JCLEE

中文教育与评价学刊

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

Volume 1, Number 1, April 2025

ISSN 3078-283X (Print)
ISSN 3104-5030 (Online)

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

中文教育与评价学刊

Volume 1, Number 1, April 2025

Information Education Publishing Company Limited
Hong Kong

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

中文教育与评价学刊

Volume 1, Number 1, April 2025

Editorial Board

Honorary Editor-in-Chief

Goh Yeng-Seng, Nanyang Technological University, Singapore

Editor-in-Chief

Zhang Lianqiao, Guangzhou University, China

Members of the Editorial Board

Nguyen Anh-Dan, University of Education, Hue University, Vietnam

Arnaud Arslangul, Institut National des Langues et Civilisations Orientales, France

Alessia Iurato, Ca' Foscari University of Venice, Italy

Xuan Jiancong, Guangzhou University, China

Son Ju-yeon, Hanyang University, South Korea

Saule Koshanova, Astana International University, Kazakhstan

Florence Kuek, Universiti Malaya, Malaysia

Li Ledong, Oakland University, United States

David Christopher Lewis, University of Cambridge, United Kingdom

Wang Liang, Queen's University Belfast, United Kingdom

Yu Liping, Zhejiang Gongshang University, China

Cheng Long, Alexander College, Canada

Aw Guat Poh, Nanyang Technological University, Singapore

Tommaso Pellin, University of Bologna, Italy

Gong Qian, Curtin University, Australia

Chen Shumei, Sun Yat-sen University, China

Zhang Tao, University of Göttingen, Germany

Feng Tieshan, Ningbo University, China

Li Weirong, Hunan University, China

Agnieszka Wójcicka, Adam Mickiewicz University, Poland

Liang Xia, Washington University in St. Louis, United States

Wang Yiyan, Victoria University of Wellington, New Zealand

Tao Yu, University of Western Australia, Australia

Ling Yu, South China Normal University, China

Ding Zhijing, Guangzhou University, China

Wang Zhimin, Guangdong University of Foreign Studies, China

About: *Journal of Chinese Language Education and Evaluation* (*JCLEE*) (Print ISSN: 3078-283X; Online ISSN: 3104-5030) is a peer-reviewed academic journal published by Hong Kong Information Education Publishing Company Limited. *JCLEE* publishes two issues each year in both Chinese and English. There are no Article Processing Charges (APC) for submissions, and all content is fully open access. Please note: the journal does not work with any third parties for manuscript solicitation.

Scope and Topics: *JCLEE* focuses on a wide range of topics related to Chinese language education, including: language teaching and evaluation (including curriculum, teaching materials, teaching methods); Chinese language education and evaluation (including linguistics, dialects, second language acquisition); Chinese literature education and evaluation (including Hong Kong, Macao and Taiwan literature education and evaluation); International Chinese language education and evaluation (including overseas Chinese language teaching and evaluation); Comparative education between Chinese and foreign languages; Chinese education and international communication; Cross-cultural communication and mutual learning between Chinese and foreign civilizations. *JCLEE* encourages interdisciplinary research, particularly on emerging topics such as the integration of artificial intelligence in Chinese language education and evaluation.

Submission Guidelines: *JCLEE* follows a corresponding author system. If the manuscript contains multiple authors, the corresponding author is considered to be the research leader and contact person. Please confirm the author's name, author order (including corresponding author designation), author affiliation, author position/title, E-mail address, funding project(s), etc. before submitting the manuscript. It is recommended that no more than five authors be listed on a submission. The paper must include the title, author name(s), abstract, and keywords in both Chinese and English. References are sorted alphabetically by last name. All manuscripts must follow APA format. Articles (including references) should be between 5,000 and 16,000 words, with English manuscripts not exceeding 8,000 words and Chinese manuscripts not exceeding 16,000 words. Book reviews should be at least 3,000 words in either Chinese or English. Manuscripts can be submitted via E-mail to **jclee2025@163.com**. To facilitate the review process, please include "Author Name(s) + Article Title" in the subject line of your submission E-mail.

Originality and Copyright: Submissions to *JCLEE* must be original works that have not been previously published or submitted for consideration elsewhere. Authors are responsible for any potential copyright issues. By submitting a manuscript, the author agrees to grant the journal permission to publish the article in electronic form and promote it through various platforms, including the journal' s official website and WeChat account. Copyright © 2025 by *Journal of Chinese Language Education and Evaluation.* All rights reserved. No copy shall be made without the permission of the publisher.

Disclaimer: The opinions expressed in the articles are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the journal or its publisher.

Publishing Office: Tung Wai Commercial Building, No. 109-111 Gloucester Road, Wanchai, Hon g Kong SAR, China; Phone: +852 24070405, E-mail: jclee2025@163.com; Website: https://www.cleejournal.com.

Contents

1-8 Navigating Between East and West: The Development of International Chinese Language Education and East-West Cultural Exchange — An Interview with Professor Goh Yeng-Seng

Goh Yeng-Seng, Zhang Lianqiao

9-38 Cleft Sentences with Narrow Focus in Chinese and Italian: A Preliminary Comparative Study

Alessia Iurato

39-52 Exploring the Use of Audiovisual Media in Teaching Chinese as a Foreign Language: A Comparative Perspective Based on DaF/DaZ Practices in German-Speaking Contexts

Zhang Tao

53-66 The Image-text Relationship and Its Rationality Analysis of International Chinese Education Textbooks Under Multimodal Theory — — Taking *Experiencing Chinese Basic Course (upper and lower)* as an Example

Tao Yan, Zeng Liying

67-75 A Study on Spanish Native Speakers' Acquisition of Homomorphemic Monosyllabic and Disyllabic Nouns "家-家庭" (jiā - jiātíng) in Chinese

Jiao Yiming, Ying Xuefeng

76-86 An Analysis of the Vocabulary of Basic and Professional Chinese Courses for Preparatory Undergraduate Education of International Students with Chinese Goverment Scholarship in China

Wei Xinhong, Tao Lian

87-95 Insist on Advancing the High-quality Development of Language Course Construction with Practical Ontology

Feng Tieshan

96-103 Exploration on the Reconstruction of Curriculum System and Evaluation Mechanism of Ancient Chinese Literature From the Perspective of Interdisciplinary Studies

Xiao xianjun

104-112 Research on the Reform and Innovation of Contemporary Chinese Language Teaching under the New Liberal Arts Initiative

Yu Lu

113-124 Comparative Research on Instructional Guides for Chinese Language Teaching at Lower Secondary Level

Wurina, Lina

125-133 The Academic Transformation Ability of Normal University Students in Teaching Lu Xun’s Works in Secondary Chinese Education

Ge Tibiao

134-144 Research on Metaverse-Empowered Contextualized Pedagogy for Classical Chinese Poetry and Lyrics in International Chinese Education

Deng Aiqin, Ju Zhian

145-153 Teaching Strategies and Evaluation Mechanism of Interdisciplinary Themes in Secondary School Language Based on PBL

Zhong Guoxiu

154-162 Constraints and Strategies for Enhancing International Students' Ability to Narrate Chinese Stories in the Era of Digital Intelligence

Zhong Hui

163-167 Experience Traditional Chinese Culture——A Review of *Design of Experiential Bilingual Teaching for Traditional Chinese Culture*

Wang Li

168-173 Borrowing the Light of Past History, Illuminating the Way of Future Generation——A Review of Li Xingbao and Gu Huangchu's *History of Modern Chinese Language Education*

Hu Kaiyin

目　　录

1-8　游走于东西方之间：国际中文教育发展与东西方文化交流——吴英成教授访谈录

吴英成，张连桥

9-38　汉语和意大利语中焦点狭窄的分裂句：初步对比研究

阿莱西娅·尤拉托

39-52　影视材料在“中文作为外语”教学中的路径探索——基于德语区德语教学经验的比较视角

张　陶

53-66　多模态理论下的国际中文教育教材图文关系及其合理性分析——以《体验汉语基础教程（上、下）》为例

陶　艳，曾立英

67-75　西班牙母语者汉语同素单双音节名词“家—家庭”习得研究

焦一茗，应学凤

76-86　中国政府奖学金本科来华留学生预科教育基础汉语课程和专业汉语课程词汇分析

魏新红，陶　炼

87-95　坚持用实践本体论推进语文课程建设高质量发展

冯铁山

96-103　交叉学科视域下中国古代文学课程体系及评价机制重构探究

肖献军

104-112　新文科背景下的当代中文教学改革与创新研究

於　璐

113-124　初中语文/华文教材教师手册比较研究

乌日娜，丽　娜

125-133　师范生中学鲁迅语文教学的学术转化能力

葛体标

134-144 元宇宙赋能国际中文古典诗词情境化课堂教学研究
邓爱芹，鞠治安
145-153 基于 PBL 的中学语文“跨学科主题”的教学策略与评价机制研究
钟国秀
154-162 数智时代来华留学生中国故事叙事能力之“囿”与“解”
钟　慧
163-167 用体验玩转中国传统文化——评《中国传统文化体验式双语教学设计》
王　莉
168-173 取桑榆末光，映长庚初辉——再读李杏保、顾黄初《中国现代语文教育史》
胡凯茵

游走于东西方之间：国际中文教育发展与东西方文化交流
——吴英成教授访谈录

吴英成（Goh Yeng-Seng）[1]，张连桥（Zhang Lianqiao）[2]

摘要：现任世界汉语教学学会常务理事、新加坡南洋理工大学国立教育学院吴英成教授作为国际中文教育研究领域的领军人物，先后出版了中文专著《汉语国际传播：新加坡视角》（商务印书馆，2007）和英文专著 *Teaching Chinese as an International Language: A Singapore Perspective*《国际汉语教学：新加坡视角》，（剑桥大学出版社，2017 年），其学术贡献与国际影响主要体现在汉语全球化传播理论的创新、多元语言教育模式的探索以及新加坡经验的分享三个方面对国际中文教育研究具有一定的参考价值。他的学术研究兼具理论深度与实践价值，既为新加坡语言政策提供智库支持，又通过多语互鉴的教学模式，推动国际中文教育从中华文明输出迈向世界文明互鉴，其思想对构建人类语言共同体具有深远意义。吴英成教授目前担任《中文教育与评价学刊》荣誉主编，本次访谈聚焦于吴英成教授在东西方之间的学思历程，旨在为国际中文教育的发展提供借鉴。
关键词：吴英成；国际中文教育；东西方文化；文明互鉴

Title: Navigating Between East and West: The Development of International Chinese Language Education and East-West Cultural Exchange—An Interview with Professor Goh Yeng-Seng

Abstract: Professor Goh Yeng-Seng, an Executive Council Member of the World Chinese Language Teaching Association and a faculty member at the National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore, is a leading scholar in the field of International Chinese Language Education. He has authored seminal works such as the Chinese monograph *The Global Spread of Chinese: A Singaporean Perspective* (The Commercial Press, 2007) and the English monograph *Teaching Chinese as an International Language: A Singapore Perspective* (Cambridge University Press, 2017). His academic contributions and international influence are reflected in three key areas: innovations in the globalization of Chinese language dissemination, the exploration of multilingual education models, and the sharing of Singaporean experiences, all of which hold significant reference value for the field of International Chinese Language Education. His research combines theoretical depth with practical relevance, providing intellectual support for Singapore's language policies while promoting a shift in International Chinese Language Education from the dissemination of Chinese civilization to global civilizational mutual learning through multilingual pedagogical approaches. His ideas carry profound implications for building a global linguistic community.

---

[1] **吴英成（Goh Yeng-Seng）**，新加坡南洋理工大学国立教育学院教授，研究方向：国际中文教学、全球汉语与汉语变体、汉英语言政策与语言教育、汉英对比与翻译、华裔语言形态与身份认同、教学科技应用、教育组织管理等。电邮：yengseng.goh@gmail.com。

[2] **张连桥（Zhang Lianqiao）**（通讯作者），广州大学人文学院教授，研究方向：欧美戏剧、国际中文教育与文学伦理学批评。电邮：zhanglianqiao@qq.com。

Currently serving as the Honorary Editor-in-Chief of the *Journal of Chinese Language Education and Evaluation*, this interview focuses on Professor Goh Yeng-Seng's intellectual journey between Eastern and Western contexts, offering insights to advance the development of International Chinese Language Education.

Keywords: Goh Yeng-Seng; International Chinese Language Education; East-West cultures; Civilization mutual learning

张连桥（以下简称张）：尊敬的吴教授，您好，谢谢您接受我的采访。2024 年 11 月 23 日上午，您受邀在广州大学人文学院做专题讲座，您的讲座题目是："游走于东西方之间：我的学思历程"。感谢缘分，让我有机会在这次讲座现场认识您。您的讲座围绕着您的学思历程展开，您乐观、热情的演讲，给我留下了深刻印象。我们的采访就从您的学思历程开始如何？首先，请您谈谈，您游走于东西方之间的心路历程？您在东西方之间游走的文化体验是什么样的？

吴英成（以下简称吴）：你好，很高兴一起分享，我们就轻松地畅谈好了。上次在广州大学的讲座是应我的老朋友屈书记[1]的邀请。我们一起参加 11 月 22 日广州城市理工学院主办的"语言服务赋能企业国际化：国际应用型人才培养的新路径论坛"，屈书记说，吴教授一定要去我们学校给学生们讲一讲，我就与大家讲一讲"游走于东西方之间：我的学思历程"。今天的采访，我很乐意再来谈一谈我的学思历程。我很幸运的是我这一生常得到无数贵人相助，尤其是我的老师，我的国家领导，还有我的国际友人，当然还有我们国际中文教育的同行。

我父母亲是福建闽南人，但我在新加坡出生，是地地道道的新加坡人。我的基础教育从小学到高中都在新加坡完成。在两年半"国民服役"(National Service)后，1981 年我获得新加坡政府海外奖学金，到台大中文系求学。我是台大中文系本科生，而台大对我日后学术发展影响很大。我的东方语言学基础是在台大积累的，这个扎实的学术基础对我日后从事国际中文教育非常重要。如果你没有汉语语言学基础，你从事这个专业就很不扎实。我在台大中文系修读的汉语语言学课程有《文字学》（龙宇纯先生授课）、《声韵学》（杜其容、何大安先生授课）、《训诂学》（张以仁先生授课），以及旁听《汉语历史语法》（梅广[2]先生授课）、《汉语史研究》（丁邦新[3]先生授课）等，这些课程对我日后的汉语本体研究影响很大。梅广老师是哈佛大学语言学博士；丁邦新先生是汉藏语言学家李方桂[4]的学生，丁先生是华盛顿大学语言学博士，他们是美国学成回台贡献的学者。

当时台大本科生不用写毕业论文，到现在也不用写毕业论文，但我主动跟曾教我《中国文学史》叶庆炳主任提出要求，并在他鼎力支持下最后成功为我特别开设"学士论文"课程，论文题目是《新加坡华语语法研究》。我的学士论文指导老师是梅广先生，他对我的指导对我后来攻读语言学博士课程奠定扎实的汉语语言学基础。

---

[1] 屈哨兵，博士，教授，曾任广州大学党委书记，现任香港科技大学（广州）党委书记。教育部高等学校文化素质教育指导委员会委员、世界汉语教学学会常务理事、中国语言学会理事，国家语委国家语言服务与粤港澳大湾区语言研究中心（广州大学）主任、教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目首席专家。主要从事现代汉语语法、语言服务、汉语传播、传统文化传承等研究。主编出版国内首部语言服务研究专著《语言服务引论》获教育部高等学校科学研究优秀成果奖（人文社会科学）二等奖，主持完成的"基于中华优秀传统文化传承的高校互联网+中华经典教育模式的构建与实践"获高等教育国家级教学成果奖二等奖。

[2] 梅广（1938-2022），中国著名语言学家，出生于香港，美国哈佛大学语言学博士。他长期致力于汉语语法及中国少数民族语言研究，曾在台湾大学、香港中文大学及台湾清华大学等高校任教，其代表作《上古汉语语法纲要》首次将生成语法理论系统应用于上古汉语研究，被视为该领域的里程碑著作。

[3] 丁邦新（1936-2023），中国著名语言学家，出生于浙江省杭州市，美国西雅图华盛顿大学亚洲语文系获博士。曾在台湾大学、加州大学伯克利分校、香港科技大学等高校任教，其著作《音韵学讲义》《丁邦新音韵学论文集》在海内外产生了较大影响。

[4] 李方桂（1902—1987），中国现代语言学家，出生于广东广州，美国芝加哥大学语言学博士。他毕生从事印第安语、侗台（壮侗）语族以及汉语和藏语的研究，其主要论著有《藏文前缀音对于声母的影响》《唐蕃会盟碑研究》等，在历史语言学、音韵学及语言接触研究领域影响深远。

当时除了在台大中文系修课以外，我还到外文系和人类学系选修语言学课程。我在外文系修读的课程有《语义学》（黄宣范[1]先生授课）、《汉语方言学》（黄宣范先生授课）、《语言学概论》（郑恒雄[2]先生授课）、《中英语言比较》（郑恒雄先生授课）等，这对我日后学术发展很重要。既向东方语言学学习，也向西方语言学学习，日后我才能游走于东西方之间。郑恒雄老师开设的《中英语言比较》对我日后从事国际中文教学影响很大。英语是我的二语，郑恒雄老师告诉我，“我们学习英语的问题不是英语的问题，而是中文的问题。”我们学英语的时候，英语是我们的二语，我们的主导语是中文，我们会无意识的用中文去学英文，而要解决这个二语学习问题就必须知道中文跟英语的细微区别。换句话说，如果你有意从事国际中文教育研究，一定要开设对比语言学与翻译课程。我极力向学生推荐吕叔湘[3]《中国人学英语》，吕先生原是英文老师，而他的汉语语法研究内含许多中英对比分析。

我也在人类学系修读李壬癸[4]先生开设的《社会语言学》，这对我的学士论文《新加坡华语语法研究》具有重要的参考价值。另外，我还旁听黄正德[5]先生的《变形语法》。黄正德先是乔姆斯基的学生，目前担任哈佛大学语言学系教授，我 2005 年到哈佛大学访学时还去旁听他的课。所以，我的东方语言学的基础在台湾打下的，这对我很重要，这是我后来攻读语言学博士学位的重要学术基础。

张：谢谢吴老师，您在台大学习东方语言学，这为您之后研究国际中文教育打下了坚实的基础。1985 年，您从台大毕业后，回到新加坡做中学华语老师，您能谈谈这个阶段您的教学和研究吗？

吴：1985 年台大毕业后，我回到了新加坡并在教育学院(Institute of Education)修读一年制专业教育文凭课程。从 1986 年到 1992 年，我担任新加坡中学与初级学院(Junior College)华语老师, 先后在三种不同类型的学校教过书：一种是以英语为家庭常用语的“传统英校”；另一种是以华语为家庭常用语的“邻里学校”；最后我到一所优秀高中担任“语文特选课程”导师。在中学执教 7 年期间，让我深入且全面了解不同背景的华裔学习者学习华语所面对的诸多问题。1987 年，28 岁的我虽然只是一位新加坡中学华语老师，却初生之犊不怕虎，只身到中国大陆参加在北京举行的“第二届国际汉语教学讨论会”，并发表我的国际汉语教学处女作《以克漏字测验探讨新加坡的华语教学问题》，后来收录在《第二届国际汉语教学讨论会论文选》里。我至今仍记得发表论文当天北京大学朱德熙[6]先生直言批评部分与会者的论文缺失，却肯定我的国际汉语教学成果，称赞我受过良好的语言学训练，思路很开阔。28 岁的后生晚学能得到中国权威汉语语法学家的鼓励，让我更坚定日后到西方国家深造的决心。1990 年，我也参加“第三届国际汉语教学讨论会”，发表题为《学生汉字偏误及其学习策略的关系》论文，也收录到《第三届国际汉语教学讨论会论文选》里。我当年有幸结识中国

---

[1] 黄宣范（1943-2022）是中国著名语言学家，生于台湾云林，美国夏威夷大学语言学博士。他长期任教于台大语言学研究所，致力研究台湾南岛语、汉语方言及社会语言学。其代表作是《语言、社会与族群意识》，在学术上融合理论分析与田野调查，兼顾学术深度与社会关怀。

[2] 郑恒雄（1940-2019）中国著名语言学家，生于台湾彰化，美国夏威夷大学语言学博士。长期任教于台湾大学外文系及语言学研究所，专精南岛语系研究，尤以布农语、阿美语等台湾原住民语言分析著称。其代表作《布农语语法》首次全面建构该语言语法体系，成为原住民语言研究典范。

[3] 吕叔湘（1904—1998），中国现代语言学奠基人之一，江苏丹阳人。早年留学英国学习语言学，归国后历任清华大学、北京大学等校教授，并长期担任中国社科院语言研究所所长。他系统研究现代汉语语法，代表作《中国文法要略》构建了汉语语法理论体系，《现代汉语八百词》为语法工具书典范；主编的《现代汉语词典》成为权威辞书，深刻影响汉语规范化进程。他致力于语文教育革新，参与教材编写与语言政策制定，推动汉语科学化、标准化。其治学严谨、注重实证，开创汉语研究新范式，被誉为“语言学大师”，对当代中国语言学及语文教育发展贡献卓著。

[4] 李壬癸（1936–），中国语言学家，出生于台湾宜兰，美国夏威夷大学哲学博士。长期致力于语言学尤其是台湾南岛语和濒危语言的研究与保护，代表作有《台湾南岛民族的族群与迁徙》等，其学术生涯以开拓冷门领域为特色，为语言学研究和文化传承作出了突出贡献。

[5] 黄正德（1948—）国际知名语言学家，现任美国哈佛大学教授，1982 年在麻省理工学院（MIT）师从诺姆·乔姆斯基（Noam Chomsky）取得语言学博士学位，专攻生成语法理论，成为该领域的重要推动者。

[6] 朱德熙（1920-1992），中国现代语言学奠基人之一，江苏苏州人。早年就读于西南联合大学，后任教于北京大学。他以汉语语法研究为核心贡献，开创性地将结构主义语言学理论与中国实际结合，推动汉语语法研究科学化，代表作《语法讲义》《语法答问》成为现代汉语语法研究的重要基石。

文字、声韵、训诂、文献学家，北京大学的周祖谟[1]教授，周教授不仅送我至今我还珍藏的无价墨宝，还亲笔嘱咐晚学：“如何利用其（西方语言学）学说以建设中国的语言学，以求得新的开拓，诚为当务之急。”

张：1992 年，您已经在新加坡中学任教了 7 年，而且已经成长为骨干教师，那时候为何选择要去英国留学。一般人很难做出这样的决定，因为面临着诸多的风险，比如文化的差异、物质的考量、家人的意见，乃至不确定的未来，您当时做出这样的决定是非常有魄力的。您是基于什么的力量做出这样的决定的呢？从自我投资的角度，您能给我们年轻人一些忠告吗？

吴：我一直鼓励年轻人，必须勇于追梦。如果你连梦想都不敢去想就去躺平，你就应该冷静思考人生的意义何在。人生最重要的意义就是生命的体验。有梦想才有奋斗的动力，我们必须经常眼望星空，不时与星星进行生命意义的对话。在 1992 年，我在新加坡的工作高度稳定，且担任华中初级学院“语文特选课程”导师。再说，我又是公务员，这是许多人梦寐以求的铁饭碗职位。如果当时不离开高度稳定的工作岗位，我可以一直在学校教书 40 余年，直到 60 岁退休。可是，我不想我的人生只是做一个中学老师。在台大求学的时候，我就梦想成为汉语语言学家。虽然已得到非常良好的东方语言学基础训练，对西方语言学也有初步认识。但是，总觉得我的语言学训练仍十分不足，自然不愿躺平，而一直想要成为真正且合格的汉语语言学家。在台大的时候，看到我的老师诸如梅广先生、黄宣范先生、郑恒雄先生、李壬癸先生等，都是留美的语言学博士，我总是扪心自问，他们能够到美国获得语言学博士学位，作为新加坡华校生的我，难道就不行吗？我以这样的驱动力推动我勇于圆这个梦。既然有四年的台湾语言学基础训练，又有七年参加中国大陆、中国台湾、新加坡等地的国际汉语教学经历，1992 年对我来说，时机已经成熟了，我必须跳脱舒适圈，勇敢地追求更高的学术境界。再说，我当时也不满足于已有的成就，总觉得既然自己有学术潜力，就应该奋力一搏，去圆这场规划多年的梦想。我当时非常清楚必须努力赚钱去投资我的人生，到西方世界攻读博士学位，圆我语言学家的梦。1985 年自台大回新加坡以后，为了圆梦我就必须努力赚钱。白天在学校教书，晚上去当家庭教师，星期天连续三场，早上中午晚上各一场。1992 年辞去新加坡教育部中学华语教师职位时，我已积蓄 10 万新币，足以在新加坡买一间“共管公寓”(condominium)套房。在当时看来，我到英国伦敦大学亚非学院攻读博士学位，绝对是高风险的自我投资。但是，我以三成风险七成把握的“三七开原则”管控风险。换句话说，任何人想要圆梦，就必须接受可管控的三成风险。但是从今天来看，与我在南洋理工大学国立教育学院工作 20 多年的薪水相比，10 万新币绝对是高回报的自我投资。从投资的角度来说，不冒风险而想获得高回报是绝对不可能的。年轻人不仅要勇于“眼望星空”，也要“脚踏实地”，这样才能让风险降到最低，实现最大的理想。同时也要“活在当下”。过去不可追，未来不可知，当下最实在。每一天都是最美好的一天，不管是痛苦或者快乐也是一天。最后，我们还要有感恩的心。如果说我今天还有一点成就，我必须感激我的恩人，包括我的老师和朋友，他们在我的人生路上不时拉我一把，让我顺利圆满走到了今天。现今的年轻人无需过于悲观，只要你肯努力，在孤寂奋斗途中，一定有许多好心人助你一把，让你的生命越走越精彩。

张：谢谢吴老师的分享，您的自我投资非常成功，也非常励志。这一点我感同身受，心怀梦想，何惧未来。从 1992 年到 1996 年，您在英国伦敦大学攻读博士学位。您当时去英国留学的时候为何会选择伦敦大学亚非学院语言学系？

吴：1992 年我远赴英国，到伦敦大学亚非学院攻读语言学博士学位。我的导师 Jonathan Kaye，

[1] 周祖谟（1914-1995），中国现代语言学家，生于北京。毕业于北京大学，后任教于北京大学，深耕音韵学、文字学及古籍校勘。其代表作《问学集》《广韵校本》《方言校笺》以科学方法重构中古汉语音系，系统梳理汉魏六朝方言演变，开创古籍校勘“理校法”新范式，被誉为“传统小学现代化转型的典范”。

为自己取汉名柯翰源[1]，是“管辖音系学”(Government Phonology)创始人之一。经过三年八个月艰辛的研究岁月，我以他创建的“管辖音系理论”为框架，完成我的博士论文“The Segmental Phonology of Beijing Mandarin”（《北京方言音韵成素研究》。2000 年，我把我博士论文的一部分，发表在中国著名的理论语言学学刊《当代语言学》，考察北京话音节结构的音韵问题[2]。

张：您觉得西方语言学研究与东方语言学研究有什么不一样的地方？这期间有哪些特殊的经历让您印象深刻？

吴：西方语言学研究与东方语言学研究在三个方面很不一样：第一，勇质疑。如果到西方求学，你没有办法去挑战、去质疑任何学术议题，你一定会陷入学术深渊而无法自拔。第二，重推理。比如语言学研究的三个层次：观察、描述和解释。以三声变调为例，一般讲三声变调，只停留在观察层次，两个三声在一起，前面的三声就会变成二声。美国音韵学家以公式 3→2/_3 描述三声变调现象，把语言学研究提升至描述层次。但是我们还必须进一步提升至解释层次，解释为什么两个三声会变为二声，而不会变成一声、四声。第三，讲原创。我永远忘不了我的导师第一次在指导我时问我的第一句话：“tell me your story”（告诉我你的故事）。当时听后，我很不是滋味，觉得我这么辛苦的研究到头来只是一个故事。其实，讲自己的故事而非转述他人的故事非常重要。在英国漫长的求学经历，我的导师教会我怎么样讲自己故事，做自己原创的研究。正因如此，我经常鼓励学生活出自我，勇于讲自己的故事。

张：有意思，您在英国的留学经历十分特别，也很有趣。从英国博士毕业后，您就回到了新加坡。那可否请您谈一谈您在新加坡南洋理工大学的工作经历？

吴：1996 年，我获得英国伦大博士学位，不仅圆了我追寻多年的语言学家的梦，同时也奠定我的学术根基与地位，成为学术正统派、科班出身的语言学博士。从 1997 年获聘为讲师进入新加坡南洋理工大学国立教育学院工作，至 2024 年教授荣休，我在国立教育学院服务长达 27 年。2004 年，我升等为副教授且获得长聘，隔年远赴蜚声国际的哈佛大学费正清东亚研究中心担任访问学者，展开为期半年的西方取经之旅。在哈佛大学学术休假期间，有幸结识美国“中国通”，诸如傅高义(Eza Vogel)、陆柏彬(Robert S. Ross)、华安澜(Alan M. Wachman)等，并应费正清东亚研究中心邀请，以题为“Who Are We? The China Complex of Chinese in Singapore”（“我们是谁？新加坡华人的中国结解析”）作英语专题演讲，由哈佛大学东亚语言文明系主任孔飞力[3](Philip Kuhn)教授担任讲评人。回国后在新加坡《联合早报》发表题为“西行哈佛取经”短文，回顾我在哈佛大学访学的观察和感悟。

2010 年，北京商务印书馆出版我的中文专著《汉语国际传播：新加坡视角》。本书是我自 1987 年至 2007 年这二十年学术历程的回顾，也是对自己已有研究成果的系统化整理与总结。新加坡外交

---

[1] 柯翰源（Jonathan Kaye，1942–2021）是英国著名语言学家，管辖音系学（Government Phonology）的创始人，其理论对现代音系学研究产生了深远影响。柯翰源的“管辖音系理论”不仅推动了音系学与句法理论的交叉融合，也为东亚语言的音系分析提供了新视角，其学术遗产至今仍通过其学生及全球音系学界的持续探索得以延续，如中国学者马秋武、贺俊杰等进一步深化了对管辖音系学的研究，特别是贺俊杰的《管辖音系学声调理论研究——模型建构及应用》（中国社会科学出版社，2020 年），该书提出了完整的管辖音系学声调理论，包括声调的表征和解释理论两大方面，回答了包括调型表征的层次性、调型的内部结构、调型的自主性和变调音系过程的解释等基本问题。

[2] 吴英成（2000）：北京话是单音节语言的质疑。《当代语言学》(04)：231-247+279。

[3] 孔飞力（Philip Alden Kuhn，1933-2016），美国著名汉学家，出生于英国伦敦。博士毕业于哈佛大学，师从费正清、史华慈教授。曾任哈佛大学历史讲座教授、东亚文明与语言系主任、哈佛大学费正清研究中心主任，主要研究晚清以来的中国社会史、政治史。主要著作有《叫魂：1768 年中国妖术大恐慌》等，其以独特的视角和深入的研究方法，对历史研究影响深远。

部长杨荣文、中国教育部语言文字信息管理司司长李宇明[1]和美国麻省理工学院中文部主任魏久安(Julian Wheatley)为本书撰写序言。本书以一、“新加坡的社会语言特征”二、“汉语全球化与新加坡华语的定位”三、“多语环境下新加坡主流华语教学”四、“华语教学“新”策略”四方面进行全面且深入的论述，这四方面的问题存在紧密的内部联系，一、二两个方面关乎语言的本土认同与国际接轨的平衡，三、四两个方面有关语言教学与语言政策的探讨，这四方面基本上与本书的四章一一对应。凭借这本中文专著以及十余年在研究、教学、服务三方面取得的卓越学术成果，经过国内外专家学者与大学管理层的严格审核，2011 年评上了南洋理工大学正教授，荣获大学殿堂的最高荣誉。2017 年剑桥大学出版社出版我的英文专著“*Teaching Chinese as an International Language: A Singapore Perspective*”，以一系列重要课题，比如汉语国际传播、汉语变体比较、新加坡语言政策与规划、汉英双语并用教学法、“老外”教汉语、科技在国际汉语教学应用、汉英双语词典编纂、国际汉语教师培养、翻译服务业等，让国际英语教学同行与英语世界的行政部门全面认识国际汉语教学现状及其相关问题。这两本专著奠定了我的国际学术地位，也标志着我已攀上国际学界高峰。此外，我在南洋理工大学国立教育学院担任了八年亚洲语言文化学部(Asian Languages and Cultures Academic Group)主任, 分管中文系、马来文系和淡米尔语系。为推动三系同事与学生学术合作与促进新加坡跨种族语言应用，2010 年与新加坡国家图书管理局(National Library Board)联合出版“*Diverse Languages, One Identity: A Guide to Conversations in the Chinese, Malay and Tamil Languages*”（《众口一心：华语、马来语、淡米尔语会话手册》）。为了把国立教育学院中文系打造成“国际中文中转站”，不仅通过“请进来”策略，陆续邀请国际中文教学专家学者诸如郭熙、魏久安、赵金铭、古川裕、周小兵等为中文系师生传经送宝，同时旨在培养有志于在汉语为非主导语言的英语系国家进行汉语教学、具有良好的双语能力和专业素养的汉语教师，2014 年推出全新的国际汉语教学硕士学位课程(Master of Arts in Teaching Chinese as an International Language)，迄今培养十届来自中国大陆、中国台湾、马来西亚、印度尼西亚等地毕业生，真正做到“桃李满天下”！

除了担任国立教学院学术委员会委员，博士、硕士、本科荣誉学位指导教授等职位外，我也受聘为同济大学国家外专、上海外国语大学国家外专、青海民族大学国家外专、华东师范大学客座教授、华侨大学客座教授、西南科技大学客座教授、南宁师范大学客座教授、齐齐哈尔医学院客座教授、吉林华桥外国语大学客座教授、香港大学教育学院中文课程校外考委、南京大学中国语言战略研究中心学术顾问、暨南大学海外华语研究中心学术委员、香港教育学院国际汉语文学硕士课程校外考委、新加坡新跃大学翻译课程指导委员会委员、台湾《师大学报》编审顾问、台湾《编译论丛》编辑委员会咨询委员、哈佛大学费正清东亚研究中心访问学者、南非斯坦凌布什大学现代语言系汉语课程校外评委、新加坡教育部双语并用华文教学法试验计划学术顾问等国内外公私机构学术顾问与理事、国内外大学高级学位考试委员、学报论文与出版社著作评审等职务。

张：谢谢吴老师，您的经历十分丰富。作为国际中文教育领域的领军人物，您的职业生涯以卓越的学术成就与跨文化实践深度融合为特色，从 1997 年开始，您扎根新加坡南洋理工大学国立教育学院 27 年，从讲师晋升至正教授，建立了深厚的学术根基。您的经历充满传奇色彩。对了，您刚刚提到，您 2005 年担任哈佛大学费正清东亚研究中心访问学者，您能进一步谈谈这一段经历为您带来的影响吗？

[1] 李宇明，北京语言大学教授。兼任中国辞书学会会长，中国中文信息学会副理事长，中国语言学会语言政策与规划专业委员会会长，国家语委中国语言文字规范标准研究中心主任，《语言战略研究》主编，《语言规划学研究》主编，曾任国家语委副主任，教育部语言文字信息管理司司长，教育部语言文字应用研究所所长，北京语言大学党委书记，北京语言大学语言资源高精尖创新中心主任，中国社会科院研究生院语用系主任，华中师范大学副校长，国际中国语言学会（2016 年-2017 年）会长等职务。出版著作《中国语言规划论》等 40 余部，发表论文 580 余篇，被译为英、法、俄、日、韩、阿拉伯及蒙、藏等多种文字。

吴：我 2005 年在哈佛大学费正清东亚研究中心担任访问学者期间，也结识冯胜利[1]先生、顾百里先生、魏久安先生三位美国知名国际中文教学专家学者。冯胜利先生当时是哈佛大学中文课程主任，安排我旁听初级、中级、高级中文课程，让我深入了解英语背景学习者与华裔背景学习者学习中文所面对的诸多问题。值得一提的是蜚声国际的语言学大师赵元任先生在二战期间曾在哈佛大学担任美国“陆军专科训练班”(Army Specialized Training Program)中文部主任，专门编写 *Mandarin Primer*（《国语入门》）(Chao 1948/1964)作为汉语口语入门教材，主张“因为注重的是说话，所以全用国语罗马字的教材，只教了少数的最常用的汉字。”顾百里[2]先生当时是威廉学院亚洲研究系教授及系主任，邀请我到威廉学院参观访问，且安排我旁听他开设的中文基础口语课程，并在 2011 年出版 *Basic Spoken Chinese: A Foundation Course in Mandarin*（《中文基础：听与学》）[3]，遵循赵元任以拼音符号作为汉语口语语码，不使用汉字，编写中文基础口语教材。魏久安先生[4]当时是麻省理工学院中文课程主任，也安排我旁听他开设的中文基础口语课程。他也遵循赵元任以拼音符号作为汉语口语语码，不使用汉字，在 2010 年出版 *Learning Chinese: A Foundation Course in Mandarin*（《汉语基础教材》）[5]，同年也应聘到国立教育学院亚洲语言学部担任客座教授。顾百里与魏久安两位“老外”教汉语有其自身的优势，他们有学习汉语的切身体验，深知汉语作为二语学习的难点，非常了解英语背景学习者的特殊需求，且可以与学习者无障碍地沟通。我与中文系同事以“‘老外’教汉语：经验与启示”为题[6]，把“老外”教汉语的实际经验带给我们的启示归纳为四点：一、“先语后文：初级汉语口语教学不出现汉字”二、“考虑语别性：利用学习者第一语言作为教学资源”三、“第二语言学习者视角：语言点的处理和解释有别于主流教学”四、“师资协力组合模式：以目标语为本族语的教师和以基底语为本族语的教师优势互补”。

张：谢谢吴老师的分享，您的访学经历很有趣。您刚刚提到了您出版的第一本著作《汉语国际传播：新加坡视角》，为什么会考虑再出版 *Teaching Chinese as an International Language: A Singapore Perspective*，这本英文专著呢？谈谈这两本专著有什么不一样的地方吗？

吴：这是个好问题。2011 年我荣获南洋理工大学正教授标志着已获得大学殿堂的最高学术荣誉，我的助理问我，我的学术人生还有什么巅峰未达到？严格来说，如果我未出版有关国际中文教学的英语专著，无法证明我已攀上国际学界巅峰。英国知名语言学家克里斯特尔(David Crystal)在其经典著作，*English as a Global Language*（《英语作为全球语言》）（1997, 2003，剑桥大学出版社）指出，“一个国家的语言是否成为全球语言，与该语言内在的结构性质、词汇量大小、是否曾为伟大文学作品的书写工具、是否曾与伟大的文化或宗教联结无紧密关联，也与该语言本族语使用者人数的多寡无必然关联。”1999 年我首次以全球语言为视角在 *Journal of the Chinese Language Teachers Association*（《美国中文教师学报》）发表题为“Challenges of the rise of global Mandarin”（“全球汉语崛起挑战”），参照卡奇鲁(Kachru 1985,1992)全球英语三圈模式，依据汉语全球化的传播方式、

---

[1] 冯胜利（1955-），中国知名语言学家，曾在哈佛大学、香港中文大学等高校任教，现为北京语言大学教授，主要研究乾嘉理必及章黄学理、训诂学、韵律语法学、语体语法学、历时句法学、韵律文学、对外汉语教学法，主要著作有 *Prosodic Morphology in Mandarin Chinese*、《汉语韵律语法研究》等。

[2] 顾百里（Cornelius C. Kubler），现任美国威廉学院亚洲研究系史丹费尔德讲座教授及创系主任。他长期致力于汉语教学与研究，主张汉语教学应遵循“口语先行”原则，强调从高频生活词汇入手，延后生僻字教学，并倡导家庭语言环境对双语能力培养的重要性，指出早期强化口语基础能有效降低后续汉字学习难度。其理论对国际汉语教育领域产生深远影响。

[3] 参见 Kubler Cornelius C. (2011). *Basic Spoken Chinese: A Foundation Course in Mandarin*. Nouth Clarendon: Tuttle Publishing.

[4] 魏久安（Julian K. Wheatley）是汉语教学领域的知名学者，其著作《汉语基础教材》被广泛用作汉语学习教材。魏久安的教学理念注重语言学习的系统性和文化渗透，其教材在北美汉语教育中具有重要影响，为汉语国际推广提供了规范化、科学化的教学资源。

[5]参见 Wheatley J K. (2010). Learning Chinese: *A Foundation Course in Mandarin*. New Haven: Yale University Press.

[6] 吴英成、邵洪亮、杨延宁（2012）：“‘老外’教汉语：经验与启示”。《国际汉语》(00)14-21+137-138。

汉语在居留地的社会语言功能、汉语语言习得类型等因素，将全球汉语分为三大同心圈，即内圈（“中原”区）、中圈（海外华人区）、外圈（外语区）。全球汉语三大同心圈与全球英语三大同心圈，即内圈（“五眼联盟”区——英国、美国、加拿大、澳大利亚、新西兰）、中圈（英国前殖民地区）、外圈（外语区）相比， 两者唯一的差异在中圈，无独有偶新加坡正好皆处于两大全球语言同心圈的中圈，我可以新加坡为立足点探索两大全球语言的发展路径。当我向剑桥大学出版社提出出版英文专著时，尤指出汉语是继全球英语之后最有潜力成为第二个国际通用语，剑桥大学出版社过去已经出版一系列全球英语、国际英语、世界英语等著作，理应慎重考虑出版首部“国际中文”专著。与以汉语世界读者为对象的《汉语国际传播：新加坡视角》相比，*Teaching Chinese as an International Language: A Singapore Perspective* （《国际汉语教学：新加坡视角》） 则以英语世界读者为对象，正因如此，英语专著示例不以汉字而是以汉语拼音作为语码，这正好也因应我近年提出的国际中文教育内外双循环：中文专著为内循环市场服务，英文专著为外循环市场服务。除了考虑两专著读者对象有别以外，中英文专著在封面设计、书名、出版社、目录、辅文（序言、前言、致谢、后记）等也必须采取差异化处理。值得注意的是主流英语专著不出现邀请名人撰写序言，主流汉语专著不出现献给/纪念某人扉页，例如“In memory of the chief architect of Singapore’s language policy Mr Kuan-Yew Lee 1923-2015”，“纪念新加坡语言政策总设计师李光耀（1923-2015）”。

张：谢谢吴老师的宝贵分享。从第一次听您讲座开始，我就深深地被您提携后学的博爱精神所感动。基于您的宝贵人生经历，能否请您给我们青年学者、学生提出一些学思启示吗？

吴：对青年学者、学生来说，我的忠告是做到广博与专精兼备。胡适指出：“理想中的学者，既能博大，又能精深。精深的方面，是他的专门学问。博大的方面，是他的旁搜博览。博大要几乎无所不知，精深要几乎惟他独尊，无人能及”。换句话说，做到既能博大，又能精深，两个缺一不可。我的精深是汉语语言学与国际中文教学。然而，促成汉语成为全球通用语不取决于汉语本身和中国文化，而是取决于汉语背后的中国政治、经济、军事等非语言因素。有鉴于此我们也必须能博大，不仅从事“语言学+”跨学科研究，比如语言学与社会、语言学与心理、语言学与科技、语言学与经济等，还要关注国际课题，比如国际关系、国际贸易、世界文明等。同时，还需要大量阅读英语语言学及其教学原文著作以及提高批评分析能力，真正做到“勇质疑、重推理、讲原创”。

我之所以答应接受采访是要与大家分享我走过的漫长孤寂学术岁月，唯有做到“眼望星空”（追寻梦想）、“脚踏实地”（面对现实）、“决心”三者兼备，才能达到成功的人生。幸福的人生(Ikigai)有四大支柱：一、你擅长什么？专业。二、你能得到什么报酬？职业。三、世界需要什么？使命。四、你热爱什么？热情。我的专业是语言学家、我的职业是教授、我的使命是推动中文国际化、我的热情是学为人师。2014 年，我已达到“自助圆梦”的第一人生曲线，目前正步入“助他圆梦”的第二人生曲线，衷心祝愿大家梦想成真！

张：谢谢吴老师，感谢您的宝贵分享！您的学思历程和中西方文化交流对我们学习国际中文教育和中外文化交流有重要的意义，再次谢谢您。

吴：不客气，我也很高兴与你交流！

（**采访后记**：此次采访特别感谢香港科技大学党委书记、广州大学屈哨兵教授。2024 年 11 月 23 日屈书记邀请吴英成教授到广州大学讲学，这才有了机会和吴教授认识。此外，在整理采访稿的过程中，对吴教授提及他的恩师和前辈，由我通过脚注的方式加以补充，在此也一并说明，敬请读者批评指正。）

Cleft Sentences with Narrow Focus in Chinese and Italian: A Preliminary Comparative Study

Alessia Iurato[1]

Abstract: This paper compares Chinese *shì...de* proper clefts (PC) and Italian standard prototypical cleft sentences (IC), i.e., cleft sentences with narrow focus on a single constituent in Chinese and Italian. The study reveals that while syntactic differences are notable, pragmatic contexts of use are similar in both languages. Syntactically, both PCs and ICs share a biclausal structure with a main clause and a cleft subclause. These clefts appear in three main types: subject-focus clefts, adjunct-focus clefts, and object-focus clefts. However, differences arise between the two languages. The most striking difference between PCs and ICs is that the event described in the presupposition of PCs is completed and has reached its endpoint exclusively in the past, whereas this restriction does not apply to ICs. From a pragmatic perspective, the paper shows that both types of clefts can have contrastive and non-contrastive uses.
Keywords: Italian cleft sentences; Chinese *shì...de* cleft sentences; Narrow focus; Comparative analysis

标题：汉语和意大利语中焦点狭窄的分裂句：初步对比研究

摘要：本文对比分析了汉语的“是……的”分裂句和意大利语的分裂句，即两种语言中针对单一成分的狭窄焦点分裂句。研究表明，尽管两者句法不同，但在语用环境方面具有相似性。从句法角度看，两者均由主句和分裂从句构成，并可分为主语焦点、状语焦点和宾语焦点三类。然而，它们在具体结构上有所不同。例如，“是……的”分裂句的预设事件必须是已完成的，仅限于过去时，而意大利语的分裂句则无此限制。从语用角度看，尽管意大利语分裂句的研究较丰富，而“是……的”分裂句的研究相对较少，本文表明，两者均可用于对比性和非对比性语境。
关键词：意大利语分裂句；汉语是……的分裂句；狭窄焦点；比较分析

1. Introduction

This paper offers a comparative study of Mandarin Chinese *shì...de* “proper clefts” (Paul & Whitman, 2008, p. 423) and Italian “standard prototypical cleft sentences” (Pinelli, 2017, p. 12), i.e. cleft sentences with narrow focus on a single constituent in Chinese and Italian, similar to the English *it*-cleft, as shown in Example (1).

[1] **Alessia Iurato**，威尼斯大学，博士后研究员，研究方向：中文作为第二语言习得、汉语语言学、语料库语言学、对外汉语教学。电邮：alessia.iurato@unive.it。

(1) a. 我是昨天去的威尼斯。[1]

wǒ	*shì*	*zuótiān*	*qù*	*de*	*Wēinísī*
1SG	SHI	yesterday	go	DE	Venice

'It was yesterday that I went to Venice.'

b. È	ieri	che	sono	andato	a	Venezia.
be.PRS.3SG	yesterday	that	be.PRS.1SG	go.PTCP.PST	to	Venice

'It was yesterday that I went to Venice.'

This study aims to contrast cleft sentences in these two languages, highlighting their key syntactic differences and their main contexts of pragmatic use. The lack of comparative research on clefts between Italian and Chinese motivates this preliminary study, which could pave the way for future comparative investigations into cleft structures. The following sections provide theoretical notions on cleft sentences, focus and presupposition, as well as different types of focus. I will then examine Chinese proper clefts and Italian clefts, followed by a comparative analysis of the syntactic and pragmatic properties of narrow-focus cleft sentences in Chinese and Italian.

2. Cleft sentences

Cleft sentences are a well-known structure that serves as a focus-marking device in most of the languages (Hartmann & Veenstra, 2013). They are a particular type of focus structures with marked word order, sensitive to information structure, i.e., the complex process of "information packaging" that refers to the speaker's choice and ability to structure sentences by syntactic, prosodic, or morphological means to convey distinct pragmatic functions (Halliday, 1967; Chafe, 1976; Vallduví, 1993; Lambrecht, 1994; Van Valin & LaPolla, 1997; Foley, 2007). This process considers (i) the need to meet the communicative needs of the interlocutor in the specific discourse context, and (ii) cognitive assumptions about the mental states of both the speaker and the hearer regarding the event/state of affairs and its participants at the time of an utterance (Vallduví & Engdahl, 1996; Dik, 1997; Krifka, 2007). For this reason, cleft sentences are also referred to as "information-packaging constructions" (Huddleston & Pullum, 2002, p. 1365).

Lambrecht (2001, p. 467) defines a cleft construction as a complex sentence structure that includes a matrix clause led by a copula and a relative or relative-like clause. In this structure, the relativized argument is coindexed with the predicative argument of the copula. The linear structure of the cleft construction in English proposed by Lambrecht can therefore be generalized as illustrated in Example (2):

(2) Pronoun — copula — focused constituent — restrictive relative clause

It	was	yesterday	that I went to Venice.

Similarly, Hartmann and Veenstra (2013, p. 1) describe the cleft construction as "a biclausal copulative construction consisting of an impersonal pronoun (the *cleft pronoun*), a copular verb, the informationally prominent phrase (the *cleft phrase*) and an embedded relative clause (the *cleft clause*). This analysis refers to the fact that, pragmatically, cleft sentences are generally considered biclausal structures consisting of two parts: the focus, i.e. the clefted constituent, and the presupposition, i.e. the cleft clause (Prince, 1978), see Example (3).

---

[1] In this paper, the glosses adhere to the Leipzig Glossing Rules, with the addition of SP for 'structural particle', SHI for 'copular verb *shì* functioning as a focus marker', DE for 'perfective aspect marker *de* in *shì* ... *de* proper clefts', and SFP for 'sentence final particle'.

(3) Pronoun — copula — focus — presupposition
It was yesterday that I went to Venice.

Focus is generally defined as the core of information that contains the new and most salient information of a sentence or utterance in a specific communicative context (Halliday, 1967; Jackendoff, 1972; Rochemont, 1986; Vallduví & Engdahl, 1996; Krifka, 2007). The presence of focus, described as "the non-presupposed information in the sentence" (Lambrecht, 1994, p. 207), refers to the new asserted information introduced by the speaker with special prominence to direct the listener's attention toward it. This presence implies the existence of a presupposition, which is "the information in the sentence assumed by the speaker to be shared by both speaker and hearer" (Lambrecht, 1994, p. 207). The focus represents the discourse-new information, i.e., the "informative" part of the sentence, while the presupposition is the discourse-given information, or the presupposed and "non-informative" part of the sentence (Badan, 2015; Morbiato, 2020). Therefore, focus is complementary to presupposition.

2.1 Types of focus

From a pragmatic perspective, there are two main types of focus: Informational Focus and Contrastive Focus (Rochemont, 1986; Kiss, 1998; Vallduví & Vilkuna, 1998). These two types of focus are typically categorized based on whether the focused item contrasts with other contextually given or inferable alternatives in a limited set (Callies, 2009). Informational focus introduces new, unpredictable information to the hearer and highlights it as a salient information in the discourse. Conversely, contrastive focus has a distinct contrastive value and works by singling out a particular option from a limited set of alternatives provided by the context. Thus, its role goes beyond simply drawing the listener's attention to new information; it achieves this by juxtaposing the said information with other elements that are either established or inferable within the context (Callies, 2009).

Various taxonomies categorize informational focus and contrastive focus differently. For instance, Kiss (1998) distinguishes between informational focus and identification focus, Vallduví and Vilkuna (1998) differentiate between rheme and contrast, and Roberts (1998) contrasts informational focus with operational focus. Here, I will broadly use the terms *contrastive focus* and *non-contrastive focus*, depending on whether the focused element contrasts with other options within a defined set determined by the discourse context.

The focus is contrastive if it meets three main criteria: the focused element must contrast with other contextually given or inferable alternatives within a limited set, as mentioned above, and satisfy the Exhaustiveness and Exclusiveness Conditions (Halliday, 1967; Chafe, 1975; Declerck, 1984; Kiss, 1998). The Exhaustiveness Condition requires the focused element to constitute a complete set of entities that make the proposition true. The Exclusiveness Condition requires that only the entities under contrastive focus make the proposition true, excluding all others. Sentences not meeting these criteria lack contrastive focus and are non-contrastive (Chafe, 1975; Declerck, 1984; Kiss, 1998).

Other categories of focus are identified according to the specific part of a sentence or utterance where focus is placed. There are two main types of focus: narrow focus, which highlights a single constituent like an NP, and broad focus, which encompasses more than one constituent (see Lambrecht, 2000; Morbiato, 2020). Lambrecht (1994) classifies broad focus into two types: predicate focus, where the new information is the entire VP, and sentence focus, where the entire sentence serves as the new asserted content.

In Chinese *shì...de* proper clefts and Italian prototypical cleft sentences, the structures discussed in this paper, the focus is of a narrow type on a single constituent, see Example (4). However, the clefts in the two languages are not equivalent, as discussed in the following sections.

(4) a. 他是在北京学的历史。

tā	*shì*	*zài*	*Běijīng*	*xué*	*de*	*lìshǐ*
3SG	SHI	at	Beijing	learn	DE	history

'It is in Beijing that he studied history.'
(Zhao, 1979, p. 59; my glosses and translation)

b. È	a	Pechino	che	ha	studiato	storia.
be.PRS.3SG	at	Beijing	that	have.PRS.3SG	study.PTCP.PST	story

'It is in Beijing that he studied history.'

3. Chinese *shì...de* cleft sentences

In Chinese, the cover term '*shì...de* cleft' generally refers to two main types of cleft sentences: proper cleft (PC) and propositional assertion pattern (PAP) (Paul & Whitman, 2008, Hole, 2011, Liu, 2023), see Examples (5) and (6) respectively.

(5) 我们是骑车去的图书馆。

wǒmen	*shì*	*qí*	*chē*	*qù*	*de*	*túshūguǎn*
1PL	SHI	ride	bike	go	DE	library

'It was *by bike* that we went to the library.'

(Zhao, 1979, p. 58; my gloss and translation)

(6) 我是赞成这种做法的。

wǒ	*shì*	*zànchéng*	*zhè*	*zhǒng*	*zuòfǎ*	*de*
1SG	SHI	approve	this	CLF	approach	SFP

'I *do approve this approach*.'

(Cui & Sung, 2021, p. 697)

These two clefts differ significantly both syntactically and pragmatically, due to the distinct functions of the morpheme *de*, which is an aspect marker in PCs and a sentence final particle in PAPs (Zhao, 1979; Liu, 2023; Iurato, 2024b). The main difference between PCs and PAPs is that while the former can be used to create a narrow focus on a single constituent in the preverbal position, the latter can create narrow focus, predicate focus, and broad sentence focus (see Hole, 2011; Iurato, 2024a). Furthermore, in the PC, narrow focus can be syntactically realized only on NPs and PPs, and not on *v*Ps, whereas the PAP can create narrow focus on *v*Ps, as well as predicate focus and broad sentence focus (see Paul & Whitman, 2008; Cheng, 2008; Hole, 2011; Iurato, 2024b). Another fundamental difference is that the PC can only focus on a detail of an event that is discourse-given and completed in a past context, whereas the PAP has no aspect and tense restrictions (see Liu, 2023; Iurato, 2024b).[1]

In this paper, I will analyze only the PC, comparing it with prototypical Italian cleft sentences, since the PC is a very specific pattern with various usage restrictions. I leave for future studies the comparative analysis between the two types of *shì...de* clefts and the corresponding cleft patterns in Italian. Furthermore, the prosodic aspects of clefts are outside the scope of this study. Instead, this work focuses exclusively on analyzing the syntactic properties of cleft sentences with narrow focus in Chinese and Italian, as well as their primary communicative contexts.

---

[1] In addition to *shì...de* clefts, there is also another type of Chinese cleft: the '*shì* cleft', also known as the 'bare *shì* sentence' (see Ross, 1983; Shi, 1994; Lee, 2005; Paul & Whitman, 2008; Shyu, 2015; Iurato, 2024a), see Example (1).

(1) 我是喜欢他。

wǒ	*shì*	*xǐhuan*	*tā*
1SG	SHI	like	3SG

'I do like him.'

(Li & Thompson, 1981, p. 154)

In this type of cleft, the focus marker *shì* can create narrow focus on a single constituent, which can be syntactically realized as an NP, PP, or *v*P, as well as predicate focus and broad sentence focus. For instance, Example (1) present a predicate focus. However, if the element receiving prosodic prominence is only the verb, the sentence could present a narrow focus on the verb. In addition to *shì* clefts, Chinese also has 'bare *de* sentences', considered related structures to *shì...de* clefts (see Paul & Whitman, 2008; Hole, 2011; Liu, 2023; Iurato, 2024a). Nonetheless, the aim of this paper is not to analyze all cleft sentences in Chinese. For an overview of different types of cleft sentences, see Paul and Whitman (2008), Hole (2011), Liu (2023), Iurato (2024a).

4. The Chinese proper cleft with narrow focus

The Chinese PC is a focus structure governed by the principles of information structure. This pattern is marked by two morphemes, which embed the focus, namely *shì* and *de*. Following Iurato (2024b), I consider *shì* as a copula functioning as a focus marker and *de* as an aspect marker. The former occurs in a preverbal position and is adjacent to the focused element, while the latter appears in a postverbal position and can precede or follow the object (see Section 4.1.3), see Example (7).

(7) a. 我们是昨儿进的城。

wǒmen	*shì*	*zuóer*	*jìn*	*de*	*chéng*
1PL	SHI	yesterday	enter	DE	city

'It was yesterday that we went to the city.'

b. 你们是什么时候去颐和园的？

nǐmen	*shì*	*shénme*	*shíhòu*	*qù*	*Yíhéyuán*	*de*
2PL	SHI	what	time	go	Summer Palace	DE

'When was it that you went to the Summer Palace?'

(Zhao, 1979, pp. 21-23; my glosses and translation)

The PC structure is employed to highlight an unknown detail (discourse-new information), such as time, place, or manner, about a concluded event in a past context, which is presented as presupposed content (Yuan, 2003; Jing-Schmidt, 2017; Cui & Sung, 2021; Liu, 2023). Similar to the English *it*-cleft, PC features a biclausal structure that separates focus and presupposition (Li, 2008; Xu, 2014; Jing-Schmidt, 2017; Liu, 2023).

The following sections provide a description of the syntactic and pragmatic features of PC.

4.1 The morphemes *shì* and *de*

The nature of *shì* and *de* has been debated extensively in the literature, with no consensus reached. Regarding *shì*, most studies identify it as a copula (Paris, 1979; Ross, 1983; Li & Thompson, 1981; Cheng, 2008; Paul & Whitman, 2008). Some consider it as an intensifier adverb functioning as an emphasis marker (Han, 2005; Yip & Rimmington, 2016) or as a modal verb (Shi, 1994). This article, following Li (2008), Hole (2011), Xu (2014), Liu (2023) and Iurato (2024b), analyzes *shì* as a copula that functions as a focus marker.

The nature of *de* is even more debated. Many studies (e.g. Paris, 1979; Ross, 1983; Li & Thompson, 1981; Xu, 2014) treat *de* as a nominalizer of a headless relative clause preceded by the copula *shì*. Cheng (2008) interprets *de* as a generalized λ operator but struggles to explain why it appears exclusively in sentences with a past interpretation. This limitation is also evident in studies that identify PCs as instances of nominalization (e.g. Paris, 1979; Li & Thompson, 1981; Lee, 2005), which do not clarify how *de* can function as a nominalizer when followed by an object. This issue remains unresolved and requires further investigation.

Since PCs refer exclusively to past events, some studies identify *de* as an enclitic past tense marker (Song, 1978; Simpson & Wu, 2002). However, this analysis is open to criticism, since Chinese lacks a grammatical category for tense, relying instead on aspectual markers (Soh, 2015). Tense information is conveyed by the overall sentence structure, influenced by elements such as past-oriented temporal adverbials, conjunctions, or auxiliary modal verbs (Abbiati, 1998; Soh, 2015). Consequently, I align with research identifying *de* as an aspect marker (see Zhao, 1979; Lü, 1982; Shi, 1994; Cui & Sung, 2021; Liu, 2023), as discussed in Section 4.1.2.

4.1.1 The optional use of *shì*

Several studies suggest that *shì* can generally be omitted without changing the meaning of PCs (e.g., Song, 1978; Lü, 1982; Shi, 1994; Xie, 2012). However, there are instances where its presence is necessary, such as when demonstrative pronouns appear in the subject position (Zhao, 1979; Cui & Sung, 2021) (8a), or when *shì* is preceded by adverbs (Feng 2016) (8b), including the negation adverb 不 *bù* (Liu, 2001) (8c). Furthermore, the use of *shì* is mandatory when the element to be highlighted is the cause of an action and the subject describes the result (Cui & Sung, 2021), as shown in Example (8d).

(8) a. 这是今年写的，那是去年写的。

zhè	*shì*	*jīn-nián*	*xiě*	*de*	*nà*	*shì*	*qù-nián*	*xiě*	*de*
this	SHI	this-year	write	DE	that	SHI	last-year	write	DE

‘This one was written this year, that one was written last year.’
(Cui & Sung, 2021, p. 694)

b. 他们都是在北京语言学院学的汉语。

tāmen	*dōu*	*shì*	*zài*	*Běijīng*	*yǔyán*	*xuéyuàn*	*xué*	*de*
3PL	all	SHI	at	Beijing	language	institute	study	DE

Hànyǔ
Chinese
‘Is it in the Beijing Language Institute that they all studied Chinese’
(Zhao, 1979, p. 25; my gloss and translation)

c. 他不是来参观的，是来开会的。

tā	*bù*	*shì*	*lái*	*cānguān*	*de*	*shì*	*lái*	*kāi-huì*	*de*
3SG	NEG	SHI	come	visit	DE	SHI	come	attend-meeting	DE

‘It was not to make a visit that he came; it was to attend a meeting that he came.’
(Abbiati, 1998, p. 164)

d. 我脸红是喝酒喝的。

wǒ	*liǎn hóng*	*shì*	*hē*	*jiǔ*	*hē*	*de*
1SG	face red	SHI	drink	wine	drink	DE

‘It was because I drank wine that my face turned red.’
(Cui & Sung, 2021, p. 694)

4.1.2 The aspect marker *de*

Liu (2023, p. 191) claims that *de* indicates perfectivity by describing an event that has been completed and is informationally complete. Such an event reaches its endpoint exclusively in the past. This interpretation is extensively supported in the literature, as any future-oriented temporal adverbials or expressions that conflict with the past interpretation of PC are consistently rejected (Zhao, 1979; Paul & Whitman, 2008; Hole, 2011). PC is generally opposed to the canonical unmarked *-le* suffixed sentence. However, there are important differences between PCs and *-le* sentences and the aspect markers they include. Compare the sentences in Example (9):

(9) a. 张三昨天吃了三个苹果。

Zhāngsān	*zuótiān*	*chī-le*	*sān*	*ge*	*píngguǒ*
Zhangsan	yesterday	eat-PFV	three	CLF	apple

‘Xiao Wang ate three apples yesterday.’

b. 张三是昨天吃的三个苹果。

Zhāngsān	*shì*	*zuótiān*	*chī*	*de*	*sān*	*ge*	*píngguǒ*
Zhangsan	SHI	yesterday	eat	DE	three	CLF	apple

'It is yesterday that Xiao Wang ate three apples.'

The *-le* sentence in (9a) introduces the occurrence of an event to the interlocutor for the first time; in this case, the entire VP constitutes the new information (see Zhao, 1979; Lü, 1982; Liu, 2023). In contrast, in the PC sentence in (9b), the aspect marker *de* is used to highlight a specific detail - specifically, the time indicated by the temporal adjunct - of an event already known to the interlocutor. Thus, in the PC, the verb serves as discourse-given information, while the focalized constituent represents discourse-new information.

Previous research has also characterized the aspect marker *de* as an anaphoric variant of the aspect marker *-le* (see Sugimura, 1999; Yuan, 2003). It has been observed that *-le* is used to indicate the occurrence of an event, whereas *de* serves to further specify or modify the same event, as illustrated in (10a). Consequently, this phenomenon has been named "xian *le* hou *de*" ('*de* after *le*'; Sugimura, 1999, p. 6; Liu, 2023, p. 198). In essence, the V*de*O pattern presupposes V*le*O (see Yuan, 2003, p. 10; Liu, 2023, p. 1999). In such cases, *de* is required and cannot be substituted by *-le*, as shown in (10b).

(10) a. 我买了一本书。是在市场买的。

wǒ	*mǎi-le*	*yī*	*běn*	*shū*	*shì*	*zài*	*shìchǎng*	*mǎi*	*de*
1SG	buy-PFV	one	CLF	book	SHI	at	market	buy	DE

'I bought a book. It is at the supermarket that I bought it.'

b. 我买了一本书。#是在市场买了。

wǒ	*mǎi-le*	*yī*	*běn*	*shū*	*shì*	*zài*	*shìchǎng*	*mǎi-le*
1SG	buy-PFV	one	CLF	book	SHI	at	market	buy-PFV

'I bought a book. It is at the supermarket that I bought it.'
(Liu, 2023, p. 198)

In (10a), *-le* serves to notify the listener about the occurrence of an event as new information, whereas *de* is subsequently employed to introduce further information pertaining to this event, directing the listener's attention to it. This is not the case in (10b). The second statement in (10b), when taken out of its context, is not grammatically incorrect; it stands as a bare *shì* sentence (see Section 3). However, the use of *-le* in this context is pragmatically inappropriate because the speaker's intent should be to provide supplementary details about an already acknowledged completed event. Hence, the principle of "xian *-le* hou *de*" is missing in this instance.

Although *de* can be seen as the anaphoric form of *-le*, the two perfective aspect markers are not identical. They exhibit both similarities and differences, which are also evident in the distinctions between *-le* sentences and PCs. PCs present the following three features: [+perfective], [+dynamic], and [+given]. The [+perfective] feature indicates that *de* marks an event that has reached its endpoint. The [+perfective] feature is also present in *-le* sentences, as *-le* indicates the "actualization of a situation with respect to a past, present, or future reference time and presents the situation as a single whole" (Xiao & McEnery, 2004, p. 91).

The [+dynamic] feature indicates that in PCs, the verb is constrained by aspectual restrictions, allowing only dynamic verbs to be included in the presupposition, whereas stative verbs are excluded (see Section 4.4). This characteristic is also evident in *-le* sentences, as *-le* encompasses the [+dynamic] feature, being predominantly (though not exclusively) applied to dynamic situations in terms of frequency of use (Xiao & McEnery, 2004, pp. 95-105).

Although *de* and *-le* share the [+perfective] and [+dynamic] features, they differ in the [±given] feature. In PCs, the VP is discourse-given information, while in *-le* sentences, the VP introduces new information.

Thus, the information focus of PCs and *-le* sentences differs (Lü, 1982). In *-le* sentences, the goal is to report an event (new information), whereas in PCs, the aim is to highlight a new detail about a presupposed, concluded event (Lü, 1982). Consequently, the VP in PCs carries the [+given] feature, while in *-le* sentences, it carries the [-given] feature. Therefore, in *-le* sentences, the new information is the entire VP, while in PCs, it is the focalized constituent.

4.1.3 The placement of *de* in relation to the object

It is widely known that in PCs, the object can either precede or follow *de*. Nevertheless, the various principles that determine the position of *de* in relation to the object, whether direct or indirect, are less well-known and certain. Regarding the direct object, the origin of Chinese speakers is generally identified as one of the determining factors for the position of *de*. Indeed, some studies (e.g., Li et al., 1998; Paul & Whitman, 2008; Cui & Sung, 2021) claim that *de* in sentence-final position is typically preferred by southern Chinese speakers, while *de* before the object is preferred by northern Chinese speakers. However, there are two other main factors that can determine the position of the object in relation to *de*: (i) the nominal or pronominal nature of the object, and (ii) the syllabic structure of the verb. Regarding point (i), if the object is a noun, it usually follows *de* (see Niu, 1991; Cui & Sung, 2021), see Example (11); if it is a pronoun, *de* usually follows the object (Zhao, 1979; Liu, 2001), see Example (12).

(11) 我是在火车上洗的脸。

wǒ	*shì*	*zài*	*huǒchē*	*shàng*	*xǐ*	*de*	*liǎn*
1SG	SHI	at	train	on	wash	DE	face

'It was on the train that I washed my face.'

(Song, 1978, p. 76; my gloss and translation)

(12) 我朋友是来看我的。

wǒ	*péngyǒu*	*shì*	*lái*	*kàn*	*wǒ*	*de.*
1SG	friend	SHI	come	see	1SG	DE

'It is to visit me that my friend came.'

(Zhao, 1979, p. 23; my gloss and translation)

Regarding the syllabic structure of the verb, it can affect the position of the direct object (Niu, 1991). Specifically, a direct object (whether a monosyllabic or disyllabic noun or an NP) that follows a monosyllabic verb typically appears to the right of *de*, see Example (13):

(13) 你是什么时候学的这套本领？

nǐ	*shì*	*shénme-shíhòu*	*xué*	*de*	*zhè*	*tào*	*běnlǐng*
2SG	SHI	what-time	study	DE	this	CLF	skill

'When it was that you learn this skill?'

(Niu, 1991, p. 36; my gloss and translation)

Furthermore, Niu (1991) states that *de* appears in sentence-final position when the verb is disyllabic or followed by directional resultative verb compounds. However, this claim is disputed by Feng (2016), who demonstrates that Chinese native speakers find sentences acceptable where *de* precedes the direct object, even when the VP contains a disyllabic verb or a directional resultative compound, as shown in Example (14).

(14) 我们是在领导的支持下完成的这项工程。

wǒmen	*shì*	*zài*	*lǐngdǎo*	*de*	*zhīchí*	*xià*	*wánchéng*	*de*
1PL	SHI	at	leader	SP	support	under	complete	DE
zhè	*xiàng*	*gōngchéng*						
this	CLF	project						

'It was under the support of our leader that we completed this project.'
(Feng, 2016, p. 102; my gloss and translation)

Finally, it is commonly recognized that *de* usually precedes the object in cases where the VP consists of a separable verb-object compound (Niu, 1991; Cui & Sung, 2021), see Example (15).

(15) 我是去年结的婚。

wǒ	*shì*	*qù-nián*	*jié*	*de*	*hūn*
1SG	SHI	last-year	knot	DE	marriage

'It was last year that I got married.'
(Niu, 1991, p. 37; my gloss and translation)

In summary, several factors can influence the position of *de* in relation to the direct object. However, these rules apply only to subject focus clefts and adjunct focus clefts, as both can display the V*de*O and VO*de* patterns (see Section 4.2). Conversely, object focus clefts can only occur in the V*de*O order, meaning the aspect marker will always precede the object (see Paul & Whitman, 2008; Hole, 2011; Long, 2013; Liu, 2023) (see Section 4.2).

As far as the indirect object is concerned, some studies (e.g., Cui & Sung, 2021) claim that it must precede *de* when the direct object occupies the thematic position, see Example (16).

(16) a. 那个问题，是白老师问我的。

nà	*ge*	*wèntí*	*shì*	*Bái*	*lǎoshī*	*wèn*	*wǒ*	*de*
that	CLF	question	SHI	Bai	professor	ask	1SG	DE

'It was Professor Bai who asked me that question.'
(Cui & Sung, 2021, p. 692)

Nonetheless, other corpus-based studies (e.g. Feng, 2016) show that Chinese native speakers often use *de* before the indirect object, see Example (17). Due to the lack of consensus in the literature, further research is needed to investigate the placement of *de* in the presence of the indirect object.

(17) 那个消息他是昨天通知的我。

nà	*ge*	*xiāoxi*	*tā*	*shì*	*zuótiān*	*tōngzhī*	*de*	*wǒ*
that	CLF	news	3SG	SHI	yesterday	inform	DE	1SG

'It is yesterday that he informed me of that news.'
(Feng, 2016, p. 102; my gloss and translation)

4.2 Three different types of PC

Depending on the constituent that receives narrow focus, three types of PC can be identified: subject-focus clefts, adjunct-focus clefts, and object-focus clefts (Paul & Whitman, 2008; Hole, 2011; Long, 2013; Liu, 2023). In subject focus clefts, the focused element is the subject, see Example (18).

(18) a. 这些书是他买的。

zhè	*xiē*	*shū*	*shì*	*tā*	*mǎi*	*de*
this	CLF	book	SHI	3SG	buy	DE

'These books, it was him to buy (them).'

(BCC corpus, my glosses and translation)[1]

In adjunct focus clefts, the focus is on a preverbal adjunct, see Example (19).

(19) a. 我是在书店遇见他的。

wǒ	*shì*	*zài*	*shūdiàn*	*yùjiàn*	*tā*	*de*
1SG	SHI	at	bookstore	meet	3SG	DE

'It was in a bookstore that I met him.'

b. 我们是骑车去的颐和园。

women	*shì*	*qí*	*chē*	*qù*	*de*	*Yíhéyuán*
1PL	SHI	ride	bike	go	DE	Summer Palace

'It was by bike that we went to the Summer Palace.'

(Zhao, 1979, p. 58; my gloss and translation)

In object focus PCs, the element receiving focus is the object, which can be either direct or locative (Iurato, 2024a), see Example (20a) and (20b) respectively.

(20) a. 我是吃的饺子，不是吃的面条。

wǒ	*shì*	*chī*	*de*	*jiǎozi*	*bù*	*shì*	*chī*	*de*	*miàntiáo*
1SG	SHI	eat	DE	dumplings	NEG	SHI	eat	DE	noodles

'It was dumplings that I ate, not noodles.'

(Lü, 1982, p. 24)

b. 我是去的北京的三甲医院。

wǒ	*shì*	*qù*	*de*	*Běijīng*	*de*	*sānjiǎ*	*yīyuàn*
1SG	SHI	go	DE	Beijing	SP	highest.level	hospital

'It is to Beijing top-tier hospital that I went.'

(BCC corpus, my gloss and translation)

The Examples from (18) to (20) illustrate two main differences between the three types of the PC. First, while subject focus PCs and adjunct focus PCs can occur in both V*de*O and VO*de* patterns, object focus PCs consistently position the object after *de*, thus exclusively appearing in the V*de*O form (Paul & Whitman, 2008; Hole, 2011; Long, 2013). This form is also considered natural for southern Chinese speakers (Paul & Whitman, 2008).

The second important difference concerns the position of the focused element. In subject focus PCs and adjunct focus PCs, narrow focus is syntactically marked by the adjacency of the constituent receiving focus to the focus marker in a preverbal position (Cheng, 2008; Hole, 2011; Liu, 2023). In contrast, in object focus PCs, the object in the postverbal position is not syntactically clefted but receives focus through phonological prominence (Cheng, 2008). For this reason, two types of focus can be distinguished: "cleft focus" for constituents syntactically marked by adjacency to the focus marker, and "prosodically marked focus" (Hole, 2011, p. 1711) for constituents that receive focus through phonological marking rather than syntactic

[1] BCC corpus is available at: http://bcc.blcu.edu.cn/ (last accessed on February 10, 2025).

marking. Therefore, in subject focus clefts and adjunct focus clefts, the focused constituents represent the cleft focus, while in object focus clefts, the object receiving focus is the prosodically marked focus.

4.3 Syntactically cleftable constituents in PC

Objects in object focus PCs are not syntactically focused because PCs impose restrictions on the constituents that can be adjacent to *shì* in the focus position: only subjects and adjuncts can be clefted, while post-verbal constituents cannot (Luo, 2009; Hole, 2011; Long, 2013). This limitation is rooted in Chinese syntax, where the linear placement of *shì* before the main verb is crucial (Paul & Whitman, 2008; Luo, 2009). Luo (2009) claims that in Chinese sentences with the SVO order, where direct objects typically appear post-verbally, the focus marker *shì* must precede the main verb linearly. If *shì* is placed after the main verb, the sentence becomes unacceptable. All post-verbal constituents in PCs are subject to these Chinese language linear constraints and cannot be clefted. This is evidenced by the sentences in Example (21). Sentence (21a) is a post-verbal frequency phrase in focus cleft position; (21b) features a direct object adjacent to *shì*. Both sentences are ungrammatical.

(21) a. *张三找了你是两次的。

Zhāngsān	*zhǎo-le*	*nǐ*	*shì*	*liǎng*	*cì*	*de*
Zhangsan	look.for-PFV	2SG	SHI	two	time	DE

Intended: ‘It is twice that Zhangsan has looked for you.’
(Luo, 2009, p. 69)

b. *我买是书的。

wǒ	*mǎi*	*shì*	*shū*	*de*
1SG	buy	SHI	book	DE

Intended: ‘It was a book that I bought.’
(Liu & Kempson, 2017, p. 4)

PCs with V*de*O order not only cannot create syntactic focus on post-verbal elements, but they also cannot create narrow focus on the verb (22a), broad focus on the VP (22b), or broad sentence focus (22c) (see Lee, 2005; Paul & Whitman, 2008; Hole, 2011). In the case of focus on the verb and VP, the reason lies in the linear constraints in Chinese syntax explained earlier. Regarding broad focus, however, it is because PCs are used specifically to create narrow focus on a single constituent (i.e. subjects, adjuncts or objects) (discourse-new information) of a presupposed realized event in the past (see Section 4.1.2). Therefore, the entire sentence cannot convey new information.

(22) a. * 张三是写的诗。

Zhāngsān	*shì*	*xiě*	*de*	*shī*
Zhangsan	SHI	write	DE	poem

Intended: ‘Zhangsan WRITES poems.’

b. * 张三是写的诗。

Zhāngsānshì	*xiě*	*de*	*shī*
ZhangsanSHI	write	DE	poem

Intended: ‘It was WRITING POEMS what Zhangsan did.’

c. *是张三写的诗。

shì	*Zhāngsān*	*xiě*	*de*	*shī*
SHI	Zhangsan	write	DE	poem

Intended: ‘(It is the case that) Zhangsan wrote poems.’
(Hole, 2011, p. 1710; emphasis in original)

4.4 Restrictions on the use of PCs

PCs exhibit specific restrictions in their usage. Firstly, the direct object cannot be preceded by indefinite modifiers, such as the indefinite [one-CLF] construction (Liu, 2023, p. 57) (23a) or the indefinite modifier 几 *jǐ* ‘some’ followed by a classifier (Cui & Sung, 2021, p. 691) (23b), which indicates an indefinite or small quantity. Instead, the object in PCs must be definite, typically being preceded by demonstrative modifiers (Long, 2013; Cui & Sung, 2021; Liu, 2023), see Example (24). However, as Liu (2023, p. 57) points out, “the source of these definite effects remains an open question.”

(23) a. *是我在图书馆看的一本书。

shì	*wǒ*	*zài*	*túshūguǎn*	*kàn*	*de*	*yī*	*běn*	*shū*
SHI	1SG	at	library	read	DE	one	CLF	book

Intended: ‘It was I who read a book in the library ok.’
(Long, 2013, p. 422)

b. *是小黄写的几封信。

shì	*Xiǎohuáng*	*xiě*	*de*	*jǐ*	*fēng*	*xìn*
SHI	Xiaohuang	write	DE	some	CLF	letter

Intended: ‘It was Xiao Huang who wrote some letters.’

(24) 是小黄写的那几封信。

shì	*Xiǎohuáng*	*xiě*	*de*	*nà*	*jǐ*	*fēng*	*xìn*
SHI	Xiaohuang	write	DE	that	some	CLF	letter

‘It was Xiao Huang who wrote some letters.’
(Cui & Sung, 2021, p. 691)

Secondly, the verb in PCs is subject to aspectual restrictions. Only dynamic verbs are allowed in the presupposition of PC, while stative verbs are rejected (see Cheng, 2008; Li, 2008; Paul & Whitman, 2008; Mai & Yuan, 2016), see Example (25):

(25) *他是昨天很高兴的。

tā	*shì*	*zuótiān*	*hěn*	*gāoxìng*	*de*
3SG	SHI	yesterday	very	happy	DE

Intended: ‘It was yesterday that he was happy.’
(Mai & Yuan, 2016, p. 249)

Finally, PCs have restrictions in the tense, aspect, and modality domains (i.e., TAM restrictions) (Paul & Whitman, 2008; Hole, 2011; Long, 2013). Regarding the tense domain, since PCs can only highlight actions realized in the past, the presence of future-oriented temporal adverbials, expressions, or material contradicting the past interpretation of PCs results in the ungrammaticality of sentences (Simpson & Wu, 2002; Paul & Whitman, 2008; Long, 2013), see Example (26).

(26) * 他是明天坐火车成功到达北京的。

tā	*shì*	*míngtiān*	*zuò*	*huǒchē*	*chénggōng*	*dàodá*	*Běijīng*	*de*
3SG	SHI	tomorrow	by	train	successfully	arrive	Beijing	DE

Intended: ‘It is tomorrow that he will arrive at Beijing by train successfully.’
(Long, 2013, p. 419)

Concerning the aspect domain, aspect markers such as the perfective aspect marker *-le* or the experiential aspect marker *-guo* cannot follow the verb in PCs (Paul & Whitman, 2008; Hole, 2011; Long, 2013), as shown in Example (27a). As far as the modality domain is concerned, the verb in the presupposition of PCs cannot be modified by modal auxiliaries (Paul & Whitman, 2008; Yang & Ku, 2010; Hole, 2011; Long, 2013), see Example (27b):

(27) a. *他是坐火车去了/过的北京。

tā	*shì*	*zuò*	*huǒchē*	*qù-le/guò*	*de*	*Běijīng*
3SG	SHI	by	train	go-PFV/EXP	DE	Beijing

Intended: 'It is by train that he went to Beijing.'
(Long, 2013, p. 420)

b. * 小弟是上个星期必须去的台北。

Xiǎodì	*shì*	*shàng*	*ge*	*xīngqī*	*bìxū*	*qù*	*de*	*Táiběi*
Xiaodi	SHI	last	CLF	week	must/have to	go	DE	Taipei

Intended: 'It was last week that he had to go Taipei.'
(Yang & Ku, 2010, p. 426)

4.5 Pragmatic contextual use of PCs

PCs have received limited analysis from a pragmatic perspective, in contrast to the extensive body of syntactic research. Some studies (e.g. Li & Thompson, 1981; Shi, 1994; Jing-Schmidt, 2017) argue that PCs convey only contrastive focus and serve to clarify situations by correcting false assumptions previously introduced into the discourse. On the other hand, a smaller subset of studies (e.g., Yuan, 2003; Li, 2008; Cui & Sung, 2021) suggests that the focus of PCs can be either contrastive or non-contrastive. Xu (2014), however, rejects the binary contrastive versus non-contrastive dichotomy and instead proposes a unified 'emphasis' function for analyzing PCs. She argues that these sentences function as epistemic expressions that convey subjectivity and stance-taking. In her framework, PCs act as emphatic expressions of attitude, offering the speaker's subjective evaluation based on personal experience or knowledge as evidence for his/her argument.

Iurato (2024a) demonstrates that PC can be utilized in both contrastive and non-contrastive contexts, based on the principle that cleft constructions do not inherently have a contrastive focus as a default and that, in general, focus does not necessarily imply contrast (see Section 2.1). Building on the research of Yuan (2003) and Li (2008) and grounded in the principles of contrastiveness (see Section 2.1), Iurato (2024a) suggests that PCs convey a contrastive focus when the element in focus is chosen from a limited set of alternatives and meets the criteria of exhaustiveness and exclusiveness. Referencing the various types of contrastive focus proposed by Dik et al. (1981) and Berretta (1994), Iurato (2024a) identifies three distinct uses of contrastive focus in PCs: (i) corrective focus, (ii) expanding focus, and (iii) restricting focus. PCs exhibit a corrective focus when they are used to reject a wrong assumption in order to correct and clarify it, see Example (28). The contrastive focus is expanding when used to broaden previously introduced statements or restricting when used to restrict previously introduced statements, see Examples (29) and (30) respectively.

(28) a. 他不是开车来的, 是坐火车来的。

tā	*bù*	*shì*	*kāi-chē*	*lái*	*de*	*shì*	*zuò*	*huǒchē*
3SG	NEG	SHI	drive-car	come	DE	SHI	by	train
lái	*de*							
come	DE							

'It was not by car that he came, but by train.'

b. A: 我听说他去年去了北京。

Wǒ	*tīngshuō*	*tā*	*qù-nián*	*qù-le*	*Běijīng*
1SG	hear	3SG	last-year	go-PFV	Beijing

'I heard that he went to Beijing last year.'

B: 你听错了！他是今年去的！

nǐ	*tīng-cuò-le*	*tā*	*shì*	*jīn-nián*	*qù*	*de*
2SG	listen-wrong-PFV	3SG	SHI	this-year	go	DE

'You heard wrong! It was this year that he went.'
(Yang, 2011, pp. 206-210; my glosses and translation)

(29) 不只是他去的，是他和王同事一起去的。

bù	*zhǐ*	*shì*	*tā*	*qù*	*de*	*shì*	*tā*	*hé*	*Wáng*	*tóngshì*
NEG	only	SHI	3SG	go	DE	SHI	3SG	and	Wang	colleague
yīqǐ	*qù*	*de*								
together	go	DE								

'It wasn't just him who went; it was him and his colleague Wang.'

(30) 不是高先生和老板一起去的，是老板一个人去的。

bù	*shì*	*Gāo*	*xiānshēng*	*hé*	*lǎobǎn*	*yīqǐ*	*qù*	*de*
NEG	SHI	Gao	Mr.	and	boss	together	go	DE
Shì	*lǎobǎn*	*yī*	*ge*	*rén*	*qù*	*de*		
SHI	boss	one	CLF	person	go	DE		

'It wasn't Mr. Gao and the boss who went there together; it was just the boss who went there.'
(BCC corpus, my glosses and translation)

PCs exhibit a non-contrastive focus if the requirements for contrastiveness are not met and if no alternative exclusion or overall contrast is conveyed (Iurato, 2024a). Non-contrastive focus fulfils the complete function of marking the "original" focus (Korzen, 2014, p. 232). It directs the listener's attention to a specific piece of information about a completed event without aiming to create contrast. Rather, its purpose is to reinforce a previously introduced piece of information by bringing it back to the foreground of the discourse. A typical case of non-contrastive PC is found in *wh*-questions and their corresponding answers (Li, 2008; Cui & Sung, 2021; Iurato, 2024a), see Example (31).

(31) a. Q: 是谁告诉你的？

shì	*shéi*	*gàosu*	*nǐ*	*de*
SHI	who	tell	2SG	DE

'Who told you (that)?'

A: 是他告诉我的。

shì	*tā*	*gàosu*	*wǒ*	*de*
SHI	3SG	tell	1SG	DE

'He told me (that).'
(Li, 2008, p. 765)

This applies to polar questions as well (Iurato 2024a). In sentences such as (32), the interlocutor's aim is not to generate a contrast, but simply to ask about an event that occurred in a past context.

(32) 你是昨天动手术的吗？

nǐ	*shì*	*zuótiān*	*dòng*	*shǒushù*	*ma*
2SG	SHI	yesterday	take	operation	Q

'Was it yesterday that you had an operation?'
(Shi, 1994, p. 85)

Inspired by the taxonomy proposed by Dik et al. (1981) and Berretta (1994), Iurato (2024a) argues that non-contrastive PCs can create either assertive or completive focus, depending on the speaker's communicative goals. Example (33) could be used in both cases. When it has an assertive value, the speaker's purpose is to highlight the truth of their statement. Conversely, it can be considered completive if, in the given context, it aims to provide the hearer with missing information.

(33) 我知道他是在北京三甲医院动的手术。

wǒ	*zhīdào*	*tā*	*shì*	*zài*	*Běijīng*	*sānjiǎ*	*yīyuàn*
1SG	know	3SG	SHI	at	Beijing	highest.level	hospital
dòng	*de*	*shǒushù*					
have	DE	surgery					

'I know that it was at a top-tier hospital in Beijing that he had surgery.'
(BCC corpus, my gloss and translation)

Finally, applying Berretta's (1994) taxonomy for non-contrastive focus in cleft sentences, Iurato (2024a) demonstrates that non-contrastive PCs can also fulfill a textual function by aiding in anaphoric recovery. In these instances, the cleft constituent references something previously mentioned, effectively bringing an element from the background to the foreground of the discourse. For example, in sentence (34), the PC is employed to highlight a detail that had been in the background, specifically the instrument 开车 *kāi-chē* 'drive-car, by car'.

(34) 那天他们开车去看展览。[...] 后来发生了意外事故，但是他们的父母不知道他们是开车去的。得知他们在那次事故中去世，令人震惊。

nà	*tiān*	*tāmen*	*kāi-chē*	*qù*	*kàn*	*zhǎnlǎn [...]*	*hòulái*	*fāshēng-le*
that	day	3PL	drive-car	go	visit	exhibition [...]	later	happen-PFV
yìwàishìgù	*dànshì*	*tāmen*	*de*	*fùmǔ*	*bù*	*zhīdào*	*tāmen*	*shì*
accident	but	3PL	SP	parents	NEG	know	3PL	SHI
kāi-chē	*qù*	*de*	*dézhī*	*tāmen*	*zài*	*nà*	*cì*	*shìgù*
drive-car	go	DE	hear.of.sth	3PL	at	that	CLF	accident
zhōng	*qùshì*	*lìngrén*	*zhènjīng*					
center	die	cause.sb.to	shock					

'That day, they drove to the exhibition. [...] Later, there was an accident, but their parents didn't know they had gone by car. Finding out that they died in that accident was shocking.'
(BCC corpus, my glosses and translation)

5. Italian cleft sentences with narrow focus

Italian is generally classified as an SVO language (Sabatini, 1985; Andorno, 2003; Grandi, 2011). However, the SVO order exhibits a degree of flexibility; it can be altered to emphasize particular sentence constituents, as seen in non-canonical syntactic constructions where there is no fixed constituent order (Berretta, 1994; Sabatini, 1985; Frison, 1982; Grandi, 2011). Italian narrow-focus clefts, i.e. standard prototypical clefts

(hereafter ICs),[1] are among these syntactically marked constructions. They permit the modification of the linear order of sentence constituents to highlight a specific constituent (Roggia, 2009; Panunzi, 2011; Garassino, 2016). Similar to English *it*-clefts, ICs are focusing devices that separate an informative narrow focus from a presupposed background (Panunzi, 2011; Garassino, 2016; Pinelli, 2017), as shown in Example (35):

(35) È	stato	Mario	a	chiamarlo,	non	Dario.
be.PRS.3SG	be.PTCP.PST	Mario	to	call.INF.3SG.M.OBJ	NEG	Dario

'It was Mario who called him, not Dario'.

5.1 Syntactic features

ICs have a biclausal structure consisting of a main clause and a subordinate clause (Roggia, 2009; Garassino, 2016). The main clause is a copular sentence constructed with the verb *essere* 'to be' and the clefted constituent. The subordinate clause, known as the cleft clause, has been analyzed in various studies as either a restrictive relative clause or a pseudo-relative clause introduced by the generic complementizer or subordinator *che* 'that' (see Berretta, 1994; Roggia, 2009; Korzen, 2014; Garassino, 2014; De Cesare & Garassino, 2018), as shown in Example (36):

(36)	È	ieri	che	sono	stato	al	teatro.
	be.PRS.3SG	yesterday	that	be.PRS.1SG	be.PTCP.PST.SG.M	to.ART.SG.M	theatre

'It was yesterday that I went to the theatre.'

In Example (36), the clefted constituent *ieri* 'yesterday' is placed next to the copula *essere* 'to be' and assumes the status of the asserted content (focus), while the rest of the proposition conveys the presupposed information (presupposition) (Garassino, 2016). A notable language-specific feature of ICs is the absence of a pronominal subject for the copula (Ø), attributable to the pro-drop parameter of Italian (Berretta, 1994; Garassino, 2014), as seen in Example (37a). In non-null-subject languages, the initial position of clefts is occupied by expletives that serve as pronominal subjects for the copula (Pinelli, 2017). For instance, in English, the subject pronoun *it* fills this position, as shown in Example (37b).

(37) a.	È	in	nave	che	siamo	andati.
	Ø be.PRS.3SG	by	ship	that	be.PRS.1PL	go.PTCP.PST.PL.M

b.	It	is	by	ship	that	we	went.
	3SG.N	be.PRS.3SG	by	ship	that	1PL	go.PST

Based on the syntactic function of the clefted constituent in relation to the VP of the cleft clause, three types of ICs can be distinguished: subject focus clefts, adjunct focus clefts, and object focus clefts (Garassino, 2016; De Cesare & Garassino, 2018).

5.2 Subject focus clefts

In subject focus clefts, the syntactic element under narrow focus is the subject, which is realized as an NP. A distinctive feature of ICs, also observed in other European languages such as Portuguese (see Reichmann, 2005), is that the subclause in these clefts can be either explicit or implicit. In the explicit form, the clefted subject is followed by the complementizer *che* 'that', 'who', which introduces the cleft clause with the verb in finite form (38a). In the implicit form, the subject is followed by the preposition *a*/*ad* 'to', which acts as

[1] For the sake of convenience, I will use the term 'IC', which stands for 'Italian clefts', to refer to the Italian standard prototypical cleft sentences.

the connective for the subclause, and the verb in the cleft clause is in the infinitive form (38b) (Roggia, 2009; Garassino, 2014). Despite these structural differences, there are no interpretative differences between these two forms of subject focus clefts (Frison, 1982; Berretta 1994).

(38) a. È Gianni che ha partecipato alla festa.
be.PRES.3SG.M Gianni that have.PRS.3SG attend.PTCP.PST to.ART.SG.F party
'It is Gianni that attended the party.'

b. È Gianni ad aver partecipato alla festa.
be.PRES.3SG.M Gianni to have.INF attend.PTCP.PST to.ART.SG.F party
'It is Gianni that attended the party.'
(Garassino, 2014, p. 104; my glosses)

A key characteristic of the explicit form is that the copula agrees in person and number with the focused subject (Frison, 1982; Berretta, 1994; D'Achille et al., 2005), as demonstrated in Examples (39) and (40). Moreover, gender agreement is necessary when a past participle appears in the main copular clause. This is illustrated in Examples (41) and (42), where *stata* and *state* 'been' are the feminine singular and plural forms, respectively, of the past participle of *essere* 'to be' (Garassino, 2014).

(39) Sono Gianni e Lucache hanno partecipato
be.PRS.3PL Gianni and Lucathat have.PRS.3PL attend.PTCP.PST
alla festa.
to.ART.SG.F party
'It is Gianni and Luca that attended the party.'

(40) Siete voi che avete partecipato alla festa.
be.PRS.2PL 2PL that have.PRS.2PL attend.PTCP.PST to.ART.SG.F party
'It is you that attended the party.'
(Garassino, 2014, p. 105; my glosses)

(41) È stata Lucia che ha partecipato
be.PRS.3SG be.PTCP.PST.SG.F Lucia that have.PRS.1SG attend.PTCP.PST
alla conferenza.
to.ART.SG.F conference
'It was Lucia who attended the conference.'

(42) Sono state Lucia e Gloria che hanno
be.PRS. 3PL be.PTCP.PST.3PL.F Lucia and Gloria that have.PRS.3PL
partecipato alla conferenza.
attend.PTCP.PST to.ART.SG.F conference
'It was Lucia and Gloria who attended the conference.'

Examples (39) to (42) show that in the explicit form, both the verb *essere* 'to be' in the main clause and the verb in the cleft clause undergo verbal inflection. Conversely, in the implicit form, only the initial verb *essere* is inflected, while the predicate includes verbs in the infinitive form. Nevertheless, according to Berretta (1994), in the explicit form, *essere* tends to remain in the present tense even when the verb in the predicate is in the past or future tense, see Example (43a) and (43b) respectively. In contrast, in the implicit form, *essere* must be inflected in the appropriate tense, as in Example (44).

(43) a. È lei che ha cucinato.
be.PRS.3SG 3SG.F that have.PRS.3SG cook.PTCP.PST
'It is she who cooked.'

b. È lei che cucinerà.
be.PRS.3SG 3SG.F that cook.FUT.3SG
'It is she who will cook.'

(44) a. Sono stato io a distruggere questo.
be.PRS.3SG be.PTCP.PST. 1SG to destroy.INF this
'It was me who broke this.'

b. Sarò io a distruggere questo.
be.FUT.1SG 1SG to destroy.INF this
'It is me who will destroy this.'

Although the tense and aspect characteristics of the main verb are generally transferred to the copula in implicit clefts, there are instances where the infinitive verb in the cleft clause may take on past tense characteristics in sentences with a past interpretation (*infinito passato*, 'past infinitive'), see Example (45).

(45) a. È Elisabetta ad aver tagliato l' erba.
be.PRS.3SG Elisabetta to have.INF mow.PTCP.PST ART.SG.F lawn
'It was Elisabetta who mowed the lawn.'

b. È stata Elisabetta a tagliare l' erba.
be.PRS.3SG be.PTCP.PST-SG.F Elisabetta to mow.INF ART.SG.F lawn
'It was Elisabetta who mowed the lawn.'

D'Achille et al. (2005, p. 265) demonstrate that in Italian, implicit cleft sentences with reversed order are frequent, and occasionally, the copula is omitted, see Example (46). However, such instances of omission are infrequent and primarily found in journalistic contexts, for example, in newspaper headlines.

(46) A guidare la manifestazione radicale,
to guide.INF ART.SG.F rally radical.SG.F
Marco Pannella ed Emma Bonino.
Marco Pannella and Emma Bonino
'Leading the radical rally, Marco Pannella and Emma Bonino.'
(D'Achille et al. 2005, p. 265)

Lastly, several studies (e.g. Berretta, 1994; Belletti, 2015; Garassino, 2016) show that subject focus clefts are more commonly utilized in Italian compared to adjunct and object focus clefts. This trend is attributed to the phenomenon where "in languages which strongly associate grammatical subjects with sentence topics, the use of cleft sentences is more frequent when the subject is being focalized and less common otherwise (in case of object and adverbial focus)" (Garassino, 2016, p. 185).

5.3 Adjunct focus clefts

Adjunct focus clefts highlight adjuncts as their narrow focus. These constructions involve adjunct adverbials as constituents that can be clefted (Garassino, 2014). Among the semantic categories of adjunct adverbials,

the three most commonly encountered types include time (time adjuncts) (47), space (space adjuncts) (48) and manner (manner adjuncts) (49) (De Cesare & Garassino, 2018). Adjunct adverbials can take syntactic forms such as NPs, PPs, AdvPs, and sentence-level projections (De Cesare & Garassino, 2018). Notably, in adjunct focus clefts, the clefted constituent does not show agreement with the copula (Pinelli, 2017)

(47) È a febbraio che sono andato lì
be.PRS.3SG in February that be.PRS.1SG go.PTCP.PST there
'It was in February that I went there.'

(48) È a Bologna che ferma il treno.
be.PRS.3SG in Bologna that stop.PRS.3SG ART.SG.M train
'It is in Bologna that the train stops.'

(49) È con rispetto che devi trattare i
be.PRS.3SG with respect that must.PRS.2SG treat.INF ART.PL.M
tuoi genitori.
2PL.POSS.M parent.PL.M
'It is with respect that you must treat your parents'.

5.4 Object focus clefts

In object focus clefts, the constituent under focus can be either a direct or an indirect object (Garassino, 2016). Direct objects are typically syntactically represented as NPs, see Example (50a). In such cases, the copula agrees in number with the object. However, there are instances where agreement in number between the NP serving as the object and the copula is not obligatory (see Pinelli, 2017), as shown in Example (50b):

(50) a. Sono loro che dovete criticare!
be.PRES.3PL 3PL that must.PRS.2PL criticize.INF
'It is them that you must criticize!'

b. È loro che dovete criticare!
be.PRES.3SG 3PL that must.PRS.2PL criticize.INF
'It is them that you must criticize!'

When the object is an object pronoun, two scenarios can occur: if the pronoun is in the nominative form, the copula agrees in number with it, see Example (51a). Differently, if the pronoun is in the accusative form, no agreement is observed (Garassino, 2014), as Example (51b) shows.

(51) a. Sei tu che vogliono.
be.PRS.2SG 2SG that want.PRS.3PL
'It is you that they want.'

b. È te che vogliono.
be.PRS.3SG 2SG that want.PRS.3PL
'It is you that they want.'
(Garassino 2014, p. 105)

The focused direct object can also consist of a sentence-level projection with an implicit predicate formed by a verb in the present infinitive mode (D'Achille, 2005, p. 259), see Example (52).

(52) È passeggiare di sera che amo.
be.PRS.3SG walk.INF at night that love.PRS.1SG
'It's walking at night that I love.'

Finally, indirect objects are syntactically represented as a PP. In such cases, the copula does not show agreement with the clefted constituent (Pinelli, 2017), as shown in Example (53).

(53) È a loro che devi restituire questo documento.
be.PRS.3SG to 3PL that must.PRS.2SG return.INF this.SG.M document
'It is them that you must return this document to.'

5.5 Pragmatic contextual use

Extensive research (e.g. Berretta, 1994; Roggia, 2009; Garassino, 2014; 2016; De Cesare & Garassino, 2018) has shown that ICs can be used to establish both contrastive and non-contrastive focus. Berretta (1994) identifies three types of contrastive focus for ICs: correcting (54a), expanding (54b), and restricting (54c):[1]

(54) a. Non è ieri che è andato Luca, ma due giorni fa.
'It was not yesterday that Luca went, but two days ago'.

b. Non è solo ieri che è andato, ma anche due giorni fa.
'It is not only yesterday that he went, but also two days ago'.

c. Non sono stati Luca e Mario ad andare, ma solo Giovanni.
'It was not Luca and Mario who went, it was only Giovanni who went.'

Garassino (2016) shows that in ICs, contrast can be conveyed either explicitly or implicitly. The contrast is explicit when the alternative set opposite the focal element is well-defined and restricted. For instance, in (55), it narrows down to two elements: Obama and his political opponents. On the other hand, the contrast is implicit when an identifiable set of alternatives opposing the focal element is suggested but not explicitly provided in the text. In (56), the presupposition conveyed by the cleft is that "there is a reason why they are looking for experts", but the negation adverb with narrow scope over the clefted constituent excludes that the reason expressed by the clefted constituent is true. However, the actual reason is not explicitly asserted (Garassino, 2016).

(55) Per la prima volta da quando si discutono questioni di bilancio, è Obama ad avere in mano le carte migliori e non i suoi oppositori.
'For the first time since debating budgetary points, it is Obama who holds all the cards, not his political opponents.'

(56) Il segretario del Pdl sgrana gli occhi: "Ma no, non è per questo che vogliamo i tecnici!"
'The Secretary of the Pdl party opens his eyes wide: "No, it is not for that [reason] that we are looking for experts!"'

(Garassino, 2016, p. 193)

Furthermore, Berretta (1994) argues that the focus in non-contrastive ICs can serve two different purposes, depending on the communicative needs of the speaker. Thus, a sentence such as Example (57) can convey

[1] In ICs aimed at analyzing pragmatic functions, syntactic glosses are not included, since the goal is to observe the pragmatic functions of sentences rather than the syntactic functions of individual constituents.

an 'assertive' focus if the goal is to highlight specific information within the sentence and draw the listener's attention to the new information. Alternatively, it can convey a 'completive' focus if it is used to introduce new information that fills a gap in the listener's knowledge.

(57) È stata la mafia a uccidere Calvi.
'It was the Mafia who killed Calvi.'
(Berretta, 1994, p. 98; my gloss and translation)

Although ICs can indicate either contrastive or non-contrastive focus, several studies (e.g. Berretta, 1994; Roggia, 2009; Garassino, 2016) have shown that ICs are mainly used non-contrastively. Berretta (1994) explains this tendency by showing that in spoken Italian, clefts serve to highlight an already focal element, such as *wh*-elements in interrogative cleft sentences (see also Pinelli, 2017). In written contexts, however, non-contrastive clefts occur more frequently than contrastive clefts because they fulfil a textual function and facilitate anaphoric recovery: the cleft sentence moves an element from the background to the foreground of the text. In these cases, therefore, the cleft sentence functions primarily as a syntactic tool that marks discourse articulation and draws the listener's attention to previously backgrounded information (Garassino, 2016; Berretta, 1994).

6. Comparative analysis between Chinese and Italian narrow-focus cleft sentences

6.1 Syntactic comparison

Syntactically, PCs and ICs share similarities in their biclausal structure, consisting of a main clause with a copula (*essere* in Italian and *shì* in Chinese) and a cleft subclause. In ICs, this subclause is typically viewed as a pseudo-relative clause, or a restrictive relative clause introduced by the generic subordinator *che* (see Section 2.1). Conversely, in PCs, there is no consensus regarding its syntactic function. Some studies classify it as a free relative clause with *de*, seen as a nominalization marker (see Section 4.1.2). However, this interpretation has been rejected by several studies that propose *de* not as a nominalizer but as an aspect marker (see Section 4.1.2). Consequently, the syntactic analysis of the subclause in PCs remains an unresolved issue necessitating further investigation.

In ICs, a notable distinction lies in the absence of a pronominal subject for the copula (Ø), whereas PCs explicitly include the subject. Other significant syntactic differences between ICs and PCs include the following:

(i) In PCs, the copula can generally be omitted (except in specific cases) (see Section 4.1.1). In contrast, in ICs, the copula cannot be omitted as it functions as the main verb of the copular clause.

(ii) The focused constituent is positioned adjacent to the copula in both ICs and PCs, except for the object in Chinese object-focused clefts (see Sections 4.2 and 5.4).

The most striking difference between PCs and ICs is that PCs contain a perfective aspect marker, indicating that the action of the presupposition has been completed.[1] Furthermore, this action must necessarily reach its endpoint in the past. Such a restriction is absent in ICs, where the verb of the presupposition is not required to describe an action completed in a past context. Given the absence of an aspect marker in ICs, another difference between PCs and ICs is that in PCs with V*de*O order, the object follows the aspect marker *de*.

[1] The presence of an aspect marker in PCs highlights another significant difference between Chinese and Italian regarding the encoding of aspect and tense. Chinese lacks a grammatical category for tense, relying instead on a series of markers that convey aspectual information (Soh, 2015; Arcodia & Basciano, 2021). In contrast, Italian lacks grammatical elements that specifically indicate aspect, and expresses perfective aspect through the selection of verb tense rather than the use of specialized affixes (Bertinetto, 1986; Grandi, 2010).

6.2 Contrasting subject, adjunct, and object focus clefts

Both PCs and ICs occur in three main types of sentences: subject-focus clefts, adjunct-focus clefts, and object-focus clefts. However, these categories exhibit differences between Chinese and Italian. Regarding subject focus clefts, the focused element is syntactically expressed as an NP in both languages. The main difference between ICs and PCs lies in the structure of the cleft clause. In ICs, the cleft clause can be either explicit (introduced by the generic complementizer *che*, with the verb in finite form) or implicit (introduced by the preposition *a*/*ad*, acting as a subordinator with the main verb in infinitive form) (see Section 5.1). This distinction does not apply to Chinese, which is an isolating language without verbal inflection (Li & Thompson, 1981; Arcodia & Basciano, 2021).

Adjunct focus clefts in Chinese and Italian are similar in that clefted adjuncts can convey information about time, place, manner etc. However, there are differences with regard to temporal cleft sentences including temporal adjuncts. Chinese temporal adjuncts can only specify the exact time of an action, a feature also observed in their Italian counterparts, see Example (58).

(58) a. 我是昨天去的北京。

wǒ	*shì*	*zuótiān*	*qù*	*de*	*Běijīng*
1SG	SHI	yesterday	go	DE	Beijing

'It was yesterday that I went to Beijing.'
(Zhao 1979, p. 61; my gloss and translation)

b.

È	ieri	che	sono	andato	a	Pechino.
be.PRS.3SG	yesterday	that	be.PRS.3SG	go.PTCP.PST	to	Beijing

'It was yesterday that I went to Beijing.'

However, PCs cannot accommodate adjuncts describing the frequency of the action, whereas Italian clefts can, see Example (59). This discrepancy arises because Chinese expresses the frequency of an event through post-verbal frequency phrases, as Example (60) shows. Furthermore, as post-verbal elements, these phrases cannot occupy the focal position adjacent to *shì* in PCs (see Section 4.3), thus PCs with temporal adjuncts indicating frequency are ungrammatical.

(59) a. *我是三次去的北京。

wǒ	*shì*	*sān*	*cì*	*qù*	*de*	*Běijīng*
1SG	SHI	three	time	go	DE	Beijing

Intended: 'It's three times that I have been to Peking.'
(Luo, 2009, p. 69)

b.

È	tre	volte	che	sono	stato	a	Pechino.
be.PRS.3SG	three	time.PL.F	that	be.PRS.3SG	be.PTCP.PST	to	Beijing

'It's three times that I have been to Beijing.'

(60) 我去了北京三次。

wǒ	*qù-le*	*Běijīng*	*sān*	*cì*
1SG	go-PFV	Beijing	three	time

'I have been to Beijing three times.'

Similarly, temporal adjuncts in PCs cannot express duration, see Example (61). In Chinese, duration is indicated by duration expressions normally positioned post-verbally as complements, see Example (62) (Cui

& Sung, 2021: 135). Conversely, in Italian temporal clefts, it is possible to have focalized temporal adjuncts that indicate duration, as in Example (63) (Benincà, 1978; De Cesare & Garassino, 2018; Pinelli, 2017).

(61) *我是两年学的中文。

wǒ	*shì*	*liǎng*	*nián*	*xué*	*de*	*zhōngwén*
1SG	SHI	two	year	study	DE	Chinese

Intended: 'It is for two years that I studied Chinese.'

(62) 我学了两年(的)中文。

wǒ	*xué-le*	*liǎng*	*nián*	*de*	*zhōngwén*
1SG	study-PFV	two	year	SP	Chinese

'I studied Chinese for two years.'
(Cui & Sung, 2021, p. 135)

(63)

È	per	due	anni	che	ho	studiato	cinese.
be.PRS.3SG	for	two	year.PL.M	that	have.PRS.1SG	study.PTC.PST	Chinese

'It is for two years that I studied Chinese.'

Finally, in Italian adjunct focus clefts, the adjunct can be expressed through sentence-level projections with an implicit predicate formed by a verb in the present infinitive mode (D'Achille, 2005: 259; see Section 5.3), such as a verb in the simple gerund form (64a). A similar structure can be found in Chinese adjunct focus clefts. Adjuncts indicating manner can be verbs marked by the durative aspect marker 着 *zhe*, functioning as adverbial modifiers to "express overlapping actions and provide background information" (Xiao & McEnery, 2004, p. 182), as shown in (64b). The presence of this aspect marker, observable in data extracted from corpora (see Example (64b)), rejects the theory that aspectual markers cannot be found in the presupposition of PCs (cf. Paul & Whitman, 2008).

(64) a.

È	cantando	che	è	arrivato.
be.PRS.3SG	sing-DUR	that	be.PRS.3SG	arrive.PTCP.PST

'It is by singing that he came.'
(Pinelli, 2017, p. 18; my glosses and translation)

b. 离婚路上，他是唱着去的。

Líhūn	*lù-shang*	*tā*	*shì*	*chàng-zhe*	*qù*	*de*
divorce	road-on	3SG	SHI	sing-DUR	go	DE

'On his way to divorce, it was singing that he went.'
(BCC corpus, my gloss and translation)

Concerning object focus clefts, these differ significantly between Chinese and Italian. In Chinese object focus clefts, due to the linear constraints of Chinese syntax, objects cannot be syntactically clefted following the copula (65a). Consequently, PCs with objects adjacent to *shì*, as shown in Example (65b), are ungrammatical. Such restrictions are absent in ICs. In fact, in Italian object focus clefts, the object is syntactically marked by its adjacency to the copula, as Example (65c) shows.

(65) a. 他是吃的肉，不是吃的鱼。

tā	*shì*	*chī*	*de*	*ròu*	*bù*	*shì*	*chī*	*de*	*yú*
3SG	SHI	eat	DE	meat	NEG	SHI	eat	DE	fish

'It is the meat he ate, not the fish.'
(Lü, 1982, p. 24; my gloss and translation)

b. *他是肉吃的，不是鱼吃的。

tā	*shì*	*ròu*	*chī*	*de*	*bù*	*shì*	*yú*	*chī*	*de*
3SG	SHI	meat	eat	DE	NEG	SHI	fish	eat	DE

Intended: 'It is the meat he ate, not the fish.'

c.

È	*la*	*carne*	che	ha	mangiato,	non
be.PRS.3SG	ART.SG.F	meat	that	have.PRS.3SG	eat.PTCP.PST	NEG

il	*pesce*.
ART.SG.M	fish

'It is the meat he ate, not the fish.'

6.3 Restrictions concerning the use of clefts

A primary difference between PCs and ICs is the definiteness of the object. In PCs, indefinite modifiers cannot precede the object (see Section 4.4). In contrast, ICs have no such restrictions. Compare sentences in Example (66).

(66) a. *是小黄写的几封信。

shì	*Xiǎohuáng*	*xiě*	*de*	*jǐ*	*fēng*	*xìn*
SHI	Xiaohuang	write	DE	some	CLF	letter

Intended: 'It was Xiao Huang who wrote some letters.'
(Cui & Sung, 2021, p. 691)

b.

È	Xiaohuang	che	ha	scritto	alcune	lettere.
be.PRS.3SG	Xiaohuang	that	have.PRS.3SG	write.PTCP.PST	some	letters

The TAM restrictions observed in PCs (see Section 4.4) are not present in ICs. First, while future-oriented temporal adverbials or elements that contradict the past interpretation of the sentence cannot occur in PCs, as Example (67a) shows, this restriction is not observed in ICs. ICs can contain both future tense verbs and future-oriented temporal adverbials, see Example (67b).

(67) a. *她是明天会去的米兰。

tā	*shì*	*míngtiān*	*huì*	*qù*	*de*	*Mǐlán*
3SG	SHI	tomorrow	will	go	DE	Milan

Intended: 'It is tomorrow that she will go to Milan.'
(Hole 2011, p. 1713; my gloss and translation)

b.

È	domani	che	lei	andrà	a	Milano.
be.PRS.3SG	tomorrow	that	3SG.F	go.FUT.3SG	to	Milan

'It is tomorrow that she will go to Milan.'

Second, in PCs, the verb cannot be followed by perfective aspect markers. Conversely, in ICs, the presupposition can include a perfective verb form. Compare sentences in Example (68).

(68) a. *是他去过的中国。

shì	*tā*	*qù-guo*	*de*	*Zhōngguó*
SHI	3SG	go-EXP	DE	China

Intended: 'It was she who went to China.'
(Paul & Whitman, 2008, p. 426)

b.

È	stato	lui	che	è	andato	in	Cina
be.PRS.3SG	be.PTCP.PST	3SG.M	that	be.PRS.1SG	go.PTCP.PST	to	China

'It was he who went to China.'

Third, unlike ICs where modal verbs are accepted in the presupposition, modal auxiliary verbs cannot precede the verb in PCs, see Example (69).

(69) a. *是李思应该开的门。

Shì	*Lǐsī*	*yīnggāi*	*kāi*	*de*	*mén*
SHI	Lisi	must	open	DE	door

Intended: 'It was Lisi who had to open the door.'
(Paul & Whitman, 2008, p. 425)

b.

È	Lisi	che	avrebbe	dovuto	aprire
be.PST.3SG	yesterday	that	have.COND.PRES.3SG	must.PTCP.PST	open
la	porta.				
art.SG.F	door				

'It was Lisi who should have opened the door.'

Finally, while stative verbs are prohibited in the presupposition of PCs (see Section 4.4), ICs do not have such restrictions; stative verbs can appear in the cleft clause, as shown in Example (70).

(70) a. * 小王是昨天很生气的。

Xiǎo	*Wáng*	*shì*	*zuótiān*	*hěn*	*shēngqì*	*de*
Xiao	Wang	SHI	yesterday	very	happy	DE

Intended: 'It was yesterday that he was happy.'
(Mai, 2013, p. 108)

b.

È	stato	ieri	che	Xiao Wang	era	arrabbiato.
be.PRS.3SG	be.PTCP.PST	yesterday	that	Xiao Wang	be.PST.3SG	angry.SG.M

'It was yesterday that Xiao Wang was happy.'

6.4 Comparing pragmatic features

From a pragmatic perspective, cleft sentences in Chinese and Italian exhibit similar contextual uses. Despite limited research on their pragmatic functions compared to syntactic studies, it emerges that narrow focus cleft sentences can be used both contrastively and non-contrastively in both languages. Clefts conveying contrastive focus share the same contextual uses in both languages: correcting, expanding, and restricting focus. Non-contrastive clefts, on the other hand, aim to highlight specific information without opposing it to previously introduced information, thus serving an anaphoric recovery function by bringing background information to the foreground. Moreover, it has been observed that in both Chinese and Italian, the focus in

non-contrastive cleft sentences can be assertive or completive. However, research on Chinese PCs lags behind, particularly in terms of quantitative studies on their use in contrastive versus non-contrastive contexts. It would be valuable to identify which type of proper clefts is most commonly used by L1 Chinese speakers, as it is already established that subject focus clefts are the most common in Italian. Finally, given that similar research has been conducted on ICs (see Garassino, 2016; Section 5.5), studies on Chinese PCs should explore whether, in contrastive focus clefts, what the focal element is contrasted with is implicit or explicit. Moreover, exploring additional potential uses of focus in both contrastive and non-contrastive contexts across Chinese and Italian would be of considerable interest. Further investigation in this area is warranted.

7. Conclusions

This paper compares and contrasts narrow focus clefts in Italian and Chinese. This comparative analysis arises from the desire to determine whether Chinese PCs — a unique and challenging structure for learners of L2 Chinese (Mai, 2013; Mai & Yuan, 2016), particularly for L1 Italian learners of L2 Chinese (Iurato, 2024b) — have a corresponding form in Italian. One of the main difficulties learners face is understanding how to render this construction in the target language and identifying an equivalent structure in Italian. Due to these challenges in grasping the functions of PC and finding corresponding elements in Italian, learners tend to underuse or misuse PC (see Iurato, 2024b).

The study revealed that cleft sentences in these languages differ significantly syntactically, while demonstrating closer alignment at the pragmatic level. Italian clefts consist of a matrix clause led by a copula and a relative or relative-like clause. In Chinese, however, this structure is not universally recognized. Many studies on PCs describe them as involving a copula that has lost its copular function and serves solely as a focus marker, followed by the aspect marker *de*. The rationale behind the theory proposing that proper clefts should also be a matrix clause followed by a copula and a relative clause is not supported by the function of *de* as a nominalizer in clefts with V*de*O order, where the nominalizer precedes the object. Additionally, this theory does not account for why proper clefts can only denote completed actions in the past.

The primary difference between cleft sentences in Italian and Chinese is that Chinese PCs feature a verb indicating a completed action, marked by the aspect marker *de*, which has reached its endpoint in the past. This feature is absent in Italian clefts. Additionally, the copula in Chinese can be omitted in contrast to its mandatory presence in Italian. Another significant distinction is observed in the cleftability of constituents: in Chinese, syntactic restrictions prevent postverbal elements from being clefted, whereas Italian lacks such restrictions. This distinction is evident in object focus clefts, where the object in Chinese is phonologically marked rather than syntactically clefted, unlike in Italian. Furthermore, the TAM restrictions observed in Chinese PCs are not present in Italian. The same is true for the aspectual restrictions that affect the verb in Chinese PCs, as Italian clefts can contain stative verbs. In addition, objects in Chinese PCs cannot be preceded by indefinite modifiers, whereas this is possible in Italian clefts.

As for pragmatic functions, PCs and ICs do not exhibit differences in their contexts of use; however, further pragmatic studies on PCs are necessary due to their scarcity. For instance, it would be interesting to analyze whether the omission of *shì* in PCs leads to pragmatic changes in the use of focus, and in which contexts L1 Chinese speakers tend to omit it more frequently.

This study could serve as a starting point for various studies. Further comparative research on clefts in Italian and Chinese could explore differences between ICs and other types of Chinese clefts with narrow focus on the verb, such as PAPs and *shì* clefts (see Section 3). These analyses could be advanced through a corpus-based approach, examining data from L1 Italian and L1 Chinese corpora. Additionally, investigating narrow focus sentences at the prosodic level across both languages would be valuable.

Moreover, given the significant interest in L2 Chinese studies in Italy (see Romagnoli & Conti, 2021) and L2 Italian among L1 Chinese learners (see e.g. Scibetta, 2015; Ye, 2019; Feng & Busà, 2022), this study

could lay the groundwork for future research on how L1 Italian speakers acquire L2 Chinese or how Chinese native speakers acquire L2 Italian, specifically in relation to cleft sentence usage. The differences observed in narrow focus cleft sentences may pose learning challenges for both Italian learners of L2 Chinese and Chinese learners of L2 Italian.

Finally, this comparative study, which highlights the differences in cleft constructions between the two languages, could inform the development of more effective teaching methods for cleft sentences for L2 Chinese learners who are L1 Italian speakers, and for L2 Italian learners who are Chinese native speakers. It also provides a foundation for future educational research, allowing for consideration of language differences and anticipation of potential difficulties in cleft sentence acquisition by Italian learners of L2 Chinese and Chinese learners of L2 Italian.

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

Abbiati, M. (1998). *Grammatica di cinese moderno*. Cafoscarina.

Andorno, C. (2003). *La grammatica italiana*. Mondadori.

Arcodia, G. F., & Basciano, B. (2021). *Chinese Linguistics: An Introduction*. Oxford University Press.

Badan, L. (2015). Focus. In R. Sybesma (Ed.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics Online*. Brill. Retrieved February 8, 2025, from https://doi.org/10.1163/2210-7363_ecll_COM_00000156.

Belletti, A. (2015). "The focus map of clefts". In U. Shlonsky (Ed.), *Beyond Functional Sequence,* Oxford University Press: 42–59.

Benincà, P. (1978). Sono tre ore che ti aspetto. *Rivista di Grammatica Generativa* 3(2): 321–345.

Berretta, M. (1994). Ordini marcati dei costituenti di frase in italiano. La frase scissa. *Vox Romanica* (53): 79–105.

Bertinetto, P.M. (1986). *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo.* Accademia della Crusca.

Callies, M. (2009). *Information Highlighting in Advanced Learner English. The syntax-pragmatics interface in second language acquisition*. John Benjamins.

Chafe, W. (1975). *Meaning and the Structure of Language*. University of Chicago Press.

Chafe, W. (1976). "Giveness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topic and Point of View". In C. Li (Ed.), *Subject and Topic,* Academic Press: 25–56.

Cheng, L. (2008). "Deconstructing the *shi...de* construction." *The Linguistic Review* 25(3–4): 235–266.

Cui, S., & Sung, K. (2021). *A Reference Grammar for Teaching Chinese. Syntax and Discourse.* Springer & Peking University Press.

D'Achille, P., Proietti, D., & Viviani, A. (2005). "La frase scissa in italiano: aspetti e problemi." In I. Korzen, & P. D'Achille (Eds.), *Tipologia linguistica e società,* Franco Cesati Editore: 249–279.

De Cesare, A. M., & Garassino, D. (2018). "Adverbial cleft Sentences in Italian, French and English. A Comparative Perspective." In G. M. García, & M. Uth, (Eds.), *Focus Realization in Romance and Beyond.* Amsterdam; John Benjamins: 255–285. https://doi.org/10.1075/slcs.201.09dec

Declerck, R. (1984). "The Pragmatics of *IT*-clefts and *WH*-clefts." *Lingua* (64): 251–289.

Dik, S. (1997). *The Theory of Functional Grammar I: The Structure of the Clause*. Mouton de Gruyter.

Dik, S., Hoffmann, M. E., de Jong, J. R., & Djiang, S. I. (1981). "On the Typology of Focus Phenomena". In T. Hoekstra, H. Van der Hulst, & M. Moortgat (Eds.), *Perspectives of Functional Grammar,* Foris: 41–74.

冯丽娟（2016）："'是…的'（1）中'是'的隐现和'的'的位置研究"，《海外华文教育》78(1)：99–103。

[Feng Lijuan (2016). "On the Optionality of *shì* and the Position of *de* in the 'shi…de' (1) Construction." *Haiwai Huawen Jiaoyu*,78(1): 99–103.]

Feng, Q., & Busà, M. G. (2022). "Mandarin Chinese-speaking Learners' Acquisition of Italian Consonant Length Contrast." *System*, *111*, 102938.

Foley, W. A. (2007). "A Typology of Information Packaging in the Clause". In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description* (2nd ed., vol. I, pp. 362–446). Cambridge University Press.

Frison, L. (1982). "Alcune differenze tra l'inglese e l'italiano nel comportamento della frase scissa." *Rivista di grammatica generativa* (7): 79–121.

Garassino, D. (2014). “Cleft Sentences. Italian-English in Contrast.” In A.M. De Cesare (Ed.), *Frequency, Forms and Functions of Cleft Constructions in Romance and Germanic: Contrastive, Corpus-Based Studies*, De Gruyter: 101–138.

Garassino, D. (2016). “Using Cleft Sentences in Italian and English. A Multifactorial Analysis.” In A. M. De Cesare, & D. Garassino (Eds.), *Current Issues in Italian, Romance and Germanic Non-canonical Word Orders. Syntax-Information Structure-Discourse Organization*. Peter Lang: 181–204.

Grandi, N. (2010). Aspetto. In *Treccani.it – Enciclopedie on line.* Istituto dell’Enciclopedia Italiana. Retrieved June 3, 2024, from https://www.treccani.it/enciclopedia/aspetto_(Enciclopedia-dell'Italiano).

Grandi, N. (2011). Ordine degli elementi. In *Treccani.it - Enciclopedia dell’italiano*. Istituto dell’Enciclopedia Italiana. Retrieved June 16, 2024, from https://www.treccani.it/enciclopedia/ordine-degli-elementi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/#:~:text=Possiamo%20quindi%20affermare%20che%20il,cio%C3%A8%20con%20testa%20a%20sinistra).

Halliday, M. A.K. (1967). “Notes on Transitivity and Theme in English.” *Journal of Linguistics* (3): 37–81;199–244.

韩美（2005）：“‘是……的’句语法语义分析”，*Dongjiang Journal* 22(2): 97–103。

[Han Mei (2005). “A Semantic-syntactic Analysis of the ‘shi...de’ Pattern’.” *Dongjiang Journal* 22(2): 97–103.]

Hartmann, K., & Veenstra, T. (2013). “Introduction”. In K. Hartmann, & T. Veenstra (Eds.), *Cleft Structure,* John Benjamins: 1–32.

Hole, D. (2011). “The Deconstruction of Chinese shì...de Clefts Revisited.” *Lingua* 121: 1707–1733.

Huddleston, R., & Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.

Iurato, A. (2024a). *The Acquisition of the Chinese* 是 *shì...*的 *de Cleft Construction: Triangulating Corpus and Experimental Data*. [Unpublished doctoral dissertation]. Ca’ Foscari University of Venice; University of Bremen.

Iurato, A. (2024b). “Exploring the Pragmalinguistic Knowledge of the 是 *shì...*的 *de* Cleft Construction in L1 Italian Learners’ L2 Chinese: Triangulation of Corpus and Experimental Data”. In I. Kecskes, & H. Zhang (Eds.), *Chinese as a Second Language Research from Different Angles,* Brill: 76–10.

Jackendoff, R. (1972). *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. MIT Press.

Jing-Schmidt, Z. (2017). “Grammatical Construction and Chinese Discourse”. In C. Shei (Ed.), *The Routledge Handbook of Chinese Discourse Analysis,* Routledge: 209–230.

Kiss, K. É. (1998). “Identificational Focus Versus Informational Focus.” *Language* 74(2): 245–273.

Korzen, I. (2014). “Cleft Sentences. Italian-Danish in Contrast”. In A.M. De Cesare (Ed.), *Frequency, Forms and Functions of Cleft Constructions in Romance and Germanic: Contrastive, Corpus-Based Studies,* De Gruyter: 217–275.

Krifka, M. (2007). “Basic Notions of Information Structure”. In C. Féry, G. Fanselow, & M. Krifka (Eds.), *Interdisciplinary Studies on Information Structure* (vol. 6, pp. 15–55). Universitätsverlag Postdam.

Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge University Press.

Lambrecht, K. (2000). “When Subjects Behave Like Objects: An Analysis of the Merging of S and O in Sentence Focus Constructions Across Languages.” *Studies in Language* (24): 611–682.

Lambrecht, K. (2001). “A Framework for the Analysis of Cleft Constructions.” *Linguistics* 39(3): 463–516.

Lee, H.-C. (2005). *On Chinese Focus and Cleft Constructions*. [Unpublished doctoral dissertation]. National Tsing Hua University.

Li, C. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. University of California Press.

Li, K. (2008). “Contrastive Focus Structure in Mandarin Chinese”. In M. K. M. Chang., & H. Kang (Eds.), *Proceedings of the 20th North American Conference of Chinese linguistics* (NACCL-20) (vol 2., pp. 759–774). The Ohio State University Press.

李讷、安珊笛、张伯江（1998）：“从话语角度论证语气词‘的’”，《中国语文》(2)：16–19。

[Li Na, An Shandi, Zhang Bojiang (1998). “Analyzing the Modal Particle ‘de’ From a Pragmatic Perspective.” *Zhongguo Yuwen* (2): 16–19.]

刘月华（2001）：《使用现代汉语语法》。商务印书馆。

[Liu Yuehua (2001). *Practical Modern Chinese Grammar.* Shangwu Yinshuguan.]

Liu, W., & Kempson, R. (2017). “Chinese Cleft Structures and the Dynamics of Processing.” *Transactions of the Philological Society*, *00*, 1–26. doi: 10.1111/1467-968X.12106

Liu, Y. (2023). *Exhaustivity, Contrastivity, and the Semantics of Mandarin Cleft-related Structures*. Routledge.

Long, H.-P. (2013). “On the Formation of Mandarin VdeO Focus Clefts.” *Acta Linguistica Hungarica* 60(4): 409–456.

吕比松（1982）：“关于‘是……的’结构的几个问题”，《语言教学研究》(4)：21–37。

[Lü Bisong (1982). “Some Issues on the ‘shi...de’ Structure.” *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* (4): 21–37.]

Luo, C. (2009). *Cleftability in Language*. Wuhan University Press.

Mai, Z. (2013). "Development of Multiple Interface Conditions in Adult L2 Acquisition of Chinese shì...de Cleft Construction". In J. Cabrelli Amaro, T. Judy, & D. Pascual y Cabo (Eds.), *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (GASLA 2013). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Projects: 106–116.

Mai, Z., & Boping, Y. (2016). "Uneven Reassembly of Tense, Telicity and Discourse Features in L2 Acquisition of the Chinese shì…de Cleft Construction by Adult English Speakers." *Second Language Research* 32(2): 247–276.

Morbiato, A. (2020). *Il tema in cinese tra frase e testo. Struttura sintattica, informativa e del discorso.* Cafoscarina.

牛秀兰（1991）："关于'是……的'结构句的宾语位置问题"，《世界汉语教学》(3)：24–27。

[Niu Xiulan (1991). "On the Position of the Object in the 'shì...de' Sentence Structure." *Shijie Hanyu Jiaoxue* (3): 24–27.]

Panunzi, A. (2011). Scisse, frasi. In *Treccani.it - Enciclopedia dell'italiano*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Retrieved June 16, 2024, from https://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-scisse_(Enciclopedia-dell'Italiano).

Paris, M.-C. (1979). *Nominalization in Mandarin Chinese. The morpheme 'de' and the 'shi...de' constructions*. Université Paris VII, département de recherches linguistiques.

Paul, W. & Whitman, J. (2008). "Shi...de Focus Clefts in Mandarin Chinese." *The Linguistic Review* 25(3–4): 413–451.

Pinelli, M. C. (2017). *"Chi è che ha parlato?" Aspetti teorici e studio sperimentale delle frasi scisse in italiano*. [Unpublished MA dissertation]. Università degli studi di Padova.

Prince, E. (1978). "A Comparison of *WH*-clefts and *it*-clefts in Discourse." *Language* 54: 883–906.

Reichmann, T. (2005). *Satzspaltung und Informationsstruktur im Portugiesischen und im Deutschen*. Peter Lang.

Roberts, C. (1998). "Focus, the Flow of Information and Universal Grammar." *Syntax and Semantics* 29: 109–160.

Rochemont, M. (1986). *Focus in Generative Grammar*. John Benjamins.

Roggia, C. E. (2009). *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*. Éditions Slatkine.

Romagnoli, C., & Conti, S. (Eds). (2021). *La lingua cinese in Italia. Studi su didattica e acquisizione*. Roma Tre Press.

Ross, C. (1983). "On the Functions of Mandarin de." *Journal of Chinese Linguistics* 11(2): 215–246.

Sabatini, F. (1985). "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane". In G. Holtus, & E. Radtke (Eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart,* Narr: 154-184.

Scibetta, A. (2015). "Chinese Students' Development of Textualcompetence in L2 Italian: A Corpus-based Study." *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali / Working Papers in Linguistics and Oriental Studies*, *1*, 205–231. DOI: http://dx.doi.org/10.13128/QULSO-2421-7220-16523

Shi, D. (1994). "The Nature of Chinese Emphatic Sentences." *Journal of East Asian Linguistics* (3): 81–100.

Shyu, S. (2015). "*Shì* 是 ……*de* 的 sentences." In R. Sybesma (Ed.), *Encyclopedia of Chinese language and linguistics*. Retrieved July 9, 2024, from http://dx.doi.org/10.1163/2210- 7363_ecll_COM_00000092.

Simpson, A., & Wu, Z. (2002). "From D to T- Determiner Incorporation and the Creation of Tense." *Journal of East Asian Linguistics* (11): 169–209.

Soh, H. L. (2015). "Aspect, Modern." In R. Sybesma (Ed.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*. Retrieved December 17, 2024, from http://dx.doi.org/10.1163/2210-7363_ecll_COM_00000024.

宋玉竹（1978）："关于'是……的'结构的分析：语法笔记一则"，《天津师院学报》（39）：75–76。

[Song Yuzhu (1978). "An Analysis of the 'shi...de' Structure – A Grammar Note." *Tianjin Shiyuan Xuebao* (39): 75–76.]

杉村博文（1999）："'的'字结构，承旨与分类"。江蓝生、侯精一主编，《汉语现状与历史的研究》，中国社会科学出版社：25–32。

[Sugimura, Hirofumi (1999). "The Structure, the Origin and Classification of the Character 'de'". In Jiang Lansheng & Hou Jingyi (Eds.), *Hanyu xianzhuang yu lishi de yanjiu,* China Social Sciences Press: 25–32.]

Vallduví, E. (1993). *The Informational Component*. PhD Dissertation. University of Pennsylvania.

Vallduví, E., & Engdahl, E. (1996). "The Linguistic Realization of Information Packaging." *Linguistics* (34): 459–519.

Vallduví, E., & Vilkuna, M. (1998). "On Rheme and Contrast." *Syntax and Semantics* (29): 79–108.

Van Valin, R. D., & LaPolla, R. J. (1997). *Syntax: Structure, Meaning, and Function*. Cambridge University Press.

Xiao, R. & McEnery, T. (2004). *Aspect in Mandarin: A Corpus-based Study*. John Benjamins.

谢成名（2012）："从预设看两种类型的'（是）……的'句及其时体特征"，《世界汉语教学》26(4): 478–494。

[Xie Chengming (2012). "Two Kinds of (shì)...de Sentence and Their Temporal-aspectual Features Viewed from the Point of Presupposition." *Shijie Hanyu Jiaoxue* 26(4): 478–494.]

Xu, Y. (2014). "A Corpus-based Functional Study of shi…de Constructions." *Chinese Language and Discourse 5*(2): 146–184. 10.1075/cld.5.2.02xu

Yang, C.-J. & Ku, M. -C. (2010). "On the Cleft Construction in Mandarin Chinese." In L.E. Clemens, & C.-M. L. Liu (Eds.), *Proceedings of the 22nd North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-22) & the 18th International Conference on Chinese Linguistics (IACL-18),* Harvard University: 417-429.

杨玉琳（2011）：《现代汉语语法答问》，北京大学出版社。

[Yang Yulin (2011). *Modern Chinese Grammar: Questions and Answers*. Peking University Press.]

Ye, F. (2019). "Reflections on the Study of Italian as an L2 within the Context of Chinese Universities. A Comment on Italian Language Learning in Chinese Universities." *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali / Working Papers in Linguistics and Oriental Studies*, *5*, 367–379. DOI: http://dx.doi.org/10.13128/QULSO-2421-7220-25973.

Yip, P.-C., & Rimmington, D. (2016). *Chinese. A Comprehensive Grammar*. Routledge.

袁榆林（2003）：“从焦点理论看句尾的的句法语义功能”，《中国语文》(1)：3–16。

[Yuan Yulin (2003). "On the Syntactic and Semantic Functions of *De* in the Sentence Final Position: From a Viewpoint of the Modern Focus Theory." *Zhongguo Yuwen*. (1): 3–16.]

赵淑华（1979）：“关于‘是……的’句式”，《语言教学与研究》(1)：57–66。

[Zhao Shuhua (1979). "On 'shi...de' Sentences." *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* (1): 57–66.]

影视材料在“中文作为外语”教学中的路径探索
——基于德语区德语教学经验的比较视角

张　陶 (Zhang Tao)[1]

摘要：在数字媒介深度参与教育的当下，影视材料在“中文作为外语”教学中的运用正面临新的挑战与机遇。本文以“德语作为外语/第二语言”教学领域为对照框架，梳理其在影视教学上的理论发展与教学实践，尤其聚焦德语区中文教学的具体语境，分析该领域对中文教学的可借鉴经验。文章首先探讨“视听理解”作为语言技能的拓展意义，并从“多模态学习”“情感参与”及“文化语境”角度出发，阐述影视材料在德语与中文教学中的多重价值。其次，本文比较分析了中德两种语言教学中电影与短视频的使用模式及其在教材体系中的呈现方式。通过评估中文影视教材与德语影视手册在结构设计、教学目标与文化处理上的差异，提出适用于中文教学的本土化发展策略。文章最后呼吁构建数字资源与传统教材之间的桥梁，并提出教学内容、平台建设与教师培训等多方面的整合路径，以推动中文教学在德语区及更广泛国际语境下的可持续发展。
关键词：中文作为外语；德语教学；视听材料；教学法比较；多模态；跨文化教学

Title: Exploring the Use of Audiovisual Media in Teaching Chinese as a Foreign Language: A Comparative Perspective Based on DaF/DaZ Practices in German-Speaking Contexts

Abstract: In an era of expanding digital media in education, the use of audiovisual materials in Teaching Chinese as a Foreign Language (ChaF, from Chinesisch als Fremdsprache) has gained renewed importance. This article adopts a comparative lens, drawing on established theories and practices in German as a Foreign and Second Language (DaF/DaZ, from Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) education to evaluate the role of films and videos in ChaF pedagogy—particularly in German-speaking contexts. The paper first reviews the development of audiovisual comprehension as an extended language skill, emphasizing multimodal learning, emotional engagement, and cultural embeddedness. It then analyzes current uses of film and short video in both German and Chinese language education, with a focus on instructional design, cultural framing, and integration into textbook systems. By comparing Chinese teaching materials with German “film guides” and digital tools, the article identifies key pedagogical strategies that may be adapted for ChaF. It concludes by advocating for the integration of digital and print resources, and outlines essential conditions for sustainable innovation—ranging from content design and platform development to teacher training and

---

[1] **张　陶（Zhang Tao）**，德国哥廷根大学东亚研究所教授，研究方向：“中文作为外语”教学法、跨文化语言教育、电影与视听媒体在语言教学中的应用、华语电影与视听媒体。电邮：tao.zhang@uni-goettingen.de。

本文是在作者于 2022 年和 2024 年参加德国区汉语教学协会（Fachverband Chinesisch e.V.）年会并发表的两次报告基础上进一步深化而成。这两场报告的题目分别为：“电影在‘中文作为外语’教学中的运用：跨语言与 ChaF 导向外语教学法中的理论与实践思考”（Filmeinsatz im ChaF-Unterricht: Theoretische und praxisorientierte Überlegungen in der sprachübergreifenden und in der ChaF-bezogenen Fremdsprachendidaktik, 2022 年 9 月 3 日，图宾根）；“视频分享时代中 ChaF 教学的课程内与课程外的视频应用教学思考”（Extracurriculare und curriculare didaktische Überlegungen des ChaF-Unterrichts in der Video-Sharing-Ära, 2024 年 4 月 11 日，海德堡）。

copyright support.
Keywords: Chinese as a Foreign Language; German language education; Audiovisual media; Pedagogical comparison; Multimodality; Intercultural teaching

引言

早在 20 世纪 20 年代末，有声电影的问世，便使电影从纯粹的“影像艺术”跃升为“语言与视觉交织的艺术形式”。语言开始通过电影的传播被听见，也开始作为电影中内嵌的文本被看见和流传。在中文语境中，有声电影稍晚登场，大致于 20 世纪 30 年代，逐渐在多个以华语为主要语言媒介的多元文化环境中兴起，呈现出丰富而各异的地方形态。随着数字技术的不断跃进，以及视听媒体在全球范围内的加速传播，电影与视频作为一种跨文化共享的艺术形式，其传播边界不断延展。在一些国家（如芬兰），影片通常仅提供原声配字幕的版本，不设本地化配音。有研究指出，这种观影方式不仅能促进母语理解力，也能显著提升学习者的外语语言能力（Pinter, 2017; Ertel, 2002）。除了对“听”与“视听”理解能力（其中也包括地域性与社会性语言变体）的支持作用之外，电影还能在潜移默化中传递关于历史、国情与文化差异的知识。当代进入数字纪元以来，视听媒介的分布密度达到前所未有的水平，它们深刻地嵌入我们的日常生活，并塑造了我们与世界相处的方式。对欧洲学习者而言，中文不仅在语言结构上是一种“远距语言”（Guder, 2005; BMBF 2024）其背后的文化世界也因地理与文化的双重距离而显得格外陌生。[1]在这样的背景下，电影作为一种多模态的语言与文化传递媒介，在跨语际教育中具有不容忽视的作用。

同时，近年来中文电影的制作规模与票房成绩持续攀升，整体上在全球电影市场中所占的比重日益上升（Yin & Sun, 2021）。这一媒体生态现象，无论是在文化研究还是教育实践层面，在欧洲语境中都应获得更多关注，并应在“中文作为外语”（下亦简称中文教学）的学科建构中占据应有的位置。另一个值得注意的现象是，自上世纪 90 年代以来，中文电影中对方言元素的广泛使用愈发显著，为语言教学中“真实语料”的获取开辟了新的空间，也为理解华语世界内部的语言多样性与跨方言语用提供了更多可能（李道新，2013, p.65）。本文拟以“德语作为外语/第二语言”教学（下亦简称德语教学）领域中关于电影与视频的理论探讨与教学实践为出发点，为中文教学提供启示性路径。本文尤其把着眼点放在德语区中文教学的实际语境，梳理当前教材中已有的电影应用的实践经验，尝试挖掘电影与视频在中文课堂中的潜力。需要指出的是，本文所讨论的电影实践，并不仅限于“传统院线电影”。随着播放设备（如电脑、手机、平板电脑等）的普及，以及影视生产形式的多样化（如院线片、网剧、电视剧、微电影、短视频等），许多理论分析也同样适用于广义上的视听媒介。鉴于经典院线故事片在文化传达上的高度象征性与美学厚度，本文在分析与案例呈现时，将不时以此类影片为中心，并在相应章节予以标注与说明。毕竟，相较于其他类型的视听文本，院线故事片更常以完整叙事结构与视觉美学承载社会记忆与文化身份，因而在教学中更具操作性与文化穿透力。同时，在这样一个由影像主导的新媒体时代中，我们将聚焦中文教学所面临的挑战与机遇，并尝试从教学理论与实践的结合层面，为“新时代”背景下的中文教学提供若干思路与策略建议。

---

[1] 在德国联邦教育与研究部（BMBF）于 2024 年 4 月 11 日发布的《关于资助“中文作为外语”教学与习得研究项目，以促进独立中国能力建设的指南》中明确指出：“当源文化与目标文化之间存在较大地域与文化距离时，语言在词汇、语义、语用、句法和形态层面所呈现出的差异将更加显著与复杂。因此，在此类语种的习得过程中，学习者在目标语言掌握、社会文化知识获取与交际行为能力建构方面，往往会表现出不同于欧洲语言习得路径的规律性。这一判断，尤其适用于以德语或其他印欧语系语言为母语者在学习中文时的情境。”（BMBF, 2024，作者译）这段话不仅点出了语言之间结构差异的深层机制，更强调了文化距离在语言理解过程中的牵引力和复杂性。对于“中文作为外语”的教学而言，这既是挑战，也是重新构思教学设计的契机。详见：Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024). *Bekanntmachung zur Förderung von Projekten zur Erforschung von Vermittlung und Erwerb von Chinesisch als Fremdsprache.* https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2024/04/2024-04-11-Bekanntmachung-Spracherwerb-Chinesisch.html（最后访问时间：2025 年 3 月 11 日）

一、视频时代与外语教学法

2005 年，YouTube 上线，同年，中国第一家视频分享平台“土豆网”也正式进入互联网世界。二者几乎同时启动，一并开启了全球“视频分享时代”的序幕。随着视频分享网站在全球范围内迅速兴起，人们的观看习惯以及“分享”影像的方式发生了结构性的转变。视频播放终端的类型日趋多元，使用方式也变得高度流动化，这不仅极大降低了视频消费对空间条件的依赖程度，也使得观看的时长大幅延展。据中国互联网络信息中心（CNNIC）2022 年第 49 次中国互联网络发展状况统计报告，截至 2021 年 12 月，中国网民中使用短视频的用户数量已达 9.34 亿，占整体网民总数的 90.5%；与 2020 年同期相比，增长了 6080 万（CNNIC，2022）。根据 QuestMobile 发布的 2022 年上半年报告显示，中国用户每月人均使用视频类 App 的时长高达 53.8 小时（何睦&孟旭舒，2022）。这一趋势在德国同样明显：据 Media Activity Guide 数据显示，2023 年第二季度，年龄在 14 至 69 岁的德国受访者平均每天在流媒体平台（SVoD）[1] 观看内容 34 分钟，而单单在 YouTube 上平均每日观看时间就达到了 27 分钟（Statiska，2024）。如图表所示，除 2022 年疫情封控解除后的短暂下降外，视频消费的整体时长在近年来呈持续上升之势。

图表 1：2017 年至 2023 年德国用户每日平均观看 YouTube 视频时长（单位：分钟）
资料来源：Seven One Media GmbH，转引自 Statiska（2024）(图标中标注文字：作者译)

与 YouTube 的迅猛发展相似，TikTok 如今也已成长为极具影响力的视频平台。根据中国企业字节跳动（ByteDance）旗下视频服务于 2023 年发布的统计数据显示，约四分之一的德国人口每月至少一次登录 TikTok，该平台在德国的月活跃用户数达到 2090 万；而仅在四年前，这一数字尚为 550 万（SPIEGEL Netzwerk，2023）。[2]

随着用户规模的持续扩大，上传视频的权限也逐渐普及化。具有个性化语言风格的视频创作者日益成为具有影响力的语言输入者。他们所展示的表达方式常常区别于标准语言体系，为学习者提供了接触更加多样、真实语言资源的机会。以 2023 年中国“十大网络流行语”的评选为例，有学者指出：“短视频平台已成为流行语生成的主要源头，初步统计表明其占比超过半数”（上官云，

[1] SVoD（即“订阅制视频点播”，Subscription Video On Demand）是一种视频点播服务模式，用户通过支付固定的订阅费用，即可在无额外广告干扰的情况下，访问整套视频内容库。详见：https://www.realytics.io/de/glossaire/tv-werbung/definition-svod/（最后访问时间：2025 年 3 月 11 日）。

[2] SPIEGEL Netzwerk（2023）：TikTok 在德国拥有近 2100 万用户。详见：https://www.spiegel.de/netzwelt/web/tiktok-video-app-hat-allein-in-deutschland-fast-21-millionen-nutzer-a-d2f54410-e7f9-4981-a26f-569d55e91962（最后访问时间：2025 年 3 月 11 日）

2023）。其中部分网络流行词已超越短期热度，开始融入现代中文的稳定表达系统。在语言与视频消费的互动过程中，还有一个不容忽视的现象，即外来词的快速流通与文化再创造。2021 年，好莱坞明星约翰·塞纳（John Cena）在宣传其主演电影《速度与激情 9》时，上传了一段手拿冰淇淋、用中文推广影片的小视频。[1]该视频迅速在网络走红，众多网友纷纷模仿，手持冰淇淋尝试用中文表达，“Bing Chilling”——“冰淇淋”拼音的变体拼写——也因此成为全球青少年中的网络热词。这一现象不仅激发了外国年轻人对中文词汇的兴趣，还促使一些视频博主借用塞纳在视频中的中文句子，尝试以趣味方式开展中文教学。

总体而言，这种语言现象与视频传播的深度交织，为语言教育带来了新的挑战与机遇。视频平台的崛起为传统课堂之外的语言学习开辟了新的空间，也对语言教学理念本身提出了重新思考的要求。越来越多具有教学热情或实践经验的语言教师，已在各类视频平台上尝试开发多样的语言教学内容。因此，值得进一步思考的问题是：如何在当下教学实践中，搭建起“课程内”与“课程外”、“课堂内”与“屏幕前”之间的桥梁？如何使教学活动在现实与虚拟之间生成更有张力的对话？

在“德语作为外语/第二语言”教学领域，关于电影与视听媒体的教学应用早在过去三十年间便已展开深入探讨。Biechele 曾在其研究中总结指出：“电影是 20 世纪与 21 世纪的核心媒介；电影素养是当今媒介素养的重要组成部分；电影与视听媒体的运用及其教学已被纳入学校课程；电影是每一个国家文化的重要组成，并且是文化认同的主导性表达形式；通过观看电影，能够建立关于一个国家历史与当代社会的深入理解，例如生活方式、空间结构、价值观念、风俗习惯等”（Biechele，2017）。这些总结性观点为我们理解电影在外语教学中的角色提供了深刻启示。无论是在以“德语作为外语/第二语言”的教学实践中，还是在以“中文作为外语”的教学框架下，电影都已成为可供使用的重要资源，尽管两者在实践深度与广度上尚存在不少差异。在德语教学领域，电影与视频的使用已经逐步形成一套成熟的理论体系与教学实践，并获得了广泛认可（Lay, Koreik & Welke，2018，p. 2）；而中文电影在德语区的中文教学中仍处于相对边缘的位置，仅有少数专业教师尝试应用。受到教学大纲、课时限制与版权许可等多重因素影响，其实际使用频率仍较低。但值得注意的是，以“中文作为外语”的教学在德语区大多发生于本土的教育体系之中，其学习者的学习习惯、语言认知与教学环境等都深植于德语文化语境，因此，许多源自德语教学的教学理念与设计策略，对于中文教学在德语区文化场域内的发展具有十分重要的参考价值。[2]关于电影在语言教学中的应用，德语教学中在过去几十年中积累的理论讨论与教学实践，不仅对中文教学在德语区具有直接借鉴意义，也可以为中文教学法整体创新提供来自本土语言教学的启发。

二、“德语作为外语/第二语言”教学与“中文作为外语”教学中的理论探讨及其路径

（一）“视听理解”作为第五种语言技能

自 20 世纪 80 年代末以来，“视听理解”能力在“德语作为外语”的研究中受到了越来越多的关注（Schwerdtfeger, 1989; Biechele, 1989）。Schwerdtfeger 将“视听理解”这一术语界定为“被忽视的第五种语言技能”（Schwerdtfeger, 1989），从而将当代外语教学中传统的“听说读写-四技能模型”扩展为包含“视听理解”或“视听接受能力”的框架（Mihova, 2016）。在 2001 年版的《欧洲语言共同参考框架》中，关于语言理解能力的具体描述中，从 A2 水平起就提及了对电视节目和电影等视听媒体的理解能力。在 B1 及以上的能力描述中，影片的理解能力也被明确列出（见下表）。

---

[1] 视频详见: https://www.youtube.com/watch?v=sxT5bnowzcU （最后访问时间：2025 年 3 月 11 日）

[2] 正如 Guder (2008, p. 12) 所指出的，中文母语教师在德语区教学时所面临的困难之一，可能在于他们对当地学习文化的缺乏了解。

语言水平	德语	中文（作者译自德语原文）
C2	Wie C1	与 C1 相同。
C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.	能看懂故事片，即使其中含有大量俚语、群体用语或习惯性表达。
B2	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen. Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	能听懂电视上的大部分新闻节目和报道。 如果节目中所使用的语言为标准语言，能理解电视专题报道、现场采访、访谈节目、电视游戏节目以及大多数电影。
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	能理解许多电视节目中与个人兴趣相关的大部分内容，例如采访、简短演讲或新闻节目，只要语速较慢且清晰。 能够理解许多主要通过画面和动作推进情节的语言清晰简明的电影。 能够理解关于比较熟悉的主题的电视节目之主要内容，只要语速较慢且发音清楚。
A2	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird. Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.	如果电视评论语有画面辅助，能够理解电视新闻中关于事件、事故等的主要信息。 能够跟上电视新闻中的话题变换，并了解大致的主要内容。
A1	Keine Deskriptoren verfügbar	无视听媒体理解能力相关指标描述。

图表 2：《欧洲语言共同参考框架》能力描述中对电视节目和电影理解能力的表述
来源：Trim，North & Coste (2001, p. 77)

Biechele 在《德语作为外语/第二语言教学法词典》中对当前教学语境下“视听理解”的定义进行了进一步的界定。她指出：“视听理解是指在外语教学中理解影视类等不同类型的视听媒体的能力。根据影视文本的符号学特性，这意味着学习者要能感知、理解并解释画面与声音各自的表达方式和编码。视听理解旨在整体性地接受和处理交际情境，即语言符号与非语言、超语言信息之间具有交际功能的部分，并能够根据说话者意图、听者角色以及所处情境进行恰当的反映与阐释。”（Biechele, 2010, p. 118）。

Mihova（2016）进一步指出，“视听理解”是指学习者具备整体感知、加工和情境化解释视听媒体（如各种类型的电影）的能力。Mihova 同时强调，由于电影作为教学材料具备真实性，它能够呈现语言在现实语境中的使用方式，因此“视听理解”与“自然理解”十分契合和接近。学习者通过影视作品能更敏锐地意识到非语言信号，例如眼神交流、面部表情、肢体动作与空间行为，并进而对这些交流方式进行反思。Klein（2013）指出，现实交际场景中，语言输入往往伴随着视觉信息的传递。例如，在面对面的交流中，语境、手势和面部表情通常有助于语言的理解；又如在讲座中，幻灯片或讲义等视觉材料的辅助，也能使理解过程更加顺畅。

正因如此，自 20 世纪 80 年代以来，关于“视听理解”的交际真实性与重要性的讨论，逐步推动了这一议题在德语教学法中的系统化发展。尤其自 2007 年以来，已有多项研究聚焦于外语课堂中影视材料的使用，例如《德语作为外语》杂志第 36 期（2007）、Lay（2009）、Horstmann（2010）、Welke & Faistauer（2010），以及《跨文化外语教学》杂志第 17 卷第 2 期专刊（2012）、Köster

（2013）。Lay，Koreik & Welke（2018）认为，总体而言，视觉媒体，特别是电影，在德语区外语教学法的多个研究领域中，已逐渐获得其应有的地位（Lay, Koreik & Welke, 2018, p. 2）。

对德语区的中文学习者而言，视听技能和交际场景的训练尤为重要。相比学习其他欧洲邻国语言，学习者往往对中文交际中的身体语言、表达习惯及文化背景了解较少。中文电影不仅呈现自然真实的交流场景，还包含肢体语言与语调信息，同时也传递了文化语境与社会现实，有助于以德语为母语的学习者建立对中文世界的直观理解。德语区汉语教学协会（Fachverband Chinesisch e.V.）发布的《莱比锡建议》（2016），在与中国学相关的本科和硕士课程中，中高级阶段的教学目标也包括听力理解与视听理解（B1 水平），以及交际中的跨文化能力，如语用得体地处理冲突、权力等级与角色行为等，这些能力正与“视听理解”所能有效促进的能力相吻合。

多项中文能力标准均明确强调了“视听理解”能力的重要性。例如，《欧洲中文能力基准项目》（2015）在其 A1.1 至 A2+的等级描述中多次提及“电视节目和电影的理解能力”，并在不同层级中提出了具体的能力要求（Guder & Fachverband Chinesisch e.V., 2015, p. 36/49/60/85）。中文水平考试 HSK 的第五级描述也直接指出，通过 HSK（五级）的考生“可以阅读中文报刊杂志，欣赏中文影视节目……”[1]，明确体现了对视听理解能力的重视。在《臺灣華語文能力基準》（Taiwan Benchmarks for the Chinese Language, 简称 TBCL）的能力层级描述中，自第二级起至第七级，对视听媒体的听力理解能力进行了详细划分，并提出了相应的具体要求（参见 TBCL 官方网站）。[2]

以上事实表明，“视听理解”不仅在多个语言能力标准中占有一席之地，也已在“中文作为外语的教学法”中确立了其地位。这一趋势凸显出听觉与视觉输入的理解能力，正日益被视为语言学习过程中不可或缺的一部分。因此，中文教学在材料与方法的选择上，亦需日益重视“视听理解”的系统培养，以推动学习者语言能力的整体提升。

（二） 视听媒体作为多模态媒介及其情感维度

“多模态”一词在当前多用于指涉媒介传播中多元交际形式，其概念渊源可追溯至 17 世纪大众媒体的兴起，即不同媒介中原有的主导性交流方式自此逐渐被多样化的表达模式所扩展与补充（Bucher, 2010, p. 41）。以电影为例，从无声到有声，从黑白到彩色，从二维、三维发展至四维甚至全息影像，电影不断拓展着感官的表现空间。通过美学性较强的视听多模态呈现，不仅能够激发学习者的学习兴趣，还能促使其形成积极的情绪预期，同时研究也表明，多模态的呈现方式有助于增强信息的存储效率（Polleti, 2003）。

与此同时，多模态视觉媒体所呈现的肢体语言信号，有助于学习者更好地理解外语信息，并将其作为学习契机加以利用（Atkinson, 2014, p. 475）。在此背景下，教学中“动脑、动心、动手”的整体学习理念也被重新唤起：在文本选择上，应优先考虑那些能够引发学习者情感共鸣、激发其个体认同与学习兴趣的材料（Decke-Cornill & Küster, 2015, pp. 55–56）。电影、视频等多模态媒体的有效使用，可以最大化调动此类机制，使学习者在学习效率、记忆保持、情感认同及获得持续的学习动机等方面均获得显著提升。

在将电影作为语言输入媒介使用时，与纯听力材料相比，最大的不同在于，电影还能同时提供图像层面的信息。正如电影学者 Monaco（2009, pp. 166–167）所指出的，不同人群“阅读图像”的能力体现在三个层面：a）生理层面：最优秀的图像读者会拥有最为高效和广泛的“扫视跳跃”（Sakkaden）[3]模式；b）民族志层面：受过良好教育的读者有能力调用其对视觉文化传统的广泛

---

[1] 详见：https://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK-koushi.pdf (最后访问时间：2025 年 3 月 11 日)

[2] 本文所引《臺灣華語文能力基準》为该文本之正式名称，原文以繁体字书写，本文为尊重原始文献形式，保留其原貌，未作简化或更动。文献列表中凡涉及繁体字原文之书名或文献名称，亦依照原始出版形式标示，不予转写为简体字，以确保文献出处的准确性与引用的严谨性。该基准文件可于其官方网站查阅：https://bcoct.naer.edu.tw/TBCL/index.md （最后访问时间：2025 年 3 月 11 日）

[3] “扫视跳跃”（Sakkaden）是一种极为快速而短促的眼球运动，其功能是将视网膜上视力最敏锐的区域——中央凹——对准视觉目标。”(Funke, 2006)

经验和深厚知识来理解图像；c）心理层面：能从影像中获得最多信息的读者，是那些能够轻松整合并吸收多重意义，并将此与自身经验相结合的人。在民族志层面上所产生的影响表明，电影能够恰到好处地提供与文化相关的视觉信息，以训练贴近目标文化语境中真实交流的综合视听能力。而对图像解读能力在心理层面的描述，则展现了电影作为语言输入媒介在情感维度上的巨大潜力。

关于积极情绪状态对语言习得的影响，已有研究指出，神经元之间的连接点——即突触——在信息的传递、加工与存储等复杂过程中发挥着关键作用。研究观察发现，当学习者具有较强的动机和兴趣等积极情绪时，突触间隙会相应缩小，从而促进神经递质的释放，并进一步增强学习效果（Decke-Cornill & Küster, 2015, p. 50）。Kieweg（2003, p. 7）也指出，积极情绪不仅能增加信息处理的数量，还能提升长期记忆的效果（另参见 Sambanis, 2013, pp. 12–20）。 电影作为一种媒介，其独特性在于能够同时在视觉与听觉两个层面调动观众的情绪：画面、声音、语调、音乐，以及人物设定与情节构建，共同营造出一种具备情感感染力的多维体验。因此，在选择用于教学的电影或片段时，其是否能够激发学习者的兴趣与积极情绪，应被视为选材过程中的一个重要参考因素。这里所说的“积极情绪”不仅包括共鸣与认同，还包括兴趣本身以及希望进一步探索主题的愿望。

有关“多模态”和学习过程中情感因素的讨论为“中文作为外语教学”中影视材料的运用提供了理论参照。形式上具有美感的内容不仅能够唤起学习者的兴趣，也能够在有限的课堂时间中优化知识的内化。此外，多模态的展示形式亦有助于非语言信号的解码，提升对中文语境中讯息的整体理解能力。影视教学不只是语言能力的训练工具，同时也承载着文化学习与跨文化视野的拓展。为了在语言学习与一般教学之间取得平衡，选片时还需兼顾中文本身的语言特性与具体的教学目标。电影作为语言输入的媒介，有助于构建贴近真实语境的视听能力，同时调动情绪参与，从而提升学习动机与学习成效。

三、“德语作为外语/第二语言”与“中文作为外语”教学中电影运用的若干实践路径

在德语教学领域，已有相当丰富的实践将真实电影材料应用于语言教学。其中较具代表性的是由世界各地歌德学院开发的大量影视教学手册，内容系统，形式多样。这些学习材料通常由各国和地区的歌德学院德语教师设计和编写，并通过歌德学院官方网站向全球的德语教师和学习者免费开放使用，且已在实际课程中广泛应用。[1] 这类教材通常围绕一部电影展开，配有相关图片与文本（如剧情梗概、影评、导演采访等），并包含围绕角色、剧情与场景设计的词汇、语法、口语与写作练习题。其中一种常见的教学安排方式是将练习分为三个环节：影片观看前、观看中与观看后。关于影视教学手册的质量标准，Hahn (2018) 按照手册的编排形式、教学化处理、使用方法与材料语言的框架，制定了一套系统的综合评价标准目录。该标准体系主要包括形式标准、教学标准、方法标准与语言标准四个维度，不仅关注这些学习手册的结构清晰度与视觉呈现，还强调教学任务的适切性、语言难度的匹配以及对《欧洲语言共同参考框架》的对接。Hahn (2018) 将影视学习手册视为一种具有特定功能与结构的教学文本，强调应从教学实用性与文本特性双重角度加以理解与评估。

在语言教材中，也可见德语电影被直接纳入教学内容的案例。例如，Hueber 出版社的德语教材《Sicher! B1》（2012）中，就将获奖德语短片《零钱》（Kleingeld）（1999）作为一个独立章节的教学素材融入了这本教材。Hahn（2014）对 Hueber 与 Langenscheidt 两家出版社的多部教材与练习册进行了系统考察，分析了其电影选材，并归纳出目前德语教材中常用电影材料的选择标准：a）出自著名导演之手的影片（如 Fatih Akin、Doris Dörrie、Caroline Link、Loriot、Margarethe von Trotta、Wolfgang Becker、Tom Tykwer 等）；b）曾获德国或国际电影奖的优秀影片；c）真实德语语境的电影（德国参与（联合）制作，德语为原片语言等）；d）具有当代实效性的现代影片，大多数制作年

[1] 详见：https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/deutsche-filme（最后访问时间：2025 年 3 月 11 日）。

份介于 1980 年至 2007 年之间；e）将近一半的电影改编自文学作品，为文学改编类电影。[1]

就“中文作为外语”教学法而言，同样早在 20 世纪 80 年代，便已有在中文教学中使用录像带的初步尝试。史世庆是这一领域的先驱者之一，他对如何通过视频材料提升口语与写作能力进行了探讨，并提出了包括“看/听/想/说/写”五步骤的教学模式（1987, pp. 52–61）。这一教学模型后来在中文教学中得到一定程度的延续和发展。自 2004 年以来，电影与视频在中文教学中的运用日益受到学界的广泛关注。一系列以影视为题材的中文教材陆续出版，如：史世庆&陆健真（2004）；王晓凌（2005）； 张莉&陈天序（2008）；王向晖&余文青（2009）；周质平，王蔚&杨玖 （2007）；信世昌 （2009）；丁安琪，张学增&刘懿萱（2010）；赵昀晖&刘晓雨（2010/2011）；王静&田溪（2020）；尹冠儒&王文英（2022）；Ye & Zhang（2022）, 这些教材诞生于多样的社会文化语境中，横跨东亚与西方的教学传统，映射出中文教学在全球语境中的复杂演进与多元实践。以下章节将对部分具有代表性的中文教材与教学材料进行概述，重点分析其在教学方法上如何使用电影这一媒介，及其在课堂实践中的具体应用。

在史世庆与陆健真（2004）共同编著的《看电影说汉语：学生用书/教师用书》中，原有的“看/听/想/说/写”教学模型被扩展为“看/听/想/说/写/测验”。该教材以四部剧情片为基础来编写教学材料，引导学习者通过由浅入深、由简到繁的练习来口头描述已观看的电影内容，并逐步掌握语法（如复合句）及写作技巧，从而提高其口语及书面表达的精细度、准确性和完整性。其“测验”环节具体做法是：教师挑选一段电影片段播放给学习者观看，之后由学习者录音讲述该片段内容。测试环节还配有一系列提示性词汇与问题，引导学习者思考情节并尝试完整叙述。在同期出版的教师手册中，该教材提供了所有电影片段的对话文字稿及相关测验的参考范本。

此后出版的教材中，采用电影作为教学内容的教材大致可以分为两类：第一类为单一影片型教材，即整本教材围绕一部电影展开，并对其内容进行章节化教学；第二类为多影片型教材，即全书囊括多部电影，并按照特定主题进行编排。 属于第一类“单一影片型教材”的代表作，包括北京语言大学出版社于 2008 至 2010 年间出版的三部教材：《汉语视听说教教材系列 • 中国电影欣赏：洗澡》（张莉、陈天序，2008）、《汉语视听说教教材系列 • 中国电影欣赏：霸王别姬》（王向晖、余文青，2009）、《汉语视听说教教材系列 • 中国电影欣赏：女人的天空》（丁安琪、张学增、刘懿萱，2010）。这些教材从影片中精选若干片段，配以词汇、语法详解及丰富的视听口语练习。随书附带的 DVD 包含完整观影版本与专门用于教学的片段版本。该类别的最新实例是尹冠儒与王文英（2022）编写的教材《看电影学中文〈长江七号〉视听说教程》，该教材围绕周星驰导演的电影《长江七号》（2008）展开，为已达到基础阶段的学习者设计了 23 课内容，涵盖约 400 个词汇与 62 个语法点。每课分为三个部分：词汇、语法点与综合练习，并附有文化知识板块。值得注意的是，由于该影片主演（如周星驰）通常使用粤语进行表演，影片为普通话配音版本，该教材在教学设计中未对影片原声与配音之间可能存在的语音与表演差异进行专门处理，相关教学引导亦尚未体现。

属于第二类教材的有中国大陆出版的《看电影学汉语》（王晓凌，2005）、《看电影 学汉语》

---

[1] Hahn（2014）所考察的德语教材：

Koithan,Ute/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja/Sonntag, Ralf(2007):Aspekte 1 (B1+).Lehrbuch 1.Berlin/München: Langenscheidt.

Koithan,Ute/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja/Sonntag, Ralf (2008):Aspekte 2 (B2).Lehrbuch 2.Berlin/München: Langenscheidt.

Koithan,Ute/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja/Sonntag, Ralf (2010): Aspekte 3 (C1). Lehrbuch 3.Berlin/München: Langenscheidt.

Orth-Chambah, Jutta/Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2008a): Em neu. Brückenkurs. Niveaustufe B1+. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.

Orth-Chambah, Jutta/Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2008b): Em neu. Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe B2. Hauptkurs. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Orth-Chambah, Jutta/Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2008c): Em neu. Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe C1. Abschlusskurs. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne/Weers, Dörte (2008): Em neu. Brückenkurs. Niveaustufe B1+. Kursbuch. Ismaning: Hueber.

第一、二册（赵昀晖、刘晓雨，2010/2011）；香港地区出版的《影像中国：现代汉语中高级电影读本》（王静、田溪，2020）；美国出版的《中国侧影: 当代中国电影选读》（周质平、王蔚、杨玖（2007）；以及 2022 年在英国出版的《高级汉语读本: 当代中国电影赏析》（Ye & Zhang，2022）。这些教材均将电影作为中文教学的主要材料，涵盖了多样化的主题与语言能力培养目标。教材设计以叙事结构、人物发展和语言层面为核心，配合听力理解、口语表达与词汇练习等多样练习形式，帮助学习者在提升语言能力的同时，更深入地理解当代中国的社会文化背景。相较于中国国内出版的教材通常倾向于传达正面主题与积极的社会形象，海外出版的教材在影片选材上则展现出更强的批判性，往往鼓励学习者从多元、甚至带有争议性的角度解读影视内容。在文化教学设计方面，海外教材更强调中西文化之间的跨文化比较；在文本呈现上，则常采用简体与繁体并行的方式，使学习者能够同步提升两种书写系统的阅读能力。 在教材选片的过程中，也有学者指出，存在一种对影片内容“美化”的倾向。有人认为，所选影片应传达所谓的“正能量”（胡咏梅，2016，p.109）。在这一背景下，一些曾在欧洲获得高度评价的影片，如《红高粱》（1987）与《大红灯笼高高挂》（1991），被认为可能会引起学生对中国文化的负面联想，因此不被推荐用于课堂教学（赵睿，2010，p.67）。

除纸质教材外，亦有其他媒介形式的学习资源得以开发，如 CD-ROM 等多媒体产品。信世昌（2009）开发了一套基于电影《饮食男女》的互动式 CD-ROM，将影片内容划分为 22 个教学单元。该系列支持简体与繁体中文的自由切换，并提供中英文字幕，辅助学习者在观影过程中进行语言习得。每个单元围绕词汇、语法与文化知识三大板块展开，学习者通过角色扮演与测验形式完成教学任务，在语言与文化两个层面上获得综合训练，具有较强的结构性与教学针对性。

可以看出，当前中文教学中，大多由专业机构开发的电影教学材料仍以专题性教材为主。在德语教学中比较常见的做法，如以公开资源的形式发布单独影片的“电影手册”，或将影片作为单元内容植入主流教科书, 在中文教学中尚不普遍。 德语区中文教学中的一个值得关注的尝试，是 Hertling（2020）发表于《CHUN》期刊的文章《电影〈青春派〉在德语区中学中文教学中的应用探索性研究》。该文所附的教学材料，为电影在德语国家中学中文课堂中的应用提供了一个具体的实证案例，具有开创性意义[1]。

近年来，除传统剧情片外，随着短视频平台的发展，语言教学的媒介形式也日益多样化。越来越多的教育者与内容创作者借助 YouTube、TikTok 等平台开展跨语种的教学尝试，涵盖中文、德语等多种语言，相关内容在传播效果与学习者互动方面均表现出显著潜力。目前这些视频多为个人或商业项目，但已显示出较高的教学潜力。在德语教学领域，歌德学院作为官方语言文化机构，率先开展了系统化尝试：例如组织专业演员拍摄 TikTok 短视频，以配合教学主题，开发短视频与语言学习之间的互动式教学资源。[2] 而在中文教学领域，目前仍缺乏由教育机构主导的标准化短视频平台建设。因此，有必要在借鉴现有表现突出的个人平台内容的基础上，结合专业指导与教学设计，推动该领域的实验性探索与发展。

四、 影视教学资源的反思性使用与策略

除对语言技能的促进之外，影视资源在外语教学中的运用也被认为对国别文化学习有所裨益，

---

[1] Hertling, Philipp (2020): 电影《青春派》的教学材料 Lehr-Lern-Materialien zum Film 青春派, 详见：https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Chinesisch_in_Wissenschaft_und_Forschung/Fachzeitschrift_CHUN/CHUN_35-2020_Hertling_Anhang.pdf (最后访问时间：2025 年 3 月 11 日)

[2] 在 TikTok 和 Instagram 上学德语 DEUTSCH LERNEN AUF TIKTOK UND INSTAGRAM, 详见: https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dti.html(最后访问时间：2025 年 3 月 11 日).教学资料案例：Wodzinski, Katja/Niederkoffler, Nicole: Grammatik Erklärt: Indirekte Fragesätze, 详见：https://www.goethe.de/resources/files/pdf289/didaktisierung_tiktok1.pdf (最后访问时间：2025 年 3 月 11 日)

并可以为学习者开启多元的跨文化视野（Koreik, 2015）。然而，自上世纪 90 年代以来，学界也提出批评，指出外语教学如果过于注重一般教育、人文主义与社会情感层面的培养，可能会造成对语言本体的系统性学习的忽略（Edmondson & House, 1998, p. 178）。对此，Altmayer（2021, p. 390）指出，“德语作为外语教学”的讨论中目前存在两种彼此矛盾的发展趋势：一是积极对接当下跨学科和国际化的文化理论建构，二是趋于简化的倾向，即将语言能力压缩为可量化的、技术性指标。为在这两种趋势之间寻求平衡，使视听媒体在语言教学中充分发挥其应有功能，可以借鉴 Decke-Cornill 与 Küster（2015, p. 50）提出的观点：决定教学质量的并非媒介本身，而在于媒介的使用方式。

在此背景下，如何结合中文作为一门“远距语言”特点（如汉字书写系统、声调等），合理运用影视材料，是教学设计中值得深入探讨的问题。汉字书写的特殊性使字幕在语言习得中扮演着尤为关键的角色，具有重要的研究价值。然而，教学实践中字幕的使用也面临诸多挑战：在语速自然的影片中，学习者往往需要具备极高的阅读速度，才能同步理解字幕内容，这对大多数中文学习者而言是一个显著的难点。为缓解这一矛盾，并提升影视材料在中文教学中的有效性，教学设计与素材选择可从以下几个方面进行优化：

1. 在素材选择上，可优先选用语速自然偏慢的片段，例如年长者的叙述、诗歌朗诵、特殊演讲场景等；

2. 选择在摄影语言与剧情层面具有代表性或审美价值的片段，使学习者因影像的吸引力而愿意反复观看。反复观影可缓解焦虑感，并逐步引导学生聚焦不同维度：情节、语调、字幕、文化内容（如社会距离、肢体语言、礼仪习俗、色彩象征）等；

3. 提供所选片段的逐字稿，并附加词汇表与语法注释，以适配学习者语言水平，辅助课堂理解与讨论；

4. 借助技术条件，根据教学需求提供不同版本的字幕：包括拼音、汉字、拼音加译文等，以照顾不同阶段学习者的汉字认读能力；

5. 更进一步的做法是，在字幕中通过词汇间隔与颜色标记音调，辅助学习者识别与记忆；

6. 还可根据具体需求，设置简体与繁体字幕同步显示，或在简体字幕中括注繁体字形，以帮助学习者提升字体转换能力，增强其在华语地区跨区域沟通以及针对不同时期、不同地区文献阅读的适应能力。

影视作品亦为提升学生的口语与写作能力提供了丰富而有意义的话题资源。关键在于教师是否能提供与学习者生活经验相关联、易于激发情感共鸣的讨论主题（Storch, 2001, p. 217）。通过影片内容，学生更易于沉浸其中并表达个人观点，从而在情感驱动下开展真实的交流，换句话说，只有当学习者确实有话要说时，他们才会真正参与到交流中。[1] 因此，在教学过程中， 一方面，教师需要重视营造“情绪安全感”，使学生能在表达中获得回应，并在课堂中作为平等交流者被认真对待；另一方面，教师应建立相应的意识，避免课程内容过度触及学生的私人情感，使其在被动暴露中产生不适。因此，在设计任务时，应赋予学生充分表达的自主权，既可以基于自身经验分享，也可选择从角色视角出发，保持适当距离。

在影片题材的选择上，应权衡教学计划中“批判性意识培养”与“学习动机激发”之间的关系。如前所述，海外出版的中文教材常侧重选取具有社会批判性的题材，借此增强学习者对社会议题的敏感度及参与课堂讨论的动力。然而，不可忽视的是，某些学习者同时具有“融入型学习动机”，即希望通过语言学习与目标文化实现认同感。如果影片主题一味聚焦具有批判性的社会问题，可能引发学习者对目标文化的负面情绪，从而影响融入意愿；反之，如果只呈现“美好”面貌，易流于表面化，难以促成深层文化理解。因此，无论选择批判性或所谓的正面题材，关键在于控制其篇幅与表达方式，使学习者能在有限的时间内产生好奇心，激发其进一步探索与思考。

---

[1] 引自巴登-符腾堡州教师进修平台“口语表达情境”材料集，详见：https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/franzoesisch/bs/6bg/fb2/2sprechanlass/（最后访问时间：2025 年 3 月 11 日）。

与此同时，随着媒介环境的不断演变，影视材料的使用也逐渐从完整电影向更短时长的视频形式延伸。这一变化不仅反映了技术手段的革新，也体现出教学场景对灵活性与即时性的需求。在此背景下，短视频作为一种新兴的教学媒介，正逐步进入语言教学的视野。关于在线影视资源的优劣，李佳真、敬杰与王飞华（2023）通过对 YouTube 与 TikTok 平台的中文教学内容系统分析指出：目前中文教学类短视频存在内容分散、专业性不足、缺乏系统规划等问题。多数视频上传者以主观片段替代系统课程，视频娱乐性强但文化深度不足。初级学习者难以理解，进阶学习者又难以满足语言提升需求，加之线上教学互动性弱，使学习效果难以保障。然而，该研究同时也指出，在线视频教学具有诸多优势：时间与空间灵活性强、学习效率高、资源丰富、教学理念新颖且成本相对较低。因此，从长远来看，构建专业系统的中文教学视频平台，推动视频媒体与教学资源的整合，是优化视听材料使用路径、扬长避短的重要发展方向。

五、结语与展望

综上所述，影视材料在语言教学中的应用，无论在理论研究层面还是教学实践层面，都已引起了广泛关注，并已在课堂实践中得到具体落实。对德语区的中文教学而言，德语教学领域中关于影视材料教学的探索具有重要借鉴意义，因为德语区的中文教学同样隶属于德语区语言教学的整体框架，并发生于相应的学习语境与学习文化之中。德语教学中已发展出较为成熟且广泛应用的教学工具，诸如“电影手册”平台的建设、将剧情片系统纳入教材编排体系，以及如歌德学院等机构制作的附有学习任务指引的专业短视频教学资源等，均对德语区中文教学及整体的中文教学具有很高的参考价值与实践潜力。

对中文教学法的进一步发展而言，未来的研究与教学实践亟待聚焦多个关键议题。其中尤以纸质教材与在线视频资源之间的桥接整合为首要挑战：当前亟需建立一种有效的融合机制，使传统教材的系统性与数字媒体的灵活性彼此补充，进而优化整体教学成效。此外，中文教学法研究者、一线教师与影视教育、影视制作等相关领域专家之间的协同合作亦需加强。只有通过多学科的对话与合作，方能孕育出更多富有创新性的教学模式，从而更好地回应当前中文教学所面临的多样化需求。因此，强化网络建设与联合策略制定，推动视听材料在教学过程中的有机嵌入，应被视为当下中文教学法发展不可或缺的一环。

另一个亟待重视的方面，是针对影视资源在中文教学中使用可能涉及的版权问题，建立起系统且明确的法律支持体系。教师与学习者在教学活动中需要获得清晰的版权指引，以避免陷入潜在的法律误区。与此同时，面向中文教师的影视教学与制作基本培训材料亦亟需扩充与优化。一套系统化的培训体系，有助于教师在教学实践中更自信地运用视听材料，设计出更具针对性的教学方法。从理论研究的角度来看，对影视材料与高效教学法相结合的潜力与路径展开深入探索，也具有重要意义。通过识别与分析适配性强的教学策略，可有效提升中文课堂的教学效率，助力学习者在面对全球化挑战时，获得更为充分的语言准备与跨文化能力储备。

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

Altmayer, Claus, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl & Antje Heine (Eds.) (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Metzler Verlag.

Atkinson, Dwight (2014). “Language Learning in Mindbodyworld: A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition.” *Language Teaching* 47(4): 467–483.

Biechele, Barbara (2010). “Lexikonbeitrag: Hör-Seh-Verstehen.” In: Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke UTB: 118.

Biechele, Barbara (1989). “Video im Sprachunterricht – zu ausgewählten Problemen der Theorie und Praxis eines neuen

Mediums für den Fremdsprachenunterricht.” In: Hans Schmigalla (Eds.), *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena*. Friedrich-Schiller-Universität: 82–97.

Biechele, Barbara (2017). “Wege zu einer ‘film literacy’ im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Situation, Potenziale und methodische Ansätze.” In: Julia Ricart Brede & Günter Helmes (Eds.), *Vielfalt und Diversität in Film und Fernsehen. Behinderung und Migration im Fokus*. Waxmann: 193–211.

BMBF (2024). “Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung von Projekten zur Erforschung von Vermittlung und Erwerb von Chinesisch als Fremdsprache als Beitrag zum Auf- und Ausbau von unabhängiger China-Kompetenz, insbesondere Sprachkompetenzen sowie interkulturelle kommunikative Kompetenzen.” *Bundesanzeiger* vom 11.04.2024. *https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2024/04/2024-04-11-Bekanntmachung-Spracherwerb-Chinesisch.html* (last access 2025-03-11).

Bucher, Hans-Jürgen (2010). “Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels: Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung.” In: Hans-Jürgen Bucher, Thomas Gloning & Kathrin Lehnen (Eds.), *Neue Medien – Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Campus Verlag: 41–79.

Decke-Cornill, Helene und Lutz Küster (2015). *Fremdsprachendidaktik*. 3., überarb. Aufl. Tübingen: Narr.

Edmondson, Willis und Juliane House (1998). “Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff.” *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9(2): 161–188.

丁安琪、张学增、刘懿萱（2010）：《汉语视听说教教材系列·中国电影欣赏：女人的天空》。北京语言大学出版社。

[Ding Anqi, Zhang Xuezeng, Liu Yixuan (2010). *Watching the Movie and Learning Chinese. Flowers in the Cloud.* Beijing Language and Culture University Press.]

Ertel, Manfred (2002). “Jeder ist gut in irgendwas.” *https://www.spiegel.de/spiegel/a-211325.html* (last access 2025-03-11).

Fachverband Chinesisch e. V. (2016). “Leipziger Empfehlungen des Fachverbands Chinesisch 2016 zum Chinesischunterricht im Rahmen von chinaorientierten BA- und MA-Studiengängen.” *https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Der_Verband/Offizielle_Statements/FaCh_2016_Leipziger_Empfehlungen_de.pdf*(last access 2025-03-11).

Funke, Joachim (2006). “Wenn Blicke sprechen.” *https://www.uni-heidelberg.de/presse/ruca/ruca06-1/wenn.html* (last access 2025-03-11).

Guder, Andreas & Fachverband Chinesisch e.V. (Eds.) (2015). *European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL) / Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache. Englisch-Deutsche Ausgabe des Projekts “European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL)” Levels A1.1 / A1 / A1+ / A2 / A2+*. iudicium.

Guder, Andreas (2005). “Kann man das überhaupt lernen? Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache.” *Lebende Sprachen* 2: 61–68.

Guder, Andreas (2008). “Zur Etablierung von Chinesisch als Schulfach und einer entsprechenden Lehramtsausbildung.” In: *Chinesisch an Schulen in Deutschland*. Kultusministerkonferenz: 12–14.

Hahn, Natalia (2018). “Filmhefte für den DaF-Unterricht: Qualitätsstandards.” In: Tristan Lay, Uwe Koreik & Tina Welke (Eds.), *Filme im DaF-/DaZ-Unterricht. InfoDaF Themenheft* 45.1: 37–66. Walter de Gruyter GmbH.

Hahn, Natalia (2014). “Spielfilme in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: Fehlanzeige? Dokumentation eines Projektseminars.” *www.daf-filmportal.de* (last access 2023-04-03).

何睦、孟旭舒（2022）：“依赖与抗争：移动短视频中个体的行为研究方式”，《视听》17(9)：156–158。

[He Mu, Meng Xushu (2022). “Dependence and Resistance: Approaches to Studying Individual Behavior in Mobile Short Videos.” *Audio-visuals* 17(9): 156–158.]

Hertling, Philipp (2020). “Der Film *Qīngchūnpài* (青春派,2013) im Schulischen ChaF-Unterricht: Eine Explorative Studie.” *CHUN – Chinesischunterricht* 35: 7–35.

Hertling, Philipp (2020). “Lehr-Lern-Materialien zum Film *Qīngchūnpài* 青春派.”*https://www.fachverband-chinesisch.de/fileadmin/user_upload/Chinesisch_in_Wissenschaft_und_Forschung/Fachzeitschrift_CHUN/CHUN_35-2020_Hertling_Anhang.pdf* (last access 2025-03-11).

Horstmann, Susanne (2010). “Förderung von interkultureller Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen?” In: Christoph Chlosta & Matthias Jung (Eds.), *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Universitätsverlag: 59–71.

胡咏梅 （2016）：“对外汉语教学中的电影欣赏及文化差异”，《文化教育》(7)：108-109。

[Hu Yongmei (2016). “The Use of Film Appreciation and the Exploration of Cultural Differences in Teaching Chinese as a Foreign Language.” *Education in Culture* (7): 108–109.]

Kieweg, Werner (2003). “Die Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen.” *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37(63) : 4–10.

Klein, Wassilios (2013). “Audiovisuelle Rezeption (Hörsehverstehen) in Online-Tests.”*https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/audiovisuelle_rezeption.pdf* (last access 2022-09-01).

Koithan, Ute, Helen Schmitz, Tanja Sieber & Ralf Sonntag (2007). *Aspekte 1 (B1+). Lehrbuch 1*. Langenscheidt.

Koithan, Ute, Helen Schmitz, Tanja Sieber & Ralf Sonntag (2008). *Aspekte 2 (B2). Lehrbuch 2*. Langenscheidt.

Koithan, Ute, Helen Schmitz, Tanja Sieber & Ralf Sonntag (2010). *Aspekte 3 (C1). Lehrbuch 3*. Langenscheidt.

Koreik, Uwe (2015). “Sinn und Sinnerfahrung beim deutschen Film aus der Fremdperspektive: *Die fetten Jahre sind vorbei* (2004) und *Der kleine Nazi* (2010).” In: Heinz-Peter Preußer (Eds.), *Sinnlichkeit und Sinn im Kino: Zur Interdependenz von Körperlichkeit und Textualität in der Filmrezeption*. Schüren: 203–215.

Köster, Lutz (2013). “Film.” In: Ingelore Oomen-Welke & Bernt Ahrenholz (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache*. Schneider: 241–252.

Lay, Tristan, Uwe Koreik & Tina Welke (2018). “Filme im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in das Themenheft.” *Info DaF* 45(1): 1–6.

Lay, Tristan (2009). “Film and Video im Fremdsprachenunterricht: Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans.” *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14(1): 107–153.

李道新（2013）：“閩南語電影的文化內涵與台灣電影的文化多樣性”，《新台灣電影：台語電影文化的演變與創新》，台灣商務印書館：65–81。

[Li Daoxin (2013). “Cultural Connotations in Minnan-language Films and the Cultural Diversity Reflected in Taiwanese Cinema.” *New Taiwanese Cinema: Cultural Evolution and Innovation in Taiwanese-language Films,* Taiwan Commercial Press: 65–81.]

李和舫（2009）：“以文化为学习取向的汉语电影教学设计”，*Chun - Chinesischunterricht, Band 24*，Iudicium 出版社：200–212。

[Lee He-Fang (2009). “A Culture-Oriented Instructional Design for Teaching Chinese through Film.” *Chun-Chinesischunterricht, Band 24,* Iudicium Verlag: 200–212.]

李佳真、敬杰、王飞华（2023）：“线上平台汉语教学现状研究”。online: < https://doi.org/10.12677/AE.2023.137689>（最后访问日期：2025 年 3 月 11 日）。

[Li Jiazhen, Jing Jie, Wang Feihua (2023). Research on the Advantages and Disadvantages of Online Platform Chinese Teaching.]

Malaguti, Simone & Nadja Thoma (Eds.). *Thema: Film im Fremd- und Zweitsprachenunterricht; Bild im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17. Jahrgang, Nr. 2 (Oktober 2012).

Mihova, Mihaela (2016). “Hör-Seh-Verstehen, what’s that?” *https://sprachenzentrum.univie.ac.at/de/blog/artikel/hoer-seh-verstehen-what-s-that* (last access 2025-03-11).

Monaco, James (2009). *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache und Theorie des Films und der neuen Medien*. Rowohlt.

莫旖（2020）：“原声影视在对外汉语视听教学中的应用”，《现代交际》(3)：226–227。

[Mo Yi (2020). “Applying Original-language Film and Television in Audiovisual Instruction for Teaching Chinese as a Foreign Language.” *Modern Communication* (3): 226–227.]

Orth-Chambah, Jutta, Michaela Perlmann-Balme & Susanne Schwalb (2008a). *Em neu. Brückenkurs. Niveaustufe B1+. Arbeitsbuch*. Hueber.

Orth-Chambah, Jutta, Michaela Perlmann-Balme & Susanne Schwalb (2008b). *Em neu. Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe B2. Hauptkurs. Arbeitsbuch*. Hueber Verlag.

Orth-Chambah, Jutta, Michaela Perlmann-Balme & Susanne Schwalb (2008c). *Em neu. Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe C1. Abschlusskurs. Arbeitsbuch*. Hueber Verlag.

Perlmann-Balme, Michaela, Susanne Schwalb & Dörte Weers (2008). *Em neu. Brückenkurs. Niveaustufe B1+. Kursbuch*. Hueber.

PIEGEL Netzwerk (2023). “TikTok hat in Deutschland fast 21 Millionen Nutzer.”*https://www.spiegel.de/netzwelt/web/tiktok-video-app-hat-allein-in-deutschland-fast-21-millionen-nutzer-a-d2f54410-e7f9-4981-a26f-569d55e91962* (last access 2025-03-11).

Pinter, Veronika (2017). “PISA – Was können wir von den Besten lernen?” *https://burgenland.orf.at/v2/radio/stories/2580187/* (last access 2025-03-11).

Polleti, Axel (2003). “Sinnvoll Grammatik üben.” *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 37(61) : 4–12.

Sambanis, Michaela (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Narr.

Sass, Anne (Eds.) (2007). *Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. Fremdsprache Deutsch Heft 36/2007*. Hueber Verlag GmbH & Co KG.

Schwerdtfeger, Inge (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt.

上官云（2023）：这些源自短视频的“流行语”，为何能风行一时？ online: < https://www.chinanews.com.cn/cul/2023/12-09/10125214.shtml> (last access 11.03.2025)。

[Shangguan Yun (2023). Why Do Catchphrases Originating from Short Videos Gain Widespread Popularity?]

史世庆（1987）：“再谈用电视录像进行口语教学的几个环节”，*CHUN – Chinesischunterricht* (4)：52–61。

[Shi Shiqing (1987). On the Several Points of Teaching Colloquial Chinese by Video. *CHUN - Chinesischunterricht*(4): 52–61.]

史世庆、陆健真（2004）：《看电影说汉语：学生用书/教师用书》。暨南大学出版社。

[Shi Shiqing, Lu Jianzhen (2004): *Learning to Speak Chinese through Movies*. Jinan University Press.]

Statista (Seven One Media GmbH) (2024). “Durchschnittliche tägliche Nutzungsdauer von YouTube-Videos in Deutschland in den Jahren 2017 bis 2023 (in Minuten).”*https://de.statista.com/statistik/daten/studie/543384/umfrage/taegliche-nutzungsdauer-von-youtube-in-deutschland/* (last access 2024-04-03).

Storch, Günther (2001). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Wilhelm Fink Verlag.

Trim, John, Brian North & Daniel Coste (in Zusammenarbeit mit Joseph Sheils) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. Jürgen Quetz (in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß, Ulrike Sköries und Günther Schneider). Langenscheidt.

王静、田溪（2020）：《影像中国：现代汉语中高级电影读本》。香港大学出版社。

[Wang Jing, Tian Xi (2020): *Lens on China: Intermediate and Advanced Readings on Film for Learning Chinese.* Hong Kong University Press.]

王向晖、余文青（2009）：《汉语视听说教材系列·中国电影欣赏：霸王别姬》。北京语言大学出版社。

[Wang Xianghui, Yu Wenqing (2009): *Watching the Movie and Learning Chinese. Farewell My Concubine.* Beijing Language and Culture University Press.]

王晓凌（2005）：《看电影学汉语》。陕西师范大学出版社。

[Wang Xiaoling (2005): *Learning Chinese through Movies*. Shaanxi Normal University Press.]

Welke, Tina & Renate Faistauer (Eds.) (2010). *Lust auf Film macht Lust auf Lernen. Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Präsens.

信世昌（2008）：《電影學華語——以李安的〈飲食男女〉為例》。论文发表于第五届国际科技与中文教学研讨会，澳门大学，2008年6月3–5日。

[Hsin Shih-Chang (2008). *Learning Chinese through Movie: Ang Lee's <Eat, Drink, Man, Woman>*. Paper presented in the 5th International Conference on Technology & Chinese Language Teaching. University of Macau, Macau, June 3–5.]

信世昌（2009）：《LiveABC看電影學華語：飲食男女》。希伯崙股份有限公司。

[Hsin Shih-Chang (2009): *LiveABC Learning Chinese through Movie: Eat, Drink, Man, Woman*. Hebron Co., Ltd.]

Ye Yujia, Zhang Shu (2022). *Advanced Modern Chinese: Learning through Contemporary Film* （高级汉语读本：当代中国电影赏析）. Routledge.

尹冠儒、王文英（2022）：《看电影学汉语〈长江七号〉视听说教程》。河北大学出版社。

[Yin Guanru, Wang Wenying (2022): *Watching movie and Learning Chinese*. Hebei University Press.]

Yin Hong, Sun Yanbin (2021). Analysis of China's Film Industry in 2020: Journal of Chinese Film Studies, vol. 1, no. 2, 2021, 295–328, online:<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jcfs-2021-0029/html > (last access 2025-03-11).

张莉、陈天序（2008）：《汉语视听说教材系列·中国电影欣赏：洗澡》。北京语言大学出版社。

[Zhang Li, Chen Tianxu (2008). *Watching the Movie and Learning Chinese. Shower.* Beijing Language and Culture University Press.]

赵睿（2010）：“汉语国际传播中电影材料的作用”，《电影评介》(13)：66–67。

[Zhao Rui (2010). “The role of film materials in the international dissemination of the Chinese language.” *Movie Review* (13): 66–67.]

赵昀晖、刘晓雨（2010）：《看电影，学汉语 1》。世界图书出版公司。

[Zhao Yunhui, Liu Xiaoyu (2010): *Learning Chinese Through Movies1*. World Publishing Corporation.]

赵昀晖、刘晓雨（2011）：《看电影，学汉语 2》。世界图书出版公司。

[Zhao Yunhui, Liu Xiaoyu (2011): *Learning Chinese Through Movies 2*. World Publishing Corporation.]

周质平、王蔚、杨玖（2007）：《中国侧影：当代中国电影选读》。普林斯大学顿出版社。

[Chih-p'ing Chou, Wang Wei, Joanne Chiang (2007). *Readings in Contemporary Chinese Cinema: A Textbook of Advanced Modern Chinese*. Princeton University Press.]

多模态理论下的国际中文教育教材图文关系及其合理性分析
——以《体验汉语基础教程（上、下）》为例

陶　艳（Tao Yan）[1]，曾立英（Zeng Liying）[2]

摘要：多模态参与汉语教学是如今国际中文教育的常态，教材是汉语教学中不可或缺的一部分，对其进行图文模态研究具有必要性。本研究参照多模态理论，对《体验汉语基础教程（上、下）》1732 张图文组合进行了关系分析及合理性探究。结果显示，图文状态关系视角下图文平等在教材中占比更高，图文逻辑语义关系分析后发现扩展关系在教材中占比最高。后对图文关系的合理情况进行进一步分析，发现不合理图文组合集中在练习和标题环节。后以汉语教学为导向进行讨论，发现图文组合在本教材中主要发挥共同释义帮助学生理解、构建场景帮助学生交际的作用。基于此,针对教材设计提出建议，以期助力国际中文教育教学实践。

关键词：多模态理论；国际中文教育教材；图文关系

Title: The image-text relationship and its rationality analysis of international Chinese education textbooks under multimodal theory——Taking *Experiencing Chinese Basic Course (upper and lower)* as an example

Abstract: Multimodal participation in Chinese teaching is the norm of international Chinese education today. Textbooks are an indispensable part of Chinese teaching, and it is necessary to study them in graphic mode. Based on the theory of multimodality, this study analyzes the relationship and rationality of 1732 picture-text combinations of *Experiencing Chinese Basic Course (upper and lower)*. The results show that graphic equality accounts for a higher proportion in the textbook from the perspective of graphic state relationship. After the analysis of graphic logical semantic relationship, it is found that the expansion relationship accounts for the highest proportion in the textbook. After further analysis of the reasonable situation of the relationship between pictures and texts, it is found that the unreasonable combination of pictures and texts is concentrated in the practice and title links. In addition, it is found that the combination of pictures and texts mainly plays the role of co-interpretation to help students understand and construct scenes to help students communicate. Based on this, this paper puts forward suggestions on the design of teaching materials to help the teaching practice of international Chinese education.

Keywords: Multimodal theory; International Chinese education materials; Graphic relations

[1] **陶　艳（Tao Yan）**，南京大学海外教育学院硕士研究生，研究方向：汉语作为二语习得与认知，国际中文教育。电邮：taoyan5050@163.com。

[2] **曾立英（Zeng Liying）**（通讯作者），中央民族大学国际教育学院教授，研究方向：汉语词汇研究与教学、语法研究与教学、计算语言学。电邮：lizzengliying@qq.com。

一、引言

在汉语作为第二语言的教学领域，“三教”核心论（以教师、教学、教材相关问题作为汉语国际教育的核心问题）受到广泛认同（崔希亮，2010, p.73）。教材是教师在教学过程中使用的材料，

对于教学内容、教师展示等具有重大意义。随着现代教育技术的发展，教材不再是单纯的汉字呈现，对教材进行立体化编写是时代要求。内容上,加强教材和配套教学资源开发，形式上纸质、音像等不同呈现材料交织融合，服务上网站、活动等形成系统体系（姜丽萍，2018, p.15）。为了推进国际中文教育教材的立体化编写，有必要从多模态视角对其进行研究。

图文双模态及其关系是运用多模态理论对教材进行研究的重点。但目前相关的研究多侧重在教材图片上，而非对图文关系进行探究。《体验汉语基础教程（上、下）》作为国内使用广泛的任务型教学理念汉语教材，其中图文组合丰富，值得深入探讨。因此，本文展开了以下研究：第一，参考多模态理论的图文关系分类标准，以 Martinec & Salway（2005）的图文关系分析框架为纲，对教材的图文组合进行了统计分析；第二，由 5 位具有汉语教学经验的职前教师对 1732 张图文组合进行合理与否的评估并进行数据整合；第三，针对 232 张不合理图文组合进行典型问题归纳。并从始至终以服务汉语教学为纲进行讨论。较好地回应了研究问题：1.多模态理论下《体验汉语基础教程（上、下）》教材图文关系如何？2.《体验汉语基础教程（上、下）》教材图文关系合理情况如何？3.《体验汉语基础教程（上、下）》教材不合理图文关系组合存在哪些典型问题？研究在多模态理论框架的运用、国际中文教育教材图文关系研究等方面具有创新性，可以为国际中文教育教材的图文编写、汉语教学提供一定参考。

二、研究现状

（一）文献综述

1.国际中文教育教材的图文关系研究

对汉语教材的图文关系研究具有重要意义，但尚未受到重视。首先，已有图文研究多关注教材图片单一模态，对图文关系的探究有限。Levie（1982）对教材图片的有效性进行探究，发现图片可以增强学生的学习效果；Betracourt（1998）通过测试不同呈现方法证实了图文关联程度对学生的认知效果具有影响；Carney & Levin（2002）探究教材图片图文一致的使用规则。国内研究也发现图片释义可以促进学生的交际性练习（卢百可，1999），给教学话题和语言提供依托（王素云，2000），夏平（2009）认为图片是人类的共同认知方式，教材文字内容辅以图片在二语教学中可以帮助学生克服理解障碍。

其次，具体到教材的图文关系研究，和国际中文领域进行结合的较少，且缺少对图文设置合理性的探究。Nikolajeva & Scott（2000）研究图画书中的图文互动，发现图像和文字互相扩大对方意义；Royce（1998）也认为图文关系具有语符互补的特征。而图文关系和教材进行结合，带图标的小说、理科教材多被纳入考虑（Roth et al., 2005)。国际中文教育教材图文研究方面，尹娇（2020）分析《发展汉语》图片情况并提出教材编写建议；蒋妮瑾（2021）统计分析《HSK 标准教程》（第一册和第二册）的图片、文字情况；王佳萍（2021）关注《HSK 标准教程》与《你好！中国生活汉语基础教程》两本教材的图文模态，调查学生和教师的理解、偏好程度，缺少对图文关系的进一步测查以及合理情况分析。

2.《体验汉语基础教程（上、下）》教材研究

《体验汉语基础教程》教材由姜丽萍主编、高等教育出版社出版。教材全书共 48 课，分上、下两册，每册包括 24 课（每课后附 MP3 一张），每册在课程结束后编排了测验。主要供 200 课时的教学使用。该书后续教材包括练习册、教材参考书等。教材以任务型语言教学为基本理念，针对初级阶段学习者，注重功能、结构、文化三者的结合（姜丽萍，2008, p.886），赵金铭（2008, p.96）给予评价“整部教材贯彻体验式学习理念，让学生在做中学，在用中学，在体验中学”。

目前对《体验汉语基础教程（上、下》的研究主要为教材本身和对比分析两类。第一，针对教材本身，宏观而言，研究涉及教学理念、原则、学科意识等方面（王文君，2017；刘颂浩，2018）；微观而言，研究包括称谓语编排、词汇编排等方面（刘萍，2014；张玉婷，2019）。第二，从对比分析角度出发，有研究将该教材与《中文听说读写》进行话题选编、插图比较（李妍洁，2017；赵静，2018），同时将其与《魅力汉语》《新概念汉语》等知名汉语教材比较也是重要研究点（胡渝洁，2017；甄文婷，2018），研究中泰版本《体验汉语教程》异同也是一大关注点（祝利娟，2021）。

（二）理论基础

1.多模态理论的发展应用

多模态理论起源国外，2000 年以来传入国内不断丰富。法国巴特（Barthes，1977）最早对多模态语篇进行研究，1977 年图文关系作为多模态研究的重点被他归纳为文本支持图片的锚定模式、图片支持文本的说明方式和图文互补的接递模式三种。20 世纪 80 年代，多模态话语分析受韩礼德提出的语言三大元功能：概念功能、人际功能、组篇功能影响形成“系统功能语言学多模态话语分析”（SF-MDA）。在此基础上，形成了 Kress & Van Leeuwen（1996）为代表的视觉设计流派和 O’toole（1994）为代表的符号学流派。国内研究中，2003 年李战子发表《多模式话语的社会符号学分析》介绍 Kress 和 Van Leeuwen 的多模态话语分析理论，胡壮麟（2007）、张德禄（2009）等不断引介、发展多模态分析理论。

多模态理论引入二语教学以来，国内外研究多和学生教学效果、教学模式进行结合。Skehan（1998）认为在二语学习中音频口语输入有利于意义优先处理，视觉文本模式有利于规则优先处理；Royce（2002）探究二语学习者和图像、文字、视频等多模态材料互动的情况，促使教师关注多模态交际能力的发展；Jewitt（2006）论证多模态教学非常重要并强调了师生互动在其中的作用。国内研究表示多模态理论在外语教学中应与多媒体技术有机结合、具体教学时模态调用要遵循最佳效果原则、有效原则、适配原则和经济原则等（张德禄，2009）；文化多元化、信息高速发展的背景下，多元读写能力是多模态和外语教学模式结合的重要关注点，研究发现英语教学中多模态话语分析更有利于培养学生的多元识读能力，且多模态教学模式下应注意环境、实践等要素（朱永生，2008；房爽，2013）。具体到国际中文教育领域，句型教学策略、口语教学设计等教学类探索和多模态理论的结合被广泛研究（姜艳艳、李登桥，2016；施赛丹，2019）。

多模态理论在国内应用研究还涉及教材领域。多模态教材是指将文字、图像、表格、录音等不同模态形式材料集于一体的综合性教材，具有协同性、多维性、共识性、动态性、链接性、网络性的特点（张德禄、张淑杰，2010）。陈瑜敏、王红阳（2007）对我国自然科学类教材进行多模态话语分析；张艾菁（2017）对教材图像的表征、互动、构图意义进行探究，对多模态应用于地理图像教学提出意见；张德禄和张淑杰（2010）对多模态外语教材编写原则进行探究。国际中文教育领域用该理论进行相关教材分析的研究较少，《HSK 标准教程》、《中国语》被关注（蒋妮瑾，2020；邵珠鸣，2019），更多教材应被纳入考量。

2.多模态理论下图文关系框架

Martinec & Salway（2005）的研究将图文关系简化为：逻辑语义和状态关系两个相互独立的子系统。首先在状态系统下，图文有平等和不平等之分。图文平等有独立和互补两种形式，图文独立即图像和文字提供的信息平行且不构成更大的整体，图文互补是指图像和文字相互补充形成更大的整体。图文不平等包括图附于文和文附于图两种形式。其次在逻辑语义系统下，图文有投射和扩展两种关系。图文投射关系包括言辞投射和思想投射。主要是文字以人物言语或思想的形式在图画中出现。图文扩展关系可以分为详述、延伸和增强，详述即图文之间形成说明或者例证的关系，延伸是指图文其中一方包含另一方不具备的信息，增强则是指图或文一方以环境、背景的方式修饰另一方,体现在时间、地点和原因或目的等成分。具体框架展示见图 1。

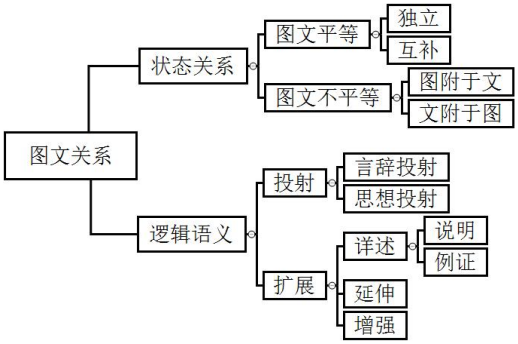


图 1 多模态理论下图文关系框架

综上，本研究以多模态理论下 Martinec 和 Salway 提出的图文关系框架为基础，对国际中文教育教材《体验汉语基础教程（上、下》的图文关系进行统计分析。需要说明的是，图片广义上指视觉材料，包括插画、图片、公式、符号等；狭义上看图片仅指用来论证和说明的绘画作品（刘海娜，2011）。本文认为教材图片是在教材中辅助内容的解释、记忆和组织等的非文字材料，有着图画、表格等多种呈现方式。因此统计时，《体验汉语基础教程（上、下）》教材图片包括表格及图画。

三、多模态理论下的国际中文教育教材图文分析

依据多模态理论下的图文关系分析框架对《体验汉语基础教程（上、下）》1732 张图文图片（上册 978 张，下册 754 张）进行分析。出现图片的教学环节大致可以分为“标题、词语（扩展）、注释、句型操练、趁热打铁、汉字（练习）、语音练习、听与说、注释、测验、序言”，具体环节图片数量见表 1。总体看来，图文图片最多的环节是句型操练且教材下册多于上册，其次是词语扩展环节，上下册图片数量均在 100 张左右，而具有图文图片的语音练习、序言环节仅存在于上册教材。

环节	标题	词语	词语扩展	句型操练	趁热打铁	听与说	汉字	汉字练习	语音练习	序言	注释	测验	总计
上册	24	21	98	316	86	91	74	23	32	22	158	33	978
下册	24	48	106	384	45	68	13	5	0	0	45	16	754

表 1 教材上下册各环节图片数量统计表

（一）教材图文状态关系

国际中文教育教材的图文状态关系有平等和不平等之分。如表 2 所示，上册和下册的教材中均是图文关系为平等的占比最大，上册图文平等的图片共 674 张，占比 68.91%，下册图文平等的图片共 639 张，占比达 84.86%，再细看平等状态关系下，图文关系为独立的比例明显高于互补，上下册均是如此。可见国际中文教育教材的设计中，图片不是传统意义上的次要地位，而是和文字一样呈现出多模态共存争艳的局面。而在图文不平等的状态关系下，上下册呈现出了相反的状态，上册教材中图附于文占比 18.61%，高于文附于图，下册中图附于文占比 6.51%，低于文附于图。接下来结合具体教材实例，分析不同图文状态关系的作用。

图文状态关系		上册		下册	
		数量	百分比	数量	百分比
平等	图文独立	454	46.42%	504	66.93%
	图文互补	220	22.49%	135	17.93%

不平等	图附于文	182	18.61%	49	6.51%
	文附于图	122	12.47%	66	8.76%
总计		978	100%	754	100%

表 2 《体验汉语基础教程（上、下）》中图文状态关系的数量和百分比

1. 图文平等

图文独立是指教材中的图片和文字处于平等地位，各自表达相应的意思，不互相补充形成一个更大的结构体。如图 2 示例，图片和文本都表达着“同学们”的概念，图片模态为真实场景呈现，文字模态为汉字加拼音，二者并没有依附关系。学习者在该种图文关系下可以从单独某一模态获取信息、识别意义。教材中的图文独立组合多由反映现实生活中的事物等各类实体的图像和对应词语构成,学习者借助图片辅助理解词语并促进汉语习得。

图 2 图文独立组合示例（第 1 课 你好 “词语扩展”环节）

图文互补指的是教材中图片和文字处于平等地位，但在意思表达上需要互相补充形成一个更大的意义体。如图 3 所示，文字模态呈现汉字问题“他/她姓什么？叫什么名字？”学生单看文字无法完成任务，需要结合图片才能明确文字模态中所说的主体。图文互补组合能让学习者对图像中的内容引起注意并进行解读，学习者在该模态下通常是进行操练活动，文本形成任务引导，图片进行信息补充并和实际生活形成链接，契合汉语教学中模拟真实场景操练的理念。该类图文组合占比次于图文独立，可见教材图片主要服务于释义、辅助学生理解，其次便是为学生提供实践练习。

图 3 图文互补组合示例（第 3 课 你叫什么名字 “听与说”环节）

2.图文不平等

图附于文是指教材中图片依附于文字存在，图片通常只和文字中的部分产生联系。如图 4 所示，文本模态表达了完整的句意，而图片呈现出“新鲜的西红柿”的概念，只和文本中的部分词汇产生联系。该模态组合是人们对教材图文最广泛的印象，当文本内容较为抽象或者难以模拟呈现时,图片可以发挥其主观和形象的作用，帮助学生更好理解文本，并将文本表达的内容和现实物品进行匹配。同时图片也可以起到一个强调作用，使学习者在接触文本时重点关注某些信息并进行学习。

图 4 图附于文组合示例（第 6 课 你家有几口人 “语音练习”环节）

文附于图是指文字在组合中处于次要地位，图片为主要表达内容。如图 5 所示，文本模态发挥标识作用，具体的汉字组合展示还是由图片完成。该图文组合在教材中占比最少，主要目的是给学生提供更多直观、形象信息，学生在学习中以准确理解为主，以便辅助后续练习等活动。

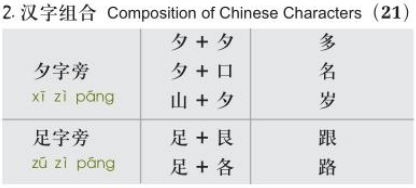


图 5 文附于图组合示例（第 24 课 你的口语比我好 “汉字”环节）

（二）教材逻辑语义关系

从大类上看，国际中文教育教材图文的逻辑语义关系可以分为投射和扩展两种。具体到扩展的小类：详述、延伸、增强，具体图文逻辑语义关系作用和教材实例将在后续阐述。逻辑语义关系图文组合数量及百分比统计见表 3，投射关系的图文组合在上下册教材中占比都较少，其中思想投射的图文组合明显少于言辞投射，上册教材中甚至没有思想投射的图文逻辑语义关系。扩展关系的图文组合在两册书中的占比都超过了 90%，且扩展关系的具体小类以详述和延伸为主，增强关系占比最少，上册教材中仅占比 5.48%，下册教材中仅占比 1.57%。

图文逻辑语义关系		上册		下册	
		数量	百分比	数量	百分比
投射	言辞投射	23	2.10%	51	4.99%
	思想投射	0	0.00%	1	0.10%
扩展	详述	602	54.98%	521	50.98%
	延伸	410	37.44%	434	42.47%
	增强	60	5.48%	16	1.57%
总计		1095	100%	1023	100%

表 3 《体验汉语基础教程（上、下）》中图文逻辑语义关系的数量和百分比

1.投射关系

言辞投射是文本模态以言语表达的形式在图片模态中呈现，通常通过对话框连接图像中的人物形象和文本中的话语。如图 6 所示，文本模态是图片模态中人物想要表达的话语。该图文关系有利于营造真实的对话场景，满足汉语教学中的交际性原则，同时人物加言语的方式形似漫画或者连环画，可以增加教材趣味性，进一步提高学生学习汉语的兴趣。

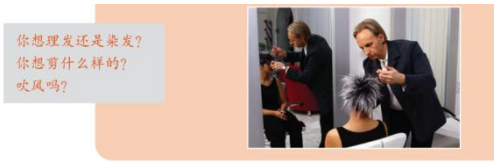


图 6 言辞投射图文组合示例（第 19 课 你想剪什么样的“趁热打铁”环节）

思想投射是投射关系下的另一个小类，与言辞投射相同，文本模态在图片模态中以另一种形式呈现，不同的是，该类型文本通常为思想内容而非言语，是一种意义的投射。如图 7 示例，文本通过气泡框链接和图片形成联系，主要是图片中人物想法的表达。该图文关系同样是是为了构建真实场景、助力语言训练，学生在接触汉语时可以更好地了解应用场景，也可以培养学生将自己所想进

行言语输出。

图 7 思想投射图文组合示例（第 46 课 坚持到底就是胜利“句型操练”环节）

2.扩展关系

详述关系指文本或图片对另一模态所展示的内容做进一步明确，但并不提供新的信息，可进一步划分为说明和例证（图为例的例证、文为例的例证）两种类别。如图 8 所示，文本模态的国名、地名是对图片的说明、解释，而图 9 图片模态是以具体例句的形式进一步解释文本中的概念。详述关系在教材图文逻辑语义关系中占比最大，且以详述中的说明为主要表达方式，上册说明关系的图文组合占比达 75.25%、下册达 93.65%（表 4），本次统计中未出现文为例的例证。该逻辑语义关系有利于增强学生的理解，是教材中图文释义的基本方式。

图 8 详述-说明关系图文组合示例（第 4 课 你是哪国人“句型操练”环节）

形容词谓语句 Sentences with an adjectival predicate

In an adjectival predicate, the verb “是” is not used. Adjectives are put right after the subject. E.g.

Subject (S)	Predicate (Adj.)
你	好!
老师	好!
你们	好!

图 9 详述-图为例的例证关系图文组合示例（第 1 课 你好“注释”环节）

详述关系	上册		下册	
	数量	百分比	数量	百分比
说明	453	75.25%	488	93.85%
图为例的例证	149	24.75%	33	6.35%
文为例的例证	0	0	0	0
总计	602	100%	521	100%

表 4 《体验汉语基础教程（上、下）》中图文详述关系小类的数量和百分比

延伸是指图片模态或文本模态为另一方所表达的意义提供新增信息。如图 10 所示，图片为简单的动物卡通图案，而文本除了标明图片动物的名称还提供了十二地支、出生年份等信息。延伸的图

文关系有利于扩展学生的知识面，符合维果斯基的最近发展区理论，学生可以在获得图片/文本基本意义的同时接触扩展内容，有能力的学生可以进行更多习得，同时补充信息也可以进一步激发学生的学习兴趣。

图 10 延伸关系图文组合示例（第 7 课 今天几号“注释”环节）

增强是一种模态为另一种模态增加新信息，新增加的信息只与情境有关，比如时间、空间、因果等背景信息。从该定义可以发现增强逻辑语义关系通常和延伸逻辑语义关系共同存在。如图 11 所示，文本模态表达内容“我可以试试吗”，图片模态为鞋店场景，与文本构成了空间增强的关系，还暗示了“试试”的对象为鞋子。增强逻辑语义关系图文组合使文本内容更立体生动,营造汉语真实应用场景，帮助学习者代入其中，进一步辅助情景教学。

图 11 增强关系图文组合示例（第 12 课 我可以试试吗“标题”环节）

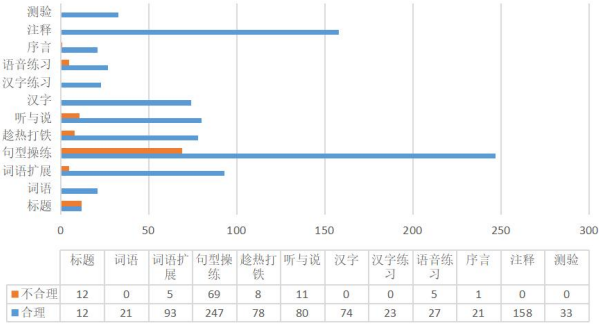
四、教材图文关系合理性探究

（一）图文关系合理情况概述

判断图文关系是否合理主要是分析图片模态与文本模态之间意义建构匹配与否，包括图片呈现的形象、表达的意义、营造的情景、发展的情节、展开的话题、引发的讨论与语言知识的匹配情况。本研究首先由 5 位国际中文教育专业的职前教师对所有图片进行了合理与不合理的一轮评估，后综合 5 人观点，得到表 5 数据。可见图文关系不合理的组合共 232 张，且不合理图文组合下册教材占比是高于上册的，如图 12、13 所示，句型操练、听与说、趁热打铁、语音练习等和操练相关的环节是不合理图文组合较多出现的地方，同时标题环节也存在相对较多不合理图文关系的图文组合。

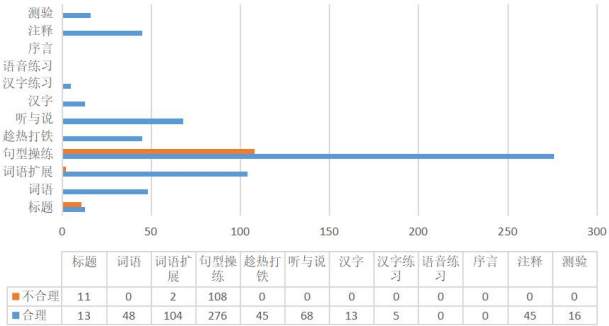
	上册		下册	
	数量	百分比	数量	百分比
合理	867	88.65%	633	83.95%
不合理	111	11.35%	121	16.05%
总计	978	100%	754	100%

表 5 《体验汉语基础教程（上、下）》图文关系合理与否的数量和百分比



	标题	词语	词语扩展	句型操练	趣热打铁	听与说	汉字	汉字练习	语音练习	序言	注释	测验
不合理	12	0	5	69	8	11	0	0	5	1	0	0
合理	12	21	93	247	78	80	74	23	27	21	158	33

图 12 教材上册各环节图文关系合理情况



	标题	词语	词语扩展	句型操练	趣热打铁	听与说	汉字	汉字练习	语音练习	序言	注释	测验
不合理	11	0	2	108	0	0	0	0	0	0	0	0
合理	13	48	104	276	45	68	13	5	0	0	45	16

图 13 教材下册各环节图文关系合理情况

1.不同状态关系图文的合理状况

如表 6 所示，可以发现图文状态关系为独立的组合不合理数量明显高于其他类关系，教材上册不合理图文关系中“图文独立”组合占比 75.68%，下册同类占比达 100%。独立的图文状态关系意味着图片模态和文本模态有着各自的表达内容且不形成更大的意义结构体，所以二者的匹配度和连接性可能较难控制，容易造成图文理解分离的问题。

图文关系		上册		下册	
		合理	不合理	合理	不合理
平等	图文独立	370	84	383	121
	图文互补	194	26	135	0
不平等	图附于文	181	1	49	0
	文附于图	122	0	66	0
总计		867	111	633	121

表 6 《体验汉语基础教程（上、下）》不同状态关系图文合理状况

2.不同逻辑语义关系图文的合理状况

如表 7 所示，从逻辑语义关系角度来看，教材上下册的不合理图文关系多在“扩展”关系下，“投射”关系图文不合理组合数量相对较少。可能因为“投射”关系图文多是文本模态以言语、思想的形式出现在图片模态，图片通常是对话的人物，可选择图片多，匹配要求不高。而“扩展”关系的不合理图文组合多在“详述”和“延伸”两种类别上，对事物进行说明解释和内容扩展，对图片适配度要求较高。

图文逻辑语义关系		上册		下册	
		合理	不合理	合理	不合理
投射	言辞投射	16	7	51	0
	思想投射	0	0	1	0
扩展	详述	529	73	423	98
	延伸	375	35	353	81
	增强	41	19	11	5
总计		961	134	839	184

表 7 《体验汉语基础教程（上、下）》不同逻辑语义关系图文合理状况

（二）图文关系不合理典型问题分析

因为图文合理性的判断主要是评估两种模态的意义构建匹配度如何，和多模态理论下的逻辑语义关系分类具有相通之处，接下来，本研究就逻辑语义关系分类框架下典型图文组合问题进行分析。以多模态理论的图文关系分析框架为背景，对具体类别下的图文关系不合理组合进行深度分析，归纳存在的普遍问题，有利于得出具有针对性的改进意见。

1.图文投射关系下图片模态场景构建与常识不符

与常识不符的图文组合共 17 张，占比 7.33%。图文投射关系的文本模态是人物言语或想法，是具有完整意思的句子，其中包含特定称谓、事件等信息，也就给图片模态的场景构建提出了隐性要求，容易出现场景构建和常识存在出入的问题。如图 14 所示，文本模态中体现出人物关系是老师与学生，且表示尊敬语气的称谓“您”更是将人物关系的年龄、身份进行了划分，但图片模态中对话人物并没能无争议地体现出明显的老师与学生关系，根据常规认知，图片模态呈现的是同龄员工或者公司上下级进行会议的汇报，而非上课。因此，该类图文关系不合理主要归因在图片模态的场景构建上。

图 14 投射关系图文组合（第 1 课 你好“趁热打铁”环节）

2.图文详述关系下文本模态释义牵强

图文详述关系的主要目的是解释意义，在教材中最常见的表现方式就是以文本模态对图片模态进行解读，图片模态辅助学生理解文本模态，这就要求二者需要契合或者关联性明显，极易出现释义牵强的问题。如图 15 所示，组合中只看图片模态无法得出文本内容。左图图片为看时间，可以拓展出迟到等信息，但是无法拓展出文本模态中的另一主体“她”，也无法得知“她不会来了”；中间图片为人物半张脸，和“她刚哭过”的联系较弱；右图仅为一个男子图片，无法看出人物过去的所作所为。该类图文关系不合理的主要原因是文本模态释义牵强，和文本内容也有着一定关系，相对抽象的内容容易出现该问题，比如示例中的过去时态呈现、“成功”“幸福”等难以物化内容的表达等。释义牵强是不合理图文关系组合中数量最多的类别，共 132 张，占比 56.9%。

图 15 详述关系图文组合（第 43 课 看样子要下雨“句型操练”环节）

3.图文延伸关系下图片模态解释不足

解释不足也是不合理图文组合的常见问题，共 54 张，占比 23.28%。图文延伸关系意味着图片、文本模态中任一一者包含的内容多于另一者，拓展的内容范围相对较难把控，图文选取不当就容易出现关联弱、解释不足的问题。如图 16，文本模态表达的内容明显多于图片模态，图片模态只和“布置”构建了联系，且图片表达的内容是圣诞节装饰，和“布置”一词之间的联系也需要学习者多次思考，可以说解释力度不足。该类图文组合不合理的原因多是图片模态较难直接解释文本模态

的部分内容。

图 16 延伸关系图文组合（第 31 课 咱们布置一下儿房间吧“标题”环节）

4.图文增强关系下图片模态与文本模态背景不符

背景不符的不合理图文组合共 18 张，占比 7.76%。图文增强关系一般是图片模态为文本模态提供背景信息，这就对图片模态的情景选取提出了要求，需要契合文本模态呈现的信息，易出现背景不符的问题。如图 17 所示，文本模态“上课的时候老师教我们唱歌”中出现的人物为“老师”和“我们”、给出的场景是“上课”、进行的事件是“教唱歌”，而图片模态提供的情景中不能体现“我们”，且图片中的直观事件是“弹钢琴”，和“教唱歌”之间也存在着一定跨度。该类图文组合的不合理主要是由于图片模态和文本模态要求的信息不符。

图 17 增强关系图文组合（第 4 课 你是哪国人“语音练习”环节）

从汉语教学为主要目的对本教材的不合理图片进行讨论，我们可以发现提到的 4 类问题依旧可以归纳为情景提供和意思解释两个方面，对应汉语教学的交际情景需求和知识意思理解需求。结合数据，可以发现是释义方面不合理图文组合较多，说明在教材设计中应该更加重视图文意思的匹配，尤其是在图文组合主要发挥意义解释作用的初级国际中文教育教材中。同时呈现的 4 类问题其中 3 类都是和图片模态更加相关，说明在改善图文合理性方面，可以多从图片模态入手，根据文本模态框定的指示信息进行图片筛选会是较好的途径。

五、结语

以多模态理论为基础，参考 Martinec 和 Salway 的图文关系框架，本研究将《体验汉语基础教程（上、下）》中出现的 1732 张图文组合图片进行了图文状态关系和图文逻辑语义关系的分析。图文状态关系分析后发现图文平等在教材中占比更高且该类下的图文独立关系组合数量更多，和传统想法中的图片附属于文本、帮助理解文本的状况不一样，说明随着时代的发展，多种模态在教材中得到更广泛、更平等的运用。图文逻辑语义关系分析后发现扩展关系的图文组合明显多于投射关系的图文组合，教材的主要目的是教学、让学生理解意义，因此单纯的对话、想法呈现设置较少，在扩展关系下详述和延伸又是主要的图文关系，进一步印证教材中图文设置是为了释义，使学生习得语言及意义。进一步探究图文关系的合理性，对 1732 张图文组合图片进行了合理与否的评估，结果发现 232 张组合图文关系不合理，主要集中在练习和标题环节。对不合理图文关系的组合进行典型问题归纳，发现主要存在以下四个问题：1.图文投射关系下图片模态场景构建与常规认知不符；2.图文详述关系下文本模态释义牵强；3.图文延伸关系下图片模态解释不足；4.图文增强关系下图片模态与文本模态背景不符。启示我们教材编写中提高图文合理性可以主要从图片模态和文本模态的选择上改进，二者应响应图文组合情景构建、意思解释的教学作用，首先需要表达的信息形成较强关联，其次要和现实生活进行有效结合。

本研究的研究对象《体验汉语基础教程（上、下）》是面向初级汉语学习者的教材，图文组合较多，对面向中高级汉语学习者的教材、具有国别化特色的教材进行单独图文关系分析，或者对不同类型国际中文教育教材的图文关系进行对比分析都是今后研究可以进行深入的地方。另外，虽然本研究是由 5 位具有国际中文教育背景和汉语教学经验的职前教师进行 1732 张图文组合图片的评估，但评估人数还是较少，且未涉及汉语学习者，今后可以扩充评估者，增强数据普遍性。

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text (S. Heath, Trans.)*. Hill and Wang.

Bétrancourt, M. & Bisseret, A. (1998). "Integrating Textual and Pictorial Information Via Pop-Up Windows: An Experimental Study." *Behaviour & Information Technology* 17(5): 263–273.

Carney, R. N. & Levin, J. R. (2002). "Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text." *Educational Psychology Review* 14: 5–26.

陈瑜敏、王红阳（2008）：“多模态语篇图像的概念意义与图文关系——当代教科书的多模态语篇分析”，《宁波大学学报（教育科学版）》(01)：124-129。

[Chen Yumin, Wang Hongyang (2008). "Conceptual Meaning of Images in Multimodal Discourse and Image-text Relations: A Multimodal Analysis of Contemporary Textbooks." *Journal of Ningbo University (Educational Science Edition)* (01): 124–129.]

崔希亮（2010）：“汉语国际教育‘三教’问题的核心与基础”，《世界汉语教学》(01)：73-81。

[Cui Xiliang (2010). "The Core and Foundation of the 'Three Teachings' Issue in International Chinese Education." *Chinese Teaching in the World* (01): 73–81.]

房爽（2013）：“培养多元读写能力的多模态教学模式研究”，《宁波大学学报（教育科学版）》(06)：105-107。

[Fang Shuang (2013). "Research on a Multimodal Teaching Model for Developing Multiliteracy Skills." *Journal of Ningbo University (Educational Science Edition)* (06): 105-107.]

胡渝洁（2017）：《<魅力汉语>与<体验汉语基础教程>的汉字编写内容比较》，重庆师范大学，学位论文。

[Hu Yujie (2017). *A Comparison of Chinese Character Compilation between Charming Chinese and Experiencing Chinese: Basic Course*. Chongqing Normal University, Dissertation.]

胡壮麟（2007）：“社会符号学研究中的多模态化”，《语言教学与研究》(01)：1-10。

[Hu Zhuanglin (2007). "Multimodality in Social Semiotic Studies." *Language Teaching and Research* (01): 1–10.]

Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*. Routledge.

姜丽萍（2008）：“《体验汉语基础教程》（系列教材）编写理念与实践(eds.)”，第九届国际汉语教学研讨会论文选，北京语言大学：907-914。

[Jiang Liping (2008). "The Principles and Practices of Compiling *Experiencing Chinese: Basic Course* (series textbooks)". In *Selected Papers from the 9th International Conference on Chinese Language Teaching*. Beijing Language and Culture University: 907-914.]

姜丽萍（2018）：“汉语教材编写的继承、发展与创新”，《华文教学与研究》(04)：12-18。

[Jiang Liping (2018). "Inheritance, Development and Innovation in Chinese Textbook Compilation." *TCSOL Studies* (04):12-18.]

姜艳艳、李登桥（2016）：“多模态理论在对外汉语教学中的应用——以‘把’字句的教学为例”，《教学研究》(04)：91-93。

[Jiang Yanyan, Li Dengqiao (2016). "Application of Multimodal Theory in Teaching Chinese as a Foreign Language: A Case Study of 'ba' Construction Teaching." *Educational Research* (04): 91-93.]

蒋妮瑾（2020）：《基于多模态话语分析理论的初级汉语教材视觉模态图文研究》，广西师范大学，学位论文。

[Jiang Nijing (2020). *A Study on Visual Modality and Image-text Relations in Elementary Chinese Textbooks Based on Multimodal Discourse Analysis theory.* Guangxi Normal University, Dissertation.]

Kress, G & Van Leeuwen (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.

Levie, W. H. & Lentz, R. (1982). "Effects of Text Illustration: A Review of Research." *Educational Communication and technology journal* 30(4)*:* 195-232.

李妍洁（2017）：《<中文听说读写>与<体验汉语基础教程>话题选编比较》，华中师范大学，学位论文。

[Li Yanjie (2017). *A Comparison of Topic Selection between Integrated Chinese and Experiencing Chinese: Basic Course.* Central China Normal University, Dissertation.]

刘海娜（2011）：《初级汉语综合课教材插图研究与设计》，暨南大学，学位论文。

[Liu Haina (2011). *Research and Design of Illustrations in Elementary Comprehensive Chinese Course Textbooks*. Jinan University, Dissertation.]

刘萍（2014）：“《体验汉语基础教程》插图特色的研究”，《现代语文（语言研究版）》(10)：93-94。

[Liu Ping (2014). “A study on the Illustration Features of *Experiencing Chinese: Basic Course*.” *Modern Chinese (Language Research Edition)* (10): 93-94.]

刘颂浩（2018）：“教材编写研究中的学科意识”，《华文教学与研究》(04)：36-43。

[Liu Songhao (2018). “Disciplinary Awareness in Textbook Compilation Research.” *TCSOL Studies* (04): 36-43.]

卢百可、邓秀均（1999）：“以图片为基础的课堂交际练习实验——一次交际法的实践”，《世界汉语教学》(02)：80-86。

[Lu Baike, Deng Xiujun (1999). “An Experiment on Picture-based Classroom Communication Exercises: A practice of Communicative Approach.” *Chinese Teaching in the World* (02): 80-86.]

Martinec R. & Salway A. (2005). “A system for image-text in new (and old) media.” *Visual Communication* (3): 337-371.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). “The Dynamics of Picture Book Communication.” *Children's Literature in Education* 31(4): 225-239.

O’Toole, M. (1994). *The Language of Displayed Art*. Leicester University Press.

Roth, W., Pozzer-Ardhenghi, L. & Han, J. (2005). *Critical Graphicacy: Understanding Visual Representation Practices in School Science*. Springer.

Royce, T. (1998). Synergy on the page: “Exploring Intersemiotic Complementarial Page-based Multimodal Text.” *JASFL Occasional Papers* (1): 25-49.

Royce, T. (2002). “Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy.” *TESOL Quarterly* 36(2): 191–205.

邵珠鸣（2019）：《多模态视角下的韩国高中汉语教材分析》，西南交通大学，学位论文。

[Shao Zhuming (2019). *An Analysis of Chinese Textbooks for Korean High Schools from a Multimodal Perspective*. Southwest Jiaotong University, Dissertation.]

施赛丹（2019）：《基于多模态话语分析理论的初级汉语口语教学设计》，上海外国语大学，学位论文。

[Shi Saidan (2019). *Instructional Design for Elementary Chinese Speaking Course Based on Multimodal Discourse Analysis Theory*. Shanghai International Studies University, Dissertation.]

Skehan, P. A. (1998). *Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

王佳萍（2021）：《<HSK 标准教程>与<你好！中国 生活汉语基础教程>图文模态对比研究》，大连外国语大学，学位论文。

[Wang Jiaping (2021). *A Comparative Study of Image-Text Modalities between HSK Standard Course* and *Hello! China: Basic Chinese for Life*. Dalian University of Foreign Languages, Dissertation.]

王素云（2000）：“在交际中学习语言——《一起来说——以图片为基础的课堂交际练习》评介”，《世界汉语教学(01)：104-106。

[Wang Suyun (2000). “Learning Language Through Communication: A Review of *Let's Talk Together: Picture-Based Classroom Communication Exercises*.” *Chinese Teaching in the World* (01): 104–106.]

王文君（2017）：“《体验汉语 • 基础教程（上）》教材分析”，《现代交际》(17)：157-159。

[Wang Wenjun (2017). “An Analysis of the Textbook *Experiencing Chinese: Basic Course (Volume 1)*.” *Modern Communication* (17): 157-159.]

夏平（2009）：“插图设计教学的现状及发展趋势”，《美术大观》(03)：184-185。

[Xia Ping (2009). “Current Situation and Development Trends of Illustration Design Teaching.” *Art Panorama* (03): 184-185.]

尹娇（2020）：《多模态视域下的<发展汉语>综合教材图文关系研究》，厦门大学，学位论文。

[Yin Jiao (2020). *A Study on the Image-Text Relationship in* Developing Chinese *Comprehensive Textbooks from a Multimodal Perspective*. Xiamen University, Dissertation.]

张德禄、张淑杰（2010）：“多模态性外语教材编写原则探索”，《外语界》(05)：26-33。

[Zhang Delu, Zhang Shujie (2010). “Exploring the Principles of Compiling Multimodal Foreign Language Textbooks.” *Foreign Language World* (05): 26-33.]

张德禄（2009）：“多模态话语分析综合理论框架探索”，《中国外语》(01)：24-30。

[Zhang Delu (2009). “Exploring a Comprehensive Theoretical Framework for Multimodal Discourse Analysis.” *Foreign Languages in China* (01): 24-30.]

张德禄（2009）：“多模态话语理论与媒体技术在外语教学中的应用”，《外语教学》(04)：15-20。

[Zhang Delu (2009). “Application of Multimodal Discourse Theory and Media Technology in Foreign Language Teaching.” *Foreign Language Education* (04): 15-20.]

张玉婷（2019）：《<体验汉语>综合教材中的称谓语编排研究》，南京大学，学位论文。

[Zhang Yuting (2019). *A Study on the Arrangement of Address Terms in Experiencing Chinese Comprehensive Textbooks*. Nanjing University, Dissertation.]

赵金铭（2008）：“汉语作为第二语言教学：理念与模式”，《世界汉语教学》(01)：93-107+3。

[Zhao Jinming (2008). “Teaching Chinese as a Second Language: Concepts and Models.” *Chinese Teaching in the World* (01): 93-107+3.]

赵静（2018）：《<中文听说读写>与<体验汉语基础教程>插图比较研究》，华中师范大学，学位论文。

[Zhao Jing (2018). *A Comparative Study of Illustrations in Integrated Chinese and Experiencing Chinese: Basic Course.* Central China Normal University, Dissertation.]

甄文婷（2019）：《<体验汉语基础教程>与<新概念汉语>比较研究》，黑龙江大学，学位论文。

[Zhen Wenting (2019). *A Comparative Study of Experiencing Chinese: Basic Course* and *New Concept Chinese*. Heilongjiang University, Dissertation.]

朱永生（2008）：“多元读写能力研究及其对我国教学改革的启示”，《外语研究》(04)：10-14。

[Zhu Yongsheng (2008). “Research on Multiliteracy and Its Implications for China’s Educational Reform.” *Foreign Languages Research* (04): 10-14.]

祝利娟（2021）：“《体验汉语基础教程(泰语版)》和《汉语教程》对比研究”，《文教资料》(11)：214-216。

[Zhu Lijuan (2021). “A Comparative Study of *Experiencing Chinese: Basic Course (Thai Edition)* and *Chinese Course*.” *Cultural and Educational Materials* (11): 214-216.]

西班牙母语者汉语同素单双音节名词“家—家庭”习得研究

焦一茗（Jiao Yiming）[1]，应学凤（Ying Xuefeng）[2]

摘要：本文采用中介语语料库与问卷调查相结合的方法，以同素单双音节近义名词“家—家庭”为例，首先考察两者在语法、语义、语体以及韵律方面的差异，进而分析西班牙语母语者习得“家”“家庭”的偏误情况。研究发现，习得“家”“家庭”的偏误既有语法、语义的，也有语体、韵律的，其中语义和韵律的偏误较多。基于上述研究，本文提出如下建议：一是教材要完善释义和增加练习；二是教学上重视语言对比，对于印欧语母语者需要加强汉语成对单双音节近义词的习得。
关键词：西班牙语母语者；近义名词；单双音节；偏误分析

Title: A Study on Spanish Native Speakers’ Acquisition of Homomorphemic Monosyllabic and Disyllabic Nouns “家—家庭” (jiā - jiātíng) in Chinese

Abstract: This study employs a combination of interlanguage corpus analysis and questionnaire surveys, taking the homomorphemic monosyllabic and disyllabic near-synonymous nouns “jiā” (家) and “jiātíng” (家庭) as examples. It first examines their differences in grammar, semantics, register, and prosody, and subsequently analyzes the errors made by Spanish native speakers in acquiring these two terms. The findings reveal that errors in acquiring “jiā” and “jiātíng” span grammatical, semantic, register, and prosodic dimensions, with semantic and prosodic errors being the most frequent. Based on these results, this paper proposes the following recommendations: first, textbooks should improve definitions and incorporate more targeted practice exercises; second, pedagogical approaches should emphasize cross-linguistic comparisons, particularly enhancing the acquisition of paired monosyllabic and disyllabic near-synonyms in Chinese for Indo-European native speakers.
Keywords: Spanish native speakers; Near-synonyms; Monosyllabic and disyllabic; Error analysis

词汇是汉语句子的基本结构单位，对于将汉语作为第二语言的学习者来说，词汇学习很重要。汉语音节显赫，词义相同或相近，但两者在音节上有差异，这类同素单双音节近义名词的辨析尤其重要。同素单双音节近义名词指的是近义且含有同一语素的单音节名词与双音节名词，在学习这类词语时，汉语学习者往往会对其差别产生混淆，形成偏误。例如：

（1）*他是哪国家人？（国）

（2）*各个国应当互相帮助。（国家）

在上述两例中，“国”和“国家”都含有相同的语素“国”，对于汉语母语者来说，我们非常容易地察觉到“国”和“国家”的差异。但对于汉语为第二语言的学习者来说却很难，常常会将二者混淆使用。

[1] **焦一茗（Jiao Yiming）**，上海师范大学对外汉语学院硕士研究生，研究方向：国际中文教育。电邮：emily001020@163.com。

[2] **应学凤（Ying Xuefeng）**（通讯作者），上海师范大学人文学院教授，博士生导师，研究方向：韵律语法学、语体语法学、国际中文教育。电邮：yingxf@shnu.edu.cn。

鉴于汉语中同素单双音节近义名词非常多且重要，但汉语为第二语言的学习者习得这类近义词时常常会遇到困难，本文拟对西班牙语母语者习得“家—家庭”这一组同素单双音节近义名词进行研究。

一、汉语同素单双音节近义名词习得研究评述

（一）汉语同素单双音节近义名词研究

通过搜索文献发现，语言学界对于单双音节词语的研究从很早就开始了。 在单双音节词研究方面，吕叔湘（1963）指出单双音节词的发展历程涉及了语法、语汇和修辞等多方面因素的问题，分析了单双音节词的语法差异。刘叔新（1990,p.168-169）提出尽管在汉语中普遍存在着大量的双音词，但单音词也并不会因为双音词的存在而消失。

在单双音节名词研究方面，谢红华（2001）从不同角度出发，对单双音节名词的组词、语法、语用三方面进行考察分析，总结了单双音节同义名词的不同语法功能。陈海燕（2007）在句法层面总结了单双音节名词之所以形成不同点的原因所在。蔡露（2008）也针对单双音节近义名词的演变历程展开研究，同时揭示出单双音节近义名词的演变原因。

（二）汉语同素单双音节近义名词习得研究

在习得研究方面，罗艺潇（2011）对同素名词展开研究，将研究结果与对外汉语教学相结合，为同素单双音节近义名词的对外汉语教学贡献了体系性意见。呼建仁（2013）以英语为母语的汉语学习者为调查对象，探讨了留学生对同素单双音节近义名词的自身学习情况，并提出了对外汉语教学策略。林凌飞（2020）也以英语为母语的汉语学习者为调查对象，运用问卷收集了汉语学习者对同素单双音方位名词的学习情况，为对外汉语提出了相应的教学建议。

已有研究多以英语母语者留学生为研究对象，对母语为其他语言的单双音节近义词的习得研究相对较少，值得进一步深入探究。

二、汉语同素单双音节近义名词的语法、语义、语体与韵律差异

（一）汉语同素单双音节近义名词的选词范围

1.同素单双音节近义名词的界定

同素单双音节近义名词有以下几个条件：一是包含同一语素，本文所研究的同素单双音节近义名词要求包含同一语素，比如“海—海洋”“国—国家”。二是存在近义关系，本文所研究的同素单双音节近义名词要求二者存在近义含义。三是能独立使用，本文所研究的同素单双音节近义名词要求二者可以独立使用，如果二者有一个词语不能独立使用，则不属于同素单双音节近义词，如“牙龈”的“龈”，在现代汉语不能独立使用。四是词性一致，本文所研究的同素单双音节近义名词要求二者词性必须一致，且必须都为名词，若二者词性不同，也不属于同素单双音节近义词。

综上所述，同素单双音节近义名词，应同时满足以下四种条件：①包含同一个语素；②独立使用；③存在近义关系；④词性必须一致，且都为名词。

2.同素单双音节近义名词的选词范围

第一，依据《汉语国际中文教育中文水平等级大纲》找出相互对应的单双音节词语。如同一组词语，有一词或一词以上超出《汉语国际中文教育中文水平等级大纲》的词汇范围，比如“干—干涸”中的“干涸”，则不会被纳入本文研究范围之内。再按照同素单双音节近义名词的定义“可以独立使用、词性一致且都为名词、具有近义关系”继续缩小选词范围。

第二，考虑到教学对象的汉语水平（HSK一级至五级），结合学生上课使用的课本内容《HSK标准教程》，最终选择了《国际中文教育中文水平等级标准》中的一组同素单双音节近义名词：“家—家庭”，其难度等级如表 1 所示：

级别	词语
一级	家

级别	词语
二级	家庭

表 1：“家—家庭”难度等级

可以看出，本组词汇难易度相对应，在此基础上对其进行具体辨析，分析国外汉语学习者在学习它们时的重点与难点。

第三，根据统计发现，“家—家庭”这组词的出错例子为 63 例，是五级以下汉语词汇在HSK动态作文语料库中例子较多的。并且通过搜索全球汉语中介语语料库，得到熟语料“家”9864 条，“家庭”2558 条，偏误率数值均较高，因此最终确立本文重点分析的词语为：“家—家庭”。

（二）“家—家庭”的对比分析

在汉语中，单双音节词汇在语义、句法、语体、韵律、语用、搭配各方面存在各类差异，本文将这些差异归纳为语法、语义、语体和韵律等四个层面。下面本文将基于《现代汉语词典》中同素单双音节近义名词“家—家庭”的基本释义，进行细致的研究分析，分为语法、语义、语体和韵律四个角度，讨论其在使用时的具体差异。

1.语法差异

由于名词在句子中主要作主语、宾语，有些情况下还可以充当定语，个别名词可以重叠使用或是用作量词，因此笔者主要根据上述的四个方面对“家—家庭”的语法差异进行比较和分析。

1）充当主语、宾语的语法功能

名词具有十分显著的事物性，在句子中主要充当主语和宾语。通过分析发现，同素单双音节近义名词“家—家庭”中的“家”和“家庭”都可以在句中作主语和宾语，例如：

（3）我家住在城里、那就是我的家。

（4）家庭很美满、社会的基本单位是家庭。

2）充当定语的语法功能

名词作定语的主要作用是将中心语的意义进一步限定、明确或精细化，从而使整个短语或句子的意思更准确、更具体。通过分析发现，同素单双音节近义名词“家—家庭”中的“家”和“家庭”都可以在句中充当定语，例如：

（5）关于家的记忆。

（6）家庭的和谐很重要。

从上述例子可以看出，尽管单双音节名词在句中都可以充当定语，但单音节名词一般不可以在句中单用，往往需要与其他句子成分如“关于”“对于”进行搭配。

3）重叠使用的语法功能

部分名词可以重叠。少数单音节名词本身可以重叠，如“家家”，重叠后有“每”的意思，表示“每家”，如“家家灯火通明”，这类名词还可以直接跟在数词“一”后面，如“一家家”，加深“每”的意思。

4）临时用作量词的语法功能

部分名词还可以临时用做量词，临时量词不同于一般量词，它通常是由一般名词借用而成，因此具有更大的灵活性和可塑性。这种灵活性使临时量词能在不同的语境中更精确地描述事物的数量或数额，为我们的语言表达提供更多可能性。“家—家庭”中，“家”可以被临时用作量词，能够直接跟在数词“一”后面，如“一家人”。

同素单双音节近义名词“家—家庭”语法差异比较情况如下表所示：

	家	家庭
作主语、宾语	＋	＋
作定语	+	+
可临时用作量词	＋	—
可重叠	＋	—

表 2：“家—家庭”语法差异比较

2.语义差异

下面是《现代汉语词典》中同素单双音节近义名词“家—家庭”的基本释义。

家【名】家庭；人家：他～有五口人|张～和王～是亲戚。

【名】家庭的住所：回～|这儿就是我的～

家庭【名】以婚姻和血统关系为基础的社会单位，包括父母、子女和其他共同生活的亲属在内。

从上述释义可以看出，“家”与“家庭”处于包含与被包含的关系，“家”包含了“家庭”的语义，可以表示“以婚姻和血统关系为基础的社会单位”。除此之外，“家”还表示“家庭的住所”，如例句“我家住在黄土高坡” ，而这一语义是“家庭”所没有的。“家”和“家庭”都表示“以婚姻和血统关系为基础的社会单位”，但“家庭”的血缘纽带关系更加突出，这说明“家—家庭”这组词在语义范围和语义侧重点存在差异。

同素单双音节近义名词“家—家庭”语义差异比较情况如下表所示：

	家	家庭
语义范围	较大 （“家”还可表“处所”）	较小
语义侧重点		更突出血缘纽带关系

表 3 ：“家—家庭”语义差异比较

3.语体差异

同素单双音节近义名词的语体差异主要表现在口语和书面语的使用上。人们在日常交流中倾向于使用简洁、易于表达的单音节词。相比之下，双音节词语多用于书面语。关于同素单双音节近义名词“家—家庭”，在正常随意的谈话中我们常说：“真是幸福的一家”，但在书面语中我们往往会使用双音节词语，如“这是一个幸福的家庭”。另外，通过搜索 BCC 语料库发现，在谈话中使用单音节词“家”的结果共有 622567 条，而“家庭”则仅有 13724 条，充分体现出在使用同素单双音节近义名词时，我们往往会在口语中选择单音节词来进行谈话。

4.韵律差异

汉语单双音节搭配具有较强的规则性，尤其是音节组配与语体的正式与否有明显的关联。2+2 式这种平衡的韵律组配往往具有正式书面语特征，1+2 式则具有一定的口语特性，1+1、2+1 式口语和书面语的倾向不够明显。例如：

（7）*国家密切关注海情况。（海洋）

以同素单双音节近义名词“家—家庭”为例，在使用过程中我们常常将单音词与单音词进行搭配，如“我家里有三口人”，将单音词“我”与单音词“家”进行搭配；而对于双音词“家庭”来

说，我们则常使用双音节词与之搭配，如“美满的家庭”，将双音词“家庭”与双音词“美满”进行搭配。

三、西班牙语母语者汉语同素单双音节近义名词的习得偏误分析

（一）基于语料库的汉语同素单双音节近义名词的习得偏误分析

检索HSK动态作文语料库，发现同素单双音节近义名词“家—家庭”存在语法、语义和韵律的偏误，具体数据如下：

语法偏误		语义偏误		韵律偏误	
数量	占比	数量	占比	数量	占比
4	19.05%	9	42.86%	8	38.10%

表 4：同素单双音节近义名词“家—家庭”偏误情况

1．语法偏误

检索HSK动态作文语料库发现，“家”常常用作量词，二者语法功能有相通之处，又有所差别，因此留学生在使用时会出现因语法功能混淆而产生的偏误。比如：

（8）*发生什么事情的时候，一家庭人可以集合，讨论这件事情。（家）

“家—家庭”这组词中，“家”可以被临时用作量词，而“家庭”则没有这一用法。

2．语义偏误

偏误统计后发现，留学生对“家—家庭”这组同素单双音节近义名词确实存在一定偏误。例如：

（9）*可是我在汉城学习，没有时时去家庭里看妈妈。（家）

（10）*在家庭做饭时，用一些工夫就可以去掉大部分的残留农药。（家）

（11）*首先，在家庭父母和孩子一起过的时间增加一些，周末去买东西、去玩儿,培养出来一样的爱好、共同的语言。（家）

根据《现代汉语词典》的解释，“家”的基本义为家庭、人家，表示以婚姻和血统关系为基础的社会单位，同时也可以表示具体的家庭住所；“家庭”则仅表示抽象的、以婚姻和血统关系为基础的社会单位。例（9）要表达的是回到住所——家中看望母亲，应当使用“家”较为恰当；例（10）形容在住所做饭，也应该用“家”来搭配；同理，例（11）表示在现实住所中父母应多陪伴孩子， 使用“家”较为恰当。以上三个例子都不应该使用表示抽象意义的、“以婚姻和血统关系为基础的社会单位”意思的双音节名词“家庭”。

3．韵律偏误

结合HSK动态作文语料库考察相应偏误情况，我们发现汉语学习者在使用同素单双音节近义名词“家—家庭”时所产生韵律偏误十分突出。比如：

（12）*因为我们的亲戚离我家庭只要三十分钟或坐两个小时的火车就到。（家）

（13）*我也出生在农村家。（家庭）

从音节搭配角度来看，在例（12）中，与单音词“我”进行搭配时，词语“家”也是单音节词语，比双音节词“家庭”更符合汉语的韵律搭配规律；例（13）中，与双音节词“农村”搭配时，双音节词语“家庭”会比单音节词“家”更符合汉语的韵律搭配规律。

（二）西班牙语母语者留学生的习得研究

1．调查对象及方式

本次调查对象是来自赤道几内亚国立大学孔子学院的 25 名西班牙语母语者（或官方语言者）留学生，调查对象的具体信息如表：

HSK 等级	初级（1—2 级）	中级（3—4 级）	高级（5—6 级）
人数	2	6	12
占总人数比例	10%	30%	60%

表 5：调查对象基本信息

本次调查共收到 20 份有效问卷。本问卷分为两部分：首先设立 3 道小问收集留学生的个人情况，如学习汉语的时间；其次为试题，设立了 8 道单项选择题，针对同素单双音节近义名词“家—家庭”，能够具体地反映出三组词在语法、语义、语体、韵律等方面的习得偏误情况。下面附上试题部分进行说明：

请选择“家”或“家庭”将下列句子补充完整。

第 1 题：这里有一（ ）小餐馆。

第 2 题：街道两旁的店铺一家（）亮起了灯光。

第 3 题：我平时在（）喜欢看电视。

第 4 题：真是一个美满的（）。

以上试题涉及四个“家”和“家庭”的使用差异。第 1、2 小题考察二者语法功能的差别，第 1 小题考察“家”可用作量词的语法功能，第 2 小题则针对“家”可以重叠使用的语法功能，以上语法功能“家庭”都没有，两题都应选择“家”；第 3、4 小题考察两词的语义差异，第 3 小题考察“家”的“地点”义，应选“家”，若留学生选择“家庭”，则是没有掌握“家”的多个义项。第 4 小题考察“家庭”的语义侧重“血缘义”，应选“家庭”。

2．习得偏误类型分析

收集到问卷后，对问卷反映出的数据进行整理，整理出语法偏误、语义偏误、语体偏误以及韵律偏误四种偏误类型。统计发现，由“家—家庭”的语义差异造成的偏误数量占比最高，具体数据如下表：

语法偏误		语义偏误		语体偏误		韵律偏误	
数量	占比	数量	占比	数量	占比	数量	占比
4	12.50%	12	37.50%	8	25.00%	8	25.00%

表 6：西班牙语母语者留学生同素单双音节近义名词偏误类型统计

下面结合数据进一步分析。

1） 语法偏误

根据数据显示，留学生的语法偏误占比 12.5%，是偏误数量最少的一类。名词的主要语法功能是在句中作主语和宾语，有时也会充当定语，少数可用作量词或重叠，这些语法功能对于汉语学习者来说并不容易进行区分，往往因为不知道怎么用而出现语法偏误。在名词临时用作量词方面，比如第 1 小题，“这里有一（家/家庭）小餐馆。”在语法功能方面，“家”还可以用作量词，此时与“家庭”不可替换。在名词重叠方面，第 2 小题“街道两旁的店铺一家（家/家庭）亮起了灯光。”其中“家”可重叠使用，表示“每”的意思，而“家庭”则没有这一用法。

汉语的量词很特殊，西班牙语等印欧语没有量词。汉语中名词临时用作量词这一语法功能对于西班牙语母语者留学生来说难度较大。另外，在汉语重叠中，量词重叠属于一种基础形式。汉语名词重叠的意义不仅可以表示“每一”的语法意义，还可以表示“多”“逐一”的语法意义，而西班牙语的名词重叠多是为了强调说者的所要表达的意思，这与汉语量词重叠的意义并无关联，对于西

班牙语母语者来说是一大难点，从而出现偏误。

2） 语义偏误

在对问卷数据进行分析后发现，以西班牙语语为母语的汉语学习者在语义方面产生的偏误数量最多，占比 37.5%，值得我们注意。

以语义范围方面为例，比如第 3 小题，“我平时在（家/家庭）喜欢看电视。”其中，“家庭”在现代汉语中的解释是以婚姻和血统关系为基础的社会单位。“家”在现代汉语中与“家庭”是包含与被包含的关系，它还可以表示家庭的住所。结合语境，括号应填一个表示地点的词语，同时还要和前置词“在”进行搭配的。因此，正确的答案是单音节词“家”。

上文提到，现代汉语中“家”有“家”和“家庭”两个义项，既可以表示“家庭地点、住所”，也可以表示“以血缘为纽带的家庭单位”，后者义项与“家庭”具有同义关系。但在西班牙语中，“家”的西班牙语词汇“casa”仅仅表示住所、房子、房屋，与“家”的另一个义项“以血缘为纽带的家庭单位”毫无关联，“家庭”的西班牙语词汇“La familia”，仅仅表示“以血缘为纽带的家庭单位”，而并不表示住所。对于部分留学生来说，由于没有非常系统地掌握汉语词汇，更容易受到母语负迁移的影响，这就造成西班牙语母语者难以意识到“家”和“家庭”的差别，从而造成偏误。

3） 语体偏误

汉语语言在由口语向书面语转变的过程中，许多单音节词逐渐向双音节词过渡，因此在口语中，我们更偏向于使用单音节词语。不过，书面语并不等同于一定要使用双音节词，而口语也不等同于一定要使用单音节词。一般来说，2+2 式是平衡的韵律模式，在书面语中多见，1+2 式则属于悬差的音节组合，在口语中多见。口语和书面语差异还有语气词等的使用与否。通过问卷调查发现，留学生产生的语体偏误数量占比 25%，从语体角度来看“家”和“家庭”，“家”在口语和书面语中都适用，而“家庭”通常用于书面语。以第 5 小题为例，在日常对话中，我们更倾向于使用 A 选项“你的家里有几口人？”，“家庭”则一般不出现于日常交际之中。

4） 单双音节搭配偏误

根据问卷调查所示，留学生的韵律偏误占比为 25%，偏误率中等。在双音节词与双音节词搭配方面，如调查问卷中的第 7 小题“他生于一个贫穷的农村（家/家庭）”，双音节词“乡村”应当与双音节词“家庭”进行搭配，韵律更显和谐；在单音节词与单音节词搭配方面，以调查问卷中第 8 小题“我（家/家庭）每天坐在一起吃饭”为例，有学生选择了双音节词“家庭”，然而“我”一词为单音节词语，我们更倾向于选择单音节词“家”来与之进行搭配，组成“我家”。

四、同素单双音节近义名词教学建议

基于上述同素单双音节近义名词的偏误研究，我们从教材方面和教师教学方面出发，为同素单双音节近义名词的教学提出一些建议。

（一）教材方面

1．完善释义

本文第一作者教授赤道几内亚国立大学孔子学院留学生所使用的专业课本是由北京语言大学出版社所出版的《HSK标准课程》。这套教科书在词汇上存在的最主要的问题就是关于生词板块的注释问题，教材的生词注释为“生词＋拼音＋词性＋中英文释义”，其释义十分简短，而且多组同素单双音节近义名词被分散在课本的不同单元，如“路—道路”，这对于留学生来说十分容易混淆。面对这一问题，我们认为应该增加同素单双音节近义名词更加专业性的注释与辨析。同时，应将同素单双音节近义名词进行归纳，或设立小板块对汉语学习者起到提醒作用。比如在生词“路”后面补充“道路”的释义与用法，设立问答题“想一想，这两个词有什么区别？”这不仅可以提高汉语学习者对同素单双音节近义名词的敏感能力，还可以为汉语教师提供教学思路，以便于教师在词汇

教学中进行同素单双音节近义名词的辨别和总结。

2．增加练习

作为对外汉语教材的重要组成部分，课后习题可以有效地巩固学习者对课文和新词汇的理解，并通过针对性的练习来强化他们的语言运用能力。因此，建议教材编写应加强对同素单双音节近义名词的重视，在课后习题中增加针对这些词语的辨析练习，从而为学习者提供更加全面且有效的学习体验。另外，还可以将学生以前学过的同素单双音节近义名词与新学知识合二为一，如将已学词语用于新学课文之中，或运用新学语法结构与已学同素单双音节近义名词相结合，不断加深学生的印象。通过这些措施，学生不仅能够强化对已学同素单双音节近义名词的掌握，还能进一步提高语言表达能力，更准确地运用同素单双音节近义名词。

（二）教师教学方面

1．重视语言对比

通过上文的问卷分析可知，西班牙语母语者留学生的语义偏误占总偏误的 37.5%，占比最大，这种偏误现象产生的原因主要是由于留学生过分依赖相同的语素，而忽略了异语素对词义的影响。具体教学过程建议如下，首先，教师应先讲解单音节词与双音节词的共同语素，透彻单音节名词的意义；其次，重点讲解异语素，以此区分单双音节名词的不同词义。如“路”和“道路” 对应的西班牙语均为“El camino”，留学生通过直译的方法根本无法区分二者的差异，因此会出现“希望我们都能够走向光明的（路）”这样的句子。以此句为例，教师应在教学中用留学生的母语来讲解“道”的语素义，还可以表示“比喻事物发展或为人处世所遵循的途径。此为抽象含义”，这样一来，留学生对于“道路”和“路”之间的不同就有所区分了。因此，我们应将同素单双音节近义名词的相同语素和不同语素都作为重点来进行教学，

2．加强学生汉语节律训练

通过上文的问卷分析可知，西班牙语母语者留学生由于不熟悉汉语的音节韵律，其韵律偏误占总偏误的 25%。因此，在同素单双音节近义名词的对外汉语教学中，加强留学生对汉语节奏感和音节感的感知十分重要。事实上西班牙语和汉语一样，是一种节奏感很强的语言，其句子通常以一个重音为核心，周围围绕着其他轻音。因此建议通过利用学生的语言正迁移，通过填空和朗读大量语言材料来加强学生的汉语节奏感。以填空练习为例，教师可以为学生提供含有韵律规律和语言表达方式的语料，让学生通过填空的方式来感知和掌握汉语语言的节奏和韵律。如：

（14）每到元宵（），家家户户都会挂起灯笼。

（15）中国有多个祭奠祖先的（）。

通过这些方法，学生可以逐步掌握汉语语言的韵律和节奏，提高语感，从而更好地掌握汉语同素单双音节近义名词。

五、结语

本文采用语料库分析与问卷调查相结合的方法，以同素单双音节近义名词“家—家庭”为例，从本体和习得两个方面对同素单双音节近义名词展开分析研究，并为同素单双音节近义名词的对外汉语教学提出针对性建议。

在本体研究方面，本文以同素单双音节近义名词“家—家庭”为例，主要从语法、语义、语体以及韵律四个方面对同素单双音节近义名词进行考察分析，以例句和表格的形式对其进行梳理，总结出“家—家庭”在语法、语义、语体以及韵律四方面所存在的差异。

在习得研究方面，通过 HSK 动态作文语料库找出汉语学习者习得“家—家庭”时的偏误将其归类，并通过调查问卷搜集西班牙语母语者偏误的具体情况，归纳出语法偏误、语义偏误、语体偏误及韵律偏误，调查发现语义和韵律的偏误较多。语义偏误的主要原因是则是由于留学生容易受到母语负迁移的影响，造成西班牙语母语者难以意识到“家”和“家庭”的差别，从而造成偏误。韵

律偏误和语体的偏误则是由于学习者对于汉语书面语、口语区分不足和汉语节奏感不足造成的，以上偏误原因都为我们改善对外汉语教学提供了一定思路。

最后，提出教材和教师教学两方面的改进策略。在教材层面，我们建议对教材中的同素单双音节近义名词的释义进行完善，并增加相关的练习和复现频率；在教学层面，我们建议重视语言对比，并巧妙利用正迁移，避免负迁移，加强学生的汉语节奏感训练。

基金项目：本文受到教育部语言交流合作中心 2023 年国际中文教育研究一般课题“印欧语母语者汉语同素单双音节近义词习得研究”（项目编号：23YH05C）和浙江省社科联研究课题“语体视角下汉语韵律与语义互动关系研究”（项目编号：2023B009）的支持。

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

蔡露（2008）：《含同一语素的同义单双音节名词研究》，陕西师范大学，学位论文。

[Cai Lu (2008): *A Study on Synonymous Monosyllabic and Disyllabic Nouns Containing the Same Morpheme*, Shaanxi Normal University, Dissertation.]

陈海燕（2007）：《含相同语素的单双音节同义名词研究》，四川大学，学位论文。

[Chen Haiyan (2007): *Research on Monosyllabic and Disyllabic Synonymous Nouns with Identical Morphemes*, Sichuan University, Dissertation.]

呼建仁（2013）：《同素同义单双音名词的对外教学研究》，内蒙古师范大学，学位论文。

[Hu Jianren (2013): *Teaching Chinese as a Foreign Language: A Study on Monosyllabic and Disyllabic Nouns with Shared Morphemes and Synonymous Meanings,* Inner Mongolia Normal University, Dissertation.]

李垚曈（2023）：《韩国英语母语者使用同素近义单双音节名词的偏误研究及教学对策》，河南大学，学位论文。

[Li Yaotong (2023): *Error Analysis and Teaching Strategies for Korean Native Speakers in Using Near Synonymous Monosyllabic and Disyllabic Nouns with Shared Morphemes*, Henan University, Dissertation.]

林凌飞（2020）：《面向汉语国际教育的同素同义单双音节方位名词研究》，山东师范大学，学位论文。

[Lin Lingfei (2020): *Research on Monosyllabic and Disyllabic Locative Nouns with Shared Morphemes and Synonymous Meanings for Teaching Chinese as a Foreign Language*, Shandong Normal University, Dissertation.]

刘叔新(1990)：《汉语描写词汇学》。商务印书馆。

[Liu Shuxin (1990). *Descriptive Lexicology of Chinese*. The Commercial Press.]

罗艺潇（2011）：《<汉语水平词汇与汉字等级大纲>同素双音名词研究》，四川外国语大学，学位论文。

[Luo Yixiao (2011): *A Study of Disyllabic Nouns with Shared Morphemes in the “Chinese Proficiency Vocabulary and Chinese Character Grade Outline”*, Sichuan International Studies University, Dissertation.]

吕叔湘（1963）：“现代汉语单双音节问题的初探”，《中国语文》（01）：1-14。

[Lü Shuxiang (1963). “A Preliminary Study on Monosyllabic and Disyllabic Issues in Modern Chinese.” *Studies of the Chinese Language* (1):1-14.]

蒲嘉欣（2023）：《越南学生同素单双音节近义名词习得偏误及教学研究》，广西师范大学，学位论文。

[Pu Jiaxin (2023): *Error Analysis and Teaching Research on Vietnamese Students' Acquisition of Near Synonymous Monosyllabic and Disyllabic Nouns with Shared Morphemes*, Guangxi Normal University, Dissertation.]

谢红华（2001）：“单双音节同义方位词补说”，《语言教学与研究》（02）：71-76。

[Xie Honghua (2001). “Supplementary Discussion on Monosyllabic and Disyllabic Synonymous Locative Words.” *Language Teaching and Research* (02):71-76.]

中国政府奖学金本科来华留学生预科教育基础汉语课程和专业汉语课程词汇分析

魏新红（Wei Xinhong）[1], 陶　炼（Tao Lian）[2]

摘要：本文依据《中国政府奖学金本科来华留学生预科教育教学大纲》（以下简称《预科大纲》）中的“基础汉语词汇大纲”和“文科”“经贸”“科技”以及“西医”专业汉语词表、《预科大纲》为这四个专业推荐的专业汉语课程教材的词汇及教材使用指导意见，结合《中国政府奖学金本科来华留学生预科教育结业考试基础汉语常用词汇表》，分析各课程的汉语通用词汇、专业词汇、课程推荐教材所用词汇及推荐教材使用指导意见之间的多重关系，以期有助于在教学和研究实践中更好地理解和运用《预科大纲》，并为今后的进一步探讨提供一个或许有益的观察问题的视角。

关键词：国际中文教育；预科教育；《中国政府奖学金本科来华留学生预科教育教学大纲》；专业词汇；词汇表

Title: An Analysis of the Vocabulary of Basic and Professional Chinese Courses for Preparatory Undergraduate Education of International Students with Chinese Government Scholarship in China

Abstract: Based on the “Syllabus of Basic Chinese”, the professional word list of “Liberal Arts”, “Economics and Trade”, “Science and Technology” and “Western Medicine”, and the corresponding professional Chinese textbooks recommended by and the guidelines for the use of these textbooks in *The Syllabus for Preparatory Undergraduate Education of International Students with Chinese Government Scholarship in China* (hereinafter referred to as the “*Syllabus*”), with referencing to *Glossary of Basic Chinese Common Words for the Final Examination of the Preparatory Undergraduate Education of International Students with Chinese Government Scholarship in China*, this paper analyzes the inter-relationships between the Chinese common words, professional vocabulary, words used in recommended textbooks and the guidelines for the use of the recommended textbooks, for the purpose of better understanding and using the *Syllabus* in teaching and researching practice, and providing a potentially useful perspective for further discussion.

Keywords: International Chinese Education; Preparatory Undergraduate Education; *The Syllabus for Preparatory Undergraduate Education of International Students with Chinese Government Scholarship in China*; Professional vocabulary; Glossary

[1] **魏新红（Wei Xinhong）**，北京语言大学国际中文学院讲师，研究方向：国际中文教育。电邮：weixinhong126@126.com。

[2] **陶　炼（Tao Lian）**（通讯作者），复旦大学国际文化交流学院副教授，研究方向：国际中文教育、现代汉语。电邮：taolian@fudan.edu.cn。

引言

中华人民共和国教育部2009年发布《教育部关于对中国政府奖学金本科来华留学生开展预科教育的通知》（以下简称《通知》），宣布“自2010年9月1日起，对中国政府奖学金本科来华留学生新生在进入专业学习前开展预科教育”，这标志着我国的本科来华留学生预科教育进入了统一规范阶段。《通知》规定，“预科教育课程必须包括语言类、文化类、专业知识类和语言实践类。”《通知》要求“组织制定预科教育必修课程和部分选修课程的教学大纲，组织编写教材和教学参考书，逐步建立考核学生学业成绩全过程的评定体系。”[1]在相关院校的不懈努力下，以上各项工作稳步推进，并取得丰硕成果。2015年，教育部国家留学基金管理委员会组编了《中国政府奖学金来华留学生预科教育教学大纲——基础汉语、专业汉语（2015版）》（翟艳，2017），2016年，“中国政府奖学金本科来华留学生预科教育结业考试”被正式“确立为衡量奖学金生预科结业水平的唯一标准”[2]。2022年出版的《中国政府奖学金本科来华留学生预科教育教学大纲》（国家留学基金管理委员会，2022。以下简称《预科大纲》）是相关研究和实践成果的最新结集。然而毋庸讳言，2022年这一版《预科大纲》并不完备，不但“中国文化”、“中医专业汉语”等一些必修课程没有包括在内，就是包括在内的课程，如“基础汉语”也没有“教学大纲”和“推荐教材”。这些不足，给理解和运用《预科大纲》带来一定的困难和迷惘。表1概括了《预科大纲》的内容和一些欠缺。

	基础汉语	专业汉语					中国文化	数学	物理	化学
		文科	经贸	科技	西医	中医				
	必修	必修	必修	必修	必修	必修	必修	必修	选修	选修
教学大纲	−	+	+	+	+	−	−	+	+	+
推荐教材	−	+	+	+	+	−	−	+	+	+
词汇大纲	+	+	+	+	+	−	−	+	+	+
汉字和语法大纲	+	−	+*	−	−	−	−	−	−	−

注：+表示有相关内容，−表示没有相关内容。+*这一部分的内容为“经贸汉语常用表达式”。

表1《预科大纲》包含的内容和欠缺的某些内容

本文依据《预科大纲》中的“基础汉语词汇大纲”和“文科”“经贸”“科技”及“西医”专业汉语词汇表、《预科大纲》为这四个专业推荐的专业汉语课程教材的词汇及其使用指导意见，结合《中国政府奖学金本科来华留学生预科教育结业考试基础汉语常用词汇表》（王佶旻、黄理兵、郭树军、赵琪凤，2020。以下简称《词汇表》），分析各课程的汉语通用词汇、专业词汇、课程推荐教材所用词汇及推荐教材使用指导意见之间的相互关系，以期有助于在教学和研究实践中更好地理解和运用《预科大纲》，并为今后的进一步探讨提供一个或许有益的观察问题的视角。

一、“基础汉语”课程词汇

《预科大纲》缺失“基础汉语”课程大纲和推荐教材，只有“基础汉语汉字大纲”、“基础汉语词汇大纲”和“基础汉语语法大纲”，这给我们认识这门课程和运用这三个大纲带来了困难。首先，我们无从断定这三个大纲，尤其是“基础汉语词汇大纲”（以下简称“基础词表”）是否涵盖了“基础汉语”课程的全部内容。“基础词表”包括1594个词语，似乎不足以涵盖“基础汉语”课程的全部，《词汇表》包括“基本级”1600词，另有“扩展级”1400词，加在一起是3000词。

[1] 中华人民共和国教育部（2009）：“教育部关于对中国政府奖学金本科来华留学生开展预科教育的通知”，参见：www.moe.gov.cn/srcsite/A20/moe_850/200903/t20090313_89013.html.

[2] 北京语言大学国际学生教育政策与评价研究院（2021）：“中国政府奖学金本科来华留学生预科教育结业考试”，参见： epe.blcu.edu.cn/col/col7101/index.html.

“基础词表”在数量上只相当于《词汇表》的“基本级”。因而我们把“基础词表”和《词汇表》合并作为“基础汉语”课程的词汇表。表 2 显示了“基础词表”和《词汇表》词语的相互关系。

	独有		共有	
“基础词表”（1594 词）	19		1575	
《词汇表》（3000 词）	165	1260	1435	140
	基本级	扩展级	基本级	扩展级

表 2“基础词表”和《词汇表》词语的相互关系

由这两个词表合并而来的“基础汉语”课程词汇表一共是 3019 个词语。其中“基础词表”中不见于《词汇表》的 19 个词语是：白/白白（副）、衬衫、…分之…、分钟、后年、…极了、老虎、牛奶、勺子、生词、狮子、随着、玩笑、右边/右面、遇到、越…越…、越来越、着（zháo）、左边/左面。《词汇表》中跟这 19 个词语中相关的词语是：白（形/副）、衬衣、虎、牛、奶、勺、右、左。

本文主旨不在探讨《词汇表》和“基础词表”选编的得失，不过，“基础词表”里没有“是”这个词，不论如何是很值得提一下的。由此我们也去查对了一下“基础汉语汉字大纲”（以下简称“基础字表”），以免只是一个印刷失误，但却发现“基础字表”并没有涵盖“基础词表”用到的全部汉字。“基础词表”1594 个词语用到了 1129 个汉字，而“基础字表”中只有 600 个汉字。由此引出了第二个困惑，编制这个 600 字的“基础字表”的用意是什么？是所谓的“手写”汉字表？还是“复用式”汉字表？如果是后者，那是否意味“基础词表”中的词其实也（可以）分为“复用式”和“领会式”两种？由于《预科大纲》对此没有任何说明，留下的也只能是猜测。不过有一点也值得提一下，“基础字表”乱入了一个“乱”字，因为“基础词表”并没有用到这个“乱”字。

二、“专业汉语”课程专业词汇

《预科大纲》中“经贸汉语”“科技汉语”“西医汉语”和“文科汉语”都列出了各自的专业词语表，由于存在重复的情况，所以有必要简单梳理一下。

《预科大纲》中“经贸专业”词汇包括（1）“经贸汉语专业词语表（必修部分）”，这一部分由“A 类词”、“B 类词”和“C 类词”三个表组成；（2）“经贸汉语专业词语表（选修部分）”；（3）“经贸汉语扩展词语表（必修部分）”；（4）“经贸汉语扩展词语表（选修部分）”四个表。其中表（2）有 3 个词语重复表（1）“A 类词”：产品、储备、市场；表（3）有 2 个词语重复表（1）“A 类词”：产品、倒闭，有 1 个词语重复表（2）：风险；表（4）有 2 个词语重复表（2）：国际化、全球化，有 1 个词语重复表（3）：融合。

《预科大纲》中列出“科技常用词语”313 个，其中包括“扩展词语”13 个。“科技常用词语”只有一个表，不存在重复的现象。但为 13 个词语单独标注“扩展词语”一类，似乎没有多大必要。

《预科大纲》中“西医专业”的“医学汉语词汇表”包括“领会式词汇”和“复用式词汇”两个表，两表有 4 个词语相同：低血糖、抗原、老年斑、孕妇。

《预科大纲》中“文科汉语词汇大纲”包括必修的“A 类词”、“B 类词”和选修的“C 类词”。“C 类词”中有 1 个重复“A 类词”：相当，它应该归入“C 类词”。

表 3 呈现了《预科大纲》所列专业词汇的数量和去除重复以后的实际数量。

	专业词汇类别	《预科大纲》数量	实际数量	总计		专业词汇类别	《预科大纲》数量	实际数量	总计
经贸汉语	专业词语表（必修）	118	118	468	西医汉语	领会式	228	228	495
	专业词语表（选修）	83	80			复用式	271	267	

经贸汉语	扩展词语表（必修）	154	151		文科汉语	必修 A 类	303	302	723
	扩展词语表（选修）	122	119			必修 B 类	120	120	
科技汉语	常用词语	313	313	313		选修 C 类	301	301	

表 3《预科大纲》各专业及各级别的专业词汇数量和去除重复词语以后的真实数量

三、专业汉语课程推荐教材的词汇状况及其与专业词表和推荐教材使用指导意见的关系

《预科大纲》列出的专业课程的专业词语的数量，并不等于学习该专业课程时遇到的所有词语的数量；在通过课本学习专业课程的时候，课本中还会出现《预科大纲》所列专业词语以外的词语。因此，要了解专业课程词汇学习的全貌，我们还需要去分析各专业课程教材的词汇状况，并对比它们与专业词汇表之间的关系（《预科大纲》中各专业词汇表以下统一称为“经贸词表”“科技词表”“西医词表”和“文科词表”），同时，还要考察专业词汇分布和教材使用指导意见的契合关系。

（一）“文科专业”汉语课程

《预科大纲》中的《文科汉语教学大纲》推荐的“文科专业”汉语课程教材是《大文科专业汉语综合教程》（翟艳，2017）。以下简称《文科综合》）《文科综合》一共 15 个单元，每个单元都包含“课文 1”、“课文 2”和“扩展阅读”三篇列出“词语”的学习材料。把 15 个单元中三篇学习材料后面列出的“词语”汇总起来，就得到了《文科综合》的“总词语表”。剔除其中前后重复出现的词语以及跟“基础词表”重复的词语，就得到了我们考察用的《文科综合》“词语总表”，一共是 1213 个词语。

《预科大纲》中的《文科汉语教学大纲》把《文科综合》的第 1-5、8-10 和 13 单元共 9 个单元列为“必学、必考”单元；这些单元中的“课文 1”和“课文 2”是“必学内容”，“扩展阅读”是“选用材料”。如果课本中剩余的 6 个单元也按照这样的方式来处理的话，就等于把《文科综合》课本的教学使用划分为四个部分。表 4 呈现了《文科综合》这样四个教学部分各自用到的词语数量及其与“文科词表”的关系。

	必修单元（1-5、8-10、13）		非必修单元（6-7、11-12、14-15）	
	课文 1+课文 2	扩展阅读	课文 1+课文 2	扩展阅读
词语总数	450	251	328	184
“文科词表”A+B 类词	420（=302+118）	0	2	0
“文科词表”C 类词	0	0	301	0

表 4《文科综合》四个教学部分的词汇数量及其与“文科词表”的关系

从表 4 可以看出，“文科词表”中的“A 类词”和“B 类词”几乎和必修单元“课文 1”和“课文 2”出现的词语重合；而“C 类词”几乎和非必修单元“课文 1”和“课文 2”出现的词语重合；出现在“扩展阅读”部分的词语几乎没有被列入“文科词表”的。（必须说明一下，看《文科综合》“扩展阅读”部分列出的词语，显然有列入“文科词表”的，但这些词语又都在后面的“课文 1”或“课文 2”中复现了，所以我们把这些词语都算到“课文 1”或“课文 2”的词语里去了。）如此严整、有规律的呈现，应该是“文科词表”的编制方法的反映。存在的不多的差异可以看作是词表编制中的一些小疏忽，也很容易弥补：（1）必修单元“课文 1”和“课文 2”出现的词语有 30 个没有出现在“文科词表”的“A 类词”或“B 类词”中，这 30 个词语，29 个是专有名词，可以加入“B 类词”，1 个非专有名词“首长”，可以加入“A 类词”。（2）非必修单元“课文 1”和“课文 2”出现的词语有 24 个专有名词和 1 个非专有名词“手法”没有出现在“文科词表”的“C 类词”中，可以加入。（3）非必修单元，有一个“A 类词”“出人意料”和一个“B 类词”“明（朝）”，

它们都应当归入“C 类词”。（4）在“文科词表”的“A 类词”和“C 类词”中重复出现的“相当”，是在非必修单元的课文中首度列入“词语表”，所以它应当归为“C 类词”。（5）“文科词表”的“C 类词”中有一个“穿（动）”，但《文科综合》“生词总表”里没有“穿”，而“第 6 单元课文 1”列出的词语“串（动）”，却没有出现在“C 类词”中，所以“C 类词”表中的这个“穿”，应该是“串”之误。

“文科词表”的选编和课程教材的使用密切结合、甚至等同起来，对于教学显然是十分便利的。必修单元课文里出现的词语就是专业必修词语，非必修单元课文里出现的词语就是专业扩展词语，其余在“扩展阅读”中出现的词语都不列入专业词语表。这样的“专业词语表”，从教学的角度来讲，边界清晰，使用方便，无疑是最佳选择。

不过，“文科词表”暗示的教材使用方式似乎是：必修单元“课文 1”、“课文 2”→（读作“扩展至”）非必修单元“课文 1”、“课文 2”→全书“扩展阅读”；而《文科汉语教学大纲》提示的教材使用方式似乎是：必修单元“课文 1”、“课文 2”→必修单元“扩展阅读”→非必修单元。两者之间并不相同，课程教学中怎么选择？答案显而易见。

（二）“科技专业”汉语课程

《预科大纲》中《科技汉语教学大纲》推荐的“科技专业”汉语课程教材是《科技汉语读写教程》（白晓红，2012。以下简称《科技读写》）和《科技汉语听说教程》（韩志刚，2012。以下简称《科技听说》）。《科技读写》共 21 课，每一课分“科技词语”和“普通词语”两部分列出“词语”，此外“扩展阅读”部分也列出“词语”；《科技听说》也是 21 课，且每一课的题目都与《科技读写》相同，每一课同样列出“词语”。把两部教材三个部分列出的词语汇总到一起，就得到了“科技汉语”课程的“总词语表”，跟《文科综合》的“总词语表”同样处理，剔除其中前后重复出现的词语以及跟“基础词表”重复的词语，得到我们考察用的“科技专业”汉语课程“词语总表”，一共是 787 个词语。

《预科大纲》中的《科技汉语教学大纲》没有指定教材中的“必学、必考”部分，这似乎意味着整部教材都是“必学、必考”的。但我们把两部教材每一课中出现的“科技词表”词语统计出来（结果见表 5），就会发现，这两部教材似乎还可以有另外一种使用方法。

课次	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
《科技读写》	20	24	18	26	24	21	2	1	20	1	
《科技听说》	12	4	6	9	5	10	1	2	12	1	
课次	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
《科技读写》	16	19	10	1	0	4	0	2	0	0	1
《科技听说》	13	11	10	1	4	1	0	0	0	0	0

表 5《科技读写》和《科技听说》各课“科技词表”词语分布情况

从表 5 可以清楚地看出，“科技词表”词语在两种推荐教材中的分布不是均匀的，而是明显向部分课次集中，第 1-6、9、11-13 课这 10 课集中出现了 290 个“科技词表”中的词语，其余 11 课只出现了 22 个“科技词表”中的词语，而且这里面至少有 2 个还在后面“科技词表”词语密集出现的课文里复现了；（还有一个“科技词表”词语“融化”则没有出现在课本中）。“科技词表”词语的这种分布状态似乎在告诉我们：科技汉语课程教材内容其实有“主次”之分，要尽早掌握“科技词表”中的词语，应该优先学习课本中的第 1-6、9、11-13 等课。如果这真是“科技词表”编者藏而未露的初衷，而且也符合《科技汉语教学大纲》秘而不宣的用意，我们是不是可以要求“科技词表”也像“文科词表”一样，无缝贴合教材的教学安排，把所谓“必学、必考”的内容都纳入“专业词

表”（“科技词表”词语密集出现的 10 课里还有 66 个词语没有纳入“科技词表”），而所谓“扩展”的教学内容里暂且不要出现专业词汇。毕竟专业词表里的词语没有出现在“必学、必考”的课文里，而“必学、必考”的课文里又乱入了没有列入专业词表的“非”必学、必考词语，都是让人挠头的存在。

（三）“西医专业”汉语课程

《预科大纲》中《西医汉语教学大纲》推荐的“西医专业”汉语课程教材是《西医汉语听说教程》（王军，2013。以下简称《西医听说》）和《西医汉语读写教程》（王军，2014。以下简称《西医读写》）。两本教材都是 15 课，每一课的内容也都互相配合。《西医读写》每一课有三篇课文，三篇课文都分别列出“词语”，《西医听说》每一课包含“课文 1”和“课文 2”，各有“词语”表。把以上所有课文列出的“词语”汇总起来就是“西医专业”汉语课程的“总词语表”；剔除其中前后重复出现的词语以及跟“基础词表”重复的词语，得到我们考察用的“西医专业”汉语课程“词语总表”，一共是 926 个词语。

《预科大纲》中《西医汉语教学大纲》把推荐教材的第 1-2、4-8、11、14-15 课确定为“必修教学内容”，其余的第 3、9-10、12-13 课等 5 课为“选修教学内容”。“必修”各课的“读写部分选取 2 篇课文、听说部分选取 1 篇课文，在课堂上讲解、学习，其他课文由学生自主学习。”在“教学进度表”中更进一步明确了要在课堂上讲解、学习的课文篇目。不过，“教学进度表”里选出的课文却有两处跟前面“必修教学内容”规定的选篇原则不一致：一是选了听说第 3 课课文 1，但第 3 课并不是“必修”内容；二是读写第 6 课选了 3 篇课文，超出了 2 篇的限制。不过，这也不是大问题。依据“教学进度表”，“西医专业”汉语课程推荐教材的教学内容切分为三大块。表 6 是这三大块教学内容各自出现的词语的数量及其与“西医词表”的匹配情况。

	必修部分（第 1-2、4-8、11、14-15 课）		扩展部分（第 3、9-10、12-13 课）	总计
	课堂教学	自主学习		
复用式词语	149（67%）	51（23%）	22（10%）	222
领会式词语	131（51%）	98（38%）	29（11%）	258
以上两项合计	280（58%）	149（31%）	51（11%）	480
西医词表外词语	103	98	245	446
全部词语	383	247	296	926

表 6《西医读写》和《西医听说》三大教学部分的词语数量及其与“西医词表”的关系

有必要先说明一下，“西医词表”中“复用式词语”有 6 个没有出现在推荐课本的词语表中：传染、动脉、发病、副作用、扩张、血检；“领会式词语”有 9 个没有出现在推荐课本的词语表中：查体、放射性、概率、环保、脚踝、浓稠、脓、偏瘫、平卧。因此表 6 中“复用式词语”的总数成了 222，“领会式词语”总数成了 258。专业词表中有比较多的词语没有出现在课本中，这对于课本和专业词表来说，都是个遗憾。

由表 6 呈现的状况可以看出，“西医词表”跟“西医汉语”专业教材使用的词汇，相较前面的“文科汉语”和“科技汉语”，显得没那么投契。（1）“必修部分”“课堂教学”中出现的“西医词表”词语占比不到 60%，不够高；（2）“扩展部分”出现了超过 10%的“西医词表”词语，比例偏高；（3）“复用式词语”和“领会式词语”在“课堂教学”和“自主学习”部分的占比较为接近，显示不出“复用式”和“领会式”的差别；（4）“课堂教学”和“自主学习”部分“西医词表”外词语的分别是 103 个和 98 个，占比分别是 26.89%和 39.67%，比重都偏高。拿“课堂教学”部分来说，全部 383 个词语中，“复用式词语”占 38.9%，“领会式词语”占 34.2%，“西医词表”外

的词语占 26.9%。这样近乎均等的词汇比重配置，会让内容学习和掌握难以完成，“西医词表”的学习等级划分实际上也难于真正落到实处。

“西医词表”的编选似乎没有过多考虑和照顾《西医读写》和《西医听说》教材的实际词汇状况和教材使用安排。《西医听说》和《西医读写》这两部教材的“编写说明”里写道：

> 编写小组选取国内主要医学科普报刊近年来的文章共计约 200 万字，建立了医学主题语料库，借助技术工具对语料库进行词频统计，筛选出词频最高的 947 个医学基础词汇生成“医学专业词表”，并对这些专业词汇在各课中的分布进行了顺序设置、数量统计和补充调整，实现了教材对医学基础词汇的最大化覆盖，有效避免了医学词汇选取的随意性，避免了医学词汇超纲和基础医学词汇遗漏现象。（王军，2013；王军，2014）

从中我们可以看到教材编写者的努力。但是，依据专业语料库统计得到的高频词语表，不能直接拿过来作为教材的词汇表，也不能直接拿过来作为给教材中出现的词语确定学习要求的依据。高频词语表对于教材选文、选词无疑具有重要的指导和参考价值，但最终课文和教材的词汇呈现，不可避免地要受到文章行文成篇需要的制约，不可能按照高频词语表来写作。依据高频词语表给课本文章中的词语标上不同的频率等级，这虽然反映了词语的真实频率状况，但据此决定课文词语的这一些是“必修”词语，那一些是“扩展”词语等等，结果就会割裂文章传递的信息的完整性。很可能文章中的重要信息、核心信息、甚至主题中就包含着所谓的“扩展”词语甚至“超纲词”，对文章中不同频率等级的词语提出不同的学习要求，会给课文内容学习和词语学习带来困惑。课程学习词语表和高频词语表毕竟是不同的；对于用于教学的专业词表来说，保持专业词表跟专业教材词汇、专业教材的使用方式一致，才是有助于教学的理想状态。

“科技专业”汉语推荐教材的编写者也曾为了编写教材，通过对近 400 万字文本的统计、筛选，制定出《科技汉语词频表》（白晓红，2012；韩志刚，2012）；《文科综合》的编写者也曾“邀请相关专业教师各提供了 200 多个‘各自专业’常用词汇，也部分参考了英文的专业术语词典，”（翟艳，2017）但最终的“科技词表”和“文科词表”却比较全面地顾及了教材的编写和使用的实际。他们的做法值得肯定和借鉴。

（四）“经贸专业”汉语课程

《预科大纲》的《经贸汉语教学大纲》推荐的“经贸专业”汉语课程教材是《经贸汉语阅读教程》（钱玉莲，2012。以下简称《经贸阅读》）。《经贸阅读》共 18 课，每一课的“课文”和“阅读与讨论”、“扩展阅读”三个部分列出生词。把以上所有课文列出的“词汇”汇总起来，并补充一些课本中出现了但却没有列入“词汇”的“经贸词表”中的词语，形成《经贸阅读》的“总词语表”；剔除其中前后重复出现的词语以及跟“基础词表”重复的词语，得到我们考察用的《经贸阅读》“词语总表”，一共是 728 个词语。

《预科大纲》的《经贸汉语教学大纲》把《经贸阅读》的第 1-7、10、14-15 课共 10 课作为必修内容，其余第 8-9、11-13、16-18 课共 8 课作为扩展内容。每一课的“课文”是课堂教学的主要内容，“阅读与讨论”和“扩展阅读”部分可以根据具体情况决定取舍。这样，等于是把《经贸阅读》的学习内容划分成跟《文科综合》相似的四个板块。表 7 是《经贸阅读》四个教学部分的词语数量及其与“经贸词表”的关系。

		必修部分（第 1-7、10、14-15 课）		扩展部分（其余各课）	
		“课文”	其余部分	“课文”	其余部分
“经贸词表”	专业必修（A+B+C）	104（=35+33+36）	1（A）	4（=2+1+1）	0
	专业选修	1	3	68	0

内词语	扩展必修	141	4	5	0
	扩展选修	2	3	114	0
“经贸词表”外词语		7	124	7	140
总计		255	135	198	140

表 7《经贸阅读》四个教学部分的词汇数量及其与“经贸词表”的关系

先说明一下，“经贸词表”中有 18 个词语没有出现在《经贸阅读》中，具体是：“专业必修”“A 类词”1 个：盈利，“B 类词”2 个：非价格竞争、垄断市场，“C 类词”6 个：短期成本、个别劳动时间、社会平均劳动强度、社会平均劳动熟练程度、社会生产条件、长期成本；“专业选修”词语 8 个：单一经营、目标市场、目标消费群、目标消费者、营销策略、债券、资源配置、分销（第 16 课列出的生词“分销”，应为“分销商”。“分销商”本身也是“专业选修”词语），“扩展必修”词语 1 个：条款。因此，根据教材统计出的各级“经贸词表”词语数量跟《预科大纲》所列的数量有一定的出入。《经贸阅读》不但有以上 18 个“经贸词表”中的词语没有出现，还有 50 多个“经贸词表”中的词语，出现在了教材课文中，但却没有出现在教材的“词语”表里。

由表 7 可以看出，“经贸词表”中的词语，集中出现在“必修部分”的“课文”和“扩展部分”的“课文”中，教材“阅读与讨论”、“扩展阅读”部分进入“经贸词表”的词语很少。但等级的对应却存在比较大的问题。“专业选修”词语集中出现在“扩展部分”的“课文”里，而“扩展必修”词语集中出现在“必修部分”的“课文”里，以专业词表分布和教材教学指导意见一致的原则看来，“经贸词表”中的“专业选修”部分，应为“专业扩展”，而“扩展必修”部分，应归入“专业必修”。至于在“专业必修”和“专业扩展”内部，再划分“必修”和“选修”，如前所述，并不是一个好的选择。“经贸词表”已经把教材“课文”部分词语的绝大部分都揽入“经贸词表”，那一对小尾巴，也就是“必修”和“扩展”两部分“课文”中的各 7 个“经贸词表”外词语，其实也不必露在外面。

（五）旨在“优先掌握专业词表词语”的专业汉语课程推荐教材使用方法

以上对四门专业汉语课程的“专业词表”词语在推荐教材中分布状况的分析表明，“专业词表”词语在推荐教材中的分布大多不是均匀或基本上均匀的，而是明显地集中于某些教学单元或课次。将“专业词表”词语的分布状况与“教学大纲”的教材使用指导意见相比较，可以发现，“经贸汉语”“科技汉语”“文科汉语”课程都呈现出某些互相不一致的地方。如果“优先掌握专业词表所列的词语”是一条可取的教学原则，那么这四种专业汉语推荐教材的使用方式及相应各部分的教学词汇量就如表 8 所示。表 8 中“西医专业”汉语教材的使用方式维持《西医汉语教学大纲》呈现的方式，是因为依据“西医词表”词语的分布，无法给出能够“优先掌握专业词表词语”的推荐教材的使用方式。

	第一步		第二步		第三步	
	教学内容	词汇	教学内容	词汇	教学内容	词汇
经贸	第 1-7、10、14-15 课“课文”	255	第 8-9、11-13、16-18 课“课文”	198*	教材其余部分	275
科技	第 1-6、9、11-13 课	356	第 7-8、10、14-21 课	431		
西医	第 1-2、4-8、11、14-15 课“教学进度表”内容	383	第 1-2、4-8、11、14-15 课“教学进度表”外内容	247	第 3、9、10、12-13 课	296
文科	第 1-5、8-10、13 单元“课文 1”和“课文 2”	450	第 6-7、11-12、14-15 单元“课文 1”和“课文 2”	328	教材其余部分	435

*由于教学顺序的调整，第二步、第三步的实际教学词汇量应该会跟表中所列有所不同

表 8 旨在优先掌握专业词表词语的推荐教材使用方法及相应的教学词汇量

专业汉语课程推荐教材之所以要区分不同的步骤来使用，是为了适应和满足不同汉语水平的学习者的实际需求。《预科大纲》是一个“零起点”的教学大纲，但接受来华预科教育的留学生并不都是“零起点”，而且起点还可以分出低、中、高来，因此，他们所能够到达的终点的高度也各不相同。专业汉语课程划分不同的教学内容，给不同汉语水平的留学生提供合适的学习内容和负荷。因而，把这样的教材使用划分称作“必修”和“选修”或“扩展”也不合适，对于低水平来说的“选修”，对于高水平来说就是“必修”，所以，我们在表 8 中称之为“第一步”、“第二步”、“第三步”，实际是学习专业汉语的不同高度的平台。相比于合为一册，专业汉语教材根据教学使用的实际分割，分装成“第一册”、“第二册”及“第三册”，其实是更加明确和经济的做法。

四、再看“基础汉语”课程词汇

其实，不只专业汉语教学需要划分不同的教学步骤，“基础汉语”课程应该也有相同的需求。《预科大纲》中的“基础汉语”及与之相应的“基础词表”通常认为是在进入专业汉语课程学习之前必须完成的学习内容。《经贸阅读》要求学习者“已经掌握 500 个左右常用词”、《西医读写》和《西医听说》要求“学习者已掌握 1500-2000 个普通汉语词汇”、《文科综合》不再把《基础汉语词汇大纲（2015 版）》的词语列入课本生词（HSK 四级及五级词语除外）（钱玉莲 2012；王军 2014；王军 2013；翟艳 2017），都说明了这一点。那么，随后进行的“基础汉语（扩展）”课程，如果它存在的话，就是跟专业汉语课程同步进行的，《词汇表》“扩展级”的 1400 个词语似乎不应该只是铁板一块，不同起点的预科教学不是都必须和能够把它们全都吞下的。表 9 呈现了各专业汉语推荐课本的词汇量和最后一“步”累加上“基础汉语（扩展）”词汇的词汇总量。

专业	第一步词汇量	第二步词汇量	第三步词汇量	各专业汉语课程最后一步再加上“基础汉语（扩展）”的词汇总量
经贸	255	453	728	3521
科技	356	787		3508
西医	383	630	926	3874
文科	450	778	1213	3823

表 9 专业汉语推荐教材各“步”的词汇总量及复合“基础汉语（扩展）”的词汇总量

对于起点为零的预科学习者来说，很难在一年时间里学习表 9 最右边一栏呈现的那么多的词语，但对于起点是已经掌握了 1594 个“基础汉语”词语的预科学习者来说，一年后达到这样的词汇学习量却是应该的。对于零起点的预科学习者来说，如果要求学习全部 3000 个“基础汉语”词语，即便再加上只是“第一步”的专业汉语学习，词汇量也很可能偏多。不要忘了，除此以外，还有必修的“中国文化”课程和可能要必修的“数学”课程和选修的“物理”或“化学”课程。所以，如果“中国政府奖学金来华留学生预科教育结业考试”对于专业汉语只要求学习和掌握推荐教材中的部分内容而不是全部，那么“基础汉语（扩展）”课程同样需要切分出跟专业汉语课程相互协调的不同的台阶。当然，只拿词汇表来分出若干个级别，并不是个好办法，这样的分层分级，依托教材进行才比较切实可行。现在已经出版了多种预科汉语教材，但 2022 年这一版《预科大纲》并没有推荐任何“基础汉语”课程教材，也没有《预科汉语教学大纲》，这都是亟需抓紧完善的重要事情。

五、专业汉语推荐教材之间的词汇及其与“基础汉语（扩展）”课程词汇的比较

去掉《经贸阅读》、《科技读写》和《科技听说》、《西医读写》和《西医听说》、《文科综合》各推荐教材“词语总表”中的专有名词，可以比较它们相互之间词汇的异同，也可以拿来跟“基础汉语（扩展）”课程词汇（即《词汇表》去掉与“基础词表”相同的词语）进行比较。这两方面比较的结果见表 10。

专业	共现 4 次	共现 3 次	共现 2 次	共现 1 次 及占比	总数	与“基础汉语（扩展）”相同词汇数
经贸	2	27	134	507（75.67%）	670	181（27.01%）
科技	2	26	111	518（78.84%）	657	168（25.57%）
西医	2	17	66	842（90.83%）	927	75（8.09%）
文科	2	26	157	861（82.31%）	1046	320（30.59%）
词语数	2	32	234	2728	2996	557（1414）

表 10 四个专业的专业汉语推荐教材词汇之间及其与“基础汉语（扩展）”课程词汇的比较

由表 10 可以看出，四个专业的专业汉语推荐教材之间共用的词语并不多，占比也不高。四个专业的专业汉语推荐教材都用到的词语只有 2 个，“单位”和“满足”，而独用词语的占比最低的“经贸汉语”也在 75%以上，“科技汉语”更是超过 90%。四个专业的专业汉语推荐教材词语和“基础汉语（扩展）”词汇的重合度也不高，“文科汉语”最高，才 30%刚出头，最低的“科技汉语”只有 8%挂零。在我们看来，这两个词汇对比结果再次警示我们两点：一是学习一门专业汉语，对学习其他专业汉语帮助不大；二是学习所谓的通用汉语，这里指的就是“基础汉语（扩展）”课程，对于学习专业汉语帮助也有限。因而学习汉语，从“专业”汉语入手，首先满足“专业”的汉语运用需求，与此同时也自然而然地提高一般的汉语能力，是最好的汉语学习途径。所谓的“基础汉语”课程，从“内容”的视角来看，其实也是一种专业汉语，或者说，也应该专业化，把满足“内容”需求置于优先地位。如果说“基础词表”1594 个词语关注的“专业”是“日常社会生活”，那么预科教育的“基础汉语（扩展）”部分聚焦的“专业”容或可以设定为“校园学习和生活”。对于“日常社会生活”和“校园学习和生活”这两个“专业”的汉语学习的广度和深度的把控，应当跟“经贸”“科技”“西医”“文科”等专业的汉语学习的广度和深度的把控相互协调。对于预科教育来说，各个专业汉语学习的终点似乎可以比“基础汉语”这个“专业”更高一点儿。

结语

依据以上的比对和分析，我们也许可以得出与解读和运用《预科大纲》以及与中国政府奖学金本科来华留学生预科教育的进一步研究和发展有关的几点结论：

第一，2022 年版《预科大纲》并不完整，因而补全《预科大纲》缺失的部分应该成为当务之急，尤其是“基础汉语”课程教学大纲、推荐教材和教学指导意见。“基础汉语”课程目前仅有汉字、词汇、语法三个大纲，不仅影响到对该课程本身的认知和教学，还因其“基础”地位，影响到后续的专业汉语课程的建设和评估。《预科大纲》内部不时冒出的词语重复、错漏等情况也需要改正。

第二，指导教材编写的“专业词表”和指导课堂教学的“专业词表”是两种不同的词表，应当成为共识。指导教材编写的“专业词表”不妨以学科专业词语的使用频率为基础，作为教材编写时选词的依据和参考。但教材的编写受制于单篇文章的限制或需求，不可能只使用高频专业词语而不使用低频专业词语；教材中出现的专业词语大部分是高频的，但也必定有一部分是低频的，这是正常的、不可避免的。

第三，把指导教材编写用的“专业词表”拿来要求课堂教学，必然出现“必修”和“扩展”课文中的词汇和“专业词表”中的高频、低频词汇不对应的情况，这种错位的状况会给课程内容和词汇教学带来困扰。因而，课程教学的“专业词汇”教学要求应当以教材的词汇实际呈现为基础，教材中出现的就是要求学习和掌握的。如果对教材中出现的词汇有区别对待的必要，这种区别对待可以体现在对教学内容的区别之中。也就是说，有了教学指导意见，《预科大纲》中的“专业词表”是从属性的，因而也不是必需的。

第四，鉴于“专业汉语”课程对“专业”以外的汉语学习和运用贡献有限，因而仅有“基础汉

语”课程似有不足。“基础汉语（扩展）”课程在我们看来很有必要，自然，这门课程的定位和内容取向仍需深入的研究和探索。《词汇表》，尤其是其中的“扩展级”与这门“基础汉语（扩展）”课程是否契合？《词汇表》在《预科大纲》中可以占据何种地位？需要更多的探究和探索，也需要权威的决策。

第五，2021 年《中国政府奖学金本科来华留学生预科教育结业考试大纲》[1]出版，包括“文科汉语类”“理科汉语类”“医学汉语类”“经贸汉语类”四个专业门类，相应的考试也已经正式实施。如何将这些“专业汉语”考试与《预科大纲》的相关课程关联起来，与相关推荐教材及其使用指导意见关联起来，也亟待研究探索和权威决策。

本文考察的《预科大纲》和其他材料，对各专业汉语课程的词汇问题以及其他相关问题的阐述甚少，甚至阙如，本文的一些论述不得不基于我们自己的分析推断，误解亦或不免，大量的数据统计也难免疏失。在歉疚和担责的同时，我们也期待相关成果研制者批评指正，也诚挚欢迎同好不吝赐教。

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

白晓红（2012）：《科技汉语读写教程》。北京语言大学出版社。

[Bai Xiaohong (2012). *A Chinese Reading and Writing Course in Science and Technology.* Language and Culture University Press.]

韩志刚（2012）：《科技汉语听说教程》。北京语言大学出版社。

[Han Zhigang (2012). *A Chinese Listening and Speaking Course in Sciece and Technology*. Language and Culture University Press.]

国家留学基金管理委员会（2022）：《中国政府奖学金本科来华留学生预科教育教学大纲》。北京语言大学出版社。

[China Scholarship Council (2022). *The Syllabus for Preparatory Undergraduate Education of International Students with Chinese Government Scholarship in China*. Beijing Language and Culture University Press.]

钱玉莲（2012）：《经贸汉语阅读教程》。北京语言大学出版社。

[Qian Yulian (2012). *A Chinese Reading Course in Economics and Trade.* Beijing Language and Culture University Press.]

王佶旻，黄理兵，郭树军，赵琪凤等（2020）：《中国政府奖学金本科来华留学生预科教育结业考试基础汉语常用词汇表》。北京语言大学出版社。

[Wang Jimin, Huang Libing, Guo Shujun, Zhao Qifeng (2020). *Glossary of Common Chinese Words in the Final Examination of Preparatory Undergraduate Education of International Students with Chinese Government Scholarship in China*. Beijing Language and Culture University Press.]

王军（2013）：《西医汉语听说教程》。北京语言大学出版社。

[Wang Jun (2013). *A Chinese Listening and Speaking Course in Western Medicine*. Beijing Language and Culture University Press.]

王军（2014）：《西医汉语读写教程》。北京语言大学出版社。

[Wang Jun (2014). *A Chinese Reading and Writing Course in Western Medicine*. Beijing Language and Culture University Press.]

翟艳（2017）：《大文科专业汉语综合教程》。北京语言大学出版社。

[Zhai Yan (2017). *A Comprehensive Chinese Course for Liberal Arts Majors*. Beijing Language and Culture University Press.]

[1] 北京语言大学国际学生教育政策与评价研究院（2021）：“中国政府奖学金本科来华留学生预科教育结业考试大纲”，参见：www.blcup.com/PList?_content=中国政府奖学金本科来华留学生预科教育结业考试大纲.

坚持用实践本体论推进语文课程建设高质量发展

冯铁山（Feng Tieshan）[1]

摘要：本体是语文课程建设在者之“在”，是者之“是”，语文课程建设需要夯实哲学本体论基础。现有的语文课程建设存在本体认识模糊、本质界定含糊等问题。马克思主义实践本体论认为实践是认识世界和改造世界的基础，是连接自然界与人的纽带，促使人成为社会“类”的存在，是人的本质力量彰显的基础。以此为理论根据的语文课程建设高质量发展应当以实践为本体，把握语文教学的规律，明确课程建设的目标和任务，构建科学、合理、有效的语文教学体系：其一，语文课程建设的目标定位应培养诗意生成的人；其二，课程内容统整要注重非确定性知识的创生；其三，课程的组织与实施需回归言语实践本体；其四，课程的管理与评价需发挥表现性评价的功能。
关键词：语文课程建设；马克思主义实践本体论；诗意生成的人；非确定性知识

Title: Insist on advancing the high-quality development of language course construction with practical ontology

Abstract: The ontology is the “being” of language course construction, the “is” of the being, and the construction of language courses needs to consolidate the philosophical ontological foundation. There are problems such as vague understanding of ontology and ambiguous definition of essence in the existing language course construction. Marxist practical ontology holds that practice is the basis for understanding and transforming the world, the link between the natural world and humans, which promotes humans to become a social “species” existence, and is the basis for the manifestation of human essence. The high-quality development of language course construction based on this theory should take practice as the ontology, grasp the laws of language teaching, clarify the goals and tasks of course construction, and build a scientific, reasonable, and effective language teaching system: First, the goal orientation of language course construction should cultivate people who generate poetry; second, the integration of course content should focus on the creation of uncertain knowledge; third, the organization and implementation of the course need to return to the ontology of speech practice; fourth, the management and evaluation of the course need to play the role of expressive evaluation.
Keywords: Language Course Construction; Marxist Practical Ontology; People Who Generate Poetry; Uncertain Knowledge

一、问题提出：语文课程建设该以什么为本体

李海林先生认为，我国的语文教育的研究，存在着严重的缺陷与不足，最主要的表现是，哲学研究的严重缺乏。很多的研究，大多集中在对一些应用理论与实践操作层次的探讨上。但是，由于这些研究缺乏根本的本体论层次的理论指引，在一些已经发表的成果当中，就存在着很多本来不该

[1] **冯铁山（Feng Tieshan）**，宁波大学教师教育学院教授，教育学博士，博士生导师,研究方向：语文教育哲学，诗意教育。电邮：fengtieshan@163.com。

存在的问题。

（一）现有语文课程建设的本体探讨

在探讨语文课程建设的过程中，我们不得不面对一个核心问题——语文课程建设的本体究竟是什么？从课程构成的四个要素进行审视，语文课程建设的目标应该怎样构成，内容该如何选择，组织形式为啥要用任务型教学，评价除了学业质量，还应该评价什么？深而究之，“语文教学”的本质是什么？它是如何影响学生的语文核心素养？在这个过程中，语文教学如何变静态的知识传授，发展为广泛的生态体验和实践活动？语文教学高质量发展的具体现的是什么？是促进学生对语文知识的深入理解，还是激发他们对语文学习的兴趣和热情？是促进他们在实际生活中运用语文的能力，还是培养他们批判性思维和审美能力？为了实现语文教学的“高质量”目标，我们应该采取哪些具体的实践策略？这些策略是否应该包括多样化的教学方法和手段，如情境教学、项目式学习、探究式学习等？是否应该关注学生的个体差异，实施差异化教学，以满足不同学生的学习需求？

以上的问题，均离不开语文课程建设的本体思考，就目前学术界已有的成果看，就语文教学及基于语文教学思考的语文课程建设的本体学说不外乎如下几种：其一，语言工具说。这种观点认为语文课程的本质属性是工具性和思想性的统一。即把语文看作是学生互相交际、思想交流以及从认识事物、表情达意等方面都是必须掌握的工具，语文教育的本质旨在让学生学习和掌握语言工具。其二，人文精神说。这种学说认为语文课程的本质是人文性，它关注的是人的精神世界和情感体验。语文教育不仅要传授语言技能，更要培养学生的审美情趣、文化素养和人文精神。其三，道德教化说。语文课程以道德教化为立足点，传授伦理道德知识，修养道德品质。语文教育的存在以道德教化为基石，且为了道德进行教化活动。其四，智能训练说。语文课程应该致力于语文知识的传授与语文基本能力的培养。语文教育应该切实加强学生语文基础知识包括字、词、句、篇以及与其紧密联系的语法、修辞、逻辑等知识教学，同时要多写字、多诵读、多练习写作，切实提高学生的阅读能力和写作能力。其五，公共话语说。语文课程应该根据群体或国家利益制定的约束个体言行的、整齐划一的语言，包括道德规范、政治理念、文化习惯等。语文教育把公共行为法则作为立足点，教化学生学习并接受群体或集体的道德规范、政治理念、文化习惯，引导学生去“说”群体的、标准化的“话”。其六，言语智慧说。该学说认为语文课程建设的本体是言语，主张语文教学应注重培养学生的言语能力和言语交际能力。语文教育以言语为中心，通过人的言语活动把语言与言语对象即言语所表达的对象世界联系起来，并最终完成言语的主体构建。

尽管上述各种学说从不同角度对语文课程建设的本体进行了探讨，但总体的缺陷也是显而易见的。这些学说大都将语文课程视为独立的存在，看不到语文课程建设的根本起源，也难以厘清建设的终极解释，更难以言说终极价值，根本的原因在于忽略语文课程与社会实践活动的紧密联系。语文课程的本体从最初的根源看，不仅取自于自然的人社会化发展口头交往的言语表达，还取自于社会对象化后的价值选择；从终极价值而言，语文课程建设的本体一方面需要对学生进行语言知识和技能的传授，更需要培养学生在实际生活中运用语文的能力，以及通过语文学习促进学生全面发展的实践性目标达成。从终极解释而言，语文课程不仅是教师教学的依据，还是文化传播的载体。因此，语文课程建设具有多维特性。从此视角审视，语言工具说虽然强调了语文的工具性，但可能没有充分考虑到语文课程在培养学生人文精神、道德教化和智能训练方面的作用。人文精神说虽然强调了语文课程的人文性，但可能没有充分认识到语文作为工具在实际生活中的应用价值。道德教化说、智能训练说、公共话语说和言语智慧说也各自有其局限性，它们可能过分强调了某一方面，而没有形成一个全面的、综合的语文课程建设本体论。

（二）语文新课标隐藏的研究问题

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》（2022, p.1）（以下简称“新课标”）指出：“语文课程是一门学习国家通用语言文字运用的综合性、实践性课程。工具性与人文性的统一，是语文课程的基本特点。”从逻辑学的角度来看，这两句话构成了一个定义性的陈述，其中第一句定义了语

文课程的性质和建设的目的，第二句则进一步阐述了语文课程的一个本质特征。具体来说，第一句话指出语文课程是“综合性、实践性课程”，这意味着语文课程不仅仅关注语言文字的技能训练，还涉及多方面的知识和能力的培养；第二句话则强调了语文课程的“工具性与人文性的统一”，这是对第一句话中“综合性”概念的进一步阐释，说明语文课程在培养语言运用能力的同时，也注重文化素养和人文精神的培育。

这两句话的逻辑结构看似清晰，但实际上存在一些模糊之处。首先，从本体论视角分析，将语文课程定义为“课程”犯了同义反复的逻辑错误。因为“课程”一词本身指的就是经过系统安排的教学内容，所以用“课程”来定义语文课程，实际上并没有提供构成语文课程本体的任何本体具体的信息，只是在用一个更广泛的概念来解释它自己。合乎本体论的思维路径应该是追寻语文课程之所以存在的终极根源或提供终极解释。依此原理，语文课程建设之所以存在的根据既有上层建筑的国家意志，也有中华传统优秀文化、革命文化和社会主义先进文化的核心内容，还有学生核心素养的终极关怀，这一切要素均要通过语文学科建设予以实现，因此，从语文学科的视角看，语文课程是一门旨在学习国家通用语言文字运用的综合性、实践性课程的学科。

其次，第一句话中提到“语文课程是一门学习国家通用语言文字运用的综合性、实践性课程”，这里将语文课程定义为学习语言文字运用的课程，但紧接着第二句话中提到“工具性与人文性的统一，是语文课程的基本特点”，这里又引入了“工具性”和“人文性”两个新的概念，而没有明确说明这两个概念与“学习国家通用语言文字运用”的关系。从逻辑学的角度来看，一个有效的定义应当是明确且不产生歧义的。然而，上述两句话中，第二句对语文课程的描述实际上是对第一句的补充，但这种补充并没有清晰地界定“工具性”和“人文性”如何与“学习国家通用语言文字运用”相结合。为了修正这一逻辑错误，可以将两句话重新组织，明确地阐述“工具性”和“人文性”如何体现在“学习国家通用语言文字运用”的过程中——“语文课程是一门综合性、实践性学科，旨在学习和运用国家通用语言文字。它不仅强调语言文字作为交流工具的功能（工具性），同时也注重通过语言文字传承和弘扬文化价值（人文性），这两者在语文教学中是相辅相成的。”

再者，“工具性与人文性的统一，是语文课程的基本特点。”尽管这句话里用的词语是“基本特点”，从本体论视角分析，任务事物的基本特点均属于本质之思。作为本质之思，应该准确定位“工具性与人文性的统一”的特性。这句话将语文课程的性质简化为“工具性”与“人文性”的统一，忽略了语文课程可能包含的其他重要方面，如审美性、创造性等。其次，它没有明确指出“工具性”与“人文性”之间的关系是并列、主次还是相互渗透，这使得概念之间的界限模糊不清。同时，这句话没有提供足够的证据来支持其观点，即为什么“工具性”与“人文性”的统一是语文课程的基本特点，而不是其他属性。

同义反复的课程定位与比较模糊的性质分析，容易促使中小学语文教师陷入工具性与人文性疏离、割裂的误区：一方面，过分强调语言的工具性，导致语文教育变成单纯的语言技能训练，忽视了语言背后的文化内涵和人文精神，导致学生花费大量时间去识记“字词句语修逻文知识”，却无法深刻理解语言所承载的文化意义和审美价值；另一方面，过分强调人文性，导致语文教育变得空泛，缺乏实际应用能力的培养，学生可能对文学作品有深刻的感受和理解，但在实际交流中却无法准确、有效地运用语言。因此，如何平衡工具性与人文性的关系，促使学生在掌握语言技能的同时，也能深刻理解语言的文化和人文价值成为语文课程建设一个需要亟待解决的课题。

二、建设基石：马克思主义实践本体论的基本原理

如何解决语文课程建设本体不明、本质认识模糊的问题。马克思（Karl Heinrich Marx）（2000, p.91)指出：“任何一个存在物只有当它用自己的双脚站立的时候，才认为自己是独立的，而且只有当它依靠自己而存在的时候，它才是用自己的双脚站立的。”在马克思主义哲学中，实践是认识世界和改造世界的基础。个体或存在物只有通过自身的实践活动，才能真正实现自我价值和自我发展。

马克思实践本体论的形成与发展建立在对传统形而上学的批判基础上，主要体现在《1844 年经济学哲学手稿》（以下简称《手稿》）、《关于费尔巴哈的提纲》（以下简称《提纲》）、《德意志意识形态》（以下简称 《形态》）等著作。

（一）实践是连接自然界与人的纽带

1842-1843 年，马克思担任《莱茵报》的编辑，第一次遇到了“要对所谓物质利益发表意见的难事”。在黑格尔的视野里，社会存在的本体是“国家”，是“国家决定市民社会”。马克思把哲学、政治经济学和共产主义结合起来对资本主义社会进行了考察，基于“当前经济事实”进行分析、判断，发现市民社会的经济基础实际上对国家和法律制度起着决定性作用，进而在《手稿》里揭示了资本主义生产方式下劳动者被剥削的真相：资本主义制度下，劳动者创造的价值被资本家无偿占有，而劳动者本身却只能获得维持生存的最低工资。在资本主义社会中，人们之间的联系更多地建立在利益交换的基础上，而非基于共同的人类本质和相互尊重。此外，资本主义制度下的竞争和剥削导致了人与人之间的普遍异化。在这样的社会环境中，人们为了生存和竞争，不得不将自己异化为一种工具，以适应社会的需要。这种自我异化不仅剥夺了人的自由和创造性，还使人们在精神上感到孤独和无助。而人的本质本应该是“自我活动、自由活动”（李乾坤、张亮，2019, p.40）的劳动，不是单个人所固有的抽象物，更不是异化的存在。从此出发，他把实践概念理解为人类作为实践主体改造无机界的感性对象性活动而不是被迫的“强迫劳动”（马克思，2000, p.55）。

在此基础上，马克思进一步阐述了实践在连接自然界与人的纽带中的重要性。他指出：“没有自然界，没有感性的外部世界，工人什么也不能创造。它是工人的劳动得以实现、工人的劳动在其中活动、工人的劳动从中生产出和借以生产出自己的产品的材料。但是，自然界一方面在这样的意义上给劳动提供生活资料：即没有劳动加工的对象，劳动就不能存在，另一方面，也在更狭隘的意义上提供生活资料，即维持工人本身的肉体生存的手段。”（马克思，2000, p.53）从马克思的论述中可以看出，自然界不仅是人类劳动的基础，也是人类生存的必要条件。没有自然界提供的物质条件，人类无法进行生产活动，也无法维持生命。因此，自然界与人类之间存在着一种相互依存的关系。人类通过劳动改造自然界，创造出满足自己需要的物质产品，同时自然界也通过提供必要的资源来支持人类的生存和发展。马克思进一步强调了实践在自然界与人类关系中的核心作用。实践不仅是人类改造自然界的活动，也是人类认识世界和自我发展的过程。通过实践活动，人类不仅能够改变自然界，还能够通过这种改变来认识自然界，从而实现自我意识的提升和自我价值的实现。实践是人类与自然界相互作用的桥梁，是人类社会发展的动力。

（二）实践促使人成为社会“类”的存在

马克思在《提纲》里的第一条区分了旧唯物主义和新唯物主义，正式确立了自己以实践为核心的新世界观。“从前的一切唯物主义（包括费尔巴哈的唯物主义）的主要缺点是：对对象、现实、感性，只是从客体的或者直观的形式去理解，而不是把它们当作感性的人的活动，当作实践去理解，不是从主体方面去理解。”（李乾坤、张亮，2019, p.112）“旧唯物主义的立脚点是市民社会，新唯物主义的立脚点则是人类社会或社会的人类。”（李乾坤、张亮，2019, p.115）在这里，马克思批判了旧唯物主义仅仅从被动的、直观的角度去理解现实世界，没有认识到人类活动的主动性和创造性。而唯心主义虽然强调了人的能动性，却将其抽象化，脱离了现实的物质基础。费尔巴哈虽然试图超越旧唯物主义，但他对人的活动的理解仍然停留在理论层面，没有深入到实践活动中去。为此，马克思强调，人类的感性活动不仅仅是理论上的认知，更重要的是实践中的改造。实践是人类与自然界相互作用的过程，是人类通过劳动改变自然、创造历史的活动。因此，实践不仅具有认识论的意义，更具有本体论的意义。实践是人类存在的基础，是人类社会发展的动力。

马克思的实践本体论还对人与动物进行了本质区分：“动物和自己的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是自己的生命活动。人则使自己的生命活动本身变成自己意志的和自己意识的对象。”（马克思，2000, p.57）与动物不同，人类通过劳动，学会了制

造和使用工具，发展了语言和思维能力，从而在生物进化的基础上迈出了决定性的一步。在此基础上，人通过劳动来满足自己的需要，通过劳动实践，不仅改造了自然界，也改造了自身。更难得的是，在劳动实践过程中，人从自然的存在逐渐成为社会的存在，人与人之间形成了复杂的社会关系，构建了社会结构和文化传统，人证明自己是有意识的类存在物（马克思，2000, p.57）。因此，实践不仅使人成为“类”的存在，还使人成为具有社会性和历史性的存在。劳动实践是人类社会发展的动力，也是人类区别于动物的根本标志。

（三）实践促使人按照“美”的尺度塑造自己

在马克思与恩格斯的唯物史观视角下，“现实的个人”构成了历史研究的逻辑起点，而唯物史观这一科学理论，正是聚焦于现实的人及其历史发展的规律性探索。“我们开始要谈的前提不是任意提出的，不是教条，而是一些只有在想象中才能撇开的现实前提。这是一些现实的个人（individualistically），是他们的活动和他们的物质生活条件全部人类历史的第一个前提无疑是有生命的个人（trenchermen Dividend）的存在。人们（Chessmen）用以生产自己的生活资料的方式，首先取决于他们已有的和需要再生产的生活资料本身的特性。这种生产方式不应当只从它是个人（Dividend）肉体存在的再生产这方面加以考察。更确切地说，它是这些个人（Dividend）的一定活动方式，是他们表现自己生活的一定方式、他们一定的生活方式。……这种生产第一次是随着人口的增长而开始的。而生产本身又是以个人（Dividend）彼此之间的交往（V shirker）为前提的。”（马克思、恩格斯，2009, p.11-12）所谓“现实的个人”，即马克思所指的“whichever Dividend”，意指在一定历史背景下从事实践活动的人，是指那些生活在特定历史条件下，具有实际物质生活条件的个体。这些个人并非抽象的存在，而是具有具体社会关系和物质基础的现实存在。他们的活动和生活方式受到他们所处的物质生活条件的制约和影响，而这些条件包括他们所拥有的生产资料、社会结构以及自然环境等因素。现实的个人是历史的创造者，他们的生产活动不仅是为了满足基本的生存需要，更是通过这种方式来表现和实现自己的生活。换言之，“第一，现实的个人是从事物质生产实践的人，物质生产实践是现实的个人区别于动物的标志；第二，现实的个人是处在一定社会关系的人；第三，现实的个人是有思想和意识的个人。”（张军，2021, p.29-30）由此可以看出，个人的实践是其自我实现的一种方式，是其个性品质和能力得以发挥的途径。因此，凭借实践活动，个人所具有的生产方式和生活方式不仅是其个性和能力的体现，也是其社会关系的反映。此外，现实的个人之间的交往是生产活动得以进行的前提。没有个体之间的相互作用和合作，生产活动将无法展开。这种交往不仅包括物质交换，还包括信息、情感和文化等方面的交流。通过交往，个人能够分享彼此的经验、知识和技能，从而推动社会生产力的发展和人类文明的进步。当然，作为历史前提的人，同时也是其自身实践活动的产物与结果。人，作为人类历史的恒常前提，亦是人类历史的恒常产物与结果，并且，人唯有作为自身活动的产物与结果，方能成为“现实的个人”的前提。“现实的个人”的生成，受到客观物质生活条件的制约，而这些条件本身就是人类实践活动的结果。人通过自身的全部活动，使自身作为现实的类存在物，即真正意义上的人的存在得以体现……唯有通过人类的整体活动，作为历史的结果才有可能实现，“现实的个人”的生成同样离不开人的实践活动，正是实践活动，使得“以人为本”的本体论意义得以彰显。

不仅如此，人类的实践活动具有自我意识和主观的目的性。“动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来构造，而人懂得按照任何一个种的尺度来进行生产，并且懂得处处都把内在的尺度运用于对象；因此，人也按照美的规律来构造。”（马克思，2000, p.58）动物的行为受限于其本能和物种的固有特性，它们的生产活动是出于生存的直接需要，而无法超越其物种的局限。相比之下，人类不仅能够理解并运用自然界中各种生物的生存规律，还能够将这些规律内化为自己的生存知识和生活技能，甚至提升生命的意义，从而创造出超越自然限制的生产方式、生活方式，尤其是规划自我发展的境界，也就是按照美的意涵去建构诗意栖居。对美的认识和追求可以激发人之所以为人的内在潜能，修养人作为“类”存在的道德情操和涵育人作为理想自我存在的审美情趣。

（四）实践是人的本质的体现

“费尔巴哈不满意抽象的思维而喜欢直观；但是他把感性不是看作实践的、人的感性的活动。”（李乾坤、张亮，2019, p.114）“费尔巴哈把宗教的本质归结于人的本质。但是，人的本质不是单个人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”（李乾坤、张亮，2019, p.114）马克思认为，实践是人类社会发展的基础，是人类认识世界和改造世界的根本途径。费尔巴哈虽然强调直观的重要性，但他没有充分认识到人的感性活动是实践性的，是与社会生活紧密相连的。费尔巴哈将宗教的本质归结为人的本质，这在一定程度上揭示了宗教与人的关系，但他没有进一步深入到人的社会性本质中去。而马克思却看到了人的本质不是孤立存在的抽象物，而是存在于具体的社会关系之中。这种社会关系是通过人的实践活动建立和发展的。实践不仅包括物质生产活动，还包括社会交往、文化创造等各个方面。通过实践，人们不仅改造自然，也改造社会和自身，从而推动社会的进步和发展。

“人的思维是否具有客观的（gegenständliche）真理性，这不是一个理论的问题，而是一个实践的问题。人应该在实践中证明自己思维的真理性，即自己思维的现实性和力量，自己思维的此岸性。关于思维——离开实践的思维——的现实性或非现实性的争论，是一个纯粹经院哲学的问题。”（李乾坤、张亮，2019, p.112）“全部社会生活在本质上是实践的。凡是把理论引向神秘主义的神秘东西，都能在人的实践中以及对这种实践的理解中得到合理的解决。”（李乾坤、张亮，2019, p.115）在《提纲》的第 2 条、第 8 条，马克思指出，人的思维是否具有客观真理性，不是一个理论问题，而是一个实践问题。人们应该在实践中证明自己思维的真理性，即思维的现实性和力量。通过实践，人们能够将抽象的思维转化为具体的行动，从而在现实世界中产生影响，实现思维与存在的统一。马克思的这一思想与传统哲学中关于真理的讨论有着根本的区别。传统哲学往往将真理视为一种静态的、永恒不变的属性，而马克思则认为真理是动态的、历史的，它随着实践的发展而不断变化。因此，对于思维的真理性问题，不能仅仅停留在理论层面的争论，而必须通过实际行动来回答。

三、实践路径：构建基于马克思主义实践本体论的高质量语文课程体系

在马克思主义实践本体论的指导下，构建语文课程体系需要注重实践性与理论性的结合，强调学生在学习过程中的主体地位和实践活动的重要性。

（一）语文课程目标定位：培养诗意生成的人

语文课程目标怎么定？需要考虑语文教育的目标。中外教育家对教育的目的认识，均因为各自的教育本体认识不同而形成不同的教育主张。比如杜威认为，因为教育过程在它的自身以外无目的，教育的目的就在教育的过程之中，所以“教育即生长”（赵祥麟、王承绪，1981, p.154-158）。苏霍姆林斯基（Васи́лий Алекса́ндрович Сухомли́нский）(1999, p.8-9)认为学校教育的理想是“培养全面和谐发展的人，社会进步的积极参与者”。怀特海(Alfred North Whitehead)(2012, p.1)先生给出的答案是“学生是有血有肉的人，教育的目的是激发和引导他们的自我发展之路。”陶行知（2019, p.146）认为“教育是什么？教人变！教人变好的是好教育。教人变坏的是坏教育。活教育教人变活。”从中外视角看，谈论到教育目的，基本上聚焦的是教育对教育对象施加影响的结果预设。而语文新课标的定位是“语文课程致力于全体学生核心素养的形成与发展，为学生学好其他课程打下基础”（中华人民共和国教育部，2022, p.1），而所谓的核心素养，指的是“学生在积极的语文实践活动中积累、建构并在真实的语言运用情境中表现出来的，是文化自信和语言运用、思维能力、审美 创造的综合体现”（中华人民共和国教育部，2022, p.4）。不难看出，语文新课标无论是课程性质的认识、总目标的设计，均没有对学生进行语文学习后总结果进行合目的性与合规律性的规划。研制的核心素养四个维度的内容取自熟人社会的拼盘组合，而不是现代性进程逐渐凸显的陌生人社会需要的生成性本质。

借助马克思主义的“劳动异化”理论，如果语文教学不能培养学生“双脚直立”的素养和能力，那么他们就不会觉得语文学生是自我成长的需要，而是为了外在的“劳动”目的，甚至是为了获取外在于自己存在的“谋生手段”。学生作为人的存在，不是客观、先在的定在，而是在实践中相遇自然、相遇社会，进而相遇自我成为相对不确定的理想存在，其本质是生成性的，而且只有不断生成富有创造性、诗意性的本质，他们才会真正地感受到语文学习的意义和价值。这也就意味着实践不仅是学生认识语文知识的活动，也是他们认识世界和自我发展的过程。通过语文实践活动，学生可以深入理解语言和文化，通过阅读、写作、讨论等活动，他们能够更好地认识自我和世界，从而实现自我意识的提升和自我价值的实现。

（二）语文课程内容统整：注重非确定性知识的创生

在传统的语文课程建设中，中小学语文教师往往以“字词句语修逻文知识”为本位，过分强调显性的语文知识传授。这种教学模式将语文教学视为教师单向传递知识和信息的活动，教师在课堂上扮演着掌管知识传递的角色。在新课标视域下，为了打破传统碎片化、知识本位教学的窠臼，将课程主要内容统整为“中华优秀传统文化”“革命文化”“社会主义先进文化”以及“外国优秀文化”“日常生活科技进步”，倡导以学习任务群形式进行组织与呈现。“语文学习任务，要围绕特定学习主题，确定具有内在逻辑关联的语文实践活动。语文学习任务群由相互关联的系列学习任务组成，共同指向学生的核心素养发展，具有情境性、实践性、综合性。”（中华人民共和国教育部，2022, p.19）整体而言，尽管任务群教学强调了实践性，但在实践操作中，出现“伪实践”“假实践”现象。马克思主义的实践本体论认为，知识并非孤立存在，而是在人的社会实践中不断生成和发展的。就实践要素而言，实践是主体和客体之间的动态关系，而人与语言就是构成言语实践的主客体；从实践的形式看，实践是一种有目的性的活动，言语作为语言的运用，就是语言目的性内涵的具体体现，比如说言语作品；从实践的功能看，实践是人的一种“生命方式”。言语作为一种“内部工具行为”，是人们心灵的延伸，而它作为一种“外部工具行为”，则是实践的扩张。

为了有助于学生的语文实践，语文课程内容的统整应注重学生在真实或模拟的社会实践中，通过语文实践活动来创生非确定性知识。首先，语文课程内容的统整应以学生的生活经验为基础，将语文知识与学生的实际生活紧密联系。通过设计与学生生活经验相关的学习任务，如社区服务、社会调查、文化体验等，学生能够在实践中运用语文知识，从而实现知识的内化与创新。其次，语文课程内容的统整应注重跨学科的整合。在实践中，语文知识与其他学科知识相互渗透，共同作用。再次，语文课程内容的统整应鼓励学生进行探究性学习。在探究性学习中，学生通过提出问题、搜集资料、分析问题、解决问题等过程，不断生成新的知识。例如，学生可以围绕“中华优秀传统文化”这一主题，通过探究学习，了解传统文化的内涵，发现传统文化与现代社会的联系，从而在实践中创生新的知识。最后，语文课程内容的统整应重视学生个体差异。每个学生都有独特的兴趣、经验和认知风格，因此在实践活动中，教师应鼓励学生根据自己的特点进行个性化的学习，从而在实践中创生符合自己特点的知识。

（三）语文课程组织实施：回归言语实践本体

该怎样去组织实施语文课程呢？怀特海给出的事实原则就遵循教育的节奏。也就是课程的建设者或实施者应该因地制宜地根据学生学习的规律采用不同的学习方法，做好“浪漫——精确——综合”三个阶段的有机整合。所谓的“浪漫阶段”是学生自由选择的阶段，他们对知识保持好奇与兴趣，有着浪漫的情感。此时，教师应该为学生提供自由，鼓励他们独自领悟，独自探索，通过自身的实践经验挖掘世界。所谓的“精确阶段”是知识的理解和积累阶段，通过掌握精确的知识细节，进而领悟原理。这个阶段需要帮助学生对知识进行条理化、系统化的梳理，建构知识框架。所谓“综合运用阶段”要重视学生的能力发展，将知识转化为力量，将所学的原理自由运用。自由和训练的节奏在教育的过程中不断循环往复，引领学生通往智慧的大门。根据马克思主义实践本体论有关实践活动造就“现实的人”基本认识，学生不仅是时间维度的历史、现实、未来人相结合的完整

人，还是空间维度学校、家庭、社会人相协同的立体人，更是心间维度本我、自我和超我存在的理想人，要促使他们成为一个诗意生成的存在，需要将语文课程组织实施视为一个实践的活动，也就是说只有在实践本体论的视域里，学生才会相遇归真自然的诗意、求善社会的美德以及至美自我的形象。

语文课程具有实践性，它是一种什么样的实践？海德格尔曾以梵·高的名画《农鞋》为例分析艺术作品的本体，分析艺术作品的大地与世界的关系。梵·高所画的这双鞋，没有鞋的主人，也没有鞋存在的背景，似乎四周空无所有。但是，从鞋之磨损了的、敞开着的黑洞中，我们可以看出劳动者艰辛的跋涉；在鞋之粗壮与坚实中，可以透视出生活的多元色彩：它承载了辛勤劳作后无言的喜悦，承载了人生旅途中的生命足音，承载了对未来美好生活的憧憬与希冀，也许还是大地在冬日田野之农闲的荒芜中进行神秘冬眠的象征。从梵·高的这幅简单而又不平凡的画里，我们可以透视语文教育本体存在的玄机。鞋子不过是布料或塑胶的构造物，但我们不能说布料或塑胶就是鞋子的本体，因为即使布料或塑胶制成了鞋子，如果没有人的实践，它不过是一件器物而已。只有农夫或农妇穿这双鞋，走在生活的大道上，它才发生意义。同样如此，语文课程建设、组织与实施的终极原因是人，是因为人需要语文教育，人的本质体现在人所创造的符号中，人的自主性表现在能创造和使用符号，因此，与其说人是创造并使用劳动工具的动物，不如说人是创造性使用符号创造文化的动物。语文课程建设之所以发生、发展，其原因是多方面的，既有人的潜能、需要、愿望等内在要求，也有人类社会经济、政治、文化等外部规定性的推动，而这些复杂的原因综合发生作用的根本原因在于教育实践，语文教育实践不同于其他社会实践，它是直接发展人力的实践活动，是创造性运用语言符号的活动，这种创造性运用语言符号的活动其实就是言语实践活动。

（四）语文课程管理评价：发挥表现性评价的功能

世界如何成为人的对象世界，既决定于人在实践上改造、支配世界的程度和方式，又决定于主体的各种能力的发展。马克思的实践本体论，不仅论述了实践是连接自然界与人的纽带，而且造就了人“类”的存在，更强调人以自然界为对象开展实践活动，把自己的本质以存在的形式展现出来，确证了人作为对象性实践存在物。这意味着，人的实践活动不仅是对自然界的改造，也是人的自我实现和自我确证的过程。语文课程组织实施的效果如何，尽管评价的维度多元，但回到马克思主义实践本体论，需要关注学生学习语文作为本质的人的力量，也就是通过言语实践活动的语文素养发展的表现。在马克思（2012, p.459）看来，“人的本性是这样的：人只有为同时代人的完美、为他们的幸福而工作，自己才能达到完美。”通过实践，学生会在三个世界呈现人的本质和自我发展的力量：其一，相遇的自然界；其二，通过实践为自己创造出来的对象世界；其三，以上述两个世界为基础的人的精神世界，它又以物态化的符号的形式表现出来。

为了适时地把握语文课程建设的效能，需要发挥表现性评价甄别、导向的功能。表现性评价是一种通过观察学生在实际情境中的表现来评估其为人的必备品格与为学的关键能力的方法。它不仅仅关注学生的知识掌握程度，更重视学生在特定任务中的表现和解决问题的能力，尤其关注学生在真实的学习情境中思想品格、社会情感力等发展状况。通过表现性评价，教师可以更全面地了解学生的学习情况，从而为他们提供更有针对性的指导和支持。在评价学生时，教师不再仅仅依赖于传统的分数或等级，而是更加关注学生在学习过程中的成长和进步。表现性评价强调对学生个体差异的尊重和理解，鼓励学生在自己的基础上不断前进，而不是与其他学生进行横向比较。坚持运用马克思主义实践本体论推进语文课程建设高质量发展是新时代教育改革的必然要求。我们要从实际出发，注重学生的主体性和实践性，通过具体的语文教学实践来提高学生的语文素养和综合能力。只有这样，我们才能培养出更多具有创新精神和实践能力的高素质人才。

综上所述，语文课程建设是语文课程目标、课程内容、课程组织与课程评价等“在者”与课程建设本体之“在”圆融互摄的活动，其高质量就体现在确立以马克思主义实践本体论为指导思想，将语文教学与学生的实际生活紧密联系起来。课程目标将学生视为具有历史、现实、未来维度的完

整人，以及学校、家庭、社会协同的立体人，不仅仅是传授语言知识，更重要的是培养学生的思维能力、审美情感和文化素养，使学生能够在实践中运用语言，通过言语实践来认识世界、表达自我。课程内容的统整既注重确定性知识的学习，更注重非确定性知识的创生，鼓励学生在探究中发现、在实践中创新，从而形成对知识的深刻理解和灵活运用。在课程的组织实施上，回归言语实践本体，通过多样化的教学活动，如辩论、演讲、写作等，让学生在实践中学习语言、运用语言。最后，课程管理评价要发挥表现性评价的功能，关注学生在语文实践中的表现和进步，而不仅仅是纸笔测试的结果。在新时代教育改革的背景下，坚持实践本体论的指导，注重学生的主体性和实践性，是培养具有创新精神和实践能力的高素质人才的必由之路。只有这样，我们才能真正实现教育的终极目标，为社会培养出能够适应未来挑战的优秀人才。

基金项目：本文系国家社科基金一般项目“高校思政课教师语言表达能力提升研究”（项目编号：23VSZ111）阶段成果；浙江省优秀研究生课程立项建设项目“语文教育哲学”阶段成果。

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

B.A.苏霍姆林斯基（1999）：《帕夫雷什中学》。教育科学出版社。

[Sukhomlinsky, B. A. (1999). *Pavlysh Secondary School.* Educational Science Publishing House.]

怀特海（2012）：《教育的目的》。庄莲平、王立中译，文汇出版社。

[Whitehead, A. N. (2012). *The Aims of Education.* (Zhuang Lianping & Wang Lizhong, Trans.). Wenhui Publishing House.]

李乾坤、张亮（2019）：《<德意志意识形态>费尔巴哈章导读》。江苏人民出版社。

[Li Qiankun, Zhang Liang (2019). *A Guide to the Feuerbach Chapter of "The German Ideology".* Jiangsu People's Publishing House.]

马克思（2000）：《1844 年经济学哲学手稿》。中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译，人民出版社。

[Marx, K. (2000). *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844.* (Central Compilation and Translation Bureau, Trans.). People's Publishing House.]

马克思、恩格斯（2009）：《德意志意识形态》。人民出版社。

[Marx, K. & Engels, F. (2009). *The German Ideology.* People's Publishing House.]

马克思、恩格斯（2012）：《马克思恩格斯选集（第 1 卷）》。中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译，人民出版社。

[Marx, K. & Engels, F. (2012). *Selected Works of Marx and Engels (Vol. 1). (Central Compilation and Translation Bureau, Trans.).* People's Publishing House.]

陶行知（2019）：《生活即教育》。长江文艺出版社。

[Tao Xingzhi (2019). *Life is Education.* Changjiang Literature and Art Publishing House.]

张军（2021）：《马克思主义经典著作导读》。新华出版社。

[Zhang Jun (2021). *An Introduction to Marxist Classics.* Xinhua Publishing House.]

赵祥麟、王承绪编译（1981）：《杜威教育论著选》。华东师范大学出版社。

[Zhao Xianglin, Wang Chengxu (Eds.)(1981). *Selected Educational Works of Dewey.* East China Normal University Press.]

中华人民共和国教育部制定（2022）：《义务教育语文课程标准》。北京师范大学出版社。

[Ministry of Education of the People's Republic of China (2022). *Compulsory Education Chinese Curriculum Standards.* Beijing Normal University Press.]

交叉学科视域下中国古代文学课程体系及评价机制重构探究

肖献军（Xiao Xianjun）[1]

摘要：近年来随着“新文科”等概念的提出及“课堂思政”教学理念的推行，传统中国古代文学课程体系的弊端日渐显现。要改革这种弊端，就需从交叉学科视域对中国古代文学课程体系重构。中国古代文学与其他学科的交叉呈现出三种形态：文史哲的互相融合；文学和实用文体界限模糊；文学与艺术的共生共荣。基于以上三点，交叉学科视域下中国古代文学课程体系重构时需要重新选择课程教学内容，不断改进课程教学方法，适当调整课程组织形式，持续优化课程作业设计。同时，还需从教师、课程及学生三个维度制定评价标准与方法，并根据教学反馈实时调整教学方案，以提升课堂教学效率。
关键词：交叉学科；中国古代文学课程；重构；课程评价

Title: Exploration on the Reconstruction of Curriculum System and Evaluation Mechanism of Ancient Chinese Literature from the Perspective of Interdisciplinary Studies

Abstract: In recent years, with the introduction of concepts such as “new liberal arts” and the promotion of the teaching concept of “ideological and political education in the classroom”, the drawbacks of the traditional Chinese ancient literature curriculum system have become increasingly apparent. To reform this drawback, it is necessary to reconstruct the Chinese ancient literature curriculum system from the perspective of interdisciplinary studies. The intersection of Chinese ancient literature with other disciplines presents three forms: the integration of literature, history, and philosophy; the blurring of the boundaries between literature and Practical Writing; and the symbiosis and co-prosperity of literature and art. Based on the above three points, when reconstructing the curriculum system of ancient Chinese literature from the interdisciplinary perspective, it is necessary to re-select the course content, continuously improve the course teaching methods, appropriately adjust the course organization forms, and continually optimize the course assignment design. Meanwhile, evaluation criteria and methods should be established from three dimensions: teachers, courses, and students. Additionally, teaching plans need to be adjusted in real-time based on instructional feedback to enhance teaching efficiency.
Keywords: Interdisciplinary studies; Ancient Chinese literature courses; Reconstruction; Curriculum evaluation

在当今研究领域，学科交叉研究逐渐成了一种新的趋势。通过学科之间的交融和碰撞，产生了一系列具有创新性、突破性的成果，科学研究正向综合性研究发展。中国古代产生了许多优秀的经典作品，如，《诗经》《庄子》《楚辞》及大量的唐诗、宋词、元曲、明清小说等，不少现当代学者能跳出纯文学研究范畴，把文学和其他学科相结合，取得了一系列研究成果。如，傅璇琮（1986）论及文学和科举关系，刘尧民(1982）阐述了音乐对词曲产生影响，梅新林（2014）探讨了文学的地

1 **肖献军（Xiao Xianjun）**,湖南科技学院文法学院教授，研究方向：唐代文学研究与教学。电箱：xiaoxianjun005@163.com。

理分布情况，戴伟华（2007）则把文学和方镇相结合进行考察，乃至有学者把文学与科学技术结合起来研究（丁光涛，2016）。学界对古代文学与其他学科的交叉研究已深入到各学科内部。在中国古代文学课程教学上，虽然也有一些学者取得了一定成果，如，张心慧（2013）《论中国古代文学中的德育渗透》、张啸（2023）《广西地域文化融入中国古代文学课程的探索与实践》、宋彩凤与朱丽娟（2020）《融入社会主义核心价值观教育，实现古代文学类课程教学的现代化》、姚晓娟与赵阳（2020）《新时代高师院校古代文学“课程思政”实践路径的创新与探索》等，把中国古代文学课程与地域文化及思想政治教育等相结合，取得了较好的教学效果。但这些成果往往注重于古代文学课程与单一学科的交叉研究，很少对该课程与多学科的交叉情况进行整体研究。社会对人才的需求是多方面的，学校也应培养出具有思想性、审美性、创新性等综合素质过硬的学生，而中国古代文学课程在诸多课程中能较好培养学生的这种综合素质。本论文试图从交叉学科视域来研究中国古代文学课程体系的重构，全面阐述中国古代文学课程与哲学、史学、政治学、社会学等学科的关系，探讨中国古代文学课程体系重构的策略与方法，构建新的课程评价机制，并通过具体实践来论证论题的可行性。

一、中国古代文学课程体系构建的历史与现状

中国古代文学课程是汉语言文学专业的核心基础课程，对于培养学生文学素养起了重要作用。早在先秦时候，人们便开始有意识地学习文学作品。《左传》中不少外交辞令就引用了《诗经》中的诗句，说明在那个时代人们便开始学诗了。后来，还出现了《文选》《唐宋八大家文抄》《唐诗三百首》《宋词三百首》等流传十分广泛的作品总集和选集，这些都成了古人学习写作最经典的文学教材。对中国古代文学发展史及发展规律的探讨则要稍迟一些，曹丕的《典论・论文》开始对文学流派、文学与政治的关系进行探讨；挚虞的《文章流别论》则对文体的性质、源流进行了深入分析；至刘勰的《文心雕龙》，开始从文体、创作、批评、鉴赏等多角度对文学进行了全面探究，其中《时序》篇已初步具有了文学史性质。然而令人遗憾的是，中国文学史并没有在此基础上发展起来。虽然各朝史书中有文苑传、经籍志，但大多是就一朝一代而论。文学史观多片言只语，散见于各类著作中。中国古代文学作为一门课程产生于 19 世纪末 20 世纪初。以俄国王西里的《中国文学史纲要》、英国翟理斯的《中国文学史》及国人林传甲的《中国文学史》、黄人的《中国文学史》等为标志，中国古代文学课程体系开始构建。其中“文学史”和“作品选”是构建古代文学课程体系的两大基石。文学史是古代文学课程体系的理论基础，主要介绍各个历史时期的文学流派、代表作家和作品，以及文学风格和发展规律，其目的在于培养学生通过文学现象分析解决古代文学普遍性、规律性的问题，提高学生分析问题的能力。作品选是古代文学课程体系的核心，其目的在于通过经典文学作品的阅读，提高学生自身鉴赏能力及审美能力，真切感受传统文化的魅力。应该说，这一课程体系在 20 世纪及 21 世纪初实现了培养人才的目标。

但随着时代发生变化，特别是近年来“新文科”等概念的提出及“课堂思政”教学理念的推行，这一课程体系的弊端日渐显现。主要存在以下问题：（1）教学内容过于单一。传统中国古代文学课程教学主要集中在经典作品的解读及与古代文学相关的基本概念上，而对于与学生个人发展紧密相关的人生哲学、社会学等方面的知识很少涉及。单一的教学内容不仅使得学生对文学作品停留在浅层理解上，而且由于所授内容与学生现实生活关系不大，难以触及学生内心，不能与古人达到心理共鸣。（2）时代意识较为薄弱。中国古代文学课程无论是教材的编写还是教师的授课，都是以古代作家和作品为对象。自清朝灭亡算起，最迟的作品距今已有一百余年。当代学生的生存发展与古人有很大的区别，但对古代文学课程教师而言，他们不得不以古代作家作品为授课对象，缺乏时代感和现代性是古代文学课程教学中亟待解决的问题。（3）课程的实践性有待增强。传统中国古代文学课程的教学方式主要以理论讲授为主，间或也有讨论式、启发式教学，但缺乏实践性是传统古代文学课程教学的通病。怎样才能把学生带出课堂，让学生身临其境地感受作家所处环境及创作时的心

理状态，是古代文学课程授课教师要思考的问题。（4）学科的互融度不够。中国古代文学课程与其他学科的交叉融合不够充分，文学本身是一门综合性很强的学科，蕴含着对其他学科有重大价值的信息。如，史传文学与历史联系紧密、词与音乐联系紧密等，如果仅从文学的角度讲授这门课程，易使学生对作品的理解过于片面，无法从多个角度来审视和理解经典作品，难以激发学生的创新思维。

可见，在当今新形势下中国古代文学课程体系还存在许多迫切需要解决的问题，这就需要重新选择课程教学内容，不断改进课程教学方法，适当调整构建课程组织形式，持续优化作业设计，并构建出完整的课程评价机制。从交叉学科的视域来探讨中国古代文学课程体系存在的这些问题，不失为一个较好的切入点。

二、中国古代文学与其他学科的关系

从交叉学科视域研究中国古代文学课程体系的重构是基于古代文学自产生以来便与其他学科结合在一起，具有很强的综合性。通过中国古代文学作品，可以深入了解当时的社会历史背景、哲学思想、艺术表现形式等；同样，通过哲学、史学、艺术学等作品也能够了解文学艺术的魅力。中国古代文学与其他学科的交叉呈现出以下三种形态：

（1）文史哲相互融合。先秦时期，文学自产生时起便具有综合性：或以其他学科为主，文学融入其中，如《春秋》《老子》《论语》等；或文学和其他学科互融，平分秋色，如《庄子》《左传》《战国策》等；或以文学为主，融合了其他学科，如《诗经》《楚辞》等。但即使是《诗经》《楚辞》，创作者也并非有意为文学，他们并非以文人自居，也极少想着创作作品以留名后世，他们的作品只不过是自身性情的流露，是情感宣泄的一种方式。而且在作品产生之后，还可能被读者或统治者赋予更多更深刻的含义。如，《论语·阳货》篇记载说：“子曰：小子何莫学夫诗？诗，可以兴，可以观，可以群，可以怨。迩之事父，远之事君，多识于鸟兽草木之名。”（刘宝楠，1990, p.689）《诗经》承担了文学之外的许多政治、教化功能。屈原的作品也被赋予了远超作者本身的爱国意识，政治色彩明显增强。这种文学、史学、哲学、政治学的合流趋势一直延伸到两汉时期。从两汉时期开始，作家试图通过创作作品以留名后世的思想极大增强，司马迁就提出了“发愤著书”说，其本质是为了“立言”。就司马迁而言，他所创作的《史记》开创了纪传体通史；而从文学的角度看，《史记》是传记文学的开端，其中一些篇章，如，《廉颇蔺相如列传》《项羽本纪》《李将军列传》等，是非常经典的传记文学，经常被选入各类各级教材。之后各朝的正史、杂史等都是文学与史学的结合体。

（2）文学和实用文体界限模糊。魏晋南北朝开始，文学的自觉性得到了增强，曹丕在《典论·论文》中认为文章是“经国之大业，不朽之盛事”（严可均编，1958, p.1098），把文学创作的地位提到了前所未有的高度。曹植及之后的六朝文人，开始有意识增强作品的文采。如，曹植的诗歌就被人评为“骨气奇高，词采华茂，情兼雅怨，体被文质”（周振甫，1998, p.37），《白马篇》《野田黄雀行》堪称其代表作。但即使如此，文学和实用文体也难以有绝对的界限。曹植的作品就是如此，《白马篇》《野田黄雀行》背后蕴含着深刻的政治背景，《求通亲亲表》《求自试表》虽然属于实用性文体，但具有文采和情感。刘勰的《文心雕龙》被认为是文学批评著作，却论及了许多实用性文体，如，祝盟、诔碑、史传、诏册、檄移、封禅、章表、启奏、议对等，并对这些实用性文体从文学角度进行了评价。《文心雕龙·檄移》评价陈琳的檄文：“陈琳之檄豫州，壮有骨鲠，虽奸阉携养，章密太甚，发丘摸金，诬过其虐；然抗辞书衅，皦然露骨矣。敢指曹公之锋，幸哉免袁党之戮也。”（杨明照，2000, p.282）《昭明文选》更是选了大量诏、册、令、檄、史论等文章。一些著名的文学家，如，白居易、李商隐、欧阳修、苏轼等，均创作了大量文学性强的实用性文体，其他作家也或多或少存在这一现象。而诗歌、词这类文学性较强的文体，很多情况下仍然承担着文学之外的其他功能，如，杜甫的诗、辛弃疾的词就是如此。由此可见，文学和实用性文体难以有绝

对清晰的界限，存在交叉情况。

（3）文学与艺术的共生共荣。中国古典文学往往和音乐、绘画、书法等艺术结合在一起。自文学产生以来，就和音乐关系紧密。《尚书·尧典》中就提出："诗言志，歌永言，声依永，律和声。八音克谐，无相夺伦，神人以和。"（孙星衍，1986, p.70）《文心雕龙·明诗》记载："昔葛天乐辞云，玄鸟在曲。黄帝云门，理不空绮。至尧有大唐之歌，舜造南风之诗。"（杨明照，2000, p.71）说明了诗歌自产生时起便和音乐结合在一起。《诗经》中的"风雅颂"实际是按音乐标准分类的。《楚辞》也大多可以配乐演唱，如，《楚辞·九歌》："《九歌》者，屈原之所作也。昔楚国南郢之邑，沅、湘之间，其俗信鬼而好祠。其祠，必作歌乐鼓舞以乐诸神。屈原放逐，窜伏其域，怀忧苦毒，愁思沸郁。出见俗人祭祀之礼，歌舞之乐，其词鄙陋。因为作《九歌》之曲，上陈事神之敬，下见己之冤结，托之以风谏。"（洪兴祖，1983, p.55）《文心雕龙·声律》则云："古之教歌，先揆以法，使疾呼中宫，徐呼中徵。夫商徵响高，宫羽声下；抗喉矫舌之差，攒唇激齿之异，廉肉相准，皎然可分。"（杨明照，2000, p.431）唐宋时期，不少人的诗歌都是可以演唱，如，王维、李白、高适、王之涣、王昌龄的许多绝句在当时都是流传十分广泛的歌曲，甚至连白居易的《长恨歌》这样长篇作品，也有人为之吟唱。白居易《与元九书》："及再来长安，又闻有军使高霞寓者欲娉倡妓，妓大夸曰：'我诵得白学士《长恨歌》，岂同他妓哉？'由是增价。"（谢思炜，2011, p.182）宋词、元曲更是紧密与音乐结合在一起，叶梦得《避暑录话》："凡有井水饮处，即能歌柳词。"在宋代文人留下的相关笔记中，不难发现晏殊、欧阳修、苏轼、周邦彦、李清照、辛弃疾、姜夔等人的词作在当时就被广泛传唱。元曲也是一门音乐艺术，关汉卿、白朴、郑光祖、马致远，他们的作品不仅是案头文学，还是具有音乐性、表演性的舞台艺术。文学和绘画、书法等艺术的结合虽不如音乐紧密，但也有具体的表现。如，在古代文学作品中，有不少题诗论画诗；不少作家如王维等，还能把绘画技巧运用到诗歌创作中，使得诗歌呈现出画面感；文人还喜欢把诗歌用各体书法书写出来，如王羲之的《兰亭集序》、南岭地区大量的摩崖文学作品等都是文学与书法的结合体。

不仅如此，中国古代文学课程在中国语言文学内部各学科间，如，语言学、文献学、文艺学等也有一定交叉关系，这里不再详述。可见，中国古代文学是一门综合性很强的艺术，从交叉学科视域研究中国古代文学课程教学有其理论和现实基础。

三、中国古代文学课程体系重构的策略与方法

交叉学科视域下中国古代文学课程体系的重构并非是完全推翻传统课程体系，而是在吸收传统课程体系优点的基础上结合时代背景和新文科建设要求进行的课程体系重构。课程体系重构可以从四方面入手：

（1）重新选择课程教学内容。传统课程内容注重选择文学性强的经典作品，这些作品关注度较高，大多耳熟能详，甚至不少是小学、中学学过的篇目，篇目的选择过于陈旧。新的课程体系应该删除已经学过的篇目，根据现实需要，补充一些具有文学性及时代教育意义的篇章。如，传统古代文学课程教师在讲授"史传文学"时，多讲授《项羽本纪》，但《项羽本纪》中最精彩的片段"鸿门宴"在高中阶段已经学过，学生对项羽本人已有了一定程度的了解，没有太多必要长篇大论讲授下去。史传文学中，还有大量既富于情节性、人物形象又生动饱满，同时还富于思想教育意义的篇章，如《汉书·苏武传》《新唐书·颜真卿传》等。选择这些篇目，不仅学生在学习过程中能了解史传文学的特征，还会对课堂充满新奇感，学生也能从中受到爱国主义熏陶。又如，在讲授李白时，李白的许多名篇，如《蜀道难》《梦游天姥吟留别》《宣州谢朓楼饯别校书叔云》《将进酒》等，这些篇目学生均在初高中阶段学过，教师在讲授课程时，只需要提及一下篇目学生就会明白。教师需要选择一些既能展现李白文学个性，又能传授新的知识的文章。如，李白作品中有篇《怀素上人草书歌》，不仅能够展示李白的创作风格，还能让学生对怀素的书法作品有所了解，可以拓展学生的知识面，同时对诗歌与书法的关系也会有更深一步了解。

（2）不断改进课程教学方法。课程体系的改革不仅包括教学内容的更新，更要关注教学方法的改革与创新。应该说传统古代文学课程教学是以教师讲授为主，要根据教学内容的不同，适当调整教学方法。如，在讲授庄子《逍遥游》时，学生在感受庄子汪洋恣肆的语言风格时，更应关注其中蕴含的丰富哲理。但对于哲理性的文章，仅凭教师的讲授很难达到教学目的。学生家庭情况、人生经历各不相同，对于富于哲理性的话题理解也各自有别。在这种情况下，如果能把教师的启发和学生的分组讨论结合起来，无疑会收到更好的教学效果。但这一教学方法并不适合于所有的作家作品，讲授王维的作品时，虽然他的作品时时带有禅意，但这种禅意需要读者在心灵澄澈时通过顿悟的方式获得，而且，王维还是音乐家、绘画家，他的诗歌也因此带上了音乐性，并且讲究绘画美，过多的分析和讨论无疑会破坏诗歌的审美韵味，也难以从禅意中感悟人生。故在讲授王维诗歌时，要善于营造氛围，通过音乐、绘画等还原诗歌创作环境，重现诗歌描写场景，让学生沉浸式地感受诗歌的意境美，进而从中体悟到人生之道。可见，对于中国古代文学课程教学而言，教学内容不同必然要带来教学方式的改变，把多学科理论知识运用到古代文学课程教学中，有时会起到意想不到的教学效果。

（3）适当调整课程组织形式。根据教学场所的不同，课程组织形式可分为课堂内教学和课堂外教学。对于中国古代文学课程教学而言，教师大多习惯于课堂内教学而较少采用课堂外教学。古代文学作品都是文人在特定地域创作的，以笔者所在的永州而言，在中国文学史上留下文学作品的文人还不少。客籍文人有元结、柳宗元、范成大、吕温等；本土文人有周敦颐、何绍基等。他们用自己的笔生动地记录了永州的一山一水，其中不少还转化为文化遗址。如，以柳宗元及其作品为中心的柳文化，包括柳子庙、愚溪、永州八记等遗址及以元结及其作品为中心的摩崖文化，包括浯溪碑林、朝阳岩、阳华岩等遗址，都成为人们热衷探寻的地方。教师在讲授柳宗元、元结作品时，如果能把学生带到课堂之外，不仅能让学生真切体会到古人创作时的情形，深入了解作品的内涵，还能得到更多的审美享受。如果从交叉学科的角度去看这一课堂组织形式，则还能获得文化学、旅游学、考古学等学科方面的知识。以元结《大唐中兴颂》的讲授为例，学生如果能够亲临浯溪碑林，不仅会对《大唐中兴颂》的主题、语言、艺术获得更深刻的体会，而且能从这篇作品获得历史学、文字学、书法学、旅游学等方面的知识，学生还能从中得到爱国主义思想的熏陶。虽然组织课堂外教学存在一定难度，但毫无疑问，这种授课模式下学生能够从学科交叉中获得更多知识，得到更多审美享受。

（4）持续优化课程作业设计。教师在设计课程作业时，也要把交叉学科理念贯穿其中。如果说课堂教学主要是为了传授知识，启发学生思维，作业布置则更强调培养学生的实际动手能力及创新能力。如，教师在讲授《小石潭记》时，可以带领学生考察愚溪、柳子庙，这本身就是一次有趣的出游活动。教师可以就此布置学生仿《小石潭记》写一篇游记，记载个人游历小石潭时的心情；可以带领学生考察小石潭遗址，进而鼓励学生对《永州八记》遗址进行考证，并撰写调查报告，培养学生动手能力；也可以发动学生调查零陵地区留下的有关柳宗元的传说，完成与柳宗元相关的口述文学史的搜集与整理；还可以鼓励学生创作古典诗词来表达个人对柳宗元和《永州八记》的喜爱之情，以此来培养学生热爱本土文化的情怀。通过这些富于挑战性的题目设置，不仅可以改变传统课堂呆板的作业布置模式，达到巩固课堂教学效果的目的，还能培养学生的团队协作能力、求知探索精神和热爱本土文化的情怀。在作业设计中贯穿学科交叉理念，能够极大促进学生的创新能力提升，也有利于整合与古代文学相关联的学科要素，形成具有张力的作业体系。

可见，交叉学科视域下中国古代文学课程体系的重构是一项复杂的工作，需要教师以自身学科经历为基础，采用“核心学科+”的模式，融合其他相关学科要素，以促进中国古代文学课程体系的变革，从而培养出具有较强创新能力的复合型人才。

四、中国古代文学课程评价机制的建构

交叉学科背景下中国古代文学课程体系的变化必然要求评价机制做出相应调整，试图通过考试检验学生学习情况的评价方式只会让他们重新回到死记硬背的道路上去。教师要在保证学生学科成绩的基础上，紧紧围绕培养复合型人才的需求，对学生综合素质、学科素养、学习能力、合作精神进行全面考核，从评价维度、评价标准与方法、课堂反馈等多方面构建中国古代文学课程评价机制。

（1）评价维度。交叉学科背景下的中国古代文学课程评价机制具有多维复合特征，应该包含如下三个维度：一是教师维度。教师是实行古代文学课程改革的执行者。在对教师进行评价时，要考查教师学科素养及运用跨学科知识进行教学的能力。教师学科素养的高低及执行能力决定了课程教学改革能否成功。另外，通过施行课程教学改革，教师的学科素养及课堂教学能力是否得到了相应提高也应在评价范围。二是课程维度。课程改革是教学改革的核心。评价中国古代文学课程改革是否成功，主要看是否形成了“核心学科+”的模式，也即既要体现出中国古代文学课程的核心地位，同时还要能够向其他学科发散。这就需要对课程教学文本进行评估。文学性强应该是教学文本最重要的特征，但在强调作品文学性的同时，能否传递出更多的哲学、历史、文化等方面的知识。除了对教学内容进行评价外，同时还需要对教学方法、教学模式进行评价。实行课程改革之后，教学方法、教学模式较未改革前有哪些变化，这些方法、模式能否更能调动学生上课的积极性，能否促进学生创造性思维的发展。三是学生维度。学生是课程改革的受体。学生能否从中获益是判断课程改革是否成功的最重要标准。由于课程体系的变化，对学生的评价也应该多样化，评价方式包括考试成绩、作业评定、课堂表现、课外实践等方面。既要抓住中国古代文学学科的特点去考核，同时也要注重拓宽学生视野，考核学生在交叉学科视域下的创新能力。要改变以考试成绩为唯一标准的考核模式，从多方面、多角度评价学生学习情况，从而客观公正地反映课程教学的效果。

（2）评价标准与方式。由于交叉视域下中国古代文学课程改革突破了传统学科教学的壁垒，其课程评价标准与方式也应反映这种变法。其评价标准应该从本学科知识的掌握度、跨学科知识的整合度、学科内部知识的迁移度及创新实践转化率四方面来进行。本学科知识的掌握度考查学生对于本学科知识的识记能力、阅读能力、鉴赏能力和分析解决问题的能力，主要通过作业和考试的方式进行考核。跨学科知识整的合度主要考查中国古代文学与哲学、文化学、美学、考古学等学科之间的交融深度，用以衡量中国古代文学课程内容是否形成了跨学科的认知架构，主要通过课程内容量化表的形式考察。学科内部知识的迁移度主要考查学生能否以古代文学为中心，向中国语言文学内部各学科之间如写作、文学批评、文学理论、民间文学等方向进行知识迁移，从而考查学生的写作能力、审美能力等。创新实践转化率主要考查学生能否在结合自身所学知识的基础上学有所用，在地方文化遗产数字化、文化创意产品研发等领域做出一定贡献，从而为地方经济、文化的发展服务。在确立评价标准的基础上，也要对评价方式进行革新，要把量化评价和质性评价相结合，对中国古代文学课程体系改革成效进行立体化评价。要制定出具有一定可行性的量化表，如教师发表的相关论文及申请课题数量，学生的考试成绩、创作情况、参与实践的情况及服务地方的能力等，要对这些方面进行量化评价，从而客观公正反映出课程教学改革的成效。除了进行量化评价，质性评价也应该纳入古代文学课程评价机制中来，课程教学中体现的创新思维及学科整合逻辑性等方面较难用量化指标进行评价，需要根据实际进行质性评价，从而与量化评价相互补充、相互支撑，以此构成完整而全面的评价机制。

（3）教学反馈。如果说量化评价和质性评价是从客观的角度对课程改革进行评价，是通过量化指标客观评价课堂教学成效，教学反馈则是从主观的角度对课程改革进行评价，是通过同行评价、学生反馈及课堂氛围直接反映课堂教学效果。同行评价对于交叉学科视域下中国古代文学课程改革尤为重要。对于教师而言，不可能全面了解各学科知识，在授课时邀请具有不同学科的同行教师观摩教学，通过他们的评价可以了解学科融合的广度、深度与精准度，通过同行教师的评价不断调整教学内容和方法，从而达到最佳教学效果。学生的反馈能够更加真实地反映出教学效果。例如在教

师在教授《永州八记》时，布置学生分小组考证《永州八记》遗址，但对于这一任务难度、完成情况及效果怎样，要通过学生的反馈才能有更深入了解。在完成任务时，学生是否对文本会了更深入的理解，是否对与之相关的文化学、考古学、旅游学等学科知识有了进一步了解，在完成任务过程中小组团结协助能力是否得到了提升，一些难以量化的评价指标要通过学生反馈及时了解情况，不断优化教学方案，改变教学策略。课堂氛围是一种无声的评价，教师可以通过课堂气氛是否轻松、学生回答问题是否积极、小组讨论是否热烈等来判断教学效果。在中国古代文学课程教学中融入哲学、史学、政治学、社会学等学科知识，如果方法处理不当，学生可能难以接受，这样教学效果必然大打折扣。教师要通过课堂氛围及时了解学生学习时的精神状态，及时调整教学策略，从而获得最佳教学效果。

完整的课程评价机制能够客观公正地反映出课堂教学效果，是中国古代文学课程教学改革中必不可少的环节。对于交叉学科背景下中国古代文学课程教学而言，构建出多维度、跨学科课程评价机制，不仅能促进课堂教学效率提高，提升学科融通度，而且对于培养学生的创新能力具有重要意义。

结语

中国古代文学是中华优秀传统文化的重要组成部分，蕴含着丰富的多学科元素。故其课程改革需在保持文学本体研究的基础上，充分融入跨学科知识。交叉学科视域下中国古代文学课程体系重构是新文科背景下课程教学改革的一个有机构成部分。要通过教学改革在学科交融、碰撞中激发学生创新思想，培养学生创新能力，强化核心素养与创新思维协同发展。

当然，任何一门课程体系的重构都不是一项简单的事情，需要教师不断探索、完善，最终找到适合自己的教学方案。中国古代文学课程体系的改革也是如此，教师在改革过程中要牢牢把握住一个尺度：既要保持中国古代文学课程的自身属性，又要通过交叉学科激发学生的创新思维；也要处理好课堂内教学和课堂外教学的关系，要不断丰富课堂组织形式，以调动学生学学习的积极性；同时还要通过持续优化课程作业设计，培养学生的创新能力。教师要综合运用多种手段和方法，从多维角度全面、客观、公正地评价课程教学改革的成效，要通过课堂反馈不断调整教学方案与策略，从最大程度上提高课堂教学效率。

基金项目：本文系湖南省高校教学改革研究项目“永州地方文化与中国古代文学课程体系重构研究”（HNJG-2022-1057）和湖南科技学院新文科研究与实践项目“交叉学科视域下中国古代文学课程体系重构研究”（XWK2022005）的阶段性成果之一。

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

白居易著，谢思炜校注（2011）：《白居易文集校注》。中华书局。

[Bai Juyi (2011). *Annotated Collected Works of Bai Juyi* (Xie Siwei, Ed. & Annot.). Zhonghua Book Company.]

戴伟华（2007）：《唐方镇文职僚佐考（修订本）》。广西师范大学出版社。

[Dai Weihua (2007). *A Study on the Civil Staff of the Tang Regional Military Governors (Revised ed.).* Guangxi Normal University Press.]

丁光涛（2016）：“从《考工记》到《伐檀》——科技史与古代文学的交叉研究一例”，《安徽师范大学学报》（自然科学版）(5)：493-497。

[Ding Guangtao (2016). “From *Kaogongji* to *Fatan*: A Case Study of Interdisciplinary Research in the History of Science and Ancient Literature.” *Journal of Anhui Normal University* (Natural Science Edition) (5):493–497.]

傅璇琮（1986）：《唐代科举与文学》。陕西人民出版社。

[Fu Xuancong (1986). *The Imperial Examination and Literature in the Tang Dynasty*. Shangxi People’s Publishing House.]

洪兴祖（1983）：《楚辞补注》。中华书局。

[Hong Xingzu (1983). *Supplementary Annotations to the Chu Ci*. Zhonghua Book Company.]

刘宝楠（1990）：《论语正义》。中华书局。

[Liu Baonan (1990). *Annotations and Interpretations of the Analects of Confucius.* Zhonghua Book Company.]

刘勰著，杨明照，校注（2000）：《增订文心雕龙校注》。中华书局。

[Liu Xie (2000). *Revised and Expanded Annotations to The Literary Mind and the Carving of Dragons* (Yang Mingzhao, Ed.). Zhonghua Book Company.]

刘尧民（1982）：《词与音乐》。云南人民出版社。

[Liu Yaomin (1982). *Ci and Music.* Yunnan People's Publishing House.]

梅新林（2014）：《中国文学地理形态与演变》。上海人民出版社。

[Mei Xinlin (2014). *The Geographical Patterns and Evolution of Chinese Literature.* Shanghai People's Publishing House.]

宋彩凤，朱丽娟（2020）：“融入社会主义核心价值观教育，实现古代文学类课程教学的现代化”，《当代教育实践与教学研究》(4)：76-77。

[Song Caifeng, Zhu Lijuan (2020). "Integrating Socialist Core Values Education to Realize the Modernization of Ancient Literature Course Teaching*." Contemporary Educational Practice and Teaching Research* (4):76–77.]

孙星衍（1986）：《尚书今文注疏》。中华书局。

[Sun Xingyan (1986). *Annotations on the Modern Script Version of the Book of Documents*. Zhonghua Book Company.]

严可均编（1958）：《全上古三代秦漢三國六朝文》。中华书局。

[Yan Kejun (Ed.) (1958). *Complete Prose from High Antiquity, the Three Dynasties, Qin, Han, Three Kingdoms, and Six Dynasties*. Zhonghua Book Company.]

姚晓娟，赵阳（2020）：“新时代高师院校古代文学‘课程思政’实践路径的创新与探索”，《长春师范大学学报》(5)：180-183。

[Yao Xiaojuan, Zhao Yang (2020). "Innovation and Exploration of the Practical Path for 'Curriculum Ideology and Politics' in Classical Literature at Normal Universities in the New Era." *Journal of Changchun Normal University* (5):180-183.]

张啸（2023）：“广西地域文化融入中国古代文学课程的探索与实践”，《高教学刊》(9)：90-93。

[Zhang Xiao (2023). "Exploration and Practice of Integrating Guangxi Regional Culture into Ancient Chinese Literature Courses." *Journal of Higher Education* (9): 90-93.]

张心慧（2013）：“论中国古代文学中的德育渗透”，《语文建设》(21)：71-72。

[Zhang Xinhui (2013). "Moral Education Infiltration in Ancient Chinese Literature." *Chinese Language Education* (21):71-72.]

钟嵘著，周振甫译注（1998）：《诗品译注》。中华书局。

[Zhong Rong (1998). *The Poetic Grades Translated and Annotated* (Zhou Zhenfu, Trans.&Annot.). Zhonghua Book Company.]

新文科背景下的当代中文教学改革与创新研究

於　璐（Yu Lu）[1]

摘要：在当代，中文教学是培育兼具民族立场与国际视野的高素质文化工作者的关键环节。应以知能思创为进阶路径，秉持臻美至善之理念，立足当下，回溯古典，接轨海外，志在造就传承中国精神的“执灯者”。本研究深入探究当代中国学生特质，剖析教学痛点，构建了四阶教学架构：借差异化教学资源夯实知识根基（知），用互促式教学法丰富课堂教学（能），凭学科融合教学内容推动课堂进展（思），以联动式实践平台提升学习成效（创）。当代中文教学应推进学科融合、实施差异教学、实现师生共创，打造具有高阶性与挑战性的创新课堂。

关键词：中文教学；新文科；差异化教学；创新课堂

Title: Research on the Reform and Innovation of Contemporary Chinese Language Teaching under the New Liberal Arts Initiative

Abstract: In the contemporary era, Chinese language instruction plays a pivotal and indispensable role in the cultivation of high-caliber cultural professionals who are equipped with both domestic and global outlooks. It is imperative that such teaching adheres to a trajectory encompassing knowledge acquisition, ability development, critical thinking cultivation, and creative exploration. Upholding the noble principles of pursuing aesthetic and moral excellence, it firmly roots itself in the present context, delves into classical sources, establishes connections with international counterparts, and endeavors to foster individuals who can serve as “torchbearers” for inheriting the Chinese ethos. This research conducts an in-depth exploration of the distinctive characteristics of contemporary Chinese students, meticulously analyzes the pain points within the existing teaching framework, and constructs a four-phase teaching architecture. Specifically, it leverages differentiated teaching resources to fortify the foundation of students' knowledge (knowledge dimension), enriches classroom instruction through the adoption of cooperative teaching methodologies (ability dimension), propels classroom advancement by integrating interdisciplinary teaching content (thinking dimension), and enhances the learning outcomes via collaborative practice platforms (creation dimension). Contemporary Chinese language teaching should actively facilitate interdisciplinary integration, implement targeted and differentiated instructional strategies, and realize the co-creation between teachers and students. These efforts are geared towards establishing an innovative classroom environment that is characterized by a high academic standard and presents intellectual challenges to students.

Keywords: Chinese language Teaching; New Liberal Arts; Differentiated Teaching; Innovative Classroom

---

[1] **於　璐（Yu Lu）**，江苏大学文学院讲师，研究方向为：中国现当代文学思潮、中文教育改革。电邮：darrelsmith@163.com。

“新文科”理念的诞生与中国新时代的社会历史情境紧密相连，为高校文学学科的教学革新及文学类课程建设指明了方向。2020 年，《新文科建设宣言》的发布为高校新文科建设的全面开启明确了发展走向。教育部高教司司长吴岩（2020）在题为《积势蓄势谋势 识变应变求变全面推进新文科建设》的报告中指出，“新文科”即文科教育的创新发展，旨在“培育知中国、爱中国、堪当民族复兴重任的新时代文科人才，造就新时代社会科学家、构建哲学社会科学中国学派、缔造光耀时代与世界的中国文化”。当代文学作品教学的内容与新中国成立后的文化、历史、政治、社会建设密切相关。诚如鲁迅（2005，p.237）所言：“文艺是引导国民精神前途的灯火。”汉语言文学专业的学生日后多投身于文化和教育领域，肩负着引领国民精神的重任。故而，当代文学作品教学理应让学生从作品中体悟时代脉搏与民众思想状态，知悉新中国的艰辛历程、辉煌成就，塑造正确的三观，以高综合素质投身新时代文化建设，以人文情怀引领国民精神迈向积极健康之途。

吴岩着重强调了学科交叉的重要性——新文科乃是在传统文科基础上，实现人文学科内部、人文学科与社会学科、人文学科与理工学科之间的交叉重组，为学生搭建综合性的跨学科学习平台并提供学习资源，培育新兴学术增长点。然而，当下传统的当代文学作品教学存在学科融合欠缺、学生共鸣匮乏、素养提升有限等问题，难以满足高校新文科人才培养的需求。因而，应当紧密围绕学科交叉与课程思政，与中华优秀文化、革命文化和社会主义先进文化相结合，培育契合新时代要求的高素质文化工作者，使其具备自信心、自豪感、自主性，产生影响力、感召力、塑造力的文化，进而达成一个国家民族文化自信。

一、当代文学作品教学改革的必要性与可行性

“新文科”之“新”并非与传统人文社会科学割裂，而是在传承文科传统价值的根基上，注重与当下社会情境的契合，凸显专业价值体系、知识应用能力、人文素养提升等方面的“新”。文学类课程尤为注重精神内涵与素养提升，然而在新时代历史情境下，人们的生活方式与情感结构已发生变化。

首先，从新中国发展的需求视角来看，中国在国际政治和经济舞台上的崛起，需要让世界更好地了解中国。与此同时，国外对中国文化和社会的关注度与日俱增，这促使我们重新审视中国文化，增强文化自信。中华五千年文明，尤其是中国古典文化，因其有别于西方的美学特质以及在长期文化交流中的接触，赢得了国际社会的认可。相较而言，国外对中国当代文化（尤其是传统文化的现代性转化、革命文化、社会主义先进文化）的了解尚显不足。为使中国文化有效“走出去”，我们首先需对中国当代文化有透彻、系统的认知，确立正确的价值导向。因此，中国当代文学作为新中国成立后的“新”文化载体，学生能够在当代文学作品学习中借助学科交叉视野，融古通今，探寻中国文化的当代价值，在未来文化建设工作中把握并推进新时代文化精神，更好地推动中国文学和文化走向世界，彰显自身标识。

其次，伴随科技的飞速发展，学生接受文学和文化的方式也在转变。学生的阅读方式从传统纸质书籍迈向电子文本、手机阅读，乃至音频、短视频、数字 IP，加之如今人工智能技术的进步，深刻改变了学生的阅读体验与对文本的理解。课程学习方式亦呈现多元化态势，由传统线下面授课堂向线上慕课、微课、虚拟课堂等相结合的模式转变。而且，文学与科技的深度融合催生了科幻文学、数字人文等新型文学和文化形态，要求学生具备跨学科分析能力。这些新变化都要求教师教学依据学生的接受习惯进行调适与创新。

人工智能、现代通信的不断更新迭代，从根本上改变着我们每一个人的生活和交流方式、工作和学习模式。改变世界的各类技术革新在为人类福祉开辟广阔图景的同时，也给当下和未来的教育模式提出了全新的挑战。近来 ChatGPT 的应用令世人震惊，也带来关于 AI 时代教育改革的热议。刘博智（2023）等教育专家们认为，ChatGPT 可以通过整合数据和知识赋能教育，但必须认识到教

育并不仅以知识输出为目的，其本质价值在于实现创造力。伴随着世界的迭代，教育也面临着全新的调整，中文教育需要重新思考为何学、怎样学、学什么、哪儿学和何时学。

再次，在对未来教育的展望和规划过程中，联合国教科文组织已陆续发布了一系列报告，如《学会生存——教育世界的今天和明天》(Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow)、《教育——财富蕴藏其中》(Learning: The Treasure Within)、《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？》(Rethinking Education: Toward a global common goal?)等，对未来教育进行深层次探讨。其中，在《学会生存——教育世界的今天和明天》这篇报告提出了终身教育的四大支柱：学会求知，即基于工具性的学习技能，让学生牢记核心技术带来的瞬息万变的成果；学会做事，即学会从事某种行业所必备的技能等；学会做人，即学会生存，是教育视野当今和未来的核心命题，旨在充分发掘人的潜能，培养独立自主能力、判断能力等；学会共处，即在各个民族、国家趋向大同的背景下，我们如何用智慧、和平的方式处理因历史文化、民族精神差异所带来的冲突，这一理念需要较早融入到我们未来的教育中。2021 年联合国教科文组织发布了题为《学会融入世界：为了未来生存的教育》的报告提出了七大教育宣言：重构教育和人文主义之间的关系；秉持生态意识和生态观念开展教育活动；教育不再一味宣称人类至上主义；围绕相互依存和相互联系的原则重新配置教育；学会与世界融为一体；承认世界的多元性；共同致力于包括人类和人类以外群体的共同繁荣。这些理念与习近平总书记提出的“人类命运共同体”、“人与自然和谐共处”等理念不谋而合，指向习总书记在二十大报告中强调的教育根本问题“培养什么人、如何培养人、为谁培养人”这一关乎国家和民族前途的命题。

更为关键的是，当代文学作品教学本身具备学科融合的优势。当代文学作品教学虽以新中国成立后的文学发展历程和形态为主要授课内容，但为了更为深刻、全面地把握当代文学发展特征，需要对古今中外知识体系进行重整与融合。

第一，从历史纵向维度审视，当代文学作品教学虽主要探究新中国成立后的文学发展和形态，但中国当代文学承接现代文学的发展脉络，在摒弃旧文学传统、构建新文学形态的进程中，吸纳了大量西方文学理论，模仿西方文学形态，故而当代文学作品发展与外国文学理论和发展进程紧密相连。然而，中国当代文学作品并非一味模仿西方成果，而是扎根于中国文化传统进行本土创新。因此，要学好中国当代文学，不仅要了解当代社会和当代人，还需熟悉外国文学以及中国古典文学传统，如此方能在纵向历史脉络和横向文化对话中剖析中国当代文学和文化的真正价值，塑造鲜明的文化辨识度，助力文化身份认同与海外传播。

第二，新的教育理念与人才培养息息相关，与个体成长紧密相连，更与国家文化建设和未来发展休戚相关。故而，从教育工作者的角度进一步研讨、思索“新文科”背景下高校文学课程改革的路径与意义，是极具价值的议题。课程内容与新中国发展史及当下时代紧密相连，纵向上承接古代文学与新中国成立前的现代文学，横向上与外国文学相互对照，兼具传承性、时代性与国际性，具备学科交叉的基础。其所涵盖的作品反映并呈现了中华民族数千年的伟大变革，蕴含着中华民族历久弥新的精神。这种当代性特质决定了其必须尽早开启新文科的探索，以便在学科教育中培育青年人的文化自信。

二、新文科背景下当代文学作品教学存在的问题

在学习当代文学作品前，学生往往已学习古代文学和新中国成立前的现代文学，拥有一定的经典作品阅读量，阅读范畴涉及古今中外，但学生学习仍存在如下现象：其一，因缺乏历史体验，对作品的时代意义理解不足，难以产生共鸣；其二，对于大量孤立的作品阅读难以建立联系，尤其是对中国古典文学与当代文学的理解相互割裂，交叉学科知识运用不够；其三，对文学领域的前沿研究缺乏深刻认知，作品分析与批判能力较弱；其四，对文学的价值认识模糊，对社会舆论尚未形成

完善且独立的思考能力，对文学中的各类现象难以甄别，容易受不良因素干扰，在纷繁信息中迷失方向。

传统的当代文学作品教学存在以下痛点：

其一，传统教学内容与学生认知存在偏差，难以引发作品共鸣。一方面，“重作品、轻历史”导致学生对经典作品缺乏相应时代的历史体验，难以与作品产生共鸣；另一方面，教学内容滞后于学生日常接触的新兴文学现象，使学生对文学热点和学术前沿缺乏整体认知与批判思维。

其二，传统教学方法侧重个案分析，难以实现融会贯通。教学内容虽为当代文学，但作品内容汲取古今中外文学养分，研究方法借鉴其他学科知识，文学新形态与新技术紧密结合。学生在先修课程中虽已掌握古代文学、外国文学等基础知识，但缺乏分析方法和理论工具的有效应用训练，迫切需要重构一套具有学科融合性质的系统学习体系。

其三，“文学无用论”盛行，难以重塑学生学习信心。汉语言文学系学生毕业后多在政府、社会组织、公司等文化部门或大中小学担任教师等教育行业工作，肩负着引导人民精神发展趋势、建设新时代文化的重任。但课堂所学知识与实际职业技能需求存在差距，加之“文学无用论”的社会氛围，致使学生容易对文学价值和就业前景产生怀疑，迷失学习方向与兴趣。

其四，传统课程考核注重知识点考查，无法发挥素养提升的导向作用。现有评价体系侧重于基础知识考察，学生疲于应付死记硬背，缺乏探索创新能力、思辨能力和人文素养提升的动力。

三、新文科背景下当代文学作品教学的创新改革

课程的设计首先需要有目标导向。1956 年布鲁姆提出了认知的六层次金字塔“知识、理解、应用、分析、综合、评价”。2002 年布鲁姆的学生对认知分类金字塔进行了改进，即“记忆、理解、应用、分析、评价、创造”，后者使用行为和动作的描述方式，更强调学习者的主动性。处于金字塔底端的是记忆、理解、应用等初级认知，而分析（把复杂的氛围分割为部分，并分析各部分之间的联系）、评价（理性、深刻的对事物本质价值、有说服力的判断）、创造（以分析为基础，全面去加工个分解后的要素，再重新融合成一个整体）则被认为是高级认知（Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. , 2001)。考虑到文学本身的学科特点，对于文学教育而言，我们对教育目标的认识首先要有“全新”理解：不能仅仅局限于“理解能力、应用能力、分析能力、创造能力”等“知识性目标”，更需要在教学改革中深化落实“理解个体、理解社会、理解世界、理解宇宙”的“生命性目标”（丹尼尔·平克（Pink, D.H.）, 2013）。

然而，值得注意的是，当今学生学习模式产生了重大变革，对教学目标的实现提出了新挑战。例如，随着信息技术和教育的深度融合，学生的学习环境不再囿于线下课堂，而是可以随时随地、无时无刻地学习，呈现出更加碎片化的学习状态；互联网、人工智能的应用使得学生的学习资源浩瀚非常，传统教学里教师博学的优势在如今汪洋般的学习资源中微乎其微；学生的学习方式也呈现出多元化样态，互动体验、实训实践纳入教学中，增强了学生的体验兴趣。这些变革给学生带了更多、更新颖的学习体验和多元成效，也对教师的课堂教学提出了新的挑战。这意味着，教师必须使用“全新思维”来重新架构有新意、有特色的课堂教学。

基于高素质文化工作者的人才培养定位，教学借鉴布鲁姆模型中的高阶思维目标，以“知、能、思、创”四个阶梯引领教学实践，旨在让学生学会发现与分析语言之美、文化之美、思想之美（“美”），在历史视野中认识中国文化和社会、理解中国人的思想和心灵，借此透过复杂表象洞察文化和人性的本质（“真”），最终以人文素养和创新能力引领中国人的精神（“善”），引导学生将知识内化为素养，外化为行动。

除了知识能力目标，课程思政目标也应是关注重点。文学是指引精神的灯火。课程紧紧围绕中国精神，紧扣党的二十大思想，紧抓文学的使命，分四个步骤在课程中展开课程思政：一是培育文化自信，通过作品精读感受中华语言之美、文化之美、思想之美，探寻具有超越时空、跨越国度、

永恒意义和现实价值的文学精神，培养审美素养，树立文化自信；二是树立文化榜样，运用案例教学让学生为文学大家的忧国忧民之心所触动，激发学生的历史使命感，使其自觉将文学事业与国运相连，领悟做人的真谛；三是形成文化担当，重构教学内容，突出传承性、时代性和国际性，加深对中国文化、中国人和中国社会的认识，在今后的文化教育工作中积极承担文化建设与引导中国精神的责任；四是促进文化创新，运用学科多维立体交叉方法汲取古今中外文化养分，立足民族立场和人民立场，以创新力量参与文化建设，凭借“中国式现代化”增强文化软实力。

以真善美为核心，我们以学科交叉融合方式重构教学内容来支撑学生达到真善美的境界，建设了差异化教学资源让学生有素材理解真善美。在当下数字化时代，我们以数字赋能真善美渗透教学。学生体会到文学精神后有冲动为中国文化事业做出贡献，为此我们提供了联动式实践平台让学生把真善美精神传播给更多人。其一，实现教学资源差异化。为支撑高阶课堂开展，促进学生思辨和创新能力的养成，课程在线上资源、教材使用、实践平台等方面结合具体教学实际和学生自学需求，进行全方位、差异化建设。其二，加强教学内容差异化。结合文学课程特色与新文科人才培养需求，将固化的知识教学转变为开放式主题，鼓励学生打破学科壁垒，融会贯通知识，结合兴趣和思考从不同角度综合分析文学问题，提出差异化见解。其三，实施教学方法差异化。依据学生兴趣和能力差异，设置基础任务和挑战任务，挑战任务旨在拓展学生的学术创新、写作创新和实践创新能力。其四，推行考核评价差异化。根据学生不同的学习基础和学习能力，分为必选任务和可选任务，对应基础和挑战，增强学生的自主性和个性化。

（一）差异化教学资源

为弥补教学内容与“史识”和“时识”脱节的问题，以差异化方式建设教学资源，融汇文史哲，对话东西方，连接传承与创新，打通历史与当下，多方位支撑高阶课堂开展，促进学生思辨和创新能力的养成，探索如何批判性地继承传统文化。

1. 融古通今，数字资源差异化

构建涵盖超星名师讲坛、慕课平台、学术数据库、微课与音频的有深度、广度的四大数字资源库，课前导学资源支撑线下高阶课堂开展，课后督学资源提供针对性、个性化反馈，让学生有资源了解历史和时代背景，理解中国人和社会，接触文化热点和学术前沿，有能力对作品进行专业化阐释、传承文化精神。

慕课平台作为课前基础资料，为学生提供基础知识、时代背景，结合当代文学融古通今的特色，辐射相关的古代、外国文学和文化资源，加深学生的文学史整体观念和学科交叉意识；超星名师讲坛作为课前拓展资料，以主题形式向学生推送当前文化热点问题，鼓励学生结合所学提出创新观点，培养学生的思辨能力和批判意识；学术数据库作为课前高阶资料，让学生在学术对话中建立对知识的学习和贯通，探索跨学科研究方法创新，应对翻转课堂的挑战度和高阶性；微课与录音作为课后反馈资料，制作微课解决共性问题，通过录音文件解决个性问题。

2. 因需定制，教材使用差异化

教材滞后于当代文学内容和研究方法的发展变化，因此教材根据具体教学实践和学生认知需求有针对性、差异化地使用，激发学生的综合分析能力、思辨能力和创新能力，探索如何以专业技能、独立精神、人文视角认识新中国文化建设。其一，传统教材创新用。传统教材虽有不足，但各有可借鉴之处。使用不同教材探讨同一问题，让学生看到问题的不同层面、角度，培养学生独立思考和思辨、批判能力。鼓励学生依据自己的阅读和研究突破教材中的定论，表达创见。其二，新编教材补充用。针对当前教材落后于当下文学发展和学术进步的问题，编写多本教材，探索交叉学科教学和研究，帮助学生了解学术前沿和文学热点，认清未来新文化建设方向。其三，自选材料个性用。学生根据个性化需求自主选取资料成集，以支持后续学习和研究，激发学习主动性。鼓励“生生互助”，学生相互交流、学习，丰富和补充个人资料。课程临近结束时，学生将积累的资料集互相交换分享。

3. 与时俱进，实践平台差异化

针对课堂所学与职业需求存在差距的问题，学生可根据自身职业规划，选择适合自己的实践平台，锻炼未来工作所需的能力。其一，校内实践平台输出成果。多媒体创客平台（线上）提供课堂成果发表和推广之地，适应学生信息接受习惯；校内创新创业平台（线下）开展项目实践，锻炼团队合作能力。其二，校外工作坊导向就业。与校外专家合作开设特色化校外工作坊，满足学生差异化职业需求。

4. 学科交叉，教学内容差异化

结合新文科建设需要，打破时间轴构架，注重四层次学科交叉（人文学科内部、人文学科与社会学科、国内学科与国外学科、人文学科与理工学科），以问题意识引出主题模块，重构开放包容的教学内容，在学科融合中发现新问题，探索文学建设新方向。

（二）学科融合的教学内容

在新文科建设的背景下，中文教学正面临着前所未有的挑战与机遇。为了适应这一变革，教学模式需要打破传统的时间轴构架，转向注重四层次学科交叉的新型教学模式。这种模式涉及人文学科内部的交叉、人文学科与社会科学的结合、国内学科与国外学科的融合，以及人文学科与理工学科的互动。通过这样的交叉融合，教学内容变得更加开放和包容，能够更好地适应全球化背景下的文化多样性和知识综合性。

以问题意识为出发点，教学内容被重构为一系列主题模块，这些模块不仅涵盖了传统的文学、历史和哲学知识，还包括了社会科学、科技伦理等跨学科领域。这样的模块化设计使得教学内容更加灵活，能够根据学生的兴趣和需求进行调整，同时也为教师提供了更多的教学创新空间。

在学科融合的过程中，教师和学生共同发现新问题，探索文学建设的新方向。这种探索不仅局限于学术研究，还涉及到社会实践和文化创新。通过跨学科的合作，可以激发学生的创新思维，培养他们解决复杂问题的能力。这种能力对于学生未来在全球化世界中的竞争力至关重要。

通过四层次学科交叉，不仅丰富了教学内容，提高了教学质量，还为学生提供了更广阔的视野和更多元化的思维方式。这种教学模式的实施，将有助于培养出更多具有国际视野和创新能力的高素质文化工作者，为传承和发展中国精神做出贡献。

（三）基于高阶思维实现的教学过程

课程构建“三板块”差异化教学资源支撑知识基础、“三结合”互促式教学方法丰富课堂教学、“四维度”学科融合教学内容推动课堂开展，“三层次”联动式实践平台助力学习成效，以差异教学、学科交叉、师生共创实现高阶课堂。

课程对标“知、能、思、创”教学目标，借鉴 BOPPS 模型设计“课前导学-主题促学-思政入学-课后督学-实践化学”的教学过程。课前以学生自主学习为主，要求学生在精读作品的同时，学习慕课，了解历史语境，学有余力的学生可自主选择名师讲坛或学术资源库补充学科前沿，以解决重知识、轻历史的问题。

线下课堂是靠学生推动发展的。学生在课前的预习中会提出各种感兴趣或者困惑的话题，教师根据线上学情反馈，从文学发展和文化建设的高度凝练成辩论主题，比如文学要学习西方还是拥抱传统，设置正反方不是为了得到统一的答案，而是让学生以辩证统一的思维看待问题。接着，学生分组进行讨论，教师提醒学生从学科交叉和历史视野角度进行思考。学生在辩论中深化知识融合能力。之后教师进行总结，对学生的观点以正面鼓励为主，允许多元的看法存在，将学生思想引向有利于中国未来、人类发展的积极方向，引导学生敬畏文学的精神力量，从而形成“提出问题——理性思辨——知识迁移——价值引领”的高阶思维培养过程。

主题辩论的目的是提高知识融合能力。学生从单个作品或现象出发，传承古典，连接现代，对话国际，认识当下，联系相关的多个作家和文学现象，在多维时空中认识作品的价值。比如学生发现流浪地球这部作品虽然受到西方科幻文学的影响，但带着地球跑、飞行员们自我牺牲的情节却不

同于西方个人英雄主义，而是一种根植于中国文化的家国情怀，并具有人类命运共同体的当代价值，这就是中国文学的本土化创新，余华、余光中这些作家都是在这条路上奋进着，我们的中国文学才在海外继续发生声音。

对标“以知为基”和“以能为术”，利用字节跳动的豆包大模型、月之暗面的 KIMI 等知识增强大语言模型应用，辅助课前资料搜索、背景理解和分析素材；自设数字资源库进行课前导学，给学生提供知识基础、背景拓展、热点补充、学术前沿，拓展“知”的广度和深度。为增加学习挑战度、实现高阶课堂开展，将常规的研讨式课堂变成辩论式课堂，通过翻转课堂、主题辩论引导学生由“知”向“思”、“能”转化，在思辨中实现从表层认识到本真理解，并在思想碰撞中激发创见。

对标“以能为术”与“以思为力”，为解决学生与作品缺乏共鸣的问题，学生在课前进行作品精读。课堂中采用自编情景剧、朗诵等方式演绎经典，增强代入式体验，走进文本内部，走近作者思想，感受文人情怀。“AIGC+教育”时代，在大模型的多模态领域，利用文生图工具（如文心一格、无界 AI 等），生成人物形象；利用 AI 生成音乐工具（字节跳动的 ripple 模型、海绵乐队等）分析诗句意境，生成旋律；通过 BookAI 等与书本中人物进行跨时空对话。课后学生将经典片段改写、模拟作品中人物口吻写自白、文学评论、参与或协办各种写作或评论大赛、创办文学写作社团，辅助 ChatsNow、秘塔写作猫等工具快速进行改进。在创作实践中体悟语言、思想之美，成果在多媒体创客平台和自主创办的文学刊物上向外界辐射推广，提高学习成就感。

对标“以创为行”，为深化学习效果、提升文化创造力，课程开展项目实践，鼓励学生走出课堂，走进文学现场，感受文学精神，也为评价改革提供内源性动力支持。学生们在课程开始阶段，根据个人兴趣和课堂所学，拟定实践主题，组成项目小组，再通过课堂内外小组成员间的讨论和师生互动完善课题设计。依托校内提供的大学生创新创业平台立项，每年都有十几个项目立项，有的还获得了国家级项目。依托校外工作坊实行双导师制，校内校外学者、专家、作家联合指导，推动项目进展。学期末学生将项目实践的成果形成调研报告进行成果汇报，并依托多媒体创客平台进行成果推广。学生通过文人学者“忧国忧民”的文化胸襟获得榜样力量，以考察调研了解文学现实、感受文化之美，以差异化工作坊锻炼职业能力，以深度参与文学建设认清文学使命，切身体会“文运同国运相牵，文脉同国脉相连”。

思政贯穿我们整个的教学过程中，教师要发挥人格魅力，以情动人，让学生在文学大家赤子之心的感染下，感受文化自信，体会时代担当，进行文化创新。16 个教学周中有 13 周在校内进行，课程最后三周将通过文学沙龙、作家访谈、学者讲座等方式，与作家面对面，让学生参与文学现场，近距离感受文人情怀和榜样力量，坚定文学使命。课后我们将通过慕课测试、问卷调查、课后答疑等方式多方位跟踪学生学习效果，及时反馈问题，提供个性化解答，让学生会认识、能分析、转思维、探创新，并重点考察学生的情感态度变化。

（四）多主体、多维度的评价体系

基于教学目标（知、能、思、创），构建多维度（诊断性+形成性+终结性评价）、多主体（学生自评、生生互评、教师评价）的评价体系，关注学生学习成长和差异化学习需求，分为必选任务（100 分）与可选任务（加分项 10 分），总分值不超过 100 分。

课程采用多主体、多维度评价体系，重点是考察学生是否有愿望、有能力做一个优秀的“持灯者”。诊断性评价由慕课平台统计完成，测试学生对基础知识的掌握，以选择、填空题为主。我们不仅关注学生的学习结果，更关注学生的个人成长，形成性评价包括主题辩论、小组讨论、课堂发言、项目实践等，从主动性、知识能力、情感态度等多维度进行学生自评、生生互评和教师评价。课程最后以论文作为终结性评价考察学生的知识、探究、思想等综合素质。

四、总结

当代文学作品教学应紧扣文学类课程特色，培育学生文化自信、树立文化榜样、积蓄文化担当、激发文化创新，鼓励学生通过阅读和探究发现中国文化精神中的真、善、美，以积极向上的精神力量引领学生发现、发掘、弘扬中国精神。课程在内容进行学科融合，让学生有能力读懂作品，并能将解读出的文学力量传递给更多人。差异化的教学资源让学生汲取前人智慧，关注现实社会，有愿望持文学之灯照亮中国前途。课程使用数字赋能、主题辩论、情境教学、项目实践等教学方法将真善美精神渗透进学生思想中，而多维度多主体的评价方式关注学生如何从一个懵懂的少年成长为一个优秀、专业的“持灯者”。

科技发展推动世界的迭代，教育的未来需要适应变化的新时代，而百年来的教育改革也随之进入到了新阶段。教育从业者应当从根本上重新思考文学教育的全球性、全局性和战略性，并对当下和未来的文学教育作出基线式的叩问与廓清。在这种全新文学教育背景下，基于“金课”标准，文学教育工作者需要转变课堂教学思路，首先，全力推进“文史哲”“人文-社会”“国内-国外”“人文-理工”四维度学科融合，借助学科交叉催生的内容创新、方法创新、实践创新，化解学生无法实现学科知识融合、达成知识迁移的难题。其次，课程关注学生个性化需求，在教学资源、内容、方法、评价等方面实施差异化教学，让学生有个性资源可学、据个人思考而学、凭个体能力去学、依个人兴趣来学，解决知识所学与职业需求脱节的问题。再次，通过课堂师生互动、校内校外伴学、共建共享资源、师生相互考核，实现互促共进，应对充满挑战的高阶课堂，助力学生克服畏难心理，解决高阶课堂难以落实的问题。最后，以形成性评价为主，关注学生学习成长，“学生自评”促自信自省，“生生互评”得同伴激励，教师评价重综合素养，解决评价体系难以激发学生探究和创新兴趣的问题。

总之，在新文科背景下，教师应探索新的教育模式，以培养具有崇高使命感、扎实专业能力和丰富共情能力的高素质文化建设工作者为使命，打造真正契合文学学科特点和时代发展需求的“文学金课”。

基金项目：本文系江苏省教育科学规划课题“新时代背景下江苏高校少数民族预科生的民族团结教育实践研究”（项目编号：C/2023/01/90）、江苏省高教会评估委员会一般课题“多元智能理论视角下的江苏高校美育评价改革新探索”（项目编号：2021-Y01）、四川省教育厅人文社会科学“郭沫若作品的海外经典化研究”（项目编号：GY2024C13）的阶段性研究成果之一。

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

陈志旗（2011）：“多元评价视角下的教学评价改革”，《教育与管理》（36）：26-28。

[Chen Zhiqi (2011). “The Reform of Teaching Evaluation from the Perspective of Multiple Evaluations.” *Education and Management* (36): 26-28.]

COMMON WORLDS RESEARCH COLLECTIVE. (2020). *Learning to Become with the World: Education for Future Survival* (3rd ed.). UNESCO.

丹尼尔·平克（2013）：《全新思维：决胜未来的 6 大能力》，高芳译。浙江人民出版社。

[Pink, Daniel (2013). *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future* (Gao Fang trans.). Zhejiang People’s Publishing House.]

联合国教科文组织国际教育发展委员会（1996）：《学会生存——教育世界的今天和明天》（第 1 版）。教育科学出版社。

[International Commission on Education for the 21st Century, UNESCO (1996). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. (1st Edition)*. Educational Science Publishing House.]

刘博智（2023 年 3 月 5 日）：“ChatGPT 对教育意味着什么——代表委员热议人工智能技术对教育的影响”，《中

国教育报》（06）：22-23。

[Liu Bozhi (2023). “What Does ChatGPT Mean for Education? Deputies and Committee Members Hotly Debate the Impact of Artificial Intelligence Technology on Education.” *China Education Daily* (06): 22-23.]

鲁迅（2005）：《鲁迅全集》（第一卷）。人民文学出版社。

[Lu Xun (2005). *Complete Works of Lu Xun (Volume 1)*. People's Literature Publishing House.]

沈书生（2023）：“适应与变革：AIGC 产品如何改变教育过程——人工智能带来的机遇”，《教育研究与评论》（3）：15-21。

[Shen Shusheng (2023). “Adaptation and Transformation: How AIGC Products Change the Educational Process—Opportunities Brought by Artificial Intelligence.” *Educational Research and Review* (3): 15-21.]

吴岩（2020 年 11 月 3 日）：“全面启动！新文科建设工作会议在山大召开”，《中国青年报》（03）：11-12。

[Wu Yan (2020). “Fully launched! The Working Conference on the Construction of New Liberal Arts was held at Shandong University.” *China Youth Daily* (03):11-12.]

祝智庭、戴岭、胡姣（2023）：“AIGC 技术赋能高等教育数字化转型的新思路”，《中国高教研究》（6）：12-19+34。

[Zhu Zhiting, Dai Ling, Hu Jiao (2023). “New Ideas on Empowering the Digital Transformation of Higher Education with AIGC Technology.” *China Higher Education Research* (6): 12-19+34.]

初中语文/华文教材教师手册比较研究

乌日娜（WURINA)[1]，丽　娜（LINA）[2]

摘要：教师手册，作为一线教师不可或缺的课程资源核心，其重要性不言而喻。它不仅是教师有效利用教材、精准达成教学目标和课程目标的得力助手，更是理论深度与教学实践相融合的桥梁。教师手册承载着理论引领的使命，为教师们提供前沿的教育理念和教学方法，确保教学过程中的科学性和创新性。中马初中华语文教师手册在板块设置、教学目的、教学建议及教学设计举例等方面存在一定的共性，即两者在板块设置和顺序以及教学目标上基本保持一致。同时，它们在板块设置、教学目标、教学建议及教学设计举例等方面也各具特色、风格。中国统编版提供实践性应用性教学建议，而马来西亚董教总资料性参考性教学建议；统编版注重实用性教学指导，而董教总版则注重发散性教学引导。通过比较研究，本文可以得到重要启示：教师手册的编写理念应该以促进学生有意义学习的发生为基础，在板块设置上应关注学科素养的整体发展，在教师手册的发展方面也应创新资源的形式。

关键词： 华语文教师手册；中马比较；教师专业发展

Title: Comparative Research on Instructional Guides for Chinese Language Teaching at Lower Secondary Level

Abstract: The teacher’s manual, as an indispensable core curriculum resource for frontline teachers, is of paramount importance. It is not only a powerful assistant for teachers to effectively utilize textbooks and precisely achieve teaching and curriculum objectives but also a bridge connecting theoretical depth with teaching practice. The teacher’s manual bears the mission of theoretical guidance, providing teachers with cutting-edge educational concepts and teaching methodologies to ensure scientificity and innovation in the teaching process. The Chinese language teacher’s manuals for junior high schools in China and Malaysia share certain commonalities in terms of section layout, teaching objectives, teaching suggestions, and examples of instructional design, as both maintain consistency in the arrangement and sequence of sections as well as teaching goals. At the same time, they also exhibit distinct characteristics and styles in these aspects. The unified edition in China offers practical and applicable teaching suggestions, while the Dongjiao Zong (Malaysian Chinese Education Association) edition provides informative and referential ones. The unified edition emphasizes practical teaching guidance, whereas the Dongjiao Zong edition focuses on divergent teaching guidance. Through comparative research, we can draw significant insights: the compilation philosophy of teacher’s manuals should be grounded in facilitating meaningful learning for students, with a focus on holistic development of subject literacy in section layout.

[1] **乌日娜（WURINA)**（通讯作者），华南师范大学国际文化学院博士后/特聘副研究员，研究方向：华文教育。电邮：wrn01252020@163.com。

[2] **丽　娜（LINA）**，内蒙古通辽市蒙古族学校/初级教师，研究方向：语文教育。电邮：1067745027@qq.com。

Additionally, there should be innovation in the format of resources distributed in teacher's manuals.

Keywords: Chinese Language Teacher's Manual; Sino-Malaysian Comparison; Teacher Professional Development

教师手册是课程资源关键部分，兼具理论引领与实践指导功能，对保障教学质量至关重要。它能助教师理解教材、把握内容，指导设计符合学生发展的教学方案，提升课堂效果。鉴于此，本文选取中国部编版《初中语文教师教学用书·语文》（2016-2019）和马来西亚董教总版《初中华文教师手册·华文》（2019-2022）作比较研究对象。前者由中国教育部组织编撰，后者由马来西亚相关委员会编纂。研究旨在从板块设置等四个维度对比，揭示不同文化背景下两版手册的特点与优势，推动教育交流，提升教育质量。

教师手册作为辅助一线教师善用教材、贯彻教学目标及课程目标的关键资源，是课程资源的重要组成部分。它兼具理论引领和实践指导的双重功能，对于确保教学质量具有举足轻重的地位。教师手册不仅帮助教师深入理解教材的设计理念，精准把握教材内容，更能指导教师设计符合学生发展规律的教学方案，从而显著提升课堂教学效果。鉴于其重要性，本文选取了《初中语文教师教学用书·语文》（简称中国部编版）和《初中华文教师手册·华文》（简称马来西亚董教总版）作为比较研究对象。前者由中国教育部直接组织，课程教材研究所中学语文课程教材研究开发中心精心编撰，后者则由马来西亚董教总华文独中委会统一课程委员会编纂。这两版手册的对比研究，无疑将为我们揭示不同文化背景和教学理念下教师手册的特点与优势，进一步促进教育教学的交流与进步。研究旨在从板块设置、教学目标、教学建议及教学设计举例等四个主要维度对两个版本进行比较研究，以展现中马两版初中华语文教师手册的各自特色和设计风格。通过这样的比较研究，希望能够获得启示，并在教师手册设计方面相互借鉴有益经验。

一、中马华语文教材教师手册概况

中国部编版初中语文教师指导用书，自 2017 年起便在全中国范围内广泛推广使用，其背后是中国教育部与课程教材研究所中学语文课程教材研究开发中心的深度合作。这本手册历经权威教育专家多年的精心雕琢与各省市一线教师的反复实践检验，已然成为中国初中语文教育领域最具影响力和普及率的教师手册。它严格遵循《义务教育语文课程标准（2011 版）》（中华人民共和国教育部，2017），融合了语文课程改革的先进理念和丰硕成果，同时结合历史积淀的编写经验，为教师们提供了宝贵的指导。

马来西亚董教总版《初中教师手册·华文》由马来西亚董教总华文独中工委会统一课程委员会编纂，并由马来西亚华校董事联和总会（董总）出版发行。这本手册与初中华文课本相辅相成，为教师备课提供了详尽的参考资料，是教师使用课本的得力助手。它以《马来西亚华文独中初中华文课程标准》（董教总全国华文独中工委会统一课程委员会，2016）为依据，涵盖了单元说明、课文、语文基础知识、听说训练与写作训练等多个方面。这本手册旨在帮助华文教师更深入地理解课文，满足备课需求，为教师提供丰富的教学资源。

二、中马华语文教材教师手册比较分析

比较研究法在教育科学研究中地位重要，是贯穿研究过程的思维与价值评估手段，综合多种理性活动形成整合范式（李秉德，2001）。它能将教育现象置于理论背景与系统中考量，全面深入分析问题及关联。目前该方法衍生出多种类型，各有特点又相辅相成。本研究拟用同类、定量比较法，从板块设置、相同课文教学目标、建议、设计举例四个维度，分析中国部编版与马来西亚董教总版初中华语文教师手册异同。表 1 列出两版课本共有课文，下文将深入探讨相同课文相关内容，为教育工作者提供参考。

课文名称	董教总版	统编版版
《背影》	初一下册	八年级上册
《水调歌头》	初二上册	九年级上册
《天上的街市》	初二上册	七年级上册
《散步》	初二上册	七年级上册
《陋室铭》	初二下册	七年级下册
《邹忌讽齐王纳谏》	初二下册	九年级下册
《卖炭翁》	初二下册	八年级下册
《卖油翁》	初三上册	七年级下册
《天净沙·秋思》	初三上册	七年级上册
《变色龙》	初三下册	九年级下册
《桃花源记》	初三下册	八年级下册
《过零丁洋》	初三下册	九年级下册
《春望》	初三下册	八年级上册

表 1：董教总版与统编版相同课文名单

（一）教师手册板块设置比较分析

“板块设置”这一术语，从字面意义上理解，是指教师手册内部结构的组织与设计。在着手备课之前，教师需深入把握教材的整体框架与各部分构成，如此方能更有效地利用其内容，筛选并融入有价值的教学信息。两本教师手册均包含前言、主体内容及附录这三个基本组成部分，但在具体板块与栏目的编排布局上，两者各有千秋，展现了独特的风格与特色。本节旨在通过对这两本手册整体结构的细致梳理与深入分析，帮助读者更加全面且深刻地理解其内在逻辑与特点。

1.统编版教师手册板块分类

统编版教师手册编纂结构严谨全面，涵盖单元说明、阅读教学、写作教学和综合性学习教学等方面。单元说明明确单元目标、编写目标和教学指导。阅读教学以课文为单位，含教学重点、课文研读等五部分。写作教学以专题为单位，含教学目标、写作指导等四部分。综合性学习教学包括学习目标、实施建议和参考资料。各板块设置细致，单元说明提供教学方向与策略，阅读教学深入解读课文，写作教学指导具体，综合性学习明确实施方法。详细板块设置如表 2 所示，为教师提供全面教学指导。

教师手册	，内容
活动探究单元（部分教材）	为什么设置活动探究单元、活动探究单元的主要特点
单元说明	单元目标、编写意图、教学指导
任务一	任务解读、教学建议、资料链接
课文名称（每篇课文教学讲解）	
教学重点	梳理课文主要内容、语言特点、理解作者的情感
课文研读	理解文章的背景、作者、写作目的，以及文章所表达的中心思想；提出关于文章内容、结构、语言、修辞等方面的问题，并通过查阅资料、与同学讨论等方式进行解答。
练习说明	思考探究、积累拓展

教学建议	总体建议、教学设计
资料链接	作者介绍、问题写作特点、课文主题简介、语言的特点、写作特色、赏析、教学内容开发、备课参考资料 参考译文（文言文）
任务二	任务解读、资料链接
任务三	任务解读、教学建议、资料链接
口语交际	口语交际板块教学内容、教学目标、教材分析、教学建议、实例评析
写作	教学目标、写作指导、教学建议、例文评析
综合性学习	能力目标、学习目标、实施建议、参考资料

表 2：统编版教师手册板块分类

2.董教总版教学手册的板块设置

董教总版教师手册包括单元总结表、课文分析、语言基础知识、聆听与说话、写作五个板块。其中，单元总结表包含课数、课名、作者、主题、写作方式、语文基础知识、文学常识、思维训练、听书训练等内容。在第二个板块中，课文分析部分每篇课文通常包括教学目标、学习提示补充、作者补充资料、课文分析、教学建议、教学问题引导、教学参考资料、译文（文言文）、练习题答案等。第三个板块是语言基础知识，主要包含教学重点、教学建议、教学参考资料、练习题答案。第四个板块是聆听与说话，包含学习目标、教学重点、教学建议、教学参考资料、练习参考答案。第五个板块是写作，包含学习目标、教学重点、教学参考资料、练习题参考答案、教学建议等内容。以上是董教总版教师手册详细的板块分类。

教师手册	内容
单元总结表	课数、课名、作者、文体、主题、写作方法、语文基础知识、文学常识、思维训练、阅读训练（单元）听书训练（单元）、写作训练（单元）
	课文名称（每篇课文教学讲解）
教学目标	3 条（课文处理；情感需求；语言知识要求）
学习提示补充	出处、文体、背景、题意、主题
作者补充资料	生平、成长环境、文学价值
课文分析	内容赏析、写作手法、结构表 （内容图式）
教学建议	利用什么工具、学生的互动方式，学生应用性问题
教学问题引导	问答模式，课文每一个方面
教学参考资料	阅读方法的补充 油管视频建议
译文	文言文
练习题参考答案	记忆性、理解类
语文基础知识	教学重点、教学建议、教学参考资料、练习题答案
聆听与说话	学习目标、教学重点、教学建议、教学参考资料、练习参考答案
写作	学习目标、教学重点、教学参考资料、练习题参考答案、教学建议

表 3：董教总版教师手册板块分类

3.板块设置比较

统编版与董教总版教师手册在板块设置方面大体相似，均包括单元说明、课文分析和写作教学。统编版额外添加了综合性学习板块，而董教总则包含了聆听与说话和语言基础知识板块。华语文教师手册的板块设置差异主要源于教材编写的不同，因此具体的板块设置在行文结构上有所差异。

统编版	董教总版
单元说明	单元总结表
阅读教学（课文分析）	课文分析
写作教学	语言基础知识
综合性学习	聆听与说话
	写作

表 4：统编版与董教总版教师手册结构表

两个版本的教师教学用书在“单元说明”部分的行文结构有显著不同。在统编版中，“单元说明”以严谨统一的逻辑序列呈现，每一单元均按照单元目标、整体单元编写意图、具体课文分段介绍以及每篇课文的教学指导的顺序展开讨论。文本以客观的口吻陈述，使用陈述句为主，并呈现固定性和单一性的文本解析结论。相比之下，董教总版的“单元说明”采用了图表形式，避免使用完整的陈述或整句句式，而是通过词汇和知识性填表的方式来表达。这种方式使得教师能够简明地理解本单元的教学内容。

（二）相同课文教学目标比较分析

中国统编版与马来西亚董教总版在教学目标表述上存在术语差异：统编版采用“单元目标”和“教学重点”，而董教总版统一使用“教学目标”。尽管术语不同，但两版目标设定均基于课例特点、助读系统及课程标准，实质要求一致。本文选取《邹忌讽齐王纳谏》（古诗）、《天上的街市》（现代诗）和《散步》（当代散文）三篇课文，对比分析两版教学目标的异同。

教学目标、重点	统编版	董教总版
古代诗歌 《邹忌讽齐王纳谏》	1.通过掌握文中的关键词汇和特殊句式，并结合注释和积累的文言知识，准确疏通文章的含义。 2.学习设喻说理和巧妙讽谏的论说技巧。 3.感受古代志士勇于谏言的精神，以及古代明君从善如流的胸怀和明察秋毫的智慧。	1. 理解人物形象，体会人物品质。 2. 学习委婉劝说的技巧。 3. 培养阅读浅易文言文的能力。
现代诗歌 《天上的街市》	1.通过朗读诗歌，感受诗歌语言的音韵美。 2.运用联想和想象，理解诗歌形象化的语言，体会诗人的情感和思想。	1. 体会诗人对美好生活的盼望。 2. 培养想象力，增添审美情趣。 3. 有感情地朗读诗歌。
当代散文 《散步》	1.从多个角度理解课文的思想感情。 2. 继续练习朗读，掌握全文的感情基调，训练语气和节奏的技巧。 3.探究并总结本文的语言特点。	1.理解作者对家庭的责任感。 2.品味文中含义丰富的语句。 3.培养尊老爱幼、珍惜生命的情怀。

表 5：统编版与董教总版教师手册中教学目标/重点对比

统编版和董教总版教师手册在“教学目标/重点”方面存在一些相同点和不同点。相同点方面，两版教师手册都将基本语言知识、必要的语言技能、适当的学习策略和习惯分为知识点或能力培训点，并将其具体化为教学目标或重点。

统编版和董教总版教师手册在设定“教学目标”时，均强调了对基本语言知识、语言技能、学习策略及情感态度的培养。然而，两者在目标的表述和侧重点上有所不同。统编版的教学目标更为具体和直接，明确指出了学生需要掌握的知识点与能力点，如《邹忌讽齐王纳谏》中的关键词汇、特殊句式，以及设喻说理的技巧，这体现了统编版注重“教什么”的明确性。相比之下，董教总版的教学目标则更注重于引导学生的学习过程和方法，侧重于通过何种方式达到学习目标，如理解人物形象、体会人物品质，以及学习委婉劝说的技巧，这反映了董教总版对“怎么学”的关注。两者各有侧重，但都致力于提升学生的学习效果。

统编版教师手册在“教学重点”方面更加全面和细致，它涵盖了多个维度，包括但不限于：语言知识与技能、阅读方法与策略、语言积累与模仿、口语表达、内容理解、情感态度价值观与启示。这种全面的教学重点体现了统编版教师手册注重将语文知识点与能力点的学习与文本内容和情感把握相结合，既关注文本的工具属性（如语言知识和技能），也关注其人文属性（如情感态度和价值观）。相比之下，董教总版教师手册在“教学目标”方面则更加侧重于文本内容的理解和情感价值的培养。虽然它也包含语言知识和阅读技能等方面的要求，但相对于统编版来说，这些方面的目标设置得较为简洁，更多地将焦点放在了引导学生深入理解文本内容、体会作者情感以及培养相关的情感态度和价值观上。董教总版更注重通过文本教学来培养学生的情感共鸣和人文素养。统编版和董教总版教师手册在“教学目标/重点”方面的主要差异在于：统编版追求全面而细致的教学目标设置，兼顾文本的工具性和人文性；而董教总版则更加聚焦于文本内容的深度理解和情感价值的培养，注重通过文本教学来提升学生的人文素养。

（三）相同课文教学建议比较分析

教学建议部分旨在为教学设计提供有建设性的指导，结合教师实际教学需求，提供针对阅读、课文理解、课后练习和实践活动等方面的重要内容和应对困难的建议，并提出具体可操作的建议。由于这一部分在两个版本的教师教学用书中包含不同内容板块，各板块之间也存在较大差异，因此需要分别呈现两版本教学建议的内容特色，然后进行比较。为了提升比较的可行性，本文根据不同的课型、文体和学年等维度，在两个版本的教科书中选取了相同的课文，包括初一年级的《背影》，初二年级的《卖炭翁》和《陋室铭》，以及初三年级的《过零丁洋》。

教学建议	统编版	董教总版
《背影》	总体建议： 1.教学时间:2-3 课时。 2.从散文欣赏的角度实施教学。 3.根据学情选择适用的教学角度。 4.注意散文文体知识教学与散文欣赏能力训练相结合。	建议一：厘清两个问题。 课文开头写道“我与父亲不相见已二年余了”，但这并不是指距离“背影”事件发生已有两年多，而是指事件发生的时间与写作时间实际相距八年之久。另外，朱自清六岁时，举家迁往扬州，祖母也是在扬州去世的。课文中提到他和父亲在徐州会合，再一起回扬州，但并没有明确写出奔丧的地点。 建议二：结合绘本教学。引导学生品味作者富有感染力的文字，同时欣赏绘本如何通过一幅幅图画展现父亲对孩子的爱，让学生在文字与图画的双

		重感受中更深入地理解课文内容。 建议三：指导写作方法。“现在——过去——现在”的写作架构在记叙文中并不陌生。这种叙述方式的好处是，不仅能完整陈述往事，还能通过前后呼应的结构使主题更加鲜明地呈现出来。
《卖炭翁》	总体建议： 1. 教学时间：2 课时。 2. 要特别重视诵读的作用。引导学生在诵读中把握古体诗形式上的特点，以及诗歌作品的主题思想和艺术特色，而不能脱离诗歌情境单纯灌输知识。 3.由于诗歌具有较强的叙事性，可以考虑采取改编故事或课本剧的方式，以提升学生的兴趣。	建议一：阅读与生活结合。可让学生通过读诗，表达自己看到的民生疾苦，成为能关心社会大众的有心人。 建议二：穿越唐朝。借着理解唐朝的社会制度与文化，帮助学生掌握《卖炭翁》一诗的内容涵义。
《陋室铭》	总体建议： 1. 教学时间：2-3 课时。 2. 教学时，可以先布置预习任务，要求学生通读课文并了解大意，然后对照注释疏通文意，熟读课文，发现并记录学习中的疑问，以便在课堂上讨论。 3.教学时，可以适当介绍创作背景和作品的影响，帮助学生更准确深入地理解作品。	建议一：知人论世。教师可先让学生了解作者的创作动机，挖掘文章合情合理的准确内涵。 建议二：书声朗朗。可要求学生反复诵读至能背诵，欣赏文章之美。 建议三：引导学生解读《陋室铭》时，不应仅停留在文本的表层意思，而应深入挖掘文章的内涵，培养学生积极乐观的态度。通过对《陋室铭》的深入理解，学生能够领悟到作者高洁的品德和积极向上的精神，从而在日常生活中实践这些美德，提升自身的品德修养。
《过零丁洋》	总体建议： 1. 教学时间：3 课时。 2. 朗读是诗歌教学的重要方式，要注重朗读，通过不同形式和反复的朗读活动贯穿整个教学过程。 3. 在学习本课时，应培养学生知人论世的能力。可以让学生自主查阅关于作者生平和创作背景的相关资料，帮助他们深入理解诗歌的内涵和表达的情感。 4. 本课是初中阶段最后一课古诗词。学生在诗歌技巧上的学习已有一定积累，鉴赏和审美能力应有质的提升。要引导学生总结古典诗词鉴赏的方法，能够从意象、意境、典故、表现手法等角	建议一：和平年代的报国方式。处在和平年代的我们，该怎样“留取丹心照汗青”呢?课后引导学生思考、讨论什么才是爱家爱国，爱国是否应该对国家有更多的了解，对政局有更多的关注，对公民责任有更多的承担等。

	度对诗歌进行鉴赏。 5. 九年级的语文教学应以文体阅读为核心，培养学生对某一文体的阅读能力。这一课收录的作品涵盖了五种诗歌类型，在教学中，应引导学生掌握不同诗体的特点以及不同作者的创作风格。 6.根据每篇作品的特点，有针对性地开展教学。可以将学生分为小组进行自主研讨，根据每篇作品的特点，分配不同的研究课题。例如，《过零丁洋》可以从知人论世的角度入手来分析诗歌。

表 6：统编版与董教总版教师手册教学建议对比

两个版本的教师手册在“教学建议”方面确实存在着不同的行文逻辑和重点。统编版教师手册在教学建议中通常明确规定了教学时间方面的建议，对于每篇课文都有具体的建议时间范围。此外，统编版教师手册的教学建议按照文本的行文逻辑展开，侧重于分析文本的段落与语句，突出教学重难点，并明确规定课文讲解时长等细节。例如，在《陋室铭》课文教学建议中，提到了预习内容布置、教学中的背景内容建设等方面的建议；而在《卖炭翁》课文教学建议中，采用了课本剧本以及编故事方式教学，以提升学生的阅读兴趣。这种方式更注重教师对整课教学目标和内容的明确理解，帮助教师形成系统化的教学概念，使其明白教学活动与形式只是辅助手段，教学目标的达成才是关键。相比之下，董教总版更注重对教学思路和流程的指导。其教学建议以教学流程为线索，呈现每个教学环节的具体操作。例如，在《陋室铭》课文中，强调了知人论世、书声朗朗、重视品德修养等教学思路要点的建议；而在《过零丁洋》课文教学建议中，提供了让学生讨论如何在和平年代保护祖国的教学思路。这种方式更多地解决了教师在实际教学过程中的“怎么教”的问题，提供了简要的建议。

统编版教师手册在教学建议方面，确实提供了更为详细和具体的内容，这些内容不仅涉及“教什么”（即明确教学目标和重点教学内容），还包含了丰富的“怎么教”的建议（即具体的教学技巧、教学活动设计和课堂管理策略）。它的特点在于既解决了教学内容的选择问题，又提供了具体的教学实施策略，兼顾了理论和实践两个方面。统编版的教学建议旨在帮助教师明确教学方向，同时提供可操作性的指导，确保教学活动的有效实施。董教总版教师手册的教学建议则更倾向于从操作层面入手，提供关于“怎么教”的具体思路和方法。它更多地关注于教学流程的指导和教学思路的启发，为教师提供了丰富的教学资源和策略参考。虽然董教总版也涉及了教学目标和内容，但其重点更多地放在了如何有效地实施这些教学目标和内容上，即如何解决“怎么教”的问题。董教总版的教学建议鼓励教师根据具体情况灵活运用教学资源，创新教学方法，以实现最佳的教学效果。

（四）相同课文教学设计举例比较分析

“教学设计举例”部分通常位于每课的最后一部分，为教师备课提供直接参考。该部分包括完整的课时设计、主要教学环节设计以及教学片段设计，旨在体现前一板块“教学建议”的指导方向和内容，同时展现教学设计的多样化。两个版本的教师手册在这一板块中呈现出不同的特点和倾向性。统编版教师手册主要包含资料链接、教学建议中的教学设计；而董教总版教师手册则由教学问题引导和教学参考建议两个板块构成。在本文中，根据不同国别的课文，选取了中国的《桃花源记》和俄罗斯《变色龙》作为分析对象。

教学设计	统编版	董教总版
《桃花源记》	资料链接： 一、参考译文 二、《桃花源记》：没有外在和内心压力的理想境界美（孙绍振） 教学设计： 1. 有关指导诵读的教学片段。 2. 有关调动学生课堂参与度，品味语言，探究文意的教学片段。	教学问题引导： 1.本文以谁的经历来陈述故事? 2.渔人到桃花源，依序经过了哪些地点? 3.文中用了哪些词语借代老人和小孩? 4.渔人进人桃花源后得到怎样的招待? 教学参考资料： 1.《桃花源记》陶渊明 2.世外桃园小故事 3.他们的桃花源记 4.视频：高职_国文_作者动画一陶渊明 5.视频：[国际金奖]桃花源记-YouTube译文
《变色龙》	资料链接： 一、作者介绍 二、谈契科夫的《变色龙》（康林） 教学设计： 1. 课前准备，导入新课。 2. 浏览课文，整体感知。(1)这篇小说的中心事件是什么?用自己的话加以概括。(2)事件处理的经过是怎样的?结合课后“思考探究”第一题，梳理小说的情节。 3.探究警官奥楚蔑洛夫其人，分析他的性格，并探讨其成因。(1)学生饰演相关情节，表演出人物的动作、语言或神情等。(2)讨论奥楚蔑洛夫的性格特点，用自己的话总结、分析。 3.再读课文，分析小说的艺术手法。 4.发挥想象，续写或扩写。 (1)对契诃夫或“变色龙”说句话。 (2)假如狗送到将军家，将军的哥哥说这条狗不是他的，只是跟他的狗长得比较像，会发生什么事情呢?续写一段文字。	教学问题引导： 1. 小说中的人物需要环境来衬托他们的形象。本文作者给奥楚蔑洛夫设置的环境是怎样的? 2. 这个“广场”有什么特点呢?请抓住相关形容词来进行分析。 3. 在这狗咬人的案件中，奥楚蔑洛夫充当怎样的角色?小猎狗这角色起着什么作用? 教学参考资料： 1.契诃夫小说中的“变色龙” 2.现实中的“变色龙” 3.视频:变色龙变色速度惊人!包你没看过!!-YouTube 4.视频：世界之最|动物世界里的变色大师 Top 6 masters of color change in the animal world -YouTube 5.视频：5 分钟读契诃夫《变色龙》一本极其短小精悍又十分幽默的世界名著-YouTube

表 7：统编版与董教总版教师手册中教学设计举例对比

在教学设计举例方面，统编版和董教总版呈现出不同的特点。统编版提供了更为详细和完整的教学设计，如《变色龙》一课，从课前准备到课后作业布置，每个环节都有具体的操作指南，教师可直接应用，这有助于提升教学的规范性和一致性。而董教总版则更倾向于提供教学思路和教学参

考资料，鼓励教师根据实际情况灵活设计和调整教学方案。以《变色龙》为例，董教总版通过提出关于小说中人物设置环境的问题，引导教师思考教学设计，并提供了与课文相关的视频和阅读材料作为参考，这有助于激发教师的教学创新。两者各有优势，可根据不同的教学需求和教师特点选择使用。

统编版的教学手册提供了更为详细具体的教学设计，这些设计实际上就是现成的、可直接应用的教案，对于资源有限、基础较差的教师可能会有所帮助，也能纠正一些教学中的偏差。然而，董教总版的并没有提供完整教学设计更多是一种教学思路，具体操作的细节和材料的使用需要教师进一步设计和思考。

三、中马华语文教材教师手册特点与启示

（一）教师手册主要特点

1. 相同特点

第一，板块设置内容、顺序基本相同。统编版教师手册与董教总教师手册板块设置基本一致。单元说明、课文教学、写作教学、统编版综合性学习、董教总版聆听与说话、语言基础知识组成的。课文教学中，两版教师手册均教学重点、教学建议、教学设计举例组成。这些板块的设置旨在帮助教师系统地准备和组织教学内容，以达到更好的教学效果，同时也为学生提供了更系统、更全面的学习指导。统编版教师手册与董教总版的教师手册板块设置顺序相同。首先，单元说明，介绍整个单元学习任务、组成内容。其次，在统编版教师手册中，针对具体课文的阅读教学，其板块设置顺序确实保持了一致性，主要包括教学目标（教学重点）、教学建议、资料链接等部分。这种统一的板块设置顺序确保了教师在备课和教学过程中能够遵循一个清晰、规范的框架，从而提高教学的效率和一致性。

第二，教学目标内容基本相同。统编版教师手册以及马来西亚董教总教师手册融合了人文性与工具箱的理念，旨在建立一个贯穿每个学年、每个单元和每堂课的教学目标体系。两者的教学目标都致力于建立一套系统的语文素养体系，使各项能力训练点既具体又系统，层层递进，不断深入。相较于董教总版，统编版的教学目标更为具体与系统。它从横向和纵向两个方向出发，构建了一套系统的教学目标体系，并成功将文本的人文属性与工具属性有机结合。

2.不同特点

第一，统编版提供实践性应用性教学建议，董教总版资料性参考性教学建议。两个版本教学手册都十分重视写作教学和阅读能力的培养，并注重指导教学思路、方法和流程。然而，统编版教学建议更加丰富、细致，特别加强了对阅读方面以及情感价值的要求，兼顾了准确性和美观度。在课文朗读和理解方面，统编版更加注重目标和内容层面，提供了更多教学内容的提示，重点解决了“教什么”的问题，让学生达到什么样的教学效果。而董教总版教学建议则更着重于操作层面的课文朗读和理解，更多提示教学思路，解决了“怎么教”的问题。统编版的教学建议更加注重实践性，可能会提供更多的教学技巧、教学活动设计和课堂管理等具体建议，以帮助教师更好地实施教学。而董教总版的教学建议更倾向于提供背景知识、教学资源和教学策略等方面的资料和参考信息，供教师在教学过程中参考和借鉴。

第二，统编版注重实用性教学指导，董教总版则注重发散性教学引导。统编版教师手册旨在帮助教师全面深入地把握教学的核心要点、难点和目标，进而提升他们的教学技能。手册内容丰富、结构科学，严格遵循教学实践的流程编排文本，其定位更偏向于一本实用性强的“教学指南”。它强调对教师的指导性，旨在助力教师成长为基本合格的教育者，通过积累教学经验和规律，不断提升其能力素质。董教总版教师手册同样以提升教师能力素养为核心目标，但在文本设计和理念传达上展现了不同的价值导向。它不仅注重提供丰富的知识内容，更侧重于提供方向性和指导性的建议，

涵盖了教学方法、教学评价和课堂管理等多个方面。董教总版教师手册更像是一本“教学百科全书”，通过多样化的资源全方位指导教师，鼓励他们在教学过程中积极创新，发挥创造力与想象力，以完成教学任务并促进个人教学能力与专业发展的全面提升。统编版教师手册注重提供详尽的教学方案，以确保教学任务的基本完成，并引导教师积累教学经验与规律；而董教总版教师手册则通过提供丰富多样的教学资源，鼓励教师不断思考、创新，以培养他们的教学能力和推动专业成长。两者各有侧重，但共同为教师的专业发展和教学质量的提升提供了有力支持。

（二）启示

在探讨中马两国初中华语文教师手册的差异与启示时，我们可以提出借鉴对方的优点以改进自身版本的教学手册。统编版可以借鉴董教总版在教学建议上的发散性，鼓励教师更多思考和创新，同时丰富教学资源与链接，增加多媒体资源以提高学生的学习兴趣。此外，统编版还应进一步强化理论与实践的结合，提供更多将先进教育理念应用于实际教学的案例和分析。相反，董教总版可以借鉴统编版在教学建议上的实用性，提供更具体、更细致的教学指导，确保教师能够明确知道如何操作。同时，董教总版应完善系统的教学目标体系，明确每个学年的教学目标，并将其细化为每个单元和每堂课的具体目标。此外，董教总版还应增加完整的教学设计示例，为教师提供更多可直接应用的教学设计，帮助教师更好地组织课堂教学。为了促进双方的持续改进，中马两国可以加强教育领域的交流与合作，共同分享和借鉴在教学手册编写方面的经验和做法。同时，注重收集教师的反馈意见，建立反馈机制，定期收集教师的使用体验和建议，以便及时调整和优化教学手册的内容和结构。随着信息技术的不断发展，教学手册也应逐渐向数字化方向转变，开发电子版或移动应用版，利用大数据和人工智能等技术手段，为教师提供更加个性化、精准化的教学建议和资源支持。下面，本文继续探讨教师手册编写的启示：

第一，编写华语文教师教学手册的理念应致力于促进有意义的学习。 首先，教师教学手册应在深度和广度上全面支持教师的知识发展。不仅需要继续提供关于学科内容知识的支持，还应扩展到一般教育学内容知识的支持，帮助教师理解“为什么这样教”的问题。然而，目前的两版教师手册均未涉及“为什么这样教”的探讨。其次，教师手册应根据教师在不同发展阶段的需求，设计有针对性的知识内容，以促进有意义的学习，缩小华语文教师在不同发展阶段的差距，进而推动他们的专业发展。

第二，在华语文教师手册的版块设置方面，应着重强调语文素养的整体发展。 应丰富教学建议内容，提供可操作性的教学建议，清晰呈现教学思路，构建理论与实践之间的桥梁。例如，每个课时可以展示一个或多个优秀的教学设计，对设计中的创新元素和亮点进行展示和点评，以此推动一线教师在学习和借鉴过程中实现创新发展。同时，还应提供过程性评价和结果性评价的建议，为教师专业发展提供有效资源，全面提升教师的语文素养。

第三，目前华语文教师手册仅局限于纸质图文资源与配套光盘，但其发展与扩充的潜力很大。有几个可能的方向可以考虑：首先，可以在光盘上增加更多的优质课堂实录、视频、音频以及图片资源等。董教总版教师手册未提供光盘，因此，在数字化方面的补充与完善有望满足不同教师的需求。其次，教师教学手册与资源平台可以形成链接，在资料链接、教学问题引导板块旁边附上相关资料的二维码，供教师随时扫码查阅。最后，教师手册编写团队可以进一步开发网络资源，建立网络资料库，方便教师们进行共同分享与互助。这些措施将有助于提升教师教学质量，推动华语文教育的发展。

基金项目：本文系华南师范大学“数智赋能教育”校级专项教改项目“人工智能辅助留学生听说课程教学能力实践与分析”（项目编号：教学〔2025〕7 号）的阶段性成果之一。

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

董教总华文独中工委会统一课程委员会（2019）：《华文教师手册初一下册》。马来西亚华校董事联合会总会。

[Dongjiaozong Huawen Duzhong Gongweihui Tongyi Kecheng Weiyuanhui (2019). *Manual for Chinese Language Teachers: Junior High School, Volume 2 (Grade 1)*. United Chinese School Committees' Association of Malaysia.]

董教总华文独中工委会统一课程委员会（2020）：《华文教师手册初二上册》。马来西亚华校董事联合会总会。

[Dongjiaozong Huawen Duzhong Gongweihui Tongyi Kecheng Weiyuanhui (2020). *Manual for Chinese Language Teachers: Junior High School, Volume 1 (Grade 2)*. United Chinese School Committees' Association of Malaysia.]

董教总华文独中工委会统一课程委员会（2021）：《华文教师手册初二下册》。马来西亚华校董事联合会总会。

[Dongjiaozong Huawen Duzhong Gongweihui Tongyi Kecheng Weiyuanhui (2021). *Manual for Chinese Language Teachers: Junior High School, Volume 2 (Grade 2)*. United Chinese School Committees' Association of Malaysia.]

董教总华文独中工委会统一课程委员会（2021）：《华文教师手册初三上册》。马来西亚华校董事联合会总会。

[Dongjiaozong Huawen Duzhong Gongweihui Tongyi Kecheng Weiyuanhui (2021). *Manual for Chinese Language Teachers: Junior High School*, Volume 1 (Grade 3). United Chinese School Committees' Association of Malaysia.]

董教总华文独中工委会统一课程委员会（2022）：《华文教师手册初三下册》。马来西亚华校董事联合会总会。

[Dongjiaozong Huawen Duzhong Gongweihui Tongyi Kecheng Weiyuanhui (2022). *Manual for Chinese Language Teachers: Junior High School, Volume 2 (Grade 3)*. United Chinese School Committees' Association of Malaysia.]

董教总全国华文独中工委会统一课程委员会（2016）：《马来西亚华文独立中学初中华文课程标准》。马来西亚华校董事联合会总会。

[Dongjiaozong Quanguo Huawen Duzhong Gongweihui Tongyi Kecheng Weiyuanhui (2016). *Malaysian Chinese Independent Secondary School Junior High Chinese Curriculum Standards*. United Chinese School Committees' Association of Malaysia.]

李秉德（2001）：《教育科学研究方法（第 2 版）》。人民教育出版社。

[Li Bingde (2001). *Research Methods in Educational Science* (2nd ed.). People's Education Press.]

中华人民共和国教育部（2017）：《义务教育语文课程标准》。北京师范大学出版社。

[Ministry of Education of the People's Republic of China (2017). *Chinese Language Curriculum Standards for Compulsory Education*. Beijing Normal University Publishing House.]

中学语文课程教材研究发展中心（2016）：《义务教育教师课书：七年级上册》。人民教育出版社。

[Zhongxue Yuwen Kecheng Jiaocai Yanjiu Fazhan Zhongxin (2016). *Compulsory Education Teacher's Textbook: Language (Grade 7, Volume 1)*. People's Education Press.]

中学语文课程教材研究发展中心（2017）：《义务教育教师课书：七年级下册》。人民教育出版社。

[Zhongxue Yuwen Kecheng Jiaocai Yanjiu Fazhan Zhongxin (2017). *Compulsory Education Teacher's Textbook: Language (Grade 7, Volume 2)*. People's Education Press.]

中学语文课程教材研究发展中心（2017）：《义务教育教师课书：八年级上册》。人民教育出版社。

[Zhongxue Yuwen Kecheng Jiaocai Yanjiu Fazhan Zhongxin (2017). *Compulsory Education Teacher's Textbook: Language (Grade 8, Volume 1)*. People's Education Press.]

中学语文课程教材研究发展中心（2017）：《义务教育教师课书：八年级下册》。人民教育出版社。

[Zhongxue Yuwen Kecheng Jiaocai Yanjiu Fazhan Zhongxin (2017). *Compulsory Education Teacher's Textbook: Language (Grade 8, Volume 2)*. People's Education Press.]

中学语文课程教材研究发展中心（2018）：《义务教育教师课书：九年级上册》。人民教育出版社。

[Zhongxue Yuwen Kecheng Jiaocai Yanjiu Fazhan Zhongxin (2018). *Compulsory Education Teacher's Textbook: Language (Grade 9, Volume 1)*. People's Education Press.]

中学语文课程教材研究发展中心（2019）：《义务教育教师课书：九年级下册》。人民教育出版社。

[Zhongxue Yuwen Kecheng Jiaocai Yanjiu Fazhan Zhongxin (2019). *Compulsory Education Teacher's Textbook: Language (Grade 9, Volume 2)*. People's Education Press.]

师范生中学鲁迅语文教学的学术转化能力

葛体标（Ge Tibiao）[1]

摘要：中学鲁迅语文教学对中学生人格的塑造和国民道统的建立意义重大。师范生是勾连大学前沿学术和中学语文教学的桥梁。如果师范生能将大学前沿的鲁迅研究成果转化为中学教学实践，可以有效地提高中学鲁迅的教学水平。师范生可以引入文章学视野充实文本细读，可以勾勒中学鲁迅的整体精神图景以突破单篇阅读的局限，还可以通过比较阅读的世界性眼光确立鲁迅的世界性意义。

关键词：师范生；中学鲁迅；语文教学；学术转化

Title: The Academic Transformation Ability of Normal University Students in Teaching Lu Xun's Works in Secondary Chinese Education

Abstract: Teaching Lu Xun's works in secondary Chinese education plays a significant role in shaping students' character and establishing the moral tradition of the nation. Normal university students serve as a bridge connecting cutting-edge academic research in universities with secondary school Chinese teaching. If they can translate the latest university-level research on Lu Xun into secondary school teaching practices, it will effectively enhance the teaching level of Lu Xun's works in secondary education. They can enrich close reading by incorporating perspectives from essay composition theories, outline the overarching spiritual landscape of Lu Xun's works in secondary education to transcend the limitations of single-text reading, and employ a global comparative approach to affirm Lu Xun's significance in a worldwide context.

Keywords: Normal University Students; Lu Xun's Works in Secondary Education; Chinese Teaching; Academic Transformation

鲁迅在中学语文教材中的地位是毋庸置疑的，无论是对现代国民思想道统的建基，还是对现代国民人格的塑造，都具有举足轻重的意义。师范生在校学习期间接触了鲁迅研究的前沿成果，当其毕业后就可以逐渐承担起更新中学鲁迅语文教学的重任。对于师范生的培养，以往主要关注的是挖掘鲁迅作品的语文意义。如果能够引导师范生将前沿学术运用到教学中，可以突破思维定式，大大开阔中学生的视野，激发中学鲁迅语文教学的活力。

新时期以来涌现了许许多多的鲁迅研究成果，有以王富仁、汪晖、钱理群等为代表的国内鲁迅研究；也有以竹内好、伊藤虎丸、丸尾常喜等人为代表的日本鲁迅研究译介过来。这些研究都极大地拓展了新时期鲁迅研究的思路。我们可以引导师范生有效地将此转化为教学内容，从而打破学术科研与中学教学之间的壁垒。对于师范生的培养，重点不在于要求师范生对鲁迅文本进行创造性的研究，而在于提高师范生将前沿学术转化为教学实践的能力。

[1] **葛体标（Ge Tibiao）**，宁波大学人文与传媒学院副教授，研究方向：鲁迅研究、比较诗学。电邮：getibiao@sina.com。

一、从文本细读到文章学视角

近年来，鲁迅研究的视角已经从文本细读转向了文章学。文本细读的理论资源主要来自英美新批评。此派认为当时的社会历史批评过于聚焦外部批评，忽略了文学性的内部批评，文本细读是内部批评的落实。近些年以孙绍振、王崧舟等为代表的学者，就格外强调在中学语文教学中进行文本细读，这已成为中学语文教学中非常重要的阅读方式了。然而文本细读也有它自身的缺陷，它过于依赖英美新批评，忽视了中国本土的文章学传统。

基于英美新批评的文本细读，强调一种“文学概论”意义上的纯文学性，而文章学并非如此。鲁迅（2005, 第 2 卷，p.354）在《故事新编 • 序言》中如此写道：“现在才总算编成了一本书。其中也还是速写居多，不足称为‘文学概论’之所谓小说。叙事有时也有一点旧书上的根据，有时却不过信口开河。”鲁迅是一个文体学家，他有意进行了文体上的创新，他的文学创作突破了英美新批评意义上的纯文学性。鲁迅的作品具有文章学特征，文体杂糅在散文、小说、杂文之间。他的散文具有小说和杂文的特征，他的小说具有散文和杂文的特征，而他的杂文具有散文和小说的特征。这就意味着我们需要跳出小说、散文等现代西方的文体分类来看鲁迅的作品。

近年来，陈平原、孙郁、刘春勇等学者都试图从这种文体杂糅的文章学视角来对鲁迅进行解读。这就突破了鲁迅教学文本细读的方向。孙郁（2017）说道：“但鲁迅与周作人言及散文的时候，没有像胡适那么单纯，他们还残留着文章学的意识。鲁迅将自己的作品称为杂文，其实就是与纯文学的散文理念保持着距离。在他那里，体现的是非文章的‘文章’。”正如孙郁教授所说的，鲁迅的文章是一种“非文章的‘文章’”，与纯文学之间有着微妙的分别。鲁迅在《故事新编 • 序言》中，就表明了他的作品是“旧书上的根据”和“信口开河”之间的调和，他在虚构与写实之间创造出了独特的艺术效果。

我们可以尝试以文章学的角度，来解读教材中选编的小说《社戏》。《社戏》（鲁迅，2005, 第 1 卷，p.596）中有这么一段话：

“六一公公看见我，便停了楫，笑道，‘请客？——这是应该的。’于是对我说，‘迅哥儿，昨天的戏可好么？’我点一点头，说道，‘好。’”

在《社戏》中，主人公也就是叙述者，被称为“迅哥儿”。《社戏》是小说集《呐喊》的最后一篇，文体上属于短篇小说。可是小说的主人公被称为“迅哥儿”。直到 1918 年，周树人才第一次在《狂人日记》中使用“鲁迅”作笔名。《社戏》描述的是主人公幼年的事情，在小说中“迅哥儿”映射的显然是“鲁迅”这一笔名。“迅哥儿”出现在鲁迅的小说里，成为了一个小说人物。那么“迅哥儿”是鲁迅吗？或只是一个小说人物，与鲁迅本人毫不相干？鲁迅用“迅哥儿”这个称呼刻意打破了小说与散文之间的距离。“迅哥儿”不可能与鲁迅本人或这个笔名完全撇清关系，由此就从内部瓦解了这篇小说的纯虚构性。然而又不能绝对地说这篇小说是写实，而非虚构。因此这篇小说就出现了周树人、“鲁迅”、“迅哥儿”之间的互文关系，游离在写实与虚构之间，打破了文体的单一性。甚至可以说这篇小说几乎成为了一篇“文章”，而不能以西方现代文体分类的小说概念予以完全概括。

无独有偶，《呐喊》中另外一篇小说《故乡》（鲁迅，2005, 第 1 卷，p.506），也出现了“迅哥儿”：

“‘那么，我对你说。迅哥儿，你阔了，搬动又笨重，你还要什么这些破烂木器，让我拿去罢。我们小户人家，用得着。’‘我并没有阔哩。我须卖了这些，再去……’”

1919 年 12 月，鲁迅本人确实回乡卖掉了绍兴的老宅，少年时的友人章运水确有来访。因此，

当我们读到小说中的“迅哥儿”三个字的时候，必然会产生一种疑惑：这是鲁迅的自传，还是鲁迅的虚构？我们需要将鲁迅的自传因素和虚构因素摆在一起，来展示《故乡》中文体的交叉问题。这是鲁迅在刻意打破文体的独断性，是鲁迅对西方纯小说概念的抵制。这样，我们就可以从《社戏》和《故乡》中，给中学生呈现出一条关于鲁迅作品的文章学阅读视角。我们提供给学生的，不只是单篇的细节阅读，更是一条打开鲁迅作品的新通道，让中学生意识到中国文学有其自身的文章学传统。

再比如，《孔乙己》也是一篇自我指涉的文章。围绕文中出现的“柜台”，有一个孔乙己在柜台前姿态逐渐往下的趋势。一开始他“站”在柜台前，最后只能“坐”在柜台下。孔乙己的高度逐渐地变矮，以至于低于柜台，这就暗示了孔乙己地位的变化。《孔乙己》（鲁迅，2005, 第 1 卷，p.460）中写道：

“站起来向外一望，那孔乙己便在柜台下对了门槛坐着。他脸上黑而且瘦，已经不成样子；穿一件破夹袄，盘着两腿，下面垫一个蒲包，用草绳在肩上挂住；见了我，又说道，‘温一碗酒。’掌柜也伸出头去，一面说，‘孔乙己么？你还欠十九个钱呢！’”

这时的孔乙己已经矮于柜台，以至于柜台里的人需要探过柜台才能看到他。这不免令我们想到《呐喊·自序》中鲁迅对自己童年的回忆：“我有四年多，曾经常常，——几乎是每天，出入于质铺和药店里，年纪可是忘却了，总之是药店的柜台正和我一样高，质铺的是比我高一倍，我从一倍高的柜台外送上衣服或首饰去，在侮蔑里接了钱，再到一样高的柜台上给我久病的父亲去买药。”（鲁迅，2005, 第 1 卷，p.437）

从中可以看出《孔乙己》和《呐喊·自序》之间的互文关系。《孔乙己》是一篇收在《呐喊》中的小说，而《呐喊·自序》作为小说集的自序，是以鲁迅本人的自传口吻写作的。由此可见，对孔乙己低于柜台接受侮蔑的神情的描写，与鲁迅本人在质铺的柜台下接受侮蔑，构成了一种奇特的对应关系。进而，我们也可以质疑《孔乙己》文体上的纯小说性。《孔乙己》是否也是一篇介于虚构和写实之间的“文章”呢？它不是一篇纯粹的小说，而有着传记性的投射，鲁迅在孔乙己身上其实暗含了他自己、他父亲和他祖父这些科场鬼的影子，蕴含了一种悼念之情。由此，《孔乙己》成为一篇自我指涉的“文章”。

结合实际的阅读感受，我们会不自觉地把《故乡》《社戏》当作鲁迅的散文进行阅读，可是这些作品却收在小说集里。我们在鲁迅的小说中感受到了散文的特质，同样我们在鲁迅的散文中也感受到了小说的特质。藉由这种阅读时真实感受和虚幻感受之间的混杂性，能够直接体会到鲁迅作品的文章学视角。师范生应当掌握这一学术研究前沿，以便可以将作者本人既介入小说又退出小说的叙述悖论展示在学生面前，引导学生进入这种双重性的阅读体验。

鲁迅一方面要介入文本，另一方面又要退出文本，这种叙述的悖论构成了鲁迅文章的独特之处。鲁迅文章展示了一个反思、犹豫的中国现代知识分子。而在现代的“文学概论”意义上的文学，要么过度外在于叙述对象，要么过度内在于叙述对象，缺乏文章学中介入-退出的余裕。刘春勇教授（2022）将“介入”称之为“浸进去”，而将“退出”称之为“跳出来”。其实，真正的“余裕”，是在“浸进去”和“跳出来”之间、在介入和退出之间的。鲁迅（2005，第 3 卷，p.16）曾说道：“人们到了失去余裕心，或不自觉地满抱了不留余地心时，这民族的将来恐怕就可虑。”

鲁迅的文章学视角其实是在追求一种文章的“余裕”。这种“余裕”就是要给小说中的叙述者提供一个介入和退出的空间。就像“迅哥儿”，既可以是小说中的人物，又可以退出小说成为鲁迅本人。这样，我们在阅读鲁迅小说的时候就有一种奇特的感受，仿佛它是鲁迅的自传，仿佛又不是。这种双重阅读体验，正是鲁迅在中国传统的文章学中所转化出来的中国现代小说特质。

二、从单篇阅读到把握整体精神图景

师范生在教学过程中，还应当将中学鲁迅选目以整体性的方式予以勾勒，克服单篇看鲁迅作品的局限性，将“中学鲁迅”视为一个整体，进而与鲁迅的思想勾连起来，建立中学鲁迅的精神谱系和精神图景。帮助师范生从宏观上把握中学鲁迅的精神面貌和思想构成，可以更好地展现其在国民道统教育上的意义。

中学鲁迅课文选目，遵行了循序渐进的原则，顾及了由浅入深、由易入难、由散文进入小说的进程。这些选目涉及鲁迅的小说、散文、杂文等多种文体，可以较全面地展示出鲁迅的思想。我们需要引导师范生将分布在各年级的鲁迅课文整合起来，思考各文体之间的文章学联系，以整体性的视野高屋建瓴地透视鲁迅思想的本质和精神图景。正如竹内好（2005，p.45）所说的，我们要回到“一种生命的、原理的鲁迅”。因此，克服因年级划分与篇目分散而造成的碎片化，提升对鲁迅的整体性把握，对师范生进入教学和正确引导学生至关重要。

第一，鲁迅对童年和求学阶段的“非意愿记忆”。教材选编了《朝花夕拾》中的诸多篇目，如《从百草园到三味书屋》《阿长与<山海经>》《五猖会》《藤野先生》等。鲁迅的回忆不只是进行有意识的记忆，而且存在着一种“非意愿记忆”。藉此，我们可以找到将鲁迅的回忆散文视为一个整体的透视视角。

鲁迅（2005，第 2 卷，p.235）在《朝花夕拾・小引》中如此说道：“便是现在心目中的离奇和芜杂，我也还不能使他即刻幻化，转成离奇和芜杂的文章。或者，他日仰看流云时，会在我的眼前一闪烁罢。”鲁迅表明《朝花夕拾》是从记忆中抄出来的，可是并非费尽心机地自主寻找的，而是不由自主地被端到鲁迅面前的，因此鲁迅将它称之为“思乡的蛊惑”。鲁迅没有主动地想要去掌控自己的记忆，以达到自己的叙述目的；相反，他是被思乡中的“离奇和芜杂”所引诱，以至于这些记忆不由自主地闯入了他的脑海，他只能将它记录下来。可见这是一种被动性的记忆。

张旭东教授（2022）说道：“这种味觉（或许还包括嗅觉）上的‘旧来的意味留存’，以其身体性的‘非意愿记忆’（mémoire involontaire），成为一种主观经验和内心影像的最后的保留地和庇护所。”师范生在进入《朝花夕拾》文本的讲解时，就可以使用“非意愿记忆”的视角来进行解读。“非意愿记忆”来自法国小说家普鲁斯特，后来被德国思想家本雅明进一步阐发。本雅明（2008，p.216）在《普鲁斯特的形象》中说道：“难道‘非意愿记忆’，即普鲁斯特所说的 mémoire involontaire 不是更接近遗忘而非通常所谓的回忆吗？”本雅明认为这些回忆更像是遗忘，所以它是松散的，难以辨认的。正如鲁迅自己所说的，它是一种“闪烁”，是一种“离奇和芜杂”。

师范生在《朝花夕拾》的教学过程中，不妨引导中学生体会这种鲁迅式的“非意愿记忆”，使其明白真正让我们印象深刻的童年趣事，并不是我们有意记住的，而是“闪烁”在我们内心中的。师范生引导学生培养这种鲁迅式的记忆，也就是“非意愿记忆”，既可以让学生明白鲁迅把握到的“离奇和芜杂”，又可以激励学生寻找他们自己的“离奇和芜杂”，也就是他们自己脑海中的“闪烁”。

第二，鲁迅的记念与被记念，尤其是鲁迅的安魂叙事。在这一方面，教材选了《记念刘和珍君》和《为了忘却的记念》这两篇记念横死者的名篇。以此为出发点，我们可以引导师范生去呈现鲁迅文学世界中对亡者的记念。我们可以感受到鲁迅始终是以一种内在的歉疚感来写作记念性文章的。他一直都肩负着一种对亡者的责任，并且受到亡者持久的凝视。我们可以对比鲁迅对他人的记念与他人对鲁迅的记念（萧红的《回忆鲁迅先生》），以此思考这种记念上的差异，从中体会鲁迅独特的安魂叙事。

张承志（2015，p.230）从鲁迅文学的开端来理解这类记念性文章的缘起：“这样写的真实动机，埋在他思想最深的暗处。抛开徐、秋二同乡的影子，很难谈论鲁迅文学的开端。套用日本式的说法，他们三人是同期的花；只不过，两人牺牲于革命，一人苟活为作家。我想他是在小说里悄悄地独祭，或隐藏或吐露一丝忏悔的心思。”张承志将鲁迅置于日本时期光复会的活动圈中，将秋瑾、徐锡麟、

范爱农的死与鲁迅的“苟活为作家”对比起来。张承志认为，鲁迅在这些记念性文章中有一种苟活感，对徐锡麟、秋瑾和范爱农有深沉的愧疚感。张承志将这种愧疚感与鲁迅文学的开端联系起来，认为是那些与鲁迅同时代的亡者的灵魂凝视着他，促使他投入笔墨记念他们。

张承志（2015，p.231）说道：“这是那种作家不写了它不能安宁的篇什。我想，当鲁迅终于写完了它以后，郁塞太久的一团阴霾散尽了。一个私人的仪式，也在暗中结束了。”由此可见，鲁迅对他人的记念是一种安魂叙事。有许多屈死者和冤魂凝视着鲁迅的灵魂，以至于鲁迅需要用文学的方式将他们记录下来，使这些亡魂得到安顿和埋葬。因此鲁迅的记念文章是对亡灵的回忆和回应，担负着安魂的责任。鲁迅的文章具有非常深入的他者起源，即他是在回应他者中写就的，而非仅用以抒发自己情感的自主性叙事。

对此，陈丹青（2011，p.57）曾论及：“但在所有能够给出的答案中——无论是政治的、社会的，还是历史的——我仍然不能确定：究竟是鲁迅格外不幸而一再遭遇这许多血腥的命题，还是千百年来运行不息的血腥命题忽然遭遇了他？”共赴日本的同乡们相继死去，三一八惨案、左联五烈士中青年的死环绕着他。这些亡灵咬噬和凝视着他的灵魂，以至于如果不将它记录下来，就没有办法将它忘却。正如他的文章标题中所说的，“为了忘却的记念”，这种亡灵的凝视到了一个地步，他必须将这个灵魂安顿下来，才有可能摆脱这样的亡魂对他的折磨和侵扰。只有被记念的亡魂，才能不再如此折磨他的灵魂，闯入他的脑海。鲁迅这类记念性文章起源于安魂叙事，这种内在的歉疚感，塑造了鲁迅别具一格的文体风格。如果师范生能把握到这一点，就可以更好地引导学生解读记念性文章。

第三，藉着鲁迅的杂文，思考鲁迅对古今中外文化的抉择。与此相关的有《中国人失掉自信力了吗？》《拿来主义》等名篇。这些杂文涉及古今中外文化抉择的问题。鲁迅将这一问题转变成了塑造怎样的中国人格。他认为问题的关键在于塑造生命和人格，而不是文化上的纠缠。师范生在教学中可以帮助学生认识鲁迅的立人观念和生命意识，从而将中学生的人格教育化于无形。

鲁迅思想的核心就是立人。王富仁先生（1986，p.7）论道：“我们将论证《呐喊》《彷徨》不是从中国社会政治革命的角度，而是从中国反封建思想革命的角度来反映现实和描写生活的，它们首先是中国反封建思想革命的一面镜子，中国社会政治革命的一系列问题是在这个反封建思想革命的镜子中被折射出来的。”王富仁先生认为鲁迅是以思想革命的方式参与了时代，而不是政治革命。而鲁迅思想革命的核心就是立人，由此展开了诸多的讨论。王得后（2021，p.11）在《鲁迅研究笔记》中论道：“‘立人’是鲁迅思想的出发点和归宿。”郜元宝等学者则强调，鲁迅从早期开始就有所谓的鲁迅心学：“‘立人’，在根本上就是‘立心’。”（郜元宝，2020，p.4）而高远东教授尝试在“立人”和“相互主体性”之间建立关联：“论文最后把‘五四’新文化的出路，从‘拿来主义’引申至‘互为主体’的世界文化的交流和创造的格局，就内含着鲁迅从‘立人’到‘相互主体性’的思想意识之确立、演变的某种启示。”（高远东，2009，p.2-3）

由此可见，鲁迅将文化选择的问题转变成了塑造人格的问题。在鲁迅看来，只有那种没有偏见的主体，才能够在古今中西之间吸收有益的养分，将人立起来。所以立文化的前提是立人，立文化的本质也是立人。正如鲁迅（2005，第 6 卷，p.41）所说的：“然而首先要这人沉着，勇猛，有辨别，不自私。”只有闳放的人格，才能善于对古今中西采取拿来的态度。无论是古今中西，只要对立人有帮助，我们都可以拿来。鲁迅反对主奴关系，反对强者和弱者的关系，主张一种大平等。不是站在弱者的地位上仰视强者，也不是站在强者的地位上蔑视弱者，而是彻底地打破主和奴、强和弱的关系，在大平等中建立没有偏见、开放、有接受力的人格。

因此，鲁迅所持的是一种立人的文化观。师范生可以吸收王富仁、王得后、高远东等学者的观点，建立一种大平等的生命意识。重要的是何种生命，而不是何种文化。只要生命和人格被建立起来，文化的选择就是自然而然的事情。相反，如果我们纠缠于文化的古今中西，那么我们有可能因此而忽视了人格的建设和生命意识的高扬。这是对鲁迅文化策略的误解和偏离。我们要引导师范生

在讲解鲁迅杂文时，教会学生以人格建造和生命意识的立场来看待一切文化现象。

第四，藉着鲁迅的小说《社戏》《故乡》《孔乙己》《祝福》《阿 Q 正传》等，思考鲁迅在国民性问题上的两种观念，一是对国民劣根性的批判，二是对国民性中淳朴一面的眷恋，从而摆脱对国民性单向度的认识。

在国民性批判问题上，汪晖教授（2008，p.30）写道：“因此，支配鲁迅的文化态度的，是历史中的人物、思想、学派与（政治的、经济的、文化的、传统的、外来的）权势的关系如何，他们对待权势的态度怎样，他们在特定的支配关系中的位置如何，而不是如他的同时代人习惯的那样作简单的中西对比式的取舍。”鲁迅认为国民劣根性中最核心的问题，是一种被权力支配的主奴关系，礼教正是这种主奴关系的凝结。这意味着鲁迅并不认为中国人天生就是这样的人格，他认为这是古代君主制长期奴役的结果。既然这不是中国人性格中的天然部分，那么国民性就是可以改变的。解除主奴关系，才能解放国民性。我们需要将国民性问题与权力、礼教问题关联在一起进行讨论。

鲁迅展示了阿 Q 的无意识或者说本能已经被礼教渗透支配。毕飞宇（2020，p.123）曾论道：“在鲁迅的眼里，阿 Q 的‘自然文化’也就是‘本体文化’是畸形的、丑陋的、逆天理和反人类的。阿 Q 的‘恋爱’不涉及情、不涉及爱、不涉及爱的表达、不涉及个性尊严，甚至不涉及性。它涉及的只是礼仪和荒谬，实在是令人无语。”毕飞宇留意到，阿 Q 的“自然文化”也就是本能部分，也已经被礼教深深地异化，甚至到了一个地步，阿 Q 是通过下跪的“礼仪”而非用情爱向吴妈求爱的。毕飞宇对阿 Q 性意识中的礼教因素的揭示，可谓触目惊心。鲁迅将阿 Q 的猥亵和下跪并置在一起，表明礼教和猥亵其实并不冲突，甚至可以更进一步说，礼教中或许也隐含了一种难以觉察的猥亵。

另一方面，我们还要看到鲁迅对国民性淳朴一面的探究。鲁迅对这淳朴而伟大的一面，有着深沉的眷恋。王富仁对祥林嫂的评论、钱理群对阿长的探究、汪晖教授对“向下超越”的发现，都让我们看到鲁迅对民间底层的眷恋。王富仁先生（1986，p.471-472）曾精彩地论及祥林嫂：“但在她的深层次的思想意识中，在她的性格内涵中，她却远非如此卑下的，她有一颗倔强的、坚韧的、反叛的、无奴性或极少奴性的灵魂。她从不把自己的命运寄托在别人的宽容和恩赐上，她从未曾阿谀强者，没有奴颜媚骨，总是企图依靠自己的努力摆脱自己的困境。”这一解读符合我们的阅读感受。我们读《祝福》时，不忍心批判祥林嫂，相反，我们在她身上感受到了中国民间人格的“无奴性或极少奴性”。虽然她们在礼教的奴役中备受凌辱，却仍然“没有奴颜媚骨”。

鲁迅致力于展示中国民间的这种灵魂样貌。例如鲁迅对阿长的记忆，就饱含着温情和感念，并请求地母接受阿长的灵魂。鲁迅在关于鬼的叙述中就充分表明他对民间淳朴性的肯定，汪晖（2008，p.448）将此称之为“向下超越”。如果说欧洲的思想是“向上超越”，那么中国的超越则是“向下超越”。鲁迅寻求地母的慰藉，寻求女吊的复仇，眷恋朴素的阿长和受凌辱的祥林嫂，这都是“向下超越”。

由此，我们可以引导师范生借助这些学者对国民性问题的研究，对鲁迅小说中的国民性展开两方面的讲解，既有对劣根性的批判，又有对淳朴性的眷恋。从而使中学生认识到，鲁迅对国民性问题的认识是多面的、立体的，既有对卑怯一面的批判，也有对伟大而淳朴一面的肯定，从而使学生对这片土地和人们建立起内在深沉的情感。

三、从东亚性到世界性

我们还可以借助比较阅读的视野，展现出鲁迅作品的世界性意义。比较阅读的视野，对于更深刻、更全面地理解鲁迅的价值和意义十分必要。将鲁迅作品置于整个中学语文教材的课程群中，使其与教材中的古代文学、现代文学和外国文学进行多方面的参照，思考鲁迅文章对中国传统文化的继承，以及对西洋文化的回应，可以展示鲁迅的历史性意义和世界性意义，与此同时也就确立了中国现代思想对于世界的阐释潜能。比较视野的引入还可以使学生形成古今中外文学之间互动的意识，使学生跳出对鲁迅作品过于内部的解释，使文本细读上升为观念阐释，同时使观念阐释落实到文本

细读中。

在比较视野中，我们会发现鲁迅思想的世界性。这种世界性首先表现在鲁迅本人对世界文化的接受跨度非常大，鲁迅自己就是一个“拿来主义”的践行者。郜元宝教授反思了竹内好、汪晖等人强调鲁迅的东亚性：“这种鲁迅论在 20 世纪 90 年代和新世纪初被某些学者表述为‘反现代的现代性’。我当初写《六讲》，也赞许这种观点，但后来发现很难继续认同了。我觉得应该把鲁迅从凝固的、神话性的身份符号中解放出来，在更大的空间来把握他。鲁迅不仅是中国或东亚的，也（或更加）是世界的。”（秦乐淳、顾学文，2020-11-21）郜元宝教授认为以往对鲁迅的研究，忽略了鲁迅的世界性。正如郜元宝教授接着说到的：“其实从《域外小说集》本身看，周氏兄弟‘纂译’作品包括英、美、法、俄等多国文学，东北欧作品占比并不大。”（秦乐淳、顾学文，2020-11-21）看来，我们确实有必要将对鲁迅的关注从东亚性转向世界性。

鲁迅世界性的另一个表现是，他自主地、原发性地开创了东方现代主义文学，展示了一种有别于西方现代主义的东方现代主义。正如查明建教授（2000）所说的：“也就是说鲁迅与 20 世纪现代派文学的开创者面对的是同样思想资源。《狂人日记》《阿 Q 正传》《野草》等作品完全可以看成是鲁迅先生的独创，与西方现代主义文学处在同一个起点上。鲁迅的现代主义作品实际上与同期的西方现代主义文学不是单一、机械的影响关系，释放与接受者的关系而构成了对应性的互文关系。从鲁迅吸取西方现代主义文学的思想资源而言是影响，从西方现代主义文学作品对应性而言则是自我生发。”鲁迅的《野草》作为一个现代主义文本，与西方现代主义有交叉、同步的关系。《野草》不只是向西方学习的结果，更是一种源自东方的自主性的创作。它不是西方现代主义的嫡传，而是一个对西方现代主义具有重大补充和启发意义的东方现代主义文本。

鲁迅的《狂人日记》也是如此，它是自主性、原发性的东方意识流小说。吕周聚教授（2018）认为：“严家炎不赞同有人称《狂人日记》为意识流小说，因为‘鲁迅写作《狂人日记》时，西方意识流小说尚未兴起，这篇小说也并不真有意识流的特质。’严家炎的这种观点是有一定道理的，因为意识流小说作为一个流派或概念正式出现，是在第二次世界大战之后。但这种观点又有值得商榷之处，因为作为文体形式的意识流小说在 20 世纪初就已经出现，爱伦·坡、亨利·詹姆斯的心理现实主义小说是意识流小说的先驱。”由此，我们可以说鲁迅的确开创性地形成了一种东方意识流小说。

无论是《野草》，还是《狂人日记》，鲁迅都展示出了一种有别于西方现代主义的东方现代主义。这种东方现代主义对西方提出了挑战、批判、反思和补充。与西方现代主义相比，鲁迅的东方现代主义有哪些独特性呢？其一，鲁迅在文体上所具有的文章学特质，突破了文体的界限，鲁迅将中国传统的文章学现代主义化了。其二，叙述者视角在进退之间，叙述者既在文本之中，又在文本之外。鲁迅采取了一个在文本中出入自如的叙述者。这样的叙述者瓦解了文本自身的完满性，使文本产生出自我批判的特征。这是一种独特的东方式的反讽。其三，鲁迅的东方现代主义文学尤为强调安魂叙事，从而使他的文学成为对虐杀事件的介入，并且这种介入存在着基于歉疚的悖反性，展现了现代主义文学的担当意识。这就是鲁迅式的、东方式的现代主义文学为西方现代主义文学提供的视野和补充。

鲁迅的创作表明了现代主义不只是西方的，还可以是东方的，甚至是世界的。正如史书美（2007，p.3）所说的：“现代主义一直被描述为一个从西方向非西方（然而事实上却是现代主义的起源地）的移动过程。人们从未对大都会西方的源头地位提出过质疑，现代主义成了西方获得凌驾于非西方之上的文化权力的动力来源。于是学术界迫切需要一种立足于地缘政治层面的对文化帝国主义的批判，来对此进行审视。……现代主义被人们看成是一种单向的旅行，这也就深刻地揭示了西方和非西方之间在话语层面的不平等。”根据史书美的观点，东方本身就是现代主义的起源地之一，并非只是被西方现代主义影响的地方。

在比较的视野中，我们引导中学生认识到鲁迅是世界的。东亚性表明一种区域化的独特性，展

示东亚的特殊性，它有自己的道路和方式。可是若我们只强调东亚的特殊性时，也会遮蔽东亚的普遍性和世界性。当我们强调鲁迅是东亚的、中国的，我们是否限制了鲁迅的世界性意义，忽视了他的普遍性呢？鲁迅所代表的东亚现代性，不能被局限在特定的区域内，而要走向普遍和世界。东亚现代性本身就应当有一种新的世界性和普遍性。这种世界性眼光，可以使我们更深地把握鲁迅作品的价值和地位，以及他对现代性的贡献。如果师范生能将这种世界性眼光引入课堂，将会对中学鲁迅的教学带来极大的提升。

结语

本文从以上三个转向论述了如何帮助师范生在中学鲁迅课堂上将学术转化为教学的能力。师范生一方面身在大学课堂之中，对学术前沿有一定的了解；另一方面他们又有前往中学进行语文教学的明确导向，因此就成为有效勾连中学和大学之间的桥梁。所以，在对师范生的培养上要格外看重他们的学术转化能力。当他们将学术前沿具体地落实到中学教学中时，前沿的学术成果就脱离了过度抽象的运作方式，同时也使中学生得以在课文的文本细节中体会前沿的学术观点。这样就实现了从具象到抽象、从文本到观念、从中学到大学的提升。因此，我们对师范生学术转化能力的训练刻不容缓。只有将这种能力提升起来，我们才能整体地提高中学鲁迅教学的水平，同时使前沿学术成果落地。

钱理群教授为此做了突破性的尝试。他曾在南京师范大学附中开设了“鲁迅作品选修课”，后来出版了《钱理群中学讲鲁迅》和《中学鲁迅阅读选本》。钱教授就是以中学生为受众，全面传递了他在高校研究中的成果，引起了强烈的反响。也有人以钱理群教授的尝试为研究对象，探讨“从学界到语文界”的转化：“一方面，鲁迅研究学者如何有效参与到中学教育中去，让新的鲁迅学术研究成果有其转化与普及的应用空间；另一方面，中学语文教师应积极关注鲁研界的研究成果，并及时把它们有效吸收、化用到中学教学中去。”（李莹，2019，p.15）。当我们帮助师范生实现这种学术转化能力时，就意味着将高端的学术转化成了学生可以理解和接受的表达，从而开阔学生的视野、提升学生的素养。这种转化能力的培育正是卓越教师的培养模式，它打破了高校与中学教育之间的壁垒，使两者有效地互动起来。

基金项目：2024 年国家社科基金一般项目“互文性视野中鲁迅的世界性诗学研究”（项目编号 24BZW115）；2022 年宁波大学教师教育专项研究重点项目“师范生鲁迅作品教学中的文本细读和学术转化能力研究”。

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

毕飞宇（2020）：《小说课（修订版）》。人民文学出版社。

[Bi Feiyu (2020). *Lectures on Fiction (Revised Edition).* People’s Literature Publishing House.]

陈丹青（2011）：《笑谈大先生》。广西师范大学出版社。

[Chen Danqing (2011). *Casual Conversations About Lu Xun.* Guangxi Normal University Press.]

郜元宝（2020）：《鲁迅六讲》（增订本）。商务印书馆。

[Gao Yuanbao (2020). *Six Lectures on Lu Xun (Revised and Enlarged Edition)*. The Commercial Press.]

秦乐淳、顾学文（2020 年 11 月 21 日）：“研究鲁迅，关键是要努力开掘‘灵魂的深’”（专访郜元宝），《解放日报》，第 005 版。

[Qin Yuechun, Gu Xuewen (November 21, 2020). *“Studying Lu Xun: The Key Lies in Striving to Explore ‘the Depth of the Soul’”* (Exclusive Interview with Gao Yuanbao), Liberation Daily, Edition 005.]

高远东（2009）：《现代如何“拿来”——鲁迅的思想与文学论集》。复旦大学出版社。

[Gao Yuandong (2009). *How to “Take” in Modern Times: A Collection of Essays on Lu Xun’s Thoughts and Literature*. Fudan University Press.]

刘春勇（2022）：“鲁迅对中国传统‘文章’创造性转化的两种路径”,《中国现代文学研究丛刊》（07）：180-202。

[Liu Chunyong (2022). “The Two Paths of Lu Xun’s Creative Transformation of Traditional Chinese ‘Article’.” *Modern Chinese Literature Studies* (07):180-202.]

鲁迅（2005）：《鲁迅全集》。人民文学出版社。

[Lu Xun (2005). *Complete Works of Lu Xun*. People’s Literature Publishing House.]

李莹（2019）：《从“学界”到“语文界”——“鲁迅研究”在中学鲁迅教学中的转化与应用》，华中师范大学，学位论文。

[Li Yin (2019). *From “Academic Circles” to “Chinese Teaching Circles”: The Transformation and Application of “Lu Xun Studies” in Secondary School Lu Xun Teaching*. Central China Normal University. Dissertation.]

吕周聚（2018）：“论《狂人日记》的现代主义文体特征”，《鲁迅研究月刊》（09）：27。

[Lü Zhouju (2018). “*On the Modernist Stylistic Features of A Madman’s Diary.*” *Lu Xun Research Monthly* (09): 27.]

史书美（2007）：《现代的诱惑——书写半殖民地中国的现代主义（1917～1937）》，何恬译。江苏人民出版社。

[Shu-Mei Shih (2007). *The Lure of the Modern: Writing Modernism in Semicolonial China (1917–1937)*. Translated by He Tian. Jiangsu People’s Publishing House.]

孙郁（2017）：“非文章的‘文章’——鲁迅与现代文学观念的转型”，《中国现代文学研究丛刊》（04）：114-129。

[Sun Yu (2017). “The Un-Essay ‘Essay’: Lu Xun and the Transformation of Modern Literary Concepts.” *Modern Chinese Literature Studies* (04):114-129.]

竹内好（2005）：《近代的超克》。生活・读书・新知三联书店。

[Takeuchi Yoshimi (2005). *Overcoming Modernity.* SDX Joint Publishing Company]

本雅明（2008）：“普鲁斯特的形象”，《启迪：本雅明文选》，阿伦特编，张旭东、王斑译。生活・读书・新知三联书店。

[Walter Benjamin (2008). “The Image of Proust”. *Illuminations: Selected Writings of Walter Benjamin*. Edited by Hannah Arendt. Translated by Zhang Xudong and Wang Ban. SDX Joint Publishing Company.]

王得后（2021）：《鲁迅研究笔记》，钱理群选评。商务印书馆。

[Wang Dehou (2021). *Notes on Lu Xun Studies*. Selected and reviewed by Qian Liqun. The Commercial Press.]

王富仁（1986）：《中国反封建思想革命的一面镜子》。北京师范大学出版社。

[Wang Furen (1986). *A Mirror of the Anti-Feudal Ideological Revolution in China.* Beijing Normal University Press.]

汪晖（2008）：《反抗绝望：鲁迅及其文学世界》（增订版）。生活・读书・新知三联书店。

[Wang Hui (2008). *Resisting Despair: Lu Xun and His Literary World (Revised and Expanded Edition).* SDX Joint Publishing Company.]

张承志（2015）：“鲁迅路口”，《一册山河・谁是圣者》。上海文艺出版社。

[Zhang Chengzhi (2015). “At the Crossroads of Lu Xun.” *In A Volume of Mountains and Rivers & Who Is the Sage?* Shanghai Literature and Art Publishing House.]

查明建（2000），“从互文性角度重新审视 20 世纪中外文学关系——兼论影响研究”，《中国比较文学》（02）：35-51。

[Zha Mingjian (2000). “Re-examining 20th-Century Sino-Foreign Literary Relations from an Intertextual Perspective: With a Discussion on Influence Studies.” *Comparative Literature in China* (02): 35-51.]

张旭东（2022）：“漂泊之路上的回忆闪烁——《朝花夕拾》与杂文风格发展的缠绕”，《文艺研究》（04）：69-85。

[Zhang Xudong (2022). “Flickering Memories on the Wandering Path: The Entanglement of *Dawn Blossoms Plucked at Dusk* and the Evolution of Essay Writing Styles.” *Literature & Art Studies* (04):69-85.]

元宇宙赋能国际中文古典诗词情境化课堂教学研究

邓爱芹（Deng Aiqin）[1]，鞠治安（Ju Zhian）[2]

摘要：文章以元宇宙高度的身临其境感、强大的时空延展性与深度的虚实交互性等显著特性为依托，针对情境创设过程中话语主体意识薄弱、话语阐释能力不足、创设手段同质化以及忽视客体个性特质等困境提出有效解决方案。并以具体教学实践为范例，深入探究元宇宙在国际中文古典诗词教学的课前筹备、课堂推进及课后评价等环节的融合模式，力求达成超越传统情境化教学的成效，推动知识的深度习得、有效迁移、广泛拓展与多元创造，为国际中文教育在元宇宙视域下的教学革新提供理论支撑与实践参照。
关键词：元宇宙；国际中文教学；古典诗词；情境化教学

Title: Research on Metaverse-Empowered Contextualized Pedagogy for Classical Chinese Poetry and Lyrics in International Chinese Education

Abstract: Leveraging the metaverse's immersive experience, spatiotemporal extensibility, and profound virtual-real interactivity, this study addresses persistent challenges in contextualized teaching, including weak subjective awareness of discourse subjects, insufficient interpretive competence, homogenized methods, and neglect of learner individuality. By incorporating concrete teaching cases, it delves into the metaverse's integration across pre-class preparation, in-class delivery, and post-class assessment for classical Chinese poetry instruction. The findings transcend traditional pedagogy, facilitating profound knowledge acquisition, effective transfer, expansive application, and diversified creation, thereby offering a framework for innovating international Chinese education through metaverse technologies.
Keywords: Metaverse; Teaching Chinese as a Foreign Language; Classical Chinese Poetry and Lyrics; Contextualized Pedagogy

在星光熠熠的中国文化漫长发展进程中，古典诗词恰似一座光芒四射的艺术灯塔，其以抑扬顿挫的韵律、词约义丰的语言、意味深长的内涵，含蓄蕴藉的意境，宛如中华民族历史记忆和文化的不朽坐标并负载着深厚的中华文化历史和人文底蕴。作为中华优秀传统文化的典型符号，古典诗词承载了中国的思想观念、风俗习惯等诸多文化元素，是传播中国文化的优质载体。但在国际中文教学中，古典诗词教学却难以有效开展，其面临语言理解的诸多困难、文化背景的巨大鸿沟、教学方法的陈旧老套等，致使其文化传播的功能未能充分彰显，讲好中国故事，传扬中国声音的效用未能最大化，塑造文化中国的国际形象、提升国际话语权之旨归未能达成。

在元宇宙、人工智能、大数据、云计算等新一代数字技术蓬勃发展之际，敏锐的研究者就尝试使用新兴数字技术之“钥”来解当前国际中文教育教学所面临之“锁”，取得了一定成效。例如翟雪松（2022, p.27）以“技术——社会互构论”为视角，探讨了“教育元宇宙的技术特点和社会的教育需求，通过对知识生产、传播和应用的流程再造，充分赋能教育教学过程中的去中心化知识共

[1] **邓爱芹（Deng Aiqin）**，贵州工程职业学院基础教学部讲师，研究方向：文艺学、国际中文教育。电邮：1575286303@qq.com。
[2] **鞠治安（Ju Zhian）**（通讯作者），贵州大学哲学院在读博士，研究方向：外国哲学。电邮：903104445@qq.com。

创”。兰国帅（2022, p.35）等人通过场景分析法，深入探析“学习元宇宙赋能教育的关键特征和技术架构，剖析了学习元宇宙赋能新型混合学习、虚拟团队协作、游戏化学习、虚拟学习社区、沉浸式图书馆五大教育教学应用案例”，从而认为，元宇宙为国际中文教学赋能的优势愈发明显，且展现出多元化的发展趋势。其中元宇宙融合了虚拟现实、增强现实、区块链技术、数字孪生技术等前沿技术，“由现实世界映射或超越现实世界的、可与现实世界交互的虚拟世界、具备新型社会体系的数字生活空间。”（崔希亮，2024, p.21）其“所创设的虚拟仿真交往和符号身体复归的交往形态让镜像主体展现出教育元宇宙的独特魅力和价值。”（曹克亮，2023, p.25）元宇宙凭借其高度的身临其境感、交互的虚实共生性、精确的量身定制性等特性对国际中文教育情境化教学大有裨益，尤其是高度依赖语境、情景与情感共鸣的国际中文教学中古典诗词的讲解与释义。所以，在古诗词的课堂教学中，本文以元宇宙为抓手，以创设情境化为内容以解国际中文古诗词教学之困，进而提升学习者的学习效能和实现中华语言文化的传播。

一、国际中文古典诗词情境化教学存在的困境

教学情境是“教学过程中教师依据教学目标、教学内容所创设的能够引发学生情感反映，使其积极主动建构知识的学习背景、条件、环境等。”（颜晓程，2022, p.48）即教师按照预设的目标创建具有特定文化背景、情绪价值、形象生动的教学场景，并以此调动学生各方面积极因素，激发学习的热情与潜能，实现对知识的深度理解。这种教学范式的核心在于通过营造情境，将抽象知识具象化，让学生在情感与认知的交互中更高效地掌握知识，提升学习效果。简而言之，情境化教学高度注重学生的体验感和情感参与，不仅让学生的头脑进行思维训练，其身体也在进行感知，是身心互动的结果，有助于打破传统教学模式的局限，为学生创造更加丰富多彩、高质高效的学习生态，推动学生实现全面协调发展。但在国际中文教育的情境化营造中还存在诸多困难，更不必说古典诗词这类高度依赖情境营造的教学。无论是情境营造的教师、还是情境营造借助的媒介、或者是情境化教学的客体，都存在不尽如人意的地方，无形中加剧了情境营造的难度。

（一）情境营造主体：教师的主体意识和阐释水平欠佳

奋战在国际中文教育教学一线的教师是情境创设的主体，“其自身的话语主体意识和话语水平是话语体系发挥成效的关键性因素。”（李宝贵、刘家宁，2023, p.50）在国际中文教育领域，语言教学是基础，文化传播同样十分重要。然而，部分教师缺乏话语主体意识，仅专注于汉语语言知识的传授和语言技能的训练，将教学重点狭隘地局限于词汇、语法等语言要素的讲解，忽视了语言背后深厚文化内涵的挖掘与传播。出现这一现象的原因，一方面，传统的教学观念和教学模式可能对教师产生了一定的束缚，使他们习惯于将教学目标单一地设定为提高学生的语言水平，而未能充分认识到文化传播在国际中文教育中的核心地位和深远意义。另一方面，可能受到教学评价体系等外部因素的影响，评价标准过度侧重学生的语言考试成绩，教师则可能会在教学实践中倾向于追求短期的教学效果，从而忽视了文化传播这一长期而具有深远价值和国家战略发展意义的教育任务。此外，部分国际中文教师自身对中华文化的理解和研究不够深入，缺乏中国优秀传统文化的知识储备和跨文化传播的能力，这也限制了他们在教学中有效地开展文化传播工作。古典诗词作为中华优秀传统文化的载体，其核心内蕴的挖掘和情境化的构建更是国际中文教师难以逾越的挑战。

其次，部分国际中文教师的话语阐释水平有待提高，未能营造出适合国际学生的生动形象、趣味性强、互动频次高的学习情境。国际中文教师需要足够的知识储备和能力素养去建构课堂所需要的情境，但部分老师汉语语言功底不扎实，对语言动态发展关注不够，在教学中仍然用陈旧的语言知识和表达方式，无法营造贴近学生生活的有趣情境，满足学生的个性化学习需求。此外，在国际学生汉语学习的初学阶段，教师需要用一门外语辅助教学，特别是遇到一些复杂的汉语知识的时候，外语的熟练运用能力都关乎到课堂效果的呈现。作为连接教师与学生的桥梁——语言，部分教师却在这方面能力欠缺，无法准确地将中国文化中的概念和现象用外语进行阐释，导致学生在跨文化学习中存在较大障碍，影响学习情境的营造和教学效果的提升。

（二）情境营造媒介：以传统媒介为主，方法单一，局限性强

传统的中文教学普遍采用“1 对 N”的班级授课制，在这种教学模式下，教师进行情境营造的方式较为单一。其核心是依托教科书这一传统媒介，在教学活动开展过程中，主要依赖教师自身的语言表达来引导学生理解和感受相关内容。例如，在讲解古诗词时，教师往往通过对教科书上文字的解读，用语言描绘出诗词所蕴含的意境和意义，但这种方式对于没有共同文化背景的域外学生来说，可能较为抽象，缺乏直观的感受甚至无感。随着科技的发展，更多先进的信息手段被引入教学领域。音频、视频等工具逐渐成为教师情境化教学的重要辅助方式。比如在诗词讲解中，教师可以播放相关音频，让学生通过经典的朗诵感受诗词的韵律变化和情感顿挫；或者播放视频，使学生更直观地看到诗句所描绘的画面。然而，这种基于音频、视频的教学辅助方式虽然在一定程度上丰富了教学形式，但也存在情境创设“过度化、表层化、形式化的现象。”（彭程，2022, p.40）目前的教学情境创设仅仅停留在可听、可视的层面，尚未能够真正打造出可触、可感的沉浸式学习环境。这就意味着学生在学习过程中，虽然能够通过听觉和视觉获取一定的信息，但缺乏与学习内容更深入的互动和体验，真正想要以具身体验获得观念联想是十分困难的。例如在学习关于传统文化的课程时，学生仅仅通过观看视频了解传统节日的庆祝方式等，却无法亲身参与和感受其中的氛围和细节，这对于学生深入理解和记忆知识、培养实际应用能力等方面都会产生一定的阻碍，在教学效果的进一步提升方面存在不可忽视的局限性。

后疫情时代，国际中文线上教学成为一种重要且具有广泛影响力的教育模式，如腾讯会议、Zoom 等线上教学平台成为了中文教学的重要工具和重要战场。这些平台为师生提供了跨越空间限制的教学渠道，使得教学活动能够在不同地域、不同国家得以顺利开展，为研习中文、体悟中国文化、促进国际交流提供了更加便捷、灵活的学习渠道。但是线上中文教学平台在教学过程中高度依赖语言自身的传播能力，这使得情境营造的难度更大，学生则依靠倾听教师的讲述来获取关键信息，而无法像在传统课堂中那样，通过直接的实物展示或肢体动作来辅助解释。这种对语言传播能力的高度依赖在一定程度上限制了教学的丰富性和直观性，因为语言虽然是知识传递的重要工具，但很多时候，单纯依靠语言可能无法让学生完全理解和掌握复杂的中文概念和文化内涵。同时，线上课堂互动成效差，实时互动常因延迟而影响交流节奏，互动形式单一且学生参与度不均衡；教学效果上，教师难以发挥良好的督促作用，学生的注意力分散，无法实现高效学习。因此，在线上教学中也迫切需要改变单一的媒介手段，突破传统教学的局限，营造更具沉浸式的教学情境。

（三）情境教学客体：学生的差异性未得到充分重视

在情境教学中，中文学习者在情境营造过程中充当信息的接收者角色，整个情境化教学流程宛如一条纽带，将情境营造主体与情境教学客体紧密连接，并且通过纽带的作用更加高效的实现知识的传授、兴趣的激发、思想的碰撞、能力的发展、文化的熏陶等。学习者客体的反馈情况以及对教学内容的接受程度，乃是检验情境教学成效的关键指标。因此，充分了解学习者客体是开展情境教学的必要前提。但鉴于中文学习者来自不同国家、不同地域，其宗教背景、语言文化背景、年龄阶段特征、中文学习动机、中文学习基础等皆呈现较大差异，这使得教师在传统的课堂教学中，难以实现对学习者客体特点的全方位关注和对差异性需求的充分满足。

同时，教学主体依然局限于传统的情境营造方式，忽视了不断变化的学习者客体对创新性、时代性、参与感、体验式情境的更高要求。教学主体与时代脱节，未能将变化了的学习者客体纳入到学习情境的营造中，导致教学与学生的实际生活和实际学习需求渐行渐远，最终阻碍教学目标的实现和学生的全面发展。教学主体的课堂情境营造未能实现“善于用自己的麦克风说话，又善于用别人的麦克风说话。”（李宝贵、刘家宁，2023, p.57）教学主体未能打造以实现知识传授和文化传播为宗旨的体验式学习情境，也未能结合学习者客体实际情况，运用学生喜闻乐见的、符合时代特征和科技发展的方式开展教学活动，让学生在愉悦的学习氛围中感受到教学主体的关注和理解，进而增强两者之间的情感联系，拉进主客体之间的心理距离，营造出更加积极和谐的学习氛围。

二、元宇宙在情境教学中的优势

2024 年的政府工作报告中强调了数字教育在国家发展战略中的重要地位，为其发展指明方向。同年，全国教育大会进一步指出，要深入实施国家教育数字化战略行动，全力推动教育领域的数字化变革。此外，教育部部长怀进鹏在世界数字教育大会上着重指出要深化教育数字化行动，推动数字技术向更智能化方向发展，并致力于构建世界数字教育合作平台，促进全球教育数字化的交流与合作，共同助力教育事业在数字化时代的高质量发展。

元宇宙是数字时代的新兴概念和技术的前沿领域，是“一个现实世界和虚拟世界相互交融的全新生态系统，是物理世界在虚拟世界中的一种空间延续和拓展，具有动态发展性。”（钱丽吉、吴应辉，2023, p.35）它代表着一种全新的数字空间和交互模式，利用虚拟现实、人工智能等技术，为人们创造出一个极具沉浸感、虚拟与现实交互的崭新世界。国际中文教育由于其学习者所具有的特殊性，对于跨时空教学以及沉浸式教学体验的需求表现得更为强烈。鉴于此，元宇宙应用于国际中文教学成为破解当前情境化教学困境的重要手段。元宇宙凭借其独特的技术优势，能够构建出超越现实时空限制的虚拟教学环境，为学习者提供高度沉浸式的学习体验，使他们仿佛置身于“真实的”中文语言文化情境之中，从而更有效地提升学习效果，满足国际中文教育在教学方式创新和教学质量提升方面的迫切需求。

（一）元宇宙技术有效弥补教师情境创设能力不足的问题，提升教师综合素养

在教学实践过程中，教师常常会面临一系列颇具挑战性的状况，其中之一便是创设复杂、多样且具有高度互动性情境的困难。当前已有的情景创设手段相对有限，仅仅依靠教师单纯的话语阐释，往往很难切实实现生动性情境的创建。因为话语的表达相对较为抽象、空洞和单一，特别是面对中文学习爱好者，对于一些需要直观感受和体验的情境内容，难以形成深刻的认知和理解。例如历史事件还原或者古典诗词情境再现等教学情境中，仅通过语言描述，学生可能无法真切感受到其中的细节和氛围，从而影响教学效果和学生的学习体验。

这就需要教师不断探索和尝试新的方法与手段，以提升情境创设的质量和效果，更好地服务于教学目标的实现。随着 AR、VR、MR、区块链技术以及数字孪生技术等一系列元宇宙技术的蓬勃发展，传统语言传播长期以来所遵循的固有模式以及认知框架正面临着挑战甚至逐步被颠覆。这些先进的数字技术凭借其各自独具特色的技术特性与应用潜力，为国际中文教学的情境化创设开辟了全新的维度和崭新的领域，创造了更多的可能性。其中，它们在一定程度上减轻了教师进行情境塑造的难度，帮助教师建造可供学生真实体验的虚拟场景，重塑课堂生态，推动课堂朝着更加多元化、智能化和趣味化的方向发展。

教育元宇宙在弥补教师情境营造能力不足的同时，对教育从业者形成一种倒逼机制，使其教师不得不正视数字时代的诸多挑战，并在这个过程中，持续不断地提高自身的综合素养，以适应人机协同时代的新要求。除了传统的语言文化教学能力外，“新质专业能力”（曹贤文，2024, p.1）、课堂引领能力也成为教师能力的重要一环。数智时代的新质专业能力要求教师具备敏锐的意识以洞察数字技术的潜在价值、丰富的前沿知识以理解其原理与发展趋势，强大的数智技术以熟练操作和创新应用，以及严格的伦理规范以确保数据安全、算法公正和技术应用的社会责任。在此基础上，为学生提供的沉浸式体验与高度交互的虚拟情境，激发学生的学习兴趣和主动性。这个过程中，教师角色定位发生变化，从传统的传道授业解惑的角色转变为整个教学活动的引领者，其角色类似于主持人或者课堂设计者，学生在情境中的自主学习能力增强，教师在教学中策划引领能力提升。

（二）元宇宙技术让中文教学情境创设突破时空界限

随着中国国际地位的逐步提升，中文爱好者的数量呈现出持续增长的态势。然而，传统的线下教学资源在分配方面存在显著的不均衡状况，多数孔子学院集中设立于发达地区，这远远无法满足当前的实际需求。尽管线上教学在中文学习领域已成为一种重要的方式，但其局限性亦十分明显。在此背景下，教育元宇宙的出现“在空间上跨越了现有教学资源孤岛的弊病，”（翟雪松，2022,

p.37）有力地改善资源分配不均的问题，为中文教育的发展带来新的契机和可能性，有望推动中文教育在世界范围内实现教学资源的合理配置和高效使用，消除空间对中文传播的限制，让优质资源更加均衡的满足中文爱好者的需求，进一步促进中文在国际上的传播与推广。同时，“元宇宙具有时空无界性，通过传感技术、信息传输技术、接口技术等元宇宙技术可以实现现实空间和虚拟空间的连接和相互映射，破除时空壁垒，让随时随地可进行的泛在学习和终身学习成为可能。”（钱丽吉、吴应辉，2023, p.38）学习的时间由中文学习者自我驱动，根据不同学习者的具体情况，既可以将线上学习作为主要的学习途径，也可以作为一种非正式学习方式，与线下的正式学习相互兼容、彼此补充，从而达到相辅相成的效果。

在教学内容层面，时空的限制得以消解。步入元宇宙，学习者能够于历史的长河中自如穿梭，亦可在未来的空间里尽情畅想，充分满足自身对于任何历史阶段、任何时间节点的想象需求。从空间维度来看，人们无需迈出家门，便能跨越崇山峻岭、步入茂密森林，甚至抵达外太空，任何心之所向的空间皆可企及。这使得世界各地的学生能够齐聚虚拟教室共同学习，打破了地域的界限，为教学活动创造了更为广阔和多元化的空间，极大丰富了教学内容的呈现形式和可及范围，为教育领域带来了全新的发展机遇和变革契机。

（三）元宇宙技术能够创设身临其境的互动体验

元宇宙赋能国际中文教育的突出优势在于它能构建高度沉浸式的虚拟教学环境，让学生仿佛置身于真实的中文语言场景中。无论是古老的中国城镇还是现代化的都市风貌，都能在元宇宙中生动呈现，使学生仿佛身临其境，深刻感受中文所依托的丰富文化背景。通过虚拟现实和增强现实技术，学生可以直观地感受汉字的动态演化过程、词语的形象化呈现、诗句的深厚内涵、作品的强大文化背景等，提升学习效果。

同时，元宇宙实现了“去身体化”的自由互动。元宇宙空间中情境感知方式从视听二维到眼耳鼻舌身多维体验转变，情境感知距离从冷静旁观到全身心沉浸其中演化，有利于“学习者产生深度的在场感和构建新的身体图式。”（钱丽吉、吴应辉，2023, p.39）此外，学习者的互动体验更加真切，不是和情感体验较弱的机器交流，而是和虚拟空间中数字身体互动，这一数字身体能够对学习者发出的语音指令、做出的动作或者表达的情感，迅速做出反应，给予恰当反馈，弥补了传统课堂教学互动滞后的不足。而且，数字身体不仅能够模拟真实人类的动作和表情，还能通过先进的传感器技术和人工智能算法，对学习者的行为和情绪做出实时响应，学习者可以与数字身体进行对话、合作完成任务，甚至进行情感上的交流与共鸣。这种互动体验打破了传统在线学习的局限性，让学习者感受到更加真实、丰富的社交和情感连接。总之，元宇宙中的数字身体为学习者带来了更加真切的互动体验，为未来的教育和学习模式带来了新的可能性。

（四）元宇宙技术使个性化教学成为可能—“1 对 N”到“N 对 N”和“N 对 1”的转变

在传统教学的“1 对 N”班级授课制下，教师占据课堂的核心位置，学生围绕教师的思维路径学习，学生的能动性未能充分激发，再加上教师面向多位学生，其精力有限，使得教学效果欠佳。但随着数字时代的到来，带来了更为丰富且可共享的资源，从而实现了从“1 对 N”到“N 对 N”的重大转变。在新的模式中，第一个“N”不再仅仅局限于单一的教师角色，而是涵盖了多虚拟场景、多教学主体、多教学模式、多教学资源，多教学平台等多个维度。多虚拟场景可以帮助学生突破想象的局限，打破思维的边界，创造高度虚拟化的世界；多教学主体包括教师、教学专家、线上学习伙伴等，他们可以从不同角度满足学生的多样化需求；多教学模式和多教学资源则为学生提供了更多的学习选择，适应不同学生的学习风格和能力水平；多教学平台则打破了时空限制，让学生能够随时随地进行学习。这些丰富的资源能够同时为全世界“N”位中文爱好者服务，为他们打开了解中国的窗口。

同时，数字时代的浪潮以其磅礴的冲击力强势来袭，势必将彻底颠覆传统认知中的“1 对 N”教学模式，进而催生出“N 对 1”这一崭新的教学形态。在传统的“1 对 N”模式里，学生的个性化

需求往往难以得到充分满足，且教学过程极易陷入单一化与标准化的困境。而元宇宙凭借海量的数据、强大的算力以及精妙的算法支持，积极开发与国际中文教育深度结合的中文教学资源，并对这些资源进行高度整合与共享。在“N 对 1”的教学模式下，多元化的教学资源，共同聚焦于一位学生，为其提供全方位、个性化的教学服务。这种教学模式打破了传统教学的固有局限，充分彰显了数字时代的独特优势，为学生的个性化学习和激发学习兴趣开辟了更为广阔的空间，提供了更为有力的支持，真正意义上实现了因材施教，为个性化的教育注入了新的活力。

三、元宇宙赋能国际中文古典诗词情境化课堂教学

元宇宙时代的到来，为国际中文教育的发展不仅带来了新兴的技术手段，而且也负载着新型的教学思想和理念，从而为教育教学打造了一个“虚实融合、时空共在、境身合一”（马瑞祾、徐娟，2023, p.17）的数字学习空间。又由于国际中文教育的基本任务始终未变，仍需要精心建构学生的汉语知识模型，着力培养其跨文化语言应用和交际能力，搭建中国与世界人民交流桥梁，促进文化的传播和民心的互通。所以，当下的人工智能尤其是元宇宙技术的出现无疑为国际中文教育提供了强大支持，有助于从业者更好地完成教学目标，更加顺利地搭建汉语语言基座，从而真正实现数字赋能教育的现代转型，为国际中文教育在新时代的蓬勃发展开辟出更为广阔的道路。古典诗词作为中华文化的魅力瑰宝，凝聚着中华文化的内核，对其进行学习和传播不仅能使学习者理解中国的处世哲学亦能使其洞悉华夏的厚重历史。但是在国际中文教育中因古诗词时代久远的时间隔离、语词的高度凝练与晦涩难懂，令缺乏文化背景支撑的二语习得者望而却步、甚至直接拒绝。鉴于此，打破传统以教师为主体的授课方式、创设高度还原古代文化场景的学习情境成为国际学生学习古诗词的关键突破口。

元宇宙应用于国际中文教育教学，其背后有网络通信技术、数据算法、人工智能、交互技术、区块链、数字孪生等底层技术的支撑。5G、5.5G 等高速网络提供了低延迟、高带宽的通信，保证了虚拟教学场景中师生互动的实时性和流畅性；大数据和云计算帮助搜集分析各类数据，并提供强大的计算和储存能力，保障复杂虚拟场景和海量教育资源的稳定运行和高效存储；人工智能则应用于智能内容的生成、传播和个性化应用等各个方面，帮助构建智能化学习生态系统；混合现实、全息投影、脑机接口、体感技术等交互技术够增强虚拟与现实的融合感、立体呈现信息、实现意识控制和借助身体动作更自然、更深度地参与到教学过程中；区块链技术为学习者提供了底层数据的保密性和可追溯性支持，为学分制度、数字徽章、以及教育考评等提供平等且公开的保障机制；数字孪生可精准复刻教育实体与场景，助力教学预演、资源优化、远程实操与智能管理，提升教育效能与体验。这些技术的综合运用贯穿于元宇宙课堂教学——课前准备、课堂实施、课后评价——的全过程中。

（一）课前准备：教学设计与学习情绪的充分准备

在元宇宙教学中，教师不再是传统课堂里单一的知识灌输者，而转型成为教学活动的引领者、组织者和策划者。作为学习旅程的引导者，在复杂且充满诱惑的元宇宙环境里，帮助学生明确学习方向与目标，筛选有价值信息；作为教学内容的组织者，精心挑选、整合契合教学大纲与学生需求的虚拟资源；作为创新活动的设计者，策划各类如角色扮演、小组协作的沉浸式活动激发学习兴趣。在进入元宇宙课堂之前，教师要对整个课堂教学过程进行合理化、系统化设计，同时坚持“四项基本原则”，即目标导向与深度沉浸融合；个性定制与协作互动共进；创新拓展与现实依托平衡；开放多元与价值引领兼顾。比如在国际中文的古诗词教学中，以听、说、读、写、译为教学能力目标，同时将语言教学与中国文化、中国故事有机融合，巧妙的传播中国声音，并在情境中感受真实、立体、全面的中国形象。以杜甫的《登高》学习为例，整个情境设置成一体化态势，以唐朝为背景，从盛世切入，以乱世终结。其中又根据语言学习的教学目标细分为四个小的情境。首先，以杜甫的人生经历切入，沉浸式感知他漂泊的一生；接着，聚焦杜甫创作《登高》时的情境，体会杜甫当时

悲苦忧愤的心境；此后，着重于通过“游戏化”的方式呈现这首诗字、词、句的形象解释，并制定个性化学习方案，完成人机互动中知识的习得；最后，以杜甫朋友的身份与这位老者畅谈人生，在实践交流中检验学习成效，同时加深对作品及文化内涵的理解。

在进入元宇宙教学环境之前，学生将会被引导至待定区，从而完成课堂教学前的准备工作。首先，熟悉硬件设备的使用，学生需认真穿戴诸如 VR 头盔、手柄等设备，并深入研习其操作细则。这不仅涵盖设备的开启、关闭与基础设置，还涉及在虚拟空间中精确调整视角、灵活进行抓取、移动等交互动作的技巧掌握，以此为在元宇宙中的流畅学习体验筑牢根基。与此同时，对于相关软件系统功能的精通亦不可或缺。学生应全面了解元宇宙教学软件所具备的多元化功能，比如课程的精准加入、丰富学习资源的高效浏览与筛选、作业的规范提交等常规操作，以及软件内置的语音聊天、文字交流等沟通工具的熟练运用，从而确保在元宇宙课堂学习进程中能够与教师及同学展开无缝且高效的互动交流，促进知识的协同建构与深度理解。

除了技术层面的准备，元宇宙应用于国际中文教学的案例并不常见，加之中文学习者具有特殊性，对语言的陌生和环境的改变天然会存在不适应，在此心理情绪的调适十分关键。在进入元宇宙环境时，保持情绪的稳定与平和至关重要。过度的兴奋可能导致学生注意力分散，难以聚焦于学习任务本身，而消极的情绪则可能阻碍其积极主动地融入虚拟情境，降低学习的参与度与效果。因此，学生需培养良好的情绪调节能力，以一种平和且积极的心态迎接元宇宙学习所带来的全新挑战与机遇，为深度沉浸于情境化学习、实现知识的内化与迁移创设有利的心理条件。

（二）课堂实施：时空延展与虚实交互的教学情境

元宇宙（Metaverse）一词由前缀“mata”（超越）和词根“verse”（宇宙）构成，字面解释为超越宇宙，宇宙一词包含时间和空间两个维度。从空间角度来看，学习空间经历了“前现代社会自然的生活空间到服务于专门教育活动的学校空间的转变，以及工业社会以来封闭的标准化空间到开放的网络空间的转变。”（陈泽雄、王宝玺、郑伊贝，2024, p.1）而元宇宙在空间上打破了对学习空间的传统认知，构建了不受现实空间布局和距离限制的虚拟空间。在时间上，元宇宙破除了现实世界线性时间的束缚，用户可以在过去、现在、未来的不同时间片段上“穿越”。元宇宙较强的时空延展性让国际中文古典诗词的教学实施环节更加生动灵活且富有深度，其带来的逼真性与沉浸性的体验实现身体的复归即从听、说、读、写、译的次第学习方式向听、说、读、写、译、身系统性学习转变，降低国际中文学习者的学习门槛，解决了知识传授与情境分离的困境，从而摆脱二语习得“高分低能”的魔咒。

借助元宇宙进行国际中文古典诗词教学，旨在达成创作背景了解、语言技能锤炼、知识迁移拓展以及知识创新融汇等目标。为切实保障学生在元宇宙情境中对古典诗词的高度接纳与深度内化，构建层次分明、逻辑缜密的系统化学习进程以及具备自由开放特质与创新创造潜能的多模态教学环境十分必要。首先，凭借元宇宙强大的情境构建能力，使学习者置身于与诗人同时代的虚拟环境之中。此环境依据详尽的历史文化研究与数据建模进行高保真还原，涵盖当时的社会风貌、人文景观、政治经济格局等多方面要素。学习者以深度沉浸式体验，经历诗人的人生轨迹，切身感悟诗人创作的灵感来源、情感触发点以及时代背景对其创作风格与主题表达的塑造作用。例如，学习辛弃疾的词作时，元宇宙仿真建模的场景，使学习者如亲临南宋时期，目睹北方大片山河沦陷于金人铁蹄之下，百姓在金人的残暴统治下苦不堪言，社会动荡不安，经济遭受严重破坏。此时的辛弃疾满怀壮志，一心想要收复失地，却无奈受阻于南宋朝廷的偏安政策与主和派的重重阻挠。学习者则以“追命人”的身份担任滁州知州、江西提点刑狱、湖南安抚使、镇江知府等，见证他为改善民生、筹备抗金而忙碌奔波，以及屡次在危难之际挺身而出却又屡次被调任的辛酸。在亲身经历和体验中与文武全才的辛弃疾所作诗歌的深邃情感及其郁郁而终的人生命运产生共鸣，以此营造一个适宜词作的语义语境和情感情景。

继而，学习者进入配备专业教师指导或智能引导程序辅助的学习空间。在此空间中，听说读写译等语言能力训练和对诗作的深度理解为核心目标，开展系统的知识习得活动。教师或智能引导者依据学习者在前期情境体验中的表现与反馈，精准定制个性化的学习方案。通过多样化的教学手段，如虚拟角色扮演、经典诗作朗诵比赛、诗歌创作工作坊等，促进学习者对古典诗歌的语言结构、韵律美感、意象运用以及文化内涵等方面进行深入剖析与理解性学习。此外，还建构一个虚拟的汉字世界，建构诗歌中的汉字、词语、诗句的情境化解释，让诗歌不再仅仅是静态的一笔一划，而是充满生命力的动态存在。比如："猿"字则可伴随着猿猴的生动形象出现，或啼叫、或跳跃，赋予汉字以鲜活的视觉与听觉感受；"落木"一词，动画中可呈现大片的树木，树叶纷纷飘落的场景，让观者直观地理解其含义；"艰难苦恨繁霜鬓，潦倒新停浊酒杯"为例，动画中会呈现杜甫沧桑和消瘦的面容，他缓缓抬手抚摸自己斑白的鬓角，整个人透出深深的疲惫感。在他身旁的小桌上放着一个酒壶，他伸出手将酒杯拿起，却又在剧烈的咳嗽声中轻轻放下，仿佛意识到自己如今潦倒的处境已不适合再借酒消愁。整个画面色调灰暗，以突显作者艰难苦恨、潦倒落魄的处境。在这个虚拟汉字世界里，还可以创设很多互动游戏。"学习元宇宙视域下的沉浸式学习框架与游戏化学习具有较高的契合度，两者的交融不仅能够为游戏化学习提供高沉浸感体验，还能够保障游戏化学习对焦学习者的需求、对标教育者的要求。"（张文超，2022, p.11）学习者以游戏参赛者的身份进入，参与汉字偏旁部首的拼图游戏、根据笔顺书写的书法写作游戏、字音与字形的猜谜游戏、词语与释义的连线游戏，诗句与场景的配对游戏等。各种趣味游戏可以帮助学习者更加深入地理解汉字的内涵与演变，感受中国古代诗歌的博大精深。游戏化学习是这一空间的主要特征，通过完成语言习得和文化内容相关的任务，可以获得不同积分或者徽章，有效达成寓教于乐的教学效果。

随后，学习者迈入多主体共存的主题式合作探究空间。此空间汇聚了来自不同文化背景、学习风格与知识储备水平的学习者，共同围绕特定的主题展开深度合作探究。个体学习者在其中不再是被动的知识接受者，而是主动的知识建构者与贡献者。此时，多元主体使单一的主体关系被打破，旧有的主体关系被重塑，"PGC（以教师为代表的专业人员生成内容）+UGC9（以学习者为代表的用户生成内容）+AIGC（人工智能生成内容）的多元主体间强交互的新知识生产模式，激发学习者的识创新能力。"（陈泽雄、王宝玺、郑伊贝，2024, p.6）教师、人工智能机器人、学习者通过小组讨论、跨文化交流、观点碰撞与融合等互动形式，抒发各自的观点，实现去中心化的交流。从而更深层次挖掘诗歌在不同文化语境与历史时期中的多元解读视角与价值诠释维度，提升对诗歌内涵与外延的理解深度，实现知识从个体认知到群体智慧的迁移与升华。例如，针对同一首古诗，不同国家的学习者、课堂教师、智能伴读皆可分享各自文化传统和知识背景中相似的文学表达形式与情感共鸣点，进而拓展对诗歌普适性价值的认知边界。

最终，学习者进入完全自由的创作空间。基于前期积累的丰富知识与深刻理解感悟，结合自身独特的知识图谱与创意灵感，学习者自主设计并构建具有鲜明个性化特征的知识博物馆，并且在虚拟世界中对外开放。在博物馆的构建过程中，学习者需综合运用多媒体技术、虚拟现实设计等手段，将自己对古典诗歌的理解、感悟与创新诠释以数字化展品、互动式展览体验等形式呈现。同时，学习者担任讲解员角色，通过创作生动且富有深度的讲解词，向其他学习者或参观者传播自己的知识成果与创意思维过程，实现知识在自我表达与社会共享中的拓展与创造，进一步推动古典诗歌在元宇宙空间中的创新性传承与发展。此外，参观者的反馈也将成为检验学习成效的过程性评价材料。"在可编辑的教学环境中，学习者不再是简单地参与仿真实践，而是在问题构建中习得知识与经验，并获得新的灵感与启发。"（翟雪松，2023, p.29）此空间是检验学习成效的重要实践空间，学习者将语言综合运用能力充分展示于创造性实践活动之中，进而有效促进其开展自我审视与反思，实现知识内化与能力提升的双重教育目标。

（三）课后反馈：智能监测与多元评价促进教学优化

在元宇宙教学情境中，智能监测与多元化评价的融合为构建精准的学习者元宇宙画像提供了有力支撑。相较于传统以教师评价为主且侧重终结性评价的模式，元宇宙教学评价展现出显著优势，其将智能辅助系统评价、教师的过程性评价、学习者自我反思性评价结合。智能辅助系统凭借智能捕捉技术与大数据分析技术，广泛采集学习者在虚拟情境里的肢体动作、生理数据、交互行为及任务测评等信息并深入分析，得出学习者在知识习得过程中互动性、沉浸感和实时反馈等方面的数据。教师作为学习空间引导者，以专业视角对学生虚拟空间表现予以评价，洞察其知识技能掌握与核心素养发展。而学习者则基于虚拟学习体验与现实知识迁移状况展开自我评价，反思自身学习成效与策略。此三者协同作用，全方位、多层次地对学习者在元宇宙中的学习过程与成果进行评定，为个性化教学提供了精准依据，推动了元宇宙教学评价体系的深度完善。

在元宇宙赋能国际中文古典诗词教学的进程中，评价结果所衍生的三方面反馈效应构筑起一个相互关联的教育反馈网络。对于学习者自身而言，借助对其在学习场景里操作行为、互动频次、任务完成度以及肢体语言等数据的深度挖掘与分析，所生成的个性化学习报告成为学习者洞察自我学习状态的有效工具。这不仅能够精准地反映出学习者在特定场景的沉浸深度、基础知识的巩固程度以及语言技能的运用水准，更从心理层面激发其自我效能感的提升，为个性化成长与全面发展筑牢根基。从教师教学设计的视角出发，学习者在各教学环节所呈现出的诸如停留时间、活跃程度、主动表达次数等偏好数据，映射出教学内容与学生既有知识体系的匹配度以及教学设计与教学方法的合理程度，为教师优化教学策略提供了极具价值的参考依据。而在元宇宙应用实践维度，凭借众多学习者在学习进程中反馈的系统数据，诸如卡顿次数、学习工具使用频率及其故障率等指标，能够科学地评估元宇宙技术在教学场景中的适应性，进而推动技术的迭代优化。同时，元宇宙在国际中文教学专业领域的实践探索，既为该领域的纵深研究积累了丰富的数据资源，又为其他学科领域的元宇宙应用提供了可资借鉴的实践范例，有力地促进了元宇宙应用实践体系的完善，为“元宇宙+”教育模式的可持续演进注入强劲动力。

阶段	课前准备	课堂教学	课后评价和反馈
元宇宙技术支持	网络通信技术、数据算法、人工智能、交互技术、区块链、数字孪生等底层技术的支撑。		
阶段任务	1.教师： 教学设计 2.学生： 设备及心理调试	四类空间： 1.无引导自主经历的空间——情境营造，主体感知； 2.教师引导的任务式学习空间——游戏化学习； 3.多元主体参与的合作式、探究式空间——互动交流； 4.完全自主的建构式实践空间——建构博物馆、担任导游等。	1.智能辅助系统评价——技术应用反馈 2.教师的过程性评价——教学设计反馈 3.学习者自我反思性评价——自我反馈
教学效果	难以营造情境化学习空间——借助音频、视频等传统手段逐渐优化——超越情境化教学效果（完全沉浸式教学）； 知识学习准备——知识习得——知识迁移——知识拓展与创造。		

综上所述，元宇宙为国际中文古典诗词的课前准备、课堂实施到课后评价整个教学过程的优化提供了创新路径，解决了难以营造情境化学习空间到超越情境化教学的效果，实现完全沉浸式学习，深度契合了中文爱好者对于深度文化语境感知以及高强度互动交流的诉求。其在该领域的应用潜力巨大，前景光明。不过，在现阶段，元宇宙在国际中文教育中的应用实践仍面临着一系列有待解决的关键问题，比如技术的瓶颈、相关制度体系的不规范、信息安全和教育公平无法保障等。我们不能因目前遇到的难题放弃尝试，而是应该像习近平总书记在 2024 年世界互联网大会乌镇峰会上的讲话所指出的那样，把握数字化、网络化、智能化发展大势，把创新作为第一动力、把安全作为底线要求、把普惠作为价值追求，加快推动元宇宙在国际中文教育领域的创新赋能、安全建构和普惠性推广。

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

曹克亮（2023）：“‘元宇宙’的交往效应及对中文国际教育与传播的启示”，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》(02)：20-26。

[Cao Keliang (2023). “The Communicative Effects of the Metaverse and Their Implications for International Chinese Education and Dissemination.” *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language Edition)* (02):20-26.]

曹贤文、陈宏、陈诺、陈天琦、李泉、笪骏等（2024）：“‘数智时代的国际中文教育：变与不变’大家谈”，《语言教学与研究》(03)：1-19。

[Cao Xianwen, Chen Hong, Chen Nuo, Chen Tianqi, Li Quan, Da Jun, et al (2024). “Perspectives on International Chinese Education in the Digital-Intelligent Era: Changes and Constants.” *Language Teaching and Linguistic Studies* (03): 1-19.]

陈泽雄、王宝玺、郑伊贝（2024）：“元宇宙学习空间的未来教育图景及伦理隐忧”，《成人教育》(09)：1-9。

[Chen Zexiong, Wang Baoxi, Zheng Yibei (2024). “The Future Educational Landscape and Ethical Concerns of Metaverse Learning Spaces.” *Adult Education* (09): 1-9.]

崔希亮（2024）：“人工智能——语言教学的机遇与挑战”，《华文教学与研究》(02)：20-29。

[Cui Xiliang (2024). “Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges for Language Teaching.” *TCSOL Studies* (02): 20-29.]

兰国帅、魏家财、黄春雨、张怡、贺玉婷、赵晓丽（2022）：“学习元宇宙赋能教育:构筑‘智能+’教育应用的新样态”，《远程教育杂志》(02)：35-44。

[Lan Guoshuai, Wei Jiacai, Huang Chunyu, Zhang Yi, He Yuting, Zhao Xiaoli (2022). “Empowering Education With the Learning Metaverse: Constructing a New Paradigm of ‘Intelligence+’ Educational Applications.” *Journal of Distance Education* (02):35-44.]

李宝贵、刘家宁（2023）：“国际中文教育话语体系构建：内涵要素、功能价值与实现路径”，《贵州师范大学学报(社会科学版)》(03)：47-59。

[Li Baogui, Liu Jianing (2023). “Constructing the Discourse System of International Chinese Education: Connotations, Functional Values, and Implementation Paths.” *Journal of Guizhou Normal University (Social Science Edition)* (03):47-59.]

马瑞祾、徐娟（2023）：“国际中文教育元宇宙：理论意蕴、双轮驱动与发展进路”，《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》(04)：16-25。

[Ma Ruilin, Xu Juan (2023). “The Metaverse in International Chinese Education: Theoretical Implications, Dual-Drive Mechanisms, and Developmental Pathways.” *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language Edition)* (04): 16-25.]

彭程（2022）：“教学情境的基本内涵、实践困境与破解路径”，《当代教育科学》(12)：40-46。

[Peng Cheng (2022). “The Fundamental Connotation, Practical Dilemmas, and Solutions of Instructional Contextualization.” *Contemporary Educational Science* (12): 40-46.]

钱丽吉、吴应辉（2023）：“元宇宙技术推动中文国际传播跨越式发展的功能与路径”，《云南师范大学学报(哲学社会科学版)》(04)：35-43。

[Qian Liji, Wu Yinghui (2023). “Functions and Pathways of Metaverse Technology in Promoting Leapfrog Development of Chinese International Communication.” *Journal of Yunnan Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)* (04): 35-43.]

颜晓程（2022）：“深度学习视域下的教学情境反思与建构”，《当代教育科学》(11)：48-54。

[Yan Xiaocheng (2022). “Reflection and Reconstruction of Instructional Contextualization From the Perspective of Deep Learning.” *Contemporary Educational Science* (11):48-54.]

翟雪松、楚肖燕、王敏娟、张紫徽、董艳（2022）：“教育元宇宙：新一代互联网教育形态的创新与挑战”，《开放教育研究》(01)：34-42。

[Zhai Xuesong, Chu Xiaoyan, Wang Minjuan, Zhang Zihui, Dong Yan (2022). “Educational Metaverse: Innovations and Challenges of a New Internet-Based Educational Paradigm.” *Open Education Research* (01):34-42.]

翟雪松、楚肖燕、顾建民、李艳、王会军（2023）：“从知识共享到知识共创：教育元宇宙的去中心化知识观”，《华东师范大学学报(教育科学版)》(11)：27-37。

[Zhai Xuesong, Chu Xiaoyan, Gu Jianmin, Li Yan, Wang Huijun (2023). “From Knowledge Sharing to Knowledge Co-Creation: A Decentralized Knowledge Perspective in the Educational Metaverse.” *Journal of East China Normal University (Educational Sciences Edition)* (11):27-37.]

张文超（2022）:从游戏化学习到学习元宇宙：“沉浸式学习新框架与实践要义”，《远程教育杂志》(04)：3-13。

[Zhang Wenchao (2022). “From Gamified Learning to the Learning Metaverse: A New Framework and Practical Principles for Immersive Learning.” *Journal of Distance Education* (04):3-13.]

基于 PBL 的中学语文“跨学科主题”的教学策略与评价机制研究

钟国秀（Zhong Guoxiu）[1]

摘要：新世纪以来经济与科技的全球化，对我国综合型人才的培养提出更高要求。同时为响应义务教育阶段语文课程改革的信号、为语文学科教育注入活水，中学语文的跨学科教学势在必行。PBL教学法以学生为主体、重视问题情境等特征十分契合当前培养学生综合素质的需求，是实施跨学科教学的有效途径。论文对PBL教学法应用于中学语文“跨学科主题”的教学活动进行探索。首先，对PBL教学法的基本内涵及理论来源进行界定与分析，阐述其包含的人本主义、建构主义及多元智力理论特征；其次，从学生主体、教师干预、目标锚定、思维锻炼四个方面提出PBL教学法应用于中学语文跨学科教学的设计原则，并以具体教学实例阐释应用PBL的六步骤；最后，从学生与教师两个层面探索基于PBL的中学语文“跨学科主题”的教学评价机制，以期为PBL教学法应用于中学语文的跨学科课堂提供有效的思路及建议。

关键词：PBL教学法；跨学科教学；中学语文；教学策略；评价机制

Title: Teaching Strategies and Evaluation Mechanism of Interdisciplinary Themes in Secondary School Language Based on PBL

Abstract: The globalization of economy and technology in the new century has put forward higher requirements for the cultivation of comprehensive talents in China. At the same time, in order to respond to the signal of Chinese curriculum reform in compulsory education, and to add vitality to language education, interdisciplinary teaching of secondary school language is inevitable, and PBL teaching mode, which is student-oriented and attaches importance to the problematic situation, is very suitable for the current needs of cultivating students' comprehensive quality, and it is an effective way to implement interdisciplinary teaching. This paper explores the application of PBL teaching method to the teaching activities of secondary school language “interdisciplinary theme”. Firstly, it defines and analyses the basic connotation and theoretical sources of PBL teaching mode, and explains the characteristics of humanism learning theory, constructivism learning theory, and multi-intelligence theories; secondly, it puts forward the design principles of PBL teaching mode applied to interdisciplinary teaching of secondary school language in four aspects, namely, students' main body, teachers' intervention, anchoring of goals, and exercising of thinking, and illustrates the six steps of applying PBL with specific teaching examples; Finally, we explore the teaching evaluation mechanism of 'interdisciplinary theme' in secondary school language based on PBL at the levels of students and teachers, with a view to providing effective ideas and suggestions for the application of PBL in interdisciplinary classrooms of secondary school language.

Keywords: The PBL pedagogy; Interdisciplinary teaching; Secondary language; Teaching strategies; Evaluation mechanisms

---

[1] **钟国秀（Zhong Guoxiu）**，香港理工大学硕士，现任深圳市宝安区湖光学校中学语文教师，主要研究领域为中学语文教育。联系邮箱：zhongguoxiu2021@163.com。

引言

21 世纪以来的经济与科技全球化，衍生出种种复杂的全球性问题，要求各国人才关注表面现象背后千丝万缕的潜在联系，解决非线性的复合问题。因此，通过跨学科教学的方式来培养优秀人才，也成为各个国家的重要教育理念。《义务教育课程方案（2022 年版）》提出明确要求：“设立跨学科主题学习活动，加强学科间相互关联，带动课程综合化实施，强化实践性要求”。（中华人民共和国教育部，2022, p.34)这个内容发出了新课程改革的强烈信号，要求由长久以来割裂的单科教学转向学科之间的联合培养。跨学科视域下的中学语文教学，以语文学科为主要学习阵地，引导学生调动各科知识储备来解决语文问题，可以打破一直以来语文学科的孤岛状态，培养学生综合运用学科知识的整合思维、解决非线性问题的综合实践能力。由此可见，跨学科教学作为中学语文教育行业重点探索的新兴领域，是为语文学科教育注入生机的一泓“活水”，与当前国家对培养德智体美劳全面发展的综合型人才的需求十分契合，更是义务教育阶段语文课程教育改革优化的重要命题。而 PBL 教学法强调“人本”、“生本”的核心理念无疑与新时代人才培养的趋向十分契合。当前，PBL 教学法应用于中学语文的探索已逐渐深入，将 PBL 教学法与跨学科教学进行联合探索的研究也已崭露头角，主要涉及化学、数学、医学及基于 STEAM 理念的教育活动，但基于 PBL 的中学语文“跨学科主题”的教学研究较少，现有的研究成果主要呈现为教学案例的形式，关于二者结合的整合研究和理论研究还留有空白。如张小燕（2023）的《基于项目式学习探索初中语文跨学科教学——以<醉翁亭记>为例》在“欧阳修的家国情怀”这一主题的探究过程中，引导学生关联历史、地理、道德与法治的学科知识，通过地理知识感受作者对琅琊的审美品鉴，结合历史知识对欧阳修的忠君爱国理想进行深刻体会。杨丽（2024）、王凯（2024）的《基于项目式学习的初中语文跨学科教学路径设计——以<梦回繁华>教学为例》充分挖掘历史名画中包含的美术、历史素材，设置“让文物活起来巡回展”解说活动的语境，让学生感受画作的历史文化内涵及艺术价值。综上，目前基于项目式学习的语文跨学科主题的研究以单篇教学案例为主，关于教学策略与教学评价机制方面的空白亟待研究。

一、PBL 教学法应用于中学语文跨学科教学的理论基础及现实依据

基于对中学语文跨学科教学的探索，笔者试图对 PBL 教学法的概念进行初步的解构与界定，阐述 PBL 教学法的真实驱动、情境、过程学习、小组合作、现代工具和多元的展示与评价方式等重要特征，为接下来的研究锚定较为准确的研究对象、提供较为统一的话语体系。与此同时，结合 PBL 教学法的特征，从理论和现实两方面，论述 PBL 教学法应用于中学语文跨学科教学的必要性与可行性。

（一）PBL 教学法的内涵及理论基础

1.PBL 教学法的概念界定及基本内容

PBL 教学法，全称为 Project Based Learning（基于项目的学习），国内学界的常见译法为项目式学习、项目教学法等。“项目”一词源自管理学领域。美国项目管理协会在《项目管理知识体系指南》中对“项目”一词定义为：为创造独特且有价值的产品、服务而进行的临时性工作。而最早把管理学领域的项目概念引入教育学领域、创设出 PBL 教学法理念的是美国教育学家(William Heard Kilp atrick)，他在《项目(设计)教学法:在教育过程中有目的活动的应用》一文中明确提出“项目学习的思想是让学生通过实际活动去学习。”（傅永康，2021）因此，教育学领域中的项目式学习首先强调的是“实践”要素。

随着时代的发展与教育理念的完善，教育界对 PBL 教学法的核心定义与关键要素进行了丰富且详实的补充，PBL 的内涵至今还未有统一的界定，但关于 PBL 教学法，学界普遍的共识是：①强调真实有据的驱动性问题；②以现有知识和生活经验解决现实情境问题；③以小组合作的方式进行群体间的交互学习；④学会运用各种现代工具和资源，采用多元化的思维灵活解决问题；⑤完成项目

的方式及方法多样化；⑥项目完成后产出能够公开发表、展示的成果（夏雪梅，2018）。因此，真实驱动、情境、过程学习、小组合作、现代工具、多元的展示与评价方式是 PBL 教学法不可或缺的重要特征。

2.PBL 教学法的理论基础

（1）人本主义学习观

人本主义学习理论强调“以学习者为中心”，教师需要充分利用教学资源，融合学生的学科知识与日常经验，引导学生自己制定或与他人共同制定学习方案。（高觉敷，叶浩生，2005）这要求教师对学习者的学习意愿、学习兴趣、学习动机以及学习潜能进行深入的挖掘，是 PBL 教学法中“以学生为主体”原则的理论依据。

以人本主义学习理论为理论基础的 PBL 教学法，要求教师角色对学习者抱以充分的信任、尊重与鼓励。例如，不过分介入学生自我学习的过程，充分相信学生具备自我探索、解决问题的能力。PBL 教学法中“真实驱动”、“多元的展示与评价方式”等要素正是这些人本主义思想的显著表现。其中，人本主义学习理论认为学习的过程大于学习的结果，重视学生求知的过程，强调学生在此过程中的自我探索、自我反思及自我评价。这一理念是 PBL 教学法中的“过程学习”要素的理论来源。

（2）建构主义学习理论

建构主义学习理论的观点主要包括：每一位学习者对世间万物及其衍生的学理，都有着自己独到的见解。这要求学习者综合运用自己的经验知识来解决现实问题，重视学习的自主性、社会性，强调情境在任务设计中的重要性。教师要改变传统的“自我单一主导”模式,强调合作探究学习和交互式学习,促成知识经验的成长。（文艳平，秦国杰，2007）PBL 教学法吸纳建构主义学习理论的精华，擅长于将现实情境中的非线性复杂问题作为教学新知的导入，以小组合作的方式，从多元的角度和思路发现问题、解决问题，并完成自我反思。因此，建构主义学习理论是 PBL 教学法的重要理论支撑，在 PBL 教学法的具体实施过程中体现为重视“问题情境”及“合作探究式学习”的特征。

（3）多元智力理论

多元智力理论是相对于传统智力观而言的，认为：传统教学模式下，通过纸笔测试的方式对学生进行单一的语言、逻辑能力的评测，并仅以此作为评定学生好坏的标准，是片面且缺乏意义的。衡量学生的智力水平，应该以可否解决现实情境问题以及产出具有社会意义的产品的能力为核心。

延伸到 PBL 教学法中，多元智力理论体现为与传统课堂中“师讲生听”迥乎不同的教学模式——以现实情境问题的解决以及成果的产出为核心的“项目式学习。在项目式学习过程中，学生以解决问题为核心目标，围绕问题查阅资料、调动已有知识、向他人求助、交流讨论等。过程性学习便体现在这些“做”中，学生在这一过程中不断完善自己的知识体系。由此，学习方式的转变必然带来评价方式的转变，项目式学习不再以测试成绩作为评价学生学习成效的唯一标准，而是强调学生相对于项目完成之前，有何收获与进益，强调学生的进步和成长。

（二）PBL 教学法应用于中学语文跨学科教学的现实依据

1.符合语文课程标准的要求

新课标明确指出，义务教育阶段语文课程理念之一是“增强课程实施的情境性和实践性，促进学习方式变革”。PBL 教学法的种种优势正是契合了这一新课程理念和要求，其方法论和设计要则对于指导一线教师高效执行新课程理念具有重要的启示作用。PBL（Problem-based Learning），即基于问题导向的教学法，最早应用于 19 世纪的美洲医疗培训，后逐渐拓展到政治、商业、法律等学科教育领域。PBL 教学法是以学生为主体，教师引导学生通过小组合作，探究现实情境下的具体问题或专题的教学法。其核心特征是重视现实情境的设计导入、贯彻小组讨论形式和强调问题导向意识。

2.培养学生跨学科思维的内在要求

从语文生活实际情境出发，为学生确立一个有思考难度、有探究意义、符合语文学科教学目标

的“问题”，是决定 PBL 教学法实施效果的重要环节。而源自于“语文生活实际情境”而衍生出的问题，在学生看来往往显得真实而复杂，具有较强的综合性和实践性，极大程度上不能依靠单一的语文知识点来解决的，因此学生在思考与探究的过程中便顺其自然地调动多方位的能力、多领域的知识来解决语文问题。在问题的探索过程中，PBL 教学法要求学生合作探究、群策群力，迁移调动已有的旧知识来解决新问题、学习新知识。这里提到的“旧知识”并不单指学生已经掌握的语文学科知识，而是涵括学生已获得的各领域学科知识和已习得的多样技能。因此，在中学语文教学的课堂上使用的 PBL 教学法，本身就已经不自觉地融合了跨学科思维，是跨学科教学的重要且有效的实践方法之一。

3.突破传统教学局限的创新要求

传统中学语文课堂在教学主体上重教师、轻学生，在教学模式上大部分以教师的单向输出、学生的被动输入为主；在教学评价上，以纸笔的阶段性检测为主要评价标准。在中学语文课堂中，这样的教学方式弊病层出：以应试为实际教学目标，同时语文课成为教师的一言堂，学生的主体性、积极性被削弱、忽视；长期课堂灌输知识则使得学生陷入沉重的学习倦怠中，无法体会主动学习的快乐，养成被动学习的僵化思维，并造成厌学、学习压力大等一系列中学生心理疾病；武断的纸笔终结性测试则忽略了对学生多元智力的考量，以应对纸笔测验为由不断打击学生拓展知识、开阔视野的积极性，从而导致学生困顿于单一语言能力、逻辑能力的考查，忽视综合素养的提升。由此，跨学科教学在中学语文课堂中的开展务必要面临对传统教学弊病的抗争，PBL 教学法则为此提供了行之有效的思路。

二、PBL 教学法应用于中学语文跨学科教学的设计原则及流程

为了提高课堂有效性、使 PBL 教学法更好地适配中学语文跨学科教学的特点，利用 PBL 教学法进行课堂设计需要遵循学生主体、教师干预、锚定目标、培养高阶思维等基本原则。此外，教育界对于“如何使 PBL 教学法发挥最大效力”这一问题进行着如火如荼的讨论，在具体实施程序上提出了丰富的构想与建议，这其中，关键的实施步骤却有着相似之处。可见 PBL 教学法的具体实施程序并非固化、单一，而是灵活、多变的。教师可以根据学情自行调整基本的 PBL 的实施程序。

（一）设计原则

1.尊重学生在学习过程中的主体地位

基于当前语文教学的实施原则及 PBL 教学法的基本理念，中学语文的跨学科教学活动必须坚持以学生为主体的设计原则。首先，本文强调的跨学科是以义务教育阶段的中学语文学科为锚点，联结其他学科知识的教学活动。语文学科具有工具性和人文性，其中人文性是语文学科与其他学科的本质区别。人文性要求语文学科的教学活动能够达到审美鉴赏、陶冶情操、情感升华及价值观引导的目标。学生的个体特质、情感思想能够借语文跨学科课堂得到充分展示。由此，学生在活动过程中的积极性、主动性及个性展现程度，是对语文跨学科课堂进行教学评价的关键指标。因此，无论语文学科与哪一门学科进行跨学科教学活动设计，都必须遵循以学生为主体的首要原则。其次，PBL 本身就是秉持以学生为主体的理念而被提出的教学方法。以问题为导向，要求学生围绕问题展开学习探究活动，那么学生必然是课程活动的执行主体。当前中学语文教学中仍存在大量“满堂灌”现象，学生始终处在被动接收知识的低效状态，不利于学生综合素质的提升。在 PBL 教学法的实施过程中，教师创设有意义、具备一定挑战性的问题，学生在核心问题驱动下，调动各学科知识及可利用资源，从不同角度突破问题，在探究问题的过程中学生不断强化旧知识、主动汲取新知识，能在最大程度上调动主观能动性和学习内驱力，体现以学生为主体的课堂教学原则。

2.发挥教师的有效干预力

语文课堂需要遵循“教师主导”与“学生主体”相统一的原则，这也是保障语文课堂高效、有序开展的重要基础。PBL 教学法具有传统教学法所不能比肩的自由性和开放性，学生自主活动在整

个教学活动中所占比例很大，其中常见教学步骤如小组讨论、学生展示等都是展现学生个性、锻炼思维能力的重要手段，这也对教师维持课堂秩序、把控教学进度带来一定的挑战。当学生沉浸在激辩与思索时，很容易会出现互相争执、讨论内容偏离中心、迟迟停滞在某一环节等问题。因此，执教教师更需要密切关注学生课堂秩序，面对难以预料的突发状况时更应保持镇静，发挥好课堂管理者的角色作用，把控各环节用时的同时，准确落实课堂教学目标。此外，PBL 课堂设置的核心问题并不存在标准答案，学生需要调动各学科知识解决跨学科难题。那么，面对思路受阻、学科知识迁移能力较弱的学生，教师需要及时进行点拨与给出建议，帮助学生打开思路。而面对学生个性化十足的学习成果，教师也需要做出精准的点评、给予行之有效的改进建议。

3.锚定教学内容对应的教学目标

PBL 教学法可以丰富语文课堂形式，使教学过程更加灵活多变，而跨学科课堂亦进一步拓展了语文教学的舞台，为传统语文课堂带来更多可能性。由此，一线教师开展了丰富多样的教学活动，而于此同时，当下的语文跨学科课堂也极易出现教学活动“虚有其表”、教学环节与教学目标分离的问题。教学目标的达成不是教学活动的简单叠加，而是环环相扣、层层递进，呈现出符合学生逻辑思维的线性过程。因此，教师在设计教学活动时应紧紧围绕教学目标，落实语文核心素养，在应用 PBL 教学法进行中学语文跨学科教学时，锚准计划落实的学生素养，将学习活动“串珠成链”，将教学目标落到实处。

4.培养学生应对复杂情境的高阶思维

在传统语文课堂中，“老师讲，学生记”的灌输式教学模式屡见不鲜，学生输入的知识脱离情境，其思维运作普遍停留在死记硬背、机械重组等低阶思维活动上，导致学生在后续无法对知识进行灵活的迁移运用。而基于问题情境为导向的 PBL 教学法可谓是破解传统教学桎梏的灵丹妙药。PBL 教学从一开始就设置了富有挑战性的问题情境，引导学生进行整合分析、对比、创造等高阶思维活动，以调动学生的学习内驱力。因此，教师在设计项目活动、设置问题情境时，要尽量避免、减少重复和简单的低阶思维活动，将活动的重心放在高阶思维能力的培养，并鼓励学生创作真实的可展示、可评估的作品。

（二）实施程序

PBL 教学法的实施过程通常以 3-8 名学生为一个小组单位，学生围绕具体且有一定挑战性的现实情境问题，通过分工合作、讨论、搜集整理资料以及实践探索的方法来巩固旧知识、获取新知识的过程。然而，受传统语文课堂教学方式的影响，PBL 教学法在现实课堂中收效甚微，教师过度干预、学生过分依赖指导等问题层出不穷。因此，结合中学语文跨学科教学的特点，为 PBL 教学法的具体实施整合出一套行之有效的操作流程，对于一线教师的高效操作和 PBL 教学法的推广普及有着重要意义。本部分将结合上述设计原则，结合 PBL 教学法的基本特点和优势，探索在中学语文跨学科教学中如何科学、高效地运用 PBL 教学法。

1.划分“同质”小组，确定具体分工

在中学语文的跨学科课堂中，学生面对的跨学科问题不仅与语文学科知识相关，而且关联多种学科领域的知识，考察学生的整合、对比、创造等高阶思维能力。小组合作的学习模式不仅有利于培养学生的团队合作精神，而且可以有效调动学生的自主探索能力，鼓励学生见贤思齐、互相启迪。在项目正式开启前，教师需要划分学习小组，指导学生进行组内分工。学习小组的划分首先需要尊重学生的主观意愿，但并非完全按照学生的意愿自由组合，否则会造成集体抱团、个别学生被剩下、组间差异过大等情况。与此同时，教师需要对学生的分组进行一定的干预，按照“组间同质，组内异质”的原则进行合理排布，充分考虑每一名学生的优势与短板，引导他们担任组内合适的角色、承担对应的分工，比如思维缜密、认真细致的学生可以负责资料的收集与整合；外向活泼、善于表达的学生可以负责项目成果的展示与汇报。

2.创设现实情境，设计跨学科问题

PBL 教学法注重对学生学习积极性的调动，因此，学生是否对选题有充足的研究兴趣，则成为教师进行项目选题中的重要考量因素。一个具有充足吸引力的选题可以引导学生迅速进入项目学习情境，激发学生的创造力。而平庸乏味的选题则容易导致学生产生抵抗或退缩心理，不利于项目式学习的有效开展。

此外，选题的开放程度也是决定项目选题是否成功的关键要素。基于 PBL 教学法的跨学科教学要求项目主题需要具备一定的开放性，给予学生较大的发挥空间和阐述余地，以激发学生的探索兴趣。由此，封闭式的选题不适用于 PBL 教学法。但是绝对开放的选题也会使学生陷入迷茫、无方向的困境。因此，对于学科基础知识较为薄弱、参加项目式学习经验较少的学生，教师可以引导学生尝试半开放式项目主题。等学生积累了一定的项目式学习经验、熟悉项目式学习的操作流程和基本步骤后，再逐渐转为全开放式项目选题。以下将《海底两万里》名著阅读课作为实例设计项目式学习选题，进行跨学科教学活动。

第一个选题“海底生物种类”要求学生梳理《海底两万里》小说中提及的所有海洋生物种类，学生只需要逐章阅读即可得出答案，触发筛选、提取重点信息等低阶思维活动，因此这种选题属于全封闭式的项目选题，所带来的学习效果并不能体现 PBL 教学法灵活发散的特点。此外，梳理小说中出现的海洋生物，对于初一学生而言，显得内容庞杂且对于语文学习无确切意义，无法给学生带来良好的学习体验和学习收获。因此，对于全封闭式的脱离语文学习主题的选题，教师应该采取审慎的态度。

第二个选题“绘制鹦鹉螺号巡航图”是当前统编版七年级下册《海底两万里》名著导读课的常见活动之一，亦是学生喜闻乐见的名著阅读活动之一，收效甚佳。学生在进行整本书阅读后，会按照鹦鹉螺号的航海路线绘制精美的手抄报，在此过程中，学生可以自由选择呈现航海路线图的方式：世界地图、鱼骨图、人物脸谱图等等，绘画、涂色、添字等活动也融入其中。此任务选题一方面可以引导学生梳理小说主要脉络，另一方面融入美术绘画的需求，赋予原本生硬的语文任务以鲜活的呈现形式，借美术学科的色彩运用和绘画构图来落实语文名著阅读知识。那么，小说中人物的航海路线图属于较为固定的语文知识性内容，却运用了其他学科的知识来进行丰富多彩的呈现，这属于语文跨学科教学中的半开放式项目选题。此外，“绘制鹦鹉螺号形态图”的选题要求学生按照小说主人公尼摩船长及乘客阿龙纳斯教授的文字描述，用绘画的形式还原鹦鹉螺号的内部结构，这需要学生深入理解文字内容的同时调动空间想象力进行美术构图，也属于语文跨学科教学中的半开放式项目选题。

第三个选题“重启海底奇幻冒险之旅”给学生设计了复杂情境：回到陆地上的阿龙纳斯教授在多年后收到神秘来信，信中尼摩船长邀请教授回归海底冒险队，帮助印度受压迫民族进行解放斗争。如果你是阿龙纳斯教授，你会如何抉择？请续写故事。该选题属于全开放式项目选题，没有统一的标准答案，但没有标准答案不代表学生的作答可以天马行空、随意发挥，而是侧重强调学生作答中的逻辑性，能够言之有理、并自圆其说。学生面对抛出的任务问题，会在脑海中生成一个模糊的倾向，接下来经过小组合作，翻阅查找原著的人物性格、搜索历史资料等活动，搜寻能支持自己论点的文本论据，形成一套完整的论证逻辑链。那么，完成此任务所需的最关键要素便是强逻辑性。学生通过综合运用地理、历史的学科知识，从语文名著文本中来，又结合自身的现实考虑，实现了跨学科教学中高阶思维活动的目标。

3.规划项目任务，确定项目成果

科学合理的项目规划是学生进行后续活动的指南。确定项目选题后，教师需要引导学生制定具体的项目任务，包括查阅什么方面的资料、利用哪些途径搜集资料、小组成员的分工安排等，并确定小组最终产出何种形式的可评估成果。

4.整合各方资料，突破各环问题

由于跨学科教学涉及的学科知识面较广，再加之 PBL 教学法新颖的教学模式，这一方面有利于学生调动学习兴趣，另一方面也让习惯了传统教学模式的学生陷入迷茫、无从下手的困境之中。此时，教师就需要帮助学生搭建新旧知识之间的桥梁，引导学生发现新旧知识点之间的相似性和差异性，以旧知带动新知的学习，推动学生利用已获得的学习经验来推敲新问题的解决方法。同时，在学生面对新知壁垒时，教师切不可直接给出确切答案，而是应引导学生查阅资料、询问其他学科教师或采访调研等，让学生尝试自己拟定的解决路径、得出自己合理论证的结果。

5.展示项目成果，多种主体齐评

在项目完成后，学生公开的展示与交流活动是必不可少的环节。学生可以在集体面前用口头表述、PPT 展示、策划书报告、绘画作品或视频资料等形式展示自己的学习成果。无论学生产出的作品是否能达到教学的最终目标，公开展示项目成果都可以锻炼学生的表达能力和自信力，而且这样公开展示的仪式感也可以传达出对学生个人努力的重视，亦是对学生的一种鼓励和肯定。由于 PBL 教学法的灵活性和环节的高自由度，学生的最终项目成果也存在形制不一的呈现方式，这意味着传统的“单一标准”和“教师一言堂”的评价方式不再适用于对 PBL 学习成果的评价。此外，评价的内容不仅仅只是项目的成果，更应该包含整个项目的过程，包括问题的提出、讨论、资料的收集、推论等。除了教师以外，评价的主体可以是其他小组成员、其他学生、其他学科教师、家长等，也可以采用学生自评的方式，可以更好地帮助学生把握项目完成情况，总结项目收获。

三、基于 PBL 的中学语文“跨学科主题”的教学评价机制探索

常见的 PBL 教学法对于学生表现、小组活动表现及教师表现都是采用评定表打分的形式来进行评价，但这样的教学评价方式不免带有较强的主观性，无法对学生在课堂中的表现与收获进行全面、详实的评价。尤其是跨学科课堂与以单科知识为主的传统课堂有着诸多区别，跨学科课堂的教学目标锚定了多科涵盖的思维模式与知识能力，在问题设置、情境设计、引导环节方面更加复杂。再加之中学语文在学科属性上的特殊性——涵盖知识面广而深、融合其他学科领域知识多而杂、与学生生活情境紧密结合。因此实施 PBL 教学法的跨学科课堂，对学生的评价角度需要更加多样、对小组活动的评价需有所侧重、对教师的活动评价则需要更为精细。由此，笔者认为，以下几种评价措施或可有助于对“跨学科主题”中学语文课堂进行更为有效的评价，使 PBL 教学法的优势发挥得更全面。

（一）学生评价

对学生的评价按照评价主体主要可以分为课堂教师、学生本人、同小组内学生、小组外学生、观课家长、观课教师等。多主体的评价可以从更加丰富的视角考量学生的课堂收效，避免传统的“课堂教师全主体评判法”带来的单一视角与扁平考察。与学生站在同一视角的组内学生可以更全面地评价被评学生的人际关系、团队合作能力、项目参与度、学习积极性，组外学生则从语言表达、展示能力等方面进行评价。与此同时，采用线上直播及线下观课的方法，观课家长有机会参与学生评价，一方面有助于提高家长参与度、带家长了解课堂及知识学习过程，是推进家校共育的有效途径。多主体评价或许可以从教师固定的考量范畴中跳脱出来，为学生提供崭新的评价角度与改进意见，对学生的课后反思、完善有着重要的帮助。此外，虽然多主体参与评价，但作为教学项目的主要设计者与推进者，教师评价所占的比重应适当提高。课堂教师对学生的评价主要通过观察教学活动过程中被评学生的表现来评定等级。学生评价中各类主体所占大小可以依照此顺序进行安排、调整：教师评价、学生互评、学生自我评价、其他主体评价。

不同的评价主体观察的角度不同，注重的知识、能力种类也不同，因此对于不同的评价主体，应该设计与之相对应的评价量表。

（二）教师评价

教师评价是对教师教学活动的有效性、教学目标完成度进行衡量与评估的活动，目的在于促进教师专业能力发展、提高课堂质量。“以学生为主体”的教学原则要求对教师的评价中必须包含学生的评价意见。同时，教师评价还包括教师自我评价、观课教师评价、观课专家评价、家长评价与第三方教育机构评价等。

在跨学科主题的中学语文课堂中实施 PBL 教学法，有几个要素是教师评价中的重点，评价主体需要尤为注意。首先，问题的设计是影响 PBL 教学法实施成效的关键因素。良好的问题情境一方面与学生的日常生活经验息息相关，能够有效激发学生的学习兴趣，另一方面日常生活情境巧妙融合跨学科涉及的多维知识，可以为学生提供广阔的思考空间与丰富的解题路径。相反，单一指向的学科问题所串联的学科知识较少，留给学生的拓展空间十分有限，给课堂教学带来适得其反的效果。问题设计是否有效、是否得当，重点关注问题的逻辑性以及与学生思维习惯的吻合度，课堂中发布的问题需要形成一个符合学生思维习惯的逻辑链条，而不是每个问题之间“各行其道”。问题与问题之间按照简单到复杂、局部到整体、现象到本质、实践到理论、特性到共性的逻辑顺序进行设计排布。其次，教师在学生的过程学习中进行的启发、点拨活动，也是对实施 PBL 教学法的中学语文跨学科课堂的教师评价的重要内容。“以学生为主体”并不意味着教师的无所作为和放任自由，相反，这正是提出了提高教师教学活动有效性的要求，呼吁教师在课堂上对学生的学习活动作出“少而精”的干预。这就要求教师不断提高自己的学科素养与教育心理学知识水平，使每一位同学都能在学习过程中得到教师的准确指导。最后，项目式学习的特征之一是学生需要对项目成果进行多元化的展示。教师在学生展示过程中进行有效的点评，总结学生的优缺点、创新点、进步点，以及对学生表彰与鼓励，是教师课堂完成度高的表现。

结语

跨学科教学作为中学语文教育行业重点探索的新兴领域，符合当前国家对于培养德智体美劳全面发展的综合型学生人才的需求，是语文课程教育改革优化的重要命题，这对教学过程中的学习情境创设、学习任务设计、学生能动性调动提出了更高的要求，而 PBL 教学法为此提供了行之有效的思路。笔者对 PBL 教学法应用于中学语文跨学科主题的可行性、必要性进行了分析，同时以课堂实例研究 PBL 教学法的设计原则、实施程序，并对基于 PBL 的中学语文“跨学科主题”的教学评价机制进行探索，以期提高中学语文跨学科主题的课堂质量、为一线教师提供建议。但是由于目前 PBL 教学法在一线课堂的应用还处于初始阶段，许多未知的影响因素和实施路径还有待研究与实践，核心素养的提升是长期的过程，在中学语文跨学科课堂的 PBL 教学法的应用研究中，需要进一步延长追踪观察的时间，对 PBL 教学法的有效应用进行全面而细致的研究。

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

傅永康（2021）：“《项目管理知识体系指南》（第 7 版）前瞻”，《项目管理评论》（01）：46-52。

[Fu Yongkang (2021). “A Preview of *A Guide to the Project Management Body of Knowledge* (7th ed.).” *Project Management Review* (1): 46-52.]

高觉敷、叶浩生（2005）：《西方教育心理学发展史》。福建教育出版社。

[Gao Juefu, Ye Haosheng (2005). *The Developmental History of Western Educational Psychology*. Fujian Education Press.]

洪玉明（2021）：“PBL 教学法在初中写作教学中的应用——以统编教材八上第六单元写作训练为例”，《福建教育学院学报》（03）：23-24.

[Hong Yuming (2021). “Application of PBL Pedagogy in Junior High School Writing Instruction: A Case Study of the Sixth

Unit Writing Training in Eighth-grade Standardized Textbooks." *Journal of Fujian Institute of Education* (03): 23-24.]

温小军（2022）：“语文跨学科学习的三维阐释”，《语文建设》（19）：4-9。

[Wen Xiaojun (2022). "Three-Dimensional Interpretation of Interdisciplinary Learning in Chinese Language Education." *Chinese Language Construction* (19): 4-9.]

文艳平、秦国杰（2007）：《PBL 的理论与实践》。中国科学技术出版社。

[Wen Yanping, Qin Guojie (2007). *Theory and Practice of PBL*. China Science and Technology Press.]

夏雪梅（2018）：《项目化学习设计：学习素养视角下的国际与本土实践》。教育科学出社。

[Xia Xuemei (2018). *Project-Based Learning Design: International and Local Practices from the Perspective of Learning Literacy*. Educational Science Publishing House.]

徐锦生（编）（2018）：《小学项目学习指导策略研究》。浙江教育出版社。

[Xu Jinsheng (Ed.) (2018). *Research on Guidance Strategies for Project-Based Learning in Elementary Schools*. Zhejiang Education Press.]

杨丽、王凯（2024）：“基于项目式学习的初中语文跨学科教学路径设计——以《梦回繁华》教学为例”，《湖北教育（教育教学）》（05）：81-82。

[Yang Li, Wang Kai (2024). "Designing Interdisciplinary Teaching Paths in Junior High School Chinese Through Project-Based Learning: A Case Study of *Dreaming Back to Prosperity*." *Hubei Education (Teaching and Education)* (05):81-82.]

张广录（2022）：“论语文跨学科学习的功能价值和教学设计逻辑”，《中学语文教学》（02）：9-13。

[Zhang Guanglu (2022). "On the Functional Value and Instructional Design Logic of Interdisciplinary Learning in Chinese Language Education." *Middle School Chinese Teaching* (02): 9-13.]

中华人民共和国教育部（2022）：《义务教育语文课程标准（2022 年版）》。人民教育出版社。

[Ministry of Education of the People's Republic of China (2022). *Compulsory Education Chinese Curriculum Standards (2022 edition)*. People's Education Press.]

张小燕（2023）：“基于项目式学习探索初中语文跨学科教学——以《醉翁亭记》为例”，《中学语文》（29）：109-110。

[Zhang Xiaoyan (2023). "Exploring Interdisciplinary Teaching in Junior High School Chinese Through Project-based Learning: A Case Study of *The Pavilion of the Drunken Old Man*." *Middle School Chinese* (29): 109-110.]

数智时代来华留学生中国故事叙事能力之“囿”与“解”

钟　慧（Zhong Hui）[1]

摘要：在“一带一路”与数智时代的交融背景下，来华留学生所具备的中国故事叙事能力承载着传播中国文化、增进沿线国家民众对中国了解的重要意义。研究表明，来华留学生对中国文化的认知水平参差不齐，理解深度不足；他们在语言和文化理解上面临困境，同时缺乏有效的跨文化交流平台，这些问题限制中国故事叙事能力的提升。鉴于此，研究提出“融、传、认”三位一体方案，以中国故事为核心，融合多元文化，促进来华留学生对中国文化的认同与情感共鸣；借助数智化手段和新媒体，实施精准传播，突破其文化刻板印象与心理距离等壁垒，全面提升他们中国故事的叙事能力，助力中国文化沿“一带一路”深入传播，构建跨文化交流生态，增强中国文化国际影响力。
关键词：数智时代；来华留学生；叙事能力；传播

Title: Constraints and Strategies for Enhancing International Students’ Ability to Narrate Chinese Stories in the Era of Digital Intelligence

Abstract: In the context of the “Belt and Road Initiative” and the Era of Digital Intelligence, international students in China play a key role in spreading Chinese culture and fostering understanding among Belt and Road countries through their narrative ability to tell Chinese stories. However, challenges such as uneven cultural understanding, language barriers, and insufficient cross-cultural communication platforms hinder their effectiveness. This study proposes a three-part strategy: integration, dissemination, and recognition. Centered on Chinese stories, it integrates diverse cultures to foster identity and emotional resonance. By leveraging digital and intelligent means as well as new media for targeted dissemination. The goal is to enhance students’ narrative abilities regarding Chinese stories, promote Chinese culture globally, build a cross-cultural communication ecosystem, and strengthen its international influence.
Keywords: Era of Digital Intelligence; International Students in China; Narrative Ability; Dissemination

引言

在当今数智时代，科技的飞速发展正在重塑信息传播与文化交流的格局，也为加强中国故事国际传播能力建设带来了新的契机与路径。党的二十届三中全会明确提出：“构建更有效力的国际传播体系。”必须“加快构建中国话语和中国叙事体系，全面提升国际传播效能”[2]。随着全球化与“一带一路”倡议的深入发展，截至 2019 年，“来华留学生总数达到 51.3 万人，‘一带一路’沿线国家和地区留学生占比达 54.1%”（徐娟，2020, p.221-238），来华留学生作为连接中国与“一带

[1] **钟 慧（Zhong Hui）**，华侨大学华文学院教师，研究方向：国际中文教育、华文教育，邮箱：zhon0405@163.com。
[2] 新华社（2024 年 7 月 21 日）：“中共中央关于进一步全面深化改革 推进中国式现代化的决定”。参见：https://www.gov.cn/zhengce/202407/content_6963770

一路”沿线国家的桥梁，是沿线国家人民了解中国、增进友谊的重要纽带。他们既是中国故事的受众，也是中国故事的讲述者，是“四新”建设所需的国际化人才。李庆（2014）指出，多元传播主体对于中国文化国际传播的重要性不可忽视。培养来华留学生中国故事的叙事能力，以更加客观、公正、开放和包容的态度讲好中国故事，不仅关乎国家形象，更关乎国际话语权的构建。因此，加强对传播主体的人才培养的研究，要着力于培养来华留学生讲好中国故事的能力，促进中国文化的国际传播。要讲“好中国故事”，也要讲好“中国故事”[1]。加强中国故事的国际传播能力是目的，载体是叙事能力。叙事是人类认识世界与自我的根本途径，“叙事发生在某人为了某个特定目的，在特定情境下向特定的受众讲述一个特定的故事时”（Phelan, 1996, p.1）。来华留学生只有扎实地掌握了汉语，才能更直接、更准确地理解和感受中国故事的内涵和魅力。现有研究虽认识到来华留学生在讲好中国故事中的重要性，包括传播学理论应用、传播途径、传播内容把握以及高校具体实践措施等，但在留学生自身能力培养体系构建，对留学生自身的特点、影响其叙事能力的因素分析不够深入，未能充分发挥留学生的主观能动性，但要叙述好中国故事，核心在于解决“如何讲”的问题。增强来华留学生的叙事技巧，是通向全球范围内深入理解中国故事的关键桥梁。提升他们的叙事能力，不仅能直接影响他们讲述中国故事的效果，使他们能够以更有条理的方式组织中国故事内容，确保中国故事中的信息准确、清晰地传达给受众。更重要的是通过巧妙地运用情节设置、人物塑造等叙事技巧，能够跨越文化的界限，激发外国受众对中国故事的情感共鸣。这不仅是一项紧迫的任务，也是至关重要的使命。

一、来华留学生中国故事叙事能力构建之囿

（一）认知层次参差与理解深度匮乏

受文化背景、学习时长、汉语掌握程度等多重因素的影响，来华留学生对中国文化的认知与理解现状呈现出显著的差异性。本研究以本校两个汉语言本科班级的 43 名来华留学生作为研究对象，实施了问卷调查，问卷围绕“语言能力、中国故事叙事能力、困难和需求”等 18 个问题展开，被试在语言学习背景、语言水平、文化认知及实际应用能力等方面呈现出一定特性（如表 1 所示）。其中，具有华裔身份的被试占比 81.4%，86.05%的被试汉语学习时间在一年以上，且汉语水平在 3 级以下的仅占 16.28%。尽管被试学习汉语的时长较长且语言水平相对较高，但其对中国文化的认知程度却相对不足。在来华留学生群体中，仅有 6.98%的华裔留学生对中国文化形成了较好的认知。这部分留学生能够在一定程度上理解中国文化、社会习俗及艺术表现形式，并对中国文化展现出深厚的情感与尊重。与之形成鲜明对比的是，大部分的来华留学生对中国文化的认知仍然停留在较为表面的层次。69.76%的来华留学生表示自己对中国文化的认知程度一般，但他们对中国文化的标志性元素有所了解，如春节、饺子、京剧、高铁、网购等，但对于这些元素背后的文化内涵、历史背景及社会价值则知之甚少。这种认知上的局限性，使得他们在讲好中国故事时往往只能触及皮毛，难以深入挖掘和展现中国文化的独特魅力。此外，被试在实际应用汉语能力方面也表现出明显不足，仅 4.65%的人能够熟练运用汉语进行专业领域的交流，超过半数表示存在一定困难。其中 34.88%的来华留学生尝试过用汉语讲述中国故事，这表明被试在中国文化认知和语言实践能力方面仍有较大的提升空间。

[1] 李宇明（2021 年 6 月 19 日）：“讲好中国故事——序王革主编《读懂中国：英语读写教程》”，搜狐网。参见：https://www.souhu.com/a/471758116_121124334

名称	选项	频数	百分比(%)
华裔身份	是	35	81.4
	否	8	18.6
在中国的学历	本科	32	74.42
	硕士	2	4.65
	语言进修	9	20.93
学习汉语的时长	少于1年	6	13.95
	1-2年	17	39.53
	2-3年	6	13.95
	3年以上	14	32.56
汉语水平（HSK等级）	未参加HSK	7	16.28
	HSK 3-4级	20	46.51
	HSK 5-6级	16	37.21
对中国文化的了解程度	比较了解	3	6.98
	一般	30	69.77
	不太了解	10	23.26
能够用汉语进行专业领域的交流	完全可以	2	4.65
	基本可以	13	30.23
	有一定困难	23	53.49
	几乎不能	5	11.63
对中国文化的了解程度、	比较了解	3	6.98
	一般	30	69.77
	不太了解	10	23.26
尝试过用汉语讲述中国故事	是	15	34.88
	否	28	65.12
合计		43	100

表 1 来华留学生语言及讲述中国故事概况

（二）语言障碍与文化理解困境

语言障碍和文化差异是来华留学生在中国故事叙事能力构建时面临的两大核心挑战。汉语独特的语法结构、复杂的声调系统以及庞大的词汇量，使得留学生在学习过程中，遭遇重重困难。被调查者中约 62.79%的来华留学生将词汇量不足视为汉语学习的最大障碍，词汇量不足严重限制了他们在日常生活和学习中的表达能力。有 41.86%的被调查者坦言汉语的语序与句式结构复杂，尤其是“把”字句、“被”字句等特殊句式，让他们常感到困惑不已；同时，汉语庞大的词汇库及其词汇的多义性和文化特定性，也需要来华留学生投入大量时间和精力去记忆与理解。在被试者的认知中，就自身汉语技能的薄弱环节而言，写作表达问题占据首位，其次是口语表达和文化理解，这些语言障碍在大部分被试看来是影响其汉语表达能力的重要因素。

此外，文化差异对来华留学生理解和表达中国文化产生了显著影响。39.53%的来华留学生反映由于自身文化背景与中国文化存在差异，对中国文化背景知识缺乏了解，他们无法准确把握中国文化的精髓和特色，也无法用恰当的方式将其传达给外国听众。这种语言和文化的双重障碍，限制了留学生讲好中国故事的能力。在叙述中国故事所遇主要困难方面，词汇量不足占据关键地位，语法结构复杂次之，文化背景知识缺乏以及相关话题素材储备不足也是重要的影响因素，这些因素共同制约了留学生讲述中国故事的能力。随着交流的推进，来华留学生在文化隐喻、非言语信号（例如肢体语言、面部表情）以及语境理解上的欠缺逐渐凸显。这种沟通障碍不仅影响日常交流，还在学习、工作乃至社交场合中造成隔阂，限制了他们与中国社会更深层次的互动与融合。因此，来华留学生想要讲好中国故事需要具备一定的跨文化敏感性和汉语语言能力，才能在多元文化的碰撞与交融中，逐步深入地理解中国文化的内涵与价值。

名称	选项	频数	百分比(%)
汉语技能薄弱的部分	听力理解	14	32.56
	口语表达	25	58.14
	阅读理解	16	37.21
	写作表达	35	81.4
	文化理解	26	60.47
叙述中国故事时，最重要的要素	语言准确	16	38.2
	内容丰富	3	6.98
	情感真挚	1	2.33
	文化背景	2	4.65
	对方能够理解	21	48.84
汉语水平会限制了中国故事的叙事能力	是	28	65.12
	否	15	34.88
用汉语表达自己的想法时，经常感到困难	是	28	65.12
	否	15	34.88
叙述中国故事时，遇到的主要困难	词汇量不足	27	62.79
	语法结构复杂	18	41.86
	文化背景知识缺乏	17	39.53
	相关话题的素材储备不够	17	39.53
	表达技巧不足	14	32.56
	自信心不足，害怕说错，说不标准	19	44.19
合计		43	100

表 2 来华留学生在中国故事叙述中遭遇的语言困境

（三）跨文化交流平台缺位

尽管留学生通过多种途径接触中国文化，他们在实际讲述和传播中国故事时仍面临重大挑战，其中跨文化交流平台的缺位尤为突出。这不仅限制了他们深入了解中国文化的深层次内涵，也削弱了他们在真实语境中提升语言能力和讲述技巧的机会，使得文化传播的效果大打折扣。被调查者反映，他们接触中国语言文化的主要途径是汉语课堂，占比达 81.4%，其次是影视作品和社交媒体（如表 3 所示）。这表明，课堂学习是来华留学生了解中国语言文化的核心阵地，影视作品和社交媒体则为他们提供了更广泛的文化接触和语言实践机会。课堂教学作为来华留学生理解中国的重要途径，仍存在着不可忽视的局限性。一是教学内容多显传统与陈旧，难以映照出当代中国的崭新发展成就与动态变化。二是教学手段相对单一和枯燥，缺乏互动性和实践性。传统的讲授式课堂，以单向、灌输式的教学，难以激发留学生的学习兴趣和积极性，也无法帮助他们在真实的情景中深入理解中国文化的内涵和价值。教学内容与方法的局限性，很大程度上制约着来华留学生讲好中国故事的能力提升。

来华留学生对于如何提升自身中国故事叙事能力的看法呈现多样性，74.42%的被调查者希望通过与中国学生或本土人士的交流来提升口语能力。但由于目前许多高校在提供跨文化交流平台方面还存在不足。来华留学生与中国人建立联系和沟通仍有待进一步加强。另有接近一半的被调查者则希望能够参加专门的汉语培训课程，借此夯实语言基础。39.53%的留学生则渴望获得专业的表达技巧培训，从而提升叙事能力。同时，也有 27.91%的被试者满怀期待地呼吁搭建更多实践平台，诸如演讲比赛、文化节之类的活动，进而提升自身讲述中国故事的能力。这表明，来华留学生渴望通过多种途径提升叙述能力，尤其看重与中国人直接交流的机会。跨文化交流平台的缺失不仅限制了留学生讲好中国故事的传播范围和影响力，也使得他们无法在真实语境的交流中学习不同的讲述技巧和表达方式，更难以从多元的互动中获取最鲜活的中国故事素材，因而在讲述中国故事时缺乏真实感的有力支撑。来华留学生需要更多的机会和平台与中国人进行深入交流和互动，以了解中国的社会、文化和生活。

名称	选项	频数	百分比(%)
希望提升中国故事叙述能力的途径	A. 专门的汉语培训课程	20	46.51
	B. 中国文化讲座和体验活动	17	39.53
	C. 表达技巧培训	15	34.88
	D. 与中国学生或本土人士的交流机会	32	74.42
	E. 更多的实践平台（如演讲比赛、文化节等）	12	27.91
了解中国信息的途径	A. 课堂学习	35	81.4
	B. 社交媒体	19	44.19
	C. 书籍杂志	5	11.63
	D. 影视作品	26	60.47
	E. 亲身经历	8	18.6
合计		43	100

表 3 来华留学生认知中国及渴求提升中国故事叙事能力的渠道

二、解“囿”之策

《2024 中华文化符号国际传播指数（CSIC）报告》[1]展望了未来中华文化国际传播的三大趋势，一是多元化与深度结合，科技创新深化文化传播；二是线上线下融合，突破地理界限，实现广泛覆盖与深度参与；三是国际化与本土化相结合，尊重差异精准传播深化文化对话。这一前瞻性的展望，为来华留学生提升中国故事叙事能力的策略规划提供了清晰且明确的方向指引。鉴于来华留学生在

[1] 中国外文局（2024 年 11 月 25 日）：“2024 中华文化符号国际传播指数（CSIC）报告”。参见：http://www.cicg.org.cn/2024-11/25/content_42970796

叙事中国故事过程中亟待解决的困难，本研究有针对性地提出“融、传、认”三位一体的解决方案，中国故事为核心主体，深度融合、文化认同与情感共鸣、精准传播三个关键要素紧密相连、相辅相成，共同构筑起一个有机而完整的文化传播生态系统，最终实现“三突破”（如图 1 所示）。深度融合作为首要环节，能够有力促进文化认同与情感共鸣的生成。通过融合多元文化元素，深度挖掘中国文化的深层底蕴，不断丰富其内涵，并进一步推动中国文化在传承中的创新发展，使其焕发出新的生机与活力。“认”是贯穿“融”与“传”全程的情感纽带与核心动力。在数字化社交互动频繁的当下，借助网络社区、在线交流活动等形式，留学生在接触、讲述中国故事的过程中，与中国文化以及全球受众建立起紧密的情感联系。当留学生对中国文化产生深度认同并形成强烈的情感共鸣时，他们便会自发地成为文化传播的积极推动者，为精准传播提供了源源不断的动力源泉和明确的方向指引。“传”则依托大数据与新媒体技术的强大力量，将中国故事精准且广泛地向外扩散。在这一过程中，数字化传播渠道打破了传统媒体的时空桎梏，让来华留学生的叙事作品能够迅速且精准地抵达不同文化背景的受众群体。进而推动反哺“融”的深度与广度，使融入的文化元素能够根据受众反馈不断调整与完善，以更贴合传播需求的形式呈现。“融、传、认”三者形成一个循环、动态发展的文化传播与演进格局。这种循环促进的关系不是单向的、线性的，而是一个相互交织、螺旋上升的动态过程，在每一次的循环中，文化的影响力不断扩大，融合程度不断加深，传播效果也不断优化，共同推动文化在多元环境中的繁荣与发展。这一模式旨在全方位、多层次地助力来华留学生跨越障碍，深入理解并精准传播中国文化，从而更好地担当起文化交流使者的角色，助力中国故事更好地在国际社会中的传播与发展，提升文化的软实力和全球影响力。

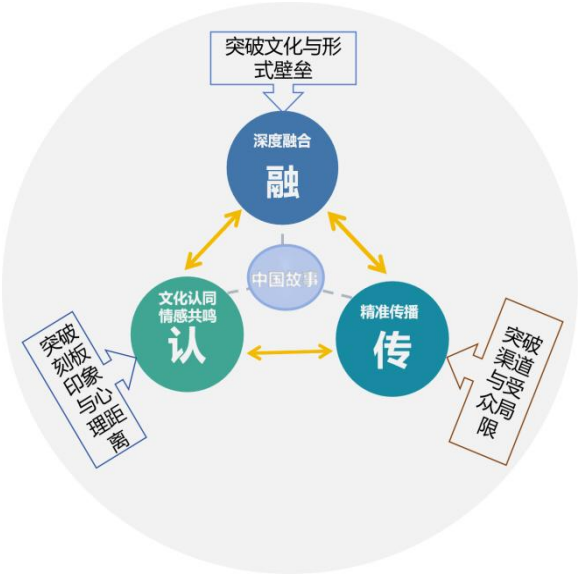


图 1 “融 • 传 • 认”三位一体，实现“三突破”路径图

（一）深度融合：突破文化与形式壁垒

对中国信息理解深度不足是来华留学生“中国故事”叙事能力构建所面临的另一项重大挑战。中国的思想体系、价值观念及行为准则等都与许多西方文化存在显著差异。留学生在理解中国文化与国情时，往往容易受到自身文化背景和国际社交媒体言论的影响，对中国形成先入为主的价值观念，难以摆脱“文化滤镜”的束缚，从而无法全面、客观地看待中国元素的多样性和复杂性。

1.文化内涵的深度融合

文化内涵的深度融合绝非对各类文化元素的生硬堆砌与机械组合，亦不是通过浅层次地添加一些国际元素刻意迎合海外受众，而是深入挖掘中国故事与其他文化在价值观、哲学思想维度上的内

在共通之处。“成龙”功夫形象之所以能够在西方世界引发广泛的共鸣与热烈的追捧，关键在于其创作巧妙地将中国传统文化元素与西方文化理念进行了有机融合，挖掘出了隐藏在文化表象之下“追求正义”“展现出非凡的勇敢与冒险精神”等普世价值以及共通元素，并以极具创新性的表现形式和充满吸引力的叙事手法将其呈现在西方观众眼前，从而成功地打破了横亘在东西方文化之间的隔阂，让不同文化背景的观众都能从中找到情感与思想的契合点，进而实现了文化的广泛传播与深度接纳。来华留学生群体中，有不少来自信仰伊斯兰教的学生，当他们在尝试传播中国传统故事时，常常会面临与母国受众宗教信仰发生冲突的问题。如果在传播过程中，能从中国自身的信仰教义中深入挖掘“惩恶扬善”“尊重生命”等具有普遍性的价值理念，对中国故事中的和谐共生元素进行重新阐释与演绎。以此为切入点，能够让留学生以及更为广泛的国际受众从内心深处真切地感受到文化之间的共鸣与共情，认识到尽管文化表现形式各异，但在人类共有的道德追求与价值取向上却存在着诸多的相似性与相通性，从而为中国文化在国际舞台上的传播与交流扫清障碍，开辟新的路径，让中国故事在跨越文化差异的过程中绽放出更加耀眼的光彩，实现文化价值的最大化传递与共享。

2.形式融合的创新拓展

在当今数字化与全球化的时代洪流之中，跨媒介融合的深化已然成为推动中国故事广泛传播与持续发展的核心要素之一。2024 年《黑神话：悟空》游戏在国际舞台上激起千层浪，引发了广泛的反响与热议。其借助前沿的虚拟现实（VR）和增强现实（AR）技术，在游戏进程中，融入了丰富多元且充满创意的互动游戏元素，顺利地将传统的线性叙事模式转变为充满活力与变数的多维互动式传播架构。这种创新性的尝试，为其他中国故事的创造性表达开辟了新的道路。因此，对于丰富和拓展留学生跨文化传播的形式而言，要全力推进跨媒介融合这一关键举措。在教学资源的建设过程中，积极引入并开发融合虚拟现实（VR）、增强现实（AR）等先进技术的中国故事体验平台，精心打造沉浸式的教学环境。同时，在教学过程中，要充分利用多智慧媒体资源，将中国的文学作品、影视作品、音乐艺术等进行有机整合，以多样化的形式呈现给留学生。在语言实践中，可以增加一些创新的实践方式，设置个性化的学习计划和互动任务，如故事续写、角色扮演、文化知识问答、体验剧本杀，中国故事短剧大赛等，鼓励他们积极参与到中国故事的传播和创作中来，增强他们对中国文化的认同感和归属感，让留学生能够身临其境地感受中国故事所蕴含的深刻情感与文化内涵，与故事中的角色进行互动交流，从而加深对中国文化的理解与认知。鼓励留学生运用新媒体平台，如社交媒体、短视频平台等，分享自己在中国的文化体验与学习心得，以他们的视角和口吻向世界传播中国故事，进一步扩大中国文化的国际影响力，提升中国文化在跨文化交流中的传播效能与吸引力。

（二）精准传播：突破渠道与受众局限

1.技术赋能，开拓新兴传播渠道

在过往的中国故事传播实践中，传统的传播渠道呈现出明显的局限性，其往往过度依赖于数量有限且形式相对单一的社交媒体平台，以及范围狭窄的国际媒体。难以全面、充分地满足留学生日益多样化、个性化且丰富多元的信息获取需求。留学生们来自不同的国家和地区，各自有着独特的文化背景和兴趣倾向，且大部分是 90~00 后，传统模式已无法精准触达他们的兴趣点，导致信息传递的效果大打折扣。姜飞和袁玥（2023，p.1-41）在《2021 年全球传播生态发展报告》指出，数字化时代以语音为媒介的交互方式正逐步成为人机交互的主流。在智能传播时代，传统的舆论战正在升级成为短视频平台、社交媒体、机构媒体和精准推送技术共同驱动的“算法认知战”，情感化的表达方式在其中扮演了重要角色。随着人工智能技术的蓬勃兴起，可以利用人工智能推荐算法实现精准推送。通过深入分析留学生所在国家和地区的文化特点、他们在平台上的浏览历史、兴趣偏好

以及学习需求等多维度数据，分析出不同国别的来华留学生的文化共性特征，为来华留学生量身定制中国故事内容。如对于东南亚周边国家，大部分的年轻人对中国现代流行文化，如影视剧、中文歌曲、综艺节目等感兴趣，同时也密切关注着中国新兴的网络文化现象所带来的潮流趋势。针对这一群体的特点和喜好，可以把中国优秀的文化价值理念和现代科技创新成果融入影视、歌曲等作品中，根据留学生的需求，通过短视频 APP 或者网络平台精准推送，让中国故事能够精准地传递给留学生，引发他们的共鸣与喜爱，从而实现传播效果的最大化。此外，在智慧技术赋能来华留学生以提升其对中国故事的理解与叙事能力方面，智慧平台发挥重要作用。对于汉语水平较低的初学者，平台可以智能推送简单易懂、图文并茂的中国童话故事、寓言故事以及生活情景短剧等，同时提供故事的文字、音频以及双语对照版本，方便他们学习汉语和理解故事内容；而对于汉语水平较高、对中国历史文化有深入研究兴趣的留学生，则推荐专业的历史纪录片、学术讲座、经典文学名著等，并提供深入的文化解读和学术讨论社区，满足他们进一步探索中国文化的需求。同时可以利用短视频平台的数据分析功能，了解不同地区受众对其讲述中国故事的喜好和关注点，进而针对性地改进内容和表达方式，进一步推动文化的有机融合与精准传播。

2.整合资源，构建立体式传播网络

来华留学生多元的文化背景，使得传统单一的传播路径已难以企及他们生活的各个维度以及纷繁复杂的信息交互节点。构建一个线上虚拟空间与线下现实场景深度融合、多元传播渠道彼此交织、协同共振的立体式传播架构势在必行。在线上，除了常见的主流社交平台，如微信、微博、Facebook、Twitter 等，还应向专业的文化交流平台、在线教育平台建设等领域发力。在文化交流平台上，组织留学生参与中国文化主题的讨论小组、线上研讨会和文化竞赛等活动，鼓励他们分享自己国家的文化故事，促进文化的双向交流与互动；并通过在线直播、录播课程、互动问答等形式，满足留学生碎片化、个性化的学习需求。

在线下，积极与当地社区、文化中心等机构合作，开展丰富多彩的中国故事主题活动。特别是社区，社区是留学生了解中国地域建设与文化的窗口。可以带来华留学生走进社区，了解当地的风土人情、历史变迁和现代发展成就。与社区共建，开展文化交流展览、语言学习工作坊、当地传统民俗庆祝活动、工艺品制作等，让他们在亲身体验中感受中国文化的魅力；文化中心则可以定期举办中国故事展览，通过图片、实物、多媒体展示等形式，呈现中国各地的文化特色，展示当地的戏曲、舞蹈、歌曲等，同时可以举办中国文学作品阅读分享会、中国历史文化讲座等活动，让留学生身临其境地感受中国文化的独特魅力。通过线上线下活动的紧密联动，打破时间和空间的限制，形成全方位、多层次的传播闭环，扩大中国故事的传播范围和影响力。

（三）文化认同：突破刻板印象与心理距离

1.文化认同的深度构建

文化认同在个体面对文化变迁和文化冲击时发挥着关键作用。当个体处于跨文化情境中，良好的文化认同有助于他们更好地适应新环境（Berry，1997）。当个体对自己的文化有清晰的认同后，他们更有可能以开放的心态去理解和欣赏其他文化（Bennett，1993）。文化认同不是一种封闭的观念，而是可以作为一个起点，引导个体在跨文化交流中寻找文化之间的异同。因而，突破来华留学生的刻板印象以及他们对中国文化存在的心理距离，使其增进对中国的深入理解与认知具有不可忽视的重要意义。

帮助来华留学生构建文化认同，首先可以在留学生的教育课程中融入专门的跨文化教育内容，不仅要教授中国文化知识，还要引导他们如何理解和应对文化差异，培养跨文化交际能力。课堂上教师可以通过对比分析、案例讨论等方式，帮助留学生认识到文化刻板印象的存在及其局限性。比

如，在课堂上讨论西方媒体对中国的某些片面报道，揭示中国文化中被误解或忽视的部分，引导留学生思考这些报道背后的文化偏见和信息误导，鼓励他们通过自己的观察和体验去验证和修正这些刻板印象。此外，在传播中国故事的内容上，不仅向其展示中国故事的传统文化内涵，更注重将其与当代全球议题和价值观念相联系。比如，在讲述中国古代农耕文明故事时，联系到当今世界的可持续发展问题，强调中国传统文化中尊重自然、顺应天时的智慧对解决现代环境问题的启示，使国际受众认识到中国文化的当代价值，从而增强文化认同。同时，邀请不同背景的留学生分享自己国家的文化特色和价值观，促进多元文化的交流与碰撞，使他们在比较中更好地理解中国文化的独特性和普遍性，减少因文化误解而产生的刻板认知。

其次，为留学生提供丰富多样且深入的沉浸式文化体验活动，让他们亲身参与到中国文化的日常生活实践中。组织留学生参与中国传统节日庆祝活动，建立文化交流俱乐部或社团，鼓励留学生与中国学生共同参与文化讨论、艺术创作、讲故事、演讲比赛等活动，在互动交流中增进彼此的了解和友谊，打破因陌生而产生的刻板印象。再者，为留学生配备文化导师，导师可以是中国文化学者、教师或资深的中国学生志愿者。文化导师不仅能够解答留学生在学习和生活中遇到的文化困惑，还可以引导他们进行深入的文化研究和探索。针对来华留学生的特点和需求，全方位、多层次地帮助他们冲破刻板印象的束缚，深入了解、体验和参与中国文化，最终从而打破其对中国文化的刻板印象。

2.情感共鸣的强化与拓展

文化传播的关键不仅在于信息的传递，更在于情感的交融与心灵的相通。在挖掘普遍人类情感的基础上，进一步升华这些情感在故事中的表达具有至关重要的意义，这能极大地增强中国故事在国际传播中的感染力与吸引力，让全球受众都能深入其中，与之产生强烈的情感共鸣。以笔者所教授的班级为例，在来华留学生接触到“愚公移山”这一成语故事时，他们深深被愚公身上那坚定不移、持之以恒的精神品质所震撼。在课堂互动环节中，老师引导学生们结合自身经历，去思考那些与“愚公移山”精神相呼应的时刻。留学生们纷纷积极参与讨论，分享自己生活中的那些“移山时刻”。愚公不再仅仅是一个古老故事中的人物，而是成为一种跨越文化边界、具有普世意义的精神符号，与留学生们的人生态度产生了强烈的呼应。通过分享和交流这些故事，不同文化背景的人可以相互探讨各自的价值观，促进文化间的交流与融合，使来华留学生能更积极主动地去讲述中国故事，在实践中锻炼叙事技巧，同时促进跨文化交流理解。

结论

在当今数字化时代浪潮的席卷下，对来华留学生中国故事叙事能力的探究揭示了传统培养模式的局限。通过剖析来华留学生在中国故事叙事方面的“囿”境，即认知架构上的短板、语言表达的障碍以及跨文化交流平台的匮乏。这些问题不仅制约着留学生个人在跨文化交流场景中讲好中国故事的能力和水平，也在一定程度上阻碍了中国文化通过来华留学生群体向世界广泛而有效地传播。

在跨文化传播理论与文化认同理论的指导下，本研究构建了“融、传、认”三位一体的协同解决机制，为有效提升来华留学生中国故事叙事能力开创了系统性、创新性的路径。在数字化时代，应借助丰富的在线教育资源、多元文化数据库以及虚拟交流空间，帮助来华留学生更加便捷地深入了解中国故事所蕴含的深厚文化底蕴，在这些数字化工具的助力下，留学生得以将中国文化元素与全球文化视野进行有机融合，进而完善自身的文化认知体系。同时充分利用大数据和新媒体技术，打造社交媒体平台、在线视频分享网站等数字化渠道，使留学生的中国故事能够突破地域限制，精准触达目标受众群体，实现了传播的精准化与高效化。此外，构建线下互动体验机制亦不可或缺。通过组织各类丰富多元的线下活动，如民俗文化节、社区交流活动、传统手工艺工作坊等，留学生

能够亲身参与到中国文化的传承与实践之中，与中国民众进行面对面、零距离的深入互动，这种基于真实情境的互动体验，有助于留学生跨越文化隔阂，从内心深处认同中国故事所承载的价值观念和人文精神。

总之，在未来来华留学生的人才培养方案中，应充分利用数字化时代的优势，将文化融合、精准传播和文化认同有机结合，以适应时代发展的需求持续完善和深化这一机制，助力留学生成为中国文化的优秀传播者，为推动人类文化的交流互鉴和构建人类命运共同体贡献独特而重要的力量。

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

Bennett, M. J. (1993). *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In R. M. Paige (Ed.), Education for the Intercultural.

Berry, J. W. (1997). “Immigration, Acculturation, and Adaptation.” *Applied Psychology- An International Review* (46): 5-34.

姜飞、袁玥（2023）：“2021 年全球传播生态发展报告”，高伟、姜飞编，《全球传播生态发展报告》（2022），社会科学文献出版社：1-41。

[Jiang Fei., Yuan Yue (2023). “2021 Global Communication Ecology Development Report”. In Gao Wei & Jiang Fei (Eds.), *Global Communication Ecology Development Report* (2022), Social Sciences Academic Press: 1-41.]

李庆本（2014）：《跨文化阐释的多维模式》。北京大学出版社。

[Li Qingben (2014). *Multidimensional Modes of Cross-Cultural Interpretation.* Peking University Press.]

Phelan, J. (1996). *Narrative as Rhetoric: Technique, Audiences, Ethics, Ideology*. Ohio State University Press.

徐娟（2020）：“‘十三五’-‘十四五’我国教育竞争力”，张其仔、郭朝先、白玫、邓洲、胡文龙、张航燕编，《中国产业竞争力报告》，社会科学文献出版社：221-238。

[Xu Juan (2020). “The Competitiveness of China’s Education During the 13th and 14th Five-Year Plan Periods”. In Zhang Qizai, Guo Chaoxian, Bai Mei, Deng zhou, Hu Wenlong, &Zhang Hangyan (Eds.), *Report on China’s Industrial Competitiveness*, Social Sciences Academic Press: 221-238.]

用体验玩转中国传统文化
——评《中国传统文化体验式双语教学设计》

王　莉（Wang Li）[1]

摘要：《中国传统文化体验式双语教学设计》一书，以双语形式巧妙融合文化项目体验内容，生动而形象地揭示了中华优秀传统文化中节日文化与民间传统工艺及技艺的丰富内涵。该书通过双语讲述中国故事，推动中华文化表达的国际化；借助体验式学习，使原本沉寂于书页的静态知识焕发出鲜活的生命力，为中华优秀传统文化的传承与传播提供了强有力的支撑。
关键词：《中国传统文化体验式双语教学设计》；国际中文教育；中华文化传播

Title: Experience traditional Chinese culture——A review of *Design of Experiential Bilingual Teaching for Traditional Chinese Culture*
Abstract: The book *Design of Experiential Bilingual Teaching for Traditional Chinese Culture* skillfully integrates cultural project experience content in a bilingual format, vividly revealing the rich connotations of festival culture and folk traditional crafts and skills in excellent traditional Chinese culture. By narrating Chinese stories in a bilingual manner, the book promotes the internationalization of Chinese cultural expression; through experiential learning, it revitalizes static knowledge that was once dormant on the pages, providing strong support for the inheritance and dissemination of excellent traditional Chinese culture.
Keywords: *Design of Experiential Bilingual Teaching for Traditional Chinese Culture*; International Chinese Education; Dissemination of Chinese Culture

党的二十大报告深刻阐述了推进文化自信自强、铸就社会主义文化新辉煌的重大意义，明确提出“增强中华文明传播力影响力”的战略部署[2]。在此背景下，讲好中国故事，深入挖掘并传递故事背后的思想精髓与精神力量，成为实现这一目标的关键。作为中外文化交流的桥梁，汉语国际教育专业的学生肩负着传播汉语与中华文化的崇高使命。初清华与孙慧莉共同编写的《中国传统文化体验式双语教学设计》（中央编译出版社，2023）正是针对这一专业群体量身打造的精品教材。该书精心挑选了春节、元宵节、端午节、七夕节、中秋节五大中国传统节日，以及中国结、泥塑、刺绣、篆刻、中医推拿五大民间技艺与工艺，所选文化项目贴近日常生活，极具典型性和代表性。这不仅为汉语国际教育专业的学生提供了丰富的学习资源，更为中华文化的国际传播开辟了崭新的路径。

---

[1] **王 莉（Wang Li）**，南京信息工程大学文学院硕士研究生，研究方向：国际中文教育。电邮：2608942653@qq.com。
[2] 求是网（2024）：“运用中国传统文化讲好中国故事”。参见：http://www.qstheory.cn/dukan/qs/2024-06/16/c_1130162943.htm

一、体验中国文化，讲述中国故事

在实践中感悟。体验式教学是该书的鲜明特色，通过具体的文化体验活动，让读者在实践中亲身感受文化的独特魅力。例如，在介绍春节文化时，书中设计了包饺子等文化体验环节，使读者能够亲手触摸传统文化的脉搏，深化对中华优秀传统文化的理解与记忆。在介绍民间工艺与技艺时，书中安排了制作中国结、泥塑等活动，让读者在领略传统文化韵味的同时，掌握民间工艺的基本技能，为中华优秀传统文化的传播奠定坚实基础。

在国际中文教育的舞台上，汉语国际教育专业学生既是语言教学的实践者，更是文化传播的推动者。他们需精通汉语教学技巧，深入了解中华文化的历史渊源、文化内涵、现代价值及实践操作。书中设计的文化体验活动，如包饺子、制作月饼、教授中医推拿手法等，让学生在亲身实践中感悟文化的魅力，提升动手能力，深化对文化的理解，实现从理论到实践的飞跃，这与该专业学生注重实践、强调应用的特点高度契合。此外，该书将讲稿与教案相结合，为汉语国际教育专业学生在国际舞台上自信讲述中国故事、传播中国声音提供了有力支持，助力他们向世界展示一个可信、可爱、可敬的中国形象。这不仅需要教材内容的丰富多元，也依赖教师本身文化素养的持续提升与教育视野的拓展（高玉春，2021）。

在故事中领悟。讲好中国故事，传播好中国声音，是中华文化“走出去”的重要途径。然而，如何讲述外国学生乐于接受、易于理解的中国故事，成为亟待解决的问题。《中国传统文化体验式双语教学设计》在此方面为汉语国际教育专业学生提供了极具现实意义的参考与探索。文化如清泉，润物细无声。在全球化日益深入的今天，运用中华优秀传统文化讲述中国故事，是国际传播的有效方式，也是提升中华文化影响力的关键途径。该书通过生动有趣的原创小故事，将复杂的文化历史起源简化为易于理解的生动叙述，通过现代价值的阐述，将看似遥远的传统文化与现代生活紧密相连，增强了文化的感染力与吸引力，拉近了中外读者的心灵距离，使读者在轻松愉快的氛围中领悟文化的根源，明白中华传统文化并非遥不可及。

值得一提的是，该书不仅阐述文化知识，更注重挖掘文化故事中的情感元素与人文价值，使读者在了解文化的同时，也能感受到其中蕴含的人文关怀与情感共鸣。故事蕴含哲理、文化与韵味，讲好一个故事远胜于空洞的说教。在介绍中秋节起源时，讲稿以嫦娥奔月的故事为引子，凸显后羿的善良勇敢、人们对嫦娥的敬意以及对美好生活的向往与家人团聚的渴望，这些寓于故事中的中国精神正是中华优秀传统文化传播的精髓所在。

二、跨文化对比，构建沟通桥梁

随着全球化不断深入，中华文化“走出去”已成为时代强音。《中国传统文化体验式双语教学设计》一书与时代主题紧密相连，通过双语教学与跨文化对比等形式，搭建起连接中外文化的桥梁。

双语筑牢基石。双语形式的呈现，是实现中华优秀传统文化现代化、国际化表达的关键方式之一。近年来，中国政府高度重视中华文化在全球的传播能力建设，出台多项政策支持中华文化的国际化转化与传播路径创新。国家陆续设立孔子学院、推动“中文+职业技能”项目、举办“中外文化年”“中国节”等系列文化活动，形成了覆盖面广、影响力强的对外文化传播网络（国务院新闻办公室，2021；赵辉，2020）。同时，影视作品如《长安三万里》《典籍里的中国》等在海外平台播出，增强了外国受众对中华文化的情感共鸣和审美认同。这些举措显著提升了中华文化在国际社会的能见度与吸引力，构建起以语言为媒介的文化认同体系。

在此背景下，《中国传统文化体验式双语教学设计》应运而生，紧扣国家语言传播战略，以中英文并列形式呈现传统节日、民间工艺等核心文化内容，强化了文化传递的精度与可理解性。该书不仅重视语言的准确性与文化表达的流畅性，更在内容组织上体现出系统性与教学可操作性，使得中华传统文化能够在不同语言背景下实现有效传递。例如，在介绍“端午节”文化时，英文部分不

仅完整还原了节日的历史起源、习俗内容，更结合当代社会对屈原精神的现代解读，避免了传统文化“落地难”“难共情”的传播困境。

此外，双语设置还满足了当代汉语国际教育专业学生的实践需求。学生在掌握传统文化基本知识的同时，也能够在原文与译文之间训练思维的双语切换能力，从而提升其“用英语讲好中国故事”（Gao,Y，2021）的能力。尤其是在跨文化教学环境中，双语材料既可作为课堂教学内容，也可成为文化交流活动的支撑材料，极大提升了教材的应用价值和推广空间。

可以说，《中国传统文化体验式双语教学设计》通过双语教学的形式，在传统文化内容与国际表达形式之间搭建起一座桥梁，不仅实现了文化的“可传递性”，更实现了文化的“可理解性”与“可接受性”，为中华文化的国际传播提供了坚实语言支撑与有效路径。

“用英语讲好中国故事”是汉语国际教育专业学生传播中华优秀传统文化的基本技能。“传统文化体验与双语传播实践”课程要求学生既能掌握传统文化的实践操作，又能准确、流畅、日常化地用英语讲述中华文化，该书中的双语设置精准对接汉语国际教育专业学生的语言实践需求。同时，中英对译以段落形式呈现，在保证表达流畅性的同时，也有利于培养学生语言思维模式的连贯性。

对比拓宽视野。跨文化对比视角的设置让汉语国际教育学生能够以更加国际化的视角审视中华优秀传统文化，更加深入地了解中华优秀传统文化的国际影响力和传播情况，从而树立文化自觉、增强文化自信。例如，在春节一章中，除了介绍中国的春节习俗外，还介绍了越南、新加坡、美国、韩国等国家的春节习俗，有效展示了中华文化的多样性和包容性，增强了国际读者对中华文化的理解和认同。

习近平总书记在二十届中央政治局第十七次集体学习时强调，要深入挖掘中华优秀传统文化的精神内涵，用马克思主义激活其中的优秀因子并赋予其新的时代内涵，发展新时代中国特色社会主义文化[1]。《中国传统文化体验式双语教学设计》专设章节探讨传统文化的现代表征，如在“春节的习俗”中，团圆饭、守岁、拜年等习俗都与现代生活紧密相连，以变求新，使中国传统文化焕发出时代的生机与活力；在“中国结的海外传播”一节中，以陈夏生与中国结的故事为引子，选取了“中国结步行桥”、北京冬奥会、中国结盘扣等具体事例，展示了中华优秀传统文化的现代价值和鲜活生命力，以及中国结在国际交往中的重要地位。

三、图文并茂，生动展现

《中国传统文化体验式双语教学设计》采用图文并茂的表现形式，融合文化内涵与教学实践，成功将静态的文化知识转化为动态可感的教学资源。这一设计思路不仅增强了教材的可读性和可操作性，更为读者提供了直观、生动的文化体验，极大丰富了阅读与教学过程中的感知维度。

视觉呈现是本书的一大亮点。图片不仅记录了文化遗产的当代表现，也承载了中国文化“走出去”的视觉证据，从而拓展了文化教学的深度与广度。双语教学作为传统文化传播的有效工具，已被广泛应用于中华优秀传统文化的国际传播实践中，其传播路径正朝着融合语言、图像与情境的多模态方向不断优化（李泉，2022）。该书通过大量真实、高清的图片展示，如春节期间贴春联、买年货、包饺子等民俗场景，读者得以形象直观地感受中国节日文化的浓厚氛围。特别是在介绍民间技艺部分，如中国结的编制、泥塑的成型、刺绣的工艺流程，书中均配有步骤清晰的图示，能够帮助学习者理解复杂工艺的具体操作步骤。这种图文结合的方式，不仅有效降低了文化学习的门槛，也提升了学习兴趣和课堂参与度。例如，在实际教学中，学生可依图模仿中国结的编制流程，逐步完成操作，在动手实践中深化对中华传统文化的认知与感悟。

该教材在图文编排上的合理性，体现了当代教育中“多模态教学”理念的贯彻。近年来，教育学界逐渐认识到，单一的语言输入难以满足学习者多元化的认知需求，而视觉图像、操作体验等多

[1] 中国法院网(2024).习近平主持中共中央政治局第十七次集体学习.中国法院网.https://www.chinacourt.org/article/detail/2024/10/id/8169390.shtml

通道输入能够显著提高学习效率与文化理解深度（Kramsch C , 1993）。本书借助图像这一直观媒介，将抽象的文化符号转化为具体的感官体验，尤其对来自不同文化背景的学习者而言，图像比文字更具跨文化沟通的普适性，能够有效消除语言障碍，增强学习的共鸣与认同。

更重要的是，本书的图像并非孤立陈列，而是与文化讲稿紧密结合，构建出完整的文化叙事体系。例如，在讲述“嫦娥奔月”神话故事的章节中，配图中嫦娥翩然而起、玉兔捣药的意象为文本增添了神秘色彩，使读者在阅读故事的同时获得强烈的视觉联想与情感共鸣。图像不仅作为内容补充，更作为文化情境的营造工具，使学习过程具备沉浸感，促使读者在“看图读故事”中实现文化的深层理解。这种叙事性图像设计，与近年来外语教学中强调“图像—故事—文化”的整合路径高度契合（Liddicoat A J , 2008）。

此外，图文并茂的设计也有效推动了文化教学的交互性与实践性。传统文化中的许多元素具有强烈的视觉特征与操作属性，单靠文字描述难以全面呈现其工艺精髓与审美价值。教材通过引入大量图像资源，激发了学生的感知兴趣，并在实践课程中转化为具体的教学活动。例如，中医推拿技法、月饼制作过程等图示内容可直接作为课堂演示材料或作业指导依据，帮助学生在实践中掌握技能、体会文化，在动手中建立知识与认知的双重建构。体验式教学在国际中文课堂的广泛应用，正日益成为提升文化课有效性的重要路径（张华，2020）。

值得注意的是，这些图片资源不仅限于文化操作过程，更包括文化成果的呈现和海外传播的图景。如“中国结步行桥”或北京冬奥会中的中国结元素展示，体现了中华文化元素在国际舞台上的视觉再造与审美延伸，有助于学生从全球视角理解中国传统文化的现代价值与国际表达。图片既记录了文化遗产的当代表现，也承载了中国文化“走出去”的视觉证据，从而拓展了文化教学的深度与广度。

综上所述，《中国传统文化体验式双语教学设计》在图文并茂的呈现方式中，将传统文化的多元面貌以多模态方式有效传递，不仅增强了教材的可操作性和吸引力，也深化了文化教学的感知与理解过程。图像与文字的有机结合，不仅是教材设计的亮点，更是文化传播中不可或缺的关键元素。对汉语国际教育专业学生而言，这种多感官协同输入的教学资源，不仅提升了文化教学的表现力，也有助于其未来在国际文化传播中的实际运用能力。

结语

《中国传统文化体验式双语教学设计》以中华优秀传统文化为基本脉络，贯穿文化体验、文化技能、国际表达、课程思政等元素，向我们展示了中华传统文化的多重魅力，与汉语国际教育专业高度契合。首先，该书在每个章节都配备了讲稿和教案，可作为汉语国际教育专业学生传统文化体验与双语传播实践课程的学习素材，也可为他们走上文化传播讲台时提供良好的选材和基本的课程思路。其次，以双语形式呈现，既满足了学生掌握中华传统文化基本内容的需求，也促使学生明了其准确流畅的国际化表达，增强用英语讲述中国故事的能力。最后，体验环节的设置将文化学习与实践活动紧密结合，提高了学生的学习兴趣和参与度。通过跨文化视角与丰富案例的结合，该书为学生提供了了解中华文化国际影响力和传播情况的窗口，有助于培养学生的国际视野和文化传播能力。

综上所述，《中国传统文化体验式双语教学设计》不仅是一本中华优秀传统文化学习的教程，更是汉语国际教育专业学生传播中华优秀传统文化的实用手册。

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

初清华、孙慧莉（2023）：《中国传统文化体验式双语教学设计》。中央编译出版社。

[Chu Qinghua., Sun Huili (2023). *Experiential Bilingual Teaching Design of Traditional Chinese Culture*. Central Compilation & Translation Press.]

高玉春（2021）：“中华文化传播与国际汉语教师的文化素养提升”，《语言教学与研究》2(3)：49－56。

[Gao Yuchun (2021). “The Dissemination of Chinese Culture and the Enhancement of Cultural Literacy among International Chinese Language Teachers.” *Language Teaching and Linguistic Studies* 2(3): 49－56.]

赵辉（2020）：“孔子学院的发展与挑战：全球视角分析”，《汉语国际教育研究》17(2)：45－58。

[Zhao Hui (2020). “The Development and Challenges of Confucius Institutes: A Global Perspective.” *Studies in International Chinese Education* 17(2): 45－58]

Gao, Y. (2021). “The Dissemination of Chinese Culture and the Enhancement of Cultural Literacy among International Chinese Language Teachers.” *Language Teaching and Linguistic Studies* (3): 49－56.

李泉（2022）：“双语教学视域下的中华优秀传统文化国际传播路径研究”，《现代传播》(4)：112－118。

[Li Quan (2022). “Research on the International Communication Path of Excellent Traditional Chinese Culture from the Perspective of Bilingual Teaching.” *Modern Communication (Journal of Communication University of China)* (4): 112－118.

Kramsch C (1993). “The Cultural Component of Language Teaching.” Language, Culture and Curriculum 8(2): 83－92.

Liddicoat A J (2008). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.

张华（2020）：“体验式教学在国际汉语文化课教学中的应用探析”，《海外华文教育》(2)：88－92。

[Zhang Hua (2020). “An Analysis of Experiential Teaching in International Chinese Culture Classes.” *Overseas Chinese Education* (2): 88－92.]

取桑榆末光，映长庚初辉
——再读李杏保、顾黄初《中国现代语文教育史》

胡凯茵（Hu Kaiyin）[1]

摘要：现代语文教育源于历史上的传统蒙学教育和西学东渐思潮，语文教育研究需要历史资料作为思考起点和论证依凭，语文学科建设更不可缺历史研究著作作为奠基。但目前语文教育从业者对现代语文教育史经典了解较少，有必要旧书重读。以深入文本本身、联系相关文献的方式分析研究语文教育史的两位重要学者李杏保和顾黄初的合作成果《中国现代语文教育史》，发现该书全景式叙述历史，在分时段聚焦专题的同时深入浅出引用史料，具有述评兼备的特点。由此阅读此书可获得多样化历史经验，帮助不同读者群体重新认识语文教育、学习转化前人成果和发现真正研究问题。书中的针对性历史思维，也召唤着新世纪语文教育进一步发展。
关键词：李杏保；顾黄初；中国语文；现代教育史

Title: Borrowing the Light of Past History, Illuminating the Way of Future Generations——A Review of Li Xingbao and Gu Huangchu's *History of Modern Chinese Language Education*

Abstract: The genesis of modern Chinese language education can be traced back to two primary sources: traditional enlightenment education and the trend of Sinicization of Western learning. The investigation into Chinese language education necessitates the utilisation of historical materials as a foundational element for reasoning and argumentation. Relevant historical research works are an indispensable foundation for language construction. However, contemporary practitioners possess limited knowledge regarding the seminal works of modern Chinese language education history. Consequently, there is a pressing need to re-examine these historical texts. *History of Modern Chinese Language Education*, a collaborative work by Li Xingbao and Gu Huangchu, two esteemed scholars in the field of language education history, reveals a comprehensive account of the subject. The book offers a broad perspective on the evolution of Chinese language education, emphasising specific topics over time while incorporating extensive quotations from historical materials. It combines narrative with insightful commentary, making it a valuable resource for scholars and practitioners in the field. The book can be read to gain diverse historical experiences, to help different groups of readers re-conceptualise Chinese language education, to learn from the achievements of the past, and to identify real research problems. The targeted historical thinking presented in the book also calls for the further development of Chinese language education in the new century.
Keywords: Li Xingbao; Gu Huangchu; Chinese Language Education; History of Modern Education

---

[1] **胡凯茵（Hu Kaiyin）**，华东师范大学中国语言文学系硕士研究生，研究方向：语文课程与教学论。电邮：kellyhuu@foxmail.com。

谈话、读书、看新闻……每个人的生活都与语文息息相关，更有许多人把语文教育与生活紧密联系起来，认为二者的外延基本重合。正因如此，语文教育在社会上通常人人都可参与、人人都有发言权，例如每年都会引起热议的高考作文试题。但若是了解现代语文教育形成的过程，普通读者或许会对语文高考试题的改革刮目相看。而语文教育从业者若是也未知过往，怎谈现在？如果未曾了解过现代语文教育史而发表经验主张，很可能只是无源之水、无根之木。“为了让更多的关心中国语文教育现在和未来的人，从中国语文教育史中了解历史，洞察规律，实在大有必要。”（刘正伟、顾黄初，2000，p.16）那么我们需要一部怎样的现代语文教育史？答案或许能在李杏保、顾黄初的《中国现代语文教育史》（四川教育出版社，2004）中找到。

一、全景式历史叙述

《中国现代语文教育史》为“中国语文教育”丛书之一，于 1997 年初次出版、至 2004 年于四川教育出版社第三版发行。该书以时间为线索，力图展现从清末民初到 20 世纪 90 年代的语文现代教育“通史”，呈现出分时段板块中聚焦专题、深入浅出运用史料和历史叙述有述有评的特点。

（一）分时段聚焦专题

《中国现代语文教育史》全书共八章，除第四、五章分别论述特殊时期国统区与解放区的语文教育，基本按照语文教育发展重要时间节点划分章节，将现代语文教育历史划分为清末至民国时期的“发端”“兴起”“深入”“苦旅”，新中国成立后的“建设”“调整”“更新”，清晰地勾勒了语文教育在现代的发展脉络。而每一章则聚焦相关重要专题展开叙述，从教材、教学法、理论、期刊、著作等多方面组织历史图谱。在专题基础上，该书既涉及更大的历史时代背景，“将语文教育史的研究与普通教育及政治、文化等的研究结合起来，以增强研究的厚重感”（郑国民、张心科，2011，p.10），从而奠定语文教育历史的阶段基调，也将教育的历史和教育研究的历史结合，在聚焦中探索语文教育历史发展的全貌。每一章从宏大的制度到具体的个人，由大及小逐渐收束聚焦点，落实为具体可感的前人重要理论和著作成果。

如第二章“‘五四’新文化运动与国语教育的蓬勃兴起”中从“民主与科学”思潮背景下的白话文运动与国语教育倡导说起，从而谈到民国新学制中的国语课程纲要，进一步引出国语、白话文教材和教学法的建设情况，最后关注到黎锦熙《新著国语教学法》、王森然《中学国文教学概要》和梁启超与叶圣陶该时期的作文教学重要著作。在此章中可以看到李杏保和顾黄初两位先生并非机械地记录历史，而是围绕该阶段语文教育发展的关键词，如白话文、国语、教材、教学法等，将该阶段语文教育情况有机地串联起来。

（二）引史料深入浅出

作为一部翔实的语文教育史书，《中国现代语文教育史》基于李杏保和顾黄初两位先生长期沉潜于大量相关史料的积累和编制《二十世纪前期中国语文教育论集》的合作经验。该书史料来源广泛，包括语文教育有关的政策文件、期刊文章、个人著作、教材教辅等，其内容范围甚至拓宽到语言学、教育学、心理学、哲学、统计学等领域部分著作。在展示语文教育现代史发展的过程中，该书通过间接整理和直接引用的方式将史料安排在详略得当的历史叙述中。其中直接引用以文字、表格、思维图等多种类型呈现观点话语、实验数据和课堂记录，在选取上并非无的放矢，而是为了突出叙述重点。同时，《中国现代语文教育史》在转述和引用相关史料时语言简洁明确、材料剪裁得当。能在浩如烟海的史料中游刃有余，可见编著者的学识和笔力。

如第四章“抗日后国统区的文化苦旅和国语国文教育”的第二节“几种国语国文教科书的创编”在对教科书基本情况进行综合介绍的基础上，为了更好地展示小学国语分科合编本的试编情况，直接大篇幅引用了中华书局印行、国立编译馆编的《初级小学国语常识课本》第一册目录和第十七课“我家的亲戚（常识）、摇到外婆桥（国语）”的原册书影。同章第四节“语文教育家的理论建树”则是以大括号组织思维图的方式让读者更明晰叶圣陶、朱自清《精读指导举隅》《略读指导举隅》

的指导内容、过程和方法。可以说，该书根据叙述重点有条不紊地处理时空跨度极大的丰富历史材料，更以浅白易懂的方式向读者娓娓道来。

（三）编著者述评兼备

李杏保先生和顾黄初先生既是《中国现代语文教育史》的编者也是著者。他们在还原清末民初到 20 世纪 90 年代的语文教育及其研究历史，同时也在与历史对话。一方面，该书从全局历史叙述出发，体现着“站在当时历史的特定背景之下来衡量一个人、一件事、一场论争、一部论著的是非正误”（刘正伟、顾黄初，2000, p.18）的原则，并不因为时期特殊而将相关的语文教育成果和教训避而不谈。另一方面，该书也体现编著者“历史是一面镜子”（李杏保，1998, p.18）的观点，在叙述历史时有时直接发表评论、表明态度。值得注意的是如前文所述，《中国现代语文教育史》不仅用丰富材料阐述历史，其中的材料选择和展示也包含了编著者对该段语文教育史的看法。

如第六章“新中国语文学科建设与初步改革”第二节“全面学习前苏联热潮中的语文教学”中认为凯洛夫的五个环节教学法在实际运用中需精确到分钟的模式中陷入形式主义，也明确五个环节教学法本身有僵化倾向的学理缺陷，更指出后来学界对此教学法的全盘否定则是走向另一个极端。同章第三节“推行中学汉语、文学分科教学”较详细地叙述其原因、过程、教学大纲和教材，在最后一部分既明确了这次分科失败的多重因素，更肯定了这次实践是语文教学科学化的重大突破和《暂拟汉语教学语法系统》等分科期间语文教育成果的积极意义。可以说，在叙述现代语文教育历史时，编著者在评论中尝试“以多重视域的宽广眼界确保史料的客观性”（姚银枝、解光穆，2017, p.133）以梳理语文教育的阶段性进展。

二、多样化历史经验

正如顾黄初先生所言：“研究‘史’的目的，既是为了了解我们的珍贵遗产和优秀传统，更是为了明确我们今天研究的起点。”（顾黄初，1992, p.12）《中国现代语文教育史》在历史叙述的字里行间展现出多种类的历史经验，具体表现为有助于读者重新认识语文教育、一线教师学习转化前人成果和教研人员发现真正研究问题。

（一）重新认识语文教育

《中国现代语文教育史》传递的基本内容是现代语文教育发展情况。对所有读者而言，通读此书能够帮助其更全面地了解现代语文教育的发展历程，在一定程度上影响其自觉或不自觉地以历史的眼光来评价今天的语文教育。对于在校师范生或是有志于从事语文教育的读者而言，阅读此书是在潜移默化中受到“百年语文教育中名校名师的熏染与培育”（李杏保，2002, p.19），对语文教育的认识不停留在只是作为中小学其中一门课，而是作为一门如汉语言文学、语言学等的专业学科。纵向地认识语文教育与之前语文教学知识和技能的横向学习经验结合，也能为其未来的语文教学打下坚实的专业基础。

如第八章“新时期的改革开放与语文教育的更新发展”第三节“新时期语文课程、大纲和教材的建设”中提到语文课时受到课程设置（五四制、六三制等）的制约和教学大纲提倡素质教育、减轻学习负担的影响，课时数逐步减少，演变成现在每周五至六课时的基本安排。语文教科书也并非早有定制，而是经过许多前辈探索。该书中多章皆有叙述相关内容，呈现出语文教科书历经知识序列或主题序列，阅读与写作教学内容的分编或合编，实际出版的审定制或部编制等多种尝试，教科书中课文数量以及文体种类也发生了较大的变化。阅读《中国现代语文教育史》，首先能帮助明确现代语文教育是经过前人怎样的努力，一步一步演变成今天我们接触的模样。

（二）学习转化前人成果

如前文所述，李杏保先生和顾黄初先生有意在编著《中国现代语文教育史》时关注不同时间段突出的语文教育实践和研究成果。对于一线语文教师而言，可以从该书中学习已经经过实践检验的优秀教学方法，并根据所教班级学情对教学方法进行调整和转化，从而实现语文教学效率提高、结

果优化。同时语文教师们也可以关注书中引用的前人与青少年学习心理相关实验，以便更好地根据该年龄段学生特点调控语文教学内容和进度。另外，《中国现代语文教育史》提到的许多语文教育家、语文研究者著作都值得后续深入阅读。新时代数智化背景下站在前人的肩膀上开展进一步的语文教学实践，便捷度提升的同时别具一番意义。

如第八章第二节“语文教育观的更新与语文教学的整体改革”着重提到的陆继椿和欧阳黛娜在语文教学内容序列化的实践以及钱梦龙的三主四式教学法、魏书生的六步课堂教学法、黎见明的五步导读法等，教师都可以尝试将它们加入自己的教学知识框架，融进日常课堂之中。书中第四章第六节“国文教育的科学实验研究”提及的艾伟、龚其昌的中文阅读心理实验和于在春的集体习作教学实验等可以帮助语文教师基于科学实验结果改进语文教学。而书中着重提到的夏丏尊、叶圣陶《文心》、张志公《传统语文教育教材论——暨蒙学书目和书影》、梁启超《中学以上作文教学法》等著作更可以协助一线教师选取课外读物、汲取传统经验和改善作文教学。

（三）发现真正研究问题

《中国现代语文教育史》也详细记录了清末以来语文教育研究发展的历程。对于语文教育研究人员而言，可以以此书作为索引，获得大量一手语文教育研究资料，还可以留意此书叙述过程中提到的共识和论争。从中教研人员可以尝试思考在百年语文教育历史之中，有哪些问题是前人已经解决了而今人还在旧事重提的，有哪些问题是前人达成共识而今天新形势下产生的，有哪些问题是前人仍未明确而今人还可以慢慢探索的，有哪些问题是前人一直没有解决而现在有紧急解决的必要的。唯有以纵横结合的眼光看待语文教育，才能发现值得研究的真问题，才能使语文教育研究成累计的增长态势而非循环往复地左右互搏，才会有更多学者“在同一本著作或同一篇文章中将回溯历史、关注当下、预设未来有机地结合起来，从而消解所谓历史研究与理论研究、述与作、照着说与接着说等等之间的区隔”（张心科，2014，p.278），实现语文教育的真正进步。

如第二章第五节“国语、白话文教学法探讨”提到的何仲英的问题教学法、设计教学法与道尔顿制教学实验，教研人员可以将其关联目前学界提倡的学生活动为主的课堂以及项目式学习。第四章第三节“围绕‘抢救国文’问题的论争”提到了中学生国文程度问题与关于文言文和白话文教材问题的再探，可以由此审视目前语文考试测量是否能真正体现学生实际语文水平，还有当前文言文的教学目的和教学内容的问题。值得关注的还有第七章“国民经济调整时期的语文教学”第二节语文教学的社会大讨论“文道之争”，第八章第二节中语文教育研究的跨学科研究、科学主义与人文主义的讨论等。书中记载了前人的丰富经验，语文教研人员可以在史料里寻找问题，编著者在其间的评论也在给予启示。

三、针对性历史思维

语文教育及其研究的历史，是语文学科的来时路，也是未来教育的奠基石。在《中国现代语文教育史》中展现多样化历史经验时，更难能可贵的是其中针对性的历史思维，具体表现为纵向横向相结合观照关键现象、挖掘分析重要的思想体系和以未来为旨归召唤新世纪教育。

（一）纵横观照关键现象

历史从来不是单独存在的，其中众多现象之间必定有着千丝万缕的关系，如何能在其中突出关键现象，同时理清该现象在历史发展中的地位，是需要思考的问题。在《中国现代语文教育史》中的历史人物和资料的阐述详略得当，在网罗尽可能多的史料基础上突出关键的历史现象，为读者提供参考的历史坐标。而这一坐标在纵向上是历史各时期中突出的一个点，在横向上也是同时期各现象中突出的一个点。梳理历史时从两个方向观照历史现象，能够帮助读者准确定位关键，也是针对性历史思维在书中的重要体现。而且进一步的“理论探求需要更敏锐地直逼‘历史传统’和‘未来实践’两个不同的时间范畴，爬梳剔理，释疑决难，发挥理论的先导作用，为实际的语文做好铺垫。”（王本华，2004，p.38）

如在绪论部分，现代语文教育的地位与意义、制约因素与基本轨迹以及研究相关历史的途径与方法被重点讲述，力图率先将该书梳理的历史主体内容从纵向和横向定位在语文教育历史的长河之中。又如第一章“清末民初社会大变革与中国现代语文教育史发端”，谈新学的兴起之前先讨论封建科举制的历史沿革，阐述科举自隋朝设立以来的考试内容和录取制度情况，其后关注废除八股文和停办科举制，再揭示兴办新式学校（京师同文馆、洋务学堂等）和确定学制（壬寅学制、癸卯学制等）的现象，重在表明国文单独设科是应运而生的。其后再展开《蒙学课本》与《国文》教科书、晚清白话文运动与通俗语文教育、传统语文教育经验与国文教授法的纵横比较，明确定位了中国现代语文教育开端的目标、内容和方式。

（二）挖掘重要思想体系

在语文教育的历史长河中，涌现出许多著名学者，但他们的思想可能散见于多篇文章之中。如果任由其发展，最后丰富的思想内涵可能会随着人物的消逝而被遗忘。在《中国现代语文教育史》中历史人物被赋予重要位置，着重在单独的一节中突出其在语文教育及其研究做出的贡献，这几乎在每一章中都有体现。在当时“发端于 20 世纪 80 年代初的语文教育史研究大多集中在对当代语文教育产生现实影响的人物身上，这种研究在当时无可厚非”（刘正伟、宋灏江，2002，p. 10），但是这本书不满足于此，充分挖掘了现代语文教育发轫时期的重要思想，还关注到了由一线教师建立起来的思想体系，毕竟“一种教育经验的传播和理论的建立首先要看到它是广大教师智慧的结晶。”（高时良，1985，p. 24）

如第七章第五节“著名语文教育家的重要论述”中，叶圣陶教育思想、吕叔湘的语言训练观和张志公的语文教育思想被重点论述。类似地，第四章第四节“语文教育家的理论建树”中，讲述了抗日后国统区叶圣陶和朱自清的《国文教学》、黎锦熙的语文教学改革方案、蒋伯潜的《中学国文教学法》等思想体系。值得注意的是第八章第四节“语文教育的研究阵地和理论体系建设”提到了李吉林、洪宗礼、林炜彤等多位特级教师，并介绍了相关的专题性介绍。对于历史人物思想体系的梳理固然可以做专题研究，但在断代教育史中对此加以记录也是难能可贵的，特别是对于如王森然等曾做出突出贡献但如今鲜为人知的学者及其著作而言。

（三）召唤新世纪新教育

梳理历史不仅为历史本身，还为了未来，而研究语文教育史，其实也是想从以往的经验和教训中探寻可供未来语文教学改革实践借鉴的智慧。在新世纪来临之际，面对二十世纪末“语文教育大讨论”的尴尬，语文教育何去何从是当时很多学者和一线教师，乃至普通民众关心的问题。任何问题都有其历史原因，或可以从中找到解决办法。《中国现代语文教育史》始终秉持着客观整理历史的态度，关注了语文独立设科以来近百年的所有关键发展现象，从历史中梳理语文教育的发展方向，并在正文的最后一页提出新世纪期望，体现出针对未来的历史研究思维。

但在 2011 年有研究者调查教师的语文教育史的概念，发现“语文教师们不知道语文教育历史上‘文白’之争的历史意义，不知道‘外来文化与传统文化’融合的必要性，也不清楚语文‘分科’教学产生与消失的背景，也难以理解时文与经典文取舍的尺度，甚至对语文学科性质变化的历史了解也语焉不详。”（袁彬，2011，p. 10）如果不了解“语文”本身的前因后果，甚至不清楚“语文”的内涵，语文教师如何能将语文内容清晰地进行教学，学生如何能构建适应未来的清晰的语文知识和技能图谱？正是此种情况，我们需要重新回到本书中，有针对性地阅读《中国现代语文教育史》，学习其中包含的历史思维，尝试在前人踏过的丛林荆棘中找出新世纪语文教育之径。

结语

“任何一门学科‘史’的研究现状能反映出该学科建设的成熟性，如果没有‘史’作为依托，是可悲的也是不可想象的。”（徐林祥、朱敏，2009，p. 14）《中国现代语文教育史》虽然着重中学，其叙述地区也仅限于中国内地，但其研究的历史成果，已经相当耀眼。虽然是世纪之交的产物，

但其中历史不会过时，而无论是何时代教育史相隔数年恰好更能客观看待。李杏保和顾黄初两位先生用其深厚的语文教育史积淀，在该书中采取全景式历史叙述，通过分多时段聚焦重要专题方式，深入浅出地引用史料，其字里行间也述评兼备。从而此书展现出帮助读者重新认识语文教育、协助教师学习转化前人成果、启示教研者发现真正研究问题等多样化历史经验。《中国现代语文教育史》借前史之高光，也借前人研究之火种，以针对性历史思维照亮后世语文教育之路。

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

高时良（1985）：“教育的历史研究方法述略”，《教育评论》（05）：23-28。

[Gao Shiliang (1985). “An Overview of Historical Research Methods in Education.” *Educational Review* (05): 23-28.]

顾黄初、闻达（1992）：“在‘贫瘠’的土地上继续耕耘”，《语文学习》（05）：10-14。

[Gu Huangchu, Wenda (1992). “Continuing to Cultivate on the ‘Barren’ Land.” *Chinese Learning* (05): 10-14.]

李杏保、顾黄初（1997）：《中国现代语文教育史》。四川教育出版社。

[Li Xingbao, Gu Huangchu (1997). *History of Modern Chinese Language Education*. Sichuan Education Press.]

李杏保、顾黄初（2004）：《中国现代语文教育史》。四川教育出版社。

[Li Xingbao, Gu Huangchu (2004). *History of Modern Chinese Language Education*. Sichuan Education Press.]

李杏保（1998）：“历史是一面镜子”，《中学语文》（09）：18-18。

[Li Xingbao (1998). “History is a Mirror.” *Chinese in Secondary Schools* (09): 18-18.]

李杏保（2002）：“为百年语文教育立典的思考”，《中学语文教学》（10）：16-14。

[Li Xingbao (2002). “Reflections on the Establishment of a Hundred Years of Chinese Education.” *Chinese Teaching in Secondary Schools* (10): 16-14.]

刘正伟、顾黄初（2000）：“关于中国语文教育史研究的对话”，《中学语文教学》（10）：16-18。

[Liu Zhengwei, Gu Huangchu (2000). “A Dialogue on the Study of the History of Chinese Education.” *Chinese Teaching in Secondary Schools* (10): 16-18.]

刘正伟、宋灏江（2002）：“顾黄初先生现代语文教育史研究述评”，《语文教学通讯》（22）：10-10。

[Liu Zhengwei, Song Haojiang (2002). “A Review of Mr. Gu Huangchu’s Research on the History of Modern Chinese Language Education,” *Chinese Language Teaching Newsletter* (22): 10-10.]

王本华（2004）：“现代语文教育百年历史回眸”，《课程.教材.教法》（10）：37-41。

[Wang Benhua (2004). “A Retrospective on a Century of Modern Chinese Language Education,” *Curriculum, Teaching Materials, and Teaching Methods* (10): 37-41.]

徐林祥、朱敏（2009）：“论顾黄初先生的现代语文教育史研究”，《语文教学通讯》（17）：14-15。

[Xu Linxiang, Zhu Min (2009). “On the Research on the History of Modern Language Education by Mr. Gu Huangchu.” *Chinese Teaching Newsletter* (17): 14-15.]

姚银枝、解光穆（2011）：“顾黄初语文教育史料观论略——兼议语文教育研究领域的学术道德建设”，《宁夏师范学院学报》（02）：129-135。

[Yao Yinzhi, Xie Guangmu (2011). “A Brief Discussion on Gu Huangchu's Historical View of Chinese Education: On the Construction of Academic Ethics in the Field of Language Education Research.” *Journal of Ningxia Normal University* (02): 129-135.]

袁彬（2011）：“语文教师的语文教育史知识探析”，《中学语文》（34）：9-12。

[Yuan Bin (2011). “An Exploration of the Knowledge of Chinese Language Education History of Chinese Language Teachers.” *Chinese of Secondary School* (34): 9-12.]

张心科（2014）：《语文课程论》。福建教育出版社。

[Zhang Xinke (2014). *Theory of Chinese Curriculum*. Fujian Education Press.]

郑国民、张心科（2011）：“百年语文教育史研究的回顾与前瞻”，《河北师范大学学报（教育科学版）》（10）：5-11。

[Zheng Guomin, Zhang Xinke (2011). “Review and Prospect of Research on the History of Chinese Education in the Past Century.” *Journal of Hebei Normal University (Educational Sciences)* (10): 5-11.]

Information Education Publishing Company Limited
Hong Kong