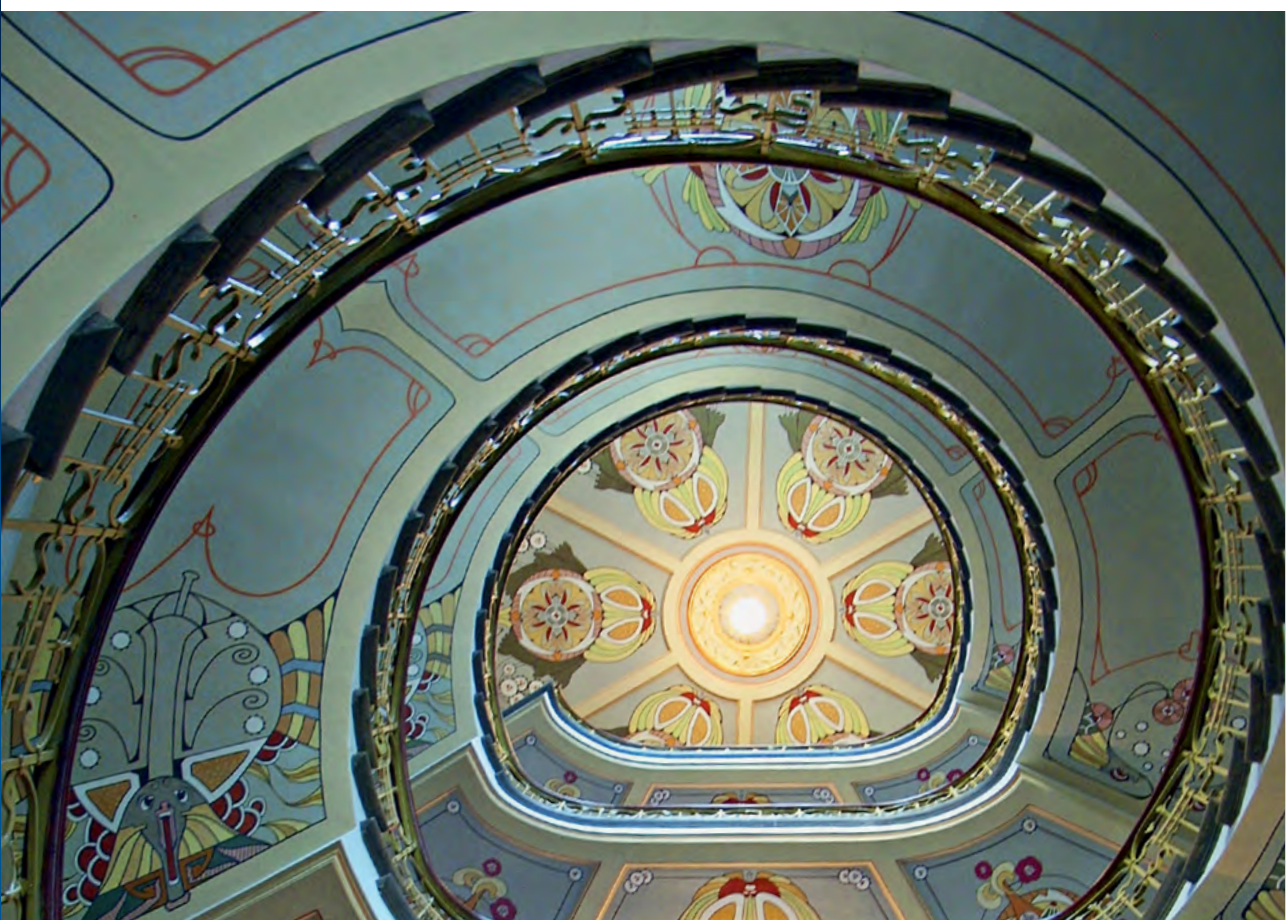


拉脱维亚大学孔子学院十周年

The 10th Anniversary of Confucius Institute
at University of Latvia



UNIVERSITY
OF LATVIA



拉脱维亚汉语教学探索

EXPLORATION OF CHINESE TEACHING IN LATVIA



**UNIVERSITY
OF LATVIA**



拉脱维亚大学孔子学院十周年

The 10th Anniversary of Confucius Institute
at University of Latvia

拉脱维亚汉语教学探索

EXPLORATION OF CHINESE TEACHING IN LATVIA

主编：尚劝余 贝德高 王蕾 王琼子

Chief Editors: **Shang Quanyu, Peteris Pildegovics,
Wang Lei, Wang Qiongzi**

副主编：董芳 曾庆君 白冰玉 邹亚平

Associate Editors: **Dong Fang, Zeng Qingjun,
Bai Bingyu, Zou Yaping**

拉脱维亚汉语教学探索. EXPLORATION OF CHINESE TEACHING IN LATVIA.
Riga, University of Latvia Press, 2021

主编: 尚劝余 贝德高 王蕾 王琼子

Chief Editors: Shang Quanyu, Peteris Pildegovics, Wang Lei, Wang Qiongzi

副主编: 董芳 曾庆君 白冰玉 邹亚平

Associate Editors: Dong Fang, Zeng Qingjun, Bai Bingyu, Zou Yaping

Cover images: pixabay.com. Free for commercial use. No attribution required

© University of Latvia, 2021

<https://doi.org/10.22364/cht1.21>

ISBN 978-9934-18-714-8

前言

2020年注定是不平凡的一年。新型冠状病毒肺炎(COVID-19)肆虐全球,影响和冲击了人类生活的方方面面。全球孔子学院积极应对疫情影响,拉脱维亚大学孔子学院全体师生共同“抗疫”,始终坚持汉语学习。

2021年是拉脱维亚大学孔子学院成立十周年。从初创之时的筚路蓝缕,到如今汉语之花日渐盛开,十易春秋,风雨兼程;十载耕耘,硕果累累。拉脱维亚大学孔子学院组织撰写《拉脱维亚汉语教学探索》,作为奉献给十年院庆的一份厚礼。

本书由十八篇国际汉语教学论文和国际汉语专业硕士学位论文组成,其中,十六篇国际汉语专业硕士学位论文,一篇国际汉语教学综述论文,一篇国际汉语教学研究论文,按照内容可以分为七类:一、汉语教学;二、综合课教学;三、文化课教学;四、语音教学;五、词句教学;六、语法教学;七、汉字教学及课堂管理。

我们衷心期望,本书的出版问世能够为拉脱维亚汉语教育事业乃至国际汉语教育事业添砖加瓦,尽绵薄之力。我们也衷心期望,拉脱维亚的汉语教育事业蓬勃发展,蒸蒸日上。

本书主编

二零二零年九月

于拉脱维亚大学孔子学院

目录

Contents

一 汉语教学篇

- 王蕾: 拉脱维亚外语教学政策与汉语教学现状 8
Latvia's Foreign Language Teaching Policy and
the Current Situation of Chinese Teaching
Wang Lei
- 白冰玉: 对外汉语教学教师副语言使用研究 16
A Study on Teacher's Paralanguage of Teaching Chinese
as a Foreign Language
Bai Bingyu
- 车俊池: 拉脱维亚大学孔子学院汉语学习者学习需求研究 43
Learning Needs Research of Chinese Learner
in Confucius Institute at the University of Latvia
Che Junchi
- 陈莹: 拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度调查 89
The Survey on the Language Attitude Towards
Chinese Language of Latvian Chinese Language Learners
Chen Ying

二 综合课教学篇

- 林颖娴: 动画片在拉脱维亚中学汉语课堂的应用研究
——以克拉斯拉瓦中学为例 136
Research on the Application of Cartoons in Latvia
Middle School Chinese Language Class — Illustrate
by the Case of Kraslava State Gymnasium
Lin Yingxian
- 麻莉: 支架式教学法在拉脱维亚初级汉语综合课中的应用研究
——以克拉斯拉瓦中学为例 212
A Study on the Application of Scaffolding Teaching Method
in the Primary Chinese Comprehensive Course in Latvia:
A Case Study of Kraslava State Gymnasium
Ma Li

- 伍淑仪: 主题-情景教学模式在海外成人汉语兴趣班的行动研究
——以拉脱维亚利耶帕亚大学为例 251
The Practical Exploration of Theme-situational Teaching Model
in Adult Chinese Interest Class—take An Example
of Liepaja University in Latvia
Wu Shuyi

三 文化课教学篇

- 汤蕴新: 拉脱维亚高校中国文化体验课教学调查研究 320
Research on Chinese Culture Experience Course
Teaching in Universities of Latvia
Tang Yunxin
- 刘晶铭: 对外汉语书法课堂调查与分析 355
The Investigation and Analysis Of Chinese
Calligraphy Class
Liu Jingming

四 语音教学篇

- 焦文静: 基于图式理论的海外初级汉语听力教学设计与应用
——以拉脱维亚大学孔子学院少儿初级班为例 390
The Teaching Design and Application of Overseas
Elementary Chinese Listening Based on Schema Theory — Taking
the Junior Class of Children at the Confucius Institute
at University of Latvia As an Example
Jiao Wenjing
- 王璐: 拉脱维亚俄语背景学习者声调偏误分析及教学对策 447
Analysis and Countermeasures of Tonal Errors with
Latvian Russian Background
Wang Lu

五 词句教学篇

- 邹亚平: 拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”习得研究 484
Research on the Acquisition of Chinese Location Words
“shang(上) / xia(下) / li(里) / wai(外)” among
Latvian Learners
Zou Yaping

郑玉馨: 面向海外汉语学习者的近义词辨析的设计与应用 ——以拉脱维亚汉语学习者为例	538
Design and Application of Synonym Analysis for Overseas Chinese Learners — Take Latvian Chinese Learners As an Example <i>Zheng Yuxin</i>	
吴哲哲: 对外汉语初级教材中比较句的编写研究 ——基于对拉脱维亚三套常用汉语教材的考察	591
The Study on Compilation of Comparative Sentences in the Textbook of the Elementary Course for Teaching Chinese As a Foreign Language — Based on the Investigation of Three Sets of Commonly Used Chinese Textbooks in Latvia <i>Wu Zhezhe</i>	
六 语法教学篇	
王琼子: 拉脱维亚大学中中级汉语水平学生的 语法偏误分析与研究	632
Analysis of Grammatical Errors in Written Texts by Latvian Students of Chinese as a Foreign Language <i>Wang Qiongzi</i>	
王昕: 拉脱维亚初级汉语水平学习者“是”字句的偏误分析及教学对策	647
Errors Analysis and Teaching Strategies of “Shi”-Sentence of Latvian Elementary Chinese Standard Learners <i>Wang Xin</i>	
七 汉字教学及课堂管理篇	
黄天祺: 图解汉字类网络资源在对外汉字教学中的应用研究	690
Research on the Application of Graphic Chinese Characters Network Resources in Teaching Chinese Characters to Foreigners <i>Huang Tianqi</i>	
梁娟: 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为及其应对策略 ——以里加34中学为例	755
Investigation of Latvian Russian High-grade Primary Student's Problem Misbehavior and Handling in Chinese Class — A Case Study of Riga Secondary School No.34 <i>Liang Juan</i>	
后 记	828

一

汉语教学篇



拉脱维亚外语教学政策与汉语教学现状

王蕾

摘要:拉脱维亚在教育 and 科研方面保持着开放的态度和可持续发展的理念,在语言教学方面十分重视外语教学。拉脱维亚与中国在教育方面的成功合作,使两国在科教交流方面迈上了新台阶。自20世纪90年代迄今,拉脱维亚汉语教学已走过了近三十个春秋,拉脱维亚大学孔子学院成立以后,拉脱维亚汉语教学更是有了质的发展。汉语在拉脱维亚的外语学习中地位日益提高,迄今已有近万人学过或正在学习汉语。以里加为中心,向全国各地散射的汉语教学局面正在形成。

Latvia's Foreign Language Teaching Policy and the Current Situation of Chinese Teaching

Wang Lei

Abstract

Latvia maintains an open attitude and the concept of sustainable development in education and scientific research, and attaches great importance to foreign language teaching. The successful cooperation between Latvia and China in education has brought the two countries to a new level in scientific and educational exchanges. Since the 1990s, Chinese teaching in Latvia has gone through nearly 30 years. After the establishment of the Confucius Institute at the University of Latvia, Chinese teaching in Latvia has developed qualitatively. The status of Chinese in foreign language learning in Latvia is increasing day by day. So far, nearly 10,000 people have studied or are learning Chinese. With Riga as the center, the situation of Chinese teaching scattered across the country is taking shape.

一、拉脱维亚外语教学政策

(一) 拉脱维亚教育政策

在地理位置上,拉脱维亚地处东西文化的交汇之处,是最为充满活力的欧洲国家之一。拉脱维亚已建立起全国教育网,实行5年免费学前教育和12年免费初级和中级教育,教育系统发展完善,教学科目丰富齐全,国民教育水平较高,基本无文盲,15岁以上人口识字率99.8%,入学率90.2%,在教育和科研方面保持着开放的态度和可持续发展的核心理念,为拉脱维亚国内的人才储备及人才输送到欧洲各国打下坚实的基础。其具体教育政策如下:

- (1) 拉国公民、欧盟成员国公民(包括瑞士)以及获得永久居住权的当地人和移民等均享有同等受教育的权利。教育系统的管理分三个层次:国家(议会、内阁部长和教育科学部是主要的决策机构)、行政市和学校。
- (2) 拉国教育阶段分为:学前教育、基础教育(国民义务教育)、普通中等教育、职业教育、高等教学、终生制教育(继续教育)六个层级。所有普通教育机构的教师必须获得高等师范教育学历证书或学位证书,或有相关工作经验等。
 - ① 学前教育旨在培养学龄前儿童对人类、自然和社会的多样性认识,并且围绕人性、自由和责任感而进行个性化发展教育。2至7岁之间的儿童必须接受五年制学前教育后才能上小学。学前教育课程为儿童入学做准备,它涵盖心理、生理和社会发展等各个方面,重视培养学生的个性、积极性、好奇心、独立性及创造性,从生理健康、入学心理准备和基础母语学习等方面为学生进入下一阶段的学习做好充分的准备。学前教育的主要方式是寓教于乐,所以教学过程主要是引导儿童“玩中学,学中玩”。
 - ② 从一年级到九年级,拉脱维亚实行九年义务基础教育制。部分基础教育课程为下一步普通中等教育或专业教育打下坚实基础,学生在此期间要学习基本生活知识和技能,树立正确的价值取向。学生7岁入学,开始九年义务基础教育,但相关法律规定在个别情况下,可以提早或推迟一年。
 - ③ 从十年级到十二年级,拉脱维亚在普通中学、体校、夜校和函授学校等学校中实行3年普通中等教育,每年为35周课时。在此阶段,学校主要提供四种类型的课程:通识课、自然学科、社会人文学科、专业方向课程(如音乐、商业和体育)等。同时也会针对特殊人群实施一些包容性更强的教育方案,例如残疾人教育计划、少数民族服务教育计划。
 - ④ 职业教育是为一个特定专业的工作提供实际和理论准备而进行的教育。学生在17至29岁时可以接受职业教育,获得相关职业资格证书。基础教育后的职

- 业教育有两种学制:三年期学制可获得专业资格二级证书,四年期学制可获得专业资格三级证书。此后,学生既可以选择立即就业也可以选择继续深造。
- ⑤高等教育分三个层级:本科、硕士研究生和博士研究生。每所高校都有自己的招生机构和标准,但自2004年起,各高校不再单独招考,其入学考试改为由国家统一进行的普通中等教育考试,按学生成绩择优录取。一些高校可能会额外要求进行预科教育和培训,具备特定专业的特长或资格证书。大学教授专业学习课程,科学研究和艺术创作,学院开设高等职业教育课程。在拉脱维亚,高校被视为独立的教育机构,其所提供的教育具体又分为两种类别:学术型和专业型。学术型主要对理论进行研究,而专业型主要培养学生的应用实践能力。拥有硕士学位或同等高等教育学历的人,才有资格申请攻读博士学位。博士阶段的学习时间为3到4年,包括相关领域的深入学习和博士论文撰写等科研活动。国际学术学刊论文的发表也包含在博士阶段的学习项目中。
- ⑥终身制教育即继续教育,它将正式教育和非正式教育结合起来,面向所有公民,不论其年龄、性别、教育程度、出生地、收入水平和种族,都可以进行终身制学习。它满足了当今社会的整体需求和个人需求,使个人不断获得知识、技能和经验来提高自身素质,促进了个人发展,也推动了拉脱维亚知识竞争性经济和民主社会的发展。为此,拉脱维亚建立了一个与之配套的管理体系,高效利用各种资源,坚持各部门责任共担原则,确保终生学习制度的完善和发展。2012年终生教育调研情况表明,7%年龄在25岁至65岁阶段的人群参与其中,终生教育应成为个人行为,预计到2020年拉脱维亚接受终身教育的人数应达到成人总数的15%。
- (3) 拉脱维亚允许私人办学。除公立大中小学之外,也有私立中小学和大学。拉脱维亚有五十多所高等院校,其中三十多所公立高等院校和十多所私立高等院校。全国90%的儿童就读公立中小学校,大多数大学生也就读公立大学,大学分公费和自费两种。另外还有政府补助的少数民族学校,这些学校教学使用俄语、白俄语、乌克兰语、立陶宛语、爱沙尼亚语、希伯来语及波兰语等。
- (4) 评分系统:以拉脱维亚高等教育评分标准为例,拉脱维亚已加入博洛尼亚进程,高校普遍实行学士、硕士和博士三级学位制度及欧洲学分转换系统(ECTS)。其评分标准共分10个层级,其中9至10分为非常好,相当于A级。而4分是及格的最低标准,相当于E级。
- (5) 拉脱维亚致力于高等教育国际化,并且已成果卓著。拉脱维亚和中国在教育方面进行了成功的合作,拉脱维亚教育科学部在2010年10月22日与我国教育部签署了关于互相承认高等教育学历和学位的协议,这一协议的签署为中拉两国的教育事业增添新的活力,推动两国科教合作迈向新的台阶。

(二) 拉脱维亚外语教学政策和概况

拉脱维亚虽然以拉脱维亚语为官方语言,但是非常重视外语教学。拉脱维亚的外语教学非常发达,位列欧洲前茅。学生们从小学就能够接触并逐渐掌握多种外语,为他们日后在欧洲乃至世界范围内生活工作打下良好的基础。

在拉脱维亚,拉脱维亚语是官方语言,所有的学校除了开设拉脱维亚语课程之外,也可以开设其他外语课程。同时,也有一些外国教育培训机构和私人机构开办外语培训,例如歌德学院、法语协会、英语联盟等。

在1990年代之前,主要的语言课程是俄语和拉语,现在40岁以上的拉脱维亚人基本都熟练掌握拉语和俄语,很少掌握英语。1991年恢复独立之后,不少学校除了继续开设俄语课之外,也开设了英语课程,故而现在的学生都能讲一口流利的英语。

政府教育部门对英俄两大主要外语语种和其他外语语种课程的开设有不同的政策和规定。以首都里加市为例,115所中小学开设有外语课程,市政府和教育局对外语课程的设置没有统一的政策,但对英语和俄语这两大主要语种的开设有一定标准规定,且每年给这些学校一定的经费。学校在开设外语课程方面拥有很大的自主权,对于具体课程设置、教师教材等标准均由学校自己进行设定。是否开设晚班课程、如何收费也由学校自主决定。

根据拉脱维亚移民网统计,在中小学外语教学中,英语是教学主流,约有97.9%的学生学习英语,其次是俄语(39.7%)以及德语(13.4%)和法语(2.2%)。除了学习教育部门课程规定的教授语种,不少拉脱维亚学生还选修阿拉伯语、丹麦语、爱沙尼亚语、意大利语、日语和汉语等等,有些是学分课,有些是兴趣课。

目前拉脱维亚国内85%的学生都在学校接受了第二外语的学习。在小学1-6年级,约有73%的学生学习了第二外语,在初中7-9年级,约有98%的学生学习第二外语,在高中所有学生都必须学习第二外语。其中,约有51%的学生学过两门以上的外语,有的甚至多达五、六门。^[1]

此外,根据拉脱维亚中央统计局对成人教育的调查结果显示,在25岁到64岁的拉脱维亚成年人中,95%的人掌握至少一门外语。根据欧盟统计局的数据显示,欧盟人口中掌握外语的人数占65.7%,而拉脱维亚的数据远远超过欧盟平均值,在欧盟国家中排名第三位,紧随卢森堡和立陶宛之后。

[1] 国语是拉语,第一外语是英语,第二外语是俄语和德语,有些学校也开设了法语。第三外语包括汉语等其他语言,学生根据自己的意愿进行选择。而高中的毕业考试外语语种多为英语。大学入学没有明确要求的统一考试,每个学校的情况有所不同,根据申请的专业和学校会有具体的要求,有些大学需要入学考试,但较为宽松,可以选择的外语语种范围视情况而定,大部分是英语、俄语、德语,有些可能会选择法语,有些大学不需要入学考试,一般只要通过了高中毕业考试,拿到学位证书就可以申请学校。因此,学生可以选修和熟练掌握多种语言,但是大学考试并不加分,只是如果申请一些语言类的专业会比较有竞争力。

我们发现,拉脱维亚最受欢迎的外语语种除了英语、俄语以及其他主流语言(包括欧盟成员国相关语言如德语、法语)外,汉语也逐渐成为学校和私人机构所热衷的一门语言,目前除了将近20所大中小学开设汉语课程外,其他一些私立学校和机构以及个人也开设了汉语课程培训,为拉脱维亚汉语学习者提供了多渠道的学习途径。

二、拉脱维亚汉语教学现状

(一)拉脱维亚汉语教学摇篮

拉脱维亚汉学研究和汉语教学始于拉脱维亚独立之初,有百年的历史。1918年拉脱维亚独立,1919年拉脱维亚大学成立。1920年彼得·施密特教授(Pēteris Šmits, 1869—1938)从俄罗斯东方学院(即现在的俄罗斯远东联邦大学,他曾担任院长)回到祖国拉脱维亚,在新成立的拉脱维亚大学任教,担任过副校长和语言与哲学学院院长,讲授“拉脱维亚神话”、“中国语言文字学”、“亚洲文化”等系列讲座,出版发表过丰硕的汉学研究成果,并将他收藏的数千本汉语、满语等珍贵资料捐献给拉脱维亚大学图书馆,为拉脱维亚汉语理论研究及教学奠定了良好基础。

拉脱维亚汉语教学系统化和专业化始于拉脱维亚恢复独立之初。早在恢复独立之前的1986年贝德高教授(Pēteris Pildegovičs, 1938-)开始在拉脱维亚大学现代语言学院开设中文选修课,是当时唯一的中文老师,是拉脱维亚大学汉语教学的鼻祖,他后来的学生鲍葛薇和卡琳娜等成为拉脱维亚大学汉语教学的中坚和骨干。1990年苏联解体,1991年拉脱维亚正式宣布恢复独立,与中国建立大使级外交关系。从此以后,拉脱维亚汉学研究和汉语教学进入一个蓬勃发展的时期。

1993年拉脱维亚大学正式开设汉学专业并招收本科生,属于外语学院东方语言系,隔年招生,学制4年。1996年中国教育部开始选派汉语教师前来授课,孔子学院总部/国家汉办成立后由汉办选派汉语教师授课。1997年拉脱维亚大学开始招收汉学专业研究生,学制2年。2005年,汉学专业归属现代语言学院亚洲学系,本科改为每年招生,学制改为3年。2010年,现代语言学院与语文哲学学院合并,成立人文学院,汉学专业归属人文学院亚洲学系。

作为拉脱维亚唯一开设汉学本科和硕士专业的学校,拉脱维亚大学成为拉脱维亚汉语教学的摇篮和基地,撑起了拉脱维亚汉语教学的一片天,培养了许多汉语人才,目前活跃于拉脱维亚教育文化界、外交政治界、经济商贸界、旅游界等的汉语人才均毕业于拉脱维亚大学。

(二) 拉脱维亚汉语教学概况

从20世纪90年代迄今,拉脱维亚汉语教学走过了近三十个春秋,经历了由小到大的发展过程。2005年斯特拉京什大学孔子中心成立(创始人为拉脱维亚著名汉学家史莲娜教授 Jelena Staburova,她长期任教于拉脱维亚大学,曾任汉学专业负责人;2018年孔子中心改名中国研究中心,负责人为白妩娜 Una Berzina-Cherenkova,毕业于拉脱维亚大学中文专业)。2011年拉脱维亚大学孔子学院成立。特别需要一提的是,拉脱维亚大学孔子学院成立以后,拉脱维亚汉语教学的规模突飞猛进,拉脱维亚汉语教学事业有了质的发展。

目前,拉脱维亚开设汉语课程的学校有:拉脱维亚大学、斯特拉京什大学、维泽梅大学、道加瓦皮尔斯大学、雷泽克内大学、里加工业大学、交通与电信大学、拉脱维亚文化学院、拉脱维亚农业大学、文茨皮尔斯大学、利耶帕亚大学、里加文化中学、里加34中学、斯密尔提恩中学、叶尔加瓦斯比杜拉中学、叶卡布皮尔斯中学、克拉斯拉瓦中学、里加道加瓦河口中学、里加64中学、蒙特梭利探索小学、新马露白小学。此外,里加国际学校、功夫协会、里加英语教室等私立学校和机构也开设了汉语课程,有本土老师和中国老师任教。也有一些华人和本地人开设汉语培训班和私教课程。总之,拉脱维亚汉语教学点由原来只集中在首都里加,发展到现在遍及东南西北中,遍布全国各地;由原来主要集中在大学,发展到涵盖大学、中学、小学、幼儿园以及社会人士。

从总体上看,拉脱维亚汉语教学情况个性化突出,各个学校的教学情况不尽相同。例如,在大学,有的学校开设汉语专业,培养汉语学士和硕士,汉语教学比较系统;有的学校将汉语课设置为必修课或选修课,学生可以获得学分;有的学校则将汉语课设置为兴趣课,没有学分。在中学,有的学校开设了汉语学分选修课,有的学校则仅仅将汉语课设置为兴趣课,不算学分。[1] 目前拉脱维亚没有形成全国统一的汉语教学政策。但一些学校认为,汉语作为未来很有前景的一门语言,很值得成为必须或选修性的语言课程。

综合各个教学点的学生构成,可以看出,学生的年龄分布广泛,受教育程度不一,再加上不同学校汉语课程设置性质有别,总体上可以把学生分为七部分,即:幼儿园学生、小学学生、中学学生、汉语专业大学学生、非汉语专业大学生、社会人士、其他(包括外国交流生、在继续教育中心学习的成人、学校工作人员),学生年龄跨度很大,

[1] 例如,在里加文化中学,汉语课是学分选修课;在里加34中学,汉语课是学分选修课和兴趣课,由学生自行选择。里加文化中学是拉族学校,开设了亚洲语系学分选修课,学生从汉语、日语、阿拉伯语中选修其中一门作为学分选修课,老师每个月根据学生在课堂上的表现给出平时成绩,平时成绩与期末考试成绩一起构成学生汉语课程最终成绩(总分为10分),并自动转换成相应的学分。里加34中学是俄族学校,拉语和俄语是必修课,德语和汉语是选修课,都算学分,学生可选德语或汉语。

年龄最小的7岁,最大的70多岁。其中,大部分为在校大学生,以非汉语专业大学生居多,紧随其后的为中学学生。这说明,在拉脱维亚,大学生和中学生是学习汉语的主力军,非汉语专业的大学生对汉语学习的需求越来越大。更重要的是,从幼儿园学生到社会人士,汉语学习者的年龄层级分布广泛,每一层级的拉脱维亚人对汉语学习都有一定的需求。

不同的学校对于课程内容的选择有着很大的区别。中小学开设的汉语课的课程内容主要是教授现代汉语,辅以介绍中国文化,加深学生对汉语及中国文化的了解。大学开设的汉语课的课程内容较之中小学则更加丰富,以拉脱维亚大学人文学院为例,其开设的汉语专业课程有:现代汉语、古代汉语、方言、汉语口语、汉语语法、中国文化、中国文学(包括古代文学经典典籍鉴赏、古代文学、现当代文学等)、中国历史、中国宗教、中国哲学、商务汉语等。综合各个学校开展汉语课程的情况,汉语课的内容主要集中在现代汉语和中国文化两个方面。随着“汉语热”在拉脱维亚的升温,越来越多的人不仅仅是单纯地喜欢汉语,而且会关注语言之外的东西,例如他们想要了解中国文学、中国历史、古代汉语、中国商务文化等。

(三)汉语教学前景预测

拉脱维亚人口主要集中在城市,城市人口约占总人口的70%。拉脱维亚主要城市及人口分布如下:

城市	人口(万人)	城市	人口(万人)
里加	70.6	叶尔加瓦	6.5
道加瓦皮尔斯	10.4	尤尔马拉	5.6
利耶帕亚	8.4	文茨皮尔斯	4.3
		雷泽克内	3.2

资料来源:拉脱维亚中央统计局

拉脱维亚院校分布与其城市人口分布大体一致,大多数院校都在首都里加。根据拉脱维亚教育部网站提供的资料,2015年,拉脱维亚有各类大学58所,各类中小学3263所:其中,里加市大学43所、中小学1017所;道加瓦皮尔斯市大学2所、中小学56所;利耶帕亚市大学2所、中小学76所;叶尔加瓦市大学1所、中小学48所、尤尔马拉市大学3所、中小学58所;文茨皮尔斯市大学1所、中小学30所;雷泽克内市大学2所、中小学15所。

中拉建交以来,拉脱维亚“汉语热”持续升温,每年都有新增汉语教学点,迄今已有近万人学过或正在学习汉语。随着中拉交往逐渐密切以及“汉语热”的持续升温,未来学习汉语的拉脱维亚人会越来越多,遍布拉脱维亚各主要城市。可初步预测,拉脱维亚会形成以里加为中心,向全国各地散射的汉语教学局面。

参考文献

专著:

- [1] 尚劝余,贝德高,董芳主编.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].云南人民出版社,2016.
- [2] 尚劝余,王琼子,贝德高主编.拉脱维亚汉语教学研究[M].拉脱维亚大学出版,2019.

期刊:

- [1] 范怡红,黄洁.拉脱维亚高校教师发展项目浅析[J].中国高等教育,2010(13), (14).
- [2] 何杰.拉脱维亚大学的汉语教学[J].世界汉语教学,2000(2).
- [3] 彭飞,张红.拉脱维亚的汉语教学历史和近况[J].海外华文教育,2011(2).

论文:

- [1] 于靖媛.拉脱维亚汉语教学现状调查研究[D].吉林大学,2015.
- [2] 于洋.拉脱维亚汉语教学现状调查与分析[D].陕西师范大学,2017.

网站:

- [1] “拉脱维亚外语教学欧洲前三”
<http://www.comeeu.com/GJDetail.aspx?name=1&&id=2892&&menuid=000070000>
- [2] “拉脱维亚基础教育”
<http://www.comeeu.com/GJDetail.aspx?name=1&&menuid=0000400001>
- [3] “拉脱维亚高等教育”
<http://www.comeeu.com/GJDetail.aspx?name=1&&menuid=0000400002>

对外汉语教学教师副语言使用研究

白冰玉

摘要:在日常交际中,人们除了运用语言手段传播信息,还要调动表情、动作、服饰、时间、空间等多种手段来进行沟通,这些有声语言以外所有非言语交际的表达手段,我们称之为副语言。对外汉语课堂教学本质上是一种语言教学,在教学中适当地引入副语言,会对语言教学起到良好的补充和延伸作用。本文以副语言在对外汉语教学中的实际应用为研究对象,分析并讨论副语言在对外汉语课堂上的应用及原则,探究其对改进课堂氛围,提高教学质量的实际意义。

本文共四部分。第一部分为选题目的及意义,总结国内外副语言研究现状并介绍本文研究对象及研究方法。第二部分主要介绍副语言概念,通过论述副语言最重要的功能——交际功能,推测副语言在对外汉语教学中可能起到的作用。第三部分的个案分析是本文的主体。通过分析三个对外汉语课堂实例,讨论副语言在对外汉语语音、词汇、语法教学中的应用情况并得出教学启发。最后,根据个案描写与分析,结合笔者的课堂实践与观摩经验,总结副语言在对外汉语教学中的具体使用方法、注意事项及应用原则。

A Study on Teacher's Paralanguage of Teaching Chinese as a Foreign Language

Bai Bingyu

Abstract

In addition to the use of linguistic means to disseminate information, people also mobilize expression, action, clothing, time and other means to communicate in daily life. All of these nonverbal expressions are called paralanguage. Teaching Chinese as a foreign language is essentially a kind of language teaching. But in Chinese class, applying paralanguage wisely is also a helpful way to improve teaching efficiency. This article takes the application of paralanguage in the Chinese teaching as the study object. Through the analysis of class examples and video material, we could find the types, effects, precautions and application principles of paralanguage. And with

these findings, we could explore its practical significance to improve the class atmosphere and the quality of teaching.

This paper consists of four parts. The first part introduces the significance of this topic, the research status at home and abroad, the research object and research methods. The second part introduces the concept of paralinguage. By discussing the most important function of paralinguage — communication function, we could find the role that paralinguage plays in teaching. The third part is the main body of this article. By analyzing three examples of Chinese teaching, this part discusses the application of paralinguage in phonetics, vocabulary and grammar teaching and draws lessons from them. Finally, according to the case analysis, combined with the author's classroom practice and observation experience, the last part summed up the precautions and application principles of paralinguage used in Chinese teaching.

一、副语言概述

副语言分为广义副语言和狭义副语言。《语言学百科辞典》中提到“人们说话时伴随语言产生的一些发音特征和语音现象,包括个人的音域,说话速度和节奏等”,是狭义的副语言。广义的副语言则包括有声语言以外的所有非言语交际的表达手段。本文所提到的副语言概念为广义副语言。

(一) 副语言分类

对副语言的分类,学术界见仁见智,李杰群直接将副语言定义为“有声而没有固定语义的语言”^[1],他所提到的“副语言”概念是狭义的,包括从发生系统角度来说的音质、音量、音调、音高、音速和鼻音,以及从功能性发声角度来说的笑声、哭声、呻吟声、咳嗽声等,他将副语言归为“非语言交际”概念下,主张将非语言分为表情、手势、身势、触摸、界域、服饰、副语言、时间和场景。这种分类方式细致全面,几乎涵盖了语言之外的一切有声行为。云贵彬也提出了与之相似的分类,将非语言交际分为人体、动作、眼睛、副语言、沉默、身体接触、对人的空间、时间和色彩^[2]。这些分类都试图归纳所有的有声行为,其分类方式值得借鉴,但为了避免本文副语言概念与狭义副语言概念的混淆,从文化交际和课堂教学应用角度出发,本文借鉴学者毕继万的分类方法,将广义副语言分为:体态语、服饰语、时空语和类语言^[3],在各类别下结合上述三

[1] 李杰群. 非语言交际概论[M]. 北京大学出版社, 2002(1): 255

[2] 云贵彬. 非语言交际与文化[M]. 中国传媒大学出版社, 2007: 1-3.

[3] 毕继万. 跨文化非语言交际[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1995: 5-7.

位学者的成果重新整理子类别,以便理清本文副语言概念,使分类项目更好地服务于之后的案例分析与研究。

1. 体态语

结合对外汉语课堂教学实际,本文将体态语分为:表情语、手势语、身姿语和体距语。

表情语一般是指人的面部表情,由面部肌肉的收展、面部颜色的变化以及眼、眉、嘴、鼻的动作所构成和展现。在体态语中,表情语的“词汇”最丰富,也最富表现力,能迅速准确地传达出人类复杂的内心情感状态。根据博德惠斯特尔的研究,人脸能做出大约25万种不同的表情^[1]。在文学作品中关于面部表情的描写也达2万种以上,其中基本情绪主要有六种:喜悦、愤怒、惊奇、厌恶、恐惧、忧郁^[2]。由于有关感情的各种信息都能通过表情语传达出来,并且最容易为学生所察觉,表情语成为对外汉语课堂中教师最常用的体态语。

手势语,是通过手和臂的协调动作来传情达意的一种体态语言,它具有动感强、造型自由度大的特点。手势语和表情语一样,没有固定模式,完全依照表达内容和目的而千变万化,是对语言起辅助作用的得力工具。在体态语中,手势语使用频率极高,但它一般不独立发生,往往伴随着表情和语言一起使用。特别在初级对外汉语教学课堂中,教师的体态语甚至超过母语和媒介语,使师生双方默契交流。

身姿语,分为站姿、坐姿、行姿、卧姿、蹲姿、俯姿等。不同的身姿传递着不同的信息,体现出不同的个性和感情,特别是姿势突然改变时所体现的情感尤为炽烈。按照非语言行为专家A·梦拉宾的看法,“身体在说话时越是倾向对方,则表示对他有好感,若喜欢他,身体放松的情况就会增加”^[3]。在对外汉语教学中,常见的教师身姿语为站姿、坐姿和行姿,恰当而有目的性的身姿语可以使学生迅速判断教师的用意,协助课堂顺利进行,还能适时调节课堂气氛。

体距语,是指人们在交际过程中身体之间的空间距离。美国人类学家爱德华·霍尔博士定义了人际交往的四种距离区域,即亲密区(0-45厘米)、亲近区(4-120厘米)、社交区(120-360厘米)和公众区(360-750厘米)^[4],在课堂环境中,除师生间因座位安排、课堂活动需要而产生的体距外,教师体距语还包括自我触摸和相互触摸,如新手教师在第一节中常通过自我触摸来缓解紧张;学生走神时,教师轻拍学生来提起注意等。但在对外汉语课堂中,体触必须谨慎使用,必须注意场合和文化差异。

[1] 张武升. 教学艺术论[M]. 上海教育出版社, 1993: 206.

[2] 安德烈耶娃. 社会心理学[M]. 上海翻译出版公司, 1984: 103.

[3] 金子强, 徐启亚. 课堂讲授中的副语言[J]. 云南高教研究, 1994, (Z1): 100-105.

[4] 朱利叶斯·法斯特. 体态语言[M]. 旅游教育出版社, 1989: 33-38.

2. 服饰语

服饰有广义和狭义之分,本文所讲的是广义上的服饰,它不仅包括身上穿的衣服,也包括头上戴的,脚上穿的,手里拿的甚至交通工具,以及发式、妆容和各种饰物构成的统一体。这些附加在人身上的衣服、服饰和打扮,形成的是一个人的外饰形象,它与长相结合在一起,表现为一个人的外表在空间上的静态展现,即服饰语。服饰语首先具有展示功能,它反映着一个人的性别、年龄、职业、地位,也反映着其社会角色、性格乃至情绪倾向。例如学生见到戴眼镜,穿着朴素的老师,潜意识中会认为该老师为人低调、有学问,又如中华才艺课上教师穿唐装或旗袍来上课,可以给学生营造良好的学习氛围。其次,服饰的颜色对于情绪有一定的感染作用,教师可配合教学内容,选择适当的服饰和颜色,使服饰语起到调节课堂氛围的作用。如圣诞节前夕,教师头戴红色圣诞帽进入课堂,增添节日气氛的同时拉近师生距离。

3. 时空语

时空语包括界域和场景两种。

界域指人对空间的需求和使用,也称空间语言、人际距离,包括个人界域和公共界域。个人界域的大小,同民族、文化、场合、对象、性别、年龄、性格等因素有关,比如北美人比南美人的空间范围要大,男性比女性的界域需求要大,性格内向者的空间需求比性格外向者要大。在课堂上,教师与学生之间的距离是 我们应该注意的问题,太远不利于交流,太近则会造成学生压力,Kauffman指出与学生交流时的最佳距离大约是手臂的长度^[1]。在课堂中,教师时常来回走动,或走到学生身边观察学习效果,或提示学生注意认真听讲,都是对界域的利用。这里的界域概念与上文提到的体距语相似,但下文中的场景概念与之则不同。

场景是指与交际有关的各种客体因素所构成的交际场面,场景与界域是完全不同的两个概念,后者指人们对交际空间的需求,前者则是交际空间本身。影响交际场景的因素有很多,有形因素包括建筑、摆设、物品等,无形因素包括色、香、味、声音、温度、湿度、光线等。在对外汉语教学中,教师常常使用的一种方式建立语境和场景,让学生在情景中学习和表演所学内容,就是对时空语中场景的体现。

4. 类语言

类语言是交际过程中有声但无固定意义的声音。从发生系统角度来说,类语言包括音质、音量、音高、音调、音速和鼻音,从功能性发声角度来说,则包括笑声、哭声、呻吟声、咳嗽声和沉默等。前文提到的三种类型按其动与静来说,体态语属于动态无声

[1] 李杰群. 非言语交际概论[M].北京:北京大学出版社,2002:184-213.

类,服饰语和时空语属于静态无声类,而类语言则属于静态有声类。类语言也可以起到传递信息的作用。如对外汉语的声调教学,就需要借助语调来完成。语法中的语气助词教学、疑问句教学也需要通过语调的变化使学生领会。

值得一提的是类语言中的特例——语空(或沉默),是所有类语言中最容易被忽视和误解的。语空,指在运用常规语言进行交流时所表现的话语停顿和沉默^[1]。通过停顿控制语速、暗示话题,通过沉默表示拒绝、赞同等,在交际中也是不能替代的。在课堂教学中,教师可以通过短暂的沉默给予学生思考时间,或借此观察学生学习效果,又或者提示学生集中注意力等。

(二)副语言的交际功能

副语言作为一种特殊的语言形式,需要被运用在交际中才能体现其价值。因此副语言最重要的功能就是交际功能。美国学者洛雷塔·A·马兰德罗撰写的《非语言交流》一书中介绍了由麦凯提出的交际四分法^[2]。按照四分法“言语者是否有意和听话者是否会意”的分类标准,副语言交际的过程机制可由下图表示:

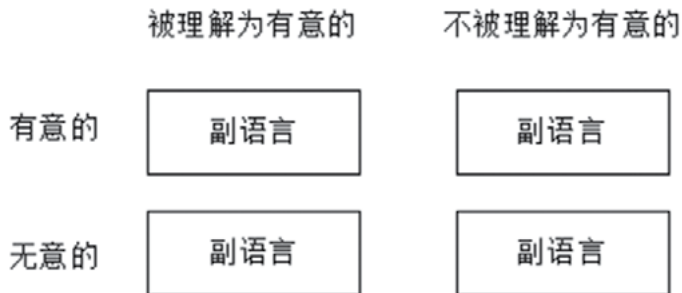


图1 副语言交际的过程机制

即副语言行为在交际过程中分为四种情况:一是言语者有目的而听话者能会意,二是言者无心听者有意,三是言者有心听者无意,四是言者无意听者也无意。在对外汉语的教学环境中,以上四种情况都可能出现,但我们认为教师的副语言行为只有在第一种情况下才能发挥其功效,达到教师和学生课堂上的共同目的,而第二种和第三

^[1] 李杰群. 非言语交际概论[M].北京:北京大学出版社,2002:271.

^[2] 马兰德罗. 非语言交流[M].北京:北京语言学院出版社,1991:37.

三种情况要尽量避免,第四种情况在教学过程中的影响微乎其微,不做讨论。在理想的副语言交际环境中,即教师有心学生有意的情况下,副语言有以下四种交际功能。

1. 伴随辅助功能

伴随和辅助语言形式,是副语言最主要的交际功能。在人们的交际中,语言形式和副语言形式一起使用,有助于更形象生动地表达说话者的意图与内容。副语言在这个过程中起着增加信息量、深化表达内容、辅助交际的作用。相对于主要表达内容的语言来讲,副语言更偏向于表达形式。在对外汉语教学中,如果教师在讲解知识点时运用形象化语言进行描述,并恰当使用各种手势语和面部表情,伴随着教师讲解的声音,显示出体态方面的“可视形象”,可以使语言信息更加清晰,给学生留下深刻印象。例如在笔者搜集的视频资料中,有一位采用美国5C教学目标(该目标是由以ACTFL为首的一系列美国外语教育组织提出的,5C分别指communication, cultures, connections, comparisons, communities,即沟通、文化、贯连、比较和社区)的教师在讲解身体部位时,将自己扮成不同的动物,并用夸张的手势模仿该动物的身体部位特点,如长颈鹿的脖子、熊猫的身体、考拉的眼睛和猫的尾巴。简单的手势语和表情语配合有趣的教学用语,营造出了良好的课堂气氛,学生对于生词学习的参与度极高。

2. 替代功能

通常情况下,副语言是辅助语言来进行信息沟通的,单靠副语言很难表达出说话人完整的内涵思想。但在某些情况下,副语言不再需要借助言语的解释,就能十分明确地表明意思,取代言语来进行信息沟通。比如点头表示同意,摇头表示反对,挥手表示再见,竖起大拇指表示赞赏,摊手表示无奈等。心理学家阿盖尔认为,承认、拒绝、爱欲、挑衅、屈从、满足、害怕、悲伤、欢乐和痛苦等情绪,都可以用副语言直接代替言语加以表达^[1]。比如在大庭广众下发表言论时,人们习惯先故意咳嗽一声,这时的咳嗽是有意识的副语言行为,向听话人预告即将开始的发言,希望能引起注意。又如在嘈杂拥挤的环境中购买车票或其他商品时,人们更倾向于用手势语表达自己的核心语义,如伸出两根手指表示自己买两张票,而放弃使用当下效果不佳的语言,此时副语言完全代替了语言的功能。在对外汉语课堂练习中,特别是初级阶段,教师将手掌放在耳边表示听,将手指放在嘴边聚拢再分开表示读,不需要过多解释,一个手势就可以直观表达语义,使学生能轻松自如地跟进教师的节奏。

^[1] 高慎盈. 体语之谜[M].天津:天津人民出版社,1990:13.

3. 情感功能

人是富有表情的社会人,法国生理学家科瑞尔把人的面孔称作“展示我们感情、欲望、希冀等一切内心活动的显示器”^[1]人们的各种情绪与情感,通常都通过副语言来表现。表情语在这个过程中起着最重要的作用。通过观察说话人的表情,我们可以感知其心情、情绪、态度等信息,如生气、喜悦、无奈等。当表情发生突然的改变时,可以表达出说话人更深层次的情感。除表情语外,体态语也可以辅助表示说话人的内心想法。日常交际中还有一种特别的情况,当表情语与体态语同时发生且表达相反意义时,需要接受者判断说话人的真实意图。

在对外汉语教学中,由于教学环境的特殊性,教师的副语言呈现出两种,一种为教师发自内心的自然流露,这种副语言承载的信息为真情实感,如教师的喜怒哀乐。另外一种是为了教学效果而发生的副语言行为,如教师为吸引学生注意力假装生气,或者模仿生气的样子以便学生理解生气这种情绪的外在表现。这两种副语言行为都可以传递教师的情感,但需要教师加以把握,合理运用。

4. 暗示功能

在日常交际中,有时需要人们采用一定的方式达到信息传递、信息保密或避免尴尬的目的,这时副语言的暗示功能便能显示出来。通过使用副语言而代替语言,如眼神、嘴型、手势、动作等,可以增加交际内容的保密性。最能反映副语言暗示功能的是反恐行动中士兵使用的特定手势语,通过身体各部位配合发出不同副语言行为,可以准确表现人质或敌方特点、数量、距离、武器、交通工具、行动等各方面的内容,帮助能够看到副语言行为的同伴迅速了解敌情。

在对外汉语课堂上,教师副语言的暗示功能在课堂管理和课堂教学中都有所体现。如提示学生认真听讲、引导学生向正确的方向思考问题等,都可以用副语言巧妙代替语言,更加委婉地传递信息,避免引发冲突、反对和紧张等不良情绪,保持教学的顺畅进行。

(三) 副语言在对外汉语教学中的作用

前文理清了副语言的范畴与类别,阐明了副语言的伴随辅助、替代、情感和暗示四大功能。结合笔者在广东工业大学和华东师范大学的课堂观摩经验,通过对副语言在对外汉语课堂中可能起到的积极作用进行归纳与预测,我们认为,在对外汉语教学中,副语言应起到的作用如下:

^[1] 高慎盈. 体语之谜[M]. 天津:天津人民出版社, 1990: 43.

吸引学生注意,营造课堂氛围。由于副语言形式丰富、用法多样的特性,在对外汉语课堂教学中充分利用副语言,可以有效地营造课堂气氛。在授课过程中,教师的一举一动都备受学生注意。但随着时间的增加,学生的注意力会有所下降。这时若教师仍保持一成不变的授课形式,容易造成课堂气氛转淡、学生听课效率下降。教学经验丰富的教师善于观察学生对教学内容的专注度和掌握度,在学生听课过程进入疲劳期时恰当地利用各种副语言行为,增加授课语言的感染力和吸引力,能够有效缓解学生的疲劳感,使教师收回对课堂的掌控力。同样地,在知识点演示、讲解或课堂活动阶段,运用副语言都可以起到不错的效果,如教师模仿课文角色的声音、性格展示课文,扮演第三方角色主持活动,在空中模拟讲述内容的形象等,适当的变化语言和副语言形式,交替或结合使用,以营造出良好的课堂氛围,抓住学生学习的注意力。

优化教学内容,丰富教学手段。对外汉语教学的内容包括许多方面,需要学生从听、说、读、写上全面掌握汉语知识,以提高其汉语综合运用能力。教师在教授听力、口语、写作、阅读等侧重点各不相同的课程时,教学方式也有所区别。副语言的引入可以在不同风格的课程中丰富教师的教学用语和教学手段。如在听力课上,教师可以利用副语言中的类语言元素,如音色、音质、音调、音速和语空等来创设不同难度的学习环境。口语课上教师可多利用场景语和体态语,鼓励学生动起来,在活跃欢快的环境中提高口语交际能力。写作与阅读课则需要大量使用语空和沉默,给学生足够的时间进行思考、理解和创作。通过对各种副语言行为的思考和利用,教师可以使自己的教学用语在不同教学内容中发挥出不同的作用,从而优化整个教学过程。

加强情感交流,提升互动质量。副语言有强大的情感功能,在对外汉语课堂上,师生之间不仅仅是传道授业和学习知识的机械关系,更是不同母语背景和文化下的平等交流者。特别是在课余时间,师生之间若能形成良好的互动关系,学生能够从教师处获得更多情感上和知识上的信息,教师也能够从各国学生身上扩展自己的认识和见解。师生互动需要建立在真诚自愿的情感交流基础上,副语言在这个过程中功不可没。在不需要严肃认真的日常交流中,大量的副语言形式可以供师生使用,在异文化背景下寻求结合点,自然地促进师生情感交流,建立良好健康的师生关系。

塑造教师风格,增添人格魅力。副语言形式多样,使用方式也因人而异。在教学上使用到的副语言形式可能相似,但不同风格教师对其的使用表现绝不会相同。如在表情语的程度、体态语的幅度、服饰语的风格、时空语的频率上,都可能因为使用者个人习惯而千差万别。作为有声语言的伴随辅助语言,副语言在塑造个人形象上的作用并不一定比语言弱。教师的习惯性动作、惯用语和惯用表情,都是能够给学生留下深刻印象的个人特点,如讲课幽默风趣的教师总会吸引许多学生来听课,阳光活力的教师很容易带动学生的学习参与度,等等。因此教师把握自身副语言的使用特点,形成自身风格,有助于个人魅力的散发,从而推动教育工作的顺利进行。

二、对外汉语课堂教学副语言使用情况个案描写

本章有针对性地选取三段对外汉语教学课堂录像,对其中的副语言现象进行分析,录像来源为2016年12月华东师范大学国际汉语教师研修基地志愿者岗前培训中各位志愿者教师的试讲视频,视频时长均为20分钟,其中包括3分钟说课、15分钟试讲以及2分钟自我反思,本章选取其中15分钟的试讲内容进行分析,三段试讲的侧重点分别为语音、词汇和语法教学。对视频的使用已经过三位志愿者本人同意。

我们将对其中教师的副语言行为进行记录和统计,并分析这些副语言发生的原因和产生的效果以及对对外汉语教学的影响,最后归纳出语音、词汇和语法教学中副语言的使用方式与注意事项。

(一) 语音教学案例:《你喜欢什么颜色》

1. 副语言使用情况描写

该视频以《快乐汉语》教材为基础,教学的对象是以英语为母语的零起点的小学生,本课教学的主要目的是向学生介绍各种颜色的发音和“你/我/他喜欢什么颜色”的句型,在颜色词汇教学时教师对拼音和声母的知识回顾,我们把这部分语音教学作为主要观测对象,这里截取了分析统计表中的一部分进行描绘,如下表:

表1 初级阶段语音课堂中教师副语言统计表(语音讲解截选)

编号	主要动作	伴随动作	简单描述
1	手势	微笑点头	带领全班唱数字歌,点头打拍子,微笑看向同学。
2	手势		用手势表示5、6、7、8、9、10
3	手势		通过拍掌加比大拇指的动作鼓励学生,并说“很好,很好”
4	体距	手势	与同学握手,练习“你好”
5	手势		用手指指耳朵,表示“听”
6	手势		拿出“你”的词卡
7	语调	微笑	用升调问同学:“XX,你好吗?”
8	手势	点头	指自己,表示“我”
9	手势		引导全班做“我你他”的手势
10	手势	环视	手指在嘴附近张开,表示a的发音
11	手势	头部动作	头转向白板,指着句型带读
12	表情夸张		强调“蓝”的韵母an
13	语调	手势	举起黄色道具给全班展示,问“什么颜色?”
14	点头	微笑	同学答对颜色,以示表扬

编号	主要动作	伴随动作	简单描述
15	手势		手掌从上往下呈一定角度往下压,表示“绿”第四声
16	手势		手心朝下,手臂从下呈斜角往上抬,表示“蓝红黄”第二声
17	手势		手心朝下,手掌从上往下划,至最低点再往上扬,头部配合手势摇晃,表示“粉”第三声
18	手势		手指在嘴附近捏合,表示u的发音
19	手势		招手,打招呼并说“你好,海宝”
20	侧身	手势	在白板上书写生词“喜欢”并做第三声的手势
21	弯腰		手持卡片,弯腰与学生成水平位置,说“guess”
22	语调		学生回答正确,加强语调复述学生答案
23	微笑		表示学生回答正确
24	转身		突然转身,问“How to say...”
25	手势		用手掌拍自己,引导大家说“我喜欢...”
26	手势	微笑	手掌向上,请一位同学回答问题
27	手势		举手,示意学生举手回答问题
28	手势	微笑	拍手并做“很棒”的手势,微笑说“对了!很好!”
29	手势		两手摊平,迅速向两侧延伸,示意开始练习
30	手势		张开再捏住手指,指向两个同学,示意两人为一组

案例中涉及到了副语言的各种形式,但每种形式使用不一,现按照具体的副语言形式,分类统计,数据如下表:

表2 初级阶段语音教学课堂中副语言具体形式统计表

种类	体态语				时空语	服饰语	类语言
	头部体态语	身姿	手势	体触			
个数	12	5	98	3	0	0	8
总计	138						
所占比例	60.80%				0	0	3.60%

2. 副语言使用效果评述

本案例时长16分24秒,共发生138个副语言行为,应用频率为每7.1秒一个副语言,案例中的教师使用各类副语言频率差异较大,偏重于使用体态语。

在头部体态语中,头部动作12个,其中6次为点头或摇头表示学生回答正确与错误,2次为示范声调走势,头部随着手势一起动,1次为歪头沉思状,引导学生说出正确答案。面部表情方面,该教师的微笑让人印象深刻,几乎全程微笑,在学生答对问题

是表现更为明显。另外还使用了目光语,环视全班观察学生反应,或点视某个学生请他发言。在身姿语中,该教师是比较有活力的年轻女教师,身体动作幅度比较大。手势语是该教师运用频率最高的副语言,主要分为三个方面,一是为了指示声调,二是引导学生的指令性动作,三是反馈学生的课堂表现,表示赞许和鼓励。体触有三次,一次是和学生说“你好”时握手,其他两次是在学生上台做游戏时手搭在学生肩膀上。类语言主要涉及语调方面,教师故意提高音量和变化语调,以起到强调和吸引注意力的作用。

案例中教师的副语言使用效果良好。在课堂管理方面,作为一名年轻女教师,教师的体态语充满活力与亲和力,在很大程度上代替语言营造出良好的课堂氛围,特别是一些教师常用并固定使用的教学提示性动作,如表1中30号行为,与同学之间形成默契,提高了课堂效率,几种提示语交替变化使用,避免课堂单调,使课堂多样化,有效调节了学生的情绪。在课堂教学方面,教师在讲解生词的拼音和声调上大量使用了副语言,如表1-1中第12、15、16、17、18号行为。在语音和声调教学中,这些副语言是必不可少的,合理使用表示发音方法和发音位置的副语言,可以让学生直观地了解并掌握该语音的发音,正确使用表示声调调值的副语言,也可以起到及时的提示效果,加深学生对汉语声调知识的记忆和感受。我们从表中不难发现,在使用时,很多副语言行为都是以组合形式出现和发生的,如表1-1中第4、7、8、10、11号行为,这些组合是教师灵活运用,没有规律可循的,副语言组合比单独的副语言行为承载更多的信息,具有更好的表达效果。

案例中的教师在恰当使用副语言行为之外,也有一些使用不当的地方,如时空语的缺失。从表中可看出整个过程中缺少时空语,教师受制于班级座位限制,整个讲解过程一直在摄像头前的一张桌子上完成,最多步行至白板贴词卡或写生词,没有和其他座位上的同学近距离接触,在对外汉语教学的初级阶段,排除学生对汉语的畏难情绪和陌生感是相当重要的。除教师对知识的精心讲解之外,拉近与学生距离、亲切的授课风格、趣味性强的课堂活动设计与师生间的感情互动都是有效方式。这就需要教师多利用时空语中的界域和场景,配合其他副语言形式,使课堂内容更加多元化、人性化。

总体来看,案例中的教师对副语言的使用情况良好,基本发挥了副语言的四种功能,有效调节了课堂气氛,也使复杂的教学内容得到了简化。值得一提的是该教师表情语十分丰富,与其他副语言形式形成了良好的配合,准确简洁地传递出教师的信息,学生也乐于接受这样的形式。但应注意在综合使用各类副语言形式的过程中,合理选用,避免在教学过程中做出一些没有教学意义的小动作。

3. 案例对语音教学中副语言使用的启发

语音教学是对外汉语初级阶段教学的起点,同时也是教学的重难点。良好的语音启蒙对于学生后期中高级阶段的学习兴趣、学习效率和学习成绩起着至关重要的作用。在汉语的实际使用中,一口流利标准的汉语对于留学生来说可以算得上一项让人称赞的技能。语音教学是口语能力培养的关键,在初级阶段的语音教学中,重点是声母、韵母、声调与音节的学习。汉语拼音中根据发音部位和发音方法对声母进行分类,韵母则根据舌位、唇形、开口度等划分,声调通过音高划分,对于这些本体知识的理解,单凭任何一种有声语言都难以准确解释。对于同样国籍和母语背景的班级来说,教师尚不能做到用学生母语来解释清楚汉语拼音的知识,更不用说面对不同母语背景的混合班级。因此,在教师与学生语言不通以及使用学生母语难以完全解释规则的情况下,副语言在语音教学中起着重要的辅助说明作用,有时副语言的效果甚至超过语言讲解的效果。

在声母、韵母和音节教学方面,教师可以使用的副语言行为包括:

- (1) 吹纸法。在讲授送气与不送气的区别时,如声母p和b,可以使用纸张让学生感受到发音时气流输送与否。纸张也可以用手掌代替。
- (2) 渐进法。渐进,顾名思义就是逐步加深学生对语音的认知,如在教授韵母a和o时,逐渐缩小口型,向学生展示a和o不同的开口度。也可以选择一组发音部位相似的语音,遵循其区别和规律进行对比练习,让学生在细微的变化中发现区别,掌握语音知识。
- (3) 夸张法。该方法适用于舌位和唇形特点明显的语音,如韵母a,o,i。在发音教学中,教师通过夸大发音程度来帮助学生理解发音方法,如张大嘴巴发出a的音,让学生清楚看到舌头的位置。再用手势语辅以声母进行单项拼读练习。教师还可以借助镜子等反光工具,在自己发音后让学生立刻看到自己的发音方式,以形成对比,更好地把握该语音。
- (4) 捏鼻法。在教授鼻音和边音时使用该方法效果明显。如区别n和l时,引导学生捏住鼻翼,此时发音若耳内有共鸣声,发音感觉比较困难,则为n音,没有共鸣,发音轻松,则为l。
- (5) 咬指法。咬指法不是真的咬,而是通过手指与舌位的配合展示发音的方式。在汉语拼音方案中,卷舌音是以英语为母语的学生学习的难点,在他们的母语体系中不存在卷舌这个动作,因此在课堂教学中,教师可以用手指抵住舌头的背面,做出推动舌头卷起的动作,将舌头推起进入口中,发出卷舌音。也可以将食指的第一个关节放在牙齿中间,舌头以不碰到手指为原则进行发音,都是学习卷舌音不错的方法。

- (6) 替代法。用两只手表现口腔中上颚和舌头的之间的关系。如在介绍sh的发音时,右手手掌向下持平表示上颚,左手手掌向上,手指向内弯曲,与右手之间留有缝隙,表示不完全接触。此方法可用于展示需要解释舌位的语音。
- (7) 手指辨别法。通过手指表示四个声调。教师发音后,学生迅速比出声调序号。也可以在发双音节词时,双手各比一个音节的声调,既练习声调,又活跃思维。
- (8) 在声调教学方面,一般将体态语和类语言组合使用,以完整展示声调调值和发音过程中调值的变化。普通话有四个声调:
阴平,平调,用五度标记法写作55;阳平,升调,写作35;上声,先降后升,写作214;去声,降调,写作51。

教师利用调值配合手势进行声调的讲解,让学生有更加直观的感受。如面向学生,左手手臂从右侧开始,由下到上向左侧滑动,表示第二声。在展示末尾有轻声的声调时,如“爸爸”,先比出四声声调,再在结尾处收拢五指,表示轻声。视觉刺激和听觉刺激相结合,随着输入的增加,学生会对声调有更直观、更准确地把握。

(二) 词汇教学案例:《在公园里》

1. 副语言使用情况描写

该视频使用的教材为《快乐汉语》,讲解的是第二册第十四课的九个生词:“跑、打太极拳、散步”等动词;地点名词“草地、公园、湖边”;表示人物的名词“奶奶、爷爷、孩子”,视频中教师使用了有设计感的PPT和图片辅助教学,视频时长18分01秒,本文截取了该课中词汇讲解阶段副语言使用统计表的一部分,见下表:

表3 初级阶段词汇课堂中教师副语言统计表(词汇讲解截选)

编号	主要动作	伴随动作	简单描述
1	手势	微笑	做9的手势,表示今天要学习九个生词
2	手势		单手向上指图片,问“他是谁”
3	手势		把长发撩到身后
4	体距	手势	与一位同学握手,练习打招呼
5	手势		讲解“散步”,双手弯曲做“走路”的姿势
6	手势		讲解“太极”,双手做打太极的姿势
7	语调	微笑	用升调问同学:“他在干什么?”
8	手势		在空中画大圈,表示大范围
9	手势		在空中画小圈,表示小范围
10	手势	环视	用手指点白板上的生词,并查看学生反应
11	手势	眼部动作	启发学生思考问题,手指在耳边转圈,闭眼表示思考

编号	主要动作	伴随动作	简单描述
12	微笑	手势	手掌向上,手臂从里向外展开,请学生回答
13	环视		询问全班答案是否正确
14	手势	咳嗽	手假装捋胡子,提示学生说出“爷爷”
15	笑声		教师突然自己笑起来,之后继续进行教学
16	手势		手心朝下,手臂从下呈斜角往上抬,表示第二声
17	手势		在白板上强调走之儿的笔顺
18	跑		小跑,提示新词“跑”
19	手势		指向一位同学,示意其到讲台中间
20	体距	手势	与示范同学拉近距离,一起为全班做示范
21	表情变化		由微笑转为疑惑,启发学生思考
22	语调		上升语气“他说的对吗?”
23	微笑	拖音	表示学生回答正确
24	体距		走到同学中间,示意大家一起完成活动内容
25	体距		在整个班级中间来回走动,参与并观察各小组情况
26	拍手	语调	拍手三次,加强语气说“好,时间到”
27	手势		请学生回答问题
28	手势	微笑	微笑说“非常好!”
29	注视		注视作报告的学生,流露赞许的眼神
30	手势		两手上扬,示意学生一起来

表4 初级阶段词汇教学课堂中副语言具体形式统计表

种类	体态语				时空语	服饰语	类语言
	头部体态语	身姿	手势	体触			
个数	36	8	80	0	17	0	6
总计	147						
所占比例	84.35%				11.56%	0	0.04%

2. 副语言使用效果评述

在13分钟的教学过程中,教师发出了147个副语言行为,平均为每6.3秒钟一个副语言形式。

从表2-2可以看出,体态语占据了副语言形式的一大部分,共109个。其中头部体态语为36个,其中头语有12个,包括点头、摇头和偏头,点头与摇头主要用于表达正确和错误、肯定与否定之意,摇头时多配合以微笑的表情。其中一个点头动作表示对学生表现的赞许。偏头则一般用于指示方向,如教师将头偏向黑板、PPT、教室中的一个

位置,提示学生注意与之相关的教学内容。表情语共22个,其中表示肯定、满意和鼓励的微笑有19个。表情的变化和笑声有3个,变化用于对学生反馈的信息表示疑惑,示意学生做得还不够准确。目光语2个,分别为环视与点视,环视表达的意思为全班一起做,点视时目光集中于一名学生,示意其听讲,回答问题。以上为对头部体态语的描写。身姿语有8个,多为教师的走姿,也有少量的俯身动作,出现在观察学生小组活动情况时。手势语是体态语中运用最频繁的副语言形式,共80个,其中包括对声调的辅助解释、示意学生回答问题、强调笔顺等,但其中一个撩头发的手势语值得注意,在讲课过程中教师应尽量避免这样不承载教学信息的行为。整个讲课过程中没有与学生的体触行为。但该教师对界域的利用有她的特点,时空语共17个,在导入阶段,教师大量使用时空语,走到教室中间和学生互动。讲解知识点时回到幻灯片前,依然通过少量走动变换自己在幻灯片前的位置,活动阶段更是在整个教室中参与小组活动。整体感觉教师在课堂中比较活跃。视频中类语言的使用较少,两次拖长音调表示强调,两次“嗯”的伴随性发音,以及两次突然提高音量吸引学生注意。

本课的主要内容是关于“人”“动作”和“场景”的各方面的词汇的学习,采取的主要方法是大量使用副语言,充分利用学生的感官,形象地解释和练习词汇。案例中大量的手势代替了词汇复杂的解释,化繁为简,形象生动,易于理解和运用。在案例中,教师教学代词“我”时,双手手指指向自己,让学生明白其含义。“你”,教师先指向自己,再指向学生,告诉学生相对于教师而言,所指的学生即为“你”。普通名词教学时,例如“公园”、“草地”、“湖边”等,教师指向图片中相应地点,让学生能迅速明白教师的意思。在动词教学“散步”、“跑”、“打太极拳”中,教师分别示范了动作,形象生动。大量副语言的使用,摆脱了词语的干瘪现象,使词语具有鲜活的生命力,有利于帮助学生接受和理解词汇,同时,也有利于学生迅速明白教师的意思,不仅填充了教学内容,也满足了教学对象的学习需求。

3. 案例对词汇教学中副语言使用的启发

案例二主要是对“公园”这个语境中一些常用词汇的讲解。根据汉字等级大纲,留学生在汉语学习的初级阶段必须掌握甲级词汇的85%和乙级词汇的80%以上,另外,教师还可能根据实际教学扩充词汇,因此,事实上学生需要掌握的词汇量是相当大的。初级阶段的学生所需掌握的词汇量要求——1000最常用词,都“是为了满足旅游和最起码的生活需要的词汇量界标”^[1]虽然教材中的生词都有相应的中外文解释,但对于外国学生来说,只通过课堂上教师的语言讲解和解释,对词汇的理解效果和掌握

[1] 赵金铭. 对外汉语教学概论[M].北京:商务印书馆,2005:158-160.

度会大打折扣。因此教师不仅要运用各种方式帮助学生加深理解,更应该巧妙利用副语言形式,扩展词汇量,提高词汇学习的效率。

针对词汇教学,教师一般会采用话题或情景法,设置一个情景或给出一个话题,帮助学生理解、掌握并运用一系列相关词汇。将属于同一语义范畴的,能在同一话题或语境中使用的词汇放在一起进行教学,例如将“帽子”、“围巾”、“鞋带”、“袜子”等词汇放在一起讲解。在这个过程中,副语言中的时空语可以辅助教师形成一定的情景小组和词汇学习环境,大到对班级中学生座位和分组的安排,小到对目标词汇的分类摆放,都可以增强词汇学习的吸引力,让同学有身临其境的感觉,从而自然掌握词汇。

针对普通名词,最直观的方式是实物展示法,这里以副语言中的服饰语为例,教师身穿旗袍、夹克、牛仔裤走入课堂,省略了大量有声解释语言,学生便能直接接受到该词汇的信息;对于名词中特殊的一类——方位词,也可以使用时空语和手势语辅助讲解,如“上”、“下”、“里”、“外”、“东”、“南”、“西”、“北”等;对于数字教学,中国也有特定的手势来表示,但要注意提醒学生区别中国内部手势的地区差异和中外手势的差异,除了手势,体态语也可以表达汉字数字,如“数字身体操”中,两手伸开表示汉字“一”,在“一”的基础上半蹲,抬起一条腿放在另一条腿的膝盖上,表示“二”,双手双脚都伸展开来,加上头部表示“六”等。

动词和动词词组的讲解与副语言是分不开的,汉语中大量动词都带有副语言特征,如表示“睡觉”可以将双手合十放于脸颊一侧;“吃饭”可以用一只手在胸前端平表示碗,另一只手比出两根手指代替筷子,在碗和嘴之间来回摆动来表示。更有像“打哈欠”、“打喷嚏”、“咳嗽”这类动词性强的动词,可以直接表现。大部分普通动词配合相应的副语言形式都可以取得良好的教学效果。

形容词一般表示事物的状态和性质,在讲解时也可以利用类语言加以表现,如“高兴”、“失望”、“惊讶”等情感色彩浓厚的词汇,可以通过面部表情展现,配合语境,使学生直观了解该词汇的情感色彩。再如表示程度的程度副词,也可以通过夸张的面部表情展示,如教师可以通过做出“难受”、“很难受”、“非常难受”的表情,来让学生理解程度副词的区别。

一般说来,人们感知的材料信息越具体、越直接、越形象,接受和记忆效果就会越明显。因此,教生词时必须增强直观性和立体感,尽量使生词和对应的情境和实物联系起来,帮助学生领悟词语,这样不仅能消除学生的畏难情绪,还能提高学习效率。在有声语言讲解的同时渗透副语言,如果学生能在交际中恰当运用这些副语言,那么他的汉语也可能更为地道,最终也使副语言服务于交际。

(三) 语法教学案例:《把你的自行车借我用用》

1. 副语言使用情况描写

该视频选用教材为《成功之路》第二册第十五课,主要讲解“把字句”这个语法点,教学对象为18-24岁的汉语初级阶段进修生,视频时长21分钟。本文截取了该课中“把字句”语法教学阶段副语言使用统计表的一部分,见下表:

表5 初级阶段语法课堂中教师副语言统计表(语法讲解截选)

编号	主要动作	伴随动作	简单描述
1	手势	语调	面向学生,双手捧书,示意学生回答“书在哪?”
2	手势		双手伸出,手心向上,示意学生回答
3	点头	微笑	对学生的回答表示肯定
4	手势		双手拿书,把书放在桌子上,提问“现在书在哪” 引出“把”字句
5	手势		单手指向PPT,面向所有学生,示意看PPT
6	手势		双手向上摊开,从下往上抬,意即朗读整个PPT页面
7	时空语	走姿	从讲台走向教室大门,将包挂在门口
8	手势		双手重复拿包的动作,引导学生说“老师把包挂在门上了”
9	环视		示意全班一起说
10	手势	面向学生	首先指向自己,再翻转手背,指向PPT示意跟我读
11	手势	停顿	带读的时候手指向PPT上具体的字词,读的时候带根据主谓宾有所停顿
12	手势		单手指向视频,示意学生看视频
13	手势		辅助语言,表扬学生说得很好
14	重音	手势	说句子的时候加重某个字的读音,手势配合指向该词,引起学生注意否定词“没”应放在“把”之前。
15	手势	走势	教师走向教室前面的椅子,搬起椅子,问“老师在做什么”
16	手势	走势	教师把椅子搬到学生身旁,问学生“老师做什么了”
17	手势	俯身	凭空重复之前的动作,引导学生说出句子
18	手势	环视	一手拿着翻开的书面对学生,一手将书翻到第31页,问学生“老师做什么了”
19	微笑	注视	示意学生回答问题时不要紧张
20	手势		摇晃手中的笔,问“这是什么”
21	手势	走势	手捧苹果,走到某学生跟前
22	手势	重音	抬起手臂,手指在“要”的位置敲了三下,以示注意
23	偏头	变化表情	对学生的句子表示疑惑
24	走姿	微笑	在学生讨论时,在教室中间自然走动,但不做停顿

25	手势		指向不同的学生,接着指向不同的物品,分配活动任务
26	手势	走姿	走向墙壁,手指墙壁,询问动作完成了吗
27	手势	重音	在 PPT 上双手指向两个词做出翻转的动作,强调词语位置
28	手势	微笑	微笑说“非常好!”
29	重音	手势	手指示意性捂向嘴巴,强调句尾没有“了”
30	手势	注视	单手指向 PPT 总结所学内容

表6 初级阶段语法教学课堂中副语言具体形式统计表

种类	体态语				时空语	服饰语	类语言
	头部体态语	身姿	手势	体触			
个数	8	5	132	0	5	4	16
总计	170						
所占比例	85%				3%	2.5%	9.5%

2. 副语言使用效果评述

在整堂课的21分钟里,该教师一共用了170个副语言,平均每7.4秒一个,可见课堂使用副语言频率之高。面对新句型的教学,该教师使用了大量的副语言,包括各种副语言形式,整个课堂气氛活泼愉悦。

从表中可以看出在具体的课堂应用中,副语言的各种形式的应用是不均衡的,在这个案例中,体态语占了所有副语言中的大部分,类语言相对较少,而时空语、服饰语虽然也有所体现,但数量不多。在体态语中,手势是使用最多的,在示意学生回答问题、示意学生朗读 PPT,以及各种与所表达的句子相关的动作,都有手势夹杂其中。并且在课堂中,不仅教师的手势较多,学生的手势动作也很丰富。案例中的头部体态语主要是点头表示对学生回答的肯定和赞许,以及歪头表示疑惑。而微笑则贯穿课堂始终。表中的5个身姿语主要指走姿。

案例中的教学重点是“把”字句,“把”字句虽然是汉语学习的重点和难点,但对于初级阶段的学生来说,对外汉语教学语法大纲只要求他们掌握其中的三种基本形式^[1]。在本节课的两个课时中,教师将教学目标简化,只涉及表示物体发生位移或状态改变的第一种形式,并在讲解过程中合理运用了一定的类语言。类语言在案例中,不管是伴随性发声还是语空的使用,主要都是用来强调和突出语法点中需要引起注意的地方。例如“老师要把苹果递给高迪”一句中,教师重读“要”,并有所停顿,提醒学生“要”必须放在“把”之前,没有完成的动作后面不能带“了”。时空语和服饰语在该案

[1] 吴德元. 副语言在外语教学中的作用[J]. 上海师范大学学报, 1987(2): 97-100.

例中也有所体现。时空语的使用主要体现在走到学生身边,缩短与学生的空间距离。服饰语则体现在教师所使用的包上,教师以包为教具,将包挂在教室的门上,提示学生说出动作。

案例中教师采取了恰当的副语言形式,使语法项目明白易懂。但是案例中,教师借以导出语法项目的副语言是远远不够的,只有通过大量的例句,学生才能来理解和接受新的语法项目。在课堂上,教师应尽可能多地利用教室存在的资源以及与学生有关的物件,充分发挥能动性,用恰当的副语言展现大量的例句,如:把钱包放到他的包里、把灯打开、把门关上了、把画贴在墙上、把作业交给老师等。

3. 案例对语法教学中副语言使用的启发

案例三的“把字句”教学是典型的语法教学。语法教学因其理论性和抽象性一直被认为是对外汉语教学的重点,也是学生学习汉语的难点。所以在讲解语法时,教师应致力于把抽象的理论具象化,副语言就是一个很好的转换工具。

首先是以语调为主的类语言方面,语调是汉语表达不同语义的重要手段,分为陈述、疑问、反诘等,如案例中“老师要把苹果递给安迪。”是陈述语调,“老师要把苹果递给安迪?”是疑问语调,因为语调差异,两句话的所表达的语义也不一样。所以这样的知识要通过老师发挥类语言的作用,大量运用伴随性发音,依赖语调的作用,才能让学生明白。

其次是体态语方面,在教授动作性强的一些语法点时,如趋向补语“出去”、“过来”,通过体态语可以灵活有效地输入这些语法概念,在轻松愉悦的课堂气氛中完成语法教学。另外创设语境也是常用的有效方式,通过做指定动作,或者模拟生活场景进行对话,使学生在不知不觉中把抽象的语法知识转化为可输出的正确语句。

在交际训练中,需要体态语、服饰语、时空语和类语言的组合运用。实际教学中语法练习常常存在于教材设计好的情景中。这时就需要学生调动起所学的综合知识,涉及语音语调、词汇、语法句型、文化习俗等。学习语法的目的是为了梳理一门语言的脉络,从而更好的服务于交际,因此在语法练习中,对于语言综合性的掌握是关键。情景的设置离不开副语言的综合运用,在不同的语境中恰当使用体态语、服饰语、时空语和类语言,让学生轻松地回顾和运用所学语法,培养语感,才是语法教学最终的目的。

三、副语言在对外汉语课堂教学中的应用

(一) 副语言具体应用及注意事项

1. 体态语的使用

作为副语言中使用频率最高的形式, 体态语应该受到教师的高度关注。体态语行为要得体、恰当, 才能准确地传递教师的信息。良好的对外汉语课堂氛围应该是轻松愉悦的, 这样才能让外国学生克服学习汉语时的畏难情绪, 所以在体态语的具体使用中, 一要注意合理发挥其表现力。下文将体态语的使用意图大致划分为: 演示、解释、强调、反馈、鼓励和提示, 并在此基础上讨论各种体态语的具体使用情况。

(1) 表情语

表情语一般用于演示、强调、反馈和鼓励。由于其辅助功能和情感功能强, 多用于配合教学指令, 以此来完善指令信息、表达情感。如微笑着提出和回答问题、严肃地强调课堂纪律、边点头边鼓励学生, 或者停下手中的动作安静注视某位学生。

由于面部表情是我们情绪和感情的显示器, 教师在课堂上的心理活动很容易不自觉地通过表情语显示出来而被学生察觉。当教师使用的是喜悦、惊喜这样积极的表情语时, 学生自然会感到放松, 而当教师将无聊、愤怒或者厌恶的表情语显示出来时, 这堂课的教学效果可想而知。当然不排除教师有时会故意利用消极表情语来达到整顿课堂纪律的情况, 但消极表情语要慎用。教师平时可以多观看自己的教学录像, 或者照镜子观察自己的面部表情, 对自己的教学表情语加以反思和改善。在使用过程中适当把握表情语的程度和频率, 不宜过于夸张和频繁。

(2) 手势语

手势语是对外汉语教学中使用最频繁的体态语形式, 在演示、解释、强调、反馈、鼓励和提示中都常被使用。手势语有极强的伴随辅助功能、替代功能和暗示功能, 是促使教学顺利进行和优化师生交际的最有效副语言行为。

在使用手势语时, 一要注意手势的规定性, 即该手势传递的固定信息是否已经被学生掌握, 是否在师生间达成默契以及是否有效。随意使用手势语容易造成学生对教学内容和教师的误解, 应尽量避免。二要提前了解跨文化交际中手势使用的戒律, 对于与学生母语文化中相差甚远的手势语应作出解释, 排除学生的疑惑, 同时更要注意避免手势语错用带来的跨文化冲突。

(3) 身姿语

身姿语是贯穿整个课堂的常用体态语, 教师在一节课上或坐或站或走动, 没有一刻不在使用身姿语。涉及教学行为时的身姿语主要用于演示。

良好的身姿语要让人感到自然舒适,在观摩中,一些新手教师容易紧张,或行姿风风火火,或站姿身体僵硬,这样的体态都不利于给学生留下好印象。有经验的对外汉语教师会使自己站坐行皆从容,给人以踏实稳重之感,值得新手教师学习。所以教师在使用身姿语时,首先要关注身姿语是否得体、优雅,再将其合理运用到教学用语中。

(4) 体距语

体距语也是贯穿于整个课堂的体态语形式之一,多用于解释和强调,有较强的暗示功能。教师在教学过程中要注意与学生的体距把握,一方面,学生来自不同文化背景,对于体距有不同的感知,有些学生喜欢和教师亲密接触,有些则喜欢保持距离,教师应在自己生活习惯的基础上,仔细观察和感知学生对体距的要求,从而在课堂上使用合理的体距语,避免产生误解,影响师生关系,也影响教学的正常进行。另一方面,教师应在进入课堂前了解教室的空间设置,比如讲台与座位的距离,座位的排列和相互距离,以此推测课堂中与学生体距关系的可能性,并提前设计好不同体距的使用时机和使用时长,以更好地发挥体距语的辅助和暗示作用。

2. 服饰语的使用

服饰语是教师日常使用的一种副语言,教师在课堂上的穿着打扮反映着他对自身的审美和对教师职业的认知。在个案分析中很少观察到以教学为目的的服饰语,但服饰语在营造课堂氛围和辅助教学方面的作用应该被重视。作为教学副语言的服饰语一般用于演示。

(1) 款式

对外汉语课堂的特点是学生来自不同国家,穿着风格各异,但教师在服饰选择上仍要注意在得体、干净的基础上显示个人审美和特色。在笔者实习过程中观察到有年轻教师在炎热的天气穿超短裤进入课堂,这就是十分不得体的行为,虽然教师打扮得青春靓丽,但实际上降低了课堂和教师应有的严肃感。因此在款式上,推荐选职业和偏职业风格的服装,或是其他能够让学生在教室环境中感觉舒适的服装类型。

(2) 颜色

在颜色的选择上,一要让人感到舒适而不刺眼,最好避免在课堂上穿着一成不变的暗色或者鲜亮颜色的情况,注重穿着本身就是一种服饰语,体现着对学生的尊重。二要注意衣服整洁度和更换频率,在学生眼中树立良好的形象。另外也应注意跨文化交际方面关于颜色的内容,避免在衣着颜色上引起不必要的文化冲突。

(3) 风格

在风格的选择上,有时教师会根据教学内容来选择民族特色服饰,如旗袍、太极服、汉服或异国服饰。在穿着这些服饰前应掌握对该服饰特点和服饰所反映文化的基本认知,避免因不了解服饰特点而做出不恰当的姿势或行为,甚至造成文化冲突。另外,还要注意一些服饰上的文字和图案信息,如文化衫等。教师的衣着传递的信息应该是积极的,与自己的思想和风格相统一。

以上是对服饰语中衣着方面的建议,除衣着外,教师的发型、首饰、服装配饰以及妆容都是需要注意的细节。总之,服饰语要兼顾自我审美和职业要求,注意服饰语的款式、颜色和风格,有的放矢,合理使用。

3. 时空语的使用

(1) 界域

时空语的使用对对外汉语教师提出了更高层次的要求。在界域上,教师要对外国学生民族、文化、场合、性别、年龄和性格等因素有基本的了解,思考学生的空间需求特点,在此基础上合理安排自己教学过程中的界域选择和变化。在尊重学生空间需求的基础上,教学过程中有规划地调整界域范围可以调节课堂气氛、吸引学生注意力,使课堂顺利进行。

(2) 场景

在场景的创设和应用上,教师首先要注意场景与学生特点的合理性和相关性,再考虑趣味性。如在设计关于家具用品的教学活动时,“布置新家”就比“模拟家具市场”更有效。以上是对虚拟语境的创设,在小组活动中,教师还经常需要对学生进行分组,以完成教学任务,这也是一种场景的创设过程。在分组时,要考虑到学生人数、性别、个性、学习能力和生生关系等因素,使所设场景合理有效,最大限度地服务于教学,从而发挥时空语的作用。这里值得一提的是场景中容易被教师忽略的元素,如气味、味道、光线,将这些元素巧妙运用在教学中也可以发挥场景的作用,如设计“蒙眼识味”、“密室逃脱”等课堂活动,激发学生学习积极性。

4. 类语言的使用

类语言强大的伴随辅助功能、替代功能、情感功能和暗示功能值得被关注和应用。在对外汉语教学中,类语言的使用是比较频繁的,但随意性较大,有时甚至不被教师所注意,一般配合体态语中的表情语或手势语使用。

(1) 音色

音色虽然是人的天然属性,但可以通过练习和培养加以把握。音色是类语言中最基本的形式,存在于使用有声语言的任何教学环节。教师应注意自己的音色是否使接收者感觉舒适自然,避免在课堂中全程使用过于尖锐和低沉的声音。

(2) 音调音量和语速

在教学用语中,音调、音量和语速的变化有很好的暗示和强调作用。教师应合理把握自己在课堂中常用的音量音调和语速,在有强调知识点和暗示学生之类的意图时再适时改变,保持音调音量和语速的稳定,避免在授课中随意提高或改变,造成学生走神,影响听课效果。

(3) 语空

前文提到语空在对外汉语教学中常被教师所忽略。在笔者的教学观察和收集到的视频资料中也鲜有体现,其实语空在促进学生思考方面有很好的效果。有经验的教师常常不会在抛出一个问题后立刻要求学生有反馈,而是给予一定的思考时间,类似的情况在学生回答不出问题时也会发生,此时语空不仅给了学生心理安慰,也在促使学生在适度紧张的状态下思考问题,可以起到很好的学习效果。

除以上细则外,在教学用语中使用类语言时,教师还应确定自己发出的类语言能被学生所理解,如讲课过程中语调的突然升高或降低,音色的改变或者停顿。其次,教师应观察自己的类语言使用情况,反思自己的教学用语中是否存在无效类语言行为,在观摩实习中,我们发现一些类语言行为已经成为了一些教师的口头禅,如教师自己习惯的特定语调或无法识别其意义的笑声,而这些行为经常是教师自己所不自知的,只有靠自我反思或别人反馈才会被注意。最后,我们发现类语言的使用频率和教学语言效果的最终呈现不成正比,教师类语言使用频繁,如经常改变音调不代表一定能加深吸引力,使用不当时甚至会成为阻力,但真正吸引学生听讲兴趣的教师用语绝不是语调平平从一而终的,而是抑扬顿挫、有声有色的。总之,类语言中的各元素需要相互配合,也需要和其他副语言形式配合,形成让人愉悦和舒适的组合,才能更好地发挥其辅助交际功能。

(二) 副语言在对外汉语教学中的应用原则

在教育传播中,对副语言的科学分析与认识还是一个有待深入研究的新领域,目前尚未提出一套准确的应用原则。但在教学论基本原则的指导下,根据对教师课堂副语言的观摩和分析,结合第一节中总结各类副语言具体使用方式,笔者认为在对外汉语教学中要想把副语言行为运用好,产生良好的效果,有以下一些基本原则是必须遵守的。

1. 恰如其分原则

在对外汉语课堂中,对于副语言的运用,总体来说用比不用好,但不是说用就一定比不用好,关键要看运用是否恰当。如果运用不当,反而会弄巧成拙,起反面作用。故在运用体态语时,首要的一条就是要做到恰当运用,并用得恰如其分。在具体执行这一原则时,有以下三个方面的要求:

一要准确。教师要根据讲述内容的需要,准确地表达所要传递的信息。这一要求,代表着副语言在体态语方面的规定性。在对外汉语教学中,副语言的运用是为一定的教学目的服务的,或传情,或达意,或指令,或腔调,都代表某种用意,故教师向学生发出的信息必须是准确、明白无误的;决不能模棱两可、语意不明,或与口头语相左,使学生看不明白,无所适从。在笔者的课堂观摩中,一位教师的表现就很好地体现了准确性,该教师在讲“饱满”一词时,让学生用“饱满”造句,几句过后教师走到教室门口,突然转过身,头微微抬起,眼睛炯炯有神,问学生,“老师的精神怎么样?”学生随着老师的思路回答,“老师的精神很饱满。”这个过程中教师调动了面部表情、身姿语、时空语,在阐释生词本义的同时,有所扩展,让学生明白了深层次的含义。

二要适度。指的是教师要根据讲述内容的需要,确定副语言的使用种类和使用频率。在对外汉语课堂教学中,对于不同的副语言,不仅在种类上应有所选择,在程度上也应该有所控制,对于那些没有多大意义,可用可不用的副语言行为就可以忽略,一切以能取得最佳沟通和传播效果为宜。如果使用过多过滥,反会使人眼花缭乱,凸显不出所要表达的主要意图,甚至成为干扰信息传递的不利因素。

三要高雅。由于教师个体在性格、气质、习惯等方面存在差异,加上副语言现象本身的复杂性和用法的不规范,在同一语境中就“可能有的这样用,有的那样用,有的动作幅度小一些,节奏舒缓一些,有的动作幅度大一些,节奏强劲一些”[18],从而显示出风格和风度上的差异。教师之间在这方面存在某种差异是正常的,但这种差异不能超越某种界限,这就是“高雅”。要求教师在使用副语言时举手投足之间不失高雅得体,体现出教师的仪态美和职业风范,为学生营造良好的学习氛围。

2. 最优组合原则

副语言运用的这一原则,总要求是注意多通道传输,发挥出多种非言语符号的综合效能^[1]。把副语言引入到教学媒体系统,与教师的语言形成组合,多方面地完成教学任务。在具体实施该原则时,可以从以下两方面来要求:

一要注意副语言行为和语言行为的最优组合。由于教师的副语言与口头语是相辅相成的依存关系,想要发挥其最好的效果,就必须以效果为目的来组织两种或多种

^[1] 孙雁雁. 体态语与对外汉语教学[D].武汉:华中师范大学硕士学位论文,2000.

副语言和语言行为的手段,并加以综合运用。如果在执行中只关注与语言或者副语言,抑或只关注多种副语言中的一种,而忽视其他部分,这一组合传递信息的效果将会大打折扣。

二是注意副语言行为自身不同类型的最优组合。由于副语言是一个由一系列姿态与行为构成的集合,如体态语、时空语、服饰语和类语言,而每一类下都有许多小类。如类语言包括音高、音色、音调、语空等。因此学生在接收复杂副语言信息时,会判断教师副语言行为的意图。这时教师选择的副语言组合需要经过思考和斟酌,不仅要选择合适的组合,还要争取以最直观和简单的方式将自己的信息传达给学生。比如在鼓励学生时,如果只点头,没有面部表情或其他身姿的配合,就很难使学生明白其确切完整的意义。如果伴随以微笑和兴奋的目光,才能传达鼓励的含义。在笔者的观摩中,记录了一位年轻女教师的课堂副语言行为,该教师在反馈学生回答时,如果学生回答正确,她会以微笑和竖起大拇指的手势配合语言“真棒”进行鼓励,如果学生回答错误,她在摇头的时候仍会微笑,或者先抿嘴加眼神黯淡假装失望,停顿一秒后转回微笑的表情,既完成了信息的传递,表示学生回答错误,又调节了课堂气氛,整个反馈过程自然而流畅,是副语言行为组合的实用案例。

3. 善意尊重原则

热爱自己的教育对象——学生,是教师职业道德感情的重要内容,热爱学生的首要一条就是尊重。教育家马卡连柯的一条重要教育原则就是“永远尽可能多地要求一个人,也尽可能地尊重一个人。”^[1]概括起来说就是对学生既要严格要求,又要最大限度地尊重。教师如果不尊重学生,就难以获得学生对自己的尊敬和信任,因而也谈不上教师对学生的影响。副语言实际上是教师内心的一面镜子,许多表情和神态都是自然流露的,如果做不到善意和尊重,学生也很容易从教师的副语言中接收到不良信息,影响师生感情和教学效果。故教师在运用副语言时,要做到“从善意出发,尊重学生的人格,饱含对学生的热爱,给予关怀、信任和期望等激励性的控制”,从而“使他们意志坚强、兴趣稳定,学业勤奋,逐步形成优良的人格品质”。

尊重来自信任。教师要做到对学生尊重,首要的是信任学生,相信学生在正确的教育引导下能塑造成为有能力和有人格的人。信任和尊重是教育的前提。要真正做到尊重,还需在信任的基础上平等待人,教师只有以平等的态度,而不是傲慢、轻蔑的态度对待学生,才能摒弃歧视、讥讽、训斥、侮辱甚至体罚学生等有损学生自尊和人格的不良做法,以及其他不文明的语言和副语言行为,只有师生之间真正“心理相容”,教师的副语言才能发挥正面的教育作用。

[1] 李春光. 副语言问题研究[D]. 哈尔滨: 黑龙江大学硕士学位论文, 2004.

同样在笔者的观摩实践中,一位教师在课堂上规定迟到的学生必须唱歌或表演其他节目,一次这位教师因为交通不畅迟到了两分钟,一进教室便向学生解释迟到原因,并弯腰九十度向学生道歉,最后按照自己制定的规定,主动为学生唱了一首中文歌曲,以示惩罚。这位教师的行为不仅体现了副语言的作用,更是尊重和平等对待学生的体现,鞠躬和表演节目看似惩罚,实则拉近了师生间的心理距离,当学生感觉自己受到尊重,教师的教学效果也会有明显的改善。

4. 互意互馈原则

所谓互意原则,就是要求在对外汉语教学中使用的副语言必须是“师生双方都能接受、领会、掌握并合理运用的”^[1],教师要使自己的副语言不产生歧义、不被误解,能为学生理解和接受,能够有效地进行,就要努力保持别人理解与“自我定义”的一致性。为此,我们在对外汉语课堂上运用副语言时,除了国际上通用的规则以外,不能不考虑国籍的、地区的、民族的、文化的以及年龄和性别的特点,注意不同个体在运用副语言上的差异,避免双方没有“共同语言”而难以进行副语言信息的传递与沟通。

所谓互馈原则,是指双方对对方发出信息的理解程度上所做出的副语言行为反应,包括有意识的反应与无意识的反应。使用副语言行为的目的是为了传递信息,而接收信息的一方不仅需要理解和判断信息来源的用意,也要做出自己的反馈。正是在回馈的过程中,信息发出者才能确认自己的副语言效果有没有达到。试想如果一位教师在想要传递信息时,学生以自己当时的状态并不能理解或者根本没有发现,这样的副语言行为是失效的。学生理解并正确接收,最后做出言语或非言语的反馈时,教师的副语言行为才能真正发挥其作用。这就要求教师作为信息传播的主体,要特别注意学生的反馈信息,善于通过学生的眼神、动作、表情、姿态等外部副语言特征,洞察学生的学习态度、思想、情绪和精神状态等信息,并据此采用相应的教学策略作为回馈。在师生间良好的相互反馈中,教学任务得以顺利完成。

参考文献

专著:

- [1] 安德烈耶娃. 社会心理学[M].上海翻译出版公司, 1984.
- [2] 毕继万. 跨文化非语言交际[M].北京:外语教学与研究出版社, 1995.
- [3] 崔允灏. 有效教学[M].华东师范大学出版社, 2009.
- [4] 高慎盈. 体态语之谜[M].天津:天津人民出版社, 1990.
- [5] 耿二岭. 体态语概说[M].北京语言学院出版社, 1988.
- [6] 黄宇, 陈晓霞等译. 教师行动研究[M].中国轻工业出版社, 2002.9.

^[1] 张广君. 课堂教学中教师的非语言行为[J].教育研究, 1987.

- [7] 李杰群. 非言语交际概论[M].北京:北京大学出版社, 2002.
- [8] 马兰德罗. 非言语交流[M].北京:北京语言学院出版社, 1991.
- [9] 王建勤. 第二语言习得研究[M].北京:商务印书馆, 2010.
- [10] 云贵彬. 非语言交际与文化[M].中国传媒大学出版社, 2007.
- [11] 张武升. 教学艺术论[M].上海教育出版社, 1993.
- [12] 张克. 体态语与教育传播[M].华中师范大学出版社, 2010(3).
- [13] 赵金铭. 对外汉语教学概论[M].北京:商务印书馆, 2005.
- [14] 朱利叶斯·法斯特. 体态语言[M].旅游教育出版社, 1989.
- [15] Gordon Wainwright. *Body Language* [M]. New York: Mc Graw-Hill, 2009.

期刊:

- [1] 樊建华. 跨文化副语言交际策略的教学实效性研究[J].外国教育研究, 2004(5).
- [2] 勾冬晴. 浅析教师体态语在国外汉语课堂教学中的作用[J].青年作家(中外文艺版), 2011(4).
- [3] 关英明, 刘晶晶. 论体态语在对外汉语教学中的运用[J].沈阳师范大学学报, 2008.32(2).
- [4] 金子强, 徐启亚. 课堂讲授中的副语言[J].云南高教研究, 1994,(Z1).
- [5] 李慧. 体态语与对外汉语教学[J].语文学刊, 2009, 20.
- [6] 李如密, 刘文娟. 课堂教学副语言表达艺术[J].中国成人教育, 2009(24).
- [7] 李亚伟. 对外汉语教学初级阶段中的“把”字句与“被”字句[J].华章, 2009(15).
- [8] 梁茂成. 副语言初论[J].徐州师范大学学报(哲学社会科学版), 1994(2).
- [9] 刘巧红. 英语语调的功能[J].剑南文学, 2009.
- [10] 孙德坤. 关于开展课堂教学活动研究的一些设想[J].世界汉语教学, 1992, 02.
- [11] 田华. 论副语言交际特征及其文化语境构建[J].张家口师专学报, 2003(5).
- [12] 田华, 宋秀莲. 副语言交际概述[J].东北师大学报(哲学社会科学版), 2007(1).
- [13] 王钟华. 初级阶段汉语教学四题[J].语言教学与研究, 1999, 03.
- [14] 温春雨. 副语言符号在任务型外语教学中的功能探索[J].新乡师范高等专科学校学报, 2007(1).
- [15] 吴德元. 副语言在外语教学中的作用[J].上海师范大学学报, 1987(2).
- [16] 阎灵馨. 副语言能力在外语学习中的重要性[J].云南师范大学哲学社会科学学报, 1991(6).
- [17] 易仲民. 教学要注意语言姿态和表情修养[J].课程·教材·教法, 1984(3).
- [18] 张广君. 课堂教学中教师的非语言行为[J].教育研究, 1987.
- [19] Trager G.L. Paralanguage: A First Approximation [J]. *Studies in Linguistics*. 1958(13).

论文:

- [1] 李沫薇. 副语言在对外汉语教学中的应用研究[D].吉林:吉林大学硕士学位论文, 2010.
- [2] 李春光. 副语言问题研究[D].哈尔滨:黑龙江大学硕士学位论文, 2004.
- [3] 孙雁雁. 体态语与对外汉语教学[D].武汉:华中师范大学硕士学位论文, 2000.
- [4] 王磊. 对外汉语教学基础阶段教师课堂教学体态语考察[D].北京:北京语言大学硕士学位论文, 2008.
- [5] 曾文斌. 初级阶段对外汉语教学中副语言考察[D].湖南大学, 2013.

拉脱维亚大学孔子学院汉语 学习者学习需求研究

车俊池

摘要:拉脱维亚是“一带一路”沿线欧洲部分未来的重要中转站之一,也是波罗的海地区的汉学研究中心。拉脱维亚大学孔子学院如今已走过七个年头,学习汉语的人数逐年上升,了解其学习需求以更好的服务于未来的汉语学习者尤为重要。

本文以拉脱维亚大学孔子学院的汉语学习者 of 研究对象,结合自己在该孔子学院的教学实践,以ESP理论为理论基础,运用文献法、问卷调查法和数据分析法,探讨了拉脱维亚大学孔子学院的汉语学习需求情况,对他们的目标情景需求和学习需求进行了分析,研究结果如下。

目标情景需求:本学年在拉脱维亚大学孔子学院学习汉语的学习者主要学习动机为内在动机,其次为自我实现动机和融入交流动机;学生的目标学习时间以中、长期为主,目标水平以中、高级水平为主;根据拉脱维亚实际的语言环境和汉语要素的学习难度,学生最希望掌握汉语口语能力;拉脱维亚大学孔子学院目前的汉语课堂教学情况比较符合学习者的目标需求。

学习需求:学生希望在语音方面短期速成,词汇学习方面倾向于情景法和语法翻译法,语法学习方面以演绎法为主在课文中讲解语法,汉字学习方面识字需求大于写字需求;课堂练习以实用性强的练习方式为主,课堂活动以无竞争的小组活动为主,课后练习希望独立完成以“写”为主的习题;目前所使用的教材比较符合学生需求,学习时长和汉语水平与使用教材后的交际情况成正比;测试以“随堂测验”“期末考试”为主,且应口试和笔试相结合;教师教学用语为汉语的比例随学生汉语水平的提高而增加,但语速应仍慢于正常语速;讲练比例以1:1或3:7为主,前者包含相关文化知识的讲解;学生出现偏误时希望教师明确告知错误并立即给出正确形式;提问时学生更希望教师面对全班和个人提问;学生在意师生间的互动行为,最不能接受的教师行为是对待学生不公平;学生希望教师课后提供多种渠道了解中国人的传统文化和现代生活方式。

本文共分为四个部分:第一部分主要介绍了拉脱维亚国家概况、拉脱维亚汉学研究概况和拉脱维亚大学孔子学院概况;第二部分主要介绍了调查问

卷的设计思路和调查情况;第三部分介绍了拉脱维亚大学孔子学院汉语学习者的目标情景需求和学习需求;第四部分提出了启示和建议。

Learning Needs Research of Chinese Learner in Confucius Institute at the University of Latvia

Che Junchi

Abstract

Latvia is one of the important transit stations in the European part of the “Belt and Road” in the future, and it is the Chinese culture research Center in the Baltic region as well. The Confucius Institute at the University of Latvia has now gone through seven years. With the increasingly students studying there, it is important to know the needs of Chinese language learning.

This paper takes the Chinese learners of the Confucius Institute at the University of Latvia as the research object. I used the literature method, the questionnaire survey method and the data analysis method to analyze their target situational needs and learning needs based on the ESP theory and my teaching practice there. The results are as follows.

About the target situational needs: the main learning motivation of the Chinese learners at the Confucius Institute at the University of Latvia this academic year is the intrinsic motivation, the followed are the motivation for self-realization and the motivation for integration; students whose target learning time in medium and long-term and the target Chinese proficiency in intermediate and advanced are the main learning subject; according to the language environment in Latvia and the learning difficulty of Chinese, students are most eager to acquire the ability of spoken Chinese; currently the teaching situation there meets the target needs of the learners.

About the learning needs: students hope to learn the pronunciation in short-term, learn the vocabulary with situational method and grammatical translation method, learn grammar with the deductive method in the text instead of before the text, and the ability for reading the Chinese character is more useful than the writing in their opinion; the main exercises during the lesson would better to be based on the applicability, the class activities are mainly non-competitive group activities, the homework is mainly based on the writing individually; the textbooks currently used meet the needs of students, the length of study time and Chinese proficiency are directly proportional to the communication situation after using the textbooks; quiz and the final examination are supposed to be the main test, including oral test and written test; the proportion of teachers’ teaching language as Chinese increases with the improvement of students’ Chinese proficiency, but the rate of speech should still be slower than the normal one; the proportion of

explaining and exercise are supposed to be 1:1 or 3:7, the former contains the explaining of the culture knowledge; students hope that teacher can clearly tell the error and give the correct form immediately; it's better to ask the questions to the whole class and individual; students are concerned about the interaction between teachers and students, the most unacceptable behavior is to treat students unfairly; students hope that teachers can provide multiple ways help them to know about Chinese traditional culture and modern lifestyle after class.

This paper is divided into 4 parts: The first part mainly introduces the Latvian country overview, the overview of Chinese research in Latvia, and the Confucius Institute at Latvia University; The second part mainly introduces the design ideas and investigations of the questionnaire. The third part introduces the target needs and learning needs of the Chinese learners in the Confucius Institute at Latvia University. The fourth part puts forward some inspirations and suggestions.

一、拉脱维亚与拉脱维亚大学孔子学院

(一) 拉脱维亚概况

1. 拉脱维亚地理历史概况

拉脱维亚, 全名拉脱维亚共和国(The Republic of Latvia, 拉脱维亚语:Latvijas Republika), 位于欧洲的东北部, 西临波罗的海, 东与俄罗斯和白俄罗斯接壤, 国土面积6.45万平方千米, 与其北方的爱沙尼亚和南方的立陶宛共称为“波罗的海”三国。

公元前3000年左右, 拉脱维亚人的祖先在波罗的海东岸定居。12世纪晚期, 第一个传教士由罗马教皇派遣, 来到了道加瓦河下游传教, 并在此建立了由以德国商人和传教士为主的定居点。由于当地民众并没有接受基督教, 日耳曼十字军踏上了这片土地, 用武力强迫当地居民改信基督教。13世纪早期, 德国人控制了拉脱维亚大部分地区, 并在被征服的地区建立了十字军国家, 里加是当时主要的贸易中心。18世纪时, 俄国从瑞典和波兰获取了现拉脱维亚的所有领土, 第一次世界大战结束后, 拉脱维亚于1918年11月18日获得独立, 但在第二次世界大战期间, 苏联再次将拉脱维亚吞并, 使其成为了一个加盟共和国。

1991年8月21日, 拉脱维亚再次宣布独立, 成为民主议会共和制国家, 首都里加是全国的政治、经济、文化中心, 全国共有9个直辖市和109个自治市。自独立以来, 拉脱维亚积极培养和西方各国的关系, 1991年拉脱维亚加入联合国, 2004年成为欧盟成员国之一, 2007年成为申根公约会员国, 2014年加入欧元区。中国于1991年与拉脱维亚

建立大使级外交关系,1992年在拉脱维亚设立大使馆。2015年中拉两国就“一带一路”倡议和“16+1合作”达成共识,2016年拉脱维亚成为“第五届中国-中东欧国家领导人峰会”东道主国。

2. 拉脱维亚人文概况

拉脱维亚人口约193万人(2018年),其中拉脱维亚族占62.1%、俄罗斯族占26.91%、白俄罗斯族占3.30%、乌克兰族占2.21%、波兰族占2.17%、立陶宛族占1.18%,此外还有犹太族、吉普塞族、爱沙尼亚族和德意志族等。据调查,拉脱维亚是性别比差异最大的国家,是少数女多男少的地区,男女差距约18%。拉脱维亚多数居民信奉宗教(罗马天主教约50万人、基督教路德宗约45万人、俄罗斯东正教约35万人等),但只有7%的人经常性参加教会活动。

拉脱维亚官方语言为拉脱维亚语,属于印欧语系波罗的海语族,文字以拉丁字母为基础。第一外语为英语,第二外语为俄语和德语,小语种包括汉语、意大利语等其他语言。目前85%的学生都在学校接受了第二语言的学习,其中大约51%的学生学过至少两门外语。目前,中小学外语教学以英语为主,大约占97.9%,其次分别是俄语(39.7%)、德语(13.4%)和法语(2.2%)。近年来,由于中国综合国力的提升和“一带一路”倡议的影响,汉语逐渐成为了学校和私人机构所热衷的一门语言。

拉脱维亚目前已建立全国教育网,实行5年免费学前教育和12年免费初级教育(1-9年级)和中级教育(10-12年级),高等教育(本科、硕士研究生和博士研究生),此外还有职业教育和终身制教育(继续教育)等。教育系统完善,教育科目齐全,国民教育水平较高,15岁以上人口识字率为99.8%,入学率为90.2%,基本无文盲。

(二)拉脱维亚汉语教学研究概况

拉脱维亚的汉学研究已有近百年的历史,涌现出了许多优秀的汉学家。

彼得里斯·施密茨(Pēteris Šmits, 1869-1938)是拉脱维亚汉学研究的创始人,他是著名的汉学家、东方学家、汉语和满语专家。1919年,他在拉脱维亚大学创建了汉学研究室,研究并发表了诸多汉学研究成果,为拉脱维亚的汉语理论研究和教学奠定了良好的基础。

埃德加斯·卡塔雅斯(Edgars Katajs)也是拉脱维亚一位著名的汉学专家,他1923年在中国东北出生,毕业于北满大学,第二次世界大战期间他回到拉脱维亚任教于拉脱维亚大学语言学院(今拉脱维亚大学人文学院),期间一共翻译了3本中文书。

贝德高教授(Pēteris Pildegovičs)是拉脱维亚大学孔子学院现任外方院长,他研究中国语言、历史和文化50多年,是一位真正的中国通,目前活跃在拉脱维亚外交界和

学术界的中文人才大部分是都是他教授过的学生。贝德高教授曾经担任过拉脱维亚驻华临时代办的首任代办,相当于第一任大使。贝德高教授分别于2010年和2018年出版和发布了《汉语拉脱维亚语大词典》、《精选拉汉-汉拉词典》和《汉语拉脱维亚语大词典》电子版APP,被拉脱维亚政府授予特殊贡献奖。

拉脱维亚是波罗的海三国中最早开始汉语教学的国家,也是该区域中规模最大的汉学中心。1991年拉脱维亚恢复独立之际拉脱维亚大学就率先开设了汉语专业,目前拉脱维亚大学设有汉语学士学位和汉语硕士学位,本科3年制,硕士2年制,每年招生13-20人左右。

(三)拉脱维亚大学孔子学院概况

2011年,拉脱维亚大学孔子学院成立。

截至2018年,拉脱维亚大学孔子学院共有16个教学点,分别是拉脱维亚大学孔子学院本部、拉大人文学院亚洲系教学点、里加文化中学孔子课堂教学点、道加瓦皮尔斯大学孔子课堂教学点、雷泽克内大学孔子课堂教学点、里加34中学孔子课堂教学点、交通与电信大学教学点、拉脱维亚生命科学与技术大学教学点、叶尔加瓦斯比杜拉中学教学点、拉脱维亚文化学院教学点、蒙特梭利探索小学教学点、文茨皮尔斯大学教学点、利耶帕亚大学、叶卡布皮尔斯中学、克拉斯拉瓦中学、新马露白小学教学点。其中,拉脱维亚大学孔子学院本部、拉脱维亚大学人文学院、里加文化中学、里加34中学、道加瓦皮尔斯大学、文茨皮尔斯大学、拉脱维亚文化学院、利耶帕亚大学、叶卡布皮尔斯中学等9个教学点将汉语课程正式纳入学分体系,成为必修或选修学分课。

拉脱维亚大学孔子学院本学年共有119个教学班,学员累计1038人,其中注册学员942人,非注册学员96人;学分课程学员542人,非学分课程学员496人;孔子学院学员568人(含下设教学点),孔子课堂学员470人,学员人数同比增长率达到了38.9%,年授课量达到7333课时。

目前,拉脱维亚大学孔子学院的师资总数达到了23人,包括行政人员3名,国家公派汉语教师2名、本土教师3名、汉语教师志愿者15名。孔院本部配备4名教师(3名汉语教师志愿者和1名本土教师)、四个孔子课堂各配备两名教师(其中,里加34中学孔子课堂1名汉语教师志愿者和1名本土教师;雷泽克内大学孔子课堂1名汉语教师志愿者和1名本土教师;里加文化中学孔子课堂1名国家公派汉语教师和1名汉语教师志愿者;道加瓦皮尔斯大学孔子课堂2名汉语教师志愿者),拉大人文学院教学点3名本土教师和1名国家公派汉语教师,其余教学点各有1名汉语教师志愿者。

二、拉脱维亚大学孔子学院汉语学习者学习需求调查

(一) 调查对象说明

本次调查的范围是拉脱维亚大学孔子学院, 根据实际调查情况, 由于少儿班/小学班的学生年龄偏小, 学习过程呈现出的被动性较大, 因此笔者认为他们较难真实反应学习者作为个体所产生的学习需求, 故不在本次调查范围内。本次的调查对象年龄跨度从12岁-60岁不等, 汉语学习时间从0-6年不等, 母语为拉脱维亚语或俄语, 既有学分班的学生, 也有兴趣班的学生。

(二) 调查问卷的设计和实施

该问卷以ESP需求理论为理论基础, 参照Munby和Hutchinson & Waters的需求框架设计出了《拉脱维亚大学孔子学院汉语学习需求调查问卷》, 该问卷包含三部分, 分别是基本信息、目标情景需求和学习需求, 共43题, 全部采用客观题的形式。

基本信息, 包括性别、年龄、母语背景、学习汉语的时间、目前汉语水平、社会背景、汉语课程类型以及是否考过HSK。该部分共8题。

目标情景需求主要涉及学习动机, 学习时长、时间和频率, 目标水平, 希望的学生人数, 希望获得的汉语技能, 学习汉语的困难之处以及使用汉语进行交流的对象等问题。其中学习动机部分包含五个维度, 分别是内在动机、融入交流动机、工具型动机、自我实现/发展动机、外在压力动机, 问题采用李克特五级量表形式, 分值越高, 表示调查对象对选项的认可度越高, 反之越低。该部分共10题。

学习需求包含学生、教材和教师三个维度, 该部分共25题。

学生: 主要涉及针对汉语要素(语音、词汇、语法和汉字)的学习需求, 对课堂练习和课后练习的需求, 对作业和测试的需求;

教材: 主要涉及教材类型、教材难度、使用当前教材后的交际情况;

教师: 主要涉及教学行为方面的内容, 如讲练比例、提问方式、教学语言等。

考虑到拉脱维亚的多语种语言环境, 为了增加问卷的信度, 增加被试者对问卷内容的理解程度, 本问卷为匿名问卷, 所使用的语言为拉脱维亚语、俄语、英语和汉语。

笔者作为2018-2019学年赴拉脱维亚汉语教师志愿者, 利用工作环境优势, 通过其他汉语教师志愿者和公派教师将问卷下发至拉脱维亚大学孔子学院本部及各教学点, 并要求被试利用课余时间本着认真、负责、独立的态度完成本次调查。

本次调查总计发放问卷160份, 回收问卷155份, 有效问卷154份, 有效回收率为96.25%。

(三) 调查数据统计与分析

本次调查运用EXCEL表格进行统计和整理,运用SPSS 22.0统计软件对数据进行“信度”检验,以测量调查结果的可靠性。本部分将对被试基本信息进行数据分析,被试目标情景需求和学习需求将另立章节详细阐述。

《拉脱维亚大学汉语学习需求调查问卷》中被试基本信息部分包括性别、年龄、母语、已学汉语的时间、汉语水平、职业背景、汉语课程类型以及是否通过HSK等8项,在分析过程中笔者发现母语背景对分析项目的关系不大,故将其删除,之后运用SPSS 22.0对每一项进行频数分析后,结果如表1所示:

表1 被试人口统计学变量的描述性统计结果 (N=154)

变量	特征	人数	百分比
性别	男	34	22.08%
	女	120	77.92%
年龄	18岁以下	52	33.77%
	18-40岁	91	59.09%
	41岁以上	11	7.14%
社会背景	中学生	67	43.51%
	大学生	41	26.62%
	社会人士	46	29.87%
课程类型	学分必修	24	15.58%
	学分选修	40	25.97%
	兴趣课	90	58.45%
学习汉语的时间	6个月以下	36	23.38%
	6个月-1年	63	40.91%
	1-2年	24	15.58%
	2-4年	26	16.88%
	4年以上	5	3.25%
汉语水平	初级	119	77.27%
	中级	29	18.83%
	高级	6	3.9%
是否考过HSK	HSK1	16	10.39%
	HSK2	10	6.49%
	HSK3	7	4.55%
	HSK4	0	0%
	HSK5	3	1.95%
	HSK6	0	0%
	没有	118	76.62%

1. 性别和年龄

本次调查样本中共有男性34人,占样本总数22.08%;女性120人,占样本总数77.92%,女性学习者的比例远远高于男性学习者。年龄上,拉脱维亚汉语学习者的年龄集中在18-40岁之间,为91人,占样本总数59.09%;其次为18岁以下的汉语学习者,为52人,占样本总数的33.77%;样本数最小的为41岁以上学习者,为11人,仅占样本总数的7.14%。

2. 社会背景

本次调查按照被试身份分为3组,中学生、大学生和社会人士。

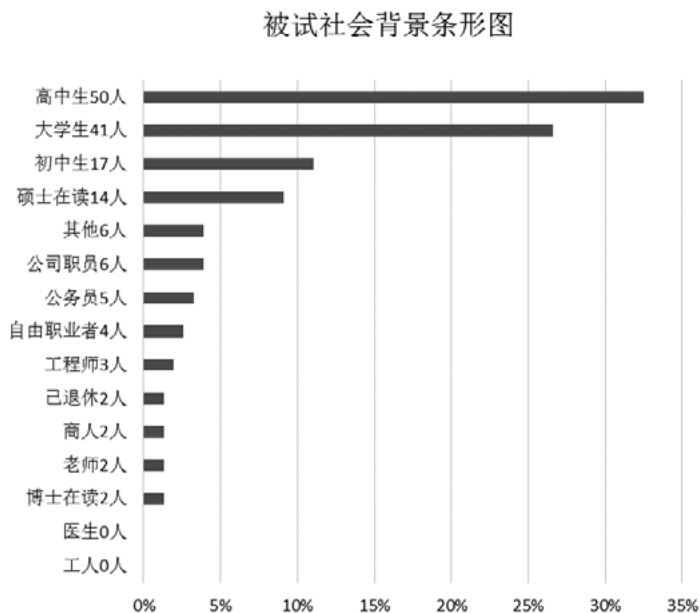


图1 被试社会背景条形图

在学习汉语的人数中,以中学生(Elementary school student 和 High school student) 最多,67人,占43.51%,其次为社会人士与大学生大致持平,分别是46人,占29.87%,41人,占26.62%。

3. 学习汉语的时间与汉语水平

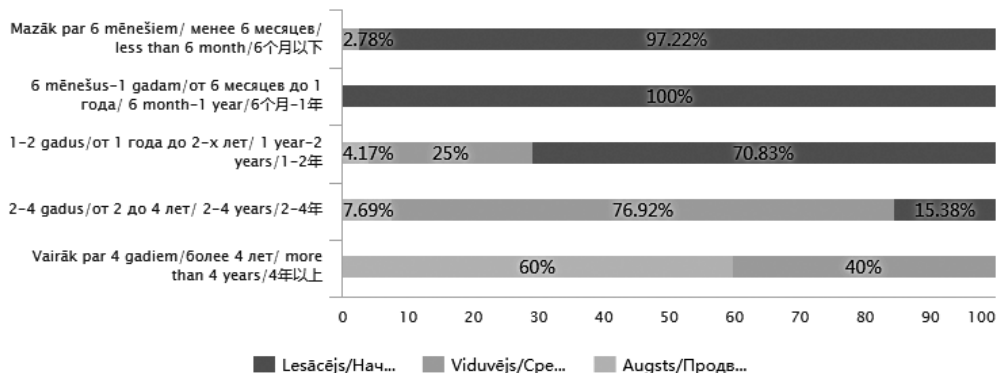


图2 被试汉语学习与汉语水平

根据上表汉语学习时间和汉语水平的人数分布,笔者大致将拉脱维亚大学孔子学院汉语学习者的汉语水平划分为三级,分别对应的学习时间为:初级水平(0-2年),中级水平(2-4年),高级水平(4年以上)。

拉脱维亚大学孔子学院学习汉语的主流为初级水平的学生,119人,占77.27%,其次为中级水平的学生,29人,占18.83%;高级水平的学生最少,6人,仅占3.9%,该水平学生的社会背景为大学生(3名),硕士在读(2名),翻译(1名)。

4. 课程类型

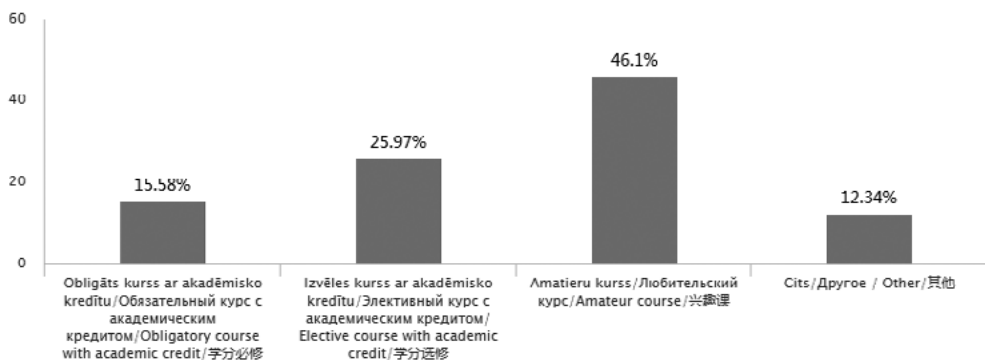


图3 被试课程类型

课程类型以兴趣课为主,人数90,占58.45%;其次是学分选修课,人数40,占25.97%,最少的为学分必修课,人数24,占15.58%。

5. 是否考过HSK

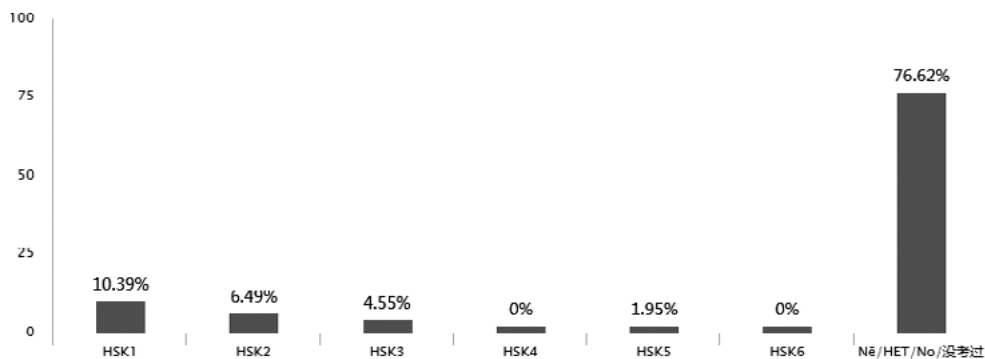


图4 被试是否考过HSK

本次调查对象中,考过HSK1的人数为16人,占10.39%;考过HSK2的人数为10人,占6.49%;考过HSK3的人数为7人,占4.55%;考过HSK5的人数为3人,占1.95%;绝大部分人没有参加过HSK,人数为118人,占76.62%。

6. 小结

综上所述,笔者得出以下调查结果:

- (1) 学习主体:从性别上看,由于拉脱维亚女性人口基数较大,故女性学习者多于男性学习者;从年龄和社会阶层上看,中学生^[1]是学习汉语的主流人群,尽管“年龄”项目的调查中显示学习群体主要集中于18-40岁,但该群体包含了大学生和社会人士两个阶层。
- (2) 汉语水平:以初级水平阶段的学生为主,其次是中级水平和高级水平的学生。
- (3) 课程类型:以兴趣班为主,选修学分班和必修学分班的数量较少,但呈上升趋势。
- (4) 学习年限:学习汉语的时间为2年以下的学生最多,随着学习时间的增长,学生人数呈递减状态。
- (5) HSK考试:近八成(76.62%)汉语学习者未参加HSK考试。

[1] 拉脱维亚教育系统与中国略有差异,1-9年级为Elementary school students,10-12年级为High school students,在本次调查中笔者按照中国的教育系统将拉脱维亚被试中的7-12年级的学生归为中学生。

三、拉脱维亚大学孔子学院汉语学习者学习需求分析

(一) 目标情景需求分析

需求分析包括目标情景需求和学习需求,该部分将对拉脱维亚大学孔子学院汉语学习者的目标情景需求进行具体分析。根据Munby提出的目标需求框架和调查问卷中各项因子的相关性,笔者将目标情景需求分为学习动机、学习目标、目标学习时间和频率、其他四部分进行分析。

1. 学习动机

该部分共设15个项目,考察5个主要学习动机,分别是内在动机、融入交流动机、工具型动机、自我实现动机、外在压力动机。上述项目均采用李克特量表进行量化评估,1=非常不同意,2=不同意,3=不知道,4=同意,5=非常同意,具体项目内容和因素分布如表2所示。

表2 学习动机项目信度分析

考察维度	具体项目	项目数量	内在一致性 α 系数
内在动机	(1)我对汉语和中国文化感兴趣。	3	0.791
	(2)我喜欢中国。		
	(3)学习汉语的时候我感到很高兴。		
融入交流动机	(4)我想和中国人交朋友。	3	0.614
	(5)我希望有机会参加中国活动。		
	(6)学习汉语能促进中拉两国的互相了解。		
工具型动机	(7)我想做翻译、导游或者其他中文相关的工作。	4	0.701
	(8)我想在中国学习、工作或生活。		
	(9)拿学分。		
	(10)我想跟中国人做生意或进入中资企业。		
自我实现动机	(11)我很享受学习汉语带来的挑战。	3	0.740
	(12)学习汉语能证明我有语言天赋。		
	(13)我有成就感。		
外在压力动机	(14)拉脱维亚的中国元素越来越多。	2	0.602
	(15)我父母和朋友希望我学汉语。		

备注:问卷整体信度系数:0.763

为确保该部分的项目符合测量学的要求^[1],笔者对该部分问卷的内在一致性进行了分析以确保其信度。信度指测量结果的可靠性、稳定性和一致性,即测量结果是否能够反映被试稳定的、一贯性的真实特征。根据信度分析结果,该项目 5个维度的内部一致性系数都在0.602-0.791之间,整体信度系数为0.763,符合测量学的指标要求,数据信度质量较高,可用于进一步分析。

(1)拉脱维亚大学孔子学院汉语学习动机整体情况

拉脱维亚大学孔子学院汉语学习动机5个维度的得分如表3所示,该表中有四个项目——动机类别、平均数 \bar{x} 和标准差s、中间参照值和显著性差异值P。笔者将各维度的平均分与中间参照值3分(3=不知道)进行单样本T检验,结果显示工具型动机与外在压力动机的平均分相对于另外三项而言明显低于中间参照值,且显著性差异值远远大于0.05,说明拉脱维亚大学孔子学院的汉语学习者受工具型动机和外在压力动机的影响较小。根据张厚粲、徐建平(2007)的观点,当参与因子分析的变量与其他变量的相关系数小于0.3时,则不适合再进行进一步分析,由于工具型动机的平均值小于中间参照值3,故本部分接下来的分析中将排除该项。

表3 拉脱维亚大学孔子学院汉语学习动机整体状况($\bar{x} \pm s$)

动机类别	$\bar{x} \pm s$	中间参照值	P
内在动机	4.50±0.64	3	**
融入交流动机	4.15±0.71		**
工具型动机	2.95±1.00		0.575
自我实现动机	4.31±0.76		**
外在压力动机	3.02±0.97		0.803

注:*表示P<0.05,**表示P<0.01,用来描述某件事情发生的概率^[2],下同

根据各维度的平均数和显著性差异值,本学年拉脱维亚大学孔子学院的学习动机由高到低依次为内在动机>自我实现动机>融入交流动机>外在压力动机>工具型动机。接下来,笔者将以被试基本信息为自变量进行进一步分析,探索不同身份信息的学习动机是否有差异。

[1] Cronbach α 系数用来检验不易进行折半系数分析的量表的内在信度,它可以帮助人们确定影响量表的内在一致性的项目。Cronbach α 系数介于 0.00 和 1.00 之间,系数越高,说明量表的内在一致性越强,测量的结果就越可靠。如果 α 系数高于0.8,则说明信度高;如果值介于0.7~0.8之间,则说明信度较好;如果此值介于0.6~0.7,则说明信度可接受;如果此值小于0.6,说明信度不佳。

[2] 如果P值小于0.01,说明某件事情的发生至少有99%的把握;如果P值小于0.05(并且大于0.01),说明某件事情的发生至少有95%的把握。

(2) 不同变量对学习动机的影响

性别与学习动机

该部分以性别为自变量(自变量项目在三个以下的时候,采用独立样本T检验),以学习动机的4个因子得分为因变量进行独立样本T检验。由表4可知,外在压力动机的P值大于0.05,可推断不同性别在该学习动机上存在的差异较小;内在动机、融入交流动机和自我实现动机三个因子的P值都小于0.05,可推断这三个学习动机在拉脱维亚大学孔子学院存在性别差异。

排除样本数量不同的差异,经过对原始数据的进一步分析,发现不同性别之间在内在动机、融入交流动机和自我实现动机上具体存在的差异为:

内在动机上,女生对背后的中国文化有强烈的兴趣,而男生则是因为喜欢中国这个国家而学习汉语,在学习汉语的过程中,女生(女生选择“非常同意”的为65%,男生选择“非常同意”的为47.06%)更容易比男生产生快乐的情绪;在融入交流动机上,女生的感性因素较多,她们更希望跟中国人交朋友,也更喜欢参加中国的活动,如春节、孔院日、汉语桥比赛等,而男生则认为学习汉语有利于促进中拉两国的文化交流,理性因素较多;在自我实现动机上,男生女生都认为很享受学习汉语带来的挑战,能给自己带来成就感,也能证明自己的语言天赋,但根据数据显示,女生对这部分动机的认同更加强烈,男生相对而言则比较折中。

表4 不同性别的学习动机比较($\bar{x} \pm s$)

学习动机	男(N=34)	女(N=120)	T	P
内在动机	4.28±0.60	4.56±0.63	-2.224	0.028*
融入交流动机	3.76±0.92	4.26±0.60	-2.962	0.005**
自我实现动机	4.02±0.83	4.39±0.72	-2.299	0.026*
外在压力动机	2.73±0.97	3.1±0.95	-1.960	0.052

年龄与学习动机

以年龄为自变量(自变量含三个或三个以上项目,采用单因素F检验),以学习动机的4个因子得分为因变量分别进行F检验。由表5可知,四个学习动机的P值均大于0.05,没有显著性差异,可初步判断拉脱维亚大学孔子学院不同年龄阶段的汉语学习者在学习动机上没有较大差异。不过笔者发现在自我实现动机这个项目上P值最为接近0.05,呈现出边缘显著的结果,表明不同年龄阶段的学习者在该项学习动机上可能存在细微差异。于是笔者采用SPSS“事后检验”进行了进一步分析,发现18岁以下的汉语学习者与18-40岁和41岁以上的汉语学习者在自我实现动机上没有较大差异,但是18-40岁与41岁以上的汉语学习者在自我实现动机上略有不同,再加上41岁以上的学

习者在该项分值上高于18-40岁的汉语学习者,这说明41岁以上的学习者更加期待自我突破和渴望证明自己的学习能力。

表5 不同年龄的学习动机比较($\bar{x} \pm s$)

学习动机	18岁以下(n=52)	18-40岁(n=91)	41岁以上(n=11)	F	P
内在动机	4.45±0.75	4.48±0.59	4.85±0.23	1.886	0.155
融入交流动机	4.16±0.69	4.14±0.76	4.18±0.43	0.20	0.980
自我实现动机	4.40±0.78	4.21±0.77	4.73±0.36	2.994	0.053
外在压力动机	3.13±0.97	2.97±0.96	2.91±1.00	0.571	0.566

社会背景与学习动机

以社会背景为自变量,以学习动机的4个因子得分为因变量分别进行F检验。由表6可知,四项学习动机的P值均大于0.05,没有呈现出显著差异性,说明在拉脱维亚大学孔子学院不同的社会背景对学习动机的影响并不大。

表6 不同社会背景的学习动机比较($\bar{x} \pm s$)

学习动机	中学生(n=67)	大学生(n=41)	社会人士(n=46)	F	P
内在动机	4.44±0.71	4.46±0.53	4.61±0.61	1.402	0.355
融入交流动机	4.22±0.65	4.14±0.84	4.07±0.68	0.640	0.529
自我实现动机	4.30±0.83	4.19±0.75	4.43±0.67	1.090	0.339
外在压力动机	3.14±0.96	2.91±1.03	2.93±0.92	0.954	0.388

汉语学习与学习动机

以汉语学习时间为自变量,以学习动机的4个因子得分为因变量分别进行F检验。由表7可知,四项学习动机的P值均大于0.05,初步表明学习动机受汉语学习时间长短的影响较小,但内在动机的P值呈现边缘显著,若将学习时间长短进行两两对比,可能发现细微差异,故需采用“事后检验”进行进一步分析。“事后检验”经过两两对比,发现汉语学习时间为1-2年的学习者与汉语学习时间为2年以上的学习者显著性值小于0.05,说明两者之间存在不同,根据均值判断汉语学习时间为2年以上的学习者的内在动机要强于汉语学习时间为1-2年的汉语学习者,该结果在一定程度上说明,汉语学习时间长短除了对内在动机有少许影响外,对其他学习动机基本不构成影响。

表7 不同汉语学习与学习动机比较($\bar{x} \pm s$)

学习动机	0-1年(n=99)	1-2年(n=24)	2年以上(n=31)	F	P
内在动机	4.50±0.59	4.26±0.88	4.67±0.50	2.781	0.065
融入交流动机	4.10±0.77	4.10±0.70	4.40±0.89	2.392	0.095
自我实现动机	4.32±0.72	4.03±1.01	4.50±0.62	2.630	0.075
外在压力动机	3.03±0.97	2.90±1.01	3.08±0.96	0.262	0.770

汉语水平与学习动机

以汉语水平为自变量,以学习动机的4个因子得分为因变量分别进行F检验。由表8可知,四项学习动机的P值均大于0.05,初步表明学习动机受汉语水平的影响较小,但在各项学习动机中,融入交流型动机呈现边缘显著,说明若将汉语水平进行两两对比,可能发现细微差异,故需采用“事后检验”进行进一步分析。“事后检验”表明初级水平的汉语学习者与中级水平的汉语学习者在融入交流动机上存在不同,比较均值后可知中级水平汉语学习者的融入交流动机强于初级水平汉语学习者,说明汉语水平因素会在一定程度上影响融入交流动机的强弱,水平越高,融入交流型动机越强。

表8 不同汉语水平与学习动机比较($\bar{x} \pm s$)

学习动机	初级(n=119)	中级(n=29)	高级(n=6)	F	P
内在动机	4.47±0.66	4.59±0.56	4.61±0.61	0.504	0.605
融入交流动机	4.09±0.75	4.41±0.49	4.17±0.55	2.501	0.085
自我实现动机	4.25±0.79	4.57±0.58	4.22±0.81	2.211	0.113
外在压力动机	2.97±0.97	3.24±0.92	3.00±1.10	0.944	0.391

汉语课程类型与学习动机

以汉语课程类型为自变量,以学习动机的4个因子得分为因变量分别进行F检验。由表9可知,自我实现动机的P值小于0.05,呈现出显著差异,初步说明汉语课程的类型会对学习者的自我实现动机产生影响。经过“事后检验”,发现学分选修班与兴趣班有显著差异,由均值可判断兴趣班的学生更期待挑战自我以获得成就感,证明自己的学习能力和语言天赋。

表9 不同汉语课程类型与学习动机比较($\bar{x} \pm s$)

学习动机	学分必修(n=24)	学分选修(n=40)	兴趣班(n=90)	F	P
内在动机	4.35±0.59	4.40±0.68	4.58±0.62	2.037	0.134
融入交流动机	4.03±0.61	4.11±0.89	4.20±0.65	0.673	0.512
自我实现动机	4.39±0.54	4.05±0.84	4.40±0.76	3.243	0.042*
外在压力动机	2.96±0.81	2.88±1.01	3.10±0.99	0.805	0.449

HSK通过情况与学习动机

以汉语课程类型为自变量,以学习动机的4个因子得分为因变量进行独立样本T检验。各项P值远远大于0.05,没有显著差异,说明考过HSK与否对学习动机不构成影响。

表10 HSK与学习动机比较($\bar{x} \pm s$)

学习动机	通过(n=36)	没考过或通过(n=118)	T	P
内在动机	4.55±0.51	4.48±0.67	0.545	0.587
融入交流动机	4.25±0.56	4.12±0.75	0.946	0.345
自我实现动机	4.35±0.70	4.30±0.78	0.380	0.704
外在压力动机	2.97±0.86	3.03±1.00	-0.334	0.739

小结

从整体看,被试主导学习动机为内在动机,其次为自我实现动机和融入交流动机,而外在压力动机和工具型动机不是其主要学习动机。这说明大多数学习者都出于自身兴趣,以达到简单交流为目的而学习汉语,这与孔子学院“增进世界人民对中国语言和文化的了解”的宗旨相符。

性别因素对融入交流动机、内在动机和外在压力动机影响较大,程度为融入交流动机>内在动机>外在压力动机。男性汉语学习者的学习动机偏向理性和表面,如他们学习汉语更多是因为能够促进中拉两国的互相了解或者单纯的喜欢中国这个国家;女性汉语学习者的学习动机偏向感性和深入,如她们学习汉语更多是因为学习过程中产生的自信或者想了解汉语和其背后的中国文化。

年龄因素仅对自我实现动机有略微影响,社会背景因素与各项动机没有相关性,这反向证明了内在动机在各个年龄阶段和各个社会阶层的主导性地位。

汉语水平因素仅对融入交流动机有略微影响,表现为中级水平学习者的融入动机强于初级水平学习者,说明当汉语水平达到中级阶段后,学习者会更加渴望用汉语进行交流或参加中国文化活动以检测自己的学习情况;而汉语学习时间因素则仅对内在因素有略微影响,表现为汉语学习时间为1-2年的学习者内在动机会强于汉语学习时间为1年以下的学习者,说明在汉语学习过程中随着对汉语知识和文化知识的了解越来越多,更加促进了他们的学习兴趣,内在动机越来越强。

汉语课程类型因素对自我实现动机有较大影响,表现为兴趣班的自我实现动机强于学分选修班的自我实现动机。结合年龄因素和社会背景因素判断,兴趣班的学生主体为中学生,学分选修班的学生主体为大学生,中学生在情感上呈现的波动性要大于大学生,因此他们在学习汉语的过程中更能享受学习汉语带来的挑战和自信。

HSK考过与否的因素与各项动机均无太大关系。

值得一提的是,在笔者预期中,随着近年来中拉两国经济文化上的往来日益增多,工具型动机会成为影响拉脱维亚大学孔子学院的其中一个因素,但根据本次调查结果,工具型动机各项得分甚至低于外在压力动机。经过仔细研究调查数据、查阅相关资料和访谈部分相关人士后,发现有以下两个原因:一个原因是拉脱维亚居民如果要在国外就业,一般会选择距离较近且文化相似的西欧国家,中国与拉脱维亚的距离和文化差距都比较大,故中国并不是该国居民出国就业的主要国家;另外一个原因是,尽管在拉中资企业的拉脱维亚员工有汉语学习的需求,却并没有以拉脱维亚大学孔子学院为首选汉语学习机构,拉脱维亚大学孔子学院以班级为单位进行一对多教学,上课时间和地点固定,课程主要为生活汉语和中国文化,而员工由于工作时间关系则更希望时间地点相对灵活的一对一上门教学,除了生活汉语还希望系统地学习商务汉语,因此在拉脱维亚大学孔子学院学习的以工具型动机为主的企业员工基数较少。

2. 学习目标

本部分包含三个维度,分别是目标学习时长、目标水平和目标技能,具体数值由表11所示。

目标学习时长方面,笔者根据拉脱维亚大学孔子学院的实际情况将该项归为三类,短期(1年以下和1-2年)、中期(2-4年和4-6年)、长期(6年以上)。其中中期学习者(58人,占37.67%)和长期学习者(56人,占36.36%)基本持平,短期学习者仅40人,占25.97%。

目标水平方面,笔者根据HSK大纲参照的《欧洲共同语言参考标准》将该项分为三部分,初级(HSK1和HSK2)、中级(HSK3和HSK4)、高级(HSK5和HSK6)。其中期望达到高级水平(66人,占42.86%)和中级水平(65人,占42.41%)基本持平,期望达到初级水平的仅23人,占14.93%。

目标技能方面,“听说读写”的百分比都大于50%,说明大部分的汉语学习者都希望全面掌握这四项汉语技能。其中,学生最希望掌握的技能是“说”,有142人,占92.21%,其次是“听、读”(120人,占77.92%),最后是“写”(106人,占68.83%)。

表11 学习目标

项目	选项	人数	百分比
目标学习时长	1年以下	12	7.79%
	1-2年	28	18.18%
	2-4年	36	23.38%
	4-6年	22	14.29%
	6年以上	56	36.36%
目标水平	HSK1	15	9.74%
	HSK2	8	5.19%
	HSK3	32	20.78%
	HSK4	33	21.43%
	HSK5	23	14.94%
	HSK6	43	27.92%
目标技能	听	120	77.92%
	说	142	92.21%
	读	120	77.92%
	写	106	68.83%

注：“目标技能”项为多选题。

通过上述分析可得出以下结论：其一，被试以中、长期为目标学习时长的学生为主，目标水平以中级和高级水平为主，这说明学生有持续性学习汉语的意愿；其二，目标输入技能（听、读）人数比较平均，目标输出技能（说、写）呈现两极分化，说明在拉脱维亚大学孔子学院的汉语学习者认为“听、说、读”的实用性较高，并且非常重视汉语的口语表达，而“写”由于汉字和汉语书面表达较难的原因，在拉脱维亚当下语言环境中实用性相对较低，故相对而言重视程度较低。

3. 目标学习时间和频率

目标学习时间和频率的数据如表12所示。

学习时间段方面，大部分的学习者希望在晚上和下午上汉语课，由于拉脱维亚大学孔子学院的上课时间普遍集中在星期一到星期五，不论是中学生、大学生和社会人士，下午和晚上都意味着一天主要工作或者学习的结束，他们能有更多的个人时间来上汉语课。目前拉脱维亚大学孔子学院大部分的教学点都是在两个时间段进行汉语教学，比较符合学习者的目标需求。

上课时长方面，总体来说45-90分钟/次的人数最多，74人，占48.05%，其次是90-120分钟，56人，占36.36%。为了进一步了解具体需求，笔者分别以年龄、汉语课程

类型、当前汉语水平和目标汉语水平为自变量,以上课时长为因变量进行交叉分析,结果如下:以年龄为自变量,各个年龄阶段都倾向45-90分钟一次课;以汉语课程类型为自变量,学分必修课的学生更倾向于90-120分钟一次课,学分选修班和兴趣班的学生更倾向于45-90分钟一次课;以当前汉语水平为自变量,初级和中级阶段的学生倾向于45-90分钟一次课,高级阶段的学生倾向于90-120分钟一次课;以目标汉语水平为自变量,目标水平为初级的学生在45分钟和45-90分钟的倾向人数上基本持平,目标水平为中级的学生倾向于45-90分钟,目标水平为高级的学生在45-90分钟和90-120分钟的倾向人数上基本持平。综上,45-90分钟一次课能够符合大部分学习者的目标需求,目前的上课时长基本符合这一需求。

上课频率方面,以周为单位,每次课45-90分钟,总体来说希望一周2-3次课的人数最多,65人,占42.21%,其次是希望一周1-2次课,有56人,占36.36%。笔者仍然分别以年龄、汉语课程类型、当前汉语水平和目标汉语水平为自变量,以上课频率为因变量进行交叉分析,结果如下:以年龄为自变量,希望每周1-2次课的百分比和每周2-3次的百分比基本持平;以汉语课程类型为自变量,学分必修和学分选修班的学生倾向于每周1-2次课,兴趣班的学生倾向于每周2-3次课;以当前汉语水平为自变量,初级阶段倾向于每周1-2次课,中级和高级阶段的学生倾向于每周2-3次课;以目标水平为自变量,目标水平为初级的学生倾向于每周2-3次课,目标水平为中级的学生,每周1-2次课和每周2-3次课基本持平,目标水平为高级的学生倾向于每周2-3次课。综上,若每次课45-90分钟,学生的目标需求为每周1-3次课,目前上课频率基本符合这一需求。

表12 目标学习时间和频率

项目	选项	人数	百分比	项目	选项	人数	百分比
您期望在什么时候上汉语课	上午	19	12.34%	您希望一周上几次汉语课	1-2	56	36.36%
	下午	45	29.22%		2-3	65	42.21%
	晚上	50	58.44%		3-4	20	12.99%
4以上					13	8.44%	
项目	选项	人数	百分比				
每次汉语课您希望上多长时间?	45分钟	18	11.69%				
	45-90分钟	74	48.05%				
	90-120分钟	56	36.36%				
	120分钟以上	6	3.9%				

4. 其他

(1) 希望一个班的学生人数

由图5所示, 54.55%的学习者认为一个班5-10人最佳, 其次是一个班5人左右, 占31.17%。根据拉脱维亚的实际人口基数和目前拉脱维亚大学孔子学院的教学情况, 笔者认为每个班5-10人这个区间比较合适, 教师比较容易照顾到每个学生, 同时也有利于操练和小组活动。

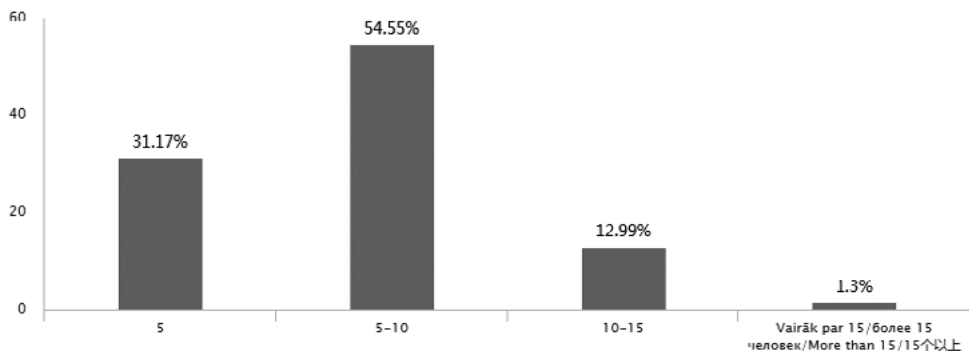


图5 希望一个班的学生人数

(2) 经常使用汉语交际的对象

由图6可知, 拉脱维亚大学孔子学院的学习者经常使用汉语的对象是汉语教师, 占73.38%, 其次是朋友和同学, 百分比分别是35.71%和34.42%。这说明, 课堂是学生主要的汉语语言环境, 下课之后很难找到合适的汉语语言环境用汉语进行交流。

选项	小计	比例
Ar priekšnieku/Начальник/Boss/上司	2	1.3%
Ar kolēģi/Коллега/Colleague/同事	6	3.9%
Ar klientu/Учитель/Teacher/顾客	23	14.94%
Ar skolotāju/по работе с клиентами/Teacher/老师	113	73.38%
Ar skolasbiedru/Одноклассник/Classmate/同学	53	34.42%
Ar draugu/Друг/Friend/朋友	55	35.71%
Ar pārdevēju/Продавец/Seller/销售员	4	2.6%
Ar viesmīli/Официант / Официантка/Waiter/Waitress/服务员	3	1.95%
Ar kādu citu/Другое /Other/其他 [详细]	21	13.64%
本题有效填写人次	154	

图6 经常使用汉语交际的对象(多选题)

(3) 最难学习的汉语要素

由图7可知, 65.58%的学习者将汉字列为最难学习的汉语要素, 其次是词汇和语音, 百分比分别为53.9%和41.56%。拉脱维亚语书写系统由拉丁字母构成, 为表音体系的文字, 与汉字这种由笔画和部件构成的表意体系的文字完全不同, 学生需要花大量的时间去识记汉字的字形和写法, 因此大部分学生认为汉字是最难学习的一部分。就词汇而言, 拉脱维亚语属于印欧语系-波罗的海语族, 是屈折语, 用词形的变化来表示不同的语言功能; 汉语属于汉藏语系, 是孤立语, 无词形变化, 主要用虚词和助词来表示不同的语言功能, 而其中虚词和助词就恰好是学习的重点和难点, 学生常常容易产生偏误。就语音而言, 经过实际教学和访谈后发现, 在汉语语音中, 声调的二声和四声, 声母的送气与不送气音、ch和q, 韵母中的前鼻音和后鼻音是拉脱维亚学生最容易差生偏误的部分, 因此也让汉语的语音成为了最难学习的汉语要素之一。

选项	小计	比例
Izruna/Произношение/Pronunciation/语音	64	41.56%
Vārdu krājums/Словарный запас/Vocabulary/词汇	83	53.9%
Gramatika/Грамматика/Grammar/语法	35	22.73%
ķīniešu hieroglifi/Китайские иероглифы/Chinese Character/汉字	101	65.58%
Cits/другое /Other/其他 [详细]	7	4.55%
本题有效填写人次	154	

图7 最难学习的汉语要素(多选题)

(4) 希望使用汉语的情境

由于学生缺乏工具型动机, 故采用访谈教师和学生的方法对该项目进行了调查, 结果显示大部分的学生没有特定的希望使用汉语的情境, 只是希望遇到中国人或者看到中国相关的影视或杂志时能大致明白其意思。

5. 小结

(1) 学习动机

从整体看, 被试学习动机强度由高到低为内在动机、自我实现动机、融入交流动机, 外在压力动机和工具型动机不是主要学习动机。其中性别因素、年龄因素、汉语课程类型、汉语学习时间因素对上述三种主要动机产生影响。

从各项因素看,性别因素主要对融入交流动机、内在动机产生影响,表现为男性的学习动机偏向理性和表面,女性的学习动机偏向感性和深入。年龄因素仅对自我实现动机产生影响,表现为年纪较大的学习者更期望突破自己和证明自己的学习能力。汉语水平因素仅对融入交流动机产生影响,表现为汉语水平越高,融入交流动机越强。汉语学习时间因素对内在动机产生影响,表现为学习时间越长,内在动机越强。汉语课程类型对自我实现动机产生影响,表现为兴趣班的自我实现动机强于学分班。

(2) 学习目标

学生有持续学习汉语的意愿,表现为以中、长期为目标学习时间的学生为主,目标水平以中级和高级水平为主;根据拉脱维亚实际的语言环境,学生希望获得较为实用的“听、说、读”三个语言技能,以口语表达为最。

(3) 教学现状

汉语课堂是主要汉语语言环境,使用汉语的交际对象以汉语老师和同班同学为主,从目标学习时间、时长、课堂人数等方面的调查数据观察,拉脱维亚大学孔子学院目前的汉语课堂的教学情况比较符合学习者的目标需求。

(4) 汉语要素学习难度

按照难度由高到低排列分别是汉字、词汇、语音和语法。

(二) 学习需求分析

需求分析分为目标情景需求分析和学习需求分析两部分,前文以针对目标情景需求进行了具体分析,该部分将从汉语要素、课堂练习与课后练习、教材和语言水平测试、教师教学行为四个方面对拉脱维亚大学孔子学院汉语学习者的学习需求进行具体分析。

1. 对汉语要素的学习需求

(1) 汉语语音

汉语语音是初级教学阶段中最重要的一个部分,学生的“洋腔洋调”是否能解决很大程度上取决于初级阶段的语音学习情况,故该部分设置了两个问题进行调查,一是学生希望学完语音的课时数,另外一个学生希望学习语音的方法。

课时方面,如图8所示,希望用3-4课时学完语音的人数最多,占38.96%,其次分别是1-2课时(25.97%)和6课时以上(20.13%),人数最少的是5-6课时的选项,仅14.94%。可以看出,由于语音部分的学习本身比较枯燥,学生并不希望花太长的时间来学习,他们更希望早点进入学习对话进行交流的阶段。

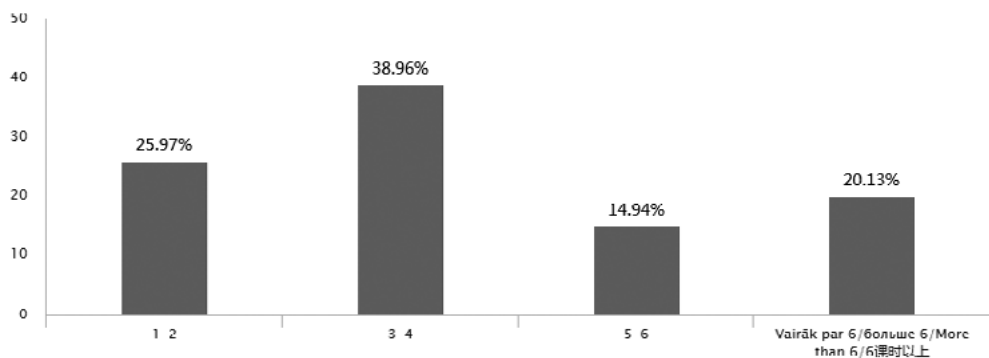


图8 您希望用几个课时学完语音

学习方法方面,如图9所示,希望被教师立即纠错的学生达到了77.92%,过半的学生也希望学习汉语拼音系统,占62.92%,至于希望更多的模仿训练和重难点专项训练的人数却仅仅在2-3成徘徊。这说明在语音学习方面,学生试图通过学习系统的语音理论知识和教师的纠错强化达到速成。

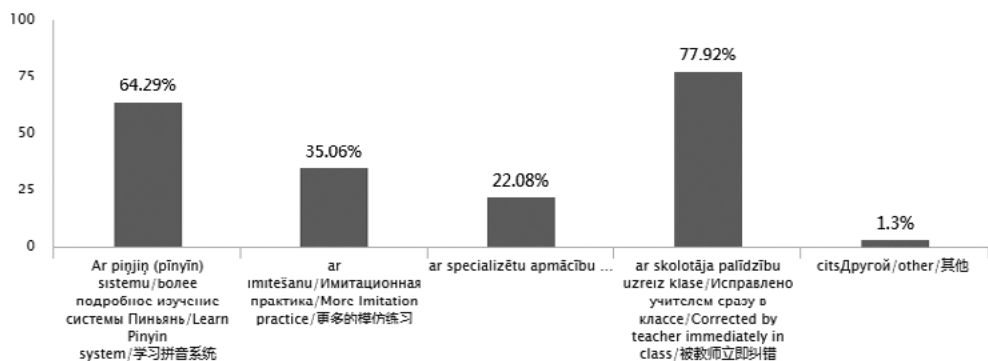


图9 您想如何学习语音(多选)

(2) 汉语词汇

汉语词汇的发音方式、构词方法和词汇功能与学生的母语和其同为印欧语系的第二语言都有很大不同,笔者设置了两个问题来分析拉脱维亚大学孔子学院的汉语学习者在词汇学习方面的需求。

教学方法上,笔者选用了目前拉脱维亚大学孔子学院汉语教师常用的三种教学方法(语法翻译法、图片法和情景法)进行调查,结果如图10所示,情景法是最受学生

欢迎的词汇教学方法,占84.42%,其次是语法翻译法,占61.04%,而接受最直观的图片法的学生仅占47.4%。

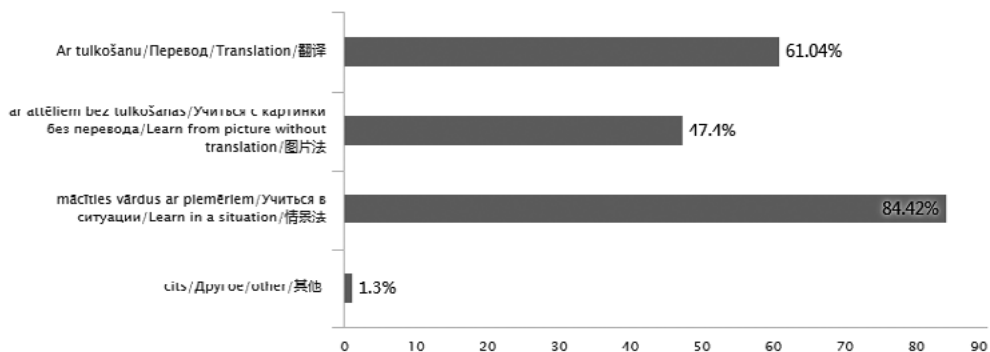


图10 您希望如何学习汉语词汇(多选)

词汇量上,每节课学习5-10个词汇是学生最容易接受的区间,46.1%的学生接受该区间的词汇量;其次是10-15个词汇,有31.17%的学生接受。笔者以学习者当前汉语水平为自变量,以每节课的目标词汇量为因变量进行了进一步分析,发现初级和中级阶段的学生最能接受的词汇量区间为5-10个,高级阶段的学生最能接受的词汇量区间为15-20个,说明随着汉语水平的提高,学生在词汇量上自发产生的学习需求也在增加。

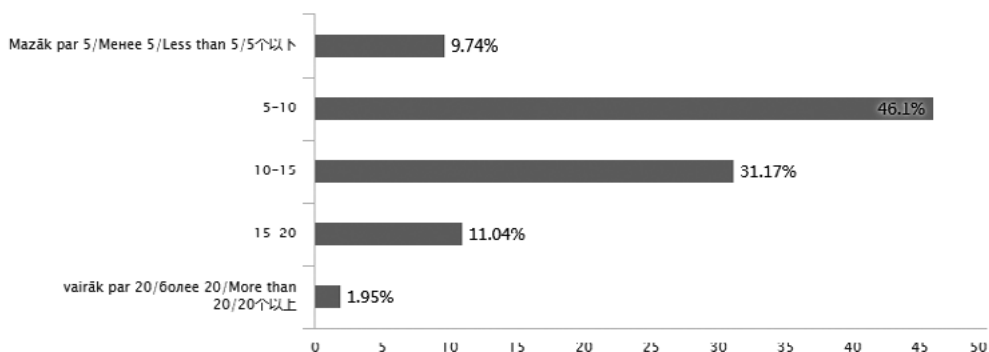


图11 您希望每节课学习多少词汇

(3) 汉语语法

对于拉脱维亚大学孔子学院的学生而言,学习汉语语法的难度远远低于另外三个要素。

在教学法方面,如图12所示,演绎法是学生最喜欢的教学法,喜欢该教学法的人数占68.18%,喜欢归纳法的人数仅为演绎法的一半。另外学生更喜欢在课文当中遇到了语法点再进行讲解,而不是先将课文中的各个语法点讲解完后再进入课文。

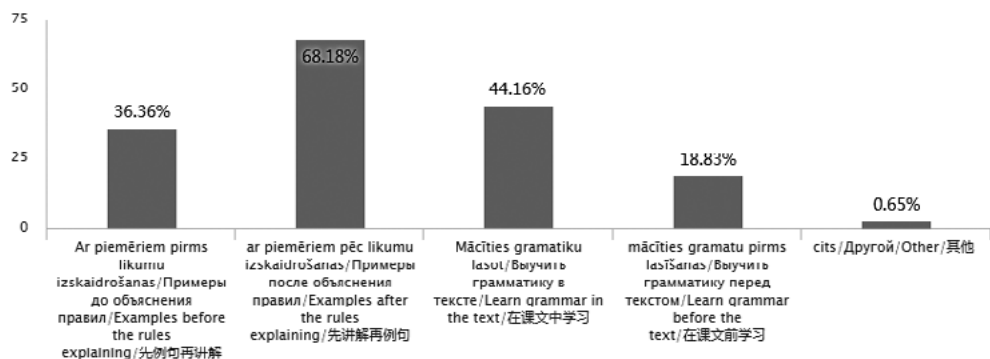


图12 您希望教师如何进行语法教学

在语法学习的数量方面,结果如图13所示,46.75%的学生比较倾向于每节课学习2-3个语法点或者句子。

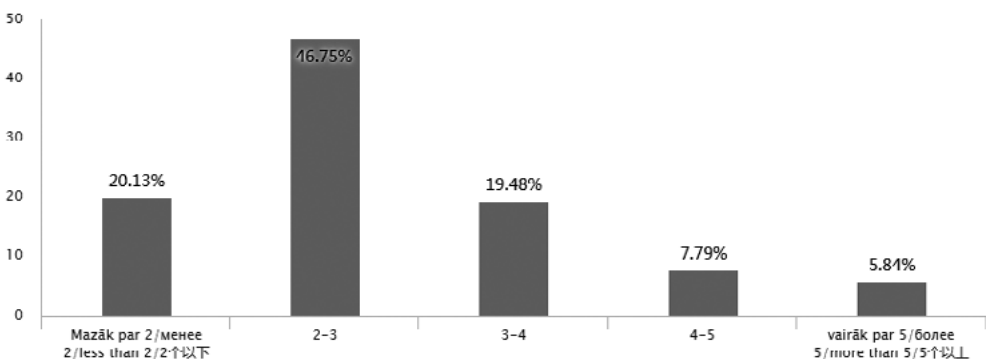


图13 您希望每节课学多少个句子或语法点

(4) 汉字

对于国外孔子学院中以内在动机为主, 工具型动机极低的学生, 汉字教学历来都是争议最多的部分, 初级阶段要不要进行汉字教学, 什么时候开始汉字教学, 如何进行汉字教学, 教授汉字的数量等都是学界和一线汉语教师讨论较多的话题。该部分也将从这几个方面对拉脱维亚大学孔子学院的汉语学习者的汉字学习需求进行具体分析。

何时开始汉字教学, 如图14所示, 希望从第一节开始的学汉字的人占46.75%, 其次是学完语音后再开始学汉字, 占35.06%, 说明学生学习汉字的意愿和需求十分强烈。

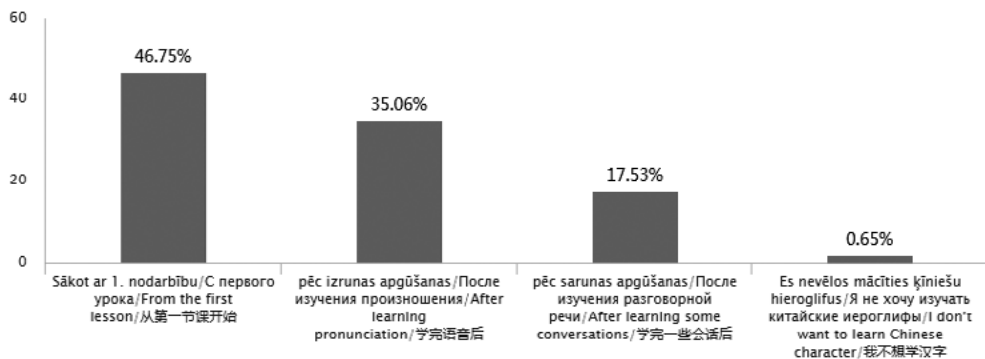


图14 您觉得什么时候学习汉字合适

在汉字学习数量方面, 如图15所示, 区间为3-5个和区间为5-10个的人数基本持平, 分别是37.66%和35.06%; 3个以下和区间为10-15个的人数也相差不多, 分别是10.39%和12.99%。笔者以当前汉语水平为自变量, 以每节课目标汉字数量为因变量, 进一步分析发现, 初级阶段的学生更希望每节课学习汉字数量的区间在3-5个, 中级阶段的学生更喜欢的区间为5-10个, 高级阶段的学生更喜欢每节课学习10-15个汉字。

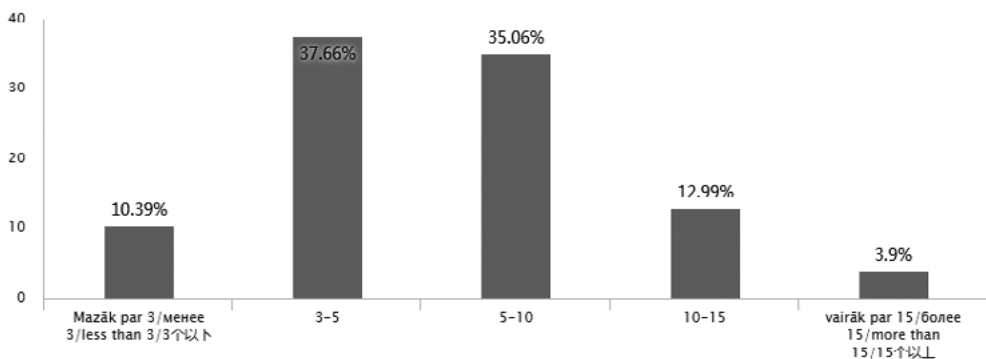


图15 你希望每节课学习多少汉字

在汉字学习方面,如图16所示,学生最喜欢的教学方法按照百分比由高到底分别是联想记忆法(74.03%)、书写练习和汉字游戏(60.39%)、解释汉字字形和部件(53.25%)、讲解笔画和笔顺(42.86%)、运用多媒体技术(36.36%)、听写(22.73%)。从联想记忆法和听写的两极差距可以看出学生对于汉字的学习需要主要集中在记忆汉字的字形以便认读,而对于能否正确写出汉字则没有太大需求。

选项	小计	比例
Ar multimedijiem/Использование мультимедиа систем/With multimedia/运用多媒体技术	56	36.36%
rakstot vairākas reizes/Многократное написание/Write a lot of times/大量书写练习	93	60.39%
ar asociēšanas metodi/Метод ассоциативной памяти/Associative memory method/联想记忆法	114	74.03%
Ar diktātiem/Диктанты/Dictation/听写	35	22.73%
izskaidrojot formu un katram hieroglifam/Объяснение формы и каждой части китайского иероглифа/Explain the shape or each part of Chinese character/解释汉字字形和部件	82	53.25%
macot katru līniju un to secību/Обучение строкам и порядку строк/Teach strokes and the order of strokes/讲解笔画和笔顺	66	42.86%
ar spēļu palīdzību/Игры с китайскими иероглифами/Chinese character games/汉字游戏	93	60.39%
cits/Другое/Other/其他 [详细]	4	2.6%
本题有效填写人次	154	

图16 您希望教师如何帮助您学习汉字

2. 对课堂练习和课后练习的需求

(1) 课堂练习

由表13可知,赞成人数超过50%的课堂练习分别是造句(68.18%,共105人)、语音练习(64.94%,共100人)、汉字书写练习(56.49%,共87人)、翻译练习(53.90%,共83人)、读课文(53.25%,共82人)和真实交际(52.60%,共81人),而替换练习(18.18%,共28人)、情景练习(38.31%,共59人)、小组任务(31.17%,共48人)、听写(27.27%,共42人)等课堂练习的人数和百分比与前6种相比则出现了较大的断层,数值也远远小于前6种课堂练习的最低值。

表13 您喜欢哪些课堂练习

项目	人数	百分比	项目	人数	百分比
语音练习	100	64.94%	读课文	82	53.25%
替换练习	28	18.18%	情景练习	59	38.31%
真实交际	81	52.60%	造句	105	68.18%
小组任务	48	31.17%	听写	42	27.27%
汉字书写练习	87	56.49%	翻译练习	83	53.90%

在前6种课堂练习中,造句、翻译和真实交际是以实用性为导向的半机械性练习和交际性练习,语音练习、汉字书写和读课文则跟前文提到的在汉语要素学习过程中的难点(语音、汉字和词汇)相对应,这说明两点:第一,学生对汉语学习的实用性和交际性有十分明确的需求;第二,学生希望课堂练习更加有针对性以帮助自己克服学习难点。

课堂活动作为课堂练习的一部分目前已成为国际汉语教学中非常重要的教学环节,也是汉语教师们最关注、最花精力的环节之一。笔者将拉脱维亚大学孔子学院汉语教师常用的课堂活动按照参与人数和有无竞争力两个维度划分为了四个类型,分别是有竞争的个人活动、无竞争的个人活动、有竞争的小组活动和无竞争的小组活动,采用李克特量表进行量化评估,结果如表14所示。先将课堂活动类别进行横向比较,同为有竞争的课堂活动,个人活动的均值为3.34,小组活动的均值为3.37,个人活动的均值小于小组活动的均值;同为无竞争的课堂活动,个人活动的均值为3.85,小组活动的均值为4.07,个人活动的均值小于小组活动的均值。再将课堂活动类别进行纵向比较,同为个人活动,有竞争的课堂活动均值小于无竞争的课堂活动均值;有竞争的课堂活动均值小于无竞争的课堂活动均值。

表14 您喜欢下列课堂活动吗?(N=154)

课堂活动类别	$\bar{x} \pm s$	中间参照值	课堂活动类别	$\bar{x} \pm s$
有竞争的个人活动	3.34±1.27	3	有竞争的小组活动	3.37±1.19
无竞争的个人活动	3.85±1.15		无竞争的小组活动	4.07±1.12

经过横向和纵向对比之后,可以发现小组活动比个人活动更受欢迎,学生更喜欢合作学习,无竞争的课堂活动比有竞争的课堂活动更受欢迎,学生更喜欢在无压力的环境下学习。

(2) 课后练习

课后练习的数量方面,如图17所示,选择10个以下和10-20个的数据相等,人数和百分比分别是72人、46.75%。

选项	小计	比例
Mazāk par 10/Менее 10/Less than 10/10个以下	72	46.75%
10-20	72	46.75%
20-30	7	4.55%
vairāk par 30/Больше 30/More than 30/30个以上	3	1.95%
本题有效填写人次	154	

图17 您觉得多少课后练习合适

可见学生希望的课后练习数量并不多,由于没有升学、考试或来自其他方面的学习压力,用题海战术来达到复习巩固的目的不是最佳方案,如何通过有限的课后练习达到复习巩固的目的且能被学生接受是汉语教师需要认真考虑的问题,因此笔者根据拉脱维亚大学孔子学院汉语教师常使用的课后练习方式和家庭作业类型对学生进行了喜爱程度的调查,如图18所示。

在家庭作业类型方面,“抄写生词并造句”是学生最为接受的类型,人数为111,占72.08%;其次是“完成教材上的课后练习”和“个人任务”,人数和百分比分别是74人、73人,百分比分别是48.05%、47.4%;“背诵课文”和“听后跟读并录音”的人数和百分比分别是59人、55人,百分比为38.31%、35.71%,而在课堂活动上最受喜爱的小组型活动现在只有14.29%的人(22人)选择。可见,学生更喜欢以写为主以读为辅的课后作业。

选项	小计	比例
Klausīšanās, lasīšanas un teksta pārrakstīšana/ Слушать, читать и записывать текст/Listen, read and recording the text/听后跟读并录音	55	35.71%
teksta atkārtošana/Повторять текст/Recite the text/背诵课文	59	38.31%
Jaunu vārdu rakstīšana un teikumu veidošana/ Писать новые слова и составлять предложения/Write new words and make sentences/抄写生词并造句	111	72.08%
uzdevumu pildīšana grāmatās/Завершать упражнения в учебнике/Finish the exercises in the textbook/完成教材上的课后练习	74	48.05%
grupu uzdevumi/Групповые задания/Group task/ 小组任务	22	14.29%
Individuālie uzdevumi/Индивидуальные задания/Individual task/个人任务	73	47.4%
cits/Другое/Other/其他 [详细]	2	1.3%
本题有效填写人次	154	

图18 您喜欢什么类型的家庭作业

此外,“抄写生词并造句”再次证明了无论是课堂练习还是课后练习或者家庭作业,以实用性为导向的练习更符合学生的学习需求;而“背诵课文”和“听后跟读并录音”则再次证明了学生对语音、词汇等整句表达息息相关的练习也有学习需求。

3. 对教材和语言水平测试的需求

(1) 对教材的需求

对教材类型的需求

如图19,以对话为主的教材最受欢迎,人数为120人,占77.92%;其次是以故事为主的教材,人数为86人,占55.84%;以篇章为主的教材需求量最少,68人,占44.16%。以对话为主的教材与日常生活息息相关,且以口语为主,符合学生学习汉语“实用性”的需求,同时也因为拉脱维亚大学孔子学院的学习主体是初级阶段的学生,该类型的教材相对简单,故最受青睐;以故事为主的教材有很强的趣味性,能够激发学生的学习兴趣,故而比较受学生喜欢;以篇章为主的教材包含大量书面语和熟语,适合中、高级学生使用,难度较大,且内容相比于生活化的对话和趣味性强的故事相对枯燥,因此选择该项的学生最少。

选项	小计	比例
Ar dialogiem/Диалоги/Dialogue/对话	120	77.92%
ar nodaļām/Тематические/Chapter/篇章	68	44.16%
ar stāstiem/Рассказы/Story/故事	86	55.84%
cits/Другое/Other/其他 [详细]	1	0.65%
本题有效填写人次	154	

图19 您喜欢哪种类型的教材(多选)

从其他汉语教师处得知,目前拉脱维亚大学孔子学院使用较多的教材是《体验汉语基础教程》《体验汉语中级教程》《体验汉语生活篇》《体验汉语生活篇·进阶》《跟我学汉语》《快乐汉语》《HSK标准教程》等,这些教材都以对话为主,穿插少量故事或者篇章,从类型和内容上符合目前学生的需求。

教材使用效果

目前的教材在类型和内容上比较符合学生的需求,但使用后的效果如何有待调查。笔者对学生使用教材后与别人交流的程度进行了调查,结果如图20所示,达到“一般交际”的人数有64人,占41.56%;“几乎不能交际”的人数有56人,占36.36%;达到“很好的交际”的人数有19人,占12.34%;能进行“简单的交际”的人数有15人,占9.74%,在交际程度上,两极分化较大。为此,笔者以当前汉语水平为自变量,以交际情况为因变量进行交叉分析,发现初级阶段的学生选择“几乎不能交际”的人数最多,占44.54%,中级阶段和高级阶段的学生选择“一般的交际”的人数最多,分别是62.07%和50%,而高级阶段选择“很好的交际”的人数为33.33%,在该项中是三种水平里百分比最高的,这初步说明交际情况与汉语水平相关,汉语水平越高,交际的情况越好。笔者又以学习时间长度为自变量,以交际情况为因变量进行交叉分析,发现随着学习时间的增加,“几乎不能交际”的比例在下降,“很好的交际”尽管人数较少,但比例呈上升趋势,根据拉脱维亚大学孔子学院的实际情况,若将“6个月以下、6个月-1年、1年-2年”划分为初级水平、“2-4”年为中级水平、4年以上为高级水平,则因变量中各项数据的比例趋势大致相符,这进一步说明目前使用的教材能让学习者随着学习时间的增加和水平提高改善其交际情况。这一点在针对教材难度的调查可以看出,题干为“您认为目前教材的难度顺序是否合理”,选项为“非常合理、比较合理、不知道、不合理、非常不合理”,其中选择“非常合理”的人数有57人,占37.01%;选择比较合理的人数有54人,占35.06%,两者相加有过半的人认为“合理”,故而可看出学生对当前教材的满意度较高。

选项	小计	比例
Laba/Хорошо/Good/很好的交际	19	12.34%
vienkārša/Свободно/Simple/简单的交际	15	9.74%
nav slikta/Не плохо/Not bad/一般的交际	64	41.56%
ar grūtībām/С трудом/Hardly/几乎不能交际	56	36.36%
本题有效填写人次	154	

图20 使用了目前的教材后,您用汉语跟其他人的交际情况如何

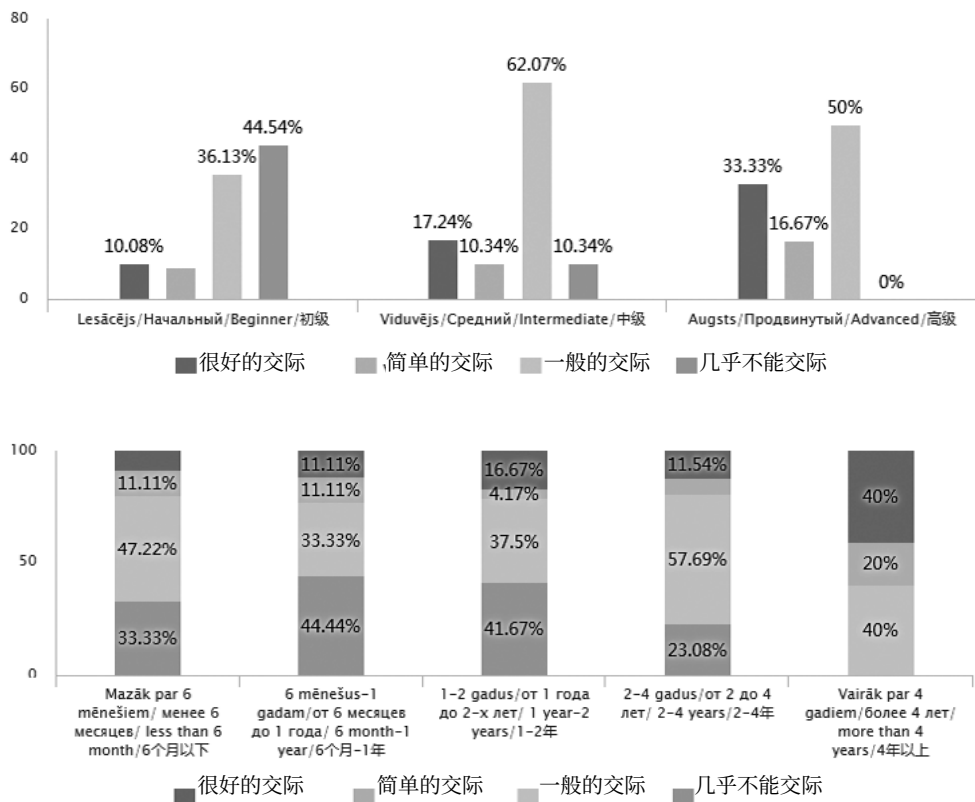


图21 汉语学习与教材使用后的交际情况

选项	小计	比例
Pilnībā pieņemams / Абсолютно разумно / Completely reasonable / 非常合理	57	37.01%
pieņemams / Разумно / Reasonable / 比较合理	54	35.06%
neesmu pārliecināts / Не уверен / Not sure / 不知道	39	25.32%
nerpieņemams / Неразумно / Unreasonable / 不合理	2	1.3%
pilnībā nerpieņemams / Абсолютно неразумно / Completely unreasonable / 非常不合理	2	1.3%
本题有效填写人次	154	

图22 您认为目前教材的难度顺序是否合理

对教师使用教材方式的需求

如图23, 选择“根据老师个人想法”的人数最多, 有103人, 占66.88%; 其次是“围绕教材, 适当延伸”, 有79人, 占51.3%; 选择“根据学生兴趣”的人数仅47人, 占30.52%; “

无所谓”的人数有25人,占16.23%;而“完全照搬教材”的选项则无人选择。在笔者预期中,选择“根据学生兴趣”人数会比“根据教师个人想法”的人数多,但数据显示却反而少了近一半的人。经过分析和访谈后发现有两个原因:第一,在语言方面,前文说到拉脱维亚大学孔子学院的汉语学习者没有太强的工具型动机,说明他们很少会在除课堂外的的工作生活中有目的地使用汉语,因此就个人而言只希望跟着老师学习;第二,在文化方面,由于学生对中国文化的了解不多,不清楚哪些文化是自己感兴趣的部分,所以希望老师按照个人想法教授文化知识。

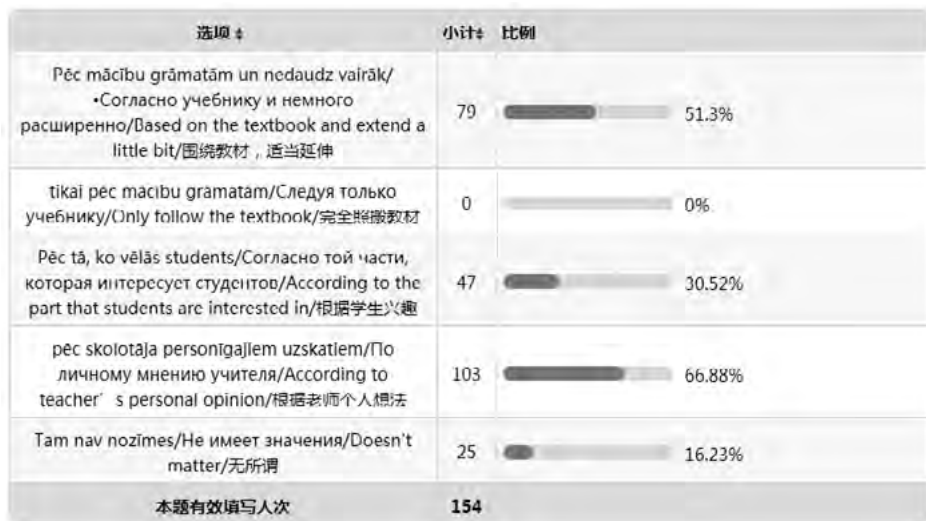


图23 您希望老师如何使用教材(多选)

(2) 对语言水平测试的需求

如图4-21所示,选择“随堂测验”的人数最多,有83人,占53.9%;其次分别是HSK(77人,50%)和期末考试(71人,46.1%);选择单独的口语测试或单独的笔试的人数都相对较少,分别只有35.71%和32.47%;选择HSKK的人数最少,仅14.94%。“随堂测验”能及时检测学生是否掌握了本堂课所学的内容,且方便操作,以其及时性和便捷性最受学生欢迎;“HSK”和“期末考试”作为水平测试和诊断测试中最具权威性的考试也能有效检测学生的汉语水平;而单独的口语或笔试考察的内容过于片面,且教师自行出题很难保证试题的效度和信度,选择的人不多;HSKK尽管与HSK一样属于权威性的水平测试,但由于其本身的时效性太短(测试结果两年内有效),而且大部分去中国学习的项目都不用HSKK成绩,学生缺乏工具型动机,选择的人最少。



图24 您希望如何测试您的汉语水平(多选)

4. 对教师教学行为的需求

(1) 课堂语言与汉语语速

在拉脱维亚大学孔子学院, 课堂用语以汉语和英语为主, 笔者就学生对教师使用汉语的需求进行了调查, 结果如图25所示: 64个人选择了“只在练习部分说汉语”, 占41.56%; 60人选择了“除了讲解部分, 只说汉语”, 占38.96%, 29人选择了“只说汉语”, 占18.83%, 1人选择了“完全不说汉语”, 占0.65%。



图25 您希望老师在课堂上如何使用汉语

该部分调查结果与笔者预期略有差异,在笔者预期中,选择“除了讲解部分,只说汉语”的人数应当最多,但结果显示该项仅排第二名,笔者猜想也许是因为初级阶段的学生基数较大才提高了“只在练习部分使用汉语”的百分比,于是笔者以“当前汉语水平”为自变量,以教师说汉语的需求为因变量进行交叉分析,不同汉语水平的需求并不相同,如图26所示:在初级阶段,选择“只在练习部分说汉语”的学生最多,占47.9%;在中级阶段,选择“除了讲解部分,只说汉语”的学生最多,占55.17%;在高级阶段,选择“只说汉语”的学生最多,占83.33%。这说明随着汉语语言水平的提高,学生对老师汉语授课比例的需求也在增加。

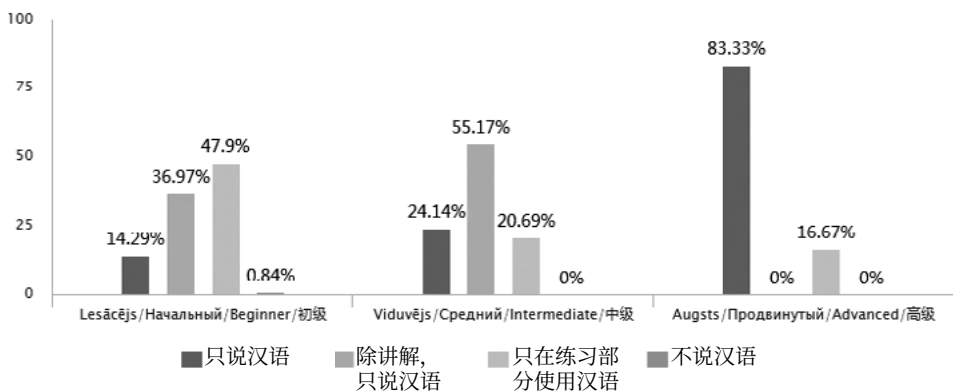


图26 当前汉语水平与期望教师使用汉语的需求

了解了学生对教师使用汉语授课的需求后,笔者又进一步分析了当教师使用汉语授课时,学生对其语速的需求,结果如图27所示:选择“比正常语速稍慢”的人数最多,有93人,占60.39%;其次是“正常语速”,有48人,占31.17%;“非常慢”和“比正常语速稍快”基本没有需求。其中较多人选择“比正常语速稍慢”既是目前学生的需求,也是国际汉语教学中要求教师的语速标准。

选项	小计	比例
Nedaudz ātrāk par normālu ātrumu/быстрее, чем нормальная скорость/Faster a little bit than normal speed/比正常语速稍快	1	0.65%
normālu ātrumā/Нормальная скорость/Normal speed/正常语速	48	31.17%
Nedaudz lēnāk nekā normālu ātrumā/Медленнее, чем обычно/Slower a little bit than normal speed/比正常语速稍慢	93	60.39%
ļoti lēni/Очень медленная/very slow/非常慢	12	7.79%
本题有效填写人次	154	

图27 您希望老师说汉语的语速如何

(2) 讲练比例

目前国际汉语教学界建议汉语课堂上应“精讲多练”，讲练比例大致为30%讲解和70%练习。笔者就学生希望的讲练比例在拉脱维亚大学孔子学院进行了调查，结果如图28所示：选择“50%讲解+50%练习”的学生最多，共66人，占42.86%；选择“30%讲解+70%练习”的有36人，占23.38%；选择“40%讲解+60%”的人有30人，占19.48%；选择“60%讲解+40%练习”和“70%讲解+30%练习”的人分别仅有15人和7人，百分比分别为9.74%和4.55%。

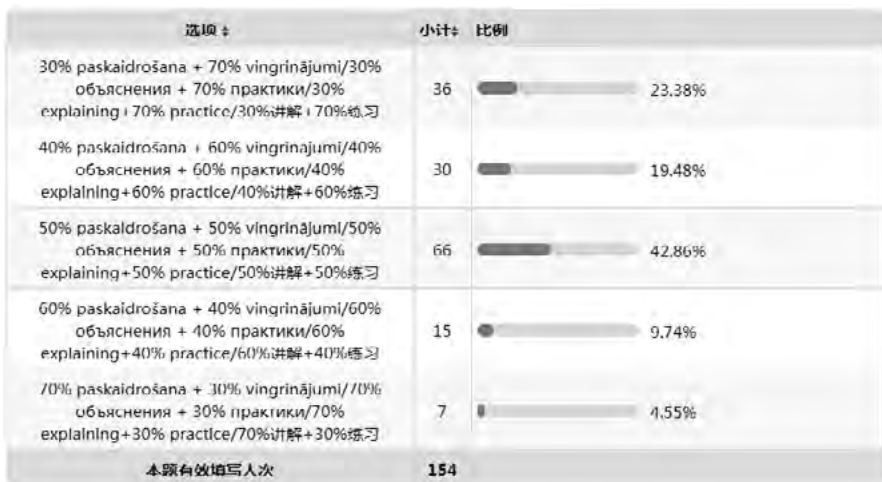


图28 您希望的讲练比例

该结果与笔者预期不符的是选择“30%讲解+70%”的人数仅位列第二。结合前文学生的目标需求和对部分学生的访谈情况，发现原因如下：第一，由于目前上课频率（每周1-2次）与学生希望的频率（每周1-3次）略有差异，学生希望在课堂上能从教师的讲解那学到更多的知识点，而诸如翻译等类型的练习可以放到课后去做；第二，学生希望每次课用演绎法学习5-10个词汇或2-3个语法，因此希望老师多花一点时间将词汇或语法讲透，如果讲解太少练习太多也会让学生觉得枯燥；第三，学生在学习汉语的同时也希望学习背后的文化知识，如学“数字”的时候学生希望了解中国人喜欢和不喜欢的数字及原因，然后从数字的角度对比中国与拉脱维亚的文化差异，这也需要占用部分少量的讲解时间。

(3) 纠错方式

由表15可知，“明确告知‘你错了’并给出正确形式”“给出正确形式并要求重复”“要求再说一次自己发现错误”三个选项的显著性差异值均小于0.01，说明这三种纠错

方式符合学生需求,“让同学纠错”和“课后纠错”的显著性差异值大于0.05,说明这两种纠错方式不太符合学生需求。接下来笔者对符合学生需求的三种纠错方式对比均值,发现“明确告知‘你错了’并给出正确形式”的均值最高,说明该纠错方式最受学生青睐,其次是“要求再说一次自己发现错误”和“给出正确形式并要求重复”的纠错方式,这说明学生希望教师在纠错方式上承担一个权威者和引导者的角色,在课堂上能够及时、权威地引导自己更正错误或偏误。

表15 纠错方式

纠错方式	$\bar{x} \pm s$	中间参照值	T
明确告知“你错了”并给出正确形式	3.89±1.16	3	9.488***
给出正确形式并要求重复	3.52±1.31		4.992***
要求再说一次自己发现错误	3.74±1.07		8.575***
让同学告知	2.90±1.29		-1.000
课后纠错	2.70±1.39		-2.720

(4) 提问方式

笔者对学生期望的教师提问方式进行了调查,调查项目有“对个人提问”“对小组提问”“对全班提问”“按固定顺序提问”“老师问学生答”“学生问老师答”,对结果进行单样本T检验,结果如表16所示,六项P值均小于0.05,说明学生对上述六种提问方式都有需求。其中“教师”部分,最受学生青睐的教师提问方式按照均值由大到小排列分别是“对全班提问”“对个人提问”“对小组提问”“按固定顺序提问”;“师生提问方式”部分,传统的“老师问学生答”的均值仍然高于“学生问老师答”。

表16 提问方式

提问方式		$\bar{x} \pm s$	中间参照值	T
教师	对个人提问	4.11±1.05	3	13.184***
	对小组提问	3.97±1.06		11.363***
	对全班提问	4.21±0.99		15.070***
	按固定顺序提问	3.89±1.14		9.726***
师生	老师问学生答	4.34±0.84		19.784***
	学生问老师答	4.00±1.13		10.737***

(5) 不能接受的教师行为

该部分的分值为1=完全不能接受,2=不能接受,3=不知道,4=能接受,5=完全能接受。该部分含有七项,分别是“声音不清楚”“不合适的肢体动作”“迟到早退”“对待

学生不公平”“备课不充分”“重点不明确”“逻辑混乱”。首先对六项教师行为进行单样本T检验,结果如表17所示,七个项目的P值均小于0.05,说明该七种教师行为都在学生需求范围内。根据各项均值,可以看出学生最不能接受的教师行为是“对待学生不公平”,其次按照均值由小到大是“备课不充分”“逻辑混乱”“声音不清楚”“重点不明确”“不合适的肢体动作”和“迟到早退”。这说明比起教师的备课和授课情况,学生更加关注师生之间的互动关系和互动程度。

表17 不能接受的教师行为

教师行为	$\bar{x} \pm s$	中间参照值	T
声音不清楚	2.12±1.19	3	-9.142***
不合适的肢体动作	2.56±1.45		-3.772***
迟到早退	2.75±1.42		-2.149**
对待学生不公平	1.84±1.21		-11.896***
备课不充分	1.98±1.21		-10.481***
重点不明确	2.16±1.20		-8.605***
逻辑混乱	2.03±1.23		-9.775***

(6) 帮助方式

该部分主要探究学生希望老师在课外提供何种方式帮助自己学习汉语,该部分包含六项,分别是“中文歌曲”“文化视频”“中国电视节目”“中国电影”“体验活动”“中国美食”。首先对六项的分值进行单样本T检验,结果如表18所示,六项均值均小于0.05,说明这六种方式在学生的需求范围之内,具体比较各项均值后按照由大到小的顺序排列,学生最喜欢老师提供的方式为“中国美食”“文化视频”“中国电影”“中国电视节目”“中文歌曲”和“体验活动”,这从另外一个角度说明,除了语言学习,学生还希望有更多的方式接触和体验到中国文化和中国人的生活方式。

表18 希望教师提供帮助学习的方式

帮助方式	$\bar{x} \pm s$	中间参照值	T
中文歌曲	4.02±1.05	3	12.040***
文化视频	4.38±0.86		19.778***
中国电视节目	4.03±1.16		10.975**
中国电影	4.31±0.97		16.835***
体验活动	4.02±1.19		10.674***
中国美食	4.47±0.89		20.366***

4. 小结

(1) 汉语要素学习

语音部分, 学生希望短期速成。具体表现为学习前期他们希望在1-2周内用3-4课时的时间完成汉语语音的理论知识的学习(如汉语拼音方案), 之后希望教师利用课堂上师生互动的碎片化时间随时纠正自己的发音错误以达到强化的目的。

词汇部分, 初级和中级阶段的学生希望每节课学习5-10个词汇, 高级阶段的学生希望每节课学习15-20个词汇; 词汇教学方法上学生倾向于具有逻辑性的情景法和省时高效的语法翻译法, 图片法由于自身的限制性(如虚词或者图片信息表达不准确)相比之下接受的人数较少。

语法部分, 各阶段的学生都更希望每节课学习2-3个语法点或语言点, 演绎法是学生最喜欢的教学方法, 此外学生更喜欢在课文中遇到语法点后再进行讲解, 这与大多数拉脱维亚汉语教师志愿者采用的“先语法后课文”的授课方式不用。

汉字部分: 学生希望从第一节课开始接触汉字的学习, 初、中级阶段的学生希望每节课学习3-10个汉字, 高级阶段的学生希望每节课学习10-15个汉字; 学生的识字需求大于写字需求, 教师可采用学生最喜欢的字形联想法帮助学生识字。

(2) 练习

课堂练习部分, 学生更喜欢实用性强的练习方式, 如有限制的造句(看图造句、情景造句、完成句子)、翻译和真实语言交际等; 课堂活动上学生更喜欢小组活动和无竞争的活动, 这与拉脱维亚人内向和不喜欢有压力的性格有关, 但为了帮助学生加深对知识点的印象和活跃课堂气氛, 可以用个人活动和有竞争的活动为辅。

课后练习部分, 由于学生课后联系不便等因素, 学生喜欢独立完成课后练习, 每次练习题总量以不超过20个为宜, 练习题类型以写为主(如抄写生词并造句等), 以读为辅(听录音并跟读等)。

(3) 教材与测试

教材部分, 目前所使用的教材不论从形式、内容还是难易程度或难度顺序都比较符合学生的需求, 随着学习时间的增长和汉语水平的提高, 使用当前教材后的汉语交际水平也随之提高; 就教材使用方式而言, 学生呈现出比较被动的情况, 即教师教什么, 学生学什么, 这就更考验教师备课的逻辑性和准确性。

测试部分, “随堂测验”以及时性和便捷性最受学生欢迎, 其次是期末考试, “HSK”作为权威的水平测试也是学生衡量自己汉语学习情况的重要参考之一; 测试时应口试和笔试相结合, 综合检测听说读写四项技能; HSKK因缺乏时效性(两年内有效)和实用性(多数中国留学项目不需要HSKK成绩), 不宜作为拉脱维亚大学孔子学院汉语学习者的优先测试类型。

(4) 教师教学行为

课堂语言与语速部分, 初级阶段学生希望教师只在练习的时候说汉语, 中级阶段的学生希望教师除了讲解部分都说汉语, 高级阶段的学生希望教师只说汉语, 随着汉语水平的提高, 汉语在课堂语言中的比例也随之提高, 但由于拉脱维亚缺乏使用汉语的语言环境, 三个阶段的学生都希望教师使用汉语时语速比正常语速稍慢。

讲练比例部分, 学生最喜欢“50%讲解+50%练习”的比例, 其次是“30%讲解+70%练习”的比例。第一种讲解的时间中包含文化知识讲解的时间, 如“你叫什么名字”这篇课文中, 除了基本的语言点讲解, 学生还希望了解中国人的命名文化。

纠错与提问部分, 学生出现偏误时最希望教师明确告知错误并示范正确的形式或提示偏误让学生自行纠正, 在此过程中教师提供必要帮助, 说明学生希望教师在纠错的过程中充当一个权威者和引导者的角色; 提问时, 学生更喜欢教师面对全班和个人提问两种方式, 对全班提问有利于集中注意力, 对个人提问有利于检测学生对所学知识的掌握情况。

不能接受的教师行为部分, 学生最不能接受的教师行为是对待学生不公平, 如过分关注少数基础较差的学生而放慢全班进度, 或忽略基础较差的学生, 只顾按时完成课程进度等行为。相比于其他如逻辑混乱或备课不充分等教师个人行为, 学生更在意师生间的互动行为。

帮助方式部分, 学生希望教师在课后提供多种渠道了解中国人的传统文化和现代生后方式。

四、启示与建议

(一) 对教学的启示与建议

学生的需求是我们进行汉语教学和课程评估的重要参考, 但好的教学也并不代表一味迎合学生需求, 教师应当在学生需求的基础上, 发挥主导作用, 探寻最优教学方案, 始终坚持“以学生为中心, 以教师为主导”的教学原则。因此笔者在调查结束后对拉脱维亚大学孔子学院的公派汉语教师和汉语教师志愿者进行了访谈, 以他们的教学实际来区分真正对学生有用的需求。同时根据样本数量, 以年龄和学历背景划分的样本数量分布具有代表性, 故本章论述的启示与建议主要针对中学生和成人。

1. 教学法与教学方法

中学生和初级阶段的学生建议采用更多的视听法、听说法等较为直接的教学法, 教学方法上多采用图片法、情景法和归纳法。中学生的思维方式较成人而言更加感

性,初级阶段的知识点以实词为主,使用上述教学法和教学方法能让学生避开母语或媒介语直接建立汉语和相应词汇的联系。

成人和中、高级阶段的学生可采用演绎法和语法翻译法等,成人运用逻辑思维学习语言的能力较强,学生通过上述方式学习汉语时可以进行举一反三,在教师的帮助下可以用同一个结构组出更多的句子,较为高效,在有限的课堂时间中能节省出较多的时间进行操练。

2. 教学进度

中学生的教学进度不宜过快。目前中学生的上课频率为每周1-2次,课程之间间隔较大,根据艾宾浩斯遗忘曲线,如果不及时复习,一周之后会遗忘率为77%,因此不能为了一味完成教学计划忽略学生的复习需求。建议每周的第一次课在课堂上使用多种方法复习巩固前一周学过的内容,加深学生的印象。根据笔者的教学实际,为了达到教学目标,中学生的课堂用一个月学完一篇课文的情况是常常发生的。

成人的教学进度应根据实际情况适当调整。成人的上课频率为每周2-3次,由于频率较高,课堂人数就中学生而言较少,整体教学进度往往快于中学生课堂的教学进度。但成人的课堂里由于工作等原因,学生流动性较大,学生学习到的内容常常不完全同步。建议教师根据学生学习的实际情况适当调整教学进度,每节课可加入随堂测试(交际型、任务型)以考查学生的学习情况,若大部分学生已经掌握,可加快教学进度;若学生表达不流利或因缺课造成跟不上教学进度,则应放慢进度,复习巩固,夯实基础。

3. 教学内容和课堂活动

根据调查,中学生的汉语课大部分为兴趣班和选修课,结合中学生思维活跃、好奇心强的年龄特点,汉语课应以培养兴趣为主。教学内容可选择饮食、神话等能吸引学生兴趣的内容,课堂活动上多采用有竞争的活动来达到强化和改善课堂氛围的目的,如用拉脱维亚中学生喜欢的桌游“UNO”学习颜色的表达,用“数字炸弹”学习数字的表达等。

成人的逻辑思维强,汉语课建议语言学习和文化对比相结合。教学内容除了必要的语言学习,还应加入中国国情、文化等以增加对中国的了解,课堂活动可加入丰富多彩的文化体验活动,如象棋、书法、电影、美食等。

4. 课程比例

目前,拉脱维亚大学孔子学院的课程以语言课为主,文化课为辅,语言是文化的载体,学习一门语言就是学习其背后的文化。根据调查,不论中学生还是成人,他们除

了对汉语技能有学习需求,还对中国文化,如美食、电影等有学习需求,系统地学习中国文化也是学生的需求之一,对于文化课的所占比例常常有汉语教师自己决定,尽管学生也比较赞成老师根据自己意愿进行文化教学,但由于文化课的内容常常不系统,两次文化课之间的联系不紧密或几乎没有关联,学生对于文化课上学到的文化知识印象往往不像语言课那样深。因此在课程安排上,教师应根据学生需求固定好语言课和文化课的比例(4:1或者3:1),注意文化课与文化课、文化课和语言课之间的逻辑联系,合理安排,让学生既能系统地学到语言知识,又能学到他们感兴趣的文化知识。

5. 测试

诊断测试是为了了解学生在学习了某些具体内容之后所存在的问题而进行的测试,目的是直接获得反馈信息,属于非正式的测试,常见的形式有小考、随堂测试等。成绩测试的目的是检查学习者在某一教学阶段是否掌握了规定的教学内容,属于回顾性测试,期中考试、期末考试等都属于成绩测试。水平测试是为了测量学生目前的语言实际运用能力,以评定是否达到胜任某项任务的要求,属于标准化测试,HSK、HSKK等属于该类型的测试。根据调查,学生最希望用随堂测试、期末考试来检测自己的汉语水平。

中学生与成人都建议采用随堂测试和期末考试来检测学生的学习情况,对中学生而言,鼓励学习2年以上的学生参加HSK考试,学习时间1年以下的学生由于学习时间较短,学习情况还不够稳定,若未通过HSK考试对学生的学习兴趣打击很大。对成人而言,上课频率高,学习情况就中学生而言相对稳定,学习时间为1年的学生也可鼓励参加HSK考试。通过HSK考试,学生除了可以检测自己的汉语水平,也能获得自我实现动机,以此巩固内在动机,可增加学生学习汉语的兴趣。

(二)对教材的启示与建议

1. 教材本土化

当前拉脱维亚大学孔子学院使用的教材多为《体验汉语基础教程》《体验汉语中级教程》《体验汉语生活篇》《体验汉语生活篇·进阶》《跟我学汉语》《快乐汉语》《HSK标准教程》等,这些教材不管从形式上、内容上还是难易程度上都比较符合学生需求。尽管拉脱维亚政府大力普及英语,但对于高中以下,40岁以上且受教育程度不高的学生来说,英语水平还是比较有限的,而上述教材均以英语为媒介语,对于这部分人士来说即使抛开课文中部分差强人意的英语翻译,他们要理解生词、语法点和课文还是有一定难度。而且,课文中的部分情景、词汇等与拉脱维亚的生活联系不大,学生很难从教材中找到认同感,因此开发拉脱维亚本土化的教材就显得十分必要。教材本土化

不是仅仅将教材翻译成拉脱维亚语,还应与拉脱维亚的生活实际相结合,如在“你在哪儿工作”这个结构中,可以将拉脱维亚比较著名的城市的中文译名(里加、陶格夫匹尔斯、叶尔加瓦、尤尔马拉等)添加进去,让学生在学习过程中找到熟悉感和认同感。

2. 多借助合适文化教材

由于目前文化课的比例非常小,教师基本没有使用文化教材进行文化教学,但学生对系统地学习文化知识仍然有需求,因此教师还是需要借助合适的文化教材进行系统地备课。

3. 语言教材中多增加文化常识的输入

除了利用专门的文化课进行文化教学,在课时数相对而言更多的语言课上也需要输入大量文化常识以满足学生对文化学习的需求,但目前使用的语言教材中涉及到的文化常识比较少,如在《体验汉语基础教程》“你叫什么名字”的部分,仅仅介绍了中国人姓名的顺序和常用的姓,学生常常问“XXX名字在中国是不是很流行”等问题(因为拉脱维亚人在取名字的时候往往会选择历史文化中或当下比较流行的名字,重名率非常高),而教材中却没有对这类问题的回答,显然是没有考虑到文化差异性。

拉脱维亚的中学生思维非常活跃,动手能力和创新能力很强,文化内容上可以以中国古代神话故事(嫦娥奔月、美猴王)和手工(中国画、青花瓷葫芦或团扇)为主;成人的文化内容可以以文化对比为主,先介绍中国当代的文化,就其中某一点引导学生进行文化对比(如中国人和拉脱维亚人的起名方式、“666”等数字背后的文化含义)。

(三)对教师教学行为的启示与建议

1. 充分了解学生对自身行为的接受程度

在拉脱维亚大学孔子学院任教的汉语教师志愿者大都是没有太多教学经验的在校研究生,在教学初期往往注意不到学生对教师行为方面的需求,如有的学生犯错后不喜欢教师让其他同学帮忙纠正,有的学生不喜欢教师总是按照固定顺序对学生提问,所以如果教师没有了解到该方面的信息,很有可能在课堂上冒犯到学生。

对中学生而言,教师要充分体现出亲和力。拉脱维亚的中学生内敛害羞,面对一个亚洲面孔的老师,最开始在课堂上往往害怕与老师交流,此时就需要教师以开放、积极、活泼的性格表现出自己的亲和力,减少与学生的距离感。

对成人而言,教师应体现教师的权威性。这里所讨论的权威主要指所教授的内容要准确、真实,对于学生问到问题要给出正确的回答,而不是敷衍了事。拉脱维亚的成

人有很强的思辨能力,若学生发现自己问的问题教师常常给不出准确答案,会降低对教师的信任,教师的权威性在课堂上一旦失去,就会出现学生流失、课堂管理等各种问题。

2. 公平对待每个学生

调查显示,教师对待学生不公平是该问题所有选项中最不能被学生所接受的一项,所以不论是提问、纠错还是课堂活动,在因材施教,因“需”施教的同时还是应当尽量照顾到课堂上的每个学生。

3. 多多交流,善于学习

多与学生交流,了解学生的具体需求,多与其他汉语教师志愿者交流,吸取教学经验,学习优秀的教学方法。拉脱维亚大学孔子学院的汉语教师志愿者大部分分布在各个城市独立承担所在城市的汉语教学任务,由于长期一个人教学,缺乏交流,在教学方法上就容易陷入僵化。因此,如果条件允许,可以定期举办教学交流会,让各位汉语教师分享近期的教学方法或者有趣有效的课堂活动,从对方身上取长补短,不断提高自身的教学水平和教学质量。

参考文献

专著:

- [1] 崔永华.对外汉语教学设计导论[M].北京:北京语言大学出版社,2008.
- [2] 丁安琪.汉语作为第二语言学习者研究[M].北京:北京世界图书出版公司,2010.
- [3] 国家汉语国际推广领导小组办公室.国际汉语教学通用课程大纲[M].北京:外语教学与研究出版社,2008.
- [4] 国家汉语国际推广领导小组办公室.国际汉语能力标准[M].北京:外语教学与研究出版社,2007.
- [5] 刘珣.对外汉语教学概论[M].北京:北京语言文化大学出版社,1997.
- [6] 刘珣.对外汉语教育学引论[M].北京:北京语言文化大学出版社,2000.
- [7] 倪传斌.汉语作为外语的需求分析[M].南京:河海大学出版社,2006.
- [8] 彭聃龄.普通心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2004.
- [9] 尚劝余,贝德高,董芳.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].昆明:云南人民出版社,2016.
- [10] 张厚粲,建平.现代心理与教育统计学[M].北京师范大学出版社,2003.
- [11] 赵金铭.对外汉语教学概论[M].北京:商务印书馆,2004.
- [12] 周小兵,李海鸥.对外汉语教学入门[M].广州:中山大学出版社,2004.
- [13] Brindley G. *Assessing Achievement in the Learner-centred Curriculum*[M]. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research, 1989.
- [14] Dudley-Evans T, Saint John M J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*[M]. Cambridge: Cambridge university press, 1998.

- [15] Hutchinson T, Waters A. *English for Specific Purposes*[M]. Cambridge: Cambridge university press, 1987.
- [16] Micheal Long. *Second Language Needs Analysis*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- [17] Munby J. *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Designing the Content of Purpose-specific Language Programmes*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- [18] Richterich R, Chancerel J L. *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*[M]. Oxford: Pergamon Press, 1980.

期刊:

- [19] 蔡基刚,陈宁阳.高等教育国际化背景下的专门用途英语需求分析[J].外语电化教学, 2013(05):3-9.
- [20] 陈冰冰.国外需求分析研究述评[J].外语教学与研究,2009,41(02):125-130.
- [21] 程世禄,张国扬.ESP教学的理论和实践[J].外语教学与研究,1995(04):51-54.
- [22] 冯丽萍.泰国中学汉语教材需求分析与教材编写设计[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2014,12(02):12-16.
- [23] 符雪青.基于“需求分析”的大学英语后续选修课程的调查研究与思考[J].外语电化教学, 2014(02):74-78.
- [24] 高皇伟,吴坚.“一带一路”战略下东南亚汉语人才培养探析——以印度尼西亚亚洲国际友好学院为例[J].比较教育研究,2016,38(12):31-37.
- [25] 韩金龙.ESP最新发展评述[J].国外外语教学,2003(04):58-63.
- [26] 何杰.拉脱维亚大学的汉语教学[J].世界汉语教学,2000(02):111-112.
- [27] 贾蕃,樊红蕾.需求分析研究现状述评:二语教学视角[J].现代交际,2018(08):6-7.
- [28] 竟成.我们究竟需要什么样的语法大纲[J].世界汉语教学,1999(03):91-97.
- [29] 李箭.我国ESP理论研究的回顾,反思及其展望[J].黑龙江高教研究,2008(12):182-184.
- [30] 刘晓华.学习者需求分析与精读教材编写[J].北京理工大学学报(社会科学版), 2006,8(04):110-113.
- [31] 吕必松.对外汉语教学学科理论建设的现状和面临的问题[J].语言文字应用,1999(04):3-11.
- [32] 吕必松.试论对外汉语教学的总体设计[J].语言教学与研究,1986(04):4-18.
- [33] 倪传斌,刘治.外语需求的特性分析[J].外语与外语教学,2006(02):21-24.
- [34] 倪传斌.外国留学生汉语的学习需求分析[J].语言教学与研究,2007(01): 68-76.
- [35] 彭飞,张红.拉脱维亚的汉语教学历史和近况[J].海外华文教育,2011(04):93-98.
- [36] 石桥芳子.日本大学生汉语个人学习需求与表现研究——以日本大东文化大学中文系为例[J].现代语文(语言研究版),2012(01):109-112.
- [37] 王海啸.个性化大学英语教学大纲设计中的需求与条件分析[J].中国外语,2004(01):21-26.
- [38] 王友良.专门用途英语(ESP)研究综述[J].中南林业科技大学学报(社会科学版), 2008,2(06):108-110.
- [39] 王志刚,倪传斌,王际平等.外国留学生汉语学习目的研究[J].世界汉语教学,2004(03):67-68.
- [40] 吴思娜,刘芳芳.不同认知风格留学生的汉语课堂学习需求分析[J].语言教学与研究, 2009(04):77-84.
- [41] 杨里娟.泰国学生汉语学习需求与建议[J].语文教学与研究,2011(02):110-112.
- [42] 余卫华.需求分析在外语教学中的作用[J].外语与外语教学,2002(08):20-23.

- [43] 余樟亚.行业英语需求状况调查对大学英语教学的启示[J].外语界,2012(05):88-96.
- [44] 张黎.商务汉语教学需求分析[J].语言教学与研究,2006(03):55-60.
- [45] 赵金铭.汉语作为第二语言教学:理念与模式[J].世界汉语教学,2008(01): 93-107.
- [46] 赵金铭.汉字教学与学习的新思路——评《多媒体汉字字典》[J].语言教学与研究,2000(04):55-60.
- [47] 祝珣,马文静.课程设置的学习者需求分析——基于大学公共英语课程的研究[J].外语界,2014(06):48-56.
- [48] Cohen A D. *Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation* [J]. *An Introduction to Applied Linguistics*, 2010 (02) : 161-178.
- [49] Dudley-Evans T. *Genre Analysis: A Key to a Theory of ESP* [J]. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 2000 (02): 3-11.

论文:

- [50] 富宇.古巴汉语国际传播现状与汉语学习需求情况调查[D].渤海大学,2017.
- [51] 依斐.东南亚汉语专业短训班留学生汉语学习需求调查研究[D].云南师范大学,2014.
- [52] 盛铭.拉脱维亚斯密尔提恩中心学校汉语教学现状调查研究[D].中央民族大学,2016.
- [53] 谭荣华.博茨瓦纳大学孔子学院汉语学习者需求分析[D].上海师范大学,2012.
- [54] 佟毅.吉尔吉斯国立民族大学孔子学院学生汉语需求分析研究[D].新疆师范大学,2010.
- [55] 王俊.来华留学生的汉语学习需求研究[D].浙江大学,2011.
- [56] 徐佩.在华日韩人士商务汉语学习需求分析[D].南京师范大学,2011.
- [57] 杨芷一.捷克汉语学习者课堂学习需求分析[D].北京外国语大学,2014.
- [58] 于婧媛.拉脱维亚汉语教学现状调查研究[D].吉林大学,2014.

拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度调查

陈莹

摘要: 语言态度研究属于语言的社会心理学范畴, 其研究目的是了解教学对象的语言态度, 通过学生的语言态度有针对性地制定教学计划, 选用教学方法, 开展语言教学。本文主要研究的是拉脱维亚汉语学习者的汉语语言态度, 主要研究目的是希望为拉脱维亚的汉语教学研究提供数据支持, 为该领域的研究增加范例, 同时丰富国内外对于汉语教学以及语言态度的研究。

本文主要采用了变语配对实验法和问卷调查法来获得研究数据, 并运用Excel和SPSS软件对数据进行分析, 同时又结合访谈法对调查结果进行探讨, 确保调查结果的真实性。本文对在拉脱维亚孔子学院各下设教学点和使馆教学点学习汉语的共122名学生进行了语言态度调查, 研究结果发现: 拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度总体来说处于比较积极的状态, 在语言态度的三个子成分上, 对认知性成分的态度最好, 其次是情感性成分, 最后是行为性成分。十个不同的因素在语言态度的亲和力层面和社会地位价值层面对拉脱维亚汉语学习者的汉语语言态度都没有显著影响。影响学生汉语语言态度的因素主要有教育背景、汉语水平、学习汉语时间、学习汉语周课时、是否参加过HSK考试、是否参加过“汉语桥”比赛等6个因素。其中对认知性态度有影响的因素有教育背景、汉语水平、学习汉语时间、学习汉语周课时和是否参加过HSK考试等5个因素; 对情感性态度有影响的因素是教育背景、汉语水平和学习汉语时间3个因素; 对行为性态度具有影响的是教育背景、学习汉语时间和是否参加过“汉语桥”比赛3个因素。

根据调查结果分别在增强学生对汉语的认知性认同、情感性认同、行为性认同方面对拉脱维亚汉语教学提出建议, 并根据拉脱维亚汉语教学的实际情况对于因材施教方面提出了建议, 以改善拉脱维亚学生对汉语的语言态度, 提高他们学习汉语的兴趣。

The Survey on the Language Attitude Towards Chinese Language of Latvian Chinese Language Learners

Chen Ying

Abstract

The study of language attitude belongs to the category of social psychology of language. The purpose of the research is to find the language attitude of the teaching object, to formulate the teaching plan through the language attitude of the students, and then to select the teaching method to help language teaching. This paper mainly studies the Chinese language attitude of Latvian Chinese language learners. The main purpose of this survey is to provide data information for Latvian Chinese teaching research field, to add examples for research in this field, and to enrich the study of Chinese teaching and language attitude at home and abroad.

This survey mainly uses the matched guise technique experiments and social questionnaires to obtain the research data, and uses Excel and SPSS software to analyze the data. Meanwhile, it also combined the interview with the survey results to ensure the authenticity of the survey results.

This paper conducted a survey of Chinese language attitudes among 122 students who study at the Chinese teaching points of the Confucius Institute of Latvia University and the Chinese embassy in Latvia. The results show that the language attitudes of Latvian Chinese learners are generally above the average. Among the three sub-components of language attitude, students have the best attitude towards cognitive components, followed by emotional components and finally behavioral components. As for the two aspects of language attitude evaluation indicators, affinity level and status value level, different factors have no significant influence on the Chinese language attitude of Latvian Chinese learners. There are mainly six factors that have an influence on students' Chinese language attitude: educational background, Chinese proficiency, Chinese learning time, Chinese language weekly lessons, whether they have participated in the HSK exam, and whether they have participated in the "Chinese Bridge" competition. The factors that have an influence on cognitive attitudes are educational background, Chinese proficiency, learning Chinese time, Chinese language weekly lessons and whether they have participated in the HSK exam. The factors that have an influence on affective attitude are educational background, Chinese proficiency and Chinese learning time. The factors that have an influence on the behavioral attitudes is the educational background, learning Chinese time and whether they have participated in the "Chinese Bridge" competition.

According to the survey results, the author put forward some suggestions on Chinese teaching in Latvia in terms of enhancing students' cognitive

identity, affective identity and behavioral identity. What's more, the author also made suggestions on teaching students in accordance with the actual situation of Latvian Chinese teaching to improve the Chinese language attitudes of Latvian students and at the same time improve their interest in learning Chinese.

一、绪论

(一) 选题缘由

随着中国综合国力的不断增强和国际地位的不断提高,越来越多的人选择学习汉语以得到与中国交流的机会。全球范围内的“汉语热”多年来持续升温,其中位于东北欧的波罗的海三国之一拉脱维亚的汉语教学近几年来也发展迅速。1991年,拉脱维亚与中国建交,1992年虽因为台湾问题有过短暂的争执,但1994年7月拉政府代表团访华,重申接受中国在台湾问题上的一贯立场,承诺断绝同台湾的领事关系,中拉双方宣布关系正常化。关系正常化以来,中拉双边关系保持了正常和稳定发展的势头。两国在经贸、科技、文化、教育等领域签署双边合作文件近20个,并且建立了两国政府间经贸合作委员会,交往日益密切。

拉脱维亚与中国的文化交流可追溯至现代的两国成立以前。在1869年生于拉脱维亚的彼得里斯·施密茨(Pēteris Šmits, 1869-1938)是拉脱维亚汉学研究创始人,他曾学习汉语、满语和蒙古语,大学毕业后到中国进修。他在中国待了三年,期间把自己在中国的所见所闻都详细记录下来,写成文章后寄到俄罗斯发表。这算得上是拉脱维亚与汉语的初次接触。此后,施密茨在俄罗斯的大学里教授汉语和满语,并撰写了《官话语法试编》^[1]一书;1919年开始在拉脱维亚大学任教,进行汉学研究并出版发表了很多汉学研究成果,为汉语理论研究和汉语教学奠定了良好基础。1991年拉脱维亚从苏联独立后,拉脱维亚大学即开设了汉语专业,这是汉语教学在拉脱维亚的开始。

2005年,斯特拉金什大学孔子中心成立。2011年,拉脱维亚大学孔子学院成立。随着汉语教学在拉脱维亚的发展,拉脱维亚大学孔子学院开设的教学点也越来越多。2013年,习近平主席提出建设“新丝绸之路经济带”和“21世纪海上丝绸之路”的合作倡议。拉脱维亚作为“一带一路”沿线国家之一,与中国的交往更加频繁与密切。李宇明教授在他的文章《“一带一路”需要语言铺路》中分析道,要想实现“五通”,即“政策相通,设施联通,贸易畅通,资金融通,民心相通”需首先实现语言互通。所以不管是在政策的制定推广与实施,还是在设施联通、民心相通等方面,都需要语言作为一个

^[1] 阎国栋.俄罗斯汉学三百年/列国汉学史书系[M].北京:学苑出版社,2007.

强有力的载体。虽说可以用英语作为通用语,但这种通用语只能达意、难以表情,只能通事、难以通心。因此汉语普通话作为中国的通用语言,被提到了重要位置,拉脱维亚的汉语语言教学也迎来了蓬勃发展时期。本文主题的确立基于以上理论,希望调查结果能为拉脱维亚乃至世界各国的汉语教学政策制定提供相关的数据参考。

从调查实施的可行性来看,笔者有幸在2018年9月-2019年6月期间在拉脱维亚大学孔子学院担任汉语教师志愿者,并在拉脱维亚首都里加的里加文化中学任教。在孔院领导、拉国本土汉语教师、公派教师以及各位汉语志愿者教师伙伴的支持和帮助下,笔者对拉脱维亚大学孔子学院下设的各个汉语教学点(以下一律简称“孔院教学点”)和拉脱维亚驻中国大使馆管理的各个汉语教学点(以下一律简称“使馆教学点”)的汉语教学情况进行了调查和了解,为进行拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度研究打下基础,提供真实详细的数据支持,从而为拉脱维亚的汉语教学研究贡献一份力。

(二) 研究目的及意义

1. 研究目的

笔者在拉脱维亚的一所中学任教,一共教授三个班级,12年级(高三年级)、初级兴趣班以及中级兴趣班。其中12年级的课程属于学校的选修学分课,学生都是高中生。兴趣班的课程开在晚上,方便一些成人下班后来参加汉语课,学生构成相对来说比较复杂,有小学生、初中生、高中生以及已经参加工作的成人,而成年人的职业也各不相同。在教授不同的班级之后笔者发现,不同的班级、不同的学生对于汉语的态度、学习汉语的方式等都大不相同,因此对不同的班级进行教学时教学方法也需要做出相应调整。综上,笔者期望通过此次调查,真实客观地展现拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度,并达到以下三个目的:

- (1) 了解拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度。此次调查以拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度为主题,采用变语配对实验、问卷调查和访谈三种方式,深入了解拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度,了解不同背景的个体对汉语的语言态度是否有差异,有哪些差异以及形成这种差异的原因是什么,何种因素对语言态度起主要影响作用。
- (2) 总结出拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度并从中发现问题,为相关课题的研究以及国家对汉语的语言政策与规划的制定提供数据参考。
- (3) 通过对拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度调查研究,提出增强其语言态度的建议,并使之最终服务于汉语教学。

2. 研究意义

(1) 理论意义

对不同对象的语言态度的研究,是社会语言学的一项重要内容。本选题可以为拉脱维亚的汉语教学研究提供数据支持,为该领域的研究进行有意义的补充。从语言态度的整个研究领域来看,目前把汉语作为第二语言进行的语言态度研究还不多,本文的完成可以丰富国内外对于汉语教学以及语言态度的研究。

语言教育是关系到国家、社会、个人发展的大事,在制定语言教育语言规划方案时,应尽量听取来自不同社会阶层民众的声音,这样才会使语言教育语言规划方案更理性、更科学。除了教育权威之外,活跃在语言教育、教学第一线的教师的建议也是非常具有参考价值的。他们处在语言教育的中间位置上,一方面遵照权威、专家制定出的语言教学大纲开展教学;另一方面,他们同语言教育、教学的接受者进行最直接的接触,能够最真切地感受到使用该大纲的情况下学生在语言方面的掌握情况。^[1]因此,本文的研究是通过笔者作为一线教师亲身的实践和实际调查得到的成果,可以为语言政策的制定和语言方案的规划提供参考,让语言政策和语言规划更加科学。

(2) 现实意义

通过对拉脱维亚汉语学习者对汉语语言态度的调查研究,可以了解不同学生个体对汉语的语言态度,从而调整自己的教学方法,因材施教,提高教学效率和教学质量。拉脱维亚全国范围内的研究还可以为其他教学点的汉语教师以及后来的汉语教师的教学提供数据资料,为他们在选择教学方法、提高教学质量等方面提供经验和指导。

(三) 研究方法

1. 文献法

本文的调查研究中广泛搜集了与语言态度及汉语教学相关的国内外文献资料,并对搜集的信息进行了整合归纳。经过整体的分析研究,最终确立了本文的研究目的与内容,并且借鉴了同类研究的某些思路,使研究结果具有可参考性。

2. 实验法

本文采用了研究语言态度的经典方法——“变语配对实验法”来对拉脱维亚汉语学习者的汉语语言态度进行研究。选择了英语和汉语两种语言进行对比分析,从而了

^[1] 李霄祥,陈峥嵘.微观权力理论对双语教育语言规划的启示[J].东南大学学报(哲学社会科学版),2014.07(04):120-123.

解被试者对这两种语言不同的态度并分析原因。为该实验选择的评价量表是Likert五级量表,对每个录音人给出十个人特征,让被试对象听完录音后分别对这些特征进行一至五分的打分,分别代表“完全不同意”、“比较不同意”、“不确定”、“比较同意”到“完全同意”的意见,便于调查后期数据的回收与分析。

3. 问卷调查法

笔者根据拉脱维亚汉语教学及汉语学习者的实际情况,同时参考了语言态度相关文献和前人的相关调查研究,编制了《拉脱维亚汉语学习者语言态度调查》问卷来了解学生的语言态度,为定量研究提供数据基础。问卷调查法采用的评价量表也是Likert 5级量表,问卷中的每个问题都是一个陈述句,需要被试学生对每项陈述进行评价打分,分值为1-5分,分别代表“完全不同意”、“比较不同意”、“不确定”、“比较同意”到“完全同意”的5种意见,被试学生对每项陈述所给分数的总和就是他们对汉语的态度总分,这一总分可说明其态度的好坏,也有利于后期的数据分析。

4. 访谈法

本研究的访谈对象主要是与笔者一起在拉脱维亚工作的汉语教师和笔者的部分学生。在对汉语教师的访谈中,主要是了解各教学点的主要教学内容、教学课程设置、教学中出现的问题等基本情况,并对学生的基本信息作初步的了解,为针对学生的调查问卷的编制做准备工作。之后,在调查问卷试调查环节,针对回收的问卷中显露出来的问题再对个别学生进行访谈,及时调整调查问卷,让问卷内容和结构更科学,从而使研究结果更真实。

(四) 研究综述

1. 语言态度的定义

关于语言态度的研究,一直以来就存在着争议。首先,从语言态度的研究视角来看,有的人认为它是语言的社会心理学,而有的人认为它属于社会心理学的语言学范畴。尽管两者观点不同,但都强调了语言态度研究与社会心理学的紧密联系。社会心理学中对态度的定义有很多,以下是被多数人接受的一种解释:态度是个体对某一特定事物、观念或他人稳固的由认知、情感、行为倾向三成分组成的心理倾向。而从语言态度的定义方面,许多学者也有不同的意见。如张伟将语言态度定义为“个人对某种语言的价值评价及其行为倾向”。他认为语言态度应该包括认识、情感和意向三个子成分。“认识成分是指对某种语言的认识和理解以及赞成或者反对;情感成分是指

对语言的感情——喜欢或厌恶, 尊重或轻视等等; 意向成分则是指对该语言的行为倾向”。^[1]戴庆厦教授认为语言态度和语言观念为同一概念, 即“人们对语言的使用价值的看法, 这其中涵括对语言的地位、功能以及发展前途等的看法”。^[2]郭熙在《中国社会语言学》中提到, “语言态度是社会态度的一种体现, 文化背景、社会发展、性别、年龄、社会群体的紧密程度等等都跟语言态度关系紧密”。^[3]Gardner & Lambert(1972) 提出语言态度应该包含三个主要的子成分: 情感性成分(affective component)、认知性成分(cognition component)和行为性成分(active component)。他们认为, 情感性成分是说话人说到或听话人听到某种语言时在情绪、情感上的感受和反映; 认知性成分与个人的思想结构有关, 是说话人或听话人对某种语言的使用价值、交际功能以及社会地位的一种理性方面的评价; 行为性成分指的是说话人或听话人对某种语言的使用或学习采取的意志性行为倾向。在过去的许多研究中, 学者们都利用因子分析得出了“亲和力”和“地位价值”这两个基本因子。本文将采用张伟对语言态度的定义, 即“语言态度是个人对某种语言的价值评价及其行为倾向”。同时, 笔者也将采用“亲和力”和“地位价值”两个因子作为本文变语配对实验设计的理论基础; 另外还将采用 Gardner & Lambert 的“语言态度三个子成分”, 即“认知性成分”、“情感性成分”、“行为性成分”作为本文语言态度问卷调查设计的理论基础。

2. 国外关于语言态度的研究

国外很早就开始了对于语言态度的研究, 目前成果已经相当丰富。而这个研究主题引起人们广泛关注应该是从美国心理学家兰伯特(Wallace·E·Lambert)及其同事首创的变语配对法(Matched guise Technique)(1960)开始的。兰伯特以蒙特利尔市讲英语的加拿大学生和讲法语的加拿大学生为对象, 进行了两组群体间的变语配对实验, 通过调查他们对讲英语人和讲法语人的评价得出他们对待英语和法语的不同语言态度。他们的调查结果显示社会上广泛存在将说法语的加拿大人视作二等公民的偏见。其后, Preston(1963)在蒙特利尔加深了这方面的研究, 加入了对性别因素的考量, 使得研究更有深度。之后的研究者们又通过变语配对实验和封闭式问卷调查的方法考察了年龄对不同语言态度的影响。Carranza(1982)考察了说西班牙语的不同文化背景的国家及地区(西班牙、拉美地区及美国等地)的人们的语言态度。Garcia(1988)以调查问卷的形式考察了纽约市的两个说西班牙语的社团, 了解他们对于西班牙语的掌握程度、使用情况及具有的语言态度。此外, 还有不少日本学者对语言态度做了研究, 他们的研究主要包括以下几个方面: 对地区方言的感情评价、对敬语的评价研究、对语

[1] 张伟. 论双语人的语言态度及其影响[J]. 民族语文, 1988(01): 56.

[2] 戴庆厦. 语言学教程[M]. 北京: 中央民族大学出版社, 1993.

[3] 郭熙. 中国社会语言学[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2004.

言现状的认识和在不同的语言场景中希望采取何种语言行为的语言期待、对语言的信念问题及对语言或者语言行为存在规范的认识等等。如井上史雄在1978年、1980年和1984年曾以大学生为对象,系统调查了他们对日本8个地方不同方言的评价;国立语言研究所也在1990年对关西地区市民的语言使用状况进行了调查。

3. 国内关于语言态度的研究

相较于国外的研究成果和调查实践,我国目前关于语言态度方面的研究还不够丰富,仅有语言学著作上一些零散的文章,而尚未出现语言态度方面的专著。较早对语言态度进行介绍的有祝畹瑾的《社会语言学译文集》(1985),书中以美国语言学家华莱士·兰伯特的《双语现象的社会心理》一文为例,对“变语配对实验法”的实践运用做了详尽介绍。戴庆厦的《社会语言学教程》(1993)则较为系统地介绍了语言观念(又称语言态度)及其表现形式、制约因素和影响等。桂诗春、宁春岩著的《语言学方法论》(1997)从语言学研究的方法出发从定义、方法、用途三个角度详细介绍了语言态度的调查方法。国内首篇研究语言态度的论文是张伟的《论双语人的语言态度及其影响》(1988)采用定性研究的方法,探讨了语言态度的内涵、双语人语言态度的表现、语言态度对语言使用者的影响、形成语言态度差异的社会因素等内容。而实际运用方面,沙平在《“变语配对”试验方法的应用》(1988)一文中以福建师大莆田籍大学生为对象,最早在国内对变语配对实验法进行了实践。此后相关研究逐渐增多。

国内关于语言态度的研究主要有四类。

第一类是关于少数民族的语言态度研究。中国是一个多民族国家,许多少数民族一直保留着自己的语言,所以在他们学习汉语的时候,研究并了解他们对汉语的语言态度可以让对少数民族的汉语教学更具有针对性,通过调整教学策略来提高他们对汉语的学习兴趣和教学效率。对这一方面进行理论研究的有丁石庆的《双语交际者之语言观窥探》(1999)、王远新的《论我国少数民族语言态度的几个问题》(1999)、道布的《语言活力、语言态度与语文政策——少数民族语文问题研究》(2005)等。这些文章从总体论述了我国少数民族语言态度的各个方面。但是关于少数民族语言态度的调查更多的是针对某个民族的专门性研究。如戴庆厦和张弼弘的《论佤族的语言观念》(1990)、王洋的《新疆维吾尔族语言态度探析》(2004)、邬美丽的《在京少数民族大学生语言使用及语言态度调查》(2007)、卫炜的《甘洛县彝族的语言使用情况与语言态度》(2008)、王远新的《“一寨两国”的语言生活——云南省瑞丽市云井村村民语言使用和语言态度调查》(2017)和夏薇的《西双版纳地区民族中学生语言使用和语言态度调查》(2012)等调查研究分别对不同少数民族的语言态度进行了详细的分析。以上作者经过自己的实地调查,结合收集到的大量数据,从分析认知因素和情感因素等方面对少数民族的语言态度进行分析研究,丰富了国内关于少数民族语言态度的研究。

第二类是方言与共同语的语言态度研究。随着推广普通话政策的实施,不同方言区的人们由于一些经济政治历史等原因,对普通话的态度有着很大的不同。很多学者把不同方言区的人们对待方言和普通话的态度作了对比分析,也获得了许多有价值的研究成果。如早期龙惠珠的《从职业背景看语言态度的分层》(1999),主要研究的是香港人对广东话及普通话的态度,实验以职业背景为主要因素研究其与语言态度的相关性,实验将被试者的职业背景分为在职、在学、退休和主妇四类,结果显示香港人对待广东话和普通话的态度与其职业背景密切相关。张福荣的《经济发展水平对语言态度的影响——赣籍大学生赣语与普通话调查》(2005)用变语配对实验得出了在经济发展相对滞后的地区对方言和普通话的语言态度往往是对普通话的评价相对偏高的结论。此外,任月《潍坊市高中生潍坊方言和普通话使用状况及其语言态度的调查研究》(2017)、陈梦怡的《国内近10年城市居民语言态度述评——以上海、广州、南京、南宁、西安等11座城市为例》(2017)等文章也丰富了对于方言与共同语的语言态度研究。大体来说,此类研究也呈现出一种不平衡现象,即对于方言的选择主要集中在广东、江苏、上海方言上,而对其他方言的调查研究较少。

第三类是对不同群体的语言态度研究。在对于语言态度的研究中,不少学者选择通过适当的群体,以言语社区理论为指导,结合我国语言生活的实际来研究语言。如针对城市移民群体研究的《入湘三峡移民的语言态度及其对语言交际的影响》(2007)、吕斌《城市移民家庭的语言规划研究--对语言态度与语言实践关系的个案考察》(2017)。对公务员群体进行研究的《浦东公务员和教师语言能力、行为和态度及其相关性研究》(2007)、《青海同德县公务员语言使用、语言态度调查》(2011)、针对农民工群体进行语言态度研究的《农民工的语言状况》(2007)、《沈阳市新市民语言状况调查研究》(2018)等文章,结合我国语言生活的发展与实际进行语言研究,丰富了我国对不同群体语言态度的研究。

第四类是对汉语与外语作为第二语言的态度研究。有中国人对汉语和外语的语言态度研究如张洁的《汉语中夹用外文字母会导致语言的洋化吗?——关于语言态度问题的研究》(2002)、黎娜的《中国人对英语的语言态度——对武汉市部分城市人口的一个调查》(2006)等;有对在华留学生对汉语的语言态度研究如倪传斌等的《外国留学生的汉语语言态度调查》(2004)、强璐的《成都理工类高校留学生汉语语言态度及专业汉语需求调查研究》(2018);也有对在国外学习汉语的学生对汉语语言态度的研究,如郑军的《印尼棉兰华裔学生汉语语言态度调查分析》(2013)、张悦的《泰国高中生汉语语言态度、动化及其相关性研究》(2016)、朱薇燕的《克罗地亚汉语成人学习者语言态度调查与成人教育研究》(2018)、刘珍的《印尼玛琅市华裔学生汉语语言态度调查报告》(2018)等。相比于针对少数民族语言和共同语与方言的态度差异的研究,对于外语与汉语作为第二语言的语言态度对比研究方面还有很多空间有待发掘。

总体说来,国内语言态度方面的研究成果较为可观,但多为对少数民族语言态度和方言的研究,相较之下,外国汉语学习者汉语语言态度方面的研究则稍显贫乏。该方面已有的研究也多因时空条件的限制,集中在中国国内高校留学生身上,以非目的语国家汉语学习者为对象的研究则寥寥无几。众所周知,学生在非目的语国家(自己国家)和目的语国家(中国)的汉语学习是有显著差异的,因此,国内学者们针对高校留学生制定的语言态度的评价量表对于不在中国学习汉语的学生并不完全适用,因而在这一方面我们缺少经验也缺少实践。经过查找资料,笔者发现目前专门针对笔者任教国家拉脱维亚的汉语学习者的汉语语言态度的研究数量屈指可数。本文从这一研究的薄弱环节入手,调查研究拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度,期望为该研究领域添砖加瓦,丰富数据资料。

二、拉脱维亚的汉语教学

拉脱维亚地处欧洲东北部,与爱沙尼亚和立陶宛共同称作波罗的海三国。拉脱维亚是一个多民族、多语言的国家,民族包括拉脱维亚族(占62.1%)、俄罗斯族(占26.91%)、白俄罗斯(占3.30%)、乌克兰族(占2.21%)、波兰族(占2.17%)、立陶宛族(占1.18%)和犹太族、吉卜赛族、爱沙尼亚族、德意志族等。使用的语言包括拉脱维亚语、俄语、德语、英语、白俄罗斯语、波兰语等。官方语言为拉脱维亚语,俄语也十分普及,95%以上的居民懂俄语,约10%的居民懂德语、英语。^[1]

(一)拉脱维亚的汉语教育环境

1. 拉脱维亚的教育环境

拉脱维亚已建立起全国教育网,实行5年免费学前教育和12年免费初级和中级教育,教育系统发展完善。教育阶段分为学前教育、基础教育(国民义务教育)、普通中等教育、职业教育、高等教学及终身制教育(继续教育)6个层级。^[2]

2. 拉脱维亚的外语教育环境

拉脱维亚虽然以拉脱维亚语为官方语言,但是非常重视外语教学。拉脱维亚的外语教学在欧洲名列前茅,学生们从小就能接触各种语言从而逐渐掌握他们。

^[1] 尚劝余,贝德高,董芳.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].昆明:云南人民出版社,2016.

^[2] 尚劝余,贝德高,董芳.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].昆明:云南人民出版社,2016.

在所有外语里,拉脱维亚最重视的是英语教学。英语是每个学生必学的外语。如果有些困难家庭交不起学习英语的学费,政府会给予帮助让其免费学习。以前拉脱维亚的学生从三年级开始就学习英语,近几年逐渐变成一年级甚至在幼儿园就开始学习英语。五年级学生们开始学其他外语,政府规定各个学校可以根据自己学校的情况提供不同的外语供学生选择。例如笔者任教的学校里加文化中学提供了汉语、日语、德语、意大利语等多门语言让学生选择。有的学校规定学生只需选择一种外语进行学习,有的学校非常注重外语教学,规定学生要从三种语言里选择两种语言进行学习。

通过观察和对学生的采访,笔者了解到,由于一些历史原因,俄语在拉脱维亚的语言系统里占有很大的地位。虽然拉国政府已经把拉脱维亚语定为官方语言,但拉脱维亚的俄族人往往还是倾向于说俄语。又由于会说俄语可以在周边更多国家通用,更有使用价值,所以拉脱维亚很多公司、企业在招聘人才时都会把会说俄语作为一个优先录取条件,所以说俄语的人的工作机会更多。因此,拉语作为官方语言的地位并不太高,拉国政府为了提高拉语的地位,两年前开始执行新的“五年计划”时,在文化语言等各个方面都尽力推广拉语。比如,在政府部门工作的人员,上班可以只讲拉语。如果有只讲俄语的群众来政府部门办理业务不讲拉语,工作人员有权利拒绝为其办理业务。再如,拉国政府给只会讲俄语的人免费提供学习拉语的机会等。

拉脱维亚所有的学校除了开设拉脱维亚语课程之外,都可以自主选择开设其他外语课程。此外,还有一些外国教育培训机构和私人机构开办外语培训。现在拉脱维亚的中小学外语教学中,英语是教学主流,约有97.9%的学生在校学习英语,其次是俄语(39.7%)、德语(13.4%)和法语(2.2%)。除了这些语言,拉脱维亚学生还有的选修阿拉伯语、丹麦语、爱沙尼亚语、意大利语、日语、汉语等。目前拉脱维亚85%的学生学习了第二外语,有的学生甚至掌握了五六门外语。汉语在拉脱维亚的教育体系中目前仍处于第二外语中的第三梯队。

3. 拉脱维亚的汉语教育环境

随着拉脱维亚大学孔子学院和各孔子课堂及教学点的建立,拉脱维亚学习汉语的学生日益增多,拉脱维亚人对汉语的兴趣和热情也越来越大。拉脱维亚是波罗的海地区最早开始进行汉语教学的国家,也是波罗的海地区规模最大的汉语教育中心。1991年拉脱维亚恢复独立,当年拉脱维亚大学就开设了汉语专业,1993年开始招收本科生,1997年开始招收硕士生。从20世纪90年代至今,拉脱维亚的汉语教学已经经历了20多年的发展。2005年,斯特拉金什大学孔子中心成立。2011年,拉脱维亚大学孔子学院成立。拉脱维亚大学孔子学院成立以后,开设了如下16个汉语教学点:拉脱维亚大学孔子学院总部、拉脱维亚大学人文学院、拉脱维亚大学文化学院、里加交通与电信大学、道加瓦皮尔斯大学、雷泽克内大学、文茨皮尔斯大学、利耶帕亚大学、拉

脱维亚农业大学、里加文化中学、里加34中学、叶尔加瓦斯比杜拉中学、克拉斯拉瓦中学、叶卡布皮尔斯中学、新马露白小学、蒙特梭利探索小学。使馆教学点有里加工业大学、维泽梅大学、斯密尔提恩中学、拉脱维亚武术协会等4个教学点。总的来说,到目前为止拉脱维亚有由国家汉办派出的汉语志愿者教师或公派老师的汉语教学点一共20个。其中有4个孔子课堂教学点。除此之外,还有许多私立学校和机构也开设了汉语课程。拉脱维亚孔子学院预计2020年在里加64中学还会新增一个汉语教学点。

随着拉脱维亚大学孔子学院教学点和使馆教学点的不断增多,在拉脱维亚学习汉语的学生也日益增加,随着中拉关系的日益密切和“一带一路”政策的推广,汉语将会受到越来越多拉脱维亚人的重视。

(二)拉脱维亚的汉语教学现状

为了解拉脱维亚目前的汉语教学现状,笔者设计了一个针对拉脱维亚汉语教师的汉语教学情况调查问卷。拉脱维亚学习者大多都是在拉脱维亚孔子学院和使馆的各个教学点学习汉语,所以参与此次问卷调查的汉语教师都是来自拉脱维亚孔子学院和使馆的各个教学点的汉语教师志愿者和公派教师,一共20位汉语教师参与了此次问卷调查。

1. 教学对象

根据问卷调查结果统计,目前在拉脱维亚孔子学院和使馆的各个教学点学习汉语的学生总数为531人。汉语教学对象主要有小学生、初中生、高中生、大学生、研究生和社会成人。由于20个汉语教学点中有10个开设在大学里,所以汉语学习者中大学生所占比例最高,有162人,占总数的30.5%;其次是高中生,共152人,占总数的28.6%;学习汉语的研究生人数最少,共8人,仅占总数的1.5%。教授的班级类型主要有选修学分班、必修学分班和业余兴趣班。大多数教学点都有两种及以上的班级类型。其中16个教学点都有业余兴趣班,占76.2%,是最普遍的班级类型。必修学分班所占比例最少,有5个教学点开设,占总数的23.8%。(如图1所示)

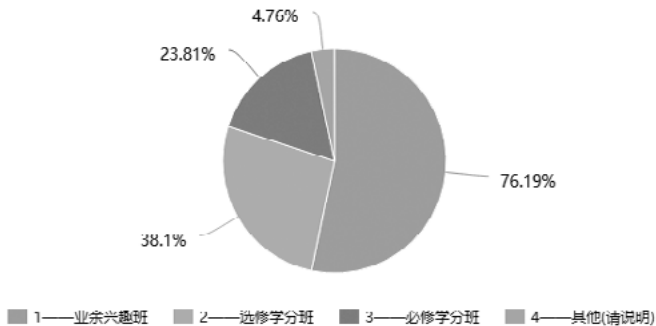


图1 班级类型分布图

从以上数据可以看出,在拉脱维亚的汉语学习者中,大学生和高中生是汉语学习的主体。在班级类型上,业余兴趣班占主体,必修学分班只占少数,说明汉语在拉脱维亚的外语语言学习系统中还没有得到足够的重视。

2. 师资力量

调查师资力量方面,笔者主要从教师的年龄、性别、学历、此次外派前是否有过相关汉语教学经验、在拉脱维亚教授汉语年份等方面来进行了解。参与调查的20位汉语教师的年龄大部分在23-25岁之间,共有14个人,占总数的70%。其中年龄最小的是23岁,年龄最大的是36岁,总体来看拉脱维亚的师资力量还是偏年轻化的。性别方面,女性汉语教师有17人,占绝大多数。男性只有3人,男女教师比例大约为1:6。学历方面,所有参与调查的汉语教师都是硕士学历,其中三分之二都是在读硕士。20位汉语教师中,13位教师在此前有过海外教学经验,超过一半,从这方面来说拉脱维亚的汉语教学师资力量还是比较成熟的。在参与调查的汉语教师中,在拉脱维亚教授汉语年限最长的年份是三年,有三位教师。有15人在拉脱维亚进行了一年的汉语教学,占总人数的四分之三。(如图2所示)

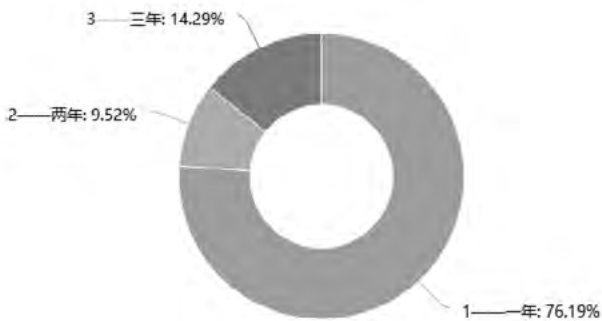


图2 拉脱维亚汉语教师教学年限

总的来说,拉脱维亚汉语教学的师资力量偏向年轻化、教学能力成熟化,男女比例失衡较严重,汉语教师的流动性较大。

3. 使用教材

经调查分析,拉脱维亚的汉语教学主要使用的教材有《体验汉语基础教程》、《体验汉语生活篇》、《体验汉语进阶篇》、《HSK标准教程》(1-4)、《跟我学汉语》、《快乐汉语》、《汉语乐园》、《美猴王汉语》等,其中《体验汉语基础教程》和《体验汉语生活篇》系列教材主要是被选为高中学的教材用;《跟我学汉语》和《快乐汉语》主要是作为初中生的教材使用;《体验汉语进阶篇》《HSK标准教程》系列教材主要是给大学生和成人以及想考HSK等级考试的学生用;《快乐乐园》和《美猴王汉语》系列教材由于其更强的趣味性主要被选为小学生和初中生教材。有的汉语教师还会自编教材进行教学。拉脱维亚本土汉语教材《盼达汉语》也正在编写中,笔者有幸参与本土教材的编写,目前教材还在试用阶段。对于汉办提供的教材,71.4%的教师认为教材能满足他们的教学需要,而超过一半的教师认为这些教材的本地适应性一般,所以急需出版专门针对拉脱维亚的汉语学习者的教材,更有针对性地进行汉语教学。在使用现有的教材时,教师们也不是完全按照教材的内容照搬,在面对教材的内容不完全合适的情况时,71.4%的教师选择挑教材中适合的内容进行教学,四分之一的教师选择参考现有教材自编教材进行教学。除了汉语教材之外,大部分教师会找一些别的教学材料来丰富教学,如音像资料、图片、卡片、实物等。所有的教师上课时都会使用PPT来辅助教学,直观方便。

总的来说,目前拉脱维亚的汉语教学还没有固定的教材,没有符合本国学生学习特点的本土教材来帮助学生们学习,在这一方面还有待完善。

4. 课程设置

教授的汉语课类型都是基础汉语,包括语音、词汇、语法、汉字以及文化教学。没有旅游汉语和商务汉语等的专门需求教学。课程性质有一半是学分课,每个学期有考试。考试方式都是自主命题。在周课时方面,在参与调查的汉语教师里,大部分每周都有10-16个课时,最多的有20个课时,最少的有8个课时。由此可见拉脱维亚的汉语教师的教学任务不算繁重,但除了教学任务外,汉语教师还经常有一些文化活动任务。大部分学生的汉语周课时为4节课(如图3所示),学生周课时最多的是6节课,最少的是每周1节课。

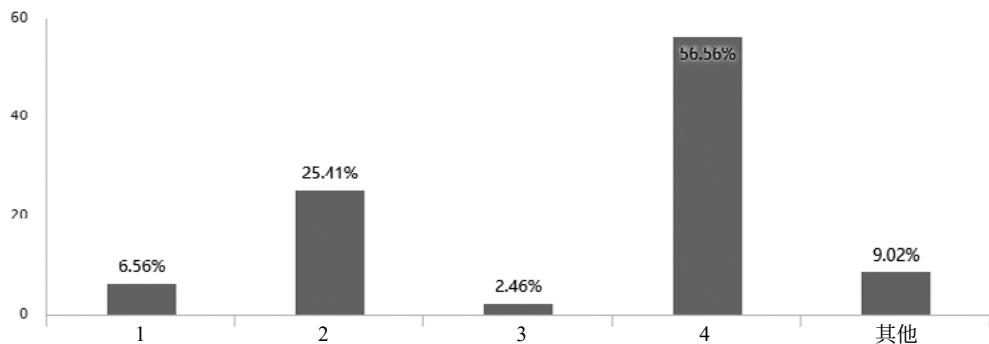


图3 学生学习汉语周课时

5. 其他信息

教学方法上,如图4所示,所有的教师都倾向于使用情境法进行教学,其他一些受教师青睐的教学法还有语法翻译法、听说法等;在教学语言上,大部分汉语教师还是选择用英语充当媒介语进行教学。有的俄族学校有本土汉语老师在课堂上进行俄语翻译,有些拉族学校也有本土老师在课堂上进行拉语翻译。对于高级班的学生,汉语教师直接用汉语进行教学。

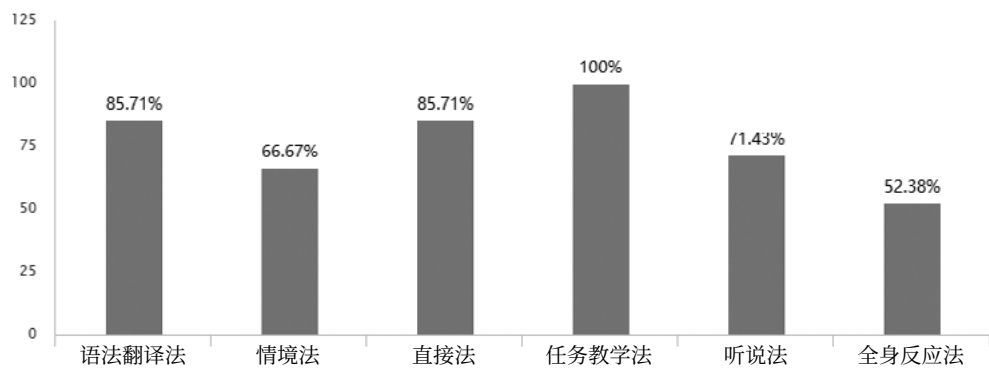


图4 拉脱维亚汉语教师教学方法的选择

教师认为学生最难习得的部分是汉字,其次是语音和语法。教师们普遍认为学生在学习词汇和中国文化方面没有太大的问题。

在汉语教学过程中遇到的最多的问题是无法同时满足同一班级不同水平学生的学习需求,其次是教材及教学资料短缺问题。还有的问题是当地学校不够重视,学生积极性不高,学生由于缺课很多,难以跟上进度导致每个班学生水平不平衡等问题。

三、拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度调查

(一) 变语配对实验

1. 实验设计

(1) 实验目的

变语配对实验方法的本质就是利用不同语言的转换诱导出某个语言集团成员对另一集团及其成员所持的偏见或是带倾向性的看法。把这个方法运用在二语学习者对第二语言的语言态度研究上,我们可以判断出其对第二语言的态度和热情程度,从而预测出学习效果。

为了调查拉脱维亚汉语学习者对待汉语的语言态度,此实验把英语和汉语两种语言进行对比,让学生同时听同一个人的英语录音和汉语录音之后对说这两种语言的人的个人特征做出判断,以此判断学生对两种语言的态度。

(2) 实验对象

由于实验需要被试对象听录音判断录音者的个人特征,这需要被试有一定的独立思考 and 判断能力,所以选择的实验对象是拉脱维亚大学孔子学院各下设汉语教学点和使馆教学点的正在学习汉语的成人。并且为了控制变量,笔者尽量选择了汉语水平达到HSK2级及以上基本能够听懂录音文本的学生。

(3) 实验工具

录音材料,调查问卷。

(4) 实验步骤

① 确定录音文本

录音文本选择的是中国的寓言故事《画蛇添足》,由于此寓言故事的发生背景在古代,考虑到学生对有些涉及到古代事物的词语不是特别了解,所以笔者将材料进行了改编,尽量以简单的词汇和语法表达出故事的整体意思。文本中有叙述性话语也有人物对话,语言简洁且形式多样,适合表现出录音者的个人特征。寓言故事的故事性也较强,能够引起被试的兴趣。

② 选择录音对象,录制变语配对实验的录音材料

为了增加调查的准确性,笔者邀请了一男一女分别录制了英语版本和汉语版本共四段语音材料。男声是滕老师,25岁,汉语教师,汉语国际教育硕士,已在拉脱维亚进行了两年的汉语教学工作,普通话标准且英语语音面貌良好,是实验所需要的较理想录音人选。女声是Evita,43岁,拉脱维亚大学汉学专业毕业,曾在台湾留学,拉脱维

亚本土汉语教师,已有20年汉语教学经验,汉语水平已过HSK六级,汉语语音语调良好,英语语音也较好,也是比较合适的录音人选。

③录音处理

录音者分别用英语和汉语朗读录音文本并录音,笔者在对录音材料的后期处理上,在每段录音的结尾都加了一段音乐,以扰乱被试学生的注意力,让他们听不出是同一个人录的两种不同的语言,使实验能够顺利进行并达到实验目的。

④问卷设计

变语配对实验问卷和汉语语言态度调查问卷是合并在一起的,问卷一共分为三个部分。第一部分是收集被试对象的基本信息,主要包括性别、年龄、职业、学历、汉语水平、学习汉语时间、是否了解中国的“一带一路”政策、是否参加过HSK考试、是否参加过汉语桥比赛、是否去过中国等信息。问卷的第二部分是针对变语配对实验录音的题目部分。第三部分是关于被试学生的汉语语言态度的题目。

笔者在对变语配对实验问卷部分的问题选项的设置上参考了许多学者在因子分析中都得出的“亲和力”和“地位价值”因子。这两个因子在过去的调查中均能有效地解释人们对两种语言的态度分层。本次变语配对实验语言态度评价的指标包括:亲和力层面——热情、诚实、可靠、幽默、外貌好看,社会地位价值层面——自信、智力、学历、财富、社会地位。

问题评价量表设计:变语配对实验选择的评价量表是“Likert五级量表”,被试对象依次对四个录音者的十个特征进行打分。1分代表完全不同意,2分代表比较不同意,3分代表不确定,4分代表比较同意,5分代表完全同意。之后对两种语言的得分进行比较。先计算被试对象在每个层面五个评价指标上的均值,然后再分别计算两个层面上评价的总均值。哪种语言的得分高就证明被试对象的态度更倾向于哪种语言。

⑤实验过程

本次变语配对实验采用集体测试的方法,即以班级为单位进行测试。首先对各个班的汉语教师说明实验目的和方法以及问卷的构成,在进行实验前由他们向学生进行实验步骤讲解。让教师在实验开始之前告诉学生人一般都能根据一个人的声音来判断这个人的个人特征,请被试学生在听完录音后对“四个”说话人的各项特征进行一到五分的评分。为了提高学生对这个实验的兴趣,提高参与度,在征得两位录音人的同意后,我准备了他们的照片和资料,并提前发给了各位汉语教师。让他们在实验开始前跟学生说听完录音打完分后会告知他们各个录音者的身份并给他们看照片,以让他们对照来看自己的判断是否准确。经在笔者本人的班级试验后,此方法效果较好,学生的表现比做其他类型的调查问卷显得更加积极。实验过程是先在小组范围内即在笔者自己教授的两个班级进行试点实验,得到学生的反馈后对问卷进行进一步修改,完善之后再在全国范围内进行实验,确保问卷的有效性和准确性。

2. 实验结果统计与分析

变语配对实验录音问卷共发放46份,回收46份,回收率100%。其中有效问卷43份,回收有效问卷率为93.48%。

(1) 被试对象在亲和力层面对英语和汉语的评价

本次实验问卷在亲和力层面的评价指标包括热情、诚实、可靠、幽默、外貌好看。

表1 被试对象在亲和力层面对英语和汉语的评价

配对语种	比较数值评价项目	热情	诚实	可靠	幽默	外貌好看
英语(女)	均值	2.56	3.77	3.49	3.74	2.77
	标准差	0.97	0.88	0.97	0.92	0.64
汉语(女)	均值	3.74	3.51	3.26	3.44	2.86
	标准差	1.01	0.92	0.97	0.90	0.82
英语(男)	均值	3.51	3.51	3.23	3.37	3.79
	标准差	0.94	0.79	0.94	0.99	0.93
汉语(男)	均值	3.53	3.72	3.51	3.74	3.51
	标准差	0.90	0.95	0.92	0.99	0.92
英语(总)	均值	3.035	3.64	3.36	3.555	3.28
汉语(总)	均值	3.635	3.615	3.385	3.59	3.185

从表格来看,所有被试学生对于每个录音者的每个特征评价的标准差基本上都小于1,说明大家对各项特征的评价标准基本一致。把各个项目单独进行分析,我们可以看出,录音者的性别对被试的有些项目特征的判断有重要影响。

在“热情”一项上,被试对象对女声和男声评价的态度都是倾向于汉语,这一点没有区别。在“诚实”一项上,被试对象对女声的态度倾向于英语,但对男声的态度则是倾向于汉语,出现了截然不同的倾向。在整个实验过程中,最大的变量是录音者的性别,可以判断这是自变量,所以性别是导致这种截然不同的倾向的主要原因。在“可靠”一项上,同样地,被试对象对女声的态度倾向于英语,但对男声的态度则倾向于汉语,因此可以判断性别对这一项也有影响。在“幽默”一项上,也是女声倾向英语,男声倾向汉语。在“外貌好看”这一项指标上,被试对象对女声的态度倾向于汉语,但对男声的态度则是倾向于英语,也是持有相反的态度。从总体来看,这五项亲和力层面的评价指标中,被试对象在“诚实”“可靠”“幽默”三项评价指标上,女声倾向英语,男声倾向汉语,对两种语言的评价分数相差不到0.1,可以认为被试对象对这两种语言

的态度在这三项上是平等的。而在“热情”一项上,被试对象表现出了对汉语的极大倾向,中国人的性格自古以来都是热情好客,而拉脱维亚人的性格和大多数欧洲人一样是“高冷”、慢热的。所以被试对象在“热情”这两个项目上对说汉语的人评价较高是符合现实的。在“外貌好看”一项上,女声倾向汉语,男声倾向英语,总体上被试对象略倾向英语,相差也不到0.1。被试对象在日常生活中接触到的英语比汉语多得多,所以在这一亲和力指标上倾向于英语的态度也是完全可以理解的。

(2) 被试对象在社会地位价值层面对英语和汉语的评价

本次实验问卷在社会地位价值层面上的评价指标包括自信、智力、学历、财富、社会地位等五个项目。

表2 被试对象在社会地位价值层面对英语和汉语的评价

配对语种	比较数值评价项目	自信	有智慧	学历高	有钱	社会地位高
英语(女)	均值	2.05	3.40	3.53	2.74	3.11
	标准差	0.94	1.01	1.02	0.69	0.95
汉语(女)	均值	2.67	3.74	3.70	2.93	3.16
	标准差	0.88	1.12	0.76	0.50	0.71
英语(男)	均值	2.98	3.79	3.60	3.14	2.95
	标准差	1.00	0.85	0.69	0.70	0.86
汉语(男)	均值	3.05	3.98	3.79	3.21	3.42
	标准差	0.89	0.93	0.82	0.76	0.97
英语(总)	均值	2.515	3.595	3.565	2.94	3.03
汉语(总)	均值	2.86	3.86	3.745	3.07	3.29

从表格上我们可以清晰地看到,不管是从女声的汉语英语的对比、男声的汉语英语的对比还是总体的汉语英语的对比,被试对象对社会地位价值五项指标的评价都是倾向于汉语的,即他们都认为,说汉语的人比说英语的人更自信、更有智慧、受教育程度更高、更有钱、社会地位更高。这说明在社会地位价值方面,被试对象普遍认为汉语的地位比较高,也反映出了他们对汉语比较积极的态度。

在现今社会中,中国在国际社会上扮演着越来越重要的角色,不管是在经济还是在政治方面都是不可忽视的一股力量。中拉两国建交25年来,两国间的政治经济文化等方面的交流也日益增多,目前中国已成为拉脱维亚在欧盟外的第一贸易伙伴。2016年11月4日,李克强总理访问拉脱维亚并会见拉脱维亚总理库钦斯基斯李克强总理在

会谈中指出,中方愿同拉方全面深化各领域务实合作。库钦斯基斯指出建交25年来,各领域合作进展顺利,两国关系达到历史上最好水平。拉方愿成为中方可靠的合作伙伴,支持并积极参与中方“一带一路”倡议,实现互利共赢。^[1]李克强总理还在拉脱维亚首都里加会见了中东欧16国老中青三代汉学家代表并集体合影。总理说,语言是沟通的桥梁,希望有更多促进中国与中东欧国家语言文字交流的作品涌现。^[2]这也表现出两国之间的文化语言的交流日益加深,更加鼓励了中东欧国家包括拉脱维亚汉语教学的发展。这也是中国总理首次访问拉脱维亚。近两年,两国总理也在不同的全球会议上见面和会谈,不断推动两国之间各方面的合作。近年来,随着“一带一路”政策的推广,中拉两国的发展交流越来越多,拉脱维亚人也在此政策下感受到了许多发展机会。越来越多的拉脱维亚人开始学习汉语并希望将来能够从事和汉语有关的工作,所以从这一点来看,拉脱维亚汉语学习者对汉语的社会地位价值评价较高是可以预料到的。

(3) 被试对象对英语和汉语的评价分析

①表中的具体数值在多次实验中是会有变动的,这一点我们从女声的汉语英语分数和男声的英语汉语分数对比中可以看出。但总的来看,被试对象对两种语言的总体倾向又是一致的。从总的实验结果来看,被试对象在绝大多数项目的评价上都表现出了对汉语的积极倾向。

②在亲和力层面上,对于“诚实”“可靠”“幽默”三项评价指标,被试对象对英汉两种语言的态度女声的倾向英语,男声的倾向汉语,但相差都不大;在“热情”一项上,无论男声还是女声,被试对象对汉语的语言态度都更好;在“外貌好看”一项上,女声倾向于汉语,而男声倾向于英语。总体评估上,被试对象在“诚实、外貌好看”上略倾向英语,而在“热情、可靠、幽默”上略倾向汉语。

③在社会地位价值层面的自信、有智慧、受教育程度、有钱、社会地位高等5个评价项目上面,大多数人给说汉语的人的分数比给说英语的人高,表明拉脱维亚汉语学习者对于汉语的地位因子方面态度要好于对英语的语言态度,他们重视汉语。不论是体会到了汉语在国际社会上的重要性,还是纯粹对中国文化和汉语感兴趣,这些都形成了他们对汉语的积极态度。但在亲和力因子方面他们还是倾向于英语。

[1] 人民网.李克强首访拉脱维亚“冰雪奇缘”见证两国友谊合作[EB/OL].2016.11.06.

[2] 中国政府网.李克强会见中东欧国家汉学家代表[EB/OL].2016.11.06.

(二) 问卷调查

1. 问卷调查设计

(1) 调查对象

拉脱维亚至今已有20个汉语教学点。本次调查包括了拉脱维亚孔子学院下设的全部汉语教学点和使馆教学点共20个,对象为各个年龄阶段、各个职业、各个汉语水平的学生,参与此次调查的样本也有着各自不同的背景,因此调查具有多样性和全面性。据统计学对于样本量的相关要求,学者Gay(1992)提出:“进行描述研究时,样本数量最少占总体的10%,如果总体较小,则最小样本数量最好为总体的20%。进行相关研究的目的在于研究变量间有无关系存在,受试者至少为30人。”^[1]参加此次问卷调查的有效人数为122人,占总体数量的22.98%。调查进行过程中共发放问卷124份,回收问卷124份,回收率100%;去除数据缺失较多的2份问卷,剩下有效问卷122份,有效问卷回收率为98.39%。对回收的问卷进行描述性分析和相关性分析,所以回收的样本数据具有一定的可分析性和代表性。

(2) 调查工具

笔者结合相关参考文献,编制了《拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度调查问卷》。由于有些学生要做变语配对实验,笔者编制了两种语言态度调查问卷。第一种是给成人学生做的问卷,包括三部分:学生基本信息、变语配对实验问卷、汉语语言态度问卷。这份问卷便于把变语配对实验和语言态度调查同时进行。第二种是给其他学生做的问卷,由于不需要做变语配对实验,所以问卷只包括两个部分:学生基本信息和汉语语言态度问卷。各部分的具体内容是一样的。变语配对实验的问卷上一节已经介绍过了,这里不做赘述,所以只介绍第二种问卷。

① 问卷结构:

第一部分,学生基本信息收集。主要包括性别、年龄、职业背景、学历、汉语水平、到现在为止学习汉语的时间、每周汉语课时、是否参加过HSK考试、是否参加过“汉语桥”比赛、是否去过中国以及是否了解中国的“一带一路”政策等11个问题。这11项基本信息的收集,是整个调查问卷最终数据分析的重要维度,个体在这些信息方面的差异会影响他们对汉语的语言态度。通过比较信息,找出导致这些差异出现的主要因素就可以针对这些差异性有效地调整教学内容和教学方法等汉语教学工作,从而提高教学效率和教学质量。

第二部分,汉语语言态度调查量表,这部分共有22道题。关于语言态度有三个子成分:情感性成分、认知性成分和行为性成分。本问卷主要根据这三个子成分来设计

^[1] 吴明隆,涂金堂.SPSS与统计应用分析[M].大连:东北财经大学出版社,2012.

关于语言态度的题项,题项全部由陈述句组成。其中语言态度的情感性成分一共有8个题项,分别为:汉语亲切、汉语友善、汉语使用方便、学习汉语不难、不害怕用汉语和别人交流、喜欢学习汉语、希望说好汉语、家人支持学汉语。语言态度认知性成分一共有8个题项,分别为:汉语的表达很准确、汉语优雅、汉语在国际上越发重要、学好汉语找工作更容易、学好汉语能交到更多朋友、学好汉语能得到更多去中国的机会、会说汉语能增加收入、汉语用处多。语言态度行为性成分一共有6个题项,分别为:上课时常用汉语交流、汉语课从不缺课、喜欢看中国电影和电视剧、喜欢听中文歌、喜欢参加中文活动、有去中国的打算。

表3 调查问卷结构

	内容	题项
第一部分 (学生基本信息,共11题)	性别	1
	年龄	1
	职业	1
	学历	1
	汉语水平	1
	到现在为止学习汉语的时间	1
	学习汉语周课时	1
	是否参加过 HSK 考试	1
	是否参加过“汉语桥”比赛	1
	是否去过中国	1
	是否了解中国的“一带一路政策”	1
第二部分 (汉语语言态度,共22题)	认知性成分	8
	情感性成分	8
	行为性成分	6

②评价量表设计:本问卷采用的评价量表是“Likert五级量表”,学生对各项内容根据自己的真实想法和观点进行1至5分的打分操作。1分代表完全不同意,2分代表比较不同意,3分代表不确定,4分代表比较同意,5分代表完全同意。用分数来计算方便最后的统计和分析。

③信度检验

量表的有效性与合理性决定了分析结果的可用性和可信性,所以需要量表进行信度分析。本文使用社会科学统计分析软件 SPSS20.0 来检验量表的信度。

表4 量表信度分析

	Cronbach's Alpha	基于标准化项的 Cronbach's Alpha	项数
认知性成分	0.779	0.786	8
情感性成分	0.752	0.768	8
行为性成分	0.645	0.655	6
汉语态度总体	0.867	0.882	22

一般认为, 条目的一致程度与测量内容有关, Cronbach's Alpha系数值越大, 说明内在一致性越高。Cronbach's Alpha系数取值在0-1之间, 以往研究认为, Cronbach's Alpha系数小于0.35表示条目之间的一致性较低; Cronbach's Alpha系数在0.35到0.7之间, 表示条目之间的一致性中等; Cronbach's Alpha系数大于0.7, 可认为条目之间的一致性较好。从分析结果来看, 参与测量拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度的认知性成分和情感性成分的Cronbach's Alpha系数分别为0.779和0.752, 条目之间的一致性较好; 行为性成分的Cronbach's Alpha系数为0.645, 条目之间的一致性一般; 参与测量拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度的全部22个条目的Cronbach's Alpha系数为0.867, 所以从汉语语言态度问卷总体来看, 其具有较高的内在一致性, 即具有较高的信度, 具有其使用价值。

④效度检验

表5 量表效度检验

	Bartlett 球形度检验	df	sig.
认知性成分	230.085	28	0.000
情感性成分	238.710	28	0.000
行为性成分	112.740	15	0.000
汉语语言态度量表	955.836	231	0.000

注: 一般认为, KMO的值在0.9以上, 表明非常适合做因子分析; KMO值在0.8--0.9之间, 表示很适合; 0.7--0.8表示适合; 0.6--0.7尚可; 0.5--0.6表示很差; 0.45以下表示不适合做因子分析, 应该放弃。从表3-5可以看出, 汉语语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分的KMO值分别为0.795、0.737、0.685, 是适合做或者可以做因子分析的, 而问卷总体量表的 KMO 值为0.837, 大于 0.8, 说明整张问卷很适合做因子分析。

(3) 调查过程

笔者先在小范围内发放问卷,收到第一批学生的反馈后对问卷作出修改,再在全国范围内发放问卷。笔者在2019年3月粗略设计出了调查问卷的基本结构,之后制定出了一份测试问卷。将测试问卷随机发放给里加文化中学的33名学生进行第一次预调查,结合预调查结果和采访被试学生后得到的意见,对问卷做了进一步的修改和调整,最终确定了调查问卷的结构和具体题项设置,并于2019年4月进行了问卷的第二次正式发放与回收。

笔者在各个教学点汉语教师的帮助下完成了问卷的发放与回收。为尽可能地保证问卷的真实性和有效性,笔者请各位老师在发放问卷前向学生阐明了本次调查的目的,并表明希望能得到他们基于本人感受的最真实回答,并对学生的配合和支持表达了真诚的感谢。考虑到拉脱维亚的语言状况,为了让被试学生能准确理解问卷的题项,笔者同时将问卷翻译成了拉脱维亚学生从小学就必修的英语,大多数学生都能看懂这份问卷,希望能够在最大程度上保证问卷的信效度。最后,收集数据并进行统计分析。

问卷调查的数据主要是用问卷星和Excel表格进行统计和整理。笔者把调查问卷同时也制作成了问卷星的形式,让在外地的教学点的学生在网上进行填写,便于数据的收集和整理。而在里加本市的学生,是通过纸质版问卷进行填写。把两个渠道的数据汇总整理好之后,将整理后的数据导入SPSS 20.0进行进一步的分析,最终运用相关语言学的理论对数据进行科学分析与解读,并得出结论,进而提出建议。

2. 问卷调查统计与分析

(1) 被试学生的汉语语言态度的描述统计

问卷调查结束后,笔者共得到了122份有效问卷。经过对这些数据进行整理并利用Excel和SPSS软件进行分析,针对被试学生的汉语语言态度调查结果进行了描述统计分析,得到了所有被试学生对所有题项给出的分值的平均值和标准差。根据数据的平均值能够了解所有被试学生对于每道题项的态度大致趋向,平均值越高证明语言态度越好。根据数据的标准差可以了解被试学生对该题项给出的分值的差异性,标准差数值越小说明态度差异越小。同时为了分析被试学生对语言态度的三个子成分的差异,也将认知性成分、情感性成分、行为性成分单独进行了统计分析。

表6 汉语语言态度问卷调查总体描述统计量表

	N	均值	标准差
语言态度 认知性成分	122	4.12	0.892
语言态度 情感性成分	122	3.80	1.115
语言态度 行为性成分	122	3.49	1.247
语言态度整体	122	3.83	1.108

根据Likert五级量表,笔者取中间点3分为参照值,若数据结果的均值达到3.5或以上,则表明该语言态度较好;若数据均值在2.5到3.4之间,表明该语言态度一般;若数据均值在2.4及以下,则说明该语言态度较差;当数据均值在1.4以下,则表明被试对该语言的态度没有什么认同感。

从表6来看,被试学生对语言态度的认知性成分评价的标准差是0.892,小于1,说明被试给出的分数差异不大,表明拉脱维亚汉语学习者对汉语有着比较一致的认知。对于情感性成分评价的标准差是1.115,对于行为性成分评价的标准差是1.247,都大于1,说明被试学生在这两个层面对于汉语的态度有较大差异,其中对于行为性成分的态度差异更大。被试学生对整体的汉语语言态度做出的评价分数标准差是1.108,大于1,差异较大。从上面的数据中我们可以推测,主要的差异还是出现在情感性成分和行为性成分两个方面。

被试学生对于汉语语言态度的整体平均分是3.83,表明被试学生对汉语总体的语言态度是较好的。其中认知性成分的整体平均分是4.12,属于较高水平,同时也是语言态度三个成分中平均分最高的,说明被试学生对汉语的认知方面态度是最好的;情感性成分的整体平均分是3.80,属于中等偏上水平,说明被试学生对汉语的情感方面的认知态度也较好;对于行为性成分的整体平均分是3.49,这个分值也不算低,属于中等水平,语言态度也是倾向于较好的。从整体看,被试学生在语言态度的三个子成分上对于汉语的语言态度都是倾向于较好,但对于三个子成分之间的态度还是有一些差异的,接下来就从各个子成分一一分析。

①认知性成分

表7 汉语语言态度认知性成分描述统计量表

	N	均值	标准差
(20)汉语是一种优雅的语言。	122	3.93	0.821
(21)汉语的表达很准确。	122	3.67	0.818
(22)学好汉语能让我得到更多去中国的机会。	122	4.75	0.491
(23)汉语在国际社会上越来越重要。	122	4.54	0.762
(24)学好汉语找工作更容易。	122	3.77	0.994
(25)会说汉语能增加收入。	122	3.79	0.947
(26)学好汉语能让我交到更多朋友。	122	4.23	0.790
(27)汉语的用处很多。	122	4.31	0.804

从表7可以看到,首先,被试学生对认知性成分这8个题项给出的分值的标准差都小于1,表明拉脱维亚汉语学习者对于汉语的认知是较一致的。特别是在“学习汉语能够让我得到更多去中国的机会”这一项上,标准差小于0.5,可以说所有被试学生的判断相差无几。而从其他几项我们也不难看出,拉脱维亚学习者对汉语的特质、社会地位、社会价值、交际功能等方面都有着清楚且一致的认知。从均值方面来分析,被试学生对这8个题项给出的分值的平均值都大于3.5,说明他们对此8项描述都是倾向于比较同意的。尤其是在“汉语在国际社会上越来越重要”“学好汉语能让我得到更多去中国的机会”这两项,均值都达到了4.5分以上,说明被试学生对这两项描述倾向于完全同意。根据这一点我们可以得知拉脱维亚学习者对于汉语的国际社会地位和使用价值都有着极高的评价。

②情感性成分

表8 汉语语言态度情感性成分描述统计量表

	N	均值	标准差
(12)汉语听起来很亲切。	122	3.91	0.813
(13)汉语听起来很友善。	122	3.94	0.742
(14)我喜欢学习汉语。	122	4.46	0.694
(15)学习汉语不难。	122	2.43	1.036
(16)我希望能说流利的汉语。	122	4.48	0.707
(17)我不害怕用汉语和别人交流。	122	3.07	1.197
(18)用汉语交流很方便。	122	3.71	0.958
(19)我的家人很支持我学汉语。	122	4.40	0.810

从表8可以看到,被试学生对情感性成分这8个题项给出的分值的标准差大部分都小于1,除了“学习汉语不难”和“我不害怕用汉语和别人交流”这两项。说明在汉语亲切、友善、优雅等特点方面,被试学生的态度都是一致的。学习汉语方面,拉脱维亚的学习者所感受到的难度是不一样的,各个人对汉语学习的评价也有较大差异,被试学生在“不害怕用汉语交流”这一选项上给出的分值差异也比较大。从平均值来看,同样也是除了“学习汉语不难”和“我不害怕用汉语和别人交流”这两项,其他7个题项的平均值都大于3.5,表明被试学生对于汉语亲切、友善的描述比较同意,可以推测出他们对中国文化的态度也倾向于比较喜欢。其中“我喜欢学习汉语”“我希望能说流利的汉语”“我的家人支持我学汉语”这三项描述的平均分值都在4.4分以上,表明大多数被试学生对于学习汉语的态度都是非常积极的,而且学习汉语还受到了家人的支持,这从侧面说明没学汉语的拉脱维亚人对汉语的态度也是比较积极的。“学习汉语不难”这一描述所有被试学生给出的分数的平均分是2.43,这是所有题项里平均值最低的一项,说明大部分被试学生对这一描述的态度倾向于不太同意,即他们觉得学习汉语比较困难,情绪体验不是特别积极。

③行为性成分

表9 汉语语言态度行为性成分描述统计量表

	N	均值	标准差
(28)上汉语课的时候我常常用汉语和老师同学们交流。	122	3.21	1.152
(29)汉语课我从来不缺课。	122	2.67	1.363
(30)我喜欢看中国的电视剧和电影。	122	3.29	1.243
(31)我喜欢听中文歌。	122	3.60	1.183
(32)我喜欢参加汉语活动。	122	3.91	0.853
(33)我有去中国的打算。	122	4.29	0.966

从表9中可分析出,在6项行为性成分题项中,有4个题项的分值标准差大于1,说明被试学生对于大部分的行为性成分描述题项有不同的看法,差异较大。从均值来看,“我有去中国的打算”一项的均值为4.29,为这一组题项中均值最高的,说明拉脱维亚的汉语学习者大部分都希望能够去中国并且也已经有了去中国的打算。但是,虽然在这一项上大家的态度都是非常积极的,在“汉语课我从不缺课”这一选项中,均值仅为2.67,大部分被试学生的态度都是倾向于不太同意。经笔者访问了解,许多兴趣班的学生是已经工作的成人,所以往往会因为工作原因时间冲突上不了汉语课,从而导致比较高的缺勤率。许多未成年的在校学生缺席汉语课有的是因为与学校的其他活动冲突时,学生们可能会优先选择参加学校的活动;有的则是因为早课太早了学生不愿意专门早起上汉语课。这说明他们对汉语的兴趣还不够浓厚,学习动机还不够强

烈。在看中文电视剧和电影、听中文歌、参加中文活动几项描述中,被试学生们更倾向于参加汉语活动,其次是听中文歌,对中文电视剧和电影的态度并不是特别积极。汉语活动是可以亲身体验的活的汉语,中文歌可以通过翻译来获取歌曲意义,但中文电视剧和电影往往需要了解更深层的中国文化方面的内容才可以真正理解,所以对汉语学习者来说难度偏大,拉脱维亚汉语学习者还是偏向于参加能够实际感受的汉语活动。这就启发汉语教师在汉语教学过程中要对中国文化的内容多做介绍,让学生对中国文化方面的内容有更多的了解。“上汉语课的时候我常常用汉语和老师同学们交流。”这一题项的平均值是3.21,说明大部分被试学生对于这一描述倾向于不太确定的态度。经过观察和了解,拉脱维亚汉语学习者真正能使用汉语的场合很少,除了汉语课堂和汉语活动如“汉语角”,几乎就没有其他的机会了。

(2)被试学生的汉语语言态度的描述统计分析

就整体而言,拉脱维亚汉语学习者的汉语的总体语言态度是偏向于积极正面的,大部分被试学生对于汉语学习的态度也是倾向于比较积极的,表明拉脱维亚人对语言学习的开放包容的心态和良好的语言态度。从不同成分来分析,被试学生对语言态度的三个子成分认知性成分、情感性成分、行为性成分给出的分数的均值分别为4.12、3.80和3.49。从中可以看出,拉脱维亚汉语学习者对于这三者的态度是认知性成分>情感性成分>行为性成分,说明在认知态度上,他们对于汉语的认知如汉语的社会价值、功能、使用价值等方面都有着较好的态度,认为汉语是一种社会地位高的、功能多样的、使用价值高的语言。

在情感态度上,大部分被试学生比较认同汉语听起来亲切友善,他们也很喜欢学习汉语,并且家人对他们学习汉语也表现出极大的支持。这表明不仅是正在学习汉语的拉脱维亚人,甚至是没有学习汉语的拉脱维亚人在情感上对汉语都持有积极态度。但对于汉语学习方面,许多被试学生觉得学习汉语并不容易甚至很难,体验到这种困难的情绪又让他们比较害怕用汉语和别人交流。这是一种消极的影响。

在行为态度上,被试学生的态度明显不是特别积极。虽然他们在情感上喜欢汉语、愿意学习汉语,但是在行为倾向上,又会经常缺席汉语课,也很少用汉语交流。但出现这些现象的原因有很大一部分是客观条件的限制。比如,正在兴趣班学习汉语的已经工作的成人常常会由于工作而缺席汉语课。而很少使用汉语的很大原因是可以说汉语的场合太少了。除了汉语课堂、孔子学院举办的各种汉语活动和拉脱维亚留华同学会定期举办的“汉语角”活动,拉脱维亚的汉语学习者们几乎找不到机会使用汉语,所以他们对于听中文歌的行为倾向就比较积极,这也是主动接触汉语的一种行为。在这种情况下,我们就要反思如何提高拉脱维亚的汉语学习者对于汉语的行为性态度,即让他们有更多机会接触不同的汉语,同时让形式更丰富,吸引他们的主动接触。

四、拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度影响因素分析

笔者用方差齐性检验和独立样本t检验的两种方法,对拉脱维亚汉语学习者的性别、年龄、职业、学历、汉语水平、学习汉语时间、学习汉语周课时、是否参加过HSK考试、是否参加过“汉语桥”比赛等10个背景因素做了显著差异的检测,发现:

- (1) 在性别、年龄、职业背景、“是否去过中国”四个因素中,拉脱维亚汉语学习者在亲和力、地位价值和语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分五个方面对汉语的语言态度都没有显著差异,即性别、年龄、职业背景、“是否去过中国”四个因素对于拉脱维亚汉语学习者的汉语语言态度没有显著影响。
- (2) 教育背景、汉语水平、学习汉语时间、学习汉语周课时、是否参加过HSK考试、是否参加过汉语桥比赛等6个因素在不同的方面对他们的汉语语言态度有着显著影响。教育背景因素和学习汉语时间因素对拉脱维亚汉语学习者的汉语语言态度的认知性成分、情感性成分和行为性成分三个方面均有影响;汉语水平因素的影响主要体现在语言态度的认知性成分和情感性成分两个方面;学习汉语周课时因素和是否参加过HSK考试这两个因素对汉语语言态度的影响主要体现在语言态度的认知性成分方面;是否参加过‘汉语桥’比赛因素对汉语语言态度的影响主要体现在语言态度的行为性成分上。

不同的因素在语言态度评价指标的亲和力层面和地位价值层面对拉脱维亚汉语学习者的汉语语言态度都没有显著影响。最容易受到影响的是语言态度的认知性成分,有5个因素都对其有显著影响;只有3个因素对语言态度的情感性成分和行为性成分有显著影响。本章将具体分析这6个对汉语语言态度有有效影响的因素。

(一)教育背景对汉语语言态度影响分析

根据拉脱维亚汉语教学的真实情况,笔者把教育背景分为了五类:小学、初中、高中、大学、研究生。

表10 教育背景因素的方差齐性检验

	Levene 统计量	df1	df2	显著性
亲和力因子	0.028	3	38	0.993
地位价值因子	2.179	3	38	0.106
认知性成分	0.898	4	117	0.468
情感性成分	0.252	4	117	0.908
行为性成分	1.737	4	117	0.146

注:在计算亲和力和地位价值因子的方差齐性检验时,将忽略只有一个案例的组。

表11 教育背景因素对拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度的影响

	教育背景	N	平均值	标准差	F值	P值
亲和力因子	小学	2	4.05	0.495	1.560	0.205
	初中	5	3.54	0.451		
	高中	22	3.26	0.470		
	大学	13	3.40	0.460		
	研究生	1	3.40	无		
地位价值因子	小学	2	3.60	0.000	1.441	0.239
	初中	5	3.16	0.152		
	高中	22	3.00	0.497		
	大学	13	3.28	0.417		
	研究生	1	3.00	无		
语言态度 认知性成分	小学	7	4.27	0.326	2.563	0.042
	初中	14	4.44	0.518		
	高中	51	4.05	0.558		
	大学	40	4.15	0.444		
	研究生	10	3.86	0.427		
语言态度 情感性成分	小学	7	3.86	0.682	2.552	0.043
	初中	14	4.10	0.522		
	高中	51	3.72	0.531		
	大学	40	3.86	0.486		
	研究生	10	3.48	0.503		
语言态度 行为性成分	小学	7	3.71	0.875	3.741	0.007
	初中	14	3.89	0.761		
	高中	51	3.30	0.684		
	大学	40	3.65	0.547		
	研究生	10	3.18	0.580		

笔者首先对不同教育背景的拉脱维亚汉语学习者在亲和力因子、地位价值因子和语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分等5个方面的汉语语言态度进行了方差齐性检验, 检验结果得到的P值依次为: 0.993、0.106、0.468、0.908、0.146(见表10)。五项P值均大于0.05, 证明方差齐性假设成立。在单因素 ANOVA 检验中, 此五项得到的P值分别为: 0.205、0.239、0.042、0.043、0.007(见表11)。其中只有前两项亲和力因子和地位价值因子的P值大于0.05, 没有显著差异。而在语言态度的认知性成分、情感性成分和行为性成分三项上的P值均小于0.05, 其中行为性成分的P值为0.007, 更是

远低于0.05。说明不同教育背景的被试者在此三项上对汉语的语言态度有显著差异,由此可以认为教育背景对拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度有显著影响。

教育背景对汉语语言态度的影响主要体现在语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分三个方面。从表12中的平均值可以看出不同教育背景的学生对语言态度三个成分的态度是认知性成分>情感性成分>行为性成分。不同教育背景的学生在语言态度的行为性成分方面的均值差最大,说明他们的语言态度在这一方面的差异最大。初中生的平均值在三个方面都是最高的,说明初中生对汉语的语言态度最好,其次是小学生和大学生,高中生和研究生的平均值虽然都在3分以上,总体来说语言态度是较好的,但与其他教育背景的学生相比,对汉语的语言态度显得不太积极。据笔者访问教师后了解,在参与此次调查的初中生中,大部分已经学习了2年以上的汉语,汉语水平相对较高,对汉语和中国文化相对来说都已经熟悉,所以汉语语言态度最好;大学生大部分上的是汉语兴趣班,是出于对汉语的兴趣来学习的,所以对汉语的语言态度也较好;而高中生的汉语课有很多是学校的语言选修课,并不是自己的兴趣所向,所以汉语语言态度会稍差。

表12 教育背景对汉语语言态度的影响

	教育背景	N	平均值	标准差	均值差
语言态度 认知性成分	小学	7	4.27	0.326	0.58
	初中	14	4.44	0.518	
	高中	51	4.05	0.558	
	大学	40	4.15	0.444	
	研究生	10	3.86	0.427	
语言态度 情感性成分	小学	7	3.86	0.682	0.62
	初中	14	4.10	0.522	
	高中	51	3.72	0.531	
	大学	40	3.86	0.486	
	研究生	10	3.48	0.503	
语言态度 行为性成分	小学	7	3.71	0.875	0.71
	初中	14	3.89	0.761	
	高中	51	3.30	0.684	
	大学	40	3.65	0.547	
	研究生	10	3.18	0.580	

(二) 汉语水平对汉语语言态度影响分析

笔者根据汉语水平考试等级把汉语水平因素划分为HSK1级~HSK6级6个等级。

表13 汉语水平因素的方差齐性检验

	Levene 统计量	df1	df2	显著性
亲和力因子	0.706	2	39	0.500
地位价值因子	1.510	2	39	0.234
认知性成分	1.545	5	116	0.181
情感性成分	0.889	5	116	0.491
行为性成分	0.576	5	116	0.718

注: 在计算亲和力和地位价值因子的方差齐性检验时, 将忽略只有一个案例的组。

表14 汉语水平对拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度的影响

	汉语水平	N	平均值	标准差	F值	P值
亲和力因子	HSK1	33	3.38	0.511	0.169	0.916
	HSK2	4	3.35	0.507		
	HSK3	1	3.70	无		
	HSK4	0	无	无		
	HSK5	0	无	无		
	HSK6	5	3.32	0.295		
地位价值因子	HSK1	33	3.10	0.450	0.838	0.481
	HSK2	4	3.40	0.163		
	HSK3	1	3.50	无		
	HSK4	0	无	无		
	HSK5	0	无	无		
	HSK6	5	3.02	0.589		
语言态度 认知性成分	HSK1	75	4.08	0.548	2.302	0.049
	HSK2	22	4.08	0.377		
	HSK3	8	4.19	0.412		
	HSK4	5	4.83	0.112		
	HSK5	4	4.31	0.415		
	HSK6	8	4.09	0.508		
语言态度 情感性成分	HSK1	75	3.78	0.542	4.190	0.002
	HSK2	22	3.67	0.459		
	HSK3	8	3.52	0.506		
	HSK4	5	4.63	0.250		
	HSK5	4	4.25	0.339		
	HSK6	8	3.88	0.347		

	汉语水平	N	平均值	标准差	F值	P值
语言态度 行为性成分	HSK1	75	3.43	0.694	1.769	0.125
	HSK2	22	3.45	0.624		
	HSK3	8	3.58	0.684		
	HSK4	5	4.30	0.681		
	HSK5	4	3.79	0.417		
	HSK6	8	3.48	0.675		

首先,笔者对不同汉语水平的拉脱维亚汉语学习者在亲和力因子、地位价值因子和语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分等5个方面的汉语语言态度进行了方差齐性检验,检验结果得到P值依次为:0.500、0.234、0.181、0.491、0.718(见表13)。五项P值均大于0.05,证明方差具有齐性的假设成立。在单因素ANOVA检验中,此五项得到的P值分别为:0.916、0.481、0.049、0.002、0.125(见表14)。其中亲和力因子和地位价值因子和语言的行为性成分的P值大于0.05,对汉语的语言态度没有显著差异。而在语言态度的认知性成分和情感性成分方面的P值小于0.05,其中情感性成分的P值为0.002,更是远低于0.05。说明不同汉语水平的被试者在这两项上对汉语的语言态度有显著差异,由此笔者认为汉语水平对拉脱维亚汉语学习者对汉语的语言态度有显著影响。汉语水平对汉语语言态度的影响主要体现在语言态度的认知性成分和情感性成分两个方面。

从表15中我们可以看到,整体来说,不同汉语水平的拉脱维亚汉语学习者对于认知性成分的汉语语言态度普遍高于情感性成分。不同汉语水平的拉脱维亚汉语学习者在情感性方面的态度差异最大。不同汉语水平的学生对语言态度的认知性成分和情感性成分的给出的分数均值差为0.75和1.11,相对来说差异都比较大。汉语水平为HSK4级的学生在各个方面都表现出了比别的汉语水平的学生更积极的汉语语言态度,HSK1级水平的学生的汉语语言态度也较为积极,汉语水平为HSK3级的学生相比其他水平的学生对汉语的态度最消极。笔者通过与部分学生和教师的交流中了解到,由于HSK1-3级的内容都属于比较基本的汉语知识,学生还处于汉语的初中级水平,对汉语还在慢慢摸索了解中,而从HSK4级开始,汉语学习者的水平开始接近中高级,意味着已经掌握了汉语的基础知识,对汉语已经完全“入门”,所以在此水平的学生的汉语语言态度是最好的。

表15 汉语水平对汉语语言态度的影响

	汉语水平	N	平均值	标准差	均值差
语言态度 认知性成分	HSK1	75	4.08	0.548	0.75
	HSK2	22	4.08	0.377	
	HSK3	8	4.19	0.412	
	HSK4	5	4.83	0.112	
	HSK5	4	4.31	0.415	
	HSK6	8	4.09	0.508	
语言态度 情感性成分	HSK1	75	3.78	0.542	1.11
	HSK2	22	3.67	0.459	
	HSK3	8	3.52	0.506	
	HSK4	5	4.63	0.250	
	HSK5	4	4.25	0.339	
	HSK6	8	3.88	0.347	

(三)学习汉语时间对汉语语言态度影响分析

表16 学习汉语时间因素的方差齐性检验

	Levene 统计量	df1	df2	显著性
亲和力因子	1.547	3	39	0.218
地位价值因子	1.365	3	39	0.268
认知性成分	1.922	3	118	0.130
情感性成分	0.240	3	118	0.868
行为性成分	0.554	3	118	0.647

表17 学习汉语时间对拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度的影响

	学习汉语时间	N	平均值	标准差	F值	P值
亲和力因子	6个月以下	12	3.43	0.296	0.822	0.490
	6个月~1年	15	3.47	0.527		
	1年~2年	11	3.18	0.601		
	2年以上	5	3.40	0.367		
地位价值因子	6个月以下	12	3.12	0.413	0.483	0.696
	6个月~1年	15	3.23	0.413		
	1年~2年	11	3.01	0.596		
	2年以上	5	3.14	0.297		

	学习汉语时间	N	平均值	标准差	F值	P值
语言态度 认知性成分	6个月以下	21	4.17	0.520	3.070	0.031
	6个月~1年	46	4.14	0.457		
	1年~2年	25	3.88	0.647		
	2年以上	30	4.28	0.392		
语言态度 情感性成分	6个月以下	21	3.96	0.511	3.321	0.022
	6个月~1年	46	3.77	0.484		
	1年~2年	25	3.55	0.563		
	2年以上	30	3.93	0.545		
语言态度 行为性成分	6个月以下	21	3.44	0.668	3.070	0.031
	6个月~1年	46	3.45	0.609		
	1年~2年	25	3.27	0.765		
	2年以上	30	3.79	0.668		

首先,笔者对学习汉语时间不同的被试者在亲和力因子、地位价值因子和语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分等5个方面的汉语语言态度进行了方差齐性检验,检验得到的P值依次为:0.218、0.268、0.130、0.868、0.647(见表16)。五项P值均大于0.05,证明方差具有齐性的假设成立。由表17我们可以看到,在单因素ANOVA检验中,亲和力因子和地位价值因子的P值分别为0.490、0.696,都大于0.05,说明被试者在这两方面对汉语的语言态度没有显著差异。语言态度的认知性成分、情感性成分和行为性成分在此检验中的P值分别为0.031、0.022和0.031。P值均小于0.05,说明学习了汉语不同时间的被试者在这三个方面对汉语的语言态度有显著差异。

学习汉语时间对汉语语言态度的影响主要体现在语言态度的认知性成分、情感性成分和行为性成分三个方面。由表18中的均值差可知学习了不同时间汉语的拉脱维亚汉语学习者对语言态度的行为性成分的态度差异最大。总体来看,学习了不同时间汉语的学生对语言态度三个成分的态度是认知性成分>情感性成分>行为性成分。其中学习汉语2年以上的学生汉语语言态度最好,其次是学习汉语6个月以下的学生,学习汉语1年-2年的学生的语言态度相对来说不够积极。学习汉语2年以上的学生因为对汉语已经非常熟悉,所以对汉语的语言态度最好是可以理解的;而学习汉语6个月以下的学生因为刚接触汉语不久,对汉语保持着一种新鲜感,再加上汉语教师在初级汉语教学中经常会进行一些文化活动来吸引学生,使学生对汉语和中国文化保持着兴趣,所以这部分学生的汉语语言态度也良好;而学习汉语1~2年的学生正处于初中级阶段,是学习汉语的关键时期,对汉语的新鲜感也已消退,从而汉语语言态度相比显得不是那么积极。

表18 学习汉语时间对汉语语言态度的影响

	学习汉语时间	N	平均值	标准差	均值差
语言态度 认知性成分	6个月以下	21	4.17	0.520	0.40
	6个月~1年	46	4.14	0.457	
	1年~2年	25	3.88	0.647	
	2年以上	30	4.28	0.392	
语言态度 情感性成分	6个月以下	21	3.96	0.511	0.41
	6个月~1年	46	3.77	0.484	
	1年~2年	25	3.55	0.563	
	2年以上	30	3.93	0.545	
语言态度 行为性成分	6个月以下	21	3.44	0.668	0.52
	6个月~1年	46	3.45	0.609	
	1年~2年	25	3.27	0.765	
	2年以上	30	3.79	0.668	

(四) 学习汉语周课时对汉语语言态度影响分析

表19 学习汉语周课时因素的方差齐性检验

	Levene 统计量	df1	df2	显著性
亲和力因子	0.720	2	39	0.493
地位价值因子	0.019	2	39	0.981
认知性成分	0.972	4	117	0.426
情感性成分	1.931	4	117	0.110
行为性成分	2.250	4	117	0.068

注: 在计算亲和力和地位价值因子的方差齐性检验时, 将忽略只有一个案例的组。

表20 学习汉语周课时对拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度的影响

	周课时	N	平均值	标准差	F值	P值
亲和力因子	1	2	3.55	0.212	1.199	0.323
	2	17	3.52	0.497		
	3	0	无	无		
	4	23	3.25	0.466		
	6	1	3.40	无		

	周课时	N	平均值	标准差	F值	P值
地位价值因子	1	2	3.30	0.424	1.859	0.152
	2	17	3.28	0.433		
	3	0	无	无		
	4	23	2.99	0.438		
	6	1	3.50	无		
语言态度 认知性成分	1	8	3.78	0.589	3.863	0.006
	2	31	4.30	0.436		
	3	3	3.46	0.564		
	4	69	4.09	0.519		
	6	11	4.31	0.282		
语言态度 情感性成分	1	8	3.70	0.578	1.624	0.173
	2	31	3.88	0.538		
	3	3	3.38	0.573		
	4	69	3.75	0.553		
	6	11	4.08	0.196		
语言态度 行为性成分	1	8	3.27	0.831	1.248	0.295
	2	31	3.47	0.603		
	3	3	2.89	0.096		
	4	69	3.52	0.736		
	6	11	3.76	0.417		

首先,笔者对学习汉语周课时不同的被试者在亲和力因子、地位价值因子和语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分等5个方面的汉语语言态度进行了方差齐性检验,从表19可以看到,检验得到的P值依次为:0.493、0.981、0.426、0.110、0.068。五项P值均大于0.05,证明方差具有齐性的假设成立。由表20我们可以看到,在单因素ANOVA检验中,五项得到的P值分别为0.323、0.152、0.006、0.173、0.295。其中亲和力因子、地位价值因子和语言态度的情感性成分、行为性成分的P值均大于0.05,说明被试者在这四项对汉语的语言态度没有显著差异。语言态度的认知性成分在此检验中的P值为0.006,远低于0.05,说明汉语周课时不同的被试者在汉语的认知态度方面有显著差异。

学习汉语周课时对汉语语言态度的影响主要体现在语言态度的认知性成分上。由表21中的均值差可知学习汉语周课时不同的拉脱维亚汉语学习者对汉语语言态度的认知性成分的差异不太小。其中每周上2节汉语课和每周上6节汉语课的学生汉语语言态度最好,其次是每周上4节课的学生,每周上3节汉语课和每周上1节课的学生的汉语语言态度相对来说较差。从结果来看,周课时为双数的学生汉语态度要好于周课时为单数的学生。主要原因是周课时为双数的学生往往一次课是两节课,学生在一

次课里有较长的时间沉浸在汉语环境中学习汉语;而一次课只上一节课的学生上课时首先得花一部分时间让自己适应汉语环境,但适应之后很快就下课,因此学习汉语的效果会受到影响,继而影响他们对汉语的语言态度。

表21 学习汉语周课时对汉语语言态度的影响

	周课时	N	平均值	标准差	均值差
语言态度 认知性成分	1	8	3.78	0.589	0.85
	2	31	4.30	0.436	
	3	3	3.46	0.564	
	4	69	4.09	0.519	
	6	11	4.31	0.282	

(五)是否参加过HSK考试对汉语语言态度影响分析

表22 是否参加过HSK考试因素的方差齐性检验和独立样本t检验

		方差方程的 Levene 检验		均值方程的 t 检验				
		F值	P值	t值	df	P值 (双侧)	均值 差值	标准误差 值
亲和力因子	假设方差相等	0.131	0.719	0.239	41	0.813	0.048	0.200
	假设方差不相等			0.278	10.028	0.787	0.048	0.172
地位价值因子	假设方差相等	2.837	0.100	1.987	41	0.054	0.356	0.179
	假设方差不相等			3.388	22.864	0.003	0.356	0.105
语言态度 认知性成分	假设方差相等	3.055	0.083	2.389	120	0.018	0.293	0.123
	假设方差不相等			3.235	40.753	0.002	0.293	0.091
语言态度 情感性成分	假设方差相等	0.677	0.412	1.383	120	0.169	0.180	0.130
	假设方差不相等			1.451	28.275	0.158	0.180	0.124
语言态度 行为性成分	假设方差相等	1.363	0.245	-0.020	120	0.984	-0.003	0.168
	假设方差不相等			-0.022	29.811	0.982	-0.003	0.153

为了检验是否参加过HSK考试对被试者汉语语言态度的影响,笔者首先对被试者在亲和力因子、地位价值因子和语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分等5个方面的汉语语言态度进行了方差齐性检验,检验得到的P值依次为:0.719、0.100、0.083、0.412、0.245。五项P值均大于0.05,证明方差具有齐性的假设成立。随后笔者又对此五项内容进行了独立样本t检验,在检验中得到的P值分别为0.813、0.054、0.018、0.169、0.984(见表22)只有语言态度的认知性成分这一项的P值小于0.05,说明是否参加过HSK考试对汉语的认知态度具有显著影响。

是否参加过HSK考试对汉语语言态度的影响同样主要体现在语言态度的认知性成分上。从表23可以看出参加过HSK考试的学生对汉语的认知态度比没参加过的学生更加积极。汉办的“以考促学”是可以起到很好的影响作用的。

表23 是否参加过HSK考试对汉语语言态度的影响

	是否参加过HSK考试	N	均值	标准差	均值差
语言态度	是	20	4.37	0.331	0.29
认知性成分	否	102	4.08	0.527	

(六)是否参加过“汉语桥”比赛对汉语语言态度影响分析

表24 是否参加过“汉语桥”比赛因素的方差齐性检验和独立样本t检验

		方差方程的 Levene 检验		均值方程的 t 检验				
		F值	P值	t值	df	P值 (双侧)	均值差值	标准误差值
亲和力因子	假设方差相等	0.012	0.914	0.111	41	0.912	0.028	0.254
	假设方差不相等			0.114	3.689	0.915	0.028	0.247
地位价值因子	假设方差相等	1.042	0.313	0.323	41	0.749	0.077	0.238
	假设方差不相等			0.481	4.862	0.651	0.077	0.160
语言态度认知性成分	假设方差相等	0.072	0.789	0.695	120	0.488	0.091	0.131
	假设方差不相等			0.704	23.528	0.488	0.091	0.129

		方差方程的 Levene 检验		均值方程的 t 检验				
		F值	P值	t值	df	P值 (双侧)	均值差值	标准误差值
语言态度 情感性成分	假设方差相等	0.034	0.854	1.615	120	0.109	0.219	0.136
	假设方差不相等			1.573	22.806	0.129	0.219	0.139
语言态度 行为性成分	假设方差相等	0.189	0.664	2.316	120	0.022	0.397	0.172
	假设方差不相等			2.462	24.546	0.021	0.397	0.161

为了检验是否参加过“汉语桥”比赛对被试者汉语语言态度的影响,笔者首先对被试者在亲和力因子、地位价值因子和语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分等5个方面的汉语语言态度进行独立样本t检验。从表24中我们可以看到,进行方差齐性检验得到的P值依次为:0.914、0.313、0.789、0.854、0.664。五项P值均大于0.05,证明方差具有齐性的假设成立。在独立样本t检验中得到的P值分别为0.912、0.749、0.488、0.109、0.022。前四项的P值均大于0.05,说明被试者的语言态度没有显著差异。最后一项语言态度的行为性成分的P值为0.022,小于0.05,说明被试者在这一项上对汉语的语言态度具有显著差异,因此笔者认为是否参加过“汉语桥”比赛对拉脱维亚汉语学习者对汉语的行为性态度有显著影响。

是否参加过“汉语桥”比赛对汉语语言态度的影响主要体现在语言态度的行为性成分上。从表25可以看出参加过“汉语桥”比赛的学生对汉语的语言态度比没参加过的学生对汉语的行为性态度更加积极。参加活动能够促使学生在更多方面愿意使用汉语,增加汉语的使用频率。

表25 是否参加过“汉语桥”比赛对汉语语言态度的影响

	是否参加过“汉语桥”比赛	N	均值	标准差	均值差
语言态度 行为性成分	是	18	3.83	0.624	0.39
	否	104	3.44	0.680	

(七)主要影响因素分析小结

在对拉脱维亚汉语学习者的汉语语言态度有有效影响的6个因素中,影响最大的是教育背景、学习汉语时间和汉语水平。在这些影响因素中,大部分学生对汉语的语

言态度都是认知性成分>情感性成分>行为性成分。不同的因素会在语言态度的不同方面产生显著影响,如不同教育背景的学生在语言态度的行为性成分方面的语言态度差异最大;不同汉语水平的拉脱维亚汉语学习者在情感性成分方面对汉语的语言态度差异最大;不同学习时间的拉脱维亚汉语学习者对语言态度的行为性成分的态度差异最大;学习汉语周课时不同的拉脱维亚汉语学习者对汉语语言态度的认知性成分的差异最大。

参加过HSK考试对汉语的认知会更清晰,参加“汉语桥”比赛的学生语言行为态度更加积极,说明学生在亲身参与了与汉语有关的活动后对汉语的参与性会有所提升,所以可以鼓励学生多参与与汉语有关的活动。

五、对拉脱维亚汉语教学的建议

(一)拉脱维亚汉语学习者汉语语言态度调查结果总结

从上文的变语配对实验的结果中我们可以得知:在亲和力层面的五项评价指标热情、诚实、可靠、幽默、外貌好看上,拉脱维亚汉语学习者的态度都是中等偏上的,而且与英语相比只有一项“外貌好看”比英语的态度低;在社会地位价值的五项评价指标自信、智力、学历、财富、社会地位上,拉脱维亚汉语学习者的态度除了“自信”这一项的平均值低于3分处于中等偏低水平,其他四项也都是位于中等偏上水平。且被试学生对这五项指标的汉语语言态度比对英语的语言态度都更积极,说明大部分拉脱维亚汉语学习者认为汉语具有较高的社会地位价值。

从汉语语言态度的问卷调查得到的结果我们知道:拉脱维亚汉语学习者对汉语的总体语言态度是偏向于积极正面的,在语言态度的认知性成分、情感性成分、行为性成分三个方面的平均值也都在3分以上,处于中等偏上水平。其中认知性成分>情感性成分>行为性成分。说明拉脱维亚汉语学习者对汉语的地位和价值评价较高,而在对汉语的情感和行为性倾向态度方面还稍微有所欠缺。

教育背景、汉语水平、学习汉语时间、学习汉语周课时、是否参加过HSK考试、是否参加过“汉语桥”比赛等6个因素在不同的方面对他们的汉语语言态度有着显著影响。在这些影响因素中,大部分学生对汉语的语言态度都是认知性成分>情感性成分>行为性成分。不同的因素会在语言态度的不同方面产生显著影响。

其中最需要加强的是情感性和行为性态度,汉语水平的不同会对情感性态度产生显著影响,也就是说我们需要加强汉语学习的效果,让更多的汉语学习者提高汉语水平,加深对汉语的情感因素,不仅觉得汉语有用,也觉得汉语有趣,有亲和力。而要提高学生的行为性因素,则需要从多举办一些有意思的汉语活动方面着力,增加学生

使用汉语的机会。在课时设置方面,每次课的时间不宜过短,过短的课时也会影响学生的态度。

(二) 教学建议

1. 增强认知性认同

拉脱维亚学生对汉语的认知态度普遍比较好,但在关于认知态度中的“汉语的表达很准确”“学好汉语找工作更容易”的表达态度并不是特别积极。笔者在调查中了解到大部分学生对中国的“一带一路”政策完全不了解,只有小部分的学生听说过,完全了解的人就更少了。所以建议加强对“一带一路”政策的宣传,让学生了解拉脱维亚作为“一带一路”沿线国家,拥有许多和中国合作的工作机会,他们可以通过学习汉语来获得这些工作机会,从而让他们增强对汉语的认知。

2. 增强情感性认同

从调查结果我们得知,拉脱维亚汉语学习者的情感性态度相对认知性态度来说是较弱的,变语配对实验中“亲和力”方面的态度也比“地位价值”方面要弱。因此从这一特点着手,在对拉脱维亚的中国文化宣传中,我们一方面要突出中国现在的经济地位,另一方面也应着力在“亲和力”等软实力方面。具体建议如下:

- (1) 把汉语教室装饰得更加有中国特色,让学生在上课时能够沉浸在中华文化的氛围里,让他们在学汉语、学习中华文化的时候能够有熟悉感,增加汉语的亲和力,有助于改善学生的语言态度,从而提高学生学习汉语的兴趣。
- (2) 提高学生对语言态度的情感性成分的认同度。在日常的汉语教学中,结合中国文化教学。可以专门开设中国文化课,以专题的形式来介绍中国文化。专题可以选择中国文化概况、中国传统节日、书法汉字文化、剪纸文化、中国结、京剧文化、中国服装文化、中国美食、中国音乐等具有鲜明的中国特色的文化。把中国文化和拉脱维亚的文化结合起来会让学生更有兴趣。也可以开展中国文化活动,比如在不同的中国传统节日带领学生体验相应的习俗,中秋节赏月、吃月饼;春节包饺子、发红包;元宵节一起制作灯笼等。还可以给学生播放一些有关中国文化的视频,可以找轻松有趣的视频,不至于让学生觉得枯燥。在接受了中国文化的熏陶之后,学生们会对汉语产生情感,对汉语学习也产生认同感。

3. 增强行为性认同

学生们在感情上喜欢参加与汉语有关的活动,但由于拉脱维亚的汉语活动少,所以行为性成分的语言态度最低。多鼓励学生参加各种与汉语有关的活动,如参加“汉

语角”活动、在中国传统节日晚会和孔子学院日等活动上进行表演、参加HSK考试、参加“汉语桥”比赛、参加汉语夏令营活动等等,让学生在一次次活动中增加汉语的使用率,增加对汉语的熟悉感,从而增强对汉语的感情。

4. 因材施教,有针对性地进行汉语教学

不同教育背景的学生对汉语的语言态度不同,要根据不同的教育背景的学生的特点采用相应的教学方法,做到真正的因材施教。具体建议如下:

- (1) 小学生和初中生一般年纪比较小,注意力比较难长时间集中,应该多设计一些贴合教学内容的游戏来吸引他们的注意力,教学内容不宜过难,多进行操练。高中生、大学生和研究生比较成熟,有自己的独立思考能力,教学内容可以对语法点进行演绎归纳总结,便于让他们记忆。课堂上多让学生自己进行汉语对话,做一些任务型的活动,保持他们对汉语的学习热情。
- (2) 根据前期对拉脱维亚的汉语教学现状的调查,笔者发现教材是一个比较大的问题。应尽快使用编写符合拉脱维亚汉语学习者的本土教材,提高教材的本地适应性。
- (3) 根据对拉脱维亚汉语教师的调查结果,笔者发现拉脱维亚的汉语教师在汉语教学过程中遇到的最多的问题是无法同时满足同一班级不同水平学生的学习需求。笔者建议在分班时要对学生的汉语水平及接受能力进行充分考虑,结合汉语教师的教学经验对学生进行合理的班级分配。而若在教学后期出现这种情况,教师要改变自己的教学策略,有层次有针对性地对不同水平的学生进行教学,同时也可以适当地和学生讨论是否需要进行调整。
- (4) 汉语水平和汉语学习时间对汉语态度都有显著影响。本文调查研究发现汉语水平为HSK4级的学生和学习汉语两年以上的学生的汉语语言态度最好。所以在汉语教学中,教师应该尽量保持住学生学习汉语的动力,让他们一直不断进行汉语学习。对于学分课性质的汉语课,学生们对学分都很重视,所以汉语教师要利用这点控制学生的出勤率,让学生尽可能多地学习汉语知识,学生的汉语水平提高后,在汉语学习上能获得一些成就感从而更有动力继续学习。对于汉语兴趣班,教师可以通过让自己的汉语课堂变得有趣生动来吸引学生,也可以经常开展文化活动让学生爱上汉语课堂,同时可以适当地给学生一些物质奖励并积极向他们介绍中国鼓励学生学习汉语的政策如夏令营活动、中国政府奖学金和孔子学院奖学金政策等,增强他们学习汉语的动机。
- (5) 学习汉语周课时对华裔学生汉语语言态度也存在显著影响。本文调查结果发现学习汉语周课时为2节课和6节课的拉脱维亚汉语学习者的语言态度最好。因此,建议周课时的设置最少不少于2节课,最多不超过6节课,且一次课尽量安排

两个课时,课时尽量在一周内平均分布。这样一次课的教学内容不至于过多让学生吸收不了,一周多次课又可以让学学生多次复习。这样的课时安排也符合“艾宾浩斯遗忘曲线”,便于让学生记忆新知识。

参考文献

专著:

- [1] 戴庆厦.社会语言学教程[M].北京:中央民族大学出版社,1993.
- [2] 桂诗春,宁春岩.语言学方法论[M].北京:外语教学与研究出版社,1997.
- [3] 郭熙.中国社会语言学[M].杭州:浙江大学出版社,2004.
- [4] 尚功余,贝德高,董芳.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].昆明:云南人民出版社,2016.
- [5] 吴明隆,涂金堂.SPSS与统计应用分析[M].大连:东北财经大学出版社,2012.
- [6] 吴明隆.问卷统计分析实务——SPSS操作与应用[M].重庆:重庆大学出版社,2010.
- [7] Gardner, R.C. *Social Psychology and Second Language Learning*[M]. London: Edward Arnold, 1985.
- [8] Gardner, R.C. & Lambert, W.E. *Attitudes in Second Language Learning*[M]. Rowley Mass: Newbury House, 1972.
- [9] Gardner, R.C. & Lambert, W.E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*[M]. Rowley Mass: Newbury House, 1972.

期刊:

- [1] 陈梦怡.国内近10年城市居民语言态度述评——以上海、广州、南京、南宁、西安等11座城市为例[J].现代语文(语言研究版),2017(08):119-122.
- [2] 陈松岑.新加坡华人的语言态度及其对语言能力和语言使用的影响[J].语言教学与研究,1991(01):81-95.
- [3] 李晓娜.语言态度研究方法——以《大学生对普通话和上海方言变语的评价》和《广州市中学生语言态度研究》为例[J].宜宾学院学报,2010(11):65-67,83.
- [4] 李霄祥,陈峥嵘.微观权力理论对双语教育语言规划的启示[J].东南大学学报(哲学社会科学版),2014.07(04):120-123.
- [5] 李宇明.“一带一路”需要语言铺路[J].中国科技术语,2015(06):62.
- [6] 刘进,闫晓敏.“一带一路”沿线国家的高等教育现状与发展趋势研究(十)——以拉脱维亚为例[J].世界教育信息,2018(15):30-33.
- [7] 龙惠珠.从职业背景看语言态度的分层[J].外语教学与研究,1999(01):56-62,80.
- [8] 倪传斌,王志刚.外国留学生的汉语语言态度调查[J].语言教学与研究,2004(04):56-66.
- [9] 彭飞,张红.拉脱维亚汉语教学的近况[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2011(05):89-92.
- [10] 任月.潍坊市高中生潍坊方言和普通话使用状况及其语言态度的调查研究[J].文教资料,2017(02):41-42,126.
- [11] 沙平.“变语配对”实验方法的应用[J].语文建设,1988(03):23-26.
- [12] 单韵鸣,李胜.广州人语言态度与粤语认同传承[J].语言战略研究,2018(03):33-41.

- [13] 王远新.新疆锡伯族聚居区的语言生活——察布查尔锡伯自治县乌珠牛录居民语言使用、语言态度调查[J].语言与翻译, 2011(02):22-30.
- [14] 王远新.“一寨两国”的语言生活——云南省瑞丽市云井村村民语言使用和语言态度调查[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2017(04):147-160.
- [15] 邬美丽.语言态度研究述评[J].满语研究, 2005(02):121-127.
- [16] 张伟.论双语人的语言态度及其影响[J].民族语文, 1988(01):56-61.67.
- [17] 赵洪宝.拉脱维亚语言政策与教育政策改革变迁[J].教育现代化, 2018(20):118-120.
- [18] 赵燕.近二十年来国内语言态度研究考证[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2009(05):73-79.
- [19] 郑军.印尼棉兰华裔学生汉语语言态度调查分析[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2013(05):63-69.
- [20] Dr. F. Sadighi & M. Zarafshan, M.A .Effects Attitude and Motivation on the Use of Language Learning Strategies by Iranian EFL University Students [J]. *Journal Of Social Sciences & Humanities Of Shiraz University*, 2006, 1(23):46-50.

报纸:

- [1] 扶婧颖,常雪梅.习近平会见拉脱维亚总统韦约尼斯[N].人民日报 2018-09-19(01).

论文:

- [1] 刘珍.印尼玛琅市华裔学生汉语语言态度调查报告[D].湖南师范大学硕士学位论文, 2015.
- [2] 吕斌.城市移民家庭的语言规划研究--对语言态度与语言实践关系的个案考察[D].上海外国语大学硕士学位论文, 2017.
- [3] 强璐.成都理工类高校留学生汉语语言态度及专业汉语需求调查研究[D].西南交通大学硕士学位论文, 2018.
- [4] 宋琰.东南亚华裔留学生的汉语语言态度与文化认同调查研究——以华侨大学留学生为例[D].华侨大学硕士学位论文, 2015.
- [5] 唐伟萌.文莱马来奕中华中学华裔学生汉语语言态度调查分析[D].广东外贸大学硕士学位论文, 2018.
- [6] 王洋.新疆维吾尔族语言态度探析[D].新疆师范大学硕士学位论文, 2004.
- [7] 卫炜.甘洛县葬族的语言使用情况与语言态度[D].中央民族大学硕士学位论文, 2008.
- [8] 吴慧芳.扬州老城区居民语言现状调查研究[D].扬州大学硕士学位论文, 2017.
- [9] 邬美丽.在京少数民族大学生语言使用及语言态度调查[D].中央民族大学博士学位论文, 2007.
- [10] 夏薇.西双版纳地区民族中学生语言使用和语言态度调查[D].华东师范大学硕士学位论文, 2012.
- [11] 杨玉.云南少数民族大学生民族认同与语言态度研究[D].上海外国语大学博士学位论文, 2013.
- [12] 张悦.泰国高中生汉语语言态度、动化及其相关性研究[D].云南大学硕士学位论文, 2016.
- [13] 朱薇燕.克罗地亚汉语成人学习者语言态度调查与成人教育研究[D].西南交通大学硕士学位论文, 2018.

二

综合课教学篇



动画片在拉脱维亚中学汉语课堂的应用研究

——以克拉斯拉瓦中学为例

林颖娴

摘要：“全世界都在讲中国话”已不仅仅是一句歌词。在汉语热的背后，离不开汉语国际教育专业的支撑。笔者在拉脱维亚大学孔子学院克拉斯拉瓦中学任教的一年时间里，基于教学实践并结合前人相关的研究成果，探讨了运用动画片进行中学汉语教学的优势，并探讨了动画片在中学汉语课堂应用的原则。从词汇、语法点、语言项目、文化四方面分析了动画片《大耳朵图图》进入中学课堂的教学适用性。学生们也通过问卷调查，表现了对动画片在中学汉语课堂上应用的肯定。通过笔者自身真实的案例的实施与分析，探讨行之有效的动画片教学策略，为改善拉脱维亚中学汉语课堂，提升教学效率提供可资借鉴的建议，同时也对以后动画片在汉语课堂的应用给出了指导方向。

本文包括三章内容，其中第二章和第三章是本文的重点内容。

第一章概述了本文的理论依据——输入假说、视听法教学理论与情感过滤假说及现实依据。从内容、语言及文化方面分析了动画片在中学汉语课堂应用的价值及应用原则——针对性、多样性、趣味性、有效性原则。第二章从拉脱维亚中学汉语课堂角度及动画片角度分析了动画片在拉脱维亚中学汉语课堂的适用性。第三章包含动画片应用于拉脱维亚中学汉语课堂的教学设计、教学案例与实施及教学反思。

希望通过笔者所研究的以动画片在拉脱维亚中学汉语综合课教学中的应用，能给对外汉语教师们提供些许启发与帮助，给汉语学习者提供更多的方法与素材。

Research on the Application of Cartoons in Latvia Middle School Chinese Language Class – Illustrate by the Case of Kraslava State Gymnasium

Lin Yingxian

Abstract

“The world is talking about Chinese” is not just a lyric. Behind the heat of Chinese language, it is inseparable from the support of Teaching Chinese to Speakers of Other Language’s major. During the one-year teaching at the Confucius Institute at Latvia University, Kraslava State Gymnasium, based on teaching practice and previous research results, I explored the advantages of using cartoons to teach Chinese in middle school and discussed the principles of cartoons in middle school. I analyzed the applicability of the cartoon Daerduo Tutu into the middle school class from four aspects: vocabulary, grammar, language project and culture. The middle school students also expressed their affirmation of the application of cartoons in Chinese class through questionnaires. Through the experiment and analysis of my own real cases, this paper explores effective cartoons teaching strategies, provides some suggestions for improving the Chinese class in Latvian middle schools, and improves the teaching efficiency. At the same time, it also gives guidance to the application of cartoons in Chinese class.

This paper includes three chapters, of which the second chapter and the third chapter are the key points of this paper.

The first chapter summarizes the theoretical basis of this paper – Input Hypothesis, Audio-Visual Method theory and Affective Filter Hypothesis and realistic basis. I analyzed the value and application principles of cartoons in middle school Chinese class from three aspects: content, language and culture. The application principles of cartoons in the middle school Chinese class – Targeted, Diversity, Interesting and Effective. The second chapter analyzes the applicability of cartoons in Latvian middle school Chinese class from the perspective of Chinese classroom in Latvian middle school and cartoons. The third chapter contains the teaching design, teaching cases, experiment and teaching reflection of cartoons applied to the Chinese class in Latvian middle school.

I hope that through the application of the cartoons in the teaching of Chinese comprehensive courses in Latvian middle schools, I can provide some inspiration and help to Chinese teachers, and provide more methods and materials for Chinese learners.

一、动画片在中学汉语课堂应用的理据、价值及原则

(一) 动画片在中学汉语课堂应用的理据

动画片是否可以应用于中学汉语课堂教学当中,其理论依据与现实依据是什么,动画片在中学汉语教学中具有哪些价值,应用于汉语教学中我们应该遵循什么样的。

1. 理论依据

输入假说、视听法教学理论与情感过滤假说为动画片在中学汉语课堂的应用提供了强有力的理论依据。

(1) 输入假说

输入假说是美国的语言教育学家克拉申于二十世纪七十年代提出的第二语言习得理论中最核心的部分。克拉申认为,人类是通过对信息的理解来获得语言的,即人类通过吸收可理解的输入(Comprehensible Input)来习得目的语知识。而输入的语言信息不应过难也不应过易,即让输入的信息包含一些超过学习者现有能力的语言,这样能把学习者的注意力集中在对信息的理解而不是对形式的理解时,语言结构就习得了。输入的语言信息我们用“ $i+1$ ”来表示,“ i ”表示学习者现有的语言水平,即自然习得顺序上的某一阶段,“ 1 ”则表示略高于学习者现有水平的语言信息,“ $i+1$ ”即学习者下一阶段要达到的语言结构水平,学习者可以通过一定的情景、上下文语境或图片、幻灯片等教学手段来理解“ $i+1$ ”的信息,习得包含该可理解输入的下一阶段语言结构,达到下一阶段的目标语言结构水平。最好的“ $i+1$ ”的可理解输入语言是妈妈语或教师的语言,用简化的代码既让孩子或学生理解,又能不断提高难度。

输入假说强调,语言运用能力是通过大量的听力活动来习得的,学习者通过利用可理解输入的听来形成自己的理解能力,当学习者首先理解了输入的语言信息,且达到足够多的数量,那么学习者就自动获得了这种输入,自然习得了目的语的语言结构。

由此可见,可理解的输入是语言习得的关键。相比于电影、电视剧、综艺节目等影视资源,动画片的受众相对低龄,动画片里的语言不会过易也不会过难,这恰好符合输入假说的可理解输入原则,既让学生理解动画片中的内容,又能不断提高难度,使之习得更多内容,从而达到熟练运用目的语的目标。

(2) 视听法教学理论

视听法(Audio-Visual Method)又称为圣克卢法或整体结构法。它是二十世纪五十年代产生于法国的一种第二语言教学法。它来源于直接法和听说法,是在听说法的基

础上利用视听结合手段形成的一种教学法。它强调在一定的情景背景中,视觉感知(影像、图片)和听觉感知(音频)紧密结合起来,运用于语言教学活动当中。视听法利用人们视觉和听觉的感性认识,使之加深对目的语的理解,提高教学效果。视听法主要是使用幻灯片、收音机、电视机、影片等视觉和听觉相结合的手段说明并解释教材,从而提高教学效率的方法。

视听法在初创时期是法国对外国成年学生进行的短期速成教学方法,随着在欧洲大陆部分国家的应用和推广,上世纪七十年代中期开始成为一种被广泛运用的第二语言教学法。上世纪六十年代中期,中法开始建交,视听法随后传入我国。起初只应用于英语教学,最典型的教材便是大家耳熟能详的《新概念英语》。随着电子技术的发展和视听法的优势展现在大众面前,视听法开始运用于我国的对外汉语教学界当中,不少学校就此开展视听说教学课程。视听法来源于直接法和听说法,并继承和发扬二者的长处,直接用目的语展开教学,重视口语,强调反复操练,并在目的语与母语的对比中确定教学内容。

视听法的特点为:(1)将语言与情景紧密结合起来。语言表达思想,所有的语言都是在一定的情景中开展的。视听法从日常生活情景出发,选择贴合实际的语言材料,营造出接近真实的情景,使学习者能够身临其境,快速掌握运用目的语的能力。(2)将视觉感知与听觉感知紧密结合。教师通过影视、图片等内容将语言与形象直接联系起来,这有利于培养学习者直接使用目的语表达思想情感的能力,而且通过现代化的技术手段展现语言材料,能够促进学习者充分调动大脑左右半球的功能,比原始教学手段的教学效果要好很多。(3)整体结构的感知。视听法是通过将完整的一段对话展现在学习者面前,使对话中的语音、词汇、语法被整体感知。教学顺序为成段对话-句子-词汇-语素。(4)听说领先,先口语教学,后书面语教学,对学习者进行集中强化教学,教材以对话为主。

视听法充分利用了现代科技和现代化设备,克服了听说法脱离上下文语境直接进行机械操练的不足,而且创造性地提出了在一定的情景背景中,视觉感知和听觉感知紧密结合起来,运用于语言教学活动当中。视听法是对直接法特别是听说法的进一步发展。它最主要的贡献在于广泛地使用声、光、电技术手段和现代化设备,将语言和形象紧密结合起来。在我国已出版的对外汉语教材中,已有不少教材采用了视听法教学理论,将影视作品应用于对外汉语教学中,如暨南大学出版社2004年出版的《看电影说汉语》,北京语言文化大学出版社2008年出版的《跟大头儿子和小头爸爸学汉语》,世界图书出版社2009年出版的《汉语视听说教程——家有儿女》等。这充分说明了利用影视资源进行对外汉语教学的适用性和可行性。现如今,越来越多的对外汉语教师选择将视听法教学理论运用于教学中,多媒体、影视资源等成为教学中不可或缺的教学用具。

在对外汉语课堂上运用视听法教学理论进行教学,大致按照以下步骤开展:(1)教师让学生观看视频,大致了解课堂所要学习的主要内容。(2)通过实物、图片或影视资源,讲解本节课所要学习的字、词、短语,并大量操练。(3)教师播放影视资源,并分段讲解视频内容,使学生基本了解课文主要意思,并能够重复、模仿、回答与课文有关的问题。(4)再次观看影视资源,使学生完全理解其内涵意义,并引导学生评论影视作品、进行角色扮演或对影视作品的后续情节进行发散式猜想。从而使达到更好的学习效果,高效地培养学生听说读写各项技能,提高学生用目的语进行交际的能力。

(3)情感过滤假说

“情感是人对客观事物是否符合自己需要的态度的体验。”而情感因素是在教学活动当中不可忽视的部分,能够在一定程度上影响学习者的学习效果。情感过滤假说又称为屏蔽效应假说,也是由美国的语言教育学家克拉申于二十世纪七十年代提出的。克拉申认为,第二语言学习者有许多机会进行可理解的输入,但这些输入却并没有被学习者很好的吸收,即使在目的语课堂上,也总是输入大于吸收的,即并不是置身于可理解输入的环境下就能学好目的语的。这是由于大脑中对语言的堵塞现象,第二语言习得的过程还受许多情感的制约,对输入的信息起到了一定的过滤作用,称之为情感过滤(the Affective Filter)。情感过滤的强弱决定着学习者吸收可理解输入的数量。造成情感过滤的主要原因是一些心理因素,如对目的语的态度、学习目的语的动机、是否紧张焦虑、怕在学习中出错出丑、学习者的性格甚至情感状态,都有可能成为情感过滤的原因。而学习者要想习得语言,就必须通过情感过滤机制变可理解的输入为吸收的语言内容。

运用动画片进行教学,我们可以为学生创设轻松、愉悦、和谐的课堂气氛,提高学生参与课堂的积极性,增强学生学习汉语的成就感,使他们的焦虑程度降到最低,减轻情感过滤,同时能够增强学生的学习动机,使学生从“被动”的学习目的语转为“主动”的学习目的语。

总而言之,第二语言习得与否,主要体现在两个方面,即学习者必须能明白可理解的输入,且面对目的语输入要持理解、开放的态度,降低情感过滤,在轻松愉悦的环境下习得语言。动画片进入对外汉语课堂能够很好的满足这两点,提起学生的兴趣,结合学生水平选取优质的可理解输入材料,使学习者提高学习效率,降低情感过滤,在轻松愉悦的氛围下较快地习得目的语。

2. 现实依据

目前拉脱维亚的汉语教学存在一些问题,有一般性问题,这也是第二语言教学中的一些规律性问题,如,教学内容脱离实际,交际性不强,教学互动性不强,学生主动

性欠缺等。拉脱维亚的汉语教学也存在一些特殊性问题。例如,课程设置方面,拉脱维亚的汉语教学刚纳入当地教育体系不久,汉语课时量较少,目前的课时量只够安排汉语综合课。以笔者任教的拉脱维亚克拉斯拉瓦中学为例,每个年级的学生一周只有两节汉语课,一个课时为40分钟,在有限的时间内要培养学生听说读写各项技能,依靠传统的教学方法,较难完成教学目标。拉脱维亚学习汉语的学生,大多对汉语及中国文化具有浓厚的兴趣,但是由于种种原因,学生的学习动机和学习态度急需强化。汉语与学生的母语俄语在发音、语法及文字方面存在较大的差异,学生在学习汉语的过程中必然会遇到一定的困难,难免产生畏难情绪。而且汉语课作为一种语言的学习,过程中必然需要学生注意力、记忆力、理解力及归纳力等多方面共同合作,对学生要求较高。学生要学好汉语,需要背单词、学语法、写汉字、朗读课文、培养语感等各方面付出大量努力,拉脱维亚学习汉语的学生大部分是中学生,有些是年纪更小的小学生,汉语学习需要在上课下付出大量的努力。因此,如果学生在学习过程中遇到困难,且在其学习动机本就不强的情况下,会产生学生不愿意学习、上课不认真听讲、缺席旷课,甚至放弃学习汉语等现象。

面对这些问题,我们急需探讨如何抓住学生的注意力,活跃课堂气氛,增加学生学习汉语的兴趣,提高学生学习效率,高效地培养学生听说读写各项技能的手段。动画片作为一种多媒体手段,有内容丰富多样、语言形式单纯直白,能够使学习者较容易理解所要学习的内容,营造轻松愉悦的课堂氛围,激发学生的学习兴趣,而兴趣是最好的学习动力,而且,动画片能为语言教学提供较为真实的语境,现实性强的语言材料能产生更好的语言学习效果,能有效解决教学内容脱离实际,交际性不强等问题。同时,由于动画片集数较多,不同的剧集围绕不同的话题展开,教师能够根据不同时期的教学目标灵活选取,动画片话题的引入和讨论可以增强教学互动性,而互动和实践会提高语言学习的效率,增加学生学习的积极性。而且,动画片包含了许多日常生活的场景,可以直观地反映中国人的生活方式、思维习惯等文化因素,学习者在观看动画片学习语言的同时,也能潜移默化地了解中国人的生活方式和思维习惯,帮助学生更好地理解中国文化。

(二)动画片在中学汉语课堂应用的价值分析

1. 内容方面

首先,动画片贴近学生的日常生活,学生们觉得亲切熟悉,便于对目的语知识的理解与掌握。很多动画片都来源于真实生活。动画片《大耳朵图图》讲述的是以图图、小美、壮壮哥哥为首的一群孩子,他们生活在不同的家庭环境下,展现了当代中国式家庭教育的不同与矛盾。胡图图是一个聪明机灵,活泼淘气的三岁小孩儿,他天生快

乐,心地善良,精力充沛,对周围的事物非常好奇,经常多管闲事,对世界有自己独特的见解和超凡的想象力,他的言行常常让人出乎意料,他的可爱和自作聪明让每个人都忍俊不禁。《大耳朵图图》真实地再现了小朋友孩提时期轻松活泼的面貌,而且,动画片《大耳朵图图》作为面对受众为4-6岁的幼儿,所发生的故事和对话也是基于日常生活的,学生在学习的过程中遇到不熟悉的词汇,也可根据不同的语境和情节将自己的日常生活与之相联结,习得生词的实际意义和使用规律。此外,学生将自己实际生活与动画片情节相比较,可以了解中国与拉托维亚之间的文化差异,对学习汉语有更好的帮助。

其次,与一般的听说材料相比,动画片的内容更具有故事性、连贯性,从而有更强的情境性,学生们置身于真实情境中进行目的语学习,更有利于理解与掌握目的语知识。在以往学者对对外汉语教学过程的研究中,我们发现,教师会有意识地为学生创造一定的情境,情境的创建是为了更有效的激发学生的情感体验,从而使得学生更好地学习和理解汉语。为了创造相对真实的情境,在教学过程中,教师通常会运用图片,加上一些目的语或媒介语的描述,让学生在模拟的情境中展开会话练习,而这样构建的情境会话练习有时会因为过于抽象,导致学生很难真正地融入到教师所创设的情境中去。动画片则能很好地弥补这方面的不足。动画片的内容更具有故事性、连贯性,这使得动画片的内容相比于一般的听说材料更容易理解,也更加满足学生日常交际的需求,因为动画片所反映的是相对真实的生活和文化。《大耳朵图图》每一集都围绕一定的主题展开,例如,第一集围绕“小孩子是怎么来到这个世界的”展开;第二集围绕“图图的生日礼物”展开;第三集围绕“让图图害怕的人”展开。这些内容在贴进生活之余,更为直观地展现了一定的情境,让学生融入该情境中可以更好的理解对话和剧情,加深学生对此类情境中的汉语理解,从而达到在类似情境中正确地运用汉语进行交际的目的。

第3, 动画片的情节轻松、活泼、风趣,容易激发学生的学习兴趣,寓教于乐。笔者所教授的学生年龄在12-18周岁,此阶段的学生缺乏足够的自制能力,在传统的对外汉语课堂中所运用的录音或图片的教学已经不能满足现阶段老师和学生的需求,在学生自制力薄弱,单一的教学手段长时间的使用,以及课堂教学枯燥的情况下,学生难免会发生注意力不集中的情况,进而导致课堂效率低下。而运用动画片进行汉语教学能够有效地激发学生学习汉语的兴趣,避免产生消极情绪,造成“情感过滤”。动画片的情节丰富多彩,剧情轻松活泼,动画角色通过他们生活化的语言和自然生动的动作将各种生活中发生的不同情境展现得淋漓尽致。在这样轻松愉悦的教学氛围中,学生会自然而然地降低焦虑的情绪,并被其丰富的剧情所吸引。而只有在良好的课堂氛围中,师生才能进行积极有效的沟通,有效的沟通则是实现教学目标的前提。“兴趣是最好的老师。”学生观看过程中产生的强烈求知欲会增加他们学习的主观能动性,学

习的动机和态度自然会高涨,从而产生较好的学习效果,增加学习效率,这对汉语的学习是至关重要的。动画片特有的生动夸张的表现力,不仅可以帮助学生加强对语言内容的理解,也可以帮助学生营造一种轻松愉快的学习氛围,从而减轻学习者学习语言的紧张心理,降低“情感过滤”。《大耳朵图图》紧跟时代的潮流,通过图图生动诙谐的语言,图图爸妈机智幽默的育儿方式,展现了当代中国式家庭的真实生活,以幽默风趣的情节,让学生在轻松愉快的环境中学习,做到寓教于乐。

最后,动画片的剧集独立简短,每一剧集有固定的主题,可以方便教师灵活选取,教师也可以不用花费许多宝贵的课堂时间在解释剧情和人物上。动画片的剧集通常时长较短,扣除片头片尾曲,时长一般在10-30分钟左右,即使在课堂上完整地播放后仍留有许多时间让教师可以自由安排。此外,动画片的每一集都是个完整而独立的故事,几个主要人物始终贯穿其中,即使随意选取任何一集或者跳着观看几集都不会对理解剧情造成困扰。教师可以不用花费许多宝贵的时间在解释剧情和人物上,使得留有大量时间可以灵活安排会话练习、小组讨论、角色扮演等后续练习,让学生在课堂上有充足的时间学习和练习汉语。因此,动画片在选材上就具有很大的灵活性和挑战性。《大耳朵图图》的每一集都围绕一个固定的主题展开,通常在10分钟左右,教师可以自由选取每集中的一段2到5分钟的动画片段作为教学素材,这样,就有大部分的时间可以讲解动画片的细节和文化内容,带领学生学习动画片中的语音、生词、语法等内容并进行操练,还能及时补充一些中国文化知识,让学生对所学内容掌握得更加透彻和牢固。

2. 语言方面

首先,动画片里的生词语句是日常生活中的高频词句,语言非常生活化,素材丰富,可以有效增加教学内容的复现率。动画片的语言幽默、风趣,口语性强,有利于学生理解并模仿。而且在每一集中,与日常生活密切相关的话语或人物特色话语会经常性出现,这些语句因使用频率高,使学生能较快对该语句进行理解并记忆,从而为短期记忆转为长期记忆奠定基础,这对学生交际能力的培养是大有裨益的。《大耳朵图图》中就有许多经典的台词,例如剧中的壮壮哥哥,他的口头禅是“据我所知,…”每当听到这句台词,我们的脑海里便会马上浮现出壮壮想要炫耀学识的人物形象,并对此言语加深记忆。教师可以根据学生的接受程度对动画片进行不同程度的回放或重复,让学生能反复接触高频词句,在加深记忆的同时还能更好的理解相关语境。除此之外,因动画片里的台词通常是日常交流需要的词汇,适合学生进行模仿与练习。

其次,动画片的句式相对来说比较简单,语言难度较低。动画片中的语言语速适中,语言规范标准。而且动画片也能为学习者提供充足的目的语输入量,这使得学生能很好地模仿动画片中标准的发音与地道的表达方式,为学习者掌握地道的汉语打好基础。动画片《大耳朵图图》是面向少儿的节目,语句简短易懂,语速适中,发音标

准,这非常适合拉脱维亚中学生的汉语学习。动画片这一媒介可以帮助学生较快地理解所要学习的内容,这样还可以帮助学习者建立学习汉语的信心,减轻“情感过滤”。

第三,动画片作为一种多媒体资源,可以展开多样的后续语言练习,增加学生的参与度。在传统的对外汉语课堂中,讲解方式通常离不开板书和纸质材料。如听力课和口语课,教师通常会重复播放录音材料,让学生边听边跟读,然后回答问题,分组进行会话练习。阅读课教师通常使用事先准备好的课文或素材,并据此给出一些问题,让学生进行细读或略读,从而了解课文大意,回答一些细节问题。这些传统的教学方式有时过于枯燥,使得学生参与度不高。而动画片则将教学内容直接呈现在学生面前,通过视觉和听觉两方面的刺激,使得学生的注意力保持较长时间的集中。在轻松愉悦的课堂氛围中,绝大多数学生都能积极参与到课堂中来,进行学习、模仿和讨论。除了传统的操练方式,模仿动画片中人物的对话,对动画片中的某个观点进行辩论,对未展现的剧情进行合理的联想与想象等新颖的练习方式,能激发学生对汉语学习情感和行动上的参与度,学生可以模仿动画片中角色的语音语调、神情和动作,也可以进行现场发挥,以自己独特的方式进行角色扮演,这些不仅能极大地锻炼学生的听说能力,而且能培养学生用汉语思考的能力。这恰恰改善了传统教学方式中学生参与度不高,教学内容陈旧,教学内容与实际相脱离等问题。

3. 文化方面

首先,动画片可以有效培养学生跨文化交际的能力。语言学习的一个重要目标就是教师要培养学生的言语交际能力,这就要求教师不仅要教会学生汉语的发音、生词语句的意义,而且要教会学生在正确的场合得体地使用汉语进行交流。文化教学是对外汉语教学中不可忽略的重要组成部分,有效的文化教学不仅可以帮助学生了解中国语言的魅力,而且可以减少母语文化所带来的负迁移,有效培养学生跨文化交际的能力。语言和文化是息息相关的,语言通常折射出一定的文化内涵。如果教师只注重语言知识的学习,而忽视文化教学,尤其是跨文化交际能力的培养,那么学生将只能说较为标准的汉语,而不是地道的汉语,在日常交际中会因为不懂交际礼仪而导致交际失败。比如中国“龙”是一种权利、力量和地位的象征,而西方“龙”则是邪恶、暴力的化身。对教师和长辈,我们通常用“您”来表示尊重等。许多学生可能会因为不熟悉中国的文化,从而导致在有些场合中不知如何应对,甚至会因为不礼貌的应对方式而得罪他人。《大耳朵图图》是中国国产动画片,所以在情节构思、语言内容等方面都带有中国文化因素。如果学习者缺乏对中国的风俗习惯和中国人如何处理人际关系以及一些家庭文化背景知识的了解,也会直接影响学习者运用汉语进行交际。《大耳朵图图》这部动画片是在中国家庭背景下,以主人公胡图图的日常生活展开的一系列生动、有趣、幽默的故事,这可以帮助学习者了解中国人的日常生活,让学生在较真实的

语境中感受中国人日常交流的语言与中国的风俗习惯,从而使学生注重培养跨文化交际意识,学会根据不同场景、不同对象使用得体的交际方式。

其次,动画片可以有效地弘扬与传播中华文化,使学生体验到纯正的中国文化。语言和文化是相辅相成的,想要真正学好一门语言,就不能忽视语言中蕴含的文化内涵。在对外汉语课堂当中,文化教学尤为重要。中国是一个拥有五千年文明的泱泱大国,中华文化博大精深,汉语背后所承载的丰富而又复杂的文化底蕴,如生活方式、风俗习惯、价值观等,如果学习者没有学习并领会这些文化内涵,将会对其造成很大困扰。对外汉语的一个重要目标,就是弘扬与传播优秀的中华文化,动画片作为一种特殊的文化载体,蕴含着多种多样的文化知识,是学生了解中华文化的一种有效媒介。如果单靠教师的语言来讲述中华文化的内涵难免有些单薄,而动画片中充满生活气息的场景和生动活泼的语言为学生体验中华文化创造了良好的条件。如中国人注重勤俭节约和尊老爱幼的传统,《大耳朵图图》中的许多场景都蕴含着这些价值观念。动画片中的许多场景都是中国当代社会的真实缩影,动画片中角色幽默风趣的语言、生动夸张的表情及动作都极易引起学生的模仿,能让学生在观看过程中不知不觉感受到中国的社会状态和普通家庭的生活状态,体会到多元性的文化,在与拉脱维亚的社会生活和价值观念进行对比后,更加深刻地感受到中华文化的魅力。

第三,动画片可以使学生学习到一些非语言的交际方式。非语言的交际方式指的是不通过语言进行交流的方式,手势是常见的一种。除了手势外,非语言交际方式还包括目光接触、面部表情、空间距离等。虽然许多非语言交际方式存在一些共性,但不同文化的非语言交际方式仍存在较大差异。比如欧美国家有时通过贴面礼等亲密方式表示问候,而中国较习惯通过点头致意表示问候。如果不了解别的国家的非语言交际方式而冒然问候,有可能会弄巧成拙。在传统的对外汉语课堂中,教师如果光靠语言描述较难让学生理解非语言交际的行为。动画片中的角色通常使用生动夸张的神态和肢体语言来传达自己的情感,突显角色的特点。学生往往能通过观看动画片生动的画面,通过人物的神情和动作来理解剧情。而且,学生也在这个过程中体会到中国非语言交际的特点以及与拉脱维亚非语言交际的差异,由此获得正确使用非语言交际的经验。

(三)动画片在中学汉语课堂应用的原则

动画片进入对外汉语课堂能够营造良好的课堂氛围,为语言教学提供较为真实的语境,语言简单易懂,内容丰富多样,涵盖中国文化元素,是不可多得的教学素材。但动画片素材种类繁多,良莠不齐,大部分动画片是以商业性为目的进行制作的,故而需要教师耐心甄别,选取优质的动画片。如何选取合适的动画片应用于自己的课堂,是对外汉语教师面临的一个很重要的问题。笔者根据自己在拉脱维亚的教学实践

经验和不断的反思,在理论研究和实际考察的基础上,提出几项动画片在汉语教学中的应用原则。

1. 针对性原则

在对外汉语教学中,由于学习者的国别不同,年龄不同,文化背景不同,学习动机不同,学习策略不同,学习水平不同,甚至学习环境不同,都会对教学效果造成不同程度的差异。面对学习者不同的差异,我们的教学设计要有针对性,只有这样,才能将动画片很好地运用于对外汉语课堂当中。将动画片作为对外汉语课堂的教学素材,需要涉及动画片选取的诸多方面。

首先,从教学对象的角度来看,教师需要针对学习者的年龄、国别、目的语与媒介语水平等方面,来选取适合的动画片素材。学习者的年龄不同,那么教学素材的选取自然不同。如,面对儿童,他们的兴趣点与成人不同,即使是非常优秀的或者极具艺术性和教育性的作品,如纪录片,大段枯燥的旁白,很难吸引他们的注意力,激发他们的学习兴趣。此时,若是选择一些风趣幽默,轻松愉悦的作品,如动画片,符合他们的认知水平,能够激发他们的求知欲,促进目的语的学习,进而学好目的语。面对不同国别的学习者,教学素材的选取也有差别。文化和语言之间有十分密切的关系,不同国别的学习者文化背景不同。如果教师在选取可供展开讨论的文化因素片段时,适合欧美学生的文化因素片段不一定适合日韩学生。面对目的语和媒介语水平不同的学习者,也要选取不同的教学素材。目的语水平较高的学习者,可以选用含有多种语言风格的和能够提供多角度话题的综艺节目,而目的语水平相对较低的学习者,可以选用词汇简单,句式较短,能够提供相对真实目的语环境,符合“i+1”原则的动画片。

其次,从学习者的学习需求和学习动机来看,有的学习者学习汉语是为了工作需要,一些中资企业需要职员掌握一定程度的汉语。面对此类学习者的学习需求,教师不仅需要教授日常交际用语,还要教授一些商务用语,在选取教学素材时,综艺节目《职来职往》、电影《杜拉拉升职记》都是不错的选择。有的学习者学习汉语是为了去中国留学,这就需要学习者掌握一定水平的汉语,通过一定水平的HSK考试(HSK5级左右),能够完成基本的交际活动。还有的学习者学习汉语只是单纯地对中国文化感兴趣,想要通过一定时间的学习,能够阅读中国的经典书籍。面对此类学习者,教师在选取教学素材时,可将文化因素作为首要的选取原则,选择合适的,符合学习者水平的,并且有助于提高学习者现有水平的教学素材,如纪录片《舌尖上的中国》。这样不仅能够传播中国文化,也有助于学习者对语言知识的掌握。

最后,从学习者的文化背景来看,不同国别的学习者具有不同的文化背景。而在跨文化的背景下,文化差异在理解和接受方面会造成一定的矛盾,在选取教学素材时,要抓住学生的兴趣点,将教学过程设计得有趣活泼,增加学生的参与度,调动课堂氛围,能够有效地提高学习者的学习效率,加快习得目的语。

2. 趣味性原则

顾名思义,趣味性是指学习者在学习相对枯燥的语言时,能够感到轻松愉悦,妙趣横生。趣味性原则是使学习者在学习汉语时产生兴趣和动力,正向激励学习者,使学习过程轻松愉悦,不断吸引学习者进一步学习。但学习者想要达到这种程度是十分困难的,对教师来说也是很大的挑战。这就需要教师改变固有的教学模式,推陈出新,增加课堂趣味性,使汉语学习增添乐趣。

通过对不同教学模式的研究,笔者发现,有的学者认为,将儿童学习内容中那些有趣的部分搬到成人课堂中,使成人学习内容“稚化”,可以有效提升趣味性。有的学者认为,只有增加教学素材的难度,才能提升趣味性。还有的学者认为,增加趣味性是指给学生讲笑话或俏皮话,或者讲几个风趣幽默的故事。笔者认为,单单“稚化”汉语课堂,增加教学素材的难度或者讲笑话并不能有效提升趣味性。我们可以适当地借鉴以上的方式,但与此同时,我们还需要考虑到学习者的文化差异。因为我们中国人觉得有趣的事物,外国学习者却未必都能够理解和欣赏。

动画片运用的趣味性,首先应该体现在所选取的素材与日常交际生活紧密相连。学生们在课堂上所学习的内容,课下能灵活运用,就会使学生产生浓厚的兴趣与成就感,想要进一步学习汉语。如动画片《大耳朵图图》里,壮壮哥哥的口头禅是“据我所知”,学生了解了“据我所知”意思之后,常常在课上用到“据我所知”,引得学生们捧腹大笑。笔者大笑之余也感到欣慰,因为学生将课堂中学到的知识应用在自己的生活中。

而且,趣味性也应该体现在紧紧贴合目的语文化,体现一定的文化内涵。大部分汉语学习者对中国文化和社会现实非常感兴趣,将这种兴趣加以利用,可以很好地促进学习者学习汉语。比如,《大耳朵图图》第一季第二集图图的生日礼物,小区里的孩子都是独生子女,生活很孤单,图图跟爸妈说想要妈妈给图图生个哥哥当作生日礼物。学生们都问笔者,是否中国的家庭都只有一个孩子,是否中国的孩子在成长过程中都很孤单。笔者适时地向学生介绍了独生子女政策,学生们觉得新奇而不可思议。因此,所选取的动画片段中增加带有文化因素的内容,会更多地激发学习者学习汉语的兴趣。

3. 多样性原则

动画片运用的多样性,体现在动画片应用于教学实践的多样性,包括教学设计多样和教学活动多样等。本节简要地以听力、口语、阅读、写作教学设计与教学活动的多样性来论述。

(1) 听力教学

动画片内涵丰富,要充分发挥动画片在教学实践中的优势,教师应进行多角度多维度的设计,避免单一应用模式。比如在使用动画片进行听力教学的时候,有的老师仅仅满足于播放动画片,然后让学生复述影片内容或回答问题。如果从多样性原则出

发,教师将学习内容和学习目标加以细化,可以设计出多种课堂学习方式和练习形式。可以让学生观看动画片,然后进行人物关系和职业连线练习,这既可以帮助学生熟悉与人物有关的词汇,又可以帮助学生关注人物关系和故事情节。或者让学生观看动画片,然后根据所听到的内容判断对错,在练习听力的同时考察学生理解能力。

人物连线题步骤如下:

步骤一:教师将课前准备好的印有练习的答题纸一一发给学生,并简单地介绍该练习,给学生30秒的时间浏览题目。

步骤二:教师播放选取的动画片段,播放结束后给学生1分钟的时间进行连线。

步骤三:教师请学生说出答案,并说出理由,师生之间相互讨论。

人物连线的练习可以如下设计:

表1 人物连线题表

观看动画片段,将人物和其称谓、职业连线。		
胡图图	哥哥	
胡英俊	妈妈	家庭主妇
张小丽	爸爸	
壮壮	姐姐	保险推销员
小美	儿子	
正确答案:		
胡图图	哥哥	
胡英俊	妈妈	家庭主妇
张小丽	爸爸	保险推销员
壮壮	姐姐	
小美	儿子	

判断对错题步骤如下:

步骤一:教师将事先准备好的印有练习的答题纸一一发给学生,并简单地介绍该练习,给学生1分钟的时间浏览题目。

步骤二:教师为学生播放动画片段,学生听完以后对题目进行判断,对的打钩,错误的打叉。视学生的理解情况,可播放一遍或两遍。

步骤三:教师进行适当的讲解,并公布答案,再次播放动画片段,检测答案正确与否。

选取的动画片段:《大耳朵图图》第一季第十二集1分59秒-4分02秒。

表2 判断对错题表

观看动画片段,判断对错。	
1. 图图爸爸决定戒烟了?	()
2. 妈妈很开心?	()
3. 这是图图爸爸第四次决定戒烟?	()
4. 图图是警察吗?	()
正确答案:1.✓; 2.✓; 3.✗; 4.✗	

(2) 口语教学

口语是人类语言最典型、最基本的构成要素。人类语言的产生就是以口语的产生为标志的。书面语也是在口语的基础上发展和完善起来的。我们说“语言是交际的工具和思维的武器”，这说明语言主要是通过口语的形式体现出来的。但孤立的口语并不能产生很好的效果，只有与其他交际手段相配合，才能产生最佳的效果。运用动画进行口语教学的课堂中，应该根据学生的汉语水平来选择动画片，设计多样化的教学活动。例如，我们可以采用观看动画片回答问题、角色扮演、看图说话、动画配音等教学活动。

(3) 阅读教学

在学习一门语言时，不管学习哪种语言，都离不开阅读。只有当学习者有了一定的阅读能力，才有可能通过阅读了解更多的目的语语言知识及与目的语密切相关的内容，进而真正地掌握并精通一门语言。阅读的方式有很多种：首先，朗读的方式。这种阅读方式可以锻炼学习者的发音。其次，默读的方式。这种阅读方式可以让学习者在较短的时间内了解整体的内容。第三，精读的方式。这种阅读方式可以让学习者详细地掌握语言结构。为了取得更好的教学效果，教师在运用动画片进行教学的过程中，应该根据学生的汉语水平来选择动画片，设计多样化的教学活动。例如，根据上下文猜测词义、设计匹配题，根据题目中出现的语句，与动画片段中的场景一一匹配等。

(4) 写作教学

在对外汉语教学中，“写”的技能训练与“听”、“说”、“读”的技能训练占有同样重要位置。按照汉语的思维逻辑，一个人能说出合乎汉语语法、合乎汉语表达方式、写出合乎汉字书写规范的，是其掌握目的语的综合体现。因此，为了取得更好的教学效果，我们使用动画片直观地展现一定的情境，让学生在直观感受中理解台词和剧情，加深学习者对汉语的感知深度，并根据学生的汉语水平，设计多样化的教学活动。例如，根据动画片内容填空、就动画片的结局展开扩写等。

动画片运用的多样性也应体现在提供多样化的语言风格和话题上。在汉语教学当中,学习者想要学到地道的汉语表达方式,就不得不尽可能多地接触不同的语言风格,教师在选择教学素材时,也要注意选择多样化的语言风格和多样化的讨论话题。动画片里人物形象繁多,不同的人物形象具有不同的语言风格,如《大耳朵图图》里,图图妈妈脾气暴躁,经常对儿子大吼大叫;图图爸爸则性格温顺,对图图妈妈言听计从;图图是个三岁的小孩子,常常语出惊人。这些人物形象的语言风格十分多样,为学生学习汉语提供了不可多得的教学素材。

4. 有效性原则

将动画片运用于教学实践中时,要注意遵循有效性原则。笔者在调查研究中发现,教师在动画片的使用频率和动画片的播放时间等方面存在着很大的差异。部分教师为了迎合学生的兴趣,每堂课都使用动画片进行教学,使用动画片的时间超过课堂时间的一半以上,有时甚至直至动画片播完为止。这样做导致汉语课变成了动画片欣赏课,动画片应用于教学仅仅流于形式,使学生对课堂上汉语知识的学习也失去目的性。相反,部分教师为了防止学生观看动画片以后过于兴奋而无法专心投入到课堂中来,就极少运用动画片进行教学,或者在课堂上播放一两分钟的动画片用来导入新课。这样做容易导致学生对教师一成不变的教学模式产生厌倦的情绪,学生对那一闪而过的声音、画面意犹未尽,甚至对动画片的内容不知所云。以上两种运用动画片进行教学的方式得到的是相对较差的教学效果,并没有将动画片运用于汉语课堂的优势发挥出来。教学要有良好的设计,要致力于实现不同层次的教学目标,要将动画片运用于课堂的优势有效地发挥出来。

面对初级水平的学习者,他们的汉语水平、教学内容应该以语音、词义为主。这个阶段的学习者应用动画片进行教学的主要目的是培养学生学习汉语的兴趣和培养汉语语感。我们可以针对教学目标,播放3-5分钟的动画片段。鉴于学生的汉语水平较低,我们可以使用语言简单易懂,语速适中,内容贴进学生日常生活的《大耳朵图图》、《大头儿子和小头爸爸》等动画片。

面对中级水平的学习者,他们已经具备了一定的汉语水平,处于一个需要锻炼和提升的阶段。这个阶段的学生要进一步扩大词汇量和丰富口语知识。因此,我们运用动画片进行教学的约束就变少了一些,教师就可以根据教学内容和学生的实际水平,选择适宜的动画片。例如动画片《快乐东西》、《我为歌狂》等。教师制定严格的教学计划和教学设计,针对教学内容和学生的反应程度,选择具体播放的时间和次数,并通过练习、配音、分角色表演、根据结局展开对话或其他方式检测学习效果,以便学生更好地理解动画片的内容,有效地完成学习任务,提高运用汉语进行交际的能力。

面对高级水平的学习者,他们已经具备了相当高的汉语水平,在这个阶段,教师可以与学生进行交流与沟通,了解他们各自感兴趣的动画作品和感兴趣的文化内容,还可以根据教学内容和教学目标更加合理有效的使用动画片进行教学。这个阶段更加注重的,应该是实际口语交际能力的提高。因此,动画片中的口语交际环境和材料才是学生更应该掌握的。这时,教师可以减少播放动画片的频率和时间,而把更多的时间交给学生进行口语训练和写作练习。可以就动画片中反应的现象,展开小组讨论或辩论,增加课堂互动性,进一步提高学生使用汉语进行交际的能力,有效地将动画片运用于汉语课堂的优势发挥出来。

二、动画片在拉脱维亚中学汉语课堂的适用性分析及课堂设计思路

(一)拉脱维亚中学汉语课堂角度的适用性分析

2018年9月至今,笔者参加国家汉办的汉语教师志愿者项目,在拉脱维亚克拉斯拉瓦中学担任汉语教师,在半年多的时间里,给全校六个年级的中学生讲授汉语。通过半年多的教学实践,笔者对拉脱维亚中学的汉语课堂教学情况有了较为深入的了解。

1. 拉脱维亚中学汉语课堂教学现状及特点

由于近年来中国和拉脱维亚经济贸易的密切往来,汉语和中国文化在拉脱维亚的传播以及学生对汉语的学习需求逐渐增大,笔者根据自身的教学实践和对拉脱维亚中学汉语教师志愿者的访谈,归纳总结了拉脱维亚中学汉语课堂的教学现状与特点。

课堂教学由四部分构成:环境、教师、学生、教材。这四大基本要素决定课堂教学目标能否实现、教学过程是否顺利。笔者从这四大要素着手,对拉脱维亚中学的汉语课堂教学情况进行分析与研究,从整体上把握拉脱维亚中学汉语课堂的教学情况。

(1)环境方面

环境是事物生长的土壤,对事物的成长与发展起着至关重要的作用,汉语教学也是如此。与汉语教学相关的不仅有课堂“小环境”,还有政府等相关机构创设的“大环境”。

拉脱维亚共和国是一个位于东北欧波罗的海沿岸的国家。拉脱维亚是波罗的海地区最早开设汉语教学的国家,也是波罗的海国家汉语教学的中心。自上世纪90年代

开始,拉脱维亚开设汉语课至今,已有二十多年历史。拉脱维亚主要的汉语教学机构为公立大学、公立中学、公立小学以及孔子学院等教学单位,且多数教学单位位于拉脱维亚的首都里加市。除了里加市以外,开展汉语课程的城市有:雷泽克内(Rezekne)、道加瓦皮尔斯(Daugavpils)、瓦尔米耶拉(Valmiera)、文茨皮尔斯(Ventspils)、利耶帕亚(Liepaja)、克拉斯拉瓦(Kraslava)、叶卡布皮尔斯(Jekabpils)、斯米尔泰内(Smiltene)、叶尔加瓦(Jelgava)。目前,拉脱维亚共有20个汉语教学点,其中6个教学点为中学汉语教学点,分别是:克拉斯拉瓦中学、里加文化中学、里加34中学、叶尔加瓦斯比杜拉中学、叶卡布皮尔斯中学、斯密尔提恩中心学校。

汉语课在拉脱维亚是作为第二外语开设的。自2011年拉脱维亚大学孔子学院成立以来,许多学校陆续与孔子学院达成合作关系,开设汉语课。但由于汉语课的开设在拉脱维亚仍处于起步阶段,教育厅对汉语课没有相关的政策或要求,也没有颁布教学大纲进行指导与规定。此外,各个学校汉语课的开设时间不长,仍处于摸索阶段,因此学校也没有相关的正式文件和政策要求。汉语课的开设和进行基本都是由学校的汉语教师来决定的。

在课程设置方面,笔者对拉脱维亚开设汉语课的六所中学进行了调研,具体情况如下:

表3 拉脱维亚六所开设汉语课中学的课程设置表

学校	班级数	课程性质	课程类型	学生人数	每班周课时	汉语课开设时间(学期)
克拉斯拉瓦中学	5	兴趣课	综合课	72	2	2
里加文化中学	5	选修课、兴趣课	综合课	35	选修课4;兴趣课2	12
里加34中学	10	必修课、选修课、兴趣课	综合课	100	必修课2;选修课2;兴趣课3	16
叶尔加瓦斯比杜拉中学	3	兴趣课	综合课	15	3	6
叶卡布皮尔斯中学	2	必修课、选修课	综合课	20	必修课3;选修课3	2
斯密尔提恩中心学校	5	兴趣课	综合课	8	1	10

从开设汉语课的时间来看,这六所中学汉语课的开设时间都不长,其中里加34中学开设汉语课的时间最久,开设至今有八年;里加文化中学开设汉语课至今有六年;斯密尔提恩中心学校开设汉语课至今有五年;叶尔加瓦斯比杜拉中学开设汉语课至

今有三年。克拉斯拉瓦中学和叶卡布皮尔斯中学是新开设的教学点,汉语课的开设时间为一年。

从开设汉语课的班级来看,六所中学里,开设汉语课的班级2到10个不等,其中里加34中学开设的汉语班级最多,学生人数最多,教学规模最大。从学校的课程性质来看,大多数中学都将汉语课作为兴趣课开展,部分中学在开设汉语兴趣课的同时,也开设汉语必修课和选修课,例如里加34中学。将汉语课作为兴趣课开展的学校,周课时一般为1-3节;将汉语课作为选修课来开展的学校,周课时一般为2-4节。有些中学将汉语课作为必修课开展,但周课时的数量并没有增加,周课时为2-3节。从课程类型来看,六所中学的课程类型都是综合课,这是因为拉脱维亚的汉语教学刚纳入当地教育体系不久,汉语课程还处于起步摸索阶段,学校安排的汉语课时量较少,基本一周1-4节汉语课,目前的课时量只够安排汉语综合课。从学习汉语的总人数方面来看,各个学校有很大差异。里加34中学的教学规模最大,学生人数最多,达100人。斯密尔提恩中心学校学习汉语的人数较少,为8人。

综合来看,拉脱维亚汉语教学方兴未艾,呈蓬勃发展之势,拉脱维亚中学的汉语课程处于起步阶段,大部分中学的汉语课作为兴趣课开展。兴趣课的管理相对宽松,学生有很大的自由,出勤与否都是自己决定的,这就导致存在部分学生流失的现象。这一现状决定了提高汉语课堂趣味性,激发学生学习兴趣对拉脱维亚汉语教师来说非常重要,促使教师探求活跃课堂气氛、提升学生学习兴趣、提高学习效率的教学手段。

(2) 学生方面

学生是学习活动的主体,教师应该充分发挥他们学习的“主人公”意识,充分调动学生的主观能动性,这对于学习目标的实现能够起到事半功倍的作用。目前,六所拉脱维亚中学学习汉语的人数分别在8-100人不等,全拉脱维亚学习汉语的中学生人数约为250人。近三分之二中学生的汉语水平处于初级阶段,且未参加过HSK和YCT等汉语水平考试。

从生理特点方面来看,拉脱维亚学习汉语的中学生可分为两部分:初中学生,年龄在12-15岁;高中学生,年龄在15-18岁。年龄在12-15岁之间的学生,他们的自主学习能力相对较低,学习时主要靠教师的引导,而且学生独立判断事物的能力也相对较低,学习汉语的动机基本是受父母或同学影响的。年龄在15-18岁的高中学生,在自主学习方面相对较强,大部分能够完成教师布置的课外作业,学习汉语有很强的自主能动性,也能向教师提出自己对汉语和中国文化的偏好,使教师能针对学生的兴趣和能力,设计相应的课堂活动。

从学生角度看,活泼有趣、形式多样的教学方式既符合中学生心理特点,同时也能促进拉脱维亚中学生以积极的学习状态投入学习。

(3) 教材方面

教材是教师组织教学活动、学生进行学习的基础和依据,教材的选择和运用会大大影响教学目的的实现。目前,六所中学的校方均未指定专门的汉语教材,学生学习汉语的教材都是由各个中学的汉语教师自己决定的。

笔者在克拉斯拉瓦中学任教期间,为学生选定的教材是《体验汉语基础教程》,并结合现实生活以及学生的兴趣,适当改变一些教学内容。另外五所中学,汉语教师选定的教材为《快乐汉语》、《跟我学汉语》、《体验汉语生活篇》以及《体验汉语基础教程》等。

《体验汉语基础教程》是一本优秀的对外汉语教材。笔者在使用过程中,有部分学生反映教材中的内容在日常生活里没有用到的机会,笔者也发现由于教材编排、出版及更新需要一定的时间,许多教学内容较陈旧,一些词汇如“磁带、随身听”等,学生学了也不会日常生活中使用到,教学内容的交际性也不强。

从教材方面看,教师需要寻求交际性强,内容贴近学生日常生活,有趣生动的教学素材。

(二) 拉脱维亚中学生动画片教学接受度的问卷调查

为了进一步了解将动画片应用于拉脱维亚汉语教学的适用性、可行性,笔者对拉脱维亚中学生动画片教学接受度进行问卷调查,来验证运用动画片在拉脱维亚中学进行汉语教学的可行性与适用性。

1. 调查问卷的目的与设计

《拉脱维亚中学生动画片教学接受度的问卷调查》主要有两个调查目的:第一,了解学生的汉语学习基本情况。调查学生汉语学习时间、难点、学习目的以及对教师、教材、课堂活动的态度。第二,了解学生对动画片教学的接受程度,分析将动画片运用在中学汉语课堂的适用性与可行性。

通过以上调查,了解动画片教学在拉脱维亚中学汉语课堂能否为学生接受,是否可以在汉语课堂顺利进行。笔者也将在调查基础上,从学生感受出发,进行教学设计,调查问卷对动画片应用于拉脱维亚中学汉语课堂的教学实践指导性意义。

基于以上调查目的,笔者将问卷设计为两个部分,第一部分是对学生汉语学习情况的调查,第二部分是对学生动画片接受度的调查。问卷共有29题。为了让学生理解问卷内容,笔者将调查问卷翻译成英语,考虑到低年级学生的英语水平,笔者同时将调查问卷翻译成拉脱维亚语,以期获得真实的调查数据。

2. 调查对象

笔者在拉脱维亚克拉斯拉瓦中学担任汉语教师,教授72名中学生学习汉语。这72名汉语课学生中,7年级有12人;8年级有11人;9年级有10人;10年级有16人;11年级有15人;12年级有8人。六个年级的学生分为五个班级进行授课,其中8、9年级的学生在一个班级。克拉斯拉瓦中学的学生学习汉语至今已有八个月,汉语水平在HSK三级左右。此次关于拉脱维亚中学生动画片教学接受度的问卷共发放68份,收到的有效问卷有62份,回收率为91.2%。

表4 克拉斯拉瓦中学问卷调查回收情况表

班级	班级人数	发放问卷人数	回收份数
7年级班	12	10	9
8、9年级班	21	21	19
10年级班	16	15	13
11年级班	15	15	14
12年级班	8	7	7

3. 调查问卷的内容与结果分析

关于对拉脱维亚中学生动画片教学接受度问卷调查的内容与结果分析如下:
关于学生的基本情况调查:

表5 学生男女比例表

性别	人数	比例
男	28	45.16%
女	34	54.84%

表6 学生年龄比例表

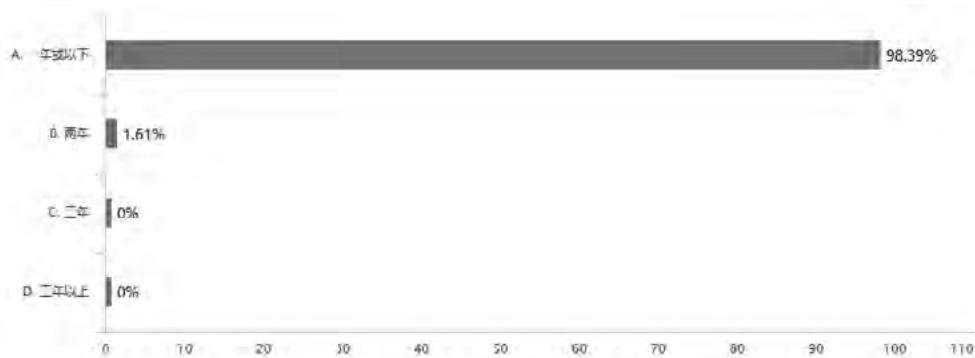
年龄	人数	比例
12	1	1.61%
13	10	16.13%
14	8	12.9%
15	8	12.9%
16	13	20.97%
17	12	19.35%
18	10	16.13%

第一部分:关于学生汉语学习情况的调查

问卷第一部分我们设计了15道题目,调查学生汉语学习情况。第1-3题是学生汉语学习基本情况,4-7题是学生对汉语学习的认识,包括汉语学习难点、想提高哪些技能以及对目前汉语学习的满意情况。8-9题调查学生对目前汉语教材的满意情况,第10题了解学生的汉语学习动机,11-15题调查学生对汉语课教学方式的认识和态度。通过第一部分的问卷,我们了解学生汉语学习情况,学生对汉语学习的认识和态度,根据调查结果判断动画片是否适用于中学生汉语课堂。

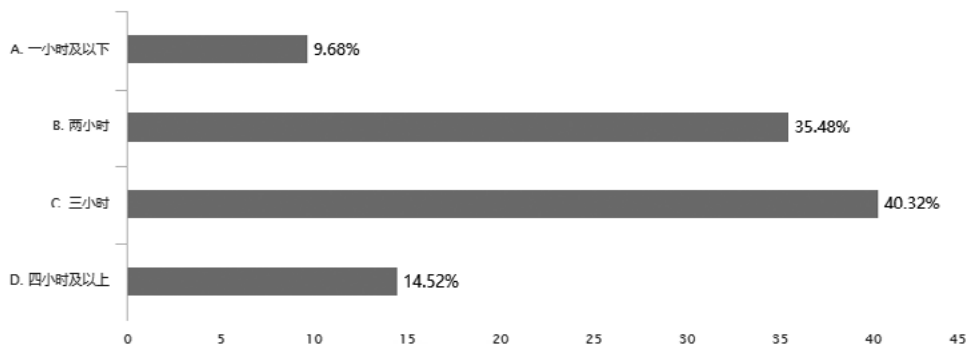
1. 你学汉语多长时间了?

表7



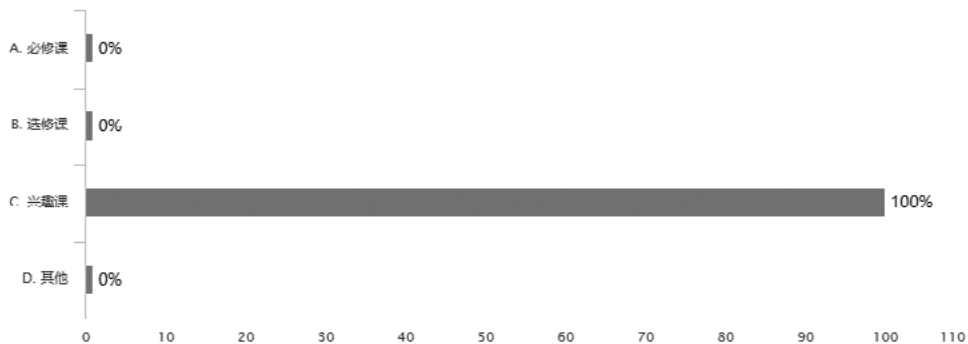
2. 你每周花费多长时间在学习汉语上?

表8



3. 学校的汉语课程类型是什么？

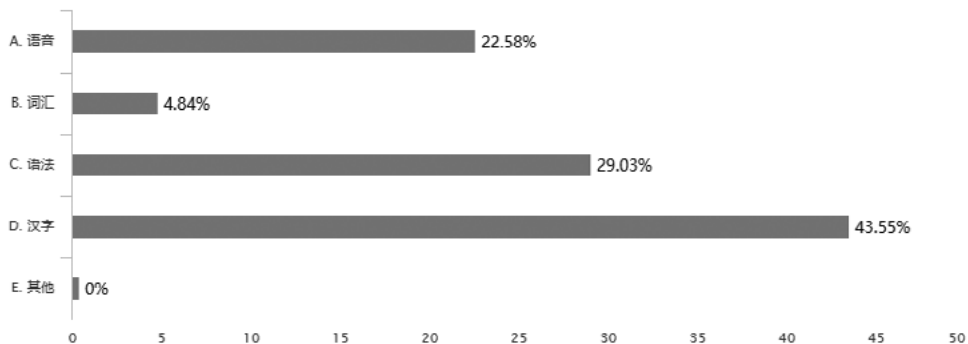
表9



根据调查数据我们了解到,学校的汉语课程类型为兴趣课。大部分学习者学习汉语的时间在一年以内,每周学习汉语的时间在两到三小时,少数学习者学习汉语的时间在一小时以内或超过四小时。

4. 对你来说学汉语最难的是什么？

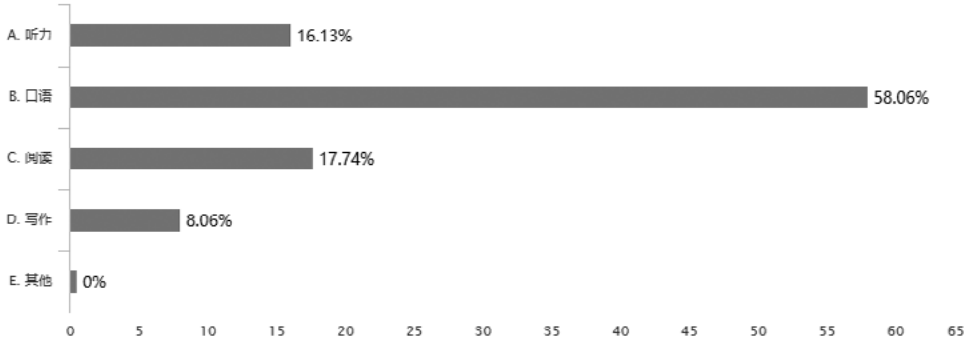
表10



调查结果显示,近一半的学生认为汉语里最难的部分是汉字,部分学生认为语法和语音也较难。

5. 你最想提高汉语哪方面的技能?

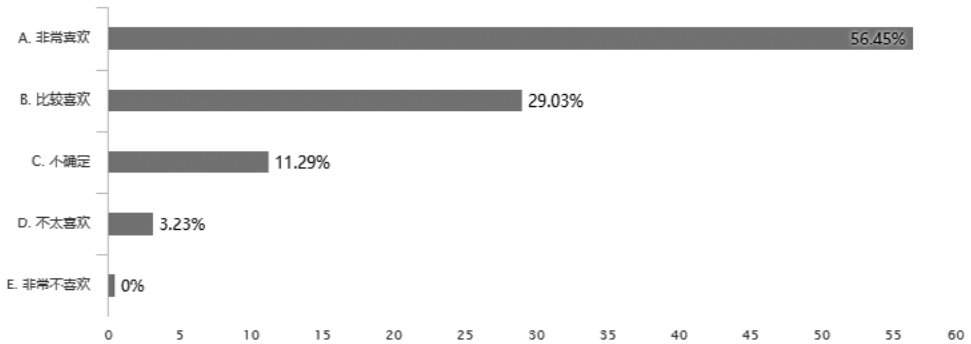
表11



调查数据显示学生最想提高也最看重的技能是口语技能。缺乏目的语环境对学习者的口语技能提升是大大不利的,这加大了教师的授课难度,如何营造相对真实有效的目的语环境,这是亟需解决的问题。

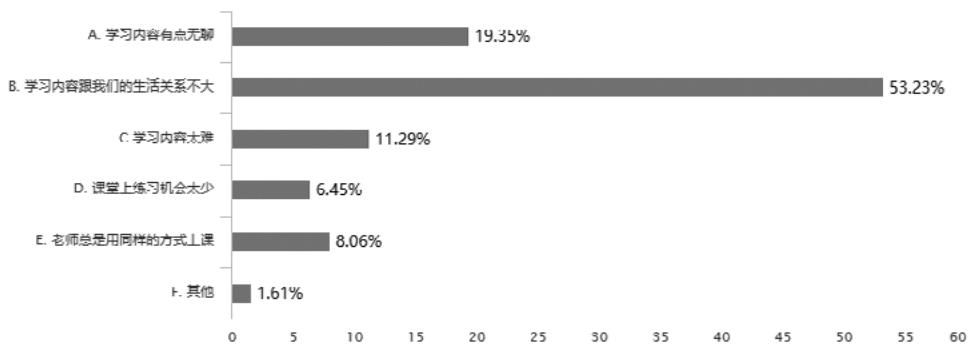
6. 你喜欢现在的汉语课吗?

表12



7. 汉语课中你最不满意的地方是什么?

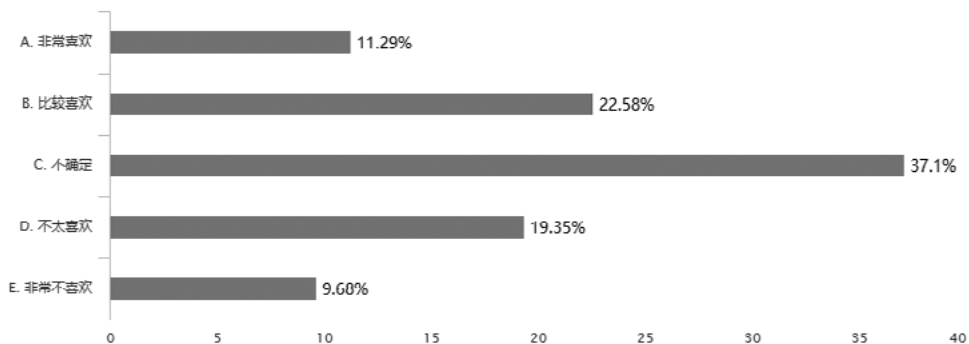
表13



根据调查数据我们了解到,有85.48%的学生对目前开设的汉语课持满意态度。但有超过一半的学生认为汉语课上所学内容和实际生活关系不大,少部分学生对学习内容比较无聊和学习内容太难表示不满。还有一些学生认为教师的教学方式单一、课堂上练习的机会太少。虽然大多数学生对目前开设的汉语课持满意态度,但仍有许多需要改进的地方。就存在的这些问题,笔者结合学习者的学习特点和学习水平,探寻一种能有效解决教学内容脱离实际,交际性不强,教学方式单一等问题的手段。

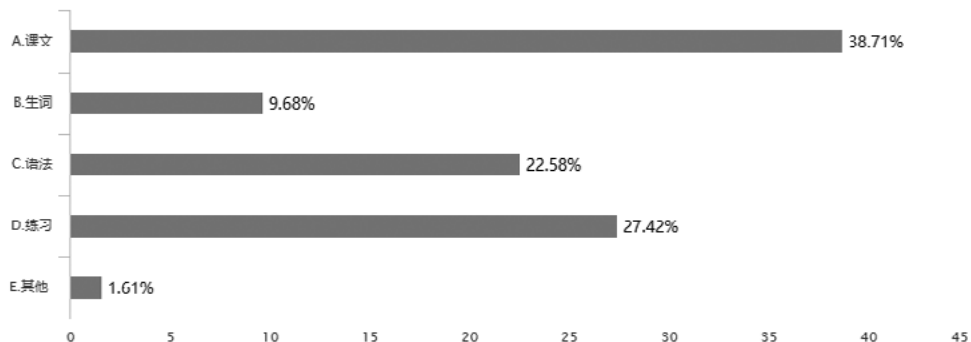
8. 你喜欢现在的汉语教材吗?

表14



9. 教材中你最不满意的地方是什么?

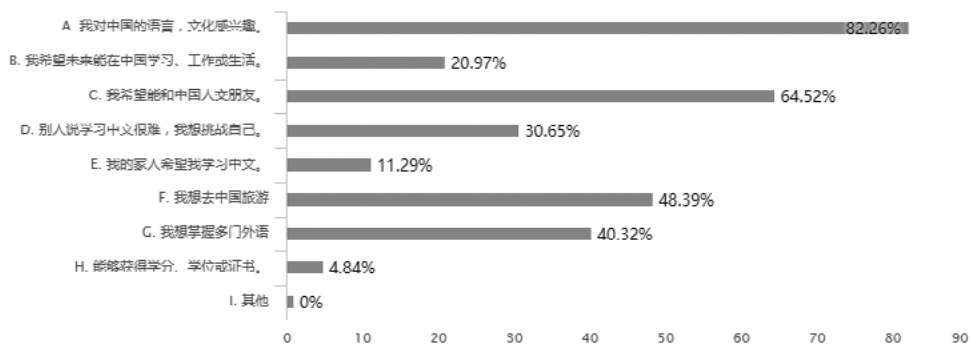
表15



我们了解到,有三分之一的学生对目前使用的汉语教材持满意态度;另外三分之二的学生不确定或不喜歡目前使用的汉语教材。大部分学生对教材的课文部分不满意。《体验汉语基础教程》是一套面向来华留学生的教材,所涉及的内容也是和来华留学生息息相关的。学生对教材里的部分句子表示不理解,如《体验汉语基础教程》第五课课文里的句子“我住在留学生宿舍6号楼214房间。”拉脱维亚的大学基本上不为学生建宿舍楼,更别提给不同的宿舍楼编号了。部分学生向笔者反应,这些课文里的句子,和日常生活关系不大,而且有些无聊。由此可见,教材不能完全满足学生的学习需求,还需要寻找其他的教学素材,运用贴近学生日常生活的教学素材,可以使学生觉得亲切熟悉,便于对汉语知识的理解与掌握。

10. 你为什么来学习汉语呢?(可多选)

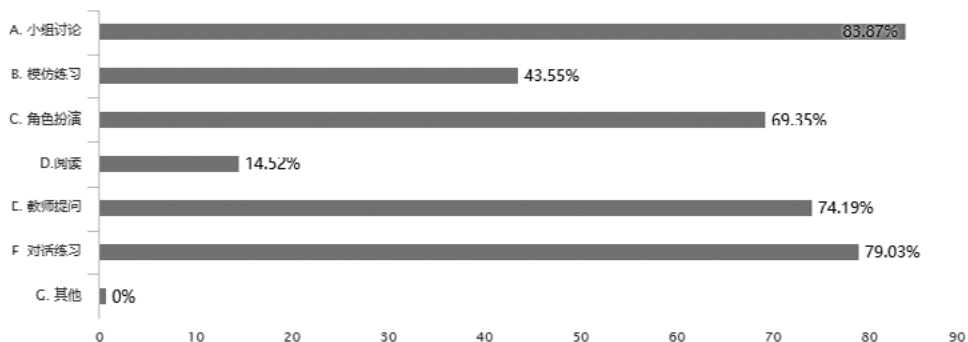
表16



超过80%学生的学习动机是对中国的语言、文化感兴趣。学生对中国文化感兴趣是主要汉语学习动机之一,而影视资源是展现中国文化的重要途径。随着中国综合实力的增强,越来越多的外国人开始对中国这个苏醒的雄狮感兴趣,越来越多的外国人想要学习汉语,了解中国文化。“兴趣是最好的老师”,这些拉脱维亚中学生怀着对汉语和中国文化的强烈兴趣,投入到汉语学习中来。有三分之二的学生学习汉语是希望能和中国人交朋友;还有不少学生学习汉语是因为想去中国旅游,乃至去中国学习、工作或生活。拉脱维亚大学孔子学院每年都会组织学生参加去中国的夏令营活动,学生们纷纷表示想要抓住这个机会去亲身体验课堂上学到的中国文化,亲眼看到视频介绍里的中国风景与建筑。

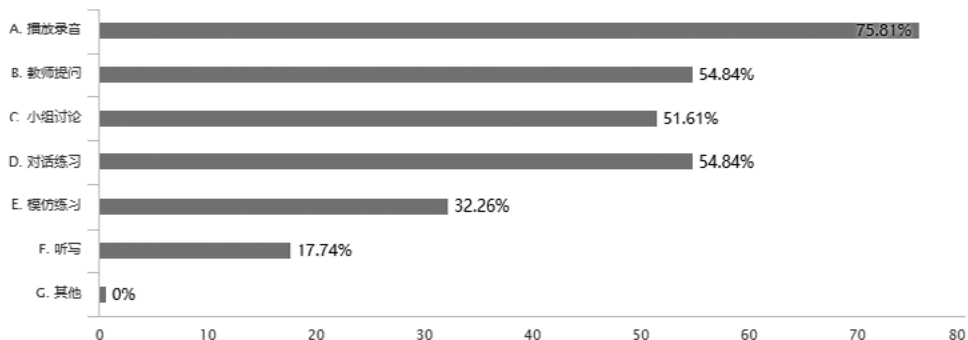
11. 你喜欢老师用什么方式组织练习?(可多选)

表17



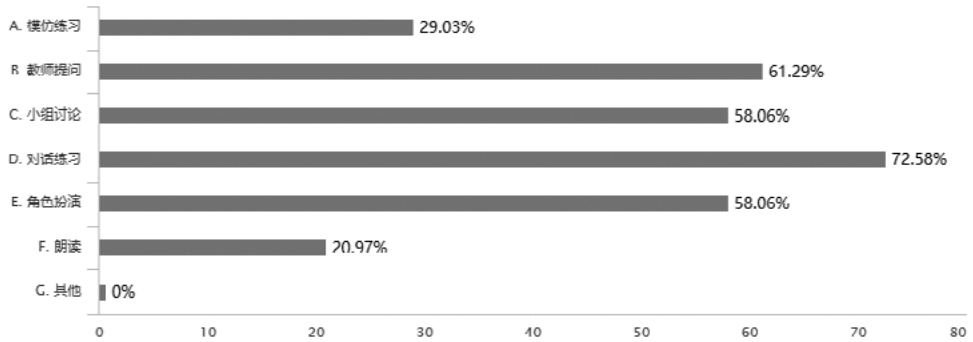
12. 你觉得老师用下列哪种方式上课对提高听力有帮助?(可多选)

表18



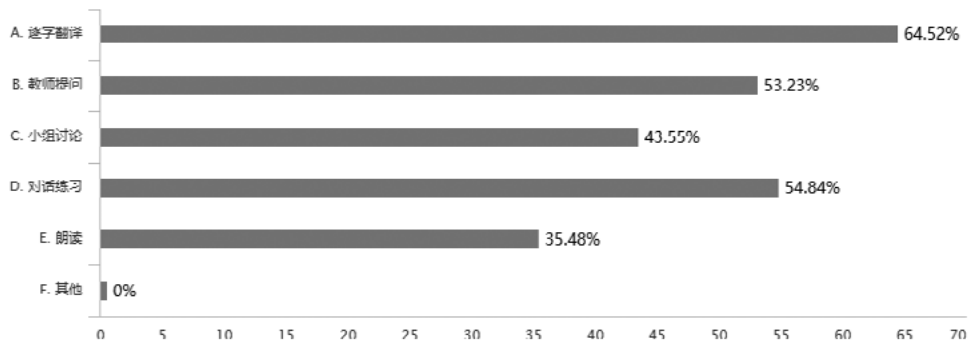
13. 你觉得老师用下列哪种方式上课对提高口语有帮助?(可多选)

表19



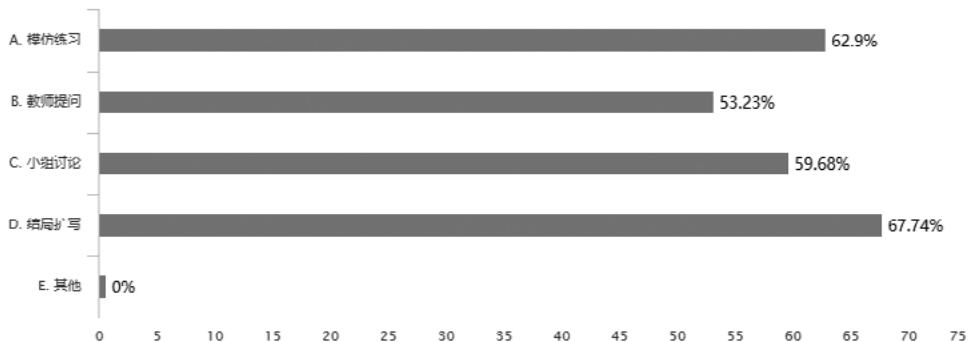
14. 你觉得老师用下列哪种方式上课对提高阅读有帮助?(可多选)

表20



15. 你觉得老师用下列哪种方式上课对提高写作有帮助?(可多选)

表21

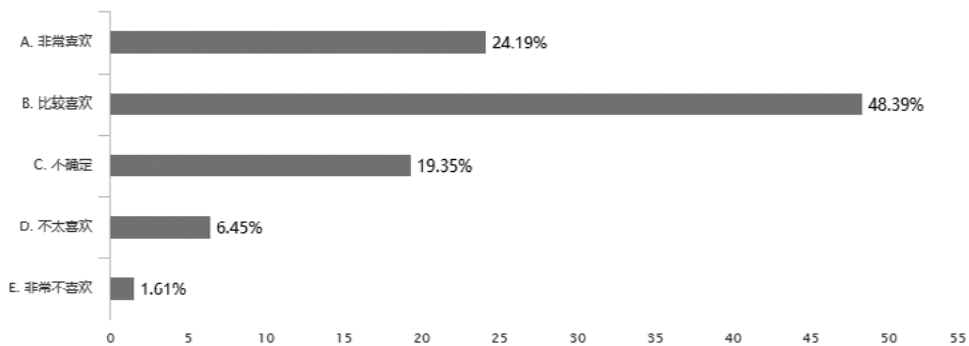


调查数据表明,大部分学生喜欢的课堂活动形式为小组讨论、对话练习、教师提问和角色扮演等。学生认为最能提高听力能力的方式是播放录音,但希望不要机械地播放录音;认为最能提高口语能力的方式是对话练习;认为最能提高阅读能力的方式是逐字翻译;认为最能提高写作能力的方式是结局扩写。从学生对教学方式的喜好中,我们可以看出,学生喜欢参与度高的教学方式,比如小组讨论、对话练习等,而这恰好十分适合以动画片为素材展开教学,这为我们使用动画片进行教学提供了充分的土壤。

第二部分:动画片接受度的调查

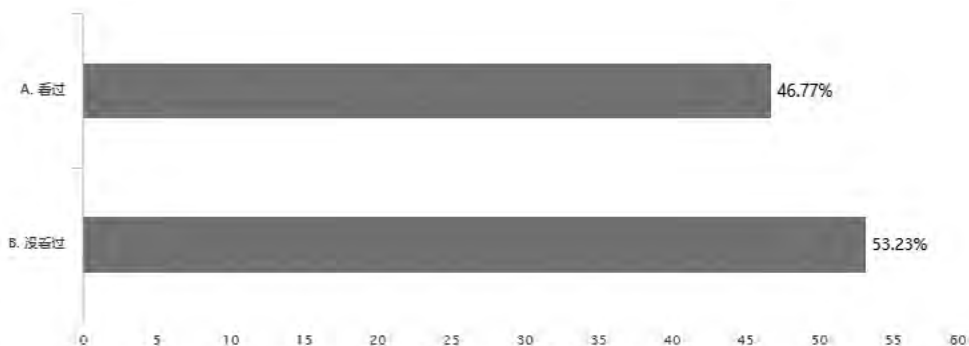
1. 你喜欢中国的动画片吗?

表22



2. 你看过中国的动画片吗?

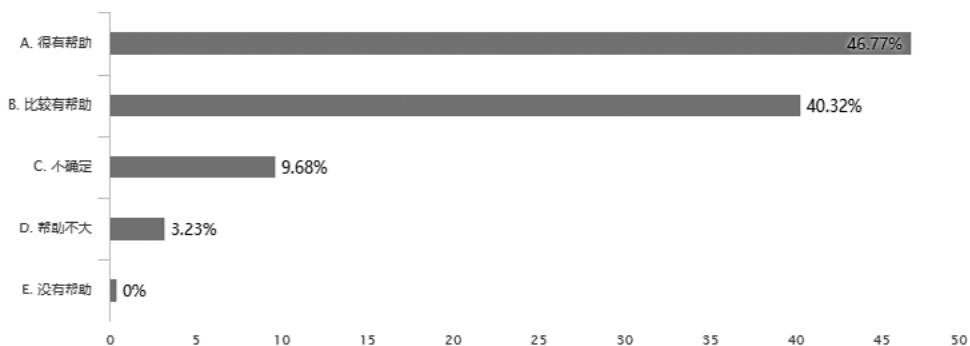
表23



数据表明,看过和没看过中国动画片的学生各占一半左右。虽然有接近一半的学生没有看过动画片,但有70%以上的学生“非常喜欢”或“比较喜欢”中国的动画片。这可能是因为这个年龄段的学生对动画片这种形式本身接受度较高。

3. 你认为观看中国的动画片对学习汉语有帮助吗?

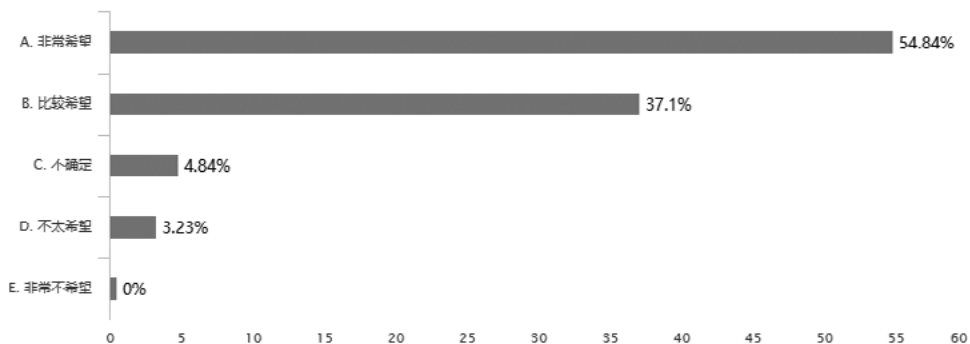
表24



我们了解到,46.77%的学生认为观看动画片对学习汉语很有帮助,40.32%的学生认为观看动画片对学习汉语比较有帮助,9.68%的学生不确定观看动画片对学习汉语是否有帮助,个别学生认为观看动画片对汉语学习帮助不大。可见,大部分学生认为使用动画片进行教学对学习汉语有帮助,这为我们使用动画片教学提供了良好的条件。

4. 你希望老师使用动画片教汉语吗?

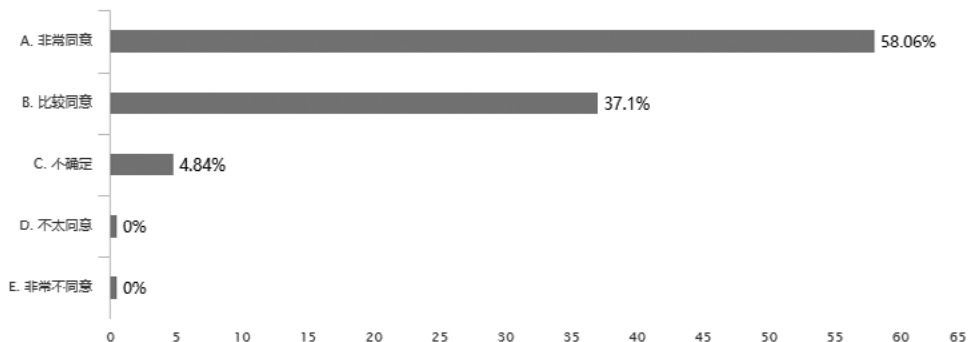
表25



数据表明, 54.84%的学生非常希望教师使用动画片教汉语, 37.1%的学生比较希望教师使用动画片教汉语。这为笔者运用动画片进行汉语教学的适用性和可行性提供了佐证。

5. 你认为动画片可以帮助我们更好地学习日常交际汉语, 比如打招呼、问候、介绍等?

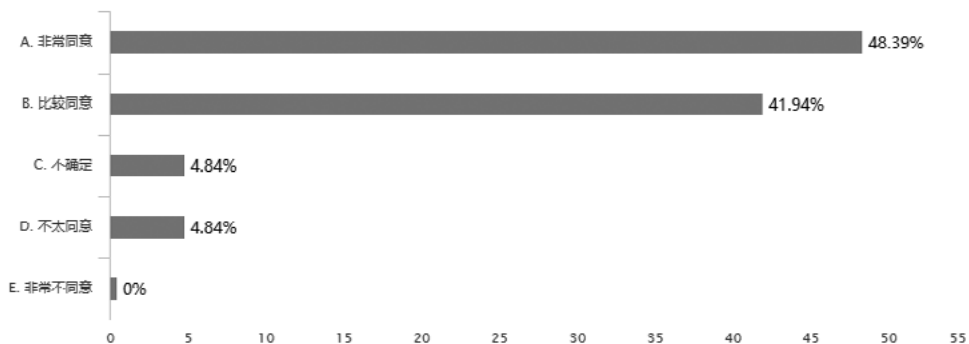
表26



有95.16%的学生认为动画片可以帮助我们更好地学习汉语日常交际用语。这是因为动画片中的场景都是日常生活中的场景, 动画片能够为学习者提供相对真实的语言环境, 动画片中有大量的打招呼、问候、道别、介绍等日常交际用语, 能够有效帮助学习者学习目的语知识。

6. 你认为动画片可以帮助我们更好地了解中国文化吗?

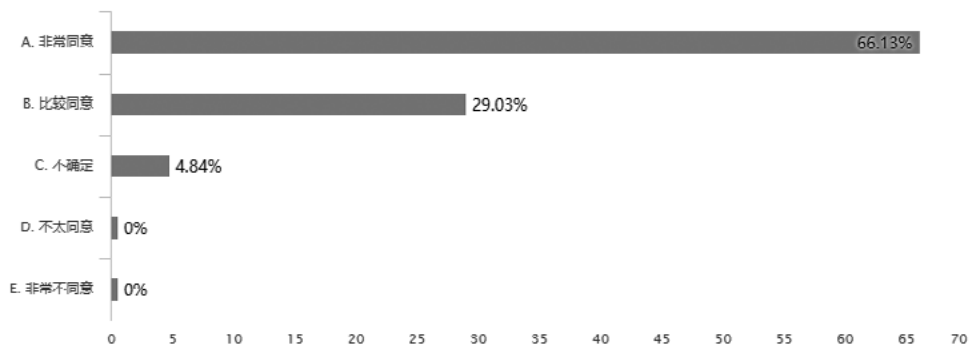
表27



数据表明, 90.33%的学生认为动画片能帮助学习者更好地了解中国文化。动画片中包含了许多日常生活的场景,这不仅可以帮学习者更好地学习日常交际汉语,还直观地反映了中国人的生活方式、思维习惯等文化因素,学习者在观看动画片学习语言的同时,也能潜移默化地了解中国人的生活方式和思维习惯,这能帮助学生更好地理解中国文化。

7. 你认为动画片可以帮助我们学会用汉语表达主观感情,如喜欢、讨厌、伤心等吗?

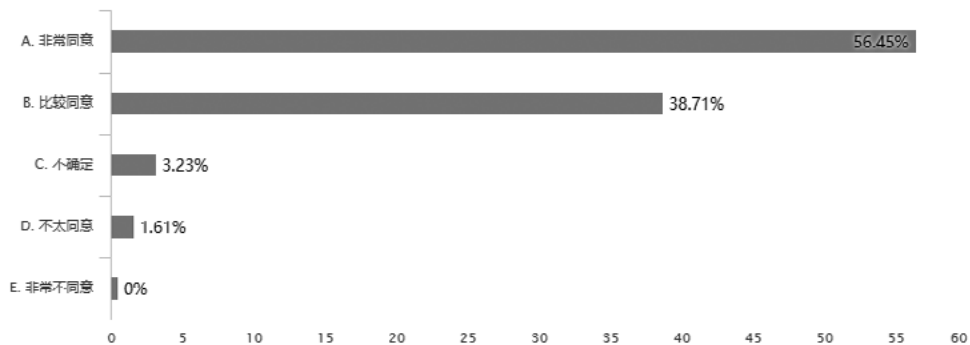
表28



根据调查数据我们了解到, 95.16%的学生认为动画片可以帮助我们学会用汉语表达主观感情。通过动画片里角色人物的演绎,我们可以学习地道的表达主观感情的方式,这些包括喜欢、讨厌、伤心、高兴、失落、后悔、希望、担心、着急、惋惜、自夸、自豪等。

8. 你认为动画片可以帮助我们学会用汉语描述、说明情况吗?

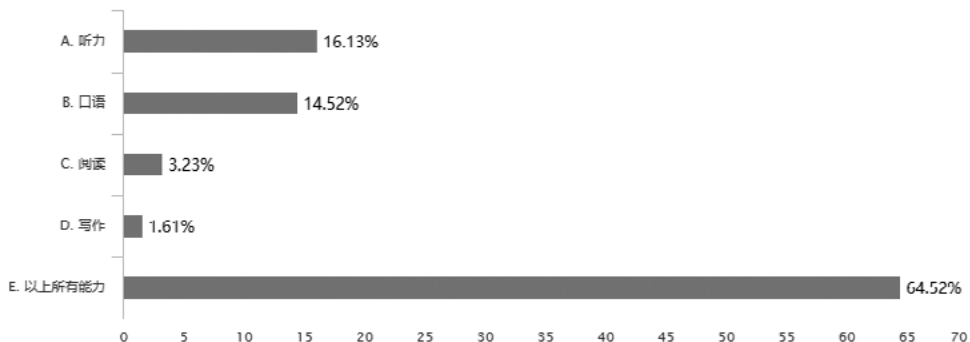
表29



调查数据表明,大多数学生认为动画片可以帮助我们学会用汉语描述情况、说明情况。我们学习一种语言的最终目的是为了运用语言进行交际。动画片中有许多场景是在描述和说明情况,会运用大量地道的汉语表达方式,这有利于学生理解并掌握汉语,运用学到的汉语进行交际。

9. 你觉得使用动画片教汉语可以提高你的哪种能力?

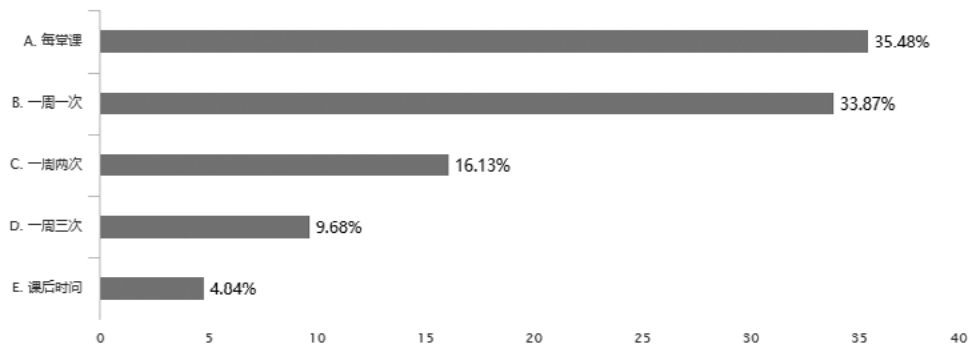
表30



有64.52%的学生认为使用动画片教汉语可以提高听、说、读、写各项能力。部分学生认为使用动画片进行教学可以有效提高听力或口语能力。学生最想提高的言语能力是口语能力(见上文),大多数学生均认为使用动画片进行教学可以有效提高口语会话能力,甚至可以提高听、说、读、写各项能力,这使动画片进入拉脱维亚中学课堂成为可能。

10. 你希望在什么时候使用动画片进行教学?

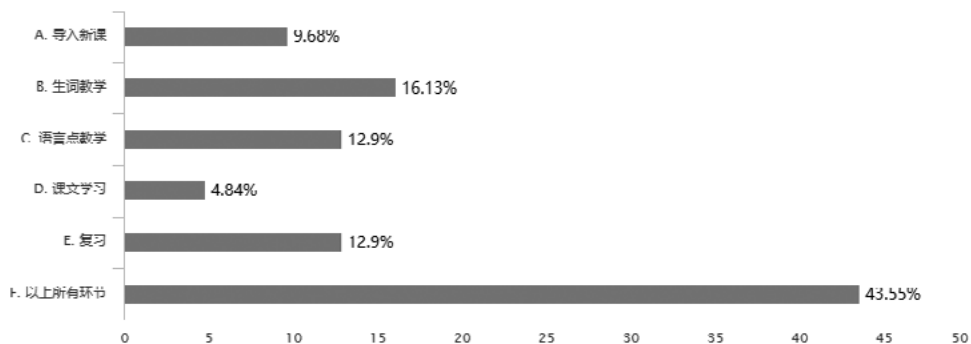
表31



调查数据显示, 35.48%的学生希望每节课都使用动画片教汉语, 33.87%的学生希望使用动画片进行教学的频率在一周一次, 也有一些同学希望一周两次或三次使用动画片进行教学, 4.84%的学生希望教师在课后时间使用动画片进行教学。

11. 你希望老师在哪个教学环节教动画片?

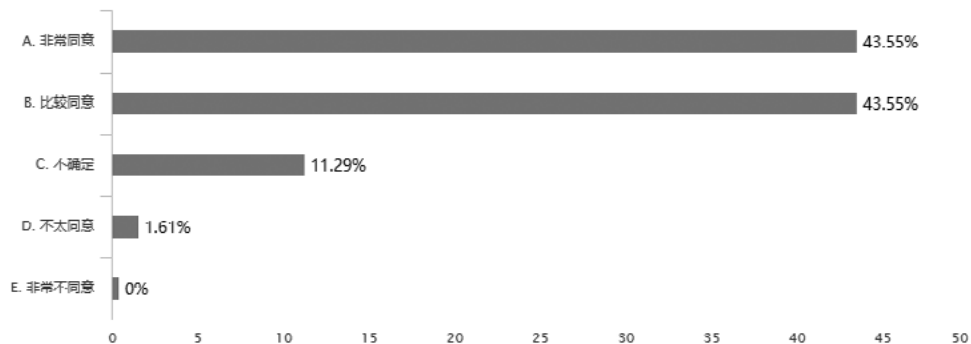
表32



我们了解到, 43.55%的学生希望将动画片运用在导入新课、生词教学、语言点教学、课文教学以及复习等所有教学环节。9.68%的学生希望教师将动画片运用在导入新课的环节; 16.13%的学生希望教师将动画片运用在生词教学中; 12.9%的学生希望教师在语言点教学时使用动画片; 4.84%的学生希望教师将动画片运用在课文的学习当中; 其他学生则希望教师将动画片运用在复习环节中。总体而言, 学生对使用动画片进行教学的接受度很高。

12. 你认为使用动画片进行教学可以增加课堂趣味性吗?

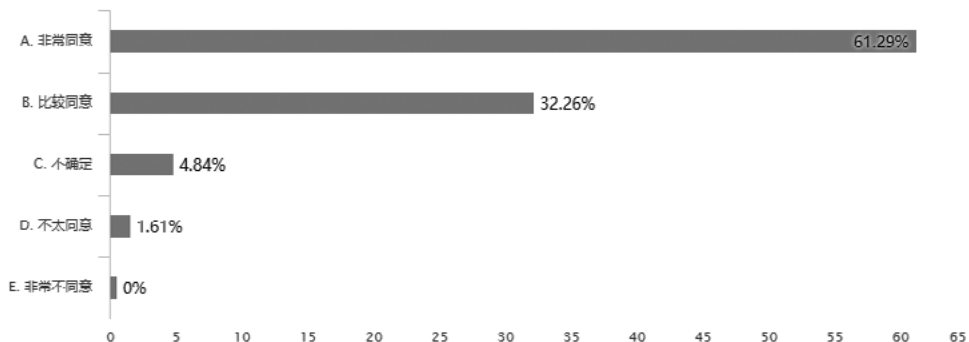
表33



我们了解到, 43.55%的学生非常赞同使用动画片进行教学可以增加课堂趣味性, 活跃课堂气氛。43.55%的学生比较赞同使用动画片进行教学可以增加课堂趣味性。11.29%的学生不确定使用动画片进行教学是否可以增加课堂趣味性。1.61%的学生不太同意这一说法。

13. 你认为使用动画片教学可以提高听力、口语等方面吗?

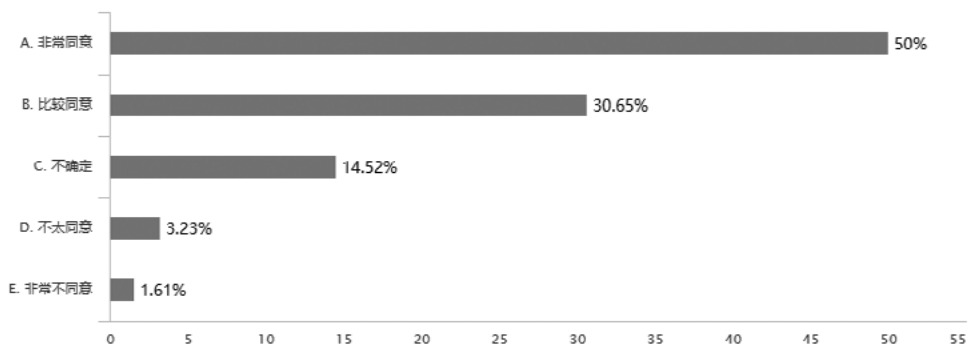
表34



调查数据表明, 大部分学生认为使用动画片进行教学可以有效提高听力、口语等方面的技能。这说明使用动画片作为教学素材具有很高的教学价值。

14. 你认为使用动画片进行教学可以提高你学习汉语的兴趣吗?

表35



我们了解到, 有一半的学生认为使用动画片教汉语可以提高学生学习汉语的兴趣; 30.65%的学生比较赞同使用动画片可以提高学生的学习兴趣; 14.52%的学生不确定使用动画片是否能提高学生的学习兴趣。

我们认为调查问卷的数据显示拉脱维亚中学生对动画片的接受度较高。动画片进入对外汉语课堂能够营造良好的课堂氛围,能够提高学生学习汉语的兴趣,为对外汉语教学提供较为真实的语境,语言简单易懂,内容丰富多彩,并且涵盖中国文化元素,是不可多得的教学素材,使用动画片进行教学的可行性和适用性较高。

(三) 动画片角度的适用性分析——以《大耳朵图图》为例

随着信息技术的高速发展,众多新媒体走进我们的视野。影视资源以其种类多样、内容丰富、具有娱乐功能和教育功能等诸多优点而备受欢迎。能够应用于对外汉语课堂的影视资源有很多,而动画片作为影视资源的一种,是集绘画、电影、摄影、音乐、数字媒体、文学等艺术门类为一身的艺术表现形式。相比于其他影视资源,动画片更为中学生所喜爱,也更加符合中学生的心理特点。将动画片运用在中学汉语课堂,可以为课堂教学提供新的素材和教学模式,并为其应用在汉语课堂提供了便利,从而为提高教学质量提供强有力的辅助作用。

结合学生心理特点和学习特点,在众多国产动画片中,我们选定《大耳朵图图》为教学资源,理由如下:

从内容方面看,动画片《大耳朵图图》讲述的是以图图、小美、壮壮哥哥为首的一群孩子,他们生活在不同的家庭环境下,展现了当代中国式家庭教育的不同与矛盾。胡图图是一个聪明机灵,活泼淘气的三岁小孩儿,他天生快乐,心地善良,精力充沛,对周围的事物非常好奇,经常多管闲事,对世界有自己独特的见解和超凡的想象力,他的言行常常让人出乎意料,他的可爱和自作聪明让每个人都忍俊不禁。这样的角色设定能够大大激发学生的学习兴趣。而且,《大耳朵图图》讲述了许多贴近日常生活故事,例如图图和妈妈去医院看望刚生完小宝宝的阿姨,感悟妈妈的不易。这部动画片按剧集时间长短来看,每一集的时间不超过十分钟,动画片里出现的主要人物也不多,角色和情节也比较简单,方便学习者理解与掌握,也方便教师根据剧集主题选取教学素材。同时,这部动画片具有丰富的视觉资源,可以使学习者从中观察中国人的日常生活情景,有助于增强对中国文化的理解。

从语言方面看,《大耳朵图图》的句式相对来说比较简单,语言难度较低,语速适中,发音标准,这非常适合拉脱维亚中学生的汉语学习。而且,这部动画片的内容来自日常生活,由日常生活中经常使用的词汇组成,有助于为学习者在日常生活中的表现提供语言材料,解决教学内容脱离实际的问题。此外《大耳朵图图》里的生词语句是日常生活中的高频词句,语言非常生活化,素材丰富,可以有效增加教学内容的复现率。动画片的语言幽默、风趣,非常口语化,有利于学生进行模仿练习。

此外,本节还将从词汇、语法点、语言功能、文化等方面阐释动画片应用于拉脱维亚中学汉语课堂的适用性。

1. 词汇适用性分析

汉语水平考试(HSK), 共分为六个等级。HSK一到二级的学习者汉语水平处于初级水平, 掌握的汉语词汇量在300以内, 学习者能够理解并使用简单的句子进行日常交流。HSK三到四级的学习者汉语水平处于中级水平, 所掌握的词汇量在600到1200个之间, 学习者能够使用汉语完成生活、学习等方面的交际任务, 能够使用汉语较为流利地与中国人进行交流。HSK五到六级的学习者汉语水平处于高级水平, 汉语词汇量在2500到5000个及以上, 学习者能够理解汉语信息并能流利自由地进行交谈。

本文的研究对象是克拉斯拉瓦中学的汉语学生, 学习汉语的时间在一年左右。我们使用动画片进行汉语教学, 是希望学生能够在对汉语保持极大兴趣的前提下, 复习旧知识, 学习新知识, 提高汉语水平。克拉斯拉瓦中学的学习者虽未参加过汉语水平考试(HSK), 但经过一年左右的汉语学习, 学生词汇量在400个左右, 初于初中级水平, HSK三级左右。根据克拉申的输入假说, 向学习者输入的语言信息不应过难也不应过易, 即让输入的信息包含一些超过学习者现有能力的语言(i+1), 笔者选定新HSK三到五级的词汇进行汉语教学。笔者严格按照新HSK词汇难度等级标准, 从《大耳朵图图》第一季26集中收录图图词汇共2203个, 与新HSK三到五级的2200个词汇进行交叉对比, 来分析《大耳朵图图》在词汇方面的教学适用性。

在收录《大耳朵图图》第一季词汇方面有以下几点需要进行说明:

1. HSK词汇表中, 将“星期一”至“星期天”都作为一个词——“星期”收录, 《大耳朵图图》中有许多词, 如“星期五”、“星期一”等词, 笔者未收录进《大耳朵图图》词汇, 而是将这些词作为“星期”一词收录。
2. 面对意义相同的词, 笔者将其作为一个词收录在《大耳朵图图》词汇中, 如: “后/后面”、“拜拜/再见”、“没/没有”、“猫/猫咪”、“电视/电视机”、“垃圾箱/垃圾桶”、“眼/眼睛”、“冰淇淋/冰激凌”、“花生/花生米”、“鼻/鼻子”、“星期/礼拜”、“瓶/瓶子”等。
3. 笔者也收录了许多HSK词汇表中不曾收录的成语、惯用语、语气词、量词等。
4. 笔者收录的《大耳朵图图》第一季词汇共2203个, 其中有人名16个, 减去人名以后的词语一共有2187个。

减去人名以后的2187个《大耳朵图图》词汇中, 属于新HSK词汇表收录的词汇共计1582个, 具体分布如下:

表36 《大耳朵图图》第一季词汇与新HSK词汇对应情况表

《大耳朵图图》词汇	图图词汇属于新HSK的词汇	属于新HSK 1级词汇	属于新HSK 2级词汇	属于新HSK 3级词汇	属于新HSK 4级词汇	属于新HSK 5级词汇	属于新HSK 6级词汇
2187	1582	148	151	267	393	464	159

新HSK 3-5级词汇共有2200个,本文收录《大耳朵图图》第一季词汇共2187个。《大耳朵图图》第一季词汇中属于新HSK 3-5级的词汇共有1124个,这些共有词汇占新HSK 3-5级词汇的比例为51.09%,占《大耳朵图图》第一季词汇的比例为51.39%。

因此,将动画片《大耳朵图图》作为教学资源,非常符合克拉斯拉瓦中学学生的汉语水平。《大耳朵图图》不仅可以帮助学生复习学过的词汇(《大耳朵图图》包含HSK 1-2级词汇共计299个),学习新的生词(《大耳朵图图》包含HSK 3-5级词汇共计1124个),而且,可以帮助学生学习一些日常生活中使用频率很高,但课本学不到的词,比如语气词“哎呦、哇、哈、嘿、哼、哇塞”等。

由此可见,《大耳朵图图》在词汇方面有很强的适用性。

2. 语法项目适用性分析

本文以国家汉语国际推广领导小组办公室2008年3月研制的《国际汉语教学通用课程大纲》里的《常用汉语语法项目分级表》为参照,对《大耳朵图图》第一季语言内容的语法项目方面做了详细的分析。

《国际汉语教学通用课程大纲》(下文简称为《大纲》)将语法项目分为五个等级。上文已介绍了克拉斯拉瓦中学学生的汉语水平,笔者选定《大纲》三到五级的语法项目进行汉语教学。笔者严格按照《大纲》的语法项目分级标准,从《大耳朵图图》第一季26集中收录图图语句共273句,与《大纲》三到五级的96个语法项目进行交叉对比,来分析《大耳朵图图》在语法项目方面的教学适用性。

以下是动画片《大耳朵图图》第一季语法项目方面与《大纲》三到五级语法项目的交叉对比图:

表37 《大耳朵图图》与《大纲》三级语法项目对比表

《大纲》三级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
1	介词“从”引进空间方位作状语	1. 你好啊,小朋友,你是从哪里来的? 2. 我是从家里来的。 3. 不是的,图图是从垃圾箱捡来的。
2	介词“向”引进空间方位作状语	1. 路上不要和别人说话,不要过马路,出门向右拐。 2. 停,向左走,再向左。
3	介词“往”引进空间方位作状语	1. 图图,你往哪儿看呢? 2. 往旁边让让,别挡着。
4	介词“从...到...”引进空间方位作状语	1. 那是从哪里来到世界上的呢?

《大纲》三级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
5	副词“正/在/正在”表示事件正在进行	1. 我说图图妈, 我正在找你呢。 2. 可是小怪在睡午觉嘛。 3. 你快看, 图图那个小笨蛋在捡垃圾呢, 脏死了。
6	动词+助词“着”的用法	1. 《静夜思》这首诗写的是一个人看着月亮思念故乡的心情。 2. 干嘛老盯着妈妈看, 妈妈脸上有东西吗? 3. 听着, 一头牛站着, 它的头冲着南方, 它的尾巴冲着什么方向啊?
7	方位词+动词+助词“着”的存现句	1. 一定是在专门卖小孩儿的商店里, 一边儿放着男孩儿, 一边儿放着女孩儿。 2. 图图, 桌上放着的花盆呢?
8	“数量词/名词+助词‘了’”的用法	1. 你看壮壮, 今年五岁了。 2. 春天了。 3. 图图今年三岁了。
9	“主语+形容词/动词+助词‘了’”的用法	1. 我们的儿子长大了。 2. 哎呀, 都跟你说了。
10	“小句+助词‘了’”的用法	1. 英俊, 是真的, 咱们的儿子终于懂事了。 2. 可不是嘛, 就这几天了。 3. 图图啊, 现在你该知道了吧。
11	“主语+动词+助词‘了’+数量短语”的用法	1. 哎呀, 都快堵了一小时了。 2. 幸亏花了一上午的时间打扫, 要不还真没办法接待客人呢。 3. 今天老同学见面就抽了一支(烟)。
12	带“没(有)”的否定句	1. 我家图图长这么大, 还没有一个人做过事呢。 2. 这孩子, 到现在还没回来。 3. 图图你没听见妈妈的话吗?
13	“...跟/和...(不)一样”的类同形式表达	1. 一定要打扮的和平时不一样。 2. 好棒哦, 小美跟孙悟空一样。 3. 不然啊, 你也会跟图图一样哦。
14	“...跟/和...(不)一样+形容词”的类同形式表达	1. 对, (图图)和他爸爸一样笨。
15	比字句	1. 小豆丁比图图生得晚, 所以图图是他的哥哥。 2. 明明是你比我笨嘛。 3. 图图, 五千比一万少啊。
16	比字句的否定	1. 可是“一”不比“五”大啊。 2. 图图没有壮壮聪明。

《大纲》三级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
17	副词“最+形容词/动词短语”	1. 这香喷喷的美味牛肉汤是我今天最得意的作品。 2. 总之, 我的任务最重的哦。 3. 妈妈早就知道, 图图是最棒的。
18	双宾句	1. 牛爷爷送给图图大飞机哦。 2. 小朋友, 找你钱。
19	连动句	1. 用这奖杯为全家人做出更香更美的牛肉汤。 2. 牛爷爷是用卖空罐子的钱给图图买的冰淇淋吗?
20	选择疑问句	1. 是尿在这一棵, 还是那一棵呢? 2. 是绿豆冰霜还是草莓冰霜呢? 3. 你希望爸爸当英雄还是当狗熊啊?
21	正反疑问句	1. 我最后问一遍, 你到底吃不吃? 2. 图图吃没吃零食?
22	用“怎么”来询问方式	1. 这个小鬼, 怎么办?真麻烦。 2. 我看我现在越来越不知道怎么教育图图了。 3. 图图, 怎么不吃?是妈妈今天做的菜不好吃吗
23	使用“怎么样”的疑问句	1. 对了, 我们全家出去旅游一趟, 怎么样? 2. 壮壮妈, 也透露一下你对付壮壮的绝招, 怎么样? 3. 怎么样?我没说错吧?
24	使用“好吗”的疑问句	1. 图图, 来和爸爸一起吃, 好吗? 2. 图图, 我们去游泳, 好吗?
25	使用“可以吗”的疑问句	1. 抱抱小弟弟?可...可以吗? 2. 妈妈, 图图和牛爷爷去环保, 可以吗?
26	使用“行吗”的疑问句	1. 拜托您, 别老是跟着我们, 行吗? 2. 图图, 快点, 行吗?
27	能愿动词“能”+动词短语	1. 你能不能完成任务啊? 2. 虎父无犬子, 爸爸这么棒, 图图也一定能学会游泳! 3. 每张(电视票)能看半个小时电视。
28	能愿动词“会”+动词短语	1. 京剧里是不会出现真老虎的。 2. 好孩子会撒谎骗人吗? 3. 电视看得太多, 会伤害小朋友的眼睛。
29	能愿动词“可以”+动词短语	1. 不过呢, 你可以告诉妈妈你想要什么礼物。 2. 你是小孩子, 不可以提无理要求。 3. 好了, 我们现在可以下水了。
30	能愿动词“应该”+动词短语	1. 不过呢, 作为哥哥我还是应该祝贺一下图图的。 2. 这么乖的孩子, 应该好好奖励一下。 3. 现在, 你是不是应该关电视了呢?

《大纲》三级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
31	能愿动词“愿意”+动词短语	1. 我妈妈刚给我买了遥控汽车,你愿意到我家来玩儿吗? 2. 爷爷,你愿意和图图一起玩吗? 3. 图图不愿意去游泳。
32	介词“跟”引进对象作状语	1. 图图你那么脏,正好跟我捡破烂去啦。 2. 图图,这么早就跟妈妈来买菜呀? 3. 算了,跟你说了你也不懂。
33	介词“给”引进对象作状语	1. 妈妈已经生了图图,就不能再给图图生哥哥了嘛。 2. 儿子,爸爸给你望风。 3. 妈妈给丁玎阿姨打电话。

表38 《大耳朵图图》与《大纲》四级语法项目对比表

《大纲》四级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
1	时间副词“还”作状语	1. 老公,儿子胡说八道你还在笑。 2. 我爸爸九岁还尿床呢。 3. 图图,你怎么还不睡觉啊?
2	时间副词“已经”作状语	1. 可现在已经是睡觉时间了啊。 2. 小意思,这些我都已经玩腻了。 3. 你是不是已经忘了上次图图吃花生米,上火流鼻血的事了?
3	时间副词“再/又”作状语	1. 绝对不许爸爸再吸烟。 2. 妈妈奖励图图,不用再辛苦地陪爸爸吃零食喽。 3. 小丽,好像又回到了我们恋爱的时候。 4. 图图,你又忘了。
4	时间副词“就/才”作状语	1. 我有急事要出去一下,晚饭前就能回来了。 2. 图图,这么早就跟妈妈来买菜呀? 3. 好棒哦,图图今天就要过生日。
5	该+名词短语/动词短语+助词“了”的用法	1. 这下子该相信了吧? 2. 图图,该你了。 3. 小豆丁,该吃奶了。
6	(快/就)要+动词短语+助词“了”的用法	1. 丁玎,你好,快要生了吧? 2. 闹钟快要响了。 3. 我要带壮壮去幼儿英语班,再不去就要迟到了。 4. 快点,妈妈就要追上咱们了。

《大纲》四级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
7	能愿动词+动词短语+助词“了”的用法	1. 不巧,我们家英俊不能去打球了。 2. 不过,要是这十天里票用完了,就不能看了。 3. 图图会游泳了。 4. 妈妈,你不会算数了吗?
8	不+动词短语+助词“了”的用法	1. 爸爸不抽烟了。 2. 妈妈,我决定以后再也不吃鱼了。 3. 妈妈,图图以后不淘气了。
9	主语+动词+助词“了”+名词+就/再+动词短语的用法	1. 图图,吃了饭再看电视。 2. 乖儿子,起来尿了尿就不会尿床了。 3. 吃了一勺草莓的,再吃一勺巧克力的。 4. 图图,刷牙再睡觉。
10	主语(+没)+动词+助词“过”+名词短语的用法	1. 你给你们家图图测过智商了吗? 2. 上次在壮壮哥哥家,他给图图吃过一点点哦。 3. 我跟你说过多少次了,小孩子不能多吃零食。 4. 可是,你没补充过营养啊。 5. 你就大声地问他们:“你们谁没尿过床啊?”
11	动词+时量短语	1. 图图在壮壮哥哥家吃过两次。 2. 图图看到过两次哦。
12	动词+时量短语+助词“了”	1. 图图,小豆丁已经出生一年了。
13	动词+助词“了”+时量短语(+助词“了”)	1. 图图,你已经看了三小时电视了,快关掉。
14	动词+数词+量词“次”的用法	1. 图图今天是专门来看魔术师表演的,请你再来一次吧。 2. 我跟你说过多少次了,小孩子不能多吃零食的。 3. 图图,你就听爸爸一次。
15	动词+数词+量词“遍”的用法	1. 你...你再说一遍。 2. 把爸爸教你的唐诗多背几遍,就一定会睡着的哦。
16	动词+数词+量词“趟”的用法	1. 那好吧,看来只有我亲自出马,到超市去一趟喽。 2. 我们全家出去旅游一趟。 3. 忘了买酱油了,又要跑一趟了。
17	A+比+B+更/还+形容词	1. (这个)比冰淇淋还好吗? 2. 不过啊,英俊比过去更精神了。 3. 老公,你瞧图图这姿势,比你还漂亮呢。

《大纲》四级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
18	A+比+B+形容词+数量短语	1. 你看壮壮, 今年五岁了, 他比图图早出生两年, 所以是哥哥。 2. 还有小美啊, 比图图大三个月, 所以她是图图的姐姐。 3. 帮妈妈买东西比这个还好玩十倍呢。
19	A+比+B+形容词+一点儿/多了	1. 那就算了吧, 这件事可比和小怪玩有趣多了哦。 2. 这间呢, 就是书房了, 我家老公的书可比你家那位多多了。
20	带“请”的兼语句	1. 爷爷想请图图到家里去玩。 2. 图图请爸爸吃零食, 放心吧。
21	带“让”的兼语句	1. 我找了好久, 你们可让我找到了。 2. 妈妈不是让图图向壮壮哥哥学习吗? 3. 可是, 儿子啊, 妈妈不让图图吃零食。
22	带“叫”的兼语句	1. 我吹哨是叫你们排好队, 谁让你们下水了? 2. 妈妈不叫我和陌生人说话。
23	“是...的”句式强调时间/空间方位/方式的用法	1. 图章是盖上去的。 2. 小豆丁是去年出生的。 3. 图图是从垃圾箱里捡来的。
24	带“怎么了”的疑问句	1. 图图, 你怎么了? 2. 这是干啥, 图图妈, 你怎么了? 3. 你怎么了? 快点爬啊。
25	“先...再...”	1. 大家先休息一下, 一会儿再继续练习。 2. 图图, 先给我吃饭, 然后再看电视。
26	“因为...所以...”	1. 因为要帮爸爸戒烟嘛, 所以得多买一些好吃的东西呀。 2. 因为上当的次数多了嘛, 所以就知道了。 3. 都是因为你当年不当心, 所以图图才这么怕水, 把我们图图的游泳生涯都给断送了。
27	“如果(要是)...就...”	1. 唉, 要是谁能镇住他就好了。 2. 要是不相信我的话, 那么就请看下一集吧。 3. 你要是再淘气, 我就去把牛爷爷叫来。 4. 如果你觉得紧张的话, 就深吸一口气, 再呼出去。 5. 是呀, 如果没有最怕的人, 就没有办法演坏人了。 6. 如果好吃就再买嘛。

《大纲》四级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
28	“不但...而且...”	1. 这样不但叔叔阿姨不喜欢你, 而且小朋友也嫌你脏, 不跟你玩了。
29	“虽然...但是...”	1. 虽然我们图图不如壮壮聪明, 没有小美漂亮, 但说不定会有运动天赋哦。 2. 虽然有一点点疼, 但帮助别人是很光荣的事哦。

表39 《大耳朵图图》与《大纲》五级语法项目对比表

《大纲》五级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
1	一般形容词作结果补语	1. 图图妈, 今天地板洗得真干净啊。 2. 图图吃饱了吗? 3. 爸爸, 小怪听得懂图图的话。
2	形容词“完”作结果补语	1. 可是妈妈, 饼干吃完了。 2. 动画片还没看完呢。 3. 图图, 快来吃饭, 吃完爸爸陪你做游戏。 4. 好了, 算术课上完了, 现在休息10分钟。
3	形容词“到”作结果补语	1. 看哥哥抓到你打你屁屁, 快点出来。 2. 没想到妈妈是女中豪杰。 3. 壮壮哥哥, 小孩子真的能在商店里买到吗? 4. 啊? 阿姨把小宝宝吃到肚子里去了?
4	形容词“好”作结果补语	1. 图图想好了吗? 2. 真拿你们这些孩子没有办法, 看好了哦。 3. 图图, 快把玩具箱收拾好。 4. 都十分钟了, 也不知道酱油买好了没有。
5	结果补语的否定形式	1. 没吃饱没吃饱, 图图还没吃饱。 2. 爸爸, 上次妈妈没吃到好吃的冰淇淋, 好可惜呀。 3. 图图的汽水还没喝完。
6	结果补语肯定的可能形式	1. 图图, 你零食吃太多, 还吃得下妈妈做的好吃的饭吗? 2. 这么多, 你能吃完吗?
7	结果补语否定的可能形式	1. 图图, 你吃不完的。 2. 地板怎么洗不干净呀。
8	看得见/看不见	1. 妈妈, 图图看不见。 2. 图图, 我说不许欺负弟弟, 你听不见吗?

《大纲》五级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
9	睡得着/睡不着	1. (献血)会发烧,会吃不下饭,会睡不着觉,还会做噩梦。 2. 是这样啊,睡不着你可以数星星啊。 3. 把爸爸教你的唐诗多背几遍,就一定睡得着哦。 4. 一百零一颗星星。还是睡不着。
10	动词+得/不+了	1. 长不了大个子,就不能像姚明大哥哥那样打篮球了。 2. 够了,我受不了了。 3. 我就是大名鼎鼎的牛魔王,这下你跑不了了。 4. 图图吃得了。
11	简单趋向补语“动词+来/去”	1. 上来,都给我上来,我吹哨是叫你们排好队,谁让你们下水了? 2. 不行,危险,下来,听话。 3. 图图,爸爸回来了。 4. 哎呦,多可爱的小豆丁呀,快进来。
12	“动词+上/下+来/去”的复合趋向补语	1. 图图,快把东西拿上来。 2. 这叫图章,是我盖上去的。 3. 好吧,我这就去把牛爷爷叫下来。 4. 别动,快吞口饭团,不要嚼,直接咽下去。
13	“动词+进/出+来/去”的复合趋向补语	1. 我们走进去吧。 2. 我妈妈跟我说小孩子是从石头缝里蹦出来的。 3. 图图,你怎么一个跑出来了?
14	“动词+过+来/去”的复合趋向补语	1. 快把图图带过来。 2. 儿子啊,这只小猫是爸爸特意从乡下爷爷那儿抱过来的。 3. 跑过去呀,图图。
15	“动词+回+来/去”的复合趋向补语	1. 记住,把找的钱拿回来,知道了吗? 2. 你帮忙把他送回来,谢谢你。 3. 我一定要把失去的损失夺回来。 4. 快把这个给人家送回去。
16	“动词+起+来”的复合趋向补语	1. 为什么捡起来吃不行呢? 2. 图图,快给我站起来! 3. 再说了,一个战士倒下去,另一个战士必须站起来。
17	趋向补语“动词+上/下”的引申用法	1. 快把衣服穿上。 2. 太好了,我感觉图图一定会当上明星的。 3. 妈妈您先请坐,请闭上眼睛。 4. 这是我送给小宝宝的礼物,请收下。

《大纲》五级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
18	趋向补语“动词+起来”的引申用法	1. 不吃饭的小孩儿要被警察抓走关起来的。 2. 我想起来了, 图图最怕的是《西游记》里的牛魔王。 3. 现在回忆起来还像是昨天刚发生的。 4. 去把爸爸的香烟、打火机、烟灰缸, 统统给我收起来, 严加看管。
19	趋向补语“动词+下去”的引申用法	1. 我说图图妈, 你再这么把图图惯下去, 真要把未来的冠军给耽误咯。 2. 图图, 说下去呀。
20	趋向短语的可能形式	1. 是世界上最最大的奖, 是用钱买不来的奖。 2. 我怎么想不起来了? 3. 这真是太划得来了! 4. 零食吃得太多, 就吃不下妈妈做的好吃的饭了。
21	动词+得+程度副词+形容词	1. 图图今天吃得太多了。 2. 老公, 我吃得撑了, 休息一会儿吧。 3. 零食吃得太多, 就吃不下妈妈做的好吃的饭了。
22	动词受事在程度补语的位置	1. 图图游泳游得很好。 2. 图图, 你今天吃饭吃得很快啊。
23	“主语+把+名词+动词+补语成分”的把字句	1. 你把妈妈新买的花盆打碎了? 2. 什么? 你把妈妈要用的油都倒掉了? 3. 要耐心等待妈妈把瓶子里的东西都用完。
24	“主语+把+名词+动词+形容词”的把字句	1. 胡图图, 我限你在三分钟之内把地上打扫干净。 2. 图图, 快把玩具箱收拾好。 3. 你看今天图图把他的梦讲得多么清楚啊。
25	“主语+把+名词+动词+趋向短语”的把字句	1. 医生把血管里的血抽出来, 去帮助那些生了病, 需要输血的人啊。 2. 记住, 把找的钱拿回来, 知道了吗? 3. 要是把图案刮出来才是真的上当呢。
26	“主语+把+名词+动词+在/到+地方”的把字句	1. 有了, 我们把电视搬到卧室去。 2. 啊? 阿姨把小宝宝吃到肚子里去了? 3. 请魔术师叔叔把小宝宝变到妈妈的肚子里, 然后再变出来吧。
27	“主语+把+名词+动词+给+某人”的把字句	1. 拿到酱油把钱交给超市的阿姨。 2. 爸爸, 快把你的香烟交给图图警官。 3. 乖孩子, 把空罐子送给爷爷, 好不好啊?
28	被动句	1. 图图, 饭吃完了没有啊? 2. 多喝点, 汤喝完了没有? 还有呢。

《大纲》五级语法项目表		
序号	语法项目	《大耳朵图图》语句
29	“被”字句	1. 不吃饭的小孩儿要被警察抓走关起来的。 2. 爸爸说过爬山被妈妈追上就要拖一个星期的地板哦。 3. 我天生就不是当演员的料,无论如何都会被人看出来的。
30	“既然...就...”	1. 既然你妈妈不给你买,那你就在阿姨这儿吃个够吧。 2. 图图,既然你不听话,就没有冰淇淋吃了。 3. 图图,既然如此,你这个月的零食可就没有了。
31	“即使...也...”	1. 唉,即使跟你说了,你也不懂嘛。 2. 即使好吃也没有用,妈妈是不会给你买的。 3. 亲爱的,即使想那么多也没用。
32	“无论...都...”	1. 无论怎么化妆,都会被看出来的。 2. 幸福啊,无论是谁都会想要的。 3. 只要有钱,无论什么都可以买到。
33	“不是...就是...”	1. 那不是爸爸就是妈妈啦。 2. 可是参加节目的小朋友不是唱歌就是跳舞。
34	“宁可...也...”	1. 唉,图图还真是倔,宁可不吃饭也要看电视。

《大纲》共收录三级语法项目33条;四级语法项目29条;五级语法项目34条。笔者对《大耳朵图图》第一季26集的动画片台词进行了梳理,将其与《大纲》的语法项目进行对比,发现涵盖了33条三级语法项目;29条四级语法项目;34条五级语法项目。《大纲》收录的所有语法项目都能在动画片《大耳朵图图》中找到,且几乎每条语法项目都能在《大耳朵图图》中找到三个甚至更多例句。因此,《大耳朵图图》是不可多得的教学素材,具有非常高的教学适用性。

3. 语言功能适用性分析

在调查问卷中我们发现,学生非常注重口语的提高,希望提高口语交际技能。接下来我们从语言交际功能的角度对《大耳朵图图》进行适用性分析。

根据杨奇洲《对外汉语教学初级阶段教学大纲》(1999)中的《对外汉语教学初级阶段功能大纲》,将语言功能分为六大类:表达社交活动(13项)、表述客观情况(10项)、表达理性态度(38项)、表达主观情感(31项)、表达使令(14项)、社交技巧(11项)。笔者选定《对外汉语教学初级阶段教学大纲》为参照,来分析《大耳朵图图》语言功能方面的适用性。

笔者将《大耳朵图图》所涉及的语言功能描述如下:

第一,表达社交活动(13项):

表40 《大耳朵图图》所涉及表达社交活动的语言功能表

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
打招呼	1. 丁叮你好!(第一集) 2. 小朋友你好。(第七集) 3. 孩子们,早上好啊。(第十集)
问候	1. 孩子们,你们好吗?(第十集) 2. 观众朋友们,你们好吗?(第七集) 3. 图图,这么早就跟妈妈来买菜呀?(第二十六集)
寒暄	1. 好久不见了。(第十七集) 2. 图图妈妈:丁叮你好,快要生了吧?丁叮阿姨:可不是嘛,就这几天了。(第一集)
感谢	1. 谢谢您啦张奶奶。(第四集) 2. 那谢谢了,谢谢!(第二十六集) 3. 图图妈妈:老公不在自己身边,自己要当心哦。丁叮阿姨:我会的,谢谢。(第一集)
介绍	1. 喂?我是张小丽。(第一集) 2. 这是爸爸。这是妈妈。这是图图。(第一集) 3. 图图妈,这是白小姐。(第三集)
告辞	1. 我走啦,告辞。(第二十三集) 2. 那我走啦,小豆丁。(第二十四集) 3. 不早了,我们得走了。再见。(第九集)
告别	1. 是啊,不早了,我们得走了,再见。(第九集) 2. 小美,图图要和牛爷爷去环保了。小美再见。(第十集) 3. 牛爷爷再见。(第三集)
送别/送行	1. 图图:小美再见!小美:再见!(第四集) 2. 再见了,一路平安。(第八集)
祝愿	1. 祝你生日快乐啊,图图。(第二集) 2. 祝你早日康复,牛爷爷。(第十七集)
祝贺/祝酒	1. 为图图上电视,干杯!(第六集) 2. 我们中奖啦,干杯! 3. 祝贺祝贺!(第十二集)
欢迎	1. 欢迎光临(第一集) 2. 欢迎光临小朋友宠物商店,快来看看。(第二集) 3. 来了,来了,欢迎欢迎。(第三集)
邀请	1. 谢谢你们夸奖,有空的时候来我们家玩吧。(第八集) 2. 壮壮妈,星期天到我们家来吃晚饭啊。(第九集) 3. 对了,我们全家出去旅游一趟怎么样?(第十三集)

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
约会	1. 小美, 看, 这是我妈妈给我新买的滑板车, 一会儿跟我一起玩吧?(第七集) 2. 图图, 明天我们和妈妈一起比赛爬山。(第五集)

第二, 表述客观情况(10项):

表41 《大耳朵图图》所涉及表述客观情况的语言功能表

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
叙述	1. 爸爸和图图爬山, 妈妈在后面追。图图要尿尿, 爸爸说山上没有厕所, 也没有警察, 尿尿不用冲水。图图说妈妈要骂的, 爸爸说不要告诉妈妈。后来妈妈抓住图图, 图图就尿尿了。(第五集) 2. 想当年, 我也有过辉煌的时候。我登上舞台表演, 台下哗哗的掌声, 人人都说我天生是当演员的料呢。那时我三岁半, 在幼儿园的联欢会上, 现在回忆起来还像是昨天刚发生的。(第七集) 3. 这是最新上市的, 乖乖牌夏日清凉汽水哦, 有草莓、柠檬、香蕉的味道, 都很好喝的哦。(第十集)
说明	1. 壮壮比图图早两年出生, 所以是图图的哥哥。(第一集) 2. 环保啊, 就是保护我们的环境。(第十集) 3. 图图啊, 因为穷光蛋是个很不好听的词, 懂礼貌的好孩子是不能这样叫别人的。(第十集)
描述(描绘)	1. 玉米口味的薯片最好吃了。(第十一集) 2. 对, 就像他爸爸一样笨。(第九集) 3. 妈妈烧的菜好香好香哦。(第十二集)
通知	1. 壮壮妈, 告诉你一个好消息, 我们家的图图要上电视了, 真的。(第六集) 2. 图图妈, 好消息呀! 我跟你讲呀, 我们壮壮得了160多分。那可是天才儿童的分数。(第九集)
报告	1. 图图轻点, 来客人了。(第三集) 2. 我知道, 图图看见过床前明月光哦。(第六集) 3. 图图, 牛爷爷不小心把腿摔断了。(第十七集)
纠正	1. 图图啊, 牛爷爷可不是玩, 是腿受伤了。(第十七集) 2. 不是的, 图图是从垃圾箱捡来的。(第一集) 3. 图图, 别馋了。幸福它可不是一种吃的东西。幸福啊, 它是世界上每个人都想要的一样东西。(第八集)
解释	1. 环保啊, 就是保护我们的环境。(第十集) 2. 图图: 那什么是幸福呢? 壮壮: 幸福, 爸爸妈妈有花不完的钱就是幸福。(第八集) 3. 他拿这个去卖钱, 是因为他是个穷光蛋。(第十集)
辨认	1. 这是小汽车、大卡车、自行车。诶? 那是什么车呢?(第二十六集) 2. 图图喝出来啦, 有草莓、柠檬、香蕉的味道, 好棒哦!(第十集) 3. 老婆, 是牛肉汤的味道吗? 好香啊。(第二十二集)

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
转告	1. 图图, 告诉你妈妈, 晚上来我家吃饭啊。(第二十三集) 2. 妈妈让我告诉你, 不能吃太多零食哦。(第十一集)
询问	1. 图图, 来和爸爸一起吃, 好吗?(第十一集) 2. 你叫什么名字, 小朋友?(第十四集) 3. 小丽, 这么晚了, 你去哪儿啊?(第十三集)

第三, 表达理性态度(38项):

表42《大耳朵图图》所涉及表达理性态度的语言功能表

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
同意/不同意 赞成/不赞成	1. 不同意爸爸献血。(第二十六集) 2. 这倒是个好主意啊。(第二集) 3. 图图:那壮壮哥哥来演坏人, 图图来演警察好不好啊?壮壮:不行!(第三集)
肯定/不肯定	1. 他们肯定不敢说没尿过。(第五集) 2. 肯定会看啊!(第七集) 3. 这个, 可能...也许是今天吧。(第七集)
否定	1. 幸福它可不是一种吃的东西。(第八集) 2. 图图是没有幸福的小孩。(第八集) 3. 那不是小白, 是李白。(第六集)
嘲讽(讽刺)	1. 够了, 很好, 图图爸。(第十一集) 2. 你可真好。(第十一集)
相信/不相信	1. 我们小孩最相信大人的话了。(第三集) 2. 骗小孩尿床, 图图不上当, 才不相信你。(第五集)
怀疑	1. 这...难道是真的吗?(第九集) 2. 一个奖都没中, 怎么可能呢?(第十三集) 3. 什么?我...我没听错吧?图图, 你...再说一遍。(第二集)
承认/不承认	1. 图图:爸爸, 是爸爸让图图尿的呀, 就是爸爸。爸爸:啊!老婆老婆, 我没有, 我没有啊。(第五集) 2. 图图, 妈妈真的没有骗你啊。(第二十三集) 3. 妈妈:图图一直想做好孩子, 好孩子会撒谎骗人吗?图图:图图不是好孩子。(第十五集)
有能力/无能力	1. 妈妈已经生了图图, 就不能再给图图生哥哥了嘛。(第二集) 2. 你放心, 老婆, 你就放心地睡吧, 身为一个男人, 还就得有点应变能力。(第二集) 3. 图图, 妈妈不会游泳。(第十四集)
可能/不可能	1. 这简直是不可能完成的任务啊, 实在是太难了, 老婆。(第十一集) 2. 我有急事要出去一下, 晚饭前就能回来了。(第二十四集)

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
必须	1. 再说了,一个战士倒下去,另一个战士必须站起来。(第二十六集) 2. 遇到坏人的时候,必须大声呼救。(第三集) 3. 幸福是个很神奇的宝贝,必须要靠自己去找,才能找到。(第八集)
不必	1. 学游泳不用到水里去。(第十四集) 2. 也不用这么夸张吧。(第二十六集) 3. 不必担心,老婆,你就放心地睡吧。(第二集)
知道/不知道	1. 我看我现在越来越不知道怎么教育图图了。(第三集) 2. 图图知道,路上不要和别人说话,不要过马路,出门向右拐,买好酱油马上回家。(第四集) 3. 妈妈知道图图大耳朵的秘密哟,图图有动耳神功哦。(第五集)
接受	1. 图图的礼物啊,阿姨替小弟弟收下了。(第一集) 2. 图图:爸爸加油哦。爸爸:没问题。(第二十六集) 3. 牛爷爷:爷爷想邀请图图到家里去玩。图图:好啊。(第十集)
拒绝	1. 爸爸:图图,爸爸都快累死了,我们休息一会吧。图图:不行不行。(第十四集) 2. 爸爸:那就让爸爸去献吧。妈妈:不行!(第二十六集) 3. 不巧,我们家英俊不能去打球了,他有特别重要的工作做,这个星期都不行,真是对不起啦。(第六集)
打算/意愿	1. 我给图图报了名,打算让他参加神童少儿美术班。(第十五集) 2. 小弟弟,你举手到底打算做什么呀?(第七集)
表扬	1. 您还不知道吧。贵公子图图,天资聪明,相貌俊朗,四肢匀称,筋骨柔韧。(第九集) 2. 图图好棒哦。(第十五集) 3. 好棒好棒。壮壮哥哥演得真棒啊。(第三集)
批评	1. 图图:图图要弟弟。图图要弟弟。妈妈:你是小孩子,不可以提无理要求!(第二集) 2. 老公啊,图图还是小孩子,不懂事是正常的,可你这个大人怎么也不懂事呢?(第十一集) 3. 太不像话了,我找他们算账去。(第五集)
决定	1. 我决定,从今天,哦不,从明天开始,我就戒烟了。(第十二集) 2. 图图,爸爸决定了,你一定要去参加游泳班。(第十四集) 3. 妈妈,我决定以后再也不...不吃鱼了。(第十五集)
评论	1. 这个牛爷爷,还真了不起啊。一直坚持做环保工作。(第十集) 2. 图图,你画的大白兔真像啊。(第十五集) 3. 其实呢,我一直觉得图图也很像警察啊。(第三集)
概括	1. 总之,我的任务最重的哦。(第六集) 2. 总之,我要回去一趟。(第七集) 3. 总之,只要有钱,什么都可以买到。(第八集)

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
允诺(承诺)	1. 保证完成任务。(第十二集) 2. 身为父亲,我非常荣幸,请妈妈放心,我保证完成任务。(第六集) 3. 好,医生,我以后一定注意。(第八集)
忍让	1. 妈妈:图图,你是大哥哥,要照顾好小弟弟。图图:好吧,吃哥哥的吧。(第二十四集) 2. 算了算了。(第四集)
服从	1. 妈妈:听话,妈妈每天给你买两个冰淇淋,不,三个。图图:说话算话哦。(第十四集)
道歉	1. 对不起,对不起。我们来不及了。(第一集) 2. 图图,牛爷爷对不起你,牛爷爷是个大坏蛋呀。(第四集) 3. 妈妈,对不起。(第六集)
自责	1. 都怪我这个没用的老头子吓跑了图图。图图,牛爷爷对不起你呀。(第四集) 2. 都是我不好。(第十二集) 3. 亲爱的,别生气嘛,是我太粗心了。(第十一集)
安慰	1. 小丽你别着急。(第二集) 2. 妈妈:可是图图什么时候才能不尿床呢?多急人多急人啊。图图:不要着急,妈妈,图图有个好主意。 3. 亲爱的,放心吧,船到桥头自然直,车到山前必有路。(第七集)
关心	1. 图图,图图,图图你怎么了?图图。(第八集) 2. 老公,老公,你怎么了?(第十二集) 3. 肚子还疼不疼啊?(第八集)
同情	1. 小白好可怜哦。(第六集) 2. 妈妈:以前有啊,不过现在没有了。牛爷爷的老伴儿去年生病去世了。图图:牛爷爷好可怜哦。(第十集)
谅解(宽恕、理解)	1. 妈妈:真是对不起呀。售货员:没关系的。 2. 妈妈:图图,对不起了。图图:没关系,没关系。(第二十六集) 3. 图图别哭,只要改正错误,图图还是妈妈的好孩子啊。
轻视(看不起、蔑视)	1. 小美:壮壮哥哥,图图要上电视了,好棒哦。壮壮:这有什么?据我所知,只要去报名,随便哪个小孩儿都可以上电视参加《娃娃跳跳跳》节目的。(第六集) 2. 你知道什么?(第一集)
支持	1. 家庭会议,召开了。支持爸爸献血的,请举手。嘿!(第二十六集) 2. 身为一个男人,当然要支持自己最亲爱的人嘛。(第七集)
反对	1. 爸爸:一票赞成。妈妈:一票反对。(第二十六集) 2. 图图:那就随便生个弟弟好了。不行,这个礼物妈妈没法送。(第二集) 3. 你不是最反对我们吃罐头食品的吗?(第十三集)
中立	无

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
申辩(辩白、 辩解)	1. 图图没有撒谎,没有啊,图图不是坏孩子,图图的小火车坏了,全坏了。(第二十四集) 2. 图图没有捣乱,图图没有捣乱!(第一集) 3. 图图:爸爸,是爸爸让图图尿的呀,就是爸爸。爸爸:啊!老婆老婆,我没有,我没有啊。(第五集)
劝告(忠告、 规劝、劝止)	1. 图图,别闹了。(第八集) 2. 不要啊,小弟弟,听大哥哥的话,下来啦,乖。(第二十四集) 3. 千万不要因为不懂,就一时冲动嘛。(第二十六集)
批准	1. 图图:要...要妈妈给图图...妈妈:啊,行行!(第二集) 2. 图图:图图要用两张,用三张,要看好长好长时间。爸爸:行啊,只要有票,你想什么时候看都行。(第十五集)
发誓	1. 图图,爸爸对你发誓,这烟戒定了。(第十二集) 2. 我发誓,就抽一支,就一支,决不多抽。(第十二集)
承担义务	1. 来,给我吧,让我来吧。(第一集) 2. 你放心,值班的事就交给我吧。(第四集)

第四,表达主观情感(31项):

表43《大耳朵图图》所涉及表达主观情感的语言功能表

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
喜欢/不喜欢	1. 花了这么多钱,买的还都是大家不喜欢的东西。(第十三集) 2. 谢谢爷爷,图图喜欢爷爷的家。(第十集) 3. 图图,开饭啦。有你最喜欢的松鼠鲑鱼哦。(第十五集)
高兴/不高兴	1. 我们图图和你们的小豆丁玩得可高兴了。(第二十四集) 2. 图图你如果不专心吃饭,牛爷爷会不高兴的哟。(第四集) 3. 人家不高兴嘛,他...他们欺负人嘛。(第五集)
愿意/不愿意	1. 壮壮:我妈妈刚给我买了遥控汽车,你愿意到我家来玩么?图图:愿意愿意。(第八集) 2. 图图:爷爷,你愿意和图图一起玩吗?牛爷爷:愿意愿意。(第十集)
满意/不满意	1. 图图,这个礼物你觉得满意不满意啊?图图:满意,谢谢爸爸。(第二集)
赞赏(称赞/ 赞美)	1. 真是孝顺的好孩子啊。(第二十六集) 2. 啊,壮壮哥哥好帅哦。(第一集) 3. 好孩子,乖孩子哦。(第一集)
后悔	1. 都怪我,我不该说你会...会得那种病。(第十二集) 2. 都是我不好,不该拿牛爷爷吓唬图图的。(第四集) 3. 图图,对不起,妈妈不该那样说你,刚刚冤枉你了。(第二十四集)

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
不满	1. 实在是太难了,老婆。(第十一集) 2. 这也太短了吧。(第十三集) 3. 谁家的孩子说的?太不像话了。(第五集)
爱(喜爱、疼爱、爱恋、热爱)	1. 猫咪最爱吃的就是鱼了。(第二集) 2. 爸爸妈妈,谢谢你们的礼物,图图爱你们。(第二集) 3. 我最爱看《娃娃跳跳跳》。(第六集)
恨(憎恨、仇恨)	1. 哼,图图的坏妈妈。(第十一集) 2. 好了,不要再说了,你这个言而无信的坏老公、坏爸爸。(第十二集)
希望	1. 图图你说说,你希望爸爸当英雄还是当狗熊啊?(第二十六集) 2. 我知道你一定希望有这样一个可爱的小弟弟吧。(第二集)
失望	1. 好了,不要再说了,我太失望了。(第二十二集) 2. 以后我再也不做什么天才梦了。(第九集)
害怕	1. 图图,不要害怕啊。(第三集) 2. 坏人嘛。就是那些让人害怕的人喽。(第三集) 3. 我想起来了,图图最怕的是《西游记》里的牛魔王。(第三集)
担忧	1. 已经去了五分钟了。真有点担心呢。(第四集) 2. 糟了,全吃完了,忘了给妈妈留了,这可怎么办怎么办啊?(第十一集) 3. 老公,怎么办呐?(第十二集)
讨厌(厌烦、厌恶)	1. 哎呀,好讨厌,你快走开呀。(第十一集) 2. 这个小鬼。怎么办?真麻烦,真麻烦。(第二十六集) 3. 喂,我说你烦不烦啊,你这个小笨蛋。(第三集)
埋怨(抱怨)	1. 都是因为你当年不当心,把我们图图的游泳生涯都给断送了。 (第十四集) 2. 瞎说什么?(第九集)
庆幸	1. 哎哟,还好没来晚。(第二十六集) 2. 今天老同学见面就抽了一支,幸好没被发现。(第十二集) 3. 幸亏花了一上午的时间打扫,要不还真没办法接待客人呢。(第三集)
意外(惊奇、震惊)	1. 真...真的吗?好,看我的。(第三集) 2. 天哪,这...这不会是真的吧,图图。(第六集) 3. 什...什么?你再说一遍。(第九集)
追问	1. 你把妈妈要用的油都倒掉了,你到底想干什么?(第十集) 2. 图图,你到底站在谁这边?(第二十六集) 3. 够了,我受不了了!你到底知道些什么?(第一集)
质问	1. 图图你跑哪去了?谁让你到处乱跑的啊?(第二集) 2. 图图,谁让你睡在这儿的?(第十二集) 3. 我吹哨是叫你们排好队,谁让你们下水了?(第十四集)
自卑	1. 我都快紧张死了,还是你们俩去算了。(第七集) 2. 我就要成为全小区最可笑,最无能的妈妈了。完了。(第七集)

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
顿悟	1. 啊,图图听懂了!(第六集) 2. 想起来了想起来了。(第二集) 3. 啊!我明白了。(第十集)
猜测(估计)	1. 《静夜思》这首诗写的是一个人看着月亮思念故乡的心情。大概和我们小孩想妈妈的心情是一样的吧。(第六集) 2. 说不定以后我们儿子还能成为天才运动员呢。(第十四集) 3. 图图这孩子,也许真的太孤单了。(第二集)
责备(责怪、斥责、质问)	1. 胡图图你给我过来。你竟敢用这种脏东西破坏妈妈的美味牛肉汤,你这孩子怎么一点不会珍惜别人的劳动呢?快点给我过来。(第六集) 2. 也不用这么夸张吧。(第二十六集) 3. 图图爸,你居然把我今天买的零食,全让图图吃了,你这个爸爸怎么当的?(第十一集)
迷惑不解	1. 胡图图,怎么回事?(第二十四集) 2. 这...怎么回事?怎么回事?又是你?(第六集) 3. 为什么不行啊?(第二十六集)
释然	1. 那我就放心啦。(第二十四集) 2. 真是太好了,今天图图终于和牛爷爷说话了,多轻松多轻松啊。(第十集)
无奈	1. 我看我现在越来越不知道怎么教育图图了。(第三集) 2. 唉,真拿图图没办法。(第二十二集)
自夸(自吹、自诩)	1. 我长得英俊潇洒,当然应该演警察了。(第三集) 2. 那是指你们这种一般的小孩,像我这样的天才儿童可是从不尿床的哦。(第五集) 3. 啊,对了,这个节目对我这个天才儿童来说实在是太普通了。(第六集)
伤心	1. 我受不了了啦。(第六集) 2. 完了,全完了。(第七集)
着急(焦急)	1. 小朋友千万注意,不要走丢哟,不然爸爸妈妈,还有所有关心你、爱你的人,都会非常非常着急的呢。(第四集) 2. 可是图图什么时候才能不尿床呢?多急人多急人啊。(第五集) 3. 小丽你别着急,让我好好地想一想。(第二集)
遗憾	1. 咱们图图大概也成不了科学家、工程师,还是当世界冠军比较实际一些吧。(第十四集) 2. 看来在图图这孩子身上,奇迹永远不会发生的。(第九集)
淡然	1. 算了算了。(第十二集) 2. 那就随便生个弟弟好了。(第二集) 3. 随便啦。(第六集)

第五, 表达使令(14项):

表44 《大耳朵图图》所涉及表达使令的语言功能表

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
要求	1. 图图要游泳, 图图现在就要。(第十四集) 2. 图图要去医院看魔术师把小宝宝变出来嘛。(第一集) 3. 图图要看动画片。(第十五集)
请求	1. 图图, 来和爸爸一起吃, 好吗?(第十一集) 2. 要是不相信我的话, 那么就请看下一集吧。(第三集) 3. 请赶快入场, 再不进去就迟到了。(第七集)
恳求	1. 让您的儿子跟我学武术吧, 求求您了。(第九集) 2. 我有点事想求你。(第二十四集)
乞求	1. 牛...牛爷爷, 拜...拜托您。(第十一集)
建议	1. 我们小孩最相信大人的话了, 所以你们千万不要辜负我们的信任哦。(第三集) 2. 图图和爸爸一起吃, 好不好?(第十二集) 3. 还是你们俩去算了。(第七集)
命令	1. 住口啦。(第十四集) 2. 别动! 快吞口饭团, 不要嚼, 直接咽下去。(第十五集) 3. 停停停停停!(第三集)
提醒	1. 拿到酱油把钱交给超市的阿姨, 记住, 把找的钱拿回来。(第四集) 2. 我给你开的那些药一定要按时吃。(第八集) 3. 壮壮妈, 别忘了星期天到我们家吃晚饭。(第九集)
警告	1. 不行, 危险!(第二十四集) 2. 小心! 小心我的轨道!(第二十四集) 3. 小心! 图图妈, 你没事吧?(第三集)
威胁	1. 小孩儿, 你给我闭嘴。乖乖地跟我走, 要不然, 哼。我就让你再也见不到你妈妈。(第三集) 2. 胡图图, 我限你在三分钟之内把地上打扫干净, 不然...(第二十四集)
招惹	1. 你试试!(第二十集) 2. 大胆白骨精, 吃俺老孙一棒。(第三集)
催促	1. 快点起床!(第四集) 2. 图图, 快点呀。图图, 你怎么了? 快点爬啊。(第五集) 3. 快点给我过来, 把这脏东西给我扔掉。(第六集)
呼救	1. 救命啊, 老公。图图, 妈妈不会游泳。(第十四集) 2. 救命, 快来人呀。救命啊。(第三集)
委托(拜托)	1. 拜托您。(第十一集) 2. 我有点事想求你, 我有急事要出去一下, 晚饭前就能回来了, 我想小豆丁能不能先在你这放一放? 拜托了。(第二十四集)

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
禁止	1. 胡英俊, 不许私自给图图买零食, 更不能带他去吃街边的臭豆腐干、羊肉串。(第十一集) 2. 不许破坏绿化, 不许锯树!(第二十一集)

第六, 社交技巧(11项):

表45 《大耳朵图图》所涉及社交技巧的语言功能表

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
打开话题	1. 图图, 这么早就跟妈妈来买菜呀。(第二十六集) 2. 丁丁你好, 快要生了吧?(第一集) 3. 图图妈, 听说图图要当电视明星啦?(第六集)
引起他人注意	1. 哎, 等一下, 我有一个非常重要的决定要宣布一下。(第十二集) 2. 对了, 我们全家出去旅游一趟怎么样?(第十三集) 3. 对了, 我怎么早没想到呢。(第二集)
寻找更多信息	1. 这个可不止十块钱, 那到底是什么呢?(第四集) 2. 壮壮妈, 也透露一下你对付壮壮的绝招怎么样?(第四集)
要求对方重复	1. 儿子, 你...你再说一遍。(第八集) 2. 什...什么?你再说一遍。(第九集)
确认对方是否听懂	1. 所以图图是他的哥哥, 他是图图的弟弟, 明白了吗?(第二集) 2. 大声呼救, 懂不懂啊?(第三集) 3. 饮料和果汁不能贪喝哟, 小朋友记住了吗?(第五集)
把他人引入话题	1. 图图妈, 这是白小姐, 她刚买了房子, 我带她到你们家参观参观。(第三集) 2. 举例来说, 就像...他。我看这个人就不像个好人。(第三集)
打断他人的话	1. 图图: 还有薯片, 还有冰淇淋...妈妈: 够了, 很好!(第十一集) 2. 图图: 只值一块钱。据我所知...妈妈: 够了, 我受不了了!(第一集) 3. 图图: 还有猪八戒、沙和尚、唐僧、白龙马还有牛魔王, 还有白骨精...妈妈: 够了, 老师您接着问吧。(第九集)
犹豫	1. 我又不会唱歌又不会跳舞, 这...这个任务恐怕不适合我吧。(第六集) 2. 这...这个嘛, 妈妈上次是跟你开玩笑的啦。
转换或转移话题	1. 记得有一次, 我跟你说话...哎呀, 不好了, 我要带壮壮去幼儿英语班, 再不去就要迟到了。(第四集) 2. 随便啦。对了, 昨天爸爸教图图叠纸飞机, 图图忘了没有啊?(第六集) 3. 只有我这个超级大厨师做的出来哦。对了, 图图啊, 你爱看的《娃娃跳跳跳》节目就要开始了, 你可以打开电视机了。(第六集)

语言功能	《大耳朵图图》所符合语言功能的语句
退出交谈	1. 对对对,那我走啦。(第二十四集) 2. 我要带壮壮去幼儿英语班,再不去就要迟到了,孩子的能力是要从小培养的。图图妈再见,拜拜。(第四集)
结束交谈	1. 老板:五百块怎么能买到这么一条纯种狗呢?一分不多,一分不少,五千块。妈妈:什...什么?图图,听话,跟妈妈回家。 2. 壮壮:妈妈,再不走要迟到啦。壮壮妈妈:是啊,不早了,我们得走了。再见。(第九集)

由上表我们可以知道,《对外汉语教学初级阶段功能大纲》收录的117项语言功能中,《大耳朵图图》的语言内容包含了其中的116项语言功能,除“中立”一项没有在动画片中出现外,其他所有的语言功能都与《对外汉语教学初级阶段功能大纲》重合。《大耳朵图图》所使用的语言,是非常贴近学生日常生活的,作为教学素材,不仅可以学习里面的生词和语法点,还能学习初级阶段功能大纲收录的116项语言功能。因此,我们认为,《大耳朵图图》在语言功能方面具有较高的教学适用性。

4. 文化适用性分析

语言是文化的一部分,语言离不开文化,文化也离不开语言。学习者在学习语言的同时,也要加强对中国文化的理解,只有这样,才能起到事半功倍的效果,学习地道的汉语知识。

笔者对《大耳朵图图》第一季26集分别进行了文化内容方面的分析,这些文化内容不仅反映了现当代中国家庭的物质生活,还反映了现代当中国人的价值观念。我们可以从中了解到现当代中国的风土人情、风俗习惯、生活方式、思维方式、价值观念、审美情趣等,因此,《大耳朵图图》是一部不可多得的教学素材。

《大耳朵图图》第一季所涉及的文化内容如下所示:

表46 《大耳朵图图》所涉及的文化内容表

集数	《大耳朵图图》所涉及的文化内容	集数	《大耳朵图图》所涉及的文化内容
第一集	1. 问候、打招呼 2. 《西游记》(孙悟空) 3. 道谢 4. 庆祝 5. 自我介绍 6. 送礼 7. 自谦	第二集	1. 过生日 2. 结婚 3. 送礼 4. 俗语(有心栽花花不开,无心插柳柳成荫) 5. 起名字(小怪) 6. 饮食习惯

集数	《大耳朵图图》所涉及的文化内容	集数	《大耳朵图图》所涉及的文化内容
第三集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 招待客人 2. 称谓语 3. 《西游记》(孙悟空、白骨精、牛魔王) 4. 俗语(得来全不费功夫) 5. 同音词 	第四集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 辅导班 2. 购物 3. 人民币 4. 请人帮忙 5. 中国菜
第五集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 打赌 2. 守信用 3. 尿床 4. 滑滑梯、跷跷板 	第六集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 叠纸飞机 2. 饮食文化 3. 珍惜劳动 4. 道歉 5. 祝酒 6. 唐诗(《静夜思》) 7. 跳体操
第七集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 登台表演 2. 联欢会 3. 唐诗 4. 俗语(不经历风雨怎么见彩虹。走自己的路,让别人说去吧。船到桥头自然直,车到山前必有路。家丑不可外扬。) 5. 绕口令 	第八集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 客套、寒暄 2. 道别 3. 幸福的意义 4. 家庭教育 5. 看病
第九集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 武术 2. 棍操 3. 《西游记》(猪八戒、沙和尚、唐僧、白龙马、牛魔王、白骨精) 4. 孩子的教育问题 5. 猜谜语 6. 交通工具 7. 起名字(胡图图:难得糊涂) 8. 天才梦 9. 称谓语(贵公子) 10. 武术奇才(天资聪明,相貌俊朗,四肢匀称,筋骨柔韧) 	第十集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 敬语 2. 谦让 3. 环保意识 4. 惯用语(穷光蛋) 5. 敬老意识 6. 懂礼貌 7. 邀请 8. 赠送 9. 爱护环境
第十一集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 饮食文化 2. 上火 3. 请客 4. 俗语(上梁不正下梁歪,子不教父之过) 5. 孝顺 6. 苦肉计 7. 道歉 8. 中国菜的烹饪方式 	第十二集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中国菜 2. 发誓 3. 祝贺 4. 招待客人 5. 患病症状 6. 庆祝(万岁)

集数	《大耳朵图图》所涉及的文化内容	集数	《大耳朵图图》所涉及的文化内容
第十三集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 购物 2. 大方 3. 中奖 4. 一家之主 5. 好运 6. 花钱买教训 7. 泡汤(计划泡汤) 8. 母亲节 9. 手艺 	第十四集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 骑大马 2. 男子汉 3. 虎父无犬子 4. 惯孩子 5. 面子 6. 补习班 7. 胆小鬼、旱鸭子
第十五集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中国菜 2. 饮食传统 3. 电视票 4. 印章 5. 京剧 6. 《武松打虎》 7. 商量 8. 知错就改 9. 补习班 	第十六集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 羊胡子疮 2. 中国菜 3. 家长里短 4. 道谢 5. 敬老精神 6. 称谓语 7. 膏药 8. 《西游记》(孙悟空、七十二变) 9. 祖传秘方
第十七集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同音词(开导、开刀) 2. 荡秋千 3. 看望病人 4. 道谢 5. 天气 6. 春游 7. 上火 8. 太上老君、仙丹 9. 风筝 	第十八集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 道歉 2. 阳澄湖大闸蟹 3. 购物 4. 讨价还价 5. 自助餐 6. 中国菜 7. 点菜 8. 饮食文化 9. 男子汉、胆小鬼 10. 八卦
第十九集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 智力游戏(脑筋急转弯) 2. 自谦 3. 交通工具 4. 独木桥 5. 称呼 6. 红烧肉 7. 搅黄 8. 唱戏 	第二十集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同音词(肌肉、鸡肉) 2. 路见不平 3. 告状 4. 客气 5. 道歉 6. 见怪 7. 作诗
第二十一集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 认养树木 2. 居委会 3. 公安局 4. 面子 5. 俗语(种得梧桐树, 引得凤凰来) 	第二十二集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 讨价还价 2. 孩子的教育问题

集数	《大耳朵图图》所涉及的文化内容	集数	《大耳朵图图》所涉及的文化内容
第二十三集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 打招呼 2. 先发制人 3. 股票 4. 道歉 5. 大名鼎鼎 6. 老鹰捉小鸡 7. 中国菜 	第二十四集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 搞鬼 2. 拜托 3. 算数课 4. 火车 5. 顶嘴 6. 馄饨
第二十五集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 幼儿教育 2. 万岁 3. 人称词 4. 汉字 5. 《三字经》 6. 邮递员 	第二十六集	<ol style="list-style-type: none"> 1. 献血 2. 交通工具(小汽车, 大卡车, 自行车) 3. 光荣 4. 伤元气 5. 万岁 6. 孝顺 7. 居委会 8. 中国菜、烹饪方式 9. 女中豪杰

从上表关于文化方面的分析来看,《大耳朵图图》中有许多关于中国文化的俗语、惯用语、包含文化因素的词汇等,还有许多中国文化内容。文化教学的主要目的是为了使学生更好地学习汉语、使用汉语。我们通过动画片中的场景了解相应的文化背景后,学习者就能较容易地习得这些文化内容,更好地使用汉语。

三、动画片在拉脱维亚中学汉语课堂的应用—— 以《大耳朵图图》为例

(一) 动画片应用于拉脱维亚中学汉语课堂教学设计

1. 总体设计思路

首先笔者从教学目标、教学原则和教学方法三个角度探讨动画片应用于拉脱维亚中学汉语课堂的总体设计思路。

拉脱维亚克拉斯拉瓦中学学过八个月汉语的中学生。学生的汉语词汇量在400左右,会基本的汉语表达,对使用动画片进行教学接受度很高。根据拉脱维亚课程设置情况,我们将动画片应用于中学生汉语综合课,综合课一周两课时,每课时40分钟。我

们以《大耳朵图图》第一季1-26集作为教学材料,根据教学需要,从中截取若干1-5分钟的动画片段进行汉语教学。教学中将使用多媒体放映机、词卡、图片等教学用具。

(1) 教学目标

教学目标是教学活动的出发点也是最终归宿。教学目标是指教师就自己课程设置的总的教学目标以及每一堂课的课堂教学目标的总和。它是结合国家或教育部的目标、学科性质和特点以及学生的具体情况,对学生所要学习的内容提出的预期结果。教学目标是教师进行教学活动的指南,也是评价教学效果的主要依据。因此,在开展教学实践以前,需要制定科学、完善、可操作性强的教学目标。

笔者从三个方面来分析动画片应用于拉脱维亚中学汉语课堂的教学目标。

第一,语言目标。在词汇方面,学生能够通过动画片《大耳朵图图》中角色之间对话,通过一定的学习和训练,掌握重点生词的意义、固定搭配以及用法,并能够在日常生活中恰当地使用。在语法点方面,学生能够通过一定的学习和操练,理解并掌握重要语法点的结构和用法,并能在适当的场合灵活地运用。在句子和情节方面,学生在熟悉动画片的主要情节之后,结合学过的知识,通过动画片中角色的对话尝试猜测一些并未学过的词汇、短语、句子等,并能对动画片中角色的性格、做法以及价值观等进行评述并发表自己的意见。

第二,技能目标。通过动画片教学,对学生进行听说读写技能的训练。在基本技能方面,能够理解动画片《大耳朵图图》中话语的逻辑意义并能够把握话语的语用意义,能够在教师的讲解和指导下对动画片中的对话进行模仿与表演,能够根据动画片将角色的语音语调、表情、体态语等准确、连贯地表演出来。在交际技能方面,能够学以致用,将对话中出现的俗语、成语、惯用语等恰当地运用在日常生活中。

第三,情感目标。通过课堂上对动画片《大耳朵图图》的学习,加深学习者对中国风土人情、风俗习惯、生活方式、思维方式、价值观念、审美情趣以及社会生活等的理解、认识和感受。理解中国式家庭教育的交际情景,了解中国人对待家庭以及孩子教育问题的的主要观念,通过动画片中的场景及角色对话,了解汉语中包含文化因素的词汇,了解中国的历史知识。对带有中国文化色彩的内容产生兴趣。能够分析动画片中角色的语言风格和性格特色,能够对角色和情节进行评价。树立汉语表达的自信心,体现合作精神。

(2) 教学原则

语言是人类相互沟通、表达思想的工具,对学习者的听、说、读、写各项能力的培养,必然要求教师有总体教学原则。对于汉语学习者来说,最主要的目的就是能够运用汉语进行日常交际,综合课的主要任务是培养学生听、说、读、写各项能力。在运用动画片进行教学的对外汉语课堂中,我们需要注意以下几项原则。

第一,以学生为中心。在所有对外汉语课堂中,都应该遵守“以教师为指导,以学生为中心”的原则。以学生为中心的教学观念,是对学生学习风格个性化、多样化的承认,主要体现在:教学内容方面,选取符合学习者需求的教学内容——动画片《大耳朵图图》;教学训练方面,充分发挥学生的主观能动性;教学组织方面,与学生学习兴趣相投,开展真实、自然、有趣的课堂活动;教学方法方面,适应学生学习特点和学习水平。

第二,合理选择教学内容。对外汉语教师应该根据学生的兴趣特点和学习目标来选择合适的教学内容。教学素材的选择应该根据学生的学习目的和学习兴趣来选择,比如笔者选用的动画片《大耳朵图图》,是非常符合克拉斯拉瓦中学学习者的学习目的和兴趣的。为了让教学的相关内容落实到学习者的学习中去,教师就要发挥主要作用,即组织教学。在这个过程中,教学媒体的选择与使用,教学资源的计划与分配,也是需要教师合理安排的。

第三,以交际为核心。交际练习作为对外汉语课堂不可缺少的一部分,笔者基于教学素材——动画片《大耳朵图图》,精心设计了师生问答、小组讨论、情景对话、角色扮演等课堂活动,以课堂互动的形式再现真实的交际情景,并在特定情境中完成交际任务。

(3) 教学方法

提高母语为非汉语的汉语学习者运用汉语进行交际的能力这一目的是所有对外汉语课堂进行课程设计时必须要考虑的重要因素,因此笔者在授课过程中,主要采用以下教学方法:

第一,情景法。通过动画片《大耳朵图图》中有意义的情景进行目的语基本结构的操练,培养学习者听、说、读、写四种言语技能。新的语言点在情景中进行介绍和操练,按照先易后难的原则学习语言项目。

第二,听说法。通过反复的操练,用模仿、重复等方法学习目的语,运用动画片《大耳朵图图》中情景、语境直接使用目的语进行表达。利用现代化的教学技术手段进行教学,通过多种途径进行强化刺激。

第三,视听法。使视觉感知和听觉感知相结合,运用现代化技术手段展示动画片《大耳朵图图》中的语言材料,使语言和形象联系起来,并创造接近于真实的情景进行听、说、读、写活动,培养运用目的语进行交际的能力。

第四,交际法。选取动画片《大耳朵图图》中真实自然的语言材料进行教学,不仅强调学生运用语言的正确性,还强调运用语言的得体性。使教学过程交际化,在教学中创造接近真实交际的情景并采用小组活动的形式,通过大量言语交际活动培养运用语言进行交际的能力,并把课堂交际活动与课外生活的交际结合起来。

2. 词汇、语法、文化教学设计

(1) 词汇教学设计

词汇教学是对外汉语教学的基础,学习者只有拥有扎实且丰富的汉语词汇,才能进一步扩展自己的汉语知识面,提高汉语交际水平。在词汇教学设计中,教学方法有很多,但是一切方法都要以能帮助学习者更好地理解 and 运用词汇为目标。通过这些词汇教学方法可以有效地帮助学习者在较短的时间里掌握生词的用法并能够使用生词说出正确的句子。这是学习者接受新知识的重要阶段,因此要给予充足的时间来吸收消化新知识,在理解和掌握动画片中词汇的用法后,再进行相应的练习才会达到预期效果。笔者从词汇展示、词汇解释以及词汇练习三方面来分析词汇教学设计。

词汇展示

词汇展示是词汇教学的第一个环节,对能否引起学习者的学习积极性起着至关重要的作用。教师通过现代化的教学设备,将动画片《大耳朵图图》中需要学习的词汇、词义等在多媒体放映机上依次给学生展示出来,让学习者对将要学习的词汇有大致的了解,再通过动画片的播放,在具体的情景和语境中学习生词,掌握词汇的用法。使用动画片段作为教学素材进行生词展示时,一定要以具体的教学对象为依据。通过笔者的课堂观察发现,初中班级的学生比较喜欢内容简单,比较具有视觉效果的 PPT 进行词汇展示;高中班级的学生则更喜欢词汇展示以丰富多样为主,辅以一些词汇的用法。教师将动画片运用在教学过程中时,应充分考虑学习者的接受度。此外,词汇的展示还可以用制作生词卡片、动作诠释、以旧带新、图片展示并结合生词词义等方式进行展示。

词汇解释

词汇解释是对外汉语课堂的一个重要教学环节,也是学习者能否进行汉语知识积累的关键。使用动画片进行生词教学时,截取动画片中的图片并结合生词词义是词汇解释的一个重要手段。在汉语学习的初中阶段,名词和动词占了生词的很大一部分。因此,教师在生词的学习和讲解阶段,为避免过多地使用媒介语,在名词类词汇的展示上使用能诠释该名词词义的动画片截图,在动词类词汇的展示上,使用动画片中的图片并结合具体的动作进行诠释。但由于不同年级的学习者理解能力、语言水平并不相同,意味着教师在选择不同生词进行讲解时,必须慎重,备课时挑选的动画片最好能与日常生活息息相关。文化差异也是选择动画片时需要考虑的一个重要因素。对外汉语的课堂是一个跨文化的课堂,教师在使用动画片进行词汇教学使学生产生直观感受得同时,也应该因地制宜。不能为活跃课堂氛围,在动画片生词的选择时特意选择一些戏剧性的流行词语。通过笔者的课堂观察,这一类型的词汇及动画截图

对课堂氛围的调节虽然能起到一定的作用,但对生理解动画片的帮助并不大。且该类型词汇的内涵意义较为丰富,不能对词语进行简明扼要地解释。

动画片中的角色体态语也可以作为词汇解释的一种教学方法。动画片中的角色体态语如果使用得当,不仅可以加深学生对动词意思的理解,有时还会给课堂教学气氛带来意想不到的积极效果。

词汇练习

随着对外汉语近年来的飞速发展,针对对外汉语的课堂教学产生了很多有趣且有价值的课堂练习。课堂练习包括机械性练习和交际性练习两部分。机械性练习主要是学生对语言进行重复记忆,交际性练习则注重学生在语言技能上的习得。

教师使用动画片进行词汇教学时,采用的词汇练习方式应尽量做到多样化,可以通过增加每次练习的形式,以训练学生语言的综合能力为目的,避免因生词学习造成课堂的枯燥等负面影响。

在词汇方面的练习,可以采用看图说词、图片配音、看图选词卡、你画我猜、你做我猜、回答问题、词语接龙、听写等方式。

(2) 语法教学设计

语法是构成语言的四大要素之一,学会了语法,学习者可以将词汇、短语、句子等按一定的方式排列组合成语段,这也是交际过程中所要遵守的语言规则。无论学习哪一种语言,如果只是掌握了大量词汇,却不精通语言规则,就不能很好地理解语言内涵,也不能灵活恰当地将词汇组合成有意义的话语,语言交际更无从谈起。在对外汉语教学中,语法点教学成为最重要的内容之一,这会对学习者语言能力的提高起到最直接的作用。

动画片因其具有内容丰富、语言生动、表现力强等显著特点,能以我们喜闻乐见的方式来表现一些较复杂抽象的概念。从现代汉语的语法形态方面进行分析,汉语的变化并不复杂,但各种语序、虚词的使用、子词句之间的关系等内容,对于学习者来说非常难懂、不易于理解。使用动画片进行语法点教学,可以通过丰富多彩的画面将生动活泼的例子呈现在学习者面前,使学生在具体的语言环境中理解语言的内涵,也能使学习者在极其自然的环境下掌握语法知识,增强学生的感知能力与模仿能力,为提高汉语交际能力打下坚实基础。

在语言教学的过程中,情境的重要意义得到了业界学者的一致认可,在导入、讲解语法点等各个环节中,离开了特定的情境,学习效果会大打折扣。只要教师肯用心选择,便能为汉语语法点找到适合的情境进行教学。但值得注意的是,要灵活地采用多种教学方式,提高课堂效率,不要仅为了形式展开动画片的语法点教学。我们可以通过结构式、提纲式、表格式等方法,向学生展示各种句型结构与规律,使学习者明白

使用语法过程中应该注意哪些问题。总之,要根据学习者的能力水平、教学素材选择最恰当的教学方法。

(3) 文化教学设计

对外汉语教学应该以语言教学为主,同时紧密结合相关的文化教学。刘询先生(2000)认为语言本身包含着文化因素,文化是语言教学内容不可分割的一部分。随着学习者语言水平的不断提高,他们对相应文化知识学习的要求就越来越高,而对目的语文化知识掌握得越多,越有利于他们语言交际能力的发展。

在使用动画片进行文化教学之前,要考虑是开展结合语言点的文化教学还是专门的文化课教学。除此之外,还要考虑文化教学模式以及学习者的水平。文化教学模式有三种:知识文化传播模式,即把文化看成一种知识、交际文化训练模式,即把文化看成一种交际活动、多元文化互动模式,即多样化的文化界定,相互比较,探讨异同。根据笔者在克拉斯拉瓦中学教学对象的学习水平以及学习需求,我们采用多元文化互动模式来开展结合语言点的文化教学。

对外汉语教学中的文化因素教学包含了三个方面:第一个是语言教材中的文化因素,第二个是语音、词语和语言结构内部的文化因素,第三个是语言运用的文化背景因素。本文文化教学设计的文化因素包括动画片《大耳朵图图》中的词汇文化因素以及语言素材中的文化因素。

除此之外,我们在使用动画片《大耳朵图图》开展文化教学时,还要考虑文化教学的内涵、文化教学的量以及文化教学的方法等方面。

(二) 教学案例设计及实施

1. 教学对象

拉脱维亚克拉斯拉瓦中学学过八个月汉语的11年级学生。

2. 教学课时

两个课时,每个课时40分钟。

3. 教学材料

动画片《大耳朵图图》第一季第六集3:20-5:14的动画片段。

4. 教学内容

表47 教学内容表

妈妈:这孩子学会自己玩啦。牛肉汤真香啊。今天家里那两只馋猫一定会把肚子喝得圆鼓的。这香喷喷的美味牛肉汤是我今天最得意的作品。让我尝尝。

(心想)主持人:我宣布本届奥斯卡大奖,金汤锅奖得主是:图图妈。

妈妈:谢谢大家,我今天真是太高兴了。今后,我会更努力,用这奖杯为全家人做出更香更美的牛肉汤,排骨汤、蔬菜汤、鸡汤、鱼汤、所有汤。为人类的美食事业贡献出我的微薄力量,谢谢。

妈妈:这...怎么回事?怎么回事?又是我?我受不了啦,胡图图你给我过来。你竟敢用这种脏东西破坏妈妈的美味牛肉汤?你这孩子怎么一点不会珍惜别人的劳动呢?快点给我过来,把这脏东西给我扔掉。这是什么东西啊?天呐!这...,这不会是真的吧?图图。

图图:妈妈气坏了。

妈妈:过来,让妈妈好好看看你。

图图:妈妈的样子好可怕。

妈妈:图图,我的好儿子。

图图:妈妈,对不起。

妈妈:妈妈没有生气啦,妈妈是高兴哦。来,乖儿子,过来让妈妈亲亲,妈妈实在太高兴啦,梦想变成现实了。这一天终于来到了。

图图:《娃娃跳跳跳》。

妈妈:是啊,这是电视台给胡图图小朋友来的信。是通知图图星期天到电视台参加节目《娃娃跳跳跳》的哦。图图马上就要见到朵朵姐姐和学问哥哥啦。

生词:馋猫、香喷喷、得意、作品、宣布、得主、今后、奖杯、所有、人类、美食、事业、贡献、微薄、力量、受不了、破坏、美味、珍惜、劳动、竟敢、实在、梦想、现实、终于。

语法点:形容词作结果补语、把字句、怎么回事。

语言功能:感谢、道歉、询问、纠正、解释、赞赏、质问、怀疑、责备、高兴。

文化:道谢、中国汤文化、珍惜劳动、道歉。

5. 教学目标

第一,在词汇方面,学生能够通过动画片《大耳朵图图》中角色之间对话,通过一定的学习和训练,掌握重点生词的意义、固定搭配以及用法,并能够在日常生活中恰当地使用。

第二,在语法点方面,学生能够通过一定的学习和操练,理解并掌握重要语法点的结构和用法,并能在适当的场合灵活地运用。

第三,在文化方面,理解中国式家庭教育的交际情景,通过动画片中的场景及角色对话,了解汉语中包含文化因素的词汇,了解中国的历史知识。

第四,在句子和情节方面,学生在熟悉动画片的主要情节之后,结合学过的知识,通过动画片中角色的对话尝试猜测一些并未学过的词汇、短语、句子等,并能对动画片中角色的性格、做法以及价值观等进行评述并发表自己的意见。

6. 教学重难点

教学重点:能够使学生理解并掌握重点生词和语法点的用法,并能够在日常交际中恰当地使用。

教学难点:学生能通过动画片中角色的对话,对动画片中角色的性格、做法以及价值观等进行评述并发表自己的意见。

7. 教学案例设计及实施

第一课时

1. 课堂导入(3分钟)

课堂导入在教学中起着非常重要的作用,课堂导入需遵循趣味性和针对性原则。

教师:同学们,你们知道这是什么吗?



图1 牛肉汤

学生:这是汤。

教师:很好,那你们知道这是什么汤吗?

学生们陷入了沉默,纷纷摇头。有个别同学开始猜测:是猪肉汤吗?

教师:这是牛肉汤。在中国的安徽省非常有名。

教师:我们今天要学的内容,和牛肉汤有关。如果妈妈做了好喝的牛肉汤,有小朋友破坏了,会有什么样的后果呢?

随后介绍动画片素材,并为学生简要介绍动画片里的主要人物:胡图图、图图妈妈(张小丽)。

2. 词汇展示与解释(20分钟)

播放选取的动画片《大耳朵图图》第一季第六集3:20-5:14的动画片段,并让学生在观看时把不懂的词汇记录下来。

在学生对动画片段有初步了解之后,进行生词部分的讲解:

- (1) 馋猫[chán māo], 贪吃的人(语气有亲昵的意味,表明说话者之间有较为熟悉或亲密的关系), gluttonous person。
- (2) 香喷喷[xiāng pēn pēn], (饭菜)很香, savory。
- (3) 得意[dé yì], 感到满意时的高兴心情, pleased with oneself。
- (4) 作品[zuò pǐn], composition、works。
- (5) 宣布[xuān bù], 公开正式地告诉(大家), to announce、to declare。
- (6) 得主[dé zhǔ], 在比赛中得奖的人, winner (in a competition)。
- (7) 今后[jīn hòu], 从今以后, from now on。
- (8) 奖杯[jiǎng bēi], trophy cup。
- (9) 所有[suǒ yǒu], 全部, all。
- (10) 人类[rén lèi], humanity。
- (11) 美食[měi shí], 好吃的食物, delicious food。
- (12) 事业[shì yè], cause、career。
- (13) 贡献[gòng xiàn], contribute。
- (14) 微薄[wēi bó], 少的, meager。
- (15) 力量[lì liàng], 能力, strength、power。
- (16) 受不了[shòu bù liǎo], 超出了自己的忍耐限度, can't stand。
- (17) 破坏[pò huài], to break、to destroy。
- (18) 美味[měi wèi], delicious。
- (19) 珍惜[zhēn xī], to cherish。
- (20) 劳动[láo dòng], labor、work。
- (21) 竟敢[jìng gǎn], 竟然敢, 出乎意料的大胆, dare。

(22) 实在[shí zài], 的确, indeed、really。

(23) 梦想[mèng xiǎng], dream。

(24) 现实[xiàn shí], reality。

(25) 终于[zhōng yú], at last、finally。

3. 词汇练习(15分钟)

学习完生词之后,再次播放动画片段,进行句子排序练习,旨在训练学生的辨别分析能力与快速反应能力。

首先,教师将事先打印好的练习题纸发给每个学生,并简单介绍该练习,给学生一分钟的时间浏览题目。教师可以在答题处提前给出一个答案,降低题目难度。其次,教师播放动画片段,教师在播放时可以在题目句子出现的地方做适当停顿,给学生思考和答题的时间。第三,教师检查学生的答题情况,并请学生说出自己的答案。最后,教师带领学生再次观看这一动画片段,教师进行讲解,并适当地停顿、重复,检查学生的答案,并带领学生朗读练习题中的句子。句子排序练习题如下:

表48 事件排序题表

1. 妈妈气坏了。
2. 牛肉汤真香啊。
3. 把这脏东西给我扔掉。
4. 我今天真是太高兴了。
5. 妈妈的样子好可怕。
6. 你竟敢用这种脏东西破坏妈妈的美味牛肉汤?
7. 妈妈实在太高兴啦,梦想变成现实了。
8. 让我尝尝。
(2)--()--()--()--()--()--()--()
正确答案: (2)--(8)--(4)--(6)--(3)--(1)--(5)--(7)

随后,进行观看动画片段并回答问题的练习,旨在训练学生的总结概括能力与分析辨别能力。

首先,教师介绍“回答问题”这一课堂活动。其次,教师把练习题纸发给学生,让学生先浏览练习题。第三,观看动画片之后,让学生回答问题,其他学生进行纠正或补充,教师做总结。回答问题练习题如下:

表49 回答问题练习题表

1. 图图妈妈最得意的作品是什么?
2. 金汤锅奖的得主是谁?
3. 图图妈妈为什么特别生气?
4. 之后, 图图妈妈为什么特别高兴?
5. 图图为什么要跟妈妈道歉?
6. 你觉得图图妈妈的梦想是什么?

答案:

1. 妈妈最得意的作品是美味的牛肉汤。
2. 金汤锅奖的得主是图图妈。
3. 因为图图破坏了妈妈的牛肉汤。
4. 因为图图要去电视台参加节目了。
5. 因为图图破坏了美味的牛肉汤, 妈妈生气了。
6. 妈妈的梦想是图图能上电视, 成小明星。

3. 布置作业(2分钟)

朗读生词, 并尝试用本节课学过的生词造句; 观看动画片段并跟读, 尝试模仿动画片中人物的语言。

第二课时

1. 复习上节课内容(3分钟)

2. 语言点教学(25分钟)

根据动画片段中的情景教授语法点, 学生进行造句练习。

(1) 形容词作结果补语(妈妈气坏了。):

形容词作结果补语表示变化的结果, 补语由形容词充当。结果补语紧跟在形容词后, 中间不能插进别的成分。例如:

- A. 这个想法棒极了。
- B. 他们吃饱了。
- C. 这个玩具玩腻了。
- D. 作业写完了。

(2) 把字句(今天家里那两只馋猫一定会把肚子喝得圆圆的。把这脏东西给我扔掉。):

把字句是指用介词“把”，把动词支配的成分提到动词前来表示的一种句式。基本格式为：名词(施事)+把+名词(受事)+动词+其他。例如：

- A. 图图把花瓶打碎了。
- B. 爸爸把小美带来了。
- C. 他们把小狗带回家了。
- D. 图图把报纸给了爸爸。

(3)怎么回事：

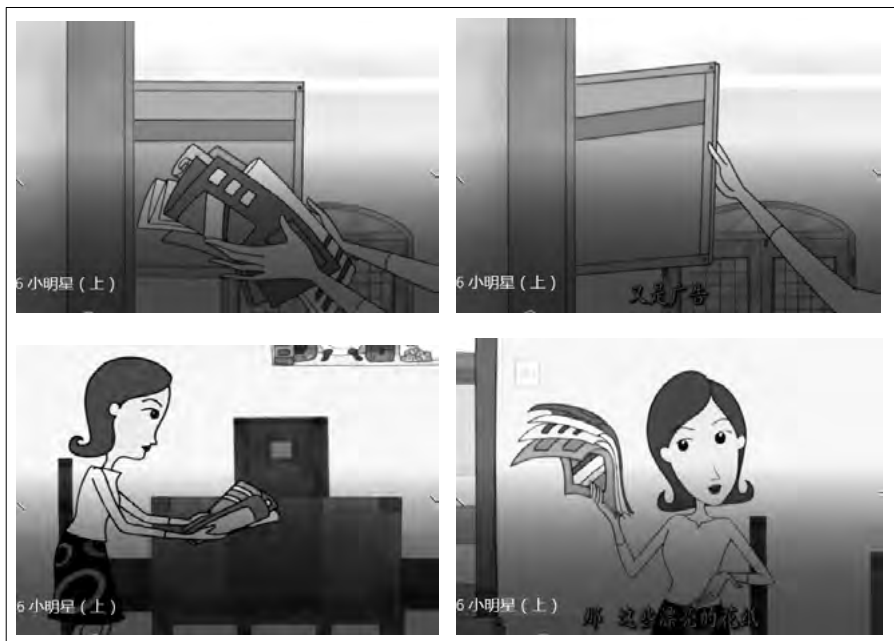
指询问发生了什么事。例如：

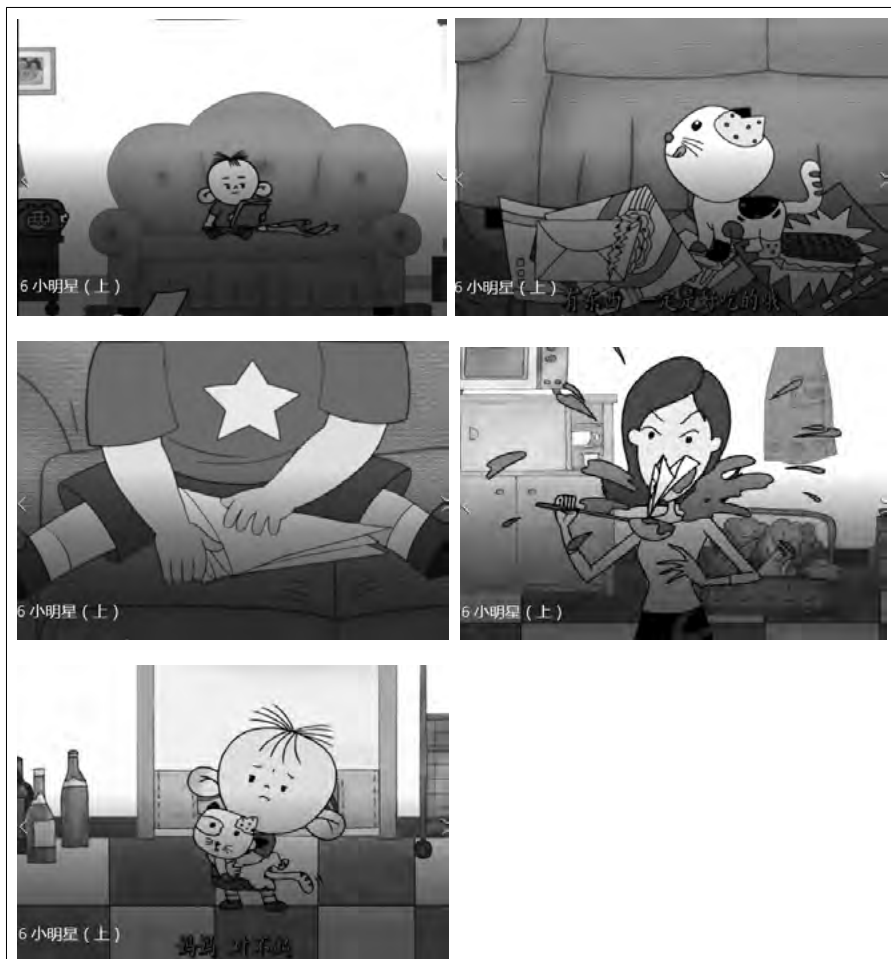
- A. (水撒了)妈妈:这怎么回事?
- B. 看他脸色不好,问问怎么回事。
- C. 你和他怎么回事?

随后,进行看图说话的练习,旨在训练学生正确使用把字句,以及汉语逻辑思维的能力。

首先,教师上课前把准备好的动画截图做成PPT,包含9张动画图片。其次,在PPT上展示这9张图片,讲解“看图说话”这一课堂活动。第三,通过图片和提示词,引导学生用“把”说出正确的句子。最后,纠正学生有错误的句子,并呈现正确的把字句。看图说话练习题如下:

表50 看图说话题表





提示词：花纸、邮箱、信封、拆、抱

答案：

1. 妈妈把花纸拿出来。
2. 妈妈把邮箱的门关上。
3. 妈妈把花纸放在桌子上。
4. 妈妈把漂亮的花纸送给图图。
5. 图图把花纸扔到地上。
6. 图图把信封拆开。
7. 图图把信纸叠成纸飞机。
8. 图图把妈妈的牛肉汤破坏了。
9. 图图把小怪抱起来。

之后,进行角色扮演的训练,旨在培养学生用汉语思考的能力,以及令学生将所学知识运用到交际当中的能力。

首先,将学生分成两人一组,进行课堂准备。比如角色的分配、准备道具、设计表情、手势、体态语等。其次,让学生一一到前面进行角色表演,若个别学生把台词忘了,教师可以在旁边小声提示。第三,教师对学生的表演进行鼓励,然后按照主要的语言项目加以重复和强调,对影响交际的错误给予纠正。

3. 文化教学(10分钟)

中国汤文化:汤文化是中国饮食文化的一部分,是中华民族宝贵的文化财富。在中国南方,大部分地区以米饭为主食,汤作为人们所吃的各种食物中最富营养、最易消化的品种之一,是和地域分不开。在陶器还没有产生之前,人们已经会“煮汤”了。当时,在地上挖一个坑,铺上兽皮,放进水和要煮的食物,然后在坑附近点燃柴火,将石头烧烫以后投入坑内,水煮开食物煮烂以后,作为汤喝。在中国汤文化的历史积淀中,各地都形成了独具特色的汤,比如四川酸辣汤、山东羊肉汤、安徽牛肉汤、广东老火靚汤、江西瓦罐汤等。在古时候,为了表示对客人的尊重,主人会亲手煲汤并送到客人面前。

珍惜劳动:自古以来,中华民族的传统便是勤俭节约,珍惜劳动。妈妈辛辛苦苦为图图做出美味的牛肉汤,被破坏了妈妈大发雷霆,因为现在良好的生活条件都是来之不易的,要学会尊重他人的劳动、珍惜他人的劳动。

随后,进行文化观点的讨论。

教师提出两个问题:

- A. 中国有许多有名又好喝的汤,拉脱维亚有什么有名又好喝的汤吗?一起说说吧。
- B. 世界上许多地方的人都认为勤俭节约、珍惜劳动是好习惯,拉脱维亚人是怎么看的呢?

4. 布置作业(2分钟)

观看动画片段并跟读,尝试挡住字幕对动画片进行配音。

(三)教学反思

1. 优势

从学生和教师的听课反馈可以看出,动画片对拉脱维亚中学汉语教学有着不可忽视的作用,并在课堂中产生了积极的效果。

首先,在激发学生学习兴趣,减少学生流失率方面产生了积极的效果。在未使用动画片进行汉语教学时,学生学习汉语的积极性不高,学生流失率严重。在与学生进

行沟通后发现,原本依《体验汉语基础教程》授课,辅以PPT和图片形式的静态教学模式并不能引起学生的兴趣,因此学生的积极性不高,处于被动地学习汉语的状态,导致学生认为学汉语很无聊,甚至出现部分学生不再学习汉语的情况。动画片这种声音、画面结合的动态教学模式能吸引学生的眼球,在运用动画片进行汉语教学以后,笔者发现学生参与课堂教学的积极性明显增高,部分退出汉语学习的学生重返汉语课堂,学生不再只是被动的学习汉语。

其次,在提高学生交际能力方面,也产生了积极的效果。在使用动画片进行汉语教学以后,学生表达的语言更加丰富,学生不再局限于单一的、习惯使用的语言表达形式,而是逐渐尝试运用所学的新的、更地道的语言,如,“你迟到了,怎么回事?”等。动画片丰富多彩故事情节为汉语教学提供了真实、生动的教学情景,所设计的教学活动使学生了解词语、句子在不同场合的不同表达方式,使得学生的语言表达越来越恰当、得体。

2. 存在的问题及解决方案

通过上文中对动画片《大耳朵图图》案例设计的应用与实施,笔者在教学实践中也发现了一些问题,比如,个别学生在课堂上注意力不太集中,不能很好地全身心地投入到汉语课堂中来,有些学生对于词汇、语法点以及课堂活动的理解和接受速度较慢,个别学生在进行交际活动时,会出现偏离主要话题等问题。这些问题的出现使笔者从课堂管理、教学形式多样性以及教学内容丰富性三方面进行反思。

动画片的应用应重视课堂管理。汉语课的课堂时间十分宝贵,教师在课堂中应起到引导作用,提高教学效率。然而,有时学生在进行课堂练习的过程中,会不知不觉偏离相关的话题,减慢课堂进度。这时候教师应在学生练习的过程中找恰当的机会,及时将话题拉回来。在教学过程中教师要适时地对课堂进行干预,以保证课堂教学的顺利进行,从而提高教学效率。

动画片的应用也应注重教学形式的多样性。在教学实践中,教师为了避免学生对某种教学形式产生麻木抵触的心理,应该努力丰富教学方式,考虑教学形式的新颖性,尽量激发学生的学习热情及兴趣。在此案例的应用中,课堂导入可以采取更加多样化的形式,如通过游戏导入,听歌导入,故事导入等。在词汇教学方面还可以采取选词讲故事的方式。在练习方面,还可以采取结局猜想式、描述动画片等练习形式。因此,教师需要思考与开展更多有趣有效的教学形式,以活跃课堂气氛,提升教学质量。

动画片的应用还应注重教学内容的丰富性。丰富有趣的教学形式可以提升课堂的趣味性,激发学生学习的热情,教学形式是对教学内容的多样化生动化具体化的外在表现,教学内容才是教学中最基础最核心的部分。本案例的实施,在教学内容方面仍有可供改进和完善之处。比如在教学环节的设置方面,教师在第一课时导入新课之

前可以对上节课的内容进行适量的复习,或者也可以对已学习过的相关内容进行联想和复现,从而加深对已学过内容的理解,为学生今后的学习打好基础。在教学准备方面,教师可以在授课之前将教学内容提前发给学生,让学生提前熟悉教学内容,使学生在课前做好更充足的准备,学生更快地接受新的知识,更快地内化知识,扩大语言输出量,并降低课堂焦虑感,从而提升学生的汉语水平,将汉语运用到交际当中。

参考文献

专著:

- [1] 黄伯荣,廖序东.现代汉语(增订版)[M].高等教育出版社,2002.
- [2] 刘珣.对外汉语教育学引论[M].北京语言文化大学出版社,2000.
- [3] 吕必松.对外汉语教学概论(讲义)[M].教育部汉语作为外语教学能力认定工作委员会办公室,1996.

期刊:

- [1] 曹莉敏.中文电影在对外汉语教学中的应用[J].电影文学,2011, No.540(15):64-65.
- [2] 崔永华.对外汉语语法课堂教学的一种模式[J].世界汉语教学,1989(2):97-104.
- [3] 何杰.拉脱维亚大学的汉语教学[J].世界汉语教学,2000(2):111-112.
- [4] 贾放.关于文化课整体设计的构想[J].北京师范大学学报:社会科学版,1994(6):103-106.
- [5] 姜淑芬.影视教学与学生交际能力的培养[J].外语电化教学,1996(3):12-13.
- [6] 李卫光.初探中国传统影视作品与对外汉语初级文化教学——以《东方小故事》《成语动画廊》为例[J].艺术教育,2015(5):218-218.
- [7] 李新惠.汉语作为第二语言的学习策略研究[J].长江大学学报(社科版),2009,32(4):159-160.
- [8] 彭飞,张红.拉脱维亚的汉语教学历史和近况[J].海外华文教育,2011(4):93-98.
- [9] 肖路.对外汉语影视课中教师的主体作用[J].华文教学与研究,2003(3):32-38.
- [10] 杨寄洲.对外汉语教学初级阶段语法项目的排序问题[J].语言教学与研究,2000(3):9-14.
- [11] 张德鑫.电视汉语教学片的原理和设计——兼说《你好,北京》[J].语言教学与研究,1995(3):106-114.
- [12] 赵金铭.教外国人汉语语法的一些原则问题[J].语言教学与研究,1994(2):4-20.
- [13] 赵金铭.对外汉语教学概论[J].汉语学报,2005(3):54-61.

论文:

- [1] 方红娟.对外汉语文化教学大纲研究[D].广西民族大学,2016.
- [2] 高广太.动画电影片断在对外汉语中高级视听听说课堂教学中的应用——以功夫熊猫(上译版)为例[D].山东大学,2012.
- [3] 贺桂梅.中国传统动画在对外汉语文化课教学中的应用探索[D].广西大学,2013.
胡瑞.对外汉语动画视听听说教学探析及教学设计[D].陕西师范大学,2011.
- [4] 金伊恩.动画片《大耳朵图图》作为对外汉语视听听说教材的价值研究及教学设计[D].山东大学,2011.

- [5] 李晶. 动画片在韩国高中汉语教学中的应用研究[D]. 沈阳师范大学, 2014
- [6] 李景玉. 动画片在韩国高中汉语课堂教学中的应用——以《大头儿子和小头爸爸》为例[D]. 山东大学, 2011.
- [7] 马晓虹. 以情景喜剧为资源的对外汉语视听教学探析——以《我爱我家》为例[D]. 山东大学, 2011.
- [8] 戚雨微. 动画片在对外汉语初级口语教学中的应用研究[D]. 伊犁师范学院, 2017.
- [9] 邵馨慧. 对外汉语培训学校口语课教学设计[D]. 辽宁师范大学, 2014.
- [10] 盛铭. 拉脱维亚斯密尔提恩中心学校汉语教学现状调查研究[D]. 中央民族大学, 2016.
- [11] 王溪. 电视综艺节目在对外汉语口语课中的应用[D]. 北京外国语大学, 2014.
- [12] 于婧媛. 拉脱维亚汉语教学现状调查研究[D]. 吉林大学, 2014.
- [13] 赵丹. 对外汉语初级综合课多媒体辅助教学设计研究[D]. 内蒙古师范大学, 2014.

支架式教学法在拉脱维亚初级汉语综合课中的应用研究

——以克拉斯拉瓦中学为例

麻莉

摘要: 支架式(Scaffolding)教学法以学生为中心, 通过独立探索、情境交际、协作学习充分发挥学生的创造性, 最终建构知识。是一种较为有效的教学方法。

本文以拉脱维亚克拉斯拉瓦中学汉语班的学生为研究对象, 结合个人在该校的汉语教学实践, 综合运用课堂观察法、问卷调查法等方法, 探讨了支架式教学法在该校初级汉语综合课中的应用, 结合该校汉语学习者的学习需求和特点、课程类型、教材、教学目标等分析了支架式教学与该校汉语教学的适切性。在支架式教学法的指导下对初级汉语综合课进行设计和教学过程实施, 对教学实施效果进行了分析。研究发现, 支架式教学法有利于激发学生的学习兴趣, 提升学生的自信心, 改善课堂教学效果, 增强语言的交际性, 增加教师教学的指导性。但也存在着教学资源有限, 教学支架搭建、支架难度控制和评价出现偏差, 如何针对不同水平和学习类型的学习者搭建合适的支架等问题。

A Study on the Application of Scaffolding Teaching Method in the Primary Chinese Comprehensive Course in Latvia: A Case Study of Kraslava State Gymnasium

Ma Li

Abstract

Scaffolding teaching method takes students as the center, gives full play to students' creativity through independent exploration, situational communication and collaborative learning, and finally constructs knowledge. It is a more effective teaching method.

This paper takes the students in the Chinese class of Kraslava State Gymnasium in Latvia as the research object, combined with the personal Chinese teaching practice in the school, and comprehensively uses the methods of classroom observation and questionnaire investigation.

This paper probes into the application of scaffolding teaching method in the primary Chinese comprehensive course of this school. Combined with the learning needs and characteristics, course types, teaching materials and teaching objectives of Chinese learners in this school, this paper analyzes the appropriateness of scaffolding teaching and Chinese teaching in this school. Under the guidance of the scaffolding teaching method, the primary Chinese comprehensive course is designed and implemented, and the teaching effect is analyzed. The study found that scaffolding teaching method can stimulate students' interest in learning, enhance students' self-confidence, improve classroom teaching effect, enhance language communication, and increase teachers' teaching guidance. However, there are also some problems, such as the limited teaching resources, the construction of teaching scaffolds, the control of the difficulty of scaffolds, the deviation of effect evaluation, and how to build suitable scaffolds for learners of different levels and learning types.

一、支架式教学法及其在海外初级汉语课教学中的可行性

(一) 支架式教学法

1. 支架式教学法的内涵

“支架”原为建筑行业的脚手架，建筑工人用它使层层大楼拔地而起。“概念支架”(Conceptual Framework)指为学习者构建知识提供一种概念框架。^[1]布鲁纳借助“脚手架”作为对概念框架的比喻，提出“支架式教学”(Scaffolding Instruction)，即该框架应按照学生的最近发展区来建立，通过支架的作用，把学习者的理解逐步引向深入。^[2]

^[1] Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. The role of tutoring in problem solving [J]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1976(3):89-100.

^[2] Bruner, J. S, The role of dialogue in language acquisition [A]. In S.R.J. Jarvell & W.J.M. Levett (eds). *The Child's Conception of Language*[C]. New York: Max-Plank-Institute for Psycholinguistics, 1978:241-256.

2. 支架式教学法的理论基础

(1) 最近发展区

维果茨基于1930年提出了“最近发展区”(Zone of Proximal Development)理论。该理论指出了教学与发展的关系。他认为“好的教学需走在发展的前面。”^[1]过去,研究人员认为,儿童的智力需达到一定的发展水平才可以接受教育,为了探索孩子在某个领域能否接受教育的潜力,维果斯基开始关注智力测试领域,同时提出了“最近发展区”的概念。该概念指儿童独立解决问题的实际发展水平与在成人或有能力的同伴指导与帮助下解决问题的潜在发展水平之间的差距。^[2]在教师指导下,学生将教师的经验转化为自己的,将潜在的发展变为现实的发展。可见,教学的意义就是不断缩小并消除两个水平间的差距。

教学不是在学生已有知识水平上的重复,而是要以发展为指导,要符合学生的发展水平。学生在解决新问题时所需的能力水平和已有能力水平间应存在一定的差距,而这种差距需使学生在教师的帮助和自己的努力下能得到消除。基于最近发展区理论的支架式教学强调根据学生新旧经验间的联系,搭建支架使学生完成无法独立完成任务,进而提升学生解决这类任务的能力,实现对最近发展区的跨越。这一过程不仅增强了教师与学生间的互动,而且利于帮助学习者建构新的认知。

(2) 建构主义理论

建构主义(Constructivism)是受社会文化发展理论、认知理论、发现学习等理论影响而形成的。它的基本观点包括以下几点,一,新知识源于对原有知识的加工和创造。知识的获取不仅需要靠自己已有的经验,而且还依赖一定的社会文化机制。二,学习是主动建构意义。三,建构主义认为教学不是简单地灌输知识,而是借助学生原有的经验,引导学生通过探索合作学习主动建构新经验。

以建构主义为理论基础的支架式教学强调运用学生的新旧知识的联系,搭建支架,通过支架的作用建构新知识。这种教学模式为学习者创造了更多主动构建知识的机会。

(3) 可理解性输入

克拉申1985年在《输入假说:理论与启示》中提出了可理解性输入(Comprehensible Input)假说。他认为获得语言的方式是吸收可理解性输入。^[3]他用“ $i+1$ ”表示。“ i ”代表目

[1] Vygotsky, L. S & Kozulin, Alex. *Thought and Language* [M]. Cambridge: MIT Press. 1986:188.

[2] Van der Veer, R. & Valsiner, J. *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis* [M]. Oxford: Basil Blackwell Ltd. 1991:336-341.

[3] Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon Press, 1981:25.

前的水平,“i+1”是比目前稍高的语言水平。基于可理解性输入理论的支架式教学强调教师寻找到对学生即将输入的语言与学生现有的水平之间的联系,在两者之间搭建支架,提供可理解的输入材料帮助学生习得新的语言知识和能力。可理解性输入理论和支架式教学都强调学生在现有水平上向临近的更高水平攀登。

3. 支架式教学法的支架类型

(1) 问题支架

问题支架指人们为了完成某一目标所面临的未知状态。问题支架具有启发性,它利于教师对学生学习中潜在的困难做出估计,是教学中最常见的支架。问题支架可以帮助学生在老师的指导下,通过回忆起已有的知识快速地进入新话题。如在《体验汉语基础教程》(上)“买食品”的教学设计中,学习询问水果的价格时,老师可以从学生最喜爱的水果过渡到买食物,接着便可顺利地讲到问价格。搭建问题支架,以学生感兴趣的问题引入,既吸引了学生的注意力,又能把学生迅速拉到主题里,学生在老师的步步引导下打开了本节课的思路。

(2) 建议支架

建议支架指学生学习受阻时,教师提出建议帮助其顺利学习。建议支架具有直接性,它可以使学生更易理解知识点,提高学习信心。

(3) 工具支架

工具支架是借助现代化的教学设备将教学内容直观地展示给学生,这些工具主要有图片、PPT、视频、音频等。它有助于学生直观地理解知识,使学习变得更有兴趣,还能加深学习印象。比如在讲《体验汉语基础教程》(上)“问路”这一话题时,需要扩展交通工具,那么用图片便可直观清晰地展示出各种交通工具。如在讲《体验汉语基础教程》(上)“问国籍”时,用图片展示各个国家的国旗或是代表国家特色的服装,不用过多的语言解释,国家名称就一目了然。

(4) 范例支架

范例支架是通过举例让学生清晰地掌握学习目标,避免盲目理解,提升运用的准确性,它包括行为示范和实物示范。行为示范是给学生直观地展示真实语境中的汉语交际的全过程,包括会话的过程、会话者的语气、神态及肢体语言等。行为示范支架可以增强学生对会话交际的感性认识。常见的例子是在学习会话时,教师可以先播放一段真实场景中的会话视频或进行一段真实性示范表演。

实物示范是用实物作为例子帮助学生明确预期的学习目标。例如要求学生用“自我介绍”来复习《体验汉语基础教程》(上)1-6课的内容,首先可以给学生展示一份优

秀的自我介绍范例,在内容和语法上引导学生。范例展示可以避免过多无用的解释,以直观的方式帮助学习快速地达到学习目标。

(5) 图表支架

图表支架是用图示或表格引导学生有效地整合学习信息,提高了学习效率。它具有概括性的特点。如讲授“问路”时,可以借助地图帮助学生掌握地理位置;在“问时间”的教学设计中,让学生制作一个时间表来描述“我的一天”,既练习了时间的表达,又直观且清晰地展示出了学生一天里所做的事情;在“问日期”的教学设计中,按时间顺序制作一份中国传统节日的时间表,不仅能加深学生对中国传统节日的了解,而且还掌握了日期的表示法。

(二) 支架式教学法在拉脱维亚初级汉语综合课教学中的可行性

1. 支架式教学法的自身优势

支架式教学法具有尊重学生主体性、强调真实的教学情境、符合初级阶段学生的学习水平和发展能力等特点。

(1) 尊重学生的主体性

支架式教学法强调以学生为中心开展教学活动。教师不是机械地把知识传递给学生,而是让学生通过理解语言点之后,将吸收的语言知识运用到日常生活交流中,这才是学生学习的目的。支架式教学强调老师要从学生的需求出发进行教学设计,在学生现有的知识和经验的基础上,通过老师的引导和帮助,在独立思考、合作互动和真实的教学情境中完成知识的构建。这不仅能帮助学生养成独立思考的习惯,而且也促进了学生间的协作能力,尊重了学生的主体地位。

(2) 强调真实的教学情境

支架式教学法强调为学生提供真实的教学情境。教师通过创设接近真实的情境可以提高学生语言知识运用的灵活性,也可帮助教师预测学生在情境学习中可能遇到的错误。真实情境中的教学活动增强了学生发现和探索问题的能力以及交流协作能力,使学生在交流中共享知识,提高言语表达技能。

(3) 符合初级阶段学生的发展水平

支架式教学法从学生现有水平出发,引导其向稍高一点的潜在发展水平迈进。这一渐进式的过渡可以帮助学生降低畏难情绪,提高理解速度,利于学生向高处攀登,符合学生的发展水平。

2. 支架式教学法符合初级汉语综合课的特点和教学原则

汉语综合课的综合性不仅指内容上它承担着培养学生听说读写综合技能的任务,而且在训练方法上也具有综合性,为了掌握每一项技能而采用综合训练的方法,为学习者提供语音、词汇、语法、语用等。而支架式教学设计中,为实现某一语言目标也综合运用各种支架类型和训练手段,这一特点与综合课中利用多种训练手法来实现语言综合技能的提升不谋而合。

支架式教学法符合初级汉语综合课的教学原则。

第一,支架式教学设计符合实践性原则。初级汉语综合课中,要求老师在课堂上精讲多练。而在支架式教学设计中也体现了实践性原则,老师搭建支架,让学生在交流互动中得到提升。老师只起引导者的作用,整个知识构建的过程是学生在实践中独自探索和合作学习完成的。所以支架式教学重实践的原则和初级汉语综合课的实践性原则不谋而合。

第二,符合交际性原则。初级汉语综合课的教学目标是培养学生的语言交际能力。支架式教学中结合学生的需求设计真实的情景,让学生能感受到交际的全过程是如何进行的。在情景交际中激发了学生的表达欲望,提升了汉语交际能力。

第三,符合以学生为中心的原则。为设计合适的支架而寻找学生的最近发展区,引导学生进入情境是为了帮助吸引学生到话题中,自主探索、合作学习等环节的主角均为学生,可见支架式教学法和初级汉语综合课都主张所有的教学活动围绕学生开展,鼓励学生参与教学全过程。

第四,支架式教学设计符合趣味性原则。支架式教学设计中,用多样且有趣的支架吸引学生,通过有意义的情境对话来习得语言。教师借助充满趣味性的教学手段使学生提升了语言能力。

3. 支架式教学法符合拉脱维亚中学生的学习特点

通过笔者对拉脱维亚克拉斯拉瓦中学汉语课堂的观察,以及对拉脱维亚中学生的性格和学习特点的观察与分析,结合支架式教学理论的研究,发现支架式教学理论在拉脱维亚中学汉语课上是可以行得通的。这主要是由于拉脱维亚的中学生的性格特点、学习特点和支架式教学相关理论的贴合度较高而决定的。

首先,通过课堂观察,笔者发现拉脱维亚的中学生在汉语课堂上比较爱问问题、思维活跃,创造性较强。这一特点和支架式教学理论中注重发挥学生的创造性的特点相吻合。支架式教学中,让学生通过独立思考和探索,逐步拆除支架,向“潜在发展水平”靠近。这一环节强调了学生的主动创造性。相比较传统的教学方法里老师直接把知识传递给学生效果更突出,它可以锻炼了学生的思维能力和创造性。恰好拉脱维亚的中学生爱探索发现问题,因此支架式教学理论较适用于拉脱维亚中学的汉语课堂。

其次,通过调查问卷和课堂观察发现拉脱维亚的中学生在汉语课堂上善于合作学习,这与支架式教学理论注重小组协作学习的特点相一致。通过课堂观察,发现学生遇到不懂的问题时最常用的解决方法是与同学相互讨论,若问题得不到解决,便去询问老师。这种互助的学习方式与支架式教学理论很贴近,学习是师生、生生互动的过程。支架式教学中,师生互动是通过老师借助支架,引导学生学习。而生生互动是以小组协作的学习方式展开的。合作学习利于增强学生的团队意识和凝聚力,满足了学生的好胜心,使学生学习更积极。因此,拉脱维亚中学生善于合作学习的特点适用于支架式教学的课堂。

最后,笔者发现拉脱维亚的中学生乐于在“做中学”、寓学于乐。中学生年龄大约在12岁到18岁之间,正处于青春期的学生爱玩是其最大的特点,而支架式教学中主张让学生在趣味性的游戏和真实情境中习得语言则恰好满足学生爱玩儿的心理。它能提高学生的课堂参与度,激发其持续学习的愿望。在情境中学习还能为学生积累大量语料,帮助学生进行交际。因此,拉脱维亚的中学生乐于在“做中学”、寓学于乐的特点适用于支架式教学的课堂。

二、克拉斯拉瓦中学初级汉语综合课支架式教学背景分析

(一) 克拉斯拉瓦中学的汉语教学概况

拉脱维亚克拉斯拉瓦中学位于拉脱维亚东南部的Kraslava市。这所公立学校创建于1923年,设有初中3个年级和高中3个年级,共有学生172人,教师24人。学校除开设本族语拉脱维亚语课程外,还开设有俄语、英语、法语和汉语课程等。2018年,学校第一年开始接收汉语教师志愿者,首次开设汉语课。2019年9月,我有幸成为该校的第二位汉语教师志愿者,开始教授5个班的汉语课。学生共26人。整体来看,学生的汉语水平处于初级阶段,听力和口语都相对较弱。因此,寻找到合适的教学方法,为学生营造良好的汉语课堂环境,提高学生的口语表达能力相当重要。

(二) 支架式教学法与克拉斯拉瓦中学汉语教学的适切性

1. 学习者分析

为设计出与拉脱维亚中学生的学习特点相符合的教学模式,了解学生的汉语学习需求、动机、目标和学习习惯等是十分必要的。因此,笔者通过问卷的形式对克拉斯拉瓦中学汉语班的全体学生进行了调查,并分析了调查结果。发放和收回的有效问卷均26份。

(1) 学习需求与学习动机调查

了解学生的学习动机和需求能帮助教师提高教学设计的有效性。

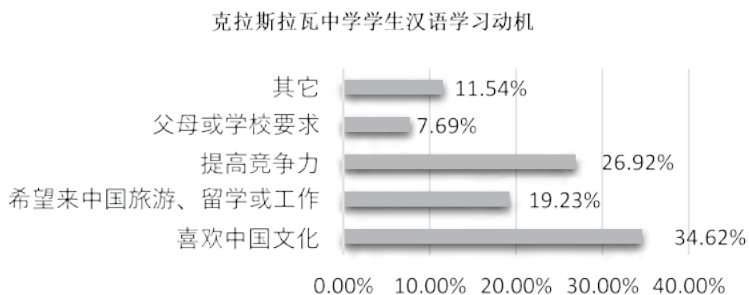


图1 克拉斯拉瓦中学学生汉语学习动机统计图

由上图可知,学生之所以学汉语更多的是因为被中国文化所吸引,还有部分的学生希望通过学汉语能来中国学习、工作和旅游以及提高自身的竞争力。这几种学生学习汉语的动机属于内部动机,他们是主动学习汉语的。此外,有极少数学生是迫于家庭或学校的压力才来上汉语课,这类学生学习汉语的动机属于外部动机,是被动接受学习的。因此,对教师来说,转变学生的汉语学习动机,提升学习积极性非常重要。而支架式教学设计使学生在老师的引导下通过独立探索、交流协作、情境等方式建构知识。学生在知识的自我建构中逐渐提高自信心,在小组协作中找到自我价值和成就感,进而激发其主动学习的欲望。可见支架式教学设计在提高学生的学习兴趣方面较传统的教学方法有很大优势。

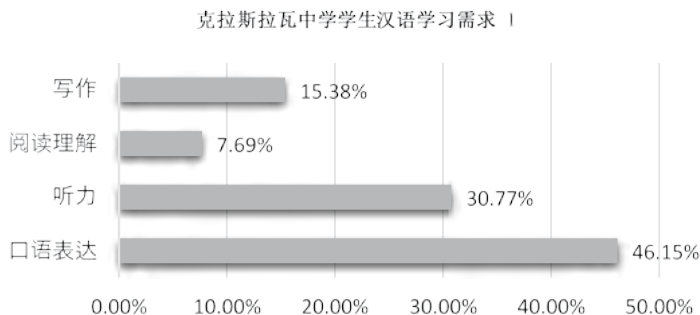


图2 克拉斯拉瓦中学学生汉语学习需求统计图1

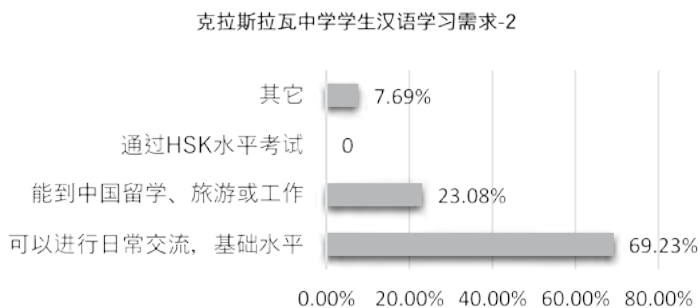


图3 克拉斯拉瓦中学学生汉语学习需求统计图2

由学生学习需求图1得知,近80%的学生都想通过汉语课来提高自己的听说能力,由需求图2可知,近70%的学生想要通过汉语学习达到正常交流的水平。但由于传统的教学方法中学生的开口机会少以及没有真实的汉语语境,造成学生的听说能力较差。而支架式教学中,让学生通过思考与协作,在情境中学汉语,给学生创造了更多开口的机会,更利于帮学生提高语言的综合运用能力。

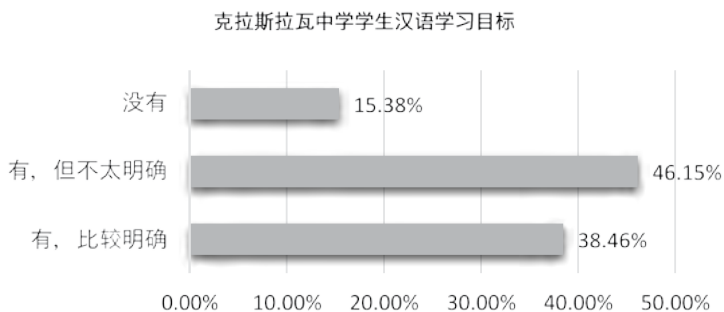


图4 克拉斯拉瓦中学学生汉语学习目标统计图

从学生的学习目标调查中可以看出一半以上的学生没有清晰的学习目标,由于是兴趣班,学生没有学习压力,所以学习的目的性不强。而支架式教学法通过多种类型的支架的搭建、真实情境的创建让学生在丰富有趣的课堂中习得语言,提升了学习的主动性和积极性。支架式教学中充满趣味性的轻松愉悦的学习方式和学生的特点相符合。

(2) 学生学习习惯调查

“学习风格是学习者在接收、加工及存储信息时所采用的习惯方式”。^[1]教学设计应与学生的学习风格相匹配才能提升学习效果。这里主要通过展示学生的学习习惯和学习方式来分析其学习风格。

表1 学生课堂学习习惯调查表

调查问题	选项	人数	比例(%)
上课时你会主动记笔记吗?	经常会	11	42.31
	偶尔会	12	46.15
	不会	3	11.54
遇到不懂的知识点,你怎么办?	问老师或同学	20	76.92
	自己查资料	4	15.38
	忽略	2	7.69
你喜欢哪种授课形式?	小组合作学习	22	84.62
	独立学习	4	15.38
你喜欢哪种教学方式?	PPT等多媒体授课	23	88.46
	板书或书本	3	11.54
你希望每堂课老师的主讲时间是?	40分钟	2	7.69
	30分钟	7	26.92
	20分钟	17	65.38
一堂汉语课你的注意力最多能集中多长时间?	40分钟	12	46.15
	20-40分钟	14	53.85
	小于20分钟	0	0
课上你会看手机或与同学聊闲话吗?	经常会	6	23.08
	偶尔会	14	53.85
	不会	6	23.08
课上与你同一小组的同学积极发言,会影响你的学习状态吗?	有很大影响	4	15.38
	有一点儿影响	12	46.15
	无影响	10	38.46
你的小组得到了表扬,你会有成就感吗?	会	16	61.54
	不关心	10	38.46
	不会	0	0
你希望被老师提问吗?	希望	16	61.54
	无所谓	8	30.77
	不希望	2	7.69

[1] 丁安琪. 汉语作为第二语言学习者研究[M]. 北京:世界图书出版公司,2010:185.

调查问题	选项	人数	比例(%)
被老师提问后你回答不出来会觉得有压力吗?	会有很大压力	10	38.46
	不确定	14	53.85
	不会有压力	2	7.69
你会主动在课上发言吗?	经常会	8	30.77
	偶尔会	14	53.85
	不会	4	15.38
当你的同学发言时你会认真聆听吗?	经常会	18	69.23
	有时会	8	30.77
	不会	0	0

由表得知,绝大部分学生课上主动记笔记,遇到难题懂得咨询,能长时间集中注意力,大部分学生的学习态度还是较好的。但一半以上的学生只能集中精力听半节课,在课上会做与学习不相关的事。约60%的学生希望课上被老师提问,大约80%的学生会在课上主动发言,这说明学生想要在老师面前表现自己。此外,学生更喜欢利用多媒体进行学习,偏爱小组合作学习,一半多的学生认为能在小组表扬中获得荣誉感,三分之二的学生希望一堂课中老师讲课的时间少一些,留给自主学习的机会多一些,这些都为支架式教学提供了条件。支架式教学主张协作学习的方式可帮助学生长期集中注意力,并且在知识独立的建构中提升语言学习信心,多样性、趣味性的支架可使课堂变得更生动、有趣。

表2 学生课后学习习惯调查表

调查问题	选项	人数	比例(%)
你会按时完成课后作业吗?	经常会	16	61.54
	偶尔会	6	23.08
	不会	4	15.38
你会主动预习新课吗?	经常会	14	53.85
	偶尔会	8	30.77
	不会	4	15.38
课后你会主动复习旧课吗?	经常会	16	61.54
	偶尔会	10	38.46
	不会	0	0
每天下课后学习汉语的时间多长?	0-0.5h	20	76.92
	0.5-1h	4	15.38
	1-2h	2	7.69

调查问题	选项	人数	比例(%)
除了上汉语课外,你还通过哪种方式学习汉语?	交中国朋友	6	23.08
	看中文电影或听中文歌曲	10	38.46
	参加活动	6	23.08
	无	4	15.38

由上表可知,绝大多数学生常按时完成作业,及时预习和复习,但小部分学生课后学习态度不太端正。学生课后学习汉语的时长多为半小时左右,课下会通过多种途径学习汉语。这说明学生在课后学习汉语还是比较积极的。由此说明学生们比较在意自己的课堂表现、汉语成绩及在老师心中的形象。

2. 课型分析

拉脱维亚亚斯拉瓦中学的汉语课是兴趣课,以综合课为主,因为汉语学习的初级阶段是打基础的阶段,综合课以培养学生的基本技能为目标,所以学好综合课对学生打好汉语基础有着重要的作用。通过综合课的学习,提升学生的汉语综合表达能力和汉语学习兴趣。

3. 教材分析

本研究选用的教材是姜丽萍老师主编的《体验汉语基础教程》(上)。它注重培养学生的交际能力。该书共24课,每课除基本的字、词、句和课文外,还有句型操练、词语扩展、汉字书写、听说训练等板块。课文以学生最熟悉又需要的内容为主,具有较强的实用性。如:问候、姓名、国籍、家庭、日期、住址、买东西等。该教材和支架式教学都注重在有意义的情境中学习,都避免了机械学习。因此该教材适合进行支架式教学设计。鉴于此,笔者利用任教的10个月时间开展了支架式教学。

4. 教学目标分析

通过对教材的分析,结合学生的学习需求、学习特点以及支架式教学的特点,笔者总结出了支架式教学的教学目标,如下:

- (1) 认知目标:通过多种支架类型的运用,为学生搭建符合其“最近发展区”的概念框架,使学习者就某一特定的话题能准确地运用所学的语言点清晰地表达出自己的观点,表述自己的看法。
- (2) 技能目标:能将所学的语言结构准确灵活地运用到其它同类的情境中,增强学生的汉语交际能力。

- (3) 情感目标:通过教学中支架的构建,增强学生汉语学习的信心和积极性。
- (4) 文化目标:使学生通过中拉文化对比更加了解中国文化,提高持续学习汉语的兴趣。

5. 教学原则分析

通过分析笔者总结了支架式教学的原则,如下:

- 1、以学生为主体。课堂活动是为学生服务的,所以教师需要明晰学生的学习水平、需求等特点,才能设计出合适的支架引导学生参与课堂。
- 2、启发性教学。学习即解决问题,因此教师要多创设问题情境,引导学生探索,自觉地掌握解决问题的能力。
- 3、在情境中教学。在教学中创设情境以提高学生的表达兴致,学生的学习动机随之也会不断强化。

三、支架式教学法应用于初级汉语综合课教学设计与实践

(一) 支架式教学法在初级汉语综合课教学中的实施步骤

支架式教学设计主要包括以下五个步骤:

一、寻找最近发展区,搭建支架

教学的过程就是对支架进行选择和应用的过程。在教学活动开始前,教师应对比学生的现有学习经验、水平与“潜在发展水平”,找出二者之间的差距,在此基础上选择出适合学生的有效的支架类型。同时也要考虑到不同的学生有不同的性格特点,受性格差异的影响,即使最近发展区相近,也要因材施教,设计不同的支架类型,不能刻板机械地设计和实施支架教学。当然在搭建支架时也要兼顾学生的兴趣、教材内容和实用性等。支架的搭建方法有很多,但在初级阶段,考虑到学生的语言水平、经验有限,笔者总结出了以下几种方法。

第一,经验法。学习新的语言知识点或话题时,学生往往会面临认知上的困难,这时教师可通过帮助学生借助其已有的经验来建构概念框架,将旧知识转化为新知识,以帮助学生轻松愉悦地习得语言。比如:

例1:在学习《你住哪儿》时,教师可以引导学生联想新学期初次见到新同学如何打招呼问候,可能会问新同学哪些问题。因学生已经掌握了自我介绍、问姓名和问国籍,所以从已有的知识经验过渡到新的知识“问住址和电话号码”上,同学们更容易进入新话题。以下是导入问题设置举例:

师:初次见到新同学如何打招呼问候?

生:你好,很高兴认识你。

师:还会问新同学什么问题?

生:你叫什么名字?

师:还有吗?

生:你家住哪?

师:很好,除了问姓名和住址,还有吗?

生:电话号码

例2:在学习“时间”时,教师可让学生联想朋友邀请你去参加生日派对,你可能会问朋友什么问题?利用学生已有的生活经验导入话题,学生更容易接受。

师:朋友邀请你参加生日party,你会问朋友哪些问题呢?

生:party是几月几号?

生:party是几点举办?

师:还有吗?

生:party在哪里举办?

第二,语言法它是通过用已学过的语言来引导学生建构新的语言概念框架,这是我们经常使用的方法。比如:

例1:在学了个位数0到9以及能被10整除的两位数后,学其它的两位数就更方便了,可提问学生“11-99”中任意一个两位数的读法。

例2:学习了“职业”飞机上工作的女士(空姐)后,问学生在飞机上工作的男士(空少),便很容易理解了。

第三,问题法。相比较传统的教学法中,把问题直接抛给学生让其作答,支架法中的问题更具合理性和有效性。在支架问题的设计中,教师可将学生难以理解的问题层层分解,使之变成难度递增并向主题逐渐靠拢的几个相关小问题,既可以降低语言点的难度,又可以激发学生的积极性和创造性。当然在设计这些问题时,要充分考虑到学生的最近发展区,不能过难,也不能过易。比如:

例1:在学习介词“在”的用法时,

师:这是谁?

生:爸爸

师:爸爸在哪里?

生:爸爸在医院

师:爸爸正在做什么?

生:上班。

师:爸爸在哪里做什么?

生:爸爸在医院上班。

例2:在学习比较句时:

师:今天,里加的最高温度是2°C,北京的最高温度是16°C

里加和北京,哪个冷?

生:里加冷

师:里加和北京,哪个热?

生:北京热。


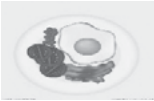



师:里加比北京冷。北京比里加热。




第四,范例法。范例法有行为示范和实物示范两种。前者是教师通过语言、动作、神态等使学生感知完整的会话过程,利于建立真实的交际图式。比如,在教《你好》时,教师可播放一段真实场景中中国人见面打招呼的视频,或教师示范打招呼问候的情景。实物示范是给学生展示优秀作品供学生参考。范例支架利于帮助学生有计划有目标地完成学习任务。

第五,图表法。这种方式清晰、直观,图表可将复杂的问题简单地呈现给学生,利于帮助学生整合信息,提高思维能力。

例1:在学习时间时,可提前让学生设计出一张关于“我的一天”的日程表,清晰地描述自己的一天。

表3 “我的一天”日程表

7:00	
7:30	
8:15	
12:00	
17:00	

18:30	
20:00	
21:00	

例2:当学习“买食品”时,教师可以运用图表帮助学生整合课文内容,以使学生会买东西时的交际用语。

表4 购物表

要买东西	单价	数量	价格/元
面包	0.9	2个	1.8
可乐	2.5	3瓶	7.5
牛奶	5元3袋	3袋	5
			14.3

例3:当学习问路时,教师可在课前给学生制作出从王府井到地铁站的线路图,可帮助学生理解并掌握如何准确地描述地理位置。

二、教师引导学生进入情境

通过上一步搭建的支架使学生们初步了解了即将学习的话题,接着老师需设立支架引导学生进入情境,为学生独立探索做铺垫。教师不仅要引导学生根据已有知识和经验来进行思考这一话题,而且还可拓展情境,将学生引入更深的层面,拓宽学生对话题的理解和思考。在真实的汉语情境中学习更利于习得语言。

教师可用多媒体来创建情境,如学习“买衣服”时,教师可通过图片帮助学生掌握评价衣服尺寸和价格的形容词。学习“寄快递”,教师可通过播放真实场景中寄快递的视频让学生感知寄快递时的会话过程,以帮助学生构建寄快递的图式。此外,还可以通过提问问题来创设情境。如学习“租房子”时,教师可设置与房东打电话询问房子有关事宜的情境。

三、学生借助支架独立探索与发现

支架式教学法强调学生在老师的启发下独立探索、发现学习。支架设计时要综合考虑学生的能力差异,设计不同难度和类型的支架,并对学生可能遇见的问题做出预测,引领他们探索,激发其学习潜力。在这一阶段,先设置问题支架启发学生,让学生

独立思考和分析,接着给予适当的提示,帮助学生逐步完成意义的建构。教师的支架引导应由多到少,直至最后学生无需老师帮助也能逐步向更高处攀升。

四、协作学习,分组讨论

协作学习是将学生划分为小组,在小组成员的讨论中和协作中进行学习。分组时教师要考虑学生的水平、性格、学习特点的差别,尽量使其优势互补、相互提高。小组协作学习的方式有游戏、角色表演、合作完成任务等。

游戏1:“拍拍拍”的拍词游戏,教师可将派各小组出一位学生上讲台抢拍PPT中的词语,由老师负责随意读出PPT中的一个词,拍词的速度快并且正确率高的学生获胜。第一轮幻灯片中可出现6-10个带有拼音的词语和词语对应的图片,第二轮幻灯片中去掉拼音,仅仅有词语和图片,第三轮幻灯片中仅有图片。这样,随着难度系数的增大,学生的记忆力、反应能力和注意力等都在提高。这可以算得上是一种能训练学生的多方面能力的游戏了。

游戏2:“我演你猜”,在这个游戏中,教师可让小组成员中的一个来表演相关动作或描述词语,一个负责猜词语,但描述者不能出现词语中的关键词。猜对的数量多且速度快的一组获胜。

角色表演是仿照课文话题设计情境,分角色对话表演。如学习“姓名”时,可设置新学期同学初次见面的场景,两位学生相互打招呼,问姓名等。此外,还可以让小组学生协作完成任务,如学习住址时,让成员一起画出学校、各成员的家和车站的方位图,并描述几者间的位置关系。学习日期时,可让学生合作制作中国和拉脱维亚节假日的年日历,既掌握了日期的读法,也能通过两国的节日时间的对比增强对中国节日文化的了解。

五、效果评价,拆除支架

该环节主要包括学生自评、小组互评和教师总评。如学生协作学习的参与度如何、是否完成了知识的建构等。通过评价,不仅可以判断学生对学习目标的理解和掌握程度,而且对教师反思和改进教学有很大帮助。在这一评价体系中,不能让学生感到有心里负担,要让学生轻松、准确、客观的呈现出其学习效果。

(二)教学具体案例

本文将以《体验汉语基础教程》(上)第12课《我可以试试吗》为范本进行综合课支架式教学设计与分析。

1. 教学设计过程分析

教学设计过程包括分析教学内容、学习者、教学目标、教学媒体以及实施和评价教学等。

(1) 教学内容

本篇课文为《体验汉语基础教程》(上)第12课《我可以试试吗》。^[1]

生词和课文的处理:

- (1) 生词的处理: 本课共有24个生词, 分为4组。
 - ① 服饰类、颜色类的名词和量词(毛衣、号、皮鞋、黑、咖啡色、件、双……)
 - ② 买衣服相关的动词(试、穿、打折、喜欢)
 - ③ 描述衣服大小, 价格高低的形容词和程度副词(大、小、便宜、有点儿……)
 - ④ 副词、代词和连词(可以/能、那儿、还是)
- (2) 课文处理: 课文主要围绕买衣服这一话题展开, 课文语言点详见附录五。

(2) 教学对象

本研究的教学对象是具有一年汉语学习经验的克拉斯拉瓦中学汉语初级水平11年级班的学生, 共6人, 其中男生2人, 女生4人。其中性格外向的男生口语比性格内向的男生稍好。他们学习都很认真, 上课爱笔记, 爱问问题。有一名女生学习能力稍强, 听力和口语能力略好些, 其余三名接受能力一般, 口语和听力都较弱。他们的共同特征是汉语听说能力较弱, 不敢开口, 缺乏表达的信心。

(3) 教学目标

1. 认知目标: 通过多种支架类型的运用, 为学生搭建合适的概念框架, 使学生能叫出各种服饰的名称, 学会多种颜色词。掌握数量名短语和购买衣服时描述价格、颜色和大小句型。
2. 技能目标: 能认识不同类型的服饰、鞋子, 辨别多种颜色, 能在购物时准确地描述衣物的类型、尺码、价格、颜色并学会讲价。
3. 情感目标: 通过本节课的学习, 增强学生买衣服时用汉语表达需求的愿望和信心, 提高学生持续学习汉语的兴趣。

(4) 教学重难点

知识方面: 有点儿、一点儿、可以/能、还是、“的”字结构

技能方面: 能在购物时准确地描述衣物的类型、尺码、价格、颜色并学会讲价。购买服饰时用汉语表达需求的能力。

(5) 教学工具

图片、视频、图表、彩笔、PPT

^[1] 姜丽萍主编. 体验汉语基础教程. 上[M]. 北京: 高等教育出版社, 2006: 102-110. (详见附录五)

(6) 课时安排

本课共8个课时,第1-2课时生词一是对服饰词、颜色词以及数量名短语的讲解和操练。第3-4课时生词二是对描述服饰大小、价格高低的形容词“大”、“小”、“正合适”、“贵”、“便宜”和副词“有点儿”与“一点儿”进行讲解和操练。第5-6课时是对课文一的支架式教学设计,第7-8课时是对课文二的支架式教学设计。

2. 具体实施与步骤分析

案例一:生词一讲解

(一) 搭建支架,创设情境(图表支架)

小调查:叶娃的妈妈想开一家青少年鞋店,但不知道学生们都喜欢什么类型的鞋子?什么颜色的?以及适合的号码。你可以帮他完成调查吗?

表5 鞋子喜好调查表

姓名	最喜欢的类型	最喜欢的颜色	尺码

因学生对鞋子类型、尺码比较陌生,不知所措,这时老师可引导学生进入主题:“好的,那么让我们一起来学习今天的内容:颜色”。

【支架解析】设置情境,提出问题,已知学生上学期已经掌握基本的颜色词,但不了解鞋子类型和尺码,所以用图表支架给学生设置悬念以引起学生的兴趣。

(二) 引导学生进入情境(工具支架、问题支架、建议支架)

1. 用图片展示短袖、裙子、短裤、长裤、高跟鞋、运动鞋、皮鞋。第一张PPT是带有拼音和词语的图片,第二张PPT是仅有词语的图片,第三张PPT中仅有图片,无对应的拼音和词语。对于前两张PPT中的词语,采用教师领读、学生齐读分小组朗读的方式,接着教师针对第三张PPT中的图进行提问,学生回答:

师:这是什么?

生:这是短袖。

师:这是什么?

生:这是裙子

师:这是什么?

生:这是……

【支架解析】这一环节是对服饰类词汇的认读和机械性操练,随着幻灯片中词汇难度系数的增大,学生的记忆力、反应能力等都在提高。

2. 教师提问, 学生回答。

师: 这是什么颜色的毛衣?

生: 黄色

师: 这是黄色的毛衣。

师: 这是什么颜色的鞋?

生: 这是黑色的鞋。

……

师: 你喜欢什么颜色的毛衣?

(因为学生没学过“喜欢”, 这时老师用翻译法讲解它的意思。)

生(阿尔图尔斯): 绿色的毛衣。

生(叶塔): 白色的毛衣。

(学生回答后, 教师提问其它学生, 刚刚回答问题的学生喜欢什么颜色的毛衣, 可检验学生有没有掌握喜欢的用法以及是否认真听讲, 并补充其它颜色词: 深红、深黄、浅蓝色等)

师: 劳拉, 阿尔图尔斯喜欢什么颜色的毛衣?

劳拉: 绿色的毛衣。

师: 他喜欢绿色的。(教师重复, 引起学生注意)

师: 叶塔喜欢什么颜色的毛衣?

生: 叶塔喜欢白色的毛衣。

师: 她喜欢白色的。(教师重复, 引出“的”字结构)

教师在黑板上板书并总结“的”字结构。

【支架解析】已知学生上学期学过基本的颜色词: 红、黄、绿、蓝、黑、紫等, 因此学生的现有水平是对颜色的词掌握, 学生的潜在发展水平是用各种颜色词描述物体的颜色。由颜色词的表达引出“喜欢”和“的”字结构。

(三) 独立探索(工具支架、问题支架)

教师在PPT中展示一个人买毛衣时犹豫选哪种颜色的图片, 教师提问, 学生回答:

师: 这个人在做什么?

生: choosing

师: 他喜欢什么颜色?

生: 不知道

师: 当不知道如何选择时, 应该怎么问?

生: ……

教师讲解“还是”的用法并操练。

【支架解析】上一环节学生已经掌握了用颜色词描述物体的颜色,这一环节设置问题支架引起学生思考,引出“还是”的用法,拓展了学生的知识面,为课文二的学习做准备。

(四)协作学习

1. 游戏:抢夺彩笔大战。学生两人一组共分为3组,每组派出一名学生抢夺桌子上老师摆出的各色彩笔,速度快且正确率高的小组获胜。

【支架解析】游戏环节训练了学生对颜色词的辨认能力,调动了学生的学习积极性。

2. 给学生3分钟时间讨论如何用颜色词比较中拉人民外貌的不同之处,并请小组的学生上台汇报。提示:可以从眼睛、肤色、头发等方面描述。

教师给出范例:黄色的头发vs黑色的头发

【支架解析】通过这个活动既可以帮助学生了解不同民族、不同国家的文化,又能评估学生对本节语言点的掌握情况。

(五)效果评价

本节课上学生积极参与小组活动,当遇到难以解决的问题时,主动向老师提问。小组间有较强的竞争性,个别学生很活跃,内向的学生汇报展示时不太主动。

案例二:生词二讲解

(一)搭建支架(问题支架、工具支架)

1. 问题支架:“大家知道灰姑娘的故事吗?我们来回顾一下。”
2. 工具支架:播放中文版动画短片《灰姑娘》,约5分钟。

【支架解析】通过播放《灰姑娘》的中文版动画片用学生熟悉的童话故事引起学生注意,使学生快速进入课堂中。

(二)创设情境,引导学生进入情境(工具支架、问题支架、建议支架)

1. 工具支架:教师在PPT上展示出3张大小不同的鞋的图片,并在每双鞋下标注汉字和鞋码:姐姐的鞋40号、灰姑娘的鞋38号、妹妹的鞋36号。
2. 问题支架、建议支架:

教师:灰姑娘的姐姐穿多大号的鞋?妹妹呢?灰姑娘呢?

学生:姐姐的鞋40号、妹妹的鞋36号,灰姑娘的鞋38号。

教师:舞会上灰姑娘落下了一只38号的水晶鞋,姐姐和妹妹都想穿这双鞋,姐姐穿这双鞋怎么样?

学生:小

教师:妹妹穿这双鞋怎么样?

学生:大

教师:灰姑娘穿这双鞋怎么样?

学生:suitable

教师:姐姐穿40号的鞋,这双水晶鞋38号,所以姐姐穿这双鞋有点儿小。

妹妹穿36号的鞋,这双水晶鞋38号,所以妹妹穿这双鞋有点儿大。

教师用翻译法解释:有点儿是a little 的意思,suitable是正合适的意思,引出今天要学的一组形容词:有点儿大、有点儿小和正合适。

【支架解析】已知学生在“买水果”一课已掌握形容物体大小的词,因此学生的现有水平是简单地描述物体的大小,潜在发展水平是用复杂的词语具体描述物体的大小。用问题支架将学生引入主题。让学生用已经学过的词来回答问题,既能帮学生巩固旧知识,又能根据旧知识去理解新知识,使学生自然地过渡到新语言点中。此外,通过图片中不同大小的鞋子对比,让学生从视觉上直观的感受这组词的含义,加深了学生的印象,为独立探索环节做了铺垫。

3. 图片支架、问题支架、情境支架:

(1) 在PPT上展示XS、S、M、L、XL五件大小不同毛衣的图片。教师提问,学生回答。

师:劳拉,你穿XS号的毛衣怎么样?

劳拉:这件毛衣有点儿小。(A)

师:叶塔,你穿L号的毛衣怎么样?

叶塔:这件毛衣有点儿大。(B)

师:叶娃,你穿L号的毛衣怎么样?

叶娃:正合适。

(2) 设置情境,劳瑞塔生日,叶娃送她一双40号的鞋子,但劳瑞塔穿42号的鞋。

师:劳瑞塔穿这双鞋合适吗?

生:不合适

师:为什么?

生1:小

生2:这双鞋有点儿小。(C)

教师总结ABC三个句子。

【支架解析】通过设置图片支架、问题支架、情境支架,反复进行有意义的操练语言点,帮助学生深入理解词义。在情境中掌握词汇,更利于深入理解词汇的意义和功能。

(三)独立探索(图表支架、工具支架、问题支架)

教师提问,学生回答:

师:姐姐穿40号的鞋,灰姑娘穿38号的鞋,姐姐的鞋比灰姑娘的大很多吗?

学生回答:不

师:我们可以说**姐姐的鞋大一点儿**。(A)

师:妹妹穿36号的鞋,灰姑娘穿38号的鞋,妹妹的鞋比灰姑娘的鞋小很多吗?

生:**妹妹的鞋小一点儿**。(B)

教师板书总结AB两个句子。

教师提问:你能看出什么规律?

学生回答:形容词+一点儿

【支架解析】让学生在生活化的情境和问题中独立探索,扩展词汇,利于准确地把握词汇的含义和用法。

(四)协作学习

1. “拍拍拍”游戏,在PPT上展示“大、小、便宜、贵、有点儿、一点儿”等词语,教师迅速说词,请两位学生抢拍词语,拍得正确又迅速的一方获胜。

【支架解析】以这种趣味化的游戏法检验词汇掌握的效果,训练了学生的反应能力,加深了对词语的记忆。

2. 两两一组,学生根据PPT上的图片用有点儿和一点儿抢答造句,说出的句子又快且准确数量又多的小组获胜。

图片一:小字典-70元/本 大字典-100元/本

图片二:大茶壶-贵-600元/个 小茶壶-便宜-200元/个

给出例句:这件毛衣有点儿小,有没有大一点儿的?

【支架解析】学生在之前的环节积累了“有点儿”、“一点儿”等词语的含义和用法并对这些词进行了识记,而这一环节旨在锻炼学生成句表达的能力,考察学生对语言点的理解和运用能力。

3. 小组情境对话表演:

设置情景:你刚来到中国留学,第一次去商店买鞋,不知道自己鞋的中国的尺码是多少,售货员给你拿了38号的,你穿36号的鞋,你怎么跟售货员说?一个扮演售货员,一个扮演留学生。设计对话并上台展示。

留学生:这双有点儿大,有没有小一点儿的?

售货员:有,试试这双吧?

留学生:正合适,谢谢。

【支架解析】模拟情境,考察了学生运用今天所学的语言结构进行交际的能力,可以增强学生熟练运用的能力。

(五)效果评价

通过由易到难的支架的层层攀登,学生较为顺利地习得了语言,学生对小组活动的反应很好,积极性很高,小组之间竞争意识浓厚,在情境模拟环节,争相表达。

案例三:课文一讲解

(一)搭建支架(工具支架、问题支架)

1. 工具支架:播放电影《一个购物狂的自白》中女主疯狂购物的片段,约3分钟。

【支架解析】通过播放视频引起学生对购物这一话题的兴趣,为接下来帮学生回忆询问价格的句型,“……多少钱?”、“……怎么卖?”做铺垫。

2. 问题支架:

师:大家经常自己买衣服还是妈妈陪给你买?

生1:自己

生2:妈妈

生3:网上买……

师:大家都买过衣服,你知道买衣服时怎么问价格吗?

生:这件衣服怎么卖?

生:这件衣服多少钱?

生:……

【支架解析】利用学生已有的知识和经验来搭建支架,已知学生在《体验汉语》第11课“买生活用品”中已学会问价格,因此学生的现有水平是买东西问价格的能力,潜在发展水平是买东西时对物品大小、颜色等需求的表述能力,二者之间的差距即是学生的最近发展区。接着搭建问题支架吸引学生进入话题。

(二)创设情境,引导学生进入情境(问题支架、工具支架、建议支架)

1. 问题支架:

师:买衣服时,除了问价格,还问什么?

生:颜色

生:大小

师:怎么问大小和颜色呢?那么我们一起来学习今天的新课“我可以试试吗”。

2. 工具支架:播放课文音频,使学生初步了解课文。
3. 学生分角色朗读课文,老师帮助纠音,引导学生进入课文情境。
4. 根据课文内容提出问题,学生作答后,在PPT中展示答案。

(1) 这件毛衣多少钱? (2) 卡伦可以试毛衣吗?

(3) 卡伦试多大号的毛衣? (4) 卡伦穿小号的怎么样?

答案:(1) 180块 (2) 可以 (3) 小号的 (4) 这件有点儿小。

【支架解析】首先教师用问题支架将学生引入话题;接着用音频支架为学生纠正发音,帮助学生初步了解课文大意;最后教师用几个关键问题梳理课文,进一步增强了学生对课文内容的理解。学生回答问题的过程中遇到不理解的问题时,老师应用建议支架帮助学生顺利学习。

(三)独立探索(图表支架、工具支架、问题支架)

1. 图表支架:

教师在PPT上展示图表中的问题,并给学生5分钟的时间独立思考,学生作答后,将答案显示在PPT上。

表6 课文一信息表

问题	答案
怎样问价格?	这件衣服多少钱?/这件衣服怎么卖?
怎样表达想试衣服?	我可以试试吗?
怎样问大小?	你穿多大号的?
怎样表达衣服大小不合适?	这件有点儿小,有没有大一点儿的?

【支架解析】教师提出带有课文关键信息的问题,引导学生思考回答,通过图表中的问题启发学生注意买衣服时所涉及的语言结构,使学生掌握这些结构的意义和功能,掌握买衣服时如何进行交际的能力,加深对这些语言结构的印象。

2. 接着教师领读、学生齐读、分小组朗读课文各一遍,然后让学生合上书本,引导学生根据PPT上的句子复述课文。

【支架解析】上一环节学生已经掌握语言结构的功能和意义,在此基础上通过再次领读、齐读、分组读课文和复述课文可增加学生对课文的熟悉度,利于学生从整体把握课文,帮学生在理解的基础上进行有目的的识记课文。

(四)协作学习

1. “找朋友”游戏

将本节课的重点词汇卡片分别发给每组的学生一份,要求学生用零散的卡片拼成2个完整的句子摆出来。

试试 可以 有点儿 吗 大 我 小 一点儿 的 这件 有没有

【支架解析】本环节可训练学生组词成句的能力。小组合作完成后,把重点句型显示在PPT上,加深学生对语言点的识记,为下面的情境对话做铺垫。

2. 结合今天学习的内容,学生两两一组设计对话并分角色表演。设置情境:买春装,成员分别扮演售货员和顾客,仿照课文进行交际表演,老师对学生表演中出现的错误记录并纠正。

学生展示案例:

A:你想买什么?

B:我想买一件毛衣。

A:你穿多大号的?

B:大号的。

A: 试衣间在那儿。

B: 这件大一点儿, 有没有小一点儿的?

B: 有, 你试试这件。

A: 谢谢。

本组学生展示后, 立即用简笔画法和情境法进行多次操练, 帮学生纠正“有点儿”和“一点儿”的用法, 以避免其它学生再次犯同类错误。让学生自己总结出两者的区别“有点儿”+形容词, 形容词+一点儿。

(1) 简笔画法:

教师: 劳拉, 你穿多大号的毛衣?

劳拉: M号

教师: 叶塔, 你呢?

叶塔: S号

教师一边复述一边在黑板上画两件毛衣的简笔画图, “劳拉穿M号的毛衣, 叶塔穿S号的毛衣, 如果劳拉去叶塔家玩儿的路上下雨了, 衣服淋湿了, 劳拉穿叶塔的毛衣, 可以吗?”

学生: 不可以。

老师: 为什么?

学生: 因为这件毛衣有点儿小。

教师: 劳拉可以问叶塔: “这件毛衣有点儿小, 有没有大一点儿的?” (A) 对吗?

学生点点头。

(2) 情境法:

师: 老师去商场买鞋, 但只看到了39号的, 没有找到38号的, 这时老师要怎么问售货员?

生: 这双鞋有点儿大, 有没有小一点儿的?(B)

让学生仔细观察A、B两个句子, 总结“有点儿”和“一点儿”的区别。

【支架解析】通过搭建虚拟的语言情境, 让各组的学生运用今天学的句型进行情境对话, 锻炼了成段表达的能力。学生展示后, 教师做出评价, 帮学生指出错误并再次讲解“有点儿”和“一点儿”的区别, 加深学生的印象和记忆。

(五) 效果评价

课程最后, 带领学生梳理本节的重点内容, 并发放课堂表现评价表, 让各组的学生对合作学习时组员的表现做出评价, 学生对自己的表现和收获进行打分, 各小组之间互相打分, 老师对各小组以及各个小组成员的表现给予总结。

案例四:课文二讲解

(一)搭建支架(问题支架、工具支架、范例支架、建议支架)

1. 在PPT上展示不同类型鞋子的图片,提出问题,用图片引导学生回答。

- (1) 你最喜欢哪双鞋子?
- (2) 你最喜欢什么颜色的鞋子?
- (3) 你平时买鞋子的价格是多少?

【支架解析】已知学生已掌握各种类型鞋子的名称、价格的表达、颜色词的表达,让学生用已经学过的知识来回答问题,由学生熟悉的内容过渡到新话题,学生更容易接受。

2. 教师提出讨论话题,学生思考后回答。介绍你最喜欢的一件衣服,并给出范例,让学生讨论。

你最喜欢的一件衣服是什么样的?

这件衣服多少钱?贵吗?

你什么时候买的?在哪里买的?

它是多大号的?

它是什么颜色的?

【支架解析】学生在第6课“问家庭”中已掌握介词“在”的用法,在第7课“问日期”中学了日期的表达,在前两节课中也已掌握描述衣服大小、价格的表达。因此,学生的现有水平是对衣服大小的描述和评价,潜在发展水平是描述衣服的颜色和讲价。用已经学过的语言结构来回答问题,提高学生的表达欲望,又能自然地过渡到新课中。为避免学生都从相同的角度回答,在一两个学生作答后,教师可在PPT上给出不同类型的问题支架作为提示,引导学生用已学过的语言知识从多角度回答问题,练习相关语言点的表达。对于学生没学过的但又想表达的结构或是遗忘的结构,老师可用建议支架给予帮助。

(二)创设情境,引导学生进入(问题支架、建议支架、工具支架)

1. 教师示范朗读课文,请学生读,老师正音。

2. 整合课文信息,提出问题,学生回答。

- (1) 这双皮鞋原价多少钱?打七折呢?
- (2) 马克穿多大号的皮鞋?
- (3) 马克喜欢什么颜色的皮鞋?
- (4) 售货员卖给马克多少钱?

【支架解析】工具支架中,教师领读课文使学生初步感知课文主题。用问题引导学生进入情境,对于其不理解的词语,教师可用建议支架给予提示。如:“打折”、“能”。这一环节通过把握课文信息,进一步掌握课文,为下一环节做了铺垫。表现积极的学生可获一张小贴画作为奖励。

(三) 独立探索(图表支架、工具支架、问题支架)

1. 教师提问, 学生回答。通过图表中的问题启发学生注意买衣服时如何询问颜色, 如何讲价等, 让学生独立思考并回答, 之后将答案展示出来。

表7 课文二信息表

问题	答案
怎样问大小?	有没有……号的?
怎样问喜欢的颜色?	你喜欢什么颜色的?
怎样对不同的选择进行提问?	……还是……?
怎样讲价?	能便宜一点儿吗?……卖不卖?

【支架解析】独立探索阶段是使学生通过自己的独立思考实现语言知识的识记, 掌握其意义和功能, 最后能灵活运用。这一环节既帮助学生回顾了旧知识, 又加深了对新知识的印象。

2. 根据上一环节的问题, 引导学生复述课文。

【支架解析】因为学生的水平相对较低, 没掌握住这些结构的用法前, 尽量用课文内容帮学生识记语言结构, 反复训练文中的结构, 学生完全掌握后才能顺利拓展运用。

(四) 协作学习

1. 纸牌游戏: 学生两两一组, 小组内的一个学生从众多贴有词语的纸牌中任抽一张, 用它上面的词来提一个问题, 同一小组的搭档来回答, 回答完毕后, 双方交换角色, 正确率高的小组获胜。获胜方每人会获得一张小贴画。

皮鞋 多少钱 有没有 喜欢 颜色 还是 能 卖不卖

【支架解析】通过趣味性游戏玩纸牌造句, 使学生将碎片化的词语串联成句子, 练习学生的成句表达的能力, 使学生熟练运用语言点。

2. 学生两两一组并分角色对话表演。设置情境: 妈妈的生日要到了, 你想用自己攒的800块零花钱买一件裙子送给妈妈, 但商店里的裙子价格如下: 899元, 999元, 1099元。请展示你与售货员如何沟通。8分钟后请小组上台展示, 老师对学生表演中的出现的错误记录、纠正并做出评价。所有小组的对话都结束后, 教师可让小组之间互价, 选出表现最好的小组, 每人发一张小贴画作为奖励。把可能用到的句型放在PPT上, 以供学生设计对话时参考:

(1) 询问价格的句子:……怎么卖?/……多少钱?

(2) 描述和评价尺码的句子:有……号的吗?/你穿多大号的?/这件有点儿小, 有没有大一点儿的?

(3) 讲价的句子:能便宜一点儿吗?/……卖不卖?

(4) 问颜色的句子:有没有……颜色的?你喜欢什么颜色?……还是……?

学生情境展示案例:

A:请问这件裙子多少钱?

B:899元。

A:有没有L号?

B:有,你喜欢什么颜色的?黑色还是咖啡色?

A:黑色吧

A:能便宜一点儿吗?800块卖不卖?

B:给你。

A:谢谢。

由这组学生的对话记录可知,学生虽然学了“的”字结构但并不习惯用它,由于不太熟练,所以才采取了回避的态度,因此,教师在本组展示结束后,做总结时需给学生指出这点,把“有没有L号”改为“有没有L号的?”在这个句子中,“L号的”指的是“L号的裙子”,为了语言的经济性,在说话人双方都知道的情况下或者上文提到过时,往往把“的”后面的名词“裙子”省略。

【支架解析】通过模拟真实的语言情境,让学生运用今天学习到的语言结构进行情境对话,考察学生是否掌握了语言结构的意义和功能,训练学生的口语交际能力,之后教师做出评价,帮学生指出错误,在情境中记忆语言结构比机械性地记忆印象更深,记忆的时间更长久。

(五)效果评价

课堂最后,先带领学生回忆这节课分别学了哪些语言结构,这些结构是如何用的,接着让小组成员间对对方的课堂表现做出评价,采访个别学生对自己本节课表现是如何看待的,最后老师对每位学生和各个小组在课堂上的表现给予评价。

3. 支架式教学法在教学中的应用

在支架式教学设计中,首先依据最近发展区,把复杂的任务通过搭建支架分解为多个简单的小任务,学生进入情境,初步了解话题,接着学生通过独立探索深入感知语言结构,然后以小组合作的形式在趣味性的游戏中习得语言,最后学生在生活化的情境中灵活运用所学,达到学以致用用的效果。教学环节的设计从易到难,逐层递进,最终使学生完成知识的建构。

首先是搭建支架。按照学生的最近发展区,通过设置图片、视频支架或问题支架,用学生熟悉的话题导入,引起学生的注意。

其次是创设情境并指引学生进入。运用工具支架或问题支架等创设情境,引导学生进入并初步认识主题。老师利用学生已有的知识经验带领学生自然地过渡到新知识新经验上,并用建议支架帮助学生理解不懂的内容,提高了学生对语言点和课文的理解能力。

接着是独立探索环节,在生词和课文的讲解中通过图表支架和问题支架提出重点问题,启发学生独立思考词汇、语言结构的意义和功能,准确把握其含义和用法,加强了对语言内容的识记。为下一环节的情境交际做了铺垫。

然后是协作学习的环节,在纸牌游戏中练习了学生的识词能力、反应能力和组词成句的能力,在模拟生活化的情境中锻炼了语言表达与交际能力,学生在小组合作中轻松地习得了语言,弥补了独立思考的不足,增强了语言表达的信心。

最后是效果评价环节,通过多样化的课堂评价帮助学生总结经验 and 不足,为以后更好的学习做铺垫。

(三)教学效果评估与反馈

1. 教师的教学效果反思

根据笔者在实习期间对支架式教学课堂实践的观察以及对教学设计的反思,得出笔者的课堂教学有以下特点:

(1) 教学环节设计合理,层次清晰,目标明确

教学环节环环相扣,目标清晰,设置合理。在支架式教学中,教师通过搭建层次清晰,难度递增的支架,使学习者从已有的知识、经验和方法自然、顺利地向新知识新经验新方法过渡,最终完成意义的建构。每个教学环节都有明确的目标,清晰的任务,较强的针对性,学生通过这些教学活动环节能清晰地把握语言结构的意义和功能。在这一过程中,每个教学活动的设计都完全围绕着学生展开,直接或间接地指向教学目标,教师作为一个引导者带领学生层层攀爬支架,直至完成学习目标。

(2) 课堂气氛活跃,学生学习兴趣提高

在支架式教学中,教师通过设计与学生日常生活密切相关的话题,引导学生进入话题情境,唤醒了学生的学习欲望,活跃了课堂气氛。协作学习时,利用游戏、情境对话,如案例中课文二的最后模拟商场买衣服的情境,使学生增强了课堂体验感和交际性,以趣味化的方式习得语言,学生在做中学,在交流和体验中学习,提高了学生的学习兴趣 and 积极性,进而增强了持续学习汉语的愿望。

(3) 锻炼了学生独立思考能力

支架式教学中,让学生充分发挥能动性、创造性和探索能力,在老师给出的问题支架的引导下,内化新知识,扩展新内容。如本案例课文一的设计中,在独立探索阶

段,教师通过提出问题启发学生买衣服时所涉及的语言结构,引导学生思考、内化这些结构的意义和功能,从而学会买衣服时的交际用语。这一过程促进了学生独立思考的能力,但不意味着老师完全放手,而是发挥老师引导者的作用,老师少说,给学生时间多思考,学生思考完后,老师做总结,扩展了学生的思维能力,强化了主动学习的意识。

(4) 教学活动实施中对学生的监管仍需加强

在支架式教学过程的实施中,笔者发现由于教师过多地关注支架搭建和支架间的过渡,把重心放在了各个教学活动环节能否顺利的衔接与实施上,而忽略了实施过程中对学生的监管,如在独立探索环节,难以把控学生的注意力,学生两极分化,性格外向的学生过于活跃,老师不得不满足他们的表现欲,而此时那些已完成思考的性格内向的学生注意力已经偏离,他们或是与其它学生闲聊、或是低头做自己的事情。由此可见,教师应参照学生的性格特点、汉语水平等差异调节支架。教师要提供给足够的问题,且难度等级不同的问题,让不同的学生分类思考回答。在教学活动实施中加强对学生注意力的监管。

2. 学生的学习效果评价与反馈

为了对支架式教学的应用效果做出进一步的评估,笔者在实施了支架式教学7个月,对克拉斯拉瓦中学26名汉语学习者进行了支架式教学效果评价问卷调查,希望能通过调查学生的学习效果、学习状态和汉语表达能力等情况,得到较为全面的教学效果反馈。发放和收回的有效问卷均为26份。

(1) 学生的学习效果明显提升

表8 支架式教学评价-学习效果调查表

调查问题	选项	比例(%)
1. 你认为老师提供的图片有助于你理解词汇的含义吗?	非常有帮助	100
	一般	0
	没有帮助	0
2. 老师的引导能否帮你从旧知识顺利地过渡到新知识上?	能,对我的学习有很大帮助	84.62
	一般	15.38
	不能	0
3. 老师的提问能否使你增强对课文的理解和语言点的识记?	能	88.46
	一般	11.54
	不能	0

8. 独立思考环节能更好地帮你理解和掌握语言点吗?	能	65.38
	一般	23.08
	不能	11.54
4. 学习过程中你是否得到了老师或同学的有效指导和帮助?	是	100
	否	0

通过分析学生学习效果调查表可知, 绝大多数的学生认为老师给的图片有助于学生理解词汇, 老师的引导能使学生顺利地由已学过的知识过渡到新的话题上。大部分学生认为老师提问的问题可以促进学生对课文内容的理解, 独立思考的时间能更好地帮助学生理解和掌握语言点, 所有学生都认为在学习过程中得到了老师或同学的有效帮助, 因此支架式教学法提高了学生的学习效果。

(2) 学生的学习状态得到改善

表9 支架式教学评价-学习状态调查表

调查问题	选项	比例(%)
5. 老师的示范能帮你降低学习难度吗?	能	100
	不能	0
7. 在情境中学习是否能激发你的学习兴趣, 促进你主动学习?	能	84.62
	一般	15.38
	不能	0
9. 合作学习是否使你感到轻松?	是	88.46
	一般	11.54
	否	0
10. 小组讨论中你是否愿意积极主动地表达你的观点?	经常会	84.62
	有时会	15.38
	不会	0
11. 你觉得小组协作学习能否增强你的学习信心?	能	76.92
	一般	23.08
	不能	0

由上表可知, 绝大多数的学生还认为情境中学习能提高学习兴趣、促进他们主动学习。在小组协作学习中, 接近70%的学生认为能感到轻松的气氛, 大部分学生愿意积极主动表达自己的观点, 小部分学生不太积极, 只是偶尔在小组中发表自己的看法, 这一小部分学生很可能是由于自身的依赖性 or 教师监督不当造成他们坐享组内其它成员的成果。另一方面, 大部分学生在小组协作学习中获得了成就感和收获, 因

此他们觉得小组学习能增强学习信心。由此可见,学生的学习状态得到明显改善,积极性提升,学习信心增强。

(3) 学生的汉语表达能力得到提高

表10 支架式教学评价-语言能力调查表

调查问题	选项	比例(%)
6. 你觉得在情境中学习对提高你的汉语表达能力有帮助吗?	帮助非常大	100
	一般	0
	无帮助	0
12. 在小组协作学习的过程中,你觉得你哪方面能力进步最快?	理解能力	26.92
	表达能力	73.08
	协作能力	0
	动手能力	0

由表可知,大部分学生认为在情境中学习和小组协作学习的方式都能帮助学生提高汉语表达能力。

此外,为更细致地了解支架式教学法的实际应用效果,笔者分别在任教的这两学期的中期末,对克拉斯拉瓦中学汉语班的26名学生进行了口语和笔试成绩测试并统计了他们的每学期测试成绩的平均分,如下图所示:

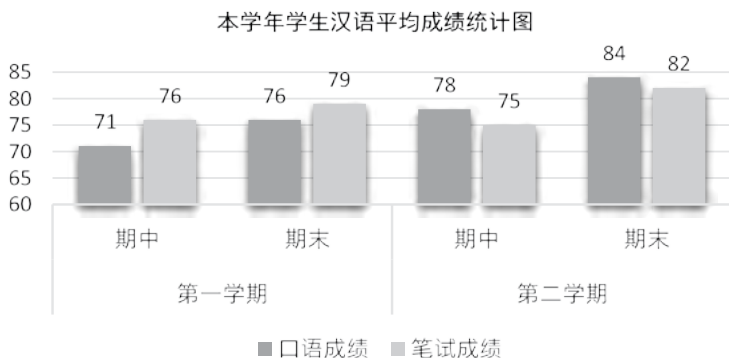


图5 本学年学生汉语平均成绩统计图

笔试题型包括根据图示写拼音或汉字、选词填空、组词成句、根据对话完成句子等,以上题目主要考察了学生的语音和汉字书写的掌握情况,对词汇的意义和功能的熟悉度,对语法的理解和应用能力。口语测试内容主要是围绕某一话题进行阐述或与

根据情境进行对话交际,考察了学生成段表达的能力。由图表可知,学生的口语成绩整体呈上升趋势,且后一学期成绩比前一学期提高得更快,说明支架式教学课堂对学生口语能力的提高起了很大的帮助。此外,学生第二学期的笔试成绩的平均分与第一学期相比也有所提高,表明支架式教学设计能更好地帮助学生理解和掌握语言点。

四、总结与反思

通过对拉脱维亚克拉斯拉瓦的汉语综合课进行支架式教学设计的实施与效果分析,可以看出拉脱维亚初级汉语综合课上应用支架式教学法有明显的优势,但也存在少许问题。

(一) 支架式教学法对拉脱维亚汉语综合课教学的指导意义

1. 改变了传统的教学方式,激发了学生的学习兴趣

支架式教学法是以学生的“最近发展区”为范围搭建支架,通过老师的指导和帮助启发学生在自我探索和协作学习的过程中习得语言。由于老师抛给学生的不是问题的答案,而是一个个与课文主题相关联的难度递增的问题支架,因此学生不得不在老师的引导下独立思考和发现问题,在与小组成员的积极合作中完成意义的建构进而解决问题,最后能在情境中灵活运用。这一过程是老师放开手,向学生指示猎物的去向,让他们自己去捕猎,代替了传统教学法中老师把捕捉到的猎物直接放学生手里,这种教学方法转变了汉语课堂上传统的“教”与“学”和“教师”与“学生”的关系。学生在多样化的支架拆除中,在趣味性的游戏、情境中习得语言,激发了学生持续学习的兴趣,

2. 提高了教师教学指导的有效性

学生在面对新的知识和主题时会觉得有一定的难度,而教师通过观察分析找到学生的现有知识水平和潜在发展水平之间的差距,通过进一步搭建各种类型的支架帮学生利用已有的知识经验和方法将新知识、新经验吸收,实现从现有水平到潜在发展水平的过渡,建立新的语言概念框架,掌握新的语言运用技能。支架式教学模式中,教师能够针对学生的学习需求做出相对应的有效指导。这种模式有利于改进自己的教学方法,为汉语课堂提供有效的指导。因此我们说支架式教学法的汉语课堂有利于提高教师指导的针对性和有效性。

3. 小组协作学习提升了学生的学习信心

支架式教学模式强调通过协作学习建构语言,将学生组合成若干小组,利用优势互补,充分展示各个成员的长处,让学生在小组成员的互相帮助中弥补语言的不足,降低了学生独自探索时所面临的困难、弥补了独立思考的弊端,在相互协作中提高了汉语综合运用能力,在合作中实现双赢,进而提升了学生学习汉语的自信心。

4. 真实的语言情景增强了语言的交际性

在情境中习得语言不仅可以使学生增强对语言意义的深入理解,而且有利于提高学生语言知识运用的灵活性。通过创设情境可以展现交际原貌和全过程,让学生能全面地感知交际是如何进行的,进而更好地吸收内化语言知识,最后实现活学活用。因此,支架式教学中语言情景的设置利于增强学生的交际能力。

(二) 支架式教学法在拉脱维亚汉语教学实践中的问题

1. 教学资源上

拉脱维亚克拉斯拉瓦中学拥有完善的多媒体设备,且学生爱问问题、创造性强、善于合作、寓学于乐的特点为支架式教学设计提供了良好的条件,但遗憾的是目前缺少符合汉语初级阶段中学生特点的支架式参考教材,没有支架式参考教材的支架式汉语课就缺少了教学目标和教学方向的指引,也缺少了教学质量评判的依据,教师只能在实践中自己探索如何设计难度适中的支架,探索有效的评价方法,制定正确的教学目标和教学方法。在这一过程中,由于语言水平的限制加上没有可参考的教学设计大纲,因此难免在教学设计和实施中会出现偏差或问题,所以设计符合拉脱维亚中学生特点的初级汉语综合课支架式教材十分必要。

2. 支架设计上

支架式教学设计对教师的要求较高。首先在教学设计前,老师要充分了解学生的现有的学习水平和潜在的发展能力,在此基础上才能确定其最近发展区并展开支架式设计,这就要求教师要对学生的学习水平和发展能力了熟于心,对学生的学习进度以及教材的内容尤其是与所教授的主题相关联的内容要做到心中有数,能帮助学生用旧知识融合新知识。其次,教师要结合学生的学习特点、性格特点和兴趣爱好设计合适难度的支架。这就要求教师在课前要增强对学生的全面了解。只有“对症下药”才可以搭建出适合学生学习需求和难度的支架。最后,教师需要设计多样化的支架类型以集中学生的注意力。考虑到支架设计中,若类型单一很容易使学生产生疲劳和厌倦

的心理,学生摸清楚了老师的套路后,很难集中注意力。因此,教师要设计多样化的支架类型以提高学生的课堂注意力,吸引学生的兴趣。

3. 支架实施中

在支架式教学设计的实施过程中,一方面教师要充分考虑学生之间的水平差异,来搭建不同类型的支架。即使是同班同学,学习水平也有差异,因每个人的接受能力、认知能力、思考问题的方式以及识记能力等都不同,所以对于水平不同的学生怎样搭建不同类型的支架使学生参与课堂值得思考。此外,教师要根据实际的课堂情况调整支架。另一方面教师在课堂上要加强对学生小组学习参与度的监管。避免学生过度依赖同一小组的组员,不主动思考,坐享其成的心理。教师可采取如下方法解决这一问题,一是当小组活动进入准备时,教师可走进小组在其旁边停留数分钟多进行观察,二是课程结束后的效果评价中做好小组成员间的互评也是有效监督学习的一种方式。三是在课下与学生交谈,了解学生在小组中的表现、收获等。

五、结语

本论文围绕支架式教学理念,以拉脱维亚克拉斯拉瓦中学汉语班的学生为研究对象,对支架式教学法在拉脱维亚初级汉语综合课教学中的应用进行了研究。

总的来看,支架式教学法应用于拉脱维亚初级汉语综合课教学中有明显的效果,得到了学生的广泛认可。其原因主要是一,它强调学生的中心地位,所有的教学设计都为学生服务,在层层支架的拆除中,学生的能力逐步提升。这种教学方法提高了教师指导的有效性。二,在支架式教学设计中教师通过学生的旧知识使其内化新知识,激发了学生的学习兴趣,并且借助生动、形象、丰富的支架类型吸引了学生的注意力。三,小组协作学习降低了独自学习时的难度,提升了学生的学习信心。教师为学生提供趣味化的真实情景,让学生在情境中活用语言,为学生提供了说汉语的机会,增强了语言的交际性,满足了学生的表达欲望。

当然,支架式教学法应用于海外汉语教学的过程中也存在一些问题。首先缺乏专门的支架法汉语教材指导,教师只能在实践中自行摸索如何确定学生的最近发展区、如何根据学生的不同水平搭建难度适宜的支架类型等。其次支架式教学的设计对教师的要求较高,针对水平不一的学生如何确定最近发展区、由于学生学习特点、学习水平和兴趣等存在差异,如何据此设计出难度适中的支架,最后如何在教学活动的实施中兼顾学生的注意力和课堂纪律。这都是教师应该关注的问题。

由于笔者教学时间有限,教学经验不足,再加上缺乏专门的支架式教材和大纲的
指导,在支架式教学活动的设计、支架类型的选择、教学过程的实施和效果评价方面
还存在着很多不足,样本数量较少。因此,期望以后的教学实践与研究能继续扩大研
究范围和对象,更深入、细致地探究如何应用支架式教学法更好地提高学习者的汉语
水平。

参考文献

专著:

- [1] [美]加涅. 学习的条件[M]. 傅统先,陆有铨译.上海:华东师范大学出版社,1985.
- [2] 陈琦,刘儒德. 当代教育心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2007.
- [3] 崔希亮. 对外汉语综合课优秀教案集[M]. 北京:北京语言大学出版社,2009.
- [4] 崔永华,杨寄洲. 对外汉语课堂教学技巧[M]. 北京:北京语言文化大学出版社,1997.
- [5] 崔永华. 对外汉语教学的教学研究[M]. 北京:外语教学与研究出版社,2005.
- [6] 崔永华. 对外汉语教学设计导论[M]. 北京:北京语言大学出版社,2008.
- [7] 丁安琪,吴思娜. 汉语作为第二语言学习者实证研究[M]. 北京:世界图书出版公司,2011.
- [8] 丁安琪. 汉语作为第二语言学习者研究[M]. 北京:世界图书出版公司,2010.
- [9] 高文、徐斌艳、吴刚建. 建构主义教育研究[M]. 北京:教育科学出版社,2008.
- [10] 姜丽萍,李俊芬. 课堂活动设计指南[M]. 北京:北京语言大学出版社,2014.
- [11] 姜丽萍主编. 体验汉语基础教程.上[M]. 北京:高等教育出版社,2006.
- [12] 李晓琪主编. 对外汉语综合课教学研究[M]. 北京:商务印书馆,2006.
- [13] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京:北京语言大学出版社,2000.
- [14] 杨寄洲. 对外汉语教学初级阶段教学大纲[M]. 北京:北京语言文化大学出版社,1999.
- [15] 余震球译. 维果茨基教育论著选[M]. 北京:人民教育出版社,1994.
- [16] 张和生主编. 对外汉语课堂教学技巧研究[M]. 北京:商务印书馆,2006.
- [17] 赵金铭. 汉语可以这样教(语言技能篇)[M]. 北京:商务印书馆,2011.
- [18] Brown, H.D. 1993. *Principles of Language Learning and Teaching 5th Edition* [M]. Beijing: Pearson Longman and Foreign Language Teaching and Research Press. 2007.
- [19] Daniels, H. *Vygotsky and Pedagogy* [M]. London and New York: Routledge Falmer. 2001.
- [20] James V. Wertsch. *Vygotsky and the Social Formation of Mind* [M].Cambridge: Harvard University Press. 1985.
- [21] Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon Press. 1981.
- [22] Peter E. Langford. *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology* [M]. Hove and New York: Psychology Press. 2005.
- [23] Van der Veer, R. & Valsiner, J. *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis* [M]. Oxford: Basil Blackwell Ltd. 1991.
- [24] Skehan, P. *Individual Differences in Second-Language Learning* [M]. London: Edward Arnold, 1989.

- [25] Smith, Leslie & Dockrell, Julie & Tomlinson, Peter. *Piaget, Vygotsky and Beyond: Future Issues for Developmental Psychology and Education* [M]. London and New York: Taylor & Francis Routledge. 1997.
- [26] Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning* [M]. Shanghai: Oxford University Press and Shanghai Foreign Language Education Press. 2000.
- [27] Vygotsky, L. S & Kozulin, Alex. *Thought and Language* [M]. Cambridge: MIT Press. 1986.

期刊:

- [1] 陈盈新. 试谈支架式教学法在高级汉语口语教学中的应用——以高级汉语水平的越南学生为例[J]. 广西教育学院学报,2009(2):58-61.
- [2] 陈忠. 汉语作为第二语言“脚手架”教学法初探[J]. 世界汉语教学,2009,23(2):244-251.
- [3] 何克抗. 建构主义的教学模式、教学方法与教学设计[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),1997(5):74-81.
- [4] 李泉. 汉语综合课的性质和特点探讨[J]. 海外华文教育,2010(3):7-14.
- [5] 栾育青. 对外汉语高级阶段促进自主学习的支架式教学探索[J]. 语文学刊,2013(18):113-114+125.
- [6] 吕必松. 试论对外语教学的总体设计[J]. 语言教学与研究,1986(4):4-18.
- [7] 孙宁宁. 支架式教学法及其在对外汉语中级口语教学中的应用[J]. 暨南大学华文学院学报,2004(4):37-43.
- [8] 王娜. 对外汉语初级综合课课堂教学设计研究[J]. 当代教育实践与教学研究,2018(12):217-218.
- [9] 徐锦芬. 大学英语课堂小组互动中同伴支架研究[J]. 外语与外语教学,2016(1):15-22.
- [10] 朱琳琳. 关于支架式教学基本问题的探讨[J]. 教育导刊,2004(10):5-9.
- [11] 邹艳春. 建构主义学习理论的发展根源与逻辑起点[J]. 外国教育研究,2002(5):27-29.
- [12] Martha Larkin. Using scaffold instruction to optimize learning [J]. *ERIC EC Digest*, 2002(3):35-47.
- [13] Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. The role of tutoring in problem solving [J]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1976(3):89-100.

论文:

- [1] 池秀琳. 支架式教学法在高中英语词汇教学中的应用研究[D]. 重庆师范大学,2013.
- [2] 刘水. 综合课中支架式教学法的应用[D]. 黑龙江大学,2014.
- [3] 刘源. 多模态辅助支架式教学法在高中英语语法教学中的应用研究[D]. 辽宁师范大学,2015.
- [4] 钱雯. 论建构主义理论及支架式教学法在对外汉语初级阶段口语课堂教学中的设计和应用[D]. 河北师范大学,2012.
- [5] 吴沁舒. 支架式教学法在初级汉语读写课堂中的应用[D]. 上海师范大学,2017.
- [6] 徐惠燕. 支架式教学法在高中英语写作教学中的应用[D]. 福建师范大学,2009.
- [7] 张蓓蓓. 基于支架式教学法的泰国大学汉语选修课教学设计[D]. 山东大学,2012.
- [8] 张威. 支架式教学理论在对泰汉语课堂教学中的应用[D]. 广西师范大学,2018.
- [9] 周璇. 支架式教学法在高中英语阅读教学中的应用研究[D]. 渤海大学,2017.

论文集：

- [1] Bruner, J. S, The role of dialogue in language acquisition [A]. In S.R.J. Jarvell & W.J.M. Levett (eds).*The Child's Conception of Language* [C]. New York: Max-Plank-Institute for Psycholinguistics, 1978:241-256.

其他：

- [1] Soloway, Jackson, Klein, Quintana, Reed, Spitulnik, Stratford, Studer, Eng, Scala (1996). *Learning Theory in Practice: Case Studies of Learner-Centered Design*. CHI, 1996: 189-196. http://acm.org/sigchi/chi96/proceedings/papers/Soloway/es_txt.htm. (2020-4-29)

主题-情景教学模式在海外成人汉语兴趣班的行动研究

——以拉脱维亚利耶帕亚大学为例

伍淑仪

摘要:根据教师的课堂观察和学生在调查问卷中的反馈,发现传统3P教学模式在海外兴趣班的教学中存在一些问题,如缺乏交际情景教学等。本研究为检验主题-情景教学模式在海外汉语兴趣班的有效性,运用行动研究方法、课堂观察法、问卷调查法和访谈法,在拉脱维亚利耶帕亚大学成人汉语兴趣班进行了为期三个月的教学探索。研究发现:

(1) 主题-情景教学模式的一般教学程序:组织教学——情景导入——情景教学——情景操练——课文理解——主题任务——中国文化——总结——布置作业。其特点体现在:教学方式上,创设与主题相关且互有联系的情景进行汉语教学;词汇教学上,把生词分散在不同情景教学情景中展示,主要以图片法和翻译法为主;语法教学主要在情景中进行。在文化教学方面,通过情景体验和视频资料等鼓励学生发现中外文化的异同点。

(2) 主题-情景教学模式的优点。第一,便于教师了解学生的性格特点和学习风格,设计出贴近学生心理认知和情感兴趣的情景交际任务。第二,课堂开口率大大增加,学习动力变强。第三,把生词教学分散到相应情景中,为情景交际练习争取更多时间。最后,主题与情景相结合的教学设计使教学内容灵活却不零散,避免了个别学生因缺课而跟不上教学进度的困难,降低学生焦虑感,减少教师对多媒体幻灯片的依赖。

但是主题-情景教学模式容易出现的问题是:首先,学生过分依赖词汇表,导致词汇记忆不深刻;其次,若学生对主题不感兴趣,容易出现玩手机或分神的情况;第三,教师在交际任务设计过程中容易对实际出勤人数估算有出入,导致现场难以按照计划进行。此外,本研究存在的不足在于:首先,主题-情景教学模式首次运用在汉语课堂中,缺乏成功经验借鉴。其次,汉语教师为新手老师,在教学实践中应对能力不够强。另外,由于时间和能力有限,所涉及的调查问卷、访谈内容以及月考试卷都有不同程度的欠缺,调查结果

有一定的局限性。最后,在本研究中学生人数较少,实验样本不够丰富,对海外成人汉语兴趣班仅能提供一点参考。

The Practical Exploration of Theme-situational Teaching Model in Adult Chinese Interest Class_ake An Example of Liepaja University in Latvia

Wu Shuyi

Abstract

According to students' feedback on Chinese lessons in the questionnaire and the teacher's classroom observations, this study found that the traditional 3P teaching model has problems such as lack of communicative situation teaching in the teaching of overseas Chinese interest classes. In order to test the effectiveness of the Theme-Situational Teaching Model in Chinese interest classes overseas, we use action research methodology to conduct teaching experiments for three months in adult Chinese interest classes at Liepaja University, Latvia. Through methods of action research, classroom observation, questionnaires and interview, two rounds of action research were conducted. The study found that:

(1) The the general teaching procedures of the Theme-Situational Teaching Model: organization teaching, situational introduction, situational teaching, situational practice, text understanding, theme task, Chinese culture learning, summary and homework. Its characteristics are reflected as follows: the teaching method is mainly to create scenarios related to the theme in Chinese language teaching; in vocabulary teaching, display new words by scattering in each scenario teaching link based on picture method and translation method; in grammar teaching, it is mainly carried out in scenarios. In terms of cultural teaching, the scene itself requires simulated performances based on Chinese daily life, and expanded with video materials to encourage students to discover the similarities and differences between Chinese and foreign cultures.

There are some advantages of the Theme-Situational Teaching Model. Firstly, teachers easily know characteristics and learning styles of students, which can help to design situational communication tasks according to students' psychological cognition and interest. Secondly, students speaking rate has greatly increased, and motivation has become stronger. Thirdly, dispersing new words into corresponding situations can help students learn in using and have more time for the situational communication practice. Last but not least, the instructional design combining themes and scenarios makes the teaching content flexible but not scattered, avoiding the difficulty of

individual students failing to keep up with the teaching progress due to lack of classes, reducing students' anxiety, and lessening teachers' dependence on multimedia powerpoint.

However, there are also some problems in the Theme-Situational Teaching Model: First, students rely too much on vocabulary, resulting in unremarkable vocabulary memory; Second, if students are not interested in the theme, they may be prone to play mobile phones or distracting; Third, if the estimated attendance and actual one are different in communicating task process, it may lead hard to work as what the teacher planned. Besides, the shortcomings of this research mainly include the following aspects: Firstly, the Theme-Situational Teaching Model is the first time used in the Chinese language teaching, lacking successful experience and reference. Secondly, the Chinese teacher is a novice in Chinese teaching who is not strong enough to cope with problems in the teaching practice. Thirdly, due to the limited time and ability, the questionnaires, interviews and monthly test papers involved have varying degrees of lack, and the survey results have certain limitations. At last, since the number of students is less, and the capacity of experimental samples are not rich enough. This study can only provide a little reference for overseas adult Chinese interest classes.

一、绪论

(一) 选题的缘起

“孔子学院”是中国在世界各地设立的推广汉语和传播中国文化的机构,截至目前为止,全球已有162国家(地区)设立了541所孔子学院和1170个孔子课堂^[1]。孔子学院是海外汉语教学的重要发展机构。一般而言,孔子学院大多以选修课或者兴趣班的形式进入到大中小学当中,通过培养学生对汉语的兴趣,本校学生逐步往学分课或必修课方向发展,而社会人士则以兴趣班的形式继续学习汉语。如2019年拉脱维亚大学孔子学院一共有22个教学点开设汉语课程,其中有16个教学点是从汉语兴趣班开始的,有10个教学点目前只开设汉语兴趣班,有5个教学点既有兴趣课也有学分课,其中兴趣课占70%到80%。因此,汉语兴趣班对汉语推广事业的发展以及对培养学习者对汉语的兴趣有非常重要的影响。

成人汉语兴趣班一般在当地大学开设,学习者以社会人士和大学生居多,形成了海外成人汉语兴趣班的特点——年龄阶段不一、上课时间短、课时少、以兴趣为主、倡

^[1] http://www.hanban.org/confuciousinstitutes/node_10961.htm

导活泼轻松有趣的汉语课堂。海外成人汉语兴趣班不同于一般的汉语教学,它具有以下教学目标:

- (1) 情感和文化目标:激发学生学习汉语的兴趣,在丰富有趣的课堂中更多地了解中国文化和中国国情;
- (2) 技能目标:运用汉语表达生活中的基本需求,与对方进行简单的交际。
- (3) 知识目标:掌握交际中必要语音和语法,理解与主题相关的词汇,了解汉字的文化知识,此类知识应处于隐性学习,而非主要的学习目标。

对于海外成人汉语兴趣班而言,由于缺乏汉语语言环境的影响,使用汉语的需求不高,学生对汉语的了解往往来源于对当代中国快速发展的信息以及生活中接触到的中国商品和中国人。基于对中国的关注与好感,汉语兴趣班应把情感和文化目标作为首要教学目标,其次是听说读写等利用交际沟通的技能目标,而知识目标相反并非首要目标。

一直以来,海外的汉语课堂大多采用传统3P教学模式,是第二语言教学界普遍采用的一种课堂教学方式,它由展示(presentation)、练习(practice)和表达(production)三部分构成:

展示:突出语言形式,在老师的严格控制下学习语言形式;

练习:老师通过呈现卡片、图片、提问等方式,引导学生练习语言形式;

表达:自由表达,采取角色扮演、讨论问题等方式。

最后进行操练-交际性活动,在老师指导下,进行有意义的交流与表达。

以上内容大致呈现学习的基本流程:形式-内容-机械性运用-交际性运用。在每一个环节,语言形式都会得到复现,有利于学生更好地掌握语言形式^[1]。

然而,传统3P教学模式在海外兴趣班教学中存在不少问题,我们发现主要存在以下三个问题:第一,由于海外普遍汉语课时量少,语言输入与语言输出的机会不多;第二,教师缺乏培养学生用汉语交际的意识;第三,学生自我成就感普遍不高。针对海外成人汉语兴趣班缺乏语言环境、上课时间短、课时量少的特点,学生需要尽快获得成就感来维持学习汉语的动力,希望在有限的时间内了解更多中国文化,增加对中国的了解,能运用汉语自主表达基本需求。因此我们认为传统3P教学模式运用在海外成人汉语兴趣班未能起到很好地教学效果。

“要学会游泳,必须到深水中去”,对于海外的汉语学习者而言,语言环境无疑是最大的学习障碍。因此,创设主题情景在汉语教学中尤为重要。以主题为核心、以情景为教学形式的主题-情景教学不但能够激发学生对汉语的兴趣,提高学生课堂参与的

^[1] 贾冰冰.菲律宾初级汉语综合课任务型教学法行动研究——以菲律宾巴西中华书院为例[D].兰州:兰州大学,2019.

深度和广度,还有利于培养学生的语言运用能力和交际能力,渗透语言文化内涵,为语言教学提供了新的教学方法。

主题情景教学模式最先由邢燕和赵冬青(2013)提出,旨在通过实验研究,探索该模式能否提高幼儿对体育的兴趣,能否改善幼儿主观锻炼的体验以及能否提高幼儿运动技能等方面的实验结果^[1]。主题教学具有灵活的特点,不受教学材料和教学环境的限制,主题贴近学生实际生活,能根据学生的喜好和需求来定制教学主题。而情景教学能通过创设情景来激发学生的学习热情,适合非目的语环境下的汉语学习者,有利于培养交际能力和创造性思维。

针对海外成人汉语兴趣班的特点,使用传统3P教学模式存在课时不足、缺乏交际情景教学、环节单一枯燥等问题。而主题-情景教学模式在某种程度上改善这些不足,比如通过设置主题来克服课时不够的情况,通过创设有意义的主题情景来培养学生的汉语交际能力,通过丰富多样的中国文化体验来激发学生对汉语的热爱,真正培养学生对中国文化的兴趣和坚持学习汉语的信心。

(二)国内外研究概况

1. 海外汉语教学模式相关研究

当今,英语作为第二语言的教学与研究,已经有很长的历史且教学模式众多。而对外汉语教学法的研究在传统教学法的基础上,经过学习和借鉴印欧语系语言的教学法,不断实践、反思和改善,逐渐形成了独具特色的对外汉语教学法。

关于海外汉语教学模式的研究,鲁健冀先生(2016)认为设计和评价一个教学模式要关注几个基本点,即教学对象、教学目标对教学形式上的安排。教学法体系、教材和教师等只是跟教学模式有关的因素,而教学法体系是教学模式关系最密切的因素。教学模式可以根据某种教学法体系设计产生,但是对于具体的教学模式,它的教学方法可以灵活多变,由此推动教学不断创新和发展^[2]。目前海外汉语教学模式主要有以美国为例的“明德模式”、法国白乐桑“字本位”教学模式、韩国企业汉语教学模式和日本远程汉语教学模式等。此外,传统3P教学模式、主题式教学模式和情景式教学模式也被普遍使用。本文探索的是主题-情景教学模式,因此将对主题式教学模式、情景式教学模式以及主题-情景教学模式的研究现状进行说明。

[1] 邢燕,赵冬青.主题式情境教学模式在幼儿体育课中的实验研究[J].南京体育学院学报(自然科学版),2013(10):129-133.

[2] 鲁健冀.关于对外汉语教学模式的对话[J].华文教学与研究,2016(1):11-17.

(1) 主题式教学模式

主题是一类事物或者执行某个动作的综合性程序,如作为植物的代表——花、树、草等,植物便是主题;而烹饪则是一系列动作的集合,烹饪便成主题。主题式教学最初模型来源于美国学者莫里逊倡导的莫里逊单元教学法,在20世纪末期,随着“核心知识课程”改革兴起,主题教学逐渐成为核心知识课程中的主要教学模式^[1]。

主题式教学模式的理论基础主要是瑞士学者皮亚杰(J.Piaget)的建构主义学习理论和语言与内容融合教学(Content Based Instruction,简称CBI)。主题式教学模式分两种:一种是单学科内的主题式教学模式;另一种是打破学科之间的限制,通过主题将与主题相关的各个领域的学习内容整合^[2]。主题式汉语教学以主题为核心,大主题下分为多个小主题,利用与主题相关的资源设计主题活动,并围绕主题进行综合性评价,最后进行知识的总结和归纳。教学步骤基本可概括为:

制定主题——设置活动——主题教学——归纳总结——测试反馈^[2]。

美国明德大学中文暑校校长白建华(2010)指出了主题式教学区别于传统教学模式的地方,在于其课堂教学安排不只是侧重语言要素或语言技能,而是把语言教学和 content 教学相结合,在具体的主题中学习语言。王彬(2013)基于主题式汉语教学模式“双适应、双发展”的特性,提出“主题中心、知识回归”和“交际中心,认知完善”的观点^[3]。对于主题的确定和选择,梁冰冰(2015)主要通过对比多种常用汉语零起点教材的目录,确定和整理出适合零基础水平学生的教学主题^[4]。而Hébe R.Tielemans(2018)则通过发放调查问卷收集统计了学生们最喜欢的主题^[5]。

主题式教学模式的优势:在主题统筹下,教学内容比较完整且真实;主题具有层次性,主题内容具有递进性;注重交际,有利于培养学生的听说能力;主题贴近学生实际生活,与学生兴趣相结合;主题活动的设计不受教材和教学环境的限制,极大发挥师生的创造力和想象力等等。

由于主题式教学模式比较灵活,因此存在一些不好把握的方面:听说读写四项技能发展不均衡,读写能力较弱;各个环节的衔接不易把握;课时安排与实际教学时长的对应问题,具体教学环节的掌控;知识扩展的深度和广度等等。

(2) 情景教学模式

“情景教学”是指在教学中充分利用具体形象的场景,调动学生的学习状态,从而引导学生从整体上理解和运用语言。情景教学为学生营造一个融视、听、说于一体的

[1] 王彬.主题式汉语教学模式初探[J].海外华文教育,2013(2):158.

[2] 王彬.主题式汉语教学模式初探[J].海外华文教育,2013(2):159.

[3] 王彬.泰国中学主题式汉语教学模式建构与研究[D].山东:山东大学,2012.

[4] 梁冰冰.泰国中学生汉语综合课主题式教学模式研究[D].苏州:苏州大学,2015.

[5] Hébe R.Tielemans.主题式教学模式下的对外汉语词汇教学[D].浙江:浙江大学,2018.

语言环境,使学生犹如身临其境,有利于调动他们的非智力因素^[1],加深对知识的理解和掌握。情景教学模式的特点是情景真实、重视交际、培养创造性思维。

情景教学模式来源于情景教学法,强调在自然情景中去教授和学习语言。从认识论层面上看,情景教学法符合认识的直观性原理,主要通过利用现实情景或者模拟真实情景,让教学内容能够通过直观的形象进入到学生的意识里面,从而产生对新知识的认知。目前,情景教学模式被广泛运用在地理、英语等学科领域,为提高教学效果起着不可或缺的积极作用。在汉语教学中,情景教学法比情景教学模式更具有普遍性。

丁小青(2015)利用情景教学法理论创建了一种适用泰国初级汉语学习者的教学模式——课内外一体化情景教学模式。这种教学模式主张在课堂教学中,学生在语境中培养口语交际能力;在课余活动中,学生在现实情景中进行有效的交际,在完成课外作业的过程中对所学的知识进行回顾和创新^[2]。朱光娜(2018)认为情景教学模式能增强学生对知识的直观感受、立足学生心理去构建教学情景,还能有效提高教学效率和教学质量^[3]。韦兰献(2011)认为情景教学模式打破传统教学模式,把理论和实践相结合,有效提高学生的积极性,弥补缺乏语言环境的不足^[4]。

(3)主题-情景教学模式

主题-情景教学模式是指教师围绕着一个大主题,细分成有内在联系的不同的小主题,设置环环相扣的相应情景进行教学和练习。在学习过程中,学生不仅要掌握语言知识,还要学会利用语言知识应对情景中遇到的问题,从而理解该语言的文化内涵。主题情景教学是以主题为中心、以情景为形式,有利于提高学生的语言运用能力和交际能力,渗透语言文化内涵,为语言教学提供了新的教学方法;有利于培养学生宏观把握知识之间有机联系的能力,克服“碎片式”情景教学的不足,从而提高教学效果。

近年来,国内针对主题情景教学的研究,主要体现在对小学至高中英语学科领域的研究,有关中学政治、高等数学和高校俄语教学的主题情景教学探究也在逐步发展。此外,邢燕和赵冬青(2013)在幼儿体育课中进行的实验研究证明,主题下的情境教学模式对幼儿的健康教育起促进作用,有利于培养幼儿对体育活动的热爱,获取成功的体验^[5]。这是目前为止国内为数不多的对主题情景教学模式进行的研究和探索。

[1] 韦兰献.探究中职商务英语教学中的情景教学模式[J].改革与开放,2011(10):154-156.

[2] 丁小青.泰国初级汉语课内外一体化情景教学模式实践[D].广州:暨南大学,2015.

[3] 朱光娜.情景教学模式在小学英语课堂中的运用研究[J].华夏教师.2018(27):29.

[4] 韦兰献.探究中职商务英语教学中的情景教学模式[J].改革与开放,2011(10):154-156.

[5] 邢燕,赵冬青.主题式情境教学模式在幼儿体育课中的实验研究[J].南京体育学院学报(自然科学版),2013(10):129-133.

国内在针对主题情景教学研究在一线教师、专家学者及相关领导的同心协力下,取得了明显的效果。一线教师和专家们一致认为,我国学生处于非目的语环境中学习英语,缺乏真实的语言环境。但是,英语作为一门语言类的学科,学习者不仅需要掌握基本的语言知识,更重要的是恰当运用这些语言知识在现实中解决问题,理解语言文化。因此,应用主题情景教学,控制情景教学的主题,能够让课堂更加生动有趣,教学方式更加多样化,使书本的知识融入生活,以更加直观的方式展示给学生,从而让学生在欢乐轻松的课堂氛围中进行学习,提高教学效果。有关主题情景教学的研究成果大致分为以下几个方面:

- (1) 概括了主题情景教学的特点。沈雪春(2010)提出主题情景可以把语言、行为以及情景相结合,使学生全身心投入到教学活动中,具有一定的习惯性以及趣味性^[1]。吴艳(2016)从主题情景教学的特点和基本原则出发,从学情分析、文化渗透、过程引导、语法讲解等四个方面来分析主题情景教学的充实性、应用性、整体性和实施度^[2]。
- (2) 阐明如何设置合适的主题情景。腾绍海(2016)认为应该坚持以目的语文化为基础,通过意识形态下的文化、经典名著以及经典电影、日常生活环境以及目的语国家传统节日等方面进行情景创设,融入词汇、语法和写作等知识^[3];钱莉(2015)提出教学内容要立足教材,从学生特点及生活经历和经验出发,把“碎片化生活”凝聚成有意义的“主题情景”^[4]。
- (3) 主题情景教学法的教学策略。①分析教学材料,设置目的明确的主题情景;②调动学生参与的积极性,创设丰富有趣的主题情景;③主题情景要贴近实际生活;④在主题情景中教授语法知识(花良保2018);⑤精选主题,激发学生的学习热情和沟通想法;⑥多引入“主题情景会话”(徐迪2018)^[5]。
- (4) 主题情景教学对教师提出新的要求。花良保(2018)和吴艳(2016)都认为在使用主题情景教学时,教师应遵循三个原则:目的性原则、系统性原则和参与性原则。主题情景分析是教学模式的基础,教师在备课时,要了解学生的认知能力、语言水平以及学习特点等信息,根据学生实际情况来设计合理的主题情境,让学生在情境中更有参与感^[6]。

[1] 沈雪春.主题情景式探究——一种新的中学政治教学引领方式[J].中学政治教学参考,2010(12):26-27.

[2] 吴艳.论主题情景教学在高中英语教学中的应用[J].English Teachers,2016(24):129-136.

[3] 腾绍海.主题情景教学在高中英语教学中的应用[J].Overseas English海外英语, 2016(16):16-17.

[4] 钱莉.主题情景教学的思考与实践[J].小学数学教师,2015(9):67-69.

[5] 徐迪.浅析主题情景教学在高校俄语教学中的应用[J].学科互动,2018(15):120-123.

[6] 花良保.引入主题情景教学,打造高效高中英语课堂[J].英语教师,2018(6):54-56.

由此可见,主题情景教学虽然在国内研究的时间不长,但也取得一定的研究成果。海外的汉语教学情况与我国的英语教学情况与有相似之处,主题情景教学对海外的汉语教学具有一定的借鉴意义。然而,国内关于主题情景教学研究仍存在亟待解决的问题。

首先,有关主题情景教学的论文大多数有一线教师撰写,提出的观点多由教学经验积累而来,虽具有实践性,但缺少足够的理论支撑,使文章的理论价值不够高。

其次,主题情景教学作为一种新的教学方法,在国内出现的时间较短,目前以一线教师的经验型论文居多,理论性和实践性仍尚待研究。

有关主题情景教学的教材研究较少,大部分是有一线教师对教学内容进行加工整理,让课堂的情景更加丰富,但缺少主题这一主线,容易导致情景碎片化,情景之间缺少联系。

目前涉及主题情景教学研究探索的科目从幼儿园到大学不等,科目包括英语、数学、政治和体育等,由此可见,各学科一线教师正在逐步尝试使用主题情景教学来提高教学效率和教学质量,究竟主题情景教学对于哪一学科的适用性更好,仍有待研究。

2. 海外汉语兴趣班教学相关研究

对于海外的汉语兴趣班而言,培养学生学习汉语的兴趣是汉语教师历来追求的目标之一。2013年,老挝国立大学孔子学院在老挝国立大学开办首期汉语兴趣班,本来计划开一个班,结果由于报名人数超出预计范围,不得不增开一个班。由此可见,学习者开始学习汉语大多是基于兴趣,教师要利用好学生的兴趣和热情,把汉语最好的一面展示给学生。

如何激发学生的学习兴趣呢?国莉(2013)提出了几种提高学生的学习兴趣的办法:满足好奇心,鼓励学生主动探索;结合其他学科知识进行汉语教学,例如音乐、绘画、剪纸、书法、电影等;汉语氛围的营造,例如学习毛笔字、庆祝中国新年、中国结制作等。作者认为汉语教师应是“引导者”,又是“帮助者”,不仅给学生关心和激励,让学生感受到温暖和力量,还通过丰富多样的教学方法,激发学生的学习动机^[1]。

目前,海外有许多孔子学院在新教学点开设汉语兴趣班,逐渐把汉语发展成学分课。因此,汉语兴趣班是一个非常重要的开端。下面从不同类型和级别的汉语兴趣班的角度出发,归纳海外汉语兴趣班常用的教学方法。

(1) 小学汉语兴趣班:许鑫岩(2015)在塞尔维亚小学汉语兴趣班中发现非言语交际在课堂上处于非常重要的辅助地位,主要作用有:①体现人本主义关怀;②创

^[1] 国莉.浅谈对外汉语教学中如何激发学生的学习兴趣和热情[J],中国校外教育,2013(10):50.

造高效生动的教学效果;③烘托活泼向上的课堂气氛;④达成全能沟通的终极目标^[1]。

- (2) 中学汉语兴趣班:赵志颖(2018)认为要想取得良好的教学效果,教学内容必须与学习者密切相关,学习难度符合“i+1”原则;教材具有趣味性和系统性,并注重语法教学^[2]。而罗宇(2016)在进行泰国高中中文专业班与兴趣班教学比较研究发现,泰国高中的汉语兴趣班以“快乐学习”为理念,运用直观法进行词汇教学,组织课堂游戏,并将文化教学引入兴趣班^[3]。

吴秀平(2016)认为要做好汉语兴趣班的教学,在课堂管理方面,强化良好出勤率的正面影响,了解学生的学习需求,培养良好的师生关系;在教学内容方面,调整教学内容,使教学内容贴近学生生活,丰富教学方式,加强课堂内容的时代倾向性,满足学生的学习需求等^[4]。

- (3) 成人汉语兴趣班:程雨萌(2018)对母语为阿拉伯语的零基础成人汉语学习者进行兴趣教学的探索,发现了集中有效的方法。第一,导入方法有视频或音频导入法、故事或笑话导入法,还有游戏导入法和话题讨论导入法等等;第二,新知识练习的趣味方法有“花式读课文”“音调站队”“潘多拉的盒子”等等,寓教于乐^[5]。

- (4) 社会汉语兴趣班:李毅(2018)在泰国的周末汉语兴趣班针对词汇教学进行了游戏教学法的研究。研究证明,游戏教学法对年龄跨度大、水平差异大的汉语兴趣班的词汇教学起积极作用,但长期进行会让学生有疲惫感;虽然能提高学生整体水平,却无法培养特别优秀的学生^[6]。

由上可见,汉语兴趣班的学生类型丰富,年龄不一,课时少,对实现良好教学效果存在一定的难度,这就要求汉语教师要改变传统的教学方法。为了突出兴趣班的趣味性,教学方式要多样,形式要丰富,如利用游戏和多媒体等辅助教具;充分运用非语言交际和语言交际;教学内容要在学生的学习需求上适当调整,贴近学生的生活环境等,这些方法为主题-情景汉语教学模式提供了重要的参考。

同时,从汉语兴趣班的特点我们也可以看到,学生的年龄层次多样,每个年龄阶段都有不同的特点,因此,对于不同年龄阶段的兴趣班学生,教师应该调整教学方法,

[1] 许鑫岩.论非言语交际在国外汉语兴趣班教学中的应用——以塞尔维亚中小学为例[D]. 郑州:郑州大学,2015.

[2] 赵志颖.针对韩国非正规学习者汉语教学调查研究——以京畿道新葛高中汉语兴趣班为例[D]. 广西:广西师范大学,2018.

[3] 罗宇.泰国高中中文专业班与兴趣班教学比较研究[D]. 兰州:兰州大学,2017.

[4] 吴秀平.普罗夫迪夫中学兴趣班汉语教学案例分析[D]. 北京:北京外国语大学,2016.

[5] 程雨萌.母语为阿拉伯语的零基础汉语学习者兴趣教学探索[D]. 西安:西北大学,2018.

[6] 李毅.游戏教学法在泰国汉语兴趣班词汇教学中的研究——以泰国 CS SCHOOL 的汉语兴趣班为例[J]. 青年与社会,2018(32):135.

因材施教,没有一种方法适用于所有年龄的学生。其次,针对年龄跨度较大、水平参差不齐的兴趣班,对教师而言教学难度相对较大,单一的教学方法无法照顾到不同层次学生的学习需求,容易使学生减少学习兴趣;在海外的汉语兴趣班中,为了避免跨文化差异,汉语教学模式和方法也需要根据该国家的文化习俗进行调整设计。而上述综述研究谈到的是不同国家的汉语兴趣班情况,仅代表该国家的情况,并不适合所有的海外汉语兴趣班教学。因此,尽管海外汉语兴趣班的研究多种多样,但总体而言,个性特点比较突出,而关于海外汉语兴趣班教学模式的研究还不多,我们认为应该研究出一种针对具体年龄段的海外汉语兴趣班教学模式,使各个国家的汉语教师可以直接对该教学模式进行国别化的调整就能适合本土学生的需求,这具有十分重要的意义。

(三)研究目的和研究意义

1. 研究目的

目前,主题式教学法和情景教学法被广泛应用于海外汉语教学中。然而,我们发现,很多情景式教学是“碎片式”的。在汉语课堂上,教师通常通过呈现数个情景进行教学,然而这些情景是毫无关联的,或者教师会“即兴”在课堂上设计情景,使教材上原本有着内在联系的教学内容散落在无主题的事例或情景之中。本研究希望尝试运用主题-情景教学模式在拉脱维亚成人汉语兴趣班进行动态研究,在行动研究方法论的指导下,探究以下两个问题:(1)探索主题-情景教学模式的一般教学程序;(2)评估主题情景教学模式能否提高拉脱维亚成人汉语兴趣班的学习者对汉语的兴趣以及汉语交际能力。

以《体验汉语(生活篇)》第三课《那件毛衣怎么卖》第一部分为例,根据购物的主题,我们制定的情景有定价格、问价钱、讨价还价,最后进行评选“最佳买家”和“最佳卖家”的交际活动。每一个情景的设置不仅与主题有关,也与本课的交际活动有关。在教学原则上,坚持以学生为中心,注重学生的情感需求和交际能力;摆脱枯燥的学习方式,根据主题设定相应的情景进行汉语教学,创造机会让学生积极参与,增加真实性、直观性和趣味性;语言内容和语言形式并重,两者不可分割,在教学中要重视学生运用语言形式的准确性和语言内容的合理性。在评估主题-情景教学模式的教学效果时,我们将通过课堂观察、阶段性测试、学生访谈等方式进行测评,以检验该教学模式是否真正提高学生对汉语的学习兴趣以及用汉语进行交际的能力。

2. 研究意义

主题-情景教学法能够快速激发学生学习的动机,以“用”促学。“主题-情景教学法”能够打破传统教学法的局限,丰富教学法的实践运用。传统3P教学模式主导下的汉语

兴趣课堂中,存在语言输入与语言输出不足、教师缺乏培养学生用汉语交际的意识、学生自我成就感普遍不高的情况。为了解决以上问题,结合海外成人汉语兴趣班缺乏语言环境、上课时间短、课时量少的特点,学生需要尽快获得成就感来维持学习汉语的动力,并希望在有限的时间内了解更多中国文化,了解当代中国,能运用汉语自主表达基本需求。

汉语国际教育中的“三教”问题一直是汉语教学研究关注的重点。我们认为在教师、教材和教学法中,教法是“三教”的核心。根据学生特点选择合适的教学方法是教学的重中之重,而教学模式的多样性有利于丰富教学法的理论创新。目前在英语教学的研究中提出了多种教学模式,然而汉语的教学模式创新相对来说比较少。主题-情景教学模式应用到拉脱维亚成人汉语兴趣班的课堂上,一方面通过主题相关情景交际活动,让学生在情景交际中培养语言交际能力,另一方面通过生动活泼的课堂形式,增强学生对中国文化的喜爱,培养对汉语的兴趣,促进汉语推广事业的发展。

(四)研究方法

1. 行动研究法

行动研究是一种专业的实践形式和研究过程。其中贯穿着教学反思和教学行动的多次反复循环,呈现出螺旋式上升的趋势。教师在实践中遇到的问题实际上是一种反思性实践。我们以教学实习活动和教学对象为主要研究对象,运用教学反思日志、教学案例分析、问卷调查等方式,观察我们的课堂教学活动,记录教学具体情况,借由反思来发现并限定研究问题,进而形成第一阶段的行动方案,实施和改进该行动方案并形成第二阶段的行动方案,继而实施,最终结合学生的学习效果和教学实施情况分析教学效果^[1]。我们将根据行动研究法的六个步骤进行实践,这六个步骤分别是发现问题、提出问题、提出假设、指定任务设计、实施任务设计、反思探究再实施和总结。

2. 课堂观察法

观察法是指研究者融入研究对象中,或者作为旁观者对研究对象及有关活动进行观察的一种研究方法。我们通过直接观察拉脱维亚耶帕亚大学的真实课堂是学生的学习行为和表现,作为教学反思和总结的主要依据。

^[1] 冯萌萌.泰国孔敬Sanambin小学汉语综合课行动研究[D].西安:西安外国语大学,2017.

3. 问卷调查法

通过调查问卷,能了解到学生的基本信息、学习动机、学习风格等,有利于教师在备课时针对学生情况做出适合学生的教学设计。

4. 访谈法

访谈法又称晤谈话,是一种心理学基本研究方法,指访员和受访人通过面对面地交谈的方式,从而了解受访人的心理和行为。通过课后与学生面对面访谈,我们了解学生的学习动机、学习态度以及在学习过程中遇到的问题等,从而反思课堂教学的不足,有利于完善教学设计,提高教学效率。

二、拉脱维亚利耶帕亚大学的汉语教学概况

拉脱维亚属于东欧国家,国土总面积64589平方公里,人口数量为242万左右,全国的人口、政治、经济、文化等方面的资源基本都集中在首都里加市和其他几个为数不多的大城市。受以上因素影响,拉脱维亚汉语教学点的分布也是如此,即以首都里加市为中心,在其他大城市零星分布^[1]。利耶帕亚位于拉脱维亚西部波罗的海沿岸,属于库尔泽梅地区(Kurzeme Region),是拉脱维亚的第三大城市和重要的不冻港。这里的官方语言是拉脱维亚语,俄语是第二大通用语言,其他语言有英语、立陶宛语、爱沙尼亚语等。

利耶帕亚大学成立于1954年,最初为“利耶帕亚教师培训学院”,现为库尔泽梅地区最大的高等教育机构,全校设有48个本科学位,19个硕士学位和4个博士学位,在校学生约1500人。

利耶帕亚大学现开设的外语课有英语、俄语、西班牙语、德语、法语、拉脱维亚语和汉语。其中,英语在很多专业中是必修课,拉脱维亚语为留学生的语言必修课,俄语、西班牙语、德语、法语和汉语都是选修课,不计入学分。此外,一些专业如欧洲语言与文化研究专业则要求学习除了英语以外的第二外语必修课。

(一) 利耶帕亚大学汉语教学情况

现阶段在拉脱维亚全国所有的汉语教师中,主要有两部分构成,分别是中国汉办选派的国家汉语教师志愿者20人,公派教师2人以及拉脱维亚的本土汉语教师3人。由

^[1] 于洋.拉脱维亚汉语教学现状调查与分析[D].西安:陕西师范大学.2017.

于利耶帕亚大学自2018年起才开设汉语兴趣班,招收在校学生和社会人士进行汉语学习,目前还是新教学点,只有我们一名汉语教师志愿者负责该教学点的汉语教学。

利耶帕亚大学2018至2019年第一学期汉语课学习者共有16人,第二学期有9人;2019至2020年第一学期学习者8人。学生大多为社会人士,少数为在校大学生。汉语课程每周两次课,每次两个课时,共一个半小时。上课时间由师生商量决定,一般在下班时间以后,即下午或者晚上。

汉语教师情况:由于大多数汉语教师志愿者选择任教一年时间,所以学校汉语教师的流动性相对较大,基本上每年一换。教师结构不稳定,同时每年的学生也存在流动性,在教学进度和教学安排上造成一定的影响。

教学大纲和教材情况:学校没有统一的教学大纲,也没有固定的教学计划。教学大纲和教学计划都是由汉语教师志愿者自行安排和组织。“由于拉脱维亚的汉语教学起步较晚,学生人数不多,缺少精通中拉双语的人才,因此目前还没有专门正对拉脱维亚学生的汉语教材,拉脱维亚国内也没有出版社出版过汉语学习的教材。现在拉脱维亚各个汉语教学点所使用的教材都是中国国家汉办提供,教材主要有《体验汉语》、《博雅汉语》、《成功之路》和《快乐汉语》等等。这些教材有孔子学院和中国驻拉脱维亚大使馆向每个汉语教学点提供,为各个学校汉语教师的教学作为参考工具,没有统一教材使用要求。”^[1]

第一任志愿者是结合多种汉语教材设计教学内容。对于零基础班,我们使用《体验汉语(生活篇)》作为兴趣班教材,因为《体验汉语》系列教材是目前拉脱维亚适用范围最广的汉语教材之一,大多数教学点的初级班教师都选择《体验汉语》作为初级课本。教师们普遍反映这本书的内容十分贴近日常生活,让学生感到亲切、真实;难度逐渐增加,由易到难逐层渗透;配有相应练习册,习题形式多样,深受学生欢迎^[2]。对于已学完一学年的初级班学生,我们根据学生水平选择了《HSK2标准教程》进行教学,配合录音和练习册,能衔接以前学过的知识,进入新的学习。

(二)利耶帕亚大学汉语学习者基本情况

我们所任教的班级一共有2个。一个是全新的零基础班,学生一共5个,其中有3个是在校学生,2个是社会人士。另一个是上一任志愿者教过一年的班,水平为初级上,一共3人,均为社会人士。为了对学习者的情况有更深入的了解,我们通过问卷调查以了解学习者的基本信息和学习动机,调查内容和结果如下所示:

^[1] 尚劝余,王琼子,贝德高.拉脱维亚汉语教学研究[M].拉脱维亚:拉脱维亚大学出版社,2019:54

^[2] 于洋.拉脱维亚汉语教学现状调查与分析[D].西安:陕西师范大学.2017.

表1 学生基本信息调查问卷

班级	姓名	性别	年龄	国家/民族	掌握语种	职业	动机	学习汉语时间
A班	A1	女	25-30	立陶宛人	立陶宛语, 拉脱维亚语, 英语, 俄语,	翻译	学习语言, 喜欢用当地语言跟当地人交流	没学过
	A2	女	20-25	拉脱维亚族	英语, 拉脱维亚语	学生	学习新知识, 增加不同体验	没学过
	A3	女	25-30	拉脱维亚族	英语, 拉脱维亚语	学生	爱好中国文化	没学过
	A4	女	18-20	俄罗斯族	英语, 拉语, 俄语, 日语	学生	学习汉语, 增长语言技能	没学过
	A5	女	30-35	拉脱维亚族	英语, 拉脱维亚语	车站职员	对中国文化感兴趣, 旅游	没学过
B班	B1	女	35-40	白俄罗斯族	白罗斯语, 拉脱维亚语, 乌克兰语, 俄语, 英语, 法语, 德语	政府人员	自我提升, 在中国旅游时懂汉语更有安全感	一年
	B2	女	40-45	拉脱维亚族	俄语, 拉脱维亚语	政府人员	喜欢汉语	一年
	B3	女	30-35	立陶宛人	拉脱维亚语, 英语, 俄语, 意大利语, 法语	教师	语言爱好者	一年

从学习动机上, 大学生学习汉语大多为了了解中国文化, 开拓视野, 以及多学习一种语言, 从而掌握更多技能, 对日后的个人发展有帮助; 而社会人士认为, 他们明显地看到中国的发展越来越好, 令世界瞩目, 同时中国的文化独具魅力, 因此尽管他们有工作, 也愿意在工作之余学习汉语。

(三) 目前教学存在的问题及原因分析

零基础班的学生没有学过汉语, 汉语教学工作较容易开展。而学过一学年汉语的初级班, 听说能力比较薄弱, 较依赖阅读文字和拼音进行理解。原因是上一任汉语教

师使用全英教学,学生的听说能力没有得到强化。与此同时,学生对汉字兴趣浓厚,乐于花时间学习汉字进行阅读,导致学生的开口率不高。这种情况容易让新老师产生学生语言水平较低的印象,甚至缺乏最基本的汉语交际能力。听说能力薄弱导致汉语交际能力不足,这是我们认为这个班存在的比较大的问题。

1. 发现问题

(1) 教师反思

为了观察教学当中存在的问题,笔者用了三周时间进行观察(即10月13日至10月31日),每周记录一次教学日志,总结当周所发现的问题。

汉语课正式开始初期不仅仅是新教师教学的蜜月期,也是学生对新老师和汉语课的适应期。学生对汉语教师充满了好奇,同时也对她的新教学方式充满期待和感到新鲜。前期课程虽然进行得比较顺利,但也存在一些问题。

从第一周的汉语课上课情况来看,学生总体表现良好,提前到达教室,准时上课,越来越愿意配合老师跟读和对话。但是有个别学生比较高冷,属于被动内向型,很少有笑容。她不怎么说话,有时候发现别人比她学得快,她会更加不想开口说汉语。因此出现这样一个情况,就是所有同学一起回答的时候,该同学沉默不语,需要教师主动点名回答来检查她的学习效果。

反思:对学生水平期待有点过高,跟在国内教汉语不一样,进度更慢。学生被动,喜欢被老师推着走,喜欢写笔记,课堂安静。虽然点名答能检查学生的学习效果,但是这种一对一的问答方式比较花时间,如果课堂上经常对某个学生点名答,容易降低教学效率。对于自信心不足的学生,教师平时在作业和表达等方面对学生具体做得好的地方给予肯定和表扬,指导学生在学习中的不足,降低要求,培养学生的成就感。(本节摘自2019年10月18日的教学日志)

以下是在第二周教学当中发现的问题:

在学生进行口语表达的过程中,经常由于词汇储备不充分而影响了口语表达的自信心和连贯性。因此我希望帮助学生能更顺利地进行汉语表达,培养自信心,让学生在说的时候尽量避免出现“词穷”的情况。学生大多倾向于使用翻译法来学习词汇,希望找到母语中能尽量意义相近的词进行理解记忆。虽然老师推荐学生使用翻译软件解决词汇问题,但是有的学生懒得用,觉得浪费时间,更希望老师直接帮助他们。他们还是希望能有现成的词在眼前,不用自己找,只需要去挑就可以。所以在词汇教学方面,还需要再探索,看看能不能通过提供词汇和翻译提高教学效率和教学效果。

反思:词是句子的组成部分,有时候一个词也可以是一个句子。在掌握好基本句型的前提下,通过词语替换的方式,可以产生无限的句子。如果说句型是骨,那么词汇

就是肉。这两者哪个更重要呢?个人认为,“骨”是一定要“啃”的,“肉”则可“借”可“买”。也就是句型要掌握好,词汇则可以通过多种方式获得自己需要的词,可记可不记。当今这个信息发达的时代,网络十分普遍,对于初学者而言,表达个人需求是重中之重,“说”先于“听”,因此,要帮助学习者找到解决困难的办法而不是增加困难的难度,让学习变得简单方便有趣,也是汉语兴趣班的教学特点所在。

(本节摘自2019年10月25日的教学日志)

在第三周的最后一节课上,学生进行了第一次月考,以下是第三周的教学日志:

十月份即将结束,经过这三周观察,发现学生存在以下的问题:

第一,课堂上学生表现比较被动,喜欢记详细的笔记,课堂比较安静,开口率不高,进度较慢。比如讲到新知识点时,学生们习惯第一时间低头记笔记。学生通过笔记和听去理解知识,却很少开口使用语言表达出来,大多时候需要老师主动点名提问。

第二,课堂纪律方面,学生在上课时偶尔玩手机,回复信息。这个情况一般发生在校内学生身上,他们觉得自己已经明白知识点,或者认为老师在提问他人时,与自己无关,就忍不住看手机的消息。有的时候学生会就一些疑问交头接耳,用拉脱维亚语进行交谈,老师听不懂他们的话,有种唱独角戏的感觉。另外,有的学生白天上班比较疲惫,晚上上汉语课有时候会出现打哈欠发呆,精神不集中的情况。

第三,学生有时请假没来上课,听课时跟不上进度,容易减少对汉语学习的兴趣和信心。

第四,学生在口语表达方面,由于对生词记忆不深,经常出现“词穷”的情况,觉得自己的汉语水平很差,打击自信心。

在本周最后一次课上,我们进行了第一次月考。考试试卷的设置主要分为听力部分、阅读部分和写作部分,分值不一。从考试情况看来,听力部分的声韵调总体较好,然而在听问题选择正确答案的题型中每个学生都出现了错误。阅读部分中,学生都能根据问题选出正确的答案,然而在句式的改写和数字的表达出现了错误。写作部分要求学生用三句话以上进行自我介绍,大多学生只能写一两句话,很少学生能用三句话以上表达不同的内容。另外,有些学生的答题技巧有所欠缺,出现了某些题目不答题的情况,原因是学生不会做,所以就空着。

反思:由本次月考情况可以看出,同样一个问题,学生能看得懂,却听不太明白,因为阅读时思考的时间比听力时思考的时间更长,可见学生的听力能力比较欠缺。此外,在语言表达方面也存在表达困难的情况,每个句子都有不同的错误,可见对知识掌握得比较分散,不牢固。今后应该对听力和口语表达加强训练,增加不同的练习,创造机会让学生多使用已学的知识。

(本节摘自2019年10月31日的教学日志)

(2) 学生访谈

利用课后的时间,我们采取面对面群体访谈的方式对初级一班学生的学习情况进行了调查。

调查对象:拉脱维亚利耶帕亚大学汉语初级一班5名学生。

调查目的:为了得到学生对汉语课的真实反馈,了解学生的内心想法。

调查内容:从语言能力和语言态度的维度,对学习动机、学习态度以及汉语课重难点的把握等方面进行集体访谈。

表2 访谈提纲

访谈提纲			
维度	因子	题号	半结构化的访谈题目
语 言 能 力	听	1	你上课听得懂老师说的汉语吗?
	说	2	你能否流利利用汉语进行口语表达或者回答老师的问题?
	读	3	你对教材内容理解如何?
	重 难 点 的 把 握	4	你平时上课觉得哪部分内容比较容易?
		5	你平时上课觉得哪部分内容比较困难?
		6	你平时上课觉得哪部分内容比较重要?
语 言 态 度	认知	7	你为什么想参加汉语兴趣班?
	情感	8	你认为这样的汉语课有趣吗?
		9	你喜欢教师上课做什么?
		10	不喜欢教师上课做什么?
	行为	11	你认为这样的汉语课有用吗?

访谈结果分析:

从语言能力来看:学生称在课堂上勉强能听得懂老师的汉语,如果在记笔记的时候老师说汉语,他们无法分心思考,比较难听得懂老师说的汉语。而在语言表达方面,学生容易忘记想说的词语,对于听得懂的问题能用汉语进行回答,但不太流利,总体而言,还需要加强练习口语表达能力。在课堂上,学生对于教材内容的知识点掌握得比较顺利,大多学生认为生词是最容易的部分,也有一小部分认为句型是比较容易的。然而有一半学生认为练习比较难,因为要结合先听懂再用汉语来表达。有学生提出比练习更难的是在学习大量生词,对学生而言,单单学习生词比较简单,单独学习句型也很容易理解。句子由词组成,如果把生词放入到新句型当中,学生便感到困难,因为都是新知识,需要一定时间去记忆。因此面对老师的提问,学生容易听不懂,也更

难以回答。大部分学生认为练习最重要,有个别学生认为课文更重要,也就是语言的综合运用是学生认为最重要的部分。

从语言态度来看:学生选择学习汉语都是出自对中国文化或者对汉语的兴趣,也离不开中国日益强大的综合国力以及对世界的影响力,这些让学生在生活中关注到中国的发展,他们希望通过学习汉语更深入了解中国,多掌握一门语言,开拓视野,认为汉语兴趣班对他们很有用,课程设置比其他科目有趣,非常愿意继续学习汉语。学生最喜欢进行课堂活动,比如交际活动或者中国文化主题活动,不仅能学到汉语,还可以了解到更多有意思的中国文化。由此可见,从学生的角度来看,听说练习和交际练习在汉语课上占据重要地位,学生对其态度是认可且接受的。

学生普遍认为听说练习是最重要的,也是最难的。因为在初级班,听说能力是最先培养的,而且在日常交际中,听说能力也是极为重要的,所以听说练习对学生而言是重点。还有学生表示不喜欢在词汇环节一次性学习太多生词,对生词的掌握和理解比较困难。

因此,通过本次访谈,我们能总结出以下问题:

第一,学生认为生词很容易,不喜欢同时学习大量生词。原因是难以在短时间内吸收这么多生词,最后一个都记不住,感觉压力大。

第二,学生认为课堂上的听说练习比较难,但语言运用很重要。如果在学习大量生词的情况下进行听说练习,会增加练习的难度。学生认为老师教的内容都是很重要的,希望好好学习,如果生词还没消化就继续学习更多的新内容,知识量会很大,会觉得自己学东西很慢,没有信心学好本堂课的内容,难以获得成就感。

2. 目前存在的问题及原因分析

第一,教师输入过多,学生输出过少。目前,老师使用传统3P教学模式进行汉语教学,听说练习少,用英语作为媒介语来讲解汉语知识,虽然英语能有助于学生理解汉语知识,但是过多的英语输入占据了汉语输入的时间,学生汉语输入少,则输出更少。

第二,学生性格影响教学效果。拉脱维亚学生大多慢热,喜欢记录详细的笔记。通过课堂观察,我们发现学生偏爱静态的讲解方式和动态的练习方式,尤其在情境中有目的性进行交际活动中,学生比较主动积极。在使用传统3P教学模式的过程中,我们发现学生出现了打哈欠,玩手机和分神的情况。

第三,缺少真实的语言环境。这是海外汉语教学共同遇到的窘况。没有真实的语言环境,就缺少许多使用语言的机会。交际练习是语言课不可或缺的部分,而传统3P汉语教学注重词汇和语法教学,我们认为在汉语课上应强调专门的情景训练,在真实的交际场景中学生会用汉语进行交际。

由此我们决定在拉脱维亚利耶帕亚大学初级汉语一班采用主题-情景教学模式进行汉语教学,通过设计设计实施具体的任务设计来解决当前汉语课存在的问题。利耶帕亚大学的汉语班是兴趣班,学生非常自由,不想来上课就不来上课,完全出于自愿原则。因此,使用主题教学很有优势,主题的丰富性不仅让汉语课程设置更有趣,也减少学生因请假担心跟不上后续学习的影响,保持学生对汉语学习的兴趣。

三、主题-情景汉语教学模式的建构

(一)主题-情景汉语教学模式的基本内容

1. 理论依据

主题-情景汉语教学模式的理论基础主要有建构主义学习理论和有意义学习理论。瑞士学者皮亚杰(J.Piaget)的建构主义学习理论认为,决定学习的因素不是内部因素,也不是外部因素,而是个体与环境的交互作用。海外的汉语学习者缺乏汉语环境。因此,在主题-情景教学模式中,通过不断创造适合学生交际的语言环境来进行汉语学习,使学生能在特定的情景下培养基本的交际能力。当学生掌握了某特定情景下句式的表达,积累的语言知识也越来越丰富,结合自身的生活经验,不仅仅能对某种特定情景做出反应,还能在头脑中创建对该主题的认知图式,在情景交际中不断地内化和顺应新知识,达到认知的平衡。建构主义理论核心内涵是以学生为中心,教师为主导。作为教学的主体,教师应该充分发挥自己在主题情景教学活动中的职能,建立师生的合作关系,在一定的情景下为学生提供学习资料,帮助学生进行有意义的建构。围绕主题,设置生动有趣的学习情景,学生能更好地交流情感、体验文化、积极实践,将教学内容构建为自身的语言知识及能力。

美国认知心理学家奥苏贝尔(D.P.Ausubel)提出有意义学习理论,他认为有意义学习过程的实质,就是符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的观念建立非人为的和实质性的联系。主题-情景教学模式是在特定主题下进行的与主题相关的情景教学,通过外部情景的刺激和教师的引导,学生利用自己已知的知识结合教师教的句型进行整合,在情景中进行交际。在主题-情景教学模式中,教师会提供与主题相关的词汇,在情景练习里,学生除了可以利用教师提供的词汇以外,还能通过查词典等方式去增加自己需要的词汇,用新句型表达自己的需求。只有进行有意义的表达,才能真正走向交际。

2. “主题-情景教学模式”的定义和适用性

主题-情景教学模式是指教师围绕一个固定的主题,构造环环相扣的情景模式,让学生在特定的情景下学习汉语,从而达到能运用汉语的特定情境下进行基本交际的教学目的。海外成人汉语兴趣班适使用主题-情景教学模式,这是基于海外成人汉语兴趣班的特点决定的。世界各国的汉语成人兴趣班都有共同的特点:上课时间短、学期课时少、缺乏语言环境,倡导以兴趣为主、活泼轻松有趣的汉语课堂。

第1,对于兴趣班而言,“快乐学习”比“专业学习”更重要,因此,主题和情景的丰富性能大大增加课堂的趣味性。

第2,所选主题与学生生活息息相关,根据主题设定环环相扣的场景,不仅使教学内容更集中,不易分散,更有利于在场景中进行交际能力的培养和锻炼,学生容易获得成就感,从而增强学习汉语的信心和动力。

第3,兴趣班是一个短期的学习,两次课间相隔时间长,学期课时少,加上缺乏语言环境的影响,学生学习汉语仅仅因为好奇和感兴趣,没有任何学习压力和心理负担,因此容易学完就忘,除了上课之外基本不接触汉语,这样容易使学习进度停滞不前,总要花时间复习学过的知识。而通过主题-情景汉语教学模式,每次课的主题不同,情景活动不一,因此并不会因为忘记上节课的内容而影响本次课的学习,是一种非常具有灵活性的教学模式。

3. 教学目标

主题-情景汉语教学模式的特点是以主题为中心、以情景为形式,重视交际能力的培养。海外成人汉语兴趣班的教学目标以情感目标和文化目标为主,让学生在轻松快乐的课堂氛围中感受中国文化的魅力,增加对中国文化的兴趣和好感,技能目标是培养听说能力,知识目标是了解基本汉语语言知识。

4. 教学原则

主题-情景汉语教学模式的教学原则有:以学生为中心,注重学生的情感需求和交际能力;摆脱枯燥的学习方式,根据主题设定相应的情景进行汉语教学,创造机会让学生积极参与,增加真实性、直观性和趣味性;语言内容和语言形式并重,两者不可分割,在教学中要重视学生运用语言形式的准确性和语言内容的合理性。

5. 操作框架

作为一种教学模式,必须有基本固定的操作框架,也就是教师组织和使用该教学模式的基本步骤,它规定了在教学活动中的师生行为,先做什么,后做什么,每个步骤

完成不同的教学内容。主题-情景教学模式的操作程序包括：总体设计、主题和情景选定、教案设计、课堂教学和测试评估。各环节之间的关系如下图所示：

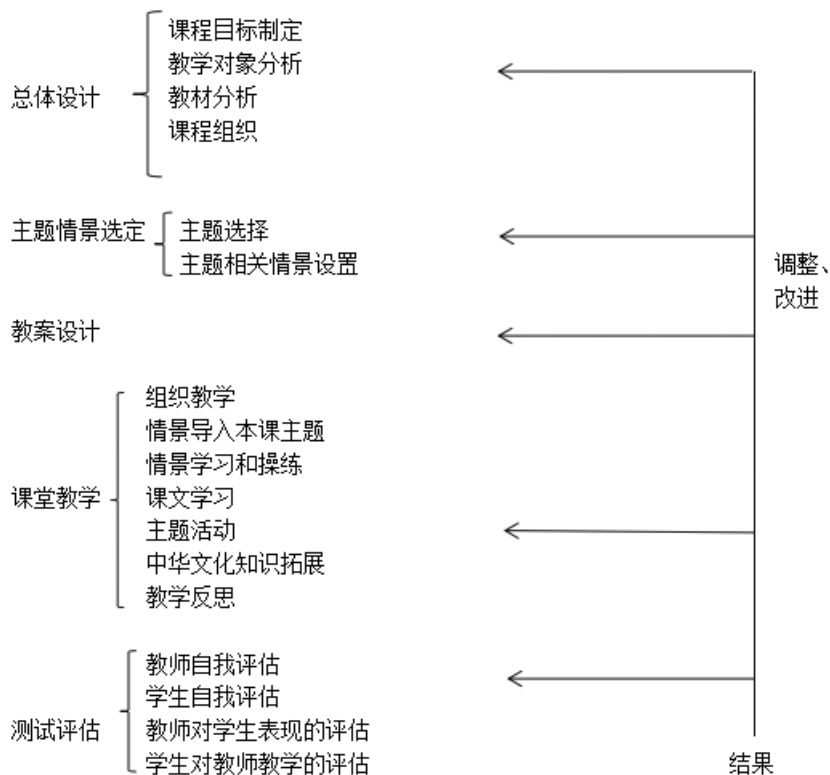


图1 主题-情景教学模式操作框架

(二)主题-情景教学模式的基本特点

主题的设定以教学材料为参考,同时贴合学生的生活和学习需求。主题的多样性丰富了课程的趣味性,能有效保持学生的新鲜感和学习热情。

重视情景交际。主题-情景教学模式中的情景是围绕主题进行设置的,且情景之间有关联性,这样教学内容更有针对性。对于短期班的学生而言,交际是最大的需求。根据主题设置相应的情景,让学生运用所学的知识进行交际,学生不仅学会了有关不同主题的语言输出,更获得了成就感。

强调句型教学。授人以鱼不如授人以渔,如果把汉语比作一棵树,词汇比作枝叶,那么句型就是树干。在特定的情景下,学会了句型的用法,只要结合词汇就能生成无数的句子。因此,句型教学是主题-情景汉语教学模式的重点,也是学生学习的难点。

词汇教学以情景法和翻译法为主。在主题-情景教学模式中,没有单独的词汇教学环节,教师通过多媒体、图片、卡片等教具来展示生词,加上情景创设需要外部条件的支持,因此教具的准备格外重要。教师在句式教学中带入生词,学生通过翻译法知道生词的意思。学生每人有一张词汇表做词汇准备。我们认为在兴趣班生词教学环节可以省略,是因为现代信息技术十分发达,查找词汇的方法随手可得。随着时代的更新,课文的生词已经满足不了学生的需求。结合汉语兴趣班的教学目标,对语言知识目标的要求不高,更加注重交际,因此以传统翻译法作为词汇教学的主要方法。

中国文化环节是推广中国文化的重要时机,展示当代中国的真实面貌尤为重要。教师应根据不同主题,结合当代中国国情和历史文化,取其精华,去其糟粕,向学生展示中国的优秀文化。现在中国的发展速度非常迅速,跟教材内容有所出入,因此中国文化展示的环节必须要从实际出发,调整教学内容,摆脱教材中与现实不符的内容。

(三) 提出假设

基于主题-情景教学模式下的汉语教学是按照不同的主题进行的汉语教学,它主要通过模拟真实情景进行教学和交际练习。交际是学习语言最基本的目标,主题-情景教学有利于培养学习者在特定情境下的交际能力。

运用主题-情景教学模式能够增加学生在特定情境中有目的性输入和输出的机会。学生通过模拟真实情景进行汉语学习,教师在情景中进行讲解,学生能更好地理解交际过程中使用的语言内涵。在接下来的情景交际练习环节中,学生要按照老师的要求与同伴进行交际练习以实现交际目的。

主题-情景汉语教学模式没有设置词汇教学的环节,而是给学生词汇表,让学生有目的地查找自己需要的词汇。经过情景教学和情景练习后,教师会给学生布置交际任务,让学生独立完成。我们曾采用传统3P教学模式讲授汉语课,发现学生生词掌握得不错,但在交际中往往是来回用那么两三个词语,很难把所学的生词和句子用在真正的日常生活中。通常就课文的词语、句子进行解释,然后分角色朗读课文,接着进行课后习题的训练。学完课文后,学生只掌握读懂课文的知识,却没有掌握运用知识进行交际的能力。因此我们认为设计切合实际的生活场景让学生完成交际任务,能对学生综合运用汉语能力有很大帮助。

(四) 行动方案

根据主题-情景教学模式的操作框架,本节主要从总体设计、主题情景选定、教案设计、课堂教学和测试评估这几方面进行论述,并以利耶帕亚大学成人汉语兴趣班为例进行展开。

1. 总体设计

总体设计的内容包括:课程目标制定、教学对象分析、教材分析和课程组织。总体设计相当于一个总方案,是整个教学的目标和方向。我们运用主题-情景汉语教学模式进行教学的对象是拉脱维亚利耶帕亚大学的初级水平学习者,是成人汉语兴趣班,因此,教学目标是提高学生对汉语和中国文化的兴趣,通过主题情景教学培养学生在特定情境下的交际能力。

在利耶帕亚大学里,没有规定的汉语教材,一般由汉语教师自主选择。结合教学对象和教学目标,我们选择了《体验汉语(生活篇)》这本教材。它适用于短期学习汉语的成人学习者,教材内容偏生活化,侧重交际,课后有中国文化小常识。结构由易到难,循序渐进,围绕话题设计练习和活动,以某一话题为中心进行相关语言知识的学习,符合主题-情景教学模式的教学理念。

《体验汉语(生活篇)》是2006年出版的,至今没有再版,而当今的中国已不再是该教材出版当年的模样。因此,为了在进行中国文化推广时更好地展示当代中国,最后对教材内容进行调整,补充新的内容,让学生看到现在真实的中国社会,而不是过去的中国面貌。

主题情景选定:主题-情景汉语教学模式中,确定主题和情景是整个汉语教学的关键。该教学模式是以主题为纲,以情景为教学形式而进行的,因此,必须要先确定主题,再设置情景。那么该如何选择合适的教学主题呢?首先,主体之间要有层次性和相关性,也就是母主题下面可分为若干个子主题,子主题之间有密切的联系,母主题之间也最好有联系,能帮助整个教学有一个中心,形成一个放射形的网络格局。其次,主题的选择要符合学生的兴趣,贴近学生的生活,才能让学生在交际中更好的运用知识。第三,主题的选择要结合学生的实际汉语水平,只有主题难度适当,才能更好地实现教学目标。

教师在确定主题的时候,可以参考与个人或生活相关的主题,还可以参考相关标准(如当地汉语教学大纲或者汉语水平考试大纲等)、教材、工具书和一些动态资源,包括教师本身的经验和学生自身的经历等。

以下为《体验汉语(生活篇)》英语版目录^[1]:

表3 《体验汉语(生活篇)》英语版目录

Unit 1	Hello!	你好!
Unit 2	What time is it now?	现在几点?
Unit 3	How much does the sweater cost?	那件毛衣怎么卖?
Unit 4	I'd like a fried diced chicken with peanuts	要一个宫保鸡丁
Unit 5	What do you do?	你在哪儿工作?
Unit 6	Is Jenny in?	珍妮在吗?
Unit 7	Go straight ahead	一直走
Unit 8	Where is your new house?	你的新家在哪儿?
Unit 9	What's the matter with you?	你怎么了?
Unit 10	Can you repair a computer?	你会修电脑吗?
Unit 11	It's too cold!	太冷了!
Unit 12	Please clean the table	请把桌子擦一下儿

以下为《体验汉语(生活篇)》英语版主题与情景大纲:

表4 《体验汉语(生活篇)》英语版主题与情景大纲

大主题	小主题	情景(单元)
我和我的家	自我介绍	一、你好
	我的家庭	五、你在哪儿工作
数字	数字的认读	
	我的日程	二、现在几点
	购物	三、那件毛衣怎么卖
饮食	点菜	四、要一个宫保鸡丁
	打电话	六、珍妮在吗
方位交通	方位的表达	七、一直走
	问路	八、你的新家在哪儿
聊天邀约	谈论业余生活	十、你会修电脑吗
	谈论天气	十一、太冷了
照顾病人	看病	九、你怎么了
	做家务	十二、请把桌子擦一下儿

[1] 朱晓星,岳建玲,吕宇红,诸佩如.体验汉语(生活篇)[M].北京:高等教育出版社,2006:iv-v

表5 2019-2020年汉语初级一班第一学期教学计划表

月	大主题	小主题	情景(单元)	综合任务
10月	我和我的家	自我介绍	一、你好	我是小记者:采访同伴家庭信息,并作出汇报。
		我的家庭	五、你在哪儿工作	
11月	数字	数字的认读		角色扮演:现场购买衣服和订货
		我的日程	二、现在几点	
		购物	三、那件毛衣怎么卖	
12月	饮食	点菜	四、要一个宫保鸡丁	打电话订外卖
		打电话	六、珍妮在吗	
1月	方位交通	方位的表达	七、一直走	去朋友新家做客
		问路	八、你的新家在哪儿	

在探索主题-情景教学模式时,我们对《体验汉语(生活篇)》的教学内容根据主题的设置对教学顺序进行了调整,主要基于以下几点考虑:第一,主题-情景教学模式是情景围绕主题展开的,教材《体验汉语(生活篇)》实际上是按照十二个不同情景进行编排,每个单元都有情景,因此我们把与主题相关的单元进行了调整,能更好突出大主题;第二,在每个大主题教学的最后阶段,会有一个综合性交际任务,这个任务能够把与主题相关的情景联系起来,使情景不再是分散的情景。此外,我们还对教材的教学内容进行了调整。目前中国的发展日新月异,而教材《体验汉语(生活篇)》编写于2005年,当中很多内容没有更新,而我们需要展示当代的中国文化,故要推陈出新。根据利耶帕亚大学汉语兴趣班的学期计划,本学期将学习与四个大主题相关的八个单元,每个单元的教学内容结合当代中国的实情进行增删,以交际为目的,真正了解当代的中国文化。

表6 2019-2020年汉语初级一班第一学期月教学计划表

10月主题:我和我的家			12月主题:中国饮食		
周数 时间	星期二	星期三	周数 时间	星期二	星期三
1	中秋节主题文化课	第一单元(上)	1	第四单元(上)	第四单元(下)
2	第一单元(下)	第五单元(上)	2	第六单元(上)	第六单元(下)
3	第五单元(下)	第一次月考	3	主题情景综合练习课	第三次月考

11月主题:数字			1月主题:方位交通		
周数 时间	星期二	星期三	周数 时间	星期二	星期三
1	数字的表达(上)	数字的表达(下)	1	第七单元(上)	第七单元(下)
2	第二单元(上)	第二单元(下)	2	第八单元(上)	第八单元(下)
3	第三单元(上)	第三单元(下)	3	主题情景综合练习课	第四次月考
4	主题情景综合练习课	第二次月考			

表7 一周汉语计划表1(2019年11月第三周)

月主题	数字	周主题	购物
单元	那件毛衣怎么卖		
目标	知识目标:学会钱的表达,询问价格,表达需要的颜色和大小。		
	技能目标:学会询问价格,讨价还价,并表达在颜色和大小方面的要求。		
	情感和文化目标:理解讨价还价的中国文化,了解当代中国常见的购物方式		
上课时间	星期二	星期三	
学习内容	1. 询问价格 2. 讨价还价,用“太+adj+了”表达不满		1. 用“有……吗”提出颜色和尺寸要求 2. 动词重叠

表8 一周汉语计划表2(2019年12月第一周)

月主题	中国饮食	周主题	在餐厅
单元	要一个宫保鸡丁		
目标	知识目标:学会量词的使用,使用“要”进行点菜,用“请给我……”表达需求。		
	技能目标:学会在餐厅就餐的流程,包括进入餐厅到离开餐厅,尤其是点菜和催菜的表达。		
	情感和文化目标:了解中国人的饮食习惯和更多中国人常用的支付方式,		
上课时间	星期二	星期三	
学习内容	1. 用“要……还要……再要……”进行点菜 2. 常用餐具的名称及常用量词		1. 双宾句 2. 祈使句 3. 表达请求“能……吗?”

主题的选定为教学的开展明确了方向,但是主题-情景教学模式的关键不仅是选择合适的主题,而是根据主题设置多样化的情景进行教学和练习,能让学生置身于以汉语为母语的环境当中,模拟真实的情景来运用汉语进行交际。该如何设置多样化的情景呢?

第一,要结合本课的主题、语言点和文化点选择合适的情景。在进行教案设计之前,要先按照主题、子主题的顺序一层一层往下分级,这样能清楚看到与该主题相关的语言点和文化点,也能了解清楚每次上课的教学目标和教学内容。在设计教案时,重点在于情景的设置要围绕本课主题展开,使整节课的教学内容突出重点,有利于提高学生的注意力和顺利地开展教学情景活动,否则,学生会很容易“出戏”。

第二,设置教学情景,要符合学生的兴趣和心理特点。成年学生跟青少年学生不一样,他们学习动机更强,更愿意投入到教师设置的情境中去。教师要在平时与学生的相处交流中善于发现学生的兴趣点,结合当今中国的现实情况,有所创新。

第三,要灵活运用情景的教学模式,常见的情景教学模式有:实物情景、图片情景、语言情景和多媒体辅助情景等。实物情景即通过运用实物把学生带入情景中,给学生以最直观的情景展示。图片情景即照片、插图、剪贴画、多媒体图片等非直接呈现的情景,例如当讲到中国的特色服饰旗袍时,可以通过展示实物或者图片进入情景。另外,教师还可以用语言描述情景,交代活动产生的背景和当时的情况,也能让学生进入情景当中。除此以外,还可以利用现代信息技术设置辅助情景,比如借助有趣的配乐和生动的视频等。

2. 具体流程(以第三单元第一部分为例)

(1) 课前准备

主题-情景汉语教学模式基于特定的主题去设计多样的情景练习进行操练,因此,做好充分的课前准备尤为重要。除了教学设计以外,教师要提前准备词汇表,帮助学生避免“词穷”的尴尬。词汇表中主要有本课生词、拓展词汇(主要是名词和形容词)以及之前学过的词语。实际上,词汇表的存在能省去词汇教学部分的许多时间,而且学生还能随时复习学过的内容,教师在教学情景中能创造机会让学生根据自己的需要直接选用词语。如果学生需要的词在词汇表中没有出现,学生可以通过询问老师或者查询电子词典等工具来解决,培养学生的探讨学习能力。

为了在课堂教学中能创设更真实的情景,教师可以根据教学需要准备不同的教学辅助工具,如词卡、音乐、视频、图片、地图、任务卡、多媒体幻灯片或者其他工具等。

Chinese	English	Chinese	English
要 yào	want	一共 yìgòng	altogether
多少 duōshǎo	How many	斤 jīn	half kilogram
钱 qián	money	瓶 píng	bottle
买 mǎi	buy	盒 hé	box
tài+adj. 太+adj.	too much	adj.+ (yī) diǎnr adj. + (一) 点儿	a bit
什么 shénme	what	行 xíng	OK, no problem.
贵 guì	expensive		
便宜 piányi	cheap		

图2词汇表



草 莓

图3 词卡(正面)



图4 词卡(背面)

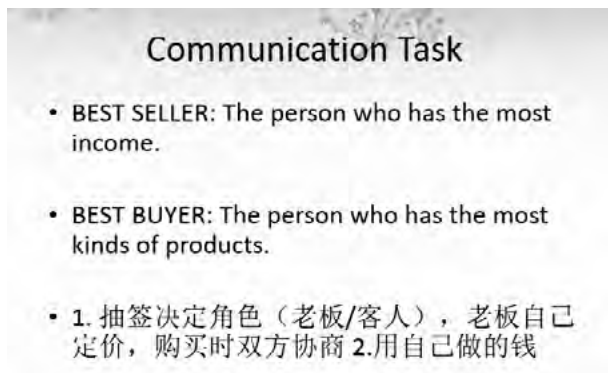


图5 多媒体幻灯片



图6 任务卡



图7 视频截图

(2) 课堂教学

课堂是学生学习汉语的重要阵地, 课堂教学内容是否合理、教学方式是否得当都会直接影响学生对汉语的学习兴趣和学习效果。因此, 教师要精心设计教学环节和主题情景, 增加汉语课堂的趣味性和学生的参与积极性。主题-情景汉语教学模式是教师围绕一个固定的主题, 设置环环相扣的情景, 让学生在特定的情景下进行汉语学习的过程。该模式的基本教学环节是:

组织教学——情景导入——情景教学——情景操练——课文理解——主题任务——中国文化学习——总结——布置作业。

表9 教学环节举例

	第三单元第一部分	目的
组织教学	师生问好, 教师发放词汇表, 带领学生复习旧课	学生拿到词汇表后, 能提前进入预热阶段, 为正式上课做准备。
情景导入	使用人民币教具对学生提问	实物教具具有直观性, 此方法能引起学生的好奇心和兴趣。
情景教学	钱的读法 问价钱 讨价还价 购物流程示范	学生带着好奇心在情景中学习, 能摆脱枯燥的纯灌输知识的教学方式, 使学习变得丰富有趣, 也为日后学生在真实情景中交际做准备。
情景操练	制作人民币 给商品定价 小组间互评价格 小组进行对话练习	讲练结合, 摆脱单一的书面练习, 用个人完成或小组合作等方式, 使练习形式多样化, 引起学生的好奇心, 使课堂充满乐趣。
课文理解	学生轮流读课文句子后, 老师就重点内容进行提问并答疑, 最后带读课文。	在情景教学中讲完重点知识后, 此环节是查漏补缺, 并解答学生的疑问。
主题任务	评选“最佳买家”和“最佳卖家”, 进行交际练习。	模拟真实情景, 学生带着任务和目标进行交际活动, 对培养海外兴趣班学生的汉语交际能力有很大帮助。
中国文化学习	教师播放自己在中国实拍的购物视频, 拓展中国文化相关知识, 并与学生进行中拉对比, 交流感想。	学生对中国的实况感兴趣, 教师在中国拍的视频具有真实性, 对学生来说是开阔眼界的重要途径, 此时进行中外文化对比有利于了解文化差异。
总结	用翻译法提问学生重点句型	翻译法是语言使用最直接简单的方法,
布置作业	思考一到两种促销方式和议价方法, 自学下节课生词。	课堂上无生词教学环节, 因此建议学生提前预习。

对于汉语教学中的几大要素的处理,如词汇教学、语法教学和文化教学等,主题-情景教学模式与一般教学模式相比在教学步骤上有不一样的地方。首先,在教学方式上,主题-情景教学模式主要以创设与主题相关的且互有联系的情景进行汉语教学,而一般教学模式的教学方式较多样化,没有突出主题和情景的特点。第二,在词汇教学方面,一般教学模式有固定的词汇教学环节,主要以领读、齐读、点读、问答以及词汇游戏来进行教学。主题-情景教学模式没有设置独立的词汇教学环节,而是通过词汇表和电子词典来让学生选择需要的词汇运用到情景交际中,体现了“在用中学”和“在学中用”的教学理念。第三,在语法教学方面,一般教学模式通常会单独设置语法教学环节,把一个个语言点讲清楚后再进行操练。主题-情景教学模式主要在情景中进行语法教学,而非单独讲语法,这种方式能使学生结合语境,知道在什么情况下能用这个语法,具有事半功倍的效果。第四,在文化教学方面,主题-情景教学模式中的情景就是根据中国人生活的实际情况进行模拟的,展现着中国的当代文化,此外每个主题都有相应的中国文化介绍环节作为相应的知识拓展,主要通过播放视频资料等方式,鼓励学生发现中外文化的异同点,体会中国文化的魅力。

(3) 测试评估

我们在第一轮行动研究中进行评估测试,包括教师通过量表进行自我评估;学生通过考试进行自我评估;教师通过课堂观察和教学日志对学生表现进行评估,以及通过群体访谈的方式进行学生对教师教学表现及自我学习表现的评估。我们会对所有评估材料进行分析、反思和总结,为进行第二轮行动研究做好准备。

四、第一轮主题-情景教学模式行动研究

为了探索出适合海外成人汉语兴趣班的教学模式,克服传统3P教学模式的弊端,我们将采用行动研究的方法论,按照发现并分析问题、提出假设、制定任务设计、实施任务设计、反思探究再实施、总结六个步骤,对拉脱维亚利耶帕亚大学汉语初级一班进行两次行动研究。

(一) 主题-情景汉语教学模式应用教学实例一 —— 以第三课《那件毛衣怎么卖》为例

教学对象:成人

课型:听说课

课时:第一课时和第二课时

教学目标:知识目标学会价格的表达和询问,“太+形容词+了”、“形容词+点儿”和动词重叠三个语言点;技能目标是学会用“多少钱”询问价格,用“太贵了”“便宜点儿”等句子进行讨价还价,最后能成功购买商品,从而提高交际能力;文化目标是了解中国人讨价还价的购物文化以及当代中国的消费习惯和消费方式;情感目标是增加对汉语的兴趣和对中国文化的好奇和喜爱。

教学重点:价格的表达“多少钱”和“太+形容词+了”、“形容词+点儿”和动词重叠

教学难点:“形容词+点儿”和“太+形容词+了”

课前准备:PPT,商品卡片(图+拼音),人民币教具,抽签纸条(老板和客人),空白纸片若干,中国文化视频。

课堂教学:

一、组织教学

师生问好,教师向学生发放词汇表,复习旧课。

二、情景导入主题

T:这是什么?(老师举起人民币教具)

S1: Money.

S2:“钱”。(老师提示说汉语,学生很快在词汇表找出并回答“钱”。)

T:“钱可以做什么?”

S: To buy things.

(老师在白板上板书本课主题:买东西。)

三、情景教学和情景操练

情景教学1【钱的读法】

T:多少钱?(老师举起一百块)

S:一百块”(教师板书:多少钱?一百块)

(然后逐一展示不同面值的人民币,练习问答)

T:多少钱?(老师拿起两块五)

S:两块五毛。

T:也可以说两块五。

(老师拿出一张一百块,一张二十块,先问每张多少钱,再问“一共多少钱”)

T:一共多少钱?(配手势,板书:一共多少钱?)

S:“一共一百二十块。”

情景练习1

两人一组,分发卡片,制作不同面值大小的人民币,并且利用人民币教具问同伴“一共多少钱”,为交际活动做准备。

情景教学2【问价钱】

老师给每个学生发一个商品卡片,由老师和一个学生进行对话示范,然后进行学生之间轮流对话练习。

T:咖啡多少钱?

S:咖啡42块。”

情景练习2

两人一组,每小组分发商品卡片,给商品定价,在商品图片上填写好每种商品的价格,并相互提问。老师提醒学生确定商品单价时是论个数还是斤,或者其他。

教学实况反思:

学生进入教室后主动向大家问好,然后各自就坐。有的同学会跟旁边的同学聊天,课堂还不太安静。等老师开始向大家问好后,学生的注意力就集中在老师身上,课堂正式开始。

学生看到老师举起钱,气氛顿时活跃起来。学生语音声调不稳定,学生主动打开书本看有关人民币的内容,并且用书上的词语回答问题。有学生向老师提问“公斤”用汉语怎么说,老师解释斤和公斤的关系。在小组练习过程中,进度比较拖拉,有的小组讲拉语比较多。老师后来设置时间限制。在制定价格过程中,学生会时不时向老师提问题,比如问中国的咖啡一般多少钱。老师告诉学生人民币和欧元的汇率是1:8,咖啡的价格有便宜的也有贵的。学生还会问到中国牛奶的价格和容量,老师说中国人喜欢买一次喝的量,所以没有大容量的牛奶卖。学生觉得很有趣,开玩笑说在中国生活的话每天都要去买牛奶很麻烦,一次买太多回家冰箱会很重。课堂气氛很融洽,但是学生的提问是我们预料之外的,因此也耽误了一些时间。

我没想到学生对中国的日常生活食品如此感兴趣,既然如此,我尽力满足了学生的好奇心,利用这个机会分享中国现代人的生活,也是推广中国文化的一部分。更没想到的是,学生的问题一发不可收拾,我担心再继续下去会影响后面的教学内容,因此详细解答了一两个问题后就把学生拉回价格的问题上。由此可见中西方的生活方式和生活习惯非常不一样,教师在掌控课堂方面既要提前做好预设,也要具备临时处理突发情况的能力。

情景教学3【讨价还价】

小组之间相互选一个商品提问价格, 对比中国实际价格, 给出评价。第一轮老师示范, 第二轮小组之间提问。

T: 苹果多少钱?

B组: 苹果160块一斤。

T: 中国八块一斤。(老师露出吃惊的表情, 请A组做出评价)

A组: Too expensive.(老师板书太贵了)

A组: 你的苹果太贵了。

(老师问如果讨价还价还应该说什么, 学生的目光投向了词汇表)

S1: 便宜一点儿。

S2: 一点儿便宜。

此时老师板书如下并进行相应讲解。

板书: Tài guì le. Piányi diǎnr.
Too expensive. Cheaper.

在老师指导下进行小组间第二轮问答, B组问A组, 学生最后在老师提示下说出所学句型。

情景教学4【教师示范购物流程】

老师用前面所学句型示范讨价还价, 优先选择水平比较高的学生进行对话示范, 对重难点“行吗?”和“要”进行详细讲解。

情景操练4

两个小组同时进行购物练习, 老师巡视为学生解答疑问, 纠正表达问题。

教学实况反思:

学生在听老师讲解重要句子时认真做笔记, 然后跟读。在进行第二轮小组问答时, 学生能尝试用“太贵了”和“便宜点儿”进行讨价还价的基本表达。

小组进行购物对话练习时, 教室里顿时变得热闹起来, 学生一边思考一边用汉语表达自己的想法。老师来回巡视, 记下学生的易错点。由于没有词汇教学化解, 所以学生表达前需要提前准备词汇, 因此进度不会太快。大多数学生利用词汇表, 也有的学生直接打开书, 借鉴课文部分的句子。

当小组之间同时进行对话练习时, 学生广泛参与且深度参与。然而, 老师只有一双耳朵, 没能及时在同一时间内发现所有出现的问题, 或者没法同时帮助学生纠正问题, 有点分身乏术之感。当时我选择为个别学生解决问题以及统一给大家讲一些易错点, 觉得这个处理对学生的问题讲解得不够透彻。有没有一个方法可以既不影响学生的练习, 又能发现学生的问题并且一一进行解答?我认为在小班教学当中这是可以实现的, 我要努力想出一个办法弥补这个不足。

四、课文理解(句型拓展,为课堂活动做准备)

学生齐读课文,教师挑选重点句子向学生提问,以检查学生的学习情况,然后问学生对于课文还有没有其他疑问。最后教师带读一遍课文。

五、交际任务

任务前:复习所学重点句子。

第一,讲解规则。抽签决定角色(老板/客人),老板自主对商品进行定价,购买时双方讨价还价,评比出“最佳老板”(收入最多的老板)和“最佳客人”(购物种类最多的客人)。
第二,提供建议。如对老板讲促销手段,如买一送一,买XX送XX,招呼客人“过来看看”;向客人提供讲价方法,如“便宜点儿,行吗?”,说出自己想要的数量和价格让老板考虑等等。

任务中:第一,抽签,扮演老板的学生选择自己的商品;第二,安排活动场地;第三,活动开始。

任务后:点评学生表现,查看比赛结果,评出“最佳老板”和“最佳客人”。课后回收道具。

六、中国文化

教师播放在自己中国拍的购物视频,展示中国人在实体店的购物方式和支付方式,讲解二维码支付和中国人当今的消费习惯等,并进行中拉对比,师生相互交流感想。

七、总结

老师用提问的方式对今天的内容进行总结,并用翻译法提问学生重点句型。

八、布置作业

写出一到两种促销方式和讲价方法,自学下节课生词。

教学实况反思:

对于课文的内容,前面的情景教学和练习环节都已经讲过,在这篇课文里相当于复现。课文环节使用的时间比较少。

在交际任务环节中,学生对促销方式很感兴趣,他们开动脑筋,想了不同的办法。比如,“老板”为了提高营业额,用送礼品的方式成功卖出了很多商品;“客人”为了用最低的成本得到更多种类的商品,主动与“老板”讨价还价,还有的提出让“老板”附赠礼物的主意。在活动过程中,有的学生特别活跃,他们两手高举商品卡片招揽生意,说“买苹果!买苹果!”;有的学生参考课文对老板进行提问和讨价还价。出乎意料的是,平时听说能力最弱的学生,今天她的反应最快,而且很顺利且出色地完成。然而,有的小组进行得比较慢,思考的时间比较长,总体完成交际任务。在活动过程中,听到学生一边思考一边进行讨价还价,除了“太贵了”和“便宜一点儿”之外,她们还尝试自己组织语言,说出了课文以外的句子,如有学生说“买一斤苹果,送两个柠檬,行吗?”。这样的交际任务让学生在模拟真实的场景中培养语言交际能力,提高综合语言运用能力。然而,对于某些在活动中表现不太好的小组,我课后了解原因后,发现他

们觉得还没学习生词就直接用来交际,难度较大,所以在进行活动时比较迟疑和不自信。

在中国文化部分,老师给学生播放了一段我在国内拍的视频,买奶茶用手机扫码付款,以及在超市自助扫码付款。学生非常感兴趣,一看完视频就问他们用扫码支付以及奶茶是什么东西,中国人喜欢喝什么饮料之类的问题。其实在拉脱维亚也有扫码支付,只是还不普及,因为扫码支付目前需要用微信和支付宝比较多,但是拉脱维亚人习惯于刷卡,而且聊天软件没有支付功能,因此扫码的支付方式还没有流行。学生认为生活不能没有咖啡,但是听到中国人爱喝咖啡的不多,他们难以相信,并觉得这种文化差异很有趣。

(二)主题-情景汉语教学模应用教学实例二

以十一月主题情景综合练习课为例

教学对象:成人

课型:听说课

课时:2课时

教学目标:知识目标是复习第二单元和第三单元的知识点;技能目标是能够完成买东西、讨价还价、谈论日程的交际目标;文化目标是了解有关颜色的中国文化,如“绿帽子”的含义;情感目标是增加对汉语的兴趣和对中国文化的认识。

教学重点:关于时间的询问,价格的表达以及讨价还价的用语。

教学难点:“形容词+点儿”

课前准备:PPT,日程图片,任务卡。

课堂教学:

一、组织教学

师生问好,相互寒暄。

二、情景导入主题

用日常话题导入情景。

T:你们今天好吗?

S:我们很好,你呢?

T:现在几点?

S:现在五点半。(导入第二单元复习内容。)

三、情景教学和情景操练

【第二单元情景练习1】

老师做出起床的动作,眼神示意A同学向B同学提问。

S1:你几点起床?

S2:我七点起床。

老师板书句子,并写出句型S+TIME+V。随后,老师用PPT展示了一个时钟和日历复习时间的表达,学生进行头脑风暴,看谁能说出图片中更多的信息。

【第二单元情景练习2】

练习日程的表达。老师拿出几张小图片,当着学生面把它们揉成一个个纸团,每个学生轮流抽签,并就图片内容对下一位同学进行提问。教师带领学生用剪刀石头布的方式决定由谁开始。

【第三单元情景练习】

给连环画配台词。用图片法简单复习颜色和衣物的名称后,展示连环画图片(来自动画片截图《小头爸爸和大头儿子》),有两个选择,一个是大头儿子买帽子,另一个是小头爸爸买帽子。让学生两人一组,选择一个进行对话设计,要求对话里面要提到绿帽子。对话结束后,给学生播放动画片《小头爸爸和大头儿子》中买帽子的节选。

教学实况反思:

学生进入教室后,主动跟老师和同学打招呼,并做到自己的座位上。学生主动跟老师分享最近在广播和歌曲当中听到了自己认识的汉语,比如“没关系”“对不起”等,说“我终于是个中国人了”觉得很有成就感。汉语课堂在师生的问好中开始。

学生能够用正确的句型结构说简单的汉语句,但对于个别数字(比如17和70)存在混淆的情况;受拉脱维亚语负迁移的影响,学生容易把“j”说成“i”。总体来说,学生对时间的表达基本熟悉,但仍比较依赖课本。老师的肯定和表扬大大激励了学生的学习积极性。

学生看到老师把纸揉成团,纷纷露出惊讶的表情,很好奇老师为什么这么做。学习剪刀石头布的过程就像回到了童年,刚开始学生用拉脱维亚语念,后来在老师的带领下用汉语念“剪刀石头布”,感觉很新鲜。

每组学生里有一个演儿子,一个演店员,他们都很努力用汉语表达自己的需求,用上了颜色词、“太贵了”、“有大点儿的吗”、“试试”等重点词语和句子。其中,说“大点儿的”时容易漏了“的”;“要”和“有”的发音接近,有时出现混淆;对于颜色的表达和使用比较清晰。学生不知道绿帽子在中国的含义,因此他们一开始就要求买绿帽子,看到连环画里的帽子颜色后再换另一种颜色。课前学生跟老师分享在课后听懂了几个汉语词表示很开心,这次看到动画片里很多句子都听得懂,更加有成就感。学生称能在课上看动画片,是其他课程少有的。

四、综合交际任务

任务前：讲解规则。每个人选择不同颜色的任务卡，里面写有人物身份、性格特点、任务要求等具体信息，各自为任务做好准备。

1黄色任务卡：学生，星期一早上你要穿一件红色外套去学习参加活动。你要买一件大码的红外套，时间有限且周末只有一家店开门，请尝试与店家沟通买到你需要的大码红外套，并沟通好时间，如有需要的话。

2红色任务卡：妈妈，你想买一顶帽子给七岁的儿子，请决定帽子的颜色、尺寸，并进行讨价还价。

3绿色任务卡：店主，非常爱钱，总是想方设法达成交易，尤其周末生意不好。店铺情况：红外套没有大码，只有中小码。说服客人当场买中码，如失败，则约具体时间明天来取大码红外套。

任务中：交代情景，开始进行任务。这是一个晴朗的星期六，街上只有一家服装店在营业，店主是中国人。

任务后：教师点评学生表现，讲解语言表达不到位的地方。

五、中国文化

教师介绍关于颜色的中国文化，比如中国人喜欢红色，古代皇帝喜欢黄色，除皇帝以外不能穿黄色衣服，中国人忌讳“绿帽子”的原因等。师生就颜色方面的中拉文化差异交流讨论。

六、总结

老师用提问的方式对今天的复习内容进行总结。

七、布置作业

选出你喜欢的五种颜色，列一个表格，对比同一颜色在中国和拉脱维亚的不同寓意。预习第四单元的生词。

教学实况反思：

学生对交际任务很感兴趣，对自己所赋予人物的性格特点铭记于心，在情景中很有代入感。经过前面的练习，学生在这个活动中能更自如使用汉语来表达自己的需求。但是因为交际任务的难度比前面的任务更大，学生在脱稿的情况下，难免出现语言使用不当的情况，比如“你现在点有红外套明天？”（你明天几点有红外套）。受“现在几点”的影响，把“几点”说成了“现在点”，但仍然谨记自己的任务，最后成功达成交际目标。在完成交际目标的情况下，在进行语言的提升，对学生继续学习汉语有促进作用。

提到“绿帽子”，老师问有没有学生知道为什么在中国不能带绿帽子。有的学生只知道一点，有的完全不知。学生们分享了各自的见解后，老师进行补充。学生听后恍然大悟，对这一文化现象感觉很十分新奇，闻所未闻。还有对于白色的中西差别，学生也感到很惊讶。这些文化差异能加深学生对中国文化的认知，同时还拓展了知识面，受到了学生的欢迎。

(三) 结果分析

1. 教师自我评估

表10 对外汉语课堂教学评价表

评价因素	评价因子	优	良	中	差	
A 教学设计	a1 教学目标的预设是否准确	4	3	2	1	
	a2 教学重难点是否明确具体	4	3	2	1	
	a3 教学安排是否合理流畅	4	3	2	1	
	a4 板书(或课件)设计是否简洁清晰	4	3	2	1	
B 课堂中学生的活动	b1 学生在课堂中的精神状态	4	3	2	1	
	b2 学生参加课堂活动的广度	4	3	2	1	
	b3 学生参加课堂活动的深度	4	3	2	1	
	b4 学生应答是否准确	4	3	2	1	
	b5 学生应答的种类	4	3	2	1	
	b6 学生能否主动提出问题或见解	4	3	2	1	
C 课堂中教师的活动	E 教师的讲	e1 教师在课堂中的精神状态	4	3	2	1
		e2 教师的讲解是否清晰准确	4	3	2	1
		e3 教师运用教学方法的种类	4	3	2	1
		e4 教师对学生的变化能否及时感知	4	3	2	1
		e5 教师应对课堂突发状况是否快速适当	4	3	2	1
		e6 教师能否调动学生积极参与	4	3	2	1
	F 教师的练	f7 教师提问是否明确	4	3	2	1
		f8 教师提问难度是否具有阶梯得当性	4	3	2	1
		f9 练习是否有针对性	4	3	2	1
		f10 所学词汇语法是否在课堂练习中复现	4	3	2	1
		f11 课堂练习量是否适当	4	3	2	1
D 课堂效果	d1 教学目标是否达到	4	3	2	1	
	d2 教师提供的语境是否典型新颖	4	3	2	1	
	d3 旧知识与所学知识的综合应用	4	3	2	1	
	d4 能否为以后课时做铺垫	4	3	2	1	
特色加分 (0--5): 2						
理由: 开创新的教学模式, 减少对多媒体幻灯片的依赖, 让学生通过情景在用中学。						
总分: 77						

从教师自我测评的教学评价量表中可知,在教学设计方面,教学目标和重难点比较明确,但教学安排不够合理流畅,板书和课件设计也不够清晰简洁;在课堂中学生的活动来看,学生的课堂的参与度比较高,能主动提出疑问,但应答种类不够丰富,这是由于学生处于初级水平,词汇量还比较少的原因。

从课堂中教师的活动来看,教师的讲解总体能顺利进行,但是教师对学生的变化以及对突发状况的应对仍有待提高,比如在设计商品价格阶段,学生速度较拖拉,一直在用拉语对话,使教师对课堂减少了控制,此时教师才用了倒计时的方式来提高学生的速度,在对话练习中,教师的提问有时候不够明确,难度不太得当,比如小组之间相互评价商品价格高低时,老师问“你们觉得怎么样”,此时学生只会问价格,不知道该把握评价的度以及用什么句式进行评价;在课堂效果方面,教师认为达到了教学目标,并为下节课做铺垫,然而在情景的设计上,典型却不够新颖,新旧知识结合不够紧密,仍有待提高。

经过两个单元的学习后,学生在主题情景综合练习课上,能基本完成交际任务,并收获成就感。学生表示很喜欢这些交际任务,因为看到自己在情景中能说出这么多汉语,认为这是很好的练习方式,并且希望日后也能用这样的方式学习汉语。

2. 学生评估

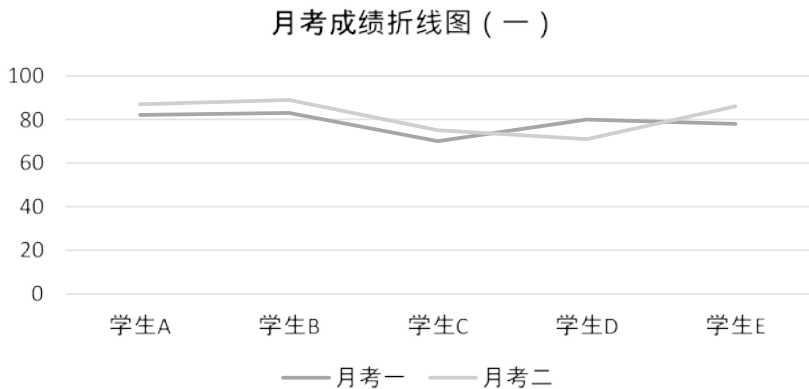


图8 月考成绩折线图(一)

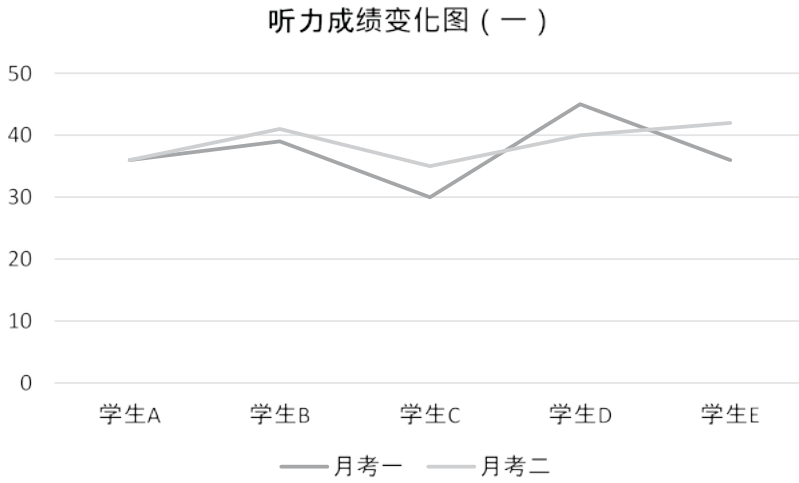


图9 听力成绩变化图(一)

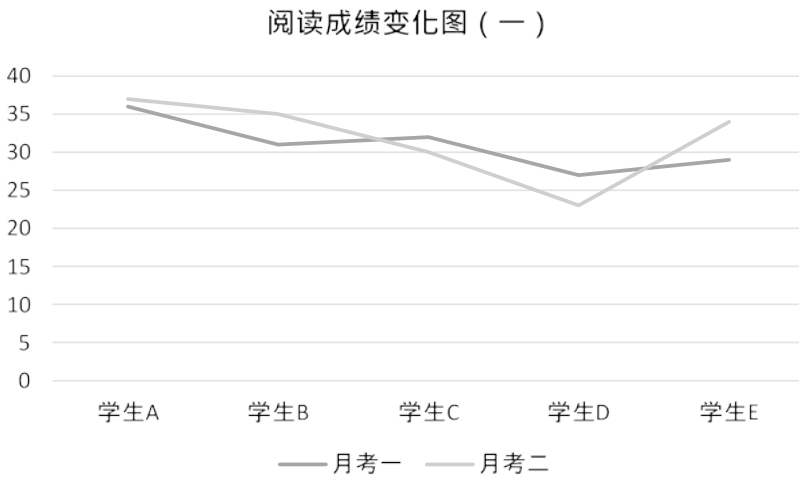


图10 阅读成绩变化图(一)

写作成绩变化图(一)

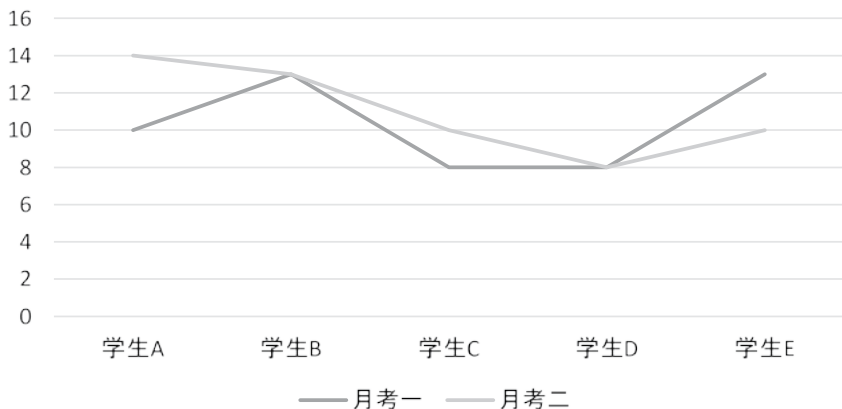


图11 写作成绩变化图(一)

在第一轮行动研究过程中,初级一班一共进行了两次月考。其中在第一次月考前,教师使用的是传统3P教学模式,考试内容是第一单元和数字的表达;第一次月考后开始使用主题-情景教学模式,考试内容是第二和第三单元。

考试试卷的设置主要分为听力部分、阅读部分和写作部分,分值不一。在第一次月考中,听力部分的声韵调总体较好,然而在听问题选择正确答案的题型中每个学生都出现了错误。阅读部分中,学生都能根据问题选出正确的答案,然而在句式的改写和数字的表达出现了错误。写作部分要求学生用三句话以上进行自我介绍,有一半学生只能写一两句话,且句式单一,另一半学生能用不同动词进行自我介绍。另外,有些学生的答题技巧有所欠缺,出现了某些题目不答题的情况,原因是学生认为自己不会做,所以就空着。

在第二次月考中,题量和难度都比第一次有所增加。听力部分中的声韵调总体良好,听问题选择正确答案的题型基本全对,然而在发音相近的双音节词语中,不能很好地辨别正确的词语,说明听力的感知不够敏感。阅读部分中,连词成句的正确率较高,说明学生对语序的把握较好;在补全对话的题型中,学生出现了不同的答案,他们摆脱了课文的例子,用汉语写出了自己句子,表现出各自的语言交际能力,这次本次月考最突出的亮点,其中不足之处就是特指疑问句经常缺了“吗”。写作部分要求根据提示的词语至少用四个句子写出自己昨天的日程表,大多数学生都写出了结构正确的句子,然而出现了一些问题,比如提示的词语却不认识,想用的词语却不记得,知道的词语却写错拼音等,造成了写作的困难。在答题技巧上,这次比上次月考有所进步,没有出现不答题的情况,学生还花时间认真检查,不像第一次做完就交卷。

综合两次月考情况来看,听力部分,第一次在听问题选择正确答案的题型中表现出的不足,在第二次月考中取得了进步,然而在近音词中选择听到的词语的题型对学生而言有难度;阅读部分,第二次月考表现出初步用汉语进行交际的能力,然而用特指疑问句时容易忘了写“吗”;写作部分,第二次的写作比第一次更考验词汇能力,大多数学生在词汇方面表现稍微欠缺。总体而言,听力部分和写作部分进步比较明显,而阅读部分尚未有明显差距。由此,我们能看出,使用主题情景教学模式后,随着听说训练的增加,学生的听力有了提升,并且能摆脱课文的句子,创造自己的句子,初步具备使用汉语进行交际的能力,这与句型教学还有情景交际练习的环节设置分不开。

3. 教学日志-教师对学生表现的评估

以下是第一轮行动研究中第三单元第一二课时的教学日志和教学反思:

第一次月考后,我开始使用主题-情景汉语教学模式进行教学,每一课都是全新的尝试。因此每次我都会总结上次的经验教训,以及学生的反馈,在接下来的备课中进行调整,努力提高教学质量。今天我们上课的内容是第三课购物的第一部分。以下是我对今天的汉语课的总结和反思:

课上我多次看手表,担心时间不够用。因为学生练习对话和进行交际活动时,进度比较慢,有点拖拉,有的学生不太适应这个新方式,又对自己要求太高,所以花很多时间去思考如何回答。

关于词汇教学,由于主题-情景教学模式没有设置词汇教学环节,所有词汇都是通过卡片呈现,图片很直观,所以不需要英语翻译,我这个方法很管用。之前我一直很担心缺乏词汇教学环节、没有词汇练习会影响学生对词汇的使用,然而在课后的调查问卷中,有不少学生认为这样的词汇学习方式很容易,这给了我很大的信心。当然,也有学生不太喜欢这种方式。她更加希望老师用传统教学法循规蹈矩地先展示再练习最后应用,通过接受更多正确的知识以保证自己能说出正确的句子(她需要自我肯定,做自己认为对的事情,怕被不正确的方式影响了自己)。后来我一直跟她交流,她建议下次可以布置作业让大家回去先学习生词,我认为这个建议很有用,至少对于她而言是很好的,起码她愿意去做。我下次也会尝试提前布置词汇学习任务。减少学生对词汇的担忧。

事实证明上课用手机查新词是不受学生欢迎的方法,因为他们觉得老师已经在这里,不需要自己去查词典,而课后学生更愿意使用字典解决词汇问题。

平时听力较差的塔佳妮这次在课堂上表现得非常出色,她和施一丹很好地完成了交际任务,成为最佳销售员和最佳买手。分组练习的时候要强弱结合,不能两极分化。性格也要互补,不能活泼的在一组,慢热的在一组。

我发现用这个模式上课,老师使用的英语会比较多,师生的问答比以前少,而更多的学生之间的对话。思考:如何在有效时间内确保学生接受足够多的正确表达?

掌控全局能力欠缺。同时也发现一个问题,学生们分组同时进行活动,我有点难掌控到每个人的表达是否有问题,这也是学生提出的一个担忧。她觉得大家都在说,老师没法照顾到每一个人说得对不对,此时学生容易受到错误表达的影响。

文化教学方面,在对的时间做相应的文化补充。在教学中见缝插针地讲中国文化会更好引起学生的兴趣,此外,也需要有文化课堂和主题活动来系统的介绍中国文化知识,使学生对中国文化有整体的了解。

老师做情景示范的时候,最好选择水平较高的学生,节约时间,提高效率。

交际活动的设计要讲清楚具体规则,让学生清楚知道自己要做什么,同时也要留出空间给学生发挥。

练习和活动的应该由短到长,注意时间的控制,任务要明确到具体细节上。

我认为语言的学习必须要落实到交际任务上。虽然主题-情景教学模式仍存在很多不足,但也有一些值得肯定的地方。我会继续克服困难,调整教学方式,实现更好的教学效果。

(本节摘自2019年11月19日的教学日志)

以下是第一轮行动研究中主题情景综合练习课的教学日志和教学反思:

今天,我们进行了第一次主题-情景综合练习课,大主题是数字,小主题分别是日程安排和购物。以下是我的总结和反思:

第1, 教学环境在非目的语国家,学生除了课堂以外基本不使用汉语,因此容易遗忘。在练习过程中,学生依赖课本,经常翻看笔记,担心自己说错或忘记词语。在老师的鼓励下,学生开始尝试脱离笔记和课本进行汉语表达,遇到不确定的表达时,会向老师投来疑惑的目光,希望得到答案。此时,老师对课堂有了更大的把控力,老师的一举一动对学生而言都是传达重要的信息。如果学生说对了句子,但是不确定,老师可以微笑或点头,甚至竖起大拇指,这对学生来说都是积极的鼓励;如果学生说错了,并用眼神或语言向老师求助,此时老师可以就学生的某个错词语进行提示,以给予有效帮助;如果学生不知道自己说错了,老师可以之后再讲解。

第2, 课堂连贯性不够,各环节时间分配不恰当,导致最后剩下的时间比较多。开始时担心时间不够,所以不敢放慢速度。另一方面也有可能因为复习的形式不够丰富,这一点需要加强。

第3, 在特定主题下介绍中国文化能使学生对所学内容有更深刻的认识。在本节课上,学生对有关颜色的中国文化非常感兴趣,比如为什么在中国人不喜欢戴“绿帽子”,因为它意味着妻子有了外遇,没有人愿意买绿帽子戴起来,这就是为什么在超市里没有绿帽子卖。在西方人眼里,颜色没有好与坏的区别,当他们知道在中国戴了

绿帽子会被投来特殊眼光时,觉得很有意思。介绍完颜色在中国的含义后,学生对颜色的词汇更加记忆深刻,尤其是“绿帽子”。因此,我感受到生词的记忆并不只是死记硬背,在时间有限的汉语课堂中,每一个环节都有利于词汇的记忆,词汇环节并非必要的存在,让学生在用中学,在听中学,也能取得良好的效果。

本次课上,学生的开口率有所提高,也取得一定的成就感。但我感觉自己说过多英语,以后注意减少外语的使用,增加汉语的使用比例。

(本节摘自2019年11月26日教学日志)

4. 学生访谈-学生对教师教学表现的评估

利用课后的时间,我们与初级一班学生进行了一次群体访谈,了解学生对主题-情景教学模式的想法。

访谈对象:拉脱维亚利耶帕亚大学汉语初级一班5名学生。

调查目的:了解学生对主题-情景教学模式的真实想法,发现教学模式的不足之处。

访谈内容:从学生对主题-情景汉语教学模式的教学方式、学习情况和情感态度等方面进行访谈。

表11 访谈提纲

访谈提纲			
维度	因子	题号	半结构化的访谈题目
语言态度	情感	1	你喜欢这样的上课方式吗?
		2	你喜欢这样的词汇学习方式吗?
		3	你希望老师以后用今天的教学方式上课吗?
	行为	4	你觉得这样的交际活动对日常生活有帮助吗?
语言能力	重难点的把握	5	你觉得句型重要吗?
		6	你能理解今天的交际内容吗?
		7	你平时上课觉得哪部分内容比较困难?
		8	你平时上课觉得哪部分内容比较容易?

访谈结果分析:

通过调查统计,在第一轮行动研究中,我们把拉脱维亚利耶帕亚大学汉语初级一班学生对主题-情景教学模式的情感态度和学习方式等方面进行了分析,可以归纳为以下几点:

首先,从态度来看,大多数学生喜欢主题-情景教学模式,认为讲练结合的方式比较新颖。而少数学生不喜欢这个教学模式,原因是她习惯于先讲后练的教学方式,而且没有领读齐读等机械训练环节让她担心自己的发音不够准确,因此她更倾向于传统3P教学模式,在老师充分展示知识点之后再进行操作。

其次,在学习方法和难度上,学生都认为句型很重要,普遍接受提供词汇表这种词汇学习方式。在学习重难点方面,有一半学生认为生词和交际练习有难度,而对于容易的部分每个学生则有不一样的看法。在学习效果方面,学生大多数理解交际内容,个别学生不太理解,她觉得自己学习能力没有其他同学强。

最后,学生都认为交际活动对日常生活有帮助,尤其是主题情景综合练习,让学生收获了成就感,提升了语言能力。学生认为自己对词汇记忆不足,练习不够,还需在课后加强词汇的复习,希望以后多一些交际练习和活动。总体而言,主题-情景教学模式尚未成熟,仍需改进,可喜的是学生还是比较接受这种教学方式的。

(四)成效与反思

经过第一轮行动研究,我们对此阶段进行了反思和总结,发现以下成效,主要分为几个方面:

第一,师生关系方面,经过这段时间的相处,师生关系越来越好。学生一到教室就主动跟大家打招呼,在课堂的交际练习中发现了学生不同的性格特点和学习风格,师生建立起良好的信任,为开展有序的课堂和营造良好学习氛围创造条件。

第二,课堂教学方面,在第一阶段的行动研究当中,我们从新教学模式的角度出发,在教学方法、课堂活动等方面进行了汉语教学的创新,增加学生汉语的输入和输出,提升了教学效果。在情景教学中,学生的开口率得到了提高,能明白说话人此时此地的说话意图,这是情景教学的优势。同时学生们的学习热情也在提高,他们会在课上主动提出疑惑,让老师帮助他们扫清障碍,更好地吸收新知识。

第三,在教学能力方面,教师为学生创造合理化的情景,教学思路越来越开阔,逐渐形成了自己的教学风格,在非目的语教学环境下更好地培养学生汉语交际能力。

除了以上提到的几个方面以外,学生对汉语的兴趣明显提升,打哈欠、玩手机和分神等行为明显减少,学生的学习状态往积极的方向发展。然而,在第一轮的行动研究当中,也发现了一些不足之处,主要体现在教学设计和课堂教学两个方面,分为以下几点:

第一,词汇教学环节的缺乏使学生在交际过程中过分依赖词汇表,一次性出现太多词汇不利于记忆。有个别学生表示自己记性不好,词汇表的学习方式在某种程度上增加了心理负担,加大学习难度。

第二, 板书设计的条理性不够, 使教师更多使用英语进行解释, 突出重难点的方式吃力不讨好。

第三, 当各小组同时进行对话练习时, 课堂有点失控, 因为教师没法同时顾及每个小组的练习情况, 去给每一个人帮助, 导致有个别学生犯错时, 教师没关注到。因此, 在纠错的时机设置上, 需要再调整。

第四, 在教学环节设置方面, 环节间的过渡不够流畅自然, 时间安排不够合理, 有时拖拉, 有时过快。

综上所述, 主题-情景教学模式在第一轮行动研究中虽取得初步成效, 但仍存在许多需要改进的地方, 有待进一步调整和完善。

五、第二轮主题-情景教学模式行动研究

(一) 目前存在的问题及原因分析

经过第一轮教学行动实施以后, 学生普遍反映喜欢主题-情景教学模式的授课方式, 认为自己在课堂上有了更多使用汉语的机会, 而且交际情景与生活紧密结合, 所以大多数学生希望日后能继续用这种教学方式学习汉语。不过, 通过分析第一阶段行动研究的过程和结果, 我们发现存在不足, 比如学生在表达过程中过分依赖词汇表、板书条理性不够清晰、课堂掌控以及教学环节的时间安排和过渡方面不够完善等情况。因此, 在第二轮行动研究中亟需解决的问题有:

问题一: 在生词处理方面, 如何减少学生对词汇表的依赖?

问题二: 在板书设计方面, 如何突出重难点? 教师在情景教学中使用英语过多, 板书设计不合理, 重难点不够突出。板书设计是突出重难点非常重要的部分, 不能随心所欲, 哪里有空白就在哪里写。因此, 对于重难点内容的板书展示需要认真研究。

问题三: 何时是纠错的时机? 当课堂上各小组同时进行对话练习时, 老师容易分身乏术, 无法及时给每一个同学纠正, 导致学生的错误没有被老师及时关注到。

问题四: 教学时间安排及教学环节过渡衔接待完善。对于课堂时间的把控, 每个环节的时间安排以及环节之间的衔接对整个课堂的流畅性影响颇大。

(二) 行动方案

根据上一阶段行动研究的遗留问题, 我们为第二轮行动研究制定以下措施:

- (1) 在生词处理方面,取消词汇表,把生词安排在相应情景下出现。在用中学,这样能避免同时出现太多生词的情况,学生更容易选出自己需要的词语进行运用。



图12 点菜时学习的生词

- (2) 在板书设计方面,要突出重难点,把重要的板书提前设计好,在多媒体展示出来,利用白板进行板书讲解,这样学生能清晰看到重难点的内容,对做好笔记和听说练习有帮助。



图13 重难点的板书设计

- (3) 对于纠错的时机,为了及时发现每个同学的问题所在,我们在小组练习结束后增加了小组展示的环节。通过每组小组的表现,教师记录好学生的的问题,最后统一讲解,这样既能解决了每个同学存在的问题,还能提醒学生注意容易犯错的地方。
- (4) 对于教学环节时间安排和衔接过渡的问题,总结第一轮行动研究的经验教训,在教学设计中合理做好教学环节的时间安排和规划,并根据主题设置环环相扣的情景,循序渐进,如此一来,教学环节之间的过渡衔接不会显得很生硬。

(三)主题-情景汉语教学模应用教学实例(三)——以第四课《要一个宫保鸡丁》为例

教学对象:成人

课型:听说课

课时:第三课时和第四课时

教学目标:知识目标学会用“打包”、“不要+N”和“能……吗”表达口味需求和请求;技能目标是学会从进入餐厅到离开餐厅过程中,能用汉语完成点菜、表达口味需求、催菜和打包买单;文化目标是了解中国人的餐饮文化;情感目标是增加对中国饮食文化的了解和对中国文化的兴趣。

教学重点:“不要+N”,“能……吗?”

教学难点:“还没”和“能……吗?”

课前准备:PPT,纸团若干,实物(叉子,勺子,筷子,碟子,杯子),指挥笔。

教学内容调整说明:我们根据在中国南方的生活经验,结合当代中国的社会实际,对本课教学内容进行了调整,把“别放味精”改为“不要辣”,把“小姐”改为“服务员”。原因如下:第一,中国人点菜时,一般不会要求不放味精,而被问得更多的是要不要辣,要多辣。因为不是每个城市的人都能吃辣,所以我们认为这个问题更实用。其次,“不要”和“别”都是表示自己不喜欢,希望对方不要做的愿望,而“要”是一二课时的重点知识,我们认为用“不要”来表达口味需求学生更容易接受。最后,“小姐”这一称呼,它的词汇色彩在当代中国变得比较复杂,并非全是正面的含义,而如今人们都用“服务员”来称呼,因此作出了调整。

课堂教学:

一、 组织教学

师生相互问好。

二、 复习旧课:请点菜。

假设学生来到了老师的餐厅,现在要进行点菜。请学生写下三种最喜欢的食物,一分钟时间准备。

老师问“请点菜。你要什么?”,学生各自说出自己喜欢的菜,用上“要……还要……再要……”的句式,引导学生用量词,并进行鼓励。最后,再回顾每一个菜名,请相应同学为大家解释这是什么菜。板书学生点的菜,成为本课菜单。

三、 情景导入主题

老师说,这中国餐厅的菜单。老师是服务员,今天你们一起来中国餐厅吃饭。现在你们在餐厅的门口。

四、情景教学和情景操练

情境教学1【进入餐厅】

T:你好,几位?(学生听不懂)你们几个人?

S:四个人。(此时用遥控笔在多媒体上展示“几位”的意思,老师开始解释“位”和“个”的区别)

T:好的,请坐。(口头解释:把客人带到合适的桌子就坐)

S:谢谢。

(此时服务员开始发餐具,有的人有刀子,有的人有筷子和碟子,有的人有杯子,每个人的餐具都不全)老师说服务员已经发完餐具了,如果你需要其他,要亲自告诉他,同时展出例句“请给我一个叉子”。接下来学生开始轮流表达自己需要的餐具,服务员依次送上餐具,并说“好的,给您”。最后指出重点句式,“请给我XX”。

情景教学2【点菜-提出口味要求】

T:这是菜单,你们要点菜吗?

S:好的。

T:你要吃什么?

(每个学生都依次进行点菜,老师在白板上做标记)

点完菜后,服务员就某种菜式问:“要辣吗?”同时多媒体出现辣椒的图片。

S:不,我不要。(幻灯片出现例句)

由此引出香菜、蒜、葱等人们在点菜时提出的口味要求。老师就香菜、蒜、葱结合学生点的菜进行提问,重点指出关键词是“要”和“不要”。

T:还有别的吗?(学生摇头,幻灯片出现例句)

S1:没有了。

S2:够了,谢谢。

服务员重复一遍客人点的菜和口味要求进行核对,然后离开。

教学实况反思:

在准备的过程中,学生用手机字典查牛油果蛋糕,并向老师询问正确与否。准备结束后,学生一个个轮流说出自己想点的菜,除了一个同学不太会用“要……还要……再要……”的句式以外,其他同学都能按照句式进行表达。在解读菜单的过程中,学生全部记住了“牛油果蛋糕”,因为它的名字是菜单里最长的,也是最合学生口味的。其次,学生对中国菜有兴趣,问老师“麻婆豆腐”的是不是有奶酪味,我说不是的,麻婆豆腐是一个非常辣的菜。学生拼命摇头说我不需要这个菜。有的同学单点“一个菜”,我问她是什么菜,她说拉脱维亚人会把很多菜混在一起。我说中国餐厅有很多菜,他们很少把菜混在一起,大多数只单独做一种菜。后来她把“一个菜”改成了“一个茄子”。此外,学生还提出看糖醋鱼和麻婆豆腐的照片,老师答应课后给他们看。在讨论菜单的过程中,学生乐在其中,此部分进行了十分钟。

配好餐后,服务员指着白板告诉大家“这是菜单”,并问道“你们现在要点菜吗?”有的学生听不明白,此时有个学生用英语说are you ready to order,其他学生说好。然后开始点菜。当服务员问某学生要不要辣时,旁边学生翻译do you want spiciness。学生都认真做笔记。当服务员重复一遍客人点的菜和口味要求进行核对时,不小心遗漏了一个菜,学生说她准备了很久就为了被提问这一刻。于是我马上道歉说“不好意思,你要一个鸡肉,对吗?”学生大声说“对”。此时我趁机讲“不好意思”和“对不起”的区别。

学生一开始不明白为什么服务员第一个问题就是问人数,后来才明白是为了挑选适合他们的餐桌。对于餐具配不齐的情况,有学生开玩笑说这个餐厅的服务员真粗心,老师说这就是我的中国餐厅,言下之意就是为了制造机会让你多说汉语,学生心领神会地笑了。

很显然,这个餐厅的“配置”是不合常规的,除了服务员之外,其他配套都不太完善,需要学生主动解决一些小问题。这个情景比实际生活的情景更难,学生明白这么做的用意,情景当中的重难点正是本课的重难点所在。

情景教学3【上菜】

T:你好,菜来了。(只有2个学生上了菜,其他人没有上菜。)

此时,幻灯片出现“30分钟后”,老师告诉学生三十分钟过去了,你们的菜还没来,你们想做什么?

S1:我要回家。

幻灯片出现例句“服务员,我的菜还没上,能快点儿吗?”,老师进行讲解,指出重点“还没上”和“能快点儿吗?”

学生逐一说出这句话后,服务员说“好的,我去看看”。

情景教学4【结账】

服务员端着盘子给剩下的客人都上了菜。过了会儿,老师说你们吃完了,要做什么?

S1:回家。(全班哄堂大笑)

S2: To pay.(幻灯片出现“结账”和“买单”)

老师示范叫服务员买单,学生模仿。

S:服务员,买单!

T:好的,你要打包吗?(幻灯片出现打包的图片)

S1:要,我要打包。

T:哪个打包?

S1:这个和这个打包。

T:好的,一共一百块。

师生对话结束后,讲解重点词是“买单”和“打包”。

教学实况反思:

当学生知道还没上菜的情况时,有点不知所措。老师继续进行教学。那些菜还没上的同学非常认真地做笔记,因为他们待会儿就要说出这句话,而那些已经上菜的同学在旁观。在这部分的最后,有一位学生突然离开了教室。

“要”是贯穿整个大情景的重点内容,学生已经明白“要”的意思。对于重要的句式和词语,他们都认真写下笔记。在课堂中,比较活跃的学生会更加主动说汉语,而安静的学生则需要老师主动提问。

五、课文理解

学生分组进行角色对话,老师根据课文内容提出相关问题,检查学生的学习情况。最后再带读一次课文。

六、交际任务

任务前:第一,老师回收学生手中的餐具,老师说名称,学生上交相应的餐具。第二,讲解规则。学生需要完成四个小任务,分别是点菜、提口味要求、催菜和打包付款。

任务中:老师是服务员,学生一起去中国餐厅吃饭。学生在没有提示的情况下与服务员进行交际活动。

任务后:老师对活动过程中表现好的学生提出表扬,并复述学生说得好的句子。对于对话中出现的问题,也进行一一讲解。

教学实况反思:

离开教室的学生在活动开始之前回来了。在阅读课文的过程中,学生发现课文里有些句子跟老师教的不一样,这是因为老师从实用的角度出发,对教学内容做出了调整。比如“别放味精”改为“不要辣”,“小姐”改为“服务员”。语法难度有所降低,也仍然能够完成交际任务。

交际活动顺利进行,每个同学能使用重点的句子完成交际任务。他们能听明白服务员的问题,表达稍微欠缺,能用重要的词组成句子来表达需求。学生对于长的句子掌握得不太好,比如“服务员,我的菜还没上,能快点吗?”,其他内容能脱离课本和笔记独立完成。在催促上菜时,有学生想表达“我不吃了,要走了”,但语言水平不够,她说了英语。不过她也是开玩笑,后来还是能顺利完成交际任务。

可见,学生在需求的推动下更主动学习语言,在情境下进行的交际活动更有生活气息。

七、中国文化

讲解筷子的历史和筷子的拿法,让学生练习夹纸团。然后进行分组比赛,两人一组把纸团从起点传递到终点,传递过程中纸团不能掉落,率先完成者获胜。

八、总结

老师针对每个教学情境中的重点内容进行提问,检查学生的知识掌握情况。

九、布置作业

了解一到两种你喜欢的中国菜,了解它的做法,下节课分享给大家。

教学实况反思:

学生对筷子并不陌生,因为在拉脱维亚很多日本寿司店,但是他们不会用筷子,把筷子当叉子用。在教学生正确的握筷的过程中,遇到的困难是有一些学生是习惯使用左手的,而我用的是右手,一时不知道该怎么教,只能靠学生调整。结果大多数学生都能学会,有一个使用左手的学生学得比较慢,我请另一个用左手拿筷子拿得很好的学生帮助她,后来她慢慢学会了用筷子。最后进行了合作比赛的小游戏,学生们在欢快的课堂气氛中感受中国文化。

(四)主题-情景汉语教学模应用教学实例(四)——以十二月主题情景综合练习课为例

教学对象:成人

课型:听说课

课时:2课时

教学目标:知识目标是复习第四单元和第六单元的知识;技能目标是完成打电话订外卖的交际目标;文化目标是了解中国上班族就餐的方式;情感目标是增加对中国国情的认识 and 了解,培养学生使用汉语的成就感。

教学重点:“还要……”“再要……”“请给我……”“……在吗”

教学难点:“你打错了”和“能快点儿吗?”

课前准备:不同颜色的任务卡,餐具(叉子,勺子,筷子,碟子,杯子),白纸若干。

教学内容调整说明:第四单元的内容是在餐厅就餐,本节课增加了“点外卖”的形式来点菜,因此增加了生词“外卖”已经与外卖行业相关的中国文化知识。

课堂教学:

一、组织教学

师生问好,相互寒暄。

二、情境导入主题

师生问好后,老师用实物导入情景,拿起手机问学生“这是什么?”,学生回答“手机”。然后老师做出拨号的动作,问学生“老师做什么?”,学生回答“打电话”。导入第六单元复习内容。

三、情景教学和情景操练

第六单元情景练习1【制作班级通讯录】

学生之间相互询问对方的电话号码,每人制作一份班级通讯录。

第六单元情景练习2【打电话和接电话】

用剪刀石头布的方式决定抽签先后顺序,按照颜色喜好选出任务卡,按要求完成任务。并对学生表现进行评价和总结。准备时间为五分钟。

A-绿色任务卡:你的朋友给了你她的电话号码,你要打电话亲自跟她商量明天吃午饭的时间和地点。(拨号时请说出电话号码)

B-红色任务卡:你是C的姐姐,C把你的电话号码错给了A,A会打电话给你找C,请告诉A她打错电话了以及你的身份,并且告诉她C的正确手机号码。(你的电话号码:26846729)

C-橙色任务卡:你是A的朋友,A会打电话给你与你讨论明天吃午饭的时间和地点,请问A能否带上你的朋友Ling。(你的电话号码:26846719)

第四单元情景练习1【制作外卖单】

每人制作一份餐厅的外卖单,要求包含两种以上吃的和喝的,标注价钱,并写上餐厅名字、联系人和联系电话。完成后,每个学生进行展示,然后交给老师。老师在菜单上写上目标客户的名字,为接下来的练习做准备。准备时间为四分钟。

第四单元情景练习2【在餐厅】

教师随机发放一种或两种餐具给每个学生,然后让学生进行任务抽签。用剪刀石头布的方式决定抽签先后顺序和出场顺序。准备时间为十分钟。

A-黄色任务卡:你是服务员。第一,把相应菜单给不同客人;第二,询问客人点什么菜;第三,询问特殊要求,比如份量大小、是否要辣、是否需要姜葱蒜糖等;第四,上菜;第五,询问是否打包,收款。

B-蓝色任务卡:你是客人,去餐厅打包食物回家和妈妈吃午饭,赶时间。第一,点餐;第二,催促服务员加快速度,因为你赶时间;第三,问价和付款。

C-绿色任务卡:你是客人。第一,点菜,包括询问一种菜单上没有的茶;第二,你很喜欢辣,确定你点的菜是不是辣的;第三,决定是否打包;第四,付款。

教学实况反思:

学生进教室后,同学之间开始聊圣诞节的准备事宜。课堂在师生问好中开始。

学生轮流向每个人询问电话号码,如果没听清就请求再说一遍,最后复述自己写的电话号码进行核对。由于学生平时很少较用汉语,开始时学生较依赖于课本复习生词“电话”,后来能脱稿进行提问。

在进行情景练习时,A学生“拨出”电话后,发现接电话的人不是C,感到很吃惊,向老师投来疑惑的目光。我微笑地说“继续”。后来,正如我所设计的,在B的推动下,A终于拨通了C的电话,完成了任务。学生恍然大悟后,认为这个任务设计比较特别,基本满意自己的表现。老师让学生先不要沾沾自喜,因为这只是一个开始,后面的任务难度会增加。学生顿时认真起来,不敢松懈。

到了下一个任务,当学生们听明白要求后,马上打开课本,开始寻找参考资料。在选择自己需要的菜品过程中,学生遇到不懂的菜名会向老师请教,如有学生问“宫保鸡丁”是不是“宫保”和“鸡丁”两个菜,老师给予了答复。在设计菜单过程中,刚开始进度有点拖拉,后来老师限定时间还有三分钟,学生开始加快速度。完成菜单后,老师收走菜单,学生觉得很奇怪。

老师在菜单上写上目标客户的名字后,交给A学生。B学生先出场,C学生后出场。A学生和B学生进行时担心自己说得不对,总是希望从老师那里寻求肯定,于是老师鼓励学生勇敢地说,只要能用汉语完成任务,无论怎么做都可以。学生马上开动脑筋,发挥自己所能,为了让对方明白自己的意图,学生会用汉语词汇、动作和表情等多管齐下,十分滑稽搞笑,最终实现了交际目标。老师在过程中记录下学生的优点和不足,最后对学生的表现进行点评,并对交际过程中出现的问题一一讲解。

四、综合交际任务【打电话订外卖】

任务前:讲解规则,交代情景。学生们是一家中国公司的同事,中午没时间回家吃饭,只能订外卖。他们手上有几张不同餐厅的菜单,一起讨论午饭吃什么,然后打电话给餐厅老板订餐。学生需要确定几个信息:第一,点的菜以及特殊要求;第二,数量;第三,收货信息,包括地址,收货人和联系电话。拨号时需说出电话号码。老师是餐厅老板,负责接听订餐电话。

任务中:学生需用汉语进行讨论,自行决定打电话的人以及点菜方式。根据老板的回复进行应变。

任务后:教师点评学生的表现,讲解易错点。

五、中国文化

通过播放视频的方式,介绍中国的外卖行业,比如订外卖的方式以及送外卖的交通工具等,让学生了解中国外卖行业的现实情况,并与学生交流中拉文化对于订外卖的看法。

六、总结

老师带领学生用提问的方式对第四单元和第六单元的重点内容进行了复习和总结。

七、布置作业

上网找两张中国外卖传单,了解中国人用什么软件订外卖,你怎么看待中国人吃外卖的习惯。预习第七单元的生词。

教学实况反思:

首先,老师引导学生思考打电话点外卖需要什么信息,并把关键词写在白板上。接下来,学生开始用汉语讨论选择餐厅和点菜,根据白板上的要点组织语言。最后轮流打电话订外卖,老师扮演餐厅老板,给每个学生设置了不同的问题。在活动过程中,老师发现了学生们一个共同点,就是学生拨通电话后,会不约而同地先主动报地址,再进行点菜。他们说因为担心不配送,所以先报地址。而且他们还问能否刷卡,因为拉脱维亚的消费习惯是现金和刷卡,刷卡更加方便。在这个任务中能看到一些中外文化的差别。

观看视频后,学生感受到了中国大城市的快节奏生活。拉脱维亚利耶帕亚是一个小城市,生活节奏较慢,大多数人会回家吃饭,或者到食堂或附近快餐店就餐,很少餐厅接受外卖单。一般配送外卖的交通工具是走路或者骑自行车,速度不快,因此没有形成像中国如此发达的外卖行业。

(五) 结果分析

1. 教师自我评估

表12 对外汉语课堂教学评价

评价因素	评价因子	优	良	中	差	
A教学 设计	a1教学目标的预设是否准确	4	3	2	1	
	a2教学重难点是否明确具体	4	3	2	1	
	a3教学安排是否合理流畅	4	3	2	1	
	a4板书(或课件)设计是否简洁清晰	4	3	2	1	
B课堂 中学生的 活动	b1学生在课堂中的精神状态	4	3	2	1	
	b2学生参加课堂活动的广度	4	3	2	1	
	b3学生参加课堂活动的深度	4	3	2	1	
	b4学生应答是否准确	4	3	2	1	
	b5学生应答的种类	4	3	2	1	
	b6学生能否主动提出问题或见解	4	3	2	1	
C 课堂 中教 师的 活 动	E 教 师 的 讲 课	e1教师在课堂中的精神状态	4	3	2	1
		e2教师的讲解是否清晰准确	4	3	2	1
		e3教师运用教学方法的种类	4	3	2	1
		e4教师对学生的变化能否及时感知	4	3	2	1
		e5教师应对课堂突发状况是否快速适当	4	3	2	1
		e6教师能否调动学生积极参与	4	3	2	1
	F 教 师 的 练 习	f7教师提问是否明确	4	3	2	1
		f8教师提问难度是否具有阶梯得当性	4	3	2	1
		f9练习是否有针对性	4	3	2	1
		f10所学词汇语法是否在课堂练习中复现	4	3	2	1
		f11课堂练习量是否适当	4	3	2	1
D课堂 效果	d1教学目标是否达到	4	3	2	1	
	d2教师提供的语境是否典型新颖	4	3	2	1	
	d3旧知识与所学知识的综合应用	4	3	2	1	
	d4能否为以后课时做铺垫	4	3	2	1	
特色加分(0-5): 3						
理由: 改进词汇学习方法, 设计与当代中国生活相贴近的情景进行交际训练。						
总分: 88						

从教师自我测评的教学评价量表中,我们可以看出,经过第二轮行动研究,教学设计方面有了改进,教学安排与板书(或课件)设计比之前取得更好的效果。课堂中学生的精神状态、参与活动的广度以及应答的丰富性也有了明显的改善。在讲解过程中,教师更加及时地感知学生的变化和突发状况,并及时做出调整。

另外,经过调整,教师在练习形式以及知识的复现方面取得比之前满意的效果,课堂效果较第一轮行动研究有较大改善。虽然课堂进行得比较顺利,也取得不错的教学效果,然而,仍然存在一些待改进之处。如在教学设计方面,仅仅弥补了第一轮行动研究的不足,还需要继续完善和丰富教学方式方法,以提高教学效果。在交际任务和活动难度上,根据学生的实际水平设计形式新颖的活动,为学生提供更有趣的使用汉语进行交际的机会。

2. 学生评估

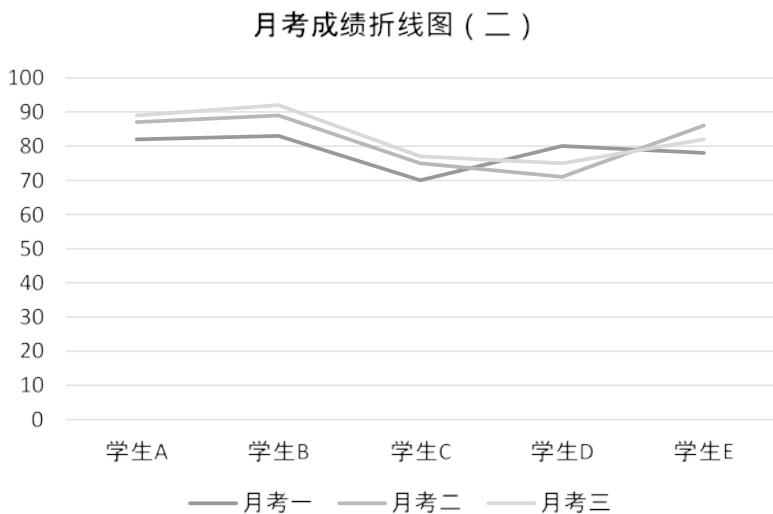


图14 月考成绩折线图(二)

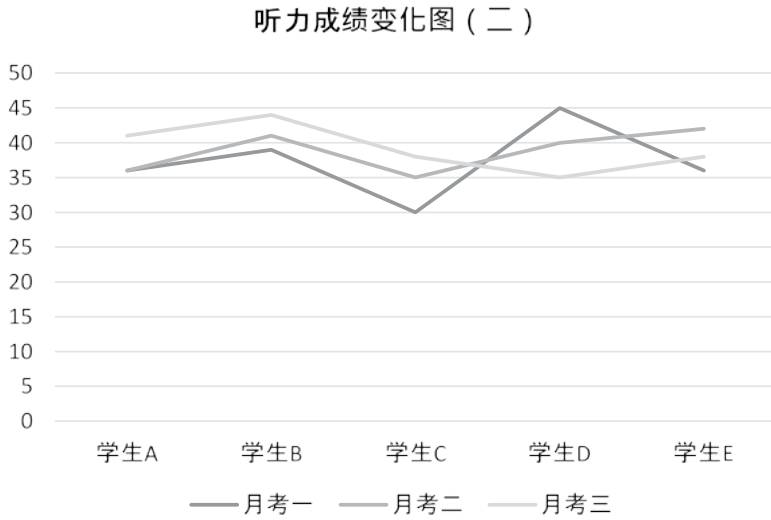


图15 听力成绩变化图(二)

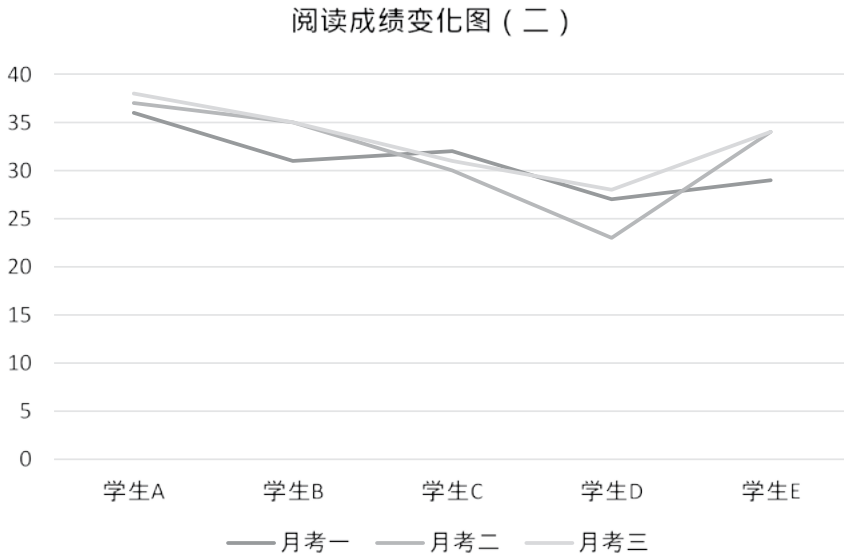


图16 阅读成绩变化图(二)

写作成绩变化图(二)

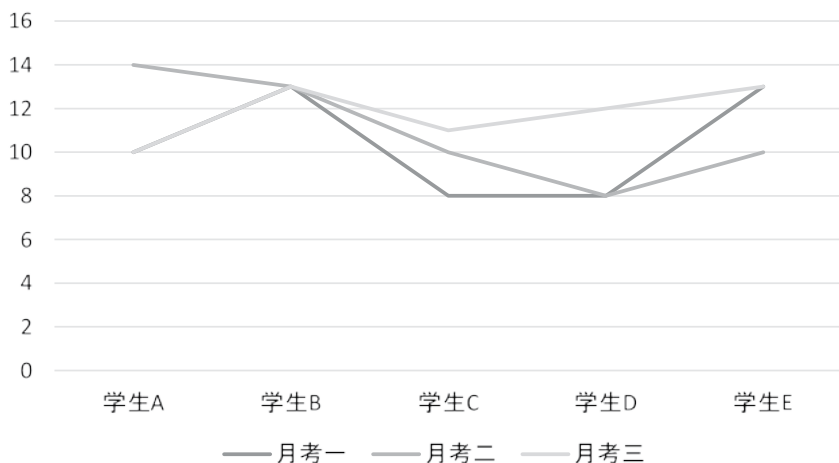


图17 写作成绩变化图(二)

在第二次月考中,学生表现不足的方面有近音词辨别、特殊句式以及综合写作能力,总体而言比第一次月考有进步,但仍不太理想。语音的辨别需要一定时间的积累和训练,词汇和语法的问题会在学生使用汉语时容易产生阻碍,从而影响学生的自信心和自我成就感。

经过第二轮行为研究,本班进行了第三次月考。从考试情况来看,听力方面,语音的辨别正确率和第二次月考差不多,主要不足在于声调的辨别以及听问题选出合适的回答。由此可见,学生的听力能力仍有待提高,汉语听得越多的学生听力越好,反之进步较慢,学习动机对学习行为有很大的影响。听力较好的学生往往在课堂上更加注意老师的提问,不懂便及时提问,此外在情景交际练习当中也非常注意表达的准确性,这些都能帮助提高听力能力和口语表达能力。

另外,在词汇方面,选词填空的正确率比较高,说明学生理解词语的含义和用法,但对词汇的记忆不太牢固。在语言的综合使用方面,学生能基本完成对话已经使用正确的汉语句型进行写作表达。总体情况比上一次月考好。由此可见,在主题-情景教学模式中,虽不像传统3P教学模式那样有固定的词语教学环节,但在用中学习词汇,也能达到一定的交际效果,虽然在词汇记忆的巩固方面没那么好,但这是重复率和时间的问题,我们相信可以通过多次情景交际练习也达到同样的效果。

本次月考,对于不缺课且平时花时间学习汉语的学生而言,检测学习效果的时候,大多数学生能拿到90分以上。但是,对于经常缺课的学生来说,月考表现欠缺,因

为落下的内容没有补回来,有许多不会做的题目,最后拿70分以上。如何鼓励并帮助这类型学生是值得思考的问题。总的来说,本次月考写作部分和阅读部分进步较明显,总体学习效果呈上升趋势。主题-情景教学模式注重学生的听说能力,对话围绕主题和课文展开,只要能完成课堂上的交际练习和任务,读懂课文是相对简单的事情,这也是为什么学生在做访谈时,认为理解课文比较容易的原因。

3. 教学日志-教师对学生表现的评估

以下是第二轮行动研究中第四单元第三四课时的教学日志和教学反思:

今天的上课主题是在餐厅吃饭,学生对这个主题很感兴趣,很快就进入情景当中。今天的教学目标是让学生学会从进入中国餐厅开始到离开餐厅这一过程的交际表达,主要是表达自己的需求已经听懂服务员的问题。在本节课中,教师在情景中充当服务员的角色,学生扮演消费者的角色,有针对性地进行学习。

通过本次学习,学生了解了在中国餐厅就餐的流程和操作步骤,以及表达自己的需求。如进门时,服务员询问人数后将客人领到合适的位置就坐,随后进行点菜等。学生对中国的就餐文化很好奇,课堂表现非常积极。每位同学都能基本表达自己的需求,完成就坐、点餐、催餐和打包付款的操作流程。

另外,我吸取第一轮行动研究的经验教训,在教学方式方法上做出了一些调整和改进,取得初步成效。比如,提前设计好板书,把重点和难点写在幻灯片上,在教学需要时便依次展示出来,体现在用中学的原则。其次,在每一个情景教学结束时,总结该情境中的重要句型,使学生知道掌握的重点内容。此外,在中国文化部分,增加了中国文化体验环节,就是使用筷子,并进行小比赛。学生在拉脱维亚的日料店吃过很多次寿司,但是都不会使用筷子。这次课我教学生正确使用筷子的方法,他们很开心,对中国文化的好感增加不少。最后,在词汇教学方面,我把生词放在情景教学中,通过句型的替换练习来学习生词。生词的教学法主要以图片法和翻译法为主。事实证明这样的方法比词汇表更加高效,因为学生不喜欢一次性出现太多生词,而学生在生词表中找到自己需要的词语需要时间,这段时间对课堂教学而言是无效的。因此,在恰当的时候展示相应的生词,能有效提高课堂效率,改善教学效果。

然而,在教学过程中,我也发现了一些不足。首先,在课堂纪律方面,有部分学生在上课过程中多次使用手机回复信息,对教师教学和学生听课造成不好的影响。其次,学习积极的学生经常主动回答问题,使得安静的学生相对减少作答的机会。老师希望每个学生都能踊跃回答,然而性格的差异使得每个学生有不同的表现,因此需要老师对较少回答问题的学生进行点名提问,以检查知识掌握情况。此外,学生虽然在交际能力方面表现不错,但是在词汇掌握方面稍显薄弱。最后,由于中外文化的差异,

教师仅仅在中国文化环节进行介绍和体验仍然满足不了学生的需求,学生希望听到更多更有意思的中国文化。如何设置中国文化在课堂中的比例和出场顺序,是值得探讨的问题。

(本节摘自2019年12月4日教学日志)

以下是第二轮行动研究中主题情景综合练习课的教学日志和教学反思:

今天,初级汉语一班进行了第二轮主题情景综合练习课,本次大主题是中国饮食,小主题在餐厅吃饭和打电话。以下是本节课的教学总结和反思:

第一,布置作业的重要性。因为每一个小主题都是环环相扣的,综合练习课设置了综合性的活动,为了能完成综合交际任务,学生需要把每个主题的重点都把握好才能灵活运用。学生平时没有用汉语的机会,因此老师不仅需要在课堂上创造机会让学生使用汉语,还要鼓励学生在课后也多花时间学习汉语,布置作业是有效措施之一。每个主题结束后,我布置了主题相关的作业,比如搜索网络资源,自己设计菜单等,最后一次小主题课结束后告诉学生下节课是口语综合课,布置好复习的内容,这样学生就有重点和方向去为下节课做准备,对老师开展课堂教学也非常有帮助。

第二,对于生词的学习,在需要的时候出现会提高学习效果。学生在用中学比先学后用效果更明显。上一轮用的是词汇表,把所有的生词都列出来,学生需要找到自己需要的词语,这个方法跟查字典大同小异,在课堂上比较花费时间。这次换了另一种呈现方式,就是把生词分散在每一个情景教学环节里,一次出现几个生词,学生根据自己的表达需求进行选择 and 记忆,这样既省时间又有重点,弥补了使用词汇表处理生词的不足,学生也有良好的反馈。

第三,在进行活动和任务之前,学生需要时间准备,这是除了任务本身需要准备之外,还有学生对知识的掌握不够牢固的原因。我觉得准备的过程也是再次复习巩固旧知识的过程,当完成了交际任务,能大大增强学习者的自我成就感。然而,又出现了一个新的问题,就是对于汉语水平没那么好的学生而言,准备时间存在不足的情况。此类学生在进行情景交际的过程中,多次向老师投来不确定的目光,害怕自己说错。他们过分关注自己的语言形式,而忽略了语言内容。我一开始不给予回应,后来鼓励学生积极思考如何用汉语表达得让对方明白自己的意图,不管用什么方法,不管说得对不对,尽力完成任务才最重要。于是学生没有再次出现之前不自信的情况。然而,如何帮助水平稍差的学生在交际活动中更好的表现,是非常值得思考的问题。

本节课,学生综合表现良好,通过完成一个个活动和交际任务,增强了自我肯定的信心。我讲得英语比之前有所减少,使用主题-情景教学模式越来越熟练和有信心。

(本节摘自2019年12月17日教学日志)

4. 学生访谈-学生对教师教学表现的评估

表13 访谈提纲

访谈提纲			
维度	因子	题号	半结构化的访谈题目
语言态度	情感	1	你喜欢这样的上课方式吗?
		2	你喜欢这样的词汇学习方式吗?
		3	你希望老师以后用今天的教学方式上课吗?
	行为	4	你觉得这样的交际活动对日常生活有帮助吗?
语言能力	重难点的把握	5	你觉得句型重要吗?
		6	你能理解今天的交际内容吗?
		7	你平时上课觉得哪部分内容比较困难?
		8	你平时上课觉得哪部分内容比较容易?

访谈结果分析:

通过调查统计,在第二轮行动研究当中,我们再次对利耶帕亚大学汉语初级一班的学生对主题-情景教学模式的情感态度和学习方式进行了分析,归纳为以下几点:

从语言态度来看,所有学生喜欢主题-情景教学模式,并且希望日后也采用这个教学模式进行汉语教学。在第一轮行动研究当中不太接受这个模式的学生,经过学生自身的调整以及老师对教学方法的调整和改进之后,学生已经喜欢上这个教学模式。

在学习方法和难度上,学生都有不一样的看法。总体来说,学生认为比较容易的学习内容有课文、生词和句型,其中多数学生觉得课文简单;另外,学生认为比较难的学习内容主要有交际活动和句型,其中大多数认为交际活动最难。对于句型,学生认为句型十分重要,在调查中发现少数学生认为学习句型有困难,大多数认为句型较容易接受。

虽然大多数学生认为交际活动最难,但他们也认为这些交际活动对日常生活很有帮助。在教师改进生词的学习方法以后,大多数学生喜欢新的词汇学习方法,有的学生认为很有用。在学习效果方面,一半学生们基本理解交际内容,另一半学生完全理解交际内容,教学效果比第一轮教学更好。虽然在第二轮行动研究中取得了进步,但主题-情景教学模式仍然存在需要改进的地方,如交际活动的设计等。

（六）成效与反思

经过第二轮行动研究,我们针对第一轮行动研究的不足进行了调整和改进,总结出以下成效,主要在课堂教学方面:

第一,减少了对多媒体的依赖,更注重当下创设的情景进行教学和练习;在备课时做好板书设计,把重点内容通过多媒体展示,难点内容使用白板进行讲解,不再随心所欲地板书,教学效果明显提高;

第二,词汇学习方面,取消词汇表,把生词分散在每一个情景教学环节里展示,教学方法主要以图片法和翻译法为主。学生根据自己的实际表达需求进行选择和记忆,这样既省时间又有针对性,弥补了使用词汇表的不足。

第三,在中国文化部分,增加了中国文化体验环节,比如教学生使用筷子,进行小比赛等。学生积极参与的同时还能了解筷子文化,对中国文化更有亲切感。

第四,在小组对话练习结束后增加小组展示环节,不仅能表现学生的练习效果,还有利于教师发现学生的不足,以便及时纠正。学生通过完成一个个任务和交际活动,在创设情境中使用汉语,不仅能看到自己的学习效果,而且大大增强了学习者的自我成就感和学习汉语的动力。

第五,为了使教学时间合理化以及处理好教学环节之间衔接过渡的问题,经过第二轮行动研究的实践,在教学设计时做好时间规划和预设,有利于把握好每个环节的教学时间和进度。另外,教学环节之间的过渡衔接,可以根据上下情景,利用相关的话题或者教具进行连接,有利于自然地承上启下,不显得那么生硬。

然而,虽经过两轮行动研究,取得一些成效,但仍有待改进之处:

首先,在课堂纪律方面,有部分学生在上课过程中多次使用手机回复信息,有时出去接听电话,对教师教学和学生听课造成不良影响。

其次,如何提高学生的出勤率。由于性格的差异和缺勤的情况,学习积极的学生经常主动回答问题,而缺勤的学生因为不自信或者跟不上在课堂表现得比较安静,害怕犯错。

最后,由于中外文化的差异,教师仅仅在中国文化环节进行介绍和体验仍然满足不了学生的需求,学生希望听到更多更有意思的中国文化。如何设置中国文化在课堂中的比例和出场顺序,是值得探讨的问题。

六、结论

在拉脱维亚利耶帕亚大学的初级汉语课堂上使用传统3P教学模式,存在语言输入与输出的不足,学生缺乏使用汉语交际的意识,自我成就感普遍不高。在该教学模

式的指导下,教师使用大量英语进行汉语教学,学生缺少足够的汉语输入和输出,导致课堂教学效果不佳,学生自信心不足。而在主题-情景教学模式指导下的汉语课堂中,教师为了增加学生对汉语的输入和输出,尤其是培养汉语交际能力,以大主题和小主题形成丰富有趣的知识网络,创设环环相扣的情景增加学生使用汉语进行交际的机会,适合海外成人汉语兴趣班的特点。主题和情景的丰富性大大增加了汉语课堂的趣味性,所设置的场景与学生的生活息息相关,有利于学生使用自身的生活经验进行交流,而且主题形式的学习相对灵活,也使得内容更加丰富。

为了更好地完善主题-情景教学模式,我们对利耶帕亚大学教学情况、汉语学习者基本情况做了背景调查,通过调查问卷掌握了学生的基本信息和对汉语课堂的态度和反馈等。接下来使用传统3P教学模式进行为期三周观察,利用教师反思、学生访谈来发现存在的不足,并分析原因,提出对策。按照发现并分析问题、提出假设、指定任务设计、实施任务设计、反思探究再实施、总结六个步骤,拉脱维亚利耶帕亚大学汉语初级一班分别进行两次研究。研究发现基于主题-情景教学模式的汉语课堂能够有效培养初级汉语学习者的汉语交际能力,弥补传统3P教学模式的不足。我们针对第一轮行动研究过程中发现的问题,在开始第二轮行动研究之前提出了相应的解决方案,发现把生词放在相应的情境中展示出来能有效提高学生对生词的学习效果,促进学生在用中学,同时分小组展示有利于学生的自我检测以及教师及时纠正学生的问题。最重要的是,通过小主题的学习,在主题情景综合练习课上能够完成综合性较强的交际任务,为学生在任务活动过程中培养自我成就感提供可能。

主题-情景教学模式经过为期两个月的两轮行动研究,发现有以下优点:第一,本教学模式适用于把汉语学习当做兴趣爱好的学习对象,而非以考试或升学为需求的学习者,它没有考试的压力,强调兴趣的培养,而非成绩的追求。其次,在课堂交际练习中能发现学生的性格特点和学习风格,据此设计出更加有趣的情景交际任务,不仅贴近日常生活,也贴近学生的心理认知和情感兴趣,有利于师生建立起良好的信任,为开展有序的课堂和营造良好学习氛围创造条件。第三,课堂的开口率大大提高。在情景中使用汉语进行交际,能直接看到自己的真实水平和进步,学生学习动力变得更强。第三,取消词汇教学环节,把生词分散到相应情景中出现,不仅能使学生在用中学,还能为情景交际练习获得更多时间。最后,主题与情景相结合的教学设计使教学内容更加灵活却不零散,避免了个别学生因缺课导致跟不上教学进度的困难,从而降低学生学习焦虑度,同时,教师也减少了对多媒体幻灯片辅助教学的依赖性,把更多的精力投入到情景教学和练习当中。

虽初见成效,但仍有待改进之处。首先,在课堂纪律方面,有部分学生在上课过程中多次使用手机回复信息,有时出去接听电话,对教师教学和学生听课造成不良影响。其次,如何提高学生的出勤率是一个难题。社会人士付费学习,经常由于工作原因

请假,而兴趣班对在校学生没有约束力,学生能找理由轻易请假或无故缺席。另外,学生对中国文化感兴趣,教师仅仅在中国文化环节进行介绍和体验满足不了学生的需求,学生希望听到更多更有意思的中国文化。如何设置中国文化在课堂中的比例,把握好合适的度,仍然有待探索。

由于学校放假、停课等原因,主题-情景教学模式应用到海外成人汉语兴趣班的时间比较短。再加上作为新手老师缺乏教学经验,尽管阅读许多汉语教学相关书籍,难免在实践过程中出现问题。加上时间有限和本人能力有限,所设计的调查问卷和访谈内容都有不同程度的欠缺,调查结果存在局限性。本研究以拉脱维亚成人初级汉语兴趣班为例,探索适用于海外成人汉语兴趣班的教学模式。通过两轮行动研究,我们认为主题-情景汉语教学模式适用于拉脱维亚成人汉语兴趣班,可在其他海外成人汉语兴趣班进行尝试,希望本研究能对海外汉语兴趣班的教学提供一点有用的参考价值。

参考文献

专著:

- [1] 尚劝余,王琼子,贝德高.拉脱维亚汉语教学研究[M].拉脱维亚:拉脱维亚大学出版社,2019:54.
- [2] 朱晓星,岳建玲,吕宇红,诸佩如.体验汉语(生活篇)[M].北京:高等教育出版社,2006.

期刊:

- [1] 国莉.浅谈对外汉语教学中如何激发学生的学习兴趣[J].中国校外教育,2013(10):50.
- [2] 顾珈瑗.“情景教学模式”在中高级汉语写作教学中的应用[J].创新教育,2014(10):30-31.
- [3] 花良保.引入主题情景教学,打造高效高中英语课堂[J].英语教师,2018(6):54-56.
- [4] 李毅.游戏教学法在泰国汉语兴趣班词汇教学中的研究——以泰国CS SCHOOL的汉语兴趣班为例[J].青年与社会,2018(32):135.
- [5] 刘枫.形成性评价与任务型语言教学法——以对外汉语教学为例[J].课程教育研究,2013(08):34-35.
- [6] 鲁健骥.关于对外汉语教学模式的对话[J].华文教学与研究,2016(1):11-17.
- [7] 孟爽.基于情景教学法的对外汉语中级口语教学模式探讨[J].文教资料,2010(12):57-59.
- [8] 那英志,张晶晶.对外汉语兴趣教学的路径与策略[J].宜春学院学报,2011(33):188-190.
- [9] 钱莉.主题情景教学的思考与实践[J].小学数学教师,2015(9):67-69.
- [10] 沈雪春.主题情景式探究——一种新的中学政治教学引领方式[J].中学政治教学参考,2010(12):26-27.
- [11] 腾绍海.主题情景教学在高中英语教学中的应用[J].Overseas English海外英语,2016(16):16-17.
- [12] 吐尔洪江.高等数学主题情景教学模式探讨[J].高等数学研究,2007(10):41-43.
- [13] 王彬.主题式汉语教学模式初探[J].海外华文教育,2013(2):158-164.
- [14] 王春雨.浅论对外汉语课堂兴趣教学[J].黑龙江教育(理论与实践).2014(01):83-84.
- [15] 韦兰献.探究中职商务英语教学中的情景教学模式[J].改革与开放,2011(10):154-156.

- [16] 吴艳.论主题情景教学在高中英语教学中的应用[J].English Teachers, 2016(24):129-136.
- [17] 邢燕,赵冬青.主题式情境教学模式在幼儿体育课中的实验研究[J].南京体育学院学报(自然科学版),2013(10):129-133.
- [18] 徐迪.浅析主题情景教学在高校俄语教学中的应用[J].学科互动,2018(15):120-123.
- [19] 闫春梅.主题情景教学在高中英语教学中的应用[J].内蒙古教育·职教版,2014.(4):32.
- [20] 杨艳.老挝国立大学孔子学院大学教师汉语兴趣班开班记[J].亚洲孔院,2013(4):81.
- [21] 赵金铭.汉语作为第二语言教学:理念与模式[J].世界汉语教学,2018(1):93-107.
- [22] 周利刚.主题情景教学在初中英语课堂上的实践应用[J].黑河教育,2016(06):47-48.
- [23] 朱光娜.情景教学模式在小学英语课堂中的运用研究[J].华夏教师,2018(27):29.
- [24] Qi Cao, Yang Yang. *Characteristics of Situational Teaching Method and Its Application in Teaching Chinese as a Foreign Language* [J]. ICESD, 2017(3):207-210.

论文:

- [1] 程雨萌.母语为阿拉伯语的零基础汉语学习者兴趣教学探索[D].西安:西北大学,2018.
- [2] 丁小青.泰国初级汉语课内外一体化情景教学模式实践[D].广州:暨南大学,2015.
- [3] 冯萌萌.泰国孔敬Sanambin小学汉语综合课行动研究[D].西安:西安外国语大学,2017.
- [4] 韩娇娇.意大利蒂沃利初中汉语兴趣班教学设计研究[D].北京:北京外国语大学,2015.
- [5] Hébe R. Tielemans. 主题式教学模式下的对外汉语词汇教学[D].浙江:浙江大学,2018.
- [6] 霍丽媛.作为形成性评价手段的听写法在对外汉语初级课堂中的应用研究[D].北京:北京外国语大学,2014.
- [7] 贾冰冰.菲律宾初级汉语综合课任务型教学法行动研究——以菲律宾巴西中华书院为例[D].兰州:兰州大学,2019.
- [8] 晋永馨.基于形成性评价的马来西亚大学初级汉语课堂活动设计研究[D].沈阳:沈阳师范大学,2019.
- [9] 梁冰冰.泰国中学生汉语综合课主题式教学模式研究[D].苏州:苏州大学,2015.
- [10] 林婉君.保加利亚小学低年级学生汉语兴趣班教学设计[D].北京:北京外国语大学,2016.
- [11] 罗宇.泰国高中中文专业班与兴趣班教学比较研究[D].兰州:兰州大学,2017.
- [12] 欧阳钰明.主题式教学模式在泰国中学初级汉语课堂的应用研究[D].广西:广西大学,2016.
- [13] 王彬.泰国中学主题式汉语教学模式建构与研究[D].山东:山东大学,2012.
- [14] 王建.基于主题式教学的韩国少儿汉语教学设计[D].山东:山东大学,2011.
- [15] 王维超.主题式教学模式在泰国中学初级汉语综合课中的应用研究[D].安阳:安阳师范学院,2014.
- [16] 吴秀平.普罗夫迪夫中学兴趣班汉语教学案例分析[D].北京:北京外国语大学,2016.
- [17] 许鑫岩.论非言语交际在国外汉语兴趣班教学中的应用——以塞尔维亚中小学为例[D].郑州:郑州大学,2015.
- [18] 于洋.拉脱维亚汉语教学现状调查与分析[D].西安:陕西师范大学,2017.
- [19] 张旭.对外汉语主题式教学模式研究[D].黑龙江:黑龙江大学,2015.
- [20] 赵彤彤.主题式教学模式在对泰汉语综合课中的应用研究[D].辽宁:渤海大学,2017.
- [21] 赵志颖.针对韩国非正规学习者汉语教学调查研究——以京畿道新葛高中汉语兴趣班为例[D].广西:广西师范大学,2018.

三

文化课教学篇



拉脱维亚高校中国文化体验课教学调查研究

汤蕴新

摘要:在“一带一路”倡议和中国—中东欧国家合作(“17+1合作”)等政策的良好助力下,中国同拉脱维亚的交流合作日益加深,拉脱维亚人民对学习汉语和了解中国文化的需求也不断增强。中国文化体验课是对外汉语文化教学的一种新尝试,是目前海内外广受欢迎的一种课程形式。它较好地满足了海外汉语学习者对中国文化的需求,也有利于中国优秀文化的传播和汉语国际推广战略的实施。

当前拉脱维亚中国文化体验课教学开展得有声有色,但取得可喜成绩的同时也存在一些亟待解决的问题。本文立足于拉脱维亚汉语言文化教学实际,以“中国文化体验课教学”为中心,采用问卷、访谈及实地考察等调查方法,从教师的“教”和学生的“学”这两个角度入手,对拉脱维亚高校中国文化体验课的开展现状进行全面深入地调查,总结出目前拉脱维亚中国文化体验课开展的四大亮点:第一、课程开展有“三重视”保驾护航;第二、体验式文化课堂实现学生“三高”,效果突出;第三、学生文化兴趣广泛,教学主题丰富多样;第四、注重文化对比与多元互动,师生共享多元文化。通过调查提出存在的三大问题:第一、文化体验课课程在课时安排、内容选择、课程教学评价上缺乏系统性;第二、各教学点普遍缺乏文化教材、读物及文化用品;第三、教师自身多项能力有待提升。

在此基础上,笔者针对这三大问题,结合拉脱维亚当地实际情况提出如下对策:第一、重视文化体验课课程建设;第二、拓宽教学资源渠道,重视图书管理制度;第三、重视在岗教师能力培养,启动定期培训交流计划。笔者希望本研究能为拉脱维亚中国文化体验课教学的改进提供可靠依据,为文化体验课的后续研究提供借鉴参考,促进拉脱维亚中国文化体验课朝着科学、规范、有序的方向发展。

Research on Chinese Culture Experience Course Teaching in Universities of Latvia

Tang Yunxin

Abstract

Under the stimulation of the Belt and Road Initiative and China-CEEC cooperation (“17+1”), China and Latvia are deepening their exchanges and cooperation. More and more Latvian people are interested in learning about Chinese language and culture. Chinese Culture Experience Course is a new type of Chinese culture course for overseas Chinese learner and is also very popular among them. It satisfies the cultural needs for overseas Chinese learners, and it's conducive to the spread of Chinese culture and the implementation of Chinese international promotion strategy.

At present, the teaching of Chinese Culture Experience Course in Latvia is carrying out vigorously. Although it has achieved gratifying results, it still has some problems. In order to promote the development of Chinese Culture Experience Course in Latvia, this paper uses the survey methods such as questionnaires, interviews and field observations from two points of view, the teachers' and the students'. Therefore, conducting a more comprehensive and thorough research, by summarizing advantages, finding problems and analyzing the causation of such problems, and then putting forward solutions. The results of the research are as follows:

Four advantages: Latvian University Confucius Institute, Universities and teachers all demonstrate great importance to Chinese Culture Experience Course; The teaching is effective while students have high participation, knowledge satisfaction and are constantly active during class; Students have a wide range of cultural interests while teaching topics, which are rich and diverse; Paying attention to cultural contrast and the interaction between them facilitates teachers and students to share their own cultures and learn from others. Three problems: Chinese Culture Experience Course lacks systemic in course arrangement, content selection and teaching evaluation; lack of Chinese cultural textbook, books and cultural goods; Many of the teachers' own teaching abilities, regarding Chinese culture subjects, needs to be improved.

Three Solutions are proposed accordingly. Firstly, pay attention to the construction of Chinese Culture Experience Course; Secondly, broaden the channel of teaching resources & pay attention to the library management system; Thirdly, pay attention to the ability training of on-post teachers and start regular training programs. The author hopes that this research can provide reliable support for the improvement of Chinese Culture Experience Course teaching in Latvia, provide reference for the follow-up research of Culture Experience Course, and promote the development of Chinese Culture Experience Course in Latvia towards a scientific, standardized and orderly direction.

一、引言

(一) 研究背景

当今世界处在经济全球化、文化多元化及发展模式多样化的新时代大潮下,世界各地间的交往与联系不断加深,世界各国政治、经济、文化、语言的交流与影响也在不断推进,各国之间“你中有我,我中有你”的关系日益凸显。在新形势下,中国政府从全球视角出发,深刻认识当今世界大发展中存在诸多不稳定、不确定性因素,提出“构建人类命运共同体”、“一带一路”的倡议、中国—中东欧国家合作(“17+1合作”)等政策,为世界和平与发展,提供中国方案,贡献中国智慧,在当今国际舞台上发挥越来越大的作用。

拉脱维亚是中国—中东欧国家合作(“17+1合作”)成员之一,也是“一带一路”上的重要中转站。早在20世纪90年代初,拉脱维亚就开始了汉语教学,是波罗的海地区最早开始汉语教学的国家。

^[1]近年来,中拉两国不断深化合作与交流,在经济、文化、教育、旅游等领域取得了一系列新成果,也使得拉脱维亚人民学习汉语,了解中国和中国文化的需求进一步攀升。在拉脱维亚大学孔子学院和中华人民共和国驻拉脱维亚大使馆的努力下,拉脱维亚汉语教学取得了质的飞跃,收获了丰硕成果。目前汉语教学点有孔院下设的17个教学点和大使馆监管下的3个教学点,以首都里加为中心,呈放射状分布,覆盖了拉脱维亚8个直辖市和2个自治市。此外,还有斯特拉金什大学中国研究中心及一些私立学校和机构也开设了汉语课程。笔者通过国家汉办的选拔与培训,作为一名汉语教师志愿者于2018年9月赴拉脱维亚进行为期一年的汉语教学,在教学一线亲身感受到了拉国汉语学习者对学习汉语的热情和对中国文化的好奇与向往,欣喜之余也倍感责任重大,如何教好汉语?如何介绍好中国文化?成为我思考的起点。

语言是文化的载体,文化是语言的内涵。学习一种语言就是掌握一种文化。^[2]加深对目的语文化的了解,有助于目的语的学习。在对外汉语教学中,进行语言教学,同时要有中国文化教学内容,这在对外汉语教学界很快达成了共识。^[3]笔者也意识到作为一名汉语教师志愿者,我们不仅肩负着语言教学任务,而且也肩负着向全世界传播优秀中华文化的重任,让世界人民了解立体的、真实的中国。此外,笔者在教学一线实践中,也切身感受到了学生要掌握好汉语,离不开对中国文化的学习与了解,特别是在非目的语环境下更是如此。可见,对外汉语文化教学有着举足轻重的作用。

^[1] 尚劝余,贝德高,董芳.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].昆明:云南人民出版社,2016:7.

^[2] 赵金铭.国际汉语教育中的跨文化思考[J].语言教学与研究,2014(06):1-10.

^[3] 马叔骏,潘先军.论对外汉语文化教学的层次[J].汉语学习,1996(01):49-51.

目前,拉脱维亚文化教学开展的方式,除了语言课上的文化因素教学外,主要是以开设中国文化体验课的方式进行。据笔者调查统计,从2018年9月至2019年6月,拉脱维亚孔院下设和中国驻拉脱维亚大使馆监管下的各汉语教学点中国文化体验课课时总量达到636课时。虽然数量可观,但在课时安排、教材教具、教学评价等方面仍存在诸多不足。笔者在里加工业大学汉语教学点开展文化体验课过程中,深刻感受到了这些不足对课程发展的制约。

因此,笔者选取了“拉脱维亚高校中国文化体验课教学调查与研究”这一议题,以“中国文化体验课教学”为研究中心,从教师的“教”和学生的“学”这两个角度入手,同时为了使调查研究更具参考性和针对性,笔者结合自身教学实际将研究范围锁定在拉脱维亚高校层面,对拉脱维亚高校中国文化体验课的开展现状进行全面深入地调查,发掘亮点,发现问题,探究问题原因,并提出切实可行的解决方案。以期完善中国文化体验课教学,促进中国文化体验课朝着科学、规范、有序的方向发展,为拉脱维亚汉语和文化教学略尽绵力。

(二)研究意义

首先,语言与文化关系紧密。语言是文化的载体,文化是语言的反映。所以要掌握好汉语,离不开对中国文化的学习与了解;文化教学是对外汉语教学中不可或缺的一部分。对于非目的语环境下的汉语学习者,尤其是离中国千万里之遥的拉脱维亚汉语学习者来说,对中国文化的学习显得尤为重要。中国文化体验课的开展,除了可以帮助汉语学习者更好地了解中国文化,也有助于其更好地理解汉语,学习汉语。

其次,了解中国古今绚烂的文化也是众多海外汉语学习者接触汉语课堂的动因之一。但目前语言综合课的课程性质决定了课堂上的教学内容主要以语言教学为主,文化因素教学为辅,着重进行语言技能训练,培养学生听说读写及交际能力。加之课上教学时间有限,课程内容安排紧凑,从而导致对文化介绍不足,无法满足海外汉语学习者了解中国文化的需求。所以,文化体验课的开展很好地弥补了这一缺陷,成为汉语课堂的延伸。

再者,在汉语国际推广战略下,促进优秀中国文化的海外传播也是一大重要任务。中国文化体验课是传播中国古今优秀文化的优势平台;更是实现汉语国际推广的绝佳窗口。因此,对中国文化体验课进行调查研究将有助于更好的实现文化传播。

另外,文化体验课是一种新型的文化课形式,将“体验式”理论与文化教学相结合,为文化教学开拓了新视野,也提供了研究的新方向。同时,文化体验课具有注重体验式学习、教学氛围轻松、教学手段多样、教学形式丰富,关注学生文化体验与文化反思等特点,这一课程形式符合当前海外文化教学的实际,能较好地满足目前海外汉语学习者的文化需求,对其进行研究具有实用价值。

最后,由于目前拉脱维亚各汉语教学点的中国文化体验课教学仍有不足,值得研究,以期完善;同时纵观目前拉脱维亚语言文化教学相关研究,主要集中在汉语教学方面,文化教学方面的研究较少,而对于中国文化体验课的研究则少之又少。所以,笔者将立足于“拉脱维亚六所高校中国文化体验课教学调查研究”这一课题,通过调查研究,促进拉脱维亚中国文化体验课更好地发展。

(三)文化体验课教学研究

随着国内外汉语学习者对了解中国及中国文化需求不断增强,近年来,文化体验课以其自身独有的特色和优势受到了广大师生的青睐。中国文化体验课是对外汉语文化教学的一种形式,是语言课堂的延伸。开设以“体验式学习”为特点的中国文化体验课已成为对外汉语文化教学的一个发展方向。对外汉语界的学者们也展开了多维度研究,宋梅砚(2010)围绕“文化体验”理念,探讨如何实现更好的语言文化教学。杨岩(2015)对曼彻斯特大学孔子学院文化体验课发展情况进行了分析,总结了决定课程开设的五大因素,指明了文化体验课对教师的特殊要求,并提出了教师素质、课程评估两个亟待解决的问题。马春燕(2017)对如何开展好文化课进行了探索,用体验式教学模式进行文化教学并达到良好的效果。张菲洋(2017)讨论了以古筝为主题的文化体验课教学策略。马一博(2017)认为书法文化体验课应该有汉语的学习、文化的阐释、技巧的掌握、审美的感悟、情感的培养等内容,并对具体教学过程进行了阐述。此外,也有不少专门论述来华留学生中国文化体验课课程建设现状,分析不足并寻求改进的文章,如李静的《来华留学生中国文化体验课教学的几点思考》、孔艳梅的《浅谈来华留学生文化体验存在问题及对策》等。王彦伟、张一萍(2018)则通过质性研究,发现留学生文化体验课程实施的关键要素主要集中在教师为主导的“双主体意识”、教学目标的适度与层次性、教学内容选择与编排、教学环境的整体创设、教学内容与形式的结构性嵌入、授课教师的综合文化素养这六个方面。

文化体验课注重引导学生进行“体验式学习”,体验式学习思想可追溯到杜威经验主义教学思想、让·皮亚杰“发生认识论”和建构主义,而体验式学习理论的集大成者是大卫·库伯。20世纪国外研究者们就对此进行了广泛的研究与讨论。国内将“体验式学习”应用于教育领域虽处于刚起步阶段,但迅速成为研究热点。研究焦点有具体探究教学模式建构和模式操作流程的,如胡尚峰、田涛(2003)、刘书艳(2015);有专门将传统课堂和新型体验式课堂进行对比的,如郭佳、李光霞的《从传输教学到体验式教学》认为体验式教学与传统教学的根本区别在于体验式教学强调的是以学习者为中心的自主学习,传统教学强调的是以教师为中心的知识传递,前者符合学生认知上“螺旋上升、不断深入”的学习规律。祖晓梅的《体验型文化教学的模式和方法》将

传统的认知型文化教学模式和体验型文化教学模式进行对比,并对体验型教学模式的特点、教学方法进行详细论述。

中国文化体验课目前还处于发展初期,但凭借其自身独特的优越性,逐渐引起了越来越多一线教师和学者的重视。通过梳理,不难发现目前对文化体验课的研究主要集中在教学理念的探讨、文化主题教学设计、教学模式的研究等,缺乏对文化体验课教学情况进行系统全面的摸底调查研究。笔者将着手从该角度入手,对当前所在国文化体验课教学实践进行研究。另外,通过前辈的研究可以发现目前文化体验课还存在很多不足,如没有具体统一的教学大纲、没有专门的文化体验课教材、没有科学统一的课程评估机制等。笔者将结合任教国实际情况,进一步探究这些不足给教学实践带来的影响。

二、理论基础与相关概念

为了全面深入研究中国文化体验课,笔者查阅了大量文献资料。首先对“体验式学习理论”、“文化体验理论”、“学习金字塔理论”等文化体验课相关理论进行细致研究,并结合教学实际,从开设缘由、课程界定、教学内容、教学目标与原则等方面对中国文化体验课作进一步阐述。

(一) 体验式学习理论

体验式学习(Experiential Learning)是体验、感知、认知与行为相统一的过程。“它萌芽于20世纪初期实用主义教育思想,产生于20世纪70年代关注生活体验的人文科学研究的转型时期。”^[1]美国进步主义教育家、实用主义哲学家约翰·杜威的“做中学”教育思想,哈恩(Kurt Hahn)博士的体验式训练教育,社会心理学之父库特·勒温的群体动力学研究,发展心理学家让·皮亚杰的认知发生论等,是体验式学习理论的重要智慧来源。美国组织行为学教授大卫·库伯是体验式学习理论的集大成者。他潜心研究体验学习理论,于1984年出版了《体验学习—让体验和学习成为发展的源泉》(Experiential Learning: Experience as the source of learning and development),他系统梳理了杜威、勒温、皮亚杰等的教育理念,吸收了教育学、心理学、哲学的研究成果,提出了“体验学习圈”,并详细论述了体验学习的过程、结构基础、发展观等,将体验学习系统化、科学化。

^[1] 王嘉毅,李志厚. 论体验学习[J]. 教育理论与实践,2004(23):35.

库伯的“体验学习圈”是一个四阶段的循环过程,其中涉及到四个相适应的学习环节,即具体体验—反思观察—抽象概括—行动应用。^[1](如下图2.1)

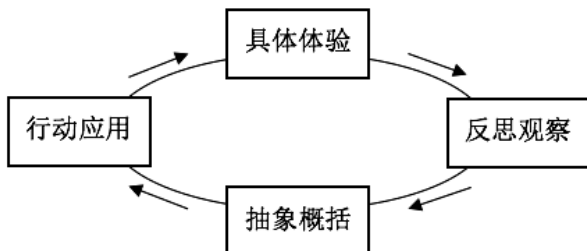


图2.1 体验学习圈

在这个过程中,学习者首先通过亲身的参与产生了感觉或感知;接着对刚才亲身经历的一切进行观察与反思,明确自己刚才发现了什么、学到了什么;然后学习者把反思和观察到的结果进一步抽象概括,领悟到其一般性的结论或原理;最后学习者还要在新的情境中检验结论或原理的正确性、合理性。这一“体验学习圈”不断循环、螺旋式上升,形成一个贯穿个体思维、感受、理解与行为的学习系统,学习者在体验中认知和发展。

体验式学习的特征:

一、过程性。库伯认为体验学习是作为一个学习的过程,而不是结果。它与传统的理性主义教育方法和行为主义学习理论有着本质的区别。体验学习关注学习者在学习过程中的感知与领悟,反思与行动。库伯认为观念不是一成不变的,且总是通过体验来构成和重构。学习是“一个起源于体验并在体验下不断修正并获得观念的连续过程。教育不是‘银行’,教学不是知识的存放,学习不是被动的接受、记忆和重复,学生只有通过质疑、实践才能成为主动发展的主体。”

二、持续性。库伯特别指出“体验学习是以体验为基础的持续过程,这一事实有着重要的教育涵义。”每个学习者都是带着或多或少的态度倾向和原有经验进入每一个学习情境。所以,教育者不仅要为学习者提供新知识或新思想,也要处理和修正学习者的原有观念。“如果教育过程开始于引导学习者原有的观念和理论,并且去检测这些观念和理论,然后使新的更精确的观念与个人的原有观念系统相结合,学习的过程将会事半功倍。”

^[1] (美)D.A.库伯著,王灿明,朱水萍译. 体验学习[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008.

三、交互性。体验学习是个体与环境之间连续不断的交互作用过程。传统教育认为学习是学习者个人的内部过程,忽视了广泛的外部客观环境,如自身固有的经验、学习情境等因素,体验学习则强调个体的主观内部环境和客观环境的相互交织、相互渗透、相互影响。

四、主体性。体验学习注重以学习者为中心,关注学习者的感受与思考,强调学习者的主观能动性和主体地位。学习者在体验学习中是主动的、积极的。体验学习是主体内在知、情、意、行相统一的过程。

五、亲历参与性。体验是以亲身经历为基础,学习者通过亲身经历、参与和体验,力图达到眼观、耳听、口说、脑想、手动的全情投入。

六、反思性。体验学习不同于以往记忆为主的机械性学习,反思是其关键。它强调在具体体验中了解事物,对事物进行观察与反思,从而进一步客观全面的判断所学内容,了解“是什么”、“为什么”、“怎么做”等。

体验学习理论的奠基者之一库特·勒温曾说:“没有任何东西比高明的理论更适合于应用。”体验式学习理论以其自身的优越性,在教育教学领域得到了普遍的应用,同时随着时代的发展也被不断丰富和完善。中国文化体验课,充分吸收了体验式学习的优点,把体验教育思想引进课堂,在教学中采用体验式教学,注重学生的体验与参与,从而帮助学生更好地学习中国文化。

(二)文化体验理论

美国跨文化交际领域的著名学者Patrick R. Moran教授基于自身文化经历和文化教学实践,对库伯的体验式学习理论加以吸收,创造性地将文化教学与体验式相结合,对体验式的文化教学进行了全面、深入的研究。他在其著作《文化教学:实践的观念》(Teaching Culture: Perspectives in Practice)中首次提出了“文化体验”这一关键概念。他认为“文化体验”是邂逅另一种生活方式(the encounter with another way of life)^[1],即参与体验异文化的过程。

Moran教授补充和发展了之前学界普遍认为的文化三要素说——文化产品、文化实践、文化观念,提出了文化五要素说——文化产品、文化实践、文化观念、文化社群、文化个体。他认为文化五要素之间相互关联,相互影响,在文化教学时要注意对其进行挖掘与整合。

Moran教授倡导文化体验教学,认为在文化教学中要引导学生成为有意识的文化学习者、积极的文化体验者、理性的文化比较者。他在库伯“体验学习圈”的基础上,结

^[1] Moran, P. R. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Beijing: Foreign language teaching and research press, 2004:13

合文化体验,进一步提出了“参与—描述—阐释—反映”的四阶段体验式学习循环。同时他还强调了教师在不同的教学阶段,需要扮演不同的角色。在认知内容上,教师是教学内容来源、信息提供者、判断者、启发者,学生在参与过程中教师通过资料提供、情景设置,启发学生对文化进行感知与思考,知道“是什么”;在认知方式上,教师是示范者和协助者,教师通过在实践中示范,帮助学生知道“怎么做”;在认知原因上,教师是引导者和合作研究者,引导学生探究文化点,进一步了解其原因,知道“为什么”;在认知自我上,教师是倾听者和合作学习者,学生通过总结思考,对文化产生更深的理解,并积极修正原有的文化观念,从而达到文化自知和自我完善。

Moran的文化体验理论,将文化教学与体验式相结合。从文化内涵、文化各要素、体验式学习循环等方面进行科学严谨地论述,深入探讨了如何进行文化体验教学,这对中国文化体验课的教学具有指导意义。

(三) 中国文化体验课

在对外汉语教学背景下,文化教学主要可分为两大类,即语言课上的文化因素教学和独立于语言课之外的文化课教学。前者属于文化因素教学,而后者主要是文化知识教学。中国文化体验课属于文化知识教学范畴,但有别于以往传统的文化课,是一种新型的、注重学生“文化体验”的课程。

基于目前海外中国文化传播的供求现状,中国文化体验课是海外文化课教学最常采用并最受欢迎的一种课程形式。杨岩对“文化体验课”作了界定,即“以中华文化为主要内容,以文化传播为主要目的,以文化体验为主要方式,以引导学生参与文化实践学习为主要途径的课程。”^[1]中国文化体验课充分利用了文化的可体验性,采用体验式文化教学模式,强调“以学生为主体”,注重学生的文化体验与文化理解。这一课程形式符合目前海外教学的实际情况、满足汉语学习者的普遍需求以及语言文化学习的客观规律。

(四) 课程教学目标与原则

中国文化体验课是一种新型的文化课形式。李杨认为“文化类课程属于对外汉语教学范畴,因此,它们既具有分别属于文、史、哲、经各学科领域的基本特点,又必然要受对外汉语教学学科性质的制约。归根结底它要有‘对外’的和‘汉语教学’的特点。”^[2]赵宏勃(2005)指出文化课教学“不同于文化因素教学,具有自身的独立性;与

[1] 杨岩.英国曼彻斯特大学孔子学院文化体验课发展模式分析[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2015,13(04):8-13.

[2] 李杨.中高级对外汉语教学论[M].北京:北京大学出版社,1993:147.

面向中国学生的文化课也具有明显的差异。”^[1]。中国文化体验课在对外汉语教学的背景下,遵循第二语言文化教学规律,结合文化体验理论,为广大汉语学习者提供了体验式的文化学习方式。

为了达到更好的教学效果,提高课程规范性、合理性与科学性,在课程开展过程中就必须明确教学目标,并遵循相应的教学原则。笔者结合当前教学实际和以往前辈学者们的研究,立足中国文化体验课的课程形式,对中国文化体验课的教学目标和教学原则进行总结提炼。具体如下:

中国文化体验课教学总目标是加深汉语学习者对中国文化的了解和理解;促进汉语学习;提高文化理解力和文化包容度,树立跨文化意识;培养文化自我发展能力。其具体目标可分为:一、知识目标:参与文化体验,了解中国文化知识,掌握相关文化词汇与表达;二、认知目标:描述文化现象,思考和体会文化内涵;三、能力目标:进一步阐释文化,分析文化,理解文化原因,形成跨文化意识;四、自我发展目标:结合自身已有文化观念进行完善和修正,达到文化自知。

中国文化体验课的教学原则:

一、以学生为主体,教师为主导的原则。在文化体验教学过程中,要坚持学生的主体地位,围绕学生的情感、认知、个体、需求等确定文化主题并合理设计各个教学环节,使学生在文化体验中更好的全身心参与其中,发挥学生的主观能动性,将学生的被动学习转化为主动学习。在体验中获得文化自知,从而建构和完善自我文化观念,成为下一次文化体验的基础。学生是文化体验的主要参与者,教师则要发挥主导作用,有条不紊地推进每一个教学环节,把握全局,注意参与者的表现与感受,并根据每个不同的教学环节,适时扮演不同的角色,从而最大限度的提高文化体验课教学效果。

二、过程为本原则。中国文化体验课有别于一般的传统文化教学,该课程倡导以过程为本的体验式文化教学模式。体验式理念贯穿教学始终,包括文化参与、文化描述、文化阐释、自我反映,每个部分环环相扣,逐步推进。该“体验”不仅仅在于动手操作的实践,而且更重要的是动脑、走心的文化思考与探究,是学习者眼、耳、口、心的全方位参与。在参与中,关注学习者的过程体验,享受文化学习过程中带来的乐趣和感悟。

三、多元互动原则。包括师生互动、生生互动、学生与环境条件的互动、学生内在文化观念新知与旧识的互动等。教师要积极创设多种互动形式,通过问答、主题探究、话题讨论、项目合作,促进师生互动、生生互动;通过营造和谐融洽的课堂人文环境,并有效利用多媒体设备、情境设置、学习资料、文化教具等教学条件,促进学生与

^[1] 赵宏勃.对外汉语文化教材编写思路初探[J].语言文字应用,2005(S1):69-71.

环境条件的互动;通过引导学生进行文化思考与对比,促进学生调动以往文化积累与当前文化新知识相互动。

四、以文化教学为主,适当结合语言教学的原则。据笔者对拉脱维亚六所高校汉语学习者的调查发现,他们的学习动机主要集中在对汉语感兴趣和喜欢中国文化。中国文化体验课作为独立于语言课之外的文化课,主要是以文化教学为主,但是也需要适当结合语言教学。教学中坚持这一原则,有助于满足汉语学习者对语言和文化的多重需求。具体途径是在学习体验中国文化的同时,也在文化情境中适当学习些相关文化词汇和表达。文化的理解促进学生更好学习相关汉语,汉语的学习也让文化的习得更为深刻。

五、文化的显性因素与隐性因素相结合的原则。^[1]文化有两个层面,公开文化和隐蔽文化。前者是明显可见,易于描述的,比如饮食、服饰、音乐、货币等文化产品、行为和制度。后者则隐密无形,甚至难以察觉和揭示,它存在于观念深处和行为背后,比如礼仪、价值观、审美风格、道德规范、思维习惯、社会距离等潜在规则和无意识规则。文化的显性因素和隐性因素往往是互相联系的。可见的文化产品和习俗反映了隐性的文化观念,而隐性的文化观念体现在可见的文化产品和习俗中。只有了解了一种文化的产品、习俗和观念的相互关系,才能把握这种文化的本质特点。在文化教学中,要注意将显性和隐性相结合,教师要注意由易到难的安排文化教学内容,引导学生在了解表层文化产品和习俗之后,进一步深入探究文化原因,以此加深对文化的理解,避免误解。

六、教学过程中挑战与支持相结合的原则。由于海外教育特别是欧美国家,提倡自主探究、大胆探索、宽容失败。所以在教学过程中,合理安排具有挑战性的任务、内容与过程,不仅能够增强学生的学习兴趣 and 动力,而且更有利于提升教学效果。挑战性因素虽可以为课堂教学加分,但并不意味着挑战越大越好,而应根据教学对象和教学内容等实际情况,将挑战控制在学习者能够接受的范围之内。此外,对挑战性进行适度把握的同时,教师还需考虑支持性,注意挑战性与支持性相结合。教学过程中的支持性不仅体现在教师对学生的鼓励和引导,还体现在学习内容和过程方法二者的合理安排。其具体体现在内容的难易度和教学过程方法的难易度上,如果低挑战的过程和低挑战的内容相结合,则使学习者产生无聊感,学习者松懈;高挑战的过程与高挑战的内容,则挫败学习者信心,学习者逃离。“因此,如果内容复杂而抽象,学习过程和方法就应该相对简单,如果内容相对简单易懂,学习过程和方法就应该增加挑战性,只有达到挑战与支持的平衡才能使学生学到知识并发展技能。”^[2]

[1] 祖晓梅. 跨文化交际[M]. 北京:外语教学与研究出版社, 2015.

[2] (美)爱德华·霍尔著. 侯勇译. 无声的语言[M]. 北京:中国对外语翻译出版公司, 1995:56.

三、拉脱维亚六所高校中国文化体验课教学情况调查

(一) 调查分析说明

1. 调查院校概况

本文重点探究拉脱维亚高校层面的中国文化体验课教学情况,为了确保调查数据的客观性和有效性,笔者结合地理位置、教学点开设时间、课程设置等方面,选取了以下六所拉脱维亚高校汉语教学点进行研究,其概况如表3.1-1所示:

表3.1-1 调查院校概况

院校名称	地理位置	开设时间	课程设置	师资情况	是否为孔子课堂
拉脱维亚文化学院	首都里加市	2016年 9月	语言综合课 文化体验课	汉语教师志愿者1名	否,孔院下设教学点
里加工业大学	首都里加市	2013年 9月	语言综合课 文化体验课	汉语教师志愿者1名	原为大使馆监管下的教学点,于2019年2月升格为孔子课堂
维泽梅大学	瓦尔米耶拉市	2006年	语言综合课 专项技能课 文化体验课	汉语教师志愿者1名	否,大使馆监管下的教学点
雷泽克内大学	雷泽克内市	2013年 9月	语言综合课 文化体验课	汉语教师志愿者1名	原为孔院下设教学点,于2015年9月升格为孔子课堂
利耶帕亚大学	利耶帕亚市	2018年 9月	语言综合课 文化体验课	汉语教师志愿者1名	否,孔院下设教学点
道加瓦皮尔斯大学	陶格夫匹尔斯市	2006年开始后中断,于2013年9月重新恢复汉语教学	语言综合课 专项技能课 语言要素课 中国文化概况课 文化体验课	汉语教师志愿者2名	原为孔院下设教学点,于2014年11月升格为孔子课堂

如上表3.1-1所示,这六所高校从地理位置上分布在拉脱维亚东西北各境;汉语项目开设年份长短不一;课程设置均有开设文化体验课;师资方面均是汉办派遣的汉语教师志愿者(除道加瓦皮尔斯大学有2名汉语教师志愿者外,其余教学点均只有1名)这符合目前拉脱维亚汉语教学点总体师资情况,使研究更具代表性;此外,这六所

高校汉语教学点有3个是孔子课堂,2个孔院下设汉语教学点和1个大使馆监管汉语教学点。由此可见,选取的这六所高校教学点具有整体的代表性、客观性和典型性。

2. 调查方法

本次调查问卷共两套,分别针对教学对象和任课教师。面向教学对象的问卷,笔者设计完成之后翻译成英文,并请里加工业大学高级英语课程的任课教授对英文版问卷进行检查。之后,笔者先在自己所任教的里加工业大学教学点进行试调查,试调查后发现问卷中个别题目的提问方式不太符合拉脱维亚学生的理解习惯,需要进一步优化。笔者对问卷进行再次修改,形成最终版本。最后,考虑到本次调查范围地域空间跨度大,故笔者采用线上发放问卷的形式。在教学点任课教师的协助下,根据所在教学点的学生数发放问卷,共向六所高校发放电子问卷155份,其中回收问卷145份,均为有效问卷,回收率为93.55%。

对任课教师除了进行问卷调查外,还进行半结构式访谈、实地观察和实地走访。

3. 调查对象和内容

本次调查对象是拉脱维亚六所高校汉语教学点的汉语学习者和任课教师。

调查内容方面,本次调查共有两套调查问卷和一份访谈问卷。调查问卷一套面向学生、一套面向教师,而访谈问卷只面向教师。

学生问卷共25道题,由六部分组成。第一部分为汉语学习者的基本信息,包括国籍、性别、所在院校和汉语水平;第二部分为学习者对中国文化的态度与兴趣点;第三部分为学习者对文化教材需求情况的调查;第四部分为学习者对文化体验课教学环境的偏好调查;第五部分为学习者对教学过程的偏好调查;第六部分为学习者对目前文化体验课教学的反馈与建议。

教师问卷共25道题,由六部分组成。第一部分为任教教师的基本信息,包括性别、学历、教学年限、年龄和所在教学点;第二部分为文化体验课教学内容调查;第三部分为文化教材情况;第四部分为教学环境调查;第五部分为教学过程调查;第六部分为教学反思。

教师访谈话卷共设计了4个问题,都是主观题。包括所在高校教学点文化体验课课程安排情况、对文化教材的看法与建议、对文化体验课六大教学原则的认识与实践情况、对体验式文化教学的认识。

(一) 教学对象调查分析

参与本次调查的汉语学习者国籍分布情况,大多数为拉脱维亚籍,占总数的91.03%,共132位,另外13位参与调查的汉语学习者国籍情况分别是11位俄罗斯

籍、1位意大利籍和1位法国籍。性别分布,本次调查对象男性41人、女性104人,女性人数占71.72%远高于男性。这主要和拉脱维亚人口男女比例失调有关,据联合国经济和社会事务部提供的人口数据显示,拉脱维亚女性占全国人口的54%,男性占46%^[1],男女比例差别之大稳居世界第一。关于学习汉语时间,被调查者中学习汉语半年以下的人数最多,为58人,占40%;半年到一年的人数为48人,占33.1%;一年到两年的人数为12,占8.28%;两年到三年的人数为22,占15.17%;三年以上的人数最少为5人,占3.45%。笔者根据目前拉国汉语课堂初中高级别的设置和汉语学习进度,将学习一年及以下的汉语学习者定位为初级水平,一到三年的定为中级水平,三年以上的定为高级水平。由此可见,本次调查对象多为汉语初级水平学习者占73.1%,中级水平学习者次之,占23.45%,高级水平学习者最少只占3.45%。

1. 中国文化态度与兴趣点

本部分一共5道题。意在了解教学对象的学习动机、文化态度与兴趣点。

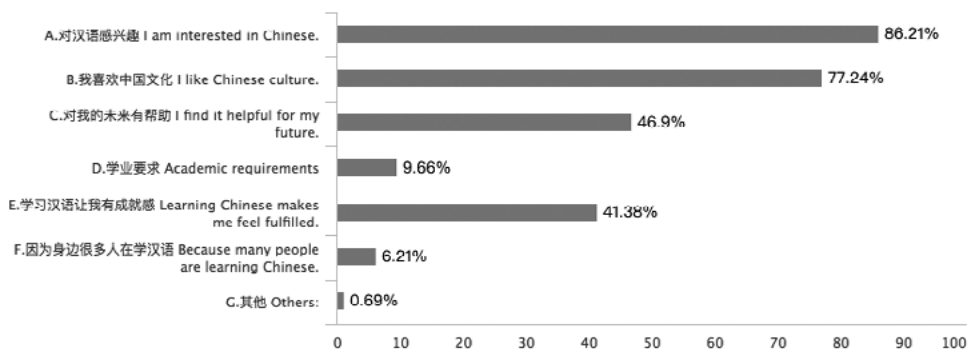


图3.2-1 学习动机

关于汉语学习动机,由图3.2-1可知,大多数汉语学习者是因为对汉语感兴趣和喜欢中国文化,各占86.21%和77.24%;选择汉语对我的未来有帮助的占46.9%;41.38%的学习者选择学习汉语让我有成就感;少数学习者选择了学业要求、因为身边很多人在学汉语;还有一位学习者选择其他,并注明“To study in China”(去中国留学)。由此可见,大多数被调查的拉脱维亚高校汉语学习者的学习动机主要来源于内部动机,比如:对汉语感兴趣、喜欢中国文化、对我有帮助、有成就感。而“

[1] HYPERLINK “<https://countrymeters.info/en/Latvia>” <https://countrymeters.info/en/Latvia>;引用日期:2019.4.17

外部动机”对其影响较少,这主要和目前拉国高校汉语教学大多数还停留在兴趣班这一层次有关,故暂无学分要求和外在压力。同时,由于地理位置、历史渊源、民族交往等因素,拉脱维亚人一般都掌握多门语言,除拉脱维亚语外,还会俄语、英语、德语、法语、西班牙语等。他们对语言的包容度较大,乐于接触新的语言,也擅长学习新语言。此外,值得注意的是“有成就感”一项占41.38%的比例,体现了学习者对自我实现的期望。所以,教师应充分利用和巩固这些内部动机,通过实用高效、生动有趣、丰富多彩的语言文化教学,满足学生对学习中国语言文化的需求和期望。

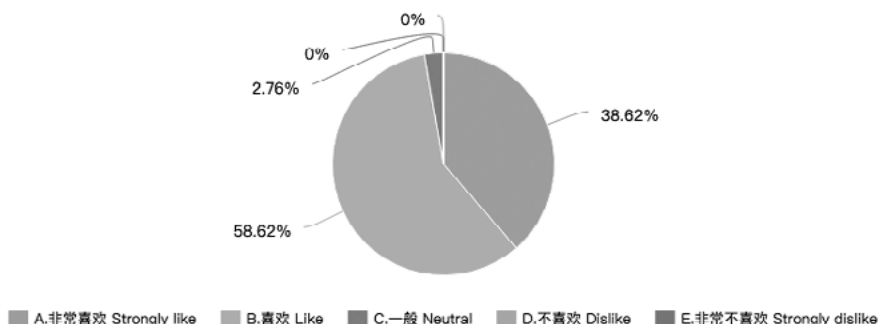


图3.2-2 中国文化喜欢程度

由图3.2-2观察可知,对中国文化表示非常喜欢和喜欢的学习者占97.24%,只有2.76%的学习者表示一般,没有学习者表示不喜欢或非常不喜欢。结果表明,中国文化受到绝大多数拉脱维亚高校汉语学习者的喜爱。学习者对中国文化的喜爱,有利于文化体验课程的开展。教师要利用好这一优势,帮助学生更好地了解中国文化,感受文化的魅力。通过不断提高教学品质,提升教学效果,让喜欢中国文化的学习者在文化体验中学习文化,享受文化乐趣,也让目前持一般态度的个别学习者能有机会通过文化体验对文化获得新的认识 and 了解,激发学习兴趣。

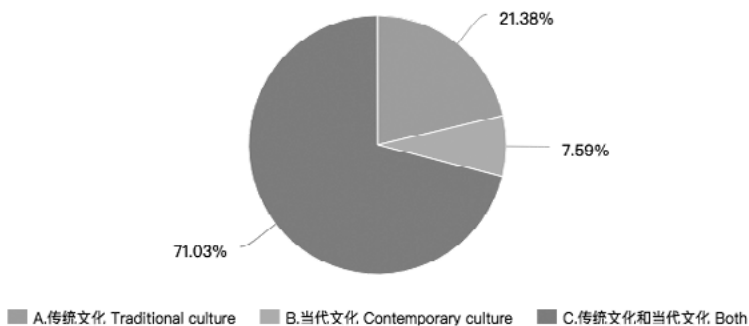


图3.2-3 对哪个时期的中国文化感兴趣

关于学习者对哪个时期的中国文化感兴趣,调查显示,21.38%的学习者倾向于传统文化,7.59%的学习者倾向于当代文化,而大多数学习者表示对二者均感兴趣,占71.03%(如图3.2-3)。这反映了大多数学习者不仅希望了解传统文化,也希望了解当代文化,对二者均有需求。李泉、丁秋怀(2017)指出“文化教学与传播应古今兼顾、以今为主,说古是为了论今”,并强调“知识文化的教学与传播应凸显当代视角和当代内涵,以满足学习者对中国文化的实用性需求,展示一个开放包容、文化多元的当代中国形象。”^[1]所以,教师在文化内容的选择上需注意古今兼顾,特别是在介绍传统文化时要注意凸显其当代价值。

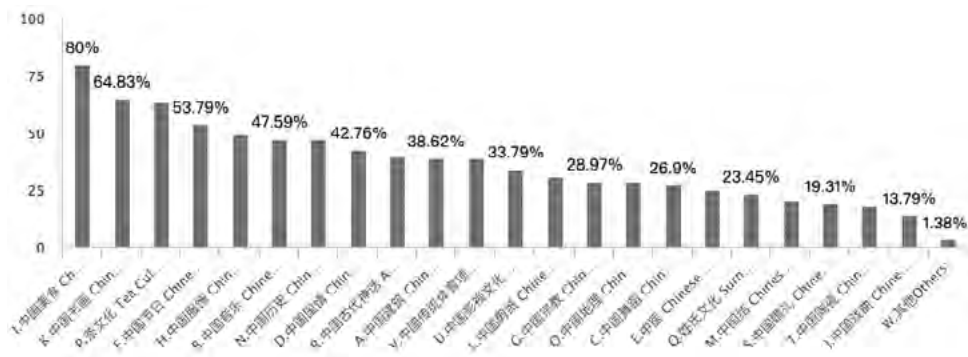


图3.2-4 感兴趣的文化内容

在具体文化内容主题的选择上,排名前三的是中国美食、中国书画和茶文化。此外,选项中的每个文化点都有学习者勾选,还有学习者在其他处备注了“中国自然环境”。通过数据观察可以发现,学习者对中国文化学习兴趣浓厚,感兴趣的文化内容主题较广泛。

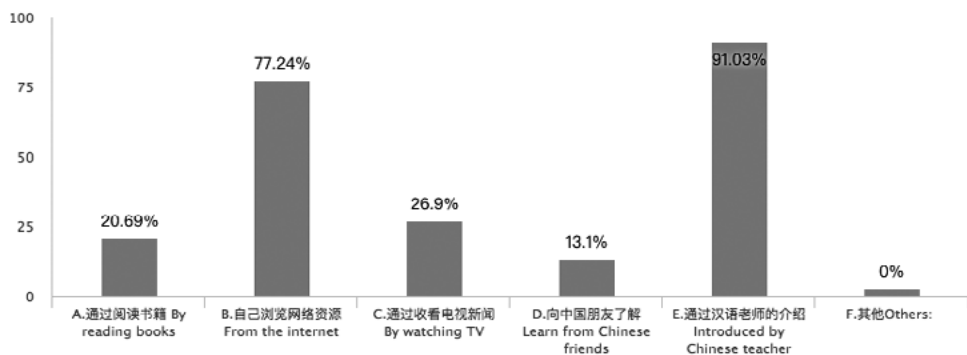


图3.2-5 了解中国文化的途径

[1] 李泉,丁秋怀. 中国文化教学与传播:当代视角与内涵[J]. 语言文字应用,2017(01):117-124.

关于了解中国文化的途径,大多数学习者主要是通过汉语老师的介绍和自己浏览网络资源,各占91.03%和77.24%。部分通过收看电视新闻占26.9%,通过阅读书籍的占20.69%,向中国朋友了解的占13.1%(如图3.2-5)。这体现了教师在传播中国文化上的重要作用,是学习者了解中国文化的一个直接窗口和重要渠道。所以,教师要注意把握传播中国文化的机会,在文化体验课上或者与学生的课下交流中,循序渐进地将中国文化介绍给学生。同时,教师也可充分利用发达的网络资源,将合适的、可靠的文化信息推荐给学生,帮助学生了解中国文化。

2. 教材需求

教材是重要的教学资源;是课堂教学的范本。教材使教学更具严谨性、稳定性、逻辑性和可靠性。为了全面了解这六所高校教学点文化教材、读物的数量、种类等相关信息,笔者通过实地走访、观察和联系院校相关负责人,收集了可靠的图书信息,了解到这六所高校教学点图书情况如下:1.均有文化读物,但数量差距较大,本身是孔子课堂的高校教学点文化读物多于非孔子课堂高校教学点,这与汉办赠书制度有关;2.仅两所高校教学点有文化教材,且数量和种类都很少;3.语言类图书数量和种类远多于文化类;4.各高校教学点文化教材和读物均比较匮乏,文化类图书的数量和种类有待于进一步丰富;5.缺乏相应的图书管理制度。

那么学习者对文化教材或读物的需求如何?根据调查数据显示,表示非常需要和需要的学习者占60.69%;有33.1%的学习者持一般态度,也有6.21%的学习者认为不需要(如图3.2-6)。可见,一半以上的学习者对中国文化教材或读物存在需求,但面对目前各教学点文化教材、读物普遍较为缺乏的现状,如何尽快解决这一供需矛盾,笔者将在第四章提出相应的对策建议,以妥善解决这一问题。此外,有33.1%的学习者持一般态度,还有6.21%的学习者认为不需要。笔者发现学习者对教材和读物的期望值不高,主要是由缺乏教师的引荐、学习者自身不重视及缺乏精品教材、读物所致。

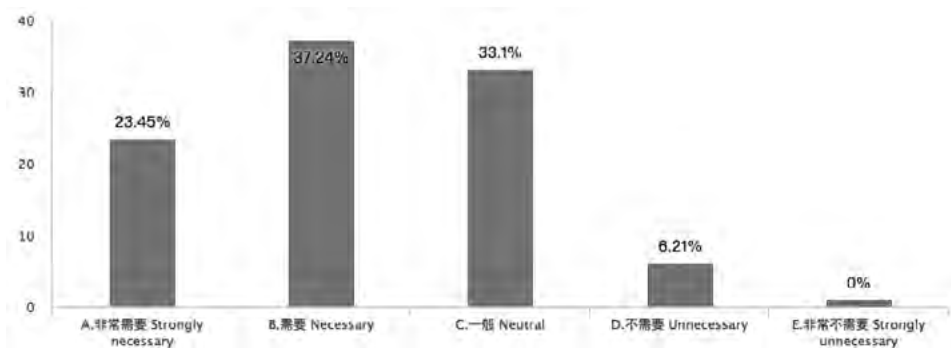


图3.2-6 学生对文化教材或读物的需求

3. 教学环境偏好

本部分一共4道题,前2道题旨在从学习者的角度了解教学环境是否会对文化体验课学习效果产生影响;后2道题意在考察文化体验课师生关系融洽度和学习者的参与度。

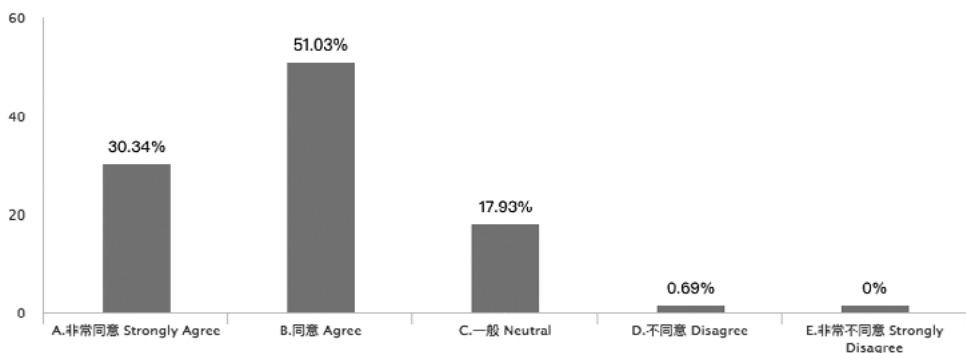


图3.2-7

在教室的布置上,表示非常同意和同意“在具有中国元素装饰的教室里开展中国文化体验课能使我更好地学习”的学习者占81.37%;17.93%的学习者持一般态度;还有0.69%的学习者表示不同意(如图3.2-7)。这反映了中国元素装饰的教室环境对大多数学习者能产生正面的影响。教师在教学环境的考量上,要注意有条件的情况下,尽量对教室进行中国风的元素装饰,比如悬挂喜庆的中国结、中国灯笼、中国风箏;张贴中国画、剪纸、书法作品等,从而营造良好的文化学习氛围。

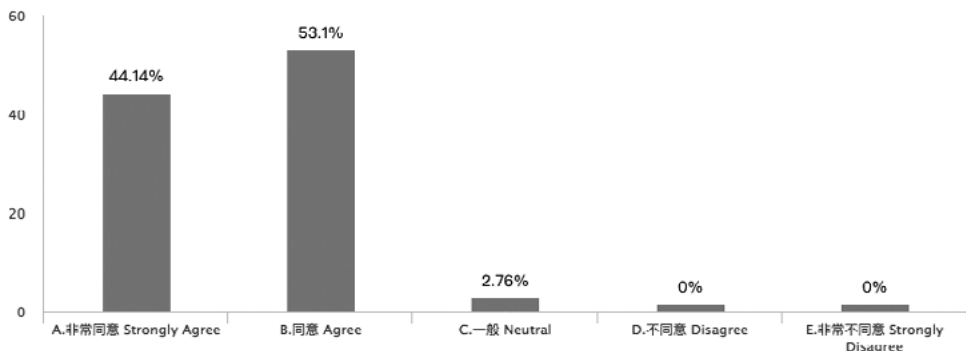


图3.2-8

在现代化教学设备使用上,表示非常同意和同意“现代化教学设备的使用能帮助我更好地学习中国文化”的学习者占97.24%;2.76%的学习者持一般态度;没有学习者表示不同意或非常不同意(如图3.2-8)。可见,绝大多数学习者对现代化教学设备的使用认可度较高,赞同现代化教学设备的使用有助于中国文化的學習。教师要注意根据教学点实际情况,充分利用现代化教学设备辅助教学,帮助学习者更好地探索中国文化。

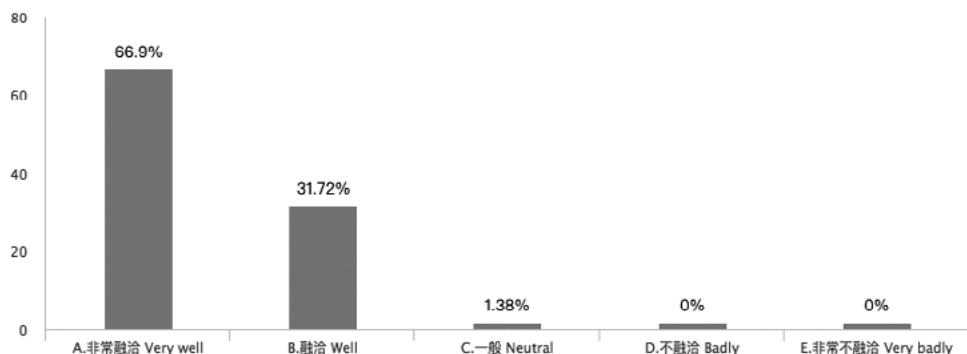


图3.2-9 学生对课堂师生关系的评价

在课堂师生关系方面,由图3.2-9可知,66.9%的学习者认为文化体验课中课堂师生非常融洽,31.75%的学习者认为融洽;1.38%的学习者认为一般。师生关系是教学环境的一大要素,也会直接影响到课堂教学效果。教师在课堂教学中需注意营造良好的师生关系,融洽的氛围有助于学生对异文化的學習。调查显示,目前绝大多数学习者对文化体验课上师生关系持正面积极的评价。

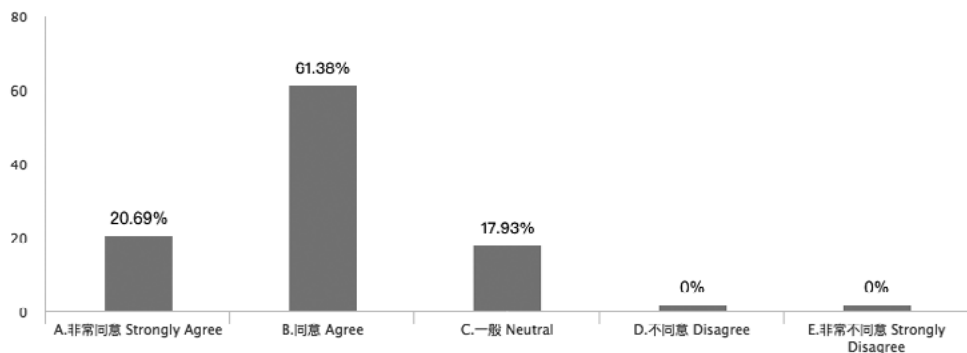


图3.2-10 学生课堂参与度

在文化体验课上的参与度方面,学习者对“在中国文化体验课开展过程中我积极参与”进行选答。表示非常同意和同意的学习者占82.07%;17.93%的学习者表示一般;没有学习者表示不同意或非常不同意(如图3.2-10)。“亲历参与性”是体验式学习的一大特征。体验式文化课堂关注学生的参与程度和参与感受,而这也是文化体验课区别于一般传统文化课的一大特色。根据调查结果可以看出,大多数学习者在文化体验课上的参与度较高。

4. 教学过程偏好

本部分一共6道题,意在了解学习者在文化体验课教学过程中的学习偏好。

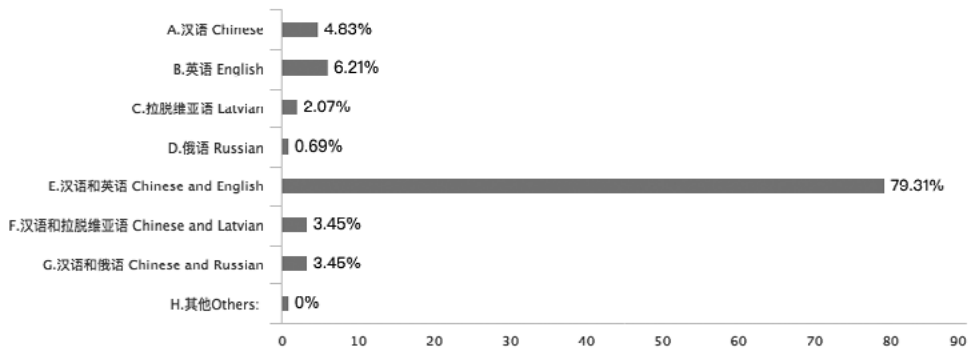


图3.2-11 学生倾向的课堂教学语言

在文化体验课课堂语言的使用上,由图3.2-11可知,绝大多数学习者希望教师同时用汉语和英语进行教学,占总数的79.31%。虽然拉脱维亚官方语言是拉脱维亚语,俄语在日常使用中也十分普及,但英语作为国际通用语在拉国的语言教育体系里有重要地位,小学中学大学均设有英语课程,在大学阶段很多课程也是英语授课,所以拉脱维亚学习者普遍具有较强的英语语言能力。在文化体验课上,使用英语作为中介语,有助于学生对文化知识的理解,也便于学生阐述文化观点。但需注意的是汉语的使用也是有必要,这既符合文化体验课的教学原则,也符合学生学习语言和文化的需求,让语言表达文化,文化丰富语言,使学生在文化学习和语言学习上双丰收。

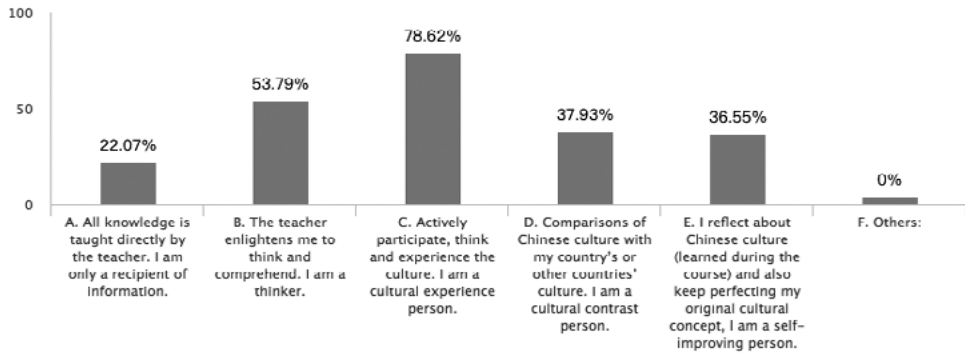


图3.2-12 学生课堂角色

关于学生课堂角色, Patrick R. Moran教授认为文化体验教学不同于传统的文化教学,学习者的文化学习应该是一个有意识、有目的的过程,在体验中、思考中、对比中,完善文化认知。调查结果显示,大多数学习者希望自己是“文化体验者”,占78.62%,远超过占22.07%的“单一信息接受者”。这反映了大多数学习者相较于传统的单向知识灌输,更倾向于“文化体验”,希望成为文化体验者,而不是单向接受文化信息。此外,还有53.79%的学习者选择“文化思考者”;37.93%的学习者选择“文化对比者”;36.55%的学习者选择“自我完善者”;(如图3.2-12)。这体现了学习者较高的文化学习要求,教师在文化教学过程中要深刻把握文化体验教学本质,协助学生进行文化思考、文化对比、文化反思,实现文化学习的目标。

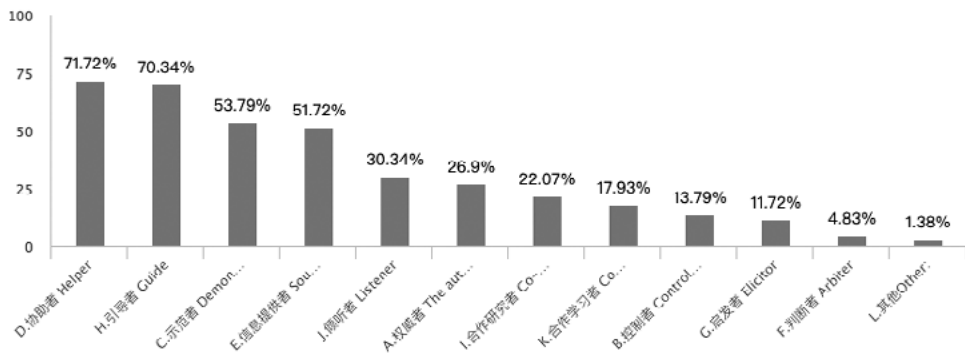


图3.2-13 学生对教师角色的期望

教师角色也是Patrick R. Moran教授在文化体验教学中较为关注的一个方面。对于“在文化体验课上,你希望你的老师扮演什么角色?”,由图3.2-13可知,协助者、

引导者、示范者、信息提供者位居前四,分别占71.72%、70.34%、53.79%、51.72%。由此可见,教师作为协助者、引导者、示范者、信息提供者的角色是学习者较为期望的,那么目前实际教学中教师都主要扮演了哪些角色呢?是否有需要改进之处?这将在教师问卷分析第3.3小节进行阐述。

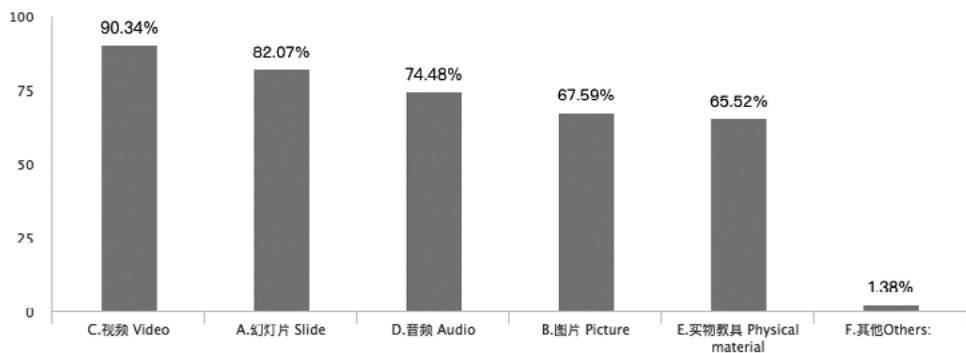


图3.2-14 学生喜欢的教学辅助手段

在文化体验课上学习者喜欢哪种教学辅助呢?根据调查结果由高到低为:视频、幻灯片、音频、图片、实物教具;其它项也有学习者勾选,并注明“讲述个人经历”和“肢体语言”(如图3.2-14)。可见,相比实物教具,现代化教学辅助更受学生欢迎,其中集视听一体的动态影像视频最受欢迎。教师要注意合理安排教学环节,搭配使用相应的教学辅助手段来提升课堂教学效果,充分调动学生的多种感官,不断丰富文化体验的层次。

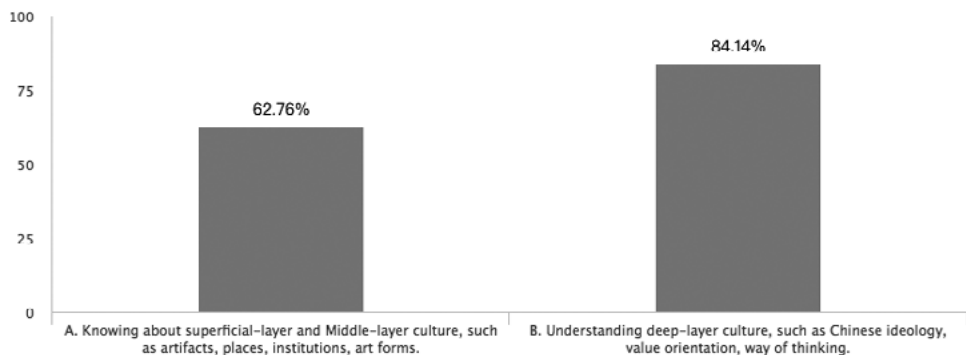


图3.2-15 学生希望学习的文化深度

关于文化学习深度方面,84.14%的学习者希望“了解深层次的文化,比如:中国人的思想观念、价值取向、思维方式”;62.76%的学习者希望“认识表层和中层的物质行为文化,比如:物质产品、居所、机制、艺术形式”(如图3.2-15)。这反映了学习者对了解各层次的文化均有需求,且对深层次文化需求更大。教师在文化体验课开展过程中,展示表层和中间文化的同时,也要引导学习者对深层文化进行思考和探究。

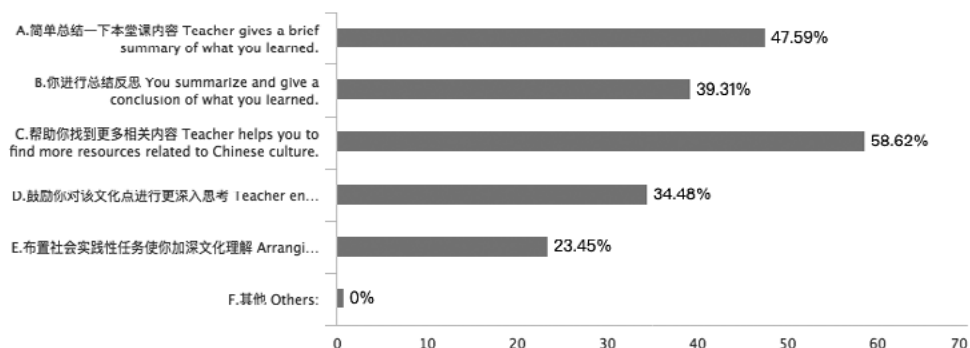


图3.2-16 学生倾向的课堂结束方式

对于文化体验课的结束方式,由图3.2-16可知,半数以上学习者希望教师提供查找更多相关内容的办法,占58.62%;这反映了学生对进一步了解相关文化内容存在需求,同时也体现教师的协助和引领作用。教师可在课程结束前提供学生一些实用有趣的学习链接,让感兴趣的同学课下自行探究,也可以采用组建文化兴趣小组群的方式,线上分享文化信息,进行延伸学习,巩固文化体验课学习成果;此外,有47.59%的学习者希望教师简单总结一下学习内容;39.31%希望自己来进行总结;34.48%希望教师鼓励自己进行更深入的思考;23.45%希望有社会实践任务。可见,文化体验课的结束方式应有别于以往传统课堂的一言堂形式,除了教师进行总结所学外,还有其它多种方式可以灵活采用。

5. 教学反馈与建议

本部分一共5道题,前3题旨在考察学习者对文化体验课的满意度、学习收获和课程需求;后2题为主观题,目的是从学习者的角度了解该课程的不足之处,倾听学生的意见和建议。

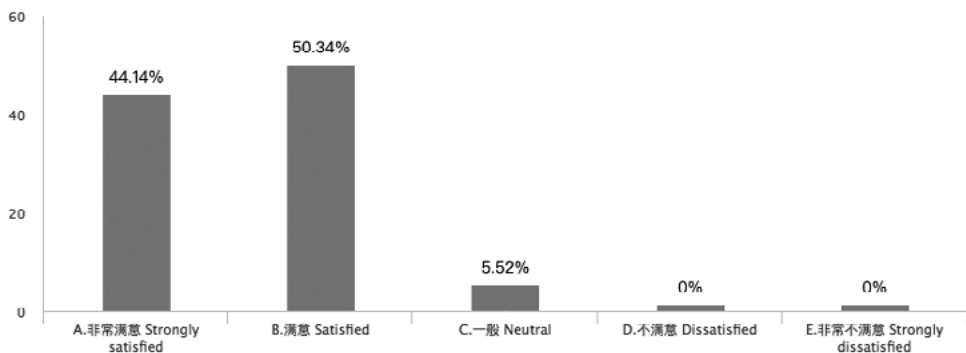


图3.2-17 学生对文化体验课的满意度

关于对目前文化体验课的满意度,调查数据显示,表示非常满意和满意的学习者占94.48%;持一般态度的学习者占5.52%(如图3.2-17)。可见,学习者对目前文化体验课满意度较高,但仍不可忽视持一般态度的学习者,这也恰恰体现了文化体验课仍有改善空间。

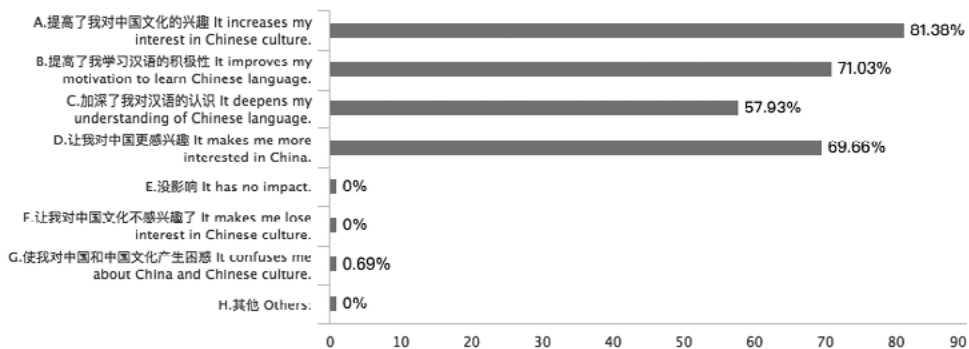


图3.2-18 文化体验课对学习者的影响

在文化体验课对学习者的影响方面,根据调查结果(如图3.2-18),主要集中在“提高了我对中国文化的兴趣”、“提高了我学习汉语的积极性”、“加深了我对汉语的认识”、“让我对中国更感兴趣”四个正面影响,可见文化体验课不仅是学习者了解与学习中国文化的良好途径,同时也对学习者的汉语学习起到了促进作用。此外,在数据统计中还发现了有一位学习者表示“使我对中国和中国文化产生困惑”。通过分析,该学习者学习汉语时长在半年以下,是初级汉语水平学习者,对汉语和中国文化知之甚少,同时加上个人经历和理解的差异,产生困惑是可以理解的。这就提醒教

师在文化体验教学中要时刻注意学生的反馈,关注学生的个体差异性,并在教学中预留出答疑的时间,及时了解学生的想法,帮助学生排除困惑。

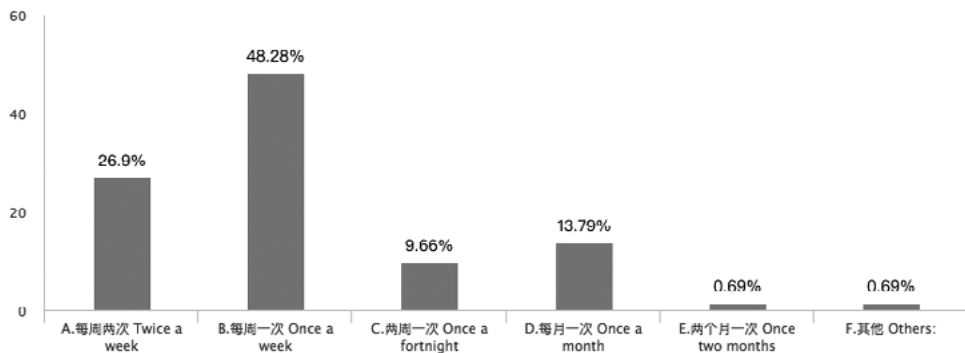


图3.2-19 学生倾向的课程频次

在课程频次安排上,48.28%的学习者希望文化体验课可以每周一次;26.9%的学习者希望每周两次。其他这一选项也有学习者选择,并注明“Three times a week每周三次”。这反映了大多数学习者对文化的需求和对文化体验课的喜悦。但根据目前教学安排和师资情况,大多数高校较难满足这一需求。

本部分最后设置了2个主观题。

第一、你认为目前中国文化体验课存在哪些问题?

据调查统计,145位被调查者里共有46位回答了此题,其中16位认为目前文化体验课开展得很好,暂无问题并表示感谢。剩余30位的回答,根据所反映的问题可总结为以下四个方面:一、在课程安排上,多数学生反映文化体验课课时量太少;部分教学点课程开展时间安排在早上,会出现学生因为起不来而放弃参加的现象,且早上比较无法集中注意力;上课时间和其他课程有冲突。二、在教学内容上,文化教学内容缺乏与当今现实生活的联系;每个文化主题一次课完成导致不细致、过于笼统,需分模块多次完成,比如中国美食,可分区域多次课完成;三、在学习资料上,多数学习者表示没有纸质学习资料,认为纸质学习资料可以帮助其课后复习,同时如果有事无法参加该课程,纸质学习资料可以帮助其了解课程内容;缺乏提供课后了解更多相关文化内容的资源和渠道。四、在教学方式上,课堂上要注意对个体的关注;教师课上用太多英语,希望适当使用汉语讲解;学习文化时与语言的联系较少,比如:相关的词、例句以及中国人常用的场景表达;视频播放时有时没有英文字幕导致无法理解;课后缺乏文化巩固,容易遗忘;

第二、为了改进我们的中国文化体验课,你有什么建议?

据调查统计,145位被调查者里共有30位回答了此题,其中8位仅进行称赞和致谢,剩余22位学习者给出的建议总结如下:一、在课程安排上,建议增加课时量,以保持对文化的熟悉度,增加了解度;文化体验课上课时间建议安排在下午5点后或晚上,这样可以避开和其他课程的时间冲突。二、在教学内容上,内容上建议多介绍些中国武术、哲学、自然环境、当代国情、艺术、中医、电影;用鲜活的例子展示当下的中国,让讲述的文化内容更容易理解和触碰;希望了解更多当代中国文化和潮流,从而更好地了解现在的中国。三、在学习资料上,建议上课前每人发一张简要的学习资料,涵盖本次文化体验课的主题,及相关新词新句子,有利于学生跟上教学步伐;提供一些课外学习资料,以供课余时间自习;提供一些实用有趣的文化教材和文化读物,比如书法相关的书籍,有利于课下自己练习,巩固课上所学,并通过长期练习,掌握这门艺术;建议教师介绍一些有用的网络文化资源,可以进一步了解。四、在教学方式上,建议教师在组织有趣的课堂时也要注意对个体的关注;学习文化的同时结合相关汉语词汇、必要的句子和真实文化情境会话,也要联系以前学过的词句;建议如果是中文视频,要注意搭配英文字幕,或者使用英文的视频,防止因不理解而带来困惑;课上可加入一些具有挑战性的小任务,使学习更有趣;课下布置一些复习作业或任务,巩固所学,比如朗读新学的文化词汇、写一些小感想等;

(二) 教师教学情况调查分析

通过对教师的问卷和访谈调查,可以发现目前中国文化体验课在实际开展中有很多成绩,可圈可点。学校和孔院的支持、教师自身具备较高的文化传播意识都有助于文化体验的开展,但为了让课程可持续规范化发展,仍有一些问题,需引起重视并改进。在教学内容方面,教师们主要集中在传统文化的介绍,缺乏当代文化和古今联系的输入,这样无法满足学生全面了解中国文化的诉求,也不利于学习者文化能力的培养;在文化教学主题的选择上虽然十分多样,但缺乏系统性和连贯性,教师对文化主题的选择较为随意,没有制定统一规范的纲领性文件。在教材需求方面,教师对文化教材存在较大需求,但目前各教学点文化教材和读物缺口较大,学习资料主要是各位教师自行多方收集资料拼凑而成,教学内容存在缺乏逻辑性、规范性、科学性的现象,同时自编学习材料也耗费了教师们极大的精力,而忽视对教法的钻研。在教学过程方面,教师普遍忽视“以文化教学为主,适当结合语言教学原则”,在文化体验课上主要用英语进行讲授,此点有待改进,也更符合学生的学习需求。在教师角色上,目前教师实践中较好的扮演了示范者、信息提供者、协助者、引导者和合作研究者的角色,但作为判断者、启发者的角色有待加强,而作为倾听者和合作学习者的角色则非常欠缺。学习者对教师“倾听者”这一角色也较为关注,需引起重视。在教学活动上,目前教师们采用的教学活动虽然总体符合体验教学的理念,但种类比较局限,有待突破。而

对于教师在教学中遇到的困难主要集中在“文化用品缺乏”、“缺乏合适的文化教材和其它参考资料”、“语言障碍”这三项。笔者在第四章将提出相应对策。对于教师自身在文化知识储备、外语能力、中华才艺能力上的不足,应对之策笔者也将在第四章进行探讨。

四、拉脱维亚高校文化体验课教学的思考

通过对拉脱维亚六所高校文化体验课进行全面的调查分析,本章笔者将对拉脱维亚文化体验课在开展中的优势与存在的问题进行思考,总结优势、揭示不足、寻求对策,从而实现本研究目的。

(一) 优势之处

1. 课程开展有“三重视”保驾护航

文化体验课近年来在拉脱维亚各高校教学点有声有色的顺利开展,得益于孔院、各教学点校方和教师的重视。首先,拉脱维亚大学孔子学院自2011年建立以来一直致力于满足拉脱维亚人民对中国语言文化学习的需求,增进拉脱维亚人民对中国语言文化的了解,加强中国与拉脱维亚教育文化交流合作。拉大孔院在传播中国文化方面,除了定期开展大型文化活动、组织暑期文化夏令营之外,还鼓励下设各高校教学点积极开展中国文化体验课程。孔院网站上还开辟了“中国文化”和“课堂剪影”专区,及时展示文化体验课优秀成果。二是各高校教学点校方对文化体验课的支持,校方积极协助与配合任课教师进行课程宣传,并为任课教师提供及时的帮助。三是任课教师文化意识较强,重视文化体验课程。各教学点任课教师都是汉语国际教育背景出身,掌握专业技能的同时也满怀教授汉语、传播文化的使命感,加之出国赴任前都受过国家汉办组织的专业培训,培训中除了打磨教学技能,也充实了思想理念,明确了出国赴任的工作职责,对“不忘初心,牢记使命”有更深的感悟。此外,语言学习离不开文化学习的自然规律和拉脱维亚学习者对中国文化有较强的需求等因素,也促进了文化体验课的顺利开展。

2. 体验式文化课堂实现学生“三高”,效果突出

通过调查分析可知,以体验式教学为特征的文化体验课实现了学生的“三高”,即参与度高、活跃度高、满意度高。文化体验课上教师秉持体验式教学理念,坚持以学生为主体、教师为主导的原则,让学生最大程度的参与到学习过程中,发挥学生主观能

动性,变被动学习为主动学习,让学生成为文化学习的主体。在文化体验教学过程中,教师充分借助多媒体信息技术,让学生在视听说相结合的文化情境中体验文化。另外,还采用动手体验、观点讨论、游戏设置等体验式教学活动,调动学生学习积极性,有效提高课堂活跃度。体验式文化教学关注文化学习的全过程,让学生在亲历中,眼观、耳听、口说、味尝、手动、心记、脑想,多感官全身心参与,在参与中感知文化、了解文化、学习文化。可见,以体验式教学为特征的文化体验课是一种有效、有趣、有利的文化教学形式,在教学实践中受到了学习者的广泛好评。

3. 学生文化兴趣广泛,教学主题丰富多样

拉脱维亚教育系统发达完善,重视语言教育,并对语言文化保持开放包容的态度。拉脱维亚国民普遍掌握多国语言,且热衷于学习外语,了解外国文化。拉脱维亚地处东西文化交汇处,境内不仅有土著拉脱维亚人,还有俄罗斯人、德国人等其它各国人的后裔,呈现出多元文化特征,使得拉脱维亚人对不同文化更具包容度。调查显示,拉脱维亚汉语学习者对中国文化的喜爱度较高,乐于了解不同时期、不同层次的中国文化,感兴趣的文化主题广泛,涉及衣食、艺术、节日、国情、地理历史等各个方面。目前文化体验课教学主题丰富多样,基本上覆盖了学生感兴趣的众多文化主题,能较好地满足学生从不同主题了解中国文化的需求,弥补语言课上因教学时间有限,语言学习任务量大,导致对文化介绍不足的缺陷,成为汉语课堂的补充和延伸。

4. 注重文化对比与多元互动,师生共享多元文化

比较是人们认识客观事物的一种重要方法。^[1]汉语学习者可以借助文化对比更好地了解中国文化。文化对比主要涉及文化共性和文化个性两大方面。^[2]在文化体验课教学中采用文化对比的方法不仅有助于学生学习中国文化,也有助于提升学生对多元文化的认识和理解。目前拉脱维亚高校汉语教学点教师普遍具有较强的文化对比意识,在文化体验课的开展过程中注重文化对比,比如在进行中国饮食教学时同拉脱维亚的饮食进行对比,中国国画教学时同西方油画进行对比,中国传统节日对比拉脱维亚本土节日等,以此帮助学生获得更客观的多元文化认识。此外,体验式学习理论强调学习个体与外界的交互性作用,在文化体验课堂上注重交互性的实施,强调多元互动原则,激发多元互动将有助于提高学习效果。目前文化体验课教学过程中教师能充分的利用多媒体优势,调动学生与环境条件的互动。通过体验型教学活动促进师

[1] 戚雨村.外语学习与语言学学习[J].外国语(上海外国语大学学报),2003(06):1-5.

[2] 谭载喜.文化对比与翻译[J].中国翻译,1986(05):7-9.

生互动、生生互动,并鼓励学生进行文化思考,促进内在文化观念新知与旧识的互动。师生在文化对比和多元互动中,共享多元文化带来的魅力。

(二)存在问题

1. 文化体验课课程开展缺乏系统性

主要体现在以下两点:

一是课程课时安排和内容选择上缺乏系统性。首先,由于目前对外汉语学界还未出台统一的文化大纲,且目前在海外教学中发挥较大指导性作用的《国际汉语教学通用课程大纲》虽对海外汉语学习者的文化能力要求进行了分类描述,但并未给出具体的实施细节,所以教师在进行文化教学时缺乏一个科学、统一的标准可供参考。其次,拉脱维亚孔院及各高校教学点均没有制定指导文化体验课教学的教学计划和课程教学大纲,大多数教学点甚至也没有制定正式的课程安排计划表,只是任课教师根据教学情况灵活安排文化体验课的上课课时和教学内容,随意性较大,对课程缺乏系统、科学的安排。还有,目前拉脱维亚汉语教师来源主要是国家汉办每年派出的汉语志愿者,汉语志愿者教师任期一般为一年,最多不超过三年,所以教师流动性较大,这样就存在离任志愿者和新任志愿者工作交接的问题。志愿者交接工作时重心主要放在语言教学方面,对文化体验教学相关工作时常交接不到位,再加上缺乏文化体验课课程建设意识,没有正式的指导文化体验课开展的课程教学大纲和课程安排计划表,平时课程安排和内容选择主要由任课教师决定,从而导致新任志愿者无法全面获知该课程之前的教学情况,课程衔接上极易出现问题。如笔者之前给基础班学生开展京剧脸谱体验课时,发现学生兴趣低下、积极性不高,经了解原来前任志愿者已经给他们上过这一文化内容了,而这也使得教学效果大打折扣。

二是课程教学评价缺乏系统性和全面性。教学评价是针对学生的学和教师的教进行的双向价值评价,具有诊断、激励、调节等作用,有助于学习者、教师和课程本身的发展与完善。“教学评价既是教学设计与实施的终点,又是教学活动继续向前发展的起点,在整个教学体系中具有举足轻重的地位和作用。”^[1]但目前拉脱维亚高校教学点文化体验课的教学评价环节没有引起足够的重视,较为零散、随意,没有成为课程教学的有机组成部分。具体表现为:在评价对象上只局限于对学生学习成果的评价,忽略了对教师教学工作(准备、组织、实施、过程)的评价;在评价内容上只局限于学生对某一文化内容的了解和文化物品的呈现,缺乏将文化反思、态度、价值观等方面的变化纳入评价范围;在评价方式上缺乏用发展的眼光来进行评价。缺乏科学、系统的教学评价机制,就无法发挥教学评价为学习者、教师和课程带来的促进作用。此

[1] 唐智芳.文化视域下的对外汉语教学研究[D].湖南师范大学,2012.

外,目前教学界教学评价理论、类型、方式众多,那么何种教学评价机制适合文化体验课的教学与发展呢?这点值得深入思考。

2. 缺乏文化教材、读物及文化用品

文化教材是教师备课和上课有利的指南,也是学生文化学习的工具;文化读物是提供中国文化信息的又一重要渠道,不仅可以为教师的备课提供信息来源,也可以作为学生日常了解中国文化的课外补充;文化用品是文化体验课上不可或缺的一部分,学生动手体验离不开文化用品的提供。目前拉脱维亚各高校教学点面临师生对文化教材、读物的需求同实际供应现状不相协调、对文化用品的需求同实际提供不相匹配的现状,而这将不利于文化体验课程的可持续发展。对该问题的解决需要从汉办、孔院、教学点校方和任课教师四方面着手进行,笔者将在下文改进措施一节详细阐述。

3. 教师自身多项能力有待提升

国家汉办在选拔拉脱维亚汉语教师志愿者时对学历要求较高,均需本科学历以上,且通过笔者的调查这些汉语教师志愿者研究生专业均是汉语国际教育,在国内进行了系统、全面的对外汉语教学知识和技能的学习,但是在赴任国实际教学实践中还是感受到了自身能力的不足,具体体现在:文化知识储备不足、外语能力不足、中华才艺能力不足、设计教学活动能力不足、对教学对象研究不足。这些不足给文化体验课教学的开展带来了一定的阻碍,影响了教学效果和学生的文化学习效果。而且这些不足所产生的挫败感,也给教师带来了一定的困扰,不利于教师的身心健康。导致这些不足的原因是多方面的,教师本身、培养单位、国家汉办等。对于如何改善这一局面,提升这些不足,成为了需要直面且亟待解决的问题。

(三)改进措施

鉴于目前拉脱维亚各高校汉语教学点文化体验课教学开展的现状和存在的问题,笔者认为拉脱维亚文化体验课需要在以下几方面进行改进或加强。

1. 重视文化体验课课程建设

重视文化体验课课程建设是有效规范文化体验课教学,促进课程迈向系统化、有序化的重要举措。首先是教学基本文件的制定。教学基本文件具有科学性、规范性和指导性的特征,教学基本文件的制定和贯彻实施有利于文化体验课程建设,让文化体验课朝制度化、系统化的方向发展。教学基本文件包含教学计划、教学大纲、课程安排。笔者建议由孔院牵头集合多方师资力量,制定适合拉脱维亚文化体验课教学实际

的教学计划和课程教学大纲。然后各高校教学点根据教学计划和大纲的要求,进一步制定文化体验课学期课程安排,每个教学点的学期课程安排计划表都要做好纸质和电子版存档工作,可供新任志愿者查看,有助于了解文化体验课教学开展情况。

其次是文化体验课教学评价体系的建設。体验式学习理论强调过程性和持续性,体验式文化课堂的教学评价方式也要与之相协调。具体措施笔者从以下四个方面展开:一、在评价理念上,文化体验课教学评价体系的建設要立足于评价的全面性、系统性和发展性,坚持评价过程与教学过程相结合、多元化教学评价与发展性评价相结合、量化评价与质性评价相结合的原则,采用多元评价观、发展评价观、动态评价观进行评价,充分发挥教学评价的诊断、反馈、激励、调节等功能。二、在评价主体上,注重评价主体的多元性。对于学生的学习情况和学习成果,采用学生自评、学生互评、教师评价。对于教师的教学工作,采用教师自评、教师互评、学生评价。体验式学习理论认为每个学习者都是在自己原有的人生经验和思想观念下进行体验学习的,学习者在体验中经历新知识和原有知识的碰撞与融合。学生自评,有利于学生深入思考和察觉自己在体验中所产生的变化,能客观了解自己当前的学习情况,为下一步学习提供方向,也为是否达到课程教学目标提供了一个参考依据。此外,由于学习者个体差异性的存在,体验的结果也会有所差异。学生互评较好的利用了这些差异,使评价的视角更为全面,而且差异的相互碰撞也使得评价更为深刻生动。教师对学生的评价则应贯穿教学的全过程,用发展的眼光、激励的手段,提高学生的积极性,进而提升学习效果。对教师教学工作的评价“不是给教师的教学打分、做一个好或不好的判断,而是为教师的教学提供反馈信息,对教师的教学进行分析、诊断,从而促进课堂教学水平的提高。”^[1]师生共同参与评价将更为客观全面的为教学提供真实反馈,有助于师生的共同进步。三、在评价内容上,注重评价内容的全面性。要对学习者在文化体验中认知内容、认知方式、认知原因和认知自我四个阶段的情况进行评价,同时注重学生的个体差异性和发展性,采用量化评价和质性评价相结合的方式;要对教师教学工作的准备、组织、实施的全过程进行评价,注意进行精细、准确的描述。四、在评价方式上,注重评价方式的多样性。设置学生文化体验成长档案袋,收集学习者在文化体验过程中的点滴成果,学生每学期进行一次成果展示或者文化学习汇报;还有定期的师生谈话、文化情景测验、文化交往记录、调查访谈;课上的小组讨论、随堂检查、观察记录、作品评价等多种方式。

^[1] 丁朝蓬,梁国立, Tom L. Sharpe. 我国课堂教学评价研究概况、问题与设想[J]. 教育科学研究, 2006(12): 10-14.

2. 拓宽教学资源渠道, 重视图书管理制度

拓宽教学资源渠道, 重视图书管理制度有利于解决目前在文化体验课开展过程中面临的教材材料缺乏的问题。具体操作可从汉办、拉大孔院、教学点校方、任课教师四方展开: 对于汉办, 首先是重视开发多种媒体有机结合的数字化教材。教材开发要重视结合当前新科技、新技术, 如VR虚拟技术和AR增强现实技术的使用。由于海外文化体验课堂不同于国内留学生文化体验课堂具有目的语文化环境的天然优势, 所以海外文化课堂如果有了VR虚拟技术和AR增强现实技术等新技术的加入, 将极大提高文化体验效果。数字化教材具有多模态的特征, 具体包括多媒体课件、文化视频、音频、图片、电子教材等。目前拉脱维亚各教学点多媒体设备设施齐全, 能满足使用数字化教材对设备条件的要求。此外, 数字化教材的供应不受时间、空间、数量的限制, 具有及时性、高效性、广泛的特点, 省去纸质教材的运送、印刷等费用; 其次是汉办要重视赠书网站书籍种类的更新, 丰富赠书网上图书种类和文化用品种类, 并建议开放订书渠道和文化用品订购渠道。

对于拉大孔院, 建议借助百度网盘建立文化教学资源集合库, 方便教师及时上传文化体验教学课件, 也可下载自己所需课件, 积少成多, 汇聚每任汉语教师志愿者的智慧成果; 设立文化体验教学网络资源分享群, 各教学点教师在文化体验备课过程中, 可及时转发在网络上收集到的有用的视频、图片等各种教学资源, 实现资源互通, 不断丰富和完善课程内容, 提升教学质量。此外, 目前拉脱维亚虽然没有规模化的唐人街、中国城, 但已有不少中餐馆、茶艺室、武术馆等营业场所, 笔者认为可以孔院牵头与这些场所进行合作, 充分利用这些社会资源, 将文化体验教学从局限的课堂搬到校外, 这也可以解决文化用品的不足带来的问题, 比如在里加有几家专门的茶工作室, 教师可以带领学生到茶工作室进行茶文化教学, 里面有丰富齐全的茶艺术品供师生使用, 同时相应的孔院也可以在网站或文化庆典活动时, 对该茶工作室的进行宣传, 提高该茶工作室的知名度, 实现双赢。

对于教学点校方, 首先是重视图书管理制度的建立。设立专门的中国图书室或者提供专门的中国图书藏书区域; 完善图书室书籍登记与管理制度; 对图书建设要有短期和长期目标, 促进图书建设的可持续发展; 定期对学生的图书参阅需求进行调查, 以提供更为符合学习者需求的图书资源。此外是校方对图书建设给予适当的经费支持, 以尽快丰富图书种类和藏量; 各教学点间可以互通有无, 特别是孔子课堂教学点图书资料比非孔子课堂教学的更多, 可以互相借阅, 但需做好图书出入库登记工作。

对于任课教师, 关注教材发展动态, 结合学生特点和课程特点选择合适的文化教材和读物; 重视图书宣传和管理工作, 熟悉本教学点的图书种类、图书的使用范围及优缺点, 建议可以每学期开展一次图书宣传介绍会, 让学生了解自己所在教学点的图书资源, 提高图书使用效率; 由于拉脱维亚各高校汉语教学点任课汉语教师志愿者具

有较大流动性,每年一次的订书机会,一般是由新任志愿者根据自己将来的教学所需进行订购,但由于新任志愿者对教学点情况不熟悉所以常常无法较好的订购实际所需图书和用品,为此新老志愿者之间的图书用品交接工作要十分重要;图书管理制度的建设还要求做好登记工作,志愿者每学期提交一次图书使用心得,结合实际教学对图书建设的长短期发展提出建议,对下一轮的图书订购提出建议,以供新任志愿者参考。

3. 重视在岗教师能力培养,启动定期培训交流计划

目前拉脱维亚高校汉语教学点的师资主要是汉办派遣的汉语教师志愿者,且均为国内高校在读研究生或毕业不久的研究生。这些汉语教师志愿者虽受过良好教育和相关教学技能训练,但教学经验较为缺乏。据笔者调查发现,目前对汉语教师志愿者的培养主要局限在国内研究生阶段的校内课程学习和出国前汉办提供的短期汉语教师志愿者培训,赴任后则没有再接受过相应的职业能力培训。再加上在拉国实际教学中出现的自身多项能力不足的问题。可见,对在岗教师能力的持续培养是十分重要的。笔者认为对在岗教师能力的培养,除了教师要加强自我文化素养的培养,树立提高自身文化素养的意识,平时多学习、多阅读、多积累外,还需要孔院和汉办的相应持续培养。

对于汉办的建议,建立在职教师网络课程在线学习平台。笔者认为网络课程在线学习是一个增加文化知识储备的有效途径。虽然汉办派出的汉语教师志愿者遍布世界各地,但是通过网络课程可以不受时间和空间的限制,及时学习到各类汉语言文化课程,聆听到世界各地对外汉语教学经验丰富的研究者们的精彩课程。同时,也可以在平台上相应专题的讨论组里面对疑难问题进行讨论,互相交流经验和看法。通过在线网络课程学习,教师可以不断吸收新知识,储备新能量,提高自身知识水平和教学能力。

对于拉大孔院的建议,首先是定期举行教学研讨会。各教学点任课教师可围绕某一开展过的文化主题,进行“文化体验课的准备、实施及反思”研讨会。各教学点教师畅所欲言,分享课程开展中有效的教学方式方法,互相借鉴学习;提出开展中遇到的困惑与难题,各位教师可以集思广益共同解决教学难题。笔者认为研讨会的开展,各教学点间教师教学经验的分享与探讨,将有利于文化体验课程质量的提升,也有利于教师个人职业能力的进步与发展。其次是为在职教师提供系列拉国文化专题讲座。“文化不是单行道,而是双通道,所以教师要具备母语和学生所属社团的文化知识。教师有了这两方面的意识,就能在两种文化比较中自由导人。”笔者在实践中发现由于拉脱维亚是个较为冷门的东欧小国,鲜有专门介绍拉脱维亚文化的汉语版书籍或者英文版书籍,而且网络上对拉脱维亚风土人情的相关信息也较为有限且可信度不高,

故汉语志愿者教师对该国历史文化、风俗习惯的了解渠道较为有限。所以笔者建议拉大孔院可以邀请拉大人文学院的教授,为在岗汉语教师志愿者提供系列拉国文化讲座,系统介绍地道的拉脱维亚文化,帮助教师更好地了解这个国家的文化习俗,此举不仅有助于教师更好地了解学生的文化背景,也有助于教师更好地融入当地生活。最后是为在岗教师提供外语能力进阶培训,孔院可以联系各高校汉语教学点外方负责人,了解高校是否有开设英语课程或拉语课程,如有开设可以协商为汉语教师志愿者提供外语课程学习机会,有助于教师外语能力的提高。在海外任教,教师需要面对的新情况、新挑战无处不在,所以海外汉语教学事业的发展,除了要重视学生汉语水平和文化能力的提高,为学生创设良好的学习资源外,也要重视教师各方面能力的提高,为教师的成长提供一定的支持。

参考文献

专著:

- [1] 李杨.中高级对外汉语教学论[M].北京:北京大学出版社,1993:147.
- [2] 尚劝余,贝德高,董芳.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].昆明:云南人民出版社,2016:7.
- [3] (美)D.A.库伯著.王灿明,朱水萍译.体验学习[M].上海:华东师范大学出版社,2008.
- [4] 祖晓梅.跨文化交际[M].北京:外语教学与研究出版社,2015.
- [5] 胡文仲.跨文化交际学概论[M].北京:外语教学与研究出版社,1999.
- [6] 李晓琪.对外汉语文化教学研究[M].北京:商务印书馆,2006.
- [7] 唐智芳.文化视域下的对外汉语教学研究[M].长沙:湖南师范大学出版社,2014.
- [8] (美)爱德华·霍尔著.侯勇译.无声的语言[M].北京:中国对外语翻译出版公司,1995:56.
- [9] 覃光广等.文化学辞典[M].北京:中央民族学院出版社,1988.
- [10] Geertz, C. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays* [M]. New York: Basic Books, 1973.
- [11] Moran, P. R. *Teaching Culture: Perspectives in Practice* [M]. Beijing: Foreign language teaching and research press, 2004

期刊:

- [1] 丁朝蓬,梁国立, Tom L. Sharpe.我国课堂教学评价研究概况、问题与设想[J].教育科学研究, 2006(12):10-14.
- [2] 葛中华.文化考察的新视角:语言文化与超语言文化[J].汉语学习, 1994(03):55-59.
- [3] 郭佳,李光霞.从传输式教学到体验式教学[J].北京交通大学学报(社会科学版), 2010,9(01):124-128.
- [4] 胡明扬.对外汉语教学中的文化因素[J].语言教学与研究, 1993(04):103-108.
- [5] 胡尚峰,田涛.体验式教学模式初探[J].教育探索, 2003(11):49-51.
- [6] 何杰.拉脱维亚大学的汉语教学[J].世界汉语教学, 2000(02):111-112.
- [7] 孔艳梅.浅谈来华留学生文化体验存在问题及对策[J].才智, 2015(36):89.
- [8] 林国立.对外汉语教学中文化因素的定性、定位与定量问题刍议[J].语言教学与研究, 1996(01):100-107.

- [9] 吕必松. 关于教学内容与教学方法问题的思考[J]. 语言教学与研究, 1990(02):4-13.
- [10] 鲁健骥. 对外汉语教学基础阶段处理文化因素的原则和做法[J]. 语言教学与研究, 1990(01):37-46.
- [11] 林国立. 构建对外汉语教学的文化因素体系——研制文化大纲之我见[J]. 语言教学与研究, 1997(01):18-29.
- [12] 刘晓梅. 对外汉语教学中文化的定位、体系建构及教师素质[J]. 黑龙江高教研究, 2005(07):56-57.
- [13] 刘丽媛. 论对外汉语教学中文化教学的原则[J]. 安徽文学(下半月), 2012(02):141.
- [14] 李泉, 丁秋怀. 中国文化教学与传播: 当代视角与内涵[J]. 语言文字应用, 2017(01):117-124.
- [15] 李泉. 文化内容呈现方式与呈现心态[J]. 世界汉语教学, 2011, 25(03):388-399.
- [16] 李静. 来华留学生中国文化体验课教学的几点思考[J]. 课程教育研究, 2017(19):10. [17] 刘书艳. 体验式教学模式研究[J]. 教育理论与实践, 2015,35(34):57-60.
- [17] 马叔骏, 潘先军. 论对外汉语文化教学的层次[J]. 汉语学习, 1996(01): 49-51.
- [18] 马春燕. 中国传统文化在汉语国际教育中传播的新途径[J]. 浙江理工大学学报(社会科学版), 2017,38(05):465-470.
- [19] 马一博. 孔子学院文化体验课《中国书法》的教学与反思[J]. 中国书法, 2017(08):32-35.
- [20] 彭飞, 张红. 拉脱维亚的汉语教学历史和近况[J]. 海外华文教育, 2011(04):93-98.
- [21] 宋梅砚. 语言文化教学与“文化体验”研究[J]. 河南大学学报(社会科学版), 2010,50(04):142-147.
- [22] 戚雨村. 外语学习与语言学学习[J]. 外国语(上海外国语大学学报), 2003(06):1-5.
- [23] 谭载喜. 文化对比与翻译[J]. 中国翻译, 1986(05):7-9.
- [24] 王彦伟, 张一萍. 留学生文化体验课程实施关键要素质性研究[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2018,16(06):81-89.
- [25] 王嘉毅, 李志厚. 论体验学习[J]. 教育理论与实践, 2004(23):35.
- [26] 杨岩. 英国曼彻斯特大学孔子学院文化体验课发展模式分析[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2015,13(04):8-13.
- [27] 张菲洋. 对外汉语文化体验课教学策略——以古筝体验课为例[J]. 智库时代, 2017(13): 83-84.
- [28] 赵金铭. 国际汉语教育中的跨文化思考[J]. 语言教学与研究, 2014(06):
- [29] 赵贤洲. 文化差异与文化导入论略[J]. 语言教学与研究, 1989(01):76-83.
- [30] 赵宏勃. 对外汉语文化教材编写思路初探[J]. 语言文字应用, 2005(S1):69-71.
- [31] 祖晓梅. 体验型文化教学的模式和方法[J]. 国际汉语教学研究, 2015(03):53-59.

论文:

- [1] 唐智芳. 文化视域下的对外汉语教学研究[D]. 湖南师范大学, 2012.
- [2] 于婧媛. 拉脱维亚汉语教学现状调查研究[D]. 吉林大学, 2014.
- [3] 于洋. 拉脱维亚汉语教学现状调查与分析[D]. 陕西师范大学, 2017.

对外汉语书法课堂调查与分析

刘晶铭

摘要:回顾中国五千年文化实例过程,书法是中国传统文化的艺术表现形式之一。中国书法包含着非常深刻的哲学思想,而且一直被延续到现在,潜移默化地让中国人的思考问题的方式和日常生活的方式随着书法的发展而改变。在汉语国际推广文化传播方面,前辈们对书法在整个中华文化中的地位、对外汉语的文化内容教学原则、方法,对外汉语教材中文化内容的编排,高校书法课程设置等方面做了非常深入的研究。同时,学者们也通过文献翻阅、问卷调查、课堂观察和师生访谈等调查方式来研究国内外汉语学习者对中国书法的学习动机和态度。本文尝试在汉语文化推广的大环境下,以书法为重点,对来华留学生学习中国书法的学习动机和态度进行调查与分析,找出存在的实际问题,提升对外汉语书法教学和汉字教学的水平,丰富汉语国际推广文化传播的理论研究。

汉语推广工作的内容不仅仅是中国的语言,还有中国的文化。以中国书法这种中华艺术形式推广中国传统文化,有利于增强海内外汉语学习者对于了解中华文化和汉字学习的兴趣。就现在来说,笔者通过对前辈们的书法和动机理论的研究,进而对两所高校进行实地调查,包括问卷调查、课堂观察和师生访谈,从而发现一些对外汉语书法课堂的特点和问题,并对来华留学生学习书法的动机进行对比分析,找出学历生、语言生之间学习书法的差异,然后结合书法教学的现状、前人的理论、实地调查结果和具体的课例分析来探讨有效的教学策略。本研究可为对外汉语教学中的书法教学提供理论和实践上的借鉴和延伸。

The Investigation and Analysis Of Chinese Calligraphy Class

Liu Jingming

Abstract

It is one of the artistic expression forms of Chinese traditional culture to review the process of five thousand years of Chinese culture. Chinese calligraphy contains a very profound philosophical ideas, and has been until

now, subtly let the Chinese way of thinking and daily life way and subject to change with the development of calligraphy. In terms of Chinese international promotion of cultural transmission, The predecessor of calligraphy is in the status of Chinese culture. The contents, principles, methods, content arrangement and teaching Chinese of TCFL are all in Chinese culture. culture university calligraphy done very in-depth research aspects such as curriculum. At the same time, scholars have studied the learning motivation and attitude of Chinese learners at home and abroad through literature review, questionnaire survey, classroom observation and interview with teachers and students. This paper tries to under the circumstances of Chinese culture promotion, with an emphasis on calligraphy, for foreign students learning Chinese calligraphy study motive and attitude investigation and analysis, find out the actual problems, raising the level of calligraphy teaching Chinese as a foreign language and Chinese characters teaching, enrich the study of the theory of the Chinese international promotion of cultural transmission.

It is not just Chinese language, but Chinese culture. The promotion of Chinese traditional culture in the form of Chinese calligraphy is conducive to enhancing Chinese learners' interest in learning Chinese culture and Chinese characters. For now, the author through to the predecessors of the calligraphy and the study of motivation theories and field survey was carried out on the universities, including questionnaires, classroom observation and interview program, such as teachers and students to find some of the characteristics and problems of Chinese calligraphy class, and the motivation, this paper compares and analyzes the foreign student's learning calligraphy find degree between life and language differences in learning calligraphy, and combining with the theory of calligraphy teaching present situation, the former to explore the effective teaching strategy, specific case analysis and field survey results. This study can be used for reference and extension in the theory and practice of Chinese calligraphy teaching in China.

一、绪论

目前来说,各高校中的来华留学生分为学历生与语言生,即来中国的大学读专业的学生和只在大学里学习汉语的学生。而这两类留学生本身对于学习汉语都有不同的学习动机和态度。于是,以此为焦点突破口,全面展开调查与研究。首先,中国书法从任何角度来说,都是以汉字为基础而展开的。它是汉字的不同书写形式,人们以不同的美学眼光来欣赏。然而,一方面,汉字在不同的国家的普及程度、教育地位及状况都不一样;另一方面,中国书法在不同国家的艺术性质、教学情况也不一样。因此,不同国家的来华留学生,对中国书法就会有不同层次的理解,其中包括中国书法所包含的意义和欣赏的艺术标准。汉语教师在进行语言教学时,也会同时进行汉字教学以及

文化输出,如果对于学历生和语言生都进行同样的输出方式,这样的对外汉语教学可以达到预期的效果吗?并且学历生和语言生本身学习汉语的目的就不同,他们对中国书法的兴趣和好奇心会有多大呢?他们会因为书法这一种带有非常浓厚的中国特色的艺术作品进而对中国文化感兴趣吗?本章将具体阐述研究对象、研究综述和研究方法与意义。

(一) 研究对象

本文既研究在华留学生学习中国书法的动机与态度,那么研究对象均为高校中接受了书法教育的外国留学生。因时间地域等条件的限制,笔者以华南理工大学国际教育学院为例,对该高校选择学习书法的学历班和语言班留学生展开调查与研究。

(二) 文献综述

随着时代的发展,越来越多的外国人开始学习说汉语了。相关二语习得理论研究的趋势也从中国人学习外语慢慢转向了外国人学汉语。但由于对外汉语是近几年才开始兴起的,其中的书法教学的发展时间更是短暂,因此国内外关于外国人的书法学习动机的研究还比较少。

1. 关于书法学习动机理论

就目前来说,教育界的动机理论研究在外语学习的领域中已经比较成熟了。例如中国学生学习英语的学习在这方面的研究有很多,如文秋芳的“动机、思想、策略和英语学习者的特征”和石永贞(2000)。到2017年4月底,通过中国知网查找到的对外汉语书法学习动机研究只有66篇,这说明了对外书法教学的研究还不够全面,还有很大的研究空间。

首先是实证类研究。这种钻研也可分为两类,A类是个体在具体方面的学习动机的研究情况;B类则是综合性的研究调查。第二类是理论类研究。这一类不像第一类那样有具体的数据分析,而是通过扎实的理论基础来进行研究。

实证类A类主要有以下研究。

关于此类研究,前人也做了很多努力。最值得借鉴的是杨洋(2016)和胡宇宸(2011)的文章。杨洋通过分析安徽大学、南京大学、南京师范大学等几所高校开设书法课的现状,来找出影响留学生学习书法的动机因素以及汉字圈和非汉字圈留学生之间的差异,提出针对不同汉字圈的因材施教的教学策略和一些书法教学的建议。胡宇宸则是对汉字圈和非汉字圈的留学生对于中国书法学习动机进行比较研究,研究对象为杭州的在华留学生,研究过程中他发现,两类文化圈的留学生的内在动机不存

在差异,而外在动机存在着明显的差异,并且汉字圈留学生的外在动机明显高于非汉字圈的外在动机,最后作者提出一些书法教学的建议。^[1]

除此之外,还有郭亚萍(2009)的文章,她设计了主要针对印尼留学生的汉语学习动机调查表,进行了实地课堂考察、访谈等调查活动,发现印尼汉语学习者在自然状态下的学习动机特点。龚莺(2004)的调查对象主要是日本留学生。而侯创创(2008)通过对韩国学生的学习动机进行比较,进而讨论了中亚留学生的学习动机。金贞和探讨了上海的韩国中小学生的情况,以及家长对孩子学习汉语的影响。杨洁(2009)调查了泰国中学生的学习情况,并将他们的学习动机分为五种类型,并且作出了男同学和女同学动机的差异与学生的成就和学习兴趣有关。谢晖的《中国留学生书法学习兴趣调查与对策》比较了暨南大学华侨留学生书法学习的兴趣现状,并且进行了深入的调查,提出了书法教学的问题。^[2]

实证类B的研究主要包括孟伟的《留学生学习动机与学业成就关系研究》,考察了留学生学习动机与成就之间的关系。研究结果将他们的学习动机分为六个方面。同时,留学生的年龄、国籍等方面也各不相同,他们的学习动机也会有所不同。在研究中国汉语学习动机和学习策略及其与中国学生的相关性方面(2008),沈亚莉(2008),研究了上海交通大学第一、中、高年级学生的汉语学习动机和学习策略。发现不同层次的学习者具有动机性、工具性、外在性和内在性。不同动机类型的频率因机器类型不同而不同,元认知策略、认知策略、情感策略和社会策略的频率不同。张可(2008)在《外国留学生学习动机与教学策略》一文中,从五个方面对东亚、欧洲和美国留学生群体进行了调查。研究表明,文化整合动机和学习情境动机是绝大多数学生的汉语学习动机,日韩学生在外部压力、成就动机和工具动机方面所占的比例。远高于欧美学生。^[3]

第二类是理论研究。林羽(2008)以认知心理学中的学习动机理论为基础,

从学习的内在动机和外部动机出发,研究汉语写作教学作为第二语言,并探讨如何激发学习者的内外动机。汉语的高级阶段。夏明居(2003)从理论上分析了中国学生的汉语学习。关键和重要性,并提出有效的指导和教学策略。

2. 对外汉语书法教学研究

除了研究学习者汉语学习动机方面,关于对外汉语书法的课堂教学,还有很多前辈为此做了不少努力。此类研究也可分为两大类。

[1] 胡宇宸.汉字文化圈和非汉字文化圈留学生之间中国书法学习动机比较[D].浙江大学,2011

[2] 谢慧.来华留学生书法学习兴趣的现状调查与对策[D].暨南大学,2013

[3] 张柯.试论外国留学生的汉语学习动机与教学策略[J].高等函授学报

第一类,综合性理论研究,主要有以下这些。阮蓓(2013)详细地说明了如何在对外汉语课堂中加入书法内容。童子漫(2012)提出书法教学目前所存在的一些问题和解决问题的办法。左晖(2014)通过国内传统书法教学与对外汉语书法教学的对比,指出目前书法教学存在问题,阐述了书法教学在对外汉语教学中的意义,最后提出相应的教学建议。类似地,王孟瑾(2014)和董芳芳(2016)也意识到了书法教学在对外汉语教学中的特殊性和重要性,不同之处在于王孟瑾是用书法课型与其他课型进行对比,而董芳芳提出了“微课”的辅助教学的方法,两个人都有创新。焦晓玲(2013)在充分论证书法与国际汉语普及相结合的前提下,从教学目标的设置出发,探讨书法与国际汉语推广的互动模式,包括教学内容选择、教学用具的准备、教学内容的安排、教学原则的遵循、教学方法的采用、教学方法的运用。为了促进海外书法教学和中国的国际推广,设计实施了书法教学的身体教学步骤和其他方面。关于书法教学,张静焯(2012)书法对学生的作用和积极影响,以及书法课在整个文化类课程中的重要地位。另外,鲁馨遥(2015)和崔维艳(2012)在理论层面都设计了一节完整的书法课程,直观地展示了书法课程设计的策略。

第二类,案例类研究。与鲁馨遥(2015)和崔维艳(2012)不同的是,张玉杰(2016)和徐钥(2016)是以实际案例为基础进行了书法课堂的教学设计,两者都是根据不同的地区进行了针对性的教学设计,总结了书法的教学方法和原则,以及书法对传播中华文化的有利之处。类似地,与王孟瑾(2014)和董芳芳(2016)不同的是,张旺喜(2012)和陈舟(2016)都是通过具体的案例来进行国内书法教学和对外汉语书法教学的对比,前者通过对比提出针对牙买加汉语学习者的汉字教学,作者把书法元素加入其中,教学效果更好;后者是通过对比来进行一节完整的书法课程的教学设计,更加直观有效。再者,王琳琳(2013)对泰国学生在书法学习中遇到的问题进行深入细致的研究,结合泰国学生的学习特点,探索适合本地学生的教学内容和教学方法,从而开展针对性的研究与教学。刘洋(2016)本文以内蒙古师范大学国际交流学院为例,比较了对外传播领域书法的辉煌成就和对外汉语教学中书法教学的现状,提出了一些实用的教学原则和教学策略。^[1]

3. 关于对外汉语汉字教学研究

事实上,关于对外汉语汉字教学的研究也不少,但是与书法相关又不属于书法教学内容的研究就比较少了。在这里,本文仅以潘宇佳(2012)为非汉字文化圈的汉字教学法,对非汉字文化圈的汉字班进行了研究。教学的方法中的第七点涉及书法辅助汉

^[1] 刘洋.对外汉语教学中书法课程教学研究——以内蒙古师范大学国际交流学院为例[D].内蒙古师范大学,2016

字教学的方法,即尝试开设书法课,将书法课所学的汉字与汉字课中所学的汉字联系起来,可以更有效地帮助学习者记忆汉字。

(三)研究方法 with 意义

1. 研究方法

从以上的文献综述也可看出,汉语国际教育领域中有关中国书法教学的研究不多,研究空间比较大。而且中国书法的相关文献研究比较少,在课程设置中常常是作为选修课、兴趣班等辅助科目。因此,本文以汉字学理论、书法理论和对外汉语教学理论作为理论基础,教育学的动机理论为辅助,来探讨学历班留学生和语言班留学生的中国书法学习动机。由于在主观和客观、内部和外部等方面有限制,本文将着重对国内外动机进行比较研究,并探讨中国书法的学习态度是否存在差异。并提出相应有效的教学策略。然而我们知道,观察和研究留学生的主观动机是一件比较困难的事情,所以在具体的研究方法上,这个问题若通过问卷和访谈的形式就可以有效解决这种主观主义的问题。此外,如以上文献综述所示,动机和兴趣研究在中国和国外在英语作为外语的研究中都得到了很好的理解。而在汉语作为第二语言教学的研究中,却很少有人触及。这样前辈学者们的文章正好可以成为本文研究话题的参考资料。

因此,首先本文将进行文献研究调查,在参考前辈们的理论研究的基础上,了解到如今国内外书法教学的现状,总结出对外书法教学的特点,并围绕研究问题,查阅大量文献,以前一代理论为支撑,然后自制量表,应用问卷调查数据分析结果回答问题后,从具体实例分析书法作品的实质与概貌,从而提出行之有效的教学策略。

2. 研究意义

本文通过理论和实践的结合,具有以下几点意义。第一,迄今为止在对外汉语研究中有关对外书法教学的资料非常少,因而本文研究具有一定的创新性和开拓性。第二,本文根据文字学理论、对外汉语教学理论、动机理论等相关研究,并结合对外汉语教学中书法教学的具体问题进行研究,有坚实的理论基础。第三,本文主要采用问卷调查的方法,并以文献调查和实地调查为辅助。将原本难以客观化的内外部学习动机接入客观的研究中,并通过统计软件对问卷数据进行统计分析,根据统计结果去分析和讨论研究问题,具有一定的客观性和科学性。最后,文章末尾还对统计结果的分析给出了相关问题的解答,并提出一些相应有效的教学建议,这对以后相关的研究具有一定的借鉴意义。

二、书法教学现状及对外书法课堂的特点

为了更全面地了解留学生的学习动机,我们需要先了解现如今国内外的书法教学的实际情况。于是笔者通过大量的文献调查,发现如今国内外的书法教学现状存在很多问题。再者,笔者对对外书法教学与其他课型进行横向对比,我们可以清楚地看到它们之间存在着不同之处。因此,在对对外书法课堂进行实地考察之前,笔者对不同领域的书法教学进行分析,从而体现出该书法课堂本身的特点。

(一)国内书法教学的现状

1. 国内高校书法教学现状

在国内高校中,外国书法主要有两门课程:一是中国文化课程,如《中国概况》、《中国文化概论》等文化选修课、文化体验课程基地等,硬笔软笔的书写技巧,书法文化和书法的日常运用。一般来说,该课程是以素质课程的方式开设的,基本上是每个星期一次,每次两节课。前者的课程中,书法教师通常以理论作为课堂的支撑,根据不同汉语水平的教学对象,选取相关的书法以及中国文化的知识进行介绍;而后者的课程中,书法教师往往以学习者的实践为主,具体到每一个笔画该如何运笔等书写技能。这样的教学方案不仅满足了学习者对书法的好奇心,增加了学习的兴趣,而且通过学习者的亲身体验,也能对中国传统的艺术形式有了更深刻的认识。此外,一些高校也有书法和文化活动,涉及书法元素、展览和讲座。

笔者通过对广东两所高校(华南理工大学,广东药科大学)进行了实地调查与分析,具体情况如下:

通过对华南理工大学课堂观察以及实地访问,笔者对华南理工大学的书法课堂进行了为期4个月的考察,在此期间,笔者看到了其书法课堂的优势与不足。首先,华南理工大学的书法课是一门选修课,并且学分分值不高。但作为广东省的名牌大学,其师资力量是十分雄厚的。他们的对外书法课堂讲师是由广东省书法协会会长陈英超教授所担任,他已有二十年的书法教学经验,并且教学过程中的书法知识点都是深入浅出,让外国学生进行亲身体验且不断给予鼓励,让学生很有成就感。这是整个书法课堂最有优势的地方。但不足之处是,老教授是地地道道的湖南人,在上课时,从头到尾都操着一口带着湖南方言的普通话,这让那些外国学生非常难以理解。学期刚开始的时候,教室里几乎都是满座,但是到学期末尾,学生人数则变得寥寥无几了。其次,其书法教学仅限于课堂教学,未能开展其他的书法活动拓展,并且学习者也不分汉语水平等级,有些留学生是初级水平,而有些留学生是中级水平,他们却都在一个

教室里学习书法,层次未能分清楚。再次,作为选修课的书法课,很少提供专业教材,学生所有的书法知识来源只有书法教师课堂中所教授的内容,缺乏系统性。

总的来说,学生对书法的兴趣和好奇心程度的变化是很难琢磨的,其因素分布在方方面面。有时不能全怪教师,其中一部分原因也在于学生自己本身。因此,还需进一步进行调查研究。

而广东药科大学的对外书法课堂也是作为一门选修课开设的,并且学分数也不高。其留学生大多数为非洲人,在上课过程中,他们会对手字的书写形式和象形文字如何演变成简体字这些方面比较感兴趣,以及喜欢猜中国古代人民画出的文字的含义,他们觉得非常有意思。另外,他们也进行了书法的亲身体验,写出了自己的作品,对此他们表示很有成就感。然而,其不足之处在于,留学生没有通过该书法课程体会中国汉字的结构和美的特点,更不会认为中国汉字很简单,相反,他们觉得中国汉字很难,同样的汉字还存在着不同的字体,这样会增加辨识汉字的难度。

实际上,这是大多数书法教学都会存在的问题。不仅师资配备、硬件设施等外部因素影响着课堂效果,而且学校在进行书法课的课程设置时,没有考虑把它作为汉语教学的重点,而只是作为一种兴趣培养,所以课程时长很短,并且学分数很小,这样就导致了庞大的知识系统需要教师提取其精华来教授留学生。可是这个难题对于教师来说是一个巨大的挑战,大多数情况下,留学生的学习效果往往达不到教师的期望值。再加上留学生本身对中国书法甚至中国文化有不同的理解和不同的学习动机,这使得书法课堂的设置与书法学习长期形成一种矛盾的状态。于是,留学生本身对书法的学习动机及态度就决定了对外汉语书法教学的关键。

2. 国内中小学书法教学现状

在中国,高校书法班有中国学生和外国留学生。在中国,书法课程不仅在大学开设,而且在中小学开设。统计表明,对于目前的中小学书法教学,其教学计划与高校不同。由于城乡客观经济条件的不同,专业教师的数量有所不同,尤其是农村中小学书法教师的短缺,制约了书法课程的开放。其次,语文教师的教学效果较差。首先,在很大程度上,语文教师的写作水平达不到书法教学的要求,二是受学科压力的影响,书法课被占得较多。再次,对书法教育的认识不到位,随着兴趣的发展,出现了学书法而不是系统学习的现象,而农村中小学在农村更为普遍。另外,由于师资水平的限制,书法教师的教学方法和演示能力也存在很大的问题。通过听课发现,一部分书法教师具有课堂组织能力,他可以基本上控制课堂上出现的各种情况,教学过程更流畅。课堂有相应的教学环节,如合作阅读等,其教学效果较好,学生可以学习,获得更高的满意度。这部分教师主要分布在城镇中小学。然而,其余的书法班基本上是乱序的,教师的基本技能比较薄弱,他们不能做有效的指导和写作示范,课堂教学效率低,学生在课

堂中所学的知识较少,这种现象在农村中小学尤其突出。然而,只有少数教师能够综合运用各种教学方法,正确引导学生,使他们的注意力集中,能实现从临摹到自我创作的练习。但目前来说有相当一部分书法教师的书法知识不够完善,教学方法单一,讲解与示范不到位,不能调动学生的主观能动性。也不能增强书法水平较高的学生的书写能力,课堂变得沉闷。

(二)对外书法课堂的特点

从上述所描述的现状中,我们可以看出,不管教学对象是中国学生还是外国留学生,书法课堂的一些问题都是相通的。第一,学校书法课程设置问题;学校往往把书法课当做选修或是兴趣班来进行授课,一周开设的时间不足以让学生真正学好书法。第二,师资配备和短缺问题;一般学校中很少有专业书法课教师,教师的素质良莠不齐,有时也让语文教师兼课。第三,书法教材问题;书法课通常作为一门选修课,很少有教师运用专门的教材来进行教学,学生一般得不到一个系统的学习过程。第四,教学活动的开展问题;有些教师的教学方法只是照本宣科,基本不开展相应的教学活动,长此以往,学生学习书法的兴趣急速下降,影响书法课的教学效果。

接下来,我们还可以进行横向对比,即对外书法课堂与其他课型进行对比。笔者用对外书法课堂对比分析了对外汉语教学中精读、口语、阅读、写作、汉字五大类,来探讨对外书法课堂的特点。

从整体而言,其他课型更侧重于语言技能的教学,其中口语课、阅读课、写作课和汉字课都是针对学生的某一种能力而进行训练的课型,这与书法课有异曲同工之妙。尤其是汉字课,都是训练学生的书写能力。而对外书法课不仅是汉字的认读和书写技能的训练,更多的是在教授技能的同时,也伴随着相关中国文化与思想的输出。并且书法课还利用了学生从来没用过的工具来书写,在书写技法上与平时使用硬笔书写有非常大的不同,这种体验对于学生来说非常新鲜、非常奇妙。另外,在历史长河中,每一个阶段不同字体的书法作品,也往往反映了该历史时期的社会特点,每一笔每一画都充分体现着时代思想。学生在练习临摹书法作品的时候,也了解了该作品背后的故事,这是不同文化和哲学思想的碰撞,也给留学生留下了很深的印象,甚至很有可能改变了其原生的思想。该传统艺术形式所表达的文化底蕴,所表现的美感和艺术价值,都是其他课型都无法给予学生的。不仅如此,学生通过书法课进行自我创作,还会比其他课型更加容易获得成就感,其后很有可能在此基础上对中国文化更感兴趣,从而更有学习汉语的动力。因此,书法课在一定程度上也与以上提到的其他课型存在着相辅相成的关系。

总之,国内的书法课堂有许多共同点,也存在一些不同之处。对外书法课堂主要针对的教学对象是外国学生,比较注重汉文化的传播,所以开展相关的文化交流活动

相对多一些;而在国内的课堂中,若教学对象为中国的中小學生,那么教师相对来说会更加注重书法的书写技能和实际操作,教学内容更加丰富,教学要求会更加专业。

三、对外书法课堂理论

当我们了解了如今书法教学的现状和特点后,现在我们要研究关于对外书法课堂的问题,那么就需要坚实的理论基础作支撑。笔者通过查阅大量的文献,发现对外书法课堂的基本知识内容和理论基础包括汉字、书法和对外汉语教学三个方面,因此,笔者将从这三个方面详细提供对外书法课堂的理论基础。

(一) 汉字学理论

1. 汉字是中国书法的基础

至于书法的定义,广义上说,书法是指书写符号的书写原则。也就是说,书法是指根据文字的特征和意义,以书法、结构和构图的形式来书写艺术作品、艺术作品和作品的作品。书法是汉民族的独特艺术。它被称为“无声诗”、“无舞”、“无画”、“无声音乐”等。^[1]接下来,我们从两个方面来阐述为何汉字是中国书法的基础。

中国书法起源于人们开始书写汉字。书法的基本内容是汉字,但是汉字的书写刚开始并不是与美学有关。它是由于在漫长的劳动和实践过程中人们慢慢发现汉字本身蕴涵的天然美,从此之后,他们主动地加以发掘、加工,即使改变了各种写作风格和审美标准,汉字的书写也逐渐成为一种具有中国特色的艺术,形成了一套规律和完善的规则。

书法的本质属性也与汉字密切相关。如何描述和界定中国书法的本质是一个复杂的问题。因为它涉及的领域很广,比如文化、艺术等等。但必须承认,刘灿明、宋明欣、张俊等学者都认为中国书法的本质属性离不开汉字。也许在汉字发展的过程中,不同的字体和风格会在不同的时期形成,文人墨客们在临摹的时候也会有不同的侧重点,但这并不妨碍我们去欣赏其中的艺术内涵。中国书法离不开汉字,只因书法本身就是由具体内容来支撑的,其中具体内容就是中国汉字。再看中国书法与中国汉字的演变和发展,基本上是一致的,并且两者的关系随着不同时代的发展都非常密切,所以中国书法的历史基本上就是汉字的发展史。此外,没有汉字的书法很难说是纯粹的书法艺术。在中国书法中,汉字就是一个核心。我们也可以这样想,“随着时代的发

[1] 百度百科<https://baike.baidu.com/item/%E4%B9%A6%E6%B3%95/177069?fr=aladdin>

展,东方汉字文化圈会逐渐走向全球化,我们可以想象这种传统艺术形式会获得一致好评,进而成为一门具有独特背景的现代艺术”。相反,如果书法脱离了汉字,就不能称之为中国书法。宋明欣和他的同事甚至认为这实际上是汉字与西方抽象画结合的产物。它确实有其不可否认的价值,但很难说它是一种严格的书法意识。^[1]

2. 汉字教学和文化输出是对外汉语教学的重要方面

在经济全球化和科学技术飞速发展的今天,对外汉语教师也肩负着汉语语言和中国文化推广的重任。因此,对外汉语教师不仅要教授汉语语言的知识,同时还有文化方面的内容。既然文化输出是对外汉语教学中的重要环节,那么不仅可以系统地讲授文化知识,而且可以从语言教学中不断地渗透给学生。从文化的角度看,语言是一种文化,但在外语教学活动的设计和 implement 中,语言和文化是可以分离的。研究表明,汉字教学可以说是对外汉语教学中最难解决的问题之一。在对留学生汉语学习焦虑成因分析的调查中,石仁娟指出:“大多数学生都经历了一定程度的汉语学习焦虑。约1/4的学生因其较强的汉语学习焦虑而影响了他们正常的学习和生活。”留学生汉语学习焦虑的原因是多方面的,如课堂教学活动、师生交流、学习内容等。材料、课堂竞争、文化冲突、语言测试等。其中,由汉语的特点造成的学习困难是学生感到焦虑的最容易的原因。我认为汉语发音很难,而且有很多新单词和语法。这个问题与学习内容和材料原因有关,一半以上的学生选择“完全同意”和“同意”。这主要取决于汉语的独特性。对于欧美学生来说,独特的汉字书写系统使他们很难在短时间内学习和记忆大量汉字。由此可见,在对外汉语教学中,教师应注意这些问题,并采取相应的措施来解决汉字教学的难点。^[2]

(二) 书法理论

“书法”一词有几种不同的含义。第一种含义,把古代史官修史,对材料处理、史事评论、人物褒贬的原则、体例,称为“书法”。例如《左传宣公二年》中有这样的记述:“董狐,古之良史也,书法不隐。”^[3]第二种是最常见的一种含义,指的是文字的书写艺术,即书法作品。例如《儒林外史》中提到:“作诗的从古也没有这好的。又且书法绝妙,天下没有第三个。”^[4]第三,指汉字形体。如清代文人叶名沆《桥西杂记壹戴卷肆等字》中的句子:“至如秦汉碑,惟一二三书法不同。”^[5]第四,指措辞方式。以吕叔湘《〈

[1] 谢慧.来华留学生书法学习兴趣的现状调查与对策[D].暨南大学,2013

[2] 胡宇宸.汉字文化圈和非汉字文化圈留学生之间中国书法学习动机比较[D].浙江大学,2011

[3] 李索,左传正宗[M],北京:华夏出版社,2011.1,第215页

[4] 吴敬梓著,李汉秋辑校,儒林外史彙校彙评[M],上海:上海古籍出版社,2010,第346页

[5] 叶名沆,桥西杂记[M],上海:上海古籍出版社,1995

资治通鉴》标点琐议》为例：“《通鉴》书法，夜，一字为句，必有所承。上文未说何日之事，‘夜’字连下读，‘夜’字点断，意为到了那天夜里；‘夜’字不断，意为趁夜里。”^[1]

笔者的“书法”主要说的是第二含义。一把刷子、一块墨水、一张纸、一管毛笔、一块墨条、一张宣纸、一方砚台，挥笔成就了这种中国最具特色、最纯粹的传统艺术。这是中国最独特、最纯粹的传统艺术。当然，除了“书法”的字面意义之外，本文中完整的“书法”也包含了其文化内涵。在漫长的演变过程中，刚开始的时候，书法经历了甲骨文、铜文、大篆、小篆、隶书、草书、行书、楷书等阶段。在晋南北朝至隋唐时期，书法成为一个新的视野。自宋、元、明、清之后中国书法已成为一个民族的象征。在这一过程中，书法主要形成了五种不同类型的书籍，而其写作方法始终遵循：“楷如立，行如走，草如飞”的原则。^[2]

书法除了字体和书写技能之外，还包括一些深层次的文化内涵。笔画的曲线与相称的结构无不体现着我们祖先的世界观、人生观。每一个时代的特点，都在书法的一笔一划中充分展现，如汉隶的刻苦钻研，唐代楷书、草书的大气繁盛。而后出现缺笔、增笔的现象，因为人们的敬畏，对祖先的忌讳和谦虚。白布的布局是黑色的、坚实的，突出了中国文化注重阴阳和谐的方式。操作研究应把握“中道”，使规则与静态、虚假、真实相结合，这是儒家“中庸之道”适应人们学习的变化，“不偏向于中间，不易平庸；中庸之道、庸俗、凡俗”。^[3]

（三）对外汉语教学理论

一般来说，对外汉语教学理论研究的范围包括三个主要方面，即基础理论、教学理论和教学法。接下来我们将分别介绍这三个方面的基本内容。^[4]

1. 基础理论

实践证明，语言教学规律是由语言规则、文化规律、语言学习规律和通识教育规律决定的。因此，在语言教学研究中，必须以语言理论、相关文化理论、语言学习理论和通识教育理论为理论基础。换言之，上述四个理论是对外汉语教学的基本理论。

语言教学要有计划地进行，语言技能和言语交际技能必须运用。这里所描述的语言理论包括一般语言学理论，尤其是关于语言的性质和特征的论述，以及一些语言学

[1] 吕叔湘著，吕霞、郗达夫编注，吕叔湘集[C]，广州：花城出版社，2008，第218页

[2] 百度百科<https://baike.baidu.com/item/%E4%B9%A6%E6%B3%95/177069?fr=aladdin>

[3] 子思著，黎重编著，中庸[M]，北京：中央编译出版社，2010，第6页

[4] 吕必松，对外汉语教学的理论研究问题刍议[J]，语言文字应用，1992

理论,即中国语言学理论和其他语言学相关的语言学理论,其论述了汉语及其相关语言的特点和语言理论,汉语及其他相关语言的事实描写。

在外语和第二语言教学中,必须同时教授与语言理解和语言使用有关的文化因素。为了消除外语的文化障碍,有计划地学习和使用两种语言,必须运用文化理论。人们的语言理解能力和语言使用能力大多是与一个民族的心理状态、价值观念、思维方式等一系列文化因素有关。

语言学习理论主要是学习语言学习和习得的心理过程、语言学习的启示和习得的客观规律。它目前在心理语言学领域。语言学习理论的研究对语言教学至关重要,就像一座城堡坚固的基石一样,如果教师没有掌握相关的理论基础,那么其语言教学就会变得很吃力,盲目地让学生获得新知识,从实践上没有效果,从理论上也会有所欠缺。

最后,语言教学是一种教育活动。所有的教育活动都需要运用一般教育理论。

2. 教学理论

对外汉语教学理论的研究对象是对外汉语教学。例如,对外汉语教学的性质和特点、教学结构与组成部分的关系、整体设计理论、教材编写、课堂教学、测试评价、特点等。还有课程内容和规律,语言内容教学的特殊点和规律,语言技能训练和言语交际技能训练的特点和规律,与教学相关的各种因素的作用等。对外汉语教学理论研究的目的是揭示对外汉语教学的客观规律。如上所述,语言教学的规律是由语言规律、文化规律、语言学习规律和通识教育规律决定的。这就是这些定律的综合体现。因此,对语言教学理论的研究必须与语言理论、相关的文化理论和语言学习相结合。我们强调“综合应用”,因为这些理论都有其特定的研究对象和理论体系。任何一种语言都不能完全取代语言教学规律,任何人都不能全面地指导语言教学。

3. 教学法

对外语言教学中经常遇到的两个最基本的问题是教什么和怎么教。教什么是根据不同的教材内容来设计课堂内容,要解决教学问题,必须进行教学方法的研究。对外汉语教学贯穿于整个教学过程和教学活动,包括总体设计、教材编写、课堂教学、测试和评价。在区分不同层次教学方法的内容上,吕必松提出在教学原则、教学方法、教学技能等方面使用不同的术语。教学原则是指从宏观的角度出发,贯穿于整个教学过程和教学活动的一般原则,包括如何管理这些原则和处理教学中的各种关系。在教学原则的指导下,教学方法是处理教材内容和文化因素、培养语言技能和语言交际能力的具体方法,包括教材编排的方法;也有解释语言点(如演绎或归纳)、训练和听力的

方法。口头语言,如口语,阅读和写作,使用什么样的练习,如何培养言语交际能力等。教学技能是指教师的课堂教学技能和课堂教学技能。课堂教学技能只能由教师掌握,虽然在一定程度上必须加以限制。但是整体来说具有很大的灵活性,能够充分体现对外汉语教师的个人教学风格。

通过以上对对外汉语理论知识的介绍,我们会发现,在对外汉语实践过程中,每一次教学、每一次处理相关问题,都是有依据可循的。然而有些实际问题属于交叉性的综合问题,这就需要教师具体问题具体分析了。

三、问卷调查与分析

上述两章是笔者以文献调查的方式来进行的书法教学研究,除理论之外,我们还可以通过实地考察进行问卷调查,使理论与实践相结合,从不同的角度对本文的研究问题进行进一步讨论。接下来,我们一起来问卷调查是如何开展的。

(一) 问卷调查的步骤

本文的问卷设计会遵守学习动机调查表应有的设计原则和设计步骤来进行。主要过程和具体步骤如下:

第一步,确定问卷调查对象。

本研究的对象是在中国学习汉语的外国学生。然而,由于时间和精力限制,本文将以南南理工大学在校学生为调查对象。

第二步,确定问卷调查目的及必要性。

本次问卷的目的是了解在华留学生中,学历生和语言生在选择和坚持学习中国书法时的具体情况,包括其学习动机和主要的态度。其次,问卷调查能利用数据直观地得出统计结果,所以非常适合学习动机类的外语教学研究。而本文的研究问题恰巧在这类范围内,此外,研究动机与汉语对外汉语教学和对外汉语教学提供了很好的参考,为自己量身定做,因此本文非常适合使用问卷调查。第三步是问卷的主体设计。

第三步,问卷主体设计。

本研究采用自制量表。首先,在问卷的主体上,分为三个部分:开头语、主题和结束语。解释是为了说明问卷的目的、问题的类型和问题的答案。问卷主体是问题——采取大多数客观问题都是以少量主观问题的形式增加的。其次,问卷调查中存在三个问题。首先是本文的主要研究问题,二是借鉴与动机动机相关的其他类似动机,三是通过对外国学生的访谈获得的。所有问卷均采用简单陈述式,并采用李克特量表进行选择,主要针对国外学习者学习动机的相关量表进行设计。

调查表于2017年4月15日至2017年12月30日进行分发以及回收。共发放问卷25份,回收25份,回收率为100%。其中无效问卷5份,有效问卷20份,有效率为80%。

(二)描述性统计

在结束问卷发放之后对回收问卷进行统计分析。由于篇幅较长,笔者将问卷调查的描述性统计以及附录中的每个问题进行了描述。请参阅读者的附录1。

(三)因子分析

问卷的最终结果的因子分析是基于主成分分析(PCA)提取因素,其中因子旋转是基于最大方差法的。因子分析的结果(见附录2)绘制4个因子,6和14测量相同的因子,8、11和16共享相同的因子,17和18测量一个因子,15、19、21、22同测一个因子。因子分析的结果与问卷设计的结果差不多。问题5到问题11以测试两个班的学生学习动机的内在动机,问题12到问题20,以衡量他们在书法学习中动机的外在动机,题21和题22测其在华学习中国书法的态度,题8到题10测其对于中国书法和中国汉字之间的联系的了解,问题5和8衡量了中国书法的审美能力。因子分析表明问卷的内容与问卷设计的初衷基本一致。

(四)信度分析

表3-1问卷终稿信度

可靠性统计量	
Cronbach's Alpha	项数
.815	18

问卷终稿的信度分析也是计算同质信度,计算结果是克朗巴赫系数为0.815。该系数较高,表明问卷具有较好的同质性信度和较高的一致性。

(五)统计分析及讨论

首先要指出的是,来自两个班级的大多数学生更了解中国书法。从统计数据附录3中,我们可以看出,学历班的13个受试者中,只有3的人不确定中国书法是否具有提高汉字和审美能力的的能力。比例为23%。语言班的7名受试者中,没有人不确定中国书

法是否具有提高汉字能力和审美能力的, 比例为0。这为此观点提供了客观佐证中国书法在语言班中的影响相对比较大, 而在学历班中的影响相对比较小。

本部分将进一步分析问卷, 并根据结果回答问题并进一步讨论。

(六)对研究问题的分析与讨论

第一, 研究问题一是, 在学习中国书法时, 中国书法的好奇心和兴趣程度与中国教育和语言课程的不同(见特定数据附录3)。来自学历班的被试者中, 在学习中国书法时, 对此感兴趣的人数为12, 占总受试者人数的92.3%。来自语言班的这类人数为7, 占总受试者人数的100%。这表明, 在研究中国书法时, 学术类学生对中国书法的兴趣和好奇程度高于外国学生的语言水平。这证明了语言班上的学生对中国书法有很大的好奇心, 因为他们更系统地学习汉语。而学历班留学生的学习重心在自己的专业上, 分给汉语的时间和精力不多。这点可以很好地解释两种班的学生对中国书法好奇心程度不同。

根据笔者对数据的观察, 整体来说留学生们在学习中国书法时的兴趣是比较高的。题6的数据可以证明。这说明外国留学生尤其是来自语言班的留学生对中国书法的兴趣很高, 有一定的好奇心和较强的主观能动性。因此, 对于语言班的学生来说, 通过他们对书法的好奇心来吸引他们学习书法和保持他们对书法的热情是非常有用的。从课程设置方面来看, 开设该课程不但能达到传播文化的目的, 而且还能满足留学生对书法甚至中国文化的求知欲。从对外汉语培训的角度来看, 也有可能在这一领域开设相关课程。^[1]

第二, 第二、第三个研究问题是对两类学生选择学习中国书法的内在动机和外在动机的比较, 以及他们是否选择学习的整合。它们的统计分析如下。题5到题11测两种班的被试者在书法学习动机之内部动机的情况, 独立样本检验结果为——不存在显著性差异。因此, 中国书法学习动机在两个班级之间的内在动机没有差异。问题12到20测试了他们在书法学习动机方面的外在动机, 独立样本测试的结果是明显的。因此, 中国学生和外国学生在动机上存在差异。从问题12到问题20的描述性数据(见附录3), 我们知道语言班的学生在书法学习动机上得分较高, 外部动机较强。

这就是说, 学历班和语言班的留学生在选择学习书法时, 在是否由于不同的学习汉语的目的上是不存在显著差异的。即, 在“中国书法有趣、中国书法写的字好看、练习中国书法对汉字记忆有帮助、练习书法可以提高审美能力”无论这些书法的内在品质和优势是否能吸引他们选择学习, 两个文化圈之间没有显著差异。但是, 他们在“我的朋友经常表扬我的书法作品、我觉得书法工具很新鲜、学习书法是因为我需要学分

[1] 谢慧. 来华留学生书法学习兴趣的现状调查与对策[D]. 暨南大学, 2013

和绩点、学习书法是因为我需要得到奖学金、我选择学习中国书法是因为我周围的朋友、同学或者父母要我学”这些外部因素有显著差异。语言班学生的外语学习动机高于学历班学生。也就是说,语言类的留学生更容易受到书法的实际益处和影响中国书法学习选择的外部因素的影响。这里要指出的一点是,语言班的学生,尤其是汉语水平高的学生通常被认为在中国一段时间,已经学习了汉语,了解了部分中国文化,那么他们在问题13上得分比学历班的留学生高(见附录3)是怎么回事呢?这很可能和他们对于汉语(书法)老师的要求程度有关系。由于书法在许多高校中很少被当成一门主课,基本上,没有注意到学习,但外国学生从语言类是非常好奇的中国书法,对此课程有自己的理解和要求,因而一旦出现听不懂老师的课堂用语时,他们就更容易出现放弃学习书法的想法,甚至对其整个汉语学习的兴趣都有所减弱。

题21和题22测两种班的被试者在学习书法的态度的情况。题21中,独立样本检验结果为——不存在显著性差异。因此,两种班的留学生在是否经常去上书法课的情况上不存在差异。题22测两种班的被试者在是否经常自己练习书法的情况上,独立样本检验的结果是显著的。因此,两种班的留学生书法的练习没有什么区别。从题目21和题目22的描述性数据(见附录3),我们可以看出,语言班的学生在练习书法的动机上得分较高,动机更高。这表明在选择是否经常去上书法课的情况上,两种班的留学生不存在差异,有可能是因为语言班的留学生学习书法的动机很强烈,而学历班的学生在学习考勤制度的压力下必须去上课,所以会出现这样的结果。但在选择是否经常练习书法的情况上,两种班的留学生存在显著性差异,来自语言班的留学生同样比学历班的留学生得分更高。

第四个研究问题是,两个班的学生对学习书法的动机和态度各不相同。还有一部分是由于他们自身的汉语水平和学习汉语时间的不同而产生的。通过对前四题统计分析发现,学历班的留学生们大部分是学习了两年的汉语,并且汉语水平达到了HSK-5级;而来自语言班的留学生大部分只学习了半年或一年的汉语,汉语水平远远低于学历班的留学生。因此,语言班的留学生对中国书法的好奇心比较重,会比学历班的留学生对于中国书法的学习动机更加强烈。有趣的是,根据题2(见附录3)的数据显示,来自学历班的留学生中,10名是来自汉字文化圈的,占总人数的76.9%;来自语言班的学生人数是来自中国文化圈的学生,占14.2%。在测试学历班和语言班的留学生之间的差异时,同时也能看出,汉字文化圈学生对中国书法的动机和态度,即中国书法的内在动机,非汉字文化圈比汉字文化圈中的中国学生强一些,而外在动机,汉字文化圈的学生比非汉字文化圈的学生强。这表明不同文化圈背景下留学生们对于中国书法学习也存在的一定的差异。

四、课例阐述与分析

完成了问卷调查之后,结合前两章的理论内容,笔者对本文的研究问题进行了讨论。为了更加全面地分析书法教学的境况,笔者继续查阅了文献,并且继续跟踪调查高校中的书法课堂情况,从文献和实际听课中搜集了三个真实的课例。接下来,笔者从不同教学对象、学习水平等方面分析对外汉语书法课堂的实质和概貌。

(一)课例阐述

课例一:李老师是菲律宾中文学校的汉语老师。他的教学对象是在菲律宾中文学校学习中文六年以上的外国中学生。^[1]

本课程的目的如下:

- (1) 掌握横、竖(包括垂露竖和悬针竖)的写法。
- (2) 掌握“二、土、山、王、十、”等字的基本间架结构。主要表现为“二”字中的横,上短下长;“土”字中的横是上长下短;“山”字,三笔竖的高低参差不同;“王”字中三横的高低参差不同;在“十”一字中,垂直和水平交叉时垂直和垂直的比例略大于上部。
- (3) 学会观察其他汉字的结构(三,止)
- (4) 掌握汉字的书写笔顺。
- (5) 培养学生对中国书法的兴趣。

这节课的教学重点为:水平、垂直、垂直、垂针垂直笔直方向和书写强度。教学用具有范字、图片、多媒体、毛笔、米字格水写纸、水。

接下来是具体的教学步骤:

(1) 导入

教师展示手中图片:

教师:“同学们,老师手上的是什么字?”

学生:“一、二、土、山、王、十、三”

老师:“很好。你还记得这些单词的笔划吗?每个人都很棒。今天我们要用刷子来写这些单词。”(发给学生写作工具)

(2) 讲解书写方法

1. 用箭头显示多媒体图片中的垂直和水平笔画。
2. 告诉学生们要安静。让学生观看视频。老师用视频的步骤解释水平书写的方式。然后,开始写作,并且速度比较慢。

[1] 焦小玲.对外书法教学课程教学研究——以菲律宾怡朗中山中学为例[D].暨南大学,2013

3. 教师在黑板上写字,这样学生就可以跟着老师的节奏练习接下来的文章。教师应注意刷子上的水分含量,不要形成多余的水痕,以免影响教学效果。
4. 学生继续练习水平写作。老师走下讲台,观察并指导学生练习。

(3) 整字的教学

1. 让学生观察“二”字。指导学生观察“二”字的两横上短下长的特点。
2. 让学生观察“三”这个词。指导学生观察三个“三”在格中的分布,以及三个水平长度之间的差异。
3. 根据学生的特点,学生进行“二”和“三”写作,教师观察和指导学生的练习。

(4) 垂露竖和悬针竖的教学

1. 导入:图片展示。让学生说出两种竖的相同点和不同点。

教师:同学们,请大家看看,这两种“竖”一样吗?

学生:一样!(不一样!)

教师:哪里一样?哪里不一样?

学生:……

引导学生得出结论:(1)两个垂直笔划的方向大致相同,开头相同。(2)两种垂直笔触不同,一种是露珠,像滴满滴滴的露珠;另一种是挂针,就像挂针一样(附图说明)。

2. 垂露竖的教学:

- (1) 告诉学生垂直运笔的方向一般是从右到左。
- (2) 教师讲解视频中垂露竖的写法:向左上逆锋起笔,提笔,顿笔,中锋向下行笔,提笔,从左往右回锋收笔。
- (3) 教师在黑板上写,让学生在下面跟着教师的节奏练习垂露竖的写法。
- (4) 学生按照“范”字进行写作。老师走下讲台,观察并指导学生练习。

3. 悬针竖的教学。

- (1) 教师讲解视频中悬针竖的写法:开头部分逆锋向左上起笔,稍稍顿笔,向下行笔。
- (2) 行笔到临提笔之前轻轻按笔,提笔出尖。
- (3) 教师在黑板上写,让学生在下面跟着教师的步骤练习悬针竖的写法。
- (4) 学生自己照着范字练习,教师走下去观察和指导学生练习。

4. 整字练习。“土、山、十、王”

5. 教学评价

学生们展示他们的书法。每个人都称赞好作品给你看,老师表扬了他们。

课例二:王老师在泰国某孔子学院担任书法课教师,以下是他某一节书法课的教学案例。^[1]

一、教学对象

泰国碧武里皇家大学班;泰国博仁大学班;越南岷港班;泰国华侨崇圣大学2班的学生,共有42人,教学对象均具有中级以上的汉语水平。

二、教学内容

本次书法课的课程设计,以讲授中国的文房四宝为主要内容。

三、教学课时

一个班,三节课,一节课40分钟,总共120分钟。

四、教学目标

知识与技能目标:让学生了解中国的文房四宝所代表的书写工具,笔、墨、纸、砚的发展历史、制作过程、选择标准。让学生掌握毛笔、墨汁、宣纸、砚台正确的使用方法,保存方法。

情感目标:培养学生对书法的兴趣。

五、教学重点

让学生了解中国“文房四宝”所代表的四种书写工具,以及如何用毛笔书写汉字。

六、教学难点

一是由于体验的不够深入,会制约留学生理解笔墨纸砚对于书写的意义。
二是留学生学会正确的握笔姿势。

七、教学方法

采用讲授与示范、练习结合的方式,以体验式和趣味式为主的教学方法。

八、教学准备

毛笔、墨汁、宣纸、毛边纸、砚台、笔洗、毛毡等书写工具。

图片、视频、多媒体课件、笔墨纸砚制作的相关视频、板书、吸铁石(用于吸在黑板上展示书法作品)。

九、教学过程

(一)组织教学:问候学生,点名。

(二)复习旧课:

1. 教师:上节课我们一起学习了什么是中国书法。知道它已经有几千年的历史了,在中国,有很多著名的书法家,他们的书法作品都很有价值,不仅是文化物质财

^[1] 王健文,对留学生的书法教学研究[D],广西民族大学,2017

富,也是中国的文化精神财富。书法在中国到处都能见到,上节课让大家回去留意,在你的生活中有没有见到过书法作品,大家找到了吗?

学生自由回答。

教师:大家能够去找,说明你们对书法的兴趣很浓厚,有了浓厚的兴趣,相信你们能够学好书法。书法融入到了中国人生活的方方面面,例如在中国的传统节日“春节”时,家家户户都会贴用毛笔写的春联、相互交换贺卡,表示对新年的祝福。当中国人结婚时,家里也会贴上写在红纸上的囍字,代表着对婚姻庆贺。还有一些建筑上,也会有书法作品。所以书法在中国不仅仅是一门艺术,也是和中国人生活融为一体的文化习惯。

2. 教师:大家想不想知道,这些漂亮的书法艺术作品,这些美丽的书法作品是写什么的?

学生:想!

教师:如果我们想要写一幅书法作品,需要准备哪些东西呢?

学生:不知道。

教师:今天,我们继续了解书法。来认识一下写书法需要准备的一些工具,以及如何使用、保管这些工具。

(三)学习新课:

教师:先请大家看这张图片,(PPT 打开一张有“笔墨纸砚”的图片)大家认识这幅图片上的东西吗?

学生:不认识。

教师:这个是毛笔,用来写字的。它是在书法练习时最重要的一个工具。在中国古代,人们写字就是用这样的毛笔进行书写,毛笔的在中国历史上的商朝就已经出现了。制作毛笔笔杆的材料一般是竹管或者木管,随着技术的发展,制作工艺的不断进步,金属、玉材、象牙等材料也会用来制作笔杆。请大家看我们手上拿的这支毛笔,大家说一说毛笔的笔杆使用什么做的呢?

学生:竹子做的。

教师:是的!请大家接着看我们手上拿着的毛笔,笔杆下面的这一部分是用动物的毛做的。一般用的是羊毛、兔毛和黄鼠狼毛。每一种动物的毛做成的毛笔写出来的字都是不同的,大家想知道不同在哪里吗?

学生:想!

教师:好,请大家看,老师手里的那把是羊毛做的,羊毛做的毛笔又柔软又典雅。大家再看这一支用兔毛做成的毛笔,兔毛做成的毛笔,写出来的字也是柔和和优雅的。大家再看我手上这一支用黄鼠狼毛做成的毛笔,用黄鼠狼毛做成的毛笔,写出来的字有弹性,有力度。如果我想写出既优雅又有力度的字,该用什么样的毛笔呢?

学生自由回答。

教师:应该用“兼毫笔”。“兼毫笔”是把羊毫和狼毫混合制作的毛笔,用这种毛笔写出来的字,刚柔相济,既好看又有力度。在实际的书写时,我们应该根据不同的需要,例如画画、着色、写条幅,来选择不同材料制作而成的毛笔,这样才能充分利用好毛笔的特性,写出好的书法作品。大家觉得自己的毛笔好不好?那我们在买毛笔的时候,应该选择什么样的毛笔呢?

学生自由回答。

教师:中国的古人说过,毛笔有四德,分别是“尖、齐、圆、健”,“尖”是指毛笔的笔尖能够表现出笔画的细微变化;“齐”是指毛笔的毛散开时前端是整齐的,能够写出饱满的笔画;“圆”是指毛笔的毛始终呈圆锥的形状(教师在黑板上图画示意圆锥的形状),这样能够方便书写者在任何时候书写的任何方向都能够让毛笔接触到纸面;“健”是指毛笔的使用寿命长,并且能够保持一定的弹性和柔韧度。这四德就是我们选择一支好的毛笔的标准。我们来说一下,选择毛笔的四个标准是什么呢?

学生:尖、齐、圆、健。

教师:很棒!那么毛笔在使用时应该如何去握笔呢,这和我们平时笔可是不同的,大家会握毛笔吗?

学生自由展示。

教师:现在老师教大家如何正确地握笔,请大家看到老师的手,老师的食指和中指放在一起,无名指和小指放在一起,手掌是空的,空的地方可以放下一个鸡蛋。然后把毛笔拿起来,夹在这三股力量中间。(板书图示俯视角度的握笔姿势)握毛笔的时候要有力,这样写出的汉字才有力量、才好看。大家课后要多加练习。我们接着来看这幅图上的另一个东西,大家知道这是什么吗?

学生自由回答。

教师:这个是墨。在书写时,笔和墨是不可分割的,中国使用墨的历史可以追溯到五千多年前,到了汉朝时期,墨的使用就已经很广泛了。接下来我们一起来看看墨的制作过程,(打开视频播放器,播放《天工开物——安徽文房四宝:徽墨》,共9分钟)用墨研磨出来的墨汁写出来的汉字,可以保存很久而不会褪色,这是书法中既常见又神奇的地方,因此中国有句俗语叫做:“黄金易找,好墨难求”说出了一块墨对于一幅书法作品的价值。

好,大家看过了墨的制作过程,也知道了墨的样子,那么现在我们写字除了用这种条块的墨之外,还使用另外一种叫做“墨汁”的东西,就像大家买的这瓶“一得阁”墨汁,直接倒一点出来就可以使用,不需要像使用墨条那样,还要放在砚台里研磨,因为使用起来很方便,所以在现在的书法写作中广泛使用。大家在以后的书法练习时,会用墨汁呢,还是想尝试研磨墨条呢?

学生自由回答。

教师:大家回答的都很棒,用墨汁方便,用墨条研墨也是一种乐趣,都是很好的方式。那么接下来,我们一起看看,写字除了毛笔和墨以外,还有哪两样东西是我们需要准备的呢?

学生:纸。

教师:答对了!我们来看纸。大家知道中国的四大发明吗?

学生自由回答。

教师:有同学知道,真的很棒,说明你们在课后了解过中国的书法文化知识。纸是中国的四大发明之一,在发明纸以前,中国人用什么写字呢?大家猜猜看。

学生自由回答。

教师:在纸发明以前,有在布上、竹子上、木板上写字的。纸发明了之后,中国的书法家们很多都在纸上书写,这也是中国书法进一步发展的原因。那么适合书写的纸是哪种纸呢?

学生自由回答。

教师:最适合书写的纸是宣纸。因为生产这种纸的地方叫做宣城,所以就叫做宣纸。宣纸具有很强的吸水性,很柔软,很白,还具有拉力,适合书写和收藏。大家想不想看一看宣纸是怎么做出来的呢?

学生:想!

教师:那么,我们就来一起了解一下宣纸的制作过程吧。(打开视频播放器播放《天工开物——安徽文房四宝:宣纸》,共9分钟)

好了,看完之后,大家是不是对宣纸有了更深的了解呢?那么对于我们第一次学习书法的同学而言,练习的时候可以不用制作这么精良的宣纸,大家可以使用这种毛边纸(将带来的毛边纸展示给学生看),这种纸适合初学者使用,既可以反复书写,价格也比较便宜。那么除了笔墨纸之外,还有一样东西是不可缺少的,就是砚。砚的作用是通过墨条在砚上面的研磨产生墨汁,在古代,只有墨和砚一起使用,才能产生墨汁,才能完成书法作品。制作砚台的材料有很多种,最常用的是石头,但是,由于不断的开采,到现在,用于制作砚台的好的石头已经很难找到了。请大家看一个关于砚台的视频,来一起了解砚台更多的知识。(打开视频播放器播放《天工开物——安徽文房四宝:歙砚》,共10分钟)就像大家在视频中看到的,砚台本身就是一种艺术品,许多雕刻家在上面进行雕刻,就会产生别致的艺术效果,因此,砚台被很多艺术家们收藏,甚至很多大书法家一生都将砚台带在身边,作为终身的伴侣。好,我们看完了这些图片和视频以后,来回忆一下,这节课我们认识了书写工具,有哪些呢?

学生:笔、墨、纸、砚。

教师:很棒!笔墨纸砚是中国书法书写的工具,有了这四种工具,就可以进

行书法创作,不仅如此,笔墨纸砚也是很多书法家们一生珍藏的宝贝,在书写者心中占据了很重要的地位。在中国,书法既是一种艺术形式,也渗透到人们的生活当中,当有节庆活动或者需要写一些标语时,人们就会拿出笔墨纸砚进行书法创作,书法在中国人的心中是一项重要的活动,因此书法的书写工具也被称为“文

房四宝”。现在请大家用自己的毛笔,练习一下握笔姿势,大家还记得毛笔应该怎么握吗?(教师用动作再示范一次,在教室内走动,检查学生的握笔姿势。)

大家的握笔姿势都很标准,你们都很棒!老师接下来示范一下写字的姿势和动作,请大家注意看。(教师示范)现在请你们倒一点墨汁出来,尝试用毛笔在纸上写汉字。写字的时候,请大家一定要坐端正,纸放在你的正前方。毛笔的笔头是软的,和我们平时写字的笔不一样,大家要控制好自己手腕,不要写得太轻,但也不能写得太重。(教师在教室内走动,观察并指导学生写字的姿势)

让学生自己练习。(打开音乐播放器 播放《春江花夜月》形成一个舒缓的课堂书写氛围)

教师:你们觉得书法难吗?

学生自由回答。

教师:表扬学生学习书法的热情,鼓励学生好好练习。

布置作业:

1. 练习用毛笔写汉字。
2. 掌握正确的握笔方式。
3. 练习正确的写字姿势。

课例三:陈老师在某高校担任语言班的书法选修课教师。学生的汉语水平各不相同。一天下午,在书法课上,他在黑板上放了几本书法作品,并且画了几幅中国画,还给学生播放了几分钟的京剧片段,随后总结了这三种艺术形式是中国的三大瑰宝,让学生了解了书法在中国的重要地位。接下来陈老师展示了前几届留学生创作的书法作品,鼓励学生只要认真学习,也可以写得跟他们一样好。另外,还给学生分别简单介绍了“文房四宝”,重点讲授了毛笔的使用方法。然后,他用毛笔沾了水在黑板上写下“永”字,其次用粉笔勾勒其轮廓,用于详细讲解基本笔画以及书法中的汉字结构——均匀地分布。除此之外,还说明了初学者应从楷体入手,之后讲解了书写的技巧:第一,先找汉字结构的中心,从中心对称地写;第二,注意每个笔画之间的距离大致是相等的。课间休息结束后,他给学生分发了毛笔、墨水和报纸,让学生在纸上随意练习创作。他走下讲台,检查学生的书写情况,并及时表扬学生,鼓励学生继续创作。最后大部分学生在课堂上都写出了自己的名字、国籍等,内心比较有成就感。

（二）课例分析

通过上述三个对外汉语书法课堂案例,我们可以看到,这三位教师都遵循循序渐进的教学原则,并且运用了简单的教学用语,使学生在亲自体验书法的同时,也真正学到了书写技巧,获得了一定的成就感,这对学习者来说是非常重要的。

课例一是教授学生学会简单的笔画并且学会写一些简单的汉字,李老师根据学生接受的难易程度,首先进行图片导入,让学生直观地了解书法笔画,并且进行了上节课内容的复习,让学生得到了再次练习的机会。其次李老师开始教授新内容——垂露竖和悬针竖。由于老师给学生准备了充足的工具,学生不仅可以一笔一划地慢慢模仿,还可以通过多媒体设备的演示更加清晰地了解这两种笔画的写法。然后让学生进行整字练习,我们可以看得出来,老师挑选的都是非常简单的独体字。不过该课例的主要内容和教学目的是针对学生的书写技能,并没有涉及到中国文化方面的输出,实际上,教学对象是学习了六年以上汉语的中学生,那么教师的语言可以全程利用汉语讲解,并且有些知识点是可以进行多方面解释的,不一定只是停留在垂露竖和悬针竖的形状。例如:在教师进行整字教学的时候,可以以准备的汉字为基础,再适当解释多一些汉字的意义,若是象形字,可以准备一些汉字原形的图片,让学生知道这些汉字是如何形成的等。这样一来,不仅丰富了课堂教学内容,而且增加了学生的学习兴趣。最后,老师让学生进行了自由创作,并让大家一起来评价一起表扬好的作品,这是一个非常好的教学活动,让学生当场学到的内容,短期内就能看到学习效果,不仅可以使课堂气氛活跃起来,还可以增加学生学习书法的自信心。

而课例二王老师的主要教学目的则是让学生学会正确使用毛笔来写汉字。王老师也是从复习上节课的内容开始,由于教学对象为汉语水平中级以上的大学生,那么教师用春联等跟中国文化相关的事物进行导入,让学生对书法有初步的印象并产生兴趣,再进行新课的教学。该新课的内容包括笔、墨、纸、砚这文房四宝,王老师按照这个顺序一一为学生进行了详细的介绍。在介绍的过程中,王老师也运用了多媒体设备,在每一个模块给学生们播放PPT图片以及宣传视频,并连贯地讲述了该文房四宝彼此之间的联系,以及其中蕴含的文化涵义。相对纯理论的灌输,这样讲授的方式较为直观,学生更容易理解动态视频也能帮助学生在课堂上集中注意力,使课堂气氛更生动,减少学生觉得沉闷的可能性。当然,这节课的教学重点是让学生掌握毛笔的使用方法,因此,理论介绍结束后必然有一个学生亲身体会的实践过程。在舒缓而美妙的音乐中,王老师也非常耐心地教授了学生握笔方式和正确姿势。王老师不仅非常详细地介绍了“文房四宝”,而且给予了学生练习的机会,这是典型的理论与实践相结合的教学方法。但是课例中没有详细提到给学生练习的具体内容以及出现的问题,对于一堂课来说稍微有点欠缺。不过整体来说,学生从中获得了成就感和更多的鼓励,这使得学生在往后的书法学习中会更有信心。

课例三中陈老师这一节课的教学内容较多,包括如何使用毛笔书写,“文房四宝”,书写技巧等。而且教学对象的汉语水平有初级也有中级的,他不能全程使用汉语进行讲解,所以在讲解过程中,需要媒介语与一定数量的肢体语言。首先,陈老师介绍了书法的同时,还简单带过了国画和京剧,让学生对书法在中国的地位有一个大致的了解。实际上,这一方面可以使学生因新鲜感而对课堂集中注意力,但是另一方面,也使得这一节课的教学重点变得很模糊,有可能会让学生觉得比较困惑。其次,陈老师向学生简单介绍了“文房四宝”,并教授学生正确的握笔方式,学生并没有拿到实物,只能看着老师演示,而不能进行实际操作,有可能不能让学生掌握要领。然而,陈老师讲授的书写技巧对于留学生来说,是非常浅显易懂的,这也是不同于其他书法老师的一种教学技巧。而对于陈老师所提倡的“楷书先行”这个观点,可能适用于中国学生。王伟(2013)在他论文中提到不同的观点,他建议书法教师可以让留学生先学习临摹篆书和隶书,因为楷书的转笔和笔锋较多,对于外国初学者来说较有难度,而篆书和隶书与学生平时写的硬笔书风格相差不大,所以先临摹篆书或隶书可以让学生更有成就感,增加学习书法的动力。最后,陈老师在整堂课中不管学生写得怎么样,都是以一种鼓励学生的态度面对学生,增强学生的自信心,减少学生的挫败感。

从以上的案例中,我们看到了对外书法课堂的大致概貌。一般来说,对外书法课堂对于汉语水平较高的学习者来说,成就感更大,教学效果更好。因为该水平的学习者已积累了一定数量的汉字,更多的是增加书法的书写技巧和文化输入。除此之外,俗话说“教学相长”,教师的专业水平和技能素养,也决定了对外书法课堂的成功与否。上述的三个案例中,三位教师不仅条理清晰,讲授清楚,而且也运用了多媒体设备来帮助书法教学,这正是迎合了当代与时俱进的观念,使得书法教学的效果越来越好,也让更多的外国学习者对书法产生好奇心与学习的热情,更有利于推广汉语教学,弘扬中华文化。

五、对外汉语书法教学策略

在前四章,本文已经从书法教学现状、理论基础、实地问卷调查和具体课例分析这四个方面阐述了对外书法教学的情况,而此次的调查结果对于对外汉语中国书法教学,乃至对外汉语教学的其他方面是具有一定启发的。由此,对于对外汉语教学,尤其是中国书法教学,我们可以结合前四章的内容进一步从书法教学内容和教学技巧两个方面进行一些书法教学策略的讨论。

（一）教学内容的策略

1. 书法本体内容

一般来说,书法本体内容主要包括书法本身的知识 and 书写的方法与技巧两个方面。所谓书法本身的知识是指和书法本身相关的一些知识,它的内容非常丰富,涉及到书写工具、书法字体的演变过程、名家名篇等。^[1]书写的方法与技巧则是指书写过程中所讲究的用笔方法、力道、书写角度、字体选择等等。^[2]中国书法博大精深,书法知识无限,书法技法各异。我们的书法课无法涵盖书法的每一个角落,特别是对于汉语水平有限的外国留学生来说,更需要根据水平来确定教学内容的深度和广度。由于文化差异和语言水平的不同,在对外汉语书法课堂上,不必太多地谈论书法的内容,点到为止即可。首先,外国学生汉语水平参差不齐,输入的内容太多的话,他们很难记住所有的知识点。其次,外国学生和中国学生学习书法的目的是不同的,我们不要求外国学生达到与中国学生相同的写作水平。因此,在选择内容时,我们应该选择最具代表性和重要的内容来阐述,并花更多的时间在汉字练习上。比如在给学生介绍书法的书写工具文房四宝时,只需学生能正确区分笔墨纸砚就可以了,不用再详细到毛笔有狼毫、羊毫、兼毫之分,或宣纸有生宣、熟宣之分等;在给学生选择书写的字体时,可以给初学者先学习篆书和隶书,而不是让楷书先行,降低了书写难度,学生会更容易获得成就感;在给学生介绍中国书法的名帖名篇时,教师应该选择比较著名和具有代表性的,而不是由教师个人兴趣爱好来选择一些晦涩难懂的书法作品和内容。然而,究竟如何谈论书法本身的知识,还是教师根据学习者的水平需要语文,学习书法的动机和态度等具体条件进行具体分析。总之,书法教学的内容应涵盖书法知识的各个阶段和层次,并应达到重点。^[3]

此外,当教师教授书法知识的内容时,应在教授的时间内进行一些安排和调整。因为这部分内容的特点是倾向于理论多一点,而纯理论的知识点对于留学生来说往往是比较枯燥的,但是很多对外书法教师在教授这些知识的时候,常常是将这些内容放在一个章节里一次性讲完,这对学习者来说是很难接受的。我们最好把它们分成几个小部分,然后根据它们的内容将它们分类为后续教学。例如,在听完第一章中墨、纸、砚和汉字的主要演变过程后,作者发现生们的注意力有些不集中。如果教师选择继续完成教学的理论部分,那么教学效果将不是很好。于是他决定付诸实践,让学生先体验书法的感觉。教师给每个人发了毛笔和报纸,用毛笔在报纸上写出自己的中文名字和国籍,学生们立刻又兴奋起来,对书法充满了兴趣。而第一次课中没有讲完

^[1] 王琳琳.跨文化交际中书法教学路径研究——以泰国学生学习书法为例[D].吉林大学,2013

^[2] 潘玉家.非汉字文化圈留学生汉字教学方法研究[D].吉林大学,2012

^[3] 董芳芳.对外汉语初级书法课教学实践研究[D].河北师范大学,2015

的理论知识,老师做了一个调整,把它安排在后面的章节中,将这一技术的内容融入书法教学中,用动画演示来解释汉字的演变过程。这些经典的内容都可以放到实践中去。

2. 文化内容

绝大多数的汉语学习者或多或少的都会被中国博大精深的文化所吸引,甚至

许多中国学习者学习汉语的目的是为了了解和体验中国文化。中国书法一直与中国文化密不可分。它蕴含着丰富的文化内涵,涉及哲学、文学、政治、日常生活等各个领域。黑白对比强烈,虚实结合,空白设计,是中国文化对太极阴阳理解的体现。因此,在对外书法课堂中,教师可根据一定的教学内容,把书法与其他中华艺术形式结合起来。^[1]

西方艺术的特点是各类艺术之间是相互独立的,但中国艺术是相互交融的,正所谓牵一发而动全身,和而不同,这正是中国艺术的精髓。中国的艺术讲究情趣,含蓄的表达既是形式也是目的,例如一幅水墨画,开始时需焚香沐浴,然后使内容丰富起来,若有部分点睛之笔,那更是上品,最后则盖上宝印,为一件完美的作品增添光彩。在古代,书法与音乐、舞蹈等艺术形式相互关联,既有韵律美又有动感美。但舞蹈的动态美是在表演过程中,“书法的流动在线条中凝固”。有学者说:“舞是一种动态的书法,书法是一种优美的舞蹈”。书法与舞蹈的交融已被以色列舞者理解,创造出具有中国书法特色的墨舞舞蹈。2008届奥运会开幕式的汉字章还汇集了文身、书法、印章等文化元素,向世界各国展示了魅力。^[2]所以,我们可以在书法课上将此类视频用于教学,通过舞蹈的柔美力量来感受书法的挥笔方向和力度;也可以在学生进行亲自书写创作时,播放中国古典音乐,营造一种古色古香的课堂写作氛围;也可以使用不同风格的中国古典建筑艺术来感受不同风格和风格的文化气息。

不仅如此,教师还可以把书法与民俗文化结合起来。随着现代科学技术的飞速更新,人们似乎习惯于打字而不是写作,而且总觉得打字是最方便的,但实际上书法早已与我们的生活和习俗水乳交融了,今后我们也会逐渐发觉,写字给人带来归属感。民俗文化包括“年龄、季节、生活、习俗、民间信仰、社会交往、服饰、食物、住所、娱乐”等多个方面。书法作为一种艺术形式的一种语言符号,在一定程度上给人一种神秘的感觉,它可以巧妙地与民俗文化融合。比如酒店宾馆大厅的牌匾,寺庙祠堂的对联和匾额,总是散发一种厚重文化的味道;而我们生活中的日常用品如茶杯、花瓶和衣服图案,中国风的工艺品纸扇等装饰也总是充满着诗意。^[3]在中国的节庆时,表达

[1] 郝巧芝.对外汉语教学中书法教学研究[D].新疆师范大学,2016

[2] 王孟瑾.对外汉语书法教学研究[D].华中师范大学,2014

[3] 徐钥.跨文化视角下针对泰国学生汉语书法教学的设计[D].西安外国语大学,2016

美好祝愿、为了表达《胸中抱负》的春联,“福”字、“金日”、“珍宝”在店里都表明书法与人们的日常生活息息相关。所以在书法教学中,我们可以利用这些生活中看似不起眼的小事融入真正的课堂中,让学生在练习书法的过程中感受到中国人的礼仪和习惯,同时也要分离出有意义的偏旁部首,并重新组合成新字,让学生感受汉字组合的乐趣。

笔者所访谈的学校华南理工大学,在当地高校中的影响还是比较大的,其国际教育学院的留学生时常举办一些关于中华文化的活动,他们还开展了汉语角协会,例如在快要春节时,汉语角协会的会员们教其他留学生们写福字、春联,还有画脸谱等活动。而这些内容正是他们在中国耳濡目染的东西,在书法中提取文化内容往往能让学习者产生强烈的文化共鸣。

3. 汉字内容

笔者认为,由于书法本身就是汉字的书写,所以对外汉语教学应为汉字教学服务。在书法课中如何选择课文内容,主要有两个观点:一是结合课文,根据课本的内容和进度,汉字教学是对外汉语课堂中的新词。这种方法最直接的是借助汉字教学,学生在写作过程中要复习和巩固新词,但其缺点不符合书法教学的一般规律;其次,遵循传统书法规则。从基本笔画——偏旁部首——单字——汉字的组合——进行教学,并在每个阶段选择典型的汉字来考虑文本中的汉字内容。由于文本内容的限制,这种方法在教学内容的选择上更为自由。这种方法更符合学生的认知规律,是中国书法教学中比较主流的一种方法。这一理论比较成熟,实施难度相对较小,但其缺点是汉字教学在进步中难以统一。笔者认为这两种方法都是可取的。如果是学历班和语言班的综合课(基础汉语课),不是独立的汉字书法课,那么第一种方法会比较好;如果是语言班的汉字课,具有独立开展书法教学的条件,那么第二种方法比较好。当然,最终运用哪种方法,还是要根据具体的教学情况来确定。

(二) 教学技巧的策略

在书法教学中,除了适当调整书法教学内容外,还应激发和保持学生在书法学习中的兴趣,因材施教,甚至尝试和开拓,把汉字教学与书法教学结合起来,这些都属于教学技能和策略。接下来笔者将从这几个方面进行更深层次的探讨,从而得出更好的教学建议。

从本次问卷调查的统计结果来看,留学生学习书法的内部动机基本是一致的,不存在显著的差异;相对的,留学生学习书法的外部动机却存在非常显著的差异,而且

语言班的留学生想要学习书法的欲望更加强烈。因此,如果学生的学习动机不同,那么教师也需要相应地调整教学目标、教学重难点和教学方法。

1. 维持留学生书法兴趣和因材施教

首先,为了让语言班和学历班的学生选择并坚持学习中国书法,那么我们应该通过不同的宣传方式来激起他们学习书法的兴趣。调查显示,语言班的留学生在这个方面比学历班留学生的外部动机更强烈,那么我们可以更多地说明中国书法能给他们带来很多实际性的好处,进而加大宣传,以鼓励来自语言班的留学生进行中国书法的学习。

其次,在教学过程中,教师应遵循因材施教的原则。^[1]当学习书法的学生人数比较多的时候,教师可以根据学生自身的书法水平和情况进行分班,这是教学中常用的一种手段。在教授语言班的留学生时,教师可以将书法的教学目标更多地放在书法的实际效益上,让学生看到自己在短时间内的进步。有时候,教师可以采用一些课外活动的教学方式,更快捷、更有效地达到教学目的。例如带领学生参观碑林博物馆,将楹联、匾额等文物与中国书法结合起来,让学生了解书法,体验书法。这种户外活动可以偶尔进行,学生可以在自己的日常生活中感受到书法在人们日常生活中的作用。在时间、各种硬件和学生接受水平的条件下,中国书法课也增加了中国画的一些元素。^[2]教师之所以能做到这一点,不仅是因为中国书画是同源的,而且可以丰富书法课。汉字是表意文字,它们的形式是一个独立的方块,汉字和绘画是以线条为基础的,所以两者都有系统的写作风格。

为了使学生对书法更感兴趣,笔者建议书法教师运用直观和直观的教学方法,直接演示运用物理投影、演示多媒体动画技术,使学生能清晰地看到写作的动态效果。同时,从传播学的角度出发,正确运用多媒体辅助教学。现代教学手段是激发学生学习兴趣的良好策略。在书法教学中,在书法教学过程中,可以通过演示、听、看、录像等方式培养学生的兴趣。我们还可以开展各种形式的活动,使学生能够积极参与汉字书写。笔者认为,为了加强学生对文章题名的巩固和理解,教师可以综合运用歧视、图书空间和游戏。游戏方法有填空法(单词中的一些笔画,让学生练习补语),拼写游戏(先学习“天”),然后单词“月亮”,然后把这两个变成“明”,并加入单词游戏(比如第一个“大”),然后让学生比划出“太”字,课堂竞赛方法等书法活动形式,让学生充分调适眼睛、耳朵、嘴和手的功能使书法学习更加有趣。同时,外国学生更容易记住汉字的笔划。书法教学不能局限于全堂灌水的形式。平时,结合班级文化室、节日书画的布置,

[1] 郭亚萍.印尼留学生汉语学习动机调查研究[D].厦门大学,2009

[2] 沈亚丽.来华留学生汉语学习动机与学习策略及其相关研究[D].上海交通大学,2008

张贴和展示学生的优秀作品,以庆祝学生的成功。这样的喜悦极大地激发了他们练习书法的热情。此外,优秀作品的榜样作用将引导更多学生学习书法。

教师要想在课堂上取得更好的教学效果,就必须循序渐进地采用一些符合教学要求的教学方法。对外书法课与国内传统书法课不同的原因在于教学对象的特殊性。因此,教师应根据具体情况选择书法教学方法。传统的书法教学方法主要有摹和临两种方式。一些学者把“对临、背临、习作”作为三种渐进式教学方法,具有阶段性的特点。也就是说,笔墨的特点和临时分析字帖中的结构,提示了抄本中的缺点和困难,防止了它们的发生。我们应该认真细致地教学生思维方式,观察写作技巧,总结写作中的问题,注重讲解和示范。简而言之,它是“复制”。在此期间,我们可以分析汉字的笔划和结构特征,直观地显示汉字的书写过程。让学生了解笔画的构图、笔画,掌握基本的结构特征,让学生了解汉字的基本笔划和笔划,这可以使学生更规范地书写汉字,而不是学习一定数量的单词。背临是“默写”,它是从学习到记忆的转变,进一步理解和掌握文章中的规则,它可以作为检验教学效果的手段之一,也就是让学生以标准的方式书写汉字。^[1]然而有时创作在汉字课上的要求是不合理的,学生有自己的书写特点,不能用同一个标准去衡量,教师要把握“度”,让学生学会建立自信心。这种在中高级班使用的方式可以提高学生的学习和理解的兴趣。

由于对外汉语教学包括对外书法教学,教学对象是一个外国人,或是一个从小就没有接触过书法的中国人,这就引出了对外汉语教学的难点和难点。书法与传统书法教学不同,教师应充分考虑学生的实际汉语水平,尽可能使用简单的教师语言。但对外书法教学毕竟是书法教学,不仅来自传统书法教学,而且来自其本质。与此同时,我们也不可能原封不动地照搬任何国外的教育方法,只能在我们传统教学方法中进行改良。所以根据之前提出的教学目标,提出了一种有效的教学方法。“对临”尤其重要,它是教师展示标准写作、基本笔画和汉字的有效途径;“背临”可以检验课堂教学的效果,让教师随时了解到学生的掌握程度。^[2]在实施“背临”时,对学生的要求为基本能正确写出汉字的笔画和结构,能按照基本的笔画顺序来书写就可以了。对于书法初学者,尤其外国留学生,若是汉语水平处在零基础或初级,那么篆书和隶书比较适合作为书法教学内容;若是汉语水平为中高级阶段,楷书则是对学习者最优的字体。所以老师在教授时所给予的例子以及给学生的练习都要以学生的实际水平为准。

总之,只有尊重学生学习书法的内在动机和外在动机,才能充分调动学生的学习积极性,充分利用教学时间和教学资源,达到最佳的教学效果。

^[1] 王孟瑾.对外汉语书法教学研究[D].华中师范大学,2014

^[2] 王孟瑾.对外汉语书法教学研究[D].华中师范大学,2014

2. 书法教学和汉字教学相结合

书法课程不仅是大学或中小学的一门小课程,而且是可以与汉字教学等主干课程相结合的。首先,笔者在对留学生的访谈中了解到,在书法课上认真学习,是对他们的汉字学习有所帮助的。通过教师对汉字结构的解释、笔画、练习和对书法课的最后评价,学生对汉字的理解更深刻。从问卷的标题7到11,我们可以看到书法不仅可以从理论上增加外国留学生的中国文化知识的内涵,还能从实践中促进他们的汉字学习和提高他们的审美能力。其次,在前面的理论基础上,指出汉字、书法与对外汉语教学的关系与三者之间的关系密切相关。

因为很多学院每周只有一门书法课,也就是说,100分钟。作者认为,通过“激励性介绍、例句分析、演示笔画、练习模仿、鉴赏与评价”的构建,优化了书法教学结构,提高了课堂教学效率。结合说故事和猜谜游戏的引入,激发学生的积极性,然后分析汉字的书写结构,老师在黑板上的演示写作,学生的练习和写作,以及对老师和学生的欣赏和评价。从而达到热爱书法和学好汉字的课堂教学目标。如果学生学会写“森”一词,老师首先提取树的图,然后说出“木头”的含义,然后解释“森”的含义。具体而言,首先,在教科书的前几节中,教师可以向学生介绍中国的概况,包括客观的地理、主观的传统思想、历史的进程等等,让学生对中国有一个大致的了解,对中国书法产生的背景有一个初步的印象。其次,老师在授课时应多用鼓励的语言,特别是针对书法初学者,让他们亲自体验和练习,在实践中找到成就感。即使不要求书法创作的水平,也要让学生努力练习,以确保练习完美。大多数学生真的想在黑板上练习。因此,教师可以在课堂上安排一些时间作为学生的黑板练习时间。因为在黑板上,有老师和下面的同学看着,学生更认真。同时,在写作后,整个班级都能很好地评价和写作。

最后,汉语作为外语的整体教学逐渐得到推广,汉语作为第二语言的教学逐渐需要一种新的教学方法。近代以来,外语教学理论发展迅速,成果丰硕。主要的教学方法有口语语法和情景教学法、听力陈述法、全身反应法、沉默法、联想语言学习法、暗示法、全语言法、多元智能法、神经语言程序法、交际法、自然法、内容教学法、任务教学法等等。^[1]这些理论已经在英语作为第二语言教学领域得到了广泛的应用,而且一些理论也已经在对外汉语教学中得到应用。但现在我们面临的一个问题是,这些理论不是中国本土的,往往来自英语作为第二语言教学的研究。汉语作为外语还是第二语言教学合适吗?当然不妥。尤其是对外汉语教学中,由于汉字是象形文字,而拼音字母有很大的不同,对外汉语教学的研究应从汉语本体入手。在教学活动中,我们应该自主地观察、学习和总结文化知识。因为文化访问所获得的知识被学生自己直接感知和提

[1] 胡宇宸.汉字文化圈和非汉字文化圈留学生之间中国书法学习动机比较[D].浙江大学,2011

炼,他们中的大多数能给学生留下深刻印象。^[1]我们必须认识到,语言是思维的载体,也是文化的载体。学好一门语言也是学习与这种语言相关的文化的一种好方法。这说明中国书法有时可以作为一门独立的文化课程,但有时也可以与汉字教学相结合。

六、结语

本文首先从汉字理论、书法教学理论和对外汉语教学理论和理论出发,总结了动机理论及其在对外书法教学领域的应用,而动机是对本文研究问题的辅助分析。在借鉴前人研究的基础上,笔者主要采用问卷调查法、实地调查和文献调查的方法,对两个不同班的中国学生的书法学习动机进行了比较。由于动机理论有许多分支,本文着重研究学习者的内在动机和外部动机。研究发现,在中国学习书法的留学生的动机是多种多样的。根据这些结果,对书法教学提出了一些有效的建议,丰富了书法课的内容和教学方法。

然而,由于作者的时间和精力有限,本文还存在一些不足之处。首先,虽然心理人格问卷严格尊重问卷的设计,但作者不是心理学专业的学生,因此,问卷的客观性和科学性还有提升的空间。在抽样方面,本文的问卷调查对象主要为华南理工大学的在校留学生,调查范围相对狭窄,不够全面。希望今后的研究者能有更好的客观条件,研究成果更加科学。作者衷心希望对这一问题有兴趣的学者继续研究,尤其是从动机理论的其他角度,使研究更加丰富。

参考文献

专著:

- [1] 叶名沚,桥西杂记[M],上海:上海古籍出版社,1995
- [2] 吴敬梓著,李汉秋辑校,儒林外史彙校彙评[M],上海古籍出版社,2010,第346页
- [3] 李索,左传正宗[M],北京:华夏出版社,2011.1,第215页
- [4] 子思著,黎重编著,中庸[M],北京:中央编译出版社,2010,第6页

期刊:

- [1] 冯小钗.短期留学生学习动机的调查分析[J].云南师范大学学报.2003,1(2)
- [2] 林羽.汉语中高级阶段写作学习动机诱导[J].佳木斯大学社会科学学报.2008,26(6)
- [3] 鲁馨遥.汉字书法教学在对外汉语教学中的应用[J].东南大学学报.2015,17增刊
- [4] 吕必松,对外汉语教学的理论研究问题刍议[J],语言文字应用,1992

^[1] 张柯.试论外国留学生的汉语学习动机与教学策略[J].高等函授学报

- [5] 夏明菊.华裔学生汉语学习动机分析[J].乌鲁木齐成人教育学院学报.2003,4:46-47
[6] 张柯.试论外国留学生的汉语学习动机与教学策略[J].高等函授学报
[7] 张景业.书法教育在对外汉语专业文化类课程建设中的作用[J].大连大学学报.2012,33(3)

论文:

- [1] 陈舟.对外汉语书法教学——以泰国黎逸府美瓦迪中学为例[D].广西民族大学,2016
[2] 崔维艳.对外汉语教学中汉字书法教学构想[D].吉林大学,2012
[3] 董芳芳.对外汉语初级书法课教学实践研究[D].河北师范大学,2015
[4] 郭亚萍.印尼留学生汉语学习动机调查研究[D].厦门大学,2009
[5] 龚莺.日本学生汉语学习动机研究[D].北京语言大学,2004
[6] 郝巧芝.对外汉语教学中书法教学研究[D].新疆师范大学,2016
[7] 胡宇宸.汉字文化圈和非汉字文化圈留学生之间中国书法学习动机比较[D].浙江大学,2011
[8] 候创创.初级阶段中亚留学生汉语学习动机研究[D].新疆师范大学,2008
[9] 焦小玲.对外书法教学课程教学研究——以菲律宾怡朗中山中学为例[D].暨南大学,2013
[10] 金贞和.沪韩国中小学生汉语语言态度、语言学习动机和语言能力的相关性研究[D].华东师范大学,2009
[11] 刘洋.对外汉语教学中书法课程教学研究——以内蒙古师范大学国际交流学院为例[D].内蒙古师范大学,2016
[12] 吕叔湘著,吕霞、郗达夫编注,吕叔湘集[C],广州:花城出版社,2008,第218页
[13] 孟伟.外国留学生汉语学习动机及与成绩间关系的研究[D].东北师范大学,2007
[14] 潘玉家.非汉字文化圈留学生汉字教学方法研究[D].吉林大学,2012
[15] 阮蓓.书法在对外汉语课堂教学中的应用研究[D].浙江大学,2013
[16] 沈亚丽.来华留学生汉语学习动机与学习策略及其相关研究[D].上海交通大学,2008
[17] 童子漫.对外汉语教学中的汉字书法教学研究[D].湖北工业大学,2012
[18] 王孟瑾.对外汉语书法教学研究[D].华中师范大学,2014
[19] 王梦颖.美国大学生对汉语借词的态度及动机调查[D].北京交通大学,2010
[20] 王琳琳.跨文化交际中书法教学路径研究——以泰国学生学习书法为例[D].吉林大学,2013
[21] 王健文.对留学生的书法教学研究[D].广西民族大学,2017
[22] 谢慧.来华留学生书法学习兴趣的现状调查与对策[D].暨南大学,2013
[23] 徐钥.跨文化视角下针对泰国学生汉语书法教学的设计[D].西安外国语大学,2016
[24] 杨杰.泰国公立学校中学生汉语学习动机类型及相关研究[D].暨南大学,2009
[25] 杨洋.汉字圈与非汉字圈留学生书法教学的对比研究[D].安徽大学,2016
[26] 左晖.对外汉语教学中的汉字书法教学研究[D].湖南师范大学,2014
[27] 张玉杰.书法元素在对外汉语文化教学中的应用初探——以蒙古国留学生书法教学为例[D].内蒙古师范大学,2016
[28] 张旺喜.牙买加孔子学院书法教学研究[D].上海外国语大学,2012

四 语音教学篇

基于图式理论的海外初级汉语听力教学设计与应用

——以拉脱维亚大学孔子学院少儿初级班为例

焦文静

摘要：“听”作为四项语言技能之首，是获得语言信息的最主要途径。如何针对不同国别的初级汉语学习者，提高汉语听力教学效率，提升汉语学习者的听力水平、理解能力和学习效率成了亟待研究的课题。

本文以图式理论为指导，以拉脱维亚初级汉语学习者为研究对象，运用文献研究法、问卷调查法、案例分析法、访谈法等，考察了拉脱维亚初级汉语听力教学存在的问题及原因，依据图式理论对基于“考试为目的”和“交际目的”的初级汉语听力进行听力教学设计和教学实践，对比分析“传统听力教学模式”下和“图式理论”指导下的学生汉语听力测试结果，探讨了在图式理论指导下，针对不同学习目的班级，不同的教学设计对教学效果产生的影响，结合学生的课堂反馈，综合印证图式理论应用于初级汉语听力教学中的有效性和可行性。在此基础上，提出了在初级汉语听力的教师教学、教材使用、学生学习等方面的相关建议。

The Teaching Design and Application of Overseas Elementary Chinese Listening Based on Schema Theory — Taking the Junior Class of Children at the Confucius Institute at University of Latvia As an Example

Jiao Wenjing

Abstract

“Listening” is the first of the four language skills and the most important way to obtain language information. How to improve the teaching efficiency of Chinese listening for primary Chinese learners in different countries, and improve the listening level, comprehension, and learning efficiency of Chinese learners has become an urgent research topic.

This article takes the schema theory as a guide, and takes Latvian elementary Chinese learners as the research object, using the questionnaire survey, case analysis method, etc., to investigate the problems and causes of the listening teaching. The influence of different instructional designs on instruction is studied. On this basis, some suggestions on listening teaching, the use of teaching materials, and student learning are put forward.

一、图式理论和听力教学

(一) 图式与图式理论

德国哲学家康德(Kant)提出“图式”概念,他在《纯粹理性批判》(Critique of Pure Reason)一书中指出:“新的概念只有同人们已有的知识建立关系,才会变得有意义”^[1]。在近现代心理学研究中,格式塔心理学是第一个在理论上高度重视“图式”的。

二十世纪三十年代,在《记忆:实验和社会心理学研究》(Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology)一书中,英国心理学家Bartlett描述了他进行的一系列实验,发现我们对语篇的记忆不是直接的简单的复制(straight reproduction)而是解释性的(constructive)。简单来说,“解释”这一行为就是过去经验与所接触信息之间构建的思想表达(mental representation)。他把以过去经验和事件为基础的,组织好的,易于驾驭的,能在任何有机的、相适应的交际应答中起作用的功能性编组称为“图式”。

瑞士心理学家皮亚杰也十分重视图式的概念,他认为“图式是动作的结构或组织”。美国人工智能专家Rumelhart(1980)认为“图式是人们所有一般知识的总和,每个人都把各种图式或知识存储于大脑中”^[2]。

图式理论(Schema Theory)这是一种关于人类知识如何被表示以及知识如何以独特的方式让其有益于知识应用的理论。随着现代对图式理论的深入研究,出现了Minsky(1975)基于图式理论在人工智能领域提出的,用于描述与典型环境相关的图式的框架理论(Frame Theory);Schank和Albelson(1977)提出的用于描述事件的顺序的脚本理论(Script Theory),脚本是可以描述特定情况下事件的顺序的结构。Sanfold和Garrod(1981)的“剧情”(Scenarios)等理论。

^[1] Carrell, P. L. (1984). The effects of rhetorical organization on ESL readers[J]. *TESOL Quarterly*, 18(3), 441-469.

^[2] An S. (2013). Schema Theory in Reading[J]. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(1),130-134.

尽管语言学家对图式的解释和定义不同,但表达的观点是相同的,即图式是一种基于生活经验、过往事件和已知知识形成并储存在头脑中的,用来观察和理解事物的抽象的认知结构,是存储信息的单位。根据图式理论,我们不断的用头脑中建立的图式去解释和理解生活中的现象和情景,从听力角度来看,我们现有的图式可以帮助我们更有效地理解所听到的信息。听力理解是使用现有图式破解包含在听力材料中的信息的过程。

(二)图式的分类

图式被分为三类,分别是语言图式(linguistic schema),内容图式(content schema)和形式图式(formal schema)(Carrell, P. L. 1984^[1])。该理论最早应用于阅读理解,对听力教学而言,图式一般可以分为语言图式(听者所掌握的语音、语法知识)、内容图式(对世界的认知,听者对所听材料的话题熟悉程度,即题材)和形式图式(篇章、修辞知识)^[2]。

1. 语言图式

是指学习者已经掌握的语言知识,包括语音、词汇、语法等知识内容。语言图式是基础,以听力教学为例,在进入听力训练之前,教师需要把有碍理解听力内容及完成听力训练的语言点、词及句子挑选出来,进行讲解学习,让学习者储备好与听力材料有关的语言知识,以便学习者大脑中的现有图式知识可以被快速激活,加快与听力材料中存在的新图式知识建立联系,确保听力教学有序开展。比如,当听力材料与“运动”有关的时候,学习者应该已经学过并掌握了“(踢)足球、(打)篮球、游泳、跑步”等基础词汇和搭配;又如在HSK(新汉语水平考试)听力中有一项“听对话,选择与对话内容一致的图片”的测试,那么就要求学生能够将图片信息匹配到相应的词汇和句型,例如:

听力文本材料:男:你想喝点什么?女:我想喝茶。



[1] Carrell, P. L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension[J]. *Language Learning and Communication*, 2, 87-112.

[2] 余丽. 外语听力理解的超语言图式制约[J]. 陕西工学院学报, 2003(02):92-94.

学生在看到听力图片时,就应该激活头脑中的语言图式知识“水、茶、绿茶、喝茶”等,这样才能对听到的句子做出迅速的反应,匹配上正确的选项。

2. 内容图式

Carrel&Eisterhold(1983)认为:“与话题内容相关的背景知识和社会文化知识就是内容图式^[1]”。对听力而言,听力学习者对听力材料所讨论主题的了解程度就是内容图式,例如,听力材料的主题是“中国的电子支付”,学生如果了解过“支付宝、微信支付”等付款软件和付款方式,那么对听力材料的理解就更加简单和快速,所以内容图式又被称为主题图式。特别是目前的听力材料通常基于话题展开。如果学生了解熟悉这个话题,听到听力材料或看到听力题目时,他们就可以主动预测听力主题,从而推测听力内容,因此对听力材料主题的理解和熟悉程度直接影响到听众对该材料的听力理解水平。反之,如果听力学习者对听力材料一无所知,听到的是一个陌生的、不了解的话题,完全无法在头脑里找到支撑理解的、熟悉的内容图式,那么听力理解的过程也就极其困难,听力教学的过程也很难推进。比如,听力材料的主题是“中国传统节日—元宵节”,如果学生对“元宵节”的相关背景知识了解极少,不知道“元宵”是什么,为什么要过“元宵节”?“元宵”和“汤圆”有什么不同?那么他们就很难理解相关的听力材料了。所以教师在遇到类似的听力材料时,可以合理安排课时,尤其对于初级汉语听力水平的班级,需要安排更多的课时,帮助学生构建与“元宵节”有关的内容图式,这样才有利于后期听力训练顺利进行。

3. 形式图式

Carrel&Eisterhold(1983)认为:“关于不同类型的文章中正式结构、修辞结构和组织结构方面的背景知识就是形式图式^[2]”。对听力而言,听力学习者对听力材料体裁、篇章结构的熟悉程度就是形式图式。了解听力材料章节结构也就是形式图式,使学生更加容易通过已有的知识,准确地预测接下来的听力内容,那么学生对听力材料的理解就会更加顺利。比如,在听力教学中,听力材料是有关“在中国餐厅点菜”这个主题,“菜单、服务员、辣、面、米饭”等零碎的词语就会激活头脑里的语言图式,接着会出现“北方喜欢吃面食、四川菜比较辣”等内容图式,听力学习者会根据题目和听到的材料进行下一步的分析,如果听力学习者了解中国人点餐的步骤也就是形式图式,如:开场问候、菜品口味和价格询问、表达自己的需求、确认菜品、等候上菜、付款、双方告别等流程,那么听力学习者更容易预测和理解听力内容,听力教学的效果也会更好。

[1] Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy[J]. *TESOL Quarterly*, 17,553-569.

[2] *Ibid.*

对于听力教学而言,三种图式,相辅相成,语言图式是基础,有了它,内容图式和形式图式可以发挥更好的作用。但是想要学习者对听力材料有更好的更深层次的理解,也就离不开内容图式和形式图式。同时我们也要根据学习者汉语水平的差异灵活处理图式输入,只有专注于解决听力教学中的主要矛盾,我们才能取得最佳效果。

(三)图式理论下的听力理解模式

传统的语言信息处理即听力理解的模式基本上有两种:“自下而上”式和“自上而下”式。

1. “自下而上”的听力理解模式

1972年,美国语言学心理学家P.B.Gough提出了“自下而上”(Down-top Model)模式。后由L. Bloomfield、C. Fries等人补充完善。从低层次到高层次的信息传递就是“自下而上”的信息加工模式。这种处理信息的模式,是从小到大、从低到高、从点到面的层层递进。该模式认为听力理解就是一个解码过程,信息处理的顺序是“语音-字-词-短语-句子-文章”,听者的任务就是从小的单位“字”,甚至是音节的听辨开始,然后逐步发展为对短语和短句的理解,最后实现对句子、段落和文本语篇的理解,在听力的过程中,进行信息解码,解码过程结束后,自然会实现信息理解。例如:

听力文本材料:

男:你看,下雪了,真漂亮!我最喜欢冬天了,我们去堆雪人吧!

女:没问题,我要穿一件厚衣服。这个冬天太冷了,晚上气温达到了零下二十多度。我非常怕冷,所以喜欢夏天,这里的夏天很舒服,不热也不冷。

问题:女的喜欢什么季节?为什么?

采用“自下而上”的信息加工模式,听众最开始处理的就是“雪、冬天、冷”等字词,接着是“冬天太冷了、夏天很舒服”等句子,最后结合问题,完成对整段听力材料的解码。

这种信息加工模式对应了图式理论特征中的层次特性,给了听力教学一定的启发。教师在听力教学中,先输入语音、字、词等较小的语言基础知识,以此来激活语言图式,帮助学生在听力练习时,快速定位材料的关键信息,接着层层递进处理整个材料内容,帮助学生理解听力材料。但是它存在的缺陷是,过于关注较小的信息,对于初级汉语水平的学习者来说,一定要输入足够多的信息,才能更有效的对整篇听力材料进行分析和理解,一定程度上影响了听力效率。在日常交际中,这种信息加工模式也容易导致参与对话者过于依赖词汇,一旦遇到无法理解的关键词,容易打断交际过程,从而影响交际质量。

2. “自上而下”的听力理解模式

1967年,美国语言学家K.S. Goodman提出“自上而下”(Top-down Model)模式。从高层次到低层次信息的传递就是“自上而下”的信息加工模式。听力理解的过程就是一个猜测的过程,听者是一个主动参与者,根据自己脑海里已有的图式,如:语言基础知识、背景文化知识和篇章结构等,对听力练习中给出的信息进行分析预测,并在听力过程中,对预测进行证实,因此听者在处理信息过程中,经历了“预测-检验-校正”三个主要阶段。所以,“自上而下”的听力加工信息模式更多用于母语学习者的听力及阅读教学中,对于第二语言听力教学来说,需要给学习者输入较多的与听力材料相关的背景知识时,才能使听者更有效地进行“自上而下”的信息处理,在已经构建的图式的帮助下,快速检索到所需的微小信息。“自上而下”的信息加工模式,也很适用于听后巩固等听力教学环节,例如:

听力文本材料:

男:马上就要到11月11日了,这是中国的一个网上购物节,你知道吗?

女:我知道这个节日,我的中国朋友说,“双十一”会有很多优惠活动,买东西比较便宜。

男:对,我想买一台电脑,我已经加入了淘宝网的购物车了。你打算买什么?

女:我不知道有什么打折的商品,我要先去网上看看。可能会买一件厚外套,因为冬天来了。

问题:男的“双十一”打算在哪里买东西?

采用“自上而下”的信息加工模式,听者可以从问题中提到的“双十一”一词判断出,该听力材料的内容与“中国的双十一购物节”有关,如果听者已经学习了相关背景知识,就可以从“购物节来源、购物节活动、购物节成果”等方面对材料内容进行预测,帮助自己快速理解接收听力材料的信息,找出问题的答案,提高自身听力效率。

这种信息加工模式同样对应了图式理论特征中的层次特性,给了听力教学一定的启发。教师在听力教学中,可以从大到小、从高到低、从面到点的层层深入激活图式,并且对学生输出的信息进行指导和修正,帮助学生完善巩固新图式。

二、初级汉语听力教学现状调查与分析

为了了解拉脱维亚初级阶段汉语听力现状,笔者设计了关于初级阶段汉语听力教学的调查问卷,对拉脱维亚的初级汉语学习者进行了问卷调查。

（一）调查的设计与实施

1. 调查目的

在海外初级汉语教学中,听力教学越来越重要,良好的听力水平和听力理解能力是学生继续学习的基础和动力,根据笔者自身的教学实践发现初级汉语听力教学开展的并不顺利,学生对听力课兴趣不大,对听力学习的态度也不积极,一定程度上也打击了教师授课的积极性。

因此设计调查问卷目的主要是:通过调查了解拉脱维亚初级汉语水平学生的情况、了解学生学习汉语的动机、了解学生如何看待汉语听力课、了解学生想在汉语听力课上学到什么内容、对自身听力水平的要求等;了解学生在汉语听力教学中的表现,如:选择什么样的听力学习策略、听力理解模式、认为听力学习难点是什么、想要通过听力课的学习达到什么样的目的等;从学生角度了解教师选择的听力教学模式以及处理听力教材的方式。

在了解调查拉脱维亚初级汉语学习者的各个方面情况后,分析听力教学的问题和现状,并在图式理论的指导下设计听力教学。

2. 调查对象

本次调查问卷针对的是拉脱维亚初级阶段的汉语学习者,利用网络平台发布问卷,在线收集答卷,共回收36份有效问卷,有效率达到97%。

3. 调查内容

本次调查问卷共设置二十题,除了个人基本情况调查中的年龄外,问题类型皆为选择题,包括单项和多项选择。首先,了解学生基本信息,如性别、年级、年龄、学习汉语的动机等,然后对学生的学习状况和教师教学情况进行调查和分析。

（二）调查结果分析

1. 初级汉语学习者的基本情况

拉脱维亚的汉语教学事业自拉脱维亚大学孔子学院成立以来得到了蓬勃发展,初级汉语学习者年龄分布广泛,受教育程度不一,从图1中可知,拉脱维亚初级汉语水平的学习者多为中学生和大学生,学生处于个性突出、善于模仿、记忆力强、思维能力逐渐优化的过渡阶段。

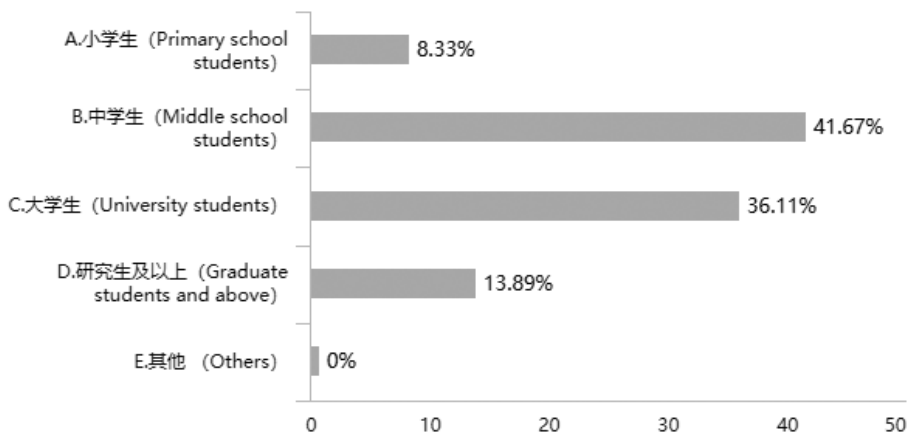


图1 学习者文化程度(学历)

学习动机是影响汉语学习的重要因素之一,积极良性的动机可以对汉语学习起到促进作用,反之,消极的动机会阻碍汉语学习的进步。从图2中可知,52.78%的学生选择是“对汉语感兴趣”,36.11%的学生选择“对中国文化感兴趣”,可以表明,拉脱维亚初级汉语学习者大部分是由于个人兴趣和喜爱,选择了学习汉语,想要了解汉语,了解中国文化。所以教师在设计课堂教学时,要多考虑学生需求,激发学生继续学习汉语的兴趣是非常重要的。

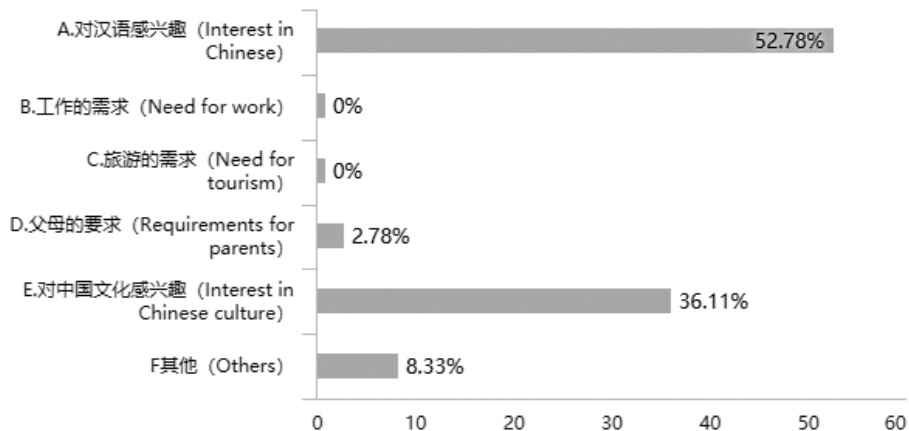


图2 汉语学习动机

除此之外,了解学生对听力课的态度也非常重要,根据以往的研究发现,有些海外汉语学习者认为“听力课是最没有用的课程”,他们觉得课下自己听录音带和课上老师播放录音带没有什么区别,所以比较排斥上听力课,为了了解拉脱维亚初级汉语学习者怎么看待听力课,所以笔者对此进行了调查,结果如下:

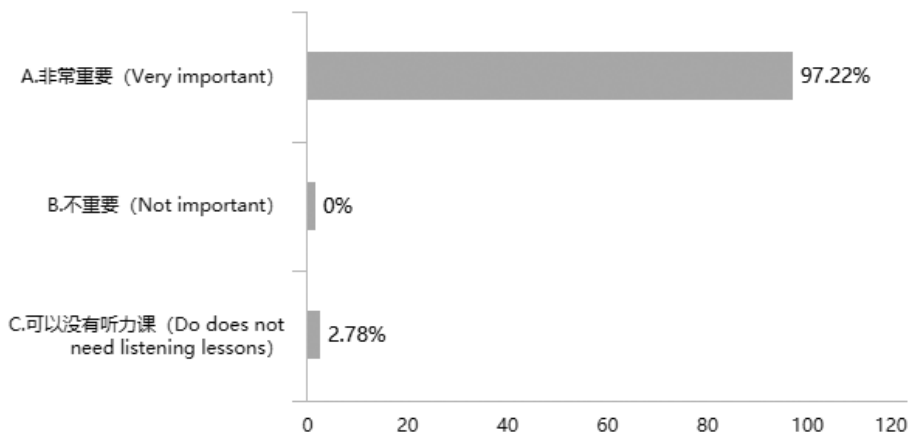


图3 听力课在汉语学习中的重要性

从图3可知,97.22%的拉脱维亚初级汉语学习者认为听力课在汉语学习中非常重要,在听力课上通过教师指导能得到听力水平和技能的有效提升。由此可见,对拉脱维亚初级汉语听力教学进行研究,提出有效的听力教学模式和教学建议非常有必要。

综上所述,可以发现拉脱维亚初级汉语学习者,有较强的学习汉语的内在动机,以及对待汉语听力课的积极态度。

2. 初级汉语听力的学习现状

(1) 学生目前的听力水平

调查学生目前的听力水平,可以比较概括地了解到学生的听力学习情况,笔者设计了三个选项,分别是“A.一般可以听懂句子中的几个词汇”、“B.大概听懂句子意思”和“C.完全理解句子含义,并可以复述句子”,选择A选项的学生,汉语听力水平较低,有很大的提升空间,通常会通过听到的“关键词”来理解听力材料,但是又缺乏辨别是否是材料“关键词”的能力,基本不具备准确分析听力材料的能力。选择B选项的学生,汉语听力水平一般,有一定的词汇和语法的基础,可以通过听力材料的问题和图片,大概预测听力材料的内容,完成听力练习,但听力练习的准确率不能保证。选择C选项的学生,听力水平较好,可以准确分析听力材料,完成听力练习,这是听力学习中学生应该达到的比较理想的水平。

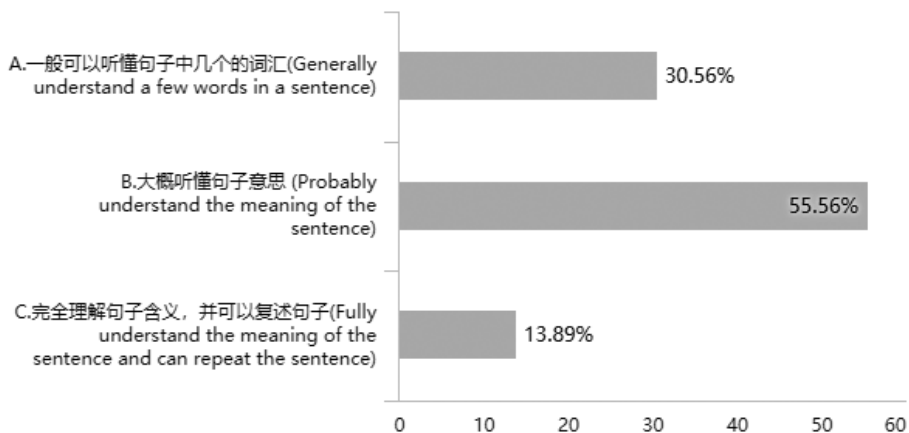


图4 学生目前的听力水平

由图4可知, 55.56%的学生选择“大概听懂句子意思”, 30.56%的学生选择“一般可以听懂句子中的几个词汇”, 只有13.89%的学生选择“完全理解句子含义, 并可以复述句子”, 该数据表明, 初级拉脱维亚汉语学习者大部分听力水平较低, 有很大提升和训练的空间, 教师在听力课上采取有效的听力教学设计非常重要。

(2) 学习者期望达到的水平

通过调查学习者当前水平和学习者期望达到的水平, 可以分析学习者的学习需求。

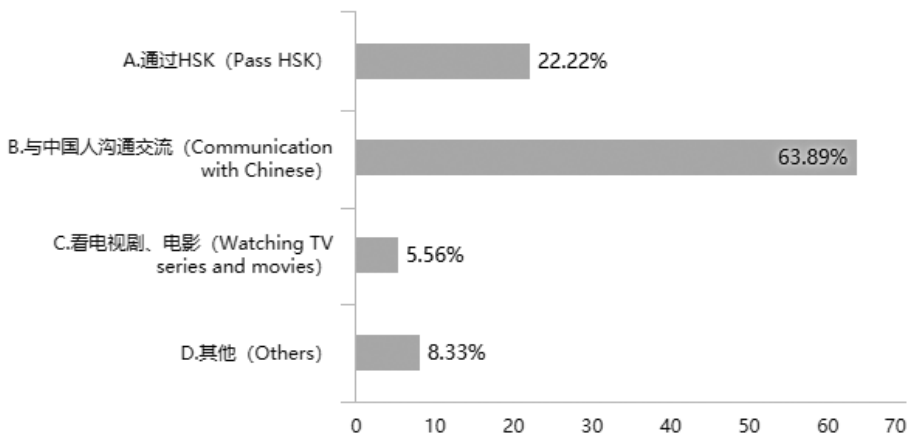


图5 学生期望达到听力水平

由图5可知, 63.89%的学生选择“与中国人沟通交流”, 说明初级汉语水平的学习者, 大部分希望通过听力训练达到交际的目的。22.22%的学生选择“通过HSK”说明, 部分学生可能有去中国留学的需要。5.65%的学生选择“看电视剧、电影”, 说明, 为了娱乐需求而学习中文的学生并不多。“其他”包括“当汉语教师、当汉语主持人”等, 说明, 有部分即将从学校毕业或者已经毕业的学习者, 有从事与中文相关工作的需要。学习需求的分析是教学设计的出发点, 为学习者分析和学习内容的分析, 教学目标、教学策略和教学过程的设计以及教学成果的评估奠定了坚实的基础。

(3) 学生处理听力练习的方式

调查学生处理听力练习的方式, 有助于发现学生在听力过程中存在的问题。

在听前阶段, 了解学生是否会根据相关题目和信息, 预测听力材料的内容, 判断学生是否会主动激活脑海中的图式内容, 更快熟悉和进入听力练习的状态中。

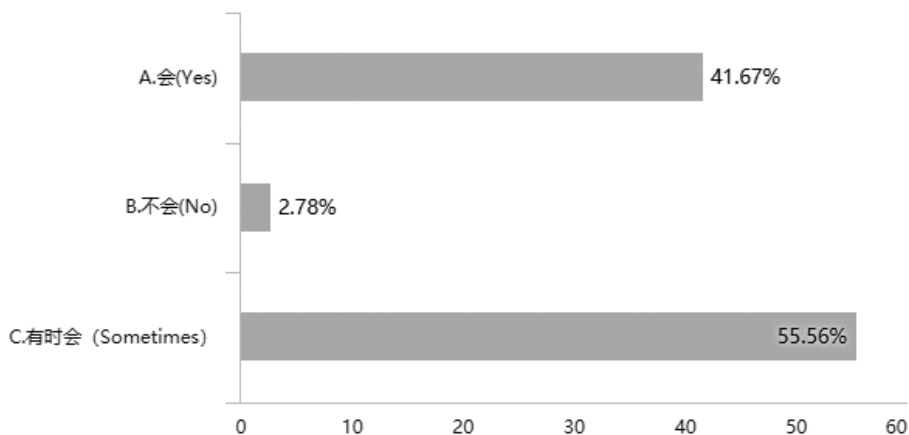


图6 学生是否会根据信息预测听力内容

由图6可知, 41.67%的学生选择“会”, 55.56%的学生选择“有时”, 说明大部分学生有一定的主动激活图式的意识, 尝试预测内容, 帮助自己在听力练习时, 对听力材料进行快速筛选。那么, 看懂听力材料的问题和选项, 对学生有效激活正确图式有很大帮助, 如果对听力问题和选项的理解出错, 那么将影响学生听力前的预判, 对下一步的听力练习将产生反作用。

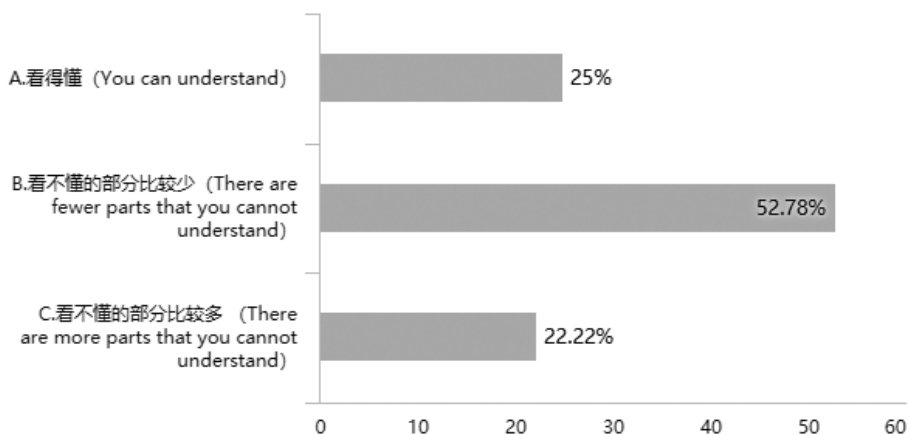


图7 学生是否可以看懂听力问题和选项

由图7可知,有25%的学生选择“看得懂”,有52.78%的学生选择“看不懂的部分比较少”,说明绝大多数的学生都可以大概理解听力问题和选项,可能只存在小部分的生词或不熟悉的语法结构,不影响下一步的听力练习。但是仍有22.22%的学生选择“看不懂的部分比较多”,说明教师在听力教学前,对听力材料的问题和选项进行梳理,帮助学生解决听前可能存在的难点疑点也很重要。

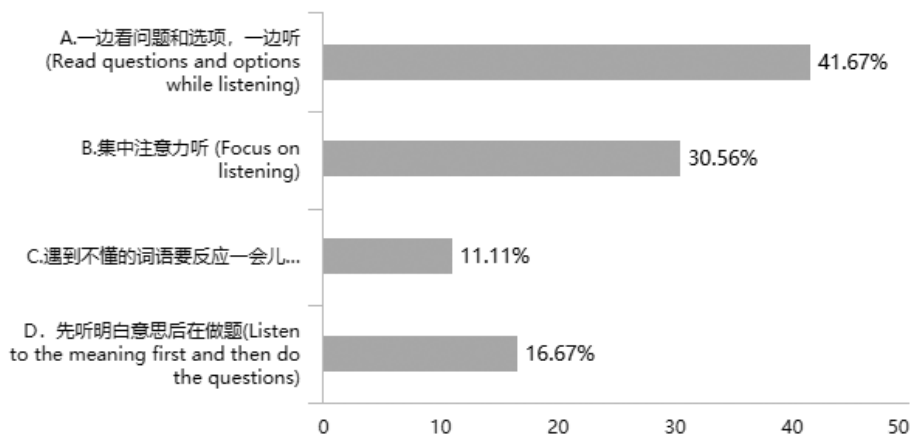


图8 学生听解听力练习题的方式

在听中阶段,学生对听力材料的听解和分析方式,也会影响学生听力练习的效果。关于“学生如何听解听力课中的练习?”的调查,笔者设计了四个选项,由图8可知,有41.67%的学生选择了“一边看问题和选项,一边听”,选择该选项的学生,有较好的听力理解能力,能够快速分析听力材料,与选项进行匹配。有30.56%的学生选择“集中注意力听”,如果在听力测试中,该听解方式,需要学生有较好的记忆力,能够对听力材料进行整体的分析。还有11.11%的学生选择了“遇到不懂得要反应一会,再继续听”,这类学生需要非常重视听前的输入阶段,通过听前输入来降低听中阶段的障碍。最后有16.67%的学生选择“先听明白意思后在做题”,该听解方式也需要学生有比较好的基础知识,对语料进行快速的理解,并做出选择。所以教师也要根据实际情况,指导学生对待不同的听力练习方式,选择不同的听力策略。

在听后阶段,除了教师的巩固练习外,学生在课下是否主动练习汉语听力,用什么样的方式练习汉语听力对提升听力水平也非常重要。

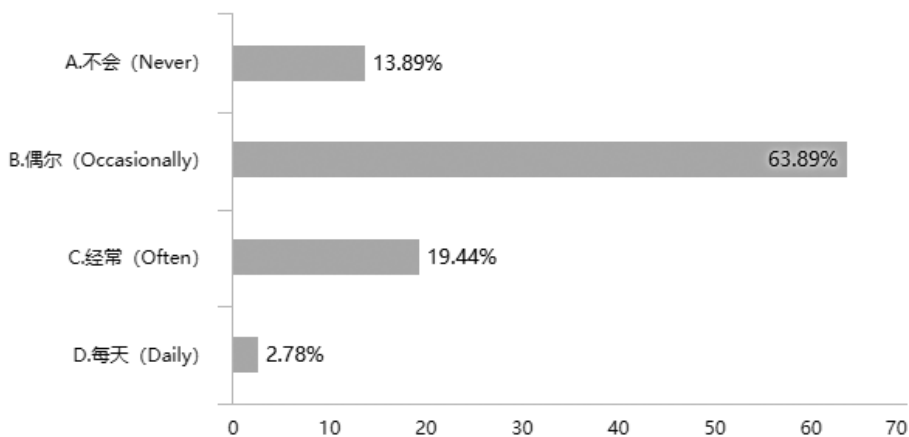


图9 学生课余时间听力练习频率

由图9可知,每天练习汉语听力的学生仅占2.78%,经常练习汉语听力的学生占19.44%,偶尔练习汉语听力的学生占63.89%,从不练习汉语听力的学生占13.89%,说明,学生课下练习汉语听力的次数并不多,主动提升汉语听力水平的意识不够,还需要教师寻找恰当的方式,督促或鼓励学生课余时间练习汉语听力。

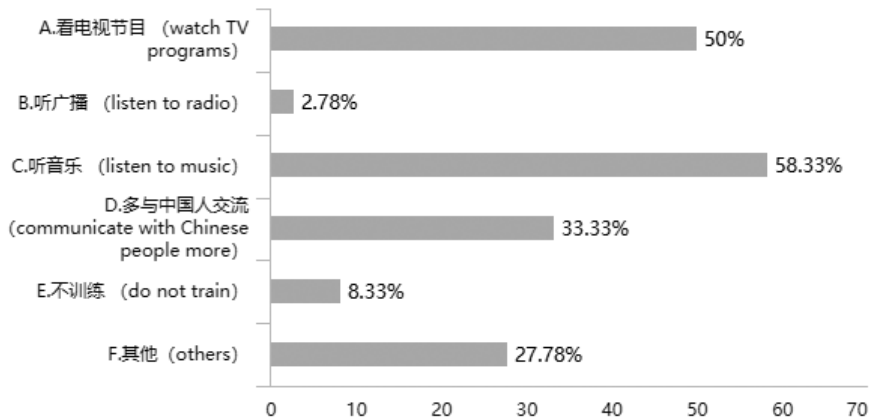


图10 学生课余时间训练汉语听力方式

由图10可知,学生课余时间练习汉语的方式,选择最多的是“听音乐”占58.33%。其次是“看电视节目”占50%,第三是“多于中国人交流”占33.33%，“其他”的选项包含“背中文词典和课文、看中文电子报刊、去中餐厅打工”等。教师应该抓住学生的兴趣点,寻找课堂教学设计和学生课余训练听力方式间的连接点,让课堂听力训练的方式也变得多样化。

(4) 学生听力学习中存在的主要问题

笔者对学生在听力学习中存在的主要问题进行了调查,由图11可知,听力材料的语速、词汇量及语言基础知识是初级汉语学习者听力学习的最大障碍。教师应了解学生目前在听力学习中遇到的困难,侧面查验自己的教学效果,通过教学已经解决了什么问题,仍存在什么待解决的问题。

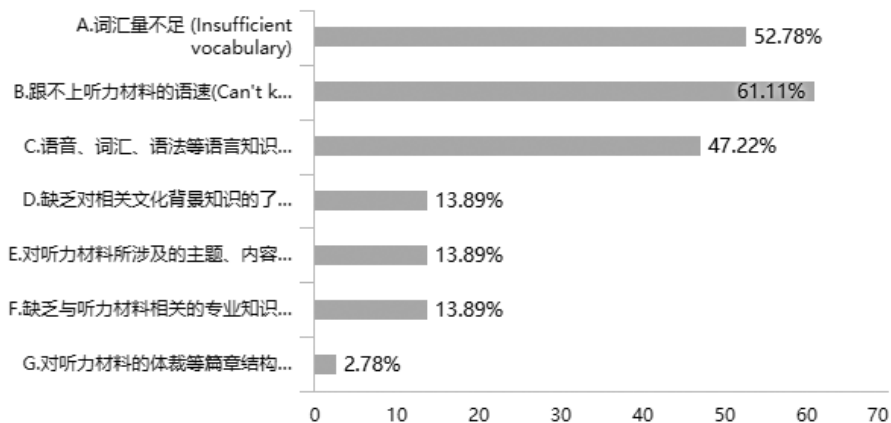


图11 听力学习中存在的主要问题

综合上述学习现状的分析,了解了学习者目前的听力水平,以及学习者期望达到的水平,根据学生的学习需求,学习习惯和学习中遇到的困难,可以为教学目标、教学策略、教学设计提供参考。

3. 初级汉语听力的教学现状

(1) 拉脱维亚初级汉语听力教学的师资情况

拉脱维亚的中文教师(当地教师除外)都通过孔子学院总部每年的教师志愿者选拔考试选拔派出。目前,拉脱维亚共有20名中国汉语教师志愿者,平均年龄为25岁,大多数为汉语国际教育专业的硕士研究生,教学经验均为1-2年,有听力教学经验的教师志愿者不足三分之一。其次,初级班的汉语教师多需要使用英语进行授课,教师的英语水平普遍较高,能进行流利的英文授课,但拉脱维亚的母语是拉脱维亚语,年轻人之间也可以使用俄语进行沟通,所以当教师的教学对象为中小学生时,教师不会俄语和拉脱维亚语,学生的英语水平有限,双方的语言交流就会受到一定的阻碍,影响课堂的教学。

(2) 拉脱维亚初级汉语听力教学的课程类型及课时安排

拉脱维亚汉语教学点分布在大中小学各个学校,课程类型和课时安排各不相同。根据拉脱维亚大学孔子学院调查的数据了解到,拉脱维亚汉语教学点汉语课程设置分为三类,分别是必修学分课程、选修课程和兴趣课程,其中很少有将中文课设置为必修课程和选修课程的教学点。超过半数的教学点设置的课程类型是兴趣课,提供给想要了解汉语的学生一个学习机会。课时安排上也有所区别,中小学的学分选修课及兴趣课以一学期为周期,平均课时数为190小时,大学非专业学生及社会人士的汉语课程为兴趣课,一学期平均课时为120课时。笔者也对初级汉语学习者的听力课课时做了一个调查,由12可知,初级汉语听力课课时安排上,“一周两次”的占30.56%，“一周一次”的占27.78%，“两周一次”的占16.67%，“其他”和“没有听力课”是指有听力训练但没有固定的课时安排,分别占16.67%和8.33%。由此可知,听力课的课时安排占总课时比重较小,听力课堂学习和训练时间有限。

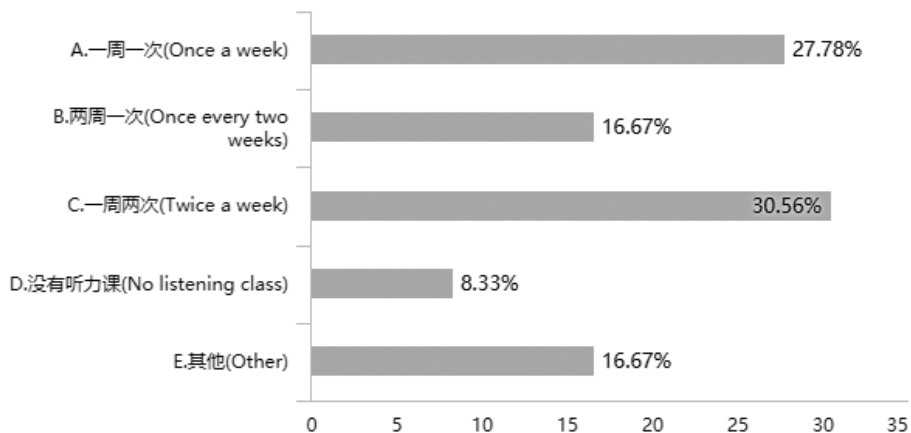


图12 学生听力课课时

(3) 初级汉语听力教学模式和方法

教师的教学模式和方法直接影响教学效果,笔者设计了一个多选题,由图13可知,在听力教学中,调查发现教师在听力教学在最常使用的教学模式分别是“放录音—做练习—对答案”,其次是“讲解语音、生词等语言知识”和“讲解重点句型、长难句等语法知识”,相对缺乏对文化背景知识、文本结构和听力学习策略以及听力材料结构篇章的教学。

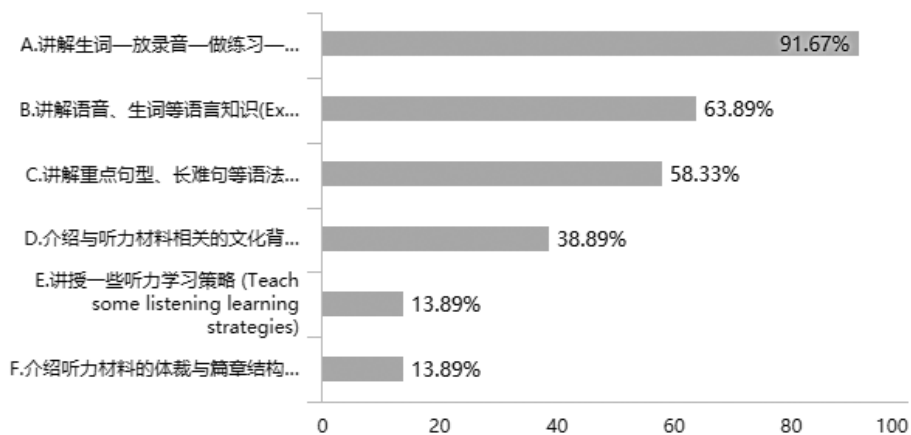


图13 教师采用的教学模式(多选题)

说明,教师采用的教学模式还是比较传统,依赖教材,没有根据学生的学习目的和兴趣爱好设计课程,练习的方式依旧是“放录音-做练习”,总体来说比较单一和枯燥。

综上所述,从学生学习现状和教学现状的调查结果,分析总结拉脱维亚初级汉语听力教学中存在的问题,才能有针对性地有效指导教学,达到教师和学生预期的教学和学习效果。

(三)初级汉语听力教学中存在的问题及成因分析

1. 学习者存在的问题及成因

(1)学习兴趣不够持久,依赖课堂教学,缺乏主动性

学生处于汉语学习的初级阶段,学习初期充满了动力,对汉语和中国文化充满好奇,有求知欲,随着学习内容增多,难度加大,新鲜感逐渐减退,遇到难点容易退缩,产生畏难情绪。仅用课堂时间学习汉语,课后不愿意主动复习,基本不会利用课余时间继续练习汉语听力,长此以往,汉语听力水平很难获得提升和进步,学习积极性受挫,形成恶性循环。

(2)学习目标不够明确,缺乏自我约束

拉脱维亚初级汉语学习者没有使用汉语的环境和需求,他们很少有机会和中国人在课堂外进行沟通和交流。尤其是中小学的汉语学习者,暂时没有去中国继续学习的需求,对教师教学中假设的“可能在拉脱维亚使用汉语”的某些情景,嗤之以鼻,经常会反驳道“我们不会在拉脱维亚用中文说这句话”。计划考HSK的学生,目标较明确,会主动制定汉语学习计划,向老师询问了解有关信息,积极参与课堂听力训练等。没有明确学习目标的汉语学习者,缺乏自我约束,学习态度一般,通常需要教师和家长监督。

2. 教师存在的问题及成因

(1)教学模式单一

传统的听力教学模式都是“听音-答题-改正-再听音”,这种教学模式操作简单,教师不需要花费太多时间准备课程,但是学习过程相对无聊枯燥乏味,学生一遍又一遍听机械的对话,完成练习,缺乏和教师的互动,很容易在听力课堂上产生疲倦和排斥的情绪,影响听力学习的效果。

(2) 听力教学三个阶段中存在的问题

听前预热阶段:对听力材料分析不足,未给学生输入足够的语言知识和文化知识。笔者通过访谈发现,教师备课时大部分关注的重点是听力教材本身,容易忽视听力练习问题和选项中存在的语言点和文化点。或是由于判断不准确,遗漏了可能造成学生听力理解困难的知识点。

笔者在教学实践中遇到如下案例,在《HSK标准教程2(练习册)》中有一则听力材料为:

女:你几点能回来?

男:七点多,不会太晚。

大部分学生听完语料后能根据对话内容选出正确答案,但是他们对“不会太晚”中的“太晚”一词非常疑惑,为什么这里会说“台湾(太晚)”,刚好本课的内容又与“旅游”这个主题相关,所以这个教师听起来非常容易的对话和词汇,却是学生理解听力材料的一个障碍。如果教师注意到“太晚”和“台湾”发音相似,提前预测到这一点,就可以在听前预热环节,先强化声调练习、辨音训练,其次用“太”和“台”组词强调区别,如:“台灯”“台球”“太早”“太难”等,让学生对“台湾”和“太晚”在音和义上都有所区分。

学生没有进行过听力策略意识的训练,缺乏理解听力材料和跳跃听力障碍的整体能力。学生受到传统听力教学课堂的影响,也只是机械的听录音,完成听力练习,没有有意识地使用听力策略,如“关键词策略”“联想推断策略”“笔记策略”等,在练习中,只要碰到障碍词汇,就会下意识打断听力过程,影响听力理解。教师在听前预热阶段,需要强化学生使用听力策略的意识,帮助学生从整体上理解听力材料,学会跳跃听力障碍,有效进行听力训练。

听力理解阶段:没有结合学生实际情况,调整听力材料语速。以HSK听力速度为例,旧HSK听力语速分为HSK基础语速、HSK初中等语速和HSK高等语速三类,正常语速是(170-220字/分钟),基础语速比正常语速慢;初中等是正常语速;高等语速比正常语速快。新HSK一至五级按基础语速录制,六级按初中等语速录制。但仍然存在一些差异^[1]。具体如下:

[1] 张晋军,李佩泽,李亚男,解妮妮,黄蕾. 对新汉语水平考试的新思考[J]. 中国考试, 2012(02):50-53.

表1 新HSK前五个等级听力语速表

	听力语速(字/分钟)
HSK(一级)	93
HSK(二级)	130
HSK(三级)	146
HSK(四级)	153
HSK(五级)	166
HSK(六级)	234

但不同听力教材的语料语速各有不同,我们要考虑到初级汉语学习者听力的学习和练习的情况,有针对性地调节语料语速,防止学生出现因为不熟悉语料,跟不上语速,无法完成听力训练的情况。其次,常见的听力材料录音会播放2-3遍,教师可以分阶段性地调整语速,比如第一遍播放常规语速语料,让学生熟悉语料,第二遍播放慢速语料,让学生精听材料内容,这样可以打破课堂机械枯燥的气氛,让教师更加准确地把握学生听力理解地状态,增加学生听力训练过程中的趣味性和参与感。

听后巩固阶段:巩固形式单一,没有系统性。“重复听录音”是传统听力教学模式里常见的听后巩固形式,学生在听力练习中已经多次听到相同的录音,容易产生倦怠感。教师可以有针对性地处理听力训练过程中出现的重难点,采用“角色扮演”、“设计语境”、“播放背景视频”、“制作复习词卡”等有趣的形式,将本课中学习的知识点系统地串联和总结,帮助学生建立新图式,打好和巩固听力训练的基础。

3. 课程设置存在的问题及成因

拉脱维亚汉语课的课程类型多为兴趣课,学生不受到学分或成绩的约束,容易请假或旷课。尤其是经常旷课的学生,断断续续地学习汉语,课程进度跟不上,课堂上一问三不知,旧的知识不复习,新的知识听不懂,不仅很容易减慢班级的整体学习效率,而且还会打乱授课教师的教学计划,因此要调整课程设置,增加学校对汉语课程的重视程度,增加家长和学校对学生的约束力度,也是提升学生学习成绩的一个有效措施。但是想要短时间内改变学校的课程设置实属不易,所以笔者以认知心理学领域的图式理论为指导,研究初级汉语听力教学,发挥教师在教学上的主导作用,调整教学模式和教学方法,激发学生学习汉语的动机,让学生有所收获,增加学生学习汉语的自信心,提高学生的听力学习的主动性,也希望能改善传统听力教学的现状。

三、基于图式理论的初级汉语听力教学设计与应用

美国教学设计专家加涅(1988)《教学设计原理》绪论中指出:“教学设计应以系统的方式进行”,“可以把教学系统定义为促进学习资源和布置的安排,教学的系统设计是计划教学系统的系统过程”^[1]。崔永华(2008)《对外汉语教学设计导论》详细介绍了国内教学设计著述通行的方法,主要包括分析教学需要、分析教学内容、分析学习者、阐明教学目标、制定教学策略、选择教学媒体、教学评价等七个具体环节^[2]。本文将基于图式理论指导,采用通用教学设计框架,进行教学案例的设计。

通过前期传统听力教学模式下的教学实践和调查分析,笔者将图式理论应用于教学实践,同时根据学生目的和需求,将班级分为“以考试为目的,想通过HSK等级考试”的A班,及“想与中国人进行会话,提高交际技能”的B班,在图式理论的指导下进行不同的教学设计,并对上述教学过程中出现的教学模式单一、听力材料分析不到位、听后巩固没有趣味性和系统性等问题进行改善。

(一)针对“以考试为目的”A班的教学设计与应用

1. 教学情况说明

(1) 教学对象

本设计教学对象为拉脱维亚大学孔子学院少儿A班的学生^[3],共六名,一位男生,五位女生,13-15岁左右,水平介于HSK一级和二级之间,能熟练使用英语进行交流。

(2) 选用教材

本设计选用的教材为《HSK标准教程2》,配合《HSK标准教程2(练习册)》使用。该教材以HSK大纲为纲,配有与HSK题型相吻合的练习册,尤其是听力练习部分,题型与考试完全一致,既满足学生在学习过程中提高汉语综合运用能力,又能达到学生想熟悉HSK考试形式的要求。虽没有使用专门的听力教材,但笔者将听力教学贯穿于整个课堂教学中的。

(3) 教学内容

第3课《左边那个红色的是我的》

[1] [美]加涅. 教学设计原理[M]. 皮连生等译. 上海: 华东师范大学出版社, 1999:21.

[2] 崔永华. 对外汉语教学设计导论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2008:4-7.

[3] 拉脱维亚大学孔子学院是根据学生学习汉语时间的长短设置班级,该班原被称为“少儿高高级班”,但学生实际水平为初级,为了防止产生误导,笔者将该班代称为A班.

(4) 课时及教学安排

本次教学设计分为三课时,每课时45分钟。第一课时和第二课时,以“一家人星期六做什么”的活动为线索,学习教材四篇短课文的生词和语言点,并听课文录音,完成教师设置的听力练习。第三课时,完成配套的《HSK标准教程2(练习册)》第三课的听力练习部分。

(5) 教学目标

通过本节课学习,使学生熟练掌握“手表、报纸、丈夫、牛奶、房间、旁边”等生词的读音、词义和用法。能够理解和掌握“‘的’字短语”、“一下”和“语气副词‘真’”等语言点的用法,并能理解其在听力材料中的含义。

通过本节课学习,学生能够听懂课文,并根据课文内容回答相应问题如:“爸爸的手表多少钱?送报纸的来了吗?旁边那个小的房间是谁的?她女儿的房间怎么样?哪个杯子是她的?”。

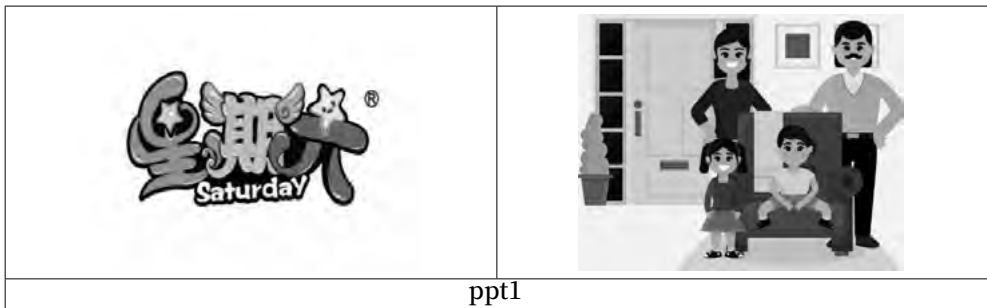
通过本课配套练习册的听力练习,巩固新图式知识,并使学生熟悉并掌握HSK二级听力考试中常出现的“评价类题型”和“人物类题型”的特点及解题技巧。

2. 教学方法与步骤(一)

第一课时和第二课时,以“一家人星期六做什么”的活动为线索,学习教材四篇短课文的生词和语言点,并听课文录音,完成教师设置的听力练习。

(1) 导入环节

教师利用多媒体展示图片ppt1,介绍安娜一家人的周六。



教师提问:今天是星期六,这是安娜和她的家人,她的爸爸、她的妈妈、她的弟弟。你家有几口人?喜欢做……工作是……

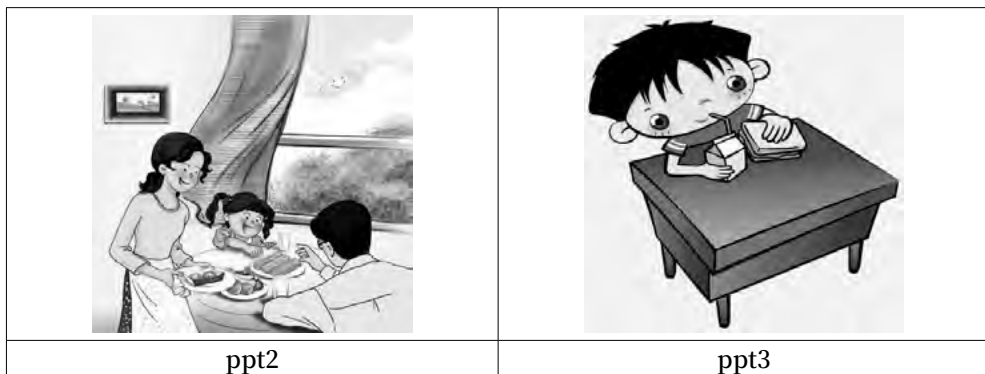
学生回答:我家有……我喜欢……我的爸爸是……

(图式理论在该环节的应用:教师设计情境背景,以“一家人星期六做了什么”的情境为线索,引导学生使用“自上而下”的信息加工模式,由高层次向低层次激活图式。)

(2) 学习新课, 短课文二(text2)

教师提问:我们来看一看“安娜一家人星期六做了什么?”有谁?在做什么?

教师展示图片:



学生回答:有爸爸,有妈妈,有安娜,在吃早饭。

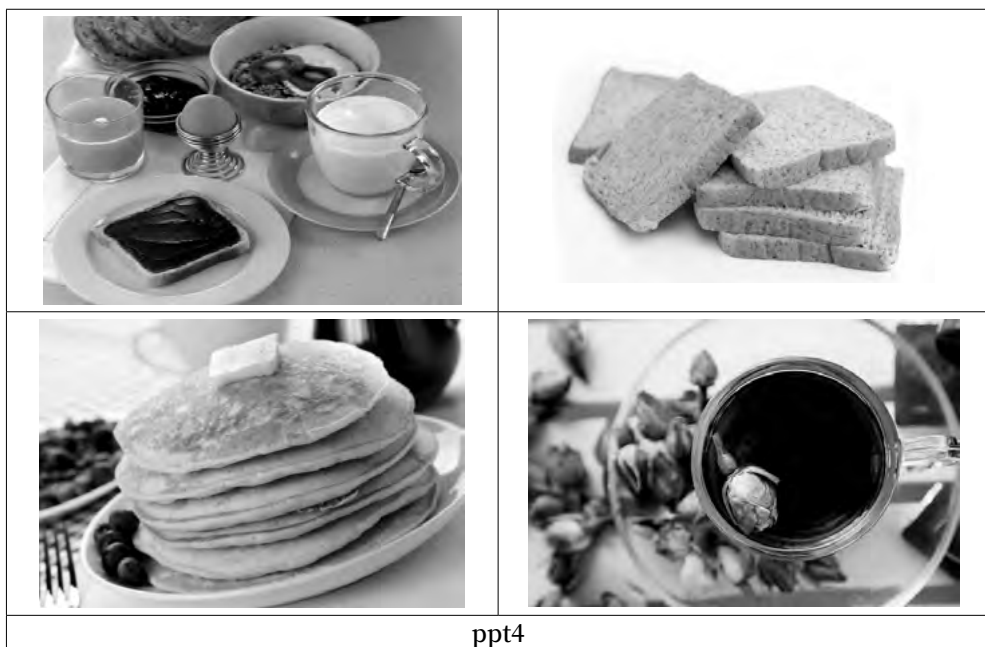
教师补充:对,安娜早上吃早饭。她早上吃什么?

学生回答:她早上吃面包喝牛奶。

教师提问:你早上吃什么?

学生回答:我早上吃……喝……


学生回答问题同时,教师展示图片



教师总结回答:吃鸡蛋、面包、煎饼、麦片;喝牛奶、果汁、茶、热巧克力……
带领学生复习关于“早餐”的词汇。随机提问学生。

(图式理论在该环节的应用:教师展示图片,引导学生仔细观察图片,抓住图片给出的信息,以此激活低层次的信息图式,为后期的语言基础知识输入打下基础)


教师提问:爸爸在做什么?(展示图片ppt5.1)

	<p>bào zhǐ 报 纸 Newspaper</p>
<p>ppt5.1</p>	<p>ppt5.2</p>

学生回答:在看书、在看newspaper。

教师补充:对,在看报纸。

(展示ppt5.2), 学习生词“报纸”。

	<p>名词(n.) /动词(v.) /形容词(adj.) /代词 (pron.)+的</p> <p>这是今天的报纸吗?</p> <p>不是今天的,是昨天的。</p> <p>这本书是你的吗?不是我的,是他的。</p> <p>你要红色的还是蓝色的?我要红色的。</p>
<p>ppt5.3</p>	<p>ppt6</p>

教师提问:这是今天早上的报纸吗?(展示图片ppt5.3)

学生回答:不是,是星期五的报纸,是昨天的报纸。

教师补充:对,报纸是昨天的,不是今天的。(展示ppt6)

教师利用实物,用提问的方式导入,讲练语言点“的”,让学生能够用“的”字短语说出带有限制、指别的句子。

教师提问:这本书是你的吗?


学生回答:是我的/不是我的,是他的。

教师提问:老师有两支笔,红色的和蓝色的,你要红色的还是蓝色的?

学生回答:我要红色的/蓝色的。

【操练】:利用手边的实物,进行师生或者生生问答。

回到故事中,教师提问:爸爸想看今天的报纸,报纸在哪?(展示图片ppt7)

	<p>sòng 送 to send, to deliver</p> <p>送 …… 的(人) The people who send/deliver something...</p> <p>送 报 纸 的(人) The man who delivers newspaper</p>
ppt7.1	ppt7.2

学生回答:在自行车上/在他手里……

教师补充:对,在这个人手里,我们说“这个人”是送报纸的。(展示ppt7.2)

学习生词“送”以及用“送……的”表示对某类职业的称呼。



教师提问:“The man who delivers newspaper”我们说“送报纸的”,那milkman用中文怎么说?

学生回答:送牛奶的。

教师提问:爸爸说他想看今天的报纸,今天送报纸的来了吗?

教师播放“叮咚”(ppt设置音效叮咚);

教师提问:你们听有人敲门(展示pp7.1),我们听一下(播放音效),我们再听一下(播放音效)。这是谁呢?

	
ppt7.1	ppt7.2

学生回答:送报纸的。

教师补充:我们看一下,是不是送报纸的。(播放ppt7.2)

学生回答:不是,是送牛奶的。

教师补充:对,我们看一下,不是送报纸的,是送牛奶的。(播放ppt8)

动词(Verb) + 一下

To express that a verb is carried out briefly or “a little bit”,

you can add 一下 (yí xià) after it.

苏菲买了新文具盒,我想看一下。

看一下 (It should be quick look)

这个问题很难,我要想一下。

想一下 (won't need to think about it long)

下课了,我们休息一下。

休息一下 (Just take a short break)

ppt8

结合ppt例句,讲练语言点“一下”,让学生能够理解“一下”表示短暂的行为或动作的功能。

教师提问:请你读一下这个句子。学生读句子。

学生模仿提问方式“请xxx读一下”,互相提问,并读句子

(3) 听力练习及听后巩固(第一部分)

先听课文录音(text2),回答问题“这是哪天的报纸?”“送报纸的来了吗?”“谁来了?”。

学生回答。

教师替换听力材料关键词,播放已提前准备好的录音。学生再次回答。

原材料: A:这是今天早上的报纸吗?

B:不是,是昨天的。

A:你听,是不是送报纸的来了?

B:我看一下。不是,是送牛奶的。

修改材料: A:这是昨天的报纸,今天的来了吗?

B:我不知道,你听,有人敲门。

A: 是送报纸的吗?你看一下。

B: 对, 是送报纸的。

教师快速回放ppt图片, 口头总结: 周六早上, 妈妈在吃早饭, 妈妈吃了……喝了……爸爸在看报纸, 报纸是昨天的, 不是今天的。然后有人敲门, 安娜看了一下, 是送牛奶的。



【操练】: 让学生利用今天学习的生词和语言点, 模仿教师总结的方式, 试着描述一下自己周六的早上做了什么。一个学生描述结束, 请另外一个同学回答相关问题, 如: 玛丽早上吃了什么? 大卫的妈妈周六在做什么?

(图式理论在该环节的应用: 教师在输入语言基础知识的同时, 有目的的引导学生将其与旧图式融合, 再通过两次听力练习, 让学生熟悉新学习的图式知识, 并练习“自下而上”的信息加工模式。最后通过复述环节, 将新输入的图式知识与学生熟悉的场景结合, 巩固图式知识。)

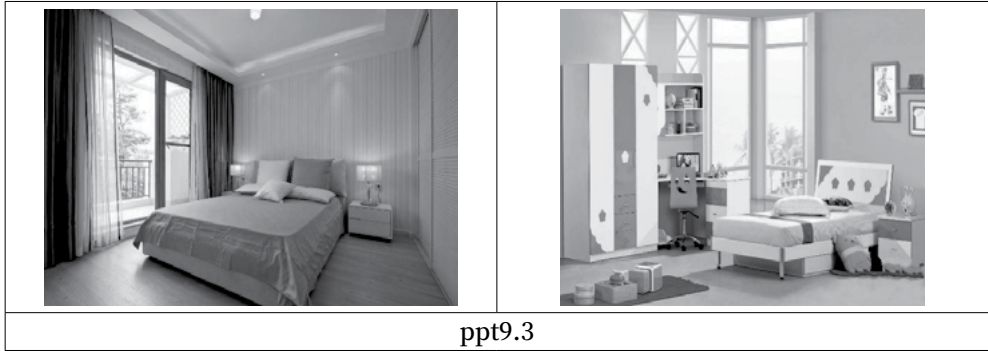
(4) 学习新课, 短课文一(text1)和三(text3)

继续以“安娜一家人星期六做什么”的故事线为引导, 学习生词、语言点和课文。

教师介绍: 周六吃完早饭, 爸爸去办公室工作, 妈妈的好朋友李阿姨和她的女儿来了。(播放ppt9.1和9.2)

爸爸在办公室工作	妈妈的朋友(李阿姨和女儿小丽)
	
ppt9.1	ppt9.2

教师提问: 妈妈朋友来了, 她们要做什么? 这是哪里?(播放ppt9.3)



学生回答: room/大room/可爱的room

教师补充: 对, 这是房间, 妈妈带朋友参观房间。(播放ppt9.4)

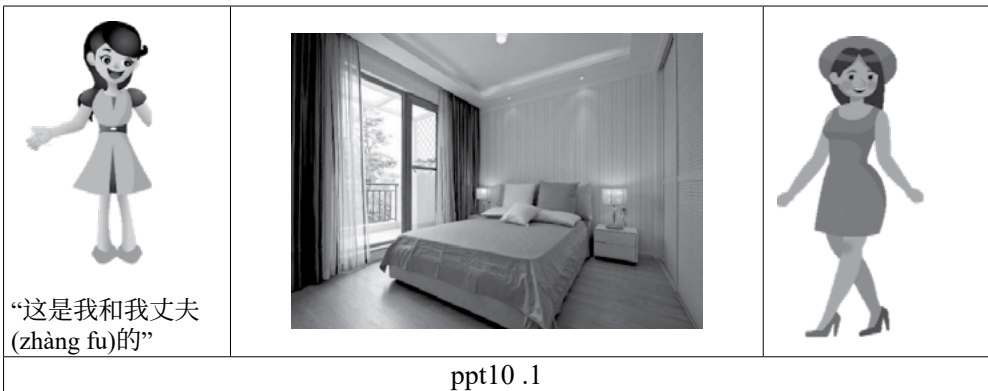
<p>fáng jiān 房 间 n. room cān guān fáng jiān 参 观 房 间 Visit the room</p>
ppt9.4

教师提问: 你觉得这是谁的房间?

学生回答: 爸爸妈妈的/安娜的

教师补充: 是不是呢? 妈妈来告诉我们。

教师提问(模仿李阿姨问妈妈): 这是谁的房间?(播放ppt10.1)



教师回答(模仿妈妈说话): 这是我和我丈夫的房间。“丈夫”是什么意思?(播放ppt10.2)

	<p>zhàng fu 丈夫 n. husband</p> <p>qī zi 妻子 n. wife</p>	<p>páng biān 旁边 n. beside</p> <p>zuǒ bian 左边 n. left side</p> <p>yán sè 颜色 n. color</p> <p>fěn sè 粉色 n. pink</p>
ppt10.2	ppt10.3	ppt10.4

学生回答: husband

教师补充: 对, 丈夫(husband), 妻子(wife), 所以这是爸爸妈妈的房间。(播放 ppt10.3)

教师提问: 左边的房间是爸爸妈妈的, 旁边的房间呢?(先回放ppt9.3, 后播放 ppt10.4)

学生回答: 旁边的房间是安娜的。

教师提问: 安娜的房间是什么颜色的?

学生回答: 白色的、粉色的。

教师提问: 你的房间是什么颜色的?

学生回答: 我的房间是……(复习以前学习过的颜色词汇: 红色、蓝色等)

教师提问: 安娜的房间怎么样?

学生回答: 漂亮、可爱……

教师补充: 安娜的房间真漂亮, 真可爱。(播放ppt11)

<p>zhēn</p> <p>真 adv. really ; indeed</p> <p>真+ Adj. means “really” or “truly.”</p> <p>今天真热。(It’s truly hot today)</p> <p>房间真漂亮。(The room is really beautiful)</p>	<p>shǒu biào</p> <p>手表 n. watch</p> <p>qiān</p> <p>千 num. thousand</p>
ppt11	ppt12

教师提问: 今天天气怎么样?

学生回答: 今天真热/真冷。

教师提问:昨天晚上一点睡觉,今天怎么样?

学生回答:今天真困/今天真累。

【操练】根据ppt例句进行,让学生能够理解“真”表达感叹语气的功能。让学生用“真+adj.”夸赞自己的同学。

教师介绍:最后我们学习两个生词,然后听录音,看看小丽和安娜说了什么?爸爸在办公室怎么了?

补充学习词汇:手表、千(播放ppt12)。

【操练】看四位数字读数,练习千位数的读法。

(图式理论在该环节的应用:教师在输入语言基础知识的同时,复习同类相关旧词,引导学生将新旧图式融合,帮助学生更快地理解吸收新图式。)

(5)听力练习及听后巩固(第二部分)

听课文录音(text3),回答问题“大的房间是谁的?”“小的房间是谁的?”“安娜最喜欢的颜色是什么?”

学生回答。

教师替换听力材料关键词,播放已准备好的录音。学生再次回答同样的问题。

原材料:

A:这是谁的房间?

B:这是我和我丈夫的,旁边那个小的房间是我女儿的。

A:你女儿的房间真漂亮!都是粉色的。

B:是啊,粉色是我女儿最喜欢的颜色。

修改材料:

A:这个黄色的小房间是谁的?

B:是我弟弟的,他最喜欢黄色。旁边这个大房间是我姐姐的,她最喜欢蓝色。

A:那这个红色的小房间是谁的?

B:这是我的房间,但是我不喜欢红色,我喜欢绿色。

听课文录音(text1),回答问题“这块手表是谁的?”“手表多少钱买的?”

学生回答。

听课文录音(text4),回答问题“男的知道哪个杯子是女的的吗?”“哪个杯子是女的?”

学生回答。

完成听力练习后,教师对“安娜一家人的一天”进行总结。(播放ppt13)

		
		
爸爸 - 丈夫 - 看(一下)报纸(手机) - 送报纸的 - 爸爸的手表 - 手表三千多块		
妈妈 - 妻子 - 吃面包(饼干/巧克力) - 喝一杯牛奶(果汁/茶) - 送牛奶的		
安娜 - 安娜的房间 - 左边的房间(右边/前边/后边) - 旁边的房间 - 房间的颜色 - 粉色的房间(蓝色/黄色/紫色/红色/绿色...) - 房间真漂亮(可爱)		
ppt13		

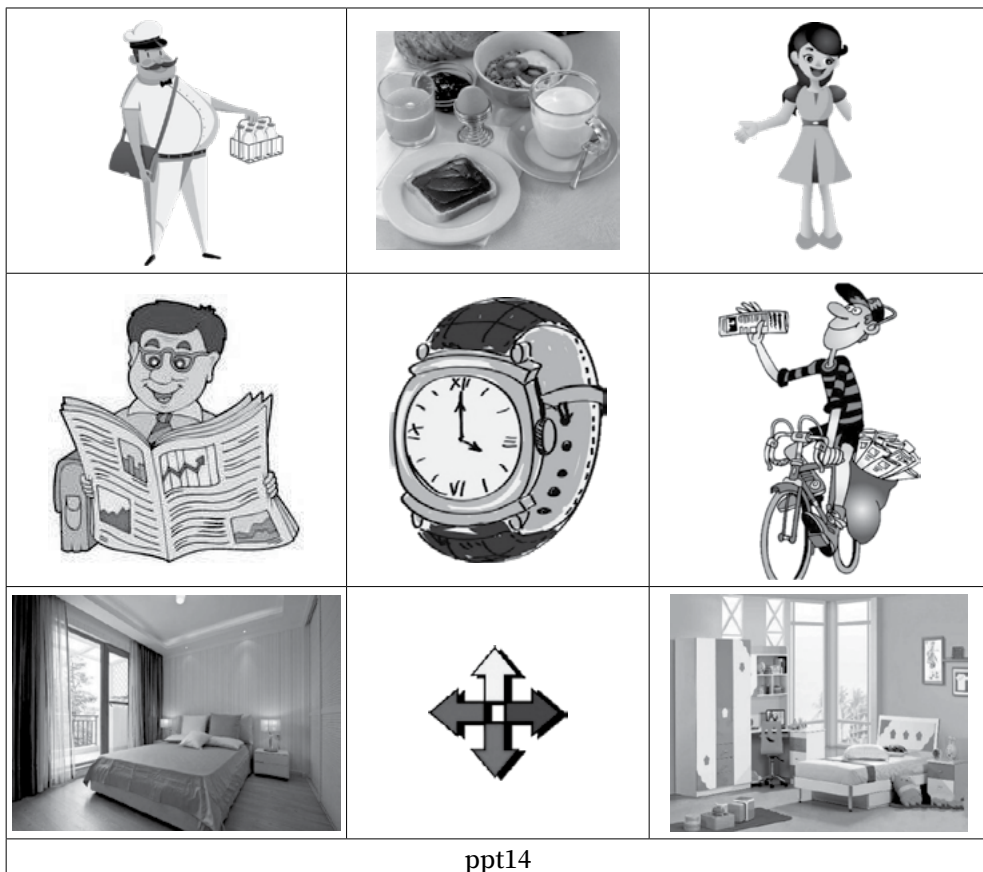
参考ppt13, 在黑板上用画树状图和简笔画的方式, 归纳总结本课学习的内容。

(图式理论在该环节的应用: 听力练习环节, 听力练习的难度逐步增加, 从简单的原文听辨, 到教师修改的听力材料, 学生需要结合今日输入的语言基础知识和教师设置的背景情境, 对材料进行分析, 通过“自上而下”和“自下而上”信息加工模式的交互作用, 完成听力练习, 多次复现加深图式知识的输入; 听后巩固环节, 遵循图式理论, 设置可视框架, 将头脑里的抽象图式框架, 通过树状图和简笔画方式具象表现, 帮助学生理解和建立图式, 为后期进一步的听力练习打下基础。)

3. 教学方法与步骤(二)

第三课时使用《HSK标准教程2(练习册)》的听力部分, 进行听力训练。

(1) 听前: 激活旧图式



展示图片 (ppt14)

教师提问: 看图片, 想想我们上节课说的故事, 说句子。

学生自由回答: 爸爸在看报纸, 他是送报纸的。妈妈在吃早饭, 吃了面包、鸡蛋还喝了一杯牛奶。这是粉色的房间。我最喜欢的颜色是粉色。黄色旁边的房间是粉色的。
(教师根据学生回答的情况, 给出关键词提示, 鼓励学生多说句子。)

接着, 看听力练习册的图片和选项, 让学生预测听力材料的关键词和句子。

(2) 听中: 建立新图式

听第一遍:

第1-5题: 听句子, 判断对错

第6-10题: 听对话, 选择与对话内容一致的图片

第11-15题: 听对话, 选择正确答案

(为了保证听力训练的质量,让学生熟悉HSK听力考试的形式,完整听完1-15题的听力材料。)并要求学生在自制答题卡上填写听力答案。

听第二遍:要求学生回答下列问题,并用另一种颜色的笔修改自己的答案。

第1-5题:

- ①手表是谁的?(答:手表是她丈夫的。)
- ②他每天要做什么?(答:他每天都要喝茶、看报纸)
- ③谁的房间,房间怎么样?(答:女儿的房间,房间真漂亮,颜色也好看。)
- ④谁来了?他要做什么?(答:送牛奶的来了,他去开门。)
- ⑤哪个杯子是我的?(答:大点的杯子是我的。)

第6-10题:

- ①男的让女的做什么?(答:让他看看外边有没有牛奶。)
- ②电脑旁边有什么?(答:电脑旁边有报纸。)
- ③什么真漂亮?它旁边是什么?(答:女儿的房间真漂亮,旁边是儿子的房间。)
- ④他喜欢什么颜色的衣服?(答:他喜欢白色的那件衣服。)
- ⑤我有多少书?(答:那几本书都是我的。)

第11-15题:

- ①男的最喜欢什么?(答:男的最喜欢左边的那块手表。)
- ②桌子上有什么?(答:桌子上有今天的报纸。)
- ③谁来了?(答:送报纸的来了。)
- ④这是谁的房间?(答:这是丽丽爸爸妈妈的房间。)
- ⑤哪个杯子是男的?(答:杯子都不是男的。)

教师在学生回答问题的时候,引导学生说完整的句子。完成第二遍听力练习后,教师告诉学生听力练习的正确答案,要求学生自行批改前后两次的答案,将分数进行对比,并将学生第二次自己发现并修改正确的题标上重点符号。

(3)听后:巩固新图式(1)

将听力练习中出现的新的相关词汇加入本课的图式中(如下板书,标红处为听力练习完成后新加入的词汇),强化练习重点词汇的发音。

安娜一家的星期六				
	爸爸(丈夫)	妈妈(妻子)	安娜(女儿)	弟弟(儿子)
做什么	喝茶、 看报纸 (手机/电视)	吃面包(饼干/巧克力)、喝一杯牛奶 (果汁/茶)	吃早饭、学习	吃早饭、学习
要什么	送报纸的	送牛奶的		

安娜一家的星期六				
	爸爸(丈夫)	妈妈(妻子)	安娜(女儿)	弟弟(儿子)
有什么	杯子、手表、报纸	牛奶	房间、衣服、书	房间、书
在哪儿	在桌子上、 在电脑旁边	在门口 (开门看看)	左边的房间(右 边/前边/后边)	旁边的房间
怎么样	新的大点的杯子、 手表三千多块		粉色的(黄色…) 颜色好看、房间真 漂亮(可爱)	

(图式理论在该环节的应用:听前通过图片导入复习,看听力练习册的图片和选项,让学生预测听力材料的关键词和句子,激活图式的同时,引导学生进行“自上而下”的信息处理。听中,学生自己运用图式知识,完成练习,辨别出新的知识点。听后教师通过引导提问,将新知识放入已存图式中,和学生结合表格和上节课画的树状图,一起补充完善本课的图式。)

(4)听后:巩固新图式(2)

对本课练习中出现的“评价类题型”和“人物类题型”进行简单的总结,

评价类题型:

提问方式:多数的问句中都有“怎么样”或者“怎样”。

题型规律:直接用形容词表示评价。

解题技巧:熟记理解一些常用的形容词。

例如:听力材料第3题:

女:你女儿的房间真漂亮,颜色也好看。

问:女儿的房间怎么样?

首先可以通过问句中的“怎么样”,确定该题是一个关于评价类的题,那么句子中的形容词“漂亮、好看”就是解答题目的关键。

人物类题型:

提问方式:常见的提问方式有“谁做(没做)什么事?”“……是谁的?”。

题型规律:一些题目用“的”表示所属关系,或者通过“的”字短语表达限制、指别,从而使人物关系复杂化。

解题技巧:熟悉中国人的姓名及称呼,熟记理解一些常用的职业及职务的称呼。

例如:听力材料13题:

男:你听,送牛奶的来了,你去看一下。

女:不是送牛奶的,是送报纸的。

问:谁来了?

首先通过问题中的“谁”，确定该题是一个关于人物类的题，那么句子中的“的”字短语就是解题关键，同时还要注意句子中短语的否定或肯定形式“是(不是)……的”，这样才能做出正确的选择。

(图式理论在该环节的应用:教师运用相关的解题技巧,对本课练习题进行分类式分析解答,帮助学生建立形式图式的同时巩固语言图式,让本课的图式融会贯通,相辅相成,达到最佳的学习效果。)

(二)针对“以交际为目的”B班的教学设计与应用

1. 教学情况说明

(1) 教学对象

本设计教学对象为拉脱维亚大学孔子学院少儿B班的学生^[1],共八名,一位男生,七位女生,10-13岁左右,汉语水平达到HSK一级,母语为拉脱维亚语和俄语,大部分学生可以熟练使用英语进行交流。

(2) 选用教材

本设计选用的教材仍然是《HSK标准教程2》,因为该教材课文以“情景+对话+图片”为主,可以帮助学生有效训练听说技能,多情景的编排方式,让学习者体会在不同情境下语言地真实运用。教材配合《HSK标准教程2(练习册)》使用。练习册的听力练习考察的是教材的主要语言点和生词,使学生既能在学习中培养交际能力,又能提升听力技能。

(3) 教学内容

第3课《左边那个红色的是我的》

(4) 课时及教学安排

本次教学设计分为四课时,每课时45分钟。

第一课时和第二课时,以“一家人星期六做什么”的活动为线索,学习教材4篇短课文的生词和语言点,并听课文录音,完成教师设置的课文听力练习。

第三课时介绍中国传统的早餐文化。

第四课时,完成配套的《HSK标准教程2(练习册)》第三课的听力练习部分。

[1] 拉脱维亚大学孔子学院是根据学生学习汉语时间的长短设置班级的,该班原被称为“少儿高级班”,学生实际水平为初级,为了防止产生误导,笔者将该班代称为B班。

(5) 教学目标

通过本节课学习,使学生熟练掌握“手表、报纸、丈夫、牛奶、房间、旁边”等生词的读音、词义和用法。能够理解和掌握“‘的’字短语”、“一下”和“语气副词‘真’”等语言点的用法,并能理解其在听力材料中的含义。

通过本节课学习,学生能够听懂课文,并根据课文内容回答相应问题。如:“爸爸的手表多少钱?送报纸的来了吗?旁边那个小的房间是谁的?她女儿的房间怎么样?哪个杯子是她的?”,以“有趣的周六”为话题,进行听力口语训练。

通过本课的学习,让学生了解中国传统的早餐文化。

通过本课配套练习册听力练习,让学生建立的有关“一家人的一天”以及有关“早饭”的图式得到巩固和完善。

2. 教学方法与步骤

第一课时和第二课时的主要是给学生输入足够的语言图式,所以教学设计与A班基本保持一致(具体异同见4-3)这里主要对第三课时文化课“中国早餐文化”的设计进行介绍,属于内容图式(背景文化知识)的输入。

(1) 复习导入

教师提问:同学们,还记得安娜的妈妈早饭吃什么?(展示ppt1)



学生回答:吃了……喝了……

教师提问:你们早上吃了什么?

学生回答:我吃了……喝了……(教师鼓励学生说完整的句子)

教师补充:今天我们来看看中国人早上喜欢吃什么?

播放视频:《中国不同地域的早餐文化》(Breakfast choices across China)

[1] 《中国不同地域的早餐文化》(Breakfast choices across China) 视频链接:<https://www.youtube.com/watch?v=NYF7YEMK9h4>.

学生观看视频,说说自己对中国早餐的印象?(可用英语介绍)

(图式理论在该环节的应用:通过图片复习导入,激活学生低层次图式,引导学生说出关于“早餐”的词,让图式由低层次的词汇向高层次句子扩展,接着播放视频,学生通过已经激活的图式,结合视频内容,进行新信息的输入和预测。)

(2) 学习新课

教师通过ppt图文介绍中国早餐文化,

例如: 中国早餐最大特点:南北差异

北方:以小麦为主,口味比较重,爱吃咸

特色早餐:油条、豆浆、包子、饺子、烧饼、面条

南方:以水稻为主,口味较清淡,爱吃甜

特色早餐:广式早茶、粥、米线、肠粉

在介绍过程中学习“甜、咸、北方、南方、包子、饺子、面条”等常用词汇。再次观看刚才的视频,让学生用自己组织语言用中文简单介绍视频内容。

(3) 操练

学生从口味、外观、烹饪方式等方面介绍拉脱维亚的特色早餐,将中国和拉脱维亚早餐进行对比。(课前需要让学生准备好关于拉脱维亚早餐的介绍)

学生先按照分组,一一展示介绍自己准备的内容,同学可以互相讨论和补充。教师也可提出问题,最后总结点评,肯定学生分享的内容。接着,学生谈谈中拉早餐文化有什么不同点,说说自己最感兴趣的中国早餐是什么,为什么?

(4) 总结

分享结束后,教师引导学生将今日学习的词汇和了解的内容图式,融入上节课的图式中。

例如: 早饭吃什么-拉脱维亚吃面包(煎饼)

-中国吃包子(饺子、面条)

通过这样的文化背景知识介绍和分享课,不仅扩充学生脑海中的语言图式,还创建了新的内容图式,不仅让学生了解了中拉早餐文化上的差异,丰富了教学内容,还训练了学生听说技能。

(图式理论在该环节的应用:在语言基础知识的图式上学习关于“中国早餐”的内容图式知识,同时训练了“自上而下”和“自下而上”信息处理模式)

(三)“以考试为目的”A班和“以交际为目的”的B班在教学设计上的异同

笔者选取同本教材的同一篇课文对两个班进行不同的教学设计,为了直观的展现教学设计的差异,通过下列表格进行了梳理:

表2 A班与B班教学设计异同表

	A班:以考试为目的	B班:以交际为目的
相同点	<p>1. 使用教材都是《HSK标准教程2》及配套《HSK标准教程2(练习册)》,教学内容都是第3课《左边那个红色的是我的》</p> <p>2. 第一课时和第二课时的教学安排相同,即该课时教学方法和步骤基本相同,都是以“一家人的一天”为背景,根据不同情境的需求,学习相关词汇及语言点,对学生的语言图式进行激活、补充和完善,最后利用图表梳理总结所学知识,帮助学生更好地融合和巩固新旧图式。并在学习过程中完成教材的听力练习,通过设置问题、修改听力材料等方式,培养学生“自上而下”和“自下而上”处理听力信息的能力,该环节听力练习难度总体不大,有大幅度地难度递增,可以增强学生学习听力的信心和积极性。</p>	
不同点	<p>1. 课时安排不同:</p> <p>A班:设计三个课时,第一、二课时主要输入语言图式知识,完成教材听力练习。第三课时,模拟HSK听力考试,完成练习册的听力练习,学生在答题卡上记录下讲解前后两次听力练习的成绩,让学生了解自己真实水平和听力薄弱点的情况下,感受到自己进步。最后教师还对本课HSK听力考试常考的“评价类题型”和“人物类题型”进行了分析,给出解题技巧,结合题目再次进行举例分析,学生的听力答题技能也得到了训练和培养。</p> <p>B班:设计四个课时,第一、二和四课时教学安排和A班基本相同,增加了第三课时的“中国早餐”的文化教学,通过观看视频,互动分享,中国和拉脱维亚早餐对比等环节,使学生脑海中关于“早餐”图式的内容图式得到了输入和补充,同时也开阔了学生的视野,训练了学生的听说技能,丰富了课堂教学。</p>	
	<p>2. 教学目标不同:</p> <p>A班:“考教结合”以考试为目的,以学生为中心,注重培养学生运用汉语进行听说的交际能力。</p> <p>B班:以交际为目的,以学生为中心,采取设计不同情境的方式,让学生体会不同情境下语言地真实运用。</p>	
	<p>3. 任务目标不同:</p> <p>A班:以听懂为主要目标,着重训练听力理解,扩展的任务活动较少。</p> <p>B班:听说同时训练,增加任务活动的设计和操练,如话题为“社会交往”学生需要学会“打招呼、问候、介绍”等内容;话题项目为“居家环境”学生的任务目标为“对自己的住处进行描述,房屋的地址、格局风格”等;话题项目为“学习和生活”学生的任务目标是“询问别人的学习经历、描述自己的学习经历”等。本次教学设计案例中的任务目标即以“周六我们一起玩”为话题,目标是“介绍自己和朋友的周六休闲生活”。</p>	

	A班:以考试为目的	B班:以交际为目的
	<p>4. 听力练习方式不同(配套练习册的使用方式):</p> <p>A班: 为了保证学生练习的数量和质量,通常通过复习激活旧图式后就先进行完整的听力训练,接着设置问题,让问题引导学生再次练习听力,培养“自上而下”的理解模式,然后对听力中存在的问题进行总结,完善学生本课图式。最后,介绍典型类型的题型,训练答题技能。</p> <p>B班: 先复习激活旧图式,然后根据题目难度分段训练,教师及时监测学生的听力练习状态,对存在的问题及时解决,及时讲解分析,保证学生听力训练的流畅性,让学生不断获得成就感,增加听力课堂的互动和活力。最后,不分类介绍题型,用画图制作图式的方式替代。因为学生处于对手工和绘画非常感兴趣的中小学阶段,教师带领学生一起梳理图式,学生记下相关语言点后,学生给每个语言点配图,让图式更加生动活泼,加深了学生的印象,也培养了学生的想象力和创造力。</p>	

四、图式理论指导下听力教学效果反馈

(一) 学生前中后听力成绩对比研究

1. 研究概况

研究对象:本次实验研究对象为拉脱维亚大学孔子学院少儿班A班和B班的学生。

研究目的:论证基于图式理论指导下的初级汉语听力教学是否有助于提升学生的听力水平。

研究工具:三套HSK二级的真题测试卷、Microsoft Excel、在线SPSSAU分析软件^[1]。

研究过程:

(1) 由于拉脱维亚大学孔子学院是根据学生学习汉语的时长来分配班级的,所以研究对象的A班和B班学生的人数无法调整,但人数相差不大。笔者前期处于和學生互相熟悉了解的磨合期,在学期开始的第一周,笔者使用HSK二级真题试卷对学生进行了测试,并将数据运用独立样本T检验进行分析,用来准确判断学生目前的听力水平。

^[1] The SPSSAU project (2020). SPSSAU. (Version 20.0)[Online Application Software]. Retrieved from <https://www.spssau.com>.

(2) 运用传统的听力教学模式(听音-答题-改正-再听音),使用教材为《跟我学汉语2(第二版)》并结合HSK一级真题试卷进行听力训练和学习,经过约12周教学后,已对学生学习动机、学习目的等做了调查,了解了学生的听力水平和学习习惯,在此基础上,笔者使用HSK二级真题测试卷,再对学生进行了听力测试,并将数据运用独立样本T检验进行分析,用来判断学生目前听力水平。并将前测和中测成绩进行对比分析。

(3) 在图式理论的指导下,结合学生的学习目的,将班级分为“以考试为目的,想通过HSK等级考试”的A班,及“能与中国人进行会话,想提高交际技能”的B班,依照不同的教学设计,进行为期12周的教学实践。

(4) 使用HSK二级真题测试卷,对A班和B班的学生进行听力测试,将数据运用独立样本T检验进行分析,用来了解学生在经过后12周的学习后,汉语听力水平是否有提高。其次将两个班的中测后测成绩进行对比分析,了解都以图式理论为指导,但是结合学生学习目的采取不同的教学设计下的学生成绩是否有明显差异。最后将“前测-中测-后测”三次成绩进行综合分析。

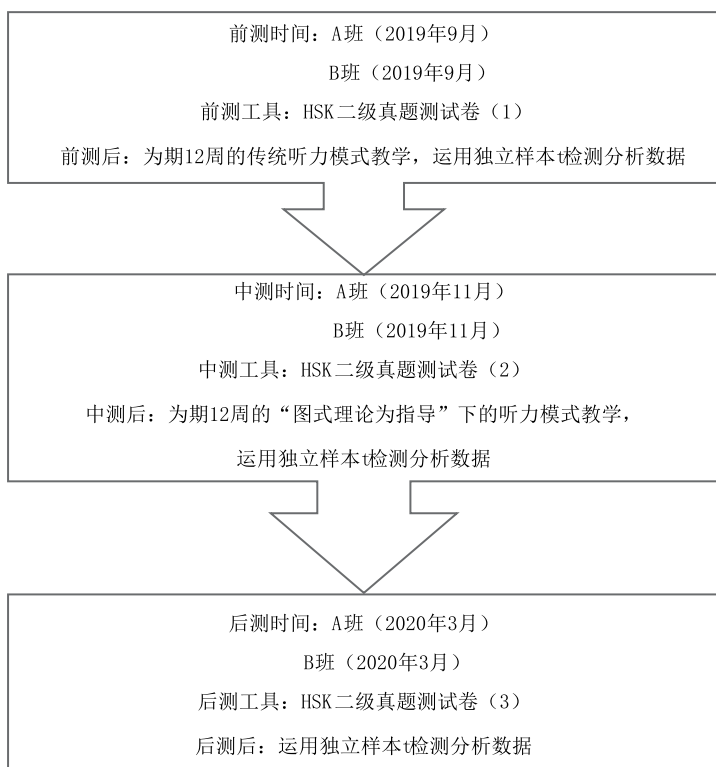


图14 研究流程图

2. 前测学生听力水平的测试及分析

学生的前测在开学的第一周进行,共14名学生参加比赛,使用HSK真题试卷,HSK二级听力共35题,原满分100分,为了统计方便,笔者按“答对一题给1分、答错一题给0分”的标准,修改满分计数为35分。

笔者以A班和B班的中测成绩为参照标准,运用在线SPSSAU分析软件,对A、B班的前测成绩数据运用独立样本t检验进行分析,结果如下表:

(1) A班与B班前测成绩对比分析

表3 A班和B班两组学生的前测成绩的t检验分析结果

t 检验分析结果						
分析项	项	样本量	平均值	标准差	<i>t</i>	<i>p</i>
前测成绩	A班	6	25.50	3.39	0.191	0.852
	B班	8	25.13	3.80		
	总计	14	25.29	3.50		
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$						

由上表可知,利用t检验(全称为独立样本t检验)去研究A班和B班前测试成绩的差异性,两个班共有14名研究对象,前测A班(25.5),B班(25.13)的听力平均成绩十分接近,且P值为0.852($p > 0.05$),所以可得知不同组别样本对于前测成绩全部均表现出一致性,并没有明显的差异性。

由此证明,A班和B班学生在实验前的听力水平全部均不会表现出显著性差异,可以进行实验。

3. 中测学生听力水平的测试及分析

为期12周的传统听力教学后,学生的中测在第一学期中下旬进行,共14名学生参加测试,使用HSK二级真题测试卷。笔者以A班和B班的中测成绩为参照标准,运用在线SPSSAU分析软件,对A、B班的中测数据运用独立样本t检验进行分析,结果如下表:

(1) A班的前测成绩和中测成绩对比分析

表4 A班的前测成绩和中测成绩的t检验分析结果

t 检验分析结果						
分析项	项	样本量	平均值	标准差	t	P
A班前中成绩	A班中测成绩	6	26.50	3.94	0.471	0.647
	A班前测成绩	6	25.50	3.39		
	总计	12	26.00	3.54		
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$						

利用t检验去研究A班前中组别对于A班前中成绩的差异性, 从上表可知, P值为0.647($p > 0.05$), 所以不同A班前中组别样本对于A班前中成绩全部均不会表现出显著性, 意味着不同A班前中组别样本对于A班前中成绩全部均表现出一致性, 并没有差异性。但从A班前测平均成绩(25.50)与中测平均成绩(26.50)角度看, 成绩有了提升, 但进步有限, 差异不显著。

(2) B班的前测成绩和中测成绩对比分析

表5 B班的前测成绩和中测成绩t检验分析结果

t 检验分析结果						
分析项	项	样本量	平均值	标准差	t	P
B班前中成绩	B班中测成绩	8	26.00	4.21	0.437	0.669
	B班前测成绩	8	25.13	3.80		
	总计	16	25.56	3.90		
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$						

利用t检验去研究A班前中组别对于B班前中成绩的差异性, 从上表可知, P值为0.669($p > 0.05$), 所以不同A班前中组别样本对于B班前中成绩全部均不会表现出显著性, 意味着不同B班前中组别样本对于B班前中成绩全部均表现出一致性, 并没有差异性。但从B班前测平均成绩(25.13)与中测平均成绩(26.00)角度看, 成绩有了提升, 但进步不明显。

(3) A班与B班中测成绩对比分析

表6 A班和B班两组学生的中测成绩的t检验分析结果

t 检验分析结果						
分析项	项	样本量	平均值	标准差	t	P
中测成绩	A班	6	26.50	3.94	0.226	0.825
	B班	8	26.00	4.21		
	总计	14	26.21	3.95		
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$						

从上表可知,利用t检验(全称为独立样本t检验)去研究A班和B班对于中测试成绩的差异性,两个班共有14名研究对象,中测A班(26.5),B班(26)的听力平均成绩十分接近,且P值为0.825($p > 0.05$),所以可得知不同组别样本对于中测成绩全部均表现出一致性,并没有明显差异性。

由此证明,A班和B班学生在进行为期12周的传统听力模式教学后,平均分有提升,但进步不明显。两个班级的听力水平没有明显差异,可进行下一步实验。

4. 后测学生听力水平的测试及分析

后测在第二学期中下旬举行,两个班已经进行了为期约12周的图式理论指导下的汉语听力教学,14名学生全部参加测试。以中测成绩为参照,运用独立样本t检验进行分析,看两个班的学生听力水平与之前相比是否有显著提高。

(1) A班的中测成绩和后测成绩对比分析

表7 A班学生的中测成绩和后测成绩的t检验分析结果

t 检验分析结果						
分析项	项	样本量	平均值	标准差	t	P
A班中后测成绩	A班中测成绩	6	26.50	3.94	-3.352	0.007**
	A班后测成绩	6	32.33	1.63		
	总计	12	29.42	4.19		
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$						

从上表可知,利用t检验研究A班中后测成绩的差异性,A班中后测成绩呈现出0.01水平显著性($t = -3.352$, $p = 0.007$),以及具体对比差异可知,A班中测成绩的平均值(26.50),明显低于A班后测成绩的平均值(32.33)。A班学生中后测成绩全部均呈现出显著性($p < 0.05$),总结可知:经过实践教学,A班学生的汉语听力成绩有显著提高。

由此证明,图式理论指导下的初级汉语听力教学设计是有效的,能够帮助学生提升汉语听力水平。

(2) B班的中测成绩和后测成绩对比分析

表8 B班学生的中测成绩和后测成绩的t检验分析结果

t 检验分析结果						
分析项	项	样本量	平均值	标准差	T	P
B班中后测成绩	B班中测成绩	8	26.00	4.21	-2.348	0.034*
	B班后测成绩	8	30.25	2.92		
	总计	16	28.13	4.13		
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$						

从上表可知,利用t检验研究B班学生中后测成绩的差异性,B班中后测成绩呈现出0.05水平显著性($t = -2.348, p = 0.034$),以及具体对比差异可知,B班中测成绩的平均值(26.00),明显低于B班后测成绩的平均值(30.25)。即不同时期B班学生样本对于B班中后测成绩全部均呈现出显著性($p < 0.05$),总结可知:经过实践教学,B班学生的汉语听力成绩整体都有显著提高。

再次证明,图式理论指导下的初级汉语听力教学设计是有效的,能够帮助学生提升汉语听力水平。

(3) A班与B班后测成绩对比分析

表9 A班和B班学生的后测成绩的t检验分析结果

t 检验分析结果						
分析项	项	样本量	平均值	标准差	t	p
后测成绩	A班	6	32.33	1.63	1.566	0.143
	B班	8	30.25	2.92		
	总计	14	31.14	2.60		
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$						

从上表可知,利用t检验去研究A班和B班对于后测试成绩的差异性,两个班共有14名研究对象,A班(32.33),B班(30.25)的听力平均成绩十分接近,且P值为0.143($p > 0.05$),所以可得知不同组别样本对于中测成绩全部均表现出一致性,没有明显差异性。

由此证明,A班和B班学生在实验后的听力水平没有显著差异。说明在图式理论指导下的初级听力教学取得效果,两个学生的听力水平同步得到了显著进步。

但因为笔者在同是图式理论指导下的听力教学的基础上,对两个班进行了不同的教学设计,所以对比并深入分析效应量(Effect size)研究两个班差异幅度情况。用来判断哪个班进步的幅度更大。

下面通过对比A班和B班中后测试成绩Cohen's d 值来分析两个班进步差异幅度大小。

表10 A班学生中后测成绩效应量指标的分析结果

深入分析-效应量指标		
分析项	S ² pooled(联合方差)	Cohen's d 值
A班中后测成绩	9.083	1.936

表11 B班学生中后测成绩效应量指标的分析结果

深入分析-效应量指标		
分析项	S ² pooled(联合方差)	Cohen's d 值
B班中后测成绩	13.107	1.174

t检验时使用Cohen's d 值表示效应量大小(差异幅度大小),该值越大说明效应越大(差异越大),效应量小、中、大的区分临界点分别是:0.20, 0.50和0.80。通过上表可知,A班中后测成绩差异幅度(1.936),高于B班中后测成绩差异幅度(1.174),由此可知,A班学生的听力成绩提升的幅度大于B班。说明针对A班的听力教学设计取得了更好的效果。

5. 小结

笔者对比两个班学生前测、中测和后测的听力成绩,将运用独立样本t检验进行分析的数据结果汇总为下表:

表12 学生前中后听力成绩对比研究结果汇总表

对比组别	是否有明显差异	是否有进步	差异幅度大小	对比结果
A前与B前	无			可进行实验
A前与A中	无	有		有进步,但较小,无明显差异
B前与B中	无	有		有进步,较小无明显差异
A中与B中	无			可进行实验
A中与A后	有	有	最大	有进步,较大,有明显差异,差异幅度最大
B中与B后	有	有	大	有进步,较大,有明显差异,差异幅度大
A后与B后	无			图式理论指导下不同教学设计都取得较大进步

通过上述实验,我们可以发现:在实验开始之前,笔者对学生进行前测,两个班级学生水平差异不显著,可以进行实验。进行了12周的传统听力教学后,A班均分(25.50)提升到(26.50),B班均分(25.13)提升到(26),两个班级学生水平都有所提升,但差异不显著,没有明显提升。同时再次对比A班和B班中测成绩,发现两个班级学生水平差异不显著,可以进行实验。在实验过程中,教师以图式理论为指导,结合情景模拟设计,和学生的学习目的,开展教学实践,12周后,A班均分(32.33)和B班均分(30.25)学生听力水平都获得了显著的提高。另外通过对比两个班级中后测成绩效应量发现,A班学生听力成绩的提高幅度大于B班,说明A班的听力教学设计更加有效。

(二)学生对基于图式理论的初级汉语听力教学活动的反馈

为了解学生对“以图式理论为指导,结合情景模拟设计”的教学模式的反馈,了解教师教学情况和学生的学习情况。在第二学期,教师对A班和B班学生进行了访谈和调查,调查了教师听力教学活动。

1. 听力教学模式的反馈

传统的听力教学模式对于学生来说,一直处于被动接收信息的状态,听力课堂比较枯燥无味,难以提高学习的兴趣。

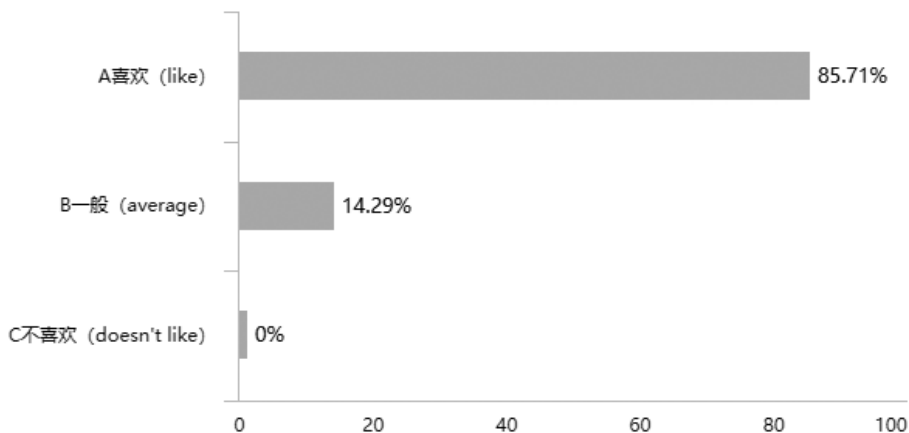


图15 是否喜欢本学期听力教学模式的统计结果

由上图可知,教师以图式理论为指导的听力课受到了绝大多数学生的喜爱,相比于枯燥的传统听力教学模式,图式理论指导下的课堂更加能调动学生的积极性和互动性,增加了学生的参与感和成就感,让学生更愿意听。

2. 不同图式知识有效性的反馈

在听力理解过程中,语言图式、内容图式和形式图式都是相互作用的,但是对不同水平的汉语学习者来说,不同的语言水平,在听力理解过程中对三类图式知识的需求有所不同。

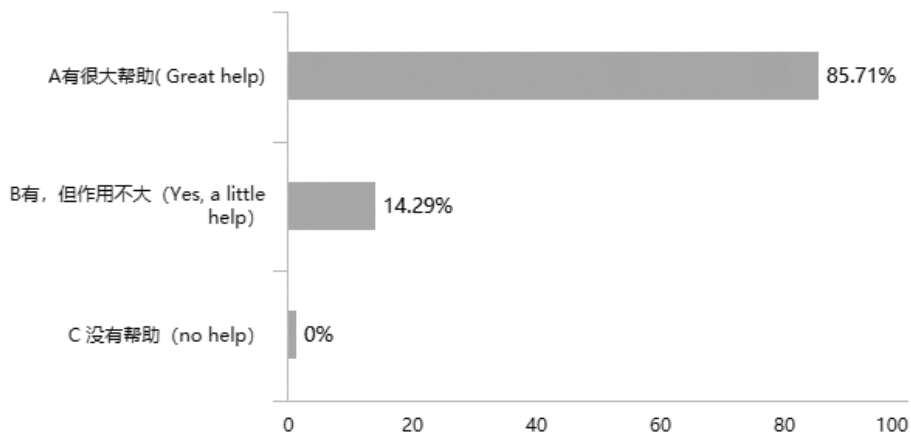


图16 语言图式知识有效性的反馈

由上图可知,所以学生都认为输入语言知识有助于听力练习,认为“有很大帮助”的学生占85.71%,认为“有一点帮助”的学生占14.29%。说明,对于初级汉语学习者,可能由于自身语言水平的限制,导致学生更偏向使用“自下而上”的信息加工模式,那么对语言图式知识的依赖也就越大。所以语言基础知识的输入在听力教学中必不可少。

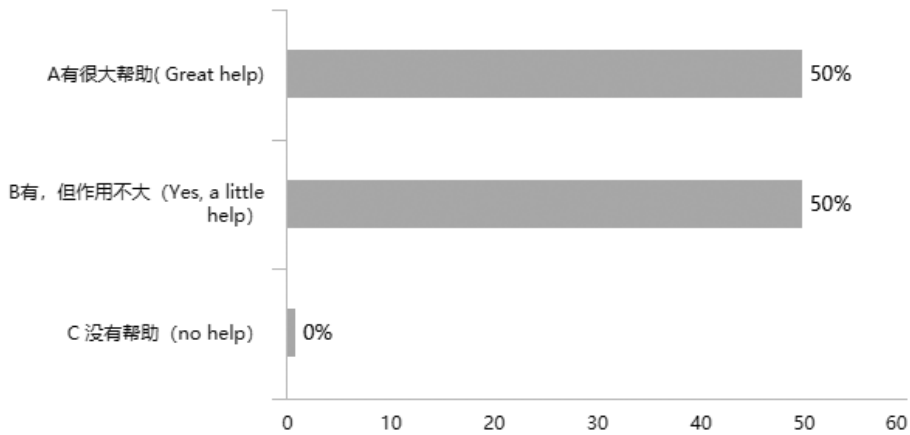


图17 内容图式知识有效性的反馈

由上图可知,所有学生都认为听力练习前介绍相关的背景知识和社会文化知识是有帮助的,但是认为“有很大帮助”和“有一点帮助”的各占50%,说明,对于初级阶段汉语学习者,听力教学中的背景知识文化知识输入的辅助作用有限。

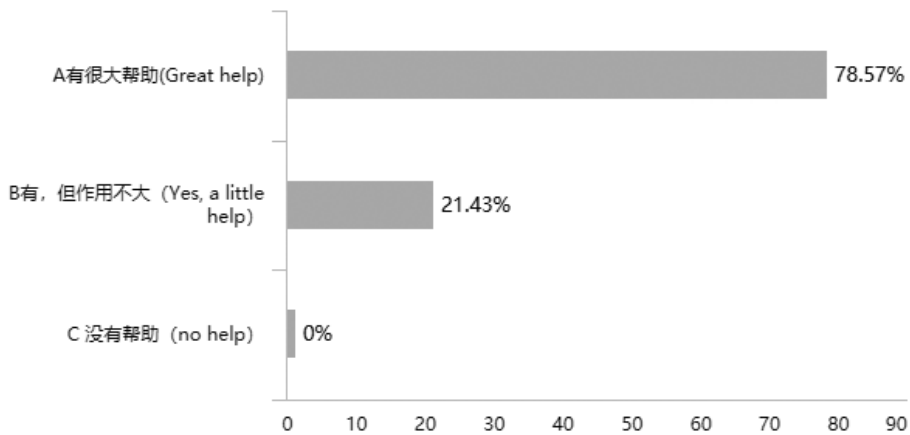


图18 形式图式知识有效性的反馈

由上图可知,所有学生都认为听力练习前学习文章篇章结构是有帮助的,认为“有很大帮助”的学生占78.57%,认为“有一点帮助”的学生占21.43%。说明,对于初级

阶段汉语学习者,听力教学中的篇章结构的学习是有效的,对学生听力练习起到一定的帮助。

3. 听后巩固形式的反馈

通过前期的调查得知,教师采用的听后巩固方式比较单一,有些听力课堂甚至没有听后巩固环节,导致学生认为听后巩固对提高听力水平没有帮助。在本次教学实践中,笔者结合学生的特长和性格采取了画树状图或简笔画的方式进行听后巩固。

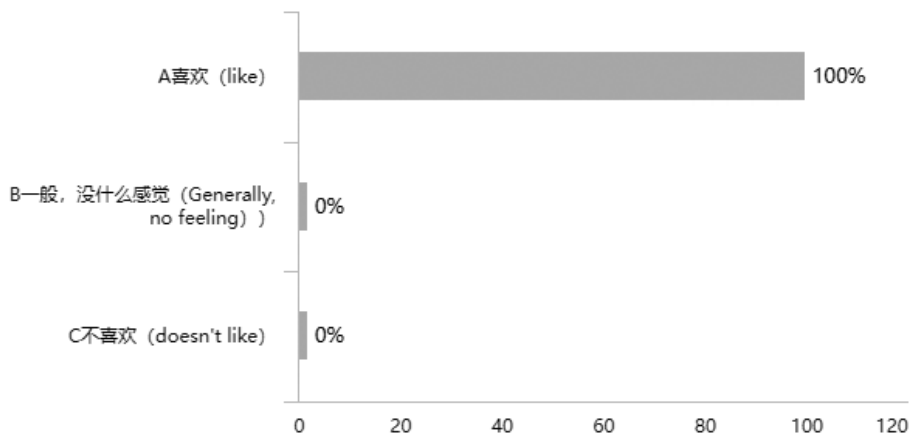


图19 是否喜欢树状图或简笔画复习巩固听力知识的统计结果

由上图可知,学生十分喜欢教师采取的树状图或简笔画复习巩固听力知识的方式,选择喜欢的学生占100%,说明笔者采用的听后巩固的形式是有效的,既巩固了学生学习的听力知识,又获得了学生的喜爱。

4. 自身听力水平变动的反馈

经过一段时间的学习,学生应该可以正确评估自身听力水平情况。察觉到自身“听力水平进步”的学生,往往能够激发学习动力,增加听力学习的兴趣和信心。

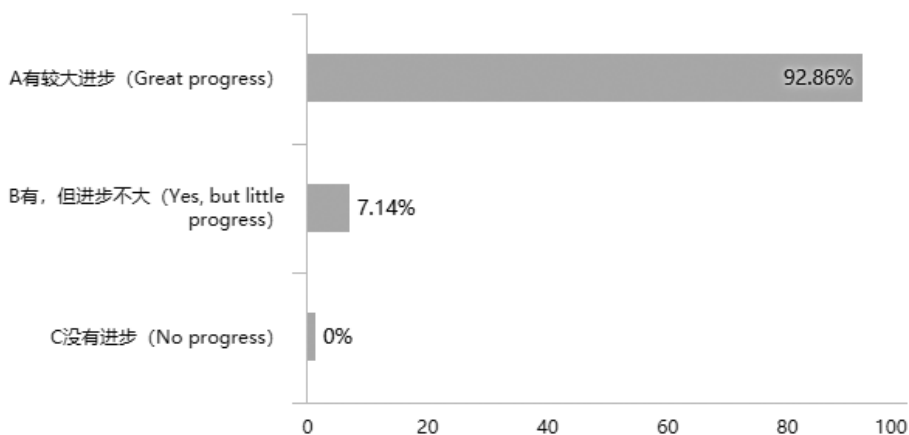


图20 评价自身听力水平变动的统计结果

由上图可知,在进行为期12周的“以图式理论为指导,结合情景模拟设计”的教学后,所有学生都觉得自己听力水平有所提升,其中92.86%的学生选择“有较大进步”,只有7.14%的学生选择“有进步,但进步不大”。说明教师采用的教学模式是真实有效的,学生的听力水平有了显著的提升。

5. 小结

教师对A班和B班学生做了“关于第二学期教师听力教学活动情况”的访谈和调查,可以发现,学生非常喜欢该教学模式下听力课堂,增强了学生在听力课堂上的参与感和互动感。学生认为语言基础知识的输入、背景知识文化知识的输入和文章篇章结构的输入,都在听力练习中起到了的作用,其中,语言基础知识的输入帮助最大,背景知识文化知识的输入帮助较小。另外,树状图或简笔画复习巩固听力知识的方式受到所有学生的喜爱,说明该方式有趣又实用。最后,通过学生对听力水平变动的自我评价可以发现,超过92%的学生都认为自己汉语听力水平有较大进步。

(三) 教学反思

本次以图式理论为指导的教学实践,从成绩对比和学生反馈上看是较成功的。尤其是对听力语料语速的正确处理值得肯定,在听力练习时,教师对原本每分钟130字的听力语料的速度进行了处理,分别准备了0.8倍速和1.25倍速的听力材料,根据学生在听力练习中的表现,选择合适速度进行播放,当学生觉得材料难度较高,听力理解困难时,教师选择较慢的听力语速,反之,材料简单,选择较快的听力语速。

但是在实践过程中仍有几点不足之处需要反思:

(1) 对课堂突发状况预设不足。多媒体设备在听力课堂教学中发挥着非常重要的作用,一般情况下教师的多媒体设备是正常运行的,所以没有定期检查,导致出现了几次听力练习过程中,播放设备故障,被迫中断听力训练的情况,影响了听力训练效果。通过反思,笔者认为遇到这类情况,笔者应第一时间管理课堂,改用手机播放或口头朗读听力材料等方式,继续完成听力训练。

(2) 对部分课时教学时长把控不到位。尤其是在进行听后巩固环节时,有些学生很重视自己课堂笔记的整齐度和外观,对所画的树状图和简笔画要求较高,花费了较长的时间完成笔记,对原本教学进度产生一定的影响。通过反思,教师应该在计划时长内完成听后巩固,让未完成笔记的学生回家课后补充完整,不仅可以让学生回顾课后所学的知识,还可以节省上课时间并提高上课效率。

(3) 对学生的已有图式预设不够。教师虽已通过侧面了解了当地文化,对学生已有的图式知识进行了估计和预设,但仍然存在不足,学生来自不同的民族,有不同的性别,不同的喜好,不同的家庭背景等,给教师的预设增加了难度。通过反思,教师应当在课前就设计好访谈对话的题目,利用课间时间,和学生交流,对学生的已有图式知识进行一个深入的了解,减少或避免因为对学生背景知识预设不足,影响听力教学或教学效果不佳的情况。

上述几点不足并不影响本次教学实验和学生反馈的结果,但笔者通过反思,给出了相应的处理建议,逐步完善了自己的教学设计和教学实践,也给其他汉语教师提供了借鉴和参考,尽量避免出现相似的问题,使教学实践更加有效,达到预期效果。

(四)关于初级汉语听力教学和学习建议

1. 对教师听力教学的建议

教师需要改进教学模式,增加学生的参与感和互动感,激发学生参与课堂的积极性,消除学生认为听力课就是听录音的刻板印象,要了解学生的兴趣和爱好,将快乐情绪融入听力课堂。为了激活学生原有的图式,我们可以先设计学生熟悉的话题或情境,以此为基础,教师有目的地引导学生激活相关图式,让学生乐于参与其中。其次教师也可以在听力教学中设计有趣的环节,比如“变速听辨”、“句子传声筒”等游戏,达到听力训练目的的同时,让学生放松下来,提高学生后续参与听力练习的积极性。

教师要结合学生学习目的,有针对性的设计教学。海外的汉语教学受到条件的限制,学生班级设置混乱,汉语学习者地学习目的不一,教师有必要在教学初期就对学生的学习目的进行调查,了解学生的需求,有针对性和侧重点地设计教学。在学生水平相近的情况下,一定程度上甚至可以以此为基础,设置并分配班级。以考试为目的

的班级,在进行听力教学时,要注意增加试题体验、归纳和分析的环节。以交际为目的的班级,教学时不能脱离真实情境,教师需要有目的的多输入与情境相关信息,让学生原有的图式得到补充和拓展。

教师要结合学生兴趣和年龄段的特点,采取不同的听力训练的方式。比如笔者的学生是11-15岁的青少年,这个阶段的学生自我意识不断增强,逻辑思维逐渐发育成熟,对新事物敏感好奇,想象力极其丰富。所以笔者结合学生爱好和年龄段的特点,设计了画“树状图或简笔画”的方式进行听后巩固,获得了学生极大的好评和喜爱。教师可以根据自己教学对象的情况,选择和设计有针对性地听力训练方式,可以从问卷调查入手,了解学生平时如何进行自我听力训练,比如笔者回收的调查问卷中显示,18岁以上的成年汉语学习者喜欢通过“看中国电视剧或视频”的方式训练汉语听力,教师可以有目的的在听力课堂中“观看视频”,设计“模仿配音”等环节,训练学生的听说技能。

教师要调整三类图式知识输入的比重,增加语言基础知识的输入。同时要基于学生现有图式,研究其共性和特性。通过调查发现,对初级阶段的汉语学习者来说,语言基础知识图式知识的输入是最有效的。首先考虑到初级阶段的汉语学习者的听力水平,他们在听力训练和沟通交流时,使用的多为结构简单的单句,在听力理解过程中,更适用于“自下而上”的信息加工模式,听者必须在理解记忆上一部分的基础上理解下一部分的内容,一旦由于语言基础知识输入不足,遇到影响理解的障碍词汇,学生容易中断听力理解过程。背景图式和篇章结构图式知识的输入,可以根据教学内容,在不影响听力训练的情况下,合理删减,减少占用课堂的时间。其次,面对同样的听力材料,教师和学生原有的图式基础是不同的,教师需要站在学生的角度,了解学生图式的共性和特性,以此为基础,激活和拓展相关图式知识。比如,很常见的一个情境“过生日”,教师基于自身图式知识,可能考虑到“朋友需要给过生日的人准备礼物、准备生日蛋糕”但是在拉脱维亚则不同“过生日的人要将自己的生日主动告诉朋友,并给朋友准备糖果和蛋糕”。再比如,情境“冬天”教师脑海里的相关图式知识可能是“下雪、冷、放寒假”等,但是在拉脱维亚,由于地理位置、气候等原因,它的冬天极其漫长,四五月还在下雪。所以学生脑海里的图式知识和教师的图式知识可能有出入,教师在设计情境或话题导入时,要找到图式知识的共性,以此为切入点激活相关图式,不能闭门造车,否则将无法取得想要的教学效果。

最后要加强教师之间的合作,高效利用课堂时间。汉语教学点的课程设计不会只有听力课,教师要多加强和综合课、写作课等授课教师的联系,找到教材中重复的文化知识、背景知识等,合理分配教学任务,及时商讨教学进度,避免多次重复输入,占用课堂时间,还降低了学生的学习兴趣。在条件许可的情况下,教师之间还可以合作教学,比如,笔者设计关于“元宵节”主题的文化课时,为了增强学生的参与感,与高级

汉语学习者班级的教师合作, 一起进行了一场文化课的听力教学, 初级和高级两个年级的学生一起学习“包汤圆”、“猜灯谜”等, 学生既品尝到了美味的汤圆, 又了解了中国“元宵节”的风俗习惯, 还增加了学生之间的互动。所以教师要善于合作, 有效利用宝贵的课堂时间。

2. 对教师使用教材的建议

在海外进行汉语教学, 能够使用和选取的教材往往有限, 教师需要对教材进行处理, 根据材料难度, 按照从易到难阶梯式的训练, 制定教学计划, 进行教学设计。教师要把教材当成工具箱, 它是用来辅助教学的工具, 需要根据教学对象的水平, 有计划的选择适合学习者的难度且递增的听力材料。不要受到教材的限制, 比如某一篇听力材料过难, 教师可以只选择难度适中的部分进行训练, 等后期学生听力水平达到了相应的水平, 再学习该听力材料。不要把超过学生承受水平的听力材料强行输入给学生, 长此以往容易打击学生学习的信心。也不要在于过于简单的听力材料上花费过多的听力训练时间, 容易导致学生觉得无聊且没有意思, 同时听力能力也得不到训练和提升。

其次教师需要对听力材料的录音速度进行处理, 我们可以根据学生练习时的反馈, 选择已调整好的慢速版听力材料、常速版听力材料和快速版本听力材料。有时甚至可以对材料中涉及语流现象发音规则的句子, 进行单独剪辑和处理, 让学生清晰的感知发音, 感受音变的语音特征, 进行针对性的训练。当学生能够感受到自己发音和正确发音时, 才能听懂听力材料, 解码信息。

最后教师还可根据教学需要, 参考教材的听力材料, 对听力内容进行改编, 比如在语言基础知识不变的基础上, 结合学生已学习的旧知识, 加大听力材料的难度, 可采用增加句子长度、调整提问的方式、使用否定回答等方式, 让学生可以进一步巩固学习建立的新图式, 提高听力理解能力, 提升听力水平。

3. 对学生听力学习的建议

在听力训练前, 学生可以结合话题预设相关图式。很多汉语学习者会忽视“预习”的作用, 汉语教材一般都会明确地在标题或者目录处标出本课话题, 学生可以提前在脑海里, 结合话题, 对已经学习过的知识点进行搜索, 激活已有图式知识的同时, 预设一部分相关图式, 形成简易的图式框架。这样就可以在听力课上高效快速的筛选听力信息, 对自己预设的图式进行修改完善, 加速了听力理解的过程, 提高了自身的学习效率。

在听力训练中, 学生要积极参与课堂听力训练, 形成自己的信息处理风格。学生要打破自身对传统听力课堂的固有偏见, 带着积极的情绪参与听力课堂, 熟悉教师的

授课模式,参与听力训练环节的同时,注意形成自己信息处理的风格。例如,为了减少听力信息的遗忘,采取“记笔记”的方式,利用图式速记听力信息;又比如有针对性地采取“自上而下”或“自下而上”的信息处理方式。这一定程度上是遵循了听力学习记忆的特点和规律,在学生形成自己的一套处理信息的方式后,有助于学生灵活应对多样的听力测试,在交际中,也能加快学生处理信息的速度,为高质量有效的对话提供了一定的保障。

在听力训练后,学生要学会梳理新旧知识,查缺补漏,及时解决影响听力理解的障碍物,巩固自己的图式网。教师在课堂上输入的知识,需要学生进一步梳理,加深自身对知识点的记忆,并结合自己的理解,形成自己的图式知识网络,可以利用框架或简易图式,以复述听力材料大意的方式进行自测,检查自己是否仍然存在听力障碍点,通过多次反复自测,巩固记忆新图式网。

五、结语

(一) 研究总结

在本次研究中,笔者运用图式理论指导初级汉语听力教学。首先从汉语听力教学中的影响因素、听力教学目前存在的问题、以及听力教学策略等方面分析了教学研究的现状,并归纳分析了目前图式理论在外语教学和汉语教学方面的研究,表明图式理论对对外汉语初级听力教学是具有指导意义的。

其次,阐述了图式与图式理论的概念,梳理了图式理论的发展过程,介绍了在图式理论指导下的两种听力信息加工模式。

接着,笔者以自身海外教学实践为基础,通过收集在线调查问卷,分析概括了拉脱维亚大学孔子学院初级汉语听力教学中存在的问题及原因,在此基础上,笔者进行了为期共24周的教学实践,前12周采用传统听力教学模式,后12周采用理论指导下的教学模式,并以《HSK标准教材2》第三课《左边那个红色的是我的》为例,进行完整的教学设计。然后,通过对成绩数据的比较分析和问卷调查对学生的学习反馈,得出结论,在教学实践中,图式理论指导下的初级听力教学被证实是可行的有效的。它不单提升了学生的听力水平,还调动了学生的听力学习热情,帮助学生增强了对提高听力能力的信心,为将来的汉语学习打下了良好的基础。

最后,笔者就教师在汉语初级听力教学、教材使用和学生在听力学习等方面提出了几点建议。

本文的创新点,第一,笔者实施的两次不同教学模式下的教学实践,都为期12周,以学生前测听力和中测听力的成绩为参照,结合后测听力成绩,进行数据分析,得出

结论。第二,笔者在运用图式理论指导听力教学的同时,结合学生学习目的,将学生分为“以考试为目的”A班和“以交际为目的”的B班,采用不同的教学设计,进行两个班中测和后测成绩的对比分析,了解在相同的理论指导下,不同的教学设计是否会影响教学效果,以此为基础,提出几点听力教学的建议。

(二)研究不足及展望

由于各方面的原因,本研究还存在着许多不足之处,主要体现在以下几个方面:

(1) 由于现实实践条件的限制,本次研究可选取的样本比较少。另外也无法严格平均两个班级的人数。

(2) 本次研究所提出的教学设计和进行的教学实验,主要是针对海外初级汉语水平的学生,对于其他汉语水平的学生是否有效有待于进一步验证。忽略了其他需求的学习者,仅选择了两类进行比较。

(3) 本次研究所进行的教学实践并不是连续不断的,因为当地假期和节日的影响,笔者采用图式理论指导教学的实践环节,有过近一个月的中断,无法保证在此期间学生没有受到外界各类因素的影响。学生是否有课外汉语补习,是否有加强自身的汉语听力训练和学习等,其次还存在部分学生在上课期间旷课请假等情况。这些均有可能降低本次研究的客观性。

(4) 本研究没有针对实验班级设计专门的关于交际知识的听力测试卷,没有直观地对不同教学设计在交际方面起到的作用进行测试及成绩对比。

鉴于本实验的不足之处,以后相关方面的研究设计可从以下几个方面进一步展开:

(1) 增加实验的样本数,确保研究结果的真实性和准确性。

(2) 在条件允许的情况下,尽可能减少实验干扰因素,进行较长时间的实验教学,控制不同的教学变量设计实验,如针对其他不同学习需求的学习者、不同国别的学习者、不同年龄段的学习者等进行对比,进一步探讨。

(3) 研究不同汉语水平的学生,在听力教学中输入的三类图式知识的比重是否有不同,有怎样的变化,对听力理解又有怎样的影响等。

(4) 针对实验班级设计专门的关于交际知识的听力测试卷,进行成绩对比分析,探讨笔者在交际方面的听力教学设计是否有效,有哪些值得借鉴或改进的方面。

参考文献

专著:

- [1] 崔永华. 对外汉语教学设计导论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2008.
- [2] 丁安琪, 吴思娜. 汉语作为第二语言学习者实证研究[M]. 北京: 世界图书出版公司, 2011.
- [3] 丁安琪. 汉语作为第二语言学习者研究[M]. 北京: 世界图书出版公司, 2010.
- [4] 加涅. 教学设计原理[M]. 皮连生等译. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.
- [5] 姜丽萍, 李俊芬. 课堂活动设计指南[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2014.
- [6] 姜丽萍. 对外汉语教学论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2008.
- [7] 孔子学院总部. 新汉语水平考试大纲HSK1-6级[M]. 北京: 商务印书馆, 2010.
- [8] 李晓琪. 对外汉语听力教学研究[M]. 北京: 商务印书馆, 2006.
- [9] 刘颂浩. 对外汉语听力教学理论与方法[M]. 北京: 北京大学出版社, 2008.
- [10] 彭增安, 陈光磊主编. 对外汉语课堂教学概论[M]. 北京: 世界图书出版公司, 2006.
- [11] 乌美娜. 教学设计[M]. 北京: 高等教育出版社, 1994.
- [12] 吴中伟. 汉语作为第二语言教学: 汉语技能教学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2014.
- [13] 徐子亮, 吴仁甫. 实用对外汉语教学法[M]. 北京: 北京大学出版社, 2013.
- [14] 杨惠元. 对外汉语听说教学十四讲[M]. 北京: 北京大学出版社, 2009.
- [15] 杨惠元. 汉语听力说话教学法[M]. 北京: 北京语言文化大学出版社, 1996.
- [16] 张鸿苓. 中国当代听说理论与听说教学[M]. 成都: 四川教育出版社, 2000.
- [17] 张厚粲, 徐建平. 现代心理与教育统计学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009.
- [18] Bartlett, F. C., & Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- [19] Buck, Gary. (2001). *Assessing listening* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- [20] Burns, A. & J. Siegel (eds). (2018). *International Perspectives on English Language Teaching: Listening, Speaking, Reading, Writing* [M]. New York: Palgrave Macmillan.
- [21] Cooper, P. J., & Simonds, C. (1995). *Communication for the classroom teacher* [M]. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- [22] Palmer, Erik. (2014). *Teaching The Core Skills of Listening and Speaking* [M]. Alexandria, VA USA: ASCD.
- [23] Rost, Michael. (2011). *Teaching and Researching Listening* (2nd edition) [M]. London: Pearson Education Limited.
- [24] Rost, Michael. (2013). *Listening in Language Learning* [M]. New York & London: Routledge.
- [25] Schank R.C., Abelson R.P. (2013). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures* [M]. Hillsdale, NJ: Psychology Press.
- [26] Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- [27] Vandergrift L, Goh C C M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action* [M]. London: Routledge.
- [28] Willis, D. & J. Willis. (2007). *Doing Task-Based Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- [29] Willis, Jane. (1996). *A Framework for Task-based Learning* [M]. London: Longman.
- [30] Wilson, J. J. (2008). *How to Teach Listening* [M]. London: Pearson Education Limited.

期刊:

- [1] 陈晓姿. 图式理论在对外汉语听力教学中的应用[J].北京教育学院学报, 2014,28(02):53-56.
- [2] 储诚志. 知识图式、篇章构造与汉语阅读教学[J].世界汉语教学, 1994(02):51-57.
- [3] 郭金鼓. 对科技汉语听力课教学的认识[J].语言教学与研究, 1984(04):129-135.
- [4] 李红印. 汉语听力教学新论[J].南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学版), 2000,(5):154-159.
- [5] 刘颂浩. 对外汉语听力教学新模型[J].暨南大学华文学院学报, 2009(02):18-25.
- [6] 刘颂浩. 对外汉语听力教学研究述评[J].世界汉语教学, 2001 (1): 93-107.
- [7] 吕必松. 试论对外汉语教学的总体设计[J]. 语言教学与研究, 1986(04):4-18.
- [8] 吕海燕. “产出导向法”理论视角下的汉语中高级听力教学模式探索[J].国际汉语教学研究, 2019(03):66-71.
- [9] 宋永圭,王葆华. 框架语义学理论与汉语研究[J]. 中国学论丛, 2008(25):1-13.
- [10] 吴勇毅. 汉语国际教育学科研究什么[J]. 国际汉语教学研究, 2014(1):4-5.
- [11] 肖丽君. 对外汉语听力教学初探[J].现代语文(语言研究版), 2008(03):101-102.
- [12] 杨惠元. 论听和说[J].语言教学与研究, 1991(1):88-98+110.
- [13] 杨惠元. 谈谈听力教学的四种能力训练[J].世界汉语教学, 1989(1):58-63.
- [14] 杨惠元. 听力教学初探[J].语言教学与研究, 1982(4):76-82.
- [15] 杨惠元. 听力训练理论研究的回顾与展望[J].世界汉语教学, 1997(2):82-85.
- [16] 杨惠元. 中国对外汉语听力教学的发展[J].世界汉语教学, 1992(4):291-295.
- [17] 游玉灵. 探析图式理论在汉语听力教学中的应用[J].语文学刊, 2010(15):175-176.
- [18] 余丽. 外语听力理解的超语言图式制约[J].陕西工学院学报, 2003(02):92-94.
- [19] 翟雪茹. 论提高对外汉语听力教学效果的方法[J].安徽文学(下半月), 2011(12):224.
- [20] 张晋军,李佩泽,李亚男,解妮妮,黄蕾. 对新汉语水平考试的新思考[J].中国考试, 2012(02):50-53.
- [21] 朱青. 浅谈对外汉语初级听力教学的方法[J].科技信息(学术研究), 2008(34):139+141.
- [22] 宗世海. 我国汉语教学模式的历史、现状和改革方向[J].华文教学与研究, 2016(01):18-39.
- [23] Boyle, J. P. (1984). Factors affecting listening comprehension [J]. *ELT journal*, 38(1), 34-38.
- [24] Call M E. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis [J]. *Tesol Quarterly*, 19(4): 765-781.
- [25] Carrell, P. L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension [J]. *Language Learning and Communication*, 2, 87-112.
- [26] Carrell, P. L. (1984). The effects of rhetorical organization on ESL readers[J]. *TESOL Quarterly*, 18(3), 441-469.
- [27] Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy [J]. *TESOL Quarterly*, 17,553-569.
- [28] Field, J. (2010). Listening in the language classroom[J]. *ELT Journal*, 64(3), 331-333.
- [29] Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement[J]. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977.
- [30] Rumelhart, D. E. (2017). Schemata: The building blocks [J]. *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*, 11(1), 33-58.

- [31] Ruxton G D. (2010). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann-Whitney U test[J]. *Behavioral Ecology*, 17(4), 688-690.

论文:

- [1] 陈小燕. 论图式理论在对外汉语听力教学中的应用[D]. 浙江大学, 2011.
- [2] 葛瑜. 对外汉语听力教学的问题与建议[D]. 山东大学, 2011.
- [3] 何倩. 新HSK5级听力研究及教学建议[D]. 四川师范大学, 2019.
- [4] 胡汶青. 基于图式理论的中级对外汉语听力教学研究[D]. 华东师范大学, 2011.
- [5] 雷倩. 新HSK听力会话话语标记与教学建议[D]. 兰州大学, 2019.
- [6] 李攀. 从《汉语听力教程》论初级汉语听力教材的编写[D]. 四川大学, 2007.
- [7] 梁慧. 基于图式理论的对外汉语初级听力教学[D]. 河南师范大学, 2018.
- [8] 刘晨晨. 基于图式理论的对外汉语中级听力教学研究[D]. 东北师范大学, 2018.
- [9] 乔书凯. 基于图式理论的对外汉语初级阶段听力课堂教学设计[D]. 山东大学, 2012.
- [10] 王英霏. 图式理论在对外汉语初级阶段听力教学中的应用与教学设计[D]. 辽宁大学, 2014.
- [11] 杨安然. 《HSK标准教程2》与HSK二级配合度调查研究[D]. 河北师范大学, 2018.
- [12] 张春芳. 基于图式理论的海外汉语初级听力教学研究[D]. 渤海大学, 2018.
- [13] 张晓杰. 图式理论在对外汉语初级阶段短文听解中的应用[D]. 北京外国语大学, 2016.

论文集:

- [1] 崔永华. 试论综合课课堂教学设计——教育学视角的分析[A]. 世界汉语教学学会. 第八届国际汉语教学讨论会论文选[C]. 世界汉语教学学会: 世界汉语教学学会, 2005:83-96.
- [2] 金立鑫. 听力课教学的现状与革新[A]. 吕光旦主编. 对外汉语论丛[C]. 上海: 上海外语教育出版社, 1998:117-131.
- [3] 吕必松. 再论对外汉语教学的总体设计[A]. 世界汉语教学学会. 第三届国际汉语教学讨论会论文选[C]. 世界汉语教学学会: 世界汉语教学学会, 1990:23-31.
- [4] 孟国. 对外汉语听力教学中语速问题的调查和思考[A]. 世界汉语教学学会. 第八届国际汉语教学讨论会论文选[C]. 世界汉语教学学会: 世界汉语教学学会, 2005:97-108.
- [5] 尚劝余, 贝德高. 拉脱维亚汉语教学总体情况概述[A]. 尚劝余, 贝德高, 董芳主编. 拉脱维亚汉语教学研究与探索[C]. 昆明: 云南人民出版社, 2016:2-29.
- [6] Lynch, T. Questions of Level[A]. Kaplan R B. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*[C]. Oxford: Oxford University Press, 2012, 39-48.
- [7] Rumelhart, D. E. Toward an interactive model of reading [A]. In *Attention and Performance, Vol. 6, S.Dornic* (Ed.) [C]. New York: Academic Press, 1977, 573-603.

拉脱维亚俄语背景学习者声调 偏误分析及教学对策

王璐

摘要:声调是汉语最显著的特征之一,也是外国汉语学习者的学习难点。对不同国别和语言背景的汉语学习者声调学习情况进行调查研究对国际汉语教学具有重要的价值。

本文以拉脱维亚俄语背景汉语学习者 of 研究对象,结合自己在拉脱维亚的汉语教学实践,综合运用测试法、问卷调查法、访谈法、课堂观察法,重点考察拉脱维亚俄语背景学习者在单字调、双字调和语流等方面的声调偏误,从调域和调型两方面分析俄语背景学习者的声调偏误类型。研究发现,俄语背景学生的单字调掌握情况较好,双字调、多字调等掌握情况并不理想。在调域方面,学生发单字调时阴平和阳平的调值偏低,上声的起点高、终点低,去声降不到位,去声偏误率最高;发双字调时,学生容易受到前后字的影响,其中“阳平+阳平”双字调组合偏误率最高。在调型方面,单字调掌握情况较好;双字调容易将阳平和阴平相混淆,多字调和在语流中的偏误基本和双字调保持一致;在此基础上,探讨了拉脱维亚俄语背景学习者的声调偏误成因,提出了针对俄语背景学习者的声调教学对策:强化声调意识;加强声调感知训练;开展多形式声调练习活动;及时纠音;复现声调规则;合理运用教学方法;模仿母语者发音方式等。

Analysis and Countermeasures of Tonal Errors with Latvian Russian Background

Wang Lu

Abstract

Tone is one of the most remarkable features of Chinese, and it is also a difficult point for foreign Chinese learners. The investigation and research on the tone learning of Chinese learners from different countries and language backgrounds are of great value to international Chinese teaching.

In this paper, we take the Chinese learners with Latvian Russian background as the research object, combine with our own Chinese teaching practice in Latvia, and comprehensively use the methods of testing, questionnaire, interview and classroom observation, focus on the tonal errors of Latvian Russian background learners in the aspects of single-word tone, two-word tone and language flow, and analyze the tonal error types of Russian background learners from two aspects of tone domain and tone type. It is found that the students with Russian background have a good mastery of single-word tone, while the mastery of double-word tone and multiplied-word tone are not ideal. In terms of tone domain, when students pronounce single-word tone, the pitch value of Yinping and Yangping is low, the starting point of the Shangsheng tone is high, the ending point is low, and the Qusheng tone is not in place, in which the tonal error rate is the highest; when pronouncing the two-word tone, students are easily affected by the front and back words. Among them, the error rate of the combination of “Yangping + Yangping” is the highest. In terms of tone type, students’ mastery of single-word tone is better; they are easy to confuse Yangping with Yinping on two-word tone, and the errors of multiplied-word and in the language flow are basically the same as those of two-word tone; on this basis, we discuss the causes of tonal errors of Latvian Russian learners and puts forward some countermeasures for Russian background learners: strengthening students’ tone awareness; strengthening tone perception training; carrying out multiplied-form tone exercises; correcting the tonal errors in time; repeating the tone rules; rationally making use of teaching methods; encouraging students to imitate the pronunciation of native speakers.

1、拉脱维亚俄语背景学习者声调偏误类型分析

(一)拉脱维亚俄语背景学习者声调调域偏误分析

1. 单音节声调偏误

本文选取3组阴平、阳平、上声、去声,共12个单音节字来测试俄语学生的单字调域掌握情况。所选的单音节字均为HSK一级词汇,且都是口语常见字,学生比较熟悉。本文以汉语普通话作为标准音,汉语教师(汉语国际教育专业硕士研究生;普通话等级为二级甲等)通过录音测试、听辨标注等方法分析总结拉脱维亚俄语背景学习者的声调偏误,下同。

A. 阴平变成“33”

阴平为高平调,声调较高且平稳。正确调值为“55”。俄语背景学生的阴平调值整体偏低,表现为“33”。学生在发阴平时,调值不会有浮动,处于较平稳的状态,但学习者在发第一声时,调值相对较低。例如:八。

B. 阳平变成“24”

阳平为东升调,正确调值为“35”。俄语背景汉语学习者在发阳平时,起点音和终点音的调值都偏低,表现为“24”。俄语学生对高升调阳平的感知不强,虽然声调整体呈现上升趋势,但是调值发不到位,整体偏低。例如:十。

C. 上声变成“412”

上声是降升调,前半部分下降,后半部分上升。正确调值为214。俄语背景学习者在认读上声字时,起点偏高,发成高音4,终点偏低,发成低音2。例如:你。

D. 去声变成“53”

去声为高降调,原调值为“51”。被测试者出现了大量去声调值降不到位的偏误,最后一个调值发成中音3,调值表现为“53”。例如:下、六。

表1 单字调调域偏误统计表

单字调	偏误字	偏误次数	偏误率
阴平	八	2	5.6%
阳平	十	1	2.8%
上声	你	1	2.8%
去声	六、下	6	16.7%

注:偏误率=T偏误总次数÷(T出现次数×12)×100%(12为测试者人数;下同)

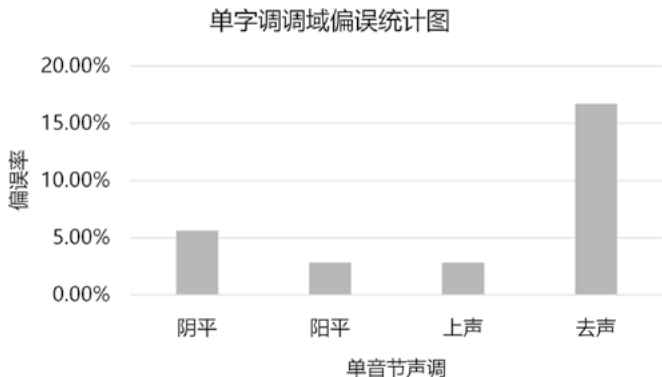


图1 单字调调域偏误统计图

从图表中可知,拉脱维亚俄语背景汉语学习者单音节声调调域偏误率较低,其中去声单字调调域偏误率最高,然后依次为阴平、阳平和上声。

2. 双音节声调偏误

为了测试拉脱维亚俄语背景汉语学习者的双字调调域偏误情况,本文一共选了40例双字调词,80个字。四个声调加上轻声,两两组合共得到20种组合,每种组合各2例。本文所选的双音节词都是学生已经掌握了词汇,且较为常用。为了记录方便,本文用T1、T2、T3、T4分别代表阴平、阳平、上声和去声,下同。即“T1+轻声”、“T2+轻声”、“T3+轻声”、“T4+轻声”;“T1+T1”、“T1+T2”、“T1+T3”、“T1+T4”;“T2+T1”、“T2+T2”、“T2+T3”、“T2+T4”;“T3+T1”、“T3+T2”、“T3+T3”、“T3+T4”;“T4+T1”、“T4+T2”、“T4+T3”、“T4+T4”。且测试词表中的所有字都标注了拼音,方便学生认读。

A. T1+T2

阴平是高平调,后字阳平受到前字阴平最高音的影响,起点音调值偏高,表现为“55+55”。例如“英文”。

B. T1+T4

阴平是高升调,终点音调值较高,学生在发后字去声时,音高降不下去,调值偏高,表现为“55+53”。例如“音乐”。

C. T2+T2

两个阳平连读,后字阳平受到前字阳平终音5的影响,起点音调值偏高,表现为“35+55”。例如“食堂”。

D. T2+T3

阳平的终点音是最高音,上声的起点音定位较高,降不下去,调值偏高,且容易只读前半调,表现为“35+53”。例如“苹果”。

E. T3+T1

受到后字高平调阴平的影响,第一个上声降不下去,调值偏高,表现为“53+55”。例如“广播”。

F. T3+T3

两个上声连续出现,前字上声改读为阳平,后字上声的起点往往调值偏高,终点音调值往往降不下来,表现为“35+53”。例如“手表”。(因词表中选取的词不涉及上声变调为“半上”,因此只考虑一种上声变调情况)

G. T4+T1

前后字互相影响,音高起伏大,前字去声的起点音偏低,后字阴平调值不够高,表现为“43+33”。例如“夜班”。

H. T4+T4

两个去声相连,前后字互相影响,前字去声调值偏高,后字去声起点音较低,表现为“53+31”。例如“见面”。

表2 双字调调域偏误统计表

双字调	偏误字	偏误次数	偏误率
T1+T2	文	4	16.7%
T1+T4	乐、去	11	45.8%
T2+T2	堂、行	19	79.2%
T2+T3	果	8	33.3%
T3+T1	广	4	16.7%
T3+T3	表	5	20.8%
T4+T1	夜、班	2	8.3%
T4+T4	见、面、介、绍	18	75%

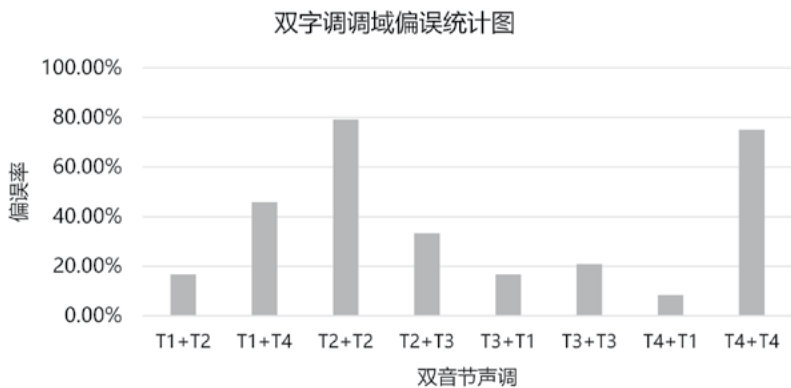


图2 双字调调域偏误统计图

从图表中可知,拉脱维亚俄语背景汉语学习者的双字调调域偏误率较高,说明学生发双字调时受到前后字的发音影响较大,偏误率由高到低排列为T2+T2、T4+T4、T1+T4、T2+T3、T3+T3、T1+T2、T3+T1、T4+T1。

(二) 拉脱维亚俄语背景学习者声调调型偏误分析

1. 单音节声调偏误

俄语背景学习者单字调的调型偏误主要表现在:将阴平误读成阳平;阳平误读成阴平;去声误读成阴平。如下所示:

A. T1-T3阴平读为上声

八 (2例)

B. T2-T1阳平读为阴平

钱

C. T4-T1去声读为阴平

六

表3 单字调调型偏误统计表

单字调	偏误字	偏误次数	偏误率
阴平	八	2	5.6%
阳平	钱	1	2.8%
去声	六	1	2.8%

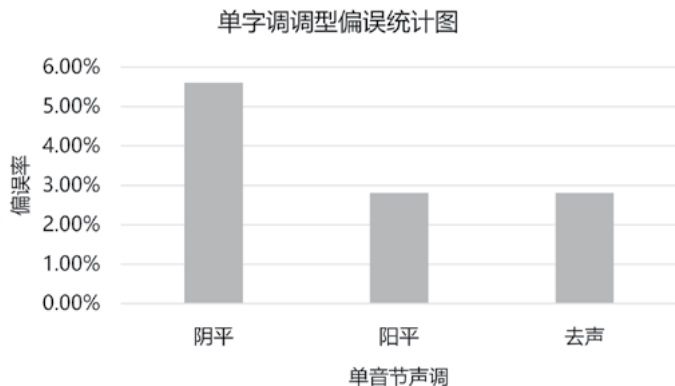


图3 单字调调型偏误统计图

从图表中可知,俄语背景学生的单字调调型情况总体掌握得较好,偏误率很低,但依然有将阴平和阳平相混淆的偏误。

2. 双音节声调偏误

通过研究发现,拉脱维亚俄语学习者的双音节声调偏误率很高。首先是汉语里存在大量的双音节词,且学生容易受到前后字的互相影响。在这里只列出13种学生出现的双字调调型偏误类型,根据偏误率从高到低排列如下:

- A. T2-T1阳平读为阴平,共31例
迟到(6例) 食堂(4例) 小时(3例) 银行(4例)
苹果(2例) 学校(2例) 英文(2例)
洗澡 起床 练习 游泳 特别 生词 忙吗 旁边
- B. T1-T3阴平读为上声,共10例
英文(4例) 今天 妈妈 爸爸 知识 机场 音乐
- C. T3-T1上声读为阴平,共10例
起床(3例) 广播(2例) 机场 苹果 马上 手表 外语
- D. T3-T4上声读为去声,共9例
手表(2例) 洗澡(2例) 小时 马上 友谊 苹果 游泳
- E. T3-T2上声读为阳平,共8例
游泳 起床 友谊 老师 身体 小时 广播 苹果
- F. T2-T3阳平读为上声,共6例
游泳(2例) 银行(2例) 苹果 起床
- G. T1-T4阴平读为去声,共6例
音乐(2例) 星期 知识 妈妈 旁边
- H. T2-T4阳平读为去声,共5例
食堂(2例) 学校 旁边 苹果
- I. T4-T2去声读为阳平,共5例
马上 见面 音乐 友谊 介绍
- J. T4-T3去声读为上声,共4例
迟到 马上 妹妹 大家
- K. 轻声-T1轻声读为阴平,共3例
妈妈(2例) 知识
- L. T1-T2阴平读为阳平,共2例
星期 今天
- M. T4-T1去声读为阴平,共2例
马上 见面

表4 双字调调型偏误统计表

双字调	偏误字	偏误次数	偏误率
T2-T1	迟、食、时、行等	31	32.3%
T1-T3	英、今、妈、爸等	10	10.4%
T3-T1	起、广、场、果等	10	10.4%
T3-T4	手、洗、小等	9	9.4%
T3-T2	泳、起、友等	8	8.3%
T2-T3	游、银、苹等	6	6.3%
T1-T4	音、星、知等	6	6.3%
T2-T4	堂、学等	5	5.2%
T4-T2	上、见等	5	5.2%
T4-T3	到、上等	4	4.2%
轻声-T1	妈、识	3	4.2%
T1-T2	期、天	2	2.1%
T4-T1	上、面	2	2.1%

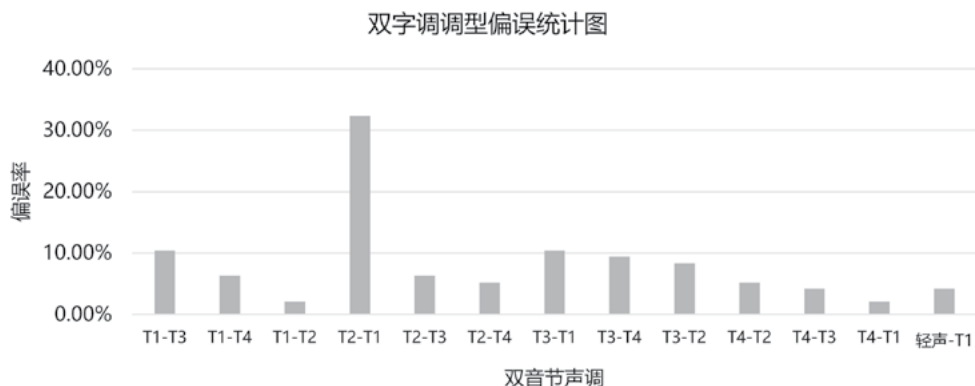


图4 双字调调型偏误统计图

从图表中可知,受到前后字的声调影响,拉脱维亚俄语背景学生的双字调调型掌握情况并不理想。其中学生最容易将阳平误读为阴平,共出现31例偏误,学生发上升调有困难,阴平调为高平调,学生则容易掌握。其次是阴平和上声相混淆。此外,上声是曲折调,学生容易将其读成前半段或后半段,与去声和阳平相混。

3. 多音节声调偏误

多音节声调同样是俄语学生偏误率较高的地方。音节越多,汉语学习者正确拼读声调的难度就越大。尤其是遇到声调起伏较大的前后字,往往更容易出现偏误。考虑到研究对称性,我们选取了若干组学生已经学过的词和若干组生词,来测试汉语学习者的多音节声调掌握情况。拉脱维亚俄语背景学习者的多音节声调偏误主要有15类。按照偏误率从高到低排列如下:

A. T2-T1阳平读为阴平,共23例

有情人(7例) 中国人(7例)

成人之美(5例) 有问题(2例) 特殊情况(2例)

B. T4-T3去声读为上声,共3例

特殊情况 声嘶力竭 先走一步

C. T2-T4阳平读为去声,共2例

登上月球 有情人

D. T1-T2阴平读为阳平,共1例

七上八下

E. T1-T4阴平读为去声,共1例

声嘶力竭

F. T3-T1上声读为阴平,共1例

去商场

G. T3-T4上声读为去声,共1例

先走一步

H. T4-T2去声读为阳平,共1例

声嘶力竭

表5 多字调调型偏误统计表

多字调	偏误字	偏误次数	偏误率
T2-T1	情、人、国等	23	23.9%
T4-T3	况、力、步	3	2.8%
T2-T4	球、人	2	2.1%
T1-T2	八	1	1.2%
T1-T4	嘶	1	1.2%
T3-T1	场	1	6.3%
T3-T4	走	1	6.3%
T4-T2	力	1	1.7%

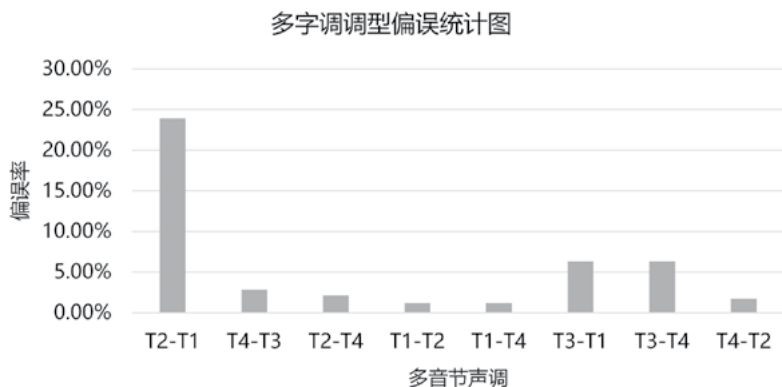


图5 多字调调型偏误统计图

从图表中可知,拉脱维亚俄语背景学生的多字调调型偏误主要表现在阳平误读为阴平,且在两个阳平连续出现,“X+阳平”组合时偏误率较高。

4. 长句声调偏误

日常对话中,相比较于双音节词等,长句的使用频率最高。高级汉语水平的学习者曾表达,在说一个完整的句子时,因为汉字较多、语速较快,要兼顾准确性和流畅度,声调会出现很多偏误。本文选取2个长句来测试学习者的语流声调偏误情况,长句中的字词均在单音节字和双音节词中已经出现过,有一定的联系。学生的长句声调偏误如下所示:

(1) 你想去食堂

正确:T3 T3 T4 T2T2

偏误1:3 3 4 21(T2-T1)

偏误2:3 1 4 21(T3-T1;T2-T1)

偏误3:3 1 4 22(T3-T1)

(2) 爸爸忙吗

正确:4轻声 2轻声

偏误1:1 4 2轻声(T4-T1; 轻声-T4)

偏误2:4轻声1声(T2-T1)

表6 长句调型偏误统计表

长句	偏误字	偏误次数	偏误率
T2-T1	堂、忙	3	8.3%
T3-T1	想	2	8.3%
T4-T1	爸	1	4.2%
轻声-T4	爸	1	4.2%

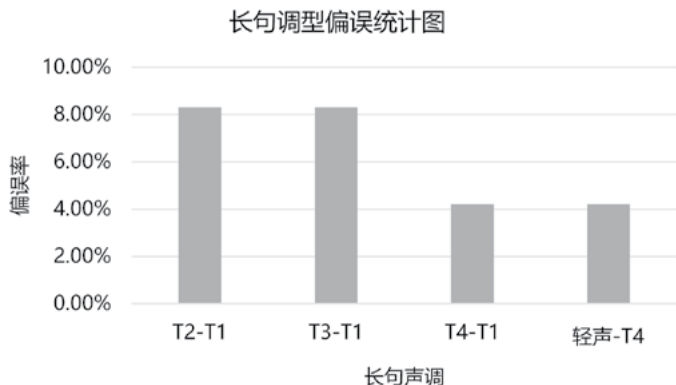


图6 长句调型偏误统计图

从图表中可知,学生的长句声调偏误主要表现在阳平、上声误读为阴平,由于阴平发音比较简单,学生容易将阴平和其他声调混淆,基本和双字调的偏误保持一致。学生在词表中的语流偏误率并不高,由此可见,学生的语流偏误率和其对字词的熟悉度以及使用频率呈正相关。

(三) 小结

研究发现在调域方面,拉脱维亚俄语背景汉语学习者在单字调调域方面,上声的掌握情况较好,但阴平、阳平、去声都出现了一定程度的偏误。主要有阴平调值偏低,表现为“33”;发阳平时调值整体偏低,表现为“24”;上声起点偏高,终点偏低,表现为“412”;去声发音降不下去,调值偏高,读为“53”。双字调偏误率较高的为“阳平+阳平”、“去声+去声”组合,学生容易受到前后字影响出现偏误。

在调型方面,俄语学生单字节声调偏误率从高到低按阳平、去声、上声、阴平的顺序排列。学生的阴平发音短促,音长较短;阳平发音不够干脆,时间长有拖音;发音时

间过长容易先发成降调再升调,和上声相混。上声的下降段读得很长,上升部分读得较短,听起来十分夸张用力。容易发成降调,与去声相混淆;去声的调域跨度很大,要求发音快速干脆,部分学生在发去声时,发音很重;在双字调、多字调和在语流中偏误率最高的为阳平误读为阴平;阴平是高平调,音高变化幅度小,对学生来说最容易掌握,因此也容易将阳平、上声与阴平相混淆。

通过研究发现,拉脱维亚俄语学生的单字调情况掌握较好,双字调掌握情况不理想,多字调以及语流的偏误和双字调基本一致,且和学生对字词熟悉度及使用频率有较大关系。由于变调研究需要语境,考虑的因素更多,由于能力和时间有限,不在本文中对其阐述。

二、拉脱维亚俄语背景学习者声调偏误成因分析

(一)声调的复杂性

汉语声调本身很复杂。虽然声调一共只有阴平、阳平、上声、去声四个调类,但各自都有对应的调值,即阴平55、阳平35、上声214、去声51。但由于声调的抽象性,学习者发音时常常找不准调值。以上声214为例,这是一个曲折调,从低音降到最低音再上升到高音。学习者往往可以感知到声调的升降变化,但是他们无法准确定位到起点音2和终点音4。学生听低音2和中音3、高音4和最高音5认为是一样的,因此常常出现调域方面的声调偏误。加上汉语声调是相对音高,不同的人发音的调值不同,以阴平“55”为例,说话者发成“33”,听话人也能感知为阴平。这就给学生的声调感知带来了一定的困难。

声调偏误研究问卷调查结果显示,在“你的学生声调说得标准吗?”一题中,85%的教师选择“个别标准”,15%选择“不标准”。在“作为一名汉语为第二语言的学习者,你觉得声调难吗?”一题中,53.33%的学生选择“难”,46.67%选择“一般”。可见,声调对于俄语背景的汉语学习者来说有一定的难度。此外,有些音节的声调在语流中会发生变化,涉及到变调的问题。学生不仅要发准四声声调的音,同时还要注意变调时的声调变化。超过半数的俄语背景汉语学习者表示学习汉语声调最大的困难在于变调。汉语里的变调情况主要包括“一”字变调、“不”字变调和上声变调。三大类变调其中又包括若干个不同的情况,要做到具体情况具体变调。汉语教师常常和学生强调要注意上声变调,大多数汉语学习者往往会忽略“一”字变调和“不”字这两个变调。学生在说出一个完整的句子或语段时,前后字的声调会互相影响,出现声调偏误。在保证对话流畅度的同时还要做到声调发音准确以及注意声调变调情况,这对汉语学习者来说

是一个巨大的挑战。尤其是一个句子中有混合变调情况,如出现不同情况的上声变调或者上声变调和“一”字变调、“不”字变调同时出现。无论哪一种情况,都会让汉语为第二语言的汉语学习者感到压力倍增,也是声调偏误出现的高峰期。

(二) 母语负迁移

1. 俄语为非声调语言

俄语属于印欧语系,是非声调语言。可以说,声调是区别汉语与俄语最显著的特征。即使汉语教师在一开始就会向学生介绍声调的四声调值和变调规则等概念,结合教师示范读音,借助手势法、夸张法,以及使用赵元任先生创制的“五度标记法”用图表帮助学生建立声调的具象概念等进行声调教学。母语为非声调语言的学生对声调概念还是很陌生,在听辨能力和发音上都会受到一定的限制。对于俄语为母语的汉语学习者来说,声调是一个全新的知识点,他们在母语中找不到相应的“声调”作为参照物,无法准确辨认四声之间的区别,理解并习惯汉语声调需要不断的练习。

再者,四声声调的调值比较抽象,大多数俄语学生可以感受到阴平是平调、阳平是升调、上声是降升调、去声是降调,但是无法判断从哪个调值往上升,升到哪个调值停止,很难准确定位到具体的调值。加上各调值之间相差不大,学生在定位时也会出现问题,例如中音3,学生会发成低音2或高音4,调域方面会出现大量偏误。

此外,俄语发音急促、较重。受到母语负迁移的影响,学生在读轻声时往往喜欢重读,以“儿子”为例,正确读音为“T2+轻声”,俄语背景汉语学习者习惯发成“T2+T4”,出现声调偏误。在刚开始学习声调的时候,学习者只能通过模仿教师的发音来练习声调,仅仅依靠自身感知,无法系统掌握声调规律。

声调偏误研究调查问卷显示,80%的汉语教师和40%的学习者选择了“学生的母语会对其学习汉语声调产生负面影响”;15%的汉语教师和40%的学习者选择“学生的母语会对其学习汉语声调产生正面影响”;5%的汉语教师和40%的学习者选择“学生的母语会对其学习汉语声调没有影响”。数据表明,大多数汉语教师和俄语背景的汉语学习者认为母语会对学生学习声调产生负面影响。

对于俄语背景的汉语学习者而言,首先难在学生需要建立“声调”这个全新的概念,其次要记住四声声调相对应的调值,第三要能够准确辨识区分四声,最后还要记住变调规则,并运用在日常对话练习中。“有时候脑子里已经想好了这个词是哪个声调,但是说出来的时候就说错了。嘴巴跟不上脑子。我们的语言里没有声调,有时候听自己读出来的声调让我觉得非常奇怪。”这说明,学生依然对声调不够熟悉,也解释了一开始学生在练习、拼读声调时会听起来很用力夸张的原因。

2. 俄语为自由重音语言

重音是在词或句子里念得特别完足、加重的音。读重音时一般要增加强度,扩大音域,延长时间。重音可以分成词重音和句重音两种。我们常说的重音,多指词重音。一个词中重音的位置前后是固定的,不能随意更移,叫固定重音,如匈牙利语、捷克语;有些语言的词重音在多音节词中的位置则不固定,叫自由重音^[1]。自由重音在词中的位置不固定,完全因词而异。自由重音作为超音段音位,不仅有识别词的作用,而且还具有“辨义”的功能^[2]。

俄语就是自由重音语言。在俄语里,音节相同的词,重音的位置可以自由变换,但是会出现以下两种情况:第一,说话人把重音的位置读错,但不影响词义,听话人能听懂,只是读音听起来不标准,例如“Торты”(蛋糕)-“то́рты”(蛋糕);“Красивее”(更漂亮)-“краси́вее”(更漂亮);“Газопровод”(煤气管道)-“газопрóвод”(煤气管道)。第二,说话人把重音位置读错,则会完全改变词义,变成另外一个词。重音位置不同,读法不同,词的意义完全不同。例如,俄语中,“Му́ка”(折磨)-“мука́”(面粉);“ужé”(更紧)-“Уже”(已经);“Зáмок”(城堡)-“Замóк”(锁);“прóпасть”(悬崖)-“пропа́сть”(失踪);“стоИт”(站立)-“сто́ит”(费用);“Полки”(书柜)-“пОлки”(团)。

在语法方面,俄语的重音是表达语法意义的手段之一,重音可以表达数、格的范畴^[3]。如“Гора”(山;单数)-“го́ры”(山脉;复数);“(одна)рука́”(1只手;单数)-“(две)руки́”(2只手;复数)-“(мои)ру́ки”(我的手)。俄语中的一些词在词性变化时重音的位置会随之发生变化^[4]。例如“Он спáл(他睡觉了)-“она спáла”(她睡觉了)-“они спали”(他们睡觉了);“Он зва́л”(他叫了)-“она зва́ла”(她叫了)-“они зва́ли”(他们叫了)。

俄语背景汉语学习者由于受到母语和母语的自带特征(自由重音)的影响,声调发音会受到一定的影响。

第一种情况,俄语里有一部分词和汉语的发音极为相似,如“Ма́ма”(妈妈)、“Кандзи”(汉字)等,俄语学生会按照俄语的读法拼读汉语词,从而出现声调偏误。例如俄语里的“Ма́ма”(妈妈),第一个字母a要读为重音,所以当学生在拼读“妈妈”时,习惯发成“T4+轻声”;

第二种情况,由于俄语中有重音,但是俄语的重音没有汉语去声的调值低,所以当俄语学生发去声时,虽然声调整体呈下降趋势,但调值往往降不到位,只能达到到中音3,调值变为“53”。例如俄语里的“Кандзи”(汉字),最后一个字母“и”为重读音,声调呈下降趋势,但学习者的声调调值达不到最低音1,出现偏误;

[1] 葛本仪.语言学概论(第2版)[M].济南:山东大学出版社,1999:120.

[2] 戚雨村.语言学引论[M].上海:上海外语教育出版社,1985:88.

[3] 宋振华,王今铮.语言学概论[M].长春:吉林人民出版社,1957:92.

[4] 戚雨村.语言学引论[M].上海:上海外语教育出版社,1985:89.

第三种情况,由于很大一部分俄语词有重音读法,受到俄语重音的影响,俄语背景学习者会将阴平调、阳平调、上声调误读成去声,造成声调偏误,发音测试结果显示,拉脱维亚俄语背景学生一共出现23例将其它三声误读为去声的偏误;

第四种情况,因为俄语的重音位置不固定,在一些情况下,改变重音位置并不会改变词义,即没有读准重音,听话者也能明白说话人的意思。这就会导致学生会将重音的用法负迁移到声调习得中,认为读错声调也不影响词义。学生不重视声调,对四声声调概念模糊,无法辨认四声声调的区别,在不该重读的地方重读,听起来“洋腔洋调”。

(三)客观环境影响

1. 教学环境

语言环境可以分为目的语环境和非目的语环境,是影响学习者学习效果的重要因素。学生在目的语环境中学习汉语,会有更多机会开口练习,和汉语母语者交流,了解中国人的说话习惯、思考方式以及背后蕴藏着的中国文化。这一过程有助于学习者形成自己的思考,学习真正的“活的语言”,在真实的交际场合中运用汉语,自然而然地改掉了外国口音和练习了声调发音。相比于真实的目的语环境,非目的语环境缺少自然的语言文化氛围,学习者很难学习到除了课本知识以外的交际性强的语言知识,同时缺少机会和场合去练习自己已经掌握的汉语知识,无法做到学以致用^[1]。一位高级汉语水平学习者表示“去了中国以后,我才发现我以前学了那么多根本用不到的知识。”

以道加瓦皮尔斯大学孔子课堂为例,学校开设了汉语文化课、语音课、汉字课、综合课、阅读课,学生一周接触到汉语的机会最多为六节汉语课(4.5小时)。除此之外,学生几乎没有机会再接触到汉语。而且,学生的汉语水平都较低,除了让学生用汉语回答问题和做练习,在给学生讲解生词、语法点时都需要借助英语作为中介语。

问卷调查结果显示,60%的学习者选择“除了上课,在生活中很少有说汉语的机会”;40%的学习者甚至选择了“在生活中没有说汉语的机会”。在“你是否会在课后自学声调来纠正声调问题”一题中,60%的学生选择“经常”;20%选择“偶尔”;13.33%选择“很少”;6.67%选择“从不”。可见,学习者在课堂中学习汉语的时间并不多,主要还是依靠自己在课后练习声调发音,并且在生活中练习说汉语的机会非常少。因此,学习者接触汉语的实际时长远远不够,且还会受到中介语英语、母语俄语的影响。因

^[1] 李朝辉.目的语与非目的语环境文化学习方式探讨[J].汉语国际传播研究,2014(01):145-151+189.

为缺少真正的目的语环境,不利于学习的语言输入与输出,相应地,对声调习得也有很大影响。

2. 教师

学习者因为没有声调概念,在一开始学习的时候只能模仿老师的发音。因此,学生的声调偏误会受到汉语教师自身声调发音习惯的影响。换言之,教师对汉语学习者的声调偏误影响很大。教师在教学编排方面的合理性和科学性;是否设计了多形式趣味性强练习来帮助学习者加深声调概念;教师在讲解声调过程中的细致全面程度以及和学生之间的有效交流;汉语教师自身的声调面貌情况,包括汉语教师可以准确拼读四声声调,正确的四声调值,没有明显的声调偏误,自己能够注意到声调问题并加以改正,发音示范正确、清晰等;汉语教师对声调的重视度,和学生强调声调的重要性;对于偏误的态度,及时帮助学生纠音;汉语教师的教学经验等方面的因素都会影响学习者的声调学习效果。

教师版声调偏误研究问卷调查,在“你会注意学生的声调偏误吗?”一题中,65%的教师选择“经常”,35%选择“偶尔”。在“你会纠正学生的声调偏误吗?”一题中,70%的教师选择“经常”,30%选择“偶尔”。可见,大多数汉语教师会注意到学生的声调偏误,且具有纠音意识。在“你会用多长时间教汉语的声调?”一题中,50%的教师选择“从始至终”,40%选择“两节课”,10%选择“一星期”。只有半数的汉语教师选择在整个教学过程中复现声调概念。在“你觉得汉语的声调、汉字、语法哪个最重要?”一题中,55%的教师选择“同等重要”,25%选择“语法”,20%选择“汉字”,没有老师选择“声调”。超过半数的教师认为汉语的各个组成部分都要齐头并进。在“你会和学生强调声调的重要性吗?”一题中,50%的教师选择“经常”,40%选择“偶尔”,10%选择“极少”。这表明半数的汉语教师注重和学生强调声调概念,还有一半教师对声调概念提得较少。在拉脱维亚大学孔子学院20名汉语志愿者教师中,大多数教师对声调偏误比较重视,也会有意识地观察学生的声调偏误,帮助其纠音。同时也存在部分教师对声调的重视度不足的情况。一名学习者在访谈中提到,声调偏误的纠音比学习一个新的声调要难得多。汉语学习者在初期没有得到及时纠音和正确的引导,一旦学习者记住了偏误的用法,如“阳平读为阴平”、“去声调值不够低”,很难再将其纠正,往往重复出现偏误。

3. 教材

汉语教材的编写和选用对汉语学习者学习声调产生重要的影响。以道加瓦皮尔斯大学孔子课堂为例,使用的汉语教材有《HSK标准教程1》、《体验汉语生活篇》、《博

雅汉语初级起步篇》。通过对现用汉语教材声调部分编排的研究发现,声调在汉语教材中占的篇幅很小,练习题的题量远远不够。以《体验汉语生活篇》为例,该书只在第一章语音训练部分轻描淡写地带过声调知识和上声变调,附有极少量的练习题。只向教师和学生展示了“tang”的四声读法,甚至都没有提及“一”字和“不”字变调等知识点,在书的后面再无复现声调知识和出现相关练习题;《博雅汉语初级起步篇》在第一章语音部分简单介绍了四声声调和变调规则,展示了例字,设有少量的声调练习题,但是本书的中后半部分再无提及声调知识和设计相关练习题。《HSK标准教程1》是三本汉语教材中声调编排设计最科学合理的。该书首先系统介绍了汉语声调知识,将声调的知识点分为各小点分布在每一节课文后,做到将声调概念和相关知识点贯穿在书的始终,且每一个知识点讲解细致合理,还设计了对应的练习题。

声调知识应该贯穿汉语教材的始终,让学生细致全面地学习声调,熟悉声调概念,并通过适量合理的练习题不断巩固和提高。学习者要在一开始打好声调基础,力求发音规范、正确。然而,现有的汉语教材中的声调内容较少,介绍简单,练习题量小,知识点覆盖不够全面,内容无复现,造成学生对声调概念陌生,读出来的词语句子“洋腔洋调”,出现较多声调偏误。调查问卷显示,在“你所用过的汉语教材声调内容所占的比重大吗?”一题中,70%的汉语教师选择“较小”,30%选择“刚好”;53.33%的学习者选择“较小”,33.33%选择“刚好”,13.33%选择“较大”。这表明,无论是汉语教师还是拉脱维亚俄语背景汉语学习者都认为现有的汉语教材中声调内容所占比重较小,应该适当增加内容和练习。

(四)学习者主观因素影响

1.对声调认识不当

说起学习汉语,绝大多数汉语学习者以及部分汉语教师首先想到的都是汉字、语法、词汇,很少有人会对声调引起重视。在问卷调查中,“你觉得汉语的声调、汉字、语法哪个最重要?”一题,73.33%学生选择“同等重要”,13.33%选择“语法”,6.67%选择“汉字”,6.67%学生选择“声调”。由此可见,大多数汉语学习者认为汉语各个部分都同等重要,单独认为声调重要的占极少数。

一名学生在访谈中表达“只要对方能够听懂你的意思,声调并不重要”。部分汉语学习者抱着“只要音节说对了,就算声调发音有问题,老师也能听得懂,没有必要花那么大的功夫去学习声调、纠正声调偏误”的心态,轻视声调重要性,排斥系统扎实练习声调。其次,无论学习者汉语水平的高低,汉语为第二语言的学习者在学习过程中会出现声调偏误已经变成了一个共识。在访谈中,有两名学生表示“学习汉语声调让我感到胆怯”,“在刚开始学习汉语的时候,自己很担心说出来的词都是错误的”。部分学

习者对声调学习有着畏难情绪, 过高判断声调的难度, 不仅给自己增加了心理压力, 也不利于学习声调。还有一部分汉语学习者认为无论自己再怎么刻苦练习都不可能完全掌握声调, 无法避免出现声调偏误, 感到挫败和失望。这部分汉语学习者往往因为这种消极的想法而放弃继续学习或一再降低自己对声调练习的标准。再者, “洋腔洋调”、“汉语学习者说汉语有口音”将声调偏误标签化和固定化。连学习者自己都认定“外国人不可能把汉语声调说得标准”, 这样的心理暗示不利于汉语学习者正视声调概念, 过低地认识声调的重要性, 对声调学习有畏难情绪或过高地强调声调的学习难度都对学习声调百弊而无一利。

2. 是否具有音乐基础

汉语声调的变化主要由音高决定, 音乐中的音阶也是由音高决定的, 因此可以用乐谱把声调的高低升降大致表示出来, 用音阶模拟声调^[1]。具有音乐基础的学生由于掌握乐理知识, 声调感知的敏感性较高。汉语声调调值一共分为5级, 由1到5, 音高逐渐升高。具备音乐基础的学习者可以将音阶“do、re、mi、fa、so”的音高变化作为参照物, 利用专业知识和音调敏感性记住这些音高的高低强弱, 从而更好地感受四声声调的调值的升降变化, 掌握声调发音。发音实验被试中有两名从小学习音乐的拉脱维亚俄语背景汉语学习者, 一名男生从6岁开始学习钢琴、吉他; 一名女生一直在当地音乐学校学习唱歌和口风琴。他们两位在拼读汉语声调时, 相较于普通学生, 无论是对四声的辨认还是语感方面, 都有很大的优势, 且调值基本正确。这两名有音乐基础的学生十分重视声调, 对自己的声调要求很高, 每当出现声调偏误时, 自己基本上能够发现偏误, 立即纠音。在日常对话中, 也常常要求教师及时提出他们的声调偏误, 帮助他们改正发音问题。发音测试结果显示, 这两名学生出现的声调偏误是所有被测试者中最少的, 发音几乎完美。蒋以亮(1999)用五线谱进行声调教学, 结果发现学生能较快找到发上声时声带的感觉, 上声作为声调教学难点的情况有较大改观^[2]。这证明音乐和汉语声调之间有密切的联系。此外, 在声调偏误研究调查问卷中, 55%的教师和66.67%的学生选择了“具有音乐基础的学生能够更好地学习声调”。因此, 是否具有音乐基础和乐理知识也是影响俄语背景汉语学习者声调偏误的因素。

[1] 胡裕树. 现代汉语[M]. 上海: 上海教育出版社, 1962: 89.

[2] 蒋以亮. 音乐与对外汉语的语音教学[J]. 汉语学习, 1999(03): 38-41.

声 调	例 字	乐 谱
阴 平	衣 yī	<u>i·7</u>
阳 平	移 yí	<u>5·i</u>
上 声	椅 yǐ	<u>326</u>
去 声	意 yì	<u>i32</u>

图7 声调乐谱对比表

3. 学习动机欠缺

Pit Corder(1967)认为“只要有学习动机,谁都能学会一门外语^[1]。”学习动机是影响学习者能否学好第二语言的重要因素。加拿大学者Robert Gardner和Wallace Lambert(1972)将第二语言学习动机区分为融入性动机(integrative motivation)和工具性动机(instrumental motivation)^[2]。他们认为具有融入性动机的学习者比具有工具性动机的学习者更容易成功学习目的语^[3]。拉脱维亚俄语背景汉语学习者的学习动机各不相同,但是学习动机却在一定程度上影响了学生对于声调学习和偏误的态度。以道加瓦皮尔斯大学孔子课堂的俄语背景汉语学习者为例,65%的学生认为学习汉语有对她们以后就业有帮助(多一门外语技能有优势;找和中文相关的工作;做中俄翻译);25%的学生选修汉语课的原因是汉语课的压力不大,作业很少,可以轻松地把学分修满;10%的学生学习汉语是因为对亚洲(中国)文化感兴趣,觉得中文这一门语言很酷。从学生的反馈来看,只有极少数学生对汉语有浓厚的兴趣,喜欢并欣赏中国文化。大部分汉语学习者都是将汉语看作一种工具,考虑到工作就业、毕业等外在因素。学习动机不分对错,没有高低之分,但是不同的学习动机对汉语学习者产生的效果也大不相同。具有融入性动机的汉语学习者有兴趣作为动力,对声调等汉语知识的学习态度比较认真,即使出现了声调偏误也愿意花时间去研究和纠正。部分工具性动机的汉语学习者,比起声调的基础知识,纠正声调发音正确,他们更在乎学习这门语

[1] Corder, S.P. The Significance of Learner's Errors [J]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1967(5):1-4.

[2] 丁安琪. 汉语作为第二语言学习者研究[M].北京:世界图书出版公司,2010:3.

[3] Gardner, Robert C., and Lambert, Wallace E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* [M]. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972:160.

言以后带给他们的收益,倾向于学习实用性的汉语知识,如常用的招呼语和词语搭配等。常常这类学习者不愿意在声调学习上下功夫,甚至不在意自己的声调偏误。学习动机是汉语学习者的内在驱动力,这很大程度上决定着他们对于声调偏误的态度。

三、拉脱维亚俄语背景学习者声调教学对策

针对拉脱维亚俄语背景学习者的声调偏误及成因分析,结合汉语教师的实际教学经验,本文在此基础上进一步提出针对性的声调教学对策,将其应用到实际课堂中,还设计了声调教学对策有效性的调查问卷以探讨教学对策的应用价值,共计收集到了15份有效问卷。拉脱维亚俄语学生声调偏误较多,且偏误类型具有多样性,我们认为首先需要强化学生的声调意识。俄语学生的母语是非声调语言,在声调调型方面出现大量偏误,这说明学生对声调并不敏感,因此加强声调感知训练有其必要性。同时,海外汉语课时量不够和教材编排不当,学习者的声调偏误得不到及时纠正,且缺少语言输入与输出的机会,开展多形式的声调练习活动和鼓励学生积极模仿母语者发音可以在一定程度上帮助学生增加声调练习机会。由第二章调查可知,不同年龄和汉语水平的学生都会产生声调偏误,需要汉语教师在教学中复现声调规则且及时纠音。考虑到学生的年龄、学习动机等主观因素的差异,教师要合理变通运用多种教学方法。调查问卷结果显示,100%的学生认为以上的声调教学对策是行之有效的,我们将在下文中具体阐述。

(一)强化声调意识

语音是语义的表达形式,是学习汉语的基础。而声调教学是语音学习中的重要一环。音节相同,加上不同的声调,词义也截然不同。对拉脱维亚俄语背景学习者而言,声调是一个全新的概念,因此需要汉语教师和学生再三强调声调概念,让学生在一开始就打好声调基础。

部分学生产生声调偏误的原因主要是他们不够重视声调,认为声调偏误对日常交流没有很大影响,即使说错了声调,对方还是可以明白自己的意思,实则不然。汉语教师大多是汉语国际教育专业的学生,学习过专业的知识,接受过专门的培训,而且在日常生活和外国留学生接触比较多,因此对于声调偏误的包容度比较强,对汉语声调、词汇等比较敏感,可以通过“猜词”猜到说话人真正想要表达的意思。一名俄语学生在访谈中谈到当他在中国留学的时候,一次他和一名同样学习汉语的同学走进一家便利店,他的同学用汉语向售货员询问“这里有没有洗发露?”,售货员一脸茫然,完全听不懂。他用同样的一句话问了那个售货员,售货员立即听懂了。同样的一句话,

同样说的是汉语,同样的听话者,正是因为他们的声调发音有差距,所以说出来的效果完全不同。大部分中国人在日常生活中接触到的都是地道的中文,如果汉语学习者说出带有声调偏误的词语或句子,母语者通常不能理解,从而造成交际障碍。此外,声调还具有区别词义的作用。有一次学生和我说“Lǎoshī, wǒ huì shuō Hànyǔ.”,我很吃惊学生居然学过韩语(这里应该是指汉语)。后来学生和我解释,她说的不是“Hànyǔ”(韩语),是“Hányǔ”(汉语)。学生误把阳平读成了去声,汉语变成了韩语。声调发不准,有时还会引发误会。还有一部分汉语学习者因为对汉语声调产生畏难情绪,常常告诉自己“声调太难了,我学不好,不可能把它完全掌握。”在这样消极心理的暗示下,一些人就放弃了努力学好声调。

在上文中已经论述,由于客观的教学环境限制,学生开口练习发音的机会十分有限,教材中对于声调知识的介绍并不全面,因此需要汉语教师和学生强调声调,增加学生的声调意识。教师要根据不同学生的性格和声调偏误产生的原因对症下药,具体问题具体分析。对于那些因为对声调不够重视而产生声调偏误的学生,汉语教师首先要和汉语学习者强调声调的重要性,用生动的例子和声调偏误案例强调声调的作用,引起他们的重视;对于那些因为发音练习不够而产生声调偏误的学生,汉语教师可以给学习者展示俄语背景汉语学习者常见的声调偏误,如阳平和上声相混,去声容易和阴平相混,俄语学生喜欢把声调发成去声等。让学生多加练习,注意自己的声调发音;对于那些对声调有畏难情绪而产生声调偏误的学生,教师要经常鼓励学生,增强他们的信心,声调并没有他们想象的那么难。我们发现,在一段时间以后,学生的声调偏误有了明显的减少,对于声调学习变得更加自信。

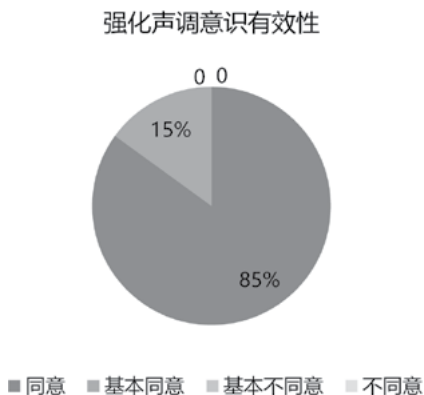


图8 强化声调意识有效性数据

(二)加强声调感知训练

对于母语为非声调语言的学生来说,声调发音一直是一个“老大难”问题。汉语声调属于超音段音位(suprasegmental),不像元音和辅音那样有音段,可以书写出来,具有抽象性。非声调语言学习者的声调范畴感知(categorical perception)较弱,无论在听感上还是在发音上,对声调的敏感性都不强。孟柱亿教授(2008)通过实验发现汉语的阴平和去声中的辅音音质和韩语的紧音,阳平和上声调中的辅音和韩语的松音有对应关系^[1]。他指出这种母语与二语的对应关系,学生对于母语辅音松紧上的感知和敏感性可以作为二语学习者学习汉语声调一种媒介,加强声调感知,从而对声调习得产生母语正迁移。

因此,如果能将学习者母语上的一些语音特征与汉语声调产生联系,则可以帮助学生对声调形成一定的感知。我们在上文中已经提到,拉脱维亚俄语背景学生的去声发音常常降不到位。俄语有重音读法,但是比汉语的去声调值要高,学生常常会把母语中的重音负迁移到汉语去声的发音中。我们选取俄汉发音十分接近的两个音,俄语中的“да”(对)与汉语里的“dà”(大),让学生分别发音,发现学生在发这两个音时的调值基本保持一致。当教师发出让学生发“dà”音时要低两个度的指令以后,学生的调值明显下降到了“51”左右,去声偏误有了大幅度减少。有了与母语的比较,学生对去声的感知力明显加强,这在发音和听感上都有体现。在日后的声调教学中循着这种认识不断加以练习声调,就可以解决学生大部分的声调偏误问题。

Bei Yang(2015)提出现有的感知训练结果表明,二语学习者可以通过听声调变化来提高他们的声调范畴感知^[2]。换言之,通过辨别声调对比可以提高听话人的声调感知能力。这不仅可以提高他们的听辨能力,同时也有利于他们的发音输出。我们在第二章已经中提到由于上声是曲折调,先降后升,部分学生容易只读后半段,将阳平和上声相混淆。在此基础上,教师对学生进行T2和T3的示范发音,让学生感知升调和降升调的区别。我们发现学生对于阳平和上声的听辨能力大大加强。因此,加强声调的感知训练就显得十分重要,教师可以利用学生母语中的语音特征以及对比声调来提高学生对声调的感知能力。

[1] 孟柱亿. 韩国学生母语感知特征对汉语声调学习的积极作用[A]. 中文教学现代化学会. 数字化汉语教学进展与深化[C]. 中文教学现代化学会:中文教学现代化学会,2008:136-140.

[2] Yang, Bei. *Perception and Production of Mandarin Tones by Native Speakers and L2 Learners* [M]. Madison: Springer, 2015:35.

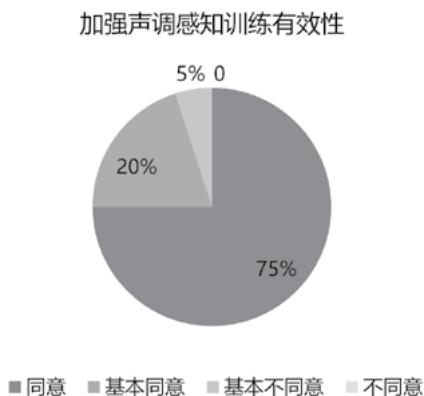


图9 加强声调感知训练有效性数据

（三）开展多形式声调练习活动

比起汉字、语法、词汇，声调教学内容较少且固定，主要包括声调四声、声调调值、“一”字、“不”字及上声变调情况。而现有的声调练习方式都比较单一枯燥，没有挑战性，学生很快就能完成练习，失去兴趣。汉语教材中的练习题题型比较固定，例如展示若干组声调不同的字词，让学生发音练习；列举若干组音节完全相同，但声调不同的字或词，让学生进行发音练习和比较。汉语教师常用的声调练习活动主要是听辨练习，例如教师发音，让学生说出教师发音的声调或者学生发音再让教师说出学生发音的声调；汉语教师示范读音，汉语学习者模仿教师发音。问卷调查结果显示，65%的教师选择“自己的声调教学方法是否需要改进取决于学生的需求”；35%的教师选择“需要改进”。要想引起学生学习声调的兴趣，汉语教师要开展形式多样，丰富有趣的声调练习活动。在这里列举若干个常用有效的声调练习方式：

方法1：汉语教师先给学生分组，并展示一些学生已经学过的生词，给生词各标注两组拼音，让学生选择正确的声调，让学生竞赛比拼哪组的正确率更高，在练习声调的同时也复习了生词；

方法2：汉语教师可以在一开始讲解声调或复习声调的时候，给学生总结常见的声调偏误，举例子说明，让学生现场练习易错的声调，在一开始就提供正确的示范，让他们在学习中掌握主动性，帮助汉语学习者更好地纠音；

方法3：汉语的四声声调具有韵律感，汉语里有大量的由四声声调组成的词语和成语，教师可以让学生认读这些韵律感很强的词语，从而让学生辨认四声声调的区别，加强声调的节奏感和语感，练习声调发音；

方法4: 使用现代科技手段,利用汉语配音软件,请学生给电影配台词录音,让学生通过听自己录音的方式,检查自己的发音,师生一起纠音,启发学生自己发现偏误并纠音,让学习者获得成就感;

方法5: 教师给学生分组,教师用汉语说一句话,让学生把句子中所有词的声调标出来,让学生分组交换核对,最后师生一起验证答案;

方法6: 汉语教师和学生规定每天的声调日,以“上声”为例,每个学生在上汉语课前要说出5个上声字或由3个上声词(数量可以根据学生的汉语水平而定),在课前简单地回顾一下声调,同时也复习了词汇;

方法 7: 口语和听力要同时进行,加强学生的标准汉语听力练习,多听多练;

方法8: 中文歌曲一直以为都被视为激发学生学习兴趣和调动课堂气氛的重要“法宝”。中文歌曲的教唱对于学生掌握汉语声调的拼读和发音练习都有着不小的帮助。汉语教师应该根据学生的汉语水平结合学生的年龄、兴趣和爱好,给学生推荐合适的中文歌曲,也可以用一节课专门教唱中文歌,帮助学生练习声调发音。

方法9: 拉脱维亚俄语背景汉语学习者对诗人普希金的诗歌都比较熟悉,教师可以挑选普希金诗歌的中文版本,让学生进行诗朗诵练习,用外语读出自己熟悉的文学作品,不仅达到了练习声调的效果,同时培养了语感,还可以让学生在短时间内获得成就感。

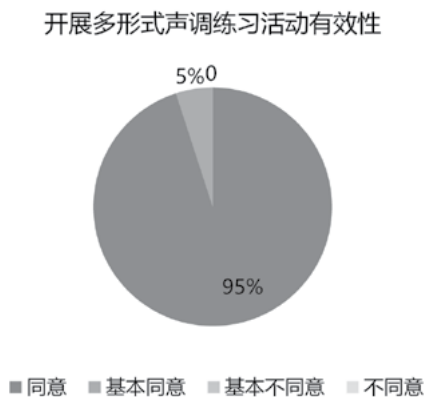


图10 开展多形式声调练习活动有效性数据

声调是语音教学的重要环节,练习活动是帮助学生巩固和提高的方法,只有在形式多样、层层推进的练习活动基础上,学生才有可能真正理解和掌握正确的汉语声调发音。我们根据教学对象的年龄段和汉语水平,针对性地选择声调练习活动。比如在成人高级水平班,教师会在上课过程中适当增加听辨练习,和一些常见的偏误解析,

侧重于让学生自己纠正偏误。在低年级的初级水平班,教师以示范读音、认读练习为主,让学生打好声调基础,加入一些多样性的声调练习方式,如用声调读诗歌,用声调读歌词。这大大提高了学习者的声调学习兴趣,且教学效果显著。

(四)及时纠音

汉语教师和学习者都要认识到声调偏误是汉语为第二语言的学习者在学习过程中必然会出现的正常现象。无论是零基础学习者,还是汉语初中高级水平的学习者都会出现声调偏误,只是偏误的类型和频率有所不同。

语音是学习者学习汉语的基础。声调作为语音的重要组成部分,是汉语学习者的语音面貌和语言规范的重要依据,需要教师和学生共同重视起来。声调偏误首先会影响听话人对说话人的第一印象,尤其是在重要的汉语口语考试和面试中。以HSKK考试为例,一名考生在考试过程中出现了若干个声调偏误,即使他用的词汇很地道高级,语法正确,依然会让考官留下该考生的语音面貌较差,汉语水平不过关的印象。其次,声调偏误会改变词义,有时还会造成交际障碍和引发误会。拉脱维亚俄语背景学生认为“纠音比从零开始学习声调还要困难。”如果一开始不严格要求发音规范,到高级阶段有些学生的声调偏误很难再纠正,会产生“化石化”现象^[1]。一旦学习者习惯了某个错误发音,且没有得到及时纠正,不断强化错误的声调,到了学习的后期还会重复出现同样的声调偏误,很难再将其改正。问卷调查结果显示,100%的学习者选择“教师有必要为学生纠正声调”,学习者对于声调偏误纠正的态度是比较积极的;53.33%的学习者选择“偶尔能意识到自己的汉语声调偏误”,40%选择“经常能意识到自己的汉语声调偏误”,6.67%选择“极少能意识到自己的汉语声调偏误”。学习者在学习声调初期,由于上课时间有限,常常会选择在课下自己发音练习,由于得不到教师的及时反馈,常常出现声调偏误却不知道,侧面强化了偏误。汉语教师要能够注意到学生的声调偏误并进行及时纠正,但同时需要注意纠错方式。

首先,要和学习者说明教师纠音并不是证明他们汉语学得不好,也不是质疑他们的汉语水平,想要打击他们学习汉语的信心。正相反,纠音是为了帮助他们更快更好地掌握汉语。其次,要向他们解释纠音的必要性和重要性,得到学生的理解和支持。第三,教师纠音要注意方法得当。教师可以启发学生自己发现偏误并加以改正,让学生在纠音的同时获得成就感。第四,根据汉语学习者的年龄、性格特征和汉语水平,设计个性化的纠音方法。青少年热情有活力,喜欢竞赛。比如一个学生在读词过程中出现了声调偏误,我们可以请班级里的其他学生帮助他纠正声调,让学生重新读一遍,鼓励他读得很好;对于成人汉语学习者,考虑到成年人在意面子,不愿意当众被指出错

^[1] 丁安琪,吴思娜.汉语作为第二语言学习者实证研究[M].北京:世界图书出版公司,2011:59.

误的性格特征。在一个成年学生读词出现声调偏误的时候,汉语教师可以和学生回顾声调知识,如第一声、第二声、第三声和第四声如何发音,声调的调值以及变调规则,让学生在回顾知识点的时候自己发现偏误,这个时候教师可以说“‘银行’是这样发音的吗?很好,那我们应该怎么正确读‘银行’呢?”,用复现声调规则的方法帮助汉语学习者纠正声调偏误;对于汉语初级水平的学习者,汉语教师可以采取直接纠音,教师示范读音,学生模仿正确的发音方式,帮助学生形成好的语音习惯;对于中高级水平的汉语学习者,在听到他们出现声调偏误的时候,汉语教师为了不打击他们学习汉语积极性,可以向他们展示一组正确的读音和错误的读音,让他们自己做出判断,如果判断错误,教师再告诉他们正确的声调。这时候学生已经有了一定的汉语基础,教师可以让学生自己发现偏误从而达到纠音的效果。根据学生的汉语水平、年龄和性格特征进行纠音,且及时纠音,是帮助学习者改正声调偏误的重要办法。

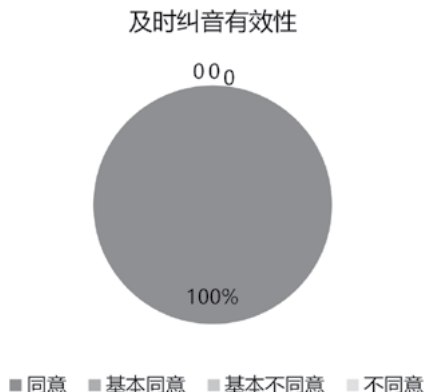


图11 开展多形式声调练习活动有效性数据

(五)在教学中复现声调规则

我们在上文中已经提到现有的汉语教材绝大多数都只在书的第一章语音部分,小篇幅地介绍声调知识,在书的中后段部分再无提及。虽然声调教学内容并不复杂,但汉语学习者在实际运用中还是会出现大量的声调偏误,而且零基础、汉语初中高级的学习者无一例外。在调查问卷中,60%的教师选择“偶尔会在以后的教学中复现声调规则”;25%选择“经常会在以后的教学中复现声调规则”;10%选择“极少”;5%选择“从不”。可见,汉语教师在实际教学中复现声调知识的情况较少。

汉语声调和汉字、词汇、语法一样,需要从一开始,是学习者在汉语学习这条道路上不能掉以轻心的重要知识。首先是声调本身比较复杂,虽然只有阴平、阳平、上声、

去声四个声调,但每个声调都有相应的调值,即使对于汉语母语者来说,发出声调调值完全正确的音都有一定的困难。此外,汉语声调还涉及到变调情况。学生在遇到词语或句子涉及到变调时,常常会忘记要变调或出现变调错误。第二,俄语背景学生的母语中没有声调这一概念,因此学习者只能对汉语声调产生抽象化的概念,在短期内无法产生具象化的感知,这需要教师不断复现声调知识和大量的声调练习来强化。第三,学习者在学习汉语的过程中不可避免地会出现声调偏误,汉语教师在教学中复现声调规则有利于学生查漏补缺,自查声调偏误加以改正。第四,艾宾浩斯遗忘曲线告诉我们,人的遗忘速度有一定的规律可循,往往一开始遗忘得很快,后来遗忘速度逐渐变慢,到达一定的时长就不会再遗忘。汉语教师要通过不断复现声调规则,让汉语学习者记住声调知识,复习巩固它,直至不会忘记。遗忘的规律对于声调偏误同样适用。教师要用适当的方式指出学生的声调偏误,及时纠音,帮助学生记住正确的声调。第五,学好声调会对学习其他汉语知识产生积极影响影响,反之亦然。声调偏误必然会对学习者学习词汇、汉字等其它知识的进程产生消极影响。

因此,汉语教师要在教学过程中不断和学生复现声调规则,开展多形式的声调练习,让学生时学时新。例如,在学习者把阳平误读成阴平时,我们可以快速复习阴平和阳平各自的声调读法和调值;在教学中遇到上声变调的情况,如“你好”、“纸老虎”、“我很恼火”,教师可以给学生回顾上声的变调规则,双音节上声词首字要变成阳平;碰到多音节上声词和上声句,学生首先要先分词,根据词语的紧密度来进行变调;遇到由“一”和“不”组成的词,教师也可以启发学生先回忆相关知识点,然后进行讲解。在这里需要强调的是,汉语教师不仅要讲解变调规则,而且要和学生说明一些特殊情况,比如“一”在表示序数时,无需变调,做到心中有数。

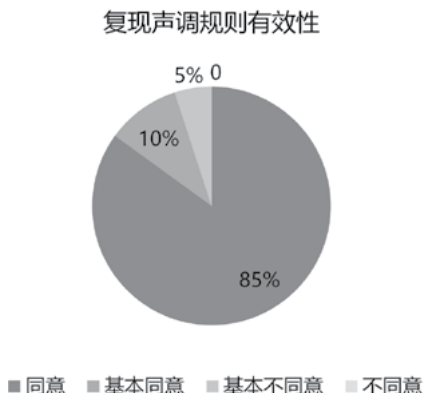


图12 复现声调规则有效性数据

(六)合理运用声调教学方法

很多汉语教师在一开始教授声调概念时,为了让学生更清楚地辨认四声声调的区别以及记住四声的读法,除了向学生讲解声调知识,还需要合理运用多种声调教学方法。

教师示范发音:俄语学生没有声调概念,教师首先需要示范发音。发音示范是最基本的展示声调的方法,教师通过发音将声调的升降起伏变化传到学生的听觉器官,从而让学生建立声调的基本印象。汉语教师在给学生示范发音时要格外注意发音标准、清晰,让学生听得清,听得准。

手势法:在示范发音时可以借助手势比划四声声调的调型,帮助学生在脑海中建立声调的具象概念。学生也会模仿教师,在开口发音练习的时候加上手势,用肢体动作帮助自己记住声调发音。也有一部分汉语教师喜欢用头比划出四声声调的调型,并鼓励学生一起模仿,在用嘴发音的时候同时加入头、手的动作,加深大脑的记忆。

夸张法:在学生刚开始学习声调的时候,教师在示范发音时会有意识地夸张自己的发音,适当地放慢语速,延长发音,展示阴平、阳平、上声、去声的读音。在学习初期,学生对声调概念比较陌生,教师适当的夸张发音,能够帮助学生更好地模仿教师从而掌握声调发音。

图示法:由于声调概念比较抽象,教师在讲解声调调值时,可以在白板上画赵元任先生创制的“五度标记法”,让抽象的声调调值通过图表变得清晰具象,一目了然。教师在教声调时,可以根据声调四声调值,标出四声的高低升降,让学生在视觉上感受到声调的声调曲折。

联想法:将声调调型想象成一辆汽车在山坡上行驶。第一声汽车在高平的山坡上直线行驶;第二声小汽车开始上坡;第三声汽车遇到一个山谷,先下坡再上坡;第四声汽车下坡行驶。通过联想法,将陌生的声调调型和生动形象的动态图像联系起来,学生更加容易理解和接受。

音乐法:音乐无国界,在音乐中,1234567 这组数字是简谱表达,也称 do、re、mi、fa、so、la、si。数字化的音符所表达的是相对位置,所以从音高上来说,2比1要高,并以此类推。汉语声调调值一共分为5级,由1到5,音高逐渐升高。因此可以让学生将声调调值和音乐唱名进行比较,将音乐唱名“12345”,即“do、re、mi、fa、so”的音高作为参照物,从而感受四声声调的调值的升降变化,从而掌握声调发音。

比较法:部分拉脱维亚俄语背景汉语学习者的声调发音会受到母语俄语的影响。例如会把第四声读成俄语的重音,听起来去声的调值不够低。再如俄语里“Máma”(妈妈)和汉语里的“māma”(妈妈)相近,学生习惯把前一个“妈”读成重音(像第四声),后一个“妈”轻声读成第一声。汉语教师可以通过俄汉比较,向学生展示两种语言

的差异点,让学生规避偏误。通过教学效果和师生的反馈,多种声调教学方法结合使用,能够帮助学生更好地理解声调,学习声调。

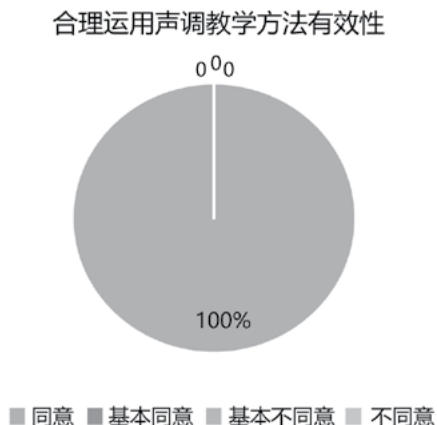


图13 合理运用声调教学方法有效性数据

(七)模仿母语者发音方式

教师示范发音是学习者开始学习声调的第一步。教师通过发音,将声调的升降曲折传到学生的听觉器官,让学生产生第一印象。随后,学生模仿教师发音进行练习。一般来说,汉语教师是接受专业培训的母语者,相较于一般汉语母语者会更加注重发音的准确度,尽可能将每个字词的声调都发准。准确模仿汉语教师的发音有利于汉语学习者更好地掌握声调发音。但是课堂教学时间有限,除了上课,学生和汉语教师待在一起的时间很少。在声调偏误研究的调查问卷中,“除了上课,你在生活中说汉语的机会多吗?”,60%的学生选择了“很少”,40%的学生选择了“没有”。可见,学生在现实生活中模仿母语者发音的机会少之又少。如果仅仅依靠在汉语课堂上的几十分钟练习声调发音,想要较好地掌握声调是有一定困难的。这需要汉语学习者在课后下功夫,利用自己的空余时间去找相关汉语资源加强模仿和练习。比较常见和简单的方式有看中文电视剧,听中文歌曲,听中文播客,在听的过程中学习者需要仔细地辨认和模仿母语者的发音方式和特点,自己进行发音练习,听力-模仿-练习-纠音模式不断循环。此外,还可以找到一个汉语母语者做语伴或者请一个汉语外教进行口语练习,注意母语者的发音,尽可能模仿他们的说话方式和发音特点,在模仿过程中不断学习进步,从而掌握声调发音。

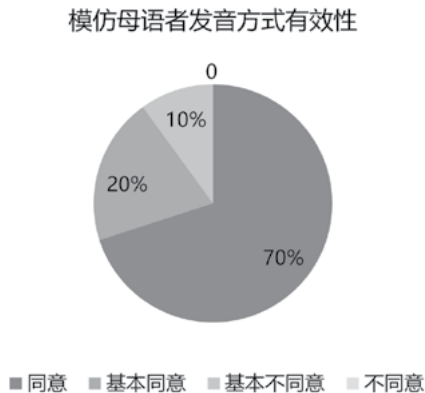


图14 模仿母语者发音方式有效性数据

四、结语

声调是汉语语音学习的重要组成部分。拉脱维亚俄语背景汉语学习者的声调偏误率很高,声调已经成为了俄语背景学生掌握汉语语音的最大障碍。俄语是非声调语言,同时也是自由重音语言,俄语背景汉语学习者的声调偏误有其特殊性。

通过发音实验研究发现,在调域方面,拉脱维亚俄语背景汉语学习者单字调偏误主要有阴平调值整体偏低,表现为“33”;发阳平时,起点音较低,升不上去,表现为“24”;上声起点音调值偏高,终点音调值偏低,表现为“412”;去声降不到位,读为“53”。双字调偏误率较高的为“阳平+阳平”、“去声+去声”组合。学生认读由两个去声组成的词,第二个去声会出现整体调值偏高的偏误。例如“介绍”,由于第一个字“介”是去声,调值降到最低,学习者在拼读第二个字“绍”时,调值往往会整体降低,同时加上去声的调值发不到位,表现为“32”;两个阳平连续出现,学生会将第二个阳平误读成阴平。第一个阳平重点音停在最高音,对于学生来说,从5降到3是有一定困难的,且学生发阴平没有太大问题,常常从最高音5发成阴平55;

在调型方面,俄语学生单字调偏误率从高到低按阳平、去声、上声、阴平的顺序排列。学习者出现了大量的阳平和去声偏误。阳平的声调往上扬,学生常常误读为阴平。此外,上声误读为去声。上声为曲折调,部分汉语学习者往往只读了上声前半部分的降升调,在升调部分有困难,听起来声调呈下降趋势,在听感上读成去声;双字调、多字调和在语流中偏误率最高的为阳平误读为阴平。阴平是高平调,声调没有起伏变

化,学生最容易掌握其发音。从静态来看,单音节字本身有难度差别,与曲折调、升降调有关;双字调往往会受到前后音节字的影响,偏误率较高;语流偏误则与学生对字词的熟悉度呈正相关。

由于受到俄语负迁移的影响,学习者习惯把声调发成去声,但俄语的重音没有汉语去声那么低,所以会把其他三声念成去声,且调值不够低。一些汉语词的音调和俄语相似,学生会按照母语认读这些词,导致声调的拼读错误。如“妈妈”,学生将首字误读为“去声”。

结合问卷调查结果和访谈记录,我们分析俄语背景汉语学习者的声调偏误可以从如下七点原因考虑:第一,汉语声调的复杂性。虽然声调一共只有阴平、阳平、上声、去声四个调类,但是四声声调都有相对应的调值。调值比较抽象,学习者常常找不到参照点,因此调域上会出现偏误。汉语学习者既要保证对话顺畅流利地进行,同时还要注意声调发音准确以及前后字的发音影响,是一个巨大的挑战。第二,俄语会对学生的声调学习产生一定的负迁移。俄语属于印欧语系,是非声调语言,还是自由重音语言。对于俄语为母语的汉语学习者来说,声调是一个全新的概念,他们在母语里找不到相应的“声调”作为参照物,也无法准确辨认四声之间的区别。受到俄语自由重音的影响,学习者会出现去声调值不准、轻视声调等一系列问题。第三,学习者缺少真正的目的语环境,接触汉语时长不够,学不到“活的语言”,没有足够的目的语输入,同时也无法进行目的语输出,对声调习得产生极大的影响。第四,教师本身的语音面貌及声调知识掌握程度、教学编排方面的合理性和科学性、汉语教师的教学经验等也是影响俄语背景汉语学习者出现声调偏误的因素之一。汉语学习者首先模仿教师发音进行声调练习,教师对于声调的掌握程度直接影响了学生的学习效果。第五,市面上通用的汉语教材声调部分所占的篇幅比重很小,介绍简单,练习题量少,知识点覆盖面不够全面,这对于教师教学以及学生学习声调都有一定的弊端。第六,学习者自身因素也会造成声调偏误。学生无法正确认识声调,对声调学习有畏难情绪或过低过高地判断声调的学习难度都会成为声调偏误的加速器。第七,具有音乐基础的学生在学习声调方面有较大的优势。此外,学习动机在很大程度上决定了学习者对于声调偏误的态度。热爱汉语、欣赏中国文化等融入性动机能够激励学生坚持学好声调。另一方面,因为毕业、工作等工具性动机而学习汉语的学生对待声调偏误的态度则比较随意。因此,前者的声调偏误会少于后者。

在上述所总结的学生偏误类型和成因分析的基础上,本文提出针对性的声调教学建议。第一,大多数学生的声调偏误源于他们对声调概念陌生,声调感知能力弱,因此汉语教师要和学生一再强调声调,让学生充分认识到声调的重要性,争取在初期就打好声调基础。第二,俄语背景学生在调域方面出现了大量偏误,学生的声调辨认能力较差,教师需要加强学生的声调感知训练,将学习者母语中的语音特征与汉语声调

产生联系,进行声调对比分析,这有利于加深学习者的声调范畴感知。第三,教材内容单一化,声调教学方缺少创新性,汉语教师要适当增加声调练习,注意练习活动的多样性和层次性,示范读音、认读练习、听辨练习齐头并进,提高学生的声调学习兴趣。第四,无论学习者的年龄特征、性别和汉语水平,他们都会出现声调偏误。汉语教师和汉语学习者要认识到声调偏误是汉语学习之路的一大障碍,及时纠音。另一方面,教师要注意纠音的方式,尽可能启发学生自己认识到偏误。第五,汉语教师在教学过程中不断和学生复现声调规则,温故而知新,强化声调正确发音。第六,手势法、夸张法、图示法、联想法、音乐法和比较法是帮助学生学习声调的有效方法,师生可以根据实际情况使用学习。第七,学习者要注意模仿母语者的说话方式和发音特点,观察母语者的发音,从而掌握声调。

由于教学之余的时间有限以及本人能力的欠缺,本文的研究仍存在一些不足。由于教学点学生人数较少,本研究只选择了12名俄语背景汉语学习者作为被测试者,被试对象较少,缺少代表性。而且仅以一次声调发音测试,只用听辨分析声调偏误类型,具有偶然性。没有将研究者以男女性别以及汉语初中高级水平作相应的声调偏误发展和对比分析,缺少科学性。尽管如此,我们仍然希望本文能够对拉脱维亚俄语背景汉语学习者的声调偏误研究贡献出自己的一份力。本文收集学生的实际偏误案例,以拉脱维亚俄语背景学生声调偏误调查为起点,进一步分析偏误成因,在此基础上提出针对性的教学对策,以期对拉脱维亚汉语声调教学提供实际案例,为广大的汉语教师提供行之有效的声调教学建议。帮助学生克服汉语声调学习的畏难情绪,提高其汉语学习水平和改善语音面貌。

参考文献

专著:

- [1] 丁安琪,吴思娜.汉语作为第二语言学习者实证研究[M].北京:世界图书出版公司,2011.
- [2] 丁安琪.汉语作为第二语言学习者研究[M].北京:世界图书出版公司,2010.
- [3] 葛本仪.语言学概论(第2版)[M].济南:山东大学出版社,1999.
- [4] 郭锦桴.汉语声调语调阐要与探索[M].北京:北京语言学院出版社,1993.
- [5] 胡裕树.现代汉语[M].上海:上海教育出版社,1962.
- [6] 黄伯荣,廖序东.现代汉语(增订六版)[M].北京:高等教育出版社,2017.
- [7] 林焘,王理嘉.语音学教程[M].北京:北京大学出版社,1992.
- [8] 刘珣.对外汉语教育学引论[M].北京:北京语言文化大学出版社,2000.
- [9] 戚雨村.语言学引论[M].上海:上海外语教育出版社,1985.
- [10] 石锋.实验音系学探索[M].北京:北京大学出版社,1990.
- [11] 石锋.语调格局——实验语音学的奠基石[M].北京:商务印书馆,2013.
- [12] 宋振华,王今铮.语言学概论[M].长春:吉林人民出版社,1957.
- [13] 王聪,王珏,阿错,冯胜利.声调、语调与句末语气词研究[M].北京:北京语言大学出版社,2018.

- [14] 王建勤.第二语言学习者汉语声调范畴习得与模拟研究[M].北京:商务印书馆,2017.
- [15] 吴宗济,林茂灿.实验语音学概要[M].北京:高等教育出版社,1989.
- [16] 吴宗济.现代汉语语音概要[M].北京:华语教学出版社,1992.
- [17] 肖奚强.外国留学生汉语偏误案例分析[M].北京:世界图书出版公司北京公司,2015.
- [18] 徐来娣.俄汉语流重音声学实验对比及应用研究[M].南京:南京大学出版社,2016.
- [19] 赵金铭.语音研究与对外汉语教学[M].北京:北京语言文化大学出版社,1997.
- [20] 赵元任(1968).汉语口语语法[M].吕叔湘译.北京:商务印书馆,1979.
- [21] 赵元任(1968).中国话的文法[M].丁邦新译.香港:中文大学出版社,1980.
- [22] 赵元任.语言问题[M].北京:商务印书馆,1980.
- [23] Duanmu, San. *The Phonology of Standard Chinese (2nd Edition)* [M]. New York: Oxford University Press, 2007.
- [24] Gardner, Robert C., and Lambert, Wallace E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* [M]. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.
- [25] Goldsmith, John, Riggle, Jason, and Yu Alan C. L. *The Handbook of Phonological Theory (2nd Edition)* [M]. New York: A John Willy & Sons, Ltd, 2011.
- [26] Gussenhoven, C. *The Phonology of Tone and Intonation* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- [27] Hardcastle, William J., Laver, John, and Gibbon, Fiona E. *The Handbook of Phonetic Sciences (2nd Edition)* [M]. Oxford: Blackwell Publishing, 2010.
- [28] Ladefoged, Peter, and Johnson, Keith. *A Course in Phonetics (7th Edition)* [M]. Boston: Cengage Learning, 2015.
- [29] Riad, Tomas, and Gussenhoven, Carlos. *Tones and Tunes: Experimental Studies in Word and Sentence Prosody* [M]. Berlin: Walter de Gruyter, 2007.
- [30] Yang Bei. *Perception and Production of Mandarin Tones by Native Speakers and L2 Learners* [M]. New York: Springer Berlin Heidelberg, 2015.
- [31] Yip Moira. *Tone* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- [32] Zhang H. *Second Language Acquisition of Mandarin Chinese Tones: Beyond First-language Transfer* [M]. Boston: Brill Rodopi, 2018.
- [33] [英]戴维·克里斯特尔编.现代语言学词典(第四版)[Z].沈家煊译.北京:商务印书馆,2000.
- [34] [英]特拉斯克编.语音学和音系学词典[Z].语音学和音系学词典编译组译.北京:语文出版社,2000.
- [35] Crystal, David. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics (6th Edition)* [Z]. Oxford: Blackwell Publishing, 2002.
- [36] Trask, R. L. *A Dictionary of Phonetics and Phonology* [Z]. Abingdon: Routledge, 1996.

期刊:

- [1] 毕月.以汉语作为第二语言的声调教学研究综述[J].现代语文(语言研究版),2015(01):104-106.
- [2] 蔡整莹,曹文.泰国学生汉语语音偏误分析[J].世界汉语教学,2002(02):86-92+4.
- [3] 陈默,王建勤.非汉语母语者汉语单字调声调意识初期发展的实验研究[J].南开语言学刊,2008(02):63-70+165.

- [4] 陈彧. 苏格兰留学生汉语普通话单字音声调音高的实验研究——以两名发音人的语音样本为例[J]. 世界汉语教学, 2006(02):99-109+3-4.
- [5] 程棠. 对外汉语语音教学中的几个问题[J]. 语言教学与研究, 1996(03):5-18.
- [6] 池杨琴. 对外汉语声调教学研究述评[J]. 解放军外国语学院学报, 2005(01):55-58.
- [7] 邓丹, 石锋. 普通话双音节韵律词的音高分析[J]. 南开语言学刊, 2008(02):50-62+164-165.
- [8] 高春燕. 俄罗斯留学生汉语声调偏误初探[J]. 红河学院学报, 2007(05):49-50+54.
- [9] 高玉娟, 李宝贵. 对俄语背景者汉语声调习得偏误的实验研究[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2018,16(05):18-26.
- [10] 高玉娟, 李宝贵. 韩国留学生汉语声调习得偏误的声学研究[J]. 云南师范大学学报, 2006(01):31-35.
- [11] 桂明超, 杨吉春. 美国英语语调对美国学生学习汉语普通话声调的干扰[J]. 世界汉语教学, 2000(01):89-93.
- [12] 桂一星. 从母语为英语的留学生汉语声调偏误分析浅谈汉语声调教学策略[J]. 教育教学论坛, 2016,(52):223-225.
- [13] 郭佳佳. 对外汉语声调教学研究综述[J]. 现代语文(语言研究版), 2016(07):11-13.
- [14] 贺妮娜. 国内对外汉语声调教学研究成果综述[J]. 现代交际, 2018(05):168+167.
- [15] 吉娜, 简启贤. 泰国学生初学汉语的偏误分析[J]. 云南师范大学学报, 2004(03):46-49.
- [16] 姜晓红. 关于对外汉语声调教学的一些思考[J]. 宁夏大学学报(人文社会科学版), 2001(03):88-90.
- [17] 蒋以亮. 音乐与对外汉语的语音教学[J]. 汉语学习, 1999(03):38-41.
- [18] 康小明, 白文婷. 中级汉语水平东干留学生汉语单字调声学实验研究及教学策略[J]. 现代语文, 2018(04):147-154.
- [19] 李朝辉. 目的语与非目的语环境文化学习方式探讨[J]. 汉语国际传播研究, 2014(01):145-151+189.
- [20] 李红印. 泰国学生汉语学习的语音偏误[J]. 世界汉语教学, 1995(02):66-71.
- [21] 李华, 李亚男. 俄罗斯留学生汉语声调偏误实验分析[J]. 鞍山师范学院学报, 2013(05):46-49.
- [22] 张洪健. 对外汉语声调习得研究综述[J]. 外国语文, 2012,28(S1):66-68.
- [23] 李乐. 俄语背景留学生汉语单字调习得偏误的声学研究及教学策略[J]. 西北成人教育学院学报, 2019(03):74-80+97.
- [24] 李智强, 林茂灿. 对外汉语声调和语调教学中的语音学问题[J]. 国际汉语教学研究, 2018(03):26-36.
- [25] 林茂灿. 再谈对外汉语声调和语调教学[J]. 韵律语法研究, 2019(01):1-18.
- [26] 林焘. 语音研究和对外汉语教学[J]. 世界汉语教学, 1996(03):20-23.
- [27] 刘洋. 对外汉语教学中的声调偏误分析及教学方法探讨[J]. 语言教学与研究, 2016(32):271-272.
- [28] 刘艺. 日韩学生的汉语声调分析[J]. 世界汉语教学, 1998(01):95-100.
- [29] 刘运红. 中亚留学生双音节词语声调习得偏误实证调查[J]. 新疆职业大学学报, 2018,26(02):105-109.
- [30] 马燕华. 初级汉语水平留学生的普通话声调误区[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 1994(03):88-93.
- [31] 毛丽. 声调偏误与对外汉语声调教学研究综述[J]. 湖南第一师范学报, 2007(02):119-122.
- [32] 彭玉康, 胡袁圆. 对外汉语声调教学研究回望[J]. 暨南大学华文学院学报, 2006(04):18-26.

- [33] 冉启斌,于爽.汉语语音偏误的特点与模式——基于25种母语背景学习者的偏误条目数据的分析[J].世界汉语教学, 2019,33(03):417-432.
- [34] 石锋.论五度值记调法[J].天津师大学报(社会科学版), 1990(03):67-72.
- [35] 石锋.实验音系学与汉语语音分析[J].南开语言学报, 2006(02):10-25+164.
- [36] 宋益丹.对外汉语声调教学策略探索[J].语言教学与研究, 2009(03):48-53.
- [37] 王安红.汉语声调特征教学探讨[J].语言教学与研究, 2006(03):70-75.
- [38] 王功平.西班牙语区留学生普通话双音节声调感知实验[J].华文教学与研究, 2015(03):29-40.
- [39] 王幼敏.日本人学汉语中的声调语调问题[J].华东师范大学学报(哲学社会科学版), 1998(02):3-5.
- [40] 王韞佳.也谈美国人学习汉语声调[J].语言教学与研究, 1995(03):126-140.
- [41] 魏李迎.对近二十年对外汉语教学中声调偏误研究回顾与展望[J].现代语文, 2017(06):11-13.
- [42] 吴门吉,胡明光.越南学生汉语声调偏误溯源[J].世界汉语教学, 2004(02):81-87+4.
- [43] 徐瑾.俄罗斯留学生汉语声调偏误研究[J].佳木斯大学社会科学学报, 2006(03):65-67.
- [44] 徐睿智.对外汉语教学中声调的偏误及其纠正[J].汉字文化, 2019(02):51+121.
- [45] 杨金玲.作为第二语言的汉语声调习得研究综述[J].现代语文(学术综合版), 2015(08):135-136.
- [46] 杨睿.声调偏误与对外汉语声调教学研究之我见[J].语文学刊(外语教育与教学), 2009(09):141-142.
- [47] 杨秀娟.对泰汉语声调偏误研究综述[J].语文学刊, 2015(16):35-36+57.
- [48] 于晋海.浅析俄语背景学生汉语声调学习难点[J].读与写(教育教学刊), 2012,9(08):29.
- [49] 余瑾,王华.尼泊尔学生汉语声调偏误分析[J].云南师范大学学报, 2005(03):19-23.
- [50] 袁博平. Variability and Systematicity in the Performance of the Four Chinese Tones by English SLA learners of Chinese[J]. 世界汉语教学, 1995,1:47-62.
- [51] 张洪健.对外汉语声调习得研究综述[J].外国语文, 2012,28(S1):66-68.
- [52] 张林军.母语经验对留学生汉语声调范畴化知觉的影响[J].华文教学与研究, 2010(02):15-20.
- [53] 周小兵,王功平.近三十年汉语作为二语的语音习得研究述评.汉语学习[J], 2010,(01):88-95.
- [54] 朱芳华.法语区留学生学习汉语语音的难点及其对策[J].海外华文教育, 2000(04):41-44.
- [55] 朱晓农.实验语音学和汉语语音研究[J].南开语言学报, 2005(01):1-17+226.
- [56] Corder, S.P. The Significance of Learners' Errors [J]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.1967(5):1-4.

论文:

- [1] 程潇.中高级俄罗斯留学生习得汉语声调的实验研究[D].杭州师范大学, 2011.
- [2] 冯煦.多国汉语学习者声调调域偏误及教学策略探究[D].天津师范大学, 2016.
- [3] 高秀娟.越南语和阿拉伯语背景留学生汉语声调偏误研究[D].上海师范大学, 2009.
- [4] 贺晨吟.西班牙语国家留学生习得汉语声调偏误实验分析[D].暨南大学, 2009.
- [5] 焦瑶.中高级俄罗斯学生汉语双音节词声调习得偏误研究[D].上海外国语大学, 2019.
- [6] 刘璐茜.不同母语国家留学生汉语声调习得偏误实验研究——以韩、西、泰语母语背景留学生为例[D].暨南大学, 2016.
- [7] 刘琪.俄语背景学生汉语声调习得情况调查研究——以亚美尼亚孔子学院为例[D].大连外国语学院, 2018.
- [8] 刘晓军.越南留学生汉语声调偏误实验分析[D].广西大学, 2006.
- [9] 刘学颖.德语为母语的初级汉语水平学生声调实验偏误分析[D].上海外国语大学, 2017.

- [10] 娜斯佳.俄罗斯留学生上声变调习得研究[D].辽宁师范大学, 2014.
- [11] 娜塔莉亚.母语为俄语的留学生初级汉语声调偏误及教学对策——以实验数据为依据[D].北京外国语大学, 2014.
- [12] 田园.从日本留学生的汉语声调偏误分析谈对日学生声调教学[D].天津师范大学, 2003.

论文集:

- [1] 陈默.非汉语母语者汉语单字调声调意识初期发展的个案研究[C].中国社会科学院语言所.第八届中国语音学学术会议暨庆祝吴宗济先生百岁华诞语音科学前沿问题国际研讨会论文集.中国社会科学院语言所:中国语言学会语音学分会, 2008:77-86.
- [2] 孟柱亿.韩国学生母语感知特征对汉语声调学习的积极作用[A].中文教学现代化学会.数字化汉语教学进展与深化[C].中文教学现代化学会:中文教学现代化学会, 2008:136-140.
- [3] 钱玉莲.留学生汉语声调习得之实验研究[C].世界汉语教学学会.第七届国际汉语教学讨论会论文选.世界汉语教学学会:世界汉语教学学会, 2002:501-506.
- [4] 赵金铭.从一些声调语言的声调说到汉语声调[C].世界汉语教学学会.第二届国际汉语教学讨论会论文选.世界汉语教学学会:世界汉语教学学会, 1987:179-189.

五 词句教学篇

拉脱维亚学习者汉语方位词 “上、下、里、外”习得研究

邹亚平

摘要:方位词(locative words)是现代汉语中比较特殊的一类词。它不仅涉及汉语社会空间概念和空间范畴的表征,而且还能通过隐喻、转喻等方式来表达时间、条件、状态、范围等抽象概念。汉语方位词因其较为复杂的语义特点和语法功能,成为外国学习者习得的难点之一,也是国际汉语教学的重点。目前关于不同国别汉语学习者汉语方位词习得研究相对较少。

本文选取汉语方位词中最为常见且表达意义最广的“上、下、里、外”作为研究对象,结合自身在拉脱维亚的汉语教学实践,综合运用文献法、对比分析法、问卷调查法、访谈法、统计分析法等方法,对汉语方位词“上、下、里、外”与拉脱维亚空间介词“uz/pie/virs/pa/zem/pa/pret/ārpus”的语义进行对比分析,考察拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”的习得状况,探讨拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”的偏误类型与偏误原因。最后提出针对拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”的教学建议。

Research on the Acquisition of Chinese Location Words “shang(上) / xia(下) / li(里) / wai(外)” among Latvian Learners

Zou Yaping

Abstract

Locative words are a special type of words in modern Chinese. It not only relates to the representation of Chinese social space concept and spatial category, but also expresses abstract concepts such as time, condition, state and scope through metaphor and metonymy. Due to its more complex semantic features and grammatical functions, Chinese locative words have become one of the difficult points for foreign students to learn, and also the focus of international Chinese teaching. At present, there are relatively few studies on the acquisition of Chinese locative words by Chinese learners in different countries.

This paper chooses “Shang(上)/Xia(下)/Li(里)/Wai(外)” as the object of study, which are the most common and widely expressed Chinese locative words, combines Chinese teaching practice in Latvia of the writer, by using the methods of documentation, comparative analysis, questionnaire, interview and statistical analysis, this paper makes a comprehensive analysis of the Chinese locative words “Shang(上)/Xia(下)/Li(里)/Wai(外)” and Latvian spatial preposition “uz/pie/virs/pa/zem/pa/pret/ārpus”. This paper also investigates Latvian learners’ acquisition of Chinese locative words “Shang(上)/Xia(下)/Li(里)/Wai(外)”, and probes into the types and causes of errors of these locative words. Finally, some suggestions are put forward for Latvian learners to teach Chinese locative words “Shang(上)/Xia(下)/Li(里)/Wai(外)”.

一、绪论

(一) 选题缘由

首先,人类学家、心理学家共同认为,人类的空间方位感知能力是一种最基本的的能力,是人类最早习得的能力之一。以Anderson(1971)和Lyons(1977)为代表的“方位说”(localist hypothesis)认为,空间概念既是整个人类也是个体的人最早发展起来的概念之一。Miller&Johnson-Laird(1976)认为“与其他各种非空间的表达相比,空间表达在语义和语法上都是更为基本的,涉及空间的位移和方位的事件是理解所有事件的中心。因为空间组织在人类认知中有着中心作用。”^[1] Levinson&Wilkins(2006)也提到,“空间认知是人类思维和推理中每一个能动物种的基本设计要求”^[2]。因此语言中表示空间概念的词也就成为最基本的一类词。时间和空间领域是任何事物包括人类自身都处于其中的两个基本领域,在人类认知中占有重要的地位。许多研究都认证了,几乎在所有的语言中,表示时间的词语都来自空间概念。Tenbrink(1969)认为“根据语言学 and 哲学中普遍存在的概念,无论是在语言上还是在基本概念上,空间和时间都深深地相互交织在一起。此外,空间通常被视为基本领域,而时间则是通过隐喻的方式依赖于空间的基本领域。这种关系在语言上是显而易见的。”^[3] Lakoff&Johnson(1980)

[1] Miller, G.A. & Johnson-Laird, P.N. *Language and Perception* [M], Cambridge & Mass: Harvard University Press, 1976:2.

[2] Levinson, Stephen C. & Wilkins, David. *Grammars of Space: Explorations in Cognitive Diversity* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2006:1.

[3] Tenbrink, T. *Space, Time, and the Use of Language: An Investigation of Relationships* [M]. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1969:12.

认为,隐喻是一种思维方式。在所有隐喻中空间隐喻对人类的概念形成具有重要的意义,因为多数抽象概念都是通过空间隐喻来表达和理解的。^[1]

其次,不同民族的思维认知方式存在差异,主要是通过语言来体现的。不同的语言通过不同的语法手段来实现空间概念的表达。汉语是孤立语,不依靠形态变化作为语法手段。汉语方位词在语义功能、语法属性等方面的运用非常复杂,并且不具备确定性,因此具有一定的特殊性。在方位词中,单纯方位词“上、下、里、外”四个词是最常见的,但同时也是语义最复杂的。在其基本义及空间义以外,还可以引申虚化出包括时间义在内的很多其他义项,而其中有很大一部分的义项都和其本义都看似没有直接关系。拉脱维亚语(Latvian or Lettish)是典型的屈折语,属于印欧语系(Indo-European)的分支——波罗的海语,是目前除了立陶宛语(Lithuanian)之外唯一还在使用的波罗的海语(Balto-Slavonic)^[2],拉脱维亚语具有丰富的形态变化,这一点与汉语不同。拉脱维亚语中表达方位义的空间介词,无论是词性、用法还是语义,都与汉语方位词有较大的差异。因此,对于拉脱维亚学习者来说,准确的掌握汉语方位词的丰富含义成为学习汉语过程中的一个难点。

本文以认知语言学经典理论为基础,选取汉语方位词中最常见且表达意义最广的“上、下、里、外”,对其基本空间义和引申虚化义分别进行了详细的描写,通过对比分析的方法,将汉语方位词与拉脱维亚语空间介词的异同点进行描述。希望通过认知语言学理论在方位词“上、下、里、外”研究中的应用,挖掘认知语言学在进行方位词教学时的理论优势,同时将研究结果与拉脱维亚汉语学习者“上、下、里、外”四个方位词习得状况的调查相结合,并结合笔者自身在实际教学过程中的发现,分析拉脱维亚学习者汉语方位词偏误产生的原因,提出拉脱维亚方位词教学策略方面的建议,力求改善拉脱维亚汉语方位词的课堂教学法,提高方位词教学效率。

(二) 研究综述

1. 现代汉语方位词本体研究

语法学界对方位词的关注可以追溯到十九世纪末的语法学专著《马氏文通》,书中第一次指出了汉语中存在方位词这一语言现象。由于方位词语法属性复杂,导致其词类划分一直存在争议,并且,方位词表义功能的复杂性和多样性也增加了其研究难度,因此方位词在汉语本体研究中一直是一类争议较大的词。黎锦熙(1924)、杨树达

[1] Lakoff, George & Johnson, Mark. *Metaphors We Live By* [M]. London: University of Chicago Press, 1980:8.

[2] Comrie, Bernard. *The World's Major Languages* (2nd edition) [M]. London & New York: Routledge, 2009:31.

(1934)、吕叔湘(1942)、王力(1944)、丁声树(1961)、赵元任(1968)等语言学界的前辈们都曾对方位词做过相关方面的研究和论述。到目前为止,关于现代汉语方位词的研究可大致归纳为以下几个阶段:第一阶段,学者们将关注点集中在方位词的归属问题上,主要从方位词的意义角度探讨了方位词的语法功能,对方位词的多种语义进行描述;第二阶段,主要是对方位词归类的细化,对方位词的研究范围也进一步扩大,不仅包括单纯方位词,也开始了对复杂方位词的研究,此时对方位词的词性和句法功能都进行了建类,方位词的研究愈加深入;第三阶段,对方位词的研究的角度已不局限在词类的划分和语法功能角度,还出现了方言方位词、个体方位词、方位词文化等方面的研究。

随着认知语言学的发展,学者们开始从认知语言学角度开展对方位词的研究,为方位词的深入研究提供了新思路。认知语言学中隐喻方面的研究逐渐地壮大,国内语言学界更多的开始关注空间隐喻研究。在空间隐喻研究这一方面,学者们主要阐释了在空间隐喻中方位词向其他方面映射的一些情况。刘宁(1994)从认知这一角度来探讨汉语中表达空间关系时对参照物的选择问题,并说明参照物的作用是确定目的物的位置或方向。齐沪扬(1998)从系统论的角度出发,把现代汉语空间问题分为方向系统、形状系统、位置系统这三个子系统。李宇明(1999)则从认知语言学角度出发,探讨时间和社会的空间隐喻。他指出汉语中人们习惯于从空间范畴的各类关系出发来认识各种非空间范畴,通过这一投射,来探讨人们的认知机制。随着认知理论的不断发展和完善,更多学者试图从隐喻的角度出发对方位词的使用情况作出进一步的阐释。吴淑熊(2000)运用了认知语义学中的隐喻概念,从方位隐喻、结构隐喻、本体隐喻、语法化隐喻的角度出发阐释了方位词“上、下”的概念化过程,他还提出,隐喻概念不仅是语言中重要的一部分,而且也是一个民族文化的体现,因此,提出要重视文化因素对语言现象的形成、发展和具体运作的影响。周榕(2001)认为汉语中存在“时间在动”隐喻系统和“自我在动”隐喻系统,他指出人们在对时间关系作推断时是从空间范畴推及时间范畴。史佩信(2004)也用隐喻理论来解释现代汉语中的“前”、“后”的时间用法。另外,王芳(2005)、唐洁(2007)等学者还总结了国内外空间隐喻理论,运用相关理论成果,试图探讨解决方位词的空间隐喻投射情况等相关问题。

方位词的汉外对比的视角很多,有空间意义比较方面的、隐喻认知方面的、文化比较方面的、还有语言类型学方面的,比较多的是隐喻认知方面的比较。魏行(2007)在认知语言学框架内通过对英语空间介词“in”、“on”和汉语方所结构“在……里”、“在……上”进行系统地对比分析。王超(2007)主要研究对象是汉英两种语言的基本空间,他系统对比研究了方位词“上/下”及“up/down”意义演变、表达方式以及隐喻化手段等方面,从中探索汉英民族在认知方式方面的异同。刘营(2010)对汉英空间隐喻的认知方面进行了对比分析,从词汇层面分析了汉英两种语言对数量、

时间、状态、关系等方面的空间隐喻化认知的异同。通过查阅文献,我们发现在方位词的汉外对比方面,汉语与英语对比的文章占主要比重,而汉语与拉脱维亚语中表达方位义的词语的对比研究目前仍近乎处于空缺状态。

2. 二语习得中的方位词研究

关于汉语方位词的二语习得问题,目前已有一部分研究成果。最早可追溯到李清华(1980)对留学习者使用方位词的情况所做的偏误分析,这为后来的汉语教学提供了可贵的参考性意见。高桥弥守彦(1992)通过对日本留学习者在使用方位词时出现的偏误进行分析,主要讨论了附着于名词后边的方位词“上”和“里”的语义区别,并说明二者的换用情况及换用后在意义上产生的差异。陈满华(1995)比较系统地分析了外国学习者习得“里、中、上、下”的错误类型,从静态考察的角度探讨了错误原因,讨论了它们的使用规则,并将偏误产生的原因归结于母语和目的语的干扰。缙瑞隆(2004)探讨了方位词“上、下”的灵活用法和不对称表现,指出不对称表现的原因是二者的语义构成不同,力图揭示“上、下”的各种用法及不对称性所蕴含的认知规律。童盛强(2004)指出“上、下”的不对称性是由其语义构成造成,语义的差别反映了汉语使用者对空间领域的认知的某些特点,他在文中探讨了方位词“上、下”的认知语义基础及其与对外汉语教学的关系。吕兆格(2005)认为,“里、外”是常见的两个汉语方位词,但其在运用方面表现出不对称性,外国学习者在使用中常常出现偏误,文章从创新性的认知角度分析了“里、外”的用法和语义特征,为对外汉语教学提出了一些建议。李计伟(2007)从认知角度分析了“里、外”两个方位词并指出了留学习者易产生的偏误。肖奚强(2008)采取定性分析与定量分析相结合的方法,阐述了方位词的语法功能和语义特点,分析了外国学习者方位词的习得偏误类型,并对方位词在教材中的设置及教学策略提出了建议。

近年来,针对不同国别的、面向对外汉语教学的方位词对比研究及方位词教学的学位论文数量逐渐增多,已有文章分别从汉英、汉日、汉泰、汉蒙、汉韩、汉印、汉俄等角度进行了方位词的对比研究,如:冯桂玲(2016)《汉英语空间隐喻的对比分析》、范彩霞(2016)《汉英空间方位表达对比研究》、李云倩(2013)《方位词“上、下”的汉日对比研究》、傅锦花(2014)《日本学习者习得汉语方位词“上”偏误研究》、王思思(2013)《泰国留学习者汉语方位词习得研究》、陆宾(2013)《泰国学习者常用方位词偏误分析》、吴荣荣(2016)《汉泰“上”、“下”对比及泰国留学习者习得“上”、“下”情况研究》、满都海(2014)《汉蒙方位词对比研究》、田斯文(2016)《面向韩国高中生的方位词“里”“外”的教学研究》、黄柳柳(2018)《面向对外汉语教学的汉语方位词“上、下”和印尼语“atas, bawah”对比研究》、地里热巴·阿不来提(2018)《俄罗斯学习者汉语双音节方位词使用情况调查与分析》。其中不乏许多外国留学习者从自身母语出发,将汉语方

位词与其母语中对应的词语进行对比研究,对其国家汉语学习者进行汉语方位词的习得考察,如:叶含香(MONTANAT SINTHORN)(2018)《汉泰方位词比较研究》、阮氏玄庄(2012)《越南学习者习得汉语方位词空间隐喻偏误分析》、黎氏玉英(2013)《汉语方位词“里、中、内”与越南语方位词“trong”的空间意义对比分析及教学对策》、唐伶俐(RAVELOMAHATOMBO TANTELINIAINA KRISTIANAH)(2016)《汉语“上/下”与马达加斯加语对应词的比较研究》、周晗(HAN ZHOU)(2016)《美国学习者汉语方位词习得偏误研究》。目前已有泰国、越南、马达加斯加、美国等国家的相关论文出现,汉语方位词与拉脱维亚语空间介词的语义对比分析和拉脱维亚学习者汉语方位词习得的研究仍成为亟待研究的课题。

通过对前人成果的回顾,我们可以发现:现代汉语方位词的本体研究成果颇丰,现阶段二语习得中的方位词研究更多的放在语义内涵和偏误分析上。但在实际教学过程中,由于母语的差异,不同国别的汉语学习者在汉语方位词习得时的特点及偏误的情况各不相同,面对这些问题,该采取何种教学对策以及在方位词教学时其他应注意的问题还有待进一步探讨。目前,针对拉脱维亚学习者汉语方位词习得的研究目前更是近乎处于空缺状态。本文希望通过对比拉脱维亚学习者汉语单纯方位词“上、下、里、外”习得的研究,为拉脱维亚的汉语方位词教学做出一点贡献。

(三)理论基础与研究方法

1. 理论基础

(一) 认知语言学理论:认知语言学又称认知语义学(Cognitive Semantics),以George Lakoff、Mark Johnson等人为代表,是基于人们对世界的经验和对世界进行感知和概念化的方法来研究语言的学科。其具有代表性的基础性理论包括Lakoff的概念隐喻理论、Johnson的基本图式理论、Langacker的认知语法、Talmy的认知语义学等等。认知语言学以认知为出发点,将语言置于人与环境、人与同类的交往这一大背景之下,研究语言的形式、意义及其规律研究,与认知有关的语言在产生、习得、使用和理解过程中的一些共同规律及其与思维、记忆有关的语言知识结构模式,解释语言和人类的普遍认知能力之间存在的密切的、辩证的关系。认知语言学家们认为语言是一个认知系统,是人类认知能力与外部世界互动的产物,所以,语言的意义来源于人类与世界接触后产生的自身体验。根据这种观点,空间概念在人类的认知发展和语言的意义形成上具有重要作用。Mix&Smith在*The Spatial Foundations of Cognition and Language*(2010)中阐明了认知和语言的空间基础,从认知语言学的角度解释了空间与语言的相关性,以及空间是如何发展与其他抽象概念。

随着认知语言学的迅速发展,人们逐渐信服“语言结构受人类认知特点的制约”的原则,在此基础上形成的与方位词相关的理论也得到了进一步的发展。通过认知语言学的解释,许多已经被人们定义过的语言现象又重新获得了研究价值,其中就包括运用认知语言学理论对方位词的全新研究,如:原型理论、意象图式、隐喻理论等方面的研究可以用来解释方位词的多义问题。认知语言学关注不同语言之间、以及同一语言中相似形式之间的差异,其解释性对于对外汉语教学有很大的借鉴意义。

(二) 偏误分析理论:偏误分析是对学习者在第二语言学习的过程中所产生的偏误进行系统的分析,研究其来源,揭示学习者的中介语体系,从而了解第二语言学习的过程和规律,成为中介语研究、习得顺序研究重要的组成部分。偏误不仅和母语干扰有关,还跟目的语规则泛化有关。20世纪60年代末,S.P.Corder最先提出的偏误分析取代了对比分析法,它是第一个关注学习者语言系统的理论,并提出了对学习者的语言系统进行描写和分析的系统方法。Corder(1967)在*The Significance of Learners' Errors*中总结了学习者偏误的重要作用:首先,教师教授语言时,通过偏误可以了解学习者对目的语的掌握程度;其次,研究者可以通过偏误了解到第二语言是如何习得的;再次,学习者可以通过偏误验证自己对第二语言习得的理解是否正确。^[1]偏误分析的最终目的是了解第二语言学习的过程,使第二语言教学更有针对性。传统的偏误分析和对比分析结合使用,服务于教学。偏误分析理论的使用可以推动汉语本体研究,深化汉语习得研究,促进对外汉语教学。

本文主要运用认知语言学的相关理论,从认知语言学的角度分析汉语方位词如何从表示具体的空间方位概念虚化、引申为时间概念以及其他抽象概念。并运用偏误分析理论,对所收集的问卷调查及自然语料中拉脱维亚汉语学习者方位词的偏误情况作出分析并探究其成因。希望能够在两大理论的辅助下,对拉脱维亚汉语学习者单纯方位词的习得情况进行较为全面的调查与分析,为解决拉脱维亚汉语方位词教学中出现的问题打好基础,并为拉脱维亚汉语方位词教学提出一些建议、提供一些借鉴。

2. 研究方法

本文的研究方法主要有:文献法、对比分析法、问卷调查法与访谈法、统计分析法。

文献法:通过查阅已有的相关文献,了解与方位词有关的本体研究以及不同国别汉语学习者的方位词习得情况的考察。

[1] Corder, S.P. The Significance of Learners' Errors [J]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1967(5):161-170.

对比分析法:本文在研究过程中对汉语方位词“上、下、里、外”和其在拉脱维亚语中对应的空间介词的使用范围分别进行了归纳和总结,将描写与解释相结合,揭示二者在结构、用法上的异同。

问卷调查法与访谈法:本文设计了问卷调查,对学习者在习得汉语方位词“上、下、里、外”时出现的偏误进行了较为全面的调查。在进行问卷调查之后,还设置了学习者访谈,了解他们对汉语方位词的理解情况,并分析其产生偏误的原因,力求得出客观、有效的结果。

统计分析法:本文在语言研究过程中,全面归纳和总结所收集的资料,进行定量分析,结合已有的成果,在此基础上获得科学的研究结果,以解释拉脱维亚学习者在汉语方位词“上、下、里、外”的习得过程中产生的偏误类型及成因,从而提出相关的教学建议,以求找到科学的教学方法并改进教学策略。

(四) 语料来源

本文所使用的现代汉语语料主要来自北京大学汉语言研究中心现代汉语和古代汉语语料库(CCL)及北京语言大学 BCC 现代汉语语料库。笔者对相关语料进行了整理和总结,将研究对象的各个语义中最有代表性的语料加之归纳和分析,选取现代汉语中常说、常用的语料,同时兼顾了书面语及口语的比重。拉脱维亚学习者汉语方位词习得的语料主要分为两类,第一类是拉脱维亚学习者汉语方位词习得问卷调查和学习者访谈记录,另一类为笔者在拉脱维亚大学孔子学院进行方位词教学时对学生们的课堂语录、课后作业及考试试卷中涉及方位词的语料进行的整理。

二、汉语方位词“上、下、里、外”与拉脱维亚语空间介词“uz/pie/virs/pa/zem/pa/prêt/ārpus”语义对比分析

张斌在《新编现代汉语》(2004)中将方位词划为名词的一个附类,认为方位词包括单纯和合成两类^[1]。其中单纯方位词数量为16个,分别为“上、下、左、右、前、后、东、西、南、北、里、外、中、内、间、旁”。单纯方位词的用法及其灵活,可以单用,但更为常见的是与其他语法成分配合使用。吕叔湘的《现代汉语八百词》(增订本)(1999)中提到“单音的方位词主要是加在名词或别的词语后边,一般不单独用。”^[2]因此,单纯的方位词被认为是黏着性质的,它一般要黏着在一个体词性成分后面来表达空间概念。汉语

[1] 张斌.新编现代汉语[M].上海:复旦大学出版社,2004:290-291.

[2] 吕叔湘.现代汉语八百词(增订本)[M].北京:商务印书馆,1999:13.

方位词不仅可以表达其本义及空间义,随着时间的发展,方位词发生语法化,语义虚化后还可以表达时间义。正如上文提到的:几乎所有语言中的共性即表达时间的词都是来自空间概念。Lyons(1977)认为“空间概念作为最基本的概念,通过隐喻或引申从空间这个认知域转移到其他认知域,成为派生其他词语的基础”^[1],随着认知语言学的发展,其相关理论知识为分析方位词多义性提供了新的思路,让方位词的来源与演变探究也变得有规律可寻。

关于汉语中方位词的定义始终是语言学界存在争议的一个问题,语言学家们对于方位词到底应该归入实词还是虚词也始终保持不同的意见。目前,语言学界对于这个问题的观点可以大致总结为以下三类:第一:黄伯荣、廖序东、吕叔湘等人认为,方位词应归入实词中的名词类;第二:朱德熙、赵元任等人认为,方位词应视为体词中与名词并列的一类;第三:还有一部分学者认为方位词应归入虚词或准虚词类。拉脱维亚语将表示方位义的词划分为虚词中的介词,Mathiassen在*A Short Grammar of Latvian*(1997)中提到“拉脱维亚语中有几种方法可以用划分介词的种类……,我们将采取第三种方式,即根据其功能(含义)进行分组。如:1)方位,2)时间,3)工具,4)目的,5)比较,6)原因,7)其他。”^[2]由此可见,相较汉语方位词划分的争议性,拉脱维亚语对于方位词的词类划分则相对明确。语言学家们普遍认为介词具有意义的多变性和复杂性,“介词有时很难翻译,因为每种语言的介词都有不同的用途。”^[3]拉脱维亚语中的介词用法比较灵活,既可以单用,也可以与其他词搭配使用。Praulīšs在*Latvian: An Essential Grammar*(2012)中提出“在拉脱维亚语中,介词与名词或代词一起使用来表示特定的位置或时间,与此同时,他们也有其他功能。”^[4] Nikolajeva(2015)提出“在拉脱维亚语中,介词是空间短语中表达功能的词语,它们既指明空间关系的方向,又指定语义角色(位置,来源,目标)。”^[5]在拉脱维亚语中,与汉语方位词“上、下、里、外”具有相同语义的词分别是“uz/pie/virs/pa/zem/pa/pret/ārpus”,以上这些词属于空间介词,但也有个别词也同时也能表达时间义。

汉语是典型的孤立语,其语法最大的特点是没有严格意义的形态变化。“汉语表示语法意义的手段不大用形态,主要用语序和虚词。”^[6]名词没有格的变化,也没有性和数的区别,这与属于印欧语系的拉脱维亚语有很大的区别。拉脱维亚语中名词有格

[1] Lyons, J. *Semantics* (vol.2) [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1977:718.

[2] Mathiassen, Terje. *A Short Grammar of Latvian* [M]. Indiana: Slavica Publishers Inc., 1997:185-186.

[3] Praulīšs, Dace. *Latvian: An Essential Grammar* [M]. New York: Routledge, 2012:169.

[4] Ibid.

[5] Nikolajeva, Marija. Constituents of Spatial Adpositional Phrases in Latvian and Mandarin Chinese [A]. Kalnača, Andra. *Language: Meaning and Form 6 Language System and Language Use* [C]. Latvia: LU Akadēmiskais Apgāds, 2015:156.

[6] 黄伯荣、廖序东.现代汉语(增订六版)[M].北京:高等教育出版社,2017:7.

的变化,很多语法意义借助变格词尾(case-endings)来表达,“拉脱维亚语中表达空间的短语由三个元素组成:‘介词+名词+变格词尾’。”^[1]不同的介词搭配不同格的名词使用,因此,在表示同一语义的情况下就产生了多个拉脱维亚方位词对应一个汉语方位词的情况,比如表示“上”的语义的就有“uz/pie/virs/pa”四个词,其分别与名词属格和名词宾格搭配使用。在表示方位义的句子中,两种语言的所呈现语序也有所不同。汉语方位词在句子中多用在名词后,而拉脱维亚语中的方位词多用在名词前,但有时也可以方在名词后,甚至还可以在名词中而构成新词。通过以上对比可以发现,汉语的方位词和拉脱维亚的方位词在用法上既有相似之处,又有截然不同之处,这为拉脱维亚学习者准确习得汉语方位词增加了一定的难度。

在汉语的16个单纯方位词中,“上”和“里”可以说是最常见、搭配能力最强、表达的意义最广的两个词,“下”和“外”仅次之。赵元任(1968)指出:“在有方位词的复合词里,‘上’和‘里’的结合能力几乎是无限的。”^[2]吕叔湘(1984)也提出“与名词组合的各个单音方位词,使用多寡很不相同。用的最多的是上和里……”^[3]在儿童语言中方位词的习得顺序上,“上、下、里、外”也是儿童最先习得的方位词,孔令达(2002)在儿童语言中方位词的习得调查中提出:“儿童对整个方位词系统的习得不是同步进行的,而是有先有后的。”^[4]其大致的发展顺序为:“里”类、“上”类>“外”类、“下”类>“前”类、“后”类>“中”类、“旁”类>“左”类、“右”类。通过查阅对外汉语教材,我们发现“上、下、里、外”这几个方位词是外国汉语学习者刚开始学习汉语就会接触到的几个词汇,“上”、“下”属于HSK一级词汇,“里”、“外”则属于HSK二级词汇。综合以上情况,并结合对外汉语教学的实际情况,笔者最终选取了“上、下、里、外”这四个出现频率最高的方位词作为本文的研究对象,运用认知语言学的相关理论,试图通过对比汉语与拉脱维亚语中表达同一方位义的不同词语,分析拉脱维亚学习者汉语方位词的习得过程与偏误类型,从中总结出有助于提高汉语方位词教学效率的规律,以期对拉脱维亚对外汉语教师的教学有所启发,为拉脱维亚学习者准确掌握汉语方位词提供更科学、更有效的方法。

[1] Nikolajeva, Marija. Constituents of Spatial Adpositional Phrases in Latvian and Mandarin Chinese [A]. Kalnača, Andra. *Language: Meaning and Form 6 Language System and Language Use* [C]. Latvia: LU Akadēmiskais Apgāds, 2015:156.

[2] 赵元任.汉语口语语法[M].北京:商务印书馆,1968:251.

[3] 吕叔湘.方位词使用情况的初步考察[A].汉语语法论文集(增订本)[C].北京:商务印书馆出版社,1984:291-294.

[4] 孔令达.儿童语言中方位词的习得及相关问题[J].中国语文,2002(2):111-190.

(一)方位词“上”与空间介词“uz/pie/virs/pa”的对比研究

1. “上”的认知语义研究

根据《说文解字》,“上”的本义是“高”,意思是“位置在高处”。《现代汉语词典》中“上”的基本义是“在物体的表面”。《现代汉语八百词》中对“上”的本义解释是“位置高”。可见,上的本义为表示空间意义上的高处。“上”的所能表达的意义很广,且搭配能力较强。根据用法,我们可以将单纯方位词“上”的用法归纳为以下几类:

第一种用法是“上”用作名词的情况,有以下两种:

- a. 单独使用,和“下”呼应,多用在熟语中,如:

上和下睦 承上启下 上情下达 上智下愚

上有老,下有小

- b. “介词+上”,如:

(1) 被试者坐在实验桌前,右手手心朝上平放在桌子上。

(2) 汇率由下往上升高,称为上浮;由上往下降低,则称为下浮。

(3) 双手向上提起,手指朝天,双掌合十于头顶上。

第二种用法为“名词+上”,我们可以将其结构归纳为“X+上”,X为参照物,这种结构的基本语义是空间意义的表达,也可虚化为其他用法,分为以下几种不同情况:

- a. 表示空间义,指目的物位于参照物的顶部或表面。这类用法参照物X多为“表面类”且X强调的目的物位于物体的外表面,该外表面可为水平面或垂直面:

(4) 出口处的桌子上,有摊开的意见本。

(5) 我注意看他称刘招华“小刘”的时候,脸上透出一派江湖老大的风范。

(6) 书房里摆着两张普通的书桌,墙上挂着一幅卢梭的画像。

目的物与参照物的关系为可相互接触,也可不相互接触:

(7) 继而发现室内洋溢着一片喜庆的气氛,天花板上悬挂着许多漂亮的气球和彩带以及一些闪闪发光、红红绿绿的彩灯。

(8) 云在天上,人在地上,影在水上,影在云上。

随着时间的发展,方位词“上”的意义不断虚化,在“X+上”这种结构中表现的尤为明显,参照物“X”的意义得到了扩大,在原有的空间意义的基础上还产生了“范围”、“过程”、“方面”等意义。另外,当X为表示年龄的词语时,该结构还可表示时间义。如:

- b. 当X为某些表示人体部分的名词,此时原本比较明确的空间义就变得比较虚,如:

(9) 但是女儿却从来没有把这件事放在心上。

(10) 觉得手上工作太多,无法应付。

- (11) 嫡亲内,若遇到红白大喜事,不花上三五百元,面子上是不能过去的。
- c. 当X为表媒介或交通工具的名词,此时主要表示“在……范围中”的意思,这种表达有时是“里”的意思:
- (12) 但是,她并不能理解或是记住书上、杂志上、报纸上的文字。
- (13) 两个小时后,我们已坐在了飞驰的火车上。
- (14) 实际上,在交际活动实施过程中,教师在课堂上,仍在一定程度上控制着教学内容和教学方法。
- d. 当X为指代具体活动或者会议等专有名词时,则表示“在……过程中”的意思,如:
- (15) 留学人员和他们的家属在欢乐的聚会上,表演各种文艺节目寄托对祖国、对家乡和对亲人难以割舍的情思。
- (16) 在今天开幕的第七届北京大学习者电影节上,将有20部国产片再度在北京的27所高校中巡回展映。
- (17) 在这次会议上,法律委员会提交了证券法草案修改稿,并作了关于证券法草案修改情况的说明,指出对草案有较大的修改。
- e. 当X为抽象的非实物名词或者动词时,表示“在……方面/领域”,这种用法前面常用介词“在、从”:
- (18) 事实上,教育史上最早的教育职能就是通过社会教育来实现的。
- (19) 在思想上,建立共识,就是思想的统一。在这个问题上我们的意见完全一致。
- (20) 在研究教育公平的问题上,仅具备平等或公平的理念是不够的。
- f. 当X为表示月份或年龄的词语,则意义等同于“在……月份/年龄的时候”,这是表示的是一个时间点,但意义有时比较模糊:
- (21) 三月上花就开了。
- (22) 从九岁上被闯王收为义子,如今你已经十七岁,成了一员武艺出众的小将。
- “上”的第三种用法为“上+名词”,该用法类似于形容词:
- a. 齐沪扬在其研究中提到“线性的时间总是朝着一个方向移动,具有延续性,从过去经现在到未来。”^[1]“上+名词”的第一种用法可用来指线性时间中“前一半时间或刚过去的时间”,表示“在……时间范围内”,“下+名词”有与此用法语义对立的用法,则表示线性时间中“后一半时间或未来的时间”。
- (23) 就在上星期,他夺得了公开赛的冠军。

[1] 齐沪扬.现代汉语空间问题研究[M].上海:学林出版社,1998:45-46.

- (24) 自去年7月份起,我国成品油价格以上个月国际油价为标准,每月一调。
- (25) 上半年生产资料受投资需求的拉动,货紧价扬。
- b. 用来指处所,如:
- (26) 河床中的落水洞,使下游断流成干谷;上游下蚀且流水入洞成为盲谷。
- (27) 他别转了头,把上半截身体扭了几扭。
- c. 指等级或质量高,如:
- (28) 课程计划是学校领导和教师进行教学工作的依据,不经上级批准,一般不能任意变动。
- (29) 山药在古代即已入汤剂,《神农本草经》中把它列为上品。
- (30) 汉代以前,狗肉是天子、诸侯祭祀宗庙的上等供品。
- d. 与量词“回、次、遍、趟、批、遭”等结合指次序靠前的,如:
- (31) 他上一次来京,是金秋时节。
- (32) 顺便问问,你们上一批客人是多久以前来的?”

2. “上”与“uz/pie/virs/pa”的对比分析

“在拉脱维亚语中,介词后可以接名词的属格,宾格和少量的与格,然而,位置格、主格和呼格是不可以的。一般来说,位置格有一个‘嵌入式’的后缀。”^[1] 在拉脱维亚语中,名词有格的变化,不同的介词与不同格的名词搭配使用,拉脱维亚语中与汉语中“上”表达的词义相同的空间介词不止一个,除了最基本形式的“uz”之外,另外还有“pie/virs/pa”,其用法各不相同,总体来说,与汉语方位词“上”呈现多对一的对应关系。从词类划分来看, *Latvian: An Essential Grammar* (2012) 将“uz/pie/virs/pa”划分为空间介词。从结构上来看,现代汉语中的单纯方位词“上”具有黏着性,单用情况较少。一般都要附着在名词后使用,比如前文中提到的固定结构“X+上”,这一结构多用来表达空间范畴,也可表达时间范围。拉脱维亚语属于印欧语系,同英语中的介词短语形式相似,拉脱维亚语中空间介词构成的短语多为“介词+X”的形式,“uz/pie/virs/pa”多放在名词之前,构成“uz/pie/virs/pa +X”的结构,在该结构中因X后的名词格的不同而呈现出一些用法的差异。下面我们将结合不同的例句从结构、语义等方面对“uz/pie/virs/pa”这几个空间介词的用法进行具体分析。

[1] Mathiassen, Terje. *A Short Grammar of Latvian* [M]. Indiana: Slavica Publishers Inc., 1997:184-185.

“uz”是拉脱维亚语中一个比较特殊的空间介词，“在拉脱维亚语中，只有以下两个介词可以与两种不同格的名词搭配使用，即‘pa’（宾格和与格）和‘uz’（宾格和属格）。”^[1]“uz”有两种不同的语义，具体取决于它所采用的情况：

a. 当它用在名词属格之前时，它的意思是“上”：

(33) likt cepuri **uz** plaukta.

把帽子放到架子上。

(34) Grāmata ir **uz** galda.

书在桌子上。

(35) **Uz** galda bija tik daudz ēdiena.

桌子上有很多食物。

(36) Kaķis guļ **uz** spilvena.

猫在垫子上睡觉。

b. 当它用在名词宾格之前，它的意思相当于英语中的“去、到达”：

(37) Kad tu brauksi **uz Rīgu**?

你什么时候去里加旅行？

由此可知，只有“uz”与名词属格搭配时，才与汉语中“上”的词义相同。通过观察例句，我们发现“uz+X”结构的语义相当于“上”用作名词的第二种用法，“X+上”中的参照物X为“表面类”，表面为水平面且与物品相互接触。

与“uz”相同，“pie”和名词的属格搭配使用。如：

(38) **Pie** sienas karājas ģimenes fotogrāfijas.

这里有一些全家福挂在墙上。

(39) Birojā **pie** sienas karājas glezna.

办公室里有一幅画挂在墙上。

根据例句，我们可以看到，在这个句子中“pie+X”表示的语义类似于“上”用作名词的第二种用法，即“X+上”中的参照物X为“表面类”，表面为垂直面且与物品相互接触。“uz”和“pie”的使用情况较为相似，但其各自强调的参照物却有所区别。

另外一个与名词的属格搭配使用的空间介词是“virs”，“在表示方位的介词中，方向性介词和位置性介词之间可以划分一条明显的界限，……介词‘virs’（上）既可以指位置，也可以指在物体上方进行的运动。”^[2]如：

(40) bilde karājas **virs** gultas.

床上悬挂着一张图片。

[1] Mathiassen, Terje. *A Short Grammar of Latvian*[M]. Indiana: Slavica Publishers Inc., 1997:184-185.

[2] *Ibid.*, 185-186.

(41) putns lidoja **virš** koku galotnēm.

一只鸟从树顶上飞过。

通过例句,我们可以看出“virš+X”结构的语义相当于“上”用作名词的第二种用法,目的物在参照物顶部且不与参照物接触,该结构还可以用在表示方向性位移的句子中。

“pa”是表示“上”的语义的四个词中唯一一个与名词宾格搭配使用的空间介词。如:

(42) Bērns dauzīja **pa** logu.

孩子正在窗子上敲打。

(43) Staigāt **pa** sliežu ceļiem aizliegts!

不要在铁轨上走路!

从语义和结构上来看,“pa”的意义和用法与前几个词类似,但是“pa”只能和宾格搭配表示“上”的意思,其结构仍然为“pa+X”,表示的语义类似于“上”用作名词的第二种用法,即“X+上”中的参照物X为“表面类”,且目的物与参照物有接触。

3. 小结

通过对以上的例句的分析,我们发现“上”与“uz/pie/virš/pa”在结构、意义、用法上均有很多不同,我们将这几个词语最常用的结构“X+上”与“uz/pie/virš/pa+X”进行对比分析,结果如下:

表2-1 “上”与“uz/pie/virš/pa”的对比分析表

方位词/空间介词		上	Uz	pie	virš	pa
结构与意义						
与参照物X的位置关系		X+上	uz+X	pie+X	virš+X	pa+X
参照物X是否有格的变化		-	+	+	+	+
空间义	X为水平面	+	+	-	+	+
	X为垂直面	+	-	+	-	+
	相互接触	+	+	+	-	+
	不相互接触	+	-	-	+	-
虚化义		+	-	-	-	-
时间义		+	-	-	-	-

综上所述,拉脱维亚语中的“uz/pie/virš/pa +X”与汉语中“X+上”结构形式不同,但有部分语义重叠,其中“uz”虽然也有表示时间范畴的语义,但该语义与“上”不同,只有在表示空间范畴时,“uz”才与“上”的语义相同。且这几个空间介词组成的介词词组

表示的是比较基本的空间义,不像汉语中“X+上”结构经过发展演化而具有空间义之外的虚化引申义,因此在进行对外汉语教学时,教师应格外注意帮助学习者强化“上”的时间义、引申义等用法。

(二)方位词“下”与空间介词“zem”的对比研究

1. “下”的认知语义研究

《说文解字》对“下”的定义如下:“下,底也”,其本义是“位置在底部、低处”。从《现代汉语词典》我们可以得知“下”的基本义是“表方位,指底部”。《现代汉语八百词》中对“下”的本义描写为“指位置低”。一般情况下方位词“下”常和“上”相对使用。但需要注意的是,虽然“上”、“下”是一组反义名词,但在表示范围意义时,很难说明其表达的真实位置的相对性。由于不封闭范围的可拓展和不确定性,因而位置具有相对性。下面我们将结合例句对“下”的用法做具体的分析。

第一种是当“下”用作名词时,有以下两种用法:

a. 单用,和“上”呼应,多是对称的习惯用法:

上援下推 益上损下 七上八下 敬上爱下

上有父母,下有儿女

b. “介词+下”:

(44) 如果你在空中往下看,就会发现,北京城的四周,簇拥着三四十颗这样的煌煌之星。

(45) 人们说着,不知道朝哪里望才好,是往上还是向下。

(46) 梨置汤锅中,底朝下,红酒倒入锅。

第二种用法是“名词+下”。可以将其结构归纳为“X+下”,X表示参照物,这种用法分为以下几种情况:

a. 指处所,表空间义。根据X参照物的不同,又可以细分为以下几类:

①X为“平面类”,目的物与参照物表面接触或者位置上有居下关系。

(47) 书下压着一张纸。

(48) 格兰瑟姆则是得意扬扬,两只脚在桌子下晃动,好像一个孩子坐在码头上。

(49) 王本固急忙裹紧衣服,一脚将脏衣服踢到床下,这才开门。

②X为“三维类”,表示的意义是不封闭的范围,这种用法与“上”表达具有广延的空间范围所属相对应,如:

(50) 大槐树下坐着几位老大爷。

(51) 因为城在山下,城内房屋都建在山坡上。

(52) 参观完毕,我们回到楼下的小酒吧。

③X为“光线类”,目的物处于“阳光”、“月光”、“灯光”等光线的笼罩下,目的物的外表面与光线接触:

(53) 只见全身黑如焦炭,浑身连一根杂毛也没有,在阳光下闪着油光黑亮的光。

(54) 到了夜间,在皎洁的月光下,遥望全岛,又好似置身于北国的雪原之中。

(55) 在昏暗的灯光下,他一页一页研读这两部工具书,用毛纸抄录所需要的语言素材。

“X+下”还可以表达以下几种虚化义:

b. 表示“处在……状态”,此时“下”的意义指向性逐渐向抽象的范围虚化,不再是具体的空间意义。如:

(56) 学习者智能的发展是通过在教师的指导下掌握知识、技能的过程实现的。

(57) 相反,在一定条件下,也可能产生某些超越当时社会制度的新的教育思想。

(58) 教育在任何情况下,都受自身规律的制约。

c. “个别数词+下”,如数词“两”、“四”,指方向或方面:

(59) 两下一交手,吴军被打得大败。

(60) 案犯见四下无人,拔腿就跑。

d. “下”用在指节令的词之后,这种用法形成的词语在现代汉语中均已成词,如“时下”、“年下”、“节下”等,可表示一段较模糊的时间段:

(61) 那么,时下的史学需要分工吗?答案是肯定的。

(62) 快到年下啦,得给孩子买件新衣服。

e. 其他虚化用法,如“手下”、“眼下”等:

(63) 这在历史上的盗墓名人中比较少见,这些人一般都是由手下操办。

(64) 孔祥熙马上接着说:“你没有办法,我这里眼下却有很好的办法。”

有一种情况值得注意,在表示空间方位关系时,“上”与“下”存在交叉使用的状况,比如“地上/地下”,“上”与“下”表示相同的空间位置关系,两者此时可以互换:

(65) 不料一支箭飞来,正射中他的战马,马倒在地上/地下,把他摔了下来。

(66) ……凡是丢落在地上/地下的纸片,必须马上拾起来等等。

除了以上两种用法外,还有一种类似于形容词的用法是“下+名词”,这种用法既可以表示空间义,也可以表示时间义,还可以表示次序义和等级义。这类用法与“上+名词”语义相对:

a. 指处所:

(67) 江陵位于湘江下游东岸,是个历史悠久的古城。

(68) 首先我们现在的业绩不糟糕,我想下半段也不会差,我对保级充满信心。

b. 表示时间义,指线性时间中“后一半时间或即将到来的时间”。“上”有类似的对应用法,如:“上个星期”对应“下个星期”,“上个月”对应“下个月”。这种用法正是认知语言学中隐喻理论的运用,李宇明(1999)认为“时间是有‘高差’的,用空间的高差来隐喻‘上+X’与‘下+X’之间的时间差。”^[1]

(69) 太好了,让我们安排个会面时间吧!下星期二早上如何?

(70) 他表示要参加下个月在多伦多举行的世界室内田径锦标赛。

(71) 下半年国家宏观调控政策出台,市场形势又急转直下,价格暴跌,库存骤增。

c. 表示次序义,指次序靠后的。该用法限于和数量短语组合:

(72) 根据实际超储或缺货数量调整下一个周期的订购量,使之符合储备定额的要求。

(73) 当时的这种交通工具和现在的电车不同,坐下一趟车根本是赶不上前一趟车的

d. 指等次或品级低,限于构词,如“下等”、“下品”。有时可表示贬义,如“下流”、“下级”,还可以委婉的表达社会等级:

(74) 菜肉中有空心白条,是贡菜生长中营养不足造成的,属下等产品。

(75) 如果上级故意“缩减”与下级人员通常谈话时的距离,那是表示对下级的关切。

2. “下”与“zem”的对比分析

在拉脱维亚语中与汉语中“下”表达的词义相同的词只有一个——“zem”,属于一一对应的关系。*Latvian: An Essential Grammar*(2012)一书将“zem”归属介词中的空间介词。从结构上来看,与“上”相同,现代汉语中的单纯方位词“下”可单用,也可以与名词X搭配使用,形成固定结构“X+下”,这一结构既可以表达空间范畴,也可虚化成其他意义,还可表达时间范围。拉脱维亚语中“zem”的使用结构呈现“zem+X”的形式,且只能用来表达空间范畴,偶有引申义,但未涉及时间义。“zem”和上述的“uz, pie, virs”相同,同样和名词属格搭配。下面我们将结合不同的例句从语结构、语义等方面对“下”和“zem”进行对比分析。

[1] 李宇明.空间在世界认知中的地位:语言与认知关系的考察[J].湖北:湖北大学学报,1999(3):64-68.

“zem”与名词的属格搭配使用,构成“zem+X”的格式,该格式可以表示的语义有以下几种:

a. 与汉语“名词+下”表示处所义的语义相似,其中X为“平面类”,目的物与参照物表面接触或者位置上有居下关系:

(76) Suns guļ **zem** galda.

狗正在桌子下睡觉。

(77) **Zem** krēsla ir kaķis.

椅子下有一只猫。

b. 与汉语“名词+下”表示处所义的语义相似,X为“三维类”,表示不封闭、具有广延意义的空间范围:

(78) Viņa sēž **zem** koka.

她坐在树下。

(79) **Zem** kalna atrodas telpa.

山下有一间房子。

c. 还有一种比较特殊的用法,类似于汉语中“名词+下”表“处在……状态”的意义,在这种用法中,表达的意义指向性逐渐向抽象的范围虚化,不再是具体的方位意义,并且可以使用修辞的手法:

(80) būt **zem** spiediena.

在压力下(比喻意义)。

3. 小结

通过对以上的例句的分析,我们发现“下”与“zem”在结构、意义、用法上均有很多不同,我们将这两个词语最常用的结构“X+下”与“zem+X”进行对比分析,结果如下:

表2-2 “下”与“zem”的对比分析表

方位词/空间介词		下	zem
结构与意义			
与参照物X的位置关系		X+下	zem+X
参照物X是否有格的变化		-	+
空间义	X为平面类	+	+
	X为三维类	+	+
	X为光线类	+	-
虚化义		+	+(但不如“上”的虚化义丰富)
时间义		+	-

综上所述,汉语中的“下”最常用的格式是“X+下”,也存在“下+时间词/数量短语”的形式,表示的语义为时间义或次序义。拉脱维亚语中的“zem”只能与名词的属格搭配使用,搭配的形式为“zem+X”。汉语中“下”较拉脱维亚语中“zem”的用法更丰富一些,除了能表达空间义及其虚化义之外,还可以表达时间义、次序义等,这是“zem”不具备的。因此“下”表示时间义、次序义的用法,可能会成为拉脱维亚汉语学习者学习的难点,这一点教师在实施教学时应予以重视。

(三)方位词“里”与空间介词“pa/pret”的对比研究

1. “里”的认知语义研究

在《说文解字》中,“里”的本义是指衣服的内层。《现代汉语词典》解释“里”为:一、衣服的内层;二、内部,与“外”相对。《现代汉语八百词》里描述“里”的本义为:在一定界限以内。“里”在表示方位时,参照系一般为相对封闭空间的内部。这里要说明,我们此处研究的“里”是方位词“里”,而不是与“表”相对的名词“里”。方位词“里”常与“外”相对使用。与上文相同,我们将通过具体的例句对“里”的用法进行分析。

与“上”、“下”相同,“里”也可以用做名词。在用做名词时,“里”有以下两种用法:

a. 单用。限于少数固定格式,多在熟语中,和“外”对称使用:

里应外合 里夹外攻 吃里扒外 皮里膜外
里三层,外三层

b. “介词+里”。介词限于“往、朝、从、由、向”:

- (81) 往里走,洒在石头上的斑斑血迹随处可见。
(82) 来福和喜顺趴在屋门上朝里看。
(83) 一场病把人从里到外都改变了。

第二种用法是“名词+里”。我们将其结构总结为“X+里”,以下是此结构的几种用法:

a. 指处所。此用法中参照物X又分为以下几种:

①当X为“空间类”时,表示在空间或参照物的内部。X既可以是“自然空间”,如“山里、水里、雨里”,也可以是“人类活动的社会空间类”,如“城里、商场里、教室里”等。如:

- (84) 反正,我长这么大,第一次到山里,真叫个激动!
(85) 刚才只顾打,把他们都打到河里去了,早知留下一个划船就好了。
(86) 来了,就全身心地投入工作,风里、雨里,一身泥、一身汗,干活总是在最前面。
(87) 百姓欢欣鼓舞如逢新生,纷纷回到城里。
(88) 当时,参加面试的人都在一个房间里等待着。

(89) 街道两边各种公共设施林立, 大大小小的商场里, 商品琳琅满目, 一片繁华景象。

②当X为“容器类”时, 是指具有可以容纳其它物质的空间的事物, 包括“封闭的容器”和“半开放的容器”两种。“封闭的容器”包括“盒子、箱子”等; “半开放的容器”包括“杯子、桶”等。如:

(90) 她的箱子里, 珍藏着许多接生过的孩子的照片。

(91) 这似乎就象希腊神话中潘朵拉的盒子里所藏的多少魔鬼一样, 恐怕谁也说不清。

(92) 杯子里还有一半喝剩的白开水。

(93) 那些叉鱼老手则一声不响, 不断向自己的桶里扔鱼。

以下是“下”的引申义用法:

b. 当X为“抽象事物”或“群体范围”时, 该用法指范围。该用法是对上述空间义用法的引申:

(94) 从这话里, 也再次证实, 当年宋陵被盗是不争的事实, 而且是在刘豫盗陵之前。

(95) 从他们的发言里可以听出讥刺和倨傲的口吻。

(96) 这时他看见观众里 一阵骚动。

c. 当X为“行政机构类”时, 指代某一行政区域的范围。吕叔湘在《现代汉语八百词》中提到“‘里’跟表示机构的单音节名词组合, 既可指该机构, 又可指该机构所在的处所。跟‘家’组合, 可指家里的人, 也可指处所。”^[1]

(97) 村里(指机构)确立了以发展经济林木起步, 实现粮、果、茶、畜协调发展的生产目标。

(98) 他从村里(指处所)来。

(99) 家里(指人)来信说年景还不错, 一年能收个千把元钱。

(100) 在家里(指处所), 我说什么总是没人听。

d. 当X为“人体部位类”时, 在这里“X+里”不仅可以实指为“空间方位”, 也可以引申虚指为“思想所及的范围”:

(101) 刘纪文手里拿着一份时髦杂志, 凑上前来主动问道。(实指)

(102) 现在, 他的事业蒸蒸日上, 手里有了足够支配的金钱。(虚指)

(103) 老人们眼里闪着泪花, 用歌、用舞表达感激之情。(实指)

(104) 在外人的眼里, 只知道张运生每天从早到晚忙个不停, 仿佛身上有使不完的劲。(虚指)

[1] 吕叔湘. 现代汉语八百词(增订本)[M]. 北京: 商务印书馆, 1999: 360.

- e. 当X为“媒体类”时,表示在某个具体或者抽象的信息范围内,这里体现了 Reddy(1979)提出的“导管隐喻”理论:
- (105) 这本童话书里的许多作品,都散发出一种浓浓的诗情诗意。
- (106) 都像电影里的慢镜头,缓缓的、飘飘然的。
- f. 当X为“抽象空间类”时,这里涉及到与人体感官感知相关的无形空间,这种用法多为描述人体通过多种感官感受世界,包括嗅觉、视觉、味觉、听觉、触觉等:
- (107) 浴室门边挂着一件蓝色毛巾布大浴袍,她穿上它,把自己包裹在他的味道里,走进他的房间。
- (108) 他浴在那金色的阳光里,大踏步而来,看起来精神饱满而神采奕奕。
- (109) 春天,走进只楚的土地,空气里也仿佛弥漫着醉人的芳香。
- (110) 他没有官腔,讲话直率,坚毅和力量都深埋在爽朗的笑声里。
- g. X是“表示时间段的时间名词”,该用法是“名词+里”的隐喻用法,表示的是模糊的或较为明确的时间段。“与‘里’、‘中’、‘内’、‘外’和‘进’、‘入’相关的时间词语,表示的都是时段。用这些空间词语来表达时段,体现着‘时段是容器’的隐喻。”^[1]
- (111) 甚至,在许多个夜里,我常常做着同一个梦。
- (112) 除了饮食和娱乐消遣的功能外,假期里念念不忘生意、利用茶楼进行商业交往的广州人并不少见。
- (113) 许多兄弟民族在三月里节日频繁,像百花盛开的春天。

2.“里”与“pa/pret”的对比分析

在拉脱维亚语中与汉语中“里”表达的词义相同的词有两个——“pa/pret”,属于一对多的关系。从词类划分来看, *Latvian: An Essential Grammar*(2012)中将“pa/pret”划分为介词中的空间介词。从结构上来看,与“上”和“下”相同,现代汉语中的单纯方位词“里”可单用,也可以与名词X搭配使用,形成固定结构“X+里”,这一结构既可以表达空间范畴,也可虚化成其他含义,或表达时间范围。拉脱维亚语中“pa/pret”的使用结构呈现“pa/pret+X”的形式,可用来表达空间范畴,也可表达时间范畴。“pa”和“pret”只能和名词宾格搭配使用。下面我们将结合不同的例句从结构、语义等方面对“下”和“pa/pret”进行对比分析。

“pa”与名词的宾格搭配使用,形成“pa+X”的格式,该格式可以表示的语义有以下两种:

[1] 李宇明.空间在世界认知中的地位:语言与认知关系的考察[J].湖北:湖北大学学报,1999(3): 64-68.

- a. 与汉语“名词+里”表示处所义的语义相似。其中X为自然空间,如“**pa** mežu(森林里)”或人类活动的社会空间的词语,如“**pa** ielu(街道里)”,表示空间义:

(114) Mednieks staigāt **pa** sniegu.

猎人走在雪地里。

(115) Viņš staigāt **pa** istabu.

他走进房间里。

(116) Mēs pastaigājāmies **pa** parku.

我们去公园里散了步

- b. “pa”还有一种用法相当于“名词+里”表达时间义的用法,可用来指一个时间段:

(117) Es **pa** vakaru izlasīju grāmatu.

我在夜晚里读书。

(118) Viņa **pa** tumsu negrib iet ārā.

她不想在黑夜里出去。

另外一个可以表达“里”的是“pret”,结构是“pret+X”,所表达的语义限于空间义:

(119) Viņam bija jāiet **pret** vēju.

他不得不走进风里。

3. 小结

通过对以上例句的分析,我们发现“里”与“pa/pret”在结构、语义、用法上均有很多不同,我们将这几个词语最常用的结构“X+里”与“pa/pret+X”进行对比分析,结果如下:

表2-3 “里”与“pa/pret”的对比分析表

方位词/空间介词		里	pa	pret
结构与意义				
与参照物X的位置关系		X+里	pa+X	pret+X
参照物X是否有格的变化		-	+	+
空间义	X为空间类	+	+	+
	X为容器类	+	-	-
虚化义		+	-	-
时间义		+	+	-

通过以上分析可以发现,“里”除了表达本义、空间义外,还可表达引申义、时间义,其虚化意义十分丰富。拉脱维亚语中同“里”词义相同的空间介词有两个,“pa”可

表达空间义和时间义,“pret”仅可表达空间义,相较于词义比较丰富的“里”,这两个词语能够表达的意义有限,这其中的差异成为拉脱维亚汉语学习者学习“里”时的难点。

(四)方位词“外”与空间介词“ārpus”的对比研究

1. “外”的认知语义研究

《现代汉语词典》将“外”解释为“外边,外因”。《现代汉语八百词》将“外”的本义阐释为:超出某个界限。在现代汉语中,当“外”做方位词时,大多数情况下都和“里”相对使用。但“里”所表达的空间多是封闭的、空间界限是明确的,而“外”所表达的是开放的空间、空间界限是模糊的,因此,二者的虚化意义不能实现完全对称。因为“外”的开放性,其表示的方位义相对简单,一般表示空间方位的体词性成分都能进入“X+外”的结构。在结构上,“外”的用法和前面提到的几个词一样,既可以单用,也可以和其他词搭配使用,下面将结合例句对“外”的用法进行具体分析。

“外”的第一个用法是用如名词。在这里可分为单用和“介词+外”两种用法:

- a. 单用,限于少数熟语。其中部分用法可以与“里”搭配使用:
出门在外 外柔内刚 没里没外 里出外进
- b. “介词+外”。这个用法和“介词+里”的使用规则相同,介词可用“往、朝、从、由、向”,这个用法带有一定的方向义:
(120) 再看看周围的观众,兴高采烈地往外走,一副心满意足的感觉。
(121) 老农会主任梁洛群指挥好多辆大车朝外拉。
(122) 有的说,骨头像被劈开一样,从外向里穿透你的肌肉和皮肤。

第二个用法是“名词+外”,可以将其归纳为“X+外”的格式,该用法可以表示以下两种不同的语义:

- a. 当X为“空间类”时,表示空间义。在这个用法中X是表示空间范围的词,表达不在某个空间范围内:
(123) 广府城四周为砖筑城墙和一条宽而深的护城河,城外是一望无际的芦苇茂密、碧水风荷的洼淀,景色秀丽宜人。
(124) 一天,道静在学校外的高台阶上又碰见了她。
(125) 车外,工人们也一齐举手挥别,此刻,车上下两情依依。
- b. 指范围,该用法是“外”的引申义,用隐喻手法表达不在某范围之内:
(126) 除了天气原因外,机场服务意识薄弱、管理混乱无章是重要原因。
(127) 老师们认为,家长应该鼓励孩子找到自己的学习伙伴和课外活动中的朋友。
(128) 尽管如此,仍有大量的计划外运输需求未能满足。

第三种用法是“数量词+外”表示数量意义。指距离不在某一个范围内:

(129) 布莱特·坎伯看不清窗外的那棵像树,它大约在三十米外。

(130) 弥留之际,他仍牵挂千里之外的试验。

第四种用法是“外+名词”。这种用法类似形容词:

外地 外县 外省 外国

2. “外”与“ārpus”的对比分析

拉脱维亚语中与汉语“外”对应的空间介词是“ārpus”,属于一对一的关系。从词类划分来看, *Latvian: An Essential Grammar*(2012)中将“ārpus”归属介词中的空间介词。从结构上来看,与“上”、“下”和“里”相同,“外”可单用,也可以与体词性成分搭配使用,形成结构“X+外”,这一结构既可以表达空间范畴,也可虚化引申成其他词义。拉脱维亚语中“ārpus”的使用结构呈现“ārpus +X”的形式,仅可用来表达空间范畴。“ārpus”和名词属格搭配使用。下面我们将结合不同的例句从语结构、语义等方面对“外”和“ārpus”进行对比分析。

“ārpus”与名词的属格搭配使用,构成“ārpus +X”的格式,该格式可以表示的语义限于空间义,如:

(131) Ārpus mājas ir liels koks.

房子外有一颗大树。

(132) Es gaidu viņu ārpus skolas.

我在学校外等她。

3. 小结

通过对以上的例句的分析,我们发现“外”与“ārpus”在结构、意义、用法上均有很多不同,我们将这两个词语最常用的结构“X+外”与“ārpus+X”进行对比分析,结果如下:

表2-4 “外”与“ārpus”的对比分析表

结构与意义		方位词/空间介词	外	ārpus
			X+外	ārpus+X
与参照物X的位置关系			X+外	ārpus+X
参照物X是否有格的变化			-	+
空间义	X为平面类		+	+
虚化义			+	-
数量义			+	-

综上所述,“ārpus”表达的语义与汉语中“X+外”所表达的空间义类似,但是其用法与“外”相比较为单一,没有“外”的虚化用法或表达数量义的用法。因此对外汉语教师在进行教学时,应注意强调“外”的虚化引申义。

(五)本章小结

通过以上的对比分析,我们发现汉语中“上、下、里、外”这四个方位词在使用时有许多相似之处:首先,在语义上,除了方位词基本空间义之外,其语义在使用过程中都发生了不同程度的虚化,出现了其他引申义,也可用来表达时间义,但“上”和“里”比“下”和“外”的语义更为复杂,且虚化程度更深;其次,在使用结构上,这四个词都可以单用,也可以构成“X+上/下/里/外”的结构,但各自都有其特殊的用法。对比汉语的“上、下、里、外”来看,拉脱维亚语中的空间介词“uz/pie/virs/pa/zem/pa/pret/ārpus”表达的语义相对简单一些,用法不如汉语方位词丰富,所形成的结构也比较单一,但每个介词需要搭配不同的格的名词使用,这一点与汉语有很大区别。对外汉语教师不仅需要帮助学习者对比区分两种语言中表示同一方位义的不同词语在语义、结构上的差别,更需要帮助学习者了解几个汉语单纯方位词语义对称、交叉使用的情况。通过分析两种语言中表示方位义的不同词语的语义及使用结构的异同,有助于对外汉语教师从语言对比的角度有针对性、有策略性地帮助拉脱维亚学习者更高效的掌握汉语单纯方位词的准确用法。

三、拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”习得状况调查分析

方位词的习得主要涉及两个方面,一方面是汉语方位词的语言理解(language understanding),另一方面是汉语方位词的语言产生(language production),也就是语言输出。在这一章,我们首先通过问卷调查以及面对面访谈的方式了解拉脱维亚学习者对于汉语方位词的语言理解情况。其次,为了解拉脱维亚学习者是否能够使用汉语方位词进行准确的表达,我们收集了学习者使用方位词的自然语料,运用偏误分析的方法,分析拉脱维亚学习者习得汉语方位词的过程和规律。

(一)拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”习得的问卷调查

1. 调查目的

了解拉脱维亚学习者在习得汉语方位词“上、下、里、外”的过程中遇到的困难以及存在的各种问题,对其产生的原因进行分析总结,得出有助于提高汉语方位词教学效率的方法,为拉脱维亚汉语方位词教学提供借鉴与帮助。

2. 调查对象

本次问卷调查的调查对象是来自拉脱维亚大学孔子学院以及下属教学点里加文化中学、里加34中学、里加文化学院、拉脱维亚交通与电信大学、拉脱维亚农业大学、里加工业大学、雷泽克内大学的学习者。调查对象为已学习过方位词“上、下、里、外”相关用法的拉脱维亚汉语学习者,汉语水平相当于HSK二级至五级。学习者的年龄分布在四个年龄段:12-20岁、21-30岁、31-40岁以及40岁以上的学习者。此次共发放了56份问卷调查,回收了56份,其中有效问卷为56份。

3. 调查结果

此次问卷调查选取了日常口语中最常用的句子来设置题目内容。考虑到“上、下、里、外”几个词的多义性和复杂性,所选取的例句不仅涉及了这几个方位词的基本义,还涉及其引申虚化义,以求深入分析学习者习得方位词“上、下、里、外”的过程。

前文已经对“上、下、里、外”的本义和虚化义进行了分类归纳,也对“上、下、里、外”与“uz/pie/virs/pa/zem/pa/pret/ārpus”的语义进行了对比分析。此次问卷调查的题目的设置和后文分析研究是在前文分类的标准上进行的,均衡不同的方位词的设置比例和每个方位词多义性的设置比例,同时考虑了汉语与拉脱维亚语在表达方位义上的异同,有针对性的设置问卷题目。

根据上文中对“上、下、里、外”方位词语义的分析,问卷调查中共设置了32个题目,其中包括16个选择题和16个填空题,具体的题目设置如表3-1所示:

表3-1 问卷调查题目设置表

方位词	空间义	引申义	合计	
上	4题	4题	8题	32题
下	5题	3题	8题	
里	4题	4题	8题	
外	4题	4题	8题	

如表3-1所示, 问卷调查的题目尽量选取典型、生动的例句, 均衡了四个方位词的题目数量, 同时兼顾了不同方位词的空间义及虚化引申义, 保证试题均匀的分布在两种不同类型的题目中, 力求得出更加合理、有效的调查结果。

表3-2 问卷调查结果统计表

题号	错误数量	错误率	有效问卷数量	考查方位词	题目类型
1(1)	15	26.79%	56	上	上的空间义: X为水平“表面类”
1(2)	9	16.07%	56	下	下的空间义: X为“平面类”
1(3)	22	39.29%	56	上	上的空间义: X为垂直“表面类”
1(4)	5	8.93%	56	里	里的空间义: X为“半开放的容器”
1(5)	36	64.29%	56	上	上的空间义: X为水平“表面类”
1(6)	6	10.71%	56	下	下的空间义: X为“三维类”, 表不封闭范围
1(7)	16	28.57%	56	里	里的空间义: X为“自然空间”
1(8)	8	14.29%	56	外	外的空间义: X为“空间类”, 表达不在某个空间范围内
1(9)	35	62.5%	56	上	上的引申义: X为交通工具类的名词或名词短语
1(10)	38	67.85%	56	里	里的时间义: 数量结构+“里”表时间范围
1(11)	31	55.36%	56	下	下的空间义: X为“三维类”, 表不封闭范围
1(12)	13	23.21%	56	外	外的引申义: 表示不在……范围内
1(13)	21	37.5%	56	里	里的隐现: 地理名词后不加方位词

题号	错误数量	错误率	有效问卷数量	考查方位词	题目类型
1(14)	45	80.36%	56	外	外的引申义: X为抽象名词,表示不在……范围内
1(15)	31	55.36%	56	下	下的时间义: 指后一半时间或未来的时间
1(16)	21	37.5%	56	外	外的引申义: X为抽象名词,表示不在……范围内
2(1)	8	14.29%	56	上	上的空间义: X为垂直“表面类”
2(2)	32	57.14%	56	下	下的空间义: X为“光线类”
2(3)	3	5.36%	56	里	里的空间义: X为“人类活动的社会空间类”
2(4)	33	58.93%	56	上	上的引申义: X为表媒介的名词或名词短语
2(5)	10	17.86%	56	外	外的空间义: X为“空间类”,表达不在某个空间范围内
2(6)	27	48.21%	56	下	下的次序义: 表示次序靠后
2(7)	20	35.71%	56	里	里的引申义: X为“媒体类”时,表示在某个具体或者抽象的信息范围内
2(8)	27	48.21%	56	下	下的空间义: X多为“三维类”,表不封闭范围
2(9)	34	60.71%	56	上	上的时间义: 表示在某个时间过程中
2(10)	13	23.21%	56	外	外的空间义: X为“空间类”,表达不在某个空间范围内
2(11)	33	58.93%	56	下	下的引申义: 表“处在……状态”
2(12)	12	21.43%	56	里	里的引申义: X为“人体部位类”

题号	错误数量	错误率	有效问卷数量	考查方位词	题目类型
2(13)	26	46.43%	56	上	上的时间义: 指前一半时间或刚过去的时间
2(14)	28	50%	56	外	外的引申义: 数量词+“外”表数量意义
2(15)	22	39.29%	56	里	里的时间义: 抽象时间名词+“里”表在……时间范围内
2(16)	13	23.21%	56	外	外的空间义: X为“空间类”,表达不在某个空间范围内

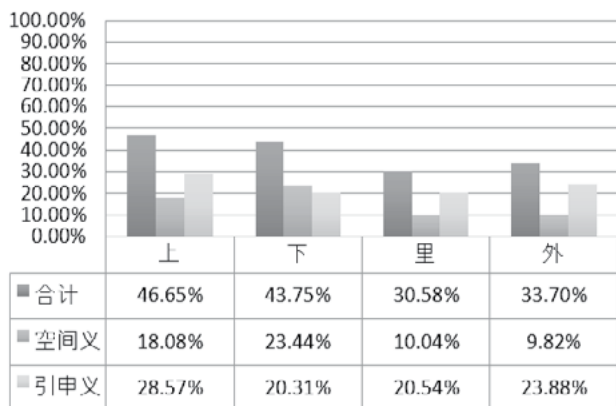


图3-1 问卷调查错误率统计柱状图

表3-2是问卷调查结果统计总表,包含了每一道题目的题目类型以及错误率情况,图3-1是本次问卷调查的错误率柱状图,比较清晰的显示出拉脱维亚学习者对这四个方位词的掌握情况。其中“上”的空间义题目错误率为18.08%,引申义题目错误率为28.57%,合计错误率为46.65%;“下”的空间义题目错误率为23.44%,引申义题目错误率为20.31%,合计错误率为43.75%;“里”的空间义题目错误率为10.04%,引申义题目错误率为20.54%;“里”的合计错误率为30.58%;“外”的空间义题目错误率为9.82%,引申义题目错误率为23.88%,合计错误率为33.70%。通过比较,我们发现拉脱维亚学习者对“上”和“下”的掌握情况不如对“里”和“外”的掌握情况好,这两个词的相关题目错误率相对较高。另外,结合表3-2和图3-1,我们将同一方位词的空间义和引申

义的错误率进行对比,可以发现拉脱维亚学习者对这四个方位词的空间义掌握情况总体比引申义掌握情况要好。由此可见,在接受了正规的课堂教学之后,拉脱维亚学习者能够较好的掌握方位词的空间义,但是对于方位词的引申义,由于表达语义比较抽象,教师在讲课时需格外注意帮助学习者理解和区分。下面我们将对拉脱维亚学习者在习得这四个汉语方位词的过程中产生的偏误做出具体分析。

(1)方位词“上”的偏误分析

关于方位词“上”的题目在问卷中共有8道题,其中4道题考察了“上”的空间义,另外4道题考察了“上”的引申义,如范围、过程、方面、时间等,同时也考察了“上”与“下”和“里”的辨析。

表3-3 方位词“上”的调查情况表

题号	结构	题目	答案分布					错误率
			A上	B下	C里	D外	E无	
1(1)	窗台上	窗台___摆着几盆花。	41	9	3	2	1	26.79%
1(3)	黑板上	李老师在黑板___写字。	34	3	8	3	8	39.29%
1(5)	天花板上	天花板___有一盏灯。	20	18	5	3	10	64.29%
1(9)	火车上	我在火车___看书。	21	0	33	0	2	62.5%
2(1)	墙上	墙___挂着一幅画。	48	0	4	0	4	14.29%
2(4)	书上	他打开书,在书___写字。	23	2	26	0	5	58.93%
2(9)	汉语课上	在今天的汉语课___,我们学习了 很多汉字。	22	2	23	3	6	60.71%
2(13)	上星期三	___星期三,我们进行了考 试。	30	14	7	3	2	46.43%

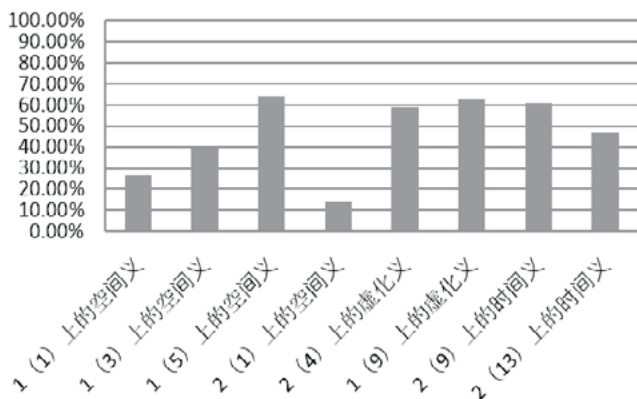


图3-2 拉脱维亚学习者习得“上”的错误率柱状图

表3-3 方位词“上”的调查情况表和图3-2拉脱维亚学习者习得“上”的偏误柱状图显示了问卷中关于方位词“上”的题目设置情况以及每道题的错误率。通过分析数据,我们发现问卷中关于“上”的题目整体错误率较高,这说明了拉脱维亚学习者对“上”的掌握情况还不够理想,下面我们将选取错误率比较高的题目做具体分析(从问卷调查中选取的例句的编号为该题目在问卷中的具体题号):

1(5) 天花板___有一盏灯。

这一题是“上”的空间义题目中错误率最高的一道题,达到了64.29%。正确例句应该是“天花板上有一盏灯”。大部分错误选项都集中在“下”这个选项,可见,在这里学习者将“上”和“下”的用法混淆了。学习者误选“下”的原因主要是对这个例句中的参照物与目的物的关系理解不准确,学习者们将天花板作为参照物X,认为灯是在天花板这个空间之下,因此选择了“下”,但实际上正确的理解方法应该是以人作为参照物,灯在人上方的空间里。这是“上”的空间义中比较特殊的一个例子。

1(9) 我在火车___看书。

2(4) 他打开书,在书___写字。

以上两例的错误率也较高,分别是62.5%和58.93%,正确的例句应该是“我在火车上看书”和“他打开书,在书上写字”。这两个题目考察的都是“上”的引申义,“X+上”中的参照物X是表示交通工具和媒介的名词,在这里表示的语义是“在……范围内”,大部分学习者在这里错选了“里”这个方位词,原因是没有正确理解“上”的这个表示范围的语义,而误以为是在某个空间的内部。

2(9) 在今天的汉语课___,我们学习了很多汉字。

这一题考察的是“上”的时间义,错误率达到60.71%。正确的例句是“在今天的汉语课上,我们学习了很多汉字”。“X+上”中X是汉语课,表示的是在汉语课这个时间过程中,而不是一个空间,许多学习者不能正确掌握这个用法,而错选了“里”。

2(13) ___星期三,我们进行了考试。

上述题目考察的是“上”的次序义,该题目错误率也较高,达到了46.43%，“上”在表示次序义时与“下”相对应,前者表示次序中处在前面的,后者则表示次序中处在后面的。根据调查数据显示,拉脱维亚学习者对汉语方位词表示次序义这一用法掌握的不是很好,因为很多学习者会误将“上”与“下”在次序中的应用颠倒过来,这正是对这两个方位词的次序义掌握不牢固造成的。

(2) 方位词“下”的偏误分析

关于方位词“下”的题目在问卷调查中共有8道题,其中5道题考察了“下”的空间义,另外3道题考察了“下”的引申义,在引申义的题目中,重点考察了“下”与“上”和“里”的用法的辨析。

表3-4 方位词“下”的调查情况表

题号	结构	题目	答案分布					错误率
			A上	B下	C里	D外	E无	
1(2)	桌子下	桌子___有一个球。	6	47	0	3	0	16.07%
1(6)	桥下	船从桥___驶过。	2	50	0	2	2	10.71%
1(11)	树下	他们在树___读书。	15	25	5	6	5	55.36%
1(15)	下个月	___个月,我们要去中国学习了。	17	25	7	4	3	55.36%
2(2)	太阳下	女孩儿站在太阳___。	13	24	9	5	5	57.14%
2(6)	下一个	请把试卷给___一个同学。	11	29	3	8	5	48.21%
2(8)	山下	山___有很多房子。	12	29	9	3	3	48.21%
2(11)	在……帮助下	在老师的帮助___,他的汉语进步了。	12	23	8	4	9	58.93%

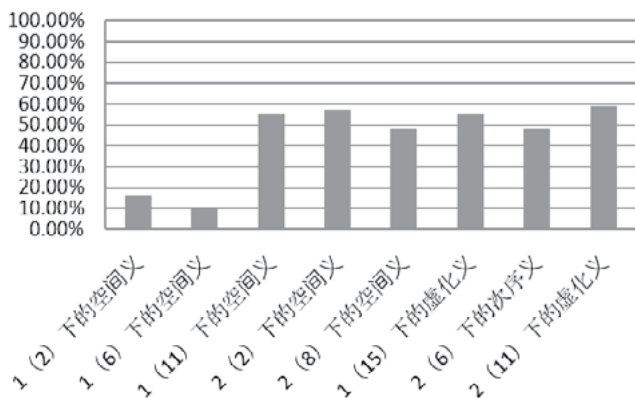


图3-3 拉脱维亚学习者习得“下”的错误率柱状图

表3-4 方位词“下”的调查情况表和图3-3拉脱维亚学习者习得“下”的偏误柱状图显示了问卷调查中关于方位词“下”的题目设置情况以及每道题的错误率,反映出学习者对“下”的掌握情况。根据数据显示,“下”的部分空间义和引申义的题目错误率较高。下面,我们将选取其中错误率较高的题目进行具体的分析:

1(11)他们在树___读书。

2(8)山___有很多房子。

以上两道题目考察的都是“下”的空间义,错误率相对较高,分别是55.36%和48.21%。在这里,X参照物是一个三维类物体,表示的范围是一个不封闭的空间,“树下”和“山下”可以表示“靠近树的下部的空间范围”和“靠近山的下部的空间范围”。许

多学习者因为不能准确的掌握目的物与参照物的空间关系而将答案错选为其他方位词,这是由于两国学习者的空间思维差异造成的,教师在讲课时应该注意帮助学习者建立汉语的空间思维。

2(2)女孩儿站在太阳___。

上面这道题的错误率较高,达到了57.14%,在这道题目中,参照物X比较特殊,是“光线类”,正确的例句应该是“女孩儿站在太阳下”,类似该例句的用法还有“月光下”、“路灯下”等,学习者对这种比较特殊的参照物的用法掌握情况不是很乐观,很多学习者错选了“上”和“里”,按照学习者错误的理解,他们认为例句中的目的物是被包围在光线之中,这是没有正确掌握光线类参照物和目的物的空间关系。在学习有关“下”的方位词时,教师可以多举几个类似的例子帮助学生理解这一用法。

1(15)___个月,我们要去中国学习了。

2(11)在老师的帮助___,他的汉语进步了。

以上两个例句的错误率分别是55.36%和58.93%,分别考察“下”的次序义和引申义。正确的例句应该为“下个月,我们要去中国学习了”和“在老师的帮助下,他的汉语进步了”。1(15)学习者错误的选项集中在“上”,这里主要是没有准确理解题意中要表达的“未来的时间中要发生的事情”的语义。2(11)考察的是“下”的虚化引申义,“在老师的帮助下”对于学习者来说,理解起来有一定难度,错误率较高的原因可能是大部分学习者还不能很好理解“里”的虚化意义。

(3)方位词“里”的偏误分析

关于方位词“里”的题目在问卷调查中共有8道题,其中4道题考察了“上”的基本的空间义,另外4道题考察了“里”的引申义,还涉及到“里”的隐现用法。

表3-5 方位词“里”的调查情况表

题号	结构	题目	答案分布					错误率
			A上	B下	C里	D外	E无	
1(4)	杯子里	杯子___有水。	2	0	51	1	2	8.93%
1(7)	水里	鱼在水___游泳。	2	4	40	5	5	28.57%
1(10)	一年里	在这一年___,约翰从来没有请过假。	3	3	18	2	30	67.85%
1(13)	里加+无方位词	我在里加___生活。	0	0	35	0	21	37.5%
2(3)	教室里	学习者在教室___学习。	0	3	53	0	0	5.36%
2(7)	手机里	他的手机___有很多音乐。	15	2	36	2	1	35.71%
2(12)	心里	妈妈的心___一直想着他。	6	1	44	3	2	21.43%
2(15)	春天里	春天___,很多花都开了。	11	6	34	3	2	39.29%

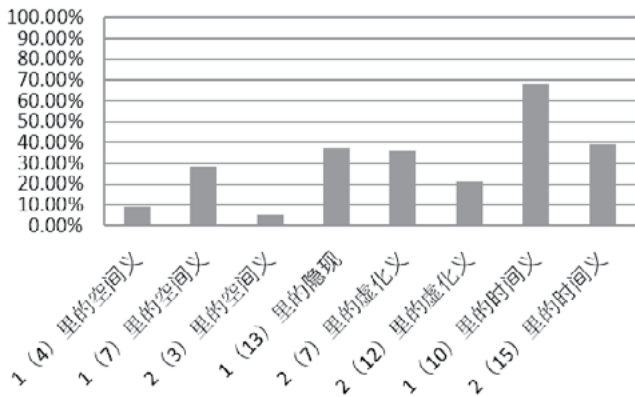


图3-4 拉脱维亚学习者习得“里”的错误率柱状图

我们可以从表3-5方位词“里”的调查情况表和图3-4拉脱维亚学习者习得“里”的偏误柱状图中看出学习者对“里”的大致掌握情况。根据数据显示,拉脱维亚学习者为“里”和“上”的混淆较严重,错误率较高的题目和学习者的选择很大一部分都是将“里”错选为“上”。另外,方位词“里”的隐现和“里”的时间义掌握情况也不容乐观。下面,我们将选取其中错误率较高的题目进行具体的分析:

1(7)鱼在水___游泳。

这道题是“里”的空间义里错误率最高的一道题目,错误率为28.57%,学习者对“水里”对这个用法掌握的不够好,很多学习者选择了“水上”,还有一部分则选择了“水下”,在这里参照物X是“自然空间类”,表示的是一个不封闭的空间,目的物“鱼”在“水”这个空间内部自由的活动。学习者按照自己的认知,认为“鱼”是在水的上部或者下部,从而产生了偏误。

1(10)在这一年___,约翰从来没有请过假。

这道题目是关于“里”的考察题目中错误率最高的一题,达到了67.85%,主要考察的是“里”的表示一个时间段的用法,学习者大多选择了“E无”选项,原因是他们认为“*在这一年”可以表达相应的语义,因此不需要再加任何方位词,在拉脱维亚学习者的访谈中我们也发现,他们在口语中也经常犯类似的错误,这是由于不熟悉方位词基本义以外的用法而选择逃避的学习策略。因此,教师在教学过程中绝不能忽视方位词引申义的相关教学。

1(13)我在里加___生活。

这道题目考察的是方位词“里”的隐现,也是错误率非常高的一道题目,达到了37.5%。正确的例句为“我在里加生活”。在汉语中,地理名词后不能再加任何方位词。

很多学习者由于目的语的过度泛化,误认为在一个空间范围的内部就应该用方位词“里”,出现这样的偏误是学习者自身认知的局限和教师没有在课堂教学中强调该用法等综合原因造成的。

2(7)他的手机___有很多音乐。

题目2(7)的错误率为35.71%,是“里”的引申义考察题目中错误率较高的一道题目,学习者多将“手机里”错选为“手机上”,学习者错误的将手机当做一个平面,而选择了用“上”,这是学习者对比较抽象的空间内部范围的语义掌握的不够好而造成的。

(4)方位词“外”的偏误分析

关于方位词“外”的题目在问卷调查中共有8道题,其中4道题考察了“外”的基本的空间义,另外4道题考察了“外”的引申义。

表3-6 方位词“外”的调查情况表

题号	结构	题目	答案分布					错误率
			A上	B下	C里	D外	E无	
1(8)	门外	门___有一只狗。	0	1	4	48	3	14.29%
1(12)	国外	安娜去了国___读书。	0	1	4	43	8	23.21%
1(14)	除……原因外	除这个原因___,大家必须参加这次活动。	0	5	7	11	33	80.36%
1(16)	课外	我最喜欢的课___活动是踢足球。	3	2	1	35	15	37.5%
2(5)	窗外	她在看向窗___。	3	0	5	46	2	17.86%
2(10)	车外	警察站在我的车___。	2	4	3	43	4	23.21%
2(14)	500米外	车站在校的500米___。	8	5	4	28	11	50%
2(16)	教学楼外	教学楼___有一片草地。	6	1	4	43	2	23.21%

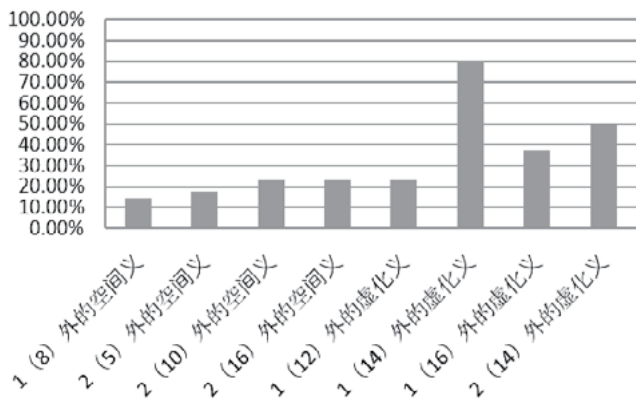


图3-5 拉脱维亚学习者习得“外”的错误率柱状图

表3-6 方位词“外”的调查情况表和图3-5拉脱维亚学习者习得“外”的偏误柱状图显示了问卷调查中关于方位词“外”的题目设置情况以及每道题目的错误率,我们从中可以看出学习者对“外”的大致掌握情况。根据数据显示,学习者对“外”的空间义整体掌握情况相对较好,这一部分学习者错误率较高的题目集中在考察“外”的引申义和表示数量意义的题目中。下面,我们将选取其中错误率较高的题目进行具体的分析。

1(14)除这个原因___,大家必须参加这次活动。

上面这道题目是关于“外”的题目中错误率最高的一道题目,达到了80.36%,属于对于学习者比较难以理解的“外”的引申义,正确的例句应为“除这个原因外,大家必须参加这次活动”,很多学习者选了“E无”选项,他们错误的认为,“*除这个原因”已经能够表达正确语义,不需要方位词。这是学习者们对“除……原因外”这个用法不够熟悉造成的。

1(16)我最喜欢的课___活动是踢足球。

这道题目也是“外”的引申义中错误率较高的一道题目,达到了37.5%,学习者对于“课外”这个用法掌握的不是很好,原因可能是他们没有很好的理解用“外”来表示“在……范围外”的语义,教师可以帮助学习者将比较抽象的名词想象为较为具体的空间,有利于学习者理解方位词的引申义。

2(14) 车站在学校的500米___。

这道题考察的是“数量短语+外”表示数量意义,是“外”的引申义,正确例句为“车站在学校的500米外”,这道题的正确率同样不高,仅为50%。学习者对于“外”表示数量意义的用法明显不够熟悉,因此与其他方位词的用法混淆,然而这种用法是汉语中非常常见的一种用法,值得教师教学时的更多关注。

(二)拉脱维亚学习者对汉语方位词的理解

由于汉语和拉脱维亚语两种语言之间存在较大的差异,为了解拉脱维亚学习者对汉语方位词的理解情况,以及汉语方位词与拉脱维亚语空间介词的异同,笔者对部分已学习过汉语方位词的学习者做了一个关于汉语方位词“上、下、里、外”习得的访谈,试图了解和分析他们在学习方位词时的难点和易错点,我们将学习者的回答情况进行归纳和总结,大致可以分为以下几个部分:

1. 拉脱维亚学习者对汉语方位词的认识

在访谈前,笔者就汉语中的方位词的语义和常用用法向学习者再次做出了解释,学习者表示在拉脱维亚语中也有表达方位的词,只是和汉语中的方位词用法有很

多不同。我们将拉脱维亚学习者在访谈中阐述的对于汉语方位词的认识概括为以下几点:

首先,他们认为汉语方位词的逻辑性比较强。汉语方位词的使用方法比较固定,在使用时具有一定的规律性可循,如果能够记住方位词与名词之间的固定搭配使用的词序,那么熟练使用后还是可以避免一些不必要的错误;

其次,汉语中的名词没有格的变化,也没有性和数的区别,方位词的使用不需因为名词所属格的不同而发生改变。这一点与拉脱维亚语不同。拉脱维亚语中不同的格的名词需要搭配不同的空间介词使用,就这一点来讲,拉脱维亚学习者在使用汉语方位词时需要记住的词的数量对比拉脱维亚语相对较少,这一定程度减轻了拉脱维亚学习者记忆的负担。

再者,拉脱维亚语中的空间介词与汉语中的方位词从总体上来看是“多对一”的情况。根据母语迁移理论,当学习者的目的语与所学语言的结构具有相似性时,在学习时会产生母语迁移。在这种“多对一”的情况下,学习者的母语会对他们的学习产生正迁移,这一点对他们学习汉语方位词是有积极影响的。

另外,拉脱维亚学习者自身对于语言的接受性一定程度上有利于学习者接受方位词使用方面的异同。拉脱维亚的通用语言是拉脱维亚语和俄语,但几乎所有学习者都会说英语,大部分学校均设有德语、法语等选修课,除此之外,还有学习者在课外学习日语、韩语等其他语言,整个国家对于语言的学习非常重视。拉脱维亚学习者整体具备比较丰富的语言知识和学习语言的经验,对于不同的语系的语言也具有较强的接受性,这对于他们接受新的语言有较大的帮助。

最后,拉脱维亚学习者学习汉语热情的高涨也有助于拉脱维亚汉语学习者克服语言差异,掌握与自己的语言差异较大的汉语。据了解,自拉脱维亚大学孔子学院2011年成立至今,教学规模不断壮大,目前已下设19个教学点,累计汉语学习者达几千人次,其中许多教学点的汉语课成绩已经纳入学分当中,越来越多的人加入了学习汉语的队伍。面对汉语语法与拉脱维亚语语法相差较大的情况,学习者们表示自己有信心接受这种挑战。

2. 拉脱维亚学习者汉语方位词习得的重难点

根据访谈,大部分的学习者都表示,他们在学习汉语方位词时遇到以下几个难点,从另外一个角度来讲,这正是帮助拉脱维亚学习者掌握汉语方位词时的重点:

第一,是汉语方位词使用的语序。学习者们表示自己在刚接触汉语方位词时,会受到母语语序的影响,由于拉脱维亚汉语课堂教学几乎都使用英语作为媒介语解释语法,有时学习者还会受到英语的影响,在表达及书写汉语时会存在语序上的偏误。比如在“上”的授课过程中,学习者在初期的课堂练习时曾出现过“苹果上桌子”这

样的偏误,在他们的课后作业中也出现过“老师在里的教室”这样的句子,这明显是受到了拉语和英语中将表示方位的词放在体词性成分前的影响。

第二,汉语方位词虚化义的复杂性,学习者们认为是比较难以掌握的。汉语方位词除了本义之外,还具有比较丰富的虚化义,除了可以表达空间,还可以表达范围、过程、方面、领域等语义,这对于拉脱维亚汉语学习者来说,是全面掌握汉语方位词用法的难点,他们表示自己在不同的语境下通常不能选择适当的方位词。

第三,汉语方位词的隐喻用法,对他们来说也是较难掌握的部分。由于方位词空间义的基础性,表达时间的词几乎都是从空间义引申而来。汉语方位词可以用来表达时间义,而拉脱维亚语的空间介词却很少有这种用法,因此这也成为拉脱维亚学习者学习汉语方位词的难点,在进行“里”的教学时,有部分学习者在刚开始接触“春天里”、“一年里”等表示时间段的用法时,容易由于不理解该用法而出现选择方位词的错误。

(三)拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”习得的偏误分析

为了解拉脱维亚学习者汉语方位词的语言输出情况,即学习者是否能够使用汉语方位词来进行准确的口语及书写表达,我们从课堂语录、课后作业和试卷等书写材料中收集了学习者使用方位词进行表达的自然语料,试图运用偏误分析的方法分析了解拉脱维亚学习者习得汉语方位词的情况。

1. 偏误类型

偏误分析(Error Analysis),是对学习者在第二语言学习的过程中所产生的偏误进行系统的分析,研究其来源,揭示学习者的中介语体系,从而了解第二语言学习的过程和规律。因此,进行偏误分析不仅有利于教师了解学习者在学习时采取的学习策略及存在的问题,帮助学习者克服学习困难、改正偏误,同时也有利于学习者检验自己的错误,从而不断内化目的语语法规则。经过对语料的分析和总结之后,我们将拉脱维亚学习者汉语方位词的偏误大致划分为误代、误加、遗漏和错序这四种类型,下面我们将对这四种类型的偏误进行具体分析。

(1)方位词的误代

误代是指两个或几个形式中选取了不适用于特定语言环境的一个。单纯方位词的误代偏误主要是不同意义方位词之间的相互替代。“上、下、里、外”这四个词的误代最常见的是“上”和“下”与“上”和“里”的混淆。

(1)*地下有一只小猫。

(2)*鸟天下飞。

(3)*我在书里写字。

(4)*鱼在水上游泳。

前文我们提到,在表示空间方位关系时,“上”与“下”存在交叉使用的状况,如“地上”和“地下”可以表达相同的语义,但在特殊的语境下,“上”和“下”是不可以互换的,因此需结合具体语境加以判断。比如例(1)和例(2),学习者把“上”误代为“下”,例(1)应改为“地上有一只猫”,这里学习者将自己的观察点作为参照物,而不是将地面作为参照物,这是学习者在刚开始接触汉语方位词时很容易出现的一种偏误。例(2)应该改为“鸟在天上飞”,学习者同样因为寻找了错误的参照物而出现偏误。上述两例偏误的原因是学习者对“上”和“下”交叉使用的情况理解的不够透彻,对“上”和“下”的方位义掌握不到位。例(3)和例(4)属于“上”和“里”的误代,例(3)应改为“我在书上写字”,这里是“上”的空间义,表示在书的表面上写字。例(4)则应该改为“鱼在水里游泳”,这里是“里”的空间义,表达鱼在水这一自然空间的内部,学习者不能把握好“上”与“里”的空间义而出现了方位词误代的情况。

(2)方位词的误加

方位词的误加也称方位词的冗余,有时学习者会在已经使用了一个方位词的情况下再使用另外的方位词,或者在不该使用方位词的情况下使用方位词。这种情况也是学习者在学习方位词时很容易出现的一种偏误,由于学习者们对不同的方位词的语义掌握的不牢固而导致了方位词的滥用。

(5)*我想去中国里学汉语。

(6)*我是晚上八点到家里。

(7)*暑假我爬了欧洲最高的山上。

(8)*因为这个原因下,我生病了。

例(5)属于对方位词的隐现用法掌握的还不够好,包括“中国、拉脱维亚、山东、里加”在内的地理名词后面不能加方位词“里”或“外”,这是由于学习者泛化了汉语的空间认知范围而导致的偏误,应改为“我想去中国学汉语”。例(6)的情况是学习者没有准确把握“家里”的用法,“家里”在表示空间义时,指的是“家”这个人类活动空间的内部。所以例(6)应改为“我晚上八点到家”。例(7)是“上”的误加,应改为“暑假我爬了欧洲最高的山”,此处并不是表达方位义,因此不用加“上”。例(8)属于“下”的误加,应该改为“因为这个原因,我生病了”。

(3) 方位词的遗漏

由于汉语方位词与拉脱维亚语空间介词的用法存在很多差异,因此在使用汉语方位词时,学习者由于对方位词的用法掌握的不够牢固,很容易忘记使用方位词,或者因为不清楚具体应该应用哪一个方位词而选择逃避策略。从而导致对空间的表达不清晰,语言表达不够流畅,这种偏误属于方位词的遗漏。

- (9)*一个花放在窗台。
- (10)*空调放在我的教室。
- (11)*在学校有很多商店。
- (12)*安娜住在五百公里的郊区。
- (13)*除这个原因,我想不到别原因。

上述四例分别是“上”、“里”、“外”的遗漏。例(9)属于“上”的遗漏,应改为“一盆花放在窗台上”。例(10)和例(11)属于“里”的遗漏,应分别改为“空调在我的教室里”,“学校有很多商店”。例(12)和例(13)属于“外”的遗漏,分别应改为“安娜住在五百公里外的郊区”和“除这个原因外,我想不到别的原因”。出现以上遗漏大多是由于学习者对方位词的使用还不够熟练,在表达时经常会忘了使用方位词。

(4) 方位词的错序

方位词的错序主要表现为将方位词与参照物的顺序颠倒,或者将构成的方位短句的位置与其他语法成分颠倒。前一种情况多出现在汉语学习者学习方位词的初期,后一种情况可出现在学习的任何一阶段。

- (14)*下的山上有一个房子。
- (15)*她想妈妈心里。

例(14)是学习者在课堂上的造句练习,学习者想表达“山下”这个空间范围,但却将“山上”和“山下”误代,并按照拉脱维亚语中空间介词在使用时的语序把“下”用在“上”之前,应改为“山下有一间房子”。例(15)的问题是将“心里”这个方位短语用在不恰当的位置上,证明学习者在学习了一段时间汉语之后,初步掌握了方位词的搭配用法,但是对于整个句子的正确语序还是不够清楚,这个句子应修改为“她在心里想妈妈”。

2. 偏误成因

(1) 母语的负迁移

对比语言学家Lado在*Linguistics Across Cultures*(1957)中曾指出:“在第二语言习得过程中,学习者的母语会对目的语的习得产生两个方面的影响,主要分为母语的

迁移与母语的负迁移,其中母语的负迁移又可以称之为母语干扰。”^[1]我们发现拉脱维亚学习者在使用汉语方位词时很容易受到拉脱维亚语语言规则的影响,即在学习过程中产生了母语负迁移。尤其是在拉脱维亚学习者学习汉语的初级阶段,由于对方位词结构掌握的不够熟练,因此在表达时经常会把拉脱维亚中空间介词的语言规则运用到汉语方位词的表达中。汉语的语序是表示语法意义的重要方式,方位词使用的语序是固定的,多用在名词之后构成方位短语。拉脱维亚的语序比较灵活,空间介词在使用时常放在体词性成分之前。母语负迁移导致的偏误常出现在拉脱维亚学习者学习汉语的初级阶段。刘珣(2009)在《对外汉语教育学引论》中曾提到“调查研究表明,第一语言干扰所造成的错误只占学习者全部错误的33%,而且主要集中在学习者因缺乏目的语的有关知识而较多地依赖母语的初级阶段。到中、高级阶段,第一语言迁移所引起的错误的比例还要小。”^[2]比如拉脱维亚学习者在刚学习了“上”、“下”之后,容易在造句时按照母语的习先说出方位词,再说出名词,从而出现“*上桌子”、“*下椅子”等错误的运用,这明显是受到拉语中“uz galda(桌子上)”、“zem krēsla(椅子下)”的影响。虽然母语负迁移多发生在拉脱维亚学习者学习汉语的初级阶段,但在中高级汉语学习者的日常会话中,我们发现他们也不不同程度的受到母语的干扰,因为在口语中,他们更多的把注意力放在表达语义上,有时不能兼顾形式,因此导致方位词或方位词短语的遗漏、错序等问题。比如学习者在口语中有时会出现“*我想着你心里”、“*狗睡觉桌子下”这样的偏误。这样的情况如果不能得到及时的纠正,就容易让学习者形成错误的语言习惯,因此母语负迁移产生的偏误值得引起对外汉语教师的注意。

(2) 目的语的过度泛化

泛化,是第二语言习得过程中的另一种偏误,是学习者把他所学的有限的、不充分的目的语规则,用推理的方法不适当地套用在目的语新语言现象上,也称为过度概括或过度泛化,这种偏误一般出现在学习的中级或高级阶段。拉脱维亚学习者在学习了“桌子上/桌子下”、“山上/上下”之后,就会运用逻辑思维进行类推,如:

(16)*灯吊在在天花板下。

(17)*我妈妈在车下等我。

以上例句是由于学习者在掌握了“上”和“下”的基本义之后,将“天花板”和“车”作为参照物,按照自己已有的语言习惯和思维方式,把所学的方位词用法套用在新的句子中,从而出现了不符合汉语语言规范的说法。例如:

(18)*我的爷爷家不在里加里。

[1] Lado. R. *Linguistics Across Cultures* [M]. Michigan: University of Michigan Press, 1957:10

[2] 刘珣.《对外汉语教育学引论》[M].北京语言大学出版社,2009:190

(19)*在拉脱维亚外,别的国买不到这种饼干。

学习者学习了“教室里/教室外”、“学校里/学校外”之后,认为要表达在一个空间的内部封闭范围或外部开放范围时,应该用“X+里”的结构,从而将“里”、“外”的这种语言规则泛化至其他表达范围的句子中。但是在汉语中,表示国家或城市等地理名词后不能使用方位词。对外汉语教师在课堂上应注意帮助学习者强化方位词的特殊语法规则,让学习者养成良好的语言习惯。

(3) 教学的误导

在第二语言习得的过程中,课堂是实施教学的主要场所,课堂教学是教学活动四大环节的中心环节。作为学习者学习的引导者,教师本身的素质、教学能力、教学方式、教学语言等也是影响学习者学习的重要因素。在方位词的教学中,由于教师在实施教学时的错误引导而导致的偏误也不在少数。出现的原因可以归纳为以下几点:

第一,由于目前大部分对外汉语教师都无法运用拉脱维亚语进行教学,教师在进行汉语方位词教学时只能将英语作为媒介语讲解语法,导致学习者误将英语的语言规则套用在汉语方位词上使用。英语在表达方位时,同拉脱维亚语一样,是将方位词放在名词之前使用,比如“on the desk(在桌子上)”和“in the room(在房间里)”,学习者在学习方位词的初级阶段很容易因此产生偏误。

第二,教师在教授汉语方位词时以偏概全,不能做到全面的涉及与区分。例如在讲到用方位词“上”和“下”表达时间时,教师只局限于课本上出现的例句,学习者在掌握了“上/下个月”、“上/下个星期”之后,就认为所有时间词都可以套用此用法,因此,学习者在运用方位词表达时间概念时,经常会出现“*上/下个年”这样的偏误。教师在进行方位词教学时过于依赖课本、举例单一、死板教条都可能导致类似偏误的产生。

第三,教师自身知识储备、教学素质的欠缺以及在课堂教学中采取不恰当的教学手段也极大影响了学习者方位习得的准确性。教师课堂造句、举例的不正确而导致学习者的错误模仿;教师只进行知识灌输而不注重语言的操练;教师过度纠错而导致学习者采取回避的学习策略等都可能使学习者不能较好地掌握方位词的正确用法。这就对汉语教师提升自身的教学素养提出了更高的要求,无论是在不断增加自己的知识储备上,还是在采取恰当的教学方法、纠错方式上,教师都应该做到更加严格地要求自己,帮助学习者掌握更加纯正、地道的汉语。

(四) 本章小结

本章主要对拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”的习得状况进行了调查分析,调查分为三个部分:第一部分是问卷调查,涉及了“上、下、里、外”基本空间义及引申义用法的题目,通过分析学习者的完成情况和错误率,我们能够大致分析出拉

拉脱维亚学习者对这几个方位词的掌握情况和易混淆点;第二部分是拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”习得的访谈,我们试图通过访谈,了解和分析拉脱维亚学习者对于汉语方位词的理解以及在学习时的难点和易错点;第三部分主要通过分析拉脱维亚学习者习得汉语方位词“上、下、里、外”的偏误类型以及偏误成因,试图总结出学习者产生易产生偏误的语言点,为提出相应的教学建议做准备。

四、拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”习得的教学建议

教材、教师、学习者是课堂教学活动的三种基本要求,也是教学质量生成的三种基本要素。它们从不同角度,不同层面对教学活动和教学质量产生决定性、根本性、实质性的影响。根据《新汉语水平考试大纲》中方位词掌握的要求,“上、下、里、外”属于HSK一级至HSK三级水平学习者应掌握的生词,由此可知,方位词属于汉语学习者在学习初期就应该掌握的词语。通过对比拉脱维亚常用汉语教材中关于方位词教学的编排设计,总结拉脱维亚学习者在学习方位词时产生的偏误,并结合自身的实际教学经验,笔者对拉脱维亚汉语方位词教学提出以下几点拙见:

(一)教材编写建议

教材既是学习者学习的依据,也是对外汉语教师的教学参考。好的教材既可以辅助教师的课堂教学、提高教学质量,也可以帮助学习者保持学习热情、更好理解知识点。目前,拉脱维亚汉语课堂使用的教材依据学习者年龄情况和课堂类型而有所不同。据统计,针对青少年的汉语课堂使用的教材主要是《跟我学汉语》(学生用书)(英语版)、《快乐汉语》(英语版)等,针对成年人的汉语课堂使用的教材主要是《HSK标准教程》、《体验汉语》等。本文选取了《HSK标准教程》及《跟我学汉语》(学生用书)(英语版)这两套拉脱维亚最常用的汉语教材进行分析,对教材编写方面提出以下几点建议。

1. 课文例句的生动性与实用性

对于方位词的基本义和空间义,在教材编写时如果能够运用形象思维帮助学习者理解词义,将会大大提高学习者习得方位词的效率。这一点在目前已有的汉语教材中已经有体现,比如《跟我学汉语》(学生用书)(英语版)中对方位词的教学就是结合图片进行,课后练习也一定程度的搭配图片,这样做可以引导学习者建立汉语空间

概念,使学习者更加容易理解记忆。但需注意的是,在选取课文例句时,要注意选择典型、实用的例句,如果举例不当,有可能会造成对学习者的困扰。例如《HSK标准教程1》第10课在讲解“里”这个方位词时,出现的例句是“杯子在桌子里”,但是课本上没有给出相应的图片来展示这一空间关系。在进行实际教学时,学习者们不能很好地理解这个例子中的空间关系,主要原因是“桌子”通常是作为一个平面的参照物出现在例句中,但这里的“桌子”指的是带有抽屉的桌子,因此才可以当做一个具有内部空间的参照物,“杯子在桌子里”的意思就是杯子放在桌子的抽屉里,但是由于这样的桌子不是日常生活中常见的、典型的桌子,不能很好地帮助学习者构建一个合理的空间概念,由此可能会对进一步的学习造成误导。可见,在编排方位词教学的教材时,应选取典型、实用的例句并辅以生动的图片来帮助学习者更好地理解空间关系。

2. 方位词出现顺序更具逻辑性

其次,应合理编排不同方位词在课本中出现的顺序以及同一方位词及其相关的方位短语的出现顺序。在单纯方位词中,“上”和“里”是最常用、同时也是语义最丰富的,据笔者观察,大部分教材都是在同一课文中先出现“上”和“里”,再引申“下”,但是却很少同时引申“外”。比如《HSK标准教程1》中第10课就已经出现了“上”、“下”和“里”,而在《HSK标准教程2》的第6课中才出现了“外”,但实际情况是,将这四个单纯方位词同时进行讲解更容易让学习者了解其分别的对应关系,以便于学习者构建合理的空间概念。另外,在同一方位词及其相关的方位短语的出现顺序方面,应按照从易到难的顺序,先出现单纯方位词、再出现方位短语。比如方位词“上”,可以先出现“上”,在引申到“上边/上面”,再进一步引申到“在……上边/上面”等,最后再组成介宾短语或者构成存在句。然而笔者发现大部分的教材并不是按照这样的顺序进行编排的,比如《跟我学汉语》(学生用书)第一册(英语版)在第23课已经出现了“外面”、在第32课也出现了“上面”和“下面”,但是在第36课才出现单纯方位词“上”和“里”的用法,这样的编排顺序可能会让学习者在学习时有所困扰,笔者认为,更有逻辑性的编排顺序有助于学习者更有效的掌握方位词的用法。

3. 注意编排系统性与重点突出

还有一点值得注意的是,在进行方位词基本义的教材编排时,应按照教学大纲的要求和标准,注意系统性与重点突出性。笔者认为,方位词的用法应该作为一个重点语法,系统地编排进一篇课文内,但目前的汉语教材大多将方位词的用法零散地编进不同的课文中,这样虽能兼顾不同语法的融合,但是可能造成教学重点不明确,导致学习者忽略对方位词的重视,这也是学习者在学习了方位词之后仍时常忽略使用方

位词的原因之一,学习者多把学习重点放在同一课文中的其他名词、动词的书写和记忆上,而不重视方位词的记忆和练习,因此,给予方位词教学更多的重视有助于减少方位词偏误的产生。

4. 更加注重方位词引申义教学

方位词除了表达空间义之外,还可以表达丰富的引申义,如上文提到的“X+单纯方位词”的用法,可以表达“在……过程中”、“在……范围里”、“在……方面”、“在……状态下”等意义,还可以表达时间义。调查结果显示,方位词丰富的引申义正是拉脱维亚学习者学习的难点。通过收集语料,我们发现处于中高级阶段的学习者在表达事情发展的情况、状态、观点等话题时,经常采取回避策略,无论是在口语还是书写中,出现的偏误都比较多,问卷调查中关于方位词引申义的练习也是错误率最高的题目,这正是方位词的引申义在教材编写与课堂教学中未引起足够重视的表现。方位词引申义的教学主要集中在学习者学习汉语的中高级阶段。这就要求学习者需要在比较扎实的掌握方位词的空间义的基础上来理解其引申义。笔者认为,应该在教材中有意识地体现方位词不同类型的引申义,将其融入到课文、话题当中,并搭配相应的练习,此外,还应该适当的和初期的方位词的空间义做一个衔接,帮助学习者的思维过渡。比如在讲解“上”“下”的时间义时,可以从其基本义进行导入,再进一步解释方位词的引申虚化义,起到一个过渡的作用。

目前的对外汉语教材大部分都是将英语作为媒介语进行翻译的,许多国家还没有自己的语言对应的汉语教材,拉脱维亚也不例外。据统计,除个别俄族学校使用俄语对应的汉语教材外,拉脱维亚大部分汉语教学点使用的都是英语对应的教材。但是许多英语翻译在表达汉语方位的引申义时不能够做到意义和用法的准确对应,比如在翻译“上个月”、“上个星期”和“下个月”、“下个星期”时,教材上大多翻译成“last”和“next”,这就很容易对学习者的造成误导,许多学习者会由于泛化的原因出现“*上去年”、“*下明年”这样的偏误。又如“在……的帮助下”、“除……原因外”等用法的翻译中无法直接体现方位词,可能会让学习者产生困惑,不易于学习者的理解,因此在方位词的引申义教材编写还需要注意避免不恰当的英语翻译对学习者的汉语学习的错误引导,更有针对性的、国别化的汉语教材才能够更好地辅助学习者的汉语学习。

(二) 课堂教学建议

课堂教学是教师给学习者传授知识与技能的重要环节,学习者能够通过课堂教学在短时间进行目的性、集中性、计划性较强的第二语言习得。教师参照教学大纲,结合教材内容进行教学设计,帮助学习者在较短的时间内集中的获得较多的语言知

识。因此,针对不同的课堂教学进行具有针对性的研究与准备是十分必要的。综合考虑拉脱维亚学习者的民族差异、年龄分布、学习者性格、学习特点等因素,再结合拉脱维亚汉语课堂目前的教學情况,笔者提出了以下几点教学策略及教学构想。

1. 充分了解学习者情况

首先,在进行教学之前,教师应该充分了解拉脱维亚学习者的年龄段、学习汉语的目的、所处的汉语水平,有的放矢地进行课堂设计。据统计,拉脱维亚汉语课堂目前以兴趣班为主,按照年龄大致可以分为两类,一类是青少年班,一类是成人班。不同年龄段的班级无论是学习目的还是学习特点都有较大差距,因此,教师应该更有针对性地进行课堂设计,以实现更有效的课堂教学。

青少年班学习汉语主要是出于对汉语的兴趣,其中不乏一部分年龄稍大的高中生是为以后去中国留学做准备,因此针对青少年的教学主要是以维持其兴趣为主。另外,青少年的课堂注意力不及成年人集中,因此青少年的方位词汉语课堂需注意采取较为丰富的课堂活动来调动学习者的积极性,吸引其注意力,如果一味地灌输比较枯燥的语法知识,可能会挫伤学习者的积极性和主动性。比如《跟我学汉语》(学生用书)第二册(英文版)第4课中涉及到了方位词“上”和“里”的教学,教师可以结合教材设计一个“找东西”的课堂游戏,将学习者已经学习过的物品藏到教室的各个地方,让学习者自己去找到物品并说出相应的句子,比如“橡皮在书上”、“词典在书包里”等,在此过程中,学习者既可以通过自己的观察和探索,准确掌握不同方位词的空间义,也可以复习相关的名词,同时,该课堂活动还能活跃课堂氛围,增强学习者的课堂参与感。再者,拉脱维亚是一个多民族国家,学习者主要以拉族和俄族为主,拉族学习者和俄族学习者在性格上有较大的差异,拉族学习者总体较为腼腆害羞,相对来说更倾向于益智类的课堂游戏,俄族学习者则相对热情活泼,更倾向于表演类的课堂游戏。因此,如何针对不同民族的学习者采取不同的教学策略、准备不同类型的方位词课堂游戏也是汉语教师应该提前思考的问题。

成人班的学习者学习汉语的目标相对较为明确,主要是为了交流沟通以及工作上的需要,因此授课时要更多地考虑交际性和实用性。汉语教师应在方位词教学时注意构建真实的语言情境,让学习者掌握最常用的方位词用法。另外,拉脱维亚的成年汉语学习者学习性格多数偏向于内向型,比较喜欢记忆型的学习,而在语言交际上要稍弱一些。因此,汉语教师在进行课堂教学时要不断进行激励与启发,鼓励学习者多开口,尽量给予每个学习者开口练习的机会,可以用学习者之间对话交流练习方位词语法点,调动学习者开口说汉语的积极性。除了利用图片法帮助学习者构建空间概念以外,教师在讲解方位词可以用肢体动作辅助学习者对方位词的理解,进行操练时,教师可以利用好教室这个封闭的空间及教室内部的物品摆设情况,把提问及回答的

主动权交给学习者,让学习者进行轮回提问,通过被提问、回答、再主动提问的循环过程,既熟悉身边的物品的空间方位情况以及方位词和不同名词的搭配情况,也提高了口语对话能力。

2. 将课堂教学形象化

首先,方位词的课堂教学选例应具有直观形象性,教师的课堂设计应具有趣味生动性。在进行方位词讲解时,以口头解释或者直译法的方式进行讲解不利于学习者的理解,但是如果辅以直观的图片或者肢体动作、手势进行教学,就会达到事半功倍的效果。将图示法和演示法用于方位词的教学,能够比较直观的展示不同方位词在使用上的区别,帮助学习者构建汉语方位词的空间概念,并且帮助学习者较快地接受母语与汉语的语言思维差异,避免使用错误。例如在问卷调查和学习者偏误中错误率较高的“天花板上”,教师在教学时就可以利用图片展示的空间关系向学习者解释该用法是以观察者自身作为参照物,教室里的灯悬挂于我们上方的天花板,这样就比较方便学习者的理解记忆。另外,在初级阶段方位词的教学时,采取全身反应法辅助教学也是非常有效的教学手段。例如,教师可以将学习者分成几个小组,并发出不同的指令,让学习者进行方位词的正向练习和反向加强练习。正向练习时,学习者需要根据教师指令做出正确的身体反应,如学习者听到“上、下”时应该立刻分别将手向上和向下指。而反向加强练习则要求学习者根据指令做出相反的动作,学习者听到“教室里”时,则应该向教室外走。把全身反应的游戏教学融入到方位词课堂教学当中,让学习者的身体参与到语言的记忆中,既加深了学习者记忆与理解,也增加了课堂的趣味性和互动性,活跃了课堂气氛,从而起到较好的课堂教学效果。

另外,方位词的课堂教学选例应该尽量贴近学习者的生活,以实用性为导向,方便学习者将知识转化运用。在方位词初级阶段教学时,可以采用贴近生活的教学导入,比如教师可以询问学习者“你的书包里有什么?”,这样能够比较自然地导入“里”的语言点,在学习者学会了方位词基本义的表达结构之后,可以请学习者用“我的书包里有……”的句式向其他同学介绍自己的书包里的物品,在练习方位词短语结构的同时,也复习了相关的名词。这样的导入方式会让学习者感到自然而亲切,相应的课堂练习可以引发学习者的思考,同时调动语言和思维,使学习者加深印象,更快地把自己学习到的知识点运用到交际当中。

3. 循序渐进地进行教学

针对方位词多义性的特点,教师应采取循序渐进的教学方法,由易到难、逐步引申地帮助学习者掌握方位词的基本义和引申义。人类认知的规律是从简单到复杂,从

具体到抽象,第二语言学习的过程也是遵循着这样的习得顺序。对此,教师应该提前对同一方位词的不同用法做出难易程度的区分和判定,并制定出循序渐进、合理有序的教学计划,以求科学的指导教学实践。根据问卷调查结果和学习者偏误情况,我们可以看出,对于拉脱维亚学习者来说,方位词的基本义相对来说是简单、具体的,而大部分拉脱维亚空间介词不具备的时间义和其他较为复杂的引申义对于学习者来说则是较为抽象而难以掌握的。因此教师可以将较简单的基本义教学放在方位词教学的初级阶段,在中高级阶段再进行抽象的隐喻义的教学。在进行方位词的抽象引申义教学时,可以由实到虚,先进行基本空间义的复习,再进行引申,尽量将抽象的概念具体化,引导学习者体会从基本义到引申义的转化过程,寻找两者之间的相似性与联系性,将对于学习者来说难以理解的点以学习者容易接受的形式加以呈现,帮助学习者更有效地记忆和使用方位词。例如在讲解“除……原因外”时,可以让学习者把“原因”想象成一个具体的空间,告诉学习者在这个空间外的其他部分,就是这个方位词短语要表达的语义。另外,在课堂教学中应该注意配合教学设置一定的引申义练习,教师应该做到能够预设学习者易错的方位词引申义,设置相关用法的练习,配合系统性讲解,提高学习者方位词引申义用法的准确性。

4. 运用对比法进行教学

教师还应具有运用对比法进行教学的能力。不同语言在表达空间的概念上有所不同,通过上文中汉语方位词与拉脱维亚语空间介词进行的对比分析,我们发现两种语言在方位词的使用和表达上既有相似之处,也有截然不同的用法。教师在设计教学时,如果能够提前对比拉脱维亚空间介词与汉语方位词的异同点,那么既可以对可能出现的偏误进行预设并提供解决相应的方法,又可以借助两种语言中相似的语法规则,帮助学习者产生母语正迁移。拉脱维亚语空间介词与汉语的方位词基本上呈现“多对一”的对应关系,然而拉脱维亚语空间介词相对于汉语方位词的用法要相对简单一些,因此拉脱维亚语空间介词所不具备的丰富的引申义,自然就成为方位词课堂教学的重难点。对此,我们建议汉语教师要有一定的偏误预设能力,将由母语负迁移产生的偏误作为教学的重点,在课堂上讲授准确、地道的汉语方位词用法,让学习者养成良好的方位词使用习惯,从而有效地减少偏误的发生。

(三) 本章小结

本章在综合分析问卷调查的结果以及学习者的偏误情况的基础上,从教材编写和课堂教学两方面为拉脱维亚的汉语方位词教学提出一些实质性的建议。在教材编写方面,笔者从方位词的基本义和引申义两方面考虑,参考了现阶段拉脱维亚使用频率最高的几本教材,从课文的例句选取、方位词及方位短语在课本中的出现顺序、编

排的系统性和方位词的引申义教学几个方面提出了相关建议,以期让教材更好地、更有针对性地辅助拉脱维亚汉语课堂教学。在课堂教学方面,笔者从四个方面提出了建议:第一,笔者认为教师应该充分了解拉脱维亚学习者的年龄段、学习目的、汉语水平等情况,更有针对性地、有的放矢地进行备课和课堂设计,以提高教学效率;第二,笔者认为应将方位词教学形象化,循序渐进地进行课堂教学,同时,方位词课堂教学应兼顾直观生动性、趣味性、实用性;第三,汉语教师应当循序渐进地讲解方位词的基本义和引申义,逐步引申地帮助学习者阶梯性的掌握方位词不同用法;最后,笔者认为汉语教师应当具备采用对比法进行汉语教学的能力。

五、结语

本文以认知语言学理论为基础,以拉脱维亚学习者汉语方位词“上、下、里、外”习得为研究论题,分析了汉语方位词“上、下、里、外”与拉脱维亚空间介词“uz/pie/virs/pa/zem/pa/pret/ārpus”的本体差异,通过有针对性的问卷调查和学习者访谈,收集拉脱维亚学习者在习得方位词“上、下、里、外”过程中自然的语料,从中归纳出偏误类型,探究其偏误成因,并提出相关教学对策。

文章的第一章,笔者采用文献法、统计分析法等方法,对汉语方位词“上、下、里、外”四个词的基本空间义以及包括时间义在内的各类虚化引申义、隐现问题进行了全方面的描写,结合例句解释了汉语方位词的多义性。运用对比分析法,将方位词“上、下、里、外”与拉脱维亚语中对应的空间介词“uz/pie/virs/pa/zem/pa/pret/ārpus”的语义和用法进行对比分析。在第二章中,通过问卷调查、访谈、偏误分析等方法对拉脱维亚学习者习得汉语方位词的情况做了相关描述与分析,以期帮助拉脱维亚汉语教师找到方位词教学的重点,更好地帮助拉脱维亚学习者攻克难点,提高学习效率。

通过本文的调查分析,我们发现拉脱维亚学习者对汉语方位词“上、下、里、外”的理解和运用还存在一些问题。拉脱维亚学习者对这几个方位词的空间义理解相对较好,但是这四个方位词丰富的虚化意义对他们来说属于较难理解的部分,这在问卷调查与偏误分析中也有所体现。在文章的第三章,笔者将拉脱维亚学习者“上、下、里、外”习得的偏误类型大致归纳为方位词的误代、方位词的误加、方位词的遗漏和方位词的错序四大类。针对这几种偏误情况,借鉴了以往的相关研究成果,笔者认为拉脱维亚学习者产生以上几种偏误主要是由于母语负迁移、目的语过度泛化、教学的误导等综合原因造成的。在文章的最后,笔者对拉脱维亚学习者汉语方位词的习得提出了教材编写和课堂教学的建议,希望能够通过对教材编写和课堂教学两方面的协同改进来帮助拉脱维亚学习者更好地掌握汉语方位词。

由于时间、精力和个人能力有限,本文的研究还存在很多不足之处,比如:

1. 本人海外教学实践时间较短,教学经验不足,对课堂教学问题的发现和总结能力不足,不能够发掘较深层次的问题。
2. 由于研究能力的欠缺,本文中对汉语方位词的本体研究和拉脱维亚学习者的偏误分析还不够透彻,有待进一步改善。
3. 拉脱维亚的语言使用情况较复杂,有一部分学习者的母语是俄语,本文只对汉语方位词与拉脱维亚语空间介词进行了对比,并未涉及与俄语中表示方位义的词语的对比。

对于本文中的不足之处,诚待各位专家、学者指正。

参考文献

专著:

- [1] 陈绒,朱志平.跟我学汉语(学生用书)第一册(英语版)[M].北京:人民教育出版社,2009.
- [2] 陈绒,朱志平.跟我学汉语(学生用书)第二册(英语版)[M].北京:人民教育出版社,2003.
- [3] 储泽洋.现代汉语方所系统研究[M].武汉:华中师范大学出版社,1998.
- [4] 丁声树.现代汉语语法讲话[M].北京:商务出版社,1999.
- [5] 黄伯荣、廖序东.现代汉语(增订六版)[M].北京:高等教育出版社,2017.
- [6] 刘珣.对外汉语教育学引论[M].北京:北京语言大学出版社,2000.
- [7] 姜丽萍.HSK标准教程1[M].北京:北京语言大学出版社,2013.
- [8] 姜丽萍.HSK标准教程2[M].北京:北京语言大学出版社,2013.
- [9] 姜丽萍.体验汉语基础教程(上)[M].北京:高等教育出版社,2006.
- [10] 李德津,程美珍.外国人实用汉语语法[M].北京:北京语言大学出版社,2008.
- [11] 李晓琪,罗青松等.快乐汉语(英语版)[M].北京:人民教育出版社,2009.
- [12] 卢福波.对外汉语教学实用语法[M].北京:人民教育出版社,1996.
- [13] 吕叔湘.汉语语法问题分析[M].北京:商务印书馆,1979.
- [14] 吕叔湘.现代汉语八百词(增订本)[M].北京:商务印书馆,1999.
- [15] 马建忠.马氏文通[M].北京:商务印书馆,1983.
- [16] 马真.简明实用汉语语法教程[M].北京:北京大学出版社,1998.
- [17] 齐沪扬.现代汉语空间问题研究[M].上海:学林出版社,1998.
- [18] 张斌.新编现代汉语[M].上海:复旦大学出版社,2004.
- [19] 徐晶凝.中级汉语语法讲义[M].北京:北京大学出版社,2008.
- [20] 赵元任.汉语口语语法[M].北京:商务印书馆,1968.
- [21] 朱德熙.语法讲义[M].北京:商务印书馆,1982.
- [22] 朱德熙.语法答问[M].北京:商务印书馆,1985.
- [23] Carlson, L. & van der Zee, E. *Functional Features in Language and Space: Insights from Perception, Categorization, and Development* [M]. New York: Oxford University Press, 2005.
- [24] Comrie, Bernard. *The World's Major Languages* (2nd edition) [M]. London, New York: Routledge, 2009.

- [25] Fenell, Trevor G. & Gelsen Henry. *A Grammar of Modern Latvian* [M]. The Hague & Paris & New York: Mouton Publishers, 1981.
- [26] Haspelmath, M. & Dryer, M.S. & Gil, D. & Comrie, B. *The World Atlas of Language Structures* [M]. New York: Oxford University Press, 2005.
- [27] Kortmann, B. & Auwera, Johan van der. *The Languages and Linguistics of Europe: A Comprehensive Guide* [M]. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton, 2011.
- [28] Jensen, J. & Sandrock, P. & Franklin, J. *The Essentials of World Languages, Grades K-12* [M]. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.
- [29] Lado, R. *Linguistics Across Cultures* [M]. Michigan: University of Michigan Press, 1957.
- [30] Lakoff, George & Johnson, Mark. *Metaphors We Live By* [M]. Chicago & London: University of Chicago Press, 1980.
- [31] Lakoff, George. *Women, Fire, and Dangerous Things* [M]. Chicago&London: The University of Chicago Press, 1987.
- [32] Levinson, Stephen C. *Space in Language and Cognition Explorations in Cognitive Diversity* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- [33] Levinson, Stephen C & Wilkins, David. *Grammars of Space: Explorations in Cognitive Diversity* [M].Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- [34] Lyons, J. *Semantics* (vol.2) [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- [35] Mathiassen, Terje. *A Short Grammar of Latvian* [M]. Indiana: Slavica Publishers Inc., 1997.
- [36] Miller, G.A. & Johnson-Laird, P.N. *Language and Perception* [M]. Cambridge & Mass: Harvard University Press, 1976.
- [37] Mix, Kelly S. & Smith, Linda B. & Gasser, M. *The Spatial Foundations of Cognition and Language: Thinking Through Space* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- [38] Prauliņš, Dace. *Latvian: An Essential Grammar* [M]. New York: Routledge, 2012.
- [39] Rūķe-Draviņa, V. *The Standardization Process in Latvian 16th Century to the Present* [M]. Stockholm & Sweden: Almqvist & Wiksell International, 1977.
- [40] Talmy, Leonard. *Toward a Cognitive Semantics* (vol.1) [M]. Cambridge & Massachusetts & London & England: The MIT Press, 2000.
- [41] Talmy, Leonard. *Toward a Cognitive Semantics* (vol.2) [M]. Cambridge &Massachusetts & London & England: The MIT Press, 2000.
- [42] Tenbrink, T. *Space, Time, and the Use of Language: An Investigation of Relationships* [M]. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1969.
- [43] Ungereer, F. & H.-J., Schmid. *An Introduction to Cognitive Linguistics* [M]. London & New York: Longman, 1996.

期刊:

- [1] 陈满华.从外国学生的病句看方位词的用法[J].语言教学与研究, 1995(3):61-76.
- [2] 陈瑶.方位词研究五十年[J].深圳大学学报(人文社会科学版), 2003(2):111-116.
- [3] 储泽祥.汉语空间方位短语历史演变的几个特点[J].古汉语研究, 1996(1):57-61.
- [4] 储泽祥.汉语“在+方位短语”里方位词的隐现机制[J].中国语文, 2004(2):112-191
- [5] 崔希亮.汉语空间方位场景与论元的凸显[J].世界汉语教学, 2001(4):3-11.
- [6] 方经民.汉语空间方位参照的认知结构[J].世界汉语教学, 1999(4):32-38.

- [7] 方经民.现代汉语方位成分的分化和语法化[J].世界汉语教学, 2004(2):5-15.
- [8] 高桥弥守彦.是用“上”还是用“里”[J].语言教学与研究, 1992(2):47-60.
- [9] 高桥弥守彦.关于名词和方位词的关系[J].世界汉语教学, 1997(1):24-32.
- [10] 葛婷.“X上”和“X里”的认知分析[J].暨南大学华文学院学报, 2004(1):59-68.
- [11] 胡清国(HATHAISAE-JIA).中高级泰国学习者汉语方位词习得考察——以单纯方位词“上/下/里/中”为调查对象[J].海外华文教育, 2015(2):255-262.
- [12] 孔令达, 王祥荣.儿童语言中方位词的习得及相关问题[J].中国语文, 2002(2):111-190.
- [13] 李宇明.空间在世界认知中的地位:语言与认知关系的考察[J].湖北大学学报, 1999(3):64-68.
- [14] 梁建华, 本间正雄.日本留学生学习方位词“里”的偏误分析[J].学术论坛, 2015, 38(3):163-167.
- [15] 吕兆格.方位词“里”“外”的认知语义基础与对外汉语教学[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2005(5):50-53.
- [16] 齐沪扬.现代汉语空间系统[J].世界汉语教学, 1998(1):22-33.
- [17] 张达球, 王葆华.介绍《语言和认知空间-认知多样性探索》[J].外语教学与研究(外国语文双月刊), 2004(6):477-478.
- [18] 赵永新.对外汉语教学学科理论建设的里程碑——重读吕叔湘《通过对比研究语法》[J].世界汉语教学, 1997(2):97-100.
- [19] Corder, S.P. The Significance of Learners' Errors [J]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1967(5):161-170.

论文:

- [1] 蔡永强.汉语方位词及其概念隐喻系统——基于“上/下”的个案考察[D].北京语言大学, 2008.
- [2] 戴会林.外国学生方位词偏误分析与习得研究[D].南京师范大学, 2007.
- [3] 邓成忠.“X+上/下”与“上/下+X”的考察研究[D].华中师范大学, 2006.
- [4] 邓芳.方位结构“X中/里/内”比较研究[D].暨南大学, 2006.
- [5] 地里热巴·阿不来提.俄罗斯学生汉语双音节方位词使用情况调查与分析[D].新疆大学, 2018.
- [6] 董璐尧.老挝学生汉语方位词“上、下、里、外”的习得研究[D].苏州大学, 2016.
- [7] 杜丽韵.现代汉语方位词“上/下”研究[D].南京师范大学, 2006.
- [8] 范彩霞.汉英空间方位表达对比研究[D].黑龙江大学, 2016.
- [9] 冯桂玲.汉英语空间隐喻的对比分析[D].云南师范大学, 2006.
- [10] 葛新.方位词“上”、“下”的意义及其演变[D].上海师范大学, 2004.
- [11] 黄柳柳.面向对外汉语教学的汉语方位词“上、下”和印尼语“atas, bawah”对比研究[D].湖南师范大学, 2018.
- [12] 黄甄.对外汉语教学中方位词“上”、“下”的教学研究[D].山东师范大学, 2016.
- [13] 黎氏玉英.汉语方位词“里、中、内”与越南语方位词“trong”的空间意义对比分析及教学对策[D].上海师范大学, 2013.
- [14] 李云倩.方位词“上、下”的汉日对比研究[D].黑龙江大学, 2013.
- [15] 满都海.汉蒙方位词对比研究[D].东北师范大学, 2014.
- [16] 牟道玉.汉语方位词“里”、“外”的认知语义与教学对策[D].山东大学, 2013.
- [17] 朴珉秀.现代汉语方位词“前、后、上、下”研究[D].复旦大学, 2005.

- [18] 阮氏丽娟.汉语方位词及其类型学特征——从汉语、越语与英语对比的视角[D].华东师范大学, 2011.
- [19] 唐伶俐(RAVELOMAHATOMBO TANTELINIAINA KRISTIANAH).汉语“上/下”与马达加斯加语对应词的比较研究[D].江西师范大学, 2016.
- [20] 田斯文.面向韩国高中生的方位词“里”“外”的教学研究[D].沈阳师范大学, 2016.
- [21] 汪洋.方位词“上、下、里、外”的认知语义研究[D].四川大学, 2007.
- [22] 王思思.泰国留学生汉语方位词习得研究[D].西南大学, 2013.
- [23] 吴荣荣.汉泰“上”、“下”对比及泰国留学生习得“上”、“下”情况研究[D].广西民族大学, 2016.
- [24] 朱晓军.空间范畴的认知语义研究[D].华东师范大学, 2008.
- [25] 叶含香(MONTANAT SINTHORN).汉泰方位词比较研究[D].华中师范大学, 2018.
- [26] 周晗(HAN ZHOU).美国学生汉语方位词习得偏误研究[D].辽宁师范大学, 2016.

论文集:

- [1] 猴瑞隆.方位词“上”“下”的认知语义基础与对外汉语教学[A].对外汉语教学的全方位探索——对外汉语研究学术讨论会论文集[C].北京:北京语言大学对外汉语研究中心, 2004.
- [2] 郭振华.方位词“内”和“里”[A].世界汉语教学学会.第三届国际汉语教学讨论会论文集[C].世界汉语教学学会:世界汉语教学学会, 1990.
- [3] 胡珂菲.韩国学生写作中“上”、“下”的使用偏误及其原因分析[A].韩国中国语文学研究会、西北师范大学、韩国中国语教育学会、韩国延世大学孔子学院.2015年中国语言文学研究暨汉语教学国际学术研讨会摘要集[C].韩国中国语文学研究会、西北师范大学、韩国中国语教育学会、韩国延世大学孔子学院:西北师范大学国际文化交流学院, 2015.
- [4] 吕叔湘.方位词使用情况的初步考察[A].汉语语法论文集(增订本)[C].北京:商务印书馆出版社, 1984.
- [5] 孙蕾.方位词语义辨析[A].中国俄语教学研究会、上海外语教育出版社、厦门大学外文学院.中国首届“海峡两岸俄语教学与研究学术讨论会”论文摘要集[C].中国俄语教学研究会、上海外语教育出版社、厦门大学外文学院:厦门大学外文学院, 2005.
- [6] 邢福义.方位结构“X里”和“X中”[A].世界汉语教学学会.第五届国际汉语教学讨论会论文集[C].世界汉语教学学会:世界汉语教学学会, 1996.
- [7] Nikolajeva, Marija. Constituents of Spatial Adpositional Phrases in Latvian and Mandarin Chinese[A].Kalnača, Andra. *Language: Meaning and Form 6 Language System and Language Use*[C]. Latvia: LU Akadēmiskais Apgāds, 2015.
- [8] Reddy, Michael J. The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in Our Language about Language[A]. Ortony, In A. *Metaphor and Thought* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

面向海外汉语学习者的近义 词辨析的设计与应用

——以拉脱维亚汉语学习者为例

郑玉馨

摘要:近义词是一种语言表达丰富性的体现,也是外国汉语学习者学习的难点之一。因近义词在语义、语用、搭配等方面存在细微的差异,汉语学习者在汉语表达中常常产生混淆。从汉语作为二语学习的中级阶段开始,近义词辨析成为教学的重难点。

本文以拉脱维亚大学孔子学院中级汉语水平学习者 of 研究对象,以其使用的教材《成功之路》(提高篇)为考察起点,对该教材中的近义词设计进行了考察分析。研究发现,该教材存在辨析内容不充分、例句数量不足、练习方式单一等问题,满足不了学生熟练掌握和实际运用近义词等学习需求。结合自己的教学实践,运用问卷调查法、对比分析法、偏误分析法等,探讨了拉脱维亚中级汉语水平学习者在近义词学习和运用方面存在的问题,根据汉语学习者学习需求对近义词辨析进行教学设计和教学实施,并进行了教学反思,在此基础上提出了中级汉语教材近义词辨析的编写建议和教学建议。

Design and Application of Synonym Analysis for Overseas Chinese Learners —Take Latvian Chinese Learners As an Example

Zheng Yuxin

Abstract

Synonyms are an expression of the richness of language expression and one of the difficulties for foreign Chinese learners. Due to the subtle differences in synonyms, Chinese learners often get confused in expressions. Starting from the intermediate stage of learning Chinese as a second language,

the analysis of synonyms has become a major difficulty in teaching.

This article takes the intermediate Chinese learners of the Confucius Institute at the University of Latvia as the research object, and uses the textbook “The Road to Success” (Improvement) as the starting point to investigate and analyze the design of synonyms in the textbook. The study found that the textbook has some problems, which cannot meet the learning needs of students. This article using multiple methods and combine personal experience, carries out an instructional design and implementation of synonymous words analysis, puts forward the writing and teaching suggestions of synonymous words analysis in intermediate Chinese textbook.

一、绪论

(一) 选题缘由

1. 近义词辨析在语言表达中的重要性

语言的精确性和丰富性离不开近义词。一组近义词往往互相补充地从不同角度去表达某一类的现实现象^[1]。由于语言不断发展和丰富,人们可以用更准确的语言去地描述事物。

2020年3月11日,世界卫生组织正式将冠状病毒引起的疾病 COVID-19(Coronavirus Disease 2019)的名称从epidemic转变为pandemic,这个名称的改变不禁引发人们思考。Epidemic一词在《The Oxford Thesaurus: An A-Z Dictionary of Synonyms》^[2]中的解释为:“adj. widespread, universal, prevalent, prevailing, rampant, general, wide-ranging, pandemic.” 它通常被广泛地应用在已经失去控制的问题,表明在流行期间该疾病正在传播。当流行病开始大范围地蔓延,并影响更多的人口时,就会被定义为大流行病,即Pandemic。3月11日当天,世卫组织发言人表示,中国境外的COVID-19病例数量在两周之内增加了十三倍,受灾国家数量翻了一番。由于病毒扩散的程度加深,造成的威胁愈发严重,故从“流行性epidemic”改为“大流行pandemic”。世界卫生组织的这一做法,可以提高人们对该问题的认识并增加控制该问题的措施。这个词语的替换,使信息传递者更加精确地描述了事件。作为信息接受的一方,我们也能够清晰地感知事情

^[1] 李明. 对外汉语词汇教学与习得研究[C]. 世界汉语教学学会通讯, 世界汉语教学学会, 2012(01): 42.

^[2] Urdang L. *The Oxford Thesaurus: An A-Z Dictionary of Synonyms*[Z]. Oxford: Oxford University Press, 1993: 477.

的特性。将epidemic变为pandemic,恰好说明近义词语在语言表达中具有非常重要的意义。

当今时代是数据时代,近义词对于各种信息处理来说至关重要,例如信息检索和文档命名等。Kaushik Chakrabarti等人针对近义词检索的问题进行了研究。他们通过算法对近义词进行了处理,提出了一个通用的框架,并运用到了微软的两个搜索引擎中。他们通过实验验证了在信息处理过程中,能否区分近义词对改善搜索体验具有重要意义^[1]。由此可见,近义词可以帮助人们更精确地进行表达,它的作用不容小觑,满足人们在语言使用中追求经济性的特点。

FERNALD J C.认为,近义词增加了语言的丰富性,人们在使用一个词语之前需要对不同词的含义有清晰的认识^[2]。语言的丰富性和清晰性直接关系到思想的丰富性和精确性。近义词不仅可以产生一定的表达效果和修饰色彩,从而适应各种语体风格的需要,还可以增强语言的准确性、生动性和丰富性。如果没有准确掌握近义词的恰当用法,就会造成词不达意的错误。

2. 近义词辨析在教学中的地位

学者FERNALD J C.谈到,因为很少有学生拥有针对近义词的分析能力和思维习惯,所以有必要对近义词的使用进行专门指导,学生们需要同时掌握一系列不同的定义,将它们相互比较,确定它们什么时候使用以及如何使用。近义词之间的区别非常细微和难以捉摸,即使对于卓有成就的学者来说也是一种负担;然而,当人们清楚地理解它们时,它们对于语言的重要性,就像相似物质之间的细微差别对于化学一样重要。

汉语词汇中也不缺乏近义词。一部近义词词典中就能收录到2000多组,5000多个近义词。有的词常常会对应多个相近意义的词语,词汇的辨析之间还会存在词性不同、具体抽象、感情色彩、搭配用法、语用功能等多方面的不同,有些近义词之间的细微差别对于母语者来说也是难点,因此词汇教学在第二语言教学中的地位非常重要。

笔者于2018年11月参加“国家汉办汉语教师志愿者考试”时,近义词辨析是一个重点考察项目,在面对二语学习者水平的“汉语水平考试”中,近义词辨析也占了很大比重。在其他类型的考试中也不乏对近义词的考察,学习者需要达到一定的汉语水

^[1] Chakrabarti K, Chaudhuri S, Cheng T, et al. A framework for robust discovery of entity synonyms [C]. *Proceedings of the 18th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*, 2012: 1384-1392.

^[2] Fernald J C. *English Synonyms and Antonym, With Notes on The Coorrect Use of Prepositions* [M]. Franklin: Franklin Classics Trade Press address, 2018: 17.

平就不能缺少近义词的辨析,充分说明近义词作为教学的重点难点,需要我们更加关注。

海外学习者的初级阶段汉语教学往往注重于语音形式,中级阶段开始着重增加词语辨析的教学。学习者的学习时间越长,学习程度越深,需要掌握的词汇就越多,要学习的近义词也随之增多。学习者掌握的近义词越多,代表他的词汇量越多。能否辨析近义词,决定着二语学习者能否灵活运用更多的词汇进行准确生动的交际。

3. 对外汉语教材处理近义词的必要性

教材的水平不仅代表着教学理念和教学方法,还决定了教与学的成效^[1]。近义词辨析应该贯穿汉语教学的中高级阶段。这就要求教材对近义词进行系统处理,而不是仅仅依靠教师的课外普及。教材是课程总体设计的体现,对课堂教学的重要性不言而喻。教材中近义词设计的水平,直接决定着教师教学方法和学生习得程度的高低。

本文从教师和学生的角度出发,探讨近义词在教材中的编排,对近义词释义等方面进行研究与分析,以给出对外汉语教材的编写建议,并探究出更适合汉语教师和学生习得的教学方式。

(二) 研究综述

1. 词汇教学研究

词汇学习与学生的综合能力直接相关。研究表明,不仅词汇数量对学习者的沟通能力起至关重要的作用,所知词汇的深度也会影响第二语言的学习^[2]。李明(2009)总结,近年来词汇教学研究范围与视角不断扩展,研究学者越来越多地从学生的角度考虑问题,在教材词汇处理和词汇习得研究方面有了很大的进展。新型跨学科理论的基本原则和方法、语言学 and 交叉学科的相关理论也在不断结合,比如语义场理论、语素分析理论、配介理论、语言输入理论、教育认知心理学、二语习得理论、中介语理论等等^[3]。

孙冬梅(2009)总结了对外汉语词汇教学中词义的理解方法,认为教师可以利用实物或者身体语言等帮助学生理解词义;教师要设置一定的语境,在语境中掌握;利用词汇的对比性进行教学,比如反义词;重视语素教学,降低学生的认知困难。

[1] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2000: 312.

[2] Schmitt N. *Vocabulary in Language Teaching* [M]. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2000: 11.

[3] 李明. 对外汉语词汇教学研究现状与热点问题述评[J]. 人文丛刊, 2009(00): 102-114.

焉德才(2007)认为对外汉语词汇教学有四个维度,即:认知难度、情感量度、联系强度、激活频度^[1]。四个维度可以在一定程度上避免学生仅浅层次理解词汇,从而无法掌握词汇的实际意义。其中,他也提到了要通过分析语素义来进行词汇的整体认知学习,减轻学生的学习困难;增加词语的复现率,帮助学生进行记忆和巩固强化。

综上所述,现阶段的研究在词汇教学的广度和深度上都有了明显的提升,研究方法、研究内容等不断创新,出现了词汇教学的相关理论问题研究。但现阶段仍存在一些不足,例如定量研究不足,欠缺本体和实践相结合的研究类型,教学模式和教学观念的研究、以及针对不同国家学习者的研究还未得到重视。

2. 近义词辨析研究

汉语中有大量近义词,针对近义词辨析的本体研究已经十分丰富。符淮青(2004)认为掌握语言程度的高低可以以学得近义词数量多少作为参照^[2]。周祖谟(1959)建议近义词辨析需要考虑词的词义、风格色彩和用法。黄伯荣、廖旭东(2017)认为近义词的差异主要体现在词的理性意义、色彩意义和词性上,在辨析时要解释词义为主,辨析差异为辅^[3]。

在对外汉语教学过程中,近义词辨析是中高级学习阶段的重难点,其细微差别往往使二语学习者难以分辨和掌握。但是基于汉语本体的近义词辨析容易出现

理论色彩严重,辨析的角度和方面过多等问题,不适合直接应用于对外汉语教学。

刘缙(1997)介绍,在外国学生的210个词语和句法错误中,有一半以上是词语运用方面的错误,而近义词误用方面的错误占了词语错误的三分之一^[4]。李绍林(2002)发现在学习者的417例词语错误里,近义词错误有144例,占总数的34%^[5]。由此说明,近义词对于二语学习者来说非常容易混淆,是对外汉语教学中亟待解决的问题之一。

洪炜(2012)认为传统的近义词辨析分析侧重词义的辨析,轻视用法,不适用于二语学习者的学习,二语学习者需要有一套更加清晰的近义词辨析框架。通过对赵新、吴琳等人建立起的近义词辨析框架进行分析,他认为这个框架是一个清晰、具有操作性的程序化流程,在近义词教学方面有很强的理论和实践意义^[6]。赵新等人研究的框

[1] 焉德才. 论对外汉语词汇教学的“四个维度”[J]. 现代语文: 下旬. 语言研究, 2007 (10): 100-101.

[2] 符淮青. 现代汉语词汇, 第2版[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004: 100.

[3] 黄伯荣, 廖序东主编. 现代汉语下册(增订六版)[M]. 北京: 高等教育出版社, 2017: 288.

[4] 刘缙. 对外汉语近义词教学漫谈[J]. 语言文字应用, 1997(01): 20-24.

[5] 李绍林. 对外汉语教学中的同义词问题[A]. 世界汉语教学学会. 第七届国际汉语教学讨论会论文集[C]. 世界汉语教学学会: 世界汉语教学学会, 2002: 566-574.

[6] 洪炜. 面向汉语二语教学的近义词研究综述[J]. 华文教学与研究, 2012(04): 44-51.

架就包括了三个平面的分析,是借鉴本体近义词研究成果,提出的一个对外汉语近义词研究框架,框架如下:

表1-2-1 赵新等人提出的近义词辨析框架[1]

语义对比	语义焦点
	语义强度:A程度高低;B语气强弱
	语义适用:A人/事/物;B自己/别人;C个人/集体;D具体/抽象; E社会/自然;F过去/将来
	不同义项
句法对比	语法特征:A词性;B重叠;C插入成分;D句法功能
	组合分布:A句中位置;B前接成分;C后接成份
	句型句式:A把字句;B被字句;C祈使句;D疑问句;E否定句;F肯定句等
语用对比	风格特点:A语体;B场合
	感情色彩:A褒义/贬义/中性;B对上/对下
	地方色彩:南方/北方

这个框架几乎囊括了所有的近义词辨析角度,无论从理论上还是逻辑上都可以帮助我们辨析近义词的差异,但陆方喆(2016)认为这种辨析的理论色彩比较重,难以直接应用到教学中去^[2]。

刘璐(2017)认为,对外汉语中近义词的研究范围相比于本体研究的范围更加宽泛。具体表现在:即使词性不同的词也能组成近义词;越来越多的虚词也进入近义词辨析的范围;词和词组虽然语言单位不一致,但只要有着相近的词义,也可以作为近义词来进行使用和辨析。

杨寄洲(2004)认为,对比近义词词义辨析和用法,近义词要从意义方面加以分析。他提出要更加侧重辨析词的基本义,感情义和语体义。其中,基本义可以从词义重心、轻重、范围的大小以及具象、抽象等方面进行考察^[3]。感情意义主要指词语所蕴含的褒贬色彩。除此之外,两者之间还存在中性词。近义词的语体意义指书面语体和口语语体。其中口语语体又可以分成日常交际和正式会话。除了对比近义词的意义,还要进行它的用法对比,主要有八个方面,这里我们可以总结上述观点,列出辨析角度框架作为参考。

[1] 赵新,刘若云.编写《外国人实用近义词词典》的几个基本问题[J].辞书研究,2005(04):57-67.

[2] 陆方喆.基于语料库的对外汉语近义词教学[C].中文教学现代化学会.第十届中文教学现代化国际研讨会论文集.中文教学现代化学会:中文教学现代化学会,2016:327-333.

[3] 杨寄洲.课堂教学中怎么进行近义词语用法对比[J].世界汉语教学,2004(03):96-104.

表1-2-2 《1700对汉语常用近义词语用法对比》辨析框架

词语的意义	基本意义: 词义重点、语义轻重、词义范围、具体抽象
	感情意义: 褒义词、贬义词、中性词
	语体意义: 书面语体、口语语体
词语的用法	词性
	搭配对象
	造句功能
	适用语体
	音节长短
	感情色彩
	使用场合
	构词和构形能力

综上所述,随着汉语教学的推广,针对二语教学的近义词研究也与日俱增。因此近义词辨析的教学研究引起了专家学者的重视。近义词辨析教学研究正在逐步发展,研究角度逐步扩大,成果数量不断增加。至今国内已出版多本关于近义词辨析的词典,例如《实用对外汉语重点难点词语教学词典》、《1700对近义词用法对比》、《实用汉语近义虚词词典》等。而研究也存在一定的局限性,如何针对不同类型的近义词进行辨析、具体辨析究竟从哪些方面入手仍是应该考虑的问题。

3. 对外汉语教材中的近义词研究

如今越来越多的汉语教材会涉及近义词辨析,部分教材还将近义词辨析设置为教学内容。例如《博雅汉语》教材中认为学生到了中高级阶段,会产生对词语进行深入理解和实际应用的学习需求,增加近义词辨析的内容可以使学习者创建自己的词汇库,学会准确分辨词语的运用场合,准确利用。《成功之路》系列教材中也提到分辨近义词是中级阶段汉语学习的难点,并在每篇中级课文中都有3-5组这样的语素练习。

吴红波(2018)从定性和定量两个角度分析了《HSK标准教程》中的近义词。通过对近义词辨析部分在教材中的情况进行的全面考察,他认为《HSK标准教程》遵循了循序渐进的原则,但也存在例句不够严谨、练习题型少等问题^[1]。

梁艳丽(2012)使用定性描写分析的方法,把六套汉语精读教材中所出现的近义词进行了共时和历时的分析,在对比描写的基础上,总结了几本教材的优点以及不足,并提出了相应的教学建议,但也存在教学建议不够具体的问题。

^[1] 吴红波.论《HSK标准教程》中近义词辨析的处理[J].重庆科技学院学报(社会科学版),2018(06):75-77+80.

综上所述,各位学者对于近义词辨析的方法和近义词使用偏误等方面的研究取得了一定成果。美中不足的是,大多数研究侧重于近义词教学研究,对于中级阶段教材中近义词设计的单独研究较少。作为汉语学习主要工具的汉语教材,对学习者的指导作用有着重大意义。因此,对近义词在教材中的设计研究很有必要,需要进行深入探究。

(三)理论基础与研究方法

1. 理论基础

科德(Pit Corder)在1967年提出了偏误分析理论(Error Analysis)。科德认为,语言的学习具有发展性的特点,可以通过分析在学习中所犯的错误来进行学习。这些错误应被视为积极的语言发展的标志,而不是缺陷。偏误具有系统性、多发性和规律性,可以帮助学习者找出学习过程中的难点和失误^[1]。偏误分析推动了第二语言教学的发展,对总体设计、课堂教学、教材编写和测试等教学活动提供了很大的指导,在提高教学实践效果方面起了很大的作用^[2]。偏误分析可以帮助学习者对产生的错误进行分析研究,从而发现其学习的过程和规律。由于词语复杂多变,因此近义词中也会产生很多偏误,比如相同语素产生的偏误、感情色彩产生的偏误等等,正确认识近义词的偏误可以促进教师的教学和学生的学习。

胡裕树、张斌最早提出了三个平面语法理论。即句法平面、语义平面和语用平面。句法平面和语义平面较为紧密,是内容和形式的关系,主要进行静态抽象的分析。语用平面主要进行动态的分析。现如今,相关理论不断发展,三个平面的研究内容更加系统和具体,应用领域更加宽泛。被广泛应用于描述汉语语法实践,汉语和外语的对比、对外汉语教学的语言现象^[3]。三个平面理论把具体的三个方面:句法分析、语义分析和语用分析进行了清晰的区分,又做到了兼顾,进行了三者的全面结合,这一理论具有全面性和系统性,对于对外汉语近义词辨析具有重要指导作用。

[1] Corder S P. Error analysis, interlanguage and second language acquisition[J]. *Language Teaching*, 1975, 8(04): 201-218.

[2] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京: 北京语言文化大学出版社, 2000: 201.

[3] 杨永红. 三个平面理论研究内容及理论应用综述[J]. 现代语文(语言研究版), 2017(01): 17-18.

2. 研究方法

本文在研究过程中采用了多种方法,主要有以下几种:

- a. 数据统计法:本文通过统计教材中的近义词数量、分布特点和词语辨析的情况,对统计结果进行了分析和归类总结,并将统计数据列为图表,可以清晰地看出了近义词在教材中设计的优缺点。
- b. 偏误分析法:对学习者的近义词辨析时容易产生的错误进行调查研究,对HSK动态作文语料库中出现的近义词偏误进行统计分析,目的是为了寻求更好的教学设计,能够针对学生偏误展开教学。
- c. 对比分析法:将教材内的近义词辨析内容与其他的中高级汉语教材和词典等进行比较分析,借鉴其长处,吸取其不足,有针对性地提出改进意见。
- d. 问卷调查法、访谈法:本文通过发放问卷和进行访谈的形式,调查学生和教师对于近义词辨析的态度以及学习、教学过程中遇到的情况,以给出一定的学习和教学建议。

二、《成功之路》教材情况介绍

(一) 总体介绍

1. 总体框架

(1) 教材编写依据

教材是总体设计的体现,是教师教学和学生所依据的材料^[1]。《成功之路》针对的对象为母语非汉语的学习者,依据《高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期进修)》^[2] 研制。全套教材共22册,分成了入门篇、起步篇、顺利篇、进步篇、提高篇、跨越篇、冲刺篇、成功篇八个阶段。初、中、高级等不同学习序列、水平和不同教学层级所对应的教材分别不同,如下:

[1] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2000: 314.

[2] 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期进修)[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2002.

表2-1-1 《成功之路》学习者层级水平对应表

教材名称	学习起点参照等级			
	已学词汇量	汉语水平考试(HSK)	等级分类	欧盟语言框架等级
《入门篇》	0		初级汉语	
《起步篇》	100词左右	一级		
《顺利篇》	600词左右	二级、三级		
《进步篇》	1200词左右	四级	中级汉语	A1
《提高篇》	2000词左右	四级、五级		A2
《跨越篇》	3000词左右	五级、六级		B1
《冲刺篇》	4500词左右	六级	高级汉语	B2
《成功篇》	6000词左右			C1

教材在研制过程中从对外汉语教学研究成果中汲取营养,传承了优秀的教学模式和教学经验,使教材具有一定的完整性和规范性;并且通过问卷调查的方式,随机调查了北京语言大学汉语进修学院的300多名中级水平学习者,保证了教材的代表性和实际意义。

(2) 教材编写理念

a. 传承与创新

作为教材基本研究理念,“融合、集成、创新”将过往经验融会贯通,集多家之成,在传承的基础上根据教材自身情况注重创新。《入门篇》添加了语音训练;《起步篇》和《顺利篇》将重点放在了易于学习者理解和运用的角度;在《进步篇·听和说》《进步篇·读和写》中,增添了听说读写等语言技能方面的训练;在《提高篇》和《跨越篇》中,新增了“听说式”的课文导入环节和针对语素的练习;《成功篇》和《冲刺篇》新增了“异同归纳”和分合式“背景阅读”部分,侧重于从理解过渡到在交际中的运用。

b. 关联与独立

《成功之路》全套教材共分为8篇22册,包括了初级、中级、高级汉语。教材总体教学任务为“语词—语句—语段—语篇”。每篇教材的侧重点都有所差异,有的教材可以用来进行专项技能训练,例如《进步篇·听和说》《进步篇·读和写》。各篇之间相互关联、相对独立,可以确保整套教材的系统性,兼顾每册教材的独立性,有利于学习者的阶段性学习和针对性学习。

c. 知识与技能

教学过程中不能把语言教学作为全部的教学内容,教学中如果不包括语言技能、交际技能和文化知识,就不能说是全面的教学^[1]。《成功之路》将“教学过程交际化”。例

[1] 吕必松. 关于教学内容与教学方法问题的思考[J]. 语言教学与研究, 1990(02): 4-13.

如:在《起步篇》、《顺利篇》、《进步篇》中将语言知识转化成技能,插入了直观的插图、表格和练习等形式,生动有趣,使教材具有趣味性。《提高篇》和《跨越篇》把基础知识安排在课文和练习里,使学生能在练习中把语言知识转化为技能和能力。

d. 语言和文化

文化教学是语言教学非常重要的一部分。《成功之路》既教授语言,又最大限度地传播文化。初级阶段教材部分尽量做到用有限的语言材料展现更多的文化知识,涉及到文化知识点,有一条“文化现象—文化内涵—文化理解”的“文化链”。中级教材《提高篇》、《跨越篇》和高级教材《冲刺篇》、《成功篇》,在内容的选取中着重文化知识的选择,不断加大文化背景知识的教学分量,尤其在高级教材的选材中,更是注意典范性和丰富性的结合。

e. 二维与多维

《成功之路》在设计教材的过程中,也有配套的多媒体课件,借助现代科技手段再现生词及背景,弥补了传统教材仅限于书面教学形式的限制。在二维与多维的结合中,教学不再仅限于课堂,而是延伸到课堂外,使教学空间有了扩大,课堂生动,更有利于教师的发挥。

2. 研究对象与目标

由于笔者在海外教学过程中,教授的是已经初步掌握汉语语法,词汇量在两千个左右的中级水平的学习者,所使用的教材为《成功之路》(提高篇)。在教学过程中,笔者发现了教材在近义词设置方面的优缺点,因此本篇论文选取《成功之路》(提高篇)的两册教材作为研究对象。

《成功之路》(提高篇)选择课文的题材更加广泛,涉及到了中国社会的各个方面;文体更加丰富,包括记叙文、说明文、议论文、人物传记、诗歌等;语言更加考究,课文设计了符合现实交际使用的词汇和句式,利于学生提高知识技能和交际技能,了解中国文化。课文篇幅由最初的800字延伸至2100字左右;生词由初级教材中每课的40多个增至为70多个,并设计专门的生词表突出重点词语和语法;练习的难度和数量也按照不同阶段不断提升。

除难度的增加外,本册教材还增添新的学习内容。例如在词汇教学中增加了成语的学习,在练习中设计的语素学习、近义词辨析、语段学习和语用练习。

首先,在《成功之路》中级教材中共有174个成语,注释全面,重视语用,并设计了相应的练习。

其次,教材中的语素教学可以使学生发现汉语的构词规则,帮助学生掌握更多的词语。在《成功之路》中级教材中共设计了90多个语素和450多组词语,每篇课文后的

练习中有3-5组语素练习。教材中还包括3-5组近义词辨析,帮助学生更深入地学习词汇。四册书中共设计90多组近义词辨析。

除此之外,为保证学生能用汉语进行真实的交际活动,教材在练习中涉及了语段学习和语用练习,帮助学生掌握汉语语段的组成方式,了解汉语的使用规则并在不同的交际场景中得以运用。

3. 编排体例

《成功之路》(提高篇)的基本结构为:课文导入、课文、练习和扩展阅读。

课文导入是课前热身训练。首先,学生通过听录音对课文内容进行猜测和理解,形成整体思维,理解听力材料的整段内容并回答课本上提出的问题。随后是听力填空,学生听第二遍录音,并把已经学过的相关词语填入段落内,组成一个语义场,为课文的学习奠定基础,强化训练学生听力。

教材的课文部分包括主要课文、生词、语法点。课文设计在整个教材版面的左边,生词和语法设计在右边,一目了然。解释生词时,有拼音、词性、英文解释、中文解释和例句。语法点的解释包括拼音、中英文解释和例句,语法的难度逐步增加。教材课文和生词的分离使教师在教学的过程中,既可以选择在课文中讲解生词,也可以选择单讲生词,先处理生词再讲解课文。

练习部分包括了语音、词汇、语法、语段等。第一部分是朗读课文中的词语和句子,目的是训练学生的语音、停顿和语调,坚持对学生进行口语训练。第二部分是语素练习项目,每篇课文会涉及4-5个语素,利用汉语构词法规则,阐释汉语构词规律,通过语素的意义解释词义。帮助学习者区别词义,扩大词汇量,建立语素意识。第三部分是近义词辨析。主要包括近义词释义、近义词组比较、例句和两个对话练习。因为中高级阶段的学习者需要特别注意近义词的教学,教材这一部分的安排有利于学生提高语言丰富性和准确性。使学习者掌握更多词汇。第四部分是完成句子,是对成语使用的考察。例句明显地体现了成语在句中的位置,将成语设置到语境中,利于学生更好理解它的用法。第五部分是用指定的词语完成对话,一共设计8-10个。词语来源于课文中的词汇以及词汇的固定搭配。第六部分是6-8个选择填空,主要考察句子语序、连接词以及相关词的选择使用。第七部分是3组连句成段,培养中级阶段水平的学生应该注重语段认知和运用能力,连句成段可以帮助学生理解汉语语段的构成方式,总结内在连接规律,第八、九部分侧重口语考察学生根据课文内容回答问题并进行课堂讨论,讨论与课文主题有关的话题,让学生能大量输出,练习交际。第十部分是应用练习,将课文话题与日常生活联系起来,让学生将书面知识运用到实际生活中。

扩展阅读分为两篇范读课文, 每篇扩展阅读的篇幅一般设置为一页, 难度不一。扩展阅读中仍将生词和课文分开, 方便学生查阅。相比于主课文来说, 扩展阅读在生词的标注上更加简洁, 只标注词语、拼音和英文解释。扩展阅读后的练习为判断正误和问答, 可以训练学生快速阅读的能力。除了每篇课文的设计之外, 教材还附有词语索引表和扩展词语索引表。收录了教材中所有主课文和扩展课文中的生词, 每个词语有拼音和所在的课文序号的标注, 词语索引表中还有词语的词性。词语附录的设计不仅方便学生预习复习, 还有近似于词典的功效。

总体来说, 《成功之路》从编写理念到编排体例上都对中级汉语教材有了创新和发展, 从教学内容到技能训练, 将语言知识、交际技能、文化知识融为一体, 极大地满足了教学者和学习者的多样化需求, 具有很强的实用性。

(二) 近义词在教材中的情况分析

1. 近义词辨析在教材中的情况介绍

a. 近义词分布考察

本节着手于《成功之路》(提高篇), 将两册教材中出现的近义词进行了整体统计分析。首先从两册教材中近义词辨析的总量入手, 收罗统计了教材中出现的所有近义词组和每组近义词在课文中的分布情况。之后罗列出了每个近义词的词性, 以《汉语水平词汇与汉字等级大纲》为根据, 统计出了近义词的难度等级, 最后将所统计的数据进行了系统的分析。

表2-2-1 《成功之路》(提高篇)(上)近义词统计表

课文	近义词组	词性	词类	大纲等级	新HSK等级	语素情况
1. 一个北京家庭的一天	然后	副词	虚词	甲	三级	同义语素
	以后	副词	虚词	甲	三级	
	丰盛	形容词	实词	超纲	超纲	同义语素
	丰富	形容词	实词	甲	四级	
	谈论	动词	实词	丙	超纲	同义语素
	讨论	动词	实词	甲	四级	
2. 父亲的试验	遇到	动词	实词	甲	三级	同义语素
	见到	动词	实词	超纲	超纲	
	自然	形容词	实词	乙	四级	同义语素
	当然	形容词	实词	甲	三级	
	面临	动词	实词	丙	五级	同义语素
	面对	动词	实词	丙	五级	

课文	近义词组	词性	词类	大纲等级	新HSK等级	语素情况
3. 熊猫爸爸——潘文石	精力	名词	实词	乙	五级	同义语素
	精神	名词	实词	甲	四级	
	满足	形容词	实词	乙	五级	同义语素
		形容词	实词	甲	三级	
	几乎	副词	虚词	乙	三级	不同义语素
		一点儿	副词	虚词	乙	
	一连	副词	虚词	丙	超纲	同义语素
连连		副词	虚词	丁	超纲	
4. 我给邻居当保镖	推辞	动词	实词	丙	五级	不同义语素
		拒绝	动词	实词	乙	
	立刻	副词	虚词	甲	五级	不同义语素
		马上	副词	虚词	甲	
	类似	形容词	实词	丙	六级	同义语素
		相似	形容词	实词	乙	
5. 谁是最辛苦的人	采访	动词	实词	丁	五级	同义语素
		访问	动词	实词	甲	
	于是	连词	虚词	乙	四级	不同义语素
		因此	连词	虚词	乙	
	必须	副词	虚词	丙	五级	同义语素
		必需	动词	虚词	甲	
	实行	动词	实词	乙	五级	同义语素
进行		动词	实词	甲	四级	
6. 答案	仔细	形容词	实词	乙	四级	同义语素
		细心	形容词	实词	乙	
	轻视	动词	实词	乙	五级	同义语素
		忽视	动词	实词	丙	
	到底	副词	虚词	乙	四级	不同义语素
		究竟	副词	虚词	乙	
	争吵	动词	实词	丁	超纲	同义语素
争论		动词	实词	乙	五级	
7. 剩余的故事	经历	名词	实词	乙	四级	同义语素
		经验	名词	实词	甲	
	提议	动词	实词	丙	六级	同义语素
		建议	动词	实词	乙	
	暂时	形容词	实词	乙	四级	同义语素
		临时	形容词	实词	乙	
	惊讶	形容词	实词	丙	六级	不同义语素
		奇怪	形容词	实词	乙	

根据表格统计,《成功之路》(提高篇)(上)共有25对近义词,50个词。其中虚词共14个,占总数的28%;实词共36个,占总数的72%。名词有4个,占总数的8%;动词有20个,占总数的40%;形容词有14个,占总数的28%;兼类词有8个,占总数的16%;副词有10个,占总数的20%;连词有2个,占总数的4%。

对比《汉字水平语与词汇等级大纲》,甲级词共14个,占总数的28%;乙级词共21个,占总数的42%;丙级词共10个,占总数的20%;丁级词共3个,占总数的6%;超纲词共2个,占总数的4%。25组近义词中,同义语素共19组,占总数的76%;不同义语素共6组,占总数的24%。

根据表格统计,《成功之路》(提高篇)(下)共有25对近义词,50个词。其中虚词共4个,占总数的8%;实词共46个,占总数的92%。名词有8个,占总数的16%;动词有18个,占总数的36%;形容词有20个,占总数的40%;兼类词有9个,占总数的18%;副词有4个,占总数的8%,表格如下:

表2-2-2 《成功之路》(提高篇)(下)近义词统计表

课文	近义词组	词性	词类	大纲等级	新HSK等级	语素情况		
8. 雪化了,就有路了	烦恼	形容词名词	实词	丁	四级	同义语素		
	懊恼	形容词	实词	超纲	超纲			
	恰好	副词	虚词	丙	超纲	同义语素		
	正好	形容词	实词	乙	四级			
	一旦	如果	名词	虚词	丁	五级	不同义语素	
			副词					
	平静	镇静	形容词	实词	乙	五级		同义语素
			形容词	实词	丙	六级		
9. 给儿子起名	结实	壮实	形容词	实词	乙	五级	同义语素	
			形容词	实词	超纲	超纲		
	希望	期望	动词	实词	甲	二级	同义语素	
			动词	实词	丁	六级		
	包含	包括	动词	实词	丙	五级	同义语素	
			动词	实词	乙	四级		
	前程	前途	名词	实词	丁	超纲	同义语素	
			名词	实词	乙	五级		

课文	近义词组	词性	词类	大纲等级	新HSK等级	语素情况	
10. 快乐是什么	快乐	形容词	实词	乙	二级	同义语素	
	快活	形容词	实词	丙	六级		
	羡慕	动词	实词	乙	四级	同义语素	
	倾慕	动词	实词	超纲	超纲		
	发觉	发现	动词	实词	丙	六级	同义语素
			名词、 动词	实词	甲	三级	
	操心	费心	动词	实词	丙	五级	同义语素
			动词	实词	超纲	超纲	
11. 我叫姚明	区别 差别	动词、 名词	实词	乙	四级	同义语素	
		名词	实词	丙	五级		
	自豪 骄傲		形容词	实词	丙	五级	不同义语素
			形容词	实词	乙	四级	
	机会 机遇		名词	实词	甲	三级	同义语素
			名词	实词	丁	六级	
	展现 展示		动词	实词	丁	六级	同义语素
			动词	实词	丁	六级	
12. 多年父子成兄弟	舒畅 舒服	形容词	实词	丙	六级	同义语素	
		形容词	实词	甲	超纲		
	讲究 注重		动词、 名词	实词	丙	五级	不同义语素
			形容词	实词	丁	六级	
	管束 约束		动词	实词	超纲	超纲	同义语素
			动词	实词	丁	六级	
13. 相亲男女	偶尔 偶然	副词	虚词	丙	四级	同义语素	
		形容词	实词	丙	五级		
	目光 眼光		名词	实词	丙	六级	同义语素
			名词	实词	丙	六级	
	坚决 坚定		形容词	实词	乙	五级	同义语素
			形容词	实词	乙	六级	
14. 未来十年中国走向何方	持续 连续	动词	实词	丁	五级	同义语素	
		动词	实词	乙	超纲		
	神奇 神秘		形容词	实词	丁	六级	同义语素
			形容词	实词	丙	五级	
	调整 调节		动词	实词	乙	五级	同义语素
			动词	实词	丙	六级	

对比《汉字水平语与词汇等级大纲》,《成功之路》(提高篇)下册中共有甲级词4个,占总数的8%;乙级词共14个,占总数的28%;丙级词共16个,占总数的32%;丁级词共11个,占总数的22%;超纲词共5个,占总数的10%。25组近义词中,同义语素共22组,占总数的88%;不同义语素共3组,占总数的12%。

从整体上来看,《成功之路》(提高篇)上册共有生词330个,其中近义词中的生词为11个,占总数的3.3%;下册共有生词403个,近义词生词为21个,占总数的5.2%。可以看出,针对中级学习者初次进行接触近义词的上册教材,近义词设置大部分为已学过的生词,这样设计有利于减轻学习者的学习负担。而在下册教材中,近义词辨析更倾向于增加生词的辨析,将学习者已经学过的词汇与新学词汇进行比较辨析,利于提高学习者的汉语水平。下文对近义词具体的等级情况进行了分析。

b. 词汇等级分析

《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(以下简称《大纲》)将词汇分为甲、乙、丙、丁四个不同的等级,可以帮助教学确立总体的长期目标和分期目标,为通用性等级汉字字典提供了框架范围,为学生学习提供便利。根据《大纲》词汇等级来分析教材中所涉及的近义词,具有一定的科学性和规范性。

《大纲》中收录了甲级词1033个,乙级词2018个,丙级词2202个,丁级词3569个,共8822个词。根据所统计出来的数据图表(图2-2-1),可以发现,《成功之路》(提高篇)两册课本中的近义词等级以乙级和丙级为主,分别占了总量的35%和26%。同时甲级词和丁级词也占了一定的比重,分别为18%和14%,教材中还穿插了7%的超纲词,有助于学生在学习过程中巩固已学过的词语并能扩展新词语。

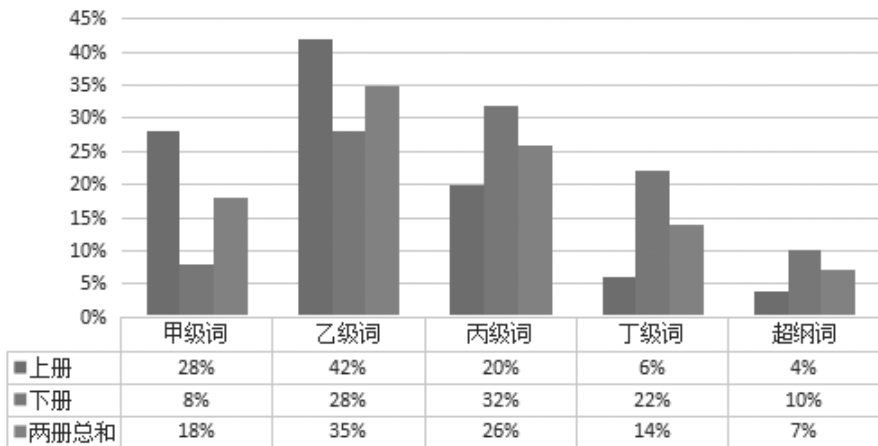


图2-2-1 《成功之路》(提高篇)上下两册近义词等级分布图

除了总数的变化,两册教材中近义词等级的安排也有了明显的变化。首先是甲级词和乙级词的减少。在上册教材中,甲级词共14个,到了下册教材中,甲级词的数量减为4个,所占比重下降了20%。上册教材中,乙级词共21个,下册教材中下降到了14个,所占比重下降了14%。其次,丙级词和丁级词在不断增多。丙级词由上册的10个增至16个,总占比提高了12%;丁级词由上册的3个增至12个,总占比提高了16%。同时,两册教材的超纲词数量由上册的2个增至4个,数量虽然有所增长但是变化不大。在超纲词语的方面,上册超纲词语为2个,下册的超纲词语增值4个,比重上涨了6%。

根据学习者学习由易到难的规律,笔者认为这样的生词安排符合中级教材中词语安排的规则。在上册的学习中,甲级词和乙级词占了较大的比重。由于学习者初次接触近义词,设计初级词汇有利于帮助学生减轻学习难度,帮助学生尽快掌握近义词辨析规则。在下册的学习中,乙级词和丙级词占比最大。笔者认为在这一阶段的设计中,可以适当减少乙级词的出现,增多丙级和丁级词。经过一个学期的学习,学生已经掌握一定的辨析规律。而中级教材整体生词的难度也有所提高,遵循词汇学习循序渐进的原则,近义词辨析所涉及的生词难度也应随之提高。从两册教材总体来看,《成功之路》(提高篇)中的近义词等级设置基本符合中级词汇教学的原则。

c. 词性分析

汉语学界中认为近义词辨析情况可以分为以下三种:一、不同的词性的词语、理性意义一个义项相同或相近的词语可以构成近义词,如同词性和兼类词;二、词和词组也可以组成近义词,如词与词之间的对比、词与词组之间的对比、词组与词组之间的对比等;三、汉语中存在的很多音节数量不同的近义词,有些是同义语素,有些是不同义语素。

汉语本体研究中主要侧重词义的辨析,而轻视用法方面的辨析。这些辨析的分析仅针对词义,无法满足汉语学习者的需求。因此针对二语教学的近义词辨析范围就更加的广泛^[1]。在《成功之路》(提高篇)中,存在三种近义词辨析的具体情况:相同词性的词与词之间的辨析、两个词同时为兼类词的辨析、其中一个词只有一种词性和跨类词(一个词同时具有两种词性)之间的辨析。下图为两册教材的近义词词性分布情况图。

[1] 洪炜.面向汉语二语教学的近义词研究综述[J]. 华文教学与研究, 2012(04): 44-51.

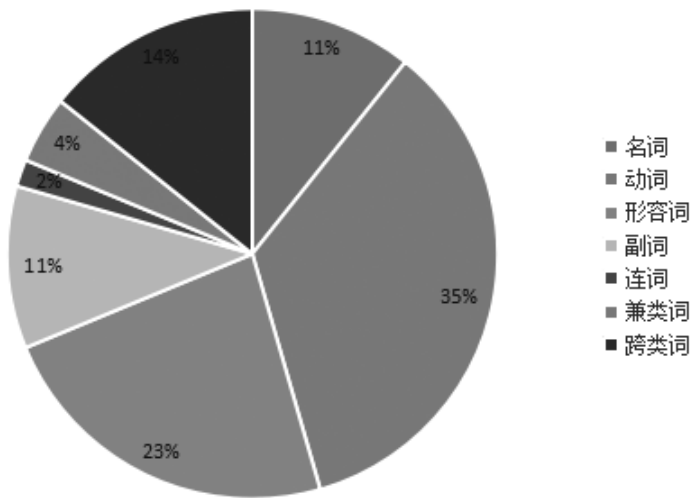


图2-2-2 《成功之路》(提高篇)上下两册近义词等级分布图

从上图中可以看出,在两册教材中,近义词词性分布最多的是动词的辨析,占了32%,其次是形容词的辨析,占了22%;名词和副词的辨析数目不相上下,分别占了10%,跨类词占总比的14%。

d. 同语素分析

语素是语言片段中最小的单位,整个词汇系统中的核心和最基本的内容。语素意义决定词汇的语义重点。近义词的辨析可以分为同语素近义词和不同语素近义词之间的辨析^[1]。

李绍林(2007)调查了单音节词构成双音节词的能力。统计结果为:《汉语水平词汇与汉字等级大纲》甲级词中,作为构词语素,一个单音节词大约能分布在70个双音节词语中,即70个词里可能有同样的词素。因此会产生非常多近义词^[2]。《成功之路》(提高篇)中只涉及了双音节近义词词的辨析,未出现单、双音节词的辨析。尽管如此,单单一个语素的近义词辨析也足以使得二语学习者难以辨别。

根据洪炜(2011),双音节近义词词可以分为同素近义词和异素近义词。同素近义词为含有共同语素的近义词,汉语中有八成以上的近义词都是同素近义词,异素近义词是不含共同语素的近义词^[3]。根据表2-2-3,《成功之路》(提高篇)的50组近义词中,同素近义词组一共有41组,异素近义词组共9组。上册教材中,同素近义词组有19组,

[1] 郭志良.对外汉语教学中词义辨析的几个问题[J].世界汉语教学,1988(01):19-24.

[2] 李绍林.对外汉语教学基础词语的难度分析[J].语言文字应用,2007(03):62-69.

[3] 洪炜.语素因素对留学生近义词学习影响的实证研究[J].语言教学与研究,2011(01):34-40.

异素近义词组有6组;下册教材中,同素近义词组有22组,异素近义词组有3组。可见上下两册近义词语素分析表:

表2-2-3《成功之路》(提高篇)近义词语素分析表

	上册		下册		总计	
	个数	所占比例	个数	所占比例	个数	所占比例
异素近义词	6	24%	3	12%	9	18%
同素近义词	19	76%	22	88%	41	82%

对外汉语学界多位学者都认为,同素近义词对二语学习者来说更简单易于理解。因为词组中含有共同语素,而学习者在加工语义时往往采取“自上而下”的加工方式,也有“以旧带新”的学习策略。当学习者掌握了一定的词汇量后,可以利用汉语构词法知识,通过语素义解释词义,这样有助于减轻学习者的负担,产生触类旁通的学习效果。与此同时,同素近义词在辨析时也会产生消极作用,如果学习者的汉语水平较差,就会干扰学习者的辨析。学习者会因为两个词组的词性相似而混淆,同样会打击学习积极性。教材在辨析过程中,要考虑学生的学习难度,合理分配近义词的出现情况,抓住辨析的重点。

2. 近义词辨析在教材中的情况分析

(1) 辨析体例的考察

本节是从近义词辨析的角度分析其在《成功之路》(提高篇)里的处理情况。在上文中,我们提到了赵新、杨寄洲等学者研究的对外汉语近义词辨析框架(见1.2.1)在三个平面进行了近义词辨析分析。根据三个平面理论,笔者对《成功之路》(提高篇)进行了近义词辨析方式的统计分析,考察了教材的辨析体例。

根据统计,《成功之路》(提高篇)两篇教材中,一共有50组近义词辨析,其中最常用的辨析角度是语义方面和功能方面的辨析。在笔者的教学过程中,发现教材的设计出现了很多辨析方面的不足。

a. 辨析重点不明

例如教材在辨析“提议、建议”时,仅从使用场合入手,并不能说明两个词语之间的本质差别。在辨析中,教材写到“提议”一般用于会议或正式场合;“建议”没有这个限制。学生在使用这两个词不会出现场合上的不合适,而是会出现语用中的错误。比如学生在上课过程中造句时,说“大家提出提议”,这个说法就是错误的。在辨析中,教材只提出了一部分区别,但是在语用中的区别却被忽视。类似的还有“坚决、坚定”之间的辨析,如下:

“坚决”指人的态度,行动很果断,没有改变的余地;“坚定”指人的信念,思想立场等不改变。

针对某些抽象的近义词,本身界限就比较模糊,如果不加以清晰的辨别,会使得学习者更加不能理解。例如教材在辨析“以后、然后”时是这样解释的:

“以后”不需要停顿便可以与前面的动词、短语和小句紧密结合,如“吃饭以后”“从那以后”等;“然后”则不能这样用,在时间后必须有停顿。“以后”还可以做定语、状语、主语、宾语;“然后”则不行。

上述辨析中,教材从语用功做了详细介绍,但是学生在学习过程中,可能会因为其在句子中做的成分太多而产生混淆,或者因为太在意句子成分,而忽视用法中的差别。例如学生会产生这样的偏误:“我先吃晚饭,以后去找你。”“每天起床然后我都会去买早饭。”这都是因为没有抓住重点的区别造成的。

b. 单个词语释义模糊

在大部分语义不同的近义词辨析中,如果可以清晰的知道两个词语的具体意义,就可以很好地区分出二者的不同。但是教材中有些词语的解释含混不清难以理解,如“羡慕-倾慕”的辨析中对“倾慕”的解释。即使是母语者仅靠此类解释也很难理解“倾慕”的意思和用法。“羡慕-倾慕”在教材中的解释如下:

“羡慕”是一般意义上的喜欢人家有而自己没有的东西,如财产能力,运气,机会等。“倾慕”的语义重心在“倾”,不仅有喜欢,还带有对无法企及的人或事物的敬仰和向往。

(2) 辨析形式的分析

本节对《成功之路》(提高篇)的辨析形式进行了考察,发现其近义词辨析形式比较单一,只采用了文字解释这一种形式。仅仅使用文字释义不仅存在辨析条目堆叠的问题,大篇幅的文字解释更容易使学习者产生混淆和畏难心理。如教材中对“几乎—差点儿”的辨析中对于“差点儿”的解释:

“差点儿”表示某种情状眼看就要发生,但最终没有发生;或者虽然实现了,但只是勉强实现。它所说明的情状都是已经过去的事情。如果这种情状是说话人不希望实现的,无论用“差点儿”还是“差点儿没”,都表示没有实现;如果这种情状是说话人希望实现的,用“差点儿”时表示最终没有实现,用“差点儿没”时表示勉强成这一现实。

这部分延续上文中对近义词释义方面的分析,笔者以《1700对近义词词语用法对比》为参照,分析教材中近义词辨析方面存在的形式单一的问题。在教材中“立刻—马上”的辨析形式为下:

“立刻、马上这两个副词都表示很快(发生),时间间隔很短‘马上’在口语中更常用。有时候‘马上’含有最近的将来的意思,这个意思不能用‘立刻’,如:她已经找到了工作,马上就要开始上班了。”

在《1700对近义词语用法对比》中,“立刻—马上”的辨析形式如下:

①词义说明 Definition

立刻[immediately; at once; right away] 紧接着某个时候, 马上。

马上[at once; immediately; straight away; in the near future; soon] 很快地, 立刻。

②词语搭配 Collocation

	~行动	~动身	~起床	~去	~来	~就到
立刻	√	√	√	√	√	√
马上	√	√	√	√	√	√

③用法对比 Usage

用法解释 Comparison

“立刻”和“马上”都是时间副词,都表示动作进行地快、迅速。不同的是,“立刻”表示的时间比“马上”更短,“马上”的伸缩性较大。

从以上的对比中可以看出,《1700对近义词语用法对比》在设计辨析时采取了翻译、分类解释和表格等多种形式。其中表格可以使学习者对于近义词的用法一目了然,增强辨析的对比性。而《成功之路》(提高篇)的近义词辨析形式十分单一,只有文字解释,这个弊端是辨析的对比性不强,有时在讲解本身就抽象的近义词时,文字解释会更加抽象难懂,不利于学习者理解,同时也会增加教师的教学难度。

(3) 辨析语言的分析

在《成功之路》(提高篇)中,近义词释义语言存在晦涩难懂以及专业词汇过多的情况。

马静、行玉华(2008)等认为解释词语的语言不能比被释词的难度更高^[1]。汉语教材中释义简单易懂,可以使得词语辨析更加简洁,降低学习者的学习难度。

《成功之路》(提高篇)在近义词辨析时,大多数的文字解释语言都是简单易懂的。一对近义词辨析有四到五句话的文字解释,简短的文字解释有利于学生更好地理解 and 掌握。在释义中,教材使用的方法为目的语释词。优先使用目的语释词,学生在学习过程中可以减少母语带来的干扰。笔者认为,对于初级汉语水平学习者来说,适当地使用母语可以减轻学习者的学习压力,在学习时更容易理解。但是由于中级水平学习者已经有一定的学习基础,用目的语释词可以营造目的语环境,《成功之路》(提高篇)就很好的做到了目的语释义。

[1] 马静, 行玉华. 对外汉语教学词语释义的原则与方法[J]. 重庆教育学院学报, 2008(04): 45-48.

用目的语释义的同时也会存在相应的问题。李泉(1991)提出,用目的语释词往往会遇到一个很大的障碍,释义词变成了新的生词,释义言语对学习者的来说又是新的无法理解的语句^[1]。通过考察,笔者发现教材中某些近义词辨析语言难懂,文字解释部分已经超过了被释词的难度或者超过了中级汉语水平学习者的接受能力。有的文字解释就算是母语者理解起来也会有一定的困难,更不要说只有中级水平的汉语学习者了。

例如《成功之路》(提高篇)上册第二课中辨析“自然—当然”的文字解释如下:

在语义方面“自然”表示某种现象的发生是合乎规律,合乎情理的。“当然”有两个意思:第一表示肯定和不容置疑,第二表示某种推理的必然结论或某种动作行为引起的必然结果。

这组近义词辨析本身就是难度比较大的一组。词语解释时一大原则是要避开没有学过的词汇,避免用困难词汇解释已知词汇。但是此文字解释中存在很多对于学习者来说难度比较大的词语甚至是成语,比如“合乎情理”“不容置疑”等;解释的语句也比较拗口,对于中级水平学习者来说难以理解。

在上组辨析“自然—当然”时,除了语言难以理解之外,还出现了大量专业术语。如“形容词、副词、词性,状语、定语、谓语、插入语”等,笔者认为,近义词解释中可以出现专业术语,但是对于中级水平学习者来说,使用大篇幅的专业术语来解释词语的用法,会增加其学习困难。如果不借助足够的例句,汉语母语者也无法做到很快掌握。

3. 近义词例句分析

在词汇教学中,例句是帮助学生理解词义、学会运用的有效手段。词汇教学的一大原则是把词的教学和句子教学相结合,在特定的语境中习得词汇。词汇教学中提倡要在句子所产生的真实的语境中学习词汇,理解词义。只有这样,学习者才能真正掌握词汇的使用特点,提高语言的交际技能。同时例句也可以帮助教师顺利开展语言教学,使教师的教学活动更加丰富。因此例句在词汇学习和教学中是不可或缺的一部分。教材中的例句可以起佐证注解的作用,汉语教材中词语的注释应该遵循“解释汉语词在某种情况下的意义”^[2]的原则,从而帮助学习者准确运用词语。

刘缙(1997)认为近义词辨析要选用典型例句,即语言规范、用词准确、并能鲜明清晰地反映近义词之间差异的例句^[3]。张璟(2005)把例句清晰度作为检验例句质量

[1] 李泉. 对外汉语教学释词的几个问题[J]. 汉语学习, 1991(03): 33-35.

[2] 赵明. 从跨文化视角谈汉语教材中词语注解的编写[J]. 对外汉语研究, 2013(01): 41-52.

[3] 刘缙. 对外汉语近义词教学漫谈[J]. 语言文字应用, 1997(01): 20-24.

高低的标准。例句清晰度和例句的质量成正比,可以从例句的规范性、选词、语境、数量等方面来考察^[1]。

综合《成功之路》(提高篇),一共设计了50组近义词,上下册各有25组,每组近义词安排了两个例句,两册教材共100个例句。其中每组近义词在释义后的两个例句分别为每一个生词的例句。例句的形式分为两种,在上册教材中,每个生词的例句仅有一句话。而在下册教材中,每个生词的例句设置为对话体,通过“A、B”两人的对话完成。

根据前人观点和对教材的考察,笔者在分析《成功之路 提高篇》中的例句时,简单地分为了以下几部分:

a. 例句的准确性

例句的准确性可以从例句的语言规范性、真实性出发。在《成功之路》(提高篇)两册教材中,例句语言基本规范,语料大部分是从日常生活中搜集,具有很强的真实性和实用性。其中,在上册和下册教材中,例句的句式设置有所不同。

上册教材中共25组近义词辨析,每组近义词辨析均设置两个例句,共出现了50个例句。每个例句为一个单句,且大部分例句为口语语体,学习者习得后可以直接应用到日常交际中。这种情况在上册课本中出现的次数最多,一共出现了46次,在此不一列举。涉及到书面语体或是正式语体的例句很少,共出现了三次,为以下三次:

第三课:精力—精神

(1) 在这样一个高速运转的社会里,如何能够保持精力充沛对于我们每个人来说都至关重要。

第四课:于是—因此

(2) 本店装修,因此本月15日到30日停业,如给您带来不便,请原谅。

第五课:进行—实行

(3) 中国是从1978年开始实行改革开放的政策的。

除此之外,有的例句为描述性的句子,有的句子为一组对话中提取出来的句子。例句仅有一组对话中的问句在上册课本中出现过三次,为以下三次:

第一课:丰盛—丰富

(4) 今天的晚餐很丰盛,是不是有什么喜事?

第三课:满足—满意

(5) 这件事我这样处理,不知道您满意不满意?

第五课:采访—访问

[1] 张璟. 对外汉语教材例句研究[D]. 北京语言大学, 2005.

(6) 经理,明天电视台的记者想采访您,您看是否要安排一下时间?

根据分析得出,尽管例句句式不一,但在准确性和实用性方面都能做到根据基本交际出发,并没有出现难以理解的语料和方言等问题。

b. 例句的科学性

例句的科学性可以分为数量方面的科学性和词汇方面的科学性。甘枝燕考察了《对外汉语常用词语对比例释》,发现依据“例句充足”的原则,一组近义词的例句数量总共在10句以上,每个词的释义都有3-4个例句^[1]。教材中涉及足够多的例句,学习者借助例句理解词语的不同用法以及应该出现的语境。例句不足会影响学习者掌握近义词。

经过统计,《成功之路》(提高篇)存在例句数量不足的问题。综合《成功之路》,一共设计了50组近义词,上下册各有25组,每组近义词安排了两个例句,每个例句都是对其中一个词语的解释,两册教材共100个例句。而同为对外汉语教材的《博雅汉语》在设计例句时,每对近义词辨析的例句为6-13个左右,在数量充足的情况下还提供了大量的语境,确保了学生能通过充足的例句理解词语。由此可见,《成功之路》(提高篇)的例句设计不足,难以做到对一组近义词的涵盖式解释。

表2-2-4 近义词例句数量对比分析表

	每组近义词对应的例句数量
《成功之路》(提高篇)	2
《博雅汉语》	6-13
《登攀》	4-8
《对外汉语常用词语对比例释》	10个左右
《实用汉语近义词词典》	20个左右

c. 例句的对比性

笔者发现,《成功之路》(提高篇)因为数量不足,导致例句内容对比性不强。在比较一组近义词时,我们会从异同两个方面入手。在解释完近义词的相同点和差异后,在例句中也应该设计可以互换的用法。而在《提高篇》中,基本不做例句的对比,反而从不同角度进行辨析。例如,在教材第六课中对近义词“到底—究竟”进行了辨析,如下:

“到底”可以表示“终于”“最后”的意思,表示经过较长过程,最后出现某种结果,“究竟”没有这个意思。“究竟”可以是名词,表示事情的结果或原因,“到底”没有这个意思。

[1] 甘枝燕.《登攀·中级汉语教程》近义词的处理考察研究[D]. 广西民族大学, 2016.

(6) 你到底还是来了,我以为再也见不到你了呢!

(7) 你不告诉我也没关系,我明天自己去看个究竟。

“到底”在这里是副词作状语的用法;“究竟”在此处是做名词的用法,指事情的结果、真相。在同一组近义词中会存在几个方面的差异,在辨析时需要做到有针对性,例句要做到既能从相同点出发又能从不同点出发。这一组例句中将一组近义词的副词用法和名词用法进行比较,是从不同角度出发进行辨析,不符合例句所应该有的对比性。学习者在看到这种例句时会因为辨别不清而无法掌握用法。在此,我们可以参考适用对象为对外汉语教师和中级水平的外国人的《实用汉语近义虚词词典》^[1],其中对“到底—究竟”辨析的例句安排针对性十分合理,如下:

到底(副;动)/究竟(副;名)

【相同】

都是副词,作状语。“到底”多用于口语,“究竟”书面语、口语都用。

以下情况可以互换:

a. 都作状语,表示追求的语气,用于问句或者间接问句:

(8) 这台电脑的毛病到底出在哪儿?(究竟√)

(9) 我也不知道胡明光今天到底来不来。(究竟√)

(10) 我不知道他到底是物理系的还是数学系的。(究竟√)

(11) 你到底怎么啦?脸色怎么这么难看?(究竟√)

(12) 今天的晚会,你们究竟去不去?(到底√)

(13) 究竟是出国留学还是在国内读研究生,王朋一时也拿不定主意。(到底√)

(14) 今天你究竟去哪里了?(到底√)

b. 都可以用于陈述句,表示归根结底的事实,强调事物的本质特点,相当于“毕竟”。不过,“到底”常用,“究竟”很少用:

(15) 老教师到底不一样,能调动学生的学习积极性。(究竟√)

(16) 红队到底技术好一些,上半场就进了两个球。(究竟√)

(17) 到底是冠军,水平就是高。(究竟√)

(18) 礼物虽小,可到底是他的一片心意啊!(究竟√)

(19) 明星到底是明星,唱的就是不一样。(究竟√)

^[1] 赵新,刘若云.实用汉语近义虚词词典[M].北京:北京大学出版社,2013:101.

【不同】

a. “到底”可以表示经过某种过程最后出现结果,有“终于”的意思。句中多有“了”或者其它表示完成的词语;“究竟”无此用法:

(20) 经过多年的努力, 试验到底成功了。(究竟×)

(21) 我打了半天电话, 最后到底打通了。(究竟×)

(22) 我们等了你半天, 你到底来了!(究竟×)

(23) 说了半天, 他到底还是没同意。(究竟×)

(24) 听了几遍录音, 到底还是没听清楚。(究竟×)

b. “到底”还是动宾短语, 可以作谓语, 表示“到最后、到终点、到结束”;“究竟”无此用法:

(25) 还有 10 分钟, 无论如何我们一定要坚持到底。(究竟×)

(26) 中国政府决心把反腐败进行到底。(究竟×)

c. “究竟”还有名词的用法, 指事情的结果、真相;“到底”没有这个用法:

(27) 大家都围了过来, 想看个究竟。(到底×)

(28) 我要去找他问个究竟, 不能就这么算了。(到底×)

在一组近义词中,《实用汉语近义虚词词典》从两个方面五种内容共设计了20个例句。在对比相同点方面,从词性和用法两个角度入手,并在例句中说明了可以互换的用法。在对比不同点时,例句中说明了二者不可互换的用法。这样的设计可以增强例句之间的对比性,让学习者在辨析词语时可以抓住关键点,并了解词语的错误用法和搭配。因此在设计近义词辨析例句的时候,应该选用典型例句,除了语言方面的规范、数量充足之外,还应该选择能突出提高词语之间差异的例句,恰当的例句可以达到讲解近义词辨析所达不到的效果。

(4) 例句的背景性

例句的背景性可以分为例句的文化背景和语境背景。例句在设计时,应该考虑到二语学习者与汉语为母语者的文化差异,选取学习者真实了解的常识设计例句。在中国的文化背景下的近义词教学,更有助于学习者理解中国人的思维方式,增加对中国文化的认同感。《成功之路》(提高篇)中,有关于中国文化的例句不是很多,这个例句不仅能引起学生对电影的兴趣,也能激发他们深入了解中国文化,增加对中国文化的认同感。

言语具有情景性。例句具有一定的语境,既可以使学习者易于理解和接受词义及用法,又可以使学习者产生共鸣,降低学习难度。结合情景进行教学更能清晰明了地体现生词的搭配和功能用法,使学习者能更轻松地进行理解、记忆和巩固^[1]。

对外汉语教学的根本目的是能够使学习者在真实的交际场景中使用,在真实的语境中辨析近义词功能帮助学生提高语言交际能力。汉语中有很多具有细微差别的近义词,有的近义词之间的差别也较为抽象,利用语境进行辨析,可以避免教师在课堂中大量使用中介语或学术用语,学生也可以融入到情景中,从而融入课堂^[2]。在《成功之路》(提高篇)中,上册的例句为单个句子,下册的句子为对话体,在对话体为主的句子中,语境比较明确,减轻了学生在学习时由于语境不明带来的学习障碍,很好地激发学生的学习兴趣。

4. 近义词练习分析

通过练习,学习者可以把语言知识变为语言技能,从而完成交际等任务^[3]。赵金铭(1996)认为练习是学习者检测学习成果、检验是否达到预期学习目标的手段。足够的练习可以帮助学习者把汉语规则转化成表达技能。练习的习题数量应该充足,设计应该做到科学化和多样化,有效覆盖教学内容,抓住重难点进行训练。

(1) 练习的类型

针对《成功之路》(提高篇)中的练习分析,我们可以看到,此教材中的近义词练习仅有一种形式,即完成对话,丰富性不足,因此教材中还应该设置其他类型的练习进行操练,单设一种练习未免过于枯燥乏味。

近义词辨析也要注意类型的全面性。练习的全面性可以理解为针对不同近义词的侧重点所设计的训练。《成功之路》(提高篇)中的大部分练习只针对辨析中的一个方面,不能兼顾词语之间的全部异同。

综合多种汉语教材,都不乏对语言结构的练习,但缺少交际能力的训练。尽管综合练习会包含多种语言结构,但却没有把交际练习综合进去^[4]。学习语言的目的是为了能更好地运用到真实的交际中。根据笔者统计分析,在《成功之路》(提高篇)中,很少涉及交际练习,在这一方面做的还不够。教材需要设置更多的表达练习,使学生在练习中将语言知识潜移默化,从而学会运用的启发性练习。

[1] 徐子亮. 语境在汉语作为外语学习中的认知作用[J]. 南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学版), 2000(05): 148-153.

[2] 王倩. 语境教学法在对外汉语词汇教学中的应用[J]. 文教资料, 2011(16): 42-45.

[3] 赵新, 李英. 中级精读教材的分析与评估[J]. 语言文字应用, 2006(02): 112-118.

[4] ③邓恩明. 加强对外汉语教材“词组层级”的建设[J]. 汉语学习, 1998(03): 44-48.

(2) 练习的方式

赵金铭(1988)在研究教材时,设计了对外汉语教材评估表。其中对于近义词在教材中的设计,我们可以总结为如下几条:a. 练习的层次性;b. 足够数量的练习;c. 练习类型的丰富性;d. 练习的启发性;e. 练习的全面性。笔者认为,练习题型设计要做到多方面的结合,例如机械操练与实际使用类相结合、主观题和客观题相结合,单项题与综合题相结合等。

序号	评估项目	得分			
		A	B	C	D
26	课文内容符合外国人、成年人、有文化的人的心态				
27	课文题材涵盖面广,体裁多样				
28	课文内容的深浅难易排序得当				
29	从开始就有可背诵的材料				
30	课文有趣味,给学习者以想象的余地				
31	内容无宣传、无说教、无强加于人之处				
32	教材的文化取向正确无误				
33	练习覆盖全部的教学内容				
34	练习有层次:理解性—机械性—活用性练习				
35	练习类型多种多样,每个练习都很短				
36	各项练习之间具有内在联系				
37	注意表达练习,练习项目具有启发性				
38	练习的量足够				
39	练习编排遵循“有控制—较少控制—无控制”原则				
40	练习兼顾到各项语言技能的训练				
41	淡化语法,少用概念和术语,加强交际				
42	语言现象的注释简明、扼要				
43	外文翻译准确,具可读性				
44	注重词的用法及使用条件的说明				
45	例句精当,可以举一反三				

图2-2-2 对外汉语教材评估表(赵金铭.1988)

《成功之路》(提高篇)中在练习中设置了选择填空部分,选择填空部分的练习一般是针对语序和词语的选择。其中词语选择的部分大部分涉及到近义词辨析。有些题目是直接进行词语的选择,有的是放在短语或者句子中让学生进行选择。这部分的词语大都是学习者已经学过的,可以起到复习巩固的作用。但是这部分统一为选择题形式,与前一部分练习的区别只是选项上的不同,可能会变为两个选项,在此附上几个代表性练习。

(29) 有一次我半路上自行车坏了, 我朋友开车路过, 把我送回了家。

- A.适当 B.恰当
C.恰好 D.很好

(30) 你快去跟爸爸道歉吧, 是你错了, 为什么不呢?

- A.明白 认为 B.明白 觉得
C.明明 承认 D.明明 允许

三、拉脱维亚汉语学习者近义词辨析与使用的调查分析

(一) 调查问卷设计

1. 目的及实施

(1) 问卷设计目的

本调查问卷的目的主要是为了了解中级汉语水平学习者对于近义词辨析的学习情况, 以及他们在近义词学习过程中出现的问题和对于教材的使用情况。以便教师更好地了解学生, 根据实际情况展开教学。

(2) 调查问卷的实施

本份调查问卷共设计了21个问题, 四个部分, 共调查了20人。由于中级学生的水平也有所不同, 在设计调查问卷时将问卷翻译成了英语发布。本次共发放20份调查问卷, 回收问卷20份, 问卷有效率为100%, 本次调查时间为15分钟。

2. 调查对象

本次的调查对象共20人, 15人为拉脱维亚大学孔子学院成人高级班的学生和拉脱维亚大学人文学院的研究生, 另5人为在来自美国、英国、也门等国家的中级汉语水平学习者。

笔者所在的教学点为拉脱维亚大学孔子学院和叶尔加瓦斯比杜拉中学。在拉脱维亚大学孔子学院的课程又分为拉脱维亚大学孔子学院本部成人高高级班和人文学院研究生班。由于学生的汉语水平在孔院本部为最高级, 因此课程名称为孔院高高级班, 实际上学生并未达到规定的高级水平, 大部分处于教学大纲中对应的中级水平。

孔子学院本部高高级班是为大学非汉语专业的学生和社会人士开设的兴趣课, 平均课时数为120学时。每周两节课, 每节课为2个学时。使用教材为《成功之路》(提高篇), 教授对象为5位成年人, 水平大都在HSK4-5级, 有4位学生去中国留学过1-2年,

汉语水平为中级。拉脱维亚大学人文学院的课程为研究生班课程,研究生的汉语水平普遍较高,由于学生需求不同,所以没有选择特定的教材,而是选择中国影视剧作为教学内容,每周一节课。斯比杜拉中学的学生汉语水平普遍在初级和中级,但是由于课时量少,学生学习进度比较慢,学生大部分为刚步入中级水平,因此对他们进行了问卷和问答。

3. 调查内容

本次调查问卷为中级水平学习者近义词辨析情况调查,是由笔者自行设计的以选择题为主的问卷。本次问卷共设计了21个问题,共可以分为两个大部分。第一部分是对学生汉语水平的调查,包括学习汉语的时间、汉语水平以及曾经或正在使用的汉语教材。

第二部分可以分为三个方面,第一,调查了学生对于近义词学习的态度和辨析近义词的经验;第二,通过对近义词在教材中的设置情况分析,调查学生对教材中近义词设计的意见;第三,了解教师在课堂上讲授近义词的情况以及学生的学习需求。

(二)拉脱维亚学生近义词学习问题的调查分析

1. 学习者近义词学习的情况

(1)学习者情况

参与此次问卷的学习者共20人,其中学习汉语2年之内的有2人,学习汉语2-3年的有6人,3年及3年以上的学习者有12人。

(2)学习者对近义词辨析的态度

根据调查问卷中的反馈,在近义词辨析的过程中,大部分学习者对于近义词辨析的态度是中立的,有16位学习者认为近义词辨析中有比较容易的部分,也存在比较难的部分,持这种态度的学习者占了总数的80%。由于中级水平的学习者也存在水平不一的问题,因此也有部分学习者认为近义词辨析很难,完全分不清楚,阻碍了其汉语学习。而认为近义词不难学的人为零,因此可见近义词对中级水平的学习者来说确实有一定的难度。因此在遇到近义词辨析的时候,会有部分学习者产生畏难心理,不去主动学习近义词,而是选择跳过。这部分学习者在调查问卷中占了25%,其余学习者会选择查清楚并记住近义词之间的区别。由此可见,学习者虽然认为近义词学习不容易,但是大部分还是会主动学习。

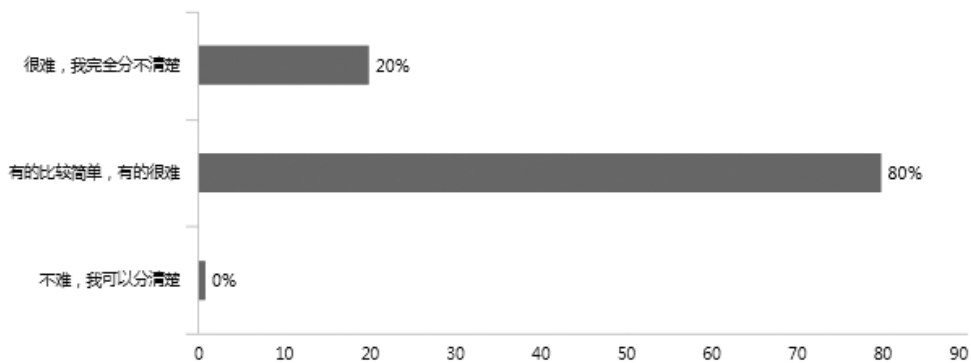


图3-2-1 学习者对近义词辨析的态度

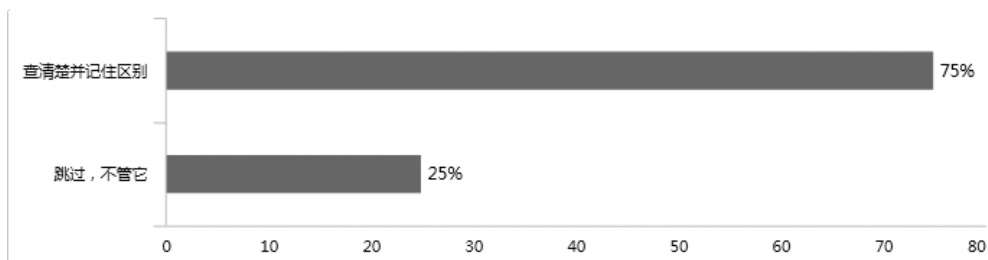


图3-2-2 学习者处理近义词的方法

学生在近义词学习过程中会遇到非常多的困难和问题。在遇到问题时, 向老师请教是学习者最常用的一种方式。其次, 学习者也倾向通过查字典和找课本里的例句来解决近义词辨析问题。

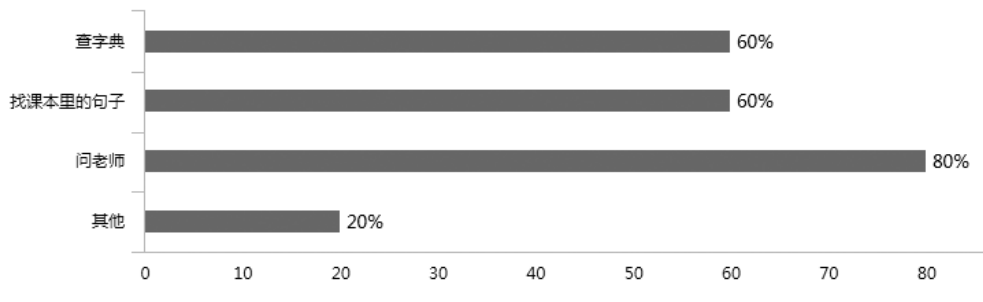


图3-2-3 学习者进行近义词辨析的方法

2. 教材的使用及近义词设置情况

20位学习者中,使用《成功之路》的学习者数量最多,共11人,占比55%;使用《HSK标准教程》的学习者为7人,占了总人数的35%;使用《博雅汉语》的人数最少,仅有2人。

(1) 近义词安排情况

教材中设计的近义词是学习者学习近义词辨析的主要途径,在我们的调查中,涉及近义词辨析的中级水平教材占了总计数据的90%,只有少部分教材没有设置近义词。在设置了近义词的教材中,近义词的出现方式也有所不同。很少有近义词在教材的词汇和语法部分出现,专门设置近义词辨析板块的教材也比较少,大部分近义词学习都是课文中出现,教师进行扩展讲解。而几乎所有的学生都认为,教材中应该设置专门的近义词教学板块。

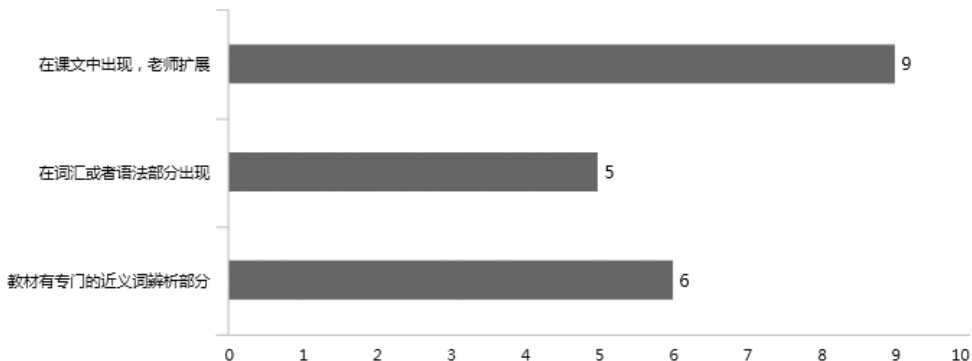


图3-2-4 学习者所使用的教材中近义词的设置

(2) 近义词数量情况

所调查的学习者使用(过)的教材中,近义词数量安排不多,大部分为1-2个,有时候也会有3-4个。但是教材中也会存在没有近义词或近义词数量多于三个的情况。就学习者而言,他们认为教材中要有近义词辨析的部分,最好在1-2左右;有35%的学习者认为教材中应该有1-2个近义词;有40%的学习者认为教材中应该有3-4个近义词,只有15%的学习者想学习更多近义词。因此可以看出,学习者认为教材应该设计近义词,并且在1-4个之间最好。

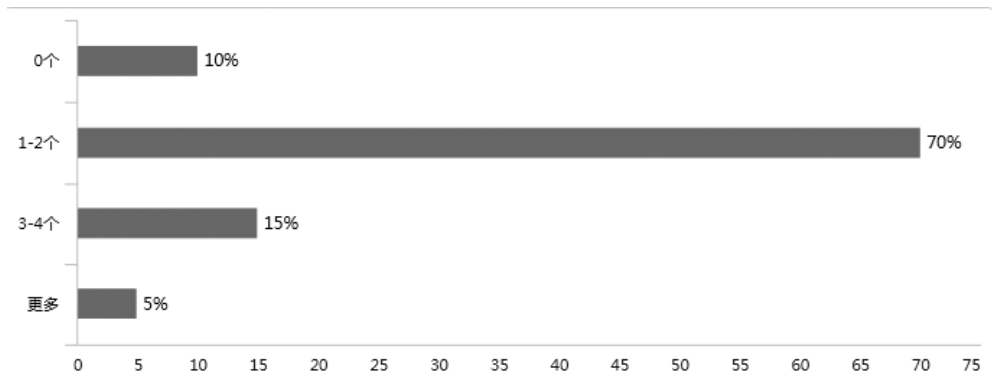


图3-2-5 学生所使用的教材中的近义词数量

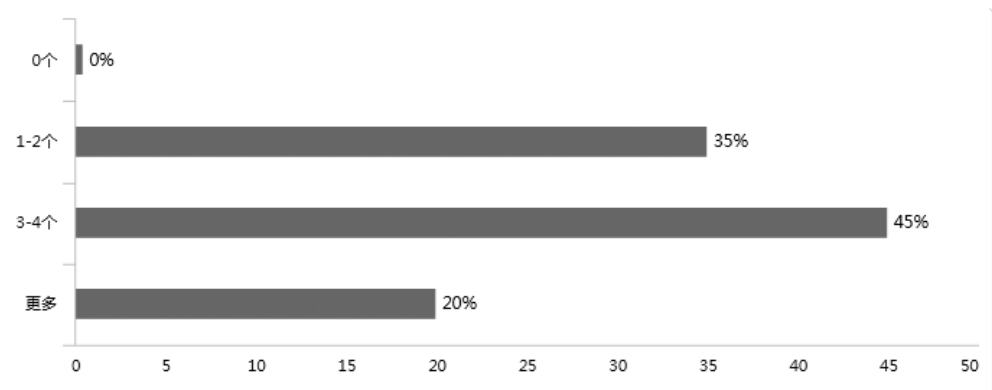


图3-2-6 学生认为教材中应该设置的近义词数量

(3) 近义词释义情况

在教材的近义词辨析中,各个教材对于近义词的解释方式也有所不同。调查显示,具有英文解释的教材在统计中占比较大,注释中没有英文解释的只占了一部分。例如,《成功之路》(提高篇)全篇没有英文解释,全部为文字释义。根据学生的反馈,有70%的学生认为教材中应该有近义词辨析的英文解释,持中间态度,认为有没有英文注释都可以的学生占比较少,这部分学生应该为中级阶段中汉语水平较好的学生,认为不需要英文解释的学生人数为零。

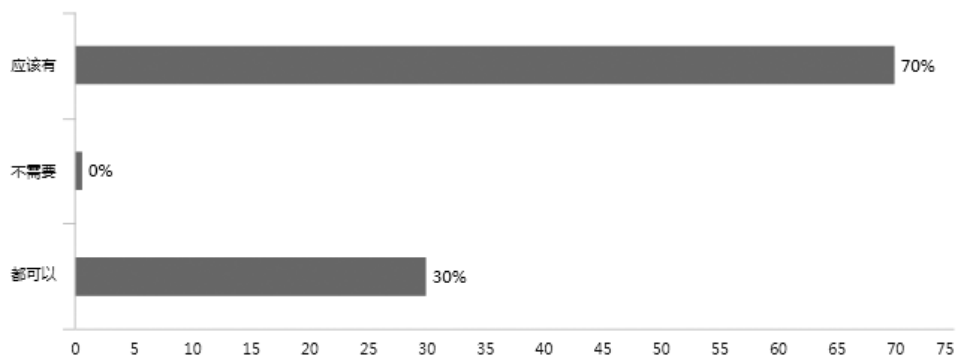


图3-2-7 教材中近义词辨析具有英文解释的必要性

教材中的近义词释义可以有很多方面,在上文中笔者列举了《1700对近义词语法对比》中对近义词辨析的方面以及各个近义词辨析框架。总的来说,近义词辨析可以从语义、句法和语用三个方面入手。根据三个方面,我们调查了学习者所使用的教材中对于近义词“词性、词义、搭配、异同”等方面的设置,同时还调查了例句情况和练习的设置情况。在所调查的大部分教材中,几乎都包含了词义的解释和例句,在相同点和不同点上也有很多的设置。在词性的分析和练习的设计上,设计与否各占一半。在教材中侧重词语搭配和英文解释的较少,尽管大部分教材在设置近义词辨析的时候会设计英文解释,但是与其他项目相比,英文解释所占的比重不大。由此可见,大部分教材在近义词辨析中侧重于词义、词性、词语之间的异同、例句展示和练习,少数教材中的会涉及词语搭配情况和英文解释。

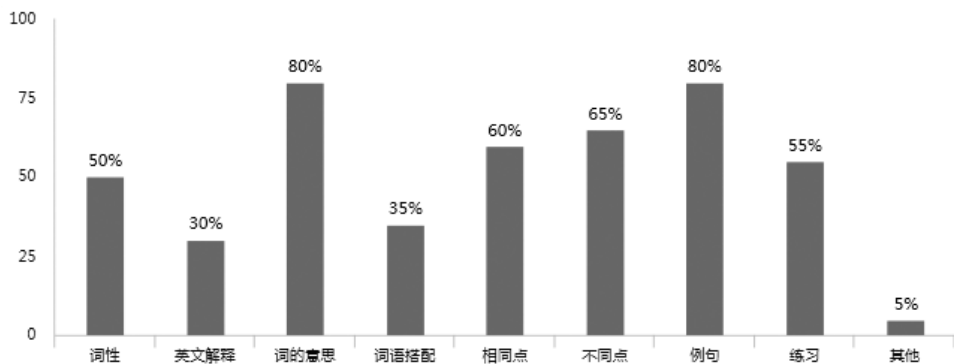


图3-2-8 学习者所使用的教材所包含近义词辨析的内容

针对教材中近义词的释义,我们也对学生展开了调查。如图所示,学生认为在辨析中比较困难的部分是释义词语中专业词语太多,对学生来说不容易理解。其次是近义词之间的重点差别、词语之间可以替换的条件等描述不清楚。

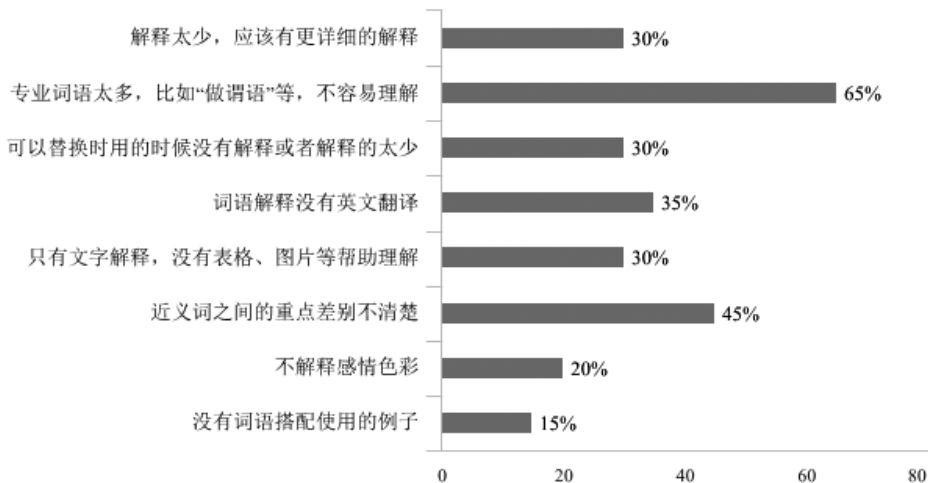


图3-2-9 学生认为所使用的教材在近义词解释时存在的问题

(4) 近义词设计中的例句情况

教材中更好的例句可以帮助学习者快速理解词语用法。大部分学习者认为教材中的例句太少太简单,有的例句没有语境。此外,没有兼顾近义词异同的例句。笔者在分析教材的过程中也发现了这一问题。另外,部分例句中会涉及到中国文化习俗方面的知识,如果其内容存在一定与学生会生活无关的事情,也会给学生的学习带来一定的难度。

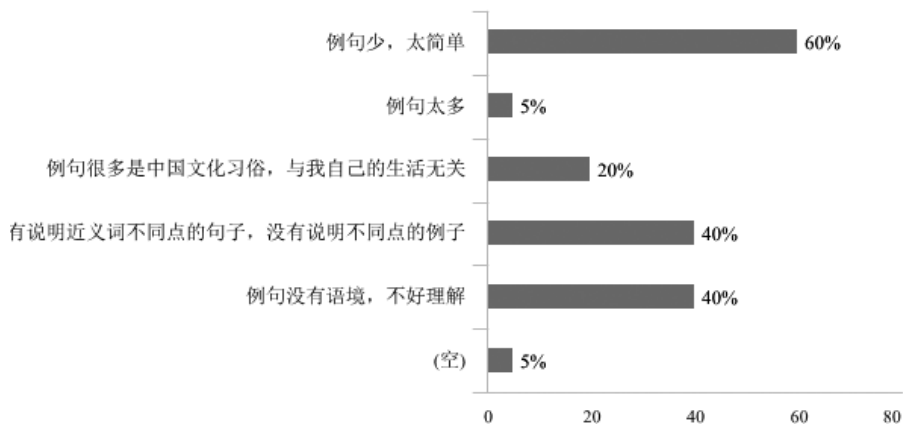


图3-2-10 学生对教材中例句设置的意见

(5) 近义词设计中的练习情况

练习是学生将语言知识变成语言技能的桥梁^[1]。在复习巩固已学知识时,练习是一种最好的方式。由下图可见,不同的教材中会有不同形式的练习,其中以选择和造句为主,部分教材涉及到完成对话和判断对错,极少教材中还会设置连线题来练习。在问卷的反馈中,65%的学习者都认为自己使用的教材中近义词辨析的练习形式简单,只有填空、选择;有的教材所包括的练习数量很少,题目简单,这些都不利于学生的巩固。因此,几乎所有的学习者都认为,教材无论是在练习的数量还是形式上,都应该做到多种多样。

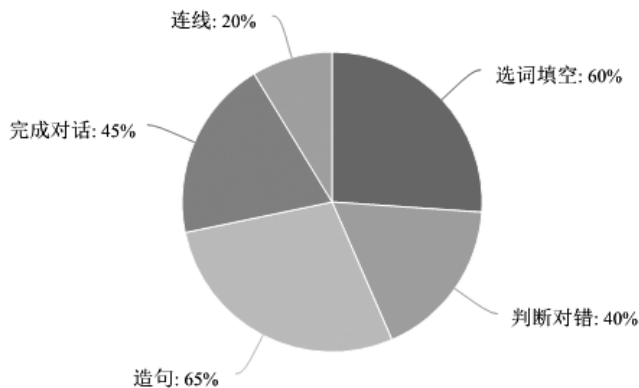


图3-2-11 学生所使用的教材近义词练习的形式

针对近义词的辨析,笔者除了调查教材中的情况,还对教师在课堂上的讲解情况进行了了解。根据学生的意见和反馈,超过一半的教师会在课堂上讲解近义词,并会补充不同的近义词。也有部分教师偶尔在课堂上讲解近义词;只讲课本上所出现近义词的教师很少,20位调查者中,只有一位调查者反馈教师只针对教材中的近义词进行讲解。说明大部分教师有近义词教学的意识,也会尽可能地向学生补充。

近义词教学对于新手教师来说确实是一个比较大的问题,在本次调查中,所调查的学生的教师大部分为新手教师,因此我们搜集了学生认为教师在教学过程中存在的不足,其中也有笔者自己在教学过程中出现的问题。主要的问题有:教师在讲解时会存在讲解太多,学生记忆困难;讲解不清,学生很难分辨异同;例句不足以及练习太少等问题。

[1] 黄晓颖. 对外汉语教学中有效处理课后练习的艺术[A]. 蔡昌卓. 多维视野下的对外汉语教学研究. 第七届国际汉语教学学术研讨会论文集[C]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2009: 239.

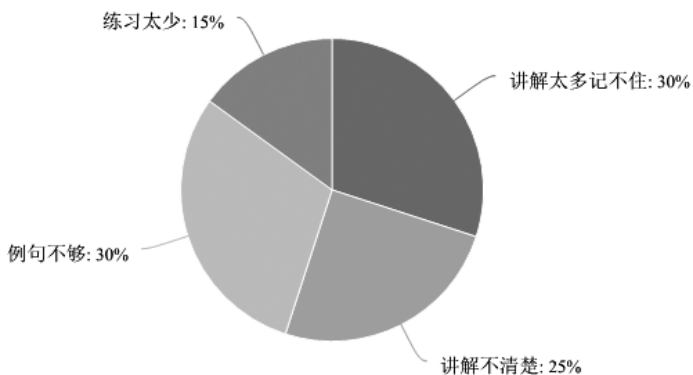


图3-2-12 教师讲解近义词时出现的问题

针对教师在教学中出现的问题,大部分学习者认为教师在课堂上需要多给常用例句。说明近义词的用法,多做练习,以使学习者能学会使用近义词。由下图可见,学习者对于近义词学习的需求更多的是能够将已学的近义词进行使用,而不是掌握更多的生词。在教学设计中,如何处理学生的学习需求仍然值得探讨。

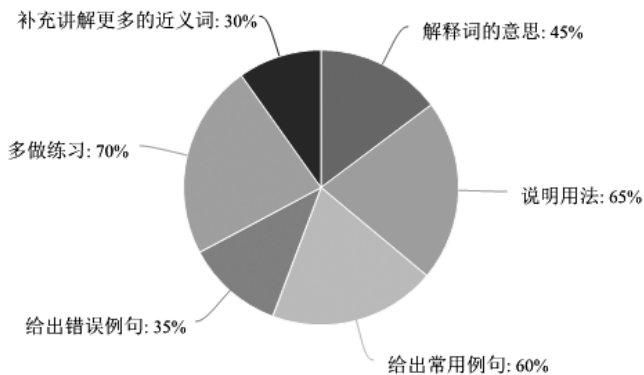


图3-2-13 学习者希望教师所讲解的近义词辨析内容

3. 学习者学习需求及建议

在上文的问卷分析中,笔者收集了学生对于近义词释义、例句、练习以及教师课堂讲解的看法和意见,在这一节针对学习者的学习需求进行总结,主要有如下几点:

系统地进行近义词学习。学习者认为应该在教材中设置专门辨析的版块,在每课中最好有3-4个近义词辨析。

增加词语的英文解释。尽管在词汇教学中倡导使用目的语解释,但是对于词汇教学的重点难点,近义词本身的辨析会存在一定的难度。大部分学习者希望教材中可以有词语的英文解释。

控制释义语言的难度。在进行近义词辨析时,大部分学习者认为专业术语太难,会影响词义的理解和记忆,带来学习负担。也有部分学习者认为适当的专业术语可以帮助理解。学习者学习习惯不同,需求各异,这就要求我们在进行教学设计中应该适量使用专业术语,减少专业术语给学习者带来的辨析负担。

教师讲解应与复习训练相结合。学习者在学习近义词过程中,不仅仅是掌握词义的异同,更多人的需求是将其运用到实际。学习者希望教师在讲解词语后,多给出常用的例句,多进行练习,使其能够学会在场景中运用。其中练习部分,学习者希望练习可以做到形式上的多种多样,例如除填空选择之外,还可以设置连线、判断对错等。为了满足学生的日常使用,进行完成对话和修改句子也是一种很好的练习方式。

增加近义词的复现情况。有学习者认为,在近义词学习时,除了教师应该给出更多的解释、例句和练习之外,还应该注意近义词的复现情况。学生反映,如果近义词在教材中仅出现过一次,学过之后的近义词一般不会在其他课文里出现。学生将会花费很多时间来进行回忆,这会大大增加学习者的记忆负担。如果能在其他课文中出现已学过的近义词,增加其复现情况,将帮助学习者巩固记忆。

(三) 汉语教师近义词教学访谈

1. 教师访谈的实施

教学活动中以学生为中心,教师为主导。本次调查在设计学习者调查问卷的基础上还设计了针对教师的访谈提纲,目的是了解教师对于近义词教学的态度、教材使用情况以及教学策略。本次访谈的对象一共7人,其中有5人为拉脱维亚志愿者汉语教师,1人为欧洲其他国家的教师,还有一人为国内对外汉语教师。本次访谈主要通过语音、文字、面谈等形式进行。访谈时间在15分钟至30分钟之间。

2. 访谈提纲的设计

根据笔者的综合分析及自身的教学情况,访谈提纲共设计了10个问题,可以分为三个部分。第一部分是对调查教师对于近义词的看法,了解教师讲解近义词的情况。第二部分是针对教师使用的教材情况进行调查;第三部分是了解教师对于学生学习情况的掌握,以及学生近义词方面的学习规律。

3. 汉语教师访谈的结果

在对七位汉语教师志愿者的访谈中,每位教师都认为近义词教学是其教学过程中的一个重难点。随着学生汉语学习不断深入,对于水平达到HSK3-4级以上的中高级汉语学习者来说,近义词出现的频率在逐渐增加,而近义词的教学关系到学生用词的准确性和方向性,而学生的学习渴求度很高,因此所有的教师都认为近义词是学生学习的重难点。根据访谈提纲的设计,可以将访谈结果分为三个方面。

a. 教师近义词教学的经验

由于近义词在中高级阶段中为重难点,对教师来说也是教学中是需要重点关注的部分。据统计,除了讲解教材中专门的近义词辨析之外,教师们会在教材出现相近词语、学生主动提问或者学生将新学词语与已学词语混淆时进行补充讲解,即大部分教师会将近义词教学作为词汇教学的重难点。由此笔者对七位老师所认为的近义词重难点进行了收集,目的是找出教学突破口,完善教学设计。各位教师所认为近义词教学过程中的重点可以总结如下:

近义词的词性、词义,语用方面;

学生对近义词使用的语境不清。

教师所认为的教学难点可以总结如下:

- ① 近义词之间模糊的区别难以分辨;
- ② 学生对于语境把握不清楚;
- ③ 学生在口语中对近义词的使用频率不高,而且会经常用错;如何让学生主动使用;
- ④ 词性和词义相近的近义词,语用时没有严格的规则,学习者会混淆;
- ⑤ 词义间抽象的区别难以讲解。

根据教学重难点,各位教师在讲解近义词时也会有所侧重,由于近义词本身就有意义重合的部分,因此教师在讲解中并没有侧重语义的讲解,而是侧重讲解近义词的用法、搭配以及近义词使用的情景。例如讲清近义词可以互相替换的情况,然后从词性搭配等方面介绍规律;或大量举例让学生感受细微差异。

b. 教师使用的教材情况

本次访谈共有七位汉语教师参与,据统计,七位汉语教师所使用的教材有《学在中国》、《成功之路》(提高篇)、《汉语教程》、《当代中文》、《体验汉语》、《体验汉语》(生活篇)、《HSK标准教程》(三)和《博雅汉语》等八种教材。其中设置了专门的近义词辨析板块的只有《博雅汉语》《成功之路》(提高篇)和《汉语教程》;在《当代汉语》(教师用书)中,有些词语会有相关近义词注解;在《HSK标准教程》中,仅少数单元专门设置了近义词辨析板块。

在包含近义词板块的教材中,每本教材都有不同的形式,这里我们仅调查了教师认为近义词辨析的不足之处,主要在于:

- ① 近义词辨析部分、总结不全面;
- ② 例句数量太少、情景不明确;
- ③ 练习题的形式单一。

c. 教师对于学生学习情况的掌握

通过对教师的访谈,我们间接了解了学生对近义词的态度以及教师的教学建议,如下方的笔者与在拉脱维亚进行汉语教学的志愿者老师闫老师的对话。

笔者:“您的学生对于近义词的态度如何?”

闫老师:“首先,学生普遍善于发现一些近义词,想知道他们的区别,但是有的近义词并不是有十分清晰的区别和界限,学生就会产生困惑。大部分学生在遇到近义词的时候会主动提问,学习的渴求度很高,也有少数学生会近义词辨析产生畏难心理,比较害怕遇到近义词,有些近义词很难懂,他们希望有个简单的方法一下子知道该用什么。”

笔者:“学习者在近义词学习中遇到的最大的困难是什么呢?”

闫老师:“最大的困难应该就是学习有些近义词没有固定的规则可以套用。词义间十分小的抽象的一些区别,靠翻译或者老师的形容有时候学生很难理解。另外,学生自己使用近义词造句容易出现问題,因为我们教学中举的例句都比较典型,而学生缺少真实的语言环境去运用近义词。”

笔者:“您认为针对中级汉语水平的学习者,在近义词教学时应该注意什么?”

闫老师:“中级汉语水平的学生词汇量有限,但在词汇学习中又会不断地遇到一些近义词,所以首先不要让学生对产生畏难心理。我个人认为在教学中只需要总结近义词之间的一般规律就行,如果学生没有特殊要求,可以不用总结特殊规律;同时也要注意引导学生自己发现规律,教师最后总结。”

笔者:您有什么近义词教学方面的建议?

闫老师:“在教学过程中,我认为最重要的就是讲清词语之间可以替换的情况,讲清区别规则。语义上模糊相似的近义词尽量创设语境举例说明,尽可能帮助学生培养一些语感。最后可以做一些对比练习,以旧带新,循序渐进。”

上述访谈内容在整个访谈中比较有代表性。据访谈结果显示,汉语教师在近义词教学中普遍会选择近义词的重点部分进行辨析,在辨析时注意避免专业词汇的过多使用。并通过大量例句设置一定的语境,加以形式多样的练习。用大量例句引导学生先感性地认识近义词,再理性地归纳总结,这也是大部分汉语教师对于对近义词教学的建议。

四、近义词辨析教学设计及建议

本节笔者通过对学生常出现的近义词偏误进行分析。通过HSK动态作文语料库,找出辨析方面不同的近义词常会出现的偏误,并结合自己上课的有关经验,收集了学生的在近义词学习中容易出现的一些偏误。通过设计近义词辨析测试来分析学生的偏误,旨在寻找最适合学生的辨析方法,最后附上了针对几组近义词的教学设计。

(一) 教学设计

1. 教学总体过程

(1) 总体安排

课型:近义词辨析复习课

课时:2课时,每课时45分钟。

第一课时为总体回顾,通过HSK动态作文语料库中出现的、学生已经学过的近义词辨析偏误语料进行导入,让学生找出错误,并进行近义词辨析方面的回顾与总结,完成已设计好的近义词测试题;第二课时为测试题讲解和归纳总结。

教学对象:本次教学设计的教学对象为中级水平的汉语学习者,主要来自于拉脱维亚,有汉语专业学习者,也有汉语兴趣爱好者。学生的学习时间在两年及以上,可以阅读汉语杂志、欣赏汉语影视节目。

教学内容:笔者在教学时使用的《成功之路》(提高篇)教材中容易混淆的近义词,以及不同辨析方面的所涉及到的近义词。

教学目标:学生巩固近义词辨析的规律和方向,巩固旧知识,对已学近义词进行操练;学会辨析不同词性的近义词,在自我归纳和总结中得出规律;将真实场景与近义词辨析相结合,帮助学生学会在真实的交际场景中使用。

教学方法:语境教学法、演绎法、归纳法、图示法、语素分析法

教具:PPT课件、板书、词卡

(2) 教学环节

在课件上展示收集的HSK动态作文语料库^[1]中学生的偏误,具体如下:

① 天气—气候

[1] 语料来源网址: <http://hsk.blcu.edu.cn/Login>.

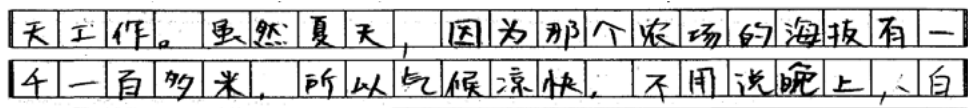


图4-1-1 “HSK动态作文语料库”中学生的偏误(一)

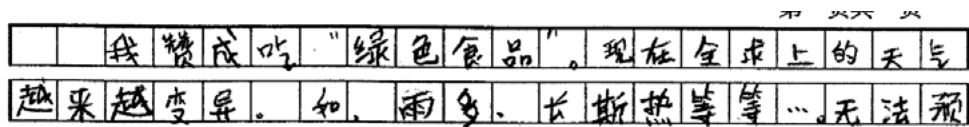


图4-1-2 “HSK动态作文语料库”中学生的偏误(二)

教师帮助学生找出句子中的近义词，为“气候—天气”。通过提问的方式，引导学生说出之前学过有关天气和气候的词语，预设学生的回答。

教师列出有关天气的词语为：下雨、晴天、大风、下雪、天气很好；与气候有关的词和短语为“温暖、寒冷、炎热、全球气候变暖”等。学生找出句子中的偏误：为“气候凉快”“全球的天气”。

教师使用图示法进行讲解，“天气为小范围，时间比较短，变化快；气候是大范围的，时间比较长。”二者最主要的差别就是范围的大小。

教师提问，“语料中的错误应该改成什么？”学生回答，“天气凉快、全球的气候”。

教师举例：

- (31) 广东的气候很潮湿。
- (32) 你很快就会习惯这里的气候。
- (33) 你们国家的气候怎样？
- (34) 今天天气真糟糕，是不是？
- (35) 我们等到天气好些再说。
- (36) 这几天的天气比较冷，你要注意保暖。

学生进行练习：

- (37) 今天的 很好，适合出门散步。
- (38) 我希望今天下午 转晴。
- (39) 沙漠地区的 很干燥。
- (40) 他的虚弱体质不是英国 造成的。

② 后果—结果

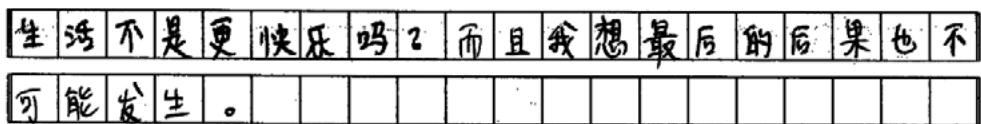


图4-1-3 “HSK动态作文语料库”中学生的偏误(三)

教师多媒体展示例句:

- (41) 爸爸很生气,后果很严重。
 (42) 他终于认识到了赌博带来的严重后果,决定以后再也不这样做了。
 (43) 这样做后果将十分严重,这是无可争辩的。
 (44) 上次你说去中国留学的事情有结果了吗?
 (45) 不管结果如何,你只要努力了就不要遗憾。
 (46) 你付出的努力一定会有结果的。

学生观察句子,描述在句子中“结果”“后果”的含义,教师进行板书总结。预设学生总结:“结果”:事情发展到最后的状态;“后果”:最后的结果。二者主要是感情色彩方面的不同,一个为贬义一个为中性词。在辨析时要注意营造语境,通过上下文的条件来进行选择。

教师引导:根据上面四个句子,“结果”是好的还是坏的?那“后果”呢?

学生总结归纳:“结果”可以表示好的结果、也有坏的结果;“后果”只能是坏的结果。教师板书,在“后果”下面画一个哭脸,表示不好的事情。在“结果”后面画一个笑脸一个笑脸,表示好的坏的方面都可以。

学生进行练习:

- (47) A: 这次火灾是生日蛋糕上的蜡烛引起的。
 B: 谁也没想到点蜡烛会造成这么严重的 。
 (48) 你找工作付出了那么多努力,希望能有一个好的 。

教师再次讲解例句中的偏误。

- ③ 悲伤—悲痛

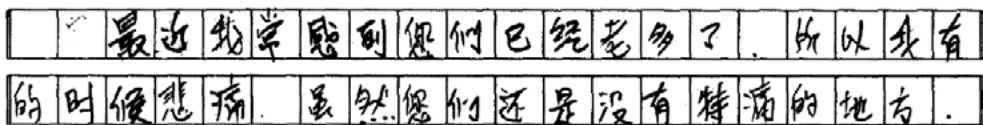


图4-1-4 “HSK动态作文语料库”中学生的偏误(四)

分析:这两个词主要是语义轻重方面的不同,教师可以采用语素分析法进行教学,着手于“伤”和“痛”之间的差别。

教师给出词语,学生自己区分这两个语素之间的差别,并利用这两个语素进行组词。“伤口、疼痛”等,帮助学生理解这二者之间语义轻重方面的不同。

教师列举例句,学生体会词语之间的不同之处。

(49)看到这个惯例取消,我感到非常悲伤。

(50)您的来访会消除她的悲伤难过。

(51)她听了这噩耗,悲痛欲绝。

(52)他去世了,大家都很悲痛。

学生自主进行造句,教师纠错。

④ 说明—介绍

分析:在课堂上针对学生的近义词测试中,这道题目学生的偏误率为60%。“说明”和“介绍”主要是搭配方面的不同。

测试中的题目为:

(53)你能不能把这个国家的大致情况给我 一下?

教师先让学生做一个“自我介绍”,然后设置语境,设置一个初次见面的场景,向对方介绍朋友。引导学生总结出“介绍”可以搭配的对象为人,“说明”没有这种用法。教师举出“原因、问题”等词语,让学生进行连线。具体如下,让学生在搭配中辨析。

	朋友
介绍	原因
	问题
说明	经验
	情况

教师对测试题目进行讲解,并增加练习,巩固知识。

(54)我来 一下明天开会的流程。

(55)朋友们给我 了一个女朋友。

(56)请你们对昨天的情况进行 。

(57)如果朋友让你生气,那说明你仍然在意他的友情。

⑤ 一连—连续

在课堂测验中,笔者设计了虚词“一连—连续”的辨析,下面为二道题目:

(58) 这两个句子要 一起来读,意思才清楚。(连续)

(59) 这部电影在广州 放了很多场。(一连)

分析:在五位学生中,题目①中,有四位同学选择“连续”,正确率达80%。题目②有两位学生选择“一连”。这两个近义词词性不同,“一连”是副词,“连续”是动词。在近义词辨析中经常会遇到两个词语词性不同的情况,词性不同其在句子中的功能也各不相同。

教师展示例句,先让学生填空:

(60) 老师 工作了十个小时。(连续)

(61) 这里 发生了很多奇怪的事情。(一连)

(62) 他 胜了3场。(一连)

(63) 我妹妹很喜欢看 剧。(连续)

(64) 下了两场雨,天气一下子就变得凉快了。(一连)

(65) 这一天坏消息 不断。(连续)

教师引导学生分析例句,对比词语的区别和可以进行互换的情况。利用图表法帮助学生设计使用和搭配的表格,学生进行规律的总结归纳,自主完成,如下。

表4-1-1 “连续、一连”使用和搭配表格

	连续	一连
~工作	√	×
~发生	√	×
~发表三篇	√	√
~剧	√	×
~一个月	√	√
~看	√	×

⑥ 尊敬—尊重

进行课堂练习,教师创造情景,学生根据提供的近义词完成句子。

(66) 我的爷爷年龄很大了,是我们家唯一的一位老人,我们都很 他。(尊重、尊敬)

(67) 李医生的家人非常 他的选择,在听到他要去一线工作的时候,都没有反对。(尊重、尊敬)

(68) 一个主张平等相处的人, 首先要 _____ 各个国家的风俗习惯。(尊敬、尊重)

教师引导学生进行小结:“尊敬”的对象只能是人,“尊重”的对象可以是人,还可以是习俗、习惯、文化等事物;

“尊敬”的程度比“尊重”更深;

固定搭配可以是“尊敬的老师”,不可以是“尊重的老师”。

教学总结并布置作业

回顾整个近义词辨析的规律方法,根据总结的规律,学生课下进行课堂测试剩余部分的自主辨析纠错。

2. 教学反思

本课在教学前充分的了解了学生的情况,通过收集HSK动态作文语料库和拉脱维亚本土在学生近义词辨析的偏误,在学生现有的水平范围内进行了近义词辨析的教学设计。从多个方面入手,一方面,让学生在老师的讲解之后总结出一般规律。另一方面让学生自己探索,教师引导,进行近义词辨析的总结和归纳。

在进行教学的过程中,尽量囊括了近义词辨析常用部分,如色彩意义方面、词性不同、语义重点不同、词语范围不同等各类近义词。在辨析讲解完之后,在教学设计中又遵循了精讲多练的原则。抓住了教学的重点,侧重于近义词主要差异的讲解和辨析。在教学设计中使用了多种方式进行辨析,例如语言文字,图画,表格,设置语境等。

此次教学设计也存在一定的不足。例如学生的水平不一,因此在设计时没有进行有层次的教学设计。在设计过程中,用情景对话,游戏教学等方面的设计还有所欠缺。

(二)教材编写及教学建议

1. 近义词辨析部分教材编写建议

增加专门辨析近义词的版块。据学生和教师的反馈,教材应该设置专门的环节来辨析近义词,在每课中最好有3-4个近义词辨析。

重视近义词的选择。现有中级汉语教材中近义词的选择一般以课文为依据。有的近义词组中,会出现不符合中级水平学习者的高级词汇和超纲词汇。教材在近义词的选择上,最好以《汉语水平词汇与汉字等级大纲》为参照进行收录的选择,中级汉语教材的词汇尽量为乙级和丙级的词汇。其次,在选择近义词的范围上面,应该选择对于留学生来说容易产生混淆的词语。最好参照语料库中词语出现的频率,选择学习者使用频率较高的词语。

释义语言要清晰明了,适合学习者的汉语水平。很多学者都认为,近义词辨析最好是用目的语释义,本文所分析的《成功之路》(提高篇)采用的释义方式就是用目的语释义,这可以为学习者营造目的语环境。教材在编写时要采用目的语,尽量用适合学生的水平的简洁明了的语言,避免用困难词汇解释已知词汇。

辨析形式应该多样化。要保证例句的有效性。例句首先应该有正确规范的语言形式和严谨清晰的语义逻辑,并严格使用普通话;其次,例句在设计时,要选择能突出词语差异的典型例句增强例句之间的对比性;最后,对外汉语教材中的例句应该是真实的、符合中国人日常行为规范的,学习者通过学习之后可以将其直接运用到真实的交际场景中去的。

确保练习的科学性。练习是学习的辅助手段,保证足够数量的练习是确保学生巩固学习内容的前提,根据学生的反馈,一组近义词设置三至四个练习是较为合理的;与此同时,练习形式的丰富性也应改为教材编者考虑。

增加近义词语的复现率。有的词语可以与某一个词语组成近义词组,也可以跟某几个词语组成近义词组。但是不同的近义词组所需要的语境不同,因此会产生辨析上的混淆。洪炜等(2017)研究发现,在语境信息不够全面的条件下,增加词汇的复现频率仍然可以促进学习者对于词义的理解^[1]。教材中只有确保足够的复现次数,学习者才能更好地记忆和分辨词汇。

2. 近义词教学建议

近义词教学是教师备课深度(包括科研)和教学水平的考验。近义词辨析时要一针见血,抓住重点难点,切忌引导学生分析近义词。本节在对学生进行调查问卷和对教师进行访谈的基础上提出了一定的教学建议。

(1) 简洁讲解,有的放矢。

教师应根据近义词辨析难度的不同有的放矢,在教学中要针对难以分辨的近义词进行重点讲解。二语学习者由于没有系统地学习过汉语语法,因此在教学中教师应该减少使用专业术语。而用简单易懂的词语来代替,增加可理解性输入。面对教材中不可避免的专业词语,也应该积极诱导,避免学习者产生畏难心理。

教师还应使用多种方式进行辨析,除了语言文字之外,教师还可以采用图画、表格等方式进行讲解,这种方式可以使学习者一目了然。对于教材中的设置不足之处,教师要进行必要的补充和删减,让教材为教师所用,发挥教材只是工具,教师才是主导的作用。

^[1] 洪炜,冯聪,郑在佑. 语义透明度、语境强度及词汇复现频率对汉语二语词汇习得的影响[J]. 现代外语, 2017, 40(04): 529-539+584-585.

（2）以实际使用为目的地进行讲解。

辨析是手段,使用是目的^[1]。学生学习的根本目的是将语言运用到日常生活中去,抛开使用目的的辨析是没有意义的。在教学中,教师应该注意不能只把教学重心放在近义词语义层面的辨析中,更应该让学习者学会使用。教师可以在日常的讲解中创设语境,让学习者在常用的语境中练习生活中的实际场景。

（3）讲练结合,设计形式多样的练习。

教师讲课的时间和学生进行操练的时间最好为3:7。在课堂上,除了教材中的练习之外,教师应该自主设计多种层次、多种形式的练习,将近义词辨析与技能训练相结合。教师要增加学习者的辨析任务,通过合理的安排增加学习者的练习,例如填空、选择、连线、判断对错等。为保证学生学会利用,教师也可以根据学生的水平,设计其他类型的练习,例如游戏教学、找出错误、情景对话等。

（4）教师要针对学生的偏误进行教学。

在教师的对外汉语教学过程中,要对学生偏误率最高的、最不容易分辨的词语进行针对性教学。在阶段化的学习过后,可以利用固定的时间进行集中的强化训练。让学生自己总结归纳近义词辨析的规律,避免以后出现同类偏误。

五、结语

如今各位专家学者对于对外汉语教材的研究已经相当成熟,对外汉语学界对于近义词教学的研究也不计其数。但是对于中级汉语教材的研究还停留在初级阶段,尤其是针对近义词在中级汉语教材中的设计的研究寥寥无几。

本文从教材的编写理念、编写体例、编排设计等方面入手,对近义词的数量难度设置、辨析方式、例句、练习等方面在教材中的情况出发,对《成功之路》(提高篇)进行了考察与分析。并对学生进行了调查,了解学生关于近义词在教材中安排的意见和其学习过程中出现的困难以及学习需求。此外还对汉语教师进行了访谈,目的是了解教师在教学过程中的教学的重难点、教材的使用情况、学生对于近义词教学的反馈等,以探求最适合学生的近义词教学策略。

通过对教材的分析与研究,对学生的调查和对老师的访谈,笔者在最后提出了近义词在中级汉语教材中设计时存在的优势及不足,提出了日后近义词在辨析时应该注意的问题,以及学生和教师对于近义词学习的建议。针对这些建议,笔者在文中最

^[1] 方清明. 对外汉语教学中近义词辨析方法述评[J]. 景德镇高专学报, 2008(01): 37-39.

后设计了一篇专门针对近义词辨析教学的教学设计,具有一定的参考价值,希望能够对外汉语近义词辨析在教材中的设计提供一些借鉴。

本文仍存在一些不足。首先由于拉脱维亚中级水平汉语学习者数量有限,无法取得广泛的样本进行研究;其次,由于时间和空间的限制,本人无法进行教学设计的实施,因此无法检验教学成果。此外,教材分析的方面可能会存在片面化、主观化的问题,这些都会对本文的调查分析产生一定影响。本文在学生的近义词偏误分析和教学设计的实施方面还有所欠缺,在与教材分析的结合中可能会有断层化的问题。希望在日后的汉语教学过程中,能够落实教学设计的实施,不断进行研究设计的优化和完善。

参考文献

专著:

- [1] 崔永华. 对外汉语教学设计导论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2008.
- [2] 崔永华主编. 词汇文字研究与对外汉语教学[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 1997.
- [3] 丁安琪, 吴思娜. 汉语作为第二语言学习者实证研究[M]. 北京: 世界图书出版公司, 2011.
- [4] 符淮青. 现代汉语词汇[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004.
- [5] 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语教学大纲(长期进修)[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2002.
- [6] 国家汉语水平考试委员会办公室考试中心. 汉语水平词汇与汉字等级大纲(修订本)[M]. 北京: 经济科学出版社, 2001.
- [7] 黄伯荣, 廖序东主编. 现代汉语下册(增订六版)[M]. 北京: 高等教育出版社, 2017.
- [8] 金立鑫. 对外汉语教学虚词辨析[M]. 北京: 北京大学出版社, 2005.
- 孔子学院总部. 国际汉语教学通用课程大纲[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2008.
- [9] 孔子学院总部. 新汉语水平考试大纲HSK1-6级(全套六本)[M]. 北京: 商务印书馆, 2010.
- [10] 李泉主编. 对外汉语教材研究[M]. 北京: 商务印书馆, 2006.
- [11] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2000.
- 卢福波. 汉语教学常用词语对比例释[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2004.
- [12] 吕叔湘. 现代汉语八百词(增订本)[M]. 北京: 商务印书馆, 1999.
- [13] 马燕华, 庄莹编著. 汉语近义词词典[M]. 北京: 北京大学出版社, 2002.
- [14] 彭小川, 李守纪, 王红. 对外汉语教学语法释疑201例[M]. 北京: 商务印书馆, 2004.
- [15] 彭增安, 陈光磊主编. 对外汉语课堂教学概论[M]. 北京: 世界图书出版公司, 2006.
- [16] 邵敬敏. 现代汉语通论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2001.
- [17] 孙德金主编. 对外汉语词汇及词汇教学研究[M]. 北京: 商务印书馆, 2006.
- [18] 乌美娜主编. 教学设计[M]. 北京: 高等教育出版社, 1994.
- [19] 杨惠元. 课堂教学理论与实践[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2007.
- [20] 姜丽萍. 汉语作为第二语言课堂教学[M]. 北京: 北京大学出版社, 2011.
- [21] 杨寄洲, 贾永芬编著. 1700对近义词语用法对比[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2005.
- [22] 赵新, 洪炜, 张静静著. 汉语近义词研究与教学[M]. 北京: 商务印书馆, 2014.

- [23] 赵新, 李英主编. 商务馆学汉语近义词词典[M]. 北京: 商务印书馆, 2009.
- [24] 赵新, 刘若云. 实用汉语近义词虚词词典[M]. 北京: 北京大学出版社, 2013.
- [25] 周小兵主编. 对外汉语教学导论[M]. 北京: 商务印书馆, 2009.
- [26] 周小兵主编. 对外汉语教学入门[M]. 广州: 中山大学出版社, 2004.
- [27] Cook, V. J. *Linguistics and Second Language Acquisition* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
- [28] Egan R F. *Webster's New Dictionary of Synonyms* [M]. Springfield, MA: Merriam Webster, 1984.
- [29] Fernald J C. *English Synonyms and Antonym, With Notes on the Correct Use of Prepositions* [M]. Franklin: Franklin Classics Trade Press address, 2018.
- [30] Lightbown, P. M. & Spada, N. *How Languages Are Learned* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- [31] Webster M. *Merriam-Webster's Dictionary of Synonyms* [M]. Springfield: Merriam-Webster Inc, 1984.
- [32] Nunan D. *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction* [M]. Routledge, 2015.
- [33] *Oxford Dictionary of English* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- [34] Schmitt N. *Vocabulary in Language Teaching* [M]. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2000.
- [35] Thomas J. *Using Corpora for Language Research* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001.

期刊:

- [1] 敖桂华. 对外汉语近义词辨析教学对策[J]. 汉语学习, 2008(03): 106-109.
- [2] 邓恩明. 加强对外汉语教材“词组层级”的建设[J]. 汉语学习, 1998(03): 44-48.
- [3] 方清明. 对外汉语教学中近义词辨析方法述评[J]. 景德镇高专学报, 2008(01): 37-39.
- [4] 郭志良. 对外汉语教学中词义辨析的几个问题[J]. 世界汉语教学, 1988(01): 19-24.
- [5] 洪炜, 陈楠. 汉语二语者近义词差异的习得考察[J]. 语言文字应用, 2013: 99-106.
- [6] 洪炜, 冯聪, 郑在佑. 语义透明度、语境强度及词汇复现频率对汉语二语词汇习得的影响[J]. 现代外语, 2017, 40(04): 529-539+584-585.
- [7] 洪炜. 面向汉语二语教学的近义词研究综述[J]. 华文教学与研究, 2012(04): 44-51.
- [8] 洪炜, 赵新. 不同类型汉语近义词习得难度考察[J]. 汉语学习, 2014(01): 100-106.
- [9] 洪炜. 语素因素对留学生近义词学习影响的实证研究[J]. 语言教学与研究, 2011(01): 34-40.
- [10] 姜丽萍. 论汉语教材编写的教学实用性[J]. 国际汉语教育(中英文), 2017, 2(01): 20-24.
- [11] 李明. 对外汉语词汇教学研究现状与热点问题述评[J]. 人文丛刊, 2009(00): 102-114.
- [12] 李泉. 对外汉语教学释词的几个问题[J]. 汉语学习, 1991(03): 33-35.
- [13] 李绍林. 对外汉语教学词义辨析的对象和原则[J]. 世界汉语教学, 2010, 24(03): 406-414.
- [14] 刘缙. 对外汉语近义词教学漫谈[J]. 语言文字应用, 1997(01): 20-24.
- [15] 刘勇. 二语教学视角下汉语近义词基本问题研究[J]. 现代语文(语言研究版), 2016(04): 124-126.
- [16] 吕必松. 对外汉语教学概论(讲义)[J]. 世界汉语教学, 1992(02): 113-124.
- [17] 马静, 行玉华. 对外汉语教学词语释义的原则与方法[J]. 重庆教育学院学报, 2008(04): 45-48.

- [18] 邵菁. 认知功能教学法”在词语辨析教学中的应用[J]. 汉语学习, 2011(05): 93-98.
- [19] 苏英霞. 汉语学习者易混淆虚词的辨析视角[J]. 汉语学习, 2010(02): 91-96.
- [20] 孙冬梅. 对外汉语词汇教学简述[J]. 现代语文(语言研究版), 2008(01): 55.
- [21] 徐子亮. 语境在汉语作为外语学习中的认知作用[J]. 南京大学学报(哲学. 人文科学. 社会科学版), 2000(05): 148-153.
- [22] 焉德才. 论对外汉语词汇教学的“四个维度”[J]. 现代语文: 下旬. 语言研究, 2007(10): 100-101.
- [23] 杨寄洲. 课堂教学中怎么进行近义词语用法对比[J]. 世界汉语教学, 2004(03): 96-104.
- [24] 杨黎黎. 对外汉语教学中的近义词辨析[J]. 教育教学论坛, 2017(22): 202-205.
- [25] 张博. 第二语言学习者汉语中介语易混淆词及其研究方法[J]. 语言教学与研究, 2008(06): 37-45.
- [26] 赵明. 从跨文化视角谈汉语教材中词语注解的编写[J]. 对外汉语研究, 2013(01): 41-52.
- [27] 赵新, 李英. 中级精读教材的分析与评估[J]. 语言文字应用, 2006(02): 112-118.
- [28] 赵艳梅. 语体近义词辨析和对外汉语教学[J]. 齐齐哈尔大学学报(哲学社会科学版), 2015(09): 176-179.
- [29] Bird S. Expert knowledge, distinctiveness, and levels of processing in language learning [J]. *Applied Psycholinguistics*, 2012, 33(04): 665-689.
- [30] Corder S P. Error analysis, interlanguage and second language acquisition [J]. *Language Teaching*, 1975, 8(04): 201-218.
- [31] Lepley W M, Kobrick J L. Word usage and synonym representation in the English language [J]. *Journal of Abnormal Psychology*, 1952, 47(2 Suppl.).
- [32] Martin M. Advanced vocabulary teaching: The problem of synonyms [J]. *The Modern Language Journal*, 1984, 68(02): 130-137.
- [33] Meunier F. Formulaic language and language teaching [J]. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2012, 32: 111-129.
- [34] Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching [J]. *Language Teaching*, 2012, 45(02): 143-179.
- [35] Zyzik E, Azevedo C. Word class distinctions in second language acquisition: An experimental study of L2 Spanish [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2009, 31(01): 1-29.

论文:

- [1] 甘枝燕. 《登攀中级汉语教程》近义词的处理考察研究[D]. 广西民族大学, 2016.
- [2] 李娟. 中级汉语精读教材语料难度的定量分析[D]. 吉林大学, 2013.
- [3] 梁艳丽. 对外汉语教材近义词处理考察分析[D]. 吉林大学, 2012.
- [4] 卿雪华. 留学生汉语习得近义词偏误研究以泰国学生为例[D]. 云南师范大学, 2004.
- [5] 萧频. 印尼学生汉语中介语易混淆词研究[D]. 北京语言大学, 2008.
- [6] 张泽. 中级汉语教材中的近义词辨析研究[D]. 中央民族大学, 2018.

论文集:

- [1] 黄晓颖. 对外汉语教学中有效处理课后练习的艺术[A]. 蔡昌卓. 多维视野下的对外汉语教学研究. 第七届国际汉语教学学术研讨会论文集[C]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2009: 239.

- [2] 李绍林. 对外汉语教学中的同义词问题[A]. 世界汉语教学学会. 第七届国际汉语教学讨论会论文选[C]. 世界汉语教学学会: 世界汉语教学学会, 2002: 566-574.
- [3] 刘璐. 对外汉语中近义词辨析的教学研究[A]. 北京大学对外汉语教育学院. 2017对外汉语博士生论坛暨第十届北京地区对外汉语教学研究生学术论坛论文集[C]. 北京大学对外汉语教育学院: 北京大学对外汉语教育学院, 2017: 41-48.
- [4] 陆方喆. 基于语料库的对外汉语近义词教学[A]. 中文教学现代化学会. 第十届中文教学现代化国际研讨会论文集[C]. 中文教学现代化学会: 中文教学现代化学会, 2016: 327-333.
- [5] 李明. 对外汉语词汇教学与习得研究[C]. 世界汉语教学学会通讯, 世界汉语教学学会, 2012(01): 42.
- [6] Chakrabarti K, Chaudhuri S, Cheng T, et al. A framework for robust discovery of entity synonyms [C]. *Proceedings of the 18th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*. 2012: 1384-1392.

对外汉语初级教材中比较句的编写研究

——基于对拉脱维亚三套常用汉语教材的考察

吴哲哲

摘要:截至2019年6月,全球已有539所孔子学院,1129个孔子课堂,5663个教学点。在众多的海外汉语学习者中,学习者的水平以初级为主,所使用教材也多是初级教材。本文选题源于自身在拉脱维亚实习实践期间所遇到的比较句教学困扰,了解到拉脱维亚汉语教师们最常用的三套教材为《快乐汉语》《体验汉语基础教程》和《HSK标准教程》,且大部分的汉语教师上课主要依赖已选用的一套教材。而本人在教学实践中发现已选用的《快乐汉语》这套教材的比较句设计部分并不能完全符合自身备课、教学需求,也不完全贴合学生接受水平。本文主要采用内容分析法进行研究,对三套教材中比较句这一共同语法项目的选取、编排、释义、练习等方面进行了多维度的比较,研究发现:①比较句选取总量《体验汉语基础教程》>《HSK标准教程》>《快乐汉语》;比较句课目分散数量《快乐汉语》>《HSK标准教程》>《体验汉语基础教程》;比较句句式单课选取平均量《体验汉语基础教程》>《HSK标准教程》>《快乐汉语》;②比较句释义方面《快乐汉语》释义最少,《体验汉语基础教程》和《HSK标准教程》的释义主要为公式表格、英语翻译和举例的形式;③比较句练习题数量《HSK标准教程》>《快乐汉语》>《体验汉语基础教程》;比较句练习题型《快乐汉语》多于《体验汉语基础教程》和《HSK标准教程》,其中《快乐汉语》注重模仿记忆性练习,《体验汉语基础教程》注重理解性练习,《HSK标准教程》注重交际运用性练习。根据对两个大纲、三套教材、拉脱维亚汉语教师教材使用情况及比较句问卷调查、本人比较句教学实践、学生比较句的问卷调查及其比较句掌握情况,在论文的最后一部分对于汉语初级教材比较句部分的编写、汉语教师使用初级汉语教材进行比较句教学两个方面提出建议。建议初级汉语教材的编写应注重:①比较句课目编排处理好分散与集中的关系;②比较句释例双语释义,适当加注拼音;③比较句练习注重基础,强调交际。建议对外汉语教师使用初级汉语教材进行比较句教学应注重:①熟悉选用教材,善于对比同水平教材;②分散讲解句式,控制单课时句式讲解数量;③注重语用讲解,重视传统语法教学方法;④增加练习数量,分水平设置

练习量;⑤丰富练习题型,考虑翻译和听力的练习;⑥注重使用图片,增加交际性练习。

The Study on Compilation of Comparative Sentences in the Textbook of the Elementary Course for Teaching Chinese As a Foreign Language —Based on the Investigation of Three Sets of Commonly Used Chinese Textbooks in Latvia

Wu Zhezhe

Abstract

As of June 2019, there are 539 Confucius Institutes, 1,129 Confucius Classrooms and 5,663 Teaching Sites worldwide. Among the many overseas Chinese learners, the level of most of learners is elementary, and the teaching materials used are also elementary teaching textbooks. This study is based on the teaching problems of comparative sentence teaching encountered during my practice in Latvia, and knows that the three most commonly used teaching textbooks are *Happy Chinese*, *Experiencing Chinese Basic Course* and *HSK Standard Course*, and most of Chinese teachers mainly rely on a set of teaching textbook that has been selected for their class. During my teaching practice, *Happy Chinese* has been selected as my textbook. However, the comparative sentence design part can not fully meet my teaching needs, not exactly in line with the level of acceptance of students. This study mainly uses the content analysis method to study, the selection of the comparative sentences, the arrangement of the comparative sentences, the explanation of comparative sentences, the design of exercises in comparative sentences. The study found that: (1) Comparing the total number of sentence content selection *Experiencing Chinese Basic Course* is more than *HSK Standard Course* and *Happy Chinese*; The average amount of each lesson selection *Experiencing Chinese Basic Course* is more than *HSK Standard Course* and *Happy Chinese*; (2) Compare the explanation of comparative sentences: *Happy Chinese* is the least interpreted. *Experiencing Chinese Basic Course* and *HSK Standard Course* contains more explanation. The explanation is mainly formula table, English interpretation and examples; (3) Compare the amount of exercises: *HSK Standard Course* is more than *Happy Chinese* and *Experiencing Chinese Basic Course*; According to the two syllabuses, three sets of teaching textbooks, the use of Chinese teachers teaching textbooks and comparative sentence questionnaire in Latvia, my comparative sentence teaching practice, the questionnaire of comparative sentence. This study puts forward some suggestions for the compilation of comparative sentences in textbooks and teaching in class. The elementary Chinese

teaching textbooks should pay attention to (1) Comparative sentence course arrangement deals with the relationship between dispersion and concentration; (2) Compare the bilingual interpretation of sentence, add Pinyin appropriately; (3) The exercise should be considered about the foundation and emphasizes communication. Chinese teachers should (1) Pay attention to the use of elementary Chinese teaching textbooks for comparative sentence teaching; (2) Scattered explanation sentence, control the number of each-lesson sentence explanation; (3) Pay attention to pragmatic explanation, pay attention to traditional grammar teaching methods; (4) Increase the number of exercises, distinguish the level of exercise; (5) Enrich the practice type, consider translation and listening exercises; (6) Pay attention to the use of pictures, increase the number of communication exercises.

一、大纲与教材比较句的选取情况分析

对外汉语教学大纲的重要作用在于为对外汉语考试提供测试依据,为教材编者提供编写依据,为汉语教师提供教学参考。教材为教师教学提供更为直接的参考,为学生学习起着重要作用。本部分将首先对《汉语水平等级标准与语法等级大纲》和《国际汉语教学通用课程大纲》两个大纲中选取的比较句进行对比分析。其次,对于拉脱维亚对外汉语初级阶段的三套常用教材《快乐汉语》《体验汉语基础教程》《HSK标准教程》中比较句的选取情况进行分析。

(一) 大纲初级阶段比较句的选取情况

《汉语水平等级标准与语法等级大纲》(简称《标准与语法》)是国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部制定的对外汉语教学的等级标准和水平大纲,1996年由高等教育出版社出版,是对外汉语教学总体设计、教材编写、课堂教学和课程测试的主要依据,也是中国国家级汉语水平考试(HSK)的主要命题依据。主要供母语非汉语的外国人、外族人使用,供从事对外汉语教学方面的人员使用^[1]。从《标准与语法》的功能和使用对象不难看出此语法大纲在对外汉语界的重要地位。

[1] 国家对外汉语教学领导小组办公室.汉语水平等级标准与语法等级大纲[M].北京:高等教育出版社.1996.

《国际汉语教学通用课程大纲》是由国家汉语国际推广领导小组办公室制定,2008年由外语教学与研究出版社出版,2012年再版的课程大纲^[1]。同时,此大纲也是对外汉语专业学生人手一本的工具书。

《标准与语法》和《通用课程大纲》两个大纲都是对外汉语教学,尤其是有针对性地对不同水平的教学对象进行语言要素教学的重要参考,能够在一定程度上帮助教师明确基本的教学层级。两个对外汉语工具书式的大纲,都包含着比较句这一重要的语法点。本部分将重点考察其中选取的比较句部分。

1. 大纲初级阶段选取的比较句

本部分对两个大纲初级阶段编排的比较句语法点、句式以及例句进行统计,同时结合前人对于比较句句式方面的研究,根据句式在大纲中出现的先后顺序依次进行公式化的总结。

(1)《标准与语法》初级阶段的比较句

《标准与语法》“语法等级大纲”部分分为甲、乙、丙、丁四级语法。其中,初等水平含甲、乙两级语法。具体统计如下:

表1《标准与语法》初级阶段的比较句

等级	语法项目	序号	句式	例句
甲级	比字句	1	A比B+Adj	上海比北京热。
		2	A比B+V得+Adj	马比牛跑得快。
		3	A没有B+Adj	上海没有北京热。
		4	A不比B+Adj	广州的天气不比上海冷。
	A跟(和、同)B(不一样)+(Adj)	5	A跟(和、同)B+(不)一样	她的年纪跟我一样。
		6	A跟(和、同)B+(不)一样+Adj	这件衣服跟那件不一样大。
	A有(没有)B这么(那么)+Adj	7	A有B这么/那么+Adj	弟弟快有哥哥这么高了。
		8	A没有B这么/那么+Adj	北京水果没有广州那么多。

[1] 国家汉语国际推广领导小组办公室.国际汉语教学通用课程大纲[M].北京:外语教育与研究出版社.2008.

等级	语法项目	序号	句式	例句
乙级	一天比一天(一次比一次、一个比一个)+Adj	9	一天比一天(一次比一次、一个比一个)+Adj	这里的天气一天比一天暖和。
	A(不)像B这么(那么)+Adj	10	A(不)像B这么/那么+Adj	我不像他那么爱看电影。
	A跟(同、和)B这么/那么+Adj	11	A跟(同、和)B这么/那么+Adj	小张和小王合作得这么好。
	不如	12	A不如B+Adj	我不如他胖 ^[1] 。

如表1所示,《标准与语法》大纲中初级阶段比较句句式共12个,其中甲级8个,乙级4个,主要集中在甲级水平。

(2)《国际汉语教学通用课程大纲》初级阶段的比较句

表2《通用课程大纲》初级阶段的比较句

级别	语法项目	序号	结构形式	举例
二级	差比句	1	A比B+Adj	今天比昨天冷。
		2	A比B+Adj+模糊数量	今天比昨天冷多了。
		3	A比B+Adj+精确数量	我比他高5厘米。
		4	A没有B+Adj	你没有玛丽高。
	等比句	5	A跟(和、同)B+(不)一样	我跟你不一样。
		6	A跟(和、同)B+(不)一样+Adj	他和我一样高。
	不如	7	A不如B	我不如你。
		8	A不如B+Adj	我不如你高。
	不比	9	A不比B+Adj	北京不比上海凉快。
	用“更”或“还”的比较句	10	A比B更/还+Adj	明天会比今天更冷。 他比姚明还高 ^[2] 。

如表2所示,《通用课程大纲》中初级阶段比较句句式在语法大纲中的第二级,共包括10个比较句句式。

[1] 国家对外汉语教学领导小组办公室.汉语水平等级标准与语法等级大纲[M].北京:高等教育出版社.1996.

[2] 国家汉语国际推广领导小组办公室.国际汉语教学通用课程大纲[M].北京:外语教育与研究出版社.2008.

2. 大纲初级阶段选取的比较句对比分析

通过表1和表2,可以明确的是相距十六年的两个大纲,在比较句这一语法点的具体句式选取上有同有异。

(1) 大纲比较句选取数量对比分析

表3 两个大纲中初级阶段选取的比较句

项目	教材	《标准与语法》	《通用课程大纲》
句式		12	10

如表3所示,两个大纲在句式选择数量上有差别,《标准与语法》12个句式,《通用课程大纲》10个,后者相比前者少两个句式。

(2) 大纲比较句选取内容对比分析

基于以上数据,本部分将着重对两个大纲选取的句式内容进行对比分析。

第一,大纲初级阶段比较句句式选取相同点分析。通过对表1和表2,可得两个大纲初级比较句句式选取的共有句式:

- a. A比B+Adj
- b. A没有B+Adj
- c. A不比B+Adj
- d. A跟(和、同)B+(不)一样
- e. A跟(和、同)B+(不)一样+Adj
- f. A不如B+Adj

两个大纲初级比较句共有句式6个,占《标准与语法》初级阶段比较句选取总量的50%,占《通用课程大纲》初级阶段比较句选取总量的60%。由此可以看出,大纲关于初级阶段比较句的内容选取共同点较少。

第二,大纲初级阶段比较句句式选取不同点分析。

① 仅出现于《标准与语法》初级阶段中的比较句句式如下:

- a. A比B+V得+Adj
- b. A有B这么/那么+Adj
- c. A没有B这么/那么+Adj
- d. 一天比一天(一次比一次、一个比一个)+Adj
- e. A(不)像B这么/那么+Adj
- f. A跟(同、和)B这么那么+Adj

② 仅出现于《通用课程大纲》初级阶段中的比较句句式如下:

- a. A比B+Adj+模糊数量
- b. A比B+Adj+精确数量
- c. A不如B
- d. A比B更/还+Adj

通过对两个大纲比较句初级阶段比较句句式选取的不同点进行分析,可以看出《标准与语法》中有6个句式是《通用课程大纲》中没有的,《通用课程大纲》中有4个句式是《标准与语法》初级阶段比较句句式未选取的。从内容来看,《标准与语法》中的6个独有句式之间差异很大,涉及比较句类型较多,《通用课程大纲》中的4个独有句式更具有共同性,其中3个都是差别句,都是“A比B+Adj”的延伸。

(二) 三套教材比较句的选取内容分析

基于对《快乐汉语》《体验汉语》《HSK》三套教材各册所制定的学生学习后需要达到的目标,以及对于三套教材比较句的大致分布情况进行了解。特将本文的研究对象主要定为《快乐汉语》1-3册,《体验汉语上册》,《HSK标准教程》1-3册。

本部分主要对本文的主要研究对象《快乐汉语》《体验汉语》《HSK》三套教材中出现的比较句句式进行分析。由于三套教材语法点呈现方式不同,所以在具体统计环节主要从教材课文、释义、语法点总结三个部分进行。

1. 三套教材选取的比较句

(1) 《快乐汉语》选取的比较句

《快乐汉语》教材语法部分主要在生词展示部分后专门的句型、课文以及每个单元的单元语法总结三个部分。教材中出现的比较句无论是差比句、平比句、极比句还是隐含比较意义的比较句都在本研究的统计范围之内。例如在快乐汉语第二册第十六课《我喜欢你衣服的颜色》中出现的“越来越+Adj”也在本研究的范畴之中。统计过程中,本研究尽量将句型进行了统一的公式化转化。《快乐汉语》选取的比较句统计如下:

表4 《快乐汉语》选取的比较句

册别	课时	语法项目	句式	例句
第二册	第二课 《她比我高》	比字句	A比B+Adj	她比我大,也比我高。
	第九课《这件衣服比那件衣服贵一点儿》	比字句	A比B+Adj+模糊数量	我的房间比他的房间干净一点儿。
		否定式	A没有B(这么/那么)+Adj	他的房间没有我的房间干净。
		跟……一样	A跟B+(不)一样	他的自行车跟我的自行车一样。 我的自行车跟你们的不一样。
	第十三课 《明天有小雨》	最	最+Adj	秋天是北京最好的季节。
	第十六课	越来越……	越来越+Adj	北京越来越漂亮。
			越来越+V+O	我们越来越喜欢汉语课。
	第十七课《我跟爸爸一样喜欢京剧》	跟……一样	A跟B+一样+V+O	我跟爸爸一样喜欢京剧。
第二十三课《广州比北京热得多》	比字句	A比B+Adj+模糊数量	中国比法国远得多。 飞机场比火车站远得多。	
第三册	第十四课《我的身体越来越好》	越来越……	越来越+Adj	我的身体越来越好。 要是常常打篮球,就越来越高了。

如表4所示,《快乐汉语》初级阶段的比较句在第二册和第三册,其中第二册句式8个,第三册句式1个,第三册的句式为第二册第十六课已经出现过的句式,属于同一语从句式的复现。因此,《快乐汉语》总计选取比较句句式8个。

(2)《体验汉语》选取的比较句

《体验汉语》共上下册,不设单元,每课分为两个部分,每个部分包括生词、课文、释义、句型操练四个版块。对该教材中比较句选取的统计主要基于课文和释义部分。《体验汉语》选取的比较句统计如下:

表5 《体验汉语》选取的比较句

册别	课时	语法项目	句式	例句
上册	第二十课《你汉语说得很流利》	越来越	越来越+Adj	我们学的汉字越来越多。
			越来越+V+O	我越来越喜欢学汉语。
	第二十四课《你的口语比我好》	A比B+Adj	A比B+Adj	你的口语比我好。 听力和阅读也都比我好。
			A比B+Adj+精确数量	她比我多5分。 我比弟弟大三岁。
			A比B+Adj+模糊数量	这件毛衣比那件毛衣大一点儿。 安德鲁比马克高得多。
				你比我好多了。
		比字句	A比B+V+O	我比他喜欢音乐。
			A比B+V得+补语	他比我说得好。
		比字句	A+V得+比+B+补语	他说得比我好。
		这么/那么	A有B这么/那么+Adj	你有他大吗?
		否定式	A不比B+Adj	我不比他大。
			A没有B(这么/那么)+Adj	我的发音和声调没有你准。 我的三声和四声都没有你好。
	A不如B		他的口语不如我。 我不如你们。	
	A不如B+Adj		这件毛衣不如那件贵。 他的口语不如我好。	

如表5所示,《体验汉语》初级阶段的比较句在上册的第二十课和第二十四课,语法点选取非常集中。第二十课两个句式,第二十四课11个句式,共计13个句式。

(3)《HSK》选取的比较句

《HSK》比较句在第二册和第三册,其中每册教材的目录都不仅包含了标题也包含了每课的词汇和每课涉及的语法点。因此,对于该教材中比较句的统计,本人首先筛选目录部分呈现的比较句加以分类,再综合教材内容释义部分予以补充。《HSK》选取的比较句如下:

表6《HSK》比较句语法点及句式统计

册别	课时	语法项目	句式	例句
第二册	第一课《九月去北京旅游最好》	最	最+Adj	我最喜欢吃米饭。 它的眼睛最漂亮。
	第十一课《他比我大三岁》	A比B+Adj	A比B+Adj	比昨天便宜。
			A比B+Adj+模糊数量	苹果也比昨天便宜一些。
			A比B+Adj+精确数量	25岁,他比我大三岁。 她比我们老师小两岁。
	第十二课《你穿得太少了》	A比B+V+得+Adj	A比B+V得+Adj	他比我学得好。 姐姐比我跑得快。
		A+V得+比+B+Adj	A+V得+比+B+Adj	他学得比我好。 姐姐跑得比我快。
第三册	第五课《我最近越来越胖了》	越来越+Adj	越来越+Adj	我最近越来越胖了。 我觉得你越来越漂亮了。
	第九课《她的汉语说得跟中国人一样好》	A跟B一样	A跟B(不)一样	小明,你的眼睛怎么跟大熊猫一样了?
			A跟B一样+Adj	她的汉语说得跟中国人一样好。
	第十课《数学比历史难多了》	A比B+Adj	A比B+Adj+模糊数量	马可比我高,我比马可矮一点儿。 我觉得数学比历史难多了,我听不懂。
				你最近比以前来得早多了,搬家了?
				马可比我说得好一些,
			A比B+Adj	学校里边比学校外边方便,附近有三四个车站。
		A比B+Adj+精确数量	我比马可大两岁。 你还比我多5分呢。	
		否定式	A没有B+(这么/那么)+Adj	我的汉语没有他好。 学校里边的没有学校外边的那么安静。
	A不如B		我不如你们。	

如表6所示,《HSK》1-3册比较句主要在第二册和第三册,其中第二册6个,第三册8个,由于第三册中有3个句式是在第二册基础上的复现,所以共计11个句式。

2. 三套教材选取的比较句对比分析

以上分别对三套教材的比较句进行了统计和分析,本部分将对三套教材出现的比较句句式进行整合。经统计,三套教材共有17个比较句句式:

级别	语法项目	序号	结构形式	举例
二级	差比句	1	A比B+Adj	今天比昨天冷。
		2	A比B+Adj+模糊数量	今天比昨天冷多了。
		3	A比B+Adj+精确数量	我比他高5厘米。
		4	A没有B+Adj	你没有玛丽高。
	等比句	5	A跟(和、同)B+(不)一样	我跟你不一样。
		6	A跟(和、同)B+(不)一样+Adj	他和我一样高。
	不如	7	A不如B	我不如你
		8	A不如B+Adj	我不如你高。
	不比	9	A不比B+Adj	北京不比上海凉快。
	用“更”或“还”的比较句	10	A比B更/还+Adj	明天会比今天更冷。 他比姚明还高 ^[1] 。

现以三套教材汇总整合的17个比较句句式为基础将其各自出现的句式以上述数字标号的形式呈现:

《快乐汉语》一至三册比较句句式:1、2、12、7、17、10、11、9, 共计8个。

《体验汉语基础教程》上下册比较句句式:10、11、1、3、2、4、5、6、12、14、13、15、16, 共计13个。

《HSK标准教程》1-3册比较句句式:17、1、2、3、5、6、10、7、8、13、15, 共计11个。

《汉语水平等级标准与语法等级大纲》初级阶段甲乙两级比较句句式:1、5、13、14、7、8、12, 共计7个。

《国际汉语教学大纲》初级阶段比较句句式:1、2、3、13、7、8、15、14, 共计8个。

通过对三套教材中的全部句式以及各教材比较句句式的编号, 不难发现:

三套教材中共同选取的比较句:1、2、10, 仅有3个, 分别是:A比B+Adj; A比B+Adj+模糊数量; 越来越+Adj.

三套教材中两套都选取的比较句:3、5、6、7、13、15、16, 共计7个, 分别是:A比B+Adj+精确数量; A比B+V得+Adj; A+V得+比+B+Adj; A跟B+(不)一样; A没有B(这么/那么)+Adj; A不如B; A不如B+Adj.

[1] 国家汉语国际推广领导小组办公室. 国际汉语教学通用课程大纲[M]. 北京: 外语教育与研究出版社. 2008.

三套教材中仅一套教材选取的比较句:4、8、9、11、12、14、16, 共计7个, 分别是:A比B+V+O; A跟B一样+Adj; A跟B+一样+V+O; 越来越+V+O; A有B(这么/那么)+Adj; A不比B+Adj; 最+Adj.

由以上对比梳理可知《快乐汉语》选取比较句句式最少, 共8个; 其次是《HSK》选取比较句句式为11个, 选取句式最多的是《体验汉语》13个。三套教材所选比较句句式也包含在《标准与语法》中的有7个, 占三套教材实际所选比较句句式总量的41.18%, 三套教材所选比较句句式包含在《国际汉语教学大纲》中的有8个, 占三套教材实际所选比较句句式总量的47.06%。简而言之, 三套教材比较句同时存在于两个大纲中的数量接近一半。

《快乐汉语》《体验汉语》《HSK》三套教材均为对外汉语初级常用教材, 且在海外汉语教学中占据很大比重, 尤其是在自己所任教的拉脱维亚。而从三套教材中统计的所有比较句中, 三套教材共有3个, 不得不说, 三套教材在比较句选取上仍然存在很大差异。

(三) 三套教材比较句的选取数量分析

对外汉语的教学过程和其它学科一样都是循序渐进的, 而优质的课堂教学有赖于前期符合逻辑的教学设计。那么一本合乎语法规律, 适合学生当前水平的教材可以帮助教师高效、方便地进行教学设计, 付诸教学实践。教材语法项目编排的好坏主要取决于其语法项目选取的内容、语法项目选择的数量, 以及不同语法项目不同句式之间的编排顺序。本部分主要对三套教材比较句选取数量进行分析。

1. 三套教材比较句总量对比分析

教材语法点句式的选取总量既要考虑语法点本身的难易程度、重要性, 又要考虑到学生的接受水平。语法句式总量选取得当有助于教师快速根据学生水平将教材中的语法句式进行划分和设计, 有助于学生在掌握理解一定量语法点句式的同时仍然保持学习的兴趣和好奇心。同时, 应注意到语法点句式总量并非越多越好, 总量太多, 易使学生产生混淆。

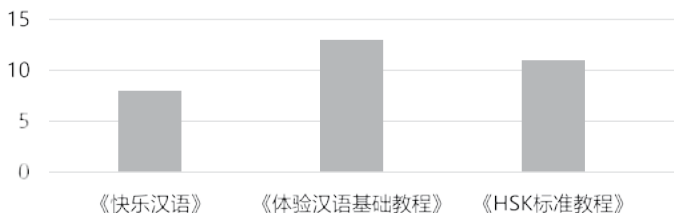


图1 三套教材比较句选取总量

如图1所示,《快乐汉语》比较句总量最少,总计8个,《体验汉语》比较句总量最多,总计13个,《HSK》比较句总计11个,比前者多3个,比后者少两个。三套教材中,《HSK》比较句式总量在三套教材中处于适中的位置。

2. 三套教材比较句分布情况分析

本部分将三套教材中的比较句在教材中的分布数量进行统计如下:

表7 三套教材比较句分布情况

教材	《快乐汉语》							《体验汉语》		《HSK》						
册别	二							三	上		二			三		
课目	2	9	13	16	17	23	14	20	24	1	11	12	5	9	10	
句式	1	3	1	2	1	1	1	2	11	1	3	2	1	2	5	

如表7所示,《快乐汉语》8个(不重复)比较句式分布在7个课目,其中分布最多的是在第二册的第9课,包含3个新句式。《体验汉语》13个比较句式分布在两个课目,上册的第20课和第24课,其中第24课包含句式11个。《HSK》11个比较句式分布在6个课目,其中分布课目最多的是第二册第11课、及第三册的第10课。由此可知,三套教材中《HSK》比较句分布最为平均,其次是《快乐汉语》,句式分布最集中的是《体验汉语》。

二、三套教材比较句的排序与释义情况分析

吕文华(1987)指出汉语教材中语法项目的选择、编排情况是检验教材是否科学的一个试金石。目前针对汉语教材整体的语法项目编排,研究日益丰富。而基于海外常用教材中的同一语法点的具体编排分析并不算多,尤其是比较句这一语法点的编排情况。因此,本部分对《快乐汉语》《体验汉语》《HSK》1-3册中比较句这一语法项目的排序编排与释义情况进行考察,希望能全面比较三者的差异,为教师使用教材提供参考。

(一) 三套教材比较句排序情况分析

教材中语法点及句式的选取尤为重要,但是仅仅是选择适当且适量的语法点和句式仍然不够,对于所选语法点及句式进行合理的,符合语法规律和学生学习规律的

编排才能真正发挥到所选语法点及句式该有的作用。此部分在探讨三套教材比较句选取的情况之后,对其句式的编排顺序进行考察。

1. 三套教材比较句排序情况

为分析三套教材比较句的排序情况,本部分结合所统计过的三套教材所有比较句,然后对各教材比较句的排序情况梳理如下:

表8 三套教材比较句句式排序情况表

教材	句式排序情况
《快乐汉语》	1>2>12>7>17>10>11>9
《体验汉语》	10>11>1>3>2>4>5>6>12>14>13>15>16
《HSK》	17>1>2>3>5>6>10>7>8>13>15

所统计过的三套教材共有比较句三个,分别是1、2、10,结合表8可知,三套教材对于句式1、2的排序情况是一致的,即A比B +Adj在前,A比B+Adj+模糊数量在后,对于句式3越来越+Adj的排序存在较大差异。

《快乐汉语》和《体验汉语》两套教材中都选取的比较句还有12、11,其中句式12和11的排序不一致,即“越来越+V+O”和“A有B(这么/那么)+Adj”两个句式的排序存在差异。

《快乐汉语》和《HSK》两套教材中都选取的句式还有7和17,其中句式7和17的排序不一致,即“A跟B+(不)一样”和“最+Adj”两个句式的排序存在差异。

《体验汉语》和《HSK》两套教材中都选取的句式还有3、5、6、13、15,且在两套教材中的基本顺序都是5>6>13>15,差异体现在句式3,即“A比B+Adj+精确数量”的排序存在差异。

2. 三套教材与大纲比较句排序对比分析

大纲中的句式编排顺序对于教材中的句式编排顺序和教师教学顺序有着重要参考价值,在此,将三套教材比较句排序与大纲比较句排序进行对比。

(1) 大纲比较句排序情况

根据上述研究内容可知,两套大纲与三套教材所有比较句相对照,其排序情况如下:

《标准与语法》:1>5>13>14>7>8>12

《通用课程大纲》:1>2>3>13>7>8>15>14

两个大纲比较句共有句式:1、13、7、8、14,其中1>13>7>8先后顺序基本一致,句式14即“A不比B + Adj”的排序存在差异。所以从整体来看两套教材中的所选句式排序情况与大纲基本保持一致。

(2) 三套教材与大纲比较句的排序情况

表9 教材及大纲对比较句的排序情况

教材	句式排序情况
《快乐汉语》	1>2>12>7>17>10>11>9
《体验汉语》	10>11>1>3>2>4>5>6>12>14>13>15>16
《HSK》	17>1>2>3>5>6>10>7>8>13>15
《标准与语法》	1>5>13>14>7>8>12
《通用课程大纲》	1>2>3>13>7>8>15>14

如表9所示,《快乐汉语》与《标准与语法》共有比较句句式:1和12,两者对于这两个共有句式的排序也基本一致。《快乐汉语》与《通用课程大纲》共有比较句句式为:1和2,两者对于这两个共有句式的排序也基本一致。

《体验汉语》与《标准与语法》共有比较句句式:5、13、14、12。其中12和14的排序存在差异,即“A有B(这么/那么)+Adj”和“A不比B+Adj”的排序存在差异。《体验汉语》与《通用课程大纲》共有比较句句式:1、2、3、13、15、14。其中2和3的排序,即“A比B+Adj+模糊数量”和“A比B+Adj+精确数量”的排序存在差异。13、14的排序,即“A没有B(这么/那么)+Adj”和“A不比B+Adj”的排序存在差异。

《HSK》与《标准语法》共有比较句句式:1、5、13、7。其中,13和7的排序即“A没有B(这么/那么)+Adj”和“A跟B+(不)一样”的排序存在差异。

《HSK》与《通用课程大纲》共有比较句句式:1、2、3、13、7、8、15。其中《HSK》4个共有句式的排序与《通用课程大纲》的排序基本一致。对于句式13,即“A没有B(这么/那么)+Adj”的排序存在差异。

(二) 三套教材比较句释义情况分析

李泉(2007)指出教材的实用性体现在较强的课堂教学可操作性上,就是让教师感到便于进行语言知识的传授和交际技能的训练,让学生觉得学起来方便容易^[1]。教材中对于具体语法点的释义,关系到教师进行教学设计时能否高效梳理教学内容

[1] 李泉、黄政澄等:《〈新编汉语教程〉的设计、实施及特点》,《语言教学与研究》1996。

之间的逻辑,保持清晰的教学思路,也对学生高效理解吸收所学语法点起着重要的作用。

1. 三套教材比较句释义情况

(1)《快乐汉语》比较句释义情况

《快乐汉语》第二册第2课教材中对于比较句的释义仅仅是对生词部分“比”的释义为than,第9课对于“一样”的释义为same。第三册中对于“越来越”的释义为more and more。此外则是比较句所在的单元,单元小结中对比较句句式做了总结并加以例句展示。

《快乐汉语》体例上包括了生词、课文、练习、汉字四大部分,对语法点的释义部分几乎为零。对于教师而言,面对课文及课文中涉及到的包含语法点的句子,需要重新理清思路,进行选择、取舍,进而再寻找合适的方法和例子去完成课堂上的语言点教学,帮助学生理解。对于学生而言,通过教材进行预习和复习等方面的自我学习,尤其是语法点部分变得不太可能,这也意味着学生仅能通过教师每节课45分钟的时间尽力理解和吸收课堂内容。总之,《快乐汉语》语法点释义的欠缺无疑给教师和学生双方都带来了更多的困难。

(2)《体验汉语》比较句释义情况

《体验汉语》上册对于比较句的释义包括生词英文释义和课文后专门的语法释义。针对比较句的语法释义采用中英文展示句式、英文翻译句式用法(适用场景)、公式化表格展示三个方面。其中,释义部分所有句式和语法展示均为汉字和英文。例如,《体验汉语》比较句的四种句式说明如下:

第一种为“比”字句“A比B……”,此种句式分4种情况予以说明:①谓语是形容词的情况;②谓语是动词或者动词短语的情况;③状态补语作谓语的情况;④A不比B……的情况。

第二种为“A比B这么/那么……”,此种句式分为两种情况予以说明:①肯定形式“A有B这么/那么……”;②否定形式“A没有B这么/那么……”。

第三种为“A不如B”表示比较,意思是“A is not as good as B”,同时后也可跟形容词,但不是必须的。

第四种为比字句中的补语,此种分为两种情况予以说明:①当比较两者或者比较两个人之间大概的不同,通常用“A比B+一点儿/多了/得多”。②当比较两者在数量程度上的具体不同,通常用“A比B+Adj+数量补语”。

《体验汉语》释义部分基本都采用中英文释义和表格的形式对语法点进行解释、呈现和例句展示。语法点公式化,且以表格的形式呈现,可以使学生直观地看到比较句的各个组成部分,进而高效地理解和记忆语法点。

(3)《HSK》比较句释义情况

《HSK》比较句部分,生词、课文、都有英文释义。此外,有专门语法点释义部分。释义部分指出,用“比”表示的句子叫“比”字句。“比”字句的谓语可以是形容词。“比”字句的否定形式可以用“A没有B……”表示。要表达事物之间的差别时,用具体数量表示具体差别,用“一点儿”“一些”表示差别不大,用“多”“得多”表示差别大。

“A跟B一样”表示A和B两者相比较,结果相同。后边可以用形容词表示比较的某一方面,如“一样大”表示大小相同。否定式是在“一样”的前边加“不”。

“A比B+Adj+一点儿/一些/得多/多了”,“一点儿”“一些”“多了”“得多”等词可以用于“比”字句中形容词的后边,表示事物之间的差别程度,“一点儿”和“一些”表示差别的程度不大,“得多”和“多了”表示差别的程度很大。否定形式为“A没有B(+这么/那么)+Adj”。

《HSK》对于比较句的释义主要分为两种类型,一种是将公式化总结的比较句句式和例子采用表格的形式展示,一种是采用文字详细阐释辅助例句的形式进行解释。《HSK》的释义过程中所涉及词语较为简单,有助于减轻学生理解新语法点的难点,快速掌握语法点本身。

2. 三套教材比较句释义情况对比分析

本部分选取《快乐汉语》《体验汉语》《HSK》三套教材共有的比较句句式“A比B+Adj+模糊数量补语”,进而分析三套教材在释义部分的具体差别。

《快乐汉语》对于“A比B+Adj+模糊数量补语”这一句式的释义如下:

A+比+B+形容词+一点儿

例(1):这件衣服比那件衣服贵一点儿。

例(2):我的房间比他的房间干净一点儿。

A比B+Adj+得多

例(3):广州比北京热得多。

例(4):飞机场比火车站远得多。

例(5):哥哥比弟弟高得多^[1]。

《体验汉语》对于“A比B+Adj+模糊数量补语”这一句式的释义如下:

“比”字句中的补语Complements in the sentences with“比”

①When talking about the approximate difference between two things or persons,“一点儿”is often used after the adjective to indicate a slight difference, while“多”or“得多”is often used after the adjective to indicate that the difference is great^[2].

[1] 李晓琪.快乐汉语(第1册)[M/CD].北京:人民教育电子音像出版社,2003.

[2] 姜丽萍.体验汉语基础教程(上册)[M].北京:高等教育出版社,2006.

A	比	B	Adj	一点儿/多了/得多
这件毛衣	比	那件	大	一点儿。
安德鲁	比	马克	高	得多。
他的口语	比	我	好	多了。
我的口语	比	他	流利	一点儿。

《HSK》对于“A比B+Adj+模糊数量补语”这一句式的释义如下：

要表达事物之间的差别时,用具体数量表示具体差别,用“一点儿”“一些”表示差别不大,用“多”“得多”表示差别大。例如：

When describing the difference between things, a specific number is used to specify the difference, “一点儿” or “一些” indicates the difference is slight, and “多” or “得多” indicates the difference is significant. For example:

A	比	B	Adj	数量短语(Number)
我的学习	比	他	好	一点儿。
今天	比	昨天	热	得多 ^[1] 。

通过对三套教材同一句式“A比B+Adj+模糊数量”的考察分析,可以进一步对三套教材的释义方式、释义难度进行对比。

首先,就释义方式而言,《快乐汉语》是句式总结辅以例句的形式进行释义;《体验汉语》是以语言解释句式语用和公式化总结的形式进行释义;《HSK》也是以语言解释句式语用和公式化总结的形式进行释义。因此,从释义方式来看《体验汉语》和《HSK》更为多样且全面。

其次,就释义难度而言,《快乐汉语》释义语言为汉语(仅汉字);释义包含语法词汇;例句词汇为一般常用词汇,难度一般。《体验汉语》释义语言为汉语(仅汉字)和英语;释义包含语法词汇;例句词汇涉及难度较大的汉语人名,难度偏大。《HSK》释义语言为汉语(仅汉字)和英语;释义基本不包含语法词汇;例句词汇简单。

三、三套教材比较句练习情况分析

杨惠元(1997)指出,语言学习主要在练习中掌握,而不是在教师教学中掌握。教学的结果仅限于让学生理解,而练习的结果才能真正帮助学生掌握。语法学习从理解

[1] 姜丽萍.HSK标准教程2[M].北京:北京语言大学出版社,2014.

到掌握的过程,关键在于练习^[1]。唐师瑶,苏新春(2015)强调了练习的必要性和关键作用,指出只有大量的练习才能使学生对语法知识的理解转化为交际技能,真正实现语言教学用于交际的最终目的^[2]。

李泉、黄政澄(1996)指出教材的重要组成部分之一就是练习,练习部分的编写应服务课堂教学、服务语言技能训练、体现编写原则^[3]。杨翼(2010)指出对外汉语教材练习题的设置要在数量保证的前提下,格外注重练习设计的质量,也即注重练习题编写的有效性^[4]。吕必松曾指出“练习是第二语言教材最重要的组成部分之一。一部教材练习质量的好坏,对课堂教学质量有直接的影响”。

对外汉语教学作为一门主要对第一语言非汉语的学生进行的教学,其目的主要在于培养学生最终能够利用汉语进行交际的语言能力。而练习则是对于学生是否掌握了相应语言技能,能否运用于交际的重要巩固和检测环节^[5]。好的练习会让学生在练习中享受成就感与乐趣,而过于单一的过量的练习会使学生觉得枯燥无味,提不起兴趣,不愿花费时间在练习上。

作为对外汉语教师,如何检测学生对于授课内容的掌握效果尤其需要练习题。本部分主要对三套教材比较句练习数量、练习题型进行分析。

(一)三套教材比较句练习题量分析

题量的设置对于学生和教学实施都非常关键,题量少,起不到应有的检测和巩固效果,不利于学生的掌握。题量多,学生容易产生厌烦。在汉语教学中,尤其是海外汉语教学中,课堂时间非常宝贵,题量过多,则很难把控课堂时间,很难跟上规定的学期教学大纲。因此,本部分首先对三套教材比较句练习题量进行统计分析。

1. 三套教材练习整体设置情况

根据三套教材整体的教材体例,可以将三套教材中的练习设置部分进行汇总如下:

《快乐汉语》练习分五类:听力(听录音为词语标序号、听录音在正确的图片下面打勾)、阅读(读对话、读短语)、翻译(中英文短语匹配、翻译汉语句子)、补全对话(根据图片补全对话)、汉字(根据笔顺写汉字)。

[1] 杨惠元.论《速成汉语初级教程》的练习设计[J].语言教学与研究,1997(03):30-37.

[2] 唐师瑶,苏新春.对外汉语初级综合教材的练习有效性研究[J].语言文字应用,2015(03):143.

[3] 李泉,黄政澄等:《〈新编汉语教程〉的设计、实施及特点》,《语言教学与研究》,1996.

[4] 杨翼.对外汉语教材练习题的有效性研究[J].语言教学与研究,2010(01):24-30.

[5] 刘颂浩.对外汉语教学中练习的目的、方法和编写原则[J].世界汉语教学,2009,23(01):111-120.

《体验汉语》练习分三个版块：听与说（看图回答问题、双人练习、根据情景做出回答）、汉字（汉字偏旁、汉字组合）、读与写（把括号中的词填入适当的位置、选词填空、填写并完成对话、朗读短文、汉字练习、语音练习）。

《HSK》热身、课文、释义之后是练习部分。练习包括三个版块：课文练习（分角色朗读课文、根据课文内容回答问题、用本课新学语言点和词语描述图片）、语音练习（句调）、运用（双人活动、小组活动）。

由以上可知三套教材整体的练习设置同中有异，明显的差异在于《快乐汉语》练习包含听力的部分，《体验汉语》练习有填空的新形式，将已给出词语填入目标的正确位置，考察学生对于语法使用位置的掌握情况，《HSK》练习有独特的运用练习，包括了双人活动和小组活动两个交际运用性强的互动练习。

2. 三套教材比较句练习总量分析

（1）三套教材比较句练习题量统计标准

由于三套教材的练习有同有异，需要按照统一的统计标准进行统计。本文借鉴前人类似研究中练习统计的方法并且结合这三套教材中比较句练习的实际情况，将三套教材中的比较句练习进行具体统计。练习中每涉及到比较句一次计为一处。例如：在朗读练习出现“他比我大，也比我高”，此种情况计为两处。又如在听力练习中，每听到的内容涉及到比较句计为一处，每需要回答的内容涉及到一次比较句计为一处。

（2）三套教材比较句练习总量分析

根据以上练习题量统计标准，本部分将三套教材比较句练习题量统计如下：

表10 三套教材比较句练习题总量统计表

教材	《快乐汉语》	《体验汉语》	《HSK》
题量	91	51	118

如表10所示，三套教材比较句的练习题总量由多到少依次为《HSK》>《快乐汉语》>《体验汉语》。结合句式选择情况可知三套教材中《体验汉语》句式选择最多，但是练习题设置总量最少。

3. 三套教材比较句练习平均量分析

本部分对三套教材比较句单课练习量以及平均练习量统计如下：

表11 三套教材比较句练习单课量

教材	《快乐汉语》						《体验汉语》			《HSK》						
册别	二						三	上			二			三		
课目	2	9	13	16	17	23	14	20	24	1	11	12	5	9	10	
题量	13	27	13	13	6	17	2	6	45	17	24	12	15	24	26	

表12 三套教材比较句练习平均量

教材	《快乐汉语》	《体验汉语》	《HSK》
课目总数	7	2	6
总题量	91	51	118
单课量	13	25.5	19.67

如表11, 12所示, 三套教材中比较句练习单课平均量由多到少依次为《体验汉语》>《HSK》>《快乐汉语》。《HSK》比较句每课平均量为19.67, 在三套教材练习题单课平均量中处于适中的位置。

(二) 三套教材比较句练习类型分析

以上对于三套教材的练习总量、平均量进行了分析, 本部分将主要对三套教材比较句练习题型进行考察。

1. 三套教材比较句练习题目设置情况

(1) 《快乐汉语》比较句练习题目

表13 《快乐汉语》比较句练习题目

教材	《快乐汉语》							
册别	二						三	
课目	2	9	13	16	17	23	14	
练习题目	读对话 听词语 听句子 读短语 补全对话 翻译句子	读对话 听句子 听句子 匹配(句子和拼音) 补全对话 替换练习(对话) 选词填空 翻译句子	读对话 听词语 听句子 读词语 补全对话 匹配(中文和图片) 翻译句子	读对话 听词语 听句子 读短语 补全对话 匹配(中文和英文) 翻译句子	读对话 听句子 读句子 补全对话 翻译句子	读对话 匹配(句子和拼音) 替换练习(对话) 选词填空 翻译句子	读对话 匹配(句子和拼音) 替换练习(对话) 选词填空 翻译句子	读短文

如表13所示,《快乐汉语》比较句练习题目共7种:读对话/短语/短文、听词语/句子、补全对话、替换练习、选词填空、匹配(汉字和拼音/中文和英文/中文和图片)、翻译句子。

(2)《体验汉语》比较句练习题目

表14《体验汉语》比较句练习题目

教材	《体验汉语》	
册数	上册	
课目	20	24
练习题目	替换练习、填空(词已知,填位置)、选词填空	替换练习、补全对话、替换练习、补全对话、补全对话、回答问题、填空(词已知,填位置)、选词填空、补全对话、读短文

如表14所示,《体验汉语》比较句练习题目共5种:替换练习、补全对话、回答问题、填空(填词语、填位置)、读短文。

(3)《HSK》比较句练习题目

表15《HSK》比较句练习题目

教材	《HSK》					
册别	二			三		
课时	1	11	12	5	9	10
练习题目	读对话 双人活动(询问对方的喜好和习惯) 小组活动(讨论最喜欢/不喜欢去的地方)	读对话 填空(根据图片) 双人活动(肯定句和否定句) 小组活动(轮流说比字句)	读对话 填空(根据图片) 小组活动(“比”字句接龙)	补全句子 读句子 补全对话(根据图片) 双人活动(根据线索补全故事段落)	回答问题 补全句子 读句子 读短语 补全对话(根据图片) 回答问题 小组活动(调查日常实际情况,比较是否一样)	补全句子 读句子 填空 补全对话(根据图片) 回答问题 小组活动(寻找程度最高的方面,句式已定)

如表15所示,《HSK》比较句练习题目共5种:读(对话/句子/短语)、补全(句子/对话)、填空、回答问题、活动(双人活动/小组活动)。

2. 三套教材比较句练习题型统计标准

杨寄洲(2003)将练习题型分为“理解型练习、模仿记忆型练习、智力开发型练习、交际型练习”四类^[1]。刘若云,郝伟(2010)综合已有研究指出对外汉语练习题型分为:模仿记忆型练习、理解运用型练习、交际型练习。同时指出三种练习形式都是语言学习所必需的,在语言学习过程中起着不同的作用^[2]。赵金铭(1997)指出练习应该有“理解性练习、机械性练习和活用性练习三部分”。本研究主要参考以上练习题型分类方式,对三套教材中的比较句练习按照模仿记忆性练习、理解性练习和交际运用性练习进行具体分析。

3. 三套教材比较句练习题型对比分析

(1)《快乐汉语》比较句练习题型

《快乐汉语》比较句练习题目共7种,读对话/短语/短文、听词语/句子、补全对话、替换练习、选词填空、匹配(汉字和拼音/中文和英文/中文和图片)、翻译句子。本部分将读对话/短语/短文、听(词语/句子)、匹配(汉字和拼音/中文和英文)、替换练习纳入模仿记忆性练习;将选词填空、补全对话、翻译句子纳入理解性练习。

表16《快乐汉语》比较句练习题型

教材	《快乐汉语》		
	模仿记忆性练习	理解性练习	交际运用性练习
题型	模仿记忆性练习	理解性练习	交际运用性练习
题量	32	59	0
占比	35.16%	64.84%	0

如表16所示,《快乐汉语》帮助学生巩固理解的部分占比最大,为64.84%;让学生交际运用的练习没有具体设置。

(2)《体验汉语》比较句练习题型

《体验汉语》比较句练习题目共5种:替换练习、补全对话、回答问题、填空(填词语、填位置)、读短文。本部分将其中替换练习、读短文纳入模仿记忆性练习,将补全对话、填空、纳入理解性练习,将回答问题纳入交际运用性练习。

[1] 杨寄洲.编写初级汉语教材的几个问题[J].语言教学与研究,2003(04):52-57.

[2] 刘若云,郝伟.三套初级汉语综合课教材练习方式考察[J].吉林省教育学院学报(学科版),2010,26(11):201-203.

表17 《体验汉语》比较句练习题型

教材	《体验汉语》		
题型	模仿记忆性练习	理解性练习	交际运用性练习
题量	24	25	2
占比	47.06%	43.14%	3.92%

如表17所示,《体验汉语》比较句练习模仿记忆性练习最多,占47.06%;交际运用性练习题最少,占3.92%。

(3)《HSK》比较句练习题型

《HSK》比较句练习题目共涉及5种:读(对话/句子/短语)、补全(句子/对话)、填空、回答问题、活动(双人活动/小组活动)。本部分将读(对话/句子/短语)纳入模仿记忆性练习,将补全句子、填空纳入理解性练习题型,将回答问题和活动纳入交际运用性练习。

表18 《HSK》比较句练习题型

教材	《HSK》		
练习题型	模仿记忆性练习	理解性练习	交际运用性练习
题量	15	49	54
占比	12.71%	41.53%	45.76%

如表18所示,《HSK》比较句练习题型中,交际运用性练习占比最大,为45.76%,理解性练习占比其次,为41.53%,模仿记忆性练习占比最小,为12.71%。

以上对三套教材比较句练习模仿记忆性练习、理解性练习、交际运用性练习进行了数量统计和占比分析,现将其转化为各自占所在教材比较句练习总量的比重。

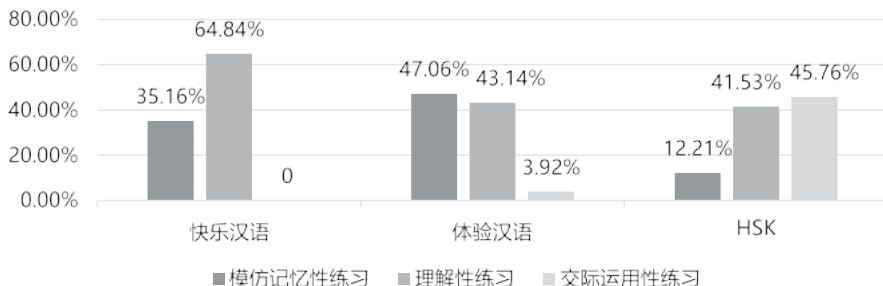


图2 三套教材中各类题型占比统计图

如图2所示,三套教材中模仿记忆性练习占比最大的是《快乐汉语》,理解性练习占比最大的是《体验汉语》,交际运用性练习占比最大的是《HSK》。

四、对外汉语比较句的教材编写和教学建议

谭明月(2016)指出对外汉语语法教学应秉承三个平面理论教学原则,注重语法结构、语义类型和语用场景;教学过程注重渐进性;练习注重有效性;教学的归宿着力于交际性;注重依据学生的偏误有针对性地开展语法教学;注重使用与教材相匹配的资料^[1]。这一研究归结出的六个语法教学要点,启示作为汉语教师应善于把握语法教学的特性,将语法教学真正落到实处。

本部分将基于以上对于三套教材比较句内容、排序、释义、练习四个方面对比分析的基础上,结合对拉脱维亚11年级学生进行的比较句教学实践对对外汉语初级教材中比较句的编写提出建议,对使用初级汉语教材的汉语教师提出教材使用建议。

(一) 对外汉语比较句的教材编写建议

教材对比的意义并非仅仅是停留在对比层面,最终是希望通过对比从而对教材编写以及教师教学有所启发。本部分将结合前文研究和教学实践对日后对外汉语初级教材比较句的编写提出编写建议,对于教材使用者的汉语教师提出比较句教学建议。

1. 对外汉语初级教材比较句的选取与排序建议

(1) 比较句选取内容建议

《快乐汉语》《体验汉语》《HSK》三套教材的比较句句式选取数量分别为8、13和11。三套教材的共有句式为7个,因此在之后的教材编写中7个共有句式显得尤为重要。其次,对于各个教材选取的不同句式应该取其常用和难度低的进行编写。比较句的选取不应局限于差比句,极比句和平比句的选取也很重要。

(2) 比较句选取量建议

《快乐汉语》比较句句式分设在7个课目,《体验汉语》比较句句式分设在两个课目,《HSK》比较句句式分别分设在6个课目。根据对教师和学生的问卷调查来看,教师和学生均表示句式分设不同但是相邻相近的课目更有助于学习。由此,建议初级汉

^[1] 谭明月.对外汉语初级教材语法项目选取及编排研究[D].苏州大学,2016.

语比较句教材编写注重分散句式,同时注重课目讲求分散的同时应该考虑内容的连续性。

(3) 比较句编排顺序

通过对比三套教材比较句的编排顺序发现,三套教材比较句句式排序差异主要体现在极比形式“最……”和隐含意义的比较句形式“越来越……”,但是极比形式和隐含意义的比较形式的排序并不影响学生差别句的学习。同时,对于同一类型的比较句排序应考虑学生情况进行由简至繁的排序。

2. 对外汉语初级教材比较句的释义

对比较句进行句式选择和数量确定之后,对于比较句的讲解则需要考虑。首先,教材中的语法讲解是必要的,但是在对比分析过程中《快乐汉语》并没有详细的语法释义,仅仅是由专业术语展示的句式和没有拼音的例句构成的单元小结。《体验汉语》注释包括公式表格、中英文翻译等多种形式,但是《体验汉语》的释义部分注重不同句式的解释,很少涉及对于同一个句式的具体细致的释义。《HSK》注释中英文、公式、表格形式都有,且总体设置不繁冗。

因此,在此建议对外汉语初级教材比较句释义应该尤其注重:①考虑初级学生汉语学习者汉字认读能力普遍较差的情况,应附英文翻译,列举例子部分考虑增设拼音;②语法注释应对所属课目设计的句式进行细致释义(比如对“A比B+Adj”的释义应该涉及省略相同部分这一情况),而非无限阐发拓展新的句式(对“A比B+Adj”之后释义“A比B+精确数量”或者否定式为“A没有B+Adj”等新的形式)。

3. 初级教材比较句的练习建议

通过对三套教材比较句练习题量、题型的对比分析,发现三套教材的练习题量《快乐汉语》《HSK》总量相当,但是单课量差距很大,《体验汉语》总量与《快乐汉语》《HSK》差别较大。练习题型设置各有侧重,《快乐汉语》侧重于听、读等模仿记忆性练习,《体验汉语》侧重填空、回答问题等理解性练习,《HSK》主要为交际性练习。不同的练习对于学生语法掌握的不同环节有着不同作用,比较句的练习设置应该是多样的,练习目的应该是有所平衡有所侧重的。

(二) 对外汉语比较句的教学建议

1. 比较句教学内容选取及教学顺序的建议

目前已有对外汉语教学大纲都包含比较句,但是大纲对于比较句的内容选取仍然存在很大差异。虽然国内高校汉语教材多种多样,但是对于海外汉语教学,尤其是

海外新设教学点来说,教材资源仍然比较匮乏,教材使用并没有经过细致研究。通过对拉脱维亚三套常用教材比较句的研究来看,教材比较句的选取存在着明显差异。因此,教师在进行教学设计之前有必要对所用教材进行分析,将其与其它教材进行对比,从而挑选出最常用,最适合学生水平的教学内容。本部分是对进行比较句教学的汉语教师的一些建议。

(1) 熟悉选用教材,善于对比同水平教材

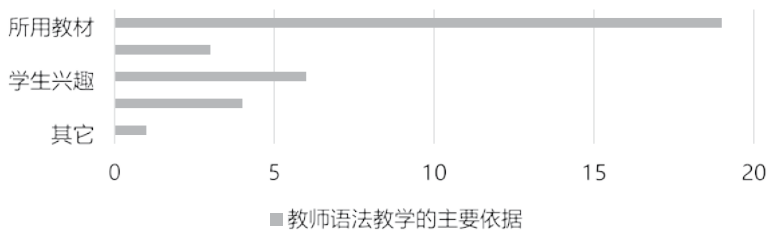


图3 教师语法教学的主要依据统计图

如图3所示,通过对拉脱维亚目前任教的19名中国汉语教师进行问卷调查,发现在进行语法教学设计时,100%的汉语教师依赖于已经选用的教材,31.58%的教师同时会考虑到学生兴趣,21.05%的教师在依赖所用教材的基础上,参考其它同水平教材,15.79%的教师会参考教学大纲,5.26%的人选择也会参考其它资源。结合前文对于三套常用教材比较句的研究,教材比较句选取、排序、释义、练习都各有特色。因此,在此,建议汉语教师在比较句教学时,内容选取不应仅仅局限于所用教材或者学生兴趣,而应该多对比其它同水平教材,选择适合教学的具体内容。

(2) 认清难点,教学顺序合理化

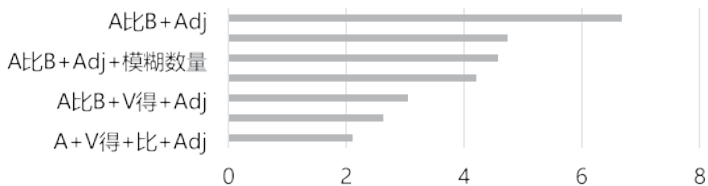


图4 拉脱维亚汉语教师对汉语比较句难易度排序情况图

如图4所示,由上至下,为问卷调查所得汉语教师对于比较句由易到难的排序情况,其中可以看出汉语教师们认为“A比B+Adj+模糊数量”相较于“A比B+Adj+精确数量”更难。结合本人对于学生比较句的测试情况来看,学生对于“A比B+Adj+模糊数

量”这一句式的正确率为100%，对于“A比B+Adj+精确数量”这一句式错误率非常高。错误率高的地方多体现在：精确数量的数词误用，“两”表达为“2”；精确数量的量词误用和遗漏。

因此，结合学生测试情况，建议教师在教学过程中优先选取“A比B+Adj+模糊数量”进行教学。其次进行“A比B+Adj+精确数量”的教学时，应该着重于精确数量部分的具体构成，对于数词和与之搭配的量词应加以着重强调。

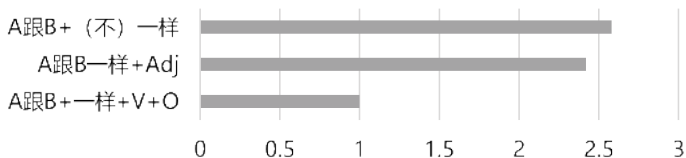


图5 拉脱维亚汉语教师对比较句“跟……一样”的难易度排序

如图5所示，教师普遍认为“A跟B+一样+V+O”这一句式难易度最大，根据学生的检测情况来看，确实如此。且“A跟B+一样+V+O”这一句式的难点在于动词的选择应该为心理动词或者能愿动词，而宾语可以由动词短语充当。因此，建议汉语教师教学“A跟B+一样+V+O”向学生着重强调补语部分的具体语法构成。

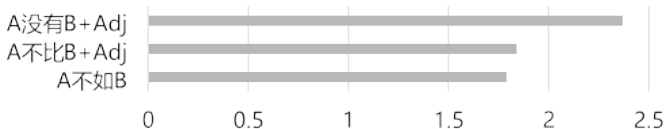


图6 汉语教师对比较句三种常用否定形式的难易度排序

如图6所示，教师普遍认为“A没有B+Adj”这一否定形式的难度系数低于“A不比B+Adj”。而在本人的教学实践中，本人优先对“A没有B+Adj”这一比较句的否定形式进行了教学，测试结果显示，多数学生无法很好掌握“A没有B+Adj”这一形式，反而在教师未进行“A不比B+Adj”教学的前提下，在答卷上频频正确使用了这一句式。

因此，在此建议教师在教学过程中优先对“A不比B+Adj”这一否定形式进行说明教学。同时对“A没有B+Adj”的教学应着重强调否定形式和肯定形式的比较项A和比较项B的顺序调换问题，也即“A比B+Adj”的这一否定应该为“B比A+Adj”。此外，向学生强调“A没有B+Adj”这一否定形式中形容词并非要变成反义词，而是应该保持不变。

2. 比较句教学语法讲解部分的建议

(1) 分散讲解句式, 控制单课时讲解量



图7 汉语教师、学生对于句式单课讲解量图

如图7所示, 汉语教师认为比较句的单课选取量为1-2更为合适, 学生认为比较句句式的单课选取应在3个左右。在此, 本人建议汉语教师在教学时可以按照单课2-3个句式的节奏进行教学设计, 并根据学生的课堂情况及时进行调整。

(2) 注重语用讲解, 重视传统语法教学法



图8 汉语教师及学生对于比较句语法讲解方式的情况图

如图8所示, 调查结果显示94.74%的教师认为用公式进行讲解更好, 78.95%的教师认为通过不同场景向学生传达语用意义进行解释更好, 5.26%的教师认为直接翻译的讲解方式更好。学生调查结果显示, 61.54%的学生更喜欢教师对语法进行语用的讲解, 53.85%的学生更喜欢教师采用直接翻译的方式进行讲解, 46.15%的学生也喜欢教师采用公式的方式讲解语法。

综合对教师和学生两方面的调查, 在此, 本人建议教师在教学比较句语法点时, 着重通过公式和语用引导的方式进行讲解, 同时不应该忽略学生对于传统语法翻译法的接受度。作为一名汉语教师, 在当下新教学法层出不穷的同时, 建议教师仍然不能忽视传统语法教学法的作用。

3. 比较句教学练习部分的建议

(1) 增加练习数量, 分水平设置练习量

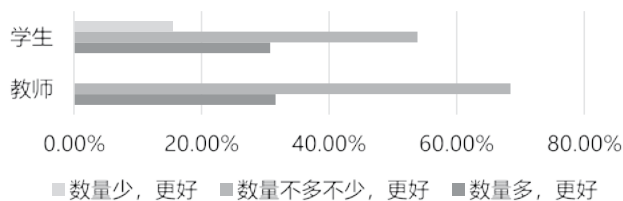


图9 拉脱维亚汉语教师、学生对于比较句练习数量的情况图

如图9所示, 调查显示68.42%的教师认为练习题的数量安排不多不少更为合适, 31.58%的教师认为练习数量多会更好。学生的调查结果显示: 53.85%的学生认为练习题的数量不多不少更好; 30.77%的学生认为练习题的数量多, 会更好; 15.38%的学生认为练习题的数量少会更好。

因此, 综合教师和学生双方的调查结果, 在此本人建议汉语教师在比较句的练习设置上可以更为灵活。对于汉语水平较高, 接受能力较强的学生和汉语水平较差, 接受能力较弱的学生应该给予少量、适合和超量的练习。

(2) 丰富练习题型, 考虑翻译和听力的练习

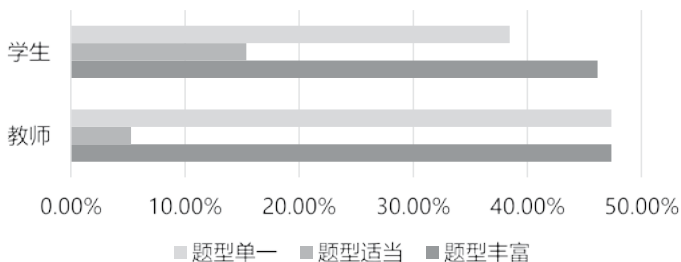


图10 汉语教师、学生对于比较句题型的调查图

如图10所示, 认为题型适中更好和认为题型多样更好的教师均占47.37%, 选择题型单一的教师仅有5.26%。可以看出, 教师倾向于题型多更好。此外, 46.15%的学生认为题型多更好, 38.46%的学生认为题型不多不少更好, 15.38%的学生认为题型单一更好。

因此,综合教师学生双方的调查结果,在此,建议教师教学应考虑比较句练习题型丰富一些。

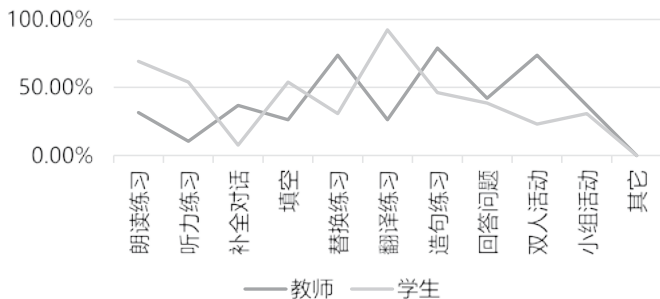


图11 汉语教师、学生对于比较句题型的调查图

如图11所示,78.95%的教师选择了造句;73.68%的教师选择了替换练习和双人活动;教师选择占比最少的练习方式为:听力10.53%,填空和翻译各26.32%。对于学生而言,92.31%的学生选择了翻译,69.23%的学生选择了朗读练习,53.85%的学生选择了听力练习,46.15%的学生选择了造句练习,学生选择中选择补全对话练习形式的最少,仅有7.69%。

因此,综合教师和学生对于比较句练习题的调查结果,在此建议汉语教师在比较句练习中不能忽略学生对于翻译、听读方面的诉求。

(3) 注重使用图片,增加交际性练习

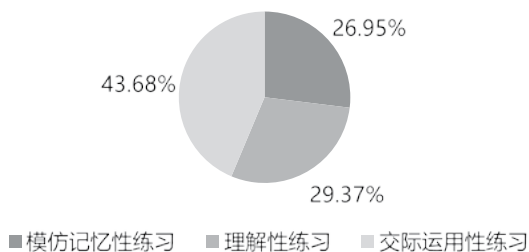


图12 拉脱维亚汉语教师比较句练习题型设置期望图

如图12所示,教师们认为43.68%的比重应该放在交际运用性的练习,29.37%的比重应该放在理解性练习,26.95%的练习比重应该放在模仿记忆性练习。从而可以看出,汉语教师整体上对于交际运用性练习的注重。



图13 汉语教师和学生对比较句练习题包含图片的看法

如图13所示, 100%的汉语教师认为比较句的练习应该设计图片式练习, 84.62%的学生认为比较句的练习应该设计图片式练习。因此, 在此, 强烈建议教师对于比较句的练习应注重使用图片, 便于学生理解句式应用场景。

五、基于对外汉语初级教材比较句的教案设计

(一) 教学背景

1. 教学对象

教学对象为拉脱维亚叶卡布皮尔斯中学系统学习过《快乐汉语》第一版第一册的11年级学分班学生。

该班学生人数14人, 助教1人。汉语课程每周3个课时, 周二、周三、周四各一个课时, 每个课时45分钟。

2. 教材内容

主要依据《快乐汉语》第二册第二课《他比我高》、第九课《这件衣服比那件衣服贵一点儿》, 同时融入所研究另外两套教材的内容。主要围绕比较句语法教学, 将第二课内容分为两个课时, 内容为: A比B+Adj、A不比B+Adj、A没有B+Adj。将第九课的内容分为三个课时, 内容为: A比B+Adj+模糊数量(一点儿/得多)、A比B+Adj+精确数量、A跟B(不)一样。

3. 教学目标

完成任务: 听懂视频素材中的比较句、口头描述不同人、不同地方、不同东西等在不同方面的差异。

认知目标: 学生能理解不同句式的差异, 以及与英语比较句的差异。

情感目标: 激发学生使用比较句描述生活中的差异, 进行自我表达的兴趣。

(二) 教案设计

1. 比较句教案设计一

课时	第二课《她比我高》课时1
教学目标	①口头掌握本课11个词语(其中7个词汇学生第一年已学过) 多、今年、她、说、汉语、法语、英语、比、高、艺术、谢谢 ②掌握比较句基本句型:A比B+Adj
教学环节	一、词汇教学部分 ①问题式复习:你们学了哪些课程?你们知道哪些人称的词语?根据学生已掌握的词汇,在黑板上以主题式思维导图的形式呈现。 ②PPT导入:汉语、法语、英语、俄语、拉语 今年、她、说、谢谢、多、高、比 重点生词:“多”作为疑问词的用法。多高?多大?多少?多重? ③听力练习:根据录音,给词语标序号。 ④匹配练习:中英文短语匹配练习。 二、语法教学部分 ①互动练习:你多高?你多大?你的同桌多高?你的同桌多大? 教师边听学生的回答,边根据学生回答,输入句型“某人比某人高。某人比某人大。”(学生听,教师说,使学生初步理解比较句) ②语法导入及释例:A比B+Adj 第一组:老师身高的图片。弟弟身高的图片。(比身高) 爸爸年龄的图片。妈妈年龄的图片。(比年龄) 总结:A比B+Adj, A和B可以是人,比较人的特点。 第二组:里加面积的图片。叶卡布皮尔斯面积的图片。(比面积) 里加温度的图片。广州温度的图片。(比气温) 总结:A比B+Adj, A和B可以是地方,比较地方的特点。 第三组:西瓜的图片。苹果的图片。(比大小) 第一个包的图片。第二个包的图片。(比外形) 总结:A比B+Adj, A和B可以是东西,比较东西的特点。 第四组:汉语考试成绩图片。英语考试成绩图片。(比学习) 英语考试成绩图片。拉语考试成绩图片。(比学习) 总结:A比B+Adj, A和B可以是定中短语。 ③听力练习:根据录音,选择正确图片。 ④补全对话:两人搭档,根据图片,完成对话。 ⑤翻译练习: Zhè ge xuéxiào bǐ nà ge(xuéxiào)dà. Wǒ de fángjiān bǐ dìdi de(fángjiān)gānjìng. Wǒjiā de huāyuán bǐ nǐ jiā de(huāyuán)piàoliang. (解释句型A比B+Adj句式中, A和B都为定中结构时,可以省略后者相同部分中心语) 三、作业 做一个自信的人,请与自己的朋友比较,找出自己的5个闪光点。 用“A比B+Adj”的形式记录下来。

课时	第二课《她比我高》课时1
教具/材料	词卡、包含拼音和汉字的幻灯片(PPT)、学生笔记本、教材
语言技能	听力理解、口语表达
设计意图	引导学生将所学词汇根据主题进行分类, 调动学生的学习积极性。 引导学生将所学运用到自身生活中, 转换为生活语言。

课时	第二课《她比我高》课时2
教学目标	①复习比较句基本形式:A比B+Adj ②掌握比较句两种否定形式:A不比B+Adj A没有B+Adj
教学环节	<p>一、复习部分</p> <p>①以幸运大转盘的方式先后选取班级5位学生进行“我的闪光点”主题作业展示。</p> <p>②根据拼音版A4中国各省份地图, 双人一组, 根据所看到的省份面积, 进行比较句大比拼。例如: 河南比山西大。</p> <p>二、语法教学部分</p> <p>①语法导入及展示: 问学生比较句的否定形式会是什么呢? A不比B+Adj(自然回答)</p> <p>②语法释例: “不比”is only used to express disagreement or refutation which means not……than. 例如: 你姐姐比你高吗?答: 我姐姐不比我高。 上海比北京冷吗?答: 上海不比北京冷。</p> <p>③导入语法及释例: A没有B+Adj Although we commonly only know“没有”means “don’t have”, it’s also the negative form for比。 例如: 老师比弟弟高。否定形式: 弟弟没有老师高。 老师比弟弟大。否定形式: 弟弟没有老师大。 (强调解释, 否定形式中, A跟B位置需要调换, 形容词保持不变)</p> <p>④正反话练习 (两人一队, 根据以下图片, 进行快速肯定否定比较句的转换。)</p> <p>第一组: 里加比叶卡布皮尔斯大。叶卡布皮尔斯没有里加大。 第二组: 里加比广州冷。广州没有里加冷。 第三组: 西瓜比苹果大。苹果没有西瓜大。 第四组: 我的汉语比我的英语好。我的英语没有我的汉语好。 第五组: 我唱歌比她唱歌好。她唱歌没有我唱歌好。 (解释A和B都为定中结构时, 其定语相同时, 可以省略后者相同部分的定语)</p> <p>⑤再次总结本课句式</p> <p>⑥作业: 学习做一个谦虚的人, 请与自己的朋友进行比较, 找出朋友的5个闪光点, 并告诉你的朋友。(“没有”句式)</p>
教具/材料	词卡、包含拼音和汉字的幻灯片(PPT); 学生笔记本; 教材; 拼音版中国地图A4打印版(一人一份)

课时	第二课《她比我高》课时2
语言技能	听力理解、口语表达
设计意图	引导学生跨学科学习意识,将汉语比较句与中国省份地图相联系,增进学生对于中国的了解。 引导学生将所学运用到自身生活中,转换为生活语言。

2. 比较句教案设计二

课时	第九课《这件衣服比那件衣服贵一点儿》课时1
教学目标	①口头掌握本课8个词语: 自行车、跟、一样、件、衣服、贵、一点儿、便宜 ②掌握比较句句型:A比B+Adj+模糊数量
教学环节	<p>一、词汇教学部分</p> <p>①形容词主题竞赛:学生分组,轮流说出学习过的形容词。 大、小、多、少、冷、热、高、矮、漂亮、可爱、帅……</p> <p>②PPT导入:贵、便宜、自行车、衣服、件、跟、一样、一点儿、得多 重点生词:件(多用于衣服的量词)</p> <p>③听力练习:根据录音,给词语标序号。</p> <p>二、语法教学部分</p> <p>①语法导入及释例:A比B+Adj+一点儿 A比B+Adj+得多 解释语法:A比B+Adj+一点儿,表示两者相比有差距,差距不大。A比B+Adj+得多,该句式表示两者相比差距大。 例子:老师25岁。老师的朋友24岁。 (老师比朋友大。老师比朋友大一点儿。) 老师25岁。老师的弟弟10岁。 (老师比弟弟大。老师比弟弟大得多。) 里加15°C。叶卡布皮尔斯13°C。 (里加比叶卡布皮尔斯热。里加比叶卡布皮尔斯热一点。) 姐姐170cm,妹妹150cm。 (姐姐比妹妹高,姐姐比妹妹高得多。)</p> <p>②翻译练习 Niúnǎi bǐ jīdàn guì yìdiǎnr. Shāfā bǐ zhuōzi guì deduō. Wǒ de hànyǔ bǐ tā de (hànyǔ) hǎo yìdiǎnr. Zhè jiàn yīfu bǐ nà jiàn (yīfu) guì de duō. (解释句式省略情况,与英文句式省略情况比较)</p> <p>③购物比赛(根据购物清单和所学比较句,比较商品价格,合理规划自己的“100块”)</p> <p>三、作业 请从面积、天气、景色方面比较拉脱维亚的两个城市,完成表格。</p>
教具/材料	有新词汇的图片、拼音和汉字的幻灯片(PPT);学生笔记本;教材:打印版购物清单。

课时	第九课《这件衣服比那件衣服贵一点儿》课时1
语言技能	听力理解、口语表达
设计意图	引导学生将所学运用到自身生活中,转换为生活语言。

课时	第九课《这件衣服比那件衣服贵一点儿》课时2
教学目标	①掌握比较句型:A比B+Adj+精确补语 ②明确比较句型间的语用区别:“A比B+Adj”“A比B+Adj+模糊补语”“A比B+Adj+精确补语”
教学环节	<p>一、词汇复习部分</p> <p>①黑板展示学过形容词的词卡,把A4纸折成的“点读笔”交给学生做词汇快速反应练习。</p> <p>②黑板展示最近学过的形容词词卡集合,请学生根据教师句子中的词语完成快速取卡任务,累计取卡最多的小组获胜。</p> <p>③双人比拼之量词头脑风暴,复习所学习过的量词,为学习比较句新句式作铺垫。</p> <p>二、语法教学部分</p> <p>复习“A比B+Adj”“A比B+Adj+模糊补语”,学习“A比B+Adj+精确补语”</p> <p>图一:哥哥100斤。弟弟95斤。 哥哥比弟弟重。哥哥比弟弟重一点儿。哥哥比弟弟重5斤。</p> <p>图二:20岁。妹妹7岁。 姐姐比妹妹大。姐姐比妹妹大得多。姐姐比妹妹大13岁。</p> <p>图三:爸爸180cm,我160cm。 爸爸比我高。爸爸比我高得多。爸爸比我高20cm。</p> <p>图四:西瓜10块一斤。苹果3块一斤。 西瓜比苹果贵。西瓜比苹果贵得多。西瓜比苹果贵7块。</p> <p>图五:香蕉4块一斤。芒果15块一斤。 香蕉比芒果便宜。香蕉比芒果便宜得多。香蕉比芒果便宜11块。</p> <p>图六:我的自行车。(500块)他的自行车。(400块) 我的自行车比他的自行车便宜。我的自行车比他的自行车便宜得多。我的自行车比他的自行车便宜100块。</p> <p>图七:这件衣服。(150块)那件衣服。(149块) 这件衣服比那件衣服贵。这件衣服比那件衣服贵一点儿。 这件衣服比那件衣服贵1块。</p> <p>三、语法小测试练习</p> <p>题目分为三大部分,分别为根据比较句的肯定形式写出否定形式;根据所给信息为每小题写出三个比较句,包括基本式、模糊补语和精确补语;汉语比较句翻译。</p>
教具/材料	有新词汇的图片、拼音和汉字的幻灯片(PPT);学生笔记本;教材;小测试练习纸

课时	第九课《这件衣服比那件衣服贵一点儿》课时2
语言技能	听力理解、口语表达
设计意图	引导学生将所学运用到自身生活中,转换为生活语言。

课时	第九课《这件衣服比那件衣服贵一点儿》课时3
教学目标	①牢固掌握已学词汇 ②掌握比较句句型:A跟B一样/不一样
教学环节	<p>一、词汇复习部分</p> <p>利用Quizlet词语在线复习网站,通过翻译、连线、游戏三个方式对词语进行复习。</p> <p>二、语法教学部分</p> <p>图一:我的自行车。他的自行车。 我的自行车跟他的(自行车)一样。 他的自行车跟我的(自行车)一样。</p> <p>图二:我的自行车。他的自行车。 我的自行车跟他的(自行车)不一样。 他的自行车跟我的(自行车)不一样。</p> <p>图三:这件衣服。那件衣服。 这件衣服跟那件(衣服)一样。 那件衣服跟这件(衣服)一样。</p> <p>图四:这件衣服。那件衣服。 这件衣服跟那件(衣服)不一样。那件衣服跟这件(衣服)不一样。</p> <p>总结句式:A跟B一样/不一样。</p> <p>练习:</p> <p>妈妈的包。我的包。妈妈的包跟我的(包)一样。 弟弟的书桌。我的书桌。弟弟的书桌跟我的(书桌)一样。 这个杯子。那个杯子。这个杯子跟那个(杯子)一样。 弟弟的爱好。我的爱好。弟弟的爱好跟我的(爱好)一样。</p> <p>三、语法练习部分</p> <p>①听力练习 ②中英文短语匹配练习 ③中英文句子匹配练习 ④课本第44页翻译</p> <p>四、作业</p> <p>根据我们班同学的实际情况,找出自己与他人的共同点和不同点。</p>
教具/材料	有新词汇的图片、拼音和汉字的幻灯片(PPT);学生笔记本;教材;

课时	第九课《这件衣服比那件衣服贵一点儿》课时3
语言技能	听力理解、阅读理解、口语表达
设计意图	引导学生将所学运用到自身生活中,转换为生活语言。

以上对于两个课目的比较句教学进行了内容扩充、顺序调换,同时结合已有教学实践对教学设计进行了改进,明确了教学中的重难点。对于其中比较句“不比”形式的否定和“A没有B”的否定这两种形式的顺序调换也是基于学生产生的问题而设计的,在实际的教学中除语法形式的否定教学外,也应该向学生介绍两者意义上存在的差异,切实解决学生对“不比”形式产生的问题,而不是跳过学习者这一学习困扰。以此,希望能够为之后的汉语教师更好地借鉴使用教材中的比较句,更好地进行比较句教学设计提供参考。

结语

本研究比较了《汉语水平等级标准与语法等级大纲》《国际汉语教学通用课程大纲》中初级语法部分的比较句,选取了拉脱维亚汉语教学初级阶段最常用的三套教材,《快乐汉语》《体验汉语基础教程》《HSK标准教程》1-3册,从三套教材对比较句这一语法点的选取、排序、释义、练习四个方面进行研究。通过研究发现:三套教材比较句选取内容存在差异;总量选取差异不大,课目分布差异明显,《快乐汉语》《HSK标准教程》更为分散平均,《体验汉语基础教程》比较句编排过于集中,13个句式仅编排在两课;三套教材的练习题量、题型差异也较大,《快乐汉语》侧重于模仿记忆性练习,《体验汉语基础教程》侧重于理解性练习,《HSK标准教程》侧重于交际运用性练习。结合教师问卷,学生问卷以及学生的测试情况提出初级教材比较句编写建议以及详细的汉语教师使用初级汉语教材进行比较句教学的建议:①熟悉选用教材,善于对比同水平教材;②分散讲解句式,控制单课时句式讲解量;③注重语用讲解,重视传统语法教学方法;④增加练习数量,分水平设置练习量;⑤丰富练习题型,考虑翻译和听力的练习;⑥注重使用图片,增加交际性练习。同时,本研究最后给出相应的教学设计,希望对日后的汉语教师教学比较句有所帮助。

虽然本研究的研究问题源于自身教学过程中的困惑,在实际教学进行了相关方面的分析比较,希望本论文将自己产生困惑-思考困惑-解决困惑-反思感悟的过程进行全面清晰的展示。但是,由于自身能力有限,可能尚未将真正深层次研究的内容进

行很好的总结呈现。此外,由于任教国拉脱维亚汉语教师数量有限,学生数量也非常有限,本研究也还存在诸多不足之处。

参考文献

专著:

- [1] 丁安琪.汉语作为第二语言学习者研究[M].北京:世界图书出版公司,2010.
- [2] 丁安琪,吴思娜.汉语作为第二语言学习者实证研究[M].北京:世界图书出版公司,2011.
- [3] 马建忠.马氏文通[M].北京:商务印书馆,1983.
- [4] 杨玉玲.国际汉语教师语法教学手册[M].北京:高等教育出版社,2011.
- [5] Jianhua Bai. *Chinese Grammar Made Easy* [M]. America: Yale University Press, 2009.

期刊:

- [1] 陈琚,周小兵.比较句语法项目的选取和排序[J].语言教学与研究, 2005(02):22-33.
- [2] 迟若冰.国内英语专业跨文化交际教材参考文献的内容分析[J].中国外语教育, 2010,3(02):70-74+81.
- [3] 李泉,黄政澄等:《<新编汉语教程>的设计、实施及特点》,《语言教学与研究》1996.
- [4] 刘若云,郝伟.三套初级汉语综合课教材练习方式考察[J].吉林省教育学院学报(学科版), 2010,26(11):201-203.
- [5] 刘颂浩.对外汉语教学中练习的目的、方法和编写原则[J].世界汉语教学, 2009,23(01): 111-120.
- [6] 尚平.比较句系统研究综述[J].语言文字应用,2006(S2):77-80.
- [7] 叶诗雨.初级汉语水平的对外汉语比较句教学设计[J].艺术科技,2016,29(04): 358-359.
- [8] 杨翼.对外汉语教材练习题的有效性研究[J].语言教学与研究,2010(01):24-30.
- [9] 杨寄洲.编写初级汉语教材的几个问题[J].语言教学与研究,2003(04):52-57.
- [10] 杨德峰.初级汉语教材语法点确定、编排中存在的问题——兼议语法点确定、编排的原则[J].世界汉语教学, 2001(02):81-88.

论文:

- [1] 储诚淼.《纵横商务汉语·高级综合教程》(1、2册)教材练习研究[D].上海师范大学, 2019.
- [2] 常凤娇.对外汉语教材练习对比研究[D].新疆大学, 2019.
- [3] 成明智.泰国三套初级汉语教材语法项目的选取及其编排研究[D].上海师范大学, 2012.
- [4] 黄丹婷.基于构式—语块理论的对外汉语初级阶段“比”字句研究及教学策略[D].南昌大学, 2018.
- [5] 焦勇芳子.《博雅汉语》初级(起步篇)课后练习考察与分析[D].新疆大学, 2019.
- [6] 李丹.对外汉语语法练习题型的考察与研究[D].东北师范大学, 2012.
- [7] 李嘉伟.《发展汉语·综合》和《汉语教程》比较句编排研究[D].辽宁大学, 2019.
- [8] 柳琴.基础阶段汉语综合课教材练习题研究[D].华东师范大学, 2006.
- [9] 李茜.初级汉语综合教材中的比较句研究[D].陕西师范大学, 2016.

- [10] 李文佳.对外汉语教材中比较句编写情况对比研究[D].黑龙江大学, 2018.
- [11] 罗英.对外汉语初级综合课教材练习研究[D].广西师范大学, 2015.
- [12] 米磊.初级教材语法项目对比分析[D].北京第二外国语学院, 2018.
- [13] 彭洋洋.对外汉语初级综合教材中比较句的选取和编排研究[D].广西师范大学, 2019.
- [14] 权珺廷.论初级汉语教材的练习题设计[D].北京语言文化大学, 2001.
- [15] 谭明月.对外汉语初级教材语法项目选取及编排研究[D].苏州大学, 2016.
- [16] 武广红.《汉语教程》与《发展汉语》初级教材练习比较研究[D].东北师范大学, 2012.
- [17] 席晶.初级对外汉语教材中比较句的对比研究[D].哈尔滨师范大学, 2015.
- [18] 张可欣.对外汉语初级综合教材练习题研究[D].东北师范大学, 2011.
- [19] 张伟平.对外汉语教材中初级阶段语法项目的选取和排序情况的考察[D].北京语言大学, 2007.

六 语法教学篇

拉脱维亚大学初中级汉语水平学生的 语法偏误分析与研究

王琼子

摘要: 本文从偏误分析出发, 以拉脱维亚初中级汉语学习者的作业语料为研究对象, 整理分析出错序、误用、误加、遗漏四种偏误类型, 其中以错序居多, 误加偏少; 造成偏误产生的主要原因是母语的负迁移和知识的泛化。比较有效的偏误教学方式是加强汉拉语对比研究, 结合学生的学习特点营造纠错犯错的良好课堂氛围, 进一步完成从教师预测偏误, 教师纠正到学生自我纠正偏误的过程。

Analysis of Grammatical Errors in Written Texts by Latvian Students of Chinese as a Foreign Language

Wang Qiongz

Abstract

From the perspective of the Error Analysis (EA), the research objects of this article are errors in the learning process of Chinese as a Foreign Language (CFL) by Latvian students. Main tasks were: to collect examples of four types of errors (i.e. wrong word order, wrong usage of words, wrong addition of words and wrong omission of words), to analyze reasons for these errors; to gather opinions via questionnaires in order to understand the motivation of students and to learn their strengths and weakness while learning the Chinese language. The result of the research shows that errors of wrong sentence structure and wrong usage of words are the most wide-spread. A direct transfer of the mother tongue and a generalization of knowledge in teaching and learning are the major causes for such errors. Therefore, more attention should be paid to the prediction of errors, the correction of errors and the self-correction.

一、引言

拉脱维亚是“一带一路”沿线国家,目前拉脱维亚已经跟中国国家汉办共同合作开设了二十几个汉语教学点,但因孔院建立时间不长,相关的研究重视得还不够,目前的国内学者研究主要分成期刊上正式发表的论文和赴任志愿者完成的硕士论文编成的集书,前者所关注的主要是拉脱维亚汉语教学的概况研究(何杰,2000;彭飞,2001),后者涉及的范围很广,有语音教学^[3],文化教学研究,语法教学研究等,但是多半是以研究报告的形式完成,围绕语法的偏误进行的研究很少(尚劝余,2019)。拉脱维亚本土教师更喜欢研究中国文学,文化和宗教(Baltgalve, 2015; Šmits, 1936)。部分完成国内硕士论文的拉国学生多把视角放在汉外对比角度上(尚劝余,2016)。拉脱维亚语属印欧语系中的波罗的语族,是该语族仅存的两种语言之一(另一种为立陶宛语)。拉脱维亚语语法规则十分复杂,拉脱维亚语属屈折语,分阳性和阴性,单数和复数,其中名词有7个格:主格、属格、与格、宾格、工具格、方位格和呼格;动词也有3个人称、3种时态,除此之外还有各类变格,变位,语法规则十分复杂(Praulinš, 2012)。

从20世纪60年代末70年代初开始,语法偏误分析就成为了第二语言习得研究中重要的一部分,并在国内外都取得了丰硕的研究成果(Corder, 1981; Cook, 1993; Ellis, 1986),目前,虽然这一理论的影响在减弱,偏误和错误的区分,语言表达准确度和流利度孰轻孰重等问题一直成为它被人诟病的原因(Gefen, 1979; Hendrickson, 1987; Jame, 1998),但无法否认的是,我们必须关注学生在习得过程中出现的偏误问题,而不同国别的学生所产生的偏误是不同的,针对偏误的整理分析可以有效的帮助教师更好的开展课堂教学。

本文采用定量和定性相结合的方式,试图从以下三个层面的进行分析整理:其一,统计语料中的错序、误用、误加、遗漏这四种偏误类型比例,并结合频率分析出典型的语法偏误类别。其二,分析偏误类型背后的动因。最后,采用问卷调查、观察和访谈等手段了解学生学习特点及优劣势,并提出教学策略。以期为拉脱维亚汉语教学提供参考数据的目的。

二、语料收集

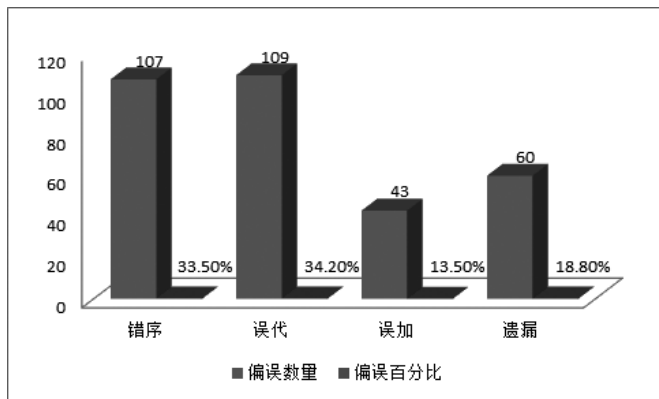
本文以笔者在拉脱维亚大学任教两年(2018-2020)期间学生的书面作业为研究对象,涉及语料共10万多字,通过穷尽提取用例319条。因拉脱维亚人口不到200万,学习汉语的人数基数不大,另外学生来自俄语和拉脱维亚语两个不同母语背景,为了研究数据的准确性,选取的学生均为拉脱维亚大学人文学院汉语言专业的二年级本科

生,且都是拉语母语背景,共30名学生,她们都已经完成了《HSK标准教程》一、二册的学习,且都能够顺利通过HSK2级考试。目前所使用的教材是《HSK标准汉语教程3》,每周的作业为小作文,题目结合所每周学习的内容限定。本文所整理的偏误均为单句的偏误,不包含复句和语篇中的偏误类型。

三、偏误类型分析整理

关于偏误分类的类别,国内外学者的结论不太一致。本文所采用的类型借鉴了鲁健骥(1994)《外国人学习汉语的语法偏误分析》一文中的结论,将偏误按照性质不同分成遗漏、误加、误代、错序四大类。首先判断319个句子的偏误类型,其次分解偏误的类别,根据语法功能进一步细化,如量词的误加,补语的错序等,表1为这四种类别的分布情况。

表1



从图表中可以看出,错序和误代是频率较高的偏误类型,遗漏其次,误加的出现频率最低。具体的分析如下:

(一) 错序

错序,是指句子中某些成分放错位置而造成的偏误,错序在拉脱维亚学声的偏误类型中占的比例最大,占比33.5%。我们根据错序成分的语法功能进一步区分如下:

1. 数量补语的错序

(1) *它每天很长时间照镜子。(应改为“照镜子很长时间”)

改:它每天照很长时间镜子。

(2) *我每天用汉语跟朋友一个半小时交谈。(应改为“交谈了一个半小时”)

改:我每天用汉语跟朋友交谈一个半小时。

2. 介词短语错序

(3) *他买了票在网上。(应改为“在网上买了票”)

改:他在网上买了票。

(4) *可是如果我说跟一个孩子。(应改为“我跟一个孩子说”)

改:可是如果我跟一个孩子说。

3. 单音节副词的位置的错序

(5) *我要看电影,却我朋友要学习。(应改为“我却”)

改:我要看电影,我朋友却要学习。

(6) *也她想秦奋没意思。(应改为“她也”)

改:她也想秦奋没意思。

(二) 误代

误代偏误是由于两个或几个形式、意义或者用法相似,但是实际差异比较大,而在选取运用时不适合于特定语言环境的一个造成的偏误。误代在拉脱维亚学声的偏误类型中占的比例也比较大,占比34.2%。根据误代成分的语法功能进一步区分如下:

1. 量词的误代

(7) *我少买了五个T恤。(应改为“五件”)

改:我少买了五件T恤

(8) *我写了一个横。(应改为“一横”)

改:我写了一横。

2. 形近词的误代

(9) *你有都的东西吗?(“所有的”与“都”的误用,此处应改为“所有的”)

改:你有所有的东西吗?

(10) *列车长捅了他和说。(应去掉“和”)

改:列车长捅了他并说。

3. “比”与“跟…一样”句式误代。

(11) *欧洲人的习惯比亚洲人的习惯很不同。(应改为“跟亚洲人的习惯很不同”)

改:欧洲人的习惯跟亚洲人的习惯很不同。

(12) *中国比拉脱维亚一样。(应改为“跟拉脱维亚一样”)

改:中国跟拉脱维亚一样。

(三) 遗漏

顾名思义, 遗漏指句子中遗漏了某个或几个成分导致的偏误。在拉脱维亚学声的偏误类型中占的比例18.8%, 根据遗漏成分的语法功能进一步区分如下:

1. “是”的遗漏

(13) *我很聪明的人。(遗漏“是”)

改:我是很聪明的人。

2. 结果补语遗漏

(14) *它在湖里闻鱼香。(遗漏“到”)

改:它在湖里闻到鱼香。

(15) *他跑上楼去了, 她走邮局来了。(遗漏“进”)

改:他跑上楼去了, 她走进邮局来了。

3. 趋向补语的遗漏

(16) 突然它看见一只兔子跑。(遗漏“过来”)

改:突然它看见一只兔子跑过来。

4. 量词的遗漏。

(17) *这车次的公共汽车。(遗漏“个”)

改:这个车次的公共汽车。

(18) *他来了二月。(量词“个”遗漏)

改:他来了两个月。

5. 方位词的遗漏

(19) *那个枝子几乎掉在我身体。(遗漏“上”)

改:那个枝子几乎掉在我身体上。

(20) *它到田。(遗漏“里”)

改:它到田里。

(四) 误加

误加多发生在通常情况下可以或必须使用某个成分,但当这些形式发生了某种变化时,又一定不能使用这个成分的情况,在拉脱维亚学声的偏误类型中占的比例最少,只有13.5%。根据误加成分的语法功能进一步区分如下:

1. “是”误加

(21) *十字架是太重。(“是”的误加)

改:十字架太重了。

(22) *我汉语说话是很不清。(“是”的误加)

改:我汉语说话很不清。

2. 离合词的误加

(23) *他们聊天了很多话。(划线部分误加)

改:他们聊了很多话。

(24) *我决定见面秦奋。(划线部分误加)

改:我决定见秦奋。

3. “比”字句的误加

(25) *中国比拉脱维亚很大。

改:中国比拉脱维亚大。

同时,根据偏误部分的语法特征和不同类别的偏误出现的频率,整理出以下典型的几类偏误:“是”的误加和遗漏;补语的错序和遗漏;量词的遗漏和误用三类,考虑到上文已经举例。这里不一一赘述。下文中我们也会通过分析偏误产生的原因,了解为什么这三类是典型的偏误类。

四、偏误原因分析

Corder(1971)认为第二语言学习者在语言学习过程中有他们自己的“固有大纲”(built-in syllabus),而学习者的所谓“错误”正是这种“固有大纲”的具体表现。综合上面的偏误类型分析,从汉语和拉脱维亚语的对比出发,我们发现了如下的原因:

(一)错序问题原因分析

拉脱维亚语的形态十分丰富,语序较为灵活,语法语义的表达主要依赖词的形态。名词分阴阳性,还有7种不同的格。动词也有各种不同的变体,搭配不同人称就有不同的动词变体。所以语序并不是最重要的语法手段。而汉语中的语序是具有语法意义的。如句子“Kaķis ēda peli.”和“Peli ēda kaķis.”都可以表示“猫吃老鼠”的意思,而在汉语中,位置的变化决定了“猫”是施事还是受事,意思也完全改变了。错序产生的原因有两类:

1. 母语的负迁移而造成的错序

这是错序的最主要的原因,甚至到了高级汉语阶段学习者也会出现这一类的问题,比如:

(26) Es studēju Latvijā.

我们学习在拉脱维亚。

改:我们在拉脱维亚学习

例句中的问题就是因为母语负迁移而造成的,而且这一现象在口语表达中尤为常见,这其中的原因关系到思维与语言的关系,叶蜚声和徐通锵在他们合著的《语言学纲要》中指出“不管用本族语思维也好,还是用外语思维也好,一个人的思维的时候总得运用一种语言”^[1],所以由于受到母语迁移的影响,很多人都会按照母语的思维去说话,难免会忽略了语序的问题,加上错误的语序并不影响意义的理解,所以出现的频率很高。

2. 直译造成的错序

这种错序只是关注翻译的词汇的对应性,没有考虑到汉语中语序的问题。比如:

(27) Vai tu esi Anna no Laimas uzņēmuma?

您是安娜从Laima公司吗?

^[1] 见叶蜚声和徐通锵的《语言学纲要》,北京大学出版社,1997年,第10页。

改:您是从Laima公司来的安娜吗?

因为还没有建立起汉语的语序的意识,敏感度也不够。翻译的时候往往忽略它,并没有进行深入的检查,重新排序,往往是直译过来的。

(二)补语问题原因分析

在拉脱维亚中补语和汉语不是同一个概念,拉脱维亚语中的补语表示客体关系的次要成分。汉语中带有“到”“往”“向”等方向性的介词短语补语容易与拉脱维亚中的前置词结构混淆,拉脱维亚语中的前置词在翻译成汉语时都有“到”“往”“向”的意思。例如:

(28) Mēs sajutām kādu smaržu. (We smelled some aroma)

我们 闻了一种味道。

改:我们闻到了一种味道。

这里遗漏了结果补语“到”这一标志词。在拉语中前置词“augšpusi”里面有“到”的这个意思,所以他们很容易遗漏放在动词后面表示终点的结果补语标志。

趋向补语也是较难掌握的,汉语中会根据说话人的位置来确定趋向词,朝着说话人的方向的用“来”,而背离说话人的方向用“去”;拉语中不使用“来”和“去”表示方向,而是以行为者和目标点为基点来表示趋向,依靠运动动词前缀和前置词来表示行为方向。如:

(29) Mēs atnācām atpakaļ.

我们回来了

Mēs gājām atpakaļ.

我们回去了。

补语作为现代汉语中比较有特征的一种语法现象,很容易产生偏误。主要的偏误类型主要集中于结果补语遗漏、趋向补语的遗漏和误代、数量补语的错序等。如汉语中强调施动者位移的“VP+去”形式,因为跟拉语差异很大,往往容易遗漏。

(30) Viņš dodas augšā. (He goes upstairs.)

他上楼

改:他上楼去。

另外,数量补语的错序也是经常出现的偏误问题。

(31) Pērn es pusgadu mācījos kādā valodu skolā.

去年我半年学习了在语言学校。

改:去年我半年学习了在语言学校。

(三) 系动词“是”与“有”的误用原因分析

系动词ir一般都是翻译成“是”。拉脱维亚本土教师安吉塔·鲍葛薇(Agita Baltgalve)编写的教材《现代汉语教程》中将“是”解释为“ir”。但是它真实包含的意思比“是”更丰富。它也可以用来表示“拥有”的意思,如“man ir vārdnīca.(我有一本词典)”中的“ir”就是“拥有”的意思,所以在学生的说汉语的时候经常出现“是”和“有”的误用,如:

(32) Viņš ir ļoti draudzīgs. (He is very friendly.)

他是很友善。

改:他很友善。

这里的ir也很容易对应翻译成了“是” 所以会出现很典型的偏误类型。因为对应关系不明,也会出现判断关系词“是”遗漏的现象,如:

(33) Es esmu ļoti gudrs cilvēks.

我很聪明的人。

改:我是很聪明的人。

(四) 知识过度泛化

量词、方位词、离合词和“比”字句都是属于汉语中的特殊语法现象,所以这一部分的语法知识大部分都是通过汉语教师的课堂讲解来获得的,所以学生在这一部分的语法偏误大部分是由于知识过度泛化而造成的。所谓过度泛化(Overgeneralization),是指学习者采用推理的方法,把新获得的目的语的知识不恰当的扩大使用而造成的偏误。学习者和教师为了追求学习的效率,经常会出现“差不多一样”的说法或者理解。如一些近义词的误代情况。

(34) 我认为丢了我的自行车。(应该把“认为”改成“以为”)

例句(49)中的偏误,则是由于老师在解释“认为”的时候就直接用英语“think”对应起来。事实上,英语里面的“think”的意思,汉语中有“以为”“认为”“觉得”三个不同的词,所以学生在没有理解它们之间的差异的时候,就一定会出现知识泛化乱用的情况。Taylor(1975)的研究表明在初级阶段母语迁移占40%,过度泛化占60%,而在中级阶段母语迁移错误下降到25%,而过度泛化则上升到75%。除了母语迁移的影响等之外,知识泛化是属于偏误的最主要的原因,它跟汉语教师的汉语本体的知识和教学方法有关系,但也是学生习得第二语言的一个必经过程。“中介语(interlanguage)”这一词最早是由Selinker在1969在其论文language Transfer一文中提出的,他认为学习语言是一个动态系统,是处于母语和目的语之间并向目的语发展的一个连续体,它处于不断的发展变化过程中,并逐渐向目的语靠近。所以这些偏误是可以经过后期修补逐渐完

善的。这也对汉语教师提出了很高的要求,不仅要全面系统化的去了解汉语本体语法知识,更需要针对学生的偏误进行即时分析研究。

陆俭明(2013)指出学生学习外语写出不合适的病句主要的原因有两个,一是学生母语规则的负迁移,二是目的语语法规则的负迁移。通过对文中偏误产生的原因的分析,本文完全认同陆先生的观点,随着学生的学习过程的深入,两类负迁移所占的比例关系是什么?负迁移现象是否长期存在,这都是值得进一步思考的问题。

五、偏误解决方案

现今,人们越来越清楚认识到成功的语言教学应该有两个基础:对目标语的研究和学习者学习过程的研究。所谓学习者(learner)研究,是侧重于研究学习者的学能(apitude)、个性、动机、认知特点等因素对学习的影响。而目标语的研究也则是汉语本体的研究。从这两个方面出发,我们认为好的教学策略应该综合这三个部分来完成。

(一)进行汉语与拉脱维亚语语法对比

拉脱维亚语中名词、动词、形容词都有很复杂的形式变化,名词有7个格:主格、属格、与格、宾格、工具格、方位格和呼格,动词的时态变化也十分复杂。拉脱维亚语词汇跟俄语和德语十分相似,拉脱维亚语里面一直都有很多的外来语(loan words)和流行(buzzwords)。从拉脱维亚的历史来看,拉脱维亚有过强行推行俄语和德语的政策的历史,再加上立陶宛语,爱沙尼亚语,瑞典语的接触影响(Praulins, 2012)。所以拉脱维亚语一直都有“杂交”的特征,就像一位拉脱维亚的语言学家的所说的,“语言其实一种杂交过程,它一定无法孤立的存在,就如同人一样”(language are mixed because they are not isolated from the surrounding world and other language),拉脱维亚语虽属于印欧语,同斯拉夫语系和日耳曼语系都有相似之处,但也有很大的差异性。拉脱维亚它的历史也就是100多年,所以拉脱维亚语的研究也是本土语言学者研究的热点。

遗憾的是目前有关汉拉对比的研究几乎还没有,原因是拉脱维亚语毕竟是一个小语种,国内学习这一语言的人很少,受“一带一路”政策的影响,目前北京第二外国语学院已经有了这一专业的学生,部分学生也采用交换培养的方式在拉脱维亚留学一年,这都意味在未来有关汉拉的对比研究也会越来越多,这些都是汉语教学的宝藏。拉脱维亚语有33个字母,采用以拉丁字母为基础的文字,其中11个有变音符号,表示特殊的音,如用长音符“一”表示该元音是长元音。虽然拉脱维亚标准语法十分复杂,一旦掌握了其中的规则,透过语法形态之间的联系,很容易地识别句子的意思。

(二)了解拉脱维亚学生学习特点

为了了解拉脱维亚学习生的特点,笔者结合自身作为公派教师从2015到2018年中间3年左右的工作观察,对三位本土汉语教师安吉塔·鲍葛薇(Agita Baltgalve),卡琳娜(Karina Jermaka),尤利娅(Julija Gumilova)进行了访谈,并得出以下的特征:

1. 学习优势

首先,拉国学习汉语的学生以女生为主(见表2)。女生学习认真,态度端正,但是相比较来看,拉脱维亚的俄族学生来说,更愿意去表达自己,更容易突破口语的问题,而拉族学生一般比较害羞,需要老师更早地熟悉她们,让她们消除焦虑感。更加自如放松地开口去交流。

表2

	人数	百分比
总数	30	100
女性	27	90
男性	3	10

其次,拉国学生视觉记忆能力很强。就笔者的实际观察和本土教师的个人学习经验的分享,他们很容易整体地记住汉字字形,但偶尔也存在一些笔画的遗漏和误增的现象。大部分学生完成了半年的的部件教学之后,就不再需要在课堂上进行汉字教学。教师只需要结合每节课的听写,每个单元的小测试监督和检查学生的汉字效果。这其中的原因,有可能跟拉脱维亚学生从小就具有的极强的动手能力和偏内向的个性有关,所以她们十分喜欢安静的写字活动

再次,多语言文化背景让学生对汉语学习产生浓厚的兴趣。据2007年数据统计,25岁到64岁的人口中,拉脱维亚能够说两门及两门以上外语的比例占55%,而随着拉脱维亚2014年1月1日正式加入欧元区,拉脱维亚懂得至少一门外语的比例为96%,对于年轻的拉国学生来说,语言的能力就意味着工作机会。本文调查的学生都掌握至少三种以上的语言,如拉语、俄语和英语,良好语言的优势能够提供更好的工作机会,所以学生对学习语言有浓厚的兴趣。

最后,拉脱维亚大学的管理模式十分灵活,保证了学生的学习的连续性。在拉脱维亚,学生如果考试不及格,可以进行重修,学生中间可以休学,也可以延期毕业,比如出国学习,后期再完成自己的学位论文。这样的灵活性,实际上是淡化了学位证带来的某种工具化学习模式。另外,拉脱维亚大学作为欧盟国家,不仅可以通过申请去欧盟国家进行留学,也可以通过中国的国家奖学金去中国留学,这样的学习经历有

利于学生的独立的发展以及语言的技能的训练,还有学习动机的培养。留学回来以后的学习动机更加强烈,而且学习方法上也有了一套比较清晰的概念,知道自己在汉语能力上在哪些方面还需要进一步提升,比如考取HSK,提高自己的口译和翻译能力等等。

2. 学习劣势

首先,语音是学生学习汉语最大的难处,学生的语音面貌,无论是学了多长时间的汉语的,是否去中国留学过,或者说是教过中文的老师,还是汉语造诣很深的汉学家。发音上仍然会有浓厚的口音,其中的主要原因是声调上。拉脱维亚语字母拼读的过程中,没有字母是是不发音的,所以要完成比较顺利的拼读,他们在成句表达中,非常注重连读的训练。但是汉语的发音,字和字之间是由一个短暂的停顿的,如果在声调不稳定的情况下连读的话,就会造成“洋腔洋调”,所以很多学生单独认读字和词的时候,声调都很准确,一旦成句表达,声调就会出现明显的偏误问题,这也是值得进一步研究的问题。当然,如果学生有很好的听辨能力,通过自己练习的强化,也能说出一口十分流利的汉语,目前在中国主持《快乐汉语》节目的拉脱维亚姑娘安泽就是一个很好的例子。笔者甚至发现如果学生具有很好的歌唱的能力,在声调的学习上就会比别的学生领悟力更强,发音也会更加标准。

其次,本土教师们多专注于汉字意义的理解,重点侧重于培养汉学研究人才,而不是训练学生语言的交际能力,加上学生接触汉语的时间比国内短,强度训练上也不够的。很多学生也是“哑巴汉语”,除非去了中国半年或者一年后语言水平才会有质的飞跃。

再次,拉国学生虽然有好的整体记忆汉字的能力,也喜欢动手写汉字。但是不足的就是,他们的耐心还是不够,上课的时候总会容易走神。加上学生需要自己打工来支付学费,所以很多学生很难坚持上课。加上拉脱维亚大学规定,学生需要有75%的到勤就可以参加考试,如果考不过可以申请第二次考试,或者延期拿到毕业证,这些都给学生一些偷懒的理由。

最后,通过调查我们发现,拉脱维亚学生因为母语中有复杂的语法形态,所以普遍觉得汉语的语法理解起来很简单(见表3)。但是建立汉语的使用习惯和敏感度,则需要一个长期的过程。尤其是语序的强化,以及一些相对拉语来说比较特殊的语法现象,比如补语、量词、方位词、趋向动词等等。

表3

	困难度	困难百分比
1. 语音	15	50%
2. 词汇	9	30%
3. 语法	6	20%

(三) 教师教学策略设计

关于“偏误”是否需要当下进行纠正,应该以什么样的方式来纠正,目前的研究的结论有不一致的地方,一部分学者认为应该当下纠正,教师也应该系统的归纳、讲解和强化,而一部分学者认为这是学习掌握目的语必经的过程,我们更不应该纠正,纠正会影响学生的流畅度的表达。针对“偏误”的问题,我们建议可以从预测偏误、教师纠正与学生自纠结合、营造纠错犯错的良好课堂氛围三个部分来进行教学策略的设计:

1. 预测偏误

教师应根据前人研究的间接经验,或者个人的直接经验对偏误进行预测,在具体的教学中给出学生反馈,有重点地侧重训练。如结合练习进行知识点的强理解,将预设可能出现偏误处的知识点讲解透,练习透。

2. 教师纠正与学生自纠结合

除教师纠正之外,教师应培养学生的自纠的意识,鼓励同伴之间的互纠合作。一方面教师能够用简洁有效的语言指出偏误产生的原因和解决方法,另一方面鼓励学生自问自答或者学生之间的相互启发碰撞,探寻偏误背后原因。这样可以激发学生的好奇心和探索精神,独立获得知识的成就感也会大大增强学生学习的内在动机。

3. 营造纠错犯错的良好课堂氛围

除了从语言的层面来找寻偏误的教学策略之外,我们更应该注意从非语言的层面来找到一些解决的办法。我们之所以不太主张直接纠错,主要是害怕伤害学生的学习热情,产生畏难情绪。但是如果教师能够与学生建立良好的信任感,建立良好的情感联系。学生就会愿意跟着你的节奏来学习,而不会担心在你的面前犯错误。当然如何建立好这种信任感,是跟汉语教师的性格、学生情况的差异性等等都有关系的。目前二语习得越来越多关注学生的非智力因素,比如态度、动机、性格等等问题。的确,要

想真正的了解学生,必须要有“同理心”,国外本土汉语教师就是因为自己曾经是语言学习者才具有了教学的优势,因为她们更能懂得学生的需求。而作为非本土教师,虽然无法复制她们的经验,但可以尝试去体验一门外语的学习过程。这样你就能够懂得学生不敢开口的课堂反应,也会更加有耐心的贴近学生建好“脚手架”。

五 结语

通过对拉脱维亚部分学生语料的分析整理,我们发现错序偏误数量最多,误加最少。有意思的是,这一结论同吴建伟(2019)《印尼留学生汉语习得语法偏误试析》一文中的结论有类似之处:错序是偏误率最高的类型,其次是遗漏和误代,误加的比率相对偏低,这是一现象是偶然还是隐藏着某种规律,会在后面的文章中继续关注研究。同时,我们还并发现了一些典型的语法偏误,这些偏误产生的原因主要是因为母语的负迁移和知识的泛化造成的。比较有效的偏误教学方式就是进一步加强汉拉语对比研究,教师可以结合学生的学习特点营造纠错犯错的良好课堂氛围,进一步完成从教师预测偏误,教师纠正到学生自我纠正偏误的过程。同时,在这一过程中,教师还应该对偏误正确的态度,要认识到偏误是属于从母语到目的语之间的“中介语”的范畴,后期某些语法偏误还会产生“化石化”的现象。

本文的偏误仅限于单句中的偏误,因为研究语料的局限性,还有很多典型的偏误没有归纳进来,但是不可否认的是,分析出来的偏误类型仍然它存在的价值,近些年的研究表明,有很多研究者仍然持续关注偏误研究,尤其是语用的偏误和篇章的偏误等等问题。在写作的过程中,笔者试图想结合国内的HSK的语料库来论证自己的整理数据,但是却遗憾地发现有关拉脱维亚这一国别的语料只有两篇作文。这也正好说明拉脱维亚汉语教学研究的薄弱,未来我们应该加大汉拉对比分析的力度,这样不仅可以丰富汉语的本体研究,也更好的关注到以学习者为中心的学习过程研究。

参考文献:

专著:

- [1] 安吉塔·鲍葛薇.现代汉语入门教程[M].拉脱维亚:Zvaigzne ABC, 2014.
- [2] 尚劝余,贝德高,董芳著.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].昆明:云南人民出版社, 2016.
- [3] 陆俭明.现代汉语语法研究教程(第四版)[M].北京:北京大学出版社, 2013.
- [4] 尚劝余,王琼子,贝德高著.拉脱维亚汉语教学研究[M].拉脱维亚:拉脱维亚大学, 2019.
- [5] 王琼子.汉拉语音对比基础上的拉脱维亚学生汉语发音偏误分析.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].昆明:云南人民出版社, 2016.

- [6] Baltgalve, A. (2015). *A Review of Sinology Research in Latvia (Latuweiya Hanxue Yanjiu Shuping)*. *Research of Chinese teaching in Latvia* [M]. Latvia.
- [7] Cook, V. (1993). *Linguistics and Second language Acquisition* [M]. London: The Macmillan Press LTD.
- [8] Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- [9] Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition* (2nd Improved Edition) [M]. Oxford: Oxford University Press.
- [10] Jame, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use* [M]. New York: Addison Wesley Longman.
- [11] Prauliņš, D. (2012). *Latvian: An Essential Grammar* [M]. USA: Routledge.
- [12] Šmits, P. (transl.) (1936). *Ķīniešu Pasakas* [M]. Rīga.

期刊:

- [1] 何杰. 拉脱维亚大学的汉语教学[J]. 世界汉语教学, 2000(2).
- [2] 鲁健骥. 外国人学习汉语的语法偏误分析[J]. 语言教学与研究, 1994(1).
- [3] 彭飞, 张红. 拉脱维亚汉语教学的近况[J]. 云南师范大学学报, 2001,09(05): 89-92.
- [4] 吴建伟. 印尼留学生汉语习得语法偏误试析[J]. 海南师范大学学报, 2019(4).
- [5] 张旺熹. 语感培养是对外汉语教学的基本任务[J]. 世界汉语教学, 2007(3).
- [6] Selinker, Larry. 1972. Interlanguage [J]. *International Review of Applied Linguistics*, (10): 209-31.
- [7] Burt, M.K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom [J]. *TESOL Quarterly*, 9:53-63.
- [8] Gefen, R. (1979). The analysis of pupils' errors [J]. *English Teachers' Journal*, 22, 16-24.
- [9] Hendrickson, J.M. (1987). Errors correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice [J]. M.H. Long & J.C. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. Boston: Heinle & Heinle.
- [10] Taylor, Barry, P. (1975) The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL [J]. *Language Learning*, 25(1): 73-107.

拉脱维亚初级汉语水平学习者“是” 字句的偏误分析及教学对策

王昕

摘要：“是”字句是汉语中使用率极高的句式之一，其用法及分类也较为复杂。本文以拉脱维亚初级汉语水平学习者为研究对象，结合笔者在拉脱维亚大学孔子学院的教学实践，运用对比分析法、偏误分析法、行动研究法等对拉脱维亚初级汉语学习者“是”字句的偏误情况进行了调查研究，总结偏误出现的原因和规律，并设计出具体教学方案，通过教学前测与后测及前后测对比分析结果考查教学实施成效，最后提出具有针对性的教学对策。

本文主要包括四个部分。第一部分，通过对文献的梳理，明确“是”字句的定义及类型，并通过对比分析发现拉脱维亚语和汉语“是”字句的异同。第二部分，面向拉脱维亚各教学点收集有关“是”字句的偏误语料，后对偏误进行归类与分析。第三部分，根据前期调查的成果设计调查问卷，并向里加市内符合研究情况的教学点发放问卷，进行前测。问卷收回后，对数据进行整理分析并设计出具有针对性的教学方案，并将其运用于实际课堂中。第四部分，通过后测问卷调查学生学习情况及教师教学情况，并将其结果与前测进行对比分析，同时对实施过程和结果进行反思与评价，从而对“是”字句相关的语言本体研究、教材编写、教师教学等方面提出思考与建议。

Errors Analysis and Teaching Strategies of “Shi”-Sentence of Latvian Elementary Chinese Standard Learners

Wang Xin

Abstract

“Shi”-sentence is one of the most highly used sentences in Chinese, and its usage and classification are also complicated. This paper takes the Latvian primary Chinese level learners as the research object, combines his teaching practice at the Confucius Institute at the University of Latvia, and uses the methods of comparative analysis and action research to investigate the bias

of the “Shi”-sentence of Latvian primary Chinese learners. Summarize the causes and laws of the occurrence of errors, and design a specific teaching plan. Through the pre-test and post-test and pre-test and comparative analysis results, examine the effectiveness of teaching implementation, and finally propose targeted teaching strategies.

This article mainly includes the following parts. In the first part, through the combing of the literature, the definition and type of the “Shi”-sentence are clarified, and the similarities and differences between the Latvian and Chinese “Shi”-sentences are found through comparative analysis. In the second part, the Latvian teaching points are collected for the errors of the “Shi”-sentence, and then the errors are classified and analyzed. In the third part, the questionnaire is designed according to the results of the previous survey, and a questionnaire is sent to the teaching points in the city of Riga that meet the research situation, and the pretest is conducted. After the questionnaire was retrieved, the data was analyzed and analyzed, and a targeted teaching plan was designed and applied to the actual classroom. In the fourth part, the post-test questionnaire is used to investigate the students’ learning situation and the teacher’s teaching situation, and the results are compared with the pre-test. At the same time, the implementation process and results are reflected and evaluated, so that the language ontology related to the “Shi” sentence is studied. Thoughts and suggestions are put forward in the areas of textbook writing and teacher teaching.

一、绪论

(一) 研究背景

拉脱维亚是波罗的海地区最早开始汉语教学的国家,也是波罗的海地区规模最大的汉语教育中心之一。相关数据显示,自2011年拉脱维亚大学孔子学院成立起至今,里加、雷泽克内、叶尔加瓦等十个拉脱维亚主要城市陆续开设了包括4个孔子课堂在内的16个汉语教学点,而这一数量仍在持续增加。近几年来,拉脱维亚学习汉语的人数每年都有不同程度的增长。2018年9月,拉脱维亚汉语学习者数量更是达到了又一新的高峰,16个教学点共招收近千名学生。

“是”字句是学生在学汉语的时候最早接触的语法之一,很多学生刚开始学习的时候往往会觉得是“是”字句很简单,其实不然,“是”字句是现代汉语中比较特殊而且难以掌握的句型之一,其表达的意义也很多样。笔者在前期调查阶段以及教学实施过程中都发现,拉脱维亚汉语学习者对“是”字句的掌握并不理想,经常会在“是”字句的运用上出现偏误,例如:

- a. *我是十八岁。
- b. *这本书是桌子上。
- c. *今天天气是热。
- d. *王老师是二十三岁。
- e. *中国菜是很好吃。(学生此处仅想表达“中国菜很好吃”，无强调的意思。)
- f. *桌子上是一只笔。

以笔者所采用的教材《HSK标准教程》为例，学生在学完声韵母后便会开始学习简单的“是”字句，如“她是老师，我是学生。”但随后在同册教材中也会出现“是……的”表示强调时间、地点、方式的结构，后学的语法点往往会受到前面所学内容的影响，并会对前面的内容造成干扰。例如，教师在讲解名词谓语句、形容词谓语句等的时候，强调没有“是”，如“中国菜很好吃”。但当教师讲解表示强调的“是”时，又讲到“中国菜是很好吃”也可以说，学生便会对“是”的运用产生较多疑问，若不能清晰地讲解其中的区别，学生则会在运用过程中产生较多偏误。

“是”字句中的“是”在拉脱维亚语中的对应形式为“būt(to be)”但“būt”在拉脱维亚语中既可以表示“是”又可以表示“在”“有”等，例如：“man ir”既可以表示“对我是……”或者“我有……”。同时“būt”在拉脱维亚语中还有各种形式的变格。

所以笔者选取“是”字句作为本文的研究主题，旨在通过分析学生们在学习“是”字句过程中出现的偏误，总结出偏误产生的原因继而拉脱维亚学生学习汉语“是”字句提供较为合适的学习方法，同时也为拉脱维亚汉语教师“是”字句的教学提供更具针对性的教学参考及教学建议。

(二) 研究对象

拉脱维亚是多民族国家，其中拉脱维亚族占62.1%、俄罗斯族占26.91%、白俄罗斯族占3.30%、乌克兰族占2.21%、波兰族占2.17%、立陶宛族占1.18%，其他还有犹太族、吉卜赛族、爱沙尼亚族、德意志族等。^[1]同时拉脱维亚也是多语言国家，历史上受到周围语系的影响，近几十年来，拉脱维亚语受俄语影响较大。直至今日，尽管拉脱维亚的官方语言为拉脱维亚语，但仍有近95%的拉脱维亚人能懂俄语。

为避免因学习者母语不同而使研究结果受到干扰的情况，本文在调查研究时尽量避免俄族学生较为集中的教学点，研究对象均是母语为拉脱维亚语的学生。

另外，考虑到拉脱维亚汉语学习者流动性较大的情况，本文所研究的初级汉语水平学习者是指汉语学习时间在6个月以上两年以下，HSK水平相当于HSK二级以下的学生。

[1] 尚劝余、贝德高、董芳.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].云南:云南人民出版社,2016:003-004.

(三) 汉语“是”字句研究综述

1. “是”字句本体研究

“是”字句在汉语中使用频率相对较高,且较为复杂。各个阶段的语法学家从“是”字句的各个角度进行研究,并取得了具有一定价值的成果,但是各家观点不一,存在一定的分歧。笔者主要从句法、语义、语用等三个方面来对其研究成果进行简单的梳理。

(1) 句法层面

马建忠(1898)在《马氏文通》中将“是”的性质定为“断词”、“一日决词”,“是”字是在起词和表词之间的词,表示决断的语气。

黎锦熙(1924)将“是”归为“同动词”,其后成分为“补足语”。但是补足语和被补足的主语必是同一种事物。

王力(1954)称“是”为“系词”,由“是”构成的句子是判断句中的一类,“是”的作用是“连接主位和表位”。

张志公(1956)、吕冀平(1983)等称“是”为“判断词”,“是”与后边的成分组成“判断合成谓语”。

丁声树(1961)把“是”算作特殊的动词,“是”后所带的名词(或名词性的词或词组)、代词为宾语。

吕叔湘著(1979)、李临定(1986)和陈建民(1986)也都认为“是”是一个很特殊的动词,其中吕叔湘先生提议将“是”看作前谓语,其后成分是谓语。

赵金铭(1997)、范晓(1998)等把“是”归为“关系动词”。其中,范晓先生明确提出了“是”字句的定义,即“由关系动词‘是’作谓语中心构成的句子,叫‘是’字句。”^[1]“是”字句属于动宾谓语句。

朱德熙(1984)认为名词性成分前面的“是”是动词,为“主谓宾”结构;谓词性成分前面的“是”是副词,为“状中”结构。黄章恺《现代汉语常用句式》、胡裕树主编的《现代汉语》、张斌《现代汉语》和黄伯荣、廖序东主编的《现代汉语》(修订三版)也持相似观点。

综上所述,尽管不同的学者对“是”字的词性定义不同,但在“是”字句中“是”字一般是作动词或副词。

[1] 范晓.《汉语的句子类型》[M].上海:书海出版社,1998:114.

(2) 语义层面

周洪波(1992)在《表判断“是”字句的语义类型》一文中,通过分析“S+是+O”句型中“S”和“O”也即主语与宾语之间的语义关系,总结出了“是”字句的下位类型,并划分为认同型、描写型、说明型、归类型。

范晓(1998)认为“是”字句是一种特殊句式,句中的主语和宾语之间存在着非常复杂的语义关系,这种语义关系主要分为等同、归类、存在以及领有四种。《汉语水平等级标准与语法等级大纲》(2002)中甲级语法大纲对“是”字句语义的规定与范晓的观点基本一致。

李临定在《现代汉语句型》(1986)中指出“是”字句中的“是”的基本意思是表示肯定的判断。在不少句型里从表面关系上看是不等同的,但通过可能的转换能够使它等同起来。

吕叔湘在《现代汉语八百词》(2005)中将“是”字句分成九大类,并对这九类句子进行了语义及语用分析。这九类句子及其所蕴含的语义内容分别是:“主+是+名”,表示等同、归类、特征或材料、存在、领有、其他关系等;“主+是+动+的”,表示对某种已实现情况的肯定;“…的+是+名/动/小句”,表示领属、质料、归类、对主语的描写或说明等;“主+是+动/形/小句”,表示等同、作出解释、原因目的、肯定等;“主+是+介…”;“是+小句”,强调事情的真实性;“‘是’前后用相同的词语”,用于对举、表示地道、强调事物的客观性、表示让步、不能勉强等;“是+名, …”,“是”是凡是的意思,用于前一小句,表示条件,后续小句表示结果、疑问和应答。^[1]

综上所述,在语义层面上,学者们普遍认为是“是”字句主语和宾语主要有四种语义关系:一是表示等同,即主语和宾语所指对象完全一样,此时顺序可以互换。二是表示归类,主语是宾语的一个成员,两者顺序不能互换。三是表示存在,主语是处所,宾语是存在于主语的事物,这时相当于存在句,有判断义。四是表示领有,主语表示的事物归宾语表示的事物所有。此外,还有一些较为特殊的语义关系,如表示比喻、特征、质料、角色、着装打扮、工具等。

(3) 语用层面

黎锦熙(1924)认为“是”是用来说明事物是什么或说明事物的种类、性质和状态的。

赵元任(1979)认为“‘是’表示有个东西,这个东西是什么意思”^[2],也即“是”表示判断。

[1] 吕叔湘.现代汉语八百词[M].北京:商务印书馆,1980:496-502.

[2] 赵元任.汉语口语语法[M].北京:商务印书馆,2001:317.

王力(1989)主张“是”表示判断,且认为“是”为系词,并指出系词“是”在语境中也可以省略。“是”字句的焦点一般在宾语上,因为宾语通常是新信息,是说话人表意的重点。

吕叔湘(1996)在《现代汉语八百词》中提出“是”是动词,其作用主要是肯定、联系、判断、强调,并可以表示多种关系,谓语的主要部分在“是”后边。范晓(1998)、谢永玲(1999)等也都持这一观点。其中范晓先生认为“是”字句的语用价值与“是”字密切相关,“‘是’虽然是动词,但它不表示具体的动作,它对主语和宾语所表示的两个事物或概念的某种关系起判断和肯定的作用”。^[1]

王红旗(2010)从语用和功能语法指称的角度对“是”字句进行研究,他认为表等同或归属的“是”字句具有延续或者引入句子话题以及篇章话题的功能。

不同的学者在“是”字句语用价值看法上存在一定差异,但都认为“是”字句的基本功能表示判断和肯定。语用分析需要考虑到句子的整体表达,是一种动态的分析,所以要考察“是”字句的语用价值,一定要结合语境。

综上所述,学者们从不同的角度对“是”字句进行了分析,各种观点都存在一定的合理性但同时也存在一些不足,例如:有关“是”字句的分类较为模糊,且有交叉重合等情况;有关“是”字句的研究多集中于句法平面,而关于语义和语用方面的研究相对较少,且不够深入;各学者的观点存在较大差异,较难统一。但这也从另外一方面验证了汉语“是”字句确实是一个相对复杂的句型。本文中,我们赞同“是”字句的基本功能表示判断和肯定,以及“是”字句的语义主要包括四个方面:一表示等同;二表示归类;三表示存在;四表示领有等。

2. “是”字句对外汉语教学研究

随着中国的不断发展,越来越多的汉语教师志愿者远赴海外进行汉语传播,因而有关汉语教学的研究也越来越多。其中关于“是”字句的偏误研究也有很多,大多数研究都是从汉外对比或偏误分析等角度展开,进而提出相应的教学策略和建议,为实际教学带来了一定的借鉴和启发作用。

较早开始研究如何进行“是”字句教学的有张月池、杜同惠(1983),他们介绍了阿拉伯学生在学习、运用汉语“是”字句的过程中出现的问题,并解释了这些问题产生的原因,同时也提出了针对阿拉伯汉语学习者的教学建议。

另外,关于韩国汉语学习者“是”字句习得情况、偏误分析等的研究数量相对较多,且研究较为全面:杨晶淑(2007)对汉语中与“是”字相关的句式进行了较为全面的分析与研究,并将汉语“是”字句在韩语中的对应形式与“是”字句进行对比,进一

[1] 范晓.《汉语的句子类型》[M].上海:书海出版社,1998:122-123.

步发现两种语言系统之间的认知机制的共性;陈小颖(2007)从多元发展模式言语加工策略的角度对韩国留学生“是”字结构的习得情况进行调查,同时利用蕴涵量表排序和聚类分析等方法对其习得过程进行分析,进一步发现韩国学生习得“是”字结构的真实轨迹,从认知角度提出了对这一习得过程的崭新认识与看法,丰富了对外汉语教学界对“是”字结构的认识,对汉语“是”字结构的教学也有一定的启发意义;朱文文(2014)、赵珈吟(2015)先后以韩国留学生的个案语料为研究对象,从历时发展角度考察韩国留学生汉语“是”字句的习得情况进行全面、立体的分析;其他还有金海英(2009)、于海瑶(2013)、于游美(2013)、王静文(2014)、魏万莉(2015)、杨沛(2016)、王诗涵(2016)等利用偏误分析、对比分析等方法进行研究。

关于其他国家的汉语学习者的研究有:杨海梦(2007)对比分析了西语系词句和汉语“是”字句;江敏(2009)研究了俄语留学生的“是”字句偏误情况;阮翠荷(2011)对比研究了“是”字句和越南语“là”字句;陈晓萍(2013)结合自己在肯尼亚的教学实际,对肯尼亚汉语学习者学习汉语“是”字句出现的偏误情况进行分析和探讨;牛骥(2014)、王雨晴(2016)分别研究了日本留学生汉语“是”字句的偏误情况及其习得汉语“是”字句的习得顺序;黄智艺(2014)、婉丽(2014)分别利用偏误分析、对比分析的方法对泰国留学生“是”字句习得情况进行研究;大马(2015)对印尼留学生运用“是”字句时出现的偏误情况进行研究;王雪勤(2017)以哈萨克斯坦留学生为研究对象,并以新疆大学外籍留学生所使用教材《博雅汉语》中涉及到的“是”字句为具体研究范围,调查发现了哈萨克斯坦留学生学习“是”字句时产生的主要偏误类型,并总结出偏误产生的原因且提出针对哈萨克斯坦汉语学习者“是”字句教学的建议。

总之,近年来关于各国汉语学习者学习汉语“是”字句的偏误研究越来越多,但其中以欧洲学生为研究对象的研究较少,以拉脱维亚学生为研究对象的研究更是少之又少,且大都停留在较为宏观的层面,并没有和教学实践很好地结合起来。除此之外,“HSK动态作文语料库”中对拉脱维亚学生的原始语料的记录也远少于其他国家。因此,我们有必要对这一领域进行实地的语料收集和偏误分析,从而为汉语作为第二语言教学在拉脱维亚的发展提供一定的帮助。

(四) 拉脱维亚语及其有关“是”字句对应形式的简介

1. 拉脱维亚语简介

拉脱维亚语又称莱提什语(Lettish language),属于印欧语系,与立陶宛语同属于现存的波罗的语族。最初,拉脱维亚语和立陶宛语同属于东波罗的海区域语言。但在公元六世纪至七世纪左右,由于受北部乌戈尔部落语言的影响,拉脱维亚语与立陶宛

语开始分裂。乌戈尔语对拉脱维亚语影响深远,其中最明显的一处是:重音几乎都在第一个音节上。

除此之外,德语对拉脱维亚的影响也较为显著。十三世纪,第一批德国商人、传教士和十字军来到现在的拉脱维亚和爱沙尼亚,成为统治者,并下令将拉脱维亚语降为“农民的语言”。直至十六世纪宗教改革时期,当马丁路德提出教会服务必须运用人民的语言而不是拉丁语时,拉脱维亚语才拥有自己的书面语。随后,讲德语的神职人员开始将祈祷、教理问答、赞美诗等翻译成拉脱维亚语。1638年,德国牧师G. Menzelius出版了第一本拉脱维亚语字典。1644年,同为德国牧师的J.G. Rehehusen出版了第一本拉脱维亚语语法著作。直到现在,拉脱维亚语中的许多词汇中仍存在着德语的印记。

十九世纪时,拉脱维亚出版的书籍仍主要是由德国人编纂的宗教作品。但随着欧洲其他民族运动的不断发展,十九世纪下半叶出现了“新拉脱维亚人(Jaunlatvieši)”,他们开始维护自己的权利,开始积极研究和标准化拉脱维亚语。在此期间,拉脱维亚人自己编著的第一部文学作品也获得出版。

苏联时期(1945-1991),拉脱维亚的工厂劳动力大都是俄罗斯及苏联其他地区的移民,大多数外来者并没有学习拉脱维亚语,所以俄语成为了拉脱维亚政府和社会生活的主要语言,而拉脱维亚语险些变成少数民族语言。语言学家尝试多次都没能扭转该局面,但他们仍坚持继续研究拉脱维亚语,并出版语法著作和词典,努力维持拉脱维亚语言的自身地位。

1988年,拉脱维亚语再次成为国家官方语言之一,1991年拉脱维亚独立,拉脱维亚语也成为全国唯一官方语言,俄语逐渐退为少数民族语言。

从词法方面来看,拉脱维亚语属于屈折语,其主要构词手段是后缀、前缀和复合构词法等,名词、动词具有较为丰富的词法。从语法方面来看,拉脱维亚语有阳性和阴性,单数和复数形式。另外,名词分主格、属格、与格、宾格、工具格、方位格和呼格等七种形式,动词有现在时、过去时、将来时三种时态,以及第一人称、第二人称和第三人称三种人称。

2. 汉语“是”字句在拉脱维亚语中对应形式的简介

总体来看,专门针对拉脱维亚语中汉语“是”字句对应形式的研究较为少见,而且由于立陶宛语历史相对更为悠久,学者们的研究对象大都倾向立陶宛语。本文拉脱维亚语相关资料的来源主要是字典、词典、著作等,如Ieva Tarvida, Baida Jansone(2002)在其字典中结合例子清晰地介绍了拉脱维亚语中“būt”的意义及分类,为笔者对“būt”的分类提供了借鉴;Dace Prauliņš(2012),在其著作中详细介绍了拉脱维亚语语音、词法、句法等内容,为笔者对拉脱维亚语的整体认知提供了巨大的帮助;其他还有Terje

Mathiassen(1997)、Tereze Svilane(2009)等的著作都为本文的拉脱维亚语语法研究部分提供了很多帮助。

“是”字句是汉语的特有形式,而拉脱维亚语没有与汉语“是”字句完全对应的句型。“是”字的形式在拉脱维亚语中可以认为是“būt”,但在实际运用过程中,因具体情况不同也有不同的表达。“būt”在拉脱维亚语中不仅有“esi”、“ir”、“esam”、“esat”等不同形式的变格,同时还可表示“有”、“在”等多种意义。

(五) 研究目的

通过将拉脱维亚语与汉语“是”字句进行对比分析,找出汉语“是”字句与拉脱维亚语中相关句型的异同,从而对拉脱维亚汉语学习者在“是”字句上所产生的偏误进行分类并总结其产生原因。另外,通过对拉脱维亚汉语学习者的调查与分析,以期为拉脱维亚汉语教师乃至全体汉语教师“是”字句教学提供更具针对性的教学建议或教学策略。

(六) 研究意义

本文的研究意义主要分为理论意义与实践意义两个部分。

1. 理论意义

本文将对对比分析、偏误分析及行动研究等理论方法运用到实际研究中,并为其提供反思与参考借鉴。另外,通过实际考查拉脱维亚汉语学习者学习“是”字句出现的偏误,总结偏误出现的原因以及思考相应的解决办法,本文在一定程度上丰富了“是”字句对外汉语教学的理论体系。

从研究对象来看,目前有关汉语学习者“是”字句偏误分析的研究以亚洲国家学生为多,欧洲国家数量相对较少。本文以拉脱维亚初级汉语水平学习者研究对象,对汉语国际教育教学国别化研究进行了补充。

2. 实践意义

本文结合调查结果、数据分析情况以及教学实施反馈为拉脱维亚汉语学习者学习“是”字句提供有效建议,同时也为拉脱维亚汉语教师“是”字句的教学提供针对性的教学参考。

(七) 研究总体方案

1. 研究方法

(1) 对比分析法

本文通过运用对比分析法,对汉语“是”字句和拉脱维亚“是”字句对应形式进行对比分析,从而找出两种语言在“是”字句上的异同。

(2) 问卷调查法

在对比分析的基础上,设计有关“是”字句的调查问卷,并设法面向拉脱维亚符合研究对象条件的9个汉语教学点发放调查问卷,从而全面收集有关拉脱维亚初级汉语水平学习者“是”字句的偏误语料。

(3) 行动研究法

行动研究法就是以改进教学过程、提高教学质量为研究目标,以教师实施的课堂内外教与学为研究方法的基础的一种教育学实践研究方法。一般包括“计划、行动、考察、反思”四个环节。在行动研究理论指导的基础上,本论文的调查过程主要分为前测和后测两部分,调查对象主要是里加市各教学点中初级汉语水平学习者。笔者首先根据前测获取的数据对拉脱维亚汉语学习者在“是”字句中出现的偏误进行整理分析,发现其中存在的问题并思考解决问题的方法,随后再依据行动研究法的具体步骤,进行前测、教学设计、教学实施、后测、反思等。

2. 研究思路

首先,在文献积累的基础上,明确“是”字句的定义及类型,并研究拉脱维亚语与汉语“是”字句的区别。

其次,利用对比分析、学生访谈、调查问卷等方式进一步发现拉脱维亚汉语学习者在“是”字句中出现偏误的主要类型及原因等。

随后,根据前期调查的成果设计出更具针对性的调查问卷,并向里加市内符合研究情况的教学点发放问卷,进行前测。问卷收回后,笔者将采用相关数据分析软件对数据进行整理分析,并根据分析结果设计出具有针对性的教学方案,然后请上述教学点的教师们根据给定的教案和课件进行“是”字句教学,教学结束后发放后测调查问卷。最后笔者将对后测结果与前测结果进行对比分析,并对实施过程和结果进行自我评价和被试者评价,从而为拉脱维亚汉语学习者学习“是”字句提供有效建议,同时也为拉脱维亚汉语教师“是”字句的教学提供针对性的教学参考。

二、汉语与拉脱维亚语“是”字句用法对比

(一) 拉脱维亚语与汉语对比

通过查阅文献资料,以及在与拉脱维亚当地人交流的过程中,我们发现拉脱维亚语与汉语存在着较大的差异。

首先,从发生学的角度来看,拉脱维亚语属于印欧语系,与立陶宛语同属于现存的波罗的语族,汉语属于汉藏语系,汉藏语系主要包括汉语族和藏缅语族。

其次,从类型学的角度来看,不同的标准,分类不同:

第一,在构词形态上,拉脱维亚语属于屈折语,其主要构词手段是后缀、前缀和复合构词法等,名词、动词具有较为丰富的词法。而汉语则属于孤立语,主要是靠语序和虚词来表达意义,而不是依靠词形变化。

第二,在语序上,尽管拉脱维亚语与汉语的词序大体相似,都为主谓宾形式,但由于语体因素影响,拉脱维亚语的词序较为不固定,这需要通过观察词尾来辨别词性,另外名词、动词等表示的人称或时态等也需要通过词尾来辨别。

第三,在句法上,拉脱维亚语主要的句法成分有主语、谓语、宾语、状语、定语、同位语等,而汉语的主要句法成分有主语、谓语、宾语、定语、状语、补语等。由此可见,拉脱维亚语与汉语句子成分并不对等,除此之外拉脱维亚语形态变化和汉语虚词的不对等,也容易使学生们产生偏误。

(二) 汉语“是”字句在拉脱维亚语中的表达形式

汉语中“是”字所对应的拉脱维亚语形式有“Jā”和“būt”。“Jā”主要是用于肯定的回答,可译为“是,是的”,例如:

(1) Vai viņš ir skolotājs?

吗 他 是 老师 (他是老师吗?)

Jā.

是的。

从用法上来看,“Jā”不在本文研究范围之内。汉语“是”字句中的“是”在拉脱维亚语中的表达形式应为“būt”,但并不是一对一的形式,“būt”在拉脱维亚语中存在不同形式的变格,具体情况如下表所示:

表1 “būt”的人称及时态变化^[1]

时态 人称	Būt (to be)	否定式	过去时	将来时
我	Esmu (I am)	Neesmu (I am not)	Biju (I was)	Būšu (I will be)
你	Esi (you are)	Neesi (You are not)	Biji (you were)	Būsi (you will be)
他/她	Ir (he/she is)	Nav (he/she is not)	Bija (he/she was)	būs (he/she will be)
我们	Esam (we are)	Neesam (we are not)	Bijām (we were)	Būsim (we will be)
你们	Esat (you are)	Neesat (you are not)	Bijāt (you were)	Būsit (you will be)
他们	Ir (they are)	Nav (they are not)	Bija (they were)	Būs (they will be)

同时,“būt”也可表示多种意义:

1. “būt”表示存在。
 - (2) Viesnīca ir blakus biznesa centram.
宾馆 在 旁边 商业 中心(宾馆在商业中心旁边。)
 - (3) Uz galda bija daudz ēdiena.
上 桌子 有 很多 食物(桌子上有很多食物。)
2. “būt”表示“有,拥有”。
 - (4) Manam kaimiņam ir trīs suni.
我的 邻居 有 三 狗(我的邻居有三条狗。)
 3. 特殊形式“man ir”,既可表示“我有”,也可表示“对我来说”。
 - (5) Man ir kaķis.
我/对我来说 有/是 猫(我有(一只)猫。/对我来说是猫。)
 4. “būt”的现在时形式可作为前缀“ja-”的辅助,共同表示“不得不,被迫做某事”。
 - (6) Man ir jāiet.
我 必须 走(被迫)(我必须走。)

[1] Praulins, D. *Latvian: An Essential Grammar* [M]. Oxon: Routledge. 2012.

5. “būt”可作系动词,构成系表结构(这里的“būt”仅指与英语中“be”意义相同的情况,且表示存在意义的除外)。常见类型如下:

- (7) Rīga ir Latvijas galvaspilsēta. (名词作表语)
里加是拉脱维亚首都(里加是拉脱维亚的首都。)
- (8) Vinš ir ļoti draudzīgs. (形容词作表语)
他是非常友好。(他非常友好。)
- (9) Sanāksme ir pulksten četros. (介词短语作表语)
会议是在四点(会议是在四点。)

除此之外,系动词“būt”还存在一些省略情况。具体如下:

1. 如果谓语部分是由形容词构成,系动词“ir”可以省略;如果谓语部分由名词构成,系动词“ir”不可以省略。例如,“Anda (ir) jauna.(Anda 很年轻。)”
“Janis ir skolotājs.(Janis是一位老师)”。
2. 否定形式“nav”不能省略。
3. Ir的其他形式基本不会省略,如“esmu”、“esi”、“esam”、“esat”等。

从上述对比内容来看,汉语“是”字在拉脱维亚语中的对应形式所表达的意义较为广泛,不仅仅只有“是”这一个意义。同样地,汉语不同类型的“是”字句也无法与拉脱维亚语相关形式一一对应起来。具体对比分析内容详见下文。

《对外汉语教学语法大纲》(1994)、《汉语水平等级标准与语法等级大纲》(1996)、《高等学校外国留学生汉语教学大纲》(长期进修)(2002)等关于汉语语法及语法教学的大纲中大都将“是”字句和“是……的”列为不同的两种句式,因此本文也暂不考虑“是……的”句型。笔者在吕叔湘《现代汉语八百词》的基础上,结合日常教学实际,将“是”字句分为以下8类:

1. 主语+是+名。

(10) 你是医生。

句译:Jūs esat ārsts.

词译:你 是 医生

2. ……的+是+名/动/小句。

(11) 重要的是你能来。

句译:Ir svarīgi, lai jūs varētu atnākt.

词译:是重要,为了你能够来

3. 主+是+动/形/小句。

(12) 这是演戏,不是真的。

句译:Tas ir darbojas, tā nav īstenība.

词译:这 是 演戏 这 不是 真的

4. 主语+是+介词……。

(13) 我这么做是为了你。

句译: Es to daru priekš jums.

词译: 我 它 做 为了 你

5. 是+小句。

(14) 是我不好,让他变成这样的人。

句译: Es neesmu labs, lai viņš kļuva par tādu personu.

词译: 我 不是 好 使得 他 成为 有关 这样的人

6. “是”前后用相同的词语。

(15) 看是看了,但是我没明白。

句译: Es to skatījos, bet es nesapratu.

词译: 我 它 看(过去式)但是 我 不明白

7. 是+名,……。

(16) 是学生都应该学习。

句译: Katram studentam ir jāmacās.

词译: 每个 学生 必须 学习

8. 疑问与应答。

(17) 他是你爸爸吗?

句译: Vai viņš ir jūsu tēvs?

词译: 吗 他 是 你的 爸爸

根据上述对比内容我们可以看到,汉语“是”字句与拉脱维亚语中对应形式“būt”存在较明显的差异。

拉脱维亚语中,汉语的“是”、“有”和“在”都可对应为“būt”,如例句(2)(3)(4)(5),且在翻译方面较为相似。另外,汉语中有些名词可以直接充当谓语,也可以加“是”再加名词,但在拉脱维亚语中,若谓语部分由名词充当,系动词“ir”不可省略。除此之外,拉脱维亚语中需要“būt”的句子翻译成中文可能会无法与“是”字对应,如例句(8)等,拉脱维亚语中需要用“ir”等充当语法成分,而在汉语中则不需要用“是”来表达相同的意义。而汉语中有些类型的“是”字句翻译成拉脱维亚语时也无法与“būt”对应,如例句(13)(14)(15)等将汉语句子翻译成拉脱维亚语后,无法找到与“是”对应的成分。

三、拉脱维亚初级汉语学习者“是”字句偏误调查与分析

(一) 拉脱维亚初级汉语学习者“是”字句偏误调查

1. 学生及教学概况

以2018年9月至2019年6月一学年的拉脱维亚汉语教学活动为例,拉脱维亚16个汉语教学点共开设了120个班级,其中学分班级仅有40个左右,其余均为汉语兴趣班,学生流动性非常大,因而大部分学生都处于汉语学习的初级阶段。

拉脱维亚学生性格较为随和且十分努力,学习态度非常认真,喜欢做笔记,对教师布置的课堂任务及课后作业都会积极配合并认真完成。但同时拉脱维亚学生也较为内敛,属于审慎型学生,不善于开口表达,所以在口语和听力方面有所欠缺。

2. 语料的来源及收集

笔者在使用北京语言大学HSK动态作文语料库、BCC语料库、中介语语料库等语料库时发现,有关拉脱维亚学生“是”字句相关的语料数量极少,笔者仅找到两条相关语料,且与本文所要调查的“是”字句并无太大关系。因此,笔者通过对教师们进行访谈,搜集学生们的课后作业及学分班的试卷等,并向符合研究对象条件的教学点发放测试问卷,从而收集到154例偏误语料。

(二) 拉脱维亚初级汉语学习者“是”字句偏误分析

英国著名应用语言学家科德(S.P.Corder)将学习者所犯的错误分为失误(mistake)和偏误(error)两种。失误是指由于学生疏忽或者水平不高而出现差错,属于偶然现象,学生自己检查便能发现问题,不会对“是”字句的考查产生影响。而偏误是一种中介语现象,是指第二语言学习者对目的语的掌握出现了偏差而产生的一种规律性错误,它反映了说话者的语言能力。这也就是说,失误是表现问题,而偏误则是能力问题。

鲁健骥(1984)以偏误分析理论为依据,把通过直接或间接方式搜集到的以英语为母语的汉语初学者的语法偏误做了形式上的归纳,总结出了偏误的四大类型:遗漏、误加、误代、错序。本文在此分类依据上对收集的偏误语料进行分类。

1. 偏误类型

通过调查分析发现拉脱维亚汉语学习者使用“是”字句的偏误可大致归纳为4种类型,即遗漏偏误、误加偏误、误代偏误及错序偏误。

(1) 遗漏偏误

“是”字句的遗漏偏误指在句子中遗漏了“是”字导致的偏误。例如:

- a. *他我朋友。
- b. *他好学生。
- c. *这我第一次来中国。
- d. *她不我的汉语老师。
- e. *我们都拉脱维亚人。

上述偏误只要在主语和宾语之间合适的位置上补充“是”即可。发现学生出现此类偏误时,大部分情况下老师及时提醒并利用简单的英语解释给学生们讲解,学生就能快速明白,并在以后的学习中能够自觉地避免此类偏误的出现。

(2) 误加偏误

“是”字句的误加偏误是指学习者在不该用“是”字的情况下用了“是”而产生的偏误。

例如:

- a. *今年冬天是冷。
- b. *我今天是高兴。
- c. *你是多大了?
- d. *你是叫什么名字?
- e. *我是对汉语感兴趣。

上述例句中都应去掉“是”,例句a、b、c这类偏误产生的主要原因是学生受到母语中相似的语法规则的影响,并将其运用到汉语中,而在汉语的相应句式,表达相同的意思并不需要加“是”,这也是由母语负迁移产生干扰所造成的偏误,拉脱维亚语中这类句子的结构为:主语+系动词+名词/形容词。同时,也可能是由于教师在初级阶段时常常强化和纠正“是”字句的基本结构,从而出现了汉语“是”字句的“误加”偏误。除此之外,例句d、e主要是学生对汉语句法结构的掌握不够透彻,需要教师进一步讲解。

在汉语中,除了例句c外,“是”字可以存在于它们所在的位置上,但这需要特定的上下文语境,这里的“是”表示强调和肯定,需要重读。例如,句子“今年冬天很冷”是形容或评价今年冬天天气的情况,但偏误的句子“今天天气是冷”则是肯定他人对今年冬天天气的评价。结合语料的上下文来看,上述偏误例句里中的“是”字均不属于这种情况,因此笔者认为上述例句应属于“是”字的误加偏误。

(3) 误代偏误

误代偏误是由于从两个或几个形式中选取了不适合于特定语言环境的一个造成的。这两个或几个形式,或者是意义相同或相近,但用法不同;或者只是形式上有某种共同之处,而意义和用法不同;或者是用法相同,意义相反。

根据收集的语料我们发现拉脱维亚学生非常容易将“是”、“有”、“在”的意义混淆。例如:

- a. *我前边在老师。
- b. *我妈妈是家。
- c. *桌子上是一个电脑和很多笔。
- d. *她是一个女儿和一个儿子。

上述例句中有的地方该用“是”,但学生用了“有”或“在”;有的地方该用“有”或“在”,但学生用了“是”。这主要是因为拉脱维亚语中“是”、“有”、“在”三个词均可以用“būt”及其各类变格来表示,因而受母语负迁移的影响,学生们在学习“是”、“有”、“在”这三个词时非常容易混淆。例句c、d无论是表示存在的“有”还是表示“领有”的“有”在拉脱维亚语中都与“是”一样,可以翻译成“ir”,所以对于拉脱维亚汉语学习者尤其是初级阶段的学习者来说,若仅借助翻译的方法来记忆和学习这类句型,非常容易产生偏误。

(4) 错序偏误

这种偏误是指句子中成分的位置不正确。例如:

- a. *我们是都学生。
- b. *我是最喜欢的中国菜饺子。
- c. *妈妈做的饭是真太好吃了!
- d. *那一个开心的是周末。
- e. *这我是买的笔。

造成此类偏误的原因大多是学生在学习汉语时,习惯性地采用语法翻译法,但是汉语和拉脱维亚语的语序不同,学生对此了解不够透彻,尤其是在初级阶段,他们常常利用中拉双语对照逐字翻译,或是根据自己以前学过的内容再加上猜测便选择了自认为正确的语序。但其实学生们由于经验不足,尚未形成正确的语感,因而在使用时仍存在偏误。

2. 偏误原因

刘珣在《对外汉语教育学引论》中指出,第二语言学习者的偏误的来源是多方面的,是由多种因素造成的,包括母语迁移、目的语知识负迁移、文化因素负迁移、学习策略和交际策略的影响、学习环境的影响等主要方面。

通过对拉脱维亚学生“是”字句偏误的分析,笔者发现拉脱维亚学生在学习汉语“是”字句时产生偏误的原因主要有以下几个方面:

(1) 母语负迁移

迁移主要是指先获得的知识和经验对后来学习的影响,分为正迁移和负迁移。负迁移是指学习者受到的影响是消极的、负面的、起干扰作用的。

汉语的“是”和拉脱维亚语中的“būt”并不是一一对应的。例如,表示“是”的“būt”同时又能表示“在”和“有”等意义,这就给学生们学习“是”字句带来了很大的干扰,尤其是对于初级阶段的汉语学习者来说,他们在缺乏对汉语语法系统的了解,所以更加依赖母语,更需要在母语等翻译下来理解和记忆,所以才会在运用时出现相关的偏误情况。

(2) 目的语泛化

有关目的语泛化,刘珣(2000)指出“学习者把他所学的有限的、不充分的目的语知识,用类推的办法不适当地套用在目的语新的语言现象上,造成了偏误,也成为过渡概括或过渡泛化。”^[1]

学生出现目的语规则泛化的情况与“是”字句本身的复杂性有关。在汉语学习的过程中,“是”字句各类句式出现的先后顺序不同,学生们对较早出现的简单句式掌握得较好,在交际练习时也多选择使用简单的句式。随着学习程度的逐渐加深,学生对掌握较早的句式更加熟悉,但对新学的难度较大的句式掌握较慢,且使用率较低,这就容易使学生把简单的语法项目或者语法规则泛化,或与其他句式混淆形成偏误。

(3) 学生自身因素

任何一种语言的习得过程中,语言学习者都是语言学习和语言交际的主体,从主观因素上来讲,学习者的个人因素对第二语言习得的影响是非常重要的。学习者所采用的学习策略和交际策略可能会对二语学习的效果产生直接影响。

部分学生采取的学习策略或学习方法较不恰当,在“是”字句学习过程中存在明显的回避、简化、转换等现象,这主要是因为对“是”字句的内容掌握不够,或句子结构相对复杂。例如,在上下课与学生们进行交流时,笔者发现大部分学生在交际时都不愿意使用中文进行交际,即使使用中文,也尽量选择简单的句式或夹杂英语等,这就很难把学习内容运用到实际生活中。

[1] 刘珣.《对外汉语教学引论》[M].北京:北京语言大学出版社,2000:195-196.

另外,情感因素在第二语言习得中作用重大。刘珣认为,“作为个体因素中的情感因素主要指动机、态度和性格。”^[1]本文的部分语料来自汉语必修班级的试卷、作业等,而必修班的一些学生是在父母的要求下来参加汉语课的,并非出于个人的意愿,所以在学习汉语时容易产生抵制心理,使得学习热情逐渐降低。同时也有一些出于兴趣爱好的学生,但当他们遇到困难时很容易松懈甚至放弃。所以,学生的性格和对汉语的态度各有不同,那么他们所取得的学习成果也就不同。

(4) 学习环境因素

除了学习者的个体因素以外,外部环境的影响也是偏误产生的原因之一。在语言教学中,外部环境主要包括两大方面,一是教师,二是教学资源。教师的教学风格、教学方法等会对学生们语言学习的产生影响是毫无疑问的,尤其是汉语“是”字句这类相对复杂但又使用频率非常高的语法点,对教师的讲解能力、课堂展示及操练部分等有着更加严格的要求。其次,在教学资源中,教材是较为重要的一部分,拉脱维亚汉语学习者的教材主要来自孔子学院/国家汉办赠书,部分教学点暂时不能实现一人一本教材的情况,需要学生自行打印或参考电子版教材,学生们的教材选择相对受限。同时,大部分教材内关于“是”字句这一语法点的内容也较为松散,容易使学生们在学习前后不同的语法内容时相互干扰。除此之外,教学设备的完善与否等情况,也都会在不同程度上对学生们的语言学习状况产生影响,这些因素首先会对学生的学习兴趣及学习信心产生影响,继而影响学习效果。因此,为学生创造良好的学习环境离不开教师的努力和对教学资源的不断建设与完善。

总的来看,通过对拉脱维亚学生的调查与分析,我们发现前文对拉脱维亚学生在使用“是”字句时可能出现的偏误预测是有一定的准确性的。为了进一步验证本研究的科学性,我们将采用行动研究法对拉脱维亚初级汉语水平学习者学习汉语“是”字句的情况作出进一步的调查与分析。

四、拉脱维亚初级汉语学习者“是”字句偏误的行动研究

(一) 前测问卷调查

1. 问卷设计

通过参考对比各类文献资料以及前期对拉脱维亚学生“是”字句的偏误分析,笔者设计出一套针对拉脱维亚初级汉语水平学习者“是”字句的调查问卷。

^[1] 同上。

问卷共两大部分,第一部分为个人背景信息的调查,主要包括性别、年龄、国籍、母语及汉语水平等内容。第二部分则是对学生“是”字句的考查,包括以下四个大题:第一大题为单选题,8道小题(共9个空),主要是根据学生常出现的偏误设置选项供学生选择;第二大题为语序考查题,共5道小题,句中留出ABCD四个空缺,让学生选择“是”的正确位置;第三大题为翻译题,共6道小题,考查学生关于“是”字句的翻译能力,其中主要的测试点为“是”字句与其它句型的混淆偏误。

为了更好地调查拉脱维亚汉语学习者“是”字句的习得情况,问卷内所涉及的词汇基本都属于《新汉语水平考试大纲》中甲级词汇。同时,考虑到认读和书写汉字是拉脱维亚初级汉语水平学习者的共同难题,所以问卷中汉字和拼音配套出现,尽量避免出现由于调查对象不认识某个汉字或不理解个别词语而影响整体调查效果的情况。另外,为了尽量减少试题之间的相互干扰,题目在问卷中以随机排列的形式出现。调查问卷详细内容见文章附录。

2. 调查时间

15分钟。

3. 调查目的

我们希望通过本次问卷调查能够了解学生们“是”字句的整体运用情况,并发现拉脱维亚初级汉语水平学习者在学习“是”字句时容易出现的偏误类型,从而有针对性地进行“是”字句教学。同时也希望能够鼓励学生积极与老师沟通,进一步增强其汉语学习的信心。

4. 调查方法及对象

拉脱维亚共16个教学点,但符合研究内容且方便后期教学实施的教学点仅有4所,分别为拉脱维亚交通与电信大学、雷泽克内大学、里加文化中学、里加34中学,本文前测的调查对象主要是来自上述教学点中4个汉语初级班的35名学生。

5. 前测问卷统计与分析

笔者向4个教学点发放了35份调查问卷,共收回33份有效问卷,其中14份来自雷泽克内大学孔子课堂,11份来自里加文化中学孔子课堂,6份来自交通与电信大学,2份来自里加34中学孔子课堂。其中男性占27%,女性占73%。学生年龄跨度较大,从12岁到64岁不等。学习汉语的时间都在两年以下,且汉语水平均在HSK二级以下(包括二级),属于汉语初级水平。

前测问卷的具体偏误分析情况如表2所示:

表2 前测问卷偏误情况

第一大题			
题号选项	偏误数量	偏误率	所考察的语法项目
第1题	3	9.09%	主语+是+名。
第2题	4	12.12%	表示“领有、具有”的动词“有”和“是”的误代
第3题	8	24.24%	表处所的介词“在”和“是”字句的混淆
第4题(1)	26	78.79%	表存在的“在”字句、“有”字句和表判断的“是”的混淆
第4题(2)	16	48.48%	表存在的“在”字句、“有”字句和“是”字句的混淆
第5题	29	87.88%	名词谓语句和“是”字句的混淆
第6题	18	54.55%	形容词谓语句和“是”字句的混淆
第7题	15	45.45%	“是”字句的否定形式
第8题	10	30.30%	综合考察:形容词谓语句、名词谓语句和“是”字句的混淆;“是”字的遗漏;“是”字的错序等
第二大题			
题号选项	偏误数量	偏误率	所考察的语法项目
第1题	13	39.39%	副词+是
第2题	6	18.18%	主语+是+名。
第3题	20	60.61%	副词+是
第4题	14	42.42%	“是”字句的否定形式
第5题	21	63.64%	主语+是+名。
第三大题			
题号选项	偏误数量	偏误率	所考察的语法项目
第1题	16	48.48%	形容词谓语句和“是”字句的混淆
第2题	4	12.12%	主语+是+名。
第3题	13	39.39%	表示“领有、具有”的动词“有”和“是”的误代
第4题	15	45.45%	表存在的“在”字句和“是”字句的混淆
第5题	20	60.61%	名词谓语句和“是”字句的混淆
第6题	9	27.27%	主语+是+名。

据上表所示,前测问卷中偏误率超过40%的题目有11道,其中有5道题目的偏误率超过60%,且排名第一的偏误率高达87.88%,也就是说33名被试者中仅有4名选择了正确答案。总的来看,前测问卷的整体偏误率较高,且偏误情况较为分散。

按照题目所考察的语法点来看,有些相同语法项目内的各题目偏误率差异较大,具体分析情况如下:

一是“主语+是+名词”,该类题目中学生偏误数量相对较少,大都在10个以内,偏误率较低,但其中第二大题第5题的偏误率却相对较高,为63.64%,与其他题目形成鲜明的对比,这主要是由于其他四道关于“主语+是+名词”的题目中主语都是由简单名词或代词构成,而该题中的主语则是由定中短语构成,句法成分相对复杂,增加了学生们答题的难度。

二是“表示‘领有、具有’的动词‘有’和‘是’的误代”,该类题目学生们的偏误率不高,但有关此考察点的选择题和翻译题的偏误情况有一定差异,其中翻译题的偏误率比选择题高27.27%。选择题为汉语句子,学生们能够很容易辨别“有”和“是”,但翻译题所给出的为拉脱维亚语句子,学生们在将其母语翻译成汉语的过程中,容易将“是”和“有”混淆,这主要是因为拉脱维亚语中表示“领有、具有”的动词“有”和“是”均可以用“ir”表示,这也说明母语负迁移的影响是存在的。

三是“名词谓语句与‘是’字句的混淆”,这类题目偏误率非常高,均超过60%,但其中选择题第5题偏误率比翻译题第4题高出27.27%,这主要是由于选择题第5题中包含两个问题,任何一个选择错误都视为本题错误。尽管前后两个问题考查的内容完全一致,但很少有学生全部正确,所以本题的偏误率稍高一些。根据收回的数据来看,部分学生是能够正确选择第5题中一个问题的答案的。

其他有关“是字句否定形式”“形容词谓语句与是字句的混淆”“副词+是”“表存在的‘在’字句、‘有’字句与‘是’的混淆”等语法项目的偏误率也都较高,但其相关题目之间的差异情况不太明显。

根据以上偏误情况我们能够发现相应的问题所在,但在每一种类型的例题中,每个例题的偏误率情况也有所不同,下面笔者就偏误率较高的一些题目进行详细分析。

1. 选择题第4题:

我左边()大卫,大卫()我左边。

A.是 B.在 C.有 D./

本题中第一个空的偏误率非常高,超过了70%,学生们选择选项B和选项C的较多,个别学生选择D。造成这一偏误的主要原因是拉脱维亚语中“是”、“有”、“在”这三个词均可以用“ir”来表示,所以在母语的强大影响下,学生们非常容易将这三个词混淆。

2. 选择题第5题:

小王:你()多大了?大卫:我()十岁了。

A.是;是 B.是;/ C./;是 D./;/

本题偏误率极高,为87.88%,所有31名学生中选择正确选项D的学生仅有4名,而其余三个选项均存在一定的偏误量,且都属于误加偏误。造成这一类型偏误产生的主

要原因也是受到其母语的影响。在拉脱维亚语中,若谓语为名词,系动词“ir”不可以省略。

3. 选择题第6题:

小王:拉脱维亚的冬天冷吗?大卫:()。

- A.拉脱维亚的是冬天很冷。 B.拉脱维亚的冬天很冷是。
C.拉脱维亚的冬天是冷。 D.拉脱维亚的冬天很冷。

本题偏误率为54.55%,大多数学生的选择为C,属于误加偏误,偏误出现的原因主要是受到母语的影响,学生们往往遇到此类情况时先将其翻译成母语或其英语从而寻找对应成分,因而产生了偏误。

4. 选择题第7题:

小王:她是不是汉语老师?大卫:()。

- A.不是,她不是汉语老师。 B.不是,她是不汉语老师。
C.不是,她不汉语老师。 D.不是,她汉语老师不是。

本题主要的考察点为“是”字句否定形式,偏误率为45.45%,学生们大部分的选择都为C,遗漏了“是”,主要是由于学生们对“不”和“不是”两个否定词混淆,且每个选项中的第一个词语“不是”也会对学生造成干扰。

5. 语序题第3题:

A他 B也 C医生 D。 ()

本题偏误率为60.61%,学生们的选择集中在B选项上,主要是对目的语语法规则不够了解,尚未形成正确的语感,不知道副词和“是”应该如何排列,从而产生了错序偏误。

6. 语序题第4题:

A今天 B不 C我的生日 D。 ()

本题偏误率为42.42%,很多学生的选择都为B,个别学生在括号中划了一条斜杠,意思为此处不需要“是”。本题和选择题第7题的主要考查点类似,都是关于“是”字句的否定形式,由此可见,教师应进一步加强对“是”字句的否定形式的教学,以及强调“不”和“不是”所否定的内容不同。

7. 语序题第5题:

A我 B最喜欢的 C颜色 D黑色。 ()

本题偏误率为63.64,但结合上述分析情况来看,大部分关于“是”字句基本结构的题目偏误率都较低,但由于本题主语成分相对复杂,为定中短语,对于部分学习汉语的时间在6个月以下的学生来说难度较大,且“最”、“喜欢”、“颜色”等词汇难度也较大,所以学生们对主语和宾语的辨别不够准确,从而产生了错序偏误。

8. 翻译题第1题:

Šodien ir ļoti auksts.

今天是很冷(今天天气很冷。)

本题偏误率为48.48%,大部分产生偏误的学生所提供的答案为“今天天气是冷。”或“今天天气是很冷。”等,主要是受母语影响,在将母语翻译成汉语的过程中误加了“是”。

9. 翻译题第4题:

Mans tēvs ir mājās.

我的爸爸在家(我爸爸在家。)

本题偏误率为45.45%,产生偏误的学生们的答案基本都为“我爸爸是家。”主要是将“是”与表存在的“在”字句混淆,这一偏误产生的主要原因也是由于母语负迁移,在拉脱维亚语中,“在”和“是”都可以翻译成“būt”,所以学生们若按照拉脱维亚语进行逐词翻译,很容易产生偏误。

10. 翻译题第5题:

Mana meita šogad ir piecus gadus veca.(我女儿今年五岁了。)

本题偏误率较高,为60.61%,与前文选择题第5题所产生的偏误类型较为相似,学生们的答案基本都是“我女儿今年是五岁了。”或者“我女儿是五岁了。”等,主要是受到母语的影响,误加了“是”。

(二)针对拉脱维亚初级汉语学习者的“是”字句教学设计

通过前文对比分析、语料选取等过程,笔者发现了汉语和拉脱维亚语在“是”字句这一句式上的差异点,并根据分析结果设计了具有针对性的调查问卷向学生们发放,问卷收回后,笔者发现学生在使用“是”字句时产生的偏误数量非常多,且偏误类型较为集中,于是便根据此次问卷的结果及前期研究的成果设计了专门针对拉脱维亚初级汉语水平学习者的“是”字句教学方案。

1. 教案设计

“是”字句基本贯穿了汉语教学的各个阶段,所以“是”字句相关内容在各类教材中的分布也较为分散。由于本文考查的主要是拉脱维亚初级汉语水平学习者,所以笔者在前期研究及前测结果的基础上,有侧重地将学生易产生偏误的相关部分从教材中筛选出来并进行了整理,最后以语法专项训练的形式对调查对象进行教学。经调查,大多数调查对象所在班级使用的教材为《HSK标准教程》,因而本教学设计的教学内容大多选自该系列教材的第一册和第二册。详细的教学方案如下表所示:

表3 汉语“是”字句语法专项教学方案

教学主题	初级汉语“是”字句相关内容
教材	《HSK标准教材1》、《HSK标准教程2》
教学时长	两个课时(90分钟)
教学对象	拉脱维亚交通与电信大学、雷泽克内大学、里加文化中学、里加34中学4个教学点的33名初级汉语水平学习者
教学目标	<ol style="list-style-type: none"> 1. 知识目标:使学生习得“是”字句的基本形式和语义。 2. 技能目标:通过与其他易混淆词语、句式等进行对比分析,辨析可能出现的偏误,从而能够在交际中正确运用。 3. 情感态度与价值观:激发学生学习兴趣,以更积极的态度学习汉语,在过程中培养他们总结发现及对比分析的能力。
教学重点与难点	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教学重点:句法方面,首先应该让学生们能够很好地掌握句式的基本形式,包括肯定形式、否定形式及疑问形式等,同时对“是”字句各成分的组成以及整体句式的语序有一定了解,避免在句法方面出现偏误。语义方面,努力让学生理解初级汉语中“是”字句的各类语义,并能清楚地知道“是”字句与其他易混淆词语及句式的语义区别,避免由于语义混淆而出现的偏误,从而影响表达交流。语用方面,要使学生理清句式中的逻辑关系,避免逻辑不通之类的偏误。 2. 教学难点:如何让学生们能够区分“是”字句与名词谓语句及表存在的“在”字句、“有”字句等易混淆句式是教学中的难点。
教学过程	<p style="text-align: center;">第一课时(40分钟)</p> <p>课前热身: 1. 和学生们打招呼 2. 复习上节课内容</p> <p>一、“是”字句(10分钟)</p> <p>1. 导入 师: 我是中国人,我是老师。 你们是中国吗?(你们是不是中国人?) 你们是老师吗?(你们是不是老师?) 生: (可能摇头)不是。 (引导学生说出)我们不是中国人,我们不是老师。 师: 对,你们不是中国人,你们不是老师。</p> <p>2. 总结格式 肯定形式: S+是+N 否定形式: S+不是+N 疑问形式: S+是+N+吗? S+是不是+N+吗? (此处应特别强调否定形式和疑问形式的结构,学生们在这两个地方偏误率较高。)</p>

3. 操练

- A. 根据学过的词语提问学生“你(我/他/她/你们/他们)是...吗?/是不是...?”,并让学生们以接龙的方式一个接一个地问下去。
- B. 在黑板上写出学过的汉字,提问学生“这是...吗?”/“这是不是...?”
- C. 指着远处的东西或学生问“那是...吗?”/“那是不是...?”

二、“是”字句语序(10分钟)

1. 导入

提问学生们“是”的位置应该在哪里。

2. 讲解

Subject(主语可以是名词、动词、形容词或句子等)+是+Object(宾语可以是名词、动词、形容词完整的句子等)。

S+adverb+是+O.(强调副词的位置)

例句:他是拉脱维亚人,她也是拉脱维亚人。

你们都是拉脱维亚人。

3. 操练

将给出的词打乱顺序贴在黑板上,请学生们上来整理(此环节需要事先准备好的词卡)。

三、形容词谓语句和名词谓语句(20分钟)

(一)形容词谓语句

1. 导入:

利用游戏来复习学过的形容词(好吃 漂亮 大小 多少 冷热.....),请两名学生上来“拍”他们听到的词语。

师:可以用这些词造一个句子吗?

生:(有可能会出现“天气是很好”等偏误)

师:介绍形容词可以作谓语,不需要“是”

2. 总结格式

肯定形式: S+Adv+Adj(强调形容词做谓语时前面常加程度副词(dgree adverb),很、非常、特别...)

否定形式: S+不+Adj

疑问形式: S+Adj+吗?

S+Adj+不+Adj?

3. 操练

A. 看图说话(根据ppt中给出的图片说出完整的句子)

B. 提问学生:根据教室的物品、或同学的特点等造句

(二)名词谓语句

1. 导入

直接导入,提出与上述句子相似的还有一类句子:名词可以直接充当谓语,例如:“今天星期五”、“她十八岁”、“现在七点半”等。

2. 讲解

主要的有年龄、日期、时间、价格等方面(学过的相关内容)。例如:

- A. 年龄
问:你多大?/你几岁?/您多大年纪?
答:我X岁。
- B. 日期
问:今天几月几号?/今天星期几?
答:今天X月X号。/今天星期X。
- C. 时间
问:现在几点?
答:现在X点X分。
- D. 价格
问:XX多少钱?
答:XX 数词+元(钱)/块(钱)。

实际上,名词谓语句也可以加“是”,变成动词谓语句,例如:今天是X月X号。但年龄比较特殊,若想变成动词谓语句,需加“有”,例如:你有多大?但他们的否定形式必须变成,Subject+不是+年龄/日期/时间/价格等。(此处可根据学生的情况来讲解,若学生接受程度不太高,建议采用回避方法,讲解常用句型,若学生提出疑问后再回答,并帮助学生们多多练习多多记忆。)

3. 操练

根据ppt上展示的图片,请学生们编造情景对话。

课间休息(5分钟)

第二课时(45分钟)

四、表示存在的:有,是,在(20分钟)

板书“是”、“有”、“在”三个字,问同学们是否认识,并问大家这三个字翻译成拉语是什么?是不是“būt(ir)?并问大家在运用这三个字的时候有没有问题,如何区分这三个字?

(一)在(Verb)

1. 导入

师:这是什么?(根据教室内实物举例)

生:这是笔。

师:这是什么?(桌子、椅子等)

生:这是桌子。

师:笔在哪儿?(用动作引导学生)

生:笔在桌子上面。

2. 总结格式

存在的对象+在+存在的地点

3. 操练

A. 复习方位词

B. 用“在”描述一下自己周围的人的位置。

另外,介词“在”(Preposition)仅作为补充、复习,不过多讲解(这一结构板书在另外一侧,有一侧留给有、是、在三个结构,可以清晰地对比。)

Subject+在+地点+Verb(+Object).

<p>(二)有</p> <p>1. 导入</p> <p>师:这是什么?</p> <p>生:这是桌子。</p> <p>师:桌子上有什么?</p> <p>生:桌子上有... ..。</p> <p>(可反复多找一些例子进行操练。)</p> <p>2. 总结结构</p> <p>A. 存在的地方+有(+amount)+存在的对象</p> <p>B. <u>和上文“在”表存在结构进行对比:“有”不等于“在”;“有”前的定西一般比“有”后的大;而“在”表达的意义是某事物位于某地方。</u></p> <p>3. 操练</p> <p>玩游戏:教师提问,学生们快速接着说下去,不能重复。</p> <p>(问题如:超市里面有什么?教室里面有什么?饭店里面有什么?)</p> <p>(三)是</p> <p>1. 导入</p> <p>师: 学生XX左边是谁?</p> <p>生: XX。(引导学生说出完整的句子:学生XX左边是XXX。)</p> <p>师: 学生XX右边是谁?</p> <p>生: XXX。</p> <p>师: 学生XX左边是XXX。</p> <p>学生XX右边是XXX。</p> <p>2. 总结格式</p> <p>A. 存在的地方+是+存在的对象</p> <p>B. <u>和上文“有”进行对比:“是”强调唯一,没有其他东西;而“有”表示除了这个东西外可能还有其他东西)</u></p> <p>3. 操练</p> <p>A. 师:学生XX后边/前边是谁?是不是有很多人,XX、XX、XX....应该怎么说?</p> <p>生:(可能)学生XX后/前边是XX、XX和XX。</p> <p>师:很好,但这时候应该说学生XX后面有XX、XX和XX。</p> <p>(因为,“是”强调唯一,没有其他东西。)</p> <p>B. 利用实物随意变换位置,引导学生们说出句子。例如:</p> <p>电脑左边是汉语书。</p> <p>汉语书左边是笔。</p> <p>电脑前边有杯子。</p> <p>... ..</p> <p>五、活动操练(猜人)(5分钟)</p> <p>请一位学生上台,抽一张带有人物的词卡,其他同学在下面提问或描述,讲台上的同学只能回答“是/不是”。</p> <p>给学生们举例,可以提问“他是中国人吗?”“他是男人吗?”“他五十岁吗?”“他家有几口人?”“他是老师吗?”.....</p>
--

	<p>六、总结(5分钟) 结合例句等带领学生们复习一遍本节课学过的句式及其结构。</p> <p>七、填写后测问卷(15分钟) 待学生们填写后了解学生们的反馈,以及对此类语法专项训练课的感受。</p>
教具	实物教具(如:笔、杯子、书等)、板书、PPT、词卡、后测问卷
教学后记	<ol style="list-style-type: none"> 1. 由于本节课内容基本都是学生们学习过的,所以在讲课时一定要把握好速度,不能把每个语法点都当成新的知识点一样详细讲解。 2. 本次教学旨在让学生们能够正确运用“是”字句,并能和其他句式进行区分。所以教学中应严格贯彻精讲多练的教学原则,让学生们多多进行操练。 3. 单纯的语法点讲解可能会比较枯燥,尤其是对于一些接受能力较差的学生来说,同时复习这么多语法点有可能会很难,所以需要一些简单的易操作的有趣的游戏来调节整个课堂气氛。结合教学来看,游戏不仅增加了汉语课堂的趣味性,同时也更能加深学生们对语法点的记忆。

2. 教学实施

本次教学由包括本人在内的四名教师在四个不同的初级汉语班级中共同完成。教学内容主要包括两大部分,第一大部分为“是”字句专项语法教学;第二大部分为后测问卷的填写。实际教学对象为31名,雷泽克内大学孔子课堂及里加文化中学孔子课堂分别有1名学生缺课。

为了尽可能地保证教学效果的一致性,四名教师均采用相同的教案、课件及教具。

3. 教学反馈

本教学实施过程由包括本人在内的4名教师共同配合完成,因两名学生缺课教学对象变为31名学生。教学后笔者对其他三位教师进行一对一访谈,并得到以下教学反馈。

教师A:教学对象为初级汉语兴趣班的学生,多为社会人士,对汉语的学习兴趣较为浓厚,且接受程度较好。学生们第一次以这种专项训练的方式学习汉语语法点,觉得新鲜,热情度也较高,教学效果也不错,经过对比后能更清晰地理解不同语法点之间的差别。但教学内容较多,虽然能够完成教学内容,但稍显紧张。

教师B:教学对象为初级汉语必修课的学生,均为高中生,学习态度各有不同,且汉语水平参差不齐,本节课教学内容对于水平较好的学生来说比较简单,大部分语法点无需做过多解释他们便能轻松回想起来且能很好地完成练习。而对于水平相对较差的学生来说,本节课内容稍显困难,他们需要更多的时间来回忆和消化,所以这

就使得一些有趣的课堂活动没能来得及开展。但根据最后的测试结果来看,本节课还是非常有效的,学生们的准确率明显高于前测时的,所以针对性的语法教学仍然值得借鉴。

教师C:教学对象为初级汉语兴趣班的学生,有初中生和高中生,汉语水平有一定差距。本次教学设计基本涵盖了学生们在学习“是”字句的过程中产生的各类偏误,非常具有针对性,同时也为我个人今后的教学提供了借鉴。但有个别语法点容易使学生们产生疑问,例如名词谓语句中有些情况可以加“是”有些又不可以,学生们学习时较为迷惑,建议对初级水平学习者采取一定的回避策略,随着汉语学习的逐渐深入再向他们进行详细的解释。

总的来看,本次教学设计得到了其他三位老师的肯定和支持,相关的后测情况可参考下文数据分析。

(三) 教学设计检验与反思

为了更加有效地检验教学效果,笔者设计了后测问卷并向参与课堂教学活动的学习者发放。

1. 后测问卷设计

后测问卷在前测问卷基础上进行了修改,由于前测时已经了解了调查对象的背景信息,后测问卷中我们便将前测问卷中的第一部分删去,保留后三部分,问卷共三个部分,第一部分为单选,共8道小题(9个问题),主要是列出学生常见的偏误供被试者判断选择;第二部分为语序考查题,共5道小题,句中留出ABCD四个空缺,让被试者选择把“是”放在恰当的位置。第三部分为翻译题,共6道小题,考查学生关于“是”字句的翻译能力,其中主要的测试点为“是”字句与其它句型的混淆偏误。

为了避免学生对题目的记忆而影响最后的结果,笔者在保持前测所考查内容的基础上对题目的词汇、表达等进行替换。其中,问卷内所涉及的词汇仍基本属于《新汉语水平考试大纲》中甲级词汇。同时,问卷也采用汉字和拼音配套出现,且全部试题在问卷中的排列方式仍为随机排列。调查问卷详细内容见文章附录。

2. 调查时间

15分钟。

3. 调查目的

我们希望通过本次问卷调查能够了解针对拉脱维亚初级汉语学习者进行“是”字句专项语法教学的真实效果,从而为“是”字句教学提供一定的借鉴与建议。

4. 调查方法及对象

本次调查对象仍与前测调查对象保持一致。但有两名学生缺课,未完成后测内容,所以调查对象共31名。

5. 后测问卷统计与分析

本次后测问卷发放33份,收回有效问卷31份。具体的偏误情况如表4所示。

表4 后测问卷偏误情况

第一大题			
题号选项	偏误数量	偏误率	所考察的语法项目
第1题	0	0.00%	主语+是+名。
第2题	2	6.45%	表示“领有、具有”的动词“有”和“是”的误代
第3题	6	16.13%	表处所的介词“在”和“是”字句的混淆
第4题(1)	2	6.45%	表存在的“在”字句和“是”字句的混淆
第4题(2) (该题A、C选项 都为正确答案)	5	16.13%	表存在的“在”字句和“有”字句、“是”字句的混淆
第5题	6	19.35%	名词谓语句和“是”字句的混淆
第6题	5	16.13%	形容词谓语句和“是”字句的混淆
第7题	4	12.90%	“是”字句的否定形式
第8题	7	22.58%	综合考察:形容词谓语句、名词谓语句和“是”字句的混淆;“是”字的遗漏;“是”字的误代等
第二大题			
题号选项	偏误数量	偏误率	所考察的语法项目
第1题	4	12.90%	主语+是+名。
第2题	5	16.13%	副词+是
第3题	6	19.35%	副词+是
第4题	14	45.16%	主语+是+名。
第5题	5	16.13%	“是”字句的否定形式
第三大题			
题号选项	偏误数量	偏误率	所考察的语法项目
第1题	2	6.45%	形容词谓语句和“是”字句的混淆
第2题	2	6.45%	“是”字句的否定形式
第3题	4	12.90%	表存在的“在”字句、“有”字句和“是”字句的混淆
第4题	8	25.81%	表存在的“在”字句、“有”字句和“是”字句的混淆
第5题	5	16.13%	名词谓语句和“是”字句的混淆
第6题	5	16.13%	主语+是+名。

根据上表所示,我们可以看到后测中各个类型的偏误数量都相对较少,大部分题目的偏误率都较低,其中偏误率超过50%的题目数量为0,且偏误率在40%以上的仅有一道题,偏误率在20%以上的仅有三道题,其余题目的偏误率基本都在20%以下。总的来看,后测问卷的整体偏误率较低,且偏误较为集中。

其中同类考察点中题目之间偏误率相差较大的仅有“主语+是+名词。”,且与前测中情况相似。该类别大部分题目中学生偏误数量都较少,在5个以内,但其中第二大题第5题的偏误率较高,为45.16%,与其他题目的对比较为明显,这主要是由于其他三道关于“主语+是+名词”的题目中主语都是由简单名词或代词构成,而该题中的主语则是由定中短语构成,句法成分相对复杂,增加了学生们答题的难度,且在教学实验过程中仅对“主语+是+名词”结构进行强化,未对本题的详细成分进行讲解。除此之外,其他语法项目中相关题目间的差异较小,在此不赘述。

下面就偏误率较高的一些题目进行具体分析:

1. 选择题第8题:

下面句子中正确的是:()

- A.中国菜不是好吃。 B.今天星期一。
C.他我好朋友。 D.我家是四口人。

本题偏误率为22.58%,选择A的学生有两名,选择C的学生有两名,选择D的学生有3名。本题为综合考察题,考察了形容词谓语句、名词谓语句和“是”字句的混淆;“是”字的遗漏;“是”字的误代等四个易产生偏误的情况,学生们的偏误情况不同,这也使得本题偏误率较高。选择A选项的学生主要是受母语影响,未能很好地掌握形容词谓语句的否定形式,与“是”字句的否定形式混淆。选择C选项的学生遗漏了“是”,可能是由于目的语规则泛化,将此句理解为名词谓语句,同时也不排除学生对其他选项的语法点不清楚进而选择C的可能性。选择D选项的学生将表示“领有、具有”的“有”与“是”混淆,主要是受到了母语的影响。

2. 语序题第4题

A我 B最喜欢的 C水果 D苹果。 ()

本题偏误率为45.16%,主要由于主语成分较复杂,为定中结构,对学生们的判断有一定的干扰。且“最”、“的”字结构是二级教材中的内容,对于部分学生来说较陌生,并且教学设计中未提及这些内容,仅对“是”字句的基本结构进行强调,因而偏误率较高。该类型题在前测后测中的偏误率都相对较高。但与前测偏误率相比,后测仍下降了近20%,说明部分学生在教学后对“是”字句结构的了解更加透彻了。

3. 翻译题第4题

Grāmata ir uz galda.

书 是/有/在 上 桌子(这本书在桌子上。)

本题偏误率为25.81%，大部分产生偏误的学生的答案为“这本书是桌子上。”或者“这本书有桌子上。”，这类偏误的产生表明学生仍没有很好地辨析“是”、“有”、“在”三个词之间的区别，因此我们可以看出母语对与初级汉语水平学习者的影响是较为顽固的。

（四）前测结果与后测结果对比分析

1. 总体性描述

前测进行得较早，与后测并非同一天进行，后测时两名学生缺课，笔者根据事先编好的号码将前测中与这两名学生对应的样本数据剔除，使前测后测能够保持相同的被试对象。

为使前测后测的对比情况更加清晰，笔者将前测及后测调查问卷进行量化，三道大题共20小题，每小题5分，总分100分。

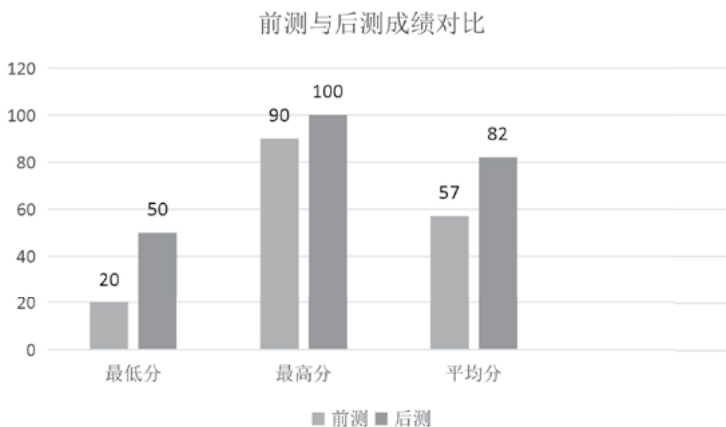


图1 前测成绩与后测成绩对比图

将问卷数据量化后，我们发现无论是从最低分、最高分还是平均分上来看，后测分数均有不同程度地提高。其最低分高出前测最低分30分，平均分也高出前测近30分。因此，笔者认为有关“是”字句的专项语法教学能够为拉脱维亚初级汉语水平学习者学习“是”字句带来一定的帮助。



图2 前测成绩与后测成绩分布对比图

由上图可见, 31名被测对象中27名学生的测试成绩都有所进步, 且进步最大的学生后测成绩比前测成绩高出45分。另外, 2名学生前后测成绩保持不变, 2名学生的成绩下降, 分别从85分、80分下降至80分、75分。根据前测平均分来看, 这两名成绩下降的学生的前测成绩均属于中上等, 所以这也在一定程度上反映了他们原本对“是”字句掌握得较好, 能够理解大部分“是”字句的相关语言点并正确运用, 因此笔者认为这两名学生有可能已经形成了一定的汉语学习习惯, 教学强化后未能产生较明显的改变, 同时也不排除学生在答题时存在猜测的可能性。且成绩下降的3号学生与20号学生分别来自雷泽克内大学孔子课堂及里加34中学孔子课堂, 属于教学点中的极个别现象, 对测试整体结果影响较小, 但这也说明本文的教学设计仍有一定的完善空间。

因此, 从量化后的成绩来看, 本文有关拉脱维亚初级汉语学习“是”字句的教学设计获得了一定的成效。

2. 前测与后测偏误情况对比

(1) 前测问卷最终数据结果

由于前测问卷中有两份问卷被剔除, 那么前测问卷结果中的偏误率也发生了变化, 变化后的前测结果如下表所示。

表5 前测问卷最终偏误情况

第一大题			
题号选项	偏误数量	偏误率	所考察的语法项目
第1题	3	9.68%	主语+是+名。
第2题	5	16.13%	表示“领有、具有”的动词“有”和“是”的误代
第3题	8	25.81%	表处所的介词“在”和“是”字句的混淆
第4题(1)	24	77.42%	表存在的“在”字句、“有”字句和表判断的“是”的混淆
第4题(2)	15	48.39%	表存在的“在”字句、“有”字句和“是”字句的混淆

第5题	27	87.10%	名词谓语句和“是”字句的混淆
第6题	17	54.84%	形容词谓语句和“是”字句的混淆
第7题	14	45.16%	“是”字句的否定形式
第8题	10	32.26%	综合考察:形容词谓语句、名词谓语句和“是”字句的混淆;“是”字的遗漏;“是”字的错序等
第二大题			
题号选项	偏误数量	偏误率	所考察的语法项目
第1题	13	41.94%	副词+是
第2题	6	19.35%	主语+是+名。
第3题	19	61.29%	副词+是
第4题	13	41.94%	“是”字句的否定形式
第5题	20	64.52%	主语+是+名。
第三大题			
题号选项	偏误数量	偏误率	所考察的语法项目
第1题	15	48.39%	形容词谓语句和“是”字句的混淆
第2题	4	12.90%	主语+是+名。
第3题	12	38.71%	表示“领有、具有”的动词“有”和“是”的误代
第4题	14	45.16%	表存在的“在”字句和“是”字句的混淆
第5题	18	58.06%	名词谓语句和“是”字句的混淆
第6题	8	25.81%	主语+是+名。

变化后的前测问卷数据与前文数据结果相差较小,且整理后的前测样本数据能够与后测样本一一对应,符合行动研究法的内涵及要求。

(2) 前测与后测偏误情况对比

前测和后测考查内容一致,但题目排列方式为随机方式,且后测问卷的设计根据前测数据分析的结果做出了适当的调整,所以前测与后测的偏误情况无法按照题目分布进行一对一的对比,故笔者按照考查语法点进行分类并利用平均偏误率对前测与后测偏误情况进行描述与对比。详细对比情况如下表所示:

表6 前测与后测偏误情况对比

所考查语法项目	前测 对应题目	前测 平均偏误率	后测 对应题目	后测 平均偏误率
主语+是+名。	一、1	26.45%	一、1	18.55%
	二、2		二、1	
	二、5		二、4	
	三、2		三、6	
	三、6			

所考查语法项目	前测 对应题目	前测 平均偏误率	后测 对应题目	后测 平均偏误率
“是”字句的否定形式	一、7 二、4	23.55%	一、7 二、5 三、2	11.83%
表示“领有、具有”的动词“有”和“是”的 误代	一、2 三、3	27.42%	一、2	6.45%
表处所的介词“在”和“是”字句的混淆	一、3	25.81%	一、3	16.13%
表存在的“在”字句、“有”字句和“是”字 句的混淆	一、4 三、4	56.99%	一、4 三、3 三、4	15.32%
名词谓语句和“是”字句的混淆	一、5 三、5	72.58%	一、5 三、5	17.74%
形容词谓语句和“是”字句的混淆	一、6 三、1	51.62%	一、6 三、1	11.29%
副词+“是”	二、1 二、3	51.62%	二、2 二、3	17.74%
综合考察题	一、8	32.26%	一、8	22.58%

根据表6可以看出,几乎所有考察点的平均偏误率都有所下降,其中教学后进步效果最为明显的是语法项目为“名词谓语句和‘是’字句的混淆”“表存在的‘在’字句、‘有’字句和‘是’字句的混淆”“形容词谓语句和‘是’字句的混淆”等,其平均偏误率下降程度分别为54.84%、41.67%、40.33%,均超过40%,这也就说明,除了原本已经掌握该语法点的学生外,其余被试者中有至少13名学生通过教学了解了并学会了如何运用这一语法点。

总的来看,我们的教学设计对于拉脱维亚初级汉语水平的学习者学习汉语“是”字句起到了一定作用,在一定程度上使学生们对初级阶段所涉及到的汉语“是”字句内容有了更加深刻的理解。但同时教学中也存在着一些问题,例如上文教师反馈中所提到的,本次教学设计所涵盖的内容较多,学生们水平参差不齐,为了完成研究测试,必须要按照相应的进度进行教学,这可能会让基础较差的学生产生畏难情绪同时降低自己汉语学习的自信心。语言的学习不是一蹴而就的,需要长时间的记忆、积累、练习与运用,尽管本研究的目的是考查学生们“是”字句的运用情况并根据其结果整理出针对拉脱维亚学生汉语“是”字句的教学设计,但我们更希望学生们能够通过本次调查研究找到适合自己的汉语语法学习方法,同时也希望能为教师们带来更多有针对性的教学建议。

五、针对拉脱维亚初级汉语水平学习者“是”字句教学策略

根据前期调查及教学反思,我们对拉脱维亚初级汉语水平学习者“是”字句的教学总结出以下几点教学建议与对策。

(一) 加强语言本体研究

1. 加强“是”字句本体研究

现代汉语本体知识的研究对外汉语教学提供强有力的支持,同时对外汉语教学实践又能从另一方面检验汉语本体研究的理论成果,从而促进汉语本体研究的不断完善。邵敬敏(2005)指出,“汉语语法的本体研究必须考虑到对外汉语语法教学的需要,从中发现问题并汲取一定的灵感。而汉语语法的应用研究则必须及时地吸收相关研究成果,从而对教学内容进行拓展,启迪教学新思维。汉语语法的本体研究和应用研究要做到相辅相成”^[1]。但目前,与汉语“是”字句相关的一些语法内容仍有待进一步研究。例如,“是”字句的分类较为模糊,尚未形成一个统一的标准;有关“是”字句的研究中关于语义和语用方面的研究相对较少,且不够深入;各学者的观点存在较大差异,较难统一等。只有对“是”字句的本体研究不断进行完善,才能为“是”字句的对外汉语教学提供更好的指导。

2. 加强汉语拉脱维亚语对比研究

如前文所述,汉语“是”字句和拉脱维亚语中对应形式“būt”的语法、语义、语用方面都存在着较为明显的差异,会对学生“是”字句的学习造成干扰,形成母语负迁移,是拉脱维亚汉语学习者学习“是”字句时产生偏误的主要影响因素之一。因此,了解拉脱维亚语的语法结构及内容并将其与汉语相应语法点进行对比分析对拉脱维亚的汉语教师们来说显得十分必要。吕叔湘先生就曾指出,“作为教外国学生的教师,懂得学生的母语或者熟悉他们的媒介语能帮助教师更好地了解学生的需要,正确分析学生在汉语学习中可能出现的问题,从而提高教学的效率,对于提高学生的汉语水平有着很大帮助”^[2]。尽管我们提倡教师在教学过程中能够尽量减少媒介语的使用,但有些语法内容的讲解,尤其是在汉语初级阶段的教学过程中,若能将汉语和拉脱维亚语进行对比分析则可以有效地提高教学效率及质量。

[1] 邵敬敏.语法本体研究与对外汉语语法教学[J].暨南大学华文学院学报,2005(03):P10-18.

[2] 吕叔湘.通过对比研究语法[J].语言教学与研究,1992(02):P4-18.

以“是”字句为例,若将其与拉脱维亚语中对应形式进行对比分析,则可以对于加深教师对“是”字句的理解,更好地把握教学的重点和难点。当了解汉语与拉脱维亚语的相同点时,教师便能正确地引导学生借鉴母语的语法规则,发挥母语的正迁移作用,从而更好地掌握“是”字句。例如拉脱维亚语中“是”字句基本语法结构与汉语“主语+是+名词。”类似,教师利用拉语举例时学生们马上就能明白。而当发现拉脱维亚语与汉语“是”字句的差异时,教师则可以提前对学生们可能会出现的问题及偏误进行预测,从而提高教学的预见性和针对性。例如,汉语中的“是”、“有”、“在”三个词在拉语中均可以用“ir”来表示,所以学生们在运用汉语这三种句型时非常有可能将其混淆。

(二)对教材编写的思考

教材是教师教学、学生学习的重要理论依据,对课堂教学有着重要的指导作用。对于“是”字句的教学,大多数教材仍具有一定的完善空间。

“是”字句是一种相对来说比较复杂较难掌握的句型,初级阶段的学生不可能一下子就掌握好所有的语法点,这就要求教材的编写过程中要整体意识和主次意识,遵循循序渐进的原则,先易后难,增加学生们的自信心,避免学生们产生畏难情绪,在不影响教学进度的基础上适当增加“是”字句相关重难点语法点的复现率。例如,在教材课文与练习内容的选择上,编者可以有意识地将前文出现过的典型“是”字句融入到后面的课文与练习中,从而全面考察学生“是”字句的掌握情况。

另外,大部分教材对于“是”字句的定义、分类等解释得不够清晰,基本都是对“是”字进行直译解释,对“是”字句的重视程度有待加强。比如:《HSK标准教程》中,并未对“是”字句作出详细的介绍,仅在课文注释部分对“是”字进行简单的翻译。其次,课后与“是”字句相关的练习数量较少且形式较单一,多为看图填空题。

所以,关于“是”字句的教材内容,学者们还应该进一步研究,对教材

内容进行调整和完善。教材内容的设计可以参考《汉语水平等级标准与语法等级大纲》,注意语言点出现顺序的合理性及条理性,同时也应该加大“是”字句练习比重,让学生们在理解的同时能够正确合理地运用这一语法点。这样才能为教学提供有力的指导。

(三)对教师教学的思考

1. 课前准备

首先,对外汉语教师应不断学习积累“是”字句的本体知识和二语习得的研究成果,只有提高自身的专业素养才能在实际的教学运筹帷幄,清晰地解答学生们的疑

问,让学生更好地掌握“是”字句。同时,教师也应不断增加汉拉语言对比相关的理论知识,这样才能不仅仅局限于单一的汉语语法分析之中。在遇到具体的偏误时,尤其是由于母语负迁移造成的偏误时,若教师对汉拉语言之间的差异了解不够,就很难找出偏误成因,也无法从根本上避免学生出现该偏误的情况。例如汉语名词谓语句中不需要“是”,而在拉语中,名词前的系动词“būt”不可以省略,学生在使用名词谓语句时极易产生偏误,这就要求教师具备一定的与学生母语相关的背景知识。

2. 教学过程

(1) 加强教学系统性,增加语法内容复现率

初级阶段的语言基础对后期的汉语学习来说是非常重要的,教师首先应重视“是”字句初级阶段的教学,以及“是”字句与其他语言知识的结合。《汉语水平等级标准与语法等级大纲》中将“是”字句按难度等级分为甲、乙、丙三级,其中甲级语法中“是”字句的难度也是逐步递增的,若学生没能很好地掌握前期“是”字句的内容,则容易影响后期的语言学习。因此,在影响教学进度的基础上,教师要夯实“是”字句的基础教学,为后面的语言点做好铺垫。除此之外,教师还要注意“是”字句前后语言点的对比。随着学习内容的不断深入,新的语言点有可能会受到旧的语言知识的干扰,这时教师就应该有意识地将前后语言点联系起来,多次复习讲解,增强语言点的复现率,让学生更好地掌握“是”字句。

(2) 丰富课堂教学形式及方法

首先,教师应严格贯彻精讲多练的教学原则。学生们学习汉语的最终目的是能够运用汉语进行交流和表达自己,所以仅靠对语法知识的理解是不够的,如何让学生们能够正确运用所学的汉语知识则是教师们更应该思考的内容。因此,教师在“是”字句教学过程中应该精炼讲解内容,深入浅出并且针对性强,同时注重练习的质与量,增加练习的多样性和全面性。教材中所提供的有关“是”字句的内容是远远不够的,教师这时候就可以根据实际需求,灵活多变地进行教学和练习。例如本文所提供的教学设计则是针对学生们偏误频率较高的语言点而设计出的“是”字句语法专项教学训练,这样更具针对性,更能有效地减少学生们的偏误情况,从而提高学生们“是”字句运用的准确性。

其次,教师也应该注重提高课堂教学的趣味性。语法的讲解本是相对枯燥的,同时也非常容易让学生们产生畏难情绪,“是”字句也不例外。教师应根据学生的特点采取多种具有针对性的教学方法,有效地调动学生的积极性,使学生们更好地掌握“是”字句。例如拉脱维亚学生性格相对内敛,不愿意主动开口,同时也害怕回答错误,所以笔者在教学过程中非常注重对学生们进行鼓励,并且鼓励要落实在学生们的具体表

现上,不能泛泛而“夸”,这样更能增强学生们学习汉语的自信心。除此之外,正是由于拉脱维亚汉语学习者中多为内向型学生,汉语课堂气氛往往不太活跃,语法讲解时更显沉闷。因此笔者在“是”字句教学设计中添加了一些有趣的语法练习活动,以期让学生们在相对枯燥的语法学习过程中也能找到汉语学习的乐趣,如请学生们利用“是”字句的疑问形式来猜测人物特征,整理乱序词卡来强化练习“是”字句的语序以及请学生们通过“拍苍蝇”游戏复习学过的词汇等方法。根据教师们的教学反馈来看,在语法讲解的过程中辅以适当的游戏训练活动,不仅能够提高学生们的积极性,同时也能使学生们的记忆更加深刻,使教学效果更加显著。

(3) 注重培养学生汉语语感

另外,在学习汉语的初级阶段,学生们的语感扮演着不可或缺的角色,对第二语言学习起到非常重要的作用。“是”字句作为汉语的特殊句式,句型复杂,用法较为多变,仅借助语法知识及规则的讲解很难使学生熟练掌握并运用,并且处于初级阶段的学生们还不能很好地从整体上把握汉语的语法,这就更需要语感的帮助。因此教师们应该格外重视培养学生们的汉语语感。教师们可以通过创设情境,让学生们利用“是”字句的具体句型进行语言交际练习,同时也可以通过布置课后作业等,让学生们多多积累并努力进行口语练习。当学生在不同的语境下反复使用到“是”字句的不同句型时,量变便会带来质变,学生会将汉语的习惯进行内化,从而更加准确更加灵活地运用“是”字句。

3. 课后总结

课程的结束并不意味着教学的结束。教师们教学后要善于总结与反思,条件允许的情况下可以以工作总结或教学日志的形式来记录课堂教学中出现的问题并进行反思。这不仅能够为教师日后教学提供有效的借鉴,还能让教师在总结反思的过程中不断提升个人的教学能力。

参考文献

专著:

- [1] 陈建民.现代汉语句型论[M].北京:语文出版社,1986.
- [2] 范晓.汉语的句子类型[M].上海:书海出版社,1998.
- [3] 国家汉办/孔子学院总部.新汉语水平考试大纲[M].北京:商务印书馆,2010.
- [4] 黄伯荣,廖序东.现代汉语(修订五版)[M].北京:高等教育出版社,2011.
- [5] 姜丽萍.HSK标准教程1[M].北京:北京语言大学出版社,2014.
- [6] 姜丽萍.HSK标准教程2[M].北京:北京语言大学出版社,2014.
- [7] 刘珣.对外汉语教学引论[M].北京:北京语言大学出版社,2000.

- [8] 刘英林.汉语水平等级标准与语法等级大纲[M].北京:高等教育出版社,1996.
- [9] 鲁健骥.对外汉语教学思考集[M].北京:北京语言文化大学出版社,1999.
- [10] 陆俭明.现代汉语语法研究教程[M].北京:北京大学出版社,2006.
- [11] 吕叔湘.现代汉语八百词[M].北京:商务印书馆,1980.
- [12] 吕叔湘.汉语语法分析问题[M].北京:商务印书馆,1979.
- [13] 邵敬敏.现代汉语通论[M].上海:上海教育出版社,2001.
- [14] 尚劝余、贝德高、董芳.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].云南:云南人民出版社,2016.
- [15] 王力.中国现代语法[M].北京:商务印书馆,2011.
- [16] 孔子学院总部.新汉语水平考试大纲[M].北京:商务印书馆,2009.
- [17] 朱德熙.语法讲义[M].北京:商务印书馆,1982.
- [18] 朱德熙.现代汉语语法研究[M].北京:商务印书馆,1980.
- [19] 赵元任.汉语口语语法[M].北京:商务印书馆,2001.
- [20] 周小兵.对外汉语教学入门[M].中山大学出版社,2009.
- [21] Praulins, D. *Latvian: An Essential Grammar* [M]. Oxon: Routledge. 2012.
- [22] Usoniene, A., Nau N., Dabasiņskiene, I. *Multiple Perspective on Linguistic Research on Baltic Languages* [M]. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 2012.
- [23] Tarvida, L., Jansone, B., *English-Latvian And Latvian-English Dictionary* [M] Riga: Apgāds Zvaigzne ABC, SIA. 2002.
- [24] Mathiassen, T., *A Short Grammar of Latvian* [M]. Bloomington: Slavica Publishers, INC. 1997.

期刊:

- [1] 崔洋.浅析“是”字句[J].现代语文(学术综合版),2015(06):139-140.
- [2] 崔永华.教师行动研究和对外汉语教学[J].世界汉语教学,2004(03):89-95+4.
- [3] 石毓智,徐杰.焦点标记“是”的产生及其影响[J].中国语文,2001(05):454-464.
- [4] 王蔷.行动研究课程与具有创新精神的研究型外语教师的培养[J].国外外语教学,2001(01):1-7.
- [5] 王添淼.国际汉语教师行动研究现状、问题与对策[J].汉语学习,2015(05):85-90.
- [6] 谢永玲.也说“是”字句[J].汉语学习,1999(03):26-29.
- [7] 张和友.聚焦式“是”字句的句法、语义特点[J].语言教学与研究,2006(01):42-50.
- [8] 周有斌.“是”字句研究述评[J].汉语学习,1992(06):29-32.
- [9] 张月池,杜同惠.如何对阿拉伯学生进行“是”字句教学[J].语言教学与研究,1983(03):74-78.

论文:

- [1] 许娇.摩洛哥学生习得表存在的“有”字句、“是”字句的偏误分析及教学设计[D].上海外国语大学,2018.
- [2] 王瑞琪.认知语言学视角下的德汉系表结构对比[D].南京大学,2017.
- [3] 张耀丽.蒙古国初级汉语水平学生“是”字句偏误研究[D].吉林大学,2016.
- [4] 张琳琳.留学生“是”字句习得的实验研究[D].北京语言大学,2013.
- [5] 张素芳.蒙古国学生习得汉语“是”字句情况考查及偏误分析[D].吉林大学,2011.
- [6] Berg-Olsen, S. *The Latvian Dative and Genitive: A Cognitive Grammar Account* [D]. Oslo: University of Oslo. 2004.

七

汉字教学及课堂管理篇

图解汉字类网络资源在对外汉字教学中的应用研究

黄天祺

摘要:为解决对外汉语教学中的汉字难问题,论文根据汉字相关理论,探究图解汉字教学法的合理性,并着眼于网络资源,研究图解汉字类网络资源在对外汉字教学中的应用价值。

首先,本文研究分析适用于对外汉字教学的图解汉字类网络资源,并将其分为三种:结构化汉字图画资料库、视频类网络课程、工具类手机应用程序。第二步,通过问卷调查研究拉脱维亚汉语学习者的汉字认知情况和图解汉字类网络资源的使用情况,发现绝大多数学生认为图解汉字是一项十分有效的学习方法,但没有良好的学习途径。第三步,结合调查结果收集四种不同类型的网络资源:“Chinese Etymology字源”网站、“Chineasy”、“Scripts”、“汉字的故事”对比分析,得出其优缺点并提出使用建议。最后,将图解汉字类网络资源应用于汉字教学中设计出一套教学示例,对30名学生进行了实验教学,根据教学结果得出结论:(一)图解汉字类网络资源应用于汉字教学有助于学生减少汉字学习的畏难情绪;(二)有助于学生快速掌握汉字字形和字义;(三)有助于学生了解中华文化;(四)有助于师生确立良好互动关系。针对教学过程中出现的问题给出建议:(一)教师应区分并合理利用不同类型网络资源;(二)依照从易到难,从具象到抽象的原则解构汉字;(三)指导并鼓励学生发挥主观想象力;(四)加强汉字笔画和字音教学;(五)按期进行测试。

Research on the Application of Graphic Chinese Characters Network Resources in Teaching Chinese Characters to Foreigners

Huang Tianqi

Abstract

In order to solve the difficulty of teaching Chinese characters to foreigners, the thesis explores the rationality of graphic Chinese characters based on the related theories, and focuses on the rich network resources to

study the value of graphic Chinese characters network resources in teaching Chinese characters to foreigners.

It collects and analyzes network resources of teaching Chinese characters to foreigners and divides them into three categories: structured Chinese character database, video online courses and mobile phone applications. In the second step, the questionnaire was used to study the Chinese characters recognition of Chinese language learners in Latvia and the usage of graphic Chinese characters network resources. It was found that the vast majority of students believed that graphic Chinese characters was a very effective learning method, but there was no good way to learn through it. The third step is to collect and analyze four different types of network resources in combination with the survey results: “Chinese Etymology” website, “Chineasy”, “Scripts”, “Chinese Character Story”. Then make suggestions for usage. Finally, a set of teaching examples was designed by applying graphic Chinese character network resources to Chinese character teaching. A teaching experiment was conducted on 30 students, and conclusions were drawn based on the experimental results: (1) The application of Graphic Chinese characters resources in Chinese characters teaching is helpful to help students to reduce the fear of learning Chinese characters; (2) It helps students to quickly grasp the shape and meaning of Chinese characters; (3) It helps students to know about more Chinese culture; (4) It helps teachers and students to establish a good interactive relationship. Suggestions for solving problems in teaching experiments: (1) Teachers should distinguish and use it reasonably; (2) Analyse Chinese characters according to the principles of easy to difficult and figurative to abstract; (3) Guide and encourage students to make imagination between pictures and characters; (4) Strengthen the teaching of Chinese character strokes and pronunciation; (5) Conduct tests on schedule.

一、绪论

(一) 选题的价值与意义

自对外汉语教育发展以来,不论是从教学方法还是基础汉语教材方面,多数是重视语法、词汇而轻汉字的。汉字难的问题一直没有得到妥善解决,汉字的学习对于非汉字圈的学生来说存在着相当多的障碍。学习汉字,必须要从汉字本身的特点出发,不难发现甲骨文,我国最早的成熟文字,就是利用象形图画来表达意思。

如今学习汉语的外国学生越来越多,要消除汉字难的障碍,就必须找出一条适合外国人学习汉字的道路。图解汉字教学法利用图画展示汉字的发展,将汉字的音形义信息有效串联,符合汉字的性质,符合人的认知心理,有利于学生掌握学习汉字的正

确思路,并在掌握字形,理解字义,记忆字音方面都有极大的帮助。笔者从2018年8月起开始在拉脱维亚孔子学院教授汉语,发现学生对于汉字的本源与结构演变有很强的求知欲,故从图解汉字教学法入手,探索图解汉字类网络资源在对外汉字教学中的应用价值,

随着网络时代的蓬勃发展,丰富的网络教学资源可以有效辅助汉字学习,很多图解汉字类网络资源通过生动有趣的汉字图画展示汉字的音形义,让学生对汉字有了更深刻的认知。网络学习资源不仅方便学习者在任何时间、任何地点学习汉字,也方便汉语老师随时查找上课需要用的学习资料,备好汉字课,以多种形式有趣地教学生学习汉字,激发学生的学习动力,提高学习效率。

目前针对图解汉字网络资源的研究很少,笔者希望通过对图解汉字网络资源的应用研究探索出对外汉字教学方法,推动对外汉字教学的发展。

(二)研究现状文献综述

1. 汉字性质的研究现状

母语非汉语的学习者要想更好地学好汉字,其前提条件是要了解汉字的性质:

东汉许慎在《说文解字》中把汉字的构成和使用方式归纳成六种类型:象形、指事、会意、形声、转注、假借,称之为“六书”^[1]。这是最早关于汉字构造的系统理论,在我国文字学史上有着至关重要的地位。

张世禄(2008)指出汉字为表意文字,他提出中国文字是介于图画和拼音之间的一种文字^[2],其形、音、义三个方面都是建立在汉字构造之上的。

郭锡良(1996)认为:从某种方面来说,汉字的形体结构从来没有超出表意文字的范畴。因此,汉字可以称之为是一种表意文字^[3]。

陈绂(1997)“近取诸身,远取诸物。”(《说文解字·叙》)汉字在造字之初就是依照人体某个部位或生活熟悉的某个物体为“模型”而创造的,如“人”,“口”,“心”,“手”,“日”,“月”,“山”,“川”等,它们正是依照“画成其物,随体诘屈”的原则制造出来的^[4]。汉字在最初的发生阶段造出的是一系列“依类象形”的独体字。而且,独体汉字作为“字根”(有的称“构件”)在庞大的汉字系统中起着“根”与“本”的作用。

姚淦铭(2008)指出汉字最大特征便是它像图画。

[1] 何宛屏.第一份审读报告[J].中国出版,1989(8):67-70.

[2] 张世禄.古代汉语教程[M].上海:复旦大学出版社,2008:3-4.

[3] 郭锡良.古代汉语:上册[M].天津:天津教育出版社,1996:79.

[4] 吕必松编.汉字与汉字教学研究论文选[M].北京:北京大学出版社,1999:60-61.

姚淦铭(2008)认为汉字是一种以形表意为其主要特征的文字^[1]。正因为它具有这一特征,人们从汉字的形体可以推测汉字的意义。汉字都是在必然的理据性下组建起来的,字形和字音、字义也有着相互密不可分的关系。

2. 对外汉字教学法的研究现状

1986年和1990年,为了研究和谈论汉字本体和汉字应用,全国范围内先后进行了两次“汉字问题学术讨论会”,对外汉字教学的研究在90年代中后期才逐渐多了起来。

对外汉语教学中,汉字应该有独立的地位,汉字并不是语音,语法和词汇教学的附属品:

吕必松(1990)认为我们采用的基本上是印欧语系语言教学的路子^[2],印欧语系与汉语之间有明显差异,这样的方法必定会造成学习者的困惑。

周健(1998)认为,应在汉语学习的开始阶段,单独开设汉字课,采用符合外国学生认知心理的教学方法,这是突破汉字难的可行之路。

汉字教学最应该应该关注汉字本身特点及特性,应当摸索出一条合适外国人学习的门路,赵金铭(2004)提出应当充分认识和把握汉字的特点和规律,深刻认识外国学生,特别是非汉字文化圈的外国学生认知和学习汉字的特点和规律^[3]。

赵金铭(2004)确定了汉字教学中沿用“六书”来分析汉字形体的方法。

张桂光(2004)指出汉字的字义和字形有密切联系。

黄锦章,刘焱(2004)指出汉字教学必须从字形出发,并提出利用汉字的多元属性来设计教学。

另外,汉字教学应该重视多样性,以便达到最好的学习效果。刘焱(2004)指出教学汉字时应从文化角度入手,不仅可以避免较为枯燥的字母,字音练习,增强学生兴趣,还可以把语言和文化有机结合起来,完成真正意义上的对外汉语教学。

3. 图解汉字教学法的研究现状

以往已有一些学者源于汉字的这种物形特点对图解汉字知识进行了总结和整理,涌现出一些新的思路和整理方法。

谢光辉(1997)《常用汉字图解》中共收汉字652个,根据“近诸取身(人体)、远诸取物(用具,建筑物)”,“仰则观象于天(天文),俯则观法于地(地理),视鸟兽之文(动物)

[1] 焦吉库.探讨文化视野下小学语文文字识别教学的策略[J].新课程学习·上旬,2014(11):148.

[2] 吕必松编.汉字与汉字教学研究论文集[M].北京:北京大学出版社,1999:13.

[3] 赵金铭.对外汉语教学概论[M].北京:商务印书馆,2004:414.

与地之宜(植物)”(《周易·系辞下》)的原理,把汉字分属于人体、器具、建筑、动物、植物、天文、地理等几大类,根据汉字造字法和演变规律图示汉字。

瑞典学者林西莉(1988)《汉字王国》中的200多个汉字全部都与人类生活密切相关,翻译成8种语言。根据汉字的特征,将汉字分为身、房、器、丝、麻、家畜、农具等,从甲骨文开始呈现字形变化,讲述汉字的起源。它是西方人学习和理解汉字的重要参考。

顾建平(2003)《汉语图解字典》中共有5092个单字,分为39类,把看似枯燥的字形进行剖析,以生动的示意图画展示出来。

王祥之(2009)《图解汉字起源》依照汉字物形特点,把汉字分为五行,是一本26篇203部的鸿篇巨制,配以照片和插图,为图解汉字教学法提供了理论依据和重要参考。

刘雅芳(2011)提出了在汉字教授初级阶段可尝试使用图解汉字教学法,继而说明其实际应用的必要前提、理论基础以及遵守的主要原则,并调查了学生得出图解汉字应用的可行性,最后以实践课件的演示,将图解汉字教学法的前景分析出来。但论文较为偏重理论,实际操作方面略少^[1]。

付安莉(2016)结合汉字认知等理论依据阐述了图解汉字教学法的原理,且经问卷调查调研了初级阶段非洲留学生汉字情况,进而分析图解汉字教学法的可行性^[2],她对图解汉字的定义很大程度上启发了笔者。

张睿(2019)以泰国Anuban Chanthaburi学校五六年级的学生为实验对象,对比分析了图解汉字教学法与传统笔画教学法的不同,发现和总结了图解汉字教学法在初级阶段对外汉字教学中的合理性,表示图解汉字教学法的教学效果明显优于笔画教学法^[3]。

4. 图解汉字类网络资源的研究现状

多媒体的发展越来越深入人们的学习和生活之中,在汉字教学中也有很多相关研究。从1987年6月开始,北京语言学院的语言信息处理研究所就开始研究将计算机运用于汉语教学。近年来,也有很多学者为“网络教学资源”给出了定义:

黎军(2005)给网络教学的定义是能够应用于网络教学环境中的,并起到辅助教学、学习和科研活动的所有资源。

[1] 刘雅芳.图解汉字在对外汉字教学中的应用[D].西安外国语大学,2011:1.

[2] 付安莉.初级汉语阶段图解汉字教学法刍议——以非洲学生为例[J].天津中德职业技术学院学报,2016(3):114-118.

[3] 张睿.对泰初级汉语阶段汉字教学法探究[D].湖南师范大学,2019:1.

王敏(2007)以为网络教学资源即为学习者在汉语学习的过程中,所能运用到基于WEB的,能够对学习起到支持和促进作用的信息资源和工具。她将其划分为:基于网络的汉语课程、结构化的学习资料库、基于网络的工具等。

常乐(2015)认为网络教学资源就是,借助于移动电子储存设备(包括笔记本电脑、个人掌上电脑、手机、ipad等便于携带的学习工具),不受时间、空间、学习方式限制的一种新型学习方式。新型移动学习方式在非网络环境下依然可以通过储存功能使用的图片、视频及应用程序,以及处于网络类和内存类之间的App教学资源。

但遗憾的是,图解汉字类的教学网络资源并不多,且前人关于这方面的研究也很少。

吴益超(2013)研究“汉字叔叔”:他把以前所搜集整理的汉字和此条输入他的网站,这个网站可能是首个将汉字字源数字化,且具备在线查询系统的网站。此数据库约包含了100万条资料,包括9.6万个汉字以及他们的字形演变和声音资料。

张西流(2015)认为“汉字叔叔”给国人上了生动的一课,他提出汉字与我们产生的疏离感,提问有几个国人能像“汉字叔叔”一样,知道每个汉字的故事?从而强调字源和图画文字对于学习汉字的重要性。

江瀛(2015)将美国汉字研究者薛绍兰创立的Chineasy运用在现实汉字教学中,发现Chineasy对汉字学习起到何种作用,通过教学实验得出Chineasy对非汉字圈的学生起到较好的促进效果,帮助学生很快的地建立起了汉字形与义的关系,首先,减轻了学生的畏难情绪,其次提高了学习效率,并且很好地激发了学生对汉字的学习兴趣。

刘扬(2010)通过选取网络孔子学院、汉语网(Learning Chinese Online)、中国网(Learning Chinese)、学伴(Rayzone)、朗朗中文和Chinese-tools六个网站作为代表,将网络教学方式分为:“文字图片类”“游戏类”“影音类”三种,并在考察的基础上总结出其不足之处在于:缺少针对性和交互性。

(三)研究方法

1. 文献分析法:本文查询并整理了关于汉字本体、对外汉字教学法、图解汉字教学法、对外汉字网络教学资源等四个方面的文献,为论文的写作提供理论上的准备。
2. 调查问卷法:本文设计了关于拉脱维亚汉语学习者使用图解汉字类网络资源情况的调查研究,了解了学生对汉字的认知情况和网络资源使用情况。
3. 对比分析法:本文选取了学生们常用的图解汉字网络资源进行对比分析,并找到适合学生使用的学习资源,以及适合汉语老师应用到实际教学中的资料。
4. 归纳法:依托资源的考察针对不同网络资源的优点和缺点进行归纳总结。

5. 统计分析法:结合问卷调查数据,采用图表的方式展现网络资源的对比分析项目,并以图表的方式呈现分析结果。
6. 教学实验法:本文将设计出的教学案例试用在学生身上,通过课堂前后的测试数据得出图解汉字教学法的优势和不足。

二、图解汉字类网络资源及其应用价值分析

要想运用图解汉字网络资源,必须明确什么是图解汉字及其价值。本章将从理论方面,根据图解汉字的定义、图解汉字网络资源的定义、对外汉语教学特点三大方面来论述将图解汉字网络资源应用到对外汉字教学中的可行性。

(一)图解汉字

1. 图解汉字的概念

图解汉字,顾名思义,用图形来分析汉字。其引申义为:用具象或抽象的图形展现汉字的字形演化过程,将汉字内涵直观化表现,并使学习者在字形动态生成中领会其字音和字义等。

很多外国学生表示,初见汉字时只觉得是一堆无意义的线条,这无疑增加了学习汉字的畏难情绪。图解汉字将看起来毫无逻辑的汉字转化为生动的图形形式,如具象的实物图片、简笔画、设计图案等,抽象的甲骨文、图形或符号。“图解”使语言信息和图画信息相得益彰,将语言表征和视觉表征通融共现,学习者通过多维角度既能了解汉字的发展演化过程,感知了中国文化,又帮助解决汉字难认、难写、难读、难记等学习障碍。图解汉字教学法,就是将图解汉字的理念运用到对外汉字教学中的一种教学法。

2. 图解汉字的理论依据

(1) 汉字“六书”理论

《说文解字·叙》曰:“周礼八岁入小学,保氏教国子,先以六书。一曰指事,二曰象形,三曰形声,四曰会意,五曰转注,六曰假借^[1]。”“六书”中的造字法都可以通过图形的方式呈现给学生:

[1] [汉]许慎,说文解字[M].上海:上海古籍出版社,2004:1-2.

象形：“象形者，画成其物，随体诘屈。”象形字一般描绘物体轮廓，突出物体特征，象形独体字也是构成复杂汉字的“字根”。如图2-1所示。



图2-1 “六书”中的象形

指事：“指事者，视而可识，察而见意。”指事字以象形为背景，在此基础上加指示性符号。如图2-2所示。



图2-2 “六书”的指事

会意：“会意者，比类合谊，以见指撝。”会意就是按照意义将两个或两个以上的字重新排列得到一个新的汉字法。如图2-3所示。



图2-3 “六书”的会意

形声：“形声者，以事为名，取譬相成。”形声字的特点是一个义符表意义范畴，一个声符表字音，形声字是由多个独体字构成的，所以可以把独体字的图画运用到形声字的教学中并加上合理的补充解释，如“清”字。

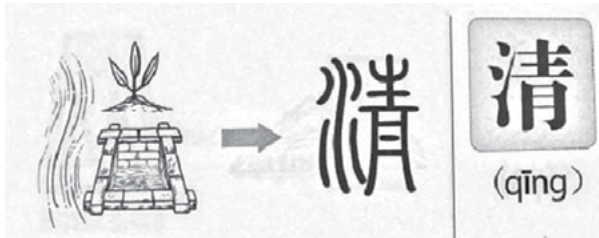


图2-4 “清”字图示

转注：“转注者，建类一首，同意相授。”严格来说，转注属于用字法。当这两个字是用来表达相同的东西，词义一样时，它们会有相同的部首或部件。“老”的图形可以看作一个长发老人手拿一根拐杖，而“考”字在“如丧考妣”里是指死去的父亲的意思，所以“考”是“更老的老人”两个字可由相近的图画推测出来。如图2-5所示。



图2-5 “考”“老”图示

假借：“假借者，本无其字，依声托事。”假借就是借用同音字表示新义的一种方法，即把为甲词造的字，用到与之同音的乙词上去。“令”字有命令的意思，其甲骨文像是一个跪着听从命令的人，其含义可与图画很好地联系起来。



图2-6 “令”图示

“六书”反映了汉字演变和发展的规律,汉字由象形字开始,象形字和指事字是独体字,随着生活和生产的发展,独体字不能满足人们的表达需求时,就需要把独体字组合在一起,这时就出现了将各个构成部件及其意义相结合的造字方法,由此形成了会意字。随着生活和生产的发展,会意字也不能完全满足表达的需要,这时就形成了将声符和意符结合在一起形成新的造字法,形声字。当汉字发展到某个阶段,人们便不再创造新形汉字,但采用借用的方法用旧字表示新的意义,转注是多字表同一意义,假借是一字表示多种意义。“六书”造字法是每一个接触汉字的人都需要明白的理论,是汉字学习者要学习的第一课。

(2) 汉字是以形表意的文字





汉字形体上蕴含丰富含义且具有可视性,对外汉语教学中可通过考察字形意义联系起来,挖掘汉字中隐藏的与生活密切相关的意义。独体象形字是汉字重要组成部分,虽然现在汉字的字形改变了很多,看似和图形毫无关系,但是如果深入研究,还是可以发现其中的关联的。因为汉字的造字法主要是把先产生的独体象形字根据一定的排列规律组合起来,从而形成更加繁多复杂的汉字。比如:“手”字 , 是右手的简单化图形,如图2-7所示,现在演变为“又”,“又”和“右手”有什么关系?他们的读音是一样的,借“又”作为“右”的标音符号。又如“友”字 , 表示两个右手朝一致方向,说明朋友就是朝向同一方向,即志同道合的人。又如“支” , 含有“手”这个部件,图形是一只手拿着一个树枝的样子,故本义是用手拿起或抬起,后引申为“分支”。“鼓”字象形字 , 左边是一个古代竖立的鼓的样子,右边用手拿小棍去敲击鼓的动作。每个汉字中都可以找到象形的部分,只不过有的比较复杂,有的显而易见。汉语教师可以利用这一点将抽象汉字的某一部分生动地展示出来,并合理补充学习新的汉字。



图2-7 “手”实物图与古汉字

汉字的可视性分为“具象”和“抽象”，具象是指根据事物本来的样子描摹出的图形文字，即象形字，指事字，会意字；抽象是指经过独体象形字的演变或重组之后的形声字和假借字。不论是具象还是抽象，其基础均来自象形，所以利用图形分析汉字本源的方式，是符合汉字发展规律的一种教学方法。

(3) 图式理论

图式的概念在不同领域有着不同的解释，它最早起源于18世纪，由德国哲学家康德Kant(1974)首先提出^[1]。1932年，英国格式塔派心理学家巴特利特Bartlett(1932)认为：图式是对先前反应或经验的一种积极组织^[2]，可以使以往有过的反应和经验再次活跃，图式是对以往的感受或者体现的一种主动的组织^[3]。

20世纪初，瑞士著名心理学家皮亚杰Piaget将图式概念引入认知心理学领域，他认为图式是个体对世界的知觉、理解和思考的方式，是个体心理活动的组织结构和框架，也是人类认识事物的起点和基础^[4]。Cook(2000)把图式称作“世间典型情景在大脑中的放映^[5]”，“图式”是一种“认知结构”，它是信息有条不紊地储存在人们的长期记忆中，给预测提供依据，赋予阅读材料以意义^[6]。

费诺罗萨说：“汉字的早期形式是图画式的^[7]”，但即使在后来发生了变形，汉字对形象思维的依托也很少改变，这是由于表意字的字根带着一种图示性，可以认为是一幅表示事物的画。唐兰先生也说过：“文字起于图画，愈古的文字，就愈像图画^[8]。”(这里唐兰先生指的古文字是小篆之前的文字，小篆之前的文字显示了汉字最根本的特质)陈独秀也使用过图像还原汉字的方法，他曾由现代文字追溯到古文字，从早期成体系的汉字入手，解析字义，秉持通过视觉判断，从源头上解释中国文字的方法来研究汉字。

[1] 孙静.图式理论在英语大学中的应用[J].教育教学论坛,2015(38):178-180.

[2] 董慧.图式理论在初中英语阅读教学的应用研究[D].上海师范大学,2015:8.

[3] 盛凌.图式理论指导下的初中英语阅读教学研究[D].南京师范大学,2011:8.



[4] 吴好红.基于图式理论的高中英语阅读教学策略研究[D].上海师范大学,2013:13.

[5] Cook,Guy. *Discourse*[M].Oxford:Oxford University Press,1989:69.

[6] 吴春梅.图式理论在高中英语阅读教学中的应用[D].华中师范大学,2003:9.

[7] [美]厄内斯特·费诺罗萨.作为诗歌手段的中国文字,赵毅衡译[J]诗探索,1994(3):151-172.

[8] 唐兰.中国文字学.[M]上海:上海古籍出版社,2001:101.

用图像还原汉字,如图2-8至2-10所示,汉字中的“宀”部  和“广”部  都是从建筑物的图画中得到灵感。

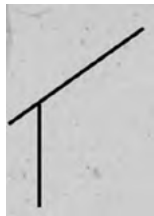


图2-8建筑物图示

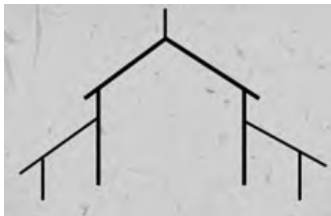


图2-9“宀”部图示

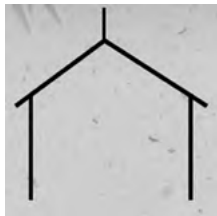


图2-10“广”部图示

图式理论可以理解成为一种空白框架结构,在原有的认知知识结构里,通过容纳新知识,并分门别类地输送到不同的空白框架中,进而形成新的结构^[1]。将图式理论应用于对外汉语的汉字教学之中,学习者可利用这种方式“以旧带新”形成新图式结构,从而有效促进汉字体系的构建。

(4) 认知理论

信息加工理论:在信息加工认知理论中,人的认知历经了信息的输入、编码、储存、提取和使用的过程^[2]。在初级阶段的汉字认知中,学生比较喜欢更容易接受的学习方式。如果给学习者灌输大量词汇和语音以及其对应的汉字,在短时间内是难以接受的。汉字通过意义与其个人已有的知识经验建立起来是非常有效的,所以初级阶段的学生可以用图片与汉字意义建立联系,将新的汉字系统顺利带入学生已有的认知经验网络并逐渐扩大系统规模,从而为长期的汉字学习系统打下基础。例如,对于“人”,“大”,“天”这三个字,用图解汉字来解释分别为:“人的形态”,“人张开双手的形态”,“人的头部及上方”,让学生体会汉字象形字和抽象简化,以及由简到难的规律,使学生缓解汉字难学的心理压力,保持较高的学习兴趣,并培养他们自我发现汉字奥秘的能力。

^[1] 汪慧.图式理论作用于初中英语阅读的个案研究.[D].湖北师范大学,2017:8.

^[2] 郭艳霞.基于思维导图的教学模式研究[D].湖南师范大学,2011:31-33.

图解汉字教学法也适用于汉字信息多码性的编码特点^[1],汉字的编码是音码、形码、义码兼有的,且形码为主。从彭聘龄(1986)进行的再认性统一判断中的汉字信息提取和回忆性统一判断中汉字信息提取的研究中可以发现,如果保证其他条件不变,学习者最易获得的就是汉字的外形信息;并且在回忆条件下,学习者花很短的时间就可以作出形似的判断反应。因而,可以推断汉字的形码对以拼音文字为母语文字的汉字学习者,特别是对于汉字初级水平者尤为重要。

图解汉字符合汉字字义认知的“复脑效应”:根据美国心理生物学家斯佩里博士的著名割裂脑实验中的“左右脑分工理论”和“复脑效应”^[2],我们认识到汉字是“复脑文字”,其一,学习者不仅要用左半脑进行逻辑推理,记忆,语言等工作,也要用右脑负责起空间形象记忆,想象,视觉,顿悟等工作,汉字中的象形字、指事字、形声字、会意字等造字方法能同时激发形象思维和逻辑思维。其二,汉字的声、形、义三要素存在于同样大小的方形空间结构中,这可以有效地减少视线的水平扫描——汉字的视觉扫描信息是整体的,即汉字首先被识别为图形的完整视觉表示,汉语教师应根据此特点指导母语非汉语学习者产生遐想,激活右脑,输入字源信息,组织构建汉字字形与部件,也要刺激左脑进行逻辑思考,左右脑配合处理汉字信息,这种机制更有力地提高了初级阶段汉字辨认和记忆的效率。

图解汉字教学法符合图像记忆优势:实验心理学家特瑞赤拉(1967)认为:人所获得信息83%是通过视觉^[3]。第一,比起声音记忆,视觉产生的图像记忆可以实现以下优点:短期记忆容量大,速度快,信息量大。在使用图像存储信息时,一次性可存储大量的数据,可以达到70%甚至更多,是声音存储的10倍以上。第二,很轻易从短期记忆转变为持久记忆,忘记速度也慢。用图像记忆的东西,不需要多次重复就可以很容易地提取出来,而且不会被遗忘太久。因此,相比之下,图像的存储效率至少是声音存储的100倍以上。因而,图形汉字教学法与认知心理学基本原理紧密结合,在教学过程中要遵循理论真理。

图解汉字教学法符合双重编码记忆理论:美国心理学家佩维奥(1986)提出长期记忆中的双重编码理论^[4],包括了从图像中表现出来的表象系统,以及基于语言的语义系统。表象和语义这两个认知体系既平行又彼此关联。表象体系用视觉编码存储信息,语义体系用语言编码存储信息。佩维奥通过实验发现:如果一系列的图片或单词

[1] 付安莉.初级汉语阶段图解汉字教学法刍议——以非洲学生为例[J].天津中德职业技术学院学报,2016(3):114-118.

[2] 周安娜.浅谈幼儿手工制作与右脑开发[J].生活教育,2011(4):82-83.

[3] 谢泳涓.可视化视域下少数民族英语教学研究[J].教学与管理(理论版),2009(8):58-60.

[4] 潘薇羽.在双重编码理论指导下初中学生负数概念学习心理调查分析及启示[J].广西教育,2012(2):17-18.

以一定的速度呈现出来,那么被试者回忆出的图片数量就超过了单词的数量,这说明大脑对表象的记忆要优于语义。图解汉字教学法是经由掌握和运用大脑图像记忆的能力,即视觉信息,用图形刺激视觉,然后引入汉字源故事来激活语义体系,使视觉和语言结合起来呈现信息。一个体系由另一个体系激活。语言信息和图片信息在时间和空间上是一致的,从而在语义和表象之间建立了一个潜在的连接,提高了学习者获取信息的能力。

(二)图解汉字类网络资源

1. 图解汉字类网络资源的概念

近年来,很多学者关于“网络教学资源”给出了定义:

在绪论的文献综述中已提到,为了不再赘述,这里省去黎军(2005)、王敏(2007)、常乐(2015)关于“网络教学资源”的定义。综合以往研究者对网络资源定义和图解汉字的定义相结合,本文将核心概念“图解汉字类网络资源”定义为:学习者在学习汉字的过程中,所能运用到基于网络的,能够对学习起到支持和促进作用的信息资源和工具,将汉字以图画、声音、视频、动画等多种形式表现出来的,通过移动电子设备(包括笔记本电脑、个人掌上电脑、手机、ipad等便于携带的学习工具)再现出来的信息资源。

2. 图解汉字类网络资源的分类

为了使图解汉字类网络资源更好的应用于对外汉字教学,所选取的网络资源需要满足两个前提:首先,必须含有汉字图片内容;其次,需要中英对应。结合近些年来图解汉字的发展,笔者将收集到的满足上述两个基本条件的网络资源进行如下分类:

(1)结构化的汉字图画资料库

“汉字叔叔”(Richard Sears)用20年的时间将甲骨文、金文、小篆等字形数字化,建成数据库并发布到网上免费供人们使用,他的网站“Chinese Etymology字源”,如图2-11所示,帮助了很多汉语学习者,在此网站,通过检索汉字,可以获得汉字演变过程、汉字字义,字音,字形简化异化规则等等丰富的汉字信息。是一个优秀的汉字数据库网站。



图2-11“汉字与字源”网站主页

清华大学美术学院博士生导师陈楠从1999年开始投身于“数字化甲骨文设计”的研究与创作,将抽象难懂的甲骨文组合、设色、故事化,转化为风格鲜明活泼的甲骨文绘,建成了汉仪陈体甲骨文字库,如图2-12和2-13,给予汉字学习者一种新颖的视觉。此外,他设计的微信甲骨文表情包“甲骨萌表情”和“甲骨文的问候”也广泛应用与人们的生活之中,实现了传统文化和现代生活的互相通融,如图2-14和2-15。

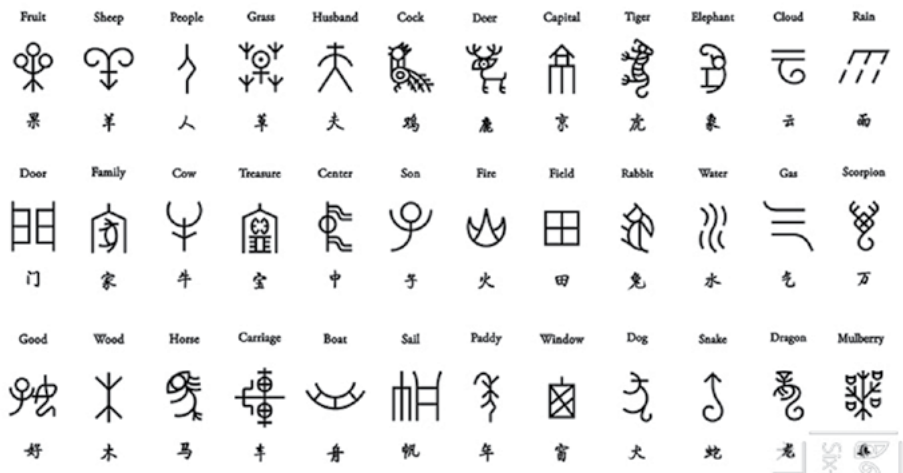


图2-12 陈楠甲骨文字体设计库

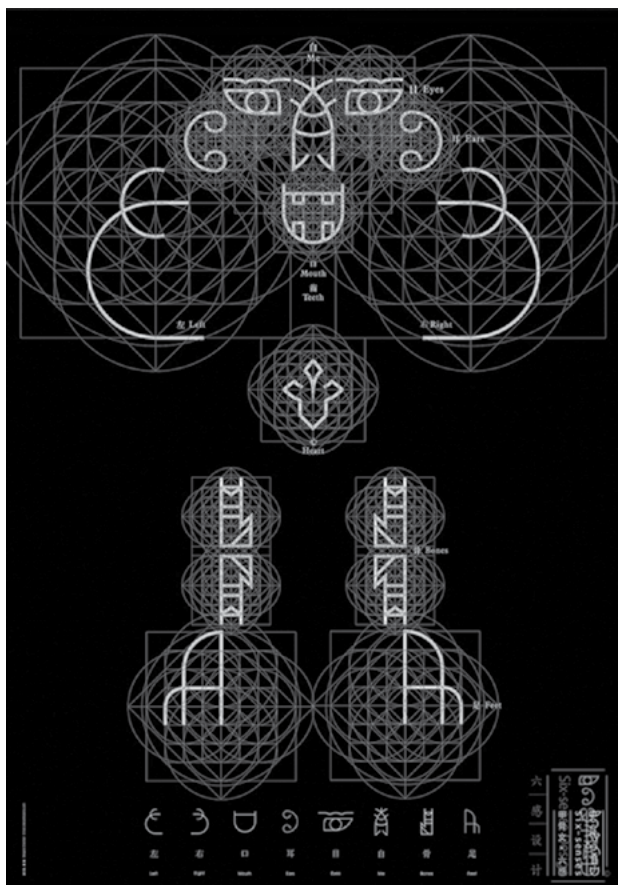


图2-13 陈楠甲骨文字汇“人面”



图2-14“甲骨有表情”表情包



图2-15“甲骨萌表情”表情包

(2) 视频类网络课程

说到汉字教学视频,不得不提到北京航空航天大学与北京师范大学联合录制的《汉字演变》,这套课程根据汉字构意、汉字构形演变的原理为学习者提供了有用信息。业内誉为“世界首部动画呈现汉字源流的新媒体巨著”。《汉字演变》避免了低幼化的汉字象形杜撰与伪科学的汉字解读,规范了图解汉字的来源,非常有助于教师运用到教学。



图2-16 《汉字演变》主页

长期生活在美国的汉字学者薛绍兰,根据自身经验和教育孩子的经验创立的Chineasy这一汉字教学法适合非汉字圈尤其是欧美国家学生的汉字教学方法系统,将汉字字形以趣味图形的方式展现,并辅之以有趣的汉字故事,具有极大的视觉享受性和记忆逻辑性,给汉字学习者提供了很好的图解汉字思路。此外,她还将学习内容录制成3-5分钟的教学视频上传至Youtube视频网站主页,帮助学习者学习汉字。

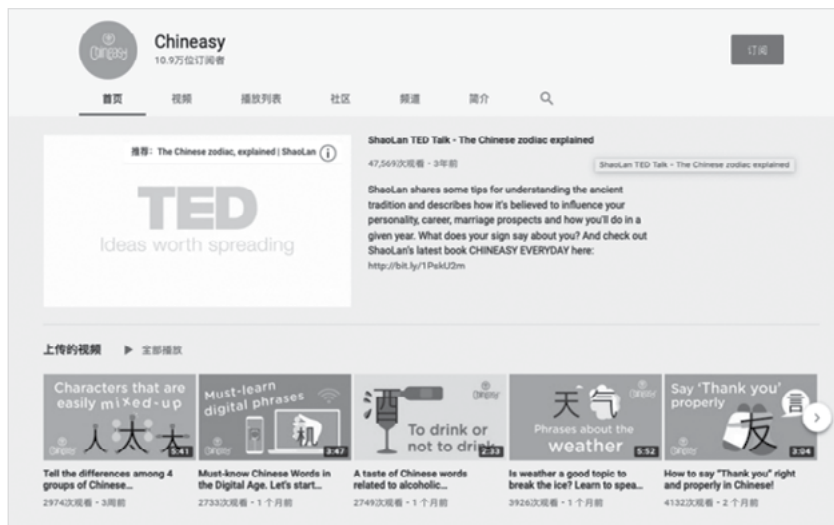


图2-17 Chineseasy视频网站主页

在Youtube搜索“汉字”得到将汉字以动画的方式展现出来的视频,帮助学习者了解汉字字形的来源和构成规律。



图2-18 Youtube检索“汉字”结果

(3) 工具类手机应用程序

笔者在Apple store苹果应用商店检索“汉字”和“Chinese character”获得汉字学习App,其中用汉字图画解释汉字的App主要有:Chineasy,汉字的故事, Scripts等。随着时代的发展,手机,ipad等电子移动产品已成为生活的必要工具,汉字学习App给汉字学习者带来了极大的便利,受到广大学习者的欢迎。



图2-19 三款图解汉字学习App

由以上分类可以看出,图解汉字类网络资源种类多样,形式风度,具有科学性,趣味性,实用性,可操作性,十分适合在对外汉字教学中使用。

(三) 图解汉字类网络资源应用于对外汉字教学的可行性

汉字之所以难,其阻碍来自多方因素,本节将从汉字自身的特点、汉语中字词句的关系、对外汉字教学的特殊特点以及常用的汉字教学法的不足等四个方面逐一分析图解汉字类网络资源应用于对外汉字教学的可行性。

1. 汉字自身特点与形体演变过程

(1) 汉字自身特点

汉字是直接表意文字:不同文字的表音表意的功能是不同的。拼音文字是直接表音,间接表意;汉字的造字原则是直接表意,兼顾直接表音^[1],因此汉字可以见其形,知其义,字形具备直观可视性。

[1] 刘畅.浅析对外汉字教学[J].科教文汇,2015(8):46-48.

汉字的是由笔画构成的方块字:人类眼睛的视野是以面为主导地位,而不是一条线,拼音排成一排是线形的文字;汉字是方块的呈现方式,方块形成的面比拼音形成的线形更具辨识度。

汉字是一种符号:汉字是记录汉语的书写符号,从汉字的演变过程来看,这种书写符号不仅是一团线条的堆砌,还具有图画性和艺术性。

汉字字数繁多且字与音之间没有直观联系:汉字个数繁多,现代汉语常用字有3500个,通用字有7000个。连母语为汉语的人也不能将所有汉字记住,且汉字本身没有一套完备的表音系统,所以人们遇到没见过的字,是不可能知道它的正确读音的,只能通过字形推测字义。

汉字是文化的载体:汉字与古代人们的生活生产密切相关,因此通过考察字源可以挖掘汉字中隐藏的文化含义。

汉字线条具有艺术表现性:汉字可以被写成不同的书法字体,如:楷书,草书,隶书,行书等,其线条的组合可以搭配出符合审美要求的艺术作品,极具可创作性。

汉字中蕴含图画思维:汉字在其造字过程中存在许多的图画思维,从象形字开始汉字就可以用图画来表现,图画与意义的结合更容易被没有语言交际能力的初学者接受,汉字是一种图画符号,图画可以较好地传递汉字本身要表达的信息。

(2) 形体演变过程

汉字的图画性也表现在其形体发展规律上。汉字的形体演化主要经历了以下几种阶段:

甲骨文:殷商时期刻在龟甲或兽骨上的文字,是最早的成熟文字,甲骨文大部分是象形字或会意字,甲骨文象形程度高,但是在当时文字尚未统一,所以通用程度很低。

金文:刻铸在青铜上的文字。商周至秦汉时期都有金文,商代金文多为象形字以及由象形字合成的会意字。金文看起来像真实的绘画,天然柔美。



大篆:又称籀文。是指春秋战国时期秦国的文字。大篆的笔画比金文匀称,字形整齐,是向小篆过渡的一种字体。

小篆:小篆由籀文简化而成,小篆的形体布局简明、归正、协调,秦代在全国范围内正式推行小篆,小篆在某种程度上已经不具有图画性。

隶书:秦始皇统一文字时期,隶书将绘画式的线条转换成横竖撇点折等笔画构成的汉字,隶变是一次重要的转变,因为自隶书出现后,汉字的基本结构固定了下来。

楷体:东汉末年时期的一种笔画端直、字体正规、辨识度高且书写较易的字体。楷书在结构上与汉隶相差无几,但是在笔势方面,楷书把汉隶中已经出现的平直笔画进行了进一步优化并且固定下来,所以楷书与汉隶相比更加挺拔,这种标准一直延续至今。

草书与行书:这两种快速书写的字体可谓是同一时期出现,草书具有快速书写的功能,但是难以辨认,体现了书写者内心浩然正气的世界观特点,具有较高的审美价值。行书以书写简便的优点得以运用至今,其形体优美并且将楷书规整和草书随意的优点集于一身。

繁化与简化:第一,繁化是因为汉字需要更准确地表达意义或者读音,原有的字形单一不能再满足这种需求,因此加上了表意构件和表音构件,由原来的会意字变成形声字。比如“益”原本表示从器皿里溢出来的意思,后被借用作“利益”和副词“益”之后,随之又加上氵旁,成为“溢”字。第二,简化是因为要将本来结构繁复的字变得较为书写和识记。简化主要有三种:其一为将庞大的图形文字线条化,符号化。比如“年”字,甲骨文从禾从人,像人抱着禾回家,正是丰收之象,但字形结构复杂抽象无法书写,简化后成为简单的线条组合。其二为删掉装饰性符号,比如甲骨文和金文的“车”字架构复杂,后来简省为只用车的一部分“车轮和辀”的符号来表示“车”。其三为用简单构件替换复杂构件,比如“水”作为偏旁时写作“氵”,小篆中的心字,隶变简化为“忄”。

汉字教学中如果将汉字演变用图片展示出来更具有直观性,如图2-20所示。



图2-20 汉字演变过程

(3) 汉字在“字、词、句”关系中的作用

汉字的重要性也体现在语法系统中,通过对汉字图画的学习,有利于字词句的系统掌握。裘锡圭先生(1985)认为把汉字排除在汉字之外,不仅从根本上背离了汉字和汉字的特点,而且影响了我们的语文教学,字在汉语语法系统中占有重要位置。本节试从“字”“词”“句”的关系分析“字”的基础功能,具体举例如下所述:

某些字的字形及字义源流是构成某范围字的理据:“目”的象形字是眼睛的样子,表示人的眼睛,如图2-21所示。“面”是一个象形字,外部轮廓是一个五边形框,表示人脸轮廓,内部有“目”,如图2-22,《说文》解释为:颜前也。从口,象人面形。人脸是本义,此意是名词性的,可组词为“脸面”“面目”“洗面奶”等,名词性可延伸为“外表,表面”的意思如“地面”“桌面”“平面”。其延伸为副词性的意义“用脸对着”,如“面对”“直面”,此处的“直”字也是象形字,如图2-23,由“目”上方加上一条竖直的短线而来,三个字形都由“目”构成,且意义互相关联。



图2-21 “目”甲骨文



图2-22“面”甲骨文



图2-23“直”甲骨文

字的基本意义或主要意义是组成其它词语的理据:“见”的甲骨文表示上目下人,用眼睛摄入人与物的人,本义为“看到,看见”。如两个人见面,自然要用眼睛看到对方,由此组成“见面”“相见”“会见”“接见”,用“见”而不用“看”,“看”是用手搭在眼睛上,表示“远望,向前看”。“见”的本义引申出具有“得到”的意义特征,因此可以和动词搭配,表示结果,如“看见”“听见”“碰见”“遇见”等,如图2-24和2-25所示。

学生学会字的字形含义和本义之后,还可以辨析相似意义但字形完全不同的字义,不容易混淆字义相近字。



图2-24“见”甲骨文



图2-25“看”甲骨文

字的字形和基本意义或引申意义是句内关系的理据:如图2-26,“被”是形声字,形旁“衣”是古代衣服领子的样子,声旁“皮”表示一只手拿石刀剥动物的皮,本义是“寝衣和被子”,与衣有关。用汉字图画可将一个抽象的语法词汇较为生动和本义联系起来。“被”的引申义“遮盖覆盖”或“遭受”,有被外力推动的意思。当“被”字作为介词置于受事主语之后,核心动词之前引出施事,依然表示受事遭受或要被动接受某事。

因此,当学生掌握了汉字的音形义,尽可能地将引申义的意义具体化,形象化,虚的意义实在化,探求字、词、句的内在联系,这样能获得更好的学习效果。图解汉字教学法用图片呈现汉字的形体和基本意义,有利于学生理解并掌握汉字的规律,举一反三,从视觉方面和认知理解方面共同促进汉语系统的全面掌握。



图2-26“被”小篆



图2-27“衣”象形字



图2-28“皮”象形字



图2-29“手”象形字

由上得出,图解汉字教学法有利于学生掌握造字规律,从而推动学生从汉字到词汇到句子的系统把握。

(4) 教学对象的特点

对外汉字的教学对象是将汉语作为第二语言的学生,即使对于母语为汉语的人来说,学习汉字也并不轻松,对于毫无语言基础和文化背景知识的非汉字圈学习者尤其是个难题。如需找到好的学习方法,需要分析学习者的自身特点,本小节试图分析教学对象学习汉字的特点,来判断图解汉字教学法的合理性。

汉语水平非常有限:这使得利用所学汉语去解释汉字字义变得困难,所以学习者应尽可能地用由形知义的方式去学习汉字,图解汉字将汉字字形图像化,注重利用字形直接教学,使得难读、难认、难记的汉字变得易读、易认、易记。

母语的负迁移影响:学习者在拼音文字的母语环境中长大,经过多年的学校教育,他们自己国家的语言系统和正规教育以及深入人心,这种语言思维定式给学习汉语带来了很大的负面影响和阻力,而且,在很多情况下,我们不能实现“母语-汉语”的之间翻译,而要利用“汉语-英语-母语”的双向翻译,其中一些语言点是本体语言固有的,无法用另一种语言解释清楚,所以学习者学到的只能是“英语式的汉语”,采用图解汉字的方式,用图画直接呈现字形和字义,就减少了翻译的环节,增加了学习者对汉语语言思维的理解。

学习者缺少汉文化背景知识:没有中华历史、文化的积淀、正如中国人在学习外语时没有外国文化背景知识和外国历史、文化积淀一样。这种背景知识虽然是无形的,但却起着某种决定的作用,比如缺乏汉字的整体概念,许多外国人认为汉字是一堆线条的组合,或者学习汉字的最常用的方法只有不停的抄写,效率很低。

当然,学习者内部也有有利汉字学习的因素,比如:

第一,学习者大多是18岁以上的成年人,有认识和分析问题的方法,他们的记忆力比起学蒙儿童弱,但是理解能力较强,通过直观的图画方式可以形成心理认知结构;第二,他们具有较高的文化水平和外语学习能力,具有总结规律和举一反三的能力;第三,他们有运用网络资源的能力和自学能力,有克服困难的能力和自主学习的积极性;第四,他们大多有较强的内部学习动机,比如到中国留学、从事商业等。

(四)图解汉字教学法与其它汉字教学法对比分析

国内学者和教育者从20世纪50年代开始,根据现代汉字的特点和教学需要,就探索出一些新的识字法。其中流行较为广泛的是分散识字法、注音识字法、部件识字法、集中识字法等。这些识字方法从不同方面体现了现代汉字教学的规律和要求,但也有各自的局限性。

分散识字法和注音识字法,两种教学法的原则上以语言教学为中心,强调随文学习汉字。这种识字方法无疑对学生阅读准确的发音和区分含义(尤其是复音节,多义词和抽象词)有利。但是它不能体现汉字内部构造,而且学习汉字过程不能从易到难,循序渐进,学生面临刚学“你好”,“谢谢”等日常用语的同时,直接开始写笔画繁多的汉字,很容易给学生带来困惑和畏难情绪。

部件识字法,将“部件”视为构成汉字的零件,学生需要从部件开始学习,且会用基本部件组装成汉字,这有利于学生将汉字由繁变简,表面上拆分了汉字,但是要记很多抽象的部件,一不小心就会出错,且不能顾及到部件与正字之间的音义关系。

集中识字法按照汉字的结构规律把具有相同义符的汉字进行分类并集中教学,用基本字连带学习一批字,看似可以提高识字效率,但对多音、多义和意义抽象的字,也不得不放在具体语境中去学习,且根据笔者经验,如果将大量汉字集中教学,学生产生麻木心理难以接受。

图解汉字教学法,将汉字用简单易懂的图画展示出来,将枯燥内容转化为妙趣横生的新感观形式,使学习者多角度了解汉字的字源及造字法,通过形义结合,音义结合,形音结合的方式将汉字的三种信息有机联系起来,有助于学生全面掌握汉字。培养汉字学习兴趣,感知中华文化。这种学习方法可以贯穿学习者学习汉字的始终,受众面也较广,是比较理想的汉字教学方法。

(五)小结

本章主要分析图解汉字类网络资源应用于汉字教学的可行性,经分析:

第一,图解汉字符合汉字“六书”理论,汉字以形表意的理论,图示理论,认知理论系统中的“信息加工理论”,符合汉字字义认知的“复脑效应”,符合图像记忆优势,符合双重编码记忆理论。

第二,明确了图解汉字网络资源的含义和分类:结构化的汉字资料库,视频类网络课程,工具类手机应用程序,三种网络资源兼具科学性,趣味性,实用性,符合在教学中使用的条件。

第三,由汉字自身的图画性,汉字在语法系统中的作用,对外汉字教学对象的特殊性,证明了图解汉字的合理性。

综上所述,图解汉字网络资源应用于对外汉字教学中是合理且可行的。

三、图解汉字类网络资源使用情况调研——以拉脱维亚学生为例

本章将对拉脱维亚的汉语学习者进行问卷调查,研究汉字认知情况和图解汉字类网络资源使用情况,分析图解汉字类网络资源的研究及应用价值。

(一)被调查者基本情况

问卷调查以线上答题为主要形式,让学生可以尽可能表达自己的想法。问卷调查有20个问题,分别类属于学习现状,学习动机、汉字认知和图解汉字类网络资源使用情况四大类,此词有效问卷共103份,问卷基本情况见表3-1。

表3-1 被调查者基本情况表

	项目	比例
年龄	10岁到20岁	64%
	20岁到30岁	26%
	30岁以上	10%
国籍	拉脱维亚	96%
	其他	4%
母语	拉脱维亚语	67%
	俄语	30%
	其他	3%

由调查结果可知,在拉脱维亚汉语学习者中64%的学生年龄在10岁到20岁,26%的学生在20岁到30岁之间,此年龄阶段的人脑具有吸收和分析知识的水平,将所学知识进行系统化整理,形成逻辑记忆,所以图解汉字教学法是符合这一时期的学生记忆特点的。在被调查的103个学生中,有拉脱维亚人(99人),乌克兰人(2个),埃及人(1个),俄罗斯人(1个)。其中67%的人母语为拉脱维亚语,30%的人母语为俄语,3%的人母语是其他语言,其中乌克兰语(2个),乌兹别克语(1个),阿拉伯语(1个)。

(二)学习现状与学习动机分析

1. 学习现状分析

如图3-1所示,有48.54%的人已学汉语3个月到1年,26.21%的人已学汉语1年到2年,19.42%的人学汉语两年以上,5.83%的人学习汉语少于3个月。学习三个月到一年的学生人数最多,此阶段是初级阶段,学生刚开始接触汉语,面对复杂的汉字没有逻辑,教师应该抓住学生的好奇心,设计专门的汉字文化课,介绍汉字起源和造字法使学生印象深刻,兴趣盎然,减少畏难情绪。

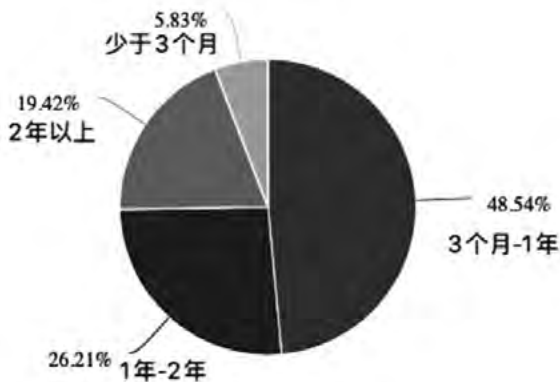


图3-1 学习汉语时长调查图

2. 学习动机分析

如图3-2所示,拉脱维亚汉语学习者学习汉语的动机主要来自内部动机:对中国文化感兴趣(占82.52%),教师应充分抓住学生的兴趣点,给学生提供有趣的汉字故事,了解博大精深的汉字历史文化。

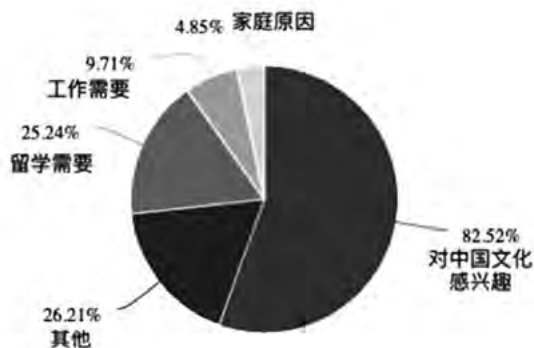


图3-2 汉语学习动机调查图

3. 汉字认知情况分析

根据调查问卷得出汉字认知情况分析结果如下：

如图3-3所示，拉脱维亚汉语学习者觉得汉字是汉语学习中最难的部分（占49.51%），但在“您觉得汉字学习怎么样？”问题中，有32.04%的学生很想去研究汉字原理，有33.01%的学生表示通过有效的方法是可以识记汉字的，且有28.16%很想知道好的学习方法，相反只有6.8%的学生表示汉字非常难，如图3-4所示。拉脱维亚学生非常需要好的学习汉字的方法和途径，汉语教师应该介绍正确的学习汉字途径，提高他们学习汉语的能力和热情。

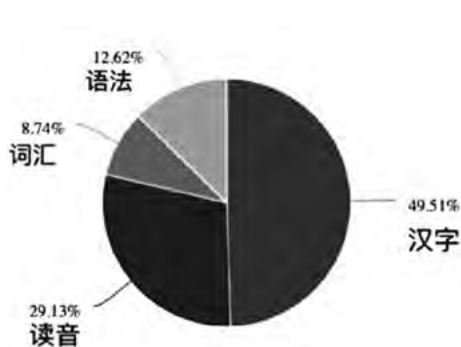


图3-3 汉语最难部分调查图

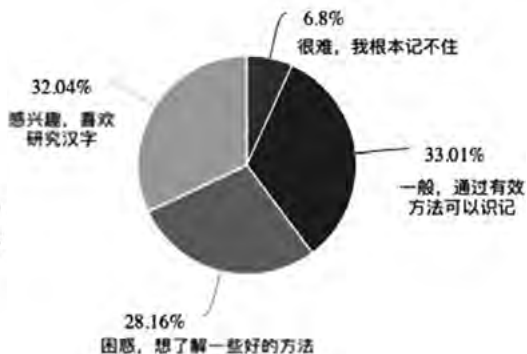


图3-4 对学习汉字的感受调查图

如图3-5所示，58.25%的学生借用相似图形来识记汉字，说明图解汉字是学生较为有效的识记汉字的方法。如图3-6所示，有43.69%的学生认为在汉字识记的过程中

需要用图片的形式展示汉字从古至今的演变历程,有20.39%表示非常需要这种方法,可以看出学生对于形与义的关系已经很有意识,汉语教师要给学生们提供可操作性方法引导其对汉字的正确认识。另外,48.54%的学生在初次见到汉字时认为汉字是线条的组合,41.75%的学生认为汉字从某种程度上是一幅有实际意义的图画,如图3-7。有99%的学生都认为汉字的结构是有规律可循的,如图3-8。

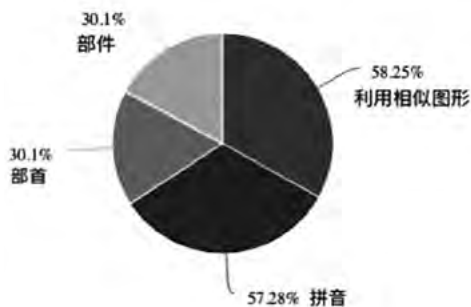


图3-5 识记汉字方法调查图

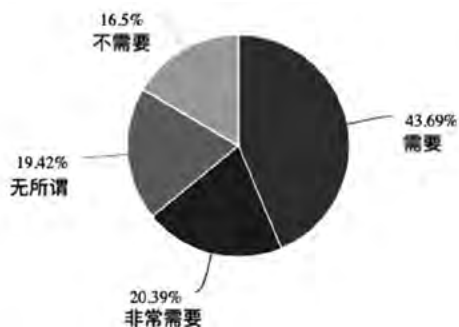


图3-6 汉字是否需要图解调查图

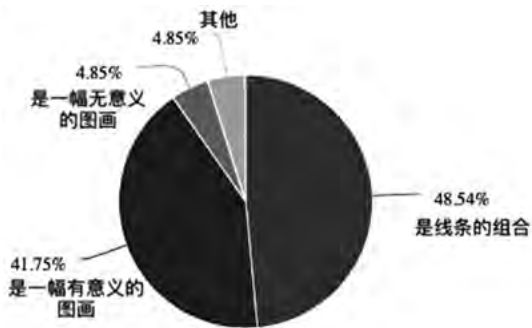


图3-7 初见汉字的调查图



图3-8 汉字结构是否有规律调查图

在最常使用的汉字学习方法中,摹写排第一位(占73.79%),汉字的结构排第二位(占40.78%),记住笔画顺序排第三位(占35.92%),利用网络资源排第四位(占35.92%),用图形联想记忆排第五位(占34.95%),利用字典排第六位(占17.48%),其余的没有好的方法(占3.88%),如图3-9。而需要注意的是,当问学生觉得最有效的学习汉字方法时,排名发生了变化,此时汉字的结构排第一位(占57.28%),记住笔画顺

序排第二位(占55.43%), 摹写是第三位(占50.49%)。如图3-10所示。由此可见, 利用汉字的结构, 笔画的顺序, 摹写, 用图形联想记忆是学生认为比较有效的学习汉字的方法, 这些方法和汉字字形有关, 图解汉字教学法可以生动地解释汉字字形的来源和构成规律, 具有可借鉴意义。

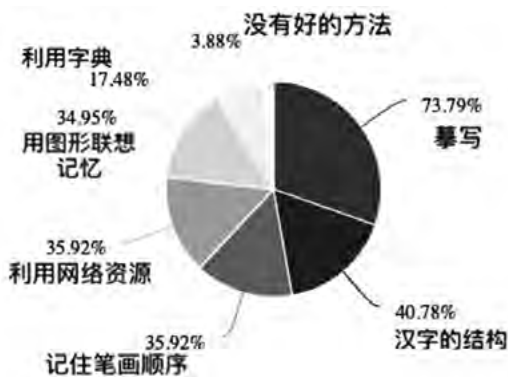


图3-9 常用的汉字学习方法调研图

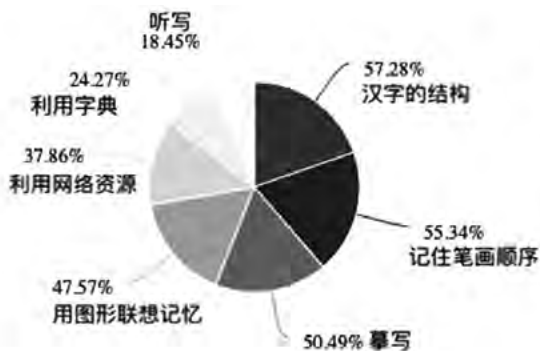


图3-10 最有效的汉字学习方法调研图

4. 图解汉字类网络资源利用情况分析

根据调查结果, 汉字学习使用网络资源情况分析如下:

第一, 当遇到学习汉字的困难时, 上网查找是学生最常用的途径(占75.73%), 其次是求助老师(占74.76%)和求助汉语词典(占41.75%), 如图3-11所示。

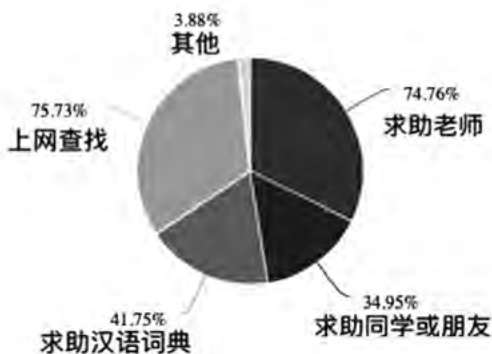


图3-11 解决汉字困难途径调查图

第二, 现有市面上学习汉字的网站或App中, 被拉脱维亚学生使用最多的是综合性汉字学习资源, 既包括汉字, 词汇, 又有语法, 读音的多功能App, 如多邻国 Duolingo, 汉字宝, Chinese skill等(共62人), 其次是字典类网络资源, 如 pleco, Google translate, Chinese dictionary等(共33人)。图解汉字类网络资源, 如Chineasy, Chinese Etymology字源网站, Scripts等, 有31个人选择, 但图解汉字类网络资源还没有被学生广泛发现和使用。

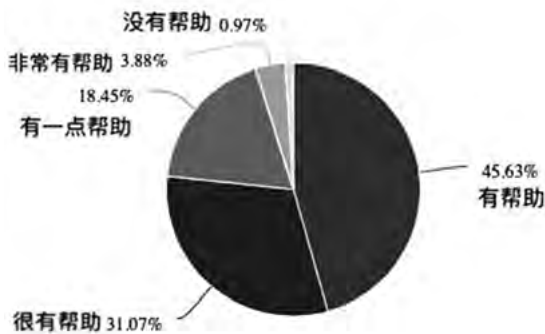


图3-12 网络资源是否有帮助调查图

第三, 有31.07%的学生认为网络资源对学习汉字很有帮助, 有45.63%的学生认为有帮助, 3.88%认为非常有帮助, 18.45%认为有一点帮助, 只有0.97%认为没有帮助, 如图3-12所示。

第四, 关于使用网络资源学习汉字的时长, 32.04%的学生使用半个小时之内, 31.07%的学生使用半小时到一个小时, 29.13%的学生只有在上课或者写作业的

时候使用, 7.77%的学生使用时间超过两个小时, 如图3-13。可见学生使用网络资源学习汉字的时间还是非常有限的, 并且不能每天坚持, 也没有时间计划。

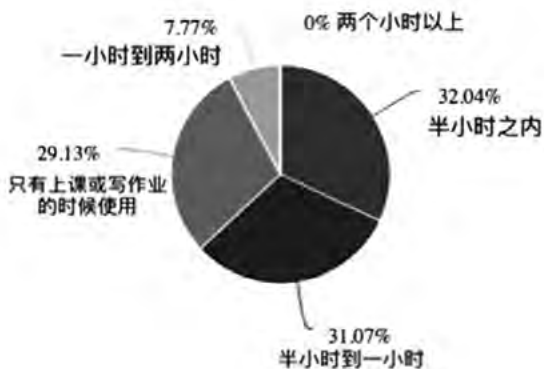


图3-13 使用网络资源学习时长调查图

第五, 如图3-14所示, 学生们认为网站或App等网络资源最大的不足是收费昂贵(占33.01%), 并列第一的是学习内容无聊(占33.01%), 28.16%的学生认为不实用, 9.71%的学生认为使用感不好, 还有20.39%的学生给出了其他意见, 例如: 翻译错误, 提供信息不足, 学习内容顺序不对, 学习动力不足, 学习进度跟进不够等。

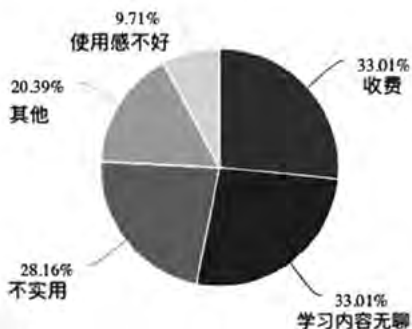


图3-14 网络资源缺点调查图

最后, 有50.49%的学生认为App比网站好用, 有4.85%的学生认为网站比App好用, 如图3-15所示, 有44.66%的学生觉得两款都可以, 并有88.35%表示他们愿意下载一款利用有趣图形解释汉字的App, 如图3-16所示。

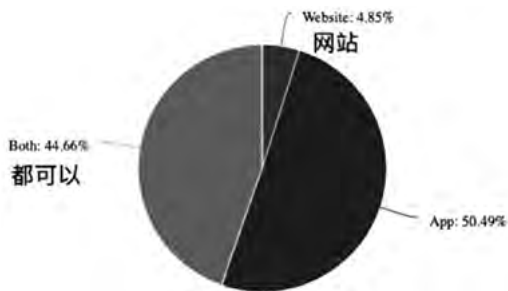


图3-15网站和App受欢迎程度调查图

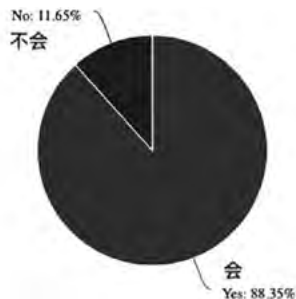


图3-16 愿意使用图解汉字App调查图

5. 总结及建议

对汉语教师的建议：本文根据调查研究结果将问题和解决办法加以总结，对汉语教师提出以下建议：

- (1) 应该抓住初级学生的好奇心，设计独立的汉字课，介绍汉字的起源和造字法，让学生印象深刻，提高学习兴趣。
- (2) 应采取分级教学，对初级学生教授汉字选较为简单的独体象形字；对中高级学生要适当扩充和延伸，汉字结构较为复杂，并挖掘文化深度。
- (3) 应充分抓住学生学习汉字的内部动机，多补充汉字文化知识。
- (4) 应采用合理的方法，多样的形式，正确的汉字逻辑，鼓励学生接触汉字，排解畏难情绪。
- (5) 引入图解汉字教学法，再现汉字的字形演变历程，将枯燥繁复的汉字转为图文并茂、妙趣横生的故事化的讲解。
- (6) 教师应收集网络资源信息，并亲自使用体验，趋利避害，将正确的方法和途径应用于课堂和课后教学中。

对学习者的建议：本文根据调查研究结果将问题和解决办法加以总结，对学习者提出以下建议：

- (1) 要努力克服汉字畏难情绪，汉字是汉语学习中必不可少的部分，遇到困难利用网络资源或者寻求汉语老师的帮助，了解汉字原理。
- (2) 不能无思考地死记硬背，要试图了解汉字的构字原理和笔画规律，构建图画思维，同时也结合机械练习，取得更好的学习效果。
- (3) 学会运用网络资源解决汉字困难。

对图解汉字类网络资源建设的建议：本文根据调查研究结果将问题和解决办法加以总结，对图解汉字类网络资源建设提出以下建议：

- (1) 图解汉字类网络资源需要兼顾汉字查询功能，可以帮助学习者及时查找在学习中随机遇到的问题，掌握汉字用法。

- (2) 建设者应该加大推广力度,开发更多样化的形式,合理推出优惠活动,提高质量,增加内部核心竞争力。
- (3) 加强用户管理,督促学习者按时完成学习任务,为学习者提供详细的学习记录,可适当设置奖励机制;具备汉字检索功能,完善汉字信息,学习者在自主学习的过程中,也可将App作为便携式词典,随时搜索学习汉字。
- (4) 网络开发者可以适当组织优惠活动,降低费用;丰富练习内容,添加“游戏”练习方法,发挥趣味性的学习功效;设置相应的奖励机制,如推荐优惠码,打卡奖励等等。

6. 小结

本章通过调查研究,发现拉脱维亚汉语学习者绝大多数学生对于图画分析汉字的学习方式有较大反应,但问题在于学生没有找到合适的学习途径,这说明汉语老师要介绍优秀的学习资源给学生,并且也要将网络资源直接应用于汉语课堂中去,笔者列出汉语教师和学习者在使用网络资源时的建议,以及对于网络资源建设者的建议。

四、四款网络资源的对比分析

本章将结合前两章的研究结果,选取四种不同种类的网络资源进行对比研究。一款好的网络平台不仅体现在它蕴含丰富知识储备资源,还要给用户良好的体验感,满足用户的学习需要。因此,本章将从系统设计,学习内容和学习方法三个方面对四款图解汉字网络资源进行对比分析,发现各自的优势和不足,帮助学习者和教师有效地使用网络资源。

(一) 系统设计分析

1. 板块界面布局

(1) Chinese Etymology 字源

“Chinese Etymology 字源”网站共分为四大板块:首页、关于汉字叔叔,汉字研究和汉字检索,横向清晰地排列最上端导航栏(黑色栏)。点击某一板块后,会自动跳至同页面相对应的板块,颜色分明,界限划分明确,条理清晰,方便快速实现学习者的需求。




图4-1 Chinese Etymology字源主页



图4-2 Chinese Etymology 主页各个板块

主页面呈现了一个汉字检索的示例,内容列表(紫色栏)列出了字源来源分别是甲骨文,金文,说文解字,六书通,全面清晰地罗列汉字来源及其发展历程。汉字检索部分(深蓝色栏)是网站的主体部分,学习者在检索框中输入一个汉字,可以得到这个汉字的甲骨文,金文,说文解字的篆字,六书通的篆字的所有图片,汉字图形一目了然。左边竖向(浅蓝色栏)是汉字的注释,有繁体字;简体

字;主要发音;其他发音;本义;英语理解;用法举例;常用频率;说文解字;字形分解及说明;简化规则及说明;异体规则;应用规则;新字形规则等。每一个条目都有中英双语,以及每个栏目下方有一个黄色按钮写着报错/留言  有利于发现者及时纠正错误。

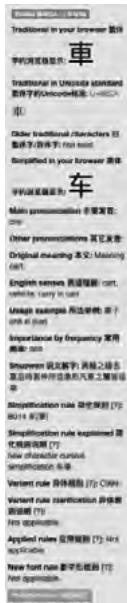


图4-3 汉字注释



图4-4 汉字字源

Chinese Etymology字源网站的界面布局风格,界限分明,页面内容丰富,但是关于汉字注解方面排列比较密集,不够清晰。

(2) Chinesey

Chinesey是一个多元的文化品牌,旗下有图书,视频,App等多种学习资源,本节主要介绍它的网络资源---Chinesey Youtube主页和App。

Chinesey 的Youtube主页展示了汉字教学视频和中国文化视频,界面布局清晰,导航菜单明晰,可以从上部横向列表里进入每个部分,也可以竖向查看五个分类: **上传的视频**, **热门上传视频**, **Chinese Wisdom**, **Chinesey Tiles | Kickstarter Gold**, **London Craft Week**, 每个主题中的视频按照上传的时间先后进行排列,操作方便简单,但Chinesey的Youtube主页没有汉字检索功能。

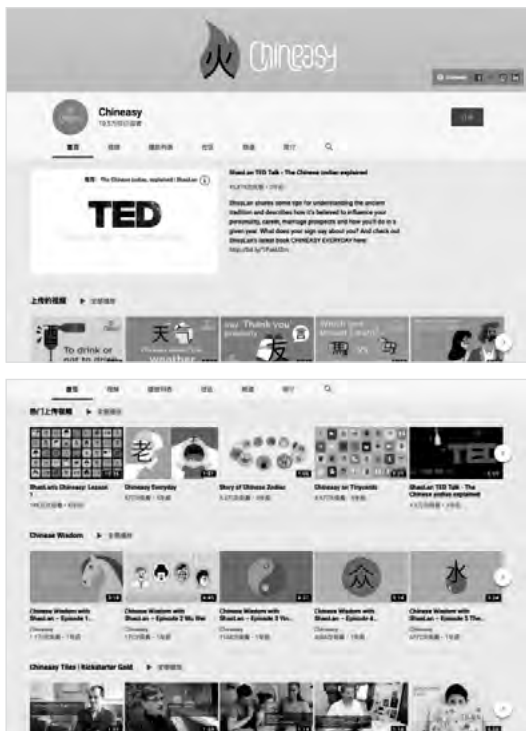







图4-5 Chineasy主页

Chineasy App的页面布局颜色鲜艳丰富但并不杂乱,其所有的画面背景都是由汉字嵌于对应图形的方式呈现的,如“家”字和“好”字共同组成了一幅“一子一女在房子中”的图形 , 简易的卡通具有良好视觉效果,同时也将汉字字体复现于无形之中。主页面共有四个部分:“汉字”() ,“口语”() ,“复习”() ,“测试”() 。

其一“汉字”模块:这一界面里有1-300连成一串的300个数字,点击一个数字后打开一组汉字展示以及这几个汉字互相组成的词,向右划屏幕先认读,后通过“听音选字”或“判断词意”的小测试,测试时错选就会出现红色警示图标,直到选对才可,最后出现continue的画面进入下一章节学习。



图4-6 “汉字”模块

其二：“口语”模块：这一界面里是一个类似于摇奖机的设置，点击摇奖按钮后，随机出现一个汉字，汉字背后对应一节口语课程，最下方（🎵）表示慢读，（P）切换英文翻译和拼音，（🗣️）用英文解释此句子或语法点，（★）收藏到收藏夹，连续右划屏幕出现三个相同句型例句和录音练习，其第二界面以数字列表的方式展示了以往学过的口语课程，点击数字会出现对应的主题，方便快捷，简单明晰。



图4-7 “口语”模块

其三，“复习”模块：将“汉字”模块学过的汉字集中在一起，用于复习回顾。按学习顺序排列复现的方式可以再次加深刺激视觉。



图4-8 “复习”模块

其四，“测试”模块：这个界面有三种模式：“测试全部学过内容”
 Quiz All, “测试已收藏内容” Favorites 和“口语测试”
 Speak 生。测试内容是将每一模块的测试随机再现出来，错选时出现
 红色警示图标，直到选对才可以通过。



图4-9 “复习”模块

Chineasy的四个页面有两个共同特点，所有的图标都是以可爱的卡通形象来呈现的，抽象但简明易懂，给人以亲切感；背景图都是由汉字图形构成的，这样可以给学习者无时无刻地输入汉字信息，汉字复现率和视觉美观效果都很好。

(3) Scripts

Scripts界面由蓝紫和橙色搭配, 右上角显示每次学习的时间倒计时, 使学习者更快进入学习状态。主要分为三部分, 分别为“话题”, “汇总”和“个人资料”。

“话题”模块: 这一界面有五个汉字单元, 其选字来自于《康熙字典》中的部首, 如第一个单元是“人-一”部, 第二个单元是“力-车”部。点击单元后可跳入学习, 第一环节是认读汉字, 页面中部呈现新汉字, 拼音, 英文解释, 此汉字下方半透明显示汉字图画, 拖动这个汉字到上部(🌀)“隐藏”表示暂时不学习此汉字, 下部(🕒)即为开始学习, 右上角(04:01 🕒)每次学习计时为五分钟; 左上角(⏸)暂停键, 可以选择“退出本次学习”(🔍)或者“继续学习”(▶); 左下角(🚩)为报错键, 举报这个汉字的错误部分。第二环节是练习书写, 分为有笔画框及笔画顺序提示、无笔画框有笔画顺序提示、有汉字图形提示, 自动填充式笔画、手写体笔画等形式的练习, 这些设置可以重多次练习汉字但不会使学习者感到厌倦。



图4-10 “话题”模块

“汇总”模块: 这一界面由浅蓝和深蓝搭配, 浅蓝色框表示汉字单元的标题, 点击获取这个单元的所有汉字以及练习的程度(八 bā eight), 在汉字右侧有三个选项: (📱) 分享所学汉字到社交平台, (🚩) 报错; (🌀) 隐藏此汉字暂时不学习。下拉页面(🔄)可以重新开始某一单元的学习。

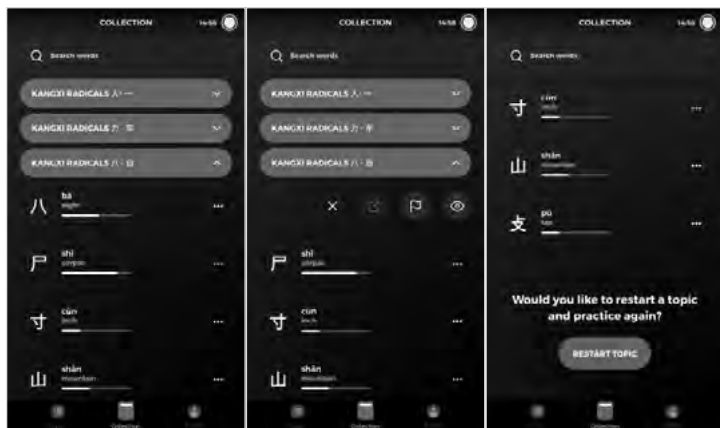


图4-11 “汇总”模块

“个人资料”模块:界面上方(Chinese Hanzi)选择要学习的语言,中部的日历部分是所坚持的天数和次数,下滑进入“设置”部分,其中包括账号情况,单元学习时长,系统提醒时间,发音,声音提示,振动提示,母语选择,Scripts含有几十种语言,比较适合用于多种母语学生的教师使用。

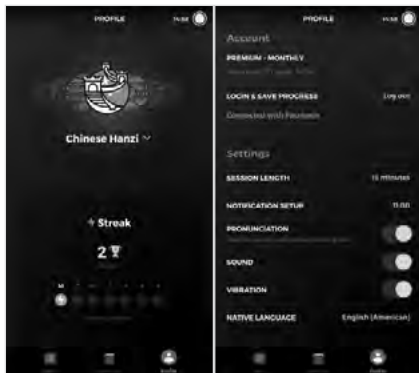


图4-12 “个人资料”模块

Scripts界面风格统一,屏幕布局合理,导航明确,系统有多种语言翻译,但缺点在于汉字图画不清晰。

(4) 汉字的故事

汉字的故事是一款汉字象形字学习App,采用黑白搭配,界面非常简洁,只有两个部分,分别为“首页”和“我”。

“首页”部分:展示出不同的分类如“自然篇”,“人篇”,“身体”篇等,点击其中一个篇中,看到这类汉字被分为不同的“部”,如“自然篇”有“日部”,“月部”、“雨部”等,点击“解锁”(🔒)开始进入汉字学习,第一环节,“临摹解锁”(临摹解锁),开始在第二个界面的空白地方手写临摹甲骨文,“黑色圆点”(●)改变画笔的颜色,“白色方框”(□)改变画板背景色,“可滑动条框”(10)改变笔触的粗细。点击“完成”(完成)进入第三环节,这一界面可以看到象形字展示和自己临摹的字体,以及字源解释,左上角可以看到简体字和拼音(人 rén),右上角“分享”(🔗)可将此页面分享至社交平台或保存至本手机相册,右下角“铅笔”(🖋)可以再次临摹这个汉字。



图4-13 “首页”模版

“我”部分:这部分的主页点开,看到已临摹过的汉字,点开其中一个汉字之后,看到字源解释。主页右上角的“选项”(☰),可以查看应用的版本信息,“意见反馈”,“评价我们”,“开场动画”和“推荐给朋友”。

“汉字的故事”App,设计简洁大方,蓝白配色清新自然,操作简单,但屏幕布局不够合理,导向不明确,也没有英文版本,所以只适合汉语高级水平者和汉语老师使用。



图4-14 “我”模块

从上述对比分析得出：四款网络资源中“Chineasy” App 板块布局清晰，设计独具风格，形式多样，内容丰富，从多角度，多方面激发学习者自主学习意识，将汉字与图画最大化的融入在一起，界面布局较为合理，比较符合图解汉字的学习思路。“Chinese Etymology 字源”网站方便检索，布局清晰，工具性很强。“Scripts”界面简洁，直奔主题，练习汉字界面形式复杂，且操作易出错，一定程度上使学习者产生畏难。“汉字的故事”界面简洁，观赏性强，自主创作性强，但过于简单造成内容不足，并且用户仅限于不需要英文解释的汉语高级学习者，四款有一个共同的缺点：缺少字典功能。

2. 用户管理

Chinese Etymology 字源：此网站目前只允许学习者以游客的身份进入，没有用户管理项目。

Chineasy：Chineasy 的 Youtube 网页对用户的管理有订阅，系统提示更新。Chineasy 的 App 主要体现在一为学习进度记录；二为数据统计，数据统计中显示学生总词汇量和分类收藏；三为高级用户支付，获取更多学习内容。

Scripts：Scripts App 的用户管理：一为设置学习者母语；二为设置时长，高级用户可延长学习时间；三为手机系统提示学习；四为设置语音出现频率；五为报错和举报功能。

汉字的故事：汉字的故事用户管理体现：一为绑定社交平台，分享图片到社交平台或保存到本地相册；二为意见反馈；三为评价和推荐。

(二)学习内容分析

汉字与语音文字不同,汉字是字形,字义,字音的结合,一款好的图解汉字网络资源需要利用图画来分析字形、字义,同时也要兼顾语音与笔画,使其形与义,形与音,音与义相互结合:

(1) 汉字图画:汉字本身在最初阶段就是图形文字,汉字图形可以来自于象形文字本身,也可以通过汉字意义的联想而设计出汉字图画,汉字图画是图解汉字类网络资源的主要内容。

(2) 字义:文字所具有的含义、意思。一个汉字可具有一种或多种含义,文字之所以优美,是由于它承载着不同的含义,掌握汉字含义是图解汉字教学法的最最终目的。

(3) 字形:字形主要包括汉字笔顺、笔画、偏旁、间架结构等。汉字字形学习可以帮助学习者在学习汉字的过程中更准确书写汉字,避免书写偏误。

(4) 字音:字音是语言的物质外壳,是学习者掌握听说读写技能和交际能力的前提,汉字的发音对于掌握一个汉字来说也至关重要。

本节将再通过对上述四个内容的对比分析,研究这四款网络资源学习内容的优劣。

1. Chineasy Etymology 字源

(1) 汉字图画

“Chineasy Etymology 字源”网站中呈现的汉字图画是古文字本身。当学习者进入网站检索汉字,这个汉字的甲骨文,金文,说文解字的篆字和六书通的篆字就会全部呈现出来。汉字资源网站收录了9.6万个古文字,对6552个汉字进行了字源分析,是电脑化的《甲骨文编》《金文编》《说文解字》和《六书通》。这四本著作是研究汉字的主要参考文献。

“汉字叔叔”将这四本著作中收录的古文字数字化,给学习者进行古文字图形检索带来极大的便利。

(2) 汉字字义

此网站提供汉字字义包括:本义(original meaning), 英语理解(english senses), 用法举例(usage example), 说文解字注(shuowen), 从文字的本源探索文字的意义,非常全面。

(3) 汉字字形

此网站提供汉字的繁体字,简体字,异体字等多种字形。进行字形分解(character decomosition), 字形分解说明(decomposition notes), 简化规则(simplification rule),

简化规则说明(simplification rule explained)以及异体规则(varlant rule), 异体规则说明(varlant rule clarification), 应用规则(applied rules)和新字形规则(new font rule), 全面的涵盖了字形的演变历程, 但在字形方面, 其缺点是没有笔画的顺序和演示。

(4) 汉字字音

此网站给出的语音主要有: 主要发音(main pronunciation)和其它发音(other pronunciation), 这个功能呈现了多音字的不同读音, 但此网站不能播放语音, 学生无法获取正确读音演示。

2. Chineasy

(1) 汉字图画

Chineasy的汉字图画是作者自己通过汉字意义的联想而设计出的图画, 在设计汉字图画的过程中, 作者将简体字用黑色字体展示, 然后在汉字内部周围加上富有本字含义的图画, 把汉字表现的生动形象。如图4-15所示:



图4-15 chineasy汉字图形

“人”上部和底部加上人的头和两只脚,就是一个行走的人的样子;“火”是一个人伸开两只胳膊,他的身后有一片大火,像是被大火困住的人再喊着“救命”并逃跑的样子。“口”是一张张得大大的嘴巴。“日”像是一扇窗户,窗外是日出的情景等等。这样的图画不仅能将枯燥抽象的古文字转换为生动有趣的卡通图片,也具有符合逻辑的记忆点,其形式灵活,能激发学习者的想象力,受到广大学习者的欢迎。

(2) 汉字字义

Chineasy利用有趣的图画来解释汉字,但这些图形并不全是凭空想象的,其字源和本义解释来自古文字演变规律,例如:

甲骨文:“王”字,在甲骨文中是一个战斧的样子,古代统治者也统治军队,所以战斧是权利的代表,也是最高统治者的代表。“有”字的上部在甲骨文中表示“手”,下半部分表示“肉”,人手拿肉,故表示“拥有”,也可以在存现句中表示“有……”。

小篆:“保”字的解释为The ancient form included 亻(person) and 子(child),depicting a person carrying a child, meaning“to protect”.Later,in Seal Scripts, it become 亻 and 呆(idiot) to make a symmetrical written structure. 古文字中有“亻”和“子”,表示一个人保护着一个孩子,后来,发展为小篆,变为左边为“亻”,右边是“呆”,如图4-16所示。



图4-16 “保”字义解释

指事:“上”字,最早的“上”和“二”相似,为了区别开来,才将二字的第一笔缩短,又加上了一条竖笔画,表示“上面”。

会意：“孙”字，繁体是由“子”和“系”组成的，表示家族的延续的意思。

形声：“味”字，由“口”和“未”构成，“口”是形旁表示字义与口有关，“未”是声旁。

中国传统文化：“士”字表示学者，在中国传统社会等级制度中，学者被评为最高级别，其次是农民，工人和商人。

Chineasy中汉字的意义解释结合图形或来源于有历史记录的字源，或来源于合理想象，符合学生认知心理，是学生掌握字义的有效方法。但chineasy的缺点在于，没有笔画和笔画顺序的演示。

(3) 汉字字形

Chineasy的汉字字形主要分为四个部分：基本字(building blocks)，合体字(compounds)。

基本字(building blocks)例如：人，火，木，日，月，口，门，山。它们是一堆组件，以创造出其他很多的字。

合体字(compounds)：在基本字的基础上添加笔画，或添加部首，或者汉字叠加而得到的汉字。例如：人(person)，从(follow, two people)，众(crowd, three people)，大(big, person with arms wide)。一个“人”，如果另一个人走在后面，意思就是“跟随”，中国有句谚语，二人为伴，三人为“众”，如果一个“人”伸开胳膊，好像在说“有这么大”。日(sun)，昌(persperous, two sun)，晶(sparkles, three suns)，明(brightness; tomorrow, sun and moon)，太阳“日”是一切生机的来源，两个太阳在一起，就是“昌”盛，三个太阳在一起，就是“亮晶晶”，当太阳和月亮在一起闪耀时，那就是光“明”，也意味一个白天和一个夜晚之后，“明”天到来。

(4) 汉字字音

Chineasy App中的汉字模块和口语模块都会出现汉字字音。汉字模块中，首先在介绍汉字的时候播放读音，其次，在练习环节有“字义匹配读音”题，“字形匹配读音题”，实现了形与音，义与音的结合。口语模块中，首先听录音学习句子，接着有“听后录音”环节，学生录制自己的声音，系统做出判断，学生须达到一定准确度后才可继续学习后面章节。这一设置有效检测学生的学习结果，视听说结合，有效提高汉字掌握程度。

除去这四部分汉字内容，chineasy还设置了“字-词-句”的循序渐进的学习过程——词语(phrases)：由基本字或合体字组合而来。例如：人人(everyone)，大人(adult)，小人(villain)，大小(size)等。如图4-17所示。句子(advanced sentences)：字词积累到一定程度后，利用已学过的汉字组词成句。例如“小吃好吃”或“鱼不好吃”等学习汉语句子和语法。其句子结构简单但具有很强实用性。这一点使Chineasy从众多图解汉字网络资源中脱颖而出，Chineasy是一款全方面，多功能，具备“听”“说”“读”“写”全方位技能提升的汉字学习App。

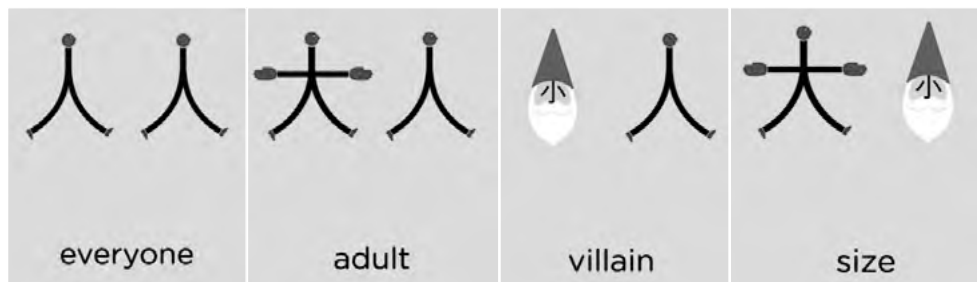


图4-17 Chineasy词

3. Scripts

(1) 汉字图画

Scripts中的汉字全部来自于《康熙字典》中的部首。在呈现独体字时以图画辅助，图形有的来自于古文字，有的来自于设计者自己根据实物的样子设计出的图画。如“口”字，根据甲骨文的样子给出图形；“糸”是一块有交叉纹路的丝绸，“水”字是一朵浪花的样子，其图画和甲骨文的图形并无太大关系。如图4-18所示。



图4-18 Scripts汉字图画

(2) 汉字字义

在汉字认读的初画面，系统给出了英语释义，此释义非常简洁，多为一个英语单词，没有给出多种含义，这一点有利于学习者快速识记，但是太过简单，存在信息不足的问题。

(3) 汉字字形

Scripts的全部汉字只采用简体字一种字体,在认读之后,直接进入练习环节。Scripts最大的特点在于让学习者反复多次的练习汉字的笔画和笔顺,学习者要在屏幕上按笔顺要求写每个汉字至少5次,每一笔画系统都会做出及时反馈(如笔画过长或过短,笔画位置不对,顺序不对,手机会震动提示重新开始),这一点其它三个资源都没有做到,在笔者针对学生汉字认知的调查中得出,“摹写”是学生最常使用的练习汉字的方法,因此笔画和笔顺对于学习汉字来说非常重要。

(4) 汉字字音

Scripts中的汉字读音,只在初次认读汉字的时候出现一次,形式较为单一,没有达到多次操练的效果。

另外,Scripts中的汉字全部来自于《康熙字典》中的部首,但没有将《康熙字典》所有的部首全部编写进去,而只是选择了100个部首:

(1) 人-一:人、口、土、女、心、手、日、月、木、水、火、系, 𠂇, 言, 讠, 金, 刀, 宀, 具, 一
1、力-车:力,又,犬,禾,竹,虫,阜,大,广,田,目,石,衣,足,马,页,巾,米,车

(2) 八-白:八,尸,寸,山,支,彳,十,工,方,门,食,欠,儿,彳,子,疒,隹,斤,宀,
王,白

(3) 立-牛:立,羊,艮,宀,厂,皿,示,穴,走,雨,口。小,戈,几,舌,干,殳,夕,止,牛

(4) 皮-勺:皮,耳,辛,邑,酉,青,鸟,弓,厶,户,羽,舟,匕,夕,见,冂,网,土,勺

这些部首自身是独体字,也是构成汉字的部件,崔永华(1997)指出,以部件作为教学单位,较之使用笔画教授,将每个汉字的记忆单位少,切合记忆规律。但Scripts并没有合体字的教学,只有100个独体字,教学内容较为有限,受众只局限于初学汉语,想要了解一些汉字部首的学习者,如果学习者要学习合体字或形声字等还需寻求其它的途径。

4. 汉字的故事

(1) 汉字图画

Scripts图画来源是甲骨文字,学习者在初次见到汉字图画时,需要先将甲骨文临摹下来,加强图画记忆,再学习字义,实现形与义的结合。

(2) 汉字字形

其汉字字形有象形字和简体字两种,形式较为简单,没有呈现金文,小篆,繁体,异体等其它字体,需要学习者具有抽象思维,直接利用象形字的形状记忆简体字的形状,另外,汉字的笔画笔顺也没有提及,其受众是非常高级的汉语学习者,想要了解一个汉字的甲骨文和本义时的不错选择,但是不适合初学汉字的外国人。

(3) 汉字字义

Scripts的字义没有英文解释,受众局限于汉语高级水平者和汉语母语者。

(4) 汉字字音

Scripts的汉字字音显示一次,并且没有播放语音功能,其主要内容是汉字的甲骨文和字义,语音不是主要学习内容,这一点限制了学习者对汉字语音的掌握水平。

(三) 学习方法分析

一款好的图解汉字类网络资源,要想满足学习者自学汉字的需求,应充分考虑学习者的认知规律和识字心理,除了满足学习内容的要求,还要设置合适的学习方法,帮助学习者训练听、说、读、写多项技能,设置合理的学习任务,督促学习者学习及复习,按时完成学习计划,本节将从汉字练习和复习的角度对四款汉字学习资源进行对比研究。

1. 练习环节

Chinese Etymology字源网站没有汉字的练习环节。汉语老师只能利用这一网站让学生查询汉字的音形义和字源,用于家庭作业或者课堂活动等。

Chineasy的Youtube网页用于用户查看教学视频,没有任何汉字练习设置。

Chineasy的App具有汉字练习环节,其主要表现为以下五种形式:

其一,形音匹配选择题:例如:看“囚牢”,选择A.dàxuě B.hǎojiǔ C.qiú láo。其二,形义匹配选择题:例如:看“牢”,选择A.prison B.to have C.rat/mouse。其三,听后音形选择题:例如:听“dàláo”,选择A.十二 B.大牢 C.鸡肉。其四,听后语音图片匹配选择题:例如:听一段语音“dàláo”,选择四幅汉字图画中的一幅。其五,形义匹配判断题:例如:“囚”means “prisoner”, True or False?

Scripts的练习环节主要变现为汉字书写,在认读一个汉字后,学习者要按照笔画顺序一笔一画将汉字写在屏幕上,完成汉字书写的形式主要有4种:

其一,提示汉字图形,笔画顺序和笔画走向。其二,提示汉字图形,笔画顺序,不提示笔画走向。其三,不提示汉字图形,提示笔画顺序,不提示笔画走向。其四,不提示汉字图形,提示笔画顺序和笔画走向。

此外,汉字练习提供了两种字体,一种是标准打印黑体,一种是根据学习者手写生成的真实手写体。

Scripts App限制学习时间,每次学习汉字的时间只有5分钟,当购买app付费项目后,可以增加至15分钟或无限时间,此项设置优点在于使学习者集中注意力,在限定的时间内完成学习任务;其次,每天只需要抽出五分钟学习汉字,充分利用了“碎片”

时间;再次,避免产生厌烦心理,每天学习五分钟反而会产生意犹未尽的感觉,这也是这一设计的初衷——贵在坚持。

汉字的故事App的练习环节主要体现在临摹甲骨文字体,在汉字讲解之前需要使用者临摹一遍,在本汉字界面可以选择再次不限制临摹,全部临摹字体是学习者自身的手写体,每个临摹作品会被保存在该汉字界面。

2. 复习环节

Chinese Etymology字源网站没有任何的用户管理设置,没有汉字的复习环节,主要靠学习者查阅网站后自行记录,用于日后复习。汉语老师可以利用这一网站让学生查询汉字的音形义和字源,用于家庭作业来巩固复习当日所学汉字或者进行课堂活动等。

Chineasy专门设有“review”(已学汉字回顾)页面,在此页面排列所有已经学过的汉字卡片,学习者可以选择汉字查看读音,字形,字义,汉字图画解释去进行复习。另外,“测试”页面,包含“测试全部”,“测试收藏内容”两部分。其练习题目的形式和上一节介绍的“练习环节”题型相同,但是在“复习环节”,学习者可以自主选择时间测试已经学过的内容。

Scripts的复习环节主要是对以往学过内容的回顾,在“collection”(汇总)页面,列出了所有已学汉字,点击汉字即开始播放字汉字的读音,如果想要再次学习某一章节的汉字,点击最下方“restart topic”,可重新开始该章汉字的书写练习。

汉字的故事App的复习环节和练习环节一样,临摹甲骨文,可以自主点开已学过的汉字查看字义,字形,读音,也可以再次临摹甲骨文。

(四)小结

本章主要从系统设计分析,学习内容分析,学习方法分析三个方面对四款图解汉字网络资源进行了对比研究,为了更直观得到研究结果,此节将对研究结果以表格的方式整理呈现,如表4-1所示:

表4-1 四类图解汉字类网络资源对比

研究内容		网络资源	Chinese Etymology 字源网站	Chineasy	Scripts	汉字的故事	
系统设计分析	模块页面布局	界面风格统一	√	√	√	√	
		屏幕合理布局	√	√	√		
		导航菜单清晰	√	√	√		
		内容呈现清晰		√	√	√	
		汉字图画清晰	√	√			
	用户管理	学习记录详细	/	√	√	√	√
		系统提醒学习			√		
		付费高级会员		√	√	√	√
		设置母语语言			√		
		学习时间限制			√		
学习内容分析	汉字图画	象形文字	√			√	
		自主设计图形		√	√		
		符合造字法	√	√		√	
		显示汉字字义	√	√	√	√	
		显示汉字结构	√	√		√	
	汉字字义	历史记载依据	√	√		√	
		多种义项分类	√	√		√	
		与图画有关	√	√	√	√	
		用法举例	√	√			
	汉字字形	图画联系紧密		√			
		基本笔画知识			√		
		基本笔顺知识			√		
		汉字形体演变	√				
		间架结构知识	√	√			
		基本部首知识	√	√	√		
		描红功能			√	√	
	汉字字音	基础语音知识					
		语音播放		√	√		
		标注准确	√	√	√	√	
		多种读音展示	√	√			
发音准确			√	√			

研究内容		网络资源	Chinese Etymology 字源网站	Chineasy	Scripts	汉字的故事
学习方法分析	练习环节设置	练习方式多样		√		
		练习针对性强		√	√	
		练习趣味性强		√		
		游戏环节设置				
	复习环节设置	设置测试模式		√		
		自主选择内容		√	√	√
		复习内容全面		√		
		复习提醒功能				

五、图解汉字网络资源在对外汉字教学中的运用

图解汉字类网络资源近些年兴起以来,很少有人在教学应用中进行研究。笔者根据本文第二章针对拉脱维亚学生使用图解汉字类网络资源情况的调查问卷中了解到,图解汉字类网络资源被利用率很低,如通过学生自主使用网络资源进行实验对比,需要收集学习时长、内容、进度、成果等数据,这对于笔者的财力和物力是不可能实现的。将采用图解汉字类网络资源运用到课堂实践的方法,设计图解汉字教学示例,这套教学方案在拉脱维亚孔子学院总部及其下属的教学点内进行教学实验,实验对象为30名非汉字文化圈的学生,针对实验教学前后的测试结果,得到了一些研究数据。

本章将从实验教学过程呈现,课后反馈,课后分析与反思中得到启发,从而对于图解汉字教学法提出教学建议。

(一) 图解汉字类网络资源应用于对外汉字教学中的呈现

1. 教学任务

将图解汉字网络资源运用到课堂上最重要的任务是用图画呈现汉字,且将网络上丰富的游戏和测试形式运用到课堂上。因为在图解汉字教学的初期,面对的是汉语初级水平者,识字量和词汇量都非常有限,需要用图片这一直观的方式展现汉字形与义的结合。每一节课都从独体象形字开始,逐渐延伸和这个字意义相关的若干相关汉字,让学生在生动的图画中了解汉字,在丰富的测试和游戏中掌握汉字。

2. 教学原则与内容

(1) 原则

汉字图画清晰准确;字形由易到难;字义由本义到引申义;字音灵活掌握;结构由汉字到词组、由词组到句子。

汉语教师利用网络查找备课资源,如在Chinese Etymology字源网站上下载古文字图片放入教学PPT,引用Chineasy App中有趣的测试题形式测试学生掌握情况,在课堂上播放图解汉字动画,利用网络资源布置家庭作业等等。

(2) 内容

汉字图画,汉字字形,汉字字义,汉字字音,相关词语,相关句子,课堂活动。

3. 教学方法

图片展示法,讲解法,问答法,课堂操练法,联想法等。

4. 教学设计

课型:综合课

总学时:2课时(1.5小时)

教学对象:拉脱维亚汉语学习者

学生水平:初级

教学重点:

- (1) 了解古汉字的图画表意特点
- (2) 认识汉字11个汉字:目、看、面、见、耳、取、口、舌、齿、言、问
- (3) 鼓励学生大胆想象形义结合

教学难点:

- (1) 简体字字形复杂,且有笔画顺序
- (2) 需要学生仔细观察古文字,并建立图字联系

教学目标:

- (1) 引导学生利用图画的方法认识汉字
- (2) 识记和五官有关的11个汉字
- (3) 了解中国形义结合的汉字文化

课前准备:

- (1) 汉语教师利用“汉字的故事”App或者其它图解汉字类资源,收集含有同一个部件或同一主题汉字,确定内容。
- (2) 汉语教师利用“汉字叔叔”的字源网站查找古文字图画,并制作教学PPT。

- (3) 汉语教师利用Chinese Worksheet Generator制作本节课所教汉字的田字格练习页,课堂上发给学生随堂练习。
- (4) 汉语教师制作课后测试页,根据古文字,填写简体字和字义,课堂结束前二十分钟测试。

5. 教学过程

问题导入,展示甲骨文图片,讲解汉字与图片关系,练习操练,巩固学习,布置作业。

6. 教学小结

本此课程共有30个学生参与实验,包含讲解,跟读,机械练习,随机测试等环节,综合性强,教学目的明确,习得效果较好,得到了学生的好评。但是包含内容略多,又加之课堂后测,时间紧张。

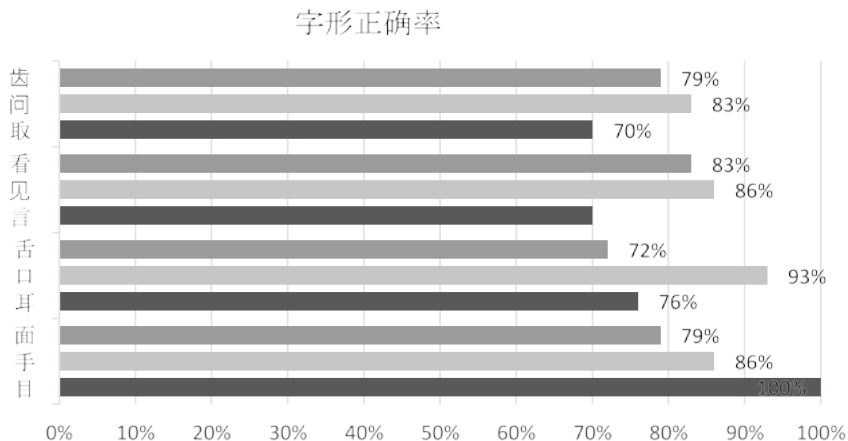
(二)图解汉字类网络资源应用于对外汉字教学中的反馈

1. 课堂后测中的汉字书写正确率分析

笔者根据学生课堂后测结果,将结果分别按照象形字,指事字,会意字和形声字四类,从字形,字义,字音三方分析:

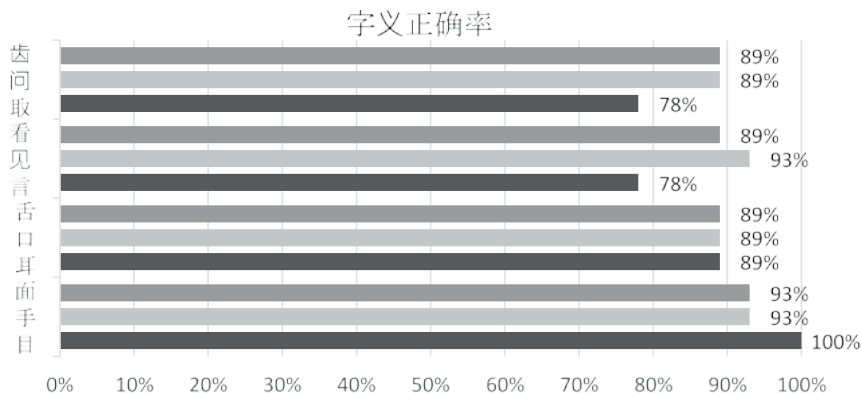
- (1) 象形字:目,手,面,耳,口,舌
- (2) 指事字:言
- (3) 会意字:见,看,取,
- (4) 形声字:问,齿

表5-1 课堂后测结果-字形书写正确率



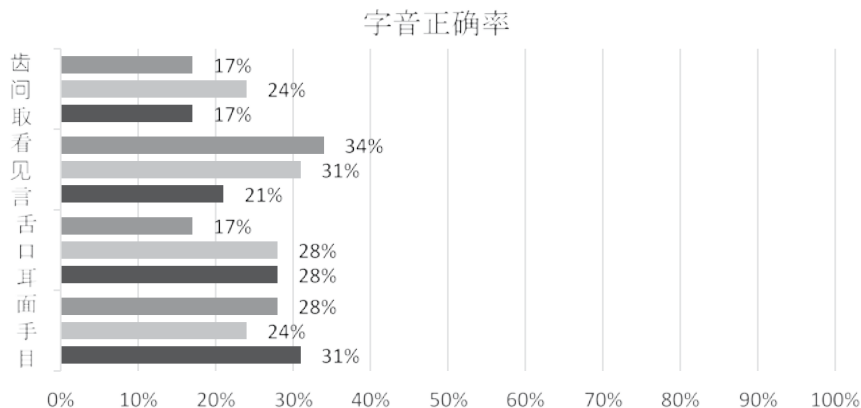
如表5-1所示,在有效的29份测试中,所有汉字字形的书写正确率达到70%以上,说明图解汉字教学法有助于学生掌握汉字字形,且汉字图画与字形的相似度和汉字书写正确率成正比。其中,象形字“目”和“口”的正确率最高,分别是100%、93%,这是因为象形字图画和现代汉字字形相似度最高,最直观,学生记忆时可以直接参考古体汉字稍加修改笔画即可。第二是象形字“手”“面”,会意字“见”“看”和形声字“问”“齿”,正确率在79%-90%,此四字虽然和古汉字的相关度没有那么多高,但其字形是在独体象形字基础上将笔画按照横平竖直的规律变形,或者将两个意义相关的部件组合而成,符合逻辑和记忆规律,也十分有助于字形的掌握。第三,象形字“耳”“舌”,指事字“言”和会意字“取”。正确率在70%-80%,此类字有一共同点,即古汉字图画和现代汉字相关度不大,比如“取”的右半部是“又”,“又”字是“手”的变体,字形上几乎没有关联,需要学生利用抽象思维记住字形,是汉字教学中比较难把握的一点,教师需鼓励学生发挥合理想象。

表5-2 课堂后测结果-字义书写正确率



如表5-2所示,在有效的27份测试中,所有汉字字义正确率达到78%以上,说明图解汉字教学法有助于学生掌握汉字字义,且汉字图画与意义的辨识度和汉字字义正确率成正比。首先,象形字“目”“手”“面”和会意字“见”正确率最高,分别是100%、93%,此四字的汉字图画最具有辨识度。其次是象形字“耳”“口”“舌”,会意字“看”和形声字“问”“齿”,此五字的辨识度其次,需要与其它部件相组合得到完整意义。最后是指事字“言”和会意字“取”,这两个字的汉字图画具有抽象意义,需要配合合理想象和机械操练记忆。

表5-3 课堂后测结果-字音书写正确率

















如表5-3所示,在有效的29份测试中,所有汉字字音正确率低于40%,说明图解汉字教学法对于掌握汉字字音的效果并不理想,这是由于图解汉字教学法更多的是展示汉字字形和字义,字音只是辅助信息,且训练次数并不多,从而导致学生对于字音的掌握不牢固。

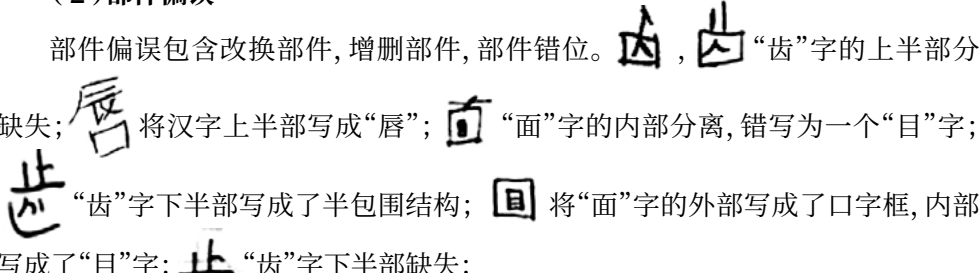





2. 课堂后测中的汉字书写偏误分析

在本次课堂后测中,笔者总结了学生的书写偏误,将其归类为笔画偏误,笔顺和笔向偏误,部件偏误,结构偏误,和整字偏误。

(1) 笔画偏误

表现为单个笔画偏误或者组合笔画偏误,如 ,  将“见”字的最后一笔“竖弯钩”写成了“长点”,或者第三笔和第四笔没有链接;,将“问”字的最后一笔“竖勾”写作了“竖”;,将“耳”字的第一笔和第三笔连起来写成了“竖折”,以及最后一笔缺漏;,“舌”字的第二画写的过短;,“舌”字上部两横错写为三横;,“耳”字的第一笔太短;,“手”字最后一笔直接写成“撇”;,“齿”字第四笔太短,和下部连接成了“口”字;,“面”字最后一笔太长;,“手”字的第一笔笔向错误,从而导致“看”字的第一笔也写错方向 ;  “耳”字第二画和第三画过长,从而导致“取”字也写错 ;







(2) 部件偏误

部件偏误包含改换部件,增删部件,部件错位。“齿”字的上半部分缺失;将汉字上半部写成“唇”;“面”字的内部分离,错写为一个“目”字;“齿”字下半部写成了半包围结构;将“面”字的外部写成了口字框,内部写成了“目”字;“齿”字下半部缺失;

(3) 结构偏误

合体字中结构位置发生错误。“看”字上下结构太过于接近。

(4) 整字偏误

包括同音异形字混淆,音近或形近字混淆,繁简错用等。如;将“手”写成了同义字作为部首的提手旁;将“看”字写为“相”,误认为左半部分是目字旁;将“见”写为“会”,因为两个字的古汉字中都含有“人”部件;将“问”字写为形近字“间”;将“取”字写成了近意字“拿”;“见”字繁简误用。

综上,汉字偏误中笔画偏误较为普遍,结构偏误较少,部件偏误和整字偏误适中。原因是教师在课堂教学中重视汉字字源以及各部分构成规则的解释,而疏忽了学生真正动手书写汉字的能力,应该加强汉字手写机械练习,讲解笔画规则和笔画组合规则,不能让学生眼高手低。

3. 课堂后对汉语老师进行的访谈

笔者对实施这次课堂实验的汉语老师们进行了访谈,实际笔录如下:

教师1:在上这节课之前,我以为教学内容不是很多,但是加上前后的讲解和课堂后测用了超过一个半小时的时间,所以教学内容可以适当再减少一点。很多学生都说很喜欢这样的汉字课,觉得很有用,而且很多学生在自己学汉字的时候也有图解汉字的意识,我本人也非常喜欢用这种演变方式去展现汉字,这样对他们学习汉字非常有帮助。当我给学生介绍网络资源的时候,学生表示非常高兴,当时就拿出手机开始下载。并且学生也会给我交流他们用过的比较好的网络资源。在教课的过程中,如果我觉得我解释的东西很抽象,学生就会说出自己对汉字的理解,会以怎样的想象来记忆,我觉得这一点非常好的激发了学习自主性,这是一种很好的汉字教学方法。

教师2:教学内容很好,思路清晰,很多学生反馈都是觉得很有意思很新鲜,对汉字的了解更多更深了,但是只让他们记汉字难免会累,中间穿插的问答小互动很有意思,缓解了学生的疲劳。水平比较高的学生会自主进行发散思维,讲到这个汉字会想到另外一个汉字,和老师进行了很好的互动。学生自己表示在课下也会去看有趣的汉字课程,辅助理解,学生们觉得非常有意思。

综上,两位教师都说出了学生对此次汉字课非常满意和喜欢,网络资源也很清晰全面地展示了汉字来源,此外还会让学生主动想象,建立汉字记忆体系。

(三)图解汉字类网络资源应用于对外汉字教学中的问题与反思

图解汉字类网络资源应用于汉字教学中发挥了图解汉字教学法的优势,但是也有不足之处,具体问题如下:

1. 网络资源使用在课堂上的局限性

首先表现为课堂上老师无法直接让学生长时间自主使用网络资源,只能将网络资源融入到备课中,以幻灯片,词卡等形式呈现,这限制了网络资源发挥其多种形式刺激视听感官的优势,其次,学生在课下使用网络资源不受教师的控制,进度不同,难以管理。

2. 某些汉字图画与现代汉字音形义联系不大

汉字音形义如果和呈现出的图画相似性很高,则学生掌握的快,但并不是所有汉字的图画都是一一对应的,难免会产生解释不清的问题,这需要教师在备课过程中付出精力研究汉字发展规律和发展过程中产生的分歧,给予学生合理的解释与引导。

3. 汉字偏误中笔画偏误较多

在时间分布上,教师将更多的时间运用到解释汉字图画和汉字发展过程,造成学生手写练习时间不够,抄写是一项有效的练习方法,教师应该让学生亲自去写,才能降低汉字偏误,提高学生对汉字的熟练程度。

4. 无法确定学生长时记忆效果

课堂上老师可以通过随堂测试检验学生学习效果,但随着学生的词汇量和汉字量增加,难免会出现音近字混淆,形近字混淆,字义字形混淆等问题,这需要教师及时跟进学生的学习进度,适时加入测试,纠正学生在学习汉字中出现的错误。

(四)小结

本章将设计的教学实例应用于真实的汉字教学之中,取得了较好的教学效果,经分析结果得出:图解汉字教学法有利于学生快速掌握汉字字形和字义;有利于学生了解汉字演变过程;有利于学生了解中华文化;有利于师生有效互动交流。

经过分析学生的课后测试中的汉字偏误,也发现了一些问题:课堂上学生只能听老师讲,不能亲身体验网络资源;课后使用网络资源的不确定性很大,效果难以控制;课堂上注重汉字背后的故事,但是练习汉字的时间有限,存在笔画书写偏误现象;课堂上的短时记忆效果显著,但是无法确定学生长时间记忆的效果。

六、总结与建议

(一)图解汉字类网络资源应用于对外汉字教学的优势

1. 有助于学生减轻汉字学习畏难心理

要解决汉字难的问题,首先要重视外国人对汉字的畏难心理,要把陌生的,难懂的汉字转换成熟悉的,易懂的图画形式。图解汉字是一项非常可行的策略,让学习者不再觉得汉字只是一堆没有规律的线条的堆砌,将汉字转变为一幅幅生动形象的图画,从视觉和认知角度多方面拆除了汉字学习的困难,正确了解到汉字的演变规律,在汉字和学习者之间架起一座桥梁,在古文字图画与现代汉字之间架起第二座桥梁,这有助于减轻汉字学习的畏难心理。另外,笔者在教学实验后采访了学生,有90%以上的学生都表示本节汉语课非常有意思,愿意以后继续以这样的方式学习汉字,觉得汉字不难了。

2. 有助于学生快速掌握汉字字形和字义

本文第五章的教学实验结果表明,课堂后测的汉字书写正确率远远大于课堂前测的汉字书写正确率,在1个半小时的学习中,学生快速的掌握了汉字的字形和字义,且能完整书写下来。因为图解汉字将汉字转换为一幅幅生动形象的图画,并通过网络多媒体形式表现出来,加上汉语教师生动的讲解,把抽象的笔画组合过渡到形象的图画,这种逻辑思维在很大程度上具有具体形象性,有效实现“图画-笔画-结构”以及“图画-本义-引申义”的顺利演变,使学生对字形与字义的掌握更加快速和牢固。

3. 有助于学生了解中华文化

在教学实验的过程中,穿插了很多中国历史知识或中国人创造汉字的思维,例如:“阴”本义是山北水南,可以指月、地、夜、寒、女、死,“阳”本义是山南水北,可以指日、天、昼、热、男、生,“阴”和“阳”相生相克,体现了中国哲学中对立统一的思想观念,学习者在学习汉字的过程中了解到了中国文化,有助于激发学习兴趣,增强汉语学习内部动机。

4. 有助于师生确立良好互动关系

在教学示例里,参考汉字学习App设置了很多随机测试的题目,这些题目通常在学习了一组汉字之后就出现,旨在快速检验学习成果,让知识复现加强记忆,也增加了师生间的互动。将往日沉闷枯燥的汉字课堂变得充满活力。学生的参与感提高了,在轻松的气氛中将汉字知识掌握,形成良好的循环。

(二)图解汉字类网络资源应用于对外汉字教学的建议

在对外汉字教学中,教师是权威的化身,是学生的引导者,教师要想提高汉字课堂的质量就要充分且合理利用网络资源进行图解汉字教学,具体建议如下:

1. 教师应区分并合理利用不同类型的网络资源

根据第一章中针对“图解汉字类网络资源的分类”的阐述,教师针对不同种类的网络资源应配合不同的用法。第一,结构化的汉字图画资料库,如“汉字与资源”网站和陈楠的甲骨文字库,教师可以检索古汉字本体或经过设计后的艺术化的汉字图片,课上可将其放置于幻灯片中,展示汉字字形演变历程,并配合以中英文对照的简化原则讲解,课下可布置作业,让学生亲自检索古汉字,自学汉字;第二,视频类的网络课程,如“Chineasy”中的汉字视频和动画,教师可将视频作为课前导入或课中补充,以丰富的视听形式唤起学生的兴趣,辅助学生识记汉字;第三,工具类的手机应用程序,教师可以将其生动有趣的测试环节引入课堂,实现师生互动或生生互动,其次,推荐学生下课使用,要求学生完成App中的手写或记忆练习,如“scripts”中的汉字的汉字描红等机械练习,要求学生提交截图打卡,有效利用碎片时间,不断巩固汉字知识。

2. 依照从易到难,从具象到抽象的原则解构汉字

汉语教师在使用图解汉字教学法时,需要按照从易到难,从具象到抽象的原则介绍汉字。独体字是汉字的重要组成部分,不管再复杂的汉字都可以从其部件里找到独体象形字,用简单易懂的具象汉字去解释抽象汉字,找到汉字中与图画相关性最大的

部分,从而不断拓展,使学生更容易接受复杂的汉字结构。例如,“家”字,先从具象的“宀”部开始,再介绍下部较复杂的部分,并且适当拓展相关的汉字,如图6-1所示。

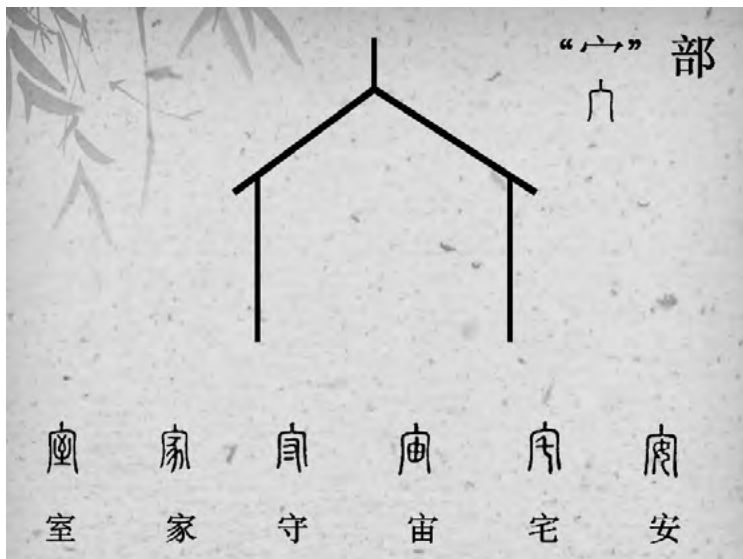




图6-1 “宀”部汉字

3. 指导并鼓励学生发挥主观想象力



汉字是具有历史性和故事性的,上课时单靠老师的讲解还不足以使学生充分理解汉字演变,再加上有些古汉字发展到现代几乎没有联系可言,教师应该在讲解汉字的过程中加入适当的想象,并配合汉字文化小故事,在汉字图画和简体字之间架起一道桥梁。另外,一定要鼓励学生发挥主观想象力,构建属于自己的汉字认知系统和记忆

方法。比如:学生可以联系图形  发挥想象,将“豸”记为动物的身体的两条腿的样

子。又如“旅游”的“旅”字笔画复杂,其小篆字体  也很复杂难记,但是可以想象其左边为行进队伍最前端的旗帜,右上部分是人用来遮风挡雨的伞,右下是并排行走的两个人,构建了一幅旅行中前进的图画,辅助记忆字形和字义。

4. 加强汉字笔画和字音教学

字形和字音是学生掌握汉字的薄弱环节,课堂上除了讲解汉字字源,还需要配合机械练习,这是很重要的一步,学生不能眼高手低。根据第五章中的“课后测试结果分

析”，发现学生的笔画偏误较多，比如将“见”写成“贝”，或将第三笔和第四笔分离，等等。这是由于学生不理解笔画的基本规则和笔画之间的组合规则造成的，教师应充分重视学生手写汉字练习，课堂上先演示汉字书写，再要求学生自己手写2-3遍；课后布置汉字手写作业，批改作业并纠正学生的笔画偏误，针对读音，老师要加强复述汉字读音次数，并加上形音匹配练习，跟读练习。

5. 按期进行测试牢固学习成果

图解汉字教学法通过视听结合构建认知结构，在短时间内取得很好的教学效果，但随着学生的词汇量和识字量逐渐增加，无法确定学生的长时记忆效果。这就需要定期举行测试巩固学习成果，老师可以结合网络，设置有趣的测试题目，且通过不断复现汉字也可以增强汉字之间的辨析能力，从而提高汉语学习水平。

（三）小结

本章对前文做了反思与总结，从实践中发现了图解汉字类网络资源应用于教学的优势：有利于减轻学生学习汉字的畏难心理；有助于学生快速把握汉字字形和字义；有助于学生认识中华文化；有助与师生课堂互动。针对本文的实验研究经验，笔者向汉语教师提出了建议，在使用图解汉字类网络资源时应该：区分并合理利用不同类型的网络资源；依照从易到难，从具象到抽象的原则解构汉字；指导并鼓励学生发挥主观能动性，构建想象体系；加强汉字笔画和字音教学；按期进行测试牢固学习成果。

结语

本文通过收集研究适用于对外汉字教学的网络资源并将其分为三类：结构化汉字图画资料库、视频类网络课程、工具类手机应用程序。接着在每类中选出代表，将“Chinese Etymology字源”网站、“Chineasy”、“Scripts”、“汉字的故事”四种网络资源进行对比分析，得出其优点和缺点以供教师和学习者参考。

同时论文还通过问卷调查研究拉脱维亚汉语学习者的汉字认知情况和图解汉字类网络资源的使用情况，发现绝大多数学生认为利用图画分析汉字是一项十分有效的学习方法，但是实际学习中接触的汉字图画不多，且不知道如何找到良好的学习途径，因此汉语教师应当使用优秀的图解汉字类网络资源来帮助学生学习汉字。

最后，论文将图解汉字类网络资源应用于汉字教学中设计出一套教学示例，对30名学生进行了教学实验，根据课后测试结果得出结论：图解汉字类网络资源应用于汉

字教学有助于学生减少汉字学习的畏难情绪;有助于学生快速掌握汉字字形和字义;有助于学生了解中华文化;有助于师生良好互动。另外,针对教学实验中出现的问题给出建议:教师应区分并合理利用不同类型网络资源;按照从易到难,从具象到抽象的原则解构汉字;引导鼓励学生发挥主观想象力;加强汉字笔画和字音教学;定期举行测试巩固学习。

本文的创新之处是将图解汉字教学法与网络资源结合起来,不仅进行了网络资源的分析,也将教学法应用于教学分析图解汉字教学法的可行性,并在研究之后提出对外汉字教学中需要注意的问题,为汉语教师和汉语学习者提供了可行的使用建议。

本文的不足之处在侧重于教师如何使用图解汉字类网络资源,较少论述学生如何使用,由于学生的个体差异太大,凭借笔者自己的物力和财力很难展开研究。其次,笔者从事汉语教学时间只有两年,教授的学生母语多为俄语或拉脱维亚语,其研究结果在一定程度上具有片面性。

笔者希望未来更加努力学习,为对外汉语教学事业继续贡献自己的力量。

参考文献

专著:

- [1] 郭锡良.古代汉语:上册[M].天津:天津教育出版社,1996.
- [2] 顾建平.汉字图解字典[M].北京:东方出版社,2008.
- [3] 胡文华.汉字与对外汉字教学[M].上海:学林出版社,2006.
- [4] 黄锦章,刘焱.对外汉语教学中的理论和方法[M].北京:北京大学出版社,2004.
- [5] 李泉.对外汉字教学理论研究[M].北京:商务印书馆,2006.
- [6] 李乐毅.汉字演变五百例[M].北京:北京语言文化大学出版社,1992.
- [7] 吕必松.汉字与汉字教学研究论文选[M].北京:北京大学出版社,1999.
- [8] 裘锡圭.文字学概要[M].北京:商务印书馆,1988.
- [9] 孙德金.对外汉字教学研究[M].北京:商务印书馆,2006.
- [10] 苏培成.现代汉字学纲要(第三版)[M].北京:商务印书馆,2014.
- [11] 唐兰.中国文字学[M].上海:上海古籍出版社,2001.
- [12] 万业馨.中国字认知(汉英版)[M].北京:商务印书馆,2014.
- [13] [汉]许慎.说文解字[M].北京:中华书局,2013.
- [14] 徐彩华.汉字认知与汉字学习心理研究[M].北京:知识产权出版社,2010.
- [15] 姚淦铭.汉字文化思维[M].北京:首都师范大学出版社,2008.
- [16] 周健.汉字教学理论与方法[M].北京:北京大学出版社,2007.
- [17] 张世祿.古代汉语教程[M].上海:复旦大学出版社,2008.
- [18] 赵金铭.对外汉语教学概论[M].北京:商务印书馆,2004.
- [19] Bartlett, F.C. *Remembering* [M]. Cambridge: Cambridge University Press. 1932.
- [20] Kant, I. *Critique of Pure Reason*. [M]. New York: Macmillan Publishing Company. 1782.
- [21] Cook, Guy. *Discourse* [M]. Oxford: Oxford University Press. 1989.

期刊:

- [1] 白乐桑.汉语教学中的文、语领土之争:是合并,还是自主,抑或分离?[J].世界汉语教学,1996(4):98-100.
- [2] 卞觉非.汉字教学:教什么?怎么教?[J].语言文字应用,1999(1):71-76.
- [3] 崔永华.汉字部件和对外汉字教学[J].语言文学应用,1997(3):49-54.
- [4] 崔永华,陈小荷.影响非汉字圈汉语学习者汉字学习的因素的分析[J].语言教学与研究,2000(4):50-53.
- [5] 陈绂.谈欧美留学生的字词教学[J].语言教学与研究,1996(4):97-108.
- [6] 陈小盟.中国汉语网网站建设的几点思考[J].语言文字应用,2006(6):19-34.
- [7] 陈述,刘曼,吕若彤.关于使用象形字学习汉字的调查研究[J].现代交际,2019(14):10-11.
- [8] 刁静,何玮.我国教育技术在汉字教学方面的研究概况[J].现代教育技术,2010(7):85-87.
- [9] 费锦昌.对外汉字教学的特点、难点及对策[J].北京大学学报(哲学社会科学版),1998(3):119-127.
- [10] 付安莉.初级汉语阶段图解汉字教学法刍议——以非洲学生为例[J].天津中德职业技术学院学报,2016(3):114-118.
- [11] 江新.“认写分流、多认少写”汉字教学方法的实验研究[J].世界汉语教学,2007(2):91-97.
- [12] 李大遂.从汉语的两个特点谈必须切实重视汉字教学[J].北京大学学报(哲学社会科学版),1998(3):127-131.
- [13] 李运富.汉字的特点与对外汉字教学[J].世界汉语教学,2014-28(3):356-367.
- [14] 李丹,苗守艳.汉字特点在对外汉语教学中的应用研究[J].现代交际,2016(11):212-213.
- [15] 刘海波,郝文枝.“六书”理论与对外汉字教学[J].现代语文,2019(12):105-109.
- [16] 刘鸣.汉字认知与形象思维[J].华南师范大学学报(社会科学版),1996(4):46-51.
- [17] 刘鸣.汉字字形心理学研究述评(上)[J].心理学动态,1993(1):1-7.
- [18] 刘鸣.汉字字形心理学研究述评(下)[J].心理科学进展,1993(2):1-7.
- [19] 刘庆俄.多媒体技术与汉字教学[J].汉字文化,1997(2):25-26.
- [20] 马明艳.初级阶段非汉字圈留学生汉字学习策略的个案研究[J].世界汉语教学,2007(1):40-49.
- [21] 马文驹.艾伟的汉字心理实验研究[J].教育研究与实验,1988(3):53-56.
- [22] 潘先军.汉字电脑输入与对外汉字教学[J].汉字文化,2000(3):48-52.
- [23] 孙静.图式理论在英语大学中的应用[J].教育教学论坛,2015(38):178-180.
- [24] 石定果,万业馨.关于对外汉字教学的调查报告[J].语言教学与研究,1998(3):37-48.
- [25] 吴益超.“汉字叔叔”理查德[J].国际人才交流,2013(7):32-34.
- [26] 王敏.认知心理学下的对外汉语教学[J].当代教研论坛,2019(2):121.
- [27] 祝东.对外汉语汉字教学中的图像符号学应用初探[J].重庆三峡学院学报,2015(5):124-128.
- [28] 赵欣,李树真.新媒体下的汉字文化和汉字教育[J].传媒论坛,2019(14):19-21.

论文:

- [1] 常乐.移动学习环境下对汉字APP教学资源分析与思考[D].中央民族大学,2015.
- [2] 董启敏.网络辅助手段下的对外汉字教学[D].山东师范大学,2016.
- [3] 董慧.图式理论在初中英语阅读教学的应用研究[D].上海师范大学,2015.

- [4] 高山. 针对汉语学习者网络学习资源的调查与研究——以网络汉字教学为例[D]. 西安外国语大学, 2017.
- [5] 江瀛. Chineasy在对外汉字教学中的应用研究——基于肯尼亚莫伊大学孔子学院的调查[D]. 江西师范大学, 2015.
- [6] 何梦雅. 多媒体技术在触及汉字教学中的应用研究[D]. 安徽大学, 2018.
- [7] 李琦. 对外汉语汉字学习APP对比研究[D]. 河北师范大学, 2018.
- [8] 刘雅芳. 图解汉字在对外汉字教学中的应用[D]. 西安外国语大学, 2011.
- [9] 雷艳. 汉字研究与对外汉字研究[D]. 华中科技大学, 2013.
- [10] 盛凌. 图式理论指导下的初中英语阅读教学研究[D]. 南京师范大学, 2011.
- [11] 聂倩. 象形文字的识字教学APP的设计[D]. 南京艺术学院, 2019.
- [12] 吴妤红. 基于图式理论的高中英语阅读教学策略研究[D]. 上海师范大学, 2013.
- [13] 王敏. 认知心理学下的对外汉语教学[D]. 上海师范大学, 2013.
- [14] 袁晓光. 四十年来《说文解字》研究综述[D]. 天津师范大学, 2019.
- [15] 姚宁. 字理识字法在对外汉字教学中的应用研究[D]. 广西民族大学, 2016.
- [16] 张睿. 对泰初级汉语阶段汉字教学法探究[D]. 湖南师范大学, 2019.

拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为及其应对策略——以里加34中学为例

梁娟

摘要:课堂问题行为的管理是课堂管理的重点,也是教学效率的有效保障。笔者在担任志愿者期间发现拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂上问题行为较多,影响了学生自身的汉语学习,破坏了教学秩序,降低了教学效率。本文在借鉴国内外相关研究的基础上,采用课堂观察法、问卷调查法、访谈法,并结合自身在俄族学校的教学实践,对拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为的表现形式、特点、成因、教师应对方式及效果进行了详细的考察,在此基础上,对处理拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为的策略进行了探究。

论文一共分为五个部分。绪论部分交代了本文的研究缘起、研究现状、研究方法和研究意义。第二章总结归纳了课堂问题行为相关理论,包括课堂问题行为界定、分类和影响因素等,在此基础上我们对拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为调查进行了设计。第三章通过课堂观察、问卷调查、访谈对拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为进行调查,并分析调查结果。经分析,我们发现拉脱维亚俄族小学生汉语课堂问题行为较之拉族学生更加普遍和显著,涉及形式众多,且以外显型问题行为为主,突出集中在扰乱型问题行为上。拉脱维亚俄族小学生课堂问题行为的产生是由学生、教师、环境等多方面因素共同造成的。其中,学生自身因素是诱发课堂问题行为的最主要原因。应对行为方面,教师对课堂问题行为的处理多采取言语型和非言语型相结合的方式,但积极方式的运用较少。管理效果上,教师普遍认为自己课堂管理的效果不明显,在对学课堂问题行为的处理上缺乏行之有效的应对办法。第四章笔者从学校和教师两个方面给出了相应建议,并就部分高频行为提出了具体应对策略。结语部分对本研究进行了总结与反思。

Investigation of Latvian Russian High-grade Primary Student's Problem Misbehavior and Handling in Chinese Class – A Case Study of Riga Secondary School No.34

Liang Juan

Abstract

The management of classroom problem behavior is the focus of classroom management and an effective guarantee for teaching efficiency. During the volunteer period, the author discovered that there are many problems in the Chinese classroom of the high-grade pupils in Latvia, which affects the students' own Chinese learning, destroys the teaching order and reduces the teaching efficiency. Based on the result of the domestic and abroad research, This paper uses classroom observation method, questionnaire survey method, interview method, and combined with author's own teaching practice in Russian schools, to express the manifestations and characteristics of Chinese classroom behaviors among high-grade pupils in Latvia. The causes, the teachers' coping styles and the effects were examined in detail. On this basis, the strategies for dealing with the behaviors of the Chinese classroom students in the upper grades of Latvian Russians were explored.

The paper is divided into five parts. The introduction part explains the research origin, research status, research methods and research significance of this paper. The second chapter summarizes the theory of classroom problem behavior, including the definition, classification and influencing factors of classroom problem behavior. On this basis, we design the investigation of the Chinese classroom problem behavior of the high school students in Latvia. The third chapter investigates the behavior of high-grade pupils in Chinese classroom and analyzes the survey results. After analysis, we found that the Latvian Russian primary school students' Chinese classroom problem behavior is more common and significant than that of the Latvian nationality students. It involves many forms, and it is mainly focused on the disturbing problem behavior. The classroom problem behavior of Russian high-grade pupils in Latvia is caused by many factors such as students, teachers and the environment. Among them, the student's own factors are the most important reason for inducing classroom problem behavior. In terms of handling behavior, teachers' treatment of classroom problem behaviors adopts a combination of verbal and non-verbal styles, but the use of positive methods is less. In terms of management effectiveness, teachers generally think that the effect of their classroom management is not obvious, and there is a lack of effective ways to deal with students' classroom problem behaviors. In the fourth chapter, the author gives corresponding suggestions from the two aspects of school and teacher, and puts forward specific countermeasures for some high frequency behaviors. The conclusion part summarizes and reflects on this research.

一、绪论

(一)研究缘起

近年来,随着中国经济的快速发展,全球“汉语热”日益升温,汉语学习者人数不断增加,越来越多国家和地区将汉语教学纳入国民教育体系,拉脱维亚便是其中之一。迄今为止,这个人口仅200万的国家已有近20所院校或机构开设汉语课,突破200人次留学生赴华深造,超过2000人学习过或正在学习汉语。

课堂是师生进行教学活动的主要场所,教学需要良好的课堂秩序保驾护航,而课堂问题行为的管理是课堂管理的重点。费特勒(F.Feitler)的一项调查显示有58%的教师将学生的管理问题列为工作压力的首位,雷爱华1999年的课题研究表明学生课堂问题行为与学业成绩呈现显著相关。课堂问题行为不仅干扰教师教学,还阻碍学生自身或他人学习,教师如能巧妙应对,则能在学生心中树立威信,有助于课堂规则的建立与实施,协调人际关系,形成良性心理和行为,营造融洽课堂氛围,保证课堂教学活动的顺利展开。

许多身处海外的汉语教师,由于文化差异,教育观念不同,语言不通,经验不足等原因,经常会陷入对学生课堂问题行为束手无策的尴尬境地。拉脱维亚汉语课堂中也存在这样的情况。笔者所就任的教学点——拉脱维亚里加34中学是一所俄族学校,学生多为拉脱维亚俄族人。不同于拉族人的含蓄内敛,俄族学生张扬直爽,热情外向,课堂上多积极踊跃,渴望表现自己。但与此同时,也表现出许多诸如拍桌子、打架等外向型课堂问题行为,乃至对抗性冲突。经笔者了解,课堂问题行为是该学校语课的“老大难”问题,不少志愿者教师甚至曾与学生在课堂发生激烈冲突。

笔者结合所在教学点实际情况,拟对拉脱维亚俄族中学生的汉语课堂问题行为进行考察,加以分类归因,试图找到行之有效的课堂管理方法,以期为赴任拉国及俄族地区的汉语教师提出可资参考的建议,而这也将对提升拉脱维亚汉语教学质量有所裨益。

(二)研究现状

1. 关于课堂管理的相关研究

(1)国外课堂管理研究

随着1632年夸美纽斯《大教学论》的出版,学校班级授课制提出,国外课堂管理研究在各学科领域前沿理论的指导下初露锋芒。

20世纪中期,桑代克在《教育心理学》中提出课堂管理应以“人的本性”为出发点。在斯金纳新行为主义心理学“刺激-反应-强化”的经典模式影响下,形成了课堂行为契约这一管理办法,即建立赞同和反对的准则,当学生行为符合期望时,给予正反馈即表扬奖励,当学生行为与期望相背时,给予负反馈即批评惩罚,从而对学生行为加以指导和纠正。但这一方法以控制为取向,忽视了人的内在认知发展和情感欲望。20世纪60年代,课堂管理成为专门研究领域。认知心理学代表皮亚杰指出人有四个认知阶段,不同阶段应有不同的学习目标,这也给课堂管理带来了指示,教师应随着学生的成长不断调整管理策略。人本主义心理学认为教育应以人为中心,因材施教,让学生自主学习。课堂管理上强调学生的自我课堂管理。对应的典型课堂管理范式有格拉塞的(William Glasser)的现实疗法,戈登(Gorden)的教师有效训练法,强调对每个人都应有不同的管理方法,重视学生的需求,培养积极的师生关系,告知学生课堂管理的方法、原因和目的,使学生获得认同感,从而产生自觉性行为。

哲学、社会学、物理学、管理学等都从不同角度给课堂管理带来了启示。哲学存在主义启示教师应让学生意识到拥有自由权利的同时也要对自己的行为负责;社会学功能主义启示教师关注动机,利用内驱力,建立班级文化,让学生在集体中找到归属感,规范自身行为维护班级建设;从物理学角度出发,人们意识到教室的光线、湿度、温度等也会对学生行为产生影响,意识到适宜物理环境的构建对课堂管理的重要性。

正如刘家访在《有效课堂管理行为研究》一文中所述,早期国外课堂管理研究具有理论取向多元化的特点;理念上不再一味强调教师的控制,更强调学生作为活动主体的参与度和创造性,探讨师生合作的合理性;方法上多将定性定量相结合,同时采用观察、调查、实验等多重手段帮助研究;从而建立具体模式多元化理论取向,多以各学科宏观理论作为指导,提出课堂管理的具体模式并加以实践,注重实效性的特点。此后的专门研究也同样如此,集中在策略性的研究。如《课堂管理技巧》(F.David, 2002);《如何成为高效能教师》(Harry K.Wong, Rosemarry T.Wong, 2011);《让教师都爱上教学:307个好用的课堂管理策略》(Renee Rosenblum Lowden, Felical Lowden Kimmel, 2013)等专著。

(2)国内课堂管理研究

相较国外,国内系统性的课堂管理研究起步较晚,20世纪80年代始有对课堂管理的初探,如陈文贵《注意与教学》涉及如何在课堂上吸引学生注意力,沙毓英《注意的规律及其在教学中的应用》论述如何管理课堂纪律以便有效开展课堂活动,但这些多只是教师根据经验对课堂管理细枝末节的思考,缺乏针对性的研究。

20世纪90年代后方有著作对课堂管理进行专章论述,如刘克兰的《现代教学论》(1993),田慧生的《教学论》(1996)。其后有关课堂管理的研究逐渐丰富起来,主要包括两个方面:其一,对国外课堂管理著作的编译介绍。如张引的《西方课堂行为研

究述评》(1998),陈时见的《西方课堂行为管理论述》(1998)。其二,对课堂管理的多学科角度研究。其中与心理学结合的研究成果最为丰富,有陈安福的《课堂教学管理心理》(1990)、杨心德的《中学课堂教学管理心理》(1993)、陈琦的《当代教育心理学》(1997)。

进入21世纪后,有关课堂管理的专著如雨后春笋般涌现出来,和国外研究一样,呈现从理论框架构建到实用技巧策略探寻的发展态势,前者有陈时见的《课堂管理论》(2002),刘家访的《有效课堂管理行为》(2003),杜萍的《有效课堂管理:方法与策略》(2008),尝试提出符合我国国情的课堂管理模式;后者有周华的《有效课堂管理70式》(2014),但修章的《让学生听你的:课堂管理实用手册》(2014)等,对课堂管理的安全感、秩序性、有效性进行了探索,就许多典型突发问题行为给予了解决办法,并注意到了对特殊学生群体的课堂管理。

随着研究的深入,针对某地区、某学段或某学科性质的课堂管理细化研究逐渐成为热点,形式以期刊论文为主。近年来比较新颖的是对现代技术在课堂管理使用上的考察,如刘蓓娟的《交互式电子白板支持下的小学课堂管理的实践研究》(2015),李玮《智慧课堂管理系统中人脸识别考勤技术的研究与实现》(2017)。

(3) 汉语国际教育课堂管理研究

与国内中小学各种课型课堂管理研究相比,语言教学课堂管理研究尚未得到足够重视,针对汉语课堂教学的研究则更显沉寂,近几年才有上升的趋势。

目前,汉语国际教育领域对课堂管理进行研究的专著有闻亭等(2013)所著的《国际汉语课堂管理》,从教师、学生、语言教学、活动、课堂规则五个方面对课堂管理进行了目前为止最全面细致的描述,是国际汉语教学的第一部课堂管理专著,可参考性极强。朱勇(2013)在《国际汉语教学案例与分析》中列出了“课堂管理”专章,通过具体案例对海外汉语教师在实际教学中遇到的课堂管理问题进行了描述,而后对教师的应对进行评议与分析,提出了富可行性的建议并设置了讨论,对新手教师极具启发性。傅佳、王宇(2015)《国际汉语教学组织与课堂管理》讲解了如何设计汉语课程、选择教材、设计与组织课堂活动、完成语言测试与评估及一些课堂管理方法与技巧。

有关汉语课堂管理研究的学位论文从研究内容来看,不外乎课堂规则、纪律、环境、问题行为三个方面。吴巧(2013)对泰国中小学的汉语课堂管理规则做了专门研究,并尝试性地做了课堂规则初建、课堂规则巩固与维护、课堂违规行为处理三方面的实践。张翼(2015)分析了保加利亚中学汉语课堂环境管理和纪律管理的基本情况及其汉语课堂资金问题和教育问题,针对本土汉语教师及志愿者教师给出了不同的建议。唐柳(2016)从学生管理、教师管理、环境管理、规则管理四个角度分析了波兰一小学汉语课堂24个失败及有效的教学管理案例,提出了了解学习者及环境、提高教学及管理能力,积极沟通等三条建议。

从研究方法上来看,目前汉语课堂管理研究主要采用对比研究、案例分析法。采用对比研究法的,如姚贤淼(2014)以学徒观察理论为指导,探究国内语文教师课堂管理对新手对外汉语老师课堂管理产生的学徒观察影响,分析新手对外汉语老师在课堂管理中存在的问题,提出了其个人意见和解决方法;刘玲(2017)以哈萨克斯坦一大学的外派汉语教师及本土汉语教师为对象,比较了非目的语环境下二者在课堂人际关系、环境、纪律管理及课堂氛围营造等方面的异同。采用案例分析法的,如张燕华(2012)借助中山大学国际汉语学院汉语教学视频素材,精选6个新手教师课堂管理案例进行分析反思,并在每个案例后提供理论指导及预防建议;韩玲玲(2015)从自身在韩国一小学进行汉语教学的真实经历中挑选了六个案例,将其分为跨文化案例和教学案例进行描述、分析及反思。采用叙事研究法的,如王蕴婕(2016)从教育叙事视角,对自身教学日志及录音进行研究,分析了新手汉语教师在课堂上易出现的管理问题,提出了勤于思考学习、随机应变、激发学生学习动力、善于沟通四条建议。

另外,还有许多研究都在结合自身教学实际的基础上对汉语课堂管理相关研究做出了贡献。如黄晓颖(2005)从授课时间的分配、教学节奏的把控、课堂氛围的营造和教学环节的设计等诸多方面对对外汉语教学的课堂管理艺术进行了探讨;高明明(2013)描述了澳大利亚中学汉语课堂管理的现状,对比总结了澳洲汉语课堂管理的特殊性,为当地汉语课堂提出了运用课堂活动、创造与文化相关体验等管理策略。袁斐(2015)以需求理论为支撑,基于学生需求考察了泰国一职业学校汉语课堂问题行为发生的原因,即学生出于对生理和心理、沟通、权利和自由、认同和归属、快乐的需求,并在此基础上提出课堂管理策略。尹雪雪(2014)总括性地指出了当前研究中存在的四大特点:研究成果多面化、个案研究新颖化、问题行为为重点、文化冲突为主因,也指出了目前汉语国际教育领域课堂管理出现的三个问题:缺乏系统理论的支撑、缺乏相应教师培训、研究面狭窄。

2. 课堂问题行为的相关研究

(1) 课堂问题行为界定的相关研究

国内对课堂问题行为较早的研究有王北生(1989)《关于课堂问题行为处理的研究》,认为课堂问题行为广义上指任何干扰和影响课堂教学进程的行为,狭义上指思想品德性的,给教学带来麻烦的违纪、破坏秩序行为。并将课堂问题行为分成恶作剧、节外生枝、小动作、矛盾冲突、迟到早退、外来干涉、逆反心理七种。李志(1998)则认为课堂问题行为是学生在课堂上表现出来的与教学目的不一致,影响自己或干扰他人学习的行为。以上阐释主要从学生行为及其后果出发定义课堂问题行为。

而事实上不少学生的课堂问题行为是由教师问题行为引起的。从教师行为的角度进行研究,有陈时见(1998)将教师列为课堂问题行为的另一主体,将课堂问题行为定义为“学生或者教师在课堂上发生的,违反课堂规则,不同程度妨碍及干扰课堂活动的正常进行或者影响教学效率的行为”。^[1]周业虎(1998)将教师课堂问题行为定义为课堂教学中影响教育教学活动有效进行的行为。冯江平(2000)认为“教师问题行为是指教师在教育教学过程中,对其教育现象所发生的各种有违教育要求和教育规律,可能影响学生身心发展的那些不适当的或不良的行为。”^[2]

(2) 课堂问题行为分类的相关研究

国外关于课堂问题行为分类的研究始于20世纪20年代,出现了不同角度的多种分法。加拿大科克伯格(Kochlberg.L.)从行为指向性出发采用二分法,将问题行为分为外部性问题和内部性问题,前者如侵犯性问题、多动症等,后者如羞怯、神经质、社会退缩、悲哀等。布罗菲(Jere Brophy1986)从课堂问题行为的来源出发采用三分法,将其分为学生的问题、教师的问题、师生共有的问题。心理学家德雷克斯(Dreikers)从成因出发,把学生课堂问题行为归结为寻求注意、寻求力量、寻求报复和表现失望四类。埃默(Edmund.T Emmer)根据影响范围、严重程度将课堂问题行为分为四种:不是“问题”的问题,该类问题行为时长短,不影响教学进行;小问题,主要指发生频率低的违反课堂纪律问题;打断教学活动影响他人行为的大问题;对课堂秩序和环境造成威胁的影响范围较大或严重的问题。日本心理学家古泽赖雄则将问题行为分为五类:一是由心理原因引起的神经性行为,如咬指甲、抽搐等;二是有不良性格引起的人格性行为,如反抗、粗暴、说谎等;三是智力活动方面的行为,如智力不能适应学习所致的学习成绩不良、逃学等;四是精神病引起的异常行为;五是社会性行为,如不良品行和犯罪行为。

国内研究中最普遍的分法是孙煜明(1992)、陈红燕(2002)等人据表现形式和影响指向所分的外显型课堂问题行为和内隐型课堂问题行为。其他不同依据的分法有左其沛(1991)根据问题行为产生的内部动因、外部情境、心理状态、个性特点、行为方式及其特点、行为后果、自我评价及体验性质程度等七项指标,把问题行为分为过失型、攻击型、压抑型和品德不良型四类。心理学家吕静(1992)按照问题行为发生的情境和频率将学生课堂问题行为分为“行为不适”“行为不足”“行为过度”三类。行为不适是指被期望的行为在不适宜的情境下发生,但在适宜的情境下却不发生,例如上课放声大笑,完成其他课程布置的任务等;行为不足指人们所期望的行为发生频率很低或从不发生,例如沉默寡言,害怕教师提问等;行为过度指某一行为发生频率

[1] 陈时见.课堂问题行为的管理策略[J].基础教育研究,1998(1):34.

[2] 冯江平.中小学教师的问题行为及其改进[J].云南师范大学学报,2000(1):14-20.

太高,如经常欺负同学,打闹等。另有王都留(2002)按持续时间将学生课堂问题行为分为“暂时性”和“长期性”两类。于秋(2006)就行为发生主体将课堂问题行为分为学生个体行为和群体行为。此外,还有学者从不同方面对课堂问题行为进行两两一组的分类,朴雪涛(2009)将学生课堂问题行为分为三类:情绪反应上分为激动型和抑郁型、行为反应上分为言语类和动作类、影响后果上分为可导致意义障碍类和人格障碍类。雷爱华(2001)据课堂问题行为的性质、范围、主体和表现将其划分为四类:故意的和非故意的课堂问题行为,局部的和全局的,学生的和教师的,品德型、能力型和情绪型的。

以上分类分别从表现形式、主体、指向、来源、次数时长等不同角度对学生课堂问题行为进行了划分。由于学生课堂问题行为的复杂多样,分类上难免产生交叉重复。但尽管分类众多,研究者最常使用的分法依旧是以行为指向为依据将课堂问题行为分为外向性行为 and 内向性行为,外向型为即扰乱型、违纪型行为,内向性行为即神经性、心理性行为。

(3) 课堂问题行为成因的相关研究

学生课堂问题行为的成因非常复杂,研究者从不同角度对此进行了归因。勒温(Lewin)认为在分析课堂问题行为的时候可以建立一种含家庭环境、学校环境、教学环境因素在内的函数关系。本文则借鉴符姪(2007)的多学科角度分法对已有课堂问题行为成因研究进行归纳。

首先是生理学的角度。方双虎(2004)研究发现学生的性别特征会对课堂问题行为产生一定的影响,其中男生的问题行为多于女生,且更易产生外向性问题行为,女生则倾向于内向性问题行为。此外,学生的生理障碍是诱发课堂问题行为的重要原因。比如学生的神经发育迟缓或神经功能障碍会造成“多动症”,这类学生易出现活动过多、情绪不稳、尖声怪叫、注意力不集中等课堂问题行为。

其次,心理学的角度。根据马斯洛(Maslow,1943)的需求层次理论,人类有生理、安全、社交、尊重和自我实现的需求,从这一角度出发,研究者发现学生问题行为的产生可能出于以下需求:一是避免不愉快的体验。学生如果在相似情景中一再遭遇挫折,便会形成心理映射,当再次面对同类活动时,为逃避失败保护自尊心努力置身事外,从而产生了拒绝课堂任务,违抗指令等行为。二是满足注意和认同的需要。德雷克斯(Dreikers)认为不管学生自身有无意识,他们产生的课堂问题行为都是出于一定动机的。如一些学习成绩不佳的学生想获得老师或家长的认可,渴望证明自己吸引他人注意,但发现自己无法从学习或竞赛中获得此种满足时,常以问题行为来寻求教师和同学的注意。

从教育学的角度出发,主要有课程设置和教师教学的原因。课程因素方面包括学生对课程内容不感兴趣,认为课程内容对未来升学求职“无用”或缺乏生活实用性,

导致在课上我行我素制造不良行为。此外,课程编排的不合理如连续设置同类高强度课程,课时过多过长也是引发课堂问题行为的重要原因。教师教学方面,沙尔韦斯特(Sylwester)确认了四种造成学生不良行为的教师行为:准备不足、对学生的歧视对待、语言侮辱、解决不良行为的不公平方式。其中准备不足属于教学问题,其余三种属于教师个人行为或管理问题。教师素质方面,库宁的研究也指出教师观念陈旧、缺乏激情、备课不充分、缺乏组织能力、表达能力差、教学过程不流畅,都会给课堂管理带来麻烦。具体地,如“突兀”即不能从一活动流畅有条理地过渡到另一活动,切换任务时间隙过长,会使学生注意力转移,做与课堂无关的事情;“拖延”即叙述过分详尽,教学进展拖拉造成时间浪费,会使学生感到无聊、烦闷和疲惫,从而导致课堂问题行为。

从管理学的角度来看,以下三种管理不当或管理过度的情况都会诱发学生课堂问题行为。其一,教师课堂管理不当如滥用惩罚,对待学生态度不公,易使学生产生抵触情绪,引发课堂冲突。(魏亚琴,2004)其二,任务中心的管理风格。教师唯成绩论,一切为考分服务,忽视了对融洽氛围的营造和良好人际关系的维护。其三,课堂教学中的管理主义倾向。即将课堂管理活动绝对化,一味对学生进行单调、生硬、死板的管理,取代耐心、细致、深入的教育,把课堂管理手段本身变成了管理的目的。(宋秋前,2002)

最后,从生态学的角度来看,有的学生的课堂问题行为是由于环境造成的,主要包括家庭、课堂、社会环境三个方面。家庭环境与家庭结构、氛围、父母教育方式有关。特多塔(R.J.Trottel,1972)的研究显示,父母的惩罚程度与少年犯罪以及攻击性行为存在明显的正相关。米奇尔(S.Mitchell,1996)则发现儿童在家的偏态行为与在校的不守纪律和低成绩有显著正相关。课堂物理环境与时空安排有关,若课堂内学生超员、光线昏暗、噪音大、卫生条件差,学生可能会压抑沉闷、烦躁不安、精神涣散,增加课堂问题行为出现的可能。社会环境方面,社会普遍价值观会影响学生对世界的感知,对教育的尊崇和重视程度会影响学生对学习的认识。尤需注意的是大众媒体、自媒体信息传播对学生课堂问题行为产生的影响,研究表明经常观看暴力电影,痴迷网络对战游戏的学生,可能表现出更多的攻击性行为。

综上所述可以看出,目前有关课堂问题行为成因的研究主要从学生、教师、课程、家庭、环境等五个方面入手。其中,学生方面的原因又分为生理因素、心理因素,生理因素包含性别、年龄、健康状况等,心理因素则包含学生的认知特点、学习风格、性格情感等;教师方面的原因则包括教学技巧、教学态度、组织管理能力等;课程方面的原因涉及到学校应试教育功利行为、课程特点、课时安排等;家庭有关的原因涉及家庭背景,父母教养方式等;环境方面则可分为社会大环境如大众传媒、互联网和课堂小环境如学校氛围、教室摆设对学生行为的影响。正如朱梦华(2016)所说近年来教师对学生课堂问题行为的归因存在过于简单化、经验化和外部化的问题。未来的研究应该更

多的思考如何去模式化,及采用何种方式对问题行为背后的深层原因进行挖掘进而寻找对策。

(4) 课堂问题行为应对方式的研究

20世纪60年代以来,人们开始对课堂问题行为进行系统的总结和研究,出现了众多的课堂管理理论流派,提出了很多应对课堂问题行为的策略。

国外有保罗、诺威茨(PoulouM & Norwich.B,2002)将教师应对学生课堂问题行为的策略分为四种:一种是积极的方法,包括奖励、提供支持、咨询等;二是消极的方法,包括惩罚、威胁等;三是调整教学的方法,包括对有行为问题的学生进行个性化教学、行为追踪等;四是转介,将问题行为学生转介给学校心理学家或特殊的教育机构。奖惩策略上,坎特(Lee Canter)强调教师应明确自己在执行学生行为标准过程中的权力,依靠惩罚和奖赏控制学生的行为。教学方法调整上,库宁(Kounin)发现运用技能技巧吸引学生通力合作参与活动,可帮助避免问题的发生。管理方法和语言上,布洛菲(Brophy)研究发现,最富成效的教师往往使用干扰性最低的描述性方法处理问题。施里格利(Shrigley)考察了2213种分心行为,发现其中456种可以用非言语反应纠正。

关于国内教师对课堂问题行为的处理方式,刘丽群(2000)将其分为三类:强制性方法,如命令、监视、惩罚;温和性方法,如回避、暗示;和解性方法,包括教师的让步和对学生文化的认同。而张宝明、张智(2003)的调查表明部分教师不能以恰当方法制止课堂问题行为,或采取在言语上辱骂奚落,在行为上攻击体罚等过于严厉的方法,或因责任心不强表现出放任态度。朱梦华(2016)采用访谈法发现教师对问题行为的应对有积极的应对和消极的应对。积极的应对具有以下特征:寻求专业支持、谋求家长配合、追求学校转变,如调整课程设计,营造良好氛围,与学生沟通时情理并用引发反思;消极的应对如后果威慑法、权威压制法、置之不理法。故对症下药找到合理生灵的解决办法十分必要重要。现有研究主要有胡桂华(1996)针对不同程度种类的课堂问题行为提出了信号暗示法、提高兴趣法、幽默处理法、额外工作法、诱因消除法、自行消退法、批评中止法、劝离课堂法。陈时见(1998)针对课堂问题行为的预防、终止和转变分别提出了先行控制策略、行为控制策略和行为矫正策略。李明蔚(2009)也将处理策略分为预防、调控和改正,且更进一步就改正策略提出强化、消退、暂停、团体联偶、积极练习五种技巧。

整体上课堂问题行为管理策略的研究如叶健红(2007)所归纳呈现以下趋势:以教师为中心向以生为本转变;由重行为控制向满足学生需要转变;由纪律管理向改进教学策略转变。且多强调了奖励多于惩罚、一致性、与心理辅导相结合的原则。这也给了汉语教师课堂问题行为应对策略上的启示,即以预防为先,与学生共同商榷有意义的规则;严格执行规则,对学生问题行为及时终止并保持温柔而坚定的控制;矫正方面则可以利用奖惩,但更积极的干预是利用学生的喜好和需求。

(5) 汉语国际教育课堂问题行为研究

汉语课堂问题行为研究按照对象可大致分为两类。第一类, 来华学生对外汉语课堂问题行为研究。又可细分为对高校留学生汉语课堂问题行为的研究和对国际学校中小学生的研究两种。前者主要有: 彭丽(2008)采用量表对北京地区共9位教师, 28节汉语课堂进行了观察, 并通过问卷及访谈的形式分析了师生对课堂问题行为感知的差异, 以及新、熟手教师在应对策略上的异同; 邹丹丹(2016)通过课堂观察、问卷和访谈等方式进行调查, 对中亚留学生在汉语课堂中问题行为的具体表现形式和引发因素进行分析。冯雪(2017)归纳了上海外国语大学初级汉语课堂学生最常见的七种课堂问题行为, 将其中两种界定为严重问题行为。并在分析总结教师的反应和对策特征的基础上提出多与学生沟通、加强课堂规则建设、多注意问题行为多发区、多运用非语言应对策略等建议。后者有: 胡静(2011)选择上海某一国际学校CSL汉语课堂进行深度案例分析, 发现新手教师常采用训斥、控制奖惩等消极策略来试图减少学生的问题行为, 结果适得其反, 针对这一问题, 她提出积极策略有益于教师对问题行为的处理; 康玉平(2013)结合自己的国内教学经验, 发现问题, 提出师生共同制定课堂行为契约的办法。

第二类, 海外汉语课堂问题行为的国别化研究。目前关于海外汉语教师课堂管理的研究多数采用案例分析的方法, 且多集中在汉语教学比较普遍和完善的国家, 如泰国、美国等。邵仲庆(2010)以美国俄克拉荷马州某高中汉语课堂为研究对象, 从文化归因的角度分析了美国汉语教学发生课堂冲突的原因。而现有欧洲国家汉语课堂问题行为的研究则相对较少, 分布零星。有郭颖芳(2012)按教学开展进度考察了西班牙加纳利群岛某小学三、四年级学生的汉语课堂问题行为, 即课前秩序问题, 课间问题, 课内问题, 并通过行动研究总结出解决办法; 程丹(2015)从教学实践中得出保加利亚中学生汉语课堂问题行为以轻度为主的特点, 主要原因是学习动机不强, 针对这一现状, 从学校和教师的角度提出合理建议; 周梅君(2015)以罗马孔院汉语学习者 of 研究对象, 对不同年龄段学生的课堂问题行为分布特征及教师针对不同类型问题行为所采取的反应策略进行了分析, 并提出建议; 张弛(2017)将匈牙利少儿汉语课堂问题行为按照成因分为四类, 即由学生因素、教师因素、环境因素、文化差异造成的课堂问题行为, 根据熟手教师和本土汉语教师的建议提出应对策略。

综上所述, 目前已有的关于研究多采用观察法、调查法、访谈法、案例分析法对不同国别、年级学生常见课堂问题行为表现形式、特征、原因进行总结分析, 并通过考察师生对问题行为及处理方式的感知异同给出课堂管理建议。但所提对策多来自汉语教师经验性建议而未付诸实践, 存在模式固化的弊端。由于拉脱维亚的汉语学习者民族构成的复杂性, 本文增加了对拉族和俄族学生在课堂问题行为上的对比, 并就同一俄族学生群体观察当地本土教师语言课堂, 探索中外教师在课堂问题行为处理办法

上的异同及效果,以求对症下药找到更适合拉国俄族学生的管理策略,并进行行动研究考察对策的可行性及有效性。

3. 关于拉脱维亚汉语教学的相关研究

目前,有关拉脱维亚汉语教学的研究相对较少,专著有贝德高、尚劝余、董芳主编的《拉脱维亚汉语教学研究与探索》,从中收录16篇硕士论文,4篇教学研究论文,按照内容大致可以分为四类。其一,总论及概述性文章,描述了拉脱维亚教育政策、汉学发展历史、汉语教学学员构成及其需求、师资力量、教材使用情况、汉语推广过程中遇到的挑战及应对过程。除整体态势的大致描述外,还有对个别教学汉语教学现状的调研,如斯米尔提恩中心学校,里加文化中学。其二,以教师教学为主的研究,分为就某一语言或文化项目的教学,如人体隐喻词教学,汉字教学,书法教学,茶文化体验教学等;或某种教学方法指导下的课型设计,主要是针对不同水平汉语学习者的综合课教学设计。其三,对学生某一汉语项目习得情况的考察,其中又以语音项目的考察在主体和方法上最为多样化,包括汉拉语音对比、声调习得实验、俄族学生声调习得偏误分析等;词汇项目主要有对文化词语、名量词的习得偏误研究;语法项目则有对存在句的偏误分析等。其四,拉脱维亚学生学习汉语的动机及坚持情况研究。此外,在中国知网上以拉脱维亚、汉语教学作为关键字进行检索,所得文献不超过十篇,且多是拉脱维亚汉语教学历史及近况分析,如何杰(2008),彭飞、张红(2011)以拉脱维亚大学汉语教学为对象进行的调查研究,于婧媛(2014)对拉脱维亚国家概况、教育制度和各孔子学院教学点汉语教学情况的介绍,或是某一教学点的汉语教学现状调查,类型较为单一。另外,值得一提的是在以上文献中,多数作者将研究主体聚焦为拉脱维亚某校或不同学段学生,只有少数研究者如安泽《对母语为俄语的学生的汉语语音教学研究》,吴炜(2017)《拉脱维亚俄族学生汉语声调教学研究》将主体细化到了拉脱维亚俄族学生。但考虑到拉脱维亚历史的特殊性,有的年长的或父母某方为俄族人的学习者母语为俄语或自幼接触俄语居多,会在二语学习时造成和拉语不同的母语迁移,且存在民族性格影响下的学习风格的不同,故进行族别考察是有意义的。

不难发现有关拉脱维亚汉语教学的研究并不多,在中拉关系稳步向好的大背景下,拉脱维亚汉语教学势头正劲,理应受到更多关注。而研究内容方面多是对宏观情况进行总结,对教学的关注较多,对课堂管理的研究较少。

(三)研究方法

1. 文献法

文献研究法是阅读分析文献资料以获取信息并形成一定结论的方法。本文在调查前期通过查阅、研读大量课堂管理、课堂问题行为、对外汉语教学、教育心理学等领域的文献著作,了解有关研究的发展脉络,以确立有价值的研究方向,整理已有理论成果,作为本文研究的理论支撑。

2. 课堂观察

课堂观察法是研究者带着明确目的进入真实课堂情境,凭借自身感官及有关辅助工具(观察表、录音、录像设备)等收集资料的一种教育研究方法。笔者在里加34中学任教期间,除对自身汉语课堂录像分析外,还在提前告知其他教师并取得同意的情况下,有计划地对其课堂进行实时观察,从旁观者的角度采用叙事研究的方法对学生的课堂问题行为和教师的反应及处理方法进行实况记录,并辅以录像,以备典型案例细节信息的真实还原。此外,本文参考孙慧莉改编自COLT量表的对外汉语课堂观察表,彭丽改编自埃克塞特量表的学生课堂问题行为观察表、教师反应观察表,结合拉国俄族汉语课堂特点设计了两个量表为工具,以增加考察标准的统一性及后续研究的可操作性。

3. 问卷调查

问卷调查是研究者使用统一的、经严密设计的问卷快速、大规模地收集数据的一种方法。本文在分析课堂观察所得结果及借鉴前人的基础上,就拉脱维亚中学生汉语课堂问题行为分别设计了教师问卷和学生问卷,以了解二者对课堂问题行为形式、态度、原因及应对策略的感知及看法。

4. 访谈法

访谈即研究者与研究对象建立的以收集信息为目的的谈话性活动。笔者就课堂观察时发现的具有特殊性、代表性的典型课堂问题行为,在课后与师生进行访谈,深入探究现象背后的原因和实质。考虑到笔者的调查者身份及时机的敏感性可能导致被访者的排斥心理及诸多顾忌,笔者还选取学期结课后的一段时间,对教师、课堂问题行为频发群体及其他学生就课堂问题行为这一话题进行了大纲式的半结构性访谈,以求更加客观可信的整体看法。

(四) 研究意义

1. 理论意义

本文对拉脱维亚俄族中学生的汉语课堂进行课堂观察,发现其汉语课堂问题行为的表现形式并进行分类,同时通过问卷调查、访谈等形式分析课堂问题行为出现的原因,提出管理办法,并在后期教学实践中对教师管理策略的可行性、有效性进行验证与评估。本文对汉语课堂问题行为的考察、分类、归因和应对策略的提出都将丰富与深化课堂管理相关理论。

从观察对象来看,目前汉语课堂问题行为的研究以泰国、美国为多,欧洲地区相对零星。本文考虑到拉脱维亚历史原因所致的民族构成特殊性,选取已有研究极少关注的俄族学生作为观察对象,对汉语国际教育国别化研究进行了有意义的补充,丰富了对外汉语课堂教学理论体系。

2. 实践意义

成功的课堂管理与有效的课堂教学相辅相成,无论是管理能力还是教学技巧都是汉语教师必备素质。但由于目前海外汉语教师志愿者大部分是本科应届毕业生或在职研究生,缺乏教学经验和相关训练,容易将注意力集中在汉语教学的内容、形式上,而忽视了对课堂管理的考量。在教学实践过程中,面对学生层出不穷的课堂问题行为措手不及,致使课堂教学效率低下的同时,也削弱了教师的自我效能感。且大部分教师的应对方法也多出于个人的经验总结,缺乏理论指导。

本文关于拉脱维亚俄族中学生汉语课堂问题行为形式和成因的调查,在总结了普遍现象外,还归纳了俄族学生的典型特征,可以为之后派往该地的汉语教师志愿者提供参考,帮助他们了解到当地真实的中小学汉语课堂,做更充分的准备,在课堂问题行为的处理上有的放矢;对教师应对方式的考察分析,可以作为汉语教师自我反思的一面镜子,帮助课堂管理策略的改进;尝试就汉语课堂问题行为的处理给出建议并进行后续有效性评估,为广大国际汉语教师提供课堂管理上的借鉴。

二、课堂问题行为理论基础及调查设计

本章在归纳总结前人研究的基础上,从课堂问题行为的概念界定、分类、原因三个方面对相关文献进行梳理,总结课堂问题行为理论。以课堂问题行为理论为指导,结合拉脱维亚俄族学校汉语教学实况,进行拉脱维亚课堂问题行为调查设计。

(一) 课堂问题行为理论

1. 课堂与课堂问题行为的概念

作为课堂问题行为发生的场所——课堂,人们很容易将其与教室等同起来。但事实上教室常被认为是教学活动进行的特定场所,课堂的范畴则广得多。关于课堂,不同学者做了不同的界定。皮连生(1997)将课堂定义为以教室为活动场所,通过师生间分工合作,职责制度化来协调师生活动,以达到教育目标的一种组织系统。陈旭远(2008)则将课堂视作由来自不同文化背景、具有不同发展水平的教师和学生促成的教与学的组织单位,为师生和生生交流提供时空和心理情境。以上阐述从不同角度揭示了课堂的定义,但都强调课堂是一个互动的、生长的空间体、情境体和结构体。借鉴前人研究,本文认为课堂就是一定环境中,以教师、学生为主体进行教学活动、情感交互互动的具有社会化特征的组织系统。

问题行为概念最早由美国心理学家威克曼(E.K.Wickman,1928)从社会层面出发提出,他指出“行为,是社会评价和社会规范的结果,而问题行为则表示在个体行为与社会对行为的规范和要求之间发生了冲突”。其后较为权威的定义有林格伦(H.C.Lindgren,1983)将问题行为简要概括为“任何一种引起麻烦的,影响个体和集体发挥有效作用的行为”。左其沛(1985)从心理角度出发,认为问题是指“主体出现的心理和行为的失调和变态”;车文博(1991)从品德角度出发,指出问题行为是“人在成长过程中表现出的常见的不利于品格和身心健康发展的各种行为”。还有的研究将“问题行为”称作“不良行为”“过失行为”“失范行为”。

基于以上课堂及问题行为的定义,国内学者马彦宏(1993)认为“课堂问题行为是妨碍自己学习,有时还影响教师教学和其他同学学习,直接影响教学质量提高的行为。”施良方(1999)将其界定为“课堂中发生的,违反课堂规范的,妨碍及干扰课堂活动正常进行的行为”。

本文将课堂问题行为的主体锁定为学生,将课堂上学生出现的不管是对自己还是他人学习、教师教学产生不利影响,与教学目的相背,可观察到的显性和隐性行为都视作课堂问题行为。

2. 课堂问题行为的判断标准

纵观前人对课堂问题行为判断标准的研究,多从“质”“量”两个层面来衡量。“质”主要是看行为是否破坏课堂秩序,违反校纪校规,对有效教学造成影响,并可进一步分为由外向型问题行为造成的直接影响和内向型行为造成的阻碍自身学习的间接影响。从“量”的层面看,周润智(1998)提出判断一个行为是否是问题行为要考虑七种要素,分别是:频率、维度、强度、时间、态势、刺激源和离差。其中,维度指是否对其他同

学的正常学习造成影响, 态势指该种行为在不制止的情况下有无消失可能, 刺激源即考察是否来自课堂, 离差指该行为是否偏离学生年龄特征。高长丰(2006)也提出辨别课堂问题行为的六要素, 分别是普遍性、时间、延续性、频率、针对性和指向性, 普遍性指该行为是否在同年龄段人中普遍发生, 针对性指该行为仅出现在某门课上或是几门课上, 指向性指该行为指向自己或其他同学或教师。

在现实课堂中, 受到时空、事件性质、课堂氛围、教师好恶的影响, 判断学生行为是否属于课堂问题行为并非易事。曹晓龙(2011)指出三个最需注意的方面: 行为影响的严重性, 如若未干扰教学活动就视作正常行为; 是否违法校纪班规, 以每个班级的具体标准为准绳, 如有的班明确规定了回答问题前需举手, 随便发言脱口而出就算是违纪行为; 对安全的危害性, 又包括身体安全和心理安全, 多数具有攻击性对抗性的行为都对身体安全潜在不可预见的危害。一言以蔽之, 课堂问题行为的判断标准并没有一把严格的标尺, 因为很多时候一个问题行为会涉及到多项指标, 需要教师心中有秤, 具体情况具体分析。

本文仅借鉴已有研究成果, 在观察时对时间要素进行量化分析, 平均每五分钟对学生问题行为考察一次, 统计其次数, 并记录其持续时间。在每堂课后计算某时段该年龄段学生课堂问题行为出现频率, 其他维度即问题行为影响严重性的强弱、刺激源、态势和离差等要素的考察则根据需要记录在备注中。最后对该年龄段学生问题行为的普遍性、针对性、危害性及其他特点进行质性总结。

3. 课堂问题行为的分类

课堂问题行为分类考察的角度多种多样, 此处仅对最常见的二分法及其后的细化研究进行介绍。

国外最早将课堂问题行为分为外向型(行为型)和内向型(心理型)两种。进行类似分类的有威克曼(E.K. Wickman)在20世纪20年代将破坏课堂秩序, 不遵守纪律等行为归纳为扰乱性问题行为, 将退缩, 神经过敏等归纳为心理性问题行为。英国心理学家鲁特(Michael Rutter)将儿童行为问题划分为A行为(antisocial behavior)即违纪行为和N行为(neurotic behavior)即神经性行为。前者表现为破坏东西、不听管教、欺负同学等, 后者表现为注意力不集中、过分敏感、害怕新事物新环境、坐立不安、常吸手指咬指甲等。奎伊(H.C. Quay, 1956)将课堂问题行为分为行为型、人格型和情绪型三种类型。情绪型问题行为主要是由于学生过度焦虑、紧张和情绪多变而导致社会障碍的问题行为。此处, 人格型和情绪型即为内向型课堂问题行为下的细化分支。

国内孙煜明(1992)通过观察中小學生行为以及课堂表现, 将课堂问题行为按指向分为内向性问题行为和外向性问题行为。内向性问题行为是指不易察觉, 对课堂教学活动不造成直接影响的行为, 如精神涣散, 害怕被提问等, 外向性问题行为是指直

接干扰课堂正常教学活动的攻击性行为。陈红燕(2002)也将课堂违纪行为分为显性、隐性两种,并在此基础上依据严重程度又进一步将显性行为分为重度问题行为,如:互相攻击、争吵指责、打架斗殴等;轻度问题行为,如:学生间窃窃私语、传递纸条、擅换座位等。彭丽依据学生课堂问题行为的性质将学生问题行为分为三类:违反作息制度型,如缺课、迟到、早退、离开教室等;隐蔽违纪型,如走神、玩手机、吃东西、打瞌睡、听音乐、小动作、乱涂乱画、看无关的东西等;扰乱型,如随意走动、违纪说话、手机响、接打电话、制造噪音等。更细致地,有学者胡淑珍(1996)将课堂问题行为分为了六种:隐蔽性违纪行为、不遵守作息制度行为、矛盾冲突行为、不服从教师行为、扰乱性行为、恶作剧行为。

本文在借鉴前人的基础上,结合自身课堂观察结果,选择经典的二分法,将学生课堂问题行为分为外显型和内隐型两种。并在此基础上将外显型分为违反作息制度型、扰乱型、恶作剧型、矛盾冲突型四种,将内隐型分为隐蔽违纪型、情绪型两种,再在此分类下就不同表现形式进行细化。

表1 课堂问题行为分类

外显型问题行为	违反作息制度型	缺课、迟到、早退、离开教室、
	扰乱型	聊天、高声嬉笑、接听电话、制造噪音、随意走动、打断他人说话、提无关要求、乱抛物品、告状
	恶作剧型	评论取笑老师同学、引人发笑、藏同学东西
	矛盾冲突型	争吵打架、忤逆教师
内隐型问题行为	隐蔽违纪型	玩手机、听歌、吃东西、做与课堂无关的事情、不带文具
	情绪型	走神分心/发呆、紧张焦虑、困倦

4. 课堂问题行为的归因

学生课堂问题行为就像一块冰山,表现形式看似可以穷尽,实则层出不穷,其背后隐藏的深层次问题更是千人千面,认识不清会导致应对策略的治标不治本,一时生效,长期作用有限,这就使得对课堂问题行为成因的考察尤为重要。本文现从学生、教师、环境三个方面对已有研究结果进行归纳阐释。

(1) 学生因素

学生作为课堂的主体之一,是课堂问题行为成因需考察的首要要素,包括以下四个方面。

第一,性别差异。性别不同课堂问题行为的类别、频率也会有所不同。美国心理学家研究发现男孩在纪律方面更喜欢挑战规则底线,我国一些学者在调查中也发现,男

女孩子在课堂问题行为上有所差异,表现为男孩问题行为以多动、违纪等外向型行为为主,女生以内向型、退缩型为主,这也表明性格对问题行为会产生一定影响。

第二,生理差异。生理差异是指生理原因,如一些生理疾病会对学生的课堂表现产生影响。

第三,认知差异。不同年龄段的学生呈现出不同的心理认知特征。学龄期儿童处在智力发育的蓬勃期,易对所学东西感兴趣,但注意力集中困难,情绪波动大,易产生偶发行为;青春期儿童求知欲旺盛,但存在叛逆心理,情绪上存在极性特点,需多加引导。学生认知心理发展会影响学生对规则、纪律的认识,也会影响其情绪和情感,而这些都会对其课堂问题行为产生影响。

第四,角色差异。在班级群体中身份地位的不同也会导致课堂行为的差异。比如有一些班干部,在集体中优越感使命感较强,较少产生问题行为。有一些学生,在班级中角色定位为后进生,非常容易在课堂表现出不合作态度和抵触情绪,甚至将制造问题行为视为在同龄人中获得身份和地位的手段。

(2) 教师因素

教师作为课堂活动的另一主体,对学生的引导至关重要。但也存在教师不仅没有疏导好学生课堂问题行为,反而诱发加重了学生不良行为的情况。从观念层面来看,如果教师教育观念有问题,如唯成绩论,只注重灌输,不注重了解,可能导致学生产生负面的课堂行为。从教学层面来看,如果教师备课不充分,教学方法枯燥,教学内容过难或过易,都有可能导课堂问题行为产生。与此同时,教师课堂管理方法和课堂管理能力也会对学生课堂行为产生影响。

(3) 环境因素

影响课堂问题行为的环境因素包括家庭环境、社会环境、课堂物理环境三个方面。

家庭环境与家庭结构、家庭气氛、家庭教育功能、父母的教养方式有关。其中,父母的抚养方式可以分为权威型、溺爱型、忽视型、专制型,不同家庭抚养方式会营造出不同的成长环境,对学生心理性格产生影响。这会对儿童问题行为产生影响,当然也会对学生课堂问题行为产生影响。

社会环境则包括不同民族、城市地区、社会思潮、文化背景和多元化价值观的影响,如受西方道德伦理观念冲击,学生世界观模糊不清;常观看暴力电影的学生可能会产生更多攻击性行为和恐惧感;在大众媒体广泛应用的今天,学生可能痴迷于具有感官刺激性、低级趣味的内容,盲目模仿当中的动作行为带到课堂中来;在国家教育体制大环境下,不纳入升学考试体系的课程易被学生认为无用,而在课上各行其是。

课堂物理环境包括校址选择、学校布局建筑风格、绿化美化、卫生条件、学生人数、教室温度、光线、色彩、噪音、座位编排方式等。学者张涛曾专门研究学生座位排列与问题行为之间的关联,结果表明位置在教室前排或中间的学生较少出现问题行为。此外,雷德华从心理学角度对心理环境因素进行了考察,包括校风班风、课堂教学氛围、师生人际关系等,这会在不同程度上导致学生不满、紧张、厌恶等消极情感态度。

基于上述理论,结合拉脱维亚汉语课堂实际情况,我们将从学生、教师教学、环境三个角度考察学生课堂问题行为原因。其中,从学生角度分析,包括学生的文化背景、家庭背景、学习动机、学习水平、性格、同伴关系;从教师角度分析,包括课堂规范的制定与执行,管理策略的使用、奖惩制度、教师个性类型、师生关系等;教学方面包括教学内容、时间、活动与教学方法;从环境角度分析,将对学校管理、教室物理环境等方面进行考察。

(二)拉脱维亚俄族高年级小学生课堂问题行为调查设计

笔者在拉脱维亚一所俄族学校任教半年,发现当地俄族学生在汉语课堂上问题行为较多。经向当地教师、往任志愿者教师了解情况发现,该问题具有普遍性和顽固性,并且展现出不同于拉族学生课堂行为的特殊性。其中,又以5-6年级俄族学生汉语课堂问题行为最为严重,这引起了笔者的注意,希望能对拉脱维亚俄族学生课堂问题行为进行调查,了解其特点、原因,寻求对策。

依据课堂问题行为相关理论,结合拉脱维亚小学生课堂实际情况,笔者对课堂问题行为调查进行了设计,具体如下。

1. 调查对象及调查内容

由于历史原因,拉脱维亚有27%的俄族人,公立中小学分为拉族学校和俄族学校。其教育阶段可分为六个学级:五年学前教育、1-9年级九年义务教育、10-12年级三年中等教育、3-4年职业教育、高等教育、继续教育。笔者所任教的学校——拉脱维亚里加34中学即为一所俄族学校,由原68中和原34中合并而成,适应拉脱维亚学制,原68中教学楼为1-4年级学生提供初始教育(school for beginning),原34中教学楼为5-8年级提供基础教育(school for basics),为9-12年级学生提供中等教育(secondary school)。该校始建于1952年,教育理念活泼开放,注重学生兴趣专长的培养,致力于学生创造力和表现力的培养,高年级学生每个学期都会有自选课题实践周,低年级学生则几乎每个周末都会参加活动演出。

该校2011年开设汉语课,属于里加开设汉语课较早的教学点,学校师生对汉语教师态度友好。2015年原里加68中并入里加34中后,汉语课正式进入学分体系,供5至12

年级学生选修,同时面向非本校自费学生开课,影响力逐渐扩大。2016年经国家汉办认可升级为孔子课堂,开辟了专门的固定的汉语教室,配备有电脑投影仪等多媒体硬件设施及灯笼、挂件等室内装饰,为汉语教学营造了良好的物理环境及氛围。截至2018年,具体学员人数已从最初的每学年30人发展至每学期80人,总体呈现出汉语学习人数逐年递增的良好态势。

目前,该校汉语课共分为十个班。共三个固定班,五个兴趣班,两个课外辅导班。在这些班级中,以小学生班中的5A、6A两个选修课班及一个兴趣班的课堂问题行为最为突出。

5A班为零基础班,每周两节课,该班学生人数共6人,男生4人,女生2人,年龄10岁左右,均为拉脱维亚俄族人。该年龄段的学生精力充沛,注意力难以长时间集中,处在权威阶段迈向可逆性阶段的过渡期。这些学生经常课堂前十分钟能积极跟随应答,十分钟后男生开始做小动作,嬉笑打闹,女生开始走神或画画干自己的事;有的学生会突发奇想提出与课堂无关的问题,引起教师关注;不时在课上大声说话,屡禁不止,却在课后主动向老师道歉并作保证,在违背与遵守中摇摆不定,不断挑战规则。

6A班是人数最多也是情况最复杂的班级,加之该班汉语课由去年的学分课改为了选修课,不再与成绩挂钩,学生的课堂问题行为愈发明显。该班共18人,除一名中国学生外,均为拉脱维亚俄族人。男女生比例基本持平,年龄多在10-12岁之间,具有可逆性阶段的典型特征,会反驳教师,表达对教学方式的不认可,要求更改。比如学生曾对比前任志愿者教师,对缺少游戏的课堂怨声载道,并数次表达增加课堂趣味性的强烈需求。渴望挑战权威,试探规则底线,表现在经常有小团体聚在教室后排玩手机游戏看视频,大声说话,对教师的提醒示意置若罔闻,屡禁不止,对课堂任务讨价还价,询问参与课堂活动是否有金钱类物质奖励,如果不做作业又会有什么惩罚。曾爆发过听讲学生与捣乱学生针锋相对破口大骂的课堂冲突。

兴趣班由五六年级其他班学生自愿报名组成,均为零基础学习者,共12人,男女生各六人,除一名男生为加拿大籍,其余均为拉脱维亚俄族学生,年龄10-13岁不等,每周三节课。其中有的学生是出于兴趣,被中国文化及该校每年一度的春节庆典活动所吸引,有的学生则是出于父母意愿,感到兴趣班轻松故报名参加。出于自愿原则,该校对兴趣班学生的出勤并无强制要求,故学生缺课、迟到或早退现象频出,态度自由散漫,将汉语教室视为课后活动根据地,或相约完成其他科作业,或组团玩手机游戏。

以上三个班都是俄族学生班,课堂问题行为非常突出。本文拟对其课堂问题行为进行调查,包括课堂问题行为的表现形式、种类和课堂问题行为原因。为了更明确地了解俄族学生课堂问题行为的特点,本文选取拉脱维亚新马路白小学汉语兴趣班作为参照对象进行了观察。该校为2018年新设教学点,由于是第一年开设汉语课,学年之初该班学生人数多达30个,但随着课程的推进,学生逐渐递减,半年后学生人数稳

定在8-10人左右,主要由5、6年级学生构成。经对比,拉脱维亚新马路白小学汉语兴趣班与里加34中学三个小学生班各方面情况相似,主要差别在于学生构成,前者以拉族学生为主,后者主要是俄族学生。

为了方便调查与统计,我们将里加34中学五年级、六年级、兴趣课分别命名为俄族5A,俄族6A,俄族兴趣班,将新马路白小学命名拉族兴趣班,学生基本情况罗列如下。

表2 学生调查对象基本情况

班级	人数			学汉语时长	周课时
	男	女	合计		
俄族5A	4	2	6	半年	2
俄族6A	8	10	18	一年半	2
俄族兴趣班	6	6	12	半年	3
拉族兴趣班	3	6	9	半年	4

2. 调查工具及实施过程

本文拟采用课堂观察、问卷调查、访谈的方法对3个俄族班级及1个拉族班级的高年级小学生汉语课堂问题行为进行考察。课堂观察法旨在观察并记录俄族高年级小学生汉语课堂问题行为的具体表现,包括课堂问题行为形式、出现时段及频率等,通过量化分析,总结规律特点。问卷调查有两个目的,一是了解学生家庭、性格、汉语学习等基本情况,从而对课堂问题行为影响因素进行分析;一是直接调查学生对课堂问题行为的认识和感知,以便对课堂问题行为进行归因。访谈法是与部分师生进行深度交谈,深入分析课堂问题行为原因,寻求解决对策。

(1) 课堂观察

本文从2018年11月至2019年4月对两个教学点共4个班级的小学生汉语课堂进行了不定期的课堂观察共31节课,俄族5A班5节,俄族6A班7节,俄族兴趣班9节,拉族兴趣班10节,时长为每节课40分钟。所观察的课堂课程类型均为零基础或初级汉语综合课及汉字课。具体听课情况见表3。

表3 听课情况

班级	课型	2018.11-2018.12	2019.01-2019.02	2019.02-2019.03	2019.03-2019.04	合计
俄族5A班	综合课	1	1	1	1	4
	汉字课	0	0	1	0	1

班级	课型	2018.11-2018.12	2019.01-2019.02	2019.02-2019.03	2019.03-2019.04	合计
俄族6A班	综合课	1	2	1	2	6
	汉字课	0	0	0	1	1
俄族兴趣班	综合课	1	2	3	3	9
拉族兴趣班	综合课	2	4	2	2	10
合计		5	9	9	9	31

课堂是一个动态的过程,许多细节稍纵即逝,笔者在用观察表进行现场记录的基础上,在征求师生同意的情况下对课堂实况进行录音录影,以便后续利用音频视频进行二次补充,使观察结果更真实准确。

本文所用课堂观察量表包括学生课堂问题行为量表和教师应对行为量表两部分。学生课堂问题行为量表以二分法为基础,根据学生问题行为表现倾向进行内隐型和外显型分类,具体参照胡淑珍(1996)将学生课堂问题行为分为隐蔽性违纪行为、不遵守作息制度行为、矛盾冲突行为、不服从教师行为、扰乱性行为、恶作剧行为的六分法,并将不服从教师行为一栏调整为情绪型行为。初稿在参考彭丽(2008)观察量表的基础上,结合自身授课经验进行起草。考虑到彭丽的课堂量表是以海外留学生为观察对象,不完全适用于欧洲小学生汉语课堂。故笔者在试听过程中,根据课堂观察实际情况,对量表进行了修改。删除了以下项目:一些不被拉脱维亚师生认为是课堂问题行为的行为,如坐姿不正;在拉脱维亚小学生课堂中未发生或不常发生的行为,如睡觉;低年级小学生课堂中发生频繁,但不常见于高年级小学生中的行为,如开关电脑、开窗、听MP3等。增加了拉脱维亚高小课堂常见的课堂问题行为如做怪相引人发笑、唱歌跳舞等行为。最终设计出的拉脱维亚高年级小学生课堂问题行为量表共列举问题行为31项,分为违反作息制度型、情绪型、隐蔽违纪型、扰乱型、恶作剧型、矛盾冲突型六类。详见下表。

表4 学生课堂问题行为观察量表

拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为观察量表	
班级:	座位分布:
授课人:	
授课时间:	
应到人数:	
实到人数:	

拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为观察量表									
行为		时间							
		人次							
外显型	违反作息制度型	缺课							
		迟到							
		早退							
		离开教室							
	扰乱型	聊天							
		嬉笑大叫							
		做怪相, 模仿							
		唱歌跳舞							
		制造噪音(拍桌子等)							
		随意走动							
		接打电话							
		乱扔东西							
		随意插话或大声喧哗							
		提无关问题或要求							
	恶作剧型	侵扰其他同学							
		引人发笑							
		评论取笑他人							
		拿/藏同学东西							
	矛盾冲突型	争吵打闹							
告状指责他人									
忤逆教师									
内隐型	隐蔽违纪型	玩手机							
		吃东西							
		做其他学科作业							
		小动作(玩玩具等)							
		不跟随任务							
		不带文具							
	情绪型	走神发呆							
		打哈欠困倦							
		紧张焦虑							
		叹气不耐烦							
其他									

教师应对行为量表同样在参考前人和自身实践的基础上经过修改而成, 相较彭丽的教师行为观察量表, 本文量表对某些项目进行了改换, 如将“击掌”重新命名为“拍手, 说口令”; 并根据所观察到的实际情况和前期访谈增设了沉默、移走分心物等非语言应对行为, 改变音量、重申规则、提出罚站、请学生离开教室等语言应对行为。教师观察量表按语言行为和非语言行为进行分类, 共归纳出22种应对行为。

表5 教师应对行为量表

时间 次数 反应										
	其他	无视								
课后沟通										
报告班主任										
联系家长										
非言语反应	眼神暗示									
	走近学生									
	手势									
	沉默, 停止上课									
	拍手									
	移走分心物									
言语反应	点名									
	提问									
	呵斥									
	询问情况									
	重申规则									
	幽默									
	表扬其他同学									
	改变音量									
	调整座位									
	请学生离开教室									

观察实施过程可分为观察前, 观察中, 观察后三个阶段。在观察前对教室布置及学生当日座次表进行描述或绘制, 以便后续分析问题行为产生的环境因素, 并向授课教师询问学生姓名、年龄及学龄以帮助编号和记录特殊问题。观察过程中, 以每5分钟为单位, 记录每种课堂问题行为发生的频次。在课堂人数过多发生课堂问题行为过于频繁, 观察量表无法满足实际需求时进行及时调整。如六年级某节汉字练习课课堂问题行为频发, 平均每分钟出现课堂问题行为5人次以上, 笔者只好采用速记的方式进

行简要记录,在课后据录音回放补全内容并整理。观察后,就当堂课的每类问题行为出现的总数进行统计,并将数据录入EXCEL表中,绘制课堂问题行为隐现、强弱的时间趋势。

(2) 问卷调查

笔者以里加34中学俄族高年级小学生作为调查主体进行问卷调查。由于该校汉语教师数量过少,笔者除调查该校一名志愿者教师和一名当地教师外,还向里加34中学两名往任志愿者教师发放教师问卷。此处将所调查志愿者教师命名为Z,当地教师命名为D,罗列基本情况如下。

表6 教师调查对象基本情况

教师	学历	教龄	任教时间	所授课型
Z1	硕士在读	半年	2018年9月-2019年7月	综合课
Z2	硕士	半年	2016年9月-2018年7月	综合课&语音课
Z3	硕士	两年	2015年9月-2016年7月	综合课&汉字课
D1	本科	二十年	2014年9月起至今	选修班综合课&汉字课

学生问卷共包含五部分。第一部分为学生基本信息采集,共4题,涉及学生性别、年龄、年级和学习汉语的时长。第二部分是对学生个人特点的考察,均为封闭式单选题,主要考察学生的性格,对应题号第1、3、4、5、题;对规章制度的认识,对应题号第6、7题;对自由和约束的看法,对应题号第8、9题;父母对其的教育态度,对应题号第2题。第三部分为汉语学习情况调查,共13题,考察学生学习汉语的原因,对应题号第1题;对汉语课堂氛围环境的感受,对应题号2-4题;对汉语课内容及时长的看法,对应题号第5、6题;对教师教学内容、方法、态度的评价,对应题号9-13题。第四部分考察学生对汉语课堂问题行为的感知。该部分问卷从课堂观察量表中提炼出25种学生在汉语课堂上出现过的课堂问题行为,采用等级量表的形式,就出现频率提供经常出现、有时候出现、不确定、很少出现、从不出现五个选项进行考察,就影响程度提供完全没有影响、轻度影响、中度影响、严重影响四个选项进行考察。再选取缺课、迟到、发呆、做小动作、聊天、随意走动、接打电话、制造噪音等12种高频行为设置成单选题进行原因的考察,对原因选项的设置从学生个人因素,教师因素,课程因素,管理因素四个角度设计。第五部分根据课堂观察结果归纳出无视、沉默、提问等16种教师应对行为,并设置其他项以供补充,考察学生对教师应对行为的感知与评价。并就学生是否希望教师及时对课堂问题行为进行制止和处理及希望采取的管理方式进行提问。

由于小学生汉语、英语水平有限,问卷请当地教师对照翻译成俄语版本,并请俄语为母语的高年级学生对翻译进行二次检查。未免文字过多使被调查者生厌,发放

时仅发放俄语纸质版,回收时再用中文输入spss软件中进行统计。为保证调查的可行性,问卷正式发放前,请四位学生进行了预测,对某些阐述不清或翻译不准确的题目进行了修改。为保证问卷回收的有效性,发放时采取当场发放回收纸质问卷的形式,并请当地教师或高年级俄族学生当场答疑,以尽量减少学生因不明白题目内容胡乱作答的情况发生。问卷正式发放回收时间为2019年4月1日至2019年4月12日。最终,共回收学生问卷36份,有效问卷34份,回收教师问卷4份,有效问卷4份。

(3) 访谈

为进一步调查课堂问题行为,笔者选择了6名学生和4名教师进行单独访谈作为辅助补充。被访谈的6名学生分属于课堂观察中课堂问题行为频率低中高三个等级。由于语言不通,也为避免学生因忌惮教师而在接受访谈时有所保留的情况的发生,笔者拟定访谈大纲,请高年级学生代劳在汉语课后就学生对课堂问题行为的感知和界定、产生问题行为的深层次原因进行访谈并记录。具体包括如下问题:

1. 你对汉语课的感觉是怎样的?是否会焦虑紧张?
2. 如果出现不好的课堂行为,你认为是教师的原因还是自己的原因?
3. 你缺课过吗?你不来上课的原因是什么?
4. 你迟到过吗?你迟到的原因是什么?
5. 你在汉语课上做过其他课的作业吗?你为什么会在课上写其他科目的作业?
6. 有时候你们会在课上爆发大笑,是为什么?
7. 你在汉语课上玩过手机吗?你为什么在课上玩手机?
8. 你觉得老师应不应该给你们安排座位?对课堂有帮助吗?
9. 汉语老师和你们关系怎么样?你觉得老师严厉还是温和?
10. 你觉得汉语课内容怎么样?过多或者过难吗?

三、拉脱维亚小学生汉语课堂问题行为调查结果与分析

(一) 课堂观察结果及分析

笔者通过对拉脱维亚3个俄族高年级小学生汉语课堂和1个拉族课堂进行观察对比,发现俄族学生课堂问题行为更为突出。以下将对俄族高年级小学生汉语课堂问题行为出现频次及具体表现形式进行描述。

1. 拉脱维亚小学生汉语课堂问题行为出现频次

在所观察的3个俄族班级21节汉语课中,俄族五年级班平均每节汉语课出现问题行为100人次,六年级学生179人次,兴趣班学生131人次,表明俄族学生汉语课堂问题

行为具有普遍性。而拉族学生汉语课堂平均每堂课出现问题行为61人次,可见俄族学生课堂问题行为出现频次更多。

表7 各班课堂问题行为出现次数

序号	俄5	俄6	俄兴趣班	拉兴趣班
1	53	260	163	75
2	85	141	102	47
3	144	232	153	69
4	131	183	129	54
5	86	138	151	61
6		122	172	42
7		177	97	81
8			99	71
9			113	57
10				53
各班平均数	100	179	131	61
各族平均数	139			61

(注:表中序号为各班听课节数,各班平均数为4个班级班平均每节课出现问题行为次数,各族平均数为俄族、拉族汉语课堂平均每节课出现问题行为次数,标黑字体为各班课堂问题行为出现次数最高和最低值)

我们对问题行为倾向性进行考察,俄族学生平均每节课出现外显型课堂问题行为105次,占总课堂问题行为的73.7%,出现内隐型课堂问题行为37次,占总数的26.3%,表明俄族学生外显型课堂问题行为出现频率更高。外显型课堂问题行为中又以扰乱型课堂问题行为最多,共出现89次,占总课堂问题行为的63.4%;矛盾冲突型课堂问题行为出现最少,共2次,占比2.2%。内隐型课堂问题行为则以隐蔽违纪型问题行为最多,共出现27次,占比19.3%;情绪型问题行为最少,共10次,占比7%。六类问题行为的具体出现频次见下表。

表8 拉脱维亚高年级小学生汉语课堂各类问题行为出现频次

序号	俄族			拉族		
	问题行为类别	次数	频率	问题行为类别	次数	频率
1	扰乱型	89	63.4%	扰乱型	32	51.5%
2	隐蔽违纪型	27	19.3%	隐蔽违纪型	16	25.4%
3	情绪型	10	7.0%	情绪型	8	13.0%
4	恶作剧型	7	5.4%	违反作息制度型	5.4	8.8%
5	违反作息制度型	4	2.7%	恶作剧型	0.4	0.7%
6	矛盾冲突型	3.1	2.2%	矛盾冲突型	0.4	0.6%

(注:表中问题行为顺序据频率降序排列。次数为课堂问题行为每课时平均人次,频率=某类问题行为为总次数/所有问题行为总次数,频率采用百分制,保留一位小数点)

通过对比发现,俄族、拉族学生课堂问题行为出现频率从高到低的排序无较大差别,但每类问题行为的频率高低有所不同。俄族学生的扰乱型、恶作剧型、矛盾冲突型问题行为出现频率均高于拉族;隐蔽违纪型、情绪型、违反作息制度型则低于拉族,显示出俄族学生课堂问题行为的外倾性和拉族学生课堂问题行为的内倾性。

2. 拉脱维亚俄族小学生汉语课堂问题行为具体表现

观察量表中的31项课堂问题行为在俄族学生汉语课堂上均有出现,显示出类型的多样性。考虑到某些问题行为出现频率极低且具有相似性,在统计时我们将其整合成了27种,发现出现次数最多的是扰乱型问题行为中的聊天,平均每节课出现89次,占总课堂问题行为的63.4%;最少的是违反作息制度型行为中的早退和情绪型问题行为中的不耐烦,在观察的所有课堂中均只出现2次,各占总数的0.1%。具体每种表现形式的出现频率降序排列如下表。并按表9归为六类分别阐述。

表9 拉脱维亚学生汉语课堂问题行为表现形式频次表

序号	俄族			拉族		
	问题行为	次数	频率	问题行为	次数	频率
1	聊天	44.3	31.7%	聊天	13.6	22.1%
2	插话	12.1	8.6%	不跟随任务	6.8	12.7%
3	嬉笑	11.7	8.4%	插话	4.6	7.5%
4	不跟随任务	11.8	8%	走神发呆	4.6	7.5%
5	做小动作	8	5.7%	嬉笑	4.4	7.2%
6	做怪相	7.6	5.4%	缺课	3.5	5.7%
7	玩手机	6.9	5.0%	做小动作	3.4	5.5%
8	制造噪音	6.4	4.6%	制造噪音	3.4	5.5%
9	走神发呆	5	3.6%	困倦	3.4	5.5%
10	困倦	4.6	3.3%	做怪相	2.8	4.6%
11	随意走动	4.5	3.2%	随意走动	2	3.3%
12	引人发笑	3.5	2.5%	做无关的事	2	3.3%
13	缺课	2.4	1.7%	早退	1.4	2.3%
14	唱歌跳舞	2.3	1.7%	吃东西	1.4	2.3%
15	侵扰同学	2.2	1.6%	迟到	1.2	2.0%
16	争吵打架	2.2	1.6%	玩手机	1	1.6%
17	做与课堂无关的事	2.0	1.4%	唱歌跳舞	0.8	1.3%
18	评论取笑他人	1.8	1.3%	评论取笑他人	0.2	0.3%
19	抛东西	1.7	1.2%	引人发笑	0.2	0.3%
20	吃东西	1.1	0.8%	争吵打架	0.2	0.3%

序号	俄族			拉族		
	问题行为	次数	频率	问题行为	次数	频率
21	不带文具	0.6	0.5%	忤逆教师	0.2	0.3%
22	迟到	0.6	0.5%	不带文具	0	0%
23	离开教室	0.6	0.5%	离开教室	0	0%
24	忤逆教师	0.6	0.4%	抛东西	0	0%
25	接听电话	0.3	0.2%	接听电话	0	0%
26	告状指责他人	0.3	0.2%	告状指责他人	0	0%
27	早退	0.1	0.1%	侵扰同学	0	0%
27	叹气不耐烦	0.1	0.1%	叹气不耐烦	0	0%
合计		139.6	100%		61.4	100%

(注:次数以人次为单位,由于仅保留一位小数,累计存在一定误差)

(1) 扰乱型课堂问题行为具体表现

扰乱型问题行为是俄族学生出现频率最高的问题行为类型,占总问题行为的63.4%,通常指引发他人注意,破坏课堂秩序,影响教师教学的行为,具体包括聊天>随意插话打断他人发言,如提无关问题或要求>嬉笑>做怪相出怪声,如模仿教师>制造噪音,如跺脚拍桌子按笔>随意走动,如起身丢垃圾换座位>唱歌跳舞>乱扔东西>手机响接打电话等。

表10 拉脱维亚高年级小学生汉语课堂扰乱型问题行为观察情况

序号	次数 问题行为	班级课时			平均 人次	占总 数 百分比	拉族兴趣班 10课时		占总 数 百分比
		俄 5A 5 课时	俄 6A 7 课时	俄族 兴趣班 9 课时			问题行为	次数	
1	聊天	24	79	26	44	31.7%	聊天	14	22.1%
2	插话提要求	12	11	13	12	8.6%	插话提要求	5	7.5%
3	嬉笑	7	14	13	12	8.4%	嬉笑	4	7.2%
4	做怪相模仿	8	8	7	8	5.4%	制造噪音	3	5.5%
5	制造噪音	7	7	5	6	4.6%	做怪相模仿	3	4.6%
6	随意走动	4	5	5	5	3.2%	随意走动	2	3.3%
7	唱歌跳舞	4	1	2	2	1.7%	唱歌跳舞	1	1.3%
8	抛东西	2	1	2	2	1.2%	抛东西	0	0%
9	接听电话	0	1	0	0	0.2%	接听电话	0	0%
	总计	65	124	73	89	63.8%	总计	32	51.5%

(注:表中课堂问题行为出现次数均为平均数,考虑到人次应为整数,不可整除的情况四舍五入未保留小数,累加时存在一定误差。)

值得注意的是,表中出现频率居前三的聊天、插话、嬉笑也是所有课堂问题行为中发生次数最多的三项,占总课堂问题行为的半壁江山。其中,又以聊天高居榜首,平均每节课出现44人次,占总数的31.7%。故我们对聊天这一突出问题行为做了进一步分析,发现如下规律。

其一,六年级学生(共17人)的聊天问题行为平均每节课出现79次,远高于五年级(共6人)的24次,表明聊天这一问题行为发生频次与学生人数呈正相关。其二,多数聊天行为时长不超过1分钟,具有反复,音量小,持续时间短的特点。但相较拉族而言,俄族学生的聊天问题行为音量更大,屡禁不止,破坏性更强,辐射面更广,由两个学生的交谈发展到多人讨论引发全班哄笑的情况屡见不鲜。其三,聊天这一问题行为出现的频率与时段有关,呈先增后减再增的趋势。将一节课40分钟以每五分钟为单位进行划分,小高峰发生在第20-25分钟,大高峰出现在第35-40分钟,临近下课的时间段。另外,课中聊天问题行为的出现还受教师教学安排的影响,如教学任务衔接不畅、临时翻找教具、PPT播放出现问题都会引发学生躁动,交头接耳,分发作业纸、单独提问学生、要求学生两两对话练习等环节也都是学生聊天问题行为的高发期。

应对行为方面,教师对个别的窃窃私语行为通常采取眼神暗示、走近学生的方式,对高谈阔论行为采取点名提问的方式,对大面积的说话行为通常采取提高音量,说口号拍手,沉默停课的方法,对多次反复的聊天行为采取调换位置的方法。所有应对行为中,调整座位将说话学生进行隔离取得了较好的效果,其余应对行为作用时长通常不超过2分钟。

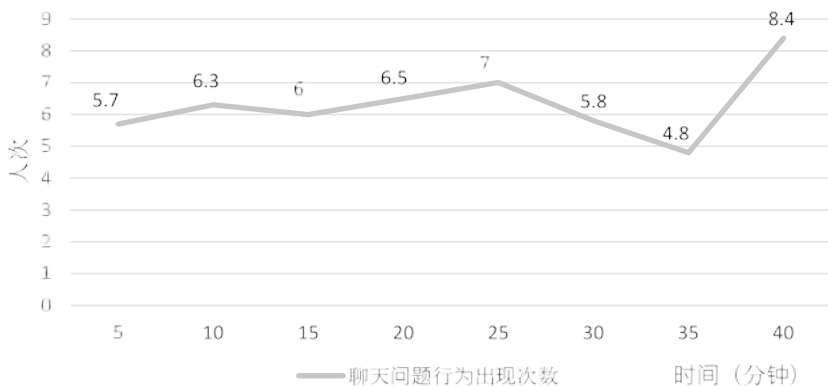


图1 俄族学生汉语课堂聊天问题行为时间分布情况

(2) 隐蔽违纪型课堂问题行为具体表现

隐蔽违纪型课堂问题行为属于内隐型问题行为,主要对学生自身学习产生影响,不易被察觉,极易被教师忽视,但却是俄族学生出现频率第二高的行为,平均每节课

出现27次, 占总课堂问题行为的19.5%, 低于拉族学生的25.4%。具体包括不跟随教师任务无所事事>做小动作, 如乱涂乱画玩笔玩玩具等>做与课堂无关的事, 如做其他科作业看课外书>玩手机>吃东西>不带文具笔记本。

表11 拉脱维亚高年级小学生汉语课堂隐蔽违纪型问题行为观察情况

序号	班级课时 次数 问题行为	俄5A	俄6A	俄族 兴趣班	平均 人次	占总数百 分比	拉族兴趣班 10课时		占总数 百分 比
		5 课时	7 课时	9 课时			问题行为	次数	
1	不跟随任务	8	11	13	11	8.1%	不跟随任务	8	12.7%
2	做小动作	8	6	10	8	5.7%	做小动作	3	5.5%
3	玩手机	1	15	4	7	5.0%	做无关的事	2	3.3%
4	做无关的事	0	0	2	2	1.4%	吃东西	1	2.3%
5	吃东西	1	1	1	1	0.8%	玩手机	1	1.6%
6	不带文具	1	1	1	1	0.5%	不带文具	0	0%
	总计	19	31	29	27	19.5%	总计	16	25.4%

尽管俄族学生玩手机行为的出现频率仅居隐蔽违纪型课堂问题行为的第三位, 平均每节课出现7人次, 占总课堂问题行为的5%。但据课堂观察实际情况, 我们发现玩手机行为具有持续时间长, 易诱发他人产生同类问题行为, 衍生聊天嬉笑等问题行为的特点。故我们对4个班的玩手机问题行为进行了对比考察。以俄族6年级班的玩手机行为最为明显, 高发时段为第0-5分钟和第30-40分钟, 表现为学生在课前五分钟尚未从课间进入上课状态, 会趁教师不注意继续玩手机, 课后十分钟会出现频繁看时间附带产生玩手机行为的情况。俄族5年级班和兴趣班仅有轻微的玩手机行为, 除课堂前后外在课中会出现一个小高峰。据观察, 小高峰通常是学生用手机拍照课件板书后, 随之产生玩手机行为。拉族学生玩手机问题行为最少, 所有课堂中仅出现4次, 占总数的1.6%。

经观察, 对待不同程度的问题行为教师会采取不同的应对方式, 其处理效果也不同。对待玩手机行为, 教师会在课前重申规则, 要求学生把手机收起来, 对待长时间的玩手机行为教师会点名提问或走近学生, 但以上两种手段的作用时间通常不超过五分钟, 就又会旧态复萌, 而对待课中播放视频引起他人注意转变为外显型问题行为的玩手机行为, 教师会采取没收手机的办法, 可以较好的切断诱惑源, 但有时会引起学生不满造成短暂对峙, 并在之后转换为其他问题行为。其他如做小动作、做无关的事、吃东西的处理路径也大致如此。而对于不带文具的行为, 教师通常会提供纸笔, 并告知学生下节课必须自备文具, 但并无明显效果。

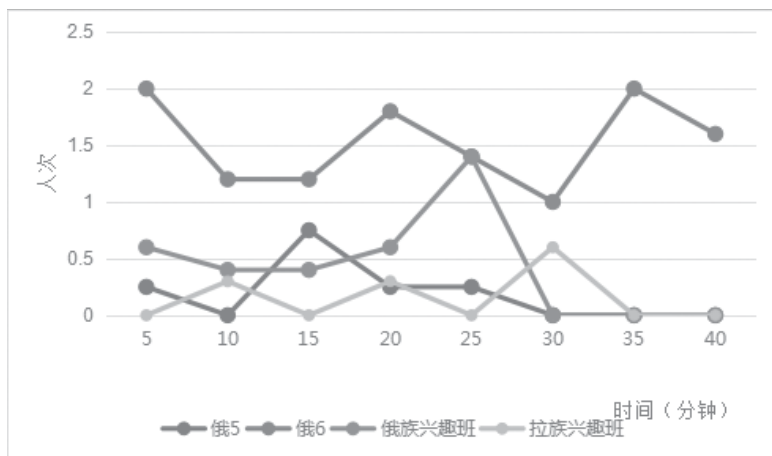


图2 拉脱维亚小学生汉语课堂玩手机问题行为时间分布情况

(3) 情绪型课堂问题行为具体表现

情绪型课堂问题行为是指由学生心理和精神状态引发的不易被他人察觉,但会影响自身学习效果的隐性行为。俄族学生情绪型问题行为主要包括走神发呆>困倦>厌烦等,具体表现为目光呆滞,精神恍惚,来不及跟随课堂任务反应迟缓;哈欠连连;叹气,表情不耐烦。平均每节课出现10人次,占总数的7%。相较之下,拉族学生的情绪型问题行为更加显著,占总课堂问题行为的13.1%,且具有更强的退缩性。除注意力不集中,困倦外还表现为紧张焦虑,如在教师提问时眼神躲闪,脸红窘迫;羞怯,习惯坐在远离教师的位置,不主动参与课堂任务。

表12 拉脱维亚高年级小学生汉语课堂情绪型问题行为观察情况

序号	次数 问题行为	班级课时			平均 人次	占总 数百 分比	拉族兴趣班 10课时		占总 数百 分比
		俄5A 5 课时	俄6A 7 课时	俄族 兴趣班 9 课时			问题行为	次数	
1	走神发呆	4	6	5	5	3.6%	走神发呆	5	7.5%
2	困倦	4	6	4	5	3.3%	困倦	2	4.3%
3	厌烦	0	0.4	0	0.4	0.1%	厌烦	0	0%
4	紧张焦虑	0	0	0	0	0%	紧张焦虑	1	1.3%
	总计	8	12	9	10	7.0%	总计	8	13.1%

由于情绪型课堂问题行为难以被察觉,可能导致观察结果的不准确性,我们对四名俄族学生进行了进一步的集体访谈,结果表明俄族学生认为汉语课轻松愉快,几

乎不会在课上出现紧张焦虑和惧怕不安等退缩性情绪问题,走神问题则时有发生,但并没有引起学生自身的重视。而走神出现的原因主要来自三个方面,学生自身生理因素,疲劳;教师教学因素,讲解不当;课程因素,内容过难过多。具体访谈内容摘录如下:

采访者:你们在汉语上会感到紧张焦虑吗?受访者:不会,汉语课很轻松。

采访者:会害怕回答问题吗? 受访者:完全不会。

采访者:会走神吗? 受访者1:有时候会。

采访者:为什么? 受访者1(耸肩):我也不知道。

采访者:因为是最后一节课吗?

受访者2:对,因为我们上了一天课,很累。

受访者3:有时候老师说得太难了,我根本听不懂老师在说什么。

受访者4(曾在课上叹气):大部分时候很好,但有时候上课内容有点多,我跟不上。

此外,我们就教师对情绪型问题行为的感知和处理也做了访谈。得知教师之所以对这类问题处理滞后或力度较小,一方面是因为教师在教学时无暇顾及未能发现,另一方面是教师意识到了学生的问题,但由于该问题并未影响课堂,且为保证教学进度,采取了无视的态度。

(4) 恶作剧型课堂问题行为具体表现

恶作剧课堂问题行为是学生故意做出的,引起他人注意的,对自身和他人学习产生消极影响,妨碍教师教学的显性有意型行为。主要包括引人发笑,如特意答错问题引人注意>侵扰其他同学,如拿/藏同学东西,动手动脚,剪同学头发,在他人背后贴便利贴,拖他人凳子等>评论取笑老师同学。在所观察课堂中,拉族学生几乎没有恶作剧行为,仅评论取笑同学一次,占总课堂问题行为的0.3%。俄族学生的恶作剧问题行为则更加突出,平均每节课出现8次,占总数的5.4%。

表13 拉脱维亚高年级小学生汉语课堂恶作剧型问题行为观察情况

序号	次数 问题行为	班级课时		平均 人次	占总 数 百分比	拉族兴趣班 10课时		占总 数 百分比
		俄6A 7 课时	俄族 兴趣班 9 课时			问题行为	次数	
1	引人发笑	4	5	4	2.5%	评论取笑	0.2	0.3%
2	侵扰他人	2	3	2	1.6%	侵扰他人	0	0%
3	评论取笑	1	2	2	1.3%	引人发笑	0	0%
	总计	7	10	8	5.4%	总计	0.2	0.3%

尽管恶作剧行为在所有问题行为中占比不大,多会在一分钟内解决,常被视作朋友间无伤大雅的小玩笑。但事实上,如制止不及时,恶作剧行为会在小团体中反复多次,并牵涉越来越多的学生参与其中,产生打断课堂,损害教师权威的恶劣影响。以下是笔者目睹过的一起“多米诺骨牌”般的案例:一同学A出于玩笑偷拿了B同学的钢笔,B发现后试图拿回,二人发生了争抢,A将笔顺手扔给了前排C同学,C又将笔扔到了教室门口,B遂愤然起身走去教室门口拿笔并和A、C同学理论。待教师制止询问情况时,三人又互相争执推诿。至此,教师已经中止了课堂并影响到大部分学生的学习权益。

面对程度较轻的恶作剧型问题行为,教师最常采用的是点名警告的方式,但效果十分有限,学生或置若罔闻,或憋笑不止。由于恶作剧行为多起于同伴之间,教师也会采取调整座位、隔离的方式进行处理,该办法能有效制止和减少恶作剧行为的发生,但也曾出现学生不但不偃旗息鼓,反而隔空喊话,呼朋引伴,变本加厉引起更大骚动的情况。

(5)违反作息制度型课堂问题行为具体表现

违反作息制度是指学生违反学校规定的教学作息时间表,如无故旷课,迟到,早退,上课期间随意进出教室。据统计,俄族学生平均每节课出现违反作息型问题行为4次,占总问题行为的2.8%,低于拉族学生的每节课5次,占比8.8%。且除离开教室行为在所观察课堂中未发生外,拉族学生的缺课率、早退率、迟到率均是俄族学生的3-4倍,相较之下,俄族学生的违反作息制度型问题行为更少,出勤情况更好。

表14 拉脱维亚高年级小学生汉语课堂违反作息制度型问题行为观察情况

序号	次数 问题行为	班级课时			平均 人次	占总数 百分比	拉族兴趣班 10课时		占总数 百分比
		俄5A 5 课时	俄6A 7 课时	俄族 兴趣班 9 课时			问题行为	次数	
1	缺课	1	2	3	2	1.7%	缺课	3	4.5%
2	迟到	0	0	2	1	0.5%	早退	1.4	2.3%
3	离开教室	2	0	0	1	0.5%	迟到	1	1.0%
4	早退	0	0	0.3	0.1	0.1%	离开教室	0	0%
	总计	3	3	5	4	2.8%	总计	5.4	8.8%

拉脱维亚高年级小学生违反作息制度型问题行为除了族别差异,还存在班级类型导致的差异,选修课班为固定班级,学生经常在其他课后和朋友一起来到汉语教室,平均每次课1-2人缺课,无人迟到或早退,兴趣班学生人数不固定,随意性更大,平均每节课有2-3人缺课,1人迟到,1人早退。具体到每项行为,2018年12月-2019年1月

是缺课行为出现的高峰期,2019年1月-2月出勤率最高。据访谈了解这是因为1-2月是开学季,学生更有热情,到课率更高,而12月临近期末,学生演出排练活动频繁,出行计划增加,导致了更多的缺课行为。其他节假日如春假、复活节假日前后,冬季流感期缺勤率也会陡然攀升。不按时出勤方面,超过60%的迟到行为发生在课堂的前五分钟,但在80分钟的连堂课上,迟到行为也曾推迟至第5-20分钟发生。早退行为主要发生在最后五分钟和第20-25分钟。离开教室行为则主要发生在课中,未表现出明显规律。

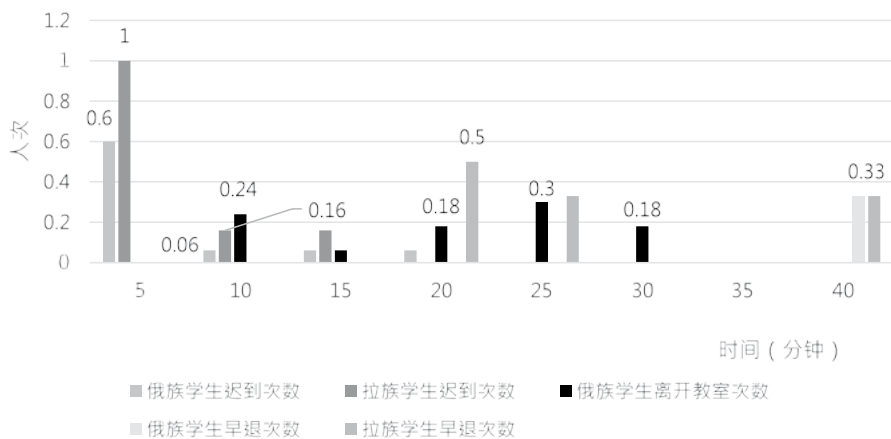


图3 拉脱维亚小学生汉语课堂违反作息型问题行为分布情况

教师处理行为方面,据观察和访谈,教师曾在开学之初就出勤做过规定,要求学生提前请假按时到课,并要求学生对迟到行为做出道歉和说明。但由于拉脱维亚学校在作息管理上较为宽松,学生对此不以为然,个别班级几乎每节课都有人迟到,久而久之,教师也开始放宽要求,对多数轻微违反作息制度型问题不予追究。

(6) 矛盾冲突型课堂问题行为具体表现

矛盾冲突型问题行为指生生或师生之间产生的言语或肢体上的对抗性、攻击性行为,常伴有消极或过激情绪。程度轻者会中断课堂,影响教学效果,重者会对师生身心健康造成危害。拉脱维亚高年级小学生的矛盾冲突型问题行为以轻度为主,包括争吵打架,抢夺物品挑衅推撞>指责告状,不尊重他人,语言或手势侮辱如竖中指>忤逆教师,与教师发生口角,顶嘴争执。较之拉族学生在课堂观察期间仅出现过两例冲突行为,占总问题行为的0.6%,俄族学生的矛盾冲突型问题行为更加显著,平均每节课出现4次,占总数的2.8%。

表15 拉脱维亚高年级小学生汉语课堂矛盾冲突型问题行为课堂观察情况

序号	次数	班级课时			平均人次	占总数百分比	拉族兴趣班10课时		占总数百分比
		俄5A 5课时	俄6A 7课时	俄族兴趣班 9课时			问题行为	次数	
1	争吵打架	1.6	1.5	3.5	2.2	1.6%	争吵打架	0.2	0.3%
2	指责告状	0.4	0.2	0	0.2	0.2%	指责告状	0	0%
3	忤逆教师	0.2	0.2	0.8	0.6	0.4%	忤逆教师	0.2	0.3%
	总计	2.2	1.9	4.3	3.1	2.2%	总计	0.4	0.6%

其中,又以俄族兴趣班学生的争吵打架行为最突出,平均每节课出现4次,相对集中在课中竞争游戏环节。笔者曾观察到在一次分组传话写汉字游戏中,A组一名同学因反应较慢遭到队友责怪,两人交换位置后情况并未好转,之前被责怪的同学立马反击嘲讽队友,而教师未及时制止引导,在游戏结束宣布A组落后时,两名学生爆发了激烈的言语冲突,最终一名学生忍不住哭泣,在之后的课堂中对所有的分组游戏均持排斥拒绝态度。此类行为的其他案例也多是由抢夺物品,嬉闹玩笑发展为推搡扯皮、肢体冲突,表明矛盾冲突型问题行为具有渐变性、可预见性。

但由于上课时教师会把更多精力放在教学内容上,多数时候不能及时预见并处理,而是在矛盾爆发后再当场了解情况进行调解或勒令禁止。但这两者都会带来消极影响,前者会极大地占用上课时间,后者过于简单粗暴,易使学生感到不公愤愤不平,进一步导致问题行为的产生。此外,矛盾冲突型问题行为常与其他类型问题行为接连出现,造成集体混乱,在面对密集、严重课堂问题行为时教师会生气呵斥或停课。笔者曾目睹过一起影响较恶劣的矛盾型问题行为:两名男生先是争抢手机,在教师收走手机后,又争抢钢笔,并在一名女生上台做题时将纸屑扔其身上,女生发现后立马向教师告状并回头对两个男生破口大骂,在教师询问情况时两名学生互相推诿指责,教师只得打断二人,并拍手喊口令打算继续上课,但没过多久,两人又开始聊天嬉笑,其他同学也参与其中,此时教师将激光笔扔在桌上,不再说话,沉默停课了近两分钟,学生方才安静,在之后的十分钟课上都十分专注配合。虽然这取得了短期的直接效果,但过程中有同学不知所以不断询问发生了什么,在之后的课上也用怪异的眼神看着教师,目光中透露出惴惴不安。表明此类强硬的抑制型举措会破坏学生在汉语课堂上的信任感和安全感。

(2) 问卷调查结果及分析

拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为调查问卷共包含5部分,分别考察学生基本信息、个人特点、学习动机,对汉语课堂问题行为的感知及对教师应对行为

的感知和评价。以下对各个部分的调查结果进行呈现和分析。其中,第四部分是问卷的主体部分,采用等级量表的形式从三个方面考察学生对课堂问题行为的感知和看法:发生频率、影响程度、出现原因。经SPSS17.0统计软件进行信度检测发现,发现频率和影响程度部分的信度系数(Cronbach's Alpha)为0.832和0.896,显示该部分问卷信度较高。

表16 发生频率考察表可靠性统计

	Cronbach's Alpha	项数
4-1 发生频率量表部分	0.832	25
4-2 影响程度量表部分	0.896	25

1. 学生基本情况调查

本次问卷共调查拉脱维亚俄族高年级小学生34人,含5年级11人,6年级23人,男女生人数持平,各17人。调查对象年龄10-13岁不等,包括10岁1人,11岁11人,12岁16人,13岁6人。学习汉语时长上,47.1%的人学习汉语1年以下,52.9%的人学习汉语1-2年。

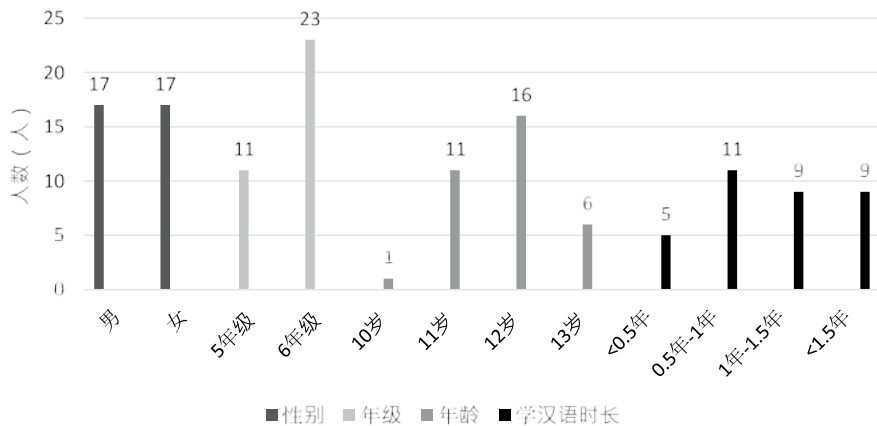


图4 问卷调查学生对象基本信息

2. 学生个人特点考察

问卷第二部分主要对学生的个人特点进行考察。性格方面,34名学生中有17名认为自己性格外向,12名认为自己内外向性格均有,内向者仅2位,总体上性格外向或综合者占94%,展现出俄族学生的外向及综合型性格特点。

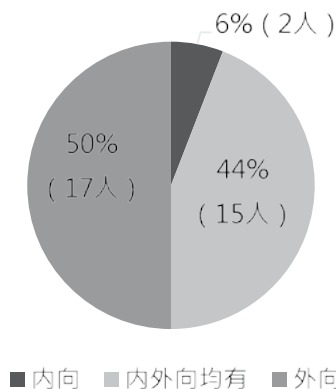


图5 俄族高年级学生性格特点

父母教育方面,2人认为父母对自己的管教非常严格,一切听从父母;21人认为父母对自己比较严格,大部分事情由父母决定,但会尊重自己的意见;11人认为父母对自己要求不太严格,一般自己的事情自己做主。

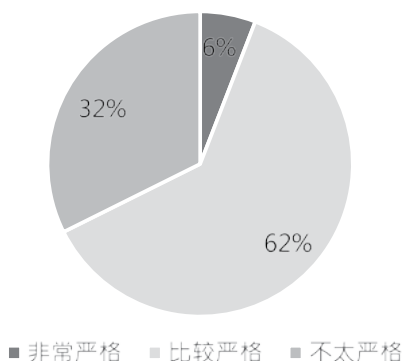


图6 俄族高年级小学生父母教育特点

对学生自我表达和认知风格的考察,本问卷共设置了三道问题,分别是“我有自己的想法马上就要说出来”,“当我和他人有不同意见时我会直接说出来”,“只要是让我高兴的事情我都会去做”。结果显示,67.6%的学生认为有自己的想法要马上说出来,67.7%的学生认为当和他人意见相左时会直接表达自己的意见,50%的学生认为只要让自己高兴的事都会去做,这一方面表明多数俄族学生具有乐于表达自己,勇于表现自己,直率果敢的性格特点,另一方面呈现出俄族学生认知风格上的冲动型倾向。具体情况见表17。

表17 拉脱维亚俄族高年级小学生认知风格问卷调查情况

	题2-3	百分比	题2-4	百分比	题2-5	百分比
非常同意	6	17.6%	12	35.3%	5	14.7%
比较同意	17	50%	11	32.4%	12	35.3%
不确定	11	32.4%	9	26.5%	11	32.4%
不太同意	0	0%	2	5.9%	5	14.7%
非常不同意	0	0%	0	0%	1	2.9%

对规章制度的认识方面, 70.6%的学生对问卷中“规章制度对我们的生活很重要”的表述持非常或比较同意意见, 67.7%的学生同意“我要严格遵守生活中各种制度”的说法, 表明多数俄族学生承认规则制度的重要性并愿意遵守。在对自由与约束的看法上, 89.3%的学生表示“自己喜欢自由自在的生活”, 87.6%的学生认为“约束会让自己觉得不舒服”, 表明大部分俄族学生更喜欢自在的环境, 不喜欢被约束。具体情况见下表。

表18 拉脱维亚俄族高年级小学生对规则、自由、约束的看法的调查情况

	题2-6	百分比	题2-7	百分比	题2-8	百分比	题2-9	百分比
非常同意	11	32.4%	11	32.4%	11	32.4%	16	47.1%
比较同意	13	38.2%	12	35.3%	15	44.1%	13	38.2%
不确定	4	11.8%	11	32.4%	7	20.6%	3	8.8%
不太同意	5	14.7%	0	0%	1	2.9%	2	5.9%
非常不同意	1	2.9%	0	0%	0	0%	0	0%

3. 汉语学习情况调查

问卷第三部分为学生汉语学习情况调查, 考察俄族学生汉语学习的原因、内容、环境、时长及对教师的看法。

(1) 学习动机

82.4%的人学习汉语是出于对汉语和中国文化的兴趣, 持有自发的融合型内在动机; 67.6%的人学习汉语因为觉得汉语会对未来生活有帮助, 为找工作增添砝码, 表现出较强烈的工具型动机, 32.4%的学生是应父母要求学习汉语, 17.6%的学生是受同辈影响, 想和朋友同学一起来学习, 2.9%的学生是为获取学分, 以上三种均为外在型动机。可见, 俄族学生学习汉语的原因并不是单一的, 而是由多重动机共同作用的结果。此外, 还存在1名学生单纯为获取学分, 1名学生完全受父母强迫来参加汉语课

的情况,这类仅受外在型原因驱使的学生更易因动机不足,热情不高而产生课堂问题行为。

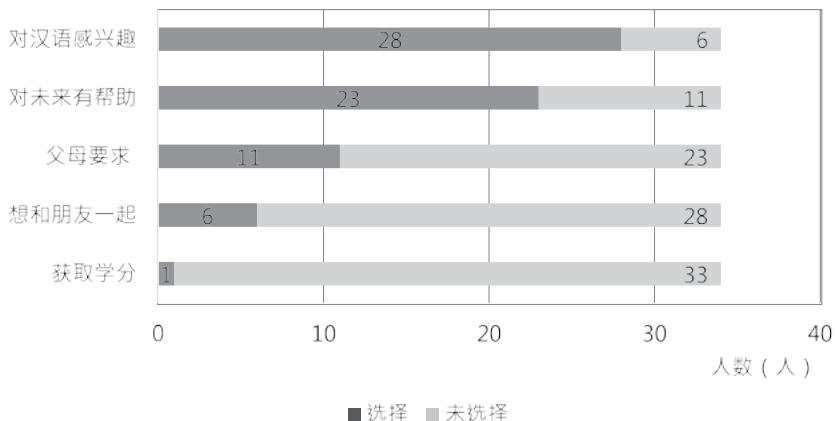


图7 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语学习动机调查

(2)对课堂环境的评价

课堂环境包括心理环境与物理环境。心理环境方面,本问卷主要就课堂氛围进行考察,67.6%的学生认为课堂轻松愉快,20.6%的学生认为没感觉,5.9%的学生认为严肃紧张,5.9%的学生认为死板无聊。表明多数学生在汉语课上感到轻松自在,能以积极的精神状态投入学习,但也有超过三成的学生对汉语课无感或在汉语课上感紧张烦闷,压力大,这也意味着部分学生在汉语课上参与度较低,存在消极情绪,更易出现紧张焦虑、走神困倦、无所事事不跟随课堂等问题行为。

对物理环境即教室光线、卫生情况、空间布局方面进行考察,59.9%的学生认为自己的汉语教室明亮干净,29.4%的学生评价教室乱七八糟,11.8%的学生评价教室拥挤狭小,2.9%的学生评价教室昏暗压抑。联系课堂观察实际情况,汉语教室乱七八糟这一评价可能与教师未擦干净黑板,未及时清理上节课遗留教具,讲台物品摆放杂乱无章有关。汉语教室拥挤狭小的评价则可能与班级人数和座椅陈列有关,经统计,认为教室拥挤逼仄的4名学生均来自六年级a班,该班共18人,而教室里仅18张课桌,加之课桌均紧挨在一起呈一字形排开,靠近讲台,彼此间隙较小,学生活动不便,易产生群体心理压力,出现问题行为。而教室光线方面,笔者注意到当地教师会在课前拉下窗帘并关掉所有顶灯,原是为避免黑板反光,使PPT投影更加清晰,但有时过犹不及,光线过暗导致学生昏昏欲睡倍感压抑。

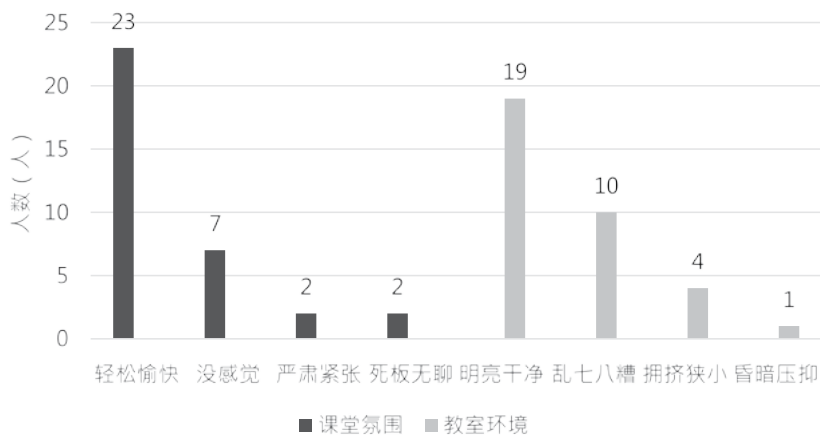


图8 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂氛围及教室环境调查

教室座位方面, 64.7%的学生表示喜欢坐在教室前排, 且有一人在该选项后附了多个感叹号以示对坐在前排的强烈要求, 32.4%的学生喜欢坐在教室中间, 17.6%的学生喜欢坐在教室两边, 5.9%的学生喜欢坐在教室后排, 5.9%的学生喜欢坐在教室角落。该结果与课堂观察情况相符, 不同于拉族学生喜欢坐在教室后排远离教师的位置, 俄族学生更喜欢坐在前排。部分六年级学生甚至曾因人数过多不能坐前排而产生抵抗情绪。但也有不少学生更喜欢坐在教室后排或边角位置。如五六年级男生经常结伴坐在教室最后一排, 以方便做自己的事。也有极小部分学生是因为性格内向, 汉语基础薄弱而选择教师易忽视的位置, 以减少与教师的眼神接触和目光交流。

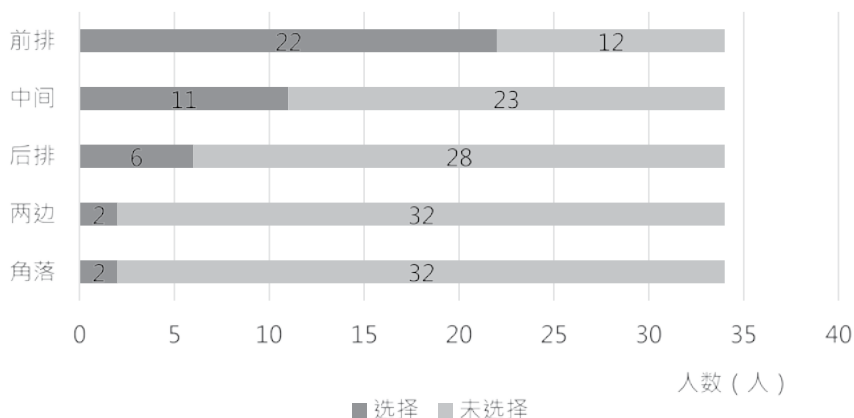


图9 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语最喜欢的教室位置

(3)对课程内容及时长的评价

问卷对汉语学习内容的考察主要包括难度和趣味性两个维度。课程难度方面,2.9%的学生觉得非常难,23.5%的学生觉得比较难,35.3%的学生觉得难度一般,35.3%的学生觉得不太难,2.9%的学生觉得不难。趣味性方面,29.4%的学生认为现在的学习内容很有意思,44.1%的学生认为所学内容比较有意思,23.5%的学生觉得趣味性一般,2.9%的学生觉得没意思。总体而言,多数俄族学生认为目前汉语课程所学内容难度适中,趣味性较好,接受性尚可。但也有26.4%的学生认为学习内容过难,趣味性一般,表明教师未能做到差异化教学,兼顾到所有学生,仍有改进空间。

课程设置时长方面,5.9%的学生认为汉语课时间太长,2.9%的学生认为比较长,73.5%的学生认为一般,11.8%的学生认为不太长,5.9%的学生认为不太长,表明逾七成的学生认为汉语课时长适中。而经统计,认为汉语课时长过长的3名学生均为兴趣班学生,该班级每周共三节汉语课,且有一次连堂课,共80分钟,尽管有课间休息,但对注意力集中时间仅25-30分钟的10-12岁儿童来说仍会觉得乏味,出现“坐不住”的情况。

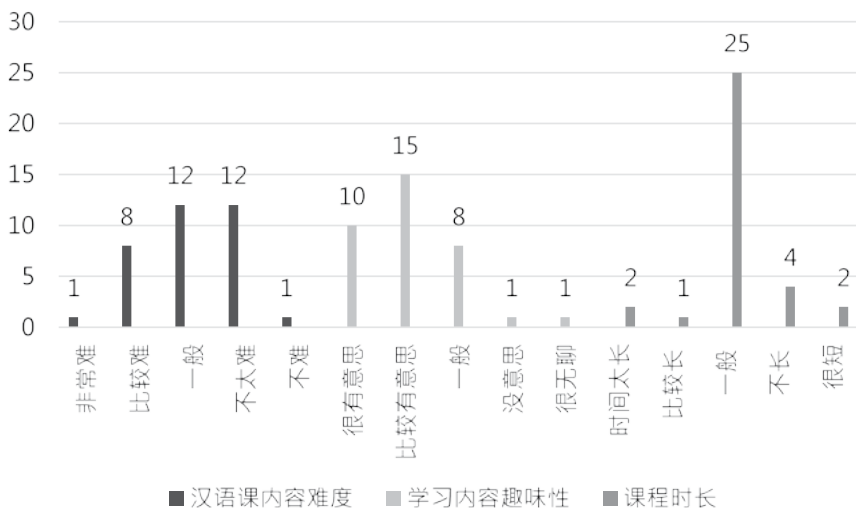


图10 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课程内容及时长调查

(4)对教师的评价

该部分从教师备课、教学方法、了解关心学生、管理方法、教师权威五个角度就学生对教师的评价进行了考察,总体说来,学生对汉语教师评价较好,但这可能是由于

学生对教师相关问题的作答有所保留。因为在对高频问题行为原因进行考察时,我们发现11.8%的学生认为缺课是因为不喜欢老师,而访谈和课堂观察结果也表明教师在教学及管理上仍有不足之处。

教师备课方面,91.2%的学生在“你的汉语老师课前准备非常充分”一题中选择了非常同意,8.8%的学生选择了比较同意,表明学生充分认可教师的课前准备和教学态度。但据课堂观察,笔者发现教师有时会提前打开课件、把教具准备妥当,通常这种情况下教师显得更加胸有成竹,上课时条理清楚,节奏有松有驰,对学生的管理也更得心应手。而准备不足的情况也时有发生,比如学生已经到齐,上课铃已经打响,两名汉语教师仍在讨论教学内容,进出教室打印剪贴词卡资料,导致原本已经落座的学生又起身在教室里游走打闹,在教师正式上课时依旧心思散漫,久久不能投入课堂,加大了课堂管理的难度。

教师教学方法方面,73.5%的人对“教师的教学方法很好”这一说法非常同意,20.6%的学生比较同意,2.9%的学生不确定,2.9%的学生不太同意。从问卷结果来看,逾九成的学生对教师的教学方法持肯定态度,但有一人对此有中性或负面评价,且有一人在对具体问题行为的考察中明确表示学生之所以在课上制造噪音,是因为教师教学方法有问题。此外,据访谈得知,曾有学生多次向教师提出意见,希望增加更多游戏环节,表明教师在教学方法的创新性和多样性上仍需探索改进。

师生关系方面,问卷主要对教师是否关心、了解学生进行了考察。就“你的汉语老师非常了解学生”这一说法,55.9%的学生选择了非常同意,23.5%的学生认为比较同意,17.6%的学生不确定,2.9%的学生不太同意,2.9%的学生非常不同意。70.5%的学生非常同意“汉语老师很关心学生”的说法,26.5%的学生比较同意,2.9%的学生不太确定。此外,有58.8%的学生觉得自己在汉语课上受重视,32.1%的学生不知道自己是否被教师重视,7.1%的学生感觉自己在课上被排斥。表明多数学生认为教师了解关心自己,但仍有超过20%的学生在课堂上没有归属感、安全感,认为没有得到教师的关注,不能明确感觉到教师的了解与关心。

教师权威方面,52.9%的学生非常同意“汉语教师在班上很有权威”的说法,20.6%的学生比较同意,20.6%的学生持不确定态度,5.9%的学生不太同意。问卷结果表明汉语教师在多数学生心中较有权威。考虑到对多个涉及教师的问题同时进行考察,会使学生感到明显的指向性,心生顾虑而影响结果的真实性,我们又就师生关系和教师权威对兴趣班的6名学生进行了访谈,大部分学生表示相较于部分俄族教师的强势严肃,汉语教师温柔亲切,平易近人,与学生的关系亦师亦友,深受学生喜爱,但与此同时,当地教师教学管理更加强硬严格,更有权威,故课堂纪律更好,教学效率更高,而汉语教师的管理过于柔和,缺乏教师自信和权威,所以导致有的男生屡教不改。甚至

有学生提出希望汉语教师在处理学生课堂问题行为时可以当机立断, 立马调换学生位置或严厉批评学生, 让学生离开教室。

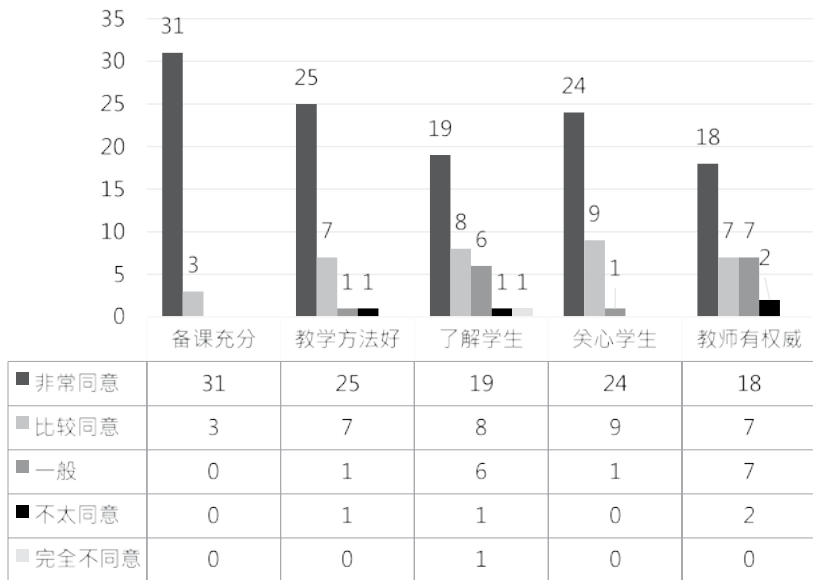


图11 拉脱维亚俄族高年级小学生对汉语教师的评价情况

4. 学生对汉语课堂问题行为感知的调查

问卷第四部分基于课堂观察结果, 采用等级量表的形式考察拉脱维亚俄族高年级小学生对25类汉语课堂问题行为出现频率的感知, 影响程度的评价, 并探索12种高频问题行为出现的原因。

就整体纪律而言, 调查结果表明17.6%的学生认为汉语课纪律很好, 26.5%的学生认为很差, 20.6%的学生认为一般, 32.4%的人认为不太好, 2.9%的人觉得很差。累计56.9%的学生对汉语课堂纪律的评价较低, 表明拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为具有普遍性和显著性。且这部分学生86%为六年级学生, 这是因为六年级学生人数更多, 相应产生的课堂问题行为更多, 感知更明显, 表明课堂问题行为与学生人数呈正相关, 这与课堂观察结果一致。

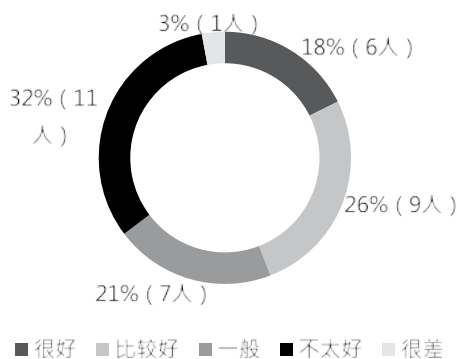


图12 拉脱维亚俄族高年级小学生对汉语课堂纪律的评价情况

(1) 学生对汉语课堂问题行为出现频率的感知调查

序号	问题行为	出现频率				
		经常出现	有时出现	不确定	很少出现	从不出现
1	聊天	55.9%	32.4%	5.9%	2.9%	2.9%
2	引人发笑	5.9%	50%	20.6%	17.6%	5.9%
3	玩手机	32.4%	20.6%	8.8%	20.6%	17.6%
4	缺课	26.5%	26.5%	2.9%	35.3%	8.8%
5	不带笔记本文具	11.8%	41.2%	23.5%	20.6%	2.9%
6	走神发呆	17.6%	35.3%	23.5%	20.6%	2.9%
7	藏同学东西	8.8%	41.2%	11.8%	26.5%	11.8%
8	高声嬉笑	11.8%	32.4%	5.9%	2.9%	2.9%
9	紧张焦虑	8.8%	35.3%	14.7%	23.5%	17.6%
10	制造噪音	8.8%	26.5%	17.6%	32.4%	14.7%
11	评论取笑他人	8.8%	26.5%	29.4%	17.6%	17.6%
12	做和课堂无关的事	8.8%	23.5%	17.6%	38.2%	11.8%
13	迟到	8.8%	23.5%	2.9%	38.2%	26.5%
14	乱抛物品	8.8%	20.6%	26.5%	35.3%	8.8%
15	听歌	0%	8.8%	17.6%	38.2%	35.3%
16	插话提无关要求	11.8%	11.8%	20.6%	29.4%	26.5%
17	告状	5.9%	17.6%	23.5%	26.5%	26.5%
18	中途离开教室	8.8%	14.7%	8.8%	35.3%	32.4%
19	随意走动	8.8%	11.8%	14.7%	41.2%	23.5%
20	争吵打架	2.9%	14.7%	29.4%	32.4%	20.6%
21	困倦想睡觉	5.9%	11.8%	11.8%	41.2%	29.4%
22	早退	0%	17.6%	11.6%	41.6%	29.4%

序号	问题行为	出现频率				
		经常出现	有时出现	不确定	很少出现	从不出现
23	吃东西	0%	14.7%	11.8%	41.2%	32.4
24	忤逆教师	2.9%	14.7%	29.4%	32.4%	26.5%
25	接听电话	2.9%	5.9%	20.6%	50%	20.6%

就俄族高年级小学生对汉语课堂问题行为出现频率的感知进行考察发现, 学生认为汉语课堂最常出现的前15种问题行为(经常出现及有时出现累积百分比超过30%)分别是上课聊天说话, 88.2%的学生认为该行为经常出现或有时出现; 引人发笑, 55.9%; 玩手机, 52.9%; 缺课, 52.9%; 不带笔记本, 52.9%; 走神发呆, 52.9%; 藏同学东西, 50%; 高声嬉笑44.1%; 紧张焦虑, 44.1%; 制造噪音35.3%; 评论取笑老师同学, 35.3%; 早退, 32.4%; 做和课堂无关的事, 32.4%; 乱抛物品, 占比32.4%; 听歌, 占比32.4%。

以上行为中, 共出现扰乱型问题行为4种, 恶作剧问题行为3种, 违反作息制度型问题行为3种, 情绪型问题行为3种, 隐蔽违纪型问题行为3种。且八成以上的人认为聊天说话是汉语课堂出现频率最高的问题行为, 而问卷中设计的3种恶作剧问题行为全在高频问题行为之列。由此, 我们可以看出高年级俄族小学生在汉语课上的问题行为以外向型问题行为为主, 且以扰乱型、恶作剧型居多。内向型问题行为则以玩手机最多, 其次是走神发呆, 紧张焦虑。

值得注意的是, 多数被学生认为频率高的外显型问题行为在课堂观察中也有所体现, 如聊天、引人发笑、玩手机、缺课、走神发呆、嬉笑、制造噪音七种行为无论在学生感知还是课堂观察中均居前15位, 此外, 聊天、引人发笑、嬉笑、制造噪音也是4位教师选择的高频行为, 表明学生的扰乱型课堂问题行为最为显著, 更易被感知。相较之下, 做和课堂无关的事, 听歌等违反作息制度型问题行为就隐蔽得多, 导致了课堂观察和教师感知结果的滞后。其中, 与教师料想结果出入最大的是紧张焦虑, 仅一名教师认为该行为在汉语课上时常出现, 学生问卷却显示出现频率高达44.1%, 这是由于情绪型问题行为属于及内隐的行为, 且不似走神发呆有面部表情眼神等细节可循, 需要教师特别留意且在课下加强沟通交流方能了解。

表19 拉国俄族高年级小学生汉语课堂问题行为行为出现频率感知情况调查

序号	问题行为	出现频率				
		经常出现	有时出现	不确定	很少出现	从不出现
1	聊天	55.9%	32.4%	5.9%	2.9%	2.9%
2	引人发笑	5.9%	50%	20.6%	17.6%	5.9%
3	玩手机	32.4%	20.6%	8.8%	20.6%	17.6%

序号	问题行为	出现频率				
		经常出现	有时出现	不确定	很少出现	从不出现
4	缺课	26.5%	26.5%	2.9%	35.3%	8.8%
5	不带笔记本文具	11.8%	41.2%	23.5%	20.6%	2.9%
6	走神发呆	17.6%	35.3%	23.5%	20.6%	2.9%
7	藏同学东西	8.8%	41.2%	11.8%	26.5%	11.8%
8	高声嬉笑	11.8%	32.4%	5.9%	2.9%	2.9%
9	紧张焦虑	8.8%	35.3%	14.7%	23.5%	17.6%
10	制造噪音	8.8%	26.5%	17.6%	32.4%	14.7%
11	评论取笑他人	8.8%	26.5%	29.4%	17.6%	17.6%
12	做和课堂无关的事	8.8%	23.5%	17.6%	38.2%	11.8%
13	迟到	8.8%	23.5%	2.9%	38.2%	26.5%
14	乱抛物品	8.8%	20.6%	26.5%	35.3%	8.8%
15	听歌	0%	8.8%	17.6%	38.2%	35.3%
16	插话提无关要求	11.8%	11.8%	20.6%	29.4%	26.5%
17	告状	5.9%	17.6%	23.5%	26.5%	26.5%
18	中途离开教室	8.8%	14.7%	8.8%	35.3%	32.4%
19	随意走动	8.8%	11.8%	14.7%	41.2%	23.5%
20	争吵打架	2.9%	14.7%	29.4%	32.4%	20.6%
21	困倦想睡觉	5.9%	11.8%	11.8%	41.2%	29.4%
22	早退	0%	17.6%	11.6%	41.6%	29.4%
23	吃东西	0%	14.7%	11.8%	41.2%	32.4%
24	忤逆教师	2.9%	14.7%	29.4%	32.4%	26.5%
25	接听电话	2.9%	5.9%	20.6%	50%	20.6%

(2) 学生对汉语课堂问题行为影响程度的感知调查

就学生对课堂问题行为影响程度的评价感知进行考察发现, 学生认为对课堂影响较大(此处以中度及重度影响累积百分比大于60%为标准)的前15种课堂问题行为从高到低排列依次为: 评论取笑老师同学, 认为该行为有中度或重度影响的学生占84.1%; 玩手机, 认为有中重度影响者占比81.9%; 高声嬉笑, 占比79.4%; 乱抛物品, 占比75.8%; 接听电话, 占比75.8%; 大声插话高谈阔论, 占比72.7%; 聊天, 占比71.8%; 听歌, 占比70.6%; 随意走动, 占比69.7%; 吃东西, 占比67.7%; 引人发笑, 占比66.7%; 困倦, 占比64.7%; 争吵打架, 占比63.6%; 走神发呆, 占比61.9%; 做和课堂无关的事, 61.8%。其中, 学生情绪型课堂问题行为占2种; 隐蔽型课堂违纪行为4种全被列入, 扰乱型课堂问题行为占6种, 恶作剧问题行为为2种。不难发现, 被认为对课堂有较大影响的扰乱型和恶作剧型问题行为出现更多, 程度更高, 表明外向型问题行为对课堂的

影响更严重。且上述被认为有严重影响的行为中有9种与高频问题行为重合,表现出学生对课堂问题行为出现频率和影响程度感知的相关性,出现频率越高影响越大。其余如大声说话、接听电话、争吵打架、随意走动、听歌等出现频率不高但影响较大的行为则呈现出高分贝、动作幅度大、易吸引他人注意、持续时间长等特点。

此外,值得注意的是,违反作息制度型行为被学生认为影响较小,缺课、迟到、早退、中途离开教室、不带文具5种行为无一例外被超过一半的学生认为对课堂只有轻度影响或完全没有影响,这与教师对课堂问题行为影响的感知相反,尽管这类行为不会对课堂造成扰乱和破坏性影响,但会打乱教师的教学安排,长此以往不仅会影响该类问题行为学生自身的汉语学习,还会降低教师的自我效能感,破坏班级氛围,故无论内向或外向型问题行为都应引起足够重视。

表20 拉国俄族高年级小学生对汉语课堂问题行为影响程度感知调查情况

序号	问题行为	人数百分比	序号	问题行为	人数百分比
1	评论取笑他人	84.1%	14	走神发呆	61.9%
2	玩手机	81.9%	15	做无关的事	61.8%
3	高声嬉笑	79.4%	16	中途离开教室	58.8%
4	乱抛物品	75.8%	17	制造噪音	57.6%
5	接听电话	75.8%	18	告状	57.6%
6	大声插话	72.7%	19	紧张焦虑	55.9%
7	聊天	71.8%	20	忤逆教师	54.5%
8	听歌	70.6%	21	迟到	50%
9	随意走动	69.7%	22	藏同学东西	42.5%
10	吃东西	67.7%	23	早退	41.2%
11	引人发笑	66.7%	24	不带文具	41.2%
12	困倦	64.7%	25	缺课	38.2%
13	争吵打架	63.6%			

(注:表中人数百分比为学生认为某项课堂问题行为有中度和重度影响的百分比累加)

(3)学生汉语课堂高频问题行为出现的原因调查

该部分主要从学生自身生理、心理因素,教师教学、管理因素,课堂氛围、环境因素,学校课程设置因素四个角度对学生出现频率高或影响程度大及教师认为难以管理的12项汉语课堂问题行为进行原因考察。

(1) 违反作息制度型问题行为出现原因

违反作息制度型课堂问题行为上,缺课和迟到的出现频率分别居学生问卷的第4位和第13位,也被三位教师列为最难管理和希望处理的课堂行为,表明该行为具有普

遍性和严重性。对这两种行为的出现原因进行考察,61.8%的学生认为缺课是因为自己有事不想来,11.8%的学生是因为不喜欢老师,17.6%的学生觉得汉语太难了没意思,8.8%的学生是因为教师不会管,没有惩罚。

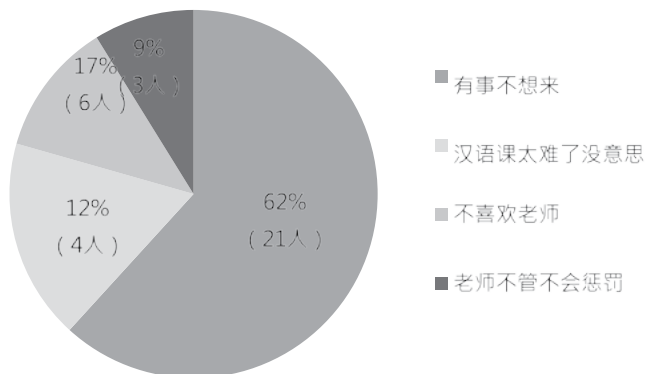


图13 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂缺课原因调查

迟到行为上,47.1%的学生认为迟到是因为有事不想来,26.5%的学生是因为自己有拖延懒散的习惯,8.8%的学生是因为觉得汉语课太无聊,11.1%的学生是因为觉得教师不会惩罚,5.9%的学生是因为教师不按时上课。

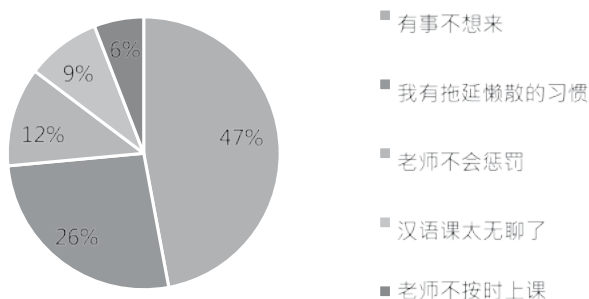


图14 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂迟到原因调查

由上可知,学生违反作息制度型问题行为的出现更多是出于自身原因,一方面该校课外活动丰富,学生经常在课后参加竞赛辅导,汇演排练与汉语课时间相冲突,这也显示出汉语课在学生心目中重要性较低,吸引力较小;另一方面,该校对缺勤的管理并不严格,对学生的病假申请几乎“有求必应”,导致学生制度观念薄弱,养成了散漫拖延的习惯。此外,学生的缺勤也很大程度上与教师有关,约十分之一的学生明确

表示不来上课是因为不喜欢老师,具体包括:教师授课内容与学生水平及需要不符,使学生产生畏难情绪或缺乏动力;教师教学方法老套无趣,未能调动学生积极性;教师管理松懈,对缺勤行为不加惩罚,助长了学生的不良行为。而笔者的课堂观察也记录了这种变化,开学之初学生的出勤率较高且态度更好,即便被其他事情耽误也会尽力赶到汉语教室,经常气喘吁吁敲门和教师道歉,而教师并没有批评责怪,而是表示没关系并请学生入座,次数多了之后,学生发现教师通常会在教室边清理教具边等待自己,便对自己放宽要求有恃无恐,第二个学期甚至有学生在上课铃响后端着咖啡鱼贯而入,而教师虽面露不悦却未多加质询。

(2) 情绪型问题行为出现原因

情绪型问题行为方面,我们主要对出现频率最高的发呆走神进行原因调查。问卷结果显示52.9%的学生认为在课上走神发呆是因为每天很多课很累,38.2%的学生认为是因为自己没休息好,5.9%的学生是因为汉语课太难了,2.9%的学生则是因为觉得教师发现不了。表明学生走神行为的发生更多是由自身生理因素造成的,这一方面与学生的健康状况有关,一方面则受到学校课程安排影响,汉语课安排在诸多必修课程之后,且存在低年级班上连堂课的情况,多数学生来到教室时已经疲惫不堪,无法全身心投入学习。而课程内容难度也是影响因素之一,据课堂观察,在六年级零基础和初级汉语水平混合班中,汉语学龄短,水平低的学生更容易走神,这是因为课程难度与他们的知识储备不符。

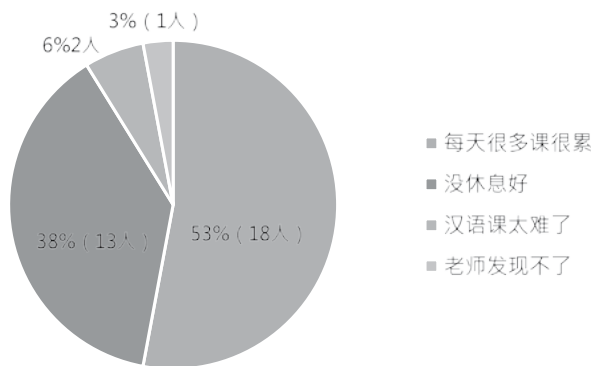


图15 拉脱维亚高年级小学生汉语课堂走神原因调查

(3) 隐蔽型问题行为出现原因

隐蔽违纪型课堂问题行为方面,我们将乱涂乱画、写其他科目作业、看无关的书、玩手机、小动作等合并为“做与课堂无关的事”一项进行了考察,问卷结果显示

35.7%的学生不跟随课堂做无关的事是因为觉得老师不会发现, 28.6%的学生是因为控制不住自己, 14.3%的学生觉得老师讲课的内容不适合自己, 很无聊, 10.7%的学生认为汉语课太难, 听不懂, 10.7%的学生认为这不影响他人, 不会被批评。可见, 隐蔽型问题行为的发生主要与学生的自控能力及侥幸心理有关。笔者在课堂观察中发现, 由于年龄小, 注意力难以集中, 自律性差所导致的玩笔、玩手指、玩头发、乱涂乱画等小动作行为通常是无意识、短时的, 很快会自动结束回到课堂上来, 但出现次数过多会导致“跟不上”的问题, 需要教师及时点醒。而诸如写其他作业、看课外书、玩手机等有目的的, 长时间的行为更有可能是由侥幸心理引起的, 这类问题行为对象会检查教室是否有录影设备, 时不时观察教师是否在注意自己。而我们也就隐蔽型课堂问题行为的感知对教师进行了访谈, 结果表明多数教师能发觉学生的长时间的不参与行为, 但由于无伤大雅, 为保证进度, 仅采用眼神、走近等非言语行为进行提醒, 但有时学生并不能很好地接收到教师的信号, 并误以为教师未发现。因此, 对待隐蔽型违纪行为, 及时、明确的制止, 申明规则, 移走分心源是非常必要的。

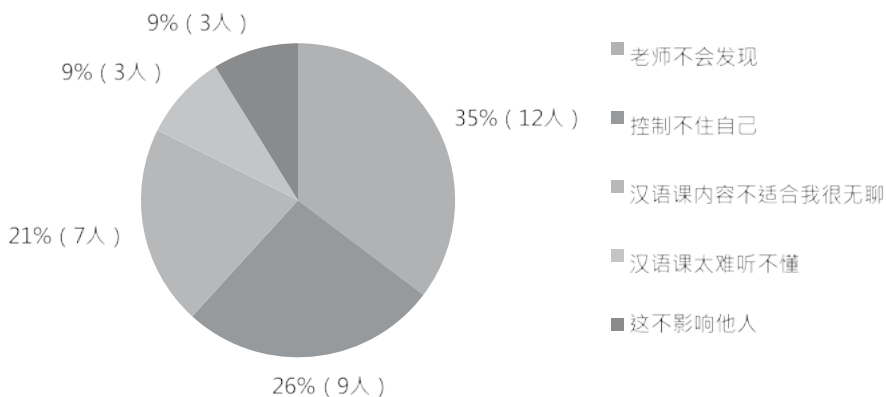


图16 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂做小动作原因

(4) 扰乱型问题行为出现原因

对扰乱型课堂问题行为成因进行考察, 问卷主要依据出现频率由高到低选择了聊天、制造噪音、乱抛物品、插话、随意走动五种典型行为。关于出现频率和影响程度最高的聊天行为, 64.3%的学生认为在课上聊天是因为朋友坐在自己身边习惯马上分享, 14.3%的同学认为汉语课太难了需要和同学讨论问题, 10.7%的学生认为汉语课太无聊, 不想听课, 10.7%的学生认为说话是人的自由, 所以可以随便讲话。需要注意的是尽管超过6成的学生认为在课上聊天是受同伴的影响, 但多数学生一进教室就会

结伴而坐,而教师也不会特别规定座次,为聊天问题行为的滋生提供了温床。此外,学生对“聊天是人的自由”的肯定与俄族学生率性自我的特点相契合,这表明学生没有意识到自由是有条件的,聊天行为在课堂上是受约制的。

表21 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂聊天行为出现原因

问题行为:聊天	受同座影响	汉语课太难	汉语课太无聊	聊天是人的自由
百分比	64.3%	14.3%	10.7%	10.7%

对制造噪音这一问题行为发生原因进行考察,50%的学生觉得在课上制造噪音是想引起他人注意,觉得刺激,39.3%的学生是因为控制不住自己,7.1%的学生认为自己在课上无事可干,3.6%的学生认为是教师讲课方法过于单一,课堂气氛沉闷让人感到烦躁所致。无独有偶,在乱抛物品这一问题行为上也有60.7%的学生认为是为引起他人注意。上述数据中有半数学生在课堂上制造噪音是为寻求刺激关注,显示出强烈的情感需求。而联系师生关系考察结果,32.1%的学生在汉语课上不能感到被重视,7.1%的学生感到被排斥,这极有可能导致学生“剑走偏锋”通过制造问题行为,引人发笑的方式吸引眼球,博得存在感。笔者曾观察到一名水平较高的男生多次举手想回答问题,但教师把锻炼机会给了其他较少回答问题的同学,且未给该男生安抚,在后半节课中,该男生前后出现了聊天,扔笔,摇椅子,边站起来举手边发出怪声等多种问题行为,在之后的课堂上,该男生的积极性也明显减弱。故让学生明确感受到教师的关心和爱是非常重要的。此外,有学生认为自己在课上无事可干,想找些乐子,这可能是因为教师教学环节安排不当,衔接不畅。

表22 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂制造噪音行为出现原因

问题行为	原因			
制造噪音	想引起注意	控制不住自己	教师讲课方法单一	汉语课无事可干
百分比	50%	39.3%	7.1%	3.6

对插话行为进行原因考察,39.3%的学生认为自己的想法很重要,必须马上提出来,35.7%的学生认为自己习惯脱口而出,21.4%的学生抢话因为觉得他人回答太慢或答错了,3.6%的学生是因为教师总是不叫自己回答问题。结合对俄族学生性格特点的考察结果,67.6%的学生认为有自己的想法要马上说出来,67.7%的学生认为当和他人意见相左时要直接表达自己的意见,表明俄族学生的插话行为主要是由学生表现欲旺盛,自我意识强烈所致,需要教师在保护和赞扬学生积极性的基础上帮助学生树立规则意识。汉语教学除了教授语言外,应该注意交流的礼貌原则,尊重他人,懂得倾听。

表23 拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂插话行为出现原因

问题行为	原因			
	自己的想法很重要	习惯脱口而出	同学答错了	老师不叫我回答
百分比	39.3%	35.7%	21.4%	3.6%

其他扰乱型问题行为上, 53.6%的学生认为在课上“随意走动”是因为控制不住自己, 3.6%的学生认为是汉语教师没有对此作出规定所致。同样的原因, 10.7%的学生在课上接打电话是因为认为汉语课没有规定手机要关机或静音, 3.6%的学生觉得教师不会批评。表明学生存在打擦边球的心理, 规则制定的不明确, 执行的不严格都会助长学生的课堂问题行为。

5. 学生对教师应对行为感知的调查

该部分问卷据课堂观察结果选取6种非言语型和10种言语型教师应对行为, 考察学生对此的感知、评价与建议。就学生对教师应对行为的态度进行调查, 50%的学生希望教师制止一切课堂问题行为, 79.4%的学生希望教师制止影响自身学习的他人问题行为。表明学生希望教师制止他人的课堂问题行为, 尤其是外显型问题行为的处理。在教师对学生本人课堂问题行为的处理上, 50%的学生认为如果自己在课上出现问题行为被教师制止会感到不好意思, 羞愧, 47.1%的学生认为教师的制止是在帮助自己, 2.9%的学生觉得无所谓。表明绝大多数学生对教师的制止行为有积极认识, 对自身的问题行为抱有知错就改的态度。

具体到16项应对行为, 经统计, 学生共选择教师应对行为105次, 平均每人选择3种, 表明学生认为教师应对行为的多样性不高。其中, 共50人次选择的非言语型应对行为, 55人次选择了言语型应对行为, 二者基本持平, 表明教师在处理学生课堂问题行为时言语型和非言语型方式并用。就具体的感知程度高低而言, 学生感受最明显的教师应对行为是走近学生和点名, 47.1%的学生认为该行为经常出现, 而学生对表扬其他同学, 通知家长这两种应对行为的感知为零, 表明这两项教师应对行为在以往课堂中从未出现或未被察觉。其余教师应对行为按学生感知程度从高到低排列依次为眼神暗示35.3%>询问情况重申规则32.4%>拍手说口令29.4%>提问26.5%>没收物品23.5%>沉默停止上课20.6%>无视不管11.8%>幽默化解、调整座位、报告班主任8.8%>课后教育5.9%>生气呵斥2.9%。

值得注意的是, 结合课堂观察来看, 教师对课堂问题行为的处理还有以下几个特点。其一, 多种方式并用, 如教师拍手时经常伴以喊口令以引起学生注意, 迅速回归到课堂上来; 走近学生时通常伴随着轻拍桌子提醒的行为; 在没收物品的同时会重申规则。其二, 具有渐进性, 教师通常会先使用相对隐蔽的眼神暗示、手势、提问的方式提

醒学生,其次,采用点名、走近学生等显性方式警告学生,在屡教不改的情况下,再采取耗时较长对教学进程影响较大的当场询问情况,重申规则,调整座位等方式进行教育或隔离,报告班主任和通知家长等借助外力的行为则是对学生进行联合教导的最后通牒。其三,部分教师应对行为具有针对性,常用于特定情况下对特定问题行为的处理。如没收物品通常针对玩手机及做其他作业,乱涂乱画的问题行为;调整座位主要针对个别学生的高频高分贝聊天嬉笑行为;拍手喊口号则使用于课前和课中活动切换吸引学生注意力,使学生快速安静;沉默停止上课行为则常出现在屡禁不止的大面积集体性扰乱型问题行为之后,用以让学生察觉到事态的严重性。

表24 拉脱维亚俄族高年级小学生对教师应对行为的感知情况调查

序号	应对行为	人数	百分比	序号	应对行为	人数	百分比
1	点名	16	47.1%	9	无视不管	4	11.8%
2	走学生	16	47.1%	10	幽默化解	3	8.8%
3	眼神暗示	12	35.3%	11	调整座位	3	8.8%
4	询问情况重申规则	11	32.4%	12	报告班主任	3	8.8%
5	拍手说口令	10	29.4%	13	课后教育	2	5.9%
6	提问	9	26.5%	14	生气呵斥	1	2.9%
7	没收物品	8	23.5%	15	表扬其他同学	0	0%
8	沉默停止上课	7	20.6%	16	通知家长	0	0%

(注:表中人数为感知到某种应对行为的人数,百分比=认为该行为常出现的人数/总人数)

而对以上应对行为进行学生评价调查,结果显示11.8%的学生认为教师对课堂问题行为的处理没什么效果,11.8%的学生认为教师处理问题的方式太温和,8.8%的学生认为过于粗暴。表明逾三成的学生认为教师在课堂管理的有效性,执行力度,艺术性方面仍有上升空间。

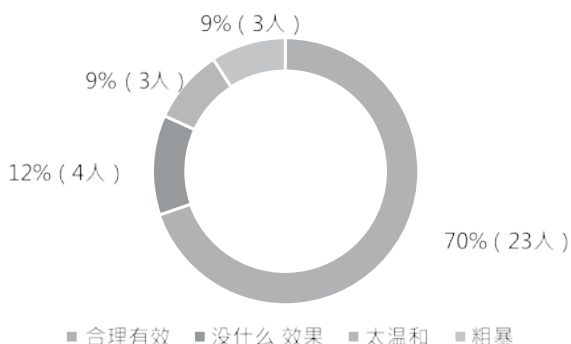


图17 拉脱维亚俄族高年级小学生对教师应对行为的评价

具体地,我们可以从学生对课堂问题行为处理方式的建议中寻找改进的方向。问卷结果显示共10人希望教师可以明确告知学生某种行为不被允许,3人希望教师在批评的同时可以说明原因,1人希望教师在遇学生问题行为时可以重新说明规则。2人希望教师在处理问题行为时可以了解事情的始末,表明教师在以往的处理中可能出现过过于武断的情况,令学生感到不公。此外,2人希望教师批评呵斥学生,3人建议教师在批评学生时更加严厉大声,甚至有学生希望教师让不喜欢汉语、扰乱课堂的学生不来上课,或让他们在出现严重问题行为时离开教室,表明教师现在所用的处理方式过于温和,难以震慑学生。仅一人希望教师维持现有处理方式,多采取眼神暗示,沉默等非言语型处理方式。整体上,学生表现出共同维持汉语课堂纪律的积极性和对教师课堂管理两方面的期望。一方面在管理手段上,学生希望教师在处理问题行为时能让学生“知其然更知其所以然”,将规则明晰化,让学生意识到某种行为是违规的,并告知学生该行为为什么违规,具有什么危害,让学生自愿遵守规则,并在多次处理中,对学生的规则意识进行强化。另一方面,在管理态度方面,学生希望教师可以更加耐心公正,严格强硬。

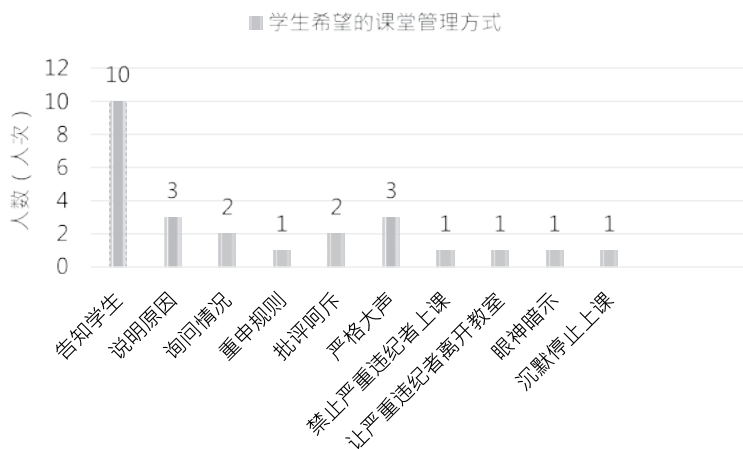


图18 拉脱维亚俄族高年级小学生希望的汉语课堂问题行为处理方式

四、成因分析与总结建议

(一)拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为特点

将课堂观察、问卷调查、访谈结果综合分析,我们发现拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为具有以下特点。

1. 显著性

经统计,俄族学生平均每节汉语课出现问题行为139次,超过半数的学生认为汉语课存在纪律问题,75%的教师认为自己的汉语课堂散漫吵闹,表明无论是实际观察还是师生感知来看,拉脱维亚俄族高年级小学生的汉语课堂问题行为都具有显著性。而从发生对象上来看,无论男生还是女生、年龄大小、学习汉语时间长短、学习水平高低、学习何种课型,都会产生程度不等的课堂问题行为,有的学生甚至全程脱离课堂,并出现8种不同的问题行为,表明俄族学生汉语课堂问题行为的发生具有普遍性。从问题行为的表现形式来看,本文在调查之初设计的两大类六小类共31种问题行为在课堂观察中均有出现,表明俄族学生汉语课堂问题行为具有多样性。

2. 集中性

俄族学生汉语课堂问题行为的集中性首先体现为集中在某些问题行为上。按照出现频率的高低,拉脱维亚俄族小学生汉语课上最常出现的5种问题行为依次是聊天、插话、嬉笑、不跟随任务、做小动作。此外,俄族小学生汉语课堂问题行为以外显型问题行为居多,且以其中的扰乱型问题行为占绝对优势。

其次,大部分课堂问题行为集中在小部分人身上。据观察,他们多具有性格外向,汉语学习水平较低,动机不强的特点,且以男生居多。空间上,学生人数多的班级中,他们多集中坐在教室最后一排,但在多数不超过十人的课堂上,他们多坐在第一排角落或靠边的位置,且总是和朋友结伴而坐,环成“问题行为圈”。此外这类学生的课堂问题行为经常具有反复性和迁移性。反复性是指多数问题行为在教师制止时会马上暂停,但维持时间极短,1-3分钟内会再次出现,如此反复。迁移性是指这类学生通常不惧怕教师,所产生问题行为持续时间长,音量较大,伴有嬉笑,故其影响不局限于自己,而是会吸引周围同学参与其中。

最后,说话、玩手机、迟到问题行为的发生有时间上的集中性。尽管多数课堂问题行为的发生具有随机性和波动性,即有时频繁,有时较少,但仍有少数课堂问题行为呈现出一定规律。说话行为出现的高峰是课堂最后5分钟,玩手机行为出现的高峰是课堂开始和结束时的5分钟,迟到行为出现的高峰是课前5分钟。此外还存在时令、节

假日和一天中上课时段的影响,并与教师教学环节的安排有关,通常游戏环节中隐蔽违纪型、情绪型问题行为较少,但竞争激烈的游戏可能引发矛盾冲突。

(二)拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为成因

拉脱维亚俄族高年级小学生在汉语课堂上出现的问题多种多样,而诱发这些行为的原因也具有多维性,本文结合高频问题行为原因调查及课堂观察结果从学生因素、教师因素、环境因素三个方面进行考察。以学生为主体,其个人因素属于内部因素,其余两者属于外部因素。

1. 学生因素

据问卷调查结果,超过60%的学生将问题行为的产生归因为自身,12种高频问题行为中有10种被认为与学生个人因素有关,6种以个人因素为主要原因。表明个人因素是拉脱维亚俄族高年级小学生汉语课堂问题行为产生的主导因素。以下从学生性格、习惯、学习动机、认知观念几个方面进行分析。

(1)生理因素

超过四成的学生认为自己在汉语课上发呆走神是因为没休息好,约10%的学生是因为累。这一方面与学生的作息习惯有关,一方面涉及到学生个人的时间管理。青少年时期是生理发育的关键期,充足的睡眠,合理的饮食和劳逸结合的生活方式都对学生的身心健康至关重要。但经访谈,有的学生有晚睡习惯,易导致第二天精神不振,在课上昏昏欲睡,出现走神等情绪性问题;有的学生不能正确管理自己的时间,课间过度游戏造成生理上的疲惫,导致上课时困倦不堪,注意力难以集中。

吃东西行为上,问卷显示39.3%的学生在汉语课上吃东西是因为饿,25%的学生是因为控制不住自己,表明该行为与学生的生理发育特点有关。高年级学生正处在长身体的阶段,体能消耗大,易感到饥饿,加之自制力差,易产生吃东西行为。经观察,吃东西行为在下午第一二节课和体育课后更常发生,这是因为有的学生没有在饭点按时吃饭,只好偷偷在课上吃一些代餐品,另外,该校食堂会为学生提供餐后果蔬,有的被学生带回教室成了午后课堂上的“小点心。”

违反作息制度方面,逾六成的学生上课缺勤是由于有事不想来,经访谈,部分学生是因为需参加课外活动,部分学生是因为生病就医等不可抗力因素。

(2)认知因素

超过20%的学生认为在课上打断他人说话不举手发言是因为其他同学说错了或答题答得太慢,表明同年龄段的学生在语言学习上存在领悟能力和运用能力的高低。据皮亚杰的认知发展理论,小学高年级学生正处在由具体运算阶段(7-11岁)向形式

运算阶段(11-15岁)转变的阶段,开始形成抽象的逻辑思维,能有效帮助语言学习。但由于个人认知能力的发展存在差异,有的学生认知水平高,“一点即通”,能快速理解接受词性、句型等语法形式方面的内容,对翻译法、演绎法等教学方法接受度也更高;有的学生认知发育晚,仍停留在具体运算阶段,需要教师提供形象思维上的辅助,他们更适用于图片法、实物法、情景法等教学方法。故面对同样的学习内容,学习能力强的学生可能觉得过少,感到无聊“吃不饱”,出现无所事事,做与课堂无关的事等隐蔽违纪型问题行为,而学习能力弱的学生觉得过多,“消化不了”,出现紧张焦虑、烦躁不安等情绪型问题行为。该现象在由五、六年级学生共同组成的兴趣班中尤为明显。

约10%的学生出现缺课、迟到、接打电话的行为是因为觉得老师不会惩罚或汉语课没有规定,而据访谈和课堂观察,教师曾多次口头强调过相关规则,但部分学生对此视若无睹,这一方面是因为教师未对违规行为依例进行处理,另一方面与学生的规则意识有关。据皮亚杰的道德发展阶段论,儿童对规则的认识具有阶段性和顺序性。小学高年级学生正处在由可逆性阶段(8-10岁)向公正阶段(10-12岁)的转变期。有的学生认知发育不完善,处在规则可逆性阶段,会在意识到规则的可变更性后,对规则进行“限度检测”,不断挑战权威,具体表现为课堂问题行为的反复性,在面对教师批评时“据理力争”,挑衅教师认为教师拿自己没有办法。而有的学生认知发育更成熟,处在公正阶段,更有正义感,除自身遵守规则外,还会主动充当“小助手”的角色,帮助教师维护规则。但这两类学生,前者觉得后者多管闲事,后者觉得前者幼稚无知,易出现争吵互嘲的冲突行为。曾发生过听讲学生用俄语大喊“安静”,而捣乱学生或不以为然或唇齿相讥的情况。

(3)情感因素

据马斯洛的需求层次理论,人从低层次到高层次依次具有生理需求、安全需求、社交需求、尊重需求和自我实现的需求,并会在自我实现的创造性过程中产生愉悦的高峰时刻。然而,问卷结果表明汉语课堂并未有效满足学生多方面的情感需求。尊重需求方面超过30%的同学感知到过同学的评论嘲笑行为,表明他们极有可能曾在汉语课上遭受过心灵的伤害。笔者曾观察到过以下可能损害学生自尊的情形:答题时语调不准,被同学模仿讥笑;在团体任务中表现不佳,被队友指责;在教师提问时被跳过,感到被轻视。这类学生或立马与他人针锋相对,或佯装不在意,但无论何种反应都会对自身学习和班级氛围造成影响。并易在之后类似的情境中出现逃避、自暴自弃的行为。

自我实现需求方面,在缺课、发呆走神、做小动作、聊天等问题行为上,有10%-15%的学生认为是因为汉语课太难了,听不懂,表明部分学生难以从汉语课堂任务中获得自我成就感,找到价值所在。参考麦克利兰(1965)的求成避败理论进行分析,有的基础较差,学习水平较低的学生拒绝答题或不参与课堂任务是为避免失败,维护自

尊。经观察,他们中轻者会出现走神、做其他事情等隐蔽违纪型行为,重者会错误地通过做怪相等扰乱型行为,引人发笑等恶作剧行为来引起他人注意,寻求心理平衡。这也与问卷调查结果相佐证,五至六成的学生在课上扔东西和制造噪音是想引起他人注意。而受要强好胜的民族性格的影响,俄族学生的求成需求较之拉族更加旺盛,在竞争类游戏中尤为明显。这一方面会提高学生的参与度和积极性,另一方面,也很容易使学生为求胜负走向极端,出现矛盾冲突型问题行为。近15%的学生表示与同学争吵打架是因为与同学观点不同。

(4)文化因素

志愿者教师从中国去到海外教学,会遇到各种各样的文化差异,观念上的、行为上的、制度上的,都可能对课堂教学造成影响。不同于中国人注重长幼有序,纪律要求严明,强调集体的重要性,俄族人无明显等级观念,崇尚自由,自我意识强烈,问卷调查中六成以上的学生认为自己会直接表达自己的想法,做让自己高兴的事,喜欢自由。反映在汉语课堂问题行为上,志愿者汉语教师和本土汉语教师及学生由于观念和角色的差异,在对课堂问题行为的定位上存在一定出入,在当地教师看来,兴趣班学生缺勤无需专门向教师进行请假,因为兴趣班无需考勤,来与不来是学生的自由,学生在上课中途离开座位或教室,接听电话都被认为是可接受的。这也使得这几类问题在两位汉语教师共同教学的汉语课上发生率居高不下。而相较于拉族人的含蓄内敛,谦逊有礼,俄族人更加开朗张扬,不拘小节。在本文调查的俄族学生中,90%以上的人认为自己的性格中有外向成分,在自我表达和行事风格上具有率性果敢的特点,认为人是自由的,应该想说就说想做就做。反映在汉语课堂问题行为上,他们的外显型问题行为更多,并具有随机性。

(5)学习动机

俄族小学生学习汉语是由多重动机促成的。超过八成的学生出于个人兴趣,超过六成的学生持有工具型动机,超过三成的学生是出于父母要求、同伴影响等外在型动机。经访谈,我们发现俄族小学生对汉语学习的兴趣多源于对中国文化的模糊印象,具有不强烈不稳定的特点,对汉语学习的热情很容易被其他活动所取代,那些称学习汉语是因为“我在电视上看过中国”,“我喜欢中国红色的墙”的同学由于缺乏明确目标,旷课率和退课率较高,学习态度更加散漫,会受教学环节趣味性的影响,有节律的产生问题行为。相较而言,认为学习汉语对未来工作生活有帮助这类工具型动机作用力更大,持续时间更长,那些称“我九月要去中国参加表演”“我爸爸经常去中国出差,我要给他当翻译”的学生在汉语学习上更加坚持,出勤率高,较少出现课堂问题行为。而在父母要求下学习汉语的学生经常是“打卡式”上课,到课率高,参与度低,人在心不在,易出现做其他科目作业,玩手机等隐蔽违纪型问题行为。而和朋友一起来上课的学生由于缺乏自主动机,容易无所事事,出现聊天行为。

2. 教师因素

课堂是师生共同作用的产物,教师作为课堂的主导者,对学生问题行为的产生和引导有不可推卸的责任。很多时候,学生的问题行为就像一面镜子,照射出教师的个人言行、教学态度、教学技能、管理方式等多方面的问题。

(1) 个人言行

孔子有云“其身正,不令而行。其身不正,虽令不从。”将这句话运用到教学关系中来,学生通常将教师视作自己行为的标杆,密切关注教师的言行举止并不自觉模仿,在依赖性更强的小学生中尤甚。教师如能严于律己,就能发挥榜样的作用,相反地,教师如出现不良行为会导致学生有样学样,并在很长一段时间内成为学生犯错的借口。笔者从访谈中得知,有的学生在课上玩手机是因为觉得教师可以在课上使用电脑、ipad等设备,自己也可以。问卷也表明约10%的学生课上迟到是因为教师不按时上课。经访谈,教师不按时上课一方面是觉得课堂人数过少在等候学生,这事实上放纵了学生的问题行为;一方面是因为教师对该校作息制度不了解,由于该校每节课课间时长不等,且铃声混乱,常与时间作息不符,教师遂放弃铃声,以自己的时间为准,不时出现推迟上课推迟下课的情况。这种做法无疑是没有时间观念的行为,过分武断,没有考虑到学生的时间安排,增加了学生的不安全感和焦虑。教师的时间观念薄弱还体现在曾有过迟到行为,由于汉语课堂是独立教室,这意味着学生需要在教室门口等候多时,无法在室内提前做好上课准备,增加了课堂前五分钟的问题行为。此外,笔者观察到教师有口头禅,如“嗯哼”“吧啦吧啦”都很容易引起学生的注意评论和模仿。

另外,教师情绪也会极大的影响学生的学习状态。教师自身心态积极向上,情绪昂扬饱满才能点燃学生的热情,激发学生的信心。然而在被问及对汉语课堂的感觉时,50%的教师认为自己对于汉语课没有特别的感觉,正常上课,25%的教师觉得懈怠厌烦,25%的教师感到惴惴不安,而无人选择充满激情,对应可能导致教师在教学中不花心力,潦草了事,课堂缺少设计平平无奇。而学生对教师态度的感知是很敏锐的,一旦察觉到教师的应付敷衍,积极性会大受打击,开始放低对自己的要求,得过且过,出现问题行为。

(2) 教学技能

教学是课堂的主要任务。而高水平的教学又与教师的专业素养、教学态度、对教学内容的选取和教学技巧的运用有关。

专业素养方面,汉语教师应具备汉语本体知识和流利使用二语进行交流的能力。尽管志愿者教师多数为汉语国际教育专业学生,且在赴任前接受了系统的教学管理培训,但出于知识面不够广泛,语言表达能力不过关等原因,授课时仍会出现无法为

学生答疑解惑的情况发生。一次两次固然无妨,但如果经常对学生的问题闪烁其词,会使自己的专业性遭到质疑,教师形象大打折扣。

教学态度方面,教育家罗杰斯认为,教师的态度会决定教育的成败。这里的态度主要可分为对学生、教学、管理三方面的态度。对学生的态度上,对学生关爱有加的教师更受学生欢迎;对学生一视同仁,处理问题公平公正的教师更受学生尊敬。反之,对学生态度冷漠,肯定评价少会挫伤学生的积极性,在之后的学习中转为消极被动;不尊重学生,对学生有偏爱偏恶倾向,会在班级中造成“马太效应”,并引发学生反感,有意与教师作对,10%的学生表示自己不来上课是因为不喜欢教师。在对教学的态度上,备课充足与否可以看出教师有无责任心。尽管问卷调查中仅25%的教师认为自己备课不充分会在课前匆忙准备,但据笔者观察,该校两名汉语教师不止一次在课前临时决定或更改教学内容,在课上询问学生上节课有没有留作业,这节课想学什么主题的情况。这些都会让学生感知到教师准备不足,处事随意,丧失信任感,在课上产生挑战权威不服管教的行为。

教学内容的选取则与教师对学生的了解程度有关,而超过20%的学生觉得教师对自己的了解程度较低或一般,可能会导致三方面的内容选取不当。其一,内容过难或过易。在对课程内容难度等级的评价上,近三成的学生认为上课内容过难,约10%的学生认为自己缺课、走神、做小动作是因为汉语课太难,没意思。此外,课堂观察中曾有学生多次打断教师表明自己听不懂。这都表明教师对学生的汉语水平了解不够,尤其是对于一些混合班级基础较弱的学生未能兼顾。其二,内容的趣味性不够。超过20%的学生认为汉语课所学内容趣味性较低或一般,约10%的人认为自己上课迟到是因为汉语课很无聊,早到晚到都无所谓。课堂观察中甚至出现过40分钟的课,教师花费20分钟复习重述的情况,过程中学生难忍困倦哈欠连连。表明教师未能关注到高年级小学生注意力集中时间短,对趣味性要求高的特点,一味进行同种内容的灌输,使学生兴致索然产生厌烦心理。其三,内容与学生的实际需求不符。20%的学生认为自己在课上做小动作是因为汉语课上的内容不适合自己的。曾有学生因为下半年要去中国旅游,告诉教师自己不想学介绍家庭,而想学食物。总体说来,学生更希望学习购物、点餐、看病、订房这类和生活密切相关,具有交际性,能学以致用内容。对汉字课也兴致盎然,但由于汉字课更多是书写练习,学生容易“管不住嘴”,聊天行为较其他课型明显增加。文化课则是俄族小学生问题行为最多的课型,这是因为小学生好奇心重,看到新鲜事物容易兴奋激动,但又碍于语言不通,理解能力有限,发展到最后常常是学生之间用俄语大聊特聊,而教师制止无力。

教学方法方面,5%的学生认为教师的教学方法较差或一般,7%的学生认为在课上制造噪音是因为教师讲课方法单一,4%的人觉得自己在课上无事可干。具体地,库宁(J.Kounin)曾指出两种可能导致课堂失序的教学方法,其一,突兀,即不能流利有

逻辑地从一个环节过渡到下一个环节。反映在汉语课堂上,教师有时会在学生毫无准备的情况下,切换到下一个环节,而有时发现之前讲述不清又回到上一个环节,如此反复,造成混乱,导致学生心生抱怨窃窃私语,产生问题行为。其二,拖延,即在某个主题或活动上停留过久,拖拖拉拉浪费时间。这类问题在游戏环节最为明显,最严重的一次笔者曾在一节课上观察到三个游戏,并且每个游戏都在10-20分钟不等。其中,“萝卜蹲”游戏持续了近10分钟,在游戏进行到后半段时,学生已经开始边聊天边心不在焉的参与。“连连看”游戏则因为学生的多次请求持续了20分钟,而因为该游戏受众面小,一次仅一人参与,其余同学多无所事事,或聊天或玩手机,造成集体时间的极大浪费。此外,教师还存在教学节奏不当的问题。一是节奏过快,体现在语速过快,PPT翻页过快,讲解一带而过,提问不给学生思考时间,造成学生手忙脚乱,心理焦虑,曾有学生在课上皱眉大喊“stop! it's too fast.”。二是节奏过慢,在简单问题的讲解上翻来覆去,让人感到无聊,昏昏欲睡。

(3) 管理水平

有效的课堂管理可以帮助学生约束自己的行为,营造良好学习氛围,推动教学的开展。然而由于缺乏经验,许多新手汉语教师的课堂管理水平仍有待提高。

管理态度方面,75%的汉语教师认为对欧洲学生不能有太高要求,会选择宽松的管理态度。但“取法于上,仅得为中,取法于中,故为其下”,教师一开始就自降标准,使得学生很难再以高标准要求自己。就此我们也对教师进行了访谈,教师表示自己原本对课堂纪律有较高期待,但来到学校后发现俄族学生不似中国学生的乖巧听话,尊师重教,他们多个性鲜明,对教师没有畏惧心理。教师一方面为避免与学生形成对峙情况,对学生的问题行为一再让步;一方面,为拉近与学生距离,对学生的要求一味满足,渐渐在课堂管理中丧失了主导地位。加之对拉脱维亚当地校规校级不甚了解,教师因为害怕触到雷区,引发不必要的麻烦,对问题行为或有意无视,或处理得小心翼翼,缺乏教师自信与权威。这也是为什么15%的学生评价教师的处理方式过于温和,甚至在建议中提出骂学生、禁止学生参加汉语课的办法。

在规则的制定与实施方面,一半的教师表示在自己的汉语课堂上有口头的规则,会在上课时反复强调,一半的教师表示课程之初有粗略介绍,但未坚持实施。可见有的教师并未制定成文的课堂规则,给了一些问题行为学生“钻空子”的机会,如10%的学生认为汉语课上可以接听电话,因为教师并未明确禁止,有的学生在课上随意离开座位被教师点名批评时装作对自己的问题行为懵懂不知。而有的教师虽然制定了规则,但在执行时没有一以贯之或多次更改。据访谈,该校汉语教师曾在人数最多的六年级班花大力气重申过三次规则,并将惩罚条条列出,但作用时间均不超过一节课。这是因为尽管教师声称会报告班主任,联系家长、取消上汉语课资格,但事实上这些手段都未被付诸行动,无论何种严重程度的问题行为,教师都多采取口头警告的办

法,而没有实质性的处罚。导致学生认为教师对自己无可奈何,愈发无所顾忌。这一点,学生在问卷中的态度也有所佐证,10%的学生对缺课、迟到、吃东西等行为持无所谓态度,正是因为觉得教师不会管不会惩罚。

更多管理方面的影响因素则与问题行为的处理有关。方式的选择上,约10%的学生觉得教师处理问题行为的方式过于简单粗暴。据问卷结果,师生感知都显示教师较少采取幽默化解,表扬其他同学等积极方式管理学生,而多利用移走分心物、停课等冷处理方式,点名、呵斥、禁止、报告班主任等强制手段解决问题。这类消极方式虽能取得立竿见影的短期效果,却不利于师生关系的长远发展。情绪的控制上,仅一名教师认为自己在面对学生问题行为时心平气和,50%的教师感到烦躁生气。严重者甚至会情绪失控、异化,将学生的问题行为严重化,为管理而管理,背离课堂管理初衷。笔者曾观察到在一次游戏中,教具由于制作不牢固在课中出现了损坏,学生纷纷起哄嬉笑不止,部分学生起身想帮助教师,而教师误以为这些学生想趁机作乱随意走动,勒令他们坐回位置上,并拍手喊口令试图使课堂回归平静,但仍有两名同学在窃窃私语,教师突然恼羞成怒,迁怒于学生,对两名学生说教近一分钟,随后又停课一分钟,方才继续上课。这类行为一方面会让学生感到压抑害怕,一方面会引发学生反感和抵触情绪,问题行为不减反增。此外,如沙尔韦斯特(sylwester)所指出的,对学生歧视对待、语言侮辱尤其是“善意的讽刺”、解决问题行为的方式不公也会激化课堂问题行为。

3. 环境因素

“蓬生麻中,不扶而直,白沙在涅,与之俱黑”。心理学家勒温(Lewin.K)的研究表明行为是人与环境的函数,学生的课堂问题行为与课堂环境、家庭环境、社会环境层明显的线性关系。所谓教学情境,境为情设,情由境生。

(1) 课堂环境

课堂环境又可细分为物理环境与心理环境。物理环境是教学得以开展的物质基础。自班级授课制以来,教室就成了师生教学学习的主要场所,教室内的任何物理条件如温度、通风、光线、卫生情况、装饰陈列、座椅排列、班级规模都会对教学学习效果产生影响。

温度通风方面,冬季会有更多学生要求教师调高暖气温度,春夏季节会有更多学生要求教师开窗透气,该类物理环境的创设若未提前做好会中断教学。光线方面,少数学生认为汉语教室昏暗压抑,可能是教师拉窗帘不开灯的习惯造成的教室光线过暗。这会导致学生视物困难,昏昏欲睡,还有的学生会借助环境掩护更频繁地做小动作。此外,阳光直射会影响学生视力,造成心理上的焦躁不安。课堂观察中,曾有学生为躲避阳光多次挪动座位,不仅造成了自己学习上的分心,还打扰了邻座同学。

卫生情况,物品陈列方面,讲台上杂物乱放,教室里装饰过多都会使学生分心。据观察,教师讲台上除电脑外还有成堆的教辅书籍,水杯笔筒、手工艺品等与课堂无关的东西,这极有可能是8.8%的学生认为汉语教室杂乱无章、乱七八糟的原因。甚至在讲台正中还有一台从未使用过的投影设备,不仅遮挡了学生视线,还极大的分散了学生的注意力,笔者不止一次听到学生在课上发问讨论,“这是什么?用来干什么?”此外,笔者还观察到汉语教室有一块学生优秀作业展示板,原意是激励学生并帮助学生复习,然而该陈列板与学生座椅相差不超过半米的距离,很多坐在靠边位置的学生会在上课期间不自觉盯着陈列板看,忘记跟随课堂。

座位方面,75%的教师认为学生问题行为受到位置影响,近七成的学生表示自己更喜欢坐在教室前排,但座位情况很大程度上是由班级人数决定的,该汉语教室仅18套桌椅,超过10人的班级必定有人坐前排有人坐后排,教师若不协调疏导,会使学生爆发抢座争端,或因坐在后排而产生不良情绪,在课中出现起哄捣乱的行为。座椅排列形式上,当座椅呈长横排排列时,同学间距离更近,更易产生多人聊天行为。此外,逾六成的学生表示朋友在身边会增加随意说话的几率,而75%的教师表示不会给学生规定座位,无异于给学生制造聊天机会。

课堂心理环境主要包括课堂氛围与师生关系。半数教师认为理想的课堂应气氛活跃,师生关系融洽,然而,问卷中超过30%的学生并不认为汉语课堂的氛围是轻松愉快的。安全感方面,近40%的学生在汉语课上感到紧张焦虑,2.9%的学生感到压抑。这可能与教师授课节奏过快有关。给学生的反应时间不够,导致学生慌张不安,在学生还未做好准备时请其答题,造成其失败体验,增加情绪型问题行为出现几率。此外,教师在处理课堂问题时情绪失控,生气怒吼,也会让学生感到焦虑不安,并留下心理阴影。

归属感方面,人具有建立友好人际关系的社交需求,渴望被他人喜爱和接纳。在语言学习这样一个不断突破和重建语言自我的过程中,学生需要更多的认可鼓励。然而调查结果显示7.1%的学生在汉语课上感到被排斥,17.9%的学生认为自己与同学关系不好,为矛盾冲突型问题行为埋下了隐患。另外,笔者曾观察到有的学生会为避免尴尬,宁愿在教室外等候,也不提前进入教室。这可能是师生关系疏离致使的学生归属感缺失。50%的汉语教师表示自己有时会和学生课下交流,50%的教师表示很少,表明师生间彼此了解甚少,未建立足够的信任感。

(2) 学校环境

校方对俄族学生课堂问题行为的影响主要体现在两个方面。一是课程设置方面,时间安排上将汉语课清一色的排在下午,导致学生精神状态不佳,学习效果不好,半数学生认为自己上课发呆是因为每天课太多了,来到汉语教室时已经很累了;分班不合理,将学生按照年龄分班而忽视了汉语基础,导致班上学生水平不一,良莠不齐,增

大了教学和管理难度。二是学校本身对学生规约不够,出勤考核政策较为宽松,导致学生旷课率高,中途离开教室的情况时有发生。

(3) 家庭环境

经访谈,当地教师认为除却学生个人因素外,家庭因素是影响汉语学习最重要的因素。超过三成的学生学习汉语是应父母要求,表明父母有让孩子学好语言的希望,但在行动上对孩子语言学习的关心和支持程度有所不同,学生的课堂表现和学习效果也因此截然不同。对此,当地教师曾就两位家长对学生参加汉语桥比赛的不同做法进行对比举例。学生A的妈妈在赛前一个月开始联系教师帮助孩子选择音乐,准备演讲,并发送录音请教师检查,多次到校与教师进行沟通;而学生B的家长要求让孩子参加比赛,却未询问孩子意见也未给孩子鼓励和支持,导致学生B因为恐惧而躲避教师甚至逃课,在教师告知家长学生的在校表现后,家长仍坚持让孩子参赛,并认为教师应该为学生的参赛准备全权负责,最后学生A得到了不错的名次,学生B则垫底。而结合两名家长的受教育程度和社会背景,当地教师认为受过良好教育的家长在孩子教育上花费的心力更多,更加关心孩子的学习,并会创造与教师的联系对孩子进行全方位的了解与呵护,这类教导方式下的学生在课上更加认真守礼,能严格要求自己,课堂问题行为更少。而超过三成的小学生表示父母对自己要求不太严格。一方面,可能是这部分家长跟追求民主,注重孩子的自由发展,另一方面,部分家长仅为孩子做出选择,把孩子的教育寄希望于学校和教师,却又对孩子的在校情况所知甚少,放任自流,加之汉语课是兴趣课,重视更少,极易造成孩子不端正的学习态度,过分自我的性格特征,拖延懒散,的顽固劣习,反映在课堂上经常无视规则我行我素且无悔改之意。

(4) 社会环境

当今社会,手机几乎成了人们生活的“必需品”。经笔者观察,为和父母保持联系,该校小学生几乎人手一部手机,但由于使用不当,经常会引发各种各样的问题行为。其一,在课上接打电话。由于汉语课经常是每天的最后一节课,学生经常在临近下课时出现离开教室接听家长电话的情况,这就像一道下课“预备铃”,会引起其他学生纷纷检查手机,一旦发现临近下课,就会骚动不安,开始清理书包,无心听讲。其二,拍照代替做笔记。据观察,手机助长了学生不良的学习习惯。有的学生会在没带笔记本,或课件内容较多时用手机一拍了事,在他人做笔记时开始假借查看照片之名点进其他页面玩手机。其三,利用手机引起他人注意。小学生英语水平有限,时而出现用手机查单词向教师表达自己意思的情况,有的学生会按外放键播放人声朗读,引发全班哄笑,影响自己和他人听课效率。还有学生使用手机进行恶作剧,如用手机对同学老师拍照录影,制作表情包,评头论足,极易引发同学矛盾,破坏教师权威。其四,沉迷游

戏。经观察,男生的课间娱乐活动常为聚在一起打网络游戏,女生则聚在一起看视频分享音乐,每当铃响教师下达上课指令后学生通常不会立马退出游戏,而是慌忙暂停将手机藏起,在教师不注意的时候又拿出来继续。

(3) 处理对策及建议

课堂问题行为是对外汉语课堂中敏感而又普遍的问题,且在俄族小学生的汉语课堂上更为显著,处理得当与否将直接影响教学效率和效果。据问卷调查结果,超过六成的学生希望教师可以对他人和自己的课堂问题行为进行处理,并表示会觉得教师在帮助自己,表明多数学生渴望在纪律良好的环境中学习,并有改正错误的意愿。但所有教师均认为自己问题行为的处理没有什么效果,表明教师在课堂管理方面存在较大问题。就此,我们根据课堂问题行为产生的原因,对学校 and 教师提出了建议,并就聊天、迟到、玩手机三种高频行为提供了有实践意义的对策。

1. 针对校方的建议

(1) 课堂环境优化

校方应根据学生人数为汉语课安排教室,并配备齐全的软硬件设施。据课堂观察,六年级班人数较多,一上汉语课就会坐满整个班级,拥挤逼仄,进出不方便,容易引起学生心里不适,导致课堂问题行为多发,而有的班只有一两个学生,教室空空荡荡,学生易出现随意走动的行为。

(2) 课程设置合理化

课程设置的合理化主要包括班级规模的控制,分班合理化和课程时间设置的合理化。

班级规模方面,学生人数过少易导致气氛冷清,不利于课堂活动的开展,人数过多会导致吵闹,增大课堂管理难度。课堂观察表明课堂问题行为出现频率与学生人数成正比,学生人数超过十人的班级课堂问题行为人均次数明显多于十人以下的班级。对拉脱维亚俄族中学汉语教师进行访谈,普遍认为将人数控制在10人以内是比较理想的。

另外,分班还涉及到学生的年龄和水平,该校对汉语课的分班据年纪而定,曾有汉语学龄五年的学生和零基础学生被分在一个班,水平差异过大,导致教学无法进行。校方可以在报名表增设学习汉语时间,水平等选项帮助分班,并实行试分班政策,即在正式分班前半个月允许学生试听不同水平的汉语课,半个月后再由学生自行决定留在原有班级或换班。

课程时间设置方面,课程安排过分集中会使学生感到疲劳,过分分散不利于学习记忆。以周为考察单位,经观察,课程集中在一周中某一天的班级在下个星期上课时

通常需要花费更多的时间复习,课与课之间间隔天数越短学生学习效果越好。以天为考察单位,学生在午后的课上更显疲惫。以小时为考察单位,连堂课中第二堂课的问题行为要多于第一堂,考虑到小学生注意力集中时间短,课时时长不宜过长,以40分钟为宜。

(3) 提供教师培训

对教师课堂问题行为处理的最大阻碍进行调查,我们发现除当地教师外,所有汉语教师都将对当地学校校纪校规不了解列为了阻碍之一。对学校作息考勤制度不了解会影响汉语教师课堂规则的制定,在实施起来心有顾虑。故校方应在开学之初为汉语教师对拉脱维亚的国情、教育大环境、学校历史、教育理念、校纪校规、学生特点进行介绍,帮助教师尽快熟悉环境,让教学步入正轨。并对汉语教师展开课堂管理方面的培训,告诉教师哪些行为是被明令禁止的,哪些行为是可以接受的,鼓励教龄长有方法的教师进行经验分享,以便汉语教师在实际课堂中更快地找到问题行为解决之道。

此外,50%的教师表示语言不通也是课堂管理的阻碍之一。由于俄族学生以俄语为母语,且英语学习几乎是和汉语学习同步开始的,故不能很好的理解教师的英文翻译解释,不仅会影响教学效果,还会导致教师在管理课堂问题行为试图说服教育时如鸡同鸭讲,倍感无力。而笔者曾在课上使用过一些诸如打招呼用语、称谓词、数字之类的简单俄语,都引起了学生的兴奋,激发了学生学习相应汉语用语的兴趣,表明无障碍的语言交际有助于教学效果的提升和师生关系的建立。此外,曾有一名在该俄族学校任教两年的志愿者教师,在第二年自学俄语,不仅拉近了师生距离,还与学校其他教师建立了友好的同事关系,可见语言作为沟通的桥梁作用之大。故在条件允许的情况下,校方可以为汉语教师提供一些诸如课堂指令、礼貌用语之类的速成口语培训。

2. 针对教师的建议

(1) 严于律己,以身作则

《学记》有云:亲其师,信其道;尊其师,奉其教;敬其师,效其行。”小学生因尚未形成自己的观念体系,加上具有善于模仿的特征,会将教师视作自身的榜样,效仿教师的言行。比如,有的教师不时踩点到教室,因私调课,导致原本按时到课的学生也降低对自己的标准,出现迟到或不请假的情况;有的教师在课上频繁用手机看时间,在想不起某个单词解释时用手机查字典,导致学生也不时摸手机看表,并习惯性地借助翻译软件。故想让学生遵守规则,教师必须先以身作则。

(2) 树立正确的教学态度

教师应有身为人师的责任心与使命感。情感方面,教师应有热情有爱心,注重学生的情感需求,尊重学生、理解学生、关心学生、欣赏学生,加强与学生的交流,与学生建立和谐友爱的师生关系,营造温暖融洽的课堂氛围,让学生在汉语课上获得安全感,归属感,成就感。另外,小学生因心理发育不成熟,具有情绪多变的特征,极易受他人影响,教师在处理问题行为时,应控制个人情绪,如赫尔巴特所说“温和而坚定地抓住管理的缰绳”,避免采取冷漠无视,威胁恐吓的消极方式造成学生心理阴影。

(3) 提高教学水平

有的教师教学形式单一内容枯燥,却一味要求学生注意力集中,甚至为学生的问题行为大发雷霆,耗费上课时间,无疑是舍本求末。应该认识到,管理是为教学服务的,教学才是课堂的主要任务,有用的内容有趣的形式是减少学生问题行为的关键。而高水平的教学与充分备课有关。备课应包括以下几个方面:其一,备学生,对学生的性格特征、汉语基础、学习需求、接受能力有所了解,因材施教;其二,备内容,指内容应具备专业上的准确性,对学生的适切性。备课时应做到教学目标明确,教学环节时间分配合理,重点突出,张弛有度,板书条理清晰,简洁易懂;其三,备形式,教学方式是教学内容的呈现形式,丰富多样具有趣味性的教学形式能带动学生的积极性。而“寓教于乐”对于枯燥的语言学习和多动的小学生来说尤为重要,多数小学生在游戏教学法和任务教学法课堂上更加投入,相较于单纯听教师讲课,合作学习模式和竞争情境中的学生不跟随课堂的问题行为更少。其四,有预设,有经验的教师会知道通常上课之初,下课之前,课堂活动转换之时学生最易出现混乱,教师应提前预设可能发生的情况并想好应对对策。

(4) 制定合理的规则并一以贯之

我们注意到有的汉语课堂的规则纪律是临时的、隐性的,并没有明文规定。一方面学生会以此为由声称自己并不知道某项规定,屡教不改;一方面,教师也会在某项规定没有达到预期效果时不断进行口头修改,造成了学生的认知混乱,产生不安全感。而多数情况是教师在一开始对规则进行了详细介绍,但在课程之初因师生同学间彼此不熟悉,产生的课堂问题行为较少,教师便不甚在意;发展到期中或期末,学生对汉语的新鲜期已过,动力减弱,加之同学间的相互影响,问题行为愈演愈烈,而此时再来进行管理已为时晚矣,不少教师因倍感吃力而选取无视放弃的态度。表明先紧后松式的管理不利于课堂的长期发展,对学生问题行为的管理应态度坚决贯穿始终。具体地,在规则的建立方面,由于汉语教师初到一个教学点时对学生特征和当地规定都不甚了解,在课程之初可以先对出勤、礼仪等基本规范进行规定,彰显态度,在熟悉学生

和环境后再为学生量身定制规则,有的放矢。而规则的实行方面,教师要一视同仁,严格但不死板,注重对秩序的建立维护,而不是个人权力的追求。

(5) 合理使用管理策略

管理策略方面,有很多成熟的模式可供汉语教师借鉴。如斯莱文(R.E.Slavin,1997)参照最小干预原则设计的四步反应计划,对学生不同强度的问题行为采取不同等级的反应,包括提供情境,采取温和、中度、强烈反应四步,给学生自我觉醒的机会和改正的时间。此外,还有斯金纳强化理论指导下的奖惩策略,指通过奖励和惩罚让学生养成被期望的行为,具体包括正强化、负强化、惩罚、撤销四种方式。奖惩是课堂管理常用的策略,但在使用时应注意以下几个原则:奖惩及时,赏罚分明,奖励为主惩罚为辅,精神奖励重于物质奖励,奖励要据学生需求因人而异,惩罚则对事不对人。

(6) 寻求班主任和家长的帮助

师生问卷结果均表明汉语教师很少采用报告班主任,联系家长之类寻求外部帮助的方式处理课堂问题行为,这一方面可能是由于汉语教师碍于面子,不希望他人知道自己失败的课堂管理经历,另一方面,可能是为避免跨文化交际中潜在的困难。笔者曾发现该校最吵闹的汉语课堂六年级班在一次课堂观察中问题行为骤减,学习态度和上课表现可谓焕然一新,经访谈,原来是该班召开了一次家长会,班主任受汉语教师委托在会上宣读了有关汉语课堂的告家长信,具体表达了对学生选修汉语课的欢迎,告知了家长学生在课堂上的具体表现情况,表明希望家长能与学生进行沟通,了解学生是否对汉语感兴趣并愿意遵守汉语课堂规则,表达了对共同建立更好的汉语学习环境的期待。而这次家长会取得了很好的效果,不少家长表示他们希望孩子学习汉语,很乐于知道学生在汉语课上的表现,并为教师提供帮助。由此可见,班主任和家长在约束孩子不良行为方面的帮助是巨大的,汉语教师应勇于与家长建立联系,形成家校合力,帮助学生更好地发展。

3. 针对某些高频问题行为的具体对策

从调查结果可知,拉脱维亚俄族小学生的课堂问题行为具有集中性,就此我们对一些高发问题行为制订了解决方案并进行了行动研究,有的取得了显著的效果。以下是据成功经验对聊天、玩手机、迟到三种问题行为提出的几点对策。

(1) 针对聊天问题行为的对策

聊天行为是俄族小学生汉语课堂上出现频率最高的行为,也是汉语教师认为最难管理的课堂问题行为之一。经实践,我们将调换座位、积分制、小组竞争制综合运用,在抑制学生聊天行为上取得了较为显著的效果。小学生自制力差,和朋友坐在一

起会增加说话几率,在人数较多的班级,教师可以统一安排座位将经常说话的学生进行隔离,具体策略是自制力较强,学习基础好的学生与自制力较弱,学习基础较差的学生搭配坐同桌,性格外向乐于表达的学生和性格内向不爱开口的学生安排在一起,互助互补。此外,部分男生经常在教室隐蔽位置结伴而坐,形成了课堂问题行为集结地,教师可以反其道而行之,将这部分试图寻找教师视觉盲区的学生安排到第一排或中间等教师关注的位置,让问题行为无所遁形,降低影响程度。

但一味使用勒令禁止等消极策略很难取得长期效果,对缺乏学习动机和目标的小学生,教师可以通过给予外部奖励来改变其学习态度。具体地,包括代币券积分制等形式,又可分为即时满足和延迟满足,及时满足即在达到一定数量的“钱数”后能来教师处兑换奖品,延迟满足即统一在期末时根据奖章赢取奖品,总体说来,学生对前者的积极性更高,但会产生过分依赖的问题,一旦撤除奖励正强化学生又会旧态复萌问题毕现,而后者能更好的培养学生的自制力,但会出现中途放弃的情况。解决方式是进行阶段性延迟满足和小组竞争制。

小组竞争制是指将学生进行分组,在每节课上根据课堂表现和回答问题情况对每组进行加减分,分数不仅关系到个人积分,还涉及到活动奖励,即期末时在课上分数最多的一组可以选择一次诸如看电影、品尝中国美食、体验中国文化的活动。将学生划分成小组的形式能让先进带后进,形成同辈监督,有效遏止“问题学生”出现影响恶劣的问题行为。但需要注意的是该策略的实施应确保分组的公平性,不至于有的组因水平过低缺乏竞争力而自我放弃。以上三种手段互为牵连,教师在执行时应一以贯之,不应轻易放宽限度,如允许学生临时调座,随意加分等。

(2) 针对迟到问题行为的对策

据调查分析,迟到问题行为发生的原因包括汉语课堂对出勤没有做出明确规定,对所学内容不感兴趣,不会被惩罚。对此,我们从三个方面做出了改进。第一,重申规则,制作花名册,粘贴在教室闲置白板上让学生每节课签到,每月全勤不迟到的学生可以获得一张“全勤之星”小卡片展示给父母同学。第二,增加汉语课课间对学生的吸引力,除了增加课堂的趣味性,还可以对课间进行设计,如在课前播放汉语学习、中国文化相关的搞笑小视频,奖励上课前五分钟及更早到教室的学生在课间玩“踢毽子”“抖空竹”游戏。但教师应注意对此类娱乐活动的控制,不应影响正常教学。第三,设置惩罚。经观察有的教师对学生的迟到行为不甚在意,通常直接准入。事实上,这会打断课堂分散他人注意力,教师应帮助学生意识到迟到行为会对他人带来消极影响。具体地,如要求迟到学生在进教室之前用中文说“对不起”,得到许可后才能进入。并在课后向教师说明原因,罚抄汉字“对不起”三遍。当然也可改换成其他书写内容,但遍数不宜过多,以警示作用为主。实际情况中,以上对策的联合使用使学生的迟到行

为得到了较大改善,并有学生会主动在课前为其他同学的迟到或缺勤做出解释,请假早退也会给出具体的时间段,较好地培养了学生的时间观念和规则意识。

(3) 针对玩手机问题行为的对策

对于玩手机行为的抑制办法主要是移走分心源。曾有高年级学生告诉笔者,某些当地教师会在教室准备置物筐,让学生在进教室前把手机放进筐内,课后再取走,汉语教师亦可效仿此法。但应注意的是,玩手机行为的“引线”主要是接听家长电话和使用手机拍照、词典功能,教师应在课前告知学生手机静音,课后准许学生对课件板书进行拍照。

综上,我们不难发现处理问题行为的关键是把握学生特点,多管齐下。而以上对策只是起到抛砖引玉的作用,在具体情况中仍需具体分析。“纸上得来终觉浅,绝知此事要躬行。”汉语教师若想获得课堂管理水平的提高,可以借助理论经验的指导事半功倍,但更重要的是在教学管理中不断进行实践与总结。

五、结语

本文结合笔者在拉脱维亚俄族学校任教经验,通过课堂观察、问卷调查、访谈对拉脱维亚俄族高年级小学生课堂问题行为进行调查分析,阐述了以下几方面的内容:

(1) 调查发现,拉脱维亚俄族小学生汉语课堂问题行为较之拉族学生更加普遍和显著,涉及形式众多,且以外显型问题行为为主,突出集中在扰乱型问题行为上。聊天、嬉笑、争吵及玩手机是教师认为对课堂影响最大且最希望解决的问题。

(2) 本文从学生因素、教师因素、环境因素对拉脱维亚俄族小学生课堂问题行为成因进行了考察,师生均认为学生自身因素是诱发课堂问题行为的最主要原因。

(3) 教师对课堂问题行为的处理采取言语型和非言语型方式相结合的办法,积极方式如幽默、表扬其他同学等办法运用较少。教师普遍认为自己的课堂管理效果不明显,对学生课堂问题行为缺乏行之有效的应对办法。

(4) 本文就拉脱维亚俄族高年级小学生的汉语课堂管理现状,从学校和教师两个方面给出了建议。并根据实践经验,对教师最想解决的聊天、迟到、玩手机高频行为提出具体应对对策。以期对提高俄族小学生汉语课堂管理有所裨益。

但限于时间和精力,本文的研究还不够深入和全面,仍有许多待改进之处。

(1) 课堂观察上,听课数量不够,数据样本不够丰富,影响了研究结果的代表性。课堂观察录影设备放置在讲台处,对教师反应行为记录不够;且笔者进入教室对师生造成了一定干扰,打破了课堂的自然状态,可能导致所观察情况的不真实;受语言障碍影响,对学生的访谈浅尝辄止,对问题行为产生的深层次原因分析不够。

(2) 学生问卷中对学生所希望的教师应对行为进行考察,采用了主观题的形式,导致答案单一,未能全面准确的反映学生的真实想法,影响了问卷的效度。

(3) 受笔者理论水平所限,对课堂问题行为形式、成因的分析还不够深入,提出的应对策略主要基于笔者的经验认识,也未在实践中对应对策略进行检验,这些都有待于在未来的研究中加以改进。

参考文献

专著:

- [1] 曹长德.当代班级管理引论[M].合肥:中国科学技术大学出版社,2005.
- [2] 陈琦,刘德儒.当代教育心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2007.
- [3] 陈时见.课堂管理论[M].桂林:广西师范大学出版社,2002.
- [4] 杜萍.课堂管理的策略[M].北京:教育科学出版社,2005.
- [5] 李德显.课堂秩序论[M].桂林:广西师范大学出版社,2002.
- [6] 林格伦著,章志光译.课堂教育心理学[M].昆明:云南人民出版社,1983.
- [7] 吕静.儿童行为矫正[M].杭州:浙江教育出版社,1992.
- [8] 刘家访.课堂管理的65条建议[M].福州:福建教育出版社,2014.
- [9] 尚劝余,贝德高,董芳.拉脱维亚汉语教学研究与探索[M].昆明:云南人民出版社,2016.
- [10] 邵瑞珍.学与教的心理学[M].上海:华东师范大学出版社,1990.
- [11] 田慧生.教学论[M].石家庄:河北教育出版社,1996.
- [12] 魏敏.管理心理学[M].大连:东北财经大学出版社,2011.
- [13] 闻亭,常爱军,原绍锋.国际汉语课堂管理[M].北京:高等教育出版社,2013.
- [14] 朱勇.国际汉语教学案例与分析[M].北京:高等教育出版社,2013.
- [15] Ballenger C. *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*[M]. New York: Teachers College Press, 1999.
- [16] Blanchard K, Johnson S. *The One Minute Manager*[M]. London: Harper Collins UK, 2007.
- [17] Delpit L. *Other People's Children: Cultural Conflicts in the Classroom*[M]. New York: The New Press, 1995.
- [18] Kounin J S. *Discipline and Group Management in Classrooms*[M]. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

期刊:

- [1] 程红红.课堂问题行为的成因及策略[J].现代中小学教育,2002(4):22-24.
- [2] 陈时见.课堂管理与学生发展——当前中小学课堂管理状况的案例研究[J].教育研究与实验,2000(1):50-54.
- [3] 陈时见.课堂问题行为的管理策略[J].基础教育研究,1998(1):34.
- [4] 樊建华.课堂管理的主要理论模式[J].外国教育研究,1995(3):15-18.
- [5] 顾援.课堂管理刍议[J].教育理论与实践,2000(12):41-46.
- [6] 李森,潘光文.行为分析理论视角下的课堂管理策略[J].课程·教材·教法,2003(11):30-33.
- [7] 李子华.教师课堂问题行为及其预防策略[J].高等教育研究,2007(11):44-48.

- [8] 刘家访.课堂管理理论研究述评[J].课程·教材·教法,2002(1):70-72.
- [9] 孙煜明.试谈儿童问题行为[J].南京师院学报,2002(4):13-18.
- [10] 孙璐,叶珊.课堂问题行为心理分析及应对策略[J].现代中小学教育,2004(10):33.
- [11] 张彩云.中学生课堂问题行为的调查研究[J].教育理论与实践,2015(28):50-60.
- [12] 左其沛.关于中小学生的行为问题[J].青年研究,1985(4):39-44.

论文:

- [1] 曹晓龙.小学生课堂问题行为现状调查及教育策略研究[D].东北师范大学,2011.
- [2] 程丹.保加利亚中学生汉语课堂问题行为及教师反应研究[D].中央民族大学,2015.
- [3] 邓玲玲.韩国小学汉语课堂管理案例分析——以全罗南道务安郡海际小学为例[D].中山大学,2015.
- [4] 冯雪.对外汉语课堂问题行为研究——以上外初级班汉语课为例[D].上海外国语大学,2017.
- [5] 高明明.澳大利亚中学汉语课堂管理研究——以凯思博中学为例[D].吉林大学,2013.
- [6] 韩慧琴.汉语教师志愿者汉语课堂管理类实践性知识研究——以2016学年保加利亚索菲亚奥地利志愿者案例为中心[D].北京外国语大学,2017.
- [7] 康玉平.中学生对外汉语课堂问题行为案例分析——以广州美国人国际学校中学部为例[D].中山大学,2012.
- [8] 雷爱华.论课堂问题行为[D].广西师范大学,2011.
- [9] 彭丽.对外汉语课堂问题行为考察[D].北京语言大学,2008.
- [10] 苏鹰.从家庭环境看小学生课堂问题行为的成因与对策[D].华中科技大学,2014.
- [11] 唐凤菊.小学生课堂问题行为现状调查及对策研究[D].东北师范大学,2012.
- [12] 王都留.学生课堂问题行为研究[D].西北师范大学,2002.
- [13] 王明月.基于汉语国际教育的多维度课堂问题行为分析模式研究[D].武汉大学,2014.
- [14] 王晓鸥.基于案例的奥地利非成人汉语课堂问题行为研究——以奥地利维也纳大学孔子学院为例[D].北京外国语大学,2014.
- [15] 张弛.海外少儿汉语课堂学生问题行为研究——以匈中双语学校为例[D].北京外国语大学,2017.
- [16] 张翼.保加利亚中学汉语课堂管理调查研究——以马克西姆高尔基中学为中心[D].北京外国语大学,2016.
- [17] 周梅君.基于案例的汉语课堂学生问题行为及其策略研究——以意大利罗马大学孔子学院为例[D].北京外国语大学,2015.
- [18] 邹丹丹.初级阶段中亚留学生汉语课堂问题行为调查[D].南京师范大学,2016.

后 记

在本书付梓之际,不由思绪万千,感慨良多。

首先,非常感谢十八位作者的倾力奉献和通力合作,他们不辞辛劳,从撰写提交稿件到修改压缩稿件再到校对稿件,精益求精,一丝不苟。没有各位作者的真诚奉献,就不会有本书的问世。

其次,非常感谢拉脱维亚大学出版社,特别是社长Aija Rozensteine女士和总编女士,从申报选题到签订合同到排版校对印刷,一气呵成,使得本书能够与读者见面。

再其次,非常感谢邹亚平和白冰玉,在书稿汇总、校对、修改方面付出了巨大心血。

另外,由于出版篇幅所限,原书稿字数做了大幅压缩。各篇国际汉语专业硕士学位论文都做了不同程度的修改和删减,只留下了“干货”,附录和后记等“湿货”部分忍痛割爱,全部删除,对此我们向作者表示歉意和遗憾。但愿有朝一日,这些学位论文能够单册出版,展现原貌。

最后,我们对致力于国际汉语教育的同仁特别是对拉脱维亚的汉语教师和志愿者表示由衷的敬意和感谢。在拉脱维亚大学孔子学院大家庭里,我们每时每刻都在收获着感动:孔院日全体汉语教师展示时的风华正茂,合唱《我和我的祖国》时的赤子之心;一起熬夜做策划时的伏案背影,汉语桥比赛时为学生紧张的焦急心情;举杯相聚的欢乐感动与万分不舍的离别愁绪……正因为有了汉语教师和志愿者的无私奉献,汉语之花才能盛开在波罗的海之滨和琥珀之乡。

主编

于拉脱维亚大学孔子学院

拉脱维亚汉语教学探索
EXPLORATION OF CHINESE TEACHING IN LATVIA
2021

Publisher: University of Latvia Press