



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.59-69.

Print ISSN: 3078-283X; Online ISSN: 3104-5030

Journal homepage: <https://www.cleejournal.com>

DOI: <https://doi.org/10.64058/jc1ee260105ciadl>



基于语境教学的国际中文教室语言景观建设

张潇萌 (Zhang Xiaomeng)

摘要: 语境教学被广泛应用于国际中文教育, 教室景观可为教学活动提供情景语境和文化语境, 对培养学生的语言能力与跨文化交际能力有重要作用, 有助于激发学习动机、重塑教学环境、优化教学方式。文章提出国际中文教室语言景观建设的若干原则, 即: 以学习者为中心的设计原则、文化多维性的呈现原则、教学互动性与灵活性原则、跨文化交际原则、技术整合性原则。

关键词: 语境; 国际中文教育; 语言景观

作者简介: 张潇萌, 华东师范大学中国语言文学系助理研究员, 研究方向: 国际中文教育。电邮: xmzhang@zhwx.ecnu.edu.cn。

Title: A Context-Based Instructional Approach to Designing Linguistic Landscapes in International Chinese Language Classrooms

Abstract: Context-based teaching is widely adopted in International Chinese Language Education (ICLE), where the classroom linguistic landscape serves as a crucial source of situational and cultural context. This landscape plays a pivotal role in cultivating students' linguistic proficiency and cross-cultural communicative competence, contributing significantly to stimulating learning motivation, reshaping the educational environment, and refining pedagogical practices. This paper proposes a framework for constructing such linguistic landscapes in ICLE classrooms, built upon five core principles: learner-centered design, the

presentation of cultural multidimensionality, pedagogical interactivity and flexibility, fostering cross-cultural communication, and the strategic integration of technology.

Key words: Context; International Chinese Education; Linguistic Landscape

Author Biography: Zhang Xiaomeng, Assistant Research Fellow, Department of Chinese Language and Literature, East China Normal University. Research interests: International Chinese Language Education. E-mail: xmzhang@zhwx.ecnu.edu.cn.

一、语境与语境教学

“语境”作为语言学的概念，最早可追溯至由德国语言学家威格纳（Wegener）于 1885 年提出的“情景”。威格纳系统阐述了情景在方言研究中的作用，在他看来，语言意义的获得是在实际使用中生成的，故而语言的意义只有通过使用的语境才能确定，他把情景分为明显情景（交际双方所处的直接情景）和记忆情景（交际双方能根据自己的记忆所获取的背景知识）。对语境作出更为清晰的概念框架则要到 1923 年，波兰籍社会人类学家、语言学家马林诺夫斯基（B. Malinowski）在为奥格登（Ogden）和理查兹（Richards）所著的《意义的意义》一书写下的一条“补录”中提出“情景语境”（Context of Situation）的概念（1923, p. 21）。马林诺夫斯基将语境划分为话语语境、情景语境和文化语境，所谓话语语境是指能帮助确定意义的上下文，是一种“语言性语境”；情景语境是指语言活动产生的客观环境，文化语境指语言活动所在的文化背景，后两者可称为“非语言性语境”。

在随后的一百年里，语境概念被广泛应用于语言学研究与语言教学，引起学界广泛争鸣。比较有代表性的观点诸如：英国著名语言学家弗斯（J. R. Firth）（马林诺夫斯基的学生）提出词汇的意义就是“情景语境”的集合（1957, p. 134），并把 context（上下文）的词义扩大，认为语言和社会环境之间的关系也是 context，或更具体地说，是 context of situation（情境的上下文）。1964 年，英国著名语言学家韩礼德（M. A. K. Halliday）把语境看作是语篇外的情景因素，进一步辨析“情景语境”与“文化语境”的互补关系（1964, p. 27）。1967 年，美国社会语言学家海姆斯（Dell Hymes）提出，人在社会交际过程中不仅要具有生成话语的能力，也要有使得所说的话语符合当前语境的能力，即：交际能力（communicative competence）1967, pp. 8-10），包括对语言知识的运用能力，也包括对心理、文化等方面的判断能力。

语境概念不仅广泛应用于语言学研究，也引起了外语教学观念的更新。1986 年，美国著名应用语言学家赫德利（Alice Omaggio Hadley）出版 *Teaching Language in Context*（中译名：《在语境中教语言》）¹。书中以外语教师的视角，着眼于教师如何帮助学生熟练运用课上所学的语言，是一部综合性的教学指导参考书。全书共分为 9 个章节，分别介绍语言的交际能力和能力水平标准、语言习得理论、语言教学方法论、语境在语言学习中作用、听力和阅读教学、口语教学、写作教学、

¹ 本书暂无中译版，文中所引书中观点，除导读部分外，均为本文作者根据原文意译，特此说明。

文化教学以及课堂测试。其中，第四章“语境在语言学习中的作用”为全书的重点，作者认为学生应该在真实语境中学习语言，并运用于真实的言语环境中，还结合了具体的教学实例来证明语境和背景知识在语言理解中所起的作用。随后的几章节内容，均围绕语境教学在听、说、读、写四种技能教学以及文化教学中的具体运用而展开。在书的导读部分，强调了语言教学研究的对象应“是具体使用情境（语境）中的语言，决非语言学所关注的抽象意义上的语言。”（Alice Omaggio Hadley, 2009, 导读）。可以说，对语境教学的重视，是作者贯穿全书的前提和线索。

培养学生的汉语语言能力与跨文化交际能力是国际中文教育事业的两项核心任务，语境教学也是国际中文教师常用的方法之一。教师通过创设与教学内容相适应的场景或营造氛围，提高学生学习兴趣，往往能达到事半功半的效果。在语境中学习，学生所收获的不仅是语言知识，更是文化熏陶和交际能力训练。

一般来说，中文教学课通常分为听、说、读、写四部分，文化教学贯穿其中，有些还会以专题课、讲座、文化体验等方式专门组织。无论哪种技能类型的课堂，语境教学都能发挥其优势，学生可以利用对真实语料的背景知识来辅助理解语言（Alice Omaggio Hadley, 2009, p. 147）。在汉语听力教学中，引入语境不仅促进了学生对话语的直观理解，还增强了他们的实际应用能力。通过模拟或播放真实的街头对话、商务会议等，学生能够在特定背景下理解和分析语言，从而加深对话语意义的认知，提高他们在真实环境中的听力应用能力。实践中发现，不少学生只能听懂自己老师说的汉语，走出教室就听不懂路人说的汉语，这就是学生不熟悉汉语的不同变体导致的，而语境教学恰能弥补这方面不足。在口语技能训练过程中，更离不开语境的创设。教师通过构建与日常生活紧密相关的对话场景，例如模拟餐厅点餐、旅游咨询等，引导学生在实际语境中感知语言的细微差别与固定用法，提升学生的语言流畅度和适应性，同时提高交际能力。在阅读教学中，语境有助于学生更好地理解文本内容。与学生生活经验相关、与汉语水平相符的材料，如报纸、杂志、海报、广告、网络媒体文章等，往往更能激发学生兴趣，对文本的背景知识、文中插图等也会帮助学生阅读。写作技能的提升同样需要语境的支持。教师创设特定的写作背景，如写日记、书信或报告，可以增强学生对不同文体和语境下语言使用的理解。文化教学更是需要教师创设语境，模拟节日庆典仪式、参与手工制作、实地考察等形式都是中文教师常用的教学手段，学生“亲历”的环境中感受文化差异，加深文化理解，从而提高跨文化交际能力。

二、教室语言景观对教学的作用

语言是文化的载体，国际中文教育课堂不仅是母语非汉语者学习中文的场地，更是展现中国形象的场域，对于学生掌握汉语、感知中国都有重要意义。根据马林诺夫斯基的观点，语境分为语言性语境和非语言性语境，情景语境和文化语境就属于后者。语言教学不可能永远发生在目的语环境中，大部分的教学活动终究要回归到教室中。如何利用教室有限的一方天地为学生创设无限的非语言性语境，教室语言景观建设就显得尤为重要。

语言景观 (linguistic landscape) 一般是指公共空间的书面语言, 教室内外海报、指示牌、路名、教室名、涂鸦、装饰物、电子显示屏等语言文字符号, 都可称为教学环境中的语言景观, 具有天然的教育属性, 不仅能为学生提供指示性或知识性信息, 其空间逻辑、美学表达帮助营造了教学语境, 潜移默化影响学习体验。

教育的根本价值是促进人的全面发展, 中文学习者不仅仅是为了掌握语言本身, 也是将汉语和学习过程作为认识世界、了解社会、探究文化的工具与媒介 (吴勇毅, 2021, pp. 38-43)。面对世界百年未有之大变局, 人文交流和文化理解尤为关键。国际中文教育事业除满足全球中文学习需求外, 更为增进国际理解、构建人类命运共同体做出卓越贡献。依照教育心理学理论, 根据时间、地点的不同, 学习方式可分为正式与非正式两类。传统的课堂教学、研讨等形式的学习行为属于正式学习; 而非正式学习可以在课间、工作、家庭或社交活动中自然发生, 学习者通过自主阅读、观察、实践、交流等方式获得知识。美国学者马席克 (Victoria J. Marsick)、瓦特金斯 (Karen E. Watkins) 认为非正式学习发生在产生学习动机和具备学习机会的任何地方, 一切都发生在不经意之间 (曾李红、高志敏, 2006, (03) pp. 3-7)。教室内、包括走廊两旁、校园环境中的语言景观的作用不仅体现在传达信息、创造视觉美感上, 更在于它所承载的文化价值和教育功能, 不仅为学习者构建了非正式学习的体验, 也营造了正式学习的文化情景, 为将要进行的教学活动“预热”。教室语言景观对教学产生诸如以下几方面作用。

(一) 语言景观激发了学习动机

从词源来看, 课堂的英文 “lesson” 来自拉丁语 “Lectio”, 代表 “阅读的动作”, 可以说, 阅读在哪里发生, 哪里就是课堂。因此, 课堂内外的语言景观, 理应成为中文教学关注的对象。尤其在语言教学中, 语言景观作为一种非言语的交际方式, 通过具象的视觉元素, 如图像、颜色、布局等, 传达特定的文化信息和价值观, 为学习者提供了一个直观且丰富的文化符号体系, 强化学习者对目标语言文化的理解和认知。语言景观建设可为汉语学习争取到更多的空间和可能性, 打破教室墙体的空间壁垒, 使道路、走廊、花园、屋顶等都成为学习汉语、了解中国的发生地, 共同构成 “没有墙的中文教室”。在语言学习者群体中, 最大程度的合作、交流不是由教师分配任务指派的, 而是经由各位学生充分释放自己的学习冲动。学生们看到与目的语相关的陌生语言景观 (例如一个汉字、一种传统纹饰), 被吸引, 有了提问的冲动, 促使他们找出答案: 这是什么、怎么用、为什么会在这里, 等等。而求解的过程需要学生间、师生间、人机间互动, 学生会向同学、老师求助, 或用手机 “扫一扫”、用电脑查一查, 从而自发演化出一种学习行为。因此, 教室语言景观不仅是语言教学的辅助工具, 更是教学的重要组成部分。

(二) 语言景观重塑了教学环境

教室语言景观作为教学环境的一部分, 对学习者的情感、态度和学习动机产生影响。通过创造一个沉浸式的语境, 教室语言景观能够激发学习者的好奇心和探索欲, 进而促进其文化身份的形成和跨文化交际能力的发展。精心设计的语言景观, 如文化主题墙、文化符号装饰等, 可以构建一个

沉浸式的文化环境,使学生在日常的语言学习中自然而然地接触和感受目的语及相关文化。例如许多海外孔子学院或孔子课堂会根据学生年龄和认知水平,在教室创建“中文角”,设计上或模仿了中国传统茶馆环境,放置竹椅、茶具,屏风上绘制梅兰竹菊等,或模拟中国现代都市语言景观,用高铁模型、垃圾分类标语、新能源汽车广告等来装饰。这种文化环境的创造,不仅仅局限于视觉美学,更重要的是其能够提供情景交际的机会,创造文化背景的语境,许多口语练习可以利用“中文角”创设的环境展开,增强语言学习的沉浸感。

(三) 语言景观优化了教学方式

尽管语境的重要性广为教师所知,但目前的中文教学实践中,对语言的形式关注仍多于内容。这就导致了教学活动还是以字、句为基本单位,而非连贯的语段或语篇。这当然与学生的学习阶段有关,但教师可利用语言景观做出改善教学方式的尝试。

语言景观具有复合性质,不仅指教室中的静态“图景”,而是由“图景”“观看者”“观看”过程和观看“语境”等彼此作用成就的整体性效应(胡范铸,2023)。具体到中文教学过程中,教师根据教学内容创造情景模拟,例如讲到某几个汉字时,提前张贴出来这些汉字在现实中的应用场景,例如广告标语中、新闻标题中、路牌中、菜单里、产品说明书中等,并将要学习的汉字高亮显示,在课前热身活动中,吸引学生观察汉字在具体语境中的使用与搭配,更多关注汉字的语义层面,降低学生对学习汉字的畏难情绪。学习者在观看过程中,不断地在语言景观中寻找、解读并构建意义,这一过程加深了他们对教学内容的认知和理解,提升教学的情境感。而寓于语境中的连贯语段,对学生理解、使用汉字、词语各种潜在含义更是大有裨益。又如,在教室里设置文化信息板,鼓励学生分享关于中国文化的知识和体验,不仅增进互动交流,也满足了学生个性化的学习需求。语境的丰富性使得教室内的学习活动超越了传统的以教师为中心教学模式,转向更加生动、多元的文化体验学习。

三、国际中文教室语言景观设计原则

学界普遍认为,在有意义的环境下学习和练习语言,比通过广泛的记忆和训练来学习孤立的语言片段对学生和教师更有吸引力(Alice Omaggio Hadley, 2009, p. 144)。现代神经科学也证实了,利用社交语境进行二语学习,可以激活大脑区域的更多视觉和空间处理(J. Legault, S. Fang, Y. Lan, P. Li, 2019, p. 90-102),从而影响信息的编码(学习)和检索(记忆)(P. Li, H. Jeong, 2020, p. 8)。以上研究提醒我们,教师在对教室的语言景观进行“微改造”时,需要进行更系统的规划和设计,以确保教室语言景观既是“有意义的环境”,又能调动学生社交欲望。我们认为,优化教室语言景观,应遵循以下几个原则。

(一) 以学习者为中心的设计原则

从生理学角度来看,人体各部位在接收信息时,85%的能量集中在视觉上(王世英,2011),信息处理效率远高于听觉、触觉等其他途径。映射到学习认知领域,信息若同时以语言和非语言(如

图像、场景)两种形式呈现,非语言的载体将在学生心智中形成更稳固、更易提取的记忆表征,通过持续地、潜隐地向学习者输送视觉刺激,将抽象的语言文字符号与具象的文化图景进行“捆绑”,极大地降低了语言习得的认知负荷,促进了“形一义”联结的内化。因此,语言景观若想从“被看见”升华为“被感知”“被理解”,就必须尊重这一认知规律,确保其视觉设计能够高效地切入学习者的信息处理系统。

语言并非孤立的符号系统,而是深深植根于具体的社会文化情境之中,其意义是在特定的言语社群中建构的。教室作为语言习得发生的主要微观场域,教室内外语言景观的构建,本质上就是为学习者人工创设一个高度浓缩、高度优化的目的语社群。教室语言景观如想要充分获得学生的感知,应以学习者的文化背景、认知水平、学习阶段和兴趣为出发点,设计符合他们学习需求和年龄特征的文化元素。比如,一个以中国文化本位视角设计的景观元素(如“梅兰竹菊”四君子意象),对于缺乏相应文化前理解的学习者而言,可能只是一个美丽的装饰,不会产生情感共鸣。因此,景观设计应扮演“文化中介”的角色。初期,可采用“文化共相”的元素(如饮食、节日、家庭)作为桥梁,将中华文化基因和在地文化元素相拼接(如不同国家庆祝元旦的习俗),通过激活其母语文化记忆的方式促进文化间的认知协商,引发共鸣;随着学习的深入,再逐步引入“文化特相”的元素(如集体主义、家庭观念等),对于年轻学生使用更现代化的中国当代社会元素(如电动轿车、移动支付等),并通过对比阐释,引导学习者构建新的文化认知图式,实现从文化认知到语言理解、再到文化认知的良性循环。

针对不同学习阶段和年龄层次,教室语言景观需和学生的认知水平适配。一般认为,教学输入的难度应略高于学习者当前的认知水平,但必须在其通过努力可理解的范围内。对初级阶段的学习者,教室景观应以拼音和高频率汉字辅助、直观图像和简单句式为特征,如“你好”“谢谢”的标语配以表情图标。而对于中高级学习者,则可呈现诗词佳句、成语故事、社会标语、新闻标题等,挑战其思维能力,并鼓励其运用已学语言知识进行解读。这种阶梯式的景观设计,使得教室环境本身成为一种会“生长”的、动态的教学资源。对于儿童和青少年学习者,其认知风格更倾向于具体、生动、富于趣味性和互动性的刺激。此时,教室景观若一味呈现传统文化符号(如京剧脸谱、古代文物),可能因其时空距离感而难以引发情感共鸣;反之,融入现代化的中国当代社会元素,如备受全球青少年喜爱的中国科幻、动漫人物、流行音乐、网络游戏、科技成就、短视频平台文化等,能迅速吸引其注意力,并建立起汉语学习与其个人兴趣、时代脉搏的有效连接。这种连接不仅能激发其外在动机,更能通过文化认同感的培养,逐步转化为持久的内在动机。

总之,以学习者为中心的中文教室语言景观建设,绝非简单的环境美化或中国化,而是一项基于学生本体特征的系统工程。它要求教育者从学习者的生理感知机制出发,深入剖析其文化背景、认知水平与情感需求,将教室从一个被动的物理空间,转变为一个能够与学习者进行意义协商的“第二教师”。通过这种精准化、人本化的设计,语言景观才能真正实现其提供情景与文化语境、培养语言能力与跨文化交际能力、进而重塑国际中文教育生态的根本宗旨。

（二）文化多维性的呈现原则

在国际中文教室的语言景观建设中，文化语境的创设若仅仅停留在对若干文化符号的简单罗列，则极易陷入“标签化”的误区。假如将中国文化简化为灯笼、旗袍、熊猫等刻板意象，虽易于辨识，却无形中构建了一个扁平、静止、失真的文化镜像。教室语言景观设计应展示中国文化在时间、空间与形态上的多维性，包括历史与现代性、地域特色与全球联系、传统艺术与当代科技，引导学生形成一种整体的、发展的中国文化观。

具体而言，时间维度上，国际中文教室语言景观布局需打破将中国文化等同于“过去的文化”的静态叙事，构建一条贯通古今的时间轴线。一方面，经典文化符号（如诗词、书法）的展示不可或缺，它们是文化认同的根基与中华民族精神的源头活水；另一方面，须积极引入现代中国的标志性成就，如航天探索、数字支付、高速铁路，以及富有活力的流行文化（如国产科幻电影、电子游戏、AI 智能体等），让学生理解一个既尊重传统又面向未来的、活着的中国。空间维度上，中国幅员辽阔，其文化内部存在着巨大的地域差异，中文教室的语言景观应成为展示这幅“文化马赛克”的窗口。这意味着，除了呈现长城、故宫等国家形象符号，也应充分展示地方性景观：如江南水乡、黄土高原、西南少数民族的多彩文化、以及粤港澳大湾区的国际化都市风貌等。以方言俗语展示、地方美食地图、特色民居图片等方式，让学生直观感受到中国不是一个均质的文化实体，而是一个由丰富多彩的地域文化构成的共同体，从而避免学生以偏概全的文化认知。形态维度上，文化既存在于庙堂之上，也弥漫于烟火人间。教室语言景观的布置需要展示文化形态的完整光谱，既有传统文人画、昆曲等精致艺术，也有茶米油盐、市井生活、社交礼仪、自媒体、中文播客等日常生活文化。当然，在视觉呈现的实践中，实现教室多维景观布置也要避免将不同维度的元素杂乱无章地堆砌，应围绕教学内容，以某个核心主题为线索，有机地组织来自不同时间、空间和形态的文化样本。例如，在“交通”主题下，可以展示古代的驿道、烽火台，近现代的高铁、国产大飞机，甚至由热播影视作品如《长安的荔枝》引导学生探索唐代中国交通运输与国运。

总之，多维教室景观布置目的是使得语言景观本身成为一个贴近学生个体经验、引发思考、激发讨论的潜在文本，帮助教师从知识灌输转向意义探究，优化教学方式。坚持文化多维性的呈现原则，其终极目的在于打破文化刻板印象，为学生构建一个立体的、鲜活的、发展的中国文化认知模型。它要求教育者自身首先具备深刻的文化自觉与广阔的文化视野，方能将教室打造为一个微缩的“文化中国展厅”，让学习者在每一次抬眼望去时，都能与一个真实、复杂而充满魅力的中国文化相遇，从而为其跨文化交际能力的可持续发展奠定坚实的认知与情感基础。

（三）教学互动性与灵活性原则

语言景观应设计为促进教师与学生之间，以及学生间的互动参与。教室语言景观的设计不是要将教室布置成为精美的“文化博物馆”，而是要利用空间把教室改造为充满活力的“语言实践场”。因此，国际中文教室语言景观须从被观赏的“客体”转变为能动的“主体”，其核心功能在于促成

并支撑各类教学互动,其物理形态则需具备响应教学动态变化的适应能力,让教室成为语言学习发生的理想情境。心理学认为,高级心理机能首先出现在人与人之间的互动层面,随后才内化为个体的心理机能。语言作为重要的心理能动工具,语言习得过程也是在社会性协作与对话中得以实现。据此,教室语言景观设计将特定的情景语境和文化语境具象化,为学生提供“有意义的协商”和“协作式问题解决”的媒介。在这种互动中,语言从被学习的知识,转变为完成交际任务的工具,从而极大地促进了学生语言能力,特别是产出性技能和语用能力的发展。

此外,语言景观的设计还要灵活,能够根据教学内容、学生需求和学习进度进行调整。例如,使用可循环利用的材料,根据教学单元的变化调整墙面展示的内容,或根据学生的兴趣和反馈调整互动区域的设置。在实践中,灵活性可通过以下策略实现:使用可擦写白板、磁性贴、软木板、魔术贴展示墙等,将大型固定展陈变为可自由组合的模块,墙面布置根据授课主题而灵活更换;引入数字屏幕或平板电脑作为教室景观的一部分,便于呈现动态视频、交互式地图或在线数据库,根据教学内容的“按需供给”;将语言景观的很大一部分区域预留给展示学生的学习成果,景观的内容由学生共同创造并定期更新,直接反映了学生的学习进程与认知水平,成为教学相长的可视化记录。

通过以上策略,我们尝试以教室景观的微改造,将国际中文教室重塑为一个开放的、可阅读的、支持协商的第三空间。在这个场域里,语言景观是激发对话的议题,是支撑合作的工具,并承载部分教学功能。它打破了教与学、师与生、环境与主体之间的传统边界,实现优化教学方式、重塑教学环境,并深度培养学习者语言综合运用能力与跨文化协作能力的根本宗旨。

(四) 跨文化交际原则

国际中文教育是以中文为媒介在国际上展开的国际理解教育(胡范铸、郭晔丹,2025),最终目标是造就具备卓越跨文化交际能力的全球对话者。教室语言景观的设计应服务于这一总体目标。而传统的教室布局常隐含着一种文化权力关系:目标语文化(中国文化)作为被学习的中心而存在,学习者的母文化则处于被边缘化的沉默状态。由此,判断国际中文教室语言景观建设是否有效,很重要的指标即:语言景观是否有效促进了文化间性理解、鼓励双向对话,还是加剧了文化隔阂。我们认为,良好的语言景观设计应让文化差异不再是学习的障碍,转而变成宝贵的教学资源,帮助培养学生的文化共情能力和在差异中共存、共享发展机遇的能力。试想下,若教室中的景观仅呈现中国文化,即便再丰富、再多元,某种程度上也仍是一种“文化独白”,无形中强化了与在地文化的二元对立。唯有引入学习者自身文化作为参照系,才能将学习过程从被动的文化接受,转变为主动的文化比较与意义协商。因此,教室语言景观的设计应在展示中国语言文化的多样性的同时,也为学生来源国家或地区留有展示余地。如设计比较展板,鼓励学生通过观察和讨论了解不同文化中的异同。例如,在展示“家庭称谓系统”时,可将汉语、英语、西班牙语、阿拉伯语等不同语种的家庭称谓做结构化展示,引导学生讨论其背后反映的家庭观念、亲疏关系与社会结构差异。又如,通

过共同组织与庆祝多元文化节日，或创办民族服饰主题展，让学生不仅展示自己的文化，更在准备过程中相互学习、协作。学生通过比较中国文化与其他文化的相似之处和差异，增进学生对文化差异的理解和尊重。

坚持跨文化交际原则来建设教室语言景观，目的是营造一个所有文化背景的学习者都感到被尊重、被看见、被赋权的学习共同体。将教室从一个单纯学习中国语言文化的地方，转变为一个以汉语为媒介来学习如何与来自不同文化的人协同合作的地方。这不仅是国际中文教育人文价值的最高体现，更是其在全球化时代承担培养“世界公民”责任的必然选择。

（五）技术整合性原则

在数字化浪潮席卷全球的当下，现代教育技术为国际中文教学带来新的机遇，技术整合为突破教室的物理边界、引入鲜活的社会文化语境提供了前所未有的可能。具体到语境教学法中，数字技术可帮助构建一种“超真实”、多模态、智能化的语言习得生态，通过模拟、再现乃至创生社会文化实践，使教室语言景观从静态的、有限的符号集合，转变为动态的、可交互的、无限延展的意义空间。多模态话语分析理论认为，意义并非仅通过语言这一单一模态构建，而是经由图像、声音、动作、空间布局等多种符号资源协同实现。语境教学法鼓励教师用真实的语料代替教师编写的材料，但传统的教室语言景观主要依赖文字与图片两种模态，所提供的语境是高度提纯和固化的。而数字技术可以在有限的教室空间中创建更为动态和真实的教室语言景观，使得语言景观从“可看”变为“可听、可触、可对话”，例如：播放中国街头声景、收听新闻、播客、观看春晚、短视频，或利用虚拟现实（VR）或增强现实（AR）技术，创建诸如漫步南京路街头、虚拟游览西湖等场景。这种在场感提供的不是关于中国的知识，而是“在中国”的具体体验，有效弥补教师情境营造能力不足，让中文教学情境创设突破时空界限（邓爱芹、鞠治安，2025，p. 137）。在这种沉浸式环境中，语言不再是孤立的学习对象，而是嵌入在完整社会活动中的交际工具，从而极大地促进了从语言知识到语言运用的转化。

智能技术为教室语言景观赋予了“灵性”。通过集成学习分析技术的互动装置，能够记录学生的互动偏好与难点，如通过统计学生在某个互动游戏环节的停留时间、试错次数，为教师纠错提供数据支持，以便动态调整教学策略，实现真正意义上的因材施教。在技术与教育深度融合的未来，语言景观的边界只取决于我们的想象力，而这正是国际中文教育现代化发展的必然进路。

诚然，在实施教室语言景观建设时，教师和教育管理者可能会面临诸多挑战。首先，如何平衡中文教学内容的广度与深度，并在有限的空间内呈现中国文化的多元性和复杂性，是一大难题。其二，教师可能缺乏相关的设计知识和技能，使得教室语言景观难以有效地与教学目标和学生需求相结合。还有，教室语言景观需要定期更新以反映文化的动态发展，这也是一个持续的挑战。最后，如何评估语言景观对学习成效的影响，以及如何根据评估结果进行调整，也是需要考虑的问题。此外，资源的限制，包括财务预算和物理空间，也可能影响改造项目的落地。

四、结语

教室语言景观建设的目的是构建一个既反映中国文化多样性，又能帮助语言学习的动态语境。这样的语言景观将不仅仅是视觉上的装饰，更成为教学的有机组成部分，帮助强化目的语的输入和输出，营造轻松和谐的课堂。语言习得过程中，至少有三种类型的背景知识可能被激活：（1）语言信息，即一个人对目的语的本体知识；（2）世界知识，包括基于先前经验的知识 and 期望的愿景；（3）话语结构的知识，理解各种类型的话语（如对话、广播、文学文本、政治演讲、报纸和杂志故事等）组织方式（Alice Omaggio Hadley, 2009, p. 145）。如果教师为学生提供的语言实践机会仅限于第一部分，即对语言形式的操练，那么学生在学习过程中已经被激起的后两种类型背景知识就被忽略，潜在的心理期待也会落空，势必会影响学习体验。教室语言景观是最直接、最持久的教学环境，必须主动承担起培养以上关键技能的责任。而教室语言景观也恰好可弥补这方面不足，不仅有助于调动学生对世界和话语结构的已知知识，更迎合了学生对课堂除语言本体知识以外的收获期待。

培养学生的语言能力与跨文化交际能力是国际中文教育事业的两项核心任务，语境在教学中都发挥着至关重要的作用。语言景观为教学活动提供了情景语境和文化语境，对教室语言景观的关注，为国际中文教学研究带来了新的视角。同时，除语言景观外，教室的声音景观等非常规教学因素也值得关注。

Funding: This research received no external funding.

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

ORCID

Zhang Xiaomeng ^{ID} <https://orcid.org/0009-0000-3634-8090>

References

- 邓爱芹、鞠治安（2025）：“元宇宙赋能国际中文古典诗词情境化课堂教学研究”，《中文教育与评价学刊》（01）：134-144。
- [Deng Aiqin, Ju Zhian (2025). “Research on Metaverse-Empowered Contextualized Pedagogy for Classical Chinese Poetry and Lyrics in International Chinese Education.” *Journal of Chinese Language Education and Evaluation*(01):134-144. DOI: <https://doi.org/10.64058/JCLEE.25.1.12>]
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford University Press.
- 赫德利（2009）：《在语境中教语言》。外语教学与研究出版社。
- [Hadley, A. O. (2009). *Teaching Language in Context*. Foreign Language Teaching and Research Press.]
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longmans.

胡范铸（2023）：“以景观为方法”，《文化艺术研究》（01）：1-12+111。

[Hu Fanzhu (2023). “Spectacle as Methodology.” *Studies of Culture and Art* (01): 1–12+111.]

胡范铸、郭晔丹（2025）：“全球发展视域下的‘国际中文教育专业学位’建设”，《华文教学与研究》（03）：1-7。

[Hu Fanzhu, & Guo Yedan. (2025). “A Global Development Perspective on the Construction of Professional Degrees in International Chinese Language Education.” *TCSOL Studies*(03): 1–7. DOI: <https://doi.org/10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2025.03.001>.]

Hymes, D. H. (1967). “Models of the Interaction of Language and Social Setting.” *Journal of Social Issues*(02): 8–10.

Legault, J., Fang, S., Lan, Y., & Li, P. (2019). “Structural Brain Changes as a Function of Second Language Vocabulary Training: Effects of Learning Context.” *Brain and Cognition* (134): 90–102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2018.09.004>

Li, P., & Jeong, H. (2020). “The Social Brain of Language: Grounding Second Language Learning in Social Interaction.” *npj Science of Learning* (01): 8. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539-020-0068-7>

Malinowski, B. (1923). “The Problem of Meaning in Primitive Language.” In C. K. Ogden & I. A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning*, Routledge: 296–336.

王世英（2011）：“英语课堂语境的创设与运用”，《广西社会科学》（08）：157-160.

[Wang Shiyong (2011). “The Creation and Application of English Classroom Context.” *Social Sciences in Guangxi* (08): 157–160. DOI: <https://doi.org/10.3969/j.issn.1004-6917.2011.08.041>]

吴勇毅（2021a）：“我们不再是为习得语言而学习语言：更广阔的视角”，《国际汉语教学研究》（02）：38-43。

[Wu Yongyi(2021a). “We Are No Longer Learning for Language Acquisition: A Broader Perspective.” *Journal of International Chinese Teaching* (02):38–43.]

曾李红、高志敏(2006)：“非正式学习与偶发性学习初探——基于马席克与瓦特金斯的研究”，《成人教育》（03）：3-7。

[Zeng Lihong, Gao Zhimin. (2006). “An Initial Exploration of Informal Learning and Incidental Learning: Based on the Research of Marsick and Watkins.” *Adult Education* (03):3–7.]