



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

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

中文教育与评价学刊

Volume 2, Number 1, April 2026

Information Education Publishing Company Limited
Hong Kong

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

中文教育与评价学刊

Volume 2, Number 1, April 2026

Editorial Board

Honorary Editor-in-Chief

Goh Yeng-Seng, Nanyang Technological University, Singapore

Editors-in-Chief

Zhang Lianqiao, Guangzhou University, China

Members of the Editorial Board

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

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

Alessia Iurato, Ca' Foscari University of Venice, Italy

Xuan Jiancong, Guangzhou University, China

Son Ju-yeon, Hanyang University, South Korea

Saule Koshanova, Astana International University, Kazakhstan

Florence Kuek, Universiti Malaya, Malaysia

Li Ledong, Oakland University, United States

David Christopher Lewis, University of Cambridge, United Kingdom

Wang Liang, Queen's University Belfast, United Kingdom

Yu Liping, Zhejiang Gongshang University, China

Cheng Long, Alexander College, Canada

Aw Guat Poh, Nanyang Technological University, Singapore

Tommaso Pellin, University of Bologna, Italy

Gong Qian, Curtin University, Australia

Chen Shumei, Sun Yat-sen University, China

Zhang Tao, University of Göttingen, Germany

Feng Tieshan, Ningbo University, China

Li Weirong, Hunan University, China

Agnieszka Wójcicka, Adam Mickiewicz University, Poland

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

Wang Yiyang, Victoria University of Wellington, New Zealand

Tao Yu, University of Western Australia, Australia

Ling Yu, South China Normal University, China

Ding Zhijing, Guangzhou University, China

Wang Zhimin, Guangdong University of Foreign Studies, China

About: *Journal of Chinese Language Education and Evaluation (JCLEE)* (Print ISSN: 3078-283X; Online ISSN: 3104-5030) is a peer-reviewed academic journal published by Hong Kong Information Education Publishing Company Limited. *JCLEE* publishes two issues each year in both Chinese and English. There are no Article Processing Charges (APC) for submissions, and all content is fully open access under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). Please note: the journal does not work with any third parties for manuscript solicitation.

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

Submission Guidelines: *JCLEE* follows a corresponding author system. If the manuscript contains multiple authors, the corresponding author is considered to be the research leader and contact person. Please confirm the author's name, author order (including corresponding author designation), author affiliation, author position/title, E-mail address, funding project(s), etc. before submitting the manuscript. It is recommended that no more than five authors be listed on a submission. The paper must include the title, author name(s), abstract, and keywords in both Chinese and English. References are sorted alphabetically by last name. All manuscripts must follow APA format. Articles (including references) should be between 5,000 and 16,000 words, with English manuscripts not exceeding 8,000 words and Chinese manuscripts not exceeding 16,000 words. Book reviews should be at least 3,000 words in either Chinese or English. Manuscripts can be submitted via E-mail to jcleee2025@163.com. To facilitate the review process, please include "Author Name(s) + Article Title" in the subject line of your submission E-mail.

Originality and Copyright: Submissions to *JCLEE* must be original works that have not been previously published or submitted for consideration elsewhere. Authors are responsible for any potential copyright issues. By submitting a manuscript, authors retain copyright and grant the journal a publishing license. All published articles are made immediately available worldwide under the CC BY 4.0 license, which permits unrestricted sharing, adaptation and redistribution with appropriate attribution.

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

Publishing Office: Tung Wai Commercial Building, No. 109-111 Gloucester Road, Wanchai, Hong Kong SAR, China; Phone: +852 44269002, E-mail: jcleee2025@163.com; Website: <https://www.cleeejournal.com>.

Contents

- 1-13 Teaching Materials and Pedagogical Practices in Chinese Heritage Languages Schools in Italy: An Analysis Based on the ECCO-Italy Project
Tommaso Pellin, Yu Yedi
- 14-32 “*The Standards*” and the Teaching of Chinese Phonetics in International Chinese Language Education
Jin Meiling
- 33-49 Multidimensional Innovations in Chinese Language Teaching Driven by Native Multimodal Large Language Models
Wang Daliang
- 50-58 Sirakawa Shizuka’s thought of Han Characters and its inspiration for Japanese Han Character education after the World War II
Chen Yue, Liu Xing
- 59-69 A Context-Based Instructional Approach to Designing Linguistic Landscapes in International Chinese Language Classrooms
Zhang Xiaomeng
- 70-83 A Comparative Study on the Content of Character Recognition and Chinese Character Education in the Primary School Chinese Language Curriculum Standards of China and Japan
Sang Zhe, Chen Xiuli
- 84-97 On the Quantity Matching of “Chinese Characters List” and “Words List” in *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*
Tao Lian
- 98-109 Cultural Symbols Empower Communication: A Study on the Mechanism of “Micro-interaction and Mutual Learning” in International Chinese Language Classrooms
Sun Rong, Sun Ao

- 110-117 Th Research on the Integration of Chinese Character Riddles into Chinese Character Teaching in International Chinese Education
Fu Jiaqi, Zhong Yunrui
- 118-130 The Syntactic and Semantic Features of the Construction “V+qilai” and Its Implications for International Chinese Education
Zhang Xiaoxian, Wu Shengwei
- 131-146 Implications of Cross-Curricular Reading Teaching in Hong Kong Primary Schools for Interdisciplinary Chinese Teaching in the Mainland—Based on the Analysis of Two Key Curriculum Resource Texts
Feng Ziyi
- 147-160 The Positioning and Predicaments of Chinese Language Education in an English-immersion Program: A Case Study of HFI
Liu Jiayi
- 160-168 The Hidden Ideological Thread Beyond Institutional History—A Review of Liang Bingfu’s *Research on Chinese Education in Singapore*
Zhou Xia

目 录

- 1-13 意大利华文学校的教学材料与教学实践研究——基于 ECCO-Italy 目的分析
宋培林，俞也荻
- 14-32 《标准》与国际中文教育中的汉语语音教学
金美玲
- 33-49 原生多模态大语言模型驱动下的中文多维教学创新
王大亮
- 50-58 白川静文字学思想及其对日本战后汉字教育的启示
陈 玥，刘 幸
- 59-69 基于语境教学的国际中文教室语言景观建设
张潇萌
- 70-83 中日两国小学语文课程标准识字与汉字教育有关内容比较
桑 哲，陈秀丽
- 84-97 《国际中文教育中文水平等级标准》各等级“汉字表”和“词汇表”数量匹配探讨
陶 炼
- 98-109 文化符号赋能交际：国际中文课堂的“微互鉴”机制研究
孙 荣，孙 澳
- 110-117 字谜融入国际中文教育汉字教学研究
付佳琪，钟云瑞
- 118-130 构式“V+起来”的句法语义特征及其对国际中文教育的启示
张小先，吴胜伟

- 131-146 香港“跨课程阅读”教学对内地小学语文跨学科教学的启示——基于两个关键课程资源文本的分析
冯梓艺
- 147-159 英语浸入式背景下中文教育的定位与困境——基于华附国际部的个案研究
刘珈亦
- 166-168 华文教育制度史之外的思想暗线——兼评梁秉赋《新加坡华文教育研究》
周 霞



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.1-13.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jclee260101tffac>



意大利华文学校的教学材料与教学实践研究

——基于 ECCO-Italy 项目的分析

宋培林 (Tommaso Pellin), 俞也荻 (Yu Yedi)

摘要: 随着意大利华人社区的持续发展, 华裔传承语言学校已成为面向移民背景学生教育格局中的重要组成部分。这些学校不仅承担着华裔传承语的教学与维系功能, 也深刻影响着学生的双语发展路径及认知与学业成长。本文依托 PRIN 2022 PNRR ECCO-Italy (意大利华裔子女教育) 项目的研究成果, 通过访谈、观察与文献分析等方法, 对意大利华文学校的发展历程与教学材料的使用进行了系统梳理与分析。研究将意大利华文学校划分为第一代 (1990 年代末至 2000 年代初) 与第二代 (2007 - 2019 年) 两个发展阶段, 揭示出教材选用从多元走向集中的演变趋势。第一代学校在《中文》《汉语》《语文》等教材的选择上呈现出多样化路径; 而第二代学校则日益趋向采用中国国内统编《语文》教材, 其动因不仅在于教材的系统性与权威性, 更与家庭的期待、跨国教育衔接的需要以及“同步”原则密切相关。新冠疫情期间, 线上教学迅速发展, 进一步强化了《语文》教材的主导地位, 也推动了华文教育向数字化、平台化转型。研究表明, 意大利华文教育正处在一个由“本土化”与“标准化”共同塑造的动态平衡之中, 教材的选择不仅是教学层面的决策, 更反映了社会认同、文化传承与跨国教育战略的深层逻辑。

关键词: 华裔传承语言学校; 华文教育; 教材研究; 《语文》; 本土化; 意大利

作者简介: 宋培林 (通讯作者), 意大利博洛尼亚大学副教授, 研究方向: 中国语言政策, 国际汉语教育。电邮: tommaso.pellin@unibo.it。俞也荻, 意大利博洛尼亚大学兼

职教授，研究方向：二语习得。电邮：yedi.yu2@unibo.it。本文系两位作者合作完成。作者一负责引言及第 1、2、3 部分的撰写，作者二负责第 4、5、6 部分的撰写，结论部分由两位作者共同完成。文章整体框架设计、研究思路形成、资料分析、观点阐释及最终定稿均由两位作者共同参与完成。

Title: Teaching Materials and Pedagogical Practices in Chinese Heritage Languages Schools in Italy: An Analysis Based on the ECCO-Italy Project

Abstract: As the Italian Chinese community continues to grow, Chinese heritage language schools have become an important component of the educational landscape for students with immigrant backgrounds. These schools not only undertake the teaching and maintenance of the Chinese heritage language, but also profoundly influence students' bilingual development trajectories and their cognitive and academic growth. Drawing on the findings of the PRIN 2022 PNRR ECCO-Italy (Education of Children of Chinese Origin in Italy) project, and employing methods including interviews, observation, and document analysis, this paper systematically examines and analyses the historical development of Chinese-language schools in Italy and the use of teaching materials within them. The study divides Italian Chinese-language schools into two developmental phases—the first generation (late 1990s to early 2000s) and the second generation (2007-2019)—revealing an evolutionary trend in textbook selection from diversity toward consolidation. First-generation schools displayed a variety of approaches in their choice of textbooks, including *Zhongwen*, *Hanyu*, and *Yuwen*; whereas second-generation schools have increasingly gravitated toward the nationally unified *Yuwen* textbook used in mainland China, motivated not only by its systematic nature and authority, but also by family expectations, the need for transnational educational alignment, and the principle of “synchronisation.” During the COVID-19 pandemic, the rapid expansion of online teaching further reinforced the dominant position of the *Yuwen* textbook, while also driving a shift in Chinese-language education toward digitalisation and platform-based delivery. The study finds that Chinese-language education in Italy is situated within a dynamic equilibrium shaped by both “ocalisation” and “standardisation,” and that textbook selection represents not merely a pedagogical decision, but a reflection of the deeper logics of social identity, cultural transmission, and transnational educational strategy.

Keywords: Chinese heritage language schools; Chinese-language education; textbook research; *Yuwen*; localisation; Italy

Author Biographies: Tommaso Pellin (Corresponding Author) , is an associate professor at the University of Bologna, Italy; his research interests lie in China’s language policy and

planning and in international education of Chinese. E-mail: tommaso.pellin@unibo.it. **Yu Yedi** is an adjunct professor at the University of Bologna, Italy. Her research interests lie in second language acquisition. E-mail: yedi.yu2@unibo.it. This article was jointly developed by both authors. Author 1 drafted the Introduction and Sections 1–3, while Author 2 drafted Sections 4–6. The Conclusion was written collaboratively. The study design, data analysis, interpretation of results, and final manuscript preparation were undertaken jointly by both authors.

一、引言

近几十年来，意大利华人社区的不断发展促使华裔语言传承学校的数量日益增加，如今这些学校已成为面向华裔移民背景学生的教育格局中的重要组成部分。这些机构通常作为意大利教育体系的补充而存在，并具有高度的管理自主性，对于很大一部分学生而言，它们不仅是学习中文的场所，更是与义务教育学校并行的、真正的第二教育经历。

考虑到这些学校所发挥的多重功能，其作用显得尤为关键。一方面，它们直接促进了华裔传承语的发展和维系，从而影响了学生的双语发展路径；另一方面，它们也普遍参与了学生高级语言能力的培养，包括元语言能力的建构和学习语言的习得。从这个意义上说，传承学校不仅限于语言传授，还深刻介入了支撑学习的认知过程和心智结构，从而对学生在意大利教育体系中的学业路径产生广泛影响。

尽管意义重大，但针对意大利华文学校的学术关注仍然相对有限。一方面，关于移民社群中的补充学校与语言教育的国际文献已较为成熟；另一方面，专门聚焦于意大利语境的研究仍显稀少且零散，且往往未能及时更新以反映这一现象的最新变革。

本文正是基于这一背景展开，依托 PRIN 2022 PNRR ECCO-Italy（意大利华裔子女教育）项目的研究成果。该项目的主要目标之一是对意大利华人社区创办和管理的教育机构进行系统性梳理与分析。基于项目通过访谈、观察和文献分析收集的数据，本文旨在：一方面，更新意大利华裔语言传承学校的现状图景；另一方面，深入探讨一个从教学角度看尤为重要的维度——教学材料。

教学材料的选择并非纯粹的技术性问题，而是界定学校教学实践的关键节点之一。教材直接影响教学内容的组织、教学方法的选择以及培养目标的设定，并在标准化与本土化调适的连续统中，帮助确定学校的定位。从这个意义上说，对教学材料的分析不仅能够揭示各教育机构的教学选择，也能反映出意大利华文教育所经历的更广泛变革。

因此，本研究的目标具有双重性：一方面，识别并描述意大利华文学校所使用的主要教学材料；另一方面，揭示其使用中的新兴趋势，突出该领域不同发展阶段之间延续与变革的动态特征。特别地，本文将尝试说明教学材料选择的演变如何反映了不同教育模式之间，以及学校社区内部有时存在分歧的取向之间更为广泛的张力。

二、传承语言学校

传承语言学校是移民与流散背景下普遍存在的一种教育类型，其目的在于传承和维系祖籍语言。在国际文献中，这类机构有多种不同称谓：在英语学界，它们被称为 *complementary schools* 或 *supplementary schools*，也有更为非正式的称呼如 *Saturday schools* 或 *weekend schools*（Blackledge & Creese, 2010; Cushing et al., 2024; Li, 2023; Lo, 2012）；在澳大利亚，通行的术语是 *community language schools*；而在美国和加拿大，则更常用 *heritage language school* 这一表述（He, 2004, 2006; He & Xiao, 2008）。

这些机构以传承语言教学为特征。根据 Hornberger 与 Wang（2008）的综述，所谓传承语言，是指说话者与其具有历史或个人关联的语言：它可以是某一移民社群的语言，也可以是在家庭语境中仍在使用的、且使用者的语言能力至少不低于其所处社会环境主导语言的一种语言。

传承学校的研究处于多个学科领域的交汇点。一方面，多语言研究倾向于使用 *complementary school* 这一概念；另一方面，语言社会化研究则更偏重 *heritage language school* 这一术语。无论采用何种称谓，学校都是一个核心语境，是多语言得以具体实现和组织的重要空间。正如 He（2017）所强调的，传承语言的学习与社会化既发生在家庭这一非正式环境中，也发生在学校语境之内。

对传承语言教育的研究自 1990 年代起逐步发展：早期成果可追溯至 Wang（1996）关于美国移民社群语言保存的开创性工作。然而，直至 21 世纪第一个十年末，这一领域仍被视为一个新兴研究领域（Brinton et al., 2008; Montrul, 2009）。尽管近几十年来取得了诸多进展，但关于这些学校的具体特征——尤其是那些由移民社群创办和管理的学校——仍相对缺乏深入探索，专门针对这些机构的专题研究依然有限。

三、意大利华裔传承语言学校研究述略

在传承语言学校研究中，尤其是在华文学校研究领域，现有文献所描述的经验主要集中于两个区域。就亚洲而言，东南亚地区长期以来是研究最为集中的语境，相关研究不仅关注华文教育本身，也逐渐延伸至文化认同与学习经验等议题。例如，Liu 与 Tan（2025）探讨了中国社交媒体内容（如小红书）对马来西亚华裔学生文化与国家认同的影响，许嘉琪与郭紫薇（2025）分析了马来西亚华裔学生在中文学习中的挑战，而刘娟娟与王晋军（2025）则聚焦于泰国北部华裔学生的语言与教育经验。相比之下，在西方语境中，相关研究主要集中于英语国家，特别是美国和英国。自 Wang（1996）对美国数百所华文学校进行数据收集的开创性研究以来，大量学者深入探讨了流散语境下这些机构的运作机制。例如，Blackledge 与 Creese（2010）在其对英国补充学校的调查中，纳入了曼彻斯特的两所中文学校（粤语和普通话），而李崑则有多项研究聚焦于英国语境下的华文学校（Li, 2006; Li & Wu, 2008; Li & Zhu, 2014）。与之类似，Agnes Weiyun He 的研究也主要集中在美国的华文学校（He, 2004, 2006, 2015）。

近年来,中国学术机构的研究者也逐渐开始发展关于华语作为传承语言以及海外华文学校(或中文学校)的研究方向。2017年,《语言战略研究》杂志曾推出“传承语”专题创刊号,此后这一领域逐渐被纳入“国际中文教育”的更大框架之中,华文教育作为中文作为传承语言的教学也被涵盖其中。相关研究多聚焦于东南亚地区的经验,而聚焦欧洲语境的成果则是近年才逐渐出现(Hu, 2024)。

就意大利的情况而言,部分中国学者对华裔传承语言学校进行了专题研究。其中,温州大学华侨华人研究中心的严晓鹏对意大利华文学校的典型案例进行了分析。在严晓鹏、郭保林、潘玉进(2011)的研究中,意大利被作为欧洲语境的代表性案例加以呈现;而严晓鹏(2013)则基于长期观察,对佛罗伦萨中文学校进行了深入分析。然而,最为系统的成果仍属严晓鹏、包含丽与郑婷(2015)的著作,该书对当时活跃的主要华文学校进行了全景式梳理,描述了其组织特征、师生概况及其与国内华文教育主管部门的关系。

此后,金志刚、李博文与李宝贵(2017)基于“海外华文教育示范学校”的经验,讨论了华文教育体系面临的主要问题,同时强调了意大利作为中欧关系枢纽的战略地位。薛南、金震(2018)进一步将意大利的案例置于全球化背景下加以审视,而更近期的成果(Brigadoi Cologna, 2023)则从代际动态与中华人民共和国语言政策的角度对这一现象进行了重新解读。

尽管有上述贡献,2015年之后尚未出现专门针对意大利华文学校的大规模系统性研究。严晓鹏、包含丽与郑婷(2015)提出的全景式梳理至今仍是主要参考,但其覆盖范围仅限于当时所选取的案例。

本文正是在这一背景下展开,呈现 PRIN 2022 PNRR ECCO-Italy(意大利华裔子女教育)项目的初步研究成果。该项目目标之一是对意大利境内华裔传承语言教学机构进行更新与扩展性普查。研究特别聚焦于由华侨(旅居意大利的中国公民)和华人(意大利籍华裔)创办和管理的学校,暂未纳入由非华人群体创办或以商业性为主要目的的教育机构。本文所呈现的数据来源于对学校负责人、教师和家长的访谈、问卷调查,以及对分布于意大利全国多个地区的大量学校进行的实地观察。

贝加莫华人中文学校 Scuola di cinese (Bergamo)

贝加莫咏恩中文学校 Associazione Interculturale Yong'en (Bergamo)

博洛尼亚博约书院 Associazione culturale cinese Boyue (Bologna)

布雷西亚华夏中文学校 Huaxia Associazione Culturale italo-cinese (Brescia)

佛罗伦萨博择书院 Associazione il giardino dei libri di Boze (Fucecchio)

佛罗伦萨炎黄中文学校 Scuola cinese Yanhuang (Sesto Fiorentino)

那不勒斯咏恩中文学校 Associazione Interculturale Yong'en (Napoli)

布拉托精英教育 Centro Interculturale Bimbi Felici (Prato)

罗马中华语言学校 Associazione Culturale Cinese Zhonghua (Roma)

的里雅斯特同华学院 Tonghua Institute (Trieste)

维罗纳知新教育 Associazione culturale Zhixin (Verona)

维罗纳华侨华人总商会求索语言学校 Scuola di lingua Qiusuo della Camera di Commercio dei cinesi d'oltremare di Verona (Verona)

本研究涉及的学校反映了意大利华裔传承语言教学机构所处的多元发展情境，尤其聚焦于那些从华人社区及其经济社会形态来看可被视为“省域”的语境。这些地区往往是省或大区的首府城市，其华人群体形成时间较晚、规模相对较小，或社区凝聚力与可见度较低。正是由于这些特征，此类语境在关于华人社区的民族志、社会学和人类学研究中通常较少被触及。

尽管这些学校与位于罗马、米兰等主要中心城市的部分学校存在某些共同特征，但同时也展现出显著差异，有助于捕捉近年来华文学校现象所经历的多样化进程。对于未直接纳入本研究样本的其他学校，现有文献较为零散且往往未能及时更新。在此情况下，有必要借助具备适当可信度的替代性信息来源，包括在线发布的文件与材料、学校官网及社交媒体上可获取的信息，以及来自新闻媒体或其他可靠渠道的报道。

四、第一代华裔传承语言学校

严晓鹏、包含丽与郑婷（2015）的研究是描述意大利第一代华文学校的重要参考依据。这一代学校主要成立于 1990 年代末至 2000 年代初，集中在米兰、罗马、佛罗伦萨和普拉托等华人聚集的主要中心城市。其中，佛罗伦萨中文学校、米兰第一中文学校、米兰华侨中文学校、罗马中华语言学校以及普拉托的华人学校，为分析教学材料的选择提供了尤为重要的案例。

关于华裔传承语言学校的文献已揭示出一系列重要的分析维度，这些维度既可视作优势，也可能构成挑战：包括学校的规模、空间的可用性与管理、教师的教学能力水平，以及与其他学校及周边教育与社会环境的互动关系等。然而，在诸多影响学校教学活动的因素中，教学材料——尤其是所采用的教材——发挥着尤为核心的作用。

教材的选择并非中立因素，它直接影响教学方法的设定、教学内容的组织，更广泛而言，也影响着学校在其教育语境中的定位。从这个意义上说，对教材的分析可以识别出两个主要取向。一方面，存在着趋向统一的趋势，即尽可能采用与中国内地教育体系接轨的教学模式，尤其是使用为母语为中文的学生设计的教材。另一方面，也存在着本土化的驱动，即根据所在语境的语言、文化和社会特性对教学内容与教学实践进行调整。

正是在统一性与本土化这两极之间的辩证关系中，意大利的华文学校展现出其最具特色的某些特征，形成了多样化的教学形态，并从教育角度看呈现出尤为值得关注的发展态势。

现有数据显示,各校在教材选用上存在显著差异。根据严晓鹏、包含丽、郑婷(2015)的记载,佛罗伦萨中文学校和米兰第一中文学校使用《中文》教材。《中文》教材自1996年起由暨南大学受国务院侨务办公室委托编写,专为西方语境下补充学校中的华裔学生学习中文而设计。米兰华侨中文学校则采用《汉语》教材,该教材自1998年起由北京华文学院受中国海外交流协会委托编写,面向海外华校中的华裔学生,尤其适用于亚洲地区正规学校教育语境。

罗马中华语言学校则呈现出不同的取向,该校使用的是人民教育出版社出版的《语文》教材,即中国内地教育体系中的标准教材。普拉托的华文学校则采取了混合方案:初级阶段使用《中文》教材,高级阶段则采用《语文》教材,形成了一条将面向流散语境的材料与中国国内教育体系教材相结合的教学路径。

总体而言,这些选择表明,即便在第一代华文学校中,也尚未形成统一的教学模式,而是在教学材料的选择上呈现出多元路径,反映出对华裔传承语言教学的不同理解。

五、第二代华裔传承语言学校

2007年至2019年是意大利华文学校经历显著扩张与转型的阶段。相关文献指出,早在1990年代,华文学校数量就已开始显著增长,而更近期的数据则显示出更为迅猛的发展态势。如果说2011年和2015年的研究提及的结构化学校约有二十所,随后的估算则表明其存在规模远大于此,ECCO-Italy项目的普查也证实了这一点:目前可明确识别的华文学校约有六十所,其中许多正是在2007年至2019年间成立的。

这一增长期恰逢第二代华文学校的兴起,其特征是地域分布更为广泛。在米兰、罗马、佛罗伦萨、普拉托等主要传统中心之外,发展出一张覆盖省域地区及中小城市的密集网络,往往能够吸引来自广泛地理区域的学生。

与数量增长并行的是教学层面的显著转型,尤其是在教学材料的使用方面。如果说在第一代学校中呈现出多元化的教材与路径,那么在随后的时期则出现了一种日益明显的趋势,即倾向于采用与中国内地教育体系接轨的教学材料。

罗马中华语言学校的案例尤为典型。除了在对校长蒋忠华女士的访谈中获取的一手资料外,蒋校长还在多篇文章中阐述了该校的特色及其科学依据。正如该校自身发表的多篇成果(蒋忠华,2018,2021,2023)所强调的,中华语言学校系统性地采用了人民教育出版社出版的《语文》教材,即中国义务教育阶段所使用的教科书。

中华语言学校选用《语文》教材,是出于一系列教学与文化层面的考量。首先,该教材相较于其他选择被认为内容更为丰富、结构更为严谨:教学内容被认为更具深度与趣味性,有助于学生更扎实、更系统地发展语言能力。其次,使用中国教育体系中广泛认可的教材有助于增强家庭的信任感,家长将其视为传承祖籍语言与文化的权威且恰当的工具。

另一个决定性因素在于能够与中国内地教育体系保持充分衔接。采用与中国内地“同步”的教材，使学生能够遵循与国内同龄人相近的教学进度，这不仅便利了可能的回国就学路径，同时也有助于文化身份的维系。从这个意义上说，《语文》教材的选用不仅是一项方法论选择，更是一种将学习效果与文化连续性相结合的教育策略。

《语文》教材的选用与明确界定为“母语教学模式”的教学理念相辅相成。该模式规定以中文为唯一教学媒介语，强调读写能力的培养以及语言的系统性习得（蒋忠华，2018）。在此模式下，课程结构、课时安排及学习进度均力求与中国内地教育体系保持一致，甚至设定了与国内相近的年度学习进度（每年约完成两册教材）以及标准化的评估体系。

近年来的发展还显示出向所谓“统编教材”（或“部编版”）的逐步趋同，这标志着中国语言政策推动的进一步标准化阶段（蒋忠华，2025）。这一取向表明，传承学校与中国内地教育体系之间的联系正在加强，而更为本土化的解决方案则相对式微。

从访谈中首先浮现的是对教材权威性的高度重视。正如贝加莫一所学校的校长所言：“我觉得这一套教材是非常系统性的，然后也是有权威性的”，他强调《语文》被视为一套完整、结构严谨且获得广泛认可的教材体系。与此相关的是“同步”原则的核心地位，即与中华人民共和国教育体系保持衔接的可能性，这一需求在跨国流动频繁的背景下尤为突出。

这一趋势在众多其他接受访谈的学校中也同样显现。受访的校长与教师表示，多数学校在经历了对不同教材（如《中文》《汉语》或其他）的试验阶段后，最终稳定在《语文》教材的使用上。从访谈中可以看出，意大利许多华文学校在教材选择上主要倾向于采用《语文》教材或与其相近的教学材料。推动这一趋势的主要原因之一与新冠疫情期间的转变有关。在此期间，相当数量的学生曾暂时返回中国，并在当地接受了国内教育体系的学习；这使得确保两地教育路径之间的连贯性变得尤为重要。该校长还指出，疫情期间部分学生返回中国后能够顺利融入当地教育体系：“有些家长把自己的孩子带回中国去国内读书……他们的水平是很不错的，能够顺利地插班进班”。同样，维罗纳一所学校的校长也分享了一个案例：一名学生在意大利华文学校学习后，回到中国时取得了优异成绩：“他回国以后，现在的中文水平在学校里面排第四……总共一个年级有 160 个人”。

在此背景下，“同步”原则——即与中国内地教学进度保持一致——占据了核心地位。采用国内教材使学生能够维持与国内同龄人相当的水平，这不仅便利了可能的未来回国就学，也使跨国的教育路径更为顺畅。因此，这一选择不仅回应了即时的教学需求，也契合于一种长远的逻辑，即与家庭流动性以及随时可能发生的返回祖国教育体系衔接的现实可能性紧密相连。

本研究所收集的关于《语文》教材使用情况的数据，与近期关于海外华文学校教学材料使用的文献所揭示的趋势相符。特别值得注意的是，大规模调查显示，《语文》教材已在众多语境中得到广泛采用，尤其是在欧洲地区，其使用方式或与其他教材组合，或作为高年级阶段的主要参考教材

（于更新、韦九报，2025；葛晗洁、王汉卫，2024）。然而，这一选择背后的动因似乎并非主要源于教学层面的考量。一方面，《语文》教材因其系统性及语言文化内容的丰富性而受到认可；另一方面，其广泛使用与社会及象征性因素密切相关。首先，家庭的压力作用十分明显，家长倾向于选择中国国内教育体系所使用的教材，认为这些教材更具权威性，并能保障更高水平的语言教育质量。其次，《语文》教材的采用往往与其作为“国家”教材的声望相关，同时也因其作为与中华人民共和国教育体系衔接的桥梁功能而受到重视，尤其是考虑到学生可能存在的回国就学路径。从这个意义上说，《语文》教材的选择，与其说是对传承语言学习者特定教学需求的回应，不如说是一种以社会认可和跨国教育连续性为导向的策略。

六、疫情与线上教学的发展

2020 年新冠疫情首先影响中国，随后波及意大利，对意大利华文学校也产生了深远影响。交错实施的封控措施、人员流动限制以及不确定的氛围，严重影响了华文学校的教学连续性。在疫情最严峻的阶段，许多华裔学生暂停了义务教育学校及华文学校的就读，这一点在 ECCO-Italy 项目受访教师的报告中也得到了印证。与此同时，学校面临着重大结构性困难：疫情暴发恰逢春节期间，导致部分教师无法返回意大利，影响了正常的师资更替；此外，学生人数减少直接冲击了以学费为主要来源的经济收入。在一些情况下，较为脆弱的学校被迫暂停部分活动或关闭。

在此背景下，中国教育部提出的“停课不停学”指示在海外华文学校中也得到了落实。得益于中国华文教育基金会、中华全国归国华侨联合会等华文教育推广机构以及中国高校的支持，许多学校得以迅速启动或加强线上教学形式。

向线上教学的转型既是挑战也是机遇。一方面，部分学校无法维持线下授课，转为部分或完全线上模式；另一方面，远程教学使教育供给得以重组，生源范围也得以扩展。在多种情况下，学校采用线上线下结合的混合模式，另一些则发展为完全数字化的模式。

罗马中华语言学校的案例尤为典型，该校构建了完整的在线教学基础设施。在疫情初期，学校便启动了名为“中华云”的平台，迅速将教学活动从线下转为线上，并构建了涵盖课程、活动与评估的完整管理系统（蒋忠华，2025）。该模式不仅限于线上课程的简单提供，还包括文化活动组织、课外项目开展以及面向学生和家庭的培训项目，显著拓展了教育供给。

线上教学的引入也带来了教学层面的重要转变。虚拟课堂改变了师生互动方式，减少了同伴之间的社交机会，并将家庭引入了教育过程（家庭往往在课时在场）。与此同时，线上教学使地理位置遥远的学生得以参与：部分学校反馈有来自意大利其他大区或不同欧洲国家的学生就读。以中华语言学校为例，其线上课程还吸引了本地以外地区的学生，助力构建了跨国教育网络（蒋忠华，2021）。

中华语言学校开发自有结构化教学平台的案例，在意大利华文教育领域目前仍属特例。实际上，大多数在疫情期间启动线上教学——并在疫情后继续延续——的学校，并未开发自主教学材料，也未建立整合的内容管理系统。在此背景下，线上教学材料构成了一个真实的市场，各校及教师以选择性且往往是组合性的方式从中获取资源。

中国国内教材的在线可及性发挥着核心作用，尤其是“部编版”教材，可通过“电子课本网”或 smartedu.cn 等平台获取。这些材料的数字版本使得在远程模式下也能与常规教学进度保持实质性的连贯性，因为教师可以在线上课堂中使用与线下教学相同的教材。此外，smartedu.cn 等平台不仅提供教材文本，还提供视频、录播课程以及结构化的教学单元等整合性教学资源，教师可直接使用或进行改编。

除这些资源外，还存在众多提供替代性材料的平台，尤其是视听内容及补充性教学资源。其中包括中国国务院侨务办公室下属的“中国华文教育网”等机构性门户网站，以及中国华文教育基金会提供的资源，这些均为华文教育提供了丰富的材料库。此外，还有与官方机构无直接关联、但活跃于面向华裔学生的在线教育领域的平台，其中“梅兰书院”尤为突出，其提供了一种融合教学、数字资源与全球网络的模式。

最后，这一图景还因国际在线教育私营机构（如悟空教育）的参与而进一步复杂化。这类机构面向广泛受众提供中文课程，其学生群体未必属于传承语言学习者的范畴。尽管此类平台并非严格意义上的传承学校，但它们构成了重要的竞争性因素，因其有助于重新定义用户期望，并推动在线中文教学市场的转型。

这些发展表明，线上教学并非仅是对疫情的临时应对，而是华文教育的一项结构性转型，将对教学实践、参与形式以及学生身份建构过程产生持久影响。

七、结论

在前文所述的图景中，“本土化”——即对当地语境进行调适的过程——已成为华文教育文献中日益凸显的趋势。本土化不仅关涉教学材料，更广泛地涉及教师培训、教学实践以及学校在移居国教育格局中的定位。在这一视角下，与当地教育机构建立更紧密的联系成为一个尤为重要的维度。

在意大利语境中，尽管大多数华文学校寄设于义务教育学校的校舍内，但这种关系往往仅停留在形式上，主要体现为租赁空间的使用。教学层面的合作形式仍相对不发达。然而，也不乏具有重要意义的经验，预示着可能的发展方向。例如，塞斯托-菲奥伦蒂诺的炎黄中文学校便是一个典型案例：该校在开展传统的传承语言教学活动之外，华文学校的教师还参与意大利学校内部的中文教学，尽管这一安排属于选修性质且课时有限。

一个尤为新颖的要素是联合教师委员会的建立，该委员会由意大利教师和华文教师共同组成，

旨在促进更结构化的教学交流与合作。此类举措目前正在意大利多个地区推进，其动力既源于强化本土化进程的需求，也来自华文学校拓展自身发展空间的现实需要。众所周知，这些机构的运作主要依靠家庭缴纳的通常较为有限的学费，部分情况下也获得华人社团的支持；因此，向当地学校教育体系开放也成为其巩固和壮大的战略选择。

从这个意义上说，华文学校可以凭借自身特有资源——包括经过专业培训的师资、在华裔传承语言教学领域积累的经验，以及与中华人民共和国相关机构建立的联系（这些机构提供教材、培训项目及交流机会）——在更为广阔的中文教学市场中作为具备资质的参与者发挥积极作用。在此视角下，教学材料的本土化——与在当地发展起来的教育实践相关联——构成了一个尤为值得关注的领域，预计在未来将迎来重要发展。所呈现的趋势表明，意大利华文教育的未来轨迹，将在全球标准化与在地扎根之间的动态平衡中逐步塑造。

基金项目：本研究系“ECCO-Italy: 意大利华裔子女教育”项目成果之一，属意大利国家复苏与韧性计划（PNRR）第四任务第二组成部分第一类投资项目（教育与研究部第 1409/2022 号法令），项目编号：P2022E72WS_004，项目代码：CUP J53D23016370001。

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

ORCID

Tommaso Pellin ^{ID} <https://orcid.org/0000-0002-2128-751X>

Yedi Yu ^{ID} <https://orcid.org/0009-0007-0544-7302>

References

- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Continuum.
- Brigadoi Cologna, D. (2023). “Sviluppo, Prospettive e Problemi delle Scuole Ereditarie Cinesi in Italia.” *OrizzonteCina* (01):71-75. DOI: <https://doi.org/10.13135/2280-8035/8528>
- Brinton, D. M., Kagan, O., & Bauckus, S. (Eds.). (2008). *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Routledge.
- Cushing, I., Georgiou, A., & Karatsareas, P. (2024). “Where Two Worlds Meet: Language Policing in Mainstream and Complementary Schools in England.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (27):1182-1198.
- 葛晗洁、王汉卫（2024）：“海外华校中文教材使用情况调查研究”，《丝绸之路》（02）：148-155。
- [Ge Hanjie, Wang Hanwei (2024). “A Survey on the Use of Chinese-Language Teaching Materials in Overseas Chinese Schools.” *The Silk Road* (02): 148–155.]
- He, A. W. (2004). “Identity Construction in Chinese Heritage Language Classes.” *Pragmatics* (2-3):199-216. DOI: <https://doi.org/10.1075/prag.14.2-3.06he>

- He, A. W. (2006). "Toward an Identity Theory of the Development of Chinese as a Heritage Language." *Heritage Language Journal* (01):1-28. DOI: <https://doi.org/10.46538/hlj.4.1.1>
- He, A. W. (2015). "Literacy, Creativity, and Continuity: A Language Socialization Perspective on Heritage Language Classroom Interaction." In N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, Wiley:304-318. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch18>
- He, A. W. (2017). "Heritage Language Learning and Socialization." In P. A. Duff & S. May (Eds.), *Language Socialization*, Springer International Publishing:1-12. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02327-4_14-2
- He, A. W., & Xiao, Y. (Eds.). (2008). *Chinese as a Heritage Language: Fostering Rooted World Citizenry*. National Foreign Language Resource Centre and University of Hawai'i Press.
- Hornberger, N. H., & Wang, S. C. (2008). "Who Are Our Heritage Language Learners? Identity and Bilingualism in Heritage Language Education in the United States." In D. M. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, Routledge: 3-35.
- 蒋忠华 (2021): "疫情下意大利中文学校现状分析与未来发展", 《世界华文教育》(4): 27-34。
- [Jiang, Zhonghua (2021). "Analysis of the Current Situation and Future Development of Italian Chinese Schools under the Epidemic Situation." *World Chinese Language Education*. (4): 27-34]
- 金志刚、李博文、李宝贵 (2017): "意大利华文教育的现状、问题与对策", 《辽宁师范大学学报》(05): 104-110。
- [Jin Zhigang, Li Bowen, & Li Baogui (2017). "Current Situation, Problems and Countermeasures of Chinese-Language Education in Italy." *Journal of Liaoning Normal University* (05): 104-110.]
- Li, W. (2006). "Complementary Schools, Past, Present and Future." *Language and Education* (01): 76-83. DOI: <https://doi.org/10.1080/095007806008668711>
- Li, W., & Wu, C.-J. (2008). "Code-Switching: Ideologies and Practices", In A. W. He & Y. Xiao (Eds.), *Chinese as a Heritage Language: Fostering Rooted World Citizenry*, National Foreign Language Resource Centre and University of Hawai'i Press:225-238.
- Li, W., & Zhu, H. (2014). "Language and Literacy Teaching, Learning and Socialization in the Chinese Complementary School Classroom", In X. L. Curdt-Christiansen & A. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in Diasporic Communities: Many Pathways to Being Chinese*, John Benjamins:117-135.
- Li, Z. (2023). *Identity of Chinese Heritage Language Learners in a Global Era*. Routledge.
- 刘娟娟、王晋军 (2025): "认同与变迁: 泰北云南籍华人新生代华语传承的混合研究", 《中文教育与评价学刊》(02): 218-229。
- [Liu Juanjuan, Wang Jinjun (2025). "Identity and Transformation: A Mixed-Methods Study of Chinese Language Maintenance Among New-Generation Thai Chinese of Yunnanese Descent in Northern Thailand." *Journal of Chinese Language Education and Evaluation* (02): 218-229. DOI: <https://doi.org/10.64058/JCLEE.25.2.04>]

- Liu Yanjing, Tan Huey Pyng (2025). "A Qualitative Study of Xiaohongshu's Impact on Malaysian Chinese Secondary Students' Perceptions of Their National and Cultural Identities." *Modern Media Studies* (02): 163-179.
- Lo, W.-T. P. (2012). "Mandarin-English Bilingual Education in New York City: A Case Study of Supplementary Education in the Chinese Community." In O. García, Z. Zakharia, & B. Oteu (Eds.), *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*, Multilingual Matters:272-290.
- Montrul, S. (2009). "Heritage Language Programs." In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*, Blackwell:182-200.
- Wang, X. (Ed.). (1996). *A View from Within: A Case Study of Chinese Heritage Community Language Schools in the United States*. National Foreign Language Center.
- 严晓鹏 (2013): "欧洲华文学校发展的关键影响因素分析——以意大利佛罗伦萨中文学校为例", 《教育学术月刊》(08): 29-34。
- [Yan Xiaopeng (2013). "Analysis of Key Factors Influencing the Development of Chinese-Language Schools in Europe: A Case Study of the Chinese Language School in Florence, Italy." *Education Research Monthly* (08): 29-34.]
- 严晓鹏、包含丽、郑婷 (2015): 《意大利华文教育研究: 以旅意温州人创办的华文学校为例》。浙江大学出版社。
- [Yan Xiaopeng, Bao Hanli, & Zheng Ting (2015). *Research on Chinese-Language Education in Italy: A Case Study of Chinese-Language Schools Founded by Wenzhounese Immigrants in Italy*. Zhejiang University Press.]
- 严晓鹏、郭保林、潘玉进 (2011): "欧洲华文教育: 现状、问题及其对策——以意大利华文教育为例", 《八桂侨刊》(01): 39-42。
- [Yan Xiaopeng, Guo Baolin, & Pan Yujin (2011). "Chinese-Language Education in Europe: Current Situation, Problems and Countermeasures — A Case Study of Chinese-Language Education in Italy." *Bagui Overseas Chinese Journal* (01):39-42.]
- 于更新、韦九报 (2025): "人教版《语文》教材在海外华文教育中的应用调查研究", 《黑龙江教育·教育与教学》(05): 96-99。
- [Yu Gengxin, Wei Jiubao (2025). "A Survey on the Application of the PEP *Yuwen* Textbook in Overseas Chinese-Language Education." *Heilongjiang Education: Education and Teaching* (05): 96-99.]
- 许嘉琪、郭紫薇 (2025): "马来西亚国民小学华裔学生的华文二语学习挑战", 《中文教育与评价学刊》(02): 190-202。
- [Khor, Huey Kee, Kuek, Florence (2025). "Chinese Language Learning Challenges Among Ethnic Chinese Students in a Malaysian National Elementary School." *Journal of Chinese Language Education and Evaluation* (02): 190-202. DOI: <https://doi.org/10.64058/JCLEE.25.2.02>]
- 薛南、金震 (2018): "全球化视野下的意大利华文教育 变革与发展", 《华北电力大学学报》(06): 130-135。
- [Xue Nan, Jin Zhen (2018). "Chinese-Language Education in Italy from a Global Perspective: Transformation and Development." *Journal of North China Electric Power University* (06): 130-135.]



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.14-32.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jc1ee260102stepi>



《标准》与国际中文教育中的汉语语音教学

金美玲 (Jin Meiling)

摘要: 本文拟从《标准》对汉语语音部分的量化指标及与语音相关的听说能力描述出发,说明国际中文教育中的语音教学与《标准》在要求上的不同。通过对以德语为母语的汉语学习者发音问题的原因剖析,提出语音教学所应包括的内容、所应注意的问题及教学对策,最后说明 AI 时代下正确、标准、自然的汉语发音的重要性。

关键词: 《标准》; 汉语语音教学; 自然语调; 语音偏误; 教学对策; AI 时代

作者简介: 金美玲, 德国法兰克福歌德大学汉学系教师, 研究方向: 汉语作为外语教学、德汉两种语言的超音段特征、德汉语言对比与翻译、汉语教师培训等, 并多次在欧洲各类本土汉语教师培训中担任培训师。电邮: jin@em.uni-frankfurt.de。

Title: “*The Standards*” and the Teaching of Chinese Phonetics in International Chinese Language Education

Abstract: This paper examines the differences between the requirements of *the Standards* and the practice of phonetics teaching in International Chinese Language Education. Starting from the quantitative indicators for Chinese phonetics and the descriptions of listening and speaking abilities related to pronunciation outlined in the *Standards*, the study discusses how these requirements differ from those in current teaching practice. By analyzing the causes of pronunciation difficulties among Chinese learners whose native language is German, the paper

identifies the key components that phonetics instruction should include, highlights issues that require particular attention in teaching, and proposes corresponding pedagogical strategies. Finally, it emphasizes the importance of accurate, standard and natural Chinese pronunciation in the age of artificial intelligence.

Keywords: “*The Standards*”; Chinese phonetics teaching; natural intonation; pronunciation errors; teaching strategies; the AI era

Author Biography: Jin Meiling, Lecturer, Department of Sinology Goethe-Universität Frankfurt am Main, Germany. Research Interests: Teaching Chinese as a Foreign Language (TCFL), suprasegmental features of Chinese and German, contrastive analysis and translation between Chinese and German, teacher training for Chinese language instructors. E-mail: jin@em.uni-frankfurt.de .

一、《标准》的定位与用途

《国际中文教育中文水平等级标准》（简称《标准》）是由中国教育部、国家语言文字委员会 2021 年 3 月 24 日发布、2021 年 7 月起正式实施的面向外国中文学习者、全面描绘评价学习者中文语言技能和水平的规范标准。《标准》规定了中文作为第二语言学习者在生活、学习、工作等领域运用中文完成交际的语言水平等级。《标准》将学习者的中文水平从低到高分分为初等、中等和高等三个等级，每等又分三个级别，并通过音节（1110）、汉字（3000）、词汇（11092）、语法（572）“四维基准”等量化指标，从言语交际能力、话题任务内容、语言量化指标三个维度来评价中文学习者的听、说、读、写、译五个方面的语言技能。参照《标准》的 HSK3.0 的 7-9 级考试已于 2022 年 11 月 26 日启动，1-6 级也将在 2026 年下半年正式推出，考察内容包括听力、阅读、书写（从 2 级开始，4 级开始称为“写作”）和口语（从 3 级开始）四项。除此以外，7-9 级还增加了外翻中的口译与笔译部分。

在五项语言技能当中，听说能力是汉语学习者较易掌握的能力，也是其语言水平最直接的外在表现形式。听说能力的好坏，首先表现在对语音知识的掌握和运用上。因为“语音，即语言的物质外壳，是语言的外部形式，是最直接地记录人的思维活动的符号体系。”¹而音节作为“汉语口语的基本语言单位”²，就是汉语学习者需要掌握的最基本内容。本文拟从《标准》对汉语音节部分的量化指标及与语音相关的听说能力描述分析出发，说明《标准》与国际中文教育中的语音教学在要求上的不同以及语音教学最好遵循的教学原则和所要练习的重点。继而通过对德语为母语的汉语学习者语音偏误问题的原因剖析，提出语音教学不仅应该包括基本的语音知识与变调规则，而且应该包

¹ 语音。 <https://baike.baidu.com/item/%E8%AF%AD%E9%9F%B3/6140117> (最后访问时间：2025-03-01)

² 《国际中文教育中文水平等级标准（国家标准·应用解读本）第一分册：等级表述、音节、汉字》。代序。（刘英林&马箭飞&赵国成，2021，p. 7）。

括重音、语调、停顿、音高、语速等超音段韵律内容，并针对具体的偏误问题提出一些教学对策。最后，通过人们在 AI 时代对语音及汉字输入的需求来说明正确标准的汉语发音的重要性。

二、《标准》中的语音部分

汉语语音的特点是音节结构简单，音节界限分明，声调是音节的重要组成部分，而且从口语语音与书写符号的对应关系来看，一个音节对应一个汉字。正是因为这个原因，汉语音节才可以作为单个的语言单位进行教学、应用与测试。

（一）音节量化指标

在《标准》中共收录 1110 个带调音节，这些音节被分成初、中、高三个等级，分别编入 7 个不同的级别，其中初等三级，中等三级，高等没有继续细分。具体各级音节的量化指标请看表 1：

音节等级	一级	二级	三级	四级	五级	六级	七级-九级
新增音节	269	199	140	116	98	86	202
累加音节	269	468	608	724	822	908	1110

表 1：《标准》各级音节量化指标一览表。来源：自制

Table 1: Overview table of syllable quantitative indicators at all levels of the Standard.

Source: self-compiled

从表 1 的数字来看，各级新增音节的数量并不相等。那么，各等级量化指标是如何确定的，音节等级又是如何划分的？为何有的级别音节多，有的级别音节少？《应用解读本》第一分册关于《标准》音节表的说明中解释如下：“根据《等级划分》普及化等级、中级、高级及高级‘附录’三大等级音节数量，确定《标准》音节表初等、中等、高等音节数量，再将初等 608 个音节和中等新增 300 个音节，根据声韵组合规律、发音重点和难点、负荷汉字等情况划分到一—六级，每级音节数量分别为 269 个、199 个、140 个、116 个、98 个、86 个。高等新增 202 个音节不再细分级别。”¹。但是这个解释并未回答同一声韵组合（比如 *ma*）为什么被划入不同的级别。为了寻找上述问题的答案，我们将一些常用声韵组合的带调音节分级情况列入下表，并借助该音节的代表字，来找出其中的原由。

声韵组合	Hen	jue	ma	Men	Ni	wen	yi	qu	zhe
一级音节	hěn 很	jué 觉	ma 吗 mā 妈 mǎ 马	men 们 mén 门	nǐ 你	wén 文 wèn 问	yī 一	qù 去	zhè 这 zhe 着

¹ 《应用解读本》使用说明第 III 页（刘英林&马箭飞&赵国成，2021，p. III）。

二级音节						wēn 温	yí 宜 yǐ 以 yì 意	qǔ 取	zhě 者
三级音节			má 麻					qū 区	
四级音节						wěn 稳			zhé 折
五级音节	hèn 恨		mà 骂						
六级音节					ní 泥			qú 渠	
七 - 九级音节	hén 痕	juè 倔		mēn 闷 mèn 闷	nì 逆				zhē 遮

表 2：例解音节级别分布情况。来源：自制

Table 2: Illustrative analysis of syllable-level distribution. Source: self-compiled

表 2 显示，最易发音的音节 *ma* 的不同带调音节，被划分到一级至五级，*men* 的一声和四声分别被划入一级和高等的 7-9 级，而对于德国学习者来说较为困难的声韵组合 *zhe*，其第四声和轻声被划为一级，其它声调则分布于中等和高等。从音节所代表汉字的书写难易程度来看，“遮”确实比“这”的书写复杂一些，划入不同的学习阶段不难理解。但“闷”的书写笔划并不比“们”复杂多少，因为“心”字作为常见部首属于汉语学习初期必学汉字¹。在《标准》中“*zěn* 怎”和“*nín* 您”都带有“心”字底，而且两个音节和汉字都在一级。那么，“们”可以划入一级汉字，而“闷”却被划入七—九级汉字。再从语音学习的角度来看，掌握了 *mén*、*men* 的发音以后，*mēn* 和 *mèn* 的发音实际上应该没有任何问题，无需等到高级阶段才学习。笔者分析，上表所列的一级音节之所以被划入一级，完全是因为代表字所在的词汇“很 *hěn*”“觉 *jué* 得”“妈 *mā*”“马 *mǎ* 上”“吗 *ma*”“门 *mén*”“们 *men*”“你 *nǐ*”“问 *wèn*”“中文 *wén*”“去 *qù*”“这 *zhè*”“着 *zhe*”这些词均为一级词汇，而 7-9 级中的音节也是因为含有该音节的词“痕 *hén* 迹”“倔 *juè* 强”“闷 *mēn*, *mèn*”“逆 *nì*”“遮 *zhē*”均为 7-9 级词汇的缘故。由此可见，《标准》中音节的级别划分跟音节的发音难易程度无关，也与代表汉字的书写难易程度无关，完全是按照代表字词所在的级别来决定的，而代表字词又是“根据汉字的流通度、构词能力、书写难易度、文化内涵等因素”²来划分的。

《应用解读本》在汉语国际教育汉语水平等级标准全球化之路（代序）中认为，音节教学对快速提高听说能力至关重要，因此呼吁并强调，音节整体、合读、直呼教学新路向在初等水平和中等水平两个阶段非常重要，非常实用。这种语音教学方法，是有效提升口语水平的最重要途径，通过它能够快速提升学习者的听说能力。关于高级阶段语音教学，《应用解读本》认为，“在高等水平阶段要弱化单一音节教学，强化词语声调组合及轻重音格式学习。”这样，可以帮助学习者“提升口语听说水平、克服洋腔洋调”（刘英林、马箭飞、赵国成，2021，p.7）。

¹ 《新实用汉语课本 1》在第一课就出现了“怎么样”，第二课出现了“您”。“怎”和“您”都在一级，而且都属于手写汉字，这两个词中都有“心”字底。

² 《应用解读本》使用说明第 III 页（刘英林 & 马箭飞 & 赵国成，2021，p. III）。

（二）听说能力描述

学习者对语音规则及知识的掌握情况如何，首先表现在听说能力上。“从语音研究的角度看，听和说是同一语音过程互为表里的两个方面，都是大脑里建立的语音感知目标决定的。”（李智强 & 林茂灿，2018，p.32）因而下面我们通过《标准》对初等和中等各级听、说能力的描述，来确定发音在听说能力要求方面所占据的位置。

能力	听的能力描述		
级别	内容	发音要求	辅助手段或规避因素
一级	一级话题任务内容，以词语或单句为主的简短对话，<80 字	发音标准，语音清晰，语速缓慢 >100 字/分钟	通过图片、实物等辅助手段理解基本信息
二级	二级话题任务内容，以单句为主或包含少量简单复句的对话或一般性讲话，<150 字	发音标准，语音清晰，语速较慢 >140 字/分钟	通过手势、表情等辅助手段理解基本信息
三级	三级话题任务内容，以较长单句和简单复句为主的对话或一般性讲话，<300 字	发音基本标准，语音清晰，语速接近正常 >180 字/分钟	通过语音、语调、语速变化等辅助手段理解获取主要信息
四级	四级话题任务内容，以较长单句和简单复句为主的对话或一般性讲话，<400 字	发音自然，略有方音，语速正常 180-200 字/分钟	能规避重复、停顿等影响，准确获取主要信息。听出言外之意，意识到话语中涉及的文化因素
五级	五级话题任务内容，非正式和较为正式的对话或讲话，<500 字	发音自然，略有方音，语速正常 200-220 字/分钟	能规避嘈杂的环境、重复、停顿等影响，准确获取主要信息及部分细节内容，基本理解话语中涉及的文化因素
六级	六级话题任务内容的对话或讲话，<600 字	发音自然，略有方音，语速正常或稍快 220-240 字/分钟	规避语病、修正等影响，较为准确地理解说话者的真实意图，基本理解话语中涉及的文化内容

表 3：《标准》1-6 级听的能力分级描述¹。来源：自制

Table 3: Proficiency descriptors for listening skills (levels 1–6) in the Standard. Source: self-compiled

¹ 表三只将《标准》听的各级能力描述中与音节、语音有关的部分摘选出来。这里只列出了前六级的能力描述，主要是因为学习者一般很难达到高等 7-9 级的汉语水平。根据德国大学汉学专业本科 3-4 年的学制安排，本科毕业时学习者所能达到的汉语水平就是 HSK 2.0 的五级，少数学生也可以达到六级。

从表三我们可以看出,测试汉语学习者听力时,各个级别对说话者发音正确与否、发音清晰度如何、语速快慢等都有具体的要求,而且对所听内容的长短也有字数范围限定。在中等水平部分还涉及到发音自然、方音、环境以及重复、停顿等超音段因素的影响。

(三) 说的能力描述

对各级说的能力《标准》也有具体详细的描述,这里我们同样只选取初等和中等两个级别,现将各级描述列表如下:

能力	说的能力描述		
级别	内容	能力要求	话题任务能力
一级	掌握一级音节,使用该级词汇和语法,完成简单的交际任务	发音基本正确,具备初步的口头表达能力	能够用词语及常用单句进行简单问答
二级	掌握二级音节,使用该级词汇和语法,完成相关的交际任务	发音基本正确,具备基本的口头表达能力	能够以简单句进行简短的问答、陈述及社交性谈话
三级	掌握三级音节,使用该级词汇和语法,完成相关的话题表达和交际任务	发音基本正确,具备一般的口头表达能力	能够使用少量较为复杂的句式进行简单交流或讨论
四级	掌握四级音节,使用该级词汇和语法,完成相关的话题表达和交际任务	发音基本准确,语调比较自然,具备初步的成段表达能力	能够使用一些比较复杂的句式叙述事件、描述情景、简要陈述观点和表达感情,进行一般性交谈,表达比较流利,用词比较准确
五级	掌握五级音节,使用该级词汇和语法,完成相关的话题表达和交际任务	发音基本准确,语调比较自然,具备基本的成段表达能力	能够准确使用比较复杂的句式,进行交谈,较为详细地描述事件,完整地发表个人意见,连贯表达较为复杂的思想感情,表达顺畅,用词恰当,具有一定的逻辑性
六级	掌握六级音节,使用本级词汇和语法,完成相关的话题表达和交际任务	发音基本准确,语调比较自然,具备一般的成段表达能力	能够准确使用复杂的句式,详细描述事件及场景,进行较为流利的讨论和简单的协商,较充分地表达个人见解和思想感情,表达顺畅,用词丰富,基本得体,逻辑性强

表 4: 《标准》1-6 级说的能力分级描述¹。来源: 自制

Table 4: Proficiency descriptors for speaking skills (levels 1–6) in the Standard. Source: self-compiled

¹ 表四只将《标准》说的各级能力描述中与音节、语音有关的部分摘选出来。

表四中的各个级别,除了要求使用该等级水平的音节、词汇和语法完成话题表达和交际任务以外,对说话者的发音也有要求。初等的一到三级要求说话者发音基本正确,中等除要求发音基本准确以外,还要求语调比较自然。这就涉及到了韵律层面。“韵律指包括音长、重音、节奏、停延、语调、声调等在内的超音段特征,这些超音段特征是无法单独存在的,需要借助音段得以表现。”

(闫小斌, 2016, p.108) 李智强 & 林茂灿认为,“进入语句层面以后,自然的语音要靠韵律来表现,语音轻重分明,高低错落有致,听起来才像汉语。”(李智强 & 林茂灿, 2018, p.26) 另外,自然的语调不仅可以使表达内容更具吸引力,还能够有效传达情感和信息。而语调的起伏、合适的停顿、节奏的把握、适当的快慢、恰当的重音,都对保持话语的连贯性和自然性、增强语言的表现力起着重要的作用。

那么,为了学习者能够学到准确、自然、听起来像汉语的地道汉语,我们在国际中文教育中应该如何做,才能帮助学习者达到《标准》所要求的听说能力呢? 下面我们以德语区高校本科汉学专业的中文学习者为主要对象,具体谈谈国际中文教育中与听说能力息息相关的语音教学。

三、国际中文教育中的语音教学

表 1 所列的前六级的音节中, yī (一) 属于一级, 而 yí、yǐ、yì 则属于二级, 轻声音节 yi 并未列入音节表中; 声韵组合 bu 在《标准》中只有音节 bù (一级音节) 和 bǔ (三级音节), bú 不在其中。而汉语学习之初, 学习者必须学习的语音知识中, 需要练习“一”和“不”的变调, 这时需要其它带调音节。Hěn 是一级音节, 代表字“很”也是一级词汇, 但 hén 却是 7-9 级音节。三声连读变调时, 当然也需要用到 hén, 比如“很好”“很想”“很小”中“很”的变调。单从语流音变的角度看, 初级阶段的语音学习就必须涉及到非一级音节或根本不在音节表中的其它音节 (yi, bu, bú, hén)。

汉语的变调现象可以分为调型音变和单词音变两类。调型音变指三声变调, 单词音变指“一”“不”的变调。“前者源于语音的生理性、物理性, 主要受音节的发音以及语流中前后相邻的音节声调的影响, 有一定的强制性, 不那么变化语调就显得不自然甚至显得生硬; 后者则源于语音的社会性, 是大家约定俗成的。”(易洪川, 2001, p.32) 因而, 完全按照《标准》所列的音节顺序进行教学, 是不利于实际教学和实际应用的。国际中文教育中的语音教学, 必须包括汉语语音的所有基本知识, 顺应教学规律, 满足学习需求, 保证学习者习得正确、标准、自然的发音。

(一) 语音课学习内容

语音教学是国际中文教学中既简单又复杂、既省时又耗时的教学过程。说“简单省时”是因为, 如果只是介绍了解语音知识及发音规则, 就很简单, 几个课时就足够了; 说“复杂耗时”是因为, 要想学习者熟练掌握并准确运用《标准》四级所说的自然的语调进行交际, 绝非几个单元、几个课时甚至几个学年的学习所能达到的。既可以专门开设语音强化课程, 时间长达 45 个课时, 像法兰克福大学汉学系的安排一样, 也可以随文学习语音知识, 课文内容涉及什么音节什么规则就练习什么,

就像很多适用于少儿学习的教材一样，而省去专门的语音教学及练习。

常见的适用于国际高校本科专业汉语教材中，语音学习均放在教材第一册最开始，一般分为几个单元介绍语音知识，并配有语音练习。比如：《当代中文》的入门部分分为 7 个单元，《新实用汉语课本》的语音预备部分分为两课，每课又分四个部分，《新目标汉语 口语课本》用三个部分来具体介绍声母、韵母、声调、音节、三声变调以及“一”和“不”的变调、轻声、儿化、隔音符号等语音知识，并将这些知识分散于不同的学习单元，而且配有简单而短小的日常用语和对话来辅助练习。从篇幅及练习内容来看，《新目标汉语 口语课本》篇幅最少，内容最简单。其它两本教材除了单音节词用以练习音节之外，大部分练习都使用了双音节、三音节词语或短句对话进行声韵调的组合及变调练习。

笔者认为，除了上述教材中已经涉及的内容以外，还应该添加以下与韵律有关的内容：句重音、句调（陈述句，疑问句，祈使句，命令句）、语调、语块、停顿、拼音书写规则等。虽然《标准》在三、四级才提到了语速、语调、停顿、轻重音等对自然语调的形成不可或缺的超音段因素，但它们对初级阶段听说能力的培养和发展却有着非常重要的作用，即使在朗读、阅读能力的培养上，这些超音段因素仍然起着难以忽视的作用，因为它们往往才是区分语义的关键因素。比如：“这件事情做过了”中的“过”是发轻声表示“已经做过了”，还是发四声表示“做得过分了”？“他不知道我知道”中的停顿是放在“他”之后表示“他啊，不知道我已经知道这件事了”，还是放在第一个“知道”之后表示“他不知道这件事，但是我知道”。即使是用不同的语调来说“你不懂”也会产生不同的语义：用降调“你不懂↘”是陈述事实，而用升调的“你不懂↗”则表达疑问或表示怀疑。

只有从开始阶段就学习这些与韵律有关的超音段因素，培养学习者理解、识别、听辨、使用它们的意识，学习者才能习得自然的语调和准确的表达，从而更好地借助语音、语速、语调的变化等辅助手段来获取主要信息，才能通过停顿、轻重音、音调的高低和语速的快慢听出或表达言外之意和真正意图，才能有意识地规避不必要的重复、填充和停顿等因素的影响。

（二）语音课的练习重点及教学原则

根据笔者观察及专家研究，要准确、标准地一口呼出单个音节，德语为母语的学习者并无太大困难（朱川，1997，p.299），而真正具有挑战性的，是正确发出不同的音节组合。如果两个或两个以上的音节，无论是以词语、词组还是短句的形式出现，学习者的发音常常就不如单个音节那么准确。（金美玲，2023，p.186）所以我们在语音课上，练习的内容不能只局限于声母韵母声调拼合的单音节练习，要尽快将重点放在多音节词语及简单句中进行练习。即使是一个声韵组合的 ma，也可以进入句子及交际层面来练习，比如：A: Māma mà mǎ ma? B: Māma mà mǎ. 或者 A: Má mā mà mǎ ma? B: Má mā mà mǎ.

既然在语音学习阶段学习者就需要接触汉语的句子与简单的对话，那就可以引入一些基本的汉语语法结构：S+V+O、S+V+O+ma、S+Adj.、S+Adj.+ma、V+bu+V、Adj.+bu+Adj.等。通过这些简单的句子结构，不但可将声韵调组合放入上下文语境进行练习，而且可使学习者尽早学习有意义且

在日常交际中可用的句子。比如:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| 1) A: Bāba pà māma ma? | B: Māma pà bàba. |
| 2) A: Bāba dǎ didi ma? | B: Bāba bù dǎ didi. |
| 3) A: Nǐ hǎo ma? | B: Wǒ hěn hǎo. Nǐ, ne? |
| 4) A: Nǐ ài hē kāfēi ma? | B: Wǒ bú ài hē kāfēi, wǒ ài hē chá. |
| 5) A: Nǐ lèi bu lèi? | B: Wǒ bú lèi. |
| 6) A: Nǐ yǒu méiyǒu shǒujī? | B: Wǒ yǒu yí gè shǒujī. |

这样的简单对话,虽然只包含很少的几个声母和韵母,但却好处多多。首先,通过这样的对话练习,学习者练习了基本的语音知识,比如:音节组合、词重音、句重音、语流变调(三声变调、“一”“不”的变调)、语块儿停顿、句子语调(疑问句、陈述句)、拼写规则(句首字母大写)等。其次,通过这样的对话练习还可激发学习者的学习兴趣,使机械单调的语音练习变得有意义。最后,也是外语学习最重要的一点,通过这样的对话练习,既能保证练习内容的实用性与交际性,还能鼓励学习者从学习的第一天起,逐步克服开口障碍,用汉语进行交际。(金美玲, 2023, p.187) 这样,在语音教学中,既坚持了“少音符多音乐”的原则,又坚持了课堂练习的实效性和实用性。当然,语音阶段的所有练习,其宗旨首先应该在于,让学习者获得更稳定、正确、准确的汉语普通话发音,为听说能力的快速发展打下坚实基础。

四、德国学习者的语音偏误与教学对策

“洋腔洋调”问题几乎是很多国际汉语学习者共同的名片。“所谓‘洋腔洋调’就是说话的‘腔调’问题,在语音学上其实是韵律的问题,而语调是韵律的重要成分。”(李智强、林茂灿, 2018, p. 26)它不仅表现于声调或语调的偏离,不合理的停顿与轻重音不分的汉语,同样给人不合汉语语音习惯的感觉。

(一) 德国学习者发音容易出现偏误的地方

不同的母语背景下,汉语学习者所出现的发音问题可能有所不同。对于德国的汉语学习者来说,大部分的声母、韵母,在他们熟悉的语言中都可以找到对应音。比较难发的声母只有 j、q、x、r,因为没有对应音,学习者很难找对发音部位。韵母里边容易出问题的主要是 e、ou、iu (iou)、ui (uei)、er (-r)、u-ü。韵母 e (比如 dé 德, hé 和) 的问题主要是受母语长元音 /e:/ 和短元音 /ə/ 音的影响,发音时口型不够大,发音部位比较靠后。复韵母 ou 常常与 uo 混淆,比如将 “dōu 都” 和 “duō 多” 混淆。复韵母 iu、ui、un 的原形分别是 iou、uei、uen,但是有些学习者往往会忘记这一点,一看到 iu (比如: jiǔ 酒) 就试图发成 i+u,看到 ui (比如: duì 对) 就发成 u+i,看到 un 就发 u+n。还有 j、q、x、y 之后的 ü,因为去掉了两点,看起来就是 u,所以学习者常常把 ü 发成 u 的音,比如 “qù 去” 发成 q+i+u,因为从 q 到 u 很难直接发音,所以只能加上过度音 i。另外, j、q、x、

z、c、s、zh、ch、sh、r 之后的 i，有些学习者也会执着地发成 i，就像音节 bǐ 中的 i。后鼻音 eng 有时候也会发成前鼻音 en，比如“朋友”发成 pényou。所有这些不到位的发音听起来就很别扭。

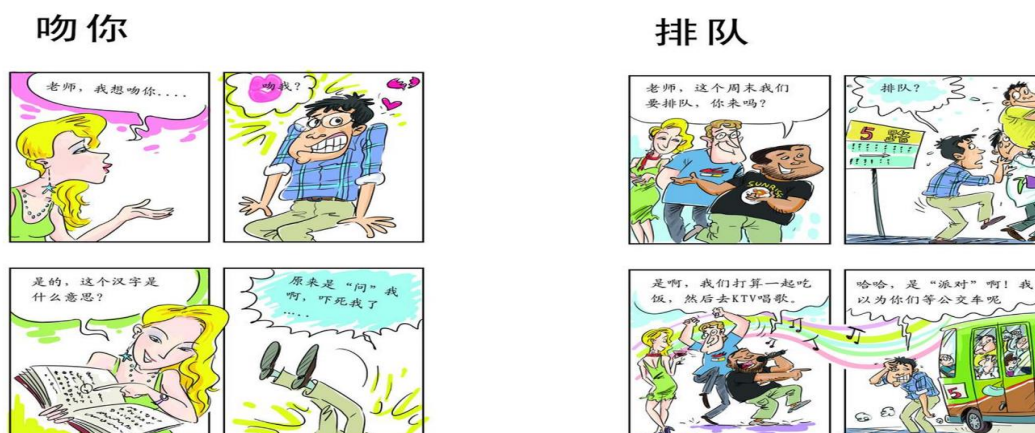
在声调组合方面，有几个声调组合较易出问题，三声+二声的声调组合常常被发成二声+四声或者四声加轻声，比如“美国 Měiguó”发成“mèiguó”或者“mèiguo”；二声+二声的声调组合常常会起调太高，把第一个阳平变成平声或者去声，然后后边的阳平声发不上去，转而变成轻声，比如“德国 Déguó”发成“dēguo”或者“dèguo”；在三声变调方面，如果有多个三声连续出现，比如“我也很好”“我也挺好”“我也很想”这样的句子或者短语，常常因为不知如何组织意群、不知如何停顿而三声变调混乱。

在韵律方面，一些超音段因素常常掌握得不好。比如在词重音方面，汉语的多音节词重音，如果最后一个音节非轻声，这个音节就是重读音节。有些学生因为受德语词重音的影响常常把重音放在首音节，致使双音节词、三音节词的最后一个音节发得较轻。在停顿方面，也常停顿在不合适的地方，特别是当阅读汉字课文的时候，因为没有掌握以意群为单位阅读的技巧，或因不熟悉的字词和需要思考停顿，或因没有学会正确的换气方式，就会在不该停顿的地方停顿，比如“我明天给//你打电话。”“我是德国//人。”在语调方面更是将德语疑问句的上升语调迁移到汉语中来，比如“你怎么样？↗”“你是学生吗？↗”。

正是这些语音问题让汉语母语者产生洋腔洋调、语调不自然的感觉。王茂林等人认为，“语音的自然度主要表现为词语的轻重、节奏及音高的变化等方面，也就是话语的韵律。”（王茂林、瞿广玲、熊伟、林茂灿，2013，p. 128）既然研究者们均认为韵律是决定语调是否自然的至关因素，那么我们在语音教学中也应对此给予重视，并找出出现这些偏误的原因，及时找到教学对策。

（二）出现发音偏误的可能因素

系列漫画《麻辣汉语》中的“问你-吻你”“派对-排队”等类似问题，相信国际汉语教师都经历过。这不仅反映了学习者的声调偏误问题，而且反映了由此而引发的交际障碍问题（参看下图¹）。



¹ 左图来源：https://www.youtube.com/watch?v=viUSQoMRJ_c 麻辣汉语。右图来源：<https://kknews.cc/zh-cn/comic/ovqmgap.html>

对此,大部分研究者的解释为,因为学习者的母语中没有这些音、没有声调、不习惯汉语的发音习惯等。那么,除了不习惯的因素之外,是否还有其它原因存在呢?笔者多年的观察与研究发现,产生发音偏误的因素大概还有以下两点:1. 学习者心理因素的影响;2. 学习者母语思维“逻辑”的迁移。

《新实用汉语课本》第一版、《当代中文》修订版练习册里每课的第一个练习是“朗读下列词语”,比如像下面的两组词语:

- 1) yǎng huār yǎng dòngwù yǎng gǒu yǎng māo yǎng niǎo yǎng yú¹
养 花儿 养 动物 养 狗 养 猫 养 鸟 养 鱼
- 2) shuìshuì jiào shuìguo jiào shuìle yí jiào shuì gè hǎo jiào²
睡睡 觉 睡过 觉 睡了一 觉 睡 个 好 觉

在做这个练习时,学习者常常是一人读一组词语。笔者发现,读第二组词语时,学习者基本都没有问题,而读第一组时,前面的 gǒu, māo, niǎo 都读得很好,到了末尾音节却常常将 yú 读成降调 yù,而单独说 yú 时又没有声调偏误。笔者认为,之所以出现这样的情况,大概是因为 yú 是放在最后面的音节。在学习者的潜意识里,末尾音节的声调就等同于话语结束时的语调,尽管在练习中并没有带任何标点符号,就像上面的汉字部分一样。这里音节 yù 的第四声,就相当于话语结束时的降调,就等同于“我说完了句号”。尽管有研究表明,“音高下倾的产生有其生理上的原因,而且在功能上又有标界的作用,所以这一现象具有普遍性。”(王茂林、訾广玲、熊伟、林茂灿,2013, p. 133-134)这里所说的普遍性当然也适用于汉语,就是说话句末尾的音节发音时音高会比前面相同声调的音高低一些,这就使整体声调呈现前高后低之势。但这并不意味着可以将最末音节的阳平调也变为去声调。可以想象,“我说完了句号”的降调既有生理因素,也有心理因素。当发音过程快要进入末尾阶段时,发音器官所拥有的能量会减少,发音器官的紧张程度会降低,这种情况下音高自然而然会下降。但是将末尾音节由升调变为降调,这无疑也是学习者心理作用的结果,就相当于:我终于说完了,终于可以松口气了,终于可以休息了。

另外,笔者还发现,学习者说 Wǒ hē chá. 的时候,常常会说成 Wǒ hē *chà. 但是提问时的 Nǐ hē chá ma? 却不会将 chá 发成 chà. 同样, Nǐ juéde zhè bù diànyǐng zěnmeyàng? 常常会被发成 zěnmeyáng, 但是回答时 Wǒ juéde bù zěnmeyàng 的最末音节却没有问题。换句话说,当句调与最末音节的声调一

¹ 《当代中文 2》练习册 2 第一课的练习。各词语之间只有较长的空隔,行末没有标点符号,也没有拼音。因为法兰克福大学汉学系初级听说课(Grundkurs Sprache)完全使用拼音上课,所以我们为课本和练习册的汉字练习部分全部配上了拼音。尽管学习者能够清楚地看到末尾音节的声调,还会有人将阳平调发成去声调。

² 《当代中文 2》练习册 2 第二课的练习。

致时（比如陈述语调与最末音节去声），学习者发音可以很准确；但当它们不一致或矛盾时（比如疑问语调与最末音节去声），就容易出现偏误。这实际上是学习者将德语母语里的语调迁移到汉语中的结果。

笔者还观察到，学习者除了不习惯汉语的声调和语调因而常常用母语音调来代替以外，同时还有母语的思维习惯带来的问题，即外语学习中母语思维“逻辑”的迁移问题。将自己母语的语法规则、言语习惯、甚至逻辑分析、语用惯例等带入目的语，这在成人外语学习中，是无法避免的。成功的迁移有助于理解学习，而不合目的语习惯的迁移又会成为很多顽固偏误（化石化）的来源，众所周知的“洋腔洋调”问题就是这种化石化的表现。“学习者在母语习得以及使用中所获得的对语言的理解以及感觉，经过长期的使用和验证，往往都会成为自然而然、唯一正确、因而最合逻辑的东西。用这种逻辑去分析学习其它语言，无疑会带来问题。”（Meiling Jin, 2016, p.81）比如德国学习者将 *zàijiàn* 说成拖长音的 *z-ā-i-j-i-ā-n*，其实就是母语“逻辑”迁移的结果。曾有学生这样解释：因为他们认为前后相连的两个降调（表现在“再见”这个词上，就是两个第四声）听起来口气太强硬、太刺耳、显得不礼貌。跟别人交际时一般会想要留下礼貌、友好、乐于交际的印象，说“再见”的时候当然是希望“下次再见”。所以德语常常会拖长音，把 *Tschüs* 说成 *Tschüüüs!*¹ 那么拖了长音的 *z-ā-i-j-i-ā-n* 正好符合了德语的 *Tschüüüs* 的语调。

我也曾经经历过这样的情景：有个一岁半的孩子，刚刚学会说话。餐桌上吃饭时她的勺子掉在地上。孩子妈妈让她请爸爸帮忙捡起来。孩子立即转向爸爸，用上升的语调说：*Helfen?* ↗ 这里完整的说法应该是：*Kannst du mir helfen?* ↗（你能帮助我吗？）也就是说，在这么小的孩子的头脑中，已经将某个语调与某种语气画上了等号。*Stock & Hirschfeld* 认为，在德语中句末语调不但能表示句子的种类（陈述句、疑问句或者祈使句），“也可以显示说者对听者的态度。听者可以根据句调来判断说者是友好、热情、乐于交际的还是客观、冷淡、严肃的”²。那么，对这个小孩子来说，上升语调已经与询问、友好、请求等语义功能联系在一起。我们在这里用“逻辑”一词概括的母语发音习惯、重音、语法规则和语调等，早已融入学习者的血肉之中。大家会认为，这些习惯是“最恰当的，甚至是‘逻辑的’或唯一正确的形式，用以强调一个表述中所要表达的内容”（Meiling Jin, 2016, p.73）。此外，在学习外语时，学习者常常会下意识地借助母语来寻求帮助，因为他们还不了解或尚未掌握目的语的语言规则，因而本能地寻找自己熟悉的语言模式，以此作为参考和方向。

¹ 他们解释的原文如下：“*Zàijiàn!* (*Tschüs!*) Zweimal fallender Ton hintereinander klingt für mich zu hart, zu barsch. Man möchte einen höflichen, freundlichen und kontaktfreudigen Eindruck machen, wenn man jemandem” *Tschüs* “sagt. Man versucht auch in gedehntem Ton zu sprechen, je weiter die Entfernung, desto länger dehnt man: *Tschüüüs!*” (Meiling Jin, 2016, p. 73)

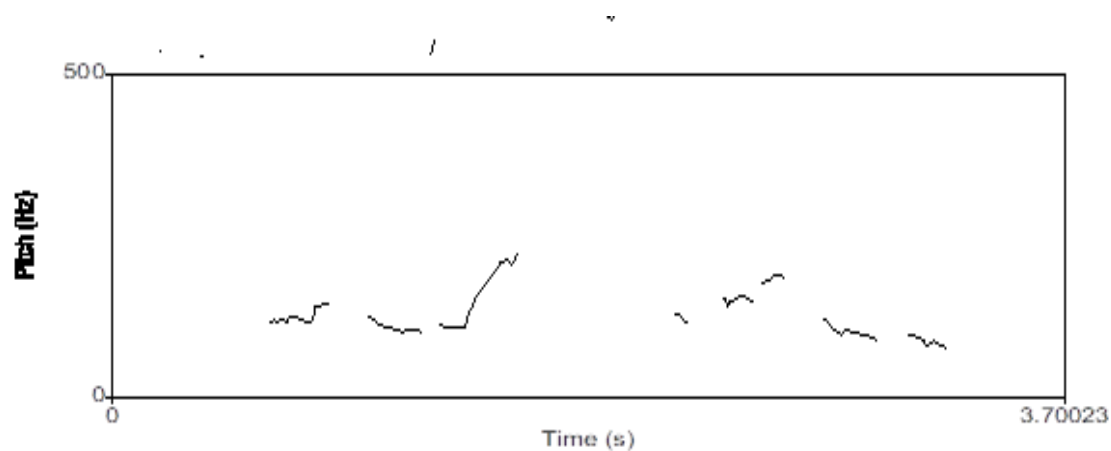
² 原文如下：“um die Orientierung des Sprechers gegenüber dem Hörer anzuzeigen. Man erkennt, ob der Hörer kontaktbetont, freundlich oder sachlich, streng angesprochen wird.” (*Stock/Hirschfeld*, 1996, p. 16)

(Forster, 1997, p.330) 由此, 我们也就可以解释学习者为什么把“你好吗?” “今天天气怎么样?” 发成上升语调的原因了。

(三) 教学对策

为了尽量避免和减少上述负迁移的出现, 教师应该从学习之初就引导学生, 抛开母语的言语习惯, 明确母语的思维逻辑并不一定适用于目的语。要提醒他们通过不断地重复与练习建立新的言语习惯和思维模式, 从而形成良好的目的语语感。为此, 笔者在课堂上采取了下面的汉语语音语调的讲练方法, 以引导学习者避免将母语的言语习惯带到目的语中来。这里可以简单概括为: 一讲二看三演练。“讲”就是讲语音知识与发音规则(比如三声变调); “看”就是看实验结果以验证所讲(比如重音、语调); 三“演练”就是通过不同的形式来不断重复练习, 直到学习者可以稳定地发出合乎汉语语音、言语习惯的发音。关于第一点“讲”, 前文已经罗列了汉语语音课上应该学习的知识与发音规则, 因而不赘述。这里着重讨论后面两点“看”与“演练”。

“看”, 就是看实验结果。为了让学习者直观地看到德汉句子语调的不同, 笔者专门用 Praat 做了录音分析, 将德语母语者的对话、朗读录音所得的疑问句与陈述句的语调展示给学生(图 1)。然后将汉语母语者陈述句的语调(图 2)及特殊疑问句的语调(图 3—图 5)展示给学生。为了展示声调与句调的关系以及声调对句调的影响, 这里特选了末音节带有不同声调的词语。



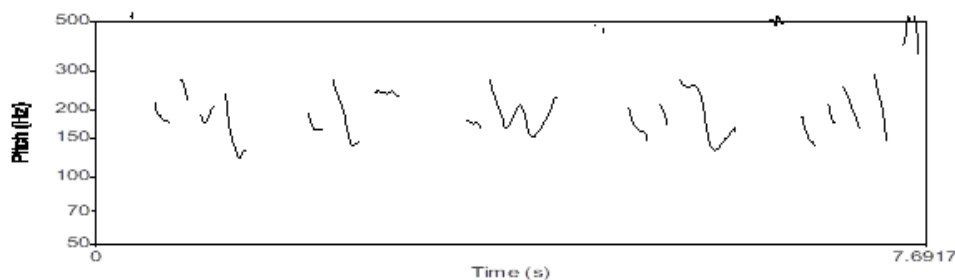
M ID: Wann bist du gekommen? Ich bin gestern gekommen.

图 1: 德语特殊疑问句与陈述句的语调示例 (Meiling Jin, 2013, p.98)

Figure 1: Example of intonation patterns in German wh-questions and declarative sentences

A: Wann bist du gekommen? (你是什么时候来的?)

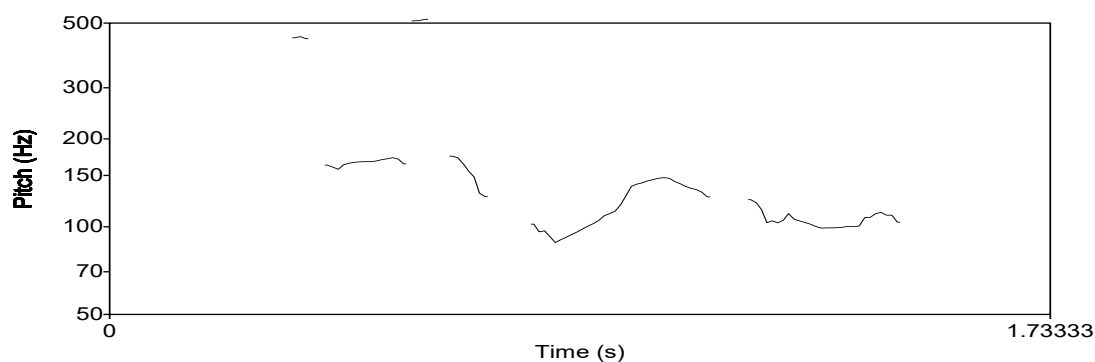
B: Ich bin gestern gekommen. (我是昨天来的。)



W5C Wǒshìxuésheng. Wǒshìlǎoshī. Wǒshìnóngmín. Wǒshìjīnglǐ. Wǒshìjiàoshòu.

图 2: 汉语陈述句的语调 (我是学生/我是老师/我是农民/我是经理/我是教授。)(Meiling Jin, 2013, p.217)

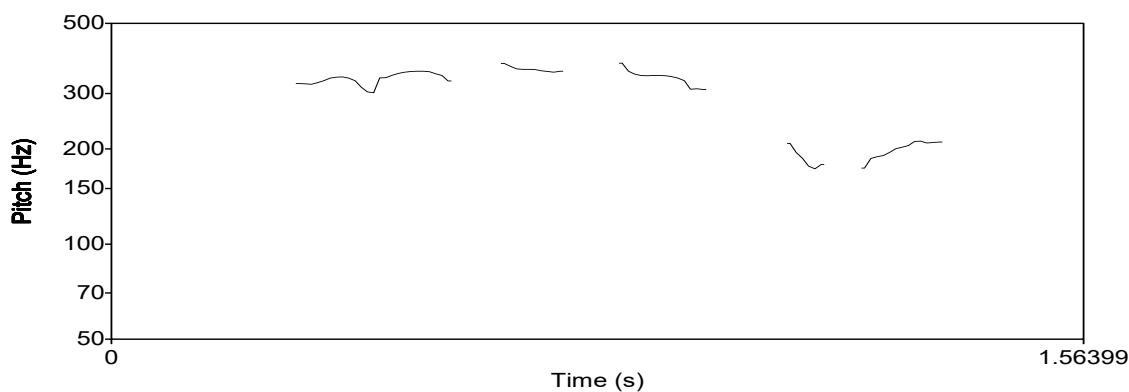
Figure 2: Intonation of Chinese declarative sentences (I am a student / I am a teacher / I am a farmer / I am a manager / I am a professor)



M2C Tāmen shì zěnmeyàng rènshi de ?

图 3: 汉语特殊疑问句的语调示例 (他们是怎么认识的?)(Meiling Jin, 2013, p.225)

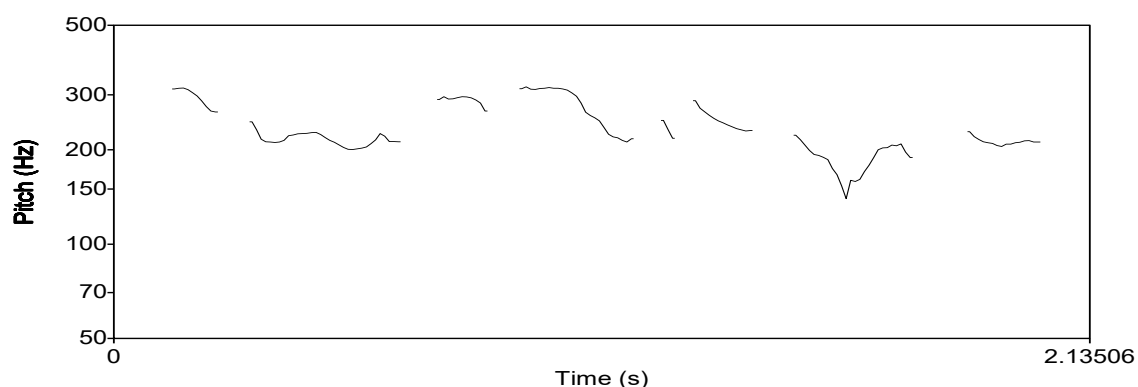
Figure 3: Example of intonation in Chinese wh-questions (How did they meet each other?)



W1C Jīn tiān xīng q ī j _____ ĭ ?

图 4: 汉语特殊疑问句的语调示例 (今天星期几?)(Meiling Jin, 2013, p.240)

Figure 4: Example of intonation in Chinese wh-questions (What day of the week is it today?)



W1C *Wèi shén me lián jiéhūn dōu bú gào sù wǒ yì shēng?*

图 5: 汉语特殊疑问句的语调示例 (为什么连结婚都不告诉我一声?) (Meiling Jin, 2013, p.221)

Figure 5: Example of intonation in Chinese wh-questions (Why didn't you even tell me you were getting married?)

图 1——图 5 的示例显示, 无论是汉语的陈述句还是特殊疑问句, 其语调都呈现前高后低的趋势。这同王茂林等人基于自然语料库研究所得的结果一致, “无论是陈述句还是疑问句, 大多数小句的高低音线也都是下降的。句末没有疑问语气词的是非问句末尾音节音高并不上升, 只是音高位置相对较高。” (王茂林、訾广玲、熊伟、林茂灿, 2013, p. 133) 王茂林等人的研究结果说明, 没有疑问语气词的是非问句 (比如: 你是学生? 你学习汉语?) 的句末语调虽然相对较高, 但并不上升。

实验证明, 汉语句子的语调呈现前高后低模式: 疑问句语调为轻降, 陈述句语调为低降, 不带疑问语气词的是非问句比特殊疑问句稍微高些, 亦为弱降。而且汉语句子的语调主要受单个音节声调的影响, 句调主要表现在句子的末尾, 并深受末音节声调的影响。最末音节声调高的, 句调也相对较高些; 最末音节声调低的, 句调也相对低些。¹但是, “汉语疑问边界调, 不管边界音节是阴平、阳平、上声还是去声, 其音高曲线的起点是相对于该边界音节声调的起点先抬高, 然后明显地上升; 陈述边界调的起点是相对于该边界音节声调的起点先下压, 然后多数音高曲线又有一些下降。” (李智强、林茂灿, 2018, p. 28)

由此可以得出结论, 德汉句子的语调是不完全一致的。相同点是, 德汉两种语言的陈述句语调基本一致, 都是前高后低, 呈下降趋势。不同点主要在于疑问句的语调, 德语一般呈现前低后高的曲线, 而汉语基本都呈现前高后低趋势。

“演练”, 就是指针对学习者不同的问题采用不同的方法进行演练。除了前文 3.2 中已经提到的使用对话练习多种语音知识 (比如: 音节组合、词重音、句重音、语流变调、语块儿停顿、句子语

¹ 王茂林等人研究认为: “句末音节音高的变化是决定陈述和疑问语气的重要因素。[...] 然而, 句末焦点通常可以通过音节延长来表示, 所以大多数小句的末尾音阶相对较低, 这种模式具有标界功能。” (王茂林&訾广玲 & 熊伟&林茂灿, 2013, p.131)

调)外,这里还想介绍几种有关韵律因素的练习方法,如听辨选择、听辨填空、跟读法等。比如针对“问你一吻你”的问题,可以让学习者听辨所听到的是下组句子中的哪一个,用以重点区分声调:

- a. Wǒ néng wèn nǐ yíxià ma? 我能问你一下吗?
- b. Wǒ néng wén nǐ yíxià ma? 我能闻你一下吗?
- c. Wǒ néng wěn nǐ yíxià ma? 我能吻你一下吗?

听辨跟读练习不同的句重音和句调,并告诉学习者不同的句重音及句调都会产生不同的语义重点及言下之意,使其明白带有疑问词的疑问句并不一定是有疑而问。比如:

- a. Nǐ shì shéi a? 你是谁啊? (高调,表示希望得到答案的正常提问)
- b. Nǐ shì shéi a? 你是谁啊? (强低调,强调“你”,表示设问,“大家都知道你是谁”)
- c. Nǐ shì shéi a? 你是谁啊? (高调,强调“谁”,表示反问,“你凭什么在这里多嘴”等)

既然带有疑问词的疑问句并非一定表示有疑而问,那么陈述句也会因为句重音及语调的不同而意思不同。比如下面的听辨练习,可以通过不同的句重音告诉学习者其所产生的不同语义重点及言下之意:

- a. Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì. 我不知道这件事。(正常)
- b. Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì. (我不知道,也许有别人知道)
- c. Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì. (强调“不知道”,别再来烦我)
- d. Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì. (字面说是“不知道”,其实言下之意是“知道”)
- e. Wǒ bù zhīdao zhè jiàn shì. (这件事我不知道,但是我知道别的事)
- f. Wǒ, bù zhīdao zhè jiàn shì. (话题句:你问我?我不知道啊)

另外,不同的语气和停顿也会赋予相同的几个词语不同的语义,甚至使其变成不带疑问语气词的疑问句或反问句。

- a. Nǐ bù dǒng. 你不懂。↘ (正常陈述句。)
- b. Nǐ, bù dǒng. 你,不懂。↘ (低调:你呀,还太小,还不懂。等你长大了就懂了。)
- c. Nǐ bù dǒng? 你不懂? ↗ (表怀疑:什么?你不懂?你肯定懂。)
- d. Nǐ, bù dǒng? 你不懂? ↗↗ (表怀疑:你不懂?连你都不懂,还有谁会懂。)

e. Nǐ, bù dǒng. 你, 不懂。ㄋˇ (先升后降: 你别不懂装懂。)

通过上述不同的听辨跟读练习, 即使学习者不能马上掌握并熟练使用, 至少也让他们明白诸如停顿、重音、句调等超音段韵律因素在汉语这个声调语言中也是存在的。“汉语语调与声调之间存在着依存关系, 其声学表现形式都是音高变化, 重音和边界调的实现是叠加在声调上面的, 在不改变声调类别的前提下, 通过对声调音高曲线的调节作用实现不同语气。”(李智强 & 林茂灿, 2018, p. 26) 总之, 汉语的语调不只是音节声调的简单相加, 而是音节声调与韵律因素共同作用而成, 正是因为他们的共同作用, 使得汉语不仅抑扬顿挫, 而且表达丰富。

五、语音教学与 AI 时代

AI 技术的不断发展与创新, 给人们的学习、工作以及日常生活带来了便利和可能性。无论是使用电脑、手机等电子产品, 还是使用 ChatGPT、Kimi、Claude 3、Gemini 等人工智能工具, 都离不开语音与文字输入。当我们通过语音识别将语音自动转换为文字时, 当我们通过语音内容从一种语言翻译成另一种语言时, 当我们使用智能助手进行人机聊天对话时, 当我们通过文字及语音输入进行搜索时, 我们无不需要准确的发音和正确的拼音。

正确、标准、自然的发音是语音输入的必要条件, 没有正确的发音, AI 无法给出正确的词语和句子; 正确的全拼键入(即使没有四声的帮助)可以帮助大家快速输入汉字, 特别是对于已熟练掌握字母输入但还不能快速手写汉字的欧洲汉语学习者, 全拼输入速度更快, 因为你无需手写单字、选择而后输入; 另外, 以语块儿、句子为单位的拼音输入, 既可保证输入的准确度, 还可加快输入速度。由于汉语中有很多同音字, 再加上无法输入带有四声的拼音以缩小选择范围, 所以, 在键入或语音输入过程中, 往往有太多的同音字出现, 选择正确的汉字非常麻烦。如果以语块儿、句子甚至语段为单位进行输入, 会联想的电脑会根据上下文内容快速做出符合上文语义与语法规则的正确选择。因而, 以语块儿、句子、语段为单位的拼音或语音输入, 更能保证汉字输入的准确度与正确率。

六、结语

本文分析了《标准》的各级语音量化指标以及音节分级的可能依据, 得出结论: 音节的级别划分跟音节的发音难易程度无关, 也与代表字的书写难易程度无关, 完全是按照代表字词所在的级别来决定的。《标准》将词语的分级扩展细化至音节的分级, 这样的划分虽然与国际中文教育中的语音教学在具体操作上有较大出入, 但其为不同级别的中文听说能力所提出的参考框架, 却是中文学习者最终所要遵循的依据。为此, 我们在实际教学中, 既要顺应教学规律, 又要考虑学习者的学习特点和难点, 通过各种教学形式进行有针对性地练习, 并将音节放入词语、语段、句子、交际情境中进行练习, 使学习者能够更好更快地掌握并内化汉语语音知识及韵律内容, 最终习得正确标准的汉语发音与自然流畅的语调, 以便更好地提高听说能力。

Funding: This research received no external funding.

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

ORCID

Jin Meiling ^{ID} <https://orcid.org/0009-0006-4799-1130>

References

- Forster, Roland (1997). *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremd-sprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig.
- Jin, Meiling (2013). *Suprasegmentalia und Fokussierung im Deutschen und Chinesischen-ein Vergleich im Hinblick auf ihre fremdsprachendidaktische Relevanz*. Iudicium.
- Jin Meiling (2016). “Wieso Sagen Lernende Zāi-Jiān Statt Zàijiàn? Zu Übertragungen Der Muttersprachlichen ‘Logik’ In Die Fremdsprache An Beispielen Aus Der Suprasegmentalen Phonologie.” *CHUN*: 70-81. DOI : <https://doi.org/10.48463/chun.2016.31.19185>
- Stock, Eberhard/Hirschfeld, Ursula (Hrsg.) (1996). *Phonothek: Deutsch als Fremdsprache (Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen, Audiocassetten)*. Langenscheidt.
- 教育部中外语言交流合作中心（2021.4）：《国际中文教育中文水平等级标准（GF 0025-2021）》，中华人民共和国教育部国家语言文字工作委员会发布。北京语言大学出版社。
- [Jiaoyu Bu Zhong Wai Yuyan Jiaoliu Hezuo Zhongxin (2021.4). *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*. Issued by the National Language Commission of the Ministry of Education of the People's Republic of China. Beijing Language and Culture University Press.]
- 金美玲（2023）：“以汉语拼音为基础的分技能汉语教学——法兰克福理念在本科初级汉语教学中的实施情况”。
- Joel Bellassen, Lam Sun, Lan Li 主编：《欧洲汉语教学的渊源与影响》，欧盟-西班牙莫纳出版社：182-197。
- [Jin Meiling (2023). “Skill-Specific Chinese Language Instruction Based on Hanyu Pinyin: Implementing the Frankfurt Approach in Undergraduate Beginner Chinese.” In: Joel Bellassen, Lam Sun, Lan Li (Eds.), *The Origin and Influence of Chinese Language Teaching in Europe, Spain-EU*:182-197.]
- 李智强、林茂灿（2018）：“对外汉语声调和语调教学中的语音学问题”，《国际汉语教学研究》（03）：26-36。
- [Li Zhiqiang, Lin Maocan (2018). “Phonetic Issues in the Teaching of Tones and Intonation in Teaching Chinese as a Foreign Language.” *Journal of International Chinese Teaching* (03): 26-36.]
- 刘洵（2008）：《新实用汉语课本1》德文版。北京语言大学出版社。

[Liu Xun (Ed.) (2008). *Neues Praktisches Chinesisch 1*, deutsche Anmerkungen. Beijing Language and Culture University Press.]

刘英林、马箭飞、赵国成（主编）（2021）：《国际中文教育中文水平等级标准（国家标准•应用解读本）第一分册：等级表述、音节、汉字》。北京语言大学出版社。

[Liu Yinglin, Ma Jianfei, Zhao Guocheng (Eds.) (2021). *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education. (National Standard: Application and Interpretation) Volume I: Grade Descriptors, Syllables and Characters*. Beijing Language and Culture University Press.]

王茂林、訾广玲、熊伟、林茂灿（2013）：“汉语自然话语的音高下倾”，《中文信息学报》（06）：128-133。

[Wang Maolin, Zi Guangling, Xiong Wei, Lin Maocan (2013). “Pitch Declination in Natural Chinese Speech.” *Journal of Chinese Information Processing* (06): 128-133.]

吴中伟（主编）（2015）：《当代中文1》修订版。华语教学出版社。

[Wu Zhongwei (Ed.) (2015). *Contemporary Chinese 1*, Revised Edition. Sinolingua.]

闫小斌（2016）：“制约汉语连读变调的韵律因素”，《东方论坛》（04）：108-111。

[Yan Xiaobin (2016). “Prosodic Constraints on Tone Sandhi in Connected Chinese Speech.” *Eastern Forum* (04): 108-111.]

易洪川（2001）：“从现代汉字字音看现代汉语语音的几个特点”，《语言教学与研究》（05）：31-35。

[Yi Hongchuan (2001). “Several Characteristics of Modern Chinese Phonology as Reflected in the Pronunciation of Modern Chinese Characters.” *Language Teaching and Linguistic Studies* (05): 31-35.]

朱川（1997）：《外国学生汉语语音学习对策》。语文出版社。

[Zhu Chuan (1997). *Strategies for Learning Chinese Pronunciation by Foreign Students*. Language & Culture Press]



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.33-49.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jclee260103micht>



原生多模态大语言模型驱动下的中文多维教学创新

王大亮 (Wang Daliang)

摘要：2025 年底以来，以 GPT-4o、Gemini 系列等为代表的原生多模态大语言模型 (Multimodal Large Language Models, MLLMs) 实现了从文本生成向图像、音频、视频实时生成的跨越式升级，对于国际中文教育来说，MLLMs 的即时多模态生成能力，为教师提供了突破“汉字难认、语境难设、文化难懂”三重困境的方法。本文围绕汉字、语法、文学与文化四大内容，通过真实课堂案例阐述教师如何运用 MLLMs 生成即时、个性化的教学材料，用多模态学习理论、认知负荷理论、双重编码理论与具身认知理论构建四层理论框架，对各案例的作用机制进行系统解读，并为后续量化研究提供理论框架与案例参照。

关键词：中文教学；二语习得 (SLA)；多模态教学化；跨文化教学

作者简介：王大亮，副教授，美国高点大学世界语言文学文化系系主任，研究方向：国际中文教学、二语习得。电邮：dwang@highpoint.edu。

Title: Multidimensional Innovations in Chinese Language Teaching Driven by Native Multimodal Large Language Models

Abstract: Since the end of 2025, native Multimodal Large Language Models (MLLMs), represented by the GPT-4o and Gemini series, have achieved an upgrade from text generation

to the real-time generation of images, audio, and video. For International Chinese Language Education, the instantaneous multimodal generation capabilities of MLLMs provide teachers with a methodology to break through the “triple dilemma” of difficult character recognition, challenging context creation, and complex cultural understanding. Focusing on four core content areas, Chinese characters, grammar, literature, and culture, this paper uses real-world classroom cases to illustrate how teachers utilize MLLMs to generate immediate, personalized instructional materials. It constructs a four-layer theoretical framework based on Multimodal Learning Theory, Cognitive Load Theory, Dual Coding Theory, and Embodied Cognition Theory to systematically interpret the underlying mechanisms of each case. Ultimately, this study provides a theoretical framework and case references for subsequent quantitative research.

Keywords: Chinese Language Teaching; Second Language Acquisition (SLA); Multimodal Instruction, Cross-culture education

Author Biography: Wang Daliang, Associate Professor and Chair of the Department of World Languages, Literatures, and Cultures at High Point University, USA. Research Interests: International Chinese Language Education, Second Language Acquisition. E-mail: dwang@highpoint.edu.

一、引言

（一）研究背景：从生成式 AI 到多模态“智”变

近年来，人工智能（AI）尤其是生成式人工智能（GenAI）的迅猛发展，正在深刻地影响第二语言教学的生态系统。据 Derakhshan 和 Ghiasvand（2025）在其最新的特刊导论中指出，AI 已不再仅仅是辅助工具，而是逐渐演变为语言教学环境中的核心驱动力，教学正由“传统多模态教学”向“AI 驱动的动态多模态环境”转变。

然而，这一转变并非一蹴而就的，而是经历了一个不断的技术升级过程。早期的大语言模型，比如 GPT-3 及其同时期的产品，主要以文本生成为核心能力，其多模态功能有限。从 2024 年起，GPT-5, Gemini3.0, Claude4.5, 以及国内的 DeepSeekV3.2 等新一代人工智能跨越式升级了“原生多模态”的能力。这些系统能够在单一架构内实时理解并生成文本、图像、音频与视频等多种符号资源，而非依赖模块拼接¹。这一质变，而非量变，标志着 AI 辅助教学进入了全新阶段——教学互动的即时性与信息丰富度实现了前所未有的飞跃。

¹ 网络文献。Google DeepMind, *Gemini 1.5: Unlocking Multimodal Understanding Across Millions of Tokens of Context* (Technical Report, 2024), <https://arxiv.org/abs/2403.05530>.

对于国际中文教育而言，这一技术突破具有特殊意义。汉语作为表意文字体系，其习得难点长期集中于三个方面：汉字字形与语义之间缺乏透明关系从而导致“汉字难认”；真实语境的构建费时费力从而使得“语境难设”；以及文化内涵的隐性传递使得“文化难懂”。Pan、Karataş 和 Kohnke (2025) 对 GenAI 语言课堂应用的系统综述表明，现有研究虽已证实 AI 在提升写作、阅读和口语技能方面的优势，但如何系统利用原生多模态生成能力来针对性地解决上述三大难点，相关实证研究仍然相对匮乏。本文旨在回应这一研究缺口。

(二) 目的与意义：AI 赋能，教师生成即时沉浸式教学内容

长期以来，国际中文教育面临的核心挑战，不仅在于教学内容的难度，更在于教学材料的生成与调整主要由教材编写者决定，而非课堂教师本人。教师即便对本班学生的学习状态、混淆难点与兴趣偏好了如指掌，也往往因为缺乏即时生成定制化材料的工具，而不得不依赖与课堂实际需求存在落差的预制内容。Siddiqi (2024) 指出，缺乏具身感知的学习体验往往限制了跨文化理解的深度。而这一局限，在很大程度上源于教学材料无法针对学习者的具体认知状态进行精准调适。

MLLMs 的出现，从根本上改变了这一格局。其核心价值不在于生成了更好看的图片，而在于将即时定制的能力交到了教师手中：只有教师本人清楚学生学过哪些内容、哪里容易混淆、对什么风格更有共鸣。MLLMs 使教师得以将这种独有的课堂判断，即时转化为高度匹配的教学材料，真正做到有的放矢。

本文通过真实课堂案例，与同行分享 MLLMs 在国际中文教学四大内容中的具体应用方式与教学逻辑，并依托认知科学理论对其作用机制进行系统解读，为这一快速发展领域的后续研究提供实践参照与理论框架。具体而言，本文将围绕汉字、语法、文学与文化四大内容展开，每个内容用一至两个课堂案例，阐述 MLLMs 如何将教学材料的生成主导权还给教师，来即时生成丰富有趣的教学材料，为转型期的国际中文教学提供参考。

二、理论基础：多模态教学与二语习得的深度融合

在探讨具体教学应用之前，我们必须从理论层面厘清其作为“即时多模态引擎”如何介入二语习得 (SLA) 的认知过程。本章将结合经典的“可理解输入”理论与最新的认知心理学研究，探讨生成式 AI 如何通过降低认知负担与增强具身感知，从根本上改变中文作为第二语言 (Chinese as a Second Language CSL) 的习得机制。

(一) 可理解输入的多模态重构：从“i+1”到“视觉脚手架”

语言学家克拉申 (Krashen, 1982) 的“可理解输入”理论认为，通过理解比自己当前水平略高 (i+1) 的语言材料 (听或读) 来自然习得语言，而非死记硬背规则。然而，在传统的中文教学中，

由于汉字与其语音、语义之间缺乏关联（不能望文生义或望文生音），单纯的文本输入往往导致学习者的学习负担过重，使得“i+1”无法有效利用。

原生多模态 AI 的出现，为破解这一困境提供了技术可能。Pan、Karataş 和 Kohnke（2025）对 GenAI 语言课堂应用的系统综述表明，MLLMs 能够即时将抽象的语言符号转化为图像或动态视频，这种“视觉辅助”充当了理解的脚手架（multimodal scaffolding），使原本可能超出学习者理解范围的文本输入得以降维为可理解输入。Yu、Song 和 Lu（2025）在针对多模态汉字资源的实证研究中进一步验证，AI 生成的“图一文”双模态输入，能够显著降低学习者在解码汉字时的认知焦虑，并提高汉字习得效率。

多模态脚手架并非仅仅是“图片配文字”的简单叠加。Vygotsky（1978）的最近发展区（Zone of Proximal Development, ZPD）理论强调，有效的学习发生在学习者独立能力与借助支持所能达到的水平之间。MLLMs 的关键优势在于其脚手架的“即时性”与“自适应性”。教师可以根据课堂实时反馈，即刻调整 AI 生成内容的复杂程度与呈现形式，从而将每位学习者的输入精准定位于其 ZPD 区间。这在传统教学中几乎无法实现，因为预制教材无法动态响应个体差异。

（二）认知负荷的系统性管理：多媒体学习原则的 AI 实现

理解输入的有效性，不仅取决于内容难度，还取决于学习者的认知资源是否被合理分配。Sweller（1988）提出的认知负荷理论（Cognitive Load Theory）区分了三类认知负荷：内在负荷（intrinsic load，由学习材料复杂性决定）、外在负荷（extraneous load，由不当的讲授方式引起）和相关负荷（germane load，学习者在构建新学习模态的有益投入）。有效的教学设计应当降低外在负荷、管理内在负荷，从而最大化相关负荷。

在传统中文课堂中，外在负荷往往被严重高估：教师以口头解释辅以板书，学生需同时处理听觉信息流与手写符号流，两者之间的整合本身就消耗大量认知资源。Mayer（2009）在多媒体学习理论中提出了著名的“多媒体原则”：当语言信息与对应的视觉图像同步呈现时，学习效果显著优于单一模态。其核心机制在于，视听双通道的并行处理能够降低单一通道的认知负担，释放更多资源用于深层的意义建构。

MLLMs 在这一框架下的价值在于：它能够自动生成符合多媒体原则的教学材料，而无需教师具备专业的视频制作技能。多项研究（Toyama & Hori, 2025; Tao & Zeng, 2025）表明，当技术通过多模态营造出沉浸式学习氛围时，语言学习不再是单纯的脑力劳动，而是调动视觉、听觉与情感的综合体验，学习者的内在动机与注意力持续度均显著提升。这一发现与认知负荷理论的预测高度吻合：当外在负荷被技术手段系统压缩后，学习者得以将认知资源重新投入于语言意义的深度加工，有效提升对目标语言内涵的理解与内化效率。

（三）双重编码与具身认知：从“符号解码”到“意义体验”

认知心理学家 Paivio (1971) 的双重编码理论 (Dual Coding Theory) 主张，人类大脑拥有两个功能独立的信息处理系统：言语系统 (verbal system) 负责处理语言符号，非言语系统 (nonverbal system) 负责处理图像与空间信息。当同一概念同时激活两个系统时 (即“图一文”共现)，记忆的编码路径增倍，提取的成功率也随之大幅提升。这一理论对汉字教学具有直接的方法论意义：孤立呈现汉字 (纯言语编码) 远不如将汉字与其对应的具象图像或动态情境同步呈现 (双重编码) 有效。

然而，双重编码理论的局限在于，它主要关注静态的记忆编码机制，而对学习者的“身体感知”关注不足。具身认知理论 (Embodied Cognition) 对此进行了补充：该理论认为，认知并非仅仅发生在大脑中，而是深刻根植于身体与环境的动态互动之中 (Varela, Thompson & Rosch, 1991)。语言的习得，尤其是文化负载词汇与语用规则的习得，需要学习者建立起语言符号与具体身体感知经验之间的神经连接，而这恰恰是传统课堂教学中最难提供的要素。

Siddiqi (2024) 在关于沉浸式技术的研究中指出，缺乏具身感知的学习体验往往限制了跨文化理解的深度。Abdallah (2025) 提出的 C.H.A.T.S. 模型 (Conversational, Holistic, Authentic, Transformative, Situated) 进一步强调，AI 驱动的语言学习应当是“情境化” (Situated) 与“真实性” (Authentic) 的：通过 MLLMs 生成的高保真视听情境 (如模拟真实中餐馆的点餐互动，或重现中国传统节日的仪式场景)，学习者不再是语言材料的旁观者，而是被置于一个虚拟但高度逼真的语境中，语言符号因而与可感知的情境经验发生直接绑定。这种“准具身” (quasi-embodied) 的学习体验，正是 MLLMs 相较于早期文本型 AI 最本质的教学优势所在。

（四）理论整合：构建 MLLMs 介入 CSL 习得的分析框架

综合以上四个理论，本文提出一个整合性框架，用以分析 MLLMs 在国际中文教育中的作用机制 (见图 1)：

第一层：输入层。依托 Krashen 的可理解输入理论与 Vygotsky 的 ZPD 理论，MLLMs 通过即时的多模态脚手架，将文本输入转化为可理解输入，并实现对个体学习者 ZPD 的动态匹配。

第二层：加工层。MLLMs 结合 Sweller 认知负荷理论和 Mayer 多媒体原则，通过视听同步呈现，减少外部认知负担，提升深度学习资源利用效率。

第三层：编码层。依托 Paivio 的双重编码理论，MLLMs 实现图—文—声的多模态共现，激活言语与非言语的双重记忆编码路径。

第四层：内化层。依托具身认知理论与 C.H.A.T.S. 模型，MLLMs 通过高保真情境的生成，为语言符号提供“准具身”的感知锚点，推动学习者从符号解码迈向意义体验。

这一四层框架将在后续各章节中作为分析工具，系统解释 MLLMs 在汉字，语法，文学，和文化四大教学内容中的作用机制，而不仅仅是对课堂活动的描述性呈现。



图 1: 四个理论的整合框架

(Figure 1: integration of the four theories)

三、汉字教学：以 AI 图像生成构建视觉认知体系

汉字教学历来是中文教学中的难点，也是学生学得最吃力的地方。对于以字母文字为母语的学习者来说，汉字的学习障碍来自三个相互叠加的认知困境：一，汉字字形与语音之间缺乏透明的对应规则，学习者无法如拼音文字那样见字知音；二，字形与语义之间虽有关联，但脱离历史语境则往往无迹可寻；其三，形近字数量庞大，细微的笔画差异导致意思不同，极易混淆。传统教学对这三重困境的回应，长期依赖于偏旁、文字释义和机械练习，有点学习者还是“知其然而不知其所以然”，记忆效率低下且遗忘率极高（Everson, 2011）。

原生多模态大语言模型的介入，为上述三重困境提供了一条以视觉认知为核心的解决办法。MLLMs 不仅能够即时生成针对特定汉字的部件拆解图示、字源演变叙事与形声字家族对比图，更能够根据教师对学习者的水平、语言背景与教学目标的具体描述，定制生成兼顾语言准确性与视觉叙事性的教学材料。本章通过三个递进式案例，阐述 MLLMs 如何在汉字教学的不同层次上重构学习者的视觉认知体系。

（一）部件语义解析与形近字辨析：以“体”与“休”为例

“体”与“休”是初级中文课程中同期出现的高频汉字，字形相近，学习者极易混淆。传统教学通常以笔画数量或偏旁名称加以区分，比如“体是人字旁加本，休是人字旁加木”。这种描述虽然准确，却停留于文字层面，学生仍然容易忘记。

利用 MLLMs，教师可以生成形象的对比解析图（见图 2）。两栏的视觉风格完全统一，使学习者在同一画面内完成对两个汉字的构成和逻辑的整体认知。图示所呈现的内容读者一目了然，无需逐一描述。传统的汉字教学，教师只能依赖已有的文本内容，而无法自由创作，将自己的意图生成生动有趣的对比图片，从而刺激学生的视觉系统，学生更容易识记。

依据 Paivio（1971）的双重编码理论，语言符号与对应视觉图像的同步激活能够成倍提升记忆效率；而两个形近字各自绑定不同场景图像的设计，进一步确保了两条记忆路径之间的清晰区隔，避免了单纯依赖字形辨别时容易发生的记忆干扰。Yu、Song 和 Lu（2025）的实证研究同样表明，AI 生成的图文双模态输入能够显著降低学习者在解码汉字时的认知焦虑，提高习得效率。



图 2：汉字“体”与“休”的区别

(Figure 2: the different between “体” body and “休” rest)

（二）部件深度解析：以“懂”字为例

“体”与“休”的教学价值在于字形字义的视觉对比，“懂”字教学示例所展示的，则是 MLLMs 在部件语义网络构建层面更为精密的教学能力（见图 3）。

“懂”字由三个部件构成：竖心旁（忄）、草字头（艹）与声旁“重”。教师利用 MLLMs 生成的部件深度解析图，以视觉化的方式将这三个部件的语义贡献逐层呈现：竖心旁（忄）代表心脏与内在情感；草字头（艹）原指草木生长，在此引申为外部观察与感知；声旁“重”除了表音，也有分量和深度的意思。三个部分结合，体现了“懂”字的意思：从内心深处增长理解力，最终有了深度和重量。图片进一步将“重”字解析，既帮学生复习以前学过的字，又能进一步记忆和书写“懂”这个复杂的汉字。

以前的教学，教师只能利用手头材料解释汉字，MLLMs 的介入从根本上改变了这一约束条件：教师可以针对课程中任意一个目标汉字，即时生成结构完整、语义准确、视觉清晰的部件解析图，将字理识字的方法论从少数精讲案例扩展为系统性的教学策略。这正是 Giannakos et al.

(2025) 所描述的教师角色转型的具体体现：教师不再是知识的来源，而是通过精准的提示词，引导 MLLMs 成为汉字认知体系的即时构建工具。

从四层分析框架来看，本案例在编码层的作用尤为显著：部件的颜色编码（亻为红色、艹为绿色、重为蓝色）与对应的视觉图标（心脏、植物、天平）构成了三条独立的双重编码路径，分别对应“情感，感知，深度”三个语义维度，使学习者在记忆“懂”字时拥有三个相互强化的视觉锚点，而非单一的字形印象。

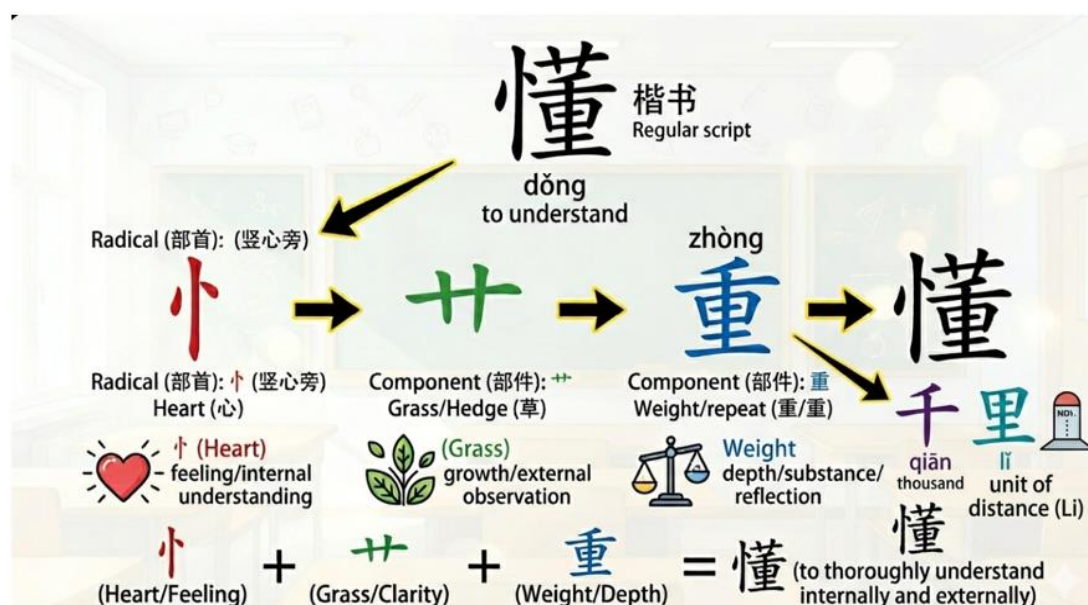


图 3：“懂”字的静态解析图

(Figure 3: Static Analysis Diagram of the Character “懂”)

(三) 形声字家族的系统认知：以“青”字为例

汉字中约有八成以上属于形声字，即由表义的形旁与表音的声旁组合而成 (Wang, 1998)。然而，传统教学往往将形声字作为孤立个体逐一讲授，未能充分利用声旁所构建的汉字家族网络。MLLMs 的图像生成能力，使教师得以将同一声旁的汉字家族作为认知系统而非孤立词条呈现，从根本上改变了学习者理解和记忆形声字的方式。

以汉字作为声旁的“青”为例，教师利用 MLLMs 生成了两种互补的教学图示。

第一种为系统性静态解析图 (见图 4)。该图以“青”为核心声旁，横向并列呈现精、请、清、晴四个形声字，将每个字的形旁、声旁与语义以色彩与箭头清晰标注，使汉字的内部构造一目了然。这类图示的教学价值，并不在于图片所呈现的具体内容，而在于它实现了一件传统教学手段长期无法轻易做到的事：将汉字的内部结构、偏旁部首以直观、感官化的方式具象呈现，并将学生已学过的多个汉字在同一视觉框架内组合、复现。

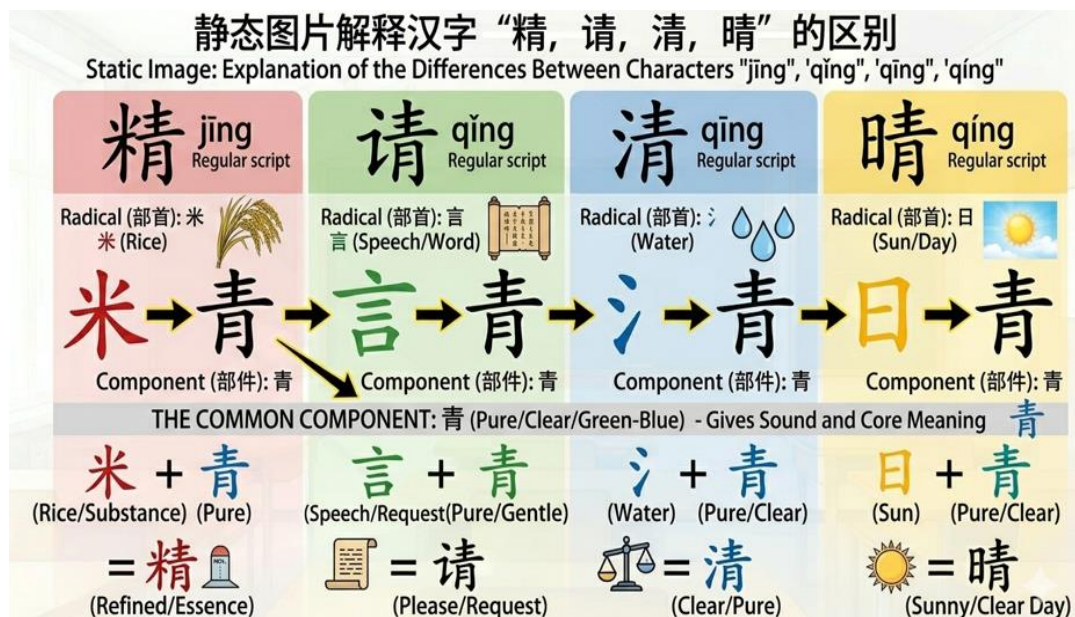


图 4：“青”字系统的解释图片

(Figure 4: the systematic explanation of characters related to “青”)

这种组合能力是 MLLMs 介入汉字教学，人机互动的很好的例子。教师本人清楚学生学过哪些汉字、哪些字容易混淆、哪些部件尚未建立认知，而 MLLMs 使教师得以将这种独有的课堂判断即时转化为个性化的教学，真正做到有的放矢。

第二种为叙事性漫画图（见图 5）。与静态解析图的结构化逻辑不同，漫画图将“青”字家族的每个成员构建了独立的故事场景，图像叙事的方式将汉字语义具象化、情境化。漫画的教学价值体现在两个层面：一，将枯燥的字义记忆转化为可感知的故事体验，学习者记住的不再是孤立的字形，而是与之绑定的画面与情节，记忆的提取路径因此大幅拓宽；二，这种呈现方式本身对学习具有强烈的新鲜感与吸引力，能够有效激发学习动机。笔者在图 5 中要求使用宫崎骏的漫画风格生成作品，根据学生的喜好，选择最能引发共鸣的视觉风格，从而使教学材料在内容之外，在审美层面也与学习者建立情感连接。

更有意义的是，在教师示范之后，学生可以自行选择喜爱的风格，为自己觉得难记的汉字生成图片或漫画，并在课堂上互相分享、讨论。教师可以将学生生成的优质内容汇集整理，制作成班级专属的汉字学习手册。这一从教师到学生，再到集体共创的活动，将 MLLMs 的技术能力转化为真正以学习者为中心的教学：每一位学生既是学习者，也是教学过程的参与者。这种参与感与创造感，是任何教材所无法提供的。

从本文四层分析框架来看，“青”字家族案例在编码层实现了言语、视觉与情感三重编码的同步激活；在内化层，叙事性漫画为汉字语义提供了情境锚点，而学生自主生成内容的环节则进一步将语言符号与个人审美体验和创造行为深度绑定，使内化过程从被动接受转向主动建构。

THE STORY OF QING (青): THE FAMILY OF PURE & CLEAR



图 5：“青”字系统的漫画解释

(Figure 5: the cantonized explanation of characters related to 青)

(四) 本章小结：MLLMs 重构汉字教学的三个层次

综合上述三个案例，MLLMs 对汉字教学的重构体现在三个递进层次上：在记忆策略层，AI 生成的对比图解析字源字形，加强记忆；在系统认知层，AI 可以将字形发音相似的形声字按照偏旁或发音组合在一起，将单个汉字串联记忆；在文化意义层，汉字的形意解析与叙事性漫画的结合使汉字从抽象符号转化为文化信息的载体，从而使得学习者对汉字的认知态度从记忆的负担，变为有意义的解码探索。

这三个层次的转变，也揭示了 AI 所带来的另一个转变，就是老师可以根据学生的学习情况，随时制定高质量，个性化的学习材料，而限于教材或网上已有的材料。在 MLLMs 承担内容生成任务之后，教师的专业价值得以向更高层次迁移：从知识的搬运者，转型为学习体验的设计者。

四、语法与语用：动态可视化的教学构建

在传统的国际中文教学中，语法通常是一套学生需要记忆和运用的规则系统。教师的讲解依赖语言描述，教材的呈现依赖静态例句，而语用情境的建立则往往停留于课本对话的机械模仿。这种

教学模式的根本局限在于：语法规则本身是不可见的，而传统工具所提供的视觉辅助，比如二维图示、箭头、黑板板书等，与真实的空间感知和事件逻辑之间，始终存在难以弥合的认知鸿沟。

MLLMs 的图像与视频生成能力，为突破这一局限提供了新的可能。教师得以根据对本班学生学习状态与具体困难的判断，即时生成针对特定语法点的可视化材料，将“看不见”的语法规则转化为看得见、感受得到的视觉体验。本章通过两个案例，阐述这一能力如何介入语法教学的核心难点。

（一）抽象视点的具象化：以“简单趋向补语”为例

汉语中的简单趋向补语就直接 ctrl a 给它复制，然后呢，这些是我然后一篇一篇的，比如说像这样，我就把这上面的留着，如“上来，下去”和“进来，出去”严重依赖于说话人的空间立足点。

“来”表示动作朝向说话人，“去”表示动作背离说话人，两者的区分本质上是一个第一人称空间感知的问题，而非单纯的语法规则记忆问题。传统教材通常以箭头示意方向，却无法提供真实的第一人称视角，导致学习者在实际运用中频繁混淆。

教师可以利用 MLLMs 的视频生成功能，通过控制镜头的为主来模拟说话人位置，生成四组对比强烈的短视频。如图 6 所示，这四个视频分别代表“上楼去”，“下楼去”，“上楼来”，和“下楼来”。老师可利用视频引导学生说出正确答案。



图 6：“来”和“去”做为趋向补语的视频截图

(Figure 6: Video Screenshots of 来 and 去 as Directional Complements)

这一教学设计为学生创造了一种“感同身受”的沉浸式体验。抽象的“来/去”语法规则就瞬间转化为了直观的视觉感知。教师展示视频后，无需给出答案，而是引导学生根据画面中人物与说话人的相对位置，自行判断并说出正确的趋向补语。这样，学习者从语法规则的被动接受者，转变为空间关系的主动判断者。这一教学设计的核心价值，与汉字章节中“形声字家族”案例的逻辑一脉相承：教师清楚地知道学生在哪个空间关系上最容易混淆，因此能够有针对性地生成专门对准这一混淆点的对比视频。在实际教学中，笔者可以明显地感受到学生理解这个语法的速度和准确度都提高了。有条件的时候，笔者也让学生在楼梯间互相给出指令，反复练习。这种因班制宜的即时定制，是预制教材无法做到的。抽象的“来/去”语法规则由此转化为直观的视觉感知，认知负担大幅降低，学生更有兴趣，学得也好（Zhang, 2025）。

（二）抽象句式的视觉具象化：以“把字句”为例

“把字句”是汉语教学中公认的经典难点之一。其语法核心在于：主语通过某一动作，对宾语施加影响并产生可见的结果，即“主语+把+宾语+动作+结果”的逻辑链条。对于母语中缺乏对应句式的英语学习者而言，这一逻辑链条的难点不在于结构记忆，而在于理解“动作必须导致结果”这一语义约束。

教师利用 MLLMs 生成分屏连续视频（见图 7），将把字句的因果逻辑转化为可观察的连贯事件序列：视频 1 中，猫跳上了桌子；视频 2 显示猫用爪子将杯子推至桌边；视频 3 呈现杯子落地打碎的结果状态。三段视频合在一起，将“把+宾语+动作+结果”的完整因果链以动态影像的方式直观呈现，让原本晦涩的语法逻辑活了起来。

视频相较于静态图示的优势在于，事件的动态展开过程本身就是语法意义的载体。学习者不是在看一个已经发生的结果，而是在实时目睹“动作导致结果”这一过程的发生，与把字句的语义逻辑形成同步感知。研究表明（Toyama & Hori, 2025），这种将语言特征视觉化、动态化的处理，能够帮助学习者在认知层面直接建立“动作导致结果”的逻辑图式，显著降低学习难度。

教师可以根据本班学生当前掌握的词汇与动补结构，即时调整视频中的动作对象与结果类型，确保视觉材料与课堂教学内容精准对应。



图 7：把字句连屏视频

(Figure 7: Split-screen Video of the 把 construction)

五、文学教学：从文字解码到意境体验

中国古典文学的教学，在国际中文课堂中长期面临一个结构性困境：古诗词的美学价值高度依赖“意境”的感知，而意境的传递本质上是一种跨感官的整体体验，是视觉、听觉、情感与文化记忆的同时激活。然而，传统课堂所能提供的手段极为有限：教师的口头讲解将意境还原为知识点的罗列，配套图片往往风格单一且与诗歌气韵相去甚远。对于中文水平有限的学习者而言，仅凭文字符号的解码，几乎不可能真正体会到古诗词所传递的情感与画面。

MLLMs 的视频与音频生成能力，为这一困境提供了新的解决办法。

以《江雪》为例（见图 8）。柳宗元这首五言绝句以极简的二十个字，构建了一个绝对孤寂与苍茫的意境世界：“千山鸟飞绝，万径人踪灭。孤舟蓑笠翁，独钓寒江雪。”对于初次接触古诗的学习者，“千山鸟飞绝”这样的文字所指向的那种绝对的空旷与寒冷，单靠语言解释几乎无法传递。



图 8：《江雪》示意图

(Figure 8: Schematic Diagram of “River Snow”)

教师利用 MLLMs 的视频与音频生成能力，将这首诗转化为视听通感的艺术体验：AI 生成动态水墨画风格的视频，画面随诗句逐句展开，配以风声与古琴声，将诗句的冷与静直观呈现。学生由此得以看诗、听诗、读诗，通过多感官的同步接收，理解诗句所构建的意境世界，而非仅仅记住字面意思。

教师可以根据所教诗词的具体气韵与风格，即时生成与之高度匹配的视听材料。古典诗词的意境各异：《江雪》的苍茫孤寂、《静夜思》的月下乡愁、《春晓》的清新明朗，每一首诗所需要的视觉风格、色调、音效都截然不同。传统课堂中，教师若要为每首诗配备与其气韵相符的视听材料，需要花费大量时间搜寻、筛选、剪辑，且结果往往差强人意。MLLMs 使教师得以用一句提示词，精准描述所需的画面风格、音乐氛围与镜头节奏，即时获得为这首诗、这个班级、这一教学目标量身定制的视听内容。

与汉字和语法章节的策略相呼应，文学教学同样可以将主动权交还给学生。教师展示《江雪》的视频案例后，鼓励学生自行选择喜爱的诗句，用 MLLMs 生成自己心目中这首诗的意境画面，并

在课堂上向同学解释自己的创作选择。比如，为什么选择这种色调、这种音乐、这种构图。这一过程将文学鉴赏从被动的欣赏推向主动的诠释，学习者对诗歌意境的理解在创作与表达的过程中得到深化。

从本文四层分析框架来看，文学案例在输入层通过视听材料将抽象的文字意象转化为可感知的多模态输入，大幅降低了古典文学对语言水平的门槛要求；在加工层，视觉画面与听觉氛围的同步呈现将意境的认知负担从纯语言理解转移至多感官感知；在编码层，动态水墨画与古琴声为每一句诗建立了独立的视听记忆锚点；在内化层，学生自主生成意境画面的创作过程，使诗歌的情感体验与个人审美判断深度融合，将文学感知从课堂活动转化为真正属于学习者自己的审美经验。

六、文化教学：从知识罗列到情感体验

在国际中文教学的四大内容中，文化教学长期面临一个独特的困境：文化知识的传递相对容易，但文化理解的深度内化却极为困难。比如，学生可以背诵“筷子不能垂直插在饭碗里”这条规则，却往往将其视为一条毫无逻辑的“怪规矩”，因为他们缺乏对这一禁忌背后完整文化语境的整体感知。这种“知其然而不知其所以然”的文化学习，导致学生对中国文化的认知停留于碎片化的知识点堆积，难以建立真正的跨文化理解。

传统文化教学的局限，源于呈现手段的单一性：教师的口头讲解将文化还原为信息，先成配套图片无法呈现文化行为的完整语境，而课本对话中的文化内容又往往经过高度简化，失去了真实文化情境的复杂性与情感张力。Siddiqi (2024) 指出，真正有效的文化学习需要“整体语境感知”，就是说，学习者必须在一个完整的、可感知的情境中，同时接收文化行为的视觉信号、情感氛围与价值，而非孤立地接受单一文化知识的灌输。

MLLMs 的多模态生成能力，是教师可以为学生构建这种文化感知环境。

以“筷子禁忌”与“红白文化”的跨文化教学为例（见图9）。教师利用 MLLMs 构建两个在视觉上截然对立的平行场景：一个是喜庆的节日家宴，红色主调、热闹氛围、筷子横置于碗边；另一个是肃穆的祭祀场景，素色主调、寂静氛围、筷子垂直插于供碗之中。两个场景通过颜色、服装、场合与人物神态的鲜明对比，使“筷子的摆放方式”成为区分“乐与哀”两种截然不同文化语境的视觉符号。

这种教学方法将一条孤立的文化禁忌，放在完整文化情境之中。学生看到两个场景的瞬间，感受到的不是一条需要记忆的规则，而是中国文化中“红白喜事”截然二分的整体色彩体系与行为规范，情感的构建自然过渡到记忆的持久。这正是 Siddiqi (2024) 所描述的“沉浸式文化与情感唤起”机制的具体体现。AI 赋能教师的这种定制能力可以延伸至课程中的任意文化教学点：面子文化、长幼礼仪、送礼禁忌、餐桌座次等。每一个文化难点，都可以在教师的提示词引导下，生成与之对应的情境场景，实现从记忆知识点到感知文化情境的根本转变。与前面的教学案例一致，学生也可以

自己制作真实的“文化情境”，来参与和分享学习。笔者在期末文化展示中让学生用 AI 制作还原文化视频和图片，作为他们展示内容的辅助。学生都表现出很高的兴趣，积极参与制作个性十足的材料。这跟以前学生只是简单的从网上截取图片，将内容拼凑起来完全不同。同学之间的分享与讨论，则进一步在课堂内部形成了真实的跨文化交流语境。

从本文四层分析框架来看，文化案例在输入层通过完整情境场景的视觉呈现，将隐性的文化价值观显性化，使文化逻辑成为可感知的输入；在加工层，对比场景的并置设计将文化差异的认知负担从语言描述转移至视觉感知，系统降低了外在认知负荷；在编码层，色彩、服装、场合等多维视觉信号为文化禁忌建立了多条并行的非言语编码路径，使文化记忆的提取线索大幅增加；在内化层，情境的整体感知触发了情感唤起机制，使文化理解从知识层面深入至情感认同层面，而学生自主生成与解释文化场景的创作过程，则将这一内化推向最深层的主动建构。



图 9：红白喜事的文化对比图

(Figure 9: Cultural Contrast Diagram of Weddings and Funerals)

七、结论与局限

(一) 结论

回顾全文，本文围绕汉字、语法、文学与文化四大内容，通过来自真实课堂的教学案例，系统探讨了原生多模态大语言模型（MLLMs）如何介入国际中文教学的核心难点，并依托多模态学习理论、认知负荷理论、双重编码理论与具身认知理论构建的四层分析框架，阐释其潜在的认知作用机制。

本文的核心论点在于：MLLMs 的即时多模态生成能力，能够将语言教学中高度抽象的符号材料，转化成直观，具象，具有情感体验的感性材料，从而在课堂中创造真正意义上的沉浸式学习体验。在这一过程中，教师对本班学生学习状态与具体需求的深度了解，使 MLLMs 的生成能力得以精准地制作有效的学习材料。正如研究所指出的，在 AI 承担内容生成任务之后，教师的角色从知识的搬

运者转型为学习体验的设计者 (Giannakos et al., 2025); 而学生在教师引导下逐步参与内容的创造与分享, 则使沉浸式体验从课堂活动延伸为真正属于学习者自己的认知建构过程。

(二) 局限和后续研究

本篇文章具有以下局限性, 需要特别说明:

第一, 文中所呈现的课堂案例, 均来源于真实教学实践, 并在使用过程中得到了学生的积极认可与正面反馈。然而, 这些案例目前尚未经过系统的量化研究验证, 有待后续研究加以完善。因此, 本文的案例分析所能支持的结论目前只是基于课堂经验。

第二, 本文选择以理论框架而非文献综述作为分析基础, 主要的原因主要是 MLLMs 原生多模态能力的重大跃升发生于 2025 年底, 相关教学应用的实证研究尚处于起步阶段, 针对中文教学情境的系统性文献积累十分有限。在这一背景下, 以成熟的认知科学与二语习得理论为分析框架, 是在实证文献相对匮乏的条件下为课堂实践提供理论支撑的合理选择。

正因如此, 本文的定位始终是抛砖引玉: 将笔者在教学中摸索、使用并得到课堂检验的方法与案例与同行分享, 期待引发更广泛的实践探索与学术讨论。这一领域的真正成熟, 有赖于更多教师将自身的课堂实践转化为可对话的研究成果, 也有赖于后续研究在更大规模、更严格的实验设计下对本文提出的理论假设进行系统检验。

Funding: This research received no external funding.

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

ORCID

Daliang Wang ^{ID} <https://orcid.org/0009-0005-4238-2582>

References

- Abdallah, M. M. S. (2025, June). *The C.H.A.T.S. Model: A Framework for AI-Driven Language Learning in the Digital Age* (ED673561). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED673561>
- Derakhshan, A., & Ghiasvand, F. (2025). "Multimodality in Language Learning and Teaching in the Age of AI and GenAI: Current Innovations and Emerging Trends." *Computer Assisted Language Learning* (01):1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2435721>
- Everson, M. E. (2011). "Best Practices in Teaching Chinese Character Recognition and Production." In Cao, Y. (Ed.), *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language*, Hong Kong University Press: 51–68.

- Gemini Team. (2023). *Gemini: A Family of Highly Capable Multimodal Models*. arXiv. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.11805>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Pan, X., Karataş, T., & Kohnke, L. (2025). “Generative AI (GenAI) in the Language Classroom: A Systematic Review.” *Computer Assisted Language Learning* (38):335–359. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. Holt, Rinehart and Winston.
- Siddiqi, M. (2024). “Enhancing International Education with Generative AI: From Recruitment to Academic and Cultural Support.” *American Journal of STEM Education* (01):48–60. DOI: <https://doi.org/10.32674/5k0hbd11>.
- Sweller, J. (1988). “Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning.” *Cognitive Science* (02):257–285. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Rokkones, R. K., & Giannakos, M. (2025). “Toward Hybrid Teaching Intelligence: Investigating the Potential of Teacher–AI Collaboration Using Large Language Models.” *Behaviour & Information Technology*:1–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2025.2564368>
- Tao, Y., & Zeng, L. (2025). “The Image-Text Relationship and Its Rationality Analysis of International Chinese Education Textbooks Under Multimodal Theory: Taking Experiencing Chinese Basic Course (Upper and Lower) as an Example.” *Journal of Chinese Language Education and Evaluation* (01):53–66. DOI: <https://doi.org/10.64058/JCLEE.25.1.04>
- Toyama, M., & Hori, T. (2025). “Technology-Enhanced Multimodal Approaches in Classroom L2 Pronunciation Training.” *Frontiers in Education*. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1552470>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wang, J. (1998). “Reading Chinese Characters: Orthography, Phonology, and Semantics.” In J. Wang, A. W. Inhoff, & H. C. Chen (Eds.), *Reading Chinese script: A cognitive analysis*, Erlbaum:1–34. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203774618>
- Yu, J., Song, J., & Lu, Y. (2025). “Harnessing Generative Artificial Intelligence to Construct Multimodal Resources for Chinese Character Learning.” *Systems* (08):692. DOI: <https://doi.org/10.3390/systems13080692>
- Zhang, T. (2025). “Exploring the Use of Audiovisual Media in Teaching Chinese as a Foreign Language: A Comparative Perspective Based on DaF/DaZ Practices in German-Speaking Contexts.” *Journal of Chinese Language Education and Evaluation* (01):39–52. DOI: <https://doi.org/10.64058/JCLEE.25.1.03>



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.50-58.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jc1ee260104ssthc>



白川静文字学思想及其对日本战后汉字教育的启示

陈 玥 (Chen Yue), 刘 幸 (Liu Xing)

摘要: 白川静是在中日两国都享有盛誉的文字学大家。其文字学研究高度注重汉字的系统性, 强调从字形系统出发, 基于古代巫卜文化和甲骨文字形, 对中国古代文化进行通盘性质的考察。然而, 日本政府在第二次世界大战以后, 受美国强烈影响, 以取消汉字为最终方向, 急剧缩减汉字教育。更重要的是, 大量汉字遭到了未经仔细斟酌的字形省改, 汉字本身的构形理据遭到了破坏。白川静对此提出了尖锐批评。今天, 日本教育界重新出现了对白川静文字学的兴趣。福井县教育委员会着力普及白川静文字学的知识, 其中一个重要方向就是要让人们重新认识到汉字的理据性和系统性。而且, 这种汉字教育特别需要面向广大的社会群体展开, 不能局限在学校教育层面。回顾白川静的文字学思想及其在日本战后的命运, 对中国不无借鉴意义。

关键词: 白川静; 文字学; 日本汉字; 汉字

作者简介: 陈玥, 日本筑波大学人文社会系助理教授, 研究方向: 现代汉语语法、汉语国际教育。电邮: chen.yue.ka@u.tsukuba.ac.jp。刘幸 (通讯作者), 北京师范大学教育学部副教授, 研究方向: 中日教育交流史。电邮: liuxing@bnu.edu.cn。

Title: Sirakawa Shizuka's thought of Han Characters and its inspiration for Japanese Han Character education after the World War II

Abstract: Shirakawa Shizuka is a renowned scholar of Chinese graphology both in China and

Japan. His research on characters emphasizes their systematic nature. Based on ancient divination culture and oracle bone script, he conducts a comprehensive examination of ancient Chinese culture. However, after World War II, under strong American influence, the Japanese government rapidly reduced Chinese character education with the ultimate aim of abolishing them. More importantly, many characters were modified without careful consideration, damaging the structural rationale of the characters themselves. Shirakawa sharply criticized this. In contemporary times, the Japanese educational community has rekindled interest in Shirakawa's studies of characters. Fukui Prefectural Board of Education has focused on popularizing knowledge of Shirakawa's character studies, one significant direction being to help people recognize again the logic and systematicity of Chinese characters. Moreover, this character education is directed at the wider community rather than being limited to school education. Reviewing Shirakawa's thought on characters and their post-war fate in Japan holds considerable reference value for China.

Keywords: Shirakawa Shizuka; Chinese graphology; Chinese character education in Japan

Author Biographies: **Chen Yue**, Assistant Professor at Institute of Humanities and Social Sciences, University of Tsukuba, E-mail: chen.yue.ka@u.tsukuba.ac.jp. **Liu Xing** (Corresponding Author), Associate Professor at Faculty of Education, Beijing Normal University, E-mail: liuxing@bnu.edu.cn.

一、引言

白川静（1910-2006）是在中日两国都享有盛誉的文字学大家。称“白川字书三部曲”的《字统》、《字训》与《字通》，今天已经成为了日本人最常使用的汉字字典。他的著作不仅在日本家喻户晓，而且被大量译介为中文，在中国也产生了广泛影响。有学者称其为“现代最后的硕学”（柏奕旻，2022，p.94），应当说并非过誉之辞。

然而，从某种意义上讲，白川静是位生不逢时的学者。因为自1866年，前岛密上书德川庆喜将军，建议废除汉字以来，一百多年的时间里，整个日本在“脱亚入欧”的大背景下萌生出的废除汉字、限制汉字使用的思潮此起彼伏，给汉字文化的传承带来了严重挑战。三宅米吉、那珂通世、加藤弘之、白鸟库吉、津田左右吉等著名学者均表明过废除汉字的想法。（安田敏朗，2016，pp. 58-80）及至第二次世界大战结束，美军占领日本，主要从政治角度出发，将这一思潮上升为国家层面的教育政策。近代以降，汉字文化在日本的境遇并不容乐观。日本文化名人五木宽之就曾感叹，白川静有着极高的传统学养，又享以高寿，一直活到了传统文化日渐淡薄的日本平成时代，在晚年恐怕难免会有一种孤立之感（松岡正剛，2016，p.268）

在这种背景下，白川静以自己在文字学方面多年的学术研究为基础，对日本战后的汉字政策提出了尖锐的批判。今天，日本汉字文化的发展现状在很大程度上应验了白川静当年的批判。今天，在日本教育领域，也有相当一部分有识之士，基于白川静的学术研究，重新调整汉字教育的策略。回顾这一段异域他国的汉字教育史，对中国学界和教育界也具有一定的借鉴意义。

二、白川静的文字学思想

白川静本人的文字学思想中，首重系统性。换言之，他所着力从事的，从来都不是对单个汉字进行孤立的考证，而是通过对一个个具体汉字的考释，建立起一个相互关联的系统网络。如他自己所言，“汉字的构造之法，是一种系统般的东西，以一个文字为原型，为基础，从而构造出大量的文字，这种情况非常之多。”（白川静，2007，p.155）白川静这一思想与中国学者的理念是吻合的。中国学者王宁同样认为：“汉字作为一种信息载体，一种被社会创建又被社会共同使用的符号，在构形上必然是以系统的形式存在的。在共时历史层面上的汉字总体，应当有自己的构形元素，这些元素应当有自己的组合层次与组合模式，因而，汉字的个体字符既不是孤立的，也不是散乱的，而是相互关联的、内部呈有序性的符号系统。”（王宁，2002，p.18）实际上，自许慎以“始一终亥”的方式编排整部《说文解字》后，这种系统性的观念就深深影响着后来的历代学者，白川静也是其中之一。

而白川静的另一鲜明特点在于，大量援引先民生活状况对文字进行考释，而这一点又集中体现在他对商代鬼神、巫卜文化的高度重视。在白川静看来，许慎的《说文解字》已经大量掺入汉代的思想观念（白川静，2007，p.146）以及他基于小篆字形而对文字产生的误读，那么，“想要了解当时的用义用法，以及最本初的意义是什么的话，就必须”超越《说文》，回到文字初创的时代，“对甲骨文和金文有充分的研究”（白川静，1970，p.191），尤其是前者。这就有赖于对商代盛极一时的鬼神思想有充分的了解，并将其应用于文字的考释。

这两点合而观之，便是白川静自己所总结的，“文字是遵从于当时的思维方式，严格按照一定的原理而构成的。”（白川静，1970，p.191）

此处以白川静的具体研究成果为例。在白川静看来，“‘名’字下面的‘口’是祝词的意思。卜文和金文中，含有‘口’的字形非常之多，达到了一百多。一直以来，都是解释为口耳之口，因此我想说一说这个系列的字。‘口’是将祝词放入容器，而容器中有祝词的字形就是‘口’。”（白川静，2000a，p.41）确如他所言，《说文》将“口”解释为“人所以言、食也。象形。”（许慎，2013，p.24）一直以来，大家也都是以简易明了的象形字来理解这个“口”。但白川静则强调，甲骨字“口”是容器，盛放的是向神灵祝告的文书。以这个“口”为基础，孳乳出许多与祭祀占卜活动相关的文字，并形成一整套不可分割的系统。“口、曰、兄、君、命、若、如等字表示祝告之器和祝告之人；召、各、谷、咎等字表示神灵应祝告而降下；告、史、事、右、可、名、呈等字表示祝告之法等等。

应当说,白川静这一说法是有一定道理的。例如,“告”字,《说文解字》解释为“牛觸人,角著横木,所以告人也。从口从牛。”(许慎,2013,p.24)这一解释极尽曲折之能事,后世文字学家不采信此说的亦大有人在。而白川静同时注意到,“卜辞中,对祖灵有重大祈求的时候,常用‘告’字。当土方这样的强大外族入侵的时候,就会有‘贞:告土方于上甲’这样的卜辞。”“告”应当解释为“树枝上挂着口的样子”(白川静,2000a,p.66)白川静所解释的“告”字正和由“口”字孳乳而来的汉字群的特征相吻合,既和商代人的观念相符合,也能得到文献的证明。也恰如王宁所言,“个体字符的考据只有在整个系统中找到它应有的位置,才能被认为是可信的和合理的。”(王宁,2002:18)基于此,不难发现,白川静非常重视将单个的汉字划入一个有序的系统之中,这个系统中既有独体的文,也有孳乳而生的字。而每一个汉字的笔画组合都代表着一定的意义,承载着汉字创设之初的许多讯息。尤其追溯到甲骨文字形的时候,这种意义往往凸显得更清晰。¹

也正是在这个意义上,白川静在其自身文字学学理的基础上,看到了日本战后汉字政策存在的一些严重问题,并提出了相应的批判。

三、近代日本的汉字政策

汉字在近代日本的危机,由来已非一日。明治维新以后,日本明确提出“脱亚入欧”的口号。如何处理和重估一千多年来中国文化渗透在日本文化中的各方面影响,就成为了一个绕不开的话题。人们每天使用,须臾不可分离的汉字,自然是这当中很容易抓人眼球的一个话题。

用英语或者世界语替代日语、全以假名标记日语、以罗马字标记日语等观点都曾先后登上历史舞台,并且一直争论不休。围绕在这些争论背后的,则是不同社会人士面对汉字的不同观念,有人认为汉字不符合效率优先的社会规则、有人认为汉字加重了教学的负担、还有人认为应当创立一种新国字。(安田敏朗,2016,p.264)日本历届政府尽管也组织过几次委员会,对此加以探讨,但因为牵涉方方面面的问题,在政策制定上始终踌躇不前。

第二次世界大战结束后,以美国为主导的联合国军对日本的占领则戏剧般地为这些争论划上了休止符。在访日的美国教育使节团看来,唯有通过罗马化,才能提高文化的普及率,从而培养民主主义的市民精神和推动国际间的理解。(阿辻哲次,2010,p.24)然而,今天学界普遍公认的是,美国教育使节团的认识是相对肤浅的。日本在战后进行的调查表明,在进行汉字改革前,日本的文盲仅仅占国民总数的2.1%,较之西方发达国家而言也是极低的。所谓“提高文化普及”,基本而言就是一个伪命题。(洪仁善,2011,p.90-91)同样,日本民主主义的缺失要归罪于汉字,也是一个似是而非的说法。

¹ 值得注意的是,白川静对每个汉字的解释是否完全准确,还有再商榷的空间。毕竟,甲骨文只是今人所能见到的最早的成系统的文字而已,究竟能否完全代表文字发明之初的原义,许多学者持保留意见。但是,白川静对汉字系统性的高度重视,是值得肯定的,这也是在后文,谈论日本战后汉字教育问题时,最核心的要义。

然而历史不容假设。美国压倒性的影响力，使得日本政府将取消汉字作为了一个既定方向。但是想要在短时间内完全取消汉字是不现实的，作为一种过渡方法的《当用汉字表》就在这种背景下，于1946年11月16日出炉了。日本政府将宜于使用的汉字限定于1850个表内汉字，但凡表外都用假名表示。1949年4月28日公布《当用汉字字体表》，将字体固定，其中有不少汉字的写法进行了相当程度的简化。1981年10月1日又制定了《常用汉字表》，追加了95个汉字，从而达到1945个。关于汉字表的字种问题，选取标准主要是报纸、杂志等载体使用汉字的频率。关于其具体的选定过程和存在的问题，洪仁善的专著《战后日本的汉字政策》有非常详尽的研究，可供参考。然而，白川静并不是像一个统计学家一样，计较这个字表在字种选择时出现的纰漏，而是以一个文字学家的视角出发，批判其在进行字符简化过程中的草率和随意。

四、白川静对日本战后汉字政策的批评

首先需要清楚界定的是，白川静并非日本战后汉字政策的制定者或者参与者之一。他主要是以一个学者的身份，对汉字政策的负面效应提出了尖锐批评。如他所言，战后汉字政策以终止使用汉字为最终归宿，从一开始就是“向错误的方向出发”（白川静，2003，p.1）。然而遗憾的是，当时的白川静尚无力扭转日本教育政策的走向。

以前文谈及的“口”字系列文字为例。如前所说，“舍、害、言等字表示毁坏祝告之器”，这是有依据的。在白川静看来，“舍”字是会意字，上面是带纽的针器，下面是口。其整体字形表示以长针穿透作为祝告之器的口。以这种方式破坏祝告的功能，使之失去效能，故而有舍弃的含义。也就是说，“舍”是“捨”的初文。“害”字与之相仿，也是以带纽的大针，刺破作为祝告之器的口，从而使之失去效能，从阻止祝告的意思便衍生出了妨害、祸害、毒害、灾害、损害等意思。这些都是白川静文字学代表性的学说。然而，这层理据在新的日语汉字中却被破坏了。“舍”字被改动为“舍”，本来向下刺破口的针器，却向上翻转，其原义就丧失了。“害”字也是如此，日语中的这个字，中间的“丰”，那一竖划被横划所截断了，字形改为了“害”，其针器的原貌也就很难为人们所知了。

再如另一系列使用字符“犬”的汉字，同样面临这样的问题。“臭”是一个很常见的会意字。上面的“自”是鼻子的意思，下面用“犬”，因为狗在嗅觉方面尤其灵敏。这两个字符组合到一起，表示一种嗅味道的意思实在是再自然不过了。（白川静，2003，p.283）然而，日本汉字学者阿辻哲次在《战后日本汉字史》一书中谈论日本战后汉字的诸多问题时，开篇就抛出了这个字，询问其日本读者如何理解这个字。因为在新字表中，这个字的下面部分被改为了“大”，而非过去的“犬”。其字形作“臭”。这样一来，不仅其原义丧失，而且经年累月之后，日本普通民众显然对这个字的字理非常淡漠了。故而阿辻哲次才会追问日本读者，这下面究竟应该是“犬”还是“大”呢？

与之相仿的还有“器”“突”“類”“戾”等字，在新的字表中，“犬”的部分都被改写为了“大”。如日语中很常见的一个动词，“戾る”，今天日本人所习惯的字体，下面均写作“大”，而非“犬”。根据白川静的研究，这些字的本义都和狗，也即“犬”有密切的联系。如器，“口”为祝告之器，前文已经谈过。而上古时代，以狗作牺牲祭天的风俗非常发达，这便是所谓的犬牲。卜辞有云：“贞，方禘，一羌，二犬，卯一牛。”可为证明。“口”与“犬”组合，可见“器”不是简单的器具，在商代主要是祭祀之器。“灋”，《说文》解作“以事類祭天神”（许慎，2013，p.2），其本字就是“類”，以犬为牲，加之以米，頁则为礼貌之象。可见其部件正是“犬”，而非“大”。（白川静，2000b，pp.224-226）

然而，日本新汉字这样更改有任何道理可言吗？非常幸运的是，曾参与字表制定的日本学者林大，在生前曾接受笹原宏之的专题采访，对这一系列汉字的改动原则作了解释，留下了宝贵的第一手资料。林大解释说：“犬字上面没字时不简化，有字时简化。”（洪仁善，2011，p.81）这样的解释乍一看是从构字美观或使用方便出发，但是，细究起来，其中却有很大的问题。原本体系严密的汉字，在改变字形的时候，竟然抛却了其内在理据，完全看上面有没有汉字，有就省却为大，没有则保留为犬，其理据性遭到了非常严重的破坏。本来发挥着明确象形功能的“犬”，就这么随意地变成了没有任何意义可言的“大”。

坦率地说，日本所采用的这套新汉字在许多蕾丝的细节方面都是存在问题的。汉字的系统性就在这样的细节中遭到了破坏，其内在的理据也丧失得非常严重。白川静对日本战后汉字政策的批判主要是从这个角度出发的。

五、白川静理论在教育实践中的回响

在《当用汉字表》与《常用汉字表》的约束之下，汉字的使用被大大局限，很多常见的汉字词汇，例如“咽喉”，就因为其汉字不在两表之内，而渐渐被日本人舍弃。（阿辻哲次，2010，p.183）但更大的问题是，因为很多汉字的构形理据遭到破坏，汉字的学习和讲解变得困难，汉字更容易在一线的教育实践中被视为一种只能死记硬背的东西。学生学习汉字的趣味性和主动性大大降低，这进一步加剧了日本汉字使用频率的萎缩。

但是，随着现代科技的发展，当汉字很好地融入现代化生活，特别是顺畅地接入到激光照排和电脑打字系统之后，所谓“汉字阻碍了文化普及”的说法不攻自破，人们反而重新对汉字及其背后的文化属性产生了强烈兴趣。在这一背景下，有一些教育界的有识之士开始重视将白川静的文字学理论与日本一线的汉字教育实践相结合，从而推动汉字教育的复兴。

这当中贡献最为突出的是白川静故乡福井县¹的“福井县教育委员会”。福井县西临日本海，自古便是文化昌盛之地，当地也非常重视传承白川静的文化遗产。福井县教育委员会自2013年设立“白川静汉字教育赏”，用以褒奖那些通过新的教学方法或教材，推动日本汉字教育的个人及团体。

¹ 日本的县，在行政级别上等同于中国的省。

例如,第一次白川静汉字教育赏的受赏者之一,山本早苗(福井市明新小学教师)就非常注重让学生通过不同文字的字形对比,感知汉字的体系性,并且领悟古代中国对诸多事物关系的认识。她曾列举“女、母、安、兄、男、加、賀、爽、文”等汉字,让学生感受汉字在表达人的身体时,如何区分男女的关系;她也曾列举“友、取、祭、教、受、授、浮、招”等和手有关系的文字,让学生们体会到“手”所代表的不同动作;她还曾列举“人、比、北、背、從、眾、化、兄”等字,让学生们感受汉字对人的表达。这些教学实践都基于日本小学阶段能够掌握的汉字水平,同时又立足于白川静文字学的基本观念,因此取得了很好的教学效果,让学生们能够在惊奇之中主动学习关于汉字的知识。

福井县教育委员会同时高度重视相关教材的开发。由该教育委员会编订的《欢迎来到白川静汉字的世界:小学学习汉字解说本》(白川静の漢字の世界へ:小学校学習漢字解説本)和《向白川静博士愉快地学习汉字》(白川静博士に学ぶ楽しい漢字学習)就是一组成系统的、专门面向日本小学生的汉字教材。《欢迎来到白川静汉字的世界:小学学习汉字解说本》一书,首先通过年表对比,让日本学生直观地感受到汉字历史之悠久,因为在殷商甲骨出现的同一时期,日本还处在绳文时代。同时,该书配合汉字“六书”的分类,让学生大体理解不同类型汉字的演变过程。紧接着,又专门通过白川静文字学理论中最为独特的关于“口”的阐释,让学生们能够感受到所有包含有“口”的汉字,其实都源自一个内涵丰富的汉字系统,这当中包含着古代中国对于世间万物的理解,但同时也在日本的祭祀、神輿各类文化遗存中有所体现。(福井県教育委員会,2011,p.11)全书的主体部分则完整收录了日本小学阶段需要熟悉的1026个汉字,同时配有精要的甲骨文、金文字形演变及汉字构形解释,可以为小学生学习汉字提供重要的帮助。值得注意的是,对于像“器”这样原本涉及到“犬”字的字形,该书秉持白川静的观点,特别强调了中间的字形实际上应当是“犬”,而非“大”。(福井県教育委員会,2011,p.145)

福井县教育委员会一方面编纂了详实可用的汉字学习教材,另一方面积极推动一线教师的教学创新,可以说,是白川静文字学能够在当代日本教育中越来越普遍地扎下根来的最重要的推动者。2007年,在福井县福井市白川静的出生地,福井县教育委员会专门树立了一块白川静纪念碑,用以彰显他的学术业绩。碑上刻画一个硕大的金文“遊”字。改字取自白川静所酷爱的《论语》之言“游于艺”,传达着白川静一生悠游于学问之间的志趣。

此外,白川静文字学从来不曾局限在学校教育层面,而是通过各类书籍,演变为日本社会教育中最不可欠缺的教养教育中的一部分。首先,白川静本人所编纂的《字统》《字训》与《字通》三部书,体量庞大,从其编写本意而言,也主要不是为学校教育服务的。这三本书实际上成为了日本社会各行各业人士想要查询字源时的一套工具书。因此,其价值主要体现在社会教育层面。小山铁郎和松冈正刚等学者,撰写了大量以图绘等形式解说白川静文字学理论的图书,推进了白川静理论的通俗化。日本画家金子都美甚至在仔细钻研白川静的著作之后,创作了以白川静文字学理论为内核的儿童绘本两册:《口的故事》(サイのものがたり)和《死者之书》(死者の書)。前一本特别突出白川静的理论中,“口”所象征的咒术功能,并通过夸张的绘图予以表现,而且一页只解说

一个字，特别适合让儿童加深记忆。（白川静，金子都美，2016，p.36）后一本则通过文字的特殊纽带，表达了古人对于生死等问题的理解。这两本绘本篇幅不大，但是都充分体现了白川静文字学理念中对系统性的追求，也充满了上古世界的神秘感，可以成为儿童进入汉字世界最初的导读。可以说，图书市场上涌现出的大量以“白川静汉字学”为名的图书，推动了白川静文字学在社会层面的普及，这对于汉字文化的传承起到了不可小觑的作用。

日本当今社会的汉字使用频率，确实是要远远低于白川静年轻时。越来越多的日本人会在生活中使用更为简易的平假名，或者索性使用外来语。二战结束之后，汉字系统本身受到重创，很多汉字构形理据缺失，不得不说是造成这一现象的一个重要内在原因。白川静当年的诸多批判，确实有其学理依据。今天，随着福井县教育委员会等各方的努力，汉字教育在重新焕发光彩，白川静文字学受到越来越多的关注，一个特别重要的原因就是，白川静文字学能够提供一种汉字与汉字之间相互系联的理论，将汉字背后坚实的逻辑关系和丰厚的文化积淀展现出来，这是汉字教育最能够吸引当代年轻人的地方

六、余论

白川静是日本汉字学界的泰斗，但是他所身处的时代，却是一个汉字构形理据遭到严重破坏，汉字使用受到限制的时代。他对日本战后的汉字政策有着尖锐的批评，其核心就在于理据性的缺失。在当代日本，随着更多有识之士的努力，汉字教育正在焕发新的光彩，其中一个最大的努力方向，就是重新整合汉字的理据性，让年轻人从中体会到汉字自身坚实的构形逻辑和丰富的文化积淀。

在当代中国，简体字的使用和推广是既定方针政策，这一点毋庸置疑。但是，汉字简化方案因为种种原因还存在着不足，尤其一些汉字经过简化后丧失了理据性，也是不争的事实。有鉴于日本战后汉字的案例，将来能否考虑经过慎重而细致的微调，重新恢复一些汉字的理据性，使汉字系统更趋于合理，可以成为未来学术界考虑的一个方向。

基金项目:本研究为教育部哲学社会科学研究重大专项“中国传统教育思想的历史演变与现代性转化研究”（2025JZDZ060）的阶段性成果之一。

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

ORCID

Chen Yue ^{ID} <http://orcid.org/0000-0003-1799-2731>

Liu Xing ^{ID} <http://orcid.org/0000-0002-2366-0090>

References:

阿辻哲次（2010）：《戦後日本漢字史》。新潮社。

[Atsugi Tetsuji (2010). *History of Chinese Characters at Japan after the War*. Shinchosha.]

柏奕旻（2022）：“以‘巫’释‘文’：白川静的汉学路径及东亚构想”，*浙江学刊*（04）：182-191。

[Bai Yimin (2022). Interpreting ‘Wen’ in the Light of ‘Shaman’: Sirakawa Shizuka’s Sinological Method and East Asia Conception.” *Zhejiang Academic Journal* (04):182-191. DOI: <https://doi.org/10.16235/j.cnki.33-1005/c.2022.04.025>]

福井県教育委員会（2011）：《白川静の漢字の世界へ：小学校学習漢字解説本》。平凡社。

[Fukui Prefectural Board of Education (2011). *An Introduction to the Chinese Character World of Shirakawa Shizuka*. Heibonsha.]

福井県教育委員会（2012）：《白川静博士に学ぶ楽しい漢字学習》。平凡社。

[Fukui Prefectural Board of Education (2012). *To Learn Chinese Character with Dr. Shirakawa Shizuka*. Heibonsha.]

洪仁善（2011）：《战后日本的汉字政策》。商务印书馆。

[Hong Renshan (2011). *Japanese Policies on Chinese Characters after the War*. The Commercial Press.]

松岡正剛（2022）：《白川静：漢字の世界観》。平凡社。

[Matsuoka Seigou (2022). *Shirakawa Shizuka: A World View of Chinese Characters*. Heibonsha.]

白川静（1970）：《漢字》。岩波書店。

[Shirakawa Shizuka (1970). *Chinese Character*. Iwanami Shoten.]

白川静（2000）：《白川静著作集2》。平凡社。

[Shirakawa Shizuka (2000). *The Collected Works of Shirakawa Shizuka 2*. Heibonsha.]

白川静（2000）：《白川静著作集12》。平凡社。

[Shirakawa Shizuka (2000). *The Collected Works of Shirakawa Shizuka 12*. Heibonsha.]

白川静（2003）：《常用字解》。平凡社。

[Shirakawa Shizuka (2003). *The Dictionary of Common Characters*. Heibonsha.]

白川静（2007）：《桂東雜記V》。平凡社。

[Shirakawa Shizuka (2007). *Notes of Kastura V*. Heibonsha.]

白川静、金子都美（2016）：《サイのものがたり》。平凡社。

[Shirakawa Shizuka & Kaneko Tsumie (2016). *The Story of Sai*. Heibonsha.]

白川静、金子都美（2021）：《死者の書》。平凡社。

[Shirakawa Shizuka & Kaneko Tsumie (2021). *Books of the Dead*. Heibonsha.]

许慎（2013）：《说文解字》。中华书局。

[Xu Shen (2013). *Origin of Chinese Characters*. Zhonghua Book Company.]

王宁（2002）：《汉字构形学讲座》。上海教育出版社。

[Wang Ning (2002). *Lectures on the Morphology of Chinese Character*. Shanghai Educational Press.]

安田敏朗（2016）：《漢字廃止の思想史》。平凡社。

[Yasuda Toshiaki (2016). *The Intellectual History of Abolishing Chinese Characters*. Heibonsha.]



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.]



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.70-83.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jclee260106cscrr>



中日两国小学语文课程标准识字与汉字教育有关内容比较

桑 哲 (Sang Zhe), 陈秀丽 (Chen Xiuli)

摘要: 中国 2022 年 3 月正式颁布的《义务教育语文课程标准 (2022 年版)》和日本 2020 年 4 月开始完全推行新的《小学校学习指导要领》作为小学语文教育的纲领性文件, 是两国小学语文教育、教学实践的指南。由于中日两国都有汉字识字教育, 文章重点对两国课程标准中小学识字教育、汉字教育等有关内容的编制基本情况、目标、内容、指导要点、纲要解说等进行了比较, 探讨两国小学课程标准在识字教育、汉字教育领域的异同, 以期对相关领域的研究和实践提供参考。

关键词: 中日小学识字教育比较; 小学识字; 小学语文课程标准; 汉字识字教育

作者简介: 桑哲 (通讯作者), 曲阜师范大学基础教育课程研究中心副教授、硕士生导师、博士, 研究方向: 语言学与应用语言学、语文教学。电邮: sangzhe@126.com。陈秀丽, 济南幼儿师范高等专科学校讲师。研究方向: 传统文化教育、中国诗歌教育、教学语言。电邮: 13605372970@163.com。

Title: A Comparative Study on the Content of Character Recognition and Chinese Character Education in the Primary School Chinese Language Curriculum Standards of China and Japan

Abstract: The “Compulsory Education Chinese Curriculum Standards (2022 Edition)” officially promulgated by China in March 2022 and the new “Elementary School Learning Guidance Outline” fully implemented in Japan since April 2020, as the guiding documents for

primary school Chinese education, serve as the guidelines for the educational and teaching practices in this field in both countries. Given that both China and Japan have Chinese character literacy education, this article focuses on comparing the basic compilation situations, objectives, contents, guiding points, and outline explanations of the literacy education and Chinese character education in the primary school curricula of the two countries, exploring the similarities and differences in the literacy education and Chinese character education fields in the primary school curriculum standards of the two countries, with the aim of providing references for research and practice in related fields.

Key words: Comparison of Chinese and Japanese primary school literacy education; Primary school literacy; Primary school Chinese curriculum standards; Chinese character literacy education

Author Biographies: **Sang Zhe** (Corresponding Author), Associate Professor and Master's Supervisor at the Basic Education Curriculum Research Center of Qufu Normal University, with a Doctoral Degree. Research interests: Linguistics and Applied Linguistics, Chinese Language Teaching. E-mail: sangzhe@126.com. **Chen Xiuli**, Lecturer at Jinan Normal College of Education, Research interests: Traditional Culture Education, Chinese Poetry Education, Pedagogical Language. E-mail: 13605372970@163.com.

1992 年，中国教育部颁布《九年义务教育全日制小学语文教学大纲（试用）》，这是在 1988 年颁布的《九年义务教育全日制小学语文教学大纲（初审稿）》基础上的修订版本，同时也是小学语文教学大纲的最后版本。新世纪初，中国开始了基础教育课程改革，并于 2001 年 1 月份推出新课程标准实验方案，称之为《义务教育课程设置实验方案》，和以前大纲其中一个不同之处是把九年制义务教育统一在一起，而不再把小学和初中分开来；2011 年，中国正式颁布《义务教育语文课程标准（2011 年版）》；2019 年初，中国教育部正式启动义务教育课程标准修订工作，并于 2022 年 3 月正式颁布《义务教育语文课程标准（2022 年版）》（以下简称“中国义务教育语文新《课标》”）。另外需要说明的是，由于中国的小学、初中分段有“六三制”也有“五四制”，但日本是“六三制”，为了方便比较，我们在本文中以“六三制”为小学阶段默认内容进行比较。

日本在 1998 年文部科学省推出了新修订的《小学校学习指导要领》，这也是战后日本进行的第六次课程标准大型修订，一般情况，日本的课程标准是 10 年左右大规模修订一次。日本目前所用小学课程标准，是在 2017 年修订颁布，2018 年开始实行新老课程标准过渡，并于 2020 年 4 月开始完全推行的《小学校学习指导要领》。鉴于我们在本文中只是进行语文学科的有关内容比较研究，方便起见对这个版本我们以下简称“日本新小学国语《纲要》”。¹

¹ 文部科学省(2017)：小学校学习指导要领（平成 29 年告示）https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf 以下引文不再一一说明。

一、有关编制或修订理念比较

中国义务教育语文新《课标》分“基础型”“发展型”“拓展型”三个层面设置任务群，“语言文字积累与梳理任务群”为基础型学习任务群。基础教育课程与教材咨询委员会委员王宁教授认为，汉字与中华文化有互证关系，不同历史时期的生产方式，积淀在不同历史时期的文字形制里，证实了中华民族的生产力发展状况和生产方式变迁的过程。设置“语言文字积累与梳理任务群”的价值和意义不仅仅在于让学生获得识字写字的知识与技能，更是要在积累和梳理语言文字的过程中，培养学生喜欢汉字的情感与态度，让学生感受到汉字在中华民族文化中的独特地位和作用，认识到识字写字与继承中华民族优秀文化的关系，增强学生对祖国语言文字的热爱和对中华民族文化的理解。从这个角度理解中国义务教育语文新《课标》关于汉字和语言方面的有关修订理念，是能让我们感到其理念的先进性和传承发展的。

日本新小学国语《纲要》修订宗旨及要点中关于识字和汉字教育指导的有关内容，变化最大的是修改了常用汉字表，把以前字表中没有的日本的都、道、府、县名使用的汉字中的 20 个字加到课程标准的《学年别汉字分配表》中，该表由 1006 个汉字上升为 1026 个汉字。据有关方面介绍，这主要是考虑到学生日常生活需要和将来走向社会以后的需要，同时还考虑到学生学习语文学科和其它有关学科的必要性。

从修订理念上来看，无论是中国的重“基础”，还是日本的重“生活需要”，这都能体现出语文学科的识字教育和汉字学习的“工具性”和“应用性”。同时，我们也应看到在修订理念方面，中日两国都很注重守正出新，而并没有盲目地革新。

二、识字和汉字教学目标比较

中国义务教育语文新《课标》对于识字和汉字教育方面，9 年义务教育其总目标是：认识和书写常用汉字，学会汉语拼音，能说普通话。在“学业质量描述”中，把达成目标描述为：能根据语境，借助工具书，认清字形、读准字音、正确理解汉字的意思。在学习与生活中，累计认识 3500 个左右常用汉字，能规范、端正、整洁地书写常用汉字；在日常记录中使用规范、通行的行楷字，提高书写的速度。有探究汉字规律的意识，在社会生活中能根据字音、字形、字义三者的关系准确认读、正确理解遇到的生字新词；发现并积累不同语境下具有个性化特征的词句和段落，能根据自己的表达需要和习惯选择使用。

日本新小学国语《纲要》在其总目标中，由于内容简略，没有具体到识字和汉字教育的内容，只有相关内容的表述，如：“培养正确理解和恰当表达国语的资质和能力”。但值得注意的是，对于每一学段语言和识字教育目标的表述，是基本一致的，其内容为：“掌握日常生活所需的语文知识和技能，同时熟悉或了解中国的语言文化。”“在感到语言好的同时，愉快地读书，珍惜国语”。

在教学目标方面，中国义务教育语文新《课标》明确了总目标，内容较为丰富、全面，具体学段目标主要体现在各学段教学内容要求上；日本新小学国语《纲要》，在其总目标中，没有把识字

与汉字教育的有关内容具体化,每一学段教学目标表述得较为具体,但学段之间要求差异性不大。

中日两国的教学目标,都对基础知识和技能作了要求,都强调了“学习与生活”或“日常生活”,这也就是说识字教育的“工具性”都是非常重视,且认识到了识字对于生活质量的重要性。

三、识字和汉字教学内容比较

中国义务教育语文新《课标》对于识字和汉字教育内容要求,有两个方面,一是学段综合要求,二是“语言文字积累与梳理任务群”的学段要求。日本新小学国语《纲要》对于识字和汉字教育内容要求,也是按照学段划分,也是以两年为一段进行表述,并且是在“知识与技能”内容中,它对于文字书写的要求,是单列的。为了方便和直观,我们按照学段对中日两国课标有关内容进行比较。

(一) 第一学段(1-2 学年)识字和汉字教学内容比较

中国义务教育语文新《课标》第一学段(1-2 学年)关于识字、写字和汉字教育等的学段整体要求为:“喜欢学习汉字,有主动识字、写字的愿望。认识常用汉字 1600 个左右,其中 800 个左右会写。学会汉语拼音。能读准声母、韵母、声调和整体认读音节。能准确地拼读音节,正确书写声母、韵母和音节。认识大写字母,熟记《汉语拼音字母表》。掌握汉字的基本笔画和常用的偏旁部首,能按基本的笔顺规则用硬笔写字,注意间架结构,初步感受汉字的形体美。努力养成良好的写字习惯,写字姿势正确,书写规范、端正、整洁。学习独立识字。能借助汉语拼音认读汉字,学会用音序检字法和部首检字法查字典。”“语言文字积累与梳理任务群”的学段要求为:“认识有关人的身体与行为、天地四方、自然万物等方面的常用字;认识家庭生活、学校生活、社会生活中的常用字;学习书写笔画简单的字,初步体会汉字结构的主要特点。先认先写基本字,学习部首检字法,尝试发现汉字的一些规律,初步学习分类整理课内外认识的字;在生活中主动识字,发展独立识字能力。认读拼音字母,拼读音节,认识声调,借助汉语拼音认读汉字,学习音序检字法;在日常交际情境中学习汉语拼音和普通话。”

日本新小学国语《纲要》第一学段(1-2 学年)关于识字和汉字教育的内容要求为:

“注意音节和文字的关系”“在第一学年,会读附表中的《各学年汉字分配表》(以下简称“《汉字分配表》”)第 1 学年分配的(80 个)汉字,并逐渐会写,能在句子或文章中使用;在第 2 学年,会读《汉字分配表》中第 2 学年之前分配的汉字。另外,能把第一学年分配的汉字写出来,并在句子和文章中使用。同时,要把第二学年分配的(160 个)汉字逐渐写出来,并能在句子和文章中使用。”关于书写的内容要求是:“正确的姿势和拿书写工具的方法书写;按照笔顺认真书写,同时注意点画的写法和文字的形狀;点画注意相互的接触方式和相交方式,长短和方向等,正确书写文字。”对于语音和注音工具,也有具体要求:“理解长音、拗音、促音、拨发音等的表记。另外,读、写平假名和片假名的同时,知道用片假名写的词的种类,并能在句子或文章中使用。”

中日两国在第一学段内容要求方面的共同点有：（1）都对识字进行了具体量化要求；（2）对识字和写字要求都做了区别对待；（3）都注意到了语音和文字之间的关系；（4）都强调了笔顺的教学；（5）对于写字的姿势和习惯都作了要求；（6）对于识字辅助工具或注音工具都作了具体要求；中国是汉语拼音有关内容，日本是平假名和片假名等有关内容。

中日两国在本学段的不同点主要有：（1）中国强调了识字的常用字范围；（2）中国明确了本学段用笔是“硬笔”；（3）中国对字典检字法学习有具体要求；（4）中国强调了学生学习中要学会发现汉字有关规律，并学会分类整理；（5）日本对于学段内部年级衔接有具体要求；（6）日本对写字要求，具体到了笔画，特别强调了点画的学习和书写；（7）日本的字表中的字种具体到了学年。

（二）第三学段（5-6 学年）识字和汉字教学内容比较

中国义务教育语文新《课标》第二学段（3-4 学年）关于识字、写字和汉字教育等的学段整体要求为：“对学习汉字有浓厚的兴趣，养成主动识字的习惯。累计认识常用汉字 2500 个左右，其中 1600 个左右会写。有初步的独立识字能力。能用音序检字法和部首检字法查字典、词典。写字姿势正确，养成良好的书写习惯。能用硬笔熟练地书写正楷字，做到规范、端正、整洁。用毛笔临摹正楷字帖，感受汉字的书写特点和形体美。能感知常用汉字形、音、义之间的联系，初步建立汉字与生活中事物、行为的联系，初步感受汉字的文化内涵。”“语言文字积累与梳理任务群”的学段要求为：“在真实的语言文字运用情境中独立识字与写字，初步梳理常用汉字形、音、义之间的联系。关注校园内外汉字和标点符号的正确使用情况，整理自己的发现并和同学交流，互相正字正音。”

日本新小学国语《纲要》第二学段（3-4 学年）关于识字和汉字教育的内容要求为：

“要理解使用汉字和假名的标记、片假名的添加方法、换行的方法，在句子和文章中使用的同时，要适当地使用标点符号。另外，在第 3 学年中，对于日常使用的简单单词，要会阅读并用罗马字书写；在第 3 学年和第 4 学年的各学年，会读《汉字分配表》中该学年之前分配的汉字；另外，能把该学年前一学年分配的汉字写出来，并在句子和文章中使用的同时，把该学年分配的汉字（第三学年 200 个，第四学年 202 个）能逐渐写出来，并在句子和文章中使用；理解汉字是由偏旁、部首等构成的。”关于书写，该学段的要求是：“理解文字的结构方法，使其成形书写；书写时要注意汉字和假名的大小、排列；使用毛笔加深对点画写法的理解，书写要注意笔压等。”

第二学段，中日两国内容要求的相同点主要有：（1）对识字量都有具体要求，且都提及到累计识字量问题；（2）对于标点符号的使用提出了要求；（3）对于毛笔的使用提出了要求。

中日两国在该学段内容要求的不同点主要有：（1）中国对于字体提出了写正楷字的要求，并且硬笔要达到“熟练”，毛笔要会临摹；（2）中国强调了本学段学生要学会“主动识字”；（3）对

于感知和梳理常用汉字音、形、义之间的联系，中国也能提出了要求；（4）中国要求学生要能“感受汉字的文化内涵”；（5）中国强调了学生参与社会规范用字和标点符号使用的调查活动；（6）日本对于汉字和片假名的使用提出了进一步要求，并要学会阅读和应用语言辅助符号罗马字书写日语；（7）日本对于汉字的结构方法提出了理解和书写中运用的要求；（8）日本对汉字和假名的大小、排列等问题提出了书写要求；（9）日本强调了本学段用毛笔加深对点画书写的理解，并且具体要求到“笔压”。

（三）第三学段（5-6 学年）识字和汉字教学内容比较

中国义务教育语文新《课标》第三学段（5-6 学年）关于识字、写字和汉字教育等的学段整体要求为：“有较强的独立识字能力。累计认识常用汉字 3000 个左右，其中 2500 个左右会写。感受汉字的构字组词特点，体会汉字蕴含的智慧。写字姿势正确，有良好的书写习惯。硬笔书写楷书，行款整齐，力求美观，有一定的速度。能用毛笔书写楷书，在书写中体会汉字的优美。”“语言文字积累与梳理任务群”的学段要求为：

“主动通过多种方式独立识字，按照汉字字形结构等规律梳理学过的汉字。丰富自己的词语积累，注意词语的感情色彩。开展校园内外讲普通话、写规范字、正确使用标点符号情况的调查，整理、分享自己的发现。”

日本新小学国语《纲要》第三学段（5-6 学年）关于识字和汉字教育的内容要求为：

“在文章和文章中适当地使用汉字和假名的同时，要注意片假名和平假名的使用，正确地书写；在第 5 学年和第 6 学年的各学年，会读《汉字分配表》中该学年之前分配的汉字；另外，能把该学年前一年分配的汉字写出来，并在句子和文章中使用的同时，能把该学年分配的汉字（第五学年 193 个，第四学年 191 个）逐渐写出来，并在句子和文章中使用。”关于书写，本学段要求是：“注意与纸张整体的关系，在确定文字大小和排列等的同时，要注意书写的速度；使用毛笔，有意识地写出穗尖的动作和点画的联系；根据目的选择使用的书写工具，并活用其特征来书写。”

第三学段，在识字和汉字学习方面，中日两国的相同点主要有：（1）中日两国都对本学段有了书写速度的要求；（2）中日都对书写的行款、排列等提出了要求（3）依旧对识字量有具体量化要求；（4）两国对文字的规范和正确书写都有各自要求。

本学段不同点主要体现在以下方面：（1）中国对汉字构字特点，汉字智慧提出了要求；（2）中国要求学生要学会独立识字；（3）对于毛笔的使用，中国要求要会用毛笔写正楷字；（4）对于文字规范，本学段依旧提出了学生要参与学校和社会层面语言文字规范的调查活动；（5）中国还要

求学生能根据汉字字形结构归类整理有关汉字,并能发现规律;(6)对于毛笔的使用,日本依旧很具体,具体到笔锋与点画的关系;(7)日本对于根据不同情况选用不同笔具提出了要求;(8)在书写问题上,日本还强调了文字书写在纸张上的布局问题。

通过对中日小学三个学段识字与汉字教育教学内容的比较可以看出,两国既有相同点,又有因各自文字特点等带来的不同;中国的教学要求相对丰富,但有些地方也需要向日本学习,比如就识字量问题,日本不仅仅是累计量的问题,还把字种具体到每一学年,对于教材编写和教学、教学评估等都提供了更可靠的理据。对于小学生毛笔的使用,我们也有向日本学习的必要,我们虽然不一定像日本一样具体到笔画和笔锋等的细微方面,但应该在“临摹”“会写”等基础上,更进一步细化。因为毛笔的使用,不仅仅是应用层面的问题,在审美、文化传承等方面都有必要。

四、识字和汉字教学建议与指导比较

中国的课程标准,对于语言文字的学习指导中,首先强调了“引导学生在学习语言文字运用的过程中,逐步树立正确的世界观、人生观、价值观,体认和传承中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化,积淀深厚的文化底蕴,增强文化自信。”并要求在学习过程中注意“整体提升学生的核心素养”,而且要“注意教学目标之间的关联,避免将核心素养四个方面简单罗列。”在这方面,我们认为是更明确强调了语文的“人文性”问题。

中国课程标准对于“情景化”有了更多要求:

“语文学习情境源于生活中语言文字运用的真实需求,服务于解决现实生活的真实问题。创设情境,应建立语文学习、社会生活和学生经验之间的关联,符合学生认知水平;应整合关键的语文知识和语文能力,体现运用语文解决典型问题的过程和方法。”这应该是对语文的“工具性”的凸显和强调。对于如何创设情景,在“语言文字积累与梳理”任务群进一步作了详细说明“根据学生的年龄特点和认知规律,紧密联系学生的生活实际,结合识字内容,选择适宜的学习主题,创设学习情境”。

对于现代技术,现代工具的应用问题,我们课程讲的比较辩证,把可能存在的问题也做了说明:“要正确认识信息技术对阅读习惯、写字能力、深度思考等可能产生的影响,扬长避短,使用适度,避免网络沉溺。”

“语言文字积累与梳理”任务群中,除以上要求外,对于识字与写字的定位作了进一步明确:“识字与写字是阅读和写作的基础,是第一学段的教学重点,也是贯穿整个义务教育阶段的重要教学内容。”而且对于识字教学方法,也做了举例式推荐,而且,还同时强调了“学习情景”的创设、循序渐进等问题:

“识字与写字教学应结合学生的生活经验,采用形象直观的教学手段,创设丰富多彩的学习情境,综合运用随文识字、集中识字、注音识字、字理识字等多种识字方法,逐步发展学生的识字、写字能力。”

由于小学第一学段是识字和写字的重要学段,在“语言文字积累与梳理”任务群中,对于第一学段写字的有关问题,做了更详细的教学指导:

“第一学段应多认少写,要求学生会认的字不一定同时要求会写,合理安排识字与写字的量。一年级第一、第二学期会认的字大致安排250个和350个,其中二分之一的字会写。应先认先写《识字、写字教学基本字表》中的字,充分发挥这些字构形简单、重现率高、组字构词能力强的特点,打好基础,举一反三。应重视学生的写字姿势,引导学生掌握基本的书写技能,养成良好的书写习惯。”

这里主要强调了识字和写字的“量”的问题,同时也关注到了学习方法、写字习惯等问题。

对于学生的练习、训练,再一次强调了生活的“实际需要”,并提示不能“脱离实际运用进行机械训练”:“语音、文字、词汇、语法、修辞等方面的知识,要避免围绕相关知识的概念、脱离实际运用进行机械训练。在教学中应根据语言文字运用的实际需要,从遇到的具体语言实例出发进行指导。”

日本新小学国语《纲要》比较重视工具书的使用,它要求

“对于理解或表达所必需的文字或词句,应养成查阅的习惯,如采用利用词典或事典查阅的活动。”对于识字与写字教学中有关跨学科的内容,要求比较具体:“在第三学年的罗马字教学中,应做到与第五章综合学习时间之第三之二(3)所示的学习基础所需的信息手段的基本操作相关联,如计算机输入文字等,并照顾儿童主动选择和灵活运用信息和信息手段。”

对于学年与学年之间的衔接问题,日本新小学国语《纲要》认为“每学年分配的汉字,在照顾儿童学习负担的同时,根据需要,该学年以前的学年或该学年以后的学年也可指导。”这就打破了传统的“哪些该教,哪些不该教”的问题。对于提前学习到的以后该学习的汉字,日本新小学国语《纲要》也给出了具体指导:“对于该学年后一学年分配的汉字及其他汉字,兼顾儿童学习负担的同时,提示可以标注假名等”。

对于语文的“工具性”,在跨学科学习中的汉字问题,日本新小学国语《纲要》也做出了具体指导:“对于其他学科等的学习中所需要的汉字,要与该学科等相关联设法进行指导,以确保其巩固下来。”

由于日语中汉字的特殊性与复杂性,对于字体问题,日本新小学国语《纲要》指出:“在汉字字体的指导上,要以各年级汉字分配表所示的汉字字体为标准。”

日本新小学国语《纲要》强调了在各年级的识字和写字的教学中,要让学生“亲近经典”,也就是要求不要把识字和写字作为枯燥的、机械训练学习,要从经典中学,要在经典中认识到识字和写字的趣味和作用。

日本新小学国语《纲要》对于书写,在以上有关内容的基础上,又作了专项说明:

“使其能够正确地整理和书写文字,并考虑培养将抄写能力用于学习和生活的态度;使用硬笔的抄写指导应在各年级进行;使用毛笔的抄写指导应在第3学年及以上各学年进行,每学年配30个单位时间左右,同时,使用毛笔的抄写指导应以指导培养硬笔抄写的能力基础为目标之一。”而且还具体到第一学段的书写指导,还具体到运笔:“对于第一学年和第二学年书写的指导,要在(教师)指导上下功夫,使学生能够提高适当运笔的能力。”

通过比较我们可以发现,中日两国小学段课程标准在识字和汉字教学建议与指导方面的一致之处和不同之处还是值得关注的。

关于两国的相同、相似点主要有:中日两国都比较重视识字与写字的文化遗产功能,重视识字写字对于实际生活需要的“工具性”功能,重视提高学生的兴趣,都关注到了信息化问题。

在教学建议和指导方面,中日两国主要的不同点有:中国关注到了具体的识字方法;对汉字识字教育关键的学年,着重进行了有关问题的强调说明;中国还关注到了信息化工具的负面影响,并提出了教学建议;对于防止“机械化训练”,中国课标作了具体建议。日本新小学国语《纲要》对于书写有专门的建议条款;对于使用工具书的问题,日本有具体的教学建议;日本对于学段或年级之间有关问题进行了说明,并给出了建议;日本对于识字和写字的学时给出了建议;对于跨学科中的识字和写字问题,日本也给出了建议;对于字体问题,日本也有教学建议,避免了教师和学生的无所适从;对于先学到的以后将学习的字,日本给出了解决方案。

五、识字和汉字教学评价比较

中国义务教育语文新《课标》对于识字评价总的要求是:“识字评价要考察学生认清字形、读准字音、掌握汉字基本意义的情况,在具体语言环境中运用汉字的能力,借助字典、词典等工具书查检字词的能力,帮助学生养成写规范字的习惯,减少错别字。第一、第二学段应多关注学生主动识字的兴趣,第三、第四学段要重视考察学生独立识字的能力。写字评价要考察学生对要求‘会写’的字的掌握情况,重视书写的正确、端正、整洁,在此基础上,逐步要求书写流利。语文知识的概念不作为考试内容。”这里包括识字内容的评价:字音、字形、字义;包括写字的评价标准:正确、

端正、整洁；包括书写速度的评价：书写流利；同时，也明确了什么内容不作为评价内容：语文知识的概念不作为考试内容。

对于学业水平质量的评价，其具体内容表现为：过程性评价：学生日常写字；作业评价：写字；阶段性评价：书写展示。具体到每个学段，中国义务教育语文新《课标》分别提出了具体的要求或建议：

第一学段：留心公共场所等真实社会场景中的文字，尝试认识标牌、图示、简单的说明性文字中的常用汉字；借助汉语拼音认读汉字，借助学过的偏旁部首推测字音字义，愿意向他人说出自己的猜想；遇到不认识的字，主动向他人请教。在学习与生活中，累计认识 1600 个左右常用汉字，能正确书写 800 个左右常用汉字。喜欢识字，有意识地梳理在日常生活中学习的汉字、词语，并尝试进行分类；愿意整理自己的学习成果，并向他人展示。

第二学段：能借助汉语拼音、工具书，在阅读中主动识字；能根据具体语境辨析多音多义字的读音和字义，辨识、纠正常见的错别字。在学习与生活中，累计认识 2500 个左右常用汉字。能使用硬笔规范、端正、整洁地书写 1600 个左右常用汉字。注意积累和梳理语言材料，能把具有相同或相似特征的汉字进行分类，愿意与他人交流分类的理由，感受汉字和汉语的魅力；能分类梳理日常生活中学到的词句，愿意用自己喜欢的方式整理学习成果，参加集体展示活动。

第三学段：能独立识字，能借助工具书准确理解不同语境中汉字的意思。能辨识同音字、形近字，纠正错别字。在学习与生活中，累计认识 3000 个左右常用汉字。能用硬笔规范、端正、整洁地书写 2500 个左右常用汉字。有自觉识字的意识，在社会生活中发现自己不认识的字，能根据字形推断字音字义，并借助语境和工具书验证自己的推断；在学习中，能发现富有表现力的词句和段落，自觉记录、整理，乐于与他人分享积累的经验，并尝试在自己的表达交流中运用。

对于学业水平测试，中国义务教育语文新《课标》给出的命题原则为：“坚持素养立意。以核心素养为考查目标，通过识字与写字、阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等语文实践活动，全面考查学生核心素养的发展水平。”命题要求是：“要在与学生实际生活经验密切关联的交际语境中，考查学生语言文字运用能力，思考问题的立场、观点和态度，以及思维发展水平。”

日本新小学国语《纲要》在面向所有学科的“教育课程的实施与学习评价”部分指出“充分利用计算机和信息通信网络等信息手段”“儿童通过计算机输入文字等学习基础，为了掌握必要的信息手段的基本操作的学习活动。”我们认为这是学科融合方面的评价，是面向学习生活应用层面的评价。

关于识字与写字的评价，日本新小学国语《纲要》在《常用汉字表》（平成 22 年内阁告示）的“前言”及《关于常用汉字表的字体・字形的指针（报告）》（平成 28 年 2 月 29 日文化审议会国语分科会）中，提出了以下的想法：

因为字体是骨架,所以即使是一种字体,在实际书写成具体的字形时,其形状也是不固定的。在被识别为同一文字的范围内,可以有无数形状。在评价儿童书写的文字时,最好参考这样的想法,在字体正确的前提下,灵活地进行评价。

另一方面,在考虑汉字的学习和书写的学习时,为了使文字的书写能力在学习和生活中发挥作用,为了能够正确地书写文字,有时也会根据指导的场合和状况,以一定的字形为基础进行学习和评价。在充分理解字体的基础上,培养能在将来的社会生活中掌握灵活运用汉字的能力是很重要的。

关于识字与写字的评价方面,日本更多的强调了应用能力和学科融合,由于汉字在日语中的特殊地位和复杂性,日本新小学国语《纲要》还突出了评价的“灵活性”。中国义务教育语文新《课标》对于识字与写字的评价有关内容则比较具体,有总的要求,有评价方式,有具体学段评价要求,有命题原则,还有命题要求,相对来讲,可操作性比较强。

六、识字和汉字教学有关教材内容编写指导比较

在教材编写方面,中国义务教育语文新《课标》没有把语言文字的有关内容具体化,但就教材编写提出的“教材编写要高度重视继承和弘扬中华优秀传统文化”“有助于激发学生学习兴趣”“教材编写要充分体现义务教育语文学习的基础性、阶段性特征,做好各学段之间的衔接。”等内容,应该是适用于语言文字及其识字与写字有关内容的。

日本新小学国语《纲要》给出了选择教材的目的“是为了使学年的教学内容(思考力、判断力、表现力等的‘A说、听’,‘B写’和‘C读’以及有关语言活动充分进行。”并能够“提高对国语的兴趣,有助于培养尊重国语的态度;有助于培养相互交流的能力、思考能力和想象力以及语言感觉;有助于培养对中国传统和文化的理解和热爱。”

关于教材编写的内容虽然有关内容都不多,但要主要到中日两国在这方面的共同点:首先都强调了继承和弘扬或热爱各自的传统文化;其次都关注到了激发或提高学生的“兴趣”。另外,中国教材编写要求还关注到了“基础性、阶段性”,日本则对“培养尊重国语的态度”,培养有关能力作了强调,并且,同样是在兴趣方面,日本强调的是能够“提高对国语的兴趣”。

七、其它有关方面比较

中国义务教育语文新《课标》由于是九年制义务教育课标内容编在一起,课标附录中有两个汉字字表:《识字写字教学基本字表》《义务教育语文课程常用字表》。《识字写字教学基本字表》是识字、写字教学的基本字表,是小学1-2年级教科书中识字、写字教学的重要内容,这些字形简单,重现率高,其中的大多数能成为其他字的结构成分。先学这些字,有利于打好识字、写字的

基础,有利于发展识字、写字能力,提高学习效率。《义务教育语文课程常用字表》共收 3500 个常用汉字,并且根据这些字在当代各类汉语阅读材料中的出现频率和汉字教学的需要,分成两个字表,字表一 2500 字,字表二 1000 字,以便于在教材编写中安排汉字教学的设计,也便于开展对汉字教学的评价。需要指出的是,我们的《义务教育语文课程常用字表》和《现代汉语常用字表》虽然都是 3500 字,但字种不同,前者是为义务教育阶段的学生量身定制的,更符合学生的年龄、生活和学习实际。

日本新小学国语《纲要》中有《国语分年级汉字分配表》。该表共 1026 字,具体到小学 6 年的每一学年,比修订前多了 20 个汉字,多出的这 20 个汉字,是日本的都道府县名称中使用的汉字。从这一点也可以看出,日本字表的修订也更突出了他们强调的语文要服务于学习生活的目标。

就字表而言,中国的两个字表覆盖了义务教育阶段需要学习的基本字种,特别是强调了《识字写字教学基本字表》主要是在小学 1-2 年级使用,但这两个字表并没有进一步具体化分级;日本的《国语分年级汉字分配表》是具体化到每一个学年,并且教材也是严格按照这个字表内容安排编写有关汉字的学习。

另外,中国课标在附录中有有关推荐篇目和课外读物的附录,日本课标中没有此项内容。但是,我们的推荐篇目或书目中都没有汉字的有关具体内容。

八、启示

通过我们以上多方面对中国义务教育语文新《课标》和日本新小学国语《纲要》小学段有关识字和写字内容的比较,我们可以发现我们新修订的课标的很多领先之处,但我们也要正视一些问题。通过比较,我们认为,在以下方面,我们还有需要借鉴的地方:

1. 我们可以进一步细化字表编制,让它的层级性更明确,更科学。早在 1930 年前后,王文新全手工方式统计了九万余字的语料,包括当时应用的三种版本的《国语》教科书、各地小学生作文原稿和小学生课外读物,得到小学生应学词汇 7199 个,写成《小学分级词汇研究》一文,这应该是现代中国最早的小学用字研究。王文新把小学识字量化为 3799 个,然后把这些字分配到小学初小和高小六个年级,确定各年级的识字量和具体字表。该书确定的小学各年级的识字量为:初小阶段一年级 541 字,二年级 558 字,三年级 654 字,四年级 793 字。高小阶段五年级 622 字,六年级 631 字。1983 年 5 月,《教育研究》杂志发表了张卫国先生的《小学语文用字研究》,他在应用字频统计的基础上,又考虑到每个字在不同文章中的使用情况,作者计算排列出了《社会用字概率表》,然后对表中的前 4000 字进行筛选,最后得到包括 3071 个字的《小学语文用字表》。现在,我们的技术手段比王文新先生和张卫国先生的时代已经进步了太多,但我们对于年级用字的研究,还需要向二位学习,虽然他们的研究限于技术和资源,并不一定十分科学和客观。

2. 对于学科融合,可以再具体化和明晰化一些。对于汉字识字,由于学科用字差异性,学科融合是很有必要的,但如何融合,做哪些融合,应该更具体化和明晰化,方便一线教学和教材编写人员的更好把握和具体教学实践的统一性和科学性。

3. 对于工具书的使用,应该有更详细的要求和教学指导建议。对于学生学习语言而言,学会使用工具书是非常重要的,能有效提升学生识字效率,进而提高其自主阅读能力。在工具书使用上,课程标准可以有权威工具书的推荐和教材编写、课程教学过程中的具体建议,并可以在评价阶段有可行性、科学性建议。

4. 对于教材的编写,就汉字方面,应该有更具体的指导建议。在教材编写方面,课程标准一方面可以研制并提供更科学、具体的字表,另一方面也可以就首现字处理方式等方面提出建议或要求。

5. 对于传统的“听说读写”能力的体现,应该继续,不能因为有了新的概念或理论,忽视了传统。教学改革的守正出新很重要,对于语文教学的“听说读写”基本能力方面,我们应该有所加强,而不是去“发现”“创造”新概念,在汉字识字教学方面,更应该注重“传统”。

6. 在推荐书目或篇目中,应该增加有关汉字或汉字文化内容。学习汉字,不仅仅是其工具性,也要重视其文化性,但各种汉字文化的图书比较多,也比较杂,我们既然有推荐书目或篇目,应该在这些内容中有关于汉字和汉字文化的有关内容。一方面,可以让有关教学人员有权威性的语料可以使用,另一方面,也可以提高有关人员对汉字文化的认识。

7. 对于字音的评价,在课标中也应该体现出由于地域方言等的差异而应有的“灵活性”。目前,高考命题基本不再考查语音题目,只要是由于地方差异性比较大,避免造成评价的不公平性。作为过程性评价,对于字音的评价,为了推广普通话的需要,我们必须有统一的规范,但在小学阶段,是否可以根据地方具体情况,有一定的“灵活性”,促进共同语和方言的和谐发展。

基金项目: 本文系山东省社科规划重点课题“新中国汉字识字教育研究”(编号:16BZWJ08)阶段性成果之一。

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

ORCID

Sang Zhe ^{ID} <https://orcid.org/0009-0005-4644-1754>

Chen Xiuli ^{ID} <https://orcid.org/0009-0003-3521-288X>

References

课程教材研究所（2022）：《〈义务教育语文课程标准（2022年版）〉解读》。高等教育出版社。

[Institute of Curriculum and Textbook Research (2022). *Interpretation of the Compulsory Education Chinese Curriculum Standards (2022 Edition)*. Higher Education Press.]

桑哲（2010）：“中日小学教材汉字教学内容编写之比较——以人教版课标实验教科书小学《语文》与东京书籍版新《国语》为例”，《课程·教材·教法》（07）：107-112。

[Sang Zhe (2010). “A Comparative Study on the Compilation of Chinese Character Teaching Contents in Primary School Textbooks of China and Japan - Taking the People’s Education Press Experimental Primary School ‘Chinese’ Textbook and the Tokyo Book Edition New ‘National Language’ as Examples.” *Curriculum, Textbook and Teaching Methodology* (07):107-112. DOI: <https://doi.org/10.19877/j.cnki.kcjcjf.2010.07.026>]

王文新（1930）：《小学分级词汇研究》。民智书局。

[Wang Wenxin (1930). *Research on Grade-Based Vocabulary in Primary Schools*. Minzhi Publishing House.]

张卫国（1983）：“小学语文用字研究”，《教育研究》（05）：61-67。

[Zhang Weiguo (1983). “Research on Character Usage in Primary School Chinese Language.” *Education Research* (05):61-67.]

中华人民共和国教育部（2022）：《义务教育语文课程标准（2022年版）》。北京师范大学出版社。

[Ministry of Education of the People’s Republic of China (2022). *Chinese Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition)*. Beijing Normal University Press.]



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.84-97.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jclee260107qmccl>



《国际中文教育中文水平等级标准》各等级“汉字表”和“词汇表”数量匹配探讨

陶 炼 (Tao Lian)

摘要: 对六种不同高频词语表的词语与其构词用字的数量统计表明, 高频词语的数量和高频词语的构词用字数之间存在稳定的关联; 而《国际中文教育中文水平等级标准》各个水平等级的“词汇表”和“汉字表”的词汇数量和汉字数量匹配则呈现出与之显著的差异, 其结果便是“词汇表”中出现较多使用频率偏低的词语。出现这一状况的根本原因在于“汉字表”和“词汇表”数量设置的不匹配, 而“创新”的“先汉字、后词汇”的“汉字表”“词汇表”编制方法则为这一不匹配的数量设置的通行铺平了道路。

关键词: 《国际中文教育中文水平等级标准》; 汉字表; 词汇表; 字表和词表的数量匹配; “先汉字、后词汇”

作者简介: 陶炼, 副教授, 复旦大学国际文化交流学院, 研究方向: 国际中文教育和现代汉语。电邮: taolian@fudan.edu.cn。

Title: On the Quantity Matching of “Chinese Characters List” and “Words List” in *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*

Abstract: Statistics on the quantity of words and the quantity of Chinese characters used for forming these words in six different high-frequency words lists shows that there is a stable correlation between the quantity of high-frequency words and the quantity of Chinese characters

for forming these words. The setting of the quantity of “Words List” and the quantity of “Chinese Characters List” in *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education* shows a substantially different quantity correlation which causes a lot of comparatively low-frequency words entering its “Words Lists”. This is caused by the setting of mismatching quantity of “Chinese Characters List” and “Words List”, and the so called innovative “Chinese Character precedes Words” approach also paved the way for it.

Keywords: *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*; Chinese Characters List; Words List; Quantity matching of Chinese characters list and words list; Chinese Characters precedes Words

Author Biography: Tao Lian, Associate professor; ICES, Fudan University. Research Interests: International Chinese language education and Modern Chinese language.

E-mail: taolian@fudan.edu.cn .

一、分等分级“汉字表”和“词汇表”的数量设置和数量匹配问题

编制分等分级的“汉字表”和“词汇表”都将面对无法回避的各等级“汉字表”和“词汇表”的数量设置问题，以及同一等级的“汉字表”和“词汇表”的数量匹配问题，要给这两个问题给出一个能够令人信服的答案却绝非易事。《汉语水平词汇与汉字等级大纲》（国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部 1992）从以下两个方面来回答这一问题：一是高频词语的覆盖率，二是“对外汉语教学几十年的实践经验”。在刘英林、宋绍周（1992）看来，3000、5000、8000 高频词语的覆盖面分别为 86%、91%和 95%，因而这三个数字成为乙级、丙级和丁级词汇总量的基准；另一方面，在教学实践中，一年级前一阶段的词汇量接近 1000，因而 1000 成为甲级词的数量指标，而一年级和二年级结束时，词汇量分别在 2000-4000 和 5000 左右，于是 3000 和 5000 成了乙级和丙级词汇总量的基准。然而这样的论证，说服力却有限。李清华（1999, p. 56）就提问“为什么是 95%而不是 96%或 97%”？据她的了解，以 95%为标准“也没有什么道理和根据，好像只是因为 95%相对于 96%和 97%来说是个逢五的整数。”教学实践中的差别更是显而易见。李清华认为“词汇等级大纲”的总量应为 15000 左右，姜德梧（2004, p. 88）则认为应在 10000-12000 左右。他们论证的方法各不相同，但说服力都同样有限。

在论及《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》（中华人民共和国教育部、国家语言文字工作委员会 2010。以下简称《等级划分》）各等级的“汉字表”和“词汇表”的数量设置依据时，刘英林、马箭飞（2010, p. III）说：“从‘汉字覆盖率’‘音节的统计与覆盖率’和‘与未来发展接轨’三个角度综合考虑”，一级汉字表的基本量“定为 900 字为好”。具体来说就是 900 字能够覆盖“大型对话体动态语料”的 92.10%，覆盖《基本音节表》50%以上的音节，是即将研制的“自动化汉语口语水平考试（HKK）C 等”300 个汉字的 1/3。显然，李清华的提问同样可以运用于此：要

是我们把一级汉字的数量调整为 850 或 950 字，三项覆盖率也相应地变低或变高一点儿，会有什么根本的不妥吗？

刘英林、马箭飞（2010，p. XI）在同一篇文章中还有如下两段相关陈述：

根据汉语国际教育的总体目标和 60 年对外汉语教学、世界汉语教学的经验，《等级划分》三级水平的汉字基本量定为 2700 字。……将 2700 字均衡地分为三个等级，一级汉字 900 字；二级汉字 900 字……；三级汉字 900 字。

根据世界各地国际汉语教学和国内对外汉语教学的总体战略目标，《等级划分》三级水平的词汇基本量定为 9600 个左右。

这里倚重的是“教学的经验”。但教学经验显然存在着不小的差异，对于具有不同经验的人来说，倚重“经验”的论证说服力就显得弱了一些。

相比于各个等级“汉字表”和“词汇表”的容量设置，同一等级“汉字表”和“词汇表”之间的数量匹配是一个更少得到关注的问题。

我们可以看到，迄今为止国际中文教育领域推出的多种分等分级“汉字表”和“词汇表”，等级划分框架和各个等级“汉字表”“词汇表”的数量大都各有考量，差别明显，甚而被看作是一个创新的所在；而相关的论说却大多简要，只是表明某些关注，很难说是全面的论证，因而迄今为止也不存在可以目之为“共识”的分等分级“汉字表”和“词汇表”的架构。由表 1 列举的五种“大纲”分等分级架构的各种不同就可以看出些许端倪。

《汉语水平词汇与汉字等级大纲》		甲级	乙级	丙级	丁级
	汉字	800	1604	2205	2875
	词汇	1033	3051	5253	8822
《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》		一年级		二年级	三、四年级
		一级	二级		
	汉字	795	1491	2036	2503
	词汇	993	2704	4919	7554
《高等学校外国留学生汉语教学大纲·长期进修》		初等	中等	高等	
	汉字	1411	2126	2629	
	词汇	2399	5249	8009	

《国际汉语教学通用课程大纲》		一级		二级		三级		四级		五级	
	汉字	150		300		450		600		800	
	词汇	300		600		900		1200		1500	
《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》		初等			中等			高等			
		一级	二级	三级	四级	五级	六级	高级	高级附录		
	汉字	300	900		1800			2700	3000		
	词汇	505	1342	2245	5456			9631	11092		

表 1：五种国际中文教育大纲的水平等级框架及各等级累计汉字、词汇数量

Table 1: The frameworks and the cumulative numbers of Chinese characters and words at each level of five syllabuses for international Chinese language education

二、《国际中文教育中文水平等级标准》“汉字表”和“词汇表”的数量匹配

《国际中文教育中文水平等级标准》（中华人民共和国教育部、国家语言文字工作委员会发布 2021。以下简称《等级标准》）“汉字表”和“词汇表”承袭了（刘英林等 2021，p. 5）《等级划分》“汉字表”和“词汇表”的初等、中等、高等三级框架以及数量指标，只是对三个等级内部做了等级的下位细分或合并；还调整了部分字、词以及字、词的等级归属。（刘英林等 2021，p. III-IV）两者的等级框架及各个水平等级的字、词累计数量对应关系见表 2。

		初等			中等			高等	
		一级	二级	三级	四级	五级	六级	高级	高级附录
《等级划分》	汉字	300	900		1800			2700	3000
	词汇	505	1342	2245	5456			9631	11092
《等级标准》	汉字	300	600	900	1200	1500	1800	3000	
	词汇	500	1272	2245	3245	4316	5456	11092	

表 2：《等级划分》和《等级标准》“汉字表”“词汇表”水平等级框架及各等级累计字、词数量对比

Table 2: The frameworks and the cumulative numbers of Chinese characters and words at each level of Graded Classification and Grading Standards

《等级标准》“使用说明”说，参考多种资料，“根据汉字的流通度、构词能力、书写难易度、文化内涵等因素，将初等和中等 1800 个汉字均分到一一六级，每级 300 字”；“将初等和中等 5456 个词语根据词汇难度及使用频率，细分为一一六级”，每级数量不等。（刘英林等 2021, p. III-IV）至于汉字流通度、词汇难易度这些标准怎样具体影响或决定了一个汉字或词语的等级归属？为什么汉字等级可以均分词汇却没有均分？诸如此类影响着“汉字表”和“词汇表”的数量设定和数量匹配的问题，《等级标准》的编制者都没有再进一步的说明。

三、高频词语表中的汉字和词语数量匹配

以频率词表作为编制分等分级“汉字表”和“词汇表”的主要依据是国内国际中文教育界的传统。《汉语水平词汇与汉字等级大纲》“的主要依据是国内影响较大的七个动态性频度统计词典、词表与字表”。（刘英林、宋绍周，1992, p. 5）《等级划分》的编制也延续着这一传统，“汉字表和音节表的筛选必须以当代大型动态语料库和多种具有代表性的字表、词表为依据”，（刘英林、马箭飞 2010, p. III）词汇表的筛选也一样；而这其中字表、词表的作用主要在于“有据可依”地“查漏补缺”，（刘英林、马箭飞 2010, p. IV）也就是说，是起辅助作用的，起主导作用的还是字词的大型动态频率调查结果。这就决定了《等级划分》以及《等级标准》中的“词汇表”和“汉字表”从本质上来说是一种频率字表或词表。因而破解分等分级“词汇表”和“汉字表”数量匹配问题的关键或许就藏在频率词表和字表之中。

《等级划分》依据的当代大型动态语料有五种：（1）《广播电视对话节目语料》基本数据（2005-2008）；（2）《有声媒体语料》基本数据（2005-2008）；（3）《报纸、广播电视、网络新闻综合语料》基本数据（2005-2008）；（4）《九年义务教育（新课标）语文科语料》基本数据；（5）《国家语委现代汉语语料库（平衡语料库）》基本数据。此外还有十种现代汉语词典、等级大纲、常用字表和词表。（刘英林、马箭飞 2010, p. II）《等级标准》在修订“汉字表”和“词汇表”的时候，又参考了其他若干种材料。（刘英林等 2021, p. III）

我们没有能力获得与《等级划分》或《等级标准》相同的依据材料，我们用的是以下三种频率词表：（1）《媒体高频词语表》（2010-2020）；（2）《国家语委现代汉语语料库词频表》；（3）《现代汉语常用词表（第 2 版）》。这三种材料，《媒体高频词语表》与《等级划分》的前三项语料源于同一个“年度媒体用字用语调查”项目；《国家语委现代汉语语料库词频表》也同样源于国家语委现代汉语语料库；《现代汉语常用词表》也在《等级划分》的参考词表之列，只不过入列的不是“第 2 版”，而是“草案”版。这就是说，我们所用的这三种材料，与《等级划分》和《等级标准》所依据的材料十分相近，因而所得的结果对于认识《等级划分》和《等级标准》应该具有相当高的参考价值。

我们从《媒体高频词语表》（2010-2020）中提取出四个表：分别是 2010 年、2015 年和 2020 年

三个年度《媒体高频词语表》，以及把 2010—2018 年这 9 年的《媒体高频词语表》整合而成的一个《2010—2018 年度媒体高频词语表》，表中的词语按出现年数由多到少、平均序号由少到多排列。加上《国家语委现代汉语语料库词频表》和《现代汉语常用词表（第 2 版）》，一共是 6 个高频词语表。我们考察的重点是高频词语的数量和所用汉字的数量之间是否存在相当稳定的关联，因此，我们从这 6 个词表中，由高频向低频，即从头到尾，截取与《等级标准》各个水平等级相同数量的词语，统计它们所用汉字的数量。统计用教育部语言文字应用研究所计算语言学研究所的“字词频统计”软件完成。统计结果见表 3。

各个水平等级词汇的累计用字量	《等级标准》一级至七-九级累计词汇量						
	一级 500	二 级 1272	三 级 2245	四 级 3245	五 级 4316	六 级 5456	七-九级 11092
“2010 年度媒体高频词语表”	445	818	1130	1384	1594	1806	2564
“2015 年度媒体高频词语表”	445	815	1116	1360	1581	1774	2543
“2020 年度媒体高频词语表”	464	816	1099	1310	1481	1683	2443
“2010—2018 年度媒体高频词语表”	443	807	1103	1354	1582	1786	2558
《国家语委现代汉语语料库词频表》	410	816	1154	1431	1702	1943	2820
《现代汉语常用词表（第 2 版）》	440	844	1183	1471	1753	1991	2850
《等级标准》“词汇表”	300	600	900	1200	1500	1800	3000

表 3：与《等级标准》各个水平等级数量相同的高频词语的累计用字数量

Table 3: The cumulative numbers of characters used by the high-frequency words according to the frameworks of *Grading Standards*

表 3 的数据表明，6 个高频词语表各个水平等级词汇的用字数量波动的幅度不大，这就意味着高频词语的数量跟它们的构词用字数量之间存在着相当稳定的关联；当然，也有一定的上下波动，比如《国家语委现代汉语语料库词频表》和《现代汉语常用词表（第 2 版）》从第二或第三级开始呈现出用字量逐渐增大的趋势，最终比“2010—2018 年度媒体高频词语表”的用字多出 300 左右。我们的这一个比对发现，虽然仍然不能够给“每一级的汉字和词汇为什么是这个数量”这一问题一个客观的答案，但为以频率为主要依据的分等分级“汉字表”和“词汇表”的数量匹配问题，找到了一个颇为“客观”的设置标准和评价依据。既然不同水平等级的高频汉字和词语之间存在着相对稳定的数量匹配关系，而《等级标准》也是以汉字和词语的频率属性作为等级划分的最主要依据，那么《等级标准》各个水平等级的“汉字表”和“词汇表”之间的数量匹配也应当反映高频词表中的汉字和词语的数量匹配关系。

四、《等级标准》各个等级“汉字表”和“词汇表”数量匹配的偏差

与表 3 所示频率词表的各个水平等级词汇的用字数量相比,《等级标准》各个水平等级词汇的用字数量呈现出显著的差异。具体表现为:一级到六级,相对于“词汇表”的数量设定,“汉字表”的数量明显过低,低了 100-200 多字;七-九级,“汉字表”的数量明显过高,跟前 4 个表比高出 450 字左右,跟后边两个数量较大的表比,也还是高出 150 字或更多一些。图 1 是《等级标准》从一级到七-九级词汇的用字量跟《2010-2018 年度媒体高频词语表》《国家语委现代汉语语料库词频表》和《现代汉语常用词表(第 2 版)》三个高频词表相应数量词语平均用字量的对比,更加直观地显示出两者的差别。

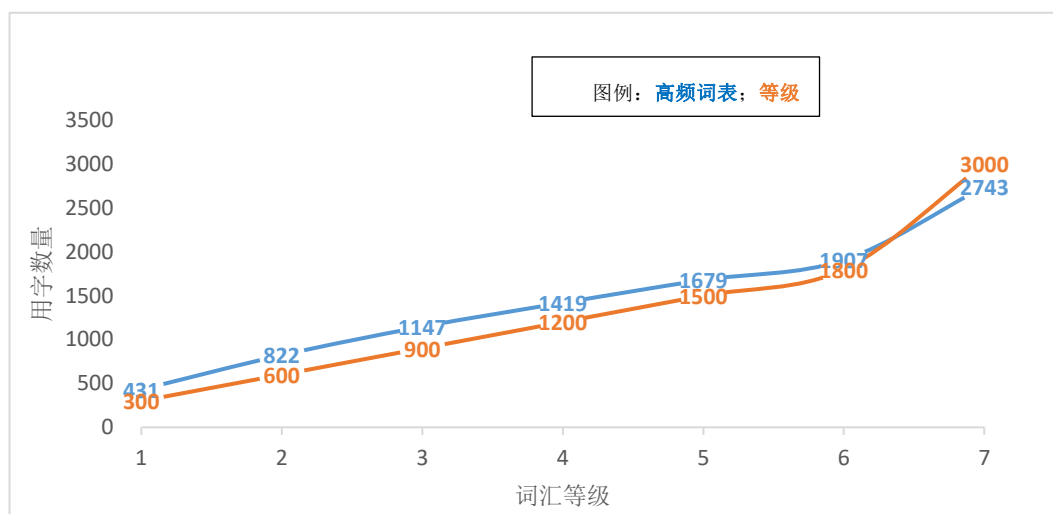


图 1:《等级标准》词语用字量与三个高频词语表词语平均用字量对比图

Figure 1: Comparison of the Number of Characters Used in *Grading Standards* and the Average Number of Characters Used in Three High-Frequency Words Lists

《等级标准》各个水平等级词汇的用字数量跟频率词表词语的用字数量差异显著,说明《等级标准》各个水平等级的字量和词量的设置没能反映出高频词语内在的词、字数量的客观匹配特征。

《等级标准》“汉字表”和“词汇表”数量匹配呈现出来的偏差,对于《等级标准》“词汇表”的编制也将带来不利影响。

五、《等级标准》“汉字表”和“词汇表”数量匹配偏差的影响

由于一级到六级《等级标准》的问题是相对于“词汇表”的数量设定,“汉字表”的汉字数量偏少,而七-九级的问题是“汉字表”的汉字数量偏多,我们就以一级和七到九级两个端点为例来探讨这种数量匹配偏差可能会造成的影响。

先看初等一级。高频词语表的前 500 个词语,用字量在 430 个左右,而《等级标准》一级词汇 500 个词语,仅用汉字 300 个,是 500 字的 60%。可以少学 40% 的汉字,这看起来减少了汉字学习的负担,有利于初等一级阶段的汉字学习,但问题是仅用 300 个汉字,不可能在高频词语表的最前端,

即最高频段找到 500 个仅用这 300 个汉字构成的最高频词语，因为那需要 430 个左右的汉字；由这 130 个左右汉字构成的最高频词语，由于这些汉字不在一级“汉字表”内而不能入选一级“词汇表”；而要填满这些空位、选出 500 个词语，就不得不向排位在前 500 位之后的、频率相对较低的词语中去选择用这 300 个汉字构成的词语。这就是说，仅用 300 个汉字，会使筛选出来的 500 个词语中，包含较多位于高频词表前 500 位之后的、也就是使用频率相对较低的词语。这就降低了一级“词汇表”的高频词语属性，因而也降低了一级词语的学习价值和使用价值。

我们依据“2010-2018 媒体高频词语表”、《国家语委现代汉语语料库词频表》和《现代汉语常用词表（第 2 版）》模拟构建一个 500 词的一级词汇表。如果从这三个表中各取频率最高的前 550 个词，合并成候选词语表，得到不同的词语 784 个，其中三个或两个表共有的词语是 526 个，取其中排位最靠前的 500 个构成模拟词表，那么，用到的汉字是 426 个，三个高频词表最靠前的 500 词语分别有 376、424、421 个入选。如果从这三个表中各取频率最高的前 1000 个词，合并成候选词语表，得到不同的词语 1482 个，其中三个表共有的词语是 578 个，取其中排位最靠前的 500 个构成模拟词表，那么，用到的汉字是 442 个，三个高频词表最靠前的 500 词语分别有 368、380、410 个入选。以上模拟操作表明，即便采用同样的词语筛选标准和操作流程，候选词语表取词范围大小的不同，也会影响最终高频词语的入选数量。要多入更多选高频词语，就要尽量缩小取词范围。我们曾把取词范围定为前 500，结果三个或两个表共有的词语是 468 个，不能满足一级词汇表 500 的数量要求，所以我们把取词范围放宽到前 550 个。

《等级划分》一级词语的筛选，是从 5 个大型频率统计词表的前 1600 个词中筛选候选词语。之所以要划定超过三倍多数量的选词范围，我们认为或许是因为较小的选词范围里没有足够多的全部用一级汉字构成的词语；但划定一个较大的选词范围，就给频率较低的词语入选一级词表提供了机会；事实上一级词表中还包含少量来自词表前 1601-3000 位次的词语。（刘英林、马箭飞 2010, p. IV）如果用我们的三个高频词表来衡量，《等级标准》“一级词语”的 500 个词出现在这三个高频词表的四个不同排列序号区间的数量见表 4，其中处于词表前 1-500 范围的数量只有 145 或 167 个，跟我们的模拟一级词汇表相比，《等级标准》“一级词汇表”的 500 词中，处于最靠前 500 位的高频词语太少，而频率偏低的词语太多。

三个高频词语表的序号区间	1-500	501-1000	1001-5000	5001 以上	总计
2010-2018 媒体高频词语表	145	62	184	109	500
国家语委现代汉语语料库词表	167	69	161	103	500
现代汉语常用词表（第 2 版）	167	77	134	122	500

表 4：《等级标准》一级“词汇表”500 个词语在三个高频词语表中的分布情况

Table 4: Distribution of the 500 words of Level 1 from *Grading Standards* in three high-frequency words lists

造成《等级标准》一级“词汇表”中频率偏低的词语占比过高,在我们看来,原因有二:一是设定的汉字表、词汇表数量匹配不合适,汉字数量相对过少,二是选词范围设定过大,这都给频率偏低的词语进入“词汇表”创造了机会。

如果维持一级“词汇表”500词汇量不变,那么应该将汉字量增加到440上下,以保障入选词语有较高的使用频率,同时也为汉字的学习和使用提供更多的机会;如果维持一级“汉字表”300汉字量不变,那么应该将词汇量减少到300个左右,同样是为了保障入选词语有较高的使用频率,同时也维持较低的汉字学习量。我们的三个高频词语表前300词的用字量分别是308、275和286。

除了初等一级,《等级标准》初等二级到中等六级,同样存在着程度不等的汉字数量相对不足的问题。在我们看来,这同上面探讨的初等一级相似,也都会迫使“词汇表”去吸纳使用频率相对偏低的词语。

再看高等七—九级。《等级标准》“词汇表”11092个词语,用了2971个汉字,(另有29个汉字是常用的地名和姓氏用字,实际上并没有出现在“词汇表”中。)但我们考察的三个高频词语表的前11092个高频词语的用字数量分别是2558、2820和2850,并没有2971那么多,差值在121—413之间。要多少高频词语才用得到3000个汉字?《2010—2018年度高频词语表》前16000个词语用字3014个;用字较多的《国家语委现代汉语语料库词频表》前12500个词语用字2982个,《现代汉语常用词表(第2版)》前12000个词语用字2942个。所以,为了实现出现3000个汉字的目标,就必须加入使用频率实际不够高的汉字,以及由这些汉字构成的、出现在高频词语表11092位之后的、使用频率实际不够高的词语。这就使得“汉字表”和“词汇表”中都出现了使用频率偏低的、本不该出现的汉字和词语,自然给汉字和词汇的学习增添了负担,降低了效用;而低频词语的入选,也意味着有同样数量的原本可以凭借使用频率入选的词语被挤了出去,这又从另一方面削弱了“词汇表”的高频属性。

考察《等级标准》“词汇表”中包含仅构词1个的汉字的词语在我们的三个高频词语表中的位次,可以发现,在三个或两个高频词语表中处于第11092位以后的词语中所包含的仅构词1个的汉字有以下302个:

藹、隘、芭、靶、掰、柏、斑、瓣、谤、磅、镑、煲、豹、毙、痹、眨、飙、缤、秉、哺、眯、沧、蹭、岔、掺、搀、馋、昌、猖、嫦、橙、秤、弛、侈、橱、踰、炊、捶、锤、醇、鹵、葱、簇、翠、捣、涤、笛、蒂、巅、刁、叨、谍、碟、眈、炖、哆、舵、讹、娥、厄、鳄、餌、芳、绯、排、芬、敷、斧、俯、丐、竿、冈、膏、耿、躬、沽、菇、卦、龟、骇、焊、撼、浩、禾、阍、虹、吼、弧、唬、猾、槐、恍、讳、霍、讥、缉、畸、脊、颊、歼、柬、贱、溅、浆、桨、跤、蕉、礁、狡、绞、矫、荆、窘、灸、鞠、橘、沮、炬、锯、爵、钧、骏、凯、楷、苛、垦、吭、扼、窟、垮、拷、

旷、窥、腊、婪、澜、唠、劳、磊、蕾、棱、敛、潦、陵、遛、窿、卤、挛、抡、螺、莽、茅、昧、
 觅、泌、緬、渺、蔑、谬、蘑、沐、睦、暮、穆、呐、馁、尼、黏、畔、袍、沛、抨、烹、鹏、媲、
 萍、仆、沔、栖、钳、乔、俏、翘、撬、怯、禽、擎、丘、囚、裙、绒、冗、瑞、臊、鲨、膳、瞻、
 捎、勺、慑、矢、侍、嗜、赎、曙、栓、涮、酥、溯、蒜、嗦、潭、涛、剃、涕、舔、秃、颓、唾、
 蛙、婉、汪、妄、纬、瘟、紊、翁、涡、沃、巫、呜、锡、熄、嬉、侠、霞、馅、腺、萧、淆、啸、
 屑、衅、腥、汹、锈、旭、恤、酗、絮、炫、靴、勋、驯、闾、衍、殃、秧、痒、漾、妖、椰、夷、
 怡、屹、役、弈、逸、荫、殷、莹、佣、咏、佑、渊、陨、攢、赃、枣、藻、皂、榨、瞻、蘸、爪、
 沼、肇、辙、贞、峙、窒、拄、贮、拙、灼、浊、酌、兹、棕、揍、卒、佐

在考察过程中，我们也注意到一些构词 2 个的汉字。例如：“荆棘”在高频词语表中的位置偏后，“棘”构成的另外一个词“棘手”位置也偏后；“沐浴露”位置偏后，“浴”构成的另一个词“浴室”位置也偏后；“沼泽”位置偏后，“泽”构成的另一个词“光泽”位置也偏后；“叨”构成的两个词“絮叨”“唠叨”位置都偏后；因此，“棘、浴、泽、叨”也都可以加入到上面的表中。这种情况我们并没有全面探查，这就意味着上面这个“低频”汉字表还有增加的可能。另有一种情况，“词汇表”中所列的词语位置在 11092 之外，但用那个“字”构成的其他词语却有资格出现在“词汇表”中，这样的汉字我们都没有放在上面的表里。例如《等级标准》“词汇表”中：用“驰”构成的唯一词语“驰名”在三个高频词语表中都位置偏后，但“奔驰”在三个高频词语表中都出现在 11092 位之前，所以尽管“词汇表”里没有“奔驰”，但我们也没有把“驰”列在上面的表中。

以上我们只是列出考察的结果，说明这些词语及其所用的某一个或所有构词汉字，从使用频率角度来看，没有资格出现在容量为 11092 词的“词汇表”中，同样也不应该出现在“汉字表”中。但这并不意味着这些字和词就一定不能够进入“汉字表”和“词汇表”。它们还可以依据来自其他方面的“有据可依”的“查漏补缺”进入“汉字表”和“词汇表”。比如“（牙）膏、（香）蕉、橘（子）、裙（子）、勺、痒、（肥）皂”，再比如“芳、芬、萍”，都是可以考虑加入的例子，但“查漏补缺”不该有很大的数量吧。

六、《等级标准》“汉字表”和“词汇表”数量匹配偏差原因探讨

《等级标准》“汉字表”和“词汇表”之所以表现出各个等级数量匹配的偏差，根本的原因在于没有认识到高频词语和它们的用字之间存在稳定的数量关联，因而给各个等级的“汉字表”和“词汇表”设定了并不互相匹配的数量指标。一级到六级，表现为“汉字表”相对于“词汇表”容量过小，汉字不能够满足高频词语的构词需求，于是不得不放弃带“生字”的高频词语，而去选择

使用频率较低的由“汉字表”中的字构成的词语；七一九级，表现为“汉字表”相对于“词汇表”容量过大，部分汉字并不用于相应频率区间的词语，于是为了用上这些汉字，不得不去使用频率较低的区间挑选使用这些汉字的词语，并把它们纳入“词汇表”，为此也不得不放弃同样数量的高频词语来腾出空位。因而无论过与不足，数量不匹配的“汉字表”和“词汇表”都使得编制出来的“词汇表”不得不容纳较多的使用频率偏低的词语，降低我们本当追求的“词汇表”的高频属性。

《等级标准》最终之所以接受并不匹配的各等级“汉字表”和“词汇表”数量设定，还与《等级划分》和《等级标准》所践行的“创新”的“先汉字、后词汇”的“汉字表”“词汇表”编制“新路向”密切相关。如果采用传统的“先词汇、后汉字”的编制方法，由于先编制“词汇表”后编制“汉字表”，“词汇表”的容量决定了依它而生的“汉字表”的容量，“汉字表”没有增减自身数量的自由，因而走“先词汇、后汉字”的老路，无论是否自觉意识到高频词语数量和它们的用字数量之间存在稳定的关联，都不可能出现“汉字表”和“词汇表”两者数量匹配失衡的问题。而“创新”的“先汉字、后词汇”“新路向”，先编制“汉字表”，后编制“词汇表”，就使得在设定了“汉字表”的容量之后，再去设定“词汇表”的匹配容量时，失去了来自先编制“词汇表”带来的程序性容量限定。这时候，如果没有对“汉字表”和“词汇表”存在客观的数量匹配的认知，各种实际上并不匹配的数量设定就会以各种看似“客观”的理由或是主观的“经验”为依据被确定下来。所以，是创新的“先汉字、后词汇”的“汉字表”“词汇表”编制“新路向”为各个水平等级本不匹配的“汉字表”“词汇表”数量设定的通行铺平了道路。

其实，刘英林、马箭飞已经触及到了高频词语和它们的构词用字之间的数量匹配问题。在刘英林、马箭飞的文章中，我们读到：“据我们统计，广播电视对话节目词频统计前 1600 词里出现了 900 字种，……前 5238 个词是由 1800 个字种组成的，……前 12112 词包含了 2700 字种”。（刘英林、马箭飞 2010, p. IV-V）正是他们的这一统计结果引导我们去讶异《等级划分》和《等级标准》的“词汇表”和“汉字表”的数量匹配关系为什么跟这个统计有这么大的不同，去探索高频词语的数量和它们的构词用字数量之间是不是存在着相当稳定的固有联系，这才最终有了这篇不甚成熟的探讨文字。这是我们要向刘英林、马箭飞两位表达由衷感谢的地方。而他们两位似乎并没有去深究他们的发现所蕴含的意义，只是把它看作划定选词范围的一个依据，仍旧一心奔赴“创新”的“先汉字、后词语”的“汉字表”“词汇表”编制“新路向”。只可惜最终《等级划分》和《等级标准》各个水平等级“汉字表”和“词汇表”的数量匹配，在我们看来，出现了偏差。

Funding: This research received no external funding.

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

ORCID

Tao Lian ^{ID} <https://orcid.org/0009-0001-6344-611X>

References

国家对外汉语教学领导小组办公室（2002）：《高等学校外国留学生汉语教学大纲·长期进修》。北京语言文化大学出版社。

[Office of the Leading Group for Teaching Chinese as a Foreign Language (2002). *Syllabus for Teaching Chinese to International Students in Higher Education Institutions: Long-term Study*. Beijing Language and Culture University Press.]

国家对外汉语教学领导小组办公室（2002）：《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》。北京语言文化大学出版社。

[Office of the National Leading Group for Teaching Chinese as a Foreign Language (2002). *Teaching Syllabus for Chinese Language Major for Foreign Students in Higher Education Institutions*. Beijing Language and Culture University Press.]

国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部（1992）：《汉语水平词汇与汉字等级大纲》。北京语言学院出版社。

[Chinese Proficiency Test Division of the Office of the Leading Group for Teaching Chinese as a Foreign Language (1992). *The Syllabus of Graded Words and Characters for Chinese Proficiency*. Beijing Language and Culture University Press.]

国家汉办、教育部社科司、《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》课题组（2010）：《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分（国家标准·应用解读本）》。北京语言大学出版社。

[Office of the National Leading Group for Teaching Chinese as a Foreign Language, Department of Social Sciences of the Ministry of Education, Project Team of *The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Other Languages* (2010). *The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Other Languages: National Standards Application Interpretation Edition*. Beijing Language and Culture University Press.]

国家汉语国际推广领导小组办公室（2008）：《国际汉语教学通用课程大纲》。外语教学与研究出版社。

[Office of the National Leading Group for Teaching Chinese as a Foreign Language (2008). *International Curriculum for Chinese Language Teaching*. Foreign Language Teaching and Research Press.]

姜德梧（2004）：“关于《汉语水平词汇与汉字等级大纲》的思考”，《世界汉语教学》（01）：80-89。

[Jiang Dewu (2004). “Some thoughts on *The Syllabus of Graded Words and Characters for Chinese Proficiency*.” *Chinese Teaching in the World* (01):80-89.]

教育部语言文字信息管理司（2011-2020）：《中国语言生活状况报告（2011-2020）》。商务印书馆。

[Department of Language Information Management of the Ministry of Education (2011-2020). *Reports on the Status of Language Life in China (2011 - 2020)*. Commercial Press.]

教育部语言文字信息管理司组编、李行健、苏新春主编（2021）：《现代汉语常用词表（第2版）》。商务印书馆。

[Department of Language Information Management of the Ministry of Education, Li Xingjian & Su Xinchun (Eds.) (2021). *List of Commonly Used Words in Modern Chinese (2nd Edition)*. Commercial Press.]

教育部中外语言交流合作中心、刘英林、马箭飞、赵国成主编（2021）：《国际中文教育中文水平等级标准（国家标准·应用解读本）》。北京语言大学出版社。

[Center for Language Education and Cooperation of the Ministry of Education, Liu Yinglin, Ma Jianfei & Zhao Guocheng (Eds.) (2021). *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education: National Standard · Applied Interpretation Edition*. Beijing Language and Culture University Press.]

李清华（1999）：“《汉语水平词汇与汉字等级大纲》的词汇量问题”，《语言教学与研究》（01）：50-59。

[Li Qinghua (1999). “On the Quantity of Vocabulary of *The Syllabus of Graded Words and Characters for Chinese Proficiency*.” *Language Teaching and Linguistic Studies* (01):50-59.]

刘英林（2021）：“《国际中文教育中文水平等级标准》的研制与应用”，《国际汉语教学研究》（02）：6-8。

[Liu Yinglin (2021). “The Development and Application of *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*.” *Journal of International Chinese Teaching* (01):6-8.]

刘英林、李佩泽、李亚男（2021）：“汉语国际教育汉语水平等级标准全球化之路”。教育部中外语言交流合作中心主编：《国际中文教育中文水平等级标准（国家标准·应用解读本）》，北京语言大学出版社：1-10。

[Liu Yinglin, Li Peize, Li Yanan (2021). “A Path to the Globalization of Chinese Proficiency Standards in International Chinese Education”, In Center for Language Education and Cooperation (Eds.), *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education: National Standard · Applied Interpretation Edition*, Beijing Language and Culture University Press:1-10.]

刘英林、马箭飞（2010）：“研制《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》探寻汉语国际教育新思维”，《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分（国家标准·应用解读本）》，北京语言大学出版社。

[Liu Yinglin & Ma Jianfei (2010). “The Development of *The Graded Syllables, Characters and Words*, Exploring the new prospective of global Chinese education”, *The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Other Languages: National Standards · Application Interpretation Edition*, Beijing Language and Culture University Press.]

刘英林、马箭飞（2012）：“再论汉语国际教育新思维——解读和应用《等级划分》的若干问题”，《第十届国际汉语教学研讨会论文选》，万卷出版公司：405-417。

[Liu Yinglin & Ma Jianfei (2012). “Revisiting New Approaches to International Chinese Education: Some Issues in Interpretation and Application of *Graded Classification*”, *Proceedings of the 10th International Conference on Chinese Language Teaching*, Wanjuan Publishing Company :405-417.]

刘英林、宋绍周（1992）：“论汉语教学字词的统计与分级（代序）”，《汉语水平词汇与汉字等级大纲》，北京语言学院出版社：1-22。

[Liu Yinglin & Song Shaozhou (1992). “On the Statistics and Grading of Chinese Characters and Words for Chinese Language Teaching (Preface on Behalf)”, *The Syllabus of Graded Words and Characters for Chinese Proficiency*, Beijing Language and Culture University Press:1-22.]

中华人民共和国教育部、国家语言文字工作委员会（2010）：《语言文字规范 GF0015-2010 汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》。北京语言大学出版社。

[Ministry of Education of the People's Republic of China & National Language and Character Work Committee (2010). *The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Other Languages*. Beijing Language and Culture University Press.]

中华人民共和国教育部、国家语言文字工作委员会（2021）：《语言文字规范 GF0025-2021 国际中文教育中文水平等级标准》。北京语言大学出版社。

[Ministry of Education of the People's Republic of China & National Language and Character Work Committee (2021). *Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education*. Beijing Language and Culture University Press.]



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.98-109.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jc1ee260108csecs>



文化符号赋能交际：国际中文课堂的“微互鉴”机制研究

孙 荣 (Sun Rong), 孙 澳 (Sun Ao)

摘要：国际中文教育中长期存在文化教学与语言交际能力培养“两张皮”的困境。为破解此难题，本研究引入“交际赋能”与“微互鉴”两个核心概念，旨在深入探究文化符号如何在国际中文课堂中转化为学生的交际能力，并在此过程中催生跨文化理解。通过对意大利课堂“冰雪文化”融入“比”字句教学的案例进行质性分析，本研究发现，文化符号通过提供意义支点、创设协商语境、激发情感共鸣三重路径，有效中介了学生从语言形式掌握到跨文化交际能力的发展。在此基础上，本研究构建了“解码文化符号—达成交际任务—开展意义协商—推动文化互鉴—提升交际能力”的“微互鉴”生成模型。该模型揭示，文化教学的本质在于将静态符号转化为动态的交际资源，而课堂中激发的多元“微互鉴”瞬间，正是构建高层次文明对话的微观基石。本研究为国际中文教育中语言与文化的深度融合提供了可操作的理论路径与实践范式。

关键词：文化符号；交际；微互鉴；国际中文课堂

作者简介：孙荣，广州新华学院讲师、广州大学人文学院博士研究生，研究方向：国际中文教育，语言与文化。电邮：nancysun2012@163.com。孙澳（通讯作者），东莞实验中学教师，研究方向：语文教育。电邮：964190154@qq.com。

Title: Cultural Symbols Empower Communication: A Study on the Mechanism of “Micro-interaction and Mutual Learning” in International Chinese Language Classrooms

Received: 02 Apr 2026 / Revised: 07 Apr 2026 / Accepted: 21 Apr 2026 / Published online: 30 Apr 2026 / Print published: 30 May 2026.

Abstract: The long-standing disconnect between cultural teaching and the development of communicative competence in international Chinese education presents a significant challenge. To address this issue, this study introduces two core concepts, “communicative empowerment” and “Micro-interaction and Mutual Learning”, to explore how cultural symbols are transformed into students’ communicative skills in the international Chinese language classroom, while also fostering intercultural understanding. Through a qualitative analysis of a teaching case that integrated “ice and snow culture” into the instruction of the comparative sentence structure in an Italian classroom. This study identifies three pathways through which cultural symbols effectively mediate the progression from linguistic mastery to intercultural communicative competence: by providing meaningful reference points, creating contexts for negotiation, and evoking emotional resonance. Building on these findings, the study constructs a micro-interaction and mutual learning generative model, which follows the sequence: “decoding cultural symbols - accomplishing communicative tasks - engaging in meaning negotiation - promoting cultural mutual learning - enhancing communicative competence.” This model reveals that the essence of cultural teaching lies in converting static symbols into dynamic communicative resources. Countless moments of Micro-interaction and Mutual Learning sparked in the classroom serve as the micro-foundation for higher-level civilizational dialogue. This research offers both a theoretical framework and practical pedagogical paradigm for achieving deeper integration of language and culture in international Chinese education.

Keywords: cultural symbols, communication, Micro-interaction and Mutual Learning, international Chinese language classroom

Author Biographies: **Sun Rong**, Lecturer, Guangzhou Xinhua University, and Ed.D. candidate, Guangzhou University. Research interests: International Chinese Language Education, Language and Culture. E-mail: nancysun2012@163.com. **Sun Ao** (Corresponding Author), Chinese Teacher, Dongguan Experimental Middle School. Research interests: Chinese Language Education, Language and Culture. E-mail: 964190154@qq.com.

一、引言

文化符号作为民族精神的集中体现与国家形象的鲜明载体，其核心是能够代表中国文化突出而具有高度影响力的象征系统。语言不仅是交际工具，更是文化的核心载体，其使用深刻反映着特定民族的心理特征、思维方式与价值观念。随着中国式现代化进程的推进，“文化遗产与文明分享”已成为国际中文教育的重要使命。在此背景下，国际中文教育正经历从语言技能传授向“语言—文

化协同共生”的范式转型。然而，理论愿景与教学实践之间仍存在明显落差。尤其在海外中文课堂中，文化教学常被窄化为零散的“文化点”介绍、节庆活动的表层体验，或与语言结构教学关联薄弱的文化背景补充。这与核心语言能力的培养脱节，导致学生陷入知规则而不会用的交际困境。

数字经济时代的语言教学需注重资源多元化、文化的多样性，在意大利某孔子学院的中学教学点，教学中仍存在两个脱节：一是文化与语言教学相对独立，二是文化输入与交际输出联系不紧密。值得关注的是，当教学中有意识地将中华文化符号与意大利本土文化符号进行“小切口、短互动”式的对接与比较分析时，学生不仅表达意愿显著增强，句式输出的准确性与丰富性也得到同步提升，一种可称之为“微互鉴”的教学效应初步显现。

基于社会文化理论的“中介”理念与跨文化交际学的互动视角，本研究提出核心问题：在国际中文课堂的具体情境中，文化符号通过何种内在机制，促进学习者的交际行为，并在此过程中催生跨文化“微互鉴”？为此，本研究创见性地提出“微互鉴”作为核心分析概念，意指在微观教学互动中，学习者通过操作、阐释与重构目标文化符号，达成对母语文化与目标文化关系的积极理解与创造性融合。本文将通过一个完整的意大利高中教学案例分析，系统解析从文化符号到交际赋能，最终形成“微互鉴”的内在机制与实现路径。

二、文献综述与理论框架

（一）国际中文教学中的文化教学

语言不仅是用于交际的工具，更是一个承载文化的符号体系。费尔迪南·德·索绪尔（Saussure, 1980）指出，语言符号学应作为符号学的重要分支，语言作为一个完整的符号体系，其结构、意义及运用均深深植根于社会心理与文化语境之中。国际中文教育中的文化教学研究历经了从“文化知识传递”到“文化体验融入”的范式转变。早期研究侧重于文化内涵的梳理与代表性内容的筛选，秉持“受众优先”原则，平衡古代与现代、宏观与微观、叙述与体验之间的关系，以高度的文化敏感与文化自觉，推动国际中文教育文化教学的创新发展（杨薇，2022）；随着交际教学法的兴起，文化教学应以交际文化为主，即着重于直接影响语言理解和运用的文化现象、文化因素和文化观念的教学（李泉、丁秋怀，2017），注重“跨文化意识”的培育。然而，在教学实践中，往往仍将文化视为交际的背景或话题，其功能局限于激发兴趣与提供语境，尚未被系统地视作驱动语言认知与交际行为的内在核心要素。

针对文化教学的体系化建设，学者们展开了广泛的研究。自20世纪80年代至90年代中期，学界已在文化教学的重要性、“结构—功能—文化”相结合的教学原则等方面达成共识；后续研究进一步拓展至文化内涵、教学定位、原则模式、大纲制定、教材编写等多个层面（崔希亮，2012；周小兵等，2019）；目前文化教学资源建设取得了重要进展，如《国际中文教育用中国文化国情教学

参考框架》（2022）的颁布，这丰富了文化教学的创新理念，拓宽了其前景，为文化内容的选择、创新教学理念提供了重要依据。在实践层面，学者们强调文化体验与应用的重要性，倡导构建泛在传播共生机制以促进中国文化的国际传播，充分利用家庭与地方文化资源，实现文化育人目标；高立平（2022）主张在“讲好中国故事”的视域下，构建以文化为主线的跨学科语言文化教育体系；吴晓文、吴应辉（2024）建议激活国际中文教育市场潜力是有效开展文化传播的重要策略。

国际中文文化教学的发展逐步从符号体系向教学实践推进，尽管研究成果较为丰富，但文化教学的深层机制仍未得到充分揭示。文化理解能力、跨文化能力、交际能力三者之间如何实现有机转化与协同促进的内在原理，以及“文化感知如何具体催化中文交际”这一关键问题，尚未得到充分研究。简言之，现有研究明确了“为何融合”，却在“如何实现深度融合”及其“内在驱动机制”方面缺乏系统、细致地阐释。

（二）理论框架：走向“交际赋能”与“微互鉴”

Byram（1997）明确指出，语言交际在本质上属于一种文化实践活动。语言的运用不仅是信息的传递，更承载着特定文化群体的世界观、价值观以及行为方式。社会文化理论把文化符号视作个体认知与交际发展的中介工具（Lantolf, J. P., 2017），着重强调语言习得是一个借助操作文化符号来实现心理功能内化的社会文化过程。为了突破上述瓶颈，本研究将社会文化理论与跨文化交际学视角加以整合，构建了一个以“交际赋能”与“微互鉴”为核心的分析框架。

首先，“交际赋能”着重强调，文化教学的目标不应仅仅局限于知识的传授，而应当通过提供资源以及创设情境，增强学习者运用语言进行有效交际的主观能动性、信心和能力。在此过程中，文化符号从原本被学习的“客体”转变为可被调用、操作的“交际资源”。

其次，“微互鉴”是本研究提出的创新性概念，用于捕捉在微观课堂互动中，学习者通过操作目标文化符号，瞬间达成对文化差异的理解、对文化共性的感知，甚至创造新意义的时刻。本研究的核心理论框架如图 1 所示，它描绘了从文化符号输入到交际能力输出，并以“微互鉴”为关键转化节点的动态过程。该框架具有三个关键理论特质：1）情境性与生成性，其产生于具体任务而非预设知识。当学生发现“冰灯”既能满足实用需求，又能升华为当地艺术形式时，便能够领悟中国“因地制宜”的智慧。2）双向性与对话性，这是学习者主动阐释并与自身文化进行对话的结果（Bakhtin, 1981）。当意大利学生将“冰雕斗兽场”与母语文化符号建立关联时，既重新审视了中华文化的表现力，也重新评估了本国文化遗产的价值。3）层级性与累积性，无数“微互鉴”时刻的积累能够推动跨文化能力实现质的飞跃。将课堂转变为文化意义协商的“第三空间”（Bhabha, 1994），从而在理论层面突破了将文化视为静态知识的传统范式，为理解文化教学的动态进程提供了全新的概念工具。

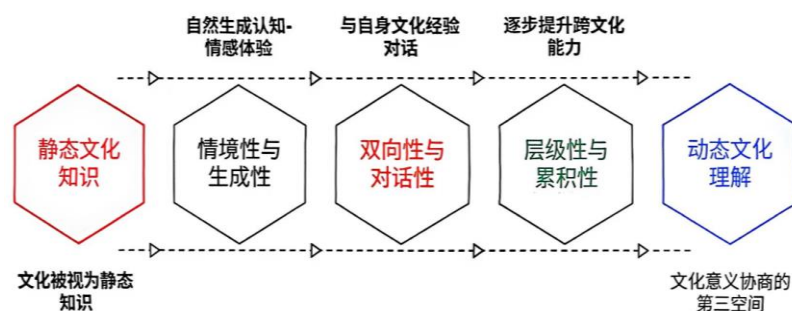


图 1. 微互鉴分析框架

Figure 1. Analysis Framework of Micro-interaction and Mutual Learning

三、研究设计

(一) 研究范式与案例选择

本研究采用“基于设计的研究”与“工具性个案研究”相结合的质性研究范式。研究者在一个学期的教学周期内（2024年11月—2025年4月），对意大利某孔子学院附属高中的五年级A班（26人）进行焦点个案研究，年龄18-20岁，汉语水平为HSK 2-3级。以4课时（以“冰雪文化”为主题的“比”字句教学实践）为深入分析，此种选择并非因为数据匮乏，而是因为该课时集中、典型地呈现了在经过前期多轮教学迭代后趋于成熟的“文化符号—交际赋能”完整流程，是用于揭示内在机制的“理想信息载体”。

(二) 教学目标架构

本研究构建了“语言—技能—文化”三维融合的教学目标体系（见表1），旨在通过文化符号的融入，实现语言知识学习与跨文化交际能力发展的协同推进。

维度	分类	具体内容
语言知识	语音知识	正确认读“哈尔滨、冰雪、冰雕、雪雕”等专有名词及相关生词拼音
	词汇积累	掌握“冰雪、冬天、冷、下雪、冰灯”等四会词汇；理解“十二生肖、摩天轮”等两会词汇
	语法结构	理解并初步运用“比”字句的基本结构与语用情境
技能知识	听力技能涵盖辨音辨调	能够辨别关键词语，获取“冰雪大世界”开放时间、制冰工艺等细节信息
	交际技能	运用“比”字句进行城市气候比较，能就“我最喜欢的城市”进行1.5分钟连贯表达
	阅读理解	识别并理解语段中“比”字句所表达的对比关系
文	文化理解	能就冰雪文化的起源与象征意义提出个人见解

化 能 力	跨文化交际	初步形成文化比较意识，具备在真实语境中解释文化差异的意愿与能力
	合作能力	能小组协作完成旅行计划设计，并就城市选择进行有理据的讨论

表 1. 教学目标

Table 1. Teaching Objectives

（三）教学干预设计

本研究中的教学干预是在对整个学期、多个班级的教学实践进行不断反思与迭代后形成的优化方案。其核心是围绕“冰雪文化”与“比”字句构建的多层级任务链，遵循“文化符号解码—任务驱动—意义协商—微互鉴生成—交际能力提升”的路径。

表 2 呈现的是针对“微互鉴”这一过程所进行的详细解析，能够更加全面地理解这一概念的具体内涵以及实际运作方式。通过表 2，我们可以清晰地看到“微互鉴”过程中各个要素之间的相互关系和作用机制。

阶段	任务内容	“微互鉴”预期生成点
文化符号	通过 VR 实景、短视频等引入冰雕、冰灯、雪人等符号，阐释其文化内涵与在地智慧	形成对中国冰雪文化的初步认知图式
交际任务链	1. 比较四城市气候：米兰—哈尔滨—北京—罗马 2. 十二生肖冰雕偏好比较 3. “雪人猜猜猜”角色建构 4. 中意建筑对比：冰雕版斗兽场和米兰大教堂 5. 冰雪项目比较：冰雪大世界、阿尔卑斯滑雪场 6. 哈尔滨导游图制作 7. “我最喜欢的城市”演说	在比较与选择中触发文化参照与价值判断
意义协商	解释冰灯的历史渊源与实用价值，探讨“因地制宜”的文化思维	实现从符号感知到文化逻辑理解的跨越
文化互鉴	引导对中意四个城市文化特征的对比分析	形成双向文化审视视角
交际能力	完成旅行计划设计与城市推介任务	将文化认知转化为具身化、交际化的输出行为

表 2. “微互鉴”过程

Table 2. The process of micro-interference

（四）数据收集与分析方法

数据收集采用“宏观背景扫描”与“微观个案深描”相结合的策略。宏观扫描整个学期，对 4 个班级的教学观察、学生整体产出情况及非正式反馈，用于形成整体判断和优化教学设计。微观深描，聚焦于 A 班的这 1 课时，进行高强度、多维度数据采集，构成核心分析数据集，包括：①课堂实录，对 1 课时教学进行全程音频录制与详细文字转录，用于分析师生、生生互动结构；②学生产出语料，系统收集该课时内学生在各任务环节的口头及书面句子、对话；③教学反思日志，记录教师在该课时中对“微互鉴”时刻的现场识别与过程性解读；④前测问卷，用于确认该班级学生对冰雪文化的认知基础。

采用质性内容分析法，对核心数据集进行编码。分析过程不仅关注本次课内的互动，更将本次课视为一个完整的机制呈现案例，旨在揭示各要素之间的动态关系与作用路径，从而回答“如何运作”的机制性问题。

四、“交际赋能”的三重路径与“微互鉴”的生成

对教学案例的深度剖析表明，文化符号主要通过以下三条相互关联、层层递进的路径实现交际赋能。这些路径不仅各自独立发挥作用，更在互动中形成有机整体，共同催生丰富的“微互鉴”时刻，推动学生从“语言学习者”向“文化互动者”转变。

（一）建构意义的脚手架

文化符号的基础性赋能体现在其为抽象的语法结构提供了具体、可感知的意义支点。在传统的“比”字句机械操练中，学生常陷入“为比较而比较”的困境，语言输出缺乏真实动机。而当“十二生肖冰雕”等具象符号引入后，建构了必要的脚手架，使抽象的句法结构立即获得了充实的表达内容。学生梓雅的产出典型地体现了这一转变：“冰雕鼠跟冰雕鸡比，我更喜欢冰雕鸡，因为冰雕鸡是很多颜色（是彩色的）。”“彩色”这一视觉特征为她提供了具体的比较维度，使“比”字句从语法练习转化为有意义的审美表达。自然理解“比字句”的差异表达功能，符合二语习得中的意义优先原则。

更具深意的是学生子阳的发言：“冰雕龙跟冰雕狗比，我更喜欢冰雕狗，因为我属狗。”这一瞬间构成了基础的“微互鉴”时刻，他将中国传统文化符号（生肖）与个人身份认同相结合，实现了文化符号的“个人化”转码。此过程不仅解决了“比较什么”的问题，更触及了“为何比较”的深层动机，完成了从“无话可说”到“有话要说”的根本转变。

（二）创设协商语境

教师要善于创设协商语境，帮助学生实现从句型操练到意义共建。当文化符号被嵌入包含“信

息差”或“观点差”的协作任务时，便创造了使用目标语言形式的真实实际需求，推动语言练习向意义协商升华。

在“雪人猜猜猜”任务中，学生星佳与小强需要共同讨论，为雪人取一个名字。他们的对话如下：

星佳：小强，你觉得雪人叫什么名字？我觉得叫“大雪人”。因为它很大，比我们的雪人大多了。

小强：“大雪人”不好，我觉得叫“冰冰”，怎么样？因为他在哈尔滨，很冷，有很多冰。中国人喜欢两个字的名字（两个叠字的名字）。

星佳：哦，对！“冰冰”跟“大雪人”比，“冰冰”更好。我喜欢“冰冰”。

小强：“冰冰”很可爱，对吗？

星佳：对，“冰冰”很可爱，这个名字很可爱。我想和“冰冰”拍照。

此对话蕴含双重“微互鉴”。首先，小强在提供理由时，输出了基于有限输入的个人文化理论，“中国人喜欢两个字的名字”。这体现了他对文化规则的主动归纳与建构；其次，星佳通过“比”字句接受了这一文化阐释，完成了意义的共同协商。此时的“比”字句已成为内生于交际需求的必要工具，文化符号（雪人）则成为激发文化阐释与共识构建的媒介，该任务实现了从“句型操练”到“意义协商”的转变。

（三）激发情感共鸣

当文化符号与学习者的自身文化背景产生联结时，能够有效激发情感动力，有效降低情感过滤，推动学生从被动的知识接收者转变为主动的文化阐释者。随着学习者汉语水平的提升，应逐渐倾向于展示中国社会生活及相关话题（戴玮玮，2025，p319）。在通过图像和视频展示冰雕版本的意大利“斗兽场”与“米兰大教堂”时，学生瞬间被震撼，脱口而出这些建筑的意大利语名称，课堂气氛达到高潮。有学生问道：“为什么会有 Colosseo（斗兽场的意大利语）？这是真的吗？真的在哈尔滨吗？中国人很喜欢 Colosseo 吗？”体现了文化符号引发的认知冲突与情感震撼。教师顺势引导的建筑美学对比，使学生不仅在认知层面理解文化差异，更在情感层面产生对冰雪艺术和技术的由衷钦佩。

此环节的“微互鉴”表现为情感与认知的深度融合。学生体验到的核心情感是：“我们引以为傲的文化遗产，被你们以精湛技艺再现并尊重。”这种基于双向欣赏的情感共鸣，极大地缩短了文明间的心理距离。此时运用的“比”字句，其功能已超越单纯的比较，成为表达连接、惊叹与致敬的媒介。

学生文迪说道，“哈尔滨的冰雕斗兽场比罗马的斗兽场小。晚上的冰雕斗兽场比罗马的斗兽场更漂亮，因为冰雕有彩色的灯。”通过文化符号的对比，学生表达了对两种文化的审美认同。这一结果印证了郭熙（2024）提出的“国际中文教育需实现文化共鸣”的目标。“微互鉴”让语言交际不再是语法的机械套用，而是文化认知的表达，实现了语言技能与文化素养的同步提升。学生诗雅在最终输出中表示：“我没有去过中国，我不知道哈尔滨。但是，我现在非常想和朋友一起去哈尔滨，一起坐雪花摩天轮，一起跟大雪人拍照。”这种“向往”情感的萌发，标志着“微互鉴”已转化为持久的学习动力，实现了从“被动应答”到“主动表达”的质变，展现了跨文化交际能力中最珍贵的成果。

五、结论

（一）模型构建

本研究借助理论构建与实证分析，揭示了文化符号于国际中文课堂达成“交际赋能”并催生“微互鉴”的内在机制，即“解码文化符号—达成交际任务—开展意义协商—推动文化互鉴—提升交际能力”。此模型为循环递进的动态过程，具体见图2。

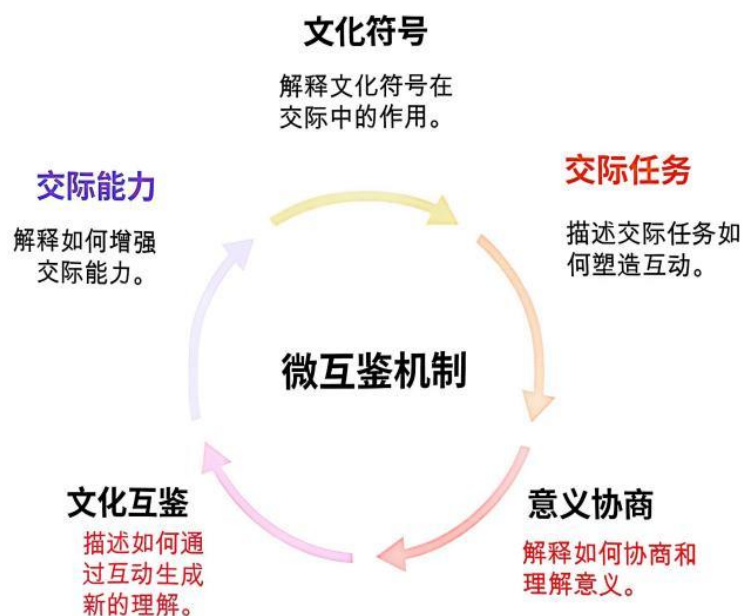


图2. “微互鉴”机制

Figure 2. Mechanism of Micro - interaction and Mutual Learning

该模型显示，其一，具备可操作性与可对话性的文化符号是起始点。本案例中的“十二生肖冰雕”（具象可视）、“雪人”（可被赋予人格）、“冰雕斗兽场”（能与本土文化直接对话），皆

具有较强的可感知性与可阐释空间，这是其成为有效中介工具的前提条件。其二，蕴含文化意义的交际任务是驱动力。任务需包含“信息差”“观点差”或“推理差”，以营造真实的交际需求；“雪人猜猜猜”任务中“必须共同决定一个名字”的要求，促使学生必须阐释其命名的文化依据，进而将其内在的文化理解外化为交际行为。其三，学习者的主体性阐释是关键转化环节。当学习者敢于提出个人化的文化理解，如将生肖与自我身份相联系时，文化符号才真正实现从“他者的知识”到“我的表达工具”的转变。其四，“微互鉴”是这一良性互动自然生成的标志性成果。此模型在理论上突破了将文化视为静态知识的传统模式，把课堂重新界定为文化意义协商与创造的“第三空间”。无数这样的“微互鉴”时刻，共同构建起学习者跨文化人格的韧性网络，为宏大的“文明互鉴”奠定了实践基础。

（二）教学实践启示

本研究的核心贡献在于清晰揭示了文化符号发挥作用的三重机制：一是提供意义支点，解决“为何说”的动机问题，推动从语法空壳到个性表达的转变；二是创设协商语境，制造真实的交际需求，促进从句型操练到意义共建的提升；三是激发情感共鸣，通过关联学习者自身文化，降低情感过滤，实现从被动接受到主动阐释的跨越。这三重机制相互交融，共同促使静态的文化符号转化为动态的交际动力。教师角色需从知识的“传授者”转变为“文化符号的策展人”“交际任务的设计师”和“意义协商的协作者”。教学设计设真实语境、推动读写融通、引入多元文本激发学生主体性（周建强，2025，p321），核心应转向精心创设能够激发学生主动进行文化阐释与创造的任务情境。评价标准也应从单一的语言准确性，拓展到对跨文化理解与创造性表达的关注。

本研究的结论基于对一个典型个案的深入剖析，其模型的普适性有待在不同文化语境、不同学龄阶段和不同语言水平的学习者中开展更大范围的实证检验。未来研究可进一步深入探究数字技术如何优化与拓展“微互鉴”的生成环境，“微互鉴”的长期效应如何测量及其对学习者的跨文化身份建构的深远影响。

国际中文教育的深层价值，不仅在于教授一门语言，更在于培养能够欣赏差异、善于对话、富有创造力的全球公民。本研究提出的“微互鉴”机制表明，这一宏大目标的达成，正蕴含于日复一日的课堂互动之中，蕴含于那些由文化符号所激发的理解、共鸣与创造的微小瞬间。它们犹如涓涓细流，共同汇聚成文明间对话的滔滔江河，这正是国际中文教育在新时代的核心使命与生命力所在。

基金项目：本文系全国高校外语教学科研项目《大湾区区域文化助力 PYP 少儿国际中文教学》（项目编号：2023GD0010）的阶段性成果之一；广州新华学院 2025 年科研项目（项目编号：2025KYYBSK03）阶段性成果之一。

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

ORCID

Sun Rong ^{ID} <https://orcid.org/0009-0001-6266-5628>

Sun Ao ^{ID} <https://orcid.org/0009-0008-1806-1166>

References

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

崔希亮 (2012): “汉语国际教育与中国文化走出去”, 《语言文字应用》(02): 25-27。

[Cui Xiliang (2012). “International Chinese Education and the Going Global of China Culture.” *Applied Linguistics* (02): 25-

27. DOI: <https://doi.org/10.16499/j.cnki.1003-5397.2012.02.015>]

戴玮玮 (2025): “基于《国际汉语教程》的澳门地区汉语教材本土化研究”, 《中文教育与评价学刊》(02): 309-320。

[Dai Weiwei (2025). “A Study on the Localization of International Chinese Textbooks in Macau: Taking *A Course in International Chinese* as an Example.” *Journal of Chinese Language Education and Evaluation* (02):309-320. DOI: <https://doi.org/10.64058/JCLEE.25.2.11>]

高立平 (2022): “论国际中文教育语言和文化的双重建构”, 《上海交通大学学报(哲学社会科学版)》(03): 41-50。

[Gao Liping (2022). “Dual Construction of Language and Culture in International Chinese Education.” *Journal of Shanghai Jiaotong University (Philosophy and Social Sciences)* (03):41-50. DOI: <https://doi.org/10.13806/j.cnki.issn1008-7095.2022.03.004>]

Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. The Alden Press.

Lantolf, J. P. (2017). *Materialist dialectics in Vygotsky's methodological framework: Implications for applied linguistics research*. Taylor and Francis.

李泉、丁秋怀 (2017): “中国文化教学与传播: 当代视角与内涵”, 《语言文字应用》(01): 117-124。

[Li Quan, Ding Qiuhuai (2017). “Teaching and Dissemination of China Culture: Contemporary Perspectives and Connotations.” *Applied Linguistics* (01):117-124. DOI: <https://doi.org/10.16499/j.cnki.1003-5397.2017.01.013>]

教育部中外语言交流合作中心 (2022): 《国际中文教育用中国文化国情教学参考框架》。华语教学出版社。

[Center for Language Education and Cooperation between China and Foreign Countries, Ministry of Education (2022). *Teaching Reference Framework for International Chinese Education Using China's Cultural Context*. Chinese Language Teaching Press.]

索绪尔（1980）：《普通语言学教程》，高名凯译。商务印书馆。

Saussure (1980). *A Course in General Linguistics*, translated by Gao Mingkai. Commercial Press.

吴晓文、吴应辉（2024）：“世界各国中文传播政策类型及其影响研究”，《吉林大学社会科学学报》（01）：212-222+240。

[Wu Xiaowen, Wu Yinghui (2024). “Research on the Types of Chinese Communication Policies and Their Impacts Worldwide.” *Jilin University Journal of Humanities and Social* (01): 212-222+240. DOI: <https://doi.org/10.15939/j.jujss.2024.01.wx2>]

杨薇（2022）：“国际传播视域下国际中文教育文化教学的内容选择”，《天津师范大学学报（社会科学版）》（04）：41-46。

[Yang Wei (2022). “The Content Selection of Chinese Culture in International Chinese Language Education from the Perspective of Communication.” *Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences)* (04):41-46. DOI: <https://doi.org/10.20247/j.issn1671-1106.2022.04.004>]

周建强（2025）：“国内双语学校国际中文课程的阅读教学实施探索”，《中文教育与评价学刊》（02）：321-328。

[Zhou Jianqiang (2025): “Exploration of Reading Instruction Implementation in International Chinese Programs at Domestic Bilingual Schools.” *Journal of Chinese Language Education and Evaluation* (02):321-328. DOI: <https://doi.org/10.64058/JCLEE.25.2.12>]

周小兵、谢爽、徐霄鹰（2019）：“基于国际汉语教材语料库的中华文化项目表开发”，《华文教学与研究》（01）：50-58+73。

[Zhou Xiaobing, Xie Shuang, Xu Xiaoying (2019). “Developing a Corpus-based Chinese Cultural Content Item List for TCSOL.” *TCSOL Studies* (01): 50-58+73. DOI: <https://doi.org/10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2019.01.008>]



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.110-117.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jclee260109ricer>



字谜融入国际中文教育汉字教学研究

付佳琪 (Fu Jiaqi), 钟云瑞 (Zhong Yunrui)

摘要: 字谜是利用汉字的形体分合来表达意思的一种文字游戏。在国际中文教育中, 汉字教学占据着举足轻重的地位, 既是教学重点, 也是教学难点。本研究搜集整理了字谜的相关文献, 概述了字谜的相关概念, 在此基础上做出分类; 总结了字谜融入国际中文教育汉字教学的意义, 即能够增进留学生对汉字构造、中国传统文化的理解, 为国际中文教育汉字教学提供新思路, 激发学习者学习兴趣, 盘活优秀字谜文化等; 提出了遵循字谜选用原则, 举办字谜比赛, 合理利用字谜游戏化学习软件, 融合中国传统节日等措施, 将字谜融入国际中文教育汉字课堂。

关键词: 字谜; 汉字教学; 国际中文教育

作者简介: 付佳琪, 山东理工大学文学与新闻传播学院硕士研究生, 研究方向为国际中文教育, 电邮: 15866135137@163.com。钟云瑞 (通讯作者), 博士, 山东理工大学文学与新闻传播学院副教授, 硕士生导师, 研究方向为文献学, 电邮: skczhong@126.com。

Title: Research on the Integration of Chinese Character Riddles into Chinese Character Teaching in International Chinese Education

Abstract: Chinese character riddles are a form of wordplay that conveys meaning through the combination and decomposition of Chinese character forms. Within the field of Teaching Chinese as an International Language, character instruction occupies a pivotal position, serving as both a primary focus and a significant challenge. This study compiles and analyzes relevant

literature regarding Chinese character riddles, outlines their conceptual definitions, and provides a classification system. It summarizes the significance of integrating riddles into TCIL character instruction: specifically, their capacity to enhance learners' comprehension of Chinese character structure and traditional Chinese culture, provide innovative pedagogical approaches for character teaching, stimulate learners' interest, and revitalize cultural heritage. Furthermore, the study proposes specific measures for integrating riddles into the TCIL classroom, including adhering to principles for riddle selection, organizing riddle competitions, utilizing gamified riddle-learning software, and integrating them with traditional Chinese festivals.

Keywords: Chinese character riddles; Character instruction; Teaching Chinese as an International Language

Author Biographies: **Fu Jiaqi**, Master's Candidate, School of Literature and Journalism, Shandong University of Technology, research Interest: International Chinese Language Education, E-mail: 15866135137@163.com. **Zhong Yunrui** (Corresponding Author), Ph.D., Associate Professor & Master's Supervisor, school of Literature and Journalism, Shandong University of Technology, Research Interest: Philology. E-mail: skczhong@126.com.

引言

随着全球中文热的持续升温,国际中文教育的规模与影响力不断扩大,而汉字教学作为国际中文教育的核心环节,始终面临着特殊挑战。表音文字通过字母按照分词连写的规则,依次呈线性分布。与表音文字相比,汉字作为表意文字,具有易写易读的优势。汉字作为二维的平面文字,其笔画与部件以错综排列的形式构成字形,不仅保留了较强的图画性,还蕴含着丰富的构字理据性。这种独特的字形特点,催生出了利用汉字形体分合表意的字谜,而字谜作为扎根于汉字文化的独特文字游戏,既蕴含着汉字构造的智慧,又兼具趣味性与文化性,为摆脱汉字教学困境提供了新思路。

一、字谜类型

字谜是一种利用汉字独特的造字规律,根据汉字的形、音、义等特点构成的文字游戏,通过图画内容或总体理解谜面的意义来猜测谜底,是汉字特有的一种语言文化现象。例如,谜面“一箭穿心”,谜底为“必”。字谜赋予了汉字知识性、趣味性和内涵性等特征。

本文所探讨的字谜,特指一些能够辅助留学生更深入地理解汉字结构的简单字谜,它们虽无法与那些经典且令人回味无穷的传统字谜相提并论,但在教学中却发挥着积极作用。关于字谜的分类,学界暂无统一的分类标准,本研究采用曹石珠(2012)在《走进字谜的艺术宫殿》中提出的分类标准,将字谜类型界定为并字谜、拆字谜、减字谜、增字谜等主要类别。

(一) 并字谜

并字谜是指由两个或更多相同的字并列组合成一个新的字作为谜底的字谜,谜面通常会提示这些部件的合并关系。如“两个月亮肩并肩”,谜底为“朋”,谜面中的“两个月亮”指的是两个

“月”字，“肩并肩”则意味着这两个字是并列的，所以谜底是“朋”；还有谜面“两人土上谈心”，谜底是“坐”。这里把两个“人”字和“土”字组合，“土”字在中间，两个人在土上，形象地组成“坐”字。

（二）拆字谜

拆字谜通过拆分汉字的结构来形成谜面和谜底，要求人们利用汉字的构造特点进行巧妙的联想和推理，将汉字拆分成不同的部分，例如，“大口套小口——回”，谜面通过将“回”拆成两个“口”来提示谜底；“斩草不除根——早”，“草”去掉上半，保留根部“早”。

（三）减字谜

减字谜是指通过去掉某个字的一部分来得到谜底的字谜，谜面往往会给出减去的部件或者相关动作的描述。如“掉一半多——夕”。如果将“多”字去掉上半部分，就剩下了“夕”字；谜面“挥手告别”，谜面断为“挥/手告别”，谜底是“军”。因为谜面中“挥”字的“手（扌）”部分告别（去掉）后，剩下的就是“军”字。又如谜面“旭日东升”，谜面可断为“旭/日东升”，谜底是“九”。按照左西右东的原则，“旭”字中“日”在东边，“日东升”即“日”字去掉，剩下“九”字。

（四）增字谜

增字谜是在谜面所给的字的基础上，通过增加某些部件来形成谜底，谜面会暗示增加的内容。如“云上有人”，谜底为“会”，通过“人”加“云”，构成了“会”；谜面“有耳能听到，有口能请教，有手能摸索，有心就烦恼”，谜底是“门”。因为“门”字有了“耳”组成“闻”，能听到；有“口”组成“问”，能请教；有“手”组成“扌”，能摸索；有“心”组成“闷”，就烦恼。

二、运用字谜的理论依据

在国际中文教育的汉字教学中，运用字谜是有理论依据的。

汉字字谜是在汉字体系“六书”特点的基础上发展而来的，“六书”不仅揭示了汉字构造的奥秘，也为字谜的创制提供了丰富的素材与灵感。通过巧妙地运用“六书”原理，字谜能够将汉字的音、形、义三者紧密结合，形成既富有挑战性又充满趣味性的语言游戏，从而激发学生的学习兴趣与探索欲望。

部件教学理论是汉字教学中一种基于汉字构形规律的核心方法，其核心逻辑是打破汉字“整体认读”的传统模式，将每个汉字解构为若干个具有独立意义或功能的“部件”。部件结构教学贯彻了形象直观的教学原则，把汉字的基本理论寓于部件结构教学的实践之中，使学生在对汉字实际材料的感悟之中把握汉字的特点及规律。（张旺熹，1990，pp.112-120）通过聚焦部件的形、义、音关联，帮助学习者从根本上理解汉字的构造原理，进而实现高效的认读、书写与记忆。

除上述两种理论外，字谜进入汉字教学也符合第二语言习得理论。克拉申认为输入假说是第二语言习得中最有意义的假说。他认为学习者第二语言习得得以实现的条件是：学习者能听懂可理解

的输入,以及在情感上必须对输入采取开放、接受的态度。在进行输入时,输入的内容不要太难也不要过于容易,他用“i+1”来表示。(刘珣,2010, pp.174-175)在国际中文教育中,学习者通过自己已有的知识或者在教师的帮助下理解了谜面,然而字谜的挑战性不仅在于理解谜面,更在于促使学习者运用智慧,对汉字进行巧妙的拆解与重构。教师在挑选字谜时,应力求精准,确保谜底的难度适中,如同让学生踮起脚尖即可触及的果实,这样既能激发他们的学习新知,又符合第二语言习得的理论框架。反之,若字谜的谜面设置得过于深奥或过于浅显,那么会让学生难以捉摸其意,或太过简单而使字谜丧失其作为谜语的本质魅力。

三、字谜融入国际中文教育汉字教学的意义

字谜通过巧妙地运用汉字的结构,创造出既符合汉字构造规律又富有创意的谜面,让解谜者在寻找答案的过程中,既能领略到汉字的构造之美,又能感受到汉字文化的博大精深。通过有趣又富有挑战性的字谜进行汉字教学,能够增进学生对汉字构造、中国传统文化的理解,亦能盘活优秀字谜文化、为汉字教学提供新思路。

(一) 增进对汉字构造的理解

在解谜的过程中,学习者不仅要理解汉字结构,还需要发挥想象力和创造力,对汉字进行拆解、重组与联想。这一过程,不仅锻炼了学习者的思维能力,更会促进他们加深对汉字的印象,增进对汉字构造的理解。例如,拆字谜和增字谜常通过拆分或增加汉字的部件来构成谜面,这有助于学习者理解汉字的构造规律,掌握部件的组合方式。“又进村中——树”,通过分析“又”和“村”两个部件,学生可以理解“树”字的构成。“一口咬掉牛尾巴——告”,通过描述牛的尾巴被一口咬掉了,辅助学生记住“告”字的字形构成。这不仅能帮助学生将汉字与具体的生活场景或故事情节联系起来,还能促进学习者理解汉字构造,形成深刻的记忆。

另外,汉字的部件不是线性排列的,而是在二维空间里有其特定位置,如左右结构、上下结构、包围结构等,这是拼音文字国家留学生十分不习惯的,而相当数量的字谜谜面本身就是对谜底汉字空间布局的生动描述。例如,“双木不成林——相”,谜面明确指出了谜底两个“木”不是左右并列成“林”,否定了常见的“左右结构”的预期,这种认知冲突需要留学生打破常规认识,重新评估“木”这一部件的组合可能性。最终引入字谜中常见的“谐音”手法,联想到与“木”谐音的“目”,揭示谜底为“相”。这一解谜过程能够让留学生深刻体会“木”作为意符在左右结构中的构字功能,系统提升留学生对汉字构造意识的敏感性。

(二) 增进对中国传统文化的理解

汉字的复杂性不仅体现在数量庞大且结构复杂上,它还与中国传统文化紧密相关。中华字谜文化蕴含着丰富的中国文化内涵,从字谜中可以了解到中国的历史、哲学、民俗等方面的知识。

例如,“刘邦闻之则喜,刘备闻之则悲”,谜底为“翠”,即“羽卒”。此字谜涉及楚汉相争中项羽之死以及三国时期关羽之死的历史典故,巧妙地将项羽之死和关羽之死结合在一起,利用两人名中都有“羽”字,以及“卒”有死亡之意,组成“翠”字作为谜底。学生在猜出谜底的同时,也能了解到相关的历史文化知识,增进对中国历史文化的理解。

“十一个读书人”,谜底为“仕”。这个字谜通过“十一个”暗示了“人”字的数量,从而构成了“仕”字。在古代,“仕”本意指做官,与读书人相关,《论语》中记载“学而优则仕”。通过这个字谜可以帮助留学生理解“仕”的含义。再如,“一口咬掉牛尾巴”,谜底为“告”。这个谜面通过生动的描述,将“告”字的构造与中国民俗故事相结合。传说“告”字的来历与古人祭祀时割下牛尾献舞以告神的仪式有关。这个字谜不仅让学习者在趣味中掌握了汉字的构造规律,还激发了他们对古代民俗文化的兴趣和探索欲。

(三) 为国际中文教育汉字教学提供新思路

猜字谜这种变幻莫测的形体离析过程,不仅凸显了汉字本身所蕴含的形体结构特点,也充分表现出人们对汉字形体结构的直观认识。(洪东流,1985,p.32)因此,将字谜运用到汉字教学中,体现了形象直观的教学原则。字谜通过对汉字形体的巧妙分合和提示来传达意义,需要猜谜者具备一定的汉字知识和想象力才能解开谜底。解字谜的过程中,留学生能充分调动自己的汉字知识,更轻松地感受汉字构形的巧思与趣味,进而加深对汉字的理解和记忆。运用字谜来辅助汉字教学,无疑丰富了教学手段,为国际中文教育汉字教学提供了一条新的教学思路,让原本抽象的汉字学习变得更具象、更有趣。

汉字教学作为汉语学习中的最大难点之一,当前的教学实践中,面临着难以突破的瓶颈:一是课程设置方面,留学生汉字课所占比重相对较小,这直接导致留学生的汉字能力偏低,难以夯实汉字基础;二是教学方法方面,教师多采用传统讲授模式,形式单一枯燥,难以激发学生的学习兴趣;三是教学内容方面,汉字教学多围绕形声字展开,范围较窄,无法满足学生多样化的学习需求。

将字谜融入汉字教学,能够有针对性地弥补上述不足。在课程设置层面,举办字谜竞赛、字谜闯关等相关课堂活动,能有效优化汉字课比重不足的问题,让学生在课堂教学的拓展环节中延伸强化汉字学习;在教学方法层面,字谜以新颖的形式、生动形象的语言,将传统讲授转化为“解谜互动”,营造轻松愉悦的课堂氛围,有助于改变单一的教学模式;在教学内容层面,字谜涵盖的汉字范围广泛,既能覆盖基础汉字,也能涉及复杂汉字,可作为教材内容的有效补充,丰富教学素材。

更重要的是,字谜的难易梯度与汉字的教学阶段高度适配,从简单到复杂,能够为不同水平的学生提供相应的学习内容。无论是初级阶段的基础汉字,还是中高级阶段的复杂汉字,都能找到与之对应的字谜。初级阶段可选用简单汉字制成的字谜,帮助学生掌握基础字形;中高级阶段可搭配复杂汉字的字谜,引导学生深入理解汉字构形逻辑。这种贯穿教学始终的特性,能满足留学生多样化的学习需求,能够进一步夯实汉字教学效果。

（四）激发学习者学习兴趣

采用趣味性教学法进行对外汉字教学能够显著提高学生的学习动机和学习效果。（李琬玲，鲁修红，2020，pp.71-72）相较于传统的汉字学习方式，字谜作为一种寓教于乐的学习形式，更具趣味性和挑战性，也更能吸引留学生的注意力。传统汉字教学通常是“灌输式”教学，留学生被动地听、抄、记，这是一个单向的信息传递过程，而字谜教学创设了一个“谜题”，留学生的角色从被动的“接收者”变成了主动的“解谜者”，面对谜面，留学生会不由自主地开始搜索、联想、尝试组合。学习汉字的过程不再是被告知，而是通过自己的思考获得的。这种通过努力获得的成就感，是推动留学生学习汉语的一个强大内在驱动力。

对于留学生而言，汉字本身就是一种全新的文字体系，而字谜是呈现这种文字体系的一种巧妙、神秘的方式。这种新颖的形式使一个个复杂的汉字不再是一堆毫无头绪的笔画的集合，从而能够迅速激发留学生的好奇心和求知欲，使他们更加积极地投入到汉字学习中去。

（五）盘活优秀字谜文化

字谜是中华优秀传统文化中的重要组成部分。随着网络时代的快速发展，除了一些特定场所，在日常生活中已经很少能够见到字谜的身影，字谜逐渐脱离了我们的现实生活，且在与国际社会的传播与连接方面也相对薄弱。将典型且有价值的字谜融入汉字教学中，既能让字谜从单纯的文化趣味载体转变为实用教学工具，成为可直接应用于课堂的“活文化”，也能为传统字谜注入新的活力，让优秀字谜文化得以盘活与传承。这并非简单的“古为今用”，而是能够让古老文化重新焕发生机。

从国际文化交流的角度看，字谜也是向世界展示中华文化魅力的窗口。教师以字谜为引，在解读汉字构造之余，更深刻揭示了其内在的文化内涵，实现了知识的传授与文化的传承。当留学生在学习中体会到字谜的趣味与文化深度，会更有热情去传播汉字与中华文化。他们将字谜分享给本国的家人、朋友，就形成了文化传播的纽带，让更多人通过字谜这一独特形式，了解中华文化的博大精深，推动中华文化在国际上的传播与交流，促进不同文化间的理解与交融。

四、字谜融入国际中文教育汉字教学的实践路径

（一）以谜解字，具象化呈现汉字构形逻辑

字谜作为一种承载着汉字智慧的语言形式，其核心机制往往与汉字的构形规律高度契合。在国际中文教学中，利用字谜帮助留学生学习汉字，能够将抽象的造字理论转化为直观的视觉线索，有效降低留学生的认知门槛。具体而言，教师可以利用字谜的“拆解”与“拼合”功能，引导学生透过谜面的描述，去探寻谜底字形的内在结构。例如，在讲解“交”字时，若仅从笔画顺序入手，学生往往难以记忆。而借助字谜“一口咬定”，教师便可引导学生分析：“咬”字若去掉“口”字旁，剩余部分即为“交”。这种教学方式，实质上是将枯燥的部件组合过程游戏化，让学生在主动的逻辑推演中，直观领悟形声、会意等核心构字法的妙趣，从而建立起稳固的字形记忆。

（二）以谜辨字，强化形近字的微观辨析

形近字辨析是留学生汉字习得中的痛点。由于字形高度相似且仅存细微部件差异，极易导致认读与书写的混淆。字谜因其对字形细节的精准捕捉，成为解决这一难题的有效工具。

教师可利用字谜的暗示性，对形近字进行“同中求异”的对比教学。例如，针对“睹”与“都”，可分别设计“有目共睹”与“都城落日”两条谜面，前者强调“目”字旁的视觉功能，后者点出“阝”与城郭的关联；针对“清”与“请”，则可用“有水方说清”与“有言去邀请”加以区分。通过这种对比式的解谜训练，学生能精准锁定字形差异点。在此基础上，教师还可组织小组活动，鼓励学生模仿谜理，为已学的形近字自创谜面。

（三）以谜促创，实现汉字知识的深度内化

当学生具备一定的汉字基础后，字谜教学应从“输入”转向“输出”，鼓励学生参与字谜创作，这是检验其汉字掌握程度的高阶路径。

创作字谜要求学生必须同时调动对汉字形、音、义的综合认知。例如，有学生尝试创作“一大人，扛米粒”来描述“类”字，这表明该学生已敏锐捕捉到“米”字底与上部结构的组合关系。在教学实践中，教师可搭建展示平台，让学生分享创作思路，阐述如何通过谜面传递汉字的文化内涵。这种“以谜促创”的模式，不仅锻炼了学生的逻辑思维与语言表达能力，更让他们在趣味实践中，实现了从机械记忆到深度内化的转变。

（四）以谜育境，构建沉浸式汉字习得氛围

汉字教学不应局限于课堂的单向灌输，而应致力于营造一个长效的、沉浸式的习得环境。字谜因其趣味性与互动性，是构建第二课堂的绝佳媒介。

教师可通过制度化的活动设计，如定期举办的“字谜擂台赛”或“汉字游园会”，激发学生的竞争意识与参与热情。同时，利用微信公众号、班级群等发布“每日一谜”，打破时空限制，让字谜成为学生课后交流的常态话题。当字谜融入班级文化，学生便会在潜移默化中养成主动观察汉字、玩味汉字的习惯，这种由内而外的学习驱动力，将极大地提升汉字教学的整体效能。

结语

目前汉字教学研究成果丰硕，字谜知识探讨深入发展，但将字谜融入国际中文教育汉字教学，相关研究仍显得较为匮乏。本论文系统梳理了字谜融入国际中文教育汉字教学的理论基础、意义与实践路径，初步论证了字谜既能助力留学生理解汉字构造、体悟传统文化，又能为国际中文教育的汉字教学提供新思路，有效激发学习者的汉语学习兴趣。通过提出具体的教学原则与融合策略，本文旨在为破解汉字教学困境提供一种“寓教于乐”的新思路。同时本文也存在不足之处，仅初步探讨了字谜应用于国际中文教育汉字教学的理论设想，缺乏实际教学实践的支撑与检验。笔者后续会就该问题继续努力，为优化汉字教学效果、推动国际中文教育文化浸润式发展提供参考。

基金项目： 山东理工大学研究生教育教学改革研究项目“新时代‘党建+科研’融合模式培养研究生路径研究”（SDUTYJG202434）

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

ORCID

Fu Jiaqi ^{ID} <https://orcid.org/0009-0005-0276-4770>

Zhong Yunrui ^{ID} <https://orcid.org/0009-0008-4542-053>

References

曹石珠（2012）：“在现代汉语教学中引入字谜——现代汉语教学内容改革谈”，《湘南学院学报》（06）：23。

[Cao Shizhu (2012). “Introducing Character Riddles in Modern Chinese Teaching—On the Reform of Modern Chinese Teaching Content.” *Journal of Xiangnan University* (06): 23.]

洪东流（1985）：《字谜》。知识出版社。

[Hong Dongliu (1985). *Character Riddles*. Knowledge Press.]

李琬玲、鲁修红（2020）：“趣味性教学’在对外汉字字形教学中的应用研究”，《汉字文化》（11）：71-72。

[Li Wanling, Lu Xiuhong (2020). “Research on the Application of ‘Interesting Teaching’ in the Teaching of Chinese Character Forms for Foreign Students.” *Chinese Character Culture* (11): 71-72.]

张旺熹（1990）：“从汉字部件到汉字结构——谈对外汉字教学”，《世界汉语教学》（02）：112-120。

[Zhang Wangxi (1990). “From Chinese Character Components to Structures: On Teaching Chinese Characters to Foreign Learners.” *Chinese Teaching in the World* (02): 112-120.]



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.118-130.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jc1ee260110ssfvcv>



构式“V+起来”的句法语义特征及其对国际中文教育的启示

张小先 (Zhang Xiaoxian), 吴胜伟 (Wu Shengwei)

摘要: “V+起来”是汉语语法系统中使用频率极高, 语义内涵十分丰富的构式。其多义性特征在语法研究与国际中文教学实践中, 始终是重点探讨的对象与核心难点问题。基于认知语言学概念隐喻理论可知, “V+起来”语义的多义性并非任意生成, 而是源于人类基于身体经验形成的概念隐喻网络。该构式以的空间原型义为基础, 通过隐喻系统地投射到时间、状态、评价、认知等抽象语义域, 进而形成层次丰富的语义网络。这一隐喻扩展过程, 厘清了“V+起来”构式多义性的生成逻辑与认知理据, 对国际中文语法教学具有极强的实践指导意义。

关键词: “V+起来”; 概念隐喻; 认知语义

作者简介: 张小先, 贵州民族大学文学院 2024 级在读硕士研究生, 研究方向: 国际中文教育。电邮: 1994628639@qq.com。吴胜伟 (通讯作者), 博士, 兴义民族师范学院文学与传媒学院教授、贵州民族大学硕士生导师, 研究方向: 语法理论与应用。电邮: 270675591@qq.com。

Title: The Syntactic and Semantic Features of the Construction “V+qilai” and Its Implications for International Chinese Education

Abstract: The “V+qilai” construction is a highly frequent and semantically rich structure in the Chinese grammatical system. Its polysemous feature has always been a key research subject and core difficult issue in both grammatical studies and the practice of international Chinese language education. According to the conceptual metaphor theory in cognitive linguistics, the

polysemy of the “V+qilai” construction is not arbitrarily generated but originates from the conceptual metaphor network formed based on human bodily experience. Taking its spatial prototype meaning as the foundation, this construction is systematically projected onto abstract semantic domains including time, state, evaluation and cognition through metaphor, thereby forming a hierarchical and rich semantic network. This metaphorical expansion process clarifies the generation logic and cognitive rationale of the polysemy of the “V+qilai” construction and has extremely strong practical guiding significance for international Chinese grammar teaching.

Key words: “V+qilai”; conceptual metaphor; cognitive semantics

Author Biographies: Zhang Xiaoxian, Postgraduate Student of Grade 2024, School of Liberal Arts, Guizhou Minzu University. Research field: International Chinese Language Education. E-mail: 1994628639@qq.com. Wu Shengwei (Corresponding Author), Ph.D., is a professor at the School of Literature and Media, Xingyi Normal University for Nationalities, and a postgraduate supervisor at Guizhou Minzu University. His main research interests include grammatical theory and its application. E-mail: 270675591@qq.com.

“V+起来”这一句法结构中，语义情况非常多且语义复杂，一直都是教与学的重点和难点。本文基于 HSK 动态作文语料库，对“起来”的使用情况进行了统计分析，在检索到的 99 条偏误语料中，“V+起来”结构占 85 条。该结构中表引申义的高达 73 条，¹数据结果表明，“V+起来”结构引申义的使用频次与偏误率均处于较高水平，且“起来”表示抽象变化概念的意义已经超过其原本表示空间位移的意义。该结构中整体语义的确定以前面的动词“V”为基础，并在趋向位移或动态演变上进行补充说明，然而实际语料中存在着“下起来”“想起来”等特殊用法，单纯依赖动词的语义分析难以对其作出合理的解释。因此需要深入探究语义产生的内在理据，剖析其形成的认知机制和语义扩展的规律。

一、理论基础

隐喻指的是将某一事物（本体）直接等同于另一个具有相似性但本质不同的事物（喻体）。在传统的语言研究中，隐喻被看作是一种修辞方式，或者是修辞格。现在随着认知语言学的兴起，“隐喻被看作一种重要的认知模式，是新的语言意义产生的根源。”（赵艳芳，2000, p. 99）

概念隐喻是认知语言学的核心理论。由乔治·莱考夫（George Lakoff）和马克·约翰逊（Mark Johnson）在《我们赖以生存的隐喻》（2003）中提出，它是人类思维中一种无意识的认知机制。概念隐喻的认知建构是通过将具体、具生的经验领域（源域）的结构系统性映射到抽象的概念领域（目标域）中，从而理解和建构抽象的知识。人们常与周围的环境互动，如身体的空间移动、对物体的操作、对力量的感知继而形成了一系列的具身经验，这些经验就构成了源域的基础。当一概念比较抽象或难以表达时，人们就会借助身边简单的概念（基于两事物间的合成相似）来解释和表达

¹ HSK 动态作文语料库 3.0 版. 详见: https://hsk.blcu.edu.cn/minified:T_ (最后访问时间: 2025 年 7 月 7 日)

这个抽象的概念。如：Life is journey “人生是旅程”。此句使用了概念隐喻，利用源域“旅程”和目标域“人生”之间的相似性进行映射。通过隐喻从而强调了人生不是一个静止的点，而是一个动态的、不断积累经验的过程。隐喻的本质是通过源域向目标域的系统映射来完成的。这种映射并非随意发饰的，而是以人类与现实世界的互动经验为基础，具有系统性和体验型的特征。概念隐喻不是孤立的语言表达，而是一整套映射规则。而且根源在于人类的身体经验，源域通常是我们通过身体与物理世界互动获得的基本经验。

二、构式“V+起来”的句法结构

（一）构式“V+起来”中的“V”的构成

“V+起来”结构由动词“V”和“起来”两个成分组成，黄伯荣、廖序东（2017, p. 10）在《现代汉语（增订第六版）》指出动词可分为：动作动词、心理活动动词、表示存在、变化、消失的动词、判断动词、能愿动词、趋向动词、形式动词和关系动词，共八类。其中可入“V+起来”结构中的动词有：动作动词部分和心理活动动词，以及部分表存在、变化、消失的动词。笔者在 CCL 语料库中检索得出“V+起来”结构中可入动词的类别中最多的是动作动词，其次是表示存在变化消失的动词，最少的是心理动词。由此可知，“V+起来”结构中的“V”大多数是动作动词，表示具体或者抽象的行为，其次是表示存在变化消失的动词，而表示状态变化，心理活动动词最少，汉语“V+起来”结构的主要用法，即强调动作的开始或者是状态的持续，而纯粹表示心理活动的动词很少用于该结构中。

（二）构式“V+起来”的句法分布

1. 作谓语

这是“V+起来”最常见的句法功能，此时构式表示具体动作、行为或状态变化的发生，例如：

（1）马儿们跑起来。（莫言《食草家族》）

（2）天气热起来了，客厅的门窗都打开着，阳光跳跃在门外的花园里。（萧红《鲁迅先生记》）

例（1）中“跑起来”，表示“马儿”跑的动作开始进行并持续下去，例（2）中“热起来”，表示“天气”状态的变化，即温度从低到高的渐变过程。

2. 作状语

构式“V+起来”在句中做状语时，一般放在谓语中心语的前面，表示只有当主语处于某种“V起来”的状态时，才会出现谓语中心语所描述的情状，也含有“当……时”的意思，例如：

（3）路茜小姐只跪下一小会儿，当站起来时，她感到右边有一个人。（阿尔弗莱德·希区柯克《希区柯克悬念故事》）

（4）难怪写起来比较得心应手（宋玉柱《说“起来”及与之有关的一种句式》）

例(3)“站起来”与“当……时”结合,在句中作时间状语,位于谓语中心语“感到”之前,表明“感到”这一动作发生的时间背景。例(4)“写起来”以构式本身直接作评注性状语,语义表“当……的时候”,引出对动作状态的整体评价。

3. 作补语

在句中做补语,对谓语进行补充说明;

(5) 老头儿把小竹车的前轮翘得悬空起来。(史铁生《秋》)

(6) 田福军半天才发现大家为什么笑,把他自己也逗得大笑起来。(路遥《平凡的世界》)

例(5)中“悬空起来”作补语,句中谓语是“翘”,“悬空起来”补充说明“翘”这一动作的结果和状态,即“小竹车前轮翘到了悬空的程度”。例(6)中,谓语是“逗”,的“大笑起来”在句中作补语,补充说明“逗”这一动作引发的结果,即“田福军被逗得进入大笑的状态”。

4. 作插入语

引入主观评价或话题,句法位置灵活,可用于句首或句中,作为话语标记。吕叔湘(2003, P. 442)指出,“起来”可用在有限的几个动词,如“说、看、听、算、想”后,加强估量、揣测的语气,在句首充当插说语。如:

(7) 看起来,你们两个都是头一次上泰山吧?(BBC 语料库)

(8) 听起来,你似乎相当满足现况?(BBC 语料库)

(9) 说起来,“节日腐败”也不是什么新东西。(BBC 语料库)

正如上述例子所示,当“起来”前加“说、看、听、算、想”这几个词,在句首充当插说语,加强了估量、揣测的语气。例(7)表示说话人根据自己看到的角度,估计“你们”是“头一次上泰山”。例(8)说话者根据听到的内容,揣度“你”对现状的满意情况。例(9)表示在说话人的角度,对“节日腐败”进行评价,认为“节日腐败”不是“什么新东西”。此时,“看起来,听起来”已词汇化为独立语用标记。

三、概念隐喻视域下“V+起来”的语义分析

“起来”在语义发展中,其基本义已经发生了分化,语义发生了一个由实到虚的动态变化。其引申义丰富,学界许多学者从语义、功能等方面对“起来”的引申义进行了分析,其中从语义分析“起来”的引申义,最具影响力的是刘月华(1998, P. 341-373)在《趋向补语通释》中把“起来”分为趋向义、结果义、状态义和评价义四种语义类型。刘甜(2019, P. 138)通过检索 CCL 现代汉语语料库发现,在近 16.8 万组语料中随机抽取的 1000 条含有“起来”的语料,表达空间义的语料不到 5%,近 95%的语料使用的是“起来”的引申义,因此本文从“V+起来”的基本语义出发,以概念隐喻的角度,分析其引申义的映射机制以及各引申义与空间位移义之间的联系。

（一）“V+起来”的空间位移义

在汉语语义系统中，“起”的本义，其核心语义指向“由低处向高处的空间移动”，这一概念在甲骨文中便已初见雏形，字形结构暗含人或物从伏卧下垂等低位状态转变为直立上扬等高位状态的动态过程。例如《说文解字》（许慎、徐铉、愚若，2015）中对“起”的解释为“能立也”，在《现代汉语词典》（第七版）（2016, P. 1030）中，“起来”为动词时，表示“由躺、卧而坐，由坐、跪而站”。

“V+起来”的基本语义是空间位移义，表示物理空间范围内竖直向上的位移动作，“V”决定了“V+起来”结构的本质意义，即人或物由低向高移动，此时“V”多为具体的动作动词，其图示可表现为：

A2

↑

↑

A1

（A1 表示人或事物的初始位置，↑表示移动的方向，A2 表示移动后的终点位置）

（10）我们将非遗与街舞、现代舞结合，台下国外观众站起来鼓掌的瞬间，我哭了，原来文化碰撞的火花如此耀眼。（光明网 2025 年 5 月）

（11）驴子所经过的地方，时时有成双成对的喜鹊，由麦田里飞起来，鸣噪不已的飞到别的田地里去。（CCL 语料库）

例（10）中“国外观众”通过“站”这个动作，由蹲坐低位姿势变为直立的高位姿势，发生了空间的变化。在这一过程中，位移体是“国外观众”，起点为“蹲坐的低位姿势”，方向为“从下到上”。而例（11）中，“喜鹊”通过“飞”这个动作，由麦田这个地面向上移动，在这一过程中，位移体是“喜鹊”，起点为“麦田”，方向为“从下到上”，路径与方向一致，移动的过程一直持续，向上移动到别的田地里去。这些实例展示了空间位移的物理过程，更突显了“离开起点”与“向上”的方向性特征。

（二）“V+起来”的时间起始义

“V+起来”在时间范畴的引申义表示时间的起始，把“起来”的空间位移义（起点—过程—终点）的结构隐喻到时间轴上，“V+起来”进一步隐喻为在时间轴上动作、起始并持续，强调从当前时间或者事件的开始。“V+起来”中“起来”本身包含“向上”的空间矢量特征，进一步隐喻到时间轴上的“向前”。

子类	可入动词
自发动作	笑、哭、叫、动、打、飞、唱、跑、跳、吵、闹、喊、抖、舞、挣扎、欢呼、嚷、吼、谈
自然现象	响、下（雨）、刮（风）、浮、滚、转（zhuàn）
社会活动	开展、建、联合、发展、建设、传播、运作、运转、沟通、争论、争执、勾结
具体动作	吃、喝、走、写、问、玩、学、爬、练、运动、抓、拾、捡、绑、织、挖、托、嚼

表 1：“V+起来”表示时间起始义中典型动词

Table 1: Typical Verbs in the Time-initial Meaning of the Construction “V + qilai”

这时“V+起来”凸显的是动作或状态变化的开端、起点，“起来”的语义特征发生了显著变化，其起点凸显，终点弱化，其路径方向从空间域的“自下而上”指向了时间域“从过去向未来”的延伸。

- (12) 佩珠忽然抿着嘴低声笑起来（巴金《电》1934 年）
- (13) 傍晚时候，牛毛细雨下起来了。（CCL 语料库）
- (14) 现在方针明确了，运动继续开展起来。（BBC 语料库）
- (15) 馄饨端上来了，陈白露也不怕烫，立刻就吃起来。（CCL 语料库）

例句中的“起来”都表示开始，新状态或者是新变化的起点。例（12）和例（15）以空间上升的起点来隐喻动作的时间起始。例（12）表示“佩珠”进入笑的这一个状态并持续下去。例（15）表示陈白露开始呈现“吃”的这一个状态，并一直持续。例（13）表示“雨”在“傍晚”这个时间点开始显现出来，以“起来”的空间位移义中物体移动的起点，来隐喻“雨”这个事物出现的时间起始点。例（14）表示“运动”在“现在方针明确了”这个时间点开始开展。值得注意的是，“开展起来”在不同语境中可以表示时间起始义，也可以表示状态变化义，需要结合具体语境进行分析。

（三）“V+起来”状态变化义

物体在空间中的移动会带来其位置状态的改变，事物的状态变化也可以看作是一种“移动”。用“V+起来”描述状态时，把状态的改变比喻成物体在空间中的位移，从而强调状态从一种情况过渡到另一种情况。在该隐喻机制中，源域是“空间”，即移动到新位置，映射到目标域“状态”，进入或显现出新状态。“V+起来”中“起来”本身带有的“向上”的空间矢量特征，可隐喻为状态的显现，变得集中，变得活跃或达到某种程度，可归于此类的动词见表 2。

子类	可入动词	
分散到集中	具体可感	围、收、堆、凑、攒、绑、捆、组装、堆叠、汇集、集合、集结、聚集
	抽象事物	统一、收集、搜集、编集、积聚、串联、组合、结合、整合、综合、合并、概括、归纳、总结、归结、联合、集中、组织、动员、组建
	收缩隐藏	收缩、封闭、囚禁、孤立、掩盖、隐遁、隐藏
量级增长	积、积累、发展、伸展、增加、增强、高涨、挺、竖、发育、扩张、膨胀、鼓、长(zhǎng)、培养	
状态完成	确立、树立、形成、奠基、建立	

表 2: “V+起来”表示状态变化义中的典型动词

Table 2: Typical Verbs in the State-change Meaning of the Construction “V + qilai”

“V+起来”表示状态变化义时，与空间位移义的变化方向一致，当量级增长到一定的程度，就会带来质变，事物此时会从某一阶段或者某一状态变为另一阶段或状态。如：

- (16) 女人们也越集越多，把金枝围起来。（萧红《生死场》1934 年）
- (17) 把爱国之情、强国之志、报国之心统一起来。（BBC 语料库）
- (18) 村里的百姓“给伤员提供的食物比自己吃得好，必要时把他们藏起来，并保护他们”。（《光明日报》2025 年 6 月）

以上例子中“起来”都表示人或事物由分散到集中的状态变化，例（16）中“女人们”由分散的状态变为集中的状态把“金枝”围起来，“围”这一动作是具体可感的。例（17）表示的是精神层面的集中，其动词“统一”本身具有抽象义，与之搭配的词也大多数表示抽象的意义。例（18）中“伤员”是分散的，在必要时被“村民”藏起来，就由分散的状态变为了集中的状态。

“V”表示“量级增长”的语义特征时，与“起来”搭配进入句子这一特征也很明显。如：

- (19) 至于一小撮水泥、一小块砖头，积累起来往往也就是很大一笔财富。（BBC 语料库）
- (20) 所以我们不能武断地说华莱士这一派战胜不了反动派，人民的力量 发展起来是很大的。（CCL 语料库）

例（19）表示数量上的增多，“起来”表示水泥和砖头数量的增加。“一小撮水泥、一小块砖头”比喻成“金钱”，经过长时间的积累，就会变为“财富”。例（20）中“起来”表示人民力量的增强，属于能力的增长。

事物经历一系列的量变，达到质变以后，事物不再单纯表示量的多少，从而增添了事物从无到有，确立起来的新意义。类似于“起来”空间位移义中事物运动到终点，运动轨迹的完成。如：

(21) 社会主义已在整个世界社会主义大家庭中确立起来。(BBC 语料库)

(22) 习近平总书记强调，要“让正确党史观更深入、更广泛地树立起来，让正史成为全党全社会的共识”。(《习近平谈治国理政》第4卷，2022年)

例句中“起来”都表示所指称的事物从无到有的状态变化，例(21)表示在此之前“社会主义”在“整个世界社会主义大家庭”中没有被确立。例(22)中表示在此之前“正确党史观”没有被更深入，更广泛地树立。

(四) “V+起来”的评价义

物体在空间中的移动会引起人们视觉、听觉等方面的感知变化，同样，人的感知评价也会有一个从初始印象到逐渐清晰、强烈变化的过程。“V+起来”表示说话人对事物的评价，在句子中表示一个话题的开始。人类基于自己的主观感受对事物进行评价，从一角度或从一方面开始，过程一直持续下去，与空间位移义“下一上”的意象图式建立投射关系。能进入评价推测义的“V”常为感官动词或认知类动词，与“起来”搭配表评价义的动词分列如下，见表3。

子类	可入动词
感官类	看、听、闻、尝、摸
认知类	算、说、做、比、讲、分析、归结
行为体验类	穿、用、喝、走、写、练

表3：“V+起来”表示评价义中的典型动词

Table 3: Typical Verbs in the Evaluative Meaning of the Construction “V + qilai”

表示评价义时，与“起来”搭配的大多数是感官动词，从发言者角度出发，从某一视角对人或事物进行评价。如：

(23) 这么看起来，他如今淹死了，这不是默默中的报应么？(CCL 语料库)

(24) 想来好像容易，做起来却又艰难。(CCL 语料库)

(25) 那件衣服你穿起来挺美，再加上一个叶子编的花环，你就会显得美极了。(BBC 语料库)

例(23)中表示“他如今淹死了”这件事，在说话人的角度评价“是默默中的报应”。例(24)中就“想”的角度来说是容易的，从“做”的角度来说就艰难。例(25)中“那件衣服”在说话人角度发出评论，认为“你”穿起来“挺美”。

“起来”表示评价义时，描述的对象是客观的现象或现实，现象是零散的、客观评价是对客观事物进行主观判断，带有主观特征。

（五）“V+起来”的认知活动义

用“V+起来”描述心智时，是将心智活动的这种变化隐喻为物体在空中的移动，强调心智活动的动态性和渐进性，它体现了人们在认知过程中思维从模糊到清晰，从无知到有知的转变。在该隐喻机制中，源域是空间位移，目标域是认知活动，空间位移义中事物的“起点”隐喻认知的过程的“启动”，将信息从记忆中提取到意识层面或在心智中组织构建。其中“起来”的“向上”的空间矢量特征，隐喻信息从潜意识中浮现到意识层面。“起来”在心智领域表示认知活动义的“V”常为认知动词，见表4。

子类	可入动词
认知动词	想、担心、怀疑、心疼、回忆、算、警惕
思维构建	计划、分析、归纳、总结、思考、琢磨

表4：“V+起来”表示认知活动义中的典型动词

Table 4: Typical Verbs in the Cognitive Activity Meaning of the Construction “V + qilai”

“V+起来”语义表示回想、思考、计划等认知活动的发生或进行，如：

（26）当小朱心满意足地离开书店后，才恍然想起来买药的事，一摸口袋，钱已剩下不多了。

（BBC 语料库）

（27）守着好山水好风光，大寨村怎么才能吃上“旅游饭”？我开始认真琢磨起来。（《光明日报》2023年1月）

例（26）中“小朱”离开书店以后才想起“买药的事”。“买药”这件事从没想起到想起来，记忆从潜意识到意识层面，运动方向“自下而上”思维从模糊到清晰。与空间位移义“向上”的运动路径方向一致。例（27）表示对“大寨村”能吃上“旅游饭”这件事，我从不认真琢磨到认真琢磨起来，表示思维的持续深化，“琢磨”本义为雕琢玉石，根源于人类的具身经验，后隐喻延伸至抽象思维活动，“起来”表示加工过程的启动与持续。

（六）“V+起来”的语义交叉现象及隐喻机制

“V+起来”的各语义之间存在着语义的交叉现象，“起来”与谓词搭配后各义之项间的界限并不分明，在不同语境中同一动词搭配“起来”，表示不同的意义。如：“想起来”可以同时表示状态变化义和评价义，因此需要结合具体的语境进行分析。由以上分析可知，“V+起来”的各个引申义与基本义是相互联系的，所有的引申义都可以在“起来”的本义的意象图示中找到其语义的相关性，“起来”的基本义是空间位移义，“起来”由空间域投射到时间域，语义虚化，空间上的起点隐喻为时间上的“起点”，过程一直持续下去，其中“起来”的空间位移义的“自上而下”的路径

变化方向隐喻为时间上的“从现在到未来”。“起来”的状态变化义在具体的视觉感知和人类认知世界的抽象空间中，都有表示“从低到高”，自下而上的变化义。其意义的运动路径、方向和基本义相同。“起来”的语义投射到评价义，以空间上物体位移的变化隐喻为主观感受的变化。“V+起来”语义扩展的认知理据是以人的体验性为基础的，空间经验是人类最直接的经验。

综上所述，“V+起来”的引申义都是由其基本义（空间位移义）引申而来，两者之间始终保持着相似的语义要素，在其语义扩展的发展过程中，语义不断从具体向抽象演变，在隐喻过程中，人类对认知事物的不同特征，其义项的凸显不同，“V+起来”的引申义中，表示时间起始义的语义凸显的是“起点”，表示时间的开始；表示状态变化义凸显的是“路径”；表示变化过程，其中表示分散到集中这类动词，在投射过程中凸显的是目的地“变化的结果”，其起点、路径和方向被淡化；表示评价义和认知活动义时，凸显的是“方向”，评价义的与空间位移义“自下到上”的方向建立起投射关系。

四、对国际中文教育教学的启示

“V+起来”在汉语日常使用中出现的频率非常高，而且其语义的多义性一直是国际中文教育教学的重点与难点，笔者通过对 HSK 动态作文语料库“起来”的偏误语料进行检索分析，发现“起来”表引申义的错误高达 87.9%。¹由此可见，该结构在国际中文教育教学中的重要性不言而喻，那么，该如何有效地开展这一语法结构的对外汉语教学？值得我们去探讨。

（一）学习者习得难点分析

在对外汉语教学领域，“V+起来”结构具有显著的多义性，且隐喻扩展机制复杂，这成为汉语学习者习得过程中的一大难点。该构式既可以表示具体事件，如：“站起来”，也可表示抽象事件，如：“想起来”“好起来”，由于学习者母语中缺乏类似结构，极易造成语义理解偏差与用法混淆。具体而言，汉语学习者习得难点主要有以下几个方面。

首先，“V+起来”的多义构式会导致语义的混淆，母语缺乏类似多义构式的学习者，在面对目的语的多义表达时，缺乏对应的认知基础，难以区分同一结构式中不同语义的差异，容易使学习者对这“起来”不同的语义理解产生偏差，混淆不同语义，导致语言使用错误。其次是学习者对“V+起来”这一概念的隐喻机制不了解，概念隐喻作为语义扩展和理解的重要机制，学习者如果缺乏对概念的认知，就难以理解该结构中不同语义间的内在联系。了解隐喻的映射规律，学习者可以理解语义从具体到抽象的延伸逻辑，促进对抽象语义的理解，帮助汉语学习者构建完整的语义网络体系。

值得注意的是：“V+起来”该结构对语境高度敏感，导致学习者在实际运用中难以准确选择合适的语义；此外，动词搭配的选择也常成为学习者出错的高频区，如误将状态类动词“胖起来”用于认知义“想起来”。

（二）基于概念隐喻的教学建议

针对以上重难点，教师可以从概念隐喻理论出发，用系统的教学方法，从具体的空间位移义出

¹ HSK 动态作文语料库 3.0 版. 详见: https://hsk.blcu.edu.cn/minified:T_ (最后访问时间: 2025 年 7 月 7 日)

发,以“起点一向上/向外”的意象图,帮助学生建立清晰的图式,在此基础上,教师应系统地讲授该结构的四种引申方式,用图式表示出语义引申的路径,从空间义引申出语义的抽象义(如图),梳理语义扩展的隐喻映射关系,介绍其语义演变的内在理据和内在规律,帮助学生理解抽象语义与具体语义之间的联系。

核心义(空间)	隐喻义	映射	例句
↓ ↓ ↓ ↓	时间起始义	空间前后与时间前后	大雨下起来
	状态变化义	空间位置变化与状态变化	经济发展起来
	评价义	空间上下与评价高低	听起来不可思议
	认知活动	空间的上下与认知的深入	让我想起来

表 5: “V+起来”的语义引申路径图

Table 5: Semantic Extension Path Diagram of the Construction “V + qilai”

在教学方法上,“V+起来”的语义教学是一个系统而复杂的教学过程。吴胜伟(2020, p.13)指出:“教师在具体实践中要从教和学两个方面入手,用简洁明了的语言解释抽象复杂的客观现象,鼓励学生采用多种方式的学习策略,充分利用学生的身体经验,并依据身体体验来做出有意义的判断并把抽象概念进行概念化。”由此可见,情境练习法和对比教授法在该构式的教学中尤为关键。教师可以把几个语义不同的“V+起来”放在一个表格里,凸显语境的差异;同时教师可以通过布置任务,进行任务教学,如:角色扮演、语篇填空等,在学生熟悉的环境中,进行反复操练,强化学生的语境敏感性。在设计任务时,“教师应赋予学生充分表达的自主权,学生可以基于自身经验分享,也可选择从角色视角出发,”(张陶, 2025, P. 10)提高学生学习的积极性与主动性。

随着短视频平台和人工智能的兴起,语言教学的媒介形式日趋多元化。因此,教师以及教学机构可结合“起来”的教学主题,充分利用 AI 工具开发短视频与语言学习相融合的互动式教学资源,借助情境化、可视化的手段辅助学生理解不同语义类别的用法差异,增强课堂的趣味性与教学实效性。其次,教师可以对几个高频的动词进行归类,如身体动作类:站、举;状态变化类:绑、积;认知类:想、算等,通过搭配练习让学生进行巩固记忆,贯彻“精讲多练”的教学原则,根据学生实际情况,重点讲解学生难以理解或者高频错误的地方。

最后,教师可以根据“起来”的基本义与各引申义的语义联系,把各项意义串联起来,激发学生的认知思维,适当引导学生观察汉语中类似隐喻的表达,鼓励学生多开口,培养学生的自觉隐喻意识,提升学生习得多义结构的效率。

总之,学习者在语言习得过程中面临语义理解与运用的难点,Steen G. J. (2010, pp.23-27)在《语言学隐喻识别方法:从 MIP 到 MIPVU》一书中指出,隐喻是自然语言中的普遍现象,在会话中比例高达 20%。Ungerer (2008, p.13)认为思维是不能脱离形体的,即用来连接概念系统的结构来自身体经验,并依据身体体验而有意义,即隐喻是人类认知、思维、经历、语言甚至行为的基础。因此,在概念隐喻的指导下进行教学,有利于学生更好地学习,教师要充分利用学生的具身经验进行

教学, 指导学生利用其熟知的认知领域向陌生的认知领域进行投射, 从贴近学生日常生活的经验出发, 让学生可以完全吸收内化知识, 助其在具体语境中正确地使用该结构。

五、结语

综上所述, 本文从概念隐喻理论出发, 系统分析了“V+起来”该构式的句法分布与语义扩展路径。研究发现, “V+起来”的基本义表示物体由低向高的空间位移, 其概念图式包括起点、路径、方向和目的地四个基本要素。在此基础上, “V+起来”以空间位移义为基础, 通过隐喻映射逐步衍生出时间起始义、状态变化义、以及认知活动义等不同的语义类型。在不同语义中, 概念图示的核心要素会呈现出不同程度的凸显与淡化: 如空间位移义强调整个位移的路径, 而时间起始义强调的是动作或状态变化的开端和起点。这种以人类特有的具身经验为认知基础的语义变化过程, 不仅揭示了“V+起来”构式多义网络形成的认知动因, 也在一定程度上验证了人类思维与语言“从具体到抽象”的发展路径。

对国际中文教育而言, 理解“V+起来”的隐喻机制有利于突破传统语法教学中“死记硬背”的局限。针对学习者多义混淆、动词搭配困难等学习难点, 教师可通过对比教学、情景练习以及高频动词归类训练等方式, 帮助学习者在具身经验中学习并正确运用“V+起来”的不同语义。此外, 教师可以借助 AI 等智能工具开发短视频等互动式教学资源, 将“V+起来”的各类语义置于真实或仿真实的交际场景中, 进一步提升学习者的隐喻迁移能力与语用判断能力。总之, 厘清该构式的句法规则、语义层级与隐喻的扩展机制, 并在此基础上提出针对性的教学建议, 有助于学习者从认知的角度理解该构式的内在逻辑, 帮助其在具体语境中正确运用该结构, 并为国际中文教学提供科学的理论思路与方法借鉴。

Funding: This research received no external funding.

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

ORCID

Zhang Xiaoxian ^{ID} <https://orcid.org/0009-0006-7763-9103>

Wu Shengwei ^{ID} <https://orcid.org/0009-0004-7619-3942>

References

黄伯荣、廖序东 (2017): 《现代汉语 (增订 6 版)》。高等教育出版社。

[Huang Borong, Liao Xudong (2017). *Modern Chinese (6th Revised Edition)*. Higher Education Press.]

吕叔湘 (2003): 《现代汉语八百词 (增订本)》。商务印书馆。

[Lv Shuxiang (2003). *Eight Hundred Words of Modern Chinese (Revised Edition)*. The Commercial Press.]

刘月华（1998）：《趋向补语通释》。北京语言文化大学出版社。

[Liu Yuehua (1998). *A Comprehensive Study of Directional Complements*. Beijing Language and Culture University Press.]

Lakoff, G., Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

刘甜（2019）：“隐喻视角下趋向动词‘起来’的引申义教学研究”，《华侨大学学报（哲学社会科学版）》（03）：135-144+152。

[Liu Tian (2019). “A Study on the Teaching of Extended Meaning of Directional Verb ‘Qilai’ from the Perspective of Metaphor.” *Journal of Huaqiao University (Philosophy and Social Sciences Edition)* (03): 135-144+152. DOI: <https://doi.org/10.16067/j.cnki.35-1049/c.2019.03.013>]

宋玉柱（1980）：“说‘起来’及与之有关的一种句式”，《语言教学与研究》（01）：16-21。

[Song Yuzhu (1980). “On ‘Qilai’ and the Related Sentence Pattern.” *Language Teaching and Linguistic Studies* (01): 16-21.]

Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A., Krennmayr, T. & Pasma, T. (2010). *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. John Benjamins Publishing Company.

Ungerer, F., Schmid, H. J. (2008). *An introduction to cognitive linguistics*. Foreign Language Teaching and Research Press.

吴胜伟（2020）：“基于概念隐喻的二语词汇教学研究——以提高词汇产出深度为目标”，《贵州工程应用技术学院学报》（05）：7-14。

[Wu Shengwei (2020). “A Study on L2 Vocabulary Teaching Based on Conceptual Metaphor: Aiming at Improving the Depth of Vocabulary Production.” *Journal of Guizhou University of Engineering Science* (05): 7-14.]

许慎、徐铉、愚若（2015）：《注音版说文解字》。中华书局。

[Xu Shen, Xu Xuan, Yu Ruo (2015). *Shuowen Jiezi with Phonetic Annotation*. Zhonghua Book Company.]

赵艳芳（2000）：《认知语言学概论》。上海外语教育出版社。

[Zhao Yanfang (2000). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Shanghai Foreign Language Education Press.]

中国社会科学院语言研究所词典编辑室（2016）：《现代汉语词典（7版）》。商务印书馆。

[Dictionary Editing Room, Institute of Linguistics, Chinese Academy of Social Sciences (2016). *Modern Chinese Dictionary (7th Edition)*. The Commercial Press.]

张陶（2025）：“影视材料在‘中文作为外语’教学中的路径探索——基于德语区德语教学经验的比较视角”，《中文教育与评价学刊》（01）：39-52。

[Zhang Tao (2025). “Exploration on the Application Path of Film and Television Materials in TCSOL: A Comparative Perspective Based on German Teaching Experience in German-speaking Areas.” *Journal of Chinese Education and Evaluation* (01): 39-52. DOI: <https://doi.org/10.64058/JCLEE.25.1.03>]



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.131-146.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jclee26011icrth>



香港“跨课程阅读”教学对内地小学语文跨学科教学的启示—— 基于两个关键课程资源文本的分析

冯梓艺 (Feng Ziyi)

摘要：中华人民共和国教育部颁布了《义务教育语文课程标准（2022年版）》，创新性地“内容组织与呈现方式”部分提出了拓展型的“跨学科学习”语文学习任务群。中国香港特别行政区实施的“跨课程阅读”项目为“跨学科学习”的实施提供了以下跨学科阅读教学视角的启示。一是借助“其它学科阅读”和“非文字性阅读”开展中文阅读教学。二是通过“多学科协作”和“跨学科协作”模式与其它学科展开跨学科阅读教学协作。三是重视将“监控策略”和“过程策略”等阅读策略作为阅读教学内容，培养学生的思维能力。

关键词：跨学科阅读；阅读教学；阅读策略；启示

作者简介：冯梓艺，硕士，广东第二师范学院文学院/粤港澳大湾区语文教育研究中心特聘讲师，研究方向：语文教育研究，电邮：ziyifinn@163.com。

Title: Implications of Cross-Curricular Reading Teaching in Hong Kong Primary Schools for Interdisciplinary Chinese Teaching in the Mainland—Based on the Analysis of Two Key Curriculum Resource Texts

Abstract: The Ministry of Education of the People's Republic of China has promulgated the *Compulsory Education Chinese Language Curriculum Standards (2022 Edition)*, which innovatively proposes an “interdisciplinary learning” Chinese language task group within the

section “Content Organization and Presentation.” The “cross-curricular reading” project implemented in the Hong Kong Special Administrative Region of China offers the following insights for “interdisciplinary reading” instruction to support the implementation of “interdisciplinary learning”: First, conduct Chinese reading instruction by leveraging “reading in other subjects” and “non-textual reading.” Second, collaborate with other subjects through “multidisciplinary collaboration” and “interdisciplinary collaboration” models. Third, emphasize the integration of reading strategies such as “monitoring strategies” and “process strategies” into reading instruction to cultivate students’ thinking skills.

Key words: Interdisciplinary reading; Reading Instruction; reading strategies; implications

Author Biography: Feng Ziyi, Master, Specially-appointed Lecturer at the School of Literature and the Guangdong-Hongkong-Macao Greater Bay Area Chinese Language Education Research Center. Research direction: Chinese Language Education. E-mail: ziyifinn@163.com.

一、引言

中华人民共和国教育部颁布了《义务教育语文课程标准（2022 年版）》（下文简称“新课标”），创新性地在“内容组织与呈现方式”部分提出了拓展型的“跨学科学习”语文学习任务群。

（教育部，2022，p. 34），有关语文跨学科学习的实施，其中一个视角是以阅读教学为抓手。有学者指出，“语文跨学科阅读便是一种源于语文、为了语文并在跨学科语文实践中的阅读形态”。

（温小军、徐朝晖，2023，p. 82）学者魏小娜和王湛月（2022）从教学实践层面指出要注重跨学科阅读策略的教学，并提出了具体的教学准备和教学流程。学者刘华和沈滨（2022）从教师层面指出语文教师应该“越界”教读写，其他学科的老师应该“跨界”教读写。学者伊剑和王雪（2022）从国际比较的视野出发，提出可以借鉴芬兰的“现象教学”模式，并分析了该模式从理念提出到课堂落实的历程。已有研究从不同方面提出了语文跨学科阅读实施的理论与实践，但从借鉴层面来看，需要进一步拓宽阅读教学视角的样本。

中国香港特别行政区（下文简称“香港”）注重学生阅读素养的培养。香港小学生在国际阅读素养进展研究项目（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）¹中表现优异，连续四届稳居全球前三²。香港教育局发布的课程改革相关评估文件指出，上述成绩有赖于香港实行的“从阅读学习”关键项目（香港教育局，2025，p. 4），这一项目旨在培养学生“从阅读中学习的能力”进而“学会学习”。而香港“从阅读中学习”这个关键项目在当前的实施中，其中一个动向和焦点

¹ 国际阅读素养进展研究项目（PIRLS）是国际教育成就评价协会 IEA（International Association for the Evaluation of Educational Achievement）的研究项目之一。该项目计划每五年进行一次全球范围的 PIRLS 阅读素养评价，以此来监控儿童阅读能力的未来发展。

² 数据来源于自香港大学教育学院语文教育研究中心官网：<https://www.cacler.hku.hk/cn/events/events/pirls-2021-press-conference>。

是推行“跨课程阅读”。（香港教育局，2023，p. 1）香港“跨课程阅读”的理念是“通过跨课程的方式，培养学生成为懂得自主阅读，终身学习的高效读者”（香港教育局，2021，p. 18），涵盖“学科本位阅读”和“跨学科阅读”两种模式。香港在小学实施的“跨学科阅读”与内地语文的跨学科阅读之间有很多相似和契合之处，可为内地小学语文跨学科阅读教学难点的突破提供相关的启示。

香港教育局分别在 2021 年和 2023 年发布《学通汇思·跨课程阅读资源（理念篇）》（下文简称《理念篇》）与《学通汇思·跨课程阅读资源（实践篇）》（下文简称《实践篇》）两份教育局官方发布的支援文本，对跨课程阅读进行了充分的阐释和说明，其中的“实践篇”更是集合了香港中小学开展跨课程阅读具体教学的十五个典型案例。有鉴于此，本文解读这两份关键课程资源文本，分析其“跨学科阅读”的要点，针对当前中国内地小学语文跨学科阅读教学的实际，得出相关的应对启示。

二、香港“跨学科阅读”要点分析

香港“跨课程阅读”涵盖“学科本位阅读”和“跨学科阅读”两种模式，前者是指“所有学科教师均在本科教学范围内教导学生如何阅读，打破只由语文教师教授学生阅读的传统观念”（香港教育局，2021，p. 36），后者则指“不同学科教师找到共同的研习主题，选取合适阅读材料，订定阅读目标，安排阅读及其他学习活动，相互配合，进行跨学科的阅读指导，教导学生如何阅读”（香港教育局，2021，p. 60）。本文的考察以“跨学科阅读”这一模式为主。

（一）基于“其它学科阅读”和“非文字性阅读”开展中文¹阅读教学

Feng Z. (2026) 在分析《理念篇》与《实践篇》两份支援文本后，总结出了香港“跨课程阅读”存在中文学科阅读、其它学科阅读、非文字性阅读这三种阅读形态，并阐述了其它学科阅读和非文字性阅读皆对中文学科阅读有积极作用。本文进一步分析香港“跨学科阅读”基于多种阅读形态所开展的中文阅读教学（见图 1）。

一是整合教学中的中文阅读教学。中文学科阅读，指的是在教师的指导下，学生开展语言文字阅读，发展语文学习能力。香港教育局发布的《中国语文课程指引：小一至中六》指出，中文科阅读范畴的学习目标有“培养理解、分析、感受、鉴赏等阅读能力；掌握阅读策略；乐于阅读、勤于阅读、认真阅读、增加阅读量、扩大阅读面。”（香港教育局，2017，p. 16）根据《实践篇》的实例，某香港学校小学六年级的教师们整合中文科、常识科和图书科，实施以“科学探索”为主题的跨学科阅读教学，其中，中文科通过 11 节课落实与中文学科相关的阅读教学，其中的教学重点有：“理解内容大意，并概括段落和归纳主旨；理解互联网、视像光碟及电视节目所传递的信息；复习

¹ 香港的语文教育分为中国语文教育，和英国语文教育。本文用“中文”来表述香港的中国语文教育，用“语文”来表述内地的语文教育。

说明性文字的特征，以及比喻说明、举例说明等用法；应不同的阅读材料，运用适当的阅读策略。”该案例中，中文阅读教学是整合性教学中的重要一环。

二是在其它学科学习中迁移中文学科阅读教学。根据《实践篇》的示例，某香港学校小学四年级的老师们以“想象和创意”为主题，整合中文科、数学科、图书科开展跨学科阅读教学，其中数学科安排的教学内容中包括阅读故事文本和用七巧板拼凑图形等活动，教学目标包括“理解情节内容，学习主角的创意与机智；观察图形，自由联想；能辨别出七巧板各图形的名称”（香港教育局，2023，p. 108）等等。香港教育局发布的《数学课程指引：小一至中六》指出，小学四年级学生关于图形与空间范畴的学习目标有“认识菱形和圆的概念和性质；认识不同种类四边形之间的包含关系”（香港教育局，2017，p. 14）。在这个案例中，学生在阅读中“理解情节内容，学习主角的创意与机智”是达成“认识菱形和圆的概念和性质；认识不同种类四边形之间的包含关系”的有利条件，数学学科中的中文阅读教学为数学概念的学习提供了条件。

三是将中文学科阅读教学与非文字性阅读相联结。非文字性阅读指的是在教师指导下，学生阅读图画和符号等非文字的信息载体，发展感知、认识和理解世界的能力，进而提高学习能力。在上述已提及的“想象和创意”主题跨学科阅读教学示例中，学生在学习中的阅读材料《旅程》是一本无字图画书，讲述主人公没有玩伴，用红色画笔画了一扇门，展开奇幻之旅的故事。中文科第一节采取了这样一个教学方式：师生共读图画书第4页，观察图画书主人公的表情和动作，请学生思考主人公独自一人的原因和感受。（香港教育局，2023，p. 109）在之后的教学活动中，语文科的教师引导学生结合所体会到的主人公的心态和情感，推测人物的想法和行动并开展戏剧活动，设计对白和扮演角色。案例中，教师指导学生推测人物的想法和行动并开展戏剧活动，设计对白和扮演角色，这当中涉及了语言文字的“读写”，形成非文字性阅读的“输入”与设计对白的“输出”这一路通，也形成了教师指导学生理解、鉴赏和修改自己设计的对白的“读写”教学形态。

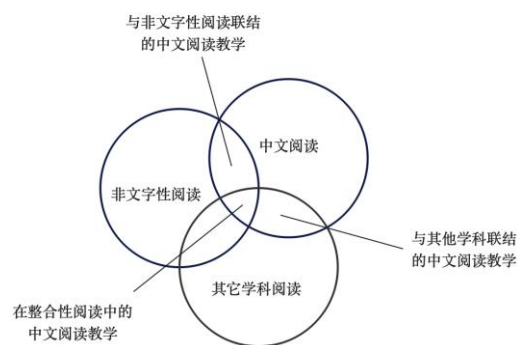


图 1：基于多种阅读形态所开展的中文阅读教学¹

Fig. 1: Chinese Reading Teaching Based on Various Reading Forms

¹ 根据香港“跨课程阅读”相关理念、教学示例，和 Feng Z. (2026) 的分析整理所得。

（二）多种学科协作模式使跨学科教学有效落地

香港“跨课程阅读”中“跨学科阅读”模式的实施前提是选择并明确一个合适的主题。这个主题统摄了不同学科的教学内容，具有整合性。提炼主题的全过程主要通过多学科协作、跨学科协作等规划模式来实现。正是多种教师协作模式使跨学科教学能有效落地。

1. 多学科协作模式

多学科协作模式有两种形态，第一种是“拟定共同主题，各自分科教学”（如图 1¹所示）。（香港教育局，2021，p. 64）

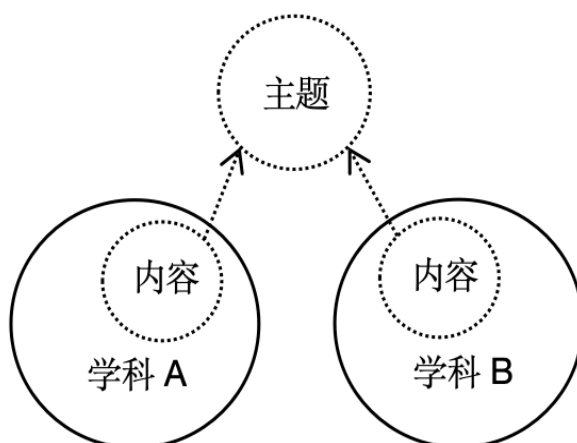


图 2：多学科协作模式中的形态一

Fig. 2. Multidisciplinary Collaboration Model — Form 1

根据《实践篇》的示例，某香港学校中文科、常识科、电脑科、图书组的教师们为小学五年级的学生协作规划出“中国历史人物”主题的跨学科阅读课程。其中常识科教师用 5 节课来指导学生认识不同朝代历史人物的事迹及贡献；分辨虚构情节和历史事实等。中文科教师用 8 节课指导学生运用阅读策略理解文章内容，评价人物的性格和行为；认识剧本的特点；学习总分说明、分项说明等说明事理的方法等。电脑科教师用 2 节课指导学生制作电脑简报；掌握搜寻器的使用方法等。图书组的老师用 3 节课指导学生运用不同的阅读策略，了解中国历史人物的性格优点，作为学习榜样；从多元化的阅读材料中，掌握“贡献”一词的含义。最后中文科和图书科用 3 节课开展读书会，培养学生的自主阅读能力。（香港教育局，2023，p. 132-152）这便是拟定共同主题，各自分科教学。

第二种做法是“整合共同阅读的资源，分科合作教学”（如图 2²所示）。（香港教育局，2021，p. 65）

¹ 根据香港“跨课程阅读”相关理念和教学示例整理所得。

² 根据香港“跨课程阅读”相关理念和教学示例整理所得。

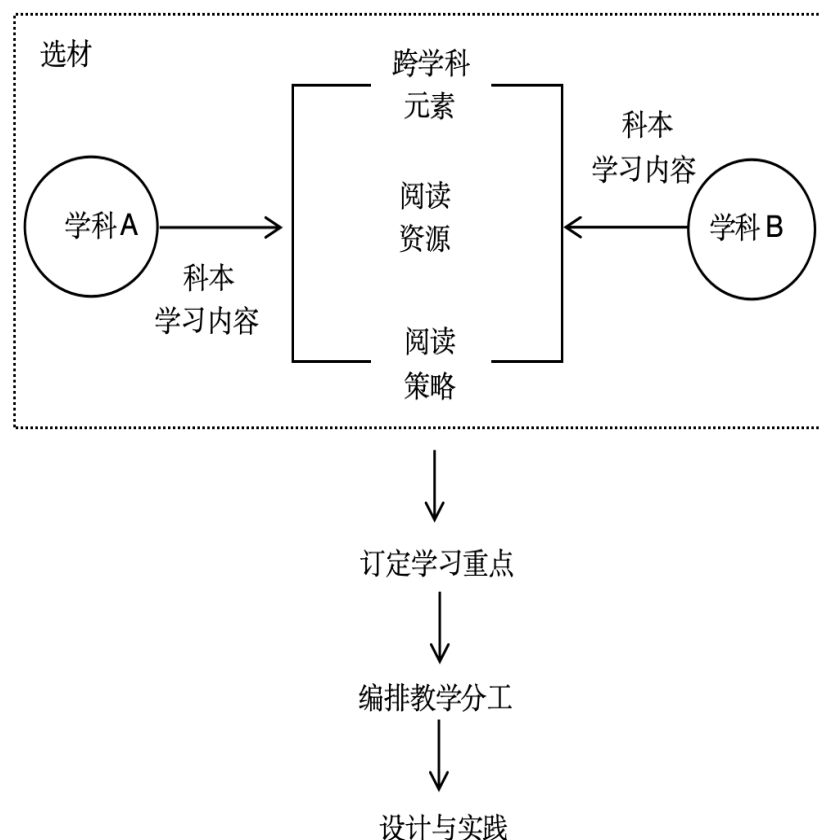


图 3：多学科协作模式中的形态二

Fig. 3. Multidisciplinary Collaboration Model — Form 2

根据《实践篇》的示例，某香港学校小学二年级的教师以《今天是沙铃表演》这一图画故事书为载体，把中文科的拟声词学习与音乐科的敲击乐器音色学习相结合，整合中文科和音乐科的教学内容。（香港教育局，2023，p. 81-85）这便是整合共同阅读的资源，分科合作教学。这一模式的特征有两点，一是教学形式是分科教学，教学内容是合作教学；二是学科之间的连接载体是共同主题和共同的阅读资源。上述第一例就是通过“中国历史人物”主题来整合跨学科内容。上述第二例是将童话书这一共同的阅读资源作为跨学科连结的载体。这一模式的优势是灵活。由于在多数情况下，教师们采取的是分科教学，可以各守一亩田，不必作出较大让步。教学组织难度也相对不高，教师们可以更灵活地安排两个及以上的学科开展跨学科阅读教学。

2. 跨学科协作模式

跨学科协作是“不同学科订定阅读主题，选取配合主题的阅读资源，订定学科本位阅读的学习重点，适度协调进行教学”（如图 3¹所示）。（香港教育局，2021，p6）

¹ 根据香港“跨课程阅读”相关理念和教学示例整理所得。

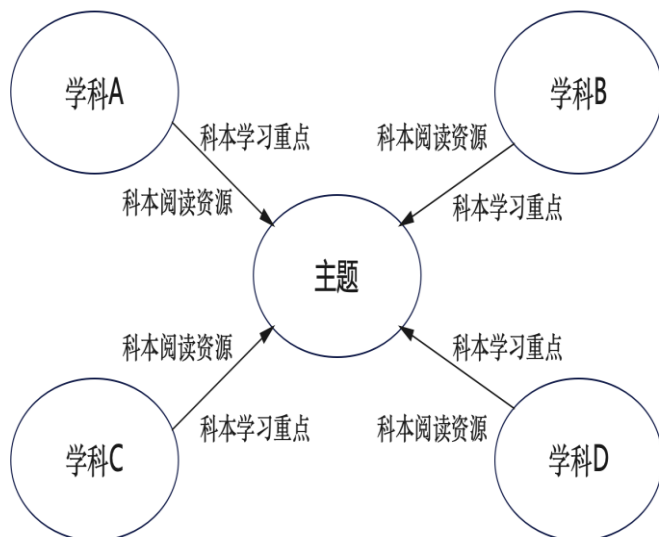


图 4：跨学科协作模式

Fig. 4. Interdisciplinary Collaboration Model

根据《实践篇》的示例，某香港学校图书、中文、常识组的教师经过规划，共同拟定出五年级“活在资讯中”这一主题，选择适当的阅读材料，由中文和常识科教师来施教。图书科教师用 1 节课指导学生通过阅读新闻材料认识报章新闻的编排特点和阅读方法，为后续科目的教学打下基础。中文科用 6 节课指导学生运用不同阅读策略，理解故事文本的大意和中心思想。常识科用 2 节课指导学生对比阅读同一主题的一则来自不同报章的剪报，分辨媒体资讯发布的目的、含义和真伪。常识科在第 3、4 节课时，教师指导学生联结中文科上的文本内容，形成教学内容的联结。最后，中文科用 2 节课开展“跨学科读书会”，强化学科关联。（香港教育局，2023，pp. 157-171）

这一模式与“多学科协作”模式的不同之处在于，它“要求教师之间的协作更为紧密，而联结科目之间的主题既能反映学科之内学习内容的层次，又能显示学科之间学习内容之关系。”（香港教育局，2021，p. 69）正如上述案例的描述那样，在“活在资讯中”这一主题下，图书科教师的教学为中文科教师的教学打下基础，中文科的教学内容又在常识科的教学中被联结和运用，学科之间的协作程度加深。这一模式的优势是整合性更强。一方面有助于教学内容走向深度融合，避免简单拼凑，另一方面有助于教师加深协作，应对教学疑难。但该模式实施难度比“多学科协作模式”要大，因为需要不同学科的教师进行深度协调，其中就包括教学安排的协调。为了达到更好的效果，不同学科的教师有时需要调整各自科目教学内容的教学顺序，进而学科知识融合程度。

综合来看，香港“跨课程阅读”中的多个协作模式¹有利于跨学科教学的真正落地。一是避免因

¹ 除“多学科协作模式”和“跨学科协作模式”外，香港“跨课程阅读”还有“跨学科统整”和“横贯学科统整”这两个模式。“跨学科统整”这种模式几乎全校各个学科都参与，是跨学科协作的扩大版。“横贯学科统整”这个模

单一学科教师的知识不够丰富而导致教学内容的浅表化这一问题。二是能通过不同的模式促进不同学科教师开展协作，通力合作提炼教学内容和解决教学难点。

（三）注重阅读策略教学，助力学生思维能力的发展

香港一向注重学生思维能力的培养。香港“跨学科阅读”注重阅读策略的教学展现出培养学生思维能力的价值。阅读策略与阅读方法不同，策略比方法更高阶，阅读策略是学生根据一定的目的运用不同的阅读方法和技巧进行阅读，以达到阅读目的以及修正阅读目的。通过阅读策略的学习和运用，学生的思维能力能得到较好地发展。香港“跨学科阅读”中主要的阅读策略可分为监控策略和过程策略（详见表 1¹）。这些策略是学生在跨学科阅读时需要灵活采用的，因为跨学科阅读受到多种因素的制约，例如阅读资源的性质、阅读目的、现存的阅读条件、阅读动机和阅读活动的性质等等。学生为了达到或者修正阅读的目的，就需要综合考虑各种影响因素，灵活运用各种阅读策略克服阅读障碍，在这个过程中提高思维能力。

类型	策略	适用范围
监控策略	三知策略 K-W-L	阅读知识性文本时，可采用知、想、学三步：列举已知（K-What I Know）；表述想知（W-What I want to know）；总结新知（L-What I Learn）。
	文类阅读法：	阅读叙事文本，可采用六何阅读法（5W1H）：何人（who）、何事（what）、何时（when）、何地（where）、为何（why）、如何（how），以及故事结构法：背景、角色、情节、主题。
	叙事、说明、媒体	阅读说明文本，可采用：1. 分析文本的关系和特色，如因果和流程等；2. 确定段落中心句；及其它。
		阅读媒体文本，可采用停一想一检（Stop, Think and Check, 简称 STC）模式，分辨信息真实性，建立正确的阅读态度。
	SQ3R 阅读法	学习者阅读各类文本时使用五个步骤：概览（Survey）；提问（Question）；阅读（Read）；复述（Recite）；复习（Review）。

式超越了学科，最大的特点是学习并非从学科开始，而是从真实情境出发，通过活动达成学习目标。这两个模式对中文学科阅读及其教学有非直接性的参考意义，因为他们需要多位老师合作开展具体的教学，因此更加适合在校本课程和综合实践活动课程中实施，因此，本文不作深入探析。

¹ 根据香港“跨课程阅读”相关理念和教学示例整理所得，表中英文翻译采用《理念篇》中的翻译。

过程策略	阅读细节时，可运用 9 个策略：1. 推测；2. 连结；3. 比较；	
	9 个策略	4. 澄清；5. 提问；6. 摘要；7. 找主旨；8. 做笔记；9. 视觉化。

表 1：“跨课程阅读”中主要的阅读策略类型

Table 1: Main Types of Reading Strategies in “Reading Across the Curriculum

监控策略指的是读者“帮助自己订定阅读目标，检测自己是否按目标阅读、运用已有经验和知识来处理当前的任务”（香港教育局，2021，p. 26），主要包括三知（K—W—L）策略、SQ3R 阅读法和文类阅读法。过程策略是指“解读细节时运用的策略”（香港教育局，2021，p. 28），主要包括推测、连结、比较、澄清、提问、摘要、找主旨、做笔记、视觉化。下文各列举一二。

1. 监控策略

根据《实践篇》的示例，某香港学校小学五年级的老师们整合了中文、常识、电脑和图书等学科，开展以“中国历史人物”为主题的跨学科阅读教学，中文科的第 4-6 节课，教师引导学生阅读《秦始皇和万里长城》文本，在导入环节展示了万里长城的图片，然后先请学生说说对万里长城的认识，再接着小组讨论，写一写“已知”和“想知”的内容。接着教师在下一个环节“整体感知课文，理解篇章内容”中引导学生边读边找出“想知”的答案。（香港教育局，2023，p. 146）这一环节教师指导了学生三知策略。三知（K—W—L）策略（香港教育局，2021，p. 26）是一种监控策略，指的是在阅读知识性文本时，通过列举已知（K—What I know）、表述想知（W—What I want to know）、总结新知（L—What I learn）三个步骤来获取知识。教师指导学生运用三知策略获取知识，有助于学生逻辑思维能力的提高。

2. 过程策略

根据《实践篇》的示例，某香港学校的教师整合语文科和音乐科进行阅读教学，将中文科知识点“拟声词”连结音乐科中沙锤的音色“恰恰”和“呜”的辨识与运用。（香港教育局，2023，p. 81）这里就涉及到了“连结”的指导。连结指的是“阅读新的文本，启动前备知识，主动连结已知、连结文本、连结经验、连结世界、深化内容理解”。（香港教育局，2021，p. 28）教师引导学生将拟声词和乐器音色进行连结，有助于学生发展“分析比较”的认知能力，进而提高思维能力。

三、对内地小学语文阅读教学的启示

语文跨学科阅读是一种区别于传统的语文阅读的阅读形态。从跨的对象看，它可以是跨到别的学科的阅读上，从跨的载体上看，它可以看作是跨出“语言文字”体系的阅读。从跨的程度上看，它强调的是“不完全”的跨，并且强调重心在语文阅读上。因此，语文跨学科阅读既是阅读教学的难点，又是跨学科教学的难点。不过，尽管教育体系有别，香港实施的跨学科阅读教学仍能为应对内地小学语文跨学科阅读教学的难点提供相应的启示。

（一）借助“其它学科阅读”和“非文字性阅读”开展语文阅读教学

语文跨学科阅读要坚守语文学科立场已成为学界共识，但也因此容易衍生出一刀切的问题和弊端，只将眼光局限在语文阅读教学上，这样其实不利于实现“跨学科”的教学价值。跨学科教学的价值很大部分体现在其综合性上，这就需要语文教学持有一种基于语文而又超越语文的开放的眼光。因此，需要辩证看待“坚守语文学科立场”的问题。对此，香港“跨学科阅读”为内地提供了启示：积极挖掘和利用“其它学科阅读”和“非文字性阅读”等阅读形态的辅助价值。

1. 借助其它学科的阅读培养学生的语文阅读素养

其它学科阅读对语文阅读有重要作用。第一，能弥补学生关于事物本质的认识上的不足。第二，能帮助学生更好理解语文课文的内容。第三，能帮助学生更加深入地体会运用语言文字反映事物特征的图式和规律等。因此，想要提高学生的语文跨学科阅读能力，有必要借助其它学科的阅读。

例如在教授统编语文教科书¹五年级下册《猴王出世》这一文学性文本时，课文表述孙悟空脱胎的仙石的特征是“有三丈六尺五寸高，有二丈四尺围圆”。这里面就涉及数学长度单位的阅读，学生需要将文本当中的“丈”“尺”“寸”等单位转换成熟悉的“米”“厘米”等单位，以及理解“围圆”是圆球状物体横截面最大周长的意思，才能更清晰地理解仙石的大小，从而更加理解石猴子在孕育阶段就已经显得非凡的形象，这需要数学学科的阅读来辅助。

再如在教授五年级上册第七课《什么比猎豹的速度更快》这一说明性文本类型的课文时，文中表述道，“声音传播的速度大约是 1050 千米每小时”“火箭的最大速度能达到 4 万千米每小时”“光速大约是 30 万千米每秒”。课文的表述中出现了一些需要学生去澄清和思考的地方。一是数字与文字夹杂。学生或许需要将 4 万千米每小时转换成 40000 千米每小时，这样可以更直观感到数字的差异，形成更强的比较意识，从中也可以体会课文将数字 10000 用文字进行表达的语言精练的特点。二是速度单位表述不一致。学生要理解“千米每小时”和“千米每秒”的不一致，明白需要统一单位才能更清晰地进行比较。

上述例子，数学阅读是存在于教学中的，并为语文阅读带来助力，进而有利于实现语文跨学科阅读教学的价值。学生可以更加深刻地体会到说明性文本采取列数字和作比较这两种说明方法所产生的“使表达更有条理，更清晰，更具体”的表达效果。

2. 借助非文字性阅读提升学生的语文阅读素养

非文字性阅读其实一直存在于语文阅读教学当中，只是新课标提出“语文跨学科学习”之前一直当作是一种教学资源的开发利用对象来看待，它本身就可以作为语文跨学科阅读教学的资源。

以诗歌阅读教学中的《咏柳》教学为例。教师可以向学生出示两种画法的柳树的画作，其中一种是工笔细描的，另一种是泼墨渲染的。接着，引导学生结合画作赏析“万条垂下绿丝绦”中“万”和“绦”这两个字词的精妙之处，进而体会诗歌的表达效果。如果仅结合画作的呈现状态来理解字

¹ 下文提及的课文均来自统编版的义务教育语文教科书，参考网页：<https://jc.pep.com.cn/?filed=小学&subject=语文>。

词的表达效果固然可以取得不错的效果,但是如果再深入一层,将工笔细描的绘画方法与“缘”相联系,将泼墨渲染与“万”字相联系,学生就会从体会字词的精妙表达深入到体会诗人如何巧妙运用关键的字词来表现柳树的生机盎然的状态上,即“习法”。而通过画作识别或联想绘画的方法,甚至联想到绘画作者的意图等,这是非文字阅读所带来的。

再如在教授四年级上册第一单元第一课《观潮》时,教师可以播放一段观潮的视频,激发学生的学习兴趣,引导学生结合视频的拍摄视角和拍摄方法等知识来理解课文景物动态描写方法。语文教科书中有这样的描述“那条白线很快地向我们移来,逐渐拉长,变粗,横贯江面。再近些,只见白浪翻滚,形成一堵两丈多高的水墙。”教师可以引导学生分析视频先拍什么,后拍什么,体会镜头的位移,进而体会视频的视觉效果。再联系课文分析动态景物描写产生的效果。教师还可以再进一步发掘,例如发掘和利用“持镜”“剪辑”等视频拍摄和制作的知识,将其与课文的动态景物描写方法相联系进行教学,引导学生从拍摄效果逆推拍摄方法和剪辑技巧等,再进行深度教学,引导学生细读文本展开探究。比如结合运镜的技巧体会上述文段从东到西,从远到近的景物描写顺序,进而深入理解和掌握动态景物描写的方法。课文中有这样的描述,“霎时,潮头奔腾西去,可是余波还在漫天卷地般涌来,江面上依旧风号浪吼。过了好久,钱塘江才恢复了平静。看看堤下,江已涨两丈来高了。”此处,教师可以结合拍摄技巧中的“特写”¹和剪辑技巧中的“跳接”²来引导学生理解课文语言的表达之妙,学习从整体到局部,选择独特细节来展开刻画的写法,进而达至“以言习法”。在课堂教学中,教师可以结合实际的教学目标和学生的具体学情,酌情考虑是否将“特写”和“跳接”作为教学内容融入这节课的教学内容当中。

(二) 通过“多学科协作”和“跨学科协作”模式与其它学科展开跨学科阅读教学协作

香港采取“多学科协作”和“跨学科协作”等学科协作模式来开展跨学科阅读教学,助力解决跨学科教学疑难。内地的小学语文教师可以借鉴香港这两种模式的做法。

1. 积极与其他教师合作开展“多学科协作”

参考香港“多学科协作”模式,可得出两种做法。第一种做法是拟定共同主题,各自分科教学。语文教师可以在教学解读中获取跨学科的阅读教学点。教学解读是基于语文课程的,为了教学而做的文本解读,具有强制性和制约性。语文教师在做教学解读的时候可以着眼于教材中的跨学科要素、学生的跨科学情以及阅读教学要素等,解读出“教学点”,然后积极主动与其他老师进行协商合作,拟定共同主题,然后在教学当中以这一主题提炼学习情境,通过主题将不同学科内的教学内容进行连结,并基于共同的主题开展分科阅读教学。第二种做法是整合共同阅读的资源,分科合作教学。教师可以根据在教学解读中解读出来的教学“跨点”,积极与其他学科的教师进行合作交流,

¹ 特写,拍摄被摄对象的一个局部的镜头。

² 跳接,指无技巧剪接,打破一般切换时所遵循的时空和动作连续性,以动作的跳跃式组接突出某些必要的内容,省略时空。常常以观众的欣赏心理的能动性和习惯性为依据,并非毫无逻辑的随意组接。

选择与教学“跨点”相关的共同阅读资源进行教学。共同阅读资源可以分为三种，一是将语文教材的某一片段作为共同阅读资源，在语文课上精讲，在其他学科的课上其他老师可以作为拓展阅读的资源。二是不同学科的教师选择共同的拓展阅读资源，这个资源既能服务于语文阅读教学，又能服务于其他学科的阅读教学。这个资源可以是一则新闻报道，也可以是一本书等，通过阅读材料连结两个以上学科的阅读教学。此外，以一本书作为跨学科阅读资源与新课标提出的“整本书阅读”语文学习任务群相契合，因此，语文教师也可以尝试将整本书阅读与跨学科阅读教学结合起来进行开展。

2. 积极与其他教师合作开展“跨学科协作”

参考香港“跨学科协作”模式，语文教师可以和不同学科的教师达成互利共赢的合作关系和合作形态，以期达到各科教师调整本学科内部的教学内容的教学顺序，共同谋得在一定时空范围内完成一个主题统摄下的阅读教学的预期成效，提高跨学科阅读教学的深度和广度。具体做法可形成跨学科阅读的“大单元”教学，将同一主题的不同学科课时按照阅读内容的内在联系、阅读材料的相互关系、学生阅读素养发展水平的发展规律来进行跨学科阅读大单元教学“组元”，进而提升不同学科阅读教学之间的关联性。而为了凸显语文学科的立场，语文课上的教学必须坚持以语文学科阅读为核心内容，同时兼顾其它学科的阅读教学提供一些基础性的阅读指导，鼓励学生将在语文课上学到的阅读策略和方法运用到其它学科的阅读和学习当中去，例如在阅读其它学科的说明性文本时，迁移运用“分析段落的中心句，一般优先考虑段首句和段末句”等的阅读方法。

下面以四年级古诗《题西林壁》的教学为例，运用香港“跨课程阅读”的经验，进行以下分析。

《题西林壁》

（宋）苏轼

横看成岭侧成峰，远近高低各不同。

不识庐山真面目，只缘身在此山中。

采用“多学科协作”模式时，语文老师自己在课堂上结合其他学科如地理、数学等的相关知识，给学生普及“庐山”的自然知识背景，目的是让学生更好地理解诗人是如何用语言文字去反映和表达视角变换中的客观世界的，以及更好地理解诗人是如何通过“横看成岭侧成峰，远近高低各不同”这一句诗歌表达深刻的哲理和抒发豁达的情感的。但在这种教学形态下，有时语文老师可能会觉得自己其它学科的专业知识掌握得不够充分，以及对其它学科学习的学情掌握得不够到位，进而会去请教其它学科的老师。而有时候其它学科的老师也可能请教语文老师一些语文阅读策略和方法等方面相关的知识。这种情况因为不是必需的，算是一种具有潜在可能性的教师协作，是隐性的。又因为这种形态下，教师所付出的人际关系处理成本较低，且在教学上比较容易操作，所以这一形态是语文跨学科阅读教学的一种常态。

采用“跨学科协作”模式时，语文老师和数学老师、美术老师进行协商，提炼“视角”为主题的跨学科分科阅读教学。开展跨学科教学，须了解其他学科的课标内容，找准符合学情的跨学科教学关联点。（林晓兰，2022，p. 66）语文教师在课堂上教授学生理解诗人如何运用语言文字表达视角变幻中的自然景物庐山。这符合新课标“文学阅读与创意表达”语文学习任务群中第二学段学生的要求：“阅读描绘大自然、表现人类美好情感的诗歌、散文等文学作品……。”（教育部，2022，pp. 26-27）而数学教师则采用这样的教学方式：以三角形为例，引导学生理解从不同视角出发，对物体进行观察，会获得不同的结果，并引导学生结合语文课上学的“横看成岭侧成峰，远近高低各不同”来发表学习心得。符合《义务教育数学课程标准（2022年版）》对第二学段（3~4年级）学生的要求：“……了解图形的平移、旋转和轴对称；形成量感、空间观念和初步的几何直观。”（教育部，2022，p. 13）而美术老师则在课堂上教授学生用不同线条刻画不同角度的自然风景，并引导学生表达感受和看法。符合《义务教育艺术课程标准（2022年版）》对第二学段（3~5年级）的目标：“能运用传统或现代的工具、材料和媒介，创作平面、立体或动态等表现形式的美术作品，表达自己的所见所闻、所感所想，学会以视觉形象的方式与他人交流。”（教育部，2022，p. 9）这种模式依旧是分科阅读教学，但是有一个跨学科的主题来进行统摄，学界目前讨论的跨学科大概念和大单元教学与这种形态有一定的适配性。

（三）重视将“监控策略”和“过程策略”等阅读策略作为阅读教学内容

新课标指出：“义务教育语文课程培养的核心素养，是学生在积极的语文实践活动中积累、建构并在真实的语言运用情境中表现出来的，是文化自信和语言运用、思维能力、审美创造的综合体现。”（教育部，2022，p. 4）可见，学生思维能力的培养是语文教学的关键之一，新课标对思维能力给出了具体的定义和类型划分：“思维能力是指学生在语文学习过程中的联想和想象、分析比较、归纳判断等认知表现，主要包括直觉思维、形象思维、逻辑思维、辩证思维和创造思维。”（教育部，2022，p. 5）这为语文教学提供了具体的教学依据。但是，课标提出的这些认知能力和思维类型，有些不仅是在语文教学中侧重培养，而是需要其它学科以及在生活这个广阔的天地来培养的，因此，仅立足于语文学科教学是难以全面培养学生的思维能力的，需要开展跨学科教学来应对。

实施跨学科教学的其中一个重要抓手是融通阅读教学。就阅读而言，不同学科有不同的学科本位阅读方法，语文学科注重实用性阅读、文学性阅读和思辨性阅读等，更多侧重的是学习语言文字的运用。数学学科注重推理性阅读、归纳性阅读等，更多注重逻辑思考等。历史和道德与法治等学科注重知识性阅读和思辨性阅读等，更多侧重价值判断和理性思考等。同时，学生的阅读也不仅仅发生在课堂和学校，而是发生在真实的生活，涉及真实世界的方方面面，因而会涉及不同阅读材料的阅读，有些是文字性的，有些是非文字性的如符号、图画等等，这些都是学生获得直接或间接经验的来源和载体，也是联系新旧经验，建构经验的基础。因此，开发以语文学科阅读为主，兼顾其它学科阅读和非文字性阅读的阅读策略或方法，并在教学中以这些策略或方法为支架，使得其它学科的阅读和非文字性的阅读能够为语文阅读所用，从而坚持语文学科的立场，是语文跨学科阅读

教学的现实需要。对此,可参考香港“跨课程阅读”的做法,注重监控策略和过程策略的教学。下文各列举一二。

从内地的实际教学出发,以四年级上册第一单元第一课《观潮》的教学为例。在“过程策略”方面,教师可以在上课开始的导入环节让学生先阅读课文后面的杭州湾钱塘江地图以及拓展阅读的资料,在学生了解完钱塘江大潮的地理成因后,让学生先想象一下大潮来袭的画面,指导学生运用“视觉化”的过程策略,提高阅读兴趣。接着在指导学生进行文本细读的过程中,引导学生细读语言细节,展开想象,并与自己刚开始时的想象画面进行比较,引导学生采用“比较”的过程策略体会课文语言表达的精妙,让学生明白,生动形象的语言是如何让想象的画面更加鲜活的。

在“监控策略”方面。教师可以引导学生阅读拓展资料,指导学生使用文类阅读法和三知策略(列举已知—表述想知—总结新知),引导学生体会地理学科说明文本的特征和语文课文叙事文本的特征的差别,并进行相互印证,理解两种文本阅读取向和阅读感受的不同,进而建构语言经验,提高阅读能力。教师还可以在理解钱塘江大潮的成因时,指导学生采用三知策略,引导学生结合从“江面还是风平浪静,看不出有什么变化”到“浪潮越来越近,犹如千万匹白色战马齐头并进,浩浩荡荡地飞奔而来”与“杭州湾外宽内窄,呈喇叭形,东面的湾口宽达一百千米,而西面的海宁市官盐镇附近,却只有三千米”这两处文本进行连结思考,理解钱塘江大潮的自然地理成因,进而更加深入地结合课文的语言文字展开想象。

四、结语

在《义务教育语文课程标准(2022年版)》提出“跨学科学习”的背景下,香港实施的“跨课程阅读”项目为“跨学科学习”的实施提供了以下“跨学科阅读”教学的启示。一是借助“其它学科阅读”和“非文字性阅读”开展语文阅读教学。二是通过“多学科协作”和“跨学科协作”模式与其它学科展开跨学科阅读教学协作。三是重视将“监控策略”和“过程策略”等阅读策略作为阅读教学内容,培养学生的思维能力。

对于香港“跨课程阅读”带来的启示,应该要坚持具体问题具体分析的原则,而不是直接挪用,应该汲取香港的做法中合理的和可取的部分,打开小学语文跨学科阅读教学的实施思路,也应该甄别和分析不适应内地的那部分,避免牵强附会和违背新课标的理念和精神,这样才能更好地实现新课标下语文课程的育人价值。

基金项目: 本文系广东省普通高校人文社科重点研究基地“广东第二师范学院母语教育与研究基地”(项目编号:2022WZJD007)、广东第二师范学院“新时代语文教育研究”科研创新团队(项目编号:2024KYCXTD012)的阶段性成果之一。

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

ORCID

Feng Ziyi ^{ID} <https://orcid.org/0009-0006-3763-6805>

References

- 林晓兰（2024）：“小学古诗词跨学科教学问题与策略”，《广东第二师范学院学报》（01）：55-69。
- [Lin Xiaolan (2024). "Problems and Strategies of Interdisciplinary Teaching of Ancient Chinese Poetry in Primary Schools." *Journal of Guangdong University of Education* (01): 55-69.]
- 刘华、沈滨（2023）：“语文跨学科学习‘语文性’的多维探讨”，《语文建设》（19）：10-14。
- [Liu Hua, Shen Bin (2023). "Multidimensional Exploration of the 'Chinese Nature' in Cross-disciplinary Learning of Chinese Language." *Chinese Language Construction* (19):10-14.]
- 魏小娜、王湛月（2022）：“跨学科学习视域下的阅读策略教学探析”，《中学语文教学》（01）：16-20。
- [Wei Xiaona, Wang Zhanyue (2022). "An Analysis of Reading Strategy Teaching from the Perspective of Interdisciplinary Learning." *Chinese Language Teaching in Middle Schools* (01): 16-20.]
- 温小军、徐朝晖（2023）：“《义务教育语文课程标准（2022 年版）》背景下的语文跨学科阅读建构”，《课程教学研究》（03）：81-87。
- [Wen Xiaojun, Xu Zhaohui (2023). "The Construction of Cross-disciplinary Reading in Chinese under the Background of the Compulsory Education Chinese Curriculum Standards (2022 Edition)." *Journal of Curriculum and Instruction Research* (03): 81-87.]
- 伊剑、王雪（2022）：“基于现象的教学：芬兰跨学科学习的实践探索及其启示”，《中学语文教学》（10）：85-88。
- [Yi Jian, Wang Xue (2022). "Teaching Based on Phenomena: Practical Exploration of Interdisciplinary Learning in Finland and Its Implications." *Chinese Language Teaching in Middle Schools* (10): 85-88.]
- Feng Z. (2026). "Analysis of Reading Forms in the 'Reading across Curriculum' Initiative in Hong Kong: Insights from Two Key Curriculum Documents." *Journal of Global Humanities and Social Sciences* (01): 1-5.
- 中华人民共和国教育部（2022）：《义务教育数学课程标准（2022 年版）》。北京师范大学出版社。
- [Ministry of Education of the People's Republic of China. *Compulsory Education Mathematics Curriculum Standards (2022 Edition)*. Beijing Normal University Press.]
- 中华人民共和国教育部（2022）：《义务教育艺术课程标准（2022 年版）》。北京师范大学出版社。
- [Ministry of Education of the People's Republic of China (2022). *Art Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition)*. Beijing Normal University Press.]
- 中华人民共和国教育部（2022）：《义务教育语文课程标准》。北京师范大学出版社。
- [Ministry of Education of the People's Republic of China (2022): *Compulsory Education Chinese Curriculum Standards*. Beijing Normal University Press.]
- 中华人民共和国香港特别行政区教育局（2015）：“新学制中期检讨与前瞻报告：持续优化，不断进步”，https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/curriculum-docs-reports/MTR_Report_c.pdf。

[Education Bureau of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China (2015). "Mid-term Review and Forward-looking Report on the New Academic Structure: Continuous Optimization and Unceasing Progress."

https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/curriculum-docs-reports/MTR_Report_c.pdf]

中华人民共和国香港特别行政区教育局（2017）：《中国语文课程发展指引（小一至中六）》。中华人民共和国香港特别行政区教育局。

[Education Bureau of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China (2017). *Curriculum Development Guidelines for Chinese Language (Primary 1 to Secondary 6)*. Education Bureau of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China.]

中华人民共和国香港特别行政区教育局（2023）：“小学教育”，<https://www.edb.gov.hk/sc/edu-system/primary-secondary/primary/index.html>。

[Education Bureau of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China (2023). "Primary Education". <https://www.edb.gov.hk/sc/edu-system/primary-secondary/primary/index.html>.]

中华人民共和国香港特别行政区教育局（2017）：《数学课程发展指引（小一至中六）》。中华人民共和国香港特别行政区教育局。

[Education Bureau of the Hong Kong Special Administrative Region, People's Republic of China (2017). *Mathematics Curriculum Development Guide (Primary 1 to Secondary 6)*. Education Bureau of the Hong Kong Special Administrative Region, People's Republic of China.]

中华人民共和国香港特别行政区教育局课程发展处中国语文教育组（2021）：《学通汇思·跨课程阅读资源（理念篇）》。中华人民共和国香港特别行政区教育局。

[Curriculum Development Institute, Chinese Language Education Section, Education Bureau, Hong Kong Special Administrative Region, People's Republic of China (2021). *Learning, Connecting and Reflecting: Cross-Curricular Reading Resources (Concepts)*. Education Bureau, Hong Kong Special Administrative Region, People's Republic of China.]

中华人民共和国香港特别行政区教育局课程发展处中国语文教育组（2023）：《学通汇思·跨课程阅读资源（实践篇）》。中华人民共和国香港特别行政区教育局。

[Curriculum Development Institute, Chinese Language Education Section, Education Bureau, Hong Kong Special Administrative Region, People's Republic of China (2023). *Learn, Connect, Reflect: Cross-Curricular Reading Resources (Practice Edition)*. Education Bureau, Hong Kong Special Administrative Region, People's Republic of China.]



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.147-159.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jclee260112ppcle>



The Positioning and Predicaments of Chinese Language Education in an English-immersion Program: A Case Study of HFI

刘珈亦 (Liu Jiayi)

Abstract: This case study examines how Chinese language education is situated within an English-immersion international school in China and what implications this positioning has for bilingual development and intercultural competence. Drawing on a three-month institutional internship, classroom observation, and information from the school's official website, the study addresses three research questions: (1) How does HFI integrate Chinese language and culture into an English-immersion programme? (2) What challenges does Chinese language education face in this bilingual context? and (3) What practical implications can be drawn to improve Chinese language education in similar settings? Findings show that HFI implements a curricular integration that retains core Chinese high-school courses alongside an AP programme. In addition, the school links Chinese cultural study to international activities to foster bilingual and bicultural competence. However, the teaching practice in international schools where English is the main medium of instruction often leads to the marginalization of Chinese in assessment and daily academic use, students negotiate contrasting classroom cultures, and L2 dominance poses risks to certain dimensions of L1 development. Building on bilingualism and translinguaging literature, this study puts forward improvement suggestions for curriculum design, teaching methods and at the school level. The study contributes to scholarship on internationalised

schooling in China, fills the gap of insufficient attention to Chinese language education in the field of international schools, and provides operational strategies for maintaining bilingual balance.

Keywords: Chinese language education; bilingual education; English-immersion programs

Author Biography: Liu Jiayi, Ph.D. candidate, Faculty of English Language and Culture, Guangdong University of Foreign Studies, specializing in British and American literature. E-mail: liu_jiayi2022@163.com

标题: 英语浸入式背景下中文教育的定位与困境——基于华附国际部的个案研究

摘要: 本研究以一英语沉浸式国际学校（华附国际部 HFI）为案例，探讨中文课程在国际化学校体系中的定位及其对学生双语发展和跨文化能力的影响。研究基于在为期三个月的实习、课堂观察与该学校的官方网站信息，围绕三个研究问题展开：（1）HFI 如何在英语沉浸式环境中整合中文语言与文化，以培养学生的双语能力？（2）在双语教育环境中，中文教育面临哪些结构性与教学层面的挑战？（3）可从该案例中提炼哪些有助于改进国际学校中文教育的实践启示？研究结果表明，HFI 通过保留中国高中基础必修课程、与 AP 课程并行实施、并将中华文化学习融入国际交流活动，以促进学生的双语与双文化发展。然而，国际学校以英语为主要教学语言的教学实践导致汉语在评估和日常学术使用中经常被边缘化，第二语言的提升对母语发展的某些方面可能造成消极影响。基于此，本研究提出课程设计、教学法及学校层面的改进建议。研究的意义在于弥补国际学校领域对中文教育关注不足的缺口，并为维持双语均衡提供了可操作的策略，为中国国际化教育的研究做出了贡献。

关键词: 汉语教育；双语教育；沉浸式英语教育项目

作者简介: 刘珈亦，广东外语外贸大学英语语言文化学院博士生，研究方向：英美文学。电邮：liu_jiayi2022@163.com。

1. Introduction

International schools have been gaining its influence and popularity over the past century, evolving from providers of education for mobile expatriate families into institutions that increasingly serve local communities seeking globally oriented learning pathways. Asia now hosts a large share of the world's international schools, and China in particular has experienced rapid expansion of internationalized

programmes that promise enhanced English proficiency and access to overseas higher education (ISC¹ Research, 2025). This growth is fueled by parental demand for bilingual Mandarin–English education and by schools’ adoption of internationally accredited curricula (e.g. AP, IB, A-Level) that are globally applicable.

Despite the growing significance of international schools in China, current literature still pays limited attention to how these institutions position the education of Chinese language. Existing research on internationalised schooling often concentrates on bilingual models, market forces, and the enhancement of L2 proficiency (McKinley et al., 2021; Poole et al., 2022). By contrast, comparatively few studies examine how Chinese (learners’ L1) is taught, assessed, and mobilised for academic within English-dominant international programmes (Hong & Si, 2023). This study fills the gap in the literature of international education in China.

This study is an in-depth case study of Huaifu International (HFI). This international school offers an integrated programme that combines Chinese ordinary high-school courses with an Advanced Placement (AP) curriculum. According to HFI's Admissions Office, its student body is overwhelmingly native Chinese (98% native-born), making it an ideal site to study the interaction between Chinese and English teaching within an English-immersion program. The research is framed by three interrelated questions: (1) How does HFI integrate Chinese language and culture into an English-immersion programme? (2) What challenges does Chinese language education face in this bilingual context? and (3) What practical implications can be drawn to improve Chinese language education in similar settings?

Theoretically, the study draws on scholarship in bilingualism and L2-influence (Pavlenko, 2000; Swain & Lapkin, 1995) and translanguaging and bilingual pedagogy. Methodologically, this qualitative case study integrates a three-month on-site internship, classroom observation notes, and information on official website. These data allow for an in-depth analysis of curriculum design, classroom practices, and co-curricular links between Chinese instruction and English teaching. Findings reveal a complex relationship between Chinese and English within the school’s bilingual framework. While HFI intentionally incorporates Chinese courses to preserve students’ cultural identity and L1 literacy, the majority of academic subjects privilege English as the primary medium of instruction and assessment. Such an English-dominant context may place pressure on students’ L1 development. Although English proficiency is indispensable for global mobility, overlooking the pedagogical and evaluative importance of Chinese risks diminishing cultural literacy, and may ultimately constraining their bilingual functioning. Consequently, this environment simultaneously facilitates L2 growth while generating challenges such as the marginalisation of Chinese academic practice, students’ difficulty in adapting to contrasting teaching styles across linguistic and cultural traditions, and the potential restructuring

1. ISC Research. (2025, January 24). *The international schools market in 2025*. Retrieved September 20, 2025, from <https://iscresearch.com/the-international-schools-market-in-2025/>

or attrition of L1 proficiency. In order to tackle these risks, this paper offers concrete strategies and implications for improving curriculum design, teaching practice, and cooperation among teachers in bilingual schools.

2. Background and Literature Review: International Schools and Bilingual Models

2.1 Research on Chinese instruction in international schools: gaps and priorities

International schools have evolved from serving mobile expatriate communities to meeting local demand for globally oriented education, particularly in non-English speaking contexts. Asia now hosts a majority of the world's international schools, and China in particular accounts for a rapidly expanding share of this sector (ISC Research, 2025). This growth is largely driven by domestic demand for bilingual Mandarin–English pathways that facilitate overseas university admission and global mobility.

Despite this rapid expansion, scholarly attention to international schools located in China remains comparatively limited and uneven. Chinese internationalised school sector are under-researched, there are only limited amount of studies investigating international schools established in China (Poole et. al, 2022). In addition, much of the existing literature on language and international education in China concentrates on English-medium instruction (EMI) and strategies for improving English proficiency in internationalised programs, with relatively fewer studies examining how Chinese (students' L1) functions pedagogically within international school settings (McKinley et. al, 2021).

Consequently, key questions remain unresolved: In what ways does L1 (Mandarin) support or interact with L2 learning, and how is Chinese teaching positioned institutionally and pedagogically? This study addresses the gap and adds to the scholarship on internationalized schooling in China by examining both Mandarin and English instruction at a single internationalised school in China, with the aim of illustrating how Chinese language education contributes to bilingual competence and what institutional and classroom-level reforms might sustain Chinese as an academic and cultural medium.

2.2 Development of international schools and the rise of English immersion models

Bilingual education takes a variety of forms, with immersion, dual-language, and heritage-language programmes being the most common (Baker, 2011; McCarty, 2012). Among these, immersion programmes, in which L2 serves as both the medium and content of instruction (Johnson & Swain, 1997) have become the predominant model adopted by Chinese international schools. Several contextual factors explain this trend. First, English-medium immersion aligns with parents' strong demand for English proficiency as a prerequisite for overseas university entry and global competitiveness (Xiong & Feng, 2020). Second, it fits the operational structure of international schools, which rely on English curricula such as AP, A-Level, and IB that are easily accredited and globally transferable (Poole et al., 2022). Finally, immersion programmes are perceived to

foster cognitive flexibility and cross-cultural competence (Chen et al., 2017; Purić, 2017), qualities that are highly valued in China's international education market.

However, the rapid spread of immersion bilingual education raises concerns. Since English serves as the primary instructional medium, Chinese as the students' first language often becomes marginalised, both in academic assessment and in classroom use (Mehmedbegovic, 2017). Despite the increase of immersion programmes in China, little research has examined how such English-dominant models affect students' L1 development or the role of Chinese language education within them (Hong & Si, 2023). Addressing this gap, the present study investigates how Chinese language teaching functions in an English-immersion international school and how it contributes to maintaining students' bilingual proficiency and cultural identity.

3. Researching HFI: A Qualitative Case Study of Bilingual Integration

Huafu International (HFI), officially the International Department of the Affiliated High School of South China Normal University, was established in 2004 as one of the earliest international divisions approved by the Guangdong Provincial Department of Education. Initially offering the International Foundation Year (IFY) in collaboration with the Northern Association of Universities in the U.K., HFI was authorized by the U.S. College Board in 2009 to launch the first Advanced Placement (AP) center in South China.

HFI adopts a bilingual curriculum integrating the Chinese National Curriculum with the American AP system. Core AP subjects are taught by both Chinese and foreign teachers, while key Chinese courses such as Mathematics, Chemistry, and Chinese Language and Literature are delivered by qualified Chinese bilingual teachers. This model enables students to retain the academic rigor of Chinese education while engaging in inquiry-based learning characteristic of Western pedagogy.

With over 98% of students being native-born Chinese, HFI provides an ideal context for exploring how Chinese language and culture are integrated within an English-immersion environment. Insights from my three-month internship at HFI offered first-hand understanding of its curriculum design and classroom practices, revealing how bilingual education functions as a platform where Chinese educational traditions intersect with global learning objectives.

4. Findings: Institutional Arrangements and Classroom Practices

4.1. Student-centered teaching approach and its classroom manifestations

Students from the traditional Confucian culture may typically exhibit reluctance to speak, heavy reliance on memory, and respect for the authority of teachers. While these behaviors are often misinterpreted as a lack of critical thinking, they in fact reflect a distinct cultural approach to learning. The opportunity for HFI's bilingual

program lies in designing a student-centered approach that not only fosters Western-style classroom participation but also intentionally incorporates and values Chinese cultural and linguistic patterns.

In order to fully understand students' needs, the international education and teaching process at HFI reflects the principles of student-based teaching strategy. Grounded in Gardner's (1993) theory of multiple intelligences, this approach recognizes individual variation as a resource for personal growth. At HFI, this philosophy is applied not only to general pedagogy but is specifically leveraged in Chinese language and culture classes. This ensures that the development of critical thinking and autonomy does not come at the expense of students' Chinese cultural identity, but rather enhances their ability to navigate and integrate both cultural frameworks.

Specifically, at HFI, stratified teaching and student grouping based on individual interests and abilities have been implemented for eight years. After a well-rounded evaluation of students' language competence, learning ability and prediction of students' potential, students in HFI will be assigned to different classes based on their ability. Crucially, this stratification is applied to both English and Chinese subjects. In the Chinese curriculum, it allows teachers to design tiered tasks that are culturally resonant—for instance, by providing more structured guidance for students who initially exhibit the observed Confucian-heritage learning styles, while challenging others to lead discussions comparing Chinese and Western literary themes. Tang (2023) emphasizes that student-centred learning fosters autonomy by encouraging learners to take active responsibility for their progress. This kind of stratification of students can maximize the opportunity for students with different learning bases and learning styles to obtain a suitable environment for their own growth, which is particularly vital for maintaining engagement and building confidence in Chinese studies amidst a dominant English-immersion environment.

4.2 Curriculum integration: interaction between national Chinese requirements and international tracks

There are similarities as well as differences between Chinese and American education systems. While the Chinese education system tends to emphasize solid foundational knowledge, exam-oriented learning, and collective discipline, the American AP system emphasizes critical inquiry, interdisciplinary connections, and applied skills. HFI's innovative approach lies in creating a deliberate integration of Chinese and AP curricula. For students who have completed their basic education entirely in Chinese, the transition to an English-immersion environment often results in challenges related to both linguistic adaptation and learning strategies (Wu, 2015). To bridge these differences, HFI strategically integrates elements of the Chinese education system into its English-based AP curriculum. This integration not only helps maintain students' academic strengths in Chinese-taught subjects such as mathematics and sciences (Cvencek et al., 2015), but also preserves their cultural identity and literacy through Chinese language and literature courses. Specifically, HFI offers 20 AP

courses alongside 5 required Chinese ordinary high school courses. These include Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, Chinese Literature, and Chinese Language and Culture. The teaching content of these Chinese courses incorporates relevant knowledge points and pedagogical approaches from American high schools, thereby forming a blended teaching model that combines the depth and rigor of Chinese education with the flexibility and creativity of Western education.

Such bilingual curriculum integration allows Chinese language teaching to play a mediating role in students' academic transition. It provides cognitive and cultural continuity for learners shifting from a Chinese monolingual environment to an English-immersion system, while also enhancing their metalinguistic awareness, intercultural competence, and overall bilingual proficiency. According to the school's official website, this curriculum model has been highly recognized by universities both in China and abroad, demonstrating its success in cultivating students capable of navigating between two linguistic and cultural systems.

4.3 Chinese as cultural mediation: extracurriculars, cultural projects, and identity work

In addition to its bilingual curriculum, HFI provides students with various channels through which they can broaden their international perspectives and engage as global citizens. The school organizes international programs such as the Model United Nations (MUN), debate tournaments, cultural festivals, and overseas summer exchanges. These activities expose students to diverse linguistic and cultural contexts, providing authentic opportunities for intercultural communication and global awareness. These programs are closely connected to the school's Chinese language and culture curriculum. Before and after participating in international activities such as MUN or global forums, students are required to take preparatory and reflective modules in Chinese Language and Culture or Contemporary China Studies. In these classes, they research Chinese social, historical, and cultural issues, discuss national and global topics in Chinese, and then learn how to articulate those perspectives in English for international audiences. Through this design, Chinese education becomes the foundation upon which intercultural competence is built, enabling students to interpret the world from a bilingual and bicultural standpoint.

Such integration demonstrates that Chinese language education at HFI is not confined to maintaining L1 literacy. Rather, it functions as a medium for cultural mediation and international representation. By using Chinese as a resource for understanding and articulating China's perspectives, students transform their bilingual ability into intercultural competence. In this sense, HFI's bilingual education exemplifies a reciprocal relationship between Chinese and English. Specifically, English provides access to global discourse while Chinese ensures cultural depth, critical reflection, and identity continuity. Together, they shape students into linguistically capable and culturally self-aware global citizens.

5. Discussion: Two Core Challenges Facing Chinese Education in HFI

5.1 Dominance of English and its impact on Chinese proficiency

Although HFI's bilingual education aims to cultivate balanced proficiency in both Chinese and English, the school's English-immersion environment often creates a structural imbalance between the two languages. In daily academic and social contexts, English enjoys greater prestige and practical necessity, while Chinese tends to be confined to limited communicative and cultural domains. This imbalance not only reflects students' differential language use but also exposes a deeper challenge for Chinese language education within the bilingual curriculum. In an environment where English functions as the dominant language of instruction and global mobility, Chinese education faces the risk of marginalization, both in pedagogical focus and perceived value (Mehmedbegovic, 2017).

At the same time, the potential of Chinese to facilitate bilingual development is underestimated. Some students at HFI reported consciously avoiding their L1 for fear of slowing down their English progress, reflecting the "English-only" ideology prevalent in many international programs. Swain and Lapkin (1995) note that while immersion can improve L2 proficiency, it may also suppress the positive transfer and cognitive support that L1 provides. Consequently, Chinese language education must struggle to maintain its pedagogical and cultural significance while coexisting with a dominant English-medium curriculum.

This situation resonates with the wider body of research on L2 influence on L1. Pavlenko (2000) argues that when an L2 receives greater functional load and daily usage, the L1 may show signs of attrition, including weakened lexical access, reduced idiomaticity, and shifts in discourse preferences. Recent empirical evidence reinforces this concern. A 2024 study on Chinese teachers with heavy English exposure found slower reaction times to high-frequency Chinese words and decreased use of sophisticated vocabulary, indicating that limited L1 engagement can lead to measurable deterioration in lexical richness. Similarly, research on late bilinguals (Zingaretti et al., 2025) shows that bilingual late learners immersed in their L2 environment showed lexical retrieval interference, and even L1 prosody and syntax-pragmatics processing changes. For students in international schools, this means that the English-centered curriculum may unintentionally reduce opportunities for complex Chinese input and production. Over time, Chinese proficiency does not merely stagnate, it risks erosion in vocabulary, rhetorical flexibility, and linguistic confidence, posing a structural challenge for achieving balanced bilingualism in this educational model.

The case of HFI clarifies how English dominance may reshape Chinese language development. As English serves both as the medium of instruction and as the symbol of global competitiveness, students' engagement with Chinese tends to be reduced to informal or peripheral contexts. Pavlenko (2000) highlights that the degree of L2 impact on L1 depends crucially on the learning environment, intensity and duration of

exposure, and the relative social prestige of each language. In an international school setting, all of these are tilted toward English in international schools. Over time, such imbalance may lead to lexical borrowing or semantic extension in students' Chinese use, shifts in syntax and rhetorical style toward English norms, and weakened sensitivity to culturally appropriate expressions. These linguistic and pragmatic changes are likely to undermine students' L1 development.

5.2 Pedagogical Dissonance: cultural adaption in the bilingual classroom

As demonstrated in various previous studies, teachers from different countries differ in their self-reported use of teaching styles (Cothran, 2005). Therefore, it is essential for students in international schools to adopt to the changing of teaching styles. In the bilingual context of HFI, differences between Chinese and Western pedagogical traditions present substantial challenges to language education. While the school encourages open discussion in English-medium classrooms, such pedagogical norms often contrast sharply with the conventional Chinese learning culture that emphasizes respect for authority, accurate reproduction of knowledge, and collective harmony. For most students who have spent years in a Chinese educational system and environment, questioning teachers or challenging peer opinions in class can cause discomfort and hesitation. The deep-rooted belief that knowledge is transmitted from authoritative sources rather than constructed through discussion shapes their perception of what constitutes appropriate classroom behavior.

This contrast creates a dilemma for Chinese language education in the bilingual school setting. On the one hand, Chinese classes are expected to preserve traditional values such as accuracy, coherence, and moral cultivation. On the other hand, they are required to align with the communicative, student-centered, and exploratory approach of the international curriculum. Such tension may result in students' passive participation in Chinese classes, as they struggle to reconcile the differing expectations of the two systems.

6. Implications for Future Practice: Towards a Balanced and Integrated Bilingual Education

Both previous qualitative and quantitative evidence suggests that cultural factors, personal, psychological, and pedagogical factors are equally important in influencing students' bilingual learning process (Ramburuth & McCormick, 2001). Therefore, measures should be taken through multiple aspects.

6.1 Curriculum-level strategy

From a pedagogical standpoint, these findings call for a re-evaluation of how Chinese language education is positioned within bilingual programs. When English-centered teaching and assessment dominate, Chinese instruction risks being reduced to a symbolic representation of cultural heritage rather than an active medium of academic discourse. To counter this, Chinese education must assert its functional and intellectual value through curricular integration and cross-linguistic pedagogy. Following the suggestions of Cook (1992) and

Gass (1998) on multi-competence and bidirectional transfer, teachers can design tasks that encourage students to reflect on similarities and differences between Chinese and English discourse structures, rhetorical conventions, and thinking patterns.

Ultimately, the imbalance of bilingual development in HFI is not only a matter of unequal language proficiency but also a reflection of deeper ideological and pedagogical hierarchies between Chinese and English. Pavlenko's synthesis, along with the works she reviews, provides clear evidence that excessive focus on L2 development can lead to the restructuring or attrition of L1. For Chinese language education to thrive in a bilingual environment, schools must therefore create learning and assessment mechanisms that protect the cognitive, linguistic, and cultural integrity of Chinese. This involves positioning Chinese not as a supplementary subject but as a central means of cultivating higher-order thinking, cultural identity, and academic literacy alongside English.

6.2 School-level strategy: teacher professional development and collaboration

Previous research points to several benefits with advancing professional learning communities, among which the most impressive one is that students perform better in schools with functioning PLCs, as indicated by improved student learning (Stoll et al. 2006; Vescio et al. 2008). For sustained change in bilingual teaching contexts, teacher professional development and collaborative practices are critical. Establishing PLCs comprising both Chinese and English-medium teachers supports shared planning, reflective practice and alignment of bilingual pedagogy.

For HFI, a PLC might bring together Chinese teachers and teachers from other countries to co-design bilingual units, coordinate translanguaging strategies, and reflect on student bilingual progress. The collaboration between Chinese bilingual teachers and English-speaking teachers enables the students to better adapt to immersion classes.

This echoes the co-teaching model where bilingual teachers are usually paired with monolingual (English) teachers. Teachers might meet weekly or bi-weekly to review student portfolios, share lesson artifacts, and plan for integrated tasks that draw on both languages. In particular, cross-linguistic teacher teams can develop shared assessment rubrics, bilingual scaffolding tools, and pedagogical templates that ensure Chinese remains academically robust. Moreover, targeted PD sessions on bilingual/multilingual pedagogy, translanguaging, and contrastive rhetoric equip teachers with the conceptual and practical tools needed. In sum, teacher collaboration and professional learning communities enable the institutionalization of bilingual practices. They shift Chinese language teaching from discretionary to systemic, embed bilingual pedagogy into daily practice, and thus support the long-term maintenance of Chinese educational value in an English-dominant context.

7. Conclusion

This case study examined how Chinese language education is integrated and challenged within an English-immersion international school in China. Findings from HFI demonstrate that Chinese language and culture can be meaningfully integrated into an English-dominant curriculum through a student-centred teaching approach, a strategically designed bilingual curriculum, and the embedding of Chinese cultural learning into international activities. These practices allow Chinese to operate not only as a linguistic subject, but also as a cultural, cognitive, and intercultural resource supporting students' transition into global academic contexts.

At the same time, the study reveals potential challenges for sustaining the academic and cultural status of Chinese in an internationalised school. English holds institutional prominence as the primary medium of instruction, which may lead to marginalisation of Chinese. Students must adapt to contrasting pedagogical norms between Chinese and Western classroom cultures, often experiencing uncertainty about participation, authority, and appropriate discourse. Furthermore, consistent with research on L2 influence on L1 (Pavlenko, 2000; Zingaretti et al., 2025), English-dominant learning environments may lead to reduced opportunities for complex L1 production, lexical attrition, shifts in rhetorical style, and weakened academic registers in Chinese. These findings point to structural imbalances that challenge the goal of cultivating balanced bilinguals.

In response, the study identifies several areas for strengthening Chinese language education in bilingual schools. First, pedagogical reform is needed to balance the status of Chinese and English as instruction medium, integrating cross-linguistic comparison and translanguaging strategies that leverage the strengths of both languages. Second, teacher professional development and cross-linguistic collaboration are essential for aligning Chinese and English-medium instruction, particularly through Professional Learning Communities. Teachers can co-design bilingual tasks and develop shared assessment frameworks.

In conclusion, the case of HFI demonstrates that Chinese language education can play an active and indispensable role in students' bilingual and bicultural development. Nonetheless, the function of L1 should be supported by pedagogical changes and institutional improvements that counterbalance English dominance. By foregrounding Chinese as both an academic and cultural resource, bilingual international schools may cultivate learners who are not only proficient in two languages but also capable of maintaining linguistic identity and engaging as confident participants in globalized contexts. This study thus contributes to the emerging scholarship on Chinese language education in international schools.

Funding: This research received no external funding.

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

ORCID

Liu Jiayi ^{ID} <https://orcid.org/0009-0002-3018-7980>

References

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.
- Chen, Y. L., Yang, T. A., & Chen, H. L. (2017). "Challenges encountered in a Chinese immersion programme in the United States." *The Asia-Pacific Education Researcher* (3): 163-170. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0337-2>
- Cook, V. J. (1992). "Evidence for multicompetence." *Language learning* (4): 557-591.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., Macphail, A., & Kirk, D. (2005). "A cross-cultural investigation of the use of teaching styles." *Research quarterly for exercise and sport* (2): 193-201. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Cvencek, D., Nasir, N. I. S., O'Connor, K., Wischnia, S., & Meltzoff, A. N. (2015). "The development of math-race stereotypes: 'They say Chinese people are the best at math'." *Journal of Research on Adolescence* (04): 630-637. DOI: <https://doi.org/10.1111/jora.12151>
- Davison, C. (2006). "Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it right?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (04): 454-475. DOI: <https://doi.org/10.2167/beb339.0>
- Deardorff, D. K. (2006). "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization." *Journal of Studies in International Education* (03): 241-266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Gass, S. M. (1988). "Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer." In S. Flynn & W. O'Neil (Eds.), *Linguistic theory in second language acquisition* (pp. 384-403). Kluwer Academic Publishers. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-009-2733-9_21
- Hong, J. F., & Chung-Mou, S. I. (Eds.). (2023). *Teaching Chinese Language in the International School Context*. Springer.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (Eds.). (1997). *Immersion education*. Cambridge University Press.
- McKinley, J., Rose, H., & Zhou, S. (2021). "Transnational universities and English medium instruction in China: How admissions, language support and language use differ in Chinese universities." *RELC Journal* (02): 236-252. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882211020032>
- Mehmedbegovic, D. (2017). "Engaging with linguistic diversity in global cities: Arguing for 'language hierarchy free' policy and practice in education." *Open linguistics* (01): 540-553. DOI: <https://doi.org/10.1515/opli-2017-0027>

- Pavlenko, A. (2000). "L2 influence on L1 in late bilingualism." *Issues in applied linguistics* (02): <https://doi.org/10.5070/L4112005033>
- Poole, A., Liujinya, Y., & Yue, S. (2022). "'We're away from everything': Understanding the struggles faced by internationalized schools in non-urban contexts in China." *Sage Open* (01): <https://doi.org/10.1177/21582440221081026>
- Purić, D., Vuksanović, J., & Chondrogianni, V. (2017). Cognitive advantages of immersion education after 1 year: Effects of amount of exposure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 296-309. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.011>
- Ramburuth, P., & McCormick, J. (2001). "Learning diversity in higher education: A comparative study of Asian international and Australian students." *Higher education* (03): 333-350.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). "Professional learning communities: A review of the literature." *Journal of educational change* (04): 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning." *Applied linguistics* (03): 371-391.
- Tang, K. H. D. (2023). "Student-centered approach in teaching and learning: What does it really mean?" *Acta Pedagogica Asiana* (02): 72-83. <https://doi.org/10.53623/apga.v2i2.218>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning." *Teaching and teacher education* (01): 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wu, Q. (2015). "Re-examining the 'Chinese learner': a case study of mainland Chinese students' learning experiences at British Universities." *Higher Education* (04): 753-766. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9865-y>
- Xiong, T., & Feng, A. (2020). Localizing immersion education: A case study of an international bilingual education program in south China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(9), 1125-1138. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1435626>
- Zingaretti, M., Chondrogianni, V., Ladd, D. R., & Sorace, A. (2025). "L1 Attrition vis-à-vis L2 Acquisition: Lexicon, Syntax–Pragmatics Interface, and Prosody in L1-English L2-Italian Late Bilinguals." *Languages* (09): 224. <https://doi.org/10.3390/languages10090224>



JCLEE

Journal of Chinese Language Education and Evaluation

JCLEE, Vol. 2, No. 1, 2026, pp.160-168.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.64058/jclee260114hitbi>



华文教育制度史之外的思想暗线——兼评梁秉赋《新加坡华文教育研究》

周 霞 (Zhou Xia)

摘要: 本文以梁秉赋《新加坡华文教育研究》为研究对象,引入隐性课程理论,从国际中文教育视角重新解读了制度史之外的思想暗线。研究认为,语言教育内在地伴随价值观念与文化内涵的传递,隐性课程在身份认同与文化传承中具有不可替代的作用。文章最后总结新加坡经验对国际中文教育的启示:重视隐性课程、坚持文化传播的平等对话、兼顾本土化与国际化。

关键词: 华新加坡; 华文教育; 隐性课程; 文化传承; 国际中文教育

作者简介: 周霞, 安顺学院人文学院讲师, 研究方向: 汉语国际教育。电邮: 2668349372@qq.com。

Title: The Hidden Ideological Thread Beyond Institutional History—A Review of Liang Bingfu's *Research on Chinese Education in Singapore*

Abstract: This paper takes Liang Bingfu's *Research on Chinese Education in Singapore* as the research object, and reinterprets the hidden ideological thread beyond institutional history from the perspective of international Chinese language education by introducing the theory of hidden curriculum. The study holds that language education is inherently accompanied by the transmission of values and cultural connotations, and the hidden curriculum plays an irreplaceable role in identity construction and cultural inheritance. Finally, it summarizes the implications of Singapore's experience for international Chinese language education, including

attaching importance to the hidden curriculum, adhering to equal dialogue in cultural communication, and balancing localization and internationalization. This paper enriches the research dimension of Singaporean Chinese education and provides a theoretical reference for the practice of international Chinese language education.

Author Biography: Zhou Xia, Lecturer, school of humanities, Anshun University. Research Interests: teaching Chinese to speakers of other languages (TCSOL). E-mail: 2668349372@qq.com.

引言

纵观新加坡华文教育的历史，既是海外华人社会文化遗产与在地适应的缩影，更是多元文明交融碰撞下语言教育变迁的典型样本。梁秉赋老师的《新加坡华文教育研究》（2020，北京语言大学出版社，以下简称“梁著”），系统地梳理了新加坡华文教育从起源、兴盛到转型的完整脉络，既清晰呈现了不同历史时期华文教育的制度形态、政策更迭与办学实践，也将制度变迁与社会语境、思想思潮初步勾连，为我们研究华文教育提供了新的启示，其中第四章关于华文教育的影响的讨论，触及了一个非常值得追问的问题：20 世纪的上半叶南渡的知识分子如何通过华文教育，将新文化运动的思潮植入南洋学子的精神世界？这样的思想启蒙又与新加坡战后的反殖民主义运动构成了怎样的血脉渊源？

本文从国际中文教育的视角出发，引入隐性课程的理论，重新解读梁著中在华文教育史之外的思想史暗线，探讨华文教育在文化遗产、思想启蒙等方面的所发挥的社会功能，以期丰富新加坡华文教育的维度，同时为国际中文教育提供可借鉴的新思路。

一、两大核心贡献

梁著作为新加坡华文教育研究领域的代表作，以严谨的史料考据与清晰的叙事逻辑，完整呈现了新加坡华文教育发展的历史全貌，对于我们了解新加坡华文教育做出了两大贡献。

第一个核心贡献，构建了新加坡华文教育身份转型的完整叙事线索，清晰勾勒出华文教育从中国的侨民教育，逐步转变为新加坡的国民教育，最终成为国家双语教育体系中的一个组件的三阶段转型历程，这一点同时也是梁著贯穿全书的核心叙事逻辑。

第一阶段为侨民教育时期（19 世纪末-1950 年代），这一时期的新加坡华文教育本质上是中国教育的海外延伸，并未形成独立的在地教育体系。据梁著详细考证，彼时的华校多由华社宗亲、地缘组织集资创办，其教材、师资、学制均与中国国内高度一致——教材多直接从中国运入，以传承中华优秀传统文化、灌输侨民家国情怀为核心；师资则以中国南渡知识分子为主，他们不仅承担着语言与文化教学任务，更带来了中国国内的思想思潮与价值观念，学制也沿用中国的中小学体系，核心目标是培养心系故土的海外侨民。（pp. 19-24）。

第二阶段为本土化转型期（1950 年代-1970 年代），随着新加坡在政治上逐步实现自治与独立，

国家力量通过出台教育政策的方式,全面介入华文教育,逐步打破了华校自给自足的局面,将华校教育转变为国民教育的一部分。(pp. 51-71)

第三阶段为华文教学时代(1980年代至今),华文教育的身份在这一时期再次发生转变,为与前期区别开,书中将这一时期为华文教学。(p. 74)双语政策之下的华语或者汉语,从新加坡华人的母语降为第二语言,其核心功能也从文化传承转向实用工具,华语教学重点从传统文化浸润转向语言工具训练,此时华语教学的核心目标是培养具备双语能力且能适应全球化的应用型人才,华文教学彻底融入国家双语教育体系,成为服务于国家经济发展与多元民族和谐共处的一个重要组件。

梁著的第二个核心贡献,是突破了单一的政策叙事或者制度叙事,以扎实的史料呈现了政府、华社、华校三方在华文教育政策制定与实施过程中的互动博弈,这也是本书中最具说服力、最扎实的部分。梁著并未将华文教育的制度变迁简单归因于国家政策的强制推动,而是细致梳理了三方力量的拉扯与妥协,通过多个具体案例展现了互动博弈如何影响华文教育的发展轨迹。

在侨民教育时期,博弈主要体现为华社与英国殖民政府之间的张力:殖民政府对华人教育采取不管制但是同样不支持的态度,虽然它愿意给予华校津贴,但寄望通过这样的资助能使它得以影响甚或管制华校(p. 23)。维持华校的人士因此对任何形式的政府资助与管制都满怀戒心。但也正因为英国殖民政府不愿意设立官办的华文学校,也促成了华校遍地林立的局面。

在本土化转型期,博弈变得更为复杂。核心是政府的国民教育诉求与华社、华校的文化传承诉求之间的冲突与妥协。华校一直以为主要依靠自身经营维持,且不一营利为目的,又不愿意接受殖民政府的资助,所以经费并不宽裕。彼时战后局势也让大英帝国意识到,它不可能对原来的殖民之进行长久的统治,正是出于这样的政治考量,英国殖民政府开始强势推行一项名为“十年教育计划”的政策。当局希望通过这一“十年计划”落实免费的全民小学教育的同时,改变学校性质、重塑学童的国家认同意图。

梁著中以张瘦石与李光前的争论详细描述了当时新加坡中文学校此间的挣扎,彼时对华校性质的“守”与“放”的抉择,折射出来的其实是两人及其所代表的群体,对自身和下一代的身份归属、认同意识和效忠观念的定位。但是进入1950年代以后,国际间冷战格局业已形成,新加坡及马来西亚联邦自治与独立进程展开,种种的风云变幻,使得华侨学校的坚持越来越没有着力点,把华校发展为华裔新加坡人的母语源流学校,已成为不得不然的选项。加之,南洋大学被合并,以及与升学相关的新加坡语言政策的实施,华校同样需要兼顾学生与家长的未来发展期望,1986年华文溯源体系最后一批学生毕业之后,以华文为主要教学媒介语的华校就此走入新加坡的历史。虽然华校不复存在,但是对学生进行中国语言、文化、历史知识的教授的工作并没有中断。

在双语政策时期,博弈的焦点主要在于政治上华文教学的功能定位与发展空间之间错位。政府侧重华文的工具性,不断优化双语教学政策,平衡华文与英语的教学比重,但是对于大部分华族而言,华语并非他们在职场中最广泛使用、深度运用的语言。在以英语为强势语言的社会环境中,华文的生命力要得以维持,必须确保在华文师资和华文媒体等关键领域,能有数量足够且素质合格的生力军填补和接班。

总体而言,梁著通过身份转型的核心叙事与多方互动博弈的细致分析,完整呈现了新加坡华文

教育的制度变迁全貌，还原了梁著对新加坡华文教育的解读逻辑与研究框架。正是梁著清晰呈现的身份转型历程，让我们能够进一步追问，在这些制度变迁的背后，隐性课程如何传递思想、塑造认同，华文教育又如何通过这些隐性维度发挥其未被制度明确界定的社会功能。

二、华文教育的隐性课程

“隐性课程”（hidden curriculum）这一概念，最早由美国教育家菲利普·杰克逊（Philip Jackson）在1968年提出，其核心内涵是指在学校教育过程中，学生通过教师言传身教、教材文本渗透、校园活动实践、环境氛围熏陶等多种途径，潜移默化习得的价值观、态度倾向、意识形态与思维方式。这一概念后来成为教育社会学的核心分析工具，为解读教育实践中非制度化、非显性的教育影响提供了重要的理论指导。

梁著的核心在于华校教育的历史变迁，但是散布于其史料中有关华校师资构成、教材来源以及学生言论的描述，为我们了解华文教育的隐性影响撕开了幕布的一角，启发我们运用隐性课程的分析框架去探讨新加坡华文教育所承载的社会功能。

本节内容将从教师、教材、校园活动三个维度展开，以严谨的史实为基础，确保分析扎实、有迹可循。

（1）教师作为隐性课程的中介。梁著明确提及，侨民教育时期的新加坡华校，“其师资（尤其是中学教师）更是大部分来源于中国”（p. 56）。

20世纪以来，尤其是在1920年代到1940年代之间，由于政治与战争的缘故中国的文化与知识界人才不约而同地大规模迁徙到南洋地区，有研究指出，在1880年至1949年间，从中国南来新、马并在当地从事文学创作的，有121人之多。这里的统计虽然是针对新、马文学的自中国而南来的作者，但是这一数据对于当时中国文化与知识人士整体南渡情况，是具有代表性的。1920年代的南渡浪潮，其高潮在1927年发生的“宁汉分裂”事件前后。1930年代的另一波南渡潮则与日本侵华战争有关，尤其是在1937年抗战全面兴起后。这里面值得我们留意的是这些南渡的文士大部分成长于中国新文化运动风起云涌的时期，他们正是直接受到“五四”思想影响的第一代与第二代读书人。

从中国南渡至新、马的知识文化人士中，有一些赫赫有名的文人。比如活跃在新闻界和文艺界的郁达夫、胡愈之和王纪元等。到华文学校去教书的知名人物更不少，比如老舍、吴天（洪为济）、高云览、汪金丁、杨骚和王任叔（巴人）等。这些广为人知的中国作家，仅仅是南渡文人中的代表人物而已，和他们一起汇合成南迁浪潮的，是人数众多但是姓名不为人所知者。

这些南渡知识分子大多亲身参与过五四新文化运动，或深受五四思潮的深刻影响，他们并非单纯的语言传授者，更成为五四思想与中华传统文化向华校生传递的核心中介，其在课堂内外的言传身教，构成了新加坡华文教育隐性课程的第一重运行机制。我们在老舍的《我怎样写〈小坡的生日〉》中可以窥探一二：

在新加坡，我实在一个中学里教几点国文。我教的学生差不多都是十五六岁的小人儿们。他们所说的，和他们在作文时所写的，使我惊异。他们在思想上的激进，和所要知道的问题，是我在国外的学校五年中所未遇到过的。不错，他们是很浮浅；但是他们的言语行动都使我不敢笑他们，而开始觉得新的思想是在东方，不是在西方。

文章没有清晰的描述华校学生当年的言与行，但是我们在字里行间可以感受到学生们在思想上探索上的劲头，可能不成熟、不清晰但是热情与勇气兼具。到了 1950 年代，接受过华文教育的新生代们，他们对于自身所肩负的时代使命有了清晰而明确的认识：

我们的责任是什么呢？那是一面对封建残余的铲除，一面是对殖民地主义者手里的扑灭。因为，这些是时代的绊脚石，假如它们存在一天，美丽的明天便受到严重的威胁。（《星洲中正中学第十一届高中毕业班（丙己组）毕业特刊》之《我们的话》，p. 1）

人是环境的产物，莘莘学子们所展现出来的思想面貌必然是与他们在学校所收到的教育有关。正是这些成长于深受五四文化思潮影响的南渡知识分子以“教学”为载体，将民主、科学等理念，逐步带入南洋华社与华校课堂。《联合早报》2019 年五四百年专题报道也补充证实，白话戏剧早在 1913 年就已传入新加坡，演出者多为养正学校等华文学校的师生，许多华校明确将戏剧作为推动新思想的重要媒介。而这一实践的主导者，正是来自中国的南渡教师——他们通过戏剧指导、课堂讲解、课外交流等方式，将自身所秉持的五四思想，潜移默化传递给每一位华校生，实现了思想浸润的隐性教育。

（2）教材作为隐性课程的“文本载体”。梁著经过细致史料考据后指出，侨民教育时期，新加坡华校所使用的教科书“大体与中国国内学校所使用者无异”（p. 22）。这一判断并非孤立，而是得到了教科书史研究的充分佐证，也进一步印证了梁著史料的扎实。

新加坡国立大学中文图书馆前馆长，李金生，在其教科书史研究中明确考证，二战以前，新加坡华校所使用的教科书“绝大多数都由中国输入”，教科书的编纂者均为中国知识分子或教职人员，主要的教科书出版者是创设于中国上海的商务印书馆、中华书局、世界书局等。它们编写的小学、初中与高中的教科书，包括了国文（国语）、修身、历史、地理、常识、公民、卫生、算术、物理、化学及生物等科，风行东南亚各地¹。

即便到了 1930 年代后，出现了专供南洋侨校使用的“南洋适用教科书”，其内容也大多“依照中国国内教科书系列为蓝本改编而成”²，核心选文、插图与价值导向均未脱离中国国内教科书的框架。李金生进一步指出，民国时期的中国教科书，“由最早的启蒙功能，逐步转向后期作为民族主义和三民主义的宣传工具”³，二战前新马华人的的人生观、世界观、价值观等深受他们所读的教科书

¹ <https://sfcca.sg/2025/03/08/走过一个半世纪的新加坡华校教科书/>

² <https://culturepaedia.singaporeccc.org.sg/zh/language-education/nanyang-characteristics-in-textbooks-of-chinese-medium-schools-1936-1957/>

³ <https://culturepaedia.singaporeccc.org.sg/zh/language-education/pre-war-republic-of-china-textbooks-and-the-southeast-asian-chinese-1912-1941/>

影响，他们被教育为爱国（中国）、爱民族（中华民族）、人格正直的热血青年，具有浓烈的反殖民、反帝国主义思想的一群¹。据统计，1928年至1940年间，仅因课文涉及三民主义、爱国主义、反英反日等思想内容，被英国殖民政府禁止在新加坡华校采用的教科书就多达800余种——这一数据本身，恰好反证了中国教科书中所承载的五四思想内核及其强大的政治冲击力，也说明教材作为隐性课程的文本载体，始终在潜移默化中向华校生传递着民主、科学、反帝反封建的思想理念与家国情怀。

对于新加坡、马来亚乃至整个东南亚的华族学童来说，晚清至1919年五四运动前出版的教科书，不仅传授了新的科学知识，还帮助他们塑造了新的人生观、世界观等“现代”价值观。

（3）校园活动作为隐性课程的“实践场域”。

侨民教育时期至本土化转型初期，新加坡华校普遍开展戏剧演出、演讲比赛、读书会等各类课外活动，这些未被纳入正式教学计划的校园活动，并非单纯的课余消遣，而是隐性课程的重要实践场域，成为五四思想与中华优秀传统文化落地生根、影响华校生的重要载体。

早在1915年，养正学校学生便组织了白话新剧社，演出了《毒妇现形》《好男儿》《同恶有报》及《假狗案》，开本地学生演剧风气之先。据柯思仁统计，从1919年开始至1920年代，本地有多达40多所中小学校均举行了各类学生演剧。学生通过演绎五四题材戏剧、参与相关演讲讨论，不仅深化了对民主、科学、反帝反封建思想的认知，更在实践中践行着这些思想理念，使得隐性课程的思想浸润，从“被动接受”转化为“主动践行”，进一步强化了隐性教育的效果。正如梁著中总结的那样：

这场20世纪初期肇发于中国大陆上的政治与文化运动，……，曾作为一种思想资源，为当时新加坡与马来亚半岛上接受过华文教育的一代人，在培养其反对殖民主义、争取民族自决的意识上提供了重要的养分。（p.32）

在梁著中虽未曾提及隐性课程这个概念，但其通过教师、教材、校园活动三大载体，完成了对华校生从认知到情感的塑造，这一过程不仅彰显了华文教育超越语言教学的深层价值，更承载了华文教育的文化传承与思想启蒙的社会功能，正是梁著所聚焦的教育史之外，新加坡华文教育最具价值的隐性维度。

三、对国际中文教育的启示

通过挖掘新加坡历史中华文教育的隐性课程的社会功能，探寻五四思潮与华校生政治意识之间的内在关联，不仅丰富了新加坡华文教育的研究维度，更让我们教育的本质、理论和实践三个层面重新审视国际中文教育未来的发展。

1. 语言教育的本质从来不只是语言教育。新加坡华文教育的发展历程，为我们国际中文教育专

¹ <https://culturepaedia.singaporeccc.org.sg/zh/language-education/pre-war-republic-of-china-textbooks-and-the-southeast-asian-chinese-1912-1941/>

业提供了极具价值的历史镜鉴：语言教育从来不是孤立的技能传授活动，其背后始终承载着思想观念、价值取向与身份意识的传递，这种教育溢出效应，有时比显性的语言教学效果更深远地影响着学习者的精神世界与思想意识形态。侨民教育时期的新加坡华文教育的初衷是：传授华语、传承中华文化，但在隐性课程的浸润之下，五四所倡导的民主、科学、反帝反封建等理念传递给了华校学生，甚至将思想意识转化成为反殖民的政治行动，这一历史事实深刻表明，语言作为文化的载体，其教育过程必然伴随着文化、思想与价值的传递，这是语言教育的本质属性，也是我们国际中文教育事业中无法回避的核心议题。

当前国际中文教育实践中存在着一定程度上的重技能、轻文化，重显性、轻隐性的倾向，我们不能将国际中文教育简单等同于汉语语言技能培训，不能只关注学习者 HSK 成绩的提升、语言表达的流畅度，而忽视了语言背后所附着的文化内涵、思想传统与价值理念的传递。学习者在学习汉语的过程中，必然会通过教材内容、教师言传身教、课堂互动等途径，接触并感知这些隐性内容，而这些内容，恰恰会影响他们对中国、对中华文化的认知与态度，甚至影响其自身的身份定位与价值选择，而这正是国际中文教育区别于普通语言培训的核心特质，也是我们专业的价值所在。

2. 我们需要更多地关注隐性课程理论。新加坡华文教育的隐性课程的益处效应，为我们国际中文教育专业的研究与实践，提供了重要的理论指引，我们应自觉将隐性课程的分析视角引入国际中文教育领域，突破从教学方法到课程设置研究范式，拓宽专业研究的理论维度与实践路径。具体而言，我们的研究与实践，不仅要关注教材写了什么、教师教了什么、教学大纲要求了什么等等这些显性课程内容，更要关注学习者从课堂中、从教学实践中额外学到的东西——包括价值观的潜移默化、态度的悄然转变、文化认同的逐步建构，这些隐性因素，往往更深刻地影响着学习者与中文、与中国文化的关系，也决定着国际中文教育文化传播、文明对话、文明互鉴核心目标的实现效果。

从研究层面来看，有必要加强对国际中文教育中隐性课程的系统性研究，深入探讨国际中文教育隐性课程的具体形态、运行机制与影响因素，分析在不同国家、不同文化的语境之下，隐性课程的呈现方式与作用路径差异；借鉴教育社会学、文化传播学等相关学科的理论研究教材选文、教师素养、课堂氛围、校园文化等隐性课程载体，对汉语学习者文化认知的影响，提升国际中文教育专业的理论深度。

从专业实践层面来看，我们应主动将隐性课程理念融入国际中文教育教学全过程。例如，在教材选择上，不仅要注重语言知识点的系统性，更要注重选文的文化内涵与价值导向，兼顾经典性与时代性、本土性与国际性，避免简单的文化符号堆砌；同时在教师培养中，引导教师通过言传身教来传递中华文化，在课堂互动中引导学习者正确认知中西方文化差异，避免生硬地显性地说教式文化输出。

3. 负责任地理解和引导文化传播。我们强调注重国际中文教育中的隐性课程与教育溢出效应，并不意味着我们要对隐性课程进行严格控制，更并不意味着要进行意识形态的强制灌输，恰恰相反，新加坡华文教育的历史案例给我们的启示是：我们要有更自觉地文化传播伦理，在推动国际中文教育、开展文化传播的过程中，始终保持开放包容的心态。让文化传播既坚守自身内核，又能被学习者所理解和转化才是我们国际中文教育专业从业者需要持续思考和践行的核心命题。

首先,要坚持尊重差异、平等对话的原则。国际中文教育的学习者来自不同的国家、不同的文化背景,有着不同的价值观念、宗教信仰与身份认同,我们在传递中华文化、开展隐性教育的过程中,不能持有文化中心主义的态度,既不能将中华文化视为唯一标准,更不能试图通过隐性课程去改造学习者的价值观念与身份认同。相反,我们需要做的是引导学习者以平等对话的视角,看待中华文化与自身本土文化的差异,尊重世界文化的多样性,让中文学习成为不同文化交流互鉴的桥梁,让隐性课程成为培养学习者跨文化交际能力、跨文化理解能力的重要途径。

其次,要坚持开放包容、循序渐进的原则。我们传递的中华文化资源与思想传统,应是开放的、包容的,既包括中华优秀传统文化的核心内涵,也包括当代中国的发展理念与社会风貌;既展现中华文化的独特魅力,也不回避中西方文化的差异与碰撞。在隐性教育的过程中,我们应避免单向输出的模式,多采用互动式、体验式、探究式的教学方式,引导学习者主动接触、思考、理解中华文化,让他们根据自身的文化背景与认知水平,自主解读和转化所学的文化内容,而不是被动接受标准答案。让文化传播真正成为润物细无声的过程,让学习者在尊重差异、平等对话中,实现对中华文化的理性认知与真诚认同。

最后,注重本土化与国际化的结合,尊重在地社会语境,实现华文教育的可持续发展。国际中文教育的发展面临着不同国家、不同地区的文化差异与社会语境差异,若一味追求标准与统一,忽视在地社会的需求与语境的差别,必然会影响华文教育的效果与可持续发展,因此当代国际中文教育应坚持“本土化”与“国际化”相结合的原则。在课程设置、教学内容与教学方法上,根据在地社会的文化语境与学生的需求,进行本土化调整,让华文教育更贴合在地实际;同时,坚守中华优秀传统文化的核心内涵,在本土化适应与国际化传播中寻求平衡。

结语

梁秉赋《新加坡华文教育研究》所呈现的新加坡华文教育发展历程,尤其是制度史之外的思想暗线、隐性课程,在丰富了新加坡华文教育的研究内涵的同时,也为当代国际中文教育的发展提供了重要启示。当前,国际中文教育已进入全球化、多元化发展的新阶段,面临着文化差异、身份认同、课程设置等诸多挑战,要自觉引入“隐性课程”分析视角,丰富专业研究与实践的维度,自觉树立文化传播伦理,以开放包容的心态,推动中华文化的负责任传播,纠正当前国际中文教育实践中的偏差,提升专业实践的质量与水平,更能推动国际中文教育专业的内涵式发展。

Funding: This research received no external funding.

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

ORCID

Zhou Xia ^{ID}<https://orcid.org/0009-0003-9763-5888>

References

梁秉赋（2015）：《新加坡华文教育研究》。商务印书馆。

[Liang Bingfu (2015). *A Study of Chinese Language Education in Singapore*. The Commercial Press.]

张西平（2009）：“国际汉语教育：一个亟待解决的重大问题”，《国际汉语教育》（01）：3-5。

[Zhang Xiping (2009). “International Chinese Education: A Critical Issue to Be Solved Urgently.” *Journal of International Chinese Education* (01):3-5]

菲利普·W·杰克逊（2021）：《课堂生活》。北京师范大学出版社。

[Philip W. Jackson. (2021). *Life in Classrooms*. Beijing Normal University Press.]

Tan Siew Keng (2010). *Education-At-Large: Oral Histories of Singapore Chinese School Students in the 1950s*. National University of Singapore Press.

郭惠芬（1999）：《中国南来作者与新马文学》。厦门大学出版社。

[Guo Huifen (1999). *Chinese Migrant Writers and Singapore-Malaysian Literature*. Xiamen University Press.]

李恩涵（2015）：《东南亚华人史》。东方出版社。

[Li Enhan (2015). *History of Overseas Chinese in Southeast Asia*. Oriental Press.]

黄晓蕾（2013）：《民国时期语言政策研究》。中国社会科学出版社。

[Huang Xiaolei (2013). *Research on Language Policies in the Republic of China Era*. China Social Sciences Press.]

周聿峨（1995）：《东南亚华文教育》。暨南大学出版社。

[Zhou Yu'e (1995). *Chinese Education in Southeast Asia*. Jinan University Press.]

陈蒙鹤（2008）：《早期新加坡华文报章与华人社会》。广东科技出版社。

[Chen Menghe (2008). *Early Chinese Newspapers and Chinese Communities in Singapore*. Guangdong Science & Technology Press.]

李如龙（2000）：《东南亚华人语言研究》。北京语言文化大学出版社。

[Li Rulong (2000). *Research on Overseas Chinese Languages in Southeast Asia*. Beijing Language and Culture University Press.]

易金浩（2021）：“南洋大学与新加坡华人国家认同的转向”，《西部学刊》（09）：24-27。

[Yi Jinhao (2021). “Nanyang University and the Shift of Chinese National Identity in Singapore.” *Western Journal* (09):24-27.]

易淑琼（2024）：“从华校校歌的演化看新加坡华人身份建构——基于校刊文献的视角”，《世界民族》（03）：88-99。

[Yi Shuqiong (2024). “Identity Construction of Singaporean Chinese Reflected in the Evolution of Chinese School Songs—From the Perspective of School Journal Documents.” *World Ethno-National Studies* (03):88-99.]

王赓武、郭梁（1983）：“十九世纪以来新马的华人教育政策”，《南洋问题》（03）：59-73。

[Wang Gengwu, Guo Liang (1983). “Chinese Education Policies in Singapore and Malaysia Since the 19th Century.” *Southeast Asian Affairs* (03):59-73.]



Information Education Publishing Company Limited
Hong Kong

