



**第十一届国际汉语电脑教学研讨会 (TCLT11)**  
TCLT The 11th International Conference and Workshops on Technology and Chinese Language Teaching  
Held online, May 28-30, 2021, Yale University

# 2021会议论文集

## Conference Proceedings



### Editors

Song Jiang 姜松

Ninghui Liang 梁宁辉

Jun Da 笮骏

Shijuan Liu 刘士娟

# 第十一届国际汉语电脑教学研讨会论文集 (Proceedings of the 11<sup>th</sup> International Conference on Technology and Chinese Language Teaching)

## 序言

“二十一世纪国际汉语电脑教学研讨会和工作坊”(The International Conference and Workshops on Technology and Chinese Language Teaching in the 21st Century, TCLT, <http://www.tclt.us>) (简称“国际汉语电脑教学研讨会”)原名“北美汉语电脑教学研讨会”,2000年由美国汉弥尔顿大学(Hamilton College)许德宝教授发起,是国际汉语教学界定期讨论电脑辅助汉语教学技术与实践的交流平台。首届会议于2000年6月在汉弥尔顿大学召开,成立常设委员会,约定研讨会和工作坊每两年举行一次。第二届会议于2002年6月由汉弥尔顿大学与耶鲁大学共同主办,在耶鲁大学召开。第三届会议于2004年6月由汉弥尔顿大学与哥伦比亚大学联合主办。由于国际参会者大量增多,从第三届起,会议更名为“国际汉语电脑教学研讨会”。此后会议分别在北美的南加州大学(2006年TCLT4)、俄亥俄州立大学(2010年TCLT6)、夏威夷大学(2012年TCLT7)和塔夫茨大学(2014年TCLT8)举行。此外,会议还在美国之外的地区举办过三届,即2008年和2016年在澳门大学举办的第五届(TCLT5)、第九届(TCLT9),和2018年在国立台湾师范大学举办的第十届(TCLT10)。

第十一届研讨会和工作坊(TCLT11)本应于2020年6月举行,但受当年突发新冠疫情的影响,会议推迟到2021年5月28日至5月30日举行。为应对疫情带来的变化,会议移至线上举行。作为2002年第二届会议的合办方,耶鲁大学在会议创立初期为科技辅助汉语教学领域的成长做出了重要的贡献。19年后,面对新冠疫情给全球汉语教学带来的机遇和挑战,国际汉语电脑教学研讨会重回耶鲁大学,具有特殊的意义,必将再次为我们领域的发展带来里程碑式的影响。

本届研讨会的在线召开,得益于耶鲁大学东亚研究理事会的大力资助和耶鲁大学东亚语言文学系老师们的辛勤工作。耶鲁大学东亚研究理事会为本次会议的部分特邀演讲嘉宾提供了资助,并为大会提供了可靠的在线会议平台和技术支援。耶鲁大学东亚语言文学系的梁宁辉教授全面负责大会的组织、协调及会务工作,并在会议期间为在线主会场和每个分会场配置了专人主持和技术支援。

大会共收到投稿96篇,分别来自美国、中国大陆、台湾、香港、新加坡、韩国、日本、加拿大、阿根廷、西班牙、意大利、英国、爱尔兰、捷克等十四个国家和地区。经匿名评审共推出论文报告75篇,分27组进行讨论。会议同时安排了4场特邀报告和8个电脑辅助教学工作坊(详见附件)。截至2021年5月27日,本届大会注册参会达630余人。

本届大会报告评审委员会共由 15 人组成（详见附件），由宾州印第安那大学刘士娟教授统筹，负责匿名评选个人和小组报告及建议工作坊。

中田纳西州立大学笪骏教授作为 TCLT 的执行主席，主持本次会议的报告秩序编排、负责会议官方网站的设计与维护、大会网上注册与广告宣传，并协助评审委员会和筹委会的各项工作。

大会论文集编委会由四人组成：夏威夷大学姜松教授和耶鲁大学梁宁辉教授，各自编辑一部分论文，然后由笪骏教授统一格式合辑成册，刘士娟教授做最后核校。本论文集的封面由耶鲁大学东亚语言文学系周雨老师设计，封面照片由耶鲁大学周雨、苏炜和梁宁辉老师提供。

大会论文集共收录论文 20 篇，按（第一）作者本人提供的姓氏拼音、注音或英文字母顺序排列。在编辑过程中为保持原貌，除统一格式、增删补遗外，未对论文内容进行改动。由于时间仓促，错误、疏漏之处仍在所难免，敬请指正。

姜松，夏威夷大学，TCLT11 组委会主席  
梁宁辉，耶鲁大学，TCLT11 组委会主席  
二〇二一年五月二十七日

# Table of Contents

(In alphabetic order of the first author)

L2 Learning and Teaching of the Aspect Marker <i>le</i> in Chinese: A Corpus-Informed Approach.....	1
Chen Chen, University of Arizona Yu Tian, University of Arizona	
To Game or Not to Game, That Is not the Question .....	7
Dongdong Chen, Seton Hall University	
基于超星学习平台的对外汉语教学考核评价体系研究.....	14
Xinping Dong, Fudan University	
科技与中文阅读能力的火花: SmartReading 中文适性阅读平台 .....	21
洪嘉甜, 國立臺灣師範大學 洪亦喬, 國立臺灣師範大學 宋曜廷, 國立臺灣師範大學	
Conduct Collaborative and Social Reading through an Online Annotation Tool.....	33
Jingjing Ji, Northwestern University	
国际中文教育古典诗词的线上教学.....	40
Ji Li, Jinan university	
從語料庫出發探究科技華語詞彙教學 .....	50
廖邵璋, 國立臺灣師範大學 洪嘉甜, 國立臺灣師範大學	
游戏与汉语语言文化教学的多重结合 .....	61
Gang Liu, Carnegie Mellon University Yan Liu, Duke University Qian Liu, University of Michigan	
「大學中文」線上線下混合式教學實踐與反思.....	69
Hok Chung Ng, Hong Kong Baptist University Siu Kwai Yeung, University of Macau	
Creation of Moodle-Delivered Online Tests for Chinese Language Classes in Japan.....	76
Ming Qu, Muroran Institute of Technology Laura Kudo, Muroran Institute of Technology Eric Hagley, Hosei University	



疑问句末尾“呢”的内在含义——基于中文母语人士自然话语语料的分析.....	82
Li Ren, Tokyo University of Agriculture and Technology	
针对跨文化协作学习的混合式教学模式的设计及评估.....	88
Satoko Sugie, Sapporo International University	
Tatsuya Fujisaki, Sapporo International University	
疫情后如何升级日本大学汉语在线教学.....	97
Kazuko Sunaoka, Waseda University	
Satoko Sugie, Sapporo International University	
STARTALK eTower: 一个提高中文能力和培养学习自主性的共享网络资源平台..	109
Dali Tan, Northern Virginia Community College	
Lei Wu, Millennium 6-12 Collegiate Academy	
Zhen Wang, Deer Valley School District	
Rui Huang, Deer Valley School District	
电子资源化背景下中国古典文学女性作品阅读的性别教育研究.....	123
Peixuan Tang, Southwest University	
The Acquisition of Compound Words by CSL Learners: A Corpus-Based Analysis of Vocabulary Input from Language Textbooks.....	131
Yu Tian, University of Arizona	
Chen Chen, University of Arizona	
中文慕课学生助教身份构建研究.....	138
Chenxin Wang, Shanghai International Studies University	
Jin Hui, Shanghai International Studies University	
Ping Wang, Shanghai International Studies University	
Lihua Peng, Shanghai International Studies University	
基于短视频的新时代汉语推广官宣探究——以抖音为例.....	150
Shaokang Wang, Southwest University	
Rui Zhou, Southwest University	
浅谈汉语微课教学的例句可视化问题 ——以四个研究生微课比赛作品为例.....	156
Ling Zhang, Beijing Normal University	
A Scene-Oriented Frame-Based Conversation Agent to Facilitate Learning Chinese as a Second language.....	164
Zhuo Zhang, City University of Hong Kong	
Meichun Liu, City University of HongKong	
Appendix: List of committees, plenary speeches, and workshops.....	171

# L2 Learning and Teaching of the Aspect Marker *le* in Chinese: A Corpus-Informed Approach (数据库方法在体标记词“了”的二语教学中的应用)

Chen, Chen  
(陈晨)

University of Arizona  
(亚利桑那大学)  
chenc3333@email.arizona.edu

Tian, Yu  
(田雨)

University of Arizona  
(亚利桑那大学)  
raintian64@email.arizona.edu

**Abstract:** The multifunctional aspect marker *le* is frequently used in Chinese. Due to its complexity and various usage at the sentence and discourse level (Li & Thompson, 1981; Liu, 2017), *le* is reported to be difficult for L2 learners to acquire (Yang, 2014; Liu, 2017). A corpus-informed approach can be effective in L2 learning and teaching of aspect (Meunier & Reppen, 2015). Based on findings of *le* used in native speakers' corpora (Xiao & McEnery, 2004) and in a learner corpus (HSK Dynamic Composition Corpus), this study examined *le* in three Chinese textbook series (Integrated Chinese, Chinese link, and Practical Chinese) in three dimensions: descriptions, workbook exercises, and contextualization degrees. The results suggest these pedagogical materials did not fully reflect the use of *le* in the NS and learner corpora. Pedagogical materials and sample exercises are designed in keeping with the usage of *le* in NS and learner corpora.

**摘要:** 在现代汉语中，“了”是最常用的体标记之一。因其在句子和语篇层面的使用都较为复杂，“了”被认为是较难习得的语法之一。基于数据库的方法对二语“体”的学习和教学非常有效。因此通过语料库的方法，本研究首先考察了母语者语料库中和学习者语料库中“了”的使用情况，并根据研究结果，分别从描述、练习、语境话程度这三个角度考察了“了”在三个中文教材中的呈现情况。结果表明，当前的教学材料未能全面地呈现语料库中的结果。根据母语者和学习者语料库中的发现，本文还提供了可供参考的教学材料和练习样本。

**Keywords:** Corpus-informed, Aspect Marker, Chinese, L2 teaching

**关键词:** 基于语料库、体标记词、汉语、二语教学

## 1. Introduction

This study investigates applying a corpus-informed approach to L2 learning and teaching of the aspect marker *le* in Chinese. The aspect *le* occurs after verbs like a verbal suffix and expresses a meaning of perfectivity (Li & Thompson, 1981). The use of *le* is affected by lexical aspect, syntactic structure, semantic prosody, and discourse information (Liu, 2017). A number of studies using elicited production data or a written/spoken corpus have examined L2 acquisition of aspect (Liu & Ding 2015; Wang 2011; Yang 2016; Xu & Lu, 2019). These studies suggest that acquiring the aspect marker *le* is a challenging task; learners need to pay attention to the verb types and pragmatics and discourse. Learners often do not fully master *le* even in advanced level (Yang, 2014). While these studies pointed to the difficulty of *le* for L2 learners and shed light on future L2 aspect research, further research is still needed on how to teach *le* effectively and how to introduce and present *le* in pedagogical materials.

With the development of corpus methods in L2 learning and teaching, a corpus-informed approach is particularly effective in teaching aspect because it represents, explains, and describes the patterns of language use in pedagogical materials in the way language is “really used” in a variety of corpora (Meunier & Reppen, 2015). Corpus research can inform pedagogical materials in the frequencies of vocabs/grammars (Römer, 2005), the sequence of materials, and the context used in examples. For learners who study their second language in domestic contexts, textbooks are the primary input source (Nguyen, 2011). Therefore, in this study, drawing from the findings of previous corpus-based studies of how native speakers use *le* (Xiao & McEnery, 2004), we examined the presentations and descriptions of *le* in three Chinese textbook series (Integrated Chinese, Chinese Link, and Practical Chinese) in three dimensions: descriptions, workbook exercises, and contextualization degrees. Also, learner corpus research can be integrated into teaching materials, syllabus design, and data-driving learning. For this reason, we conducted an error analysis of *le* in the HSK Dynamic Composition Corpus. The results were combined into lesson plans and sample exercises. This study aims to uncover quantitative and qualitative differences between language descriptions in textbooks and real language use in native speakers’ corpora. Also, we attempt to show the potential of combining findings in native speaker and learner corpora in L2 teaching.

## 2. This Research

### 2.1 Methodology

We first analyzed the treatment of the aspect marker *le* in three commonly used Chinese textbooks and their accompanying workbooks in the U.S. (*Integrated Chinese* (IC), *Chinese Link* (CL), and *Practical Chinese* (PL)). We aim to investigate the extent of corpus findings included in these textbooks. The aspect marker *le* has been extensively researched in non-corpus studies; however, few studies have looked at this issue with a corpus-based approach. Therefore, we listed key findings that have been accumulated from both corpus-based research on *le*. We also analyzed the incorrect use of *le* by L2 learners in the HSK dynamic composition learner corpus. After the keyword search “*le*” in the corpus, it

generated 501 true hits, 44 of which were incorrect uses. We manually coded the errors. Frequencies and proportions of different types of incorrect use of *le* were summarized. The results of textbook evaluations and learner errors were then combined to design lesson plans and sample exercises.

## 2.2 Results

In this section, we collected findings on the use of *le* from previous corpus-based studies. Xiao & McEnery (2004) examined the lexical aspects of verbs and boundary of events where *le* presents in the Weekly corpus. Although Yang’ (2002) study did not explicitly declare the use of a corpus-based approach, he examined the use of *le* in a self-constructed small corpus consisting of oral productions from 22 native speakers. The key findings of *le* were listed in Table 1.

**Table 1: Key findings of *le* from previous corpus-based studies**

Level	Research method	Reference	Key findings
Lexical level	Corpus-based	Xiao & McEnery (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The perfective <i>le</i> occurs with verbs of all lexical aspects.</li> <li>• The perfective <i>le</i> co-occur more easily with accomplishments and achievements than activities and statives</li> <li>• Both bounded and unbounded situation can take the perfective <i>le</i></li> </ul>
Discourse level	Corpus-based	Yang (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Le</i> tends to be used more in foregrounded events with temporal adverbials than in backgrounds.</li> </ul>

We reviewed three textbooks and checked how the issues listed above were addressed. It helps us answer the questions of “Do textbooks present the grammatical descriptions in corpus?” The results are presented in Table 2. In terms of verbs’ lexical aspect, all three textbooks often start with presenting *le* with activities and accomplishments and gradually expand to achievements and states. Although all of them did not explicitly illustrate the most frequently used verb types with *le*, they include more accomplishments and achievements than activities and states across all series. Grounding information is not mentioned in *Integrated Chinese* until the third series; *Chinese Link* and *New Practical Chinese* did not even mention the grounding information. What the checklist reveals is that there are differences in the degree and in sequence to which the corpus-based information is covered across three textbooks.

**Table2: Presentations of the aspect marker *le* in three textbooks**

	Integrated Chinese	Chinese Link	New Practical Chinese
More accomplishment and achievement than activities and states	Yes	Yes	Yes
Grounding information	Not until in the 3rd book.	No	No



To better integrate learner data with L2 teaching, we also analyzed the errors of using *le* in the HSK learner corpus. Table 3 summarizes the percentages of different types of incorrect use of the perfective *le*. Over all types, the predominant error type is the overuse of *le* in backgrounding. Meanwhile, *le* is more likely to be missed after verb resultative complements. Also, learners tend to overuse *le* after adverbs of frequency. The results show that the overuse of *le* is the most frequent error across all error types, aligning with the claim that L2 learners of Chinese tend to overuse *le* (Yang et al., 1999).

**Table 3: Percentages and examples of learner errors**

Types	Example	Error Sentence	Percentage
Misunderstanding of perfection	* 每次, 经常, 一直 + <i>LE</i> 'Everytime, often, always + <i>LE</i> '	*他每次都严格地纠正了我的发音。 'Every time He corrected my pronunciation strictly'	11.36%
Missing <i>LE</i> after VRC	* Verb resultative complement {missing <i>-le</i> }	*其中很多酸、甜、苦、辣的经历我都记住。 'Among lot of experiences, I memorized lots of sour, sweet, bitter, and spicy ones.'	13.63%
Use <i>LE</i> in a focus sentence	是...了的 'Shi... <i>LE</i> de'	*他是这样告诉我的了。 'This is how he told me'	7.32%
Grounding	Overuse <i>LE</i> in backgrounding	*在短短两天的乡村生活中了, 我领略到好多益处。 'During the short two-day rural life, I learned many benefits of it.'	14.63%

Then we conducted a more in-depth qualitative analysis of the exercises regarding *le* in the same three textbooks and some of the accompanying workbooks. IC devotes more space to exercises than others. Focus on form exercises still constitute an important percentage, at least 50% across all textbooks. All textbooks include exercises relating to the context of the use of *le*, although the percentages vary. IC includes most context exercises in the workbook, while CL puts more exercises in the textbook. In PL, textbooks and workbooks have the same number of practice questions. However, none of the three textbooks include error correction exercises, neither do they integrate learner corpus data.

**Table 4: Exercises in the three textbooks**

	No. of pages referring to the <i>-le</i>	No. of exs	Exs relating to form	Exs relating to context of use	Error correction
IC	2.5	TB: 6 WB:4	TB: 5/6 (83.3%) WB: 3/4 (75%)	TB:1/6 (16.7%) WB:2/4 (50%)	0

CL	2	TB: 4 WB: 3	TB: 2/4 (50%) WB: 2/3 (66.67%)	TB: 2/4 (50%) WB: 1/3 (33.3%)	0
PC	2	TB: 3 WB: 3	TB: 2/3 (66.67%) WB: 2/3 (66.67%)	TB: 1/3 (33.3%) WB: 1/3 (33.3%)	0

\* *Note.* TB denotes Textbook; WB denotes its accompanying workbook.

Our observations have several teaching implications. First, the presentation of linguistic form, vocabulary within specific contexts in language textbooks and pedagogical materials should align with the key findings from corpus-based research. This exposure can be very meaningful for L2 learners to achieve a good level of linguistic authenticity in their communicative competence. Also, pedagogical materials and learning exercises could fully utilize the learner data. In the case of *le*, a checklist of common errors, error correction tasks, and self-editing tasks could potentially help learners understand how *le* is used in the sentence and discourse level. Below are the potential tasks we proposed.

**Table 5: Potential teaching materials**

<b>Tasks</b>	<b>Exercises</b>
1. Checklist	1. It is less common to add LE after “State” verbs, such as 喜欢, 坐, 站: *我以前觉得她是一个很不好的人。 2. <i>Le</i> does often not occurred in a non-focus event.: * 你昨天什么时候去了医院的? 3. <i>Le</i> occurs less in the backgrounding of a story. * 在短短两天的乡村生活中了, 我领略到好多益处。
3. Error Correction Task	* 已经有了一年的时间我们没有见面。 * 我们学校的四年级学生到了上海去实习了。 * 中午过后, 他们带了我去海洋公园玩, 那儿的的游戏十分好玩, 我玩了一整天也不想离开。
4. Self-editing task	我现在四年及, 快要毕业。那如果你现在问我: “你为什么学汉语? 我会说, 汉语深深的把我吸引住。

### 3. Conclusion

Our study showed that the current pedagogical materials did not fully reflect the use of *le* in native speakers’ corpora. Most textbooks did not explicitly mention the use of *le* at the discourse level. The error analysis results somewhat align with previous research showing that learners have difficulty understanding the meaning of *le* and using it at the discourse level. The examination of the exercises in the textbooks we analyzed demonstrated a need for more exercises related to not only form but also context and errors. This study sheds light on applying corpus-based results in native speaker and learner corpora to L2 teaching and highlights the need for further corpus-informed approach to improve the design of language teaching materials.

## References

- Bredeche, C. C. (2011). *The use of le by L1 Chinese speakers and the acquisition of le by L2 Chinese learners*. City University of New York.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1(3), 204-217. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1968.tb00135.x>
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1989). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar* (Vol. 3). Univ of California Press.
- Liu, F. (2017). Second Language Acquisition of Aspect in Mandarin Chinese. In I. Kecskes & C. Sun (eds.), *Key Issues in Chinese as a Second Language Research* (pp. 214-234). Routledge.
- Liu, H., & Ding, C. (2015). The corresponding forms of *Le* in Vietnamese and the acquisition of elementary learners in native language environment [汉语“了”在越南语中的对应形式及母语环境下越南初级汉语学习者“了”的习得像]. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 4, 25–32.
- Meunier, F., & Reppen, R. (2015). Corpus versus non-corpus-informed pedagogical materials: Grammar as the focus. In D. Biber & R. Reppen (eds.), *The Cambridge handbook of English corpus linguistics* (pp. 498-514). Cambridge University Press.
- Nguyen, M. T. T. (2011). Learning to communicate in a globalized world: To what extent do school textbooks facilitate the development of intercultural pragmatic competence?. *RELC Journal*, 42(1), 17-30. <https://doi.org/10.1177/0033688210390265>
- Römer, U. (2005). *Progressives, patterns, pedagogy: A corpus-driven approach to English progressive forms, functions, contexts and didactics* (Vol. 18). John Benjamins Publishing.
- Wang, H. (2011). An error analysis on “*Le*” used by Russian students [俄罗斯留学生使用“了”的偏误分析]. *Chinese Language Learning*, 3, 99–104.
- Xiao, R., & McEnery, T. (2004). *Aspect in Mandarin Chinese: A corpus-based study* (Vol. 73). John Benjamins Publishing.
- Xu, H., Lu, X., & Brezina, V. (2019). Acquisition of the Chinese Particle *le* by L2 Learners: A Corpus-Based Approach. In X. Lu & B. Chen (eds.), *Computational and Corpus Approaches to Chinese Language Learning* (pp. 197-216). Springer.
- Yang, S. (2014, December). The L2 acquisition of the Chinese aspect marking. In *Proceedings of the 28th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computing* (pp. 299-308). <https://www.aclweb.org/anthology/Y14-1036.pdf>
- Yang, S., Huang, Y., & Sun, D. (1999). On the L2 acquisition of the Chinese aspect markers [汉语作为第二语言的体标记习得]. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 34(1), 31–54.

# To Game or Not to Game, That is not the Question (编游戏学中文，这不是个问题)

Chen, Dongdong  
(陈东东)

Seton Hall University  
(西东大学)

Dongdong.Chen@shu.edu

**Abstract:** Language educators have incorporated digital games into instruction, and studies have suggested pedagogical advantages. However, little research has been conducted on the effect of having learners create games while learning a language. This paper reports on a two-and-a-half-year project in which cohorts of the first and second part of Introductory Chinese courses developed games throughout a semester. In the process of doing the project, students were actively engaged in practicing vocabulary repeatedly in an authentic context, which helped them establish associations of sound, image and meaning of a word. The completion of the project resulted in 10 sets of games covering the vocabulary of ten chapters of *Integrated Chinese Level 1 Part 1*. In describing the project, the paper addresses two questions: How were the students engaged with building games while learning Chinese? What were student perceptions towards the project? By discussing these questions, the author attempts to demonstrate the benefits of gaming for language learning. Implications are discussed for future projects.

**摘要:** 研究表明，数码游戏因其特点有利于外语教学，为此语言教育工作者已逐渐将游戏纳入教学。本文试图探讨学生参与编写游戏与语言习得的关系，具体解答两个问题：第一，如何组织初级中文学习者完成游戏编写任务？第二，学生对参与这一项目持有什么态度？通过这一尝试，作者提出此类研究今后的努力方向以及注意事项。

## 1. Introduction

Students of current generation are known as “digital natives” or “game generations” (Prensky, 2001; Prensky, 2007). Born in the information age, these students are exposed to various digital games from childhood to adulthood. Consequently, many of them grow up becoming knowledgeable about games, and skillful in playing different types. According to Skierkowski (2012) and Chen (2018), games not only make a major recreation means for most young adults, but also play a crucial role in their learning. In a study on the perceptions of classroom activities by a group of college students studying Chinese, Chen (2007) found that most of her participants regarded games as more effective and enjoyable than quizzes and homework. In a recent article which reviews the research on technology-enhanced language teaching and learning, Shadiev and Yang (2020) found that the



technologies that have been used the most in language teaching are games followed by online videos. This suggests that utilizing games to teach languages should be a serious issue to explore and experiment.

Lee (2016) observed some benefits of the game-like learning principles related to gaming. When one is playing games, s/he is a participant. Learning happens by doing. Games provide ongoing challenges with constant and helpful feedback. If s/he fails, the failure is reframed in a new iteration. In this way, learning feels like play without stress or struggle, hence reducing affective filters. Godwin-Jones (2014) and Sykes (2018) present a number of pedagogical advantages for language education. While many studies have been published on how playing games advances learning, little research is available regarding the effect of having learners create games as they learn a language. This paper reports on a project in which students taking the first and second part of Introductory Chinese at a private American university were engaged with gaming assignments as they studied the language. As a result, students produced 10 sets of matching games for the textbook of *Integrated Chinese Level 1 Part 1* (Liu et al, 2008).

## **2. Gaming Project**

The gaming project lasted for two and a half years. Starting from 2018, cohorts of Introductory Chinese I and II were involved in the assignment. In Spring 2018, 13 students in Introductory Chinese II did the project for one semester. In a team of two, they produced 6 sets of matching games, each of which incorporated the vocabulary from one of the six chapters (i.e., Chapters 5, 6, 7, 8, 9, 10) of *Integrated Chinese*. For this group of students, gaming was part of the course requirements, contributing 10% to the total course grade. In Fall 2018, students taking the first part of Introductory Chinese were invited to create games for bonus points. Since this group of students just started to learn the language, their Chinese knowledge and skills were not sufficient enough to handle a complicated project like this. Therefore, the participation was not mandatory. However, one game was created out of this group. In the following two semesters, the student who participated in the project for Fall 2018 volunteered to work on the project. He single-handedly developed three more sets. Thus, by the beginning of Spring 2020, a total of 10 matching games were completed, available for learners to play, <http://tltc.shu.edu:8080/chen/index.jsp>.

In this paper, the author will describe the work completed in the spring semester of 2018, when all the students of the class participated in the assignment. In the sections below, two questions will be addressed: How were the students engaged with building games while learning Chinese? What were student perceptions towards the project? By discussing these questions, the author attempts to show the potentials of gaming for language learning.



### **2.1. Methodology**

Before the project was assigned to students, the instructor completed three major tasks: (i) creating a matching game; (ii) posting the gaming template on a public drive for students to retrieve; (iii) compiled a user manual for the game development. In the following, brief explanations of each are in order.

Basically, UNITY, a free tool, was used, and a commercial product was purchased, based on which three versions of a matching game were developed by the author with assistance of staffs from the University’s Teaching, Learning, and Technology Center (TLTC). For a language faculty to build an educational game was a huge challenge, but doable. Chen (2019) documents the endeavor, detailing each step from the inception of an idea to the completion of a game.

The design of the game was based on the rational of matching, which derives from the understanding that learning a language, in particular, the acquisition of vocabulary, involves tons of repetitions. Like learning any foreign language, memorization is fundamental for learning Chinese due to the difficult elements of tones and characters. When an English-speaking student learns a Chinese word rén 人 *person*, at least 7 associations, as shown in (1) to (7) of Table 1, must be established before s/he is able to use it or understand it. When the student learns Chinese characters, s/he is required to identify radicals, the building blocks of characters. As listed in (8), the character 人, which also serves as a radical, can form a different character cóng 从 *from; observe* by pairing with another “人.” Of a large number of radicals, which radical is allowed to connect with which to form legitimate characters requires memorizations. Therefore, a memory game that involves all the above possible matchings would ideally help learners get familiar with the learning of a word, including its pronunciation, the tone, the meaning, and the writing. These pairs make five different matching modules, i.e., (i) pinyin\character to English; (ii) pinyin to character (iii) pinyin\character to sound; (iv) pinyin\character to tones; (v). radical to radical.

**Table 1: 8 Pairs of Matching**

No.	Category	Example
1	Matching <i>Pinyin</i> to English:	rén ↔ person
2	Matching Character to English:	人 ↔ person
3	Matching <i>Pinyin</i> to Character:	rén ↔ 人
4	Matching <i>Pinyin</i> to Sound:	rén ↔ 
5	Matching Character to Sound:	人 ↔ 
6	Matching <i>Pinyin</i> to Tone Graph:	rén ↔ 1 (35)
7	Matching Character to Tone Graph:	人 ↔ 1 (35)
8	Matching Radical to Radical:	人 ↔ 人

Since the purpose of the project was to have students build a game so as to enhance the learning and practicing of vocabulary, we provided the gaming template to help students concentrate on the subject matter (i.e., different aspects of words such as sounds, meanings, and images) rather than the details of technology. In other words, students just focused on inserting the Chinese lexicon into the gaming system. After the game was launched on the website, the template was posted on OneDrive of the school, which each student was able to access.

Equally crucial for doing the project is the user manual. Creating a game involves lots of steps. What is the first step to start? What is the next? What does it look like after each move? To ensure a smooth progress, step-by-step instructions were compiled, and the manual was provided to each student for easy reference.

The administering of the project contains two steps. In the first day class of the course, students were asked to play the aforementioned game. Right after that, the instructor assigned the students with the project to create a similar game throughout the semester. The learning goals and pedagogical benefits were clearly explained, followed by questions and answers. Upon playing the game, the students were very excited about having this new assignment. No complaint or resistance was observed. Students then formed their own team and selected a chapter from the textbook (i.e., *Integrated Chinese*) to work on. Students were required to complete the games by the last day of the semester, when each team was to showcase their game in class.

A project orientation was held in the following class, when more details were laid out, including the requirements and the detailed processes. An instructional designer from the TLTC was invited to the class giving an introduction of UNITY, the tool to create the game. Students then downloaded the UNITY software and installed it on their school laptop. Students were asked to watch three videos of tutorials after class to familiarize themselves with each component of UNITY.

With the template posted, the instructions supplied, and the orientation implemented, students started to work collaboratively. It took a good amount of time before they created games.

## **2.2 Outcomes**

All the six teams completed the project on time, producing 6 sets of matching games. After each team demonstrated their game in the last day of the course, students were required to complete a survey about the project. When asked to provide one key word to describe their own experience with the assignment, students' answers are various, but mostly encouraging, ranging from "*educational*" to "*triumph*," from "*exciting*" to "*rewarding*." Four students considered doing the project as "*educational*," and another four as "*challenging*." While three students regarded the experience as "*frustrating*," and two as "*confusing*," there were other three students who found it "*interesting*," or "*helpful*," and two students found it "*fun*." It is worth noting that some students used the key word like "*perseverance*," "*hard work*," "*slight accomplishment*," suggesting that the project was hard but eventually manageable. Only three students individually regarded the experience as either "*tedious*," or "*time-consuming*," or "*stressful*." The result shows that except a couple of students, all others presented a positive learning experience, which is further supported by their one-sentence reflections given below in Table 2. As can be seen, not a negative view was reported by the students.

**Table 2: Student Reflections**

No.	Student Reflections
S1	<i>“Technology is harder than what it seems.”</i>
S2	<i>“I learned a little about game development and how to use UNITY.”</i>
S3	<i>“Troubleshooting is necessary, and computers do not always work the way we want.”</i>
S4	<i>“I was able to truly know the vocabulary. How to use Unity.”</i>
S5	<i>“Review Chinese and some computing skills.”</i>
S6	<i>“I have picked up basic understanding of coding and further assimilated the Chinese words I interacted with.”</i>
S7	<i>“Seek help when necessary.”</i>
S8	<i>“I am not too good at programing.”</i>
S9	<i>“Follow the directions instead of trying to figure it out.”</i>
S10	<i>“It would be a good method for others to learn Chinese words and their English meanings.”</i>

### **3. Discussion and Conclusions**

The present experiment that engages learners of a beginning Chinese course with an assignment to create games shows positive student perceptions. In the process of developing games, students learn the vocabulary and use it in an authentic context. Give below are some implications from this study.

First, creating a game is a truly student-centered task that promotes active learning. The assignment which is along the lines of Project Based Learning (PBL) (e.g., Larmer et al., 2015; Boss and Larmer, 2018) offers valuable experience that students would hardly achieve from a regular classroom. For example, the game development presented a real learning opportunity with focus on meaningful content, through which students were challenged for their creative analysis, decision-making, and problem-solving by working collaboratively. Students were engaged to pay more attention to process rather than product, and they assessed their own work to ensure that they were on right track. All these contributed to the cultivation of students’ linguistic skills, meaningful engagement, authentic learning, and technology skills, as observed by Travares and Potter (2018).

Secondly, while the majority of students presented positive perceptions about gaming, there were some who needed lots of help. This observation aligns with what was reported in the literature. For example, Oskoz (2020) noted that many students are savvy users of some recreation tools, but they are not competent to avail themselves of the tools for the academic learning. As such, we suggest an urgent need to engage students to do more technology-supported projects in the sense of PBL. The more students are involved in playing with tools for the sake of studying the subject matter, the stronger their abilities to use technology for learning purposes.

Thirdly, having one deadline for a term-long project may cause more stresses to students. It would be helpful if several separate dates are set in order to engage students more effectively. Related to this issue is to give time in class for one team to report on their progress and ask other teams if they have any questions that need discussion. In so doing,



students' stress would be reduced, and more meaningful interactions among students be assured.

Finally, for an instructor to effectively administer a gaming project of this scale, s/he should be capable of troubleshooting and ready to fix problems. Since most language instructors are already overloaded with heavy teaching responsibilities, little time or energy could be placed on helping students with gaming issues. Thus, the author proposes a more practical solution: engaging students with ready-made games such as Quizlet and Kahoot!. In taking advantages of these tools students could study vocabulary or grammar, and search for assistance on the internet if they encounter any issues. Students' final products could be shared in class as teaching and learning materials. Other commercial games could also be adopted based on curricular goals. For example, the author's students of Introductory Chinese I played the web-based game *Among Us* to practice Chinese questions and structures with locative expressions. To ensure that everyone would be able to communicate in the target language while playing, with the help of the instructor the student who initiated this gaming idea prepared a list of English - Chinese questions and locations involved in the game and everyone studied the language elements in advance. A gaming project like this or a one utilizing Quizlet or Kahoot! would be more manageable.

Integrating gaming into instructional activities in light of PBL might be a new direction for language teaching, because it provides a transformative learning experience. Through gaming, students not only learn and use the language in an effective fashion, but also experience gaming technology and develop creative analysis and collaborative skills, which are part of the 21<sup>st</sup> century skills. A more sustainable way to engage students with a gaming task is to take advantage of ready-made games, or to modify commercial games in accordance with pedagogical objectives.

**Acknowledgement:** I acknowledge Seton Hall University DH Fellowship that I received in 2017. I am grateful to Mary M. Balkun and Marta M. Deyrup for their leadership and encouragement. I thank Veronica Armour, Thomas A. McGee, and Obed E. Raimundo for their support regarding technological issues. Sincere thanks go to my students. In particular, Anthony R Cabahug deserves a special recognition, without whose commitment, this project would not have been completed.

## References

- Boss, S. & Larmer, J. (2018). *Project Based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences*, ASCD.
- Chen, C.P. (2018). Understanding mobile English-learning gaming adopters in the self-learning market: The Uses and Gratification Expectancy Model. *Computers & Education*. 126, 217–230.
- Chen, D. (2007). "Games: Why Are They Popular among CFL Students?" in Zhu, Y. and T. Yao (Eds.), *Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Conference on Chinese Language Pedagogy* (pp. 262-269), World Publishing Corporation Press, Beijing.
- Chen, D. (2019). Developing Chinese Matching Games: From Inception to Completion. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 10 (1), 57-72.
- Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology* 18(2), 9–19.

- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. ASCD.
- Lee, J. L. (2016). Games for Social and Educational Impact: Lessons Learned and What's Next? Gamification Symposium, Rutgers University, New Brunswick, 03/10/16.
- Liu, Y. Yao, T., Bi, N., Ge, L., & Shi, Y. (2018). *Integrated Chinese Level 1 Part 1* (3<sup>rd</sup> edition), Boston: Cheng & Tsui Company.
- Oskoz, A. (2020). Language Learning. In R.F. Davis, M.K. Gold, K.D. Harris and J. Sayers. (Eds.), *Digital Pedagogy in the Humanities: Concepts, Models, and Experiments*, New York: Modern Language Association, 2020, <https://digitalpedagogy.hcommons.org/keyword/Language-Learning>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1- 4.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul, MN: Paragon House.
- Shadiev, R. & Yang, M. (2020), Review of Studies on Technology-Enhanced Language Learning and Teaching. *Sustainability*, 12, 524, pp. 1-22; doi:10.3390/su12020524,
- Skierkowski, D. & Wood, R.M. (2012). To text or not to text? The importance of text messaging among college-aged youth. *Computers in Human Behavior*, 28, 744-756.
- Sykes J. M. (2018). Digital games and language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 51 (1), 219-224.
- Travares, J. F., & Potter, L. E. (2018). *Project Based Learning applied to the Language Classroom*. Teach-in Education.

# 基于超星学习平台的对外汉语教学考核评价体系研究 (Research on Evaluation System of Teaching Chinese as a Foreign Language Based on Superstar Learning Platform)

董新萍  
(Dong, Xinping)  
复旦大学  
(Fudan University)  
dongxinping@fudan.edu.cn

**摘要：**随着线上线下混合教学模式的深入和推进，对外汉语教学考核评价出现了几大新变化。一是平时成绩和期末成绩比例的变化表现为此升彼降，教师越来越注重所授课程的形成性评价。二是由于国际学生不能返校的现实限制，传统的线下考试向线上考试的改变。基于超星学习平台的对外汉语考核评价体系如何才能更公平公正地反映学生实际的学习情况和学习成果？本文拟通过问卷、访谈等多渠道数据收集的形式，从考核试题设计、技术层面分析当前线上考试存在的问题和对策。

**Abstract:** With the development of online and offline mixed teaching mode, several new changes have taken place in the examination and evaluation of TCSL. On the one hand, the change of the ratio between the usual grade and the final grade reflects the rise and fall of this, and teachers pay more and more attention to the formative evaluation of the courses they teach. Second, due to the reality that international students can not go to school, the traditional offline exam to the online exam changes. How can the evaluation system of TCSL based on Super Star learning platform reflect students' actual learning situation and learning results in a more fair and just way? This paper intends to analyze the existing problems and countermeasures of the current online examination from the aspects of examination question design and technology through the form of multi-channel data collection such as questionnaire and interview.

**关键词：**超星学习平台；对外汉语教学；考核评价体系

**Keywords:** Chaoxing learning platform, teaching of Chinese as a second language, assessment and evaluation system

## 1. 引言

随着线上线下混合教学模式的深入和推进，线上考核评价体系的构建和完善也备受师生关注。讨论了多年的“以学习者为中心”的教学理念已经可能变为现实<sup>1</sup>。努力在课程考评中追求考试的公平性和安全性，使最终考评成绩客观体现学习者的整个学期中的参与度和学习成效，成为师生共同追求的目标。

## 2. 研究背景

2017年4月，我校已与超星集团签署“信息化与教学深度融合战略合作协议”。根据协议内容，通识核心课程等品牌课程由学校和超星集团联合开发。至2020年，在线课程的开发积累了不少经验，也形成了一定的教学成果。因此在疫情之初，我校大多数教师采用“elearning平台发布课件+超星平台视频录播+辅助软件在线讨论答疑”的授课模式。线上课程集中开设几周后师生比较集中的反馈意见是“网络卡顿影响教学效果”。

随着时间的推移，在众多师生的共同努力下，原先教学平台不统一、网络卡顿、教师教学准备不充分、使用网络工具不熟练，学生获取资源困难、遇到问题不能第一时间获得帮助等问题不断获得解决或优化，对外汉语网络教学过程渐趋流畅和成熟，学生对于课堂的满意度也较之前有了显著的提高。但是，教学考评作为教学的重要环节，如何借助网络平台进行系统、公平、安全的考核评价？这是一个亟待解决的问题。本文拟通过问卷、访谈等多渠道数据收集的形式，从考核试题设计、技术层面分析当前线上考试存在的问题和对策。

## 3. 本研究

### 3.1 基于超星学习平台的考核评价体系构建

#### 3.1.1 考核形式和考核权重的新变化

2020年春季学期在线课程进行过半，全球范围的新冠肺炎确诊人数却不断攀升，国际学生返回中国进行线下学习的梦想距现实遥遥无期，传统的线下考试也只能改在线上进行。超星集团组织大批技术人员对于平台考试功能进行了研发，在很短的时间内构建出平台考核评价体系。在试卷管理方面，平台灵活支持两种组卷方式：1) 手动组卷：选择题型，手动添加试题。2) 智能组卷：根据提示填写试卷信息，选择试卷题库组成题型以及随机抽取题目数量。对试卷数据信息集中管理，包括试卷的预览、编辑、导出、复制、发布考试、删除。选择考试试卷并发布，可以进行相关设置、包括对象设置、基本设置、防作弊设置、高级设置。在考生管理方面，可以对考生名单集中管理，包括考生的手动导入、批量导入、删除、从网络课程添加，同时还可以发起考试通知、发送人脸识别采集通知（引导考生进行人脸识别采集）；进入监考界面，查看所有考生考试信息，包括进入时间、IP、地区、考

<sup>1</sup>郑艳群《对外汉语计算机辅助教学的实践研究》，2006

试方式、人脸识别情况、切屏次数、切屏总时长；在学生考试过程中，可以查看考生的考试记录，包括答题记录、抓拍记录、切屏记录、进入考试人脸识别匹配度；还可刷新考试实时状况并可根据学生违规情况对学生进行提醒考生；抓拍监控，可以查看所有学生在考试过程中抓拍的镜头，可以根据抓拍情况，查看详情、提醒考生，如果考场中考生出现异常行为，如中途换人或者翻书等行为，系统会提醒监考老师。

尽管“人脸识别”、“抓拍监控”“防切屏技术”等高端技术对预防考生作弊能起到一定的防范警示作用，但教师们普遍还是对考试的安全性心怀担忧。笔者对单位所在学院开展问卷调查，数据显示，当学期该院 66 门本科课程，有 32 门考核形式发生了变化；2020 年秋季学期 69 门本科课程中，有 17 门考核形式发生了变化。具体数据如下述两图。

第3题：考核形式有无变化 [单选题]

选项	小计	比例
有	49	36.3%
无	86	63.7%
本题有效填写人次	135	

图 1：关于考核形式有无变化的问卷调查

第4题：具体变化形式 [单选题]

选项	小计	比例
闭卷改成开卷	16	32.65%
考试改成论文	33	67.35%
本题有效填写人次	49	

图 2：关于考核具体变化形式的问卷调查

通过查看网络问卷具体课程名称，发现一个很有意思的现象：考核形式发生变化的课程多集中在本科高年级，低年级的课程除专业选修或通识选修课外，考核形式基本没发生变化。笔者通过与教师的访谈探讨上述变化发生的现实原因，由于低年级的专业课大多为汉语听说读写类课程，相比高年级的专业课而言，更注重实际操练和应用，如果改成论文或报告的形式，不仅教师布置考核任务有困难，学生也会因汉语实际能力有限，写不出有质量的论文，最终使考核流于形式，达不到既定的考评效果，因此还是克服重重困难，保留了原来的闭卷考形式。高年级学生则因具备了较强的汉语基础，加上最近几年学校越来越注重行成性评价，在日常的专业

学习中能聚焦课程中的一个一个小任务进行自主探讨和集中讨论，写课程论文和报告对他们来说不再是难以完成的任务。实践也证明，学生最终提交的课程论文体现了创新思维和观点，能较好呈现学习效果，可圈可点。

在考核权重方面，呈现两个明显的变化：1.平时成绩和期末成绩比例由原来的3:7改变为4:6或5:5或6:4甚至是7:3。2.平时成绩中包含的内容更加细化，以面向国际学生的某通识专项课程为例：考核内容由传统的考勤+课堂表现+期末考细化为线上学习、视频观看与反馈练习、参与线上讨论、线下学习（出勤）、小组讨论、学术汉语训练、期末论文，具体比例见下图。

第1题：基于超星学习平台的课程考核评价内容及权重 [比重题]

选项	平均分	比例
视频观看与反馈练习 <a href="#">[详细]</a>	10	10%
参与线上讨论 <a href="#">[详细]</a>	10	10%
线下出席 <a href="#">[详细]</a>	10	10%
小组讨论 <a href="#">[详细]</a>	10	10%
学术汉语训练 <a href="#">[详细]</a>	30	30%
期末论文 <a href="#">[详细]</a>	30	30%

图 3：基于超星学习平台的课程考核评价内容及权重问卷调查

### 3.1.2 考核评价标准和考核评价主体的新变化

现代教育理论提倡以学习者为中心，强调学习者的认知主体作用，所以教学评价的对象必然转向学习者，评价学习者的学习。如：学生的学习动机、学习兴趣、学习能力等。而对教师的评价标准则围绕学习者制定，评价的出发点变为是否有利于学生学习，是否创立了有利于学习的环境及能否引导学生自主学习等。对以学习者为中心的教学评价，评价的标准转向了学生自主学习的能力。从考核实践来看，一线教师们正在探索更有利于反映学生全学程表现、整体学习成效的新的考核标准。学生评教数据显示，那些教师对课堂教学设计合理、充分尊重学生意愿、能调动和激发学生探究兴趣、提升学生学习能力的课程，总体得分较高，受到学生的充分肯定。

在以学为主的教学模式中，教师不再是课程考评的唯一参与者，学生自评、生生互评开始在整体学习评价中占一定比重。教师可以在超星平台根据课程内容设置多个学习任务点、布置不同阶段的学习任务，尽可能选取激发学生尝试和挑战兴趣的形式。在线学习者在学习方法、内容和进度方面有一定的自主选择。个人自我评价的内容，包括自主学习的能力、协作学习的精神、小组讨论的参与度等。教师可以设置定性评价和定量评价的指标，使评价数据更加客观真实。将学生自我评价和

生生互评纳入评价主体的优越性在于，学习者可以不顾及评价结果造成的不利影响，因此评价会更客观确切地反映学习者的实际情况。

无可否认，基于网络平台的考试有着传统纸笔考试无可比拟的优势：一、大大提高考试效率。无论是考试前的出题组卷还是考试后的阅卷统计都能够节约大量时间，从而提高考试效率。和人工阅卷相比，在线考试系统对于选择、判断等客观题目的阅卷准确率可以达到 100%，而完全不会出现人工阅卷疲劳后发生的误判情况。

二、有效降低考试成本。传统的纸笔考试中每一个考试环节都需要很多人工参与的工作，而完成这些工作需要人力和资源等成本。考生也省却了奔波于考场的辛苦。三、灵活性更高。除正常的考试功能外，在线考试系统还提供很多的其他辅助功能。比如试卷题目乱序、选择题选项乱序等。通过这种随机设置，能够增加考生作弊难度。四、数据统计分析清晰直观。教师需要通过数据分析统计这样的方式来反思教学效果。系统不光能够统计汇总数据，甚至能够智能计算出其中的核心关键数据，如学生学习耗时最长的知识点、参与度最高的讨论主题等等。学生也能在平台上及时查看到自己在各门课程学习中所花的时间和教师、同学评价等各类信息。由于论文类考核形式的增加，超星系统还推出了“免费论文查重”的功能。

关于目前实施的基于超星学习平台的考核形式满意度的调查显示，45.9%的学生表示“满意”，24.59%的学生“非常满意”，没有学生表示不满意。这说明现有的考核评价体系是相对合理的。

第5题：你对现有课程考核形式的满意度，请评价。 [评价题]

本题平均分：3.95

选项	小计	比例
很不满意 [详细]	0	0%
不满意 [详细]	0	0%
一般 [详细]	18	29.51%
满意 [详细]	28	45.9%
很满意 [详细]	15	24.59%
本题有效填写人次	61	

图 4：学生对现有课程考核形式满意度的评价

### 3.2 现有对外汉语教学考核评价体系的局限性

关于考核形式满意度的调查，有 29.51%的学生给出了“一般”的评价。笔者面向这部分学生做了进一步调查。关于在线考核，学生反馈比较集中的问题点是：1) 尽管超星平台通过技术设置了防切屏、防作弊的手段，但没有办法绝对的杜绝。2)

使用在线考试系统，所以对网络和设备要求较高。如果考生所处位置网络不稳定，就有不能顺利完成考试，影响课程成绩的担忧。3) 某些题目考生不便作答。比如，计算、绘图、分析类题目考生无论使用电脑还是手机，作答都十分困难，没有手写方便。尽管在线考试系统为了解决这个问题推出了拍照上传的功能，允许考生手写答案后拍照上传，但既然都手写答案了，再多一个拍照的过程很显然有些麻烦。4) 还是有部分学生通过添加电脑虚拟屏幕、佩戴隐蔽式摄像头等方式作弊，影响了考核的公平公正性。此外，关于现有考评体系的教师访谈数据显示，教师对于线上测试试题的安全性和测试结果的公平公正性最为担忧，所期待平台对于在线测试系统的改进也多集中于此<sup>2</sup>。

### 3.3 改善现有课程评价体系的对策分析

教育数字化技术发展日新月异，分析现有评价体系的局限性，可以采用的对策有以下几种。

首先，从技术层面看，现有网络考试平台还有很大建设空间。除了技术升级换代，采用更多可靠的防作弊手段外，汉语教师和专业技术人员不妨跨界联合，制定出更加科学、合理的考核评价体系，总结性评价和过程性评价相结合，以过程性评价为主导。学生除了最终考评之外，还可以设置学前自测、阶段性评测等，以实现课程考核的客观性和公平性。考试题型应尽量多样化。在考试的题型设计上，除考虑试题格式、反应动作、媒体引入、交互性水平和评分方法等创新维度外，同时也应考虑到考生对计算机考试的情感态度和计算机操作的熟练程度，实现“考试界面友好”的目标。

第二，关于题库的建设。题库的建设是一个长期和系统的过程，题库的试题应该涉及课程的全部内容，不仅要考核学生的语言综合运用能力，还要体现对学生创造性思维等的激发。需要通过师生的共同努力，进行长期的建设和更新。不断完善题库能够有效推动教学的发展，培养出具有跨文化视野的创新型国际人才。

第三，对于平台本身一时无法克服的难题，可以借助其他辅助软件。比如，课堂分组讨论环节，鉴于超星学习平台不具备在线会议功能，只能通过语音输入或文字输入的方式让学生参与讨论。由于网速的限制，或者打字速度不熟练，加上看不到小组成员的表情，种种限制因素影响了学生参与讨论的积极性。此时，若借助腾讯会议功能，则可以完美解决此类问题。

第四，教师对学生的需求及时作出回应，如个人时间精力有限，可以组建教师团队，也可以招募助教，尽可能结合学生各方面学习数据给出阶段性学习反馈和建议，使学生在课程学习过程中能感受到老师的知识支持、技能支持和情感支持，保持较高的学习动机，在学习专业知识的同时，掌握和提高自我管理、沟通与合作、思维创新和解决问题的能力。

<sup>2</sup>王秋晨 李彬 《利用问卷调查疫情时期的对外汉语线上教学》. 2020



#### 4. 结语

郑艳群<sup>3</sup>指出,教育技术已经成为深刻影响汉语习得研究各类问题的重要因素。在汉语网络教学越来越受重视的今天,教师们也越来越意识到科学量化考核指标,激发学生学习动机的重要性,在持续提高课程质量方面投入更多时间和精力,我们有理由相信,未来的线上考试在考试组织上将进一步打破时空界限,考试内容更加真实化个性化,技术手段更加智能化,基于网络平台的考核评价体系也将更趋客观和成熟。

#### 参考文献

- Cheng, L. (2020). Analysis on the Evaluation System of Mixed Learning in Colleges and Universities Based on the Teaching Cloud Platform. *Journal of HuaiBei Vocational and Technical College*, (04), 37~39. [陈丽. (2020). 基于教学云平台的高校混合式学习评价体系探析[J]. 淮北职业技术学院学报, (04), 37~39.]
- Wang, Q., & Li, B. (2020). A Questionnaire Survey on Online Teaching of Chinese as a Foreign Language in the Epidemiological Period. *Journal of Chinese Teaching Modernization*. (18) : 24-33. [王秋晨,李彬.(2020). 利用问卷调查疫情时期的对外汉语线上教学[J].中文教学现代化学报, (18), 24~33.]
- Wang, Y. (2016). Innovative Learning Design for Online Language Learning: A Systems Design Framework. *Singapore: Springer*, 253-271.
- Zheng, Y. (2006). A Practical Research on Computer-Aided Teaching of Chinese as a Foreign Language. *The Commercial Press* 409~410 [郑艳群. (2006). 对外汉语计算机辅助教学的实践研究. 商务印书馆, 409~410.]
- Zheng, Y. (2019). The 70 Years' Influence and Application of Educational Technology in Chinese Language Teaching. *International Studies in Chinese Language Teaching*, (04), 69~76. [郑艳群. (2019). 汉语教学 70 年——教育技术的影响及应用[J]. 国际汉语教学研究, (04), 69~76.]

<sup>3</sup>郑艳群 《汉语教学 70 年——教育技术的影响及应用》, 2019

# 科技与中文阅读能力的火花： SmartReading 中文适性阅读平台 (The Sparks of Technology and Chinese Reading Comprehension: SmartReading Adaptive Reading System)

洪嘉馥 (Hong, Jia-Fei <sup>1</sup> ) 国立台湾师范大学 (National Taiwan Normal University) jiafeihong@ntnu.edu.tw	洪亦乔 (Hung, I-Chiao) 国立台湾师范大学 (National Taiwan Normal University) ichiao.hung@ntnu.edu.tw	宋曜廷 (Sung, Yao-Ting) 国立台湾师范大学 (National Taiwan Normal University) sungtc@ntnu.edu.tw
--	---	---

**摘要：**「阅读能力」是华语文语言能力（听、说、读、写）里重要的一环，也常常是华语教师们深感头痛的教学课题之一。在华语文阅读教学中，检测学生阅读能力与提供适配程度的阅读教材，目前尚未有较适当且客观的评估工具与相对应的连结，因此造成华语教师们阅读教学上的沉重负担。评估学生的阅读能力与选择适合的华语文阅读教材，华语教师需要考虑许多因素，如：学生的背景、程度差异、个别化等，教师往往需要依照教学现场及学生的需求进行调整，编制出一套合适且适应当地的华语文阅读教材，却也担忧学生的阅读能力与其他中文学生、中文母语者的水平落差。有鉴于此，国立台湾师范大学（National Taiwan Normal University）研发了「SmartReading 中文适性阅读平台」<sup>2</sup>平台，主要技术是以「中文阅读能力适性诊断评量（DACC）」及「中文文本可读性分析模型（CRIE）」为主，建构全球唯一的中文适性阅读平台-「SmartReading 中文适性阅读平台」，让阅读教学与学习皆可在此平台进行。「SmartReading 中文适性阅读平台」结合心理学、教育学、信息科技和语言学等跨领域理论建置而成，以协助学生成为自律自主的阅读者为目标，培育学生阅读的能力与习惯。华语教师可以透过平台所提供的中文阅读测验、中文文本与课后阅读计划，减轻教师的备课负担、掌握学生的学习成效；学生可以不受空间、时间限制而检测自己的阅读能力、阅读文本与执行阅读计划，藉以提升阅读的能力与动机。「SmartReading 中文适性阅读平台」是一个量身订作、便利、适性的教学平台，也是一个突破性的华语数位学习平台。期许透过本工作坊(workshop)，与从事华语文教学的教师讨论、学习，一同解决现场华语教师的中文阅读教学之痛点，提供学生有效的阅读检测与学习平台。

<sup>1</sup> Hong, Jia-Fei（洪嘉馥）是此文的通讯作者。

<sup>2</sup> 「SmartReading 中文适性阅读平台」是由国立台湾师范大学的华语文与科技研究中心（Center of Learning Technology for Chinese）所发展的华语文数字学习平台。

**Abstract:** "Reading ability" is an important concept of Chinese language ability (listening, speaking, reading, writing), and Chinese teachers often feel frustrated about how to improve learners' Chinese reading as a second language. In teaching Chinese reading, there is no appropriate and objective assessment tool or corresponding links to detect students' reading ability that provide suitable reading materials. This has caused a heavy burden on Chinese teachers in teaching reading. To assess students' reading ability and choose suitable Chinese language reading materials, Chinese teachers need to consider many factors, such as students' backgrounds, level differences, individualization, etc. Teachers often need to make adjustments according to the students' needs, and compile a set of appropriate Chinese reading textbooks or materials, but also worry about the level gap between the students' reading ability and other Chinese learning students or even native Chinese speakers. Given this, National Taiwan Normal University has developed the "SmartReading Adaptive Reading System", and the main technologies introduced are "Diagnostic Assessment of Chinese Competence (DACC)" and "Chinese Readability Index Explorer (CRIE)". "SmartReading Adaptive Reading System" is the world's only Chinese adaptive reading platform so that both Chinese reading and teaching can be carried out on the platform. Through this workshop, we will discuss and learn with teachers who are engaged in Chinese language teaching, to solve teachers' pain points in teaching Chinese reading, and provide students with an effective reading detection and learning platform.

**关键词:** 适性阅读、文本可读性、SmartReading

**Keywords:** Adaptive reading, text readability, SmartReading

## 1. 引言

国际学生能力评估计划（Programme for International Student Assessment, 简称 PISA）中的「阅读素养」概念，是指学习者可以真实地参与阅读，活用分析、判断、解决问题的能力，进而解决社会中的问题（Brozo, Shiel, & Topping, 2007）。如何实施和教学应用，藉以提高学生的阅读素养一直是各国间的关键问题（Cheng & Xu, 2012; Brozo, Shiel, & Topping, 2007）。再者，教师都希望能达到适性教学的理想境界，根据学生不同的阅读程度提供适当的阅读文本，引起学生的兴趣，进而提升教学的成效。达到适性阅读教学的两个首要问题：如何准确测量学生的阅读能力？如何有效评估中文文本的难度？当完成了这两方面的测量，并将学生的阅读程度和文本的难度进行适配，才能达到适性推荐中文文本给学生的学习目的。

然而要完成上述两项测量，传统上必须耗费大量人力与时间的成本，在测量学生阅读能力上，学中文为第二语言的阅读评测稀少（Lü, 2019），过量的阅读考题容易造成学生作答疲乏，会降低测验的信效度；另一方面，阅读文本的难度评估需

要许多阅读专家们经过繁琐的程序，才能产生较为客观可信的结果，更需要耗费可观的人力与费用成本，故难以执行大量中文文本的难度评估（Wu, S. Y., Yu, D., Jiang, X., 2016; Cheng, Y., Xu, D. K., Lv, X. Q., 2019; Sung et al., 2011, 2013）。

再者，现今市售书籍种类庞杂，不仅适读年龄标示不一，建议阅读的年龄范围区间亦过大，学生无从选择适合自己阅读程度的书籍，教师与家长也缺乏可信的参考数据帮助学生挑选适性又有趣的中文文本，以达适性阅读的目的。

「SmartReading 中文适性阅读平台」是全球第一套整合性的中文适性文本阅读支持系统。第一，它提供了中文阅读能力适性诊断评量（DACC），三十分钟即可适性诊断学生的阅读能力；第二，它采用了中文文本可读性分析模型(CRIE)，准确地分析中文书籍的难度值。系统结合了适性测验量尺和文本难度量尺，精准地提供师生最好的阅读参考指标，协助师生在教学及学习上达到最好的阅读成效。

学生透过「SmartReading 中文适性阅读平台」诊断阅读能力后，系统会进一步推荐适合学生阅读程度的中文书籍。学生选择了有兴趣的书籍后，可进一步建立自己的阅读计划，在线记录自己的阅读历程，并培养阅读的好习惯。系统上的阅读摘要自动批改技术，不仅减轻教师大量批阅读后评量的负担，亦可了解学生掌握书籍信息之能力。综观美国大学先修课程（Advanced Placement Chinese Language and Culture，简称 AP）和国际文凭大学预科课程（International Baccalaureate Diploma Programme，简称 IB）课程，可以透过「SmartReading 中文适性阅读平台」的学习历程档案累积，跨科或跨领域的探究学习，并系统化记录个人学习成果，以达终身学习的目标。

## 2. 「SmartReading 中文适性阅读平台」介绍

「SmartReading 中文适性阅读平台」的入口网站(如图 1)，可以先于首页选择语系(正体/简体/英文)，再输入预先申请的用户账号与密码，即可进入平台内使用。



图 1 「SmartReading 中文适性阅读平台」网站首页

「SmartReading 中文适性阅读平台」的学习鹰架，即为智能阅读的三步骤：能力检测、推荐书单、阅读计划 (如图 2)。学生依此三步骤渐进地学习。



图 2 SmartReading 中文适性阅读平台-智慧阅读三步骤

### 3. 平台技术介绍

「SmartReading 中文适性阅读平台」解决了适性阅读的两大首要问题，精准地适性诊断学生的中文阅读能力，并严谨地评估书籍的难度值。为学生、教师及家长提供客观可信的数据。其全球独家研发的两大技术如下：

#### 3.1 中文阅读能力适性诊断评量

中文阅读能力适性诊断评量(Diagnostic Assessment of Chinese Competence, 简称 DACC)以阅读心理学、阅读能力发展理论为基础, 并参酌 PISA (Program for International Student Assessment, 简称 PISA)国际阅读素养评量、PIRS (Progress in International Reading Literacy Study, 简称 PIRS)促进国际阅读素养研究、NAEP (National Assessment of Educational Progress, 简称 PIRS)美国国家教育进步评估而研发而成。透过在线测验的方式, 以 IRT (Item Response Theory, 简称 IRT)试题反应理论, 检测学生的阅读能力表现, 测验结果以阅读能力的五大向度呈现, 包含字词辨识、表层文意理解、文意统整、推论理解和分析评鉴, 各向度的总分为两百分, DACC 测验的整体总分为一百分。

### 3.2 中文文本可读性评估

中文文本可读性评估 (Chinese Readability Index Explorer, 简称 CRIE) (Sung et al., 2013) 为分析中文文本难易程度的技术, 由宋曜廷教授带领的可读性研究团队研发而成 (Sung et al., 2011)。CRIE 结合阅读心理学、语言学及人工智能等, 使用超过八十种的语言量化指针, 建立文本可读性的分析模型, 客观地量化多层次的语言指针, 来评估跨领域文本的语言特征与其阅读难度, 量化每一本书籍的适读分数, 并以 SR (SmartReading, 简称 SR)分数呈现其书籍难度值, 辅助教师为中文学习者客观且适性地推荐中文阅读文本。

## 4. 平台的介面与功能介绍

「SmartReading 中文适性阅读平台」的使用, 简易清楚地区分为学生介面与教师介面。下方为两大介面的介绍与其功能:

### 4.1 学生的使用介面及其功能介绍

学生进行适性阅读的自主学习历程为下(如图 3):

- (1) 能力检测: 学生进行 DACC 中文阅读能力适性诊断, 评测后系统会即刻产阅读能力诊断报告书, 让学生了解自己的阅读理解能力。
- (2) 推荐书单: 系统会依据 SR 能力值推荐读者专属的推荐书单, 读者可依自我兴趣或课程需求, 从十八种书籍分类中选择适性的中文书籍。
- (3) 阅读计划: 学生规划阅读的时间、评比所读书籍、记录阅读收获 (摘要评量、教师命题、笔记本、绘图、录音、录像), 建立个人阅读历程。



图 3 学生的操作介面

### 4.1.1 能力检测

DACC 中文阅读能力适性诊断为在线测验，可利用桌电、笔电、平板完成。测验所需时间为一节课(约三十五~五十分钟)即可完成。测验后，透过中文阅读能力适性诊断评量报表(如图 4)，学生可以了解自己的整理阅读能力，以及细部的五大向度阅读能力，包含：字词辨识、表层文意理解、文意统整、推论理解、分析评鉴。此外，当参考同年级学生的常模平均成绩、常模 PR 值，学生可以宏观地知道自己在同年级学生中的阅读能力落点；当参考五大阅读能力向度的年级等级与建议，学生可以细部地知晓自己的阅读向度强项，与如何精进较弱的阅读向度。

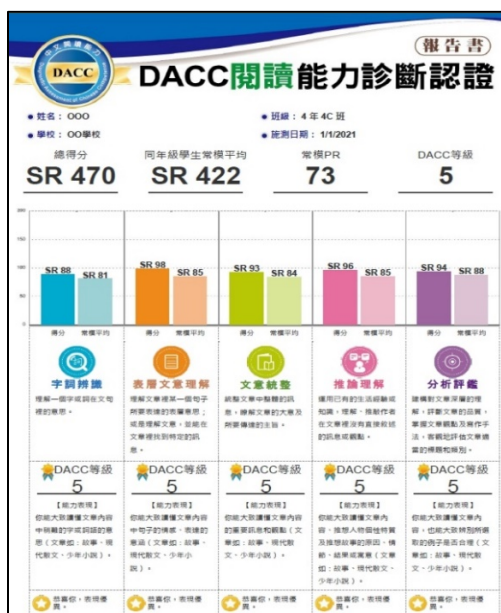


图 4 DACC 阅读能力诊断认证

### 4.1.2 推荐书单

学生做完阅读能力检测，会获得 SmartReading 整体阅读能力分数 (如：SR470 分)。平台依据学生的整体阅读能力，主动推荐符合学生的阅读能力、适合学



生阅读的书籍范围(如：SR440 分~SR500 分)。在此推荐书单之下，学生也可以利用「进阶搜寻」的功能，查看十八种类别的书籍、校内的 PYP 六大主题书籍或 MYP 的十六个重要概念书籍，来进行「兴趣选书」，或是参考阅读老师、得奖好书的「优选书单」。系统上目前的书籍量达七万本以上，包含繁体、简体的实体书，繁体、简体的电子书，且持续增加中。



图 5 定制化的个人专属推荐书单

### 4.1.3 阅读计划

学生在挑选喜爱的书籍后，即可开始规画自己的阅读时间与建立阅读历程(如图 6)。当完成阅读书籍后，系统上有多元的读后评量可以选择，包含：

- (1) 系统题本：计分的摘要或选择题，自动评分让学生立即获得结果。
- (2) 教师命题：计分的教师题本，教师可以指定班级的书籍阅读，并搭配课程命题，含问答题、选择题、绘图、录像、录音等方式来评量学生的阅读成果。
- (3) 我的书房：不计分的阅读练功房，让学生依兴趣、个人需求而记录读后心得。包含：笔记本、绘图、录像、录音等方式来记录自我的阅读经验。





图 6 多元的读后评量纪录

## 4.2 教师的使用介面及其介绍

平台除了学生进行阅读检测、阅读书籍、执行阅读计划之外，教师也可以透过教师账号，在平台上管理班级与检视成绩、批阅阅读表现、融入平台功能至教学设计。

在管理班级与检视成绩中，教师可以宏观检视地查阅学生的 DACC 中文阅读能力适性诊断成绩 (如图 7)，平台会系统化地记录学生的测验时间、场次，以班级为单位，每一位学生的阅读能力定位、五种向度的成绩分布，以及常模成绩与 PR 值，都可以让教师快速地了解班上每位学生的阅读定锚起点、阅读成长。

5 年級 (A1) 班										
Show 10 rows		Excel		Search:						
#	測驗日期	學號	姓名	整體閱讀理解能力	字詞辨識	表層文意理解	文意統整	推論理解	分析評鑑	PR
1	4/20/2021			648	125	135	130	134	125	98
2	4/20/2021			346	64	68	71	65	79	6
3	4/20/2021			598	115	125	119	117	122	93
4	4/20/2021			429	81	92	88	85	83	26
6	4/20/2021			401	75	79	81	79	87	17
7	4/20/2021			636	123	137	127	126	122	97
8	4/20/2021			559	109	119	113	112	105	85
9	4/20/2021			524	102	111	107	105	99	72
10	4/20/2021			497	97	104	102	100	94	59
11	4/20/2021			433	82	87	88	85	91	28
平均:				491	94	102	99	98	98	
常模:				477	91	97	97	95	97	

图 7 检视班级学生的 DACC 中文阅读能力适性诊断成绩



本书贴上 SR 适性阅读标签（如图 9），依难度值摆放书籍，以便校内学生来图书馆时，能快速方便地寻找到适合自己阅读程度的书籍。

此外，也有合作学校将图书的难度值，建置进学校的图书馆藏系统，方便学生在线查询与借阅。最后，合作学校会结合校内定期的书展活动、阅读竞赛，展示各领域的书籍，让全年级皆能适性地参与不同的阅读推广活动，选择适合其阅读程度、有兴趣的书籍。



图 9 SmartReading 适性阅读卷标和图书馆的分级书柜

## 5.2 跨领域教学与适性书籍的搭配

合作学校运用 DACC 中文阅读能力适性诊断结果，调整课程教学的策略。包含调整教学比例、活动分组方式、多元的成果检验、善用同侪的力量等，做上课程上的适性调整与跨领域活动，激励学生的潜能，并观察、记录学生的成长历程。

阅读环境的设置，包含利用课室的阅读角、教师与学生的阅读朗读活动、定期更换贴有 SR 适性阅读标签的课程延伸书籍、依学生适性发展的作业或成果等，让每一个学生皆能享受阅读的乐趣，透过阅读而成长，激活不同领域的的能力。

## 5.3 课程主题与多元评量的创意

依据不同的课程架构与主题，教师可以在系统上指定与分配班级读物，并提供学生多元的的阅读评量方式。学生的作品也可以结合后设认知学习的应用，让班级内的学生在线观摩其他同学的读后作品，小组或个人讨论给予相关回馈，从中互相学习与成长（如图 10）。



图 10 SmartReading 在线作品分享

## 6. 结语

每一个学校应用「SmartReading 中文适性阅读平台」于阅读教学或推广面向不尽相同，亦会因为学校的课程架构、特色发展而有所不同。不过，最终的目标是培育学生「终生学习」的能力，透过跨领域的学习，探究与实作，累积学习历程档案。平台可以协助教师了解学生的阅读能力、兴趣，平台的自动回馈机制不仅吸引学生持续性地自主阅读，亦可减轻老师大量的作业批阅负担。透过 SmartReading 学习历程档案，纪录学习的成长，培养学生自立自主的阅读习惯。

**致謝：**本研究獲教育部高等教育深耕計畫之特色領域研究中心經費補助，由「國立臺灣師範大學華語文與科技研究中心」支應。

## 参考文献

- Brozo, W. G., Shiel, G., & Topping, K. (2007). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51*(4), 304-315.
- Cheng, M. C., & Hsu, W. S. (2012). The direction of reading literacy education: From the comparative perspective of PISA reading assessment. *New Horizon Bimonthly for Teachers in Taipei, 181*, 4-15. [陈木金,许玮珊(2012)从 PISA 阅读评量的国际比较探索阅读素养教育的方向. *教师天地, 181*, 4-15.]
- Cheng, Y., Xu, D. K., Lv, X. Q. (2019). Automatically Grading Text Difficulty with Multiple Features. *Data Analysis and Knowledge Discovery, 3*(7), 103-112. [程勇, 徐德宽, 吕学强. (2019). 基于多元特征的文本阅读难度自动分级研究. *数据分析与知识发现, 3*(7), 103-112.]
- Lü, C. (2019). *Chinese Literacy Learning in an Immersion Program*. Springer International Publishing.

- Sung, Y. T., Chen, J. L., Lee, Y. S., Cha, J. H., Tseng, H. C., Lin, W. C., ... & Chang, K. E. (2013). Investigating Chinese text readability: linguistic features, modeling, and validation. *Chinese Journal of Psychology*.
- Sung, Y. T., Chang, T. H., Chen, J. L., Cha, J. H., Huang, C. H., Hu, M. K., & Hsu, F. Y. (2011). The construction of Chinese Readability Index Explorer and the analysis of text readability. Paper presented at 21th Annual Meeting of Society for Text and Discourse Process, Poitiers, France.
- Wu, S. Y., Yu, D., Jiang, X. (2016). The construction and validation of Chinese Text Readability Features. *Chinese Teaching in the World*, 1, 81-97. [吴思远,于东,江新 (2016), 汉语文本可读性特征体系构建和效度验证. 世界汉语教学, 1, 81-97.]

# Conduct Collaborative and Social Reading through an Online Annotation Tool

## (运用网络注释工具进行协作及社交性阅读)

Ji, Jingjing  
(季晶晶)

Northwestern University  
(西北大学)

jingjing.ji@northwestern.edu

**Abstract:** Reading undoubtedly is an indispensable and critical component in Chinese language curricula. Nevertheless, the vast majority of reading assignments in Chinese language courses still employ traditional methods, conceptualizing reading as an independent and solitary task. In this sense, Chinese language learners usually receive little scaffolding in their reading process compared to the other language learning domains such as speaking. Using an example from a first-year Chinese heritage language course, this article discusses the utilization of a free online annotation tool named *Perusall* that overhauls the reading process, transforming it into being collaborative, interactive, and social, which enhances the entire curriculum and benefits daily classroom teaching.

**摘要:** 阅读无疑是中文学习中的重要一环，然而目前大多数阅读功课依旧采用传统方式。相对于语言学习的其他方面，语言学习者在阅读过程中所获得的辅助少之又少。本文主要展示如何运用网络免费注释工具 *Perusall* 重新设计一年级华裔中文课中的阅读任务，将之变为生生协作、互动的过程，并反哺课堂教学。

**Keywords:** Chinese language learning, reading, collaborative annotation

**关键词:** 中文学习，阅读，协作型注释

## 1. Introduction

Regular reading is a common, indispensable, and critical component in curricula across various disciplines, with language education being no exception. While language educators might all agree upon the essential role of reading in language learning, they usually pay much less attention to the design of reading assignments compared to the other domains, such as speaking. Further, instructors including language teachers, focus more on the design of post-reading quizzes or assignments to ensure students' completion and comprehension of the readings, with the reading process per se being neglected. For many

language learners, particularly those whose proficiency is less satisfying, such a type of reading in the target language could be tedious and challenging.

Using a concrete example from a college-level first-year Chinese heritage language course, this article delineates the utilization of a free online annotation tool named *Perusall* that overhauls the reading process, transforming it into being collaborative, interactive, and social, which provides Chinese language learners essential scaffolding and enhances the entire curriculum and benefits daily classroom teaching.

## **2. An Online Annotation Tool—*Perusall***

*Perusall*, in brief, is a free collaborative and social online reader that allows students to annotate, share, and discuss during reading as opposed to the traditional post-reading discussion board. Since its inception in 2015, the tool has been used in various disciplines and proven to be effective in making readings engaging, enjoyable, and motivating. According to Adams and Wilson (2020), the collaborative reading on *Perusall* significantly increased both the student-text and peer interactions, fostering community establishment and growth throughout the course. Woodward and Neunaber (2020) reported that students unanimously confirmed the value of *Perusall* in their ELS reading classes. This type of collective reading is particularly valuable to struggling students, and gaps in comprehension are more easily identified before class begins as Clarke (2019) stated. Though Zhu et al. (2020) did not specifically investigate the tool *Perusall*, they conducted a systematic literature review of the utilization of social annotation in general and found it beneficial in constructing knowledge, forming argumentation, improving literacy skills, and the like. This is congruent with the findings in Johnson et al. (2010) that social annotation enhances reading comprehension and nurtures higher-order thinking.

The course in this article that adopted *Perusall* is a college-level first-year Chinese language course for heritage language learners (HLLs)—Chinese 1. There are primarily three reasons that this course opted for the tool to revamp the reading component.

First, it is ideal to employ a technology tool that does not cause learning curves or add extra workload on both the teachers' and students' ends. The social annotation tool—*Perusall* is very intuitive to use. Instructors do not need to spend much time familiarizing themselves with the platform, and students do not need to commit extra time or effort to complete assignments as the reading materials remain the same.

Second, compared to other similar annotation tools, *Perusall* supports multimodal materials including YouTube videos and movies. This feature is particularly valuable to language courses, as using media resources is a common, beneficial, and effective practice to serve various purposes such as honing students' listening skills and contextualizing discussions in authentic social and cultural settings.

Third, while Kagan and Dillon (2008) noted that HLLs may read fairly complex texts from the very beginning, great heterogeneity exists among the students enrolled in Chinese 1. *Perusall*, as the social and collaborative reading platform, affords a space to



provide peer-assisting and peer-modeling to the students whose Chinese proficiency is relatively less satisfying. Further, it optimizes the usage of students' prior knowledge, positioning them as "experts" and focusing on what they know.

### 3. Instructional Design and Implementation

It is very easy to navigate *Perusall*. Therefore, this article leaves out the basic introduction to the tool. Instead, it focuses merely on the principles that Chinese 1 follows to design the collaborative and social reading and the specific steps for implementation.

#### 3.1 Principles

Depending on the pedagogical needs as well as institutional technology support, instructors may choose to access *Perusall* either through its own website or integrate it into a Learning Management System (LMS) such as Canvas. The former access method breaks the boundary of the reading community and allows engaging outsiders, while the latter makes it more convenient for course management. Given the availability of *Perusall* at the instructor's institution as well as the nature and scope of reading assignments in Chinese 1, *Perusall* was added to the course's Canvas site.

As Ji and Lin (Forthcoming) reminded, merely using new technology or a fancy tool does not automatically assure students' active and consistent participation. Therefore, curriculum designers need to factor in other elements that might significantly affect learning outcomes, such as clear guidance and pedagogical decisions. In this course, the instructor decided to obey the following principles built upon students' feedback and prior relevant empirical studies.

First, the instructor decided to consolidate the two sections of Chinese 1 on *Perusall* to maximize input and interactions among students. The course started to use the tool from Fall 2020 and the total enrollment was 30. Courses with much larger enrollments might consider using the *grouping* feature on *Perusall* to avoid an overwhelmingly large number of annotations within one community.

Second, collaborative annotation is a low-stakes assignment in Chinese 1. Students receive a full score as long as they participate without requiring the number of annotations or the number of words each annotation contains. Otherwise, students could be stressed to choose quantity over quality. Instead of focusing on contributing to the body of knowledge in the reading community and a deeper-level conversation with peers, they might make efforts to post as many surface-level annotations as possible.

Third, the instructor does not participate in students' conversations on *Perusall* unless necessary. When investigating students' participation in a course's asynchronous online discussions, Fauske and Wade (2003) found that teachers' constant participation can lead to certain students' reticence. In response to such potential adverse impacts, Dennen (2005) maintained that the most favorable teacher presence seemed to be letting students know that their messages were read without taking over the discussion (p. 142). Hence, the



instructor acknowledged students' contributions primarily through incorporating their comments into in-class activities and occasionally upvoting their annotations on *Perusall*.

Fourth, if instructors are not certain about setting the annotations anonymous or not on *Perusall*, it might be wise to use the first assignment as a test and conduct a survey afterward to identify issues and students' preferences. Chinese 1 did not make annotations anonymous as per students' choice.

Fifth, considering students' language proficiency, students are allowed to annotate in English. Nevertheless, students in Chinese 1 sometimes still annotated in Chinese.

### **3.2 Reading Assignments and Daily Classroom Teaching**

All the collaborative readings and social annotations are conducted asynchronously and assigned as preview homework to get students well-prepared for in-class learning. It is worth noting that besides articles, Chinese 1 also used movies, documentaries, and YouTube short videos on *Perusall* so that students may annotate and interact with each other while watching, which was overwhelmingly well-received by students.

The section below lays out the procedures of creating the reading assignments on *Perusall* as well as adapting daily classroom teaching accordingly.

- 1) Upload the reading materials to Library on *Perusall*.
- 2) Add an assignment, choose content to assign, set deadlines, and post annotation guidance (see Appendix 1). Ensure the deadline leaves the instructor adequate time to browse students' annotations before a new class session.

The scoring system on *Perusall* uses an algorithm with an attempt to foster higher-order thinking and it can be synced with the LMS gradebook. For instance, annotations that stimulate discussions score higher than surface-level comments. Despite the good intention and the validity of its grading system confirmed by Cecchinato and Foschi (2020) through quantitative analysis, a couple of tryouts in Chinese 1 showed that the automatic grading system was somewhat too complex to navigate. Consequently, the instructor decided not to use the feature, make grading on *Perusall* invisible to students and manually upload grades on Canvas.

- 3) Create an assignment in Canvas. It is critical that the Canvas assignment name is exactly the same as the *Perusall* one so as to synch the assignments on the two platforms. The annotation guidance is posted on Canvas as well as a reminder for students.

- 4) Students read and annotate the shared materials. They highlight and explain new characters and/or vocabulary, share their prior knowledge, connect the readings to their lived experiences, ask and/or answer questions, and respond to each other's comments. It is a great tool to provide peer scaffolding during reading as well as enhance the students' autonomy in learning a new language. To a certain degree, *Perusall* flips the Chinese

language course and many questions end up being resolved before class. Students come prepared to have a more productive class.

5) Quickly check the statistics on *Perusall* that may help the instructor understand students' reading progress. For instance, how many comments each student makes and how much time they spend on a certain piece of reading.

6) To make in-class teaching catered to students' learning needs and interests, the instructor usually skims students' highlights, questions, comments, interactions, and discussions to identify students' confusions and interests while doing class preparation. In this sense, *Perusall* serves as a window to students' subjective world and greatly informs daily classroom instruction. For instance, discussion questions in Chinese 1 often arose from students' comments and interactions on *Perusall*.

### 3.3 An Example

To provide a more straightforward view, this section presents an example from Chinese 1—students' annotations for the article 我的家在哪里 from the textbook *Oh, China!*. There are 144 annotations in total including 13 questions, which are categorized in the table below.

**Table 1 Annotations from 我的家在哪里**

Categories		Examples	
Contribute knowledge	Language knowledge	Add pinyin/English meaning/usages	Fùqīn (father): a more serious way of saying father, shows more respect
		Compare Chinese with other languages	The way Chinese expresses days of week makes a lot more sense (ex. xingqii, xingqier)
	Other knowledge		Note that Chengdu is a city located in Sichuan province.
Share experiences	Language learning experiences		I've seen zongshi used together to mean always, but I've never seen something in between the two characters
	Personal stories		Personally, my parents just passed the 32-year mark of being in the US this year! At this point it's been more than half of their lives
Ask/answer questions	Language		What is the difference between 还是 and 或者?
	Content		Just to clarify: his father often points to a black spot, which is his father's hometown?
Discuss	language		Students discuss the usage of 儿 (see Appendix 2)
	Content		Students discuss immigrants' identities (See Appendix 2)
Upvote	Questions		To indicate s/he has the same question
	Explanation		To indicate the annotation is helpful
	Comments		To agree with the author
Make suggestions for in-class instruction			A little bit confused about this three-character progression- would be helpful if we went over this in class about the grammar

As alluded to above, students' comments and discussions on *Perusall* inform the foci of in-class instruction. For this particular article, the instructor ended up focusing on

the questions that were left unsolved before class, such as the difference between 才 and 就, and the questions that stimulated students' interests and active participation such as the first and second generation immigrants' identities and their opinions of the concept—home.

#### 4. Concluding remarks

To provide practical guidance for language instructors, this article outlines the specific steps and strategies that a Chinese heritage language course has taken to transform the reading process through the collaborative and social annotation tool—*Perusall*. The pedagogical change, in a sense, “flips” the course, making the daily in-class teaching more productive as well as geared towards students' interests. Although the utilization of *Perusall* in this article is primarily exemplified by a Chinese heritage language course, it could undoubtedly be applicable in other types of Chinese courses across levels.

#### References

- Adams, B., & Wilson, N. S. (2020). Building Community in Asynchronous Online Higher Education Courses Through Collaborative Annotation. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(2), 250-261.
- Cecchinato, G., & Foschi, L. C. (2020). Perusall: University learning-teaching innovation employing social annotation and machine learning. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 15*(2), 45-67.
- Clarke, A. J. (2019). Perusall: Social learning platform for reading and annotating (perusall LLC, perusall.com). *Journal of Political Science Education, 1*-6.
- Dennen, V. P. (2005). From message posting to learning dialogues: Factors affecting learner participation in asynchronous discussion. *Distance education, 26*(1), 127-148. doi:10.1080/01587910500081376
- Fauske, J., & Wade, S. E. (2003). Research to practice online: Conditions that foster democracy, community, and critical thinking in computer-mediated discussions. *Journal of Research on Technology in Education, 36*(2), 137-153. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ690928.pdf>
- Ji, J., & Lin, C. (Forthcoming). Asynchronous Online Discussion in a Chinese Heritage Language Course: Design, Implementation, and Reflection.
- Johnson, T. E., Archibald, T. N., & Tenenbaum, G. (2010). Individual and team annotation effects on students' reading comprehension, critical thinking, and meta-cognitive skills. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1496-1507.
- Kagan, O., & Dillon, K. (2008). Issues in heritage language learning in the United States. In N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2 ed., Vol. 4: Second and Foreign Language Education, pp. 143-156).
- Woodward, J., & Neunaber, E. (2020). Perusall: Digital Active Annotation Tool in ESL Reading Classes. *A Journal of Pedagogical Practices across Maryland Community Colleges, 13*.
- Zhu, X., Chen, B., Avadhanam, R. M., Shui, H., & Zhang, R. Z. (2020). Reading and connecting: using social annotation in online classes. *Information and Learning Sciences*.

## Appendix 1 Guidance for Annotation

1. Highlight useful/difficult/unclear words/patterns, look them up, ask a question or share what you found.
2. Ask/answer questions, share resources and comments, critique the article, start a preliminary discussion, etc. Annotations could be in the form of texts, images, and videos. Feel free to share external resources you feel relevant to the theme covered that week, or something that might be interesting to your peers.
3. Annotation could be English or Chinese or a mix of both.

## Appendix 2 Screenshots

The image displays two screenshots from a Chinese textbook and a WhatsApp chat conversation. The textbook page, titled "我的家在哪儿?", features a text passage with yellow highlights and a vocabulary table. The chat conversation, titled "Current conversation", shows a discussion about the use of the character "儿" (er) as a subscript in pinyin. The chat messages include questions like "Why is there an r at the end of the pinyin?" and "How can you tell if 儿 should be written as a subscript vs. when it should be written as a normal character?", along with answers explaining the cultural context and the difficulty of the question for parents/migrants.

**Textbook Page: 我的家在哪儿?**

我的家在哪儿?  
 我的家里住着一座中国城。我的邻居是  
 一个小孩儿。他说：这就是我们国家。那对我  
 来说，我觉得很奇怪。我们的家在哪儿? 怎么? 是那个小孩儿  
 吗? 我说：我知道那个小孩儿是哪儿。我父母是哪儿  
 来是哪儿。五十年了。

我的	wǒ de	pron	my
家	jiā	n	home
住	zhù	v	be located in, live in
座	zuò	n	where
邻居	lín jū	n	neighbor
说	shuō	v	say
父亲	fù qin	n	father
母亲	mǔ qin	n	mother
觉得	jué de	v	feel
奇怪	qí guài	n	strange
哪里	nǎ lǐ	n	where
知道	zhī dào	v	know
那个	nà ge	n	that
小孩儿	xiǎo hái er	n	child
他	tā	n	he
我们	wǒ men	n	we
国家	guó jiā	n	country
对	duì	n	for
我来说	wǒ lái shuō	n	for me
父母	fù mǔ	n	parents
哪儿	nǎ lǐ	n	where
来	lái	v	come from
五十年	wǔ shí nián	n	50 years

**WhatsApp Chat: Current conversation**

blānr de (side)  
 Sep 29 5:37 pm  
 Why is there an r at the end of the pinyin?  
 Sep 30 12:21 pm  
 the r at the end is cause people from the northern part like beijing say it like that with the little subscript r  
 Sep 30 5:34 pm  
 How can you tell if 儿 should be written as a subscript vs. when it should be written as a normal character?  
 Oct 1 1:44 am  
 It is really up to you if you write 儿 or not. The textbook writers chose it write 儿 this way which is actually not often seen.

**WhatsApp Chat: Current conversation**

Fortunately I think I am in a good balance of this problem. I spent the first eight years of my life in China and the next ten in Tennessee. Since it was a pretty even split, I feel pretty comfortable for the most part with both cultures.  
 Sep 30 5:44 pm  
 I feel like the question is even more difficult for the parents/migrants who came when they were older. my parents came in their mid-twenties and are starting to even forget parts of their chinese but they'll never get a native grasp of english. I think they would still consider themselves american even though they may not fit some people's definitions of 'american'  
 Sep 30 9:08 pm  
 I feel like especially as Asian Americans, this issue/question of identity is especially prominent. Because a lot of times the Eastern culture/ideals we grow up with at home is at odds with the Western culture/ideals of school/work/etc., it can be really hard to reconcile one Asian-American identity.

**WhatsApp Chat: Current conversation**

Personally, I would say this person's home is New York because they were born in New York and they grew up there. It's interesting how their parents say that their home is still Sichuan even though they've been in America for 30 years. My parents would say that their home is in California but they are from Shanghai.  
 Sep 30 3:24 pm  
 I think it makes sense that the parents say their home is China, but also makes sense for the child to say they are American. That's where each of them grew up. The weird part is for parents to consider themselves from one culture while the child considers themselves a different one.  
 Sep 30 8:21 pm  
 I feel like "home" for me isn't really defined by a location but rather the culture or tradition I grew up with. Their parents grew up in China and so for them, their culture sticks with them even if they haven't been in China for nearly 30 years.  
 Oct 1 1:42 am

**Textbook Page: 他们还是说四川才是他们的老家。**

他们还是说四川才是他们的老家。  
 我生在纽约，长在纽约，可是从小父亲就跟我  
 说：“我们是中国人”。我们在家说中文，吃中国菜，  
 有时也看中文电视节目，星期六还去附近的中文学校学  
 中文，我的同学也都觉得我是中国人。到底谁是中国人还  
 是美国人? “家”的意思到底是什么? 我的家在哪呢?

总	zǒng	adv	always
还是	hái shì	adv	still
四川	Sìchuan	n	a province in southwest China
才	cái	adv	emphasizing contrast
生	shēng	v	be born
长	zhǎng	v	grow up
从小	cóng xiǎo	adv	from one's childhood
就	jiù	adv	sooner than expected; as early as

# 国际中文教育古典诗词的线上教学 (Online Chinese Poetry Teaching)

李季

(Li, Ji)

暨南大学

(Jinan University)

Chelsealiji123@163.com

**摘要：**中华古典诗词是中国文化的宝贵组成部分。然而，国际中文教育的古典诗词教学，无论是在网络教学方面，还是在如何将教学理论应用于实践方面，都还有许多有待改进的地方。加拿大语言学家 Merrill Swain 在加拿大法语教学浸入式教学研究的基础上提出了输出假说。本文将结合教学理论和网络课堂设计实例，以《清平调》为例，具体阐述笔者是如何将输出假说和跨文化教学法运用到古典诗词教学中。笔者还就以上教学案例进行了教学反思，以期开拓教育工作者的教学视野。

**Abstract:** Ancient poetry is a precious part of Chinese culture. However, for international Chinese education, the classical poetry teaching is still a lot to improve, not only in the online pedagogies, but also in how to apply the teaching theories into practice. Canadian linguist Merrill Swain put forward the Output Hypothesis based on her study in Canadian immersion program for teaching French. This paper will explain how I used the output hypothesis and intercultural teaching method into the poem: “清平调” in my online teaching practice. And the impact is to open educators’ mind with online teaching method in Chinese poetry teaching.

**关键词：**国际中文教育、古典诗词教学、输出假说跨、文化教学、网络课堂设计

**Keywords:** International Chinese education, Ancient poetry Teaching, Output hypothesis, Intercultural teaching, Online class design

## 1. 引言

目前国际中文教育古典诗词教学的研究取得了一定的成果，但是教学方法与教学理论的有机结合，仍存在更大的提升空间。本文从施教者的视角，以学生为本，去发掘古典诗词教学特色，结合二语习得的输出理论和跨文化教学法，探索如何设计出符合学生文化需求的教学方法和内容，并进行了网络教学设计，以求达到最佳

的教学效果。使国际中文教育这一学科更具应用价值，也能为其他国别的国际中文教育工作者，提供教学参考。

## 2. 文献简述

以下论文是从教学角度谈国际中文教育中的古诗词教学。

高惠敏（2002）指出古代诗词教学既具有教学性质，又具有文学欣赏性质。文章指出如果导入现代诗，再学习古诗，能够让学生更容易理解诗意和内蕴，使对外汉语古诗词教学达到更理想的效果。

翟其琛（2012）指出唐诗宋词的对外教学存在着很多困难，还没有较为完善的教学模型。提出了唐宋诗词对外教学的目标环节，可以尝试从四个方面来教学，即：理解语意、了解诗意、体会诗情、感受诗韵。

赵郁飞（2013）主要是探讨了古诗词在国际中文教育教学中的方法。从多个角度论述了古诗词中的文化内涵，从对外汉语教学的角度分析了不同类别的古诗词。

曲桂敏（2011）从教学出发，面对初学者、中级阶段以及高级阶段的留学生，教学者需要把诵读教学、形象教学以及任务教学作为主要的教学方法，另一方面，在这种教学实践进行后再对比之前留学生的汉语水平，以此来证明古诗词教学在对外汉语中的作用是非常有价值的。

## 3. 本研究

### 3.1 定义

#### 3.1.1 输出假设理论的提出

基于对加拿大法语沉浸式教学的研究,加拿大语言学家 Swain<sup>1</sup> 提出了“输出假设”理论。Swain “输出假设”理论在国内研究领域非常广泛，总体上看可以分为理论研究和英语教学实践研究两大方面。

二语习得成为一门独立的学科之初，语言输入被认为是二语习得的关键因素，是语言学家研究的重心。20 世纪 70 年代末，美国应用语言学家 Krashen 提出了二语习得研究中影响最大的监察模式理论（the monitor model），这一理论包括五个假说，即习得和学习假说，自然顺序假说，监察假说，输入假说和情感过滤假说。其中语言输入假说（input hypothesis）是其理论的主要内容。输入假说认为要使语言习得能够发生，有必要让学习者接触高于学习者目前语言水平的语言材料。当学习

<sup>1</sup> Swain, M, Communication competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development[C] // S. Gass & Madden Input in Second Language Acquisition, Boston: Heinle & Heinle 1985.

者获得足够多的可理解性输入时,语言习得就会自然而然发生。但是他过分强调语言的输入,忽略和排斥了语言输出的重要性。他认为输出是语言习得的结果而非其原因,输出不直接促进习得。输出在二语习得中的作用一直被广大外语教师和研究者所忽视。

自输入假设提出以来就引起了很大的争议:为什么接受了相同的语言输入,语言习得的程度却不一样? Krashen 没有对此做很明确的解释。加拿大语言学家 Swain 通过对加拿大法语沉浸式教学 (immersion program) 进行的调查提出了可理解输出假设,明确阐述了输出能促进第二语言学习者语言表达的流利度和准确性。语言输入只是语言习得的一个重要因素。并不是获得语言知识的唯一方法。语言输出能够提高学习者的口语和写作能力,迫使学习者对句子的结构进行加工,从而促进学习者语言能力的全面发展。

### 3.1.2 输出的功能

Swain 对输出假设进行了明确的论述,输出可以从三个方面促进二语习得,即输出具有三大功能:注意/触发功能、假设检验功能和元语言功能。本研究主要探讨前两种功能。

#### (一) 注意/触发功能 (noticing/triggering function)

语言输出能促使二语学习者注意到他们想要表达和能够表达之间存在着差距,这种差距使他们意识到自己所不知道的母语知识,从而引起他们对语言形式的注意。Swain & Lapkin<sup>2</sup> 用有声思维材料 (think-aloud protocols) 对法语沉浸式教学的 8 年级学生进行了研究,来获取有关学习者内在认知过程的信息,检验输出是否能引起他们注意自己的语言问题,结果表明学习者确实意识到了自己表达中的问题,并且激活了与二语习得有关的内在认知过程。

#### (二) 假设检验功能 (hypothesis-testing function)

Swain 认为二语学习过程是一个不断对母语提出假设并不断检验和修正的过程,而输出正是验证假设的重要手段。第二语言学习者在母语学习过程中,经常会通过口头或书面的形式检验自己学习的母语形式和结构,通过同伴、老师或本族语者的直接或间接的反馈来修改输出中出现的错误或不恰当的表达,逐渐提高自己的母语水平,从而使自己熟练地运用母语。

在我国,很多学者都探讨了输出假设理论和外语教学的关系。但是我国对于输出理论在国际中文教育中的实践和应用的研究并不多。大多学者都是探讨输出理论在英语教学中的研究,并指出英语界长期以来产出性能力滞后的原因其一就是重输入轻输出。

<sup>2</sup> Swain, M & S. Lapkin (1995) Problems in output and the cognitive process they generate: a step towards second language learning. [J] // Applied linguistics (16):371-391.

以此借鉴,我们也应该反思输出理论在国际中文教育中的应用研究。想在课堂教学中取得良好的教学效果,教师应创造输出的条件和方法,研究学生在输出过程中解决问题的思维。以写作能力为例,写作是一项重要的输出技能。笔者以加拿大学生的古典诗词《清平乐》线上教学的设计,示范输出理论的教学实践。

### 3.2 跨文化教学法

跨文化语言教学法是第二语言教学中出现的一个新方法.其强调了文化因素在二语教学中的效用。笔者认为在国际中文古典诗词课堂的教学设计中,可以有效的结合语言教育和文化教学。在《清平乐》线上教学中,笔者启发学生发现中国文化中的王妃之美,与英联邦国家的王妃之美,相同之处。并且在吟诵诗词的教学设计上,引用《Amazing Grace》的曲调,吟唱中国诗词。达到跨文化语言教学的目的。

### 3.3 李白(唐)《清平调》第一首线上教学设计

一、课型: 古诗体验课

二、教学内容: 《清平调》李白(唐)赏析

三、课时: 120 分钟

四、教学对象, 教学目标及教学要求:

教学对象: HSK 六级,加拿大大学汉语硕士一年级学生

教学目标及教学要求:

1) 快乐学汉语, 让学生体会诗人的情怀。启发加拿大学生对唐诗“诗情画意”之美的鉴赏, 进而对中华文化有更深层理解与向往。

2) 要求学生能够正确、流利地朗读这首唐诗, 并能唱读, 背诵与默写出来。

3) 学过此诗, 用诗情画意的情怀写一篇小作文, 描绘心中的美人。

五、教学理论: 根据二语习得研究理论, **comprehensible output** (Swain, 1985) 成功的二语习得者既需要大量理解输入, 又需要大量可理解输出。

在讲述这首诗的时候:

1) 用跨文化的角度去对比中国的贵妃与西方的王妃的美丽。帮助加拿大学生能准确理解此诗。

2) 对学生施加压力, 使之产出略高于原有水平的语言输出。用汉语趣味教学的方式, 把压力化为动力, 使学生有感而发, 最后用汉语写出一篇形容美人的小作文, 达到了语言输出的教学目的。



## 六、教学重点

教学重点：学生对字词的掌握和对诗歌的理解及赏析，对中国的诗歌文化的了解，掌握唐诗名篇并能唱读，最后写出一篇描写美人的小作文。

七、教学准备：PPT（杨贵妃，唐代美景等图片）

八、教学过程：

### 1、导入部分（20分钟）：

最近大家都在看影院热播的陈凯歌导演的《妖猫传》，请大家说说，这部电影中，最令你印象深刻的是哪一部分？电影画面美妙动人，好多次出现了李白这首诗“云想衣裳花想容，春风拂槛露华浓。若非群玉山头见，会向瑶台月下逢。”同学们已经耳熟能详，今天我们就深入的讲解这首名诗。

导入新课（15分钟）：

（1）先请同学们了解一下李白，李白字太白，中国唐朝诗人，有诗仙之称。我们学习过他的《望庐山瀑布》和《早发白帝城》。

（2）清平调：一种曲调。

（3）大家已经都听过杨贵妃的故事。那么加拿大属于英联邦的国家。我们是不是也有王妃哦？你能举几个你认为美丽的王妃吗？比如，凯特王妃，戴安娜王妃。都是现代的美人。图片展示王妃的衣饰。

（4）同学们发挥一下想象力，如果要你们写一首诗来形容你们的王妃，你会怎么写？例如流行歌手 Elton John 写给戴安娜王妃的歌里面有一句“you had the grace to hold yourself”用 grace “高贵”来形容王妃。

然后请学生们在线上课堂分享自己的想法。

### 2、授课部分（60分钟）：

（1）介绍写作背景：

清平调共三首，是李白在中国古代的首都长安做官时写的。有一次，唐明皇与杨贵妃在观赏牡丹，让李白作新乐章，李白奉旨作了这三首诗。我们今天学的就是第一首。

由老师带领大家读整首诗，同学们注意生字。（领读时带有感情并注意观察学生的感受）

云想衣裳花想容，春风拂槛露华浓。若非群玉山头见，会向瑶台月下逢。

第一句：云想衣裳花想容

请同学们齐声朗读。

老师讲解：衣裳：衣服。

这句的意思：天空的云想与杨贵妃的衣服比美，花儿想与杨贵妃的容貌比美。这是诗人的想象力。那么自然界中的云和花真的会这么想吗？所以这里诗人采用了拟人的修辞方法（personification），这样的情境会让你感觉怎么样？（美丽，可爱）让我们齐声朗读出这种感觉。想象你的面前也有这样一位美人，你是不是也会这样形容她。

第二句：春风拂槛露华浓

请同学们齐声朗读。

老师讲解：槛：栏杆的意思。露华浓：露珠润泽的花色更浓。牡丹花沾着露珠，更显得颜色艳丽。并用线上图片展示

这句意思：春风吹拂栏杆，露珠润泽的花色更浓

请看图片，体会其中的意境。请学生来朗读第二句诗歌。

春风拂槛/露华浓。

第三句：若非群玉山头见

老师请学生朗读。

老师讲解：群玉：山的名字，传说中女王住的地方。

这句的意思：若不是群玉山头所见的仙子。

大家再读一遍，注意断句。

若非群玉/山头见。

第四句：会向瑶台月下逢

齐读：会向瑶台月下逢

老师讲解：

瑶台：传说中神仙居住的地方。月下：月光照耀下。

这句的意思：就是瑶台前，月光照耀下的神女。

大家再读一遍，注意断句

会向瑶台/月下逢.

### (3) 点题及诗歌鉴赏

“云想衣裳花想容”是诗人设想云朵想与杨贵妃的衣服比美，花儿想与杨贵妃的容貌比美，这是在描述贵妃的衣饰和容貌之美。而“想”用得很巧妙，这是用拟人、夸张和想像等艺术表现手法侧面写出杨贵妃的亮丽容颜和高贵身份

这是对全诗的鉴赏，同学们鉴赏诗歌是比较难，但是要掌握好方法。鉴赏诗歌可以增强我们的阅读能力、以及对古诗词中文化元素的感受能力。

### 3、练习（30分钟）：

1 请学生们带着想象力，和刚才学习此诗体会的诗情画意，齐声朗读诗歌。

#### 2 诗词填空题：

- 云想（）花想（）
- 春风（）（）浓
- 若非（）山头（）
- 会向（）月下（）

3 老师请四位同学在笔记本上，一人写一句诗。并把每句诗里的自然景色简单画出来。例如，云，花，露华浓，群玉山，月亮。通过网络课堂展示给大家。

4 这个练习名为“穿越时空”。

同学们和老师一起用加拿大流行的《Amazing Grace》经典英文曲调，来演绎中国古代唐朝的诗。加拿大学生用经典而熟悉的曲调来诠释此诗，不仅朗朗上口，而且能帮助学生更有效的记住这首诗。达到了跨文化语言教学的目的。

### 九： 布置作业（10分钟）：

1、回家以后抄写诗歌朗读多遍，默写在诗歌本上。

2、用你喜欢的曲调唱读此诗，并录制音频。

3、请你体会本诗的意境，写一篇小作文来形容你心中的美人。

## 3.4 《清平乐》网络教学设计反思

### 3.4.1 内容

这节课的针对性很强。根据教学对象来设计相关内容。贴近加拿大学生的真实生活和文化背景。中国是一个充满诗文化的国度，古典诗词的繁荣充分体现了中国文化的丰富性。在国际中文教育中融入古典诗词的教学，使学习者充分了解古典诗词的语言、内容、情感表达方式等，有利于促使他们将汉语语言知识的学习与文化知识的学习融为一体。这节课的教学内容里充分体现了这一特点，将这首诗的语言，内容，情感，意境，和中国审美融入到了教学内容。

### 3.4.2 讲解技巧

古典诗词海外教学的方法基本上呈“三法交替”的特点。为了适应外国学生的需要与当前时代特点，通常交替采用诵读教学法、翻译教学法、多媒体教学法这三大教学方法。

### 3.4.3 练习部分

这节课的“诗情画意”练习，让学生深入体会这首诗的意境，从而在笔记本上作画。网络课堂上展现给大家。这些都将有助于深入操练，隐性知识变为显性知识。但是，学生的汉语程度已经很高，建议这节课的操练部分还可以加入一个对于美人描绘的词汇群。例如，让同学们思考都有什么词来形容王妃的美，大家集思广益，老师引导。列出：雍容华贵，温良贤淑，倾国倾城，美若天仙，温文尔雅，仙女下凡，翩如惊鸿，国色天香，母仪天下。这样也做到了“精讲深练”。并且对课后作业的作文布置，奠定了词汇基础。

### 3.4.4 教学思路

教师在教学过程中教学思路清晰，开阔。用了跨文化教学模式，引导学生对比和联系中加两国文化的相似性和共同点。例如，把杨贵妃和戴安娜王妃的图片进行对比，引导学生观察两位王妃的细节，如服饰，神情，气质。教学内容也是由浅入深，最后点题，讲出中国文化的审美特点。教学脉络一以贯之，不断提高和加深学生对诗词意境的理解和思考，想象。在练习的环节，让学生们用想象力把每句诗的情景，画出来。这样就会非常生动活泼，也符合“活动型课堂任务型教学法”的原则。教学效果非常好，因而建议老师们更加大胆，更加具有魄力地来做各种深入、具有创新的设计。

### 3.4.5 课堂提问

课堂提问方面，老师的提问环环紧扣教学内容。抓住学生的专注力和兴趣。例如，引用了英国著名流行歌手，Elton John 对戴安娜王妃的歌词描写，引导学生思考如果学生自己来描写王妃，应该如何去写。

#### 4. 总结：教师在古典诗词网络教学中可能出现的不足以及针对性的建议

即便是有经验的老教师，在十多年的授课经验后也可能出现很多不足之处，主要成因有以下几个方面：

##### 4.1 固定的教学流程和模式，习惯性的教学互动方式

由于教师固有的思维固化倾向，虽然教学过程很通畅流利，但是可能会面对不同的学生，依然采用类似的教学流程和模式，相似的提问方式和互动方式，学生也许觉察不出来，但是对于老师来说，这种教学思维固化的缺陷在于，很有可能形成了一种流程式的教学，老师的个人情感和积极鼓励的潜在激情减少，学生在一种复制的模式下学习，造成“学习流程化”的情况。只有不断调整教学模式，深入思考，为学生更多量身定做，精讲深练，将激情放到学生身上，才能够有灵感不断调整设计。通常每三个大环节做一个活动，每三课做一种教学设计。这样才能温故而创新。

##### 4.2 不以学生为中心

国际中文教育古典诗词海外教学的特点是：汉语学习者不仅要掌握汉语语言知识和技能，更需要理解和接受不同文化之间的差异性，文化对语言的学习具有制约性和深刻影响力。古典诗词中蕴含着丰富的汉语语言知识和中国文化内涵，学习者通过古典诗词的学习能够充分了解汉语语言表达的灵活性与多样性，并体验中国文化的独特魅力。古典诗词的海外教学在教学对象、教学内容、教学方法等方面具有自身独有的特点。很多教师教了很多年之后，还可能犯没有以学生为中心的错误，这种盲点的产生是由于教师授课过程中过于注重自己的表现，没有给学生更多表现的机会，也没有充分考虑学生的文化背景。这就会导致学生对于博大精深的古典诗词理解不深入，甚至可能失去学习兴趣。因而一定要以学生和学生的文化背景为主。针对性的设计教学内容和流程。

##### 4.3 缺乏跨文化的能力

在全球化的今天，古典诗词海外教学的意义不仅是要大力推广汉语，更要弘扬中国传统文化，增强中国文化的国际影响力。古典诗词作为中国文化的重要组成部分，蕴含着丰富的文化内涵和独特的语言魅力，因此古典诗词的海外教学对国际中文教育事业的发展和文化传播等方面具有重要影响。与此同时，当代世界也是华人与外国人，汉语与其他语言相互文化交流，和谐共处的时代。因而要求新时代的老师具有跨文化的能力。在语言知识储备上，对古今中外都要博学而深入的研究。找到彼此文化的差异和共同点。才能讲好中国古典诗词，讲好中国故事。

#### 参考文献

- Gao, H. M. (2002). *A talk on ancient poetry teaching for foreign students* [高惠敏. (2002). 试谈对留学生的古代诗词教学. 华侨大学学报 (哲学社会科学版) (04), 87-90. doi:CNKI:SUN:HQDX.0.2002-04-014.]

- Qu, G. M. (2011) *Study on the effect of learning Tang poetry in the teaching of Chinese as a second language* [曲桂敏. (2011). 学唐诗在汉语作为第二语言教学中的效果研究 (硕士学位论文, 华东师范大学)].  
[https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD2011&filename=1011130985.nh.](https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD2011&filename=1011130985.nh)]
- Zhai, Q. CH. (2012) A talk on poetry teaching in Tang and Song dynasties [翟其琛. (2012). 论唐宋诗词对外教学 (硕士学位论文, 上海外国语大学)].  
[https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201301&filename=1012501187.nh.](https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201301&filename=1012501187.nh)]
- Zhao, Y. F. (2012) *Discussion on the value of Chinese classical poetry in the cultural teaching for Chinese as a foreign language* [赵郁飞. (2012). 论中国古典诗歌在对外汉语文化教学中的价值 (硕士学位论文, 吉林大学)].  
[https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201301&filename=1013117762.nh.](https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201301&filename=1013117762.nh)]
- Swain, M. (1985) *Communication competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development* [C] // S. Gass & Madden Input in Second Language Acquisition, Boston : Heinle & Heinle.
- Swain. M., & Lapkin, S. (1995) Problems in output and the cognitive process they generate: a step towards second language learning. [J] // Applied linguistics (16):371-391.

# 從語料庫出發探究科技華語詞彙教學 (A Corpus-driven Study of the Vocabulary Teaching in Chinese for Science and Technology)

廖邵璋

(Liao, Shao-Wei)

國立臺灣師範大學

(National Taiwan Normal University)

60884028i@ntnu.edu.tw

洪嘉群

(Hong, Jia-Fei)

國立臺灣師範大學

(National Taiwan Normal University)

jiafeihong@ntnu.edu.tw

**摘要：**本研究欲透過大量真實語料，找出中文科技文體的語言特徵，以用於科技華語教學參考。首先，藉由前人所進行的教學單位訪談以及學習者需求調查，定義「科技華語」教學和語料搜尋的範圍。蒐集科普文章以及理科教科書的語料建置語料庫，接著以中研院中文詞知識庫小組所釋出之斷詞系統斷詞、標記詞性，統計出高頻動詞作為核心詞彙。最後以開放的詞向量語言模型，分析科技華語高頻動詞及其搭配詞的語義相似度，作為科技華語詞彙搭配詞、近義詞教學之參照。

**Abstract:** This paper uses a corpus to explore the linguistic features of Chinese technology styles for reference in technology Chinese teaching. First, confirm the scope of "Chinese for Science and Technology" through interviews with teaching units and surveys of learner needs conducted by predecessors. Then, collect the corpus of popular science articles and science textbooks to construct corpus, and use the word segmentation system released by CKIP lab for word segmentation and part-of-speech tagging, and count high-frequency verbs. Finally, use the open word embedding module pre-trained with Wikidata corpus to analyze the clustering of high-frequency verbs as a reference for the teaching of Chinese for science and technology vocabulary collocation words and synonyms.

**關鍵詞：**專業華語、科技華語、語料庫、詞向量

**Keywords:** Chinese for specific purpose, Chinese for science and technology, corpus, word embedding

## 1. 引言

科技華語列於專業華語的一支，其討論範圍廣泛，囊括科普華語、科學華語甚或科技業使用的華語，都可被視為廣義的科技華語。以現今跨國科技領域或國際學術領域而言，主要使用語言仍以英語為宗；然外籍留學生來華進入理工科系就讀，即便教科書、教材完全使用英文，教師的口頭講解、同儕間的討論以及實驗操作時的指示等，仍有使用華語之需求。

隨著臺灣各大專院校逐漸國際化，外籍生的就讀人數逐年顯著成長。教育部統計處統計 108 學年度全體外籍學位生人數為 31811 人(不含僑生、陸生、港澳生)，其中就讀電、資、醫、理、工科系的外籍學位生有 14241 人，約占百分之四十五。國籍方面，尤以馬來西亞、越南、印尼、日本、印度五國的學生人數最多。

然而各大專院校針對上述來華留學生，所開設的華語課程仍僅以通用華語課程為主，科技華語課程仍是亟需開發之領域。對於華語教師而言，科技華語兼具科普華語與學術華語之性質，非理工科系出身的華語教師，恐不具備解讀並創作科技文本的能力，舉凡搭配的詞彙、句式的選擇、篇章的脈絡及其所使用的語境和語用差異均不得而知。因此，本研究企圖透過建置小型科技華語語料庫，來解決科技華語詞彙教學時可能會有的「核心詞彙挑選」、「詞彙搭配」及「近義詞比較」等問題。

## 2. 相關研究

### 2.1 科技華語

本小節將針對科技華語需求分析以及科技華語語言特色相關文獻進行討論。

在科技華語需求分析方面，單韻鳴、安然（2009）針對中國大陸 20 所大學的漢語教學部門負責人或漢語教師進行採訪調查（包含北京清華大學、浙江大學、北京理工大學、北京科技大學、北京交通大學、北京化工大學、天津大學、大連理工大學、哈爾濱工業大學、哈爾濱工程大學、上海交通大學、同濟大學、華東理工大學、南京理工大學、華中科技大學、武漢理工大學、華南理工大學、西南交通大學、西安交通大學、西北工業大學），以及使用問卷調查外籍的理工專業生 30 名以及預科生 21 名，其國籍分屬越南、印尼、韓國、泰國、尼泊爾、德國、中非地區等十多個國家，就讀科系涵蓋了資訊、電機、建築、機械、食品工程、生物、化學、交通、造紙等。

在漢語教學部門的訪問結果顯示，約有 90%認為非常需要或需要科技華語課程，但在 20 所大學中，只有 6 所現在仍開設科技華語課程，還有 4 所大學曾開設過科技華語課程但現已停開。科技華語課程開設數量低落的原因，一是認為學生通過 HSK 考試後可藉由大學專業課程慢慢適應；二是學生彼此的科系不同，不論是教材或課程設置均難配合。

在 51 份學習者的問卷調查結果中發現，學習者以「認識專業詞語和科技術語」、「看懂科技文章」、「聽懂專業課」、「可以和中國人交流專業問題」為主要需求，一般通用的詞彙和語法不是學習的重點。但是在科技文體中有些詞彙、語法雖不是專業術語，仍高頻出現且超出通用華語的授課範圍，極大地影響學習者閱讀理解專業文章的需求，因此本研究認為這些詞彙仍應成為科技華語授課的重點。

廖宜瑤、陳鈺茹（2016）針對臺灣四所大學華語中心進行調查，包含國立臺灣師範大學國語中心、中國文化大學華語中心、國立政治大學華語文教學中心、中原



大學推廣中心華語組。調查發現就讀工程科學的外籍生從 2007 年起就比人文領域還要多，到了 2016 年已經僅次商業及管理領域。然而四所華語中心所使用的教材，除了通用華語的教材之外，在專業華語的領域只有文學、歷史、新聞、商務等，並無科技華語的教材。

在科技華語語言特色方面，根據秦武（2001）的研究，他認為科技華語屬於特殊語體，具有書面語、專業性用語以及詞彙多有科技性詞根衍生的特性，因此常用文言關聯詞和縮略語，少用倒裝句和感嘆句。為因應科技華語的語言特色，學者提出以下三點教材編寫建議（杜厚文，1986；單韻鳴、安然，2008；翟乃剛，2009）：

1. 課文的來源應以教科書及科技小品為主
2. 語法點應突出長句、書面語、文言虛詞
3. 練習應側重於一般常見固定句式的表達

至於科技華語詞彙相關研究，杜厚文（1981）、秦武（2001）都認為，科技華語的專業詞彙以名詞或名詞詞組為主，概念十分單一、定義很精確，詞義的內涵和外延都有嚴格限制。而孫旭東、戴衛平（2016）更進一步指出這些科技詞彙的派生關係，具有上下層次的特性。但是這些研究大多著眼於科技術語，尤其是專業的名詞術語。韓志剛、董杰（2010）試圖將科技華語中詞彙分成四類「漢語基本詞語、書面通用詞語、半科技詞語、科技詞語」；代睿（2012）將其分成了五類「普通詞、書面專用詞、科技通用詞、科技基礎詞、科技術語」；王業奇（2016）則分成四類「漢語基本詞彙、書面通用詞彙、半科技詞彙、專業科技詞彙」。

即便韓志剛、董杰（2010）和王業奇（2016）都將詞彙分成對等的四類，定義仍有不同之處，如「重力」這個詞，王業奇分類於半科技詞彙，然韓志剛與董杰則將之分在科技詞語而非半科技詞語。且在書面通用詞語、書面專用詞之中，三項研究均只以文言虛詞為主。因而本研究參考上述研究，將科技華語詞彙分成四類：

1. 中文基本詞彙：泛用於各領域口語和書面語的詞彙。
2. 通用書面詞彙：泛用於各領域書面色彩明顯的詞彙。
3. 通用科技詞彙：泛用於各科技領域的詞彙。
4. 專業科技詞彙：專用於某科技領域的詞彙。

為達到與科技專業課程銜接的學習目的，通用書面詞彙與通用科技詞彙應為教學重點，最基本而生活化的中文基本詞彙可在通用華語的課程學習；侷限於某專門領域的科技術語也不必讓學生通盤地學習，只需給予學生可類推使用的核心詞彙即可觸類旁通。而通用書面詞彙之範圍將與中文基本詞彙和通用科技詞彙各別部分重

疊。因此在本研究中將參考劉貞好等（2016）建立的中文社會科學學術常用詞表<sup>1</sup>，與科技語料中的高頻動詞對照參考、取其交集，是為「通用書面詞彙」。

## 2.2 語料庫

語料庫是藉由蒐集語言於真實情境使用的情形，進行量化統計分析的一種研究工具。尤其是針對專業華語領域，為了理解、分析特定情境下的語言使用，並設計出符合真實語言使用情境的專業華語教材和課程內容，應當透過語料庫的歸納整理，得出客觀而有依據的編寫原則。白明弘等（2016）根據語料庫來進行核心詞彙的選擇，其中的「核心詞彙」是不受文本類型、主題和應用情境所影響，廣泛而穩定使用的詞彙。並且強調除了「詞頻」之外，詞語的「分佈均勻程度」更是在選擇常用的核心詞彙時所需要注重的指標。

若是將語料庫的範圍限縮在特定語境的語料庫，一樣的研究方法，也能得出符合特殊用途需求的常用詞彙。如劉貞好等（2016）藉由蒐集人文社會科學領域的期刊、論文作為語料庫，經過斷詞後，考量詞頻以及文本分布程度，得出學術華語領域的常用詞表。隔年，劉貞好等（2017）更以此為基礎，為了二語學習者於學術華語領域所需學習的常用固定語言成分，統計分析其中三個詞以上的固定搭配，提出了人文社會科學領域的學術華語常用詞串，可用於相關領域專業華語教材編寫或是學術華語寫作輔助教學的參考。

## 2.3 詞向量表示法（Word embedding）

在機器學習領域，為了讓電腦讀懂人類的語言，需要將原始文本透過特徵提取，轉換成機器演算法能夠理解的數值向量。原文表示的方法可分成基本向量化的方法、散式表示法、通用語言表示法和人工標示的特徵（Vajjala, 2021）。其中，詞向量表示法（Word embedding）屬於散式表示法，如：Word2Vec，是透過滑動窗口觀察上下文來學習一個詞彙，訓練任務分為兩種，略詞模型（Skip-gram）以及連續型詞袋模型（Continuous Bag-of-Words, CBOW）。如圖 1 所示，CBOW 是透過上下文來預測可能的目標詞彙，Skip-gram 則是輸入一個目標詞彙，來預測上下文的多種可能，再回去驗證原文（Mikolov et al., 2013）。

<sup>1</sup> 該詞表透過搜集人文社會科學學術期刊並建置成語料庫，根據詞彙出現頻率與文本分佈率，統整出中文社會科學領域的學術常用詞表。

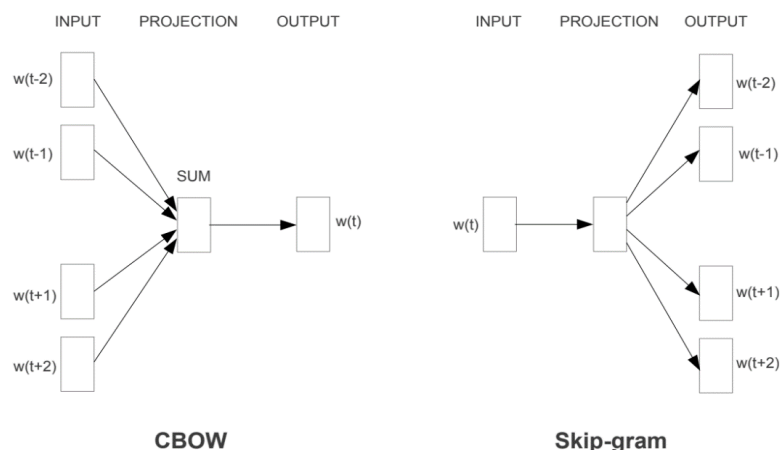


圖 1: Word2Vec 兩種詞向量訓練方式  
 圖片來源: Mikolov et al. (2013)

由於訓練一個足夠大的詞向量模型需要耗費大量的時間和經費，在許多情況下，使用一個預訓練好的大型詞向量模型是一個較為實際的選擇，如 Stanford 的 Glove、Facebook 的 fasttext embedding 等。

將詞彙映射到高維度向量空間後，便可透過餘弦定理計算其中某兩個詞彙的語義相似度。然而由於無法觀測機器進行特徵提取的學習過程，因此無法解釋機器所學習到的語言特徵是基於語義、語法或是其他資訊。兩個詞彙的餘弦相似度高，可能是近義詞也可能是反義詞，這是由於在句子中出現的位置相似：還有可能是搭配詞，這是由於在文本中時常共同出現。但可藉由人工觀察詞彙之間的關係，自行選擇所需要的資訊進行分析。

### 3. 核心詞彙挑選

本研究的研究流程為：

1. 蒐集科技華語語料，作為語料庫。
2. 語料清理、斷詞、標記詞性。
3. 統計找出高頻動詞，根據詞彙特性挑選核心詞彙。
4. 檢視高頻核心動詞的語義相似度高的前 20 個搭配詞。
5. 比較高頻核心動詞中的近義詞。
6. 根據上述分析結果，提出教學建議。

按照研究流程，本研究於步驟 3 揀選出科技華語核心詞彙，步驟 4 進行搭配詞分析，步驟 5 比較核心詞彙的近義詞；以下將從本研究所分析的語料依次開始說明。

#### 3.1 語料來源

本研究所搜集的語料包含教科書以及科普文章兩類。

教科書方面，由於臺灣各大學的理工科系教科書，如微積分、計算機概論、普通物理、普通化學、普通生物等，普遍使用英文原文書，因此本研究的語料選擇高中的教科書作為分析對象，且難易度應符合臺灣的大學入學學力標準。最後蒐集了翰林版 108 學年度高中三年級數學甲（上、下）、數學乙（上、下）、選修物理（上、下）、選修化學（上、下）、選修生物（上、下）以及高中一年級地球科學，共 11 本教科書的文本內容。

科普文章方面，本研究蒐集臺灣最大的科學網站——PanSci 泛科學，從 2002 年 10 月 19 日至 2020 年 12 月 18 日，共 10654 篇文章進行分析。泛科學所收錄的文章不僅由其編輯群負責撰寫，還廣邀臺灣科學研究者、教育者發表文章，更不定期與其他出版社、學術研究組織、科學推廣單位等合作，共同推出文章，如《科學月刊》、《科學人》、《EASY 天文地科小站》、科學松鼠會、社團法人臺灣國際生命科學會等。

### 3.2 語料處理

本研究的語料處理，分成資料清理、斷詞、詞性標記三個階段。在資料清理階段，將移除數字、標點符號和特殊字元，但因在本研究中，與動詞搭配的文言虛詞屬於研究標的，因此不預先移除停用字。在斷詞和詞性標記階段，本研究均使用中央研究院中文詞知識庫小組所釋出的 CKIP Transformers 套件裡面的自然語言處理工具（楊慕、馬偉雲，2020）。初步斷詞結果為教科書 531741 詞、科普文章 8861950 詞，共 9393691 詞。

### 3.3 統計分析

接著根據斷詞和詞性標記的結果來選擇科技華語核心詞彙。因科技華語中的名詞術語，常具有明確且唯一的專業定義與指涉範圍；而動詞的語義則較有模糊空間，須透過句子中的搭配成分，方可回推動詞的語義及指涉對象的限制。因此本研究選定科技華語的高頻動詞作為研究範圍，在 900 多萬詞中詞頻在 2500 以上的高頻動詞共 47 個，如表 1 所示。

表 1: 科技華語高頻動詞

詞彙	詞性	詞頻	詞彙	詞性	詞頻
發現	VE	14880	得到	VJ	3252
使用	VC	8718	了解	VK	3214
做	VC	8501	顯示	VK	3209
進行	VC	8044	希望	VK	3202
產生	VHC	7770	來	VA	3191
認為	VE	7549	覺得	VK	3184
看	VC	7087	受到	VJ	3169
想	VE	7085	包括	VK	3105
知道	VK	6992	導致	VL	3040
造成	VG	6572	給	VD	3011
出現	VH	6549	無	VJ	3011

發生	VJ	6546	提出	VC	2933
開始	VL	6150	稱為	VG	2923
成為	VG	4781	用	VC	2917
看到	VE	4609	來自	VJ	2816
表示	VE	4503	出	VC	2809
增加	VHC	4155	經過	VCL	2782
提供	VD	4146	作為	VG	2751
形成	VG	3991	找到	VC	2722
到	VCL	3753	參考	VC	2694
具有	VJ	3724	獲得	VJ	2646
改變	VC	3540	指出	VE	2587
存在	VA	3508			
研究	VE	3415			
影響	VC	3366			

接著將此 47 個科技華語高頻動詞，根據第 2 節所討論的科技華語詞彙分類標準，挑選出教學的核心詞彙。分類結果如下：

- 中文基本詞彙：發現、做、看、想、知道、出現、發生、開始、到、希望、來、覺得、給、無、用、出、增加、了解、經過
- 通用書面詞彙：使用、成為、看到、得到、受到、找到、獲得、進行、認為、表示、造成、提供、形成、具有、改變、顯示、包括、提出、稱為、來自、作為、參考、指出、產生、存在、研究、影響、導致
- 通用科技詞彙：（無）
- 專業科技詞彙：（無）

#### 4.詞彙的搭配

繼上一節找出科技華語的核心動詞後，本節將嘗試找出這些動詞的搭配詞。若窮舉出一個詞彙的所有搭配關係，可得出該詞彙的語法規則；若觀察到該詞彙與其中的某些詞彙頻繁地共現，他們則可能代表著兩個詞彙語義的相容、應用於某類語境或帶有某些語用功能。分析這些使用規律，並非是為了找出詞彙搭配的嚴格規則，而只是呈現出語言使用的選擇傾向。倘若二語學習者的詞彙使用也能照著這個趨勢，目標語的使用將會更自然、道地。

計算和定義搭配詞的方式眾多，主流的做法多就詞頻和共現程度著手，或甚還考慮該搭配關係在不同文本中分布的狀況，將之納入搭配詞的計算公式當中（白明弘等，2016）。本研究選擇使用大型、已訓練好的詞向量模型，來描述詞彙之間的搭配關係。

## 4.1 詞向量模型

本研究所使用之詞向量模型取自王海良和胡小夕（2017）所釋出的 Synonyms 套件，可適用於多種自然語言處理的任務，包含關鍵字提取、文本摘要、相似度計算、語意偏移等。該套件的訓練根據 Google 的 Word2Vec 模型，透過維基語料庫（Wikidata corpus）的大量語料進行訓練，採用了梯度下降的方式設置運算權重，計算兩個詞彙向量的餘弦相似度（王海良、胡小夕，2017）。

以第 2 節所得科技華語核心動詞語義相似度最高的 20 個詞彙作為研究範圍，可發現 47 個核心動詞之間，彼此的語義相似度高。如：「出現、發生」、「造成、形成、產生、導致」、「表示、認為、指出」等。本文以「表示、認為、指出」為例，如表 2。「表示」與「認為」的餘弦相似度為 0.74；「表示」和「指出」的餘弦相似度為 0.85，「認為」和「指出」的餘弦相似度為 0.83。

兩個詞彙的語義相似度受到兩種趨勢影響，一是代表兩個詞彙所搭配的詞彙相似；二是代表兩個詞彙自身彼此共現。假如語料庫中存在「今天新生報到。」與「今天鋒面報到。」兩句話，「新生」和「鋒面」兩者的搭配詞相似，「新生」和「報到」之間則是互相共現，兩種趨勢都會使得語言相似度更高。

表 2：「表示」、「認為」、「指出」語義相似度最高的 20 個詞彙

「表示」	相似度	「認為」	相似度	「指出」	相似度
則表示	0.86	指出	0.83	表示	0.85
指出	0.85	普遍認為	0.81	認為	0.83
稱	0.80	看來	0.80	同時指出	0.80
透露	0.78	表示	0.74	稱	0.78
說	0.75	說	0.73	強調	0.77
坦言	0.74	則表示	0.73	分析指出	0.75
認為	0.74	相信	0.71	明確指出	0.73
坦承	0.72	同時指出	0.70	則表示	0.73
一再強調	0.71	分析指出	0.68	說	0.73
說道	0.70	稱	0.68	特別強調	0.72
聲稱	0.70	所說	0.67	強調指出	0.72
直言	0.70	所言	0.65	提到	0.70
強調	0.70	推測	0.65	一再強調	0.70
一再表示	0.70	直言	0.64	聲稱	0.70
宣稱	0.68	強調	0.64	宣稱	0.68
同時指出	0.68	並不認為	0.63	普遍認為	0.67
如是說	0.66	聲稱	0.63	寫道	0.66
特別強調	0.65	指稱	0.62	指稱	0.65
強調指出	0.64	指	0.62	如是說	0.64
昨天表示	0.63	確信	0.62	坦承	0.63

由表 2 可看出與「表示」相似度高的詞彙有近義詞，如：指出、透露、坦言、認為等；搭配詞方面則有：則表示、一再表示、昨天表示。與「認為」相似度高的詞彙有近義詞，如：指出、看來、表示、相信等；搭配詞方面則有：普遍認為、並

不認為。與「指出」相似度高的詞彙有近義詞，如：表示、認為、強調、提到等；搭配詞方面則有：同時指出、分析指出、明確指出、強調指出。

## 4.2 近義詞比較

根據表 3 可看出「表示」、「認為」、「指出」三者互相為語義相似的近義詞，詞性均是 VE 動作句賓動詞，後方皆可接一個句子作為賓語，因此在語義相似度高的 20 個詞彙中並無固定常用的賓語出現，但藉由前方搭配的修飾狀語，則可看出不同，如表 3 所示：

表 3：「表示」、「認為」、「指出」詞向量距離近的搭配詞差異

近義動詞	時間、頻率	方式、程度	轉折
表示	一再、昨天		則(提出新想法)
認為		普遍	並不(否定前有想法)
指出		同時、分析、明確、強調	

「表示」的常用搭配狀語主要功能為「時間、頻率」的「一再、昨天」以及「轉折」的文言虛詞連接詞「則」，用於提出新的想法；「認為」常用搭配狀語主要功能為「方式、程度」的「普遍」以及「轉折」的文言虛詞連接詞「並不」，用於否定前有想法；「指出」的常用搭配狀語主要功能為「方式、程度」的「同時、分析、明確、強調」。

上述的這些常用搭配，並不是語法規則，而是語言使用的規律。不論「則表示」、「則認為」或「則指出」都是合語法的用法，但是在華語教學時，讓學習者學習這樣的固定搭配，能夠接近母語者真實使用的情形。

## 5. 結論與建議

回顧在第一節提到的對於科技華語的三點教材編寫建議（杜厚文，1986；單韻鳴、安然，2008；翟乃剛，2009）：「課文的來源應以教科書及科技小品為主」、「語法點應突出長句、書面語、文言虛詞」、「練習應側重於一般常見固定句式的表達」；因此，本研究根據前述編寫建議選擇科普文章以及少量高中教科書分析科技華語語料，所揀選出的科技華語核心動詞都是通用於各領域的詞彙。由於所分析語料均從書面文章而來，「通用書面詞彙」的比例較高。若未來研究欲以「通用科技詞彙」為研究標的，建議以高詞頻的名詞為檢索方向，或是降低篩選詞彙的詞頻門檻；若欲以「專業科技詞彙」為研究標的，建議可將語料以各自然科學領域作劃分進行檢索，如數學、物理、化學、生物、心理學、地球科學等。

接著觀察這些核心詞彙的投射到向量空間中的距離，其中距離近的詞彙形成語簇（cluster），如「出現、發生」、「造成、形成、產生、導致」、「表示、認為、指出」等。為了比較這些語義相似度高的詞彙的差異性，擴大比較各自語義相似度

高的詞彙，藉由搭配詞來觀察詞彙的語言使用差異。以「表示、認為、指出」為例，「表示」更傾向與修飾「時間、頻率」的詞彙搭配，且常與「則」作搭配，以提出新想法。「認為」除了傾向與「普遍」搭配來表達普世觀點，還常與「並不」搭配，用以反駁前述觀點。「指出」則主要與各種描述「方式、程度」的詞彙搭配使用。

然本研究仍在諸多方面有所不足，目前僅取得階段性成果。首先，本研究的語料蒐集尚不均衡，科普文章的語料數量所占比例過大，未來研究除了可增加教科書語料比例，更可加入科技領域相關報章雜誌或中文學術期刊的文章進行分析。而且上述均是書面語料，關於科技華語的口語語料，可藉由實際進入大學或透過網路開放式課程搜集大學課堂的授課語言。

另外，在詞向量模型方面，本研究採用了大型、預訓練好的語言模型，訓練所使用的資料集為維基語料庫（Wikidata corpus），固然該語料庫中包含了許多科技相關領域的文本，然而維基百科語料的撰寫形式，仍與科技華語學習者所欲學習的科技學術文體有所差異。未來的研究可使用大量的科技華語語料來訓練一個專屬的詞向量模型，或是針對所進行的自然語言處理任務，用自己的資料集來 fine-tune 預訓練好的模型，以取得更好的分析結果。

### 參考文獻

- Bai, M. H., Wu, J. C., Jian, Y. N., Huang, S. L., & Lin, Q. L. (2016). A Study on Dispersion Measures for Core Vocabulary Compilation. *Computational Linguistics and Chinese Language Processing*, 21(2), 1-18. [白明弘、吳鑑城、簡盈妮、黃淑齡、林慶隆（2016）。基於詞語分布均勻度的核心詞彙選擇。《中文計算語言學期刊》，21(2)，1-17。]
- Dai, R. (2012). Liuxuesheng keji hanyuke de cihui jiaoxue. *Wenjiao Ziliao*, 281(28), 169-170. [代睿（2012）。留學生科技漢語課的詞彙教學。《文教資料》，2012年10月號上旬刊，169-170。]
- Di, N. G. (2009). Shilun zhuanmen yongtu hanyu tixi de jiangou. *Shanghai University of Engineering Science Research on Education*, 34(2), 39-45. [翟乃剛（2009）。試論專門用途漢語體系的建構。《上海工程技術大學教育研究》，2009年第2期，頁39-45。]
- Du, H. W. (1981). Hanyu keji wenyi de yuyan tedian. *Language Teaching and Linguistic*, 8(2), 87-101. [杜厚文（1981）。漢語科技文體的語言特點。《語言教學與研究》，1981年第2期，87-101。]
- Du, H. W. (1986). Guanyu waiguo xuesheng keji hanyu jiaoxue tizhi he jiaocai wenti. *Language Teaching and Linguistic*, 30(4), 36-43. [杜厚文（1986）。關於外國學生科技漢語教學體制和教材問題。《語言教學與研究》，1986年，第4期，36-43。]
- Han, Z. G., & Dong, J. (2010). Keji hanyu bianxie zhong de xuanci wenti. *Wenjiao Ziliao*, 207(26), 51-52. [韓志剛、董杰（2010）。科技漢語教材編寫中的選詞問題。《文教資料》，2010年9月號中旬刊，51-52。]



- Liao, Y. Y., & Chen, Y. R. (2016). Keji huayu gailun. In Peng, N. S. (Eds.), *Zhuanye huayu gailun* (1<sup>st</sup> ed., pp. 183-204). Newsharing. ISBN: 9789862955529. [廖宜瑤、陳鈺茹 (2016)。科技華語概論。載於彭妮絲(主編), *專業華語概論* (183-204 頁)。台北: 新學林出版股份有限公司。]
- Liu, C. Y., Chen, H. R., & Yang, H. M. (2016) Compiling a Chinese Academic Wordlist Based on an Academic Corpus. *Journal of Chinese Language Teaching*. [劉貞好、陳浩然、楊惠媚 (2016)。藉學術語料庫提出中文學術常用詞表: 以人文社會科學為例。 *華語文教學研究*, 13(2), 43-87。]
- Liu, C. Y., Chen, H. R., & Yang, H. M. (2017). Study on the Lexical Bundles in Chinese Academic Writing. *Journal of Chinese Language Teaching*. [劉貞好、陳浩然、楊惠媚 (2017)。中文人文社會科學論文常用詞串之研究。 *華語文教學研究*, 14(1), 119-152。]
- Mikolov, T., Chen, K., Corrado, G., & Dean, J. (2013). Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space. *Computation and Language*, 2013, arXiv:1301.3781v3 [cs.CL].
- Shan, Y. M., & An, R. (2009). Zhuanmen yongtu hanyu kecheng shezhi tanxi – yi keji hanyu kecheng weili. *Journal of Southwest Minzu University(Humanities and Social Science)*, 216(8), 258-263. [單韻鳴、安然 (2009) 專門用途漢語課程設置探析——以《科技漢語》課程為例。《西南民族大學學報》, 2009, 08, 第 216 期, 258-263。]
- Sun, X. D., & Dai, W. P. (2016). An Analysis of Technical Term Features. *China Terminology*, 95(1), 15-20. [孫旭東、戴衛平 (2016)。科技詞彙的基本特點探討。《中國科技術語》, 2017 年, 第 19 卷第 1 期, 15-20。]
- Vajjala, S., Majumder, B., Gupta, A., & Surana, H. (2021). *Practical Natural Language Processing*. · 自然語言處理最佳實務: 全面建構真正的 NLP 系統 (賴屹民譯; 初版) · 歐萊禮。(原著出版於 2020) .
- Wang, H. L., & Hu, X. X. (2017). Zhongwen jinyici gongjubao Synonyms. Oct 18, 2017. Retrieved March 21, 2021, from <https://github.com/chatopera/Synonyms>. [王海良、胡小夕。(2017) 中文近義詞工具包 Synonyms[電子文獻]。取自: <https://github.com/chatopera/Synonyms>, 發表日期 2017 年 9 月 27 日。]
- Wang, Y. C. (2016). A Study of the Strategies on Teaching of Chinese Vocabularies for Science and Technology to Foreign Pre-students. *TCSOL Studies*, 62(2), 53-59. DOI:10.16131/j.cnki.cn44-1669/g4.2016.02.006. [王業奇 (2016)。略論來華預科生科技漢語詞彙教學策略。《華文教學與研究》, 2016 年第 2 期, 總第 62 期, 53-59。]
- Yang, M., & Ma, W. Y. CKIP Transformers. Nov 18, 2020. Retrieved March 21, 2021, form <https://github.com/ckiplab/ckip-transformer> [楊慕、馬偉雲。(2020) **CKIP Transformers**. [電子文獻]。取自: <https://github.com/ckiplab/ckip-transformer>, 發表日期 2020 年 11 月 18 日。]

# 游戏与汉语语言文化教学的多重结合 (Integrating Games and Chinese Language and Culture Education: Multiple Perspectives)

刘刚 (Liu, Gang) 卡耐基梅隆大学 (Carnegie Mellon University) gangliu@andrew.cmu.edu	刘艳 (Liu, Yan) 杜克大学 (Duke University) yl286@duke.edu	刘倩 (Liu, Qian) 密西根大学 (University of Michigan) qianlw@umich.edu
--	---	--

**摘要:** 随着汉语教育事业的不断发展, 汉语教学也在面临着新的挑战。如何应对学生日益多样化的趋势, 如何“以学生为中心”激发学生的内在学习动力, 如何弥补教学内容的局限性和时效性, 一直是汉语教师关心的话题。近年来的很多研究发现, 游戏在第二语言或者外语的学习中的益处很多, 比如游戏可以帮助学生们建立学习社群、为其提供跨文化学习的机会、帮助其获得真实文本或语料, 促进起第二语言发展等 (Sykes, 2018; Reinhardt, 2019)。游戏与语言教学的结合一直存在着多种形式: 有将游戏规则和游戏设计理念引入课堂教学或课程设计的“游戏化的教学” (Gamification 或 Gameful Pedagogy); 也有将游戏内容或游戏制作当作课堂教学材料或教学目标的“运用游戏的教学” (Game-based Learning 或 Game-enhanced Learning)。本组报告聚焦汉语二语教学, 从课程设计、授课内容和课堂活动等不同角度, 探讨游戏与中、高年级汉语语言文化教学结合的多重可能。

**Abstract:** With the continuous development of Chinese language education, Chinese language teaching is also facing new challenges. How to cope with the increasing diversity of students, how to stimulate students' intrinsic learning motivation by putting them at the center of learning, and how to compensate for the limitations of teaching material have always been subjects of concern for Chinese language educators. Many studies in recent years have found that games can benefit second or foreign language learning, such as helping students build learning communities, providing opportunities for intercultural learning, helping students to acquire authentic texts or materials to facilitate their second language development (Sykes, 2018; Reinhardt, 2019). The integration of games and language learning has always existed in various forms: "Gamification or Gameful Pedagogy", which introduces game rules and game design concepts into classroom teaching or curriculum design; "Game-based Learning", which uses game content or game making as classroom teaching materials or teaching objectives. This panel explores the multiple possibilities of integrating games with the teaching of Chinese language and culture at the

intermediate and advanced levels from different perspectives, such as curriculum design, instructional content, and curricular activities.

**关键词：**汉语二语教学、游戏式教学、游戏课程设计法、游戏增强型教学、基于游戏的教学

**Keywords:** CFL Pedagogy, Gamification, Gameful Pedagogy, Game-based Learning, Game-enhanced Learning

游戏与语言教学的结合一直存在着多种形式。从大类别上来讲，可以粗略分为以下两种：第一大类是“游戏化的教学”，就是将游戏的规则和设计理念引入课堂教学活动或课程设计，让教学过程变得游戏化，至于教学材料和教学内容倒不一定非要用游戏。这个大类下面又可以分为两个小类，一是将注重将课堂教学活动游戏化的“游戏式教学”（Gamification），另一是强调用游戏设计理念来设计整个课程的“游戏课程设计法”（Gameful pedagogy）。第二大类是“运用游戏的教学”，就是将非教学目的游戏的部分或全部内容当作教学材料，或者直接使用为教学而设计的游戏来进行教学。在这一大类里，游戏是教学的主体材料和内容，教学过程本身仍可以采取传统的非游戏的方式。这一大类也可以分为两个小类，一是将非教学目的的游戏用作教学内容的“游戏增强型教学”（Game-enhanced Learning），另一是使用专门为教学而设计的游戏进行教学的“基于游戏的教学”（Game-based Learning）（Reinhardt, 2019）。

在接下来的文章里，我们将基于上述定义，利用现实教学中的实例，从课程设计、授课内容、课堂和课外活动等不同角度，分析探讨游戏与中、高年级汉语语言文化教学结合的多重可能性。

## 1. 游戏增强型的语言文化教学

这部分将以实际案例从课堂教学和社区服务学习两个方面来展示如何利用游戏来增强语言文化教学。

### 1.1 游戏与课堂内的语言教学

如果选择得当，游戏将极大地为课堂内的语言学教学助力。比如，本文的作者之一在一门大学四年级的跨学科汉语课程内使用过一个贸易游戏<sup>1</sup>。该游戏是由英国“基督教援助会”于70年代开发的一个模拟游戏，旨在展示贸易如何影响一个国家的繁荣发展，适宜13岁以上的玩家。

这门课程是美国东南部一所私立研究型大学所开设的，以中美关系为主要内容，兼收该校以中文为母语的本科留学生和已选修过至少一门四年级语言课程的非母语

<sup>1</sup> 游戏的详细介绍与相关资源参见：<https://www.christianaid.org.uk/get-involved/schools/trading-game>

学生。这门课其中的一个话题是中美贸易战。为了让学生们先理解贸易是如何进行的，贸易过程中会发生什么问题，以及贸易对一个国家有什么样的影响，教师专门安排了一节课让学生们玩这个贸易游戏。

上课以前，教师先将 9 位学生分成了 4 组，然后准备了 4 个大信封。第一个信封里放了 3 支铅笔、2 把剪刀、2 把尺子、1 个圆规、1 个量角器、1 张纸和 20 个曲别针；第二个信封里放了 1 支铅笔、1 把剪刀、1 把尺子、1 张纸和 5 个曲别针；第三个信封里放了 1 支笔、20 张纸和 2 个曲别针；第四个信封里放了 1 支铅笔、一张纸和一个曲别针。另外，教师还请了一位学生们不认识的人来扮演市场上的买家。

进行游戏的时候，教师先将四个信封随机分给了四组学生，然后给他们展示了下面的图（见图 1），并做了以下指令：1) 用所给材料赚钱，越多越好；2) 制作产品（不同的形状）并去市场上销售；3) 如果有任何问题，请与小组成员讨论并找到解决方案；4) 如果不能找到解决办法，那就来问老师；4) 不要用暴力！之后，学生们开始进行游戏。游戏过程中，教师只观察并没有做任何的介绍。

图 1



在 90 分钟的课时内，教师安排学生们先用 40 分钟玩了简易版的贸易游戏（即没有更改贸易交易规则），然后再用 50 分钟进行了游戏反思和讨论。教师所给问题如下：1) 你们组的信封里有什么东西？这些东西代表了什么？你感觉怎么样？2) 玩这个游戏的过程中，你的感觉如何？3) 你觉得这个游戏的目的是什么？4) 这个游戏哪一部分代表了现实世界，哪一部分没有？针对这些问题，特别是第三个和第四个问题，学生们进行了非常热烈的延展讨论。比如，他们讨论了资源、资本、人力、技术、信息在贸易中的作用是什么？资源少的国家怎样可以改变现状，怎样获得资源和技术？贸易规则是谁制定的？怎样改变贸易规则？贸易组织有什么作用？贸易中的不公平性表现在哪些方面？如何解决？资本增长率与原来的资源一定是成比例的吗？不同组在现实社会中代表哪些国家？什么会影响贸易关系的改变等等。所有讨论都是用中文进行的。

讨论之后，学生们纷纷表示，这样的游戏既有趣又有意义，不仅帮助他们了解了现实生活中的贸易问题，而且也为他们思考中美贸易战的问题提供了很多不同的思考角度。此外，对于非母语的学生来说，通过跟母语同学玩这个游戏和进行后续的讨论，还帮助他们学会了跟贸易问题相关的中文词汇和表达方法，为他们下节课讨论中美贸易关系这个话题做了非常好的语言准备。

## 1.2 游戏设计与社区服务学习

近年来，美国的高等院校逐渐开始重视社区学习(service-learning)的教学方法。这种教学方法鼓励学生们在生活中根据社区的需要使用从学校获得的知识来服务社区。在实际情景中具体应用所学知识的同时，学生们也可以学到更多的课程知识。新冠疫情爆发之后，所有教学转为线上，语言教学面临了很大的挑战。为了帮助社区合作伙伴（当地一所高中）的学生们学习中文，本文的作者之一带领她的中级汉语班的学生们用 Twine<sup>2</sup>这个线上的免费工具设计了互动故事游戏（interactive story game）。这种游戏以故事的形式呈现，作者创造了故事的环境、人物和情境，但故事情节会随着玩家的选择而改变。

这个中级汉语班所使用的教材是《中文听说读写》(第四版)的第四册。这个社区服务学习项目是在学生们学完第 11-17 课之后开始进行的。为了帮助学生了解并掌握如何使用 Twine，教师邀请了一位专家为学生们做了技术培训，并为学生提供了范例。培训之后，学生们 2-3 人一组，根据学过的课文主题编写故事。每个故事最少有 2-3 条情节主线，每条主线下再有 2-3 条情节支线。学生们首先要完成故事创作，然后根据教师的反馈对故事的语言和内容进行修改，最后参照范例把故事用 Twine 做出来。整个项目制作从准备到完成大约历时一个月。

根据学生们的反馈，这个项目让他们以一种既有趣又有意义的方式复习了这学期所学的语言和文化知识。同时，在疫情期间，他们也很享受与同学们一起交流合作的机会。此外，他们也认为，这样的互动故事游戏有益于中文学习，因为玩家既可以练习中文阅读，也可以通过故事以及故事里添加的辅助视频、图片和文章来学习中国文化以及相关主题的背景知识。

## 2. 游戏化教学与课程设计

与传统课程相比，“游戏化课程”通常有以下三个特点：第一，学生对于在课程内需要完成的学习活动有一定程度的选择权；其次，“游戏化课程”采用的是递加的积分方式；第三，“游戏化课程”中融入了行之有效的游戏元素。在理论研究和教学实践中，我们都发现“游戏化课程设计法”的理念和做法更加符合现代教育理念，对于激发学生的学习动机，促进现代教育中教师角色的转变都有很好的效果。同时多元化的学习任务设置和递进的积分方式可以为学生创造更加个人化的学习经验，鼓励学生不怕失败，多次尝试，这也更符合语言学习的规律和高年级学生日益多样化的趋势。

我最初的“游戏化课程设计”实践是从商务汉课开始的，这门课是密西根大学四年级的中文课程，学生组成相对复杂，学生在语言水平、专业背景、学习目标等方面差异较大。在教学实践中，我发现使用传统教学中较为单一的教学方式难以应对

<sup>2</sup> <https://twinery.org>

这门课程中的多重矛盾，因此从课程设计入手对课程结构、学生需要完成的任务和计分方式进行了改革。

基于对课程内容及学生组成的了解，我首先重新整合补充了课程中的“学习任务”（Assignments），并把这些任务分为三组：1. 必须完成（Must Try） 2. 强烈推荐（Strongly Recommended） 及 3. 自由选择（Up to You）。每组具体内容如下（见图 2）：

图 2

<p><b>Must Try</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Text quiz(10)</li> <li>▪ Dictation(10)</li> <li>▪ Homework exercise(20)</li> <li>▪ Study plan (20)</li> </ul>	<p><b>Strongly recommended</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Online search &amp; report(15)</li> <li>▪ Oral presentation (50)</li> <li>▪ Essay(50)</li> <li>▪ Topic leading discussion(50)</li> </ul>	<p><b>Up to you</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Online reading (40)</li> <li>▪ Peer review (30)</li> <li>▪ Pet project(100)</li> </ul>
<p><b>Required</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Essential vocabulary and grammar</li> <li>- Core content</li> </ul>	<p><b>Minimum of 1 submission</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Focus on core content</li> <li>- Task-based assignments</li> </ul>	<p><b>Free choices</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Extended materials</li> <li>- Up-to-date materials</li> <li>- Real-life materials</li> </ul>

第一组“必须完成”的任务是所有的学生都必须完成的，目的是督促学生完成对生词、语法和课文的课前预习和课后复习；第二组“强烈推荐”主要由任务型的口头报告和写作练习组成，并与课本中的核心内容紧密联系，对于学生灵活掌握核心内容非常有效；第三组“自由选择”中的任务是基于课本内容的拓展学习活动，这是最为自由，发挥空间最大的一组任务，学生可以自主选择课外材料进行学习，或者选择一个专题进行更深入地研究。

在学生的成绩计算方式上，这门课程遵循了“游戏化课程设计法”的建议，采用递加的积分制。学生每完成“学习计划”（study plan）中的一个任务，就会得到一个与其任务完成质量相应的分数。学生的最后成绩是学生完成任务数量和质量的总和。除此之外，为了正向鼓励学生，创造良好的学习氛围，我还在课程中设置了奖章（badges）奖励机制，学生会因为积极的课堂参与、优秀作业等出色表现在网上获得徽章。

课程的设计是一个需要反复斟酌的过程，在任务设计和分组过程中，我考虑的主要变量包括一、语言要素 - 听、说、读、写。明确每一项学习任务的语言训练侧重点，并在每一组任务中提供不同的选择。二、难易程度。任务的难易程度取决于完成任务所需要的时间，任务的复杂程度，需要达到的标准和要求等因素。分组时要确保每一组都有不同难度的任务。三、具体内容。通过任务型学习活动的设计，

给予学生在学习内容上的灵活和自由度。四、完成任务的形式。任务的完成形式除了传统的手写、打字之外，也提供录音频、视频等比较灵活的方式。同时在一部分任务中，学生也可以选择独自完成与其他学生合作。五、时间安排。

课程设计既是教学的总体框架，也是学生制定自己的“学习计划”的依据。老师需要想办法让学生在短时间内了解并接受新的课程组织方式，帮助每一位学生对自己的中文水平、学习方法、目标等进行反思，和学生一起制定一份属于学生自己的学习计划并监督学生按照计划完成一个学期的学习。

新课程设计现已在我教授的商务汉语和新闻时事汉语课程中使用了5个学期，从对调查问卷和学生作业中可以看出，新的课程设计对于应对学生的多样化需求，激励学生的内在学习动力，鼓励学生挑战自我等方面有很好的效果。另外，从教学角度来说，“游戏化课程设计法”对于解决教学内容众口难调以及促进教师角色转变也有很大的帮助。目前，我正在尝试在中级水平及华裔班中使用“游戏化课程设计法”。<sup>3</sup>

### 3. “游戏课程设计”与“游戏增强型教学”型结合

这里要介绍的这门高年级语言文化课程，除了在课程设计上运用了“游戏化课程设计法”以外，其主要教学内容也是一个游戏。游戏的名称是“中国式家长”（Chinese Parents），是一个养成类角色扮演游戏。游戏的主角是一个孩子，玩家将孩子以父母形象出现，将孩子从出生培养至高考。此后孩子结婚生子，进入下一代，玩家将再次扮演新一代孩子的父母，开始另一个从出生到高考的培养过程。每一代人的培养时间差不多为4-5个小时，除非玩家停止游戏，否则这个游戏可以无休止地一直玩下去。游戏涵盖了许多与中国教育文化和当前教育现状密切相关的内容，可以与其他阅读材料相结合，作为课堂文化教学和文化讨论的重点。

在课程设计上，这门课采用了“游戏化课程设计法”。整个学期，学生需要将整个游戏至少通关三次。每次通关都需要完成一系列的关底大战（Boss fight）、主线任务（Main quests）、支线任务（Side quests）和奖励任务（Bonus quests）。其中主线任务是每个学生必须要完成的任务，任务目的是保证学生在学完这门课之后，能掌握这门课所要求其掌握的最基本的语言技能和文化知识；支线任务和奖励任务都是学生可以选择性完成的任务，其目的是让学生通过灵活选择相应的学习内容，有针对性地提高他们最想提高的语言技能或了解他们最想知道的文化知识。

#### 3.1 第一次通关

学生需要在开学后的头两个星期完成第一次通关。这次通关学生可以选择使用游戏中文版或英文版，通关后学生需要用英语来制作一个“游戏上手视频”（Game Hands-on Video），谈一下自己玩这个游戏的初步感受，作为这次通关的关底大战。

<sup>3</sup> 参考网站：<https://www.gamefulpedagogy.com>

这次通关的主要目的是让学生迅速熟悉游戏机制，为下次通关和接下来的语言学习和文化讨论做好准备。

### 3.2 第二次通关

第二次通关的时间长达六周，这六周也是学生开始真正利用这个游戏进行语言和文化学习的时间。这次通关学生只能玩游戏的中文版，在通关过程中必须要完成两个主线任务和一个关底大战，可以选择性完成两个支线任务和一个奖励任务。主线任务包括“游戏攻略视频”（Game Walkthrough Videos）和“阅读课堂报告”（Reading Presentation），分别用来对学生进行语言训练和文化教学。支线任务包括“生词表制作”（Vocabulary Builder）和“阅读心得”（Reading Reflections/Responses）两部分。这两个支线任务的设计，可以让学生的学习过程变得更加自主和灵活。有的学生选这门课的时候，中文程度已经不错，他们就可以选择难度和分值都更高一点的写作任务；有的学生的中文还有待进步，需要学习生词语法，那么他们就可以选择多完成一些难度值和分值更低的生词任务。学生在这次通关之后，需要用中文制作一个十分钟左右的“游戏评测视频”（Game Review Video），对游戏进行的深度分析。

### 3.3 第三次通关

第三次游戏通关需要四周时间。这次的主线和支线任务跟第二次通关时相似，唯一区别这次我要求大家制作的视频是“游戏反思视频”（Game Reflection Videos），也就是就游戏中所反映出的一些中国社会和文化问题谈一下自己的看法。这次通关的关底大战是一个小组合作的研究项目。项目分选题、文献综述、课堂报告和写研究文章等几步进行。研究文章要求用中文撰写，至少 4000 字，内容包括文章摘要、研究介绍、文献综述、深入分析、研究结论、参考文献等部分。

这门课在 2020 年秋季首次开设，学生的反馈总的来说非常积极。根据我在课内进行的调查，绝大多数学生认为这门课与普通中文课相比，可以帮助他们获得更多关于中国语言、社会和文化知识，让语言学习过程变得更有兴趣、更有吸引力，也可以让他们根据自己的需要制定一个比较灵活的学习计划，提高其自我学习语言的能力，减少他们在语言学习时的压力，从而让他们的学习变得更有动力。不过学生们也指出，在对中国社会和文化的了解方面，他们从游戏本身获得的知识还是比较有限的，更多的文化学习成果还是来自于课堂讨论、阅读报告、阅读心得和小组研究项目这些相对传统的教学模式。另外，也有学生指出，每周制作视频是一项相当耗时的工作，在某种程度上损害了这门课游戏化学习的灵活性。

### 参考文献

Sykes, M. J. (2018). Digital games and language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 51, 219-224.



Reinhardt, Jonathon. (2019). *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning: Theory, Research, and Practice*. Palgrave Macmillan.

# 「大學中文」線上線下混合式教學實踐與反思

## Practice and Reflection on Online and Offline Hybrid Teaching of "University Chinese"

吳學忠  
(Ng, Hok Chung)  
香港浸會大學  
(Hong Kong Baptist University)  
hcng@hkbu.edu.hk

楊兆貴  
(Yeung, Siu Kwai)  
澳門大學  
(University of Macau)  
skyeung@um.edu.mo

**摘要：**香港浸會大學以全人教育為辦學理念，一向注重學生的語文水平，「大學中文」科是全校學生必修課。各單元基本教學活動包括：課堂講授與導引討論、小組討論、課堂練習。至於學生成績評核項目則包括專題寫作、課上語文評核、期末考試。在 2019 至 2020 年度上學期，「大學中文」課程於十一月中因社會事件轉為網上教學。而下學期起至今則因新冠肺炎疫情轉為線上線下混合式教學。本論文旨在闡述香港浸會大學「大學中文」課程如何從傳統面授課堂過渡到線上教學以至於線上線下混合式教學的過程，提出各項在不改變教學內容和質量的前提下，如何在有限時間和人力資源下，充分利用學科網站、MOODLE、ZOOM 等教學平台達到預期學習成果的措施，並從教學實踐和教學回饋方面反思線上線下混合式教學的成效。

**Abstract:** This thesis aims to explain how the University Chinese course has transitioned from traditional face-to-face classes to online teaching and even online and offline hybrid teaching. It proposes how to improve without changing the teaching content and quality. With limited time and human resources, we made full use of the subject website, MOODLE, ZOOM and other teaching platforms to achieve expected learning results, and reflect on the effectiveness of online and offline hybrid teaching in terms of teaching practice and feedback.

**關鍵詞：**大學中文、混合式教學、實踐、反思

**Keywords :** University Chinese, hybrid teaching, practice, feedback

### 1. 引言

作為香港浸會大學的「大學核心課程」，大學中文科旨在通過文辭辨識、語段書寫、名篇賞析及篇章寫作，全面提高學生的讀寫能力。課程共三學分，內容包括：

單元一：說明篇章讀寫(安排在第一至四週上課)

單元二：議論篇章讀寫(安排在第五至九週上課)

單元三：書面表述要則(安排在第十至十三週上課)

學生須在單元一撰寫一篇 1300 至 1400 字說明文，另須在課堂上撰寫一篇約七百字文章，說明在單元一寫作練習中的得著或個人學習心得。單元二則要求學生寫一篇 1800-2000 字議論文，單元三則要在課堂上進行修改病句測驗。我們希望學生在完成課程後可以做到：

1. 辨識文辭正誤並能以清通精確之文句表述意念。
2. 理解、分析、評論說明及議論名篇之內容要點及寫作技巧。
3. 運用具體、恰當及充足的說明方法深入析述事理並撰寫精練清通、組織嚴密之說明篇章。
4. 運用明確、合理及嚴密的論證支持論點、說服他人並撰寫精準有力、組織嚴密之議論篇章。
5. 利用多媒體自學資源提高中文水平及寫作技巧。

## 2. 教學實踐

在 2019 至 2020 年度上學期，本課程於十一月中因香港發生的社會事件臨時轉為網上教學。而下學期則因新冠肺炎疫病在農曆新年假期後轉為網上教學，疫情緩和後改為線上線下混合式授課，直至 2020 至 2021 年度下學期授課結束為止。

為了應付授課模式的轉變，我們採取結合大學中文學科網站、MOODLE、ZOOM、電郵通知和電話查詢相結合的教學方式，將每單元講義、教學視頻、練習、範文選讀上載至大學中文學科網站，利用 MOODLE 平台收集學生功課，透過 ZOOM 進行視像教學，還利用大學官方電郵發放教學備忘，期末考試資訊提早一個月透過電郵通知學生等措施。此外，學生可以打電話或回校向老師討論教學內容。為了保證教學質量，大學中文科各單元均製作了教學視頻，各長二十分鐘，上傳到 youtube 上讓學生下載觀看，老師在課堂上也鼓勵學生觀看三個教學單元的教學短片，通過複習以達到溫故知新的效果。

我們對修讀大學中文課程的學生提出了嚴格要求，規定必須要準時交功課，凡於限期後一週內呈交之習作，一律 70% 給分；凡於限期一週之後呈交之習作，一律零分。同時學生有責任檢查上載的檔案是否可讀，提交限期後如上載至 Moodle 的檔案不能顯示文字或出現亂碼以至不能識讀，習作零分，提交限期後不接受補交。另外，對於期末學習成果綜合展示練習，除因病入院外，其他如身體不適、到診所就醫或學生家事，均不處理。

為了應對混合式教學，我們對課程的教學進程做了微調，包括合併單元一說明專題習作 A、B 兩卷，改在第七週交一篇專題習作家課，習作佔分改為 25%。另外，還取消了第九週的課堂寫作說明心得，原有雙教節移用作教授議論單元之用。此外，我們將第 13 週舉行之課堂測驗與期末考測合併，以「學習成果綜合展示」形式進

行。學習成果綜合展示包括「甲、病句修改(15%)」、「乙、寫作(30%)」兩部分；全屬必答。我們要求學生必須以電腦輸入答案，不接受手寫交功課，以方便電腦系統進行檢測。學生須自行開啟一個空白 word 檔，頁首輸入「中、英文姓名」、「學生證號碼」、「組別」、「學系」等個人資料，然後作答。完成後以 word 檔儲存，上載至 Moodle。

由於教授大學中文課的老師共十人，為了使教學工作順利進行，做好統籌工作尤其重要。大學中文科統籌老師前後共發出十多封「大學中文科教學備忘」，並適時由課程統籌老師向全體學生發放學習備忘，以確保師生之間信息互通。在師生共同努力下，更改了教學模式的大學中文課程教學任務已於四月底順利完成。

其實，在香港和澳門，電子教學並非新鮮事物。香港教育局自 1998 至 99 年度開始推行資訊科技教育策略，措施包括提供基礎設施、建設電子學習資源、師資培訓等。雖然政府資訊教育上投放大量資源，但傳統教師主導的教學模式仍是主流。在最初推行網上教學時，並非所有授課老師都能熟練地上網課，甚至有些老師連最基本的線上教學技能都未能掌握。因此，教師須額外花時間熟悉掌握線上教學技巧，構思課程改變，應用電子設備及教材以配合線上線下混合式教學的需求。可以說，突發的社會事件和疫情徹底推動線上線下混合式教學新發展，教師在毫無選擇的情況下被推到線上教學的最前沿。

為了幫助教師掌握好線上教學技巧、提高線上教學能力，大學官方和系方分別推出了多項支持線上教學措施，為老師們提供了技術支援和教學方法培訓。例如香港浸會大學全人教育教與學中心舉辦的多場培訓講座講題就包括 Security Measures for ZOOM Online Examinations、Moodle & ZOOM 101 等等，系方也安排電腦技術員向全職和兼職老師簡介網上教學工具及其應用，內容包括如何在 POWERPOINT 加入聲音檔、如何上載檔案至 GOOGLE DRIVE / MOODLE、ZOOM 基本使用 (安裝、設定及電腦畫面錄影)、ZOOM 互動教學等等。

### 3. 教學評估

大學每學期末均要求學生填寫課程回饋問卷(Course Feedback Questionnaire)，以期查檢教學情況，大多數學生對大學中文科的教學成效給予極高的評價，平均分達 4.47 分(5 分制)。此外，教務處另行再向學生派發「學生對混合模式課程的體驗調查」(Survey on Students' Experience of Mixed-mode Classes)問卷，茲列舉其中一班的數據如下(表 1 和表 2)：

表 1：學生對混合模式課程的體驗調查問卷統計結果(問題 3 至 5)

Response rates and distribution					Average	Standard Deviation
(5)	(4) Agree	(3) Neutral	(2) Disagree	(1) Strongly		

Strongly Agree				Disagree		
<i>Question 3</i> The teaching and learning materials available are useful for my study.						
2 (20.0%)	8 (80.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4.20	0.42
<i>Question 4</i> I have benefited from the class interaction with the lecturer.						
1 (10.0%)	6 (60.0%)	3 (30.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3.80	0.63
<i>Question 5</i> I have benefited from the class interaction with other students.						
0 (0.0%)	2 (20.0%)	7 (70.0%)	1 (10.0%)	0 (0.0%)	3.10	0.57

表 2：學生對混合模式課程的體驗調查問卷統計結果(問題 6)

Response rates and distribution					Average	Standard Deviation
(5) Very Good	(4) Good	(3) Satisfactory	(2) Acceptable	(1) Poor		
<i>Question 6a*</i> Given the nature of the course, I would rate the overall effectiveness of the <b>online classes</b> in this course as						
0 (0.0%)	1 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4.00	N/A
<i>Question 6b*</i> Given the nature of the course, I would rate the overall effectiveness of the <b>mixed-mode classes</b> in this course as						
2 (22.2%)	6 (66.7%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	4.00	0.87

從上表數據可以看出，學生認為教材對學科學習幫助很大，達 4.2 分。然而，與講師的課堂互動中受益一項僅 3.8 分，而從與其他同學的課堂互動中受益更低至 3.1 分(見表 1)，但學生又將課程中混合模式課堂的整體教學效果評為 4 分，成績良好(見表 2)。學生普遍認為混合式課堂上師生或學生之間互動不足，一位澳門大學教育學院的學生在教學問卷中就對線上教學的成效提出了異議，該名學生指出：線上教學不可能完全取代線下教學的。在課堂的管理方面，線上教學比線下教學更難管理學生在上課時的秩序，因為師生不是在同一度空間內上課，而是隔着一個電子屏幕，老師更難留意到學生是否專心上課等問題。對於老師來說，用線上教學，由於

電子屏幕尺寸關係，時常都看不清學生在做什麼，有些學生根本沒在聽課，只是出現在鏡頭前，但卻是用電腦在做其他東西，即所謂的「掛機」。在環境問題方面：未必每位學生都有基本的電子設備去進行線上學習，據了解，即使在澳門，仍有學生的家庭經濟未能負擔購買基本的電子設備，學生經常用一個 5 吋到 6 吋大小的電話去進行線上上課。學生每天對著這小小的屏幕長達八小時，之後還要做電子功課，這對學生來說不是好事。反觀線下教學，學生們聚首一堂，自然能起到的同儕良性競爭、互勉、互動交流，那種氣氛，是線上教學課堂所不能比擬的。因此，現時科技能做到線上教學，但並不能完全取代線下教學，充其量只能作為緊急情況如疫情下的一個臨時方法。不過，將來科技發展若達到另一層次，也有可能與線下教學同位而立的。

另一位澳門大學教育系學生也指出：在理想狀態下，線上教學可以打破空間的距離，讓師生在響應隔離政策的同時，也能進行教學活動。然而實際上，由於硬件設備與網速的不同，部分同學在線上聽課時可能會遭遇視頻卡頓、交作業不順利的狀況。同時，因為缺乏與老師面對面的交流，且家裡環境較為放鬆，同學在線上聽課注意力有所下降。與老師互動的困難還會導致吸收知識的效率下降。從老師的角度出發，老師也很難根據視頻中清晰度不一的臉龐判斷學生對所講內容吸收了多少。

還有一位學生指出：儘管能順利轉化為線上教學的課程不少，但部分課程變為線上教學後，教學效果下降，甚至難以達成教學目標。例如在疫情期間，澳大學生的體育課從原計劃的戶外教學，變成「讓學生跟著錄製的視頻一起做運動」。事實上，學生沒有得到完全的鍛煉，教師也無法在旁指導學生正確的運動姿勢，倘若學生做運動的姿勢不正確，就帶來危險。換言之，這種學習無法讓教師及時為學生進行正確的指導，以致理想教學效果無法實現。

上述學生從教與學的立場出發，均對線上教學的成效有所保留。

#### 4. 教學反思

經過一年多的線上線下混合式教學實踐，有幾個問題值得我們反思，並希望可以尋求解決方案。

##### 一、如何保障低收入家庭學生網上學習的質量

教師在教室授課並進行同步直播，學生可自行選擇到教室上課或參與線上課堂，這種混合式教學模式的初衷是保障學生到教室上課的權益，為他們提供更多的選擇。然而在實際操作中，混合式教學可能面臨比線上教學或線下教學更多的挑戰。由於缺乏面對面交流，線上線下混合課堂的師生互動往往不盡人意，同學間也缺乏互相交流了解的機會，尤其是大多數學生都不願意打開攝像鏡頭。

在進行混合式教學時，攝像鏡頭可成為連接線上線下空間的重要媒介，通過鏡頭展示老師授課現場狀況，可以使線上聽課的學生也能夠感受到課堂現場的氣氛，

與實體課堂、老師、同學及學校形成互動，更容易使學生形成參與感。然而港澳地區狹窄的生活空間也可能造成大部分學生不願意打開攝像鏡頭。因此，在進行線上教學過程中，我們也應注意學生因私人生活空間在鏡頭前的曝光對其家人正常生活可能產生的不便和對學生心理的影響。

## 二、如何確保虛擬評估的公正與完整

線上教學及考試的公平性難以保證，很難解決代筆寫文章或代做考試，甚至是代上網課等問題，學習的質量也更依賴學生的自動自覺。

## 三、老師在課堂上難以同時兼顧線上及線下的學生

由於需要同時兼顧線上線下兩組學生，混合教學方式對教師提出了更多挑戰。第一，由於需要兼顧線上及線下的學生，必須選擇同時適合兩種模式的課堂活動與內容，許多在單純線上或線下教學中反饋良好的活動都受到了限制。

第二，對學校硬件設施的要求更高。由於麥克風通常固定在講台上，當教室內的學生與教師討論時，線上的學生往往聽不見討論內容。如需進行課堂小組討論，線下的學生仍然需使用電腦與線上的同學連線。大學須更新硬件設備以適應新的教學需要。

## 5. 結語

線上線下教學是兩種不同的教學方式，線上教學是通過互聯網以視頻、圖片、文字的方式進行教學，學生通過網路課程進行學習。線下教學則是在現場教師與學生面對面的進行教學。時移世易，線上教學確實起了非常重要的作用，線上教學有不受時間、空間限制的巨大優勢。而線下面對面教學，使教學內容更加具體、有效。就線下傳統教育而言，是現場教學，配合師生間的即時回饋，通過理論知識和教學方式，在人與人的互動中真實形象的傳授學生知識，課堂過程中通過理論與學生的知識掌握，調動線下課堂中師生的互動，更能落實學因材施教的教育理念。我們必須重申：混合式教學教學不等於將傳統課堂和線上教學簡單地混合在一起，需要重新設計課程，讓學生在線上線下課堂中能夠與老師互動，達至混合式教學的最佳成效。

我們認為，電子學習在未來將越顯重要，而教師的角色是帶領學生尋求知識，在課堂上與學生互動，並點出討論問題的關鍵之處，訓練學生面對未知未來的技能、態度和學習能力。網上教學突破地域空間的限制，我們要充分利用網絡實現線上線下教育的深度融合。線上線下混合式教學可能不再只是疫情爆發後的應急措施，而將在未來很長一段時間內繼續成為各學校前線教育的必然選擇，成為教學的新常態。

## 參考文獻

- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Kintu, M. J., Zhu, C., & Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, [7]. Retrieved 26 April, 2021, from <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
- Si, C. M., & Ho, C. H. (2019). *New Exploration of Chinese Language Teaching*. Hong Kong: Commercial Press. [施仲謀、何志恒(2019) 《中國語文教學新探》，香港：商務印書館香港有限公司。]



# Creation of Moodle-Delivered Online Tests for Chinese Language Classes in Japan

## (关于日本大学生 Moodle 汉语在线考试的创建)

Qu, Ming  
(曲明)  
Muroran Institute of  
Technology  
(室蘭工業大学)  
quming0209@gmail.com

Kudo, Laura  
Muroran Institute of  
Technology  
(室蘭工業大学)  
primaveralaura@gmail.com

Hagley, Eric  
Hosei University  
(法政大学)  
iveprojectorg@gmail.com

**Abstract:** This article examines the advantages and disadvantages of using Moodle to administer a term end examination in a Chinese language class at a Japanese university. We outline practical features of Moodle that can be used for testing, and examine the issues that need to be considered when using Moodle for regular examinations. Face validity of the examination is tested and students' views on the test clarified. We hope this article will be a useful resource for teachers, especially for those beginners who are unsure about how to administer tests for online classes.

**摘要:** 这篇文章介绍了我们是如何在日本一家大学创建，使用 Moodle 的在线汉语期末考试的过程。尤其是对该在线考试的题型，创建考试的过程，以及考试的表面效度做了详细的介绍和分析。我们希望这篇文章能对那些创建在线考试的初学者有所帮助。

**Keywords:** Moodle, Online test, Chinese language teaching

**关键词:** Moodle、在线考试、汉语教育

### 1. Introduction

This article examines the advantages and disadvantages of using Moodle to administer a term end examination in a Chinese language class at a Japanese university. In 2020, because of COVID19, all Chinese classes were conducted online, the final examinations were also without exception. Five question types with a total of 60 items were created for the examination. We outline practical features of Moodle that can be used for testing, and examine the issues that need to be considered when using Moodle for regular examinations. Face validity of the examination is tested and students' views on the test clarified. We hope this article will be a useful resource for teachers, especially for those beginners who are unsure about how to administer tests for online classes.

## 2. The context of the study

The university where this study was carried out is located in the north part of Japan. The students' first foreign language is English as designated by the university. There are over 350 students who choose the Chinese language as their second foreign language each year. There are seven classes per academic year, with 45 ~ 55 students per class. The Chinese language component of students' study is carried out over two semesters, with fifteen 90-minute weekly classes per semester. For the first-year students, the Chinese language program is taught at the A1 level of the Common European Framework of Reference for Language (CEFR, Council of Europe 2001). The Moodle-delivered test outlined in this paper was conducted as part of the term end examination for the first-year students. In 2020, because of COVID19, all Chinese classes were conducted online, the final examinations were also without exception. Five question types with a total of 60 items were created for the examination. The five question types were: listening (10 items), fill-in-the-blank (10 items), translation (10 items), reading & comprehension (10 items) and arranging words in the correct order (10 items). The students were familiar with the format of the test, as they often did Moodle quizzes in their class.

## 3. Research objectives

There are two research objectives in this study: first, introduce the implementation process of the test and issues that need to be considered when using Moodle for regular examinations. Second, verify the students' feedback and views on their test experience. The feedback and views were collected after the test and covered a range of issues related to the face validity of the test and students' technology acceptance.

## 4. Methods

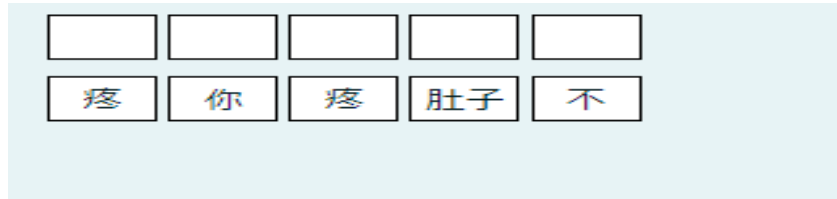
In this article, face validity was investigated using a questionnaire. There were two questions in the questionnaire, question 1 was about the test-takers' attitude and perception of the Moodle-delivered test. Question 2 was an open-ended, optional question, the students were asked to give specific comments on the test if they had any. Question 1 consisted of 7 items, three items on the perceived authenticity (i.e., "It is not unnatural to do a Moodle-delivered test", "I felt more nervous than doing a paper test", "It was easy to answer multiple-choice questions"), one item about personal experience (i.e., "Taking the test on Moodle was a pleasant experience"), and three items about their fondness for the test (i.e., "I like the format of the test", "I think the test is fair", "I would like to take a computer examination in the future"). 85 students evaluated their performance on a five-point Likert-scale, ranging from 1 point (strongly disagree) to 5 points (strongly agree). The reliability estimate (Cronbach's alpha) of the scale was  $\alpha=0.75$ . Means and the standard deviations for Likert-scale statements in question 1 were calculated. A mean score greater than 3.0 is considered to show a positive trend, whereas a mean score less than 3.0 is considered to stand for a negative trend. The students' responses to the open-ended questions were categorized through content analysis.

## 5. Results

### 5.1 Implementation and issues of the Moodle-delivered test

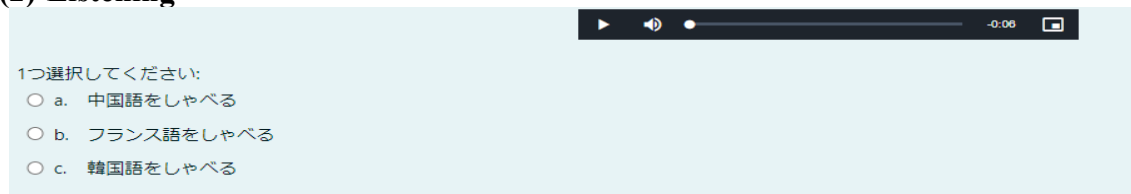
#### (1) Arranging words in the correct order

The ordering questions were in a drag and drop mode. They were displayed as several short phrases (words) in a random order. Students were asked to use the mouse to drag the answers from a displayed list into the matching field.



The five words to be arranged are written in choices 1 to 5 and their correspondent numbers are in brackets 1 to 5 (there is not enough space to show pictures, but there are a number of tutorials online that show this method). It is important to click on the 'shuffle' option when creating this question so the words do not appear in the correct order.

#### (2) Listening



This example is a multiple-choice question. First, put a link to the audio, then type in the choices, with the correct choice having '100%', and the others 'nothing'. This question has three choices, but the teacher can choose the number they want. The students were asked to choose one correct answer after listening to each audio file. In our Chinese class, since the students' Chinese language proficiency was not very high, a short audio file was used, and only one answer was accepted. A longer audio file can be used, and more than one answer can be admitted if the students' language proficiency is high enough. In that case, teachers should select "multiple answers are allowed" in a Multiple-Choice question type. "Multiple answers" question types in a quiz allow for more answers to be chosen by providing check boxes next to the answers.

#### (3) Fill-in-the-blanks & translation

These are fill- in- the- blanks type questions. This is what the students see. Cloze questions were used for this question types. The code for creating the questions is {1. SHORTANSWER: = \_\_\_\_\_}.

下記の日本語を中国語に訳してください(数字の場合、漢数字ではなく、アラビア数字を使ってください)

1 本を買う

2 アップルの携帯電話

3 日本語を学ぶ

4 英語の教科書

( )の中に適切な数量詞を入れてください。

1 我家有三( )人。

2 两( )书。

3 四( )雨伞。

4 我们班有85( )人。

5 你有几( )问题?

The students were asked to type the words or sentences in the blanks. In order to use automatic marking, the sentence patterns which were learned in the textbook were set as the correct answers. Multiple correct answers can be set here. Sentence patterns other than those learnt in the textbook would not be recognized by the Moodle automatic marking system, therefore, a visual check by the teacher may be necessary.

#### (4) Reading & comprehension

大家好，我叫刘煜，我是北京科技大学四年级的学生。我今年21岁。我来室兰短期留学两个月，2月回北京。我的便。我明年还想来室兰。我去过札幌，去过三次。札幌很大，东西很贵。没去过函馆，函馆太远了。我喜欢吃日本鸭，没吃过日本的中国菜。你们怎么样？你们喜欢吃中国菜吗？谢谢。

1. 刘煜的姐姐多大?:

2. 室兰怎么样?:

3. 刘煜去过哪里?

This is part of the reading & comprehension section. It used a multiple-choice type of cloze, where a dropdown menu appeared from which to choose the answer. The code is {1: MCS: = \_\_~%0 %\_\_}. This type of question is basically the same as the multiple choice, the difference is that the choices are embedded.

#### 5.2 Conclusion of the face validity analysis

Table 1 presents the means and standard deviations for the seven statements in question 1 on test takers' attitudes and perceptions regarding the Moodle-delivered test.

**Table 1: Test takers' attitudes and perceptions regarding the Moodle-delivered test**

Statement	M	SD	Disagree (%)	Neutral (%)	Agree (%)
1. I feel the test was fair.	3.03	0.8	27(31)	30(35)	28(32)
2. I like the format of the test.	2.88	0.75	30(35)	35(41)	20(23)
3. I enjoyed taking the Moodle-delivered test.	2.86	0.72	28(32)	39(46)	18(21)
4. It is not unnatural to take the Moodle-delivered test.	3.00	0.82	29(34)	27(31)	29(34)
5. I felt more nervous than taking a paper test.	3.03	0.77	24(28)	34(40)	27(31)
6. It was easy to answer multiple-choice questions.	2.81	0.83	39(46)	23(27)	23(27)
7. I would like to take a computer examination in the future.	2.94	0.84	33(39)	24(28)	28(32)

Note: N=85

Question 2 was an open-ended, optional question. The students gave specific comments on the test. Responses to the open-ended question were categorized by means of content analysis. The comments were roughly divided into two groups, “comments showing appreciation of the test”, and “comments showing dislike of the test” groups. The results were reported with examples of comments from the students.

**Table 2: Summary of “comments showing appreciation of the test”**

Reasons (N=85)	Frequency	Percentage (%)
1. I can concentrate better when working on a computer.	3	3.5
2. I am used to using Moodle, so the test went smoothly.	8	9.4
3. I'm happy I got immediate feedback on the test.	5	5.9
4. It feels like playing a game, it is fun.	2	2.3
5. I am happy I don't have to write difficult Chinese characters.	2	2.3
Total	20	23.5

**Table 3: Summary of “comments showing dislike of the test”**

Reasons (N=85)	Frequency	Percentage (%)
1. The time was too short and I was nervous all the time.	2	2.3
2. I worried I could have technical problems.	2	2.3
3. I am disappointed that there is no partial score.	2	2.3
4. The online test does not allow you to write notes.	3	3.5
5. I am not used to typing in Chinese, so I made a lot of mistakes.	1	1.2
6. The automatic marking makes mistakes.	2	2.3
Total	12	14.1

## 6. Discussion

Many high stakes tests are now conducted online, therefore it is advisable for students to become familiar with taking online tests on a regular basis. Moodle-delivered online tests have the following advantages: firstly, in our Chinese class, the final examination is usually held in the last week of the term, the long holidays after the final

examination make it difficult for students to check their examination results and review them for further study. By using Moodle to administer the final examination, students will receive feedback immediately after the examination and will be able to use the examination results to guide their learning as soon as they finished the test. Secondly, the automatic grading system has greatly reduced the marking burden on teachers. Thirdly, a question bank can be created so that each student can be given different questions automatically, this will also help to prevent cheating in the future. Another very useful feature of Moodle quizzes is its ability to give the teacher statistics on which questions were too easy and too difficult. The statistics that Moodle offers the teacher after the exam include facility index, standard deviation, random guess score, intended weight, effective weight, discrimination index and discriminative efficiency.

On the other hand, as was the case with this test, there was heavy use of multiple choice and permutation questions in order to improve the efficiency of automatic marking. These issues need to be considered in the context of the construct validity of the examination. In the future, the concurrent validity of Moodle-enabled online tests should be verified to ensure that they can be used effectively. The statistics gained from previous tests help to ensure that, over time, this improves greatly.

It was reassuring to see that many students saw the positive aspects of this method, however the data suggests that students were not overly positive about it but were also not overly negative toward it. There are a number of reasons this could be the case. As some students noted, the input method was still new to many students. This is one area that teachers will have to improve in the lead-up to the exam. Giving students the opportunity to practice beforehand is obviously important. Using the module for homework and practice exercises could overcome this problem.

Students in general do not like to take exams so it is not surprising that students do not like the exam format. In the future, we will also look at how students view this method when it relates to homework and practice exercises. If it is appreciated there, then it should also be appreciated as an exam tool. As students noted they would like to be able to also write notes, offering them a blank sheet of paper to use during the exam could alleviate this concern.

This is the first time we conducted a Moodle-delivered online test in our Chinese class. Unlike English, Chinese language requires the input of Chinese characters which may have been confusing for the students. We believe that more positive feedback will be attained from students when they become more familiar with the Chinese character input system and Moodle in general. We have noted ways in which we will ensure this is done in the future.

## Reference

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

疑问句末尾“呢”的内在含义  
——基于中文母语人士自然话语语料的分析  
(The Connotation of Interrogative Sentence Final Particle *ne*  
—An analysis Based on the Chinese Native Speaker Natural  
Discourse Database)

任利  
(Ren, Li)  
东京农工大学  
(Tokyo University of Agriculture and Technology)  
ninri@cc.tuat.ac.jp

**摘要：**本文对从中文母语人士自然话语语料中收集到的句末助词“呢”的实际用例 104 例进行分析，讨论了“呢”在疑问句末尾的内在含义。结论如下：1. 疑问句尾的“呢”基本上是用来表达说话者自己的疑念并提出不确定性，“呢”不具有提问的性质，即说话者不要求听话人必须答复。2. 在对话中，疑问句末尾使用的“呢”在诱导听话人回答时起了一定作用。但是与普通的提问不同，“呢”没有直接向听话人请求答复。

**Abstract:** In this paper I analyzed 104 actual usage samples of the sentence-final- particle "ne" collected from the Chinese native speaker natural discourse database and discussed the inner meaning and practical function of the sentence-final- particle "ne" in the interrogative sentences. As a result, I suggested the following conclusions. 1. The inner meaning of the sentence-final- particle "ne" in the interrogative sentence is basically used to express the speaker's own suspicions and to present uncertainties. The final particle "ne" does not have the property of asking a question, that is, the speaker does not request an answer from the listener. 2. In dialogue, the sentence-final- particle "ne" used in the interrogative sentences plays a role in eliciting answers from the listeners. However, unlike ordinary questions, the sentence-final- particle "ne" does not have a direct response request to the listener.

**Keywords:** *ne*, Chinese, interrogative, SFP, doubt

**关键词：**呢、中文、疑问句、句末助词、疑念

## 1. 引言

对于中文入门课程的初学者来说，中文疑问句末尾使用的“呢”是一个很难理解的语法点。例如，(1)和(2)句尾带有或不带有“呢”，作为疑问句都是成立的。

- (1) 这是谁的包呢?
- (2) 这是谁的包  $\emptyset$ ?

为什么中国人在疑问句末尾使用“呢”? 目前的研究尚未提出适当的解释。本文分析了从中文母语人士自然话语语料中收集到的 104 个疑问句末尾“呢”的实际用例, 讨论了“呢”在疑问句尾的内在含义。

## 2. 文献简述

目前为止, 对于疑问句尾使用的“呢”进行过许多研究。例如, Chao,1968; 吕, 1980;胡,1981a · b;朱,1982;曹,1987;胡,1989;邵,1999;齐,2002;徐,2008;朱,2011;丁,2018 等。上述研究基本上遵循吕,1980 和朱,1982 为代表的传统观点, 即, “呢”被认为是“表示疑问的语气”。

另一方面, 在邵,1999 的研究中, 与传统观点不同, 认为疑问句的“呢”具有两个功能, 即“提醒”和“深究”。

总之, “呢”的语法意义, 在陈述句中表“提醒”, 在非是非问句中又进一步表示“提醒”兼“深究”, 在非是非问句的简略式中还兼起“话题”标志的作用。

(邵 1999:31)

邵,1999 提出的新的观点对中文权威词典和语法书产生了很大的影响。例如,

“呢”助词。用在疑问句(特指问、选择问、正反问)的末尾,表示提醒和深究的语气。 《现代汉语词典》中国社会科学院语言研究所第 7 版 2016 年

“呢”:用在特指问, 选择问, 以及正反问末尾, 表示深究的疑问语气。

《现代汉语语法教程》2018 年

目前研究的问题点总结如下。首先, 对于疑问句尾的“呢”具不具有提问的性质, 没有展开足够的讨论。其次, 目前大多数研究使用的语言材料主要是小说的对话或是话剧的台词, 或是研究者自己做的人工例子等。基于以上问题, 本文使用中文母语人士自然话语语料中收集到的实际用例, 讨论了在疑问句末尾使用的“呢”的内在含义。

## 3. 本研究

### 3.1 数据收集



本文使用的语言材料中母语人士自然话语语料是自然音声录音资料进行文字化加工的资料。目前有 180, 078 汉字。其中包括, 中国北方出身中文母语人士 13 人(女性 6 名, 男性 7 名, 年龄 30 岁~50 岁), 54 组自然音声对话。为了便于分析, 在文字化时, 加入以下发话以外的要素。例如,

M 是男性, W は女性  
 →, ↑, ↓: 句末语调(平板, 上升, 下降)。  
 // : 前面的发话未完时后面发话的开始位置。  
 {}: ‘笑’, ‘沉默’等, 话外要素。

### 3.2 数据分析结果

本文排除陈述句末尾“呢”的用例, 对疑问句末尾的“呢”的用例 104 例进行了分析。结果显示在表 1。

表 1: 疑问句末尾“呢”的使用倾向

疑问句的种类	用例数(%)	“呢”省略可否
特指问句+“呢”	56(53.8%)	可
反问句+“呢”	31(29.8%)	可
名词+“呢”	11(10.6%)	不可
正反问句+“呢”	4(3.8%)	可
选择问句+“呢”	2(2.0%)	可
计	104(100.0%)	

以往的研究指出, “呢”用于“特指问句”, “正反问句”和“选择问句”的末尾。表 1 结果显示在自然话语语料中, “呢”在上述三种疑问句末尾的使用不是均等的。与“正反问句”(4 例)和“选择问句”(2 例)相比, 使用在“特指问句”末尾的“呢”最多。在 104 例中占 53.8%。由此发现, “呢”经常用在“特指问句”的末尾。此外, 在以往的研究中很少提到的“反问句”句尾的“呢”的使用率也很高, 104 例中 31 例, 占总数的 29.8%。由此发现, “呢”经常与“反问句”同时使用这一新的语言事实。此外, “名词+呢”有 11 例, 占总数的 10.6%。这种疑问句的“呢”不能省略, 在分析时是一个不可忽略的语言现象。

### 3.3 例句分析

#### 3.2.1 特指问句尾的“呢”

特指问句是用疑问代词来表示疑问的句子。没有“呢”也可以成立。所以在考虑疑问句尾“呢”的功能时, 有必要通过基于自然话语上下文的话语情况进行分析。结果发现, “是否用于针对听话人发问”是一个重要的指标。

(3) W1 现在几点 了呢? ↓  
 W2 {沈黙} 是 啊, 现在 几点 了 呢?  
 M1 {笑い} 带// 表 来 就 好 了

M2 //{笑い} 是 啊 ↓

(4) W1 现在 我 该 怎么办 呢? ↓

W2 是 啊, 有点麻烦→ //

M1 //我看, 还是 你 //自己 决定 吧。

(5) W1 这钱不能拿。怎么办呢? ↓最好是捐出去。↓

W2 {沈黙} 捐出去啊↓

M2 //{笑い} 是 啊 ↓

(6) W1 谁会被炒鱿鱼呢? ↓不是我还有谁? ↓

W2 什么↑, 你会被炒 鱿鱼↑

M1 //开什么玩笑 {笑い}

(3), (4), (5), (6)都不是“用于针对听话人发问”。(3)和(4)是说话人的自言自语; (5)和(6)是说话人的自问自答。说话者用“呢”只是表示自己的疑念并提出不确定性, “呢”不具有提问的性质, 即说话者不要求听话人做出一个明确答复。56例中, 近似于(3)和(4)自言自语有26例, 类似于(5)和(6)自问自答有24例。

### 3.3.2 反问句尾的“呢”

反问句在形式上和特指问句一样。但是并不是有所疑问, 而是说话者通过反问的形式加强肯定或否定。反问句没有“呢”也可以成立。

(7) W1 今年的 获奖片 看了 没? ↑

W2 上 有 老, 下 有 小的, 谁 有 时间看 电影 呢? ↓

M1 你这么忙啊 {笑い}

M2 //都一样 {笑い}

(8) W1 我听说呀, 说不定会去夏威夷↑

W2 好嘛, 这么好的机会, 嗨! ↑谁不想去呢? ↓

M1 //你这么想去↑ {笑い}

M2 想 {笑い}

(9) W1 我说, 信不信由你啊↑

W2 你说得这么有枝有叶的, 我怎么能不信呢? ↓

W1 还是那句话啊, 信不信由你↑ {笑い}

M2 //不信还不行了↓ {笑い}

(7), (8), (9)说话者用反问的形式陈述自己的意见, 都与疑问无关。虽然采取特指问句的形式, 但本身不是有疑问, 不是向听话人提问并“要求回答”。这可以从上下文的内容来判断。在以往的研究中很少提到这种类型中的“呢”的含义。实际的自然话语语料中, 为什么在反问句尾的“呢”的用例很多? 为什么“呢”与反问句有很好的兼容性? 原因是通过在反问句末尾添加“呢”, 可以更清楚地看出反问句

“不需要听话人的回答”。这种兼容性也可以解释为“不需要听话人的回答”是“呢”的基本特征之一。

### 3.3.3 名词+“呢”

在下面的例句中没有疑问词。即使这样，它还是一个疑问句，因为句子末尾有“呢”。换句话说，没有“呢”就不能将其确认为疑问句。

(10) M1 我 的 眼镜 呢? ↓  
M2 {沉默} 那 不 是? ↑  
M1 //你看我 ↓ {笑い} 老了 ↓

(11) W2 被 他 借 走 的 杂志 呢? ↓  
M2 {沈默} 谁知道 啊 →  
W2 //又是只借不还 ↑

在先前的研究中，上述例子被定位为疑问词被省略的特指疑问句。本文却认为通过使用“呢”，说话者的疑念的焦点集中在句子的一部分上，对此表达了说话者的疑念。从根本上是无意问听话人。但是，结果“呢”在诱导听话人回答时起了一定作用。但是与普通的提问不同，“呢”没有直接向听话人请求回复。这种类型的疑问句才是“呢”的基本含义所在。

### 3.3.4 正反问和选择问句尾的“呢”

在自然话语语料中，正反问句尾和选择问句尾的“呢”的用例很少。

(12) M1 我 要 去 超市， 你 们 去 不 去? ↑  
M2 我 // 不 去。 →  
W2 //我 去。 →  
M1 //你呢? ↑ 你 去， 还 是 不 去 呢? ↑  
W1 我? ↑ 我 就 不 去 了 吧。 ↓  
(13) W1 你 是 喜 欢 吃 中 餐 呢， ↑ 还 是 喜 欢 吃 西 餐 呢? ↑  
W2 我 都 喜 欢。 {笑い} →  
W1 是 吗 {笑い} →

正反问和选择问句是近似于是非疑问句。也就是说，用于针对听话人发问，提问的性质很强。考虑到“呢”具有“不要求听话人的回答”的特征就可以很好地解释这一结果。(12)和(13)正反问和选择问句尾使用“呢”减轻了听话人必须回答的义务，同时表达了礼貌的提问的话语效果。

## 4. 结语

综上所述，本文对疑问句尾“呢”的含义提出以下解释案。

疑问句尾“呢”的本质含义是表达说话者的疑念。基本上“呢”仅表达说话者自己的疑点和不确定性，并且没有提问性，也就是说，不要求听话人回答。

在对话中，说话者的疑念表达在诱引听话人回答时发挥了作用。但是，与普通提问不同，其特征是“不要求听话人做回答”，从而减轻了听话人回答的义务，同时表达了礼貌的提问的话语效果。名词 + “呢”这种类型的形式才是“呢”的基本含义所在。

本文以中文母语人士自然话语语料中的实际例子为对象，对疑问句尾“呢”的含义进行了分析。目前为止，在国际中文教学中，使用中文母语人士的自然话语语料来解释中文语法现象的研究还是少数。作为今后的研究课题，希望继续收集更多中文母语人士的自然话语语料，运用于国际中文语法教学研究中。

### 参考文献

- 曹志赞. (1987). 语气词运用的性别差异. 《语文研究》第3期.43-45.
- Chao, Yuan-ren. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. University of California Press.
- 丁崇明. (2018). 《现代汉语语法教程》北京大学出版社.
- 胡炳忠. (1989). 有关“呢”的两个问题《语言教学与研究》第2期.374-350页.
- 胡明扬. (1981a). 北京话的语气助词和叹词（上）. 《中国语文》第5期.34-35.
- 胡明扬. (1981b). 北京话的语气助词和叹词（下）. 《中国语文》第6期.41-42.
- 刘月华, 潘文娱, 胡韡. (1983). 《实用现代汉语语法》商务印书馆.
- 吕叔湘. (1980). 《现代汉语八百词》商务印书馆.
- 齐沪扬. (2002). 《语气词与语气系统》. 安徽教育出版社.
- 邵敬敏. (1999). 《现代汉语疑问句研究》. 华东师范大学出版社.
- 徐晶凝. (2008). 《现代汉语话语情态研究》. 昆仑出版社.
- 张斌. (2010). 《现代汉语描写语法》. 商务印书馆.
- 中国社会科学院语言研究所. (2016). 《现代汉语辞典》(第7版). 商务印书馆.
- 朱敏. (2011). 《汉语人称与语气选择性研究》. 世界图书出版公司.
- 朱德熙. (1982). 《语法讲义》. 商务印书馆.

# 针对跨文化协作学习的混合式教学模式的设计及评估 (The Instructional Design and Evaluation of Hybrid Learning Model for Inter-cultural Collaborative Learning)

杉江 聪子

(Sugie, Satoko)

札幌国际大学

(Sapporo International University)

satoko-sugie@ts.siu.ac.jp

藤崎 达也

(Fujisaki, Tatsuya)

札幌国际大学

(Sapporo International University)

tatsuya-fujisaki@ts.siu.ac.jp

**摘要：**因受新冠肺炎疫情的影响，日本的入境游市场陷入完全停滞的状态。2020 年以前，北海道地区的大中华区入境游剧增，培养中文导游和旅游服务业的国际化成为重大课题。如今整个旅游业因为疫情而陷入低迷的时期，新的旅游形式“在线旅游”诞生了。即使人们的实际移动受限，也可以通过互联网欣赏世界各地的景观和魅力，在线旅游逐渐形成个人自由行的新形态，同时成为中文/日文教学的新领域。本研究以中日导游培训为目的实施跨文化协作学习，以学习中文的日本学生和学习日语的中国学生为对象，进行了旅游企划和视频制作的在线旅游 PBL。为预防疫情，课堂上采用了远程教学和小组实地调查的混合式教学模式。教学评估基于学习者的学习经验和成果认识进行定性分析。结果显示，学习者获得了以下三类成果：（1）远程教学与面对面的沟通技巧不相同而主动说、问的态度重要，（2）因外语学习 4 种技能提升而得到成就感，（3）从网络旅游企划和视频制作活动中得到成就感的同时发现不足之处。

**Abstract:** Inbound tourism has completely stagnated due to the impact of the COVID-19. Before 2020, Hokkaido area was a growth market for inbound tourism, especially tourists from Greater China have increased year by year. It was essential demand to train Chinese guides and promote internationalization of the service industry. While the entire travel industry was downturn, a new form of travel — online tour — was born, where people were able to enjoy a beautiful scenery and local guides virtually via the Internet, even if the real activities were restricted. A new field of tourism education has been establishing gradually. In this study, we conducted project-based learning of tour planning and tourism video creation for online tour. The participants are the Japanese students who learn Chinese language and Chinese students who learn Japanese language. They attended the inter-cultural collaborative learning for the purpose of guide interpreter training. In consideration of infection prevention, we adopted a hybrid learning approach with remote instruction and group fieldwork. The evaluation was based on qualitative data analysis of learners' perspectives on their learning experiences and the outcomes. As a result, three categories of recognition emerged:(1) Communication skills are different between

remote and face-to-face classes, and it is important to take the initiative to speak and ask questions, (2) A sense of accomplishment from the improvement of four skills in foreign language communication, and (3) A sense of achievement from online tourism planning and video production activities while discovering shortcomings.

**关键词：**教学设计, 项目式学习, 混合式教学模式, 跨文化协作学习, 定性分析

**Keywords:** Instructional design, Online tour, Hybrid, Inter-cultural cooperative learning, Qualitative data analysis

## 1. 研究背景

2020年1月以来,因受新冠肺炎疫情的影响,日本的入境游市场陷入完全停滞的状态。截止在2020年5月,疫情下访日游客人数减少99.9%,造成了8个月内减少23,642亿日元的重大经济损失(MILT, 2020; Mizuho Research & Technologies, 2020)。疫情蔓延前,日本北海道地区的大中华区入境游每年急速增长(Japan Tourism Agency, 2021),培养中文导游和旅游服务业的国际化成为重大课题。如今整个旅游业因为疫情而陷入低迷的时期,新的旅游形式“在线/网络旅游(online tour)”诞生了。2020年7月在网上召开的《日本入境游峰会2020》(MATCHA, 2020)主题论坛中,基于日本全国行政区分以及旅游业分类进行了主题座谈会,其中“体验、导游”和“观光CRM(Customer Relationship Management)”等座谈讲话中出现了网络/在线旅游的典范案例。即使人们的实际移动受限,也可以通过互联网欣赏世界各地的景观和魅力,在线旅游逐渐形成个人自由行的新形态,同时成为中文/日文教学的新领域。

## 2. 地方观光产业与教育领域的合作意义

在旅游业因COVID-19而停滞不前的同时,国内外兴起了网络/在线推广活动。Fujisaki(2020)对旅游商务专业的大学生通过海外在线旅游体验的后感进行初步探讨,得到有助于未来的区域旅游在线推广活动的启发。此外,他还对北海道地区在线旅游实际情况进行调查。结果显示,当地的中小旅游业经营主体拥有在禁售期间尽可能提高销售额的需求,由此发现通过旅游教育提供支持的重要性。从教育的角度来看,与不可预知的行业积极开展合作的意义重大。此外,大学与北海道东北部地区目的地管理机构(Destination Marketing Organization, DMO)进行合作,当地旅游企业开始推进“亲自制作网络信息内容”。通过这些活动得知,不仅需要传统的官方宣传资料开发(一般利用政府资助制作先进、专业、永久性宣传材料),还要从当地的角度出发创作实时传播并充满现实感的资料。

### 3. 跨文化协作学习与混合式教学模式设计

#### 3.1 研究目的与方法

本研究以中日导游培训为目的实施跨文化协作学习，以学习中文的日本学生和学习日语的中国学生为对象，设计了旅游企划和视频制作活动的 PBL (project-based learning)。日本文科省要求疫情预防措施的同时，极为重视“师生或学生之间直接面对面式的人际沟通与交流”(MEXT, 2020)，因此本研究在课堂上采用了远程教学和小组实地调查的混合式教学模式 (Hybrid teaching/learning model)。教学评估基于学习者的学习经验和学习成果实感进行定性分析。

#### 3.2 课程概况

教学实践期间为日本大学的秋学期，2020 年 9 月至 2021 年 2 月。一般日本大学每学期课时 15 节，每节 90 分钟，但这门《中日翻译导游演习 1·2》(选修课) 连续上两节课，因此共有 30 节课。因疫情应急防控措施陆续出台，本来春学进行的实地实习活动调到秋学期，课程计划也随时变动。因此通过面对面式和在线课堂 (Microsoft Teams 及 zoom) 的混合式教学模式来进行教学活动，以便动态调整。学习者共有 13 名，分别为学习中文的日本学生 9 名和学习日语的中国学生 4 名。中文系的日本本科生包括有韩国留学经验的学生，在加拿大长大的双语者，以及中日混血儿。还有来自孔子学院，学习 6 年中文的以及已有英语国家导游证的社会人士。班级成员的语言、文化、工作等背景多元，与生源单一的日本大学汉语班不同。

#### 3.3 教学设计

下面详细说明每节课的时间，授课方式，学习形式以及学习活动内容。

**【课时 1-4】北海道美食调查：**面对面式授课，以小组学习的形式，学生分成 4 组，分别决定北海道美食的主题 (成吉思汗烤羊肉，拉面，甜点，海产品)。在电教室里网上查资料，用中日双语写稿并翻译，做发表稿的发音练习等。每组制作 PPT 资料进行发表 (日本学生用中文，中国学生用日文写作，发表，下同)。

**【课时 5-6】机场导游实习：**面对面式授课，到北海道新千岁机场实地进行模拟导游实习。作为春学期的总复习活动，分组练习并发表导游会话，现场提问回答，在购物楼层找最新土特产信息等。

**【课时 7-14】北海道导游培训：**(1) **e-learning；** 在线课堂，使用北海道导游培训网站 (e-daoyou.org) (Sugie, 2019) 的视频教材学习北海道士特产介绍和购物情景的导游会话等。(2) **小组学习；** 面对面式授课，使用北海道导游培训网站视频教材进行同声传译练习。(3) **小组学习；** 面对面式授课，学生各自决定北海道士特产的主题 (甜点，点心，牛肉加工品等)，在电教室里网上查资料，用中日双语写稿并翻译，做发表稿的发音练习等。每个人制作 PPT 资料进行发表。

【课时 15-16】网络旅游调查：在线课堂，网上查世界各国的网络旅游路线信息，例如，旅游公司等主办单位，目的地和旅程，参加费用，付款方式，日期和时间，其他条件等。再加上，做自己愿意参加的旅游路线的候选列表。

【课时 17-20】网络旅游体验：在线课堂，全班同学一起参加 zoom 网络旅游。（1）日本 HIS 国际旅行社主办的《亚洲 5 个国家周游神秘旅游》<sup>1</sup>，（2）VELTRA 公司主办的《泰国白榄寺（Wat Paknam）参观旅游》<sup>2</sup>。

【课时 21-24】在线旅游企划：在线课堂，以小组学习的形式，学生分成 3 组后分别企划北海道冬季体验活动的网络旅游路线，决定目的地，体验活动，行程，制作旅程表（Excel 表格）。

【课时 25-26】在线旅游发表准备 1：混合式教学活动，以小组学习的形式，视频组去实地调查（滑雪场，咖啡厅等），拍摄外景等；PPT 组在网上查观光设施和景点等资料，用中日双语写稿并翻译，做发表稿的发音练习等。

【课时 27-28】在线旅游发表准备 2：在线课堂，以小组学习的形式，视频组用手机 APP 编辑视频（图 1）（滑雪场简介，租借滑雪用具的程序，滑雪实况，咖啡厅与菜单介绍等），附加中日双语字幕，添加背景音乐等。PPT 组制作发表资料（图 2），练习发表讲话等（定山溪温泉区附近的国际滑雪场，冬季活动以及成吉思汗烤羊肉餐厅介绍，冰雪主题公园体育体验活动和风光介绍等）。

【课时 29-30】在线旅游发表：在线课堂，分组进行发表，用视频或 PPT 资料介绍旅游路线，行程，景点、看点等。



图 1：网络旅游视频

<sup>1</sup> 日本 HIS 国际旅行社 网上旅游 <https://www.his-j.com/oe/detail/T12/?area=O9&country=JPN&city=TYO&product=TYO0007>

<sup>2</sup> VELTRA 网上旅游 <https://www.veltra.com/jp/asia/thailand/bangkok/a/166250>



### 景点介绍 1: 定山溪温泉街+国际滑雪场

### 景点介绍 2: 泷野公园玩雪活动



图 2 景点介绍 PPT

## 4. 数据收集与分析

因疫情期末一直以同步性视频会议的形式来上课，调查方式也仅限于在线调查，因此通过最后发表后实施的网上问卷调查（Google Form）来收集学习者相互之间的评估与意见反馈，同时了解学习者观点的学习经验和学习成果的实感（问项如表 1）。分析对象为 11 名（1 名缺席）。从问 1 到 6 为针对每一组发表内容的评价，问 7 为针对这门课学习活动整体的评价。

表 1: 以网络旅游为主题的 PBL 相互评估与课后感问卷

问项	回答: 李克特五分量表法
问 1. 旅游行程易懂吗?	不同意 不太同意 一般 比较同意 同意
问 2. 能够了解旅游路线和内容吗?	1 2 3 4 5
问 3. 你想参加这个网上旅游吗?	
问 4. 假如这个旅游整个内容以网上旅游(实况传播)的方式进行, 你会付多少参加费?	500 日元以下 500-1000 日元 1000-2000 日元 2000 日元以上
问 5. 请填写你觉得特别好的地方。	开放性回答
问 6. 请填写需完善和改进的地方。	同上
问 7. 从网上旅游体验到最后发表间的学习活动中, 请填写(1)好学或乐于学习的地点, (2)不好学或有困难的地方。	同上

### 4.1 针对最后发表的相互评估的数据分析

最后发表分三组进行，互相评估的结果如图 3。第一组主题为“泷野公园玩雪活动”，第二组主题为“定山溪温泉街及国际滑雪场”，第三组主题为“藻岩山滑雪场一日游”。对问 1 的评价几乎相同，大部分学生给予最高 5 分的评价。每一组都企划恰当的行程并提供一目了然的行程表。对问 2 的评价稍微有差异，对第三组的评价有些分散。第一、二组企划利用交通工具的路线，但第三组的三个目的地（滑雪场、咖啡厅及藻岩山缆车夜景景点）距离很远，首次访问札幌的游客无法了解交通工具，因此设计路线时需要考虑易懂方便的交通手段。对问 3 的评价长短不一。对第一组的评价最低，因为只有一个地点玩雪，在公园设施里面吃快餐，虽然冰雪体验活动种类丰富，但还是收费提供旅游体验的角度来看，吸引力不够。对第二组的

评价最高，白天在滑雪场玩，晚上在温泉街吃北海道美食后边散步边参加彩灯活动，时间管理、体验种类及当地魅力的观点来说，第二组的旅程确保让游客满足的条件。对第三组的评价也较低，除了上述的路线和交通问题以外，介绍时仅使用视频边停止播放边双语解说，让收看人感到松懈。对问 4 的评价有些偏差。对第一组的旅程可以接受的旅费 1136 日元 / 人<sup>3</sup>，对第二组 1386 日元，对第三组 1181 日元。相对来说，第二组的旅程值得付费参加，但三组旅费都是 1000 日元到 1500 日元之间。

各组的优势和需改进的地方以及评价人数分别如下：第一组的优势在于“使用了短视频（6 名），PPT 易懂（2 名），提供了玩雪用具和注意事项的信息（2 名），旅程时间管理恰当（1 名），目的地有魅力（1 名），提供了公园内的饮食信息（1 名），交通方式详细（1 名）”；需改进的地方有“视频和 PPT 资料介绍需整合（5 名），朗诵练习不足（3 名），视频和图片资料不足（2 名），介绍不详细（1 名）”。第二组的优势在于“有效使用视频和图片介绍（6 名），除了温泉以外的活动信息充分（4 名），一天内饱享当地魅力的行程（2 名），中文/日文发音很流利（2 名），PPT 设计易懂（1 名），介绍人有经验的的活动提供真实感和安心感（1 名）”；需改进的地方有“视频过长（3 名），必须精选介绍信息、无需要的说明过多（1 名），资料的双语翻译不完整（1 名），餐饮地点介绍太少（1 名），行程太紧（1 名），PPT 字体大小不一致（1 名）”。第三组的优势在于“介绍详细、内容丰富（5 名），可以了解当地的真实情况（5 名），同心协力、协作学习成功（2 名），行程和目的地选择适当（3 名），仔细的实地调查和记录（2 名）”；需改进的地方为“行程表的提示方法不适当（4 名），旅费太贵（1 名），超过发表时间（1 名），播放视频后再解说，效率不好（1 名）”。

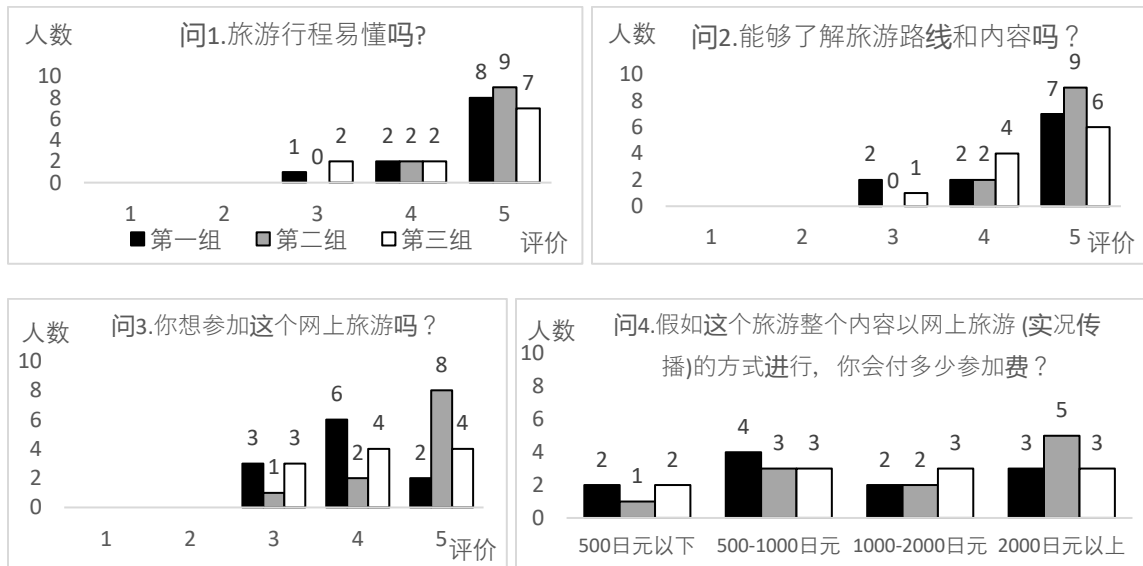


图 3: 互相评估结果: 问 1 到问 4

<sup>3</sup> 旅费设定为 500 日元，750 日元，1250 日元及 2000 日元，乘以评价人数来算，每组总共 12500 日元，15250 日元及 13000 日元。分析对象 11 名，平均为 1136 日元，1386 日元及 1181 日元。小数点后数字四舍五入。

## 4.2 针对教学评估的定性数据分析

教学评估基于学习者的学习经验和成果认识进行定性分析。数据分析工具使用 MAXQDA2018 进行编码 (coding)，概念化 (conceptualization) 以及类属分析 (categorization)，分析结果如图 4。通过分析出现了三种概念。(1) 远程教学与面对面式课堂沟通方式的不同；混合式教学模式，学习者发现远程教学与面对面式课堂中的沟通方式差异很大。因疫情受到学习活动和行动上的限制，学习者感到不满。学习者重新发现面对面式课堂的优势和效果，同时经历在线协作学习的困难，他们认为主动说、问的态度极为重要。(2) 外语学习方面的效果；在日语/中文学习方面，双方学习者感到不同效果，例如，实用或专业的语言知识增强，外语输出机会增多，口头发表技巧提升等。虽然他们感到困难，但通过为了克服困难尽心努力协助的过程中得到了成就感。(3) 网络旅游企划及视频制作经验价值；通过网络旅游企划和视频制作的混合教学模式 PBL，学习者得到各种感受，发现许多新的观点，有了尝试与失败的经验后与学习伙伴一起摸索才能实现成长。

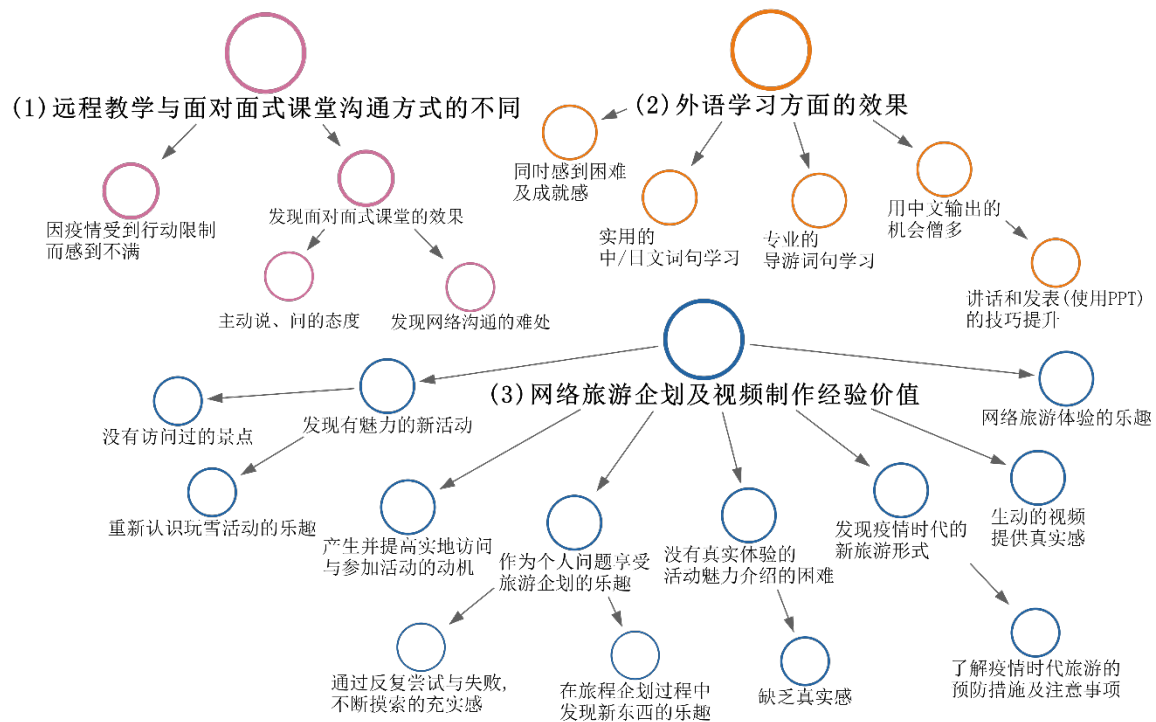


图 4: 针对以网络旅游为主题的 PBL 的评价

## 5. 结语

2020 年因疫情在旅游业出现了个人自由行的新形态—网络旅游。本研究探讨旅游教育与外语教学相结合而发展可能性，并且应对疫情时代的混合教学模式，实施了以旅游企划和外语导游培训为主题的跨文化项目性协作学习。学中文的日本学生和学日语的中国学生齐心协力，创作了当地季节性旅游路线旅，制作视频和有关

资料。通过远程教学和小组实地调查的混合式教学课堂,初步探讨学习者的学习经验和成果认识的同时,针对教学设计进行定性分析。结果显示,学习者得到了以下三类成果:(1)远程教学与面对式教学的沟通技巧不相同,主动说、问的互动态度极为重要,(2)外语沟通能力与4种技能有了一些提升而得到成就感,(3)从网络旅游企划和视频制作活动中自知不足,得到新的发现,通过克服困难的过程获得成就感。

2020年的教学实践深受疫情的影响,不得不更改全班实地调查和外拍等互动性学习活动计划。希望疫情结束后重新设计以在线旅游为主题的跨文化写作学习模式,基于此次学习者的调查结果完善并改进教学设计。同时,因为本研究在小班里(学生人数为13名)进行,在几十人以上的大班里进行时的情况尚未知晓,今后需要探求量化,探讨定量研究的方向。

**致谢:** 本研究得到了日本学术振兴会科学研究非补助金(JSPS KAKENHI),基金编码19H01276(2019-2023)的支持。项目名称为科学研究补助金(B),多元化语言环境中的L2发言人:超语行为对话策略。

## 参考文献

- Fujisaki, T. (2020, November 13, November 27, 2021, January 12, February 22, March 8). *Eastern Hokkaido Sightseeing "Terakota"* [Seminar Series]. Eastern Hokkaido DMO Human Resource Development Project. Marimu-kan, Lake Akan, Hokkaido, Japan. [藤崎達也. (2020/11/13, 11/17, 2021/1/12, 2/22, 3/8). ひがし北海道観光寺子屋. ひがし北海道 DMO 人財育成事業講義シリーズ. 阿寒湖まりむ館.]
- Japan Tourism Agency. (2021, March 4). *Number of foreign visitors to Japan and number of Japanese departing from Japan*. Retrieved from [https://www.mlit.go.jp/kankocho/siryou/toukei/in\\_out.html](https://www.mlit.go.jp/kankocho/siryou/toukei/in_out.html) [観光庁. (20210304). 訪日外国人旅行者数・出国日本人数の推移. 来源: [https://www.mlit.go.jp/kankocho/siryou/toukei/in\\_out.html](https://www.mlit.go.jp/kankocho/siryou/toukei/in_out.html)]
- MATCHA Inc. (2020, July 23). *Japan Inbound Summit 2020*. Retrieved from <https://inbound-summit.com/> [株式会社 MATCHA. (2020/7/23). 日本インバウンドサミット 2020. Retrieved from <https://inbound-summit.com/>]
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2020, September 15). *Educational Implementation in the second semester of the current academic year at universities and other education institutions and measures to prevent the spread of the COVID-19 infection*. Retrieved from [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/coronavirus/mext\\_00016.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00016.html) [文部科学省. (2020/9/15). 大学等における本年度後期等の授業の実施と新型コロナウイルス

- ルス感染症の感染防止対策について（令和2年9月15日通知）. 来源:  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/coronavirus/mext\\_00016.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00016.html)
- Ministry of Land, Infrastructure, Transport and Tourism (MLIT). (2020). SUMMARY OF THE WHITE PAPER ON LAND INFRASTRUCTURE TRANSPORT AND TOURISM IN JAPAN, 2020. Retrieved from  
<https://www.mlit.go.jp/en/statistics/white-paper-mlit-index.html>
- Mizuho Research & Technologies. (2020, Jun. 1). *Promotion of tourism under the COVID-19 pandemic*. Mizuho insights Research Report. Retrieved from  
<https://www.mizuho-ir.co.jp/publication/mhri/research/pdf/insight/pl200601.pdf?ad=tp> [みずほリサーチ&テクノロジーズ. (2020/6/1). コロナ禍の観光振興. みずほインサイト・政策. 来源: <https://www.mizuho-ir.co.jp/publication/mhri/research/pdf/insight/pl200601.pdf?ad=tp>]
- Sugie, S. (2019). Development of the Mobile Learning System for Local Tour Guide Training in Chinese. *proceedings of the 25th International Conference on Collaboration Technologies and Social Computing (CollabTech 2019)*, 23-26. Retrieved from  
[https://inolab.slis.tsukuba.ac.jp/global/2019/proceedings/Poster\\_Proceedings.pdf](https://inolab.slis.tsukuba.ac.jp/global/2019/proceedings/Poster_Proceedings.pdf)

# 疫情后如何升级日本大学汉语在线教学 (How to Upgrade Online Chinese Language Teaching at Japanese Universities after Corona)

砂冈和子  
(Sunaoka, Kazuko)  
早稻田大学  
(Waseda University)  
ksunaoka@gmail.com

杉江聪子  
(Sugie, Satoko)  
札幌国际大学  
(Sapporo International University)  
satoko-sugie@ss.siu.ac.jp

**摘要：**2020 疫情期间，日本 1000 多所大学基本上都采取了以网络形式为基底的应急教学模式。包括 63 万新生，约 300 万师生都被迫开始上线教学。本文据七所高等教育机构及国家研究机构在 2020 年独立进行的约两万多份师生问卷调查的结果，还增补最新日本 3 所外语大学学生问卷调查的资料，总结 2020 应急汉语线上教学的优缺点。调查显示大多数教师和学生对线上教学表示满意，还期待它成为未来另一条教育渠道。与此相比，外语大学学生表示网络课堂互动教学效果差。最近日本政府及大学管理部门应社会要求，已开始部分恢复面对面的教育。本文基于大量问卷调查折射出来的传统课堂教学的弊端与反思，将探讨疫情后如何提升在线教育，要实现教育上质的飞跃，主要在教学设计与教学法两个方面提出方案。期望能够对今后远程教学的优化提供借镜与方向。

**Abstract:** During the COVID-19 pandemic in 2020, more than 1,000 universities in Japan essentially conducted an emergency teaching model based on online classes. Including 630,000 freshmen, about 3 million teachers and students were forced to start teaching and learning online. This paper summarizes the advantages and disadvantages of online teaching of emergency Chinese language teaching based on the results of 20,000 questionnaires conducted independently by seven higher education institutions and national research institutes, as well as additional information from the latest student questionnaires at three foreign language universities in Japan. The survey shows that most teachers and students are satisfied with online teaching, and expect to construct new educational forms in the future. In contrast, students at foreign language universities reported the lack of interactivity of online teaching. Recently, the Japanese government and university administration departments have restarted face-to-face classes in response to social demands. Based on the drawbacks and reflections of traditional classroom teaching reflected by large-scale questionnaires, this paper will explore how the Chinese language community can enhance online education after the pandemic, and improve the quality of education. We address two aspects of instructional design and pedagogical method, and propose solutions. It is

expected to provide a reference and direction for the optimization of remote teaching and learning in the future.

**关键词:** 应急汉语线上教学, 问卷调查, 疫情后, 远程教学, 教学设计

**Keywords:** emergency Chinese language teaching, questionnaires, post Corona, remote teaching and learning, instructional design

## 1. 选题背景

自从 2020 年 5 月, 日本几乎所有大学都转向了网络教学。用(吴岩, 2020)的说法, 这一年的应急在线教育带来了“四变”。一是改变了教师的“教”, 教师教学成就感普遍提高。二是改变了学生的“学”, 学生学习获得感大幅度上升。三是改变了学校的“管”, 学校管理提升信息化水平的认识普遍提高。四是改变了教育的“形态”, 实现了“时时、处处、人人皆可学”。应急在线教学开始不久, 不少日本高校独立进行问卷调查, 征求学生和教师对教学的意见。其中, 我们选择了约两万多份师生问卷调查的结果进行了分析。调查发现, 学生对在线教学满意度较高, 将近 70% 的学生表示满意, 还期待它成为未来另一条教育渠道(砂冈, 2021; Sunaoka et al., 2021)。随着疫情的暂时缓和, 不少大学出于招生需求及回应社会舆论, 都声称 2021 年春季准备“正常”开学。另有部分居于大城市大规模的大学通告要继续网络为主的上课, 从而降低感染风险。不管要回到面授课堂, 还是继续要实施远程教学都有必要科学论据才可持续发展。我们有理由重新梳理网络在线教学的优势和缺点, 为今后教育政策和教学设计提供科学论据。

## 2. 分析方法

介绍本文分析用的两种问卷调查资料情况之后, 根据这些调查, 总结这一年的日本应急网络教育的优缺点。其中, “有效反馈”和“主动对话”是通过这次远程教育的实践中突显的课题(早稻田大学, 2021), 同时也是传统面对面课堂的缺陷。我们简介应急教学之前的日本汉语教学的基本情况, 反思实体课堂存在的问题。文章借鉴有关虚拟空间对话质量的研究理论以及国内外有关互动式网络外语教学的先进成果, 最后讨论如何提升线上外语(汉语)教学, 提出适于日本初级大班环境的网络教育形态和教育模式。其他有关教育管理和物理人力资源的问题, 已写另两篇文章(砂冈, 2021, forthcoming; Sunaoka et al., 2021, forthcoming), 这里暂不多谈。

### 2.1 文献简述

据(Mehrabian, 1981; Patterson, 1983)等研究, 在我们对话中, 语言信息只占 35%, 其余的 65% 为非语言信息。由此人们一直认为以计算机/科技中介的交流(computer/technology-mediated communication)不如面对面的交流(face-to-face communication)。但这 40 年来的研究和实验都证明, 这种观点已不成立。计算机/

科技中介的交流可以提供更丰富的文本信息，足以弥补非语言信息（杉谷，2010）。它不仅信息传递准确程度绝对高于 face-to-face 的交流(Walther et al., 2001)，而且自我表露（self-disclosure）程度高于面对面交流的四倍（Tidwell et al., 2002）。网络如此普及的现在，我们正面应对虚拟空间信息交流的优越性。

“互动距离（Transactional Distance）”是（Moore, 1997）提出的对远程教育产生重大影响的一个理论。远程教育不免产生物理和地理上的隔离，还有心理和交流上的距离（psychological and communications space to be crossed）。Moore 认为通过教学对话可以减少师生之间的误解。其中“对话”，“（远程教育设计的）结构”和“学习者自律”是在教师和学习者之间建立充分互动情感的决定因素。

这一年面对教学形态的突变，大部分教师都觉得比以前线上有更多的交流机会，但如何增加“对话”，还来不及考虑教学模式和设计“结构”。加强理论借鉴，对于深化虚拟空间对话质量的研究、提高以科技为中介的外语教育的水平至关重要。欧美地区远程教育和网络技术发展得快。在 NII-CS 会议上，也有不少包括语言成功进行互动式线上教学的实践报告。如波多信彦（2020）“（哈佛大学）远程课堂的主动学习应用案例”，松田升（2020）“北卡罗来纳州立大学的远程教育实践和下一代在线教育系统的发展”，相川贵子（2021）“（麻省理工学院）远程教学环境中的语言教育问题”，三田村照子（2021）“（卡内基·梅隆大学），有效的在线课程尝试”等等。这些实践研究都对今后日本远程外语（汉语）教学的优化提供借镜与方向。

有关以学生为中心，促进师生及生生互动的外语（汉语）教学的代表性研究理论有项目式教学，问题导向式教学等促进主动学习的教学法。在英语教学研究理论有任务型教学法（Task-based Language Teaching, TBLT）(Kotaka, 2013; Harris, 2016), 内容和语言综合学习(Content and Language Integrated Learning, CLIL)（Tanaka, 2019; Underwood, 2020）以及内容教学法（Content-based Instruction, CBI）(Fujisawa, 2021; Miyasako, 2021)等，日本国内的教学实践逐渐增多。

### 3. 学生与教师调查问卷情况说明

本文分析用的问卷调查资料，一种是七所高等教育机构及国家研究机构在2020年独立进行的约两万多份师生问卷调查的结果（以后简称“高校EQ”）。另一种是最新日本3所外语大学学生问卷调查的资料（以后简称“外大EQ”）。我们跟据这些调查，总结这一年日本应急网络（外语）教育的优缺点。

**“高校EQ”**：2020年春季应急在线教学开始不久，不少日本高校独立进行问卷调查，征求学生和教师对教学的意见。早期没有单独对外语课或汉语课程设计的，只有一份叫做《日本中国语教育学会》（简称；JACLE）的学术团体专为该学会会员的汉语老师进行问卷调查。不过它问项设计不全面，问卷数量又少（90份），调查结果也不公开。其他七份大学的调查包括都涉及汉语和其他课程，得到的一些分析结果呈现出包括汉语在内的整个在线教学的情况。但后来我们新收集了三所外



语大学学生问卷调查的资料。通过初步分析后发现，“外大 EQ”结果跟“高校 EQ”的基本一致（后述）。

八份“高校 EQ”的资源，除了 JACLE 以外，其他都是在日本国家信息学研究所（The National Institute of Informatics，简称 NII）举办的大学等在线教学经验分享研讨会（简称 NII-CS）上公开发表并把这些资料与视频都公开于 NII 的网页上（日文）。其中我们考虑到大学规模，位置，机构类型和调查时间之间的平衡，选择了（1）问卷样本量较大，（2）研究方法和数据分析具有科学依据，（3）本科生为主要调查对象，（4）提问设计反映线上教育的实际情况，（5）含有原始数据等条件的数据源。

我们筛选符合这些条件的共七份，还加上 JACLE 的一份，共八份，将它分为教师调查（T1- T4）与学生调查（S1- S4）的两部分。八份问卷调查实施时间、目的、形式各异，但基本上都有网络教学的满意度、期望度等问项。但不同单位有不同的问项设计，不易于同轨汇总。我们就其中的封闭式答复进行简单统计，按调查时间顺序排列为 T1- T4 和 S1- S4。而引自其问卷的开放式答复关于师生具体面临的困难和挑战等情况，与“外大 EQ”结果一块，另在 4 章里和加以说明。

**教师问卷调查资料（T1- T4）：**以教师为对象的问卷调查涉及两所大学、一家研究机构和一个学会四家机构，有效问卷共 2299 份。

T1 庆应大学湘南校园（简称；庆大 SFC）私立大学，实施调查时间；5/7-5/13, 2020，调查对象；本校专职教师，N（有效回收件）=117，32%（有效回收率。下同）。（结果发表于 NII-CS 报告会上。参看；植原启介，2020；下同）

T2 中国语教育学会（JACLE）学术团体，5/25-6/4, 2020，对该学会会员的汉语老师；N=91；（N/A）。因内部资料非公开，所能记忆的范围内做一些记录。

T3 京都大学（简称；京大）国立大学，7/22-8/5, 2020，本校教师含非常勤教师，N=1182；67%，（山田刚史，2020）

T4 国家信息学研究所（NII）国家研究单位，8/21-9/7, 2020，对参加过 NII 线上报告会的教师进行的问卷调查结果。N=909；N/A，（NII，2020）

**[高校]学生问卷调查资料（S1- S4）：**以学生为对象的调查共四所大学（其中庆应大学同时进行教师和学生的调查），共收回 21,242 份有效问卷

S1 庆应大学湘南校园（简称；庆大 SFC）。5/7-5/13, 2020；N=377；8%。本校本科生，用英日文两语实施。其他上同。（植原启介，2020）

S2 东北大学（简称；东北大）国立大学，6/11-6/25, 2020；本校本科生，N=4063；83%。（松河秀哉，2020）

S3 九州大学（简称：九大）国立大学；7/22-8/5, 2020；本校本科生， N=4835；27%。（野濑健，2020）

S4 东京大学（简称：东大）国立大学；7/22-8/20, 2020，本校本科生及研究生，N=4822；20-30%。（田浦健二郎，2020）

除外，还综合参考名古屋大学的师生问卷（实施于2020年5月25日至6月7日，藤卷朗，2020。有效收回数：教师 N=412，学生 N=3302）、东京大学学生咨询中心（高野，2020）、东大学生（武居，20200529）等报告，以期从学生的角度去全面反映了解在线课程的内容（砂冈，2021；Sunaoka et al., 2021）。

**“外大 EQ”**：因“高校 EQ”含有汉语以外的师生问卷，资源针对性不强。最近我们获得了三所外语大学的问卷调查资料。尽管还包括其他语种，不是专门针对汉语课的单调查报告，同时实施调查时间晚于“高校 EQ”。但与“高校 EQ”结果进行比较，可以进一步接近疫情期外语（含汉语）线上教学的实际情况。

S5 (L) (L: Language, 下同) 东京外国语大学（简称：TUFS）国立大学，2020.11/13~11/20. N =1356（本科生 1234；研究生 122）；N/A。其中一年级 31%，二年级 26%，三年级 24%，四年级 19%。大学供五十多门语言，调查结果按学生所选的课程分类，不分语种。本文所示数字皆为 [公共外语课程] 的。

S6 (L) 神田外国语大学（简称：KUIS）私立大学，2021.2/1~2/7 . N =364；9%。含中文课，大学共设 10 门语种，调查结果不分语种，采取整体统计。

S7 (L) 京都外国语大学（简称：KUFU）私立大学，2020.12/1~202.11/22 . N=1278；30%。大学共设 10 门语种，这份调查含中文课学生的问卷共 297 份（23%），而调查结果不分语种。本文引自另有一份该校在 2020.6/2~6/9 实施的问卷调查结果 S7-α (L)<sup>1</sup>。作为学生面对危机的困难情况。

#### 4. 分析结果

下面重点说明通过分析“高校 EQ”与“外大 EQ”结果发现的教师及学生对网络在线教学的“满意度”和“期待度”这两项。其他如应急教学期间日本高校的“物理人力资源”“教学咨询与师资培训”“网络教学形态类型”等，已另写了文章（砂冈，2021；Sunaoka et al., 2021），这里不多提。

**（“高校 EQ”学生）对网络在线教学的满意度和期望度**：将近 70% 的学生（新生除外）对在线课程表示满意。学生继续在线课程的愿望也保持了很高的水平。“高校 EQ”发现，学生对网络教学的接受度较高。其中，大二以上学生的满意度高

<sup>1</sup> N=2371；48%，中文课学生 151 份；49%，一年级学生 753 份；31.8%。

于新生和教师，近七成学生（新生半数）不仅表示满意，还期望疫情后还继续实施网课。如庆大学生对网络教学持有积极态度的 61% > 消极的 39%，期望继续实施积极的 68% > 消极的 32%。东大学生则满意的 72%，不满意的 20%。还期望继续实施的 78% > 不期望的 22%<sup>2</sup>。大一新生就不如大二以上同学那么支持网课。东北大大二以上网课满意度为 72% > 大一 54%。期望度为大二以上 77% > 大一 53%。对面授课的期待值，新生 47% > 大二以上就 23%<sup>3</sup>。同样，九大学生认为网课可取代面授的大二以上 53% > 大一只有 20%。期望继续实施在线教学的大二以上 73% > 大一 48%。显而易见，学龄越大所能支配的学习资源越多，对自律学习有信心。

“外大 EQ”学生对网络在线教学的满意度：“外大 EQ”与“高校 EQ”的结果基本一致，有的更高。东京外大学生 S5 (L) 对网络在线教学的满意度 92%（满意 76%+基本上满意 16%），不满意的只有 4%（不满意 1%+不太满意 3%）<sup>4</sup>。神田外大学生 S6 (L) 就 73%（满意 23%+基本上满意 40%），不满意的 16%（不满意 3%+不太满意 13%）<sup>5</sup>。京都外大学生 S7 (L) 则 88%（非常满意 10%+满意 25%+基本上满意 25%+还算满意 22%）。

不管是外大还是一般高校的，学生都重视远程教学的实用价值。如 S7-α (L) 认为上线上课，“可以预防传染 73%”，“上学方便又不用花车费 83%”，“随时随地上课 60%”，“不用在意服装 57%”等占上位（多重答案）。学习获得感也普遍高，如 S5 (L) 94%，S6 (L) 75%，S7 (L) 70-80% 的学生认为通过这一年的学习（含网络课）提升了知识与技能及思维能力。可见转成线上后，外语教学质量一定程度上得到了保证。

网络教学的负面因素，“外大 EQ”结果与“高校 EQ”的基本一致。有如“作业过多”（S6 (L) 55%，S7-α (L) 55%）等教学设计的问题外，远程教育引起的心理问题较多。如刚开始应急线上教学时，S7-α (L) 结果显示学生“无法保持专注 50%”，“掌握课程进度难 41%”外，还有“不方便和朋友商量 43%”，“不易向老师提问 38.4%”，“感到孤独 23%”，不太适应网络课。尽管半年后慢慢习惯，但 S7 (L) 认为网络课“易于提问”的只有 14%，“益于加深知识的理解”的甚少 6%。影响他们对线上教学的期待度下降 56%。S5 (L) 和 S6 (L) 问卷没有设计同样问项，但它开放式答复结果跟 S7 (L) 一样，也与“高校 EQ”的基本一致（砂冈, 2021; Sunaoka et al., 2021）。说明难于“对话”是线上教学存在的普遍问题。

“高校 EQ”学生与“外大 EQ”的差异：“高校 EQ”学生认为线上教学优点大于缺点。如“线上教学可以和老师单线联系，并得到了教授个性化的指导帮助”，“不必在意周围人的眼光，在语言课上可以轻松地练习发音和会话”“同步课以小游戏和 Quiz 等形式做测试，反馈和标准都更加清晰可辨，课后作业负担也小”（庆大，东

<sup>2</sup> 原十分制数据转换成百分制数据。

<sup>3</sup> 原五分制数据转换成百分制数据。

<sup>4</sup> 其他 4%认为“一般”。

<sup>5</sup> 其他 21%没选网络课。

大问卷结果)。“同步课与其他课型相比较为轻松,互动的机会比平时更多,容易体验成就感(九大问卷结果)。高校 EQ”大学自身拥有较好的物理和人文资源。如东北大学 95%以上新生具备网络流量无限的网络宽带,95-98%学生拥有笔记本电脑或平板。庆大学生在线学习的环境更好。与此相比,S7- $\alpha$ (L)结果发现,没拥有自己电脑的学生 9.6%,有带相机的电脑分别为(Windows62.0%+Mac21.9%),每月通信费用有上限的 46.7%,家里没有打印机的 39.8%。也许在 2020 年 6 月阶段,外大师生信息化基础还在薄弱,无法及时适应应急在线教学。也有可能外语学生要求“对话”的标准较高,导致他们在网课上的挫折较多。外语教师和学生应对线上教学的主要短板在哪里?遇到的困难是什么?需要继续进行调查分析。

**教师对网络在线教学的满意度和期望度:** 与学生相比,教师对网课的满意度和期望度则相对偏低。例如,名古屋大学教师认为网课有益的 76% < 学生 82% (藤卷, 2020) 的比率要低一些;庆大教员尽管满意度持平(不满意网课的 51% > 满意 49%),但远不如他们学生对网课(持有积极态度 61%,期望继续实施 68%)的积极性高。这主要因为教师们未能把握网课的习效 40% > 差不多/差些/好些各 20% (JACLE) 而导致的。而对于未来混合教学模式,教员的期待值相对高,如(NII)非常期待的 48% > 较期待 43% > 并不期待 20%;京大教师则想秋季学期返回面授课的 32% > 面授+在线的 25% > 在线+面授的 22% > 全在线的 21%。

无论是同步还是异步,网络课堂较传统课堂教学其资源更丰富,这使得教师有更多的教学操作空间,有利于教学方式和内容的多元化创新(东北大,九大,东大,京大问卷结果)。这足以说明远程教学模式已经成为广大师生都能接受的另一条教育渠道(砂冈, 2021; Sunaoka et al., 2021)。

## 5. 总结与讨论

日本大学线上中文课教学,因为它以初级大班为主,同学对课堂教学形式的依赖较高。导致课堂活动与内容的单一和贫乏。(梁霞, 2020)指出,要保证线上中文教学的质量,同时要提高作为大学课程的丰富性与思想深度。这对美国大学高年级中文课而言的,也可作为对日本初级中文课的建议,我们以下从几方面着手。1、坚持以有计划、初级水平的语言技能训练和语言知识学习为基础的教学原则。以便得到广大教师的支持与合作。2、根据自校教育环境,设计出课堂活动与初级语言形式有机结合的初级中文课的方案。3、基于教学设计,安排和配置所需物理与人力教学资源,建好教学环境。4、通过与同学交流和互动,总结反思该教学方案,再次修改教学模式(梁霞, 2020)。

疫情之前的 2019 年 11 月至 12 月,日本文科省(相当于国家教育部以后简称“MEXT”)有关我国高校学生的调查报告(试用版)(MEXT-EQ, 2019)。这份相当于美国 High School and Beyond & NCES Baccalaureate and Beyond 的调查结果发现,70%的学生认为他们在大学学到的外语“没有用”。这种最糟糕的结果通过媒

体报道后形成了大学外语课无用的印象。主要原因在于“学习者自律”较弱，以及师生及生生互动机会很少。MEXT-EQ发现，没有得到教师的反馈意见（57%），几乎没有机会教师要求学生提出意见与小组等讨论的分别占（约30%）和（53%）。尽管这些数字包含整个大学课程的，未免汉语课也有同样缺陷。即使是初级中文教学，一定要实现师生之间真正意义上的思想交流。通过语言教学，在提高同学语言水平的同时，涵养其人文精神是对教师的最高要求（梁霞，2020）。已有不少汉语教师在探索改善教学“结构”，多让学生感到“在大学学到的外语很有用”而提出方案。如（張，2018）采用CLIL的原理及方法来组织CBI, TBLT等学习活动。还有（西&李，2018；杉江，2019，2020）设计一套基于现实世界以培养学生通用能力与技能为导向的汉语教学方法。这种通过处理嵌入在社会中的问题，进行协作，互补优势与劣势，发现和解决问题的教学设计，适于日本学生不知不觉增加“学习者自律”和“互动对话”的教学模式。还期待它与科技为中介的教学相结合，成为未来另一条线上汉语的课程。

### 参考文献

- Aikawa, T. (2020, November 20). Issues in Language Education in Remote Instructional Environments. In the 21st cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo.  
<https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/> [相川孝子. (2020, November 20). リモート・インストラクション環境下における言語教育の課題, 第21回NII-CS.]
- Aoki, T. (2020, September 11). Online, hybrid, and to the "Connected new university". In the 16th cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo.  
[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200911-05\\_Aoki.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200911-05_Aoki.pdf) [青木孝文. (2020, September 11). オンライン、ハイブリッド、そして新たな大学「コネクテッドユニバーシティ」へ, 第16回NII-CS.]
- Fujimaki, A. (2020, June 26). Review on education using ICT. In the 11th cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo.  
[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-4\\_Fujimaki.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-4_Fujimaki.pdf) [藤巻朗. (2020, June 26). ICTを利用した教育を振り返る. 第11回NII-CS.]
- Fujisawa, N., & Howells, K. T. (2021). An Economic English Class using Content-Based Instruction, *OIU journal of international studies* 3, 34(2), 55-74.
- Harris, J. (2016). Adapting Commercial EFL Textbooks for the TBLT Classroom in Asia, *Ikoma Journal of Economics*, 14(1), 1-21.
- Hata, N. (2020, June 5). Application examples of active learning in distance teaching. In the 10th cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo.  
[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200605-3\\_Hata.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200605-3_Hata.pdf) [波多伸彦. (2020, June 5). 遠隔授業におけるアクティブラーニング応用事例, 第10回NII-CS.]
- Kanda University of International Studies. (2021). Questionnaire results for students at the end of the second semester of online classes in 2020.

- <https://docs.google.com/document/d/17kzHlw0ehGLUmxBzfULN6B128ASsjYqyk3jrKP4tNu4/edit> [神田外語大学. (2021). オンライン授業 2020 年度後期終了時の学生向けアンケート集計結果.]
- Kotaka, M. (2013). Task-Based Language Teaching (TBLT) and the Japanese English Classroom, *Tsuru University Graduate School review*, 17, 47-70.
- Kyoto University of Foreign Studies. S3-  $\alpha$  L (2020, June 22). Results of Questionnaire on Distance Learning. <https://www.kufs.ac.jp/news/detail.html?id=tvMLPHHE> [京都外国語大学. (2020, June 22). 遠隔授業等のアンケート結果について.]
- Kyoto University of Foreign Studies. S3-L (2021, March 1). Survey of students at Kyoto University of Foreign Studies in 2020. [https://www.kufs.ac.jp/cms\\_image/file/file\\_1592463214.pdf](https://www.kufs.ac.jp/cms_image/file/file_1592463214.pdf) [京都外国語大学. (2021, March 1). 2020 年度京都外国語大学在学生調査.]
- Liang, X. (2020, December 6). Online Senior Chinese Course Design, Principles and Methods, Online Course Series about Interactive Teaching Design Principles and Case Studies. <http://app.readoor.cn/app/dt/pd/1564663415/1?s=1> [梁霞 (2020, December 6). 美国大学线上高年级中文课教学设计、原则与方法, 线上课程互动教学设计原则与案例应用系列公益讲座, 北京时间 12 月 6 日, 由北京语言大学出版社与北京语言大学出版社北美分社主办、高等教育出版社协办.]
- Matsuda, N. (2020, May 29). Distance education practice and the development of the next-generation online education system in North Carolina State University's, In the 11th cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo. [https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-3\\_Matsuda.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-3_Matsuda.pdf) [松田昇. (2020, July 10). ノースカロライナ州立大学における遠隔教育の実践と次世代オンライン教育システムの開発 (2), 第 12 回 NII-CS.]
- Matsukawa, H. (2020, June 26). Tohoku University's questionnaire survey on online classrooms. In the 11th cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo. [https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-5\\_Matsukawa.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-5_Matsukawa.pdf) [松河秀哉. (2020, June 26). 東北大学のオンライン授業に関するアンケートについて, 第 11 回 NII-CS.]
- Mitamura, S. (2021, April 23). Trials of Effective Online Classes. In the 31st cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo. [https://www.nii.ac.jp/event/upload/20210423-04\\_Mitamura.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20210423-04_Mitamura.pdf) [三田村照子. (2021, April 23). 効果的なオンライン授業の試み, 第 31 回 NII-CS.]
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes (2nd ed.)*. Wadsworth, Belmont, California.
- MEXT-EQ. (2019) Ministry of Internal Affairs and Communications, MEXT. Results of the 2019 National Student Survey (Trial Implementation). [https://www.mext.go.jp/content/20201218-mxt\\_koutou01-1421136\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201218-mxt_koutou01-1421136_1.pdf) [日本文部科学省. 令和元年度「全国学生調査（試行実施）」の結果について]

- Miyasako, N. (2021) Cooperative Content-Based Instruction of English Language Teacher Education in Japan, *Bulletin of University of Teacher Education Fukuoka Part 1, Language and literature*, 70, 39-47.
- Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance, Keegan, D., ed. *"Theoretical Principles of Distance Education*, Routledge, pp. 22-38.
- Nishi, K. and Li, D. (2018). Students' Perceptions of Active Learning after a Project-Based Learning (PBL) Experience. *Bulletin, Faculty of Foreign Studies, The University of Kitakyushu*, 147, 19-47. [西香織, 李大年. (2018). プロジェクト学習を通じた学生のアクティブラーニングに対する意識調査分析. 北九州市立大学外国語学部紀要, 147, 19-47]
- Nose, K. (2020, July 10). Kyushu University Student Online Questionnaire, In the 12th cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo.  
[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200710-08\\_NoseNaganuma.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200710-08_NoseNaganuma.pdf) [野瀬健. (2020, July 10). 九州大学のオンライン授業に関する学生アンケート（春学期）について, 第12回 NII-CS.]
- Patterson, M. (1983). *Nonverbal Behavior: A Functional Perspective*, Springer Series in Social Psychology.
- Sunaoka, K., & Sugie, S. (2021, forthcoming). Remote Chinese Teaching and Learning at Japanese Universities during the COVID-19 Pandemic. *Teaching the Chinese Language Remotely: Global Cases and Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Sunaoka, K. (2021, forthcoming). The situation of Japanese university education resources in the context of emergency remote teaching and countermeasures - Analysis based on questionnaire reports from faculty and students at seven teaching and research institutions. In S. Liu (ed.) *Online Chinese Teaching and Learning in 2020*. National Foreign Language Resource Center, University of Hawaii. [砂岡和子. (2021, forthcoming). 应急远程教学背景下的日本大学教育资源情况与对策——基于七所教研机构师生问卷调查报告分析. In S. Liu (ed.) *Online Chinese Teaching and Learning in 2020*. National Foreign Language Resource Center, University of Hawaii.]
- Sugie, S. (2019). The Development of Guide Training VR Material based on University Campus Guide, *The Journal of Modernization of Chinese Language Education*, 8 (2), 17-29. <http://xuebao.eblcu.com/xuebao/essay/sixteen/03.pdf> [杉江聡子. (2019). 基于跨年代、跨文化合作学习的 VR 视频开发及其教学运用可能性初探, *中文教学现代化学报*, 8 (2), 17-29.]
- Sugie, S. (2020). The Design, Implementation and Evaluation of Inter-cultural Collaborative Learning in the Tour Guide Training Class with Mixed Methods, *JAFLE bulletin*, 23, 174-194. [杉江聡子. (2020). 観光ガイドをフィールドとした地域連携型の国際協同学習の設計、実践及び混合研究法による評価, *外国語教育研究*, 23, 173-193.]
- Sugiya, Y. (2010). Opinion on the difference in the way of information transmission between Internet communication and face-to-face communication. Prime Minister's Office of Japan.  
[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/kaikaku/dai3/siryoushu3\\_2\\_2.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/kaikaku/dai3/siryoushu3_2_2.pdf) [杉谷陽子.]

- (2010). インターネット・コミュニケーションと対面コミュニケーションにおける情報の伝わり方の差異についての意見書.首相官邸.]
- Takano, A. (2020, June 26). Support for student life in with Corona era — From the student counseling center. In the 11th Cyber Symposium to Share Online Learning from Universities since April, Tokyo.  
[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-9\\_Takano.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200626-9_Takano.pdf) [高野明. ((2020, June 26)). ウィズコロナ時代の学生生活を支援する—学生相談の現場から. 第 11 回 NII-CS.]
- Tanaka, K. (2019). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Compatibility of a European Model of Education to Japanese Higher Education, *Meiji Gakuin review International & regional studies*, 54, 61-81.
- Taura, K. (2020, September 4). Introduction of questionnaire results regarding online classes, In the 15th cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo.  
[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200904-06\\_Taura.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200904-06_Taura.pdf) [田浦健次朗. (2020, September 4)). オンライン授業に関するアンケート結果の紹介, 第 15 回 NII-CS.]
- The Japan Association of Chinese Language Education, JACLE. <http://www.jacle.org/> [中国語教育学会.]
- The National Institute of Informatics, NII. <https://www.nii.ac.jp/> [国立情報学研究所]
- Tidwell, L. C. & Walther, J. B. (2002). Computer-mediated communication effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations: Getting to know one another a bit at a time. *Human Communication Research*, 28, 317-348.
- Uehara, K. (2020, June 5). Distance teaching and survey results in Keio University SFC, In the 10th cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo.  
[https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200605-5\\_Uehara.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200605-5_Uehara.pdf) [植原啓介. (2020, June 5). 慶應 SFC における遠隔授業とアンケート調査結果, 第 10 回 NII-CS.]
- Underwood, P. R. (2020). Writing on international relations: an action research study on designing and implementing a university CLIL course, *Toyo Eiwa University Departmental Bulletin Paper*, 37, 15-54.
- Walther, J. B., Slovacek, C. L., & Tidwell, L. C. (2001). Is a picture worth a thousand words?: Photographic images in long-term and short-term computer-mediated communication, *Communication Research*, 26(1), 105-134.
- Waseda University. (2021). 6 provisions regarding online and hybrid classes.  
<https://www.waseda.jp/top/news/70555> [早稲田大学. (2021). オンライン授業・ハイブリッド授業に関する 6 箇条.]
- Wu, Y. (2020, April 10). Responding to the crisis, turning crisis into opportunity, proactively seeking changes, and doing best to construct international platforms and course resources for online teaching.  
<http://www.hbun.edu.cn/jwc/info/1085/1782.htm> [吴岩. (2020, April 10). 应对危机, 化危为机, 主动求变, 做好在线教学国际平台及课程资源建设, 高校在线教学国际平台课程建设工作视频会.]



- Yamada, T. (2020, September 25). How do teachers view online courses—according to a survey of teachers from Kyoto University, In the 17th cyber symposium to share online learning from universities since April, The National Institute of Informatics (NII), Tokyo. [https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200925-08\\_Yamada.pdf](https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200925-08_Yamada.pdf) [山田剛史. (2020, September 25). 教員から見たオンライン授業、京都大学での教員調査から, 第 17 回 NII-CS.]
- Zhang, T. (2018). Collaborative Learning in a Class with a variety of levels: A case study on Chinese Advanced Class, *Lingua*, 28, 133-141. [張彤. (2018). 「レベルに多様性があるクラスの協同学習にあたって：中国語上級クラスを例として」]

# STARTALK eTower: 一个提高中文能力和培养学习自主性的 共享网络资源平台

## (STARTALK eTower: An Open Educational Resource to Promote Chinese Language Proficiency and Learner Autonomy)

谭大立  
(Tan, Dali)  
北弗吉尼亚社区大学  
(Northern Virginia Community College)  
dtan@nvcc.edu

吴雷  
(Wu, Lei)  
云南师范大学  
(Yunnan Normal University)  
wulei2017gt@outlook.com

王真  
(Wang, Zhen)  
亚利桑那 钻石谷学校  
(Diamond Canyon AZ)  
wangzhen2016gt@outlook.com

黄瑞  
(Huang, Rui)  
亚利桑那 钻石谷学校  
(Diamond Canyon AZ)  
huangrui2017gt@outlook.com

**摘要:**本文介绍在线汉语学习与中国文化体验网络平台 STARTALK eTower 的设计理念、网站内容、操作方式和教学建议。将“会动的”《清明上河图》与汉语学习相结合，在多种形式的人机互动中提升学生的语言运用能力，发展学生的批判性思维和学习自主性，并增加学生对中国文化的理解。网站基于《清明上河图》中的人物、动物、事物、景观等信息，结合 K-16 不同学习程度的学生情况，进行从零基础到 AP 阶段的分级设计，呈现语言知识与技能、文化理解、跨文化交际、学习策略等内容。围绕《清明上河图》上的信息，STARTALK eTower 计划设计 12 个主题单元（现已初步完成四个单元），希望既能够满足学生自主学习的需求，也能够帮助教师丰富课堂教学内容。网站呈现视频、音频、图像等视听媒介，调动学生感官，提升汉语学习效果。同时，网站注重讲练结合、读写结合、听说结合，帮助学生在多样化的汉语环境中获得可理解性输入。因此，STARTALK eTower 将学习的权利交还给学生，让学生能够在自主、探究的过程中自然习得汉语，真实感受中国文化，并发展学习者的学习自主性。

**Abstract:** This article introduces STARTALK eTower, an interactive OER websites that teaches Chinese language and culture. The authors will provide information on its design concepts, website contents as well as suggestions on how to use its interactive modules to teach and learn Chinese language and culture. The website employs a famous Chinese painting entitled “Along the River during Qingming Festival” to engage

the learners in its interactive instructional and experiential activities to promote language proficiency, critical thinking, learner autonomy and cultural competency. Based on the characters, animals, objects, sceneries and so on depicted in the painting, the eTower team plans to complete 12 thematic units (four of them have been partially completed) so as to offer language and culture instructions from zero beginning all the way to AP Chinese. The team also hopes to design a website that helps learners to have deeper understanding in both the content of learning and the process of learning by demonstrating effective cross-cultural communication and learning strategies. The website can also serve the dual purpose of self-study by an individual student and of enriching Chinese teachers' instructional materials. The website has videos, audios, interactive feedback on formative and summative assessments to improve learner motivation and efficiency. The website also pays special attention to the integration of new content presentation and its practice, of reading and writing tasks, of listening and speaking activities so as to help the learners receive richer and abundant amount of comprehensible input in an immersion environment. In short, STARTALK eTower not only promotes Chinese language proficiency and cultural competency but also learner autonomy.

**关键词：**设计共享网络资源的最佳实践，中国语言文化共享网络教学资源；学习者的学习自主性

**Keywords:** Best Practices in OER Designs, OERs in Chinese Language and Culture Instruction, Learner Autonomy

## 1. 前言

STARTALK 是由美国国家安全局(NSA)资助的国家项目。STARTALK 的(K-16)和教师的计划，增加学习语言的美国公民数量。

STARTALK eTower 是一个基于网络，结合《清明上河图》学习中文与中国文化的网络学习平台。其网址为 <https://startalk.umd.edu/public/resources/nova-etower?st=1>。教师和学生可以通过该平台，在自主、合作、探究的学习活动中提升中文运用能力，丰富对中国文化的理解，增加跨文化交际能力，促进思维能力的发展。

## 2. 网站的特色与理念

### 2.1 网站的特色

基于文化的语言学习。陈光磊（1994）认为“语言教学最直接的目的即为消除第二语言学习、理解和使用中的文化障碍，语言课中的文化教学和导入，应当落在发展学生运用语言交际的文化技能。”作为中国历史上最著名的传世名画之一，《清明上河图》无论是从绘画技巧，还是绘画叙事手法，亦或是其展现的历史面貌，都让中外为之惊叹。因此，选择《清明上河图》作为中文学习材料，已经充分具备了文化层面上的价值和意义。同时，《清明上河图》上的车马行人、房屋建筑、亭台楼阁、山川江河、家禽家畜、商品食品等，都在一定程度上与现代社会的人物和事物遥相呼应，这就使得学生在赏析《清明上河图》的时候，可以基于想象、联想等思维活动，学习大量的中文。因而，网站设计的最大特色就是基于文化的语言学习，并在语言学习过程中加深对文化行为、文化产物等的理解。比如，教师结合中文句式帮助学生总结《清明上河图》上的信息，教师与中文中级学习者对话如下：

师：听说你刚学完《清明上河图》“怎么去旅行”单元。祝贺你！能不能跟我说说你第一次看到《清明上河图》时的感觉？（要求：请用“……+adjective+得+不得了”表达）

生：我觉得这个绘画有意思得不得了。

师：你看到《清明上河图》上有很多各种各样的人，可以告诉我他们都在做什么吗？（要求：请用“有的……，有的……，还有的……”）

生：他们有的看到船撞桥，有的逃跑，还有的买东西和杀价，等等。

师：在《清明上河图》上，你看到哪些交通工具？（要求：请用我们学过的各种量词。）

生：《清明上河图》上画了很多各种各样的交通工具。画上有许多头牛、骡和骆驼，好几条驴，很多匹马，好几只羊，二十多辆车，八顶轿子，二十八条客船、货船等大大小小各种各样的船。

师：《清明上河图》上的各种各样的交通工具都有一些长处和不足，你能不能说一说每一种交通工具都有什么长处和什么不足吗？然后再比较一下它们的长处和不足呢？（要求：请用比字句“A+比+B+adjective”）

生：马比牛快，可是牛比马强大。渔船比货船快，可是货船比渔船传输东西多。

基于互动的语言学习。语言的学习离不开运用，在语言运用过程中互动交流起着重要作用。STARTALK eTower 选择“会动的”《清明上河图》作为学习材料，网站上的人物、动物等都可以“行动”，配上悠扬的中国古典音乐，在视觉、听觉上调动学生的感官，使其更深刻地沉浸到中文学习环境中去。除了感官上的互动，学生还可以与网站进行人机互动，包括语音输入、文字输入，并获得相应的输出。另外，学生与学生，学生与教师之间也可以利用网站相关功能进行互动，从而提高中文学习的效果。在互动的过程中，网站提倡对文化进行批判性比较与思考，从而发展学生的批判性思维。因此，教师经常启发学生结合《清明上河图》上的文化符号，与学生自己所经历、所认同的文化进行相同点和不同点的比较与对比，并提出自己的观点。下面呈现 AP 水平学生在阅读过网站提供的文本后，针对文化比较与对比提供的答案：

答案 1: 我觉得过去美国都市生活的绘画不会在美国社会起到《清明上河图》在中国那么大的影响。我认为, 相对来说, 美国社会更强调个人主义, 而中国社会更看重集体主义。所以, 美国的英雄常常是一个人与邪恶较量, 最后拯救世界的。比如, 西部片里的牛仔英雄、超人、蜘蛛侠等。中国社会似乎更重视家庭、家族和集体的兴旺。

答案 2: 我从文章了解到《清明上河图》是中国的国宝, 在中国, 人人都喜爱《清明上河图》这一杰作。不同版本的《清明上河图》描绘的常常是不同历史时期都市里繁荣热闹的太平盛世景象。不同版本的《清明上河图》也常常表现出人与人之间和睦相处的和谐社会风气, 人与大自然之间天人合一的精神思想。

答案 3: 我觉得吉隆坡塔可以说是马来西亚的一个人人都知道, 人人都热爱的国宝。塔楼高 421 米, 轻松捕捉双子塔的最高和最壮观的城市景观。它是世界第七大电信塔, 东南亚最高的电信塔, 位于吉隆坡市中心, 总高 421 米。吉隆坡塔是原创的, 旨在提高国内电信和无线电通信的质量, 已成为马来西亚作为一个良好时代的国家的重要标志。

答案 4: 我觉得中国的国宝跟马来西亚的国宝不一样。中国的国宝位于靠近农村的河流。马来西亚的国宝位于马来西亚的首都吉隆坡。中国的国宝显示了他们的历史时刻, 也保存了文化。马来西亚的国宝意味着公民希望国家成为世界发达国家。但是我也看到中国的国宝跟马来西亚的国宝差不多一样。比如说许多人居住在国宝附近。这两个地方已经成为人们去工作的地方。

基于网络的语言学习。互联网的发展促进了中文教学媒介和形式的发展, 其快捷性、便利性、时效性、高效性、多元性、交互性等特点, 丰富了学生中文学习的体验和效果。STARTALK eTower 作为美国“关键语言项目”支持的网络平台, 在设计之初就意在改变中文学习的方式, 丰富中文学习者的人群, 提高中文学习的效率。基于网络的特点, STARTALK eTower 可以帮助学生随时随地学习中文, 只需要打开移动设备或者电脑, 就可以登录到学习网站。同时, 网站提供的参考链接, 可以帮助学习者扩充学习内容, 实现差异化发展。更重要的是, 网络的交互性特点, 增加了学生之间互动的形式, 提高了交互体验, 增加了中文学习的兴趣、乐趣与效果。

## 2.2 网站的理念

多元智力理论。美国心理学家加德纳 (Martin Gardner) 在 1983 年提出多元智力理论 (The theory of Multiple Intelligences), 认为人具有言语智力、数理智力、空间智力、音乐智力、体能智力、社交智力、自知智力、自然智力。该理论既重视生理学上学生学习的意义, 也重视文化和社会对学生学习的影响。STARTALK eTower 基于该理论进行设计, 旨在尽可能多地丰富学生的学习体验, 促进不同智力的发展。比如, 网站已经开发了语言学习板块 (言语智力)、歌曲听唱环节 (音乐智力)、交流讨论活动 (社交智力)、文化对比批判 (自知智力)、认识动植物 (自然智力) 等学习内容。网站正在开发“密室逃脱” (数理智力和空间智力)、AR 情景体验 (体能智力) 等板块, 发展学生的多元智力。

建构主义学习理论。建构主义理论认为, 知识并不是对现实世界的准确表征,

知识只是一种解释、一种假设，并不是对世界的最终认识和解答。学生走入课堂的时候，并不是毫无经验的，而是带着相关的知识储备和个人背景经验来学习的。因此，建构主义理论提倡主动建构知识、创建活动情景、增加社会互动体验。STARTALK eTower 基于该理论，对网站的体验进行了丰富。既包括设计沉浸式的《清明上河图》中文化场景体验，也包括 K-AP 程度不同背景学生差异化学习内容，更包括不断提供“支架式”教学内容。

输入理论。克拉申（Stephen D. Krashen）提出著名的“i+1”可理解性输入理论，认为“如果一个获得者处于语法获取的第一阶段，它可以通过理解这种复杂的输入，进入‘i+1’阶段。由此得出结论，最佳输入包括‘刚刚超出’的结构，超出学习者目前的能力水平。输入量是‘自然的’，也就是它是用来交流的语言。”Brown（1973）认为“尽管孩子们学习的速度各不相同，但他们获得语言的顺序却是一样的，是适用于所有儿童。”Nunan（1992）将二语习得定义为个人在第二语言或外语中发展的过程，有无辅导环境下的语言。可以看到，学者在学生语言学习过程中既重视输入语言的“量”，也注重输入语言的“质”。STARTALK eTower 基于该理论设计了大量语言学习材料，针对同一学习内容为学生提供不同角度的、螺旋递进的、多感官的输入。同时，在输入的基础上追求学生快速地“输出”，通过参考答案等方式保证输出的质量。

差异化教学。学生的学习具有阶段性、差异性、顺序性和不平衡性。在中文课堂中，表现为虽为同一班级学生，但有的学生学习速度快，有的学生学习速度慢，有的学生可以立即输出，有的学生需要大量输入并可能进入“沉默期”（Silent Period）。<sup>1</sup>因此，STARTALK eTower 在设计时候，就在学习难度上兼顾各个学习阶段、不同学习能力的学习者，力求每个学生都能够获得最适合自己的学习内容，并在自己已有中文水平基础上实现进步。使用网站进行学习的学习者可以覆盖幼儿园到大学阶段的学生，中文学习等级可以覆盖零基础到 AP 水平的学生，从而做到“因材施教”“有教无类”。比如，同样针对描述《清明上河图》上的信息，初级学习者、中高级学习者、AP 学习者的任务是不同的：

任务：描述《清明上河图》上的信息。

初级学习者：请结合《清明上河图》上的信息，写一句话，如图 1。

<sup>1</sup> 克拉申认为：理解先于产生。习得第二语言的儿童通常会表现出“沉默期”（Silent Period），在此期间获得的能力是通过积极的倾听，通过吸收，这个时期可能会持续几个月。



图 1：初级学习者结合《清明上河图》写话

中级学习者：请结合《清明上河图》上的信息，在人物的旁边写出对白，如图 2。



图 2：中级学习者结合《清明上河图》写对话

高级学习者：请结合《清明上河图》上的信息，完成下列任务：

活动 1：为《清明上河图》设计一份宣传海报，要求图文结合。

活动 2：请结合《清明上河图》中的人物形象和场景，设计一段对话表演。

AP 学习者：请结合《清明上河图》上的信息，完成下列任务：

活动 1：为《清明上河图》写一份导游讲解词。

活动 2：作为《国宝档案》的评委，请为《清明上河图》写一份颁奖词。

### 3. 网站的内容与操作

#### 3.1 网站的内容

主题式学习单元。网站采用主题式单元进行设计，一共包括十二个单元 (Modules)，如图 3。其中，第 1-4 单元是 Greetings (注：第一至第三单元是给零起点学习者设计的“问候”话题)、第 9-12 单元是 Transportation (注：供中文高级学习者和 AP 学习者使用)。其余标为“LOCKED”的单元开发团队正在寻找和申请开发经费，希望不久的将来可以继续搭建完成 STARTALK eTower，这是网站开发中的占

位符(placeholder), 开发完毕后免费永久开放, 涉及到的话题包括: 家庭与国家、饮食与健康、日期与时间、朋友与社交、动物与植物、颜色与心情等。通过主题式学习单元, 以点带面, 提高各个话题之间的内在联动性, 增加语言运用的机会。

## MODULES

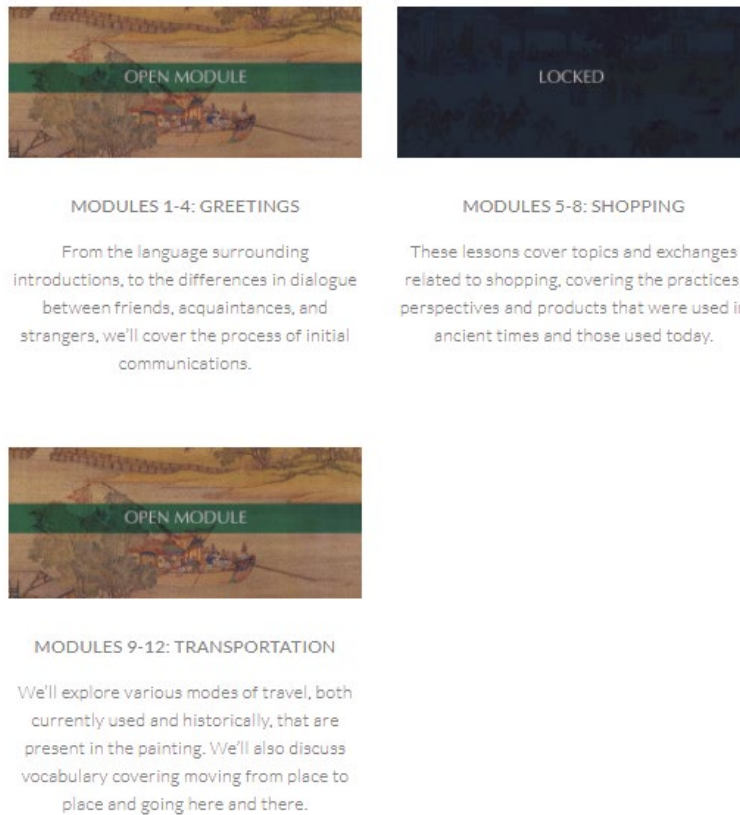


图 3: 网站的 12 个单元

语言与文化结合。张英(2009)提出:“文化目标是通过语言形式或交际形式展现的。‘文化因素’教学实践基础有二,一是对汉语言文字中所蕴涵的文化因素的发掘程度,这是理论基础;二是教师语言文化素质的高低及进行文化教学意识的强弱。”网站在每个单元的学习中,都包括“字词学习/汉字乐园”“语言聚焦”“文化亮点”三个学习部分,在每个部份内都结合所在单元主题,为学生提供中文学习材料,并实现语言与文化的相互结合。比如,就“字词学习/汉字乐园”而言,第一单元介绍了“你好”“您好”“请问”“贵姓”,第二单元介绍了“很”“高兴”“认识”,第三单元介绍了“吗”“国”“人”。就“语言聚焦”而言,第一单元介绍了“你好”和“您好”的区别,“请问您贵姓”;第二单元介绍了“很高兴认识你”,“你叫什么名字”;第三单元介绍了“你好吗”“你是哪国人”。就“文化亮点”而言,第一单元介绍了敬辞“您”“请问”“贵姓”的用法;第二单元介绍了称谓词“先生”“女士”“小姐”;第三单元介绍了孔子。不仅如此,网站还将现代社会中的文化现象融入到学习内容中,实现古今结合,如图 4。





图 4：语言学习与现代文化现象结合

学习与练习结合。网站注重讲练结合，并追求即讲即练，在大量输入的基础上快速输出，提高语言接受程度与运用能力。学生可以通过录音的方式练习口语，并且可以将录音文本保存并下载到个人账户，以便自己日后参考，也可以成为教师评分的参考。另外，学生可以通过文字录入的方式回答问题，网站会提供参考答案以供学习使用，如图 5、图 6、图 7。不仅如此，网站还有趣味性练习设计，比如拖动字词或图像进行图文匹配等游戏，如图 8。正在开发中的板块还将增加竞赛性质和游戏性质的练习活动。



图 5：词汇练习与参考答案

## 偏旁部首练习一

请你打出我们这个单元学过的带有下列偏旁部首的字：

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 马字旁</li> <li>2. 车字旁</li> <li>3. 舟字旁</li> <li>4. 贝字旁</li> <li>5. 提手旁</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 骑, 驴, 骡, 骆驼</li> <li>2. 柄, 轿</li> <li>3. 船</li> <li>4. 货</li> <li>5. 抬, 拉, 推</li> </ol>
--	---

图 6: 汉字练习与参考答案





你好!

What ~~are~~ you say?



Did you say it right?

Check the answer









< 上一页
下一页 >

图 7: 对话练习与参考答案



图 8：趣味练习

听说读写结合。作为一种语言，中文教学首要关注的是听力和口语能力的习得与发展，因此，网站提供大量对话、讲解、音乐等材料，为学生提供语言输入。同时，网站也要求学生自己与网站预设问题进行口语互动，以期提高中文听说能力。对于读写能力，网站设计了大量文化阅读内容，学生能够在阅读的过程中增加对《清明上河图》的了解，并丰富对中国文化的了解，同时，提高阅读能力。在阅读之后，针对不同阶段水平的学习者，网站设计了许多写话、写作练习，从而提高书写能力。这里介绍一个中文初级学习者结合《清明上河图》上信息，完成的听说读写综合活动：

活动名称：看谁（哪一组）猜得最快。

活动操作：学生分成 2 个小组，每个小组选择一个来自《清明上河图》上的人物/动物/植物/事物，用中文介绍这个人物/动物/植物/事物的特征，并写在答题纸上。每个小组将相应的答题纸交给教师。每个小组结合《清明上河图》上的人物/动物/植物/事物，通过提问的方式，寻找对方小组描述的人物/动物/植物/事物。在提问的过程中，对方小组需要用“是”或者“不是”的方式回答。问题举例如下：

- 你们组选的是动物吗？
- 你们组选的是植物吗？
- 你们组选的是房子吗？
- 你们组选的是一个人物吗？
- 他/她是男的吗？
- 他/她的头发长吗？
- 他/她跟朋友一起在街上走吗？

### 3.2 网站的操作

菜单式界面。在网站首页，STARTALK eTower 提供了 Welcome（欢迎读者）、

Getting Started (即将开始)、Modules (单元板块)、Resources (资源库) 和 About Us (关于我们) 五个栏目, 使用者可以在 Getting Started (即将开始) 中了解网站的使用方法。进入学习阶段, 网站主界面是由“菜单目录”与“学习窗口”组成。使用者可以通过点击“菜单目录”中的不同标题来学习不同的内容。另外, “菜单目录”上方提供了“帮助”选项, 为使用者提供英文支持, 减少在使用“菜单目录”过程中的障碍。“菜单目录”下方提供了“搜索”选项, 以供搜索相关信息, 如图 9。

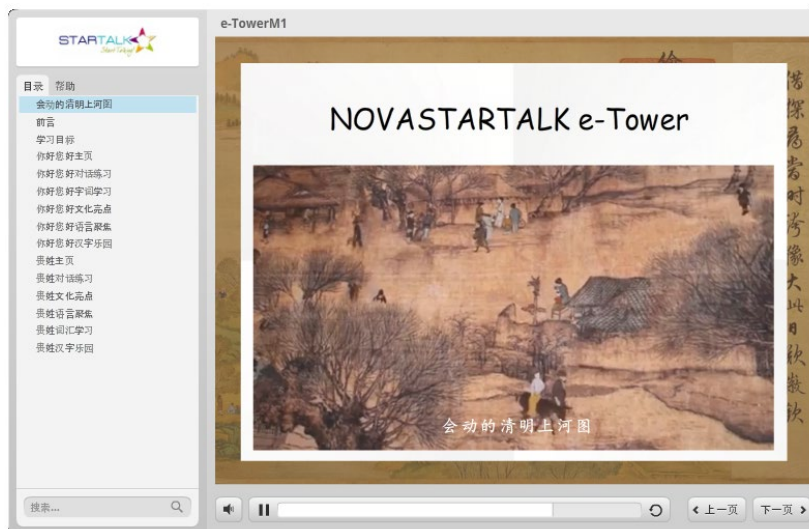


图 9: 网站主界面

学习窗口。呈现在使用者面前的最大区域是“学习窗口”, 在每个单元的学习开始前, 网站都会呈现“学习目标”, 来提高学习的目的性、针对性和有效性。比如, 第一单元的学习目标是“通过符合文化礼仪的方式打招呼”“简单自我介绍”“询问他人名字”“使用恰当的称谓词”“询问近况”等。学习窗口“主页”部分包括“字词学习”“语言聚焦”“文化亮点”“对话练习”“汉字乐园”五个部分, 使用者可以点击进入不同的学习或者练习界面。完成相应任务后, 网站自动返回学习窗口“主页”界面。

记忆储存。网站具有记忆功能, 当使用者离开网站以后, 再一次登录的时候可以选“继续上一次的学习”或者“开始新的学习”。同时, 网站具备录音功能, 在进行口语练习的时候, 可以点击“录音”按钮, 将自己的答案录制下来, 并保存到本地文件中。正在开发的板块还将提供“注册”功能, 后台将对学生的学习数据自动分析处理, 帮助教师获得学生学业情况, 从而进行形成性评价和终结性评价, 并改进和提高教学。

#### 4. 网站的改进与发展

笔者对使用过 STARTALK eTower 的学生进行了调查, 围绕网站的优点和不足学生提供了许多观点, 选取部分如下:

Pro	Con
Very simple and easy to use.	Not able to edit writing after saving it.
Ability to re watch and listen to videos and recordings.	Pin yin under new works throughout the slides so people know what they are, and maybe how to pronounce them.
very strong way to learn for kinesthetic learners.	Maybe add English to slides as well after people have don the exercise so they can see if they were right or wrong in English and how to make it right.
Interesting topics to learn about!	Clear side bar, with English on the side?
Compare and contrast portion to help one's understanding and pulling from their native country was a smart way to get people to memorize things better.	Make it easier to flip back and forth to articles, maybe have it pop out when you double click so the reader can refer back to it easily.
Not being able to copy and paste in is very smart as it helps the reader actually look for the word by writing out the strokes on a phone device when learning.	At the end of the module I did, make Chinese mandatory and English a recommendation so people have to at least try.
	Put two boxes in, one for English and one for Chinese during the IPA portion.
	Maybe make it so people can log in and out and make an account that they can save and come back to. I know it is a possibility now because it saves, but I think that part is also a tad confusing as it is in Chinese, and beginners may not know what each of the words mean.

因此，STARTALK eTower 在如下几个方面进行完善与发展：

丰富互动模式。网站对现有的人机互动、师生互动、生生互动进行丰富。就“人机互动”而言，将利用 AR 技术，帮助学生进行虚拟的《清明上河图》场景体验。比如，学生可以通过扫码形式，获得相关内容的扩展或者辅导；学生可以通过扫码形式，将自己的形象融入到《清明上河图》的相关场景中，与汴京行走的百姓“对话”。就“师生互动”而言，网站将增加教师连麦功能，当学生使用过程中出现疑惑，可以通过连麦的方式获得教师帮助。就“生生互动”而言，学生在网站中的虚拟形象可以进行互动、竞赛、合作，从而提高中文学习的乐趣与效率。

营造安全环境。这里的“安全环境”包括心理安全、网站安全、文化安全。就“心理安全”而言，增加学生与网站互动的机会，让学生不再担心说错话，大胆地说出中文，提高使用中文的信心与运用能力。就“网站安全”而言，指的是通过增加“注册”功能，学生使用教师提供的课堂密码进入到学习课程中，防止其他学习者对该班级学生造成干扰。就“文化安全”而言，指的是增加更多呼应不同种族、不同信仰学习者的内容，使得不同的人在使用网站进行学习的时候，都获得文化回应教学（Culturally Responsive Teaching）。

变换体演文化教学法。体演文化教学法（Performed Culture Approach）是一种以演练文化为目标的第二语言教学方法。这是由美国俄亥俄州立大学的吴伟克（Galal Walker）等人研究提出，认为学习语言就是去体验和演练目标文化，主张学生设身处地去体验和演练。需要关注时间、地点、社会角色、所涉及的人员、首选脚本、公认的受众群体等元素。网站将通过现代技术，帮助学生在创建的《清明上河图》上不同的场景内，面对不同的听众、不同的任务、不同的目的等，使用合乎场合、礼仪、最优选的中文表达。何坤颖（2018）认为“文化教学不仅包含传统意义的知识文化，也包含民俗文化、饮食文化、交际文化、地域文化等存在于日常生活的活文化，甚至还包含新兴的流行文化与网络文化，是广义概念。”这就需要在在使用体演文化教学法的时候，结合《清明上河图》上的元素，发挥联想和想象能力，丰富对不同文化的理解与运用。

增加游戏体验。网站将在现有基础上，增加游戏体验（Gamification），让学生在轻松、快乐、高效、互动、竞技的环境中习得中文。比如，将开发“密室逃脱”类游戏，在《清明上河图》上有众多建筑物，其中一些建筑物内有类似“密室逃脱”的游戏。学生可以自行或组团进入虚拟房间，结合房间内提供的文化图腾、随时可能出现的中文试听提示等，搜集线索，汇集信息，最终找到隐藏在“密室”内的额外积分，且该积分可用于形成性评价。另如，网站将设计词汇连连看、词汇对对碰、词汇找茬等小游戏，提升学生学习的乐趣和效率。

## 5. 结语

STARTALK eTower 设计的基于“会动的”《清明上河图》，既能够帮助学生自主学习，提高学习主动性，也能够帮助教师完成不同主题的教学；既能够调动学生学习兴趣，提高学习效率，也能够丰富教师的教学内容和途径；既能够促进学生听说读写能力的全面发展，也能够帮助教师发展学生的多元智力；既能够促进学生中文运用能力的进步，也能够丰富学生对中国文化的理解。

## 参考文献

Brown, R. (1973). *A First Language: the Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Chen, G. L. (1994). *from Cultural Test to Cultural Syllabus*. Beijing: Chinese Teaching in the World, (1), 27. [陈光磊. (1994). 从“文化测试”说到“文化大纲”[J].北京:世界汉语教学(1),27].
- He, K. Y. (2018). *The implementation of culture objective of Teaching Chinese as a Foreign Language in the primary stage and the cases*. Lanzhou: Master Thesis of Lanzhou University. [何坤颖. (2018). 初级对外汉语教学文化目标实施及案例研究. 兰州:兰州大学硕士学位论文].
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 232.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press Inc.
- Zhang, Y. (2009). *The Basic Study on the Culture Syllabus in Teaching Chinese as a Foreign Language*. Yanbian: Chinese Language Learning, (5), 97. [张英. (2009). “对外汉语文化大纲”研究基础[J]. 延边:汉语学习, (5), 97].

# 电子资源化背景下中国古典文学女性作品阅读的性别教育研究

## (A Study on Gender Education of Female Classical Literature Reading in the Context of Electronic Resource Utilization)

唐佩璇  
(Tang, Peixuan)  
西南大学  
(Southwest University)  
tpx456@163.com

**摘要：**“彤管”项目中文文本汇编纵向上按照朝代顺序，横向上把同一主题的女性归为一类，集中收集整理了以中国古代女性为写作群体的大量文本素材，编选范围极其丰富广泛，涉及不同阶层、不同身份的女性，反映中国古代女性写作的丰富性和多样性，构建起一部较为全面的女性文学史。运用“彤管”项目网站电子数据库进行中国古典文学教学，从性别研究出发，剖析更真实的女性文学话语与更多元的女性身份认同。本文将从男性想象与真实的“女性之声”、女性作家群体与当代女性互助两个方面对“彤管”项目电子数据库教学进行论述，以此能够给予学习者更全面的视野，理解古代中国历史上女性文学的发展，较为直接地面对传统社会观念导向下的当代女性自身性别处境的问题。

**Abstract:** Teaching classical Chinese literature using the electronic database of The Red Brush project website is a way to analyze a more authentic female literary discourse and a more diverse female identity from the perspective of gender studies. In this paper, we will discuss The Red Brush project's electronic database in terms of the male imagination and the real "female voice" and the female writers' community and contemporary women's mutual support, so as to give learners a more comprehensive view of the development of women's literature in ancient Chinese history and to more directly address the traditional society. This will give learners a more comprehensive view of the development of women's literature in ancient Chinese history, and confront more directly the issue of women's own gender situation in contemporary times, guided by traditional social concepts.

**关键词：**女性文学、性别定位、性别教育

**Keywords:** Women's literature, Gender orientation, Gender education



## 1. 引言

西方世界对于女性主义、女权运动的研究由来已久，随着西蒙娜·德·波伏娃（Simone de Beauvoir）著作《第二性》的出版，20世纪50年代，西方学者开始重新思考女性在社会中所面临的实际问题和所展现的生命状态。20世纪60年代，美国掀起了以消除两性差别为基本主张的第二次女权运动。受其影响，女性主义学术应运而生，西方学术界的女性研究由边缘走向主流。而海外汉学家中的女性主义研究者也开始探讨现代中国男女不平等现象的破除需要向前回溯关注到古代中国女性的真实生存情况，还原历史中女性“自己的声音”，强调对女性的桎梏是男权制度社会传统下女性群体共同面对的问题。

从20世纪70年代海外学术界中国古代女性研究开始初步发展至今，近五十年来已取得了丰硕的成果，涌现出一大批优秀的学者，不少在学界颇受好评的学术专著也相继出版发行。如伊沛霞（Patricia Buckley Ebrey）《内闱：宋代妇女的婚姻和生活》（*The Inner Quarters: Marriage and Lives of Chinese Women in the Sung Period*, University of California Press, 1993），高彦颐（Dorothy Ko）《闺塾师：明末清初江南的才女文化》（*Teachers of Inner Chambers: Women And Culture in Seventeenth-Century*, Stanford University Press, 1995），曼素恩（Susan Mann）《缀珍录——十八世纪及其前后的妇女》（*Precious Records: Women in China's Long Eighteenth Century*, Stanford University Press, 1997）和《张门才女》（*The Talented Women of The Zhang Family*, University of California Press, 2007），孙康宜（Kang-i Sun Chang）、苏源熙（Haun Saussy）编《中国古代女诗人选集：诗歌与评论》（*Women Writers of Traditional China: An Anthology of Poetry and Criticism*, Stanford University Press, 2000），方秀洁（Grace S. Fong）、魏爱莲（Ellen Widmer）编《跨越闺门：明清女性作家论》（*The Inner Quarters and Beyond: Women Writers from Ming Through Qing*, Brill, 2010），李惠仪（Wai-ye Li）《中国帝制晚期文学中的女性与国族创伤》（*Women and National Trauma in Late Imperial Chinese Literature*, Harvard University Asia Center, 2014），韩献博（Bret Hinsch）《中华帝国时期的女性》（*Women in Imperial China*, Rowman & Littlefield Publishers, 2016），贾晋华《性别，权力与才华：唐代女冠的生命历程》（*Gender, Power and Talent: The Journey of Daoist Priestesses in Tang China*, Columbia University Press, 2018）等一系列在国内外中国古代妇女研究领域都有一定影响力的著作。

而在电子数据资源库建设方面，从2003年到2005年，麦吉尔大学（McGill University）与哈佛燕京图书馆（Harvard-Yenching Library）合作，联合实施了数字化计划，建立了“明清妇女著作”（Ming Qing Women's Writings）数据库及其网站，为后期的学术研究发展提供了丰富多元的原始文本素材。值得反思的是，自大陆学界1985年胡文楷编著出版《历代妇女著作考》修订本之后至今仍没有相关电子数据资源库的建立及更新。可以说，中国女性文学数字化在北美汉学研究发展的过程中逐渐呈现出体系化、专业化、学理化的表征，除此之外，北美汉学界也积极参与庞大的电子数据资源库的整合与更新，如哈佛大学图书馆（Harvard library）设立的“中国研究搜索指南”（Research Guide for Chinese Studies）就汇集了近百种有关中国研

究的机构、资料、文献馆藏、数字项目等，“哈佛燕京图书馆数字馆藏”（Harvard-Yenching Library Digital Collections）是其主力，海内外研究者长期频繁使用的“中国旧方志”（Chinese Old Local Gazetteers）“中国历史地理信息系统”（China Historical GIS）“数字敦煌”（Digital Dunhuang）“电子汉籍联合目录”（Chinese Ancient Text Electronic Resources Cross-cat Query System）等数据库就被纳入其中。再如中国历代人物传记资料库（China Biographical Database Project），截至2020年11月为止，共收录约471000人的传记资料，这些人物主要出自七世纪至十九世纪。本资料库现正致力于增录更多唐代和明清的人物传记资料，除可作为人物传记的一种参考资料外，亦可作统计分析与时空分析之用，其远程目标在于系统性地收入中国历史上所有重要的传记资料，并将其内容毫无限制地、免费地公诸学术之用。资料库最初由郝若贝教授个人搜集，并赠与哈佛燕京学社，目前由哈佛大学费正清中国研究中心、中央研究院历史语言研究所与北京大学中国古代史研究中心负责建设。

在此前众多研究的基础上，2004年哈佛大学亚洲中心（Harvard University Asia Center）出版发行了圣路易斯华盛顿大学中国语言文学教授管佩达（Beata Grant）与哈佛大学东亚语言与文学系中国文学教授伊维德（Wilt L. Idema）合作编译的《彤管：中华帝国的女性书写》（*The Red Brush: Writing Women of Imperial China*, Harvard University Asia Center, 2004），本书所选所译文学作品体裁多样，囊括了诗歌、词、戏剧、白话散文小说、弹词等不同表现形式，作家身份类型多样化且具有代表性，令人印象深刻。随后此书由华盛顿大学数字门户（Washington University Digital Gateway）制作成电子出版物（网址：[http://digital.wustl.edu/r/red/index\\_chi.html](http://digital.wustl.edu/r/red/index_chi.html)）同纸质书籍配套使用，本项目把《彤管》选集中翻译、论述的500多篇诗歌和其他体裁的中文原作加以数字化，这些作品均由女性创作或与女性相关，中英文检索皆可。该书的编纂以及电子资源的创立，是一次对中国女性作品重新阐释的过程，同时也是对女性在写作中所发出声音的重视，通过介绍作者生平与历史背景，将这些作品放置于女性文学更广阔的编年史背景之中，有助于将女性诗歌从边缘地位提升到主流文学的位置而实现女性作家作品的经典化。

各大高校的中国古典文学研究可借助“彤管”数据库项目对学生进行汉语教学，通过文学作品的全方位展现，剖析更真实的中国古代社会女性文学话语与更多元的女性身份认同，有助于多角度思考当下社会所面临的性别争议现实话题。本文将从男性想象与真实的“女性之声”、女性作家群体与当代女性互助两个方面对“彤管”项目电子资源教学进行论述，以此能够给予学习者更全面的视野，理解直到中国清末为止的历史上女性文学的发展，较为直接地面对传统社会观念导向下的现代女权运动中女性自身性别处境的问题。

## 2.“彤管”项目网站电子资源基本情况

“彤管”项目网站电子资源（下文简称“彤管”）对中国古代女性作品文本进行了大量汇编，其编选范围尤其广泛。作者都是女性，作品中又常以女性为表现对象。同时，此项目所建立的网站访问基于中英双语。电子数据库由四部分组成，外加“过

场”与“尾声”。分别是**第一部分：垂范后世的早期楷模**（Part 01: Early Models for Later Ages）；**第二部分：新的潜能与新的局限之间**（Part 02: Between New Possibilities and New Limitations）；**第三部分：女性文学的第一次高潮**（Part 03: The First High Tide of Women's Literature）；**第四部分：女性文学的第二次高潮**（Part 04: The Second High Tide of Women's Literature）；**尾声：民族主义与女性主义：秋瑾**（Epilogue: Nationalism and Feminism: Qiu Jin），其中第三和第四部分之间插入**过场：理想与现实**（Interlude: Ideal and Reality）。网站首页对该项目作了简要介绍，选择中文版之后页面左方出现任务栏包括检索框、高级检索、浏览、首页、关于、鸣谢、联系方式。

“彤管”总共有 16 章，从编纂与叙述方式来看，纵向上按照朝代顺序，横向上把同一主题的女性归为一类，如道德模范、诗人、闺塾师、宫廷中被忽视的女性等，收集整理了以中国古代女性为写作群体的大量文本素材，编选范围极其丰富广泛，涉及不同阶层、不同身份的女性，反映中国古代女性写作的丰富性和多样性，构建起一部较为全面的女性文学史。数据库所涉及文献的来源除了有通行正史如《晋书》《汉书》之外，也包括部分具有一定虚构色彩的小说笔记如《西京杂记》《北梦琐言》以及部分女性传记等材料。所有译文均以中文原稿为基础，翻译具体作品时编译器则没有试图保留原文的押韵，而是运用特殊符号来标识押韵变化或者一个诗节的中断，同时也尽可能地为文本本身提供专业术语、简短的脚注和典故意义的解释。因此，在进行实际教学时我们应当鼓励学生从头到尾阅读这本选集。

“彤管”的核心目的是成为全文检索中国女性作品的数据库，也可作为补充性教学资料的来源，诸如定期更新的中西双语参考文献目录之类。我们希望“彤管”成为重要的教学工具和资料库，为包括中国与东亚研究、女性与性别研究以及比较文学研究在内的各个学科的学生和学者服务。



图 1：“彤管”主页

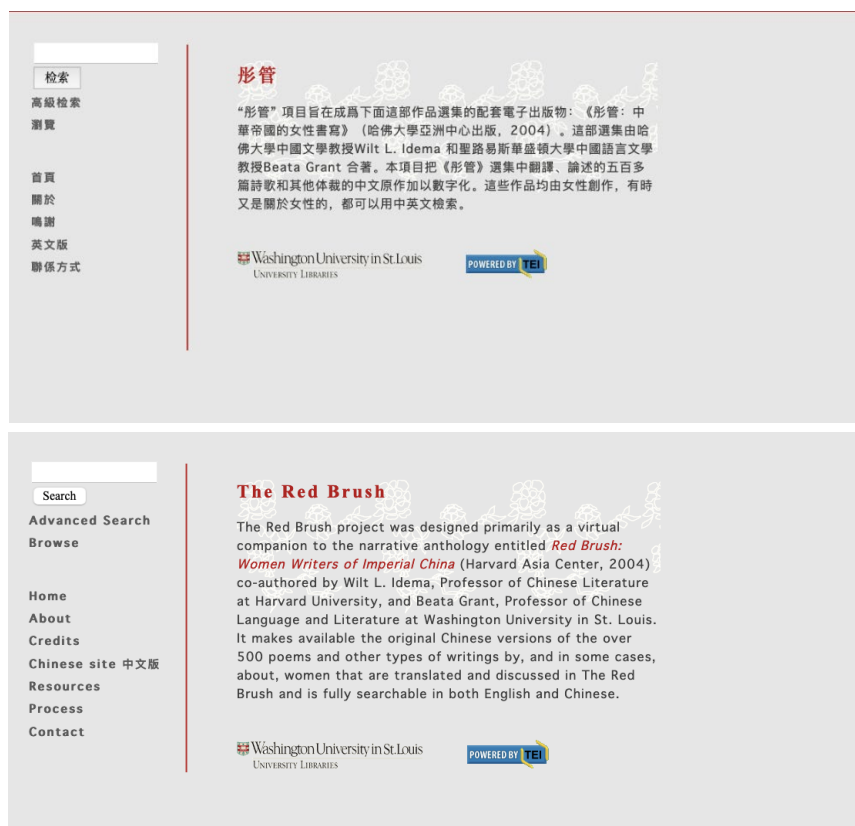


图 2:“彤管”中英文介绍

### 3. “彤管”项目网站电子资源教学中的性别研究面向

#### 3.1 男性想象与真实的“女性之声”

在古代中国的传统历史语境下，诗歌是绝大多数男性所从事的也是最能被主流话语所接受的主要文学形式，对女性作家同样如此。然而，抒情诗类体裁却给女性作家带来了值得商榷的话语问题。中国传统诗歌有着悠久的“男子作闺音”的传统，进入文坛的女性在以往男性作家的作品中常常会发现基于男性想象的已成定式的女性形象或女性化色彩人物，虽然这一现象可能在某些方面对女性参与文学活动起到了促进作用，但也使她们更难以表达自己真实的“女性之声”。各学者的研究表明，在社会文化、经济趋势、商业性的坊刻、私人的家刻、家庭生活私人化等因素的共同作用下，明清时期的某些地区，特别是长江三角洲地区，世家望族中让女子接受教育的情形日渐普遍。女性自己也记录了她们如何热切地寻求父母给予她们在“内闈”中接受教育的机会，并且习惯性地将诗歌作为一种自我记录的方式，这些女性诗作中，许多主旨借鉴男性学者的文人化书写。晚明及清代出版的女性诗歌总集或是专门收录女性诗歌的选集，诗集部分主要由男性文人编辑，例如钟惺所编《名媛诗归》（1626）以及汪启淑的《撝芳集》（1785—1795），由女性编选的两部著名总集——王端淑编《名媛诗纬》与恽珠编《国朝闺秀正始集》则因独树一帜而受到了学者们更为广泛的关注。

然而“彤管”则在体裁的丰富性与主题的多元性上做出了努力，试图在教学过程中让学生感知到女性的创作领域不仅仅局限于诗歌，还有其他体裁包括散文和书信、戏剧和小说。女性的散文作品虽然没有被广泛地收录在选集中，但往往能让我们看到她们的另一面——带有个性化特征的人生志趣和人格魅力，而这些特点在诗歌作品中可能并不会轻易地表现出来。其中书写的内容范围包括亲友往来书信、悼词、葬礼题词、布道启示文、为他人所写传记或自传。明清时期女性也参与创作戏剧和叙事小说，此类文学体裁在以男性为主导的文人世界中地位相对较低，使得女性在耽溺于天马行空的幻想或发表颠覆性观点时有了更大的自由度。

可以说，“彤管”关注到女性文人与男性文人一样，对于每一时代流行的文学体裁或题材都不曾缺席，选择了那些女性尽可能多地为自己说话的文本，尽量避免进行过多的阐释性评论。同样地，当代社会网络文化发展迅速，信息传播媒介多样灵活，热门公共事件中的女性常常在性别倾向严重的舆论报道与强势传统的父权话术的双重夹击之间“失语”，女性形象浓缩为特定的价值符号、道德标准、身体消费，暴露在男性凝视的社会环境之下逐渐模糊直至消失不见。借助“彤管”海量的数据库，可以重新发现中国古代女性真实的“声音”，从而在历史中寻求当今性别教育改进的可行之路。近年来，海外汉学在研究中国女性文学时趋于普遍一致的态度，即提升女性的性别话语权利意味着不仅给予她们在文学史上与男性文人同等的地位，在社会层面也应当给予她们很高的地位。孙康宜曾表示“希望能通过大家共同翻译与不断阐释文本的过程，让读者们重新找到中国古代妇女的声音，同时让美国的汉学家们走进世界性的女性作品‘经典化’（canonization）行列。”

### 3.2 女性作家群体与当代女性互助

“彤管”的编纂将同一类型或者处于相似身份的女性放置于文学场域中去认识、探索与定义创作主体，比如在“内宫的诗人”一节中寻找一部分在公共政治生活有所参与的女性，如班昭、韩兰英、上官婉儿等，试图以群体性的认识去寻觅其中的某些共性。虽然这些女性处于不同的历时性生命体验中，但所遭受的际遇则有一定的共时性，呈现出一种群像式的丰富形态，对于学生去认识、了解中国古代不同类型的女性创作主体不失为一种很好的方式。创作主体的身份都比较固定，如精英家庭、后宫闺阁、青楼尼庵等，我们基本可以认识到什么样的女性参与了文学史的书写创作历程。一方面，“彤管”将文学作品与女性作家个人特有的生活经历、家庭背景紧密结合，强调每位女作家个体的特点；另一方面，着眼于女性文学历史整体框架的建立，关注不同时代或同一时代女性作家在创作、品格甚至其他文艺领域之间的密切联系。如第一部分“垂范后世的早期楷模”，非常注重汉—唐的女性文人对后世历代女性文人的影响，这一点明显体现在谢道韞身上，“谢道韞成为后世，尤其是明清女诗人的典范，她拥有后世对理想女诗人定义的所有因素：年少有才并被长辈赏识，将一生奉献给夫家，并且忠贞孤老。”<sup>1</sup>；薛涛书法承传于卫夫人，而卫夫人又是蔡琰的弟子。

<sup>1</sup> Beata Grant & Wilt L. Idema, *The Red Brush: Writing Women of Imperial China*, Boston: Harvard University Asia Center, 2004, p139.

写作意味着面向公众，因此意味着参与男性所代表的公共领域。一名妇女只要开始写作，无论其作品质量如何，她都会受到或褒或贬的审视与评价。所以，中国历史长河中有不少被当作争论对象的女性作者。她们有的被赞扬为天才，例如汉朝的班昭；也有的被作为世家大族的文化象征，例如谢道韞。她们也可能会受到批评而被迫缄默，就像那些明清时期在上流社会家庭中有志于诗词的女性；或者她们也会成为激烈论战的中心，就像清代诗人袁枚周围的“随园女弟子”。上流社会的淑女不应该在陌生人面前抛头露面，更不应该在整个世界面前袒露内心。想在公开领域中看到自己的作品，就意味着违反了社会的自然秩序，在这种秩序中，妇女被贬入了内心（私人）的等级界限，而人类注定要在外部（公共）世界中获得满足。写作反而使得精英阶层的女性以各种方式强化了自己，使这些争论成为多余。她们大多在属于自己的闺房中写作，就像伍尔夫在《一间只属于自己的房间》中所言“一个女人要想写作，必须拥有两样东西，钱和一间只属于自己的房间。”。“闺阁”一方面是女性文化与同性交际的乌托邦式的存在场所，另一方面又是女性境遇凄凉的反乌托邦式的边缘之地。当她们的作品在“闺阁”之间被刊行、被抄录和交换时，女性群体本身就产生了强烈的认同感。这种认同对女性置身其中的实际生活场景进行了再现、再造和批评。

从中国古代女性作家群体跨越时空互动的现象来观看当代女性之间的同性互助我们可以发现，在公共事务参与中，基于个体共有价值观体认的性别团体与主流价值观导向下的官方组织机构形成了某种对抗，如在 2020 年抗疫一线女性医务人员卫生用品缺乏的情况下，民间自发组织公益募捐迅速将女性用品送往需要的地方（参与者大部分是女性），相比之下，妇联等官方机构则显得效率低下、信息滞后。“知识女性”书写主体的特质所产生的群体效应以及其作为教育女性的样本对后世的女性成长与创作产生不可估量的影响。在阅读中国古典文学中的女性作品的过程中，我们可以感受到她们的典范作用在女性参与公共领域发声时隐现，由此检视当代社会男权压制下女性力量的觉醒。

为了更为全面地反映社会的全貌，“彤管”选取了不同阶层的、不同身份的女性，从社会历史情况来认识、书写与构建女性的创作史，特别强调文学作品与女性作家个人特有的生活经历、家庭背景，使之成为女作家个体形成的动因。首先对诗人进行分类，然后每一位具体的诗人之下，又会尽量述说其所处的历史语境是如何形成的，还原与恢复一个女性所处的历史形态，让我们尽量从具体的历史之中去认识、了解女性文人的生存状态与遭遇。正如纸质书序言提到选集并不是孤立呈现这些作品，而是在现有资料基础之上、在她们的各自传记语境中呈现的。

#### 4. 结语

“彤管”项目网站电子资源数据库作为中国古典文学教学工具之一，重新发现了中国古代社会中极为悠久和充满活力的女性写作传统。这些作品中有许多是诗歌、散文、戏剧和小说，具有相当高的文学质量，为学习汉语的学生提供了全新的视角，将对生活在深受儒家父权制思想影响的古代中国女性群体产生不同的感悟。女性问



题不是某个区域在特定时期出现的特殊问题，而是在全世界范围内需要共同面对和讨论的话题。性别研究作为一种高度综合的人文研究，不能局限于单一的研究领域、采用单一的研究立场，应该打破不同学科研究课题之间的隔绝，加强不同国家研究者之间的沟通与对话，发掘更多跨学科的研究内容。电子资源化背景下，中国古代女性作品阅读的教学呈现出更加多面广泛的特点，有助于梳理长期以来被我们所忽略或误解的观点，发现不足，扩展中国古代妇女研究的深度和广度，既能够一定程度上呈现中国古代妇女的客观形象，又能够侧面反映中国古代社会生活的真实面貌，最终为中国当代女性人生发展图景、社会地位的不断提升提供独具视角的材料与信息。

### 参考文献

- Fong, G., & Widmer, E. (2010). *The Inner Quarters and Beyond: Women Writers from Ming Through Qing*, Leiden: Brill.
- Grant, B., & Idema, W. (2004). *The Red Brush: Writing Women of Imperial China*, Boston: Harvard University Asia Center.
- Mann, S. (1997). *Precious Records: Women in China's Long Eighteenth Century*, Redwood City: Stanford University Press.
- The Red Brush Project. [http://digital.wustl.edu/r/red/index\\_chi.html](http://digital.wustl.edu/r/red/index_chi.html)

# The Acquisition of Compound Words by CSL Learners: A Corpus-Based Analysis of Vocabulary Input from Language Textbooks

(汉语第二语言者复合名词习得分析：  
论教材词汇复现率的影响)

Tian, Yu  
(田雨)

University of Arizona  
(亚利桑那大学)

raintian624@email.arizona.edu

Chen, Chen  
(陈晨)

University of Arizona  
(亚利桑那大学)

chenc3333@email.arizona.edu

**Abstract:** Compounding is the most productive process in Chinese word formation. Therefore, compound acquisition is important for vocabulary and reading development. For Chinese L2 learners in the United States, textbooks are a vital source of exposure to Chinese. Adopting a corpus-based approach, this study analyzed the vocabulary input of nominal compounds in the Chinese textbook, especially in terms of the frequency and size of the family. Analyses shows that a majority of nominal compounds included in the textbook share the frequently used constituents; however, the family size of those constituent is still limited in the textbook. Such findings suggest that first, analogy with existing nominal compounds could help Chinese L2 learners acquire compounds. Second, to facilitate Chinese L2 learners expand their vocabulary knowledge on nominal compounds, Chinese textbooks should emphasize the role of frequency and morphological family size in the compound acquisition by adding explicit instructions and including implicit examples.

**摘要:** 现代汉语中, 复合名词是复合词中最能产的格式, 也是产生新词新术语的最主要的构词方式。因此, 理解和掌握中文复合名词对于汉语第二语言学习者习得和拓展词汇格外重要。对于美国的中文二语习得者, 教材是获得词汇输入的主要途径之一。本文采用数据库分析法, 考察了复合名词在不同年级中文教材中的词频及组合情况。结果表明, 部分高频复合名词持续出现在教材词汇输入中, 为学生通过类比方法习得新的复合词提供了帮助。但较为有限的组合搭配一定程度上阻碍了学生对复合名词的词汇拓展。

**Keywords:** Nominal compounds, Corpus-based, Textbook, Input, Frequency, L2 acquisition

**关键词:** 复合名词, 数据库分析, 教材, 输入, 词频, 二语习得



## 1. Introduction

Compounding is defined as a morphological process of combining two or more (free or bound) roots to form a word. “compound words” are “polysyllabic units that have certain properties of single words and that can be analyzed into two or more meaningful elements or morphemes even if these morphemes cannot occur independently in modern Mandarin (Li and Thompson, 1981: 46). In other words, words that consist of “at least two roots” (Liao, 2014) or “two words” (Packard, 2015) are classified as compounds.

As an isolating language with no inflectional morphology, Chinese has been observed to be relatively simple in terms of the structural complexity of words (Chao, 1968; Anderson, 1985; Packard, 2000). A word in Chinese is often made of a single morpheme, the smallest meaningful or grammatical unit of a word (Lu, 1965; Li and Thompson, 1981). According to Xing (2006), 80% of Chinese words are compounds (p.117), which makes compounding, the combination of two or more morphemes, the most productive process in Chinese word formation. Among compounds, nominal compounds are extremely productive and responsible for the high percentage of two-syllable words in Chinese (Pirani, 2008).

Given that lexical compounding plays a significant role in Chinese word building, compound acquisition is particularly important for vocabulary and reading development in Chinese. The ability to interpret and produce compound words will facilitate the acquisition of vocabulary (Kuo and Anderson, 2006; Liu et.al., 2013; McBride, 2016). In the past two decades, how nominal compound words are represented and processed by language users is a topic that has been widely studied in applied linguistics, in both L1 and L2 contexts (c.f. Cheng et.al.,2011; Wang et.al. 2010; Zhang H, 2016; Zhang D, 2017). Previous empirical studies suggest that frequency and family size are two factors that have effects on L2 learners’ acquisition of nominal compounds. Adopting a corpus-based approach, this study analyzed the vocabulary input of nominal compounds in the Chinese textbook, especially in terms of the frequency and size of the family.

## 2. Present Study

### 2.1 Textbook selection criteria

For the purpose of this study, we have chosen the *Integrated Chinese* (4th edition) to compile our textbook corpus for further analysis. *Integrated Chinese* is one of the most popular Chinese foreign language textbooks currently in use in the U.S. The distribution and frequency of nominal compounds in *Integrated Chinese* are representative of what learners are exposed to.

The *Integrated Chinese* (4th edition) is a four-volume series designed for Chinese language study at the college-level. Each volume contains ten lessons covering various topics ranging from basis greeting and hobbies to more advanced ones such as history and environment. Among each lesson, there are following sections: lesson opener, text, vocabulary, grammar, words and phrases, language practice, cultural literacy, lesson wrap-

up and supplementary modules. The texts in the textbooks are of different lengths and intended for students with different language proficiency.

## 2.2 Compilation of the corpus

The corpus comprises *Integrated Chinese* (4th edition) volume 1 to 3 published by the leading publisher of Asian language learning textbooks and educational materials, namely Cheng & Tsui. Compiling the corpus involved extracting all characters in each lesson and volume. In particular, characters in the text, vocabulary list, grammar explanation, language practice, lesson wrap-up and words and phrases (only for volume 3) are all collected. Given that the present study only aims to explore the distribution of nominal compounds that students are more likely to be exposed to via the textbook, English translations and Chinese words/characters in the cultural literacy section are not included in the corpus. Due to copyright reason, the full electronic version of the *Integrated Chinese* (4th edition) is unavailable online or from the publisher. Thus, all contents were typed manually into word files (.docx) first and then converted to plain text files (.txt).

The corpus contains four sub-corpora which represent four Chinese course levels ranging from CHN101 Elementary Chinese I to CHN202 Intermediate Chinese II at a big university in the southwest. Table 1 displays the basic information on the course level and the number of lessons covered in each course level in the Chinese language program.

**Table 1 Course levels and textbook lessons**

Course level	Semester	Textbook Lessons
CHN101 Elementary Chinese I	First semester	IC V1 L1-L6
CHN102 Elementary Chinese II	Second semester	IC V1 L7-L10 & V2 L11-L13
CHN201 Intermediate Chinese I	Third semester	IC V2 L14-L20
CHN202 Intermediate Chinese II	Fourth semester	IC V3 L1-L8

In total, 28 lessons are collected into the corpus. The total word count is about 59,070 and 62,903 characters in total.

Corpus	Number of Lessons	Word count	Character count
CHN101	6	9471	10,855
CHN102	7	12,733	12,922
CHN201	7	16,988	17,181
CHN202	8	21,869	21,945

## 2.3 Instruments and procedure

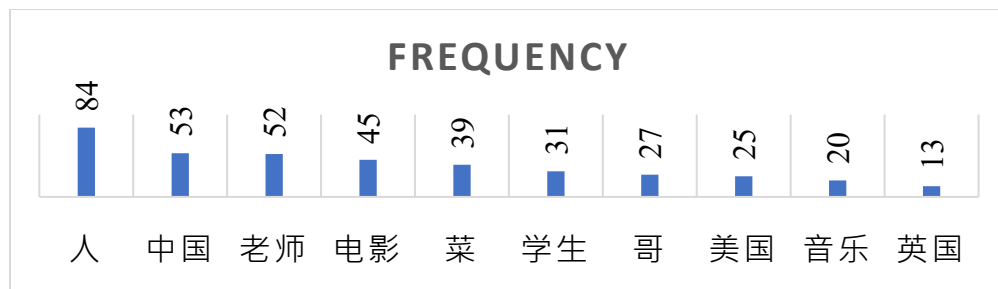
The instrument used to analyze the frequency of nominal compounds in each sub-corpus is AntConc, a freeware corpus analysis toolkit for text analysis. Since AntConc can only process Chinese files that are encoded in Unicode and segmented in advance, original files were segmented with SegmentAnt software first and then converted into text files.

To reveal the frequency of compound words used in each course level’s textbook, we generated word lists using the Word List Tool embedded in the AntConc. Here “Word List” displays the words in terms of the frequency they appear in the corpus. Considering this study aims to reveal the frequency of nominal compounds and morphological family size in the textbook, only nominal compounds on the Word List are analyzed below.

## 2.4 Frequency of nominal compounds/morphemes

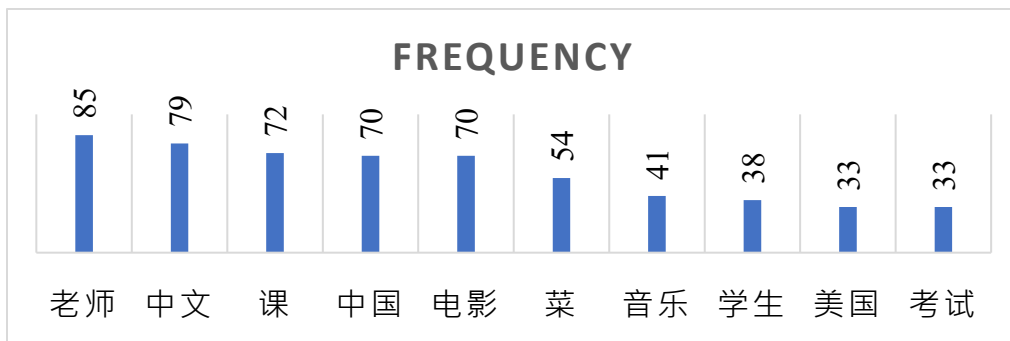
Charts 1-4 display the ten most frequently used nominal compounds or morphemes in each course level’s textbook.

**Chart 1 Ten most frequently used nominal compounds/morphemes in the textbook for CHN101**



Among the ten compounds/morphemes above, seven are two-character compounds. For the distribution, seven (人、老师、电影、菜、学生、哥、音乐) are placed on the head position while the rest three are used as modifiers.

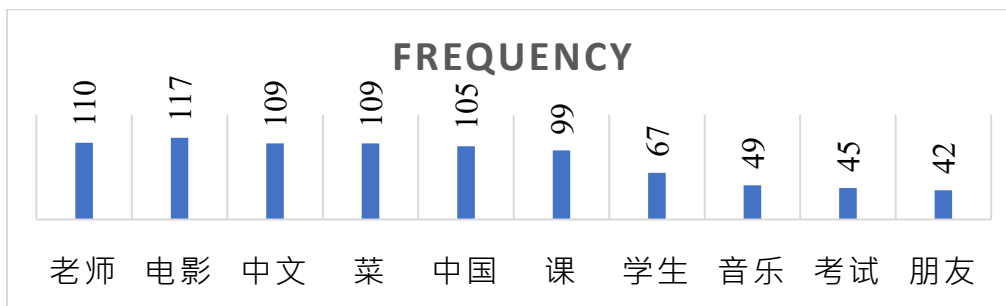
**Chart 2 Ten most frequently used nominal compounds/morphemes in the textbook for CHN101 & 102**



Among the ten compounds/morphemes above, eight are two-character compounds. For the distribution, most of them are on the head position except for 中国 and 美国. Words such

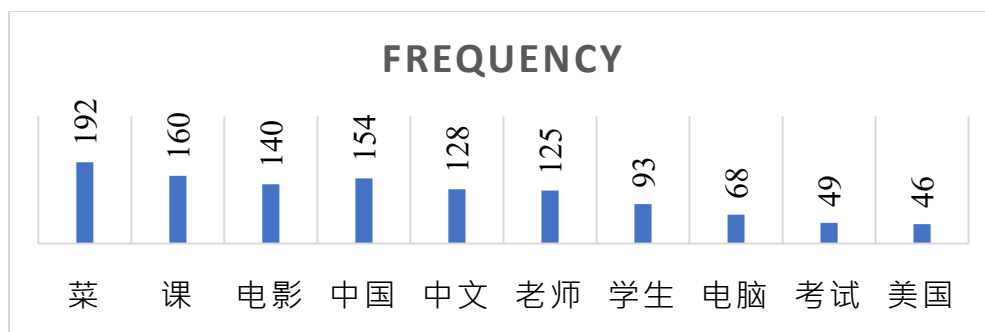
as 中国、电影、菜、学生 and 美国, which frequently occur in lessons for CHN101, show high frequency in the textbook for CHN102 as well.

Chart 3 Ten most frequently used compounds in the textbook for CHN101-201



The ten high-frequently used nominal compounds for students in CHN201 are the same as those in the lessons for CHN102 course level but in different orders when speaking of the frequency.

Chart 4 Ten most frequently used compounds in the textbook for CHN101-201



## 2.5 Family size of high-frequently compounds/morphemes

Table 2 The family size of the most frequently used constituents

Position		Family-size examples
<b>High-frequent heads</b>	人	中国/美国/英国/北京/纽约+人
	电影	中国/外国/美国+电影
	音乐	中国/外国
	菜	中国/美国/英国/日本/素+菜;小白菜, 菠菜, 青菜
	课	中文/电脑/专业/化学/历史+课
<b>High-frequent modifiers</b>	中国	中国+人/菜/电影/音乐/饭馆/餐馆/朋友
	美国	美国+人/菜/电影/学校/学生

中文	中文+课/老师/功课
音乐	音乐+会/票

Table 2 demonstrates the family size of the most frequently used constituents (as heads or modifiers) and examples of nominal compounds that are composed with those morphemes. The fact that many compounds sharing those morphemes suggest that those morphemes have a larger family size. However, for morphemes like 电影、音乐, the exemplified modifiers are only limited to words indicating nationality.

### 3. Discussion and Conclusion

This study shows that a majority of nominal compounds included in the textbook share the frequently used constituents. L2 learners could use the analogy with existing nominal compounds to acquire compounds. However, the family size of those constituents is still limited in the textbook. So to facilitate Chinese L2 learners to expand their vocabulary knowledge on nominal compounds, Chinese textbooks should emphasize the role of frequency and morphological family size in the compound acquisition by adding explicit instructions and including implicit examples.

### Reference

- Chen, T., & Chen, J. (2016). Morphological encoding in the production of compound words in Mandarin Chinese. *Journal of Memory and Language*, 54(4), 491-514
- Cheng, C., Wang, M., & Perfetti, C. A. (2011). Acquisition of compound words in Chinese-English bilingual children: Decomposition and cross-language activation. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 583-600.
- Dronjic V. (2011). Mandarin Chinese compounds, their representation, and processing in the visual modality, *Writing Systems Research*, Vol. 3, No. 1, 2011, 5–21.
- Kuo, L, & Anderson, R. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- Li, Thompson, & Thompson, Sandra A. (1981). *Mandarin Chinese : A functional reference grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Liao W. (2014). Morphology\_ *The Handbook of Chinese Linguistics*, First Edition. Edited by C.-T. James Huang, Y.-H. Audrey Li, and Andrew Simpson.
- McBride, C. A. (2016). Is Chinese special? Four aspects of Chinese literacy acquisition that might distinguish learning Chinese from learning alphabetic orthographies. *Educational Psychology Review*, 28(3), 523–549.
- Packard, J. L. (2000). *The morphology of Chinese*. New York: Cambridge University Press.
- Wang, M. (2010): Bilingual compound processing: The effects of constituent frequency and semantic transparency. *Writing Systems Research*, 2(2), 117–137.

Zhang, D. (2017), Word Reading in L1 and L2 Learners of Chinese: Similarities and Differences in the Functioning of Component Processes. *The Modern Language Journal*, 101: 391–411.

# 中文慕课学生助教身份构建研究<sup>1</sup>

## (A Study on the Identity of Student Facilitators in Chinese Language MOOCs)

王陈欣  
(Wang, Chenxin)  
上海外国语大学  
(Shanghai International Studies University)  
wangcx@shisu.edu.com

金慧  
(Jin, Hui)  
上海外国语大学  
(Shanghai International Studies University)  
jinhui@shisu.edu.cn

王萍  
(Wang, Ping)  
上海外国语大学  
(Shanghai International Studies University)  
pingwang@shisu.edu.cn

彭丽华  
(Peng, Lihua)  
上海外国语大学  
(Shanghai International Studies University)  
1090537294@qq.com

**摘要：**随着中国国际地位的提升，全球形成了中文学习热潮。由于慕课主讲教师难以应对大规模在线学习者的个性化需求，因此慕课团队通常设置学生助教配合教师共同为学习者提供学习支持。然而目前学界对中文慕课助教的身份定位尚不明确，对其工作任务还未形成共识，导致助教任用、培训与考核缺乏统一的要求与标准，助教工作质量难以得到保障。鉴于此，文章以中文慕课助教为研究对象，通过访谈、问卷调查与内容分析三种研究方法，分析助教在慕课中的身份定位与对应任务，并在此基础上，对慕课团队的助教建设提出反思与建议。研究发现，慕课助教具有教学主体特征，呈现多元化身份，并有效支持慕课学习中的情感交流。研究成果能为本领域相关研究与慕课教学实践提供借鉴与参考。

**Abstract:** The need of Chinese learning has been enlarged as long as the raising of Chinese status in the global world. The MOOCs construction team usually recruit facilitators who cooperate teachers to cope with the individual needs of large-scale online learners by providing sustainable learning supports. However, there has been no consensus so far on the identity and tasks of facilitators, which leads to the lack of requirements and standards for facilitators selection, training and assessment. For these reasons, this study takes the facilitators in Chinese language MOOCs as the research object, making use of interview, questionnaire survey and content analysis in order to determine the roles of facilitators. On this

<sup>1</sup> **基金项目：**本文系上海外国语大学第四届导师引领计划“优质中文慕课上线阶段的质量保障：助教视角”（2020114218）成果之一。

basis, this study puts forward the reflection and suggestion towards the construction of MOOCs facilitators. The findings and results can provide reference for scholars in this field and MOOCs construction team.

**关键词：**中文；慕课；助教；身份；教学

**Keywords:** MOOCs; facilitators; identity; education

## 1. 引言

随着中国国际地位的提升，全球形成了中文学习热潮。国际学生与中文爱好者虽然地处海外，但是他们对中文学习的需求与日俱增（李依环，2019）。线下课堂已无法满足大规模的学习需求，慕课作为大规模、开放式的在线课程，打破了时间与空间的限制。

2014年北京大学在美国慕课平台 Coursera 上线了“初级汉语”慕课，开启了我国中文慕课建设。目前，我国高校在 Coursera、FutureLearn、中国大学 MOOC 等国内外平台已累计上线中文慕课愈 60 门，是中文教育的重要渠道之一（王陈欣，2020）。在 2020 年新冠疫情防控期间，中文慕课也为居家隔离的学习者提供了远程学习的机会。

中文慕课数量的增长为学习者的个性化需求提供了多样化的选择，而慕课教学质量则需依靠慕课团队来保障。面对大规模在线学习者的个性化需求，慕课主讲教师难以独自应对，因此慕课团队通常设置助教配合教师共同为学习者提供学习支持。在慕课建设的过程中，课程团队忽略了慕课建设完成后在运行阶段上的投入，特别是学习支持服务上的投入，导致课程完成率低（韩艳辉，2019）。目前学界对慕课助教的身份定位尚不明确，对其工作任务还未形成共识，导致助教任用、培训与考核缺乏统一的要求与标准，助教工作质量难以保障。鉴于此，本研究以助教为研究对象，分析其在慕课中的身份定位与对应任务，并在此基础上对慕课团队的助教建设提出反思与建议。

## 2. 文献简述

“助教”一词不是在线教学领域首先提出的，在面授课堂中已经存在。毛晓翔等<sup>[3]</sup>认为在面授课堂中，助教的工作内容基本为教学辅助类，包括辅导答疑、批改作业、阅卷和带实验课等。英语国家对面授课堂中的助教常用“Teaching assistants”一词，通常指担任本科生教学、组织讨论、上实践课、批改作业等工作的研究生(Oxford learner dictionaries, 2020)。面授课堂助教在课堂中通常担当教学助理身份。慕课作为大规模、开放式的在线课程，其教学模式区别于面授课堂，助教身份与其对应的任务也发生了改变。李昕桐（2014）认为慕课助教不再是传统课堂上帮老师发布通



知、准备参考资料、批阅作业、答疑解惑的“教学助理”身份，在 MOOC 课程的制作与运行中，其扮演着一个“中间人”的身份。英语国家常用“Facilitator”一词来表示慕课助教，具体指那些不告诉他人应该怎么做，而是通过问题讨论、给出建议等方法为他人解决问题提供帮助的引导者(Oxford learner dictionaries, 2020)。除此以外，FutureLearn 平台还使用“Mentor”一词来表示助教，而“Mentor”一词通常指导师、顾问(Oxford learner dictionaries, 2020)。由此可见当前对“助教”的定义还没有形成共识。本文中，“助教”一词专指在慕课上线阶段配合主讲教师为学习者持续提供认知、情感、技术等支持的课程团队成员。

### 3. 本研究

#### 3.1 定义

慕课采用在线教学模式，与面授课程相比，其学员人数更多、课程开放度更高，主讲教师无法照搬基于面授课堂的教学设计。林金锡、张亦凝（2015）指出：由于慕课庞大的学生人数，教师很难与学生们进行深入广泛的师生交流，在这种情况下，教师会让学生互相帮助或者让助教对他们进行指导。在面授课堂中，助教通常作为边缘人物辅助教师开展教学活动，而在慕课上线阶段，慕课助教得到了更多重视，其身份定位也与面授课堂助教不同。

国内外学者分别从不同的角度尝试对慕课助教进行身份定位。李普华等（2018）主张将慕课助教视为课程管理支持者与学习促进者，认为学生可以胜任慕课助教岗位，发挥其支持慕课管理，提升学生学习效果的作用。汤冬（2017）表示慕课助教的身份类似于老师，建议学校设置慕课助教资质，并只允许教师申请，经教务部门审核同意后予以聘用。Francoi（2016）提出慕课助教应是学习同伴，主要负责促进学员互动，并提供同伴辅导。徐军华、吴芳（2016）将慕课助教视为论坛活跃者与答疑者，在助教任用上推荐参考 Coursera 平台。该慕课平台邀请学员担当助教，这些学员通常学习成绩出色、善于活跃论坛、其发帖与回帖获赞数量较多。

综上所述，可知目前学界已就慕课助教区别于面授课堂助教以及助教能在慕课建设中发挥重要作用这两点上达成了共识，但是对其身份定位及对应任务还存在分歧。本文以真实慕课中助教的真实表现作为分析样本，以探索助教在何种维度上对学习者的学习产生了正向影响，在此基础上提出在慕课中大规模设置助教身份并对其工作策略进行指导建议。

#### 3.2 数据收集

根据对中文慕课发展以及相关文献分析，本研究发现现有中文慕课已在数量上满足了学习者的需求，但在质量上仍需进一步提升。现有研究已证实了助教在提升慕课教学质量上能够发挥重要作用，但对其具体角色，特别是在中文慕课中发挥的教学支持作用，仍没有进行明确。在此基础上，本研究确定了研究问题、对象与方

法。

### 3.2.1 研究问题

本研究致力于问答以下研究问题：

- (1) 助教在中文慕课中发挥了何种身份作用？
- (2) 学习者在慕课助教存在何种需求？
- (3) 助教如何通过身份构建提升中文慕课教学质量？

### 3.2.2 研究对象

2019年5月，上海某高校在英国慕课平台 FutureLearn 上线了中文慕课——中文语音课程。该课程持续三周，教学内容包括中文声调、韵母、声母、词汇、语法、句型以及中国文化等。FutureLearn 后台数据显示，该慕课在首轮上线阶段活跃学员 2115 人，学员完成率为 10.8%，鉴于目前国内外慕课学员完成率平均在 4%—10%（王勃然等，2017），说明该慕课基本代表了目前国内外慕课的较高水平。

该慕课每个章节由不同数量的小节组成，除了测验以外，其余小节均设置讨论区，主讲教师、助教与学员均可在其中通过发帖或回帖参与互动。该慕课团队由 2 名主讲教师、3 名助教组成。其中 3 名助教均为学生，专业背景均包含汉语国际教育，此前均没有慕课助教相关经验，正分别进行本科、硕士与博士阶段的学习，并全程参与了课程上线阶段的学生支持工作。

### 3.2.3 研究方法

笔者首先邀请该慕课团队的 1 位主讲教师与 3 位学生助教分别围绕中文慕课助教身份定位及对应任务进行了半结构化访谈，以了解主讲教师与助教对慕课助教身份与任务的认识。随后综合该领域现有研究成果及访谈结果，在吴林静、刘清堂（2017）提出的慕课评论语义分析模型基础上，根据助教对学习者的支持不同类型，确立了 4 个分析维度，分别是认知支持、情感支持、技术支持与其他支持。认知支持指助教为满足学习者的知识理解需求而产生的支持行为；情感支持指助教为满足学习者的情感表达需求而产生的支持行为；技术支持指助教为满足学习者的技术操作需求而产生的支持行为；其他支持指未包含在上述类型中的其他助教支持行为。同时确立了每个维度的二级维度及对应身份，参照表 1。

表 1：慕课助教身份与任务分析表

一级维度（支持类型）	二级维度（慕课助教任务）	慕课助教身份
认知支持	回复学员有关课程内容的提问	辅导者
	回复学员有关课程内容的的评价与意见	协作者
	收集并反馈学员有关课程内容的的评价与意见	反馈者
	评价学员有关课程内容的输出	评价者
	有关课程内容的资源使用说明	说明者

	发布有关课程内容的提问	引导者
情感支持	回复学员有关教师或教学风格的情感倾向	情感支持者
	回复学员有关课程内容的情感倾向	
	参与学员有关社交类的话题	
	回复学员有关学习状态或学习进度的描述	
技术支持	回复学员有关课程技术支持的提问	技术顾问
其他支持	其他不属于上述分类的行为	其他身份

笔者邀请该慕课团队的一位主讲教师与一位学生助教对该课程在首轮上线 61 天期间讨论区中助教的所有 484 条发帖与回帖进行了双重编码。在开始编码前，两位研究员对分析指标进行了学习，结合慕课中的相关样例进行了研讨，随后对第一章讨论区中随机抽取的十个帖子进行样本编码测试。本研究邀请慕课教师与助教参与编码，因为二者参与了讨论区互动的全部过程，对讨论区内容文本标注具有高准确性（王萍等，2020）。两位研究员的编码一致性达到 84.6%，证实了编码结果可用于后续研究分析。在一致性达到标准后，研究员继续编码，最后协商汇总编码结果。内容分析旨在了解慕课助教在该课程上线阶段已担当的身份及已完成的任务。

上述研究方法旨在通过主讲教师与助教的视角探索其对慕课助教身份与任务的认识。此外，为了明确学员在慕课学习中对助教的相关需求，笔者围绕慕课助教身份进行了问卷设计，在获得 FutureLearn 平台授权后在线发放，并邀请该课程学员基于自愿原则参与了不记名问卷调查。问卷调查结果与访谈、内容分析结果交叉验证，得到科学有效的研究结果。

### 3.3 研究发现

研究发现，中文慕课助教在课程上线阶段的身份体现在三个主要方面，如图 1 所示。首先，与面授课堂助教不同，慕课助教在课程上线阶段不再是边缘人物，作为教学主体之一，通过持续为学员提供学习支持发挥了重要作用。同时，为了保障教学质量，慕课助教也体现了多元化的身份定位，参与到教学过程中的各个环节，从多维度服务慕课教师和学习者。此外，学习者在慕课学习过程中一般都具有情感需求，慕课助教是在线学习情感交互的主要支持者，是学习者在在线学习过程中的主要社交同伴。

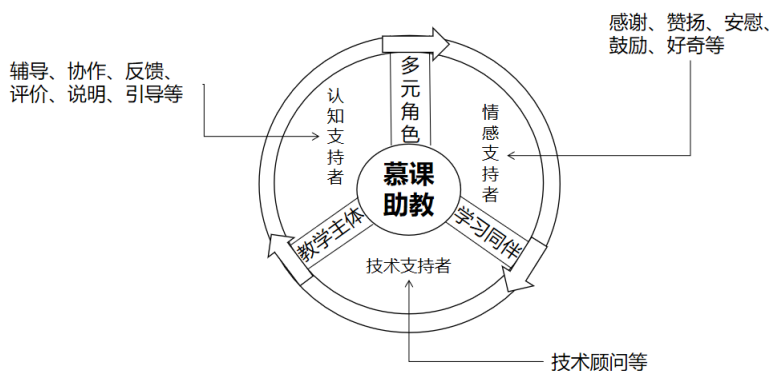


图 1：中文慕课助教的身份分析

### 3.3.1 基于学习需求的教学主体特征

研究发现，助教在中文慕课上线阶段发挥了重要作用，与主讲教师、学员共同构成了教学主体。访谈中，主讲教师与助教均肯定了慕课助教的教学主体定位。慕课学员人数较多，师生之间的教学交互主要通过讨论区中的发帖与回帖来实现。在本研究的案例中，慕课讨论区发帖共计 1172 条，其中学员发帖占到多数。学员基于自身不同需求在讨论区中发帖，发帖内容涉及认知需求，包括有关课程内容的提问，例如：我知道中文“家”的意思是“family”，但当我查字典时，发现“family”的中文是“家庭”，请问“家”与“家庭”之间有何不同？（I've met jia meaning family before, but when I checked in my dictionary for tone marks, it gave jiating for family. Can someone explain the difference, please?）情感需求，包括有关社交类的话题，例如：你们好！我过去学过中文，但觉得中文发音很难。（Ni men hao, I was learning chinese before now but it intermediates and is quite difficult to pronounce. I just knew I have learn the pronunciation and tone first.）。技术需求，包括有关相关技术使用的提问等，例如：请教我如何使用搜狗拼音，谢谢！（Please instruct me on how to use <https://pinyin.sogou.com>. Thank you）。表达的需求，包括个人经历与感悟的分享，例如：在缅甸，人们最喜欢数字 7、9 和 11，其中，人们认为 7 是最幸运的，人们总会说：“幸运 7”。（In Myanmar, people mostly like the number of 7,9, and 11 as a lucky number. Among them, 7 is regarded as the most luckiest one and people always says like lucky 7.）

由于学员发帖量大，主讲教师无力独自承担回复工作，需要助教配合在讨论区为学习者相应学习支持。从回帖数看，助教回帖占到多数，这表示与主讲教师相比，慕课助教参与了更多讨论区的教学交互。从回帖内容看，助教回帖回应了学员在认知、情感、技术等层面上的需求。上述两方面证实了慕课助教在课程上线阶段的教学主体特征。

表 2：中文慕课上线阶段教学主体交互统计

	主讲教师	助教	学员
回帖数	52	468	276

### 3.3.2 基于多元身份的教学支持担当

研究发现，与面授课堂中助教单一的教学助理身份不同，慕课助教在课程上线阶段担当多元身份，包括学习内容的辅导者、交流沟通的协作者、技术顾问等。访谈中，三位助教均认为其主要任务是回复学员在慕课讨论区中的提问，例如有关学习者认知需求的问题：中文声母 b 与 p 的发音有什么区别；有关学习者技术需求的问题，例如：如何在电脑中输入韵母 ü。除此以外，三位助教也提及有时会对讨论区中学员有关课程内容的输出进行评价，例如对学生造句中出现的偏误进行纠正。从慕课助教对其身份和对应任务的描述可归纳出辅导者、评价者以及技术顾问等身份。

慕课主讲教师在访谈中对助教作为辅导者、评价者与技术顾问的身份定位以及对应任务表示认可，同时提出慕课助教的主要任务不只是答疑，还应包括为学员提供情感支持。除此以外，慕课助教还应收集学员的评价与意见，并及时向主讲教师反馈。从主讲教师对慕课助教的身份与对应任务描述中可知慕课助教还应担当情感支持者、反馈者等身份。

内容分析数据显示，该慕课助教在讨论区通过发帖对课程内容资源进行了相关说明，还基于课程内容发布了引导性提问，促进其与学员之间的交互，证实了慕课助教在课程上线阶段作为说明者、引导者与协作者的身份担当。在慕课助教总计 468 条回帖中，涉及认知层面的回帖 293 条，其中对学员有关课程内容提问的回复 248 条，对学员有关课程内容评价与意见的回复 30 条，对学员有关课程内容输出的评价 15 条。上述数据证实了慕课助教在课程上线阶段担当了辅导者、协作者与评价者等身份。除此以外，167 条助教回复涉及了情感层面，8 条回复涉及了技术层面，这也证实了慕课助教在课程上线阶段的情感支持者与技术顾问的身份担当。

### 3.3.3 基于同伴视角的有效情感支持

研究发现，学员在慕课学习过程中对助教有情感支持需求，并认为助教应在维护学员学习情绪中发挥重要作用。访谈中，助教在对其主要任务的描述中未提及对学员提供情感支持，而主讲教师却持不同意见。为了探索慕课学员在学习过程中是否存在情感需求，以证实助教是否应担当情感支持者身份，笔者邀请该慕课学员基于自愿原则参与了围绕慕课助教身份设计的问卷调查。问卷包含学员需求、助教能力、助教身份三个维度。结果显示，84.22%的学员表示总是、经常或有时会期待在慕课学习中获得情感支持。91.04%的学员认为慕课助教总是、经常或有时能在为学员提供情感支持的过程中发挥重要作用。88.46%的学员指出慕课助教应总是、经常或有时为学员提供情感支持。上述数据表示情感支持是多数学员在慕课学习中的需求之一；多数学员认为慕课助教的任务应包含为学员提供情感支持，且慕课助教应具备相应能力并在其中发挥重要作用。这也证实了慕课助教在课程上线阶段为学员提供情感支持的必要性。

通过内容分析，可发现助教已在讨论区基于同伴视角为学员提供情感支持，且支持方式包括感谢、安慰、鼓励、赞扬、好奇等。这些情感支持对在线学习者持续学习起着积极作用，能够有效维护和提升学习者的学习参与度，这也是解决慕课辍学问题的一个有价值的思路与方法。

## 4. 讨论与启示

当前慕课存在着教育质量无法保障，辍学率居高不下等问题，并且现有慕课平台已关注到了教学质量问题，尝试通过“停屏练习”、“课后作业”、“线上论坛”、“作业互评”等多种互动元素融入其中（金慧，2018）。为了提升教学质量，除了主讲教师对慕课教学设计进行完善之外，慕课助教应提升课程交互行为，强化多元身份元

认知，并培养丰富的情感支持策略。

#### 4.1 丰富中文慕课助教的教学交互行为

当前在线课程的交互行为主要通过讨论区形式实现，助教在课程上线阶段承担了讨论区多数的回帖任务，对在线课程的交互质量起着关键作用。交互在教学这项活动中占据着重要地位，是实现远程教育中教和学的再次整合的关键过程，是深入解析慕课学习过程的关键环节（陈丽，2004），教学交互也是在线学习质量的决定因素之一（方佳明等，2018），助教作为慕课教学主体之一，应促进讨论区的教学交互活动，丰富在线教学交互手段。从本研究中的案例来看，虽然助教认同其教学主体的定位，但其教学主体的作用还不明显，交互活动还不够充分。具体表现为助教的发帖数较少（0.06%）以及其对学员发帖的回帖率较低（30.11%）。这意味着助教没有通过积极发帖来吸引学员更多参与讨论区的互动，而且多数学员的发帖没有得到助教的回应，没有形成有效的教学交互。在中文慕课中，助教可以通过发帖提问来引导学习者参与交互，以中文声母 B P M F 的学习为例，助教可以在讨论区发帖提问：What's the difference between initials B and P?（声母 B 和 P 有什么区别？）随后对学生的回复分别进行评论。以学习中文说“不”为例，助教可以发帖提问：我不吃猪肉，你呢？（I don't eat pork, and you?）随后与学生围绕“不”开展进一步的教学交互行为。社会交互对学员的学习投入可产生直接的正向影响（孙先洪等，2018），如何引导慕课助教明确其教学主体任务，提升其促进讨论区教学交互的能力应是慕课团队在助教队伍建设中的重要考量。

#### 4.2 强化慕课助教多元身份元认知

在慕课上线阶段，助教多元身份对应着多样化的支持任务。慕课借助高质量的课程材料、适切的交互和适当的学习支持与服务，实现教与学的再度整合是其应然之义（Benigno & Trentin, 2000）。师生在讨论区中的交互是学员在学习过程中获得必要学习支持的主要途径。在讨论区的交互中，助教与主讲教师共同为学员提供认知、情感、技术等层面的支持以促进学员持续地进行课程学习。

从本研究中的案例来看，助教只认识到了其作为辅导者、评价者与技术顾问的身份，应加强对多元身份的元认知，满足学员个性化的学习需求，通过回帖、发布新帖、热帖等内容，促进学习者保持持续的学习动力和参与度（卢强等，2019）。以学习中文表达爱为例，学习者在讨论区发帖造句：Wǒ ài wǒ de māo，助教可以对学习者的发帖进行评论，同时反问，引导学习者使用所学过的中文知识深度参与课堂学习：你(nǐ)真(zhēn)棒(bàng)!（Well done!）我(wǒ)也(yě)爱(ài)猫(māo)，你(nǐ)爱(ài)狗(gǒu)吗(ma)? 在上述教学过程中，助教担当了情感支持者与反馈者的身份，通过教学活动的设计满足了学习者对情感与表达的需求。在中文慕课助教培训的过程中，应加深慕课助教对学员多样化学习需求的了解，提升其相应学习支持能力是慕课团队在助教建设过程中的必要环节。在慕课学习过程中，学员存在个性化的情感支持需求，慕课助教在讨论区中应采取相应的有效支持策略。在教学活动中，情感是一种非常重要的非智力因素，它对激发学习者的学习动机，创建优良学习情境

有重要作用，情感可以影响学习者的认知过程（卢家楣，2012）。

此外，慕课学员在讨论区通过发帖表达了自己畏难、社交等情绪，对应不同的情感支持需求。慕课学员主要采取自主学习的方式，在滋生畏难等情绪时需要得到及时的情感支持。如果慕课助教未能准确判断学员的情感需求，未能采取有效的情感支持策略，学员则可能受制于情感障碍而中断学习，甚至放弃学业。目前 FutureLearn 平台上的中文慕课设有“Pin”、“Flag”、“Like”等多种情感支持功能。“Pin”功能类似于评论置顶功能。助教应能够对学员优秀的回帖或评论进行置顶，同时还可以以补充提问的形式进行回复。同时，助教也应注意：社区学习中应当合理引发对话，避免争执。“flag”功能类似黑名单，助教可以对不恰当的言论都进行标记，被标记的发布者将无法继续参与讨论。同时，助教应通过留言区的“Like”功能点赞学员的优质回复，对学生进行鼓励与表扬。助教作为情感支持者，应培养丰富的情感支持策略，维护好学员的学习情绪，促进学员的可持续课程学习。同时，提升慕课助教对学员情感需求的敏感性，培养助教提供有效情感支持的能力也应是慕课团队在助教建设中的关注重点。

### 4.3 构建中文慕课学生助教制度与技术保障

当前我国慕课建设已得到了有关部门的高度重视。2020年，教育部将推出3000门“国家精品在线开放课程”，进而带动10000门慕课项目在线运行（教育部，2018）。国内高校虽然出台了相应慕课发展资助政策，但对助教团队建设却没有提供制度保障。研究发现，助教已在慕课上线阶段担当教学主体，在中文慕课上线阶段发挥重要作用，因此慕课团队应加强对助教队伍建设的关注于重视，制定相关助教建设制度，从人才选拔、能力培训、绩效评估、奖惩机制等多个环节予以落实，提高助教队伍的业务能力与工作动力，从而达到完善慕课社会存在建设，为学习者提供可持续学习体验的最终目的。

目前S校已设置慕课助教专人专岗制度，配备专职培训教师，提供助教岗位津贴、岗前培训与终期考核，并着手尝试从德育与智育两个维度加强中文慕课助教队伍建设：将慕课助教工作与奖学金评定中的志愿者服务挂钩，引导学生立足本职，爱岗敬业；将慕课助教工作与汉语国际教育专业硕士人才培养挂钩，鼓励专硕学生参与助教工作，积累教学经验。

此外，面对大规模学习者不同的学习需求，中文慕课助教的工作任务繁重，慕课团队可通过构建技术赋能的情感支持模式，以为学习者提供个性化的情感需求。目前可为慕课讨论区提供情感支持的技术包括：话语识别技术、自适应技术等。

话语识别是基于计算机的语音解码和转录过程（Huang等，2016）。如今，该技术已被应用于外语语音教学中，证实基于该技术的语音学习者收获了更多的学习乐趣（Tsai，2019）。基于话语识别技术，中文学习者可以在讨论区实施话语与汉字之间的自由转化，生成丰富的中文语料，进一步增加语言输入与输出，促进社会交互。自适应技术可以根据学生的特定需求定制课程、教学资源和活动，正逐渐成为教育技术领域新增的关键工具之一（金慧，2020）。目前该技术已被应用于英语、

法语等语言的外语教学中 (Bahari, 2019; Chen, 2019)。基于自适应技术, 中文学习者可以及时获得个性化的情感支持, 在语音学习过程中不断得到鼓励、肯定和赞扬, 进一步获得深入学习的建议与策略, 促进人机交互。技术赋能的教学支持模式能够在减轻中文慕课助教工作量的同时, 加强个性化的人机交互与社会交互, 提升慕课上线阶段的教学质量。

## 5 结语

本文通过个案研究呈现了当前助教在中文慕课上线阶段的身份与作用。研究表明, 中文慕课学习者在学习过程中对认知、技术、表达、情感存在不同的需求。慕课助教区别于面授课堂助教, 在教学过程中担当了多元身份, 发挥了教学主体作用, 应基于学员需求提供了必要的学习支持。在助教工作中, 其多元身份任务元认知以及对学习支持能力在提升慕课教学质量的过程中起到关键作用。鉴于此, 笔者认为在中文慕课上线阶段设置助教身份, 并对其工作策略进行指导培训是有必要性的。此外, 慕课中助教因为不同的专业背景、参与程度、工作信念以及自身身份定位, 其工作表现也可能会产生不同, 后续研究将围绕这些问题继续展开。

## 参考文献

- Bahari, Akbar. (2019). FonF practice model from theory to practice: CALL via focus on form approach and non-linear dynamic motivation to develop listening and speaking proficiency. *COMPUTERS & EDUCATION*, (130):40-58.
- Benigno V. & Trentin G. (2000). The evaluation of online courses. *Journal of computer assisted learning*, 16(3):259-270.
- Chen Li. (2004). A review of the research status of interaction rules in distance learning. *Distance Education In China*. (1):13-20.
- Fang Jiaming, Tang Lufen, Ma Yuanhong, Hu Lixue. (2018). The influence mechanism of social interaction on learning investment of MOOC courses. *Modern Educational Technology*, 28(12):87-93.
- Francois C.J., Sloep, P.B., Muriel G.D. (2016). The effect of multilingual facilitation on active participation in MOOCs. *International review of research in open and distributed learning*, 17(4):280-314.
- Han Yanhui. (2019). Comments on the Construction of MOOC in China -- Also on the applicability of MOOC in foreign language courses. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, (05):33-38.
- Huang, Y.M., Shadiev, R., Hwang, W.Y. (2016). Investigating the effectiveness of speech-to-text recognition applications on learning performance and cognitive load. *Comput. Educ*, (101), 15-28.
- Jin hui. (2018). *Theory and practice of online learning: a perspective of course design*. Beijing: Tsinghua University Press, 2018:43.
- Jin Hui, Wang Mengyu, Wang Chenxin. (2020). Key Technology and Application Practice



- of Promoting Educational Innovation by Ministry of Education, PRC -- Analysis and Comparison of Horizon Report 2015-2020. *Journal of Distance Education*, 38(03):25-37.
- Li Puhua, Tang Zilu, Hu Haojun. (2018). A practical study of MOOC management mode with active participation of students. *Education for Chinese After-school(Theory)*, (33):73-74.
- Li Xintong. (2014). MOOC "middlemen" : from the classroom to the web. *The Chinese Journal of ICT in Education*, (02):12-13.
- Li Yihuan. (2019). Experts talk about the Chinese.  
<http://edu.people.com.cn/GB/n1/2019/0829/c1053-31326065.html>.
- Lin Jinxi, Zhang Yining. (2015). The inspiration of MOOC to teaching Chinese as a foreign language. *Chinese education*, (01):131-143+201-202.
- Lu Jiamei. Research on the psychology of affective teaching. *Psychological Science*, (3):522-529.
- Lu Qiang, Zheng Xiaoxu, Wang Yan. (2019). Reflection on the development direction of MOOC: from the perspective of distance education philosophy. *Modern Distance Education*, (05):12-20.
- Oxford learner dictionaries. *Definition of teaching assistant noun from the Oxford Advanced Learner's Dictionary*.  
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/teaching-assistant?q=teaching+assistant>
- Oxford learner dictionaries. *Definition of facilitator noun from the Oxford Advanced Learner's Dictionary*.  
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/facilitator?q=facilitator>
- Oxford learner dictionaries. *Definition of mentor noun from the Oxford Advanced Learner's Dictionary*.  
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/mentor?q=mentor>
- Sun Xianhong, Zhan Xi, Han Dengliang. (2018). Research on Teacher Identity in MOOCs. *Modern Educational Technology*, 28(11):100-106.
- Tang Dong. (2017). A Preliminary Study on the MOOC Teaching Reform in Domestic Universities -- Based on the Pilot Course of "Law and Society" in Jiangsu University. *Data of Culture and Education*, (8):165-166+182.
- The Ministry of Education of the People's Republic of China. (2018). *The first online education "national quality"*.  
[http://paper.people.com.cn/rmrbhwb/html/2018-01/24/content\\_1832322.htm](http://paper.people.com.cn/rmrbhwb/html/2018-01/24/content_1832322.htm)
- Tsai, P.H. (2019). Beyond self-directed computer-assisted pronunciation learning: a qualitative investigation of a collaborative approach. *COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING*, (32),7:713-744.
- Wang Boran, Jin Tan, Zhaowen. (2017). MOOCs and "high" dropout rates: based on the learner's perspective. *Heilongjiang Researches On Higher Education*, (10):159-164.

- Wang Chenxin. (2020). The history, current situation and development of Chinese MOOCs. *Chinese Culture And Teaching In The World*.
- Wang Ping, Wang Chenxin, Zhu Xuan. (2020). Design and application of education artificial intelligence system based on automation method. *E-education Research*, (6):7-15.
- Wu Linjing, Liu Qingtang. (2017). Research on semantic analysis model and application of MOOC reviews from the perspective of big data. *E-education Research*, 38(11):43-48.
- Xu Junhua, Wu Fang. (2016). Research and Analysis on the Communication of Students on MOOC Platforms -- A Case Study of 30 "Chinese University MOOC" Courses. *Library Journal*, (11):103-106.

# 基于短视频的新时代汉语推广官宣探究——以抖音为例 (Research on the Official Promotion of Chinese Language in New Era Based on Short Video: A Case Study on TikTok)

王劭康  
(Wang, Shaokang)  
西南大学  
(Southwest University)  
1998.shaokang@163.com

周睿  
(Zhou, Rui)  
西南大学  
(Southwest University)  
zkidult@hotmail.com

**摘要：**近年来短视频行业在中国大陆异军突起，其以碎片化特色的视频吸引和制造着巨大的流量。顺应短视频世界范围内浪潮式的发展，针对短视频门槛低、碎片化、传播文化于无形的优势，一些汉语教学组织机构都设立了官方抖音 Tik Tok 账号进行宣传推广工作。以 Tik Tok 为代表的短视频社交媒体的兴起，为汉语语言文化的传播提供了新的契机，探究短视频载体可以承载的官方信息发布功能及其对新时代非传统宣传的意义，研究其对提升教学机构传播中华文化能力的作用影响，可以在官方教学机构语言教学的同时更好的传播汉语语言文化背景，让汉语学习者了解中国，也让更多的短视频平台受众看到更为民间化、摒除东西方认知偏见和意识形态因素干扰的真实中国形象，推动汉语的国际化进程。

**Abstract:** Since 2016, the short-form video industry has emerged in mainland China, attracting and generating huge traffic with its fragmented feature videos. In line with the wave-like development of short videos worldwide, and in response to the advantages of short videos' low threshold, fragmentation and spreading culture in an intangible way, some Chinese teaching and cooperation organizations and institutions have set up their official Tik Tok accounts to promote and popularize their work. The rise of short-video social media, represented by Tik Tok, has provided a new opportunity for the dissemination of Chinese language and culture. Exploring the official information distribution function that short-video carriers can distribute and its significance to non-traditional popularization in the new era, and studying the impact of its role in enhancing the ability of teaching institutions to disseminate Chinese culture, can better disseminate the Chinese language and cultural background while teaching language in official teaching institutions. This will enable Chinese language learners to understand China properly, and also allow more audiences of short video platforms to see a more folkloric, realistic image of China that is free from the interference of East-West cognitive bias and ideological factors, and popularize the internationalization of the Chinese language.

**关键词：**汉语教学、文化传播、社交媒体、短视频、抖音海外版

**Keywords:** TCFL, Cultural Communication, Social Media, Short Video, Tik Tok

## 1. 导论

中外语言交流合作中心、世界汉语教学学会、中文联盟等一系列的中国官方及民间汉语教学机构组织的设立目的是在海外推广汉语教学与传播汉语语言文化，践行着汉语教学、培训与认证教师、开展汉语考试等职能。但与此同时，其在“让世界认识中国”的文化传播领域，则未能取得同等的成绩，没能完全实现“增进世界人民对中国语言和文化的了解”之宗旨，这些汉语教学官方及民间机构组织外宣的薄弱环节，很大程度上应归因于语言隔阂下传统文字宣传手段的不足。而近年来，较之文字更具跨文化传播力的短视频行业的兴起，抖音平台也成功进行了海外扩张，为汉语教学机构的外宣工作提供了新的机遇。

自 2016 年始，短视频行业在中国大陆异军突起，通过碎片化的视频吸引了巨大的流量，这一趋势顺延到了世界范围内，Tik Tok 一举跻身成为最重要的主流社交平台之一。顺应短视频世界范围内浪潮式的发展，针对短视频门槛低、碎片化、传播文化于无形的优势，包括语合中心等在内的诸多汉语教学组织、机构、品牌都设立了官方海外版抖音 Tik Tok 账号进行宣传工作。例如，包括多数的在地中文教学分支已经建立了官方抖音账号，但主要面向中国国内用户；而包括远程教育中心在内的主体尽管在 Tik Tok 有账号，但运营状况大多并不理想。如何抓住短视频潮流，激活汉语教学机构对所在地域的语言展示、文化传播能力，是本论文讨论的核心内容。以 Tik Tok 为代表的短视频社交媒体的兴起，为汉语语言文化的传播提供了新的契机，探究短视频载体可以承载的汉语教学机构官方信息发布功能及其对新时代非传统宣传的意义，研究其对提升汉语教学机构传播中华文化能力的作用影响，可以在汉语官方教学机构进行语言教学的同时更好地传播汉语语言文化背景，让汉语学习者了解中国，也让更多的短视频平台受众看到更为民间化、摒除东西方认知偏见和意识形态因素干扰的真实中国形象，推动汉语的国际化进程。

## 2. 新时代的新挑战：汉语推广官宣的困境与突围

语言是了解一个国家最好的钥匙，汉语教学官方机构组织是世界认识中国的一个重要平台。对于汉语教学而言，中外语言交流合作中心在世界各地线下开设，集合汉语国际教师师资，配给硬件资源，从开设到教学，全过程善作善成，是具有创新性的汉语言教学机构；但与此相反的是，对于文化领域而言，这并非是一种年轻态的规划，作为一种传统形式的文化传播媒介，线下的教学机构实体显得笨重而辐射面积狭小，不能很好的适应飞速发展的网络时代文化交流与传播环境，文化竞争力相对较弱。另一方面，中外语言交流合作中心的语言教学是文化传播的前提，通过语言教学传播汉语语言文化。但汉语语言文化本身才是很多学习者对汉语关注的

起点，中外语言交流合作中心的传统模式将汉语语言文化放在汉语教学之后，造成汉语语言文化只有受过汉语教学者才能较好理解，却不能反向以文化吸引当地民众参与汉语言学习，在汉语语言文化和当地受众之间，人为树立了一道语言隔阂，不利于汉语教学受众的扩大和汉语语言文化的传播。语言文字载体的隔阂，成为汉语言教学和汉语语言文化传播之间难以解决的问题。

另一方面，虽然人类命运共同体的美好愿景需以各国文化与中华文化间互相的理解与信任为基础。但是在目前的世界文化环境下，意识形态对抗盛行，中国往往被掌握主流舆论话语权的国家和媒体置于一种刻意塑造的负面形象之中。就连作为语言文化机构的中外语言交流合作中心都被认为带有某种程度的恶意，遭到抵制和关停。在这种形势下，语言文字上的辩解往往被误解为一种政治宣传，中外语言交流合作中心本身的发声更容易被认为带有政治性因素，这种被迫缄口的困局，使得汉语教学工作开展愈发困难，影响汉语学习者学习意向的产生，甚至影响着中外语言交流合作中心本身的存续。在文化对抗与民粹狂热中，许多国家民众受本国政府和舆论的宣传影响，不相信中国官方宣传，在这种不利环境下，找到一种能够被广泛认可的、可以直观展示真实中国形象的途径，是让世界与中国见面的必然前提。

Tik Tok 的爆火，使得短视频这一新的社交媒体文化传播载体走入了全世界每个人的手中。对于社交网络，Tik Tok 短视频平台可能是目前唯一对于中国文化没有固有观念的偏见的社交媒体平台；对于中华文化的传播，短视频则是比话语更直观、比汉字更具有文化共通性的新一轮文化传播载体。因此，我们有必要抓住机遇，从汉语语言文化传播的需要入手，调查与研究以短视频为基础的新时代汉语教学机构组织官宣模式的影响与前景，探究其未来的发展手段，并对其发展成效做出评估。

短视频具有贴近生活、娱乐性强和碎片化三大特征，有着在娱乐中潜移默化向观众输出信息的效果。是网络时代各国文化软实力和国际影响力的又一轮交锋。在传统社交网络、互联网体系被垄断媒体把持的现状下，市场份额和传播主体仍未确立的短视频市场是让世界了解中国的一个好机会。而作为汉语语言文化传播中至关重要的一环，汉语教学机构组织需要结合自身国际化优势，抓住先机，通过短视频建立影响力，展示真正的中国图景，增进世界人民对中国语言和文化的了解，推进汉语言教学的开展与推广。而短视频这种新的载体，该如何与汉语教学组织的职能相结合以承担宣传工作，需要翔实的调研数据与案例分析，并结合实践进行研究解读。同时，短视频的载体将对宣传工作产生何种影响，以及实践中需要避免哪些误区，则需要实际的运营调查来为未来的宣传运营提供参照。

### 3. 忽视与无措：短视频平台建设的停滞

中国文化的海外传播成为目前中国文化主体性觉醒的核心任务和必由之路，而从 2004 年起就已经开始在全世界范围内开枝散叶的汉语教学官方机构宣传体系，则是研究汉语语言文化传播的途径中不可避免的关键一环。针对中国文化对外传播的研究和针对汉语教学机构官方宣传模式的构想也随之引起了学界关注，并随着宣

转载体和手段的革新不断发展。但在目前这一阶段，针对中国文化传播新媒体载体的研究虽然丰富，但仍相对滞后。

针对中国新时代的宣传模式构建的研究不断涌现，相关研究多意识到新媒体将是未来文化传播最有力的载体。中国在新媒体领域的宣传工作，已成为当下研究热点；但是在传统推广宣传体系中至关重要的各类汉语教学机构的官方价值，却在新媒体和网络宣传体系中被忽视了。一方面，在新媒体载体的研究中，短视频作为新兴载体，并未完全成为文化宣传的研究对象，针对短视频宣传功效的研究至今仍然严重空缺；另一方面，在政府机构和国内媒体在西方话语权之下遭到质疑和打压，网络政策又使得民间力量不能成为宣传主体的情况下，具有充分地理与物质优势，可以因地制宜进行新媒体宣传的汉语教学机构却不受关注。大众往往将汉语教学机构本身视作一种宣传媒介，而非独立机构，汉语教学机构的新媒体建设也不受重视，这造成了汉语教学机构线上与线下官宣的失衡。

实际上，针对新时代汉语教学机构宣传模式及文化传播功效的相关研究向来不缺乏学界的关注，有大量前期研究基础。如唐智芳（2013）《汉语国际推广与中国文化传播》认为，汉语国际推广与中国文化传播是同时进行的，这种文化传播实质是与西方争夺文化话语权的问题；刘莉（2017）《泰国对外汉语教学与中国文化传播融合初探》关注当地文化与情感因素，注意到了汉语教学机构文化传播中地缘因素对宣传功效的影响，提出可以以泰国“三国热”为突破点进行文化融合；尹晓菲（2015）《对外汉语教学网站的现状分析与设计构想》提出了重视汉语教学机构线上建设以及发展线上教学的构想；诸如此类切入点各异，角度多样的研究为汉语教学机构的宣传体系建设提供了重要参考。

但自从进入社交媒体时代以来，汉语教学机构的线上宣传体系建设就变得越来越不受重视。对于以短视频为载体的汉语教学机构官宣模式的研究和探索目前仍处于初始阶段。在前文提到的机构官方账号中，子机构总部及大量分部都已创立官方抖音/Tik Tok 账号，但仅有小部分账号坚持维持运营并渐渐取得成效，大部分账号创立之后即陷入停滞状态，成为徒有其名的僵尸号。另外，虽然一些运营良好的汉语教学机构账号起到了很好的宣传效果，拥有庞大的粉丝群体和大量浏览量，但许多账号仍有着严重的问题：主体不明确，账号介绍不明确，头像混乱，运营松散；半数以上账号长期未在运营，大部分账号发布短视频不足 30 个，难以建立影响力；部分账号上传的短视频稀少乃至空置，或没有汉语教学特色，较多账号从未上传汉语课程或汉语展示相关的短视频，多为不太成熟的中国文化类内容，与随手拍摄的单调片段，不反映日常教学和师生风采，不具吸引力；最为重要的是，大量相关机构都未在 Tik Tok 上注册官方帐号进行外宣，而是仅在抖音上进行内宣，使得其社交平台成为一种“反馈”而不是“宣传”，这在根本上颠倒了汉语教学机构的国际汉语教学与汉语语言文化传播功能。总而言之，汉语教学机构的短视频官宣模式只在小范围内建立起来，更多汉语教学机构的运营主体亟需优化和规范。目前汉语教学机构的短视频宣传模式还在建立期，仅仅搭建了基本的宣传主体，其内容远远不足，需要系统调查研究，有针对性的打破目前的僵局，为今后运营规划道路。

#### 4. “真实”突围：以爱与趣 结伴交友

多年来关于汉语教学机构汉语语言文化传播的大量研究其实早已趋于保守重复，难以在实践层面解决问题，也没有能助力汉语语言文化宣传取得明显进步，应用价值不高。同时，由于视野的保守，一部分研究脱离汉语教学机构发展实际，观点陈旧反复，忽视汉语语言文化传播实践中遇到的问题。大量类似研究停留在原地，旧瓶装旧酒，没有创新性突破，对汉语教学机构未来发展优化难以提供帮助。这些研究的一个问题就在于其目光往往局限于汉语教学机构之内，对外部宣传机制的研究力度不足，对新媒体宣传的研究滞后。对于汉语教学机构文化传播的手段，相关研究视角往往着眼“课内”：对于汉语言文化的宣传模式，研究更关注教学和活动，宣传空间局限于课堂，宣传受众局限于学生，对教学机构宣传功能的改良依赖课程改革和文化活动。很多情况下实际将文化传播等同于文化教学。也有研究注意到了这些问题，如王冰（2015）在《怎样实现汉语教学机构文化活动的可持续发展》中就详细分析到目前文化活动存在形式化、规模狭窄等问题，提出网络新媒体可能是汉语教学机构需要注意的薄弱环节。

对于当代社会，尽管传媒巨头仍然掌握着舆论的风向标，但流行文化的主导权实际更多地掌握在年轻人手中。在这个娱乐时代，年轻人在社交网络中所最关注的并非是意识形态、政治正确等问题，即使有热情，也转瞬即逝。他们关注的往往是网络的娱乐功能本身。汉语教学机构在短视频平台的官宣应该更有娱乐精神和服务精神，要摆脱宣传的架子，学会迎合受众上产内容、建设平台。新时代的汉语教学机构官宣，除了着眼于小课堂，也要以更广阔的视角看到汉语教学机构本体运营。现有研究多不关注汉语教学机构对周边的宣传作用，忽视当地文化圈，更忽视了新兴媒介对于汉语言文化传播的放大作用。而这种传统的宣传视角已经不适应目前汉语教学机构需要承担的文化宣传功效，当下，中国新媒体宣传体系已逐渐建立，而与国家宣传体系建设同步，汉语教学机构实际已开始在新媒体领域构筑宣传体系。

针对新时代汉语教学机构官宣体系的建设，应首先从以下几方面入手：从账号运营上，分析短视频媒介宣传能力与运营周期和发布内容的关系，剖析当前汉语教学机构各账号运营的亮点及不足；从大众浏览偏好的角度，分析现阶段汉语教学机构抖音/Tik Tok 平台起到的实际宣传效果，总结未来发展需要注意的要素；从实际影响层面，对总部与各分部发布内容作用于外国一般民众的影响因子展开调研，实证分析其影响效果。在体系初步建立后，要结合对外文化传播与传播学相关文献，剖析文化传播的成功要素，吸收借鉴文化传播的有效经验成果。通过比较传统社交媒体与抖音、视频网站与短视频 APP、运营良好的主体与运营不佳的主体，探求官宣功效实现所需的综合要素。在此基础上，以运营状态较好、流量较大的账号作为运营案例，通过大数据分析高点赞量短视频作品分布，通过整理网络数据，查找不同类别短视频的点击量、搜索次数、看完率、收藏数等，综合分析短视频在受众中的接受情况，总结提高传播力的有效措施，找出稳定的宣传发展模式。此外，在线下教学与活动中，汉语教师也可以在当地街头发放调查问卷，通过调查的方式收集数据，整理抖音平台短视频在各年龄、各阶级、各身份民众间的接受情况，调研民众对中国文化感兴趣的内容与形式，通过数据分析短视频宣传对于文化传播的作

用。综上所述,在新时代背景下,汉语教学机构要始终坚持立足于目前新媒体发展状态,坚持从运营实例出发,以调研与反馈数据为导向,面向实践,研究行之有效的汉语教学机构短视频官宣模式,用充满中国特色文化的短视频内容服务受众,用趣味性的内容激发受众兴趣,从而助力汉语教学机构影响力扩张,更好的传播汉语语言文化,推进汉语教学工作。

## 5. 结语

在当代世界的全球化背景下,一个国家文化在世界范围内的传播和被接纳,绝对不是政府力量所能够主导的,但也不应该完全受舆论的控制。在这个后网络时代中,民粹主义和保守主义日益崛起,加之单边主义和贸易保护主义的盛行。越来越多的文化现象成为资本巨头与国家政权操控民意的工具。近年来,无论是中国国内狂热的“粉圈文化”,还是美国前任总统特朗普所带来的狂热浪潮,加之 CNN、Facebook 等新老媒体巨头对于选举舆情、国际政治舆论风向的操控,都警告着我们网络社交媒体的欺骗性和可操作性。我们一方面要放弃文化上的骄傲自大取向,认识到中国文化并不一定是那些以往我们所崇拜的古典文化,而可能在于丰富多样的民间文化;另一方面要停止对于文化独立存在不切实际的幻想,要在多层次、多平台、多形式、多领域注入文化精神与文化内涵,并配套建立完善的文化工业体系。通过汉语教学机构、社交媒体、短视频平台等不同侧重的文化传播媒介,与世界文化逐渐交融,在保持文化独特性的前提下,互相理解,消除冲突,建立文化与文化、民族与民族、国家与国家、人与人之间的和谐关系,在语言文化传播的基础上,向世界展示最真实、最友善的中国形象;在汉语国际教育研究领域,要逐渐过渡到线上线下相结合、视频文字相结合的新阶段,通过短视频媒介,直观、迅速、真实地为汉语教学机构文化传播提升影响力,增强其向所在地推广中国文化的范围与能力,吸引更多汉语学习者,在国际汉语教学中均衡语言教学与文化教育,在世界范围内培养对中华文化具有亲近感、认同感的跨文化人才。

## 参考文献

- 刘莉. (2017). 泰国对外汉语教学与中国文化传播融合初探, 教育与教学研究, 31(09), 75-80.
- 谢露洁. (2018). 认知差与中国文化的海外传播: 问题与对策, 学习与实践, (11), 129-133.
- 徐翔. (2018). “西方中心”与“中介突围”: 中国文化再社交媒体国际传播中的区域张力与结构, 福建师范大学学报(哲学社会科学版), (06), 107-109+171-172.
- 周雪. (2019). 抖音短视频海外传播与国家形象自塑研究. 视听, (09), 151-152.



浅谈汉语微课教学的例句可视化问题  
——以四个研究生微课比赛作品为例  
(On the Visualization of Example Sentences in Chinese Micro-courses Teaching——Take Four Postgraduates' Micro-courses Works as an Example)

张伶  
(Zhang, Ling)  
北京师范大学  
(Beijing Normal University)  
zhangling717\_im@outlook.com

**摘要：**例句讲解是汉语微课教学的必要环节，例句设计应贯彻可视化理念，重点关注例句的典型性、凸显性、真实性和带入感，其中由语言点核心语义所高度抽象出的语言点示意图是例句可视化设计的基础。另外，例句可视化设计还应关注多媒体技术手段的选择。

**Abstract:** The explanation of example sentences is a necessary part of Chinese micro-courses teaching. The design of example sentences should implement the concept of visualization, and focus on the typicality, salience, authenticity and sense of “feeling”. The schematic diagram highly abstracted from the core semantics of the grammar point is the basis of the visual design of example sentences. In addition, the visual design of example sentences should also pay attention to the choice of multimedia technology means.

**关键词：**可视化、例句、微课、对外汉语、教学设计

**Keywords:** Visualization, Example sentences, Micro-courses, TCSOL, Teaching design

## 1. 问题的提出

例句是对外汉语教学的必要手段。好的例句能有效地展示所教生词或语言点的意义，体现其使用的典型情景，给学生留下深刻的印象，使教学事半功倍（刘若云、徐韵如，2005）。同样地，例句也是汉语微课教学的必要手段。但微课中的例句区别于传统课堂中的例句。由于缺少互动对象，我们对微课中的例句就应该有更为特殊的要求。微课中所涉及的教学行为主要是讲解行为，因此微课中的例句也主要是用于讲解的例句，这类例句的使用目的是快速解决学生理解上的问题。再加上多媒体技术的应用，相比传统课堂中的例句，微课中的例句可视化程度应该更高。因此

笔者认为应该对微课中的例句进行可视化设计。

但在实际指导研究生汉语教学微课比赛的过程中，我们却发现微课例句可视化程度不足，即例句信息无法利用视觉表征或利用视觉表征时效果不佳，主要表现为例句的典型性、凸显性、真实性和带入感等方面的问题。据此，我们还尝试提出微课例句的设计原则。

## 2. 例句的典型性设计分析

例句的典型性是指例句准确地反映出语言点的核心语义或语用。只有首先确保了例句的典型性，才能确保例句可视化设计的准确。然而，在实际指导研究生汉语教学微课比赛的过程中，我们却发现选手原作品中的例句典型性不足，表现为例句缺少语言点核心语义或语用，或对语言点核心语义或语用的反映不够突出。

以话语标记“在……看来”为例，其核心语义是“观点对立性”。而 F 选手原作品中的例句为：A:在我看来，跳舞很简单。B:在我看来，跳舞太难了。A:在大家看来，爬长城很累。B:在玛丽看来，爬长城不累。A:在我看来，每天学 20 个汉字不多。B:但是在我看来，这太多了。这些例句本身都缺少“观点对立性”，没有突出话语标记“在……看来”的核心语义，就算去掉话语标记“在……看来”也都可以正常使用，且与另一话语标记“对……来说”的“针对性”语义极易产生混淆。

可见，当语言点的核心语义没有被准确提取时，教师在此基础上所设计的例句就是不典型的或典型性不足的，自然也就无法进行准确的例句可视化设计。语言点核心语义是例句可视化的基础，核心语义的缺失导致了视觉表征使用的失败，也就是说例句典型性不足导致了例句可视化程度不高；换句话说，例句可视化程度不高也表现为例句典型性不足。

因此笔者认为，例句设计要紧紧围绕语言点的核心语义或语用，在核心语义或语用的基础上进行例句可视化设计。比如在 F 选手的新作品中，将原来缺少“观点对立性”的例句修改为突出“观点对立性”的例句。列举如下：

- 1) 在年轻人看来，什么最重要？  
A: 我觉得找工作最重要。  
B: 在我看来，买房子最重要。  
C: 在我看来，结婚最重要。
- 2) 找工作的时候，什么最重要？  
A: 在我看来，找工作的时候兴趣最重要。  
B: 在我看来，找工作的时候公司位置最重要。  
C: 在我看来，找工作的时候工资最重要。
- 3) 你们觉得应该先找工作还是先结婚？  
男生: 在我看来，应该先找工作，再结婚。

女生：在我看来，可以先结婚，再找工作。

4) 在你们看来，什么时候最幸福？

教材：在小丽看来，做自己喜欢的事情最幸福。

A：在我看来，和爸爸妈妈一起旅行最幸福。

F 老师：在 F 老师看来，和大家一起学汉语最幸福。

这些例句都准确反映出了“观点对立性”，突出了话语标记“在……看来”的核心语义，如果去掉话语标记“在……看来”会削弱“观点对立性”，且与另一话语标记“对……来说”的“针对性”也可以明确区分。另外，在核心语义或语用的基础上进行可视化设计，可以通过高度抽象的语言点示意图与例句可视化的融合来实现，关于这部分将在第五章详细论述。

### 3. 例句的凸显性设计分析

例句的凸显性是指语言点在例句中的使用效果突出。因为语言点的核心语义或语用需要搭载在一定的例句信息中，通过丰富多彩的信息内容表现出来，这就要求例句信息适量，足以突出语言点的使用效果，保证例句的凸显性。只有确保了例句的凸显性，才能确保例句可视化设计的有效。然而，在实际指导研究生汉语教学微课比赛的过程中，我们却发现选手原作品中的例句凸显性不足，表现为例句信息冗余，语言点被淹没在冗余信息里，导致语言点在例句中的使用效果不够突出。

选手原作品中的例句，大都为教材语法注释中的例句。这些教材例句尽管典型，但信息冗余非常严重。以话语标记“实际上”为例，Y 选手在原作品中直接使用课文语段进行例句展示：“广告只会介绍优点，却不会说它的缺点。实际上，很多东西并不像广告上说的那么好，所以不能完全相信广告。”再以重点副词“往往”为例，H 选手原作品中的例句为：1) 有经验的司机往往对道路非常熟悉，他们知道什么时段什么地方可能堵车。2) 除了正式的名字，中国人一般都有个小名。在家里，父母往往只叫孩子的小名。其一，这些例句可能包含大量生词，学生是否掌握例句中大量生词，我们很难判定；即便掌握了，这两句所承载的信息量也是相当大的，最终导致“实际上”“往往”在句中的使用效果并不突出。其二，这些冗余信息涉及广告学知识、城市道路交通状况和中国人起名习俗，难以可视化，Y 选手和 H 选手没有办法给上述例句匹配相应的视觉表征来帮助学生理解例句。

可见，当例句中的无关信息过于冗余时，教师就难以抓取重点信息加以展示，自然也就无法对例句重点信息进行可视化处理。例句信息量是例句可视化的重要条件之一，信息冗余严重在一定程度上导致了视觉表征使用的困难，也就是说例句凸显性不足在一定程度上导致了例句可视化程度不高。换句话说，例句可视化程度不高也表现为例句凸显性不足。

因此笔者认为，例句设计要确保信息适量，避免信息冗余，并充分利用有效信息进行例句可视化设计。比如在 Y 选手的新作品中，“实际上”的典型例句包括：1)

他看起来听懂了，实际上没听懂。2) 她看起来只有 20 岁，实际上已经 30 岁了。又比如在 H 选手的新作品中，“往往”的典型例句包括：1) 在很多中国人家里，妈妈做家务的时候，爸爸往往在看电视。2) 北京的冬天往往特别冷，而广州的冬天往往比较暖和。这些例句信息适量，使得语言点在例句中的使用效果显著，且例句信息可视化程度高，可以通过图片、视频等多媒体手段进行可视化表达。

#### 4. 例句的真实性和带入感设计分析

相比例句的典型性和凸显性，真实性和带入感给例句可视化设计带来了更高的要求。

在指导微课比赛的过程中，我们发现大部分作品的例句设计都十分贴近学生生活，但贴近学生生活不等于真实。部分作品例句的真实性不足，即所传递的信息是违背生活常识和习惯的。还是以话语标记“在……看来”为例，F 选手原作品中的例句为：妈妈：在我看来，蛋糕很便宜。孩子：在我看来，蛋糕很贵。但依据生活常识和习惯判定，妈妈和孩子讨论蛋糕贵不贵，一般情况下应该是孩子觉得便宜，吵着要买蛋糕吃；妈妈觉得贵，不给孩子买蛋糕吃。再者，孩子不太会主动使用话语标记。所以这组例句应改为：妈妈觉得蛋糕贵，孩子觉得蛋糕便宜。教师再用话语标记“在……看来”转述上述对话：在妈妈看来，蛋糕很贵；在孩子看来，蛋糕很便宜。

再者，贴近学生生活不等于真人真事。部分作品例句的带入感不足，即例句的主人公一般是化名的虚拟人物，所阐述的信息也只关涉虚拟人物，与学生并无直接关联。F 选手原作品中的例句为：A:在大家看来，爬长城很累。B:在玛丽看来，爬长城不累。H 选手原作品中的例句为：王明不开心的时候往往去操场跑步。李华不开心的时候往往买很多零食吃。这些例句中的虚拟人物玛丽、王明、李华，剥夺了学生主动参与例句建构的发挥空间，使学生的带入感不足。

笔者认为，例句可视化设计要增强学生的带入感，将学生带入到例句的情境中，让学生真正成为例句所关涉的主人公，与例句信息产生关联。比如在 F 选手的新作品中，她尝试用话语标记“在……看来”组织“在年轻人看来，什么最重要？”“找工作的时候，什么最重要？”“你们觉得应该先找工作还是先结婚？”“在你们看来，什么时候最幸福？”这些年轻人都比较感兴趣的话题讨论，同时用弹幕形式巧妙地实现了现场互动，增强了学生的带入感。

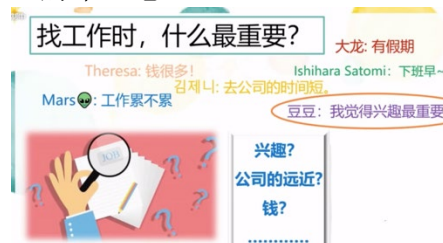


图 1: F 选手新作品中使用弹幕形式

再比如在 H 选手的新作品中，我们指导她用流行歌曲《一辈子孤单》的歌词“喜欢的人不出现，出现的人不喜欢”呈现出“往往”一词“规律性”语义的思维过程：歌词里本身没有“往往”，教师先展示出没有使用“往往”的语境，再加上“往往”，最后用画龙点睛式的提问——“真的是这样吗？你们觉得呢？”激活学生对于“往往”一词“规律性”语义的思维认知，同时增强了学生的带入感。



图 2：H 选手新作品中利用流行歌曲

另外，在 H 选手的新作品中，我们还指导她用“游戏转盘”形式开展活动，强调了“往往”一词的“不同条件”语义，比如“开心的时候，你往往做什么？”“不开心的时候，你往往做什么？”同时也增强了学生的带入感。



图 3：H 选手新作品中使用“游戏转盘”形式

## 5. 例句可视化的基础——语言点核心语义的符号化设计分析

语言点核心语义是例句可视化设计的基础，要想准确呈现语言点核心语义可以通过语言点符号化设计来加以实现。语言点符号化设计是指，根据语言点的语义特征来绘制语义示意图。其设计基础是：1) 语义特征分析；2) 针对每个语义特征的图形设计。这种语言点符号化设计，一方面可以帮助教师明确该语言点的核心语义，厘清微课语法教学的设计思路；另一方面也可以方便学生理解该语言点，因为语言点符号化设计所追求的是超越语言与文化，符合人类共同的认知的语义示意图。有时根据讲解的需要，还可以绘制语用示意图。另外，语言点示意图也是微课贯彻“可视化理念”的表现之一，即选用了图示这一可视化手段。

比如我们指导 F 选手对话语标记“在……看来”进行了语言点符号化设计。教材中，有关“在……看来”的解释如下：插入语，表示下文是发表意见或表达看法。可见“在……看来”的核心语义是“观点的对立”。因此“在……看来”的语义示意图由两

部分构成，分别是“话题”和“不同的观点”，箭头指向由“不同的观点”指向“话题”表示不同的个体对同一话题持有不同的观点。对比另一话语标记“对……来说”，“对……来说”的语义示意图也同样由两部分构成，分别是“事物”和“不同的结果”，但其箭头指向与“在……看来”的箭头指向相反，箭头指向由“事物”指向“不同的结果”表示同一事物针对不同的个体有不同的结果。

接下来我们指导 F 选手在“在……看来”语义示意图的基础上进行了例句可视化设计。语义示意图中的“话题”为：“在年轻人看来，什么最重要？”；“不同的观点有”：“找工作最重要”“买房子最重要”“结婚最重要”，可见这些丰富的例句信息可以在高度抽象的语义示意图上加以展示。

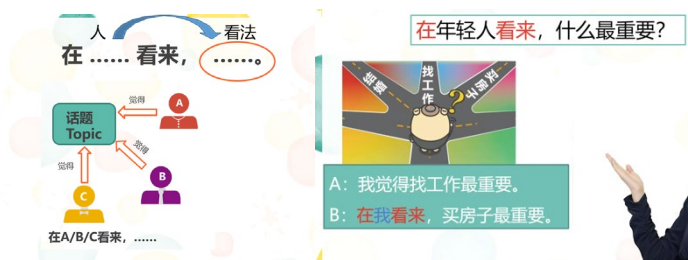


图 4-5：“在……看来”的语言点符号化设计与例句可视化设计（F 选手作品）

再比如我们指导 Y 选手对话语标记“实际上”进行了语言点符号化设计。教材中，有关“实际上”的解释如下：副词，表示在真实情况中，多含转折意。所以“实际上”的后面往往是一种真实的情况，而“实际上”的前面却往往与真实的情况相反。基于此，我们先指导 Y 选手对语言点“实际上”进行了格式化处理，把话语标记“实际上”与另一话语标记“看起来”临时组合，共同认定为语言点格式“（看起来）……，实际上……”，再指导 Y 选手绘制“（看起来）……，实际上……”的语义示意图。因此“（看起来）……，实际上……”的语义示意图由两部分构成，分别是用虚线圆圈表示的“看起来”，突出其“不真实性”，以及用实线圆圈表示的“实际上”，突出其“真实性”，再用折线箭头勾连表示“转折”意。

接下来我们指导 Y 选手在“（看起来）……，实际上……”语义示意图的基础上进行了例句可视化设计。语义示意图中用虚线圆圈表示的“不真实性”包括：“他看起来听懂了”“她看起来只有 20 岁”“她看起来是女巫”“这个苹果看起来很好吃”；用实线圆圈表示的“真实性”包括：“实际上他没听懂”“实际上她已经 30 岁了”“实际上她是王后”“实际上有毒”，可见这些丰富的例句信息可以在高度抽象的语义示意图上加以展示。



图 5-6：“（看起来）……，实际上……”语言点符号化设计与例句可视化设计（Y 选手作品）



通过上述两组教学实例，不难发现：语言点符号化设计服务于例句可视化设计。据此，每个例句都可以融入语言点符号化元素，嵌入进高度抽象的语言点示意图中，利用示意图打通语言点规则阐释和例句讲解之间的通道，以反复强调语言点的核心语义。比如在 L 选手“不但 A 而且 B”的微课作品中，她将例句信息都嵌入进“阶梯图”中，反复强调该复句的“递进”意。相反，如果例句可视化设计没有融入语言点符号化元素，没有嵌入进语言点示意图中，就极易造成语言点规则阐释和例句讲解“两张皮”的现象，语言点规则不能为例句讲解服务，例句信息也不能为语言点规则阐释提供相应的支持。“例句可视化”可以说是将例句设计放置于整个微课语法教学设计的闭环中予以考虑，如何进行语言点规则阐释，如何进行例句讲解，教师需通过“可视化理念”形成一个完整的设计闭环。



图 7-9：“不但 A 而且 B”的语言点符号化设计与例句可视化设计（L 选手作品）

## 6. 例句可视化手段的选择性分析

例句还需选择合适的多媒体手段实现可视化表达。多媒体一方面将抽象的语言要素转化为形象的世界图像，另一方面将现实的交际情景虚拟化，也就是说第二语言课堂可视化了（张小峰，2012）。可视化的多媒体手段类型多种多样，包括图示、图片、动画或视频、手势和动作、现场表演等。图示主要用于语言点示意图，包括语义示意图、语用示意图等，如上一章所述。图片、视频主要用于例句展示，为学生提供生活化、交际化的情境。动作和表演对比真实课堂教学而言，作用虽不那么突出，但仍可以配合一定的教学语言加以展示。

### 6.1 从例句选择可视化手段

对例句进行可视化处理时，我们需要考虑各个例句的可视化程度。也就是说，有的例句适合图片或视频，有的则适合手势和动作或现场表演。比如对 Y 选手作品中“（看起来）……，实际上……”的例句进行可视化处理，处理过程如下表所示：

表 1：“（看起来）……，实际上……”例句可视化程度（Y 选手作品）

	图片	动画或视频	手势和动作	现场表演
他看起来听懂了，实际上没听懂。	√	√	√	√
她看起来只有 20 岁，实际上已经 30 岁了。	√	√	×	×

她看起来是女巫，实际上是王后。	√	√	×	×
这个苹果看起来很好吃，实际上有毒。	√	√	×	×
汉语看起来很难，实际上很简单	×	×	×	×

## 6.2 从可视化手段选择例句

可视化的多媒体手段类型多种多样，为了避免微课教学可视化的单一性，我们需要依据语言点符号化的核心语义选择不同的可视化手段。比如，当我们需要一个视频呈现的例句时，我们就需要在诸多例句中去考虑哪个例句适合制作成视频，这就需要我们z从众多例句中挑选出一个可表演性最强的例句。Y 选手作品中，“（看起来）……，实际上……”的典型例句包括：

- 1) 他看起来听懂了，实际上没听懂。
- 2) 她看起来只有 20 岁，实际上已经 30 岁了。
- 3) 她看起来是女巫，实际上是王后。
- 4) 这个苹果看起来很好吃，实际上有毒。
- 5) 汉语看起来很难，实际上很简单。

以上例句中，可表演性最强的例句是例 1，最适合制作成视频，其他例句的可表演性较弱，不宜制作成视频。视频中的表演内容有的是语言点的核心语义，有的则是生活化的情境，也应区别研究，恕篇幅有限，此处不展开赘述。

事实上，我们在进行例句选择时，更多时候需要先有可视化的依据，再去找例句。因为有的例句根本不具备可视化的可能，有的例句可视化程度比较低。比如在图片和视频两种多媒体手段之间，我们需要根据语言点符号化和例句信息的特点，去对比不同手段间的共性与差异，把某个例句放到图片或视频中去测验，同时还要根据生活化、交际化的情境去选择例句。

### 参考文献

- Liu, R. Y., Xu, Y. R. (2005). The choices of example sentences in TCSOL. *Journal of Sun Yat-sen University*, 06:10-11. [刘若云,徐韵如. (2005). 对外汉语教学中例句的选择. 中山大学学报论丛, 06:10-11.]
- Zhang, X. F. (2012). The Application of Visual Representation in the Design of TCSOL. *Modern Distance Education*, 03:55-60. [张小峰. (2012). 视觉表征在对外汉语教学设计中的应用. 现代远距离教育, 03:55-60.]



# A Scene-Oriented Frame-Based Conversation Agent to Facilitate Learning Chinese as a Second language (基于动词语义框架的汉语二语教学情景对话系统构建)

Zhang, Zhuo  
(張琢)

City university of Hong Kong  
(香港城市大学)  
jessy.zh@my.cityu.edu.hk

Liu, Meichun  
(刘美君)

City university of Hong Kong  
(香港城市大学)  
meichliu@cityu.edu.hk

**Abstract:** This paper presents a rule-based Conversation Agent (CA) based on frame semantics and constructional grammar to facilitate dialogic practices in a role-playing mode. Speakers understand the meaning of a word by knowing its background frames, which motivates the encoded concept of a word in a given scene (Fillmore and Atkins 1992:76-77). Imputing prototypical verb-centered constructions can reinforce abstract schemas and consolidate semantic meanings from syntactic constructions (Goldberg et al. 2004). We collected materials from HSK exams and textbooks, classified them by frames, and manually annotated semantic roles. For instance, Financial Transaction Frame includes verbs like *mǎi* and involves buyer, seller, and goods as semantic roles. The form-meaning mapping between semantic roles and syntactic patterns exerts restrictions on possible phrases or words used in different scenes. Data ramification techniques were employed to categorize a variety of words and phrases under the same semantic roles. Using the CA system, learners can choose a frame, and the CA can generate a question with a scene-oriented mission. Frame-based explanations will be given if students do not produce the ideal answer. A previous evaluation found SLA students find frame-based explanations helpful and that this CA can promote their Chinese dialogic practices.

**摘要:** 本文介绍了基于框架语义学和构式语法的对话系统，其目的是以角色扮演形式促进中文二语对话练习。发言者通过词汇框架理解其内涵，也就是说词汇的所包含的概念是通过场景来呈现的（Fillmore and Atkins 1992:76-77）。输入典型动词构式可以强化抽象概念图式，也能够强化句法构式中所隐含的语义信息（Goldberg et al. 2004）。我们从历年 HSK 考试和教科书中收集语料，将其按照框架分类，并人工标注语义角色。例如，金融交易框架包含买和卖等动词，其涉及到的语义角色有买家、卖家和商品等。语义角色和句法模式构成了形义映射，也对词汇和短语的使用造成了一定的限制。二语学生可以选择框架，对话系统会自动构建场景人物，并生成问题。如果学习者没能正确与对话系统交互，系统会自动生成基于框架的解释。评

估发现，二语学生认为基于框架的解释很有帮助，该对话系统能够有效促进对话练习。

**Keywords:** frame semantics, constructional grammar, Conversation agent, discourse learning and practice, learning Chinese as a second language

**关键词:** 框架语义学; 构式语法; 对话系统; 对话学习与练习; 中文二语教学

## 1. Introduction

Dialogue practices can be challenging for second language learners because they may not have suitable partners to practice with and receive effective feedback or feel reluctant to make mistakes in front of peers or more fluent language helpers. Technology-enhanced learning (TEL) solutions can serve as an alternative to empower L2 learners to have more practice in conversation (Engwal, Lopes & Åhlund, 2020). Johnson & Lester (2016) reviewed 2000 articles on developing animated pedagogical agents in an interactive learning environment over twenty years across two decades. He proposed "Pedagogical agents have proven to be useful and sometimes highly effective in promoting learning, in a broad range of applications" and that the pedagogical agents looked promising as learning technology or components of blended learning solutions.

Attending a language corner or language café, where second language learners gather together to practice their speaking skills, is a commonly accepted way to cultivate language abilities. A language café is "an open gathering, where first language speakers and L2 learners meet to have social conversations in the target language" (Engwal, Lopes & Åhlund, 2020), which employs both collaborative and communicative language teaching approaches (Nunan, 1992; Spada, 2007). Similar to language café sessions, L1 speakers, as moderators, may serve several roles, including dialogue management, initiating questions, narrating, and linguistic support (Engwal, Lopes & Åhlund, 2020).

We aim to design a conversation agent that can serve such roles and promote dialogue practices after mission-based language lessons. After teachers introduce a topic with new words and grammar, the students can use this CA to practice dialogues, and they can also get some valuable frame-based feedbacks if they make a mistake or use some less-frequent expressions.

## 2. Literature Review

This section reviews the recently developed conversation agents in language learning and the dynamic usage-based approach in second language learning.

### 2.1 Conversation agents in language teaching

Conversation agents are widely used in education but not specialized in language learning, and the interaction modes have been explored in various studies. Graesser et al. (2017) proposed two agent-based designs on learning and assessment, one involving one agent interacting with one human, the other involving two agents with one human, and CA-based assessment had been used in high stakes assessments. Typical agent-based assessment contexts include intelligent tutoring, educational games, and interventions with adults with reading difficulties. Luan et al. (2017) pointed out that training data required for neural conversation agents that can exhibit role-specific characteristics may be scarce or unavailable in many fields. Pham et al. (2018) developed a mobile CA for foreign language learning, which supported four modes distinguished by contexts, including general context, quiz context, vocabulary learning context, and Review context. They also collected feedback, mostly positive, from users and suggested that CAs have detailed instructions with predetermined commands to familiarize users with conversation modes. However, it was also discovered that the interaction with CAs usually limited to two or three sentences as some users find CA did not catch the questions or meet their expectations. Hancock et al. (2019) proposed the importance of receiving feedback from CA users and developed a dialogue system that can ask for feedbacks when detecting problems and extract training data from the chat records. Engwal, Lopes & Åhlund (2020) proposed four robot moderator strategies: the interviewer, narrator, facilitator, and interlocutor. The interviewer strategy, featured by sequential Robot-to-one-Learner, basic Q&A, and active and impersonal mode, proves to outperform other interaction modes despite individual preferences.

## **2.2 Dynamic usage-based approach in SLA**

The dynamic usage-based approach links the individual learning process with language acquisition on a usage-based basis. Abraham (1997) proposed the dynamic systems theory, and Larsen-Freeman (1997) argued that studying the dynamic, complex, and nonlinear language system is meaningful in SLA. Langacker (2000) introduced the usage-based theory to the dynamic approach and refined it into the unified dynamic approach three years later. Langacker (2003) proposed that "semantic structure is dynamic with local stability," which serves as the basis of his arguments. Ellis (2005) supported that each usage of a language is dynamically created and can be influenced by different components of the complex linguistic system. Langacker (2008) proposed that cognitive grammar can serve as a linguistic basis for language instruction. Ellis (2008) held that language competence and performance come from the dynamic system that is influenced by both predetermined language base and current contextualized activation. It can be argued that the high frequency of exemplar constructions plays a positive but nonlinear or even mysterious role in the language development of an individual. Errors should be considered "learner's active attempts at systematic development," and the trials reflected the dynamic nature of the learner's idiosyncratic language system (Ellis, 2008). Langacker (2009) indicated that the dynamic usage-based perspective of language acquisition has four implications: 1) abstraction of linguistic units comes from selective reinforcement; 2) more specific units can inherit advantage over-activation as categorizing structures; 3) composition is, in essence, coactivation; 4) dynamic conception of unites explains the roles of type and token frequency. Specifically, in his work, Langacker used "linguistic units," which can be understood as constructions. Verspoor et al. (2012) summarized the theories

of dynamic usage-based (DUB) approach and suggested that based on this approach, overlapping sub-systems of the constructions in the forms of the lexicon, collocations, or formulaic phrase within the linguistic continuum should be examined as much as possible to understand the language development and interactions during L2 acquisition. The dynamicity indicated language development relies on "initial conditions" and "variation among individuals" and "variability within individuals" could be expected. Also, from the dynamic usage-based perspective, the variability of constructions reflects the state of the language system, usually including sticking to a few exemplar constructions and overgeneralizing such exemplars as learners have to go with what they have learned (Verspoor & Behrens, 2011).

In sum, previous conversation agents in language learning primarily focus on a general role like a tutor, in which the conversational practice is just an add-on function, and feedbacks will not be given for the generated dialogues. Although deep learning models are adopted for better intelligence, and the learner interactions with the robot agents are studied, an explainable learning model has not yet been employed to support the reasonability of this kind of learning process.

### **3. Method**

This section introduces the design of the conversation agent and the methodology used in this paper. Under the guidance of dynamic usage-based theory, the CA system can give a frame-based suggestion based on frequent language usage patterns and record the trials of the language learners to generate a customized language development analysis.

#### **3.1 Materials**

We extracted frequently-used verbs from HSK exams and collected dialogue data containing such verbs from mission-oriented HSK textbooks. The dialogues are annotated based on the frame-based constructional approach (Liu & Chang, 2016). The usage frequency of typical verbal constructions is based on [Mandine VerbNet](#), a semantic database for Chinese verbs with frequent frame-based annotations on frequent constructions. The feedbacks generated by the CA is based on the verb-centered frame semantics with the construction frequency.

#### **3.2 Design of the Conversation Agent**

The conversation agent is designed with five layers, including interface, model, rule, corpus layer, and external resource layer, with each layer carrying out different functions. Key verbs are extracted from the official HSK exams, and then dialogues containing such verbs are then collected from HSK textbooks. The dialogues are then annotated manually with frame-based semantic roles to prepare for building an HSK corpus. A rule engine is developed in the rule layer to govern user-defined language rules and usage-based pattern frequency rules based on MVN. The engine also motivates the dialogue generation and analyzes the user response. In the model layer, the scene model is trained to divide the corpus by different scenes, while the dialogue generation and report generation models are

responsible for generating dialogues and learner reports. A learner can choose a scene in the interface, a mission will be given, and the CA would generate a response. When the learner replies, the CA will analyze the reply and give a response until the mission is fulfilled.

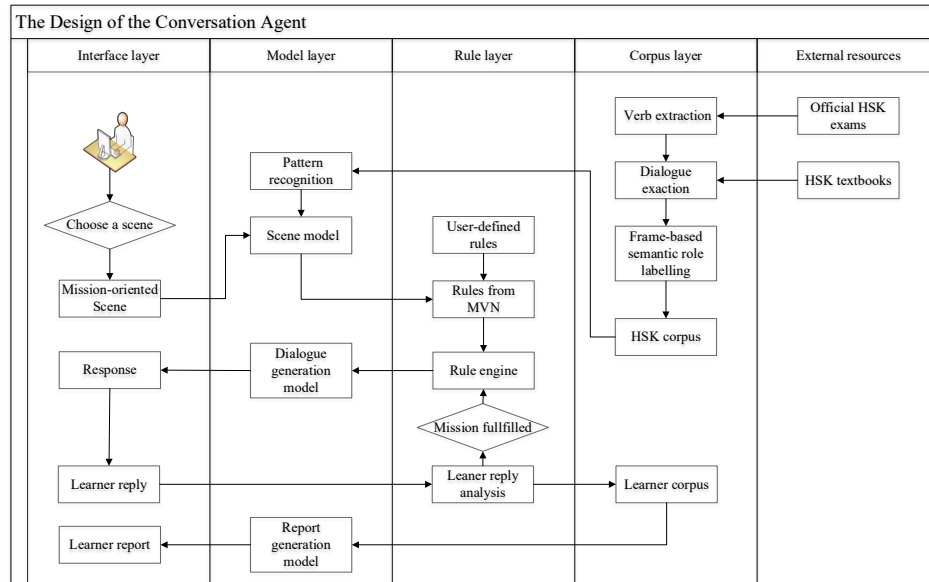


Figure 1: The design of the conversation agent

#### 4. Conclusion

This paper introduces a scene-oriented frame-based conversation Agent to facilitate dialogue practices based on the dynamic usage-based approach. The learner-CA interaction reduces the trial threshold of language uses, and the immediate feedback generated by the CA helps learners better reinforce the language patterns. However, the CA is still a prototypical model to be further ameliorated and tested in classrooms.

In language learning, the conversation agent needs to generate authentic natural language, so the rule-based generation based on semantic roles can be more efficient and offer an explication more easily. Technology needs to be adapted to the application scenarios, where meeting the needs speaks louder than becoming more advanced. Applying technology is not just for reducing manual labor but for empowering a customized learning process or creating an integrated learning classroom led by human teachers. Developing a conversation agent under the pedagogical framework empowers the technology to be better used in classrooms and provides targeted improvement to the shortcomings of traditional approaches to language teaching.

**Acknowledgement:** We gratefully acknowledge support from a grant (Project #9360163) from the Hong Kong Institute for Data Science at City University of Hong Kong.

## References

- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Ellis, N. C. (2008). *Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate*. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (p. 372–405). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Engwall, O., Lopes, J., & Åhlund, A. (2020). Robot interaction styles for conversation practice in second language learning. *International Journal of Social Robotics*, 1–26.
- Graesser, A. C., Cai, Z., Morgan, B., & Wang, L. (2017). Assessment with computer agents that engage in conversational dialogues and triologies with learners. *Computers in Human Behavior*, 76, 607–616.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.041>
- Hancock, B., Bordes, A., Mazare, P. E., & Weston, J. (2019). Learning from dialogue after deployment: Feed yourself, chatbot!. *arXiv preprint arXiv:1901.05415*.
- Johnson, W. L., & Lester, J. C. (2016). Face-to-face interaction with pedagogical agents, twenty years later. *International Journal of Artificial intelligence in education*, 26(1), 25–36.
- Langacker, R. W. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp. 1–63). Palo Alto, CA: CSLI.
- Langacker, R. W. (2003). Context, cognition, and semantics: A unified dynamic approach. In E. van Wolde (Ed.), *Job 28: Cognition in context* (pp. 179–230). Leiden and Boston: Brill. Biblical Interpretation Series 64.
- Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 66–88). New York, NY: Routledge.
- Langacker, R. W. (2009). A dynamic view of usage and language acquisition, 20(3), 627–640. <https://doi.org/10.1515/COGL.2009.027>
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141–165.
- Liu, M. C., & Chang, J. C. (2016). Semantic annotation for Mandarin verbal lexicon. In *2016 International Conference on Asian Language Processing (IALP)* (pp. 30–36). IEEE.
- Luan, Y., Brockett, C., Dolan, B., Gao, J., & Galley, M. (2017). Multi-task learning for speaker-role adaptation in neural conversation models. *arXiv preprint arXiv:1710.07388*.
- Nunan, D. (1992) Collaborative language learning and teaching. Cambridge University Press, Cambridge
- Pham, X. L., Pham, T., Nguyen, Q. M., Nguyen, T. H., & Cao, T. T. H. (2018, November). Chatbot as an intelligent personal assistant for mobile language learning. In *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education and E-Learning* (pp. 16–21).
- Spada, N. (2007) Communicative language teaching—current status and future prospects. Springer, Berlin, pp 271–288.

- Verspoor, M., & Behrens, H. (2011). Dynamic systems theory and a usage-based approach to second language development. In M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Eds.), *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques* (pp. 25–38). Amsterdam: John Benjamins.
- Verspoor, M., Schmid, M. S., & Xu, X. (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 239–263.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.007>

## Appendix

### TCLT11 Organizing Committee / TCLT11 大会组织委员会

- Ninghui Liang, Host and Co-chair, Yale University
- Song Jiang, Co-chair, University of Hawaii
- Jun Da, Program chair, Middle Tennessee State University
- Hsiu-hsien Chan, Yale University
- Tong Chen, Massachusetts Institute Technology
- Jia-Fei Hong, National Taiwan Normal University
- Hong Gang Jin, University of Macau
- Siu Lun Lee, The Chinese University of Hong Kong
- Jiahang Li, Michigan State University
- Rongzhen Li, Yale University
- Chin-Hsi Lin, The University of Hong Kong
- Fan Liu, Yale University
- Shijuan Liu, Indiana University of Pennsylvania
- Kazuko Sunaoka, Waseda University
- Haiwen Wang, Yale University
- De Bao Xu, University of Macau
- Phyllis Zhang, George Washington University
- Zheng-sheng Zhang, San Diego State University
- Yanqun Zheng, Beijing Language and Culture University
- William Zhou, Yale University

### TCLT11 Review Committee / TCLT11 论文评审委员会

- Shijuan Liu, Chair, Indiana University of Pennsylvania
- Jianhua Bai, Kenyan College
- Dongdong Chen, Seton Hall University
- Yea-Fen Chen, Indiana University Bloomington
- Hsiu-Jen Cheng, National Kaohsiung Normal University
- Steven Paul Day, Benedictine University
- Xia Liang, Washington University in St. Louis
- Chin-Hsi Lin, The University of Hong Kong
- Chiung Yao Lin, National University of Singapore
- Ninghui Liang, Yale University
- Kazuko Sunaoka, Waseda University
- Haidan Wang, University of Hawaii
- Li Wei, Rollins College
- Sue-Mei Wu, Carnegie Mellon University
- Zhengsheng Zhang, San Diego State University



- Yanqun Zheng, Beijing Language and Culture University

## TCLT11 Plenary Speakers / TCLT11 特邀主旨演讲人

- Kui Xie, Ohio State University  
*Do students' motivation change? What factors influence such change?*
- Yanqun Zheng, Beijing Language and Culture University  
*大数据背景下汉语教学研究及其量化分析*
- Nelleke Van Deusen-Scholl, Yale University  
*Language Teaching in a Post-Communicative and Post-Pandemic World*
- Shijuan Liu, Indiana University of Pennsylvania  
*Technology and Chinese Language Teaching Since 1900: History and Trends*

## TCLT11 Workshops / TCLT11 工作坊

- *How to Conduct Eye-Tracking Research in Teaching and Learning Chinese*  
Lijing Shi, London School of Economics
- *翻转课堂成功设计之必备神器*  
Ninghui Liang, Yale University  
Rongzhen Li, Yale University
- *Chinese Pop Culture for the Technology-Enhanced 3i CFL Curriculum*  
Sue-Mei Wu, Carnegie Mellon University  
Miaochun Wei, The George Washington University  
Yiching Christine Liu, Dickinson College  
Lulei Su, Brown University
- *On Air: Creating and Using Student-Made Podcasts for Language Classes*  
Yingling Bao, Indiana University Bloomington  
Yea-Fen Chen, Indiana University Bloomington  
Yung-Yung Chang, Indiana University Bloomington  
Jou Li, Indiana University Bloomington  
Aolan Mi, Indiana University Bloomington  
Suliya Nijati, Indiana University Bloomington
- *Effective and Efficient Technology-Enhanced Strategies for Improved Presentational Writing from Novice into Intermediate*  
Matt Coss, George Washington University

- *L2 中文数字化教学模式的测试方式*  
Phyllis Zhang, George Washington University
- *科技与中文阅读能力的火花: SmartReading 中文适性阅读平台*  
洪嘉群, 國立臺灣師範大學  
洪亦喬, 國立臺灣師範大學  
宋曜廷, 國立臺灣師範大學
- *NOVA STARTALK eTower: From Open Educational Resources to Open Pedagogy and Open Design*  
Dali Tan, Northern Virginia Community College  
Shaoyu Chi, Northern Virginia Community College  
Angela Gunder, Online Learning Consortium  
Susan Picard, Northern Virginia Community College  
Lei Wu, Millennium 6-12 Collegiate Academy