

汉语国际教育本科专业 学科建设论

HANYU GUOJI JIAOYU BENKE ZHUANYE
XUEKE JIANSHE LUN

王立新 冉启斌 ◎ 主编

南开大学出版社

汉语国际教育本科专业 学科建设论

王立新 冉启斌 主编

南开大学出版社

天 津

图书在版编目(CIP)数据

汉语国际教育本科专业学科建设论 / 王立新, 冉启斌主编. —天津: 南开大学出版社, 2016.10

ISBN 978-7-310-05242-4

I. ①汉… II. ①王… ②冉… III. ①汉语—对外汉语教学—本科—学科建设—文集 IV. ①H195.3—53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 237836 号

版权所有 侵权必究

南开大学出版社出版发行

出版人: 刘立松

地址: 天津市南开区卫津路 94 号 邮政编码: 300071

营销部电话: (022)23508339 23500755

营销部传真: (022)23508542 邮购部电话: (022)23502200

*

天津午阳印刷有限公司印刷

全国各地新华书店经销

*

2016 年 10 月第 1 版 2016 年 10 月第 1 次印刷

230×160 毫米 16 开本 17.875 印张 2 插页 247 千字

定价: 48.00 元

如遇图书印装质量问题, 请与本社营销部联系调换, 电话: (022)23507125

前 言

“汉语国际教育”作为本科专业是从2012年正式开始设立的。从原来的“对外汉语教学”到“汉语国际教育”，这一名称的改变既是新的形势发展的必然结果，也是这一学科本身赋予了新的内涵、迈入新的境界的体现。

“汉语国际教育”本科专业是新生事物。如何办好“汉语国际教育”，使之胜任于新的使命，是汉语国际教育界同人一直在探索思考的问题。2013年10月召开了“全国高校汉语国际教育/对外汉语本科专业建设研讨会”。会上经多所高校联合倡议，发起并成立了“全国高校汉语国际教育本科专业负责人联席会”。联席会作为全国高校本专业建设交流与合作的平台，致力于为“汉语国际教育”本科专业的日臻完善共同努力。随后由华东师范大学对外汉语学院承办的“首届全国高校汉语国际教育本科专业负责人联席会”于2014年在上海召开。

2015年11月，南开大学汉语言文化学院承办了“第二届全国高校汉语国际教育本科专业负责人联席会”。这次会议以创新性思考为核心，以推动学科继续发展理念，主题设定为“理论与实践的互动：汉语国际教育本科专业人才培养方案优化和专业课程体系建设”。

本次会议旨在通过有关论题的研讨进一步促进汉语国际教育本科专业的发展完善，会议分议题包括：

1. 汉语国际教育本科专业的人才培养模式创新；
2. 汉语国际教育本科专业的人才培养目标与理念创新；
3. 汉语国际教育本科专业人才培养的知识结构、能力结构及其指标体系；
4. 汉语国际教育本科专业的课程体系与课程比例结构；

5. 汉语国际教育本科专业的核心课程体系;

6. 与汉语国际教育有关的其他论题(如:汉语国际教育本科专业的实习实践模式、汉语国际教育中面向留学生的人才培养问题等)。

本次会议邀请到联席会主席单位、副主席单位、会员单位的院长、主管教学的副院长、系主任或专业负责人以及部分相关教学单位代表约 80 人出席。参会代表在各个论题上进行了充分的交流。会后决定将论文集成书,由南开大学汉语言文化学院资助,南开大学出版社出版。论文集除包括“汉语国际教育”的课程设置、培养模式、专业建设、课程教学等议题外,也收录了和“汉语国际教育”学科相关的少部分其他论文。全书内容主要以“汉语国际教育”学科建设为中心,因此定名为《汉语国际教育本科专业学科建设论》。

我们希望论文集既作为“汉语国际教育”学人覃思探索的一个印迹和纪念;也能为海内外更多从事“汉语国际教育”的同人提供参考借鉴。

是为序。

编者

2016 年 9 月

目 录

课程设置

汉语能力：本土汉语教师的立身之本

——兼谈汉语国际教育留学生本科的课程设置 叶军/ 3

浅议汉语国际教育本科专业的课程设置 白宏钟/ 13

汉语国际教育本科专业的二外非英语课程设置理论与实践

——以吉林华桥外国语学院为例 曲文吉/ 19

普通本科院校汉语国际教育专业课程设置锥指

——以河南省平顶山学院为例 卓俊科/ 28

与《国际汉语教师标准》相衔接的汉语国际教育本科课程体系初探

——以苏州大学汉语国际教育专业为例 陶家骏 王建军/ 38

培养模式

汉语国际教育本科专业本硕连读培养模式研究

——以武汉大学为例 萧红/ 55

地方高校汉语国际教育专业培养模式的探索

——以聊城大学为例 李登桥/ 64

国际化进程中的汉语国际教育本科专业人才培养模式探讨 郑瑜/ 77

汉语国际教育专业本科生的教师职业能力培养

——以华中师范大学为例 王洪涌/ 83

整合校内优秀资源，培养合格国际人才

——中央民族大学国际教育学院对外汉语专业商务方向

本科生的培养 江傲霜/ 92

专业建设与课程教学

基于专业综合评价的汉语国际教育专业建设实践与成效··原新梅/107

汉语国际教育实践教学探索与研究

——以华中师范大学为例·····李炜/127

汉语国际教育本科专业中国古代文学欣赏课程的

教学设计与思考·····梁晓萍/136

教学辅助资源和隐性课程设计在培养高级读写能力方面的作用

——以华东师大汉语国际教育(留本)为例·····周子衡/144

中国文化及其教学

汉语国际教育专业国内本科生文化意识的培养·····陈芳/153

汉语国际教育中的文化教学刍议·····刘佳/160

短期汉语古典诗词课教学琐谈·····桑宝靖 桂香/170

非母语者汉语习得与教学

日本学生汉语疑问句语调习得的实验研究·····温宝莹 韩亚娟/185

基于结构特征的“比”字句偏误考察·····王红厂 刘登美/200

试析对外汉语教学中教学角度的切入和情境设定的合理运用

——以范围副词“都”与“也”的辨析

及副词“更”的讲解为例·····李聪聪 冉启斌/212

语言文字研究

“美轮美奂”的社会使用调查、分析及相关思考·····王吉辉/225

评注副词“大不了”的语义功能及语法化·····董淑慧 宋春芝/242

汉字难、易漫谈·····王国栓/253

对外汉语教材研究

重新认识《英华合璧》

——一百多年前一部理念超前的教科书·····郭利霞/265

课程设置

汉语能力：本土汉语教师的立身之本

——兼谈汉语国际教育留学生本科的课程设置

叶军 华东师范大学

【内容提要】随着汉语国际教育的蓬勃发展，汉语教师本土化成为汉语国际教育的必然趋势。本文通过对东南亚非母语汉语教师的调查研究，发现目前海外本土（非母语）汉语教师，尤其是发展中国家的本土教师在汉语语言水平、语言知识和教学技巧等方面均存在不足，而其中汉语语言能力又是制约本土汉语教师汉语教学能力最重要的因素。研究表明（Medgyes, 1994）非母语教师在其学生的母语文化中教学，相对于母语教师在语言知识、难点把握、学习策略、文化等方面具有优势，但如果没有足够的汉语语言能力，这些优势也无从谈起；因此对本土汉语教师的培养应特别重视其汉语能力的建构。国际汉语教师（非母语教师）是否具有近母语的汉语能力，在以下两方面有较为突出的表现：一是语言使用的准确性、得体性和文化敏感性；二是多种书面语体理解与表达能力。就汉语国际教育（留学生本科）的课程设置而言，应与该专业中国学生的课程设置和教学内容有显著的不同，可以通过基础汉语系列、汉语知识与汉语教学系列、文学文化系列等三大课程系列，促使外国学生的汉语能力得到有效的发展和提高。

【关键词】国际汉语教师教育 本土化 汉语语言能力 课程设置

一 教师本土化是汉语国际教育的必然趋势

随着国际汉语教育的蓬勃发展,海外汉语师资缺乏的问题日益突出。目前国家汉办每年向海外派出几千名汉语教师和汉语教师志愿者,成为缓解当前汉语师资不足的主要办法。从中国国内派出教师和志愿者固然可以解师资缺乏的燃眉之急,但由此引发的问题也越来越突出,主要表现在以下四个方面。

(1) 公派教师和志愿者在海外赴任国工作时间大致只有1~3年,对海外学校(特别是刚刚建立汉语教学项目的学校)来说,汉语教学工作缺乏连续性,尤其不利于在当地形成稳定的、有经验的汉语师资队伍,不利于国际汉语教育事业的可持续发展。

(2) 公派教师和志愿者不懂赴任国语言,对赴任国的国情与文化不了解,文化上的不适应对国际汉语教师的工作质量产生不利影响。

(3) 长期大量地向海外输出教师,容易引发海外社会的一些负面反应。

(4) 汉语教师志愿者回国后大多不能继续从事汉语教学工作,造成人才的浪费。

英语作为世界上使用最广泛的语言,其师资的情况对汉语国际教育工作具有参考意义。随着英语学习者数量的不断增长,非母语英语教师数量也在不断增长,甚至“非母语教师(在所有英语教师中)占据压倒性的大多数”(Árva & Medgyes, 2002)。可见,培养大批熟悉当地自然、文化环境,了解当地教育状况,能够将教授汉语作为他们终生职业的本土汉语教师,逐步实现汉语教师的本土化,是国际汉语教育深入发展的必然趋势。

二 本土汉语教师的现状和特点

根据对泰国、印度尼西亚、柬埔寨等三个国家共80名非母语本土汉语教师的调查及访谈,我们发现东南亚非母语本土汉语教师具有以

下特点。

这些教师以年轻人为主,平均年龄在 30 岁左右。他们中有六成获得过学士及以上的学位。虽然是汉语教师,但是他们中多数人的专业方向和汉语或者汉语教学并不相关,而且他们很少在自己的国家接受过正规的师范类以及汉语教学方面的培训。虽然如此,教师这个职业依然是他们中多数人择业的第一选择。这些非母语汉语教师多数都在中小学中任教,多数人有 1~5 年的教龄,他们每周平均要进行 15 个小时的汉语教学。他们以让自己的学生掌握汉语技能为自己教学的主要目标。而对于自己学生的学习能力,他们给出的评价是“中等”。这些非母语教师中,多数都有母语使用者同事,而且母语教师在学校汉语教师中的比例达 40% 以上。有将近半数的非母语教师同他们的母语使用者同事之间在教学上有一定的合作,而且他们也认识到这种合作的重要性,因为他们意识到这两类教师在教学风格上有着很大的不同,可以做到相互补充和促进。虽然他们认为自己(作为非母语教师)在教学上更为成功,但是他们仍然希望自己的教学机构中能有更多的母语教师。这些非母语教师多数没有在以汉语为主要语言的国家 and 地区学习的经历,他们也很少有机会和母语是汉语的人进行交流,因此他们对于自己的汉语水平给出了中等的评价。他们认为自己在语言要素(语法、语音、词汇)方面存在较大的困难,而这些困难对于他们的教学也产生了一定的影响。但是他们对自己的语言水平在未来能够进步充满了信心。

上述情况表明,在 Medgyes (1994) 所提到的语言教师专业素质的三个方面,即“语言水平”“语言知识”和“教学技巧”上,本次调查中的非母语汉语教师的情况都不令人满意。第一,教师对自己汉语水平的评价普遍不高,初级和中级占 70% 以上(多数为中级);第二,多数教师并非汉语或汉语教学专业出身,仅有 28.8% 接受过汉语教学培训,汉语知识较为贫乏;第三,教师比较年轻,平均教龄 3.7 年,教学经验比较缺乏,仅有 21.3% 的教师接受过师范培训,教学技能不足。以上三方面数据均大大低于非母语英语教师的水平,因此专业素质偏低是目前非母语本土汉语教师存在的最大的问题。

尽管本土教师,尤其是非母语本土教师在汉语语言能力方面与母语教师相比有一定差距,但这并不妨碍他们同样可以成为优秀的国际汉语教师。

Medgyes(1994)认为,非母语教师主要有六个方面的优势。

(1) 非母语教师通常是成功的目的语学习者,为他们的学生提供了良好的学习者范例。

(2) 虽然每个语言学习者的学习策略各不相同,但是成功的学习者具有相似的特征。作为曾经的学习者,非母语教师能够教授学习策略。

(3) 非母语教师在教学中更加重视对语言知识的教学。

(4) 非母语教师与其学生母语相同,无论在语言上还是文化上,对学生的问题更加敏感,“非母语教师”的“语感”能预测语言学习中的难点。

(5) 由于有着相同的语言学习经历,非母语教师通过自我认识(self-awareness),对学生需要的了解更深入,教学目标更实际,对学生的要求也更严格。

(6) 非母语教师能够自如地使用学生的母语解决教学问题,从而节约时间,提高课堂教学效率。

除了上述优势之外,非母语教师由于其跨文化及双语的背景和经历,在学生的母语文化中任教比国内派出的教师在语言交际、课堂管理等方面更加自如。

三 国际汉语教师的基本能力

《国际汉语教师标准(2012版)》将国际汉语教师应该具备的基本能力概括为“汉语教学、中华文化传播和跨文化交际三项基本技能”(国家汉办/孔子学院总部,2012),与国际汉语教师职业相衔接的汉语国际教育硕士专业学位也将培养目标定位为“主要培养具有熟练的汉语作为第二语言或外语教学技能、良好的中华文化传播技能和跨文化交际能力,适应孔子学院发展和汉语国际推广工作,胜任多种教学

任务的高层次、应用型、复合型、国际化专门人才”(全国专业学位研究生教育指导委员会, 2015)。

尽管国际汉语教师的基本能力体现在三个方面,但这三大能力无一不是建立在汉语能力的基础之上。第一,目的语(汉语)语言能力(口语能力和书面语能力)是汉语作为第二语言/外语教学能力的前提和保障。与其他技能型教学不同,语言教学中教师的语言具有最直接的示范作用,教师也需要凭借丰富的目的语语言知识和良好的目的语语感去及时、准确地评估学习者的语言行为,对偏误进行纠正;因此很难想象汉语能力不足的教师能够胜任国际汉语教学工作。第二,只有具备必要的汉语能力才能直接阅读从古至今的各种类型的中华文化经典,更加广泛、深入地接触并理解中华文化。第三,跨文化的敏感性在很大程度上依赖于相关语言的语感和与社会、文化等相关的语言表达(形式和意义)的敏感性。

《国际汉语教师标准》规定“教师应具备符合职业需要的汉语交际能力”(国家汉办/孔子学院总部, 2012)。那么,什么样的汉语能力是符合职业需要的呢?我们认为,国际汉语教师(非母语教师)应具有近母语的汉语能力,具体可以体现在下列几个方面。

1. 语言表达内容的广泛性和深入性

汉语教师不仅要具有满足日常生活交际需要的通用汉语能力,而且需要在一定程度上掌握诸如学术、科技、商务、新闻、文学等专业汉语能力,既能就一般性的话题与人进行没有障碍的交流,也能满足话题拓展、深入和交际情境多样化、复杂化的需要。

2. 语言交际功能的多样性和复杂性

汉语教师不仅要口语流利,也应该具有良好的汉语书面语交际能力。这意味着汉语教师既能够与人展开互动对话,又能独立进行阅读、演讲和写作;能够比较自如地驾驭描述、叙述、评述等语言功能;具有多种汉语书面语体的理解和表达能力。

3. 语言形式的准确性

在有准备的情况下,汉语教师的汉语语言行为在语音、词汇、语法、汉字等诸多方面应表现出较高的准确性。

4. 语言运用的得体性

汉语教师应能够根据交际对象、交际情境和交际内容的不同,恰当地选用不同的语言形式,表现出语言运用的得体性。

5. 语言的社会、文化敏感性

汉语教师应该对汉语的多种地域变体(汉语方言及方言口音)、社会变体(如性别、年龄、职业等)以及中国文化中常用的文化符号和文化典故具有一定的敏感性。

四 汉语国际教育(留学生本科)的课程设置

就目前的本土化国际汉语教师培养来看,汉语语言能力的培养还不能达到教师标准的要求。首先以研究生教育层面的汉语国际教育硕士(以下简称汉硕)为例,汉硕留学生的入学汉语标准是 HSK(汉语水平考试)5 级,而实际执行中,HSK3 级甚至更低的学生也被录取了。不少汉硕留学生入学 1 年以后也不能达到 HSK5 级,而汉硕的学制仅 2 年,如果连基本语言能力都不能保证,何谈其他教学能力的培养?照道理说,语言能力的培养不应该是研究生阶段的任务,在本科阶段夯实基本语言能力的基础才是解决问题的关键所在。

目前汉语国际教育专业的本科留学生入学汉语水平一般定在 HSK3 级,不过,最近为了吸引并鼓励发展中国家的青年学习汉语并加入国际汉语教师的行列,为发展中国家培养本土汉语教师,孔子学院专门设立奖学金,开始资助零起点汉语水平的汉语国际教育专业本科留学生,学制 5 年。这是国际汉语教师教育的新的机遇,同时也是对本科阶段外国学生汉语语言能力发展及相应课程教学的新的挑战。如果本科阶段能够抓住汉语语言能力发展这一关键,本土汉语教师的培养将突破目前语言能力上的瓶颈,甚至可以实现汉语国际教育硕士 6 年制(零起点)或 5 年制(HSK3 级起点)本硕连读的目标,提高本土汉语教师培养的效率。

那么,本科阶段如何有效地提高学生的汉语语言能力呢?首先,应该确立以发展语言能力为主、教学能力和文化传播能力的培养要紧紧围

绕语言能力发展这条主线的培养思路。其次,从课程设置、教学内容和教学方法等方面,为学习者汉语语言能力的提高提供全方位的保障。就课程设置而言,可以通过设置基础汉语、汉语知识与教学、文学与文化等三大系列课程,全面提升本科留学生的汉语语言能力。

(一) 基础汉语系列

基础汉语系列就是一般学校所开设的从初级至高级的各种课型(如综合、精读、泛读、口语、听力、写作等)的通用汉语课程。通过基础汉语系列课程,全面发展学习者的汉语听、说、读、写技能,建构口语和书面语能力。对于以培养汉语教师为目标的汉语国际教育专业留学生本科教学来说,基础汉语系列课程应该突出以下特点。

1. 一二年级高强度、大密度的语言训练

由于汉语国际教育专业大量课程都以学习者较高的语言水平为前提,要尽可能在较短时间中迅速提高学习者的通用汉语能力,如用2年时间,让学习者从零起点达到高级汉语程度;因此,要加大一二年级语言课程的密度和强度。密度方面,周课时数从目前的20课时左右提高到30课时左右;强度方面,增加作业量,尤其是利用留学生在中国(学习者的目的语环境)的有利条件,将课内与课外相结合,语言学习与语言运用相结合,使学习者更多地暴露在真实的汉语环境之中,更多地接触汉语、使用汉语。

2. 以书面语能力为核心的高级汉语能力的培养

目前的高级汉语教学存在重量轻质、经验主义等倾向。所谓重量轻质,就是单纯通过增加教材的文本(课文)长度和生词量来体现所谓高级,而不是抓住语体这个核心,重点发展书面语交际能力。所谓经验主义,就是对以书面语为代表的高级汉语缺乏系统认识,不知道高级阶段到底要教什么,没有系统的语言教学点,完全凭感觉教学,大大影响了教学效果。美国外语教学学会(the American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL)提出的从任务/功能、内容/情境、准确度和文本类型等四个维度评价人的语言水平的观点(Hadley, 2009),对于我们系统认识高级汉语具有很好的启示作用。高级汉语教

学可以从功能拓展（从描述、叙述到评述）、内容扩展（从日常领域到各个专门领域）、准确度的提高、文本图式的扩充等方面寻求突破。冯胜利等学者在汉语书面语研究和书面语教学研究方面的成果（冯胜利、胡文泽，2005；冯胜利，2013），为高级汉语教学（尤其是书面语教学）提供了切实可行的思路 and 办法。

（二）汉语知识与教学系列

汉语知识与教学系列是指诸如“现代汉语”“语言学概论”“汉语语言要素（语音、词汇、语法、汉字）教学”等以传授汉语语言学知识和汉语教学知识为主的课程。

应该特别强调，这类针对外国学生教学的语言知识类课程与面向中国学生的课程应该有很大的区别。中国学生本身就是汉语的母语使用者，已经具有一定的汉语知识，只不过这种知识不是一种显性的知识，而是处于隐性状态。传统的面向中国学生的汉语知识课程是通过语言事实引导中国学生将已有的隐性知识转化为显性知识，对外国学生则不然。外国学生并不具有完备的汉语语言知识，学习汉语语言知识是其提高汉语语言能力的重要方法；因此，相应的语言知识和语言教学类课程既要完成传授汉语语言知识的任务，又要担负起帮助学生进一步提高汉语语言能力的责任。

可以采取知行合一的方式开展这一系列课程的教学。所谓“知”就是通过显性的汉语知识的学习，逐步培养学生的汉语意识 / 语感（awareness），进而内化为汉语能力。所谓“行”就是通过偏误分析和语言诊断，增强学生对自身语言行为的监控能力；语言矫正既可以提高教学能力，又可以提高自身语言表达的准确性和流畅度。

（三）文学文化系列

文学文化系列指“中国古代文学”“中国现当代文学”“中国文化通论”等文学、文化类课程。有人认为这类课程跟语言能力发展没有关系，其实不然，文学、文化经典作品的阅读和学习是高级汉语能力发展的必要途径和重要手段。