

国际汉语教师发展丛书

# 国际汉语教师教学能力框架

郭睿 著

语言大学出版社  
LANGUAGE AND CULTURE  
UNIVERSITY PRESS

本书为北京语言大学科研项目(中央高校基本科研业务专项资金资助)成果,项目编号为 16YJ010002;亦获“北京市支持中央在京高校共建项目”专项资金资助

# 国际汉语教师教学能力框架

郭 睿 著



北京语言大学出版社  
BEIJING LANGUAGE AND CULTURE  
UNIVERSITY PRESS

© 2017 北京语言大学出版社, 社图号 17062

图书在版编目(CIP)数据

国际汉语教师教学能力框架/郭睿著. —北京:  
北京语言大学出版社, 2017. 4

ISBN 978-7-5619-4886-6

I. ①国… II. ①郭… III. ①汉语—对外汉语教学—  
教师—教学能力—研究 IV. ①H195

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 071550 号

国际汉语教师教学能力框架  
GUOJI HANYU JIAOSHI JIAOXUE NENGLI KUANGJIA

排版制作: 华伦图文制作中心  
责任印制: 包 朔

出版发行: **北京语言大学出版社**  
社 址: 北京市海淀区学院路 15 号, 100083  
网 址: [www.blcup.com](http://www.blcup.com)  
电子信箱: [service@blcup.com](mailto:service@blcup.com)  
电 话: 编辑部 8610-82301016  
          发行部 8610-82303650/3591/3648  
          北语书店 8610-82303653  
          网购咨询 8610-82303908  
印 刷: 北京九州迅驰传媒文化有限公司

版 次: 2017 年 4 月第 1 版           印 次: 2017 年 4 月第 1 次印刷  
开 本: 787 毫米 × 1092 毫米 1/16   印 张: 20  
字 数: 302 千字  
定 价: 52.00 元

PRINTED IN CHINA

# 序

学校教育是通过教师实现的。毫无疑问,教师是教育、教学的主力。汉语国际教育,当然也是如此。

教师凭什么实现教育、教学?凭的是教学能力。教学能力又集中体现在课堂教学能力上。课堂教学能力强,教育、教学效果就好,学生的收获就大,反之,就会误人子弟。相信对课堂教学进行过考察的人,都会有此体会:碰到好教师,我们会为学生庆幸,碰到能力弱的教师,我们会替学生惋惜。因此,可以说,教授汉语作为第二语言教师(以下简称“汉语教师”)的课堂教学能力,是合格汉语教师能力的核心。

汉语教师应当具有什么样的能力?至少从上世纪七八十年代,我们就开始讨论了。迄今为止有过不少论述,最近的全面描述当属《国际汉语教师标准》2012版。但是真正详尽讨论汉语教师能力中的课堂教学能力的著述,这还是第一部。通读全书,我感到这是一部对汉语教师教学能力发展大有帮助的著作。

作者从自身擅长的教育学视角,基于汉语教学专家、一线教师 and 自身对汉语课堂教学的认识和实践,把汉语课堂教学能力分解为汉语教学认知、汉语教学设计、汉语教学实施、汉语教学管理、汉语教学评价5种能力,然后又进一步将5种能力分解为34项具体教学技能。应该说这是对汉语教师教学能力的一种比较全面、细致的概括。在这个框架下,作者设计问卷进行了深入、广泛的调查,吸收、融入了更多一线教师和专家的见解,使所形成的能力框架和行为表现更“接地气”,为教师理解、培养、运用、积累、提高课堂教学能力,提供了具体的目标、行为指南

和教学案例,搭建了理论联系实际的桥梁,对国际汉语教师发展极具理论和实践价值。

我有一点见仁见智的补充意见。作者在前言中认为,“反思能力”不包含在教学能力之中。我觉得,把教学反思能力包含进来,更有利于提高教师的教学能力。教学实践和教学反思,是教师教学能力发展最重要的两条途径。教师只有通过教学反思,才能理解和不断提高对语言教学的认识,不断扬长补短,形成适合自身的语言教学能力和理论。其实作者在很多章节中也不断要求教师反思。所以把“教学反思能力”单列一章加以强调、论述,也可以是一种选择,至少要对此给予特别的强调。

作者在后记中有这样一段话:“全面、系统思考的近两年间……除了上课、吃饭、睡觉,脑海里几乎全是教师能力、技能和行为,演示课录像,自己上课的情景,等等,甚至连陪儿子玩耍时偶尔都会走神,‘移情别恋’到书稿上来。”作者这种刻苦钻研的精神,令人十分感动。新时期汉语国际教育的快速发展,给学界提出了很多新问题、新难题,教育、教学中值得研究的问题、值得开拓的领域举目皆是,呼唤众多同行,投入更多的精力,发扬刻苦、献身精神,推动这项国家民族的事业健康、顺利发展。

崔永华

# 目 录

绪 论 .....	1
<b>第一章 汉语教学认知能力 .....</b>	<b>7</b>
第一节 把握教学大纲 .....	7
第二节 熟悉学习者情况 .....	10
第三节 了解教学环境 .....	18
第四节 认识教学主体 .....	24
<b>第二章 汉语教学设计能力 .....</b>	<b>30</b>
第一节 制定教学目标 .....	30
第二节 整合教学内容 .....	35
第三节 设计教学过程 .....	51
第四节 制定教学计划 .....	83
<b>第三章 汉语教学实施能力 .....</b>	<b>98</b>
第一节 激发学习兴趣 .....	98
第二节 呈现和讲解 .....	128
第三节 指导学习者学习 .....	157
第四节 促进课堂互动 .....	177

<b>第四章 汉语教学管理能力</b> .....	199
第一节 管理课堂秩序 .....	199
第二节 管理教学时间 .....	211
第三节 管理课堂空间 .....	218
<b>第五章 汉语教学评价能力</b> .....	225
第一节 评价学业表现 .....	225
第二节 评价教学效果 .....	251
<b>参考文献</b> .....	261
<b>附 录</b> .....	270
一、两种形式的教案样例 .....	270
二、表现性评价量表/标准 .....	283
三、国际汉语教师教学能力框架的研究设计 .....	285
四、成熟(优秀)教师在 34 项教学技能中的行为表现 .....	301
<b>后 记</b> .....	310

# 绪 论

本书是从汉语国际教育发展的需要出发,为全国各地教学机构(包括大学、中小学、孔子学院/课堂等)中汉语课堂教学第一线的教师(尤其是新手教师和志愿者)撰写的一本汉语教学参考书。

随着汉语国际教育事业的发展,全球各地对汉语教师的需求越来越大。汉语国际教育专业科班培养的教师远不够用。2004年,国家汉办启动了“汉语教师志愿者”项目。随后,大批汉语教师志愿者走上了世界各国汉语教学的讲台。这在很大程度上缓解了国际汉语师资短缺的情况。但现实情况是,很多汉语教师志愿者都是从别的学科、专业或工作岗位“借调”来的,只经历过出国前的短期培训,此外并没有相应的专业学习和培养。还有相当多的志愿者是非师范类院校毕业的,没有学过教育类课程,汉语教学的基本套路和技能都不太清楚,甚至需要当地教师反过来指导他们如何上课。因此,汉语教学能力成为全球范围内的一线汉语教师(尤其是新手教师和志愿者)需要熟知、规范乃至精通的重要能力,同时也成为阻碍汉语教师整体教学水平提高,甚至是影响汉语国际教育事业发展的重要因素。

当然,除了教师以外,教材和教法也很难符合汉语国际教育发展的需要。这就是我们学界一直呼吁加强研究和解决的“三教”问题。这其中,教师是核心。如果教师教学能力很强,既能在课堂教学层次对既有



教材进行增删、整合等多种形式的创造性加工(解决教材“水土不服”的问题),也能针对具体学习者选择甚至创造合适的教学方法(解决教法“不适应”的问题)。相反,如果汉语教师教学能力不够强,再好的汉语教材和教学方法,也无法促进汉语教学效果和效率的提高。就研究领域的情况来看,针对国际汉语教师的研究成果不多,关注度也好像不如教材和教法。为数不多的、既有的有关汉语教师素质的研究成果(如陆俭明,2013),也大多是对其所应具备的知识结构进行探讨,而对其所应具备的教学能力很少论及,即便有,也大多仅仅罗列几种能力,缺乏较为深入的讨论,更缺乏分别对“成长中”(合格)和“成熟”(优秀)两个层次汉语教师教学能力及其行为表现的详细讨论。

近年来,这种状况有所改善。单从国家汉办来说,依次出台了《国际汉语教师标准》(2007)、《国际汉语教师培训大纲》(2010)、《国际汉语教师标准(修订版)》(2012)等标准和大纲,向着国际汉语教师知识和能力结构的标准化、规范化迈出了坚实的步伐。但从实践操作层面来看,这些汉语教师的标准和大纲显得较为笼统,也没有结合实例。其实,汉语教师,尤其是新手教师、志愿者,更需要清楚地知道汉语教师顺利开展课堂教学的基本技能有哪些,具体如何理解、运用这些教学技能。本书就是试图解决这几个问题的努力和尝试。

## 二

基于以上分析,本书立足于国际汉语课堂教学实践的需要,贯彻《国际汉语教师标准》下《国际汉语教学通用课程大纲》《〈美国州际新教师评价与支持联盟〉标准》(*INTASC Standards*<sup>①</sup>)、《美国优秀教师

---

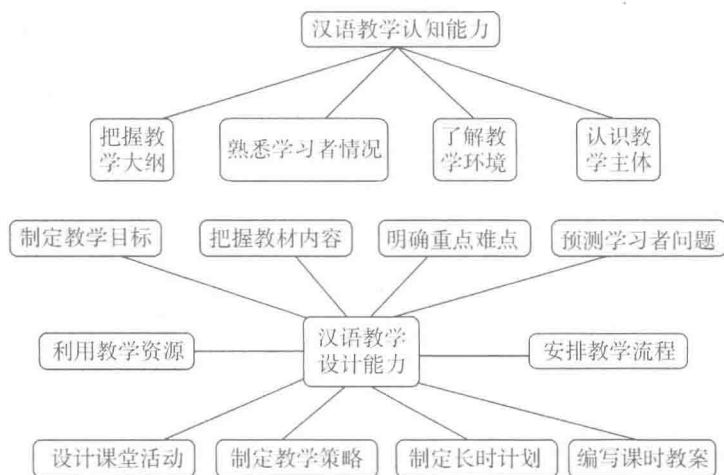
<sup>①</sup> INTASC 即 Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 见 <http://www.ccsso.org/intascst.html>

专业标准》<sup>①</sup>和《欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估》等标准和大纲的精神，以较为浅显易懂的语言和方式，兼容东西方教育的理念和行为，详细论述了国际汉语教师从事汉语教学所需要的一系列基本教学技能，主要告诉一线汉语教师面对各种情况应该怎么做。

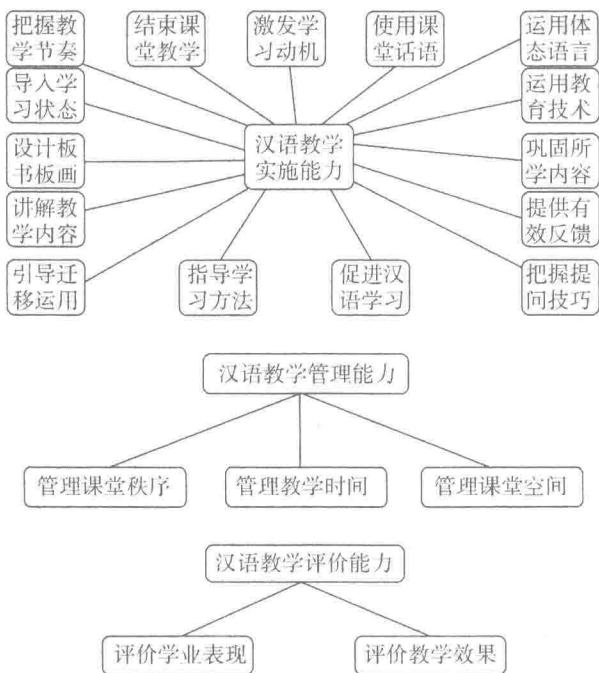
本书先把汉语教师的教学能力分为汉语教学认知能力、汉语教学设计能力、汉语教学实施能力、汉语教学管理能力以及汉语教学评价能力等五种能力：



在此基础上又进一步分为以下 34 项具体教学技能。



<sup>①</sup> 由 NBPTS(National Board for Professional Teaching Standards)制定,我们具体参考的是 World Languages other than English STANDARDS(for teachers of students ages 3-18+)分册。见 <http://www.nbpts.org>



### 三

关于本书,还有几点说明:

第一,本书探讨的是汉语教师教学能力框架,而不是汉语教师能力框架。汉语教师能力范围更广,除了教学能力外,还包括跨文化交际能力、文化传播能力(尤其是海外孔子学院教师)、反思能力、科研能力、外语能力、中华才艺表演能力等。这几项能力同样也很重要,对在国外任教的汉语教师来说更是如此。但是限于篇幅,本书主要论述的是汉语教师顺利开展课堂教学所应具备的教学能力及其所包含的教学技能,而对与其相并列的跨文化交际能力等只能暂付阙如,以待在后续研究中予以论述。

第二,本书进行的是一项普适性研究,意欲提供一个较为全面的

教学能力框架,以给在不同教学环境中任教的汉语教师提供参考。教学环境涵盖目的语环境、非目的语环境、有电教设备环境、无电教设备环境、具备相应的网络资源和言语实践环境、缺乏相应的网络资源和言语实践环境等多种环境。从汉语教师专业发展的宏观角度来看,本书所提到的34项教学技能,都很重要<sup>①</sup>。但就某项具体教学技能来说,在不同的教学类型和教学环境中,其重要程度很不一样,甚至大相径庭。如“管理课堂教学秩序”这项教学技能,对在低龄学生汉语课堂(如幼儿园和中小学)上任教的汉语教师而言,非常重要;但对在成人汉语课堂上任教的汉语教师来说,就不太重要。再如“设计板书”这项教学技能,对在无电教设备的教室里上课的汉语教师,非常重要;但对在有电教设备教室里上课又使用多媒体课件的汉语教师而言,就不太重要。再如“制定学年(学期)等长时计划”这项教学技能,对在国内正规公立大学(如北京语言大学)任教的汉语教师来说,不太重要(因为这是院系或教研室集体考虑的问题);但对在海外独立主持一个学校(甚至一个学区)汉语教学项目的教师来说,又非常重要。

第三,本书中的“国际汉语教师教学能力框架”,主要基于以下一些教师标准类文献:如《国际汉语教师标准》《教师能力标准:面对面、在线及混合情境》《美国优秀教师专业标准》,同时参考了大量研究文献(如吉比尼等,1987;吕必松,1989;冯克诚等,1996;胡淑珍等,1996;余文森,1997;廖嗣德,2000;申继亮等,2000;王宪平等,2006;张波,2007;杨淑芹等,2010;翟小宁等,2010;肯尼斯·莫尔,2010;杜萍,2011;刘涛等,2013;陆俭明,2013;陆俭明、马真,2016)。当然,也观摩了大量的优秀课堂教学录像和获奖教师公开课,查阅了数百个

<sup>①</sup> 量化研究的结果也证实了这一点,具体参见附录3。

国内外汉语教学的课例和教案,调查了近 50 位汉语教学专家和优秀汉语教师。我们认为,汉语教师具体从事汉语课堂教学工作,主要有三大块:备课、上课和考试。备课即“汉语教学设计”,上课即“汉语教学实施”,考试则基本等同于“汉语教学评价”。考虑到教师在进行“汉语教学设计”时受到自己教学理念(即对汉语教学的认识)的影响特别大,应该独立出来(即“汉语教学认知能力”),剩下的、具体进行设计时的一些方法、技能(比如如何制定目标、如何把握教材内容等)部分就成了“汉语教学设计能力”。教师在“汉语课堂教学”时,依次需要激发动机、呈现、讲解、引导学习者巩固和应用所学内容,当然还包括指导方法,即“汉语教学实施能力”。汉语教学实施始终伴随着课堂管理。课堂管理是为教学实施、具体课堂教学行为服务的,两者性质不同,应该独立出来,即“汉语课堂管理能力”。再加上前面提到的第三大块“汉语教学评价能力”,共为五种能力,依次为:汉语教学认识能力、汉语教学设计能力、汉语教学实施能力、汉语课堂管理能力、汉语教学评价能力。这五种能力共同构成“汉语教师教学能力”。

# 第一章 汉语教学认知能力

汉语教学认知能力是指教师对汉语教学的理念、要素、过程、方法、策略等各个方面进行深层理解和准确把握的一种能力。它是汉语教师教学能力形成和发展的基础,属于“灵魂”的部分。对汉语教学的认识不同,汉语教师所使用的教学设计、教学实施、教学管理、教学评价等教学技能肯定也各不相同。在汉语教学实践中,教师教学认知能力主要表现为把握教学大纲、熟悉学习者情况、了解教学环境、认识教学主体四种具体技能。

## 第一节 把握教学大纲

《国际汉语教师标准》(2007)要求汉语教师“应理解并掌握汉语教学课程与大纲的内容、范围和目的”。《国际汉语教师标准》(2012)要求汉语教师应“熟悉有关的汉语教学标准和教学大纲”。这些规定要求汉语教师对课程标准和教学大纲有一个较好的理解、把握和运用。

对该项技能的理解和操作如下:

### 1.1 汉语课程标准和教学大纲

汉语教学界从内容上分综合性的和具体部分的课程标准和教学大纲。

综合性的有《国际汉语教学通用课程大纲(修订版)》《国际汉语能力标准》《汉语水平等级标准与语法等级大纲》《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》《高等学校外国留学生汉语教学大纲:长期进修》

《高等学校外国留学生汉语教学大纲:短期强化》《对外汉语教学初级阶段教学大纲》《对外汉语教学中高级阶段功能大纲》《对外汉语教学初级阶段课程规范》《对外汉语教学中高级阶段课程规范》等。

具体部分的有《对外汉语教学语法大纲》《语法等级大纲》《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》《汉语水平词汇与汉字等级大纲》《对外汉语教学初级阶段功能大纲》《对外汉语教学初级阶段情景大纲》等。

从国别上分,有《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估》和《21世纪外语学习标准》(*Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*)等,尤其是《21世纪外语学习标准》中所包括的《中文学习标准》(*Standards for Chinese Language Learning*)。加拿大哥伦比亚州1998年颁布的 *Mandarin Chinese 5 to 12*;澳大利亚维多利亚州的《课程与标准框架》外语领域的相关规定,以及该州2005年颁布的 *Discipline-based Learning Strand* 中的 *Languages other than English* 部分。<sup>①</sup>

从地域上分,有美国加利福尼亚州的外语课程标准,以及加州阿凯迪亚联合学区(Arcadia Unified School District)的《中文课程标准》<sup>②</sup>。

## 1.2 把握汉语课程标准和教学大纲的具体方法

第一,细化汉语课程标准和教学大纲。汉语课程标准和教学大纲对学习者学习结果和水平标准的描述很具体,也可测量,但毕竟它是着眼于整个汉语教学体系的,相对于汉语教师所教的具体某个班,还是显得较为笼统,操作性不详备,尤其是不容易找到学习结果、教学内容和教学方式的一致性。汉语教师仍需要花时间和精力将其分解、排列、构建成适合自己的、不同层次的、更为具体的学年和学期要求,甚至具体到每月、每周乃至每堂课的要求,使其形成一个整体规划,以便对学习

① 赵勇等. 美国中小学教师. 北京:北京师范大学出版社,2008:93-94.

② 同上书,94-96;209-222.

者的汉语成绩有一个连贯性的认定和评价。

第二,在汉语课程标准和教学大纲的指导下进行教学设计。首先要在课标和大纲的基础上明确教学目标;在此基础上再选择恰当的内容,并描述学习者的活动和行为结果;遵照标准和大纲来确定评价标准;设计恰当的教学情境和方法以帮助学习者进行相应的活动,并支持其出色的行为表现;进行教学;评价学习者的学习行为并改善教学。当然,在具体操作时,汉语教师还要充分考虑自己所面临的教学情境。

第三,在把握汉语课程特点的基础上进行教学设计。国内的汉语课程,指的是一套包含综合、听力、口语、阅读、写作等具体课程(国内有时称之为“课型”)在内的体系。汉语教师要牢牢把握不同汉语课程的特点,并在此基础上进行教学设计,避免盲目上课。如口语课,主要让学习者多说、多活动、多讨论,在言说、活动和讨论的过程中发现问题、指导改正、纠正发音等,应避免完全放任地自由表达。听力课同样是多练,而且还应练得全面、练得仔细,即分层次、分主次、分语速来练,避免讲得太多,上成综合课。有的新手教师在初级听力课上对生词讲解过多,对听力材料中文化差异解释时间过长(即便是为了扫除听力障碍),严重挤压了听力训练的时间。在听力课上,汉语教师还要将听录音和听教师的言语结合起来,将核对答案与讲解答案正误的原因结合起来。就阅读课而言,阅读课基本属于“泛读”,虽然阅读材料篇幅较长,重点关注的只是其阅读目的所需的信息,或者主旨大意,或者某些特殊的细节信息,并不需要像精读课那样对某个语句的用法和信息都“精雕细琢”。新手教师初上阅读课,往往会讲解过多,上成精读课。

第四,反思自己的汉语教学录像。汉语教师可以对自己的教学进行录像,并从课程标准和教学大纲的角度来分析和反思。如汉语课程标准和教学大纲在自己所教内容方面的要求是什么?所设计的教学活动是否符合课程标准的理念?是否为学习者喜欢?评价方式和活动是



否反映了课程标准的要求?等等。

## 第二节 熟悉学习者情况

《国际汉语教师标准》(2007)要求汉语教师“能理解影响第二语言学习的学习者因素”,具体来说应“能认识到学习者因素对语言学习的重要性”“能了解并解释如何参考学习者因素来改进教学方法,提高教学质量”“能参考学习者因素鼓励和指导学习者在学习第二语言的过程中扬长避短”“能根据学习者的特点因材施教”。其实就是要求汉语教师对学习者的情况进行了解、熟悉和把握,进而提供适切的汉语教学。

对该项技能的理解和操作如下:

### 2.1 学习者在汉语教学中的主体地位

汉语教学的目的是提高学习者的汉语交际能力,汉语教学的起点是学习者现有的汉语水平,选择或设计汉语教学活动和方法要依据学习者的具体情况。只有了解和熟悉了所教全体汉语学习者的情况,汉语教师才能有的放矢、因材施教,进行针对性的有效教学。杨惠元(1996:50)曾说:“我在备课时费心思动脑筋的问题主要是琢磨针对本班学生特点,采用什么最有效的方法完成教学任务。即使在别人那里已为实践证明了的好办法,我也要进行改造,有所变化,有所创新,绝不生搬硬套。”黄晓颖(转引自张和生,2006:116)也提到汉语教师应深入了解教学对象(母语特点、汉语水平、民族心理及个性心理、学习动机),以增强教学针对性、提高教学效率。

不同国家的汉语学习者,有着不同的语言学能、认知风格、身心发展特点以及学习需求和动机等,对中国文化的了解程度也不同,学习者的汉语水平各异,学习者在课堂上的语言输出(对其他同学来说就是语言输入),甚至学习者出现的偏误等,都是影响教学的重要因素。Good