

中央民族大学重点培育学科资助项目



长城汉语

Great Wall Chinese

教学设计与研究

格桑央京 著

 中国社会出版社

长城汉语教学设计与研究

格桑央京 著

 中国社会出版社

图书在版编目(CIP)数据

长城汉语教学设计与研究/格桑央京著. —北京: 中国社会出版社, 2010. 9

ISBN 978 - 7 - 5087 - 3326 - 5

I. ①长... II. ①格... III. ①汉语—教学研究—民族学院
IV. ①H19

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 171478 号

书 名: 长城汉语教学设计与研究

著 者: 格桑央京

责任编辑: 尤永弘 张国洪

出版发行: 中国社会出版社

邮政编码: 100032

通联方法: 北京市西城区二龙路甲 33 号新龙大厦

电 话: 编辑部: (010)66078402

邮购部: (010)66060275

销售部: (010)66080300

(010)66051698

(010)66080360

传真: (010)66051713

传真: (010)66060880

传真: (010)66063678

网 址: www.shcbs.com.cn

经 销: 各地新华书店

印刷装订: 中国电影出版社印刷厂

开 本: 145mm × 210mm 1/32

印 张: 7.25

字 数: 174 千字

版 次: 2010 年 9 月第 1 版

印 次: 2010 年 9 月第 1 次印刷

定 价: 14.00 元

序

人生多有因缘际会。我曾应中央民族大学国际教育学院院长吴应辉先生之邀，为该院师生做过两次有关汉语作为第二语言教学的讲座，因而得识该院年轻的藏族汉语教师格桑央京。央京虽是藏族女孩，却说一口漂亮的北京话，我暗自惊讶。此后在我们一起讨论汉语教学法与汉语教学模式时，又所见略同，多有共识，于是引为同道。这次央京把她的专著《长城汉语教学设计与研究》送到我的面前，我深深感到央京对汉语教学工作的热爱，执著之情贯穿于字里行间，对汉语教学理解之透，思考之深，以及始终不渝的教学实践创新精神，实令我为之心动。

说到格桑央京的《长城汉语教学设计与研究》，不能不先把“长城汉语”从头略说。现而今，以现代教育技术应用为核心的教育信息化已经成为时代发展的必然趋势，网络多媒体辅助汉语教学已成为目前国际汉语教学的重要手段，已经引起并将继续促进作为外语教学的汉语教学理念、教学模式和教学方法的深刻变革。目前流行坊间作为第二语言教材的“长城汉语”，是一部大

型、成系统的基于互联网的全新的汉语教材。这部教材特色突出，风格明显，颇多创意。“长城汉语”在确立学习系统内容等级的基础上，对学习系统、测评系统、资源系统和管理系统进行了全新的思考与设计。“长城汉语”的教学模式体现在教学内容与教学设计上，提出内容驱动和故事人物先行的设计理念，以“创业”、“爱情”、“传奇”、“当代”四个故事为线索，创立了“整体理解、跟读模仿、录音比较、模拟交际、综合练习”的单元教学流程，既体现了个性化教学，又保持语言教学的整体性，是一种面授与上机相结合的新型汉语教学模式，可以用来满足海内外汉语学习者不同的学习需求。

一部好的汉语教材，尽管编者将其编写理念和编写意图进行了阐释，又贯穿于教材的各项内容之中，但如何使用教材，却还是见仁见智，不同的人有不同的处理办法。因此，依据不同的教学对象、不同的学习需求、不同的教学环境以及教师个人特有的不同的教学风格，对一部教材重新进行设计，就显得十分必要。央京的这部著作，就是对“长城汉语”的深入研究与重新设计，是对教材的再创作，内中颇多个人的创意。

说到教学设计，好像是近年来才火起来的词儿。其实，一个有教学经验的汉语教师，当拿到一部教材时，如何进行教学，总要结合实际情况进行思考与处理，有意无意地运用语言教学与语言学习的原理，作出教学环节与教学步骤的合理安排，寻求灵活适用的教学方法，以求达到理想的教学效果和令学习者满意的学习效率，这本身就是教学设计。所憾者，我们业内很多人却不善于将教学思考，提升到一定的理论高度去认识，仅仅满足于教学质量与教学效果而已。而国际上早在几十年前，仅就语言教学而言，从20世纪70年代加涅就提出分阶段的教学设计，到80年代北美的教学设计倾向转到了教学设计理论的综合以及教学设计与

认知科学和教育技术的结合，至 90 年代，国际教学设计领域呈现出两个最引人注目的变化：其一是认识论、学习理论和教学设计的整合；其二是在教学设计上凭借互联网的远程指导和计算机技术的广泛应用。2005 年，首届世界汉语大会在京召开之后，汉语正加快走向世界，为适应这种新的变化，汉语作为外语教学出现了从纸质教材面授为主向充分利用现代信息技术、多媒体网络教学为主的转变。“长城汉语”便是适应这种转变，应运而生。

格桑央京的这本《长城汉语教学设计与研究》，虽以“长城汉语”为蓝本，学术眼光却更为广阔。她首先着眼于教学设计研究的历史回顾，从教学设计的定位、形成、发展，到不同取向的教学设计的介绍，特别关注现代教育技术与汉语教学设计的结合，竭力探索与之相适应的新型汉语教学模式。书中对“长城汉语”进行了科学阐释与综合评述，比如对长城汉语数字化教学资源设计的理论基础和特色的提炼，简洁明确，给人启迪。长城汉语多元教学模式是以数字化教学资源为中心的教学，并结合汉语与汉字的特点，于是带来了混合汉语教学模式的构建。以建构主义教学理论为基础，在设计中则体现为以学习者为中心，把语音、图像处理技术和视听技术集成在一起，为学习者创造了声情并茂、生动活泼的视听交融的汉语学习环境，充分满足了听觉型、视觉型以及综合型等不同学习风格学习者个性化的学习需求，有效地激发了学习者的汉语学习兴趣和用汉语交际的冲动。

本书的重头戏，是基于“长城汉语”的多元教学模式设计研究。为了与以往的汉语教学模式进行比较，以显其特色，书中首先对什么是教学模式予以定性，继而梳理汉语作为第二语言教学模式的研究进展，对目前存在于对外汉语教学界的各种教学模式进行了简评。这就为阐明本书所展示的教学模式作了很好的铺垫。格桑央京 2008 年 4 月起参与中央民族大学国际教育学院

“长城汉语”多媒体课程的教学工作，教学对象分别来自泰国、中亚各国、美国、印度尼西亚、意大利等国家和地区。两年来，在教学实践中反复多次不断改革创新，深切体验到了这种数字化教学模式给作为第二语言教学的汉语所带来的巨大冲击与改变。本着不断丰富教学模式，尽量满足学习者的学习需求以及努力提高汉语教学质量和学习效率的目的，央京在实践教学中探索并总结出具有自身特色的5种长城汉语教学模式。计有：“长城汉语大综合强化速成教学模式”、“长城汉语视听说教学模式”、“长城汉语讲练—复练教学模式”、“长城汉语混合教学模式”、“长城汉语在线自主学习模式”。

各种模式内容丰富，我们只能简略地点一点。以“长城汉语视听说教学模式”为例，这是一个网络多媒体视听说课程。首先介绍其理论基础，诸如神经语言学的理论基础，阐释了视觉、听觉双方面的输入，更有利于知识的理解和记忆。其他理论支撑如最新的第二语言习得理论、认知心理学的连通主义理论、框架语义学的理论假设等。然后详尽介绍该模式的设计思路，设立听说分立教学，认为“视”是为了更有助于训练“听”，“听”是为了更好地理解“视”，“视”和“听”可以为“说”提供语境、交际情景和要表达的素材，因此，语境教学在这个模式中得到充分有效的应用。再如在介绍“长城汉语讲练—复练教学模式”时，则从学习者分析、教学目标确定、教学策略制定、学习资源组织以及教学评价的含义予以说明，特别介绍了讲练课的教学步骤和复练课的教学步骤，整个教学充分利用多媒体和信息网络技术，摸索出一种短期强化课程的应用模式。

格桑央京所开发的“长城汉语”应用教学模式，把我国几十年所积累起来的传统汉语教学的优势与数字化、网络化、多媒体教学有机地结合起来，以达到教学效果的最优化。这是一部教学

模式的实证研究著作，也是作者多年汉语教学经验的升华，体现了目前我国汉语作为第二语言教学领域新的教学理念和新的教学方法。更为可贵的是它不是一个孤立的实证研究，它可以作为一个教学样板，可以模仿，可以复制，也就是说如以“长城汉语”为蓝本，可把书中的某些教学模式，灵活变通，作为教学指南，直接用于海内外的非学历的汉语教学之中。

作者格桑央京具有语言教师的良好素质，她潜心于汉语作为第二语言教学，不仅热衷于教学实验与教学创新，还能不断从理论上提升自己。她设计的“长城汉语大综合课”教案，曾获得第八届国际汉语教学讨论会优秀教学成果奖。几年来，她把自己的实证教学研究，结合教学理论与学习理论，撰写论文，发表于学术期刊，我们看到的如《数字化对外汉语教学的进展与深化——以“长城汉语”多媒体教学模式为例》（《民族教育研究》2009年第2期），《长城汉语课堂教学模式设计与研究》（《西北民族大学学报·哲学社会科学版》2009年第2期）。这些论文中的见识，与这本书中的思想是一脉相承的，读者可以相互参照。

格桑央京作为一名语言教师具有得天独厚的优势，她是一个典型的双语人。父亲格桑居冕，是中央民族大学藏学研究院教授，著名藏语专家。母亲陈践践，汉族，著名敦煌学家。格桑央京生于北京，在双语家庭中长大，六岁时藏语、汉语都已同样流利。毕业于中央民族大学民族语言学系，旋即获得语言学硕士学位，后又赴美国哈佛大学进修。现在她既说一口地道的“京片子”，又曾在全国人民代表大会期间，担任国家领导人的藏语同声传译和笔译工作，英文亦很流利。在把汉语作为第二语言教学之后，她结合自身的双语学习和外语学习经验，感同身受，现身说法，将自身学习双语的心得与甘苦，融会于汉语第二语言教学之中，效果自然不同。

开头我已说过，我有缘结识格桑央京这位双语的汉语教师，又有缘拜读她的著作，是难得的机缘，自然是十分高兴。央京让我为她的书写个序，我推却不得，勉为其难，匆匆草此，以为序。

赵金铭

2010年7月7日

抗日战争73周年纪念

北京溽热，自1951年未见

目 录

第一章 教学设计研究的历史回顾	(1)
第一节 教学设计研究的定位	(1)
一、教学设计的起源及早期发展	(1)
二、教学系统设计(ISD)范式的形成	(3)
三、不同取向的教学设计观	(5)
第二节 教学设计研究的国际观	(9)
一、国际教学设计领域概况	(9)
二、注重信息技术与教育理念整合的教学设计	(13)
三、注重跨学科研究和跨领域应用	(21)
 第二章 现代科学技术与对外汉语教学	(22)
第一节 现代科技在汉语教学中的应用	(22)
一、现代科技的发展状况及其应用	(22)
二、汉语计算机辅助教学的研究对象和内容	(26)
三、数字化对外汉语教学的硬件、软件、人件与潜件	(40)
 第三章 长城汉语数字化教学资源综述	(45)
一、长城汉语研发背景及产品介绍	(46)

二、长城汉语立体化教材编写特色	(51)
三、长城汉语网络多媒体学习平台设计思路	(69)
四、长城汉语配套资源、自制课件及可利用的网络资源	(72)
五、长城汉语数字化教学资源设计的理论基础	(74)
第四章 长城汉语多元教学模式设计研究	(84)
第一节 教学模式的定义	(84)
一、教学界对教学模式的定义	(84)
二、汉语作为第二语言教学对教学模式的研究	(89)
第二节 长城汉语多元教学模式的研究综述	(92)
一、长城汉语大综合强化速成教学模式	(92)
二、长城汉语视听说教学模式	(130)
三、长城汉语讲练——复练教学模式	(156)
四、长城汉语混合教学模式及应用	(169)
五、长城汉语在线自主学习模式	(176)
第五章 长城汉语多元教学模式的课程优势	(183)
一、来自学生的正面反馈	(183)
二、“人”的因素——由《国际汉语教师标准》引发的思考	(194)
附件：因为所有而感动	
——2008年北京奥运中文学习区工作感言	(204)
参考文献	(212)
后 记	(218)

第一章 教学设计研究的历史回顾

第一节 教学设计研究的定位

一、教学设计的起源及早期发展

如果从 1962 年格拉泽(Robert Glaser)明确地提出“教学系统”概念以及对教学系统进行设计算起,作为一门正式的学科——“教学设计”已经经历了将近半个世纪的发展阶段。它最初诞生于美国,在美国经历了它最初的发展阶段,随后则跨海越洋传播至世界其他许多国家。20 世纪 80 年代中期,随着我国的改革开放与教育事业的繁荣与发展,该学科被引进我国。我国许多学者为该学科的建设作出了自己的贡献。近年来,该领域不少人士指出,应进行基于本土的教学设计理论与实践的创新,这无疑是有识之见。但是,究竟怎样才能进行创新、并由此催生具有我国特色的教学设计理论与实践呢?我们认为,任何创新都不是简单的模仿和重复,创新的本质特点是原创性及其相对于创新活动目标的价值。然而,创新也绝不是闭门造车,创新需要批判性地继承,需要对所需突破的领域有全面了解、把握与反思,以避免断章取义。

作为一个专业研究领域,教学设计与其他专业一样有其漫长

的前科学发展历程。众所周知,人类对学与教活动的筹划与安排,在经验性层面的努力古已有之。与教学设计的理论相关的思想源头则可以追溯到古希腊的哲人亚里士多德、苏格拉底和柏拉图。他们有关学习与记忆的认知基础之论述,后来由 13 世纪著名经院哲学家圣·托马斯·阿奎那加以拓展,他通过自由意志来论述对教义的理解。400 年后,约翰·洛克提出,几乎所有的理性推理和知识,都必须经由经验而获得,并由此提升了亚里士多德有关人初始的智力空白状态的主张。接着,在 20 世纪的转折点上,杜威提出了教育哲学的若干宗旨,其目的在于发扬这样一种理念:即强调学习与行动的联姻,而不是事实的机械背诵才是学习发生的最佳时机。接近 20 世纪 20 年代,行为主义观点在教育心理学领域中的影响日益突出。桑代克的联结论表述了行为主义心理学最原始的刺激—反应(S-R)模型。随后,在其他形式的行为主义理论中,强化都是决定学习的首要因素。然而,20 年代以后,霍尔提出了行为主义的新的版本,刺激—有机体—反应(S-O-R)模型,强调学习者的原始动力、激励动机、抵制因素以及原有的训练等作为介入性变量对行为的重要影响。正是前人的这些思考构成了教学设计研究的思想源头。

在追溯思想源头的同时,我们必须承认的一个事实是:作为一门正式的学科,教学设计诞生于美国。第二次世界大战的爆发,使得大批富有经验的教育心理学研究者(其中包括 Robert Gagné、Leslie Briggs、Robert Merrill 等)被征集去指导与军队服役、工厂工人培训相关的教材的研究及开发,选拔人员并使用行为主义的技术开发教学资源。“二战”结束后,这批教育心理学家继续为解决教学问题而工作,并开始将训练视作系统,试图开发包括一系列创新的分析、设计和评估程序在内的比较正式的教学系统。

20 世纪 50 年代以来,系统方法的运用开始受到心理学家们的

关注,而程序化教学运动则成为其中一个重要阶段。作为新行为主义的倡导者,斯金纳提出以建立在操作主义基础上的学习强化理论作为程序教学运动的理论基础,新行为主义教育家们据此设计了五六十年代曾在美国及其他国家盛行一时的程序教学法和教学机器。斯金纳等用以开发程序教学过程的一种经验性的方法中所包括的尝试与修正程序,则孕育出后来被称为形成性评价的要素。这种方法现已成为运用行为主义心理学理论解决教学问题的一个典范。

二、教学系统设计(ISD)范式的形成

荷兰土温特大学戴克斯特拉(Sanne Dijkstra)教授指出,教学设计跟教育技术学密切相关。作为对待教育的一种观点,教育技术学起始于20世纪50年代的美国,它把工业制造和系统工程学引入了教育。根据这种观点,任何教学设计问题的解决方案都可以被概括在一个设计模型中。到20世纪60年代后期,教学设计已经形成一个专门领域。为此,教学设计有两个根源:系统工程学和作为当时学习理论主流的行为主义理论。在此后的20多年的发展中,教学设计的理论与模型得到了检验、修正和优化,并逐渐形成具有代表性的第一代教学设计的范式——教学系统设计(ISD)。

60年代早期,行为主义心理学在教学设计领域占主导地位,如何识别、设计目标成为开发程序教材的教学设计人员所亟须解决的问题。马杰(Robert Mager)撰写的《如何为程序教学准备目标》一书,从不同角度推动了有关行为主义目标的研究与普及。这一时期,标准参照运动(The Criterion-Referenced Testing Movement)与形成性评价的兴起,也是教学设计过程中另两个受到重视的因素。与此同时,加涅确立的学习结果的分类、九大教学事件的提出以及智慧技能的层级分析,都对教学设计学科的形成作出了卓越

的贡献。

20 世纪 60 年代,教学媒介进入了计算机时代,帕特里克·萨皮斯(Patrick Suppes)在斯坦福大学开展了对计算机辅助教学的最初调研。萨皮斯通过对课程进行系统分析,开发了计算机辅助教学,以便向学习者提供反馈、分析、反应跟踪。这些后来在 70 年代都被整合进 PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) 系统——一种基于计算机的教育系统。随着计算机技术变得功能更加强大、具有更普遍的适用性,以及在学习心理学领域中行为主义向认知主义的转向,至 20 世纪 80 年代,许多教学设计人员开始将他们的注意力从计算机辅助教学转向基于计算机的教学(CBI: computer - based Instruction),基于计算机的教学也开始逐渐占据教学设计的领域。

20 世纪 60 年代,系统方法的引入,不仅清晰地表述了教学系统的组成成分,而且识别出该系统的特性,从而使教学设计作为一个确定的研究领域得以形成。同时,专业人员积极投身于教学技术科学发展的急迫需求也凸显出来。从 20 世纪 70 年代起,对教学设计的兴趣开始从军事部门、学术领域进入商业和工业领域,许多组织都开始意识到利用教学设计改进培训价值的价值。在国际上,如韩国、利比里亚、印度尼西亚等,也都看到可以从应用教学设计解决自己国家的教学问题并从中获益。这一切都导致教学系统设计范式中各种模型的数量激增,而且要求教学系统设计模型能在其早期开发与应用的基础上更为现代化。

正是由于 60 年代的探索与尝试,在教学设计的研究领域中,开始形成了运用系统方法构建教学设计模型的尝试,如 1975 年,佛罗里达州立大学开发出“培训的系统方法”(SAT: Systems Approach to Training)和“教学系统开发”(ISD: Instructional Systems Development)以及造成教学系统设计模型在教学设计领域中盛行

的迪克-凯瑞模型(Dick and Carey model)。1982年,罗森堡(J. Rosenberg)在《教学系统设计的基础知识》(The ABCs of ISD)的论文中,提出ISD模型不仅仅是一种序列,更是事物的一种关系,正是由于这样一种关系,该模型在用于培训开发时才是有效的。1987年,他进一步提出包括五个主要阶段(分析、设计、开发、执行和评估)的教学系统设计模型(ISD)并强调该过程的互动性。

在追溯历史的过程中,我们发现,若以20世纪60年代为起始点,教学设计在经历了近30年的发展历程后,最终基本上形成并完善了集系统工程学、传播学、学习心理学与技术为一体的ISD理念与ADDIE模型。今天学术界将其称之为传统教学设计过程。该模型包括分析(Analysis)、设计(Design)、开发(Development)、执行(Implementation)与评估(Evaluation),再进一步又可细分为:(1)分析:目标分析、行为(能力)分析、目标人群分析、媒体选择、任务分析、成本分析;(2)设计:界面设计、序列设计、课的设计、学习者控制;(3)开发:这一阶段通常通过程序员、绘图艺术家、作家以及学科内容专家的共同合作,将设计蓝图具体化并产生一个工作模型,然后,通过对工作模型的形成性评价以及在开发过程中对评价反馈结果的整合,最终产生一个完整的学习程序;(4)执行与评估:最后两个阶段包括把完成了的程序交付学习者并对目标的达成度作出评价。为了促进一致的总结性评价,在交付的过程中一定保持严格的控制。

三、不同取向的教学设计观

1. 理性的教学设计观

在教学设计的研究领域中,赖格卢斯(C. M. Reigeluth)在讨论教学设计理论的一般特征时曾指出,教学设计与其他理论的不同之处在于它是设计取向的,教学设计理论是一种设计科学,因为它

为设计学习经验这一任务提供指南。但是,他并没有深究设计的本质,而是重新回到描述性理论与处方性理论的分上。显然,赖格卢斯所代表的正是罗兰德所谓的“理性的教学观”。持这种设计观者将重点放在理性上,突出设计过程的可预测性,强调遵循规则与程序的重要性,并将教学设计描述为一种技术过程。他们不断地从情境中提取出标准的信息类型、清晰的定义目标和对象。他们通常采用系统方法(Systematic Methods)提供对问题的限制与思考,以及作为系统要素的解决方案,以便产生有效的决策。总之,对于他们,教学设计的过程是合乎逻辑的、理性的、系统的,设计者更像一个技术员或工程师,而设计则更接近于工程学。

2. 创造性的教学设计观

与此同时,也有少数学者把教学设计描述为一种创造性的过程。与持理性观点的学者不同,他们强调教学设计过程的艺术性、创造性,该过程对于独特、复杂、变化情境的依赖性,因此,他们重视设计者在工作中的直觉性、悟性,思想的丰富性以及对于问题解决方案新颖性的追求。他们并不否定定向于目标的逻辑思维与高水平的认知过程对于设计的重要性,但他们不赞成用一般规则和程序禁锢教学设计者的艺术灵感与直觉,否认“处方”的用处。为此,对于他们,每一个设计都是一个个案,是不可重复的,因此他们倾向于将教学设计视为某种形式的工艺或艺术。不可否认,重视人的想象力、创造力、主观能动性的这一创造性的教学设计观,对于主要基于系统工程的教学设计,尤其是传统的教学系统设计的理性观无疑是一次有力的冲击。

3. 融理性与创造性为一体的设计观

事实上,随着有关人的学习的真实性、自然性以及相应的教学设计的复杂性、多样性、不可确定性的研究不断深化,许多原来持理性观的学者已开始转变立场。在克服重思辨轻实践倾向的基础