



“表达驱动”教学理论下国际中文课程教学模式的构建研究

Research on the construction of international Chinese curriculum teaching mode under the "expression-driven" teaching theory

荀文娟

XUN WENJUAN

中国, 天津, 天津师范大学, 国际教育交流学院

School of International Education Exchange, Tianjin Normal University, Tianjin, China;

Beijing Academy of Education Tongzhou District first experimental primary school Yangzhuang campus

E-mail: 1031304924@qq.com

Received: 13 October 2024 / Revised: 15 November 2024 / Accepted: 17 November 2024

摘要

技能教学和知识教学相互依存又存在矛盾与冲突。建构于自我决定的动机理论, 基于整体语言教学哲学和具身认知理论的“表达驱动”教学理论将学习者和语言之间建立了科学的联系。本研究采用问卷调查、实验研究、教学观察、访谈等方法进行深入探究。我们以“表达驱动”为理论基础, 构建了“表达驱动-阅读输入-沉浸式体验-互动协商-体演调节-文字输出-表达评价”的“七步”新型教学模式, 并以中级阅读课为依托, 进行实践应用和有效性检验。研究结果表明, “七步”教学模式增强了学习者语言自主学习的能力, 提升了学习策略能力, 汉语水平提升明显。

关键词: “表达驱动”教学理论; 国际中文; 教学模式; 阅读课

ABSTRACT

Skill teaching and knowledge teaching are interdependent and there are contradictions and conflicts. Based on the self-determined motivation theory, the expression-driven teaching theory based on the whole language teaching philosophy and embodied cognition theory establishes a scientific connection between learners and language. Based on the theory of "expression-driven", we built a new teaching model of "expression-driven - input - immersive experience - interactive negotiation - performance adjustment - output - expression evaluation", and carried out practical application and effectiveness test based on intermediate



reading class.

Key words: "Expression-driven" teaching theory, international Chinese, teaching mode, reading course

绪论

大部分语言学著作对语言和言语关系的论述可综合为：语言是从言语中概括提炼出来的，不能被人的感觉器官所感知，而言语则是对语言的运用、是语言的表现形式。因此，无论是研究、教授还是学习语言，都必须以言语为对象，从言语入手，这也与“言语—语言—言语”的语言学习模式相一致。国际中文教学的最终目的是培养第二语言习得者用中文交际的能力，因此教学中除了教师讲授语言知识外，学生还需根据交际环境和目的灵活动态地进行言语练习。语言作为人类最重要的交际工具，其用于交际的方式是通过言语进行表达和理解。国际中文教育教学的全过程就是语言和言语相结合的教学过程，二者缺一不可。可以说，只有在教学中区分语言和言语，才能在不同阶段和环境有所侧重、有的放矢。

“听说读写”是语言教学中的四项基本技能，通常都采取分别独立设课的训练形式。这对基础阶段的语言教学至关重要。然而，语言的根本功能是交际，语言的运用至关重要，应更多地采取四种技能结合训练的方式。“表达驱动”教学理论为实现听说读写综合发展，避免为训练而训练，忽视语言真实运用的教学方式提供了新的思路。

阅读技能是第二语言学习者学习中文非常重要的一项，它体现了对中文知识的掌握和实际综合运用。阅读课是国际中文教育教学的基本课型，贯穿于整个学习过程中，同时也是增加学生可理解输入、巩固所学语言知识、拓展并积累词汇、训练阅读技巧、培养阅读习惯、逐步获得独立阅读能力的必要途径。

本研究将运用“表达驱动”教学理论研究教学模式的构建，以阅读课教学为例，探究如何进行阅读课的教学设计，组织构架一堂阅读课的教学，也就是如何在阅读课的教学中发挥“表达驱动”理论的优长，并取得更好的教学效果。

一、研究背景和意义

(一) 研究背景

据不完全统计，全球 100 多个国家学习中文人数已超过 2500 万，累计学习使用中文人数接近 2 亿人。中文学习者人数的增加和国别覆盖面加大，为国际中文教育注入了强大的发展动力。现阶段，中文已从规模发展为主阶段转向以内涵发展为主，国际中文教育的可持续与高质量发展必须受到重视，反映在中文学习者更广泛的学习需求上，其特征表现为真实地、原汁原味地沟通和表达。

表达分为文字表达和话语表达，关乎语言与言语的关系。大部分语言学著作对两者关系的论述



综合为：语言是从言语中概括提炼出来的，不能被人的感觉器官所感知，而言语则是对语言的运用、是语言的表现形式。因此，无论是研究、教授还是学习语言，都必须以言语为对象，从言语入手，这也与“言语—语言—言语”的语言学习模式相一致。国际中文教学的最终目的是培养第二语言习得者用中文交际的能力，因此教学中除了教师讲授语言知识外，学生还需根据交际环境和目的灵活动态地进行言语练习。语言作为人类最重要的交际工具，其用于交际的方式是通过言语进行表达和理解。国际中文教育教学的全过程就是语言和言语相结合的教学过程，二者缺一不可。可以说，只有在教学中区分语言和言语，才能在不同阶段和环境有所侧重、有的放矢。

“听说读写”是语言教学中的四项基本技能。目前的分技能教学主要吸取了听说法、功能法、交际法等多种西方语言教学方法和理论的影响，突出语法教学，强调语言知识的传授和反复操练的方法，而并没有鲜明地反映出汉语本身的特点（如重意合、汉字特点、词语特点）以及汉语教学内在的规律（如以词汇教学为核心，加强语感教学）。正如吕必松（2003）所言：“我们在汉语教学理论和教学方法研究上，存在的最大问题就是对汉语的特点缺乏足够的认识，总是在西方语言学理论和语言教学理论的框架内思考问题，我们至今还没有找到一条符合汉语特点和汉语学习规律的教学路子。”目前的“分技能教学”突出了语法教学，这就会让教师和学生在分析语法、讲解语法、理解语法、使用语法方面花费相对较多的时间和精力，在一定程度上影响了教学效率。

语言的根本功能是交际，语言的运用至关重要，应更多地采取四种技能结合训练的方式。“表达驱动”教学理论强调“听说”和“读写”两个技能系统的独立性；注重“做学一体”和“做学合一”；以表达输出为牵引驱动可理解性输入。此观点适用于中文读写、听说和综合课程，可促进教学目标的实现，为实现听说读写综合发展，避免为训练而训练，忽视语言真实运用的教学方式提供了新的思路。

（二）研究意义

“表达驱动”教学理论，是针对解决国际中文教育现实教学问题的创新教学理论。该教学理论具有重要的理论价值和现实应用推广价值，值得进一步丰富完善形成系统的国际中文教学理论。

1. 理论方面

第一，为国际中文教学的研究提供了新的理论依据。本研究要深入探究语言获得的科学规律性认识，让二十年来世界二语教学“认知派”与“社会派”之间的“对立之争”在国际中文教学实践中走向统一，取其优长、优势互补、兼收并蓄，通过构建“教”与“学”的同向“表达驱动”关系，拉动提升“教”与“学”效率，创建和完善“表达驱动”教学理论，促进听说、读写一体化理论的深入研究，推动国际中文教学模式的广泛研讨。

第二，为国际中文教学的研究提供了新的研究方向。本研究认为国际中文教学要紧密对接需求，注重教学契合应用。把标准、理论、方法、教师、教材、资源整合起来形成体系化指向是关键。要冲破孤立单一、“就教学论教学”的界限，研究解决语言获得的根本问题，这就为国际中文教学提



供了新的研究视角。

第三，更新了学习者在国际中文学习中的角色。本研究立足千方百计创造条件，让学习者的语言学习回归到真实的实践场景之中；把语言的规律性认识回归到语言发生当下解析指导语言实践学习；要让学习者的话语、文字表达内容思想与中文语言载体走向相濡相契、合二为一，不再相剥离、相脱节；要使学生的“语言获得”回归到无畏表达、真实表达、完整表达、具身表达的应用实践中。让学习者成为“学用表达”实践中的剧中人、文中人和话中人，而非剧外人、旁观者和概念家。

2. 实践意义

第一，提质增效国际中文教学实践。利用“表达驱动”教学理论，构建相应的课程教学模式，并进行能够提高学生中文能力的教学设计，同时，开展实证研究。主要通过对比实验的方式，验证这一理论指导下的教学对于学生国际中文能力提升的有效性。这一过程将为国际中文教育提供有价值的教学策略和实践经验，为提高学生的语言水平和交际能力做出贡献。

第二，丰富国际中文教学实践的研究方法。本研究在研究方法上做了一定程度的改进，是希望能从课堂观察的角度，在一定程度上填补研究内容上的空白。目前国际中文教学仍以定性研究占绝对优势，定量分析还远远不够。本研究以真实的“表达驱动”教学理论下构建的课堂作为观察对象，采用弗兰德斯互动分析系统来记录师生互动情况，使用定量分析的方法统计课堂互动的数据。在定量分析的同时，描写其中有价值的教学片段，以此讨论“表达驱动”教学理论下教学的实际情况，基本实现了质性与量化的结合。

第三，有助于向海外更加广泛、快速地推广中文。随着“汉语热”在全球的升温，越来越多的老师和学生加入了“教”汉语和“学”汉语的大军，他们需要相对更为成熟“教学理论”的指导、借鉴和参考，而此次教学理论运用的实证研究所取得的经验无论对于在中国境外学习中文的本科学生，还是在中国境内广大地区学习中文的非学历学生，都具有一定的启示作用，尤其是在教学方法、教学管理、教学评价以及教学设计与安排方面。

二、研究范围、研究目的、主要内容、研究方法、研究创新性

(一) 研究范围

本行动研究在中国 TJNU 大学的国际中文教育交流学院本科留学生一二年级中进行。我们对之前“听、说、读、写”分科的课程教学进行改革，在阅读课中加入写作的占比，形成国际中文阅读课，运用“表达驱动”教学理论，开发《立体中国》系列教材，运用“表达驱动”教学理论进行教学设计，并投入在课堂教学中。

本科一二年级留学生的学生成进入大学之前，都已经通过 HSK 四级考试，拿到了政府奖学金，对中文有着强烈的热爱。但是从日常的课堂观察来看，学生们学习方法欠缺，往往采用应试做卷子方式通过汉语考试，依赖教师的“教”，学习效率不高，学习自动化的能力有限。同时，学生的语



言表达能力有限，对中国国情了解不够，在生活中运用汉语进行表达的机会少，对学习汉语有畏难心理。“表达驱动”教学理论是在过去多年教学经验的凝练、总结和升华，能够有效解决以上留学生的问题。但是如何将这一理论运用到课堂当中，形成扎实可靠的教学模式，解决学生表达不地道，学习动机不够，语言运用能力不强的问题，是我们开展研究的初衷。

（二）研究目的

本研究以“表达驱动”教学理论下的国际中文课程教学模式构建与实证研究作为研究的题目，重点关注“以汉语作为第二语言”的“本科生”，在“目的语环境”下，基于“表达驱动”教学理论的课程“教学模式”是如何构建、实施的，并运用于听说课、读写课、综合课的教学中，以期通过对比实验，验证这一理论对学生中文语言能力提升的有效性，同时，通过运用弗兰德斯互动分析理论进行课堂观察，不断改进教学，最后形成合理、科学、操作性强、便于推广的“表达驱动”教学理论下教学模式的策略与方法。

（三）研究主要内容

本研究旨在探讨四个问题，即“表达驱动”教学理论的理论基础和内涵的探究、“表达驱动”教学理论下课程教学模式的构建以及听说课、读写课和综合课的教学设计，课堂观察和研究，最终提出这一教学理论下国际中文教学模式的优化教学策略。

具体的研究思路如下：

- 一是运用文献研究法开展“表达驱动”教学理论的相关理论研究；
- 二是构建“表达驱动”教学理论应用于国际中文教学课程的教学模式，进行阅读课的教学设计；
- 三是基于对比实验对这一理论下的教学有效性进行论证，并基于弗兰德斯互动分析系统对课堂教学进行研究和分析，并借助课堂教师的话语分析，来进一步优化和改进这一教学模式；
- 四是综合运用访谈法对“表达驱动”教学理论下的国际中文课程教学模式提出优化策略和方法。

（四）研究方法

本研究将采用问卷调查、实验研究、教学观察、访谈等方法进行深入探究。

对比教学实验研究。本研究在开学初会首先用新 HSK5 级真题对实验班级与对照班级进行检测，来测量学生的 HSK 和 HSKK 成绩，包括学生们“听、说、读、写、译”5 项语言技能的水平，然后开展对比教学实验，其中实验班采用“表达驱动”教学理论构建的教学模式，对照班实施传统的课堂教学模式，在学期末和学年末再分别用新 HSK5 级真题和 HSKK 真题对两组对象进行测量，同时关注平时的过程性评价，检验两个班相关数据上的教学变化。教学实验不同于严格意义上的物理学、化学或者心理学实验等，可以通过该方法来证明相关教学模式取得了某种显著效果。

问卷调查法。针对本教学模式在实施过程中所存在的各种情况或问题，分别在第 1 学期的第 4 周、第 18 周、学年结束后调查，内容将涵盖教师和学生对于课堂氛围，教学效果、教学策略等方



面的评价，从而能及时搜集所有被调查者的反馈结果，从“量”的角度进行统计、分析并得出相对客观的有关结论。

教学观察法。课堂观察将由研究者和其他观察员共同进行。观察内容将涵盖教师教学方法，学生参与程度，教学氛围等方面，并通过弗兰德斯互动分析系统，对于教学过程进行录像和分析，通过观察国际中文阅读课的教学过程，进行数据记录和分析，比较两组学生在教学互动过程中的差异，了解学生的学习情况和教师的教学策略，从而进一步对“表达驱动”教学理论下课程教学模式进行优化。

访谈法。对实验班的老师与学生进行随机访谈和正式访谈（在约定时间、地点所进行的半结构性的正式访谈，一共 10 次，其中访谈教师 4 人次，访谈学生 36 人次）。通过访谈，可以了解师生对于该模式的教学理论、教学安排、教材使用、教学评价等各方面更为主观的看法，从而更好地改进教学。最后，将受访者同意所做的录音进行文字转录。

文本分析法。为了更为准确地了解学生们在“说”和“写”的输出情况，我们用该法对学生所交录音材料和部分典型作文进行抽样分析，以期监控他们在复杂度、准确度及流利度等各项指标。

本研究结合问卷调查和课堂观察等多种数据收集方法进行数据采集。数据分析将采用多种统计方法，包括描述性统计分析、 t 检验和方差分析等。主要采用理论与实践研究相结合、量化（如准实验研究）与质化（如师生访谈）研究相结合的方法进行整个教学实验的设计与实施。

（五）研究创新性

1. 理论创新

目前，国内对“表达驱动”教学理论的研究还非常少。本研究主要以“表达驱动”教学理论为基础，清晰归纳总结其内涵，并在此基础上尝试构建国际中文教学模式，并结合教材资源的开发，初步形成阅读课的教学设计，并进行实证研究。因此，这在国际中文教学的理论研究方面，都具有创新价值。

2. 实践创新

“表达驱动”理论下教学模式的构建，既可促进学生听说和读写技能的快速提升，又可推动听说和读写一体化理论的深度研究与实践探索。这种模型的构建还能激发学习者的学习兴趣和主动性，对个人的发展有着重要意义，也为教育领域的改革和发展提供了有益的参考和借鉴。通过持续的实践和完善，相信“表达驱动”理论下的教学模式将在国际中文教育中发挥更大的作用。

3. 方法创新

本研究聚焦“表达驱动”教学理论在国际中文阅读的运用，借鉴国内外成功经验，采取多种研



究方法，将文献分析法、问卷调查法、访谈法、实验研究法、教学观察法巧妙结合。其中，教学观察法集中在观察工具的改造和观察内容的发掘上。具体为：一是在不影响数据矩阵和统计分析的基础上，对弗兰德斯互动分析系统的编码进行了替换和细化，力求更符合本研究的目的；二是在观察内容上发掘出话语行为动线，文字输出表达这些分析单位，从而有效探究“表达驱动”教学理论下的国际中文教学模式的策略和方法，进一步丰富“表达驱动”教学理论的理论内涵。

三、与本文有关的国内外研究综述

(一) “表达驱动”教学理论研究现状

教学理论是开展一切教学活动的灵魂。“表达驱动”教学理论以增效语言教学为目标，以表达输出为牵引，以真实语境创设为言语习得方式，让学习者在“听说”和“读写”技能训练中习得语言知识（2022）。教学模式包括课程的设置方式和教学的基本方法（1999）。

自 20 世纪 80 年代末始，我国中文教学界一直依据“结构—功能”理论，实行“综合课打头，按技能设课”的基本教学模式。随着教学研究的深入，很多研究者发现了其中的弊端，认为在此理论指导下，是以老师为中心，以概念为指针。应以学生为中心，以实际交际和应用为指针（2016）。

21 世纪初，部分研究者又提出不应人为割裂语言技能之间的有机联系，应建立听说一体化（刘晓阳，2006；胡晓清，2010；等）和读写一体化教学模式（Shen Helen, 2000；罗青松，2002；陈纯贤，2003；李晓琪，2006；徐承伟，2009；蔡永强，2017；等）。在此背景下，教学界开始尝试听说和读写一体化理论与实践研究，编写中文听说和读写教材 20 余部，在中文课堂进行教学实践。但总体看来，仍存在教学理论运用意识淡薄、高质量研究成果不足、配套教材数量较少等现象。

“表达驱动”教学理论的产生源于将语言产生的内在机制和第二语言学习者的学习规律之间建立科学的联系。杨薇等（2022）首次提出了“表达驱动”理论在国际中文教学中的价值和基本含义，认为“表达驱动”理论下的教学，强调“做学一体”和“做学合一”，主张通过表达引发需要语言的动机，通过针对性表达实践，最终领悟和掌握表达所需的言语技能。钟英华等（2022）在语言的产生发展、“输入”与“输出”假设以及“语言”和“言语”关联基础之上，提出国际中文教学“表达驱动”理论，主要观点为：以自身真正表达需求为学习驱动；表达决定输入，输入提高表达效率；地道“言语”的输入，实现地道“言语”的表达。

目前，基于该理论对国际中文教育课程教学模式的探讨仍处于起步阶段。

(二) “表达驱动”教学理论相关教学法的研究现状

1. 注重语言产出成果的教学法

(1) 产出导向法 (POA) 在国际中文教学中的研究现状

在理论方面，文秋芳（2018）指出，若想在对外汉语教学中应用 POA 理论，教师首先要敢于尝



试这一新理论下的教学模式，同时要注意区分外语和二语的教学环境。但教师要积极应对在实践初期可能会遇到的困难，如 POA 化教材的缺乏以及学生对 POA 新教学模式的接受度不高等问题。

关于国际中文语教学中的具体运用，桂靖、季薇（2018）就教学材料改编问题进行了四课时的实验，依据 POA 理论选取了汉语综合课教材中的其中一篇课文进行了改编，为国际中文教材的使用和编写提供了一定的指导意义。季薇、桂靖、朱勇（2020）则探讨了“内容——语言形式——话语结构”输入促成环节的设计与实施。

从设计与实施情况来看，季薇、桂靖、朱勇（2020）研究了基于“产出导向法”的课堂教学中关于内容、语言形式以及话语结构三个方面考察了输入促成环节的具体设计与实施。汤玲、胡承俊（2021）将 POA 化后的中级口语课文运用于课堂实践后发现，注重参与度及产出效果的 POA 教学法在技能型和实践型的课堂中效果更好。

从效果评价角度出发，朱勇、白雪（2019）以产出目标的达成效果为考察目的。通过对调查对象产出的文本分析，加之对参与实验的任课教师及部分学生的访谈，从学生的参与度、获得感及产品质量可以看到，POA 汉语教学在产出目标达成方面取得了不错的效果，这同时也是对 POA 理论框架在对外汉语教学中可行性的初步肯定。汤玲、胡承俊（2021）肯定了 POA 在汉语课堂中的运用，但互评模式时间耗费过多，影响课堂的效率。

随着 POA 理论在对外汉语教学界与日俱增的关注量，徐希阳、吴勇毅（2016）通过设计对比教学实验，从输入、输出及即时延时评价反馈这三个角度，指出了在“产出导向法”理论指导下的对外汉语写作教学模式相较于传统教学模式更胜一筹。还有宋英铭（2018）、姜蕴（2019）、宋洋（2019）等人针对口语、写作、综合等不同课型，初中高级不同水平学习者，以及意大利、英国、泰国、尼日利亚等国别化的 POA 化汉语教学研究，这无疑丰富了基于 POA 理论的国际中文教学的实践研究，对探讨学习有一定帮助。

（2）任务型教学法在国际中文教学中的研究现状

任务型教学法是一种以任务为中心计划、组织、实施第二语言教学的途径，是让学习者通过完成一系列特定设计的“任务”，从而达到语言应用和语言习得目的的一种教学理论。它把语言应用的基本理论转化为具有实践意义的课堂教学方式，旨在把语言教学真实化和课堂社会化，是近二十年来交际教学思想的一种新的发展形态，是外语教学法研究者和第二语言习得研究者通过大量研究并在实践的基础上所提出的有重要影响的教学理论。

虽然在 21 世纪初国际中文教学界对于任务型教学的反应没有英语教学界那么热烈，研究方面的文献没有那么丰富，但是，随着英语教学界对任务型教学的关注和实践，国际中文教学界的学者们也开始了对任务型教学的研究。马箭飞是国际中文教学界较早探讨任务型教学的学者之一，在他的论文《任务式大纲与汉语交际任务》中，他提出建立以汉语交际任务为教学组织单位的新设想，这是对外汉语教学界较早提出运用任务型教学法进行对外汉语教学的构想。

吴中伟从 2004 年开始发表关于任务型教学研究的系列论文，分别讨论了任务的定义，任务型教学中形式和意义的平衡问题以及输入和输出问题。他还探讨了基于任务的教学和结合任务的教学



的区别。自 2005 年以后, 在对外汉语教学界中关注任务型教学的学者越来越多。多次国际学术研讨会上均有若干篇关于任务型教学的论文。《国际汉语教学动态与研究》(2005 年第 3 期刊) 发了几篇研究任务型教学的文章, 其中有吴中伟的《从模式到“任务型教学法”》, 吴勇毅的《从任务型语言教学反思对外汉语口语教材的编写》。这两篇分别从不同的角度探讨了任务型教学在教材编写中的应用问题。

最近几年来, 任务型教学法在对外汉语教学界受到越来越多的关注, 还有其他的学者和老师对任务很感兴趣, 他们在教学实践中尝试过引入任务。但是, 总的说来, 关于这方面的比较成熟的研究成果并不多。

以上两种教学法都是以语言学习成果为重要显性特征的教学法, 解决了“学用分离”的问题, 实现了可视的语言学习结果, 但在具体的实施过程中却也出现了一些问题。任务型教学法更适合在目的语的学习环境中开展。产出导向法的教学流程部分主要包括驱动、促成和评价三个环节。其中, 驱动环节主要是通过设置输入材料(与主题相关的视频、音频以及场景等), 让学生认识到自身的不足, 进而明确学习目标, 调动学习欲望。评价环节主要分为即时评价和延时评价, 但是无论哪种评价都是为了使学生的输出更加得体、准确, 进而对所学知识进行复习、巩固和强化。可以看出, 其驱动的手段和评价的方式主要是通过外在的, 缺乏对学生表达心理机制的内在调节。

“表达驱动”教学理论强调语言的交际功能特征, 融合语言的习得与语言的使用为一体, 注重学习者的内在心理机制的挖掘。这就使学生沉浸 in 一种鼓励他们自己在感情上投入到学习任务的情境中去, 而不仅仅是简单地完成教师所布置的学习任务, 能给学生提供更多的学习机会, 从而让学生来选择那些自己最感兴趣并富有挑战性的学习任务。一旦学生理解为完成学习任务而需要某种技能时, 教师就可以向学生提供恰当的帮助以促进他们的学习。重要的是教师要创造一种使学生敢于冒险而不会害怕失败的学习气氛。

2. 注重语言内容学习的教学法

(1) 内容语言融合式学习 (CLIL) 的研究现状

内容语言融合式学习 (Content and Language Integrated Learning, CLIL) 是基于 Hymes 的“交际能力”理论和 Halliday 的“功能语言学”理论而提出的一种新的教学理论。CLIL 教学模式将传统的外语教学模式转化为语言教学与内容教学相结合的模式, 将专业知识的学习与学生语言能力的培养结合起来。

大致来说, CLIL 研究最常见的理论和方法主要来自应用语言学。然而, 在这样一个广阔的领域中, 也有可能在 CLIL 研究中定义不同的理论取向和方法框架。

第一, 二语习得视域下的研究。

考虑到对于 CLIL 中语言学习的研究兴趣, 二语习得 (SLA) 研究中就有宽广的研究空间存在, 特别是考虑到 CLIL 学生在测试的情形中的语言表现的时候, 二语习得研究可以提供方法论框架以及研究技术。由于二语习得根本上将语言视为结构系统, 将学习很大程度上视为心理语言学的认知



现象，这一研究视角也带来了特定的结构性重点。这意味着，研究者经常从 CLIL 学生对语言特定方面的掌握程度这一视角来处理学生对于语言的熟练程度、包括词汇、语法结构、发音和不同技能的组合。总的来看，研究结果表明 CLIL 有益于语言学习的各个方面，也就是说，CLIL 似乎具有作为语言学习环境的潜能。然而，还需要有进一步的研究以探索这些积极结果的产生，在多大程度上是由于更大强度的接触语言，又在多大程度上是内容和语言教学的综合影响在起作用。

第二，语用学视域下的研究。

CLIL 研究的另一分支的特点是主要关注 CLIL 环境下的语言使用而不是语言学习，这些研究并不直接聚焦于语言学习，而是含蓄地提出语言学习的问题。此类研究的理论基础通常源于话语分析和语用学，而不是源于二语习得或与二语习得的结合。但是，在这一研究方向中，CLIL 学生的话语表现通常会被用来与普通语言教学下的学生进行比较。结果表明，CLIL 课堂的语言使用似乎与普通外语课堂有本质的区别：例如，CLIL 学生总是更加活跃并且善于互动；研究结果还表明，CLIL 环境为学生提供了更多机会以运用话语语用策略，与他们比在普通语言课程中的同学们相比，他们的外语使用有着更多样化的功能，进行了更为复杂的意义协商。

第三，内容与语言的整合方式。

正如 CLIL 自身名称所强调的，内容和语言学习如何整合，该如何去分析这些整合的做法，此为 CLIL 的核心问题。如上所述，研究者通常在系统功能语言学的框架内去探究这一问题，他们探求学生是如何掌握课目内容的，并且以特定方式呈现知识。关于 CLIL 中的语言学习，这一研究进一步强调，对于学习的学科特定性记录、类别和话语的关注，要远远好于对于将语言视为表层形式积累的关注。

（2）内容依托教学法（CBI）的研究现状

内容依托教学法理论 (Content-Based Instruction) (以下简称 CBI) 是 20 世纪 80 年代在北美兴起的关于用英语作为外语 (EFL) 或第二语言 (ESL) 教学的教学新流派。CBI 是指将语言教学基于某个学科或某种主题内容的教学之上，把语言学习与学科知识学习结合起来，在丰富学生学科知识和认知能力的同时，促进语言水平的提高。内容依托教学法理论的基本原则是将外语作为学习各种学科内容的媒介，使学科内容成为学习语言的源泉，语言能力的获得则是理解这些学科信息及内容的“副产品”。它不仅仅以意义为依托来学习语言形式，而是强调通过学习持续性的内容 (sustained content) 这一超语言文本 (super-text) 来学习语言，使某些语言形式循环出现在语言文本中，更有利该语言形式的掌握。

内容依托教学法理论有 4 个显著特征：以学科知识为核心；使用真实的语言材料；学习新信息；课程设置必须符合不同学生群体的需要。在内容依托教学中，教学活动既要考虑所学的学科知识，又要鼓励学生通过所学目标语进行思考和学习。从性质上来说，内容依托教学法是一种交际性的语言教学方法。内容依托教学法在非英语国家教授英语和在英语国家教授其他语言的尝试和实验已经产生了积极的效果。这些尝试为内容依托教学法的研究积累了经验，也促进了内容依托教学法理论的发展。1993 年布朗大学开设了主题模式的内容依托课程“日本文化与社会”，取得了很大的成功。



意大利语、俄罗斯语、阿拉伯语、法语和其他语言的教授也都采用过内容依托教学模式。除此之外，内容依托教学也被美国、加拿大之外的其他国家采用，如日本、芬兰和西班牙等国家。

以上两种教学法提倡在学习学科知识的过程中掌握语言，同时在使用语言的过程中学习学科知识。强调学科内容与语言知识的有机融合，从而使得内容学习有效地驱动语言学习。这种“内容驱动”式语言教学模式摈弃了传统的以教授语言本身为核心理论的“语言驱动”式教学法，但却不能实现语言交际的充分发展，进而获得语言技能的培养。

（三）弗兰德斯互动分析系统的相关研究 ·

美国教育家弗兰德斯 (Flanders Ned A.) 在 20 世纪 60 年代提出了弗兰德斯互动分析系统 FIAS (Flanders Interaction Analysis System)。这是一个典型的课堂观察编码体系，是用于师生在课堂上言语互动过程的观察分析工具，通过对师生言语互动的编码和量化解读，为教学过程提供信息反馈并进行教学质量评估。弗兰德斯将课堂互动行为分为教师语言、学生语言、安静或混乱三个类别，共包含 10 项互动行为。通过对观察结果进行矩阵分析、折线分析和比率计算，可以比较客观地获取课堂教学互动的证据，用以还原和评估课堂教学。但是，由于弗兰德斯互动分析系统结构化和量化的特点，在实际课堂观察中也出现了一些弊端。国内外学者对 FIAS 进行了一些改进。

为了使实习教师更加关注教学细节来提升自身的教学行为，Amidon 曾将弗兰德斯互动分析编码系统的部分交互行为加以细分，将编码总数扩充至 24 个，最终形成弗兰德斯互动分析系统的修改提议。但由于编码类别的大量增加，这套编码系统较难被课堂观察者掌握和应用。

国内研究学者对 FIAS 进行了相应地研究及完善。2003 年，宁虹和武金红做了弗兰德互动分析系统的改进运用，包括对编码过程的改进、通过绘制动态曲线描述课堂教学过程以及借助访谈等辅助手段来支持弗兰德斯互动分析。2004 年，顾小清和王炜提出了基于信息技术的互动分析编码系统 (ITIAS)。ITIAS 对课堂教学互动的分类较为全面，不仅通过编码细化了师生的部分语言活动，而且对于包含有信息技术支持的课堂教学，ITIAS 新增了对这类课堂教学的互动分析支持。2010 年，金建峰和顾小清对 ITIAS 进行了在信息技术环境下用于课堂教学行为分析的应用研究。2011 年，马丽从交互式电子白板、互动反馈系统、网络等互动技术的角度出发，形成了一套课堂互动技术系统下的课堂交互行为编码表。

总体上来看，FIAS 通过将传统课堂教学中基本的师生交互行为加以分类，可以通过编码较为客观地记录课堂教学交互过程，之后通过对分析矩阵的统计分析可以得到直观的互动分析数据，为教师的教学质量评估及提升提供了重要依据。然而，通过实际使用，可以发现 FIAS 也存在如下的局限性：第一，FIAS 对观察者要求较高。需要观察者熟记编码分类及各类别所代表的交互行为，同时要求观察者对每 3 秒呈现的课堂教学交互行为在短时间内迅速作出判断后与相应的编码进行匹配并填写相应编号，实际操作过程有一定难度，同时也说明这一过程受观察者的主观因素影响较大。第二，FIAS 多是对师生言语、态度的分析。虽然 FIAS 是课堂教学互动分析系统，但仔细看 FIAS 的编码系统就会发现各编码多是反映师生态度的语言方面的交互。虽然这样能简化分析过程，但课



课堂教学过程是丰富多彩的，包含有一些师生的行为举止细节，将它们完全忽略显然是不足的。第三，FIAS 对沉寂情况的处理显示出编码系统不够完善。FIAS 将课堂沉寂情况简单地归纳为沉寂或混乱的一段短暂时间，期间观察者甚至无法获悉师生间的交流情况。显然，这是一种无助于教学的沉寂。然而，真实的课堂中有时也会包含有助于教学的沉寂，比如教师让学生独立思考或完成学习任务时发生的沉寂。第四，FIAS 缺少对信息技术的分析支持。如今，信息技术广泛地用于课堂教学，这其中包含有多媒体、计算机及网络技术，甚至包含有移动设备的应用等数字化技术，传统的 FIAS 已无法对这类应用信息技术的师生交互行为加以编码和分析。第五，FIAS 仅能对学生的集体行为进行编码分析。利用 FIAS 进行课堂互动分析每 3 秒取样时，分析者仅能较为粗略地根据课堂上大部分学生的言语行为对应编码系统中的一种交互行为进行编码，然而实际的课堂教学过程中在大部分学生的某一集体行为发生的同时也可能会包含有一些学生个体行为，此时观察者只能将这类实际发生的学生行为加以忽略。

每一具体行为，弗兰德斯互动编码系统都有详细的言语描述，以帮助观察者判断具体的言语行为。依据弗兰德斯互动分析系统及上述改进研究成果，本研究将“表达驱动”作为影响课堂互动的新符号，并整合到 FIAS 分析编码系统中。将基于“表达驱动”教学理论的表现性行为作为课堂互动分析模型设计的重要特点，并形成相应的活动分析模型，以此进行课堂观察分析，包含课堂提问类型，课堂氛围，课堂参与，学习投入与自我转换、人际转换等方面内容，进而提出运用“表达驱动”教学模式促进课堂学习的关键要素和教学模式设计的优化路径。

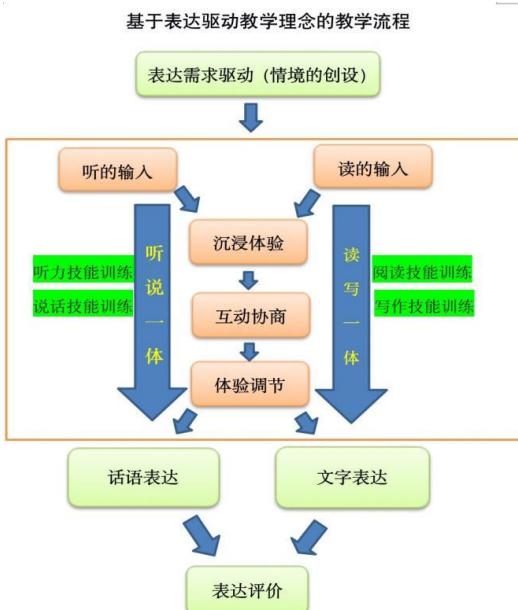
四、总结

“表达驱动”教学理论的核心机制是学习者内部学习机制的促发和调节，也就是对说和写有促发和调节。对语言和言语的理解，直接决定了促发和调节的程度、深度和广度。因此，“表达驱动”教学理论视角下，阅读课要进行逆向教学设计的基本思路。基于以上研究，构建基于“表达驱动”理论的教学流程应该包含的要素有：情境的创设、听的输入、读的输入、沉浸式体验、互动协商、体演调节、表达产出、表达评价。这些要素将输入与输出的过程建立在实践当中，做到了“学做合一”“评估调节”“持续学习”。语言学习者在这一言语交际过程中，深入探求了语言的习得机制，从而实现自动化的学习。解决了当前疫情形势下，国际中文教育面临的学生学习动力不足的问题，使国际中文教学提质增效。

基于“表达驱动”教学理论的教学流程设计始于情境创设，激发学生的学习兴趣，引发语言学习者进行听和读的输入，进而进行沉浸式的读写体验，在说和写的过程中实现表达输出，并同时进行互动协商，在二次读写之后，进入体演调节阶段，这一过程伴随听和读，最后实现成果的表达和展示，并进行最终的表达成果评价。



具体流程图如下：



基于“表达驱动”的教学理论重视阅读课教学的反应方式。反应方式通过成果的表达展现，并贯穿于这一教学环节的始终。反应是阅读教学的一个重要组成部分，阅读反应是学生与同伴、教师进行交流的过程，同时也是其反思、记录心得、实践运用的过程。阅读反应的方式多种多样，几乎所有的阅读教学模式中都设有阅读反应的环节。表达也是检验和评价。现有的阅读教学模式主要采用讨论、写作、表演、分析阅读感想、回答问题、完成与阅读内容相关的作业等方式进行阅读反应。

我们从两个方面考察检验“表达驱动”教学理论应用于读写教学的学习效果。

(一) 主动性与策略能力

一是增强了学习者语言自主学习的能力。语言教学的理论讲授和教师为主的教学形式，不符合“后方法时代”的语言教学要求。“后方时代”倡导“学习中心论”，也就是要把语言学习者的“学习过程”看作是一个动态的研究体。教师和学习者作为学习过程的两端，只有实现双向的主体作用发挥，语言学习才能够成为课堂的主要活动。指向读写进阶的“三动”课堂样态使教师成为“驱动者”“互动者”“自动者”，学习者才能成为“驱动成员”“互动成员”“自动成员”，这就使语言学习者与“教师”站在了同一平面的两端，教师成了学习的引导者、把握者和推动者，知识技能的共建者、过程的推动者，反馈的促进者。学习者在语言知识和能力上的提高，成为教师努力的方向，两者是双向互建的关系，语言的习得是发出者和接受者之间的意义共建关系，语言的约定俗成是特定区域语言使用者对所用语言语义的认知和认同。这样平等的课堂对话，使学习主体性地位突出。教师和学习者处在语言交际现场的平等的状态中，目标指向语言的输出表达成果，“学习过程”作为两者交流对话的主要内容，语言学习者成为剧中人、文中人、话中人。教师和学习者的互动过程，是学习者语言学习共建的过程，学习者主动地向学习成果迈进的过程，教师作为支架，也提供支架，让学习者的语言成为传递思想、表情达意的自然行为，不经意和脱口而出成为语言的输出常态，实现自动化表达。



二是语言学习者的学习策略能力提升。宾特里奇 (Pintrich) 在 1999 年提出, 学习者最终掌握的学习策略决定了学习者的学习能力。学习策略包括认知策略、元认知策略和资源管理策略。具体而言, 学习者在语言学习中会认真地练习知识点, 运用组块、提炼要点、组织提纲等精细处理信息的技能; 在学习过程中及时调整学习计划, 根据教师和学习者的反馈调整教学方法; 主动利用现有资源对时间、环境和他人进行调控, 以更好地完成学习任务。

“七步”教学模式对学习者的学习认知、元认知、资源管理等方面有重要的探索意义。让学习者在用中学, 做中学, 评中学。“用中学”的理念主要表现在“表达驱动”“阅读输入”环节, 学习者的语言表达和真实言语建立联系, 阅读输入和写作输出在情境中进行, 体现了“在情境中用语言”的教学理念。因而, 学习者对于语块、习作提纲等获得成为主动需要, 学习需求明确, 话语交际的质量明显提升。“做中学”理念主要在“沉浸体验”“互动协商”“体演调节”阶段, 学习者沉浸式地进入课堂, 进行交互。从学习者反馈来看, 需要有更多的表达机会, 在和教师的互动中, 教师的问题可以引发学习者很多思考, 更有话语和文字表达的自信。学习者在写作时, 能够进行自然的表达, 这与教师让学习者进行多轮的重复性的挑战性不同的写作练习密切相关。课堂上, 教师为学习者搭建的学习支架“语块”“选材”“思维框架”等表达方式, 为学习者的表达输出提供了元认知策略。“评中学”理念, 贯穿于教学的始终, 这里的评价包括对阅读, 也包括对写作的评价。阅读的评价主要表现在“输入”阶段的互动过程中, 会有词语理解、篇章理解等内容的互动评价, 在学习者与学习者的互动中, 教师与学习者的互动中, 实现语言的输入与反馈。对写作的评价是关键, 是文字表达呈现的准确性, 表达的完整性和是否地道、是否贴切的回馈, 直接决定了语言学习者文字表达的更新和完善, 精炼和得体, 贯穿学习始终。学习者依据评价对每一次语言文字表达进行交流评价, 丰富了表达的手段和内容, 掌握了运用资源提升学习的能力和策略提升。

观察学习者的学习过程, 教师在教学设计中应用了“用中学”“做中学”“评中学”理念, 为学习者规划了自主学习路径。这种“变教为学”“寓教于学”的方法, 促进了表达驱动教学的教学和学习主体之间的平等互动关系, 激发了学习者自主学习能力的提升。

(二) 汉语水平

通过对学习者输出文本的分析, 我们观察到, 学习者在文字表达方面的丰富性、准确性和复杂性提升。语言结构的逻辑性具有明显的改变。这与“表达驱动”教学理论倡导的“学在用之中”有很大的关系。传统的阅读课和写作课, 就阅读技能和写作技能分别进行讲授, 学习者在读和写中单方面造就, 不符合语言学习的内在规律。“表达驱动”教学理论将“读”和“写”紧密关联, 突出了有针对性的读对目标性的写的决定作用, 输出质量在模仿机制的影响下明显提升。

在行动研究的第二个阶段, 我们对学习者的阅读和写作成绩进行学期初、中、末各阶段的统计分析。三个阶段的汉语水平考试阅读和写作成绩两个班都呈现上升趋势。运用“表达驱动”教学理论进行教学, 平行班内学期末读写成绩显著提升。这表明“表达驱动”教学理论在读写教学中发挥了重要作用, 学习者汉语水平的显著提升, 验证了将这一教学理论应用于读写实践的有效性和必要性。

以上为笔者探索有效提升国际中文教育阅读课教学效果的模式构建和实践研究的探索, 尝试形成一个有效开展国际中文教育阅读课教学的可复制、可借鉴的课堂教学模型, 以供其他研究者和教育者使用并批评研判。



参考文献

- 葛浩. 基于图式理论的中级中文阅读教学设计 [D]. 济南: 山东大学, 2012.
- 郭红. 对外中文口语教学研究的回顾与思考 [J]. 云南师范大学学报 (对外中文教学与研究版), 2007 (03) : 20-22.
- 李磊, 安桂清. 以单元为单位进行整体教学设计 [J]. 人民教育, 2019 (01) : 52-55.
- 刘丽虹, 张积家. 动机的自我决定理论及其应用 [J]. 华南师范大学学报 (社会科学版), 2010 (04) : 53-59.
- 廖智宏. 对外中文教学文化的导入 [J]. 广西民族学院学报 (哲学社会科学版), 2005 (S2) : 312-314.
- 暴占光, 张向葵. 自我决定认知动机理论研究概述 [J]. 东北师大学报, 2005 (06) : 142-147.
- 王柳灵. 外语教学产出导向法的历时演变及综述 [J]. 黎明职业大学学报, 2020 (04) : 76-81.
- 杨薇, 石高峰, 钟英华. “表达驱动”教学理论与戏剧形式国际中文教学实践 [J]. 汉语学习, 2022 (03) : 74-80.
- 伊春雨. 任务型教学法在对外中文口语课教学的应用研究 [D]. 大连: 辽宁师范大学, 2013.
- 于甜. 基于逆向设计理论的小学语文大单元教学设计优化研究 [D]. 华中师范大学, 2020.
- 余胜泉, 万海鹏, 崔京菁. 基于学习元平台的生成性课程设计与实施 [J]. 中国电化教育, 2015 (06) : 7-16.
- 钟英华. 掌握第二语言的路径: “言语—语言—言语” [J]. 民族教育研究, 2014, 25 (02) : 127-132.
- 钟英华, 励智, 丁兰舒. “表达驱动”教学理论与国际中文教学资源建设 [J]. 天津师范大学学报 (社会科学版), 2022 (06) : 1-7.
- 祖晓梅. 体验型文化教学的模式和方法 [J]. 国际中文教学研究, 2015 (03) : 53-59.

	Name and Surname (姓名):
	XUN WENJUAN
	Highest Education (最高学历):
	Ph. D. student (International Chinese Education)
	University or Agency (任职院校或单位):
	Tianjin Normal University, P. R. China
	Field of Expertise (专业领域):
	International Chinese Education
	Address (地址):
	Tianjin Normal University, P. R. China

