



KRIRK
UNIVERSITY
泰國堪承大學

ICLTJ

วารสารการสอนภาษาจีนนานาชาติ
国际中文教学期刊

Vol. 5 No. 2 (JUL-DEC 2025)

ISSN. 2774-1265 (Print)

ISSN. 2821-9171 (online)

国际中文教学

第 5 卷第 2 期 2025 年 7-12 月

International Chinese Language Teaching Journal

Volume 5 No. 2 (Jul – Dec 2025)

泰国格乐大学

Krirk University

International Chinese Language Teaching Journal
Volume 5 No. 2
Jul – Dec 2025

Copyright:

China International Language and Culture College, Krirk University
No. 3, Soi Ramindra 1, Khwaeng Anusawari, Khet Bang Khen, Bangkok, 10220 Thailand
Tel: +669 8898 0657
Email: icltjournal@email.krirk.ac.th

Copyright © 2025, China International Language and Culture College

国际中文教学

International Chinese Language Teaching Journal

第 5 卷第 2 期 2025 年 7-12 月 ISSN 2821-9171 (Online)

《国际中文教学》是泰国格乐大学中国国际语言文化学院主办的一个促进中文教学学术文章传播并强调教学方法的学术期刊。该期刊的第一期于 2021 年 6 月出版。侧重及国际汉语教学理论、创新的教学方法、课程开发与评估，以及中国文化教学活动和教学管理等内容。着重促进高质量学术研究的发展，同时还致力于在大学和政府与私立机构之间建立学术交流网络，推动学术进步，并通过教师、研究人员、学者和学生的研究成果，将大学发展为知识社会。所有期刊皆可在本刊官网查阅 <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/iclt/>

期刊办刊宗旨

1. 为了促进学术成果的发展。
2. 为了成为一个内外部的泰国格乐大学教师、学者和学生的学术成果传播中心。
3. 为了成为一个信息资源的来源，提供教育信息、研究资源、以及中文教学国际知识传播。
4. 为了创建一个大学与外部机构之间的学术作品和研究成果传播网络。
5. 为了响应泰国格乐大学的研究和学术服务政策。

出版类别

《国际中文教学》期刊欢迎教师、学生或其他感兴趣的人以泰语、英语或汉语撰写文章发表。

- 研究论文
- 学术论文
- 综述论文和书评

期刊出版政策

《国际中文教学》期刊的编辑部拥有接受和出版从未提交过出版的文章的政策和标准，在《国际中文教学》期刊中被考虑发表的文章必须通过双盲同行评审。(Double Blind Peer Review) 并且必须经过至少三位相关学科领域的专家对文章进行审查和学术修订。并且所有发表在《国际中文教学》期刊的文章都受到 1994 年版《版权法》的版权保护。出版周期一年两期，以电子版形式出版。

出版周期一年两期

第一期 1 月 - 6 月

第二期 7 月 - 12 月

国际中文教学

International Chinese Language Teaching Journal
Volume 5 No. 2 (Jul – Dec) ISSN 2821-9171 (Online)

The journal "International Chinese Language Teaching" is published to promote theoretical research and practical exchange of international Chinese language teaching, research studies on knowledge and achievements in Chinese language teaching, dissemination of Chinese culture and produce personnel with the ability to teach international Chinese. It is an online journal and published at <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/iclt/>.

Objective

1. To promote and develop academic works.
2. To be a center for disseminating academic works of faculty members, academicians, and students both inside and outside Krirk University.
3. To be a source of educational information, research, and disseminate knowledge in international Chinese language teaching.
4. To create a network for the dissemination of academic works and research between universities and external agencies.
5. To response to Krirk University's research policy and academic service.

Publication categories

The ICLT Journal publish article in Thai, English and Chinese language by faculty members, students, or interested public are welcomed. (Research Article, Academic Article and Book Review Article).

Policy of journal Publication

The editorial board of the International Chinese Teaching Journal has policies and criteria for accepting and publishing articles that have never been submitted for publication before. The articles to be considered for publication in the ICLT journal must pass by double blind peer review. The article must be reviewed and edited by double blind peer review from at least 3 experts in the fields. All articles published in the ICLT journal of the University are subject to copyright under the Copyright Act of 1994. Published twice a year and distributed electronically.

Publication Frequency

There are 2 volumes each year and each volume will be published every 6 months namely:

- 1st Volume, from January – June
- 2nd Volume, from July – December

国际中文教学

International Chinese Language Teaching Journal
Volume 5 No. 2 (Jul – Dec) ISSN 2821-9171 (Online)

顾问 / Advisors

Prof. Dr. Doctor Krasae Chanawongse	Krirk University, Thailand
Assoc. Prof. Supat Teravecharoenchai	Krirk University, Thailand

主编 / Editor-in-Chief

Assoc.Prof. Dr. Pornpan Juntaronanont	Krirk University ,Thailand
---------------------------------------	----------------------------

编委会 / Editorial Board

Prof. Dr. Fang Huanhai	Xiamen University, Xiamen, China
Prof. Dr. Wu Ping	Beijing International Studies University, Beijing, China
Assoc. Prof. Dr. Chen Kai	Xiamen University, Xiamen, China
Asst. Prof. Gao Huimin	Confucius Institute at Kasetsart University,Thailand
Assoc. Prof. Dr. Tan Chee Lay	Nanyang Technological University of Singapore, Singapore
Principal Master Teacher Lim Kwee Hua	SCCL, Nanyang Technological University of Singapore
Assoc. Prof. Dr. Chatuwit Keawsuwan	Kasetsart University, Thailand
Asst. Prof. Dr. Nophatorn Patjaikhunnatham	Ramkhamhaeng University, Thailand
Dr. Natchaporn Dechrach	Rangsit University, Thailand
Dr. Luo Yong	Krirk University ,Thailand
Dr. Anukul Kanchanasook	Krirk University ,Thailand

管理团队 / Management Team

Assoc.Prof. Dr. Pornpan Juntaronanont	Krirk University ,Thailand
Dr. Luo Yong	Krirk University ,Thailand
Dr. Anukul Kanchanasook	Krirk University ,Thailand
Natthakhanin Nicharom	Krirk University ,Thailand

编委会秘书 / Editorial Secretary

Natthakhanin Nicharom	Krirk University ,Thailand
-----------------------	----------------------------

目录

ALIGNING WITH INTERNATIONAL STANDARDS: THE IMPACT OF THAILAND'S CHINESE CURRICULUM REFORM ON CHINESE LANGUAGE EDUCATION	1
ANUKUL KANCHANASOOK HATHAI SAE-JIA JOMKUAN PLURMHATHAIKIJ	
《沂蒙山小调》在几内亚的跨文化教学及传播研究	16
张清扬	
《脱口秀大会》女演员幽默语言的修辞策略分析	28
杨慧梓 陈宝琳	
建构具有汉语特色的教学语法体系的有益探索——《“格局+碎片化”的汉语作为第二语言教学语法研究》介评*	44
吕明璋 罗勇	
汉语音节的教学接口：蒙学经验及其对泰教学启示	53
谢友中 付福珍 李红梅	
《中文特色课堂手册》对泰国中文教育的影响	67
罗勇 王葆华	
基于 CiteSpace 的数字中文教育研究热点与趋势的可视化分析（2001-2024）....	84
李黎光 赵楠	
情感因素视角下的对泰汉语教学案例研究——以皮塔雅空中学为例	102
韩雪	
泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构的系统综述	116
张满峰 MALLIKA LUO	
DECODING DISCOURSE, NAVIGATING SOCIETY: AN INTEGRATED CRITICAL PEDAGOGY FOR SINOLOGY THROUGH NEWSPAPER READING AND THE DEVELOPMENT OF TRANSLINGUAL-ANALYTICAL COMPETENCE	134
HUANG XIAO	

Contents

ALIGNING WITH INTERNATIONAL STANDARDS: THE IMPACT OF THAILAND'S CHINESE CURRICULUM REFORM ON CHINESE LANGUAGE EDUCATION.....	1
ANUKUL KANCHANASOOK HATHAI SAE-JIA JOMKUAN PLURMHATHAIKIJ	
RESEARCH ON THE CROSS-CULTURAL TEACHING AND DISSEMINATION OF "YIMENG MOUNTAIN TUNE" IN GUINEA	17
ZHANG QINYANG	
AN ANALYSIS OF RHETORICAL STRATEGIES IN HUMOROUS LANGUAGE OF ACTRESSES IN THE TALK SHOW CONFERENCE.....	29
HUIZI YANG BAOLIN CHEN	
A BENEFICIAL EXPLORATION OF CONSTRUCTING A TEACHING GRAMMAR SYSTEM WITH CHINESE CHARACTERISTICS—— REVIEW OF "RESEARCH ON TEACHING GRAMMAR OF CHINESE AS A SECOND LANGUAGE: PATTERN + FRAGMENTATION"	43
MINGZHANG LYU YONG LUO	
THE TEACHING INTERFACE OF CHINESE SYLLABLES: THE EXPERIENCE OF MENGXUE AND ITS ENLIGHTENMENT TO THAI-CHINESE TEACHING	54
XIE YOUZHONG FU FUZHEN LI HONGMEI	
IMPACT OF THE MANUAL FOR SPECIAL CHINESE CLASSROOM ON CHINESE LANGUAGE EDUCATION IN THAILAND	68
YONG LUO BAOHUA WANG	
A VISUAL ANALYSIS OF RESEARCH HOTSPOTS AND TRENDS IN DIGITAL CHINESE LANGUAGE EDUCATION BASED ON CITESPACE (2001–2024).....	85
LI LIGUANG ZHAO NAN	
A CASE STUDY OF TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN THAILAND FROM THE PERSPECTIVE OF AFFECTIVE FACTORS:TAKING PETPITTAYAKOM SCHOOL AS AN EXAMPLE.....	103
HAN XUE	
A SYSTEMATIC REVIEW OF CHINESE LANGUAGE COMPETENCY STRUCTURES IN THAILAND'S CROSS-BORDER E-COMMERCE AND CROSS-BORDER LOGISTICS SECTORS.....	117
ZHANG MANFENG MALLIKA LUO	
DECODING DISCOURSE, NAVIGATING SOCIETY: AN INTEGRATED CRITICAL PEDAGOGY FOR SINOLOGY THROUGH NEWSPAPER READING AND THE DEVELOPMENT OF TRANSLINGUAL-ANALYTICAL COMPETENCE	134
HUANG XIAO	

ALIGNING WITH INTERNATIONAL STANDARDS: THE IMPACT OF THAILAND'S CHINESE CURRICULUM REFORM ON CHINESE LANGUAGE EDUCATION

ANUKUL KANCHANASOOK¹

China International Language and Culture College, Krirk University

HATHAI SAE-JIA²

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

JOMKUAN PLURMHATHAIKIJ³

China International Language and Culture College, Krirk University

E-mail: Anukul.k@krirk.ac.th

Received: July 17, 2025; Revised: November 30, 2025; Accepted: December 8, 2025

Abstract

This study investigates Thailand's recent efforts to institutionalize Chinese language education through the 2024 *Guide to Opening Special Chinese Classrooms*, issued by the Office of the Basic Education Commission. Using qualitative document analysis and policy evaluation, the study examines how the *Guide* establishes national curriculum standards, aligns learning benchmarks with international frameworks such as HSK, HSKK, and CTCSOL, and introduces governance mechanisms intended to enhance program quality. The findings show that while the *Guide* represents a significant advancement toward structured and standards-based bilingual education, its long-term effectiveness will depend on addressing several systemic challenges, including gaps in teacher qualifications, disparities in regional resources, and variations in school-level implementation capacity. This research provides timely insights for policymakers, educators, and curriculum designers engaged in Chinese language education reform in Thailand and across the broader ASEAN region.

Keywords: Chinese education in Thailand; curriculum policy; language standards; HSK; CTCSOL; bilingual education

Introduction

Over the past three decades, Chinese language education in Thailand has undergone rapid and wide-ranging development. Beginning in the early 2000s, Chinese gradually shifted from an elective foreign language to a subject of national strategic importance within the Thai basic education system, driven by curriculum reform, labor-market demands, and increasing regional integration. This shift is most clearly reflected in the 2024 release of the *Guide to Opening Special Chinese Classrooms* issued by the Basic Education Commission (BEC), which constitutes the first comprehensive national framework for standardizing Chinese instruction from kindergarten through upper secondary school. As a landmark policy document, the *Guide* signifies Thailand's intention to establish a structured, quality-assured, and internationally aligned Chinese language education system.

Despite notable progress, several systemic challenges continue to constrain the development of Chinese language education in Thailand. These include the absence of a unified national curriculum, disparities in teacher qualifications, pronounced regional differences in resource allocation, and inconsistent progression across educational stages. Learner-related factors—such as variations in motivation, parental expectations, and access to supplementary learning opportunities—further exacerbate these inequalities. In response, the 2024 *Guide* introduces a dual-track model comprising General Chinese Classrooms (GCC) and Special Chinese Programs (CP). Each model specifies instructional hours, proficiency benchmarks, teacher qualification standards, and assessment mechanisms designed to address long-standing structural gaps.

Building on these developments, this study investigates the broader implications of the *Guide* for the development of Chinese language education in Thailand, with attention to both policy design and practical feasibility. The study is guided by the following research questions:

1. In what ways does the *Guide* establish a coherent national standard for Chinese language instruction across basic education?
2. How does it align with international benchmarks—including HSK, HSKK, CTC SOL, and the International Chinese Language Education Standards (ICLE)—to support systemwide standardization?
3. What implementation challenges and contextual constraints may arise across Thailand's diverse school settings, particularly in relation to teacher supply, resource disparities, and program sustainability?

By analyzing the *Guide*'s structure, core indicators, and policy mechanisms, this paper contributes to ongoing discussions on curriculum reform in multilingual and multicultural education systems. It also offers practical insights for policymakers, educators, and researchers engaged in international language education planning.

Literature Review

Existing policy literature increasingly underscores the need for structured, standards-based Chinese language instruction within Thailand's basic education system. Recent policy documents issued by the Basic Education Commission (BEC)—including the 2024 *Guide to Opening Special Chinese Classrooms*—reflect a broader shift toward

formalizing Chinese language curricula, defining proficiency expectations, and standardizing instructional models across diverse school settings. These developments align with earlier national policy directives calling for clearer curriculum articulation, strengthened teacher qualification standards, and the integration of internationally recognized benchmarks into local instructional practice.

Scholarly research consistently highlights the rapid expansion of Chinese language education in Thailand since the early 2000s, alongside persistent challenges related to curriculum fragmentation, inconsistent instructional quality, and the lack of unified national standards (Dong & Tian, 2024; Fei, 2022). Several studies note that although Chinese has become one of the most widely taught foreign languages in Thailand, its development has remained uneven across regions and school types, with marked disparities in teacher qualifications, instructional time, and access to learning resources (Xiao & Tian, 2024). Other researchers further argue that the system lacks coherent policy coordination and standardized proficiency expectations, emphasizing the need for stronger institutional frameworks governing curriculum design, assessment, and teacher development (Fei, 2022; Zhang, 2024).

Comparative research on language-in-education planning offers additional insights relevant to Thailand's ongoing reform. Studies on English-Medium Instruction (EMI) and bilingual education across Asia suggest that successful implementation requires clearly defined curriculum standards, coherent assessment frameworks, and robust teacher preparation systems (Baldauf, Kaplan, & Kamwangamalu, 2010). These findings provide a useful analytical lens for understanding the structural conditions necessary to implement Thailand's Chinese Program (CP). At the same time, scholars note that while cultural and educational compatibility between China and Thailand has facilitated cross-border collaboration, tensions may arise from differing pedagogical expectations, resource disparities, and localized instructional needs (Xiao & Tian, 2024).

Since the release of the International Chinese Language Education Standards (ICLE) in 2021, researchers have increasingly examined how national education systems integrate international benchmarks into local curriculum structures. While ICLE offers a comprehensive framework for Chinese language proficiency, studies show that countries vary substantially in their capacity to localize these standards—particularly in areas such as teacher training, assessment design, and resource development (CLEC, 2021). In the Thai context, scholarship acknowledges the potential value of aligning with ICLE, yet notes that concrete policy mechanisms—such as grade-specific benchmarks, teacher qualification requirements, and assessment pathways—remain insufficiently analyzed. This gap underscores the need for empirical examination of how the 2024 *Guide* operationalizes ICLE-based reforms within Thailand's basic education system.

In summary, Thailand's recent policy efforts represent a significant step toward aligning Chinese language education with international standards. Nonetheless, academic discourse cautions against overlooking systemic constraints that may hinder implementation. The following sections analyze how the 2024 *Guide* promotes standardization and explore the practical challenges that may influence its effectiveness across different educational contexts.

Methodology

This study employs a qualitative content analysis approach to examine the 2024 *Guide to Opening Special Chinese Classrooms*, issued by the Basic Education Commission (BEC) of the Thai Ministry of Education. The analysis focuses on four core dimensions of the policy—its structural organization, instructional models, curriculum objectives, and assessment indicators—and interprets these elements within the broader context of Chinese language education development in Thailand. This methodological approach enables a systematic investigation of how the *Guide* operationalizes national curriculum goals and aligns with international frameworks for Chinese language education.

To deepen the analysis, the *Guide* is compared with major national policy documents, including the 2008 *Basic Education Core Curriculum* and subsequent foreign language teaching policies issued by the Ministry of Education. International reference frameworks—such as the *International Chinese Language Education Standards* (ICLE), HSK/HSKK examination specifications, and CTCSOL professional standards—are likewise examined to evaluate the extent to which the *Guide* reflects global trends in curriculum and proficiency benchmarking. In addition, academic studies and governmental reports were reviewed to contextualize policy developments and enhance the validity of the analysis through triangulation of multiple data sources.

The analytical framework is informed by policy analysis theory and curriculum studies. Specifically, the study draws on Spolsky's (2004) model of language policy, which emphasizes the interaction among policy intentions, management mechanisms, and actual practices, as well as comparative education perspectives that highlight the importance of contextual factors in shaping policy adoption and localization. These theoretical lenses guide the interpretation of how the *Guide* constructs policy goals, operational procedures, and implementation pathways within Thailand's diverse educational landscape.

The analysis followed a three-step coding procedure. First, the policy document was examined line-by-line to identify recurring themes related to curriculum structure, instructional models, teacher qualifications, and assessment standards. Second, these themes were categorized according to macro-, meso-, and micro-level dimensions of policy analysis. Third, the findings were interpreted in relation to Thailand's education governance system and relevant international benchmarks. This analytic procedure allows for a systematic evaluation of both the policy's intended goals and its practical feasibility across different school contexts.

Findings / Analysis

1. The Gradual Integration of Chinese Language Education into National Policy

Chinese language education in Thailand has shifted from community-driven initiatives to an increasingly institutionalized component of national education policy. Early developments in the late 1990s and early 2000s—such as the inclusion of Chinese in university entrance examinations (1998) and its incorporation into the 2001 Basic Education Curriculum—expanded access but did not establish a unified national

framework. As a result, curriculum structures, instructional approaches, and learning pathways remained fragmented across regions and school types.

Subsequent policy efforts, including the 2006–2010 Strategic Plan for Promoting Chinese Language Education, acknowledged the need for standardized curricula, improved teacher quality, and more coherent program management. However, many recommendations were only partially implemented, and schools—especially in rural areas—continued to design their own syllabi with varying indicators, resources, and assessment practices. The 2008 Basic Education Core Curriculum provided general foreign language guidelines but offered little specific direction for Chinese, reinforcing inconsistencies in instructional quality and progression.

The 2014 policy directives on standards-based instruction introduced the idea of aligning Chinese language education with international proficiency assessments, yet they lacked operational mechanisms to ensure consistent adoption. Against this historical backdrop, the **2024 Guide to Opening Special Chinese Classrooms** represents the first comprehensive attempt to consolidate these earlier fragmented initiatives. The Guide introduces unified benchmarks, standardized instructional-hour requirements, teacher qualification standards, and operational procedures, marking a decisive shift from broad policy aspirations to enforceable implementation guidelines. Its integration of the HSK proficiency framework further aligns Thailand's Chinese language education with global standards and strengthens its position within international foreign language education systems.

2. Core Indicators of the Guide to Opening Special Chinese Classrooms

In 2024, the Basic Education Commission (BEC) of Thailand's Ministry of Education issued the *Guide to Opening Special Chinese Classrooms* to encourage, support, and guide the systematic development of Chinese language education within the basic education system. The document presents a comprehensive policy framework and operational roadmap for implementing Chinese language curricula across various educational institutions. As the most detailed and updated policy directive on Chinese education in Thailand, the *Guide* functions as a national-level curriculum framework, offering strategic direction for improving the quality, consistency, and accountability of Chinese language instruction across the country.

2.1 Overview of the Guide

The *Guide to Opening Special Chinese Classrooms* is structured into four major sections that outline Thailand's national strategy for standardizing Chinese language education. While the document provides a comprehensive operational blueprint—including program models, instructional expectations, management structures, and teacher qualification criteria—its significance extends beyond the articulation of procedural standards. The *Guide* represents an effort to reshape governance mechanisms, address long-standing disparities between urban and rural schools, and harmonize instructional expectations across diverse school types. It functions simultaneously as a regulatory instrument and a capacity-building mechanism, signaling Thailand's first systematic

attempt to consolidate previously fragmented policies into a coherent, nationally coordinated framework aligned with international benchmarks.

2.2 Core Indicators of the 2024 Guide

The Guide introduces four core sets of indicators—instructional hours, proficiency benchmarks, teacher qualifications, and assessment procedures—which collectively function as Thailand’s first national attempt to standardize Chinese language education.

2.2.1 Instructional Hours and Credit Requirements

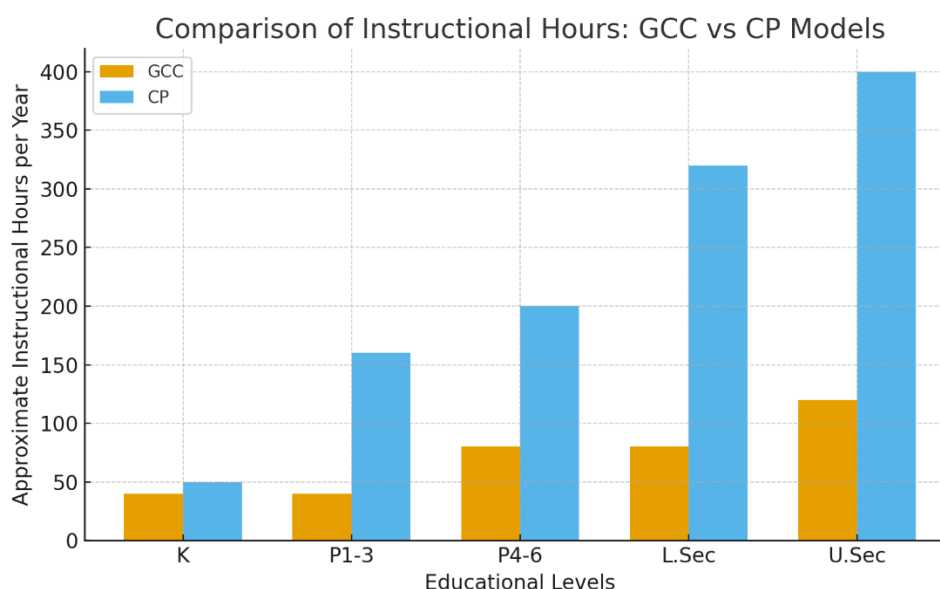
The *Guide to Opening Special Chinese Classrooms* provides detailed specifications regarding instructional hours and credit allocations for both General Chinese Classrooms (GCC) and Chinese Programs (CP). These requirements vary across educational stages and reflect differing expectations related to instructional intensity, learning progression, and targeted proficiency outcomes.

As summarized in Table 1, the GCC and CP models differ substantially in instructional hours, proficiency expectations, and teacher qualification requirements. The comparative framework in Table 1 illustrates how the dual-track structure is designed to accommodate varying school capacities while promoting a unified national standard for Chinese language education.

Table 1 Comparative Framework of GCC and CP Models in Thai Chinese Curriculum Standards

Category	GCC (General Chinese Classroom)				CP (Chinese Program)				
Grade Level	Kindergarten	Primary 1-3	Primary 4-6	Lower Sec. 1-3	Kindergarten	Primary 1-3	Primary 4-6	Lower Sec. 1-3	Upper Sec. 1-3
Chinese Language Time Allocation	≤ 50% of total time	—	—	—	≥ 40% of total time	—	—	—	—
Core Curriculum Instructional Time	—	≥ 40 hrs/year	≥ 80 hrs/year	≥ 2 credits/year	—	≥ 120 hrs/year	≥ 160 hrs/year	≥ 3 credits/year	≥ 3 credits (total over 3 yrs)
Supplementary Chinese Courses	—	—	—	—	—	> 40 hrs/year	> 40 hrs/year	> 5 credits/year	≥ 24 credits (total over 3 yrs)
Total Accumulated Credits	—	—	—	GCC: ≥ 6 credits	—	—	—	—	CP: ≥ 18 credits
Expected Chinese Proficiency	—	≥ YCT 1	≥ YCT 2 or HSK 1	≥ HSK 2 (GCC) / HSK 3 (CP)	—	≥ YCT 2 or HSK 1	≥ YCT 3 or HSK 2	≥ HSK 4 + HSKK Int.	≥ HSK 5 + HSKK Adv.
Teacher Qualifications	Thai: > HSK 4 + HSKK Int.				Thai: > HSK 5 + HSKK Adv.				
	Chinese Nationals: CTC SOL + PSC Level 2-A				Same as left				
	Foreigners: ≥ HSK 4 + HSKK Int.				≥ HSK 5 + HSKK Adv.				

Figure 2.1. Comparison of instructional hours between GCC and CP models across educational levels.



This figure illustrates differences in instructional intensity between General Chinese Classrooms (GCC) and Chinese Programs (CP) based on required annual instructional hours stipulated in the *2024 Guide to Opening Special Chinese Classrooms*. The comparison highlights the structural progression of CP programs and their significantly higher instructional load relative to GCC models.

While the instructional-hour framework offers clear guidance on program intensity, its actual impact varies widely across school contexts. The higher instructional load required for Chinese Programs (CP)—particularly at the primary and secondary levels—resembles immersion-style bilingual models used in Singapore and Malaysia, where strong institutional capacity supports extended exposure to the target language. In Thailand, however, the feasibility of implementing these requirements depends heavily on school resources, teacher availability, and parental support. Urban schools typically have access to qualified teachers, supplementary learning opportunities, and richer Chinese-language environments, enabling students to meet prescribed proficiency targets. In contrast, rural and small schools face limited instructional time, insufficient materials, and reduced access to enrichment, making it difficult for students to reach mandated benchmarks. These disparities highlight the need to interpret instructional-hour standards within the context of Thailand’s uneven educational landscape.

2.2.2 Learning Objectives

Learning benchmarks are aligned with **ICLE**, **HSK/HSKK**, and **YCT**, with required examinations at Grades 3, 6, 9, and 12. CP students are expected to reach significantly higher proficiency levels (up to HSK 5 + HSKK Advanced), though feasibility varies across school contexts. These standardized pathways reduce fragmentation but also

introduce concerns about differential learner support across regions.

2.2.3 Teacher Qualifications

The requirement for HSK Level 5 and HSKK Advanced for CP instructors is among the most ambitious components of the Guide. However, discrepancies in teacher supply—particularly in rural provinces—pose substantial challenges. Competition from private schools, reliance on foreign volunteers, and the absence of a domestic teacher-training pipeline continue to undermine Thailand’s capacity to meet qualification standards.

2.3 Operational Mechanisms and Governance

The Guide outlines a multi-tier governance structure involving the BEC, regional education offices, and school administrators. While this structure aims to improve accountability and coherence, its effectiveness depends largely on administrative capacity, which remains uneven nationwide.

Schools in urban regions generally have stronger leadership, budgeting capacity, and experience managing language programs; rural schools often lack these foundational structures. As a result, the operational procedures—covering program approval, staffing, budgeting, and evaluation—risk reinforcing preexisting regional inequalities unless targeted support mechanisms are implemented.

2.4 Sino–Thai Collaboration

Sino–Thai collaboration remains a central pillar supporting curriculum development, teacher training, and assessment implementation. Joint initiatives—particularly under the 2022 cooperation framework—have helped mitigate teacher shortages and introduced ICLE-aligned instructional resources.

However, heavy reliance on foreign-trained teachers, short-term volunteer programs, and externally designed training raises concerns about sustainability, equity, and cultural localization. These dependencies disproportionately benefit well-connected urban schools while limiting access for rural regions. Long-term reform requires balancing external support with the development of domestic teacher-training capacity.

2.5 Teacher Qualification Challenges

A persistent shortage of qualified teachers remains the most significant barrier to implementation. Rural schools, and even many private ones, rely on locally trained teachers with limited proficiency or volunteer instructors from China. Without a stable national teacher-development system—integrating pre-service training, certification, and career pathways—meeting the Guide’s qualification requirements will remain difficult.

Comparisons with Singapore, Malaysia, and Vietnam further highlight Thailand’s structural disadvantages, as these countries maintain institutionalized teacher pipelines that Thailand has yet to establish.

2.6 Impacts on Student Learning

The Guide has the potential to improve coherence in learning pathways and raise proficiency outcomes nationwide. However, learning results depend heavily on:

- 1) student motivation
- 2) parental support
- 3) availability of enrichment activities
- 4) access to qualified teachers and resources
- 5) digital infrastructure

Urban schools tend to benefit from these conditions, while rural schools face significant constraints. Alignment with HSK/HSKK and ICLE enhances transparency and international comparability but may unintentionally widen learning disparities if differentiated support is not provided.

2.7 Program Management and Quality Assurance

The Guide strengthens program management by defining responsibilities and emphasizing data-driven evaluation. Nevertheless, disparities persist:

- 1) regional education offices vary widely in monitoring capacity
- 2) many schools lack digital systems to track learning progress
- 3) internal quality assurance mechanisms are unevenly implemented

Sustainable management requires investment in educational technology, regional governance capacity, and school-level internal quality assurance frameworks.

2.8 Summary of Findings

This section synthesizes the key findings of the study and highlights the structural tensions that shape the implementation of the 2024 *Guide to Opening Special Chinese Classrooms*. Overall, the analysis yields three major insights into Thailand's ongoing Chinese language education reform.

First, the *Guide* represents the most comprehensive attempt to date to standardize Chinese language education within Thailand's basic education system. It introduces coherent curriculum pathways, aligns proficiency benchmarks with international standards such as HSK, HSKK, YCT, and ICLE, and establishes clearer teacher qualification requirements. Collectively, these measures address long-standing issues of curricular fragmentation, inconsistent instructional expectations, and the absence of national coordination.

Second, despite the strength of its policy design, substantial gaps remain between national expectations and local implementation capacity. Disparities in teacher qualifications, administrative readiness, monitoring systems, and access to learning resources create uneven implementation conditions across schools. Urban and well-resourced schools are better positioned to adopt CP programs and meet required proficiency benchmarks, while rural and under-resourced schools face significant challenges related to teacher recruitment, instructional time, and digital infrastructure. These findings point to a persistent policy–practice gap that must be addressed through targeted support and differentiated implementation strategies.

Third, Sino–Thai collaboration plays a critical yet uneven role in supporting reform implementation. International partnerships, particularly those involving teacher training,

curriculum development, and assessment alignment—provide essential support. However, the system's heavy reliance on external personnel and resources raises concerns about long-term sustainability and equity. Schools with stronger institutional capacity or closer ties to external partners tend to benefit disproportionately, thereby widening regional disparities in program implementation and learning opportunities.

Taken together, these findings suggest that while the *Guide* provides a structurally sound and forward-looking policy framework, its long-term success will depend on strengthening sustainable domestic capacity—particularly in teacher preparation, resource distribution, and regional governance. Addressing these systemic challenges is essential to ensuring that the reform achieves its intended goals of improving instructional quality, promoting equity, and enhancing Thailand's position within the landscape of international Chinese language education.

3. Discussion

3.1 Synthesis of key findings

The findings of this study demonstrate that the 2024 *Guide to Opening Special Chinese Classrooms* constitutes a pivotal policy intervention aimed at restructuring Chinese language education in Thailand. Rather than serving solely as an administrative or procedural document, the Guide functions as a systemwide reform mechanism that seeks to standardize curriculum expectations, institutionalize teacher qualification requirements, and strengthen program governance. At the same time, the analysis reveals substantial implementation challenges rooted in regional disparities, institutional capacity gaps, and Thailand's structural reliance on international collaboration. These dual dynamics highlight the complex and multilayered nature of the reform, in which ambitious national policy goals intersect with diverse local conditions.

3.2 Relationship to existing literature

The findings align closely with existing scholarship that identifies fragmentation, uneven teacher quality, and inconsistent curriculum articulation as long-standing challenges within Thailand's Chinese language education landscape (Dong & Tian, 2024; Xiao & Tian, 2024; Fei, 2022). This study extends the literature by demonstrating how the Guide attempts to systematically address these issues through an integrated policy framework linking curriculum pathways, proficiency benchmarks, teacher qualification standards, and governance mechanisms. This integrated approach mirrors broader regional trends across ASEAN—particularly in Singapore, Malaysia, and Vietnam—where coherence across curriculum, assessment, and teacher preparation is widely recognized as critical to achieving systemwide improvement (Baldauf et al., 2010).

3.3 Theoretical interpretation

Viewed through Spolsky's (2004) model of language policy, the findings illuminate the interaction among policy intentions, management structures, and actual practices. The Guide articulates clear intentions through explicit learning standards and teacher qualification requirements; however, management and practice dimensions remain constrained by uneven institutional capacity, disparities in regional resources, and the limited availability of sustained professional development. These constraints help explain

why ambitious national policies rarely yield uniform implementation outcomes. Applying Spolsky's framework underscores the importance of aligning policy design with the socio-institutional realities of Thai schools in order to achieve meaningful and sustainable reform.

3.4 Policy and implementation implications

The analysis highlights several implementation implications. While standardized learning benchmarks have the potential to reduce instructional variability, they can only be realized when schools have adequate instructional time, qualified teachers, and appropriate resources. Urban and well-resourced schools are more likely to meet CP program requirements, whereas rural or under-resourced schools encounter significant obstacles, including limited teacher supply, insufficient digital infrastructure, and constrained administrative capacity. This divergence raises concerns regarding unequal learning opportunities and underscores the need for differentiated context-sensitive policy support. Without targeted investment and flexible implementation pathways, a uniform national standard risks reinforcing existing inequalities rather than reducing them.

3.5 Equity & regional disparity

Equity emerges as a central theme of this study. Although the Guide aspires to provide standardized learning opportunities nationwide, uneven resource distribution—including disparities in teacher availability, technological infrastructure, and school-level governance capacity—may exacerbate inequities under a high-stakes, standards-based system. Students in rural or economically disadvantaged regions face distinct barriers to accessing qualified teachers, supplementary learning opportunities, and effective monitoring. Addressing these inequities requires regionally responsive strategies, targeted allocation of resources, and long-term capacity-building initiatives that account for the heterogeneous conditions of Thai schools.

3.6 Higher-Level interpretation of Sino–Thai collaboration

Sino–Thai collaboration remains an essential yet complex dimension of the reform. Partnerships with CLEC, Chinese universities, and professional training centers provide critical support for teacher preparation, curriculum development, and assessment alignment. However, heavy reliance on external institutions creates structural dependencies that challenge long-term sustainability. Furthermore, schools with stronger institutional capacity or greater access to international networks disproportionately benefit from these collaborations, thereby widening regional disparities. A more balanced model—combining international cooperation with a robust domestic teacher-training pipeline—will be necessary to ensure continuity, equity, and systemic coherence.

3.7 Scholarly and policy contributions

This study contributes to the literature on Chinese language education in three important ways. First, it provides a multi-level analysis of Thailand's most comprehensive reform to date, demonstrating how curriculum standards, teacher qualifications, and governance mechanisms are integrated within a unified framework. Second, it identifies structural gaps that shape policy implementation across diverse school contexts, offering insights into the persistent policy–practice divide. Third, it situates Thailand's reform within broader regional and international trajectories in language-in-education policy. Together, these contributions provide valuable implications for policymakers, educators,

and researchers seeking to enhance the design and implementation of foreign language education reforms in multilingual settings.

3.8 Forward-Looking reflection

Ultimately, the success of the Guide will depend on Thailand's ability to translate policy design into sustainable practice. This will require long-term investment in teacher education, strengthened data-driven monitoring systems, and regionally responsive support mechanisms capable of addressing diverse school conditions. If these foundational elements are reinforced, the Guide has the potential not only to elevate the quality and equity of Chinese language education in Thailand but also to serve as a model of policy innovation within Southeast Asia's multilingual education landscape.

4. Conclusion

This study examined the 2024 *Guide to Opening Special Chinese Classrooms* and demonstrated that it represents Thailand's most comprehensive and structured effort to standardize Chinese language education across the basic education system. The Guide introduces a coherent and ambitious policy framework, including unified learning standards, clearly articulated teacher qualification requirements, and a multi-level governance structure. However, the findings indicate that successful implementation is limited by regionally uneven resources, varied institutional capacity, and a persistent shortage of qualified Chinese language teachers—constraints that shape both the pace and the equity of reform.

The analysis yields several important policy implications. First, achieving equitable implementation requires differentiated support that reflects the diverse realities of Thai schools, particularly those in rural and under-resourced regions where staffing shortages, limited digital infrastructure, and administrative constraints hinder policy uptake. Second, sustainable teacher development must be prioritized through the establishment of a domestic teacher-training pipeline, expanded opportunities for continuous professional development, and the creation of structured career pathways aligned with national qualification standards. Third, strengthening data-driven monitoring and evaluation systems is essential to enhance accountability and provide timely evidence to inform ongoing policy refinement. Finally, Sino–Thai collaboration should evolve from short-term personnel support toward long-term institutional partnerships that emphasize localized curriculum development, co-designed training programs, and shared capacity-building.

From an academic standpoint, this study contributes to the literature by offering an integrated analysis of curriculum policy, teacher qualification systems, and governance structures within Thailand's evolving multilingual education context. By situating the Guide within broader regional and international trends in language-in-education reform, the study underscores the importance of aligning policy intentions with structural realities and highlights the conditions necessary for achieving sustainable and equitable reform.

Future research should explore school-level implementation processes, learner outcomes, and the lived experiences of teachers and administrators working within both CP and GCC programs. Comparative studies across ASEAN countries may further illuminate how different policy models shape program sustainability, equity, and

instructional quality. Such research will be essential for refining Thailand's Chinese language education reform and ensuring that the Guide continues to evolve in response to the diverse and changing needs of learners and schools nationwide.

References

- Baldauf, R. B., & Kaplan, R. B. (2005). Language-in-education policy and planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 957–970). Lawrence Erlbaum Associates.
- Baldauf, R. B., Kaplan, R. B., & Kamwangamalu, N. (2010). Language planning and policy in Africa. In R. B. Baldauf & R. B. Kaplan (Eds.), *Language planning and policy: Africa* (Vol. 2, pp. 1–30). Multilingual Matters.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Dong, Y., & Tian, M. (2024). Policy development and challenges in Thai Chinese language education. *Thai Journal of Language and Education*, 16(1), 45–61.
- Fei, L. (2022). The development and reform of Chinese language teaching in Thai schools: Issues and countermeasures. *Bilingual Communication Journal*, 7(2), 112–129.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. Jr. (2003). *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin*. Springer.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. Jr. (2008). Language planning and policy in Asia. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 363–376). Blackwell.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Xiao, M., & Tian, M. (2024). Cultural synergy and friction: Confucian and Buddhist values in Chinese language education in Thailand. *Asian Studies Review*, 28(3), 278–295.
- Zhang, J. (2024). Thai–Chinese language education development: Data analysis and trends. *Journal of Southeast Asian Education Research*, 12(2), 33–50.
- Siriwan, W. (2012). A brief analysis of Thailand's language policy and Chinese education policy. *Overseas Chinese Education*, 1(62), 105–110.
- Ployrat, R., Chanakul, B., & Prasan, A. (2024). The Chinese program evaluation of Benjamarachutit School under Nakhon Si Thammarat Educational Service Area Office. *Journal of Buddhistic Sociology*, 9(3), 32–49.
- 冯忠芳. (2013). 泰国中小学本土汉语教师发展的历时考察与标准研究. 中央民族大学

出版社。

Feng, Z. (2013). A historical investigation and standard study of local Chinese teachers in Thai primary and secondary schools [In Chinese]. Central University for Nationalities Press.

教育部中外语言交流合作中心. (2021). *国际中文教育教学资源发展报告*. 北京语言大学出版社。

Center for Language Education and Cooperation. (2021). Report on the development of international Chinese language education resources [In Chinese]. Beijing Language and Culture University Press.

潘素英, & 吴应辉. (2018). *泰国中小学汉语课程大纲研究*. 中央民族大学出版社。

Pan, S., & Wu, Y. (2018). Research on the Chinese curriculum syllabus for Thai primary and secondary schools [In Chinese]. Central University for Nationalities Press.

泰国教育部基础教育委员会. (2024). *特色中文课程开设手册* (คู่มือการเปิดห้องเรียนพิเศษภาษาจีน)

Office of the Basic Education Commission. (2024). Guide to opening special Chinese classrooms (คู่มือการเปิดห้องเรียนพิเศษภาษาจีน). Ministry of Education, Thailand.

中华人民共和国教育部 & 国家语言文字工作委员会. (2021). *国际中文教育中文水平等级标准*.

Ministry of Education of the PRC, & National Language Commission. (2021). Standards for international Chinese language education proficiency [In Chinese].

张婧, & 吴应辉. (2024). 21 世纪泰国中文教育现状及其“三元”驱动机制. *民族教育研究*, 35(4).

Zhang, J., & Wu, Y. (2024). The status quo and “triple-driving” mechanism of Chinese education in Thailand in the 21st century. *Ethnic Education Studies*, 35(4) [In Chinese].

《沂蒙山小调》在几内亚的跨文化教学及传播研究

张清扬

临沂大学文学院

Email: 1561138082@qq.com

Received: August 9, 2025; Revised: October 9, 2025; Accepted: October 30, 2025

摘要

文章从国际中文教育的角度，采用文献法、SWOT 分析法，认为《沂蒙山小调》所具有的简洁话语形式、丰富的文化内涵及基本符合教学与传播需求的人员和技术保障，是其能在几内亚实现跨文化教学和传播的基本原因。针对《沂蒙山小调》在几内亚的教学与传播现状，文章提出了如下策略：重视提升学生的语音面貌、提升学生的情感参与度与文化认同度、采用差异化分层教学及与驻几中资企业合作。文章证明将地方民歌融入国际中文教学，可有效激发学习者的学习兴趣、提升其语言产出能力，并促进歌曲中所蕴含文化价值的双向传播。

关键词：沂蒙山小调；科纳克里大学孔子学院；跨文化教学及传播

作者简介：（2006-），女，临沂大学文学院汉语国际教育专业在读学生，研究方向为国际中文教育。

临沂大学 2025 年校级大学生创新训练项目“从沂蒙山到几内亚：《沂蒙山小调》在孔子学院的跨文化教学路径探索”（项目编号：X2025104520275）的研究成果；临沂大学研究生教育教学改革研究项目“强化引领 着力数智 接轨国际 聚焦产出：地方高校国际中文教育硕士专业人才培养模式研究”（项目编号：JGZ2024010）的研究成果。

RESEARCH ON THE CROSS-CULTURAL TEACHING AND DISSEMINATION OF "YIMENG MOUNTAIN TUNE" IN GUINEA

ZHANG QINYANG

School of Chinese Language and Literature, Linyi University

Abstract

From the perspective of international Chinese education, this article employs the literature review method and SWOT analysis to argue that the basic reasons for the successful cross-cultural teaching and dissemination of "Yimeng Mountain Tune" in Guinea are its concise discourse form, rich cultural connotation, and personnel and technical support that basically meet teaching and dissemination needs. In response to the current situation of teaching and dissemination of "Yimeng Mountain Tune" in Guinea, the article proposes the following strategies: emphasizing the improvement of students' pronunciation, enhancing their emotional participation and cultural identity, adopting differentiated and layered teaching, and cooperating with Chinese-funded enterprises in Guinea. The article demonstrates that integrating local folk songs into international Chinese teaching can effectively stimulate learners' interest in learning, enhance their language production ability, and promote the bidirectional dissemination of the cultural values contained in the songs.

Keywords: Yimeng Mountain Tune; Confucius Institute at the University of Conakry;
Cross-cultural Teaching and Communication

1. 引言

音乐无国界及其易于激发不同民族、不同地域人共同情感的特质，使其成为了教育中不可或缺的内容，同理，中国音乐也是国际中文教育中不可或缺的因素，不仅如此，它还是相关国际中文教育者展现、检验其教学成果的重要手段，也是汉语学习者参加各项赛事及活动时展示的一项重要才艺。

有关中国音乐在海外传播情况的研究成果较为丰富，截至 2025 年 4 月，单是中国知网收录的相关研究就有 120 篇。与本论文有关的研究大致可分为以下几类：第一，研究中国某一地域音乐的海外传播情况。研究广东音乐（沙彦霖、张姗姗，2022）、中原音乐（曹姝莉，2018、2022）及陕西地区音乐（梁睿、张睿婷，2024）等地域音乐在海外的传播情况。此类研究在指明相关地域音乐特点的同时，也表明优秀的音乐与其地域属性无关。第二，研究红色音乐的海外传播情况。本类研究主要代表为王珏、龙鸿祥、彭书琳（2022）、王亚军（2024），他们的研究表明中国红色音乐具有在国外流传的广阔市场，对其进行研究具有重要的意义，如王珏、龙鸿祥在《世界版图上歌咏：中国红色音乐的海外传播百年史》一文中指出：

把握中国红色音乐百年来海外传播的“文脉”，这对海外华人的文化认同、情感归属、代际传承与中国红色音乐共同体的建构具有积极意义。（p. 5-13+109）

以上研究还表明，为了更好地传播中国红色音乐，应采用激发传播主体的海外“影响力”、拓展传播渠道的海外“传播力”及提升红色故事的海外“表述力”等策略。第三，研究民歌在海外的传播情况。本类研究主要集中于《茉莉花》（宫宏宇，2013；蒋伟，2015；谭力、郭晨萌，2024）。谭力、郭晨萌等提出的《茉莉花》在外海外传播的“延伸维度”“拓宽广度”“挖掘深度”及“提升高度”等四个“文本迭代”策略，可作为民歌在海外传播的有效策略。

综上所述，中国的红色音乐和民歌在海外都有可观的市场，但已有成果也表明，目前有关它们的研究成果较少，甚至有些较为著名的相关音乐作品尚未进入研究者的视野，如学界目前尚无关于兼具红色文化特质与民歌特质的《沂蒙山小调》在海外传播情况的研究，但它是几内亚科纳克里大学孔子学院（以下简称科大孔院）的常备歌曲，基于此，本论文拟从国际中文教育的角度，采用文献法、SWOT 分析法，结合作者的实践经历，对《沂蒙山小调》在几内亚的跨文化教学策略与传播进行系统全面的研究，以期为其的教学与传播提供助力，乃至为同类歌曲在域外的传播提供借鉴。

2. 《沂蒙山小调》在几内亚传播的原因

符合受众审美需求的旋律与歌词是一首歌曲应具备的基本要素，而适合所在市场的文化内涵与有效的传播策略，则是其广泛流行的关键。《沂蒙山小调》这首诞生于沂蒙山区的民歌，以优美的旋律、真挚的情感和浓郁的地域特色，充分体现了中国民间音乐的艺术价值与文化精神，于 2014 年被联合国教科文组织认定为中国最具代表性的两首民歌之一，其后，科大孔院将其纳入教学曲目，并在课堂与各类文化活动中持续推广。出现这一现象的原因，主要体现在以下几个方面。

2.1 《沂蒙山小调》具有简洁的话语形式

与大多数民歌一样,《沂蒙山小调》使用的词语较为简单、句子形式较为简洁、篇幅较短,利于不同汉语水平的几内亚人学习。

如果不看每个词语的使用频次,《沂蒙山小调》整首歌曲共使用了 46 个词语,其中的大部分词语“人”“那”“个”“都”“说”“好”“山”“上”“多”“青”“绿”“水”等都属于《国际中文教育中文水平等级标准》中的初等词汇,表明《沂蒙山小调》在词语方面对学习者的要求较低。除初等词汇外,《沂蒙山小调》也在每个句子中使用了高等词汇中的叹词“哎”,且其在句中的位置不尽相同,形成了一种张力丰富的情感氛围。在《沂蒙山小调》8 个句子中,其中有 5 句的主语和谓语之间带有叹词“哎”,如“沂蒙那个山上哎…好风光”;1 句的谓语动词和宾语之间带有叹词“哎”,即“人人那个都说哎…沂蒙山好”;1 句的前后两个谓语结构之间带有叹词“哎”,即“风吹那个草低哎…见牛羊”。除此之外,“哎”还位于一重并列复句“高粱那个红来哎…豆花香”两个分句的中间。句子形式方面,《沂蒙山小调》也很简单,除“高粱那个红来哎…豆花香”为一重复句外,其他 7 句都为单句,无论是什么句式,每句的字数都为 11 个字。以上特征共同构成了《沂蒙山小调》朗朗上口的简洁话语形式。

2.2 《沂蒙山小调》具有丰富的文化内涵

《沂蒙山小调》版本较多,目前几内亚流行的版本是李广宗、李锐云等人于 1953 年修订的版本,它的主体内容是描写沂蒙山优美的自然风光及人民面对丰收的喜悦,以上两个维度呈现的内容蕴含着人类追求美好、丰收的共通情感。除此之外,它还是沂蒙老区人民在抗日战争时期英勇斗争、争取民族独立和人民解放的历史见证,故可从以下三个层面诠释其文化内涵。

2.2.1 人与自然的和谐共生

与自然和谐共生是人类生存的永恒命题,《沂蒙山小调》将“沂蒙山”作为主体意象,借助“青山”“绿水”“风”“草”“牛”“羊”“高粱”“豆花”“谷子”等自然景物,在“青”“绿”“红”等暖色调协助下,构建了一幅山清水秀、岁丰年稔的画面,该画面正是人与自然和谐共生的写照。《沂蒙山小调》所营造的这种画面意境充满希望,它与富有感染力的旋律相结合,能够有效激发受众的情感共鸣及对美好生活的向往。

2.2.2 对幸福生活来源的阐释

《沂蒙山小调》在引发受众的情感参与之后,歌意陡转,用一句“咱们的那个共产党哎 领导好”指出了沂蒙人民之所以能具有如此美好的生活,是因为共产党的领导,藉此充分表达了民众对共产党的真挚情感及对家乡的无限热爱。就深层意义看,这句歌词还体现了中国人民“饮水思源”的特质,即善于在纵向对比中寻求事物变化发展原因的品质。该种品质是中华文化能够持之以恒延续发展的一个重要因素,也是《沂蒙山小调》的意义得以升华的重要原因。

2.2.3 记录了农村传统的收获场景

在中国传统的农业社会中,收获季节时,每家都会专门用碾子碾平一块地,用于晾晒、堆放粮食,即“场”“麦场”“谷场”。可以说,场、麦场或谷场等承载着人民的丰收喜悦及希望,是存在于其记忆中较难为其他事物所取代的部分,而《沂蒙山小调》中的歌词“满担的那个谷子哎……堆满场”则是传递这种集体记忆的重要载体。该句歌词隐含着充满活力的劳动场景,其所蕴含的形容词“满”和动词“堆”共同体现了这种动态性。“满”描绘了人民将粮食装满筐子或篮子等容器时的喜悦与满足;“堆”则呈现出人们在场中忙碌地将粮食堆积如山的热火朝天景

象。二者相辅相成，不仅展现了丰收的场景，也传递出劳动的节奏与氛围。

2.3 《沂蒙山小调》在几内亚的教学与传播具有人员和技术保障

《沂蒙山小调》在几内亚的教学和传播得到了一定的人员与技术保障，是目前它能在几内亚具有一定流行度的重要原因。

2.3.1 人员保障

科大孔院作为中几文化教育交流的重要平台，其中方工作人员超过 90%来自其共建单位临沂大学，教授《沂蒙山小调》具有天然的地缘优势。这些教师不仅深谙《沂蒙山小调》所蕴含的沂蒙文化精髓，在教授《沂蒙山小调》时，还可通过生动的语言诠释及文化背景讲解等，使学习者准确理解歌曲中的自然意境和人文内涵。

2.3.2 技术保障

《沂蒙山小调》结构规整，全曲仅由四个乐句构成，歌词采用重复递进的修辞手法，如“人人（那个）都说哎”的复沓句式适合汉语学习者的记忆与传唱。教学过程中，教师仅需配备基础教具：通过乐器、音频或视频展示乐调，利用图文卡片解析“高粱”“青山”“绿水”等意象。这种低技术门槛的讲授方式，既适应当地基础设施条件，又符合“口传心授”的民歌传承规律。

3. 科大孔院教授《沂蒙山小调》的 SWOT 分析

本部分利用 SWOT 分析法，研究科大孔院教授《沂蒙山小调》的情况，及《沂蒙山小调》在几内亚的传播情况。

3.1 优势

从《沂蒙山小调》的教学和传播两个维度看，几内亚都有一定的优势，王美雨、王宝祥在《沂蒙精神在非洲汉语教学中的实践及效用——以科纳克里大学孔子学院为例》中指出：

作为世界上最不发达的国家之一，几内亚的物质水平、医疗卫生水平、教育水平等相对落后，故而人们具有迫切改变现状、提升生活水平的强烈愿望。
(p. 21-22)

《沂蒙山小调》所描绘的“风吹草低见牛羊”的田园画卷与“沂蒙山的人民喜洋洋”的精神状态，恰好与几内亚人民的情感诉求产生深刻共鸣。歌曲中“青山”“绿水”“谷子堆满场”的自然意象，可引起几内亚人民对富饶家园的向往；“咱们的共产党哎…领导好”则体现了沂蒙山人民饮水思源的品质及对中国共产党的真诚肯定，而这种情感指向也契合了处于国内局势相对动荡环境中的几内亚人民对社会稳定与美好生活的共同向往。正是这种跨文化的共情效应，使《沂蒙山小调》能够在几内亚的文化土壤中扎根生长，并焕发出新的生命力。

3.2 劣势

尽管《沂蒙山小调》的歌词结构相对简洁，但其中存有不等值词现象，因此在歌词教学中仍可能面临一定的文化认知障碍。所谓“不等值词”，是指在跨语言转换过程中，词汇在字面意义、文化意涵或情感色彩上无法实现一一对应的语言单位。例如，《沂蒙山小调》歌词中涉及的某些农业生产、地域风貌或情感表达用语，在汉语语境中承载着特定的历史记忆与文化情感，而在几内亚学生的母语体系中往往

缺乏直接对应的概念。这样的语义与文化落差，容易导致他们在理解歌词深层内涵时出现偏差，从而影响其对歌曲情感的准确把握与演唱表现。如歌词中的“豆花香”“沂蒙”等核心意象，由于文化背景的差异，难以在几内亚学习者脑海中形成准确的情感映射。具体而言，“豆花”此处指黄豆开的花，但几内亚没有黄豆，因此学习者往往将其误解为“棉花”或“木薯花”。至于“沂蒙”这一地理概念，即便辅以地图展示，学习者仍难以真切体会其作为革命老区的文化意涵。这种文化符号的“解码困境”，导致学习者有时对歌词中“高粱那个红来哎…豆花香”“人人那个都说哎…沂蒙山好”等句子的情感诠释仅停留在表层认知，如在笔者的调研中，约67%的学习者表示无法理解这些词句的深层文化内涵。

3.3 机遇

随着中几全面战略合作伙伴关系的深入推进，两国在各领域的合作呈现出前所未有的发展态势。中国商务部对外投资和经济合作部、国际贸易经济合作研究院与中国驻几内亚大使馆经济商务处联合编写的《对外投资合作国别（地区）指南（几内亚）2024版》指出：

近年来，中几双边贸易额稳步快速增长，中国已成为几内亚第一大出口目的国、第二大进口来源国和最大贸易伙伴国。中国向几内亚主要出口商品有纺织品、服装、鞋帽、箱包、日用品、小五金、搪瓷用品、蚊香、医药、电脑、通信、轮胎、小型农机具、拖拉机、发电机、建材等；主要进口商品有海产品、木制品、铝矿产品等。2022年9月起，中国给予几内亚98%税目输华产品零关税待遇正式生效。目前，中国在几内亚从事贸易的各类商铺有50余户，大量几内亚商人也赴中国采购。（p43-44）

同时，该书还指出：

据中国商务部统计，2023年，中国对几内亚全行业投资2636万美元，截至2023年末中国对几内亚直接投资累计约6.6亿美元。（p. 44）

以上信息表明《沂蒙山小调》等中国文化产品在几内亚具有规模可观的华人受众市场。

在国际中文教育领域，科大孔院创新性地《沂蒙山小调》纳入课程体系。值得关注的是，该院在与驻几中资企业合作开设的特训班、与几籍华人合作的医学班以及与几内亚外交部合作的培训班中，都将《沂蒙山小调》作为教学内容。这一举措不仅为该曲在几内亚赢得了广泛的受众基础，也拓展了其潜在的传播市场。科大孔院将语言学习、文化传播与职业发展相融合的教学模式，使《沂蒙山小调》的传播突破了传统校园范围，深入到了产业与社会实践的前沿领域。

在此背景下，《沂蒙山小调》的传播呈现出“双轨并行”的新特征：一方面，华人社群通过春节联欢会、企业开放日等活动，将其作为维系文化认同的“精神纽带”；另一方面，几内亚学习者则将其视为了解当代中国的“文化窗口”及展示个人中华才艺的重要渠道。这种双重属性使得《沂蒙山小调》在几内亚的传播的广度与深度持续拓展，随着中几合作“提质升级”进程的加快，它正逐渐从单一的教学内容，演变为促进两国民心相通的重要文化符号。

3.4 挑战

3.4.1 硬件及网络设施相对落后

几内亚作为全球最不发达国家之一，电力供应不稳定，网络覆盖率低，多媒体教学设备匮乏。如科大孔院较难实现常规意义上的多媒体授课，使用课件时，需要将电脑连接到电视上，这使得《沂蒙山小调》的教学难以借助视频、人工智能等现

代化手段进行多模态呈现，教师往往只能依赖传统的口头教唱和板书，一定程度上影响了授课效果及学生学习兴趣。除此之外，几内亚的互联网普及情况相对较低，如“截至 2022 年底，几内亚互联网普及率达 52%，移动互联网用户 698.3 万人，同比增长 1%”（p5），按照这个速度算，目前几内亚的移动互联网用户普及率不到 60%，且在已使用互联网的用户中，有很多仅是偶尔使用网络，以上诸多因素表明在几内亚难以实现《沂蒙山小调》的全域传播。

3.4.2 教学持续性难以保障

科大孔院师资较为短缺，师生配比不足，专门用于《沂蒙山小调》教学的时间极其有限。调研显示，仅有约 10% 的汉语课堂能系统性地融入该歌曲的教学，且多数情况下仅作为文化补充内容，而非重点教学内容。此外，教师流动性较高，部分熟练掌握《沂蒙山小调》教学方法的教师任期结束后，新教师往往需要重新适应，导致教学连贯性受到影响。

4. 《沂蒙山小调》在几内亚的跨文化教学与传播策略

前期调研结果表明，《沂蒙山小调》在几内亚的跨文化教学可从以下几个方面制定和实施策略。

4.1 重视提升学生的语音面貌

语音训练应是《沂蒙山小调》教学的核心环节，一定程度上，学习者的语音面貌决定着其对歌词的情感内涵是否理解到位，同时，也决定着听众对其所演唱《沂蒙山小调》的接受度。几内亚为法语官话区，因此在教授《沂蒙山小调》时，可针对汉语和法语的语音差别，采取以下语音教学策略。

4.1.1 针对法语和汉语的发音差异强化相关语音练习

根据调研发现，几内亚汉语学习者在学习汉语或演唱《沂蒙山小调》时，影响其语音面貌的主要是阳平调、上声调及浊声母 r。针对阳平调问题，可采用去声调带阳平调的带音法讲授阳平调，同时辅助以手势模拟声调法，让学生全面体验阳平调的发音特点。针对上声调问题，在借助五度标记法的基础上，采用分段讲解法，即先教半声调 21，再教升调 14，在学生充分掌握此音高变化后，将两者结合。另外，也可将五度标记法转换为五线谱，借助学生对音乐的理解能力教授声调。讲授声母时，重点在浊声母 r 的发音上，r 的发音规则为舌尖翘起接近硬腭前部，颤动声带，气流从舌尖和硬腭之间的缝隙摩擦而出。由于法语中不存在汉语 r 的发音方式，且法语的 r 为小舌音，几内亚汉语学习者在看到字母 r 时，往往会将其视作法语小舌音，故在讲授汉语中的 r 时，教师应明确指出汉语与法语中的 r 在发音部位和方法上的差异。

4.1.2 在音乐和话语节奏的融合中提升语音表现力

诸多事实表明，一个人学习外语时，其话语的语音面貌和唱歌时的语音面貌不等值，大多时候，其唱歌的语音面貌要优于其说话时的语音面貌，故学生掌握《沂蒙山小调》中每个音节的基本语音面貌后，可将音乐和话语节奏融合，利用歌曲本身的 4/4 拍旋律，引导学生将汉语的轻重音与音乐节拍相结合，如“人人那个都说哎…”中的逻辑重音与旋律重拍对齐，增强语言的自然流畅度。将《沂蒙山小调》的音乐与其歌词教学结合，也可让学习者将音乐节奏中的情感融进其歌词的学习中，实现语气、语速和音高之间的融洽结合，进而提升其整体上的语音面貌。另外，也

可利用《沂蒙山小调》作为一首歌曲的绝对音高教授相对应该，即利用学生的乐感，使其掌握《沂蒙山小调》中每个歌词的绝对音高，之后将其转化为每个歌词的相对音高，从而掌握整首歌曲中歌词的相对音高的标准发音。

4.1.3 利用数字技术实现学习者的自我反馈

对《沂蒙山小调》而言，利用数字技术实现学习者的自我反馈指利用语音分析软件或录音软件等实现自我反馈。利用语音分析软件指学生将自己的发音情况和软件给出的标准发音情况进行比较，如利用 Praat 分析学生的《沂蒙山小调》语音面貌，可让其清晰地看到自己的发音波形和标准模式的差异，进而自觉地进行纠正，实现自己的发音波形和标准模式最大程度上的接近。利用录音软件指学生将自己朗读或演唱《沂蒙山小调》的音频与教师同类性质的音频对比，从中发现不同，进而提升自己的语音面貌。

4.2 提升学生的情感参与度与文化认同度

任何一首歌曲都有自己独特的感情及文化内涵，只有掌握了歌曲的特有情感及文化内涵，学习者才能有兴趣了解每个歌词的表层含义与深层文化内涵，从而实现个人情感与歌曲情感的完美统一。

4.2.1 采用自然与文化融合讲解法

《沂蒙山小调》的内容可分为自然景色、人文景色和歌词所涉及人物的情感三部分。对于几内亚汉语学习者而言，若仅从自然景色本身出发，虽然能够认识歌词中的自然元素，但难以深入理解其所蕴含的文化内涵，从而难以实现真正的情感参与。因此，在歌词讲解中，教师应将表层意义与深层文化意义相结合。例如，“沂蒙山”不仅是一个地理名词，更是以沂河和蒙山为核心的沂蒙地区的统称。在讲授该词语时，教师可将沂河与几内亚的主要河流、蒙山与几内亚宁巴山进行对比展示，使学习者在地理层面充分了解沂水与蒙山，进而引出沂蒙山的区域概念与文化内涵，从而加深对歌词的理解并提升情感参与度。

4.2.3 采用故事化讲解法

《沂蒙山小调》产生于抗日战争时期，几内亚人民虽然没有中国人民同样的抗日经历，但其也曾有过太多灾多难的历史：

9~15 世纪为加纳王国和马里帝国的一部分。15 世纪葡萄牙殖民主义者入侵，1885 年被柏林会议划为法国势力范围，1893 年被命名为法属几内亚。19 世纪后期，萨摩利·杜尔建立了乌拉苏鲁王国，坚持抗法斗争。20 世纪初，阿尔法·雅雅领导了大规模反法武装起义。1958 年 9 月 28 日，通过公民投票反对法国戴高乐宪法，拒绝留在法兰西共同体内。同年 10 月 2 日宣告独立，成立几内亚共和国。（p. 1）

除此多灾多难的历史之外，中国是第一批承认几内亚独立的国家之一，几内亚则是撒哈拉以南同中国建交的非洲国家，几内亚的塞古·杜尔总统则是第一个访华的黑非洲国家元首。几内亚的这种国家历史及中几两国的友好关系都决定《沂蒙山小调》背后隐含的故事具有为几内亚人民所接受的必然性，故在讲授《沂蒙山小调》时，相关教师可采用故事化讲解法，让几内亚学习者充分了解它背后的历史故事，进而提升其文化认同度，认同歌中所歌颂的沂蒙山的风光、沂蒙人民的幸福生活及人民对共产党领导的肯定。

4.3 采用差异化分层策略

教授《沂蒙山小调》时，在演唱水平基本一致的前提下，相关教师可根据不同学生的汉语水平采用差异化分层策略。

4.3.1 词汇与歌词的分层教学策略

针对汉语水平较低的学习者，可精选《沂蒙山小调》中的关键词语，如“沂蒙山”“青山”“绿水”“高粱”“堆”等，配合图片、实物或简明解释帮助学生理解。在此基础上，拆分《沂蒙山小调》的歌词，逐句讲解、逐句练唱，并提供拼音标注，减少学生的认读障碍，提升其情感表达能力。针对汉语水平高的学习者，可深入解析其中的中几不等值词，如“豆花”“场”，解析歌词中的方言发音，如“低”的发音。同时，让学生用自己的语言复述歌词大意，并讲解自己对歌词的理解，或者仿写《沂蒙山小调》，实现中国音乐和几内亚本土内容的结合。

4.3.2 文化背景与情感的分层引导策略

针对汉语水平较低的学习者，可重点讲述《沂蒙山小调》背后最直观的自然与生活画面，如山水、植物及劳动场景等，并用图片或多媒体展示沂蒙地区的风光和生活片段，让学生在视觉体验中获得一定的情感体验。针对汉语水平高的学习者，可采用分组讨论的方式，深入探讨沂蒙精神及其产生的历史背景，理解其所隐含的价值观，并将其与自己国家的历史对比，从而对《沂蒙山小调》产生高度文化认同和共情。

4.3.4 演唱与语言水平结合的分层教学策略

针对汉语水平较低的学习者，教授《沂蒙山小调》时，应重视声调与旋律的对应，采用跟唱法、分句唱等方式，降低学生输出歌词的压力，缓解其紧张感，用旋律帮助他们掌握汉语声调的高低起伏，最大程度提升其语音面貌的质量。鼓励用标准汉语或沂蒙方言演唱并比较差异。针对汉语水平高的学习者，可引导他们在演唱中适当注意演唱技巧和情感的表达，从而展示出《沂蒙山小调》中所蕴含的情感。

4.4 与驻几中资企业合作

与驻几中资企业的合作，为《沂蒙山小调》在几内亚的广泛传播提供广阔的市场，也为提升学生的学习兴趣奠定基础。

4.4.1 联合开展文化活动

据《对外投资合作国别（地区）指南（几内亚）2024 年版》提供的最新数据，截至 2024 年，在几内亚的中资公司主要集中于基建行业，包括中国路桥、蚌埠国际、中国中铁、中国铁建、中地海外、中国港湾、河南国际等公司，同时，还有从事各种经营的 50 多家小商户，这些情况表明科大孔院又和驻几公司或小商户联合开展文化活动的可能。例如，2020 年，在与中铁十四局几内亚达圣铁路项目部举行的春节联欢活动中，科大孔院学生就演唱了《沂蒙山小调》，并获得了该项目部全体员工的高度评价。因此，科大孔院可利用各种节日或各单位的庆典活动等，与其联合开展文化活动，并推出《沂蒙山小调》，使其在华人圈中获得广阔的市场。

4.4.2 联合运用数字媒体开展传播

科大孔院及驻几相关中资企业大多有自己的微信公众号或相关数字平台，因此科大孔院可拍摄学生与企业员工合唱的《沂蒙山小调》，并在科大孔院公众号、相关企业的数字平台、数字社交媒体及几内亚官方媒体发表，扩大《沂蒙山小调》的受众面，从而提升其知名度。除此之外，还需注意一点，虽然几内亚人学习汉语的热情较高，但真正学习汉语的人并不多，因此在推广《沂蒙山小调》时，可制作配有汉字、法语或本地语言字幕的不同版本，满足不同受众的需求，进而获得更多的受众群体。

4.4.3 联合开展以《沂蒙山小调》为核心的歌唱比赛

从科大孔院的角度出发，可充分发挥比赛激励机制的作用，如联合驻几中资企

业举办“某某杯”歌唱比赛。参赛资格的获得以选手演唱《沂蒙山小调》的水平高低为主要评判标准；在决赛环节，可安排全部入围选手共同演唱该曲目。此举不仅能够激发参赛者的自主学习热情，提升其演唱与理解《沂蒙山小调》的水平，还能在赛事过程中最大限度地扩大歌曲的受众范围，形成课堂内外相互促进的传播效果。

5. 结论

通过对《沂蒙山小调》在几内亚的跨文化教学实践与研究，可以看出，歌曲教学不仅是语言知识传授的有效途径，更是促进文化理解与情感共鸣的重要手段。科大孔院与驻几中资企业合作，借助自然—文化融合讲解、差异化分层教学策略及数字媒体联合传播等策略，使学习者在掌握《沂蒙山小调》歌词与旋律的同时，可对中国的地域文化、历史背景与审美情趣产生更为立体的认知，并在情感上建立了对中华文化的认同感。

本研究也证明将地方民歌融入国际中文教学，尤其是在跨文化环境中，能够有效激发学习者的学习兴趣、提升其语言产出能力，并促进歌曲中所蕴含文化价值的双向传播。

参考文献

- 曹姝莉（2018）.“一带一路”视域下中原音乐文化海外传承构想. 音乐创作, (03): 101-102.
- Cao, S. (2018). Conception of overseas inheritance of Central Plains music culture under the perspective of “One Belt and One Road.” *Music Creation*, (3), 101-102.
- 曹姝莉（2022）. 中原音乐文化海外传承研究. 戏剧之家, (10), 79-81.
- Cao, S. (2022). Research on the overseas inheritance of Central Plains music culture. *Drama Home*, (10), 79-81.
- 梁睿、张睿婷（2024）.“一带一路”视野下民族音乐的海外传播研究——以陕西地区音乐为例. 传媒, (02), 79-81.
- Liang, R., & Zhang, R. (2024). Overseas dissemination of ethnic music from the perspective of the Belt and Road Initiative: A case study of music in Shaanxi Province. *Media*, (2), 79-81.
- 龙鸿祥、彭书琳（2022）. 中国红色音乐海外传播的版图、特征与启示. 红色文化资源研究, (01), 89-104.
- Long, H., & Peng, S. (2022). The territory, characteristics and enlightenment of the overseas dissemination of Chinese red music. *Red Cultural Resources Research*, (1), 89-104.
- 沙彦霖、张姗姗（2022）. 广东音乐海外传播途径研究. 剧影月报, (03), 76-78.
- Sha, Y., & Zhang, S. (2022). A study on the overseas dissemination channels of Guangdong music. *Drama and Film Monthly*, (3), 76-78.
- 商务部对外投资和经济合作部、国际贸易经济合作研究院、中国驻几内亚大使馆经济商务处. 对外投资合作国别（地区）指南（几内亚）2024 版, 43.
- Ministry of Commerce, Foreign Investment and Economic Cooperation Department, International Trade and Economic Cooperation Research Institute, Economic and Commercial Section of the Chinese Embassy in Guinea. (n.d.). *Country (Region) Guide for Foreign*.
- 王亚军（2024）. 江西红色音乐海外传播路径探析——基于应用民族音乐学视角. 中

国民族博览, (07), 116-118.

Wang, Y. (2024). Exploring the overseas dissemination path of Jiangxi red music: From the perspective of applied ethnomusicology. *China Ethnic Expo*, (7), 116-118.

王珏、龙鸿祥 (2022). 世界版图上歌咏: 中国红色音乐的海外传播百年史. *红色文化学刊*, (02), 5-13+109.

Wang, J., & Long, H. (2022). Singing on the world map: A century of overseas dissemination of Chinese red music. *Red Culture Journal*, (2), 5-13+109.

Investment Cooperation (Guinea) 2024 Edition, 43.

王美雨、王宝祥. 沂蒙精神在非洲汉语教学中的实践及效用——以科纳克里大学孔子学院为例. *西南科技大学高教研究*, (02), 42-46.

Wang, M., & Wang, B. The practice and effectiveness of the Yimeng spirit in Chinese language teaching in Africa: A case study of the Confucius Institute at the University of Conakry. *Higher Education Research, Southwest University of Science and Technology*, (2), 42-46.

中国驻几内亚大使馆. 几内亚国家概况. 2011 年 10 月 13 日, 取自

http://gn.china-embassy.gov.cn/ljny/201110/t20111013_5786951.htm

Chinese Embassy in Guinea. (2011, October 13). Country overview of Guinea.

http://gn.china-embassy.gov.cn/ljny/201110/t20111013_5786951.htm

《脱口秀大会》女演员幽默语言的修辞策略分析

杨慧梓¹

陈宝琳²

湖北工业大学外国语学院

Email: 1804634460@qq.com

Received: March 23, 2025; Revised: July 13, 2025; Accepted: July 25, 2025

摘要

《脱口秀大会》作为语言类娱乐节目以富含智慧的幽默语言表达见长，其中，女演员的表现彰显出独特的女性幽默魅力。论文聚焦 1-5 季中 7 名代表性女演员的幽默话语语料，分析其中重点使用的对比、比喻、讽刺、用典四种修辞策略，总结了由此带来的表达效果：提升表演效果，营造轻松氛围；暗喻社会热点，挑战传统观念；反思社会现象，引发观众共鸣。

关键词：《脱口秀大会》；女演员；幽默语言；修辞策略；修辞效果

AN ANALYSIS OF RHETORICAL STRATEGIES IN HUMOROUS LANGUAGE OF ACTRESSES IN *THE TALK SHOW CONFERENCE*

HUIZI YANG¹

BAOLIN CHEN²

School of Foreign Languages, Hubei University of Technology

Abstract

As a language-based entertainment program, *Talk Show Conference* is known for its humorous language expression full of wisdom. Among them, the performance of actresses shows the unique charm of female humor. The paper focuses on the humorous discourse of 7 representative actresses in Seasons 1-5, analyzes the four key rhetorical strategies: contrast, metaphor, irony and allusion. It also summarizes the expression effects brought about by them: enhancing the performance effect and creating a relaxed atmosphere; alluding to social hot spots and challenging traditional concepts; reflecting on social phenomena and arousing audience resonance.

Keywords: *Talk Show Conference*; actress; humorous language; rhetorical strategy; rhetorical effect

语言类流行娱乐节目种类繁多，脱口秀作为形式之一，近年来在全球范围内迅速崛起。在中国，从 1993 年脱口秀正式引入，到 2012 年逐渐进入大众视野，诸如《吐槽大会》《今晚 80 后脱口秀》《脱口秀大会》等系列节目以其平民视角的话题、幽默风趣的风格、即兴互动的特色受到越来越多人的欢迎。

在脱口秀节目中，女演员作为小群体，以其新奇的视角、机智的语言和坚韧的精神绽放出夺目的女性光彩。笔者认为探究脱口秀女演员风采的核心突破口是语言幽默效果的形成，而修辞策略是形成幽默的关键途径。因此，论文拟以 1-5 季《脱口秀大会》中 7 名代表性女演员为例，借助定量分析、案例分析、定性分析等方法，探讨她们幽默语言的修辞策略，尝试诠释其获得观众认可重要原因。

一、研究对象的选择

笔者对《脱口秀大会》五季节目女演员的表演由视频转写为文本，整理文稿共多少字，要对《脱口秀大会》女演员的幽默语言展开修辞策略分析，必须首先确定研究对象。《脱口秀大会》1-5 季 52 期共计 25 名女演员登场，笔者认为，女演员在节目中出现的期数一定程度上代表着观众对其表演水平的认可，客观上能为研究提供的语料也就越丰富。反之，其出现的期数少，可供研究的语料也就相对较少。因此，笔者以女演员出现 5 期以上为基础标准，最终选取了思文、赵晓卉、双胞胎颜悦与颜怡、杨笠、李雪琴、鸟鸟共 7 名女演员进行具体研究。

确定了研究对象之后，笔者对 7 名女演员的幽默表达语料进行了修辞分类整理，发现她们使用辞格达 109 次，具体表现为善于使用对比、比喻、讽刺、典故等十一种修辞策略来实现幽默效果。各中辞格使用的频率情况如图 1 所示。

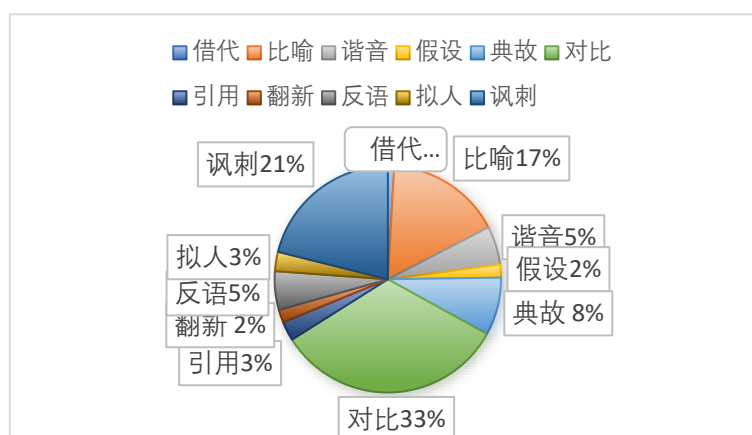


图 1 幽默语言修辞策略使用频率图

图 2 幽默语言修辞策略使用占比图

如上图所示，7名女脱口秀演员使用最多的修辞策略是对比，共36处，占比33%，由此可见，女演员善用对比寻找差异造成幽默效果；其次是讽刺策略的使用，共23处，占比21%，这也是该节目擅长用幽默诙谐的语言表达观点的特色；比喻和典故策略的使用频率次之，分别有18处和9处；而借代、假设和翻新等修辞策略使用较少。

基于此，笔者将结合相关案例，重点对使用频率高的对比、讽刺、比喻、典故4种幽默策略展开深入分析。

二、女演员幽默语言的修辞策略

1.对比



在语言修辞中，对比是把具有明显差异、矛盾和对立的两个事物安排在一个环境当中，进行对照比较的表现手法。^[1]在一定条件下，具有对立性质的人、事、物等集中在一个统一体中时，往往会形成比照和呼应，以充分突出被表现的人、事、



物的本质特征，从而形成较强的艺术感染力。

节目中，7 名女脱口秀演员经常使用对比修饰策略，通过“别人……，我……”之类的对比来强化想要表达的内容，增强表演的魅力。笔者综合分析对比表达的内容，发现 7 名女演员对比聚焦的对象如图 3 所示，主要包括父亲与母亲、父母与孩子、孩子与狗等关系种的人、事差异，以较为具体的话题内容使表演贴近显示生活，以揭露社会现实问题。

图 3 对比修辞策略使用焦点词云图

(1) 我说：“你别老想生病的事”，我妈说：“你少扯了，我就穿着病号服在这儿输液呢，我不想生病的事儿我想啥呀？”我说：“也不难吧，那我穿着校服上课的时候，想的也不是学习。”（第三季 第七期 赵晓卉）

案例 1 中，赵晓卉拿生病的母亲和上学的自己做对比，让自己穿着校服上课却不想学习和母亲穿着病号服总想生病的情况形成对照，生动地展现出自己上课分神、开小差，甚至不想上学，以及母亲穿着病号服对生病担忧的真实思想状况。两件风马牛不相及的事情形成了强烈的反差，在看似不协调的思想对比中形成了幽默语境，让观众因意外而产生联想，从而产生幽默效果。

(2) 女生总是会受到和男生不同的评价，我遇到过一个老师，如果男生数学考了 100 分，他就会说：“男生就是聪明。”女生数学考了 100 分，他就会说：“女生也有聪明的。”好像大家对男生就比较宽容，不管一个男生学习多差，都有人说：“男孩嘛，有后劲，上了初中就好了。

男孩有后劲，文理分科就好了。”连我奶奶都说：“你爷爷有后劲，坟头草老高了。”（第四季第七期 鸟鸟）

案例 2 中，鸟鸟拿老师对男生和女生考 100 分后的反应做对比，折射出当下部分教师，甚至是社会对待男女生在学习方面的不同看法。一句“男孩儿嘛，有后劲”体现了社会对男性的宽容，即便是现阶段表现不如意，也相信男性以后会变好的。而最后“奶奶说爷爷有后劲，坟头草老高了”也是一种隐性对比，作为女性的奶奶还活着，爷爷却不在了，在隐含的讽刺中将男女对比的幽默效果推向高潮。

（3）我觉得，有时候人活着还不如宠物开心。就比如说，我们的小朋友一生下来，学这个学那个。然后，家长要求还特别高，经常跟别人说：“我们家孩子是不是脑子有问题？这个奥数比赛都没有得名次。”但说到他们家狗，完全没有任何要求：“我们家狗你看多聪明，来给阿姨说 $1+1=10$ ，很快就算出来了，天才啊。”（第一季 第十二期 思文）

案例 3 中，思文大胆地将“人”与“狗”做对比，通过对比现在家长对小孩过高要求和对宠物溺爱，折射出当今社会小孩子们正处于一个高压的学习环境中，需要学习各种各样的知识，未取得好成绩时，家长会一味的施压，根本不考虑孩子是否快乐、心理健康等。而对宠物则是关注其好玩、令人愉快的一面。这种人与动物的不恰当对比，能使观众迅速抓住笑点，并引发一定的深思。

通过以上案例分析，笔者认为，女性脱口秀演员在使用对比修辞策略时，多以女性视角委婉含蓄地传达出自己对社会生活的认知，语言的情绪表达是柔和中有刚毅、含心酸的。男性脱口秀演员则不然，他们也使用对比修辞策略折射现实状况，但在使用中明显地体现出男权意识，其中不乏对女性的戏谑与轻视，如下例。

2. 比喻

比喻，指的是借两类事物之间的相似点，用本质不同的彼事物来描绘说明此事物，以达到形象深刻的表达效果的一种修辞方法，也就是常说的打比方。^[2]在《脱口秀大会》中，女演员经常使用“像……一样”“如同……”之类的比喻来隐喻敏感话题，或制造歧义调侃讽刺一些社会现状，形成幽默效果，引发观众思考。在对具体案例的分析中，笔者发现 7 名脱口秀女演员使用比喻修辞策略讨论的大多与女性所面临的现实问题有关，具体如图 4 所示，本体与喻体架起了关涉婚姻、外貌、身材以及婆媳关系等问题讨论的桥梁。

图 4 比喻修辞策略本体与喻体关系词云图

(4) 我闺蜜在人群中选男朋友就和我奶奶在锅里选排骨一样, 都会说: “给我来那个最烂的那个。”(第五季 第三期 杨笠)

案例 4 中, 杨笠直接把“男朋友”比作“烂排骨”, 想表达的是自己对闺蜜选男朋友标准的吐槽。同时, 借身边的例子说明当下很多女生挑选男朋友出现问题的现状, 来警示女性选择男朋友时要谨慎。如此比喻势必会引起同样遭受闺蜜男朋友“摧残”的女性的共鸣, 从而形成幽默效果。

(5) 有的时候, 你明知那是消费陷阱, 但是, 当陷阱里站着一个帅哥的时候, 你只会感到喜悦, 你只会想: 太好了, 天上掉馅饼了。(第五季 第三期 鸟鸟)

例 5 中, 鸟鸟将“帅哥”比作“馅饼”, 同时结合“消费陷阱”语境, 生动形象地揭示了女性有时候“明知是火坑, 还往里跳”的现状, 用比喻的方式调侃女性在消费或是择偶时的无脑选择, 形成了幽默的表达效果。

(6) 我觉得特别不公平的是, 女人一旦结婚之后, 所有人就开始催你生孩子。我有时候会有一种错觉, 感觉女人结婚之后, 就突然变成了一只母鸡, 所有人一见到你都问你下蛋了吗? 好像女人结婚后工作不重要了, 没有人关心你飞得高不高, 也没有人关心你飞得累不累, 所有人见到你只会问, 蛋都不下, 你飞什么飞?(第一季 第一期 思文)

在案例 6 中, 思文将“已婚女人”比作“母鸡”, 这种物化的比喻也是一种自我调侃方式。所谓自我调侃是指对准自己的缺陷、缺点或人格中某些滑稽可笑的部分,



分, 以自嘲或自我调侃的方式表现出来, 从而拉近与交谈者的合理距离, 产生一种幽默滑稽的现场气氛。^[3]在该案例中, 思文用滑稽的表达体现了女人结婚后需要像



“母鸡”下蛋一样生孩子的社会处境，如此生动的比喻暴露了社会对女性价值存在的认知偏差——一味强调女性对家庭的付出，而忽略了其社会存在价值，幽默中暗含着心酸。

3. 讽刺

讽刺是指用比喻、夸张等手法对人或事进行揭露、批评或嘲笑^[4]，通过讥刺和嘲讽的笔法描写敌对的、落后的事物。

在《脱口秀大会》中，讽刺与其他修辞策略不同，它在使用过程中往往需要借助隐喻、夸张、双关、自嘲等手法实现幽默与讽刺兼具的效果。这种修辞策略在节目中被 7 名女演员广泛使用，她们借此揭示了语言底层的矛盾结构与焦点，如图 5 所示，其讽刺内容涵盖范围广，与当下讨论包括女性在内的诸多社会热点紧密相连。

图 5 讽刺修辞策略涵盖内容词云图

(7) 做家务只是女人的事情，连家政工这个工种都叫阿姨。之前看到一个男的去当家政工，居然就上了新闻，而且，新闻居然叫她男阿姨。男阿姨真的特别伟大，因为他没法像别人一样跟老婆吵架，他不能回家以后跟老婆说：“要不是我辛辛苦苦地在外边拖地，你怎么能在家里舒舒服服地拖地呢？”（第四季 第七期 颜怡、颜悦）

“阿姨”是对女性的一种日常称呼，可指母亲的姐妹，也可以指跟母亲辈分相同、年纪相当、无亲缘关系的人。后来，逐渐演变成职业称呼，用来指代从事家政工作的女性。随着社会的发展，传统性别界限淡化，“阿姨”也开始适用于男性从业人员，凸显的是相关的职业特征，而非年龄阶段与性别特征。但是，仍然抹杀不了社会对该职业的性别刻板印象。

该案例中，颜怡和颜悦对男性家政工被称为“男阿姨”表示出一定的疑惑，认

为这是女性职业，甚至提到“男阿姨”与老婆吵架无法理直气壮的情况，前后描述形成了一种先扬后抑的幽默讽刺效果，暴露了社会对“阿姨”职业理解的局限性，对部分男性主导工作挣钱养家后就对女性全职做家务的生活价值产生忽视的含蓄抨击。

(8) 街头暗语是“放门口就好”。我还会在阳台上挂男士衣服，门口放男士拖鞋。总之，要想保障安全呢，要么假装我是一个男人，要么假装我有男朋友。我就很羡慕男生，他们本身就是一个男人，顶多需要假装自己没有男朋友。（第五季 第九期 鸟鸟）

案例 8 中，鸟鸟要探讨个人安全保障问题，她通过描述自己需要“挂男士衣服、放男士拖鞋、假装有男朋友”等系列操作，方能报账自身安全，表达了对男生无需伪装的“羡慕”，从而形成对女性和男性双重的讽刺，让观众发笑的同时也有了深层的反思。

(9) 狗狗它每天的任务就是快乐地活着，不用管什么事儿。狗狗从来不会想要通过自己的努力去改变自己的命运，因为他一出生，他生下来是什么血统，他就是什么血统，无法改变。所以，你从来不会听到一个人介绍说，这只狗虽然他出生贫寒，但是，他从来没有放弃自己，他通过跳火圈、算算术攒钱去德国留学，最终，他由一只土狗变成了德国牧羊犬。（第一季 第十二期 思文）

案例 9 中，思文从小狗的视角出发，描述狗狗不需要通过努力去改变血统和命运，其实对比映射的是人类社会三六九等的阶层差异，很多人只有通过努力才能改变命运，在幽默中讽刺了现代社会仍然存在的不公平现象。

依照幽默理论“优越论”，幽默的本质是冷酷的。幽默的首要源泉是用他人的苦难带给我们快乐。^[5]在笔者看来，脱口秀表演经常使用讽刺正是想通过调侃他人的苦难，使自我的压力和焦虑得以缓解，从而获得一种非常规的愉悦感。尽管很多时候，讽刺的使用会违背交际的礼貌原则，给人带来一定的压迫感和紧张感，但是，往往在这种情况下的情感表达会更为浓烈，效果传递会更加有力，因为它能够营造一种使观众在欢笑中引发共鸣的意义解读空间。

4. 用典

用典是指在话语表达中引用古代文学故事、历史事件或有来历的流行文化、网络热点等，来丰富而含蓄地表达有关的内容和思想。在《脱口秀大会》中，典故运用是一种常见的喜剧技巧，既能制造笑点，也能引发观众共鸣。7 名脱口秀女演员

在节目中使用的典故大多来源于人们耳熟能详的故事（如图 6 所示），具有一定的正向教育意义，目的是让观众快速联想到相关的概念和内涵，方便言语的表达和理解。同时，借此增强语言表达的个性和感染力。

图 6 用典修辞策略词云图

（10）后来我一看，这老扣钱也不行啊！你说他啊，老搁那儿欲擒故纵，我也不能一直守株待兔啊，要不我也故纵一下吧！我就跟他说，我不干了。然后，他看了我半天说，可以。我就懵了呀，这不闹呢吗！我本来想声东击西，这怎么还打草惊蛇了呢？（第三季 第五期 李雪琴）

李雪琴作为北京大学新闻与传播学院毕业的学生，熟谙中国典籍文化，在节目中连续使用四个成语典故，大大提升了脱口秀的文本质量和表演效果。“欲擒故纵”最早出自《三十六计》中诸葛亮保护蜀国安定七擒七纵的大计，“守株待兔”出自《韩非子·五蠹》，李雪琴使用这两个成语典故，意在巧妙地形容她与上司为工作“爱恨纠缠”的故事。“声东击西”出自汉代刘安的《淮南子·兵略训》和唐代杜佑的《通典·兵六》，“打草惊蛇”则出自北宋郑文宝的《南唐近事》，与前两个成语典故一样，都是出奇制胜的战略战术思想。李雪琴原本用“声东击西”来退一步向老板表明对薪酬的心意，不曾想老板会错意，差点让自己丢了工作。通过四个耳熟能详的典故运用，李雪琴让节目既引起了文化共鸣，又有意义反差的幽默效果。

（11）这时候就算是打工，你也会感觉到和老板有一种很平等的感觉。因为老板也是本地人，老话说的好，本地人不骗本地人，就算被骗了，你问一问长辈，发现你爸的同学跟他哥的叔叔认识，这事就比较容易解决，你外面举目无亲，在家乡草木皆亲。（第五季 第八期 鸟鸟）



“举目无亲”出自《刘无双传》，意指单身在外，人地生疏。鸟鸟使用该成语

来形容年轻人在外工作，身边没有亲人的现状。“草木皆兵”出自唐代的《晋书·苻坚载记》，是指把山上的野草和树木都当作敌兵。鸟鸟使用的“草木皆亲”是对“草木皆兵”的化用，意在借用其本意表达周围都是亲人的意思。两个典故的使用形成了对比，披露了在本地工作中亲戚关系带来的便利，一定程度上讽刺了现在“用人唯亲”的工作现状。

(12) 我觉得夫妻处成这样就是也会少了很多抱怨，就因为女人在婚姻当中总会承担很多责任，比如女人要生孩子，要剖腹产什么的，特别辛苦，所以女人特别爱抱怨。但是你想想，你把他当成兄弟，剖腹产算什么？不就是为兄弟两肋插刀吗？（第一季 第三期 思文）

“两肋插刀”出自《隋唐演义》，讲的是秦叔宝为救朋友在两肋庄走岔道而牺牲自己的故事。思文借用该成语形容女性剖腹产生孩子，是使用字面意思形象地体现女性为生孩子做出的牺牲，展示出语言表达形象、轻松的魅力。

《脱口秀大会》深受大众喜爱主要原因是其形成的幽默效果，而这种效果的实现来源于演员自身具有的幽默思维。这种幽默思维以“源于生活，高于生活”为创作宗旨。所以它要求表演者需要具备自如地运用幽默知识和驾驭语言的能力，这就使他具备对一个事物的提前预设能力。所以，脱口秀演员努力借助各种语言手段来制造幽默。《脱口秀大会》中7位女演员也不例外，除以上四种修辞策略外，她们还使用了反语、谐音、拟人、双关、夸张等修辞策略，虽然频率较少，但它们同样彰显了女演员的个人魅力，体现出女演员的幽默思维，营造了良好的节目氛围。论文对此不一一展开举例分析。

全面审视《脱口秀大会》节目，不难发现男演员也会使用相关的修辞策略来达到幽默效果，但比对男女演员的修辞话语表达，笔者发现二者还是存在较为明显的差异。

(13) “我说你们见过大妈吗？你们去过广场吗？你家大妈像柳岩啊，不知道你们是怎么想的。我们家楼下广场大妈一个柳岩都没有，全都是倪萍。”（第一季 第七期 张博洋）

(14) 不会说话就得多干活嘛。家里好多时候都是我做饭。但是我做的饭，在打开那个电饭煲之前，它就是个盲盒。打开有时候是粥，有时候是饭，有时候是活性炭。（第四季第五期 孟川）

(15) 我是生理性色盲，现在这个社会上，有很多精神性色盲，因为他们过马路的时候，

也不看红绿灯，他们只看身边有几个人。只要超过三个，红灯唯一的作用，就是为了烘托一种喜庆的气氛。有一次我跟一个大妈在那闯红灯，我说大妈，大妈，这不是红灯吗？小伙子，你走着走着就绿啦。（第四季 第三期 徐志胜）

（16）我是乒乓球校队的一号选手。因为我们是一个中国教练，他喜欢用“田忌赛马”的战术。结果出去打比赛，对面也是个中国教练，他也用田忌赛马的战术。我跟对面的一号打得死去活来的。我俩打着打着：觉得打不过关张，还打不过你刘备吗？旁边观众也看得特别兴奋：“快看快看！两个下等马打成这样！”（第二季 第八期 呼兰）

案例 13 是张博洋为表达“以爱的名义‘绑架’你”的主题而将公众人物柳岩和倪萍做对比，但该对比显然流露出男性对女性的审美凝视——某种程度上他们更关注女性的身材、外貌，而忽略其内在涵养。

案例 14 是孟川描述自己做饭的情形，他把电饭煲比喻为盲盒，做饭的结果是粥、饭或者活性炭。很显然，孟川在家很少做饭，所以做饭不得要领，其间比喻的使用引发了观众的笑声，但话语表达侧面反映了作为已婚男人的孟川也持有社会普遍的认知，认为男性做饭是加分项，女性做饭则是必须项。

案例 15 是徐志胜借调侃自己是生理性色盲，来讽刺社会中的“精神性色盲”。他旨在用幽默诙谐的方式来警示大众要遵守交通规则，注意出行安全，但真正引人发笑的却是观众听到红灯变“绿”产生的隐性内涵联想。

案例 16 中，呼兰借用了《史记·孙子吴起列传》中“田忌赛马”的故事，来说明教练在比赛中采取的战术，把自己和对手形容为“下马”，暴露了双方经济水平“弱”得相当，使观众会心一笑。

根据上述分析，我们不难发现，男性和女性演员在《脱口秀节目》中为了达到幽默的效果，都使用了对比、比喻、讽刺以及用典的四种辞格，但是，这四种辞格服务的表达主题与场景语境不同，体现的性别风格更不相同，究其根本仍然深受“父权制大众传媒”的影响，因为参与节目制作与决策层的多为男性，因此，媒介传播的信息对于女性依然存在偏见^[6]，体现在修辞策略的使用方面，男演员带有男性性别视角的优越感与调侃性，而女演员虽对相关问题的表达一阵见血，但更多的体现出收敛性、含蓄性。

三、女演员幽默语言的修辞效果

类似《脱口秀大会》的脱口秀节目之所以在当今社会备受欢迎，原因在于它呈

现出某种“去精英化”的趋势，用贴近大众生活的话题内容、轻松幽默的话语表达重现生活的某些困境，引发苦中作乐的情感共鸣。笔者认为，此类节目中女演员的出现，一定程度上突破了以往围绕男演员产生的生活话题与话语效果。女演员用幽默语言讲述“小众”话题，真实、轻松却又深刻、沉重地触动了观众。

基于前文对 7 位女演员幽默语言策略的分析，我们不难发现在脱口秀表演中女演员使用修辞格的效果。

1.提升表演效果，增强语言魅力。

“幽默”是脱口秀节目的标志性符号。包括女演员在内的演员都会通过修辞策略来使表演更加生动、有趣，让语言表达更具感染力和冲击力，帮助观众在幽默诙谐的氛围中记住脱口秀演员以及他们的观点。

在《脱口秀大会》中，女演员借助系列修辞手法，在优化幽默语言的同时，可以使自己的表演更加生动有趣、轻松自然，从而提升表演的整体效果，来吸引和感染观众。

(17) 我俩两个讲段子的，别的夫妻过节都是烛光晚餐，我俩过节黑灯讲段子。有一次，过结婚纪念日，我跟我老公说：今天结婚纪念日，我也想烛光晚餐。我老公说，算了吧，你说谁会喜欢烛光啊？菩萨，蛾子，有什么好的。（第一季 第十一期 思文）

(18) 我现在回家吃饭和我爸聊天聊的都是我们车间和工地，就人家都说女儿是爸爸上辈子的小情人，我感觉我就是我爸上辈子的工友，我们家的桌子椅子都很多余，我跟我爸就蹲在墙角，一盘花生米一瓶酒，我俩就能聊一宿。（第二季 第二期 赵晓卉）

以上两个案例中，思文和赵晓卉都使用了对比的修辞。思文以对话的形式展现了他们与其他夫妻之间的差异，调侃了“烛光”对于他们的“意义”，以轻松诙谐的方式激起观众的欣赏兴趣。而赵晓卉则是通过父女关系的对比，既凸显了自己与父亲的“工友”关系，又生动形象地描绘出二人在墙角聊天的有趣画面，使观众迅速感知到笑点，提升了表演的整体效果。

2.暗喻社会热点，挑战传统观念。

在男演员为主的节目领域中，女演员崭露头角实属不易，并且，突破传统，发出独特的声音更为不易。在《脱口秀大会》舞台上，女演员用对比、比喻、讽刺、用典等修辞策略包装的幽默语言，不仅展示了个人的幽默才华，而且体现了女性对生活的思考与挑战。

在笔者统计的女演员幽默语言使用的修辞案例中，透过表层的通俗语言，女演员表现出对两性、婆媳、夫妻、职场等社会主题的独特思考，以期借女性视角去探讨社会热点，实现对一些传统的观念突破。

(19) 我公公婆婆平时在我面前特别的和睦，我婆婆每天给我公公斟茶倒水，一边倒还一边跟我说：看到没有，对老公就应该这样子，为什么我们俩感情这么好，就是因为我理解他，爱他，给他做牛做马。我跟她说，我这个人为老公上刀山下火海，在所不辞。然后我就看我公公在旁边，当时气氛很尴尬。（第二季 第四期 思文）

该案例中，思文通过讽刺的修辞手法，向观众展示了两种不同观念影响下的夫妻关系。一种是传统父权社会下男主外，女主内，男尊女卑的夫妻关系；一种是当代社会男女平等、共担家务的新型夫妻关系。思文运用含蓄讽刺的幽默语言，大胆为女性群体发声，体现的是新时代女性对夫妻关系的独特思考。

3.反思社会现象，引发观众共鸣。

“幽默”不仅是一种娱乐的手段，更是一种智慧的工具。《脱口秀大会》中的女演员采用幽默的表达方式讲述生活琐事、职场故事、社会现象等，并不是简单的讲梗逗乐，而是想让相对抽象的观点变得具体可感，让观众在笑声中感受到现实的微妙压力，更容易理解和接受她们的观点，实现娱乐节目深层次的文化效应。

(20) 所有女生现在都在面对一种隐形的外貌压力，对女生来说很多甲方都是在暗中施压的，比如化妆品广告会对女生说你本来就很美，但是剃须刀广告就不会对男生说你本来就很光滑。还有在工作场合，大家会要求女生在工作场合化一套正式的妆，但是没有人会要求男生在工作场合练出 6 块正式的腹肌。（第二季 第四期 颜怡、颜悦）

男女在社会中面对不同压力，并且是无形而不自知的，颜怡和颜悦在该案例中使用对比修辞生动地展示出社会对男女不同的要求，暗含一定的现实影射意义。

“光滑”“6 块正式的腹肌”的形容使表演幽默风趣，在引发观众共鸣的同时，折射出女性对社会现实的冷静剖析与深刻思考。因为幽默是对理性逻辑思维的心照不宣的超越、扭曲和解构，是在更高层次的理论思维的指导和驱动下对常规思维和常规逻辑的回归。^[7]因此，笔者认为，脱口秀不仅需要在符合逻辑思维的基础上表达，还应当承担起社会责任，敢于揭露社会现实，引导大众的思想价值。显然，在这个层面上，女脱口秀演员在制造幽默效果的同时，实现了对社会现象的深刻反思。

结语

《脱口秀大会》作为全新的娱乐节目，以其话题内容和幽默逻辑顺应了社会文化娱乐的发展趋势和观众的欣赏心理。节目自开播以来，从第一季仅有 2 名女脱口秀演员，发展到第五季的 15 名，不仅是数量上呈现出上升趋势，年龄、职业等都有显著的变化。在这个舞台上，女演员的脱颖而出得益于她们对幽默语言的有效把控。论文重点分析了 1-5 季中 7 位女演员幽默语言使用的对比、比喻、讽刺和用典四种修辞策略，以及由此产生的节目效果，以期为该类节目相关语言现象的研究提供借鉴。

当然，由于论文研究视角的局限，未能使本研究能够动态体现脱口秀女演员如何选择语言形式去实现幽默效果，进而更深层次地揭示女性话语表达幽默效果与修辞策略之间的对应规律，这有待于未来以更为丰富研究方法切入节目风格、女性风格、幽默表达等维度展开对比研究，进一步全面探析脱口秀女演员的幽默修辞表达特色。

参考文献

- 王笑菊 & 刘辉.(2022).《脱口秀大会》中幽默语言的修辞策略分析.采写编,(12), 155-157.
- Wang, X., & Liu, H. (2022). Analysis of rhetorical strategies of humorous language in Talk Show Conference. *Compilation and Editing*, (12), 155–157.
- 谢佳 & 崔明伍.(2023).关联理论视角下脱口秀幽默语言的修辞格研究——以《脱口秀大会》第四季为例.滁州学院学报,25(04), 43-49.
- Xie, J., & Cui, M. (2023). A study on the rhetorical devices of humorous language in talk shows from the perspective of relevance theory: Taking the fourth season of Talk Show Conference as an example. *Journal of Chuzhou University*, 25(4), 43–49.
- 蔡贱 & 冯章.(2005)幽默的魅力.中国经济出版社, 240.
- Cai, J., & Feng, Z. (2005). The charm of humor (p. 240). China Economic Publishing House.
- 刘一玮.(2020).鲁迅的《祝福》和蔡万植的《痴叔》中的双重讽刺比较研究.中国民族博览,(18), 200-203.
- Liu, Y. (2020). A comparative study of the double satire in Lu Xun's "Blessings" and Cai Wanzhi's "Crazy Uncle." *China Ethnic Expo*, (18), 200–220.
- 特里伊格尔顿.(2022).幽默.中央编译出版社, 40-45
- Terry Eagleton. (2022). *Humor*. Central Compilation & Translation Press, pp. 40–45.
- (美) 贝尔·胡克斯.(2001) 女权主义理论:从边缘到中心.江苏人民出版社, 172-173.
- Hooks, B. (2001). *Feminist theory: From margin to center* (pp. 172–173). Jiangsu People's Publishing House.
- 郑中 & 王目星.(2006)跟我学:幽默口才.中国经济出版社, 286.
- Zheng, Z., & Wang, M. (2006). *Learn with me: Humorous eloquence* (p. 286). China Economic Publishing House.

建构具有汉语特色的教学语法体系的有益探索——《“格局+碎片化”的汉语作为第二语言教学语法研究》介评*

吕明璋¹

南昌大学人文学院¹

罗勇²

泰国格乐大学中国国际语言文化学院²

Email: mingzhanglyu99@163.com

Received: June 23, 2025; Revised: September 4, 2025; Accepted: October 7, 2025

摘要

本文对刘振平教授《“格局+碎片化”的汉语作为第二语言教学语法研究》展开介评，该专著是国际中文教育界建构汉语特色教学语法体系的重要成果。成书背景上，呼应“建构学科体系”的导向与学界呼吁，针对传统汉语二语语法教学依附印欧语框架、语法点零散等困境，以赵金铭的“格局+碎片化”理念为基础，系统回应教学需求。主要内容上，该书以“破解教学困境、建构汉语特色体系”为目标，形成“问题溯源—语法格局构建—碎片化资源库建设—理论+实证支撑”的闭环：通过历史溯源与现实剖析厘清语法体系痛点，构建面向英语背景学习者的“语法格局”核心框架，打造动态化“碎片化语法资源库”，并结合认知心理学、二语习得理论与实证调研强化结论科学性。创新层面，该书在理论上深化了“格局+碎片化”内涵，观点上确立语法格局核心地位并明晰其与碎片的动静关系，方法上通过频率统计与信息技术优化语法点选取及资源建设。价值上，既为汉语二语语法研究提供新理论框架，又为教材编写与教学模式革新提供实践路径。同时指出专著对非英语背景学习者关注不足等局限，展望未来研究方向。

关键词：“格局+碎片化”；汉语作为第二语言教学语法；教学语法体系

*【作者简介】吕明璋，男，南昌大学人文学院在读博士生，研究方向为国际中文教育与现代汉语语法；罗勇，男，泰国格乐大学副校长、中国国际语言文化学院院长，博士，研究方向为国际中文教育与泰国华人宗教文化。

**A BENEFICIAL EXPLORATION OF CONSTRUCTING
A TEACHING GRAMMAR SYSTEM WITH CHINESE
CHARACTERISTICS—— REVIEW OF "*RESEARCH ON
TEACHING GRAMMAR OF CHINESE AS A SECOND LANGUAGE:
PATTERN + FRAGMENTATION*"**

MINGZHANG LYU¹

School of Humanities, Nanchang University

YONG LUO²

China International Language and Culture College, Krirk University

Abstract

This article reviews Professor Liu Zhenping's *Research on Teaching Grammar of Chinese as a Second Language: Pattern + Fragmentation*, a significant achievement in the field of international Chinese education for constructing a teaching grammar system with Chinese characteristics. Regarding its background of compilation, the monograph responds to the orientation of "constructing disciplinary systems" and academic calls. It addresses dilemmas in traditional Chinese as a second language grammar teaching, such as reliance on Indo-European language frameworks and scattered grammatical points. Based on Zhao Jinming's "Pattern + Fragmentation" concept, it systematically meets teaching needs. In terms of its main content, the book aims to "address teaching dilemmas and construct a system with Chinese characteristics," forming a closed-loop structure of "problem tracing—grammatical pattern construction—construction of fragmented resource database—theoretical + empirical support." It clarifies pain points in the grammar system through historical tracing and practical analysis, constructs a core "grammatical pattern" framework for learners with English backgrounds, develops a dynamic "fragmented grammatical resource database," and enhances the scientific validity of its conclusions by integrating cognitive psychology, second language acquisition theory, and empirical research. In terms of innovations, the book theoretically deepens the connotation of "Pattern + Fragmentation," establishes the core position of grammatical patterns and clarifies their dynamic-static relationship with fragments in terms of viewpoints, and optimizes the selection of grammatical points and resource development through frequency statistics and information technology in terms of methods. In terms of value, it not only provides a new theoretical framework for the study of Chinese as a second language grammar but also offers practical pathways for textbook compilation and the innovation of teaching models. Meanwhile, it points out limitations such as insufficient attention to learners with non-English backgrounds and looks forward to future research directions.

Keywords: "Pattern + Fragmentation"; teaching grammar of Chinese as a second language; teaching grammar system

《“格局+碎片化”的汉语作为第二语言教学语法研究》是一部立足汉语特色系统面向英语背景初学汉语者，探讨语法格局和碎片化语法资源库构建问题的专著。可供国际中文教育一线汉语教师作为教学参考，也可为研究者和教材编写者创新汉语作为第二语言语法教学模式和内容编排提供借鉴。

1. 成书背景

2016年习近平总书记在哲学社会科学工作座谈会上指出，要“以我国实际为研究起点，提出具有主体性、原创性的理论观点，构建具有自身特质的学科体系、学术体系、话语体系”¹。《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》和党的二十大报告都重申了此观点。国际中文教育学界不少学者也呼吁从汉语特点出发，建构国际中文教育的学科体系（吴应辉，2022；崔希亮等，2023）。刘振平教授的专著正体现了这一点，基于汉语语法的语言事实，立足汉语自身的特点。汉语作为世界的重要语言，有着较为鲜明的特质。但长期以来，“学界有意无意将英语等二语教学的理论作为汉语二语教学研究的依据，忽视了汉语及汉语二语教学自身特点，以致迄今尚未形成有影响的汉语二语教学理论和教学法流派”。（李泉，2021）一些西方学者依据印欧语的教学实践和实验得出的不必进行显性的语法教学的结论并不适用于汉语教学，汉语教学法也应区别于西方语言教学法。语法教学应帮助学习者在最短时间内掌握汉语语法规则，习得并重构一套新的语法系统。

语法教学一直是汉语作为第二语言教学研究的重点与热点。对外汉语教学语法体系肇始于1958年邓懿等编写的《汉语教科书》，后续相关教材、教学参考语法书及语法大纲，多以该教材构建的语法体系为基础。柯彼德（1991）、吕文华（2002）、张旺熹与崔永华（1998）等学者指出，现有体系存在基础陈旧、未脱离母语语法框架、忽视汉外对比、未及时吸纳新成果、语法点处理重点不突出等问题，严重影响教学效果，亟待解决。

在此背景下，赵金铭教授于2018年提出“格局+碎片化”汉语作为第二语言教学语法理念，为该领域研究指明新方向。该理念一经提出，便成为目前汉语作为第二语言教学研究的热点。刘振平教授深耕此领域多年，兼具丰富教学与研究经验，近年沿此方向深入探究并践行该理念，2018年成功申报了国家社会科学基金一般项目“‘格局+碎片化’的汉语作为第二语言教学语法研究”，2025年其专著《“格局+碎片化”的汉语作为第二语言教学语法研究》由商务印书馆出版。该书系统回应当下教学困境，传承发展相关理论，为建构具有汉语特色的教学语法体系提供了有益探索。

2. 主要内容

该书并非简单按章节罗列语法知识，而是以“破解汉语二语语法教学困境、建构汉语特色教学体系”为核心目标，从“理论铺垫—核心内容构建—实践验证”三个层面形成闭环，整体可提炼为四大核心板块，各板块相互支撑，凸显研究的系统性与实用性。

¹ 习近平.在哲学社会科学工作座谈会上的讲话[EB/OL].(2016-05-19)[2025-05-18].<http://www.scio.gov.cn/31773/31774/31783/Document/1478145/1478145.htm>.

2.1 以“问题溯源”为基础：厘清教学语法体系的历史脉络与现实痛点

全书开篇即确立“历史溯源+现实审视”的双重视角，为后续“格局+碎片化”理念的提出与落地奠定坚实的研究基础。在历史脉络梳理层面，专著以 1958 年邓懿等编写的《汉语教科书》为起点——这部教材首次构建了对外汉语教学语法的雏形体系，明确了“以语法结构为核心”的编排思路，此后数十年间，从早期的《基础汉语课本》《实用汉语课本》，到新世纪的《新实用汉语课本》《发展汉语》等代表性教材，再到《对外汉语教学初级阶段教学大纲》《国际汉语教学通用课程大纲》等指导性文件，均在语法体系框架上延续了《汉语教科书》的核心逻辑，即“按语法点难易顺序编排、以结构主义语法理论为支撑”。该书通过对这一历史演变过程的细致梳理，清晰呈现了汉语二语教学语法体系的发展与局限。

在现实痛点剖析层面，专著紧密结合梳理相关研究，深入指出现有体系的核心问题：一是基础陈旧，仍以数十年前的语法理论为支撑，未能充分吸收现代汉语语法研究的新成果（如构式语法、认知语法在汉语研究中的应用）；二是依附母语框架，多参照英语等印欧语的语法体系划分汉语语法范畴（如强行对应英语时态构建汉语“时态系统”），忽视了汉语“无形态变化、重语序与虚词”的本质特征；三是汉外对比缺失，未能系统梳理学习者母语与汉语的语法差异，导致教学重点与学习者难点脱节；四是语法点处理模糊，对“哪些语法点是基础阶段必教内容”“如何突出核心语法规则”缺乏明确标准，造成教材编排与教学实践的混乱。同时，专著还专门界定了“教学语法”与“语法教学”、“理论语法”与“教学参考语法”等核心概念的内涵与边界，为后续研究划定了精准的范围与方向，充分体现了“以问题为导向、以理论为根基”的研究逻辑。

2.2 以“语法格局”为骨架：构建面向英语背景学习者的汉语语法核心框架

“语法格局”作为承载“汉语特色教学体系”的核心载体，其构建始终紧扣“汉语本质特征”与“英语背景学习者认知需求”两大维度，通过多层面论证形成兼具科学性与实用性的语法框架。在构建逻辑上，专著首先以“汉英语法深度对比”为切入点，梳理二者核心差异：英语依赖形态变化表达语法意义，句子结构以“主谓宾”为核心且成分严谨；汉语作为孤立语，无形态变化，主要通过虚词、语序及语义搭配传递语法信息，句子结构注重“意合”。这种对比既深化对汉语语法本质的认知，又为教学设计提供依据。成人二语学习中“母语迁移”现象显著，英语背景学习者易将英语语法规则套用于汉语，而“语法格局”可提前凸显汉英差异，帮助规避负迁移。

在此基础上，专著分析英语背景学习者在基础阶段的典型语法难点，如“把”字句与“被”字句使用困难、量词搭配混淆、方位词立体表达模糊、虚词“了”多功能性混淆及无标记被动句理解偏差等。针对这些难点，专著明确“语法格局”的核心内容：以“基本语法单位及其组合、聚合关系”为框架，涵盖汉语语法“核心骨架”，从语素、词、短语到句子基本类型与核心句式，重点突出汉语特色范畴，弱化印欧语中汉语无对应范畴的内容。为增强实用性，专著主张以“英汉对照”形式将格局呈现于教材课文之前。例如“汉语句子基本语序”部分，左侧列汉语“主语+谓语+宾语”及示例，右侧对应英语结构并标注差异点；“虚词‘了’”部分，左侧说明其功能，右侧对应英语表达差异。这种呈现方式使学习者在接触课文前建立汉语语法“整体框架”，后续学习中可快速将零散语法点“嵌入”格局，解决传统教学中“语法点零散、学习者难成体系”的问题，实现以简驭繁，推动语言学习从“零散记忆”转向“系统整合”的教学目标。

2.3 以“碎片化资源库”为血肉：打造动态化、针对性的语法教学支撑体系

“语法格局”与“碎片化语法资源库”形成“静态框架统领动态碎片、动态碎片丰富静态框架”的互补关系，共同构成完整教学体系。专著对资源库的建设体现“以学习者为中心、以实践需求为导向”的理念，核心环节设计如下：

在语法点选取环节，专著确立“频率原则+难点原则+格局匹配原则”三大标准：通过检索大型现代汉语语料库统计基础阶段常用语法点频率，优先选取日常交际高频语法现象；结合全球汉语中介语语料库分析英语背景学习者高频偏误，重点纳入易出错语法点；所有碎片语法点均需与“语法格局”核心框架匹配，确保“碎片不脱离格局统领”，避免知识零散化。在语法点描述环节，专著创新构建“基于表达的五维描述体系”，从“类别、名称、形式、意义、用法”五个维度阐释每个语法点，且始终突出“汉英差异提示”与“实用导向”：“类别”明确语法范畴，“名称”采用学界通用表述，“形式”以公式化语言呈现结构，“意义”阐释核心语义功能，“用法”补充场景、注意事项及常见错误。同时，描述中用学习者母语辅助解释，并搭配 3-5 个日常交际场景例句，确保学习者兼具规则理解与实践应用能力。

2.4 以“理论+实证”为支撑：强化研究结论的科学性与实践适用性

全书坚守“理论探讨与实证分析深度融合”原则，既避免纯理论建构的空泛，又杜绝纯实践总结的表面化，通过多维度论证使“格局+碎片化”理念兼具理论高度与实践温度。

在理论支撑层面，专著从三方面论证：其一，认知心理学角度，引用奥苏贝尔“有意义学习”理论与布鲁纳“认知结构学习理论”，指出“语法格局”作为“认知框架”，可帮助学习者将碎片化知识整合到已有框架，符合“以简驭繁、系统整合”的认知规律；其二，汉语教学史角度，梳理近代汉语二语教学教材编排传统，发现《语言自述集》《国语入门》等均采用“语法概说+课文实例”模式，证明“格局统领碎片”思路符合汉语二语教学内在规律，具有历史合理性；其三，二语习得理论角度，结合克拉申“输入假说”与斯温“输出假说”，指出“格局”提供“可理解的语法输入”，“碎片化资源库”创造“有意义的输出机会”，二者结合符合二语习得核心规律。

为验证“格局+碎片化”理念的科学性与适用性，研究采用“学习者问卷调查+教师访谈调查”双维度实证路径。面向英语背景基础汉语学习者，设计含 25 题的问卷（分“传统教材评价”“新教材认可度”“需求对比”三板块），发放 100 份、回收有效问卷 87 份（对象为学完初级《发展汉语》的英语母语者）。经 SPSS 检验，问卷的信度和效度较高。面向国际中文教师，筛选 20 名符合“教过基础综合课、用过两套以上教材、含母语/二语教师”条件的受访者（国内母语教师 13 名，海外二语教师 7 名），通过“先发问题思考+线上访谈追问+许可后录音”的方式开展访谈。实证结论显示：“格局+碎片化”模式认可度较高，多数学习者与超 90% 教师认可该模式或期待配套资源；同时需优化语法点与课文关联、语用形式辨析，在以实用性编课文的基础上，适当兼顾语法点“先易后难”原则。

3. 创新之处

3.1 理论创新：为革新汉语作为第二语言语法教学思路奠定基础

赵金铭（2018）提出了“格局+碎片化”教学语法理念。陆俭明（2018）高度肯定了该理念，并指出应该认真思考设计什么样的“语法格局”、应该教授什么样的“语法碎片”的问题。刘振平（2025）很好地回应了该教学语法理念进一步发展的需求，一方面进一步探讨了“格局+碎片化”教学语法理念理论内涵，论证了其符合人类的认知共性、具有扎实的历史基础和现实需求的特点。一是契合认知倾向，“语法格局”提供简约框架，“碎片化语法”为系统元素，学习者依托格局统摄碎片，实现语法体系化建构；二是延续历史探索，威妥玛、赵元任等的相关理念，印证“格局+碎片”是教材编排长期方向，该书将其从隐性实践升为显性理论；三是回应现实需求，解决传统教材语法点零散等问题，“格局”搭认知框架，“碎片化资源库”补用法与偏误，推动教学从静态知识传递转向动态能力建构。

3.2 观点创新：立足汉语特点重塑教学理念

该书主要有两大观点创新：一是确立语法格局核心地位，强调为初学汉语者先呈现语法格局的重要性。有了语法格局，语言教学内容和课文编写能够摆脱语法点顺序和难易程度的限制，以交际需求为导向选取自然语言，使教学更贴合实际应用，提升学习者的语言交际能力。二是明确语法格局与碎片化语法关系，清晰阐述了语法格局与碎片化语法动静相生的关系。二者相互配合，不仅为教材编写提供了更科学的依据，也让学习者能够更好地理解和掌握汉语语法，从整体上重塑了汉语二语教学的理念。

以双宾语句为例，当学习者发现汉语双宾语结构“给某人某物”与英语“give sb. sth.”在“间接宾语（人）+直接宾语（物）”的语序及“物品所属权转移”的核心语义上存在对应时，其母语语法图式会自动映射到目的语中，形成形式与意义配对的跨语言构式类推。基于此，教学内容得以对汉英一致的结构特征（如双宾语语序）仅作简要提示，而将重点置于汉语独特的动词类别限制（如汉语“取得类”“称呼类”动词可以带双宾语）。这种处理方式实质是对认知资源的优化配置，通过母语正迁移减少重复讲解，将教学重点放在母语负迁移高频语法点以及汉语特有的语法规则上，既符合二语习得的“最小努力原则”，又强化了语法点讲解的针对性。

3.3 方法创新：融合多元方法服务教学实践

传统汉语二语语法教材选取语法点时，常以“结构难度由易到难”或“理论语法的逻辑体系”为核心（如按“词法-句法”的学术分类线性推进），较少结合真实交际场景与学习者偏误。而赵金铭教授（2018）提出的“格局+碎片化”思路离不开以下三方面的考虑因素：一是汉语本身。汉语中哪些语法点是必须而且急需教给学生的。二是汉语和学习者母语在语法上的异同。据此考虑并确定急需教什么。三是学生在学习汉语过程中出现的具有普遍性的语法偏误，或者遇到的具有普遍性的难点。我们就需针对这些学生最容易、最经常出现的偏误和难点来选择、设计语法点。我们欣喜地看到，刘振平的书很好地贯彻了这个思路，十分注重研究方法，基于语言事实运用频率统计选取语法点，并与时俱进借助信息技术构建资源库，实现了方法创新。

一是运用频率统计选取语法点。在构建语法格局和碎片化语法资源库时，在自然语言中对语法点进行频率统计，依据频率选取语法点。同时，通过在全球汉语中介语语料库中统计英语背景学习者语法点的偏误率，以此作为确定语法点选取和编排的重要标准，提高了语法教学内容的实用性和针对性。

二是借助信息技术，最终建设了一个涵盖面向英语背景基础汉语教学语法点的介绍语法点形式、意义和用法并带有一定数量例句的，某些语法点还附有慕课教学课件的，便于检索和根据教学中发现的问题进行动态调整的碎片化语法资源库。这种创新方式为教师教学和学生自学提供了极大的便利，提升了教学效率和学习效果，实现了教学方法与工具的现代化。

4. 价值与意义

4.1 学术价值

该书主张的“格局+碎片化”语法教学思路为汉语作为第二语言教学语法研究提供了新的视角和理论框架，丰富和完善了该领域的理论体系。“格局+碎片化”理论的深入研究和实践，有助于学界更深入地理解汉语语法教学的本质和规律，推动相关研究从不同角度展开，拓展了学术研究的视野，为后续研究奠定了坚实的理论基础。

4.2 应用价值

《“格局+碎片化”的汉语作为第二语言教学语法研究》为教材编写带来了新的思路和方法。依据“格局+碎片化”理念，教材编写能够更加注重实用性和交际性，使课文内容更加生动自然，语法点的呈现更加合理，从而提高教材的质量，更好地满足学习者的需求。

该书有助于改变传统以结构主义为主的语法教学模式。教师可以根据语法格局和碎片化语法资源库，灵活设计教学内容和活动，从交际需求出发开展教学，激发学习者的学习兴趣，提高教学效果，促进汉语作为第二语言教学模式向更加科学、高效的方向发展。

5. 结语

《“格局+碎片化”的汉语作为第二语言教学语法研究》无疑是建构汉语作为第二语言教学语法体系的有益探索，但也存在一些有待完善之处。书中仅构建了英语背景下的语法格局，对于其他语言背景学习者的研究尚显不足。未来的研究可以朝着拓展语言背景方向展开，结合类型学理论和方法，针对不同语言背景构建多样化的语法格局和碎片化语法资源库，以满足更广泛学习者的需求。碎片化语法的选取也是相当有难度的工作，难免有所疏漏。同时，在数字化时代背景下，如何进一步利用人工智能技术优化碎片化语法资源库，实现个性化学习推荐，也是值得深入研究的方向。相信随着研究的不断深入，“格局+碎片化”理论将在汉语作为第二语言教学中发挥更大的作用，推动国际中文教育事业的蓬勃发展。

我们期待有后续更多“格局+碎片化”这一思路的相关研究和成果问世，也期待更多汉语教学界的同仁在教学实践中完善，从而建构属于国际中文教育的理论体系。

参考文献

- 崔希亮、丁安琪、冯丽萍、李宝贵、王辉、吴勇毅、叶军、张建民（2023）。“国际中文教育三大体系建设”多人谈。《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》，21（3），1-10。
- Cui, X., Ding, A., Feng, L., Li, B., Wang, H., Wu, Y., Ye, J., & Zhang, J. (2023). Multi-person discussion on the construction of three major systems of international Chinese education. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language)*, 21(3), 1–10.
- 柯彼德（1991）。汉语作为外语教学的语法体系急需修改的要点。《世界汉语教学》，（2），100-104。
- Kurpide. (1991). Key points urgently needing revision in the grammar system of Chinese as a foreign language teaching. *Chinese Teaching in the World*, (2), 100–104.
- 李泉、孙莹（2021）。论国际中文教育五种微观关系。《民族教育研究》，32（5），160-169。
- Li, Q., & Sun, Y. (2021). On five micro-relationships in international Chinese education. *Journal of Research on Nationalities Education*, 32(5), 160–169.
- 刘振平（2025）。《“格局+碎片化”的汉语作为第二语言教学语法研究》，北京市：商务印书馆。
- Liu, Z. (2025). Research on teaching grammar of Chinese as a second language: Pattern + fragmentation. The Commercial Press.
- 陆俭明（2018）。汉语教学中汉语语法的呈现与教法。《国际汉语教育（中英文）》，3（2），62-71。
- Lu, J. (2018). The presentation and teaching methods of Chinese grammar in Chinese teaching. *International Chinese Education (Chinese-English)*, 3(2), 62–71.
- 吕文华（2002）。对外汉语教材语法项目排序的原则及策略。《世界汉语教学》，（4），86-95+4。
- Lyu, W. (2002). Principles and strategies for sequencing grammar items in teaching Chinese as a foreign language textbooks. *Chinese Teaching in the World*, (4), 86–95+4.
- 吴应辉（2022）。国际中文教育新动态、新领域与新方法。《河南大学学报（社会科学版）》，62（2），103-110+155。
- Wu, Y. (2022). New trends, new fields and new methods in international Chinese education. *Journal of Henan University (Social Science Edition)*, 62(2), 103–110+155.
- 张旺熹、崔永华（1998）。对外汉语教学语法问题研究的基本态势。《世纪之交的中国应用语言学研究——第二届全国语言文字应用学术研讨会论文集》，363-372。

Zhang, W., & Cui, Y. (1998). The basic situation of research on grammar issues in teaching Chinese as a foreign language. In Proceedings of the Second National Conference on Language Application Research: Chinese Applied Linguistics at the Turn of the Century (pp. 363–372).

赵金铭（2018）。汉语作为第二语言教学语法:格局+碎片化。《语言教学与研究》，（2），1-10。

Zhao, J. (2018). Teaching grammar of Chinese as a second language: Pattern + fragmentation. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (2), 1–10.

汉语音节的教学接口：蒙学经验及其对泰教学启示

谢友中¹

梧州学院，文学与传媒学院

付福珍²

贺州学院，教师教育学院

李红梅³

泰国农业大学，人文学院

Email: 664928613@qq.com

Received: June 6, 2025; Revised: November 4, 2025; Accepted: November 10, 2025

摘要

汉语音节是对泰中文语音教学的核心，而以显性拼音知识应用为特征的教学接口趋于走强，减弱了教学接口的强弱弹性，影响了教学效能。历史地看，汉语音节的教学接口是逐渐走强的，过强以后则有必要回调以创造更加灵活的理念与操作空间。蒙学教材《千字文韵》作为音节弱接口教学的典型，创设了以声调切入音节的教学模式，同时巧设形式迁移教学内容，以及难易音节的分级与教学顺序的非对应处理，都较好地解决了隐性音节知识弱接口的教学抓手难题。这种独特的弱接口教学模式，不仅得到了现代理论的有力支持，更给汉语音节教学接口的弱化回调提供了极具针对性的模式补充，至今仍具较大的时代意义。

关键词：对泰汉语；音节教学；《千字文韵》；显隐性知识；接口策略

基金项目：教育部人文社会科学研究青年基金“明清吴方言韵书文献的整理与音韵比较研究”

(19YJC740095)；广西新文科项目“面向东盟中文需求的汉语国际教育专业新文科人才培养探索与实践”
(XWK202428)。

注：2, 3 为通讯作者。

THE TEACHING INTERFACE OF CHINESE SYLLABLES: THE EXPERIENCE OF MENGXUE AND ITS ENLIGHTENMENT TO THAI-CHINESE TEACHING

XIE YOUZHONG

School of Literature and Communication, Wuzhou University,

FU FUZHEN

School of Teacher Education, Hezhou University

LI HONGMEI

Eastern Languages, Faculty of Humanities, Kasetsart University

Abstract

The teaching interface of Chinese syllables is the core of teaching Thai-Chinese pronunciation, and the teaching interface with the application of explicit phonetic tends to be strengthened, which weakens the elasticity of the interaction between the strength of teaching interfaces and brings about the problem of reduced teaching efficiency. Historically speaking, the interface of Chinese syllables has gradually become stronger, and after it becomes too strong, it is necessary to call back to create a more flexible teaching space. The primary school teaching Qianziwen Yun, as a typical example of weak interface teaching of syllables, creates a teaching mode of starting from the tone to the syllable, and at the same, it skillfully sets up the teaching content of formal migration, and the grading of difficult and easy syllables and the non-corresponding treatment of the teaching order, which perfectly solves problem of the weak interface teaching handle of implicit phonetic knowledge. This unique weak interface teaching mode, which not only has the strong support of modern theory, but also provides a highly model supplement for the call back of the interface of Chinese syllable teaching, still has great contemporary significance.

Keywords: Teaching Chinese as a Foreign Language in Thailand; Phonetic Teaching; Qianziwen yun; Explicit-implicit Knowledge; Interface Strategy

1. 引言

汉语音节是国际中文语音教学的核心，习得音节是二语者拥有汉语交际能力的前提（刘英林与马箭飞，2010）。原国家汉办研制的《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》，首次划定了 1206 个音节的精准教学范围，然而教好这些有限的音节却并不是一件轻松的事，以拼音的显性知识切入汉语音节教学的效率难题始终存在（吴峰，2019），凸显了音节教学的接口困境。

人们把外语教学中的语言知识分为显性和隐性两面，并由此产生了二者的接口假说。这源于英籍匈牙利学者波兰尼等人从 20 世纪 50 年代开始提出的概念，应用于语言教学领域，一般认为，显性语言知识指的是能够表达出来的语言规则，隐性语言知识是指母语者无法言说的具身语言规则（唐旭东，2020）。理想的外语教学则希望二语者达到隐性语言知识的水平。在显性知识的教学应用上，则有 Krashen 无接口，DeKeyser 强接口，以及 Ellis 的弱接口三种假说（陆军与王乃兴，2018）。该假说认为，接口策略极大影响教学效率。学者运用这一理论考察一些国家的汉语教学后发现，过于强调某一接口都可能带来教学模式的僵化（袁芳远，2017）。汉语音节教学是典型的显隐性知识的接合，这在对泰汉语语音教学上有着重要的借鉴意义。

自泰国加入《区域全面经济伙伴关系协定》（RCEP）以来，两国商贸往来更加密切，市场需要越来越多的泰中双语人才。据笔者走访在泰相关行业协会负责人了解到，目前已有 3000 余家在泰中企，泰中双语人才供不应求。加强教学接口研究是顺应二语市场提高教学效率、节省学习成本的迫切要求。解决这一问题需要多层面的努力，从教学上看，则需进一步提升教学效能。然而据学者观察，教学端普遍存在语音知识介入过多反而引起口说汉语教学效能减低等问题（张冬雪，2021），这显然不符合市场的期待，也正反映了提高教学接口强弱弹性的重要性。

有关汉语语音教学，泰中两国学者都比较关注。泰国期刊网 ThaiJO 平台上已经发表了系列语音教研相关论文（周正与陈玉琳，2025），中国知网也不断有相关成果发布，其中不乏大量汉语拼音知识的教学探索，但是学者指出总体还处在经验摸索阶段，科学性有待提升（冯海丹，2022）。泰中两国学者的研究从教学接口上看，总体是强接口理念下的探索。普遍观点认为，汉语音节教学对拼音知识的依赖，古人是这么教的，今人也只能这么教（李如龙，2015）。然而反思之声也随之而起，比如拼音知识介入过多容易引起教学低效等（苏映仪，2025）。赵金铭（1985）早就指出，古代音韵学的二拼发展到现代的四拼，越来越细致反而不利教学，需要回归传统。杨绪明（2023）也有类似看法，认为拼音教学需要简化。这些反思都揭示出显性知识过强接入并非是教学的便利之举。

还有学者主张教学接口上进一步弱化回调至整体音节。不少学者都提出了这一教学理念（吴峰，2019），这是减少拼音知识使用而走向弱接口的表现。史冠新（2015）强调，“非音节不予示范”，全部采用“直读法”。然而作者也指出该法碰到了整体音节教学存在“使用什么声调的问题”，在接口调弱后又遭遇到新的瓶颈。不难发现，教学接口过强已引起了学界反思，而调弱则又有新的难题，形成了强接口“弊端凸显-弱化回调-整体理念-仍存难点”的教学困境。

上述困境的一个重要原因可能源于对蒙学教育史的误解。如前文所指出的强接口模式中，从古代蒙学那里寻找依据，显然对古人有些误解。中国古代确实在汉末

就发明了声韵拼合的反切法知识，直至后来音节分析知识浩如烟海。然而这属于音韵学范围，与童蒙音节教学还不是一回事。今人可能是把古人的音韵学研究嫁接到教育领域的童蒙教学上。至于弱化派的声调处理难题，古人可能也已经探讨过。母语儿童语言习得对二语教学有着重要的借鉴价值（闫长虹与王敏，2019），传统蒙学教材是重要的母语儿童语言习得资料，从中发掘蒙学经验对回应有关历史误解，给强接口观念松绑，给弱接口探索提供更多借鉴都有重要意义。

古今汉语音节结构一致，今人面临的教学接口难题古人也同样经历过，在汉语音节教学遇到接口困境的情况下，以往的历史经验或许能带来新的启发。而且传统教学资源也一直在滋润着泰中两国的汉语课堂。学者指出《三字经》《百家姓》蒙学经典等也曾经是泰国汉语课堂的通用教材，将蒙学经验运用到泰国汉语课堂并取得了积极成效（汪周坤，2019）。不论是历史传承，还是应对当前的教学困境，都十分有必要从传统教学资源中发掘智慧。

本文将在回顾古今汉语音节教学接口演变的基础上，就有关教学接口的误区提出新的看法，并以蒙学教材《千字文韵》为例，运用现代理论分析其弱接口教学的合理性，进而发掘其独特的弱接口音节教学模式，以补充当前有关汉语音节教学接口研究的不足，为改进国别汉语语音教学提供借鉴。

2. 汉语音节教学接口的古今演变

汉语音节教学经历了长期的由古代弱接口发展到当代强接口的演变过程。汉语音节在古人那里也是教学的核心，当回顾历史上针对儿童的汉语音节教学时，我们发现古人并非主要采取声韵拼合知识有力介入的强接口模式，而是较为普遍采取音韵知识介入极为有限的弱接口模式。古代对汉语音节知识的研究，与针对儿童的汉语音节教学，是两个相对独立的体系，领域界限较为明显。从古人对汉语音节研究的目的、音节结构的定名以及蒙学音节的基本教学法等方面看，古人对于汉语音节的研究与教学分属语言学与语言教学两个领域，而在教学方面弱接口特征明显。

首先，古人对汉语音节构成的揭示和研究主要为了读经与文学创作目的。汉代末年发现声韵结构并创造反切法知识，后来在经书注解中广泛使用；韵书对汉语音节的分析及其知识体系则主要服务于隋唐以后的文学创作、汉语音韵研究等。站在蒙学的角度看，古代关于汉语音节结构的研究所形成的知识系统是高深的学问，也不大适宜直接用来进行童蒙教学。

其次，古人关于汉语音节结构的定名纷繁且不在同一个时代，客观上也给面向童蒙的音节教学带来了名称使用的困难。比如《广韵》有 206 个韵，显然不可能是 206 个韵母；声母方面则是到了唐代才有用汉字命名的三十个字母，宋人定名了三十六字母，明代《早梅诗》则是二十个声母。由此可见，音节构成的名称复杂且不断演变，不方便直接用来进行童蒙教学。

最后，从语言教学法上看，声韵结合的反切法知识也并不常在童蒙教学中使用。如“东，德红切”，原理上与今天的拼音一致，实际上从教学的角度看则有天壤之别，“德”“红”二字并非是声韵母的名称，具体到每个反切上下字是不固定的，它的语音内涵需要意会而很难言传，更不易向童蒙讲清楚。就已发掘的蒙学杂字文献看，蒙学音节教学使用最多的则是韵语法和直音法。

从以上分析不难看出，古人汉语音节的研究知识非常丰富，但不代表能够直接

接入童蒙教学。这还不只是音韵知识复杂的问题，更为重要的则是古人对蒙学规律有其独特的把握。比如后文将要讨论的案例中，古人早就指出显性知识对于童蒙是“难经口授”的，也就是古人倾向于弱接口教学。一些对泰汉语教师发现，学生“需要区分记忆哪部分是声母，哪部分是韵母”的知识是绕弯子（张冬雪，2021），这可以说古今人在汉语音节教学上有所默契。今人熟知的强接口模式在《汉语拼音方案》颁行后逐渐固定下来，引领了汉语音节的教学方向，为汉语教学做出了重大贡献，同时拼音知识在教学上的应用也一直是学者探讨的重要话题。史冠新（2015）指出今天的拼音教学受到了传统反切法的影响，这是正确的。但其未进一步指出，这是受到了传统音韵学知识的影响，而非主要源自童蒙教学。

在接口过于走强后，反思之声随之而起。从语言交际上看，声、韵母并不作为独立的交际单元。母语儿童就不用经过这样的过程而是直达音义结合的言语音节的。因而在学者看来，汉语音节一气呵成，拆分音节不但增加了显性知识，还破坏了言语音节的整体性（吕必松，2008）。史冠新（2015）等明确强调调弱接口的整体音节教学，不过又遇到了如何接入声调的困境。强接口有着极强的音韵学史支持，弱接口也有儿童语言习得规律的依据。这正反映出教学接口的历史发展性、非绝对性。我们需要思考的则是如何给过强的接口松绑？如何给突破弱接口瓶颈提供进一步的理论支持？从而给强弱接口的教学拓展更加灵活的适用空间？哪怕以现代教学理论衡量，蒙学经验也仍具有极强的借鉴价值。

4. 《千字文韵》的弱接口教学模式

音节教学接口走强后弊端日显，调弱呼声随之而起，这可以看作是接口规律发生作用的自然表现，但是汉语音节教学弱接口的有些理论问题尚未真正解决。史冠新（2015）的弱接口模式就遇到了如何处理声调的难题，而这在本文看来恰恰是必须突破的方向。童蒙语言习得资料《千字文韵》极为突出的声调接入模式，从现代教学理论看也是非常合理的。同时，编者巧用形式迁移教学内容以及难易音节教学顺序的处理策略等，都显示出了弱接口的模式智慧。这种接口模式恰好对于突破已有弱接口研究的瓶颈提供了针对性的卯榫关系式补充，有助于缓解前文所称的困境循环。

4.1 《千字文韵》声调弱接口的理论依据

古人并非故意忽视显性音韵知识的接入，只不过接入的程度和视角与今人有所不同。古人比较重视由声调接入音节，将显性音韵知识的使用调弱到最小化。其音节教学接入可以分为部分式和整体式两种。部分式是截取音节的后半部分，以服务于诗文押韵的需要。整体式则是像本文所讨论的《千字文韵》服务于雅言音节的教学需要。不管哪种模式都强调由声调接入音节教学。《千字文韵》采取以声调接入的整体音节教学模式，今天来看仍有比较科学的理论依据。

《千字文韵》的整体音节教学模式是以声调为纽带，运用声调能够形成抑扬顿挫的韵律美感作用切入音节教学。其“天腴填铁”这种人造韵律的设计形成了一种利用声调规律的弱接口模式，对于音节知识的应用显得极为“吝啬”乃至不进行呈现。如果说利用了显性的语音知识，则只在教材的开头有一首传诵已久的《四声

歌》：“平声平道莫低昂，上升高呼猛烈强。去声分明哀远道，入声短促急收藏”。其实这首诗只是一种声调韵律感的描述而已，并非声调本质的知识。编者明确指出，童蒙的“韵调”教学“难经口授”，表明其认识到以音韵知识强势接入的困难，因而仅以比较感性的四声描述切入教学。

这种强调音节声调作用的教学模式能够得到现代研究的有力支持。在汉语音节的感知特点上，学者发现汉语音节内部音素的关系极为紧密，浑然天成，而音节之间的关系却比较松散甚至到了彼此隔绝的地步（王洋与张琦，2023）。史有为（2019）进而指出，这种感知首先在于声调发挥了作用，它就像框箍能够稳稳地将每个音节框起来，有利于听感区分。另外，河野守夫（2001）还发现，听者的语音加工单元是整体一次性的，而非先分析结构之后再组合。研究者还进一步提出感知单元是二语者瞬时加工一个根本特征（李静宜，2022）。这些现代的研究均表明，声调对于音节具有牵引作用，由声调接入是一个以简驭繁的接入路径。

从汉语音节带声调的特点，以及感知的整体性这两个角度看，古人抓住声调接入整体音节教学，显示了对汉语感知单元的准确把握，这为编者设计出教学弱接口“一见即解”的雅言音节教材奠定了科学的基础。

4.2 《千字文韵》弱接口音节教学的体例

弱接口不等于教学模式的简陋或随意化，反而更需要简洁而智慧的形式设计，编写体例就发挥着重要作用。语言教材的体例是否合理直接影响教学效能，科学的体例具有经典的教学指导价值（张美兰，2022）。《千字文韵》在编排体例上从宏观的教材开发、中观的内容组织和微观的音节感知层面，对于如何由声调接入音节实施弱接口教学，进行了巧妙的接口设计。

宏观层面，该教材利用了《千字文》原来的隐性韵律知识进行二次开发。《千字文》语言的韵律感加上故事性，避开了显性语言知识的应用，形成了可读性极强的蒙学读本。尤其在语言形式上，原本的押韵就已具有抑扬顿挫的调韵美感，而且在韵脚字上使用了多个常见的雅言韵段。这为整体雅言音节的教材开发提供了便利，即不需要在显性知识上多说，就能快速接入音节教学内容。

中观层面，不用声调术语知识而是使用特定格式给原来千字的声调定位。编者并不直接告诉童蒙每个字的声调知识，而是巧设格式，以显性格式带出隐性知识。如“鸣凤在竹”这句话的四个字下面分别列出了“鸣皿命觅”“封捧凤福”“裁在载截”“中塚重竹”四组小字。不难发现原文四个字分别对应平、去、上、入四个音节。参照清代的北方官话音系（黄雪晴，2015），“鸣”平声、“凤”去声有当时的口语基础，童蒙极易辨别。而“在”字上声、“竹”字入声可能就缺乏口语基础，需要反复感知。通过巧设易懂体例对音节的声调进行定位，既隐藏了显性语音知识又便于诵读感知。

微观层面，以有意义的形式呈现音节教学的重难点。《千字文韵》以声调切入雅言音节，着重从语言比较的角度提示了雅言声母和韵尾两大教学难点。

在声母方面，提示学习者口语中已经发生了平声浊声母字调分阴阳和上声浊声母字变去声的现象。这种现象在四字格中需要重新回到雅言的标准。“堂”字是雅言平声浊声定母字，已变为阳平，在其下四字格“堂荡宕铎”中仍归雅言平声，不分阴阳。第二个“荡”字也属于雅言浊声定母字，而在当时已演变为去声，但是在这一格式中仍然放在上声位置，表示其仍属雅言上声。

在韵尾方面，入声在当时官话区普遍消失，是童蒙习得的最大难点，但是编者仍提示其所在的入声位置不变。如“日”字是入声字，“仁”字头下“仁忍任日”，“日”字头下“儿耳二日”，都将“日”字放在入声的位置上，前者是正常的雅言四声搭配，后者则显示入声“日”字与阴声韵的“儿耳二”在口语中可能混同，但是雅言仍归为入声。

以上都表现出在四声韵律的牵引下，设计者并不强调显性知识的介绍，而是巧设有意义的形式，将音节教学内容“框定”在形式中，“倒逼”学习者由形式感知内容，而非先入为主的知识说教。

4.3 《千字文韵》弱接口的教学顺序

不论是针对童蒙的雅言音节教学，还是针对外国人的二语教学，客观上都存在教学内容的难易。学者们在减弱教学接口的理念下，对音节进行难易区分并化简拼音系统。赵金铭（1985）、杨绪明（2023）等都曾设计了简化音系方案，表现出对强接口模式的适度弱化。而史冠新（2015）则调整到弱接口后将音节分为难度递进的四类，这些方案本质上都是由易到难的教学思路。然而对于难易音节的教学顺序，古今则有同有异。

相同的一面，是对音节教学内容的难易有所区分。以赵金铭（1985）设计的简化音系作为参考，我们发现古人亦有这样的教学内容处理。赵金铭（1985）的设计分为基础音系和派生音系，基础音系被认为是容易的部分，而派生的则被认为是较难的内容，对于派生的部分则需采取以易带难、容忍差误的策略。比如基础声母 g 与“根韵母” a 系 an、ang 这样的开口韵母相拼属于容易的内容。对照发现，《千字文韵》的声母 g 与 a 系韵母相拼大约 20 来字，罕见不合雅言的现象。如“岗，岗吭钢各”的排列即符合雅言的规律。

对于较难的“派生”韵母，编者并未强行规范雅言的读音，而是“将错就错”按照近似音编写。《千字文韵》中基础声母 g 与派生韵母 iang 相拼时就出现了韵部混同，“董，董讲降觉”，“董”属阳韵，“讲降”属江韵，二者雅言韵部不同，编者却使用了近似的韵部。同时又在一些重要的方面维持雅言系统，“禽，禽噤矜伋”这样的四声串联，就保留了 -m 与 -b 韵尾这种实际可能已经消失但是仍属雅言的韵尾配对。这表明，对于难学的韵母，古人采取近似音的办法，并未强行要求逢错必究，这与今人划分难易音节的思路是一致的。

不同的一面则是，今人的由易到难不仅是音节教学内容，也是教学顺序。这在教学上也很好理解，既然内容由易到难，教学上自然也应按照这样的顺序进行。然而，对于汉语音节的教学可能有其特殊性。今人不论是赵金铭（1985）的简易音系设计，还是史冠新（2015）将音节排列为由易到难的四个梯度，所设计的方案即是内容顺序，同时也是教学顺序。古人则不同，其难易音节在教学内容上有区别，但是却并不在教学上体现出严格的先后顺序性。也就是说，古人将难易的音节混合在一起教学，这可能不只是受到《千字文》本身的体例限制问题。就常识来看，古人似乎也有其道理，母语儿童学说话时，会先说“哥哥”后说“姐姐”吗？在今人看来“哥”属于基本音节，而“姐”属于派生音节，显然难易的教学顺序过于严格可能也有些问题。古人对于汉语音节的教学顺序等方面的设计仍有极强的启发意义。

5. 《千字文韵》的对泰语音教学启示

汉语音节教学的接口方式既是国别汉语教学的个性问题，也是共性的教学理论问题。对《千字文韵》进行分析后发现，其将声调作为音节的接口、注重形式设计的内容迁移价值，以及音节教学顺序的独特理念，正好切中了今人弱化接口遇到的教学难题。这为对泰汉语相关教师等教学主体，在音节教学方面提供了上述三个方面的理念借鉴，为强弱接口之间的策略调整提供了进一步的灵活操作空间。

5.1 弱化接口宜从声调切入

汉语音节教学需要接入点是学界的固有认知，由声母至韵尾拼合的强接口理念总体符合语言的线性特点。而将接口由强调弱，却面临处理声调等的教学难题。古人的经验表明，弱接口音节教学既非完全的线性式，亦非立体式，而是线性与立体的结合。线性体现在带调音节彼此能够按顺序组合成韵律短语，立体式则是在节之上附着有声调，同时以声调的变化推动音节间的线性进程。

弱化接口后声调接入问题一直是汉语教学的难题。钱莫香（2016）发现，19世纪早期汉学家马礼逊就已经认为“声调是十分次要的”。直至今日，尚有国别汉语教材中呈现音节时不标调的现象。汉语声调是汉藏语系诸语言中带调语言的典型，是能够区别意义的音位。在言文分离时代，书面汉语比较重要，而如今口说汉语的重要性甚至远大于书写汉语。古人弱化接口同时抓住声调的接入，这对一些学者提出弱接口教学中缺乏声调的应对恰好是一个针对性的补充。

由声调接入可以推动简化音系教学接口的优化。以四步法为例，由于忽略了声调的接入，将音节由易到难分为四个梯级则脱离了音节与意义的联系，实际上又产生了新的音节显性知识。按照本文的观点，则需保留音节的声调，在四步法的基础上进行带调音节组合，形成有意义、有韵律感的交际短句，可能更加符合学习者有意义习得的需要。

5.2 弱化接口应强化形式设计

蒙学阶段的语言教学，趣味性应贯穿始终，强化形式设计则是将隐性语言知识转化为趣味呈现的重要途径，从而弥补弱化接口后，缺乏抓手的教学难题。有学者指出，有意义的形式设计能够迁移教学内容，起到寓教于无声的作用（李逸与兰志华，2018）。

强接口以显性的拼音知识接入教学，转向弱接口后，抓住什么进行音节教学的接入？这显然又是个难题。据说一百多年前中国本土教师教授外国人时有使用实物加上语音模仿的方式，以建立音节与词义的联系，这是极为受限的。古人采取有意义的形式接入则是一个很好的启示。体例形式更加易于形成一个“一见即解”的模式。笔者所见《千字文》在各地的改编本中有很多都在每个字旁标注“平上去入”，以提示平仄感知规律，建立字音与雅言声调的联系。

形式设计应恰到好处，不多也不少，更不宜使汉语音节首身分离。对泰汉语课堂上教师以双臂平直表示平声，双臂高举表示上升；教材中以小汽车行驶在平路上表示平声，下坡再上坡示意上升。而根据声调与音节的紧密关系，这种设计在形式

上却存在声调与音节的首身分离现象,增加了显性知识量。就所举例子而言,教师以肢体示范声调时宜带出整个音节。而教材中的设计则可以将小汽车的图形再卡通化为音节变体,有意义的形式设计既要满足内容需要,也要恰到好处。

5.3 简化音节教学应区分两种顺序

学者简化了汉语音节的教学内容,由易到难、循序渐进,教学过程也按照这样的设计展开。由易到难是教学常识,语言教学也遵循这一基本规律。古人的经验表明,涉及到音节的教学顺序可能需要有所变通。《千字文韵》显示汉语音节的教学存在两种顺序:其一是音节本身的难易顺序,其二是随着难易而来的教学顺序。两种顺序是否要严格一致?古人给出了不同于今人的教学设计。

从前文对《千字文韵》的分析可以看出,古人并未根据其中蕴含的音节难易而进行教学顺序调整。这可能不只是简单地受到教材体例限制的原因,观察儿童语言习得对二语教学启示的学者指出,由独词到复杂组合的有意义性是儿童语言习得的根本动力(闫长虹与王敏,2019)。教学顺序上如果严格区分抽象音节由易到难的教学顺序,则可能会将音节习得的形式规范与意义动力弄颠倒了。

按照古人的经验,教师的音节教学要有内容上的重难点区分,但是在顺序上则宜于秉持难易混合的教学理念。为了防止眉毛胡子一把抓,对于容易的音节在教学中要进行较为严格的监控,确保易学音节的习得,而对于混合其中的难点音节,比如采取已有的“派生法”教学而不必逢偏必究。不同于抽象的、脱离交际意义的音节教学,宜在有意义的交际中进行难易音节的教学设计。

五、结语

在言语交际层面,音节是汉语交际的基础原材料,是对泰汉语教学的基础。音节教学在整个对泰汉语教学中虽然篇幅不大,但却是关涉到汉语习得全局的教学大事。同时,音节教学不仅是国别汉语教学问题,也关涉到汉语二语教学的全局。汉语音节教学面临的普遍问题是教学接口过于走强后已明显带来教学低效的难题,强弱教学接口之间的弹性受到抑制。这对于像对泰这样国别汉语教学课时极为有限的情况,进一步提升教学效率已显得比较困难,同时与市场对汉语人才的迫切需求形成了教学产出不足的矛盾。面对这样的局面,学者主张减弱汉语音节的教学接口,比如由四拼回调至传统的二拼等(赵金铭,2008),还有的学者则进一步强调整体音节教学(史冠新,2015),这些研究的共同特点是尽可能减少显性知识的应用。然而,不像教学接口越来越强的趋势,调弱的努力似乎并未达到应有状态,比如对于声调的处理就仍然是一个难题等。本文受到母语儿童语言习得对二语教学有重要借鉴价值的相关研究启发(闫长虹与王敏,2019),将目光转向传统蒙学经验,希望从中寻找相关教学理念的突破。

带着今人对汉语音节教学的一些误解,本文梳理蒙学教育史发现,今人对于汉语音节教学接口日益强化的普遍认知可能源于对蒙学的某种误解。可能将传统汉语音韵学史上的学科知识嫁接到了童蒙教学领域。为此,本文将蒙学经典《千字文韵》作为具体案例,探讨其汉语音节的教学设计。该案例中,古人对雅言音节教学中由声调接入的高度重视、巧设形式迁移隐性教学内容,以及难易教学顺序的特殊

处理方法，都正好切中了今人弱化汉语音节教学接口后的难点。进而本文提出，为了弥补调弱教学接口之后的抓手问题，需在声调的接入、以显性形式迁移隐性内容，以及难易教学顺序的特殊处理上进行补充优化。这就进一步推动了弱化教学接口模式的研究。从这一角度看，本文的贡献有两个方面：一是梳理了古今汉语音节教学接口强弱演变的规律。二是进一步推进了汉语音节教学接口的弱化研究，完善了汉语音节弱接口的教学模式，拓展了汉语音节教学上强弱接口的弹性互动空间。

本文主要就汉语音节的教学接口问题进行了一定的理论探索，限于篇幅，在具体的教学策略上还不是很具体，有待今后继续探讨。

参考文献

- 冯海丹 (2022)。近 25 年来泰国留学生汉语语音教学研究述评。红河学院学报, 20 (5), 140-145。
- Feng, H. (2025). A review of the research on Chinese phonetics teaching for Thai students in the past 25 years. *Journal of Honghe University*, 20(5), 140-145.
- 黄雪晴 (2015)。《音韵阐微》的音系与反切改良。武汉：武汉大学博士学位论文。
- Huang, X. (2015). Improvement of the phonetic system and antithesis in the Yinyun Chanwei (Doctoral dissertation, Wuhan University).
- 河野守夫 (2001)。口语识别和生成机制，东京：金星堂。
- Heye, S. (2001). Spoken language recognition and production mechanisms. Tokyo: スター・チェンバー。
- 刘英林，马箭飞 (2010)。研制《音节和汉字词汇等级划分》探寻汉语国际教育新思维。《世界汉语教学》，24(1), 82-92。
- Liu, Y., & Ma, J. (2010). Development of 'syllable and Chinese character vocabulary classification' to explore new thinking in Chinese language international education. *Chinese Teaching in the World*, 24(1), 82-92.
- 陆军，卫乃兴 (2018)。二语搭配隐性、显性知识接口关系研究——基于语料库的心理语言实验研究范式探索。《外语教学与研究》，50 (6), 885-897+960。
- Lu, J., & Wei, N. (2018). Research on the implicit and explicit knowledge interface relationship of second language collocation based on corpus: Exploring the paradigm of psycholinguistic experimental research. *Foreign Language Teaching and Research (Bimonthly)*, 50(6), 885-897+960.
- 李如龙，陈瑶 (2015)。从语音特征出发设计语音教学。《学术研究》，(3), 132-135+2。
- Li, R., & Chen, Y. (2015). Designing phonics instruction from phonological features. *Academic Research*, (3), 132-135+2.
- 吕必松 (2008)。再论汉字教学与汉语教学//数字化汉语教学进展与深化，北京：清华大学出版社。

- Lü, B. (2008). Revisiting the teaching of Chinese characters and the teaching of Chinese language. In *Progress and deepening of digital Chinese language teaching*. Beijing: Tsinghua University Press.
- 李静宜 (2022)。基于感知单元理论的日语听力语音加工研究。《日语学习与研究》, (4), 92-103。
- Li, J. (2022). A study of speech processing in Japanese listening based on perceptual unit theory. *Journal of Japanese Language Study and Research*, (4), 92-103.
- 李逸, 兰志华 (2018)。形式先于内容·认同重于认识·经验优于故事——清单式教学内容的课型设计。《中学政治教学参考》, (35), 64-68。
- Li, Y., & Lan, Z. (2018). Form before content—identification over recognition—experience over story-lesson design for list-based content teaching and learning. *Teaching Reference of Middle School Politics*, (35), 64-68.
- 钱莫香 (2016)。马礼逊“重汉字形义, 略汉字读音”汉语观分析。《国际汉语学报》, 7 (1), 166-175。
- Qian, D. (2016). Analysis on Robert Morrison's viewpoint about Chinese language: Paying more attention to the form and meaning of Chinese character while less on the exact pronunciation. *International Journal of Chinese Studies*, 7(1), 166-175.
- 苏映仪 (2025)。拼音知识和语音意识对泰国儿童双字词阅读流畅性的影响。南宁: 广西大学硕士学位论文。
- Su, Y. (2025). The impact of pinyin knowledge and phonological awareness on the fluency of Thai children's biliteracy reading (Master's thesis, Guangxi University).
- 史冠新 (2015)。汉语语音音节本位辨正。《东方论坛》, (5), 12-17。
- Shi, G. (2015). Distinguishing syllable-based units in Chinese phonetics. *Eastern Forum-Journal*, (5), 12-17.
- 唐东旭 (2020)。二语习得中隐性知识和显性知识的发展及教学运用述评。《重庆第二师范学院学报》, 33 (4), 121-126。
- Tang, X. (2020). Development and pedagogical application of implicit and explicit knowledge in second language acquisition: A review. *Journal of Chongqing University of Education*, 33(4), 121-126.
- 吴峰 (2019)。泰国汉语教材研究。北京: 中央民族大学出版社。

- Wu, F. (2019). Research on Chinese language teaching materials in Thailand. Beijing: Central University for Nationalities Press.
- 汪周坤 (2019)。《三字经》泰国教学实践探索。呼和浩特市：内蒙古师范大学硕士学位论文。
- Wang, Z. (2019). Exploration of the teaching practice of “Three Character Classic” in Thailand (Master’s thesis, Inner Mongolia Normal University).
- 王洋，张琦 (2023)。基于字本位理论的国家通用语教学模式构建与实践探索。*语言与翻译*, (2), 75–80。
- Wang, Y., & Zhang, Q. (2023). The construction and practical exploration of the teaching model of the national common language based on the theory of word. Orientation. *Language and Translation*, (2), 75–80.
- 袁芳远 (2017)。汉语二语的显隐性知识、显隐性教学及课堂研究。*国际汉语教育(中英文)*, 2 (2), 41–51。
- Yuan, F. (2017). Explicit and implicit knowledge of Chinese as a second language, explicit and implicit teaching, and classroom research. *International Chinese Language Education*, 2(2), 41–51.
- 杨绪明，马一鸣，杨捷 (2023)。国际中文教学版《汉语拼音方案》可行性思考。*汉语教学学刊*, (1), 86–97+180。
- Yang, X., Ma, Y., & Yangjie. (2023). Feasibility thinking of International Chinese Teaching Version of “Hanyu Pinyin Plan”. *Chinese Language Teaching Journal*, (1), 86–97+18.
- 闫长红，王敏 (2019)。Tomasello 的语言习得理论及其对二语习得的启示。*成都理工大学学报(社会科学版)*, 27 (1), 86–89。
- Yan, C., & Wang, M. (2019). Tomasello’s language acquisition theory and its implications for SLA. *Journal of Chengdu University of Technology (Social Sciences)*, 27(1), 86–89.
- 张冬雪 (2021)。对泰汉语教材《天天汉语》本土化编写与适切性研究。哈尔滨：黑龙江大学硕士学位论文。
- Zhang, D. (2021). A study on the localisation and relevance of the Chinese language teaching material ‘Everyday Chinese’ to Thailand (Master’s thesis, Heilongjiang University).

周正, 陈玉琳 (2025)。对外汉语教学类论文综述研究——以“THAI JO”网站为例。国际中文教育期刊, 5 (1), 154-165。

Zhou, Z., & Chen, Y. (2025). A review of papers on teaching Chinese as a foreign language: Taking the “THAI JO” website as an example. *International Chinese Language Teaching Journal*, 5(1), 154–165.

赵金铭 (1985)。简化对外汉语音系教学的可能与依据。《语言教学与研究》, (3), 62-75。

Zhao, J. (1985). Possible and rationale for simplifying the teaching of the Chinese phonological system to foreign learners. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (3), 62–75.

张美兰 (2022)。北京官话《语言自述集》成通用类汉语教材动因探究。《汉语教学学刊》, (2), 40-48+167-168。

Zhang, M. (2022). The motivation for the formation of the Beijing Mandarin “Yuyan Zierji” into a general category of Chinese textbooks. *Chinese Language Teaching Journal*, (2), 40–48+167–168.

《中文特色课堂手册》对泰国中文教育的影响

罗 勇¹

王葆华²

泰国格乐大学中国国际语言文化学院

Email: luoy53@gmail.com

Received: June 6, 2025; Revised: November 4, 2025; Accepted: November 10, 2025

摘要

课程标准是教育主管部门为指导课程设置、教学实施与评价而制定的官方指导性文件，体现了一个国家的教育理念和语言政策方向。泰国教育部基础教育委员会2024年发布《中文特色课堂手册》，该手册是泰国中文教育最新的官方指导性文件，是在泰国国家政策指导和规范下确定的中文教育课程标准。本文介绍该手册的主要内容，对该手册涉及中文特色课堂的课时学分、教学目标、教师资质、运行机制等核心指标进行了分析，并结合语言教育政策和实践探讨了该手册对泰国中文教育发展产生的积极影响和所面临的挑战。

关键词：泰国中文教育；中文课程标准；普通中文课程；中文特色课程

IMPACT OF THE MANUAL FOR SPECIAL CHINESE CLASSROOM ON CHINESE LANGUAGE EDUCATION IN THAILAND

YONG LUO¹

BAOHUA WANG²

China International Language and Culture College, Krirk University, Thailand

Abstract

Curriculum standards are official guiding documents formulated by education authorities to guide curriculum design, teaching implementation, and evaluation, reflecting a country's educational philosophy and language policy direction. The *MANUAL FOR SPECIAL CHINESE CLASSROOM*, released by Office of the Basic Education Commission of the Thai Ministry of Education in 2024, which is the latest official guiding document for Chinese language education in Thailand and represents the curriculum standards for Chinese education determined under the guidance and regulation of Thai national policies. This article introduces the main contents of the Manual, analyzes its core indicators related to Chinese Program (CP), such as class hours and credits, teaching goal, teacher qualifications, and operational mechanisms, and discusses the positive impacts and challenges of the Manual on the Chinese language education development in Thailand in conjunction with language education policies and practices.

Keywords: Chinese language education in Thailand; Chinese curriculum standards; General Chinese Classroom (GCC); Chinese Program (CP)

一. 引言

语言不仅是人类最重要的交际工具，而且也是维系国家认同、民族融合及个人身份的纽带与标志，同时还是一个国家文化传承的载体。此外语言还是一种的重要战略资源，具有经济价值。正因为语言具有上述多维度属性，所以世界上很多国家都会对语言进行语言规划和管理，制定适合自身国情的语言教育政策。著名的语言政策专家斯波斯基 Spolsky (2004) 将语言政策分为三个层面：语言实践 (language practices)、语言意识形态 (language ideologies)、语言政策规范 (language policy components)。语言实践指人们在社会生活中实际使用语言的方式，包括口头交流、书写和媒介语言。在教育中体现为课堂语言使用、教材语言选择等。语言意识形态指社会、政府、学校或群体对语言价值、功能、地位的信念和态度。这会影响一个国家的语言课程设置；语言政策规范是指通过各种语言干预、规划或管理的方法来改变或影响语言实践的具体行为。如课程标准、学校政策、官方语言考试标准与考试要求等。

2024 年泰国教育部基础教育委员会 (Office of the Basic Education Commission, OBEC) 发布《中文特色课堂手册》 (คู่มือการเปิดห้องเรียนพิเศษภาษาจีน, 以下简称《手册》)，是落实《基础教育核心课程 2551 (2008)》外语学习领域目标的重要举措，是泰国教育部针对泰国中文教育推出的最新且最具体的政策指导文件，也是中文进入泰国基础教育体系后并在国家政策指导和规范下确定的标准，可视为泰国基础阶段中文教育课程大纲，符合泰国中文教育改革与国家经济社会发展和教育政策发展的方向。本文介绍《手册》主要内容并结合泰国语言政策与语言实践分析《手册》对泰国中文教育产生的影响。

二. 泰国语言政策的嬗变与中文教育的发展

2.1 泰国语言政策的核心

一个国家的语言教育政策与规划主要涉及官方语言、少数民族语言 and 外语三个方面。它直接关系到国家政治稳定、民族融合、经济发展和文化繁荣。泰国语言教育政策可以分为两个领域：泰语教育和外语教育。

泰国语言政策的核心就是明确标准泰语的官方地位，强化标准泰语在国家语言体系中的主导地位。

泰国是一个多语言、多民族的国家。泰国使用的语言数量约有 80 种 (Smalley, 1994)。尽管泰国境内语言多元，但它仍然是一个高度统一的国家，这与泰国推行的语言政策密切相关。泰国早期的语言政策本质上是一种二元区分：一种语言要么被视为泰语，要么被视为非泰语或外语 (Rappa & Wee, 2006)。标准泰语是泰国的国语和官方语言，它是基于泰国中部曼谷地区的上层社会所使用的语言形成的，是泰国行政、教育和媒体使用的国语，优先于所有其他语言。也是泰国民族认同和团结的重要象征之一。为了维护标准泰语的主导地位和优势，其他地区性语言变体 (如北部泰语和南部泰语) 不论语言本身的差别如何，都被视为标准泰语的变体。其他语言则被视为明显的外来语 (马来语、中文和越南语)，外来语还包括“真正”的外来语言 (例如德语、英语或日语)。这种双向分类清楚地表明了标准泰语占据主导地位。直到 20 世纪 90 年代，泰国语言政策仍保留着这种语言双向分类：泰语和外语。1997 年泰国政府出台《教育法案》(1997 年) (The National Education Act of

1997), 对泰语的重要性进行了明确的阐述:“通过教育, 民众将具备有效使用泰语进行交流和理解的能力”(2 部分第 13 条); 1999 年的《教育法案》提出教育的 5 个目标之一就是具备数学和语言方面的知识和技能, 并强调正确使用泰语的重要性(法案第 23 条)。2008 年教育部颁布《基础教育核心课程》(Basic Education Core Curriculum B.E. 2551) 再次阐明了泰语的主导地位: 泰语代表着泰国的民族认同, 是实现民族团结, 增强泰国人民的民族主义精神的文化瑰宝; 也是促进相互理解和谐关系的沟通工具, 使人们能够谋生, 并在民主社会中享受和平共处。是从各种数据和信息来源中获取知识和经验的工具, 也是职业发展的工具。此外泰语还承载着泰国文化、传统和美学智慧。核心课程规定了八个学习领域, 其中泰语是泰国所有学生必须学习的科目。2021 年由泰国皇家学术院(the Royal Institute of Thailand) 组织拟定的《国家语言政策行动规划(2021—2022)》获得政府批准。该规划是泰国历史上第一个总体性的国家语言政策, 由 6 个组成部分: (1) 针对本国及外国泰语学习者的语言政策; (2) 针对属于侗傣语系和其他语系方言的语言政策; (3) 针对经济语言与邻国语言的语言政策; (4) 针对在泰求职外国人的语言政策; (5) 针对视觉、听觉残障人士的语言政策; (6) 翻译语言政策。

该规划规定了泰语作为国家语言是泰国语言里地位最高的语言, 旨在巩固泰语的国语地位, 调整泰语教学模式, 改革泰语教学方式, 提高泰语教师的素质, 提升教学效率值; 鼓励泰语学术研究; 发展对外泰语及泰国文化教学。

值得注意的是, 该规划第一次对泰国的外语地位进行了层级划分, 英语继续作为第一外语, 并第一次明确中文和邻国语言(缅甸语、柬埔寨语、老挝语、马来语) 作为第二序列的外语语种; 处于第三序列的外语是与泰国经济交往频繁的国家的语言, 如日语、韩语和阿拉伯语。

2.2 泰国的外语教育政策

泰国的外语教育政策主要包括英语、中文和其他外语。

2.2.1 泰国的英语教育政策

泰国的英语教育有很长的历史, 据 Jarunthawatchai and Baker(2024)考察, 英语教学(ELT)始于拉玛三世国王统治时期(1824-1851)。当时英语作为与许多西方国家建立外交关系的重要工具, 并保护泰国免受西方国家的殖民威胁, 这种做法一直延续到拉玛四世国王统治时期(1851-1868)。当时聘请美国传教士和其他英国导师为王室成员和国王的官员教授英语, 以便他们能够使用英语与西方世界交流, 获取传教士带来的先进知识, 并促进国家的发展和繁荣。拉玛五世国王(1868-1910)和拉玛六世国王(1910-1925)进一步强调了英语对于国家现代化、与外国商人和外交官打交道以及学习先进知识的重要性。1892年颁布了第一个正式的英语课程大纲, 以解决当时英语教育没有统一规范的课程大纲问题, 1909年颁布又《普通现代教育课程大纲》(the Common Modern Educational Curriculum), 赋予英语更为重要的地位, 成为小学和中学教育阶段必修课, 这是英语首次成为小学一至六年级的正式科目(Sukamolson 1998)。拉玛六世国王(1910-1925)开创了西式教育, 并创办了泰国第一所大学——朱拉隆功大学。国王颁布的《义务教育法》规定, 所有 4 至 8 岁的儿童都必须上学, 英语是 4 年级后的必修科目, 越来越多的官员和学生被送往国外学习。1932年泰国政治体制从君主专制转变为君主立宪制, 政府计划是为所有泰国人提供平等的教育, 英语显得非常重要。1948年教育计划扩展至高等教

育，只有艺术专业的学生才被要求学习英语和另一门外语（如法语、中文或巴利语）。1955年所有大学生都必须学习英语作为必修科目，其他外语如法语、德语、中文或巴利语则为选修科目。进入20世纪60-70年代，英语科目在泰国高等教育阶段仍然是必修课（Sukamolson, 1998）。1978年国家教育课程方向暂时发生转变，英语在各级教育（包括高等教育）中被降级为选修科目之一。1990年和1996年对1978年课程进行重新修订，将英语保留为大学和中学的选修科目，不过当时所有学生都选修了英语科目。因此，在过去一个世纪的教育政策中，英语通常被正式或事实上地赋予首要的外语地位（并非唯一的外语）。20世纪90年代泰国重新评估其参与全球化的方式，期望泰国公民在全球化时代与其他国家竞争。1999年颁布的《国家教育法》对泰国的英语政策和教学产生了重大影响（Darasawang, 2007），英语列为所有小学年级的必修课，并成了高等教育中最常教授的外语，并成为获得学位的必修课。1995年泰国教育部基础教育委员会办公室启动了特色英语课程（English Program, EP）项目，在泰国公立和私立学校开设特色英语课程，以英语作为教学语言教授科学、数学、体育和英语。与此同时，泰国教育部着力推动高等教育国际化，允许公立和私立大学开设以英语为教学语言的国际课程，培养和提升泰国学生英语语言能力和职业技能。2008年教育部颁布《基础教育核心课程》（Basic Education Core Curriculum B.E. 2551）规定英语外语作为基础阶段的外语学习科目，其主要内容包括（1）语言交际：（2）语言与文化（3）语言及其与其他学习领域的关系（4）语言及其与社区和世界的关系。强调英语在学生与世界其他地区和全球化进程建立联系方面的作用，并能够创造性地向全球社会传达泰国的理念和文化。2021年泰国政府批准的《国家语言政策行动规划（2021—2022）》明确将英语继续作为第一外语。

英语作为泰国的主要外语已超过一个世纪，近年随着英语成为东盟（ASEAN）官方工作语言，泰国国家语言政策规划中也明确英语作为第一外语的地位，英语在泰国的语言政策和实践中扮演着越来越重要的角色。但英语不会成为泰国境内使用的官方语言，因为这会挑战泰语在泰国国家认同中的地位和作用。

2.2.2 泰国的中文教育政策

泰国华人移民史可追溯至素可泰王朝时期（13世纪），但大规模移民始于18世纪末至20世纪初。泰国早期华人移民大多来自中国南方沿海地区，主要包括广东、福建与海南三省（Wang, 2000; Suryadinata, 2004）。其中广东潮汕地区（潮州、汕头）是最主要的移民输出地。潮汕人自19世纪中期以来大量迁入暹罗（今泰国）首都曼谷及中南部沿海地区，以经营贸易、杂货业和米业著称，逐渐成为泰国华人社会的主体群体。其次为福建（以泉州、漳州地区）闽南人，多聚居于泰国南部港口城市（如普吉、宋卡）及曼谷商区，从事海上贸易与商业活动。海南移民则较多分布于泰国南部和中部，主要从事矿业、餐饮业与服务行业。此外，还有少数来自客家及广府群体移民。泰国华人移民多以在中国原籍聚集形式聚居，依托同乡会与宗亲组织（如潮州会馆、福建会馆、海南会馆等）建立互助网络，形成多方言、多宗族的族群格局。在不同的华人社区，以母语方言的形式形成了不同的方言社群，他们以方言为纽带，形成自己的语言社群。潮州话是当时泰国华人最重要的语言，华人在自己社区里成立了以方言为教学语言的华校。直到1930年，受国内国语运动的影响，泰国各地华校也纷纷跟随国内进行国语运动，华校教学语言也随之由之前的各地方言统一为国语。就此时泰国的语言政策而言，潮州话和中文都被列为外语。

20世纪初之前,泰国并没有专门针对中文(华文)教育的政策,因此对早期的华文教育未采取干预的政策,这对泰国中文(华文)教育产生了重要影响,为20世纪30年代以前中文(华文)教育的自由发展提供了沃土,并为之后的快速发展积蓄了力量。20世纪20年代中文学校的数量增长非常迅速,到1932年,中文小学和中学总数已超过200所(Coughlin, 1960)。1932年泰国实行君主立宪制后,泰国政府推行民族同化政策,通过出台《暹罗私立学校法》(Private School Act of Siam)(1918)、《暹罗强制教育实施条例》(Regulations for the implementation of forced education in Siam)(1921)、《1936年新私立学校法》(New Private School Act of 1936)等相关法令,增加中文学校学生泰语学习时间,缩减华文教学课时,要求中文学校校长和教员通过泰语能力测试等手段,对泰国的中文(华文)教育实施打压抑制政策。二战结束后,泰国中文学校曾经历一次短暂复兴,1948年后泰国政府又继续对中文学校实施严格的监管和打压,1954年泰国政府因意识形态原因,加强了对华文学校的控制,并颁布《私立学校法修正案》(Private School Amendment Act),这期间大量中文学校被关闭。1960年至1988年间,泰国政府定期对华校进行检查,政府批准华校在小学阶段只教授华文,每周华文课时数不得超过5小时。此外,教育部还采取了冻结华文学校数量的政策,至1988年华文学校数量仅有120所(Prapin, 2004),中文教育最终成为外语教育的一部分。

从20世纪90年代开始,随着冷战的结束和中泰经贸交流的日益频繁,两国政府和民众开始认识到贸易和经济合作带来的巨大利益。泰国全面开放,开始推广中文,包括泰国华人后裔在内的泰国民众逐渐对中文的工具价值有了新的认识。学习中文不再是个人文化认同的必要条件,而是国家发展的必然要求。泰国顺应国家发展的需要,除了继续维持泰语作为最重要的国语和英语作为最重要的外语外,泰国政府1992年后对中文教育政策进行了一系列重大调整,1992年2月泰国政府正式解除对中文教育的长期限制,确立中文与其他外语(英语、法语、德语和日语)具有同等地位,允许学校开设包括中文在内的各种外语课程,学校可根据自身情况为五、六年级学生开设中文课程,并可自行选择教材,还可以从中国聘请教师。泰国教育部着力为高中学生开发法语、德语、日语和中文课程。这项新政策标志着对中文教育禁令的全面解除,为中文教育进入泰国教育体系奠定了法律基础,自此泰国中文教育进入新的发展阶段。

1998年10月泰国教育部高等教育委员会宣布中文为国家考试的外语选项之一,中文作为外语,正式纳入泰国大学入学考试,中文与其他外语(如英语、日语、法语和德语)一样,可作为人文社科类专业外语考试科目之一(Prapin, 2004)。

1999年泰国颁布《国民教育法》(National Education Act, B.E.2542),确立外语学习的重要性,地方学校可根据需要选择外语科目,为中文正式纳入“外语课程领域”提供法律依据。

2003-2006年泰国教育部在高考(O-NET/A-NET)体系中新增中文选考科目,标志中文正式进入国家考试体系,中文学习从兴趣选修转变为具有升学功能的外语。

2006年为进一步提升国家竞争力,泰国政府制定了《促进中文教学 提升国家竞争力战略规划(2006-2010)》(Strategic Plan for Promoting Chinese Teaching and Enhancing National Competitiveness (2006-2010))。该规划从国家竞争力角度阐明了中文教育的地位和重要性,对中文教育的管理体系、教学质量、教学标准、教学合作等都提出了整体性的规划和思路,加快制定相互衔接的基础教育、职业教育、高等教育教学大纲,以及针对具体职业特殊培训课程,发展适合泰国特点并行之有效

的中文教学模式，该规划成为 21 世纪初泰国中文教育的指导性文件。

2008 年泰国教育部颁布《基础教育核心课程》，将“外语”列为 12 年基础教育的八门基础课程之一，英语为必修课，中文和其他外语为选修课。学校可根据实际情况自行安排中文等外语课程，泰国中小学中文课程均按照此标准进行设置。

2014 年泰国教育部响应中国“一带一路”倡议，制定了“泰国中文教学改革”相关政策。该政策为“一带一路”框架下的中文教育提供了指导原则，明确了各级学校的中文教学要求，为中文教育提供了及时有效的政策支持。

2021 年泰国政府批准的《国家语言政策行动规划（2021—2022）》规定在外语地位方面，英语继续作为第一外语，并第一次明确中文和邻国语言（缅甸语、柬埔寨语、老挝语、马来语）作为第二序列的外语语种。

从上面的描述中可以看出，泰国对中文教育的语言政策经历了早期不干预——限制打压——解除限制——支持促进的演进过程。

2.3 泰国中文教育的新发展

泰国中文教育历史悠久，但一直以民间非正规教育形式存在，并长期受到泰国政府的限制与调控。有关泰国早期中文教育发展前人多有研究（Skinner, 1957; Coughlin, 1960; Prapin, 2004; 周聿娥, 1995），此不赘述。这里主要介绍泰国政府调整中文教育语言政策后的中文教育新发展。

自 20 世纪 90 年代初以来，泰国的中文教育经历了由边缘化到制度化的显著转变。1992 年被普遍认为是泰国华文教育的转折点，这一年泰国政府开始放宽对华文教学的政策限制，推动中文进入泰国国民教育体系。进入 21 世纪后，泰国政府逐渐认识到多元外语的重要性，在确保标准泰语主导地位的同时，重视多种外语的工具性价值，中文教育也重新获得了发展空间。随着中泰外交关系深化及中国崛起，中文教育逐步由社会自发扩散转变为国家教育政策支持的重要组成部分，成为泰国外语教育体系中的关键领域之一。

（1）1992—1999 年：政策放宽与“中文热”萌芽

1992 年后，泰国政府在教育与文化领域对华文教学态度显著转变。原先仅限于华校或社团教授的华文课程被逐渐允许进入公立学校外语选修体系。中文学习人数快速增长，社会对中文的实用价值认同度上升（Prapin, 2004）。同时，中国改革开放后的对外经济交流使“学习中文有助就业”的观念在泰国社会普及，出现第一波“中文热”。

（2）2000—2019 年：制定外语课程标准，推动中文教育国际合作

进入 21 世纪，随着中泰经贸关系加深，泰国教育部将中文纳入基础教育外语选项。2008 年泰国教育部发布《基础教育核心课程》，学校可依据学生兴趣与资源条件开设第二外语课程，其中中文选项显著增加，部分中学成立“中文特色班”或“中文项目班”。

这一时期泰国政府推动了中文教育国际合作，先后与中国教育部签署多项教育合作协议，推动高校与中小学系统引入中文课程。中国与泰国自 2006 年起合作建立了 17 所孔子学院和 12 个孔子课堂（截至 2025 年 10 月）。邀请中国派遣国际中文教育志愿者（2020 年前称汉语教师志愿者），2003-2024 年累计向泰国派遣了 21000 余名国际中文教育志愿者，泰国成为全球国际中文教育志愿者派遣最多的国家，泰国孔子学院和孔子课堂为泰国提供了师资培训、教材资源与教学评估支持，形成了跨国合作型中文教育，促进了泰国中文教育发展。

(3) 2020 年—现在：课程标准本土化探索与质量提升

2020年后泰国中文教育课程从规模扩张转向质量提升与制度化管理。同时开始了中文课程标准本土化探索，2024 年泰国教育部基础教育委员会(OBEC)发布《คู่มือการเปิดห้องเรียนพิเศษภาษาจีน》明确规定开设中文特色班的办学条件、课程结构、教师资格及评估标准（2024）。这标志泰国中文教育已进入政策制度规范化的新阶段。

从语言教育政策管理和实践来看，泰国政府自 1992 年取消了对中文教育的限制，为此后的泰国中文教育发展奠定了法律制度基础，加上中文教育利益相关方（政府机构、教育机构、学校、教师、学生、家长、非政府组织、中文母语国等）共同努力，为泰国中文教育发展营造了非常好的发展环境。泰国中文教育在过去的三十余年取得了令人瞩目的发展成就。泰国是全球第一个将中文纳入国民教育体系的国家，开设中文课程的高校、职业院校和中小学数量增长迅猛，学习中文的学生居全球之冠；据统计，泰国目前 156 所高校中有 86 所大学开设了中文专业或中文课程；有 35 所职业学院与中国在“泰-中双证课”项目中进行合作，开发了包括中文语言与文化在内的 5 门课程；在基础教育领域超过 2,000 所中小学提供中文课程，中文学习者超过百万人，是全球中文学习人数最多的国家。

三. 《中文特色课堂手册》的主要内容与核心指标

《手册》“说明”部分阐述所要达到的三个目标：（1）提升对学校开设中文特色课堂的认识和理解；（2）为泰国教育机构、相关人员和相关利益方开设中文特色课堂，包括发展学校中文教学提供指导；（3）为推动学习者中文技能发展提供机制，从而提升国家竞争力。下面简要介绍《手册》内容。

3.1 内容简介

《手册》由四个部分组成：绪论、中文教育管理、中文特色课程开设以及提高中文教育运行效率和可持续性的措施。

“绪论”主要介绍中文的特征、中文的重要性以及中文教育在泰国的发展历史以及泰国中文教育应遵循的交际语言教学理念。第二部分中文教学管理 主要介绍了泰国教育部将泰国基础教育的中文教育划分为普通中文课程（GCC）和中文特色课程（CP）两大类，对泰国基础教育阶段中文教育的普通中文课程和中文特色课程从幼儿园到高中毕业各阶段的中文教育的课时量、教学目标、测评标准、教师资格、教学资源、申请流程等都做了明确规定。这是《手册》的主要内容，也是本文主要研究和分析的内容。《手册》中对“普通中文课程”和“中文特色课程”的规定内容如图所示：

第三部分“中文特色课堂开设指南”这部分对开设“中文特色课程”的条件（教师、建设场地、预算管理、学生录取等）和申请流程项目都有具体的要求，并有详细规定。

第四部分“提高中文教育运行效率和可持续性”介绍了中文教育在运行中各主要部门的督导、监控的具体职责与工作内容以及中文教育相关支持单位和合作部门。

3.2 核心指标

3.2.1 课时学分

《手册》对普通中文课程和中文特色课程两种课程的教学课时量、学分有相应的规定。

课程类型	普通中文课程 (General Chinese Classroom: GCC)					中文特色课程 (Chinese Program: CP)				
年级	幼儿园	小学 1-3	小学 4-6	初中 1-3	高中 1-3	幼儿园	小学 1-3	小学 4-6	初中 1-3	高中 1-3
时数或学分	≥40%					≥40% ≤50%				
							基础课程 每年 ≥120 小时	基础课程 每年 ≥160 小时	基础课程 每年 ≥3 学分	基础课程 三年累计 ≥3 学分
		每年 ≥40 小时	每年 ≥80 小时	每年 ≥2 学分	普通班 三年累计 ≥6 学分 中文班 三年累计 ≥18 学分		中文 附加课 每年 ≥40 小时	中文 附加课 每年 ≥40 小时	中文 附加课 每年 ≥5 学分	中文 附加课 三年累计 ≥24 学分
中文应达水平		≥YCT1	≥YCT2 或 ≥HSK1	≥HSK2	普通班 ≥HSK2 中文班 ≥HSK3		≥YCT2 或 ≥HSK1	≥YCT3 或 ≥HSK2	≥HSK4 HSKK 中级	≥HSK5 HSKK 高级
教师资质	泰籍教师	≥HSK 4 及 HSKK 中级				≥HSK 5 及 HSKK 高级				
	中国籍教师	通过国际中文教师职业能力考试 (CTCSOL) 具备普通话第二等级 A 级成绩				通过国际中文教师职业能力考试 (CTCSOL) 具备普通话第二等级 A 级成绩				
	外籍教师	≥HSK4 及 HSKK 中级		≥HSK5 及 HSKK 高级		≥HSK5 及 HSKK 高级				

普通中文课程（GCP）：幼儿阶段在体验教学中适当使用中文，学习时长不超过总课时的 40%。小学一年级到三年级阶段，中文作为选修课，每年不少于 40 学时；小学四年级到六年级，中文作为选修课，每年不少于 80 课时。初中阶段，中文作为选修课，每年不少于 2 个学分，每个学分为 40 课时，共计 80 课时。高中阶段的中文课程分为两种类型：一种为普通班级，中文作为选修课，每年不少于 2 个学分，每年不少于 6 个学分；另一种分为中文班，每年不少于 6 个学分，三年内不能少于 18 个学分。

中文特色课程（CP）：幼儿阶段适当使用中文，学习时长不超过总课时的 50%。小学一年级到三年级阶段，中文作为教学语言(授课语言)科目，每年不少于 120 学时，中文语言辅修课不少于 40 课时，合作不少于 160 课时；小学四年级到六年级，中文作为教学语言(授课语言)科目，每年不少于 160 学时，中文语言辅修课不少于 40 课时，共计不少于 200 课时。初中阶段，中文作为教学语言(授课语言)科目，每年不少于 3 个学分，中文辅修课课时不少于 5 个学分，共计不少于 8 个学分。高中阶段，中文教学语言(授课语言)科目，不少于 3 个学分，中文辅修课不少于 24 个学分，共计不少于 27 个学分。

3.2.2 教学目标

《手册》对普通中文课程和中文特色课程两种类型的教学目标有具体规定，主要以《国际中文教育中文水平等级标准》作为参考标准，对各阶段教学目标的中文水平和中文语言能力做了规定。

中文水平是以中文水平考试（HSK）来测量，学生在学完小学三年级、六年级、初中三年级和高中三年级后都应该参加中文水平考试（HSK/HSKK），并达到相应的中文水平标准，以评估中文教学的效果。学生在幼儿阶段只有课时量的要求，但没有中文水平测试的要求，这个阶段主要还是以培养学生中文学习的兴趣为主。普通中文课程学生的中文水平要求小学三年达到 YCT1、小学六年级达 YCT 2 或 HSK 1、初中三年级达到 HSK2、高中三年级中文学习班达到 HSK3 级、HSKK 初级。中文特色课程学生的中文水平要求小学三年级达 YCT2 或 HSK1、小学六年级达 YCT 3 或 HSK2、初中三年级达 HSK4 和 HSKK 口语水平中级、高中三年级达到 HSK5 中文口语水平 HSKK 高级。

《手册》对从幼儿到高中阶段的各阶段的中文语言能力的描述与中文水平考试（HSK/YCT）相关标准一致。

3.2.3 教师资质

《手册》对普通中文课程和中文特色课程两种课程的中文教师的资质进行了规定，分别针对泰国本土中文教师和外籍中文教师（含中国籍）的资格做了界定。普通中文课程各阶段的泰国本土中文教师只要求中文水平 HSK4 级和 HSKK 中级水平，这要求可以说偏低，但也反映了泰国教育部对本土中文教师数量不足与中文语言能力不够有着清醒认识。中文特色课程对本土中文教师的要求高出一大截，从幼儿阶段起步就要求中文教师的语言能力在 HSK5 级和 HSKK 高级水平以上，但这一要求直到高中阶段都没有提高，可见招聘高水平的中文教师确实有一定的难度。针对母语为非中文的外籍中文教师而言，中文水平的要求与泰国本土中文教师的要求差不多。不过，泰国院校聘用此类中文教师的人数不多。针对中国籍教师，要求

具有本科以上学历，中文教育或相关专业或拥有相关工作经验，须拥有国际中文教师证书（CTCSOL）或具有普通话水平测试成绩等。对于外籍教师，从初中阶段以后，要求须有国际中文教师证书（CTCSOL）等能力证书，这是泰国教育部对外籍中文教师提出的新要求，也表明泰国教育部对中文教师的资质和能力的重视。此前，泰国教育部一直希望并讨论泰国本土中文教师资格认定标准，经过十几年的讨论，仍没有推出一个认定标准方法。因此，参照其他认定标准就成为必然选择，其中中国教育部中外语言交流合作中心推出的《国际中文教师证书》自然成为首选。除此之外，其他得到国际认证的相关能力证书也会有一定的参考价值。

3.2.4 运行机制

《手册》第三部门“中文特色课程开设指南”，主要包括项目准备、特色中文教室、中文教师、建设场地、预算管理、资源调动、费用征收、学生资质、学生人数、教室数量和学生录取及申请流程等，都做了详细规定和要求，鼓励和支持泰国教育机构在条件成熟的条件下积极开设中文特色课程，泰国教育部也会给予相应资金和政策的支持。第四部分“提高中文教育运行效率和可持续性”介绍了中文教育在运行中各主要部门的督导、监控的具体职责与工作内容，包括泰国教育部基础教育委员会、各区基础教育办公室、教育机构。同时介绍了相关支持单位与部门，包括泰国基础教育委员会办公室人力潜能开发中心（HCEC）、中国教育部中外语言交流合作中心曼谷中心、地区教育办公室。

《手册》中搭建的运营机制，是泰国教育体制系统常规运行机制，从上到下，从教育部到教育机构，形成了一个系统有效且权责分明的运行机制，在泰国中文教育的项目中履行管理职责，为泰国基础教育的中文教育提供全面的支持与保障，提升中文教育管理的效率，推动中文教育可持续性的发展。

《手册》介绍了泰国教育部与中国教育部中外语言交流合作中心曼谷中心的合作。泰国教育部与语合中心曼谷中心合作由来已久，在中文教育等诸多方面有着深入的合作。2022年4月20日，泰国教育部与中国教育部中外语言交流合作中心签署《关于加强中文教学合作的框架协议》，进一步推动中文教育在泰国的发展。

《手册》中重点提到泰国教育部与中外语言交流合作中心的合作内容有以下几个方面：中泰专家合作制定适合泰国教育机构实际情况的各级中文教学大纲；与中文教学专家进行系统研究，提高中文教学水平；以多种形式支持泰国中文教师培训与发展；提供多种类型的中文教师，包括国际中文教育志愿者项目、非正式中文教师项目等各类项目下的其他类型中文教师；支持举办学生中文水平竞赛，为学生创造机会，提升他们的中文交际能力；支持优秀的学习者到中国攻读学位；推广和支持中文水平考试（HSK）、（YCT）；支持泰国中文教师获取国际中文教师证书等。

中泰双方在中文教育的合作将为泰国中文教育整体高质量提供重要支持，特别是在《手册》推出后，中方可以为泰国基础教育机构短期内面临的教师、教材和教学资源的短缺提供强有力而持久的支持，为泰国中文教育的可持续发展提供强大动力。中文特色课程最大的困难就在于，缺乏专业且优秀的中文教师，根据《手册》要求，中文特色课程不仅要求教师中文水平好，还要求教师具备相关学科的专业知识，且要求中文沉浸式教学等，泰国短期内是很难批量培养这样的中文教师，因此很多学校有意愿开始中文特色课程，但大都在观望或在寻求支援中。中国教育部中外语言交流合作中心和中方教育机构即将迎来泰国中文教育合作的新契机。

四. 《中文特色课堂手册》对泰国中文教育发展的推动作用

4.1 初步构建了泰国基础阶段中文教育标准体系

据中国教育部中外语言交流合作中心统计, 全球在基础教育阶段提供小学-初中-高中完整中文课程规划的共有 12 个国家, 分别是马来西亚、新加坡、越南、美国、加拿大、法国、爱尔兰、白俄罗斯、俄罗斯、保加利亚、南非、澳大利亚(教育部中外语言交流合作中心, 2021)。以上国家并非都是从小学一年级开始, 很多也不是教育主管部门发布的面向全国教育系统的政策性规划。

泰国发布的《手册》是泰国教育部基础教育委员会面向全泰国公立学校发布的中文课程教学政策性文件, 随后泰国教育部民校教育委员会面向泰国私立学校也发布了《泰国教育部中文教学课程规定的中文教学标准与方法》官方文件, 文件名称中提及的“泰国教育部中文教学课程”指的就是《手册》, 可见该手册规定的标准就是泰国全国基础教育阶段的中文教学标准。

《手册》确定的中文课程标准初步完成了《泰国促进中文教学 提高国家竞争力战略规划(2006-2010年)》提出的制定泰国中文教育标准体系规划, 当年的五年规划的内容, 经过二十年才终于完成。尽管《手册》确定的中文课程标准还存在一些不足, 有待改进, 需要研究的问题很多, 但《手册》是在泰国国家教育政策的指导下, 初步构建了泰国基础阶段中文教育标准体系, 为泰国中文教育的稳定且可持续发展奠定了良好基础。

4.2 推动中文由目标语言向目标语言和教学语言并进的过渡

目标语言(Target Language, TL)与教学语言(Language of Instruction, LOI)是多语言教育和语言政策实践中一对核心概念, 涉及课堂语言使用和语言政策选择。在第二语言教学或外语教学中, 目标语言通常是学习者希望掌握和学会使用的语言, 它可能是第二语言、外语或母语以外的语言。目标语言在课堂中往往被用作练习、交流及评估的对象, 其核心功能是促进学习者的语言能力发展, 强调学习者的语言技能、交际能力和文化理解。教学语言, 又称“授课语言”, 是教师在课堂教学中用于解释、引导、说明和组织学习活动的语言, 它既可以是学习者的母语, 也可以是第二语言或目标语言, 这取决于国家语言政策、教育阶段及教学模式。教学语言的主要功能是媒介性——即促进知识传递与理解, 对学业表现有直接影响。目前中文在泰国是第二外语, 泰国学生学习中文, 中文就是泰国大部分学生的目标语言。

《手册》推出的中文特色课程参照了泰国基础教育委员会为泰国基础教育阶段的英语教学课程设计, 即英语特色课程(English Program: EP)。英语特色课程是泰国教育部基础教育委员会适应多语时代发展在 1995 年提出的一项旨在提升泰国学生英语教学水平的英语课程, 提倡用英语作为教学语言(授课语言), 在基础阶段主要或部分科目(如数学、科学、体育和英语等)以英语作为教学语言授课, 是泰国中小学三十年来特别受欢迎的英语教学模式, 为泰国基础阶段英语教育发展做出了贡献。

英语特色课程规定在幼儿阶段科目中英语授课时长不超过 50%, 小学阶段英语授课的科目有英语、科学、数学和体育, 中学阶段除了泰语、泰国文化、泰国法律等科目之外的其他所有科目都可以用英语授课, 英语特色课程的教学评测以欧洲共同语言参考标准(CEFR)国际英文水平考试为标准, 包括托福(TOEFL)、雅思(IELTS)、托业(TOEIC)等。泰国基础教育推出的英语特色课程, 为英语在泰国的广泛推广和教学水平的提升开启了新的大门。

中文特色课程的理念和重要指标与英语特色课程有很大的相似性, 比如在幼儿

阶段不超过总课时的 50%的授课时间、小学阶段可中文授课的科目以及中学阶段可全中文授课的所有科目，引用国际中文水平考试标准测评等，可以说是借鉴了泰国英语教学的成功经验。这是中文教育在泰国经过二十多年的快速发展后迎来的一个新的阶段，是泰国中文教育从语言学习向以中文为教学语言教授专业科目的重要转变，是泰国中文教育改革与质量提升的重要举措，也是泰国中文教育的发展方向和未来。

4.3 《国际中文教育中文水平等级标准》落地泰国

《国际中文教育中文水平等级标准》（以下简称为“标准”）2021 年 3 月 24 日由中国国家教育部和国家语言文字工作委员会发布，2021 年 7 月 1 日实施，“是中国首个面向外国中文学习者、全面描绘学习者中文语言技能和水平的规范文件。”

《标准》将学习者中文水平分为“三等九级”，以音节、汉字、词汇、语法四种语言基本要素构成“四维基准”，以言语交际能力、话题任务内容和语言量化指标形成三个评价维度，以中文听、说、读、写、译作为五项语言技能，从而准确标定学习者的中文水平。《标准》“作为面向新时代的国家标准，是国际中文教育的顶层设计与基础建设，是一种标准化、规范化、系统化、精密化的等级标准体系，用以指导国际中文教育的教学、测试、学习和评估，具有多种用途和广泛的适应性。”

《标准》发布以来，受到了全球广泛关注。中国教育部语合中心与相关部门都在积极向全球推介该标准，期望得到全球范围内的广泛认可和推广使用，“要与海外中文教育标准协同发展，采取多种方式对标准需求国提供力所能及的协助与支持，构建中外互学互鉴、互通有无、合作共赢的标准建设新格局，促进全球中文教育规范化、标准化发展。”（教育部中外语言交流合作中心，2021：16）

泰国中文教育一直以来面临的问题之一就是各阶段中文学习的水平不统一，重复学习和原地踏步现象突出，缺乏各阶段学习的中文水平和能力标准。泰国教育部一直也在研究方案，试图解决该问题。《手册》引进中文水平考试（HSK）确定各阶段学生学习时长和学习目标，可视为泰国教育部这一努力的具体体现。

《手册》在中文教育在各年级的教学与评估中直接与 HSK、HSKK、YCT 考试对接，并明确表示各年级均采用 HSK、HSKK 作为中文教学质量的指标、水平标准和教学目标，并明确在各个阶段学习完成之后应参加 YCT、HSK 的考试，进行测量和评估，泰国本土教师的中文水平也用 HSK、HSKK 水平标准来衡量。泰国全盘采用中文水平考试（HSK）作为泰国中文教育的测量与评估标准，相当于泰国直接引进《标准》作为泰国中文教育的国家标准，可以说《标准》在泰国正式落地，并将极大推动泰国基础阶段中文教育的发展。

4.4 中文教师职业发展

泰国中文教师水平参差不齐，是泰国中文发展的难题之一。因此，关于中文教师的标准问题一直是业界讨论的重要话题。《泰国促进中文教学，提高国家竞争力战略规划（2006-2010）》提出“制定(泰国中小学)中文教师标准，中文教师应该有教师资格证、国际中文教师证书或中文水平考试（HSK）(HSK)证书，小学中文教师的中文水平考试（HSK）(HSK)不低于 5 级，中学中文教师不低于 6 级”。规划中还提到“教育部应成立专门委员会负责处理中文教师资格考试相关事务，制定有关规定，建立考试体系。考试包括笔试和口试，每年举行一次。”“此战略规划只对中

文教师的中文能力进行简单的概括，未系统地规定教师应具备的具体知识、技能和素质。”（冯忠芳，2011）

时至今日，二十年过去了，泰国教育部对中文教师的要求才在《手册》中给予明确规定。《手册》对初中阶段的中文教师资格要求如下：

泰国本土教师：

- 1) 学历要求不低于本科以上的中文教学专业或相关专业；
- 2) 具有国际中文水平考试 HSK5 级以上成绩，具备 HSKK 高级水平的口语能力；
- 3) 具备知识技能和学术或专业知识；
- 4) 在教学管理方面会使用中文图书、教材和媒体；
- 5) 可在线或离线使用电子媒体（ICT）进行教学、传播、测量和评估；
- 6) 能够交流教学管理方面的知识和经验；
- 7) 能运用研究、媒体、创新来培养学习者。

中国籍教师则要求具有国际中文教师证书（CTCSOL）。

虽然《手册》中也未能明确中文教师应具体的知识、技能和素质，但对中文教师的中文水平要求以及对中文教师能力证书的要求，对泰国中文教师的培养和职业发展而言，具有重要指导意义。首先，泰国本土中文教师将更加积极重视中文水平和能力，并积极参加 HSK、HSKK 培训与考试。其次，鼓励泰国本土中文教师在专业知识与能力、ICT 教学技术、教学与创新管理方面不断学习，以适应中文特色课程对教师的多方面要求。再次，鼓励中文教师积极参加国际中文教师证书（CTCSOL）的培训与考试。

4.5 中文教育资源建设

中文特色课程是泰国中文教育的新模式，《手册》提及的中文教材、教辅资料、图书资源、语音室、中国文化活动产品、科技产品与平台等中文教育资源都很缺乏。

《手册》确定泰国中文教育与《标准》的直接对接，为泰国中文教育资源的开发与供应提供了便利。《标准》发布以来，相应的中文教育资源开发正在顺利推进，陆续有符合该标准的教材、教辅、电子资源、在线平台资源推出，这些资源大都建立在 HSK 水平等级的基础上，在很大程度上也适合泰国学生的学习，为泰国中文学习者提供了丰富多样的中文学习资源。

泰国本土中文教育资源的开发也将迎来新的契机。首先，基于《标准》的国际教辅资源的泰国本土化显得更具有优势，《体验汉语》（泰语版）在出版十几年后正在参照新标准进行改版中。其次，泰国市场相对而言不是国际大市场，如果泰国市场不能统一，各区域各自为政、标准不一致，势必影响到资源开发的市场动力。

《手册》确定的标准适用于整个泰国区域与市场，针对泰国本土的资源开发将可以面向整个泰国市场使用，这无疑将有助于泰国本土中文教育资源的开发。最后，中泰中文教育团队的合作契机更多，基于同一个标准，共同组成团队，在课程大纲研发、教材开发、中文水平测评等领域进行合作将更为便利。

五. 《中文特色课堂手册》存在的不足与面临的挑战

《手册》是泰国教育部基础教育委员会经过长期的调研与探讨而出台的旨在提升泰国中文教育的政策指导文件，其确定的策略与标准无疑是有利于泰国中文教育的发展的，但仍有几个方面的内容值得进一步思考：

其一，《手册》确定的中文教学与考试标准多大程度能够得到推行与实现，值

得关注；

其二，《标准》确定的中文水平考试（HSK）难度也在调整中，《手册》确定学习与考试目标的难度也在提升，这在一定程度上很考验《手册》确定的教学效果与教学目标；

其三，中文特色课程（CP）目前正在泰国基础教育委员会下辖的十所学校进行实践中，更多的学校正在申请该课程，《手册》确定的目标仍需要实践的检验与评估。

《手册》初步建构了泰国中文教育标准体系，但这个体系的标准化与实践过程依然面临诸多挑战，泰国中文教育面临的诸多问题不会因此而迎刃而解，如中文课程标准的适用度、中文特色课程管理、教材教辅资源不足、教师能力不够或短缺、中文水平考试的成本、中文语言能力提升、区域中文教育发展不均衡等，这些问题都值得关注和深入研究。

六. 结语

《手册》是落实《基础教育核心课程 2551（2008）》外语学习领域目标的重要举措，是中文教育纳入泰国教育体系并与在国家政策的指导和规范下确定的标准，符合泰国中文教育改革与国家经济社会发展和教育政策发展的方向。中文课程标准确定主要指标既是泰国中文教育现实发展的需要，也是泰国中文教育与国际接轨的必要选择，对泰国中文教育具有深远影响。

参考文献:

- 陈艳艺（2016）。《泰国汉语教育现状及规划研究》。世界图书出版广东有限公司。
- 冯忠芳（2011）。《泰国中小学本土汉语教师发展的历时考察与标准研究》。中央民族大学。
- 潘素英（2018）。《泰国中小学汉语课程大纲研究》。中央民族大学出版社。
- 泰国教育部基础教育委员会（2024）。《中文特色课堂手册 (คู่มือการเปิดห้องเรียนพิเศษ ภาษาจีน)》。
- 张婧、吴应辉（2024）。21 世纪泰国中文教育现状及其“三元”驱动机制。《民族教育研究》。35（4）。
- 中国教育部中外语言交流合作中心（2021）。《国际中文教育教学资源发展报告》。北京语言大学出版社。
- 中华人民共和国教育部、国家语言文字工作委员会（2021）。《国际中文教育中文水平等级标准》。
- 周聿娥（1995）。《东南亚华文教育》。暨南大学出版社。
- Worrachaiyut, S. (2012)。浅析泰国语言政策与汉语教育政策。《海外华文教育》。Vol.62 (1) , 105-110。
- Coughlin, R. J. (1960). Double identity: The Chinese in modern Thailand. Hong Kong University Press.
- Darasawang, P., & Watson Todd, R. (2012). The effect of policy on English language teaching at secondary schools in Thailand. In E.-L. Louw & A. Hashim (Eds.), English in Southeast Asia: Features, policy and language in use (pp. 207–220). John Benjamins.
- Draper, J. (2019). Language education policy in Thailand. In A. Kirkpatrick & A. J. Liddicoat (Eds.), The Routledge international handbook of language education policy in Asia (pp. 229–242). Routledge.
- Jarunthawatchai, W., & Baker, W. (2024). English language policy and education in Thailand. In A. Moody (Ed.), The Oxford handbook of Southeast Asian Englishes (pp. 557–574). Oxford University Press.
- Kaur, A., Young, D., & Kirkpatrick, R. (2016). English education policy in Thailand: Why the poor results? In R. Kirkpatrick (Ed.), English language education policy in Asia (pp. 345–361). Springer.
- Kirkpatrick, A., & Liddicoat, A. J. (Eds.). (2019). The Routledge international handbook of language education policy in Asia. Routledge.
- Kosonen, K. (2016). Language policy and education in Southeast Asia. In J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), Language policy and political issues in education (3rd ed., pp. 477–490). Springer.
- Ministry of Education. (2008). The basic education core curriculum B.E. 2551 (A.D. 2008). Office of the Basic Education Commission.

- Office of the National Education Commission. (1999). National Education Act of B.E. 2542 (1999). Office of the National Education Commission.
- Office of the National Education Council. (2004). National education standards. Office of the National Education Council.
- Prapin, M. (2004). Chinese language teaching in Thailand. *MANUSYA: Journal of Humanities*, (Special Issue No. 7), 12–24.
- Rappa, A. L., & Wee, L. (2006). *Language policy and modernity in Southeast Asia: Malaysia, the Philippines, Singapore, and Thailand*. Springer.
- Royal Institute of Thailand. (2018). (Draft) Strategic plan for the National Language Policy (2018–2021). <http://legacy.orst.go.th/>
- Skinner, G. W. (1957). *Chinese society in Thailand: An analytical history*. Cornell University Press.
- Smalley, W. A. (1994). *Linguistic diversity and national unity: Language ecology in Thailand*. University of Chicago Press.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Sukamolson, S. (1998). English language education policy in Thailand. *Asian Englishes*, 1(1), 68–91. <https://doi.org/10.1080/13488678.1998.10800995>
- Suryadinata, L. (Ed.). (2004). *Ethnic relations and nation-building in Southeast Asia: The case of the ethnic Chinese*. ISEAS–Yusof Ishak Institute.
- Wang, G. (2000). *The Chinese overseas: From earthbound China to the quest for autonomy*. Harvard University Press.
- Zeng, M. (2023). *Research on Chinese language education policy and development in Thailand* (Master's thesis). Chulalongkorn University.

基于 CiteSpace 的数字中文教育研究热点与趋势的可视化 分析（2001–2024）

李黎光¹

赵楠²

泰国格乐大学

Email: 010llg@163.com

Received: October 18, 2025; Revised: December 22, 2025; Accepted: December 22, 2025

摘要

在当今全球化与数字化深度融合的时代，数字中文教育成为国际中文教育高质量发展的核心引擎。本文基于 CNKI 2001–2024 年收录的 161 篇核心期刊文献，用 CiteSpace 软件可视化分析。研究发现：一是该领域研究呈阶梯式增长，2020 年后爆发，国家战略与技术变革是主因；二是初步形成以梁宇、吴应辉等核心的作者群、北京语言大学为主的核心研究机构；三是研究演进分三阶段，初期（2001–2019）关注教学工具数字化，中期（2020–2021）深化多媒体应用，近期（2022–2024）转向人工智能驱动的沉浸式学习范式；四是突现词显示，研究前沿从“技术应用”转向“问题解决”与“生态重构”，“对策”“国际传播”“数字素养”成近五年热点。目前面临理论体系弱、技术与教育目标脱节、本土化路径不明等挑战。未来应聚焦“AI+资源”融合、“国际传播—区域国别”协同及“数字素养—师资培养”一体化，最终推动数字中文教育从“技术赋能”迈向“生态重构”。

关键词：数字中文教育；CiteSpace；知识图谱

A VISUAL ANALYSIS OF RESEARCH HOTSPOTS AND TRENDS IN DIGITAL CHINESE LANGUAGE EDUCATION BASED ON CITESPACE (2001–2024)

LI LIGUANG¹

ZHAO NAN²

Krirk University

Abstract

In an era characterized by the deep integration of globalization, digital Chinese language education has emerged as a core engine for the high-quality development of international Chinese language education. Drawing on 161 core journal articles indexed in the China National Knowledge Infrastructure (CNKI) from 2001 to 2024, this study employs CiteSpace software for visual bibliometric analysis. Key findings include: (1) Research in this field has exhibited stepwise growth, with a sharp surge after 2020, primarily propelled by national policy initiatives and technological advancements; (2) An initial core author network—centered around scholars such as Liang Yu and Wu Yinghui—and a leading research institution, Beijing Language and Culture University, have emerged; (3) The evolution of research can be divided into three phases: the early stage (2001–2019) focused on digitizing teaching tools, the mid-stage (2020–2021) deepened multimedia integration, and the recent stage (2022–2024) has shifted toward AI-driven immersive learning paradigms; (4) Burst term detection reveals a frontier transition from “technology application” to “problem-solving” and “ecosystem reconstruction,” with “strategies,” “international communication,” and “digital literacy” emerging as dominant themes in the past five years. Current challenges include an underdeveloped theoretical framework, misalignment between technology and pedagogical objectives, and unclear localization pathways. Future efforts should prioritize the integration of “AI + educational resources,” synergies between “international communication and area-specific approaches,” and a unified framework linking “digital literacy and teacher development,” thereby advancing digital Chinese language education from “technology-enabled instruction” toward “ecosystemic transformation.”

Keywords: digital Chinese language education; CiteSpace; knowledge mapping

1. 引言

21 世纪以来，全球化进程与数字技术革命的深度交织催生了前所未有的语言教育变革。在全球范围内，“中文热”持续升温，学习中文的人数已突破 2 亿大关，85 个国家已将中文纳入其国民教育体系，汉语水平考试（HSK）考生数量年均增长超过 20%，并在 2024 年达到了 81 万参考人次的新高峰。

伴随着人工智能、大数据、云计算及生成式 AI 等技术迅猛发展，正重塑教育生态，推动语言学习从“资源供给”转向“智能服务”，从“标准化教学”迈向“个性化体验”。中文学习需求日益多元且场景化——涵盖“一带一路”国家青年的就业导向、欧美家庭对子女竞争力的重视、国产影视引发的文化兴趣，乃至联合国职员借助 AI 创作中文诗词等实践。

中国政府将数字中文教育纳入国家战略体系。在二十大明确提出“推进教育数字化”，中国教育部《教育数字化战略行动实施方案（2024 - 2025 年）》将其列为重点领域，《数字中文教育发展白皮书》进一步提出构建“AI 赋能、开放协同、全球共享”的新生态。这标志着数字中文教育已从疫情初期的应急性的课堂辅助角色，成为连接中国与世界、融合语言、文明、技术与人文的关键枢纽。

在此背景下，系统回溯 2001 - 2024 年数字中文教育的研究演进，不仅有助于厘清学术脉络，更能洞察技术、政策与全球化需求如何共同塑造这一新兴领域的知识版图。本研究旨在以 2001-2024 年间 CNKI 收录的 161 篇核心文献为数据基础，运用 CiteSpace 进行深度挖掘，系统回答三个核心问题：（1）数字中文教育研究的发展态势与核心力量如何？（2）研究热点经历了怎样的阶段性演进？

（3）未来应向何处突破？

2. 研究设计

2.1 数据来源与处理

研究数据源于中国知网（CNKI）学术期刊全文数据库。以“数字中文教育”为主题进行检索，时间跨度为“2001 - 2024 年”，通过人工筛选，剔除书评、会议简报、重复及关联度不高文献，最终获有效样本 161 篇（其中 CSSCI 期刊与北大核心期刊论文 92 篇）。

2.2 研究方法 with 工具

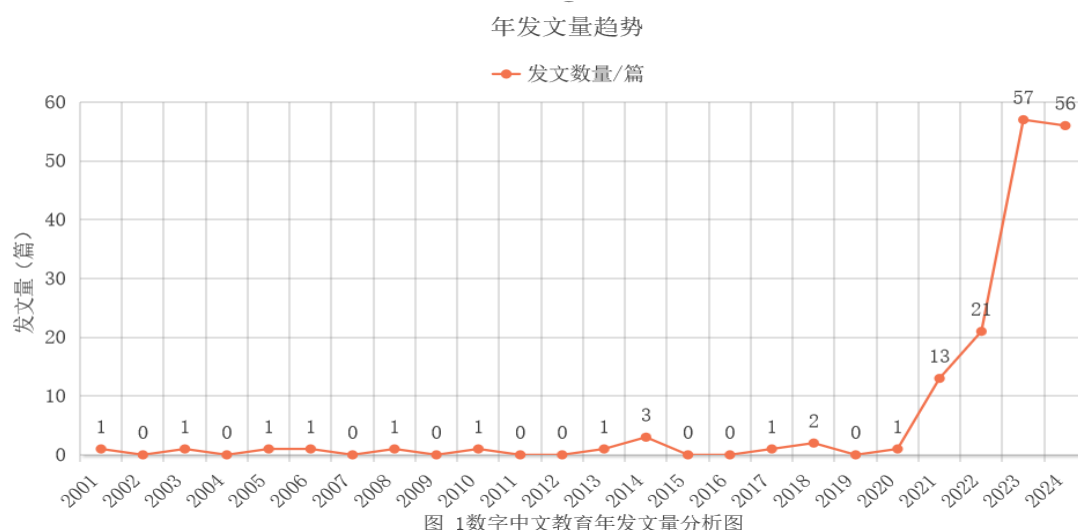
本研究采用文献计量学与科学知识图谱结合的方法。核心分析工具是陈超美教授团队基于 JAVA 开发的 CiteSpace 6.4.R2（64 - bit），结合 Excel 辅助统计。具体操作：将 161 篇文献以 Refworks 格式导出导入 CiteSpace；设时间切片为 1 年

（2001—2024）；节点类型依次选“Author”、Institution”和“Keywords”；数据修剪用“Pathfinder”与“Pruning sliced networks”优化结构；其余参数用系统默认值。

1. 3. 发现与分析

2. 3. 1 年度发文量

年度发文情况能够反映出一个学科领域内研究成果的变化状况，直观展现该领域一定期限内的发展状况和研究水平。在对最终确定的所有相关文献进行统计后，利用 Excel 制作出 2001—2024 年国内国际中文教育数字化研究有关重要期刊文献的年限发表数量变化折线图，具体如图 1 所示。



首先，2001—2019 年为研究的缓慢积累期。在此阶段，年均发文量不足 3 篇，且存在多次零发表年份，反映出该领域尚处于理论探索与技术应用初期，学术关注度较低，研究主体分散，缺乏系统性推进机制。这一时期的研究多聚焦于数字化教学工具的初步尝试，如多媒体课件开发、网络平台建设等，尚未形成明确的研究范式与理论框架，整体处于“萌芽状态”。

其次，2020 年起，研究进入快速扩张期，标志着数字中文教育正式步入主流学术视野。2020 年新冠疫情暴发成为关键转折点，全球线下教学中断倒逼国际中文教育全面转向线上模式，推动研究数量急剧上升。2021 年发文量增至 13 篇，2022 年达 21 篇，至 2023 年激增至 57 篇，2024 年虽略有回落但仍保持在 56 篇高位。2023 年 5 月世界卫生组织宣布新冠疫情结束之后，发文量仍维持高位，表明该领域的研究已经从“疫情应对型”向“常态化发展型”的转型。这说明数字中

文教育不再局限于短期应急场景，而是作为提升教育质量、拓展传播广度等被持续关注和深入研究。

3.2 核心作者分布

普赖斯定律对核心作者的计算公式为 $M=0.749\sqrt{N_{\max}}$ ，其中 M 为界定核心作者的发文量临界值， $N_{\max}$ 为统计范围内发文量最高作者的发文数量。通过 CiteSpace 对本研究筛选文献的数据分析，得到 $N_{\max}=10$ ，经计算 $M=3.745$ ，即发文量大于等于 4 篇的作者为核心作者，本研究范围内共涉及 7 人，具体如表 1。

排序	作者	发表量（篇）	单位
1	李宝贵	10	辽宁师范大学
2	梁宇	9	北京语言大学
3	吴应辉	7	北京语言大学
4	马俊祯	5	北京语言大学
5	郭晶	4	北京语言大学
6	徐娟	4	北京语言大学
7	马佳楠	4	北京语言大学

表 1 数字中文教育核心作者

由表 1 可知，7 位核心作者中有 6 位所属单位为北京语言大学，据此，北京语言大学为国内数字中文教育的核心研究机构。相比于核心作者，核心作者群对学科的发展有着更大的引导和推动作用。某一研究领域的核心作者群需要核心作者的发文总量达到该研究领域发文总量的 50% 以上才能形成。经统计发文量大于等于 4 篇的作者发表的论文总量为 43 篇，仅占本研究筛选该领域总文献数量的 26.7%，故数字中文教育研究领域并未形成系统的“核心作者群”。

为更好地呈现领域内作者的共现和合作情况，笔者在 CiteSpace 软件中将 Node Types 选为 Author，将时间范围选为 2000 至 2024 年，时间切片设置为 1 年，进行可视化分析后的结果如图 2 所示。

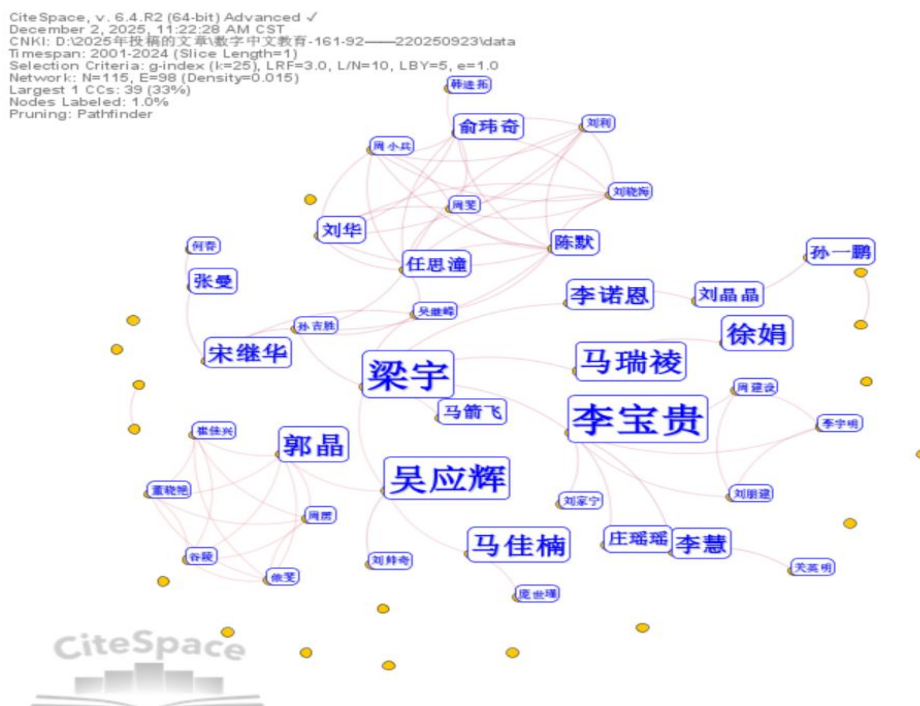


图 2 国际中文教育数字化研究核心作者分布

综观整个知识图谱观，虽未形成核心作者群，但作者间已存在一定的集中合作关系：吴应辉、梁宇、李宝贵、郭晶四位核心作者和他人的合作较为紧密，且已形成各自的研究团队，其余作者间也有一定交集。结合近年相关文献发文量情况和前文领域未来发展态势预测，我们认为核心作者间的相互合作将会进一步加强，核心作者群的形成指日可待。

3.3 研究机构分布

通过 CiteSpace 软件中的机构合作关系可视化分析功能，生成机构合作知识图谱，根据普赖斯定律并对发文量前七位的研究机构进行了统计。详见图 3 和表 2。

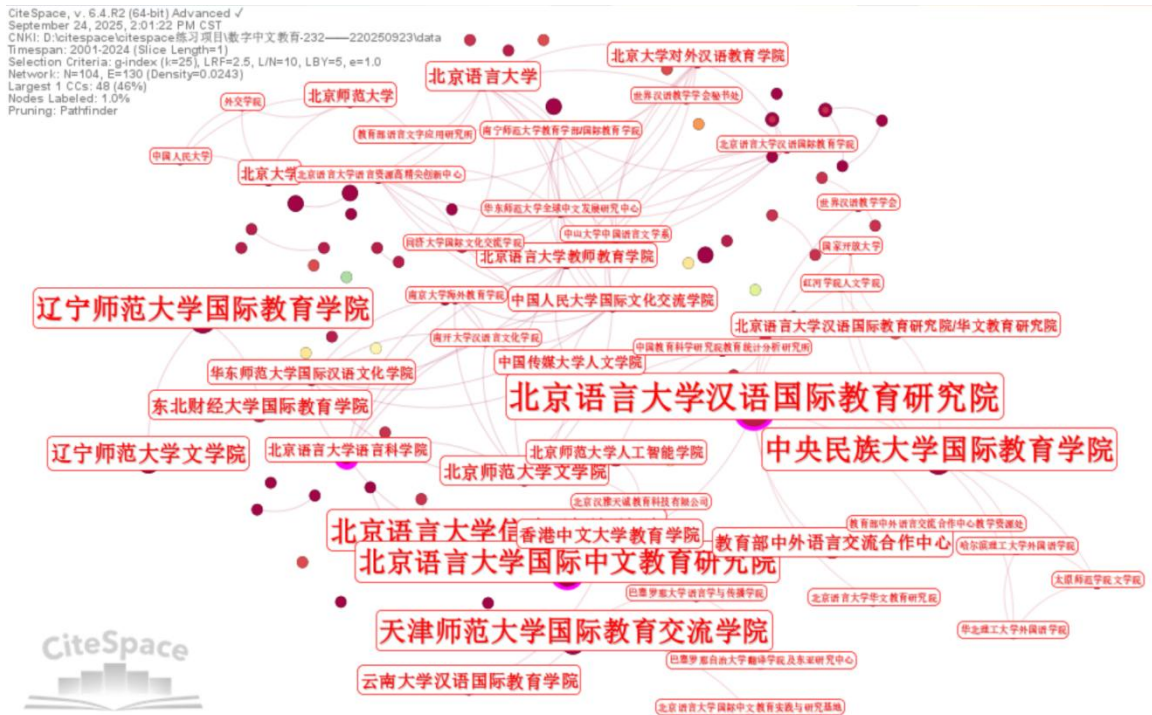


图 3 数字中文教育相关研究机构合作关系共现图

排序	研究机构	发文数量（篇）
1	北京语言大学汉语教育研究院	10
2	中央民族大学国际教育学院	8
3	北京语言大学国际中文教育研究院	7
4	天津师范大学汉语国际交流学院	7
5	北京语言大学信息科学学院	7
6	辽宁师范大学国际教育学院	7
7	辽宁师范大学文学院	4

表 2 数字中文教育发文前七位研究机构

基于 CiteSpace 机构合作知识图谱分析，机构名称字号反映其文献出现频率，连线表示合作关系。图谱显示，数字中文教育研究机构合作网络紧密，形成以校际合作为主、校企协同为辅的全国性合作格局。虽北京高校合作仍占主导，但南北跨区域交流渐多，如中央民族大学国际教育学院与非京高校建立稳定合作。

北京语言大学汉语国际教育研究院发文量最高（10 篇），既开展校际合作，又率先与企业深度合作，为领域发展提供新范式，表明深化校际、校企协同创新可推动研究发展。

统计显示，前七个发文机构中，北语及其附属机构占三席，印证其引领地位。依据普赖斯定律，当前领域未形成“核心研究机构群”，但已进入关键阶段。随着合作网络深化，研究将加速形成以北京语言大学为引领、多区域多机构协同发展的“核心研究机构群”。

3.4 高被引文献

为更好地了解数字中文教育研究领域具有代表性的研究成果，笔者利用 CNKI 检索界面提供的文献被引用数据资料对收集到的文献进行了统计，并对被引量排名前十位的文献进行了汇总，详见表 3。

序号	文献标题	作者	所在期刊	出版年份	被引用频次
1	新冠疫情影响下的国际中文教育：问题与对策	王辉	语言教学与研究	2021	301
2	国际中文教育教学资源建设 70 年：成就与展望	马箭飞；梁宇；吴应辉；马佳楠	天津师范大学学报（社会科学版）	2021	233
3	国际中文教育新动态、新领域与新方法	吴应辉	河南大学学报（社会科学版）	2022	232
4	国际中文教育数字资源建设现状与展望	郭晶；吴应辉；谷陇；周	国际汉语教学研究	2021	129
5	全球中文教学资源现状与展望	吴应辉；梁宇；郭晶；马佳楠	云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）	2021	123
6	历史大变局的国际中文教育—语言与国际治理的视角	王春辉	云南师范大学学报（哲学社会科学版）	2021	99
7	强化标准建设，提高教育质量—国际中文标准与考试研讨会大会致辞	马箭飞	国际汉语教学研究	2021	70

序号	文献标题	作者	所在期刊	出版年份	被引用频次
8	在教育变革和技术变革中思考国际中文的前景	郑艳群	天津师范大学学报（社会科学版）	2023	57
9	数字化转型赋能国际中文高质量发展	徐娟；马瑞凌	电化教育研究	2023	54
10	国际中文信息化建设成效及发展方向-在国际中文智慧教育工程成果发布会上的讲话	马箭飞	世界汉语教学	2022	54

表 3 数字中文教育前十位高被引用文献信息

观察该表可知，高被引文献的主题聚焦于国际中文教育的资源建设、数字化与教育变革、科学发展战略视野三个维度，并呈现出近年学科热点向系统性升级倾斜的趋势。

第一，国际中文教育的资源建设。围绕“资源”建设的议题：马箭飞、梁宇、吴应辉、马佳楠（2021）梳理“国际中文教育教学资源建设 70 年”，既总结历史成就也锚定未来方向^[1]。郭晶、吴应辉、谷陇、周（2021）聚焦“国际中文教育数字资源”，剖析现状并展望发展趋势^[2]。吴应辉、梁宇、郭晶、马佳楠（2021）则将视域拓展至全球，探讨“全球中文教学资源”的现状与前景^[3]。三者共同凸显“资源”在学科发展中的核心地位，既强调历史积淀与全球协同，也指向数字时代资源体系的精细化、系统性优化。

第二，后疫情时代的数字化与教育变革。技术赋能与变革逻辑贯穿多篇文献：王辉（2021）延续“新冠疫情对国际中文教育的影响”视角，从问题与对策层面探讨后疫情时代的发展路径，隐含技术应对的延续性^[4]。徐娟、马瑞凌（2023）以“数字化转型”为核心，阐释其对国际中文教育高质量发展的赋能作用^[5]。马箭飞（2022）则立足“国际中文信息化建设”，总结成效并规划发展方向^[6]。三者共同反映学科从“疫情下的应急应对”向“技术驱动的系统性变革”演进，数字化已成为学科升级的关键动力。

第三，学科发展战略视野。部分文献从宏观层面为学科发展提供指引：吴应辉（2022）围绕“国际中文教育新动态、新领域与新方法”，为学科升级提供理论框架与实践方向^[7]。王春辉（2021）将国际中文教育置于“历史大变局”语境，从“语言与国际治理”视角重构学科定位^[8]。马箭飞（2021）通过“强化标准建设”强化教育质量把控^[9]，郑艳群（2023）则在“教育变革与技术变革”中思考

学科前景^[10]。这些文献共同构成“战略规划—质量保障—未来展望”的逻辑链条，凸显学科在全球治理、标准体系、技术趋势下的系统性布局。

3.5 关键词分析

关键词体现了文章的主要内容，是对文献核心内容的高度提炼和概括，高频关键词通常被认为是某学科领域的研究热点。基于此，笔者使用 CiteSpace 软件绘制出关键词共现图谱，因图中关键词数目较多且极为分散，为便于观察，我们仅保留了其中的最大连接成分（详见图 4），试图从中分析得出国内新世纪以来国际中文教育数字化研究的热点。

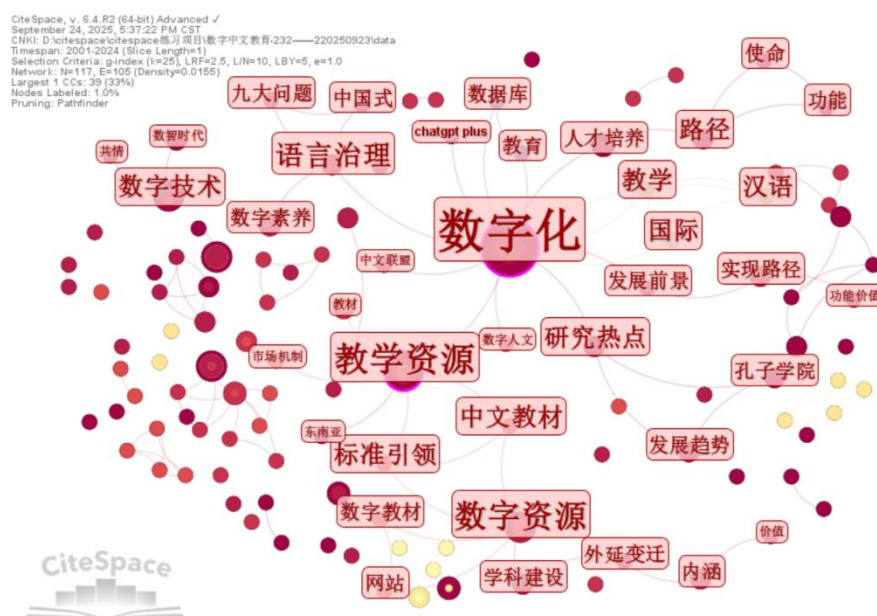


图 4 数字中文教育研究的关键词共现知识图谱

图中节点表示关键词，节点之间的连线代表关键词之间的相互联系，节点的大小与关键词在文献中出现频次的高低呈正相关。从该知识图谱可以看出，出现频次较高的关键词为“数字化”“数字资源”“教学资源”“数字技术”等，这些高频关键词在一定程度上代表了新世纪以来国内国际中文教育数字化研究领域所关注的热点。

为确保客观性，本文同时运用 CiteSpace 软件计算出重要期刊相关文献所包含的每一关键词的频次及其中心性，并对排名前十位的高中心性关键词和高频关键词进行了统计，具体见表 4。

表 4 数字中教育研究中的高频关键词和高中性关键词表

排名	关键词	频次	排名	关键词	中心性
1	数字化	18	1	数字化	0.22
2	中文教育	10	2	教学资源	0.18
3	教学资源	7	3	东南亚	0.10
4	人工智能	6	4	数字资源	0.06
5	元宇宙	4	5	语言治理	0.06
6	数字资源	4	6	对策	0.04
7	人才培养	4	7	人才培养	0.03
8	实现路径	4	8	数字素养	0.03
9	国际传播	4	9	学科建设	0.30
10	数字素养	4	10	中文教材	0.03
11	在线教育	3	11	标准引领	0.03
12	发展趋势	3	12	发展趋势	0.02
13	内在逻辑	3	13	路径	0.02
14	对策	3	14	外延变迁	0.02
15	语言治理	3	15	实现路径	0.01

为确保研究热点分析的客观性，结合关键词频次与中心性进行综合考察。从表中可知，高中心性关键词与高频关键词存在一定重合，“数字化”“教学资源”“数字资源”“人才培养”“数字素养”5个关键词同时在高频次与高中心性排名中出现，构成研究的核心关注领域。其中，“数字化”以18次的频次与0.22的中心性双居首位，是该领域最具代表性的研究焦点；“教学资源”频次（7次）与中心性（0.18）均居前列，重要性突出。

部分关键词在频次与中心性中的表现存在差异：

1. 频次较高但中心性较弱的关键词，如“中文教育”（频次第2，10次）、“人工智能”（频次第4，6次）等，在文献中被频繁提及，但在研究网络中的关联性与核心地位并不突出。

2. 中心性较高但频次较低的关键词，如“东南亚”（中心性第3，0.10）、“学科建设”（中心性第9，0.30）等，在知识网络中是关键节点，却较少被直接作为核心议题讨论，反映其研究成果的覆盖范围广但文献聚焦度不足。

综合关键词频次与中心性，新世纪以来国内国际中文教育数字化领域的研究热点集中在“数字化”“教学资源”“数字资源”“人才培养”“数字素养”5个方面。

3.6 研究热点分析

基于关键词分析与突现词研究的综合考察，数字中文教育研究热点主要聚焦于三大核心主题，呈现出从技术应用向系统性创新的演进轨迹。

3.6.1 数字化背景下的资源研究

第一，数字资源&教学资源的建设与优化。研究聚焦于教学资源的数字化转型，马箭飞等（2021）系统梳理了“国际中文教育教学资源建设70年”的成就与展望，提出“以数字资源建设为基础，以学习者为中心”的发展路径^[11]。李宝贵（2023）进一步提出新形态教材建设的内涵特征与推进路径，强调“数字资源建设”（频次4次、中心性0.06）与“教学资源”（频次7次、中心性0.18）的协同创新^[19]。2023-2024年，杜敏等（2023）探讨智慧教材建设^[12]，梁宇等（2023）从“内涵式发展”维度深化资源建设研究，凸显资源建设从工具层面迈向生态构建的升级^[13]。

第二，数字教学方法创新。研究聚焦于线上教学、翻转课堂与慕课等模式创新。王添淼等（2023）提出汉语慕课需强化交际性与互动性^[14]；孙瑞（2023）通过实证对比证实翻转课堂在对外汉语教学中的适用性^[15]；沈庶英（2023）结合商务汉语在线教学实践提出教学设计优化策略^[16]；这些研究共同指向“教学方法”（频次11次）与“在线教育”（频次3次）的深度融合，体现教学模式从传统面授向数字化、互动化、智能化的转型。

第三，数字化或数字中文教育转型路径系统构建。王春辉（2021）提出“加强新型基础设施建设、推进教学全过程数字化”等五大实施路径^[17]；金晓艳等（2022）从教师数字胜任力、资源统筹与心理建设三方面构建转型框架^[18]；徐娟等（2023）提出“数字化转型赋能国际中文高质量发展”^[19]。2023-2024年，马瑞祯等（2023）从“三重逻辑”深化转型理论^[20]，刘志杰等（2024）从“行动者网络理论”拓展协同创新视角，标志着研究从路径设计迈向系统性生态构建^[21]。这些热点主题共同构成数字中文教育高质量发展的理论支撑与实践路径。

3.7 研究热点预测

突现词是从关键词行列中根据一定标准提取出的具有代表性的词，其可用来识别领域的研究前沿，预测领域未来研究趋势。笔者运用 CiteSpace 软件，以所收集全部相关文献的关键词为节点类型，以一年为一个阶段绘制出突现词列表，见图5。

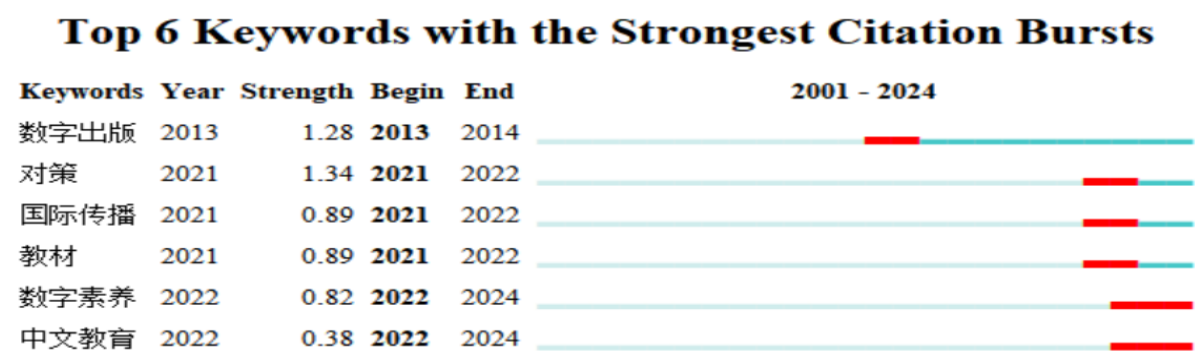


图 5 数字中文教育重要期刊相关文献的突现词列表

某学科领域的最新研究前沿在一定程度上能反映出该领域未来一段时间的发展热点主题和趋势，结合时间维度与领域逻辑，突现词分析精准揭示了数字中文教育研究的前沿演进轨迹。

首先，突现词的出现时间与持续周期反映了研究议题在特定历史背景下的关注度的变化。其中，“数字出版”（2013-2014）作为最早突现词，标志着数字技术初期对传统出版模式的冲击，开始渗透到语言教育领域，且体现了学界对教学资源数字化转型的初步探索。自 2021 年起，研究进入范式转变期，以“对策”“国际传播”和“教材”三者同时突现为标志，反映出新冠疫情影响下国际中文教育面临的挑战，推动研究重心由“技术应用”转向“问题解决”和“战略响应”。这一阶段的研究呈现出强烈的政策导向与现实关注，凸显了数字中文教育在应对突发公共事件中的应急功能与制度韧性。

其次，突现强度是衡量关键词在特定时期内影响力的重要指标。数据显示，“对策”以 1.34 的强度位居首位，且持续时间为 2021-2022 年，表明表明该时期学界高度聚焦于疫情后国际中文教育的可持续发展路径设计，强调通过制度优化、资源整合与技术赋能等多维策略破解实践困境。紧随其后的是“国际传播”与“教材”，二者突现强度分别为 0.89，共同指向跨文化传播，数字中文教育作为文化传播载体的战略定位——既要满足全球学习者需求，又要实现中华文化的有效输出与本土化适配。值得关注的是“数字素养”自 2022 年起持续突现至 2024 年，强度达 0.82，说明学界已经将教师与学习者的数字能力视为数字教育生态建设的核心要素，研究视角正从“技术工具”向“主体能力建设”深化。

最后，从整体趋势看，突现词序列呈现“从技术驱动到战略引领”的演进逻辑：早期关注“数字出版”等基础技术变革；中期聚焦“对策”“教材”“国际传播”等结构性问题；近期则突出“数字素养”与“中文教育”本身的持续关注，预示着研究正在迈向以人本为中心、以能力提升为导向的高质量发展阶段。

综上所述，突现词图谱清晰勾勒出数字中文教育研究的阶段性演进轨迹：从单一技术应用走向系统性问题解决，从资源建设转向能力培育；同时也是数字中文教育研究的成熟化的过程。

3. 4. 总结与展望

研究利用 CiteSpace 软件，对中国知网（CNKI）中收录的数字中文教育研究的 161 篇重要期刊文献进行可视化分析，从阶段性发文趋势、核心作者及机构分布、高被引文献、关键词等维度出发，全景式描绘了数字中文教育研究二十余年来的发展图景。研究发现，该领域已形成“问题解决导向+多维度实践创新”的鲜明特征，进入一个新的发展阶段。

在数字中文教育方面研究先期成果较少，随着数字科技和人工智能技术的广泛应用，学界近年来对于数字中文教育的研究取得了显著增长，发文量在 2020 年后显著上升（见图 1），合作网络呈现更高连通度趋势。领域内已出现能代表学科研究水平和发展方向的学科重视期刊，已形成以梁宇、吴永辉等为代表的核心作者和以北京语言大学为代表的核心研究机构。研究呈现三阶段演进轨迹：初期聚焦数字化教学工具开发，中期深化多媒体技术应用，近五年以人工智能为核心形成沉浸式学习新范式。研究发现：“问题解决导向+多维度实践创新”的鲜明特征，“对策”、“国际传播”与“数字素养”的集中爆发，标志着研究进入系统性高质量发展阶段。

长远来看，数字中文教育需加强理论建构与跨学科融合，应整合教育学、语言学、计算机科学与社会学等多学科视角，丰富研究的理论体系。面向未来，研究应聚焦以下几点，推动数字中文教育实现从“技术赋能”到“生态重构”的跃迁：

一、深化“AI+教育资源”融合创新。应深度融合人工智能与新一代数字技术，重构国际中文教育资源体系。当前，以大语言模型、生成式 AI 和沉浸式交互技术为代表的智能工具，为教学资源的动态生成、文化适配与个性化推送提供了前所未有的可能。未来研究需超越传统数字化教材的静态逻辑，转向构建具备语境感知、学习者建模与跨文化调适能力的智能资源生态，实现从“资源数字化”到“资源智能化”的转型，从而更精准地服务全球多元背景的中文学习者。

二、数字中文教育必须强化“国际传播—区域国别”协同视角，推动从通用化方案向精准化、在地化实践转变。建议系统开展重点区域（如东南亚、非洲、拉美）的学习需求调研，依据学习者需求与文化接受心理，开发在地化的数字教学解决方案，实现中文教育“走出去”与国家战略的同频共振。

三、强化“数字素养”与“师资培养”的一体化国际师资队伍的建设。教师不仅是技术的使用者，更是教育生态的设计者与文化传递的中介者。因此，应将数字

素养、AI 协作能力、数据驱动教学决策等核心能力纳入国际中文教师专业发展标准，并依托虚拟教研平台、校企协同实训基地等载体，实现“培养—实践—反思—迭代”的闭环发展。唯有打造一支既懂语言教学、又善用数字工具、兼具跨文化敏感性的专业化师资力量，才能真正保障全球中文学习者获得优质、可及、包容的教育体验。

综上，数字中文教育的未来发展，不应止步于工具层面的技术叠加，而应致力于资源智能重构、理论体系创新与人力资本升级三位一体的系统性变革，以此支撑其从“技术赋能”迈向“生态重构”，在全球语言教育格局中彰显中国智慧与中国方案。

参考文献

- 杜敏, 刘林燕. (2023). 国际中文智慧教材及其建设[J]. *陕西师范大学学报(哲学社会科学版)*, 52(3), 158-166.
- Du, M., & Liu, L. Y. (2023). Intelligent teaching materials for international Chinese and their construction. *Journal of Shaanxi Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 52(3), 158-166.
- 郭晶, 吴应辉, 谷陵, 等. (2021). 国际中文教育数字资源建设现状与展望[J]. *国际汉语教学研究*, (4), 86-96.
- Guo, J., Wu, Y. H., Gu, L., et al. (2021). Current situation and prospects of digital resource construction for international Chinese education. *Studies on Teaching Chinese as an International Language*, (4), 86-96.
- 金晓艳, 赫天姣. (2023). 粤港澳大湾区与东盟国际中文教育集群联动发展研究[J]. *东北师大学报(哲学社会科学版)*, (3), 98-105.
- Jin, X. Y., & He, T. J. (2023). Collaborative development of international Chinese education clusters in the Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area and ASEAN. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, (3), 98-105.
- 李宝贵. (2023). 国际中文教育新形态教材建设: 内涵特征, 现实挑战与推进路径[J]. *语言教学与研究*, (3), 15-25.
- Li, B. G. (2023). The construction of new-type teaching materials for international Chinese education: Connotation, challenges, and approaches. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (3), 15-25.
- 梁宇, 刘晶晶, 李诺恩, 等. (2023). 内涵式发展之“内涵”: 国际中文教育教学资源建设的维度[J]. *天津师范大学学报(社会科学版)*, (1), 38-44.
- Liang, Y., Liu, J. J., Li, N. E., et al. (2023). The connotation of “connotative development”: Dimensions of teaching resource construction in international Chinese education. *Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences Edition)*, (1), 38-44.
- 刘志杰. (2013). 价值链理论视角下的出版发行企业新业态建设[J]. *编辑之友*, (6), 30-32, 46.
- Liu, Z. J. (2013). Construction of new business models for publishing and distribution enterprises from the perspective of value chain theory. *Editorial Friend*, (6), 30-32, 46. <https://doi.org/10.13786/j.cnki.cn14-1066/g2.2013.06.022>
- 马箭飞. (2022). 国际中文教育信息化建设成效及发展方向——在国际中文智慧教育工程成果发布会上的讲话[J]. *世界汉语教学*, 36(3), 291-293.
- Ma, J. F. (2022). Achievements and future directions of informatization in international Chinese education—Speech at the Release Conference of the International Chinese Smart Education Project. *Chinese Teaching in the World*, 36(3), 291-293.
- 马箭飞, 梁宇, 吴应辉, 等. (2021). 国际中文教育教学资源建设70年: 成就与展望[J]. *天津师范大学学报(社会科学版)*, (6), 15-22.

- Ma, J. F., Liang, Y., Wu, Y. H., et al. (2021). Seventy years of teaching resource construction in international Chinese education: Achievements and prospects. *Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences Edition)*, (6), 15–22.
- 马瑞凌, 梁宇. (2023). 国际中文教育数字化转型的三重逻辑——从ChatGPT谈起[J]. *河南大学学报(社会科学版)*, 63(5), 112–118, 155.
- Ma, R. L., & Liang, Y. (2023). The triple logic of digital transformation in international Chinese education—From the perspective of ChatGPT. *Journal of Henan University (Social Science Edition)*, 63(5), 112–118, 155.
- 沈庶英, 刘芳铭. (2020). 疫情期间汉语国际教育在线教学反思[J]. *中国高等教育*, (9), 54–56.
- Shen, S. Y., & Liu, F. M. (2020). Reflections on online teaching in international Chinese education during the pandemic. *China Higher Education*, (9), 54–56.
- 孙瑞, 孟瑞森, 文萱. (2015). “翻转课堂”教学模式在对外汉语教学中的应用[J]. *语言教学与研究*, (3), 34–39.
- Sun, R., Meng, R. S., & Wen, X. (2015). Application of the “flipped classroom” model in teaching Chinese as a foreign language. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (3), 34–39.
- 王春辉. (2021). 历史大变局下的国际中文教育——语言与国家治理的视角[J]. *云南师范大学学报(哲学社会科学版)*, 53(2), 50–63.
- Wang, C. H. (2021). International Chinese education in a time of great change: A perspective of language and national governance. *Journal of Yunnan Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 53(2), 50–63.
- 王辉. (2021). 新冠疫情影响下的国际中文教育: 问题与对策[J]. *语言教学与研究*, (4), 11–22.
- Wang, H. (2021). International Chinese education under the influence of the COVID-19 pandemic: Problems and countermeasures. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (4), 11–22.
- 王添淼, 裴伯杰. (2016). 汉语慕课课程个案研究[J]. *民族教育研究*, 27(2), 128–132.
- Wang, T. M., & Pei, B. J. (2016). A case study on Chinese MOOCs. *Research on Education of Ethnic Minorities*, 27(2), 128–132.
- 吴应辉. (2022). 国际中文教育新动态, 新领域与新方法[J]. *河南大学学报(社会科学版)*, 62(2), 103–110, 155. <https://doi.org/10.15991/j.cnki.411028.2022.02.012>
- Wu, Y. H. (2022). New trends, new fields, and new methods in international Chinese education. *Journal of Henan University (Social Science Edition)*, 62(2), 103–110, 155.
- 吴应辉, 梁宇, 郭晶, 等. (2021). 全球中文教学资源现状与展望[J]. *云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)*, 19(5), 1–6.
- Wu, Y. H., Liang, Y., Guo, J., et al. (2021). Current situation and prospects of global Chinese teaching resources. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching Chinese as a Foreign Language Edition)*, 19(5), 1–6.
- 习近平. (2022). 高举中国特色社会主义伟大旗帜为全面建设社会主义现代化国家而奋斗: 在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京: 人民出版社.

- Xi, J. P. (2022). *Hold high the great banner of socialism with Chinese characteristics and strive to build a modern socialist country in all respects: Report to the 20th National Congress of the Communist Party of China*. Beijing: People's Publishing House.
- 徐娟, 马瑞凌. (2023). 数字化转型赋能国际中文教育高质量发展[J]. *电化教育研究*, 44(10), 121-128.
- Xu, J., & Ma, R. L. (2023). Digital transformation empowering the high-quality development of international Chinese education. *E-Education Research*, 44(10), 121–128.
- 郑艳群. (2023). 在教育变革和技术变革中思考国际中文教育的前景[J]. *天津师范大学学报 (社会科学版)*, (2), 15-23.
- Zheng, Y. Q. (2023). Reflections on the prospects of international Chinese education amid educational and technological transformations. *Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences Edition)*, (2), 15–23.

情感因素视角下的对泰汉语教学案例研究

——以皮塔雅空中学为例

韩雪

北京语言大学教师教育学院

Email: 1340110233@qq.com

Received: November 14, 2025; Revised: December 26, 2025; Accepted: December 28, 2025

摘要

在国际中文教育中，学习者的情感因素被认为是影响语言学习成效的重要变量。本文以泰国皮塔雅空中学为个案，在第二语言习得情感因素理论的基础上，采用课堂观察、教学日志等质性研究方法，分析学习动机、学习态度、性格特征、焦虑情绪与自信心等情感因素在对泰汉语课堂中的具体表现及其教学影响。研究发现，情感因素在调节课堂参与、语言输出意愿及学习持续性方面发挥着重要作用，但其教学介入仍面临动机内化不足、情感支持机制不稳定等问题。基于案例反思，提出相应教学启示，以期为中学阶段对泰汉语教学实践提供参考。

关键词：国际中文教育；对泰汉语教学；案例研究；中学汉语课堂

A CASE STUDY OF TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN THAILAND FROM THE PERSPECTIVE OF AFFECTIVE FACTORS: TAKING PETPITTAYAKOM SCHOOL AS AN EXAMPLE

HAN XUE

Teachers College of Beijing Language and Culture University

Abstract

Affective factors are widely recognized as important variables influencing second language learning outcomes in the field of International Chinese Language Education. Taking Petpittayakom School in Thailand as a case, this study draws on theories of affective factors in second language acquisition and adopts qualitative methods, including classroom observation, teaching journals, and interviews, to examine the roles of learning motivation, learning attitudes, personality traits, anxiety, and self-confidence in Chinese language classrooms. The findings indicate that affective factors play a significant role in regulating classroom participation, learners' willingness to communicate, and learning sustainability. However, challenges such as insufficient internalization of learning motivation and unstable affective support mechanisms persist. Based on the case analysis, this study proposes pedagogical implications to inform Chinese language teaching practices at the secondary school level in Thailand.

Keywords: Affective factors; International Chinese Language Education; Chinese teaching in Thailand; case study; secondary school Chinese classroom

引言

在第二语言习得研究中，语言学习成效不仅受到认知能力、语言输入质量等因素的影响，学习者的情感因素同样被视为制约语言习得过程与结果的重要变量。自 Gardner 与 Lambert（1972）将动机引入第二语言学习研究以来，学习动机、学习态度、焦虑与自信心等情感变量逐渐成为该领域的重要研究议题。相关研究（方画，2008；胡姝林，2011；陈天序，2012；马优，2014；丁安琪，2014；段立蕊，2015 等）认为，情感因素通过影响学习者的课堂参与程度、语言使用意愿以及学习持续性，对语言习得产生间接而深远的作用。

在国际中文教育领域，情感因素的重要性同样得到学界关注。由于国际中文教学高度依赖课堂互动与师生交流，学习者的情感状态往往直接影响其参与课堂活动和使用目标语进行表达的意愿。然而，从现有研究来看（沈亚丽，2008；杨丽娟，2010；彭虹，2012；陈丽颖，2016 等），相关探讨多集中于宏观层面的理论阐释或量化调查，对具体教学情境中情感因素如何作用于课堂实践的呈现相对有限，尤其缺乏基于中学阶段、非目的语环境的系统性案例研究。

在对泰汉语教学语境中，学习者的情感体验具有一定的复杂性。一方面，泰国学习者整体学习态度较为友好，课堂氛围相对宽松；另一方面，受汉语语音、书写系统差异以及考试评价方式等因素影响，部分学习者在学习过程中易产生焦虑与回避倾向。由于不同年龄段学习者的认知能力发展程度各异，他们对理想二语自我的构建会受到影响（章霜、李池、姜玥、王艺，2025）。上述情感特征在中学阶段表现尤为明显，对课堂参与和学习持续性产生直接影响。然而，现有研究较少结合具体学校情境，对情感因素在对泰中学汉语课堂中的实际表现及其教学影响进行深入分析。

基于此，本文以泰国皮塔雅空中学为研究个案，在第二语言习得情感因素相关理论的框架下，采用课堂观察、教学日志与访谈等质性研究方法，对学习动机、学习态度、性格特征、焦虑情绪与自信心等情感因素在汉语课堂中的具体表现进行分析。本文旨在通过情境化案例研究，探讨情感因素在对泰中学汉语教学中的作用方式，并在此基础上提出具有实践针对性的教学启示。

1. 研究设计

1.1 研究对象

本文以泰国皮塔雅空中学（Petpittayakom School）为研究对象。该校为泰国普通公立中学，开设汉语课程作为第二外语选修课，学习者以泰语为母语，课外汉语使用机会有限，整体上属于典型的非目的语环境下的国际中文教学情境。

研究对象主要为该校初中、高中阶段的汉语学习者，学生年龄集中在 12-18 岁之间。学习者汉语学习起点存在一定差异，但整体语言基础相对薄弱。学校汉语课程以综合课为主，初中每周授课 2 课时，高中每周授课 4 课时；教学内容涵盖

拼音、基础词汇、常用句型及初步文化知识。

研究期间，笔者在该校承担汉语教学工作共计十个月，持续参与课程设计、课堂实施与教学反馈等环节，具备对学习者的学习状态及情感变化进行长期、连续观察的条件。

从教学情境来看，该校汉语课堂既具有中学阶段学习者情绪波动较为明显的普遍特征，又集中呈现了对泰汉语教学中常见的学习动机不稳定、课堂焦虑感较强等问题，因而具有一定的代表性与研究价值。

1.2 研究方法与资料来源

为较为全面地呈现情感因素在皮塔雅空中学汉语教学中的作用方式，本文以质性研究为主，采用课堂观察、教学日志记录与半结构式访谈相结合的研究方法，对教学实践中的情感现象进行分析。

在课堂观察方面，笔者在日常教学过程中对学习者的课堂参与行为、情绪反应及互动方式进行持续记录，重点关注其在不同教学环节中的情感变化，如课堂参与意愿、焦虑表现与自信程度等。

教学日志是本研究的重要资料来源之一，主要用于记录教学设计意图、课堂实施过程及阶段性教学反思。通过对教学日志的系统整理与回顾，能够较为清晰地呈现情感因素介入前后课堂状态的变化，为案例分析提供连续性材料。

在访谈方面，结合课堂观察结果，对部分学习者进行了非正式访谈，了解其对汉语学习的态度、学习困难及课堂情绪体验。同时，通过与泰方教师的交流，补充获取其对学习者学习状态与课堂氛围的观察与评价。上述多来源资料共同构成了本文案例分析的主要研究素材。

1.3 情感因素分析框架的构建

在理论层面，本文以第二语言习得研究中关于情感因素的相关成果为基础，结合国际中文教育领域的教学实践经验，选取学习动机、学习态度、性格特征、焦虑情绪与自信心五个维度，构建情感因素分析框架。

该分析框架的构建主要遵循以下原则：第一，可操作性原则，即所选情感因素均可通过课堂行为表现与教学反馈进行观察与分析；第二，情境适配性原则，充分考虑泰国中学阶段学习者的年龄特征、文化背景与教学环境；第三，整体性原则，将各情感因素视为相互关联、动态变化的系统，而非彼此孤立的变量。

在具体分析过程中，本文并非对上述情感因素进行抽象讨论，而是将其置于皮塔雅空中学的真实教学情境之中，结合具体教学活动与课堂表现展开分析，从而探讨情感因素在实际教学场域中的作用方式。

1.4 研究流程与分析思路

本研究的实施过程大致分为三个阶段。

第一阶段为课堂观察与问题识别阶段。通过对教学初期课堂活动的系统观察，初步识别学习者在汉语学习过程中较为突出的情感问题，如学习动机不足、课堂参与度分布不均及口语焦虑较为明显等。

第二阶段为教学干预与情感调适阶段。针对前期观察中发现的问题，在教学设计中有意识地引入情感调控策略，包括课堂活动形式的调整、评价方式的优化以及情感支持的强化，并在教学过程中持续记录学习者情感反应的变化。

第三阶段为反思与分析阶段。通过对课堂观察记录、教学日志与访谈材料的整理，对情感因素介入前后的课堂变化进行对比分析，进而归纳情感因素在皮塔雅空中学汉语教学中的具体作用及其教学启示。

2. 情感因素在皮塔雅空中学汉语课堂中的作用分析

2.1 学习动机：情感介入的起点

2.1.1 学习动机的理论界定

在第二语言习得研究中，学习动机被普遍视为影响学习投入程度与学习持续性的核心情感变量之一。Gardner 在社会教育模型中指出，学习动机不仅关系到学习者是否愿意投入学习活动，还影响其在学习过程中维持努力的程度。在非目的语环境下，学习者的语言学习动机往往呈现出较强的情境依赖性，其形成与变化易受到课堂体验、教师反馈及学习成就感的影响。

从教学实践角度来看，中学阶段学习者的学习动机通常尚未完全内化为稳定的学习目标，更容易受到外在教学条件的调节。因此，学习动机并非固定不变的个体特质，而是在具体课堂情境中不断被激发、强化或削弱的动态过程。这一特征决定了在中学阶段的对外汉语教学中，学习动机既是情感介入的起点，也是教学调适的重要着力点。

2.1.2 皮塔雅空中学课堂中的学习动机表现及分析

课堂观察显示，皮塔雅空中学初级汉语学习者的学习动机整体上呈现出明显的外在驱动特征。多数学习者最初选择学习汉语，主要源于学校课程设置或升学背景因素，而非基于明确的个人语言使用需求。在教学初期，以教师讲解和机械操练为主的课堂环节中，部分学习者参与度较低，语言输出主要集中于少数学生，整体课堂互动相对有限。

在后续教学过程中，当课堂活动形式发生变化，引入小组合作、情境任务及带有竞争性的活动设计后，学习者的课堂参与情况出现较为明显的改善。具体表现为举手发言频率增加，小组内使用汉语进行简单交流的尝试增多，部分原本参与度较低的学习者也开始在相对安全的情境中参与课堂活动。

从情感因素视角分析，上述变化并不意味着学习者已形成稳定的内在学习动机，而更多体现为情境性动机的短期激活。课堂活动所提供的即时反馈与成功体验，在一定程度上增强了学习者的参与意愿，但其动机强度随教学情境变化而波动，稳定性相对有限（李建涛，2016；黄章鹏，2018；于海勇，2019）。

2.1.3 学习动机的教学调适与案例分析

结合教学日志与访谈资料发现，学习动机的激发与维持与教学设计中的情感支持密切相关。当教学任务难度设置适中，且评价方式以鼓励和肯定为主时，学习者更愿意尝试使用汉语进行表达；反之，当课堂评价过于强调语言准确性或结果导向时，部分学习者的参与意愿明显下降。

这一现象表明，在皮塔雅空中学的教学情境中，学习动机更依赖于课堂情感氛围与教学支持方式，而非学习者对汉语的长期规划认知。从案例角度来看，情感介入在学习动机层面的主要作用，并非直接塑造稳定的内在动机，而是在

教学过程中不断为学习者提供可参与、可成功的学习体验，从而维持其阶段性的学习投入。

2.1.4 小结

综上所述，皮塔雅空中学汉语课堂中的学习动机呈现出明显的情境依赖特征。情感因素通过课堂活动设计、评价方式及情感反馈，对学习动机的激发与维持产生直接影响。该案例表明，在对泰中学汉语教学中，学习动机既是情感介入的起点，也是教学调适成效的重要体现，其稳定性有赖于情感支持机制的持续构建。

2.2 学习态度：情感体验的外显形式

2.2.1 学习态度的情感特征

学习态度通常指学习者在特定学习情境中形成的相对稳定的心理倾向，既包含对学习内容与学习活动的情感评价，也通过具体课堂行为表现出来。与学习动机相比，学习态度更直接体现在学习者对课堂任务的接受程度、参与方式以及在学习要求的应对策略上。

在中学阶段的第二语言学习中，学习态度往往并非源于对语言价值的理性判断，而更多是在日常课堂体验中逐步形成。课堂结构是否清晰、教学要求是否明确、师生互动是否稳定，都会对学习态度的形成产生持续影响。因此，学习态度既是学习者情感体验的外显形式，也是教学情境长期作用的结果。

2.2.2 皮塔雅空中学学习态度的课堂呈现

课堂观察显示，皮塔雅空中学汉语学习者在学习态度方面呈现出一定差异。部分学习者能够较为主动地配合课堂指令，按要求完成学习任务；而另一些学习者则表现出注意力分散、对课堂活动反应迟缓等情况。上述差异在教学初期尤为明显，且往往伴随课堂秩序不稳定的问题。

在教学实践中，通过逐步明确课堂规则、固定课堂流程，并对学习任务的完成方式作出清晰说明，学习者的课堂行为逐渐趋于稳定。课堂观察表明，当学习者能够预期课堂活动的结构与要求时，其对学习任务的抵触情绪明显减弱，完成课堂任务的配合度有所提升。

值得注意的是，这种态度变化并不完全等同于学习兴趣的显著增强，而更多表现为对课堂情境的适应与接受。从案例角度来看，学习态度在该教学情境中首先体现为对课堂规范的认同，而非对学习内容本身的高度投入（方雪，2008；余政科，2016）。

2.2.3 学习态度的教学调适与情感分析

进一步结合教学日志发现，学习态度的改善与课堂情感环境的稳定性密切相关。当教学节奏相对固定、教师反馈方式保持一致时，学习者在课堂中的情绪波动明显减少，其学习行为表现出更高的可预测性。

在此基础上，通过在教学内容中适度引入文化元素和贴近学习者生活经验的语言材料，部分学习者开始在完成任务之外表现出更主动的参与行为，如自发模仿发音、在小组活动中尝试使用汉语进行交流等。这一变化表明，学习态度并非仅停留在行为层面，而是在积极情感体验积累的过程中逐步向内在认同转化。

从情感机制来看，稳定而可预期的课堂情境有助于降低学习者的不确定感，而积极的课堂体验则为学习态度的进一步转变提供条件。该案例显示，在对泰

中学汉语教学中，学习态度的形成具有明显的阶段性特征，其改善往往先于学习动机的内化过程。

2.2.4 小结

综上所述，皮塔雅空中学汉语课堂中的学习态度主要通过课堂行为与任务应对方式表现出来。情感因素在学习态度层面的作用，首先体现在通过稳定课堂结构和教学预期，降低学习者的情绪波动；在此基础上，积极的学习体验逐步促成学习态度向更主动方向发展。该案例表明，在中学阶段的对泰汉语教学中，学习态度的调适是情感介入的重要环节，也是后续学习动机与学习自信形成的重要基础。

2.3 性格差异：情感因素的个体变量

2.3.1 性格差异与课堂参与方式

性格差异是学习者个体情感特征的重要组成部分，主要体现在学习者对课堂互动形式的偏好以及参与语言活动时的情绪反应上。一般而言，外向型学习者更倾向于在课堂中主动发言，而性格较为内向的学习者则更倾向于在经过充分准备后参与表达活动。需要指出的是，性格差异并不直接决定学习成效，但会影响学习者参与课堂活动的方式及其情感体验（王初明，2001；王佳玲，2007）。

在中学阶段的第二语言课堂中，性格差异往往表现得更为突出。一方面，外向型学习者能够在课堂互动中获得较多语言输出机会；另一方面，内向型学习者若缺乏适合其特征的参与路径，容易在高频互动情境中产生紧张或回避情绪。因此，性格差异在很大程度上构成了情感因素的个体变量，对课堂参与结构产生持续影响。

2.3.2 皮塔雅空中学课堂中的性格差异表现

课堂观察显示，皮塔雅空中学汉语学习者在性格特征方面呈现出较为明显的差异。部分性格外向的学习者在课堂中表现活跃，能够较快参与口语模仿与互动活动，但在语音准确性和语言规范性方面相对薄弱；而性格较为内向的学习者虽然较少主动发言，但在听辨任务、书面练习及理解性活动中表现相对稳定。

在以口头输出为主的教学环节中，外向型学习者的参与优势较为明显，而内向型学习者则容易处于相对边缘的位置。若教学活动长期以即时回应和公开发达为主要参与方式，性格较为内向的学习者更易产生回避心理，从而降低其课堂参与度。

2.3.3 性格差异的教学调适与情感分析

在教学实践中，通过为不同性格特征的学习者提供多样化的参与方式，课堂参与结构得到一定程度的平衡。例如，在口语教学中引入小组内先行练习、书面准备后再发言等环节，使性格较为内向的学习者能够在相对安全的情境中参与表达。

课堂观察表明，当学习者能够以符合自身情感特征的方式参与课堂活动时，其紧张情绪明显减轻，参与意愿有所提升。从情感机制来看，尊重性格差异并非降低教学要求，而是在不削弱教学目标的前提下，为不同学习者提供情感可承受的参与路径，从而增强其课堂安全感与自我效能感。

2.3.4 小结

性格差异作为情感因素的重要个体变量，对皮塔雅空中学汉语课堂的参与结构产生持续影响。该案例表明，在对泰中学汉语教学中，若教学活动能够兼顾

不同性格特征学习者的情感需求，有助于缓解部分学习者的课堂回避情绪，并为其持续参与语言学习创造条件。

2.4 焦虑情绪：情感阻碍的主要表现

2.4.1 焦虑情绪的课堂影响

焦虑是第二语言学习过程中较为常见的负面情感反应之一，通常在语言输出要求较高或评价压力较大的情境中表现得尤为明显。相关研究指出，过高的焦虑水平会抑制学习者的语言表达意愿，并对其课堂参与行为和学习体验产生消极影响。

在中学阶段的语言学习中，由于学习者自我意识逐渐增强，焦虑情绪往往更加突出，尤其是在口语表达和测评情境中。若课堂环境未能提供足够的情感支持，学习者容易将语言错误视为能力不足的表现，从而进一步加重其焦虑体验。

2.4.2 皮塔雅空中学学习者焦虑的表现

在皮塔雅空中学汉语课堂中，学习者的焦虑情绪主要集中于口语表达与测评情境。课堂观察发现，部分学习者在被点名回答问题时表现出紧张甚至回避行为。

通过采用由易到难的输入方式，并在课堂反馈中弱化错误的负面评价，学习者的焦虑反应有所缓解。课堂参与情况显示，当学习者逐渐接受错误作为学习过程的一部分时，其参与口语活动的意愿有所提高。

该案例表明，通过调整教学节奏与评价方式，可以在一定程度上降低学习者的情感过滤水平，为语言输出提供相对安全的心理环境。

2.4.3 焦虑情绪的教学干预与调适

在教学过程中，通过对教学节奏与评价方式进行调整，学习者的焦虑反应在一定程度上得到缓解。例如，在口语教学中采用由易到难的任务设计，避免在学习初期设置过高的输出要求；在课堂反馈中弱化错误的负面评价，将其视为学习过程中的正常现象。

课堂观察显示，当学习者逐渐接受语言错误的存在，其参与口语活动的意愿有所提升。该现象表明，焦虑情绪并非不可调控的个体特质，而是可以通过教学情境的调整得到缓解的情感反应。

2.4.4 小结

综上所述，焦虑情绪是皮塔雅空中学汉语课堂中较为突出的情感阻碍因素。该案例表明，通过优化教学节奏、明确评价标准并营造宽松的课堂氛围，可以在一定程度上降低学习者的焦虑水平，为语言输出提供相对安全的情感环境。

2.5 自信心：情感支持的生成结果

2.5.1 自信心与语言学习持续性

自信心是学习者在语言学习过程中逐步形成的重要情感基础，通常体现为学习者对自身语言能力的基本判断及其面对学习挑战时的心理状态。已有研究认为，自信水平较高的学习者更愿意尝试使用目标语进行交流，并能够以相对积极的态度应对学习过程中的困难与挫折。

在中学阶段的第二语言学习中，自信心往往并非学习的前提条件，而是在不断的学习体验与情感反馈中逐步生成。学习者在课堂中是否能够获得成功体验、是否能够在相对安全的情境中尝试表达，都会对其自信心的形成产生重要影响。

因此，自信心可被视为情感支持长期积累的结果，而非单一教学策略即可直接塑造的变量。

2.5.2 皮塔雅空中学课堂中的自信心课堂表现

课堂观察显示，皮塔雅空中学部分汉语学习者在教学初期普遍存在自信不足的情况，主要表现为不愿主动发言、在口语表达中频繁自我修正，或在面对较高难度任务时表现出犹豫和回避行为。这一现象在语言基础较弱的学习者中尤为明显。

随着教学过程的推进，当学习者在完成难度适中的学习任务后获得积极反馈，其课堂参与频率逐渐提高。部分原本较为被动的学习者开始在小组活动中尝试使用汉语进行简单表达，并在获得同伴或教师肯定后表现出更为稳定的参与态度。

2.5.3 自信心生成的教学机制分析

结合教学日志可以发现，自信心的提升并非源于一次性的成功体验，而是在连续的情感支持与正向反馈中逐步累积。当教学任务难度呈现递进性，且评价方式强调学习过程而非单一结果时，学习者更容易将成功经验归因于自身努力，从而形成较为稳定的自我效能感。

从情感机制来看，自信心的形成与前述学习动机、学习态度及焦虑情绪等因素密切相关。当学习动机能够得到情境性维持、学习态度趋于稳定且焦虑水平得到有效缓解时，自信心更容易在课堂实践中生成并得以巩固。

2.5.4 小结

综上所述，自信心是皮塔雅空中学汉语课堂中多种情感因素综合作用的结果。该案例表明，在对泰中学汉语教学中，自信心并非教学活动的起点，而是通过持续的情感支持、合理的任务设计与积极的课堂反馈逐步形成的重要情感成果。

3. 情感因素视角下对泰汉语教学的问题反思与对策建议

3.1 情感因素运用的主要问题反思

通过对皮塔雅空中学汉语课堂的案例发现，情感因素虽已在教学实践中得到一定程度的关注，但其运用方式仍存在若干有待反思的问题。

首先，在学习动机层面，教学中对动机的激发在较大程度上依赖课堂活动形式和即时反馈，学习动机呈现出明显的阶段性特征。部分学习者在缺乏外在刺激时，课堂参与度容易下降，表明其学习动机尚未稳定内化为持续的学习需求。

其次，在学习态度层面，学习态度的改善更多体现在课堂行为的规范化上，而在学习价值认知层面的转变相对有限。部分学习者虽然能够配合课堂教学安排，但对汉语学习的现实意义与长期价值缺乏清晰认识，其主动学习意识仍有待进一步引导。

再次，在性格差异应对方面，教学调适主要集中于课堂互动环节，而在作业设计与评价方式等方面尚未形成系统化的差异支持机制，难以充分回应不同学习者的情感需求。

此外，在焦虑情绪调适方面，尽管通过教学节奏和评价方式的调整，学习者

的课堂焦虑在一定程度上得到缓解，但在口语展示与测评等关键情境中，焦虑情绪仍呈现反复出现的情况，显示相关情感调控策略的持续性不足。

最后，在自信心培养方面，学习者自信心的提升在较大程度上依赖教师的即时鼓励，尚未形成稳定、可持续的课堂支持机制。当学习内容难度提升时，部分学习者仍易产生自我怀疑，影响其持续参与语言学习。

3.2 情感因素介入对泰汉语教学的实施对策

3.2.1 促进学习动机由外在激发向内在建构转化

针对学习动机稳定性不足的问题，教学中应引导学习者逐步由依赖外在激励转向形成内在学习目标。在教学初期，通过游戏化活动和情境任务激发兴趣具有积极意义；在教学中后期，则应有意识地弱化物质奖励和竞争性刺激，转而强调学习进步的可视化呈现，引导学习者关注自身语言能力的变化与提升。由于每位学习者的个人情况不同，他们有自己的独特之处，教师要善于发现学生的闪光点，对每位学生一视同仁，并能够通过课堂活动的设置，让每位学习者都可以发挥自己的优势，看到自己的价值，从而在汉语的学习过程中收获成就感，一些开始在学习上并不突出的学生，一旦入了门或找到正确的学习方法后，其学习潜力非常大，如果能得到老师更多的帮助和关爱，会对老师特别感激，在课堂上也会积极地配合老师，起到非常好的作用，从而激发学习动机（韩秀梅，2004）。

3.2.2 从课堂规范引导走向积极学习态度的形成

学习态度的培养不宜仅停留在课堂秩序管理层面，而应进一步引导学习者形成对汉语学习价值的积极认知。教师要利用好情感的感染作用，充分调动学生的积极性，重视教学环境的情感渲染，使学生在精神愉快的气氛中不知不觉地接受信息（关春芳，2008）。教学中可通过引入贴近学习者生活经验的语言材料，使学习任务与现实需求建立联系，并在评价中强调努力过程与持续投入的重要性，帮助学习者形成积极的学习归因方式。

3.2.3 构建系统化的差异化情感支持机制

针对学习者在性格特征方面的差异，教学中应在课堂活动、作业形式与评价方式等多个层面体现差异化原则。例如，为性格较为内向的学习者提供准备性表达机会，为外向型学习者设置对语言准确性要求更高的任务，通过多元评价方式，确保不同学习者均能在课堂中获得积极情感体验。

3.2.4 以过程性评价为核心缓解学习焦虑

曾小燕（2013）指出焦虑是由紧张、担心和恐惧等感受交织而成的一种复杂的情绪反应。当个体对未来的事情很在意，但却又没有十足的把握把这件事做成功时，个体心里会很急躁，这些就是焦虑的表现。过度的焦虑会严重影响学习者的学习状态。为缓解学习者在口语表达和测评情境中的焦虑情绪，有必要弱化单一结果导向的评价方式，强化过程性评价功能。通过学习档案、课堂表现记录等方式，引导学习者认识到语言学习的渐进性特征，从而降低其情感过滤水平，为语言输出营造相对安全的心理环境。

3.2.5 通过持续情感支持稳固学习者自信心

自信心的培养需要长期、稳定的情感支持机制。刘婵（2011）强调自信心是汉语学习者取得成功的心理基础，是个人对自己所持的一种价值判断。教学中可通过设置可达成的阶段性目标，帮助学习者不断积累成功体验，并在课堂中

营造尊重差异、鼓励尝试的学习氛围，使学习者在面对学习难度提升时，仍能保持对自身学习能力的基本信任。

通过对皮塔雅空中学汉语教学案例的分析可以看出，情感因素并非教学活动的附属要素，而是调节对泰汉语教学成效的重要机制。只有在充分关注学习者情感需求的基础上，科学设计教学活动与评价体系，情感因素才能在教学过程中发挥持续而积极的作用。

从更广泛的对泰汉语教学实践来看，情感因素的有效介入有助于缓解非目的语环境下学习者的学习压力，提升课堂互动质量，并为中学阶段汉语教学的持续开展提供支持。

参考文献

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*(63-67). Rowley, MA: Newbury House.
- 陈丽颖 (2016)。泰国勿洞市汉语学习者学习态度研究。重庆大学硕士论文, 重庆市。
- Chen, L. Y. (2016). A study on Chinese language learners' learning attitudes in Betong City, Thailand. Master Degree Thesis, Chongqing University, Chongqing.
- 陈天序 (2012)。非目的语环境下泰国与美国学生汉语学习动机研究。《语言教学与研究》, (4), 30-37。
- Chen, T. X. (2012). A study on Chinese learning motivation of Thai and American students in a non-target language environment. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (4), 30-37.
- 段立蕊 (2015)。汉语学习者学习情感策略调查研究。云南师范大学硕士论文, 昆明市。
- Duan, L. R. (2015). An investigation on the use of affective strategies in Chinese language learning. Master Degree Thesis, Yunnan Normal University, Kunming.
- 方画 (2008)。美日留学生汉语学习焦虑对比研究。华东师范大学硕士论文, 上海市。
- Fang, H. (2008). A comparative study on Chinese learning anxiety between American and Japanese international students. Master Degree Thesis, East China Normal University, Shanghai.
- 方雪 (2008)。泰国汉语教学汉语推广研究。山东大学硕士论文, 济南市。
- Fang, X. (2008). A study on the promotion of Chinese language teaching in Thailand. Master Degree Thesis, Shandong University, Jinan.
- 关春芳 (2008)。对外汉语课堂教学中的情感因素浅析。《辽宁教育行政学院学报》, 25 (12), 126-127。
- Guan, C. F. (2008). A brief analysis of affective factors in teaching Chinese as a foreign language. *Journal of Liaoning Education Administration Institute*, 25(12), 126-127.
- 韩秀梅 (2004)。充分发挥情感因素在对外汉语教学中的作用。《云南师范大学学报》, (06), 5-7。
- Han, X. M. (2004). Giving full play to the role of affective factors in teaching Chinese as a foreign language. *Journal of Yunnan Normal University*, (06), 5-7.
- 胡妹林 (2011)。二语习得情感因素研究及其对对外汉语教学的启示。华中科技大学硕士论文, 武汉市。
- Hu, M. L. (2011). *Research on affective factors in second language acquisition and its implications for teaching Chinese as a foreign language*. Master Degree Thesis, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan.
- 黄章鹏 (2018)。越南留学生汉语学习动机及影响因素。《教育观察》, 7 (15), 11-13+52。
- Huang, Z. P. (2018). Motivation and influencing factors of Chinese learning among Vietnamese international students. *Survey of Education*, 7(15), 11-13, 52.
- 李建涛 (2016)。泰国华裔中学生的汉语学习态度简析——以泰国勿洞市华裔中学生

- 为例。《语文学刊》，(06)，125-128。
- Li, J. T. (2016). A brief analysis of Chinese learning attitudes among Thai Chinese middle school students: A case study of Chinese students in Betong, Thailand. *Journal of Language and Literature Studies*, (06), 125-128.
- 梁晶晶 (2015)。泰国中学汉语课堂教学管理研究。广西大学硕士论文，南宁市。
- Liang, J. J. (2015). *A study on classroom teaching management of Chinese in Thai middle schools*. Master Degree Thesis, Guangxi University, Nanning.
- 刘婵 (2011)。重视情感因素提高对外汉语教学效率。《商业文化 (上半月)》，(12)，309。
- Liu, C. (2011). Emphasizing affective factors to improve the efficiency of teaching Chinese as a foreign language. *Business Culture (First Half Monthly)*, (12), 309.
- 马优 (2014)。二语习得情感因素及其对对外汉语教学的启示。天津师范大学硕士论文，天津市。
- Ma, Y. (2014). Affective factors in second language acquisition and their implications for teaching Chinese as a foreign language. Master Degree Thesis, Tianjin Normal University, Tianjin.
- 彭虹 (2012)。泰国初中生汉语学习焦虑状况以及成因研究。广西大学硕士论文，南宁市。
- Peng, H. (2012). A study on the status and causes of Chinese learning anxiety among Thai junior high school students. Master Degree Thesis, Guangxi University, Nanning.
- 沈亚丽 (2009)。来华留学生汉语学习动机与学习策略及其相关性研究。上海交通大学硕士论文，上海市。
- Shen, Y. L. (2009). A study on the correlation between learning motivation and learning strategies of international students learning Chinese in China. Master Degree Thesis, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai.
- 王初明 (2001)。影响外语学习的两大因素与外语教学。《外语界》，(6)，8-12。
- Wang, C. M. (2001). Two major factors affecting foreign language learning and foreign language teaching. *Foreign Language World*, (6), 8-12.
- 王佳灵 (2007)。学习者性格特征与外语学习的关系调查分析。《西安外国语大学学报》，(2)，94-97。
- Wang, J. L. (2007). An investigation and analysis of the relationship between learners' personality characteristics and foreign language learning. *Journal of Xi'an International Studies University*, (2), 94-97.
- 徐燕枫 (2019)。影响澳洲中学生汉语学习的情感因素调查研究。华中师范大学硕士论文，武汉市。
- Xu, Y. F. (2019). A survey study on affective factors influencing Chinese language learning among Australian middle school students. Master Degree Thesis, Central China Normal University, Wuhan.
- 杨利娟 (2010)。泰国留学生汉语学习焦虑研究。西南大学硕士论文，重庆市。
- Yang, L. J. (2010). A study on Chinese learning anxiety among Thai international students. Master Degree Thesis, Southwest University, Chongqing.
- 于海勇 (2019)。留学生性格倾向对其汉语学习策略选择的影响。《西部素质教育》，5(16)，16-18。

- Yu, H. Y. (2019). The influence of international students' personality tendencies on their choice of Chinese learning strategies. *Western China Quality Education*, 5(16), 16-18.
- 余政科 (2016)。泰国北部和泰国东北部学生汉语学习态度对比分析。天津师范大学硕士学位论文, 天津市。
- Yu, Z. K. (2016). A comparative analysis of Chinese learning attitudes between students from Northern and Northeastern Thailand. Master Degree Thesis, Tianjin Normal University, Tianjin.
- 曾小燕 (2013)。浅析对外汉语教学中的情感因素。《漯河职业技术学院学报》, 12 (01), 167-169。
- Zeng, X. Y. (2013). A brief analysis of affective factors in teaching Chinese as a foreign language. *Journal of Luohe Vocational Technology College*, 12(01), 167-169.
- 张慧君 (2018)。情感因素在对外汉语教学中的作用。《理论观察》, (09), 167-169。
- Zhang, H. J. (2018). The role of affective factors in teaching Chinese as a foreign language. *Theory Observation*, (09), 167-169.
- 章霜、李池、姜玥、王艺. (2025)。东南亚来华留学生汉语学习动机研究. 泰国格乐大学 *国际中文教学期刊*, 5(1), 102-119.
- Zhang, S., Li, C., Jiang, Y., & Wang, Y. (2025). A study on Chinese learning motivation of Southeast Asian international students in China. *Krirk University, International Chinese Language Teaching Journal*, 5(1), 102-119.

泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构的系统综述

张满峰¹

MALLIKA LUO²

泰国格乐大学

Email: zhangmanfeng02004@126.com

Received: November 27, 2025; Revised: December 1, 2025; Accepted: December 27, 2025

摘要

在“中文+职业技能”与中泰经贸合作深化背景下，本文以泰国跨境电商及跨境物流岗位中文能力为核心议题，旨在系统梳理中国学界相关研究的基础上，提炼面向真实岗位任务的中文能力结构。研究以 CNKI2020—2025 年文献为样本，通过关键词检索、多轮筛选与编码分析，采用文献计量与内容分析相结合的方式，对既有研究中的岗位描述与语言要求进行系统梳理。结果表明，现有研究虽已关注平台运营、跨境客服、仓配协同等场景，但对中文能力多停留在“语言基础好、沟通能力强”等笼统表述，缺乏可操作的细化指标。本文据此提出泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构模型，并从课程目标设计、行业汉语教材开发和校企协同育人三方面讨论其启示与价值。

关键词： 泰国跨境电商；跨境物流；岗位中文能力；中文+职业技能；系统综述

A SYSTEMATIC REVIEW OF CHINESE LANGUAGE COMPETENCY STRUCTURES IN THAILAND’S CROSS- BORDER E-COMMERCE AND CROSS-BORDER LOGISTICS SECTORS

ZHANG MANFENG¹

MALLIKA LUO²

Krirk University

Abstract

Against the backdrop of the “Chinese + Vocational Skills” initiative and the deepening of China–Thailand economic and trade cooperation, this paper focuses on Chinese language competence for Thai cross-border e-commerce and cross-border logistics positions. It seeks to refine a task-oriented framework of Chinese language competence for real workplace roles on the basis of a systematic review of relevant Chinese-language research. Drawing on literature retrieved from CNKI between 2020 and 2025, the study employs keyword-based searches, multi-round screening and coding, and combines bibliometric analysis with content analysis to systematically organize existing descriptions of job roles and language requirements. The findings show that, although current studies have begun to address scenarios such as platform operation, cross-border customer service, and warehouse–distribution coordination, their depictions of Chinese language competence largely remain at a general level (e.g. “solid language foundation”, “strong communication skills”) and lack operationalized, fine-grained indicators. Building on these results, the paper proposes a Chinese language competence structure model for Thai cross-border e-commerce and cross-border logistics positions, and further discusses its implications for course objective design, industry-oriented Chinese textbook development, and university–enterprise collaborative talent training.

Keywords: Cross-Border E-Commerce in Thailand; Cross-Border Logistics;
Occupational Chinese Language Competence; Chinese Plus Vocational
Skills; Systematic Review

1. 引言

1.1 研究背景

近年来，数字经济与区域贸易格局加速重构，跨境电商与跨境物流成为中国—东盟经贸合作的重要力量。2020 年以来，在新冠疫情和 RCEP 生效等因素推动下，面向中国及东盟市场的跨境电商与跨境物流需求显著增长，“跨境电商+跨境物流”成为泰国数字经济中增长最快的板块之一。泰国既是区域电商与物流网络的关键节点，也是中国企业“走出去”的重点目的地。语言在其中不再是附属工具，而是嵌入运营、客服、单证、仓储等环节的关键资源，多语种，尤其是中文运用能力，已成为泰国本地跨境电商与跨境物流岗位的重要要求。与此同时，中国提出“中文+职业技能”等倡议，行业汉语课程不断涌现，但针对泰国跨境电商与跨境物流岗位需要何种中文能力以及如何在课程目标与教学内容中体现，尚缺乏系统研究。

1.2 研究现状与问题提出

现有关于泰国及中泰跨境电商、跨境物流的研究，大致沿两条线索展开：一类从政策与区域合作入手，在 RCEP、“一带一路”等框架下讨论跨境电商合作模式和物流通道；另一类以企业或平台为案例，分析面向泰国市场的运营与供应链，并逐步触及人才培养、跨文化能力及相关课程教材。总体来看，结合这些文献可以看出仍有三点不足：一是中文能力多被笼统归入“语言素养”“沟通能力”，缺乏结合具体岗位和任务情境的细致拆分；二是聚焦“泰国”场域的成果数量有限且分散，尚未形成系统图谱；三是“中文+职业技能”或“中文+跨境电商（物流）”研究，多停留在教学方案层面，较少从文献整体反向提炼岗位中文能力结构。基于此，本文以 CNKI 为主要数据来源，检索 2020—2025 年相关文献 518 篇，其中 67 篇聚焦岗位能力、语言/中文能力或课程能力目标，为构建泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构提供依据。

1.3 研究目的与研究问题

据此，本文旨在：第一，从文献综述视角梳理 2020—2025 年中国学界关于泰国跨境电商与跨境物流的研究图景，呈现研究对象、主题与方法特征；第二，识别并提炼文献中对中文能力的显性与隐含设定，探索相关岗位中文能力的主要维度及内在结构；第三，在“中文+职业技能”与“中文+跨境电商（物流）”视域下，讨论该能力结构对课程设计、教材开发及人才培养的启示。相应地，本文聚焦三个问题：相关研究呈现出怎样的对象、主题与方法特征？现有研究如何描述或隐含构建上述岗位中文能力结构？该能力结构对国际中文教育与人才培养有何启示？

1.4 研究意义

在理论层面，本文试图打通“泰国跨境电商/跨境物流研究”与“国际中文教育/行业汉语研究”两个板块，通过文献综述构建以“岗位—任务—能力”为主线的中文能力结构，为理解中文在跨境电商与跨境物流中的功能提供分析视角，并回应“中文+职业技能”背景下行业汉语能力模型与课程目标重构的相关讨论。在实践层面，研究结果可为泰国高校和培训机构推进“中文+跨境电商”“中文+物流”课程建设以及企业开展人才选拔与岗位培训提供参照，促进课程目标与岗位中文能力需求之间的有效衔接。

2. 研究设计与分析路径

2.1 文献检索与筛选过程

本研究以中国知网（CNKI）为主要数据来源，聚焦 2020—2025 年中国学界关于泰国跨境电商与跨境物流的研究。鉴于研究对象锁定为中国学术界的中文成果，而 CNKI 在中文期刊、学位论文等方面具有最高覆盖度和较完备的检索功能，故未平行检索其他中文数据库，泰语和英语数据库中泰国本土研究的系统搜集将作为后续研究的扩展方向。时间范围选取 2020—2025 年，一方面对应 RCEP 推进、“中文+职业技能”政策密集出台以及疫情等因素共同推动中泰跨境电商与跨境物流快速发展的阶段，另一方面也是相关研究明显增多、便于观察整体图景的时间段。检索时综合使用“泰国/中泰”“跨境电商/跨境电子商务”“跨境物流/国际物流”“岗位/人才/能力”“中文/汉语/语言/翻译”“跨文化沟通”等关键词，并将“RCEP”“澜湄”“东盟”等区域性词汇及“电商平台”“物流园区”“冷链”“跨境仓储”等业务场景词纳入组合检索。剔除会议简讯、新闻报道、项目公告等不具备规范研究设计的材料，仅保留学术期刊论文、硕博学位论文和正式会议论文；随后依据题名与摘要进行人工筛查，要求文献同时指向泰国或中泰合作背景、与跨境电商或跨境物流及相关平台、通道、园区、企业、院校密切相关，并至少涉及岗位设置、人才需求、能力结构、语言/中文能力或跨文化沟通等议题；对纯宏观贸易、一般经济合作或纯技术性物流工程研究，在与本研究核心问题关联度较弱时予以排除。经多轮筛选与去重，共形成 518 篇与研究主题密切相关的学术文献。

2.2 文献处理与分析方法

文献处理上，本文借鉴系统性文献综述思路，对检索到的 518 篇文献进行分层使用和结构化整理。首先从研究对象与应用场景出发，将总体文献大致分为四类：关注行业发展与平台格局的研究、聚焦跨境物流通道与园区布局的研究、围绕人才培养与岗位能力的研究，以及直接讨论语言/中文能力、跨文化交际或课程能力目标的研究，由此勾勒出中国学界关于泰国跨境电商与跨境物流的研究版图。

在此基础上，从中筛选出的 67 篇重点文献被视为构建岗位中文能力结构的核心材料。围绕这部分文献，本文集中提取与研究对象、行业与业务场景、研究方法、数据类型、能力结构表述和典型语言任务等相关信息，用以把握不同岗位指向、业务场景和语言使用情境之间的对应关系。

据此，本文采用内容分析与主题归纳相结合的方式，对不同文献中的岗位类型、语言任务与能力要求进行比较，一方面梳理同类岗位在不同研究中的共性能力要素，另一方面辨析岗位划分、能力结构设计与中文能力定位的差异。通过比照与归并，逐步提炼出具有代表性的岗位类型和中文能力维度，构建“岗位类型 × 中文能力维度”的分析框架，并辅以必要的定量统计描述，在多篇文献的综合比较中呈现出较为清晰的泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构。

2.3 岗位类型与中文能力维度界定

在反复比对与归类 67 篇重点文献的基础上，本文将泰国跨境电商与跨境物流相关岗位概括为五类：一是客服类岗位，负责咨询解答、订单追踪与投诉处理等高频互动性工作；二是运营/营销类岗位，承担店铺运营、活动策划、商品展示与数据沟通等任务；三是物流与供应链执行类岗位，面向仓储、分拣、报关、运输等一

线操作环节；四是物流与供应链管理与协调类岗位，负责方案设计、流程优化、跨主体协调与异常处理；五是学生与预备人才类，即在高校或培训机构中接受相关专业教育、拟进入上述岗位的学习者。与之相对应，中文能力大致可归纳为五个维度：一是支撑日常沟通与信息理解的基础语言能力；二是紧扣客服沟通、文案撰写、订单处理等具体业务任务的职业任务型中文能力；三是理解与执行制度文本、平台规则和业务流程说明的规则与信息处理型中文能力；四是在中泰文化差异情境下实现得体表达、关系维护与冲突调适的跨文化沟通能力；五是在电商平台后台、物流信息系统及相关工具环境中运用中文界面或说明完成操作与记录的工具与系统关联的中文运用能力。上述岗位类型与能力维度均源于对既有研究的归纳与抽象，构成本文后续分析泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构的基本参照系。

3. 研究结果：领域图谱与岗位中文能力结构

本章在第二章的研究设计与分析路径基础上，围绕纳入的 518 篇相关文献，尤其是其中 67 篇与岗位能力、中文能力结构高度相关的研究，综合呈现中国学界关于泰国跨境电商与跨境物流的总体研究图景，并在此基础上提炼岗位中文能力的核心维度与差异化需求，进而评估现有成果的局限与可转化空间。

3.1 文献特征与研究主题概况

从时间分布看，2020—2022 年相关研究稳步增加，2023—2024 年文献数量明显上升，2024 年达到峰值，表明泰国跨境电商与跨境物流已在 RCEP、“一带一路”和中泰经贸往来加速的背景下成为持续升温的研究议题。文献类型上，期刊论文约占一半以上，硕士学位论文近三成，博士论文虽占比不高，但反映出部分高校已形成相对集中的研究方向；报纸、会议论文和图书则更多用于提供政策、行业与典型企业的情境材料。整体上，构成了以期刊论文为主体、学位论文为支撑、资料型文献为补充的多层次格局。

从研究对象与问题意识看，518 篇文献大致呈现“宏观行业—岗位与人才—语言与沟通”逐步聚焦的结构：一部分研究聚焦平台布局、通道建设、冷链与园区等宏观业务场景，一部分以企业岗位与高校专业为切入点探讨人才结构与能力需求，数量相对较少但与本文关系最为密切的是围绕跨境电商文案、客服话语、行业汉语课程与跨文化交际展开的语言与中文能力研究。三类研究从不同层面构成关于“泰国跨境电商与跨境物流”的多层次议题框架，也为后续能力结构建构提供了背景支撑。

3.2 泰国跨境电商与跨境物流岗位研究的主题分布

在总体文献中，大量研究不同程度地涉及岗位与人才培养问题，整体上可归纳为三类主题板块：其一，面向企业侧的岗位与能力需求研究，聚焦跨境电商平台、海外仓、冷链与快递企业等场景，通过招聘信息、用人单位访谈等方式梳理运营、客服、仓储、调度等岗位的能力要求，但多将中文能力笼统归入“沟通能力”之中；其二，立足高校与职业院校的预备人才培养研究，围绕跨境电商、国际商务、物流管理等专业及“中文+职业技能”项目，从课程与实践教学角度构建“专业知识—实务技能—外语/中文能力—跨文化素养”的能力框架，却较少细化中文能力内部层级；其三，针对语言服务与复合型人才的研究数量虽不多，却直接讨论跨境电商客服、直播带货、语言服务人员等岗位所需的“语言+商务+技术”复合结构，为本文从岗位角度重构中文能力结构提供了重要线索。

3.3 岗位中文能力的五个维度及其内涵

在对 67 篇核心文献进行编码和比较的基础上,可以将泰国跨境电商与跨境物流岗位相关的中文能力概括为五个相互关联的维度。第一,基础语言理解与表达能力,是其他能力的前提,体现为在真实工作环境中用中文进行听说读写、处理订单和商务文本的综合能力(郑崧 & 尹建玉, 2023; 李小红等, 2021; 吴红波, 2020)。第二,职业任务型中文能力,强调语言与具体岗位任务的直接耦合,如围绕货运单据填写、仓储出入库记录、订单沟通和营销文案等场景组织中文表达,将“懂词汇”转化为“按流程说清楚、写清楚”的能力(潘秀秀, 2025; 谢慧, 2025; 王旭, 2022)。第三,规则与信息处理型中文能力,聚焦对平台规则、政策文件、检验检疫报告、数据报表等信息性文本的理解、筛选与再表达,要求从业者能够在多种文本之间进行信息重组与归纳(刘永厚等, 2025; 郭诚, 2025)。第四,跨文化沟通与关系维护能力,体现在处理中泰文化差异、投诉与冲突时,能以经济、高效且得体的中文表达维护交易与长期合作关系(蒋戴丽, 2022; 袁鼎宸, 2024)。第五,工具与平台关联的中文运用能力,要求从业者能够在跨境电商后台、物流信息系统及翻译与本地化工具中熟练运用中文完成操作、记录与协同,是“会中文”向“会在平台上用中文做业务”的关键一环(周晓君, 2025; 张静, 2025; 刘娟, 2025)。

3.4 不同岗位类型的中文能力需求差异与中文能力地位

若将上述能力维度与不同岗位类型结合,可以看到中文能力在各类岗位中的组合方式与地位存在明显差异。对于跨境电商客服与运营岗位,研究普遍将其视为以话语配置效率为核心的工作类型,中文能力与营销策略、用户心理把握和平台写作深度耦合,是岗位胜任力的核心部分(蒋戴丽, 2022; 王旭, 2022; 曾嘉怡等, 2020)。在跨境物流与供应链岗位中,中文能力多以“工具性语言”姿态出现,用于理解指令、填写单证、处理异常并在中泰之间传递信息,但在仓储作业、报关和调度协同的具体情境中,又呈现出与业务知识和系统操作高度一体化的特征(吴红波, 2020; 潘秀秀, 2025; 杨芝锦, 2022)。语言服务与本地化岗位则将中文能力显性建模为“语言+技术+商务”的复合核心,需要将翻译、本地化与平台运营、项目管理紧密结合(张静, 2025; 刘永厚等, 2025)。以学生为主体的预备人才培养研究,则多将中文能力置于“中文+职业技能”与“语言服务人才”框架之中,通过项目化教学和校企合作,将其作为进入相关岗位之前必须夯实的入口能力(刘娟, 2025; 王胜, 2022)。总体来看,客服、运营和语言服务岗位对中文能力的要求更集中、更显性;物流与供应链岗位在表述上偏向工具性,但在协同与风险控制情境中具有不可替代的专业功能;学生群体的中文能力则通过课程体系间接指向未来岗位的能力结构。

总体来看,客服、运营和语言服务岗位对中文能力的要求更集中、更显性;物流与供应链岗位在表述上偏向工具性,但在协同与风险控制情境中具有不可替代的专业功能;学生群体的中文能力则通过课程体系间接指向未来岗位的能力结构。从中文能力在岗位中的地位与功能出发,上述对象大致可以归并为三类层级:一是以客服、运营和语言服务岗位为代表的核心生产性能力,直接关系到业务产出与用户体验;二是以物流与供应链岗位为代表的工具性支撑能力,在关键环节的信息传递、风险防控和系统衔接中发挥支撑作用;三是面向在校学生的入口性能力,通过课程与实践环节为未来岗位中文能力结构奠定基础。

3.5 岗位中文能力研究的局限与可转化空间

综合前文，围绕泰国及东南亚跨境电商与跨境物流的研究，在宏观政策、行业格局和“中文+职业技能”人才培养等方面已积累大量成果，但一旦把视角压到“岗位中文能力结构”，能够直接对接具体岗位与任务链条的研究仍然有限。

在研究对象与场景上，许多文献借助招聘广告、经贸数据和社会调查勾勒“中文+人才”的整体需求图景，例如通过东南亚六国招聘文本和面板数据刻画岗位分布与语言要求、比较澜湄地区“中文+国际贸易/物流/服务业”岗位集中度及工资溢价，并梳理越南等国“中文+职业技能”人才培养路径（贺煦友、俞玮奇，2023；曾晨刚等，2023；李泽，2025；彭建玲、黄祯玟，2024）。同时，中泰高职跨境电商合作研究多聚焦专业共建与课程体系，基于泰国网络招聘的分析也多停留在“语言能力”“沟通协调能力”等宏观标签（张蓓、王冬云，2022；郭素红、董程鑫，2025）。这些成果回答了“哪些领域需要懂中文的人”，却很少细致呈现具体岗位中“用中文做什么、做到什么程度”。

在方法与理论工具方面，问卷、访谈、案例与文献综述仍为主流；跨境电商人力资源推荐模型虽整合岗位需求与人才画像，却大多将语言能力压缩为单一指标（罗逸伦，2021）。“中文+跨境电商/职业技能”人才培养模式提出“语言+专业+平台技能”等框架，但中文能力内部层级及其与岗位任务的对应关系尚未展开（戴一绚，2023）。教材与课程研究强调“中文+职业技能”教材的桥梁作用，却多采用“语言基础—专业词汇—交际能力”的粗颗粒划分，对如何在典型任务和行业语篇基础上提炼职业中文能力要素着墨不多（张璞，2025；吴勇毅等，2023；陈秋娜、黄晓琴，2025）。

从能力结构看，“语言/中文能力”几乎是岗位与人才研究中的固定条目，但“把语言当作可拆解、可建模的结构”尚未形成共识：一端是“精技术、通中文、懂文化”“语言+专业+跨文化”等宏观目标被反复强调（彭建玲、黄祯玟，2024；曾晨刚等，2025），另一端是具体专业项目只提出“中文基础—专业技能—数字化素养”等三元结构，而中文能力仍以整体模块出现，未与岗位任务细化对应（张媛，2025）。

这种“宏观充分而微观稀薄”的状况并非偶然。一方面，以问卷、招聘文本和宏观统计数据为主的研究路径进入门槛较低、成本较小，而围绕真实岗位任务开展长期跟踪、话语采集与绩效分析在时间与方法上均具有较高门槛，研究者相对更少采用。另一方面，在经管与物流学科主导的研究范式中，语言/中文能力多被视为附属性的“软技能”，在岗位能力模型与人力资源测评中的指标化程度较低，容易被笼统归入“语言能力”“沟通能力”等标签。此外，“中文+职业技能”“中文+跨境电商”等议题目前仍主要处于理念倡导和模式探索阶段，可量化的岗位能力结构与实证建模尚未大规模展开，也在客观上延缓了对中文能力的细化描述与分级建模。在此背景下，本文以岗位类型和语言任务为中介，将散见于既有研究的能力表述重新归类，转化为可操作的中文能力维度与能力要素，为后续课程设计、教材开发和岗位本位实证研究搭建一个可检验和可修订的中文能力结构框架。

4. 讨论：岗位中文能力结构模型与“中文+职业技能”启示

4.1 泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构模型

4.1.1 研究出发点与建构思路

前文对 2020—2025 年中国学界关于泰国及东南亚跨境电商与跨境物流研究的梳理表明：一方面，围绕产业格局、平台生态、通道布局、人才需求与校企合作的宏观研究不断增多，“中文+跨境电商/物流”人才已经被视为区域合作中的关键资源；另一方面，在岗位能力和人才素质结构的讨论中，“语言/中文能力”几乎是必备标签，却鲜少在能力维度、典型任务和岗位差异层面被细致拆解。也就是说，学界普遍“看见了语言”，但尚未真正把语言能力当作可以分层、可建模的结构来对待。

本节正是在这一空白上展开，从“岗位中文能力结构”的视角重新整合前文文献证据。不同于从语法项目或一般性交际能力出发的语言能力模型，本文以泰国跨境电商与跨境物流领域的具体岗位与工作任务为起点，依托前文编码形成的“研究对象/岗位—业务场景—语言任务—能力要素—能力维度”链条，梳理不同岗位在实际工作中对中文的典型使用方式，并在此基础上抽象出若干具有普遍性的中文能力维度，形成兼顾岗位差异与层级递进的能力结构。简言之，本节尝试完成从“文献中零散出现的能力要求”到“可以被明确表述和讨论的岗位中文能力结构模型”的转化，为后文课程、教材和人才培养部分提供支撑。

在理论层面，本文所提出的五维岗位中文能力结构，并非对既有语言能力理论的简单平移，而是对一般语言能力/交际能力理论、能力本位教育、任务型语言教学以及专门用途/行业汉语等框架的综合运用。基础语言理解与表达对应一般语言能力理论中对语言知识与话语理解的底层要求；职业任务型中文体现了能力本位教育和任务型语言教学所强调的“能力在真实任务中显现”的理念；规则与信息处理突出在制度文本与业务信息中完成“规范理解—决策执行”的能力，将语言能力与规则意识结合起来；跨文化沟通与关系维护承接跨文化交际研究中对态度、策略与关系经营的关注；工具与平台关联的中文运用则视为专门用途汉语在数字平台和行业系统中的延伸，将中文能力与具体工作工具和信息系统紧密整合。

在建构思路上，本文坚持岗位本位、情境嵌入和可转化性的原则。岗位本位与任务导向意味着，能力结构的起点不是抽象的“会说中文”“具备沟通能力”，而是围绕跨境客服、店铺运营、关务/报关、仓储与配送、供应链协调、项目管理等典型岗位，顺着完整业务流程，定位每一关键任务中的中文使用需求。情境性与跨文化性提醒我们，泰国及东南亚场域下的跨境业务涉及中资企业、本地企业与国际平台多方互动，中文不仅用于信息交换，还承担维护关系、化解冲突、处理文化差异的功能，相应能力维度不能被简单归入“附属素质”。技术环境嵌入则源于行业的数字化现实：大量中文使用发生在平台界面、后台系统和多模态文本之中，“工具/平台关联的中文运用”不应被看作单纯的计算机操作技能，而是岗位中文能力结构的一部分。与此同时，能力结构必须具有可转化性和可操作性，即既能被转译为课程目标、教材要素和教学项目，又能在真实教学与评价中被观察、被训练和被测量，而不是停留在口号层面。

4.1.2 岗位中文能力维度的层级结构与内在关系

结合第三章的编码结果，本文将泰国跨境电商与跨境物流岗位相关的中文能力概括为五个维度：基础语言理解与表达、职业任务型中文、规则与信息处理、跨文化沟通与关系维护以及工具与平台关联的中文运用。前文已从能力内涵与典型任务对各维度作了界定，此处重点讨论它们在岗位实践中的层级分布和协同方式。

从纵向看，基础语言理解与表达与职业任务型中文构成所有岗位的共同底座。前者保证从业者在工作场域中“听得懂、说得清、看得明白”的最低门槛，后者则

把这一基础嵌入跨境客服、店铺运营、订单处理、物流协调等具体任务，形成围绕典型流程的任务本位中文能力。在此基础上，规则与信息处理、跨文化沟通与关系维护、工具与平台关联的中文运用，表现为逐级叠加的“高级支撑维度”，对应从“能用中文完成工作”到“能在制度约束、跨文化情境和数字平台环境中统筹中泰信息”的进阶过程。新入行者通常先在基础与任务型中文上达到岗位准入要求，随后在实践中不断提升对规则文本的解读转述能力、对跨文化互动的掌控能力以及各类平台和系统中高效使用中文的能力。

从横向看，这五个维度并非简单层级割裂，而是在完整业务链条中以不同组合反复出现。以跨境店铺运营为例，从商品上架、活动策划到客户咨询、订单履约和售后服务，产品信息呈现和页面优化更依赖任务型中文与规则执行，营销活动设计强调任务型中文与跨文化表达的配合，售前售后沟通则要求基础语言能力与跨文化沟通能力协同，物流异常协调与纠纷处理又把规则解读、跨文化沟通和平台操作紧密缠绕在一起。关务报关、仓储配送、供应链协调等岗位同样如此，只是各维度在具体环节中的权重有所不同。这种“底座相对稳定、高级维度依岗位和任务重新组合”的特征，为后文从岗位类型视角分析不同能力组合模式提供了基础。换言之，五个能力维度共同构成了从“基础理解—任务实施—规则执行—跨文化调适—工具平台支撑”的递进链条，在不同岗位与情境中通过权重变化和组合方式体现出差异化的能力结构。

4.1.3 岗位类型—任务—中文能力的组合模式

在能力维度与岗位类型的基础上，可以看出，文献并不是简单罗列技能，而是围绕具体情境呈现出若干相对稳定的“岗位—任务—中文能力”组合，为能力结构模型提供了直接依据。

第一类是以前台客服与营销为主的“服务+销售型”。跨境客服、在线销售、社群运营、店铺运营等岗位往往合一，同一人员既要回答咨询、处理投诉，又要设计促销话术、维护评价、推动成交，中文能力与沟通、营销、客户关系维护紧密捆绑（袁鼎宸，2024；李小红等，2021）。

第二类是以关务、报关、调度等为代表的“规则中枢+信息枢纽型”。这类岗位围绕制度条款、操作流程和单证信息运转，是企业与政府、合作方之间的沟通节点，需要在报关报检、节点管理、干线运输与末端配送等环节准确理解并转述规则，防止因条款误读、信息滞后而加剧风险（章成君，2020；任为，2020）。

第三类是由平台运营与语言服务岗位构成的“综合调度+文本优化型”。相关岗位一方面负责网站与产品内容运营、文案翻译与界面本地化，另一方面承担客服沟通、数据报告和跨部门协同，要求在统一术语和风格下处理多种文本与互动场景，体现“语言+技术+管理”的复合能力取向（刘永厚等，2025；郭诚，2025；刘娟，2025）。

第四类是面向学生与预备人才的“课程—岗位预训练型”。“物流汉语”“中文+跨境电商”等课程通过运单填写、仓储交接、异常说明、订单处理、调度沟通、客户解释与跨文化协商等任务，把中泰物流与跨境业务流程浓缩进课堂，使学生在模拟情境中提前练习岗位所需的中文能力（潘秀秀，2025；谢慧，2025）。

为了更直观地呈现上述岗位类型、任务组合与中文能力维度之间的对应关系，本文在此基础上构建“泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构模型”示意图（见表 4-1），以四类岗位组合为行、五个能力维度为列，标示各岗位组合中不同能力维度的核心程度。

岗位类型—任务组合	基础语言理解与表达	职业任务型中文	规则与信息处理	跨文化沟通与关系维护	工具与平台关联的中文运用
服务+销售型组合（跨境客服、在线销售、社群运营、店铺运营等岗位）	★	★	○	★	○
规则中枢+信息枢纽型组合（关务、报关、仓储配送、节点协调等岗位）	○	○	★	○	★
综合调度+文本优化型组合（平台运营、内容编辑、翻译与本地化、海外仓与客服中心等岗位）	★	★	★	★	★
课程—岗位预训练型组合（“物流汉语”“中文+跨境电商”等课程与实训环节）	★	★	○	○	○

注：表中“★”表示该岗位类型—任务组合中的核心中文能力维度，“○”表示重要但相对次要的支持性维度。五个能力维度依次为：基础语言理解与表达、职业任务型中文、规则与信息处理、跨文化沟通与关系维护、工具与平台关联的中文运用。

4.1.4 模型的主要特征与适用边界

在上述分析基础上，本文提出的泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构，并不是一张“语言等级表”，也不是岗位说明书的翻版，而是把岗位、任务和中文能力拉到同一张桌子上去对照：企业要人干什么、在什么场景用中文、用到哪几类能力，这些都被放在一个相对清楚的结构里去讨论。

这个模型有几条比较鲜明的特征。一是出发点压得很低，从“跨境客服、店铺运营、关务/报关、仓储配送、供应链协调、语言服务”等具体岗位往上看，而不是从抽象的“听说读写”往下推；五个能力维度的划分，都是顺着“咨询解答—下单引导—规则说明—异常协调”这些实际任务长出来的，能直接对接企业所说的“能不能上手干活”。二是没有把中文能力糅成一条“语言/沟通能力”，而是把基础语言、任务型中文、规则与信息处理、跨文化沟通与关系维护、工具与平台关联的中文运用拆开，再看不同岗位怎样重新组合——客服更“吃”服务+销售，关务更倚重规则中枢，平台运营则是综合调度+文本优化，这种差异在模型里是被看见的。三是刻意把跨文化情境和数字平台单拎出来：投诉处理、商务协商背后有泰国本地的礼貌和权力关系，后台系统、物流平台里的中文操作也不只是“点点按钮”，而是真实能力的一部分，如果在课程和教材里继续当作“附带技能”，其实是浪费了前线岗位提供的信息。四是各维度下面都能落到具体任务上，比如“能用中文讲清平台活动规则”“能写明白物流异常说明”“能在中泰文化差异下调整投诉话语”，因此既可用于解释现象，也具备一定的教学和评价可用性，而不是停在概念口号层面。

同时，这个模型也有它的边界。如果不看清这一点，最容易出现的误用，就是把它当成一套“通用标准”，用来给所有学生、所有岗位打分。从资料来源看，它完全建立在2020—2025年中文文献的系统梳理之上，反映的是这一阶段中国学界

对泰国及相关地区岗位中文能力的认识，而不是企业一线的全部现实；从方法路径看，它是文献驱动的分析性概括，还没有经过大规模岗位任务分析、量表编制或课堂实验的验证，更适理解与启发，而不宜直接充当硬性考核依据；从情境范围看，它主要围绕面向中国市场或依托中资企业的业务，对以其他语种为主、中文只作辅助的业务形态，以及除泰国外的其他东盟国家，只具有有限的类推意义。换句话说，这个模型更像是连通“文献研究—岗位实践—教学设计”的一块踏脚石：足够结实，可以踩着往前走，但绝不是可以一劳永逸依赖的终点。

4.2 岗位中文能力结构视角下的课程一实践一校企协同启示

现有“中文+职业技能”与行业汉语研究，在课程、教材、人才培养和校企合作等层面，已一致提出“语言+专业+文化/平台”的复合培养图景（胡瑞芬与张晓慧，2025；吴勇毅与于艳，2024；王胜，2022）。但落到具体设计时，中文能力多被压缩为“综合运用能力”“沟通能力”等笼统表述，很少回答“在哪些岗位情境中，需要怎样层级、怎样维度的中文能力”（王静与孙宏武，2024；张静，2025），从本文构建的岗位中文能力结构模型看，这种“宏观清晰—微观模糊”的张力正是当前“中文+跨境电商/物流”研究的核心问题。

在课程与教材层面，物流汉语及“中文+物流管理”等课程多以订舱、报关、仓储、运输、售后等流程组织情境单元，体现出从“语法—话题”向“工作过程—任务群”的转向（潘秀秀，2025；谢慧，2025；王娅，2024；林欣，2023）。基于CSP或“中文+职业技能”框架的教材，也普遍主张按“职业模块—学习情境—综合任务”搭建结构（罗杰，2023；闫淑华，2023；刘皓文，2023）。然而，无论课程目标还是单元设计，很少显性标注前文提出的五个能力维度，能力要素往往被折叠进情境说明之中（张丽萍，2024；宋继华等，2022）。结果是课堂“有场景、有任务”，但“能力结构”偏隐性，难以与岗位中文能力模型直接对接。例如，对于“规则与信息处理型中文能力”，课程目标可以由笼统的“熟悉相关业务流程”调整为“能够依据平台与关务规定，用中文准确填写×类运单/报关单，并在出现异常时用2—3句中文向客户或合作方解释原因及处理方案”；在单元设计层面，可围绕“跨境仓储异常说明”构建简化单元内容框架：以“入库—上架—异常—反馈”为任务链，设置规则文本阅读、异常说明写作与客户沟通三类活动，并在每一活动下对应标注所侧重的能力维度，为教材编写提供可操作的结构示例。

在人才培养、实践教学与校企合作层面，培养方案普遍配置跨境电商综合实训、店铺运营实训、物流操作实训等模块，并通过订单班和企业工作室等形式推进产教融合（杨芝锦，2022；徐雨雯与童彤，2021；赵颖，2025；张媛，2025）。企业端调研表明，用人单位更看重员工能否在客服、运营、翻译等岗位用中文解决实际问题，而非单一证书（张静，2025；周晓君，2025）。但大量项目仍主要以业务指标或“满意度”评价学生表现，语言部分多被笼统写成“提升沟通能力”，很少落实为与岗位语言任务对应的可观察指标和量表（张蓓与王冬云，2022；张璞，2025；李德灿与党玉坤，2024）。教师对企业真实任务链条与隐性语言工作的理解不足，也削弱了实践环节覆盖规则解读、平台操作、跨文化协调等能力维度的可能性（吴勇毅等，2023；刘嘉愉，2023；冷莉娜，2024）。在评价设计上，可以在满意度调查之外，引入基于真实任务的表现性评价和过程性记录，例如依据“能否在限定时间内用中文完整说明某类物流异常”“能否按照平台与关务规则无误填报指定单证”等指标，对五个能力维度分别设定等级描述，并结合企业导师的情境性反馈，形成与岗位语言任务对齐的多元评价体系。

在此背景下，岗位中文能力结构模型可作为贯通课程、实践与校企合作的语言中介框架。一方面，可在培养方案与课程标准中显性写出五个能力维度，将“基础语言—任务型中文—规则与信息处理—跨文化沟通—工具与平台关联”对应到不同学期与模块；另一方面，可在实践教学与基地建设中以前述维度重构任务链条，将典型岗位情境拆解为若干“中文任务包”，并在校企合作协议与评价方案中预置相应的能力指标与考核场景。若能在这一逻辑下推进课程—教材—实践—合作的整体联动，“中文+跨境电商/物流”领域宏观目标清晰而微观能力模糊的断裂，有望在课程—实践—校企协同中得到实质性弥合。

4.3 理论对话与研究路径：从“中文+职业技能”到岗位中文能力结构

4.3.1 对“中文+职业技能/中文+跨境电商”的细化

已有“中文+职业技能”“中文+跨境电商”研究，大致可分三类：其一，以东南亚招聘数据说明“中文+”岗位需求与人才缺口，提出“精技术、通中文、懂文化”的复合人才目标（贺煦友、俞玮奇，2023；彭建玲、黄祯玖，2024；王胜，2022；刘娟，2025）；其二，设计“中文+跨境电商”培养模式，把语言、电商、跨文化与数字技能并列为核心能力（刘振平、戴一绚，2024；戴一绚，2023）；其三，从教材与课程入手，以工作过程组织内容，讨论“岗位经验—课程知识”的转化（张璞，2025；王良存、胡德明，年未明；吴勇毅等，2023；杨芝锦，2022；张媛，2025；陈秋娜、黄晓琴，2025；徐雨雯、童彤，2021；宋继华等，2022）。

但在语言维度上，多数研究仍停在“写得多、拆得少”：培养方案里常见“提高专业汉语交际能力、提升职业沟通能力”，却少见对具体任务的分解；即便是“物流汉语”任务化课程，能力表述也多停在宏观标签（谢慧，2025）；跨境电商职业中文核心词表把词汇资源显性化，却仍停在词层面（梁有蕾、梁焱，2025）。如果一个“中文+”项目既说不清学生将用中文完成哪些工作，也说不清这些工作需要哪些能力维度，那八成只是把旧课程换了块新牌子。

本文提出的泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构，就是在这一批研究基础上的“往下走一步”：不再把“中文能力”当成一个笼统标签，而是切分为五个与岗位任务紧密相关的维度，并要求课程目标与教材单元直接对接岗位语言任务，而不是停留在一句“具备良好中文沟通能力”。

4.3.2 与能力本位教育、胜任力模型的衔接

能力本位教育和胜任力模型主张“看能做什么，而不是学了多久”。不少“中文+职业技能/中文+跨境电商”研究已经借用这套话语，谈“能力结构”“岗位胜任力”“核心能力群”，但在操作上，中文能力往往只是框架里的一个笼统模块，用“具有良好的中文听说读写能力、具备较强沟通能力”几句话带过，很少和具体岗位任务一一对应。

本文提出的岗位中文能力结构，则是在语言维度上给这套理论再细一刀：不把中文简单归入“通用沟通能力”，而是拆成与岗位任务相连的几块：基础语言与任务型中文是入门门槛，规则与信息处理和平台中文运用支撑日常协同，跨文化沟通与关系维护决定中泰合作能不能“谈得下去”。如果连这些都不愿细化，“能力本位”就只剩一行标题。

4.3.3 从文献综述走向实证研究的路径

本文的岗位中文能力结构仍是文献抽象，需要三类实证支撑：一是按职业中文核心词表思路，在泰国跨境场域围绕典型任务建语料库并反推任务词表（梁有蕾、梁焱，2025）；二是在课程中设计“岗位能力导向”的教学实验，借鉴越南商务汉

语需求调查、“汉语+铁路”和跨境电商跨文化交际教学的做法（焦丽娜，2023；何欢，2023；卜照里，2024）；三是在企业层面把语言因素纳入绩效研究，参照将语言摩擦与新产品开发绩效联动的分析框架，考察员工中文能力与客户满意度、物流效率等指标的关系（卢柯颖、吴东，2025）。如果这三条线上都能看到一致的信号，这一模型才算得上“工具”。

5. 结论与展望

5.1 主要研究结论

本研究以 2020—2025 年 CNKI 相关文献为样本，围绕“泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力需求”进行系统检索、筛选与编码，发现该领域研究总体处于起步阶段，数量有限却高度集中于人才培养、专业建设与课程改革等议题，真正从企业具体岗位和工作任务出发的研究仍然相对稀少。

在显性或隐性层面，现有成果共同勾勒出一个多维度的岗位中文能力图景，既涵盖以听说读写为基础的一般语言能力，也包括嵌入业务流程的行业应用能力、面向中泰合作的跨文化服务能力，以及适应平台和数字环境的技术关联能力。

本文据此整合出以“基础语言理解与表达、职业任务型中文、规则与信息处理、跨文化沟通与关系维护、工具与平台关联中文运用”为核心的岗位中文能力结构，并揭示不同岗位类型在能力层级和使用场景上的差异，凸显中文能力与专业岗位能力之间“语言—任务—场景”高度耦合的特征，为理解泰国跨境电商与跨境物流岗位对中文能力的复合要求提供了中观分析框架，也为“中文+跨境电商/物流”专业的课程目标重构和人才培养方案设计提供了可直接对接的支点。

5.2 研究局限

受样本与时间所限，本文仅选取近五年的中文文献，尚未系统纳入泰语、英语等他语种研究以及企业报告、行业白皮书等“灰色文献”，呈现的主要是中国学界视角，对泰国本地用人单位与一线从业者的真实需求反映并不完全，也难以展开对更长时段演变趋势的纵向考察。

方法上以文献计量和内容分析为主，依托的数据本身已是他者研究的加工结果，缺乏岗位访谈、课堂观察、企业绩效等一手材料支撑，因此本文提出的岗位中文能力结构更多是一种基于文献的分析性框架，而非经过实证检验的岗位能力标准，其合理性和边界仍有待进一步验证。

此外，在文献筛选与能力要素归纳过程中，尽管力求遵循统一标准，但对边缘文献的取舍、对相近概念的合并不可避免带有研究者的理解与判断，理论整合也主要立足于“泰国+跨境电商/跨境物流”这一特定情境，在向其他国家或不同行业外推时尚需保持必要的谨慎。

5.3 后续研究方向

本研究基于 2020—2025 年文献勾勒出泰国跨境电商与跨境物流岗位中文能力结构，后续至少有三条可以继续做深的路。

一是围绕典型岗位采集招聘与工作语料，必要时结合问卷与访谈，验证并细化“岗位—任务—能力”模型。二是以本文能力维度重写“物流汉语”“跨境电商汉语”等课程目标和单元任务，在泰国校企合作中检验。三是利用东盟多国招聘大数据和文献计量，对比泰国与越南、印尼等国岗位需求，滚动更新区域知识图谱，为

理论、政策与教学提供连续证据支撑（蒋戴丽，2022；潘秀秀，2025；谢慧，2025；张璞，2025；梁有蕾、梁焱，2025；郑崧、尹建玉，2023）。

总的来看，本研究立足 2020—2025 年相关文献，围绕泰国跨境电商与跨境物流岗位的真实工作情境，初步构建了以“岗位—任务—能力”为主线的中文能力结构图景，并据此讨论了课程目标重构与“中文+职业技能”教学路径的可能方向。通过对既有研究的系统梳理与再分析，本文更关注的是在纷繁的研究成果中寻找可供转化的共识与线索，而不是给出一个已经定型的“标准答案”。可以预见，随着泰国及东南亚跨境电商与跨境物流业态的持续发展，岗位需求和语言任务还会不断演化，对中文能力的期待也将随之更新。本研究所提出的能力结构与研究思路，只是一个开放的起点，未来有赖于更多基于企业实践、课堂教学与区域比较的深入研究，在此基础上不断修订、丰富和拓展，从而真正推动泰国跨境电商与跨境物流领域中文人才培养的持续优化。

参考文献

- 卜照里 (2024). 跨境电商背景下电商专业学生跨文化交际能力提升研究. 文化创新比较研究, 8 (08), 154 - 158.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=sTAINAsmd8_jX61FcDnaxgG-ynpMdmfvkcWEFzpKh5jIEyEEqP98wduIRrPnrnX_KkWzwZd2bhbMq_5HyHqvGoxF-We_9VSrxTDZgl5UW_bdYILdEq5yxxvbTFfu06HLvR5zUfms5ypdfnNg0e8PXvHqIH2GjLupyxR7V870aIM=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Bu, Z. (2024). Research on improving cross-cultural communication competence of e-commerce students under the background of cross-border e-commerce. *Cultural Innovation and Comparative Studies*, 8(8), 154–158. <https://kns.cnki.net>
- 陈秋娜、黄晓琴 (2025). 生存论视域下“中文+职业技能”课程知识的生成与框架. 机械职业教育, (07), 13–19.
<https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2025.07.003>
- Chen, Q., & Huang, X. (2025). The generation and framework of “Chinese + vocational skills” course knowledge from an ontological perspective. *Mechanical Vocational Education*, (7), 13–19. <https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2025.07.003>
- 戴一绚 (2023). 面向东盟的“中文+电商”人才培养模式研究[硕士学位论文]. 南宁师范大学. <https://doi.org/10.27037/d.cnki.ggxsc.2023.000833>
- Dai, Y. (2023). Research on the talent cultivation model of “Chinese + e-commerce” oriented to ASEAN (Master’s thesis). Nanning Normal University.
<https://doi.org/10.27037/d.cnki.ggxsc.2023.000833>
- 郭素红、董程鑫. (2025). 来华留学生本土就业市场中文专业需求调查与启示——以泰国网络招聘信息为例. 高教学刊, (04), 17–20. <https://doi.org/10.19980/j.CN23-1593/G4.2025.04.005>
- Guo, S., & Dong, C. (2025). A survey of Chinese major demands in the local employment market for international students in China: A case study of online recruitment information in Thailand. *Journal of Higher Education*, (4), 17–20.
<https://doi.org/10.19980/j.CN23-1593/G4.2025.04.005>
- 郭诚 (2025). 农产品跨境电商的语言服务发展. 村委主任, (04), 241–243.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=sTAINAsmd88mxCDT--L0e6tCoDfp3xeqrok8ddAPz_AHv6z6JKcWlHkXPAGW2iMMW055r-bp9ic-JbybjVmYB_Bq5moQlnTugTnKZa3AlJfSsKWYX0hjVFkFXbo1EICwh90WYWspC_Yls8JxAXAxjHFHmt_ipmDhURsArQIFbc=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Guo, C. (2025). Development of language services for agricultural product cross-border e-commerce. *Village Director*, (4), 241–243. <https://kns.cnki.net>
- 何欢 (2021). 老挝国立大学孔子学院“汉语+铁路”项目教学效果调查研究[硕士学位论文]. 云南大学. <https://doi.org/10.27456/d.cnki.gyndu.2021.001193>
- He, H. (2021). An investigation into the teaching effectiveness of the “Chinese + Railway” program at the Confucius Institute of the National University of Laos (Master’s thesis). Yunnan University. <https://doi.org/10.27456/d.cnki.gyndu.2021.001193>
- 贺煦友、俞玮奇 (2023). 基于大数据的东南亚地区“中文+”人才的社会需求分析.

- 国际汉语教学研究, (02), 13-21.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=sTAINAsmd898DTizt0_dVqYLx3G8GoSrnK0TruyKKreu6BmxgHriRz2EkCmiwltVxSvEyK0atYOMm9jR7YV0iofoNXB5J2FcDhPjiRC-bgr5-LQdm8jvB_0_P9WopG9ea9__02u5S_W4SBhL5K0yRRRq413833twZMxOCsFonkU=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- He, X., & Yu, W. (2023). Social demand analysis of “Chinese +” talents in Southeast Asia based on big data. *International Chinese Language Teaching Research*, (2), 13-21.
<https://kns.cnki.net>
- 韩金玲(2022). 跨境电子商务汉语在中泰跨境贸易中的作用 [J]. 今日财富, (10), 76-78.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=sTAINAsmd8_iHL6esXL1DuHcjkg_OyXBms36fE_795SuVT9S18t5mw6ul4fp4g6muZLYHMQuYOE1f3memmW5ZG7TjBx4X-r3p077xnIb2icjIBa0J2Y6SV4EX6hBXRzap9aIfvUZABsqy27iFUguETrKphN9tUPeIvDEjCAODNg=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Han, J. (2022). The role of cross-border e-commerce Chinese language in Sino-Thai cross-border trade. *Today's Fortune*, (10), 76-78. <https://kns.cnki.net>
- 焦丽娜(2023). 基于三维调查的越南商务汉语需求及教学优化研究[硕士学位论文]. 山东大学. <https://doi.org/10.27272/d.cnki.gshdu.2023.006458>
- Jiao, L. (2023). Research on Vietnamese business Chinese demand and teaching optimization based on a three-dimensional survey (Master's thesis). Shandong University. <https://doi.org/10.27272/d.cnki.gshdu.2023.006458>
- 蒋戴丽(2022). 语言经济学视角下跨境电商人才跨文化交际能力提升研究. 法制与经济, 31 (03), 124-128.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=sTAINAsmd8-1hH993uyhlfnC3kRXWDMT8MkCo6nch8fqqluFa2boa-VQK-aDFFfFf3r18-jeszem965ho2Ea410D0vYtSXC1uyxbMyra6IKyMVdkRQyHnFPz1c2TufZ9qe7dIrD7g9SHwsnSHY8UMyE54nLJk31t2vJgm1GtdpA=&uniplatform=NZKPT&language=CHS>
- Jiang, D. (2022). Enhancing cross-cultural communication competence of cross-border e-commerce talents from the perspective of language economics. *Law and Economy*, 31(3), 124-128. <https://kns.cnki.net>
- 冷莉娜(2024). 非通用语人才在跨境电商中的跨文化角色与能力塑造. 载于《河南省民办教育协会 2024 年学术年会论文集（上册）》(83-85).
<https://doi.org/10.26914/c.cnkihy.2024.043276>
- Leng, L. (2024). Cross-cultural roles and competence development of non-common language talents in cross-border e-commerce. In *Proceedings of the 2024 Academic Annual Conference of Henan Private Education Association* (pp. 83-85).
<https://doi.org/10.26914/c.cnkihy.2024.043276>
- 刘嘉愉(2023). 职业汉语“到中国，学技术”系列线上课程研究[硕士学位论文]. 华中师范大学. <https://doi.org/10.27159/d.cnki.ghzsu.2023.003884>
- Liu, J. (2023). Research on the online vocational Chinese course series “Come to China, Learn Skills” (Master's thesis). Central China Normal University.

- <https://doi.org/10.27159/d.cnki.ghzsu.2023.003884>
- 刘娟 (2025). 新质生产力视阈下跨境电商语言服务人才培养及教学实践研究. 中国多媒体与网络教学学报(中旬刊), (07), 180–183.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=sTAINAsmd8-Hmu3nGTiWY79RQmypoJRMUB4geh4vLbxTiHjmPmVgdySBDZx1bR_3LNcXSWFmfk5kZKGRh_d8aSVY8fGjCgTAeFEAKN41Iy3nv_uRR_RuXJdZhUVGiEIraxuEpWpgvTOxjN5jHVsJXyzq7KQxAY13H31-6bk-BHHk=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Liu, J. (2025). Research on the cultivation of language service talents for cross-border e-commerce and teaching practice from the perspective of new quality productive forces. *China Multimedia & Network Teaching Journal (Mid-Month)*, (7), 180–183. <https://kns.cnki.net>
- 刘振平、戴一绚 (2024). 东盟“中文+跨境电商”人才需求分析与培养模式构建. 全球中文发展研究, (02), 147–166.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=sTAINAsmd88bYqlrZ06tBjjG-MaJCJJ4nTJCbNdnexYgi6FA7vxtBIQ132jLosJf_FeeyNrMawjXJT-5SAZBGpB5uiP056_mE4S9HwkS9d7WcJyaJ0agcgdNJ-_HQQ2QEsxJ2J8aD5ZId181e3S3D74kORBcrxIXg6j2ZzlfPA=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Liu, Z., & Dai, Y. (2024). Demand analysis and training model construction of “Chinese + cross-border e-commerce” talents in ASEAN. *Global Chinese Language Development Research*, (2), 147–166. <https://kns.cnki.net>
- 刘永厚、姜梓淇、张天懿、王禹涵 (2025). 企业出口竞争力评估视角下的语言服务水平指标构建——以跨境电商企业为例. 语言服务研究, 5(01), 20–36.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=sTAINAsmd88_74iv2d6jIV32Dx7qZrhmU1HlsDqzio3YNgOWYvX_wlQhvxjmsevIHObhndyBxkKgxpXQ7LFJR1zzEiR_V2QJJoj4FrOnuR6kA32Nk9AFs1C13CXycVei6DAHfsX1ER4oFf5i5V-MZT4I2q24JPswHLX7TnzjpA=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Liu, Y., Lou, Z., Zhang, T., & Wang, Y. (2025). Construction of language service level indicators from the perspective of enterprise export competitiveness: A case study of cross-border e-commerce enterprises. *Language Service Research*, 5(1), 20–36. <https://kns.cnki.net>
- 刘皓文 (2023). “中文+职业技能”培养模式下专门用途汉语教材分析[硕士学位论文]. 南京信息工程大学. <https://doi.org/10.27248/d.cnki.gnjqc.2023.000344>
- Liu, H. (2023). Analysis of Chinese for specific purposes textbooks under the “Chinese + vocational skills” training model (Master’s thesis). Nanjing University of Information Science & Technology. <https://doi.org/10.27248/d.cnki.gnjqc.2023.000344>
- 卢柯颖、吴东 (2025). 跨境电商企业的客户互动与新产品开发绩效——语言摩擦的调节作用. 管理工程学报, 39(03), 1–12.
<https://doi.org/10.13587/j.cnki.jieem.2025.03.001>
- Lu, K., & Wu, D. (2025). Customer interaction and new product development performance in cross-border e-commerce enterprises: The moderating role of language friction. *Journal of Industrial Engineering and Engineering Management*,

- 39(3), 1–12. <https://doi.org/10.13587/j.cnki.jieem.2025.03.001>
- 李婉清 (2021). 全球化背景下孔子学院 “汉语+” 教学模式探究——以泰国 “汉语+物流” 教学模式为例. 中国物流与采购, (04), 65.
<https://doi.org/10.16079/j.cnki.issn1671-6663.2021.04.030>
- Li, W. (2021). Exploring the “Chinese +” teaching model of Confucius Institutes in the context of globalization: A case study of the “Chinese + logistics” model in Thailand. *China Logistics & Purchasing*, (4), 65.
<https://doi.org/10.16079/j.cnki.issn1671-6663.2021.04.030>
- 李小红、张娜、刘馨元 (2021). 泰国汉语人才需求与培养的耦合研究——来自泰国高校汉语人才培养与人才市场需求的对比. 广东石油化工学院学报, (05), 52–56.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=sTAINAsmd88EG9RieTsxL3F7mEISvbW9_iCczCgzYqhlrhjleb8kJl-zoXwUrI1-YGLWI34jyVzVCYGwZJ09yZ2sdHI002N9x9bAST8ZA15r_NfyqyhZIWt00iTumI72v8AW5hb3bhaWxPVBNSs29CP-orb4obel3Gawhx0HSJ8=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Li, X., Zhang, N., & Liu, X. (2021). A coupling study of Chinese language talent demand and cultivation in Thailand: A comparison between university training and labor market demand. *Journal of Guangdong University of Petrochemical Technology*, (5), 52–56. <https://kns.cnki.net>
- 李德灿、党玉坤 (2024). RCEP 背景下 “中文+跨境电商” 国际化人才培养模式探索. 中国市场, (23), 191–194.
<https://doi.org/10.13939/j.cnki.zgsc.2024.23.048>
- Li, D., & Dang, Y. (2024). Exploration of an international talent cultivation model for “Chinese + cross-border e-commerce” under the RCEP framework. *China Market*, (23), 191–194. <https://doi.org/10.13939/j.cnki.zgsc.2024.23.048>

DECODING DISCOURSE, NAVIGATING SOCIETY: AN INTEGRATED CRITICAL PEDAGOGY FOR SINOLOGY THROUGH NEWSPAPER READING AND THE DEVELOPMENT OF TRANSLINGUAL-ANALYTICAL COMPETENCE

HUANG XIAO

Krirk University

Email: HuangXiao2023HX@163.com

Received: December 5, 2025; Revised: December 27, 2025; Accepted: December 28, 2025

Abstract

This paper proposes a comprehensive theoretical and pedagogical framework for *Newspaper Reading and Chinese Society*, an advanced undergraduate course designed for third-year Sinology majors in international academic contexts. The course advances Chinese language and area studies pedagogy by moving beyond skills-based language instruction toward an integrated model of critical literacy. Anchored in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) structure, it synthesizes Critical Discourse Analysis (CDA), Mediatization Theory, and Intercultural Communication Competence (ICC) to foster students' linguistic, analytical, and intercultural development simultaneously.

Addressing a key gap in Sinology education—the transition from advanced language proficiency to meaningful scholarly engagement with contemporary China—the course trains students to systematically deconstruct Chinese news discourse across lexical, grammatical, intertextual, and socio-political dimensions. Mediatization Theory frames students' understanding of the institutional, political, and technological logics shaping news production, while ICC-informed comparative media analysis cultivates critical cultural awareness.

Pedagogically, the course adopts a dual-cycle instructional model that alternates between teacher-guided analytical training and student-led seminars, operationalizing constructivist and sociocultural learning principles within a community-of-practice framework. A constructively aligned assessment design—combining reflective writing, presentations, examinations, and a final news-writing project—evaluates both theoretical mastery and applied competence. The paper argues that this integrated approach offers a replicable model for Sinology and advanced foreign language education, equipping students with the critical media literacy necessary to engage thoughtfully with contemporary Chinese society.

Keywords: Critical Discourse Analysis (CDA); Sinology Education; Content and

Language Integrated Learning (CLIL); Intercultural Communication Competence (ICC); Chinese Media Literacy.

1. Introduction: Rationale and Theoretical Imperative

The study of contemporary China in the 21st century presents a formidable yet essential challenge for Sinology programs worldwide. Moving beyond the foundational pillars of classical texts, literary canons, and core linguistic structures, a comprehensive understanding of modern China demands direct engagement with its dynamic, multifaceted, and often paradoxical social reality. For advanced undergraduate students of Sinology, achieving this understanding requires a bridge—a pedagogical tool that connects high-level language proficiency with the analytical frameworks of the social sciences. This course, “Newspaper Reading and Chinese Society”, is designed to be precisely that bridge, utilizing the daily discourse of Chinese news media as its primary pedagogical material and analytical site.

The foundational premise of this course rests upon a constructivist view of social reality and the central role of language within it. As Berger and Luckmann famously argued in *The Social Construction of Reality*, “language is capable of becoming the objective repository of vast accumulations of meaning and experience, which it can then preserve in time and transmit to following generations” (1966, p. 37). The newspaper, as a daily, institutionalized producer of language, serves as a primary agent in this process of construction, preservation, and transmission. It does not merely report on a pre-existing social world but actively participates in its continual making and remaking. Through its narratives, frames, and lexical choices, the press contributes to what Berger and Luckmann term the “objectivation” of social phenomena—transforming fluid human activities and interpretations into a seemingly objective, factual, and enduring reality for its readers.

Therefore, the pedagogical imperative of this course is twofold. First, it must address the linguistic-disciplinary gap. Advanced students often possess the grammatical competence to parse complex sentences but lack the specific discursive and socio-political literacy to decode *how* meaning is strategically generated within Chinese public discourse. Second, and more critically, it must equip students with the theoretical and methodological tools to become critical consumers and analysts of mediated social knowledge. They must learn to see the newspaper not as a transparent window onto China but as a deeply implicated actor in shaping perceptions, legitimizing structures, and negotiating power.

This course is conceived as a response to these imperatives. It posits that a deep, critical engagement with Chinese newspaper discourse—understood as a primary site where language, ideology, and social practice intersect—is indispensable for cultivating the next generation of Sinologists. These scholars must be capable of not only accessing Chinese-language sources but also of interrogating their conditions of production, their underlying logic, and their role in the ongoing construction of Chinese social and political life. The following sections detail the specific theoretical frameworks and pedagogical design through which this critical engagement is structured and fostered.

2. Theoretical Foundations

The pedagogical architecture of “Newspaper Reading and Chinese Society” is intentionally interdisciplinary, synthesizing robust theoretical frameworks from sociology of knowledge, linguistics, media studies, and education to form a coherent analytical lens. This integration provides students with a sophisticated metalanguage and a structured methodology to transform their reading from passive comprehension to active, critical deconstruction.

2.1. Critical Discourse Analysis (CDA) as the Core Analytical Engine

The primary methodological framework of the course is Critical Discourse Analysis (CDA), principally as developed by Fairclough (1995) and van Dijk (1998). CDA provides the precise tools to operationalize the Berger and Luckmann-inspired view of language as a social practice. As Fairclough articulates its fundamental premise, “Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning” (1992, p. 64). This constructivist stance moves the pedagogical focus beyond mere textual description to the investigation of the often-opaque relationships between discourse, power, and ideology. Van Dijk further clarifies the political dimension of this analysis, stating that critical discourse analysts specifically “focus on the ways discourse structures enact, confirm, legitimate, reproduce, or challenge relations of power and dominance in society” (2015, p. 466).

Within the context of Chinese newspapers, this framework equips students to transcend the basic question of “*what does this text say?*” and instead pursue a more probing line of inquiry: “*how does it say it, why does it say it this way, and what social effects might this have?*” To this end, the course employs CDA across three constitutive levels of analysis, training students to systematically connect linguistic detail to broader social processes:

Textual Practice: At the micro-level, students apply CDA to dissect linguistic features. This includes analyzing lexicalization (e.g., categorizing a labor action as a “strike” [罢工] versus a “coordination incident” [协调事件], why is a protest framed as a “disturbance” [骚乱] versus a “collective expression” [集体表达]?), modality (e.g., the use of “must” [必须] vs. “could” [可以] to convey authority or possibility, using “must implement” [必须落实] to express deontic authority versus “could explore” [可以探索] to suggest possibility), and transitivity (e.g., who is the active agent and who is the passive recipient in an event, as in “police dispersed the crowd” [警方恢复了秩序] vs. “the crowd dispersed” [秩序得以恢复]).

Discursive Practice: At the meso-level, the course employs the concept of intertextuality. Here, the focus expands to the production, consumption, and intertextual relationships of texts. A core assignment requires students to perform contrastive intertextual analysis, collecting reports on the same event from different newspaper genres (e.g., the party organ *People’s Daily* 《人民日报》, the financial investigative outlet *Caixin* 《财新》, and the popular-nationalist *Global Times* 《环球时报》). They

examine how these texts dialogically reference, recontextualize, or ignore each other and their sources. This practice allows students to map the discursive field, identifying the struggle between dominant, institutional voices and marginal, alternative narratives. It operationalizes van Dijk's insight that "one of the crucial tasks of CDA is to explicate the role of discourse in the reproduction of power and hegemony" (2006, p. 119), by making visible the processes through which certain perspectives become normalized while others are omitted or delegitimized.

Social Practice: At this macro-level, CDA connects text to society. The students will learn how to connect their textual and discursive findings to the broader sociocultural and political context. They investigate how the identified discourse strategies contribute to overarching social functions, such as the legitimation of specific policies, the construction of collective identities (e.g., the "model citizen" [模范公民] versus the "troublemaker" [捣乱分子]), and the naturalization of socio-political concepts like "social stability" [社会稳定] or "national rejuvenation" [民族复兴], also the reproduction or challenge of dominant ideological formations, such as "socialism with Chinese characteristics" [中国特色社会主义] or the "Chinese Dream" [中国梦]. This level of analysis fulfills the critical aim of situating media discourse within what Fairclough terms "the hegemonic struggles which take place in and over discourse" (1995, p. 94), enabling students to critically evaluate the role of news language in maintaining or challenging existing social relations and power structures in China.

2.2. Mediatization Theory: Contextualizing the "Media Logic"

To comprehend the institutional dynamics and structural pressures that shape *why* Chinese newspapers produce discourse in particular ways, the course incorporates Mediatization Theory as articulated by Couldry and Hepp (2017). This theoretical lens is essential for moving beyond textual analysis alone, situating CDA within the concrete organizational and technological realities of contemporary media production. As Couldry and Hepp define it, "Mediatization is a concept used to analyze critically the interrelation between changes in media and communications on the one hand, and changes in culture and society on the other" (2017, p. 15). More specifically, the theory posits that media have evolved into a semi-independent social institution possessing its own constitutive "media logic"—a set of norms, formats, temporalities, and economic imperatives—to which other core institutions (politics, the economy, religion) must increasingly adapt to communicate effectively and maintain their social relevance.

This framework provides the crucial macro-context that animates the micro- and meso-level CDA performed by students. It reframes the news text from being a simple output of political will to being the negotiated product of a complex force field. Students are guided to examine how at least three distinct, and often competing, institutional logics collectively impress themselves upon news production:

The Political-Instrumental Logic: This encompasses the directives of propaganda (宣传), the imperative of maintaining social stability (社会稳定), and the overarching

narrative frameworks of national policy (e.g., the “Chinese Dream”). This logic is most visibly embodied in central party organs like *People’s Daily* (《人民日报》).

The Commercial-Market Logic: Predominant in many metropolitan and financial newspapers (e.g., *The Paper* 《澎湃新闻》, *Caixin* 《财新》), this logic prioritizes audience appeal, advertiser interests, market competition, and the news values of conflict, immediacy, and human interest to capture readership and revenue.

The Technological-Digital Logic: Driven by the infrastructures of the internet and mobile platforms, this logic emphasizes speed (instant updates), interactivity (comments, shares), algorithmic distribution, and multimedia storytelling, reshaping news formats and consumption patterns across all outlets.

A concrete pedagogical application involves students conducting a comparative framing analysis of a single contentious socio-political event—such as a local environmental protest. They would dissect how the event is constructed in, for example, the *People’s Daily* versus *The Paper*. The former might deploy a frame of “Government Responds Swiftly, Ensuring Social Harmony” (政府迅速响应，保障社会和谐), emphasizing political resolution and order—a clear adaptation to the political-instrumental logic. The latter might employ a frame of “Villagers’ Decade-Long Fight Against Polluting Factory” (村民十年抗争污染工厂), highlighting accountability, civic action, and personal narratives—a framing tailored to the commercial-market logic’s demand for compelling human drama and investigative appeal.

Through such exercises, mediatization theory empowers students to see Chinese newspapers not as monolithic “state mouthpieces” but, as Couldry and Hepp’s perspective suggests, as “complex sites where various social institutions meet and their logics interact, often in tension with each other” (2017, p. 56). It reveals news discourse as a terrain where political control, market forces, and technological change are in constant, dynamic negotiation, thereby adding a vital layer of institutional explanation to the discursive patterns uncovered through CDA.

2.3. Intercultural Communication Competence (ICC): Fostering Critical Cultural Awareness

The ultimate goal of Sinology extends beyond analytical proficiency to fostering meaningful and ethical intercultural engagement. Therefore, this course is explicitly aligned with established models of Intercultural Communication Competence (ICC), particularly those articulated by Byram (1997) and Deardorff (2006). These frameworks provide a structured pedagogy to transform students from external analysts into reflexive intercultural learners, capable of navigating the complex moral and epistemological spaces between cultures. Deardorff emphasizes that intercultural competence is best understood as “the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes” (2006, p. 247). This course operationalizes this ability through a deliberate focus on three interconnected dimensions of Byram’s model:

Knowledge (*Savoirs*): Students acquire systematic, declarative knowledge of China's unique media ecosystem. This includes its historical development, its regulatory and censorship architecture (e.g., the role of the State Administration of Radio, Film, and Television and the Cyberspace Administration of China), the political economy of different newspaper types, and the media's prescribed role in "social governance" (社会治理) and the cultivation of "socialist core values." This foundational knowledge is essential for contextualizing discourse and moving beyond superficial cultural assumptions.

Skills of Discovery and Interaction (*Savoir apprendre/faire*): The cyclical structure of student-led research, presentation, and peer debate is designed to train these dynamic skills. Students must actively *discover* primary texts, interpret their codes and contexts, and *interact* with differing interpretations in a collaborative yet critical forum. This process cultivates the ability, as Byram describes, to "operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction" (1997, p. 34). It transforms passive knowledge into an active, dialogical practice of meaning-making.

Critical Cultural Awareness (*Savoirs' engager*): This dimension is the cornerstone of the course's intercultural aims. It moves beyond skills to an ethical and critical stance. Byram defines this as "an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" (1997, p. 53). The course activates this ability through structured comparative analysis. When students juxtapose Chinese media narratives on international events (e.g., climate change negotiations, geopolitical disputes in the South China Sea) with coverage from their home countries' media, they are compelled to *de-center*. They must relativize their own culturally naturalized perspectives and recognize the historicity, situatedness, and potential partiality of *all* media discourse—including that which they have previously taken for granted. This practice disrupts ethnocentric judgment and fosters what Deardorff identifies as a key internal outcome: "adaptability, flexibility, an ethnorelative perspective, and empathy" (2006, p. 254).

The goal is not to adopt a Chinese perspective uncritically, nor to reject one's own, but to develop a critical understanding that can negotiate the space between them, making informed and reflective judgments about the power dynamics, values, and meanings at play in cross-cultural representation.

2.4. Constructivist and Sociocultural Learning Theories: Designing the Learning Process

The instructional design of this course is fundamentally grounded in Constructivist (Piaget, 1970) and Sociocultural (Vygotsky, 1978) learning theories. These frameworks reject the transmission model of education, instead conceptualizing learning as an active, situated process of knowledge construction, wherein learners build new understanding through interaction with their environment and social community. This philosophical commitment directly shapes the course's pedagogical architecture, transforming it from a lecture-based format into a dynamic workshop of critical inquiry.

Constructivism underpins the core expectation that students must be the primary agents of their own learning. As Piaget asserted, “The principal goal of education is to create men and women who are capable of doing new things, not simply of repeating what other generations have done—men and women who are creative, inventive, and discoverers” (as cited in Bringuier, 1980, p. 132). This goal is operationalized in the student-led seminars and reflective essays. Learners are not presented with a singular, authoritative interpretation of a news text. Instead, they are tasked with actively building their own evidence-based interpretations and arguments through primary text analysis. The process of comparing divergent reports, identifying linguistic patterns, and formulating a coherent critique requires them to assimilate new information into existing cognitive frameworks and accommodate those frameworks when confronted with contradictory evidence, thereby constructing a more nuanced and personal understanding of Chinese media discourse.

Vygotsky’s Sociocultural Theory provides the essential social and interactive dimension to this constructivist process. It posits that higher-order cognitive functions originate in social interaction. Vygotsky famously argued that “what a child can do with assistance today, she will be able to do by herself tomorrow” (Vygotsky, 1978, p. 87), a principle encapsulated in the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD)—the gap between what a learner can do independently and what they can achieve with guidance. The course structure is a deliberate application of this principle:

Scaffolding: The instructor’s initial role is that of a facilitator who provides structured support, or “scaffolding.” The early lectures and guided whole-class analyses offer the necessary tools—the specialized vocabulary, CDA heuristics, and mediatization concepts—precisely calibrated to operate within the students’ collective ZPD.

Community of Practice: The peer-learning model, central to the bi-weekly cycle, institutionalizes social learning. The student presentations and subsequent critical Q&A sessions create a “community of practice” (Lave & Wenger, 1991). In this community, knowledge is not possessed by the instructor and transferred downward; it is socially co-constructed through dialogue, debate, and collaborative problem-solving. More capable peers, through their presentations and critiques, provide models of advanced practice, guiding others toward higher levels of analytical competence. This interactive process externalizes and socializes the act of critical thinking, making it visible and learnable.

By weaving together CDA (providing the *how* of analysis), Mediatization (explaining the *why* of production), ICC (defining the *purpose* of understanding), and a Constructivist-Sociocultural pedagogy (dictating the *method* of learning), this course creates a robust, multi-layered, and theoretically coherent foundation. It systematically transforms advanced language students from passive recipients of information into active, socially situated, and incipiently autonomous critical scholars of Chinese society.

3. Course Design: A CLIL-Based, Dual-Cycle Model

The pedagogical architecture of “Newspaper Reading and Chinese Society” represents a sophisticated application of Content and Language Integrated Learning (CLIL) principles, consciously structured around Coyle, Hood, and Marsh’s (2010) foundational 4Cs

Framework. As the authors assert, successful CLIL requires the holistic integration of four components: “Content (subject matter), Communication (language learning and using), Cognition (learning and thinking processes), and Culture (developing intercultural understanding and global citizenship)” (Coyle et al., 2010, p. 41). This course is explicitly designed to embody this integration:

Content: The substantive knowledge encompasses Critical Discourse Analysis, Mediatization Theory, and the empirical realities of China’s media ecosystem and social governance.

Communication: Language is both the object and medium of study. Chinese is the target language for high-level analysis, debate, and written production, while English serves as a precise metalanguage for introducing complex theoretical constructs, ensuring cognitive accessibility.

Cognition: The curriculum is engineered to systematically develop higher-order thinking skills. Students progress from analysis and evaluation in guided sessions to synthesis and creation in their independent research and presentations, engaging in what Coyle et al. describe as the necessary “cognitive processing and problem-solving” (2010, p. 54) that deepens both content and language mastery.

Culture: The development of Critical Cultural Awareness (*savoir s’engager*) is a central pillar. Through comparative media analysis, students interrogate their own and others’ cultural frames, advancing toward the intercultural understanding that is core to the 4Cs model.

This theoretical framework is operationalized through a rigorous 90-minute Dual-Cycle Structure, where each two-week period constitutes a complete epistemic loop from scaffolded knowledge construction to autonomous scholarly practice.

3.1. Week A: Teacher-Scaffolded Analysis & Discursive Negotiation (The “Input & Internalization” Cycle)

This session is designed for guided immersion and the modeling of expert practice.

Part 1: Conceptual Framing (10 mins): The instructor, using English for conceptual clarity, introduces or revisits a core theoretical lens (e.g., “Framing Analysis within CDA”). This provides the cognitive “toolkit” for the session.

Part 2: Expert Modeling of Analysis (50 mins): The core of this session is a live, think-aloud deconstruction of a recent, carefully chosen news text. The instructor, switching to Chinese for text-specific work, explicitly models the application of the day’s theoretical tool. This involves:

Micro-Level Demonstration: Highlighting specific lexical choices, grammatical structures, and rhetorical patterns.

Meso-Level Connection: Showing how these textual features construct a particular frame or intertextual relationship.

Macro-Level Interpretation: Explicitly linking the discourse to broader social, political, or cultural contexts informed by mediatization theory.

This process makes the invisible cognitive work of expert analysis visible, providing a scaffold within the students' ZPD.

Part 3: Dialogic Negotiation (30 mins): Students, now primed with both the tool and a model, engage in guided discussion or debate on the issues raised. This is not a free-for-all but a structured discursive space where they must use the newly acquired metalanguage to articulate their interpretations, challenge others, and negotiate meaning. This stage transforms passive input into active, socially mediated cognition, fostering both communicative competence and critical thinking.

3.2. Week B: Student-Led Critical Inquiry & Community Praxis (The “Output & Co-construction” Cycle)

This session flips the classroom dynamic, positioning students as primary knowledge producers within a scholarly community of practice.

Part 1: Seminar Presentations (60 mins): Two students assume the role of seminar leaders. Their task extends beyond summary to critical exposition. Each presentation must:

Clearly identify sources (publication, date) and justify the selection (the *why* of interest, linked to course themes); Conduct a structured analysis applying CDA and mediatization concepts to their chosen texts; For comparative presentations, explicitly analyze the interplay of different “media logics” in shaping divergent reports; Articulate a clear, defended thesis based on their analysis. This format assesses not only linguistic proficiency but, more importantly, the ability to synthesize theory and evidence into a coherent scholarly argument.

Part 2: Collaborative Critique & Intercultural Dialogue (30 mins): The audience transitions from listeners to active participants in a scholarly peer-review process. The Q&A is structured to encourage:

Methodological questioning: “How did you isolate *framing* in text A versus text B?”

Interpretive challenge: “Could the evidence you cited also support an alternative reading?”

Intercultural perspective-taking: “Based on your analysis, how might a Chinese reader with a different social position interpret this? How does this framing compare to the dominant narrative in my home country regarding similar issues?”

This interactive forum is where knowledge is socially co-constructed, intercultural competence is tested in real-time, and the classroom truly becomes a community of critical inquiry.

3.3. The Lexical Approach as Discursive Resource Acquisition

Vocabulary instruction is fully integrated into this CLIL model, moving from list memorization to strategic resource acquisition. Post-analysis, students receive a structured lexicon for each text, divided into:

Basic Vocabulary & Sentences: High-frequency terms and formulaic expressions essential for literal comprehension and reproduction of core ideas.

Extended Vocabulary & Sentences: Thematically or analytically rich terminology, coupled with complex sentence structures that model how to use this vocabulary in argumentation (e.g., “This lexicalization serves to naturalize the boundary between...”, “The consistent use of this metaphor functions ideologically to...”).

This approach treats vocabulary not as an isolated goal but as the essential discursive resource bank required to execute the cognitive and communicative tasks of critique and presentation, directly supporting the progression from comprehension to sophisticated scholarly production.

4. Assessment: Aligning Theory with Practice

The assessment strategy for “Newspaper Reading and Chinese Society” is a deliberately constructed ecosystem, where each component serves as both a measure of learning and an extension of the pedagogical process itself. It is designed to achieve constructive alignment, ensuring that the course’s theoretical foundations, learning activities, and evaluation methods are fully coherent and mutually reinforcing. This system moves beyond testing rote knowledge to create multiple, iterative opportunities for students to perform, demonstrate, and reflect upon the competencies central to the course: critical discourse analysis, intercultural awareness, and scholarly communication.

4.1. Bi-weekly Reflective Essays: Fostering Metacognitive and Critical Engagement

These periodic written assignments serve as the primary instrument for fostering metacognition and critical reflexivity. Submitted at the end of each instructional cycle, the essays require students to synthesize the analytical work of the previous two weeks. Crucially, the prompt demands more than summary; it asks students to:

Analyze the Analysis: Reflect on the theoretical frameworks (CDA, Mediatization) applied in class and in peer presentations, evaluating their utility and limitations in interpreting specific texts.

Articulate Positionality: Situate their own interpretations within the “community of practice”, explaining how class discussions, debates, or alternative viewpoints challenged, confirmed, or refined their initial readings.

Exercise Critical Cultural Awareness: Explicitly reflect on the intercultural dimension of their learning, considering how their own cultural positioning influenced their reception of the news discourse and how the Chinese media's framing might be perceived from different subject positions.

This process operationalizes the highest levels of Bloom's Taxonomy—evaluation and creation—while training students to become self-aware, reflexive scholars. The essays are submitted in standard DOC format to facilitate detailed digital feedback, where the instructor can engage in a textual dialogue with the student, modeling scholarly critique and guiding the development of their analytical voice.

4.2. Student-Led Seminar Presentations: Assessing Analytical Synthesis and Scholarly Communication

This is the capstone performance task for each instructional cycle, offering a holistic assessment of multiple learning objectives. Students are evaluated on a rubric that integrates:

Content & Cognition: The depth and accuracy of the CDA/Mediatization analysis, the strength of the evidence-text linkage, and the clarity of the synthesized thesis.

Communication: The effective, fluent, and appropriate use of Chinese academic and media discourse terminology to present complex ideas.

Intercultural Competence (Interaction): The presenter's ability to field questions, engage with alternative perspectives, and facilitate discussion—key components of *savoir faire*.

This task transforms assessment from a solitary exercise into a public, social act of scholarship, reinforcing the course's sociocultural learning foundation.

4.3. Examinations (Mid-term & Final): Validating Integrated Knowledge and Precision

The written examinations serve a dual purpose of validation and consolidation. Structured in two parts, they assess the integrated mastery of the course's two pillars:

Part 1: Theoretical and Contextual Knowledge: This section tests students' declarative knowledge of media theory (CDA concepts, mediatization logics), the structure of the Chinese media landscape, and key historical developments. Question types (short answer, definitions) ensure a firm grasp of the conceptual toolkit.

Part 2: Applied Linguistic and Analytical Proficiency: This section assesses the ability to operationalize knowledge. Through tasks like translating strategically chosen news excerpts (testing precision with discursive vocabulary), filling in blanks in a news analysis paragraph (testing control of academic metalanguage), or answering guided comprehension questions on an unseen text (testing immediate analytical skill), students demonstrate their capacity to apply learning in novel contexts.

The 80/20 weighting between basic/extended vocabulary in exam design is a direct reflection of the course's scaffolded lexical approach, incentivizing deep engagement with the core discursive resources.

4.4. Final News Article: The Summative Creative Synthesis

The culminating individual project requires students to transition from analyst to practitioner, embodying the ultimate synthesis of the course's learning outcomes. By researching and writing an original news article of at least 1000 words on a topic of their choice (campus or societal), students must:

Internalize Genre Conventions: Demonstrate an implicit understanding of news writing structure, style, and rhetorical moves in Chinese.

Apply Discursive Strategies: Make conscious or unconscious choices regarding lexicalization, framing, and sourcing that reflect an understanding of media logic.

Synthesize Knowledge: Draw upon their semester-long study of Chinese media to produce a text that is both authentic to the genre and informed by a critical understanding of its conventions. This task moves them from deconstructing discourse to consciously participating in its construction, offering profound insight into their integrated learning.

In conclusion, this multi-modal assessment framework is intrinsically linked to the course's theoretical DNA. It ensures that the development of critical discourse awareness, intercultural competence, and advanced linguistic proficiency is not merely taught but is continually practiced, performed, and refined, providing a robust and authentic measure of the student's transformation into a critical scholar of Chinese society.

5. Conclusion and Implications

"Newspaper Reading and Chinese Society" represents a paradigm shift in advanced Sinology and Chinese language pedagogy. It moves decisively beyond the conventional bifurcation of "language course" and "content course", proposing instead an integrated critical literacy model where advanced linguistic proficiency, theoretical acumen, and intercultural insight are cultivated as interdependent competencies. By anchoring itself in the robust theoretical triad of Critical Discourse Analysis (CDA), Mediatization Theory, and Intercultural Communication Competence (ICC), and by operationalizing these through a CLIL-based, constructivist dual-cycle design, the course provides a coherent and replicable framework for educating the next generation of global China scholars.

The course's primary contribution lies in its pedagogical translation of theory into structured practice. It demystifies critical theory by providing students with tangible, repeatable methodologies—such as contrastive intertextual analysis and framing dissection—to decode the complex narratives of contemporary China. The weekly oscillation between teacher-scaffolded modeling and student-led inquiry creates a dynamic learning ecosystem that fosters both confidence and autonomy. As students progress from analyzing the instructor's textual deconstructions to leading their own seminar-style critiques, they enact the very transition from novice to incipient expert that defines advanced academic training.

The implications of this course design are significant for multiple academic domains:

For Sinology and Area Studies Programs: This model offers a direct pathway to bridge the often-lamented gap between language training and disciplinary research. It equips students not only with the language skills to access primary sources but, more importantly, with the critical methodological toolkit to interrogate them. This cultivates a more nuanced, less media-translated, and more empirically grounded understanding of Chinese socio-political dynamics, ultimately leading to more sophisticated capstone projects and thesis research.

For Foreign Language Pedagogy (especially LCTLs): The course serves as a compelling case study for implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) at the advanced level in Less Commonly Taught Languages (LCTLs). It demonstrates how high-level cognitive engagement with complex content can be the most

powerful driver for advanced linguistic mastery, moving instruction from a focus on grammatical perfection to one of discursive competence and rhetorical effectiveness.

For Media Literacy and Global Education: In an era of disinformation and pervasive media bias, the course's core training in deconstructing news narratives has universal value. It fosters a transferable skill set of critical media literacy, teaching students to identify framing, source bias, and ideological subtext in any media ecosystem. Furthermore, by forcing the constant comparative reflection between Chinese and home-country media, it actively fosters the "critical cultural awareness" and "decentering" that are essential for responsible global citizenship.

Future iterations and research stemming from this course design could focus on longitudinal studies tracking the impact of such training on students' subsequent research quality, their intercultural adjustment during fieldwork in China, or their career trajectories in China-related fields. Additionally, the model's adaptability could be tested by applying its core principles—the theoretical triad and dual-cycle structure—to the study of other critical media forms in China, such as social media, television dramas, or documentary film.

In sum, "Newspaper Reading and Chinese Society" is more than a course; it is a proposition. It argues that understanding a society as vast and dynamic as China's requires moving beyond linguistic comprehension to critical discursive literacy. By training students to read not just the words on the page but the power relations, institutional constraints, and cultural assumptions behind them, this course aims to produce not merely speakers of Chinese, but insightful, critical, and ethically engaged interpreters of the Chinese world.

References

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Bringuier, J.-C. (1980). *Conversations with Jean Piaget*. University of Chicago Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 115–140. <https://doi.org/10.1080/13569310600687908>
- van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (2nd ed., pp. 466–485). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch22>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Appendix: Syllabus of *Newspaper Reading and Chinese Society*

Course: Newspaper Reading and Chinese Society

Curriculum Type: Compulsory Course

Medium of Instruction: English and Chinese

Language used in class presentations, discussions, after-school assignments, and end-of-term statements/reports: Chinese

Students: Sinology Major, Undergraduates, Grade Three

Enrollment: 20 persons

Lesson Period Per Week: one period, 90 minutes

Course Designer/Instructor: Dr. Huang Xiao

A. Classroom Rules:

Your absence should not surpass 6 times, if you are sick or have any emergent things to deal with, please hand in written notes and/or sick-leave certificate from hospital to me later. Those who are late for 15 minutes will be deducted half of the attendance score; those who are late for 25 minutes will be deducted all of the attendance score for that time (unless you have some special emergency).

The time that you don't hand in your homework should not surpass 6 times either. Late assignments will be deducted half of the score, those who have not submitted the assignment within two days after the deadline will be deducted full score of this assignment.

You will be disqualified from taking final examination if you violate the above-mentioned stipulations.

B. Leading-in Course:

The newspaper is a printed publication which is regularly distributed to the public based on news and current affairs. It is an important carrier of mass communication. Newspaper has been the most conventional and popular medium of conveying local, regional, national and international news to the readers. Newspapers serve us the latest happenings in different parts of the world through a network of correspondents and news agencies. Therefore, newspaper and journalism are important ways for people to understand the world, have insight into international dynamics and connect with the external environment.

Reading Chinese newspapers and periodicals can help students understand Chinese society and Chinese people's livelihood better, also make an insight into Chinese people's world of thought. But newspapers are not just passive carriers of information, and news is not an absolute fact. News is what the subject perceives and spreads on change of things and sudden events. To a large extent, it does not possess the objectivity and impartiality assumed by people. The reporters are not cold-eyes observers without any personal emotion. The truth is often hidden behind all kinds of views. But this is also one of most valuable

parts of the news. It makes difference between perspectives and perspectives, collision between attitudes and attitudes, and competition between positions and positions.

In this sense, newspaper has become a place for communication and debating, which maintains a democratic dialogue among citizens and embodies the value and significance of independent thinking and freedom of speech.

C. Course Tasks and Objectives

C1. Mastering the basics

Students should understand and memorize relevant knowledge points, such as technical terms and their corresponding connotations, the typesetting of newspapers, the characteristics of news and the particularity of news language, the textual expression system of Chinese newspapers (Chinese newspapers have their own unique coding system, there are some specialties in word formation and language designing, also many stylized expressions, students should learn how to “decode”), the classification and common types of Chinese newspapers, the history of Chinese newspapers, and so on. In addition, this course will cover intermediate and advanced vocabularies related to various fields of society (such as politics, economy, education, science and technology), students need to memorize these words.

C2. Becoming an interventional subject

As a third-year university student of Sinology Major, you should focus on training and cultivating your own critical and independent thinking. In particular, you should cultivate your own inquiry thinking on various fields of Chinese studies. This course requires students to collect and read different reports of different newspapers on the same event, analyzing the background of news events, the views and standpoints of reporters, dissecting the motivations, biases or prejudices hidden behind news writing, parsing the factors and elements affecting a specific report. Students are also required to form their own views on a certain news event, to inspect and investigate different Chinese people's views on international events by reading different kinds of newspapers, to explore what kind of national image the Chinese official and national newspapers are trying to establish, and to promote their academic research on Chinese society, and so on.

D. Instructional Method:

90 minutes for each lesson, every two lessons will be regarded as one cycle/period. The first lesson in each cycle is divided into three parts: in the first part, the lecturer will introduce knowledge about newspaper industry and journalism (around 10 minutes); in the second part, the lecturer will analyze several recent news reports (analytical content including words, sentences, grammar, background and related professional or expansive knowledge, around 50 minutes); in the third part, the students will discuss various issues which are involved in the news reports, and express their own views. Students are encouraged to debate on controversial topics (around 30 minutes). The second lesson in each cycle is divided into two parts: In the first part, two students will analyze the news on newspapers they collected and studied previous week. Each student should prepare at least

two news reports. Those news reports can be different statements and writings of the same event, or they can focus on different events and have no connection with each other. In the presentation and analysis, students should firstly inform audiences the news reports they choose being published on what newspapers (including the name and date), then explain why they are interested in this or these news events, and should also highlight the background and their own views. If the student chooses several articles focusing on the same news event, he or she should focus on analyzing the different perspectives and standpoints reflected by different reports and summing up his or her own views (each student should make a presentation for about half an hour). In the second part, the audiences will discuss the speakers' speeches and interact with speakers. For example, the audiences and speakers can ask each other questions and debate, and the audiences are encouraged to talk about whether there are similar events or phenomena in their own countries, and so on (around 30 minutes).

E. Course Assignments and Assignment Requirements:

At the end of each cycle, students should submit written assignments, including their own research and discussion of the news reports analyzed by the course lecturer and classmates, their own thoughts and conclusions on the views expressed by other students in the class discussion, their own perspectives, standpoints and opinions. Please use standard Chinese writing operation, please send standard DOC. paper, please do not encrypt the document or set it to read-only mode, because the course lecturer will correct and modify students' homework on the computer and give feedback. Assignments should be sent to the course lecturer's email-box by 9:00 pm on Friday of the second week of each cycle.

F. Test Mode:

There are two written tests in this semester—— the mid-term exam and the final exam. Each written test is divided into two parts. The first part examines students' mastery of professional and relevant knowledge of newspaper industry, and the second part examines students' vocabulary and reading ability. The types and patterns of questions include dictation, fill-in-the-blank questions, ask-and-answer questions and translation. The mid-term examination time is from 10:15 to 11:45 am (Room 400) on April 26th, and the final examination time is from 10:15 to 11:45 am (Room 400) on June 21st, the duration of each written test is 90 minutes. In addition, students should submit a press release written by themselves before 9:00 pm of June 20th. The content is not limited. It can be a report on campus events, or a tracking of social hot issues. The number of words should be at least 1000 words.

G. Announcements/Matters Need Attention:

This course is supposed to be a challenge for students, instructional results will be based on students' effective absorption of a large scale of advanced vocabulary, terminology and grammatical structures. Therefore, expanding vocabulary is a very important part of training content of this course. Even though students will not be required to memorize all

of words in every news report being analyzed in class, however, students will be required to master most words. So, after every news report being analyzed, students will receive a vocabulary list, which will be composed of four sections: basic vocabulary; common sentences; extended vocabulary; extended sentences. Common sentences will be made up by basic vocabulary, extended sentences will be made up by extended vocabulary. In mid-term exam and final exam, basic vocabulary and common sentences will occupy 80-85%, extended vocabulary and extended sentences will occupy 15-20%.

H. Grading Criteria:

attendance	10%
daily performance (including presentations and homework)	25%
mid-term exam	25%
final exam	25%
final report (press release)	15%
total score	100

