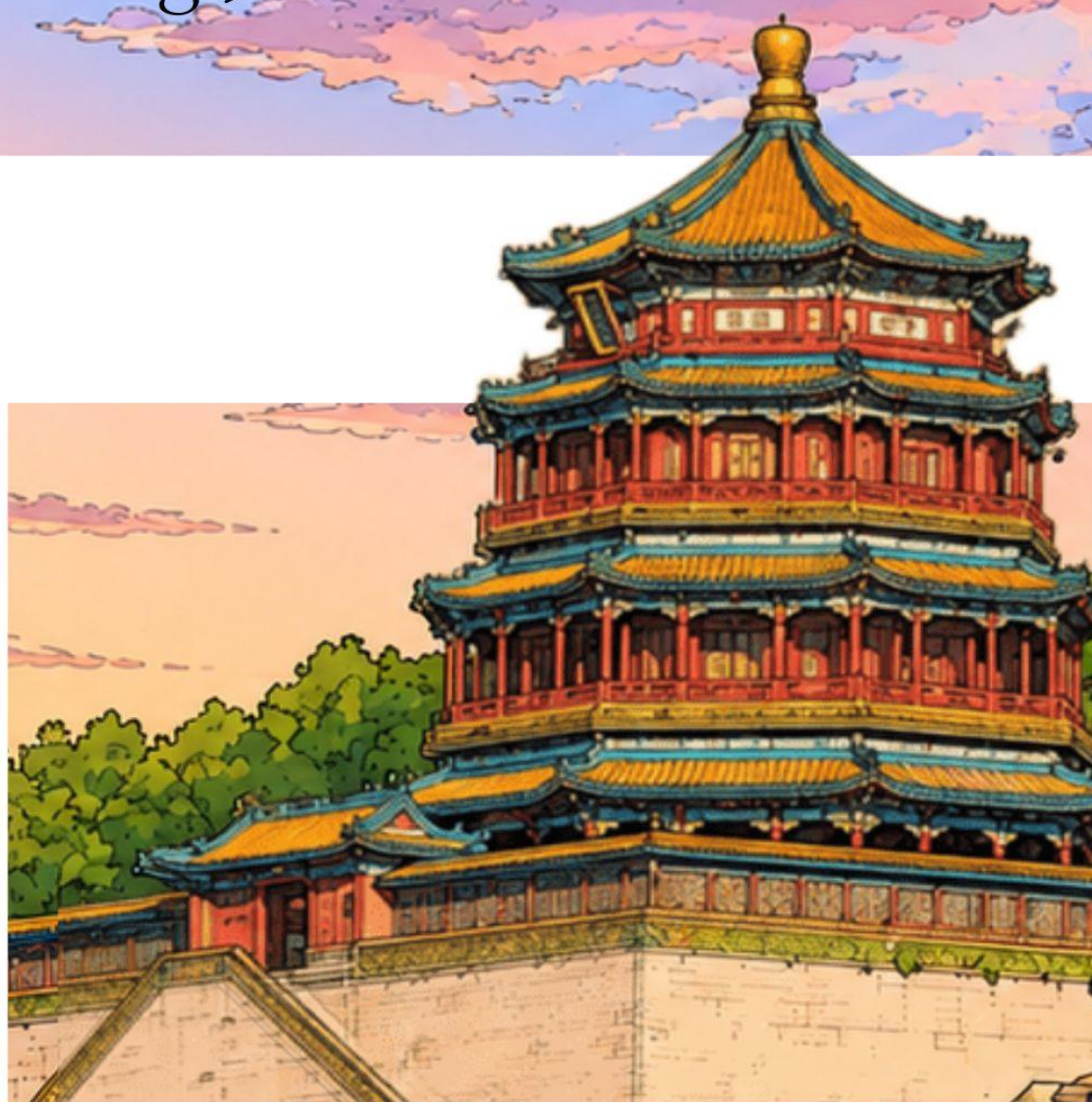




KRIIRK
UNIVERSITY
泰国格乐大学

国际中文教学期刊

International Chinese Language Teaching Journal



วารสารการสอนภาษาจีนนานาชาติ

International Chinese Language Teaching Journal

ISSN: 2774-1265 (print)

ISSN: 2821-9171 (online)

Volume 6 No.1 (Jan – Jun 2026)

国际中文教学

第 6 卷第 1 期 2026 年 1-6 月

International Chinese Language Teaching Journal

Volume 6 No.1 (Jan – Jun 2026)

泰国格乐大学

Krirk University

International Chinese Language Teaching Journal
Volume 6 No.1
Jan – Jun 2026

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 © 2026, China International Language and Culture College

国际中文教学

International Chinese Language Teaching Journal

第 6 卷第 1 期 2026 年 1-6 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 6 No. 1 (Jan – Jun) ISSN 2821-9171 (Online)

The journal of "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

กองบรรณาธิการ
วารสารการสอนภาษาจีนนานาชาติ
国际中文教学编辑

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

汉语与林加拉语“跟”字等比句的对比研究

CHERUBIN AÏCLOVE NTSIETE..... e285423

中泰牛的隐喻与文化比较研究

SUNISA LEESUE, 李学志..... e285472

短视频对于提升泰国大学生汉语口语技能与自主学习能力的有效性研究

王治国.....e286251

学习者视域下汉语专业生态诊断与评价研究——基于泰国曼谷都会区九所高校的调研

罗秋明.....e286470

泰国清迈崇华新生华立学校办学历史、特色与当代挑战研究

秦凌鸽.....e286947

泰国高校大学生的汉语学习投入情况研究

姜玥, 章霜.....e287300

社交媒体语境下男性网络称谓的演变研究——基于语言相对论的视角

李文.....e287863

**A STUDY ON CONTENT-BASED INSTRUCTION (CBI) COURSE DESIGN FOR
CHINESE AS A SECOND LANGUAGE—A CASE STUDY OF THE “5G
MARKET” THEME SESSION**

HUANG

XIAO.....e286470

专门用途中文研究的回顾与展望

吴元超, SUPATRA HORPIANJAROEN, BURIN SRISOMTHAWIN.....e288419

中文+体育泰国的发展路径与课程模式创新——基于中泰国际中文教育与体育产业协同的视角

徐燦壹, 丁丽红.....e288377

แนวทางเพื่อพัฒนาการขับเคลื่อนสมรรถนะครูผู้ห้องเรียนทักษะดิจิทัล

คณาวุฒิ นวลปลั่ง ทวีศักดิ์ เพชรทรัพย์.....e289732

Contents

A COMPARATIVE STUDY OF EQUATIVE CONSTRUCTIONS WITH “GĒN” IN CHINESE AND LINGALA

CHERUBIN AÏCLOVE NTSIETE.....e285423

A COMPARATIVE STUDY OF OX METAPHORS IN CHINESE AND THAI CULTURES

SUNISA LEESUE, LI XUEZHI.....e285472

THE IMPACT OF SHORT VIDEO-BASED TEACHING ON THE DEVELOPMENT OF THAI COLLEGE STUDENTS’ CHINESE ORAL PROFICIENCY AND AUTONOMOUS LEARNING ABILITY

WANG ZHIGUO.....e286251

A RESEARCH ON DIAGNOSIS AND EVALUATION OF CHINESE LANGUAGE PROGRAMS FROM A LEARNER-CENTERED PERSPECTIVE—BASED ON NINE UNIVERSITIES IN THAI BANGKOK METROPOLITAN REGION

LUO QIUMING.....e286470

A STUDY OF THE EDUCATIONAL HISTORY, CHARACTERISTICS, AND CONTEMPORARY CHALLENGES OF CHONGFAH XINSHENG WANISHBAMRUNG SCHOOL IN CHIANGMAI THAILAND

CHULEEKORN KARNKHAENG.....e286947

EXPLORING ENGAGEMENT IN LEARNING CHINESE AS A SECOND LANGUAGE AMONG THAI UNIVERSITY STUDENTS

YUE JIANG·SHUANG ZHANG.....e287300

A STUDY ON THE EVOLUTION OF MALE ONLINE TERMS OF ADDRESS IN THE CONTEXT OF SOCIAL MEDIA: A LINGUISTIC RELATIVISM PERSPECTIVE

LI WEN.....e287863

A STUDY ON CONTENT-BASED INSTRUCTION (CBI) COURSE DESIGN FOR CHINESE AS A SECOND LANGUAGE—A CASE STUDY OF THE “5G MARKET” THEME SESSION

HUANG XIAO.....e286470

REVIEW AND PROSPECT OF RESEARCH ON CHINESE FOR SPECIFIC PURPOSES

WU YUANCHAO, SUPATRA HORPIANJAROEN, BURIN SRISOMTHAWIN.....e288419

**THE DEVELOPMENT PATH AND CURRICULUM MODEL INNOVATION
OF CHINESE+SPORTS IN THAILAND——FROM THE PERSPECTIVE OF
COLLABORATION BETWEEN CHINA THAILAND INTERNATIONAL
CHINESE EDUCATION AND SPORTS INDUSTRY**

XU CANYI, DING LIHONG.....e288377

**EXECUTIVE COMPASS FOR DEVELOPING TEACHER COMPETENCY
TOWARDS SMART CLASSROOMS**

KANAWUD NAUNPLUNG, TAWEESEK PHETSUP.....e289732

汉语与林加拉语“跟”字等比句的对比研究

CHERUBIN AÏCLOVE NTSIETE

上海外国语大学中文学院/国际文化交流学院

Email:chants_son@yahoo.com

Received: December 14, 2025; Revised: February 27, 2026; Accepted: March 19, 2026

摘要

本研究对汉语“跟”字等比句与林加拉语对应句式的语序、句法结构、语法标记与语义功能进行对比分析，旨在揭示两种语言的普遍规律与特殊现象，总结它们表达该句式的异同，并归纳各自的语法特征。研究发现，尽管两种语言均通过句法手段构建“跟”字等比句，但在表层结构上存在显著差异：汉语使用介词“跟/与/和/同”等引入比较基准，而林加拉语则专用介词“na”。若句中含形容词、心理动词或特定动词短语，汉语要求该类成分必须位于程度标记“一样”之后；而林加拉语则须将其置于程度标记“lolenge moko”（一样）之前。否定表达方面，汉语既可将否定词“不”置于程度标记“一样”之前，形成“不一样”，也可置于比较标记“跟”之前，构成“不跟”结构；林加拉语则仅允许否定词“te”置于程度标记之后，形成“lolenge moko te”结构。本研究可为对外汉语“跟”字等比句教学提供有益参考。

关键词：汉林“跟”字等比句；平比句式；对比研究

A COMPARATIVE STUDY OF EQUATIVE CONSTRUCTIONS WITH “GĒN” IN CHINESE AND LINGALA

CHERUBIN AÏCLOVE NTSIETE

School of Chinese Studies and Exchange, Shanghai International Studies University

Abstract

This study conducts a comparative analysis of the Chinese “gēn” marked equative construction and its corresponding structures in Lingala, focusing on word order, syntactic structure, grammatical markers, and semantic functions. The aim is to identify both universal patterns and language-specific phenomena, to summarize the similarities and differences in how the two languages express equative constructions, and to generalize their respective grammatical characteristics. The finding indicates that although both languages employ syntactic strategies to construct equative sentences, they exhibit significant differences at the surface-structural level. In Chinese, the comparative standard is introduced by prepositions such as “gēn”, “yǔ”, “hé” and “tóng”, whereas Lingala exclusively employs the preposition “na” for this function. When adjectives, psychological verbs, or certain verb phrases occur in the sentence, Chinese requires these elements to appear after the degree marker “yíyàng” (the same); by contrast, Lingala places such elements before the degree marker “lolenge moko” (the same). With regard to negation, Chinese allows two patterns: the negative marker “bù” may precede the degree marker “yíyàng”, or it may precede the comparative marker to form a “bù gēn” construction. In Lingala, however, the negative marker “te” can only appear after the degree marker, yielding the structure “lolenge moko te”. Overall, this study provides pedagogical implications for the teaching of Chinese as a second or foreign language, particularly with respect to the instruction of “gēn” marked equative constructions.

Keywords: Construction of Equative Expressions in Chinese and Lingala; comparative sentences of equative constructions; comparative study

引言

等比句（又称为平比句）在英文文献中叫 equative construction 或 comparative construction of equality，是用来表达两个事物或人在某一可分级（gradable）属性上程度（degree/extent）相等（equality）的句式。Haspelmath et al.（2017）指出，典型的等比结构包含五个核心成分：被比较项（comparee）、程度标记（degree-marker）、参数（parameter）、基准标记（standard-marker）以及基准（standard）。例如：

1) 被比较项 [程度标记 参数] [基准标记 基准]

Kate is [as tall] [as Yem].

Kate 跟 Yem 一样高。

上述例句是英语中典型的等比句，与汉语对应的句式时语序虽然不同，但等比结构所包含的五个成分俱全：被比较项为“Kate”，程度标记为“as（一样）”，参数为“tall（高）”，基准标记为“as（跟）”，基准为“Yem”。该例句表示“Kate”与“Yem”在“高”这一可分级属性上程度相等。

然而，不同语言在表达“跟”字等比句时各有其独特的方式，如汉语属于汉藏语系，是典型的分析型语言，在“跟”字等比句的表达上具有自身的结构特点；林加拉语属于班图语支，是典型的黏着型语言。二者虽均以 SVO 为基本语序，但在表达等比句中的语序、句法结构、语法标记及语义功能时均呈现出显著差异。因此，汉语“跟”字等比句成为对外汉语教学中中级阶段的重点与难点。

尽管迄今未见汉语“跟”字等比句与林加拉语对应句式的专门对比，但可借鉴相关领域的成果较丰富，如马建忠（1898）从语义的角度出发，将汉语的比较范畴分为平比、差比与级比三种类。赵金铭（2001）运用认知语法中的原型论与像似性原则，将汉语比较范畴划分为近似、等同、胜过与不及四个次范畴，并认为它们构成“不及-近似-等同-近似-胜过”的连续统。朱德熙（1982）从句法结构的角度指出，“跟”与“一样”连用的格式可以表示实际比较，也可以表示修辞比拟，并提出可以通过句式变换的方法对二者加以区分。其他相关研究还包括（王还，1994；陆庆和与黄兴，2009；陆俭明，2011；朱庆明，2012；吕叔湘，1999）等。

从类型学视角看，Ultan, 1972; Haspelmath et al., 2017; Haspelmath 与 Buchholz, 1998）对平比结构进行了跨语言考察。Haspelmath et al.（2017）基于 119 种语言提出六种类型的等比句，其中类型（1）所占比例最大（57），见表 1。

序号	等比句类型	等比句种类	数据	对应的差比句
1	Only equative standard-marker (仅有基准标记型)	Kim is tall like + Pat.	57	Pat is tall from + Kim.
2	Equative degree-marker	Kim is equally +	33	Pat is more + tall

	and standard-marker (程度标记+基准标记)	tall as + Pat.		than + Kim.
3	Equative degree-marker unified (程度标记双指向 型)	[Kim and Pat] are equally + tall.	13	-
4	Primary reach equative (等同/达到义谓语型)	Kim reaches/equal + Pat in height.	5	Pat exceeds + Kim in height.
5	Primary reach equative unified (等同/达到义谓语双指向 型)	[Kim and Pat] are equal in height.	4	-
6	Secondary reach equative (等同/达到义次谓语型)	Kim is tall [reaching/ equaling + Pat].	8	Pat is tall exceeding + Kim.

表1 等比句类型

由上述表1可见，除了类型3和5把被比较项与基准合并为一个名词短语外，其余四类均有对应的“差比”句式。在提出上述分类方案之外，Haspelmath et al.

(2017)还提出了3条平比结构的类型学特征 (generalization)。其中，第二和第三条是与基本语序有关的蕴含共性：

第一，没有其他语言成分仅靠程度标记构成等比句；

第二，若平比句中“基准在前、参数在后”，则该语言倾向于OV型；

第三，若平比句中“基准前置参数，则基准标记一般后置于基准”；若平比句中“基准后置参数，则基准标记一般前置于基准”。

然而，汉语以“跟”字等比句为代表的平比句，其基本语序为“基准标记+基准+程度标记”。这种语序既不完全符合典型的VO，也难以简单归入OV类型。这与前人关于汉语违反语序共性的结论一致。

通过对比汉语“跟”字等比句与林加拉语对应的句式，本研究旨在为该领域的研究提供有益的探索，帮助刚果（布）汉语学习者厘清偏误根源，并为国际中文教育提供可操作的对照框架及教材编写参考。

本研究以汉语“跟”字等比句与林加拉语对应句式为切入点，系统描写并对比其语法特征，归纳共性与个性，揭示普遍规律与特殊现象，为国际中文教育提供可直接应用于课堂的对照框架。

汉语“跟”字等比句与林加拉语对应句式的语法特征

2.1 汉语“跟”字等比句的语法特征

在汉语中，若要比较两种事物特征或性状的同异，最常用的句式是“跟”字句。其基本结构为“A+跟+B+一样/相同”。其中，A和B代表被比较的两种事物或性状；“一样/相同”是比较结果，通常充当谓语的核心成分；“跟+B”是介宾短语，主要在

谓语前作状语，修饰“一样”。“A+跟+B+一样/相同”结构主要表示A在某一方面与B程度一致。例如：

4) 这个字的声调跟那个字的声调一样。

5) 他的想法跟我们的想法一样。

此外，A和B须为同类或可比成分，可由名词、代词、动词、主谓短语充当。有时，“跟……一样”结构后面可以接形容词、表示心里活动的动词或某些动词短语等，此时整体“跟+B+一样”可充当状语、定语、补语。例如：

6) 这支铅笔跟那支一样长。

7) 这里将要盖一幢跟那幢一样大的楼房。（作定语）

8) 他长得跟他父亲一样。（作补语）

9) 她跟我一样喜欢听音乐。（作状语）

在使用句式“A+跟+B+一样”时，应该注意“一样”后面不能带名词性成分，如果在句中有名词性成分的话，应该放在“一样”的前面。例如：

10) 他的头发跟我的头发颜色一样。而不能说：“*他的头发跟我的头发一样颜色”。

另外，在“A+跟+B+一样”结构中，“一样”前面可以加上表示接近的一些词语，如“差不多”、“几乎”、“不太”等，但不能加上程度副词“很”、“非常”等。肯定各方面都一样时，可以使用“完全”。例如：

11) 他跟姐姐不太一样。

12) 我的手表跟他的完全一样。

13) *他跟姐姐很一样。（不合语法）

不过，该句式充当“比较结果”的成分多为形容词性或动词性词语，通常作谓语，一般多用积极义形容词，如“高、长、厚”等，表示高度、长度、厚度等。但如果需要强调负向特征，也可以用消极义的形容词，如“矮、短、薄”等。

14) 这本书跟那本书一样厚，都是三百多页。（指明厚度）

15) 这种纸跟那种纸一样薄，都很容易破。（指明薄度）

在表达汉语“跟”字等比句时，表示状态形容词；本身已含“一样”或“类似”义的形容词（如“相同、相等、同样、一致、类似、相仿”等）不能进入“跟”字句的结构。例如：

16) *我此刻的感受跟你的一样相等。（张锦，2022）

少数不常单用的形容词，如“善、卑”等，需先搭配或重叠，才能出现在“一样”之后。

17) 在他眼里，我跟你一样卑鄙。（张锦，2022）

汉语“跟”字等比句表示事物或性状异同的形式除了“跟……一样”以外，还可以说“跟……相同”，其否定形式为“跟……不同/不相同”。例如：

18) 这个零件跟那个零件的形状相同。

19) 他的看法跟我们的看法不同。

但需要注意，汉语中的句式“跟……相同”或“跟……不同”等不能作状语，因此不能说“*我跟他相同高”、“*我跟他不同高”等。此外，若要表示两种事物或性状相似，可以用“跟……相似/近似/类似/差不多”等。例如：

20) 这款新手机跟旧款差不多大。

总之，汉语中表示比较的“跟……一样”结构中，介词“跟”可替换为“和”、“与”、“同”等，“一样”也可替换为“相同”、“相似”、“类似”、“近似”、“差不多”等。吕叔湘（1999）在《现代汉语八百词》中指出，“跟”用于引进比较对象，后常接“比”、“相同”、“不同”、“一样”、“差不多”、“相像”等词语。因此，“跟”可与“同”、“和”、“与”互换。作介词时，口语中多用“跟”，书面语则倾向用“同”；作连词时，一般用“和”，较少用“跟”，用“同”则更少。“与”多用于书面语，尤常见于书名、标题中。

2.1.1 汉语“跟”字等比句的句法结构

自马建忠（1898）、朱德熙（1982）、王还（1994）以来，学界对汉语“跟”字等比句做过多次专题讨论，如薛兰兰（2012）、陆俭明（2011）、朱庆明（2012）、耿二岭（2010）、许诺茵（2023）、孙冬惠（2018）、陆庆和与黄兴（2009）等。诸家普遍把汉语“跟”字等比句概括为固定格式：“A+跟/同/和/与+B+一样/相同/差不多+形容词/动词成分”。

朱德熙（1982）指出，“跟、和、同”作为介词组成的连谓结构里的谓词主要有三种类型：（1）对称性动词；（2）表示相同/相似/不同或相反等意义的谓词性成分；（3）非对称的动词。该分类虽然具有科学性，但仍显笼统，缺乏进一步细化。王还（1994）将“跟”字等比句的基本结构归纳为：（1）“A+跟+B+一样/相同”；（2）“A+跟+B+一样+形容词”；（3）“跟……相比”。其中的结构（3）是“跟”字等比句的特殊结构与何元建（2010）的观点一致。何元建进一步指出，“跟”字等比句的肯定形式有两种。例如：

21) [这间]和/跟[那间]比/比较/相比/相比较，两间一样大。

22) [这间]和/跟[那间]（比/比较/相比/相比较）一样大。

陆庆和与黄兴（2009）细化出九种基本结构：（1）“A+跟+B+一样”；（2）“A+跟+B+一样+形容词”；（3）“A+跟+过去的某个时段+一样”；（4）“A+跟+过去的某个时段+一样+形容词”；（5）“A+跟+B+动词+得+一样+形容词”；（6）“A+动词+得+跟+过去某个时点+一样+形容词”；（7）“A”+跟+B+一样+心里动词+（宾语）；（8）“A+跟+B+一样+有+抽象名词”；（9）“A+跟+B+一样+动词短语/主谓短语”。耿二岭（2010）将“跟”字等比句的结构概括为“A+跟/和+B+一样（差不多/同样）+形容词（动词/动词词组）”，并认为“跟”与“和”是介词。陆俭明（2011）在《现代汉语语法答问》中将“A+跟/和/同/与+B+一样/相同/差不多”视为“跟”字等比句的基本框架。

薛兰兰（2012）将“跟”字等比句归纳为五种结构类型：（1）“NP1+跟+NP2+VP”；（2）“A+跟+B+VP+O”；（3）“NP1+跟+NP2+AP”；（4）“NP1+跟+NP2+（不）是……”；（5）“NP1+跟+NP2+（没）有……”。其中，（4）和（5）为“跟”字等比句的特殊结构。朱庆明（2012）与孙冬惠（2018）均认为“跟”字等比句的基本式是“A+跟+B+一样+（形容词/动词）”。许诺茵（2023）在《基于“三一语法”的介词“跟”研究》中，将表示“比较义”的“跟”字结构可归纳为：（1）“NP1+跟+NP2+一样（不一样/差不多）”；（2）“NP1+跟+NP2+相同（不同/相反）”；（3）“（NP1）+跟+NP2+比（比较/相比）”；（4）“NP1+跟+NP2+（没）有+区别（差别/差异）”。她强调，“跟”作为介词时，其使用范围广泛且频率较高。崔毓铮（2019）在《外国留学生“比”字句省略用法习得研究》中，将表示比较的“跟”字句分为：（1）“A（名词/代词）+跟+B（名词/代词）+一样”；（2）“A（名词/代词）+跟+B（名词/代词）+一样+形容词”；（3）“A（名词/代词）+跟+B（名词/代词）+一样+心理动词”。他又指出，“跟……一样”的正反疑问式是“跟……一样不一样”。该结构（跟……一样）还可以作状语、定语或补语。

综合上述研究，现代汉语中的“跟”字等比句可归纳为以下两类结构：

（1）基础式：“A+跟+B+一样（/相同/差不多等）+形容词（/动词）”。其中，A与B必须是同类或可比成分，除了可以由名词、代词充当以外，还可以由名词、形容词、动词或主谓短语充当。“跟……一样”后面可以接形容词、心理活动的动词以及某些动词词组等，充当状语、定语或补语（例见6-9）；

（2）特殊式：“跟……相比”。例如：“跟上次考试相比，这次考试没那么难”；“跟语法知识相比，我觉得语音知识更难”。

2.1.2 汉语“跟”字等比句的语义功能

在现代汉语中，“A+跟+B+一样/相同”结构主要表示A在某一方面与B程度一致。薛兰兰（2012）在《“跟”字句及其相关问题研究》中，基于语料库的调查指出，表比较义的“跟”字句通常表达被比较项A与基准B在某一方面具有相同、相似、相近或不同的特征。该句式具有一定的强调功能，即强调A是与B进行比较，而非与其他对象。其谓语成分在语义上呈现出一种单向性特征。

赵金铭（2001）在其研究中列举了40种比较句式，其中带“跟”字的句式有七种，主要分为两类语义范畴：一是“近似范畴”，包括如下格式：（1）“……跟……相近似”；（2）“……跟……差不多”；（3）“……跟……不相上下”；二是“等同范畴”，包括如下格式：（4）“……跟……一样”；（5）“……跟……那么……”；（6）“……跟……一般……”；（7）“……跟……相同”。

何元建（2010）在《现代汉语比较句式的句法结构》中，从语义的角度来看，将“和/跟……比（较）/相比（较）”字句构成的等比句描述为：（1）[主体（比较点）]+连词+[客体（比较点）]+标记词+[复制主、客体（比较点）]+比较结果；（2）[主体（比较点）]+连词+[客体（比较点）]+（标记词）+比较结果。

2.1.3 汉语“跟”字等比句的否定形式及其语义功能

在现代汉语中，许多学者认为，表比较义的“跟”字句中，否定词应置于“一样/相同”之前。陆俭明（2011）在《现代汉语语法答问》中指出，“跟”字等比句的否定形式为“A+跟/和/同/与+B+不一样/不相同”。朱庆明（2012）也采用类似结构，将否定词置于“一样”前，构成“A+跟+B+不一样+（形容词/动词）”的句式。持此观点的学者还有王还（1994）、刘月华等著（2001）、孙冬惠（2018）等。例如：

23) 我的书跟他的不一样。

24) 这个湖跟那个湖不一样深。

此外，刘月华等著（2001）进一步指出，否定词有时也可以置于介词“跟”之前，构成“不跟……一样”结构。在此格式中，否定词否定的是“跟”，而不是“一样”。何元建（2010）在《现代汉语比较句式的句法结构》中指出，“跟”字等比句的否定形式不仅可以在“和/跟”前面加否定词“没/不”，也可以在谓词前加否定词“没有/不”。例如：

25) [我]不和/跟[他]比/比较。（何元建，2010）

26) [这房子]和/跟[那房子]比/比较，（它）没有那么大。（何元建，2010）

综上，用“不”否定比较结果“一样”，表示不同，也可以用“不同”直接替代。表示“完全不相同”时，可以在“不”前加“完全”、“根本”等副词；也可以直接在“一样”前加“不”、“不太”。

由上述分析可见，现代汉语表“跟”字等比句时，“跟+B”介词结构通常位于谓语前作状语；而“跟……一样”既可作定语，也可作状语或补语。此外，A与B须属同类或具有可比性。因此，实际运用中应注意：（1）“跟……一样/相同”中的形容词“一样/相同”前还可附加其他状语；（2）若介词“跟”前后均为名词性偏正短语且中心名词相同，常可省略“跟”后的中心名词，但其定语不可省；（3）“跟……相同”的否定形式应为“跟……不同”；（4）在否定式“跟……不一样”中，可在“不”前或后加“很/太/都”等程度副词作状语；（5）若句中出现助动词，一般应置于“跟……一样”之后；（6）主体为被比较成分，客体为参照；（7）比较点是主、客体各自的属性或特征，主/客体比较点可相同（同比），如高度比高度、面积比面积；也可不同（异比），如“我的头脑跟月光一般清澈”，其中“头脑的状态”与“月亮的光”相比。异比具有比喻功能，适用于特殊语境，如童话中“丽丝（的腿）跟木头（的腿）跑得一样快。”（何元建，2010）；（8）在语义方面，现代汉语“跟”字等比句中的“A+跟+B+一样+形容词/动词”结构主要用于表达A在某一特征或行为上与B相同，是典型的等比句式。

2.2 林加拉语中汉语“跟”字等比句对应句式的语法特征

为了深入剖析林加拉语如何表达汉语中“跟”字等比句时，我们首先列出4组林加拉语典型用例（例27-30），并依据Haspelmath et al.（2017）的分类标准，明确

林加拉语“等比”结构所属的类别；在此基础上，进一步分析林加拉语表达汉语“跟”字等比句的语序特征、句法结构、语法标记及语义功能。例如：

27)

A) (Ngáí) nazali molaí lolenge moko na yo.

(Ngáí) na-zal-i molaí lolenge moko na yo.

汉语解释性文字描述：Ngáí（我） na-（主格）-zal-（系动词“是”）-i（时态标记） molaí（高） lolenge moko（一样） na（跟） yo（你）

汉语句译：我跟你一样高。

B) Ngáí na yo tozali molaí lolenge moko.

Ngáí na yo to-zal-i molaí lolenge moko.

汉语解释性文字描述：Ngáí（我） na（跟） yo（你） to-（主格）-zal-（是）-i（时态标记） molaí（高） lolenge moko（一样）

汉语句译：我跟你一样高。

28)

A) Kelasí oyo ezali monene lolenge moko na kelasí wana kuna.

Kelasí oyo e-zal-i monene lolenge moko na kelasí wana kuna

汉语解释性文字描述：Kelasí（教室） oyo（这） e-（主格）-zal-（是）-i（时态标记） monene（大） lolenge moko（一样） na（跟） kelasí（教室） wana kuna（那）

汉语句译：这个教室跟那个教室一样大。

B) Kelasí oyo na kelasí wana kuna ezali monene lolenge moko.

Kelasí oyo na kelasí wana kuna e-zal-i monene lolenge moko

汉语解释性文字描述：Kelasí（教室） oyo（这） na（跟） kelasí（教室） wana kuna（那） e-（主格）-zal-（是）-i（时态标记） monene（大） lolenge moko（一样）

汉语句译：这个教室跟那个教室一样大。

29)

A) (Ye) akoki kokanisa ekolo lolenge moko na biso.

(Ye) a-kok-i ko-kanis-a ekolo lolenge moko na biso

汉语解释性文字描述：Ye（他） a-（主格）-kok-（会）-i（时态标记） ko-（不定式）-kanis-（想念）-a（时态标记） ekolo（祖国） lolenge moko（一样） na（跟） biso（我们）

汉语句译：他会跟我们一样地想念祖国。

B) Ye na biso tokoki kokanisa ekolo lolenge moko.

Ye na biso to-kok-i ko-kanis-a ekolo lolenge moko

汉语解释性文字描述：Ye（他） na（跟） biso（我们） to-（主格）-kok-（会）-i

（时态标记） ko-（不定式）-kanis（想念）-a（时态标记） ekolo（祖国） lolenge moko（一样）

汉语句译：他会跟我们一样地想念祖国。

30)

A) Likanisi na ye ezali lolenge moko te na ya biso.

Li-kanisi na ye e-zal-i lolenge moko te na ya biso.

汉语解释性文字描述：Li-（单数）-kanisi（想法） na ye（他的） e-（主格）-zal-（是）-i（时态标记） lolenge moko（一样） te（否定词） na（跟） ya biso（我们的）

汉语句译：他的看法跟我们的看法不同。

B) Likanisi na ye na likanisi ya biso ezali lolenge moko te.

Li-kanisi na ye na li-kanisi ya biso e-zal-i lolenge moko te

汉语解释性文字描述：Li-（单数）-kanisi（想法） na ye（他的） na（跟） li-（单数）-kanisi（想法） ya biso（我们的） e-（主格）-zal-（是）-i（时态标记） lolenge moko（一样） te（否定词）

汉语句译：他的想法跟我们的想法不一样。

从上述林加拉语例句（27 - 30）可以看出，林加拉语在表达汉语“跟”字等比句相对应的句式时具有多重特征。首先，通过与 Haspelmath et al. (2017) 的分类体系对照可以发现，林加拉语的“等比”结构兼具类型 2 与类型 3 的特征：一方面，其“等比”结构在形式上不依赖差比结构，符合类型 3 的特征；另一方面，在特征条件下又可以派生出差比句，体现类型 2 的特征（参见 Cherubin Aïclove Ntsiete《汉语与林加拉语“比”字句的对比研究》）。

其次，无论采用何种句式，程度标记都必须通过词汇形式“lolenge moko”来实现。该程度标记为显性形式、且不可省略，属于典型的“等比”标记方式；这一点在功能上与汉语通过“一样/相同”等词语来编码平比句相对应。此外，这两种结构均完整呈现等比句的五个核心成分，即被比较项 A (comparee)、基准 B (standard)、参数 (parameter)、程度标记 (degree-marquer)，以及基准标记 (standard-marquer)。其中，类型 2 结构还可以进一步派生差比表达，显示出较强的结构扩展能力。

以下分别从语序、句法结构、语义功能及其否定形式等四个层面展开分析。

2.2.1 林加拉语“跟”字等比句的语序特征

根据例句（27 - 30）可以归纳出，林加拉语在表达汉语“跟”字等比句相对应的句式时，存在两种主要语序模式：

（1）程度标记在基准之前

该结构的基本语序为：“(A)+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko+na+B”。其特征如下：被比较项 A 通常位于句首；参数（形容词或动词）位于程度标记“lolenge moko”之前；程度标记“lolenge moko”紧接参数之后；基准标记“na”引出基准 B，且 B 固定处于句末。在此结构中，基准 B 由介词“na”明确引入，而程度标记“lolenge moko”位于参数与基准 B 之间，形成“……参数+一样+跟+B”的线性顺序。该结构在语义上先完成“等同值”的设定，再指明基准。

(2) 基准在程度标记之前

该结构的基本语序为：“A+na+B+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko”。其特点包括：介词“na”直接连接被比较项 A 与基准 B，形成并列性名词短语；被比较项 A 与基准 B 构成整体性话题或主语成分；参数位于程度标记“lolenge moko”之前；程度标记“lolenge moko”固定出现在句末。此种语序呈现出“……跟+B……一样”的形式，与汉语表层语序更为接近，但其内部句法组织方式不同：林加拉语将被比较项 A 与基准 B 视为一个复合主语结构，而非单纯的介词短语附加成分。

2.2.2 林加拉语“跟”字等比句的句法结构

从句法结构的角度来看，林加拉语在表达汉语“跟”字等比句对应句式时，主要存在两种基本结构类型。

(1) “(A)+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko+na+B”

在此结构中：若被比较项 A 与基准 B 为人称代词，当语境明确时，被比较项 A 可以省略，但主格标记不可缺失；基准 B 由介词“na”引入，并位于句末；参数必须置于程度标记“lolenge moko”之前。

该结构在信息组织上先突出参数（性质），随后通过程度标记“lolenge moko”标示等同关系，最后引出基准 B，句法层级呈现出“性质-等同-参照”的顺序。

(2) “A+na+B+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko”

该结构的句法特征包括：被比较项 A 与基准 B 通过介词“na”构成复合主语或并列性名词短语；被比较项 A 不可省略；基准 B 紧随介词“na”出现；程度标记“lolenge moko”位于句末。

与汉语相比，林加拉语的这两种结构在“基准标记”、“基准”与“程度标记”的线性排列排序上存在显著差异。尽管表层顺序不同，但两种结构均要求被比较项 A 与基准 B 在语义上具有同类性或可比性。二者可由名词、代词及其短语充当。如果在句中有形容词、心理动词或动词性成分，则必须位于程度标记“lolenge moko”之前，以确保比较焦点的清晰性。

2.2.3 林加拉语“跟”字等比句的语义功能

在林加拉语中，“(A)+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko+na+B”与“A+na+B+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko”是两种常见的等同比较结构。

从语义功能的角度来看，两种结构不仅都包含五个核心成分，即被比较项 A、参数

（形容词或动词）、程度标记“lolenge moko”（一样）、基准标记“na”（跟），以及基准 B，但也主要用于表达“被比较项 A 在某一性质或行为的程度上与基准 B 相同”。也就是说，它们都用于表示等同比较关系，强调被比较项 A 与基准 B 在特定参数上的一致性。因此，无论采用哪一种结构，其基本语义内涵并无差异，均构成林加拉语等同比较句的核心表达形式。

不过，这两种结构在语义上具有等值性。它们在信息结构的安排以及句法焦点的分布方面存在一定的差异。具体而言，第一种结构“(A)+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko+na+B”通常先陈述被比较项 A 所具有的属性或行为特征，然后通过程度标记“lolenge moko”引出等同关系，最后以介词“na”引出基准 B。这种表达方式在信息推进上呈现出“属性-等同-参照”的递进关系，因而更侧重对属性本身的描写，在语用上往往突出参数或性质。

相较之下，第二种结构“A+na+B+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko”将被比较项 A 与基准 B 并列置于句首，通过基准标记“na”建立二者之间的比较框架，然后再陈述二者在某一参数上的等同性。该结构在信息组织上体现为“比较双方-属性-等同结果”的展开顺序，更有利于突出比较双方的对应关系。

综上所述，两种句式在语义功能上是等值的，其差异并不体现在等同比较意义本身，而主要体现在句法结构安排与信息焦点分布的不同。前者偏重属性的描写及其与参照项的对接，后者则突出比较双方的并列关系及其结果性陈述。正因如此，这两种结构在不同语境中可以根据表达需要进行选择，从而实现不同的信息组织效果。

2.2.4 林加拉语“跟”字等比句的否定形式及其语义功能

在林加拉语中，当表达与汉语“跟”字等比句对应句式的否定形式时，无论采用“(A)+主格-系动词-时态标记+参数+lolenge moko+na+B”结构，还是“A+na+B+主格-系动词-时态标记+参数+lolenge moko”结构，否定词“te”的位置通常保持一致。具体而言，否定词“te”一般置于程度标记“lolenge moko”之后、基准 B 之前，构成“lolenge moko te”这一固定形式。也就是说，在否定等同比较结构中，程度标记“lolenge moko”与否定词“te”在语法上紧密结合，形成一个整体性的否定比较标记，用以表达“不一样”的意义。

在句法方面上，其结构可以概括为：

- (1) “A+主格-系动词-时态标记+参数+lolenge moko+te+na+B”
- (2) “A+na+B+主格-系动词-时态标记+参数+lolenge moko+te”

在这两种结构中，否定词的位置保持稳定，体现出林加拉语在等同比较句否定表达中的一致性与规则性。这种结构安排不仅在形式上具有固定性，在语义上也强调对“相同程度”的否定，而非对性质本身的简单否定。因此，“lolenge moko+te”（程度标记+否定词）应被视为否定等同比较意义的核心结构单位。（如参见例句 30）

2.3 小结

结合上述汉语“跟”字等比句与林加拉语对应句式的描述，可以归纳出以下两条

规律：

规律（1）：汉语与林加拉语在表达“跟”字等比句框架时，无论语序如何，皆须同时表明“被比较项－基准－程度标记”三项要素，且三者之间的语义关系必须满足“同类/可比”原则；在语法层面，基准 B 必由专用介词性成分引入（汉语“跟”、林加拉语“na”），程度标记则须由显性等同级标记赋值（汉语“一样/相同”、林加拉语“lolenge moko”）。二者在句中形成“介引基准+等同级标记”的固定配对。无论语序如何颠倒，该配对均不可拆解，构成“等同”比较句的最小识别单位。

规律（2）：尽管否定与程度修饰的位置受各自语序制约，但二者均遵循“紧邻比较结果”这一普遍策略：否定词或程度副词必须直接附着于程度标记“一样/相同/lolenge moko”前后，以确保比较值的量级能被即时修正，从而维持比较意义的精确性与可识别性。

汉语“跟”字等比句与林加拉语对应句式的对比分析

通过归纳上述结构，可以发现汉语“跟”字等比句与林加拉语的对应句式既有共性，也有个性。接下来，我们将逐一介绍两种语言在表达“跟”字等比句的相同点与不同点。

3.1 汉语“跟”字等比句与林加拉语对应句式的相同点

从语序特征看，汉语与林加拉语同属 SVO 型语言：主语在前、谓语居中、宾语在后，这一语序在两种语言中均占主导地位。在表达“跟”字等比句时，基准 B 都由介词引出：汉语用“跟”，林加拉语用“na”，共同构成“跟/na+B”框架；否定词或程度副词则直接附着于程度标记“一样/相同”或“lolenge moko”前后。例如：

31)

A) Eteni oyo ezali lolenge moko te na eteni wana.

Eteni oyo e-zal-i lolenge moko te na eteni wana.

汉语解释性文字描述：Eteni（零件） oyo（这） e-（主格） -zal-（是） -i（时态标记） lolenge moko（一样） te（不） na（跟） eteni（零件） wana（那）

汉语句译：这个零件跟那个零件的形状相同。

B) Eteni oyo na eteni wana ezali lolenge moko te.

Eteni oyo na eteni wana e-zal-i lolenge moko te

汉语解释性文字描述：Eteni（零件） oyo（这） na（跟） eteni（零件） wana（那） e-（主格） -zal-（是） -i（时态标记） lolenge moko（一样） te（不）

汉语句译：这个零件跟那个零件的形状相同。

从句法结构看，二者均具备典型的等同比较格式：汉语惯用“A+跟+B+一样（/相同/差不多等）+形容词（/动词）、“跟……相比”等句型结构；林加拉语则以“（A）+主格－系动词－时态标记+形容词/动词+lolenge moko+na+B”与“A+na+B+主格－系动词－时态标记+形容词/动词+lolenge moko”两种结构对应。

从语法标记看，汉语以介词“跟/和/与/同”与“一样”搭配，形成“……跟/与/和/同……一样”结构；林加拉语则以介词“na”与“lolenge moko”组合，构成“……lolenge moko+na……”框架。

从语义功能看，汉语与林加拉语在表达“跟”字等比句结构时，均用于说明被比较项A在某一方面与基准B程度一致。此外，在表达“跟”字等比句框架时，无论语序如何，两种语言皆须同时标明“被比较项-基准-程度标记”三项要素，且三者之间的语义关系必须满足“同类/可比”原则。二者在表达“跟”字等比句的否定形式时，否定词直接附着于程度标记“一样/相同/lolenge moko”前后。

3.2. 汉语“跟”字等比句与林加拉语对应句式不同点

从语序特征来看，汉语“A+跟+B+一样（相同/差不多）+形容词（动词）”结构中，被比较项A位于句首，比较标记（或基准标记）“跟”之前；基准B置于比较标记“跟”之后；若需否定，否定词应放在程度标记“一样”前，构成“A+跟+B+不一样（+形容词）”，也可置于“跟”前，构成“A+不跟+B+一样（+形容词）”，这时否定词“不”否定的是“跟”而不是“一样”。形容词、心理动词或某些动词短语须位于程度标记“一样”之后。相比之下，林加拉语采用“（A）+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko+na+B”结构时，被比较项A与基准B为人称代词，可省略A，但无论是否省略，主格标记必须出现；基准B固定位于句末，程度标记“lolenge moko”（一样）之后；采用“A+na+B+主格-系动词-时态标记+形容词/动词+lolenge moko”结构时，A与B合并为一个名词短语，A不可省略，通常置于句首，基准B紧跟介词na之后，程度标记位于句末。在否定表达方面，无论采用哪种结构，都必须将否定词te置于程度标记（lolenge moko）之后，形成“lolenge moko+te”。形容词、心理动词或相关动词短语则须置于程度标记“lolenge moko”（一样）之前，这一点与汉语不同，汉语要求将形容词、心理动词或某些动词短语等成分放在程度标记“一样”之后。例如：

32) Elongi na ye ezali lolenge moko na ya mama na ye.

Elongi na ye e-zal-i lolenge moko na ya mama na ye

汉语解释性文字描述：Elongi（脸） na ye（她的） e-（主格）-zal-（是）-i（时态标记） lolenge moko（一样） na（跟） mama（妈妈） na ye（她的）

汉语句译：她长得跟她母亲一样。

B) Elongi na ye na ya mama na ye ezali lolenge moko.

Elongi na ye na ya mama na ye e-zal-i lolenge moko

汉语解释性文字描述：Elongi（脸） na ye（她的） na（跟） mama（妈妈） na ye（她的） e-（主格）-zal-（是）-i（时态标记） lolenge moko（一样）

汉语句译：她长得跟她母亲一样。

从句法结构来看，汉语表达“跟”字等比句可呈现多种句式变体（详见“汉语‘跟’字等比句的句法结构”部分），而林加拉语表达对应的句式时，基本沿用“（A）

+主格 - 系动词 - 时态标记+形容词/动词+lolenge moko+na+B”与“A+na+B+主格 - 系动词 - 时态标记+形容词/动词+lolenge moko”这两种固定框架，变化有限。

从语法标记来看，汉语“跟”字等比句中的“跟”字可以替换为“和”、“与”或“同”等介词，语义不变，与“一样”搭配，形成“……跟/与/和/同……一样”结构；林加拉语的介词“na”则不可替代，具有唯一性，常常与“lolenge moko”组合，构成“……lolenge moko+na……”结构。

从语义功能来看，汉语“跟”字等比句的否定存在两种形式：（1）否定词置于程度标记“一样”之前，此时否定的是“一样”；（2）否定词置于基准标记（比较标记）“跟”之前，构成“不跟……一样”，此时否定的是整个介词短语“跟B”。而林加拉语中的否定词“te”仅作用于程度标记“lolenge moko”，表示“不一样”，不涉及对介词“na”的否定。例如：

33) 我跟你不一样。

林加拉语解释性文字描述：ngái（我） na（跟） yo（你） te（不） lolenge moko（一样）

林加拉语句译：ngái na yo tozali lolenge moko te.

34) 我不跟你一样。

林加拉语解释性文字描述：ngái（我） te（不） na（跟） yo（你） lolenge moko（一样）

林加拉语句译：ngái na yo tozali lolenge moko te.

从上述例句中可以发现，汉语否定词“不”位于程度标记“一样”之前时，否定词否定的是“一样”（如例1），而否定词位于基准标记“跟”之前时，否定词否定的是介词短语“跟你”（如例2）。然而，在林加拉语中，无论例句1)还是例句2)，只能将否定词位于程度标记“lolenge moko”之后。这时否定词否定的是程度标记“lolenge moko”。

结论与展望

4.1. 主要研究结论

本研究从语序、句法结构、语法标记与语义功能四个维度，对比分析现代汉语“跟”字等比句与林加拉语的对应句式。首先分别描写两种语言中“跟”字等比句的语法特征。在描写林加拉语对应句式的语法特征时，我们首先列出4组林加拉语典型用例并附汉语解释性文字描述，拆解句子成分，并依据 Haspelmath et al. (2017) 的分类标准明确林加拉语“等比”结构所属的类别；进而分析其语序特征、句法结构、语法标记及语义功能。在此基础上，指出二者在形式与功能上的异同，并总结“跟”字等比句在两种语言中的核心语法属性。研究发现，尽管汉语与林加拉语均通过句法手段构建“跟”字等比句，但在表层结构上存在显著差异。汉语使用介词“跟/与/和/同”等实现相应功能，而林加拉语则借助介词（或基准标记）“na”。

在句式构建方面，若句中出现形容词、心理动词或特定动词短语，汉语要求这些成分必须位于程度标记“一样”之后；而林加拉语则须将其置于程度标记“lolenge moko”（一样）之前。

在否定表达方面，汉语既可将否定词“不”置于程度标记“一样”之前，构成“不一样”，也可置于比较标记（或基准标记）“跟”之前，形成“不跟”结构；而林加拉语则只能将否定词“te”置于程度标记之后，构成“lolenge moko te”结构。

由于上述差异，刚果（布）汉语学习者在习得汉语“跟”字等比句时，容易出现结构性偏误。例如，受林加拉语语序模式的影响，学习者很可能产生“*他跟我高一样”或“*他高一样跟我”等偏误形式，即将形容词成分的位置提前，类推为“形容词+一样+跟+B”或“跟+B+形容词+一样”的语序。

此外，“跟”在汉语中还具有“和”的连词功能，学习者容易将二者混淆，从而产生“*哥哥和弟弟一样高”这样的表达。在实际口语中，“哥哥和弟弟一样高”具有一定的可接受性，但在对外汉语教学语法体系中，通常强调规范形式为“哥哥跟弟弟一样高”，因此，在教学语境下，用“和”替代“跟”通常被视为等比句式中的替代性偏误。

4.2. 研究的不足

本研究首先，在数据来源方面，主要依赖文献资料与自拟例句进行分析，缺乏大规模语料库数据的支持。

其次，在研究方法方面，本研究以理论对比分析为主，尚未辅以实证研究手段。例如，未开展问卷调查、语法判断测试或学习者语料收集，也未进行系统的语料统计分析。因此，关于偏误类型及其分布情况的判断，仍停留在推测层面，缺乏数据验证。

再次，从第二语言习得的角度来看，本研究虽然指出了可能产生的结构性偏误，但尚未对刚果（布）汉语学习者在习得汉语“跟”字等比句过程中的具体偏误类型、偏误成因及发展阶段进行系统探讨，也未提出针对性的教学策略。

4.3. 后续研究方向

本研究为对外汉语语法教学提供了实证依据，有助于教师与学生深入理解两种语言“跟”字等比句的构造机制，并在课堂中加以针对性运用。笔者期待未来研究可以结合中介语理论与偏误分析理论，进一步探讨母语迁移的具体机制，并在此基础上，提出更具操作性的教学建议，以服务于对刚果（布）汉语学习者的汉语教学实践。

参考文献

- 王还. (1994). 对外汉语教学语法大纲. 北京: 北京语言学院出版社, 161.
- 刘月华等著. (2001). 实用现代汉语语法. 北京: 商务印书馆, 853-856.
- 陆庆和, 黄兴. (2009). 汉语水平步步高: 句型与句式. 苏州: 苏州大学出版社, 50+116+192-193.
- 陆俭明. (2011). 现代汉语语法答问. 北京: 北京大学出版社, 178+184-185.
- 朱庆明. (2012). 现代汉语实用语法分析. 北京: 清华大学出版社, 94-95.
- 耿二岭. (2010). 图示汉语语法. 北京: 北京语言大学出版社, 212.
- 许诺茵. (2023). 基于“三一语法”的介词“跟”研究. 《硕士学位论文》. 昆明理工大学.
- 薛兰兰. (2012). “跟”字句及其相关问题研究. 《硕士学位论文》. 辽宁大学.
- 朱德熙. (1982). 语法讲义. 北京: 商务印书馆, 176-178.
- 孙冬惠. (2018). 对外汉语特殊句式十讲. 北京: 中国戏剧出版社, 239-242.
- 李德律, 程美珍. (2008). 外国人实用汉语语法. 北京: 北京语言大学出版社, 525-531.
- 吕叔湘. (1999). 现代汉语八百词. 北京: 商务印书馆, 231.
- 赵金铭. (2001). 论汉语的“比较”范畴. 《中国语言学报》, (10): 1-16.
- 马建忠. (1998). 马氏文通. 北京: 商务印书馆.
- 耿直. (2013). 基于语料库的比较句式“跟”、“有”、“比”的描写与分析. 上海: 复旦大学出版社, 12.
- 崔毓铮. (2019). 外国留学生“比”字句省略用法习得研究. 《硕士学位论文》. 中央民族大学.
- 张锦. (2022). 两类平比句式的对外教学研究. 《硕士学位论文》. 郑州大学.
- Haspelmath, Martin. (2017). Chapter 1. Equative constructions in world-wide perspective: A cross-linguistic perspective. 10.1075/tsl.117.02has.
- Haspelmath, M. and Buchholz, O. (1998). Equative and similitive constructions in the languages of Europe. In van der Auwera, J. and Ó Baoill, D., editors, Adverbial constructions in the languages of Europe, 277-334. Mouton de Gruyter.
- Ultan, Russell. (2025). Some Features of Basic Comparative Constructions. Working Papers on Language Universals (Stanford), (09), 117-162.
- Cherubin Aïclove Ntsiete. (2025). 汉语与林加拉语“比”字句的对比研究. 《现代语言学》, 13(10): 599-607. DOI: 10.12677/ml.2025.13101096

中泰牛的隐喻与文化比较研究

SUNISA LEESUE

格乐大学 中国国际语言文化学院

李学志

格乐大学

Email:sunisasunisa21@gmail.com

Received: December 17, 2025; Revised: April 24, 2026; Accepted: June 19, 2026

摘要

本研究以中泰牛文化为研究对象，分析牛在两国社会功能、文化象征、语言隐喻及成因方面的异同。研究缘于同一动物在不同文化中可能呈现不同意义，有必要通过比较加深对文化差异的理解。在研究方法上，本文采用文献分析法，并以社会功能、文化象征、语言隐喻及成因分析四个维度作为分析框架，对相关资料进行整理与比较。研究表明，中泰牛文化虽同源农业社会，但在发展路径上存在差异。中国更倾向于将牛转化为稳定的文化象征，体现勤劳与奉献等价值；泰国则更强调牛在现实生活与社会实践中的功能，同时在语言隐喻中呈现出多元特征。本研究有助于深化对中泰文化差异的认识，并为跨文化交流与汉语教学提供参考。

关键词：牛文化；中泰比较；隐喻；文化象征

A COMPARATIVE STUDY OF OX METAPHORS IN CHINESE AND THAI CULTURES

SUNISA LEESUE

China International Language and Culture College, Krirk University

LI XUEZHI

Krirk University

Abstract

This study examines cattle culture in China and Thailand, focusing on similarities and differences in social functions, cultural symbolism, linguistic metaphors, and underlying factors. The study is motivated by the observation that the same animal may carry different meanings across cultures, making comparative analysis necessary for a deeper understanding of cultural differences. This research adopts a literature analysis method and applies four analytical dimensions: social function, cultural symbolism, linguistic metaphor, and causal factors. Relevant data are systematically organized and compared within this framework.

The findings show that although both Chinese and Thai cattle cultures originate from agricultural societies, they differ in developmental patterns. In China, cattle tend to be transformed into stable cultural symbols representing diligence and dedication, whereas in Thailand, greater emphasis is placed on their practical roles in everyday life and social practices, with more diverse metaphorical expressions.

Keywords: ox culture; China–Thailand comparison; metaphor; cultural symbolism

引言

牛在泰国和中国的社会生活与文化中都具有重要作用。两国均曾以农业经济为基础，在这一历史背景下，牛在耕作、运输与交换等方面发挥了重要作用，同时也参与节庆活动与宗教仪式，成为社会生活的重要组成部分。在中国古代神话中，传说人物神农常被描绘为人身牛首的形象，并被认为是教导人类进行农业生产的先驱，这使牛逐渐成为农业智慧与生产能力的象征（Xin, 2021）。牛在中国古代农业社会中占据重要地位，既用于耕作与运输，同时也作为重要的经济资源存在。在一定历史时期，牛的数量甚至被视为衡量国家富裕程度与综合实力的重要指标（Pan & He, 2023）。在泰国历史发展过程中，牛同样在多个方面发挥着重要作用，包括参与农业生产、作为家畜饲养、提供食物来源，以及用于运输与商业活动。同时，牛还被视为丰饶与富足的象征（《ไว้ในวัฒนธรรมไทย》[《泰国文化中的牛》]，2567：18）。

在文化层面，牛的意义已超出其作为动物的本体属性，逐渐演变为承载丰富文化内涵的文化符号。在中国传统哲学视角下，动物常被赋予伦理与价值意义（Khamar, 2021）。在中国文化中，牛常与勤劳、坚韧与奉献等价值观念相联系，并通过语言表达不断被强化。例如，“甘为孺子牛”体现了无私奉献的精神内涵，这一表达进一步巩固了牛在文化中的正面象征意义。在泰国文化中，牛同样与农业生活密切相关，同时也融入地方习俗、宗教信仰及民间表达之中，体现出独特的文化内涵。泰语中牛的发音可用国际音标表示为“（วัว/wūa/）”。在《ราชบัณฑิตยสถาน 词典》（2011）中，还收录了多个与 วัว 相关的习语，例如“（วัวลืมตีน /wūa lū:m tī:n/）”，指一个人得势之后忘记了自己原本的出身或地位；以及“（วัวหายล้อมคอก /wūa hǎ:j lō:m khò:k/）”，指在发生损失之后才开始采取防范措施，或在事情发生之后才考虑补救。此外，在泰国传统农业社会中，牛还在重要仪式中占据核心地位，如“（พระราชพิธีจรดพระนังคัลแรกนาขวัญ /phrá? rā:t phī thi: tēu rōt phrá? naŋ khaŋ rē:k na: khwān/）”（皇家春耕典礼），该仪式象征着农业生产的开始以及对丰收的祈愿，体现了人与自然和谐共处的观念。这进一步说明，牛不仅是农业生产中的重要劳动力，也承载着深厚的文化与象征意义。

在不同文化中，即使是同一种动物，其象征意义也可能存在显著差异，这种差异往往受到地理环境、宗教信仰以及社会习俗等多重因素的共同影响。在进行跨文化比较研究时，有必要引入 George Lakoff 和 Mark Johnson 提出的“概念隐喻理论”（Conceptual Metaphor Theory）。该理论认为，人类的认知系统本质上具有隐喻性，抽象概念通常通过具体经验加以理解（Lakoff & Johnson, 1980）。本研究中的“隐喻”，指语言表达与文化实践中牛所承载的象征性意义与联想义，即人们借助“牛”这一具体形象，对抽象概念、社会经验或价值判断进行表达与理解的语言方式。

研究目的

- 2.1 梳理中泰牛在社会生活中的实际功能差异；
- 2.2 对比牛在两国文化中的象征意义与语言隐喻特征；
- 2.3 揭示差异背后的文化心理与历史成因。

相关理论

3.1 概念隐喻理论

概念隐喻理论 (Cognitive Theory of Metaphor) 由 George Lakoff 与 Mark Johnson 在其著作 *Metaphors We Live By* 中提出。该理论认为, 隐喻并非仅存在于语言层面, 而是深刻渗透于人类的日常生活之中, 体现在语言、思维与行为等多个方面 (Lakoff & Johnson, 1980)。换言之, 人类的认知系统本质上具有隐喻性特征, 人们通过类比与映射来理解世界, 这一过程具有系统性与逻辑性。该理论进一步提出“概念隐喻”的概念, 其核心在于通过一个概念来理解另一概念。具体而言, 人类会将某一概念域中的意义、结构或要素映射到另一概念域之中, 这一过程称为“映射”。其中, 被理解或解释的概念称为“目标域”, 而用于类比和解释的概念称为“源域”。在日常语言中体现这种隐喻关系的具体表达形式, 则称为“隐喻表达” (Lakoff & Johnson, 1980)。

3.2 符号学理论

在符号学理论中, “符号”一词在相关研究中具有多义性, “象征意义”常被视为“意义”的一种表现形式。当表达形式与内容之间存在一定关联, 或在特定语境中强调这种关系时, 通常会涉及“象征功能”与“符号”的概念。Ferdinand de Saussure 将“符号”与“约定性符号”加以区分, 指出符号具有一定的类像性特征。此外, Juri Lotman 从文化系统角度对符号进行了进一步阐释, 认为符号在文化体系中具有组织与意义建构的功能 (Lotman, 2019)。这一理论为理解文化象征及其在社会中的表达提供了重要视角。

文献综述

3.1 中国牛文化相关研究

在社会功能层面, 相关研究普遍认为牛在中国传统社会中占据重要地位。

李霜宁 (2020) 认为牛文化在中国原始社会中已形成, 并在农耕文化发展中逐渐深化。牛不仅具有象征美好生活的文化意义, 还在祭祀活动中占据重要地位, 成为神权与王权的象征。

邢姝洁 (2020) 指出在古希腊青铜时代, 牛既是衡量财富与地位的重要标准, 又是祭祀神灵的主要祭品, 体现出其宗教与社会双重功能。总体而言, 其牛文化主要从“以牛事神”与“以牛治人”两个维度构建。

杜艳（2024）指出中国人自古以来形成了爱牛、尊牛、祭牛、拜牛等习俗。牛不仅是农业生产、运输和日常生活中的重要资源，也出现在祭祀、战争等社会活动中，承担着连接人与神灵的媒介作用。由此形成的牛文化，既推动了中国农业社会的发展，也成为中国传统文化的重要组成部分，体现出勤劳、奉献、敬畏自然和重视生产生活的精神内涵。

李萌萌与李丹（2025）指出古滇贮贝器上的牛形象不仅体现了高超的青铜工艺，更承载了古滇社会的多重文化内涵。研究表明，牛在古滇社会中具有农耕图腾、财富象征与神圣媒介三重角色，反映了其宗教信仰、经济形态与文化结构。

凝晓（2022）指出牛属于哺乳动物，身体大，有力量，能耕田、拉车。我国常见的牛有黄牛、水牛、牦牛等。牛是“六畜”之一，六畜也叫“六牲”，是六种家畜的合称，即马、牛、羊、鸡、狗、猪。牛是人类较早驯养的动物之一，与劳动人民的生活息息相关。

盐城幼儿师范高等专科学校（无日期）指出丑牛，十二生肖之一，地支的第二位。牛毕生忠于主人，一生辛苦劳作、埋头苦干，只做贡献，不计回报，丑时老牛“反刍”最细、最慢、最舒适。唐代诗人元稹《生春》诗：“鞭牛县门外，争土盖春蚕。”先“鞭”而后“争”，是古代送冬寒迎新春风俗的组成部分。

卞文志（2021）指出在农历牛年背景下，“牛”在中国文化中象征吉祥、力量与勤劳等价值。在民间，人们通过“鞭春牛”等习俗，表达春耕开始并祈求丰收。同时，与牛相关的文化主题在当代仍受到关注，如生肖牛邮票成为公众讨论的焦点。

黄交军与李国英（2022）指出牛在中国传统文化中具有重要地位，徽州牛文化尤为典型。研究发现，当地民众长期重视牛的奉献精神，并通过地名与生活方式体现对家园的情感。同时，徽商发展过程中体现出勤劳奋进的“牛精神”，而徽州古村落则呈现出人与自然和谐共生的文化理念。这些都反映了牛文化在地域文化与民族精神中的重要意义。

李智萍（2024）指出，在传统农耕社会，牛是农业生产的主要动力来源，而在游牧社会中，牛则更多被用于获取肉类、皮革等生活资源。随着社会发展，牛在现代社会中逐渐转化为提供牛奶、牛肉等生活必需品的重要经济动物，反映了牛从生产工具向生活资源的功能转变。在文化象征方面，研究者多从生肖文化和集体观念入手进行分析。

于晓娜（2022）指出，“牛”在汉字文化圈中普遍承载着力量、勤劳、坚韧、善良、脚踏实地等积极附加义，同时也与农耕财富和清贫生活等意象相关。

马如丽（2007）从语言认知角度出发，认为牛在汉人观念中与“大”这一基本概念紧密相连，这种认知长期积淀并内化为集体意识，进而体现在大量成语和熟语之中，如“牛刀小试”“汗牛充栋”等，显示出牛在汉语语汇体系中的象征性地位。

吕国英（2021）指出牛文化作为中华优秀传统文化的重要组成部分，融合多种文化形态，体现了勤劳、奉献、坚韧与创新等核心价值，是一种典型的奋斗进取与责任担当

当的文化象征，并在新时代被赋予持续发展的时代意义。

李智萍（2024）指出牛文化本质上是人对牛及其关系的认知，其形成依赖于人类的用牛实践，尤其是牛耕活动。尽管现代商品化导致其在农村衰落，但随着牛产品消费的普及，牛文化仍可能在新的社会语境中得到重构与发展。

吴正光（2023）指出在禁忌信仰中，牛被视为神圣之物，形成多项禁忌：禁止辱骂牛，忌用刀斧触碰牛；祭祀时须优先供养耕牛；在丧葬仪式中，牛角被视为祖灵象征，严禁随意触摸或移动。

吴正光（2023）同时指出在民族节日中，牛被赋予重要文化地位，如“牛王节”体现对耕牛的尊重与感恩，同时通过神话与仪式强化其农耕与丰收象征，反映出牛在宗教信仰与农业文化中的重要作用。

林红明（2024）提出以“牛文化”为核心价值取向，提炼勤奋、坚韧与无私奉献等精神内涵，构建具有鲜明特色的“金牛班”班级文化体系。通过将传统文化符号转化为教育资源，不仅有效激发学生的内在发展动力，还显著提升其责任意识与集体认同感，从而推动学生实现全面而持续的发展。

仇瑶瑶（2020）通过具体语例分析指出，“初生牛犊不怕虎”体现了社会对青年勇敢精神的肯定，“俯首甘为孺子牛”则表现出无私奉献的价值取向，这类表达不仅反映语言使用习惯，也折射出社会价值观对牛形象的积极认同。

鞠彩萍（2024）进一步从宗教来源入手，探讨了“牛头马面”这一成语的佛经渊源及其在现代汉语中的贬义转指功能，说明牛形象在语言中并非始终具有单一的积极意义。

柴玲（2013）指出，在网络语境中，“牛”逐渐脱离其动物本义，被赋予“厉害的”“出众的”等评价性意义，如“史上最牛”“牛人”“牛逼”等用法，反映了网络语言对传统词汇语义的再创造过程。

卢敏飞（1998）通过对牛魂节的考察发现，该节日体现了人们对牛长期辛勤劳作的敬畏与感恩心理。

向柏松（1998）则指出，早期牛神崇拜与水神信仰密切相关，后随着农耕经济的发展逐渐转化为耕神或牛王神的崇拜。

郭俊然（2016）通过分析汉代青铜器与灯具中的牛形象，强调牛在艺术表现中所呈现出的力量之美与审美价值。

Ding 等人（2023）指出，在中国，品牌标志的设计往往不仅体现产品特性，同时也反映其文化内涵与价值取向。该品牌标志的设计基于公司的品牌口号“每一滴牛奶都源于爱”，以及 AY Field 将每一滴牛奶视为一件作品的品牌理念，强调对细节的关注与对卓越品质的追求。其目标在于打造高品质、安全、令人安心、口感香醇且健康的优质鲜奶产品。该标志以牛奶滴状为基本造型，绿色象征草地，内部融入牛的形象，突显其原材料来源的天然优势。

广告门（2023）指出，在当代金融语境中，“牛”常被用作象征市场上涨与经

济增长的重要意象。例如，中欧基金在其品牌传播中提出“不仅要牛，还要一直牛、长期牛”的口号，并通过构建“长牛”IP形象，将抽象的投资理念具体化。其中，“牛”源于“牛市”这一金融术语，通常代表市场行情向好与资产价值上升，而“长牛”则进一步强调长期稳定增长的投资理念。

朱家欢（2022）指出，在符号消费背景下，民族传统体育项目作为文化符号，具有独特性与不可替代性，可转化为文化资本，并在旅游业发展与文化传播中发挥重要作用。

付亚男（2023）指出牛形象在民间艺术中承载多样文化内涵，并通过文创产品实现传承与传播。不同类型的牛形象体现不同文化意义，如神话、哲学与文学形象，反映出牛文化的多元性与当代转化价值。

苏元夫（2023）指出牛圩起源于唐宋时期，并在明清时期发展为专业化牛交易市场。其核心功能包括：一是满足农民牛只交易与流通需求；二是作为市场要素流动的平台，促进商品交换与区域经济发展；三是维系壮族地方社会关系，形成具有民族特色的牛俗文化体系。此外，牛圩通过连接市场与乡村社会，强化双向互动机制，在推动乡村经济活力与社会整合方面发挥重要作用。

魏忠文与潘欢（2022）指出，被誉为“地质大观园”的冀东油田，曲折的发展历程淬炼了科研人员的“牛性”，培育出弘扬奉献精神、实干精神、创新精神、合作精神、拼搏精神“五牛精神”，用好落实责任、教育培养、示范引领、干事创业、抓牢抓小“五牛模式”，耕好“试验田”、“示范田”、“创新田”、“口粮田”、“连心田”等“五块责任田”，为核心的科研单位特色“五牛文化”，为推动企业高质量发展提供了坚强的文化支撑。

才让扎西（2023）指出牦牛在高原社会中不仅影响生产力发展，还兼具交换媒介、财富象征与民族精神等多重功能，并与牧民共同构建了具有地域特色的高原文化体系。

3.2 泰国牛文化相关研究

Liu（2022）在对“牛”的隐喻表达比较中可以发现，泰语中“牛喻物”的隐喻表达中，泰语中主要以牛的体型“大”或者是泥牛的体型“小”来作为喻体，对于牛的其他身体部位则很少涉及。而在汉语“牛喻物”的隐喻表达中，除了涉及到牛身上的器官，如牛毛、牛耳、牛角之外，人们还基于自身的认知体验、情感态度、从人类自身的行为活动出发，构建起汉语特有的关于“牛”的隐喻表达模式。如杀鸡焉用牛刀、牛刀小试、牛头不对马嘴、老牛破车等等。进一步说明了人类在认识世界过程中的主观能动性。

翁琳（1981）指出泰国的“春耕节”起源于古代婆罗门宗教仪式，其中包含与泰国农业发展相关的诵辞。在仪式场地中，设置有婆罗门旗帜及各种象征性标志，同时陈列农业工具，并有装饰华丽的耕牛（耕牛）参与其中。仪式过程中，由奉耕大臣进行象征性的耕作活动，随行人员在田中播撒稻种。该仪式旨在祈求神灵赐予适宜的

耕种季节，保佑农作物顺利生长，并对当年的收成进行预测。

Chula Radio Station (2019) 指出，在宗教文化层面，泰语中“牛”称为“โค”，其词源可追溯至巴利语和梵语，与印度教文化密切相关。在印度教信仰体系中，牛不仅是重要的农业劳力，也是丰饶与富足的象征，甚至被用来象征大地女神，体现出牛在宗教象征体系中的崇高地位。

Thailand Fine Arts Department (2024) 通过对素可泰时期佛教石刻的分析，指出牛在《甘陀阇特本生经》故事中既承担农业劳作功能，又承载诚实、节制与善行等佛教伦理价值。

黄进炎 (1985) 以春武里府赛牛节为例，说明泰国农民在丰收后通过节庆活动表达对牛的感激之情，反映出牛在人与自然关系中的重要位置。

Kamnu (2019) 则从社会经济角度分析了泰国南部斗牛文化，指出斗牛不仅是一种娱乐活动，也形成了完整的产业链，对地方经济与社区结构产生深远影响。

Thailand Ministry of Agriculture and Cooperatives (无日期) 指出在御耕节仪式中，由泰国农业与合作社部委托畜牧发展厅负责神牛的选拔工作。具体由隶属于畜牧生产生物技术局的叻丕府人工授精与生物技术研究中心负责遴选。入选神牛须符合严格标准，包括：体型匀称健壮，肩高不低于 150 厘米，体长不少于 120 厘米，胸围不少于 180 厘米；两头牛毛色一致，皮毛光亮；性情温顺，易于训练，不具攻击性；双角对称弯曲美观；眼睛明亮，耳部无缺损；尾巴修长；具备规范的“旋毛”（体表毛旋）特征；四肢及蹄部强健有力，从侧面看体型呈长方形结构。

Zhang 与 Qin (2025) 指出泰国作为农业社会，对“牛”（尤其是水牛）的文化理解具有明显的双重性。一方面，牛在传统农业中象征勤劳与生产力，是稻作的重要劳动力；另一方面，随着社会发展，其形象逐渐与落后、愚笨等负面意义相联系，并在语言中被用作隐喻表达。同时，牛在节庆与仪式中仍具有象征感恩与尊重的意义。

Aomchai Vongmonta、Aree Tamkrong 与 Amporn Sinlapamethakul (2024) 指出斗牛是泰国南部的一种传统民间体育活动，起源于农民的生产生活。每年三月至四月收割结束后，农民会将牛群放到田野中觅食，公牛之间因争夺配偶和群体地位而发生对斗，人们从中挑选出表现突出的牛进行专门饲养，逐渐形成斗牛活动。作为斗牛用牛，通常为公牛，年龄约 4 至 5 岁，需具备良好的品种、强健的体质，并经过长期训练。一般每月至少进行一次训练对斗，使其具备耐力强、反应快和抗击能力强等特点。同时，由饲养者全程照料，形成密切的人牛关系。目前，斗牛主要分布于那空是贪玛叻、博他仑、董里和宋卡等地区，已发展为具有固定场地与规则的地方性体育活动，并成为南部重要的民间文化之一。

刘甲平 (2022) 指出，由于水牛行动缓慢、性格固执等特征，在泰语中常被赋予负面隐喻意义，如用以指代愚笨、缺乏思考能力的人。相关谚语和固定表达反映了社会对牛形象的矛盾态度，即在现实生活中依赖牛的劳作功能，在语言使用中却对其进行贬低评价。

Rakjan (2023) 指出在泰国博他仑府，地方政治人物逐渐参与并介入斗牛活动。研究表明：第一，当地政治人物参与斗牛的主要动因在于通过该活动构建庇护关系网络，该网络构成了地方社会与政治互动的重要空间，同时涉及大量与赌博相关的经济资本，以及个人对斗牛的兴趣与偏好。第二，地方政治人物通过参与斗牛活动以维系其政治支持基础，并借助形象塑造、信誉提升与社会知名度的扩大来巩固其政治地位。斗牛场在此不仅是体育与娱乐空间，更被视为地方权力运作的重要场域，其与以庇护关系为核心的文化资本及社会资本相互交织，并进一步转化为地方政治资本，最终促成地方领导人的生成与发展。

基于 Thai National Corpus 的语料检索结果，可以发现，在泰语文学作品中，动物意象常被用作隐喻表达，以反映人物心理或社会经验。例如，在 (Khamchu, 2007) 的小说《จับนายวายร้ายมารับใช้ของคุณหนู》中，有如下表述：“เอละเว้ย เขียนวัวให้กลัวเสือไปก่อนละกัน เอ้ย อะไรนะ เขียนเสือให้วัวกลัวไปปะ เออ นั่นแหละๆ -_-” ใจเธอก็ไปได้แล้ว ฉันจะทำงานของฉันต่อ”。其中，“เขียนเสือให้วัวกลัว” 是一种典型的泰语隐喻性表达。从语义层面来看，

“เสือ”（老虎）通常象征力量、威胁与危险，而“วัว”（牛）则多被视为温顺、弱势的一方。该表达通过构建“强者—弱者”的对立关系，传达“夸大或强化某种威胁，以使对方产生恐惧心理”的含义。从认知语言学角度分析，该表达体现了以具体动物形象为基础的概念映射，即将人类社会中的权力关系与情绪体验投射到动物对比之中。这种表达方式不仅增强了语言的形象性，也反映了泰国文化中通过动物隐喻来理解和表达社会经验的语言习惯。

进一步来看，在 (Prungkarn, 2008) 的小说《Mouth to mouth》中亦有类似表达：

“กร๊อต! ยัยไวน์ นั้ปากแกอะไระ มาเลย ะ ยัยวัวกระทิงบ้า กร๊ากกกกกก!”。其中文本可译为：

“啊——! Wine, 那是你的嘴吗? 过来吧, 你这个疯牛一样的家伙, 哈哈!” (译者自译)。在该语境中, “วัวกระทิงบ้า”并非对动物的字面指代, 而是一种隐喻性的语言运用。该表达借助“公牛(或野牛)”在社会认知中所具有的凶猛、冲动且难以控制的特征, 用以比喻情绪激烈或缺乏自我控制的人类行为。这进一步表明, 在泰语语境中, 动物意象不仅能够构建强弱对比关系, 还可以通过强化某些行为特征, 对人物性格进行形象化描绘。

(Chalernvanichakorn, 2013) 指出在泰国 Red Bull 的品牌识别作为其独特的品牌特征, 清晰地体现了品牌的核心形象。其标志为两头红色公牛相对冲撞, 背景为一轮明亮的太阳, 这种设计具有强烈的视觉冲击力, 有助于提升品牌辨识度, 使消费者更容易记忆。同时, 当消费者在产品上看到红色公牛形象时, 能够迅速产生品牌联想。此外, 该品牌最初由 Chaliew Yuwittaya 于 1973 年创立, 其设计理念旨在传达力量、能量与坚韧精神。因此, 品牌选择“กระทิง” (即体型较大的野生牛类) 作为核心

象征，并结合象征能量与活力的红色，以强化品牌形象与文化内涵。

凝晓（2022）指出，从更广泛的社会层面来看，牛作为人类较早驯养的动物之一，具有耕田、拉车等基本生产功能，是传统农业社会中不可或缺的重要资源。在中国文化中，牛被纳入十二生肖体系，作为“丑牛”象征勤劳、坚韧与奉献，其形象反映了长期农业社会所形成的价值观念。同时，相关习俗与文学表达进一步强化了牛在文化中的象征意义。

基于上述文献资料，可以从多个维度对“牛”的社会与文化意义进行综合分析。在社会功能方面，牛不仅承担农业生产工具的角色，还在泰国“春耕节”等仪式中发挥重要作用，体现其在生产与节庆中的双重功能。在文化象征方面，牛在中国文化中主要体现为勤劳与奉献的正面价值，而在泰国则更多与农业仪式及丰收祈愿相关。在语言隐喻方面，牛常作为“劳动者”或“奉献者”的象征，其语义特征以积极意义为主，反映出以具体形象表达抽象经验的认知方式。在成因方面，中国与泰国长期以农业为基础的社会结构，以及宗教信仰与文化传统的差异，共同影响了牛的象征意义与功能发展路径。

研究方法

本研究采用文献分析法对相关资料进行整理与分析。在资料收集方面，中文文献主要通过 CNKI 数据库进行检索，泰文文献主要通过 ThaiJo 数据库进行检索，并结合《ราชบัณฑิตยสถาน 词典》（พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน）是泰国的官方标准泰语词典，由泰国皇家学会（The Royal Society of Thailand，原名 ราชบัณฑิตยสถาน）编纂出版。及泰语书籍中的相关习语表达，对“牛”与“วัว”的语言使用进行补充分析。同时，借助 Thai National Corpus 对实际语料进行检索，并通过网络平台搜集相关广告资料，以丰富研究视角与语料来源。

本研究共收集相关资料 39 项。其中，中国资料共 27 项，泰国资料共 12 项。中国资料中以学术文献为主，泰国资料则包括学术文献与本土语料数据，体现出不同资料来源的结构特点。

在分析方法上，本研究以社会功能、文化象征、语言隐喻与成因分析四个维度为比较框架，对中泰牛文化相关资料进行分类整理。具体而言，首先对所有资料进行归类编码，将其对应到相应维度；其次统计各维度在不同国家文献中的分布情况，并计算其在各自文献体系中的比例；最后在此基础上进行对比分析，以揭示中泰牛文化在功能、意义、语言表达及形成机制方面的异同。

比较框架表

维度	维度
社会功能	农业用途、经济价值、节庆角色
文化象征	象征意义、价值取向、文化内涵

语言隐喻	习语表达、隐喻类型、语义特征
成因分析	地理环境、宗教信仰、社会文化因素

研究结果

为更清晰地呈现中泰牛文化研究在不同维度上的分布情况，本研究依据社会功能、文化象征、语言隐喻及成因分析四个维度，对相关文献进行分类统计，并计算各维度在不同国家文献中的比例，具体结果如下表所示。

表 1. 中国牛文化研究维度分布

维度	指标	篇数	百分比
社会功能	农业用途、经济价值、节庆角色	7	26.92%
文化象征	象征意义、价值取向、文化内涵	9	34.62%
语言隐喻	习语表达、隐喻类型、语义特征	4	15.38%
成因分析	地理环境、宗教信仰、社会文化因素	6	23.08%
合计		26	100%

表 1 基于中国牛文化相关文献共 26 篇进行统计。从各维度分布来看，文化象征所占比例为 34.62%，为四个维度中最高；其次为社会功能，占 26.92%；成因分析占 23.08%；语言隐喻占 15.38%。结果显示，中国牛文化研究在文化象征维度上体现较为明显。

表 2. 泰国牛文化研究维度分布

维度	指标	篇数	百分比
社会功能	农业用途、经济价值、节庆角色	6	35.29%
文化象征	象征意义、价值取向、文化内涵	4	23.53%
语言隐喻	习语表达、隐喻类型、语义特征	4	23.53%
成因分析	地理环境、宗教信仰、社会文化因素	3	17.65%
合计		10	100%

表 2 基于泰国牛文化相关文献共 10 篇进行统计。从各维度分布来看，社会功能所占比例

为 35.29%，为四个维度中最高；文化象征与语言隐喻均为 23.53%；成因分析占 17.65%。结果表明，泰国牛文化研究在社会功能维度上体现较为明显。

中泰牛文化虽同源于农业社会，但其发展路径与表现重点存在明显差异。中国牛文化呈现出由实际生产工具逐步转化为文化象征与精神符号的趋势，而泰国牛文化则更多保留其与现实生活、宗教仪式及地方实践之间的直接联系。在社会功能方面，中国相关研究不仅涉及牛在农耕中的基础作用，还延伸至祭祀、社会秩序及经济形态，显示其功能已由生产层面向制度与文化层面扩展。相比之下，泰国牛文化主要体现在具体实践之中，如春耕仪式、赛牛活动及斗牛文化，这些内容直接反映牛在农业生产、地方经济及社会互动中的现实价值。因此，中国更强调功能的历史延展与文化整合，而泰国则体现功能在当代社会中的持续运作。在文化象征方面，中国语境中的牛主要承载稳定的正面价值，其形象与勤劳、奉献及责任意识相联系，并通过生肖文化、地域文化及现代社会话语不断强化，形成较为一致的价值取向。泰国则呈现出更为复杂的象征结构，一方面牛在宗教与农业仪式中具有神圣与丰收的意义，另一方面在日常认知中又可能带有负面评价。这种差异说明，中国牛文化趋向于统一的价值表达，而泰国则表现出多层次并存的象征体系。在语言隐喻方面，汉语中“牛”的使用多与能力、成就及积极评价相关，其表达逐渐脱离动物本身，转向抽象意义的建构。相较之下，泰语中的牛隐喻更依赖具体情境，常通过动物特征映射人的行为或性格，并在不同语境中呈现正负并存的语义特征。这表明，中国语言倾向于将“牛”概念抽象化，而泰国语言则保持其与现实经验之间的紧密联系。在成因方面，两国差异主要源于文化结构与信仰体系的不同。中国牛文化建立在长期农耕文明与伦理观念之上，使牛逐渐被赋予道德意义并转化为精神象征。泰国则在农业社会基础上叠加婆罗门教、佛教及地方民俗影响，使牛同时存在于宗教仪式、社会实践与日常语言之中，形成多元并行的发展模式。

综合来看，中泰牛文化的共性在于其均以农业社会为基础，但差异在于，中国更倾向于将牛转化为稳定的文化价值象征，而泰国则保留牛在现实生活与文化实践中的多重角色。这种差异反映出两国在文化表达方式与认知取向上的不同路径。

讨论

牛在两国社会与文化中的作用虽然存在共性，但其象征意义、社会功能以及语言隐喻呈现出显著差异。这种差异反映了不同社会历史背景、经济结构、宗教信仰以及文化心理的差异。在中国，牛文化主要与农业生产密切相关，牛不仅是农耕社会的重要劳动力，也承载着勤劳、坚韧和善良的道德价值。牛在成语、俗语以及文学作品中的出现，体现了社会对牛力量和道德象征的重视，同时也反映了人们将自然界动物经验与社会行为进行类比的文化心理。相比之下，泰国牛文化更为多元化。除了在生产中承担劳动力的功能外，牛还参与商业活动、节庆娱乐以及社区互动，这使得牛在泰国社会生活中不仅具有物质功能，也具有显性社会和精神价值。例如，赛牛节、

斗牛活动以及宗教仪式体现了牛在社区文化和精神信仰中的重要地位。

中国的牛隐喻更偏向道德评价与能力象征，如“俯首甘为孺子牛”“初生牛犊不怕虎”，表达的是人的品质、勇气和奉献精神。网络语境下，“牛人”“牛逼”等词汇进一步扩展了牛的象征范围，但依旧强调能力或突出行为的积极性。而在泰国，牛和水牛的语言隐喻既有正面评价，如勤劳、坚韧，也存在消极意义，如愚笨、固执。这种隐喻的多元性与泰国日常生活经验密切相关，反映出当地社会对动物特性与人类行为之间关系的文化认知。这种差异表明，语言不仅是文化表达的工具，也能够反映社会对自然界动物认知与情感态度的差异。

进一步分析可见，中泰牛文化在传播、传承与社会认同的方式上也存在不同。在中国，牛文化多通过历史文献、节庆习俗和艺术作品保存与传承，其文化意涵多为集体化和规范化的价值传递。而在泰国，牛文化既通过民间实践、节庆活动、商业交易进行社会化，又通过宗教信仰、地方民俗强化社区认同感，这种文化传播方式呈现出更强的生活化与互动性。这说明，牛在不同文化语境中，不仅是物质资源和生产工具，更是社会认同、文化记忆和价值观念的承载者。

总之，中泰牛文化的差异既体现了各自文化背景和历史经验的独特性，也呈现出跨文化研究中动物意象的社会功能多样性。通过对牛在社会生活、文化象征和语言隐喻的综合分析，不仅可以理解动物意象如何在不同文化中形成独特价值体系，也为跨文化教育、文化传播研究及语言学习提供了可参考的案例。中泰牛文化的比较研究表明，动物意象的文化功能与社会实践密切相关，文化心理、社会结构和宗教信仰共同塑造了人们对牛的认知与评价。

建议与创新之处

在汉语教学与跨文化交流中，应重视中泰牛文化在象征意义与语言使用上的差异，并结合具体语境进行解释，以提升理解与应用能力。同时，后续研究可进一步扩展语料来源，如结合本土语料或实地资料，以增强研究的全面性。在此基础上，本研究以“牛”为核心，从社会功能、文化象征、语言隐喻及成因分析四个维度对中泰文化进行整合分析，并结合文献与语料进行对比，呈现两国在文化理解与语言表达上的差异，体现出一定的系统性与比较价值。

参考文献

- 卞文志 (2021). 邮票上的“牛”文化. *金融博览 (财富)*, (03), 83 - 85.
- 才让扎西 (2023). 天祝藏族自治县牦牛文化传承与发展研究【硕士论文, 西北民族大学】.
- 柴玲 (2013). “牛”在网络语境下的义位转移. *青年文学家*, (05), 152.
- 仇瑶瑶 (2020). 汉语国际教育视野下的生肖熟语隐喻研究【硕士论文, 海南师范大学】.
- 董李欣、张建国 (2021). 云南佤族“牛”符号意义及文化探究. *汉字文化*, (22), 153 - 154.
- 付亚男 (2023). 中国民间艺术中牛形象文化研究与设计实践【硕士论文, 西安石油大学】.
- 郭俊然 (2016). 汉代牛文化探析. *农业考古*, (06), 238 - 244.
- 黄交军、李国英 (2022). 与牛共舞: 布尔迪厄场域理论视阈下徽州“牛”之文化抉微. *地方文化研究辑刊*, (01), 283 - 296.
- 黄进炎 (1985). 泰国民间传统节日——赛牛节. *东南亚*, (04), 64.
- 鞠彩萍 (2024). 佛源成语“牛头马面”考. *常州工学院学报 (社科版)*, (04), 82 - 85.
- 孔秀丽 (2022). 湘西苗族养殖与利用本土黄牛的地方性知识实践研究【硕士论文, 吉首大学】.
- 李良君、李挺志、李起鹏等 (2025). 温州水牛文化及其新业态发展探讨. *浙江畜牧兽医*, 50 (03), 50 - 31.
- 李萌萌、李丹 (2025). 古滇贮贝器: 牛形象下的文化密码与历史回响. *文化学刊*, (05), 114 - 117.
- 李霜宁 (2020). 浅谈牛文化对汉代不同地区灯具的影响. *新疆艺术 (汉文)*, (04), 16 - 19.
- 李智萍 (2024). 我国牛文化概念研究述评. *平顶山学院学报*, 39 (04), 70 - 75.
- 林红明 (2024). 积极教育理念下中职“牛文化”主题班级建设研究. *中小学班主任*, (13), 40 - 42.
- 林敏杰 (2025). 云南佤族与冲绳牛祭祀文化的比较研究【硕士论文, 广西师范大学】.
- 卢敏飞 (1998). 壮族“牛魂节”“祭祖节”探因. *广西民族研究*, (03), 55 - 58.
- 马如丽 (2007). 汉泰生肖熟语的文化内涵比较研究【硕士论文, 云南师范大学】.
- 凝晓 (2022). 十二生肖之牛. *雪豆月读*, (07), 16 - 19.
- 苏元夫 (2023). 牛圩文化及其功能研究——以广西南宁市大塘镇为例【硕士论文, 广西民族大学】.
- 王钊勤 (2022). 历史时期中国牛功能的时空演进研究【硕士论文, 西南大学】.

- 吴正光 (2023). 珍惜并用好贵州牛文化. *贵博论丛*, (00), 183 – 219.
- 向柏松 (1998). 牛神崇拜. *中南民族学院学报 (哲学社会科学版)*, (01).
- 于晓娜 (2022). 生肖“牛”成语的文化附加义及其二语教学探析. *扬州教育学院学报*, (03), 70 – 73.
- 邢姝洁 (2020). 信仰与权力：古希腊青铜时代牛文化的构建. *重庆第二师范学院学报*, 33 (06), 29 – 33.
- 郑洁 (2022). “牛”字书法教学中的文化探寻. *七彩语文*, (36), 35 – 37.
- 朱家欢、孙德朝、程馨 (2022). 嘉兴“犷牛”文化符号阐释. *浙江体育科学*, 44 (04), 61 – 65.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Lotman, J. (2019). The symbol in the system of culture. In M. Tamm (Ed.), *Juri Lotman: Culture, Memory and History*. Palgrave Macmillan.
- Liu, J. (2022). A study on the conceptual metaphor of “cattle” in Chinese and Thai languages from a cognitive perspective. *Chinese Studies Journal*, 15(1).
- Xin, C. (2021). Spring ode to the ox: Chinese traditional ox culture. *Forbidden City Journal*, (2), 12–13.
- Zhang, X., & Qin, W. (2025). Cultural interpretations of the “cow” across nations: A cross-cultural perspective. *Journal of Research in Social Science and Humanities*, 4(8), 14–16.
- Chula Radio Station (2019, 8 月 15 日). วัว: สัญลักษณ์แห่งความอุดมสมบูรณ์และความผูกพันของมนุษย์กับธรรมชาติ [Cow: A symbol of abundance and human–nature connection]. Chula Radio.
- Thailand Fine Arts Department (2024). A study of stone reliefs in the Kandjanakhandha Jataka. Thailand Fine Arts Department.

短视频对于提升泰国大学生汉语口语技能 与自主学习能力的有效性研究

王志国

泰国碧瑶大学人文学院

Email: zhiguo.wa@up.ac.th

Received: January 21, 2026; Revised: April 16, 2026; Accepted: April 24, 2026

摘要

作为新兴媒介，短视频凭借趣味性、直观性和互动性等特点，为汉语口语的学习提供了新的学习途径。本研究主要探讨短视频辅助汉语口语学习对泰国汉语专业大学生自主学习能力与口语水平的影响。研究基于建构主义和移动学习理论框架，采用问卷调查、实验对比与访谈方法，对泰国某高校 80 名汉语专业大二学生进行了为期三个月的实验。实验组利用短视频辅助汉语口语学习，对照组继续传统口语学习，并进行前后测比较。结果表明，实验组在自主学习能力和汉语口语水平方面显著优于对照组；短视频教学有助于提升泰国高校汉语学习者对自主学习的理解、目标设定、寻求帮助、学习内容管理与学习过程评价等能力；实验组口语在词汇准确性与丰富性、话语连贯性和语言灵活性等方面均有提升。此外，多数学生对短视频辅助学习持积极态度。研究表明，短视频辅助口语学习能够有效促进泰国汉语专业大学生自主学习能力与口语技能的提高。

关键词：短视频；汉语口语技能；自主学习；泰国学生

THE IMPACT OF SHORT VIDEO-BASED TEACHING ON THE DEVELOPMENT OF THAI COLLEGE STUDENTS' CHINESE ORAL PROFICIENCY AND AUTONOMOUS LEARNING ABILITY

WANG ZHIGUO

School of Liberal Arts, University of Phayao

Abstract

As an emerging medium, short videos, with their engaging, intuitive and interactive features, offer a new pathway for learning spoken Chinese. This study investigates the effects of short video-assisted instruction on autonomous learning ability and oral proficiency among Thai university students majoring in Chinese. Grounded in constructivist and mobile learning theories, the study employed questionnaires, experimental comparison, and interviews with 80 second-year Chinese majors over a three-month period. The experimental group used short videos to support Chinese speaking practice, while the control group continued with traditional oral instruction; pre- and post-tests were conducted to compare outcomes. Results indicate that the experimental group significantly outperformed the control group in both autonomous learning ability and oral Chinese proficiency. Short video-assisted teaching was found to enhance learners' understanding of autonomous learning, goal setting, help-seeking, management of learning content, and evaluation of the learning process. Additionally, the experimental group demonstrated notable improvements in lexical accuracy and range, discourse coherence, and linguistic flexibility. Furthermore, most students held positive attitudes toward short video-supported learning. The findings suggest that integrating short videos into oral instruction can effectively promote autonomous learning and oral competence among Thai Chinese majors.

Keywords: short video; Chinese oral proficiency; autonomous learning; Thai learners

引言

社会学家 Toffler (1970) 提出: “未来的文盲不再是不识字的人, 而是不会学习的人。” 近年来, 随着中泰两国交流日益密切, 泰国社会各领域对汉语人才的需求与日俱增, 这对泰国汉语学习者口语水平提出了更高要求。据统计, 泰国已成为全球最大的国际中文教育市场之一。尽管如此, 由于语言学习环境和教学资源的限制, 泰国汉语学习者的语言输出能力, 特别是口语能力, 仍是汉语学习的薄弱环节 (杨爱丽丝, 2024)。这种背景下, 如何提升泰国汉语学习者的口语水平和自主学习能力成为亟待解决的问题。

随着互联网的普及, 短视频作为一种集声音、画面、文字于一体的新兴媒介, 因其便捷性、直观性等特点, 逐渐成为泰国学生学习语言的重要工具。短视频平台不仅提供语言学习资源, 还通过推荐内容, 延长学生的学习时间 (Wang & Winstead, 2016)。以抖音 (TikTok) 为例, 其智能系统根据用户观看短视频的频率、点赞、评论等数据, 并分析用户的兴趣爱好, 从而向他们推荐相关视频。这意味着汉语学习者可以通过在抖音上反复刷看汉语学习短视频, 增加课外自主学习时间。不过, 短视频平台的娱乐属性也带来了新问题, 部分学生容易沉迷其中, 反而影响学习效率。

目前, 学者更多关注汉语短视频在课堂教学中的应用, 而较少研究课后使用短视频对学生汉语口语学习能力的影响。尽管学者对自主学习能力进行了研究, 但大多侧重于如何在课堂上培养和调动学生的自主学习能力, 少有将短视频与自主学习能力相结合的研究。因此, 本研究的理论意义在于, 探讨课后短视频对提升泰国大学生汉语口语技能与自主学习的有效性, 为短视频在泰国教育领域的应用提供理论依据。本研究的实践意义在于, 研究短视频对泰国汉语专业大学生自主学习能力及汉语口语水平的影响, 培养学生的汉语自主学习能力。

研究目的

本研究主要回答以下三个问题:

- 1) 短视频是否能够提升泰国学生的自主学习能力?
- 2) 短视频是否能够提高泰国学生的汉语口语水平?
- 3) 泰国学生对短视频辅助汉语口语学习的态度如何?

问题一和二回应了学生在学习中自主学习意识薄弱与口语表达能力不足这两个问题, 验证短视频作为一种辅助工具在提升自主学习能力与语言水平方面的实际效果。问题三着眼于新教学途径的可行性与接受度, 通过考察学习者的态度, 为短视频辅助汉语口语教学能否在课堂外落地推广提供现实依据。

文献综述

3.1 理论基础

3.1.1 建构主义学习理论

建构主义学习理论强调学习者根据经验和环境主动建构知识的过程。Piaget (1971) 指出, 知识的习得离不开具体情境, 学习者通过主动加工外部信息形成个人认知体系。该理论注重学习的建构性与情境性, 认为有意义的学习是学习者对材料进行深度加工, 并通过互动逐步构建系统知识框架的过程。张俊英 (2006) 总结其特征包括: 知识依赖主动建构而非被动接受; 通过实践活动完成并蕴含于活动中; 生长于具体情境; 以问题为动力; 借助展示、阐释与分析实现; 建构结果有多元性, 需在知识共同体中达成共识。

传统语言教学以教师讲授为主, 学生被动接受, 限制了自主学习能力的发 展。建构主义的引入打破了这一模式, 突出学生主体地位, 重视学习过程的动态性与个体差异, 鼓励学习者结合自身优势积极参与, 实现对知识的深层次建构 (苏小兵等, 2014)。

3.1.2 移动学习理论

移动学习最早可追溯至美国卡内基梅隆大学于 1994 年开展的“无线安德鲁”研究项目。该项目通过构建校园的无线通信网络, 实现移动学习。从技术来看, 移动学习是借助无线移动通信技术获取教育信息资源及服务的新型学习模式, 优势体现在学习便利性、交互即时性与情境适配性等方面 (叶成林等, 2004)。移动学习的实现通常依赖智能手机、平板电脑等移动终端设备, 但在特定场景下无设备辅助的学习形态。移动学习实现了移动计算技术与教育场景的深度融合, 打破了传统学习的时空边界, 使学习者能够随时随地获取学习资源。它不仅能有效呈现知识内容, 还支持师生间的双向互动交流。

在实践应用方面, Nickerson (2018) 地将移动学习与翻转课堂、项目式教学相结合, 构建了三个维度的任务体系: 互动维度强调学习者通过在线评论方式参与讨论; 生产维度鼓励学生进行短视频创作等输出性活动; 反馈维度则注重对学习内容的深度分析与反思。这种整合式设计充分发挥了移动学习的技术优势, 为语言教学提供了新的实践路径。

3.2 短视频相关研究

短视频作为新媒体时代的产物, 核心特征是“短”。这种“短”并非受技术所限, 而是主动适应了互联网时代快节奏、碎片化的习惯, 具备耗时少、流量低的特点 (郑宜庸, 2019)。2014 年是中国移动短视频元年, 以快手、抖音为代表的平台迅速崛起, 形成广泛的文化影响。例如, 抖音帮助用户缓解压力、获得满足感 (张璐等, 2020)。

当前, 短视频红利正从娱乐向知识领域延伸, “轻教育”模式成为重要趋势 (马昌博, 2020)。尽管其在教育中的应用不断拓展, 但学界认知存在分歧。部分学者视其为娱乐媒介, 可能对学习产生负面影响。这种偏差也体现在高校中, 许多院校仅将其看作休闲工具, 忽视了其公共教育潜力, 错失了发展机遇。同时, 短视频与高校教育的实际融合程度不足, 其独特技术特性尚未得到充分开发 (隋文馨等, 2021)。

通过文献计量分析可见，相关研究在 2020 年达到高峰，但深度研究仍不足。现有成果主要有三个方向。一是短视频辅助课堂教学应用。金靓（2021）将短视频引入英语教学，优化教学效果。二是短视频的传播机制与发展路径新。黄楚新（2022）总结了短视频传播特征，分析了其对青年人知识接受、内容审美与文化参与的影响。刘思琦等（2022）指出，专业制作与定期更新是短视频取得良好传播效果的关键因素。三是对短视频发展的批判性思考。邵征锋（2018）认为，抖音短视频存在内容娱乐化、监管不足与用户价值导向失衡问题。田畅等（2022）将短视频传播中的道德风险解构为内容失范、技术失控与领域失序三大层面。高菲等（2022）建议提升短视频质量与传播效益。

3.3 自主学习相关研究

自主学习作为一种重要的教育理念，其思想渊源可追溯至古希腊，并于 20 世纪 80 年代随着教育心理学的发展而系统化。Holec（1981）在语言教学领域率先提出“学习者自主性”，将其定义为学习者对学习全过程负责的能力，涵盖目标确定、内容选择、策略运用、过程监控及效果评估五个维度。Zimmerman（1989）进一步强调，有效的自主学习需同时具备认知策略运用、内在动机激发与行为自我调节三要素。

Little（1991）指出，自主学习需建立在元认知能力、反思态度及独立决策与实践的心理准备。此观点得到 Littlewood（1999）的支持，其研究表明学习者的动机与自我效能感影响学习效果。杨培霞等（2011）认为，自主学习包括对学习资源的自主选择与运用，学习者能构建个性化学习环境。进入互联网时代，庞维国（2003）将其界定为数字化环境下，学生自觉完成目标的新型学习模式。综合以上，自主学习主要特征可归纳为：强调学生主体地位；注重学习主动性；呈现开放性与多样性；蕴含创造性发展维度。在能力构成上，Holec（1981）奠定了包括目标设定、内容调控、策略选择、过程管理和效果评估的五要素理论框架。外语自主学习能力本质上是语言习得中的自我调控机制，既需发挥主体能动性，也要求具备客观的自我认知与调控能力（王万智等，2015），其形成依赖于学习者在多样化环境中的实践与适应能力（Reinders & White, 2011）。

在汉语作为第二语言习得领域，相关研究主要围绕两个方面展开。首先是现状调查与影响因素研究，如单辉（2018）等对中国少数民族汉语学习者的研究，以及唐霞（2023）对来华留学生的跨文化比较研究。这些研究为探讨自主学习能力的形成机制提供了重要依据。其次是培养策略研究。黄卫芝（2011）提出元认知策略训练对提升自主学习能力具有显著效果；高颖婷（2011）基于中亚地区学习者的特点，构建了包含认知发展、教师角色等维度的培养框架；余可华（2017）则探讨了目的语环境下的能力培养路径。

现有研究存在两个局限。一是研究对象集中于目的语环境下的学习者，对海外汉语学习者的关注不足；二是缺乏针对不同文化背景学习者的差异化培养方案。未来研究需要拓展调查范围，加强跨文化比较，并开发更具适应性的培养模式。

研究方法

本研究旨在建构主义和移动学习理论的指导下，采用准实验设计，通过定量（问卷、口语测试）与定性（访谈）相结合的方法，探讨短视频辅助教学对泰国大学生汉语口语技能和自主学习能力的影

4.1 研究对象

本研究以泰国某高校汉语专业的 80 名学生为研究对象。研究对象来自两个班级。研究开始前，对两个班级进行了自主学习能力和汉语口语水平的前测。两个班级之间在自主学习能力和汉语口语水平上无显著差异。在接下来的两周学习中，两个班级的学习进度和学习氛围保持一致，因此可以将这两个班级确认为学生口语水平一致的平行班级。随后，这两个班级被随机分配为实验组和对照组。实验组为第一班，共 48 名学生（36 名女生，12 名男生）；对照组为第二班，共 32 名学生（24 名女生，8 名男生）。

4.2 研究工具

研究采用三种工具。第一种是问卷，调查学生对短视频辅助汉语口语学习的看法。第二种是口语测试，用来检测学生的汉语口语水平。第三种是访谈，通过与研究对象的交流，研究者能够更深入地了解泰国学生在短视频辅助汉语口语学习中的问题和意见。

4.2.1 调查问卷

调查问卷分为两部分。第一部分为调查对象的基本信息，观看短视频的现状及其对汉语口语学习态度，共 8 道题。第二部分调查学生自主学习的状况，包括对自主学习理解、学习目标的设定、寻求帮助、学习内容的管理及学习过程的评估。问卷中的问题采用李克特五点量表计分，从 A（从不或不正确）到 E（总是或正确）。选择 A，得 1 分；选择 E，得 5 分。分数越低，自主学习能力越弱；分数越高，自主学习能力越强。研究采用前测和后测，探究短视频对学生汉语口语自主学习能力产生了怎样的影响。

在实验前，研究向 80 名学生发放前测问卷。问卷通过问卷星发放，以打破时空限制。其中，实验组 48 名学生填写的问卷标记为问卷一，对照组 32 名学生填写的问卷标记为问卷二。为消除被试的顾虑，问卷采用匿名填答形式。本问卷各题项均无“标准答案”，为的是引导被试如实表达看法，从而获取最具研究价值的一手数据。

前测过程中，共发放问卷 80 份，回收有效问卷 80 份，回收率达 100%。借助 SPSS 统计分析软件，对问卷第二部分的整体信度与效度进行了量化分析，分析结果详见表 1。

表 1 问卷信度统计

信度检测	
Cronbach's Alpha 系数	题项数量
0.857	17

研究首先分析了问卷的 Cronbach's Alpha 系数，衡量问卷内部一致性。当系数大

于 0.9 时,表明问卷内部一致性极高;位于 0.8 与 0.9 之间时,表明问卷具有较好的内部一致性;位于 0.7 与 0.8 之间时,表明问卷可以接受。本研究问卷系数为 0.857,大于 0.8,这显示出本问卷内部一致性良好,各个题项之间具有较高的相关性,能够较为稳定且可靠地测量研究所需的变量,为后续研究提供了较为坚实的数据基础。问卷后测包含原始问卷的第二部分。研究对两个组从前测到后测在自主学习能力上的得分差异,进行独立样本 T 检验,评估短视频对不同学生自主学习能力的影 响。另外,为探究实验组学生经过三个月短视频辅助学习后,在自主学习能力五个维度上的变化,对比实验组学生前测和后测各维度的得分,分析短视频辅助教学对泰国大学生汉语口语自主学习能力的作 用。

4.2.2 口语测试

为评估短视频对泰国大学生汉语口语能力的影响,研究分别在实验前后实施标准化汉语口语水平测试。实验采用汉语水平口语中级考试(HSKK 中级)作为测试形式。每份测试由三个部分构成。第一部分是听后重复。考生听到给出的句子后,进行重复,共 5 题,3 分钟左右;第二部分为看图说话,考生将看到一张图片,1 分钟的准备后,需在 2 分钟内描述图片内容;第三部分是回答问题,考生将听到一个问题,2 分钟时间的准备,需在 2 分钟的时间内回答该问题。整个测试约 10 分钟。每场测试由三名考官和一名学生组成。考官依据 HSKK 评分标准,从准确性与丰富性、拓展性与连贯性、灵活性与适应性三个维度进行评分。由于本研究实验规模较小且评分需在短时间内完成,为提高评分的可行性,研究在参考 HSKK 原始评分体系的基础上,对评分标准进行了简化,将 100 分制转换为 15 分制,并制定了相应的评分量表,详见表 2。最终成绩取三位考官评分的平均值。

表 2 口语测试评分标准表

题型	5 分(优秀)	3 分(中等)	1 分(较差)
听后重复	发音标准,语调自然,复述完整,无明显错误	发音基本准确,存在少量遗漏或停顿	发音不清,停顿较多,影响理解
看图说话	用词准确丰富,逻辑清晰,表达内容与图片有关,有细节拓展	表达基本准确,基本连贯,表达内容与图片有关,少量拓展	错误较多,缺乏逻辑,表达与图片关联不大,句式简单
回答问题	表达准确,词汇丰富,无明显语法错误,回答完整,逻辑清晰	回答基本完整,有少量语法错误,反应较慢,基本能理解	错误较多,影响理解,回答片段化,缺乏连贯性

前测的目的是获取学生口语能力的基本数据,而后测则用于评估实验结束后实验组整体水平以及口语能力的提升状况。研究选用 HSKK 中级作为研究工具,主要基于以下两点原因。一是权威性与有效性。HSKK 中级考试由中外语言交流合作中心规划并执

行，经实践验证，是评估外国考生汉语口语能力的权威且有效的测评工具。二是适配性。本研究根据研究对象的汉语学习阶段和词汇量水平判断，该考试难度与学生能力相契合。

实验对两组的前测数据进行独立样本 T 检验，判断实验开始前两组学生在汉语口语能力上是否存在显著差异。同时，对两组从前测到后测的数据进行独立样本 T 检验，探究实验组在经历短视频辅助汉语口语学习后，其口语能力是否产生显著变化。

4.2.3 访谈

通过与研究对象的对话，研究能更精准地为实验提供质性数据支撑。研究从完成问卷调查及口语测试的实验组中随机抽取 5 名学生进行半结构化访谈。每场访谈时长约 20 分钟。访谈聚焦短视频应用于汉语口语学习的效果评估与问题分析。访谈结束后，研究对访谈内容进行整理和分析，并结合问卷数据，通过深入分析实验组学生的反馈，归纳总结泰国学生对短视频在提高汉语口语自主学习能力的看法。

研究结果与讨论

5.1 短视频在汉语口语学习中的应用情况

根据问卷前测的第一部分，可以得出学生的汉语口语学习情况及其对短视频辅助汉语口语学习的使用情况。80 名学生中，65 人对汉语口语学习持积极态度，这位研究提供了数据支撑，其余 15 人表示不喜欢说汉语，表明学生的汉语口语表达积极性需进一步提升。“你是如何让获取汉语知识的？”结果显示，学生获取汉语知识的方式多样，77 人通过汉语课堂学习，24 人阅读书籍，22 人通过微信公众号，23 人观看抖音短视频。一部分学生选择“其他”方式，如观看电视剧、与中国人交流等。数据表明，尽管学习方式多元，但短视频尚未成为泰国大学生汉语学习的常态。

关于学生使用短视频学习汉语的情况，11 人表示从未使用短视频学习汉语；39 人表示偶尔使用短视频学习汉语；25 人表示经常使用短视频学习汉语；仅有 5 人表示通过短视频学习汉语。数据得出，使用短视频学习的学生比例较少，大多数学生未能充分利用短视频应用中的汉语资源。约三分之一的学生意识到观看汉语短视频的重要性，而少数学生可能已逐步养成观看汉语相关视频的习惯。关于观看短视频的原因，75 人认为观看短视频是为了娱乐和放松，这表明大多数学生观看短视频是为了放松自己；21 人认为通过观看短视频可以学习知识；55 人观看短视频是为了与朋友保持联系；22 人选择了其他原因。值得注意的是，有 5 人表示从未观看过短视频，这意味着并非每位学生都关注短视频平台，一些学生没有观看短视频的兴趣或习惯。由此得出，通过观看短视频学习汉语的人数非常少，大多数学生将观看短视频视为一种娱乐、放松和社交的方式。

关于是否会回看与汉语口语相关的短视频，20 人选择从不回看；45 人偶尔会回看收集的汉语口语短视频；13 人表示经常回看短视频；仅有 2 人表示总是回看与汉语口语短视频。尽管大多数学生会收集与汉语学习相关的短视频，但他们回看的次数较少，

表明许多学生无法在短视频平台上频繁地进行汉语口语学习。关于学生对短视频应用中汉语知识的记忆情况，24 人表示印象深刻，31 人表示不记得，另有 25 人表示不确定。分析可见，学生对短视频中汉语知识的记忆效果存在明显分歧，表明短视频在提升汉语知识长期记忆方面的效果尚不明确。此外，大多数学生每天口语学习的时间较短。其中，59 人每天练习口语时间少于 30 分钟，15 人练习 30 至 60 分钟，4 人练习 60 至 90 分钟，仅有 2 人每天练习口语超过 90 分钟。数据表明，学生投入汉语口语练习的时间普遍较少，这会影响口语能力的提高，表明需进一步引导学生加强口语训练的时间和频率。

在对自身汉语口语能力评价方面，46 人认为自己的汉语口语水平“尚可”；19 人认为能够顺畅交流；9 人认为自己的口语能力较弱；仅 6 人认为自己的口语水平优秀。大多数大学生对自身汉语口语能力缺乏信心，整体口语水平仍有较大提升空间。因此，研究认为有必要采取有效措施，促进泰国学生汉语口语表达能力的提升。

综上，前测数据虽然反映出当前泰国学生利用短视频自主学习汉语口语的不足，但这恰恰证明了本研究的必要性和紧迫性。比如，学生虽对汉语口语学习持积极态度，但普遍存在学习时间短、方法单一、缺乏持续性和系统性等问题。这种高意愿、低投入、低成效的矛盾状态，正是本研究力图解决的核心问题。通过探索短视频辅助汉语口语自主学习的有效路径，可以为改善上述现状提供切实可行的方案。又如，较少学生将短视频视为自主学习的工具，这说明短视频的辅助学习功能在当前实践中被严重低估。本研究通过实证探索，发掘短视频作为一种课外自主学习媒介的潜在价值，引导学生转变使用习惯，实现寓教于乐的学习模式转型。

5.2 实验前泰国大学生汉语口语自主学习能力的现状

基于问卷调查前测的第二部分数据，本研究对泰国大学生汉语口语自主学习能力的现状进行了总结与分析。以下为问卷第二部分数据的具体分析与讨论。

表 3 泰国大学生对自主学习理解的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 1	80	1	5	2.61	1.01
题 2	80	2	5	2.83	0.77
题 3	80	1	5	2.49	0.86

题 1：我知道自己需要学习什么。

题 2：课后练习汉语对我来说很重要，并且我愿意寻找机会练习汉语口语。

题 3：我经常充分利用各种学习资源来学习汉语口语。

表 3 可以看出，学生对自主学习及其方法的理解存在差异。学生对自主学习的认知水平较低，说明学生在口语学习过程中，对自主学习策略的掌握和应用能力不充分，待通过有效的教学干预进一步提升。特别是题 3，学生对包括短视频在内的学习资源的

利用薄弱。大多数学生未建立起短视频可作为学习资源的认知框架。这导致即使短视频平台上有丰富的汉语学习内容，学生也缺乏主动识别和利用这些资源进行自主学习的意识。

表 4 泰国大学生汉语学习目标设定的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 4	80	1	5	2.85	0.99
题 5	80	2	4	2.43	0.54
题 6	80	1	3	2.20	0.60

题 4：基于我的汉语口语能力，我愿意设定可行的学习目标。

题 5：我会努力学习来实现我的目标。

题 6：根据我的实际情况，我规划并调整汉语口语学习的时间和地点。

表 4 显示，学生在汉语学习目标设定方面的均值在 2.20 至 2.85 之间。其中，题 4 均值最高，表明学生普遍愿意设定可行的口语学习目标；题 6 均值最低，反映其在规划与调整学习与地点方面存在明显不足。整体来看，泰国学生在制定学习计划方面较为欠缺，访谈中亦有学生表示从未制定计划，仅完成教师布置的任务。究其原因，一是学习动机不足，部分学生仅为就业而学，缺乏内在兴趣；二是受泰国以教师为中心的传统教学模式影响，学生习惯于被动学习，主动规划与调整学习计划的能力较弱。此外，短视频的碎片化、算法推荐特性，进一步削弱了学生自主规划的能力，学生习惯于被动接收平台推送的内容，而非主动设定学习目标并筛选相关内容

表 5 泰国大学生寻求帮助的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 7	80	1	5	2.36	0.87
题 8	80	2	5	2.71	0.76
题 9	80	1	5	2.81	0.82

题 7：在汉语口语学习过程中，我能够利用各种学习资源。

题 8：当遇到困难时，我愿意向老师或同学寻求帮助。

题 9：我愿意向其他优秀的汉语学习者学习。

在“寻求帮助”维度中，表 5 显示，题 9 均值最高，为 2.81，表明学生较愿意向优秀学习者学习；题 7 均值最低，为 2.36，反映其利用学习资源的能力较弱。整体来看，学生自主学习能力偏低，主要问题在于资源利用能力不足，且部分学生因害羞或缺乏自信而不愿求助。学生也不善于在短视频平台上主动搜索、筛选、分类和整理汉语学习内容，也不懂得利用收藏、合辑、关注学习类博主等功能构建自己的学习资源

库。为改善此状况，需要教师及教育部门提供策略培训，帮助学生克服心理障碍，并积极创造汉语实践机会。

表 6 泰国大学生管理学习内容的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 10	80	1	4	2.25	0.62
题 11	80	2	4	2.28	0.47
题 12	80	1	4	2.31	0.75
题 13	80	1	3	2.23	0.57

题 10：我愿意选择适合汉语学习的材料。

题 11：我会根据学习情况调整并管理学习内容。

题 12：我能理解各种学习方法的含义，并经常使用它们来提高我的汉语口语能力。

题 13：我会及时更新学习进度。

表 6 显示，学生在管理学习内容方面的各题项均值介于 2.23 至 2.31 之间。题 12 与题 11 均值较高，表明学生在理解并运用学习方法以提升口语方面表现尚可；而题 10 均值最低，说明其在自主选择合适学习材料方面存在明显困难。

整体而言，学生在此维度上能力薄弱且依赖性强，普遍认为选择材料是教师的职责，这种被动性限制了其自主学习能力的提升。尽管部分学生有提升意愿，但常因缺乏策略与指导而难以实现。因此，有必要增强学生的自主学习意识，并通过课程融入材料选择、规划与评估等结构化训练，帮助他们建立信心，更主动地参与学习过程。

表 7 泰国大学生评估学习过程的描述性统计

	样本数	最小值	最大值	均值	标准差
题 14	80	2	5	2.69	0.77
题 15	80	1	3	2.46	0.61
题 16	80	2	5	3.10	0.83
题 17	80	2	3	3.23	0.91

题 14：我能够在汉语学习中抵抗负面情绪。

题 15：当我犯错时，我会寻找有效的方法进行补救。

题 16：我能够与他人一起练习汉语口语。

题 17：为了提高汉语口语，我能够适应不同的学习方法。

表 7 数据显示，学生在评估学习过程方面的各题项均值在 2.46 至 3.23 之间。其中，题 17 均值最高，表明学生较能适应不同学习方法以提升口语；题 15 均值最低，反映其犯错后的有效补救能力较弱。主要存在问题包括：负面情绪管理不足、错误应对

能力欠缺及口语练习机会有限。教师应培养学生的情绪管理与错误应对策略，例如通过心理辅导与积极反馈增强其自信，同时组织更多口语活动，提供安全的语言环境以鼓励实践。

研究通过问卷调查评估泰国大学生的汉语自主学习能力，结果并不乐观。数据显示，多数学生尚未形成较强的自主学习能力，具体体现在以下方面：学习目标设定能力薄弱，尤其在根据实际情况灵活规划学习与地点上存在明显不足；学习资源利用能力较差，不善于主动寻求和利用各类学习资源；学习内容管理依赖性强，普遍习惯于由教师选择学习材料，缺乏自主选择与调整的能力；学习过程评估存在短板，尤其在犯错后的有效补救和负面情绪管理上能力不足。此外，学生普遍反映课外口语学习活动形式单一、合作学习积极性不高，且在公共场合使用汉语时自信心不足，这些因素均制约了其自主学习能力的提升。

尽管现状如此，许多学生已意识到自身在策略运用、知识迁移等方面存在的问题。为促进学生进步，建议采取以下措施：学校可开设专门的学习策略课程，指导学生制定计划、选择材料和评估效果；教师应在课堂中强化合作学习，创造更多语言实践机会；同时，需设计形式多样、有趣的课外活动，避免占用过多休息时间以提升参与意愿；此外，还应通过心理辅导和积极反馈，帮助学生克服焦虑，增强口语表达的自信心。通过多方协作与系统支持，有望逐步提升学生的汉语自主学习能力。此外，还需要引导学生转变对短视频的认知，从被动的娱乐消费者转变为主动的学习资源利用者。教师应发挥引导作用，帮助学生建立基于短视频的自主学习策略，如指导学生如何筛选有效资源、如何设定学习目标、如何进行自我评估等。通过将短视频这一无法忽视的日常工具转化为有效的学习辅助手段，逐步提升泰国大学生的汉语口语自主学习能力。

5.3 问卷得分对比分析

为了解实验前后学生汉语口语自主学习能力的变化，研究在实验开始前和结束后分别对实验组和对照组进行了两次相同的问卷调查。实验周期为2025年10月至12月。研究采用描述性统计方法，探讨实验组学生自主学习能力的变化。在三个月的研究中，实验组与对照组均开设大学汉语口语课程。两组的教学课时、教材及教师保持一致，唯一区别在于是否使用短视频辅助汉语口语学习。实验组大学生在课后运用短视频进行汉语口语自主学习，而对照组学生仍沿用传统的汉语口语学习方法。

在研究过程中，本文通过问卷星向两组学生发放了自主学习能力问卷。问卷分为两部分，第一部分为使用短视频学习汉语口语的现状，第二部分为自主学习能力，包括对自主学习的理解、设定学习目标、寻求帮助、管理学习内容以及评估学习过程。该问卷主要了解学生使用短视频进行汉语口语自主学习的情况，探讨其使用短视频学习汉语的方式、原因及目的，并重点分析学生采用何种方式进行汉语口语自主学习。最后，通过学生对使用短视频学习汉语的效果评价，总结出针对学生利用短视频进行汉语自主学习的建议与对策。本次研究共发放问卷80份，回收有效问卷80份，回收率

为 100%。

5.3.1 实验组与对照组在前测中的得分差异

为了检验在使用短视频进行汉语口语学习之前，实验组和对照组在自主学习能力方面是否存在显著差异，本研究对两组的前测得分进行了分析。以下为结果与分析。前测得分采用独立样本 T 检验进行分析，结果如表 8 和表 9 所示。

表 8 实验组与对照组前测得分的统计数据

组别	样本数	均值	标准差	标准误差均值
实验组	48	43.29	7.17	1.03
对照组	32	44.47	6.24	1.10

如表 8 所示，实验组和对照组在前测中的自主学习能力均值进行了比较，差异值约为 1，可以忽略不计。此外，从标准差来看，两组学生的得分分布情况相近，表明实验组和对照组在前测中的总分离散程度相似。离散程度是统计学中的一个核心概念，用来描述一组数据之间相互偏离或分散的程度。也就是说，在实验开始前，实验组学生内部的水平差异，与对照组学生内部的水平差异，在整体趋势上是一致的。

表 9 实验组与对照组前测得分的独立样本 T 检验结果

方差假设	F 值	显著性	双侧显著性	95%置信区间 下限	95%置信区间 上限
假设方差相等	.47	.495	.451	-4.27	1.92
假设方差不相等			.439	-4.19	1.84

通过独立样本 T 检验可以看出，实验组和对照组的 T 值为 0.47，显著性水平为 0.495，表明两组之间不存在显著差异。研究认为在实验初期，两组的自主学习能力并无差异。若在后测中出现差异，则很大程度上因为短视频在汉语口语学习中的应用。

5.3.2 实验组与对照组在后测中的得分差异

实验结束后，采用相同的方法计算实验组和对照组的得分，以检验在使用短视频进行汉语口语学习后，两组在自主学习能力方面是否存在显著差异。

表 10 实验组与对照组后测得分的统计数据

组别	样本数	均值	标准差	标准误差均值
实验组	48	49.23	6.04	0.87
对照组	32	44.47	6.24	1.10

从表 10 可以看出，研究对实验组和对照组的均值进行了比较。在汉语自主学习能力

力方面,实验组的均值为 49.23,对照组的均值为 44.47,两者之间存在显著差异。两组总分的差异接近 5 分,这一差异不可忽视。

表 11 实验组与对照组后测得分的独立样本 T 检验结果

方差假设	F 值	显著性	双侧显著性	95%置信区间 下限	95%置信区间 上限
假设方差相等	.06	.815	.001	1.98	7.54
假设方差不相等			.001	1.95	7.57

后测结果表明,两组在自主学习能力得分上存在显著差异。F 值为 0.06, P 值为 0.815,均高于 0.05,说明两组数据满足方差齐性假设。其次,双侧显著性 P 值为 0.001,远小于 0.05,表明实验组与对照组之间的得分差异具有统计学意义。此外,95%置信区间的范围为 1.98 至 7.54,未包含 0,进一步验证了两组自主学习能力得分的显著差异。因此,可以得出结论,实验组的自主学习能力得分显著高于对照组,表明短视频的应用在提升泰国学生汉语口语自主学习能力方面发挥了积极作用。

5.3.3 实验组自主学习能力各维度前后测差异分析

本研究通过独立样本 T 检验对实验组与对照组的问卷前后测差异进行分析,并采用配对样本 T 检验检验实验组自主学习能力各维度得分的前后测变化。

表 12 实验组前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	43.29	7.17	1.03
后测	48	49.23	6.04	0.87

表 13 实验组前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.65	.000

从表 12 看出,实验组前测和后测的均值分别为 43.29 和 49.23,表明学生在自主学习后成绩得到提升。表 13 展示了实验组前后测的配对样本相关性,其中相关性值为 0.65,显著性 P 值为 0.000 (小于 0.05)。较高的相关性值表明,前后测数据之间存在较强的相关性。这种高相关性意味着自主学习能力的前后测得分具有一定的线性关系。因此,可以进一步进行配对样本 T 检验,以分析短视频教学干预对自主学习能力的显著影响。

表 14 实验组前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准 差	标准误 差均值	95%置信 区间下限	95%置信 区间上限	T 值	自由度	双侧显 著性
-5.94	5.63	.81	-7.57	-4.30	-7.31	47	.000

表 14 所示，均值差异为-5.94，95%置信区间范围为-7.57 至-4.30。此外，双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05，表明前测和后测的自主学习能力和得分之间存在显著差异。经过一段时间的短视频教学，实验组大学生的汉语自主学习能力得到了显著提升。

表 15 实验组自主学习理解前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	7.85	1.89	.27
后测	48	8.53	1.44	.21

表 16 实验组自主学习理解前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.95	.000

如表 15 所示，前测与后测的均值分别为 7.85 和 8.52，表明实验组学生在自主学习理解能力方面有所提升。表 16 显示了前后测之间的配对样本相关性分析，相关系数为 0.95，显著性值为 0.000，表明两次测试数据之间存在较强的相关性。这表明，在自主学习理解能力方面，前后测的得分具有显著的线性关系。因此，可以进行配对样本 T 检验，进一步验证实验组学生在短视频教学干预后的自主学习理解能力是否存在显著差异。

表 17 实验组自主学习理解前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准 差	标准误 差均值	95%置信 区间下限	95%置信 区间上限	T 值	自由度	双侧显 著性
-.67	.69	.10	-.87	-.47	-6.65	47	.000

表 17 所示，自主学习理解的差异均值为- 0.67。95%置信区间为从- 0.87 到- 0.47，且不包含 0。此外，双侧显著性值为 0.000，小于 0.05，这表明在自主学习理解方面，前后测的自主学习能力得分存在显著差异。由此得出，经过一段时间在实验组开展的短视频材料教学，学生在自主学习理解方面有了显著提高。

表 18 实验组学习目标设定维度前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	7.33	1.42	.21
后测	48	8.50	1.27	.18

表 19 实验组学习目标设定维度前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.63	.000

如表 18 所示，实验组在学习目标设定维度上前测与后测的均值分别为 7.33 和 8.50，表明实验组学生在该维度上有所提升。表 19 显示了学生在设定学习目标能力方面的配对样本相关性分析，相关系数为 0.63，显著性值为 0.000，表明两次测试数据之间存在较强的相关性。因此，可以进行配对样本检验，进一步探讨在显著性水平上是否存在统计学意义的差异。

表 20 实验组在学习目标设定维度前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准差	标准误差均值	95%置信区间下限	95%置信区间上限	T 值	自由度	双侧显著性
-1.17	1.173	.17	-.151	-.83	-6.89	47	.000

从表 20 中可以看出，学生在设定学习目标维度的差异均值为-1.17，其 95%置信区间为-1.51 至-0.83，且不包含 0。此外，双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05，这表明在前测与后测中，学生在设定学习目标方面的自主学习能力得分存在显著差异。由此可见，在实验组经过一段时间的短视频材料教学后，学生在设定学习目标方面有了显著提升。

表 21 实验组寻求帮助维度前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	7.77	2.06	.297
后测	48	8.90	1.69	.244

表 22 实验组寻求帮助维度前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.801	.000

从表 21 可以看出，实验组在寻求帮助维度上的前测均值为 7.77，后测均值为 8.90。表 22 显示，前测与后测的配对样本相关系数为 0.801，且显著性 P 值为 0.000（小于

0.05)。较高的相关系数表明前后测数据之间存在较强的相关性，说明学生在该维度上的自主学习能力在短视频教学后有所提升。因此，可以进行配对样本 T 检验，以进一步探讨短视频教学对自主学习能力的影

表 23 实验组在学习目标设定维度前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准差	标准误差均值	95%置信区间下限	95%置信区间上限	T 值	自由度	双侧显著性
-1.13	1.23	.18	-.148	-.77	-6.33	47	.000

据表 23，寻求帮助维度的差异均值为-1.13，其 95%置信区间为-1.48 至-0.77，且不包含 0。双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05。这表明在短视频材料教学干预后，实验组学生在汉语口语学习中寻求帮助的能力有显著提升。学生更能主动利用网络等资源解决困难，并借鉴优秀学习者的经验来改进学习策略。

表 24 实验组学习内容管理维度前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	9.04	1.41	.20
后测	48	10.79	2.13	.31

表 25 实验组学习内容管理维度前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.698	.000

从表 24 中看出，前测和后测的均值分别为 9.04 和 10.79。表 25 展示了实验组在学习内容管理维度上前测与后测的配对样本相关性，其中相关性值为 0.698，P 值为 0.000。较高的相关性值表明，前测和后测中收集的关于学习内容管理的自主学习能力得分之间存在相关性。因此，由于在显著性水平上存在线性关系，可以进行配对样本检验。

表 26 实验组在学习内容管理维度前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准差	标准误差均值	95%置信区间下限	95%置信区间上限	T 值	自由度	双侧显著性
-1.75	2.04	.294	-2.34	-1.16	-5.95	47	.000

从表 26 中看出，学习内容管理维度的差异均值为-1.75，其 95%置信区间为-2.34 至-1.16，且不包含 0。此外，双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05，这表明在前测与

后测中，学生在学习内容管理方面的自主学习能力得分存在显著差异。这表明，在实验组经过一段时期的短视频材料教学后，学生在学习内容管理方面有了显著提升。

表 27 实验组学习过程评估维度前测与后测的配对样本统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
前测	48	11.29	2.19	.32
后测	48	12.52	1.69	.24

表 28 实验组学习过程评估维度前测与后测的配对样本相关性分析

样本数	相关性	显著性
48	.785	.000

从表 26 中看出，前测和后测的均值分别为 11.29 和 12.52。表 28 展示了实验组在学习过程评估维度上前测与后测的配对样本相关性，其中相关性值为 0.785，P 值为 0.000。较高的相关性值表明，前测和后测中收集的关于学习过程评估的自主学习能力得分之间存在相关性。因此，由于在显著性水平上存在线性关系，可以进行配对样本检验。

表 29 实验组在学习过程评估维度前测与后测的配对样本 T 检验结果

均值	标准差	标准误差均值	95%置信区间下限	95%置信区间上限	T 值	自由度	双侧显著性
-1.23	1.83	.26	-1.76	-.70	-4.67	47	.000

从表 29 中可以看出，学习过程评估维度的差异均值为-1.23，95%置信区间为-1.76至-0.70，且不包含 0。此外，双侧显著性 P 值为 0.000，小于 0.05，这表明在前后测中，学生在学习过程评估方面的自主学习能力得分存在显著差异。可以得出，在实验组经过一段时期的短视频应用于汉语口语学习后，学生在学习过程评估方面有了显著提升。

5.4 汉语口语测试得分对比分析

为了了解实验前后泰国大学生汉语口语能力的变化，研究在实验开始前和结束后分别对实验组和对照组进行了两次口语测试，并使用 SPSS 对汉语口语测试数据进行分析。

5.4.1 实验组与对照组在前测中的得分差异

为了检验在使用短视频进行汉语口语学习之前，实验组和对照组在汉语口语能力方面是否存在显著差异，本研究对两组的前测得分进行了分析。以下为结果与分析。

前测得分采用独立样本 T 检验进行分析，结果如下表所示。

表 30 实验组与对照组前测得分的统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
实验组	48	9.97	1.25	.18
对照组	32	9.22	1.04	.18

从表 30 可见，在汉语口语测试的前测中，实验组与对照组的平均分相近，差值约为 0.7，属于可忽略范围。此外，两组的标准差也非常接近，表明两组学生的成绩离散程度相似，即个体间的分数差异程度相当，没有明显的集中或分散趋势。这表明，在实验初期，两组学生的汉语口语水平较为均衡，具备可比性。

表 31 实验组与对照组前测得分的独立样本 T 检验结果

方差假设	F 值	显著性	双侧显著性	95%置信区间 下限	95%置信区间 上限
假设方差相等	1.96	.165	.007	.21	1.28
假设方差不相等			.005	.23	1.26

独立样本 T 检验结果显示，实验组与对照组的，显著性 P 值为 0.165 ($P > 0.05$)。由于 P 值大于 0.05，表明两组在前测阶段的成绩差异不具有统计学意义，即实验前两组学生的汉语口语能力水平相当。

5.4.2 实验组与对照组在后测得分中的差异

实验结束后，研究采用相同的方法计算两个组的汉语口语测试成绩，以检验短视频教学模式对汉语口语学习的影响，并判断学生在口语能力上的差异是否具有统计学意义。

表 32 实验组与对照组后测得分的统计结果

	样本数	均值	标准差	标准误差均值
实验组	48	11.11	.98	.14
对照组	32	9.11	.94	.17

表 32 可见，实验组的口语后测均分为 11.11，对照组的均分为 9.11，两组成绩相差 2 分，这一差距较为显著，表明短视频教学模式对汉语口语能力的提升具有积极影响。

表 33 实验组与对照组后测得分的独立样本 T 检验结果

方差假设	F 值	显著性	双侧显	95%置信区间	95%置信区间
------	-----	-----	-----	---------	---------

			著性	下限	上限
假设方差相等	.64	.43	.000	1.56	2.43
假设方差不相等			.000	1.56	2.43

从方差齐性检验中可以看出，F 值 0.64 和显著性值 0.43 均大于 0.05，表明两组之间的方差具有齐性。因此，应选择假设方差相等作为参考，其双侧显著性值为 0.000，小于 0.05，意味着两组在口语测试得分上存在显著差异。此外，95%置信区间为 1.56 至 2.43，且不包含 0，进一步证实了两组在口语测试得分上存在显著差异的假设。

5.5 访谈分析与讨论

为深入理解短视频对泰国大学生汉语口语自主学习能力及口语水平的影响，研究在实验后对学生进行了访谈。访谈发现，所有受访者均肯定短视频的积极作用。学生 A 提出：“为了完成每一次口语练习，我们还自己拍摄短视频，宿舍就像一个小工作室，室友们也帮忙拍摄和提建议。我体验到了汉语学习的乐趣。”这一发现与 Krashen (1982)的情感过滤假说一致，当学习者在低焦虑、高动机的情感状态下，语言输入更容易被吸收。短视频拍摄有效降低了口语焦虑。学生 B 表示：“通过观看短视频，我学习别人的优点，也能看到别人的缺点从而避免。”这反映了 Zimmerman (2002)提出的自主学习中的观察学习与自我对比策略，表明学生在短视频使用过程中已初步发展出元认知监控能力。学生 D 进一步印证了这一点：“我需要先评估自己的口语能力，找出自己的问题，然后筛选视频，选择适合自己语言水平的资源开始学习。”这一描述与 Holec (1981)对自主学习核心要素目标设定、资源选择、自我评估的界定吻合，说明短视频任务有效促进了学生从被动学习者向主动管理者的转变。

在态度层面，受访者对短视频辅助学习持积极接受态度。学生 B 提到：“短视频平台的发布者大多是年轻人，内容贴近真实生活，能引起我的共鸣。”学生 C 说：“我通过短视频学习，可以减轻紧张感。”这验证了 Davis (1989)技术接受模型中的感知有用性和感知易用性维度，短视频不仅被视为有效的学习工具，其低门槛和低心理负担特征也促进了持续使用意愿。然而，受访者也指出了现实挑战。学生 A 坦言：“短视频中的知识无法系统化。”学生 D 反映：“有些视频语速太快，只听一遍记不住。”这说明短视频知识呈现零散、缺乏深度加工，难以单独支撑系统性语言学习。这提示短视频学习对学习者的自我调节能力提出了更高要求。综上所述，访谈结果表明，短视频作为一种辅助工具，在激发动机、降低焦虑、促进元认知策略发展方面具有独特优势，但其干扰问题也客观存在。因此，教师应发挥引导作用，帮助学生建立系统的学习路径与自我监控策略，才能将短视频的辅助价值最大化。

结语

6.1 研究主要发现

一是短视频辅助汉语口语学习显著提升了泰国学生的自主学习能力和口语水平。通过对问卷

数据的分析发现，实验组学生在使用短视频进行汉语口语学习后，自主学习能力得到了显著提升。具体表现为以下五个维度的改善。一是对自主学习理解。学生能够更清晰地认识到自主学习的重要性，并愿意主动规划学习目标。二是学习目标的设定。学生能够根据自身汉语水平设定可行的学习目标。三是寻求帮助的能力。学生在遇到学习困难时，更倾向于主动寻求帮助。四是学习内容的管理。学生能选择和管理学习内容，并根据学习进展及时调整计划。五是学习过程的评估。学生能评估自己的学习，并采取改进措施。

二是短视频辅助汉语口语学习显著提升了泰国学生的汉语口语能力。通过对口语测试得分的分析发现，实验组学生在使用短视频后，其汉语口语能力得到了显著提升。泰国学生的汉语口语表达更加准确，词汇使用更加丰富；在表达观点时逻辑更加清晰，语言表达更加连贯。最后，学生能够更灵活地运用语言，并适应不同话题的讨论。

三是大多数泰国学生认为使用短视频辅助汉语口语学习是有效的。短视频材料更加直观和立体，能够将声音、图像和文字融为一体。这种形式对学生的吸引力更强，能够显著提高学习效率。同时，短视频材料能够激发学生的学习热情，促使学生思考学习内容并消化吸收新知识。由于中泰两国的文化差异，学生在口语表达方式和习惯也存在差异。短视频不仅能够呈现丰富的文化信息，还使学生能直接观察母语者的口语表达方式，有助于他们理解和接受中国的文化习俗。在此基础上，学生可以更轻松地掌握汉语口语。此外，短视频能够清晰展示口型和语调，有助于学生提高口语发音的标准度和自然度。在观看短视频的过程中，学生会无意识地模仿其中的发音，从而提高语音语调的准确性。

然而，学生在使用短视频辅助汉语口语学习时也面临一些困难。根据访谈收集的数据，一些学生认为短视频中的知识缺乏系统性。尽管短视频能够让人们利用碎片化时间学习，但学生往往会因为其他信息而分散注意力，很难专注于短视频的内容。短视频在汉语口语学习中的应用是一种很好的补充，但网络学习并不能完全取代传统课堂。仅靠短视频无法实现学习过程的完整性，还需要合理的学习活动安排。短视频缺乏系统的知识体系，与教学相关的短视频制作成本较低，课程结构分散、平行甚至杂乱无章，这不利于大学生掌握和理解知识。

这些发现表明，短视频作为一种新型教学工具，不仅能够激发泰国学生的学习兴趣，还能有效提升其自主学习能力和口语表达能力。但其碎片化和非系统性的特点也带来了一定的挑战。因此，在实际教学中，教师应合理设计短视频内容，将其与传统课堂教学相结合，以充分发挥其优势，同时弥补其不足。此外，学校和教育机构应加强对短视频教学资源的筛选和整合，为学生提供更加系统和高质量的学习材料。

6.2 建议

目前，关于短视频辅助汉语学习的研究仍然较为有限。未来关于短视频辅助汉语口语学习的研究前景广阔。以下是针对短视频在汉语口语学习中应用的进一步研究建议。

首先，未来的研究应扩大参与者数量，特别是访谈对象的数量，尽可能纳入更

多样化的研究对象，并延长研究时间跨度，以获得更具说服力和推广价值的研究成果。其次，未来的研究可以关注基础教育阶段，探索短视频在泰国小学和中学汉语口语教学中的应用效果，以评估其在不同年龄阶段的适用性。第三，研究范围可从口语学习扩展至其他语言技能，例如短视频在汉语阅读、听力、写作或翻译方面的教学应用，以全面评估其在外语学习中的作用。最后，未来研究可以进一步探讨影响泰国学生汉语口语学习的多重因素，增加人口统计学变量，如性别、汉语水平、学习风格等，以获得更系统、全面的研究结论。

参考文献

- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- 高菲、武靖. (2022). 中国短视频发展的回顾与展望. *出版发行研究*, 38(3), 47-54. <https://doi.org/10.19393/j.cnki.cn11-1537/g2.2022.03.008>
- 高颖婷. (2011). *中亚留学生汉语自主学习调查分析及对策研究*[硕士学位论文]. 新疆师范大学.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- 黄楚新. (2022). 泛知识类短视频的传播特征及影响探析. *人民论坛*, 29(4), 92-94.
- 黄卫芝. (2011). *对外汉语学习者自主学习能力的培养与元认知策略的运用*[硕士学位论文]. 华东师范大学.
- 金靓. (2021). 短视频传播模式在英语新闻视听教学中的应用. *新闻爱好者*, 36(5), 105-106. <https://doi.org/10.16017/j.cnki.xwzh.2021.05.030>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>
- 刘思琦、曾祥敏. (2022). 知识类短视频关键构成要素及传播逻辑研究. *新闻界*, 38(2), 30-39+48. <https://doi.org/10.15897/j.cnki.cn51-1046/g2.20211015.008>
- 马昌博. (2020). 短视频化的知识付费：行业逻辑、内容打造与未来探索. *新闻与写作*, 37(9), 96-99.
- Nickerson, C. (2018). Mobile and multidimensional: Flipping the business English classroom. *ESP Today*, 6(1), 46-67. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2018.6.1.3>
- 庞维国. (2003). *自主学习：学与教的原理和策略*. 华东师范大学出版社.
- Piaget, J. (1971). Structuralism. *Dialectics*, 1(1), 15-20. <https://doi.org/10.2307/464553>
- Reinders, H., & White, C. (2011). Special issue commentary: Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning & Technology*, 15(3), 1-3. <https://doi.org/10.125/44261>
- 邵征锋. (2018). 抖音传播的特征、挑战及未来发展趋势探析. *现代教育技术*, 28(12),

80-86.

单辉. (2018). 谈内地藏族学生汉语会话情景的创设. *南昌教育学院学报*, 33(5), 71-73+91.

苏小兵、管珏琪、钱冬明、祝智庭. (2014). 微课概念辨析及其教学应用研究. *中国电化教育*, 21(7), 94-99.

隋文馨、秦燕、黎红友. (2021). 跨界与融合: 短视频时代高校网络文化育人的价值困境与路径探析. *四川师范大学学报(社会科学版)*, 48(2), 112-118.

<https://doi.org/10.13734/j.cnki.1000-5315.2021.02.013>.

唐霞. (2023). 留学生汉语在线自主学习能力的调查及其影响因素研究[硕士学位论文]. 浙江师范大学.

田畅、袁智忠. (2022). 自媒体短视频传播道德问题与秩序建构. *出版广角*, 28(6), 89-92.
<https://doi.org/10.16491/j.cnki.cn45-1216/g2.2022.06.019>.

Toffler, A. (1970). *Future shock*. Random House.

Wang, L., & Winstead, L. (Eds.). (2016). *Handbook of research on foreign language education in the digital age*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0>

王万智、史万兵. (2015). 论大学外语自主学习与语境. *宁夏社会科学*, 34(2), 190-192.

杨爱丽丝. (2024). 基于产出导向法的泰国中级汉语口语课教学设计[硕士学位论文]. 吉林外国语大学.

杨培霞、安茂忠. (2011). 论高校学生自主学习内涵及逻辑体系. *黑龙江高教研究*, 29(8), 32-34.

叶成林、徐福荫. (2004). 移动学习及其理论基础. *开放教育研究*, 10(3), 23-26.
<https://doi.org/10.13966/j.cnki.kfjyyj.2004.03.007>.

余可华. (2017). 目的语环境下外国学生汉语自主学习能力的培养. *教学研究*, 40(5), 13-18+28.

张俊英. (2006). 英语寝室与课堂教学互动全方位提高大学生英语语言能力. *中国高教研究*, 22(2), 74-75. <https://doi.org/10.16298/j.cnki.1004-3667.2006.02.027>.

张璐、王若佳. (2020). 在线教育视频用户评论行为比较研究. *现代情报*, 40(2), 62-71.

郑宜庸. (2019). 移动短视频的影像表征和文化革新意义. *现代传播*, 41(4), 29-33.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

学习者视域下汉语专业生态诊断与评价研究 ——基于泰国曼谷都会区九所高校的调研

罗秋明

泰国乐德纳可信皇家理工大学文学院、中国暨南大学华文学院

Email: 269724345@qq.com

Received: February 2, 2026; Revised: June 10, 2026; Accepted: June 16, 2026

摘要

本研究从学习者视域出发,构建汉语专业“学情状况—满意差异—培养需求”三者之间的反馈与促进循环模型,系统而全面地诊断与评价曼谷都会区高校汉语专业生态,目的在于理清专业发展过程中的影响因素,揭示其系统中的潜在缺陷,从而为优化汉语专业办学模式和提高人才培养质量提供实证参考。结合曼谷都会区九所大学 534 份学生问卷与 7 份访谈材料的分析结果,本研究有以下三个发现:(1)学生学情特征呈现多元化趋势,专业选择动因兼具个人兴趣、职业规划与语言能力提升。(2)学生对汉语专业生态满意度评价处于中等偏上水平。差异性分析表明,汉语专业生态满意度在华裔背景、就读大学、学生身份、学习时长及 HSK 水平方面存在显著差异,而性别不显著。相关分析结果显示,学习者与汉语专业生态满意度各个层面均呈显著正相关。回归分析结果证实,课程、教师、教学、学校及合作办学是影响汉语专业生态满意度的核心因素。(3)多数学习者期望在汉语实际应用,职业发展导向,教学环境、方法与资源支持等方面获得更多培养。据此,本研究建议围绕学习者,以汉语语言应用与就业为导向,强化专业资源配置与教学支持,构建融合政府、高校、企业和中泰文化机构等多主体参与的曼谷都会区高校汉语专业生态协同共享机制,提升区域中文教育生态的可持续性,更好地服务于当地社会发展与市场需求。

关键词: 专业生态评价; 专业满意度; 教育生态学; 区域教育生态; 中泰联合培养

A RESEARCH ON DIAGNOSIS AND EVALUATION OF CHINESE LANGUAGE PROGRAMS FROM A LEARNER- CENTERED PERSPECTIVE —BASED ON NINE UNIVERSITIES IN THAI BANGKOK METROPOLITAN REGION

LUO QIUMING

Faculty of Liberal Arts, Rajamangala University of Technology Rattanakosin, Thailand
College of Chinese Language and Culture, Jinan University, China

Abstract

This study adopts a learner-centered perspective to construct a feedback and promotion cycle model linking “learning conditions—satisfaction disparities—training needs” within Chinese language programs. Based on analyzing 534 student questionnaires and 7 interview materials from nine universities in the Bangkok metropolitan region, it systematically and comprehensively diagnoses and evaluates the program ecosystem. Aiming to clarify the factors influencing their development and reveal potential deficiencies within their ecological balance system. This provides empirical references for optimizing program models and enhancing talent cultivation quality. Key findings include: (1) Student learning profiles exhibit diversification, with program selection driven by interest, career planning, and language proficiency enhancement. (2) Overall program satisfaction ranks above average. Differential analysis reveals significant satisfaction disparities based on ethnic background (ethnic Chinese), university affiliation, student status, duration of study, and HSK proficiency level, while gender shows no significant effect. Correlation analysis revealed significant positive correlations between learners and all dimensions of Chinese language program satisfaction. Regression analysis confirmed that curriculum, faculty, teaching methods, university, and cooperative education programs are core factors influencing satisfaction. (3) Most learners expressed expectations for enhanced training in practical language application, career-oriented development, teaching environments, pedagogical methods, and resource support. Based on these findings, this study recommends adopting a learner-centered approach oriented toward language practice and workplace application. Strengthening institutional resource allocation and instructional support, while establishing a multidimensional collaborative mechanism for the academic ecosystem, will enhance the sustainability of the educational ecosystem and better serve regional development.

Keywords: Professional Ecological Evaluation, Professional Satisfaction, Educational Ecology, Regional Educational Ecology, China-Thailand Joint Training Program

引言

随着中国综合国力的提升与国际影响力的扩大,“汉语热”在全球持续升温,汉语的应用价值也日益凸显。泰国作为中国“一带一路”核心建设区域的重要合作伙伴之一,多年来,在泰国王室、政府和各级教育部门的大力支持与推动下,泰国中文教育已实现跨越式发展。2025年,有3000多所泰国大中小学开设了中文课程,学习人数已逾百万,居全球首位(孙广勇,2025)。中文教育作为中泰两国战略合作发展中的重要支撑力量,其中,大学汉语专业作为高等教育阵地,不仅肩负着为泰国社会培养高素质汉语人才的重任,更担任着传承华语文化、强化民心相通的重要使命。

在中泰两国教育合作不断深化的大背景下,中泰学界对泰国高校汉语本科教育进行了广泛探讨,研究主题丰富。然而,现有研究多侧重于描述汉语专业的办学历史、教学现状、课程设置、师资队伍、教材教法、教学资源与管理等局部内容。例如在地域分布上,学者们分别对泰国中部(林佳心,2013)、南部(杜悦莹,2013)、北部(潘清娜,2014)及东北部(黄明媚,2012)等高校的汉语教学实况进行调研。在课程建设方面,既有针对多校课程设置的共性与比较研究(葛琳,2012;赖玲珑,2015),亦有基于某所高校的个案剖析,乃至细化至写作、阅读等专项课程的研究。在师资队伍上,则呈现出从宏观的全国性整体报告(朱拉隆功大学亚洲研究所中国研究中心,2008;泰国教育部教育委员会秘书处办公室,2016),向泰籍本土教师专业发展等微观领域(黄汉坤,2005;徐武林,2009;何福祥,2016)深入的趋势。对作为汉语专业生态核心参与主体之一的学习者,其学习体验、主观满意度及真实培养诉求却鲜有系统而详尽的调研。因此,亟需从学习者的视角探究汉语专业生态的健康状况、存在缺陷与未来发展路径。

为弥补现有研究不足,本文以教育生态学为理论指导,从学习者出发,构建“学情状况—满意差异—培养需求”三者之间的反馈与促进循环模型,深入剖析其内在关联,多方位考察曼谷都会区高校汉语专业,从而为该专业生态提供一套系统化的检测、诊断与优化路径。本研究结果所揭示曼谷都会区九所高校汉语专业^①学生群体的学情现状、满意差异与培养需求,可为区域内高校汉语专业的课程设置、师资优化和人才培养模式改进提供参考,进而提升汉语专业竞争力,培养出更契合泰国社会发展需求的复合型人才,增强区域中文教育生态的可持续性。

研究目的

本研究基于学习者视角,以泰国曼谷都会区九所大学汉语专业为调研范围,通过量化问卷与质性访谈,研究目的:一是为了考察曼谷都会区高校汉语专业学习者的学习经历、专业认知、能力发展与职业意向等现状。二是测量不同背景的学习者对所学汉语专业生态的满意度表现、评价差异及其影响因素。三是获取学习者的汉语专业培养需求,分析这些需求与当前汉语专业生态系统要素的契合度。从而系统而全面地诊断与评价曼谷都会区高校汉语专业生态,为进一步优化汉语专业办学模式和提高汉语

人才培养质量提供实证参考。

本研究旨在综合评价曼谷都会区高校汉语专业健康状态，基于教育生态学理论及前期访谈，提出以下假设：

假设 1：学习者对汉语专业生态满意度的感知水平整体较高；

假设 2：学习者的背景特征在汉语专业生态评价上具有显著的群体差异；

假设 3：汉语专业生态各层面之间存在显著的内在协同相关性；

假设 4：各层面生态对汉语专业整体满意度具有显著正向驱动效应。

文献综述与分析框架

3.1 文献综述

当前泰国高校汉语专业领域的文献积累较多，但在教育生态学语境下仍显薄弱。为理清研究脉络，本文从泰国高校汉语专业学习者研究、学生满意度与高等教育质量评估、国际中文教育生态相关研究等主题进行文献梳理。

3.1.1. 泰国高校汉语专业学习者研究

中泰两国学者围绕泰国高校汉语专业学习者的学习动机、学习态度、人才培养等方面展开研究。现有文献主要分为以下几类：

其一，汉语学习动机与态度。动机研究^②最为丰富，学者普遍认为就业、职业发展、学业需求等工具性动机是学生的首要驱动力。内在兴趣与文化因素亦是重要支撑，且性别、年级、华裔背景等个体差异会显著影响动机表现。学习态度^③方面，多为个案调查，缺乏大规模系统研究。大量文献表明，泰国大学生学习态度普遍积极，但易受社会环境与外部因素影响，另有研究发现学生华裔背景、年级或学习时长，均未对汉语学习态度产生显著影响。

其二，汉语人才培养与实践^④。李小红等（2021）比较分析泰国 4 所大学汉语人才培养计划，发现虽有市场导向作为调整依据，但专业复合型、职业技能型汉语人才供给仍显不足。实习实践方面，马雄（2015）与张成霞等（2017）调查发现，泰国高校汉语专业学生实习领域虽广，实习单位多元，岗位内容多样，但存在教师指导不足、岗位与汉语关联度不高、语言使用率低、多语种适应困难等问题，削弱了实习的语言提升作用。

其三，学习风格。方敏（2013）发现泰国学生普遍偏好感官型听觉与社会型小组学习的学习风格，且不同风格会影响学习成效。王静（2011）的研究表明，不同认知风格与小组分工密切相关，而且不同认知风格的学生在合作学习中承担的角色亦存在差异，场异质组更能发挥合作优势。该研究还表明学习与认知风格对课堂组织、合作学习及教学效果具有重要影响。总之，学习风格研究提示了教学应更注重个体差异、因材施教，并鼓励合作学习以发挥认知优势。

3.1.2. 学生满意度与高等教育质量评估研究

在泰国中文高等教育领域，从学生视角考察汉语专业满意度的文献数量相对有限，

主要集中在对学习满意度、课程设置满意度等单一维度的个案调查。

一是学生学习满意度。木兰（2016）以黎逸皇家师范大学为例，从教师教学、个人学习和学校管理三个方面调查，发现该校汉语专业学生学习满意度普遍较高，满意程度与教师、学校的教学大环境和学生个人有关，但存在年级差异。作者还指出，学校对汉语书籍投入不足是导致学生满意度低下的关键因素。部分学者关注新冠疫情期间泰国中文专业大学生和赴华泰国留学生的线上汉语学习满意度及影响因素。

二是课程设置满意度。现有文献着重于泰国高校汉语及相关专业的课程设置综合评价，某所大学课程设置个案分析或某一类课程如写作课、阅读课、联合培养课程的设置研究，仅少数研究聚焦课程设置满意度。例如陈伟明（2016）对华侨崇圣大学汉语专业的课程设置与学生满意度进行调查。结果显示，尽管该专业课程设置在学科门类、适应社会需求、符合学生就业需要等方面表现良好，但基础课、汉字课和翻译科目等课程设计的满意评价一般。

三是高等教育质量评估。此类研究以少量硕博士论文形式呈现，集中在对汉语专业的某些要素或生态现状进行评估。例如，郝琳琳（2011）对泰北地区高校汉语专业的教学条件、课程建设、教学过程及教学管理、教学质量进行考察，发现师资、教材、学生学习态度等影响教学质量，而师资队伍不稳、教学质量控制不够是最重要因素。罗秋明（2024）则建构汉语专业教师、学生和企业三方参与主体视角，对曼谷都会区高校汉语专业生态进行健康诊断与满意评价。

3.1.3. 国际中文教育生态相关研究

近年来，教育生态学理论逐渐被引入国际中文教育领域，相关研究^⑤约二十余篇，主要围绕高校和高职来华留学生教育生态、国际中文教师与课堂生态、数字化与海外华文教育生态等主题展开。部分聚焦国别中文教育政策与教材生态，如对澳大利亚（Joseph Lo Bianco & 刘国强，2007）、英国（丁俊玲，2023）中文教学生态的分析，以及从生态语言学视角构建教材评估体系（李池利 & 袁娟娟，2020）。其他相关研究成果丰富，但散见于学者就泰国某个地区、部分高校或个别大学作汉语教学现状考察、教学模式调研、专业状况分析、课程设置评价、“三教”问题研究等。（罗秋明，2024）

尽管泰国高校汉语专业相关文献获得了丰富性成果，但在研究主题、参与主体与教育生态诊断等方面仍存在值得深入探讨的研究内容，主要表现在：第一，研究主题。现有文献多侧重于汉语专业学习者的单一主题，如对学习者的学习动机、课程满意度、教与学现状等局部现象做调研，缺乏全局性的面向汉语专业教育生态的整体考察。第二，参与主体。多数研究偏向于从泰国高校的学校、课程、管理等中观层面出发，缺乏针对学习者这一特定群体视角的汉语专业生态分析。第三，评估体系。当前学界尚未形成一套面向泰国，或其他国别高校的汉语专业生态诊断与评价体系，这使得借助已有研究对该区域的汉语专业生态进行系统化检测变得困难。

据此，本研究拟在现有文献基础上，以泰国高校汉语专业生态参与主体之一的学

习者为核心，建构检测汉语专业生态的分析模型，全面评估汉语专业生态健康与平衡状况。该专业生态诊断与评价的学理建构，将进一步深化国际中文教育的生态学理论，也将为泰国曼谷都会区高校汉语专业优化发展路径、提升人才培养质量提供精准的实践参考。

3.2 分析框架

对教育生态系统进行健康评价是教育生态学最基础，也是最重要的学科功能。吴鼎福和诸文蔚（2000）认为“教育生态的检测与评估是运用生态学和教育学的观点和方法，对教育生态的各个层次和各种类型的对象，以及有关教育与教学的活动和过程，进行检测、评价，从而把握对象的特点和属性，掌握动态过程，以便正确认识教育的个体、群体和教育的生态系统，正确地判断教育生态的动态过程，科学地作出教育的预测和决策。”教育生态还可通过反馈机制，能动地调控，促进整个教育事业健康地向前发展。基于此，本研究构建的汉语专业生态诊断与评价分析框架，包含三个核心层面：

一是学情状况。本文先对学生身份、华裔背景、学习时长等客观背景，以及学生学习动机、学习困难等主观学习状态进行考察，为后续的汉语专业满意度评价与学生培养需求分析奠定基础。

二是满意差异。使用量化与质性相结合的混合研究方法，调查学生对汉语专业生态之学校、课程、教师、合作办学等多个要素的满意度，揭示汉语专业各要素满意度、总体满意水平，并检验不同学生背景对汉语专业生态满意度各层面评价的差异性。

三是培养需求。旨在直接获取学习者在汉语专业学习过程中，对汉语知识、跨文化交际、职场技能、语言环境等方面的真实诉求，为汉语专业办学与人才培养质量提升提供依据。

这三个层面相互关联，构成一个动态平衡的循环，即学生的学情作为满意差异的基础与支持，对汉语专业的满意度起到决定性作用。学生的满意差异作为一种调节与导向媒介，又塑造学生的培养需求。培养需求又在一定程度上驱动学情进行修复与改善。对需求的响应，最终又将反作用于学情与满意度，从而形成汉语专业生态的动态、平衡发展。分析框架见图 1。

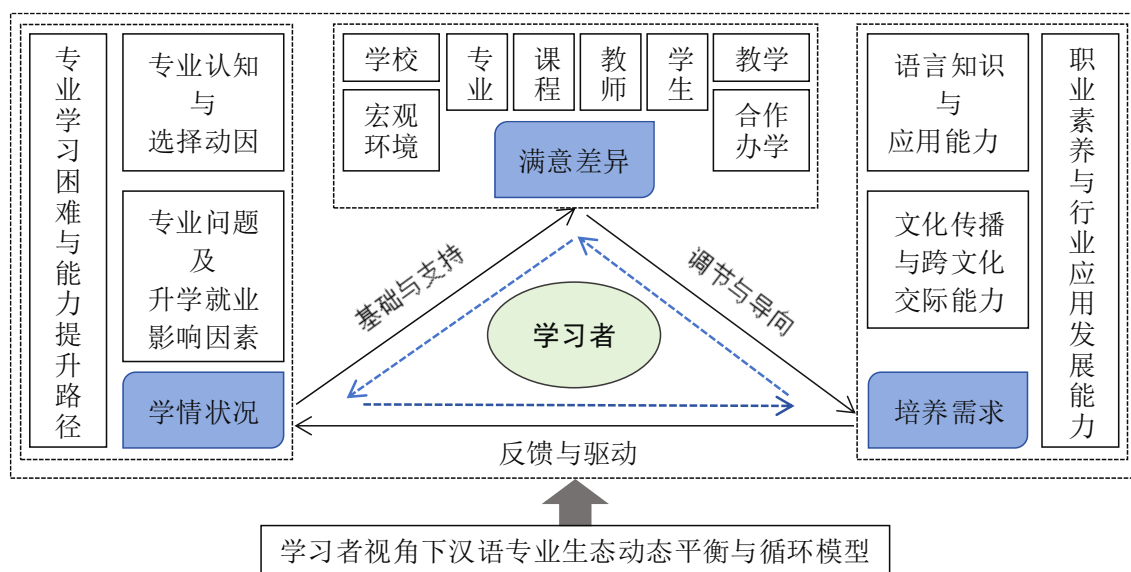


图1 学习者视角下汉语专业生态诊断与评价分析框架

研究方法 with 数据处理

4.1 研究方法

本研究采用问卷调查与个人访谈相结合的混合方法，问卷由研究者依据相关专业满意度评价理论，结合泰国高校汉语专业发展实际自主设计，形成《曼谷都会区大学汉语专业生态满意度及培养需求调查问卷》，问卷内容分三部分：第一部分学生基本信息，包括人口学统计特征、学习背景、专业认知、学习动机与困难、毕业与就业意向等，共20题，题型为单选或多选。第二部分满意度调查，设立宏观环境、学校、专业、课程、教师、学生、教学、合作办学8个层面，细化为48个测评项，采用李克特五级量表进行评分。第三部分学生培养需求，设2题。问卷共计70题，答题时长约15分钟。

访谈阶段，采取定向型半结构化访谈，重点围绕汉语专业的培养方案、课程设置、教师教学、实习就业等关键议题展开。本次访谈采用Nvivo12.0软件实施编码，样本聚焦于汉语专业在校生和毕业生两类人群，在开放式编码阶段，通过阅读原始访谈材料，用能够反映行动的词语进行初始概念编码。经过开放式编码，有关汉语专业生态满意度的部分概念产生关联，形成轴心转码，再对已有相关、相近的类属进行高度概括，抽象出选择性编码，见表1。

表1 访谈材料三级编码表（部分）

开放式编码（示例）	轴心编码	选择性编码
T-B-1：我觉得我们大学校园环境不错，虽然位于郊区，远离城市，但好在交通方便。	校园区位与交通	物质环境
T-C-4：我对大学不太满意的地方是教室的课桌椅，我们上课的桌椅很矮、很小……而且质量很差。	基础设施质量	
T-L-5：我对大学不太满意的地方是校园内的楼栋比较密	校园建筑设计	

集，楼层通风不好，采光不足。		
T-A-2：老师质量高，硕士、博士都毕业于中国和泰国的名校，在泰国汉语圈很有话语权。	师资学术声望	教育主体
T-Z-2：有的老师要求太高，扣分理由很多；有些老师心很好，总是给考试不好的人加分。	教师评价偏好	
T-J-1：班里汉语水平很不一样。……汉语好的人会和老师说话，很多人都不说话。	学生水平差异	
T-X-3：教师专业，课程实用，毕业后继续升学读硕的机会也高。	课程价值感知	教学资源与管理
T-C-4：我喜欢老师给我们玩在线游戏……帮助我记生词；老师用泰语翻译我就马上懂了。	教学手段与媒介	
T-L-5：如果要查资料，我用 google 翻译、ฉันรักแปล (ILoveTranslate) 在线翻译，很少找书，很少用词典。	数字化资源利用	
T-Z-2：毕业去向？有的到中国读硕士，有的在语言学校当老师……都有工作做吧。	毕业生发展去向	产出与社会衔接
T-C-4：为什么我读汉语专业？我没有兴趣学汉语了，我的汉语很差，我不知道学习汉语为了什么？	学习动机与意义	

4.2 数据收集

问卷方面，正式调研于2023年11月中旬启动，研究者陆续赴曼谷都会区九所高校开展实地调查，并通过“问卷星”平台实施问卷发放。为确保样本广泛与数据质量，采用课堂集中填答方式，由各校汉语专业教师组织学生匿名作答。问卷回收截止于2024年1月10日，共回收问卷536份，其中有效问卷534份，有效率达99.63%。

访谈方面，研究者于2023年11月至2024年2月期间，对7名受访者进行“一对一”线下或线上访谈。对不便语音交流者，则通过书面方式收集答复。每位受访者访谈1次，时长约20-30分钟。访谈全程录音并转录成文，经删减无效信息后形成文本资料。为保障研究伦理，涉及受访人员的高校名称、工作单位与个人身份均采用匿名编码处理，基本信息见下表2。

表2 受访人员基本信息

受访者编号	性别	身份	年级/职业	HSK水平	单位性质
T-B-1	女	在校生	大一	未参加	公立大学
T-A-2	男	在校生	大二	HSK3	公立大学
T-X-3	女	在校生	大三	HSK4	私立大学
T-C-4	男	在校生	大四	HSK5	公立大学
T-L-5	女	在校生	大二	未参加	公立大学

T-J-1	女	毕业生	销售员	HSK5	国际物流公司
T-Z-2	女	毕业生	教师	HSK5	公立寺庙学校

注：受访者编号的编码方式为“国籍（T为泰国籍）+姓氏首字母+序号”

4.3 数据分析

为检验调查问卷是否合格，使用 SPSS26.0 版本对前期试测所得 150 份问卷进行信度和效度分析，以验证自编问卷的测量学质量。

信度方面，学生对汉语专业生态满意度总体的标准化信度系数（克隆巴赫 Alpha 值）为 0.982，见表 3。信度系数的取值范围在 0-1 之间，越接近 1 其可靠性越高。本次分析结果表明问卷整体具有极高的一致性，问卷信度较佳。

表 3 《曼谷都会区大学汉语专业生态满意度及培养需求调查问卷》信度检测

可靠性统计	
克隆巴赫 Alpha	项数
0.982	48

效度方面，通过探索性因子分析方法实现问卷的效度检验过程，问卷总 KMO 检验的系数结果为 0.950，见表 4，总方差解释率为 72.918%，表明问卷具有良好的结构效度与测量效度。

表 4 《曼谷都会区大学汉语专业生态满意度及培养需求调查问卷》效度检验

KMO 和巴特利特检验		
KMO 取样适切性量数。		0.950
近似卡方		8488.640
巴特利特球形度检验	自由度	1128
	显著性	0.000

对回收的 534 份有效问卷进行数据统计，学生背景的各项数值特征使用频率分析，学生的汉语专业满意度评价及评价差异主要通过描述性统计、独立样本 t 检验和单因素方差分析，以及采用相关分析和多重线性回归分析，全面梳理学习者在汉语专业各满意度层面的得分分布与趋势，检验满意度各层面之间关系的密切程度与影响程度，进而呈现汉语专业生态整体状况与特征。

研究结果

5.1 研究对象背景信息

对参与问卷填答的曼谷都会区高校汉语专业大学生各项背景信息做频率分析，结果形成下表 5。根据该表，可以看出汉语专业大学生人口学变量及与汉语专业相关的各

项数值特征，数据结果亦可反映本次调查问卷中参试对象的大致分布情况。

表 5 调查样本信息

变量	选项	频率	百分比	变量	选项	频率	百分比
大学	班松德	37	6.9%	性别	男	71	13.3%
	乐德纳可信	139	26.0%		女	463	86.7%
	诗纳卡琳	36	6.7%	华裔	是	238	44.6%
	农大	26	4.9%		否	296	55.4%
	商会	52	9.7%	汉语学	1-3 年	170	31.8%
	宣素南他	35	6.6%		4-6 年	203	38.0%
	朱大	20	3.7%	习时长	7-9 年	105	19.7%
	艺大	55	10.3%		10 年及以上	56	10.5%
	兰大	134	25.1%	HSK 水平	未参加过考试	163	30.5%
身份	大一/大二	263	49.3%		初级（1-2 级）	24	4.5%
	大三/大四	212	39.7%		中级（3-4 级）	276	51.7%
	毕业生	59	11.0%		高级（5-6 级）	71	13.3%

根据表 5 可知，本研究调查样本特征如下：

一是九所大学中，乐德纳可信与兰大样本量合计占比 51.1%，连同艺大和商会，共计 71.1%，该四所大学的学生满意度和学习体验对整体结果有重要影响。

二是从年级身份看，低年级学生占 49.3%，高年级学生占 39.7%，毕业生占 11%。

三是性别分布上，女性学习者占 86.7%，是为多数，调查样本呈现出十分明显的语言教育领域女多男少的性别比例失衡特征。

四是族裔构成方面，非华裔学生占 55.4%，略高于华裔学生的 44.6%，体现出泰国大学汉语教育面向非华裔群体的广泛性，汉语教育普及面相对较广。

五是汉语学习时长，1-3 年的学习者占 31.8%，4-6 年占 38%，两项合计占比 69.8%。数据显示参试者的汉语学习时长集中于 1 至 6 年之间，反映出大多数学生已具备汉语基础，亦有三分之一参试者汉语学习时长在 7-10 年及 10 年以上。

六是 HSK 考试经历，51.7% 的学生参加过中级考试，为占比最高群体。参加高级考试者仅占 13.3%。近三分之一学生尚未参与任何 HSK 考试，且集中于低年级阶段。

据此，本次研究样本以女性、非华裔、低年级学生为主，虽具备一定汉语学习基础但普遍处于中级水平阶段，对该群体进行汉语专业满意度与教育反馈考察具有现实针对性和代表意义。

5.2 汉语专业学情状况

本研究通过对曼谷都会区高校汉语专业学生的深度调研，获取了关于专业认知来

源与选择动因、专业学习与工作实践困难、专业升学与就业影响因素主观认知的第一手数据。基于对所获材料的统计与分析，本研究将从学习者主体感知视角出发，对汉语专业的学情现状进行客观呈现。

5.2.1. 学习者对汉语专业的认知来源与选择动因

其一，汉语专业认知程度及信息获取途径。数据显示，85.6%的学生在报考汉语专业时普遍缺乏深入了解，对专业认知不足，呈现为低知情报考现象。学生对汉语专业信息的获取途径方面，其中来自各高校官网（34.9%）和大学招生宣传资料（21.5%）占比靠前，两项合计 56.4%，超过半数，表明传统官方宣传渠道是学生获取汉语专业信息的重要途径。此外，亲友推荐占 19.5%，国家高考计划招生网站和相关机构发布专业排行榜分别占比 11.9%和 10.5%，均为主要途径。相较而言，仅 1.8%的学生通过 Facebook、YouTube、Instagram 等社交媒体和教师推荐等新兴或传统渠道获取信息，反映出当前泰国高校招生宣传模式仍以学校官方和传统途径为主。

其二，选择汉语专业的影响因素与学习动机。调查表明，个人兴趣与爱好、专业就业前景、契合职业规划三项，是学生选择汉语专业重点考量的因素。这说明学生在选择专业时，主要受内在学习兴趣和未来职业发展驱动。接着是学校地理位置、学校名气和专业声誉，该两项亦是重要参考因素。学生学习动机也具有强烈的实用导向，首要动机在于提升汉语水平，占 17.6%；为将来工作做准备，占 15.3%。紧随其后的动机目的是喜爱汉语与中国文化、赴华留学、赴华旅游、生活需求，此三项亦是重要驱动力。说明学生报考汉语专业更多是出于多元且现实的考量，即结合个人兴趣、职业规划以及语言能力提升的需求。具体情况见下图 2。

5.2.2. 学习者的汉语专业学习与工作实践困难

调查显示，在汉语专业学习过程中，学习者普遍存在缺乏汉语听说环境和汉语词汇量不足的难题，该两项难题对学生的日常交流能力提升和汉语基础知识积累影响较大。学习者还认为汉泰翻译水平不高、汉字书写、记忆难度大和汉语基础薄弱亦是较大的学习困难，数据反映了学生在汉语的输入、输出和基础知识储备方面都存在显著短板。当然，学生在汉语语言运用上也面临挑战。例如汉语写作水平较难提高、汉语发音障碍，反映出学生在汉语的书面语、口头表达方面存在准确性和流畅性的问题。同时，汉语语法易受母语影响、汉语阅读量小，则显示出学生在目的语汉语、母语泰语的深层理解和语言应用上缺乏较为系统的训练。



图2 学生选择汉语专业的动机目的

此外，部分困难源于学生自身的学习态度和方法。例如，学习投入不足、学习兴趣小，缺乏耐心、细心的学习态度。可见，非语言因素亦显著影响学生的学习效果。当然，缺乏跨文化交际意识和缺少参加社会实践机会，亦能说明学生在将汉语知识应用于实际情境时存在缺陷。具体数据见下图3。



图3 学生在汉语专业学习中遇到的困难与挑战

实习实践与岗位工作方面，多数汉语专业参试者面临如何将已掌握的汉语语言知识能力，转化为汉语工作岗位的综合职业素养提升的困难。数据结果表明，参试者认为汉语语言沟通障碍、难以提升工作实践技能、难以积累相关工作经验，是其在实习或毕业工作中遇到的较为突出的问题，该三项分别占比 19.73%、19.54%和 17.27%。部分参试者认为难以达到岗位对汉语语言知识、技能和职业素质的要求，校园和职场文

化差异,该两项所占比重为 14.61%和 11.76%。另有参试者反映在职场中难以融入单位及处理领导、同事关系,无法适应工作环境。该数据可侧面说明汉语专业学习者在从学校跨越到职场过程中,普遍存在能力转换不佳的问题。

5.2.3. 学习者对升学与就业影响因素的主观认知

调查显示,参试学生认为个人综合素质与能力、学生实习锻炼是影响其毕业后继续升学与就业的最关键因素,说明学生清楚个人的内在能力和实践操作经验是决定未来汉语职业发展的核心竞争力。当然,学生亦高度重视汉语专业办学的外部资源支持和人才培养模式的支撑作用,其中中泰高校联合培养模式被视为重要的影响因素,这凸显了学生重视汉语专业办学的跨国合作项目,认为其是个人汉语专业能力提升的重要路径。除此,大学院校名气、孔子学院合作办学也占部分比例,反映出大学的名牌效应、官方稳定的合作平台能为学生带来额外的竞争优势。此外,专业课程学习模式、汉语专业品牌建立、汉语专业全国排名和专业课程设置亦被纳入考量,表明学生对汉语专业的专业声誉和教育质量有较高期望。详细数据见图 4。

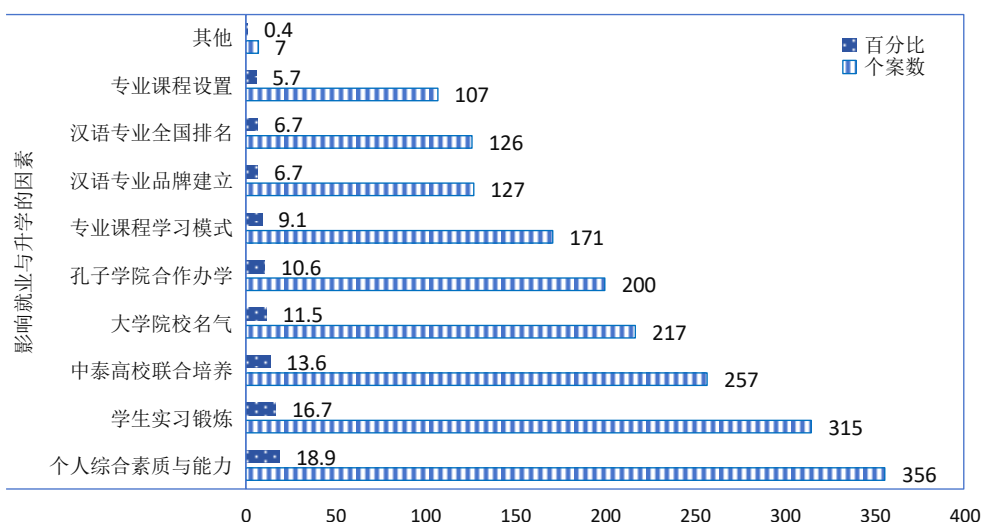


图 4 学生认为汉语专业影响其就业与升学的因素

5.3 汉语专业生态评价及满意差异

5.3.1. 汉语专业生态评价

采用李克特五级量表正向计分法,以 3 分为中等强度观测值,使用 SPSS26.0 软件对汉语专业满意度的 48 个题项进行数值编码与归类,并进行描述性统计。结果显示总均值为 3.72,数值表明学生对专业总体评价相对积极,处于中等稍偏上水平。见表 6。

表 6 《汉语专业生态满意度及培养需求调查问卷》各层面的描述性统计

变量	有效个案 N	最小值	最大值	平均值 (mean)	标准偏差 (S. D)
宏观环境	534	2	5	3.66	0.56
学校	534	1	5	3.61	0.63
专业	534	1.83	5	3.69	0.60

课程	534	1.67	5	3.66	0.61
教师	534	2	5	3.99	0.64
学生	534	1.5	5	3.81	0.63
教学	534	1.67	5	3.75	0.64
合作办学	534	1.33	5	3.63	0.67
Total	534	2.19	5	3.72	0.52

结合表 6 的平均值一栏，学生满意度由高到低依次为：教师（3.99）、学生（3.81）、教学（3.75）、专业（3.69）、宏观环境（3.66）、课程（3.66）、合作办学（3.63）和学校（3.61）。研究者分别对八个层面下设的各题项做平均值和标准差计算，以显示各层面和题项的认可度。

一则，教师、学生和教学层面的满意评价最高。三者均值得分皆高于总均值 3.72，是学生最为认可的汉语专业核心生态要素，这反映出由师生主体建构的“教与学”环节与学生的专业学习体验存在显著关联。其中，学生对“教师的基础教育、语言学、中华文化与中国国情等专业知识”（4.16）和“教师的汉语语言要素、语言技能、跨文化交际等专业技能”（4.10）满意度最高，表明教师教学能有效促进学生的语言应用能力和跨文化交际能力。学生层面，显示出积极的学习态度和明确的学习目标，例如在“学习目标明确，学习氛围浓，学习效果强，普遍想提高汉语水平”（3.92）和“专业态度、课程学习兴趣与学习投入度”（3.85）评价较为积极。然而，学生在实习成果和就业前景方面的满意得分较低，说明学生在专业的实习实践与职业导向环节的获得感不足。教学层面，学生对教学中的师生互动、课堂状态、教学设计、教学评价的均值得分在 3.75-3.76 区间，表明教师能够有效区分教学重点和难点，采用多样化方法，并注重因材施教，多元化的教学评价方式亦得到学生认可。

二则，专业、宏观环境和课程层面的满意度一般。三者均值在 3.66-3.69 之间。专业层面，学生对师资数量与质量（3.83）和专业名气、办学历史与声誉（3.71）评价较高，认为师资力量强、教学质量好，专业具有一定社会影响力。满意度较低的题项集中在“生源质量与数量”“专业竞争力与发展前景”“毕业生就业质量”等（3.54-3.63），表明学生虽认可专业整体氛围，但对就业前景与市场竞争力存在顾虑。宏观环境层面，学生对“全球汉语热及汉语应用价值”评价最高（3.93），显示其高度认可汉语的国际地位和实用价值。“中泰双边关系及合作环境”均值得分 3.72，反映学生普遍认可两国在中泰命运共同体框架下的紧密合作，以及为汉语学习与就业创造的良好外部条件。课程层面，“课程对语言文化知识及跨文化交际能力的培养”得分最高（3.70），显示课程内容能有效提升学生综合语言能力。其他题项均值介于 3.61-3.65，表明学生整体满意课程设置与考核体系，但希望进一步强化实践性与职业导向课程。

三则，合作办学和学校层面的满意度相对较低。两者均值得分为 3.63 和 3.61。合作办学方面，学生对“国际合作办学与优质教育资源引进”和“校本、中方合作院校、

企业多主体参与办学”的评价得分为 3.68 和 3.62，表明学生认可多元主体联合办学模式，但学生对此的实际获得感有限。另外，学生对“境外院校教师互派与学生交流”（3.60）及“校企合作中的师资、实习与就业支持”（3.59）满意度亦不高，显示部分学生对合作院校和企业的实际参与度、合作模式及收益存在疑虑。学校层面，学生对校园建筑设施、空间环境、校内布局及周边社区文化的满意度整体处于中等水平，均值介于 3.53-3.59 之间。其中，“校区地理位置、自然环境与交通便利度”得分最高（3.74），显示曼谷都会区内的校园交通与生活条件相对较为便利。学生对“校园建筑设施与空间环境”（3.59）评价略低，反映出校区在基础设施和空间利用上仍有改善空间。“周边社区文化与居住人群素养”（3.57）以及“周边教育群与学生生源质量”（3.57）得分一致，表明学生普遍认可社区文化氛围及学习环境的良性作用。

5.3.2. 汉语专业生态评价差异

根据调查样本的背景信息，为检验不同性别、华裔背景学习者在汉语专业生态满意度各个层面上的表现是否存在差异性，采用独立样本 t 检验。同时，采用单因素方差分析（ANOVA），检验不同大学、学生身份、学习时长及 HSK 水平对汉语专业生态八个层面满意度的差异性。各项分析结果整理为表 7。

表 7 不同学生背景在汉语专业生态满意度各层面的差异性分析结果

变 量	选 项	宏观环境	学 校	专 业	课 程	教 师	学 生	教 学	合 作 办 学
性 别	t	1.39	1	1	0	0	0	0	0.49
		4	.548	.122	.746	.126	.227	.834	4
	显 著性	0.16	0	0	0	0	0	0	0.62
		4	.122	.262	.456	.900	.820	.405	1
华 裔 背 景	t	3.75	3	2	2	1	1	1	0.37
		5	.459	.745	.335	.000	.271	.300	2
	显 著性	0.00	0	0	0	0	0	0	0.71
		0	.001	.006	.020	.318	.204	.194	0
就 读 大 学	F	4.47	7	4	2	2	3	1	5.69
		4	.216	.074	.071	.152	.696	.866	3
	显 著性	0.00	0	0	0	0	0	0	0.00
		0	.000	.000	.037	.030	.000	.063	0
学 生 身 份	F	2.00	0	1	1	4	2	2	3.91
		3	.271	.533	.593	.826	.924	.896	4
	显 著性	0.13	0	0	0	0	0	0	0.02
		6	.762	.217	.204	.008	.055	.056	1
学 习 时 长	F	6.49	4	7	4	0	2	4	3.44
		5	.610	.321	.669	.806	.810	.501	1
	显 著性	0.00	0	0	0	0	0	0	0.01
		0	.003	.000	.003	.491	.039	.004	7

H		7.80	3	6	3	0	2	1	5.27
SK	F	5	.327	.868	.794	.796	.645	.795	3
水	显	0.00	0	0	0	0	0	0	0.00
平	著性	0	.019	.000	.010	.497	.048	.147	1

表 7 各项分析结果显示, 汉语专业生态满意度在性别上不存在显著性差异, 在华裔背景、就读大学、学生身份、学习时长及 HSK 水平方面均存在显著差异。具体表现为:

首先, 从表 7 性别的显著性一栏可知, 宏观环境在性别上的差异性检验为 0.164, 明显大于标准 0.05, 说明不同性别学生对于宏观环境的满意度不存在差异性。以此类推, 满意度的其余七个层面, 其显著性均明显大于标准的 0.05, 评分在统计学上均无显著差异, 表明性别并非影响汉语专业生态满意度的关键因素。同理, 由表 7 华裔背景的显著性一栏, 检验结果呈现出差异性, 体现在宏观环境 ($p=0.000$)、学校 ($p=0.001$)、专业 ($p=0.006$) 和课程 ($p=0.020$) 层面, 华裔与非华裔学生的满意度存在显著性, 因其明显小于标准的 0.05。其余则无显著差异。

其次, 不同大学学生的满意度差异^⑥。基于表 7 单因素方差分析结果, 不同就读大学学生, 其对满意度各层面的评价因所在大学而异, 且差异显著 ($p<0.05$), 仅教学层面除外 ($p=0.063$)。不同学生身份的满意度差异, 据表 7 的分析结果, 除教师 ($p=0.008$) 和合作办学 ($p=0.021$) 层面, 呈现差异显著 ($p<0.05$), 其余层面均无显著差异 ($p>0.05$)。这表明就读大学、学生身份是影响汉语专业生态满意度的重要因素。

再者, 不同汉语学习时长学生的满意度差异。基于表 7 单因素方差分析结果, 不同学生对汉语专业生态满意度的评价因其不同的汉语学习时长而异, 且在多数层面上存在差异显著 ($p<0.05$), 仅教师层面除外 ($p=0.491$)。不同 HSK 水平学生的满意度差异, 据表 7 的分析结果, 除教师 and 教学层面的差异性不显著 ($p>0.05$) 之外, 其余层面的评价皆存在显著差异。这表明学生的汉语学习年限和汉语水平高低与学生对汉语专业生态满意度之间存在密切关联。

5.3.3. 汉语专业生态满意度各层面的相关分析

为检验汉语专业生态各个变量之间关系的密切程度, 本研究采用 SPSS26.0 对考察汉语专业生态满意度的八个层面进行皮尔逊 (Pearson) 相关分析。其结果见表 8:

表 8 《汉语专业生态满意度及培养需求调查问卷》各层面的相关性分析

变量	学生	宏观环境	学校	专业	课程	教师	教学	合作办学
学生	1							
宏观环境	.506**	1						
学校	.532**	.668**	1					
专业	.687**	.712**	.784**	1				
课程	.742**	.703**	.702**	.832**	1			
教师	.778**	.491**	.539**	.671**	.682**	1		
教学	.789**	.589**	.675**	.734**	.746**	.732**	1	

合作办学 .704** .526** .570** .655** .706** .569** .724** 1

** 在 0.01 级别（双尾），相关性显著。

根据表 8 的分析结果，各变量之间在 99%显著性水平上均呈显著正相关，表明各层面并非孤立存在，而是共同构成了一个相互影响、系统运行的生态结构。从相关系数来看，多数变量间相关系数大于 0.5，属于强正相关，如“学生”与“宏观环境”（ $r=0.506$ ）、“学生”与“学校”（ $r=0.532$ ），反映出学生个体因素与外部支持之间存在高度联动。少部分相关系数介于 0.3-0.5 之间，呈中度正相关，亦表明相互间具备稳定的协同关系。由此，汉语专业生态系统内部各层面之间协同性较强，如果提升某一层面，例如课程质量或师资水平，则可带动整体满意度的同步提升，对专业生态优化具备系统性意义。

5.3.4. 汉语专业生态满意度各层面的多重线性回归分析

为检验宏观环境、学校、专业、课程、教师、学生、教学和合作办学各层面对汉语专业生态满意度的影响程度，对各变量建立回归模型，见表 9。

表 9 《汉语专业生态满意度及培养需求调查问卷》多重线性回归分析的自变项系数^a

变量	未标准化系数		标准化系数		t	显著性	共线性统计	
	B	标准误	Beta				容差	VIF
(常量)	0.268	0.103			2.612	0.009		
宏观环境	-0.064	0.037	-0.057		-1.726	0.085	0.429	2.332
学校	-0.151	0.037	-0.151		-4.107	0.000	0.342	2.928
专业	0.077	0.050	0.073		1.540	0.124	0.206	4.850
课程	0.230	0.047	0.222		4.923	0.000	0.226	4.416
教师	0.348	0.033	0.351		10.457	0.000	0.407	2.456
教学	0.309	0.041	0.311		7.577	0.000	0.274	3.654
合作办学	0.179	0.031	0.190		5.700	0.000	0.412	2.426
调整后 R 方	0.755							

a 因变量：学生。

从表 9 回归分析结果可以看出：回归系数达到显著性 $P<0.05$ 的自变量有学校、课程、教师、教学、合作办学，除学校变量的回归系数为负值，其余层面的回归系数均为正值，意味着课程、教师、教学、合作办学四个自变量显著正向影响学生的汉语专业满意度，即课程设置灵活、教师专业知识与技能越高、教学方法多样互动性强、专业采用多主体合作办学等，学生对汉语专业生态的满意度就越高。而宏观环境和专业未达到显著。因此，标准化的回归方程为：

$$\text{学生汉语专业生态满意度} = 0.268 - 0.064 * \text{宏观环境} - 0.151 * \text{学校} + 0.077 * \text{专业} + 0.230 * \text{课程} + 0.348 * \text{教师} + 0.309 * \text{教学} + 0.179 * \text{合作办学}$$

调整后 R 方的取值范围在 0-1 之间，越接近 1，说明拟合效果越好。从表 9 回归模型的拟合度来看，调整后 R 方=0.755，拟合度较好，说明自变量能够解释因变量变异

程度的 75.5%。整体回归模型 $F=235.665$ ，ANOVA^a 显著性为 0.000^b，小于 0.05，说明本次构建的回归模型是成立的，自变量和因变量之间存在线性关系，即解释自变量与被解释因变量的线性关系具有显著性。另外，回归模型七个自变量的共线性统计数据中，VIF 全部小于 5，说明各自变量之间不存在多重共线性，本次运算结果准确可靠。即学生满意度有 75.5% 是由宏观环境、学校、专业、课程、教师、教学与合作办学互动引起的。

5.4 汉语专业学生培养需求分析

本研究通过问卷第三部分：学生对汉语专业培养需求的开放式题项，共收集到 227 名受访学生的反馈。剔除无效答复后，获得有效答复 223 份。经对原始材料进行归类整理与编码分析，我们发现学生培养需求集中在以下方面：

第一，汉语应用。学生普遍关注汉语交际能力与综合语言技能，尤其是汉语听说能力的提高与日常生活的运用。多数学生希望通过与汉语母语者交流和使用情境教学来增强口语交际和听力理解能力，并期待在汉语的听、说、读、写、译上获得均衡发展，强化中泰翻译与汉语写作技能。

第二，职业发展。较多学生对如何做好职前准备和专业知识储备有高需求，学生期望在汉语专业学习全过程中获得清晰的职业规划指导和实习实践预计划，能充分学习商务、翻译、新媒体等与就业相关的实用性汉语课程。学生还希望通过高水平汉语等级考试，增强就业竞争力。

第三，教学资源与学习支持。学生倾向于融合课堂互动、贴近实际应用的汉语教学方式，建议教师在汉语课堂教学中使用语言情境模拟和任务型教学手段。学生希望能赴华进行交换学习，获得优质教学、自学支持资源与个性化指导，并提出使用中国出版的原创性权威教材。

第四，多元化学习体验。多数学生期望获得沉浸式、有趣的汉语课堂学习与课外文化活动体验，以增强自我主体的参与感。希望汉语课程能融入中华传统与现当代文化，辅以地方性特色民风民俗，提升跨文化认知能力。学生更渴望轻松、积极的汉语学习氛围，以减少学习压力。

研究讨论

6.1 专业学情现状呈现多样化特征

本研究对曼谷都会区九所大学汉语专业的整体学情现状进行多方位考察，结果显示汉语专业学生群体存在严重的性别比例失衡现象。学生专业背景构成多元，虽然其学习目的与动机明确，多数具备良好的汉语语言基础，但是又普遍存在对汉语专业的课程结构和未来职业路径认知粗浅的问题。其中，非华裔学生比例稍高于华裔学生，反映出汉语在泰国传播度较广，普及水平较高，该结果研究与前人发现基本一致。在人才培养过程中，汉语语言环境和语用机会匮乏严重制约学生的汉语能力提升。汉语专业毕业生的对口就业率偏低，专业课程设置与当地市场需求亦存在较大脱节。高年

级学生重视 HSK 汉语能力认证考试，表明汉语水平关联职业规划。

6.2 教学与课程是满意度核心驱动

本文针对前人研究中对泰国高校汉语专业学生的背景因素，例如专业认知、选择动因、实践困难等考察不够深入，借助频率分析、描述性统计、差异性分析等统计学方法，细化学生背景因素对汉语专业满意度的影响分析。研究还以详尽的数据收集和满意度评价，揭示了影响汉语专业生态平衡的重要因素。研究表明，教学与课程是影响学生汉语专业生态满意度的最核心因素，主要体现在学生普遍期望汉语专业课程内容能够更具实用性，尤其是在汉语口语、中泰翻译和汉语写作等应用型能力的培养方面。本研究证实，高水平的汉语专业师资被视为汉语教育教学成功的关键，这亦突显了持续强化高校汉语专业师资队伍建设的紧迫性。

6.3 学校层面满意度反馈呈负向悖论

教育生态学认为与学生环境相关的学校管理、师生主体、物理环境、教材及教学等都是重要的因素。本研究发现学生对汉语专业的学校层面满意度具有显著的负向预测作用，因为数值呈现为 $\beta = -0.151$, $p < 0.001$ ，这表现出学习者对汉语专业存在高声誉而低获得感的悖论。结合访谈材料，可归因于如下原因：曼谷都会区部分知名高校汉语专业的学习竞争压力较大，一些学校的日常教学环境存在楼栋密集、通风采光不足等反差。还有部分远离城市的高校，学生对学校物理空间的认同感降低。当然，学生学习方式的去空间化，学校提供的传统资源与现代学习习惯脱节等现象，皆可导致学生产生预期违约感，进而引发了其对汉语专业生态系统的负面反馈。

6.4 跨国与联合培养拓展专业边界

本研究发现，泰国高校汉语专业的问题并非单一教学层面的不足，而是涉及课程、师资、社会需求与学习主体之间的整体生态互动。这说明，在国际中文教育背景下，教育生态学不仅适用于课堂环境分析，也能够为跨文化语言人才培养体系研究提供新的解释视角。本研究引入合作办学要素对汉语专业满意度的影响分析，强调了中泰合作与联合培养在汉语教育中的重要性，为未来曼谷都会区大学汉语专业教育生态的优化和质量提升提供了科学依据。研究表明，国际合作办学，特别是采用“3+1”“2+2”或“7+1”等联合培养模式，被视为提升学生汉语语言能力和跨文化适应能力的关键路径。学生对赴华交流和短期访学普遍给予高度认可，认为其在强化自身非汉语语言技能和拓宽国际视野方面成效显著。这说明，深化中泰高校合作，是推动大学汉语专业国际化发展的必然选择。本研究结果进一步明确了，除教师、课程要素以外，国际合作要素亦是汉语专业生态学生满意度的具体作用机制。

6.5 汉语专业生态的互动循环模型

本研究建构的模型是一个具有动态反馈特征的系统动力模型。学情状况作为汉语专业生态系统的基础资源输入，直接决定了学习者的感知质量。访谈材料显示，当学生面临学习压力与班级水平差异过大、教材与实际应用脱节等教学生态失衡时，会加

大现实与预期的满意差异。这种关系表现为正向影响，即基础生态越稳固，满意度分值越高。满意差异对培养需求的转化作用方面，访谈资料显示，当学生对学校基础设施和成绩评价公平性存在质疑时，这种落差会转化为强烈的培养需求，即专业生态系统内部的调节信号会导向资源重新分配的方向。培养需求对学情修复的反馈与驱动作用，例如学生的培养需求会驱动教师教学改革，学习者在访谈材料中谈及引入在线游戏化教学，便是实现对学情状况的修复。以上三者之间，学情是基础，差异是动力，需求是导向。这种动态循环确保了汉语专业在面临宏观外部环境变动时，仍能通过专业内部的自我诊断与评价反馈机制实现平衡的可持续发展。

研究结论与展望

本研究以教育生态学为理论基础，围绕学习者中心构建汉语专业生态评价框架，揭示汉语专业生态系统内部各要素的互动机理，检验了其在泰国中文教育语境中的适用性。研究结论如下：

第一，汉语专业学情特征呈现多元化趋势。学生汉语专业选择动因兼具兴趣、职业规划与语言能力提升。学生重视汉语学习的外部资源与支持，中泰联合培养、孔子学院合作及高校声誉被认为是能拓展学生毕业升学和就业路径，彰显汉语专业建设的国际合作与品牌效应重要性。

第二，参试学生对汉语专业生态满意度评价整体处于中等偏上水平，但各层面存在差异。教师专业背景与课堂教学技能获较高评价，专业建设、课程体系与合作办学等层面具有重要影响，学校资源支持与管理服务评分稍低，反映了专业外部教育生态制约学习者的汉语学习体验。

第三，多数学习者期望提升汉语的实际应用能力，期待在汉语专业培养过程中能获得职业发展导向，学生亦希望专业能创设多元的汉语学习环境，优化汉语教学方法与教材资源。在获得优异的课堂内外学习体验之余，学生还期待能获得满足个人成长与自主学习支持的条件。

综上，本研究通过问卷量化与质性访谈相结合的混合研究法，对曼谷都会区九所大学汉语专业学生的学情状况、满意评价与培养需求进行了全面考察，该研究结果表明了影响曼谷都会区高校汉语专业生态满意度的主要因素，揭示了当前汉语专业生态系统中的潜在缺陷。研究得出的结论，不但为优化汉语专业办学模式、提高汉语人才培养质量提供科学依据和方向指导，还对进一步理解泰国高校汉语专业教育生态的系统运行提供新的理论参照。本研究在理论层面实现了以下突破：

其一，强化了学习者视域在汉语专业教育生态中的主体地位，通过学情、满意度、需求的互动反馈模型，论证了学习者感知对汉语专业教育生态平衡的决定性影响。

其二，拓展了国际中文教育的区域教育生态评价理论框架。本研究提出的多维生态评价指标，不仅适用于曼谷都会区高校的个案分析，也为其他区域性中文教育生态的评估提供可复制的分析范式，具有普适性的方法论意义。

当然，本研究仍存在一些不足，主要表现为：

一是研究样本集中于曼谷都会区九所大学，虽具有一定的区域代表性，其量化结果仍会存在地域性偏差，空间分布不均亦会导致部分环境变量受到影响，从而在推广至泰国全境时出现效应值的泛化误差，因此，研究结论还有待继续验证。

二是研究虽构建了汉语专业生态的“学情状况—满意差异—培养需求”互动与循环模型，但对该模型中各要素的动态交互关系和深层驱动机制的剖析仍有待继续深化。

三是研究侧重于学生为中心的对汉语专业感知和反馈，研究数据较依赖于学习者的自我认知评估，在评价教师或学校等层面时，数据分布或会出现非正态的向右偏移，从而存在低估了专业生态失衡的严重程度。本研究对教师、学校管理者、用人单位等其他教育生态参与主体的视角和需求考察亦不足。

未来研究拟做如下补充：第一是扩大考察范围与样本容量，将研究范围扩展到曼谷都会区其他大学汉语及相关专业，甚至泰国其他地区高校汉语专业，并进行跨区域的对比研究，以获得更全面的汉语专业生态画像。第二是研制更精准而系统的诊断工具，挖掘汉语专业生态各要素的互动机制与影响关系，全面评估泰国各地区以及全泰国高校汉语专业生态。第三是深化质性研究方法。从汉语专业学生、教师、用人单位等多重参与主体的角度获取材料支撑，构建更为立体的面向泰国乃至周边国家和地区的高校汉语专业教育生态诊断与评价模型。

研究建议

本研究基于学习者视域，在深度分析曼谷都会区高校汉语专业生态诊断与评价调研结果的基础上，针对汉语专业生态平衡与可持续发展提出如下对策建议：

一要增强汉语语用与职业导向驱动。在汉语人才培养过程中，建议通过泰中高校联培与本地校企合作模式，双管齐下，为学生共创汉语沉浸式学习生态，强化汉语语用机会、中华文化体验与就业岗位需求三者的深度融合，全面提升学习者的汉语学习质量与就业竞争力。

二要提升专业资源配置与教学支持力度。建议整合各院系资源，凝聚汉语专业力量，搭建汉语教学支持体系。借助泰中高校开设长期、固定合作项目，通过网络一对一/一对多结对语伴，利用中文 AI 智能交互平台、线上泰中跨文化交流社区等语言环境，辅助学生汉语学习。

三要构建协同、共享与互补的汉语专业生态。建议曼谷都会区各大高校汉语专业，联手成立区域性汉语专业教育生态共同体，聚集当地的政府、高校、企业和泰中文化机构等社会资源，深度参与，互鉴学习，创设一个联动、开放、协调、可持续的汉语专业教育生态系统。

注释

①泰国曼谷都会区九所高校，指曼谷都会区内，在文学院、人文学院、人文与社会科学学院设专业名称为汉语（Chinese，สาขาวิชาภาษาจีน），学制4年，授予文学学士（汉语）（Bachelor of Arts (Chinese)，ศิลปศาสตรบัณฑิต(ภาษาจีน)）学位的高校，共9所，简称“曼谷都会区高校”。九所高校及汉语专业创办年份为：班松德皇家师范大学（2008）、乐德纳可信皇家理工大学（2005）、诗纳卡琳威洛大学（1999）、泰国农业大学（2003）、泰国商会大学（1995）、宣素南他皇家师范大学（2003）、朱拉隆功大学（1981）、泰国艺术大学（1999）、兰实大学（2004），简称“班松德、乐德纳可信、诗纳卡琳、农大、商会、宣素南他、朱大、艺大、兰大”。此外，法政大学文学院于2018年将汉语更名为汉语言与文化专业；蓝康恒大学虽设汉语专业，但属开放性大学，学生体量大，学习方式、学制灵活，不同于其他大学；庄甲盛皇家大学近年将汉语教育更名汉语专业，学制由5年改为4年，专业转制时间短。故以上三所高校不列入考察范围。

②按吕军伟、钟杏梅（2017）的标准，泰国汉语学习动机文献分四类：第一类主要描绘汉语学习动机的类型、特征与影响因素。据研究者调查，此类文献研究对象涵盖汉语专业大学生和汉语选修生，涉及川登喜皇家大学（郭裕湘、龙兴昌，2011）、蓝康恒大学（王永昌，2011；林美玲，2011）、佛统皇家大学（高丹，2012）、玛哈沙拉坎大学（颜则天，2013）、清迈皇家大学（王志国、季薇，2013）、宋卡王子大学（李佩珍，2018）、曼松德昭帕亚皇家师范大学（韦可言，2017），以及泰国商会大学、曼谷大学与华侨崇圣大学（程成，2015）等多所院校。第二类关注动机与外部或内部因素的关系。王嘉华（2021）指出“人生规划”与“教育环境”分别是内部和外部影响的关键变量。多媒体教学亦被证实在提升学习动机方面具有显著效果（楚榕荫，2013；陈舒雅，2014）。第三类探讨动机与学习行为的联系。李秋明（2019）发现动机强度与学习策略使用正相关，其中兴趣型动机作用尤为突出。周杰珊（2020）则证实积极的语言态度与更强的学习动机密切相关。部分研究揭示动机缺失现象（黄家琴，2018），其成因主要源自自我效能感不足及学习难度较大。第四类研究强调群体与跨国比较。陈天序（2012）等学者发现，泰国学生与美国、韩国、肯尼亚学生在动机类型与强度上存在差异。崔瑞洁（2021）的研究表明，泰国学生在工具型动机上最强，而在学习者层面动机相对薄弱。性别、性格和血统均对动机产生影响，但学习时长和汉语水平差异并不显著。

③汉语学习态度及影响因素方面，吴珂（2018）发现宣素南他皇家大学学生在认知、情感和行为倾向上均表现出较为积极的学习态度。罗秋明、林文贤（2021）指出，学生在学习情境态度上最为积极，但文化态度相对薄弱，且身份与学习时长等变量并未产生显著差异。陈丽颖（2016）以勿洞市为例，发现当地学习者态度整体偏中性，

但在族群、年龄和性别方面存在差异。王子宸（2024）研究表明，新冠疫情后学生学习态度趋于消极，学习动机更偏向工具性。

④汉语人才培养模式与人才类型方面，邓晨佑等（2017）提出应兼顾“具有汉语能力的各国专业技术人才”与“具备专业知识的汉语人才”两类目标。李小红等（2021）比较泰国四所高校的汉语人才培养计划，认为其课程设置具有一定市场导向，但在复合型人才培养仍显不足。人才类型方面，王霜霜、柴闫（2021）将泰国汉语人才划分为三类，即汉语通人才、行业+汉语人才、普及型人才，细化了泰国汉语人才的层次结构。

⑤来华留学生教育生态研究现有如下文献，即段从宇、林剑(2010)《基于生态学视角的云南来华留学生教育优化发展研究介绍》，段从宇、沈毅(2012)《来华留学生教育系统生态位测度及分析——基于云南省的实证研究》，段从宇、沈毅(2011)《来华留学生教育系统生态学构建——以云南省为例》，段从宇、沈毅(2011)《来华留学生教育系统生态质量控制研究——以云南省为例》，段从宇(2012)《来华留学生教育系统生态承载力分析——基于云南省的实证》，段从宇(2010)《云南来华留学生教育优化发展研究——基于生态学的视角》，董立均(2015)《来华留学生教育生态及其优化研究》，吴迪龙、熊宇仙(2017)《来华留学生教育生态系统的复杂性及其展开样态探析》，邱天语(2021)《教育生态学理论视域下高职留学生人才培养路径探讨》等。国际中文教师与课堂生态，参考刘霞(2018)《慕课时代对外汉语教师生态位研究》，王旻旻(2023)《教育生态视角下国际中文教师信息素养研究》，杨代香(2023)《教育生态视域下线上汉语课堂教学研究——以泰国伽信通圣彼得学校为例》等。数字化与海外华文教育生态，见于宋继华、张曼、何春(2023)《教育数字化转型与国际中文教育数字生态建设》，曾毅平(2019)《海外华文教育的生态环境》等。

⑥限于文章和表格篇幅原因，表 7 不对各变量的平均值与标准差作展示，亦省略了就读大学、学生身份、学习时长及 HSK 水平的多重比较分析结果。例如，不同大学学生的满意度差异分析，其多重比较结果可进一步揭示大学间的具体差异。即朱大学生在宏观环境、学校、专业、课程和教师等多个层面表现出最高的满意度，其满意度评分显著高于其他多数高校。农大和班松德的学生满意度也处于较高水平，尤其在学生和合作办学层面与朱大并驾齐驱。同时，乐德纳可信、艺大、商会和兰大的学生在多个层面的满意度评分普遍偏低，且评价差异主要体现在宏观环境、学校、专业和课程等层面上。不同学生身份的满意度差异，根据多重比较结果，教师层面，低年级学生和毕业生对教师的满意度评分均显著高于高年级学生。合作办学层面，毕业生的满意度评分显著高于低年级学生。不同汉语学习时长的满意度差异。根据多重比较结果，拥有 7-9 年汉语学习时长的学生在多个层面（宏观环境、学校、专业、课程、学生、教学、合作办学）均表现出最高的满意度，其评分显著高于学习时长为 1-3 年和 4-6 年的学生。尤其在专业层面，该群体的满意度甚至高于学习 10 年及以上的学生。相反，

1-3 年学习时长的学生在所有层面都表现出最低的满意度均值。这一结果表明, 随着学习年限的增加, 学生对汉语专业生态的满意度呈上升趋势, 并在 7-9 年这一阶段达到峰值。而不同 HSK 水平学生的满意度差异, 根据多重比较结果, HSK 高级 (5-6 级) 学生在多个层面 (宏观环境、专业、课程、合作办学) 表现出最高的满意度, 其评分显著高于 HSK 未参加者、初级 (1-2 级) 和中级 (3-4 级) 的参试学生。这一结果表明, 随着汉语水平的提高, 学生对汉语专业生态的满意度也随之提升。

参考文献

- 陈伟明. (2016). 泰国华侨崇圣大学汉语专业课程设置与学生满意度调查研究(硕士学位论文, 天津师范大学).
- Chen, W. (2016). A study on the Chinese language curriculum and student satisfaction at Huachiew Chalermprakiet University, Thailand (Master's thesis, Tianjin Normal University). Tianjin Normal University.
- 丁俊玲. (2023). 英国中文教育生态及建设. *教育评论*, (4), 135-140.
- Ding, J. (2023). The ecology and development of Chinese language education in the United Kingdom. *Education Review*, (4), 135-140.
- 杜悦莹. (2013). 泰国南部高校汉语专业调查报告. *汉语国际传播研究*, (1), 65-71.
- Du, Y. (2013). A survey report on Chinese language programs at universities in southern Thailand. *Research on International Chinese Communication*, (1), 65-71.
- 方敏. (2013). 泰国学生汉语学习风格及其学习效果研究(硕士学位论文, 上海师范大学).
- Fang, M. (2013). A study on the Chinese language learning styles and learning outcomes of Thai students (Master's thesis, Shanghai Normal University). Shanghai Normal University.
- 葛琳. (2012). 泰国大学中文专业课程设置研究(硕士学位论文, 吉林大学).
- Ge, L. (2012). A study on the curriculum of Chinese language programs at Thai universities (Master's thesis, Jilin University). Jilin University.
- 郝琳琳. (2011). 泰国北部地区高校汉语教学现状及质量控制研究(硕士学位论文, 暨南大学).
- Hao, L. (2011). A study on the current situation and quality control of Chinese language teaching in universities in northern Thailand (Master's thesis, Jinan University). Jinan University.
- 何福祥. (2016). 泰国高等学府的汉语教学管理体制现状. *中国学研究*, 9(2):263-287.
- He, F. (2016). The current administrative system of Chinese language teaching in higher education institutions in Thailand. *Chinese Studies*, 9(2), 263-287.
- 黄汉坤. (2005). 泰国高校泰籍汉语教师及汉语教学现状. *暨南大学华文学院学报*, (3), 1-9.
- Huang, H. (2005). The current situation of Thai Chinese-language teachers and Chinese language teaching in Thai universities. *Journal of the College of Chinese Language and Culture*, Jinan University, (3), 1-9.

- 黄明媚. (2012). 泰国东北部高校汉语专业调查报告. *汉语国际传播研究*, (1), 169–177.
- Huang, M. (2012). A survey report on Chinese language programs at universities in northeastern Thailand. *Research on International Chinese Communication*, (1), 169–177.
- Joseph Lo Bianco & 刘国强. (2007). 澳大利亚的语言政策与中文教学生态环境. *世界汉语教学*, 21 (3), 120–131.
- Lo Bianco, J., & Liu, G. (2007). Australia's language policy and the ecological environment of Chinese language education. *Chinese Teaching in the World*, 21(3), 120–131.
- 赖玲珑. (2015). 泰国中文教育本科专业考察. *汉语国际传播研究*, (1), 98–108.
- Lai, L. (2015). An investigation of undergraduate Chinese language programs in Thailand. *Research on International Chinese Communication*, (1), 98–108.
- 李池利 & 袁娟娟. (2020). 汉语国际教育教材生态评估构想. *汉字文化*, (5), 128–132.
- Li, C., & Yuan, J. (2020). A framework for the ecological evaluation of teaching materials in International Chinese Language Education. *Chinese Character Culture*, (5), 128–132.
- 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*, 31 (5), 52–56.
- Li, X., Zhang, N., & Liu, X. (2021). A coupling study of the demand for and cultivation of Chinese language talents in Thailand: A comparison between Chinese language programs at Thai universities and labor market demand. *Journal of Guangdong University of Petrochemical Technology*, 31(5), 52–56.
- 林佳心. (2013). 泰国中部高校汉语专业调查报告. *汉语国际传播研究*, (1), 55–64.
- Lin, J. (2013). A survey report on Chinese language programs at universities in central Thailand. *Research on International Chinese Communication*, (1), 55–64.
- 罗秋明. (2024). 泰国曼谷都会区大学汉语专业生态研究(博士学位论文, 暨南大学).
- Luo, Q. (2024). An ecological study of Chinese language programs at universities in the Bangkok Metropolitan Area, Thailand (Doctoral dissertation, Jinan University). Jinan University.
- 马雄. (2015). 泰国清莱皇家大学汉语教学现状调查与分析(硕士学位论文, 广西大学).
- Ma, X. (2015). An investigation and analysis of the current situation of Chinese language teaching at Chiang Rai Rajabhat University, Thailand (Master's thesis, Guangxi University). Guangxi University.
- 木兰. (2016). 对泰国社区大学汉语本科生学习满意度调查——以泰国黎逸皇家师范大学为例(硕士学位论文, 南京大学).
- Mu, L. (2016). A survey of learning satisfaction among Chinese language undergraduates at Thai community universities: A case study of Roi Et Rajabhat University, Thailand (Master's thesis, Nanjing University). Nanjing University.
- 潘清娜. (2014). 泰国北部五所皇家大学汉语专业现状调查研究(硕士学位论文, 厦门大学).
- Pan, Q. (2014). A study of the current situation of Chinese language programs at five Rajabhat universities in northern Thailand (Master's thesis, Xiamen University). Xiamen University.
- 孙广勇. (2025). 第二十三批赴泰国际中文教育志愿者在泰国各地开展中文教学. 人民

网-国际频道, 2025. 06. 16. 来源:

<https://world.people.com.cn/n1/2025/0616/c1002-40501672.html>

People's Daily Online. (2025, June 16). The 23rd cohort of International Chinese Language Education volunteers carries out Chinese language teaching across Thailand. People's Daily Online – International Channel.

<https://world.people.com.cn/n1/2025/0616/c1002-40501672.html>

泰国教育部教育委员会秘书处办公室. (2016). 泰国高等教育汉语教学发展研究报告. 曼谷: 普里旺图形有限公司.

Office of the Higher Education Commission, Ministry of Education of Thailand. (2016). Research Report on the Development of Chinese Language Teaching in Higher Education in Thailand. Bangkok: Pliwan Graphic Co., Ltd.

王静. (2011). 认知风格对泰国大学生汉语合作学习的影响(硕士学位论文, 山东大学).

Wang, J. (2011). The influence of cognitive styles on cooperative Chinese language learning among Thai university students (Master's thesis, Shandong University). Shandong University.

吴鼎福 & 诸文蔚. (2000). 教育生态学. 南京: 江苏教育出版社.

Wu, D., & Zhu, W. (2000). Educational Ecology. Nanjing: Jiangsu Education Publishing House.

徐武林[泰]. (2009). 泰国高校泰籍汉语教师现状及研究. 中国石油大学学报 (社会科学版), 25(5), 101-106.

Xu, W. (2009). The current situation and research on Thai Chinese-language teachers in Thai universities. Journal of China University of Petroleum (Edition of Social Sciences), 25(5), 101-106.

张成霞, 肖菊, [泰国]Wiganda Sangkla & [泰国]Sirilap Ruangjarernlap. (2017). 商务汉语在泰国职场中的需求分析及其对教改的启示--基于泰国学生实习报告的实证分析. 教育文化论坛, 9(3), 39-43.

Zhang, C., Xiao, J., Sangkla, W., & Ruangjarernlap, S. (2017). Demand for Business Chinese in the Thai workplace and its implications for curriculum reform: An empirical analysis based on internship reports of Thai students. Forum on Education and Culture, 9(3), 39-43.

朱拉隆功大学亚洲研究所中国研究中心. (2008). 泰国华文教学研究报告·高等教育. 曼谷: Sri Boon 电脑一印刷联合出版社

Center for Chinese Studies, Institute of Asian Studies, Chulalongkorn University. (2008). Research Report on Chinese Language Education in Thailand: Higher Education. Bangkok: Sri Boon Computer and Printing Press.

泰国清迈崇华新生华立学校办学历史、特色与当代挑战研究

秦凌鸽

北京语言大学曼谷学院、格乐大学

Email: sei191101@gmail.com

Received: February 17, 2026; Revised: June 6, 2026; Accepted: June 9, 2026

摘要

本研究以泰国清迈崇华新生华立学校为研究对象，从泰国华文教育视角出发，系统考察其办学历史的演变过程，重点分析学校办学特色的形成机制及其在当代华文教育环境中面临的挑战。研究采用历史研究与文献分析相结合的方法，通过纵向时间轴梳理学校发展脉络，并辅以田野调查资料，对学校办学实践与政策环境之间的关系进行分析。研究发现，学校办学历史的演进与泰国对华政策调整及中泰关系变化密切相关，在多次制度调整与课程转型过程中，逐步形成了以汉语教学为核心、兼顾中华文化传承与本地教育需求的办学特色。该特色的形成受到早期华人教育传统、华人社会支持及中国相关教育机构协作等多重因素影响。当前，学校在发展过程中仍面临师资培养体系有待完善、教学模式转型压力增加及区域竞争加剧等问题。本文旨在为海外华文学校发展研究提供个案参考。

关键词：泰国清迈崇华新生华立学校；华文教育；办学历史；办学特色；发展问题

A STUDY OF THE EDUCATIONAL HISTORY, CHARACTERISTICS, AND CONTEMPORARY CHALLENGES OF CHONGFAH XINSHENG WANISHBAMRUNG SCHOOL IN CHIANGMAI THAILAND

CHULEEKORN KARNKHAENG

Bangkok College, Beijing Language and Culture University; Krirk University

Abstract

This study takes Chongfah Xinsheng Wanishbamrung School in Chiang Mai, Thailand, as a case study to systematically examine its historical development from the perspective of Chinese language education in Thailand. The research focuses on the formation of the school's educational characteristics and the challenges it faces within the contemporary context of Chinese language education. By combining historical research and documentary analysis with field investigation, the study traces the school's developmental trajectory and explores the relationship between educational practices and policy changes.

The findings reveal that the school's development has been closely linked to shifts in Thailand's China-related policies and the evolution of Sino–Thai relations. Through successive stages of institutional adjustment and curriculum reform, the school has gradually developed distinctive educational characteristics centered on Chinese language instruction while integrating Chinese cultural transmission with local educational needs. These characteristics have been shaped by traditional Chinese educational values, long-term support from the Chinese community, and continued cooperation with educational institutions in China.

At present, the school still faces several challenges, including the improvement of teacher training mechanisms, the transformation of teaching models in response to educational innovation, and increasing regional competition. This study aims to provide a valuable case reference for future research on the development of overseas Chinese schools.

Keywords: Chongfah Xinsheng Wanishbamrung School in Chiang Mai Thailand; Chinese Language Education; School Development History; Educational Characteristics; Developmental Challenges

引言

随着当代中国经济与社会的快速发展,汉语在全球范围内的影响力与受欢迎程度持续提升。这一发展并非偶然,而是植根于长期积累的历史基础之上。贾益民,胡培安,胡建刚(2016)指出几百年来,华文教育历经曲折,起落沉浮,但其炎黄血脉从未中断,并已发展成为在海外植根最深、覆盖最广。黄永涛(2012)认为泰国华文教育具有悠久的发展历史。在其发展进程中,泰国华文教育在历史上曾几起几落,甚至受到过政府的严厉遏制。然而,随着中国综合实力的持续提升、中泰关系的不断深化,以及泰国王室成员对中华文化的关注与认同,泰国华文教育逐步恢复生机,并在近年呈现出较为快速的发展态势。

泰国华文学校在泰国华文教育体系中占据着重要地位,是推动汉语语言发展与传播的重要载体。其不仅承担着系统传授汉语知识的教育功能,同时也是中华文化传播与弘扬的重要平台,因而在语言教育与文化延续方面发挥着不可替代的作用。

清迈崇华新生华立学校作为泰北地区具有代表性的华文学校之一,拥有百余年的办学历史。该校的发展历程与泰国历次华文教育政策的调整以及中泰关系的演变密切相关。以该校为研究对象,有助于从个案层面深入探讨泰国华文学校在不同历史阶段的调整路径,并揭示其办学特色形成的内在逻辑。

在泰国华文教育研究领域,学界已从教育政策、课程设置以及教学实践等多个角度展开了较为系统的探讨。然而,从区域研究的层面来看,尽管泰北地区华文学校的发展在泰国华文教育体系中具有一定的代表性,但现有研究多停留在宏观描述层面,对单一华文学校的系统性个案研究相对不足,尤其缺乏对学校办学历史及其办学特色形成机制的深入分析。

基于此,本文从泰国华文教育的研究视角出发,对清迈崇华新生华立学校的办学历史进行系统梳理,分析其办学特色的历史形成机制,并探讨其在当代华文教育环境中所面临的主要挑战,以期为泰国华文学校及海外中文教育机构的可持续发展提供参考与借鉴。

文献综述

国内外研究现状

(1) 泰国华文教育的宏观政策与历史研究

学界已从宏观历史与政策变迁层面对泰国华文教育的发展进行了较为系统的探讨。相关研究普遍指出,泰国华文教育在 20 世纪经历多次起伏,其发展进程与泰国对华政策调整及中泰关系变化密切相关。李屏(2012)通过阶段性梳理,揭示了泰国华文教育在不同历史时期的发展特征,认为其演变轨迹在一定程度上折射出中泰政治与社会关系的变迁。陈艳艺(2013)指出,1992 年泰国政府放宽对华文教育的限制,是华文教育复兴的重要政策节点。

进入 21 世纪后,随着中泰经贸与人文交流不断深化,泰国社会对汉语的需求显著提升。高和利(2022)认为,汉语学习已由族群文化维系功能逐步转向兼具实用性与发展前景的外语选择。韩江华(2024)从政策视角强调,国家教育政策在泰国华文教育发展中始终发挥关键引导作用,为华文教育的持续发展提供了制度保障。

(2) 泰国华文学校发展史研究

在宏观研究基础上,部分学者将视角进一步聚焦于华文学校的发展历程,对其办学形态与制度变迁进行了梳理。Prapin(2007)指出,泰国华文教育可追溯至拉玛一世时期,华文学校伴随华人移民规模扩大逐步形成,但在不同历史阶段多次受到政治环境与政策调整的制约。二战后,尤其是 1975 年中泰建交及 1992 年华文课程获得制度性认可,成为华文学校恢复与扩展的重要契机。

在阶段划分方面,魏光磊(2019)从政策变迁与教育实践的互动关系出发,将泰国华校发展划分为若干历史阶段,指出各阶段在办学规模、课程结构及制度环境等方面呈现出显著差异。

此外,郭熙(2020)从海外华人社会结构的角度提出,华人社团、华校与华文媒体构成海外华人社会的三大支撑力量。其中,华校作为非营利性教育机构,承担着语言与文化遗产的核心功能,并在多方资源协同下实现持续运作。该观点为理解海外华文学校的功能定位及其长期存续机制提供了重要理论视角。

(3) 泰北地区华文学校的区域研究

近年来,学界开始关注泰北地区华文教育的区域特征。相关研究指出,杨新新(2018)泰北华文教育已由传统的族群母语教育逐步转向以汉语作为第二语言的教育模式。黄晶(2022)结合中泰关系与政策环境,对泰北华文教育的发展历程进行了阶段性分析,揭示了区域华文教育与宏观政治、社会因素之间的密切关联。

同时,杨新新(2020)从两岸对泰北山区华文学校援助的历史进程出发指出,不同阶段的政治与文教援助在客观上推动了泰北华文教育整体水平的提升,也凸显了泰北华文教育在区域与跨区域层面的特殊意义。这些研究为进一步开展具体学校层面的个案研究提供了重要背景。

(4) 海外语言教育与双语教育相关研究

国外关于语言教育与双语教育的研究起步较早,主要集中于语言政策、双语教育及族裔语言传承等领域。Fishman(1991)指出,学校是维系族裔语言与文化遗产的重要机构,在少数族裔语言延续过程中发挥着关键作用。Spolsky(2004)认为,教育机构的发展与语言政策环境密切相关,学校往往需要在国家政策与社会需求之间进行动态调适。Cummins(2000)则强调双语教育对于学生语言能力发展及学业成就具有积极影响。上述研究为理解海外华文学校的发展提供了重要理论参考。

总体来看,国外研究较多关注语言教育与双语教育的一般规律,而针对泰国华文学校特别是泰北地区华文学校办学特色形成机制的个案研究相对有限。因此,有必要结合具体学校案例,进一步探讨其办学特色形成过程及现实发展问题。

研究述评

总体来看, 现有研究已从宏观政策、历史演变及区域特征等层面对泰国华文教育的发展进行了较为系统的探讨, 为理解其整体脉络奠定了坚实基础。然而, 从研究视角与方法层面审视, 仍存在若干有待深化之处。

首先, 在研究对象层面, 既有研究多聚焦于国家政策或区域整体发展, 对单一华文学校的系统性个案研究相对不足, 尤其缺乏对具有百年办学历史的地方性华文学校进行纵向考察的研究。

其次, 在研究内容层面, 相关成果多以历史叙述与政策分析为主, 对学校内部办学实践关注有限, 学校办学特色往往被作为结果呈现, 其形成机制——包括课程结构调整、语言教学定位转变及学校治理模式与政策环境之间的互动关系——尚未得到充分展开。

再次, 在研究方法层面, 现有研究主要依赖文献分析与宏观历史梳理, 较少将学校档案、办学实践与当代田野材料结合起来进行综合分析, 这在一定程度上限制了对华文学校现实运行状态及其当代转型问题的深入理解。

基于上述不足, 本文以清迈崇华新生华立学校为个案, 结合历史研究与文献分析法, 对学校百余年来的办学演变过程进行系统梳理, 重点分析其以汉语教学为核心的办学特色形成机制, 并探讨其在当代泰国华文教育环境中所面临的结构性挑战, 以期理解泰国华文学校的发展逻辑及海外华文教育的可持续路径提供个案视角与实证参考。然而, 现有研究对于华文学校办学特色形成机制的分析仍相对不足, 这也进一步凸显了开展个案研究的必要性。

研究问题

现有研究多从宏观层面对泰国华文教育的发展进行探讨, 对单一华文学校办学特色形成机制的个案研究相对不足。基于此, 本文以清迈崇华新生华立学校为研究对象, 重点探讨以下问题:

- (1) 清迈崇华新生华立学校的办学特色是如何形成的?
- (2) 影响其办学特色形成机制的主要因素有哪些?
- (3) 学校在当前发展过程中面临哪些现实挑战?

本文所指“办学特色形成机制”, 是指学校在长期办学过程中, 在政策环境、华人社群支持、课程体系建设、学校治理以及中泰教育合作等因素共同作用下, 逐步形成具有相对稳定性的办学特点及其内在发展逻辑。本文将从上述几个方面对清迈崇华新生华立学校办学特色形成机制进行分析。

研究方法

本研究采用历史研究法、文献分析法与田野调查法相结合的研究方法, 对泰国清

迈崇华新生华立学校的办学历史、办学特色形成机制及其当代挑战进行研究。

首先，运用历史研究法，依据纵向时间轴对学校在不同历史阶段的发展脉络进行梳理，重点分析学校办学实践与泰国华文教育政策环境及中泰关系变化之间的相互关系。

其次，采用文献分析法，系统收集、整理并分析校史馆资料、校史文献及相关校史记录书，同时查阅中国知网（CNKI）、Google Scholar 以及泰国 THAIJO 等数据库中与泰国华文教育、泰北地区华文教育及华文学校发展相关的中、英、泰文文献，对相关研究成果进行归纳与比较。

在此基础上，辅以田野调查所获取的一手资料，以弥补文献资料在当代阶段的不足。研究者结合在清迈崇华新生华立学校的任教经历，通过实地观察及访谈收集相关资料。访谈对象主要包括学校管理人员、汉语教师及学生代表，采用半结构式访谈方式进行。访谈内容涉及学校发展历程、课程建设、办学特色及现实挑战等方面。通过对历史资料、文献资料与田野调查资料进行综合分析，以期更加全面地呈现学校办学特色的形成过程及其发展现状。

研究结果

一、崇华新生华立学校的发展历程

本章在系统梳理相关历史文献、学校档案及既有研究成果的基础上，依据泰国华文教育政策变迁与学校办学形态演进，对清迈崇华新生华立学校的发展历程进行阶段性考察。通过对关键历史节点与代表性人物的分析，揭示学校办学实践与外部政治环境、制度约束之间的互动关系，为后文对学校办学特色与当代挑战的分析提供历史背景与解释框架。

（一）第二次世界大战前的初创与发展阶段（20 世纪初—1945 年）

清迈地区的华文教育可追溯至 20 世纪初。1901 年前后，随着华人移民逐渐在清迈定居并从事商业活动，华文教学开始以非正规形式在当地出现。五世皇时期，相关教学活动多以“学堂”形式存在；至六世皇时期，则以“私塾”为主，教学地点多设于教师住所或私人场所，呈现出明显的民间自发性和松散性特征。

1917 年，在当地华人社群推动下，清迈第一所具备相对完整办学形态的华文学校——“华英学校”正式成立。该校由来自潮州、后移居曼谷的郑智男倡议创办，并联合蔡顺喜、廖永承等华人代表共同出资购地，于越革路设校，以潮州话作为主要教学语言。作为清迈地区首所正式华文学校，“华英学校”的建立标志着当地华文教育开始由非正规教学向制度化学校教育转型。

20 世纪 20 年代后，随着清迈华人人口增加及语言结构日趋多元，学校教学中逐渐出现潮州话、客家话、海南话、粤语及云南方言并行的情况，不利于教学统一。为应对这一问题，当地华人社群经协商，于 1927 年前后联合创办以中国普通话为教学语言的“华侨学校”，并推举郑智男担任校法人及首任主席。此后，清迈地区形成“华英学校”与“华侨学校”并存发展的格局。

在办学经费方面，两校采取较为独特的联合管理与自给模式，通过共同购置土地并开展稻米种植，将农业收益用于支持学校日常经费，维系了学校在较长时期内的持续运作。

然而，1937年至1941年间，受国际局势变化及泰国政府华文教育政策持续收紧的影响，全国范围内华文学校相继被迫停办。清迈地区的“华英学校”与“华侨学校”亦在第二次世界大战前相继被政府勒令停止办学，华文教育活动一度中断。这一阶段集中反映出早期泰国华文教育在政策环境下面临的高度不稳定性。

（二）第二次世界大战后的恢复与调整阶段（1945—1957年）

1945年第二次世界大战结束后，泰国社会秩序逐步恢复，清迈华人社会亦积极推动华文教育重建。在原有学校停办的背景下，林佑寿、廖良、蔡动辉、潘益三、陈国伟等华人代表共同商议复校事宜，并于1945年底在尚未获得政府正式批准前，暂以“华英—华侨学校”名义恢复教学活动。

1948年，学校一度获得政府批准并更名为“清华学校”，但同年因经费筹措方式被认定违反相关教育法规，再次被吊销办学执照。该事件中，陈福祥、廖长河、郑天岳、黄健华等校董受到牵连，财产亦被没收，对清迈华文教育造成严重冲击，凸显出战后华文教育在制度层面的高度不确定性。

在此背景下，当地华人社会通过非正规教育形式维系华文学习。以江秀泰为代表的华裔人士组织成立中文学习互助社，并聘请卢友光担任中文教师，在一定程度上弥补了正规华文学校受限时期的教育空缺。

与此同时，1948年2月6日，“新生学校”正式获批成立；1949年，林柏寿向泰国教育部申请创办“崇华学校”，并于1950年6月3日获准办学。两校主要以小学教育为主，在严格政策环境下坚持办学，成为战后清迈华文教育得以延续的重要支点。

（三）整合与制度化发展阶段（1957—1989年）

1957年，崇华学校对办学领导体制进行调整，陆昌被任命为法人代表，学校治理结构逐步趋于规范化。进入20世纪60年代，随着小学毕业生继续接受系统华文教育需求的增加，翁柳召集许大昭、李锡源、罗国英、廖良安、欧阳楷、陈南康等校董代表，商议创办中学事宜，标志着清迈华文教育由小学阶段向中学阶段的延伸。

为实现学校资产与管理的制度化，1972年11月3日，“崇华新生基金会”依法成立，并于1974年获得政府批准。基金会随后整合崇华学校、华立学校与新生学校，实现统一管理。1980年3月13日，基金会正式更名为“崇华新生华立基金会”，“公立崇华新生华立学校”作为整合后的办学实体正式确立，清迈华文教育由此进入以合法化、制度化为特征的发展阶段。学校名称中所使用的“公立”一词，需结合泰国华文教育发展的历史语境加以理解。该称谓并不等同于现代教育体制中“由国家财政支持并直接管理的公立学校”，而是指由社会公众，尤其是华人社群，以集体出资与共同治理方式设立的学校类型。这种以基金会为核心的办学模式，是海外华文学校在制度限制条件下实现合法化与长期运行的重要路径之一。

（四）发展壮大与课程体系完善阶段（1989—2011 年）

1989 年后，学校在完成整合的基础上逐步恢复并拓展办学层级，由小学阶段扩展至初中与高中阶段，形成覆盖基础教育主要阶段的完整办学体系。在教学内容方面，学校经历了由以台湾教材、繁体字体系为主，向引入中国大陆教材、采用简体字体系的转变，并于 1997 年引入口语拼音教学，为汉语教学体系的现代化奠定基础。

2002 年，学校增设高中阶段课程，并逐步探索双语教育路径。2011 年，学校正式设立“双语班”，系统强化汉语教学比例与教学深度，标志着学校在新时期对中泰双语教育模式的积极探索。

（五）现代转型与功能拓展阶段（2012 年至今）

进入 21 世纪以来，随着中泰教育交流机制的逐步完善，清迈崇华新生华立学校在汉语课程建设与师资发展方面获得了来自中国相关教育机构的学术与资源支持，其在海外华文教育体系中的代表性地位亦通过若干重要交流事件得到体现。

2012 年以来，公立崇华新生华立学校在办学规模、课程体系与对外合作方面进入新的发展阶段。学校师资结构呈现出本土化与国际化并重的特征，汉语教师队伍逐步壮大。

在考试与认证体系方面，学校于 2002 年获批成为 HSK 考试考点，并于 2013 年进一步成为泰北地区 HSK 网络考试考点，显著提升了其在区域华文教育体系中的功能定位。2015 年，学校正式挂牌成立“清迈大学下设孔子课堂”，实现校内汉语教学与孔子学院项目的制度性对接。

此外，学校长期获得中国相关教育与侨务机构支持，并于 2013 年被评为“华文教育示范学校”。学校毕业生持续升入中国多所重点高校深造，体现出其汉语教学在人才培养与升学导向方面的实际成效。

综上所述，清迈崇华新生华立学校的发展历程可概括为初创发展、战后调整、制度整合、规模扩展与现代转型等阶段。学校在多次政策收紧与制度重构中得以延续和发展，既反映了泰国华文教育政策的历史变迁，也体现了以郑智男、林柏寿等人为代表的华人教育力量在推动海外华文教育传承中的关键作用。

上述历史脉络为理解学校在课程设置、师资结构与办学理念方面所形成的特色提供了重要历史解释，也为分析其在当代教育环境中面临的挑战奠定了历史基础。

二、崇华新生华立学校办学特色及其形成机制

清迈崇华新生华立学校由崇华新生华立基金会董事会负责管理与决策。基金会历任董事长长期致力于学校建设与发展，在经费支持、制度保障与办学方向等方面为学校稳定运行与持续提升提供了坚实基础。在此治理框架下，学校始终将教育质量作为办学核心目标，在校级管理团队、教师群体及相关教育专家的共同参与下，系统制定并实施中长期发展规划，持续推进办学水平的整体提升。

作为一所涵盖幼儿园、小学、初中及高中阶段的全日制华文学校，清迈崇华新生

华立学校逐步形成了以汉语教学为核心、多语教育协同发展的办学特色。学校在遵循泰国国家教育政策与基础课程标准的前提下，系统开设汉语课程，并不断优化教学理念与课堂实践，倡导“寓教于乐”的教学方式，鼓励教师在语言教学过程中融合兴趣培养与能力发展。在课程实施层面，学校构建了以泰语、汉语和英语为核心的三语教学模式，在传承与弘扬中泰文化的基础上，着力打造促进学生德、智、体、美、劳全面发展的教育体系。通过持续、系统的语言输入与课程安排，学生普遍具备较为扎实的泰语与汉语交际能力。

在课程体系设计方面，学校突出“汉语教学与中华文化遗产”这一办学定位，根据学生发展阶段与语言能力差异，设置普通班课程与汉语优资班（双语班）课程，以满足不同学生的学习需求，并构建分层递进的汉语能力培养路径。

（一）幼儿园课程设置

幼儿园课程以 2017 年《泰国基础教育幼儿园课程》为依据，注重幼儿综合能力的发展，构建涵盖自我认知、环境认知、自然认知与事物认知四个学习领域的整体课程体系。在教学实施过程中，学校为幼儿配备智慧平板电脑作为辅助学习工具，以提升课堂活动的趣味性与互动性。

在语言与能力培养方面，幼儿园阶段的课程安排主要包括：每日由汉语母语教师开展不少于 40 分钟的汉语教学活动，重点培养幼儿对汉语的使用意识与初步表达能力；针对幼儿园中高年级学生（2—3 年级），每周开设一次水上活动课程，以促进体能发展；同时，每周由英语母语教师开设一次英语课程，帮助幼儿建立初步的英语语感。

在班型设置上，汉语优资班在执行泰国教育部基础课程的同时，进一步强化汉语听、说、读、写四项技能的系统训练；普通班则以泰国基础课程为主，并辅以适量汉语教学内容，体现课程设置的层次性与灵活性。

（二）小学课程设置

1. 普通班

小学普通班实施泰语、英语与汉语并重的三语综合教学模式。在课程安排方面，汉语课程每周 8 节，系统涵盖听、说、读、写四项语言技能；泰语课程每周 5 节；英语课程每周 5 节。学校对学生汉语能力设定明确的阶段性目标，即小学四年级通过《汉语水平考试》（HSK）一级，小学六年级通过 HSK 二级。

2. 汉语优资班（双语班）

小学汉语优资班采用学科分语言授课的双语教学模式。其中，以泰语授课的科目包括泰语、科学、数学以及社会、宗教与文化课程；以汉语授课的科目包括美术、音乐、健康、体育与劳技课程。此外，英语课程每周 5 节，汉语课程每周 8 节（涵盖听、说、读、写四项技能），加上汉语授课学科，学生每周接受的汉语相关学习课时约为 13 节。

在语言能力目标方面，汉语优资班学生小学四年级需通过 HSK 二级，小学六年级需通过 HSK 三级，整体目标明显高于普通班，体现了分层培养的课程设计理念。

（三）初中课程设置

1. 普通班

初中普通班继续实施三语综合教学模式。课程安排为：汉语课程每周 7 节（涵盖听、说、读、写四项技能），泰语课程每周 5 节，英语课程每周 5 节。学生在完成初中阶段学习时，需达到 HSK 三级水平。

2. 汉语优资班（双语班）

初中汉语优资班延续小学阶段的双语教学模式。在课程语言安排上，以泰语授课的科目包括泰语、科学、数学以及社会、宗教与文化课程；以汉语授课的科目包括音乐舞蹈、健康、体育、电脑及旅游课程。英语课程每周 5 节，汉语语言课程每周 7 节，加上汉语授课学科，学生每周接受的汉语学习课时约为 12 节。学生在初中三年级需达到 HSK 四级水平。

（四）高中课程设置

高中阶段根据学生升学方向与语言发展需求，学校设置多样化课程类型。

1. 理科普通班以泰语教学为主，汉语课程每周 2 节，学生在高中三年级需达到 HSK 四级水平。

2. 中文文科班汉语课程每周 7 节，重点强化汉语语言能力，学生在高中阶段需达到 HSK 四级水平。

3. 英文文科班以英语教学为主，英语课程每周 12 节，同时设置每周 7 节的汉语课程，实现英语能力与汉语能力的并行发展。

4. 理科汉语优资班和文科汉语优资班则显著强化汉语教学，汉语课程每周 10 节，系统培养学生听、说、读、写四项语言技能，课程内容涵盖中文数学、汉语口语及中国概况等。

表 1 清迈崇华新生华立学校整体课程结构与班型设置

学段	班型	教学语言/模式	主要课程设置
幼儿园		泰语为主，辅以汉语、英语	基础综合课程（认知发展四领域），融入汉语教学
小学	普通班（三语综合班）	泰语 + 英语 + 汉语	汉语、泰语、英语三语并行教学
小学	汉语优资班（双语班）	强化汉语 + 泰语 + 英语	学科用泰语授课：美术、音乐、体育、劳技与健康采用汉语授课
初中	三语综合班	泰语 + 英语 + 汉语	延续三语综合教学模式
初中	汉语优资班	泰语 + 汉语	学科用泰语授课：音乐舞蹈、健康、体育、电脑与旅游采用汉语授课
高中	理科班	泰语为主，辅以	基础汉语课程

		汉语	
高中	中文文科班	强化汉语	汉语语言与文化课程
高中	英文文科班	英语为主，汉语辅助	强化英语课程并设置汉语课程
高中	理科、文科汉语优资班	强化汉语	系统汉语课程，融入学科内容

表 2 清迈崇华新生华立学校汉语课程设置与 HSK 目标一览表

学段	班型	汉语课时 (节/周)	汉语教学特点	阶段性 HSK 目标
幼儿园		每节约 40 分钟+汉语活动	汉语启蒙，重在兴趣与语感	无
小学	普通班	每节 50 分钟 8 节/周	听、说、读、写四项技能	四年级：HSK 1 级 六年级：HSK 2 级
小学	汉语优资班	每节 50 分钟 13 节/周	汉语授课学科+语言技能训练	二年级：HSK 1 级 四年级：HSK 2 级 六年级：HSK 3 级
初中	普通班	每节 50 分钟 7 节/周	系统语言技能训练	初三：HSK 3 级
初中	汉语优资班	每节 50 分钟 12 节/周	汉语授课学科比例提高	初三：HSK 4 级
高中	理科普通班	每节 50 分钟 2 节/周	基础汉语课程	高三：HSK 4 级
高中	中文文科班	每节 50 分钟 7 节/周	强化汉语语言能力	高三：HSK 4 级
高中	英文文科班	每节 50 分钟 3 节/周	强化英语+汉语基础	无
高中	理科、文科汉语优资班	每节 50 分钟 10 节/周	听说读写+中文数学、中国概况	高三：HSK 5 级

通过对不同学段课程设置与汉语教学目标的系统规划（见表 1、表 2），清迈崇华新生华立学校在全学段范围内实施“普通班—汉语优资班”并行的分层课程体系，并通过逐步提高汉语课时比例与 HSK 等级要求，构建了由语言启蒙、技能训练到学科融合的递进式汉语能力培养路径。这一课程结构不仅凸显了学校以汉语教学为核心的办学定位，也体现了其在多语教育背景下对学习负担与教学成效之间平衡关系的重视。

总体而言，汉语教学始终是清迈崇华新生华立学校最具代表性的办学特色之一。学校在普通汉语课程基础上，重点建设“汉语优资班”课程体系，通过提高汉语授课比例，将汉语作为教学媒介语言，广泛应用于音乐、劳技、健康、美术、体育等学科教学之中，推动学科内容学习与语言能力培养的有机融合。该教学模式有效提升了学生的汉语综合运用能力，使学生在高中毕业时普遍达到 HSK 五级水平，部分学生可达六级，并具备申请中国高校奖学金及赴华深造的语言条件，在清迈地区乃至泰国华文教育领域形成了较高的社会认可度。

（五）办学特色形成机制分析

学校办学特色的形成并非单一因素作用的结果，而是在长期发展过程中逐步形成的。结合学校历史沿革与现实办学实践可以发现，其以汉语教学为核心的办学特色，主要受到政策环境、课程体系建设以及学校治理模式等因素的共同影响。上述因素相互作用，共同塑造了学校的发展路径与办学定位。

1. 政策环境下的制度调适机制

泰国华文教育的发展始终与国家教育政策及中泰关系变化密切相关。面对不同历史时期的政策调整，清迈崇华新生华立学校并未停留于被动适应，而是通过课程改革、组织调整及办学模式转变不断寻求发展空间。

随着泰国华文教育逐步走向规范化，学校将汉语教学纳入国家教育框架，在遵循教育法规的基础上持续优化课程设置，增强了办学的制度合法性。进入 21 世纪后，随着汉语社会需求不断提升，学校进一步强化汉语课程的核心地位，使汉语由传统族群语言逐步转变为兼具文化遗产与升学发展的重要课程。

由此可见，学校办学特色的形成并非简单延续传统，而是在政策环境变化过程中，通过持续制度调适逐步形成的结果。

2. 分层课程体系的生成机制

课程体系是学校办学特色的重要载体。为适应学生语言能力差异及社会需求变化，学校在泰国基础教育课程框架下，逐步构建了“普通班—汉语优资班”并行的分层课程体系。

普通班注重学生基本汉语能力培养，汉语优资班则通过增加汉语课时、设置汉语授课学科及提高 HSK 目标等级，形成更加系统的语言学习环境。同时，学校在幼儿园、小学、初中及高中阶段建立了较为完整的能力递进体系，实现汉语学习由兴趣启蒙向语言运用和学科融合的逐步过渡。

这种分层培养模式既满足了不同学生的发展需求，也进一步确立了汉语教学在学校课程体系中的核心地位，成为学校办学特色形成的重要基础。

3. 治理结构与资源整合机制

稳定的治理结构为学校办学特色的持续发展提供了制度保障。崇华新生华立学校实行基金会董事会领导下的治理模式，由基金会负责学校发展规划、资源配置及重大

事务决策。

基金会的成立不仅推动学校实现合法化与制度化发展，也有效整合了清迈华人社群长期积累的资金、土地及社会资源。自学校创办以来，当地华人社会通过捐资办学、参与校务管理及推动学校建设等方式持续支持学校发展，为学校办学特色的形成提供了重要社会基础。在此基础上，学校得以持续推进课程改革、优化教学资源并开展对外合作。此外，学校长期获得中国相关教育机构的支持。通过孔子课堂建设、HSK 考试推广以及与中国高校开展教育交流合作，学校在课程建设、师资培养及学生升学等方面获得了较为稳定的外部资源支持。这些合作进一步拓展了学校的发展空间，并增强了其在区域华文教育体系中的影响力。

从运行机制看，学校逐步形成了“基金会决策、学校执行”的治理结构，在保证制度稳定性的同时保留一定的办学自主性。该模式增强了学校应对外部环境变化的能力，也为其办学特色的长期延续提供了组织保障。

综上所述，清迈崇华新生华立学校办学特色的形成，是政策环境、课程体系建设与治理机制共同作用的结果。其中，制度调适为学校发展提供外部空间，分层课程体系构成特色发展的核心载体，而基金会治理则为学校持续发展提供组织保障。三者相互支撑，共同推动学校逐步形成以汉语教学为核心的办学特色。

三、崇华新生华立学校发展的现实挑战

在当前教育环境与社会背景不断变化的条件下，清迈公立崇华新生华立学校在办学实践中面临着多方面的现实挑战。综合学校发展现状与华文教育整体趋势，主要体现在以下几个方面：

（一）教师专业发展与人工智能时代的适应挑战

随着国际中文教育的快速发展以及人工智能（Artificial Intelligence, AI）技术在教育领域的广泛应用，汉语教师的专业能力结构正在发生深刻变化。当前阶段，汉语教师不仅需要具备扎实的语言教学能力，还需逐步掌握数字化教学工具的使用方法，具备一定的教学资源整合能力与跨学科融合意识，以适应信息化教学环境对课堂组织与教学方式提出的新要求。

然而，从实际办学情况来看，清迈公立崇华新生华立学校在教师数字化教学能力建设方面仍面临一定困难。一方面，无论是中国籍母语教师还是泰籍汉语教师，在系统接受人工智能辅助教学、数字教学资源设计等方面的专业培训机会相对有限；另一方面，受制于学校整体办学条件与教育经费结构，在智慧课堂建设、数字教学平台引入及相关技术支持方面仍存在现实制约。与中国国内近年来快速推进的“智慧汉教”“数字汉语课堂”等教学模式相比，学校在相关技术应用层面仍存在明显差距，这在一定程度上影响了汉语课堂教学形式的多样化与教学效能的进一步提升。

从更深层次看，上述问题并非单一学校的个别现象，而是在当前泰国华文学校办学结构中普遍存在的阶段性困境。一方面，华文学校长期依赖外部师资输入，在教师

培养体系与专业发展路径上缺乏稳定、系统的本土支持机制；另一方面，学校在承担语言教学与升学导向双重功能的同时，其数字化教学转型所需的制度支持与资源投入尚未完全匹配。这种结构性矛盾使得教师专业发展在人工智能时代面临较大适应压力，亦成为制约华文学校教学模式创新的重要因素之一。

（二）母语教师队伍稳定性不足的问题

教师队伍的稳定性是保障教学质量与课程连续性的关键因素之一。就目前而言，学校的汉语教师队伍主要由中国籍母语教师与泰籍汉语教师共同构成。其中，中国籍教师包括志愿者教师、公派教师与自行应聘教师三类，而泰籍华裔或具备汉语背景的教师则构成相对稳定的本土力量。

从制度层面来看，志愿者教师与公派教师的聘用期限通常为一年，且最长续聘年限为三年。这意味着志愿者教师队伍每年都面临较大流动，教师更替频繁，不利于教学经验的积累与课程体系的长期建设。教师任教周期较短，也在一定程度上影响了学生学习的连续性与教学效果的稳定性。

此外，自行应聘来校任教的中国籍教师同样面临较大的不确定性。近年来，泰国教育主管部门对外籍教师的执业资格要求不断提高，明确规定外籍教师需在规定期限内取得泰国教师执业资格证书。该证书的培训与考试主要以泰语和英语进行，这对以汉语为母语的中国籍教师而言构成较大挑战。尤其是在资格认证期限由原先的六年缩短至两年的背景下，教师需要在较短时间内完成语言、制度与专业能力的多重适应，这无疑加大了其职业压力，也影响了教师队伍的整体稳定性。

（三）区域竞争加剧与学习动机维持的双重压力

随着中泰经贸往来和人文交流的不断深化，汉语作为重要外语之一，在泰国基础教育阶段的地位日益凸显。近年来，清迈地区公立与私立学校纷纷开设汉语课程，部分学校还推出中英、中泰、中泰英等多语课程体系，使家长和学生在校时拥有更多选择。

在这一背景下，学校不仅面临来自其他华文学校的竞争，也需与普通中小学的汉语特色项目展开竞争。这种多元化的办学格局在一定程度上提升了区域整体汉语教育水平，但同时也对学校的办学特色、课程质量与品牌形象提出了更高要求。

面对激烈的教育竞争环境，学校必须通过明确办学定位、强化特色发展来增强自身吸引力。在实践中，学校坚持以“勤学习、严纪律、重道德、求幸福”为办学理念，并以“着力培养学生泰语与汉语双语交际能力”为核心办学特色，努力在语言能力培养、文化认同塑造与学生全面发展之间寻求平衡。这一理念与特色不仅是学校应对外部竞争的重要支点，也构成其在当代教育环境中实现可持续发展的内在动力。从发展趋势看，这一现象反映出泰国汉语教育已由传统华文学校主导逐步转向多元主体共同参与的发展格局。面对更加多样化的教育供给，华文学校需要进一步强化自身特色，以提升竞争力和可持续发展能力。

结论与启示

通过对清迈崇华新生华立学校办学历史、办学特色及现实发展的考察可以发现，学校办学特色的形成并非单一因素作用的结果，而是在政策环境、课程体系建设与治理机制等多重因素共同作用下逐步形成的。其中，学校通过持续的制度调适适应政策变化，通过分层课程体系强化汉语教育特色，并依托基金会治理与华人社群支持实现长期稳定发展，从而逐步形成以汉语教学为核心的办学特色。

作为泰北地区具有代表性的华文学校个案，崇华新生华立学校的发展经验表明，海外华文学校的持续发展不仅依赖于华人社群支持，更取决于其在国家教育政策、本地社会需求与学校自身发展目标之间建立有效的调适机制。其办学特色具有明显的历史延续性与情境依赖性，也反映出泰国华文学校由社群型教育向制度化、多功能教育形态转型的发展趋势。

从实践层面看，海外华文学校应在遵循所在国教育政策的基础上，结合当地社会需求不断优化课程体系，完善治理机制，并加强本土师资培养与教育资源整合。同时，在人工智能技术快速发展和区域教育竞争日益加剧的背景下，华文学校还需积极探索教育创新路径，提升教育质量与办学活力，以增强其可持续发展能力。

参考文献

- 贾益民, 胡培安, & 胡建刚. (2016). “21 世纪世界华文教育发展愿景与行动” 倡议 [Vision and action initiative for the development of global Chinese language education in the 21st century]. 世界华文教学, (3), 4 - 16.
- 中国华文教育网. (2008, November 18). 浅谈泰国华校华文教育教学现状之改观 [Discussion on improvements in the current state of Chinese language education in Thai Chinese schools] [EB/OL]. http://blog.sina.com.cn/s/blog_5cd2fdc00100b8nc.html
- Prapin, M. (2007). 泰国汉语教学的发展 [Development of Chinese language teaching in Thailand]. 艺术学刊, 32(2), 65 - 81.
- 李屏. (2012). 泰国华文教育史研究综述 [Review of research on the history of Chinese education in Thailand]. 东南亚纵横, 32 - 36.
- 陈艳艺. (2013). 从华人认同看泰国华文教育的复苏与发展 (1992—2012) [Revival and development of Thai Chinese education from the perspective of Chinese identity (1992 - 2012)]. 东南亚纵横, (3), 67-72.

- 杨新新. (2018). 国际、地区局势影响下的清莱华文教育发展史述略 (1954—2004) [Brief history of Chinese education development in Chiang Rai under the influence of international and regional situations (1954 - 2004)]. 农业大学中文学刊 (朱拉隆功 大学), 11(2), 120 - 144.
- 魏光磊. (2019). 新时代南部泰国华校的转型与发展研究 [Research on the transformation and development of southern Thai Chinese schools in the new era]. 华侨大学出版社.
- 郭熙. (2020). 新时代海外华文教育与中国国家语言能力的提升 [Overseas Chinese language education in the new era and the enhancement of China's national language capacity]. 语言文字应用, (4), 17 - 25.
- 杨新新. (2020). 台湾当局对泰北山区华文教育援助的演变: “文教帮扶”与“政治扶持” [Evolution of Taiwan authorities' aid to Chinese education in northern Thai mountainous areas: "Cultural and educational assistance" and "political support"]. 台湾研究集刊, (3), 107 - 111.
- 黄晶. (2022). 泰国北部山区汉语教育的发展与变化 [Development and changes in Chinese language education in northern mountainous areas of Thailand]. 暨南大学出版社.
- 高和利. (2022). 泰国华文教育的限制政策及影响因素研究 (1918—1992) [Research on restrictive policies and influencing factors of Thai Chinese education (1918 - 1992)] (Unpublished master's thesis). 福建师范大学.
- 韩江华. (2024). 泰国中文教育政策嬗变动因及启示 [Causes of evolution and implications of Thai Chinese education policies]. 四川大学出版社.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.

泰国高校大学生的汉语学习投入情况研究

姜玥¹

章霜²

湖北工业大学外国语学院

Email: shuangzhang@hbut.edu.cn

Received: March 2, 2026; Revised: June 2, 2026; Accepted: June 16, 2026

摘要

近年来,汉语二语学习者规模持续扩大。因此,提升汉语教育质量已成为国际中文教育领域的重要课题之一。学生的学习投入是衡量教育质量的关键依据,其投入意愿与程度深刻影响着学生的汉语习得成效。在此背景下,有必要对汉语二语学习者学习投入情况进行实证研究。基于此,本研究采用定量研究方法,以 120 名泰国高校大学生为初始调查对象,经数据筛选后获得 98 名有效分析样本。然后,通过 SPSS27.0 对所收集数据分别进行描述性分析、独立样本 T 检验和单因素方差分析,以分别考察其汉语学习投入特点以及个体差异性与汉语学习投入之间的关系。结果显示,泰国大学学生的学习投入整体处于较高水平,其汉语学习投入在性别、汉语学习时长、年龄等方面均不存在显著性差异,个体性差异因素不会影响泰国大学生在不同维度的投入类型分布状况。基于此,国际中文教师可通过丰富课堂互动形式、增加真实语用任务、营造支持性的学习氛围等共性策略,进一步巩固和提升学生的行为投入、情感投入与认知投入,从而持续优化汉语二语教学效果。

关键词: 泰国大学生; 汉语学习投入; 个体差异

EXPLORING ENGAGEMENT IN LEARNING CHINESE AS A SECOND LANGUAGE AMONG THAI UNIVERSITY STUDENTS

YUE JIANG¹

SHUANG ZHANG^{2*}

School of Foreign Languages, Hubei University of Technology

Abstract

In recent years, the population of Chinese as a second language (CSL) learners has continued to expand. Consequently, improving the quality of Chinese language education has become a key priority in the field of international Chinese language education. Students' learning engagement serves as a crucial indicator for measuring educational quality, as learners' willingness and level of engagement profoundly influence their Chinese language acquisition outcomes. Against this backdrop, there is a clear need for empirical research on the engagement of CSL learners. This study adopts a quantitative research approach, initially surveying 120 Thai university students as the target population, and after data screening, obtains 98 valid samples. Using SPSS 27.0, the collected data are analyzed through descriptive analysis, independent samples t-tests, and one-way ANOVA to respectively examine the characteristics of students' Chinese learning engagement and the relationship between individual differences and their engagement. The results show that Thai university students demonstrate a generally high level of engagement in Chinese learning, with no significant differences observed in engagement based on gender, length of Chinese learning time, or age. Individual difference factors do not affect the distribution patterns of engagement across different dimensions among Thai university students. Based on these findings, international Chinese language teachers can adopt general strategies such as enriching classroom interaction formats, increasing authentic language use tasks, and fostering a supportive learning environment to further consolidate and enhance students' behavioral, emotional, and cognitive engagement, thereby continuously optimizing the effectiveness of CSL instruction.

Keywords: Thai university students; Chinese language learning engagement; individual differences

引言

根据《中国语言生活状况报告 2023》，截至 2023 年底，中文教育已经在全球 180 多个国家和地区得到普及，全球有 85 个国家已在其教育体系内引入了中文教育，超过 4000 所海外高等院校开设了中文课程。由此可见，在全球化进程加速与高等教育国际化纵深发展的时代背景下，全球范围内学习中文的需求大幅度增加，掀起了“汉语热”的潮流(应学凤，盛珂炜，2020)。泰国作为“一带一路”沿线重要国家，长期将中文教育纳入其基础教育与高等教育体系，是东南亚地区汉语教学规模最大、历史最悠久、政府支持力度最强的国家之一(张婧，吴应辉，2024)。同时，大学生正处于认知能力与自主学习意识高度发展的关键期，是研究个体学习投入的理想样本。基于此，本研究聚焦于泰国高校大学生群体，通过考察其个体层面的汉语学习投入特征，旨在为优化汉语二语教学提供理实参考。

文献综述

“学习投入”最初被定义身心能量投入的总和，具有情境特定性(Astin, 1985)。但从积极心理学视角出发，学习投入被重新界定为一种涵盖活力、奉献与专注的积极心理状态(Schaufeli et al., 2002)。其后，其内涵逐步向认知与情感领域深化。Skinner et al. (2009) 提出，学习投入不仅关乎学生参与学习活动的质量，更在于其能够持续努力，并将学习与自身价值观及目标相联结的能力。在此基础上，Zepke & Leach(2010)进一步构建了由认知、情感与行为构成的三维模型，这一框架推动了学习投入研究的多元化发展，并最终成为该领域的主流共识。

学者们根据不同的研究重点来定义学习投入的概念。目前大多数研究者认为学习投入是一个多维的概念(Skinner & Belmont, 1993)。Schaufeli et al. (2002)则认为学习投入和工作投入一样，是学生对学习表现出的一种持续的、充满积极情感的状态，分为奉献、活力、专注三个维度；而根据“三维理论”的角度来看，学习投入主要包括三个关键领域：行为投入、情感投入、认知投入(Hew, 2016; Wang, 2008; Woo & Reeves, 2007)。行为投入指学生参与课程作业等活动；情感投入涉及学生对教师、同伴乃至课程本身的情感态度；认知投入则体现为学生认为课程内容既相关又重要。然而，二语习得研究日益强调语言学习的社会互动本质(Vygotsky, 1978)。学习者与教师、同伴之间的合作质量对语言发展具有独特作用。基于此，Philp & Duchesne (2016)在语言课堂任务投入的系统考察中，将社会投入确立为第四维度，进而形成包含认知、行为、社会与情感的综合模型。社会投入是指学习者在学习过程中与同伴、教师进行互动、合作与交流的行为表现，以及在此过程中形成的归属感、社会联结感和共同体认同感。研究表明，投入度的提升有助于促进批判性思维(Elyas & Al-Bogami, 2019)、学业成就(Reeve & Tseng, 2011)及学习持久性(Kuh et al., 2008)。

近年来，多数研究者主张从学生学习投入的角度评估教学效果，教育学、教育心理学、外语教育及第二语言习得等领域的学者相继开展了相关调查研究。Oga-Baldwin

(2019) 指出, 在语言学习中, 学生的学习投入是其内在思维过程、行为表现及情感状态的外在体现。针对大学生群体的调查研究发现, 学生在学业活动、师生互动及同伴群体中的参与能够显著增强其学习投入 (Astin, 1993; Feldman, 1994)。此外, 学习者投入的类型随年龄增长呈现动态演变: 小学阶段学习者更易受课堂体验影响, 而年长学习者则更多通过设定长期目标来提升投入度 (Leona et al., 2021)。同时, 学生的投入状态也会随着课堂活动设计、教学互动质量及学习者动机水平的波动而发生显著变化 (Oga-Baldwin & Nakata, 2020)。

然而, 现阶段外语教育以及第二语言习得等领域中针对外语学习投入的研究大多集中于英语学习领域, 对汉语学习者群体的关注较少, 相关研究成果也较为匮乏。目前有关学生汉语学习投入的研究主要考察了学习者背景因素、汉语学习动机、自我效能感、学业情绪等对汉语学习投入的影响 (托娅、武永, 2011; 李婉瑜, 2025; 张洪嘉、刘涛, 2024; 张潇月、张岳, 2024)。具体而言, 在现状与人口学差异方面, 屈君和韩明 (2025) 发现来华本科留学生的整体学习投入处于中等水平, 情感投入最高, 行为与认知投入次之, 且学习投入在性别、学科和年级上存在显著差异, 但汉语水平差异不显著; 在情绪作用机制方面, 李婉瑜 (2025) 指出外语愉悦与外语无聊在主动性人格与学习投入之间起中介作用, 且外语愉悦的中介效应更强; 在学习情境方面, 马文瑜 (2024) 发现来华留学生的在线学习投入总体较好, 汉语水平与授课语言影响显著, 行为投入和情感投入对学习收获有显著促进作用。

综合来看, 国内研究虽然在汉语学习投入的研究范式上积累了经验, 但对于汉语学习投入与个体差异之间的关系还有待进一步研究。学习投入作为影响汉语学习的关键性因素, 但其相关研究结果缺乏一致性。因此, 本研究拟采用问卷调查法, 探究泰国高校学生在行为投入、情感投入等不同维度的汉语学习投入在年龄、性别、学习时长等方面的个体差异性。

研究设计

(一) 研究问题

- (1) 泰国高校大学生的汉语学习投入特点如何?
- (2) 泰国高校大学生在不同维度汉语学习投入上有何个体差异性?

(二) 研究对象

表 1 受试背景信息

年龄	17-18 岁	19-20 岁	21-23 岁
人数 (%)	26 (26.5%)	37 (37.8%)	35 (35.7%)
学习时长	四年以下	四年到八年之间	八年以上
人数 (%)	51 (52%)	32 (32.7%)	15 (15.3%)
性别	男		女
人数 (%)	24 (24.5%)		74 (75.5%)

如表 1 所示，本研究以泰国清迈皇家大学的 98 名大学生为研究对象。其中，男性 24 人，女性 74 人。受试年龄从 17 到 23 岁，平均年龄为 20.18 岁。受试中，17 岁到 18 岁以下 26 人，19 岁到 20 岁 37 人，21 岁以上 35 人。其中汉语学习时长为四年以下的有 51 人；汉语学习时长八年以下的有 32 人；汉语学习时长八年以上的有 15 人。

（三）研究工具

本研究参考了 Jang et al. (2016) 学习投入量表部分题项。为了确保问卷的有效性，在正式地进行调查之前选择了十名学生进行问卷试测，试测的问卷并没有纳入到问卷结果当中。根据试测的反馈结果对题项进行了相关修改，同时邀请几位应用语言学教授对该问卷提出相关建议。在正式进行问卷调查之前已告知受试对象本研究目的并向他们承诺本次调查与其本学期成绩无关。本问卷基于 Fredricks & McColskey (2012) 的学习投入量表进行改编，主要由两个部分组成（如附录一）：第一部分涉及被试的基本信息，包括性别、国籍、年龄、学习汉语时长、中文水平；第二部分为主体部分，测量泰国高校学生汉语学习中的学习投入情况，共 20 个题项，如表 2 所示，题项 1 到题项 5 属于行为投入，题项 6 到题项 10 是情感投入，题项 11 到题项 15 是认知投入，题项 16 到题项 20 是社会投入。问卷采用李克特五级量表，分别从“强烈不同意”（1）到“强烈同意”（5）来调查学生的学习投入。问卷整体信度系数为 0.942，问卷设计内部一致性较好，整体信度系数较高。

表 2 学习投入维度

维度	题项	克隆巴赫系数
行为投入	1-5	0.608
情感投入	6-10	0.659
认知投入	11-15	0.702
社会投入	16-20	0.719
总体	1-20	0.942

（四）数据收集与分析

本研究通过教师统一发放问卷的方式收集数据。在初始发放的 120 份问卷中，经过严格的数据筛选程序剔除 22 份无效问卷后，最终获得 98 份符合研究要求的有效问卷，有效回收率达到 81.6%。这 98 名大学生即本研究的有效分析样本，所有有效数据均被完整纳入后续的统计分析过程。笔者将问卷数据输入 EXCEL 表格进行编号整理后导入 SPSS27.0 对数据进行描述性分析，以考察受试汉语学习投入的特点。通过对数据进行独立样本 T 检验，考察受试在行为投入、情感投入、认知投入、社会投入维度上的个体差异性。

研究结果与讨论

（一）泰国大学生汉语学习投入特点

表 3 是对泰国大学生学习投入的描述性统计分析，学习投入包括行为投入、情感投入、认知投入、社会投入四个维度。通过以上角度对 98 名泰国大学生的学习投入进行了量化评估，分析结果显示各维度平均值均高于 3，泰国大学生的学习投入整体处于中等偏上水平。具体而言，社会投入（ $M=3.5959$ ）最为突出，其次为情感投入（ $M=3.5571$ ）与行为投入（ $M=3.5490$ ），认知投入（ $M=3.5163$ ）均值相对略低，但各维度均呈现良好的参与态势。该均值表明学习环境可能有利于促进学习者之间的互动协作并激发积极情绪，但在引发深层次认知策略，如反思、整合与批判性思维方面尚有深化空间，证明了学习投入三维度理论(Fredricks et al., 2004)。

表 3 受试汉语学习投入的描述性统计

维度	N	最小值	最大值	平均值	标准差
行为投入	98	1.40	5.00	3.5490	0.58243
情感投入	98	1.20	5.00	3.5571	0.60052
认知投入	98	2.00	5.00	3.5163	0.52636
社会投入	98	2.20	5.00	3.5959	0.56785

总的来说，当前教学在社会互动与积极情感的培养方面成效较为显著，然而在引导学生运用元认知策略、开展深层次思维活动方面仍相对薄弱。因此，在优化汉语教学时，在保持现有社会与情感支持功能的基础上，应着重设计能够促进反思、整合与批判性思维的任务与反馈机制，以全面提升学习成效(Appleton et al., 2008)。

（二）泰国大学生汉语学习动机的个体差异性

为考察学习者年龄对汉语学习投入的影响，本研究将受试对象划分为三个年龄组别：为 17 岁到 18 岁，第二组为 19 岁到 20 岁，第三组为 21 岁到 23 岁；单因素方差分析表明，年龄对整体学习投入的总体效应不显著（ $F=1.698$, $p=0.189$ ）。由表 4 可知，三组之间的两两比较中，第一组与第二组（ $p=0.223$ ）、第一组与第三组（ $p=0.712$ ）以及第三组与第二组（ $p=0.294$ ）的 p 值均大于 0.05，表明三个年龄组在学习投入整体水平上不存在显著差异，该发现与 Kaedabi-Donkor et al. (2025) 的研究相呼应，即年龄对学业成就无显著影响，表明在该学习情境中，年龄可能不是影响学习投入相关变量的关键因素。

此外，不同年龄组在行为投入（ $F=1.629$, $p=0.201$ ）、情感投入（ $F=1.482$, $p=0.232$ ）、认知投入（ $F=1.419$, $p=0.247$ ）和社会投入（ $F=1.351$, $p=0.264$ ）上均未呈现显著差异（ $p>0.05$ ）。由表 4 可知，三个年龄组在社会投入上的均值均高于 3.48，其中 17-18 岁年龄组和 21-23 岁年龄组均超过 3.65，处于较高水平。这表明，受试者在学习过程中较为注重与他人的交流、协作与支持，该发现与梁云真(2018)的观点一致，即课堂上积极的同伴互动有助于提升学习投入水平，其中同伴互评对学生的认知投入和情感投入影响尤为显著。此外，范玉梅(2019)的研究也支持这一结论，其研究进一步指出，在同伴互动中，采用“做决定”类型的任务能显著增强学习者在行为、认知和情感三个维度的投入程度。

表 4 不同年龄组在学习投入上的差异性分析

维度	年龄	人数	平均	标差	组合	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
行为投入	17-18岁	26	3.7000	0.68644	1	1.602	0.114	1.629	0.201
	19-20岁	37	3.4486	0.55659	2	1.023	0.311		
	21-23岁	35	3.5429	0.51466	3	-0.745	0.459		
情感投入	17-18岁	26	3.5385	0.66878	1	0.053	0.958	1.482	0.232
	19-20岁	37	3.5297	0.62221	2	-0.399	0.691		
	21-23岁	35	3.6000	0.53578	3	-0.512	0.610		
认知投入	17-18岁	26	3.6385	0.61193	1	1.759	0.084	1.419	0.247
	19-20岁	37	3.4054	0.44092	2	0.651	0.518		
	21-23岁	35	3.5429	0.53265	3	-1.195	0.236		
社会投入	17-18岁	26	3.6692	0.63986	1	1.229	0.224	1.351	0.264
	19-20岁	37	3.4865	0.53653	2	0.080	0.937		
	21-23岁	35	3.6571	0.54140	3	-1.343	0.184		
学习投入	17-18岁	26	3.6365	0.60672	1	1.230	0.223	1.698	0.189
	19-20岁	37	3.4676	0.48236	2	0.371	0.712		
	21-23岁	35	3.5857	0.46504	3	-1.057	0.294		

注：组合 1 指第一组(17-18 岁)与第二组(19-20 岁)组合；组合 2 指第一组(17-18 岁)与第三组(21-23 岁)组合；组合 3 指第二组(19-20 岁)与第三组(21-23 岁)组合。

如表 5 所示，泰国大学生整体汉语学习投入水平不存在显著的性别差异（ $P=0.477$, $P>0.05$ ）。从样本均值来看，女生在学习投入整体维度上的得分（ $M=3.5757$ ）略高于男生（ $M=3.4896$ ），这表明，女生的学习投入水平在整体上呈现出微弱的优势。此现象可能是由于社会文化环境对男女性别角色的不同期待，塑造了其学习投入和情感联结的方式。女生更倾向于将学业成功视为自我价值的重要部分，从而在情感上更认同学

习活动(Eccles & Wigfield, 2002)。这与 Voyer & Voyer (2014)的研究结论一致,即女生在多数文化中表现出更高的学习兴趣和任务价值感。

此外,泰国大学生的汉语学习投入在行为、情感、认知及社会四个维度上均不存在显著的性别差异,行为投入($P=0.383$)、情感投入($P=0.281$)、认知投入($P=0.793$)、社会投入($P=0.773$), P 值均大于 0.05; 其中,女生情感投入(3.5946)与男生情感投入(3.4417)之间的差距相对最为明显。这一差距表明女生对学习活动中可能抱有稍更积极的情感态度和情绪联结,在学习过程中体验到更强的愉悦感和认同感。这可能反映出女性学习者在当前教育情境中更倾向于将学习与积极情感、关系认同相联结,更善于运用情感调节策略维持投入(Fredricks et al., 2004)。该发现与 Li 等人 (2025)的结论一致,即在中国大学生英语作为外语的学习中,女生表现出显著更高水平的动机信念和学习愉悦感。因此,教师在培养和激发学生的学习投入时,要注意他们性别上的差异,根据留学生性别差异有针对性地采用相应的激励机制,满足其对成就的需求,进而培养和激发其学习兴趣,调动其学习的积极性和主动性。

表 5 性别在学习投入的差异性分析

维度	性别	平均值	标准差	t	p
行为投入	男	3.4583	0.55788	-0.876	0.383
	女	3.5784	0.59086		
情感投入	男	3.4417	0.63787	-1.085	0.281
	女	3.5946	0.58752		
认知投入	男	3.4917	0.58971	-0.263	0.793
	女	3.5243	0.50824		
社会投入	男	3.5667	0.58285	-0.289	0.773
	女	3.6054	0.56663		
学习投入	男	3.4896	0.53791	-0.714	0.477
	女	3.5757	0.50520		

为系统探究学习投入的历时性发展特征,基于语言接触时长将受试对象分为三组:为 6 到 48 个月,第二组为 49 到 96 个月,第三组为 97 到 168 个月;从整体学习投入水平来看,汉语学习时长半年到四年的泰国大学生学习投入水平(3.5843)最高,八年以下的泰国大学生学习投入水平次之(3.5375),八年以上的泰国大学生投入水平略低(3.4900)。这表明在不同学习阶段,泰国大学生的整体学习投入均保持在较高且稳定的水平。单因素方差分析表明,学习时长对整体学习投入的总体效应不显著($F=0.844$, $p=0.433$)。由表 6 可知,三个学习时长组在整体学习投入上不存在显著差异($P>0.05$),该发现与 Cen et al. (2024)结论具有相关性,即学生思考与讨论的总时长与其考试成绩之间无相关性,表明在该学习情境中,学习时长可能不是影响学习投入相关变量的关键因素。

不同学习时长组在行为投入 ($F=0.679$, $p=0.509$)、情感投入 ($F=0.418$, $p=0.660$)、认知投入 ($F=0.164$, $p=0.849$) 和社会投入 ($F=2.199$, $p=0.117$) 上均未呈现显著差异 ($P>0.05$)。这表明在本研究样本中, 学习时间的长短并未对个体的学习投入程度产生显著影响, 各组受试者在学习过程中的参与水平保持相对稳定。总体来看, 这一研究结果可能是由于样本群体具有较高的同质性, 该批泰国大学生均为自主选择长期学习的参与者, 其内在动机和自我调节能力较强, 因此不受学习时长增加的显著影响; 这一结果与 Deci 和 Ryan (2000) 观点一致, 即当学习者的行为由内在动机或高度内化的外部动机驱动时, 其参与行为的质量和持久性更高, 对时间等外部的依赖更低。

上述年龄、学习时长等个体变量均未对学习投入产生显著影响, 这与泰国特定的文化传统及汉语教学情境密切相关。泰国社会具有典型的集体主义倾向 (Hofstede, 2001), 学生更依赖与教师、同伴的情感联结和社会支持来维持学习动力, 而非单纯依靠个人认知或时间累积; 此外, 汉语在泰国主要作为外语进行教学, 缺乏沉浸式情境, 课堂条件相对均质, 学习投入更多受即时情境、动机及教学氛围等共同因素影响 (Kahu, 2013)。因此, 教师应作为自主支持者, 应设计高质量、社会互动性的学习任务, 以维持学生多维度的学习投入, 实现深度与长效学习 (Reeve, 2012; Fredricks et al., 2004)。

表 6 不同学习时长在学习投入的差异性分析

维度	学习时长	平均值	标准差	组合	t	p	F	P
行为投入	6-48 个月	3.5765	0.61533	1	0.239	0.812	0.679	0.509
	49-96 个月	3.5438	0.59294	2	0.640	0.525		
	97-168 个月	3.4667	0.45774	3	0.444	0.659		
情感投入	6-48 个月	3.6000	0.67290	1	0.402	0.689	0.418	0.660
	49-96 个月	3.5438	0.52360	2	0.852	0.398		
	97-168 个月	3.4400	0.50256	3	0.641	0.525		
认知投入	6-48 个月	3.5373	0.53290	1	0.371	0.711	0.164	0.849
	49-96 个月	3.4938	0.49770	2	0.273	0.785		
	97-168 个月	3.4933	0.59458	3	0.003	0.998		
社会投入	6-48 个月	3.6235	0.51170	1	0.424	0.673	2.199	0.117
	49-96 个月	3.5687	0.66061	2	0.412	0.682		
	97-168 个月	3.5600	0.57171	3	0.44	0.965		
学习投入	6-48 个月	3.5843	0.53735	1	0.393	0.695	0.844	0.433
	49-96 个月	3.5375	0.51211	2	0.620	0.538		
	97-168 个月	3.4900	0.44207	3	0.309	0.759		

注: 1 指 (6-48 个月) 与第二组 (49-96 个月) 组合; 2 指 (6-48 个月) 与第三组 (97-168 个月) 组合; 3 指第二组 (49-96 个月) 与第三组 (97-168 个月) 组合

结语

基于以上分析我们可以得出以下结论：首先，泰国大学生的汉语学习投入呈现多元化特征，整体处于中等偏上水平，其中情感投入与社会投入构成了最主要的驱动力；其次，泰国大学生汉语学习投入在性别、年龄、汉语学习时长方面不存在显著性差异，该发现与冯洁(2021)的研究结果部分一致，即性别对汉语学习投入的影响不显著，且汉语水平的不同也未导致学习投入的显著差异。此外，该研究虽发现年龄对总体投入有影响，但在认知投入维度上，年龄差异同样不显著。这些发现表明，在特定的二语学习环境下，传统的人口学变量对学习投入的解释力可能有限，学习投入更多受到即时情境、动机及教学环境等因素的影响(Fredricks et al., 2004)，这也反映出泰国作为汉语外语教学环境与中国的二语沉浸式环境对学生学习历程影响的差异。

本研究结论对汉语二语教学有积极启示意义。鉴于情感投入与社会投入是最主要的驱动力，教师应在教学设计中系统构建高频、多维的互动架构，通过文化工作坊等形式为学生创造具有真实交际意义的语言使用情境，以持续激活情感与社群归属感；此外，基于个体背景差异不影响学习投入的分布，教师无需针对不同学生特征进行区别式教学干预，而应面向全体学生建立定期交流、学业反馈等形式的情感支持机制，减少因文化或语言差异产生的沟通距离；总之，教学改革的重点应从关注学生背景差异转向优化课堂互动质量与情感支持系统，这将更有效提升泰国大学生的学习投入。

然而本研究又存在一定的局限性。首先，研究对象仅聚焦于泰国大学生群体，研究结论的适用范围受到限制，未来研究可扩大样本范围并纳入欧美、非洲等其他地区的汉语学习者，以检验研究发现的普适性；其次，在研究方法上，本研究采用横断面设计，仅能反映特定时间点的学习投入状态，无法追踪学习投入的动态变化过程，后续研究可采用纵向追踪设计，通过多时间点数据采集来考察学习投入的演变规律及其影响因素。这两个方面的改进将有助于更全面、深入地理解汉语学习投入的特征及其发展机制。

参考文献

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Cen, X., Lee, R. J., Contreras, C., Owens, M. T., & Maloy, J. (2024). Time spent on active learning activities does not necessarily correlate with student exam performance: A controlled case study. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 25(3), e00073-24.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Elyas, T., & Al-Bogami, B. (2019). The role of the iPad as instructional tool in optimizing young learners' achievement in EFL classes in the Saudi context. *Arab World English Journal*, 10(1), 144–162.
- Feldman, K. A. (1994). Review essay: *What matters in college? Four critical years*. *The Journal of Higher Education*, 65(5), 615–622.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Hew, K. F. (2016). Promoting engagement in online courses: What strategies can we learn from three highly rated MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 320–341.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institution and organizations across nations*. Sage publications.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563.
- Kaedabi-Donkor, R., Owusu Amponsah, M., Yusuf Dramanu, B., & Britwum, F. (2025). Gender and age variations in academic self-concept and academic achievement of distance learners at the College of Distance Education: A quantitative cross-sectional study. *Cogent Education*, 12(1), Article 2493013.
- Leona, N. L., van Koert, M. J., van der Molen, M. W., Rispens, J. E., Tijms, J., & Snellings, P. (2021). Explaining individual differences in young English language learners' vocabulary knowledge: The role of extramural English exposure and motivation. *System*, 96, 102402.
- Li, J., Wang, C., & Shen, Z. (2025). Gender stereotypes as related to language learning engagement: Mediating roles of motivational beliefs and emotional factors. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(3), 909–920.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72.
- Oga-Baldwin, W. Q. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, 86, 102128.

- Oga-Baldwin, W. Q., & Nakata, Y. (2020). How teachers promote young language learners' engagement: Lesson form and lesson quality. *Language Teaching for Young Learners*, 2(1), 101–130.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Wang, Q. Y. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 411–419.
- Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 15–25.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177.
- 范玉梅. (2019). 任务类型对同伴互动中学习者投入的影响研究 [The influence of task type on learner engagement in peer interaction]. *解放军外国语学院学报*, 42(6), 29–37.
- 冯洁. (2021). 来华留学生汉语学习投入研究 [A study on Chinese learning engagement of international students in China] [Master's thesis, Shandong University].
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2023). 中国语言生活状况报告 2023 [Report on language life in China 2023].
https://hudong.moe.gov.cn/fbh/live/2023/55470/mtbd/202308/t20230817_1074820.html
- 李婉瑜. (2025). 来华留学生主动性人格、学业情绪与学习投入的关系研究 [A study on the relationship among proactive personality, academic emotions, and learning engagement of international students in China]. *外语研究*, 42(6), 69–74.

- 梁云真. (2018). 基于量规的同伴互评对在线学习认知、情感投入度及学习成效的影响研究 [Research on the impact of peer assessment based on rubrics on cognitive, affective engagement and learning outcomes in online learning]. 电化教育研究, 39(9), 66–74.
- 马文瑜. (2024). 来华留学生在线学习投入：维度、收获与提升策略 [Online learning engagement of international students in China: Dimensions, gains, and enhancement strategies]. 煤炭高等教育, 42(1), 62–70.
- 屈君, 韩明. (2025). 来华本科留学生汉语学习投入及其文化适应性问题 [Chinese learning engagement and acculturation issues of international undergraduates in China]. 社会科学家, (3), 188–196.
- 托娅, 武永. (2011). 二语学习投入与文化适应策略的相关研究 [A correlative study on second language learning engagement and cultural adaptation strategies]. 北京邮电大学学报 (社会科学版), 13(2), 104–108.
- 应学风, 盛珂炜. (2020). “一带一路”背景下外国来华留学生教育状况、问题和启示——以在杭州高校情况为例 [The status quo, problems and implications of international students' education in China under the Belt and Road Initiative: A case study of universities in Hangzhou]. 语言与翻译, (1), 68–75.
- 张洪嘉, 刘涛. (2024). 来华预科生二语坚毅与学习投入的关系探究——外语愉悦与外语焦虑的中介作用 [An exploration of the relationship between second language grit and learning engagement of preparatory students in China: The mediating role of foreign language enjoyment and foreign language anxiety]. 国际汉语教学研究, (3), 66–75.
- 张潇月, 张岳. (2024). 来华留学生在线学习互动、信息技术可及性对学习投入的影响——学习兴趣的中介效应 [The impact of online interaction and ICT accessibility on learning engagement of international students in China: The mediating effect of learning interest]. 韶关学院学报, 45(8), 18–26.
- 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 [The current situation of Thai Chinese language education in the 21st century and its "three-element" driving mechanism]. 民族教育研究, 35(4), 168–176.

附录 1 A Survey on Chinese Learning Engagement

Dear Student:

Hello! Thank you for taking the time to participate in this survey. The purpose of this survey is to explore the engagement in Learning Chinese by international students. This survey is anonymous, and the results will be used solely for academic research. Your responses will be kept strictly confidential, so you do not need to worry. We sincerely appreciate your participation and support! Wishing you all the best in your studies and life!

Part I: Your Information

- Gender: _____ A) Male ☐ B) Female

- Your age: _____

- Your nationality: _____

- How long have you been learning Chinese? _____ months

-Your Chinese level (please choose according to your own situation)

A) Beginner (HSK1-2) B) Intermediate (HSK3-4) C) Advanced (HSK5-6) D) Fluent (native or near-native level)

Part II: Questionnaire

Please select the number that best matches your situation and check it (√). The numbers represent the following meanings:

1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, 5 = Strongly Agree

No.	Item	1	2	3	4	5
Q1	在学习汉语时我能认真学习 When learning Chinese, I can study diligently.					
Q2	在学习汉语时，我能长时间保持专注 When learning Chinese, I can maintain focus for extended periods.					
Q3	我会完成具有挑战性的学习任务 I will complete challenging learning tasks.					
Q4	我乐于探索新的学习方式，以提升学习效果 I enjoy exploring new learning methods to enhance learning outcomes.					
Q5	我会预习新课、复习学习过的汉语知识 I preview new lessons and review previously learned Chinese knowledge.					
Q6	我喜欢学习新的汉语知识 I enjoy learning new Chinese knowledge.					
Q7	学习汉语带给我很多快乐 Learning Chinese brings me significant joy.					
Q8	在学习过程中获得的反馈和鼓励，增强了我汉语学习的信心 The feedback and encouragement received during the learning process boosts my confidence in learning Chinese.					
Q9	我感觉汉语学习很有趣 Learning Chinese is really interesting to me.					
Q10	我享受学习汉语的过程 I enjoy the process of learning Chinese.					

No.	Item	1	2	3	4	5
Q11	如果在课上汉语学习有难以理解的地方，我会反复研究直到弄懂 If I encounter difficult concepts in class, I will study them repeatedly until I understand them.					
Q12	我会根据老师的反馈及时调整自己的学习策略 I will promptly adjust my learning strategies according to the teacher's feedback					
Q13	我设定了长期目标和短期目标来学习汉语 I set long-term and short-term goals to learn Chinese.					
Q14	我会规划汉语学习的时间 I plan my Chinese study schedule.					
Q15	在学习汉语时，我尝试将新学的内容与已有的知识联系起来 When learning Chinese, I try to connect new material with existing knowledge.					
Q16	在讨论或协作中，我会认真考虑同学们提供的观点或建议 In discussions or collaborations, I carefully consider the perspectives or suggestions provided by my classmates.					
Q17	当我在学习上遇到困难时，我愿意向同学寻求帮助 When encountering learning difficulties, I am willing to seek help from classmates.					
Q18	当同学遇到汉语问题时，我愿意分享我的经验或方法 When classmates encounter Chinese problems, I am willing to share my experiences or methods.					
Q19	在对汉语问题不清楚时，我会主动询问老师来进一步理解 When unclear about Chinese language concepts, I proactively ask teachers for clarification to deepen my understanding.					
Q20	在进行小组活动时，我感到自己是团队中有价值的一员 During group activities, I feel like a valuable member of the team.					

社交媒体语境下男性网络称谓的演变研究 ——基于语言相对论的视角

李文

泰国农业大学人文学院东方语言系

Email: 2332297445@qq.com

Received: March 24, 2026; Revised: June 12, 2026; Accepted: June 16, 2026

摘要

基于语言相对论视角，本文以 2015—2025 年社交媒体语境中的男性网络称谓语为研究对象，考察其类型特征、语义演变及语用功能，并从认知、媒介与社会三个维度分析其演变动因。研究发现，男性网络称谓语呈现出多样化、评价化和动态更新的发展趋势，其生成与传播受到平台话语生态、社会性别观念变迁及群体认知重构等因素的共同影响。男性网络称谓语不仅反映了当代社会对男性角色与男性气质的认知变化，也参与了网络空间中的身份建构与性别意义生产。研究揭示了数字媒介环境下语言变异与社会认知之间的互动关系，为新媒体语境中的性别身份研究提供了实证依据。

关键词：语言相对论； 社交媒体； 男性网络称谓语； 性别认知； 身份建构

A STUDY ON THE EVOLUTION OF MALE ONLINE TERMS OF ADDRESS IN THE CONTEXT OF SOCIAL MEDIA: A LINGUISTIC RELATIVISM PERSPECTIVE

LI WEN

Eastern Languages, Faculty of Humanities, Kasetsart University, Thailand

Abstract

Based on linguistic relativism, this paper focuses on the evolutionary characteristics and social drivers of male online terms of address, in the context of social media. It systematically examines the factors driving the evolution of male online terms of address; in social media from 2015 to 2025 across three dimensions: cognition, media, and society. The study finds that male titles are becoming more diverse, evaluative, and dynamically updated. Their creation and spread are influenced by various factors, including the discourse ecology of different platforms, shifts in social gender concepts, and the redefinition of group identity. Their evolutionary trajectory profoundly reveals the dynamic co-constructive relationship between linguistic variation and the reshaping of social cognition in the digital age, providing crucial empirical evidence for understanding the construction of gender identity in the context of new media.

Keywords: Linguistic Relativism; Social Media; Male Online Terms of Address; Gender Cognition; Identity Construction

引言

在人工智能全球化与数字技术快速迭代的背景下，语言作为社会符号系统的动态性与建构性日益凸显。称谓语兼具身份识别与关系定位功能，其演变过程直接映射并参与社会性别角色与身份认同的建构（张莉萍，2007）。称谓系统的变迁通过语言符号实践影响人们对性别、社会地位及群体归属的认知，同时也是社会关系变动的重要语言表征（李英姿，2017）。

随着互联网成为社会互动与意义生产的重要场域，大量具有性别标记的网络称谓语不断涌现，成为观察当代中国社会观念变迁的重要语言材料。据中国互联网络信息中心（CNNIC）第 56 次《中国互联网络发展状况统计报告》（2025 年 7 月），截至 2025 年 6 月，中国网民规模已达 11.23 亿。其中，男性网民占 50.4%，女性网民占 49.6%，网络用户性别结构趋于均衡。这为两性在网络空间的话语互动与新型网络语生成提供了相对均衡的人口基础。在此背景下，“小哥哥”“男神”“霸总”等指向男性的网络称谓语持续涌现并广泛传播，逐渐形成具有显著社会认知特征的语义聚类。这些称谓语已成为社会结构、文化观念与权力关系在网络话语中的重要表现。

基于语言相对论视角，本文以 2015—2025 年汉语网络空间中流行的男性网络称谓语为研究对象，系统考察其形态特征、语义演变及语用功能，分析其形成机制与演变动因，并探讨男性形象在网络话语中的多元呈现及其价值重构过程。围绕上述目标，本文重点回答以下三个问题：第一，社交媒体语境中的男性网络称谓语是否呈现类型多样化与更新加速的发展趋势；第二，不同社交媒体平台中男性网络称谓语的使用频率与语义功能是否存在显著差异；第三，男性网络称谓语的多元化与评价化发展是否反映了当代社会对男性角色认知框架及性别观念的重构。

通过对此类称谓体系的共时描写与历时考察，本文旨在揭示其在话语实践中的演变规律，分析其如何反映并参与当代中国男性气质建构、性别角色塑造以及两性关系的动态协商过程，从而为理解数字时代语言变异与社会变迁之间的互动关系提供实证依据与理论参考。

文献综述

称谓语作为语言系统中的重要组成部分，具有指称与区分功能，能够反映社会身份、权力关系与人际距离等社会意义（叶蜚声 & 徐通锵，1997；马宏基 & 常庆丰，1998）。Brown 与 Gilman（1960）提出“权力—团结”理论，揭示了称谓选择与社会关系建构之间的关联。Fitch（1991）进一步指出，称谓语在身份协商和关系管理中具有重要的语用功能。总体来看，传统称谓语研究主要立足现实交际场景，重点关注称谓系统的社会规范性及其稳定结构。

随着信息技术的发展和媒介环境的变迁，称谓语研究逐渐由现实交际场域扩展至网络空间。网络称谓语具有更新速度快、使用频率高和评价色彩显著等特征，已成为考察社会文化变迁的重要语言资源。相关研究表明，网络语言实践呈现出明显的性别

差异，不同性别在代词使用、称谓选择和互动模式上存在系统性区别（Jiang et al., 2022; Carpi & Iacus, 2020）。社会语言学进一步指出，网络称谓语具有较强的社会识别功能，能够快速标示使用者的群体属性、身份特征和性别归属（Amy, 2016）。在应用研究领域，Butler、Danby 与 Emmison（2011）分析了称谓语在冲突缓解和关系重构中的交际功能。

随着社交媒体的普及，学者开始关注网络称谓语的类型特征、语用功能及其传播机制。例如，刘文（2016）探讨了网络女性称谓语在国际中文教学中的应用价值；苏嘉怡（2024）系统分析了网络称谓语的类型、功能与特点。现有研究主要聚焦性别称谓语的语义特征、构词机制及社会动因，对“伪娘”“小鲜肉”“男闺蜜”“小姐姐”等典型称谓进行了深入分析（李进超，2012；彭学修，2017；高佳琪，2018；章乐华，2023）。从研究格局看，相关成果长期以女性称谓语为核心对象。近年来，部分学者开始关注男性网络称谓语的语义演变及社会评价变化，并指出其逐渐呈现多元化与审美化的发展趋势（岳芸，2023）然而，针对男性网络称谓语的系统研究仍相对有限。陈焕桐（2024）基于社交媒体语料发现，女性称谓语的更新速度和使用频率均高于男性网络称谓语，反映出当前研究对象选择上的性别失衡。

在研究方法上现有成果主要从构词模式与传播机制两个方面展开分析。相关研究重点考察“X哥”“X爷”“X帝”等高能产结构的形成规律（王颖君，2012；姜礼立 & 郭笑，2012；杨凯，2015），并借助词语模理论和模因论解释其扩散机制（李宇明，1999；何自然 & 何雪林，2003）。此外，“暖男”“高富帅”等男性网络称谓语也受到广泛关注。研究普遍认为，这类称谓语是消费文化与媒介话语共同塑造男性形象的重要语言表征（王志成，2015；黄静，2015；李英姿，2017）。

综观现有研究，传统称谓语研究侧重社会规范与关系结构，新媒体语境下的研究则更加关注语言创新与身份建构功能。然而，当前研究仍存在三方面不足。首先，研究对象明显偏向女性称谓语，缺乏针对男性网络称谓语的系统考察。其次，现有研究多聚焦个案分析，对男性网络称谓语的历时演变及其内在机制关注不足。最后，社交媒体平台在称谓语生成、传播与认知重构中的作用尚未得到充分阐释。

基于此，本文以语言相对论为理论视角，结合社交媒体语料，系统考察男性网络称谓语的生成机制、语义演变及其社会认知功能，旨在揭示新媒体环境下语言变异与男性身份建构之间的互动关系。通过聚焦男性网络称谓语这一相对薄弱的研究领域，本文试图突破既有研究对女性称谓语的过度关注，进一步丰富网络称谓语研究，并为性别语言研究提供新的经验材料与理论视角。

研究理论与方法

3.1 语言相对论

语言相对论（Linguistic Relativity），由 Sapir 与 Whorf 于 20 世纪初提出，核心观点在于语言结构与人类认知模式之间的内在关联（Sapir, 1921; Whorf,

1956)。该理论指出，不同语言体系中词汇范畴与语法结构的差异，会在一定程度上影响使用者对现实世界的理解和思维倾向（Whorf, 1956）。在语言相对论视角下，语言并非中性信息工具，而是嵌入社会文化体系，承载社会信念与认知框架（Sapir, 1921）。这一观点与当代语言与性别研究相契合：性别话语不仅反映性别差异，也建构社会性别意识（Lakoff, 1975; Bamman, Eisenstein, & Schnoebelen, 2014）。

近年来，语言相对论研究由哲学思辨转向跨学科实证研究，并形成“弱语言相对论”的主流共识（Evans, 2009; 2014）。基于心理语言学与神经语言学方法，相关研究采用颜色分类（杨群等, 2019）、时间表征（Yang et al., 2022）、空间隐喻（Boroditsky, 2011）等非语言认知任务及眼动技术（刘雪卉等, 2024），证实不同语言背景个体在概念加工与知觉表征上存在系统差异，揭示语言与认知的互动关系。应用层面，语言相对论推动了二语习得领域的“概念迁移假说”，表明母语概念体系显著影响二语理解与产出，并为跨语言认知差异与语言输出障碍提供解释框架（李勤, 2016）。此外，研究扩展至跨文化语料与人工智能语言模型，体现出语言结构差异对认知建构与意义生成的深层作用（Ray, 2025）。然而，现有研究仍需明确语言影响认知的具体机制与作用范围。

基于语言相对论，考察社交媒体中称谓语的语义建构与演变，有助于揭示语言形式如何参与社会认知与身份建构，为语言、认知与社会文化的互动提供实证依据。本研究聚焦社交媒体语境，系统分析男性网络称谓语的使用特征及其社会文化意义，通过梳理称谓语类型、语用功能及性别差异，探讨语言形式对社会认知模式的反映与塑造，并揭示社会文化因素对男性网络称谓演变的驱动机制。综上，语言相对论及相关性别语言研究为本研究提供理论支撑与分析框架。

3.2 语料收集法

本研究以微博与小红书为主要语料来源，二者用户覆盖多年龄、职业及社会阶层，活跃度高、传播力强，能较全面反映当代汉语网络称谓语的使用现状。同时，结合《中国语言生活状况报告》（2015—2025）（以下统称“《语言报告》”）中发布的“媒体十大流行语”“十大网络用语”等资料进行交叉验证，以增强研究的时效性与代表性。

为保证语料的系统性与可比性，采用分层随机抽样方法。语料采集时间为2015年1月至2025年12月，以《语言报告》年度热词为核心检索对象，借助“新词语研究资源库”中“词汇历时变化图”等工具，筛选出使用频率高、社会关注度强的男性称谓语以确定关键词（详见下表1）。研究者以普通用户身份进行参与式观察与检索，获取相关帖子及评论。抽样以季度为时间单位分层，从各平台不同时段随机抽取语料，以降低热点事件对样本分布的干扰。最终分别从微博和小红书各抽取500条帖子及评论，共计1000条有效语料。语料排除标准包括：广告营销及机器人内容、信息不完整或无法判断语境的文本、同一用户重复的高度相似内容、完全重复转载。

在语料整理阶段，借助“新词语研究资源库”的分类与归档功能，对语料按生理、

品行、经济等七个维度进行编码（详见下表 2）。为提高编码可靠性，制定统一编码手册，并邀请一名语言学背景研究者共同参与。正式编码前，随机抽取 10%的语料进行试编码，经讨论修订标准后，采用双人独立编码方式完成全部标注。经计算，各编码维度的 Cohen’s Kappa 值均高于 0.80，表明编码结果具有较高的一致性与信度。

在分析方法上，结合定量统计与定性分析，统计不同男性网络称谓语的出现频率、语义演变路径及情感评价特征，并结合具体语境考察其在不同社会场景中的使用差异。鉴于网络称谓语的意义建构高度依赖语境，研究特别关注平台特征、互动方式及社会文化背景对其使用的影响，以全面揭示男性网络称谓语的形成机制及其深层社会文化意涵。

研究结果

4.1 男性网络称谓语梳理及其基本类型概括

男性网络称谓语作为社会语言学与网络文化研究的重要对象，其演变反映了社会结构、文化心理及性别角色认知的变迁。本研究以《语言报告（2015—2025）》中年度“媒体十大流行语”与“十大网络用语”为基础材料，提取出各年度流行的男性网络称谓语核心词汇。同时，系统搜集了微博与小红书两大平台（2015—2025）的关联语料。为考证其语法化过程与传播热度，研究进一步检索了中国语言资源网“新词语研究资源库”中的核心网络新词及释义，并参照该平台的历时数据，调取了相关词汇的“词频”“文本数”及“出现天数”等关键指数。依此梳理出近十年具有代表性的高频男性网络称谓语（见表 1、表 3）。

表 1. 近 10 年流行男性网络称谓语简表

流行年份	称谓语	含 义	典型语境
2015	小公举	原指“公主”，后被戏谑性用于指性格娇气、爱撒娇或被宠溺的男性	调侃伴侣
2014 -2017	小鲜肉	年轻、外貌清秀帅气的男性，多用于偶像群体	娱乐话题、粉丝文化
2016 -2025	直男 / 钢铁直男	情感表达迟钝、思维直接，缺乏细腻沟通能力的男性	情感吐槽、恋爱讨论
2016	力工	指“能干活、踏实但社会地位较低”的男性	社会阶层调侃、现实题材讨论
2017 -2021	佛系男	对生活与竞争态度随缘、不争不抢的男性	生活方式分享、职场压力话题

2018 -2025	小奶狗	温顺黏人、甜美体贴的年轻男性恋爱类型	情感分享、情侣互动
2018	霸总/霸道总裁	指影视剧中强势、多金、掌控力强的男主形象	影视讨论、短剧评价
2019	奶爸	积极参与育儿、温柔照顾孩子的父亲形象	亲子博主、小红书育儿分享
2019 -2025	普信男	条件普通却自信过度、自我感觉良好的男性	社交评价、择偶吐槽
2020 -2025	经济适用男/经适男	务实稳定、适合长期生活的男性类型	婚恋建议、生活经验帖
2021 -2025	海王	情感不专一、周旋多名伴侣的男性	分手吐槽、情感爆料
持续流行	小哥哥	对年轻男性的亲切友好称呼	日常互动、社媒评论区
持续流行	男神	对极具魅力、令人崇拜男性的称呼	粉丝文化、明星话题
持续流行	X 哥	指代人物的显著特征、行为标签、职业身份/事件符号	网络红人、身份标签化

语料分析表明，当代汉语网络语境中男性网络称谓语呈现出高度活跃与持续扩展的特征。“男神”“X 哥”“小哥哥”“小鲜肉”“暖男”“直男”等高频形式具备较长的生命周期，构成了该称谓系统的核心成员。

从音系结构来看，新兴男性网络称谓语呈现出显著的三音节化趋势，“佛系男”“小奶狗”等大批三音节词的涌现，是复杂社会现象与语言经济性原则协同作用的结果。这一深层动因预示着三音节将持续作为能产性主流形态。相较之下，“霸道总裁”“外卖小哥”等四音节称谓则凭借明确的职业附着与场景描述功能，在特定语用域中发挥着不可替代的作用，与三音节形式形成功能互补。随着媒介话语环境的演进，此类称谓语数量持续增长且类型日趋精细，精准表征了公众对男性形象的多维认知与评价机制。

4.2 男性网络称谓语的分类体系建构

社会性别理论指出，男性气质并非单一固定的存在，而是在社会关系中动态建构的多元产物(Connell, 2005)。本研究对收集的称谓语进行语义特征分析，依据其核心指涉维度，提取出归纳与评价男性的七项核心要素，以此建构多层次分类体系（见表2）。这些综合性称谓通过多重指标的叠加，进一步强化了对男性社会形象的整体评估。

表2 男性网络称谓语的分类体系

核心维度	分类标准	典型语料举例
------	------	--------

生理特征维度	基于年龄和外貌特征	小哥哥、大叔、小鲜肉、老腊肉、型男、熟男、硬汉、油腻中年男、小狼狗、小奶狗、猪猪男孩、精神小伙
品行道德维度	基于道德操守与人格品性	男神、渣男、暖男、猥琐男、海王、撩边男、油腻男、宝藏男孩、牛畜男、脑残哥、变态男、毒舌男、砖家、叫兽、捞男、凤凰男、倒爷
社会经济维度	基于财富、地位、职业及发展潜力	霸总、土豪、少爷、屌丝、职业、事业男、绩优股、凤凰男、力工、社畜、打工人、接盘侠、外卖/快递小哥
行为模式维度	基于性格特质、能力表现与生活方式	奶爸、房叔、佛系男、孔雀男、宅男、文艺男、食草男、超男、衰男、小公举、老司机、猫系男、卖萌帝、双标
性向气质维度	基于性取向与性别气质表现	直男、钢铁直男、直男癌、弯男、伪娘、男同/男同志/同男、Gay 蜜、娘 P
关系状况维度	基于婚姻状态与情感连结方式	剩男、中央空调、钻石王老五、单身狗、老公、老王、男票、男闺蜜、备胎、舔狗
综合评判维度	基于多重指标的复合评价	高富帅、高孝帅、黑富帅、普信男、经适男、矮穷挫

4.3 男性网络称谓语两大平台对比分析

本研究采用定量与定性相结合的方法，系统采集了微博与小红书两大代表性社交平台的 500 条典型数据。通过对 2015—2025 年间样本的历时性分析，筛选出 15 组具有平台代表性的男性网络称谓语（见表 3），借此揭示平台生态如何塑造差异化的性别话语实践。

表 3 两大平台男性网络称谓语对比系谱（2015-2025）

称谓语	主要流行平台	流行高峰	平台语境解析	语义与功能特征
男神	微博	2015-2016	大众审美符号	去个体化、象征化的崇高男性
小鲜肉	微博	2015-2017	流量时代的颜值标签	年轻化、商品化的男性符号
老公	微博	2015-持续	符号化的集体占有	对男明星的极度追捧，折射女性对网络话语权的争夺

称谓语	主要流行平台	流行高峰	平台语境解析	语义与功能特征
哥哥/X 哥	微博	2016—至今	粉圈文化、明星应援话语	强化崇拜性与等级秩序，构建“领袖型男性形象”
直男/钢铁直男	微博	2016-2020	性别讨论、社会议题调侃	类型标签化、强化群体刻板认知
暖男	小红书/微博	2015-2022	理想伴侣的早期模板	表征阶段性女性主流审美取向
小奶狗/小狼狗	小红书	2022	亲密关系审美的精细化	女性对伴侣类型的想象从单一转向多元
大叔	小红书	2018—至今	穿搭、生活方式叙事	侧重塑造经验型与品位型的男性魅力
宝藏男孩	小红书	2019	情感与日常推荐语境	去权威、情感升值表达
爹系男友	小红书	2020-2023	“慕强”与“慕稳”的融合	构建权威关怀型的男性角色
普信男/油腻男	微博	2020	道德病理学话语	将社会行为问题标签化，赋予女性批判话语权
体育生/男大	小红书	2022-2025	青春与荷尔蒙的视觉化消费	属于小红书“颜值-身材”审美体系下的热门标签
少爷/老奴	小红书	2023-2024	阶层生活的戏谑化凝视	以幽默形式消解阶层差异，表达复杂的围观情绪
电子宠物	微博	2023-2025	情感关系的低负担代餐	指代通过持续输出社交动态提供情绪价值的男性

分析表 3 可知，2015—2025 年男性网络称谓语的演变体现出四大核心逻辑：主体话语权的转移、评价维度的复合化、社会心态的共振、以及平台语言生态的相互作用。早期以微博为中心的称谓生产多由媒体与大众舆论主导，强调外在审美与娱乐工业逻辑，如“小鲜肉”“男神”“小哥哥”等，将男性塑造为被观看与消费的符号对象；而进入 2018 年后，随着女性用户在小红书等平台的话语崛起，称谓逐渐转向基于情感需求与生活想象的主动建构，如“爹系”“奶狗”“大叔”等，男性形象由审美客体转化为功能性与关系性存在。与此同时，评价体系由单一外貌维度扩展至情绪价值、安全感与社会资源等复合指标，并在微博语境中进一步发展出“普信男”“油腻男”等带有强烈社会批判性的标签，使称谓语成为介入性别议题与权力博弈的语言工具。而小红书作为生活经验场，则通过场景化、体验化与具身化的称谓，将复

杂情感期待与审美想象编码进语言之中，引导用户以关系经验而非社会类型来理解男性角色。如“体育生”“男大”等称谓强调的不仅是身份标签，更是可被感知的身体性存在。而“少爷/老奴”这对称谓创造了一种戏谑性的权力关系模拟，在语言层面建立了“观察者-被观察者”的认知框架。

综上所述，近十年男性网络称谓语完成了从“单一审美化媒体符号”向“兼具功能性与关系性的生活角色”的转变。其日益多样化与精细化的特征，不仅体现了网络语言的娱乐化创造力，更深层折射出社会对男性价值标准与性别角色的重塑过程。在不同平台生态的持续作用下，该称谓体系已不仅是对男性形象的符号化分类框架，更在潜移默化中塑造着公众对性别关系与社会分层的认知方式，成为观察当代文化意识形态变迁的重要窗口。

男性网络称谓语演变的动因分析

5.1 称谓语认知范畴重组与性别意识平权化

语言使用中的经济性原则源于人类对认知资源的最优化分配（卢植，2006）。语料显示，在超经济性模态衍生机制的作用下，网络称谓语不断生成新的结构形式，并形成具有对应关系的性别化表达。例如，以“男”“女”为模标构成的“森男/森女”“直男/直女”“凤凰男/孔雀女”等称谓语，体现出网络称谓系统的配对化发展趋势。这类结构不仅增强了称谓语的生成效率，也反映出性别角色认知框架的双向建构过程。

与传统称谓体系中普遍存在的性别不对称现象相比，网络称谓语在数量分布和情感评价方面呈现相对均衡的发展特征。大量性别标记称谓以对应形式同步生成，如“男神/女神”“小哥哥/小姐姐”“渣男/渣女”“普信男/普信女”等。其语义焦点逐渐由性别身份转向行为特征与社会表现。“小鲜肉/老腊肉”“宝藏男孩/宝藏女孩”“猪猪男孩/猪猪女孩”等称谓语的出现，进一步说明性别评价模式正由等级区分转向特征描述。

同时，网络语境中大量去性别化称谓语的兴起，以及传统女性指向称谓向跨性别使用的语义泛化现象，共同推动了称谓语体系对性别边界的弱化与重组。如“社畜”“工具人”“吃瓜群众”等角色型称谓消解了性别指向，而“闺蜜”“老公”“老婆”“老嫂子”等称谓的功能扩展则体现出亲属与情感称谓的重新语义化。这些语言变化与社会结构调整及性别意识觉醒密切相关，映射出公共话语中性别观念由等级化向平权化转型的过程，并成为男性网络称谓语演变的重要社会动因之一。

5.2 数字媒介转型驱动男性网络称谓的历史演变

男性网络称谓的演变并非孤立词汇更新，而是数字媒介环境、网络文化与社会认知共同作用的结果。自互联网进入社交化阶段，男性网络称谓经历了双重转型：从身份指称转向属性标签，从稳定命名转向高速流变。

5.2.1 萌芽阶段（2000—2009）：论坛文化中的身份化称谓

2000 年前后，中国互联网以 BBS 论坛、贴吧与 QQ 空间为主要交流场域。此阶段男性网络称谓仍以现实身份延伸为主，代表性称谓包括“帅哥”“大叔”“宅男”等。

“宅男”源于日本“御宅族”文化，经 ACG 社群传入中文网络语境，原指沉迷动漫、游戏的青年男性群体。其语义带有中性甚至轻度自我认同色彩，反映早期网络社群以兴趣聚合为特征的文化属性。这一时期称谓演变的动力主要来自三方面：论坛匿名化交流强化了群体身份标签；日韩流行文化输入推动新男性形象的本土化命名；青年网民通过网络称谓建构区别于传统社会角色的自我身份。

5.2.2 发展阶段（2010—2015）：微博时代的标签化扩张

2010 年后，微博等社交媒体兴起，信息传播速度显著提升，男性网络称谓进入快速扩张期。典型称谓包括“直男”“暖男”“男神”“凤凰男”等。“直男”最初用于区分性取向，后演变为评价性标签，指“缺乏共情能力、审美保守的男性”。

“暖男”由影视与综艺节目推动流行，强调温柔、体贴的男性形象。该阶段的特点是：称谓从身份指称转向人格与行为评价，语义褒贬分化。其社会语言动因包括：微博话题传播机制强化高频标签扩散；都市情感文化与消费文化兴起，推动男性形象细分化、情感化；女性用户在社交媒体中的话语参与增强，改变男性称谓的评价视角。

5.2.3 变异阶段（2016—2021）：短视频与亚文化推动语义分化

2016 年后，短视频平台、饭圈文化与弹幕文化迅速发展，男性网络称谓进入高频变异阶段。典型称谓包括“小鲜肉”“小奶狗”“狼狗”“霸总”“渣男”等。

“小鲜肉”原指年轻、外貌俊秀的男性艺人，后泛化为“年轻帅气男性”的通称。“小奶狗”与“狼狗”通过对“温顺野性”特质的对比建构，形成互补性的男性气质标签“渣男”从个体道德评价演变为网络公共舆论中的高频负面标签。此阶段的核心特征是：称谓语义高度情绪化、戏剧化和人格化，更新周期明显缩短。其动因包括：短视频平台算法强化情绪化表达与标签传播；粉丝文化与 CP 文化推动男性形象商品化、偶像化；网络亚文化社群持续生产新称谓，并通过跨平台传播实现语义扩散。

5.2.4 现状阶段（2022 年至今）：碎片化与反讽化并存

2022 年以来，男性网络称谓呈现碎片化、反讽化与去稳定化特征。典型称谓包括“普信男”“龟男”“电子宠物”“工具人”等。“普信男”源于“普通却自信的男性”的缩略表达，原用于调侃部分男性的自我认知偏差，后扩散为社会批评意味的负面标签。“工具人”则体现亲密关系与职场关系中功能化角色认知的强化。当前阶段的特点在于：称谓更新速度极快，生命周期缩短；大量称谓带有反讽、戏谑与情绪宣泄色彩；男性形象被进一步拆解为外貌、情感、消费、权力、社交等多个维度。其社会语言动因包括：算法推荐机制放大热点词汇的传播效率；情绪表达成为社交媒体互动的重要驱动力；性别议题公共化使男性称谓成为社会价值讨论与身份博弈的语言载体。

5.3 社会价值转型与男性角色框架的多元化重构

男性网络称谓的持续演变，本质上反映了社会对男性角色认知框架的重构。传统

社会中，“男性”多与权威、理性、责任等稳定角色绑定，而社交媒体时代的男性形象则呈现出多元化与流动化的发展趋势。

5.3.1 从“阳刚范式”到“多元男性气质”的演变

早期男性称谓语主要对应相对稳定的社会身份，如“老板”“大叔”“学长”等，其指称功能具有较强的身份固化特征。社交媒体语境下，男性称谓语则更多依赖具体情境和互动评价，逐渐呈现标签化特征。

“打工人”“单身狗”“搬砖工”等自嘲式称谓语的出现，体现了男性身份表达方式的转变。这类称谓语并非单纯的负面自我评价，而是一种建构群体认同的语用策略。通过戏谑化表达，个体经验被转化为群体经验，身份压力被转化为情感共鸣。与此同时，“成功男性”这一单一身份范本的权威性被弱化，男性群体开始通过多样化标签表达自身处境与价值认同。

5.3.2 从社会身份到情境标签的演变

早期男性称谓更多对应稳定社会身份，如“老板”“大叔”“学长”等；而当代网络称谓则持续依赖具体情境与互动评价。以“打工人”“单身狗”“搬砖工”为代表的自嘲式称谓在男性群体中广泛流行。这并非简单的消极自贬，而是一种通过主动污名化以达成群体认同与压力共担的语用策略。此类称谓通过戏谑性的自我范畴化，将个体困境转化为普遍化的集体经验，既消解了“成功男性”传统范本所带来的结构性焦虑，也在自嘲中维系了群体的情感联结，展现了男性在角色转型期应对身份焦虑的独特话语智慧。

总体来看，社会价值观正由权威导向逐步转向多元价值导向。受此影响，男性形象不再局限于传统阳刚范式，而是在网络话语中持续被重构和再定义。男性称谓语通过评价化、标签化和情境化方式不断演变，成为社会认知变化的重要语言表征。其演变过程既反映了性别观念与审美取向的多元化发展，也揭示了当代社会在性别平权、身份认同与文化转型过程中的动态协商关系。

结论

本文基于语言相对论，以微博与小红书语料考察当代汉语社交媒体中的男性网络称谓语，重点分析其类型构成、语义演变及社会文化动因。研究发现，此类称谓语已突破传统亲属、职业及社会身份称谓的边界，形成兼具指称、归属、情感与评价功能的开放体系。其语义演变呈现三个趋势：由身份标识转向属性评价，由等级秩序转向多元分类，由稳定系统转向快速流变话语资源。这不仅反映网络语言创新机制的活跃，也揭示了数字媒介下性别观念、权力关系与认知模式的深刻变迁。本研究验证了网络语言不仅是社会现实的反映工具，更是塑造社会认知与建构性别意义的重要媒介，为理解数字时代语言变异、性别身份与社会文化变迁的关联提供了新视角。同时，研究成果可用于国际中文教育，帮助学习者理解当代中国性别文化与网络传播特征；也可作为观察青年身份认同、社会价值观及网络舆论生态的窗口，为分析数字社会群体互

动与话语结构提供参考。然而，研究局限在于：语料主要来自微博与小红书，未覆盖抖音、B站、知乎等平台，结论普适性有待验证；方法以定性与人工分类为主，缺乏大规模语料统计、社会网络分析等量化验证；未深入考察不同年龄、职业、地域及阶层群体的使用差异。未来研究应扩大语料来源，构建跨平台动态语料库；开展跨文化比较，探讨男性称谓语的全球化与本土化特征；拓展至表情包、短视频等多模态语料，揭示文字与视觉符号协同建构性别认知的机制。上述路径有助于深化对数字时代语言、性别与社会变迁复杂互动的理解。

参考文献

- 陈焕桐. (2024). 社交媒体中女性称谓语的演变与本质研究. *现代语言学*, 12(3), 45 -58.
- 高佳琪. (2018). 网络流行称谓语 “小鲜肉 ” 微探. *文化创新比较研究*, 2(23), 65-69.
- 何自然, 何雪林. (2003). 模因论与社会语用. *现代外语*, 26(2), 200-209.
- 黄静. (2015). “男色 ” 消费与 “小鲜肉 ” 审美——近年银幕男性审美趋势探因. *东南传播*, 13(4), 55 -56.
- 姜礼立, 郭笑. (2012). 称谓语 “爷 ” 的语义演变及语用特点. *文学教育*, 22(11), 149-151.
- 李进超. (2012). 身体表演的性别身份 “伪娘 ” 现象的文化解读. *兰州学刊*, (5), 103-106.
- 邢福义. (1999). *汉语语法特点面面观*. 北京语言文化大学出版社.
- 李英姿. (2017). 新媒体语境下新兴性别称谓语研究. *语言教学与研究*, (4), 97 -103.
- 卢植. (2006). *认知与语言： 认知语言学引论*. 上海外语教育出版社.
- 马宏基, 常庆丰. (1998). *称谓语*. 新华出版社.
- 彭学修. (2017). 新时期性别称谓语的社会语言学简析——以 “女汉子 ” 与 “男闺蜜 ” 为例. *宿州学院学报*, 32(2), 45-47, 94.
- 刘文. (2016). *网络 “女性称谓语 ” 及其对外汉语教学【硕士论文, 广州大学】*. 广州大学博硕士学位论文系统.
- 苏嘉怡. (2024). 网络称谓语研究. *现代语言学*, 12(5), 758-762.
<https://doi.org/10.12677/ml.2024.125423>
- 王颖君. (2012). *模因论视角下的汉语称谓语 “哥 ” 【硕士论文, 浙江师范大学】*. 浙江大学博硕士学位论文系统.
- 王志成. (2015). “暖男 ”： 新世纪都市语境中影视剧的男性形象建构. *文艺争鸣*, (2), 190.

- 杨凯. (2015). 网络称谓语 “X 帝 ” 的研究. *红河学院学报*, 13(6), 107 -110.
- 岳芸. (2023). 社会语言学视角下的网络性别称谓语研究. *今古文创*, (12), 121 - 123.
- 张莉萍. (2007). *称谓语性别差异的社会语言学研究*【博士论文, 中央民族大学】. 中央民族大学博硕士学位论文系统.
- 章乐华, 杨紫蕊, 李海旭. (2023). 网络时代的女性称谓语探究——以 “小姐姐 ” 为例. *新闻传播科学*, 11(2), 161 -167.
<https://doi.org/10.12677/JC.2023.112026>
- 叶蜚声, 徐通锵. (1997). *语言学纲要*. 北京大学出版社.
- 李勤. (2016). 语言相对论视角下的概念迁移研究述评. *安徽工业大学学报 (社会科学版)*, 33(2), 68 —70.
- 刘雪卉, 文秋芳. (2024). 中国英语学习者运动事件认知研究: 来自眼动实验证据. *外语教学*, 45(4), 60—66.
- 杨群, 张启睿, 冯意然, 等. (2019). 语言和文化影响颜色认知: 直接语言效应抑或间接语言效应? . *心理学报*, 51(5), 543 —556.
- Bamman, D., Eisenstein, J., & Schnoebelen, T. (2014). Gender identity and lexical variation in social media. *Journal of Sociolinguistics*, 18(2), 135-160.
- Brown, R., Gilman, A. (1960). *The pronouns of power and solidarity*. In T. A . Sebeok (Ed.), *Style in language*(pp. 253–276). MIT Press.
- Butler, C. W., Danby, S., & Emmison, M. (2011). Address terms in turn beginnings: Managing disalignment and disaffiliation in telephone counseling. *Research on Language & Social Interaction*, 44(4), 338–358.
- Carpi, T., Iacus, S. M. (2020). Is Japanese gendered language used on Twitter? A large-scale study. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(4), e202024.
<https://doi.org/10.30935/ojcm/9141>
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.
- Fitch, K. L. (1991). The interplay of linguistic universals and cultural knowledge in personal address: Colombian usted and tú . *Communication Monographs*, 58(3), 254–272.
- Giles-Mitson, A. (2016). *Address terms in New Zealand English: Tracking changes to the social indexicality of gendered terms of address* 【 Doctoral dissertation, Victoria University of Wellington】 .
- Jiang, A., Chen, H.-C. H., Luceri, L., & Ferrara, E. (2022). What are your pronouns? Examining gender pronoun usage on Twitter. *Computer Science*, 2022(6).
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2207.10894>
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. Harper & Row.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace & Company.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*

- (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press.
- Boroditsky, L. (2011). How languages construct time. In S. Dehaene & E. M. Brannon (Eds.), *Space, time and number in the brain* (pp. 333–341). Academic Press.
- Evans, N., & Levinson, S. C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(5), 429–448.
- Evans, V. (2014). *The language myth: Why language is not an instinct*. Cambridge University Press.
- Ray, P. P. (2025). Does linguistic relativity hypothesis apply on ChatGPT responses? Yes, it does. *Computational Intelligence*, 41(12). <https://doi.org/10.1111/coin.70103>
- Yang, W. X., Gu, Y. T., Fang, Y., et al. (2022). Mental representations of time in English monolinguals, Mandarin monolinguals, and Mandarin–English bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 13(1), 791197

A STUDY ON CONTENT-BASED INSTRUCTION (CBI) COURSE DESIGN FOR CHINESE AS A SECOND LANGUAGE—A CASE STUDY OF THE “5G MARKET” THEME SESSION

HUANG XIAO

Kirk University

Email: HuangXiao2023HX@163.com

Received: January 30, 2026; Revised: May 12, 2026; Accepted: June 22, 2026

Abstract

This study explores the application of Content-Based Instruction (CBI) in teaching Chinese as a second language through the design and implementation of a three-hour thematic unit on the "5G Market" for intermediate-level learners. Following a content-driven approach, the course integrates adapted news discourse on 5G technology and its market implications, with activities sequenced as cognitive activation, linguistic scaffolding, deep processing, and integrated output. A Focus on Form strategy is employed to balance content depth with language accessibility. Data collected from ten learners' anonymous written feedback were analyzed qualitatively. Results indicate that the course enhanced learner motivation, improved academic Chinese proficiency, increased language confidence, and deepened understanding of contemporary China. The findings support the effectiveness of CBI in fostering language-content integration. The study also discusses implementation challenges—particularly instructor expertise and material adaptation—and suggests future directions, including the development of diverse thematic units, shared teaching resources, and mixed-methods evaluations. Overall, this case offers a replicable framework for shifting CSL instruction from skill-based training toward the cultivation of subject-specific literacy and cross-cultural competence.

Keywords: Content-Based Instruction; Chinese as a Second Language; theme-based teaching. 5G; intermediate learners

1. Introduction

In contemporary society characterized by the deep integration of globalization and informatization, language instruction has moved beyond the mere transmission of traditional grammatical structures and communicative functions. There is an increasing emphasis on achieving the synergistic development of language proficiency and disciplinary knowledge within authentic and meaningful contexts. Content-Based Instruction (CBI) has emerged as a significant pedagogical paradigm under these circumstances. Its core concept lies in anchoring language teaching upon the learning of subject-matter content, thereby enabling learners to naturally acquire language skills in the process of gaining knowledge. This model is particularly well-suited for intermediate and advanced second language learners, as it can effectively address common issues in traditional instruction, such as insufficient motivation for language learning and weak pragmatic competence in real-world situations. Furthermore, it provides a systematic pathway for teaching Chinese for specific purposes, such as Academic Chinese and Professional Chinese.

In the field of teaching Chinese as a second language, there has also been active exploration of CBI applications in recent years. Multiple course practices have been developed, particularly in specialized areas like Scientific and Technological Chinese, Business Chinese, and News Chinese. However, existing research predominantly focuses on theoretical discussions or the construction of macro-level curricular frameworks. There remains a notable scarcity of empirical case studies detailing the micro-level instructional design, material development, and effectiveness evaluation for specific thematic topics. How can a Chinese course be designed that aligns with learners' language proficiency while deeply integrating cutting-edge disciplinary content? How can the teaching of linguistic forms be balanced with content depth? What are the genuine experiences and gains of learners in such a course? These questions still require in-depth answers through specific instructional design and practical feedback.

This study takes the theme of the “5G Market”—a topic combining technological frontiers with socioeconomic influence—as an example, attempting to construct a comprehensive CBI-based Chinese course plan. Targeting intermediate-level Chinese language learners, the course unfolds through two concentrated class sessions (totaling 3 hours), revolving around content such as 5G technology development, industrial chain structure, market competition, and socioeconomic impacts. It aims to achieve the following objectives: First, to enhance learners' Chinese comprehension and expressive ability within professional contexts. Second, to help learners systematically understand foundational knowledge related to 5G and its industrial development trends. Third, to explore the concrete pathways and methods for implementing the CBI model in Chinese language teaching. This paper will present the course design and teaching procedures in detail. Subsequently, it will assess the course implementation outcomes through a qualitative analysis of in-depth evaluations from ten participating learners. Furthermore, it will discuss the applicability, challenges, and prospects for promotion of the CBI model in Chinese language teaching, aiming to provide actionable

reference cases for curricular innovation and disciplinary integration practices in Chinese second language instruction.

2. Literature Review

Content-Based Instruction (CBI), as an instructional approach that systematically integrates subject-matter content with language learning objectives, has provided a significant paradigm for second language teaching through its theoretical and practical development. This chapter aims to review the core theoretical framework of CBI, its current application in the field of Chinese as a Second Language (CSL) teaching, and the role of learner evaluation in course design and optimization, thereby establishing the theoretical foundation and positioning for the design of the “5G Market” thematic course in this study.

2.1 Theoretical Evolution and Core Principles of Content-Based Instruction (CBI)

The roots of CBI can be traced back to the successful practice of immersion education in Canada during the 1980s (Brinton et al., 2003). Its core proposition is that language is a tool for acquiring knowledge, not the ultimate goal of learning; the most effective language learning occurs when learners use the target language for meaningful communication and cognitive processing (Met, 1999). CBI is not a single teaching method but rather a “meta-strategy” encompassing various models, common ones include theme-based, sheltered, and adjunct instruction (Lyster & Ballinger, 2011).

Despite differing models, they share the common principle of adhering to a “content-driven” approach, meaning the curriculum’s organizational structure revolves around subject-matter content, with language learning objectives serving the comprehension and expression of that content (Stoller & Fitzsimmons-Doolan, 2017). Extensive research indicates that CBI can significantly enhance learners’ motivation, language fluency, academic language ability, and depth of cultural understanding of the target language (Dalton-Puffer, 2011; Lo, 2019). However, its implementation also faces challenges, such as the dual requirement for teachers’ subject-matter knowledge and language teaching proficiency, and the need to balance content depth with the systematicity of language instruction (Tedick & Cammarata, 2012).

2.2 Application and Research of CBI in Teaching Chinese as a Second Language

In the field of Chinese language teaching, the application and research of CBI have gained increasing attention with the growing demand for specialized Chinese education. Early practices and research primarily focused on Chinese for Academic Purposes (CAP) and Chinese for Specific Purposes (CSP), such as Business Chinese, Legal Chinese, and Medical Chinese (李宇明, 2018). In recent years, with the rising influence of China in global technology and economy, teaching Scientific and Technological Chinese has gradually become an emerging focus (张洁, 2020). Related course designs attempt to integrate cutting-edge topics like artificial intelligence, e-commerce, and climate change into intermediate and advanced language instruction (Wang & Fang, 2022).

However, existing research has certain limitations: first, most studies concentrate on

describing course frameworks within higher education settings, with insufficient empirical research on specific, micro-level instructional unit design, methods for adapting authentic materials, and classroom activity organization (Liu, 2021); second, teaching content is sometimes confined to traditional topics, lacking close integration with the rapidly evolving realities of Chinese society and globally relevant issues; third, empirical assessment of learners' cognitive processes, affective experiences, and learning outcomes in CBI courses, especially systematic qualitative feedback analysis, remains relatively weak (Chen, 2019). Therefore, developing a CSL-CBI course case that closely aligns with contemporary real-world issues, features meticulous design, and is validated by learner feedback holds significant practical and theoretical value.

2.3 The Role of Learner Evaluation in Course Design and Instructional Optimization

Learner evaluation is a core basis for course assessment and iterative optimization. In the field of education, formative assessment and student learning experience feedback are widely recognized as crucial for improving teaching practices and enhancing learning outcomes (Hattie, 2009). In the context of CBI, collecting learner feedback on course content comprehensibility, material suitability, activity engagement, and dual gains in language and knowledge is particularly important (Grabe & Stoller, 2018). Such feedback can not only reveal whether the course design has successfully achieved the dual objectives of “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) (Coyle et al., 2010) but also expose potential tensions teachers may face in managing content complexity versus language accessibility (Kong, 2015). Through systematic analysis of learner evaluations, teachers and researchers can more precisely adjust the difficulty of teaching materials, optimize classroom interaction design, and clarify the focus of language support, thereby making CBI courses more efficient and learner-centered (Bruton, 2013).

2.4 Positioning of This Study

In summary, this study aims to address the gaps in existing CSL-CBI teaching research. By designing and implementing a CBI instructional unit centered on the contemporary, interdisciplinary hot topic of the “5G Market”, this study will elaborate in detail the entire process from content selection and material adaptation to activity design and vocabulary/grammar support. More importantly, this study will systematically collect and analyze learners' qualitative evaluations to assess the course effectiveness, thereby providing a concrete, referential empirical case on how the CBI model can effectively integrate cutting-edge content, cater to the needs of intermediate learners, and achieve the synergistic attainment of both language and knowledge objectives in Chinese language teaching.

3. Course Design: A Case Study of the “5G Market”

The core of this study is the development and implementation of a theme-based instructional unit that strictly adheres to the principles of Content-Based Instruction (CBI) and

targets intermediate-level Chinese language learners. Centered on the content of the “5G Market”, the course aims to construct a teaching environment in which language learning and the acquisition of specialized knowledge are deeply interwoven. This section will elaborate in detail on the design philosophy, specific constituent elements, and implementation procedures of the course, while providing an in-depth analysis of the pedagogical rationale underpinning it.

3.1 Course Philosophy and Theoretical Foundation

This course design is grounded in the core concept of CBI, which posits that language is a tool for learning content, and content provides a meaningful context for language learning (Brinton et al., 2003). The course does not treat 5G knowledge merely as background embellishment for language teaching; instead, it places it at the center of the curriculum’s organization. The instructional objectives for language skills (listening, speaking, reading, and writing) are all structured around understanding and expressing content related to the 5G theme, thereby achieving a genuinely “content-driven” approach (Stoller & Fitzsimmons-Doolan, 2017).

In the design process, particular reference was made to the developmental theory of “Cognitive Academic Language Proficiency” (CALP) (Cummins, 2008). The 5G theme involves abstract concepts such as technological evolution, industrial chains, and economic impacts, requiring students to move beyond Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and employ higher-order cognitive skills such as analysis, comparison, and evaluation, along with the corresponding academic language. Therefore, both the course materials and activities are dedicated to constructing “cognitive scaffolding” to assist students in developing their academic Chinese proficiency while processing complex content (Lyster & Ballinger, 2011).

Furthermore, the course adheres to a balance between the “Input Hypothesis” and the “Output Hypothesis” (Krashen, 1985; Swain, 2005). It provides substantial “comprehensible input” ($i+1$) through adapted authentic texts, charts, and other materials. Simultaneously, it mandates students to produce “comprehensible output” through tasks such as question-and-answer sessions, paraphrasing, chart descriptions, and assignment presentations, thereby promoting the automatization and internalization of language abilities.

3.2 Dual Structure of Instructional Objectives

The course objectives are clearly divided into content objectives and language objectives, which mutually support each other, reflecting the dual focus of CBI.

Content Knowledge Objectives:

Upon completion of this course, students will be able to systematically outline the developmental trajectory and key characteristics of mobile communication technology from 1G to 5G, explain the basic structure of the 5G industry chain (upstream, midstream, downstream) and the major Chinese enterprises involved therein, analyze the potential socioeconomic impacts and market challenges arising from the commercialization of 5G technology, describe

the competitive landscape among major Chinese telecommunications operators in the 5G market, and, based on the acquired knowledge, evaluate the potential driving role of 5G technology in the future development of various industries.

Language Proficiency Objectives:

Upon completion of this course, students will be able to understand and accurately use a range of intermediate-to-advanced specialized vocabulary and terminology related to communication technology and the market economy (e.g., “基站” [base station], “频谱” [spectrum], “产业链” [industrial chain], “复合年增长率” [compound annual growth rate], “部署” [deployment]). Concurrently, they will be able to identify, understand, and appropriately employ common idioms, idiomatic expressions, and specialized vocabulary with metaphorical meanings in specific contexts (e.g., “指日可待” [just around the corner], “厮杀” [fierce competition], “上游/中游/下游” [upstream/midstream/downstream]).

Additionally, by analyzing textual structures such as parallelism and antithesis (e.g., in paragraphs describing the industrial chain), students will further enhance their reading comprehension abilities for Chinese academic texts. Building on this, students will be capable of delivering coherent oral presentations and engaging in question-and-answer sessions on 5G-related topics, and they will be able to paraphrase and summarize textual information in their own words. Ultimately, students will possess the ability to write concise analytical texts in response to comprehensive questions related to the course content.

3.3 Principles for Designing and Developing Teaching Materials

Teaching materials are crucial to the success of a CBI course. All reading materials in this course are based on authentic Chinese news articles and industry reports but have undergone systematic adaptation, guided by the following principles (adapted from Grabe & Stoller, 2018):

Balancing Authenticity and Accessibility:

The core information, key expressions, and textual logic of the materials preserve the authenticity of journalistic style. However, language difficulty is adjusted to align with students' "zone of proximal development" (Vygotsky, 1978) through measures such as controlling sentence length, simplifying complex syntactic structures, and explaining new concepts with familiar vocabulary.

Integrating Content and Language Focus:

In the texts, boldface is used to highlight intermediate-to-advanced general vocabulary requiring focused learning, *red* marks idioms and set phrases, and underlining identifies typical word-formation patterns (e.g., "...化"). This visual marking system naturally directs students' attention to linguistic forms without disrupting content coherence, thereby promoting "noticing" (Schmidt, 1990).

Supporting Multimodal Input:

In addition to texts, the course incorporates three charts (see appendix 3) to present technical parameters and functional evolution in an intuitive visual format. This integration of text and visuals not only lowers the barrier to comprehension posed by text-only materials but also provides students with opportunities to acquire and integrate information from different modalities, aligning with multimodal learning theory (Mayer, 2009).

3.4 Instructional Activity Sequence and Pedagogical Analysis

The total course duration is three hours, divided into two consecutive class sessions. The activity sequence is meticulously designed to progressively guide students from content perception to language production.

Alignment with the Three Design Principles (3.3)

The six instructional activities below are systematically mapped to the three material design principles outlined in Section 3.3. Table 1 summarizes how each principle is operationalized in specific activities.

Table 1. Alignment of Instructional Activities with Material Design Principles

Design Principle (3.3)	Corresponding Activities (3.4)	Operationalization
Balancing Authenticity and Accessibility	(1) Orientation; (2) Guided Presentation; (3) Intensive Reading 1	Orientation activates prior knowledge to reduce cognitive load; charts provide visual scaffolding for authentic texts; adapted articles control sentence length while preserving journalistic style
Integrating Content and Language Focus	(3) Intensive Reading 1; (5) Intensive Reading 2; (6) Assignment Presentation	Visual marking system (bold, red, underline) directs attention during reading; explicit instruction targets marked items; output tasks require using learned forms
Supporting Multimodal Input	(2) Guided Presentation; (3) Intensive Reading 1; (5) Intensive Reading 2	Charts provide visual entry to technical content; texts and charts are used iteratively across activities; multimodal input reduces comprehension barriers

S1. First Class Session: From Cognitive Activation to In-Depth Reading

(1) Orientation Activity (10 minutes) – Activating Schemata

The instructor projects four questions on the screen and gives students 2 minutes to think individually:

- Q1: What features does your current mobile phone have?
- Q2: What do you know about the history of mobile phone functions? (You may describe how your parents' or grandparents' phones differ from yours.)
- Q3: Have you heard of 5G? What do you know about it?
- Q4: What do you expect from 5G products?

Students then share responses in pairs (3 minutes) before the instructor invites 3–4 volunteers to share with the whole class. The instructor records key vocabulary on the whiteboard (e.g., 网速、流量、信号、功能) for later reference. This activity aims to activate students' existing background knowledge (schemata), reduce anxiety toward the new topic, and provide the instructor with diagnostic assessment to understand students' starting points (Nassaji, 2015).

(2) Guided Presentation Activity (15–20 minutes) – Building Content and Language Scaffolding

The instructor distributes three charts (see Appendix 3) and projects them on the screen.

Phase 1 (5 minutes): Using a pointer, the instructor models chart reading: pointing to Chart 1, column 1, saying "1G 手机的速率为2.4K"; then to Chart 2, column 2, saying "2G 手机的网络传输速率为200K".

Phase 2 (5–8 minutes): Students are called on individually to read the remaining columns. The instructor provides corrective feedback on pronunciation and word order.

Phase 3 (5–7 minutes): The instructor asks comparative questions: "Looking at Chart 3, what functions does 3G have that 2G does not?" Students answer in complete sentences. The instructor writes sentence frames on the board: "与 X 相比, Y 增加了……" / "X 不具备……功能, 而 Y 可以……"

This segment not only conveys the core content framework but, more importantly, provides students with linguistic models for describing data and making comparisons through instructor modeling. This represents a "scaffolded" transition from visual information to verbal expression, preparing students for subsequent engagement with more complex textual language (Gibbons, 2015).

(3) Intensive Reading Activity 1 (50–55 minutes) – Focused Input and Negotiation of Form

Students read the article "The Prospects and Future of the 5G Market." Students receive a 4-page handout including (a) Article 1, (b) Vocabulary List of Proper Nouns 1 (8 items with English explanations), (c) List of Questions 1 (8 questions). The activity is divided into three phases:

Independent Reading with Tool Assistance (25–30 minutes): Time allocation: 25 minutes total. The instructor announces: "You may use dictionaries, phones, or computers. First, scan the vocabulary list (2 minutes). Then read the article (15 minutes), underlining answers to the questions as you find them. Finally, review your answers (8 minutes)." The instructor circulates, noting common difficulties (e.g., students struggling with "复合年增长率" or "频谱") and offers individual help. Students are encouraged to use tools such as dictionaries to foster autonomous learning strategies.

Targeted Question-and-Answer (10 minutes): A list of questions guides students in locating information and achieving preliminary comprehension, ensuring a foundational understanding of the content. The instructor calls on different students for different questions

and encourages students to rephrase sentences from the article in their own words instead of copying directly as answers.

Explicit Language Form Instruction (15 minutes): The instructor provides focused explanations of the idioms and set phrases marked in the text. This phase temporarily "focuses on form" by extracting linguistic forms from the content for systematic explanation and exemplification, thereby deepening students' awareness of specific language items (Long, 1991). Handouts are distributed, and the explanation covers interpretation and example sentences for each idiom, enabling students to understand and apply these expressions concretely.

(4) Assigning Homework (5 minutes) – Extending Learning and Preparation

Post-class reading materials and tasks are distributed, extending classroom learning to outside of class and preparing students for the discussion and presentation in the second session. The instructor explains the three tasks, specifies the submission deadline (Friday 9:00 PM), and reminds students that they will present their answers orally in the next session.

S2. Second Class Session: From Knowledge Integration to Comprehensive Output

(5) Intensive Reading Activity 2 (50–55 minutes) – Deepening Content and Textual Awareness

The structure is similar to the intensive reading activity in the first session (independent reading with tool assistance → targeted Q&A → explicit language form instruction), but the content focuses on the article "China's 5G Market", delving deeper into the industrial chain and market competition. The instructor specifically guides students to notice the parallel structure of "上游, 中游, 下游" (upstream, midstream, downstream) in the text, which is not only a rhetorical device but also a common logical organizational form in Chinese academic texts. By analyzing the textual structure, students' academic text schemata are cultivated.

Difference from Activity 3: While Activity 3 focuses on macro-level industry prospects (global perspective, consumer behavior, market obstacles), Activity 5 shifts to China's domestic market. The linguistic focus also differs: Activity 3 emphasizes idioms and set phrases (e.g., 毋庸置疑、指日可待、望而却步), whereas Activity 5 targets metaphorical extensions of spatial terms (上游/中游/下游) and competitive vocabulary (厮杀). This progression moves from general to specific content and from fixed expressions to productive word-formation patterns.

(6) Assignment Presentation (35–40 minutes) – Integrated Output and Assessment

This is the culmination and integrative phase of the course. Students orally report on their completed homework and answer questions. This task constitutes an "authentic task," requiring students to synthesize and reorganize the content and linguistic knowledge acquired across both sessions for expression. The instructor's feedback (evaluation, correction) during this process is crucial for the development of students' interlanguage (Lyster & Ranta, 1997). This is not merely an assessment component but also a collaborative process of meaning negotiation and language refinement.

Time allocation: 35–40 minutes total.

Procedure:

- (a) The instructor randomly selects 5 students (each receives approximately 2 minutes for presentation + 1 minute for Q&A).
- (b) Each student states which Task question(s) they will answer, then presents their response without reading directly from a script.
- (c) After each presentation, the instructor asks one follow-up question (e.g., *"You mentioned that 5G will benefit healthcare. Can you give a specific example from the reading?"*).
- (d) The instructor provides corrective feedback on 2–3 language errors per presentation, focusing on vocabulary misuse (e.g., confusing 驱动 with 推动) or structural issues.
- (e) Peers are invited to ask one question each if time permits.

Grading criteria are displayed on the screen: content accuracy (40%), language use (30%), fluency (20%), and response to questions (10%).

Summary of Alignment with Section 3.3

In sum, the six activities operationalize the three design principles as follows:

- Principle 1 (Balancing Authenticity and Accessibility) is realized through the orientation activity (activating schemata), guided presentation (visual scaffolding), and both intensive reading activities (adapted texts with controlled syntax).
- Principle 2 (Integrating Content and Language Focus) is realized through the visual marking system in reading materials, explicit form-focused instruction sessions, and output tasks in homework presentations that require using target vocabulary.
- Principle 3 (Supporting Multimodal Input) is realized through the iterative use of charts and texts across activities, providing multiple entry points to the same content.

This alignment ensures that the design principles stated in 3.3 are not merely theoretical but are systematically embedded in every stage of the instructional sequence.

3.5 Assessment Strategy

Course assessment adopts a combined approach of formative and summative evaluation:

Formative Assessment: This encompasses teacher observation and immediate feedback embedded in classroom question-and-answer sessions, teacher-student interactions, and assignment presentations.

Summative Assessment: The post-class homework (three tasks) serves as the primary summative assessment tool. The task design covers deep vocabulary understanding (polysemy discrimination), sentence generation, and comprehensive content elaboration, thoroughly examining students' mastery of content and language application ability without immediate classroom support.

This complete course design, through its interlinked stages, meticulously crafted materials, and multi-layered interactions, strives to faithfully embody the theoretical essence of CBI in practice, offering intermediate Chinese learners a challenging yet well-supported

content and language integrated learning experience.

4. Learner Evaluation and Analysis of Teaching Effectiveness

To thoroughly assess the effectiveness of this course design, the researcher collected written anonymous feedback from all ten participants immediately after the course concluded. Table 2 summarizes the key themes emerging from the ten evaluations (full original text available in Appendix 1). Through systematic thematic analysis of these qualitative data, we can validate the theoretical assumptions of the course design and evaluate its implementation outcomes from the learners' perspective. The analysis below is organized into three interconnected dimensions: (4.1) motivation and situated learning, (4.2) language-cognition dual development, and (4.3) interaction and learner autonomy. Section 4.4 then synthesizes these findings and discusses limitations.

Table 2. Summary of Learner Feedback Themes

Theme	Evaluation Numbers	Representative Quotes
Content relevance and motivation	#1, #2, #9	"The content is both cutting-edge and practical" (#1); "This is not just a language lesson but also a window into contemporary Chinese society" (#9)
Material accessibility	#3, #7	"Materials preserve authentic Chinese expressions while avoiding overly obscure vocabulary" (#3); "Structure was clear and pace appropriate" (#7)
Language and knowledge integration	#2, #5, #8, #10	"Broadened my knowledge base while improving Chinese proficiency" (#2); "Vocabulary instruction helped me understand Chinese expression habits" (#5)
Interaction and confidence	#4, #6, #8	"Boosted my confidence in oral expression" (#4); "Encouraged paraphrasing in our own words" (#8)
Autonomy and challenge	#6, #10	"Homework tasks are both challenging and engaging" (#6); "Balance between teacher guidance and autonomous learning" (#10)

4.1 Analysis of Evaluations: Motivation Stimulation and Situated Learning

4.1.1 Overview of Findings

Multiple learners explicitly attributed their heightened engagement to the authentic and contemporary nature of the course content. Evaluations #1, #2, and #9 directly mentioned that the content was "close to reality," "naturally integrated," and "sparked interest in technology and the economy." Specifically:

- Evaluation #1: "These two lessons integrate the hot topic of 5G technology with Chinese language learning, making the content both cutting-edge and practical."
- Evaluation #2: "The course skillfully integrates specialized content from fields like technology and economics into language teaching, allowing me to broaden my

knowledge base while improving my Chinese proficiency."

- Evaluation #9: "By studying the 5G industrial chain, market competition, and other content, I developed a strong interest in China's technological development and economic landscape. This is not just a language lesson but also a window into understanding contemporary Chinese society."

4.1.2 Theoretical Framing: Intrinsic Motivation and the "Meaning-Driven" Impetus

This feedback directly corroborates one of the core theoretical advantages of CBI: using meaningful content closely connected to the real world can significantly enhance learners' intrinsic motivation (Dörnyei & Ushioda, 2011). Traditional language classrooms often rely on instrumental motivation—learning for grades, exams, or external rewards. In contrast, as a globally cutting-edge technological topic, 5G provides a powerful "meaning-driven" impetus for language learning through its inherent knowledge value and social relevance. As Deci and Ryan (2000) argue, content that satisfies learners' innate needs for competence and relatedness fosters autonomous (intrinsic) motivation. In this course, learners perceived the language skills they were acquiring as directly functional (e.g., able to discuss real economic issues) and socially pertinent (e.g., understanding contemporary China), thereby transcending the limitations of purely instrumental motivation. This interest sparked by the content itself is a crucial prerequisite for deep, sustained learning.

4.1.3 Additional Evidence: Perceived Accessibility and Reduced Cognitive Load

Furthermore, learners noted that the instructional design supported rather than overwhelmed them. Evaluation #3 stated that "materials were designed to match language proficiency," while Evaluation #7 noted that "structure was clear and the pace appropriate." Specifically:

- Evaluation #3 (full text): "The reading materials have been adapted, preserving authentic Chinese expressions while avoiding overly obscure vocabulary, making them highly suitable for intermediate-level learners. I could understand the content while gradually improving my reading skills."
- Evaluation #7 (full text): "The two lessons are divided into six parts, progressing smoothly from introduction to intensive reading and then to assignment presentation, with reasonable time allocation. I could keep up with the progress without feeling rushed or bored."

4.1.4 Theoretical Framing: Situated Cognition and Scaffolding

This reflects the principles of situated cognition theory, which posits that learning is a process of interaction between learners and their learning environment—including the sociocultural context, tasks, and tools (Lave & Wenger, 1991). By employing adapted authentic materials (balancing authenticity and accessibility), multimodal chart support (reducing text-only barriers), and progressively structured classroom activities (from orientation to intensive reading), the course constructed what Lave and Wenger call a "community of practice" with

ample "scaffolding" for learners (Gibbons, 2015). In this environment, learners could safely engage with challenging content and gradually internalize linguistic forms and disciplinary discourse through interaction. This process effectively reduced cognitive load—the mental effort required to process new information (Sweller, 1988)—and enhanced learners' self-efficacy in learning (Bandura, 1997). As Evaluation #7's comment about "not feeling rushed or bored" suggests, the pacing and structure successfully maintained an optimal challenge level.

4.1.5 Section Summary

In sum, the evidence from Evaluations #1, #2, #3, #7, and #9 supports two interrelated claims: (a) authentic, cutting-edge content stimulates intrinsic motivation by making language learning meaningful; and (b) appropriately scaffolded materials and activities reduce cognitive load, making challenging content accessible to intermediate learners.

4.2 Analysis of Evaluations: Dual Development of Language and Cognitive Skills

4.2.1 Overview of Findings

The learners' evaluations clearly reveal the success of the course in achieving its "dual-focused aims"—simultaneously developing language proficiency and content knowledge. Evaluations #2, #5, #8, and #10 explicitly acknowledged both types of gains:

- Evaluation #2: "The course skillfully integrates specialized content... allowing me to broaden my knowledge base while improving my Chinese proficiency."
- Evaluation #5: "The instructor not only listed specialized vocabulary but also focused on explaining idioms, set phrases, and the extended meanings of words, helping me gain a deeper understanding of Chinese expression habits and cultural connotations."
- Evaluation #8: "The course uses adapted real news materials, allowing me to encounter authentic Chinese expressions. At the same time, the instructor encouraged paraphrasing in our own words, strengthening language organization and output skills."
- Evaluation #10: "While explaining key content, the instructor also allocated time for students to read independently and search for information."

Notably, none of the ten learners reported that content depth came at the expense of language learning. This absence of negative feedback is itself significant, as it suggests the course successfully balanced the two objectives.

4.2.2 Theoretical Framing: CALP and "Using Language to Think"

These findings reflect how the CBI model facilitates the development of "Cognitive Academic Language Proficiency" (CALP) (Cummins, 2008). Unlike Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)—the everyday conversational fluency that develops relatively quickly—CALP refers to the language abilities required for abstract, decontextualized academic thinking. In higher-order cognitive tasks such as understanding the 5G industry chain (upstream/midstream/downstream) and analyzing market dynamics (supply/demand, competition, regulatory factors), learners must mobilize and integrate multiple linguistic resources: specialized terminology (e.g., 频谱 spectrum, 基站 base station), logical connectors

(e.g., 因此, 然而, 与此同时), and knowledge of textual structure (e.g., parallel organization in Article 2). This process of "using language to think" is precisely the core mechanism through which CALP develops (Lyster & Ballinger, 2011).

Mapping to Specific Course Design Features:

Cognitive Task	Linguistic Resources Required	Course Feature Providing Support
Understanding industry chain (上游/中游/下游)	Metaphorical extensions of spatial terms	Explanation Session 2 (explicit instruction on 上游/中游/下游)
Analyzing market competition	Competitive vocabulary (厮杀, 抢占先机)	Article 2 + vocabulary support
Comparing 1G-5G technology	Comparative structures, technical terms	Chart interpretation + sentence frames (与 X 相比, Y 增强了.....)
Paraphrasing research findings	Syntactic restructuring, synonym use	Q&A sessions requiring rephrasing

4.2.3 Additional Evidence: The Role of Output

Particularly significant is the learners' mention of being "encouraged to paraphrase in their own words" (Evaluation #8, see full quote above). This points to the crucial role of Swain's (2005) "Output Hypothesis." When completing output tasks such as reading comprehension questions and assignment presentations, learners are pushed to shift from semantic comprehension (understanding meaning) to syntactic processing (producing accurate forms). As Swain argues, output serves three functions: (a) noticing gaps in one's linguistic knowledge, (b) hypothesis testing (trying out forms and receiving feedback), and (c) metalinguistic reflection (thinking about language rules). In this course, when students paraphrased article content in their own words (rather than copying directly), they were compelled to move from comprehending meaning to expressing meaning. The instructor's corrective feedback during presentations (see Section 3.4, Activity 6) provided the external input needed to close those gaps.

Illustrative Example from Course Task: In Task 1, Question 5, students were asked to explain the literal and extended meanings of "领头羊" (leadership position). A typical student response might paraphrase the article's description of Huawei's market position without copying verbatim. This process requires understanding the concept, retrieving relevant vocabulary (领先、占据、市场份额), and restructuring the sentence—all of which consolidate language acquisition.

4.2.4 Additional Quantitative-Like Indicators from Qualitative Data

While this study is qualitative in design, the frequency of mention provides suggestive evidence:

- Content knowledge gains were mentioned by 7 out of 10 learners (Evaluations #1, #2,

#5, #6, #8, #9, #10)

- Vocabulary/language form gains were mentioned by 8 out of 10 learners (Evaluations #1, #2, #3, #4, #5, #6, #8, #10)
- Both types were mentioned together by 6 learners (Evaluations #1, #2, #5, #6, #8, #10)

This pattern suggests that the dual-focused aims were not only achieved but also perceived as such by the majority of learners.

4.2.5 Section Summary

The evidence from Evaluations #2, #5, #8, and #10 supports the claim that the CBI course successfully promoted dual development of language and cognitive skills. Learners explicitly reported gains in both specialized vocabulary/expressions and content knowledge about 5G technology and China's economy. Theoretically, this aligns with Cummins' (2008) CALP framework and Swain's (2005) Output Hypothesis. Practically, the success can be attributed to systematic integration of language instruction into content learning (e.g., teaching 上游/中游/下游 as both language forms and conceptual tools) and output tasks that require paraphrasing and synthesis.

4.3 Analysis of Evaluations: Interaction, Autonomy, and Positive Affective Experiences

4.3.1 Overview of Findings

Learners gave positive evaluations regarding both social interaction and the balance between teacher guidance and independent learning:

- Evaluation #4 (interaction): "From warm-up questions to chart interpretations and group Q&A sessions, the classroom activities are progressively structured, encouraging active student participation. This interactive model made it easier for me to engage in learning and also boosted my confidence in oral expression."
- Evaluation #10 (autonomy balance): "While explaining key content, the instructor also allocated time for students to read independently and search for information. This teaching approach ensured learning efficiency while cultivating our independent learning abilities."
- Evaluation #6 (challenge and interest): "The post-class reading and three tasks not only tested comprehension of the articles but also exercised vocabulary application and independent thinking skills. In particular, the task of discriminating multiple meanings of words gave me new insights into the flexibility of Chinese."

4.3.2 Theoretical Framing: Sociocultural Theory and the Zone of Proximal Development (ZPD)

The positive evaluation of classroom interaction (#4) indicates that the course successfully fostered a "learner-centered" and highly interactive environment. Vygotsky's (1978) sociocultural theory emphasizes that learning first occurs at the interpsychological level (social interaction) before being intrapsychological (internalized). The teacher-student question-and-answer sessions, chart interpretation activities (which involved whole-class participation), and the final assignment presentations all constituted platforms for social interaction. In these interactions, the "mediation" provided by the teacher and peers—whether

through direct feedback, modeling, or scaffolding questions—assisted learners in accomplishing tasks within their "Zone of Proximal Development" (ZPD): the range of tasks that learners cannot yet complete independently but can complete with assistance.

Specific Examples of ZPD-Mediation in This Course:

Activity	Task Demand	Assistance Provided	ZPD Function
Chart interpretation (Activity 2)	Describing data in Chinese	Instructor modeling sentence frames (与 X 相比, Y 增加了.....)	Enables production beyond current ability
Intensive reading Q&A (Activity 3/5)	Answering content questions	Vocabulary list, peer answers, instructor clarification	Builds comprehension confidence
Assignment presentation (Activity 6)	Oral synthesis of multiple tasks	Instructor feedback, follow-up questions, peer Q&A	Pushes toward accurate, fluent output

4.3.3 Theoretical Framing: Learner Autonomy and Self-Regulated Learning

Simultaneously, the post-class tasks were described as "both challenging and interesting" (Evaluation #6), illustrating the course's role in cultivating learner autonomy. Authentic and challenging extension tasks shift part of the learning responsibility from the teacher to the students, encouraging them to engage in self-regulated learning (Zimmerman, 2002). Self-regulated learning comprises three phases: forethought (planning), performance (execution), and self-reflection (evaluation). In this course:

- Forethought: Students received the after-class reading and three tasks with clear instructions and a deadline (Friday 9:00 PM).
- Performance: Students independently read the 5G Market Development article, looked up unknown words, and completed 17 sub-questions across three tasks.
- Self-reflection: The assignment presentation in the second session required students to articulate their answers and receive feedback, enabling evaluation of their own performance.

As Evaluation #10 notes, this balance—explicit instruction during class time followed by independent application after class—ensured learning efficiency while developing autonomous learning skills. This is crucial for learners' long-term linguistic and academic development, as classroom hours are inevitably limited.

4.3.4 Additional Evidence: Affective Factors and the "Affective Filter"

Positive affective experiences mentioned in Evaluation #4 ("boosted my confidence in oral expression") and Evaluation #6 ("challenging and interesting") are also highly correlated with positive learning outcomes. Krashen's (1985) Affective Filter Hypothesis posits that learners with low anxiety, high motivation, and positive self-confidence have a "low affective

filter," allowing comprehensible input to be more readily absorbed. Conversely, a high affective filter (caused by anxiety, embarrassment, or low confidence) blocks input. The interactive, supportive environment described by learners likely lowered their affective filters, facilitating acquisition.

Evidence of Low Affective Filter from Learner Feedback:

- Evaluation #4: "This interactive model made it easier for me to engage in learning" (low anxiety)
- Evaluation #6: "Challenging and interesting" (positive attitude toward difficulty)
- Evaluation #7: "I could keep up without feeling rushed or bored" (optimal challenge, not anxiety)
- Evaluation #10: "Ensured learning efficiency while cultivating independent learning" (confidence in ability)

4.3.5 Section Summary

The evidence from Evaluations #4, #6, and #10 supports two related claims: (a) structured classroom interaction provides ZPD-appropriate scaffolding that enables learners to perform beyond their independent capacity; and (b) a balanced approach—explicit teacher guidance plus autonomous homework tasks—cultivates self-regulated learning skills. Furthermore, the positive affective experiences reported by learners (confidence, engagement, low anxiety) likely lowered the affective filter, enhancing acquisition. These findings align with Vygotskian sociocultural theory, Zimmerman's model of self-regulated learning, and Krashen's Affective Filter Hypothesis.

4.4 Comprehensive Analysis: Outcomes, Implications, and Limitations

4.4.1 Synthesis of Findings Across Three Dimensions

Table 3 summarizes the key findings from Sections 4.1, 4.2, and 4.3, showing how each dimension contributes to the overall outcome.

Table 3. Synthesis of Findings Across Three Analytical Dimensions

Dimension (Section)	Key Findings	Supporting Evaluations	Theoretical Framework	Contribution to Study Outcome
Motivation and Situated Learning (4.1)	Authentic content stimulated intrinsic motivation; scaffolding reduced cognitive load	#1, #2, #3, #7, #9	Dörnyei & Ushioda (intrinsic motivation); Lave & Wenger (situated cognition); Bandura (self-efficacy)	Learners remained engaged and persisted through challenging content
Dual Development:	Learners gained both specialized	#2, #5, #8, #10	Cummins (CALP); Swain	Course achieved its dual-focused

Language & Cognition (4.2)	vocabulary and content knowledge; paraphrasing pushed output		(Output Hypothesis)	aims; transferable academic language developed
Interaction, Autonomy & Affect (4.3)	Social interaction provided ZPD scaffolding; balanced autonomy cultivated self-regulation; positive affect lowered filter	#4, #6, #10	Vygotsky (ZPD); Zimmerman (self-regulation); Krashen (affective filter)	Sustainable learning beyond classroom hours; confident learners

Overarching Conclusion from Synthesis:

Through carefully selected content (5G market), appropriately adapted language materials (authentic but accessible), a structured sequence of activities (orientation → guided presentation → intensive reading → output), and balanced teacher-student roles (explicit instruction + independent homework), the course successfully achieved four interconnected outcomes:

1. High Motivational Engagement (4.1): The authenticity and relevance of the cutting-edge content stimulated learners' deep learning motivation, as evidenced by Evaluations #1, #2, and #9. No learner reported boredom or disengagement.
2. Deep Cognitive Participation (4.2): Learners systematically developed their academic Chinese proficiency while processing complex disciplinary content, as evidenced by Evaluations #2, #5, #8, and #10. The dual-focused aims were explicitly recognized by the majority of participants.
3. Active Social Construction (4.3): Interaction and collaboration facilitated the co-construction of knowledge and the internalization of language skills, as evidenced by Evaluation #4. The ZPD-appropriate scaffolding enabled performance beyond independent capacity.
4. Learner Empowerment (4.4): Scaffolded support and extension tasks fostered learners' autonomy and self-efficacy, as evidenced by Evaluations #6 and #10. The balance between guidance and independence prepared learners for future self-regulated learning.

These outcomes align with the theoretical expectations of CBI (Brinton et al., 2003; Stoller & Fitzsimmons-Doolan, 2017) and provide empirical support for promoting similar theme-based instructional units in teaching Chinese as a second language. Specifically, this case demonstrates that CBI is not only suitable for advanced learners but can be successfully implemented at the intermediate level when content accessibility is carefully managed.

4.4.2 Alignment with Research Questions and Study Objectives

Returning to the research questions posed in the Introduction:

Research Question	How It Was Addressed	Evidence from This Section
How can a Chinese course be designed that aligns with learners' proficiency while integrating cutting-edge content?	Scaffolding strategies: adapted materials, multimodal input, sequenced activities	4.1 (accessibility), Table 3
How can linguistic forms be balanced with content depth?	Focus on Form strategy; explicit instruction on idioms and metaphorical extensions integrated with content	4.2 (dual development), especially 4.2.2-4.2.3
What are learners' genuine experiences in such a course?	Thematic analysis of anonymous feedback across ten learners	4.1.1, 4.2.1, 4.3.1 (direct quotes)

4.4.3 Limitations and Methodological Considerations

Limitation 1: Small Sample Size and Generalizability

The qualitative feedback in this study is based on a small sample ($n=10$) without a control group. While the consistency of positive feedback across all ten learners is notable, the small sample size limits the generalizability of conclusions to broader populations. As Bryman (2012) notes, qualitative case studies prioritize depth and transferability over statistical generalizability. Nevertheless, the findings should be considered exploratory and context-specific—applicable to similar intermediate CSL learners in similar institutional settings (e.g., university-level Chinese language programs with technology-focused content). Future studies should replicate this design with larger samples across multiple institutions.

Limitation 2: Potential Biases in Self-Reported Data

The positive feedback may partly stem from the Hawthorne effect (learners performing or reporting more positively because they know they are being observed) or learners' politeness bias toward the instructor (particularly since the instructor also designed the course). Several strategies were employed to mitigate these biases: (a) feedback was anonymous, (b) learners were informed that feedback would be used only for course improvement, not grading, and (c) the instructor was not present when written feedback was collected. However, as Nisbett and Wilson (1977) demonstrated, individuals may not have full access to their own cognitive processes, and self-reported data should be triangulated. Future research should supplement self-reports with observational data, pre/post-test designs, and analysis of actual language production samples.

Limitation 3: Lack of Quantitative Measurement

The evaluations did not quantitatively measure the degree of learners' acquisition of specific language items (e.g., target vocabulary retention rates, grammatical accuracy improvements, complexity of textual output) or mastery of content knowledge (e.g., ability to

explain 5G concepts, recall of industry chain structure). As such, this study can confidently claim that learners perceived gains, but it cannot quantify the magnitude of those gains. This is appropriate for an exploratory case study, but future research should incorporate pre-test/post-test designs, follow-up interviews (to assess retention over time), or larger-scale questionnaire surveys with Likert-scale items to obtain more comprehensive and objective assessments of teaching effectiveness.

Limitation 4: Absence of Long-Term Follow-Up

The study assessed outcomes immediately after course completion but did not track long-term effects, such as whether learners retained target vocabulary after one month, whether they could transfer content knowledge to new contexts (e.g., reading a different article about 5G), or whether the motivational effects persisted. Long-term retention and transfer are ultimate goals of education (Bransford et al., 2000), and future research should include delayed post-tests to assess these outcomes.

4.4.4 Summary of Section 4

This chapter analyzed qualitative feedback from ten intermediate CSL learners who participated in the CBI-based "5G Market" course. The analysis was organized into three interconnected dimensions: motivation and situated learning (Section 4.1), dual development of language and cognitive skills (Section 4.2), and interaction, autonomy, and affective experiences (Section 4.3). Across all three dimensions, learner feedback was consistently positive, with explicit recognition of both content knowledge and language gains. The findings support the theoretical claims of CBI and provide empirical evidence for the effectiveness of this course design.

Nevertheless, the limitations discussed in Section 4.4.3—small sample size, potential biases, lack of quantitative measurement, and absence of long-term follow-up—caution against overgeneralization. These in-depth and specific evaluations from learners serve as the most robust evidence demonstrating the preliminary practical success of this course design and provide direction for subsequent iterative refinement and future mixed-methods research.

5. Discussion and Implications

This study, through the design and implementation of a CBI-based Chinese course themed on the "5G Market" and the systematic analysis of learners' positive feedback, validates the feasibility and effectiveness of deeply integrating cutting-edge disciplinary content with intermediate-level Chinese language teaching. Building upon the aforementioned course design and effectiveness analysis, this chapter will further explore the theoretical and practical significance revealed by this case study, the existing challenges, and propose concrete recommendations for the future promotion and development of CBI teaching in the field of Chinese as a Second Language (CSL).

5.1 Reaffirming the Core Advantages and Applicability of the CBI Model in Chinese Language Teaching

The successful implementation of this course reaffirms three core advantages of the CBI model for CSL instruction. Each advantage is discussed below with reference to both theoretical frameworks and empirical evidence from learner evaluations.

5.1.1 Advantage One: Enhancing Sustainable Learning Motivation

Argument: CBI effectively addresses the advanced needs of intermediate learners for sustainable learning motivation and deeper linguistic-cognitive engagement.

Explanation: Traditional language classrooms often rely on simulated daily-life dialogues (e.g., "ordering food," "asking for directions"). While useful for beginners, such content may fail to sustain motivation for intermediate learners who seek intellectual challenge and real-world relevance. In contrast, CBI shifts the vehicle of learning to authentic, complex content.

Evidence from this course: When learners engaged with concepts such as the "5G industrial chain" and "compound annual growth rate," the learning act became imbued with greater purpose and cognitive challenge. As Dörnyei and Ushioda (2011) argue, meaningful content directly drives learners' deep engagement. This was reflected in learner evaluations:

- Evaluation #1: "The content is both cutting-edge and practical."
- Evaluation #2: "This interdisciplinary learning approach made me feel highly rewarded."
- Evaluation #9: "This is not just a language lesson but also a window into understanding contemporary Chinese society."

Conclusion: When content is authentic and intellectually substantive, learners perceive language learning as a tool for accessing valuable knowledge rather than an end in itself. This shift from instrumental to intrinsic motivation is a key advantage of CBI for intermediate and advanced learners.

5.1.2 Advantage Two: Enabling Intermediate Learners to Access Advanced Content Through Scaffolding

Argument: Through carefully designed scaffolding strategies, CBI is fully applicable to intermediate-level learners—not only to advanced learners.

Explanation: One common misconception is that CBI requires near-native proficiency because content instruction demands advanced language skills. This case demonstrates otherwise. The key lies in the precise management of two interrelated factors: content accessibility (making complex ideas understandable) and language developmental appropriateness (ensuring linguistic demands match learners' proficiency levels) (Brinton et al., 2003).

Scaffolding strategies employed in this course:

Strategy	Operationalization	Theoretical Basis
Systematic adaptation of authentic materials	Simplified syntax, controlled sentence length, familiar vocabulary to explain new	Vygotsky's ZPD (1978)

	concepts	
Multimodal input support	Three charts providing visual entry to technical content before reading texts	Mayer's multimodal learning theory (2009)
Focused language form instruction	Explicit teaching of idioms, metaphors, and word-formation patterns after content comprehension	Long's Focus on Form (1991)

Evidence from this course: These three strategies collectively constructed an ideal "i+1" learning environment (Krashen, 1985)—input that is slightly above learners' current level but made comprehensible through scaffolding. Learners confirmed this in their evaluations:

- Evaluation #3: "The reading materials preserve authentic Chinese expressions while avoiding overly obscure vocabulary, making them highly suitable for intermediate-level learners."
- Evaluation #5: "The instructor focused on explaining idioms and extended meanings, helping me gain a deeper understanding of Chinese expression habits."
- Evaluation #7: "I could keep up with the progress without feeling rushed or bored."

Conclusion: CBI should not be regarded as a teaching method solely for advanced learners. When content accessibility is carefully managed, CBI holds broad application prospects for intermediate-stage instruction, particularly for learners with clear professional or academic orientations.

5.1.3 Advantage Three: Fostering Deeper Cultural and Cognitive Understanding

Argument: Beyond language gains, CBI provides learners with authentic windows into contemporary society and disciplinary ways of thinking.

Explanation: Traditional language teaching often presents culture as static facts (e.g., festivals, customs). CBI, by embedding language in contemporary content, enables learners to engage with dynamic, real-time cultural and economic developments.

Evidence from the course: Evaluation #9 explicitly captured this dimension: "I developed a strong interest in China's technological development and economic landscape. This is not just a language lesson but also a window into understanding contemporary Chinese society." Furthermore, the cognitive demands of processing 5G industry structures and market dynamics required learners to adopt new ways of thinking—analyzing cause-effect relationships, comparing technological generations, and evaluating market forces. These cognitive engagements are themselves valuable outcomes.

Conclusion: CBI's advantage extends beyond language learning to include cultural literacy and cognitive development—outcomes that are increasingly valued in globalized education contexts.

5.1.4 Summary of Section 5.1

This course case reaffirms three core advantages of CBI for CSL instruction:

1. Motivational advantage: Authentic content sustains intrinsic motivation beyond

beginner levels.

2. Accessibility advantage: Through strategic scaffolding, intermediate learners can access advanced content.
3. Cultural-cognitive advantage: Learners gain authentic insight into contemporary society and develop higher-order thinking skills.

These findings suggest that CBI is not only effective but also broadly applicable across proficiency levels when implemented with appropriate scaffolding.

5.2 Practical Pathways for Balancing "Content-Driven" and "Language-Focused" Approaches

5.2.1 The Core Challenge

A longstanding challenge for CBI has been how to avoid neglecting necessary language form instruction within an overarching "content-driven" framework. As Tedick and Cammarata (2012) observe, when content becomes the primary organizing principle, language learning risks becoming ancillary—an incidental byproduct rather than an intentional outcome.

The tension can be stated as follows:

- If teachers focus too much on content, learners may develop knowledge but not accurate language forms.
- If teachers focus too much on language, the course reverts to traditional skill-based instruction, losing CBI's motivational and cognitive advantages.

This course provides three operable pathways for resolving this tension. Each pathway is discussed below.

5.2.2 Pathway One: Systematic Integration Rather Than Incidental Addition

Principle: The selection of language teaching points should not be arbitrary or incidental. Instead, it should be closely tied to the communicative and cognitive demands of content expression.

Explanation: When language items are taught because they are needed to understand or express content, learners perceive their immediate utility. This integration ensures functionality and meaningfulness—key conditions for deep processing and retention.

Examples from this course:

Content Demand	Language Item Taught	Why This Integration Matters
Understanding industrial chain structure	Metaphorical meanings of 上游/中游/下游	Learners cannot grasp the content without understanding these spatial metaphors; language instruction is not optional add-on but prerequisite for comprehension
Discussing market dynamics	Distinction between 刚性需求 (rigid demand) and 弹性需求 (elastic demand)	These terms are conceptual tools for economic analysis; teaching them as language items simultaneously builds content knowledge

Describing technological progress	Word-formation pattern "...化" (e. g., 体系化, 规模化, 普及化, 智慧化)	This pattern appears repeatedly in the reading; explicit attention accelerates recognition and productive use
-----------------------------------	---	---

Contrast with incidental approach: In a purely incidental approach, the instructor might only explain these terms when a student asks. In this course, they were deliberately selected, pre-taught (through visual marking), and explicitly explained—because they are essential for content mastery.

5.2.3 Pathway Two: Combining Explicit Instruction with Implicit Acquisition (Focus on Form)

Principle: The course adheres to Long's (1991) principle of "Focus on Form"—drawing learners' attention to linguistic forms within the context of meaning-focused communication, rather than isolating forms from content (Focus on Forms) or ignoring forms entirely (Focus on Meaning).

Explanation: The majority of class time is dedicated to content-based communication and comprehension (implicit acquisition). However, during specific, pre-planned segments (the "explanation sessions"), the instructor provides explicit explanation and practice of key language forms.

Operationalization in this course:

Session	Language Focus	Instructional Approach
Lesson 1, Explanation Session 1	Idioms and set phrases (毋庸置疑, 指日可待, 望而却步, 名利双收, 假以时日)	Explicit: definitions, example sentences, context analysis
Lesson 2, Explanation Session 2	Metaphorical extensions (上游/中游/下游, 厮杀)	Explicit: original meanings, extended meanings, application to new contexts
Throughout reading activities	General vocabulary (boldfaced in texts)	Implicit: encountered in meaningful contexts, inferred, then optionally checked

Why this balance works: As Schmidt (1990) argues, "noticing" is a necessary condition for language acquisition. Learners must consciously attend to linguistic forms for those forms to be processed and retained. However, noticing is most effective when it occurs within meaningful communication, not in isolated drills. The "adjustable-focus" approach—shifting between content-dominant and form-dominant modes as needed—maintains content fluency while enhancing noticing of language forms.

Learner recognition: Evaluation #5 confirmed that learners valued this approach: "The instructor not only listed specialized vocabulary but also focused on explaining idioms, set phrases, and the extended meanings of words, helping me gain a deeper understanding of Chinese expression habits and cultural connotations."

5.2.4 Pathway Three: Output Tasks as Integration Points

Principle: Comprehensive output tasks oblige learners to synthesize and apply both content knowledge and language forms, serving as the optimal test and reinforcement of content-language integration.

Explanation: Swain's (2005) Output Hypothesis posits that producing language—not just comprehending input—plays a crucial role in acquisition. Output pushes learners to move from semantic processing (understanding meaning) to syntactic processing (producing accurate forms). It also enables hypothesis testing (trying out forms and receiving feedback) and metalinguistic reflection (thinking about language rules).

Operationalization in this course:

Output Task	Content Demands	Language Demands	Integration Function
Task 1 (polysemy discrimination)	Understanding multiple meanings of target words in context	Explaining differences between literal and extended meanings	Tests deep vocabulary knowledge beyond recognition
Task 2 (sentence generation)	Applying content knowledge to new contexts	Producing original sentences with target vocabulary	Requires active retrieval and productive use
Task 3 (comprehensive questions)	Synthesizing information across reading passages	Writing coherent analytical responses in Chinese	Tests ability to integrate content and language under time pressure
Assignment presentation (Activity 6)	Orally presenting homework answers	Speaking fluently, answering follow-up questions, receiving feedback	Real-time integration of all skills; authentic communication

Why output tasks are essential for balance: Without output tasks that require both content knowledge and language forms, learners might comprehend content without acquiring the language to express it. The written assignments and oral presentations in this course serve as "integration points" where content and language are synthesized. The instructor's feedback during presentations provides the external input needed to close gaps in learners' interlanguage (Lyster & Ranta, 1997).

5.2.5 Summary of Section 5.2

This course demonstrates three practical pathways for balancing content-driven instruction with language-focused teaching:

Pathway	Core Principle	Key Implementation Strategy
Systematic Integration	Language items are selected based on content demands	Teaching 上游/中游/下游 because they are conceptual tools, not as arbitrary vocabulary

Focus on Form	Explicit instruction is embedded within meaning-focused communication	Separate explanation sessions for idioms and metaphors; visual marking system for noticing
Output as Integration	Production tasks require synthesis of content and language	Homework tasks (polysemy, sentence generation, comprehensive Q&A) and oral presentations

These pathways provide an operable framework for CBI practitioners who seek to ensure that language learning does not become ancillary to content learning. The positive learner feedback (particularly Evaluation #5's recognition of vocabulary instruction) suggests that learners perceive and value this balanced approach.

5.3 Implications for Teacher Roles and Professional Development

CBI courses place higher demands on teachers, requiring them to become “dual specialists”—proficient in both language pedagogy and possessing a sufficiently deep understanding of the subject matter content (Stoller & Fitzsimmons-Doolan, 2017). In this study, the instructor assumed multiple roles: content expert, language guide, and learning facilitator. This not only necessitates the teacher's ability to independently develop or deeply adapt teaching materials (as done in this research) but also requires the flexibility to address complex issues arising from the interweaving of content and language during classroom interactions.

This presents a new direction for the professional development of CSL teachers: beyond traditional language teaching methodology training, encouraging teachers to expand their knowledge in a specific disciplinary domain (e.g., Chinese economy, technology, environment) or to collaborate with subject-matter experts for team teaching will become crucial models for future CBI teacher training. The transformation of teachers from “mere language transmitters” to “designers and facilitators of interdisciplinary learning” is key to the successful implementation of CBI.

5.4 Research Limitations and Future Directions

As an exploratory case study, the conclusions of this research should be viewed cautiously within broader contexts. The main limitations include: First, the small sample size (ten students) and the absence of a control group necessitate that the attribution of teaching effects and their generalizability be verified through larger-scale empirical studies. Second, the assessment relied primarily on learners' subjective perceptions and qualitative feedback, lacking objective quantitative measures of language proficiency (e.g., acquisition rates of target vocabulary, complexity of textual output) and mastery of content knowledge. Third, the long-term effects of the course (knowledge retention and language transfer) were not tracked.

Based on this, future research could delve into the following directions:

Conduct Mixed-Methods Research: In similar course designs, integrate quantitative tools such as pre-test/post-test assessments and analysis of language production samples with qualitative methods like in-depth interviews and learning journals to comprehensively evaluate

the specific impact of CBI on the development of language proficiency and content knowledge.

Explore Diverse Themes and Models: Apply CBI to a wider range of cutting-edge themes (e.g., AI ethics, sustainable development, Chinese cultural and creative industries) and experiment with different CBI models such as adjunct or sheltered instruction to examine their applicability across various teaching contexts.

Focus on Learner Individual Differences: Investigate how learners' varying cognitive styles, prior knowledge backgrounds, and language proficiency levels influence their learning experiences and outcomes in CBI courses, to inform more differentiated instructional design.

Develop Shared Teaching Resource Repositories: Promote the establishment of a CBI Chinese teaching material repository based on authentic corpora, aligned with second language acquisition principles, and covering diverse themes and language proficiency levels. This would lower the barrier to lesson preparation for teachers and facilitate the dissemination of effective teaching practices.

5.5 Implications

In summary, this case study demonstrates that themes closely aligned with contemporary developments, exemplified by the “5G Market”, can serve as high-quality vehicles for CBI instruction at the intermediate CSL stage. Successful implementation relies on a systematic design that uses content as the engine, language as the scaffold, interaction as the link, and output as the point of integration. It necessitates a role transformation and competency upgrade for teachers, while also providing a practical pathway for CSL instruction to evolve from mere language skill training toward cultivating “composite” learners equipped with cross-cultural communication competencies and subject-specific literacy. Although challenges remain, the CBI model, embodying the philosophy of “learning about the world through language and deepening language through learning about the world”, undoubtedly represents an important developmental direction for future-oriented Chinese second language teaching.

This study, grounded in the theoretical framework of Content-Based Instruction (CBI), designed and implemented a “5G Market” thematic teaching unit for intermediate-level Chinese language learners and evaluated the course effectiveness through the systematic collection and analysis of learners' qualitative feedback. The research demonstrates that systematically integrating the highly practical and cutting-edge disciplinary content of 5G technology and its market applications into Chinese as a Second Language instruction is not only feasible but also highly effective. The course successfully achieved the synergistic development of dual-track objectives in language learning and content knowledge acquisition, validating the significant advantages of the CBI model in stimulating higher-level learners' intrinsic motivation, promoting the development of academic language proficiency, and cultivating interdisciplinary cognitive literacy.

The core contribution of this course case lies in providing a complete and replicable micro-level CBI instructional design paradigm. This paradigm encompasses the staged adaptation of authentic materials, the development of multimodal teaching resources, the design

of sequential activities following the logic of “content activation–language scaffolding–deep processing–integrated output”, and an assessment strategy that combines formative and summative evaluation. It concretely illustrates how, under the premise of being “content-driven”, instructional interventions that “focus on form” and tasks emphasizing “comprehensible output” can resolve the tension between content depth and language accessibility, thereby building a bridge for intermediate learners to access complex academic discourse.

The consistent positive feedback from learners further confirms that this learning experience centered on meaningful content can effectively enhance learning engagement, deepen the understanding of Chinese linguistic features and cultural connotations, and broaden cognitive perspectives on contemporary Chinese society and economy. This provides robust empirical support for the transformation of Chinese second language instruction from traditional, structure-centered models towards a content-anchored approach that emphasizes authentic communication and cognitive development.

Despite limitations in sample size and assessment methodology, this study undoubtedly points to a promising direction. In the future, Chinese second language teaching can and should more actively embrace contemporary issues such as artificial intelligence, the green economy, and global governance, developing serialized CBI thematic courses.

This necessitates an evolution of the teacher’s role towards that of a learning designer and interdisciplinary facilitator, as well as calls for the establishment of shared teaching resource repositories and professional learning communities. Ultimately, through the deep integration of content and language, our aim is to cultivate not merely proficient communicators in Chinese, but composite talents capable of employing Chinese for specialized thinking, understanding contemporary China, and engaging in global dialogue. This study stands as a successful practical application and theoretical corroboration undertaken in pursuit of this grand objective.

参考文献

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*. University of Michigan Press.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41(3), 587–597.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Chen, J. (2019). *Content-based instruction in Chinese as a foreign language: A case study of a business Chinese course* [Doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa]. ProQuest Dissertations Publishing.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 71–83). Springer.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2018). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kong, S. (2015). Principles and practices of materials development in content-based language teaching. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 87–97.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- 李宇明. (2018). 汉语国际教育面临的若干理论与实践问题. *云南师范大学学报(哲学社会科学版)*, 50(1), 1-8.
- Liu, Y. (2021). Integrating content and language in Chinese L2 classrooms: A review of current practices and challenges. *Journal of Chinese Language Teaching and Research*, 12(2), 45– 62.
- Lo, Y. Y. (2019). *Development of the linguistic repertoire of students in content-based language classrooms: A multilevel analysis* [Doctoral dissertation, University of Oxford]. Oxford University Research Archive.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.
- Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279–288.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. National Foreign Language Center.
- Nassaji, H. (2015). *The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice*. Bloomsbury.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on

- mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231–259.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Stoller, F. L., & Fitzsimmons-Doolan, S. (2017). Content-based instruction. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 158–175). Routledge.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). Routledge.
- Tedick, D. J., & Cammarata, L. (2012). Content and language integration in K–12 contexts: Student outcomes, teacher practices, and stakeholder perspectives. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s28–s53.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, D., & Fang, F. (2022). Teaching Chinese for science and technology: Curriculum design and student perceptions. *Frontiers of Education in China*, 17(1), 1–23.
- 张洁. (2020). 科技汉语教学：现状、问题与对策. *国际汉语教育研究*, (1), 88-96.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Appendix 1: Course Evaluation Feedback Form (All Ten Learners)

Serial No.	Summary of Evaluation Points	Original Learner Feedback
1	Rich and Realistic Content	These two lessons integrate the hot topic of 5G technology with Chinese language learning, making the content both cutting-edge and practical. Through the study, I not only learned about the development history of 5G technology but also mastered related Chinese vocabulary and expressions.
2	Natural Integration of Language and Professional Knowledge	The course skillfully integrates specialized content from fields like technology and economics into language teaching, allowing me to broaden my knowledge base while improving my Chinese proficiency. This interdisciplinary learning approach made me feel highly rewarded.
3	Material Design Aligns with Language Level	The reading materials have been adapted, preserving authentic Chinese expressions while avoiding overly obscure vocabulary, making them highly suitable for intermediate-level learners. I could understand the content while gradually improving my reading skills.
4	Well-Designed Classroom Interaction	From warm-up questions to chart interpretations and group Q&A sessions, the classroom activities are progressively structured, encouraging active student participation. This interactive model made it easier for me to engage in learning and also boosted my confidence in oral expression.
5	Detailed and Practical Vocabulary Instruction	The instructor not only listed specialized vocabulary but also focused on explaining idioms, set phrases, and the extended meanings of words, helping me gain a deeper understanding of Chinese expression habits and cultural connotations. These vocabulary items are highly practical for future writing and communication.
6	Homework Tasks That Are Both Challenging and Engaging	The post-class reading and three tasks not only tested comprehension of the articles but also exercised vocabulary application and independent thinking skills. In particular, the task of discriminating multiple meanings of words gave me new insights into the flexibility of Chinese.
7	Clear Structure and Well-Managed Pace	The two lessons are divided into six parts, progressing smoothly from introduction to intensive reading and then to assignment presentation, with reasonable time allocation. I could keep up with the progress without feeling rushed or bored.

8	Emphasis on Authentic Materials and Integration of Language Skills	The course uses adapted real news materials, allowing me to encounter authentic Chinese expressions. At the same time, the instructor encouraged paraphrasing in our own words, strengthening language organization and output skills.
9	Stimulating Interest in Technology and the Economy	By studying the 5G industrial chain, market competition, and other content, I developed a strong interest in China's technological development and economic landscape. This is not just a language lesson but also a window into understanding contemporary Chinese society.
10	Balance Between Teacher Guidance and Autonomous Learning	While explaining key content, the instructor also allocated time for students to read independently and search for information. This teaching approach ensured learning efficiency while cultivating our independent learning abilities.

Appendix 2: CBI (Content-Based Instruction) Lesson Outline

Topic/Theme: 5G Market

Designer/Course Instructor: Dr. Huang Xiao

General Information

Type of Course: Chinese (Mandarin) as a Second Language

Proficiency Level of Students: Lower Intermediate

Length of Session: 1.5 Hours×2 Lessons (3 Hours in Total)

Overall Structure:

Lesson 1

Orientation	Introductory Presentation (Leading-in Course)	Intensive Reading 1 (Reading+Q&A+Explanation)	Assigning Homework (After-class Reading)
10 minutes	15-20 minutes	50-55 minutes (25/30+10+15)	5 minutes

Lesson 2

Intensive Reading 2 (Reading+Q&A+Explanation)	Presenting Assignments (Task 1 + Task 2 + Task 3)
50-55 minutes (25/30+10+15)	35-40 minutes

Source of Reading Materials:

All of information comes from real news being published in Chinese newspapers, but has been integrated and rewritten into three independent articles and three charts by the course instructor for adapting to the current level of students.

Overall instructional goals of this session:

After completing of this session, students will be able to describe or discuss the following topics in Chinese:

a) A brief history of development of mobile communications technology.

- b) What changes will the commercialization and industrialization of 5G technology bring in market-oriented economy?
- c) What are the obstacles and driving forces of 5G market development?
- d) What Chinese companies are involved in the 5G market competition?
- e) The commercial deployment of Chinese enterprises to seize the opportunity of China's 5G market.
- f) The positive role of 5G industry in China's GDP growth and job market expansion.
- g) The current positions and commercial potential abilities of world's major mobile communication companies in the 5G market.
- h) Why 5G technology will become the rigid demand of various industries in the future?

In addition, the students should understand and know how to use content-specific vocabularies and some important key words in this session.

Materials needed

- a) Whiteboard and dry-erase marker
- b) Computer with internet access
- c) Projector and screen connected to computer
- d) Handouts:

Chart 1: rate development/progress of mobile communication devices

Chart 2: development/progress of mobile communication devices' network transmission rate

Chart 3: functional development/progress of mobile communication devices

Article 1: The Prospect and Future of 5G market

The vocabulary list of proper nouns 1

The list of questions 1

Explanation Session 1: Idioms and Idiomatic Phrases

Article 2: China's 5G Market

The vocabulary list of proper nouns 2

The list of questions 2

Explanation Session 2: Metaphorical or Extended Meaning of Words

After-class Reading Material: The Development of 5G Market

Assignments (Task 1 & 2 & 3)

专门用途中文研究的回顾与展望

吴元超¹

泰国商会大学研究生院¹

SUPATRA HORPIANJAROEN²

泰国商会大学人文学院²

BURIN SRISOMTHAWIN³

泰国商会大学人文学院³

Email: 2410453300011@live4.utcc.ac.th

Received: March 24, 2026; Revised: May 12, 2026; Accepted: June 29, 2026

摘要

专门用途中文是国际中文教育的重要分支。本文系统梳理了专门用途中文的研究现状与发展脉络，主要涵盖五个核心维度：第一，需求分析的理论模型构建、课程设计应用及面临的现实困境；第二，教材与资源体系建设，重点探讨语料库支撑下的词表研制、编写理念演变、质量评价及数字化技术的赋能；第三，教学模式的创新，以及复合型师资培养与标准化测评体系的构建；第四，横向比较了商务、工程、医学、旅游等领域与法律、警务等新兴行业的研究图景差异；第五，剖析了在东南亚、非洲及欧美等区域的国别化实践、教材传播与标准对接路径。然而，现有研究仍面临多重局限：理论模型本土化创新不足且过度依赖静态评估手段；教材语料更新滞后，存在重书面轻实操的能力培养失衡；复合型“双师型”师资匮乏，缺乏多模态真实情境的标准化测评体系；学科版图存在结构性失衡，底层语言本体研究与深层职业话语分析薄弱；国别化实践偏向宏观战略解读，缺乏海外一线的微观实证跟踪，且中外职业资格标准体系割裂。未来，该领域应加强对动态话语策略的客观数据捕捉，普及大规模动态教学资源建设；完善跨学科协同育人机制与真实情境测试；深化基于真实语料的职业话语分析；并强化微观实证跟踪，实质性推进中外标准体系的互认与本土化资源开发。

关键词： 专门用途中文；需求分析；教材建设；教学模式；国别化实践

REVIEW AND PROSPECT OF RESEARCH ON CHINESE FOR SPECIFIC PURPOSES

WU YUANCHAO

Graduate School, University of the Thai Chamber of Commerce

SUPATRA HORPIANJAROEN

School of Humanities, University of the Thai Chamber of Commerce

BURIN SRISOMTHAWIN

School of Humanities, University of the Thai Chamber of Commerce

Abstract

Teaching Chinese for Specific Purposes is an important branch of international Chinese language education. This paper systematically reviews the current research status and developmental trajectory of CSP, covering five core dimensions: First, the construction of theoretical models for needs analysis, their application in course design, and the practical challenges encountered; Second, the development of teaching materials and resource systems, focusing on corpus-driven vocabulary list compilation, the evolution of compilation concepts, quality evaluation, and the empowerment of digital technologies; Third, the innovation of teaching models, the cultivation of interdisciplinary teaching staff, and the establishment of standardized assessment systems; Fourth, a horizontal comparison of the research landscapes across fields such as business, engineering, medicine, and tourism, alongside emerging sectors like law and policing; Fifth, an analysis of localized practices, teaching material dissemination, and standard alignment pathways in regions including Southeast Asia, Africa, Europe, and the Americas. However, existing research still faces multiple limitations: insufficient localized innovation in theoretical models and an over-reliance on static assessment methods; delayed updates in textbook corpora with an imbalance in competence cultivation that favors written reading over practical application; a shortage of interdisciplinary "dual-qualified" teachers and a lack of standardized assessment systems for multimodal authentic scenarios; structural imbalances in the disciplinary landscape alongside weak foundational linguistic ontology and deep-level occupational discourse analysis; and localized practices that lean toward macro-strategic interpretations, lacking micro-empirical tracking on overseas teaching frontlines, coupled with fragmented domestic and international vocational qualification standard systems. Future research should strengthen the objective data capture of dynamic discourse strategies and popularize the construction of large-scale dynamic teaching resources; perfect interdisciplinary collaborative education mechanisms and authentic situational testing; deepen occupational discourse analysis based on authentic corpora; and enhance micro-empirical tracking to substantially promote the mutual recognition of Chinese and foreign standard systems and the development of localized resources.

Keywords: Chinese for Specific Purposes; Needs Analysis; Teaching Material Development; Teaching Models; Localized Practices

引言

在全球化深入发展与“一带一路”倡议全面推进的历史交汇点上，国际中文教育的宏观语境与微观需求正在发生深刻的结构性变革。传统的通用汉语教学侧重于日常交际和基础语言知识的传授，这一模式在过去数十年间为汉语的国际推广奠定了坚实基础。然而，随着赴华留学生群体和海外中文学习者结构的显著变化，单一的基础语言教学已越来越难以满足海外大规模、多元化的复合型人才需求。学习者在特定职业岗位或学术领域中的实际交际诉求，迫使国际中文教育亟需经历一场从“通用型”向“专业型”和“应用型”的深刻转型。在这一宏大的时代背景下，专门用途中文（Chinese for Specific Purposes, 简称 CSP）因其较强的目标导向和工具属性，逐渐从传统的边缘辅助地位走向国际中文教育体系的中心。

研究方法

为确保本系统综述的科学性、客观性与全面性，本研究摒弃了传统文献综述中单纯依靠主观经验堆砌文献的做法，转而制定了严密的文献检索策略与科学的分类编码体系。本章将详细说明文献的获取路径、时间跨度、检索关键词，以及对文献进行深度处理的分析框架。

2.1 文献数据来源与检索策略

本研究主要依托中国知网（CNKI）数据库作为核心数据来源。鉴于专门用途中文在很大程度上是伴随着中国国家战略的推进而兴起的，CNKI 收录的期刊论文、硕博优秀学位论文，能够最权威地反映该学科在本土及海外落地过程中的学术演进脉络。

为了完整呈现专门用途中文学科从早期经验摸索到当前数智化、产教融合转型的全过程，本研究将文献检索的时间跨度严格设定为 2008 年 1 月至 2026 年。选择这一时间段具有重要的学术考量：2008 年前后是专门用途中文理论开始成型并引发广泛关注的时期；而自 2013 年“一带一路”倡议提出后，该领域文献呈现爆发式增长，并逐渐向“中文+职业技能”的高质量发展阶段演进。这一长达十余年的时间轴，完整覆盖了该领域生命周期中的关键节点。

在检索词的设计上，本研究采用“宏观主题词”与“微观行业词”相结合的复合高级检索策略，以确保文献召回率与查准率：宏观概念群检索：以探究学科属性、理论基础与宏观发展趋势的基础性文献为目标。

设定的核心检索词包括：“专门用途汉语”、“专门用途中文”、“职业中文”、“中文+职业技能”、“学术汉语”等。通过逻辑“或”将这些词语连接，在“主题”或“篇名”字段进行检索。

微观行业群检索：为确保垂直细分领域研究的覆盖率，辅以高频行业指向性词汇。核心检索词包括但不限于：“商务汉语”、“医学汉语”、“工程汉语”、“旅游汉语”、“科技汉语”、“法律汉语”、“警务汉语”及“航海汉语”等。通过上述多维度的复合检索策略，本研究初步构建了一个涵盖数千篇相关文献的基础原始语料库。

2.2 文献筛选标准与流程

在文献筛选流程上，为了剔除低效信息、保障综述的学术严谨性，本研究设计了严格的“三级递进式”筛选流程（初步检索与去重—摘要初筛—全文精读），并确立了明确的纳入与排除标准。

第一阶段为初步检索与去重，以“专门用途汉语”“专门用途中文”“职业中文”“学术汉语”为宏观主题词进行检索，获取基础文献库，并完成初步的数据清洗。第二阶段为二次筛选，辅以微观行业词及衍生概念，限定次主题为“商务汉语”“医学汉语”“工程汉语”“旅游汉语”“法律汉语”“警务汉语”以及“中文+职业技能”“产教融合”。第三阶段为人工精筛与全文精读。在此阶段，本研究严格执行明确的纳入与排除标准：在排除标准方面，通过逐一阅读文献标题、摘要及关键词进行初筛，严格剔除低水平重复建设、仅停留在浅层经验总结的文章；无关的会议摘要、书评及非学术性散文；以及虽然冠以“专门用途”或“中文+”之名，但与通用语言教学的“名实不符”类文献。在纳入标准方面，重点保留具有显著理论创新性，或具有坚实实证数据支撑的高质量实证类研究。

经过严格的人工交叉复核与全文精读，本研究最终遴选出178篇具有代表性和里程碑意义的核心支撑文献。通过重点标记与需求分析、资源建设、教学模式、行业比较及国别实践直接相关的内容，建立专题文献数据库，为后续的深度剖析奠定了坚实的数据底座。

2.3 分析方法

在对确立的核心文献群进行处理时，本研究综合运用了文献计量法与内容分析法。首先，文献计量法被用于宏观审视学科的结构特征。正如陈溪坤利用可视化分析工具揭示了该领域“起步晚、领域窄、重心偏”的结构性失衡（陈溪坤，2023，p.1），以及熊珈玄通过文献计量暴露了“重教轻学”的方法论缺陷（熊珈玄，2023，p.83），本研究同样借助这一视角，宏观把握各细分领域的发文比重与研究热点演变，从而确立了横向拓荒与纵深推进的研究基调。其次，作为本综述的核心处理手段，内容分析法被用于对每一篇筛选出的文献进行“自下而上”的多维度深度编码。借鉴刘弘和蒋内利对教材研究内容进行分类解剖的思路（刘弘、蒋内利，2014，p.8），以及白巧燕对国内主要期刊研究内容的调查分析框架（白巧燕，2023，p.81），本研究将复杂的文献语料系统地归类、重组为以下四大核心分析维度：需求分析与教学资源体系：系统梳理从需求分析理论模型出发，到专门用途词表研制、教材编写理念，以及AIGC等数字化赋能手段在资源建设中的应用。教学模式、师资与测评的重构：集中归纳任务型教学法、案例教学法等在特定职业语境中的实证应用，同时探讨“双师型”复合师资培养路径以及MCT、BCT等标准化职业中文测试体系的建设进程。行业领域研究图景：按特定学科与职业属性对文献进行横向切分，对比分析商务、医学等成熟领域向深水区迈进的特征，以及工程、法律、警务、航海等新兴和高门槛领域的痛点突破。国别化实践与国际传播路径：重点梳理在东南亚、非洲及欧美等“一带一路”沿线或

关键区域，开展“中文+职业技能”本土化订单式培养、标准对接与产教融合的跨国实践案例。通过这一严密、科学的分类与编码体系，本研究成功将分散、庞杂的专门用途中文研究文献转化为逻辑严密、结构清晰的学术分析框架，从而为后续章节中对具体研究成果的定点剖析与未来趋势展望提供了清晰的导向。

专门用途中文的研究对象与类型结构

随着国际中文教育向纵深拓展，专门用途中文的内涵与外延得到了较大的丰富。然而，由于应用场景的复杂性与学习者诉求的多样性，当前学界对专门用途中文的分类标准尚未形成绝对的统一，这在一定程度上导致了理论研究的碎片化与教学实践的盲目性。为了精准定位不同教学类型的核心特征与实施路径，本章将从“领域”、“学习目标”以及“学习者层级”三个核心维度，对专门用途中文的研究对象与类型结构进行系统性的三维剖析。这三个维度并非孤立存在，而是相互交织，共同构成了专门用途中文复杂的学科生态系统。

3.1 按领域划分

按行业与学科领域进行划分，是专门用途中文最直观、也是目前研究最为集中的分类方式。由于不同行业的职业语境、交际规范与术语体系存在巨大差异，各垂直领域的发展呈现出明显的梯队特征。

首先是成熟领域，以商务中文与旅游中文为典型代表。商务中文起步最早，受全球经贸往来的直接驱动，其研究已从早期的日常交际向深度的跨文化商业谈判与企业管理拓展。张霏通过对商务汉语文化学习需求的深度分析指出，高级商务中文的学习者不再满足于基础的商务词汇，而是迫切需要掌握深层的中国企业文化与隐性商业规则。旅游中文同样因受众广泛而发展成熟，其教学高度聚焦于服务场景的交际任务，如酒店接待、导游讲解等（张霏，2019，p.23）。张甜颖在探讨旅游汉语口语教学时强调，该领域过度依赖情境的真实性与高频服务话语的反复操练（张甜颖，2015，p.237）。

其次是高门槛硬核领域，以医学中文与工程中文为代表。这两个领域的共同特征是术语壁垒高、专业逻辑严密且试错成本高。医学中文不仅要求学习者掌握海量的医学词汇语义框架，更要求其能够在临床问诊中展现出跨文化同理心与精准的医患沟通能力（彭湃，2020，p.92）。而工程中文则是伴随着“一带一路”基础设施建设而迅速崛起的硬核分支。彭焰平与张传立将工程汉语精准定性为服务于国际工程建设特定业务的分支，强调其需要深嵌于从勘探、设计到施工验收的全生命周期之中。此类领域的教学应当实现“语言与专业技术的深度熔透”，否则容易沦为纸上谈兵（彭焰平、张传立，2025，p.71）。

最后是新兴拓荒领域，如法律中文、警务中文与体育中文等。随着中国在国际事务中参与度的提升，涉外法律与安全合作领域的语言需求日益凸显。崔超对留学生法

律汉语教材编写的研究表明，法律中文讲究语体的庄重性、术语的精确性与逻辑的严密性，其教材的编写难度远超一般学科（崔超，2023，p.1）。此外，费燕洪对斯里兰卡警务汉语需求的分析，标志着专门用途中文正以“微模块、强应用”的形式，精准对接海外特定执法或公共服务岗位的语言缺口（费燕洪，2024，p.94）。

3.2 按学习目标划分

如果说按领域划分界定了学习的“内容边界”，那么按学习目标划分则决定了教学的“深度与认知负荷”。依据学习者的诉求，专门用途中文可清晰地划分为生存中文、职业中文与学术中文三大层级。

生存中文处于这一层级结构的基座。其受众通常是初到目的国或准备赴华的短期人员，核心目标是解决基础的衣食住行与紧急求助等交际需求。梁颖哲在其研究中明确指出：“专门用途汉语教学的目的并不是单纯地为了传授语言知识，而是要使学生能够理解和表达语言，能在生活中进行实际应用。”（梁颖哲，2013，p. 11）。生存中文不追求语法的系统性，而是强调高频句式的模块化输出。

职业中文是当前“中文+职业技能”战略的核心载体。其核心目标是赋能学习者在特定的职场环境中完成具体的工作任务。杨金成强调，“职业中文”作为独立概念，其价值在于将语言视作提升经济收益与职业竞争力的生产要素（杨金成，2025，p. 197）。在这一层级，语言教学应当与特定岗位的操作规范高度绑定，如高铁乘务员的服务话术或跨境电商运营者的页面翻译技巧。其考核标准不仅是“语言是否流利”，更是“任务是否成功完成”。

学术中文则处于这一分类金字塔的顶端，旨在培养学习者“以汉语为工具阅读专业文献、写作科研论文的能力”（吴勇毅，2018，p. 58）。与职业中文强调实操不同，学术中文具有很高的认知要求，学习者需要掌握复杂的书面语体、逻辑严密的复句结构以及学术论证的修辞范式。高增霞和刘富英（高增霞、刘富英，2016，p.45）强调了学术汉语在留学生学历教育中的决定性作用，指出其本质是培养跨文化的学术思辨能力。学术中文的突破，是衡量一国高等教育国际化水平的关键指标。

3.3 按学习者层级划分

学习者自身的身份属性与学习环境，直接决定了教学模式与课程组织的形态。基于学习者层级，专门用途中文的受众可大致分为学历留学生、海外本土职业人员以及短期培训人员。

学历留学生与预科生主要依托于正规的高等教育体制。对于预科生而言，专门用途中文扮演着“桥梁课程”的角色。王业奇指出，预科阶段的专门用途汉语仍需坚守“语言教学”的底线，其核心任务是扫除专业课听讲与基础阅读的语言障碍（王业奇，2018，p.134）。而对于进入专业阶段的本硕博学历留学生，需求则迅速转向高阶的学术中文。这一群体的学习具有系统性强、周期长、评估标准严格的特点。

海外本土职业人员是当前“中文+职业技能”出海项目最主要的受众群体。这类学习者通常是在“一带一路”沿线中资企业或合作项目中工作的属地化员工。孙悦然在

对零基础驻华外交人员的需求分析中揭示了此类在职成人的典型特征：学习动机功利性强、时间碎片化、对语言错误的容忍度较高，但对特定工作场景中关键信息的抓取能力要求较高。针对这一群体，长篇大论的系统教材往往失效，亟需开发基于微课、移动端推送的“模块化、订单式”培训内容（孙悦然，2022，p.90）。

短期培训人员则介于两者之间，通常是因短期项目交流、研修班或特定资质考证而产生的临时性学习群体。他们的学习目标单一，要求在最短的时间内掌握特定语域的核心表达。针对此类群体，教学需要采取“急用先学、立竿见影”的策略，大量采用角色扮演与高度仿真的任务模拟来进行高强度的语言强化。

综上所述，专门用途中文的分类不仅是对学科研究对象的机械划定，更是为了在错综复杂的教学实践中建立起立体的坐标系。只有准确地将某一教学项目锚定在“特定领域 + 特定目标 + 特定层级学习者”的三维坐标中，才能科学地进行需求分析、资源开发与模式创新，从而避免陷入“一刀切”的教学泥沼。

已有研究成果的主题分类与述评

4.1 学科历史演进与理论基础探索

专门用途中文的专业化发展并非一蹴而就，而是有着深厚的历史积淀与清晰的演进逻辑。早期的专门用途中文教学可追溯至 20 世纪 50 年代的赴华留学生预备教育阶段。孙莹和李泉以宏大的学术史视野，对这一早期的历史溯源与理论初探进行了系统梳理。这一时期正值中国对外交流需求初步扩大的阶段，促使汉语教学开始向特定的专业领域延伸。研究通过大量史料的爬梳，明确界定了这一历史阶段在整个学科生命周期中起到的决定性奠基作用。对于这一时期的历史定位与学科价值，两位学者做出了具有历史纵深感的总结：“中国的专门用途汉语教学始自 20 世纪 50 年代的汉语预备教育，20 世纪最后 20 年的相关研究进一步奠定了专门用途汉语教学研究的基础。”（孙莹、李泉，2022，p. 1）。这一经典论断确立了预科教育作为专门用途中文最初形态的历史地位。尽管早期研究在理论建构上尚显薄弱，多以结构主义和词汇语法翻译为核心底色，但其在语料积累和教学法验证上，为后来学科向精细化和专业化方向迈进提供了不可或缺的实践参照。然而，如果今天的教学依然固守这种将专业中文视为通用中文“专业词汇补丁”的认知惯性，便无法真正实现向产教融合新生态的彻底范式转型。

进入新世纪后，国际中文教育面临着供需结构的明显错位，外部力量的驱动促使学科演进加速。胡云晚创新性地引入社会学领域的“推拉理论”模型，通过对 1981 年至 2026 年间核心文献的可视化分析，全景式地复盘了科技汉语研究跨越四十年的演化路径。研究详细勾勒了三个关键的发展阶段：以词汇和句法本体研究为主的“萌芽期”、研究成果相对沉寂但教材建设有所突破的“低谷期”，以及研究视角趋向多元化且关注词汇分级与教学模式创新的“拓展期”。胡云晚深刻揭示了国家宏观政策、经济发展与个人职业规划如何共同构成了驱动学科发展的宏大推拉力量，这不仅解释

了该学科发展的历史动因，也为当前“中文+职业技能”教育的兴起提供了坚实的理论依据。然而，面对当今留学生日益增长的专业学术需求，现有的研究成果与教学实践之间仍存在明显的滞后性。针对这一制约学科发展的核心瓶颈，胡云晚在对学科未来的战略展望中提出了针对性的建设路径：“未来的研究建议区分汉语科技词汇的层级和专业类别，以创新数字化教学方法”（胡云晚, 2023, p. 60）。这一系统性论断明确了专门用途中文研究在新时代的历史使命，即彻底走出单一的语言本体静态描写，转向构建以学习者为中心的、分层级的专业词汇生态体系，并大力孵化数智化的教学体系，从而切实提升复合型人才的培养质量与转化效率。

与此同时，留学生群体的学历层次演变直接重塑了教学的最终目标。吴勇毅基于关键数据，深刻揭示了当前教育在供给侧与需求侧的结构性错位。随着中国企业“走出去”和赴华学习经济、管理、理工医等专业的学历留学生比例大幅增加，单纯的基础汉语教学已无法扫除其专业学习的语言障碍。吴勇毅对现有的教学定位进行了批判性反思，认为目前的课程往往仍停留在浅层的语言交际层面，未能真正解决高阶的学术工具性障碍。他在文中做出了前瞻性的论断：“在‘请进来’的路上，仅仅局限于以往的基础汉语教学是不行的，侧重于专门用途汉语的教学也是不够的，要向专业汉语/学术汉语的教学发展。”（吴勇毅, 2018, p. 58）。这一观点明确界定了基础用途与高阶学术层级的差异，将学术汉语确立为专门用途中文金字塔的顶端，旨在培养学生以汉语为工具阅读专业文献、写作科研论文的核心能力。

在专门用途中文向纵深发展的过程中，学术界对专门用途中文、学术汉语以及新兴的“中文+”等核心概念往往存在认知上的交叉与泛化现象。为了确立本研究的学术严谨性与研究边界，有必要厘清这些核心概念的学理。张黎、张晓和黎氏东荣对此进行了深刻的学理辨析，指出当前的“中文+”热潮中存在泛化概念的倾向，许多项目仅仅是将传统的专门用途课程“新瓶装旧酒”式地更名，而忽略了两者在本质属性上的层级差异。研究者通过对比分析强调，专门用途中文教学是基于特定语言学习需求而形成的微观教学模式，具有严谨的学科范式；而“中文+”则属于国家教育对外开放战略下的宏观政策导向。张黎等人在文中做出了正本清源意义的论断：“‘中文+’和专用语教学并非一个层面上的概念。专用语教学是单纯从专业和课程教学实践层面总结出来的理念和模式……而‘中文+’是从国际中文教育事业发展的宏观层面提出的新理念……前者外延有限，而后者是一个外延很广的宏观概念。”（张黎, 2025, p. 41）。这一观点清晰地界定了两者边界：前者关注“如何教语言”的学术问题，后者关注“教育如何与职业融合”的战略问题。未来的研究应在明确各自定位的前提下，探索如何科学地运用微观专门用途理论来支撑宏观的教育战略。

为了弥合这种“事业概念”与“学术概念”的错位，杨金成针对“中文+职业技能”的学术属性进行了深度反思。他敏锐地指出，当前相关实践虽然如火如荼，但缺乏作为“学术概念”应有的内涵稳定性与逻辑严密性，导致该领域研究偏向于宏观的政策解读。为突破这一瓶颈，研究者创造性地提出了“职业中文”这一学术概念，主张将

其作为对接专门用途中文理论体系的学理支撑。杨金成在文中对此论述道：“‘职业中文’这一概念同样具有理论特质，追寻着理论逻辑……虽然专门用途中文教学理论是职业中文的理论基础，但职业中文作为独特领域的中文二语教学有着自己独特的理论架构和逻辑。”（杨金成, 2025, p. 197）。将“职业中文”从泛化的政策话语中提纯为学术概念，从根本上缓解了长期以来用宏观战略文件生搬硬套微观课堂教学的尴尬局面，为确立学科合法性迈出了关键一步。

在确立学科独立性的宏观视域下，李泉系统论述了专门用途中文教学的必要性，指出在中文加快走向世界的背景下，单一的通用语言教学已无法满足学习者日益多元化、职业化的应用需求。他强调，专门用途中文绝非简单的“语言+专业”，而是一个拥有独立理论基础、教学原则与实施路径的专门学科分支。李泉在文中开宗明义地提出了判断学科成熟度的标准：“专门用途外语教学及其研究状况，是衡量一种语言作为外语教学成熟与否的重要标准……评估一种语言国际化程度的重要指标之一，即是该语言专门用途外语教学及其研究情况如何。”（李泉, 2011, p. 1）。这一宏观论断将该领域的研究价值提升到了国家语言战略的高度，为专门用途中文争取学科独立地位奠定了重要的理论基石。

而在微观的教学操作层面，如何处理语言与专业知识的边界，同样是概念厘清的核心。王业奇在预科教育的语境下，针对专门用途中文与“专业课”界限模糊的教学痛点，明确了前者作为“桥梁课程”的本质属性。他强调其核心任务是扫除语言障碍而非传授专业理论。王业奇对此提出了纠偏意义的观点：“专门用途中文教学从根本上说是语言教学……不能把专门用途汉语课上成专业基础知识课，摒弃以介绍专业基础知识为主的错误做法，因为，从根本上说，专业基础知识、专业理论不属于‘专门用途汉语’范畴。”（王业奇, 2018, p. 134）。坚守语言教学的本体地位，防止越俎代庖传授专业知识，是确保该学科不偏离语言学轨道的底线原则。

在此基础上，王梓秋从教育语言学的视角出发，提出了“教育性专门用途汉语”这一概念，对词汇教学内容进行了系统重构。研究者认为，传统的以“生词表”为中心的模式已无法满足需求，应当转向以“语义理解”和“语篇运用”为双核的深度教学。王梓秋明确界定了这一教学范式的核心内涵：“教育性专门用途汉语指服务于专业学习的、在学校教育体制下的专用汉语及其教学。它的词汇教学内容主要包括语义理解和语篇运用。”（王梓秋, 2023, p. 1）。这一观点深刻揭示了词汇教学的本质并非单纯记忆术语，而是掌握学术或职业文体中的搭配习惯与语篇建构功能。此外，梁颖哲则将专门用途的视野下沉至“生活中文”，她指出对于短期留学生而言，解决衣食住行等“生存任务”同样属于特定的交际目标导向。梁颖哲提出：“专门用途汉语教学的目的并不是单纯地为了传授语言知识，而是要使学生能够理解和表达语言，能在生活中进行实际应用。”（梁颖哲, 2013, p. 11）。将基础生存交际纳入视野并进行严格的需求分析，大大拓展了专门用途中文的辐射范围。

综上所述，本研究将专门用途中文界定为：建立在严谨需求分析基础之上，服务

于特定职业岗位、学术领域或特殊生存目标群体的独立语言教学体系。其内部结构呈现出从“生存交际”到“职业技能”，再攀升至“学术工具”的完整层级架构。本文的核心价值在于，突破以往研究中概念泛化、分类碎片化与理论依附性的局限，在明确专门用途中文学理边界与层级架构的前提下，系统性地回顾其理论基础、教材建设、教学模式创新及各细分行业的图景，从而为该学科从“经验型”向“科学化、数智化、体系化”的自主构建提供坚实的理论支撑。

在厘清专门用途中文的理论定位与类型结构后，本章将围绕五个核心主题对现有研究成果展开综述：需求分析、教材与资源体系、教学模式与测评、行业领域比较以及国别化实践。通过多维度的梳理，力求客观呈现专门用途中文研究的现状、微观操作与发展脉络。

研究主题	核心研究问题	主要研究方法	研究不足
需求分析视角下的专门用途中文研究	需求分析的理论模型、需求分析在课程设计中的应用、需求分析的现实困境	问卷调查法、半结构化访谈法、跨学科量表测量、实地观察法（田野调查）	理论模型本土化创新不足、过度依赖静态评估手段
专门用途中文教材建设与资源体系	词表研制与语料库建设、教材编写理念与模式、教材质量问题与批评、数字化与人工智能生成内容赋能	语料库语言学方法、自然语言处理技术、文本分析法/内容分析法、比较研究法	教材语料更新滞后于产业升级、词表研制受主观经验局限
专门用途中文的教学模式、师资与测评	课程体系与课程群建设、师资培养模式 测评体系建设	教学实验法、行动研究法、案例分析法、测试学统计与实证数据分析	复合型“双师型”师资匮乏、跨学科协同育人机制不成熟、标准化测评体系建设滞后、缺乏多模态真实情境测试
行业领域研究图景与比较	商务与经贸、工程与技术、医学与卫生、旅游与服务、新兴领域（法律、警务、体育等）	大样本田野调查法、跨学科理论思辨、个案研究法、横向比较法	学科版图存在结构性失衡、底层语言本体研究不足、缺乏基于真实语料的深层职业话语分析
国别化实践与国际传播路径	东南亚、非洲、欧美、教材传播与标准对接	宏观政策分析法、文献计量法、国别比较研究、经济学/社会学视角的跨学科分析	偏向宏观战略及政策解读，缺乏海外教学一线的微观实证跟踪、中外职业资格标准体系割裂，缺乏高度契合当地产业的本土化教学资源

4.2 需求分析视角下的专门用途中文研究

需求分析是专门用途中文课程设计的起点。有别于通用汉语教学以语言本体知识为主导的递进模式，专门用途中文的教学内容、任务设计及评估标准更强调与学习者

在目标情境中的实际交际需求相匹配。本节主要从理论模型演进、课程设计应用及面临的现实困境三个方面对相关文献进行梳理。

在探索专门用途中文需求分析模型的重构过程中，针对特殊职业群体的研究拓展了原有的理论框架。以往的专门用途中文研究多沿用 Hutchinson 和 Waters 的目标情景与目前情景二元分析模型。然而，该模型在应用于外交人员等特殊群体时，暴露出维度单一、忽略跨文化心理变量等局限。为此，孙悦然以零起点驻华外交人员为研究对象，在传统模型基础上引入了“跨文化交际焦虑”与“外交角色期待”两个社会心理学变量，构建了包含语言技能、职业任务及心理情感的三维分析框架。该研究通过访谈与实地观察发现：“驻华外交人员的汉语需求呈现出明显的‘去学术化’与‘强交际化’特征，其学习动机高度聚焦于建立跨文化信任与解决突发性外事交际障碍，而非系统掌握汉语语法规则。”（孙悦然, 2022, p. 89）。这一发现表明，对于特殊职业群体而言，语言的系统性通常让位于交际任务的实用性。该研究将目标情景与目前情景相结合，为该群体构建了复合型需求评估框架，也促使专门用途中文的需求分析从单一的问卷调查向多维度的科学测量转变。

需求分析理论在宏观课程设计与微观教材编写中的落地，在专业门槛较高的学科中体现得尤为明显。以法律汉语为例，当前的教材编写常面临“专业化”与“语言化”失衡的问题，往往缺乏真实涉外法律实务数据的支撑。崔超以法学专业国际留学生为调查对象，通过需求分析矩阵，对该群体在学术阅读、专业写作和口语交际三个维度的实际语言难点进行了摸底。基于调查结果，研究者指出：“现有的法律汉语教材大多是对国内法学专业基础课本的降维压缩，严重脱离了留学生归国后从事涉外法律援助与跨国商事仲裁的真实职业语言需求。”（崔超, 2023, p. 45）。为解决供给与实际职业规划错位的问题，崔超建议依据需求分析结果调整教材大纲，引入真实的涉外案件卷宗、跨国商务合同及国际仲裁庭审录音等原生语料。这表明，教材编写应当紧密对接学习者的职业目标，从单纯的专业词汇记忆转向解决实际工作中的涉外实务问题。这种以需求为导向的教材研发路径，为解决专门用途中文教材“学用脱节”的问题提供了可行思路。

尽管需求分析在专门用途中文课程建设中具有基础性作用，但在服务业态和数字经济快速迭代的背景下，传统评估手段的局限性日益凸显。学界长期依赖横截面式的静态问卷调查或事后访谈来获取数据。然而，对于导购员等服务类职业而言，其工作场景往往伴随较高的不确定性及复杂的情绪劳动。郭煜在探讨服务业汉语在线课程设计时指出：“传统基于静态问卷的需求分析往往只能反映学习者的主观想象或记忆偏差，而无法真实测量导购员在面对高语境跨文化冲突时的即时言语策略与情绪劳动负荷。”（郭煜, 2022, p. 504）。这种静态的数据采集方式难以有效捕捉真实职场中动态、隐性的话语策略需求。为此，该研究提出，应借力数字化手段进行动态的伴随式需求数据采集，以更精准地刻画学习者在真实工作场景下的交际需求。这种从静态经验总结向动态数据捕捉的转变思路，为专门用途中文课程的迭代与优化提供了重要的方法

论参考。

4.3 专门用途中文教材建设与资源体系

专门用途中文的教学成效在很大程度上取决于教材的质量与配套资源的系统性。长期以来,该领域的资源建设面临专业性与语言性平衡困难、语料更新滞后等结构性问题。随着数字技术与语料库语言学的发展,专门用途中文的教材建设正从经验驱动转向数据驱动。本节将从词表研制、编写理念、质量批评以及数智化赋能四个维度,对相关核心文献进行系统述评。

在专门用途语言教学中,专属词汇表的研制是教材编写与课程设计的底层基石。传统的基础汉语词表多基于通用语料统计,难以有效覆盖特定职业领域的高频专业术语。若单纯依赖研究者的主观直觉或直接借用专业课本词汇,往往会导致词汇难度脱离留学生的真实语言水平。针对这一方法论问题,陈秋娜、徐彩华和孙素宇以工程机械技术领域为例,通过实证研究探讨了“中文+”视域下职业汉语词表的量化研制路径。该研究摒弃了内省式筛选,依托大规模行业语料库,对工程说明书、安全规范及操作手册进行了自然语言处理与词频统计。研究者明确指出了词表研制的客观标准:“职业汉语词表的研制绝不能仅仅依赖研究者的主观经验筛选,而是要建立在海量真实行业语料库的基础之上,并严格对接相关职业标准进行科学的难度分级,以此来为‘中文+职业技能’教育提供量化的语言基准。”(陈秋娜、徐彩华、孙素宇, 2025, p. 64)。这一观点确立了语料库驱动与职业标准对接在词表研发中的核心地位。总体而言,该研究通过量化数据划定了特定职业的词汇分级标准,为专门用途中文词表的科学研制提供了可复制的数据驱动模型。

在确立词表后,如何将专业词汇与语法结构科学编排进教材,是专门用途中文教材建设的另一核心议题。学界长期面临专业性与语言性平衡的困境:过分强调专业性易使教材倾向于专业理论讲解,忽略二语习得规律;过分强调语言性则难以满足学习者在特定职业语境下的交际需求。针对这一结构性矛盾,李泉和吕纬青的理论探讨为教材的科学化编纂提供了量化框架。他们指出,教材编写不应在语言与专业之间进行简单的单向妥协,而需寻找精确的结合比例。为此,该研究提出了“双轨制”的教材编写理念:“专门用途汉语教材的编写当实行‘双轨制’,即专业汉语与通用汉语在结构、功能、文化方面的结合,结合的比例参照上文所说的‘二八开’和‘三七开’,即专业词汇、语式、语用表达句式等占 20%—30%,通用语言知识和技能占 70%—80%。”(李泉、吕纬青, 2012, p. 5)。这一指标明确了专门用途中文教材仍应以语言教学为主体,通过合理比例的专业内容植入,在保障语言习得的前提下逐步培养学习者的执业能力。简言之,李泉和吕纬青提出的双轨制模型,通过明确的比例划分缓解了教材编写中的学科属性冲突,为专门用途中文教材的研发提供了具实操性的理论标准。

尽管教材的编写理念不断演进,但当前专门用途中文教材的实际应用情况仍存在明显短板。随着全球经济发展与产能合作的推进,跨境电商、智能制造等领域的职业

语境更新迅速。然而，教材的出版周期较长，导致现行教材在内容上呈现出滞后性。余可华和徐丽丽聚焦于新形势下的专门用途中文教材建设，对主流教材进行了内容分析与质量评估。研究发现，部分教材仍在使用陈旧的商业案例或过时的技术说明，这种语料的老化难以激发学习动机，也无法满足真实的职场交际需求。针对这一现象，余可华和徐丽丽在研究中指出：“当前大量专门用途汉语教材在内容体系上依然固守传统的结构主义编写套路，普遍存在职业语料严重老化、跨文化真实交际场景缺失以及‘重书面阅读、轻口语实操’的结构性弊病，这已成为制约‘一带一路’倡议下语言服务质量的核心瓶颈。”（余可华、徐丽丽，2019，p. 62）。这一批评揭示了现有教材不仅在语料时效性上存在不足，在语言能力培养上也存在重书面、轻口语的失衡问题。从宏观角度来看，该研究通过对现有教材的质量诊断，强调了教材建设应当紧跟产教融合的实际需求，呼吁学界及时更新语料生态并优化语言能力训练体系。

为应对教材语料老化快、编写周期长等问题，传统的依赖人工收集与筛选语料的模式亟待转型。在数字化技术发展的背景下，自然语言处理技术与生成式人工智能的引入，为专门用途中文教材的研发提供了新的技术路径。张辰麟的研究探讨了数智化技术在教材编写中的应用前景。该研究提出，基于深度学习算法和网络爬虫技术，教材编写者可以高效获取特定行业的大规模原生文本。在阐述该技术的应用优势时，研究者指出：“依托深度学习与自然语言处理技术的专门用途汉语教材快速编写系统，不仅能够实现对海量行业原生文本的智能分词与自动难度定级，更能在较短周期内精准提取出高频专业词汇的典型共现语境，从而彻底颠覆了传统教材依靠人工编纂的低效模式。”（张辰麟，2022，p. 98）。这一技术的应用能够显著缩短教材研发周期，保证语料的行业时效性，同时根据学习者的水平进行智能文本难度降级，以平衡内容的真实性与语言的可接受性。概言之，张辰麟的研究表明，人工智能技术的深度融合将有效提升细分专业领域教材的编写效率，为定制化、数字化的职业中文教学资源建设提供了可行的技术方案。

4.4 专门用途中文的教学模式、师资与测评

专门用途中文的落地成效取决于课堂教学模式的创新、复合型师资队伍的建设以及评估体系的完善。由于专门用途中文的教学场域具有较强的真实性与专业性，传统的单向语言传递模式及单一学科背景的师资队伍已难以满足实际需求。

在课程体系与教学模式层面，传统的“语法—翻译法”已无法支撑学习者在特定职业语境中的交际需求，任务型、案例式等行动导向教学法被逐步引入专门用途中文课堂。赵姗姗在针对预科生医学汉语课的教学设计研究中，探讨了任务型教学法在专门用途场域的具体应用。医学汉语要求学习者在模拟问诊、病历书写等任务中展现精确的语言输出能力。该研究将医院门诊场景转化为课堂核心驱动任务，主张以完成临床交际任务来统摄语言知识的学习。研究者总结指出，将任务型教学法引入医学汉语课堂，能够使学生在仿真的医患沟通情境中激活并内化专业表达，实现从静态语言知识向动态交际能力的转化（赵姗姗，2012，p15）。这种课程设计有效提升了预科生后续专

业课的衔接度。

然而，教学法的跨学科移植也存在局限性。赵姗姗在教学反馈中指出了任务型教学法应用于医学汉语时存在的问题：“在课堂实际教学中，往往容易出现重任务结果、轻视任务过程的倾向；当交际任务过于繁多时，学生及教师容易忽视医学语言形式的绝对准确性”（赵姗姗, 2012, p. 55）。这一论述指出现有教学实践中盲目追求任务完成度而忽视语法精确度可能带来的负面影响。对于临床医学等专业领域，语言形式的错误可能导致严重的沟通失误。因此，未来的专门用途课程体系建设需要在交际流利度与专业准确性之间寻求动态平衡。

除了教学模式的创新，兼具语言教学能力与专业背景的“双师型”队伍是专门用途中文发展的核心保障。当前学科面临高水平复合型师资相对匮乏的问题。徐雷方和傅超波从专门用途英语的跨学科视角出发，探讨了国际汉语教师在复杂专业语境下的能力建设。面对航海、法律或精密制造等专业门槛较高的留学生群体，语言教师常因缺乏专业背景和相关外语术语转换能力，在课堂教学中面临挑战。针对这一师资短板，研究者系统梳理了复合型能力的培养路径，提出国际汉语教师应当跨越单一的语言教学边界，借鉴 ESP 教师的成熟经验，通过跨学科进修与校企合作，构建涵盖中文本体知识、特定行业背景及专业外语转换能力的三维结构（徐雷方、傅超波, 2019, p1）。师资结构的重塑是提升专门用途中文教学质量的重要途径。

为了明确复合型能力建设的定位，徐雷方和傅超波强调：“在 ESP 视角下，国际汉语教师不仅需要具备扎实的汉语本体知识，还要针对特定领域的专业外语进行持续的能力建设，以适应多元化、高层次的复合型双语教学需求”（徐雷方、傅超波, 2019, p. 1）。这一观点确立了外语辅助能力与专业知识在专门用途中文教师职业发展中的重要地位。

在测评体系方面，专门用途中文的标准化评估仍处于起步探索阶段。尽管商务汉语考试与医学汉语水平考试已初步构建了部分细分行业的测试框架，但诸多新兴行业仍缺乏相应的标准化考核标准。现有的通用汉语水平考试侧重于日常与学术基础词汇的书面考查，难以真实反映学习者在复杂职业场景中的动态口语交际能力与综合胜任力。因此，专门用途中文的测评体系需逐步降低对传统书面笔试的依赖，探索开发基于真实职业任务的情境测试系统，建立涵盖专业词汇准确度、职场交际策略及跨文化沟通能力的综合评价指标，从而为产教融合提供可靠的人才认证参考。

4.5 行业领域研究图景与比较

专门用途中文的发展依托于对各行业真实交际需求的精准对接。当前，该领域的行业版图呈现出明显的梯队差异：成熟领域正向高阶语用策略延伸，高门槛领域致力于解决“学用脱节”问题，新兴公共治理领域则处于初步探索阶段。本节将选取相关核心文献，对不同行业领域的研究现状进行探讨。

商务与经贸汉语是专门用途中文中发展较早、体系相对完善的领域。其研究重点已从基础交际转向高阶语用策略与跨文化沟通。万友靖针对高级商务汉语口语教学的

研究指出,随着全球经济一体化,从事跨国贸易的留学生面临着从程式化交际向复杂商业谈判过渡的需求。在界定高级阶段口语教学目标时,万友靖指出:“高级商务汉语口语教学的核心诉求已超越了基础信息的精准传递,转向在复杂、动态的商业博弈中,运用得体的话语策略与跨文化交际技巧来实现商业利益的最大化。”(万友靖,2025, p. 12)。这表明,在该阶段的教学,语言技能需直接服务于商业利益的实现与跨文化冲突的化解。为此,万友靖提出应在课堂中引入真实的商业案例,通过构建模拟谈判情境,使学生在应对并购重组、危机公关等复杂任务时,掌握诸如委婉拒绝、战略性让步等高阶语用策略。这种立足于真实商业环境的教学探讨,反映了商务中文研究向纵深发展的趋势。

与商务领域相比,工程与技术、医学与卫生等专业门槛较高的领域正处于学科建设的攻坚阶段。以工程汉语为例,随着“一带一路”基础设施建设的推进,国际工程现场对具备中文沟通与工程技术能力的复合型人才需求增加。然而,相关教学资源与复合型师资仍显匮乏。彭焰平与张传立对“工程汉语”的学科定位进行了学理界定:“我们认为,‘工程汉语’是‘中文+职业技能’融合发展的产物,属于专门用途汉语类目下的一个细小分支,服务于中外合作的国际工程建设这种特定业务,学习者主要是母语为非汉语的工程建设者。”(彭焰平、张传立,2025, p. 71)。这一界定强调了工程汉语不仅是语言与专业词汇的叠加,而是贯穿于跨国工程项目全生命周期的高风险职业交际行为。由于工程现场对语言准确性要求很高,彭焰平与张传立建议,工程汉语的建设需转向系统化的顶层设计,推动《职业中文教学标准》的制定,并引入数智化技术开发立体化教学资源库,以解决理论教学与工地实践脱节的问题。

在成熟领域深化与高门槛领域攻坚的同时,专门用途中文的研究范围也在向公共服务与社会治理等新兴领域拓展。费燕洪关于斯里兰卡警务汉语课程设计的实证研究,探讨了跨国公共安全领域的语言服务路径。随着国际安全与执法合作的加深,外籍警务人员的中文能力逐渐受到重视。该研究通过对斯里兰卡一线警务人员的调查,提取了涉外案件询问、紧急求助响应等高频执法场景。在确立教学原则时,研究者指出:“警务汉语的课程设计要紧密围绕涉外执法的真实高频场景,在词汇的选取和句式的编排上,应绝对服从于警务沟通的指令性、精确性与法律严肃性,从而有效降低跨文化警务合作中的信息损耗。”(费燕洪等,2024, p. 3)。这表明,与商务或旅游汉语注重礼貌策略不同,警务中文更强调语言的指令性与精确性,以避免执法信息的模糊。基于此,费燕洪等人总结了警务汉语的课程开发逻辑,强调教学不仅需涵盖专业术语,还应将中国法律合规性与跨文化案件处理策略融入实战演练中,以提升跨国执法的沟通效率。此类研究拓展了专门用途中文的应用范围,将其与宏观公共治理需求相衔接。

4.6 国别化实践与国际传播路径

专门用途中文的最终归宿在于海外真实职业语境的本土化落地。随着“一带一路”倡议的深入,东南亚、非洲、欧美等国家和地区结合当地产能合作需求的订单式课程与“中文+职业”融合项目正遍地开花。然而,由于各国地缘经济环境与教育体制的巨

大差异，专门用途中文的国际传播也面临着标准化缺失与“水土不服”的严峻挑战。在探讨国别化实践与标准对接的核心文献中，王威、孙丽丽和赵丹对非洲地区“中文+职业技能”教育融合发展的宏观审视，为跨国境的本土化路径探索提供了最深刻的理论总结。

随着中非合作论坛机制的不断深化与跨国产能合作的加速推进，非洲各国本土劳动力市场对兼具中文跨文化沟通能力与过硬职业技术素养的复合型人才需求日益迫切。在这一宏大的地缘经济背景下，“中文+职业技能”教育顺理成章地成为了国际中文教育在非洲实现战略转型升级的核心抓手。尽管目前依托孔子学院、鲁班工坊等双边合作平台，已在非洲大陆初步构建起了多元化的办学与培训格局，但该教育模式在跨国落地的过程中，依然面临着顶层设计严重滞后、针对性教学资源严重匮乏等深层次阻碍。为了拨开实践层面的迷雾，王威、孙丽丽和赵丹在文中对该教育模式的核心内涵进行了精准且富有经济学视角的学理界定：“‘中文+职业技能’教育是国际中文教育与职业技能教育融合发展的特色项目，着重从语言学习供给层面分析入手，致力于复合型技能人才的培养。复合型技能人才的培养要求在传播中文教育知识的同时提高学生的职业技能水平，通过职业教育赋予语言学习一定的经济价值。”(王威、孙丽丽、赵丹, 2023, p. 65)

这一理论的直接引用，直击国际中文教育转型的灵魂。它深刻揭示了在新时代的跨国实践中，语言不再仅仅是孤立的、用于文化交流的交际工具，而是直接参与对象国经济建设、生成实质性职业技能与经济收益的关键生产要素。然而，在非洲和东南亚真实的教学一线，现有的国内引进教学资源往往难以精准匹配本土矿业、高铁基建等特定产业的实际操作需求。此外，双边缺乏统一的课程标准与技能评价体系，导致语言教学与职业实操出现“两张皮”的断层现象。针对这一国际传播中的系统性梗阻，王威等人对未来的跨国域传播路径进行了全局性的总结，强调未来的国别化实践亟需将战略重心聚焦于构建国际互认的标准化课程体系，开发高度契合当地产业的本土化教学资源，并依托“鲁班工坊”等实体平台批量培养“双师型”教师队伍；唯有实现国内中文教材传播与当地国家职业资格标准的实质性对接，方能切实推动专门用途中文的海外实践从粗放的规模扩张向内涵式的高质量发展完成历史性转型(王威、孙丽丽、赵丹, 2023, p. 65)。

研究反思与未来展望

专门用途中文作为连接中国宏观战略与全球微观职业需求的关键桥梁，在过去十余年间实现了规模上的跨越式发展。然而，当学科发展进入“深水区”，过度依赖经验总结和政策红利的粗放式增长模式已难以为继。面对新时期的产教融合挑战，本研究摒弃对“技术万能论”的盲目乐观，转而从学科的底层逻辑、机制体制建设以及实证研究规范出发，对专门用途中文的现状进行深度的学理反思，并提出切实可行的未来发展路径。

5.1 专门用途中文研究的深层反思

尽管专门用途中文在细分领域的拓荒上取得了丰硕成果，但若以一门成熟的独立学科标准来衡量，其在理论建构、研究范式与产教协同机制上仍潜藏着深刻的危机。

当前专门用途中文的理论体系呈现出明显的“向外依附”与“向内空心化”特征。在向外依附方面，学界大量直接照搬西方专门用途英语的需求分析与课程设计模型，却严重忽视了中文作为意合语言在特定职业语体上的独特性。在向内空心化方面，大量研究被宏观的政策话语所裹挟，缺乏深度的语言学本体支撑。杨金成在反思当前热潮时指出，许多项目仅停留在政策导向的层面，导致研究偏向宏观解读而难以沉淀出深层的语言习得规律。他强调有必要完成概念的学术转换：“‘职业中文’这一概念同样具有理论特质，追寻着理论逻辑……职业中文作为独特领域的中文二语教学有着自己独特的理论架构和逻辑。”(杨金成, 2025, p. 197)。这一论述深刻揭示了，如果不从根本上构建扎根本土、契合汉语特性的专门用途本体理论，该领域将始终在低水平的经验总结中徘徊。

在研究方法论上，专门用途中文长期深陷“重思辨轻实证、重教法轻学理”的泥沼。大量文献聚焦于探讨教师应如何编写教材或设计课堂，却缺乏对学习者这一核心主体在真实高压职场中的语言认知规律的测量。熊珈玄通过大规模文献计量证实了这一结构性失衡，指出当前研究最为薄弱的环节在于：“在研究方法上，以非实证研究为主，且研究材料大多为横向数据……现有研究大多从教师‘教’的层面展开，针对学生‘学’的研究较少。”(熊珈玄, 2023, p. 83)。缺乏历时性的纵向跟踪数据，意味着我们根本无从知晓学生在课堂上学到的专业词汇，是否真正在他们入职跨国企业三年或五年后转化为了实质性的职业胜任力。这种评价闭环的缺失，使得许多教学改革流于形式。

在实践层面，“中文+职业技能”项目往往面临着教育系统与产业系统“两张皮”的割裂。目前的教材编写与课程设置大多由高校语言教师单方面主导，缺乏行业一线工程师或企业高管的实质性参与，导致教学内容与真实的岗位操作标准严重脱节。彭焰平与张传立（2025）在剖析工程汉语的困境时严厉指出，缺乏国家层面的行业公信力标准，是导致理论与工地实践严重脱节的根本原因(彭焰平、张传立, 2025, p. 75)。标准体系的缺位，使得企业在招聘时无法通过现有的汉语证书来准确衡量外籍员工的真实业务沟通能力。

5.2 专门用途中文的高质量发展展望

面对上述困境，专门用途中文的未来发展继续告别对概念炒作或单一技术赋能的依赖，回归教育与产业的本质，在跨学科协同、实证数据深耕以及国际标准互认上寻求切实可行的突破。

未来的专门用途中文建设需要打破文科院系的封闭围墙，从制度层面建立语言学界与理工、商医等专业领域的协同育人机制。在师资队伍建设上，不能仅仅要求语言教师单方面去“补习”工程或医学知识，而应在高校内部建立“双导师制”或“联合

教研室”。语言教师与专业课教师以及企业一线工程师应共同参与需求分析、大纲制定与教材双语编写。这种跨界的体制机制创新，才能真正落实李泉和吕纬青所主张的“通用语言与专业知识在结构、功能上的深度结合” (李泉、吕纬青, 2012, p. 5), 从而从源头上保证教学资源既符合语言习得规律, 又绝对契合前沿的工业与商业标准。

为了扭转“重教轻学”的顽疾, 学界应当大力倡导基于真实职场语境的纵向实证研究。未来的研究视域应从“学校课堂”延伸至“海外工作现场”。研究者需要采用民族志、话语分析与长期跟踪回访等科学方法, 深入跨国企业的生产车间或商务谈判桌, 持续考察留学生在入职后三年至五年内的跨文化交际困境与语用策略演变。通过收集这些珍贵的历时实证数据, 不仅可以反哺前端的教材修订, 更能据此建立起一套基于“真实职业任务完成度”的科学评估模型。这种评估不再仅仅看重书面词汇的拼写, 而是考核学习者在面对生产事故、客户投诉等复杂危机时的语言斡旋能力。

参考文献

- 白巧燕 (2020)。专门用途汉语发展趋势研究 —— 基于国内主要期刊研究内容的调查分析。《大众标准化》, (04), 81-83.
- Bai, Q. (2020). Research on the development trends of Chinese for Specific Purposes: An investigation and analysis based on research published in major domestic journals. *Popular Standardization*, (4), 81–83.
- 陈秋娜、徐彩华、孙素宇 (2025)。“中文+”视域下职业汉语词表的研制 —— 工程机械技术汉语分级词表示例。《南宁职业技术大学学报》, 33 (01), 63-72. <https://doi.org/10.19846/j.cnki.nzxb.202501010>.
- Chen, Q., Xu, C., & Sun, S. (2025). Development of a Chinese for Occupational Purposes vocabulary list from the perspective of “Chinese Plus”: A graded vocabulary list for construction machinery technology Chinese as an example. *Journal of Nanning Polytechnic University*, 33(1), 63–72. <https://doi.org/10.19846/j.cnki.nzxb.202501010>
- 陈溪坤 (2023)。专门用途汉语的现状与发展趋势 —— 基于 Citespace 的可视化分析。(eds.) 社会发展 —— 跨越时空 经济基础论文集 (一), 1011-1016. 滨州医学院; <https://doi.org/10.26914/c.cnkihy.2023.006490>.
- Chen, X. (2023). The current status and development trends of Chinese for Specific Purposes: A visualization analysis based on CiteSpace. In *Proceedings of Social Development: Economic Foundation Across Time and Space* (Vol. 1, pp. 1011–1016). Binzhou Medical University. <https://doi.org/10.26914/c.cnkihy.2023.006490>

- 崔超（2023）。基于需求分析理论的来华留学生法律汉语教材编写研究【硕士论文，山东大学】。山东大学.<https://doi.org/10.27272/d.cnki.gshdu.2023.000858>.
- Cui, C. (2023). A study on the compilation of legal Chinese teaching materials for international students in China based on Needs Analysis Theory (Master's thesis, Shandong University). Shandong University. <https://doi.org/10.27272/d.cnki.gshdu.2023.000858>
- 费燕洪、刘娜、安喜乐、明琰（2024）。斯里兰卡警务汉语课程设计研究。《国际汉语教学研究》，(04),86-94.
- Fei, Y., Liu, N., An, X., & Ming, Y. (2024). A study on the design of a Chinese language curriculum for police officers in Sri Lanka. *International Chinese Language Teaching Research*, (4), 86–94.
- 高增霞、刘福英（2016）。论学术汉语在对外汉语教学中的重要性。云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版),14(02),44-51.<https://doi.org/10.16802/j.cnki.ynsddw.2016.02.08>.
- Gao, Z., & Liu, F. (2016). On the importance of Academic Chinese in Teaching Chinese as a Foreign Language. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language Edition)*, 14(2), 44–51. <https://doi.org/10.16802/j.cnki.ynsddw.2016.02.08>
- 郭煜（2022）。以需求分析理论为导向的服务业汉语在线课程设想——以导购员汉语为例.(eds.) 数字化国际中文教育 (2022)(pp.501-507). 北京语言大学网络教育学院; <https://doi.org/10.26914/c.cnkihy.2022.052234>.
- Guo, Y. (2022). A proposal for an online Chinese course for the service industry guided by Needs Analysis Theory: Taking Chinese for sales assistants as an example. In *Digital International Chinese Education 2022* (pp. 501–507). School of Network Education, Beijing Language and Culture University. <https://doi.org/10.26914/c.cnkihy.2022.052234>
- 胡云晚（2023）。国际中文教育之科技汉语研究四十年。贵州师范大学学报 (社会科学版),(03),60-71.<https://doi.org/10.16614/j.gznuj.skb.2023.03.006>.
- Hu, Y. (2023). Forty years of research on Chinese for Science and Technology in International Chinese Language Education. *Journal of Guizhou Normal University (Social Sciences Edition)*, (3), 60–71. <https://doi.org/10.16614/j.gznuj.skb.2023.03.006>
- 李泉（2011）。论专门用途汉语教学。《语言文字应用》，(03),110-117.<https://doi.org/10.16499/j.cnki.1003-5397.2011.03.016>.
- Li, Q. (2011). On the teaching of Chinese for Specific Purposes. *Applied Linguistics*, (3), 110–117. <https://doi.org/10.16499/j.cnki.1003-5397.2011.03.016>
- 李泉、吕纬青（2012，6月27日）。论专门用途汉语教材编写【论文发表】。2012 第十届国际汉语教学学术研讨会，杭州市，中国。
- Li, Q., & Lü, W. (2012, June 27). On the compilation of Chinese for Specific Purposes teaching materials. Paper presented at the 10th International Symposium on Chinese Language Teaching, Hangzhou, China.
- 梁颖哲（2013）。对外汉语教学中的专门用途汉语教学研究【硕士论文，上海外国语

- 大学】。上海外国语大学。https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=zO3wb1M9ekwClfedc4mS_Xt6CHA8KHKWGP9LpF_ZQCIDc0p6kmvZgzdUOq8PSV_u6WqZCy_IuNRt3vHtug65qNJBYNddsx_RyyQLiqwNGuO8hRTTVU7kWUgV3hVOQif8t31sedlqeS5TeHa708hgUQ_dVDr8q_igMM17WHJlvZR1jIajxWFeQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Liang, Y. (2013). A study on Chinese for Specific Purposes in Teaching Chinese as a Foreign Language (Master's thesis, Shanghai International Studies University). Shanghai International Studies University.
- 刘弘、蒋内利（2015）。近十年对外汉语教材研究特点与趋势分析。《国际汉语教学研究》，(01),55-62.
- Liu, H., & Jiang, N. (2015). Characteristics and trends of research on Teaching Chinese as a Foreign Language textbooks over the past decade. *International Chinese Language Teaching Research*, (1), 55–62.
- 彭湃（2020）。医学汉语词汇语义框架层级系统构建研究。《东北师大学报（哲学社会科学版）》，(04),92-99.<https://doi.org/10.16164/j.cnki.22-1062/c.2020.04.011>.
- Peng, P. (2020). Research on the construction of a hierarchical semantic framework system for Medical Chinese vocabulary. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, (4), 92–99. <https://doi.org/10.16164/j.cnki.22-1062/c.2020.04.011>
- 彭焰平、张传立（2025）。“中文 + 职业技能”融合视域下工程汉语发展现状分析。《国际中文教育（中英文）》，10 (02),70-79.
- Peng, Y., & Zhang, C. (2025). The current development of Engineering Chinese from the perspective of integrating “Chinese Plus” and vocational skills. *International Chinese Language Education (Chinese and English)*, 10(2), 70–79.
- 孙莹、李泉（2022）。专门用途汉语教学研究综论（1980—1999）。《国际汉语教学研究》，(04),28-37.
- Sun, Y., & Li, Q. (2022). A comprehensive review of research on Chinese for Specific Purposes teaching (1980–1999). *International Chinese Language Teaching Research*, (4), 28–37.
- 孙悦然（2022）。零基础驻华外交人员专门用途汉语教学需求分析。《汉字文化》，(21),152-156.<https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2022.21.007>.
- Sun, Y. (2022). A needs analysis of Chinese for Specific Purposes teaching for beginner-level foreign diplomats stationed in China. *Chinese Character Culture*, (21), 152–156. <https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2022.21.007>
- 万友靖（2025）。高级阶段商务汉语口语教学研究【硕士论文，上海师范大学】。上海师范大学。<https://doi.org/10.27312/d.cnki.gshsu.2025.002216>.
- Wan, Y. (2025). A study on Business Chinese oral teaching at the advanced level (Master's thesis, Shanghai Normal University). Shanghai Normal University. <https://doi.org/10.27312/d.cnki.gshsu.2025.002216>
- 王业奇、马遂莲（2018）。来华预科教育中的专门用途汉语教学探析。《汉字文化》，(16),133-135.<https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2018.16.041>.

- Wang, Y., & Ma, S. (2018). An exploration of Chinese for Specific Purposes teaching in preparatory education for international students in China. *Chinese Character Culture*, (16), 133–135. <https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2018.16.041>
- 王梓秋 (2023)。论专门用途汉语的词汇教学内容。《汉字文化》, (01), 156–159. <https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2023.01.003>.
- Wang, Z. (2023). On the vocabulary teaching content of Chinese for Specific Purposes. *Chinese Character Culture*, (1), 156–159. <https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2023.01.003>
- 吴勇毅 (2018)。从两组数据看当前汉语国际教育存在的问题。《语言战略研究》, 3 (06), 58–59.
- Wu, Y. (2018). Problems in current international Chinese language education: Insights from two sets of data. *Language Strategy Research*, 3(6), 58–59.
- 熊珈玄 (2023)。近十年专门用途汉语教学研究述评。《汉字文化》, (19), 83–86. <https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2023.19.045>.
- Xiong, J. (2023). A review of research on Chinese for Specific Purposes teaching over the past decade. *Chinese Character Culture*, (19), 83–86. <https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2023.19.045>
- 徐雷方、傅超波 (2020)。ESP 视角下国际汉语教师英语能力建设初探。《文化创新比较研究》, 4 (04), 191–192.
- Xu, L., & Fu, C. (2020). A preliminary study on developing English competence among international Chinese language teachers from the perspective of ESP. *Comparative Study of Cultural Innovation*, 4(4), 191–192.
- 杨金成 (2025)。关于“中文 + 职业技能”由事业概念向学术概念转换的思考。《首都师范大学学报 (社会科学版)》, (01), 191–199. <https://doi.org/10.13892/j.cnki.cn11-2597/g2.2025.01.019>
- Yang, J. (2025). Reflections on the transformation of “Chinese Plus Vocational Skills” from a practical concept to an academic concept. *Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, (1), 191–199. <https://doi.org/10.13892/j.cnki.cn11-2597/g2.2025.01.019>
- 余可华、徐丽丽 (2019)。“一带一路”新形势下专门用途汉语教材建设。《教学研究》, 42 (06), 61–66. <https://doi.org/10.19703/j.cnki.1005-4634.2019.06.012>
- Yu, K., & Xu, L. (2019). The development of Chinese for Specific Purposes teaching materials under the new Belt and Road Initiative. *Teaching Research*, 42(6), 61–66. <https://doi.org/10.19703/j.cnki.1005-4634.2019.06.012>
- 张辰麟 (2022)。基于自然语言处理技术的专门用途汉语教材快速编写模式研究。《大理大学学报》, 7 (07), 96–103. <https://doi.org/10.3969/j.issn.2096-2266.2022.07.014>
- Zhang, C. (2022). Research on a rapid compilation model for Chinese for Specific Purposes teaching materials based on natural language processing technology. *Journal of Dali University*, 7(7), 96–103. <https://doi.org/10.3969/j.issn.2096-2266.2022.07.014>
- 张黎、张晓、黎氏东荣 (2025)。“中文 + ”与专门用途汉语教学之辨。《语言战略研

- 究, 10 (05),37-43.<https://doi.org/10.19689/j.cnki.cn10-1361/h.20250503>.
- Zhang, L., Zhang, X., & Le, T. D. (2025). Distinguishing “Chinese Plus” from Chinese for Specific Purposes teaching. *Language Strategy Research*, 10(5), 37–43.
<https://doi.org/10.19689/j.cnki.cn10-1361/h.20250503>
- 张霏（2019）。商务汉语文化学习需求分析【硕士论文，北京外国语大学】。北京外国语大学。https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=zO3wb1M9ekxI5MqM3TiXJz091x7OrSrmJnqdYr6LmYdJRPHg53W6VkRpiAAedbBbEfy1RCkBB8lZu8lgL2UDoCdNcePX552Lnd6mo-CLtXosKs_401ORos3Gt2WfQ9QI-Ys9DSIxV8sz_1kSXrm1hu_w4t3yS4d-r7ghhUEo_Io0-Saqz0ZMw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Zhang, P. (2019). A needs analysis of cultural learning in Business Chinese (Master’s thesis, Beijing Foreign Studies University). Beijing Foreign Studies University.
- 张甜颖（2015）。浅谈旅游汉语口语教学的现状与问题。《中外企业家》，(28),237-239.
- Zhang, T. (2015). A brief discussion on the current situation and problems of spoken Tourism Chinese teaching. *Chinese and Foreign Entrepreneurs*, (28), 237–239.
- 赵姗姗（2012）。结合任务法的来华预科生医学汉语课教学设计【硕士论文，山东大学】。山东大学。https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=zO3wb1M9ekyWJOJLP_kLzzZAaeviX2gij5GM8gMnjYc872XfU0xer7_UHYTYeC3UVnk7wgLskHHPzIRv17dtiXd7PJTWJNof1bte8szbZI6wbG87Opt_0fHGHD_1hY3uyYumshLR8F7VRyxx5VCFe-x98kQzWupayihHinLSO_TtK4vcaPQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- Zhao, S. (2012). Instructional design for a Medical Chinese course for international preparatory students in China based on the Task-Based Language Teaching approach (Master’s thesis, Shandong University). Shandong University. <https://kns.cnki.net/>

中文+体育泰国的发展路径与课程模式创新 ——基于中泰国际中文教育与体育产业协同的视角

徐燦壹¹

丁丽红²

泰国格乐大学

Email: dinglihong2020a@gmail.com

Received: April 9, 2026; Revised: June 17, 2026; Accepted: June 30, 2026

摘要

本文基于专门用途汉语、语言经济学及产教融合理论，通过系统的文献梳理与多案例调查，从中泰教育合作与体育产业协同的视角，分析中文+体育在泰国的发展动因、实践路径与课程模式创新。研究发现：泰国体育产业快速增长、中泰体育交流深化、学习者职业发展诉求强烈及中泰政策协同共同构成了四维驱动力。在课程模式上，应构建语言能力—体育专业—职业场景三维能力目标体系，采用模块化、情境化、数字化的课程设计与教学方法，并建立中文教师+体育教师双师协作教学与学校+企业协同育人机制，提供了系统的理论框架与可操作的实践路径。

关键词：中文+体育；泰国；国际中文教育；课程模式；中泰协同

¹ 徐燦壹，泰国格乐大学国际学院体育教育专业硕士研究生在读，研究方向：国际中文教育、专门用途汉语教学、体育教育。

² 丁丽红博士，泰国格乐大学国际学院，教授，本文的通讯作者。研究方向：中文教育、课程与教学论等教育教学理论与实践研究。

THE DEVELOPMENT PATH AND CURRICULUM MODEL INNOVATION OF CHINESE+SPORTS IN THAILAND——FROM THE PERSPECTIVE OF COLLABORATION BETWEEN CHINA THAILAND INTERNATIONAL CHINESE EDUCATION AND SPORTS INDUSTRY

DING LIHONG¹

XU CANYI²

Kirk University, Thailand

Abstract

This article is based on specialized Chinese language, linguistic economics, and the theory of industry education integration. Through systematic literature review and multiple case studies, it analyzes the development motivation, practical path, and curriculum model innovation of Chinese+sports in Thailand from the perspective of Sino Thai education cooperation and sports industry collaboration. Research has found that the rapid growth of Thailand's sports industry, deepening of sports exchanges between China and Thailand, strong demands for career development among learners, and coordinated policies between China and Thailand collectively constitute the four-dimensional driving force. In terms of curriculum mode, a three-dimensional ability goal system of language ability, physical education major, and professional scenario should be constructed, adopting modular, situational, and digital curriculum design and teaching methods, and establishing a dual teacher collaborative teaching system of Chinese teachers and physical education teachers, as well as a school enterprise collaborative education system, providing a systematic theoretical framework and practical path.

Keywords: Chinese+Sports; Thailand; International Chinese Language Education;
Curriculum Model; Sino-Thai Synergy

引言

随着中国国际地位的提升与一带一路倡议的深入推进，国际中文教育正经历从单一语言教学向中文+复合型人才培养的深刻转型。所谓中文+，是指将中文教学与职业教育、专业技能或特定产业需求相结合，以满足学习者职业发展与区域经济社会发展的双重需要（吴应辉，2021）。在众多中文+领域中，体育因其广泛的群众基础、显著的跨文化传播效应以及与健康产业、旅游经济的高度关联性，正成为国际中文教育跨界融合的重要选项。

近年来，学界围绕中文+教育与专门用途汉语教学展开了较为丰富的讨论。在宏观理论层面，崔希亮（2018）从人类命运共同体视角阐述了国际中文教育的时代使命；郭熙和祝晓宏（2022）系统梳理了中文+的内涵、类型与发展路径；李泉（2020）探讨了新时代国际中文教育的转型方向；吴勇毅（2022）则聚焦中文+专门用途汉语教学的内涵、模式与路径。在教材与课程开发层面，刘乐宁（2021）提出了中文+专门用途汉语教材的编写理念；朱勇和张舒（2023）基于需求分析构建了中文+课程开发模式。此外，马箭飞和梁宇（2023）从高质量发展角度讨论了国际中文教育的实践路径。上述研究为中文+领域奠定了重要的理论基础，但多集中于宏观政策或通用中文+职业技能框架，针对特定国别、特定产业（如体育）的系统性研究仍较为薄弱。

泰国作为东南亚中文教育历史最悠久、体系最完备的国家之一，其中文教育规模可观。据统计，目前泰国已有 3000 多所学校开设中文课程，学习中文的在校学生超过 100 万人，累计赴泰从事中文教学的教师和志愿者超过 2 万人（人民网，2025）。在职业教育领域，泰国职业院校开设汉语课程的已达 129 所，且集中在旅游、高铁、物流等高变现领域（Jarucha Chaiwong, 2025）。然而，聚焦泰国中文+体育的整合性研究仍付阙如。

与此同时，泰国的体育产业正处于快速发展阶段。泰国旅游与体育部数据显示，2021 年泰国体育产业价值为 1305.81 亿泰铢，2022 年增长至 1689.73 亿泰铢，2023 年达到 1847.23 亿泰铢，预计 2024 年将突破 2078.88 亿泰铢（Marketeer Online, 2024）。泰国政府于 2017 年颁布了《体育促进法案》并设立国家体育基金，2025 年又推出 Amazing Thailand Grand Tourism & Sports Year 2025 大型旅游与体育推广活动。中泰两国在体育领域的合作日益紧密，从中国足球协会在泰国设立青训基地，到中泰合办羽毛球学院，再到 2025 年东南亚运动会的成功举办，都催生了对既懂中文又通体育的复合型人才的迫切需求。

研究目的：本文旨在基于中泰国际中文教育与体育产业协同的视角，系统梳理中文+体育在泰国的发展动因与实践路径，探索适应泰国需求的课程模式创新，为泰国高校、职业院校及孔子学院的课程开发提供理论参考与实践借鉴。

2. 文献综述

2.1 泰国中文+体育的现实基础与发展动因

2.1.1 泰国体育产业的勃兴与人才需求转型

泰国体育产业的快速发展构成了中文+体育需求生成的根本动力。根据泰国旅游与体育部发布的数据，泰国体育产业产值从 2021 年的 1305.81 亿泰铢增长至 2023 年的 1847.23 亿泰铢，年均增长率接近 19%（Marketeer Online, 2024）。2024 年泰国体育产业估值约为 2070 亿泰铢，同比增长 12%（Bangkok Post, 2024）。泰国政府的目标是将泰国体育产业占全球体育产业的份额从 0.58% 提升至 1%，折合价值约 4558 亿泰铢。

从产业结构来看，足球是泰国最具经济价值的体育项目，2023 年创造产值 739.83 亿泰铢；其次是跑步（463.01 亿泰铢）、排球（324.17 亿泰铢）、羽毛球（272.52 亿泰铢）和泰拳（140.18 亿泰铢）（Marketeer Online, 2024）。产业规模的扩大必然带来人才需求结构的升级。传统的体育人才多局限于运动员、教练员等竞技体育领域，而现代体育产业需要大量既懂体育专业又具备跨文化沟通能力，能够从事赛事运营、国际营销、体育传媒、运动康复等工作的复合型人才。从语言经济学角度看，中文能力在上述岗位中已成为一种具有显著经济回报的人力资本——中国游客、中国资本、中国品牌的进入使得中文成为体育劳动力市场中的稀缺技能，学习者投资中文学习可以获得明确的职业回报（Chiswick & Miller, 2015）。

2.1.2 中泰体育交流的深化与语言服务的需求

中泰两国在体育领域的交流合作历史悠久且层次丰富。官方层面，两国体育部门签署了多项合作协议，定期互派运动员、教练员进行训练和交流。民间层面，各类体育俱乐部、培训机构之间的合作也日益活跃。2025 年恰逢中泰建交 50 周年，两国举办了多项体育交流活动，如中泰友谊杯青少年乒乓球邀请赛、第八届一带一路·七彩云南汽车拉力赛等。泰国体育部门负责人表示，泰国积极借鉴中国在体育科技、青少年培养及体能测试体系等方面的领先经验，双方体育交流频繁。

大型体育赛事是检验和催生语言服务需求的重要场景。2025 年东南亚运动会在泰国曼谷、春武里和宋卡三地举行，吸引了大量中国志愿者、工作人员和媒体参与。在这些赛事场景中，赛事引导、医疗救助、媒体采访、颁奖仪式等环节都需要高质量的中文服务。部分泰国体育院校和机构开始意识到，培养具备中文能力的体育专业人才，不仅是服务中国市场的需要，更是提升自身国际化水平的关键。

2.2 中文学习者职业发展的现实诉求

从学习者需求的角度看，泰国中文学习者的构成正在发生变化。过去，中文学习者多以华裔子弟和文化爱好者为主，职业诉求相对模糊。如今，越来越多非华裔背景的泰国学生选择学习中文，是出于明确的职业发展考量。正如有学者指出，在泰国，中文正在去学科化，转而工具化和资本化——过去学生学中文是为了考大学、读经史，现在是为了进比亚迪、修高铁、做 TikTok 直播（Jarucha Chaiwong, 2025）。这一现

象符合语言经济学中学习者作为理性投资者的假设：学生根据劳动力市场信号选择语言学习方向，以实现个人收益最大化。详见表 1

表 1 泰国体育产业主要领域及对应中文+体育人才需求

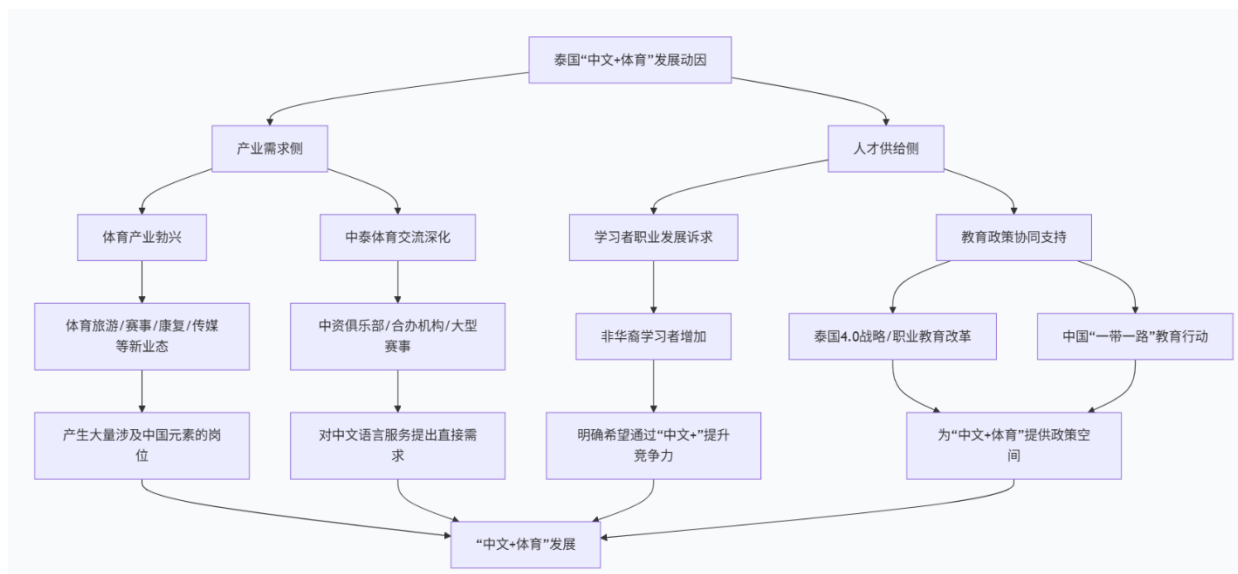
产业领域	主要业态	典型岗位	中文能力要求
体育旅游	马拉松赛事、高尔夫旅游、潜水服务	体育旅游向导、赛事服务专员	HSK 四级以上，体育旅游场景会话
体育用品制造	运动装备生产、体育器材出口	生产主管、质量检测员、外贸跟单	HSK 三级以上，基础商务中文
赛事运营	职业联赛、国际邀请赛、商业赛事	赛事协调员、媒体联络官、商务开发	HSK 五级，体育赛事专业术语
运动康复	运动损伤治疗、康复治疗中心	康复治疗师、客户服务专员	HSK 四级，医疗康复常用语
体育传媒	体育新闻、自媒体运营、赛事直播	体育记者、新媒体编辑、内容翻译	HSK 五级，体育新闻写作与翻译

泰国部分高校和职业院校的体育专业学生开始意识到，掌握中文可以显著提升自身在就业市场的竞争力。例如，体育康复专业的学生若具备中文能力，更有可能进入服务中国游客的康复中心工作；体育管理专业的学生若精通中文，则有机会参与中泰体育合作项目的策划与执行。这种源于学习者内部的职业发展诉求，构成了中文+体育课程开发的直接动力。

2.3 中泰教育政策的协同支持

中泰两国政府在政策层面为中文+体育的发展提供了有力支撑。中国方面，一带一路教育行动倡议鼓励中文教育与中国优势产业相结合走出去。泰国方面，泰国华文教师公会、孔子学院（课堂）、泰国格乐大学等机构在推动中文+教育方面发挥了桥梁作用。一些孔子学院已尝试开设体育汉语课程，或与泰国体育院校建立合作关系。从教育生态系统理论来看（Bronfenbrenner, 1979），政策、学校、产业、社会四个子系统正在形成良性互动，为中文+体育提供了有利的制度环境。详见图 1

图 1 泰国中文+体育发展动因分析框架



3. 理论基础与研究方法

3.1 理论框架

本研究整合三大理论视角，构建分析框架。

(1) **专门用途汉语理论**。专门用途汉语 (Chinese for Specific Purposes, CSP) 是专门用途语言教学理论在汉语教学中的应用，其核心原则是：语言教学的内容、方法和评估应当基于学习者在目标职业或学术场景中的实际需求 (Dudley-Evans & St. John, 1998; 吴勇毅, 2022)。CSP 理论强调需求分析、真实性原则和以学习者为中心，这为中文+体育课程模式中的模块化设计、情境化教学和职业场景对接提供了直接的教学论依据。

(2) **语言经济学视角**。语言经济学将语言视为一种人力资本，语言能力的投资回报率决定了个人与社会的语言选择 (Grin, 2003)。在跨国经贸与产业合作背景下，掌握某一门外语可以显著提升劳动者的就业机会与收入水平 (Chiswick & Miller, 2015)。应用于中文+体育领域，该理论解释了为什么泰国体育产业中的中文能力具有经济价值：中国游客、中国资本、中国品牌的进入使得中文成为体育劳动力市场中的稀缺技能，学习者投资中文学习可以获得明确的职业回报。

(3) **产教融合与教育生态系统理论**。产教融合理论强调教育机构与产业界在人才培养过程中的协同合作 (European Commission, 2013; 马箭飞、梁宇, 2023)。教育生态系统理论则将教育视为一个由政策、学校、社区、产业等多主体相互作用的动态系统 (Bronfenbrenner, 1979)。将二者结合，可以解释中文+体育在泰国的发展为何需要政策支持、院校改革、行业参与和社会认同的多重协同。

以上三大理论形成了经济动因—教学逻辑—制度保障的三层分析架构，贯穿全文的动因分析、路径梳理与课程模式创新。

3.2 研究方法

本研究综合采用文献研究法与多案例调查法，遵循理论建构—实证考察—综合分析的逻辑路径展开。

(1) 文献研究法。以中文+体育体育汉语专门用途汉语国际中文教育+泰国中泰体育合作等为关键词，在中国知网（CNKI）、万方数据、Google Scholar、泰国 ThaiJO 等数据库中进行检索，时间跨度为 2015 年至 2025 年。共检索到中文文献 87 篇、英文文献 32 篇、泰文文献 11 篇。经标题和摘要筛选，剔除与主题无关或重复的文献，最终纳入分析的中文文献 42 篇、英文文献 18 篇、泰文文献 5 篇。此外，纳入中泰两国政府发布的政策文件、行业报告 7 份。采用主题综合法，对文献进行分类编码，提取关于中文+理论、泰国体育产业、中泰教育合作、体育人才培养等主题的核心观点、研究方法 with 主要发现。

(2) 案例调查法。遵循最大差异抽样原则，选取泰国当前具有代表性的中文+体育实践项目与机构，覆盖职业培训、院校课程、赛事服务、传媒运营四种路径类型。资料收集包括：

①公开文档分析：收集项目介绍、课程大纲、新闻报道、机构年报等文本资料共计 23 份；

②半结构化访谈：2024 年 7 月至 2025 年 1 月期间，对 4 个案例中的关键知情者进行访谈，包括项目负责人（3 人）、中文教师（4 人）、体育专业教师（2 人）、参与学生（6 人），共计 15 人次，每次访谈时长 45 至 90 分钟，经录音（经同意）并转写成逐字稿；

③非参与式观察：对其中 2 个院校类案例的课堂教学进行现场观察，每次 2 课时，记录教学互动与情境任务实施情况。

(3) 扎根理论研究法。运用扎根理论方法原理，采用主题分析法（Braun & Clarke, 2006），对访谈转录稿、观察笔记、文档资料进行编码，分为开放编码、轴向编码和选择编码三个阶段。

(4) 综合分析法。在文献与案例研究的基础上，对动因、路径、课程模式及面临的挑战进行系统整合与比较分析。将文献证据、访谈资料、观察记录与政策文件进行交叉比对，确保研究结论的可靠性。

3.3 泰国中文+体育的发展路径

基于上述动因，近年来泰国在中文+体育领域已初步形成若干发展路径。这些路径并非彼此孤立，而是相互交织，共同构成了多层次、多形态的实践格局。

3.3.1 职业中文嵌入体育人才培养路径

这一路径的核心是在现有的体育职业技能培训中嵌入中文教学，使中文成为提升体育从业人员职业竞争力的工具。其典型形式包括：

(1) 为中泰体育合作项目提供定制化中文培训，如某中资企业赞助的泰国足球俱乐部定期为泰国球员、教练和管理人员开设中文培训班；

(2) 针对赴华训练或参赛的泰国运动员开设行前中文强化班；

(3) 面向体育服务行业的职业中文培训，如为体育旅游导游、康复理疗师等提供行业中文培训。该路径体现了 CSP 理论中的即时需求响应原则，培训内容高度定制化，但系统性不足。

3.3.2 体育院校中文课程体系建设路径

此路径着眼于体育专业人才的系统培养，通过在体育院校的正规课程体系中引入中文教学，培养体育专业+中文能力的复合型人才。曼谷吞武里大学体育科学与技术学院是较早开设中文课程的体育专业院系，该学院与孔子学院合作开发了《体育汉语》校本教材，遵循基础中文+体育专业中文的递进逻辑。此外，泰国体育学院系统下辖的多所地区体育学院与中资体育用品企业合作，开设中文+体育装备制造方向。该路径符合 CSP 理论中的系统需求分析理念，课程具有可持续性，但对师资和资源要求较高。

3.3.3 大型赛事语言志愿服务路径

大型国际体育赛事是检验语言服务能力、锻炼学生实践能力的绝佳平台。以 2025 年东南亚运动会为例，泰国主办方与多所高校合作招募了数百名中文志愿者，分布在运动员村、比赛场馆、新闻中心等区域。部分高校已将赛事志愿服务纳入课程体系并给予学分认定，赛前进行针对性培训。这种课程学习+赛事实践的模式，有效实现了理论学习与实战演练的衔接。

3.3.4 体育传媒中文内容生产路径

随着中泰体育交流的深入，泰国体育传媒领域对中文内容的需求日益增长。越来越多的泰国体育媒体、俱乐部和品牌开始通过中文社交媒体与中国受众互动。部分在泰中资体育企业和泰国本土体育机构招募既懂泰语和中文、又具备体育知识和新媒体技能的复合型人才。一些高校的新闻传播学院与体育学院合作开设体育新闻方向，涉及中文体育新闻写作等内容。该路径代表了中文+体育在新媒体时代的创新方向，但目前缺乏统一的课程标准和评价体系。发展路径分析见表 2

表 2 泰国中文+体育四种发展路径的分析

路径类型	主要载体	典型实践	培养对象	核心优势	主要局限
职业培训嵌入	孔子学院、语言培训机构	俱乐部中文培训、运动员行前强化班	在职运动员、教练员、体育从业者	针对性强、见效快、直接服务岗位需求	系统性不足、缺乏学历认可
院校课程建设	大学体育院系、体育职业学院	体育汉语必修/选修课、校企合作订单班	体育专业在校学生	系统培养、学历教育、可持续性	课程开发周期长、师资要求高
赛事志愿服务	大型赛事组委会、高校志愿者中心	东南亚运动会中文志愿服务	中文/体育专业学生	实战锻炼、场景真实、提升综合能力	时间周期短、覆盖人群有限
传媒内容生产	体育媒体、俱乐部、自媒体平台	中文体育自媒体运营、体育新闻翻译	传媒/体育专业学生、留学生	创新性强、贴近新媒体时代需求	缺乏规范指导、质量参差不齐

4. 研究结果

4.1 中文+体育课程模式创新

发展路径的探索最终需要落实到课程模式的创新上。课程模式是人才培养理念、目标、内容、方法与评价的系统化设计。基于前文的理论框架（语言经济学、CSP 理论、产教融合理论）和四种实践路径的分析，本文构建了一个以能力为本位、以场景为驱动、以协同为支撑的课程模式。

4.2 三维能力目标体系

中文+体育课程的目标不应是中文与体育的简单叠加，而应指向二者的深度融合与能力重构。借鉴国际通行的职业能力标准及 CSP 理论的需求分析原则，可构建语言通用能力+体育专业能力+职业场景应用能力的三维目标体系。（见图 2）

语言通用能力层面，要求学生掌握汉语拼音、基础词汇、基本语法，具备日常生活交流能力，达到汉语水平考试（HSK）四级或以上水平。这是所有中文+课程的基础模块，符合语言经济学中语言人力资本的基础阈值要求。

体育专业能力层面，要求学生在掌握体育学科基础知识（如运动生理学、体育心理学、运动训练学等）的基础上，进一步了解中国体育的发展现状、政策法规和文化特色，能够阅读和理解中文体育文献，具备一定的专业翻译能力。这一层面体现了 CSP 理论对内容知识的重视。

职业场景应用能力是中文+体育区别于普通中文课程和体育专业课程的核心所在。它强调在真实的体育职业场景中综合运用语言和专业知识的实践能力。根据泰国体育产业的实际需求，可细分出若干典型职业场景，如赛事运营场景、运动训练场景、体

育旅游场景、体育康复场景、体育传媒场景等。每个场景下需明确具体的工作任务、语言功能与跨文化要点。



图2 中文+体育三维能力目标体系

4.3 模块化课程内容设计

为实现上述能力目标，课程内容宜采用模块化设计。整体课程可分为基础模块、核心模块和拓展模块三个层次（见表3）。

基础模块包括通用汉语课程和中国概况课程，旨在为学生打下语言基本功，建立对中国的基本认知。通用汉语课程可参照 HSK 标准进行分级教学，确保学生达到相应的语言水平。中国概况课程应侧重介绍当代中国国情，特别是体育发展成就。

核心模块是中文+体育的特色所在，由体育专业汉语系列课程组成。可细分为：体育汉语基础（体育领域通用词汇和句型）、分项运动汉语（针对足球、羽毛球、泰拳等具体项目的专业术语和会话）、体育赛事汉语（赛事组织、媒体发布、志愿者服务等场景语言）、体育商务汉语（体育营销、俱乐部管理等商务场景语言）等。核心模块应采用情境教学法，将语言学习置于模拟或真实的体育场景之中，这直接呼应了 CSP 理论对真实性原则的强调。

拓展模块旨在满足学生个性化发展需求和对特定行业岗位。可开设体育翻译工作坊、体育新闻报道、体育康复汉语、体育旅游汉语等选修课程。拓展模块宜与行业实践紧密结合，鼓励学生通过实习、项目式学习等方式深入企业或机构，完成真实的工作任务。

表3 中文+体育模块化课程体系

模块层级	课程名称	主要内容	学分	教学方式	对应能力目标
基础模块	通用汉语 I-IV	HSK 三级至四级内容, 日常生活会话	16	课堂讲授、 操练	语言通用能力
基础模块	中国概况	当代中国国情、中国文 化、中国体育发展	4	讲座、 小组研讨	跨文化认知
核心模块	体育汉语 基础	体育通用词汇、常用句 型、运动项目名称	4	情境教学、 任务驱动	体育专业能力
核心模块	分项运动 汉语	足球/羽毛球/泰拳等专 项术语与场景会话	4	专项训练模拟 演练	体育专业能力
核心模块	体育赛事 汉语	赛事组织、媒体发布、 志愿者服务用语	4	项目式学习、 案例教学	职业场景能力
核心模块	体育商务 汉语	体育营销、俱乐部管理 、商务谈判用语	4	模拟商务、 企业参访	职业场景能力
拓展模块	体育翻译 工作坊	体育文献翻译、赛事口 译实践	2	工作坊、 实战演练	综合应用能力
拓展模块	体育旅游 汉语	体育旅游路线推介、客 户服务、应急处理	2	情境模拟、 实地考察	职业场景能力
拓展模块	体育新闻 报道	中文体育新闻写作、赛 事报道实践	2	采编实践、 媒体合作	综合应用能力
拓展模块	行业实习	体育机构/赛事/企业岗 位实践	4	在岗实践导师 指导	综合应用能力

4.4 情境化与数字化教学方法

中文+体育课程的教学方法应突出情境性与互动性，并充分利用数字化技术手段。

情境教学是核心策略。教师可设计与体育职业场景高度相似的教学任务，如模拟赛事新闻发布会、模拟运动员就诊、模拟体育旅游路线推介等。通过角色扮演、案例分析和项目式学习，使学生在做中学，在完成任务的过程中习得语言知识和专业技能。情境教学要求教师具备跨学科视野，能够将语言点自然融入体育专业内容之中。这一方法直接源自 CSP 理论中的任务导向教学法。

数字化教学是重要支撑。一方面，可利用虚拟现实（VR）、增强现实（AR）技术创建沉浸式学习环境，如模拟体育场馆场景，让学生在虚拟空间中练习问路、引导、紧急救助等对话。另一方面，可借助在线教学平台和移动学习应用程序，提供丰富的多媒体学习资源，如体育赛事视频片段、运动员采访音频、中文体育新闻等，供学生自主学习和练习。

4.5 双师型教学团队与协同育人机制

师资是课程模式创新的关键。CSP 理论指出，专门用途语言教学对教师提出了内容知识+语言教学知识的双重要求（Dudley-Evans & St. John, 1998）。中文+体育课程的理想教师应同时具备中文教学能力和体育专业知识，即双师型教师。然而，目前此类复合型师资极为匮乏。正如有研究指出，现有教师多为汉语言专业出身，让他们去讲体育专业内容是强人所难；而泰国的专业课教师又不懂中文，这种双盲状态导致教学只能停留在浅层（Jarucha Chaiwong, 2025）。

可行的解决路径是构建中文教师+体育专业教师的协作教学团队，以及学校教师+行业专家的协同指导机制。在课程实施层面，可由中文教师负责语言教学和基础课程，体育专业教师负责专业知识和技能传授，二者共同设计和实施情境化教学任务。在校企合作层面，可聘请体育俱乐部管理人员、赛事运营专员、资深体育记者等担任行业导师，参与课程设计、开设讲座、指导学生实习等。

5. 结论与发现

5.1 研究结论

中文+体育是国际中文教育跨界融合发展的新探索，也是中泰两国教育合作与产业协同的新载体。本研究基于语言经济学、专门用途汉语理论与产教融合理论，构建了经济动因—教学逻辑—制度保障三层分析框架，系统梳理了泰国中文+体育的发展动因与四条实践路径。

在理论方面，本研究将语言经济学引入国际中文教育产业融合研究，展示了中文能力在泰国体育劳动力市场中的经济价值；同时将CSP理论的操作化原则（需求分析、真实性、任务导向）应用于课程设计，为专门用途汉语教学提供了可复用的模式。在实践方面，本文提出了三维能力目标体系、模块化课程内容、情境化与数字化教学方法以及双师型协同育人机制，这些建议可为中文+体育课程开发提供参考。

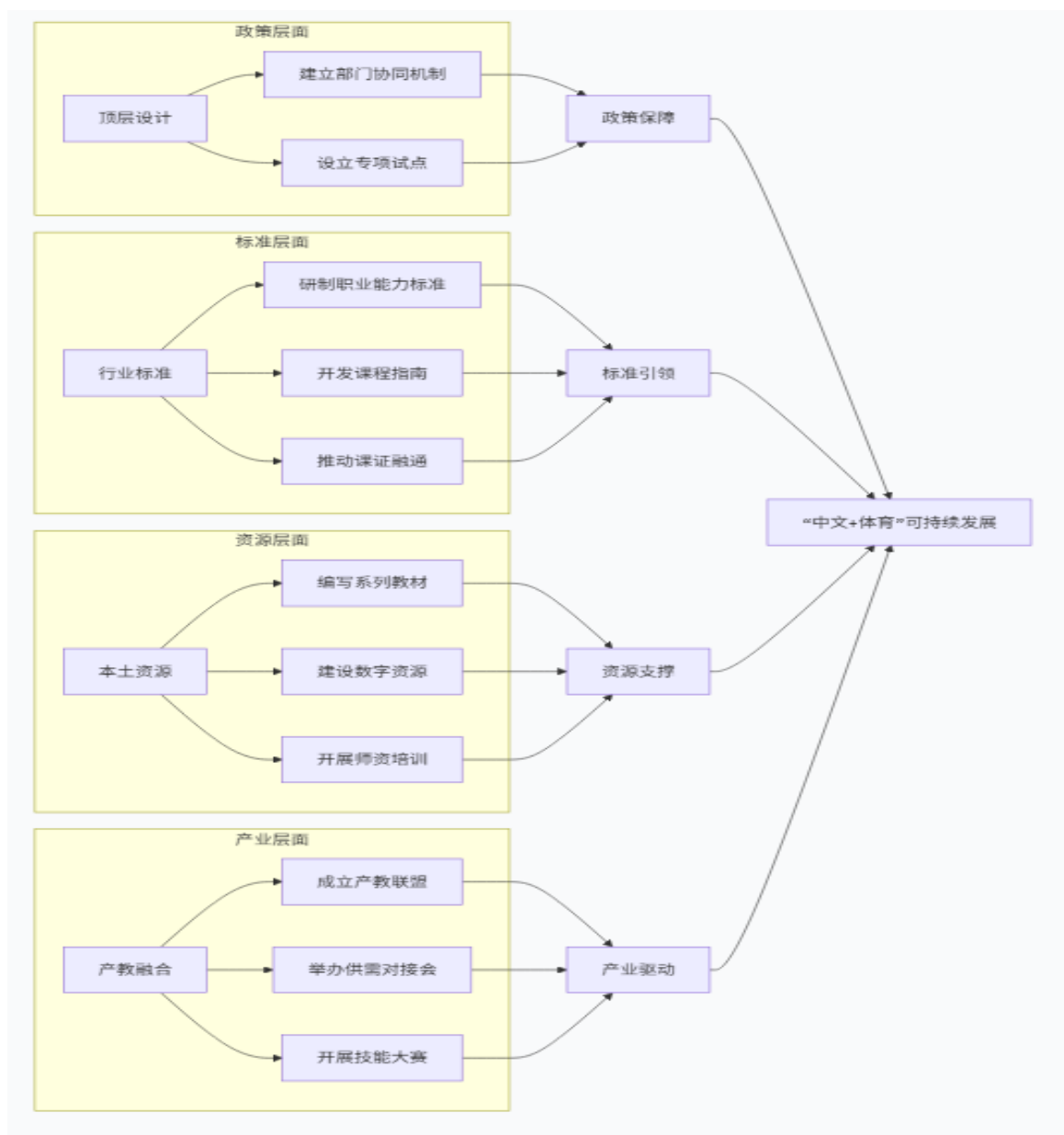
5.2 发现

5.2.1 与前人研究的比较

与既有研究相比，本研究的发现体现在以下方面：

（1）在研究视角上，已有中文+研究多聚焦于通用职业技能框架（郭熙、祝晓宏，2022；吴勇毅，2022），或侧重教材开发与课程设计的单一维度（刘乐宁，2021；朱勇、张舒，2023），而本研究将语言经济学、CSP理论与产教融合理论加以整合，构建了多学科交叉的分析框架，这在中文+体育领域尚属首次。

(2) 在实证基础上, 已有研究多停留在宏观政策讨论层面, 缺乏对泰国特定产业



(体育) 的系统调研, 本研究通过多案例调查和半结构化访谈获取了较为丰富的第一手资料。

(3) 在实践路径上, 本研究识别并比较了四种差异化的实践路径, 揭示了各路径的适用条件与局限性, 这比笼统地讨论中文+职业技能更具针对性和操作性。

5.2.2 实践发现

针对泰国中文+体育教育的具体研究发现如下 (参见图 3) :

(1) **可建立分层递进的语言能力标准。**参照 HSK 等级标准, 制定中文+体育专项语言能力分级标准, 明确不同体育岗位 (如赛事服务、运动康复、体育传媒等) 的最低中文能力要求, 为课程开发和人才评价提供依据。

(2) **可推动双师协同制度化。**针对当前懂语言的不懂体育、懂体育的不懂中文的师资困境，可建立中文教师+体育专业教师联合备课、联合授课的制度化机制，将双师协作纳入教师工作量考核和职称评审体系。

(3) **开发本土化体育汉语教材。**开发适合泰国国情的体育汉语教材，内容可涵盖泰国本土热门体育项目（如泰拳、足球、羽毛球等）的专项术语和场景会话。

(4) **构建课程学习+赛事实践的培养闭环。**将大型体育赛事语言志愿服务纳入体育专业学生的必修实践环节，给予学分认定，并在赛前进行系统培训，实现理论学习与实战演练的有效衔接。

图 3 泰国中文+体育可持续发展推进框架

5.4 研究局限与未来方向

本研究的局限性在于：案例调查覆盖的样本数量有限（4 个案例），且受时间限制未能进行长期跟踪评估。未来研究可扩大案例范围，开展纵向追踪研究，并通过实验研究或准实验研究验证课程模式的实际效果。此外，可进一步探讨中文+体育学习者的投资回报率以及不同课程模式下的学习成效比较。

参考文献

- 崔希亮. (2018). 汉语国际教育与人类命运共同体. 世界汉语教学, 32(4), 435-441.
- 郭熙, & 祝晓宏. (2022). 中文+的内涵、类型与发展路径. 语言文字应用, (1), 2-13.
- 洪桂治. (2024). 泰国中文+职业教育发展现状与前瞻. 华侨大学学报(哲学社会科学版), (3), 50-59.
- 李泉. (2020). 新时代国际中文教育的转型与发展. 国际汉语教学研究, (4), 4-11.
- 刘乐宁. (2021). 论中文+专门用途汉语教材的编写理念与实践. 国际中文教育(中英文), 6(3), 4-12.
- 马箭飞, & 梁宇. (2023). 国际中文教育高质量发展: 内涵、特征与实践路径. 教育研究, 44(2), 12-21.
- 人民网. (2025, June 16). 第二十三批赴泰国际中文教育志愿者在泰国各地开展中文教学. [http://world.people.com.cn\[reference:23\]](http://world.people.com.cn[reference:23])
- 泰国旅游与体育部. (2019). 泰国体育产业发展规划(2019-2026). 曼谷: 泰国旅游与体育部.

- 吴应辉. (2021). 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)*, 61(2), 103-110.
- 吴勇毅. (2022). 中文+专门用途汉语教学: 内涵、模式与路径. *华文教学与研究*, (1), 1-8.
- 赵金铭. (2019). 国际汉语教育研究的现状与拓展. *语言教学与研究*, (6), 1-10.
- 郑通涛. (2020). 一带一路框架下的国际中文教育: 机遇、挑战与对策. *海外华文教育*, (3), 5-14.
- 朱勇, & 张舒. (2023). 基于需求分析的中文+课程开发模式研究. *汉语学习*, (1), 76-85.
- Bangkok Post. (2024, August 26). Race to the podium. *Bangkok Post*. [https://www.bangkokpost.com/business/general/2853718/race-to-the-podium\[reference:24\]](https://www.bangkokpost.com/business/general/2853718/race-to-the-podium[reference:24])
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Harvard University Press*.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2015). International migration and the economics of language. In B. R. Chiswick & P. W. Miller (Eds.), *Handbook of the economics of international migration* (Vol. 1, pp. 211-269). North-Holland. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53764-5.00005-0>
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach. *Cambridge University Press*.
- European Commission. (2013). Work-based learning in Europe: *Practices and policy pointers*. *Publications Office of the European Union*.
- Grin, F. (2003). Language planning and economics. *Current Issues in Language Planning*, 4(1), 1-66. <https://doi.org/10.1080/14664200308668048>
- Jarucha Chaiwong. (2025, December 22). 泰国中文+职业教育的结构性困境现状与破局逻辑. *中国民商网*. [https://www.ce-china.cn/jiaoyu/2025-12-22/850.html\[reference:25\]](https://www.ce-china.cn/jiaoyu/2025-12-22/850.html[reference:25])
- Kirkpatrick, R. (2021). International Chinese language education: Policy, practice and prospects. *Routledge*.
- Li, W. (2022). The Chinese+ model in international Chinese language education: Rationale and implementation. *Asian Journal of Education and Training*, 8(2), 45-53. <https://doi.org/10.20448/ajet.v8i2.4567>
- Marketeer Online. (2024, July 26). มูลค่าอุตสาหกรรมกีฬาไทย. *Marketeer*. [https://marketeeronline.co/archives/366526\[reference:26\]](https://marketeeronline.co/archives/366526[reference:26])
- Phongphit, S., & Thongpanya, N. (2023). Needs analysis for Chinese language skills in Thai sports industry. *Journal of Liberal Arts, Thammasat University*, 23(1), 120-139.
- The World Bank. (2020). Thailand: Making the most of the sport industry. *World Bank Office*.

แนวทางเพื่อพัฒนาการขับเคลื่อนสมรรถนะครูผู้ห้องเรียนทักษะดิจิทัล

คณาวุฒิ นวลปลั่ง¹

ทวิศักดิ์ เพชรทรัพย์²

มหาวิทยาลัยเกริก

Email: Terru4@gmail.com

Received: May 26, 2026; Revised: June 30, 2026; Accepted: June 30, 2026

บทคัดย่อ

บทความวิชาการฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอ "แนวคิดนำทางผู้บริหาร" (Executive Compass) ในฐานะกลไกเชิงยุทธศาสตร์เพื่อขับเคลื่อนสมรรถนะครูผู้ห้องเรียนดิจิทัลในยุคสังคม 5.0 (Society 5.0) โดยชี้ให้เห็นว่าหัวใจสำคัญมิใช่เพียงการจัดการเทคโนโลยีเชิงกายภาพ หากแต่คือการบริหารความเปลี่ยนแปลงด้วยวิสัยทัศน์เชิงรุกของผู้บริหารสถานศึกษาที่ต้องปรับเปลี่ยนบทบาทสู่การเป็น "ผู้อำนวยความสะดวกดิจิทัล" (Digital Facilitator) แนวคิดนำทางนี้มุ่งเน้นการสร้างพื้นฐานความมั่นคงทางจิตวิทยา (Psychological Safety) ในองค์กร เพื่อให้บุคลากรเกิดความรู้สึกปลอดภัยในการทดลองสร้างสรรค์นวัตกรรมการเรียนรู้ใหม่ๆ โดยปราศจากความกังวลต่อความผิดพลาด ควบคู่กับการนำเทคโนโลยีมาใช้เพื่อลดภาระงานธุรการและคืนเวลาสู่การดูแลผู้เรียนอย่างแท้จริง การขับเคลื่อนสถานศึกษาเข้าสู่ยุคสังคม 5.0 ก้าวข้ามขีดจำกัดเพียงการจัดการเทคโนโลยี แต่คือศิลปะการบริหารจัดการความเปลี่ยนแปลงที่ต้องอาศัยวิสัยทัศน์เชิงรุกจากผู้บริหารสถานศึกษา นอกจากนี้ ผู้บริหารควรส่งเสริมระบบ "พี่เลี้ยงดิจิทัลแบบย้อนกลับ" (Reverse Mentoring) เมื่อผู้บริหารสามารถหลอมรวมคุณค่าแห่งความเป็นมนุษย์เข้ากับนวัตกรรมล้ำสมัยได้อย่างลงตัว และนำพาสถานศึกษาจะเปลี่ยนผ่านสู่ระบบนิเวศการเรียนรู้อัจฉริยะที่พร้อมสร้างแรงบันดาลใจและเพื่อพัฒนาการขับเคลื่อนสมรรถนะครูผู้ห้องเรียนทักษะดิจิทัลเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนเติบโตอย่างสง่างามในโลกอนาคต

คำสำคัญ: ผู้อำนวยความสะดวกดิจิทัล, สมรรถนะครู, ห้องเรียนดิจิทัล, สังคม 5.0

EXECUTIVE COMPASS FOR DEVELOPING TEACHER COMPETENCY TOWARDS SMART CLASSROOMS

KANAWUD NAUNPLUNG

TAWEESAK PHETSUP

Krirk University

Abstract

This academic article aims to propose the "Executive Compass" as a strategic mechanism for driving teacher competencies into digital classrooms within the era of Society 5.0. It highlights that the core of this educational transformation transcends the mere provision of physical technology, shifting instead toward the art of change management through the proactive vision of school administrators. To effectively lead this transition, executives must embrace the role of a "Digital Facilitator." This guiding framework emphasizes establishing a foundation of "Psychological Safety" within the organization, thereby ensuring that teachers feel secure to experiment with innovative learning tools without the fear of failure, while simultaneously leveraging technology to alleviate administrative burdens and return valuable time to student development. Furthermore, it suggests that administrators foster "Reverse Mentoring" systems. When educational leadership seamlessly integrates human values with advanced innovation, educational institutions will successfully transition into a smart learning ecosystem that inspires teachers, drives digital classroom competencies, and prepares learners to thrive gracefully in the future.

Keywords: Digital Facilitator, Teacher Competencies, Digital Classroom, Society 5.0

บทนำ

ท่ามกลางกระแสธารแห่งความเปลี่ยนแปลงในศตวรรษที่ 21 โลกกำลังก้าวเข้าสู่รอยต่อสำคัญทางประวัติศาสตร์ที่เทคโนโลยีดิจิทัลไม่ได้เป็นเพียง "เครื่องมือ" อีกต่อไป แต่ได้กลายเป็น "ส่วนหนึ่งของวิถีชีวิต" อย่างแยกขาดไม่ได้ การเปลี่ยนผ่านนี้ไม่ได้ส่งผลกระทบเพียงแค่ระดับบุคคล แต่กำลังเขย่าโครงสร้างทางเศรษฐกิจและสังคมในระดับรากฐาน นำไปสู่การอุบัติขึ้นของแนวคิด Society 5.0 หรือ Super Smart Society ซึ่งเป็นวิสัยทัศน์ใหม่ที่มุ่งเน้นการสร้างสมดุลระหว่างความก้าวหน้าทางนวัตกรรมกับความผาสุกของมวลมนุษยชาติ (blendata: ม.ป.ป.)

หลักการพัฒนาครูของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) มุ่งปฏิรูปกระบวนการพัฒนาวิชาชีพจากระบบรวมศูนย์สู่การพัฒนาบนฐานพื้นที่ (Area-Based Development) ที่ยึดโยงกับงานจริงและบริบทของสถานศึกษาอย่างเป็นระบบ ผ่านกลไกขับเคลื่อนสำคัญคือ "ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ" (PLC) ควบคู่กับการยกระดับสมรรถนะดิจิทัล (Digital Literacy) และทักษะการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) เพื่อบูรณาการนวัตกรรมเข้าสู่ห้องเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ยังเชื่อมโยงความก้าวหน้าทางวิชาชีพผ่านระบบข้อตกลงในการพัฒนางาน (PA) ที่มุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์และการเรียนรู้รายบุคคลของผู้เรียนเป็นสำคัญ ภายใต้การนิเทศเชิงกัลยาณมิตรและการสนับสนุนเชิงโครงสร้างจากฝ่ายบริหารเพื่อลดภาระงานธุรการที่ซ้ำซ้อนและคืนครูสู่ห้องเรียน ซึ่งแนวทางดังกล่าวไม่เพียงช่วยเพิ่มพูนขีดความสามารถของครูในการเป็น "สถาปนิกทางการเรียนรู้" (Learning Architect) เท่านั้น แต่ยังเป็นฟันเฟืองเชิงยุทธศาสตร์ในการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมองค์กรสู่ระบบนิเวศการเรียนรู้อัจฉริยะ ที่พร้อมหลอมรวมเทคโนโลยีเข้ากับจิตวิญญาณความเป็นมนุษย์ เพื่อบ่มเพาะและเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนเติบโตอย่างสง่างามในยุคสังคม 5.0 ยั่งยืน(สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.2567)

หากพิจารณาถึงสภาพปัญหาและบทบาทของการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษาในห้วงเวลาที่ผ่านมา จะพบว่า ระบบการส่งเสริมและพัฒนาครูมักมีช่องว่างขนาดใหญ่ที่ทำให้การขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษาไปไม่ถึงจุดหมายที่วางไว้ โดยประเด็นสำคัญที่กลายเป็นอุปสรรคเรื้อรังคือความไม่สอดคล้อง (Mismatch) ระหว่างนโยบายจากส่วนกลางกับความต้องการที่แท้จริงของครูผู้ปฏิบัติงาน รวมถึงบริบทที่แตกต่างกันอย่างสิ้นเชิงของแต่ละสถานศึกษา (วิจารณ์ พานิช, 2557)

ท่ามกลางการเปลี่ยนผ่านเข้าสู่ยุคสังคม 5.0 (Society 5.0) หรือสังคมอัจฉริยะขั้นสูง (Super Smart Society) ที่ขับเคลื่อนด้วยโครงสร้างพื้นฐานเทคโนโลยีระดับแนวหน้าและการผสมผสานระหว่างโลกกายภาพกับโลกดิจิทัลอย่างสมบูรณ์ บริบทที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างก้าวกระโดดนี้ไม่ได้ส่งผลกระทบต่อเพียงแค่ภาคธุรกิจและอุตสาหกรรมเท่านั้น หากแต่ยังส่งผลโดยตรงต่อความอยู่รอด ความมั่นคง และความสำเร็จขององค์กรทางการศึกษา ซึ่งเผชิญกับความท้าทายในการปฏิรูปกระบวนการบริหารจัดการขนาดใหญ่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในมิติ "การบริหารทรัพยากรมนุษย์" (Human Resource Management) ที่ต้องปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศน์จากการพัฒนาทักษะแบบดั้งเดิม ไปสู่การบ่มเพาะสมรรถนะดิจิทัลเชิงรุกและการยกระดับขีดความสามารถของบุคลากรทางการศึกษาให้เท่าทันพลวัตของโลกอนาคตอย่างเป็นระบบและยั่งยืน (วิริยะ ฤชชัยพานิชย์, 2567) การบริหารทรัพยากรมนุษย์ในยุค Society 5.0 จึงเป็นเรื่องของการ "ประสานพลังระหว่างมนุษย์และเทคโนโลยี" โดยมีเทคโนโลยีเป็นฐานรากและมีมนุษย์เป็นศูนย์กลาง องค์กรที่สามารถปรับตัวและยกระดับกลยุทธ์การพัฒนาคนได้สำเร็จ จะไม่เพียงแค่ "อยู่รอด" ในกระแสความเปลี่ยนแปลง แต่จะเป็นผู้นำในการสร้างสรรค์สังคมแห่งการเรียนรู้ที่ยั่งยืน ท่ามกลางความผันผวนของโลกยุค Society 5.0 การบริหารจัดการทรัพยากรมนุษย์ในองค์กรทางการศึกษาได้ก้าวข้ามขอบเขตของการบริหารงานบุคคลแบบดั้งเดิม ไปสู่การเป็น "ศูนย์กลางแห่งนวัตกรรมและการเรียนรู้" ที่อัจฉริยะยิ่งขึ้น โดยมีกุญแจสำคัญคือการผสมผสานพลังระหว่างเทคโนโลยีระดับสูงเข้ากับศักยภาพทางปัญญาของมนุษย์ เพื่อสร้างระบบนิเวศการทำงานที่ยั่งยืนและเท่าทันต่อการเปลี่ยนแปลง

เพื่อให้เห็นภาพรวมของกลยุทธ์การพัฒนาในยุคนี้ เราสามารถพิจารณาผ่านพื้นที่สำคัญ 3 ส่วน 1. ขุมพลังจากข้อมูล: การบริหารคนด้วย AI และ Big Data ในโลกอดีต การประเมินบุคคลหรือการวางแผนฝึกอบรมมักขึ้นอยู่กับสัญชาตญาณหรือระบบอาวุโส แต่ในยุค Super Smart Society องค์กรที่ชาญฉลาดจะหยิบยกเทคโนโลยี ปัญญาประดิษฐ์ (AI) และการวิเคราะห์ ข้อมูลขนาดใหญ่ (Big Data Analytics) มาเป็นเครื่องมือหลักในการตัดสินใจ 2. การสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong Learning Culture) หัวใจสำคัญของความอยู่รอดในยุค 5.0 ไม่ใช่การมีความรู้ที่คงที่ แต่คือความสามารถในการ "ละทิ้งความรู้เดิม" (Unlearn) และ "เรียนรู้สิ่งใหม่" (Relearn) องค์กรทางการศึกษาต้องเปลี่ยนผ่านสู่การเป็น Learning Organization อย่างเต็มตัว 3. การบ่มเพาะทักษะทางปัญญาขั้นสูง: Critical Thinking & Decision Making

แม้เทคโนโลยีจะอัจฉริยะเพียงใด แต่ "การตัดสินใจในภาวะวิกฤต" และ "การคิดเชิงวิพากษ์" ยังคงเป็นเอกลักษณ์เฉพาะของมนุษย์ ภายใต้ความท้าทายใหม่ๆ ที่ไม่เคยมีตำราเล่มไหนเขียนไว้ บุคลากรทางการศึกษาจำเป็นต้องได้รับการฝึกฝนทักษะเหล่านี้

ความเหลื่อมล้ำในการส่งเสริมทักษะดิจิทัลของครูในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาต่างๆ ไม่ได้ขึ้นอยู่กับพื้นที่ภูมิศาสตร์เพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับ "ขีดความสามารถในการส่งเสริม" ของผู้บริหาร หากผู้บริหารยังติดอยู่กับกับดักการบริหารงานธุรการแบบดั้งเดิม และมองว่าเทคโนโลยีเป็นเพียงส่วนเสริม (Option) ไม่ใช่ส่วนหลัก (Core) จะส่งผลให้ครูในสังกัดขาดทิศทางการพัฒนาตนเอง เกิดเป็นความอ่อนแอเชิงสมรรถนะที่ขยายวงกว้างขึ้น จนกลายเป็นอุปสรรคสำคัญในการสร้าง "ครูยุคใหม่" ที่ต้องรับหน้าที่เป็นผู้ออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้อัจฉริยะ (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 2, 2566)

จากสภาพปัญหาและความท้าทายที่ได้กล่าวมาข้างต้น ผู้เขียนจึงได้ ตระหนักอย่างยิ่งถึงความจำเป็นเร่งด่วน ในการขับเคลื่อนสถานศึกษาให้ก้าวพ้นขีดจำกัดเดิมไปสู่การเป็น "องค์กรแห่งการเรียนรู้อัจฉริยะ" (Smart Learning Organization) อย่างมีประสิทธิภาพและเต็มศักยภาพ ผู้เขียนมุ่งหวังที่จะสร้างกลไกสนับสนุนที่ช่วยให้ครูและบุคลากร ไม่เพียงแค่มีความรู้ความเข้าใจในเครื่องมือทางเทคโนโลยี แต่ต้องมี "ความคิดสร้างสรรค์เชิงนวัตกรรม" (Creative Innovative Mindset) เพื่อออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่ตอบโจทย์ความแตกต่างรายบุคคล และกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองในโลกยุค 5.0 ด้วยการศึกษานี้จึงเปรียบเสมือนการสร้าง "แนวคิดนำทาง" (Guiding Concept) ที่สำคัญ ในการเสริมสร้างสมรรถนะของสถานศึกษาและบุคลากร ให้สามารถใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีได้อย่างชาญฉลาดและสร้างสรรค์ เพื่อเป้าหมายสูงสุดคือการสร้างผลผลิตทางการศึกษาที่มีคุณภาพ และพร้อมที่จะเติบโตอย่างมั่นคงในสังคมอัจฉริยะที่เต็มไปด้วยความท้าทายและการเปลี่ยนแปลงอย่างไม่หยุดนิ่ง

แนวทางเพื่อขับเคลื่อนสมรรถนะครูผู้ห้องเรียนทักษะดิจิทัล

ในโลกยุคปัจจุบันที่เทคโนโลยีได้กลายเป็นฟันเฟืองหลักในการขับเคลื่อนทุกมิติของสังคม ทักษะดิจิทัล (Digital Skills) จึงมิได้หมายถึงเพียงความสามารถในการใช้งานเครื่องมือเบื้องต้น แต่คือทักษะการบูรณาการเครื่องมือ อุปกรณ์ และเทคโนโลยีสมัยใหม่ ไม่ว่าจะเป็นคอมพิวเตอร์ โทรศัพท์เคลื่อนที่ แท็บเล็ต ตลอดจนโปรแกรมคอมพิวเตอร์และสื่อออนไลน์หลากหลายรูปแบบ เพื่อนำมาประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุดในทุกขั้นตอนของการปฏิบัติงาน (สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน, 2560)

ทักษะดิจิทัลครอบคลุมตั้งแต่ความรู้พื้นฐานในการใช้เครื่องมือและอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์ ไปจนถึงทักษะขั้นสูงในการพัฒนาซอฟต์แวร์และการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีที่ซับซ้อนอย่างชาญฉลาด เพื่อดึงศักยภาพของนวัตกรรมมาสร้างประโยชน์สูงสุดในการปฏิบัติงานและขับเคลื่อนองค์กรไปสู่ความทันสมัยอย่างยั่งยืน (ณัฐพงษ์พัฒนาพงษ์, 2562)

ทักษะดิจิทัลในความหมายร่วมสมัย มิได้จำกัดอยู่เพียงแค่ความสามารถในการใช้งานเครื่องมือพื้นฐาน แต่หมายถึงมิติของสมรรถนะที่ครอบคลุมตั้งแต่การใช้คอมพิวเตอร์ ระบบเครือข่าย และอุปกรณ์เคลื่อนที่ เพื่อสืบค้น รวบรวม ประมวลผล และจัดเก็บข้อมูลอย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ ตลอดจนความชำนาญในการรังสรรค์งานนำเสนอที่มีความมืออาชีพและการจัดการข้อมูลที่ซับซ้อนให้เข้าใจง่ายผ่านบริการบนอินเทอร์เน็ตที่หลากหลาย ทักษะสำคัญนี้ยังทำหน้าที่เป็นรากฐานสนับสนุนการคิดอย่างมีวิจารณญาณและความคิดเชิงสร้างสรรค์ ช่วยให้บุคคลสามารถประเมินความเชื่อมโยง แยกแยะข้อเท็จจริงออกจากโลกเสมือนได้อย่างเท่าทัน และประยุกต์ใช้เทคโนโลยีเพื่อความสำเร็จในงาน นอกจากนี้ ทักษะดิจิทัลยังเน้นย้ำถึงความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่นบนแพลตฟอร์มออนไลน์ได้อย่างมีประสิทธิภาพและปลอดภัย ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญในการขับเคลื่อนองค์กรและตนเองให้ก้าวทันพลวัตของโลกยุคใหม่ได้อย่างสง่างามและยั่งยืน (อันธิกา ปริญญาณิลกุล และคณะ, 2563)

ทักษะดิจิทัลคือขีดความสามารถในการสืบค้นและรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบ พร้อมทั้งมีวิจารณญาณในการประเมินความเชื่อมโยงเพื่อแยกแยะข้อเท็จจริงออกจากโลกเสมือนได้อย่างเท่าทัน ควบคู่ไปกับการใช้เครื่องมือสมัยใหม่ในการผลิตและนำเสนอเนื้อหาที่ซับซ้อนให้เข้าใจง่ายและมีประสิทธิภาพ กระบวนการเหล่านี้ไม่เพียงแต่ช่วยให้การทำงานมีความเป็นมืออาชีพ แต่ยังเป็นพื้นฐานสำคัญในการบริหารจัดการองค์ความรู้ท่ามกลางกระแสข้อมูลมหาศาลในยุคปัจจุบัน (United National scientific and cultural Organization UNESCO, 2018)

การขับเคลื่อนการพัฒนาครูสู่ห้องเรียนทักษะดิจิทัลในยุค Society 5.0 จำเป็นต้องก้าวข้ามขีดจำกัดของการอบรมเชิงทฤษฎีในระยะสั้น ไปสู่แนวทางการศึกษาที่มุ่งเน้นการสร้างเสริม "สมรรถนะดิจิทัล" (Digital Competency) อย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง โดยมีหัวใจสำคัญอยู่ที่การเปลี่ยนบทบาทครูจากผู้ถ่ายทอดความรู้สู่การเป็น "สถาปนิกทางการเรียนรู้" ที่สามารถบูรณาการเทคโนโลยี AI และการวิเคราะห์ข้อมูลมาใช้ในการออกแบบนวัตกรรมการสอนได้อย่างสร้างสรรค์ แนวทางการพัฒนานี้ต้องอาศัยการหนุนเสริมจากผู้บริหารใน

การสร้างระบบนิเวศการเรียนรู้ภายในสถานศึกษา ที่เอื้อต่อการทดลองนวัตกรรมใหม่ๆ และการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) เพื่อแลกเปลี่ยนประสบการณ์จริงในชั้นเรียน เป้าหมายสูงสุดคือการสร้างความพร้อมให้ครูสามารถบริหารจัดการห้องเรียนทักษะดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อบ่มเพาะให้นักเรียนมีทักษะการคิดวิเคราะห์และการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน พร้อมเติบโตอย่างมีคุณภาพในโลกอนาคตที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ได้ถูกนำเสนอโดย (ฐิตินันท์ น้อยน่ม, 2568)

ทักษะทางดิจิทัลถูกนำเสนอโดยการศึกษาของ (ยีน ญัรวรรณ, 2564) การก้าวเข้าสู่โลกยุคใหม่ที่ขับเคลื่อนด้วยเทคโนโลยีอุบัติใหม่นั้น ทักษะดิจิทัลไม่ได้เป็นเพียงความสามารถเชิงเทคนิคขั้นพื้นฐาน แต่คือ "สมรรถนะหลัก" ที่มนุษย์ต้องใช้ในการดำรงชีวิตและแสวงหาความสำเร็จ โดยสามารถจำแนกความสำคัญออกเป็น 6 ด้านหลักที่มีความเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ ดังนี้

1. ด้านการสืบค้นและเข้าถึงข้อมูล ถือเป็นต้นทางแห่งปัญญาในยุคสารสนเทศหลัก ทักษะนี้เน้นความสามารถในการคัดกรองแหล่งข้อมูลที่มีความน่าเชื่อถือ ท่ามกลางมหาสมุทรแห่งข้อมูลบนโลกออนไลน์ บุคคลที่ขาดทักษะนี้จะติดอยู่ในกับดักของข้อมูลที่บิดเบือน ดังนั้นการรู้จักใช้เครื่องมือสืบค้นอย่างชาญฉลาดจึงเป็นหัวใจสำคัญในการสร้างรากฐานของความรู้ที่ถูกต้อง เพื่อนำไปสู่การตัดสินใจที่แม่นยำในทุกมิติ

2. ด้านการประมวลผลและจัดการข้อมูล เมื่อเราเข้าถึงข้อมูลได้แล้ว ความท้าทายลำดับต่อมาคือการบริหารจัดการข้อมูลเหล่านั้น ทักษะนี้มุ่งเน้นการจัดหมวดหมู่ การวิเคราะห์ความเชื่อมโยง และการใช้ซอฟต์แวร์ในการจัดเก็บข้อมูลอย่างเป็นระบบเพื่อให้พร้อมใช้งานทันที การจัดการข้อมูลที่มีประสิทธิภาพจะช่วยลดภาระทางสมองและเพิ่มศักยภาพในการผลิตงาน ทำให้การปฏิบัติงานมีความเป็นมืออาชีพและตรวจสอบย้อนกลับได้เสมอ

3. ด้านการสร้างสรรค์เนื้อหาดิจิทัล ในโลกที่การสื่อสารผ่านภาพและสื่อประสม (Multimedia) มีอิทธิพลสูง ทักษะการผลิตเนื้อหาจึงเป็นเครื่องมือสำคัญในการแสดงออกถึงตัวตนและองค์ความรู้ บุคคลต้องสามารถใช้เครื่องมือดิจิทัลในการรังสรรค์งานนำเสนอหรือสื่อการสอนที่ซับซ้อนให้กลายเป็นสิ่งที่เข้าใจง่าย น่าสนใจ และมีพลังในการจูงใจ ซึ่งถือเป็นทักษะขั้นสูงที่สะท้อนถึงการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีควบคู่ไปกับจินตนาการ

4. ด้านความปลอดภัยและจริยธรรมดิจิทัล นี่คือการป้องกันสำคัญในการดำรงชีวิตบนโลกเสมือน ทักษะด้านนี้ช่วยให้เราเท่าทันต่อภัยคุกคามทางไซเบอร์ การปกป้องข้อมูลส่วนบุคคล และที่สำคัญที่สุดคือการมี

"วิจารณ์ญาณดิจิทัล" ในการแยกแยะระหว่างความจริงกับสิ่งที่สร้างขึ้น (Fake News) รวมถึงการปฏิบัติตามหลักจริยธรรมออนไลน์ เพื่อลดความขัดแย้งและสร้างสังคมดิจิทัลที่มีสุขภาวะที่ดี

5. ด้านการสื่อสารและการทำงานร่วมกัน ทักษะดิจิทัลช่วยทลายกำแพงทางกายภาพ ทำให้การทำงานแบบไร้พรมแดนเกิดขึ้นได้จริงผ่านระบบคลาวด์และแพลตฟอร์มการประชุมทางไกล ความสำคัญในด้านนี้อยู่ที่การใช้เทคโนโลยีเพื่อส่งเสริมการทำงานเป็นทีม (Collaboration) ทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกันอย่างรวดเร็ว ส่งผลให้องค์กรเกิดความคล่องตัวและสามารถแก้ไขปัญหาที่ซับซ้อนได้ผ่านเครือข่ายความร่วมมือที่มีประสิทธิภาพ

6. ด้านการคิดเชิงคำนวณและนวัตกรรม ซึ่งถือเป็นยอดพีระมิดของทักษะดิจิทัล คือการนำตรรกะทางคอมพิวเตอร์มาปรับใช้ในการแก้ปัญหาอย่างเป็นลำดับขั้นตอน การมองปัญหาใหญ่ให้เป็นปัญหาย่อย และการวางระบบเพื่อสร้างสรรค์นวัตกรรมใหม่ๆ ทักษะนี้จะเปลี่ยนบุคลาการจากการเป็นเพียง "ผู้ใช้เทคโนโลยี" (User) ให้กลายเป็น "ผู้สร้างสรรค์นวัตกรรม" (Innovator) ที่สามารถนำเครื่องมือดิจิทัลมาแก้ปัญหาในชีวิตจริงและยกระดับคุณภาพการเรียนการสอนในชั้นเรียนอัจฉริยะได้อย่างยั่งยืน

องค์ประกอบทั้ง 6 ด้านตามแนวคิดของ ยืน ภู่วรวรรณ จึงไม่ได้เป็นเพียงทักษะทางคอมพิวเตอร์ แต่เป็นหลักการสำคัญในการพัฒนา "พลเมืองดิจิทัล" ที่สมบูรณ์แบบ พร้อมสำหรับการแข่งขันในสังคม 5.0 ที่เทคโนโลยีและมนุษย์ต้องหลอมรวมเป็นหนึ่งเดียวกันเพื่อสร้างอนาคตความเชื่อมโยงระหว่างสมรรถนะดิจิทัลและคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของครูในบริบทสังคม 5.0 จากการวิเคราะห์กรอบแนวคิดทักษะดิจิทัลทั้ง 6 ด้านของ ดร.ยืน ภู่วรวรรณ (2564) สามารถสรุปความเชื่อมโยงที่มีนัยสำคัญต่อการยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ของครูได้ว่า สมรรถนะเหล่านี้ไม่ได้ทำหน้าที่เพียงแค่การเพิ่มประสิทธิภาพในการใช้เครื่องมือ แต่เป็นปัจจัยเกื้อหนุน (Enabling Factors) ที่ปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนและกระบวนการทศน์ทางการศึกษาใน 3 มิติหลัก ดังนี้: 1. การเปลี่ยนรูปแบบการออกแบบการเรียนรู้ (Transformation of Instructional Design)

ทักษะด้านการสืบค้น การจัดการข้อมูล และการสร้างสรรค์เนื้อหา ช่วยให้ครูสามารถก้าวข้ามการสอนแบบบรรยาย (Passive Learning) ไปสู่การสร้างสรรค์สภาพแวดล้อมการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ในห้องเรียนอัจฉริยะ ครูที่มีทักษะดิจิทัลสูงจะสามารถคัดสรรสารสนเทศที่ทันสมัยและผลิตสื่อการสอนที่มีปฏิสัมพันธ์สูง (Interactive Media) ส่งผลให้การส่งผ่านความรู้มีความแม่นยำ น่าสนใจ และตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม

2. การยกระดับการบริหารจัดการชั้นเรียนอัจฉริยะ (Enhancement of Smart Classroom Management) สมรรถนะด้านความปลอดภัย จริยธรรม และการทำงานร่วมกันผ่านเครือข่ายดิจิทัล เป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้ครูสามารถบริหารจัดการชั้นเรียนในโลกเสมือนได้อย่างมีประสิทธิภาพและปลอดภัย ครูสามารถใช้แพลตฟอร์มดิจิทัลในการติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน (Learning Tracking) และการสื่อสารกับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้อย่างไร้รอยต่อ ซึ่งความคล่องตัวในการบริหารจัดการนี้เองที่เป็นตัวบ่งชี้สำคัญถึงคุณภาพและประสิทธิภาพของการจัดการกระบวนการเรียนรู้ในยุคปัจจุบัน

3. การขับเคลื่อนนวัตกรรมและวัฒนธรรมการแก้ปัญหา (Driving Innovation and Problem-Solving Culture) ทักษะการคิดเชิงคำนวณ (Computational Thinking) ซึ่งเป็นยอดพีระมิดของสมรรถนะดิจิทัล ส่งผลให้ครูเปลี่ยนบทบาทจากผู้สอน (Instructor) สู่การเป็นนวัตกรรมทางการศึกษา (Educational Innovator) ครูจะมีความสามารถในการวิเคราะห์ปัญหาในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบ และใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือในการสร้างนวัตกรรมการแก้ปัญหา (Innovation-based Problem Solving) เพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและสมรรถนะของผู้เรียนให้พร้อมรับกับพลวัตของโลกอนาคต

การขับเคลื่อนการส่งเสริมทักษะดิจิทัลให้ครูและห้องเรียนดิจิทัล (Digital Classroom) ให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด จำเป็นต้องอาศัยสมรรถนะดิจิทัลทั้ง 6 ด้านของครูเป็นแกนหลักในการเปลี่ยนผ่านกระบวนการเรียนรู้ โดยเริ่มจากการที่ครูมีทักษะสืบค้นและจัดการข้อมูลอย่างเป็นระบบเพื่อคัดสรรเนื้อหาที่ทันสมัยมาจัดทำสื่อการสอนที่สร้างสรรค์และมีปฏิสัมพันธ์สูง ทักษะเหล่านี้เมื่อผสมผสานกับความสามารถด้านการทำงานร่วมกันบนแพลตฟอร์มออนไลน์ จะช่วยลดข้อจำกัดด้านสถานที่และเวลา ทำให้ห้องเรียนกลายเป็นพื้นที่แห่งการแบ่งปันทรัพยากรและการเรียนรู้แบบไร้พรมแดน ภายใต้สภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยและถูกต้องตามหลักจริยธรรมดิจิทัล ยิ่งไปกว่านั้น การนำการคิดเชิงคำนวณมาใช้ในการแก้ปัญหาและสร้างสรรค์นวัตกรรม การสอน จะเปลี่ยนบทบาทครูจากผู้ถ่ายทอดความรู้สู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกที่สามารถใช้เทคโนโลยีวิเคราะห์ศักยภาพผู้เรียนได้เป็นรายบุคคล สรุปได้ว่าทักษะดิจิทัลคือฟันเฟืองสำคัญที่เปลี่ยนห้องเรียนดิจิทัลจากเพียงสถานที่ที่เต็มไปด้วยอุปกรณ์ ให้กลายเป็นระบบนิเวศการเรียนรู้ที่เปี่ยมด้วยคุณภาพและพร้อมบ่มเพาะพลเมืองสู่โลกอนาคตอย่างแท้จริง

การจัดการเรียนการสอนในยุคอัจฉริยะ 5.0: การหลอมรวมมนุษย์และเทคโนโลยีในห้องเรียนดิจิทัล (ห้องเรียนอัจฉริยะ Smart room บริษัทโทรทัศน์คมนาคมแห่งชาติจำกัดมหาชน 2568)การจัดการเรียนการสอน

สอนในยุค อัจฉริยะ 5.0 (Education 5.0) คือการก้าวข้ามขีดจำกัดของยุค 4.0 ที่เน้นเพียงเทคโนโลยีและประสิทธิภาพการผลิต มาสู่ยุคที่ให้ความสำคัญกับ "มนุษย์" โดยมีเทคโนโลยีระดับสูงเป็นฐานรองรับ เพื่อสร้างสรรค์สังคมที่ยั่งยืนและชาญฉลาด (Super Smart Society) ผ่านการขับเคลื่อนที่มีรายละเอียดเชิงลึกดังนี้:

1. ปรัชญาการยึดมนุษย์เป็นศูนย์กลาง (Human-Centric Education) ในขณะที่ยุคก่อนหน้ามุ่งเน้นการใช้ระบบอัตโนมัติ แต่ในยุค 5.0 หัวใจสำคัญคือการใช้เทคโนโลยีใน ห้องเรียนดิจิทัล เพื่อตอบสนองความต้องการรายบุคคล (Personalization) ครูจะใช้ข้อมูลขนาดใหญ่ (Big Data) และปัญญาประดิษฐ์มาวิเคราะห์ศักยภาพที่แตกต่างกันของผู้เรียน เพื่อออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับความถนัดของแต่ละคน โดยมีเป้าหมายสูงสุดคือการดึงศักยภาพที่เป็นจุดเด่นของมนุษย์ เช่น ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) และจริยธรรม ออกมาให้มากที่สุด

2. การสร้างระบบนิเวศการเรียนรู้แบบไร้รอยต่อ (Seamless Learning Ecosystem) ห้องเรียนดิจิทัลในยุค 5.0 ไม่ได้จำกัดอยู่เพียงห้องสี่เหลี่ยม แต่เป็นระบบนิเวศที่เชื่อมโยงโลกจริงและโลกเสมือนเข้าด้วยกัน (Phygital) ผ่านเทคโนโลยี เช่น Metaverse, AR และ VR เพื่อสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่เสมือนจริงและปลอดภัย ผู้เรียนสามารถเข้าถึงแหล่งความรู้ได้ทุกที่ทุกเวลา การเรียนการสอนจึงเป็นการผสมผสานระหว่างการลงมือปฏิบัติจริงและการจำลองสถานการณ์ผ่านเครื่องมือดิจิทัลที่ทันสมัย

3. บทบาทใหม่ของครูสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกอัจฉริยะ (Smart Facilitator) ในยุคนี้นักบาทของครูจะเปลี่ยนจากการเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ (Instructor) ไปสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกและที่ปรึกษา (Mentor & Coach) โดยครูจะใช้ทักษะดิจิทัลขั้นสูงในการคัดสรรนวัตกรรมและเนื้อหาที่มีคุณภาพมาจัดรูปแบบการเรียนรู้ ครูจะมีเวลามากขึ้นในการขัดเกลาทักษะทางสังคมและจิตใจให้แก่ผู้เรียน เนื่องจากระบบการถ่ายทอดเนื้อหาพื้นฐานสามารถทำได้ผ่านระบบอัจฉริยะในห้องเรียนดิจิทัล

4. การวัดและประเมินผลตามสภาพจริงด้วยดิจิทัล (Authentic Digital Assessment) การจัดการเรียนการสอนยุค 5.0 จะเปลี่ยนจากการสอบวัดความรู้แบบเดิม ไปสู่การประเมินผลที่เน้นทักษะและการประยุกต์ใช้ โดยใช้ระบบจัดเก็บข้อมูลการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง (Learning Analytics) เพื่อดูพัฒนาการของผู้เรียนในทุกมิติ ทั้งทักษะทางอารมณ์ (Soft Skills) และทักษะทางดิจิทัล ทำให้การประเมินผลมีความแม่นยำ และช่วยให้ครูสามารถช่วยเหลือผู้เรียนได้ทันทั่วทั้ง

5. การบ่มเพาะพลเมืองดิจิทัลที่ชาญฉลาด (Global Digital Citizenship) เป้าหมายสุดท้ายของการสอนในยุคนี้ คือการสร้างผู้เรียนที่มี "ความฉลาดทางดิจิทัล" สามารถแยกแยะความจริงออกจากโลกเสมือน มีความรับผิดชอบต่อสังคมออนไลน์ และมีทักษะการคิดเชิงคำนวณเพื่อสร้างสรรค์นวัตกรรมใหม่ๆ การจัดการเรียนการสอนใน ห้องเรียนดิจิทัล จึงเป็นการเตรียมความพร้อมให้มนุษย์สามารถทำงานร่วมกับเทคโนโลยีอัจฉริยะได้อย่างมีคุณภาพและสร้างสรรค์

การจัดการเรียนการสอนในนิเวศห้องเรียนดิจิทัลยุค 5.0 ถือเป็นการปฏิรูปกระบวนการทัศน์ทางการศึกษาที่มุ่งเน้นการบูรณาการนวัตกรรมขั้นสูงเพื่อยกระดับสมรรถนะแห่งความเป็นมนุษย์ให้ก้าวข้ามขีดจำกัดเชิงเทคนิค สู่การสร้างสรรค์ปัญญาและจริยธรรมที่สมบูรณ์ โดยพลังของเทคโนโลยีดิจิทัลจะทำหน้าที่เป็นปัจจัยเกื้อหนุนให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวและดำรงชีวิตในโลกอนาคตที่เทคโนโลยีกับวิถีชีวิตหลอมรวมเป็นหนึ่งเดียวกันได้อย่างยั่งยืน ทั้งนี้ สถานศึกษาควรเร่งส่งเสริมสมรรถนะครูในการใช้เทคโนโลยีเพื่อการวิเคราะห์ศักยภาพผู้เรียนรายบุคคล ควบคู่ไปกับการจัดหาโครงสร้างพื้นฐานดิจิทัลที่มีเสถียรภาพ เพื่อสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการสร้างนวัตกรรมและจิตสำนึกพลเมืองดิจิทัลที่มีคุณภาพ

แนวทางเพื่อพัฒนาการขับเคลื่อนสมรรถนะครูสู่ห้องเรียนทักษะดิจิทัล

ในยุคที่เทคโนโลยีหมุนเวียนเร็วกว่าหลักสูตร หน้าที่ของยุทธศาสตร์บริหารจึงไม่ใช่แค่การซื้ออุปกรณ์ แต่คือการ “Upgrade Mindset” ของครูให้กล้าก้าวออกจากกรอบเดิมการขับเคลื่อนพัฒนาครู เปลี่ยนจากผู้สอนในตำรามาเป็นโค้ชผู้นำทางบนโลกดิจิทัลที่พร้อมเรียนรู้ไปกับเด็กๆ การสร้างห้องเรียนทักษะดิจิทัลที่ยั่งยืนจึงต้องเริ่มจากการวางรากฐานทางความคิดที่มองว่านวัตกรรมคือโอกาส ไม่ใช่ภาระ เพื่อเปลี่ยนห้องเรียนสี่เหลี่ยมให้กลายเป็นพื้นที่แห่งการสร้างสรรค์ที่ไร้ขีดจำกัดสำหรับอนาคต (ชวนคิด มะเสนา, 2559) ได้วางรากฐานสำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลากร โดยเน้นย้ำว่าการเตรียมความพร้อมด้านทักษะและทรัพยากร ไม่ใช่เพียงการเพิ่มพูนความรู้แบบผิวเผิน แต่มีเป้าหมายสูงสุดคือ “การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม” ของบุคลากร เพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการขององค์กรในยุคที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว โดยสรุปประเด็นการพัฒนาบุคลากรที่มุ่งหวังให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดไว้ 3 ด้านหลัก

1. การพัฒนาด้านความรู้: รากฐานของความเท่าทันความรู้คือวัตถุดิบขั้นแรกที่ต้องได้รับการยกระดับให้ทันสมัยอยู่เสมอ ในยุคที่ข้อมูลข่าวสารล้นหลาม ความรู้ที่บุคลากรจำเป็นต้องครอบครองจึงไม่ใช่แค่ทฤษฎีในตำรา แต่ต้องครอบคลุมถึงความรู้เท่าทันเทคโนโลยี: ความเข้าใจเชิงลึกในการเลือกใช้เครื่องมือดิจิทัลให้

เหมาะสมกับบริบทการเรียนรู้ เพื่อเปลี่ยนผ่านห้องเรียนแบบเดิมสู่ห้องเรียนอัจฉริยะอย่างมีประสิทธิภาพความรู้เชิงสหวิทยาการ การข้ามขีดจำกัดของวิชาชีพตนเองเพื่อบูรณาการความรู้จากศาสตร์แขนงอื่นเข้าด้วยกัน ช่วยให้สามารถออกแบบการแก้ปัญหาที่ซับซ้อนและสร้างสรรค์นวัตกรรมการสอนใหม่ๆ ได้อย่างมีระบบ

2. การพัฒนาด้านทักษะ: ศิลปะแห่งการเปลี่ยนทฤษฎีสู่การปฏิบัติ เมื่อมีคลังความรู้ที่ทันสมัยแล้ว ทักษะคือเครื่องมือที่จะเปลี่ยนความรู้นั้นให้กลายเป็นผลงานที่เป็นรูปธรรม การพัฒนาในส่วนนี้มุ่งเน้นความเชี่ยวชาญและการประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริงทักษะทางวิชาชีพยุคใหม่ การขัดเกลาเทคนิคการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การวิจัยในชั้นเรียน และการใช้โปรแกรมประยุกต์ เพื่อยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษา ทักษะทางสังคมและอารมณ์การเสริมสร้างความสามารถในการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ภาวะผู้นำ และการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งเป็นทักษะสำคัญที่เครื่องจักรไม่สามารถทดแทนได้ ทักษะการคิดแก้ปัญหา การฝึกฝนความคล่องตัวในการตัดสินใจและการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าภายใต้ภาวะวิกฤตหรือความเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็ว

3. การพัฒนาด้านเจตคติ: แรงขับเคลื่อนที่ยั่งยืนจากภายใน

องค์ประกอบนี้คือหัวใจสำคัญที่จะชี้วัดความสำเร็จของการพัฒนาทั้งหมด เพราะเจตคติคือตัวกำหนดทิศทางว่าบุคลากรจะใช้ความรู้และทักษะที่มีไปในทิศทางใด การปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์การสร้างทัศนคติที่พร้อมเปิดรับสิ่งใหม่ มองเห็นความเปลี่ยนแปลงเป็นโอกาสในการเติบโต ไม่ใช่ภาระหรืออุปสรรคในการทำงาน ความรักและศรัทธาในวิชาชีพ การสร้างความตระหนักในคุณค่าของตนเองที่มีต่อสังคมและผู้เรียน ซึ่งจะกลายเป็นแรงบันดาลใจให้บุคลากรพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องโดยไม่ต้องมีใครบังคับ ทัศนคติเชิงบวกต่อองค์กร การสร้างความรู้สึกร่วมกันและเป็นหนึ่งเดียวกับเป้าหมายของสถานศึกษา นำไปสู่ความร่วมมือร่วมใจและการทุ่มเทแรงกายแรงใจเพื่อความสำเร็จร่วมกันและจากการสังเคราะห์เพิ่มเติมพบว่า (พิมพันธ์ เดชะคุปต์, 2561)

การส่งเสริมวิชาชีพครูเริ่มต้นจากการคัดสรรผู้มีใจรักและศักยภาพเข้าสู่ระบบผ่านกระบวนการสรรหาที่มีคุณภาพ เพื่อวางรากฐานการจัดการศึกษาที่เข้มข้นทั้งในด้านวิชาการและจริยธรรมให้แก่ผู้ที่แม่พิมพ์ของชาติ เมื่อเข้าสู่การทำงาน ครูจำเป็นต้องได้รับการอบรมและนิเทศอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาทักษะให้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงของโลก ควบคู่ไปกับการบริหารจัดการที่เอื้อต่อการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ

การศึกษา 5.0 ของญี่ปุ่นเน้นสร้างสภาพแวดล้อมดิจิทัลที่ตอบโจทย์ความแตกต่างรายบุคคล ช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงความรู้ได้ทุกที่ทุกเวลาและสร้างสรรค์นวัตกรรมได้ด้วยตนเอง สิ่งนี้กลายเป็นความท้าทายหลักของ

ผู้บริหารที่ต้องเร่งปรับทั้งโครงสร้างพื้นฐานและทัศนคติ เพื่อผสานเทคโนโลยีเข้ากับคุณค่าของความเป็นมนุษย์ และขับเคลื่อนสถานศึกษาสู่ความสำเร็จอย่างยั่งยืน (จิราภรณ์ ศรีอุบล, 2564)

1. การสร้างวิสัยทัศน์และสภาพแวดล้อมดิจิทัล (Digital Ecosystem) ผู้บริหารต้องไม่เพียงแต่ออกคำสั่ง แต่ต้อง "สร้างพื้นที่ปลอดภัย" ให้ครูได้ทดลองใช้เทคโนโลยี โครงสร้างพื้นฐานที่พร้อม: จัดหา High-speed Wi-Fi และเครื่องมือที่เสถียร เพราะความล้มเหลวของอุปกรณ์คืออุปสรรคแรกที่ทำให้ครูท้อถอย Digital Mindset: สร้างความเข้าใจว่าเทคโนโลยีไม่ได้มาแทนที่ครู แต่มาเพื่อ "ลดภาระงานครู" เพื่อให้ครูมีเวลาดูแลนักเรียนเป็นรายบุคคลมากขึ้น

2. การเป็นผู้นำด้านการเรียนรู้ (Instructional Leadership) ในยุคดิจิทัล ผู้บริหารควรทำตัวเป็น "Chief Learning Officer" มากกว่านักปกครอง Model the Behavior: ผู้บริหารควรใช้เครื่องมือดิจิทัลในการบริหารงานเองก่อน เช่น การประชุมผ่าน Cloud, การใช้ Data Dashboard วิเคราะห์ผลสัมฤทธิ์ เพื่อเป็นต้นแบบให้ครูเห็น ส่งเสริมการเรียนรู้แบบ Personalized: แทนที่จะจัดอบรมแบบ "เหมารวม" (One size fits all) ผู้บริหารควรเปิดโอกาสให้ครูเลือกพัฒนาทักษะตามที่ตนเองขาด เช่น บางคนเก่งการทำสื่อวิดีโอ บางคนเก่งการใช้ AI ช่วยตรวจข้อสอบ

3. การสนับสนุนกลุ่มเครือข่ายวิชาชีพ (PLC ในโลกดิจิทัล) ผู้บริหารต้องส่งเสริมให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครู (Professional Learning Community) Cross-Generation Mentoring: จับคู่ครูรุ่นใหม่ที่เกี่ยวข้องเทคโนโลยี (Digital Native) กับครูอาวุโสที่มีประสบการณ์การสอนสูง (Pedagogy Expert) เพื่อเกิดการถ่ายทอดทักษะซึ่งกันและกัน ลดภาระงานที่ไม่จำเป็น: การพัฒนาครูจะเกิดไม่ได้เลยถ้าครูยังติดอยู่กับงานเอกสาร ผู้บริหารควรนำระบบอัตโนมัติมาใช้ เพื่อคืนเวลาให้ครูได้ไปพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ใหม่ๆ

4. การนิเทศเชิงกลยุธยมิตรในมิติใหม่ (Modern Clinical Supervision): การขับเคลื่อนสมรรถนะดิจิทัลของบุคลากรครูจะประสบความสำเร็จอย่างเป็นรูปธรรมไม่ได้ หากกระบวนการนิเทศภายในยังคงยึดติดกับแนวคิดดั้งเดิม ผู้บริหารสถานศึกษาและผู้นำเทศจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์และวัฒนธรรมองค์กรจากการกำกับติดตามเพื่อตรวจข้อผิดพลาด ไปสู่กระบวนการหนุนเสริมและร่วมสร้างสรรค์การเรียนรู้ (Co-creation) ผ่านการสังเกตการณ์ชั้นเรียนยุคดิจิทัล (Digital Classroom Observation) ซึ่งปรับเปลี่ยนจากการตรวจพิจารณาเอกสารแผนการจัดการเรียนรู้ มาเป็นการเข้าไปมีส่วนร่วมในพื้นที่เรียนรู้ออนไลน์หรือสังเกตการณ์เชิงประจักษ์ในการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีอัจฉริยะในห้องเรียนจริง เพื่อให้ข้อมูลสะท้อนกลับเชิงบวก (Positive Feedback) ที่สามารถนำไปพัฒนาต่อยอดได้ทันที ควบคู่ไปกับการวางระบบการยกย่องเชิดชู

เกียรติ (Recognition and Appreciation) โดยการเผยแพร่ความสำเร็จของครูผู้สร้างสรรค์นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้ดีเด่นผ่านช่องทางสื่อสังคมออนไลน์ของสถานศึกษา ซึ่งนอกจากจะช่วยสร้างความภาคภูมิใจและคุณค่าในวิชาชีพให้แก่ครูผู้ปฏิบัติแล้ว ยังทำหน้าที่เป็นแรงบันดาลใจสำคัญที่ขับเคลื่อนให้เกิดการตื่นตัวและพัฒนาตนเองในหมู่เพื่อนร่วมวิชาชีพอย่างเป็นธรรมชาติ

5. การเปิดรับหุ้นส่วนเครือข่ายความร่วมมือภายนอก (External Stakeholder Engagement): ในบริบทของสังคม 5.0 สถานศึกษาไม่สามารถพัฒนาศักยภาพอย่างโดดเดี่ยวได้ ผู้บริหารสถานศึกษายุคใหม่จึงต้องมีวิสัยทัศน์ที่เปิดกว้างในการสร้างความร่วมมือกับภาคีเครือข่ายภายนอก ทั้งในรูปแบบหุ้นส่วนระหว่างภาครัฐและภาคเอกชน (Public-Private Partnership: PPP) เพื่อดึงศักยภาพ องค์ความรู้ และความเชี่ยวชาญชั้นสูงจากผู้ทรงคุณวุฒิหรือองค์กรภายนอกเข้ามาเติมเต็มและยกระดับสมรรถนะในจุดที่สถานศึกษาขาดแคลน อาทิ ความมั่นคงปลอดภัยไซเบอร์ (Cyber Security) หรือการประยุกต์ใช้ปัญญาประดิษฐ์ (AI) ในการบริหารจัดการ การศึกษา พร้อมทั้งส่งเสริมการสร้างปฏิสัมพันธ์เชิงรุกกับผู้ปกครองผ่านการบูรณาการแพลตฟอร์มดิจิทัลในการสื่อสารอย่างสร้างสรรค์ เพื่อเปลี่ยนผ่านจากการรายงานผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแบบทางเดียวในอดีต สู่การร่วมมือกันวางรากฐาน ดูแลหนุนเสริม และพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนเป็นรายบุคคล (Personalized Development) อย่างเป็นระบบและยั่งยืน

สรุป

การขับเคลื่อนโรงเรียนเข้าสู่ยุค Society 5.0 ไม่ใช่เพียงการจัดการหาเทคโนโลยี แต่คือการบริหารความเปลี่ยนแปลงที่ต้องอาศัยวิสัยทัศน์เชิงรุก โดยผู้บริหารโรงเรียนควรทำหน้าที่เป็น "ผู้อำนวยความสะดวกดิจิทัล" (Digital Facilitator) ที่มุ่งสร้างพื้นฐานความมั่นคงทางจิตวิทยา จากการศึกษาครั้งนี้พบว่าแนวคิดนำทางผู้บริหาร (Executive Compass) สามารถขับเคลื่อนสมรรถนะครูสู่ห้องเรียนทักษะดิจิทัลได้อย่างเป็นรูปธรรม ซึ่งผลการศึกษาเป็นไปตามแนวคิดสังคม 5.0 ที่มุ่งเน้นให้ผู้บริหารปรับบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวกดิจิทัล (Digital Facilitator) ช่วยสร้างความมั่นคงทางจิตวิทยาและลดภาระงานธุรการเพื่อคืนเวลาให้ครู สอดคล้องกับแนวคิดการสร้างวัฒนธรรมองค์กรยุคใหม่ผ่านระบบพี่เลี้ยงย้อนกลับ (Reverse Mentoring) (Jack Welch, 2001) ส่งผลให้ครูเกิดเจตคติเชิงบวก ทักษะล้ำสมัย และยกระดับสู่การเป็นสถาปนิกทางการเรียนรู้ (Learning Architect) ที่ออกแบบการศึกษาตอบสนองรายบุคคลในนิเวศการเรียนรู้อัจฉริยะได้อย่างยั่งยืน เพื่อให้ครูรู้สึกปลอดภัยที่จะทดลองใช้เครื่องมือใหม่ๆ โดยปราศจากความกังวลเรื่องการถูกตำหนิเมื่อเกิด

ข้อผิดพลาด ขณะเดียวกันผู้บริหารควรยึดหลักการนำเทคโนโลยีมาใช้เพื่อ "ลดภาระงาน" เป็นอันดับแรก เพื่อพิสูจน์ให้ครูเห็นว่านวัตกรรมช่วยคืนเวลาในการดูแลนักเรียนได้จริง มากกว่าการเป็นภาระงานที่เพิ่มขึ้นจากงานประจำเดิม นอกจากนี้ ผู้บริหารโรงเรียนควรส่งเสริมระบบ "พี่เลี้ยงดิจิทัลแบบย้อนกลับ" (Reverse Mentoring) เพื่อเชื่อมโยงทักษะของครูต่างรุ่นเข้าด้วยกัน และผู้บริหารต้องให้ความสำคัญกับการนิเทศเชิงกัลยาณมิตรที่เน้นการโค้ชซึ่งมากกว่าการจับผิด ควบคู่ไปกับการจัดสรรงบประมาณเพื่อโครงสร้างพื้นฐานที่เสถียรและไร้รอยต่อ ที่สำคัญที่สุดคือผู้บริหารควรทำตนเป็นแบบอย่าง (Role Model) ในการใช้เทคโนโลยีบริหารจัดการองค์กร เพื่อสร้างวัฒนธรรมดิจิทัลให้เกิดขึ้นจริง เมื่อผู้บริหารสามารถผสานความเข้าใจในคุณค่าของมนุษย์เข้ากับนวัตกรรมได้ โรงเรียนจะสามารถเปลี่ยนผ่านสู่ระบบนิเวศการเรียนรู้ดิจิทัลที่ตอบสนองความแตกต่างของผู้เรียนได้อย่างยั่งยืน

เอกสารอ้างอิง

- จิราภรณ์ ศรีอุบล. (2564). การจัดการเรียนรู้ในยุคการศึกษา 5.0. วารสารประสานวิชาการ บัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์, 15(2), 45–57.
- ชวนคิด มะเสนา. (2559). การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในองค์กร. อุบลราชธานี: มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.
- ฐิตินันท์ นอนันนิม. (2568). พฤติกรรมการส่งเสริมทักษะดิจิทัลให้ครูของผู้บริหารสถานศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพการจัดการเรียนในยุคสังคมอัจฉริยะ 5.0 ของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครปฐม เขต 2. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. มหาวิทยาลัยเกริก.
- ณัฐพงษ์ พัฒนพงษ์. (2562). การพัฒนาทักษะดิจิทัลในครูยุคใหม่. กรุงเทพฯ: สถาบันการเรียนรู้ตลอดชีวิต.
- บริษัท โทรคมนาคมแห่งชาติ จำกัด มหาชน. (2568), NT Smart Classroom: โซลูชันห้องเรียนอัจฉริยะเพื่อการเรียนรู้แห่งอนาคต. <https://www.ntplc.co.th>
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์. (2561). การศึกษาและวิชาชีพครู. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เย็น ภู่วรรณ. (2564, 24 มิถุนายน). ความสำคัญของทักษะดิจิทัล. Learning. <https://learning.edp.ku.ac.th>

- วิจารณ์ พานิช. (2557). วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: ตาตา พลัลิเคชั่น.
- วิริยะ ฤชชัยพานิชย์. (2567). การศึกษาไทยกับการเข้าก้าวเข้าสู่ยุค Society 5.0 [บทความพิเศษ]. Thai.org.
- สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครปฐม เขต 2. (2566). รายงานผลการดำเนินงานประจำปี
งบประมาณ พ.ศ. 2567. นครปฐม: สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครปฐม เขต 2.
- สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการพลเรือน. (2560). ทักษะด้านดิจิทัลของข้าราชการและบุคลากรภาครัฐเพื่อ
การปรับเปลี่ยนเป็นรัฐบาลดิจิทัล.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2567). นโยบายและแนวปฏิบัติเกี่ยวกับการจัดตั้งและการ
ดำเนินงานชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) เพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษา. สำนักพัฒนาระบบ
บริหารงานบุคคลและนิติการ.
- อันธิกา ปริญญานิลกุล และคณะ. (2563). ทักษะดิจิทัลที่จำเป็นต่อการปฏิบัติงานของผู้ประกอบวิชาชีพใน
ธุรกิจโรงแรมไทย: กรณีศึกษาโรงแรมในเครือดุสิต อินเทอร์เน็ตชั้นแนล ในเขตกรุงเทพมหานคร
[รายงานการวิจัย]. กรุงเทพฯ: วิทยาลัยดุสิตธานี.
- Blendata. (ม.ป.ป.). AI และ Big Data เทคโนโลยีสำคัญสู่ยุค Society 5.0.
<https://blendata.co/th/blog/society-5-0>
- UNESCO. (2018). Digital skills critical for jobs and social inclusion.
<https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion>
- University of Bath. (2025). Your digital and culture. <https://www.bath.ac.uk/guides/your-digital-and-culture/>
- Jack Welch. (2001). Jack: Straight from the gut. New York: Warner Books.

มหาวิทยาลัยเกริก

เลขที่ 3 ซอยรามอินทรา 1 แขวงอนุสาวรีย์
เขตบางเขนกรุงเทพมหานคร 10220

โทรศัพท์ : +669 8898 0657

<https://so04.tci-thaijo.org/index.php/iclt>