

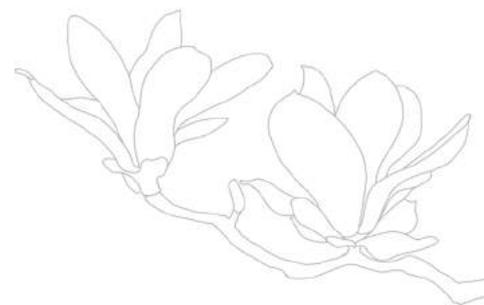
ISSN 2774-0382 (Print)

ISSN 2821-9252 (Online)

# 漢學與國際中文教育

Journal of Sinology and Chinese Language Education

วารสารจีนวิทยาและการศึกษาภาษาจีนนานาชาติ



2023年第1期 (总第4期)

No.1 2023 (Vol. 4)

ปีที่ 3 ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน 2566

## 编审委员会

### 主编

张家政 泰国孔敬大学

### 副主编

周睿 泰国孔敬大学

耿军 中国西南大学

陈海楠 泰国孔敬大学

### 编委

吴琼 泰国农业大学

王葆华 泰国朱拉隆功大学

傅红雪 泰国孔敬大学

秋兰 泰国孔敬大学

谢宝 泰国孔敬大学

丁丽虹 泰国孔敬大学

力丰 泰国孔敬大学

田军 加拿大维多利亚大学

崔金明 中国西安外国语大学

郭伏良 中国河北大学

沈荃 中国重庆大学

张亚蓉 中国西北大学

赵冬茜 中国天津外国语大学

杨文波 中国天津师范大学

田义贵 中国西南大学

杨怀源 中国西南大学

孙红举 中国西南大学

邱睿 中国西南大学

白小丽 中国西南大学

杨甜 中国西南大学

### 顾问

傅增有 中国北京大学

张玉来 中国南京大学

刘承宇 中国西南大学

罗雷 中国西南大学

符丽珠 泰国东方大学

## กองบรรณาธิการ

### บรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร. จาง เจียเจิ้ง (Zhang Jiazheng) มหาวิทยาลัยขอนแก่น

### ผู้ช่วยบรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร. โจว รุย (Zhou Rui) มหาวิทยาลัยขอนแก่น

รองศาสตราจารย์ ดร. เก็ง จวิน (Geng Jun) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อุทัยวรรณ ตำนวิวัฒน์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

### กองบรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร. กนกพร นุ่มทอง มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ศาสตราจารย์ ดร. หวัง เป้าฮัว (Wang Baohua) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รองศาสตราจารย์ ดร. พุทธิรักษ์ ปราบนอก มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เบญญาทิพย์ ศุภะกะลิน มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นารีรัตน์ กลิ่นหอม มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ดร. นฤภรณ์ วุฒิปันธุ์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ดร. วัชรพล ศิริสุวิไล มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ศาสตราจารย์ ดร. ชุย จินหมิง (Cui Jinming) มหาวิทยาลัยภาษาต่างประเทศเซี่ยงไฮ้

ศาสตราจารย์ ดร. กัว ฟู่เหลียง (Guo Fuliang) มหาวิทยาลัยเหอเป่ย์

ศาสตราจารย์ ดร. เทียน อี้กั๋ว (Tian Yigui) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

ศาสตราจารย์ ดร. หยาง ฮวยฮวยวน (Yang Huaiyuan) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

รองศาสตราจารย์ ดร. เซิน หง (Shen Hong) มหาวิทยาลัยฉงชิ่ง

รองศาสตราจารย์ ดร. จาง ย่าหรง (Zhang Yarong) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

รองศาสตราจารย์ ดร. จ้าว ตงเฉียน (Zhao Dongqian) มหาวิทยาลัยภาษาต่างประเทศเทียนจิน

รองศาสตราจารย์ ดร. หยาง เหวินไป๋ (Yang Wenbo) มหาวิทยาลัยเซี่ยงไฮ้

รองศาสตราจารย์ ดร. ซุน หงจู (Sun Hongju) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

รองศาสตราจารย์ ดร. ชิว รุย (Qiu Rui) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

รองศาสตราจารย์ ดร. ไป๋ เสี่ยวลี่ (Bai Xiaoli) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

รองศาสตราจารย์ ดร. หยาง เทียน (Yang Tian) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

รองศาสตราจารย์ ดร. เทียน จวิน (Tian Jun) มหาวิทยาลัยวิคตอเรีย แคนาดา

### ผู้ทรงคุณวุฒิที่ปรึกษาวารสาร

ศาสตราจารย์ ฟู่ เจิงไห่หยู (Fu ZengYou) มหาวิทยาลัยปักกิ่ง (เกษียณอายุราชการ)

ศาสตราจารย์ จาง อวิ๋หลาย (Zhang Yulai) มหาวิทยาลัยหนานจิง

ศาสตราจารย์ หลิว ฉิงอวี่ (Liu ChengYu) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

ศาสตราจารย์ ดร. หลอ เลย์ (Luo Lei) มหาวิทยาลัยเซาท์เวสต์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วีไล ลิ้มถาวรรัตน์ มหาวิทยาลัยบูรพา

# 目 录

## 汉学研究

文渊阁“四库全书”本《古今韵会举要》的语言文献价值初论

耿军 1-7

论《尚书》周公的忧患意识

[泰] 余素云 8-14

日本汉学家宫岛大八的对华观分析

沈焘焕 15-25

## 中文教育

泰国汉语学习者的语素错置生造词现象偏误分析和建议对策 (英文)

罗艳 侯志国 [泰] Nalat 26-32

泰国东北部中学华文教育管理初探 (泰文)

[泰] 安美娜 郭贤 33-44

词汇心理表征视角下泰国学习者易混淆词研究——以“家”“家庭”“家人”为例

[泰] 陈秀玉 45-54

线上汉语直播课与 MOOC 混合式学习准实验研究

[马] 陈慧玲 55-65

## 雏声试啼 (研究生论坛)

中高级泰国学生汉语多义动词“放”的习得研究

彭林萱 66-73

“汉外双语通”的对比教学观对国际中文教育的启示——以赵元任、周辨明所编教材为例

张旻 74-83

学生引发的线上汉语口语互动教学研究

吴爱梅 84-91

## Content

### SINOLOGICAL STUDIES

- On Philologic Value of *Summary of Chinese Rhymes (Gujin yunhui juyao)* Anthologised in Imperial Collection of Four Divisions in Imperial Wen-yuan Library  
Jun GENG 1-7
- On the Duke of Zhou's Consciousness of Crisis in the *Book of Documents*  
Pitchaya VIPAVEENUKUL 8-14
- Analysis of Japanese Sinologist Daihachi Miyajima's Views on China  
Yaohuan SHEN 15-25

### CHINESE EDUCATION

- Analysis and Instructional Recommendations of Thai Learners' Misplaced Morpheme Coinages of Chinese (English)  
Yan LUO Zhiguo HOU Nalat CHINSONGKRAM 26-32
- Chinese Language Education Management in Secondary Schools of Northeast Thailand (Thai)  
Onanong INSAARD Kullayanee KITTOPAKARNKIT 33-44
- Study on Confusable Words for Thai Learners from Perspective of Lexical Mental Representation:  
A Case Study of *Jia*, *Jiating*, and *Jiaren*  
Ketvirun TUNGSIRIVAT 45-54
- A Quasi-Experimental Study of Blended Learning on MOOC and Mandarin Online Class  
Hie-Ling TING 55-65

### FORUM FOR GRADUATE STUDENTS

- A Study on the Acquisition of Chinese Polysemic Verb "Fang" by Intermediate and Senior Thai Students  
Linxuan PENG 66-73
- The Enlightenment of the Comparative Pedagogic View of "Sino-Foreign Bilinguals" to International Chinese Language Education:  
A Case Study on the Textbooks Compiled by Chao and Jou  
Yang ZHANG 74-83
- A Study of Student-triggering Online Interactive Teaching of Spoken Chinese  
Aimei WU 84-91

## สารบัญ

### การศึกษาด้านจีนศึกษา

|   |       |
|---|-------|
| การวิเคราะห์คุณค่าของตำราโบราณ “Gujin yunhui juyao” หนึ่งในสี่ตำรา “Siku quanshu” หอสมุดเหวินหยวน<br>เก็ง จวิน (Geng Jun) | 1-7   |
| วิเคราะห์การพินิจของโจวกงในคัมภีร์ซ่งชู<br>พิชญา วิภาวิบูล  | 8-14  |
| การวิเคราะห์มุมมองของนักจีนศึกษาชาวญี่ปุ่น Daihachi Miyajima ที่มีต่อจีน<br>เสิ่น เหย่าฮ่วน (Shen Yaohuan)                | 15-25 |

### การศึกษาด้านการสอนภาษาจีน

|   |       |
|---|-------|
| การศึกษาวเคราะห์ความผิดพลาดในการวางตำแหน่งหน่วยคำทำให้เกิดคำผิดของผู้เรียนภาษาจีนในประเทศไทยและ<br>ข้อเสนอแนะเพื่อการสอน (บทความภาษาอังกฤษ) |       |
| หลัว เยี่ยน (Luo Yan), โหว จื่อกั๋ว (Hou Zhiguo), นลัท ซินสงคราม  | 26-32 |
| สภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ (บทความภาษาไทย)   |       |
| อรอนงค์ อินสอาด, กัลยาณี กฤตโตปการกิจ   | 33-44 |
| การศึกษาคำที่ผู้เรียนชาวไทยมักจะใช้สับสนผ่านมุมมองคลังคำในใจ กรณีศึกษาคำว่า “Jia” “Jiating” “Jiaren”<br>เก๋จวิร์ล ตั้งสิริวัรสส์            | 45-54 |
| การวิจัยเชิงทดลองการเรียนรู้แบบผสมผสานชั้นเรียนออนไลน์ภาษาจีนกับการใช้ MOOC<br>เถิน อู่ยฺหฺลิ่ง (Ting Hie-Ling)                             | 55-65 |

### ผลงานการวิจัยระดับบัณฑิตศึกษา

|   |       |
|---|-------|
| การศึกษารับรู้การใช้คำกริยาหลายความหมาย คำว่า “fang” ของผู้เรียนชาวไทยระดับกลาง-สูง<br>เพ็ง หลินเซวียน (Peng Linxuan)   | 66-73 |
| การศึกษารับรู้การสอนภาษาจีนในฐานะภาษาต่างประเทศตามแนวคิดการสอนแบบเปรียบเทียบ<br>“ภาษาจีนและภาษาต่างประเทศสองภาษาต่างชำนาญ” กรณีศึกษาตำราที่แต่งโดยเจ้าหยวนเริน และ โจวเปี่ยนหมิง<br>จาง หยาง (Zhang Yang) | 74-83 |
| การศึกษารับรู้การสอนภาษาจีนแบบมีปฏิสัมพันธ์โต้ตอบที่เกิดขึ้นจากผู้เรียนในการเรียนออนไลน์<br>อู่ อี้เหมย (Wu Aimei)  | 84-92 |

# 文渊阁“四库全书”本《古今韵会举要》的 语言文献价值初论

## On Philologic Value of *Summary of Chinese Rhymes (Gujin yunhui juyao)* Anthologised in *Imperial Collection of Four Divisions* in Imperial Wen-yuan Library

耿军<sup>1</sup>

Jun GENG

中国西南大学国际学院

International College, Southwest University, China

gengjun@swu.edu.cn

**摘要** 《古今韵会举要》版本甚多，今见文渊阁《四库全书》本《举要》在抄录时存在一些舛误，但同时也有一定的修正和再创，有些内容提供了非常重要的语言和文献信息。通过考察，归纳出文渊本舛误失校者有四种情况：一、诸本不误，文渊本显误者；二、诸本不误，文渊本改而大谬者；三、诸本有誤，文渊本未校而同误者；四、诸本有誤，文渊本校而亦误者。文渊本校改而有可取之处者有九种情况：一、诸本有誤，文渊本改而正之者；二、诸本有誤，文渊本有可资他校者；三、诸本不误，文渊本提供异文者；四、诸本不误，文渊本补充信息者；五、诸本与原文有差，文渊本改作原文者；六、诸本与原文有差，文渊本改而未尽者；七、诸本与原文有差，文渊本改而未善者；八、诸本有失，文渊本补充信息者；九、两可之间，文渊本改而可信者。以上足可证明文渊本具有一定的语言与文献价值。

**关键词** 《古今韵会举要》；文渊阁《四库全书》；语言文献价值

**Abstract** *Summary of Chinese Rhymes (Gujin yunhui juyao)* has many versions. There are some errors or mistakes in *Gujin yunhui* of the Imperial Collection of Four Divisions 四库全书 collected in Wen-yuan Pavilion Library 文渊阁, it also has some revision and re-creation as well, and some contents can even provide important bibliographic and philologic information. Through the investigation, the following four kinds of errors of the original texts are found: 1) there were obvious errors in the Wenyuan version, but no errors in the other versions; 2) there were no errors in the other versions, the Wenyuan version had changed, but wrong; 3) there were errors in the other versions, but the Wenyuan version did not read and correct proofs; 4) there were errors in the other versions, and the Wenyuan version did read and correct proofs, but still wrong. There are 9 cases in which the Wenyuan version is reformed and has some merits: 1) There were errors in the other versions, and the Wenyuan version corrected them; 2) There were errors in the other versions, and the Wenyuan version did read and correct proofs, and also be helpful to other documents; 3) There were no errors in the other versions, and the Wenyuan version could provide different texts; 4) There were no errors in the other versions, and the Wenyuan version could provide additional information; 5) There were differences between the original texts and the original texts in the other versions, and the Wenyuan version changed back to the original tests; 6) there were

---

收稿日期：2022-12-29

作者简介：<sup>1</sup> 耿军，西南大学国际学院副教授。主要研究方向为历史语言学、国际中文教育。

基金项目：国家社科项目“《古今韵会举要》多版本综合研究”（项目号：19BYY149）；西南大学中央高校基本科研项目“元明汉语语音演化研究”（项目号：SWU1809111）。

some differences between the original text and the original text of the other versions, and the Wenyuan version had been changed, but not completely; 7) there were some differences between the original text and the original text of the other versions, and the Wenyuan version had been changed, but not perfect; 8) There were all mistakes in the other versions, and the Wenyuan version provided additional information; 9) there were some texts could be changed or not, and the Wenyuan version had changed and which were believable. In short, the Wenyuan Version has considerable philologic value indeed.

**Keywords** *Summary of Chinese Rhymes (Gujin yunhui juyao 古今韵会举要); Imperial Collection of Four Divisions 四库全书 of Wenyuan Pavilion Library 文渊阁; Philologic Value.*

文渊阁《四库全书》及摘藻堂《四库全书荟要》各收《举要》一部，分别为文渊阁《四库全书》本《举要》，简称文渊本；《四库全书》荟要本《举要》，简称荟要本。目前所见《举要》各版本大致可以分为两系，而文渊本与荟要本分属不同系统<sup>1</sup>。通过比对内容可以发现，虽同为抄本，但文渊本与荟要本在抄录时所持态度是不同的，荟要本多实录所据版本内容，较少改动；而文渊本则不仅抄录，还有很多改动。同诸本比较，文渊本存在不少明显抄错的地方，但改正之处也有很多，最有趣的就是酌情修改之处，内容丰富，反映出很多问题。总之，文渊本并不是简单地抄录原书，它在抄录的同时是有一定的再创作的，有些内容甚至能提供非常重要的语言文献信息。故本文重点考察文渊本与诸本异同之处，分析其得失，评价其价值。

《四库全书总目提要》（简称《提要》）对《举要》的评价毁誉参半：“自金韩道昭《五音集韵》始以七音、四等、三十六母颠倒唐宋之字纽，而韵书一变；南宋刘渊景定《壬子新刊礼部韵略》始合并通用之部分，而韵书又一变。忠此书字纽遵韩氏法，部分从刘氏例，兼二家所变而用之。而韵书旧第至是尽变无遗。其《字母通考》之首拾李涪之余论，力排江左吴音，《洪武正韵》之鹵莽，此已胚其兆矣。又其中今韵、古韵漫无分别，如东韵收窻字、先韵收西字之类，虽旧典有征而施行颇骇。子注文繁例杂，亦病榛芜，惟其援引浩博，足资考证，而一字一句必举所本，无臆断伪撰之处，较从来明人韵谱则尚有典型焉。”

《提要》对《举要》音韵部分持否定态度，但对其注文援引则评价甚高。《提要》的评价有一定道理，但也明显有失偏颇。本文暂不讨论被《提要》贬斥为“虽旧典有征而施行颇骇”的音韵部分，只关注《提要》推崇的“惟其援引浩博足资考证，而一字一句必举所本，无臆断伪撰之处，较从来明人韵谱则尚有典型焉”的注释部分的语言与文献材料。

《举要》“援引浩博”，但文渊本几乎每卷每册都会出现不少改动之处，粗略统计，全书或有上千处之多。本文不是文献辑录，不便一一列举，为减省起见，只选取其中较有代表性的平声卷二“四支与脂之通”一韵出现的多种类型，各举一到两例进行分析。

## 一、文渊本舛误失校者

所谓舛误失校指的是文渊本在抄录时因各种原因导致内容与诸本出现不同，经考察，发现或为

<sup>1</sup> 日本静嘉堂藏宋元版汉籍本以及日本宫内厅书陵部所藏元刊本2部、韩国首尔大学奎章阁藏朝鲜覆元刊本1部、中国国家图书馆藏朝鲜本1部、日本驹泽大学藏日本活字本1部以及四库全书荟要本1部，共计6个版本，它们属于一系；明刻本1部、台湾“中央图书馆”藏明刊黑口本1部、嘉靖十七年刘储秀江西补刻本1部、光绪九年淮南书局刻本1部、北京大学藏日本五山版覆元刻本1部，它们与文渊本为另一系，也是6个版本。两系各6种版本，共计12种版本，各版本信息详见参考文献。至于各版本系统的详情及其分系依据，另有专文详述。为表述方便，我们称文渊本以外的本文研究对比所用的11个版本为“诸本”。

文渊本抄错、或为文渊本改错、或为文渊本失校、或为文渊本校而不当者，共有以下四种类型。

### (一) 诸本不误，文渊本显误者

(1) 渠伊切：髻，马鬣。●已上属鸡字母韵。

鸡，诸本不误，文渊本误作“祇”。

(2) 才资切：芥，《说文》：蒺藜。从艹，齐声。《诗》“墙有芥”。……《韵补》曰：资声如赍芥，亦当如“齐趋以采芥”；或读为平声，陈琳《大荒赋》“钟鼓协于肆夏兮，步骤应乎采芥，声啾鎗以儻忽兮，入南端之紫闱”。今读讹茨、餐音同。

资，文渊本误作“音”；应，文渊本误作“中”；讹，《韵补》作“叱”；音同，《韵补》作“类同”。以上俱参见《韵补·上平声·五支》“才资切”“芥”字注。

### (二) 诸本不误，文渊本改而大谬者

延知切：彝，《说文》：宗庙常器也。从彡。彡，綦也。升，持米器，中实也。从互，象形。与爵相似，互声，会意。《周礼》“六彝”：鸡彝、鸟彝、黄彝、虎彝、蜼彝、斝彝，以待裸将之礼。又法也，《周礼》注：郁鬯曰彝，言为尊之法也。又常也，《书》“彝伦攸叙”。《集韵》古作彝、飏、解。通作夷：《礼记·明堂位》“鸡夷”，《孟子》“民之秉夷”。

民之秉夷，文渊本作“民之秉彝”，大误。据文意，此处原为举例证明“彝”通作“夷”的，诸本皆作“夷”，独文渊本作“彝”，错误太甚。“彝”“夷”确为异文：“民之秉彝”句出自《诗经·蒸民》，“民之秉夷”句出自《孟子·告子上》引《诗经·烝民》。可见文渊本似想从《诗经》原文作“民之秉彝”，但忽略了上下文意，当然也忽略了《孟子》引有“民之秉夷”句。虽然文渊本客观上提供了异文表达，但于文意不合，故而算是大错了。

### (三) 诸本有误，文渊本未校而同误者

邻知切：璃，琉璃也。《前·西域传》作流离。师古曰：大秦出赤、白、黑、黄、青、绿、缥、绀、红、紫十种流离，此自然之物。今所用皆销冶石汁，加以众药，灌而为之。

红、紫，诸本及文渊本脱。按：《汉书·西域传》：“罽宾地平……出璧流离。”孟康注：“流离青色如玉。”颜师古注：“魏略云大秦国出赤、白、黑、黄、青、绿、缥、绀、红、紫十种流离。孟言青色，不博通也。此盖自然之物，采泽光润，踰于众玉，其色不恒。今俗所用，皆销（洽）〔冶〕石汁，加以众药，灌而为之，尤虚脆不贞，实非真物。”另，绀：文渊本误作“组”。

### (四) 诸本有误，文渊本校而亦误者

抽迟切：甌，瓶也。一曰：盛酒器……《闻见录》曰：俗语“借书与人为一痴；还书为一痴。”尝疑借书、还书，理也。何痴之云？后见王乐道《与钱穆四书》《出师颂书》，函中最妙绝古语：借书一甌，还书一甌。乃知今人讹以甌为痴也。

后见王乐道与钱穆四书出师颂书函中最妙绝古语，文渊本作“后见王乐道与钱穆父书云出师颂最绝妙古语”，余诸本作“后见王乐道与前穆四书云出师颂最绝妙古语”。皆误。按：宋·邵博《闻见后录》卷二七：“俗语借与人书为一痴，还书与人为一痴，予每疑此语近薄，借书、还书，理也，何痴云？后见王乐道《与钱穆四书》《出师颂书》，函中最妙绝，古语：借书一甌，还书一甌，欲以

酒二尊往，知却例外物不敢。因检《说文》，甗，抽迟反，亦音緜。注云：酒器。古以借书，盖俗误以为痴也。”可见诸本作“与前穆四书”，误；文渊本作“钱穆父书”，半改半误；当作“钱穆四书”。“云出师颂”，当作“出师颂书”，皆误。另，“后见王乐道与钱穆四书出师颂书函中最妙绝古语”，常见标点有“后见王乐道《与钱穆四书》《出师颂书》，函中最妙绝古语：……”，还有“后见王乐道《与钱穆四书·出师颂书》，函中最妙绝古语：……”；亦有“后见王乐道与钱穆四书：《出师颂》，书函中最妙绝古语……”。暂依第一种标点。

## 二、文渊本校而可取者

所谓校而可取指的是文渊本在抄录时对底本错误之处进行了修正，或者对底本的内容进行了补充，或者根据录者的理解进行了必要的改动等等，通过比较，发现文渊本的这些校改有一定的道理，对《举要》本身是有益的补充，或有一定的文献价值等。可以分为以下九种类型。

### （一）诸本有误，文渊本改而正之者

○离，邻知切，半征商音。《说文》：黄仓庚也。……《汉书》“轮困离奇”，《相如传》“离靡广衍”，并“力尔切”。

困，荟要本及其余诸本皆误作“困”，独文渊本作“困”，是。按：《汉书·贾邹枚路传第二十一》：“蟠木根柢，轮困离奇，而为万乘器者，以左右先为之容也。”张晏曰：“柢，根下本也。轮困离奇，委曲盘戾也。”师古曰：“蟠木，屈曲之木也。困音去轮反。离音力尔反。奇音于绮反。一曰离奇各读如本字。”

邻知切：羸，接羸，白帽也。《集韵》或作羸、穉。通作攤。《尔雅》注：睫攤，江东取白鹭头翅背上长翰毛以为睫攤，名之曰白鹭縗。《晋·山简传》作接篱。

白鹭头翅背，诸本皆作“白头翅背”，似以“白头”为名，唯文渊本作“白鹭头翅背”，以“白鹭”为名；縗，诸本皆作“縗”，唯文渊本作“縗”。按：《尔雅》：“鹭，春鋤。”郭璞注：“白鹭也，头翅背上皆有长翰毛，江东人取以为睫攤，名之曰白鹭縗。”则诸本皆误，唯文渊本不误。

### （二）诸本有误，文渊本有可资他校者

渠之切：璫，见《说文》：弁饰往往冒玉也。从玉，慕声。徐曰：谓缀玉于武冠，若綦子之列布也。《集韵》或作璫。《周礼》“玉璫象邸”。

往往，诸本皆作“行行”，徐锴《说文系传》亦作“行行”。文渊本作“徃徃”，《集韵》之韵渠之切引《说文》亦作“徃徃”。其他各《说文》版本皆作“往往”，段玉裁《说文解字注》：“往往，历历也。郑云‘皦皦而处’，是也。”可见诸本作“行行”者，从《系传》，文渊本作“徃徃”，当从《集韵》。“徃徃”“徃徃”虽为异体，但对《说文》之间的校勘是有一定的帮助的。从文意来看，当作“徃徃”为是。

### （三）诸本不误，文渊本提供异文者

良脂切：犁，牛驳文，《论语》“犁牛之子”。又耕也。又垦田器，《山海经》曰：后稷孙叔均作。《集韵》或作犂、种。俗作犁。又齐韵。

犂，文渊本作“犂”，余诸本作“犂”（有些版本字形不正，如内阁本、五山本）。按：《集韵》“怜

题切”有“𩇑”，《集韵》“良脂切”有“𩇑”。则“𩇑”字诸本不误，文渊本作“𩇑”，恰为异文。另，种，文渊本误作“犁”。

渠之切：骐，《说文》：马青骊色，文如博棊，从马，其声。……《尔雅》：𩇑，如马，一角，不角者骐。

𩇑，文渊本作“驪”，余诸本作“𩇑”。《尔雅·释兽第十八》：“驪，如马，一角，不角者骐。”《注》：“元康八年，九真郡猎得一兽。大如马，一角，角如鹿茸，此即驪也。今山中，人时或见之，亦有无角者。”《经典释文》：“驪，本又作𩇑。同户圭反。”则“𩇑”“驪”异文，诸本不误，文渊本选用今常见的“驪”字。

#### (四) 诸本不误，文渊本补充信息者

墀，陈尼切，音与驰同。《说文》：涂地也。从土，犀声。《礼》“天子赤墀”。徐曰：阶上地也，汉制，青琐丹墀。《典职》曰：以丹漆地，故曰丹墀，后庭玄墀扣砌”……

后庭玄墀扣砌，文渊本作“西都赋玄墀扣砌”。班固《西都赋》有“玄墀扣砌，玉阶彤庭”句。《康熙字典》作：“又后庭元墀扣砌。”避康熙讳改玄为元，但未交代出处。小徐本徐锴《系传》：“按汉制，青琐丹墀，后庭玄墀扣砌。墀，阶上地也。”段玉裁《说文解字注》说：“凡涂地为墀。今因谓地为墀矣。从土，犀声，直尼切。《礼》：天子赤墀。……然则惟天子以赤饰堂上而已。故汉未央殿青琐丹墀，后宫则玄墀而彤庭也。”这样看来徐锴所言不误。“后庭玄墀扣砌”句显然承袭小徐本徐锴《系传》而来，亦无误。“青琐丹墀”“玄墀扣砌”句出自《西都赋》，但《西都赋》描写的正是西汉长安城面貌，所以文渊本增补“《西都赋》”字，可资补充信息。

#### (五) 诸本与原文有差，文渊本改作原文者

疑羈切：仪，《说文》：度也。从人、义，义亦声。……又匹也，《国语》“丹朱冯身以仪之”《注》：言冯依其身而匹偶之……

丹朱冯身以仪之，诸本皆作“丹朱冯身仪之”，独文渊本作“丹朱冯身以仪之”，同《国语·周语》。诸本脱“以”字，虽文意可通，但不若文渊本改作原文。

抽知切：魑，《说文》：魑魅，鬼属。通作螭。《左传》“魑魅魍魉，莫能逢之”《注》：山神，兽形。

魑魅魍魉，莫能逢之，诸本作“魑魅魍魉，莫能逢”，文意亦通，并无大碍。文渊本作“魑魅魍魉，莫能逢之”。按：《左传·宣公三年》：“魑魅魍魉，莫能逢之。”则可从文渊本改回原文。

#### (六) 诸本与原文有差，文渊本改而未尽者

延知切：夷，《说文》：东方之人也。从大，从弓。……应劭曰：鸱夷，榼形。吴王夫差取马革为鸱夷，受子胥，沈之江……

“受子胥，沈之江”，诸本皆作如此，独文渊本作“盛子胥，沈之江”。按：《史记·伍子胥列传》：“吴王闻之大怒，乃取子胥尸盛以鸱夷革，浮之江中。”裴驷集解引应劭曰：“取马革为鸱夷。鸱夷，榼形。”则文渊本改“受”作“盛”，可，但又不改“沈”作“浮”，失之。根据文意，此处取《史记》“盛”“浮”字，当然都可以，但作“受”“沈（沉）”亦无不可。文渊本改而未尽，似嫌不够彻底。

### （七）诸本与原文有差，文渊本改而未善者

邻知切：蠹，瓠勺也，《前汉·东方朔传》“以蠹测海”，张晏曰：瓠瓢。一曰谷蠹，匈奴君长号。《史》：音鹿黎。又酪也，《长杨赋》“烧燻蠹”，张晏曰：燻蠹，干酪也，以为酪母。烧之，坏其养生之具也……

燻：文渊本用其异体字“燻”。蠹干酪也以为酪母烧之坏其养生之具也，文渊本作“燻蠹干酪母烧之坏其养生之具”，诸本作“烧酪也以为酪母烧之坏其养生之具”。按：《汉书·扬雄传》：“烧燻蠹”，张晏注：“燻蠹，干酪也，以为酪母。烧之，坏其养生之具也。”可见文渊本与《汉书》原意更为接近。但改而未善，不如原文更为清晰，故而此处当从《汉书》改。

### （八）诸本有失，文渊本补充信息者

治，澄之切，音与驰同。水，出东莱曲城阳丘山，南入海。从水，台声。

“水、出”二字，文渊本无，但有“说文”二字。按：此段文字系出《说文》，原作：“治，水，出东莱曲城阳丘山，南入海。从水，台声。”诸本略去出处，虽文意勉强可通，但于体例恐有失当之处。文渊本补充“《说文》”，当是恰当之举，符合《举要》全书体例。不过可能因抄录时不小心又脱“水、出”二字，导致文意略有不通，稍嫌不足。

### （九）两可之间，文渊本改而可信者

陈知切：池，《说文》：沼也。……《礼记》“池视重雷”《注》：以竹为池，如小车苓，衣以青布，悬铜鱼，如堂之有承雷棺饰也。

如小车苓，诸本皆作此，独文渊本作“其形如笼”。按：如小车苓，《通典》卷八十六“饰棺：君龙帷，三池”：“池，以竹为之，如小车苓，衣以青布。柳象宫室。悬池于荒之爪端，若承溜然。《檀弓》曰“池视重溜”，如堂之有承溜也。承溜以木为之，用行水，亦宫之饰也。君大夫以铜为鱼，悬于池下。”其形如笼，《礼记·檀弓》“池视重溜”，疏曰：“池者，柳车之池也。织竹为之，形如笼，衣以青布，以承鳖甲，名之为池，象重雷方面之数。”从文意来看，“如小车苓”句应承袭《通典》，文渊本抄录时或许以《礼记》“其形如笼”正之，虽实无修改之必要，但亦有可信之处。

## 三、结语

清人张行孚光绪九年重刊《古今韵会举要》（淮南书局重刻本）跋语中归纳了《举要》“通文字之源流、明经传之假借、厘正字体、所引经传足以证今本之讹”等四大功能，并各举若干例；李添富（2009）列举“通文字之源流”者九条，“明经传之假借”者八条，“所引经传足以证今本之讹”者四条，“厘正字体”者若干。张、李所举多限于文字而少及其他。本文则侧重于文渊本与诸本之间语言文献异同的比较，进而挖掘文渊本的语言文献价值，故所举十三类分类不依张行孚标准。

虽同为抄本，文渊本与荟要本并不相同，二者属不同版本系统，荟要本多实录所据刻本内容，较少改动；而文渊本并不是简单地抄录原书，它是在抄录的同时有一定的再创作，有些内容甚至能提供非常重要的、语言文献信息。上文所列第一部分（一）至（四）条为文渊本存在舛误失校的例子；第二部分（一）至（九）条则是文渊本校改而有可取之处的例子，包括：诸本有误，文渊本改而正之者；诸本有误，文渊本有可资他校者；诸本不误，文渊本提供异文者；诸本不误，文渊本补

充信息者；诸本与原文有差，文渊本改作原文者；诸本与原文有差，文渊本改而未尽者；诸本与原文有差，文渊本改而未善者；诸本有失，文渊本补充信息者；两可之间，文渊本改而可信者。总体而言，文渊本虽有抄录方面的一些瑕疵，但也有很多闪光之处值得关注。限于篇幅，本文只罗列一个韵部内的部分内容，所归纳类型或有未尽之处，但也能基本概括文渊本《举要》的优劣得失，也足可证明文渊本具有较高的语言学 and 文献学价值。

### 参考文献：

- (汉)班固.西都赋[A]// (梁)萧统.昭明文选[M].南宋淳熙八年池阳郡斋尤袤刻本.
- (汉)班固.撰. (唐)颜师古,注.汉书[M].北京:中华书局,2013.
- (汉)毛亨,传. (汉)郑玄,笺. (唐)孔颖达,疏.毛诗正义[M]//李学勤,主编.十三经注疏[M].北京:北京大学出版社,2000.
- (汉)司马迁,撰. (宋)裴骃,集解. (唐)司马贞,索引. (唐)张守节,正义.史记[M].北京:中华书局,2013.
- (汉)许慎.说文解字[M]//中华再造善本[M].中国国家图书馆藏宋刻元修本.北京:北京图书馆出版社,2004.
- (汉)赵岐,注. (宋)孙奭,疏.孟子注疏[M]//李学勤,主编.十三经注疏[M].北京:北京大学出版社,2000.
- (汉)郑玄,注. (唐)孔颖达,疏.礼记正义[M]//李学勤,主编.十三经注疏[M].北京:北京大学出版社,2000.
- (晋)郭璞,著. (宋)邢昺,疏.王世伟,整理.尔雅注疏[M].上海:上海古籍出版社,2010.
- (南唐)徐锴.说文解字系传[M].道光祁雋藻刻本.北京:中华书局,1987.
- (清)段玉裁,著.许维贤,整理.说文解字注[M].南京:凤凰出版社,2015.
- (清)张玉书,等.康熙字典[M].同文书局影印本.北京:中华书局,1958.
- (宋)丁度.宋刻集韵[M].北京图书馆藏宋刻本.北京:中华书局,2015.
- (宋)邵博.闻见后录[M]//刘德权,李剑雄,点校.唐宋史料笔记丛刊[M].北京:中华书局,1983.
- (宋)吴棫.韵补[M].北京:中华书局,1987.
- (唐)杜佑.通典[M].日本东洋文化研究所藏本.
- (唐)陆德明.经典释文[M].中国国家图书馆藏宋刻宋元递修本.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M].摘藻堂四库荟要本.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M]//域外汉籍珍本文库(第四辑)[M].韩国首尔大学奎章阁图书馆藏朝鲜覆元陈寅刊本.北京、重庆:人民文学出版社、西南师范大学出版社,2014.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M]//日本宫内厅书陵部藏宋元版汉籍选刊[M].日本宫内厅书陵部藏元刊本.上海:上海古籍出版社,2012.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M].日本静嘉堂藏宋元版汉籍本.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M].日本驹泽大学藏活字本.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M].上海图书馆藏元刊本.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M].台北“中央图书馆”藏明黑口本.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M].天津图书馆藏嘉靖十七年刘储秀补刻本.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M].文渊阁四库全书本.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M].西南大学藏光绪九年淮南书局重刻本.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M]//日本五山版汉籍丛刊(第一辑)[M].应永五年日本重刻本.北京:北京大学出版社,2018.
- (元)黄公绍,熊忠.古今韵会举要[M].中国国家图书馆藏明刻本.
- (战国)左丘明,著.杨伯峻,注.春秋左传注[M].北京:中华书局,2009.
- 李添富.《古今韵会举要》之撰著与版本[A]//中国传统文化与元代文献国际学术研讨会论文集[C].北京:中华书局,2009.

(责任编辑:吴爱梅)

# 论《尚书》周公的忧患意识

## On the Duke of Zhou's Consciousness of Crisis in the *Book of Documents*

余素云<sup>1</sup>

Pitchaya VIPAVEENUKUL

พิชญญา วิภาวีพันธุ์กุล

泰国朱拉隆功大学文学院东语系

Department of Eastern Languages, Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Thailand

pitchaya.v@chula.ac.th

**摘要** 周公历经殷商衰落、周朝兴盛的时代交替，明白家族的命运不仅在天时，也在人为，因此，如何保住周氏统治政权，是他最重视且最担心的事情，其忧患意识体现出他对周王朝的责任感和使命感。自周武王后，周公对周王朝的安危更是感到忧虑，他汲取历史教训并结合当时的礼乐文化制度，寻找稳固周家统治地位的方法，推行宗法制，管理社会秩序。他提倡统治者以德行、任贤、安民为重；士人必当忠君爱国，以正直、忠诚、无私的态度辅佐统治者。周公的忧患意识不仅奠定了中国文化的基础，同时也影响了世代知识分子的价值观念，后代的君王皇帝和士大夫无不受到周公忧患意识的影响。

**关键词** 周公；忧患意识；天命观；《尚书》

**Abstract** The Duke of Zhou, had experienced the fall of Shang dynasty (c. 1600 BC–c. 1045 BC) and the rise of Zhou dynasty (1046 BC–256 BC). He realised that the fate of Zhou clan was not designated only by God but also human themselves. Therefore, how to protect Zhou clan regime was the serious matter he concerned the most. The Duke of Zhou showed sense of duty and purpose through his consciousness of crisis. After King Wu of Zhou (d. 1043 BC) died, the Duke of Zhou sensed Zhou clan danger. Learning from history, he created ritual and musical system, finding the best way to entrench Zhou dynasty. Zhou dynasty enforced patriarchal system, reorganized social mechanisms. He counselled the kings of Zhou to attribute to virtue, appoint people by abilities, maintain peace and security in the territory, consequently, the officials must keep loyal to their kings, helping Zhou dynasty with integrity, fidelity and impartiality selflessness. The Duke of Zhou's consciousness of crisis is an important factor of providing foundation of Chinese culture, which also affects the values of intellectuals since then.

**Keywords** Duke of Zhou; Consciousness of Crisis; View of Destiny; *the Book of Documents*

### 一、引言

中国自古以来就非常重视历史事件、政治事件的记录和保存。夏商时期，人们就已经有意识地保存着记录历史事件的文献。到了周朝，周人认为先人的经验能起到引导和借鉴的作用，对文献记录极为重视，开始设立专门记录、汇编文献的部门和官职。《尚书》便是中国最早的一部历史文献汇编，它汇集了中国上古时期的历史文献，分为虞舜时期的《虞书》、夏朝的《夏书》、商朝的《商书》和周朝的《周书》。《尚书》中《周书》中的文章由周朝史官记录、保存、收藏、编辑、整理而成，

收稿日期：2022-11-29

作者简介：<sup>1</sup> 余素云（พิชญญา วิภาวีพันธุ์กุล, Pitchaya VIPAVEENUKUL），泰国朱拉隆功大学文学院东语系讲师，研究方向为先秦汉魏六朝文学。

其内容多为官方文告，均出自这些周朝史官之手，大都是史官记录臣子们对君王的政治言论，后被孔子选入书中。《尚书》成书后，经历了秦朝“焚书坑儒”事件，只剩下一些残缺的部分。后来汉朝提倡恢复古籍，尤其是儒家经典古籍，《诗经》《尚书》等于是在汉代出现了很多古文和今文本，现在所看到的版本是孔安国的古文《尚书》和伏生的今文《尚书》，东晋梅赜把古今版本合编《尚书》五十八篇。

《尚书·周书》中最重要的的人物即是周公。周公，姓姬，名旦，是西周初年周文王与太姒的第四子，周武王的亲弟弟，周成王的叔父。周公是一位善于总结历史经验的杰出的政治家、军事家，也是最具影响力的思想家。他是中国儒家思想的先驱，是孔子尊为先圣的人。《史记·鲁周公世家》记载：“周公旦者，周武王弟也。自文王在时，旦为子孝，笃仁，异于群子。及武王即位，旦常辅翼武王，用事居多。”<sup>[P.1825]</sup>周公辅佐周武王灭了商朝，被封鲁公并统治鲁国，他本可以在封国享福，但他却留在京城辅佐周武王。周公是一位多才多艺且有仁德的人。周公自己也很清楚自己聪明仁孝，也非常忠诚于周武王和周人的天下。《史记》载“武王克殷二年，天下未集，武王有疾，不豫，群臣惧，太公、召公乃繆卜。周公曰：‘未可以戚我先王。’周公于是乃自以为质，设三坛，周公北面立，戴璧秉圭，告于太王、王季、文王。史策祝曰：‘惟尔元孙王发，勤劳阻疾。若尔三王是有负子之责于天，以旦代王发之身。旦巧能，多材多艺，能事鬼神。乃王发不如旦多材多艺，不能事鬼神……今我其即命于元龟，尔之许我，我以其璧与圭归，以俟尔命。尔不许我，我乃屏璧与圭。’”<sup>[P.1826]</sup>

从史书对周公的记载可知，周武王灭商后第二年<sup>1</sup>，周公愿替武王担任拜祭祖先的角色，并向太王、王季、文王等先王言己能“事鬼神”。“事鬼神”是以祭祀祖先和自然神为主的原始宗教，该信仰是周朝礼乐文化发展、形成的开始，随之周朝确立了祭祖、册命、征伐、招聘、农耕、乡饮、婚丧的礼仪性规范（过常宝，2015）。西周初期，周武王突然崩逝，留下年幼的周成王。当时西周局势尚未稳定，为了平定内忧外患，周公作为摄政王辅佐年幼的周成王处理政事七年。在这七年间，周公担心周朝会重蹈覆辙，走上夏商的灭亡之路，其忧患意识也由此形成。

## 二、周公的忧患意识及产生的背景

人类是社会文化发展的驱动者，而促动人类文化不断创新发展的主要条件之一，就是人们内心的忧患意识。忧患意识指的是从现实情况出发，通过熟稔历史对未知事物将会带来的消极影响表示的忧虑和警惕，危机感、使命感和责任感，忧患意识使人们时时自警反思，并通过自身的主观努力避免或减少灾难的发生。“忧患”一词在中文文献中最早见于《易传·系辞下》：“《易》之兴也，其于中古乎？作《易》者，其有忧患乎？”<sup>[P.312]</sup>忧患意识的具体表现最早体现在《尚书》中，在西周初期诸诰中体现得尤为突出，《尚书》中的周公旦形象亦是中国古代历史中最早具有忧患意识的代表人物之一。西周灭殷两年后，武王驾崩，国祚甫立的周王朝面临危机。周公旦有感于前朝兴衰，深入探究其因，试图为周王朝找出治国之法，维持王朝长久之命。他的忧患集中在对于国祚国运，希望继任的君王能安民任贤，保住上天所赐的天命，以免国家陷入灭亡。《尚书·大诰》云：“肆予冲人，永思艰。曰：呜呼！允蠢鰥寡，哀哉！予造天役，遗大投艰于朕身；越予冲人，不印自恤。

<sup>1</sup> 目前说法不一，司马迁的《史记》则说是第二年，而出土文献清华简《金縢篇》文中则说“武王既克殷三年”。

义尔邦君，越尔多士，尹氏、御事、绥予曰：‘无毖于恤，不可不成乃宁考图功。’”<sup>[P.512]</sup>其中所体现的忧患意识涉及到国家安危、忧国忧民等爱国精神，启发后来的历史人物如司马迁、诸葛亮、王安石等人家国兴亡的自觉意识。然而如果从阶级利益的角度看，西周统治阶级在君王显赫的威严下崇德保民、安民，实则是为本阶级的利益考虑。

周公的忧患意识来源于对历史的熟稔，因此身为周氏贵族、周武王弟弟的周公认为他的使命即是保护周王朝，并保证统治权力能够延续。所谓周公忧患意识的背景，是指当时激发周公表现出忧患意识的外在因素，主要有以下几个方面：

首先是当时的外患。周朝刚从从小邦化身为有夏的统治者那里明白一个道理——“殷小腆，诞敢纪其叙。天降威，知我国有疵，民不康，曰：予复！反鄙我周邦。”<sup>[P.508]</sup>人们见证了文王与武王“小邦周克大邑殷”的成绩，但仍免不了现实的政治难题，那就是如何统治殷遗民，如何引导他们化身为周朝的“新民”。更让周朝忧心的是尚存的殷朝王公贵族不知何时会趁机反抗。周公这份忧虑确实是情理之中，而“三监之乱”便证明他如此忧心是必要的。由此在康叔将要去殷旧地时，周公与康叔交代，如《尚书·康诰》所言：“王若曰：‘往哉封，勿替敬典。听朕告汝，乃以殷民世享。’”<sup>[P.548]</sup>周公认为殷商初平，恐遗民前来拜访；为了不让殷商遗民有陪伴之心，将《康诰》传达他爱子如民、一视同仁的胸怀，支持康叔赏罚分明，宽恕殷民，不侮矜寡。

其次为周武王的驾崩。周公认为上天舍弃暴德的纣王，施命于周王朝都是因为文王、武王两位圣君。若欲继续受到上天命运眷顾，维持周朝的兴盛，那么周王朝的君主必须像文王、武王那样尚天崇德。可周武王于克殷两年后驾崩，此事致使苦战赢得的统治地位受到威胁。本来周朝应该由武王一步一步地巩固下去，却被“天降割于我家”<sup>[P.506]</sup>，周武王驾崩的危机激发了周公保护周王朝的使命感和责任感，同时也成为周公决定不回封地，辅助成王并代为摄政的原因。

最后是前朝反面的教训。夏桀与商纣的结局成为周公慎重考虑周王德行去向的重要参照。“无若殷王受之迷乱，酗于酒德哉。”<sup>[P.636]</sup>周公因对历史的熟稔而对周朝统治产生了“忧患意识”，他的天命观与治周之法都借鉴了前世两朝的经验，他担心周王会重演像夏桀商纣那样的残局。夏桀在位时内政不修、外患不断，导致民不聊生，危机四伏；而身为君主的他却骄奢淫逸，不愿听忠臣劝谏，认为夏朝不会灭亡，认为“我生不有命在天”。周公发现昏君的暴行会给王朝（宗家）带来灭亡的命运，上天会抛弃不能安民明德的王朝（宗家）。由于对后来周王的德行十分忧虑，他在《周礼》中用天命观来解释历史事件的原委，以天命观表达他对周王朝的忧患意识。

### 三、周公忧患意识的具体表现

《尚书·召诰》：“唯王受命，无疆惟休，亦无疆惟恤。呜呼！曷其奈何弗敬！”<sup>[P.579]</sup>周公忧患意识是对整个国家的关怀和忧虑，因此他以严格的德行标准要求各阶层的人，尤其是统治阶级的君王、大臣、贵族，充分体现出他治民的努力和关注。周公所忧患的对象可分为四个阶层：贤臣、民众、君王及王朝，而这四个阶层都互相有着密切的联系，尤其是各阶层的“德”都是为了安民而生，同时人民也以与天感应的理由间接地规劝上层人物的行为。

#### （一）忧任贤

正所谓“爽邦由哲”，周公认为国兴是需要君王与良臣共治，该道理在历史上已经被无数次证实。“公曰：‘君奭，我闻在昔，成汤既受命，时则有若伊尹，格于皇天。在太甲，时则有若保衡。在太戊，时则有若伊陟、臣扈，格于上帝；巫咸义王家。在祖乙，时则有若巫贤。在武丁，时则有若甘盘。’”<sup>[P.646-647]</sup>他尤需经验丰富的老臣为王分忧，给君王提供建设性的国策，在关键时也能劝谏君王。周公认为这些老臣会陪伴着刚上位的成王走向圣君之道。可是让周公忧心的是，当时并没有这样的老臣在身边。“弗造哲，迪民康，矧曰其有能格知天命”<sup>[P.506]</sup>“汝丕远惟商耇成人，宅心知训”<sup>[P.534]</sup>，他慨叹当今王朝求贤若渴。周公对任贤没有很多要求，不管是周贵族还是周民、殷旧臣还是遗民，他只看那些人是否有德，“予一人惟听用德。”<sup>[P.624]</sup>因此对于求贤特别重视。《史记·鲁周公世家》中曾记载周公求贤若渴的表现，他“一沐三捉发”“一饭三吐哺”“起以待士，犹恐失天下之贤人”<sup>[P.1928]</sup>，担心自己错过任何一位能为周王朝作出贡献的人。

## （二）忧民不康

《尚书》曰：“天畏棗忱，民情大可见。”<sup>[P.535]</sup>周公认为人民生活的好坏为天命所向，因此如何保住周王朝的命祚，须着眼于周民的生活情况。周朝的天命观既继承了商朝的思想，又有一些新变：商朝无条件认为一切现象皆为天命，人无法改变它；周朝的天命观认为天命是顺从人心的，人可以通过自己的努力求得天命。周公认为周朝可以永久昌盛，但事在人为，只要没有出现像夏桀王、商纣王那样昏庸君王，那么周朝也许不会面临亡国危机。因此如果君王能让国民安居乐业，那么周王朝就能继续承续上天之命。而如何让周民与殷遗民安居，关键就在于君主是否尚德。周公所指的德是广义之德，既有休德，也有暴德，最重要的是希望成王能够拥有恤民的美德，这是他提出尚德保民中“德”之义，《尚书》多见其保民之法：

明德慎罚。“要囚，服念五六日，至于旬时，丕蔽要囚。”<sup>[P.538]</sup>该思想自文王、武王已有之，“惟乃丕显考文王，克明德慎罚。”<sup>[P.532]</sup>对于罪犯与嫌疑人，统治者须谨慎地考察那些人的罪行。周公认为即使是统治者，也不能错杀无辜，施刑的权利惟统治者所有，若有差错也都要全权负责，“非汝封刑人杀人，无或刑人杀人，非汝封又曰劓刖人，无或劓刖人”<sup>[P.537]</sup>。此话表现出周公关心人民的生命安危，同时也从宽裕之心去同情和理解人民。刑罚办得安妥，断案谨慎，便会得到人民的拥护和服从。对于犯罪的人，周公也制订一条具有进步思想的定罪准则：“人有小罪非眚，乃惟终，自作不典；式尔，有厥罪小，乃不可不杀。乃有大罪非终，乃为眚灾适尔，既道极厥辜，时乃不可杀。”<sup>[P.536]</sup>定罪准则的核心并不在于罪行的严重性，更重要的在于犯罪者是否有犯罪动机。如果他们的罪行出于无意的行为，周公认为可以不治罪，可给其改过自新的机会。在《尚书·梓材》中，周公也督促康叔要善待殷遗民，不滥杀无辜，宽恕罪人，谨慎用刑，如“肆往，奸宄、杀人、历人，宥；肆亦见厥君事，戕败人，宥”<sup>[P.563]</sup>，宽恕有犯罪前科的人。

用殷法文化治殷遗民。殷商曾是统治中原的泱泱大国，拥有自己的文化和法律。周公认为周王朝不应一时之间就用周国的法律以及文化全盘代替殷人原有的。突然改变原有的文化，殷遗民可能不能适应。在《尚书·康诰》中，周公怕康叔做事不谨慎，特别叮嘱：“往敷求予殷先哲王，用保义民，汝丕远惟商耇成人，宅心知训，别求闻由古先哲王，用康保民。”<sup>[P.534]</sup>建议康叔了解殷遗老

的思想动态，才能知道如何治理与驯服他们。至于断案，周公让康叔依殷法施刑“外事，汝陈时臬司，师兹殷罚有伦”，不得随康叔的心意制裁。此外，对文化习俗的态度，周公很宽容地对待殷人。他命令周众民除祭祀仪式之外，任何场合均不得饮酒，即使在祭祀上亦不能一醉至忘形；而由于殷人嗜酒成性，周公允许他们饮酒的场合要比周民更多。此举体现出周公一国多制的超前政治思想。

视民如子、不侮鳏寡。周公担心统治阶级治理国家时忽略了人民的感受，导致无意伤害百姓，因此劝告统治阶级将心比心，视民如赤子。“若有疾，惟民其毕弃咎；若保赤子，惟民其康乂。”<sup>[P.537]</sup>把人民视为己子，将其罪行看成等待治疗的病疾，这种思想对后来仁政治民的思想颇有影响。《尚书》也谈到了鳏寡的悲惨命运，他们是社会中无依无靠、家庭残缺的特殊群体，在精神和生活上无伴相依，因此周公认为若要安治他们，便要下更多的努力和关心——“能保惠于庶民，不敢侮鳏寡”<sup>[P.632]</sup>；“怀保小民，惠鲜鳏寡”<sup>[P.634]</sup>。

### （三）忧君不敬德

周公知道，周朝若要昌盛延寿，统治者决不能像商纣王那样荒废政事，置人民于不顾，而必须先道德高尚、颇得人心的君王学习。他之所以重视周朝君王的德行，也是因为关心周朝兴衰，在有生之年时努力以史为鉴。周公担心周王朝无贤臣，担心人民不得安宁，成功与否，其关键在于君主的德行。君主若无休德，会直接影响到人民的安危，上天也会将天命交给他邦。因此周武王逝世后，周公在他诸诰中多次劝告统治阶级如何安民，如何为王。

其一，“无若殷王受之迷乱，酗于酒德哉。”<sup>[P.636]</sup>夏桀商纣的结局皆来源于酒色。为此周公命令除了祭祀之外，不得在其他场合饮酒，并作《尚书·酒诰》：“我西土棗徂邦君、御事、小子，尚克用文王教，不腆于酒，故我至于今，克受殷之命”<sup>[P.554]</sup>；“在今后嗣王，酣，身厥命，罔显于民祗，保越怨不易……惟荒腆于酒，不惟自息乃逸”<sup>[P.557]</sup>。

其二，担心成王安于逸豫。身为叔父，亦曾任武王大宰的周公把保护周王朝归为自己的使命，同时也监督成王的德行，劝谏成王不得贪图玩乐，安于现状，而应效仿先王，了解民间疾苦，并以历史上昏庸君王为劝诫之例。司马迁《史记·鲁周公世家》曰：“周公归，恐成王壮，治有所淫佚，乃作《多士》，作《毋逸》。”<sup>[P.1831]</sup>《尚书·无逸》记：“呜呼！继自今嗣王，则其无淫于观、于逸、于游、于田，以万民惟正之供。无皇曰：‘今日耽乐。’乃非民攸训，非天攸若，时人不则有愆。无若殷王受之迷乱，酗于酒德哉！”<sup>[P.636]</sup>这是周公劝诫成王的一篇文章，充分体现出他对周朝未来的担心和对周成王的不放心。周公以民为国之本，认为若成王不能像文王武王那样知民之苦，那他就是“厥父母勤劳稼穡，厥子乃不知稼穡之艰难”<sup>[P.629]</sup>；“不闻小人之劳劳，惟耽乐之从”<sup>[P.633-634]</sup>。周公很清楚逸豫不敬德的君主带给王朝的灾难后果，《尚书·无逸》云：“自时厥后，亦罔或克寿，或十年，或七八年，或五六年，或四三年”<sup>[P.634]</sup>。君王须体恤民情，莫敢或遑。周公希望继后的周王给王朝带来福祉和安定，因此时时叮嘱成王念兹在兹。除了《尚书·无逸》以外，《尚书·多士》中也有提及君王该怎么表现，以诫成王。

### （四）忧家亡

周公忧家的安危源于对天命观的畏惧和对周王德行的不放心，其在《尚书·牧誓》列出商纣王

六条罪状：酗酒，不用贵戚旧臣，任用小人，听信妇言，信有命在天，不尽心祭祀，上天才收回赐予商朝的天命<sup>[P.412]</sup>。周公为了不让商朝的命运重演在周朝身上，认为统治阶级须敬德保民，视安民为最终目标，而行使天命者为统治阶级的最高君王。君王的德行对民臣以及整个国家都有影响：“惟不敬厥德，乃早坠厥命”<sup>[P.586]</sup>。

君王的角色如此重要，对整个国家都有举足轻重的决定作用；因此武王驾崩后，当时身为大宰的周公预测武王薨逝可能引发国家外患，尤其刚失去统治地位的殷王子武庚可能会叛乱，亦担心上天会因尚为“孺子”的成王有差池过失而舍弃周王朝天命，因此德智兼优的周公遂开始长达七年的摄政。周公认为这次摄政非常必要，“我之弗辟，我无以告我先王”<sup>[P.499]</sup>；“予造天役，遗大投艰于朕身，越予冲人，不印自恤”<sup>[P.512]</sup>；“予曷敢不于前宁人攸受休毕”<sup>[P.514]</sup>。可见周公认为国家存亡在于国君德行，而他认为当时的成王尚未符合条件，而他便是唯一能保有周王朝的执令人。

#### 四、忧患意识在中国思想史上的价值地位

李泽厚先生（2015: 2）曾在《中国古代思想史论》指出：“它（周礼）的一个基本特征，是原始巫术礼仪基础上的晚期氏族统治体系的规范化和系统化。作为早期宗法制的殷周体制，仍然包裹在氏族血缘的层层衣装之中，它的上层建筑和意识形态直接从原始文化延续而来。”周公的忧患意识使他制礼作乐，用文字将延续周朝礼仪音乐记录下来，通过礼乐制度规范社会秩序，奠定周朝社会伦理乃至政治体系的基础，确定社会阶层的责任和地位。

然而，随着西周的衰落，周公的礼乐制度也随之崩塌，周朝君王的权威被各国诸侯挑衅。春秋战国时期是奴隶社会走向封建社会的时代，是战争不断、兵火连天的时代，也是周礼被各种思想和现实推翻的时代，唯有儒家圣贤孔子、孟子支持周礼。如果没有孔子坚持保持原始的社会系统和体制，氏族贵族们也保不住传统的世袭地位，抛弃祖先尊崇的礼仪制度，人们唯利是图，弃道而逐利，那么，周公为中国社会奠定的基础和传统也难以传承至今。李泽厚（2015: 9）认为当时儒家思想的发展是逆流而上的，因为当时的社会礼仪制度正在社会矛盾和思想的碰撞中流动，孔子保留并突出了中华民族原始的土族统治体制，并在原来的基础上增加民主性和人民性，推广到各个阶层。无论是否受过教育，是否是贵族身份，每个人在社会中都有自己的责任。春秋战国时期的忧患也从统治阶层扩展到知识分子阶层。这些知识分子把自己的忧患理论化，变成忧国忧民的群体意识、社会意识、牺牲精神，从当初周公因对王朝未来感到不安而制礼作乐的最初目标，变成统治者用来整治社会秩序的礼法工具。这种忧患意识也成为所谓“士人”“君子”应具备的道德品质，如《论语·卫灵公》“君子忧道不忧贫”<sup>[P.216]</sup>；《礼记·大学》“古之欲明明德于天下者，先治其国；欲治其国者，先齐其家；欲齐其家者，先修其身”<sup>[P.1592]</sup>；《礼记·杂记》“君子有三患：未之闻，患弗得闻也；既闻之，患弗得学也；既学之，患弗能行也”<sup>[P.1221]</sup>等等，皆作如是观。

忧患意识成为社会的崇高道德，它代表臣子士人的忠君爱国，代表普通民众以为国为民贡献为实现人生价值的取向。秦汉以后，普天之下，所有臣子和士人都要忠诚于当代皇帝才能实现人生价值；但并不是所有知识分子都能入仕为官，社会上总有大量不被重用的不遇士人。社会规范化的忧患意识遂慢慢渗入文学创作领域中，历史上具有忧患意识的政治家与文学家，才华横溢，勇于劝谏，

却屡遭弃用、壮志难酬，抑郁而终，屈原、贾谊、阮籍、杜甫、辛弃疾、文天祥等，无一例外。屈原为战国时期楚国贵族，才华横溢，敢于劝谏，曾受到楚怀王的信任。由于刚正不阿而被群臣陷害，遭两次流放，但这两次失败都不能磨灭他忠贞爱国的心。阮籍为曹魏中后期竹林七贤之一，虽支持曹氏，但也无法反抗司马氏的权力，只能违心地给司马昭办事。为了活命而违背了自己的内心，他日日饮酒以逃避现实，也经常借酒推脱司马氏求办之事，在司马氏准备篡位时，令阮籍写《劝进表》。阮籍见证司马氏清除异己、曹魏灭亡，写就《劝进表》之后他便幽愤离世（徐公持，1988: 81）。现代作家鲁迅，对家国的忧患意识与古人并无差别，他通过写作和翻译国外文学试图唤醒中国人的民族意识，呼吁他们为中华民族的生存而作出改变，不能让中国文化与中国民族止步不前、走向衰落。在鲁迅名作如《阿Q正传》《狂人日记》《伤逝》等小说当中，都可以感受到他深重的忧患意识，敢于揭露当时人身上的愚昧、麻木、堕落、自欺欺人，揭开中国当时的毒瘤，同时也向新一代青年寄予希望。虽然鲁迅的主张是反传统，批判封建社会，但不得不承认鲁迅与周公以及其他古代圣贤一样，身上流淌着为国为民、以天下为己任的忧患意识。

## 五、结语

综上所述，从《尚书》中，我们能清楚地了解周公的忧患意识及其影响。周人认为上天会监察国家的统治，而统治者须谦敬、节俭、爱民、仁德，上天才会继续给予他们天命，让周王朝延续下去。周武王的崩逝使周朝陷入外忧内患的危机中，周公欲图江山永固，由此产生忧患意识。周公的忧患意识虽然以统治阶层的利益为出发点，但他提出的尚德保民、立政任贤、明德慎罚，也有利于社会发展的进步一面。周公的忧患意识不仅确立了国家统一的政治形态，也确立了周王朝历代沿用的礼仪制度。后人谓之“制礼作乐”，即是指他对社会文化、政治制度、宗教礼仪、伦理制度作出改革之功。这些宗教信仰和礼乐仪式为周公的理性教化提供了合法性和神圣保障（过常宝，2015）。在周王室没落、春秋战国时期礼崩乐坏之时，孔子和孟子的儒家思想延续了周公的精神，他的忧患意识也因此得以传承，在中国传统文化中根深蒂固，成为历代士人推崇的精神。

### 参考文献：

- （汉）司马迁. 史记 [M]. 北京：中华书局，2013.
- （汉）孔安国传，（唐）孔颖达正义. 尚书正义 [M]. 上海：上海古籍出版社，2007.
- （汉）王弼注，（唐）孔颖达疏. 周易正义（十三经注疏本） [M]，北京：北京大学出版社，1999.
- （魏）何晏注，（宋）邢昺疏. 论语注疏（十三经注疏本） [M]. 北京：北京大学出版社，1999.
- （汉）郑玄注，（唐）孔颖达疏. 礼记正义（十三经注疏本） [M]. 北京：北京大学出版社，1999.
- 李泽厚. 中国古代思想史论 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，2015.
- 吕庙军. 周公研究 [M]. 北京：人民出版社，2012.
- 徐公持. 阮籍与嵇康 [M]. 上海：上海古籍出版社，1988.
- 郝明朝. 《尚书》所见之周公思想 [J]. 管子学刊，1998(2): 41-45.
- 由婧涵. 《尚书·周书》中的天命观与忧患意识 [J]. 山西档案，2016(6): 171-173.
- 王灿. 论作为历史思想的《尚书》“忧患”意识 [J]. 河南科技大学学报，2012(5): 24-26.
- 赵法生. 天命观视域下的西周忧患意识——西周忧患意识的重新解读 [J]. 哲学动态，2018(10): 38-43.
- 过常宝. 西周制礼作乐与经典的生成 [J/OL]. <http://www.nopss.gov.cn/n/2015/0304/c230113-26634284.html>.

（责任编辑：唐晓莉）

# 日本汉学家宫岛大八的对华观分析

## Analysis of Japanese Sinologist Daihachi Miyajima's Views on China

沈焱煊<sup>1</sup>

Yaohuan SHEN

中国杭州市钱塘区崇德实验学校

Hangzhou Qiantang Chongde Experiment School, China

sinngiokann@foxmail.com

**摘要** 宫岛大八是日本近代著名的汉语教育家，师从清末名儒张裕钊。一生从事汉语教学的宫岛大八在中日两国人民的印象中都较为正面，但通过分析宫岛在甲午战争爆发后起草的对清策、流离归国途中写的汉诗、日俄战争前后编写的教科书及时事评论，考察其词句用例、行文逻辑、核心思想，再结合宫岛自身及其父亲、友人、学生的对华行为，就能发现他一面标榜中日和平、尊师爱友，一面却间接性地服务于日本政府扩张侵略政策的这种矛盾的对华观。

**关键词** 日本汉学家；宫岛大八；对华观

**Abstract** Daihachi Miyajima (1867-1943) was a famous Chinese language educator in modern Japan who studied under Zhang Yuzhao, a renowned scholar in the late Qing Dynasty. Miyajima dedicated his entire life to teaching Chinese language and was widely regarded positively in both Japan and China. However, a thorough analysis of his strategies towards the Qing dynasty after the outbreak of the Sino-Japanese War, his Kanji poetry written during his exile, his textbooks, and current affairs commentaries before and after the Russo-Japanese War (1904-1905), along with an examination of his language usage, writing logic, and core ideas, combined with an evaluation of their behaviors of his father, friends, students and his own towards China, reveals the contradictory attitude he demonstrated towards China. While advocating for Sino-Japanese peace and respect for teachers and friends, Miyajima indirectly supported Japan's expansionist and aggressive policies towards China.

**Keywords** Japanese Sinologist; Daihachi Miyajima (1867-1943); Views on China

### 一、引言

随着西方国家的入侵，第一次鸦片战争的失利，日本“慕华”思想悄然改变，他们发现一直信以为师的中国不再强大，不过当时这种想法只是稍显苗头。直至中国在甲午战争中战败，日本对华的优越感达到一定峰值，从轻视转为蔑视，对华扩张的野心昭然若揭。而日本汉语教育史上的名师、著名汉学家——宫岛大八（Daihachi Miyajima），恰好活跃于这个复杂的时间节点。

宫岛对中国、中国文化、中国人总体保持着一种敬仰的态度。他在清留学期间，甲午战争爆发，他的导师张裕钊离世，宫岛是唯一完成服丧流程的弟子，这一事迹成为了师生情谊的典范、中日友好的见证。回国后，虽仍值战争期间，但宫岛拒绝了军队随行翻译岗位，<sup>2</sup>转身投向东京帝国大学作

收稿日期：2023-01-21。

作者简介：<sup>1</sup> 沈焱煊，男，中国杭州市钱塘区崇德实验学校教师，广东外语外贸大学汉语国际教育硕士。研究方向为汉语国际教育史。

<sup>2</sup> JACAR(アジア歴史資料センター)Ref.C06061052100、陸軍省村山少佐發 大本營副官大生大佐宛 宮島大八通訳官と為すこと本人辭退(防衛省防衛研究所)

一名讲师并开设了私塾，主讲汉语和汉学。与含政治因素的东京外国语学校的汉语教学不同，宫岛“高远廉洁”的教学理念吸引了许多赞同“亚洲主义”的人。这无疑是受到了留学中国时导师张裕钊的影响，宫岛这一生都在追求其师洁身自好的生活方式、献身学问的学习方式、全面发展的教育方式。到了昭和时代，热爱中国文化，主张“日中不战”的宫岛在公共场合的发言随之减少，学其师的处事方式，以教育者、书法家的身份度过了一生。

由上可见，宫岛大八为日本的汉语事业奋斗一生看起来是出于对汉语的热爱、对恩师的敬仰，似乎并没有侵略的目的。但通过他所写的文字材料发现，他的对华观并未如大众所想的那般简单。本文将以其在甲午战争爆发后以及日俄战争前后所写的文字材料为依据，并通过宫岛自身行为，结合其父亲、友人、学生的思想行为，探究宫岛在特殊时期的对华观是应时而变还是始终未变。

## 二、宫岛大八的生平

宫岛大八 1867 年生于日本江户时代的米泽藩（今山形县米泽市），受其父亲宫岛诚一郎的影响，他从小就对汉诗文颇有兴趣，11 岁便成为胜海舟（Kaishū Katsu）的门生。<sup>1</sup>1871 年，因为胜海舟工作调动的关系，其全家也一同随他迁居东京。宫岛 13 岁时机缘巧合地跟清朝首任驻日公使何如璋的部下黄遵楷学习汉语，之后就读于其父创立的“兴亚会支那语学校”学习北京官话，1882 年又转入东京外国语学校。

宫岛于 1887 年得到了去中国留学的机会。当时的公费留学生清一色地去北京学习，而自费留学的宫岛大八却拜入保定莲池书院院长张裕钊的门下。张裕钊是清末著名文人、政治家、书法家，也是曾国藩的得意门生。宫岛入门后，又因张裕钊的工作调动，随至保定、武昌、西安等地同行学习，直至 1894 年张裕钊离世，学习达七年之久。

甲午战争爆发后，已归国的宫岛听取了胜海舟的建议，于 1895 年创立了教授汉语和汉学的私塾“咏归舍”，并执教于东京帝国大学和东京外国语学校。1898 年“咏归舍”扩张并改称为“善邻书院”，1901 年宫岛辞去讲师的工作，专门经营书院直至去世，他的一生近乎都奉献给了汉语教学事业，他离世时中国存在时间最久的汉文日报《盛京时报》还特地发表了讣告，称其为“多年尽瘁日华提携之善邻书院院长宫岛大八氏”。<sup>2</sup>

他的人生轨迹归结为一句话，就是在华留学后回日本做老师，其成长与生活环境也近乎都与中 国相关，包括和最早提出“亚洲主义”的胜海舟都保持着较好的关系。但是宫岛的对华认识，并没有从日本人传统的思想中跳脱出来，以下一些文字材料可以证明这一观点。

## 三、甲午战争爆发后起草对策中的对华观

1894 年是宫岛在清留学的最后一年，服丧张裕钊之后，同年 7 月 25 日，甲午战争爆发，他 8 月 29 日离开西安，9 月 28 日到达上海，10 月 13 日到达日本东京。<sup>3</sup>当年 11 月他写下了三篇表达自己

<sup>1</sup> 胜海舟（1823-1899）是明治时期的政客、日本近代海军的创制者，同时也是宫岛大八父亲的朋友，宫岛在 11 岁时成为了他的门生。胜海舟主张中日联合共同对抗欧美，该主张是早期亚细亚主义的萌芽，也是宫岛对华思想的来源之一。

<sup>2</sup> 《宫岛大八氏》，《盛京时报》1943 年 7 月 11 日。

<sup>3</sup> 宫岛诚一郎：《宫岛诚一郎关系文书 2658》。

作为一介书生对时局看法的文章，分别是《北京不可冲论》《对清策》《对清策趣意书》。其中用文言文体的汉语书写的《北京不可冲论》是开篇之作，用大量的假设表达进军北京的否定态度，奠定了三篇时评的立场基调。三篇时评中篇幅最长，叙述最详细的《对清策》是具体的策略方针及理由，用日语书写，共三条。《对清策趣意书》也是用日语书写，作为三篇时评中的思想指南，强化以“仁义”为名的讨伐策略。三篇时评互为补充，直观地体现了宫岛的对华思想。

### （一）《北京不可冲论》中的对华观

全篇 718 字的《北京不可冲论》，用文言文的形式体现了宫岛深厚的汉语功底。该文开篇表达了他反对进攻北京的意愿，认为进攻的话就会造成教匪的祸乱；其次谈到了当时清国“日赴衰运，举土骚扰，民人怀乱”的社会背景，通过“论者”的乘虚而入从中取利之说和“讲对清之策者”的惩罚过错、割地赔款之说，引出自己的观点——北京的门户在，才有让其割地赔款的机会；最后指出自从英国人加入太平天国运动后，叛乱事件没有哪一件不是欧洲人挑起的。内乱一旦发生，欧洲人便持续地对清政府发难，如此才能让他们肆意地坐收渔翁之利，有时冒义战之名，有时假救助之义，拿了政府的钱财，大力制造器械，引诱清政府购买。

文章紧接着谈到清朝那些想发动起义的人，因为眼红一时的救济，无暇长远考虑，所以会用土地贿赂，用钱财利诱，都抢着去巴结这些欧洲列强们，唯恐失去欢心，甚至愿意把整个清政府的疆域都委托给他们。于是法国得以进入越南之境，俄国得以蚕食塞北之野，英国则已经失去贸易互市的利益，更是无所不用其极。像德国、意大利，哪个又肯安然漠视，必定个个都磨爪利牙，为其所趋之利而向前。然后以一块肉投入豺狼群中为例，认为清国灭了的话，日本就陷入了唇亡齿寒的境地，更别谈“征韩侵华”的未来大计了。可见，宫岛在华留学期间，“侵华”的态度就已经初露苗头。他虽然不支持进攻北京，但是从头至尾把中国归为一块任人宰割的俎上肉，并建议日本政府抓住乘人之危的机会。表面上打着帮助朝鲜独立，帮助清政府走上文明开化国的幌子，实质上已经滋生出军国主义的端倪。

### （二）《对清策》中的对华观

《对清策》全文共 21 页，用日语书写，主要提出了三条对清策略：一是“讲和”；二是“满洲占领”；三是“城下之盟”。

这三条策略按照优先实施的程度依次展开叙述。第一策“讲和”并非字面意思，实质上是为了惩罚镇压朝鲜农民起义失败的清军，让清政府与日本政府“讲和”，被迫让清政府割地赔款的政策。这条政策和上文的《北京不可冲论》不谋而合，都有觊觎中国的土地和钱财的意图。

第二策“满洲占领”是在“讲和”失败情况下的策略，宫岛用多达 14 页的篇幅详谈此策，认为满洲的地势极佳，物产、资源也极为丰富，是日本政府扩展地理版图的必选之地，还提出要先占领副首都奉天，同时要尊重中国的风俗，保持日军的好名声才能达成最终目标，并且推荐四季之中的冬天最宜行动，可见宫岛在中国的所见所闻都为日本政府侵华行动提供助力。

第三策“城下之盟”仅 1 页篇幅，宫岛认为实属下策，如果进攻北京，政权瓦解，不仅造成内乱，其他列强便坐收渔翁之利，那么就等于前功尽弃。所谓“前功”就是日本为侵华征韩所作的准

备，从“前功尽弃”一词证明了宫岛认可日本政府侵华的对华态度。

### （三）《对清策趣意书》中的对华观

《对清策趣意书》共 3 页半左右的篇幅，该文也是用日语书写，主要围绕着“以仁义之名”的宗旨，厘清了宫岛对时局的想法。

宫岛在文章开头把自己定位为一介书生，并非指挥全局的政治家，他此时的出发点是基于一个读书人对时局的看法，而在该处提到的想法就是议论的核心。此部分论述部分经笔者汉译如下：

赌上一个国家的命运来争那个胜负。正义且有见识的人如果看到了这个，会产生“为什么会喜欢争斗”的疑问。幸运的是虽然我国（指日本）连战连胜，但是那位旁观者（指俄罗斯）贪婪得像老虎和狼那样磨练牙齿和指甲，以期抓住好机会。

如果不幸的是清国灭亡的话，其结果说起来也很痛苦。吾皇开国已有两千五百余年，冠绝于万国，赌一国而进行大运动者必有其道。现在赌上一个国家的命运来争胜败，真是万不得已。<sup>1</sup>

这里高频次出现的“赌上一个国家”中的国家指的是日本，是时正值日本和俄罗斯的关系微妙之际，两方都对东北三省的领土占有权虎视眈眈。日本之所以敢赌国家的命运，是因为日本在 1874 年侵略台湾、1875 年侵略朝鲜、1879 年吞并琉球的扩张战争中尝到了甜头，从而提高了信心，所以文中宫岛说“连战连胜”。然而俄罗斯作为军事强国，日本仍有所忌惮，但 1891 年 3 月，俄国为了控制远东地区而宣布修筑西伯利亚铁路，日本朝野受到极大震动，认为日本的利益受到极大威胁。因此，日本要想控制朝鲜及满蒙，实现其大陆政策之目的，就必须打败俄国这个竞争对手。因此，在这篇文章写完的次年，日俄战争爆发，不仅是对中国神圣领土主权的粗暴践踏，而且也使中国东北人民在战争中蒙受了空前的浩劫。概览宫岛在甲午战争爆发后起草的这三则针对清朝的策略，可以看出宫岛的对华认识在中国留学时就受制于自身国家的利益。

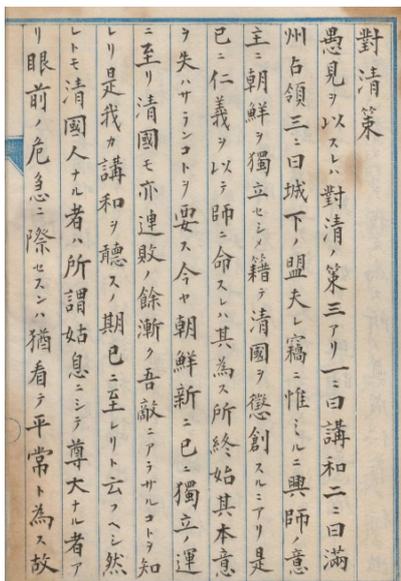


图 1 《对清策》首页影印图

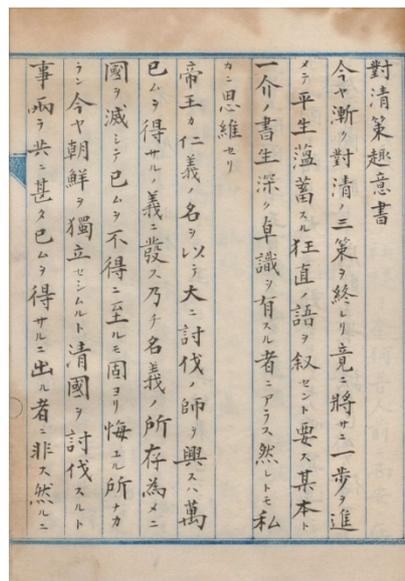


图 2 《对清策趣意书》首页影印图

<sup>1</sup> 官岛大八：《对清策趣意书》，《宫岛诚一郎关系文书 2658》。

## 四、日俄战争前后所编汉语教科书与所写时评中的对华观

宫岛回国后,为其创办的汉语学校编写了不少汉语教科书,其中的《支那语独习书》(1900年)编写于日本派兵镇压义和团之际,是一本披着会话外壳的军用书。<sup>1</sup>虽然全书没有直接的军用语表达,但仍能寻到一些蛛丝马迹。由善邻书院编纂的《支那语速成:兵事会话》(1904年)正好编写于日俄战争爆发时期,<sup>2</sup>在凡例中就说明了该书的编写目的。大正5年(1916年)4月3日,宫岛对“支那问题”又发表了自己的见解,<sup>3</sup>写下了《时事鄙见》一文,在该文中,他提出了“一分南北”的计划。

### (一)《支那语独习书》中的对华观

明治维新后,日本出现了专门的汉语学校和专职的汉语教师,随之也涌现了大量的汉语教材。在这个特殊的节点,教材的编写倾向悄然变化,从《支那语独习书》就可见其端倪。

《支那语独习书》是宫岛大八归国后系统化编写的第二本教科书,于明治33年(1900年)9月10日印刷,明治33年9月16日正式发行。当时的世界格局强弱两极分化,中国自鸦片战争后沦为半殖民地半封建社会,成为各国列强的“俎上肉”。而此时的日本正享受着明治维新带来的红利,得以从亚洲各国中跳脱出来,其战略思想也从传统的维护以儒学为官学的封建幕府的统治转变为对外殖民扩张。英俄在远东地区的竞争关系为日本提供了战略空间,日英在遏制俄国向中国扩张的问题上持有相同立场,为此1900年7月日本派兵约22000人镇压义和团,成为了八国联军的主力,自此日本正式成为列强的一员。此后日本的汉语教学、教材逐渐蒙上了军事色彩。《支那语独习书》作为该节点的教材,在“凡例”中也提到:“在现时感到需要汉语之际,这本小册子多少会有所裨益。”<sup>4</sup>这里的“现时”就是日本派兵镇压义和团之际,显然该书是为去北京的日本军人而准备的。

《支那语独习书》的话题虽以日常生活为主,但结合时况,教材也不乏一些军事词,如兵丁(名辞二十三页)、营房(名辞二十六页)、旗子(名辞二十八页)、兵船(问答八十四页)、兵营(问答八十五页)、操演(问答八十五页)等。其中有三例耐人寻味:

#### (1)【团匪】义和团。

都是甚么事情?

都是团匪的事情。<sup>5</sup>(问答七十页)

1900年3月6日,驻清公使西德二郎向外务省报告了山东拳民的活动。4月7日,他提到义和团只不过是“没有固定方针的土匪,不会引起大事”。<sup>6</sup>这可以侧面反映当时日本人对义和团的态度,认为他们是迷信、愚昧、落后、反基督教的“乌合之众”。而宫岛把“团匪”日译为“義和团”。宫岛明知其正确叫法,反而用了“团匪”这一带有侮辱性的称呼,这反映了宫岛对义和团的态度,也侧面反映宫岛对日本派兵镇压义和团的认可。此处呼应了凡例中,现时之需的“现时”正是指1900

<sup>1</sup> 为最大程度保留原书的风貌,故不做改动,不存在作者主观翻译。

<sup>2</sup> 善邻书院由宫岛大八于1895年5月创立,最初名叫咏归社,1898年6月改称为善邻书院。该书院培养了一大批汉语人才从事军事翻译工作。

<sup>3</sup> 当时日本人对中国问题的统称。

<sup>4</sup> 宫岛大八:《支那语独习书·凡例》,第11页。

<sup>5</sup> 宫岛大八:《支那语独习书·问答》,第70页。

<sup>6</sup> 王先明:《义和团与民族主义运动的时代转型——立足于近代民众抗争运动的比较分析》,《历史教学(下半月刊)》2011年第1期。

年日本派兵镇压义和团之时，虽然该书的军事内容不多，但可见其编撰目的就是军需。

(2)【放枪】射击。

那是甚么响声儿？

是兵营里头操演放枪的声儿。<sup>1</sup>（问答 八十四、八十五页）

“放枪”一词是清末民初枪炮传入中国以后的新词。这里的兵营虽没有指明是哪国军队，但可以推测是中国军队，第一，从战绩来看外国军队在来华之前就为精兵，故不太需要训练放枪这种基础军事练习，即便需要也是通过实战积累经验。第二，教材是以中国社会为背景编写的。因此这两句问答显然描述的是中国军队的射击训练。初看貌似无大问题，但实则是对中国军队的讽刺。当时作为中国军队近代化的前身——淮军，接受了洋枪队的装备，也接受了洋操的训练，甚至连英语的口令都已听熟悉，却唯独对瞄准射击一窍不通，可谓“只知放枪，不会瞄准”，其战斗力就可想而知。<sup>2</sup>从这些对于淮军的描写来看，宫岛在此安排这两句对话颇有深意、十分微妙。

(3)【总布】北京一地名。

舍下在总布胡同住。<sup>3</sup>（问答 六十一页）

这里的“总布”虽只是一个地名，但背后的故事却为中国之耻，1900年6月20日，清兵神机营统领崔恩海将肆意挑衅、张扬跋扈的德国公使克林德击毙于西总布西口外。这成为了八国联军入侵北京的主要导火索。八国联军入侵北京后，《辛丑条约》仍在谈判中，清廷就照着八国联军公使团的要求，在事发地点为克林德建大理石牌坊，额题由光绪帝亲写“克林德碑”四字被视为国耻。<sup>4</sup>而同年9月，宫岛就编成《支那语独习书》，运用“总布”这一国人之殇的敏感词汇编入教材，可见编者内外矛盾的对华观。

这三处用例都是宫岛对华观的体现，他擅长把一些隐晦的间接的词汇编入教材，无意中体现了他的对华态度，这种间接性的侵华思想可以说贯穿了他的事业生涯，但他却又主张儒教，崇尚“亚洲主义”，这种矛盾的作派难以从国民性上根除。

(二)《支那语速成：兵事会话》中的对华观

该教材版权页处的编辑兼发行人正是善邻书院的创始人宫岛大八，于明治37年（1904年）2月17日印刷，20日发行，而日俄两国于2月10日正式宣战，教材的编写不太可能在短短一周内完成，可推测这份教材的编写工作早有谋划。日俄战争中，日方和俄方军事实力相差悬殊。日本为了弥补自己的劣势，从各个方面积极应战，企图通过编写汉语教科书让日本兵学会基础的汉语表达，便于向中国人征集物资、收集情报等，也有利于命令中国人买东西、干苦力、照顾日本伤员等。可见，军事需要是该教科书编撰的首要背景。

《支那语速成：兵事会话》的凡例（译）写到：“此书专为在战地使用而编纂……此乃军国多事之秋，若能使忠勇义烈的出征将士有所裨益，则为著者之本意。”<sup>5</sup>这与《支那语独习书》凡例中

<sup>1</sup> 宫岛大八：《支那语独习书·问答》，第84-85页。

<sup>2</sup> 陈九如：《洋枪队与淮军浅论》，《历史教学问题》1996年第4期。

<sup>3</sup> 宫岛大八：《支那语独习书·问答》，第61页。

<sup>4</sup> 朱鹰：《北京总布胡同：记载六百年历史变迁》，《北京青年报》2003年10月9日。

<sup>5</sup> 宫岛大八：《支那语速成：兵事会话·凡例》，第1-3页。

的“在现时感到需要汉语之际，这本小册子多少会有所裨益”相似，先指出“现时之需（义和团事件）”“多事之秋（日俄战争）”这类背景，再使用了“裨益”这个词语。通过这种表达方式就可以看出，宫岛编写教材的目的就是应时之需，而且从未改变过，一旦有国家有号召，便积极响应。1904年除了出版了该书之外，同月还出版了《北清通语：兵时会话》，3月又出版了《兵时告示文范：清国时文》，8月出版了《官话急就篇》，12月出版了《官话时文问答》。<sup>1</sup>仅仅一年的时间连续出版了5本教材，其中三部在书名中就体现了军事元素。善邻书院为日俄战争期间军用汉语教科书的出版起到了较大的示范作用，为后期军用汉语教科书的编写提供了范本。可见善邻书院并非一个纯粹的汉语学习重镇，而是应时之需，培养汉语型国土的基地。

该书的凡例前面，有一张包括中国东北及辽东半岛在内的地图，详细标注了长城、边柵、旅行线、山岳、河川、国界、省界、未成铁道、铁路线路。地图是行军作战的重要工具，宫岛在这部书中加入地图，无疑是想让日军快速了解作战场所的地理信息。

该教材的目录中的“行军、宿营、运输、土工、警戒、讯问、看护、慰抚”更是直观地表现了该书军用色彩。令人疑惑的是，宫岛在清朝学习的都是四书五经之类的古典汉学，对于带有命令性、恐吓性、安抚性、拉拢性的军事用语竟也如此熟悉。比如“不用害怕说实话我不杀你”这句，<sup>2</sup>难以置信是出自一位标榜“中日不战”的汉学家之手，“你们不是我的仇敌，我们是替你们打俄国来的”这句在安排“慰抚”这一节，<sup>3</sup>看似是为安抚中国平民的情绪，实则打着帮忙的幌子侵略中国土地，这种两面性的人格在该教科书中展现得淋漓尽致。

### （三）《时事鄙见》中的对华观

《时事鄙见》写于1916年4月3日，此时中国的格局可谓发生了翻天覆地的变化。宫岛说“为了我国的大局，解决同洲的根本，要等一个成事的机运”，这个时机便是等袁世凯倒台后，中国人的特质“嫉视、猜疑、权势之争”就会相继而起，中国便陷入混乱的局面。之后宫岛提出了解决的方针（译），这便是全篇的核心要义。

最好的方针便是建立一个以蒙满为基础，以肃亲王为中心，兴升允，联络陕甘肃，恢复宣统的旧位，响应那些仍在观望中的、无家可归的旧官僚，比如冯国璋。这样北方的根据地就成了。为了南方，设立南京为首都，公平地选择人才，选张继这样的人作为首脑。北帝制，南共和，大陆平分南北。<sup>4</sup>

之后，日本帮助清政府建立满洲国，作为支持者之一的宫岛大八，在1935年4月8日的《朝日新闻》朝刊第1版上，刊登了溥仪作为满洲国皇帝来日的新闻。其中，在“通报对建国帮助的二十名人员的内谒本”上，记载着与陆军相关人员一起没有头衔的头山满和宫岛大八的名字。同时，在东京丸之内的山水楼拍摄的溥仪和宫岛的纪念照片也留了下来。这足以证明，宫岛在这个时期所提倡的亚洲主义的核心思想是支持蒙满独立，建立满洲国。这与十年后日本首相田中义一在奏折中写

<sup>1</sup> 《官话时文问答》的发行所是善邻书院，编辑兼发行人是宫岛吉敏。据《人事兴信录》的电子数据库记载发现，宫岛吉敏于1882年出生，父亲是宫岛季四郎，而宫岛大八的父亲宫岛诚一郎的弟弟正是宫岛季四郎，因此推出宫岛吉敏是宫岛大八的堂弟。

<sup>2</sup> 宫岛大八：《支那语速成：兵事会话·讯问》，第86页。

<sup>3</sup> 宫岛大八：《支那语速成：兵事会话·慰抚》，第91页。

<sup>4</sup> 宫岛大八：《宫岛诚一郎关系文书·时事鄙见2659》。

的“欲征服中国必先征服满蒙，欲征服世界，必先征服中国”的理念完全吻合。1936年他又亲自拜访满洲国，帮在义和团事件中去世的朋友德丸作藏还愿，还把自己雕刻的毗沙门天王像进献给了溥仪。次年，抗日战争便全面爆发，不仅让中国人民处于水深火热，也给日本社会带去苦难，宫岛这时才反应过来自己一直信奉的亚洲主义早已走偏，是以日本为首的亚洲主义，而不是亚洲的亚洲主义。

晚年的宫岛在东亚同文会的《续对支回顾录》写道“因为对时事有所察觉，从几年前开始就断绝了一切与政治有关的言行，将力量倾注于世道人心的抚养……”，他认为自己早年前写的有关时事的言论失之偏颇，因此心存愧疚，以教育者的身份度过。最终宫岛于1943年患肠疾去世，他在中日持续战争的环境中离开，也没能见证他在《时事鄙见》中提出的“支那问题的解决是确立东洋的基础，是世界和平的开端”这一美好愿景。<sup>1</sup>

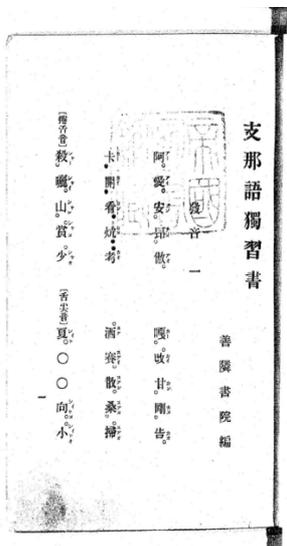


图3 《支那语独习书》

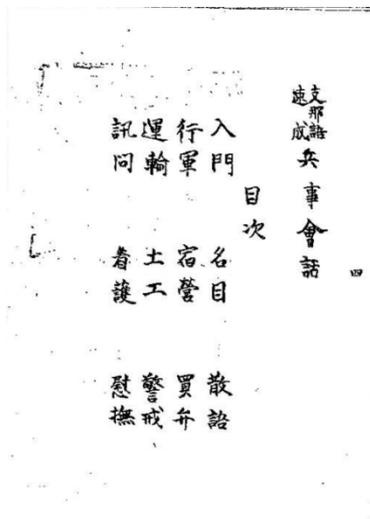


图4 《支那语速成：兵事会话》

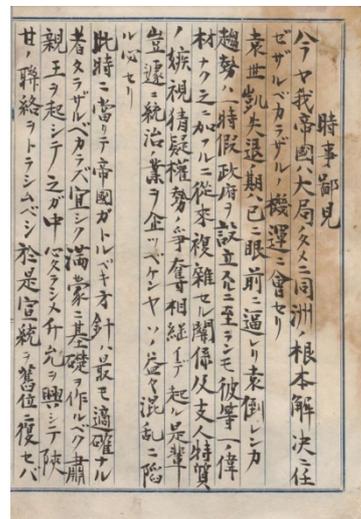


图5 《时事鄙见》

## 五、宫岛大八矛盾的对华观分析

从上述文字材料可见，宫岛大八的对华观呈现出一种矛盾的两面性，实质上是一种表与里的关系。在中国的时候，表面上宫岛是一位不谙世事的留学生，背地里却拜访日本设立在中国的间谍机构——乐善堂；回到日本后，他表面上初心不变开设汉语私塾，背地里却培养一大批军事汉语储备人才，间接助力日俄战争。这种两面性与日本政府对华侵略扩张的一体两面极为相似。一面宣扬“中日提携”一致对外，一面却“脱亚入欧”，将矛头直指中国，这两面在甲午海战胜出的事实面前划为同一。

但宫岛是个体，政府代表群体。两者的对华观相似，却终究不同。宫岛对中国文化的感情不假，这从他对汉语、汉诗文、中国书法、儒道的热爱看得出来。宫岛对中国人的感情却仅限于他身边熟知的中国人，也就是以张裕钊为圆心的一众人等。宫岛对其师傅的感情只能反映其尊师重道的精神，但并不能说明他一视同仁地尊重每一个中国人，只能说因为他的师傅，他对中国人心存一丝好感或

<sup>1</sup> 宫岛大八：《宫岛诚一郎关系文书·时事鄙见 2659》。

怜悯。宫岛对中国的感情其实和大多数日本人一样，他们既羡慕中国在亚洲的中心地位，又不甘于本国的边缘属性；既想向中国学习，又有极强的民族自尊心，这就使得宫岛对中国的感情近乎只剩下文化认可。他回国后创办了善邻书院，在撰写《善邻书院主意书》时宫岛大八提到“一日无孔教则无清国，无清国则无支那，孔教可谓清国之根本，而孔教之消长攸关支那存亡，抑亦亚细亚盛衰之所系也”，可见他十分崇尚孔子及儒教，但是另一面他却认可日本通过非法、残忍的手段在中国牟利。

对此现象，小岛晋治在为《幕末明治中国见闻录集成》撰写序言时有所归纳，他表示在那个时代，许多日本人对古代的中国文化仍怀有敬意，而对现实的中国和中国人的蔑视意识却不断加深。这种时代的风气，也反映在该书所收录的众多旅行记中。如果说上述文字信息所透露的信息只能从侧面推测宫岛的对华态度，以下四个人际关系视角更能佐证他的这种摇摆且矛盾的对华观。

### （一）对恩师和同门的态度

宫岛于1894年8月离别张家之际和甲午战争爆发之时，在归国的途中带着复杂的感情写下了《甲午诗草》，共有八首。这几首汉诗用词用典都极为丰富，证明了宫岛留学期间确实学有所成。《岷昆仲》是送给求学的同门，“甲午八月闻两国失和之报 辞长安归国赋别张导”一句说明了该诗的写作对象，此处的张导不是张裕钊，而是一位名叫张导岷<sup>1</sup>的同窗，宫岛把他们当成自己的昆仲（古时的兄弟称呼）和朋侪（指朋友），表达了即便半生戎马也要相见的期许。《感怀》《襄阳怀旧》中的“此去问经何处是”和“无限伤心人不在”最直接地表达了对导师离去的痛苦。在《七盘岭》连续出现两个“忧”，一是对自己的处境担忧，二是对时局的担忧；《洞庭夜泊》借舜帝南巡死于九嶷山，其妃子娥皇、女英来到湘水边哭祭丈夫的典故，引出“忧汉室”，其实是对中国的担忧。在《阳台》中借用宋玉为襄王作高唐赋的故事，影射自己来清国留学也如梦一般结束了。而在《黑龙洞夜坐》和《武昌》中，“空有归心万里驰”“归家无计此淹留”两句表达自己归心似箭的感情，还借用南冠楚囚的典故，该典故多用于虽身处敌人的营中，但是依旧想念着自己的故国的情形。

综上，虽然宫岛对导师、同门都很尊敬，但是战争爆发后他便认为中国是敌国，并且始终将国家置于首位。

### （二）受友人影响

松平康国（Yasumoto Matsudaira）是动摇宫岛大八对华态度的一个重要角色。两人相识甚早，在善邻书院设立后不久公布的“支那文学语学教授”名单中，宫岛大八兼任文学科和语学科讲师，松平康国则担任院长，同时也是文学科讲师。自幼便受汉文经典熏陶的松平康国对以儒为尊的中国抱有特殊的情感。这种情感不仅来自书本的涵养，也与师友之间的日常交流有关，善邻书院就是“兴亚者”们的集中营。但来华之后的松平康国对中国社会经济、风俗习惯和文教制度都深感失望，担忧清王朝的前途，同时也流露出他作为日本人的优越感。在中日甲午战争爆发之际，善邻书院的院长松平康国对当时去留两难的宫岛赠诗一首，诗中松平康国表示理解“留违君父去违师，游子低回

<sup>1</sup> 宫岛自7月29日离开西安后便记录每日行程，名为“开战以来日表”，在其中8月29日中记录了自己同张导岷等人在张裕钊的灵前烧香叩拜，随后辞别。日表中的记录与此处的《甲午诗草》的“岷昆仲”“赋别张导”相吻合。

欲泣岐”<sup>1</sup>的矛盾处境，但又劝导他“酒醒休唱洞庭诗”。宫岛虽没有对这种观点在明面上表示赞同，在宫岛心里早已潜移默化地认同松平康国的这种对中国失望的态度。曾经站在同一阵营的两人，最终都走向以日本为首的“亚洲主义”，这也说明了宫岛的思想轨迹绝非当时的个案。

德丸作藏（Sakuzou Tokumaru）是宫岛在兴亚会时的同学，<sup>2</sup>宫岛继承了他的遗志，设立了“镇海观音会”，在观音会上继续举办法事和法事会。<sup>3</sup>这个插曲虽然体现了宫岛重情重义的品质，但可以看出他对日本镇压义和团一事的认可与赞同。而且，记载这个事迹的“黑龙会”是当时日本侵华的急先锋，成了日本浪人的大本营。黑龙会成员们认为日俄必有一战，并且预计战场就在中国东北的黑龙江流域，正好契合了他们扩张的首要目标——黑龙江两岸，所以定会名称为“黑龙”。这也是宫岛支持蒙满独立的有力证据。

### （三）受父亲影响

家庭环境也是造成这种矛盾的重要原因。宫岛的父亲宫岛诚一郎出生于藩士家庭，自幼受严格的汉学训练，长大后也成了藩士。出于对汉诗文的热爱，在首任驻日大使何如璋等抵达日本后不久，宫岛诚一郎就用切磋诗文等各种手段与公使馆成员建立了深厚友谊。不过诚一郎还肩负着为日本政府提供情报的特殊使命，尤其是琉球问题，他通过使团成员不经意透露的外交情报了解到格兰特调停球案的机密，使日本政府赢得了球案交涉的主动权，赢得了日本政府的认可。自身的爱好终需服务于国家的使命，这是宫岛诚一郎国士精神的体现。宫岛大八深受其父亲这种国士精神的影响，以至于他的教育目的就是培养国士。

### （四）其学生的表现

宫岛为当时的中日战争输送了大量懂汉语的翻译和军官，日俄战争期间，有40余名善邻书院的学生从军担任军官、翻译及其他职务。第一次世界大战爆发之后，日军出兵中国山东，有二十多个学生从军做翻译或者其他工作。青柳笃恒（Atsutsune Aoyagi）是宫岛的首届学生中较为出名的一个，他也继承了宫岛的“国士精神”，把成为一名真正的国士作为终身奋斗的目标，还成为了早稻田大学的教授，编写了一些教材。

青柳在1913—1914年间担任袁世凯的高等间谍，其对华观更是锋芒毕露，对1915年日方向袁世凯提出“二十一条”不平等条约之时进行公开评价，美化称日本是为了生存才向中国“伸手”，这是上天赋予的权利。青柳所宣扬的“中日友善”“经济联盟”只是将日本侵略中国的行为正当化，从未站在中国的立场思考。可见宫岛“人物をつくるにあり、区々たる言語にはない”（成人，而非成各种语言）的教育目标在青柳身上得到诠释，<sup>4</sup>自己的价值和抱负也在这些学生的发展中得到体现。田中庆太郎曾这样评价宫岛大八的教育目标，“他的作法是要培养有志于大陆的青年，不是所谓学者型。”<sup>5</sup>这正是为了适应当时国家的需要。作为那个时代的人，在“忠君”“效国”思想的感

<sup>1</sup> 松平康国：《天行诗钞·赠宫岛咏士》，第25页。

<sup>2</sup> 德丸在甲午战争时是陆军翻译官，1897年成为外交部翻译官在北京公使馆工作，在任期间发生了义和团之乱，在北京笼城时，用北京一古刹的僧人带来的观音像治好了病，因此信仰观音。外务省退休时，在宫岛的义兄上泉德弥陆军中中将的斡旋下，德丸在朝鲜的镇海建立了观音堂，为义和团之乱的战斗者祈福，但德丸却在镇海突然去世。

<sup>3</sup> 黑龙会：《东亚先觉志士记传》，第734页。

<sup>4</sup> 邵艳：《早稻田大学的中国语教育》，《研究论丛》2004年第11期。

<sup>5</sup> [日]六角恒广：《日本中国语教育史研究》，王顺洪译，北京语言学院出版社1992年版。

召下,对国家的非正义的决策或积极追随,或摇摆,或迷茫,很多因素都是时代造成的。

## 六、余论

在全盘西化的日本,自身又不舍对汉学的热爱,原本对立的两面在帮助政府解决燃眉之急中划为同一,宫岛的作派可谓是“曲线救国”的典型代表。这种国家与个人的矛盾最终也会因个人的价值取向化解。即便宫岛在后期意识到自己的对华观没有达成相应的目的,使中日两国陷入战争,之后便用余生以教育者的身份活动来填补自己的愧疚。

宫岛上受父亲、友人影响,下影响其学生。他们带有目的性、效忠军国主义的伪善受时代的局限和“国士”思想的禁锢,至今日本政府仍美化战争,正当化自己的罪行,日本民众浸润在这种环境中也始终无法正视历史。纵观宫岛大八的生平,八年的留学经历带给他扎实的语言功底,在汉语的传播与发展上作出巨大贡献,他编写的汉语教科书,已出现汉字简化的苗头,一定程度上推动了汉字的发展,新鲜的日源词反哺了当时汉语的词汇系统;他将张裕钊的碑学派书法广为传授,在日本形成了张氏书法流派。

但他仅仅只是做到了为日本服务的“亚洲主义”,“培养国士”的教育观为他提供了心理支持,实质上却效忠于日本的军国主义,为其编写军事教材,培养军用翻译人才,支持蒙满独立,提出他认为和平的时评见解。他的这种对华观,实质上谈不上“慕华”到“侵华”的转变,他的“慕华”只归结到了深厚悠久的中国文化和汗牛充栋的汉学上,自始至终没有从“国家”的角度承认中国,陷入了日本“万世一系”的思想窠臼。宫岛的这种对华观是当时绝大多数日本亲中派对华态度的折射,他们的行为直接或间接地给中国这片土地与人民带来灾难,我们也当辩证地看待。

### 参考文献:

- 曹然. 略论日俄战争的背景及影响[J]. 世纪桥, 2010(17):33-35.
- 戴东阳. 近代中日同盟思想的表与里——以宫岛诚一郎为例[J]. 史学月刊, 2013(12):78-90.
- 荆绍福. 沈阳北大营[M]. 沈阳: 沈阳出版社, 2020.
- 孙宏云. 日本汉学家松平康国的对华认识及其政治倾向[J]. 中山大学学报(社会科学版), 2021, 61(3):96-106.
- 王美平. 甲午战争前后日本对华观的变迁——以报刊舆论为中心[J]. 历史研究, 2012(1):143-161+192.
- 王美平. 近代日本的义和团运动观[J]. 南开学报(哲学社会科学版), 2015(1):71-80.
- 王顺洪. 日本明治时期的汉语教师[J]. 汉语学习, 2003(1):75-80.
- 徐丽. 日本明治时期汉语教科书研究[D]. 北京外国语大学硕士学位论文, 2014.
- (日本) 魚住和晃. 宫岛咏士: 人と芸術[M]. 东京: 二玄社, 1990.
- (日本) 板垣友子. 明治期における中国語教育: 宮島大八の学びを中心に[J]. 外国語学研究, 2014:17-23.

(责任编辑: 侯佳琪)

(日文文献编辑: 刘洁)

# Analysis and Instructional Recommendations of Thai Learners' Misplaced Morpheme Coinages of Chinese

## 泰国汉语学习者的语素错置生造词现象 偏误分析和建议对策

Yan LUO<sup>1</sup>  
Capital Normal University, China  
gdhy0617@163.com  
Zhiguo HOU<sup>2</sup>  
Beijing Language and Culture University, China  
houzhiguo4149@163.com  
Nalat CHINSONGKRAM<sup>3</sup>  
นลัท ชินสงคราม  
South China Normal University, China  
nalat.1989@gmail.com

**Abstract** Through extracting the corpus from the HSK Dynamic Composition Corpus and the Global Chinese Interlanguage Corpus, this paper analyzes Thai learners' output of coinages in the process of learning Chinese from the perspective of the characteristics, semantics and word-formation of the Chinese-Thai language. This research classifies coinages according to the categories of Chinese compound words and applies the comparative analysis of mediated languages (CIA) approach to analyze the mediated languages, learners' native languages, and target languages in a systematic manner. The reasons behind Thai learners' misplaced morpheme coinages while learning Chinese are studied, and recommendations for correcting Thai learners' misplaced morpheme-coinages are provided.

**Keywords** Thai Learners, Coinages, Morpheme-mis, Errors Analysis, International Chinese Language Education

## I. Introduction

Fu Huaiqing (2004:175) points out that “words made at random, or words made by arbitrarily changing the form of the original word are called coinages.” Words cannot be created arbitrarily, and the meaning of words is not a simple superposition of the meaning of morphemes. The semantics of complete lexical items is contingent upon the fusion of their constructional import and their word-formation component import. (Li, Zhang, 2019). Current research on word error analysis of Chinese as a second

---

Received: 13th Nov, 2022

Authors:

<sup>1</sup> Yan LUO, a PhD candidate of Chinese International Education in Capital Normal University, China.

<sup>2</sup> Zhiguo Hou, a lecturer of international Chinese language education at Beijing Language and Culture University, China.

<sup>3</sup> Nalat Chinsongkram, นลัท ชินสงคราม, Thai, a PhD student of Chinese International Education in South China Normal University, China.

\* This article was supported by the China National Language Commission's 2019 major project “The Status Quo, Evaluation and Countermeasures of Language Services in the Construction of the Belt and Road Initiative” (No. ZDA135-11).

language learners primarily focus on the analysis of word use and less on word construction. Xing Hongbing (2003) points out that coinages' errors are one of the important phenomena in the acquisition of Chinese words by foreign learners. According to our practice of teaching Chinese in Thailand, it is more common for Thai learners to produce words in the wrong order of morphemes, such as "city" as "市城" (Shi-cheng) and "English" as "文英" (Wen-ying). The meaning of words created by second-language learners can be understood in the context of the sentence in which they appear. However, these words are not part of the Chinese language lexicon and do not conform to Chinese syntactic norms. These arbitrarily created terms are commonly referred to as "coinages." (Words that are not commonly recognized and are not included in authorized Chinese language tools).

In this research, we use the HSK Dynamic Composition Corpus and the Global Chinese Interlanguage Corpus as corpus sources, together with the practice of teaching Chinese in Thailand, and employ the comparative analysis of mediated languages (CIA) approach to systematically analyze the mediated language, learners' native language(s), and the target language in explore the misplacing of the morphemes in Thai learners' Chinese learning process. In this study, these coinages are referred to "morpheme-misplaced coinages," and the correct expressions of these coinages in the Chinese language as "the target words."

## II. Types of Errors in the Misplaced Morpheme Coinages of Thai Learners

We conducted an exhaustive search of the HSK Dynamic Composition Corpus and the Global Chinese Interlanguage Corpus (hereinafter referred to as "corpus"), and finally compiled a total of 47 misplaced words. Many of these terms appear frequently in the corpus and are also constantly used in the process of teaching. It can be spotted that the errors triggered by misplaced morphemes are not occasional errors, but rather demonstrate a certain regularity and systematicity.

For the purpose of this investigation, a corpus of teaching practice example sentences was merged with a selection of the ten most frequently occurring coinages, which were subsequently subjected to analysis. The target words are first categorised according to their structural categories, then translated into Thai and examined for their associated structural types, as listed below.

| Serial number | Coinage | Target words | Chinese word formation types | Thai Equivalents              | Thai word formation types |
|---------------|---------|--------------|------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| 1             | 市城      | 城市           | Coordinated                  | เมือง                         | Single-morpheme word      |
| 2             | 黄炎      | 炎黄           |                              | จักรพรรดิหวงและจักรพรรดิเหียน | Coordinated               |
| 3             | 文英      | 英文           | Modified                     | ภาษาอังกฤษ                    | Head + Modifier           |

|    |    |    |                   |           |                      |
|----|----|----|-------------------|-----------|----------------------|
| 4  | 工员 | 员工 |                   | พนักงาน   | Single-morpheme word |
| 5  | 烟吸 | 吸烟 | Verb-object       | สูบบุหรี่ | Verb-object          |
| 6  | 易容 | 容易 |                   | ง่าย      | Single-morpheme word |
| 7  | 辆车 | 车辆 | Complementary     | รถ        | Single-morpheme word |
| 8  | 口人 | 人口 |                   | ประชากร   | Single-morpheme word |
| 9  | 轻年 | 年轻 | Subject-predicate | อายุน้อย  | Subject-predicate    |
| 10 | 手歌 | 歌手 | Additional        | นักร้อง   | Additional           |

**Table 1: Types of words created by Thai learners in the wrong order of Chinese morphemes**

The above table shows that Chinese-Thai languages belong to the same Sino-Tibetan language family and have consistency in syntax and word formation. The word-formation patterns of native words and target words may not necessarily be identical, even when they convey the same semantic meaning. In the following example, the words with horizontal lines are the native words, and the target words are in brackets.

### 1. Juxtaposed compound morpheme misplacing

(1) 在市城虽然没有大自然的风景，但是我住的曼谷市名胜古迹也很多。（城市）

(2) 也许是因为我是一个有中国血统的黄炎子孙吧！（炎黄）

The disyllable word “城市” in example (1) is a coordinated word made up of two morphemes, “城” and “市”, while “城市” in Thai is translated as “เมือง”, which is a single-morpheme word. In example (2), “炎黄” is the joint name of two emperors in the early ancient history of China, “Yan Di” [Legendary Emperor Yan/Burning] and “Huang Di” [Legendary Emperor Huang/Yellow]. These cultural words have no equivalence in Thai, but are often translated phonetically and paraphrased into a foreign word, that is, “จักรพรรดิหวงและจักรพรรดิเหียน” [จักรพรรดิ(emperor) หวง(huang) และ (and) จักรพรรดิ(emperor) เหียน(yan)], in the order of translation “Yan Huang” becomes “Huang Yan.”

### 2. Modified compound morpheme misplaced

(3) 在发音上，不像英文或泰文那样是用拼写法，而是要死记硬背。（英文）

(4) 正大集团是泰国最大的公司，有很多的工员。（员工）

In example (3), “英文” is “ภาษาอังกฤษ” in Thai, which consists of two morphemes: “ภาษา” (language) + “อังกฤษ” (English). “อังกฤษ” (English) is composed of two morphemes. In example (4), the Thai translation for “员工” is “พนักงาน”, which is a single-morpheme word.

### 3. Verb-object compound morpheme misplacing

(5) 我也喜欢唱流行歌曲，第一它易容唱，第二抒情比较多。（容易）

(6) 不少烟吸者对新的措施表示不满。（吸烟）

The Thai translation of “容易” in example (5) is “ง่าย”, which is similar to “เมือง” (city), and “ง่าย” is also a single-morpheme word in Thai. In addition, the target word “容易” is a typical lexicalized word in Chinese, which also makes it difficult for learners to master. “With the diphthongization of ‘容’ to mean ‘permission’, the verb ‘容’ loses its dominant power in the verb-object construction ‘容易’, and the frequently adjacent ‘容’ and ‘易’ are lexicalized.” (Chao, R., 2007). The Thai translation of “吸烟” in example (6) is “สูบบุหรี่”, which consists of two morphemes: “สูบ” (to smoke) + “บุหรี่” (cigarette). “สูบบุหรี่” is also a verb-object constructive word in Thai.

#### 4. Complementary compound morpheme misplacing

(7) 操场上停着各种各样的辆车。(车辆)

(8) 泰国人口大概有六千四百万。(人口)

The two target words mentioned above are both mid-complement compound words in Chinese, i.e., the former morpheme is a noun, and the latter morpheme is a quantifier of the former morpheme. Such mid-complement structure compound words are unique to Chinese. The first is to use a single-morpheme word with a collective meaning. For example, “人口” is translated as “ประชากร” in Thai, and “车辆” is translated as “ประชากร” in Thai. The second type is to use phrases to express. For example, “改正” in Thai is translated as “แก้ (change) ให้ (make) ถูก (correct)” “ทำให้ (make) ดี (good) ขึ้น (more)”.

#### 5. Subject-predicate compound morpheme misplacing

(9) 年轻人常常互相泼水, 还参加庙会。(年轻)

The Thai translation of “年轻” in example (9) is “อายุน้อย”, which consists of “อายุ” (age) + “น้อย” (small), which is the subject-predicate structure in Thai, while the Chinese word “年轻” is also subject-predicate.

#### 6. Additional word-element misplacing

(10) 我来中国以后, 对中国手歌感兴趣。(歌手)

The Thai translation of “歌手” is “นักร้อง”, which consists of two morphemes: “นัก” (person) + “ร้อง” (song). This occurs as “first language interference”. It is possible that the coinage “歌手” is formed from the morpheme and output coinages. The morpheme “手”, as an affix, means “a person who is good at a certain skill or does a certain thing,” which is the same as the Thai morpheme “นัก”. However, the Chinese word “手” is relatively more sophisticated, and the Thai word “นัก” can refer to a general category of people, such as “writer” translated as “นักเขียน,” consisting of such two morphemes, “นัก”(person) + “เขียน” (write); “student” translated as “นักเรียน,” consisting of such two morphemes, “นัก”(person) + “เรียน” (learning). The semantics of Chinese is generally more sophisticated than Thai, but not all of them are, for example, in Thai, ซักเสื้อผ้า (wash clothes), ล้างมือ (wash hands), อาบน้ำ (wash body/bath) to use different words (morphemes) to express the action of “removing the dirt on the object”, while in Chinese, this “action” is generally expressed by a simple word, “洗”.

The aforementioned coinages can be classified into the following word-formation categories: First, among the target words that are compound word types, those can be represented by single-morpheme words in Thai are Example (1) “城市”, Example (4) “员工”, Example (6) “容易”, Example (7) “车辆”, and Example (8) “人口”, which may be related to the bisyllabification feature of Chinese. Meanwhile, the word-formation type of some target words becomes change formation type in Thai, which indicates that the structure types of Chinese and Thai words do not correspond to each other.

Second, among the target words that are the “Modifier + Head” structure in modified compounds, the corresponding Thai word formation type becomes “Head + Modifier” such as Example (3) “英文”. This shows that the “Modifier + Head” structure in Chinese corresponds to “Head + Modifier” in Thai.

### III. Causes of Misplaced Word Formation in Thai Learners

Based on the aforementioned analysis of Chinese-Thai language characteristics in terms of semantics and word formation, the errors in creating coinages among Thai learners can primarily be attributed to the following three factors.

#### (1) Holistic acquisition errors

This holistic approach to teaching vocabulary forces learners to focus on memorizing the vocabulary while abandoning the concept that Chinese words are made up of morphemes. This inevitably leads to confusion or reversal of word order. In addition, Chinese has complex word formation rules, and Chinese words are mainly made up of monosyllabic, disyllabic, and even polysyllabic morphemes. If learners have little awareness of morphemes, they will have difficulties in learning and understanding. They frequently make analogies based on their limited knowledge of Chinese or their tongue language, which they believe to be similar, resulting in the misplacing of morphemes. For example, many learners write down “领带、抽查、夫妻” as “带领、查抽、妻夫”, etc. (Sun Dejin, 2006: 389-390).

#### (2) Chinese does not implement participle hyphenation, and Thai learners' lack of Chinese words formation

The Thai language's lack of word separation, hyphenation, and infrequent use of punctuation can pose significant challenges for Thai learners in acquiring a comprehensive understanding of Chinese vocabulary through the separated writing of Chinese words. In Examples (7) and (8), each of the morphemes in “车辆” and “人口” was learned, but the order in which the morphemes appeared was different, for instances, the order of occurrence of “辆” and “车” might be “一辆车” [a car] or “很多车辆” [many cars]; the order of “口” and “人” might be “三口人” [three persons] or “世界人口” [world population]. Since Chinese does not implement the hyphenation of words, it is difficult for learners to remember the order of the morphemes, resulting in a sense of language deficiency and error.

#### (3) Negative transfer of learners' mother tongue

Negative native language transfer is a phenomenon whereby a learner's acquisition of a second language is hindered by the negative influence of their native language. Without being familiar with the syntactic rules of the target language, learners have to rely on their native language knowledge, and thus learners from the same native language background tend to make errors of a similar nature. As we have seen in Example (3), learners migrated from “英文” to “文英”, which is translated as “ภาษา (language) อังกฤษ (UK)”, which is also a typical case of negative transfer.

#### IV. Conclusion

The errors made by Thai learners in the learning process of Chinese compound words with morphemes are systematic, group-based, and exhibit consistency. At present, errors analysis is still a major method for analyzing the Chinese learning process of learners from different language backgrounds in international Chinese language instruction. Through the examples in this paper, it is investigated that Thai learners often reverse the morphological order of morphemes in the process of learning the internal structure of Chinese compound words, which is closely related to the differences in the morphemic meanings and word formation rules of the Chinese and Thai morphemes. To enhance the efficacy of Chinese language instruction in the future, it is recommended that greater emphasis be placed on developing learners' ability to recognize and differentiate words, reinforcing the comparative teaching of Chinese and Thai vocabulary, providing appropriate explanations of the principles of Chinese morpheme formation, and anticipating and rectifying students' morphological errors in a timely manner.

#### References

- Chao, Rui (晁瑞). “Rongyi” de cihuihua yu “rong” biao “xuke” yi “容易”的词汇化与“容”表“许可”义[J] [The lexicalization of “easy” and the meaning of “tolerance” as “permission”]. *Hanyu Xuexi* [Learning Chinese] 2007(01):37-40.
- Feng, Liping (冯丽萍). *Xiandai hanyu cihui renzhi yanjiu* 现代汉语词汇认知研究[M] [A study of modern Chinese lexical cognition]. Beijing: Beijing Normal University Press, 2011.
- Fu, Huaiqing (符淮青). *Xiandai hanyu cihui (zengdingben)* 现代汉语词汇(增订本) [Modern Chinese Vocabulary (Updated Edition)] [M]. Beijing: Peking University Press, 2004.
- Hou, Zhiguo (侯志国). *Jiyu HSK yuliaoku de taiguo xuesheng hanyu shengzaoci pianwu fenxi ji jiaoxue jianyi* 基于 HSK 语料库的泰国学生汉语生造词偏误分析及教学建议[D] [Analysis of Thai Students' Bias in Chinese Vocabulary Based on HSK Corpus and Teaching Suggestions]. MA diss., Hebei Normal University, 2019.
- Li, Jiapan (李加璠), & Zhang Bo (张博). *Jiyu goushi lilun de dangdai hanyu cifa moshi yanjiu* 基于构式理论的当代汉语词法模式研究[J] [A Study of Contemporary Chinese Lexical Patterns Based on Construction Theory]. *Yuyan Wenzhi Yingyong* [Language and writing applications] 2019(02):144.
- Lu, Jianji (鲁健骥). *Pianwu fenxi yu duiwai hanyu jiaoxue* 偏误分析与对外汉语教学[J] [Bias Analysis and Teaching Chinese as a Foreign Language]. *Yuyan Wenzhi Yingyong* [Language and Writing Applications] 1992(1):69-73.
- Lu, Jianji (鲁健骥). *Waiguoren xuexi hanyu de ciyu pianwu fenxi* 外国人学习汉语的词语偏误分析[J] [Analysis of word bias of foreigners learning Chinese]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* [Language Teaching and Research] 1987(4):122-132.
- Pei, Xiaorui (裴晓睿), & Bo, Wenzhe (薄文泽). *Taiyu yufa* 泰语语法[M] [Thai Grammar]. Beijing: Peking University Press, 2017.
- Sun, Dejin (孙德金). *Duiwai hanyu cihui ji cihui jiaoxue yanjiu* 对外汉语词汇及词汇教学研究[M] [Research on Foreign

- Chinese Vocabulary and Vocabulary Teaching]. Beijing: The Commercial Press, 2006.
- Xing, Hongbing (邢红兵). Liuxue xizhe pianwu hechengci de tongji fenxi 留学习者偏误合成词的统计分析[J] [Statistical analysis of biased synthetic words of retained learners]. *Shijie Hanyu Jiaoxue* 世界汉语教学 [World Chinese Language Teaching] 2003(4):67-78.
- Xing, Hongbing (邢红兵). Hanyu zuowei dier yuyan de cihui xide yanjiu 汉语作为第二语言的词汇习得研究[M] [A Study of Vocabulary Acquisition in Chinese as a Second Language]. Beijing: Peking University Press, 2016.
- Zhang, Baolin (张宝林). Guanyu Hanyu zhongjieyu yuliaoku de yingyong wenti 关于汉语中介语语料库的应用问题[J] [Application of the Chinese Mediated Corpus]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* 语言教学与研究 [Language Teaching and Research] 2019(02):18-27.
- Corder, S. P. (1973) *Introducing applied linguistics* [M]. Harmondsworth: Penguin Education.
- Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1992) *Language Acquisition & Language Disorders Vol 5: Language Transfer in Language Learning*[M]. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use Exploring Error Analysis* [M]. New York: Longman.
- Kellerman, E. (1983) Now You See It, Now You Don't[A]. In S. Gass, & L. Selinker (eds). *Language Transfer in Language Learning* [C]. pp, 112-134. Rowley, MA: Newbury House.
- ราชบัณฑิตยสถาน. พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน. กรุงเทพฯ : นานมีบุ๊ค, ๒๕๕๔.
- ศุภชัย ตะวิชัย (Supachai Tawichai). รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์เรื่อง มโนทัศน์พื้นที่ในภาษาไทย: กรณีศึกษาคำว่า "หลัง" ที่ปรากฏ ในเว็บไซต์พันทิปดอทคอม. คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร, ๒๕๕๖.
- อุปกิตศิลปสาร, พระยา (Phraya Uppakitsinlapasam). หลักภาษาไทย. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช, ๒๕๒๔.

[Editors: Rui ZHOU, Fanghao CHEN]

# สภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีน ในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ Chinese Language Education Management in Secondary Schools of Northeast Thailand

อรอนงค์ อินสาอาด<sup>1</sup>

Onanong INSAARD

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์มหาวิทยาลัยขอนแก่น

Faculty of Humanities and Social Sciences, Khon Kaen University, Thailand

ionano@kku.ac.th

กัลยาณี กฤตโตปการกิต<sup>2</sup>

Kullayanee KITTOPAKARNKIT

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์มหาวิทยาลัยขอนแก่น

Faculty of Humanities and Social Sciences, Khon Kaen University, Thailand

kullayane@kku.ac.th

## บทคัดย่อ:

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือใน 3 ด้านตามกรอบการวิจัย คือ 1. ด้านการจัดการหลักสูตรภาษาจีนระดับมัธยมศึกษา ประกอบด้วยข้อมูลทั่วไปของโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ การจัดทำสาระหลักสูตรและการสนับสนุนส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีน 2. ด้านผู้เรียนและความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา 3. ด้านข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีน ประชากรที่ศึกษา ได้แก่ ครูผู้สอนภาษาจีนในโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 32 คน วิเคราะห์ผลและใช้การพรรณานาเนื้อหาตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย

**คำสำคัญ:** การจัดการเรียนการสอนภาษาจีน หลักสูตรภาษาจีน ครูสอนภาษาจีน

**Abstract** This research was aimed at studying Chinese language education management at the secondary school level in Northeast Thailand, focusing on three aspects: 1. Chinese language curriculum management at the secondary level, including general information about secondary schools in Northeast Thailand, course material management, and support for and promotion of Chinese language courses; 2. Students and expectations for secondary school graduates; and 3. Background information of teachers and Chinese language teacher development. The study population consisted of 32 Chinese language teachers employed by secondary schools in Northeast Thailand. Findings were analyzed using content description along the study objectives in details.

**Keywords:** Chinese Learning and Teaching Management; Chinese Education; Chinese Teacher

## บทนำ

ในปัจจุบันการศึกษาในระดับอุดมศึกษาประเทศไทย การเรียนการสอนภาษาจีนเผชิญความท้าทายอยู่หลายแง่มุม การเตรียมความพร้อมเพื่อรับนักศึกษาใหม่เป็นอีกหนึ่งความท้าทายที่สาขาวิชาภาษาจีนต้องเตรียมความพร้อม นริศ

วันที่ได้รับ: 2022-05-31

<sup>1</sup> หลักสูตรภาษาจีน สาขาวิชาภาษาตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น Onanong Insaard(安美娜), Eastern Languages Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, Khon Kaen University, Thailand.

<sup>2</sup> หลักสูตรภาษาจีน สาขาวิชาภาษาตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น Kullayanee Kittopakarnkit(郭贤), Eastern Languages Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, Khon Kaen University, Thailand.

วศินานนท์ (2559) ได้ศึกษาสภาพการณ์การเรียนการสอนภาษาจีนในระดับอุดมศึกษาในช่วงหลายปีที่ผ่านมา พบว่า ประเทศไทยมีนโยบายและการส่งเสริมการเรียนการสอนภาษาจีนระดับอุดมศึกษา โดยมีสำนักงานคณะกรรมการอุดมศึกษา กระทรวงศึกษาธิการคอยกำกับดูแลและสนับสนุนส่งเสริมการจัดการเรียนการสอนภาษาจีน โดยสรุปประเด็นปัญหาต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนในมิติหลากหลายด้าน และมีข้อเสนอแนะในเชิงนโยบายเรื่องหลักสูตรภาษาจีนที่เปิดสอนในระดับอุดมศึกษา กล่าวไว้ว่า หลักสูตรภาษาจีนที่เปิดสอนในระดับอุดมศึกษาควรมีความเชื่อมโยงกับหลักสูตรภาษาจีนระดับมัธยมศึกษา ซึ่งข้อเสนอแนะดังกล่าวเป็นเรื่องที่คณะผู้วิจัยสนใจศึกษา เพื่อนำข้อมูลมาปรับปรุงหลักสูตรภาษาจีนในระดับอุดมศึกษาให้ผู้เรียนได้พัฒนาภาษาจีนอย่างต่อเนื่องและไม่เกิดความสูญเปล่าทางการศึกษา

ทั้งนี้ การจัดการเรียนการสอนภาษาจีนเป็นภาษาต่างประเทศที่สองในประเทศไทยได้ขยายตัวเพิ่มมากขึ้น เมื่อกระทรวงศึกษาธิการประกาศใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 ซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เพิ่มการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศมากขึ้น (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, 2556, น.1) สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานจึงมีการพัฒนาหลักสูตรการเรียนการสอนภาษาจีนให้สอดคล้องตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 โดยมีการจัดทำมาตรฐานสาระการเรียนรู้ภาษาจีนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อให้สถานศึกษาที่เกี่ยวข้องนำไปปรับใช้ให้เหมาะสมกับสภาพการเรียนการสอนของแต่ละที่ได้แก่ หลักสูตรภาษาจีน 12 ปี (ป. 1- ม. 6) หลักสูตรภาษาจีน 6 ปี (ม. 1- ม. 6) และหลักสูตรภาษาจีน 3 ปี (ม. 4- ม. 6) โดยแต่ละหลักสูตรเริ่มตั้งแต่ระดับพื้นฐาน ผู้เรียนไม่มีประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาจีนมาก่อน และ ค่อยๆ เพิ่มความยากขึ้นตามระดับพัฒนาการและประสบการณ์อย่างต่อเนื่อง เมื่อผู้เรียนเรียนจบแต่ละหลักสูตรจะมีความรู้และทักษะภาษาจีนเท่าเทียมกัน โดยจุดมุ่งหมายของการเรียนภาษาจีนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 คือ พัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะและสามารถสื่อสารภาษาจีนขั้นพื้นฐานอย่างมีประสิทธิภาพตามสถานการณ์ต่างๆ ทั้งการฟัง การพูด การอ่าน การเขียน และการแสดงออก สามารถใช้ภาษาจีนในการแสวงหาความรู้ ศึกษาต่อ ประกอบอาชีพ มีความรู้ความเข้าใจเรื่องราว และวัฒนธรรมจีน เพื่อเข้าถึงปรัชญา วิถีคิดและวิถีชีวิตของชาวจีน สามารถเปรียบเทียบ ถ่ายทอดความคิด วัฒนธรรมไทย-จีนด้วยภาษาจีนอย่างสร้างสรรค์และมีเจตคติที่ดีต่อภาษาจีน ทั้งนี้ ความรู้ทางภาษาของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นควรรู้และใช้คำศัพท์ไม่ต่ำกว่า 1,000 คำ ระดับมัธยมศึกษาตอนปลายควรรู้ และใช้คำศัพท์ไม่ต่ำกว่า 1,500 คำ รู้และเข้าใจการออกเสียงและสามารถใช้ไวยากรณ์ภาษาจีนได้ อย่างไรก็ตาม การนำมาตราฐานสาระการเรียนรู้ภาษาจีนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานมาปฏิบัติใช้ให้เหมาะสมสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ซึ่งอาจมีการปรับใช้ที่แตกต่างกัน ด้วยเหตุนี้เองการศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือจึงมีความสำคัญ เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงหลักสูตรภาษาจีนในระดับอุดมศึกษาให้สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงและนำไปสู่การพัฒนาการเรียนการสอนภาษาจีนในประเทศไทย

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนมีการศึกษาไว้หลายมุมมอง ได้แก่ สุวรรณเสียงหิรัญถาวร (2556) ศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของโรงเรียนในจังหวัดเชียงใหม่ โดยศึกษาในด้านจุดมุ่งหมาย ด้านเนื้อหา ด้านวิธีการสอน ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ด้านสื่อการสอน และด้านการวัดและประเมินผล โดยพบปัญหาในด้านเอกสาร และหนังสือที่ใช้สอนที่ยังไม่เป็นมาตรฐานเดียวกัน ไม่มีแผนการสอนและสื่อการสอนที่เป็นมาตรฐาน ปัญหาเรื่องขาดห้องปฏิบัติการภาษา และอุปกรณ์ฝึกทักษะ เนื้อหาของแบบเรียนกับข้อสอบที่ใช้สอบเข้ามหาวิทยาลัยมีความแตกต่างกันมากทำให้นักเรียนต้องเรียนเสริมเพื่อการสอบ เป็นต้น เหนือขวัญ บัวเผื่อน (2560) ศึกษาการเรียนการสอนภาษาจีนในโรงเรียนเขตเทศบาลนครลำปาง โดยศึกษาการเรียนการสอน ภาษาจีนในด้านการจัดทำหลักสูตรให้สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 ศึกษาด้านครูผู้สอนและด้านความคิดเห็นของผู้เรียนต่อการเรียนภาษาจีน พบว่า โรงเรียนมีการจัดทำหลักสูตรให้สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 อย่างต่อเนื่อง ครูผู้สอนมีความรู้ภาษาจีนดี มีเป้าหมายให้นักเรียน

สามารถใช้ภาษาจีนในชีวิตประจำวันได้ นักเรียนส่วนใหญ่เห็นว่า ภาษาจีนมีประโยชน์ทั้งปัจจุบันและในอนาคต โดยหากโรงเรียนมีเป้าหมายในการจัดการเรียนการสอนให้ชัดเจนจะสามารถกำหนดหลักสูตรให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น Tiansong Wang & Yinsheng Li (2560) ศึกษาสภาพการเรียนการสอนภาษาจีนของโรงเรียนจีนในภาคเหนือ ในด้านความคิดเห็นของผู้เรียนต่อการเรียนภาษาจีนและด้านครูภาษาจีน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่เรียนโรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนในภาคเหนือ ส่วนใหญ่มีความคิดเห็นต่อการปฏิบัติที่เป็นอยู่ในปัจจุบันในการเรียนภาษาจีนโดยรวมอยู่ในระดับมาก ในด้านครูภาษาจีน ครูภาษาจีนในภาคเหนือมีสถานะ อายุและวุฒิการศึกษาแตกต่างกัน มีการปฏิบัติการบริหารการสอนภาษาจีนโดยรวมทุกด้านไม่แตกต่างกัน รุ่งนภา โรจนไพฑูริย์ และ ปิยะพงษ์ สุขเมตติกุล (2558) ศึกษากลยุทธ์การจัดการเรียนการสอนภาษาจีนของโรงเรียนพานทอง จังหวัดชลบุรี ในด้านผู้เรียน ด้านครูผู้สอน ด้านการจัดตั้งจุดประสงค์การสอน ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน การใช้สื่อการสอน ด้านการกำหนดเนื้อหา การวัดผลและประเมินผล และด้านหลักสูตร พบว่าด้านที่เป็นจุดอ่อนคือด้านผู้เรียน และผู้สอน โดยผู้วิจัยได้เสนอ 3 กลยุทธ์ คือ การเพิ่มศักยภาพของครู การพลิกโฉมการจัดการเรียนการสอน ภาษาจีนและการสร้างจิตสำนึกในการใฝ่หาความรู้

จากงานวิจัยขั้นต้น พบว่าการศึกษากิจการการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษามีขอบเขต การศึกษาในระดับภาค ระดับจังหวัด ระดับเขตเทศบาล และระดับโรงเรียน เนื้อหาการศึกษาครอบคลุมในเรื่องจุดมุ่งหมายการศึกษา เนื้อหาวิธีการสอน ครูผู้สอน กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการสอน การวัดและประเมินผล ความพึงพอใจต่อการเรียนการสอน ซึ่งผลการศึกษานำไปใช้เป็นข้อเสนอแนะในการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษา ส่วนในงานวิจัยนี้ศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ เพื่อนำผลการศึกษามาปรับปรุงหลักสูตรภาษาจีนใน ระดับอุดมศึกษาให้สอดคล้องมีความเชื่อมโยงต่อเนื่องกับหลักสูตรภาษาจีนระดับมัธยมศึกษา จึงมุ่งเน้นศึกษาใน 3 ด้าน คือ ด้านการจัดการหลักสูตรภาษาจีน ด้านผู้เรียนและความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษา ระดับมัธยมศึกษา และด้านข้อมูลครูกับการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีน

**วัตถุประสงค์**

เพื่อศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในด้านการจัดการหลักสูตรภาษาจีน ด้านผู้เรียน และความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา ด้านข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอน ภาษาจีนของโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ

**วิธีดำเนินการวิจัย**

**กรอบการวิจัย**

การวิจัยนี้ได้สร้างกรอบการวิจัยจากการวิเคราะห์วรรณกรรมที่เกี่ยวข้องโดยมุ่งศึกษาข้อมูลสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนของโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ในด้านการ จัดการหลักสูตรภาษาจีน ด้านผู้เรียน และความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา ด้านข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีน



แผนภูมิที่ 1 กรอบการวิจัย

## ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ศึกษาในงานวิจัยนี้ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจงตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย กล่าวคือเป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือที่มีเปิดสอนรายวิชาภาษาจีน โดยผู้วิจัยส่งแบบสอบถามพร้อมหนังสือขอความอนุเคราะห์โรงเรียนประจำจังหวัดและโรงเรียนประจำอำเภอที่สอนภาษาจีนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือทั้งหมด 20 จังหวัด ได้แก่ นครราชสีมา กาฬสินธุ์ ขอนแก่น ชัยภูมิ นครพนม บึงกาฬ บุรีรัมย์ มหาสารคาม มุกดาหาร ยโสธร ร้อยเอ็ด ศรีสะเกษ เลย สกลนคร สุรินทร์ หนองคาย หนองบัวลำภู อุดรธานี อุบลราชธานี และอำนาจเจริญ ผู้วิจัยได้รับคืน แบบสอบถามจากโรงเรียนที่สอนภาษาจีนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือทั้งหมด 18 จังหวัด รวมจำนวน 32 ชุด

## เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถามสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 4 ตอน ประกอบด้วย

- ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป การจัดการหลักสูตรภาษาจีนระดับมัธยมศึกษา
- ตอนที่ 2 ผู้เรียนและความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา
- ตอนที่ 3 ด้านข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีน
- ตอนที่ 4 ข้อเสนอแนะ

## การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยใช้สถิติร้อยละและการพรรณานำเนื้อหาตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย

## ผลการวิจัย

ผลการวิจัยสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ แบ่งเป็น 3 ด้าน คือ 1. ด้านการจัดการหลักสูตรภาษาจีนระดับมัธยมศึกษา ประกอบด้วยข้อมูลทั่วไปของโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ การจัดทำสาระหลักสูตรและการสนับสนุนส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีน 2. ด้านผู้เรียนและความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา 3. ด้านข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีน ดังนี้

### 1. การจัดการหลักสูตรภาษาจีนของโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ

ด้านการจัดการหลักสูตรภาษาจีนระดับมัธยมศึกษา ประกอบด้วยข้อมูลทั่วไปของโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ การจัดทำสาระหลักสูตรและการสนับสนุนส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีน

#### 1.1 ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ

โรงเรียนที่ตอบแบบสอบถามจำนวนทั้งสิ้น 32 แห่ง แบ่งได้เป็นโรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนในระดับมัธยมปลายจำนวน 6 แห่ง (ร้อยละ 19) และโรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนทั้งระดับมัธยมต้นและมัธยมปลาย จำนวน 26 แห่ง (ร้อยละ 81) โรงเรียนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือที่ตอบแบบสอบถาม ประกอบด้วยโรงเรียนที่เปิดแผนการสอนภาษาจีนตั้งแต่ปี พ.ศ. 2547 จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ปี พ.ศ. 2549 จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ปี พ.ศ. 2551 จำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) ปี พ.ศ. 2554 จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ปี พ.ศ. 2555 จำนวน 8 แห่ง (ร้อยละ 25) ปี พ.ศ. 2556 จำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13) ปี พ.ศ. 2557 จำนวน 5 แห่ง (ร้อยละ 16) ปี พ.ศ. 2558 จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ปี พ.ศ. 2559 จำนวน 3 แห่ง (ร้อยละ 10) ปี พ.ศ. 2560 จำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) ปี พ.ศ. 2561 จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ปี พ.ศ. 2562 จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ปี พ.ศ. 2564 จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) และ ปี พ.ศ. 2565 จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) โดยมีโรงเรียนที่ใช้หลักสูตรภาษาจีนแกนกลางมาใช้ในการออกแบบหลักสูตรจำนวน 28 แห่ง (ร้อยละ 87) ไม่ใช้หลักสูตรภาษาจีน แกนกลางในการออกแบบหลักสูตรจำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13)

#### 1.2 การจัดทำสาระหลักสูตรภาษาจีน

การจัดทำสาระหลักสูตรภาษาจีน ประกอบด้วยจำนวนชั่วโมงเรียน รายวิชาภาษาจีนที่เปิดสอนในหลักสูตรและตำรา

ที่ใช้สอนภาษาจีนในหลักสูตร

### 1.2.1 จำนวนชั่วโมงเรียนภาษาจีน



แผนภูมิที่ 2 จำนวนชั่วโมงเรียนภาษาจีน

ในด้านจำนวนชั่วโมงเรียนภาษาจีนในแต่ละโรงเรียนมีความแตกต่างกัน โรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนจำนวน 1-3 ชั่วโมงต่อสัปดาห์มีจำนวน 8 แห่ง (ร้อยละ 25) โรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนจำนวน 4-6 ชั่วโมงต่อสัปดาห์มีจำนวน 11 แห่ง (ร้อยละ 34) โรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนจำนวน 7-9 ชั่วโมงต่อสัปดาห์มีจำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13) โรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนจำนวน 10-12 ชั่วโมงต่อสัปดาห์มีจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) โรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนจำนวน 13-15 ชั่วโมงต่อสัปดาห์มีจำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) โรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนจำนวน 16 ชั่วโมงขึ้นไปต่อสัปดาห์มีจำนวน 6 แห่ง (ร้อยละ 19)

### 1.2.2 รายวิชาภาษาจีนที่เปิดสอนในหลักสูตร

ในด้านรายวิชาที่เปิดสอนตลอดหลักสูตร แบ่งได้เป็น (1) วิชาภาษาจีนรวมทักษะ (2) วิชาการฟัง- การพูดภาษาจีน (3) วิชาการอ่านภาษาจีน (4) วิชาการเขียนภาษาจีน (5) วิชาประวัติศาสตร์จีน (6) วิชาวัฒนธรรมจีน (7) วิชาการคิดจีน (8) วิชาภาษาจีนเฉพาะด้านและวิชาอื่น ๆ

ตารางที่ 1 รายวิชาภาษาจีนที่เปิดสอนในหลักสูตร

| รายวิชา/จำนวนวิชา             | 1 วิชา | 2 วิชา | 3 วิชา | 4 วิชา | 5 วิชา | 6 วิชา | อื่น ๆ/ไม่มี |
|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------------|
| ภาษาจีนรวมทักษะ               | 12     | 4      | 6      | 2      | -      | 8      | -            |
| วิชาการฟัง-การพูดภาษาจีน      | 8      | 6      | 6      | 2      | -      | 8      | 2            |
| การอ่านภาษาจีน                | 8      | 3      | 1      | 2      | -      | -      | 18           |
| การเขียนภาษาจีน               | 8      | 4      | 2      | 2      | -      | 1      | 15           |
| ประวัติศาสตร์จีน              | 3      | 1      | -      | -      | -      | -      | 28           |
| วัฒนธรรมจีน                   | 8      | 2      | -      | -      | -      | -      | 22           |
| วรรณคดีจีน                    | 2      | -      | -      | -      | -      | -      | 30           |
| ภาษาจีนเฉพาะด้านและวิชาอื่น ๆ | 3      | 1      | 1      | -      | -      | -      | 27           |

จากผลของการตอบแบบสอบถาม พบว่า (1) โรงเรียนที่เปิดสอนวิชาภาษาจีนรวมทักษะ จำนวน 1 วิชา มีจำนวน 12 แห่ง (ร้อยละ 37) เปิดจำนวน 2 วิชา มีจำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13) เปิดจำนวน 3 วิชา มีจำนวน 6 แห่ง (ร้อยละ 19) เปิดจำนวน 4 วิชา มีจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) เปิดจำนวน 6 วิชา มีจำนวน 8 แห่ง (ร้อยละ 25) (2) โรงเรียนที่เปิดสอนวิชาการฟัง-การพูดภาษาจีนจำนวน 1 วิชา มีจำนวน 8 แห่ง (ร้อยละ 25) เปิด 2 วิชา มีจำนวน 6 แห่ง (ร้อยละ 19) เปิด 3 วิชา มีจำนวน 6 แห่ง (ร้อยละ 19) เปิด 4 วิชา มีจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) เปิด 6 วิชา มีจำนวน 8 แห่ง (ร้อยละ 25) ไม่มีเปิดรายวิชานี้ มีจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6)(3) โรงเรียนที่เปิดสอนวิชาการอ่านภาษาจีน จำนวน 1 วิชา มีจำนวน 8 แห่ง (ร้อยละ 25) เปิดจำนวน 2 วิชา มีจำนวน 3 แห่ง (ร้อยละ 10) เปิดจำนวน 3 วิชา มีจำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3)เปิดจำนวน 4 วิชา มีจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) ไม่มีเปิดรายวิชานี้ มีจำนวน 18 แห่ง (ร้อยละ 56) (4) โรงเรียนที่เปิดสอนวิชาการเขียนภาษาจีน

จำนวน 1 วิชา มีจำนวน 8 แห่ง (ร้อยละ 25) เปิดจำนวน 2 วิชา มีจำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13) เปิดจำนวน 3 วิชา มีจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) เปิดจำนวน 4 วิชา มีจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) เปิดจำนวน 6 วิชา มีจำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ไม่มีเปิดรายวิชานี้ มีจำนวน 15 แห่ง (ร้อยละ 47) (5) โรงเรียนที่เปิดสอนวิชาประวัติศาสตร์จีน จำนวน 1 วิชา มีจำนวน 3 แห่ง (ร้อยละ 10) เปิดจำนวน 2 วิชา มีจำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ไม่มีเปิดรายวิชานี้ มีจำนวน 28 แห่ง (ร้อยละ 87) (6) โรงเรียนที่เปิดสอนวิชาวัฒนธรรมจีน จำนวน 1 วิชา มีจำนวน 8 แห่ง (ร้อยละ 25) เปิดจำนวน 2 วิชา มีจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) ไม่มีเปิดรายวิชานี้ มีจำนวน 22 แห่ง (ร้อยละ 69) (7) โรงเรียนที่เปิดสอนวิชาการดนตรีจีน จำนวน 1 วิชา มีจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) ไม่มีเปิดรายวิชานี้ มีจำนวน 30 แห่ง (ร้อยละ 94) (8) โรงเรียนที่เปิดสอนวิชาภาษาจีนเฉพาะด้านและวิชาอื่น ๆ จำนวน 1 วิชา มีจำนวน 3 แห่ง (ร้อยละ 10) เปิดจำนวน 2 วิชา มีจำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) เปิดจำนวน 3 วิชา มีจำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ไม่มีเปิดรายวิชาเฉพาะด้านและวิชาอื่น ๆ มีจำนวน 27 แห่ง (ร้อยละ 84)

### 1.2.3 ตำราสอนภาษาจีน

ตำราที่ใช้ในการสอนภาษาจีนของโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือมีการใช้ตำราภาษาจีนที่หลากหลาย ได้แก่ 《汉语教程》《发展汉语》《体验汉语》《快乐汉语》《博雅汉语》《泰国人学汉语》《301 句汉语》《HSK 标准教程》《步步高》、*Go Chinese* และตำราที่แต่งขึ้นเอง โดยผู้ตอบแบบสอบถามได้ให้ข้อมูลด้านการใช้ตำราในการสอนภาษาจีน สรุปได้ดังนี้

ตารางที่ 2 ตำราภาษาจีน

| ตำราภาษาจีน | จำนวนโรงเรียนที่ใช้ (แห่ง) |
|-------------|----------------------------|
| 《汉语教程》      | 7                          |
| 《体验汉语》      | 4                          |
| 自编教材        | 2                          |
| 《发展汉语》      | 1                          |
| 其他教材搭配用     | 18                         |

โรงเรียนที่ใช้ตำรา 《汉语教程》 เพียงอย่างเดียวมีจำนวน 7 แห่ง (ร้อยละ 22) โรงเรียนที่ใช้ตำรา 《体验汉语》 เพียงอย่างเดียวจำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13) โรงเรียนที่ใช้ตำราที่แต่งขึ้นเองเพียงอย่างเดียว จำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) โรงเรียนที่ใช้ตำรา 《发展汉语》 เพียงอย่างเดียว จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) โรงเรียนที่ใช้ตำราหลากหลายจำนวน 18 แห่ง (ร้อยละ 56) ได้แก่ ใช้ตำรา 《汉语教程》《发展汉语》《体验汉语》 และใช้ตำราที่แต่งขึ้นเอง จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《汉语教程》《快乐汉语》《博雅汉语》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《汉语教程》《快乐汉语》《体验汉语》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《汉语教程》《快乐汉语》《泰国人学汉语》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《汉语教程》《快乐汉语》《301 句汉语》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《汉语教程》《体验汉语》《301 句汉语》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《发展汉语》《快乐汉语》《HSK 标准教程》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《快乐汉语》《体验汉语》《步步高》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《汉语教程》《发展汉语》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《汉语教程》《体验汉语》 จำนวน 3 แห่ง ใช้ตำรา 《汉语教程》《博雅汉语》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《汉语教程》、*Go Chinese* จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《快乐汉语》《体验汉语》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《快乐汉语》《成功之路》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《体验汉语》《博雅汉语》 จำนวน 1 แห่ง ใช้ตำรา 《体验汉语》 และใช้ตำราที่แต่งขึ้นเอง จำนวน 1 แห่ง

### 1.3 การสนับสนุนส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีน

การสนับสนุนส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีน ประกอบด้วยเนื้อหา (1) นโยบายการสนับสนุนส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีน (2) ความร่วมมือกับสถาบันที่เกี่ยวข้องกับภาษาจีน (3) การจัดกิจกรรมส่งเสริมทักษะภาษาจีน และ (4) สิ่งสนับสนุนสนับสนุนการเรียนรู้อาเซียน ผลจากแบบสอบถามสรุปได้ดังนี้

(1) ด้านนโยบายการสนับสนุนส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีน มีโรงเรียนที่ได้รับการสนับสนุนให้เกิดความร่วมมือกับ

หน่วยงานที่เกี่ยวกับภาษาจีนจำนวน 12 แห่ง (ร้อยละ 37) โรงเรียนที่ได้รับการสนับสนุนงบประมาณเพื่อการพัฒนาหลักสูตรและการสนับสนุนให้เกิดความร่วมมือกับหน่วยงานที่เกี่ยวกับภาษาจีน จำนวน 9 แห่ง (ร้อยละ 28) โรงเรียนที่ได้รับการสนับสนุนด้านงบประมาณเพื่อการพัฒนาหลักสูตรจำนวน 5 แห่ง (ร้อยละ 16) โรงเรียนที่ได้รับการสนับสนุนในการจัดกิจกรรมค่ายภาษาจีนจำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) โรงเรียนที่ได้รับการสนับสนุนให้เน้นคุณภาพผู้เรียนเป็นสำคัญจำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) โรงเรียนที่ได้รับการสนับสนุนให้มีการส่งเสริมให้นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมการแข่งขันจำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) และโรงเรียนที่ยังไม่มีนโยบายส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีนจำนวน 3 แห่ง (ร้อยละ 10) (2) ด้านความร่วมมือกับสถาบันที่เกี่ยวข้องกับภาษาจีน ผลจากการตอบแบบสอบถาม พบว่า ปัจจุบันมีโรงเรียน 17 แห่ง (ร้อยละ 53) ยังไม่มีความร่วมมือกับสถาบันที่เกี่ยวข้องกับภาษาจีนและมีโรงเรียน 15 แห่ง (ร้อยละ 47) ที่มีความร่วมมือกับสถาบันที่เกี่ยวข้องกับภาษาจีน ในส่วนที่มีความร่วมมือ แต่ละโรงเรียนมีความร่วมมือหลายด้าน ได้แก่ การร่วมกันพัฒนาอาจารย์ (การจัดอบรม ให้ทุนการศึกษา) การแลกเปลี่ยนอาจารย์ การแลกเปลี่ยนนักเรียน การศึกษาดูงานของผู้บริหาร การร่วมกันร่างหลักสูตร การร่วมกันผลิตตำราและด้านอื่น ๆ (3) ด้านการจัดกิจกรรมส่งเสริมทักษะภาษาจีนโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ โดยเรียงลำดับจากมากไปน้อย ได้แก่ มีการจัดกิจกรรมวันสำคัญของจีน การเข้าร่วมการแข่งขันความสามารถภาษาจีน การจัดแข่งขันความสามารถทางภาษาจีนภายในโรงเรียนและการจัดอบรมภาษาจีนสำหรับนักเรียนตามลำดับ (4) ด้านสิ่งสนับสนุนการเรียนรู้ มีโรงเรียนที่มีสิ่งสนับสนุนไม่เพียงพอ จำนวน 22 แห่ง (ร้อยละ 69) มีโรงเรียนที่มีสิ่งสนับสนุนเพียงพอ จำนวน 10 แห่ง (ร้อยละ 31) ในด้านสิ่งสนับสนุนไม่เพียงพอ โรงเรียนได้ให้ข้อมูลสนับสนุนเพิ่มเติม โดยเรียงตามลำดับจากมากไปน้อย ได้แก่ สื่อการเรียนการสอนภาษาจีนไม่เพียงพอ หนังสือ และตำราจีนไม่เพียงพอ ขาดแคลนครูเจ้าของภาษา ขาดแคลนงบประมาณการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาจีน และขาดแคลนห้องเรียนปฏิบัติการภาษาจีนตามลำดับ

## 2. ข้อมูลด้านผู้เรียนและความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา

ในส่วนของผู้เรียนและความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา ในด้านจำนวนผู้เรียนภาษาจีน มีโรงเรียนที่มีนักเรียนเรียนภาษาจีนจำนวน 10-30 คน จำนวน 9 แห่ง (ร้อยละ 28) โรงเรียนที่มีนักเรียนเรียนภาษาจีนจำนวน 31-60 คน จำนวน 3 แห่ง (ร้อยละ 9) โรงเรียนที่มีนักเรียนเรียนภาษาจีน จำนวน 61-90 คน จำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13) โรงเรียนที่มีนักเรียนเรียนภาษาจีนจำนวน 91-120 คน จำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13) โรงเรียนที่มีนักเรียนเรียนภาษาจีน จำนวน 121-150 คน จำนวน 3 แห่ง (ร้อยละ 9) โรงเรียนที่มีนักเรียนเรียนภาษาจีนจำนวน 151-180 คน จำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) โรงเรียนที่มีนักเรียนเรียนภาษาจีนมากกว่า 210 คน จำนวน 7 แห่ง (ร้อยละ 22)

ตารางที่ 3 จำนวนผู้เรียน

| จำนวนคน      | จำนวนโรงเรียน |
|--------------|---------------|
| 10-30 คน     | 9             |
| 31-60 คน     | 3             |
| 61-90 คน     | 4             |
| 91-120 คน    | 4             |
| 121-150 คน   | 3             |
| 151-180 คน   | 2             |
| 210 คนขึ้นไป | 7             |

ตารางที่ 4 ความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษา

| ระดับภาษาจีน | จำนวนโรงเรียน |
|--------------|---------------|
| HSK 1        | 2             |
| HSK 2        | 8             |
| HSK 3        | 12            |
| HSK 4        | 9             |
| HSK 5        | -             |
| HSK 6        | 1             |

ในด้านความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจากเรียนจบภาษาจีนระดับสูงสุดจากโรงเรียน ผู้เรียนจะมีความรู้ภาษาจีนเทียบกับการสอบวัดระดับความรู้ภาษาจีน HSK 6 ระดับ แบ่งได้เป็น HSK 1 (คำศัพท์ 150 คำ) จำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) HSK 2 (คำศัพท์ 300 คำ) จำนวน 8 แห่ง (ร้อยละ 25) HSK 3 (คำศัพท์ 600 คำ) จำนวน 12 แห่ง (ร้อยละ 38) HSK 4

(คำศัพท์ 1,200 คำ) จำนวน 9 แห่ง (ร้อยละ 28) และ HSK 6 (คำศัพท์ 5,000 คำขึ้นไป) จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) ทั้งนี้ไม่ปรากฏความคาดหวังต่อผู้เรียนในระดับ HSK 5

### 3. ด้านข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีน

ด้านข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีน ประกอบด้วย ข้อมูลครูผู้สอนภาษาจีนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และการให้การสนับสนุนของอาจารย์และความคาดหวังต่อการพัฒนาศักยภาพครูผู้สอนภาษาจีน

#### 3.1 ข้อมูลครูผู้สอนภาษาจีนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ

ข้อมูลครูผู้สอนภาษาจีนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ประกอบด้วย (1) ข้อมูลจำนวนครูผู้สอนชาวไทยและครูอาสาสมัครชาวจีน (2) ระดับการศึกษาและสาขาวิชาที่ครูผู้สอนภาษาจีนจบการศึกษา (3) ประสบการณ์การสอนของครูผู้สอนภาษาจีน และ (4) ภาระงานของครูผู้สอนภาษาจีน สรุปได้ดังนี้

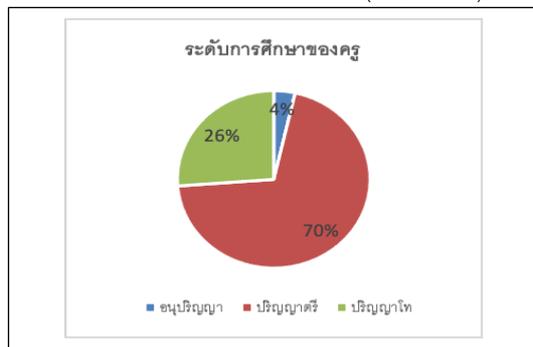


แผนภูมิที่ 3 ข้อมูลจำนวนครูผู้สอนชาวไทย

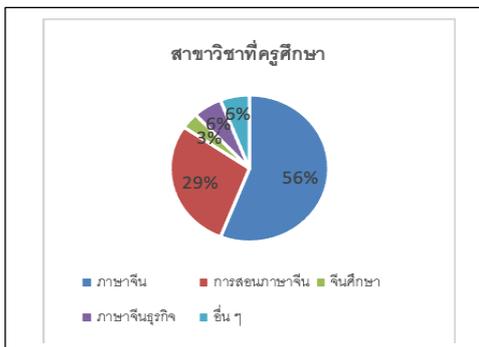


แผนภูมิที่ 4 ข้อมูลจำนวนครูอาสาสมัครชาวจีน

(1) ข้อมูลจำนวนครูผู้สอนชาวไทยและครูอาสาสมัครชาวจีน โรงเรียนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ มีโรงเรียนที่มีครูสอนภาษาจีนจำนวน 1 คน จำนวน 7 แห่ง (ร้อยละ 22) โรงเรียนที่มีครูสอนภาษาจีนจำนวน 2 คน จำนวน 11 แห่ง (ร้อยละ 34) โรงเรียนที่มีครูสอนภาษาจีนจำนวน 3 คน จำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13) โรงเรียนที่มีครูสอนภาษาจีนจำนวน 4 คน จำนวน 4 แห่ง (ร้อยละ 13) โรงเรียนที่มีครูสอนภาษาจีนจำนวน 5 คน จำนวน 3 แห่ง (ร้อยละ 9) โรงเรียนที่มีครูสอนภาษาจีนจำนวน 5 คนขึ้นไป จำนวน 3 แห่ง (ร้อยละ 9) และก่อนสถานการณ์โควิด-19 โรงเรียนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือมีครูอาสาสมัครชาวจีนจำนวน 1 คน จำนวน 11 แห่ง (ร้อยละ 35) มีครูอาสาสมัครชาวจีนจำนวน 2 คน จำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6) มีครูอาสาสมัครชาวจีนจำนวน 4 คน จำนวน 1 แห่ง (ร้อยละ 3) และไม่มีครูอาสาสมัครชาวจีน จำนวน 18 แห่ง (ร้อยละ 56)



แผนภูมิที่ 5 ระดับการศึกษาของครู



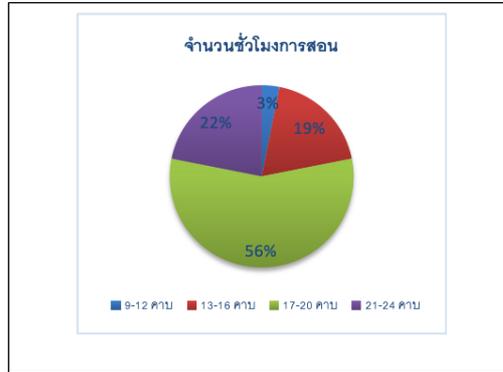
แผนภูมิที่ 6 สาขาวิชาที่ครูศึกษา

(2) ด้านระดับการศึกษาของครูผู้สอนแบ่งตามระดับการศึกษา โดยโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือมีครูผู้สอนจบการศึกษาระดับอนุปริญญาจำนวน 3 คน (ร้อยละ 4) จบการศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 69 คน (ร้อยละ 70) จบการศึกษาระดับปริญญาโทจำนวน 22 คน (ร้อยละ 26) โดยสาขาวิชาที่จบการศึกษาระดับปริญญาตรีของครูผู้สอน จบสาขาวิชาภาษาจีน จำนวน 57 คน (ร้อยละ 56) จบสาขาวิชาการสอนภาษาจีน จำนวน

24 คน (ร้อยละ 29) จบสาขาวิชาจีนศึกษาจำนวน 3 คน (ร้อยละ 3) จบสาขาวิชาภาษาจีนธุรกิจ จำนวน 5 คน (ร้อยละ 6) และจบสาขาวิชาอื่น ๆ จำนวน 5 คน (ร้อยละ 6)



แผนภูมิที่ 7 ประสบการณ์การสอน



แผนภูมิที่ 8 จำนวนชั่วโมงการสอน

(3) ด้านประสบการณ์การสอนของครูผู้สอนภาษาจีน ครูที่มีประสบการณ์การสอน 1-3 ปี จำนวน 43 คน (ร้อยละ 39) ครูที่มีประสบการณ์การสอน 4-6 ปี จำนวน 21 คน (ร้อยละ 25) ครูที่มีประสบการณ์การสอน 7-9 ปี จำนวน 17 คน (ร้อยละ 20) ครูที่มีประสบการณ์การสอน 10-12 ปี จำนวน 8 คน (ร้อยละ 10) ครูที่มีประสบการณ์การสอน 13-15 ปี จำนวน 4 คน (ร้อยละ 5) ครูที่มีประสบการณ์การสอนมากกว่า 15 ปี จำนวน 1 คน (ร้อยละ 1) (4) ในด้านภาระการสอนของครูผู้สอนภาษาจีนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือเฉลี่ยภาระงานการสอนต่อสัปดาห์ 9-12 ชั่วโมง จำนวน 1 คน (ร้อยละ 3) เฉลี่ยภาระงานการสอนต่อสัปดาห์ 13-16 ชั่วโมง จำนวน 6 คน (ร้อยละ 19) เฉลี่ยภาระงานการสอนต่อสัปดาห์ 17-20 ชั่วโมง จำนวน 18 คน (ร้อยละ 56) เฉลี่ยภาระงานการสอนต่อสัปดาห์ 21-24 ชั่วโมง จำนวน 7 คน (ร้อยละ 22)

### 3.2 การให้การสนับสนุนครูอาจารย์และความคาดหวังต่อการพัฒนาศักยภาพครูผู้สอน ภาษาจีน

ในด้านการให้การสนับสนุนครูอาจารย์เพื่อพัฒนา ศักยภาพของโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ มีโรงเรียนที่ครูอาจารย์ได้รับการสนับสนุนเพื่อพัฒนา ศักยภาพจำนวน 30 แห่ง (ร้อยละ 94) โดยโรงเรียนให้การสนับสนุนเรียงจากมากไปน้อย ได้แก่ สนับสนุนในด้านการจัดอบรม การให้ทุนการศึกษาต่อ การให้ทุนเข้าร่วมกิจกรรม/อบรม/ประชุม/เดินทางไปต่างประเทศ การให้ลาเข้าอบรมได้โดยไม่รับวันลา และมีโรงเรียนที่ครูอาจารย์ยังไม่ได้รับการสนับสนุนเพื่อพัฒนา ศักยภาพในด้านภาษาจีนจำนวน 2 แห่ง (ร้อยละ 6)



แผนภูมิที่ 9 ความคาดหวังต่อการพัฒนา ศักยภาพครูผู้สอนภาษาจีน

ในด้านความคาดหวังต่อการพัฒนา ศักยภาพครูผู้สอนภาษาจีนของตัวครูผู้สอนเอง มีความคาดหวังพัฒนาความรู้ในด้านต่าง ๆ อย่างหลากหลาย โดยผู้ตอบแบบสอบถามสามารถเลือกตอบได้หลายด้าน ทั้งนี้เรียงลำดับตัวเลือกที่ผู้ตอบแบบสอบถามเลือกตอบจากมากไปน้อย ได้แก่ ด้านการสอนภาษาจีน จำนวน 26 คน (ร้อยละ 22) ด้านความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับประเทศจีน จำนวน 24 คน (ร้อยละ 20) ด้านศิลปวัฒนธรรมจีน จำนวน 24 คน (ร้อยละ 20) ด้านการแปล จำนวน 22 คน (ร้อยละ 18) ด้านภาษาศาสตร์ภาษาจีน จำนวน 20 คน (ร้อยละ 17) และด้านทักษะการใช้ชีวิตในประเทศจีน

จำนวน 1 คน (ร้อยละ 1) ไม่มีความคาดหวังในการพัฒนาศักยภาพ จำนวน 2 คน (ร้อยละ 2) โดยผู้ตอบแบบสอบถามมีความคิดเห็นตรงกันในเรื่องการพัฒนาควบคู่กันในหลายๆ ด้าน ทั้งนี้ความคาดหวังต่อการพัฒนาศักยภาพครูผู้สอนภาษาจีนของตัวครูผู้สอนเองมีความคิดเห็นเพิ่มเติมว่าการพัฒนาศักยภาพครูผู้สอนภาษาจีนควรเป็นการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

### สรุปและอภิปรายผล

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ 3 ด้าน คือ 1. ด้านการจัดการหลักสูตรภาษาจีนระดับมัธยมศึกษา ประกอบด้วย ข้อมูลทั่วไปของโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ การจัดทำสาระหลักสูตรและการสนับสนุนส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีน 2. ด้านผู้เรียนและความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา 3. ด้านข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีน ผลการศึกษาพบว่า

1. การจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือจากกลุ่มผู้ตอบแบบสอบถามมีโรงเรียนที่เปิดสอนภาษาจีนตั้งแต่ปี พ.ศ. 2547 จนถึงปัจจุบัน โดยมีโรงเรียนที่เปิดสอนในปี พ.ศ. 2555 มากที่สุด ในการจัดทำสาระหลักสูตรภาษาจีนมีจำนวนชั่วโมงที่เปิดสอนภาษาจีนตั้งแต่ 1-3 ชั่วโมงต่อสัปดาห์จนถึง 16 ชั่วโมงขึ้นไปต่อสัปดาห์ โดยมีโรงเรียนที่มีจำนวนชั่วโมงที่เปิดสอนภาษาจีน 4-6 ชั่วโมงต่อสัปดาห์มากที่สุด ในด้านรายวิชาที่เปิดสอนแต่ละโรงเรียนมีรายวิชาที่เปิดสอนแตกต่างกัน ทั้งนี้ทุกโรงเรียนมีเปิดสอนในรายวิชาภาษาจีนรวมทั้งๆทุกโรงเรียน และมีบางโรงเรียนที่เปิดสอนในรายวิชาอื่น ๆ ได้แก่ วิชาการฟัง-การพูดภาษาจีน วิชาการอ่านภาษาจีน วิชาการเขียนภาษาจีน วิชาประวัติศาสตร์จีน วิชาวัฒนธรรมจีน วิชาวรรณคดีจีน วิชาภาษาจีนเฉพาะด้านและวิชาอื่น ๆ ในด้านตำราที่ใช้สอนแต่ละโรงเรียนมีการใช้ตำราที่หลากหลายในการสอน โดยสัดส่วนการใช้ตำรา 《汉语教程》 มากที่สุด ในด้านนโยบายการสนับสนุนส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีน โรงเรียนมีการสนับสนุนให้เกิดความร่วมมือกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับภาษาจีน การสนับสนุนงบประมาณเพื่อการพัฒนาหลักสูตร การสนับสนุนในการจัดกิจกรรมค่ายภาษาจีน การสนับสนุนให้เน้นคุณภาพผู้เรียนเป็นสำคัญ การสนับสนุนให้มีการส่งเสริมให้นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมการแข่งขัน และมีโรงเรียนที่ยังไม่มีนโยบายส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีนอยู่เป็นจำนวนน้อย ในด้านความร่วมมือ ปัจจุบันมีโรงเรียนหลายแห่งยังไม่มีความร่วมมือกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับภาษาจีน ทั้งนี้โรงเรียนที่มีความร่วมมือกับหน่วยงานที่มีภาษาจีนมีความร่วมมือกันในหลายด้าน ได้แก่ การร่วมกันพัฒนาอาจารย์ (การจัดอบรม การให้ทุนการศึกษา) การแลกเปลี่ยนอาจารย์ การแลกเปลี่ยนนักเรียน การศึกษาดูงานของผู้บริหาร การร่วมกันร่างหลักสูตร การร่วมกันผลิตตำรา และด้านอื่นๆ นอกจากนี้ในด้านกิจกรรม ทางโรงเรียนมีการจัดกิจกรรมส่งเสริมทักษะภาษาจีนสำหรับนักเรียน ในด้านสิ่งสนับสนุนการเรียนรู้ ในปัจจุบันสิ่งสนับสนุนการเรียนรู้ที่ส่งเสริมหลักสูตรภาษาจีนยังไม่เพียงพอ ยังขาดแคลนในเรื่องของสื่อการเรียนการสอนภาษาจีน หนังสือและตำราจีน ครูเจ้าของภาษา งบประมาณการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาจีน และห้องเรียนปฏิบัติการภาษาจีน

จะเห็นได้ว่า การจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือมีการเรียนการสอนภาษาจีนมากกว่าสิบปีแล้ว มีจำนวนชั่วโมงการเรียนการสอนต่อสัปดาห์ที่ใกล้เคียงกับจำนวนชั่วโมงในระดับอุดมศึกษา ตำราที่ใช้สอนภาษาจีนส่วนมากเป็นตำราที่เป็นที่นิยมใช้กันในระดับอุดมศึกษา เช่นเดียวกัน เพื่อเป็นการไม่ให้เกิดความซ้ำซ้อนและสามารถต่อยอดความรู้ให้กับผู้เรียนได้ การจัดการเรียน การสอนในระดับอุดมศึกษาจึงควรเลือกเนื้อหาภาษาจีนระดับต้นต่อยอดจากตำราที่ผู้เรียนเคยใช้มาก่อน อีกทั้ง สถาบันอุดมศึกษาควรที่จะสร้างความร่วมมือกับโรงเรียนในภูมิภาคในด้านการจัดทำค่ายภาษาจีน เพื่อถ่ายทอดความรู้และประสบการณ์จากรุ่นพี่สู่รุ่นน้อง ประชาสัมพันธ์หลักสูตรในระดับอุดมศึกษา แลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอนของแต่ละหน่วยงาน เพื่อให้เกิดความเชื่อมโยงอันจะเป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนมากที่สุด

2. ด้านผู้เรียนและความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษา มีโรงเรียนที่มีผู้เรียนเรียนภาษาจีนจำนวน 10-30 คนมากที่สุด ทั้งนี้หากผู้เรียนจบการเรียนภาษาจีนระดับสูงสุดของระดับชั้นมัธยมศึกษา ซึ่งแต่ละโรงเรียนมี

ความคาดหวังว่า ผู้เรียนจะมีผลการเรียนเทียบกับการสอบวัดระดับความรู้ภาษาจีนแตกต่างกันมาก โดยมีตั้งแต่ระดับ HSK 1-6 ซึ่งความคาดหวังต่อผู้เรียนอยู่ที่ระดับ HSK 3 (ค่าศัพท์ 600 คำ)มากที่สุด จะเห็นได้ว่าความคาดหวังต่อผู้เรียนหลังจบการศึกษาระดับมัธยมศึกษาต่ำกว่ามาตรฐานสาระการเรียนรู้ภาษาจีนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่คาดหวังว่า ผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายควรรู้และใช้คำศัพท์ไม่ต่ำกว่า 1,500 คำ

จากข้อมูลด้านจำนวนผู้เรียนและระดับผลการเรียนรู้ภาษาจีนของผู้เรียนตามความคาดหวังของโรงเรียนนี้เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการวางแผนการรับเข้าและการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียนในสาขาวิชาที่เกี่ยวกับภาษาจีนในระดับอุดมศึกษา

3. ด้านข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีน จำนวนครูผู้สอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษา ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ มีตั้งแต่ 1 คน ถึง 5 คนขึ้นไป โดยมีโรงเรียนที่มีครูสอนภาษาจีนจำนวน 2 คน มากที่สุด และก่อนสถานการณ์โควิด-19 มีโรงเรียนที่มีครูอาสาสมัครชาวจีน ตั้งแต่ 1-4 คน ทั้งนี้ตามจำนวนโรงเรียนที่ตอบแบบสอบถามโรงเรียนโดยมากยังไม่มีครูอาสาสมัครชาวจีน ในด้านระดับการศึกษาของครูผู้สอน ครูผู้สอนมีระดับการศึกษาปริญญาตรีมากที่สุด รองลงมาคือปริญญาโทและอนุปริญญา โดยจบการศึกษาในสาขาภาษาจีนมากที่สุด ในด้านประสบการณ์การสอนของครูผู้สอนภาษาจีน ครูที่มีประสบการณ์การสอน 1-3 ปีมีมากที่สุด ในด้านภาระการสอนมีครูผู้สอนภาษาจีนที่มีเฉลี่ยภาระงานต่อ สัปดาห์ 17-20 ชั่วโมงมากที่สุด ทั้งนี้การให้การสนับสนุนอาจารย์เพื่อพัฒนาศักยภาพของโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาในภาคตะวันออกเฉียงเหนือมีการให้การสนับสนุนในด้านการจัดอบรม การให้ทุนการศึกษาต่อ การให้ทุนเข้าร่วมกิจกรรม/อบรม/ประชุม/เดินทางไปต่างประเทศ การให้ค่าตอบแทนได้โดยไม่นับวันลา และมีโรงเรียนที่ครูอาจารย์ยังไม่ได้รับการสนับสนุนเพื่อพัฒนาศักยภาพในด้านภาษาจีน โดยตัวครูผู้สอนเองมีความคาดหวังต่อการพัฒนาศักยภาพในด้านการสอนภาษาจีน ด้านความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับประเทศจีน ด้านศิลปวัฒนธรรมจีน ด้านการแปล ด้านภาษาศาสตร์ภาษาจีน และด้านทักษะการใช้ชีวิตในประเทศจีน

จากข้อมูลครูและการพัฒนาครูผู้สอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จะเห็นได้ว่าครูผู้สอนจบการศึกษาทางด้านภาษาจีนมาโดยตรง ซึ่งการสอนภาษาจีนของครูผู้สอนย่อมมีศักยภาพในระดับหนึ่งแล้ว แต่อย่างไรก็ตามครูผู้สอนเองก็มีความคาดหวังที่จะพัฒนาการเรียนการสอนภาษาจีน เช่นนี้เอง หน่วยงานหรือสถาบันการศึกษา ควรมีการวางแผนเพื่อพัฒนาครูในภูมิภาค เพื่อส่งเสริมพัฒนาศักยภาพการสอนให้ตรงกับความต้องการของบุคลากรครู ภาษาจีน รวมทั้งร่วมกับโรงเรียนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือพัฒนาแบบเรียนที่เหมาะสมกับบริบท และอัตลักษณ์ของแต่ละภูมิภาคในประเทศไทย สอดคล้องกับจำนวนชั่วโมงเรียนตามสาระหลักสูตรของโรงเรียนมัธยมในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ

#### ข้อเสนอแนะ

##### ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

1. สถาบันอุดมศึกษาที่เปิดรับนักเรียนในสาขาวิชาภาษาจีน สามารถนำข้อมูลสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือใช้ประกอบการพิจารณาในการวางแผนการรับเข้า การออกข้อสอบ คัดเลือกบุคคลเพื่อเข้าเรียนในระดับอุดมศึกษา การปรับปรุงหลักสูตร การเลือกตำรา การเตรียมความพร้อมสำหรับผู้เรียน รวมทั้งการจัดอบรมสำหรับครูที่สอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาให้มีความต่อเนื่อง โดยมีเนื้อหาด้านการสอนภาษาจีนและ การอบรมภาษาเพื่อสอบวัดระดับภาษาแก่ครูและนักเรียน

2. สำหรับผู้บริหารสถานศึกษาในระดับมัธยมศึกษา สามารถนำข้อมูลไปใช้พัฒนาการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษา รวมทั้งการจัดอบรมที่สอดคล้องกับความต้องการกับครูผู้สอนภาษาจีน

##### ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. คว้าศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีน
2. คว้าศึกษาแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนของโรงเรียนมัธยมในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ

#### เอกสารอ้างอิง

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2556). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้ภาษาจีนตามหลักสูตร*

- แกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้ต่างประเทศ. กรุงเทพฯ: สกสค.
- สุวรรณณ เลียงหิรัญถาวร. (2556). การศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายของโรงเรียนในจังหวัดเชียงใหม่. *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่โจ้*. 1(2), 43-59.
- รุ่งนภา โรจนไพฑูริย์ และ ปิยพงษ์ สุเมตติกุล. (2558). กลยุทธ์การจัดการเรียนการสอนภาษาจีนของโรงเรียนพานทอง จังหวัด ชลบุรี. *วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา*. 10(3), 235-245.
- นริศ วศินานนท์. (2559). การศึกษาสภาพการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนระดับอุดมศึกษาในประเทศไทย. *วารสารจีนศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์*. 9(2), 263-287.
- เหนือขวัญ บัวเฟื่อน. (2560). การศึกษาการเรียนการสอนภาษาจีนในโรงเรียน เขตเทศบาลนครลำปาง. *วารสารจีนศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์*. 10(1), 130-160.
- Tiansong Wang & Yinsheng Li. (2560). การศึกษาสภาพการเรียนการสอนภาษาจีนของโรงเรียนจีนในภาคเหนือ. *วารสาร ปัญญาวิวัฒน์*. 11(2), 244-256.

#### กิตติกรรมประกาศ

ขอขอบพระคุณ ผู้อำนวยการโรงเรียนในพื้นที่การศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ครูผู้สอนภาษาจีน ผู้เกี่ยวข้องที่ร่วมให้ข้อมูลประกอบการวิจัยในครั้งนี้

(บรรณาธิการ: ฉมาบดี ไกรอ่อน Chamabodee Kraion)

# 词汇心理表征视角下泰国学习者易混淆词研究 ——以“家”“家庭”“家人”为例

## Study on Confusable Words for Thai Learners from Perspective of Lexical Mental Representation: A Case Study of *Jia*, *Jiating*, and *Jiaren*

陈秀玉<sup>1</sup>

Ketvirun TUNGSIRIVAT

เก็ทวิรุณ ตั้งศิริวัณณ

中国北京语言大学汉语国际教育研究院；泰国艺术大学教育学院  
RIC, Beijing Language and Culture University, China  
Faculty of Education, Silpakorn University, Thailand  
TUNGSIRIVAT\_k@su.ac.th

**摘要** 本文以词汇心理表征为理论基础，结合易混淆词的研究，考察泰国学习者易混淆词分布与特征。筛选易混淆词过程中发现泰国学习者对“家庭”“家人”“家”这组词混淆比较严重，因此本文试图分析“家”“家庭”“家人”的混淆分布特征，围绕词汇心理表征理论找出混淆成因，从母语负迁移的角度详细指出语义迁移的内涵，并提出在课堂教学环节中针对“家”“家庭”“家人”混淆点的教学策略。

**关键词** 语料库；心理表征；易混淆词

**Abstract** Based on the theoretical basis of mental representation of vocabulary and the research of confusable words, this paper investigates the distribution and characteristics of confusable words among Thai learners. Screening of easily confused words found in the process of Thai learners of “family” of this group of “home/family” confusion is serious, so this article attempts to clarify the confusable lexical characteristics of “home” (*jia*), “family” (*jiating*), and “family-member” (*jiaren*), find out the causes of confusion based on the theory of lexical mental representation, and illustrate the connotation of semantic migration in detail from the perspective of negative transferring of native tongue. At last, it puts forward for the solution of teaching strategies to distinguish “home” (*jia*), “family” (*jiating*), and “family-member” (*jiaren*) during the course of teaching.

**Keywords** Corpus; Mental Representation; Confusable Words.

### 一、引言

传统语言学将语音、词汇、语法称作“语言三要素”：词汇被视为语言的建筑材料，语法是语言的框架，而语音是语言的物质外壳。由于现代汉语词汇量大，词义相近且复杂，学习者的词汇错误相比语音和语法错误要多。因此，汉语近义词是汉语教学中一直以来的重点与难点。杨寄洲（2004）曾经提过学习者一旦学完了汉语的基本语法并掌握了1500个左右的常用词语以后，就会遇到同义词、近义词用法方面的问题。有时候未必是近义词，仅仅含有同一个语素的词都会受母语翻译的影响。

收稿日期：2022-12-9

作者简介：<sup>1</sup>陈秀玉（เก็ทวิรุณ ตั้งศิริวัณณ Ketvirun Tungsirivat），北京语言大学汉语国际教育研究院博士研究生，泰国艺术大学教育学院汉语教育专业专职教师。

不单是常用词语学习阶段，学习者在学完基本词汇且有了一定汉语水平后，也会经常混用意义相近的词汇，如“会-能”“终于-到底”“忽然-突然”“心理-心里”“实际-实现”“终于-最终”等等。这说明，无论是初级水平还是准中级水平的学习者都会遇到词语混用这一问题。不仅如此，大部分泰国本土学习者经常以母语思维逻辑来学习汉语，当他们想要表达某一个意思时，首先会想到泰语的词义概念，然后再将其翻译成汉语，因而在课堂学习或日常交谈过程中都会产生诸多的词汇误用现象。试举例句如下：<sup>1</sup>

(1) 我觉得好成功就是每天我跟家庭在一起，做菜给他们吃。(家庭→家人)

(2) 我爸爸妈妈向来喜欢给孩子当老师或者公务员。(给→让)

(3) 其实我不是故意来学习汉语，因为当开始的时候，我一点汉语都不会，所以就遇到了很多困难。(故意→有意)

在泰国，本土中文教师多是使用泰语教授汉语。其中，词汇教学都是以翻译法为主，在教学初期采用这种方法可以让学生迅速理解词义。李春琳(2016)认为二语学习者可以始于母语词汇对译，这可以快速通达二语词汇的语义和句法信息，但是倘若学习者过度依赖泰语词义去理解汉语词的话，就会造成双语词义混用情况，如以上(1)-(3)例句，学习者将泰语的语义概念直接套用在汉语语句的输出中。但需要注意的是，汉语词汇的语义和泰语翻译词的语义无法完全对应，以上例句(1)汉语中的“家庭”与泰语对应的是“ครอบครัว”[kʰo:p<sup>41</sup> khru:a<sup>33</sup>]，而该泰语词同时也包含“家庭”和“家人”的义项，所以学习者会将泰语词的词义直接套用到汉语中；而例句(2)“给”与“让”两词对应的是同一个泰语词“ให้”[hai<sup>41</sup>]；再如例句(3)的这对近义词都对应泰语词——“ตั้งใจ”[tɔ̃j<sup>41</sup> tʃai<sup>33</sup>]，这样一来便造成了学生混用“故意”和“有意”的现象，张博(2011)称这种现象为“母语词义误推”。

无论是由于母语词义误推还是学习者在学习过程中进行了误解类推，学习者习惯于将泰语词义直译后并用在汉语中而产生偏误，这些都是目前泰国人学习汉语所面临的重大问题。由此，本文将基于前人研究，选择泰国汉语学习者的真实语料，将“家”“家庭”“家人”与泰语进行对比分析，归纳出该组词的易混淆点。同时，通过词汇心理表征理论验证母语的影响，再辅以教学策略展开汉泰语义区分，以此解决泰国学习者的错用易混淆词的问题。

## 二、理论依据

本文从实际语料考察泰国学习者易混淆词使用情况，是为了研究产生混淆的原因。前人的研究成果表明是因为受到泰语直译的影响，从心理词典的角度来看学习者使用的汉泰词语概念确实存在混用。学习者习得词汇的过程中，都会有逐渐发展路径。蒋楠(2000，转自王瑞 2009)认为第二语言习得的心理语言学研究包括三个相互关联的方面：表征研究、习得研究和加工研究。任何第二语言习得理论如果缺少表征部分都不完整，这就像 Levelt(1989)所指出的，表征和加工是无法各自独立进行研究的。然而，与习得研究和加工研究相比，第二语言习得研究者较少关注表征研究。因此为了更加详细地研究词汇习得就应该关注词汇表征以及加工研究。蒋楠还认为与学习第一语言(以

<sup>1</sup> 本文中中介语语料分别取自艺术大学学生写作语料，误用词加下划线，语例后的括号中一律为误用词改为当用词。

下简称 L1) 相比, 第二语言(以下简称 L2) 学习者不可避免地要面临两个挑战: 一是语言输入上的质和量的不足; 二是在学习 L2 时, 学习者头脑中已经存在一套 L1 的概念和语义系统。这套概念语义系统是随着 L1 母语习得建立起来的, 必然要影响到 L2 的学习。根据以上的假设, 蒋楠(2000) 提出了 L2 词汇发展的三个阶段。该模型是基于 Levelt 的词汇假设和话语加工模型发展而来的。如下图 1:

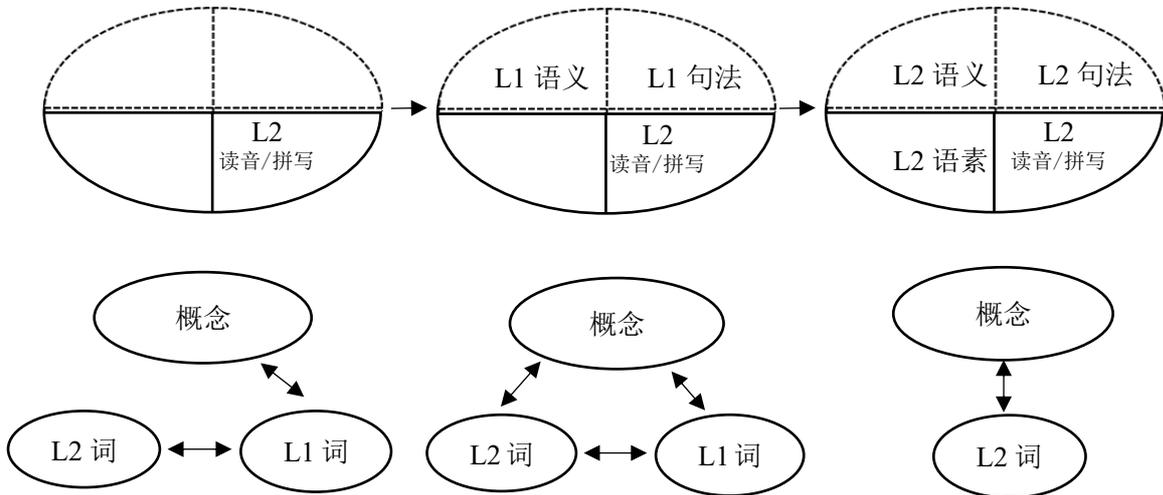


图 1 L2 词汇发展从形式阶段到词条整合阶段与词汇加工过程

虽然 L2 词汇学习有这三个阶段的发展, 但是实际上学习者却很难达到母语者的水平, 也就是说由于 L1 词目信息的中介作用, 大部分的词汇发展会停留在第二阶段, 导致僵化现象或称石化现象。研究者们发现学习者的二语学习到了一定的程度就很难再有进步, 有些语言错误非常顽固, 即便是有了很多语言材料的输入也很难根除这些错误, 这就造成了大多数学习者词汇能力停滞不前, 无法达到第三个阶段。所以从第二个阶段到第三个阶段, 可能要花很长的时间。对于多数词来说, 这一步可能永远也不能完成。这是 L2 的词汇僵化现象, 参见图 2。

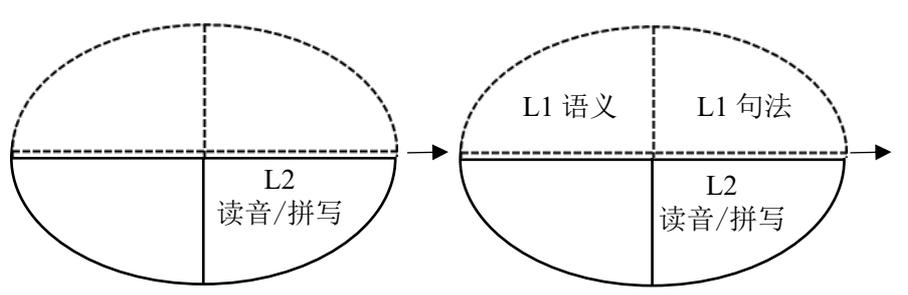


图 2 L2 词汇发展僵化

学习者 L2 词库中的词汇处于不同的发展阶段, 只有观察 L2 学习者心理词库中的词主要位于三个阶段中的哪个阶段, 我们才能够确定学习者的发展阶段。蒋楠的理论模式是具体阐释学习者的词汇习得发展过程, 而目前我们要研究的是如何在第二个阶段中帮助与纠正学习者的双语词汇混淆情况。汉泰译词语义不对等也是造成词汇易混淆的主要原因之一, 因此, 挖掘及分析这一语言现象也是为了研究词汇习得的运行机制, 弄清楚母语和目的语的词汇语义规律从而帮助学习者完整 L2 词汇

表征体系，并且有助于汉语教师更加了解泰国学习者词汇使用情况。

### 三、易混淆词组的选取

本文观察了泰国学习者的写作语料包括写作业与试卷记载误用词的句子，语料来自不同的学校：泰国艺术大学文学院 334 份，艺术大学教育学院 257 份，招收泰国在线学习者的玉溪师范学院 33 份，总计约 40 万字语料。关于选取语料对象的语言水平背景方面，所有语料都来自在泰国学习的学习者，他们具备基础汉语水平，皆为大学一年级到四年级的在校大学生，并且学习者上大学之前都曾有过在高中学习三年汉语的经历，其中写作语料中大三和大四的学习者占数据来源的一半；写作内容包括自我介绍、日记、故事翻译、看图写作、人物外貌描写等。由于没有制定词汇范围，所以观察到的词汇误用或存有以偏概全的风险。

根据张博（2007）指出的易混淆词误用的频率较高与具有广泛分布的特点；另据张博（2013）提出的兼顾绝对频次和相对频度的综合标准找出混淆序列，<sup>1</sup>为了从中筛选出较为典型的目标词作为研究对象，本文在写作语料收集的词汇误用共 651 组词中将重复误例超过三次以上的词组遴选出来，在全球汉语中介语语料库（以下简称 QQK）考察更多的误例情况，再对存在较高误例数以及较高的混淆频率进行考察。对写作语料与 QQK 语料库统计后得出混淆语例最高前十组如列表 1：

表 1 QQK 语料库前 10 组最高混淆频率

| 词 1 | 词 2 | 当用词 1→误用词 2<br>词 1 数据 |     |          | 当用词 2→误用词 1<br>词 2 数据 |     |          | 混淆率位值 |
|-----|-----|-----------------------|-----|----------|-----------------------|-----|----------|-------|
|     |     | 语例数                   | 误例数 | 混淆频率 (%) | 语例数                   | 误例数 | 混淆频率 (%) |       |
| 和   | 并且  | 3777                  | 0   | 0        | 85                    | 28  | 32.94    | 10    |
| 快   | 赶紧  | 806                   | 0   | 0        | 17                    | 5   | 29.41    | 9     |
| 家庭  | 家人  | 310                   | 0   | 0        | 184                   | 24  | 13.04    | 8     |
| 经验  | 经历  | 85                    | 0   | 0        | 107                   | 11  | 10.28    | 7     |
| 和   | 而且  | 3777                  | 0   | 0        | 466                   | 42  | 9.01     | 6     |
| 明天  | 第二天 | 152                   | 0   | 0        | 45                    | 3   | 6.66     | 5     |
| 通过  | 经过  | 101                   | 0   | 0        | 72                    | 3   | 4.16     | 4     |
| 容易  | 简单  | 169                   | 0   | 0        | 89                    | 3   | 3.37     | 3     |
| 家   | 房子  | 2752                  | 1   | 0.03     | 93                    | 3   | 3.22     | 2     |
| 以后  | 然后  | 744                   | 1   | 0.13     | 1198                  | 33  | 2.75     | 1     |

注：混淆频率=误例数\*100/语例数

表 2 泰国学习者前 10 组易混淆词最高误例数

| QQK 语料库 |     | 学生写作语料 |     | 误例数总量 | 误例数位值 |
|---------|-----|--------|-----|-------|-------|
| 混淆词     | 误例数 | 混淆词    | 误例数 |       |       |
| 以后↔然后   | 34  | 以后↔然后  | 10  | 44    | 10    |
| 家庭→家人   | 24  | 家庭→家人  | 18  | 42    | 9     |
| 给↔让     | 36  | 给→让    | 6   | 42    | 8     |
| 会↔能     | 36  | 会↔能    | 4   | 40    | 7     |
| 时间↔时候   | 16  | 时间↔时候  | 9   | 25    | 6     |
| 以为↔认为   | 7   | 以为↔认为  | 10  | 17    | 5     |
| 在↔再     | 13  | 在↔再    | 3   | 16    | 4     |
| 经验→经历   | 11  | 经验→经历  | 3   | 14    | 3     |
| 多↔很     | 6   | 多→很    | 5   | 11    | 2     |
| 和↔并     | 7   | 和→并    | 4   | 11    | 1     |

<sup>1</sup> 绝对频次指在同一语料库中相关词语因彼此不当替代而误用的次数，本文均称为误例数。相对频度指在同一语料库中词语混用的次数占该词组及词总频次的比重，本文均称为混淆率。表格中“→”表示单向混淆词（误用词→当用词），“↔”表示双向混淆词。

从表1与表2所示QQK语料库与写作语料的误例数相加后,将混淆频率和误例数由高到低的排列顺序,然后再将词对在两个序列中的位值相加,就可以得出其综合位值。如“家庭→家人”的混淆频率位值为9,误例数位值为8,两个序列加起来为17,因此“家庭→家人”的综合位值为17。按照综合位值重新排序,可以得出较为客观的混淆序列为:家庭→家人(17) > 以后↔然后(11) > 经验→经历(10) = 和→并且(10) > 快→赶紧(9) > 给→让(8) > 会↔能(7) > 时间↔时候(6) = 和→而且(6) > 以为↔认为(5) = 明天→第二天(5) > 在↔再(4) = 通过→经过(4) > 容易→简单(3) > 多→很(2) = 家→房子(2) > 和→并(1)。最终统计结果显示,“家庭→家人”是泰国学习者混淆最多。比照近义词工具书《汉语近义词词典:汉英双解》,发现其只记载“家庭”与“家”的对比例释;但是在实际情况下,泰国学习者却对“家庭”与“家人”混淆最多。

#### 四、“家”“家庭”“家人”的混淆分布特征

在学生写作语料与QQK语料库收集的误例当中,泰国学习者将“家人”误用为“家庭”一共42例,还有将“家”误用为“家庭”一共8例。这三个词都是单向混淆,即家庭(家人)和家庭(家)没有把“家庭”误用成“家人”和“家”。

从学习者的写作语料的主题,通常围绕着生活方面的事情,比如写日记、写故事等。写作内容也离不开提到家里的情况,包括家人的故事。因此在考察泰国学习者易混淆词的实例,错误率占比例最高的是“家庭”“家人”和“家”这三个词汇,其中QQK语料库上的“家庭-家人”的混淆频率为13.04%。这些词的误用关系如图3所示(箭头指由误用词指向当用词)。

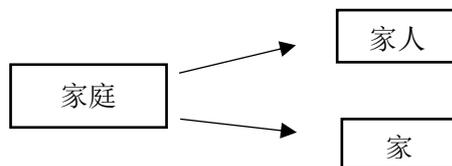


图3“家庭”“家人”“家”的误用关系(误用方向与词际关系)

从图3可见泰国学习者对这组词的混用情况没有那么复杂,词际关系是一对多混淆,误用方向凸显了单向误用。汉语中“家庭”与泰语对应的词语是“ครอบครัว”[khɔ:p<sup>41</sup>khru:a<sup>33</sup>],在泰语里“ครอบครัว”[khɔ:p<sup>41</sup>khru:a<sup>33</sup>]有汉语三个义位包含在内,包括“家庭”“家人”“家”,所以泰国学习者会出现以下句子:

##### (一)以“家庭”代替“家人”

- (4) 她当空中小姐了。她给(家庭)很多钱,她说到做到。(家庭→家人)
- (5) 他也是常为(家庭)担心的人。(家庭→家人)
- (6) 今天的生日觉得很幸福,有(家庭)与很多朋友在我身旁。(家庭→家人)
- (7) 我觉得好成功就是每天我跟(家庭)在一起,做菜给他们吃(家庭→家人)
- (8) 我的小时候跟我(家庭)去过海边旅游。(家庭→家人)
- (9) 每年在生日往往跟(家庭)一起过,今年也想过这样。(家庭→家人)

(10) 当他回家来, 买给我和 (人家) 很多东西, 是因为对他来说我的 (家庭) 和爷爷奶奶全都是他的 (家庭)。其实哥哥可能只是想得到从 (家庭) 的爱关心。(人家、家庭→家人)

(11) 因为最后, 最爱我们的人是 (家庭)。(家庭→家人)

(12) 我觉得不是只吃火锅, 而是跟 (家庭) 花时间, (家庭→家人)

(13) 今天我不但受到了很多好看的照片, 而且能跟 (家庭) 去旅行, 太好了!(家庭→家人)

(14) 今年我跟男朋友和他的 (家庭) 一起放水灯。(家庭→家人)

(15) 他试一试找钥匙, 但是也找不到, 突然孩子和他的 (家庭) 就来了。(家庭→家人)

(16) 事故是意外的, 没有人愿意发生在跟我自己或我的 (家庭)。(家庭→家人)

(17) 这个是第一次我自己做给我的 (家庭) 吃。(家庭→家人)

## (二) 以“家庭”代替“家”

(18) 在一个 (家庭) 里有光头爸爸和小儿子, 叫小平。(家庭→家)

(19) 在那学汉语有点难、在我的班有全世界许多国家比如; 越南、英国、日本、韩国等等但我舍不得离开 (家庭) 很长时间、很想家然后我决定回家乡学习。(家庭→家)

## 五、易混淆词的成因

泰国学习者对“家”“家庭”“家人”混淆的主要原因有两个, 即: 学习者词汇心理表征没有完整掌握好该词; 词典与工具书的使用导致混淆。

### (一) 学习者词汇心理表征没有完整掌握 L2 词语

张博(2011)在《二语学习中母语词义误推的类型与特点》归纳出三种母语词义误推类型, 即义位误推、义域误推和语义特征误推。语义误推是指, “当母语多义词在一个义位上与目的语某词有同义关系时, 学习者将母语多义词词义系统中的其他义位错误地推移到目的语的这个对应词上”, 如图4。我们借此观点来看泰国学习者“家”“家庭”与“家人”易混淆情况。



图4 义位误推示意图 (转自唐淑宏, 朴睿智, 2020)

根据以上的观点, 从泰语义位误推原则上可以以图式代表的是以下图示:

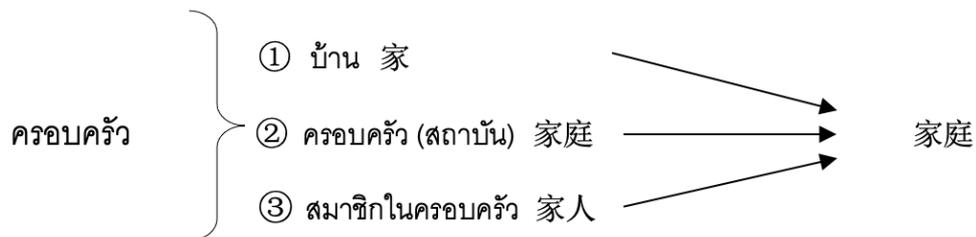


图5 “家庭-ครอบครัว”义位误推示意图

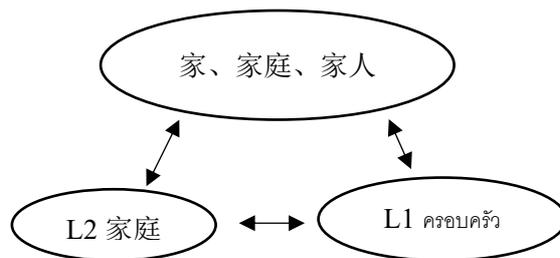


图6 泰国学习者混淆“家”“家庭”“家人”的加工过程

我们以泰语词义为基础，通过以上的泰国学习者误例得知在习得过程中，学习者还在围绕着母语思维误推到汉语句子当中，在二语词汇发展的第二阶段对语义不明确，将“家”“家庭”“家人”混淆，如图 5-6 所示。母语依然是二语词汇加工和提取的有力工具，那么教师应该在这个混淆阶段开始教授、预防、治疗与辨析。

根据形式与语义将正确例子的语法结构进行分析，如以下表格：

表3 正确例子语法结构分布

| 家人          | 家              | 家庭                             |
|-------------|----------------|--------------------------------|
| 给……很多钱      | 在一个……里         | 对自己的……和事业非常负责                  |
| 为……担心       | 舍不得离开……很长时间    | 对他来说……是第一位的                    |
| 有……在我身边     | 我们……是小康家庭      | 你在一个好好的……出生                    |
| 跟……在一起      | 我的……去巴吞他尼府参加婚礼 | 受到了不好的……教育                     |
| 跟我……去过海边    | 今天我的……打算去旅游    | 他做的事情是为了他的……，为了他的妻子、他的孩子、他的朋友们 |
| 发生在跟我自己或我…… | 我的……在清迈过新年。    | ……情况变得比较差                      |

如表 3 所示，句子当中使用不同的词语有不同的功能与语义。“家人”一般是和介词“跟、给、为”一起使用或者是充当句子的宾语，即有施事和受事的句法功能。“家人”表示人物，以“人”为重点，因此想跟“某人”做什么事情，就要用“家人”。而“家”一般会用作句子的主语，表示家的概括性，包含着人与地方。“家庭”表示一个社会单位，在句子当中语义是和社会有关的。

## (二) 词典与工具书导致混淆

从常用度级差的角度来看，“家”常用度最高，但学习者的误例却常用“家庭”代替“家人”与“家”。为什么泰国学生“家人”与“家庭”混用最多，我们先来看《现代汉语词典》释义：

家庭：(名)以婚姻和血统关系为基础的社会单位，包括父母、子女和其他共同生活的亲属在内。

家人：(名)一家的人

家：①(名)家庭；人家：他家有五口人。②(名)家庭的住所：回家/这就是我的家。

泰英汉词典《六万词泰汉英三语词典》(เสี่ยวชัย เตียมวรเมธ)把泰语“ครอบครัว”[kʰo:p<sup>41</sup>khru:a<sup>33</sup>]翻译成中文是 ครอบครัว หน่วยสังคมที่ถือเอาการแต่งงานหรือสายเลือดเป็นพื้นฐานซึ่งมีพ่อแม่และลูกหลาน (以婚姻和血统关系为基础的社会单位，包括父母、子女和其他共同生活的亲属在内。)

英语是 family; one's family; family dependents (/member) 汉语是家庭；家眷；家属；ครอบครัวทหาร 军人家眷 /เลี้ยงครอบครัว 养家。而在泰国学习者使用最广泛的泰汉词典大象 APP 中，泰语词“ครอบครัว”[kʰo:p<sup>41</sup>khru:a<sup>33</sup>]翻译成十个中文义项，里面包括常用词与非常用词，还有很多泰汉例句。可以看出词典上的解释也会容易使泰国学生产生混淆，把“家庭”解释成“家”，“家庭”还包括了父母、子女，会让学习者自然认为“家庭”包含“ครอบครัว”[kʰo:p<sup>41</sup>khru:a<sup>33</sup>]。详细情况如下表格：

表 4 正确例子语法结构分布

| 泰语词   | 汉语意思   | 汉泰例句   |
|---|--------|--|
| ครอบครัว<br>[khɔ:p <sup>41</sup> khru:a <sup>33</sup> ] | 名词     | <p>家庭活动。 กิจกรรมครอบครัว</p> <p>圆满的家庭。 ครอบครัวพร้อมสมบูรณ์</p> <p>我的家庭真可爱。 ครอบครัวของฉันเป็นครอบครัวที่น่ารัก</p> <p>我有一个幸福的家。 ฉันมีครอบครัวที่มีความสุข</p> <p>我家在此地居住多年。 ครอบครัวของฉันอาศัยอยู่ที่นี่มาหลายปี</p> <p>这一天是我家的庆典。 หนึ่งในเฉลิมฉลองของครอบครัว</p> <p>她家雇了一个保姆照顾小孩。 ครอบครัวของเขาจ้างคนดูแลเด็กๆ</p> <p>这家人目前没有很多收入。 ครอบครัวนี้มีรายได้ไม่มากนัก</p> <p>这家子闹到不可收拾的地步了。 ครอบครัวนี้อยู่ในสถานะที่ควบคุมไม่ได้</p> <p>你幸福的家园迎来百花盛开。 ให้ครอบครัวของคุณต้อนรับความสวยงามสำเร็จกำลังจะมาถึง</p> |
|   | 1. 亲情  |  |
|   | 2. 人家  |  |
|   | 3. 室   |  |
|   | 4. 家园  |  |
|   | 5. 家子  |  |
|   | 6. 家室  |  |
|   | 7. 家庭  |  |
|   | 8. 户   |  |
|   | 9. 房   |  |
|   | 10. 眷属 |  |
| 量词  |        |  |
| 1. 家  |        |  |

从表 4 可以看出很多问题,首先泰汉对应的意思不完全正确,有一些词语并不是泰语词的意思,如名词的第 1、4、9 条。其次例句没用 11 个义项举例,而且有的例句也不对应汉语的意思,如“家人”。最后,当泰国学习者查泰语词 ครอบครัว[khɔ:p<sup>41</sup>khru:a<sup>33</sup>]的时候,自然而然会选出“家庭”代替“家人”,因为词典上的例句都包含了“家”“家庭”与“家人”。由此可以看出词典上的解释也会容易让留学生产生混淆,把“家庭”解释成“家”,“家庭”还包括了父母、子女,在这里会让学习者自然认为“家庭”包含“家人”在内了。

## 六、课堂教学的应用

张博(2017)提出课堂教学中辨析易混淆词主要是把“对准误点”作为基本原则。课堂上教学时间有限,不需要像同义词辨析那样一一讲解。为了遵循“对准误点”的原则,我们不必解释每一项语义,只须针对学习者的误点来进行讲解。既然学习者有依赖母语的惯性,那么我们就可以解释泰语词的分配义项,提出常误用的词语义项,再以义素教学法把“家庭”的“庭”与“家人”的“人”意义区分开,在这一阶段巩固学习者的记忆。

张博(2011)指出纠正源于母语义位误推的词语误用时,应明确告诉学习者,该词有 A 义,但没有 B 义,在这一点上与母语对应词不同,以便帮助学习者消除 L2 词和 L1 对应词词义对等的误解。以上的“家”“家庭”“家人”混淆词组也可以利用这一教学策略。当学习者学“家庭”时,之前的课堂教学通常会直接翻译成泰语,在这个时候学生就会把泰语词义直接套用,从这一点需要注意的是从泰语词义出发,教师可以提出泰语的 ครอบครัว[khɔ:p<sup>41</sup>khru:a<sup>33</sup>]只有①和②的义项。然后再次提醒汉语的“家庭”不包含“家人”语义在内,所以若学生要说到家里的人,要用“家人”不用“家庭”。

实验证明在第二语言教学中使用对比分析输入语言(contrastive analysis input)在减少偏误率方面比不适用对比分析输入语言更为有效(Sheen, 1996 转自刘汉武, 2017: 531)。另外,从词语搭配的角度来看,泰国学习者的误例大部分会把“家庭”误解为“人物”。之所以我们要把这组易混淆词拿来对比,简略总结了“家”“家庭”“家人”的使用情况,如表 5:

表 5 正确例子语法结构分布

| 泰语词                            | 形式 | 功能                 | 例句             |
|--------------------------------|----|--------------------|----------------|
| ครอบครัว<br>[khɔ:p41 khru:a33] | 家  | 表示地点, 和家的概括性       | 我家有五口人         |
|                                | 家庭 | 一般是有固定搭配, 以社会单位为重点 | 幸福家庭、家庭作业、中国家庭 |
|                                | 家人 | 当要跟家里的人做某件事        | 和、给、跟家人一起 VP   |

借鉴心理词汇表征的模型, 学习者的词汇表征发展还在第二阶段, 对“家”“家庭”“家人”的概念与母语共享概念, 那么在课堂上如何防止母语负迁移, 区分汉泰词汇意义差别, 也就是说帮助学习者把第一语言的心理词汇库与二语词汇库泾渭分明地区分开来。本文试图应用翻译法和学习者提问题引导学习者自主说出自己脑中的原有知识, 使他们自己发现混用地方的方法, 运用接受式教学法纠正学习者误区。教学方法的实录如下:

教师: 同学们, 汉语的“家庭”翻译成泰语是什么?

学生: (泰语) “ครอบครัว [khɔ:p<sup>41</sup> khru:a<sup>33</sup>] (家庭)”

教师: 那么如果我想说(泰语) “สุดสัปดาห์นี้ฉันอยากไปเที่ยวกับครอบครัว (这周末我想和家人去海边玩。)”

汉语应该怎么说呢?

学生: “周末我想跟家庭去海边玩。”【引出他们的误区】

教师: 你们知道“家人”这个词吗?

学生: 知道。

教师: 若知道刚才的句子怎么没用上呢? 【追问他们的混淆点】

学生: (可能回答) 因为上面的“家庭”是“ครอบครัว(家庭)”的意思, 然后老师提问的也是“ครอบครัว(家庭)”的意思, 所以没用家人。

教师: 【在学生混淆时开始辨析】好, 因为汉语的“家庭”不完全像泰语的“ครอบครัว(家庭)”, 如果你想表达要和家里的人去做某件事, 不管是去吃饭, 去海边玩、我们都要和“人”一起去的, 所以我们要说“这周末我想和家人去海边玩”, 另外汉语的“家庭”代表的是社会里面的一个单位, 在一些固定搭配词语, 像“家庭妇女”“家庭暴力”“家庭教师(家教)”等, 在句子当中我们要以社会单位来讲, 比如:

(20) 这个一个温暖的家庭。

(21) 从小我就必须帮助家庭干活。

(22) 父亲说: “人家家庭富有, 有钱才可读书。”

(23) 我从那天起逐渐地了解我们家庭的经济状况。

从以上的例句, 你们有没有感觉“家庭”一般用在比较抽象的语义上, 而且这“家庭”里包括全家的方方面面, 想记住的话可以从“庭”开始记。“庭”这个字意思是厅堂, 就是很大的地方里面可以有家人、有家具、有家居生活包含在里面。

学生: (可能怀疑) 那“家庭”和“家”有什么区别呢?

教师: “家”的词汇功能最大, 我们可以说“我家有三口人”表示“家庭”, “回家”表示一个地点, “家”的语用范围更广, 还可以当量词, 可以重叠, 如“中国家家都过春节”“一家公司”。最

后再给学习者做练习巩固今天学到的知识点。

【课堂练习/课后习题】

今年我在\_\_\_\_过年（家：表示地方）

今年我跟\_\_\_\_在\_\_\_\_过生日。（家人、家，表示人物和地点）

他的\_\_\_\_条件不是很好。（家庭：固定词语搭配）

## 七、结语

本文基于语料库及泰国学生的实际语料，根据张博（2007，2011，2013，2017）易混淆词界定及易混淆词统计方法，对泰国学习者易混淆词进行统计整理后得出“家”“家庭”“家人”为泰国学习者最容易混淆的词，依据词汇心理表征对混淆原因进行了简单的分析，并提出了针对泰国学习者的教学策略。但是对教学策略的研究仅处于理论阶段，策略的有效性仍需进一步的考察。

### 参考文献：

- 王还. 汉语近义词词典：汉英双解[M]. 北京：北京语言大学出版社，2015.
- 杨寄洲、贾永芬. 1700对近义词语用法对比[M]. 北京：北京语言大学出版社，2007.
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 现代汉语词典》第七版[M]. 北京：商务印书馆，2016.
- 李春琳. 探究汉语二语易混淆词的心理表征及发展[J]. 南昌教育学院学报，2016, 31(01):27-31.
- 刘汉武. 母语环境下越南初级汉语学习者因事关联词的混淆分布与成因分析[J]. 海外华文教育，2017(04):525-532.
- 唐淑宏、朴睿智. 韩语背景学习者“心”类同素易混淆词研究[J]. 通化师范学院学报，2020, 41(09):57-63.
- 杨寄洲. 课堂教学中怎么进行近义词语用法对比[J]. 世界汉语教学，2004(03):96-104.
- 张博. 同义词、近义词、易混淆词：从汉语到中介语的视角转移[J]. 世界汉语教学，2007(03):98-107+3.
- 张博. 二语学习中母语词义误推的类型与特点[J]. 语言教学与研究，2011(03):1-9.
- 张博. 针对性：易混淆词辨析词典的研编要则[J]. 世界汉语教学，2013, 27(02):214-231.
- 张博. 汉语二语教学中词语混淆的预防与辨析策略[J]. 华文教学与研究，2017(01):42-51.
- 王瑞. 母语为英语的汉语学习者词汇心理表征发展过程与造词偏误的心理机制研究[D]. 北京语言大学，2009.
- Jiang Nan, "Lexical Representation & Development in a Second Language," *Applied Linguistics*. 2000, 21(1): 47-77.
- Levelt, W.J.M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
- เฉื่อยชัย เฉื่อยวรรณ, พจนานุกรมไทย-จีน-อังกฤษ 3 ภาษา ฉบับ 60,000 คำ, กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์รวมสาส์น, 2015

（责任编辑：牟丹）

# 线上汉语直播课与 MOOC 混合式学习准实验研究

## A Quasi-Experimental Study of Blended Learning on MOOC and Mandarin Online Class

陈慧玲<sup>1</sup>

Hie-Ling TING

中国华东师范大学国际汉语文化学院

School of International Chinese Studies, East China Normal University, China

马来西亚玛拉工艺大学语言研究学院

Academy of Language Studies, Universiti Teknologi MARA, Sarawak Branch, Malaysia  
tinghieling@uitm.edu.my

**摘要** 本研究为准实验研究。本文以玛拉工艺大学修读《基础华语(二)》的学生为研究对象,以 MOOC UiTM 为媒介,进行基于《基础华语(二)》混合式教学实践中学习者的学习情况及学习效果的调查。本文受试者共 60 人,其中 30 位学生通过线上直播课和 MOOC 课程双管齐下完成《基础华语(二)》课程学习,另外 30 位学生仅通过线上直播课学习汉语。研究结果显示,混合式学习者表现积极,自主学习能力强。通过对比两组学习者的汉语考试成绩,可以发现混合式学习的学习者的成绩优于仅参与线上直播课的学生,但这种混合式学习模式仍存在一些不足,有待进一步考察。

**关键词** 混合式教学;慕课(MOOC);基础华语(二);学习情况;学习效果

**Abstract** This is a quasi-experimental study which aims to examine learners' behavior and performance in blended learning course. MOOC UiTM on "Foundation Mandarin (Level II)" was chosen as the medium in this blended learning process. Therefore, learners who enrolled in "Foundation Mandarin (Level II)" Course at University Teknologi MARA (UiTM) were involved in this study. A total of 60 participants included in this study which 30 participants had completed their Mandarin course through both MOOC and online learning class while the remaining participants only studied the course through online learning class. Findings manifested those participants in the former group acted actively and showed a strong self-directed learning ability in blended learning. It was also found that learners from blended learning group demonstrated higher scores as compared to those who only involved in online class. Nonetheless, there are several problems need further investigation.

**Keywords** Blended Learning; MOOC; Foundation Mandarin (Level II); Learning Situation; Learning Performance.

### 一、引言

信息技术的普及改变了人类的生活,也改变了教师的教学模式以及学生的学习模式。网络学习(E-Learning)正是信息技术发展而产生的新型学习模式,网络教学迅速地在教育领域拓展并应用。自 2019 年新冠肺炎疫情(COVID-19)爆发以来,网络教学成为各大院校教学的重要组成部分。网络学习提倡以学习者为中心,学习者可依照自身学习规律为自己设定个性化学习。然而,随着研究的深入,网络教学模式逐渐暴露其弊端,网络学习与线下学习相结合的新型学习模式——混合式学

收稿日期:2022-12-14

作者简介:<sup>1</sup>陈慧玲(TING Hie-Ling),马来西亚玛拉工艺大学讲师,华东师范大学国际汉语文化学院在读博士研究生。

习 (Blended Learning) 也随之兴起。

本研究在马来西亚玛拉工艺大学砂拉越分院进行。玛拉工艺大学 (Universiti Teknologi MARA, 简称 UiTM) 是马来西亚著名的国立本土大学 (陈朝义、何富腾, 2019)。这所大学为学生提供了多门外语课程, 而《基础华语》(一、二) 便是其中一门供学生选修的外语课。在教学过程中, 大部分的教师都以传统课堂教学法进行授课。由于面对面授课时间有限, 所以教师们的教学内容大多数仅局限于大学规定的课本。随着信息技术的普及, 教师纷纷采用信息技术改良传统教学以提升学生的学习效果。他们普遍采用的信息技术包括将 PPT 或讲义上传至校内通用的平台——iLearn 或将资料发送至 WhatsApp、Telegram 等群组供学生下载。2012 年, 大规模开放在线课程 (Massive Online Open Course, 简称 MOOC 或慕课) 的出现, 引发了全球高等教育利用信息技术进行教学改革的一波新浪潮。马来西亚各大高等教育学府纷纷开展慕课建设项目, 而玛拉工艺大学也是参与慕课建设的高等学府之一。

2015 年, 玛拉工艺大学在启动慕课建设项目后, 讲师们便陆续在 Openlearning 平台上建设和发布了一批慕课。2018 年, 在一批讲师及技术人员的努力下, 一个属于玛拉工艺大学的慕课平台创建面世, 即 UiTM 慕课 (MOOC UiTM)。基于 UiTM 慕课平台的成立, 所有授课教师纷纷将教学内容转移至 UiTM 慕课平台。根据 UiTM 慕课平台数据显示, 截至 2023 年 4 月, UiTM 慕课平台已经建设了 2213 门慕课, 选修慕课学生人数约 66743 人。慕课作为课堂知识与教学过程高度融合的教学方法, 为学习者提供了更为丰富和灵活的学习方法 (王胜清、冯雪松, 2017)。但是, 也有不少学者指出 (牟占生、董博杰, 2014), 单靠网络学习既不利于学生掌握系统知识, 也不利于培养学生情感态度的价值观。牟占生等进一步指出, 唯有将网络教学与传统课堂结合的混合式教学模式方能使学生有效地掌握系统的知识; 黄琳 (2015) 也提出慕课知识教育模式的补充和更新, 并不能完全取代传统教育模式。结合传统教学法和网络教学的混合式教学模式恰好弥补了目前教学模式的不足, 也是目前教学模式中的主流 (高朝阳, 2021)。一般的混合式教学是“线下面对面与在线学习的集合”, 但由于新冠疫情肆虐, 原定线下面对面传统教学已转为“在线面对面学习”, 所以本文的混合式教学主要表现为“在线面对面+基于 MOOC 的网络学习”。本文以 MOOC UiTM 为媒介, 展开基于《基础华语 (二)》线上混合式教学实践研究, 旨在为汉语教师提供一项实际的线上混合式教学实践参考。

## 二、混合式学习相关研究

混合式学习 (Blended Learning) 是教育领域的一种学习理念和教育方法, 于 1999 年正式提出 (王胜清、冯雪松, 2017)。由于各学者的研究重点不一致, 所以混合式学习有不同的定义。部分学者 (Curtis & Charles, 2006; Michael & Heather, 2016; Oliver & Trigwell, 2005) 认为混合式学习是一种将在线网络学习与线下面对面的课堂学习相结合的学习方式。何克抗 (2004) 和郭晶 (2012) 认为, 混合式学习主张将传统学习方式和在线学习的优势结合起来, 二者优势互补, 从而获得更佳的教学效果。李克东和赵建华 (2004) 认为, 混合式学习是将课堂学习和在线学习两种学习形式有机

地结合起来,采用多种媒体和信息技术传播方式,以最少的教育支出获得最大教学收益的一种教学方式。混合式学习的特点是既要体现教师在教学过程中的主导作用,又要体现学生在学习过程中的主动性(何克抗,2004)。杨芳、张欢瑞和张文霞(2017)则认为,混合式学习的特点在于强调以学生为中心,充分发挥学生作为学习主体的积极性、主动性、创造性,并借助在线教育资源与信息技术促进课程教学,以达到更加有效的学习效果。现有的混合式学习模式包括 Purnima Valiathan (2002)的技能驱动型模式(Skill-Driven Model)、态度驱动型模式(Attitude-Driven Model)、能力驱动型模式(Competency-Driven Model)以及 Barnum、Paarmann 模式(2002)。技能驱动模式是学习者自行拟定学习步调,再配合教师的在线指导(如:邮件、论坛)进行学习;态度驱动型模式是在结合传统的课堂学习和在线学习相互配合的情况下进行学习;能力驱动型模式是学习者与专家实时共同活动,通过在线交流工具进行交流互动,以获得隐性知识(李克东、赵建华,2004)。Barnum、Paarmann 模式是学习者根据自身的需要随时随地进入网站浏览学习材料,若学习者遇到问题或有意作深入探讨,可根据网站提供的专家联系方式与专家联系。Wang, Han 和 Yang (2015)则结合自己的教学经验设计了一套混合式学习模式,称作“综合适应混合式学习系统(Complex Adaptive Blended Learning System)”。Wang 等(2015)认为,混合式学习模式不一定是遵循现有模式进行,而是可以根据教师自身的教学经验以及学习者的学习需求进行调整。

混合式学习一经推出便广受青睐,不少教学者将混合式学习模式运用到汉语教学中,相关的研究也越来越多。基于混合式学习模式方面的研究,如:牟占生和董博杰(2014)以及孟凡云(2017)等主要对混合式教学设计和实施方案进行阐述。李慧芳(2021)和陈朝义等(2019)则针对学习者对混合式学习的看法、满意度进行研究。对混合式学习模式进行了个案分析的有张倩(2019),而王晶心、原帅和赵国栋(2018)则对混合式学习效果进行了实证研究。但大部分都混合式教与学的研究主要集中在理论层面的探讨,基于教学实践的论文不多,结合线上汉语直播课和MOOC线上学习的混合式学习在对外汉语教学中的运用相对匮乏,对学习者在混合式学习情况及学习效果的关注也不够。因此,本文以《基础华语(二)》课程为例,探讨学习者在混合式学习中的学习情况及学习效果。

### 三、研究方法

#### (一) 实验说明

MOOC UiTM的《基础华语(二)》是笔者在砂拉越玛拉工艺大学执教期间根据《基础华语(二)》课程纲要创建的慕课课程,至今该课程仍在持续使用。截至2022年6月,参与该慕课课程的总人数为2822人,其中2286人为玛拉工艺大学各校区学生,另外536人为校外其他人士(Ting, 2022)。该慕课还曾在e-Content Development Competition 2018 比赛中获得银奖。

本文的混合式学习由线上汉语直播课和MOOC在线学习两个部分组成。线上汉语直播课是在原有课堂授课时间段进行,以MOOC UiTM的《基础华语(二)》为依托的在线学习则由学生自行制定学习时间,利用课外时间在线学习。本文选取了马来西亚砂拉越玛拉工艺大学参与《基础华语(二)》

课程的60位学生为研究对象，其中30位学生参与线上汉语直播课和MOOC混合式学习（以下称实验组），而另外30位学生仅参与线上汉语直播课（以下称对照组），对照组学生不参与MOOC UiTM课程中任何一项学习活动。参与本文实验研究的实验组和对照组受试者个人基本资料如下：

表1 受试者基本资料

|    |         | 实验组   |        | 对照组   |        |
|----|---------|-------|--------|-------|--------|
|    |         | 人数（位） | 百分比（%） | 人数（位） | 百分比（%） |
| 性别 | 男       | 7     | 23.3   | 11    | 36.7   |
|    | 女       | 23    | 76.7   | 19    | 63.3   |
| 年龄 | 18岁-19岁 | 20    | 66.7   | 20    | 66.7   |
|    | 20岁-21岁 | 8     | 26.7   | 9     | 30.0   |
|    | 22岁-23岁 | 1     | 3.3    | 1     | 3.3    |
|    | 24岁以上   | 1     | 3.3    | 0     | 0      |
| 种族 | 马来人     | 1     | 3.3    | 2     | 6.7    |
|    | 伊班人     | 19    | 63.3   | 21    | 70.0   |
|    | 比达友人    | 4     | 13.3   | 2     | 6.7    |
|    | 其他      | 6     | 20.1   | 5     | 16.6   |
| 专业 | 财经学系    | 17    | 56.7   | 10    | 33.3   |
|    | 金融学系    | 13    | 43.3   | 20    | 66.7   |

表1数据显示，实验组的男学生共7位，占总人数的23.3%；女学生共23位，占总人数的76.7%，而对照组的男学生共11位，占36.7%；女学生共19位，占63.3%。两组被试者大多数年龄介于18至19岁，占总人数最多，共20位（占66.7%），其次是20岁至21岁，分别是8位（占26.7%）和9位（占30%），而年龄介于22岁至23岁和24岁以上的实验组受试者分别只有一位（分别占3.3%）。对照组年龄介于22岁至23岁的受试者也只有1位（占3.3%），但该组并没有24岁以上的受试者。参与本次实验的受试者均为马来西亚非华裔生，从表1可以发现，不论是实验组或对照组的受试者超过半数都是伊班族（Iban），实验组共19位学生是伊班人（占63.3%），对照组共21位伊班人（占70%）。比达友族（Bidayuh）在实验组和对照组的受试人数分别是4人（占13.3%）和2人（占6.7%），而其他族群包括马兰诺族（Melanau）、加央族（Kayan）、肯雅族（Kenyah）、毛律族（Murut）和比萨雅族（Bisaya）分别在实验组和对照组的有6人（占20.1%）和5人（占16.6%），而马来族在实验组只有1人，占3.3%，在对照组有2人，占6.7%。本文受试者的专业是财经学系和金融学系，实验组人数分别是17位（占56.7%）和13位（占43.3%），对照组受试者人数则分别是10位（占33.3%）和20位（占66.7%）。

## （二）研究步骤

本文的研究步骤如图1所示。首先，选取注册《基础华语（二）》学习的学生作为本文的研究对象，随后将学生分成实验组以及对照组。实验组的学生将参与混合式学习模式，而对照组的学生则只参与线上汉语直播课。实验正式进行前向受试讲述实验目的，同时向受试保证，其所填的个人资料将以不记名的方式保存。实验组受试所填写的问卷内容也仅作为研究用途。课程的最后一天，实验组的学生需根据自身在混合式学习中的行为表现填写一份问卷。最后，采用学生的汉语考试总成绩对两组学生的学习效果进行对比分析，结果见图5和图6。

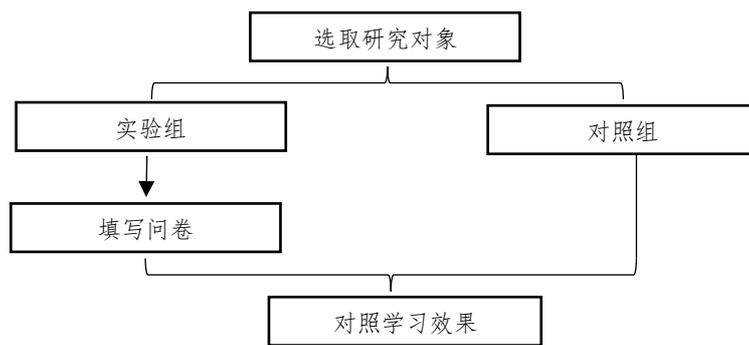


图1 线上汉语直播课与MOOC混合式学习的研究步骤

### (三) 线上汉语直播课与MOOC混合式教学活动设计

教师在课程开始前,向实验组学生推送《基础华语(二)》课程介绍视频,让学生大致了解该课程大纲。随后,教师指导实验组学生登入MOOC UiTM平台查看是否已注册《基础华语(二)》课程。本文根据《基础华语(二)》的课程大纲设计了混合式教学活动,详情见图2。本研究的教学活动分为三个阶段,分别是课前、课中(汉语直播课)和课后。课前与课后活动皆在MOOC UiTM完成。教师在课前向学生推送教学资源(如:课文、课文音频、教学视频、课件),学生可自行根据个人时间通过MOOC UiTM平台进行课前预习。据Ting, Yeo和Chin(2016)对学习者的汉语学习的焦虑调查结果显示,67.4%的学习者表示在毫无准备的情况下回应教师的提问时,往往会感到焦虑。为此,本研究在混合式教学活动设计中设置了预习环节,主要目的是为了让学生对学习内容有所初步的理解,降低学生的课堂学习焦虑。低焦虑水平可促使学生勇于发言,提高参与线上课堂互动的频率,使课堂教学顺利进行。课中阶段,师生根据课程表制定的时间,各自进入Google Meet平台进行线上汉语直播课。教师在这一阶段将采用传统的线下教学方法进行授课,也就是带领学生阅读课文、对课文进行讲解、语言点及语法点讲解、文化分享等教学活动,师生也会在课上进行在线互动。教师在课后引导学生登入MOOC UiTM完成课后作业,并鼓励学生通过该MOOC平台与老师、同学进行线下互动。布置课后作业旨在巩固学生所学的内容。

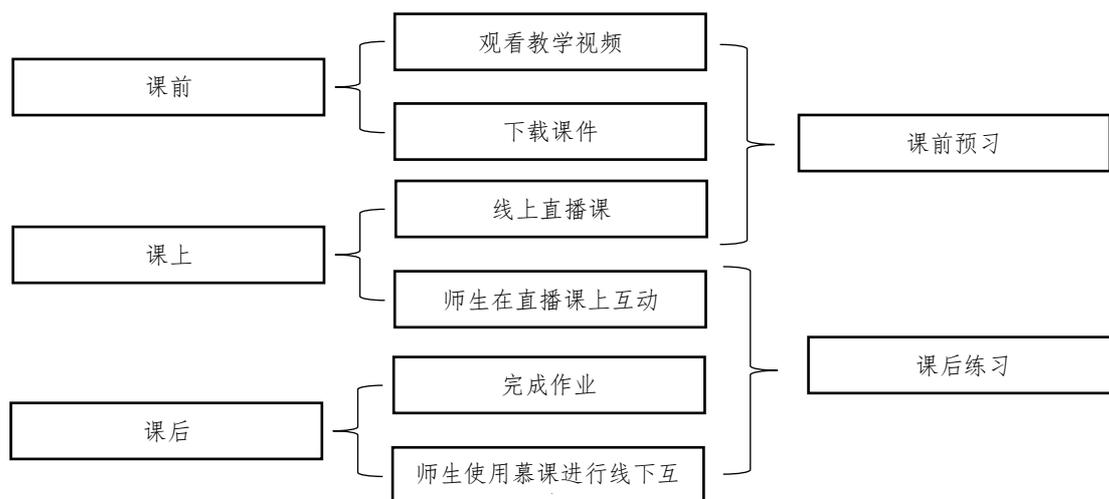


图2 线上汉语直播课与MOOC混合式教学活动设计

### (四) 研究工具

此次研究采用自拟问卷的形式,对实验组的学习者在混合式学习中的行为进行调查。该问卷分

为两个部分：第一部分为参与者的个人资料，如：性别、年龄、种族和专业；第二部分是关于混合式学习中学习者的MOOC《基础华语（二）》使用情况。第二部分有6个问题，内容包括学习MOOC登入设备使用情况、学习任务完成情况、学习时间、自我评价课程学习与课业学习投入的努力以及自我评价学习后所获得的知识程度。学生可根据自身投入MOOC网络学习中的行为表现回答此部分。问卷于学期末发放给学生作答，并告知受试者该问卷仅作为学术研究用途，不影响他们的汉语考试成绩。本文采用实验组和对照组学生的汉语考试总成绩作为验证混合式学习效果的实验数据，待问卷和期末成绩收集完毕后将所采集到的数据输入SPSS 25进行数据统计分析。

## 四、研究成果分析与讨论

本文对实验组学习者在MOOC《基础华语（二）》混合式学习中的使用情况进行了问卷调查，这部分就学习者在MOOC登入设备使用情况、学习任务完成情况、MOOC汉语学习时间、自我评价课程学习与课业学习投入以及自我评价学习后所获得的知识程度的调查结果进行阐述；最后对混合式学习效果与线上汉语直播课学习效果进行对比分析。

### （一）MOOC《基础华语（二）》在混合式学习中的使用情况

#### 1. MOOC登入设备的使用情况

据图3所示，混合式学习过程中，80%的学习者使用电脑登入MOOC UiTM平台学习《基础华语（二）》的课程内容，20%的学习者则使用手机登入页面进行学习。由此可见，尽管手机已经成为我们生活中不可或缺的学习设备，但为了能更好、更全面地观看课程内容，电脑依然是学习者在线学习的首选设备。



图3 MOOC 登入设备的使用

#### 2. MOOC学习任务完成情况

图4是学习者《基础华语（二）》MOOC课程学习任务的完成情况。根据图4显示，30位（100%）参与混合式学习的学生基本完成了第一至第四课的内容学习，有两位学生没有完成第六课的内容学习，仅有1位学生没有完成第五课的内容学习。张馨（2020）指出，通常学生在一门课的初期阶段都会兴致勃勃参与课程学习，但是到了学期中或学期末，学生的学习动力和积极性会逐渐下降。经询问，学生表示他们在那期间忙于其他课业，因而忽略了MOOC线上的课程学习。本文所涉第五、六课的课程学习内容一般安排在学期末的第八、九周，这个时段学生们忙于参与各门各科期中考试而忽略了MOOC线上学习。但是，从总体学习任务完成情况来看，大多数的实验者都完成了MOOC的课程学习，所以可以判断实验者的自主学习能力和自律性都很强。

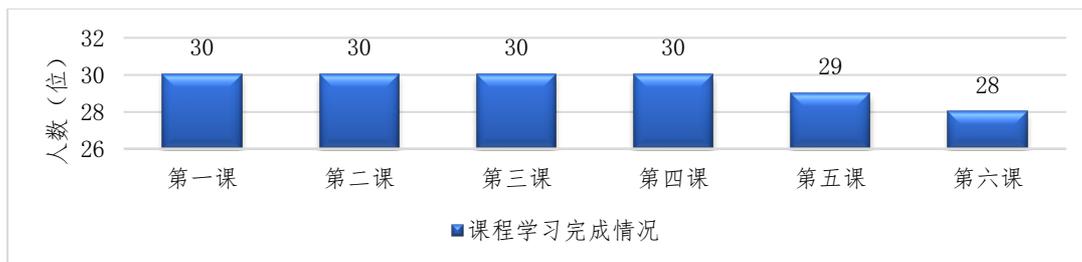


图4 MOOC 课程学习任务完成情况

### 3. 学习者每周汉语MOOC学习时间

表2显示, 18位(占60%)参与《基础华语(二)》MOOC混合式学习的学习者每周至少会利用1至3小时在MOOC平台上学习汉语, 另外12位(占40%)学生则会利用4至6小时在平台上学习汉语, 平均值为1.40, 标准差值为0.498。这表明学生除了参与线上汉语直播课, 还愿意另外挪出至少1至3小时的时间登入MOOC平台学习汉语。陈朝义和何富腾(2019)对学生混合式学习的看法进行研究的结果显示, 学生参与混合式学习时会因没有分数奖励缺乏兴趣与推动力。在开展此次研究前, 教师并没有向参与混合式学习的学生提及分数奖励一事, 但学生都会利用至少1至3小时登入课程模块参与课程内容学习。由此可见, 参与本次混合式学习的学生表现积极, 并不会因为没有分数奖励而缺乏参与混合式学习的兴趣或动力。

表2 每周汉语 MOOC 学习时间

| 1 小时至 3 小时 |         | 4 小时至 6 小时 |         | 平均值  | 标准差   |
|------------|---------|------------|---------|------|-------|
| 人数 (位)     | 百分比 (%) | 人数 (位)     | 百分比 (%) |      |       |
| 18         | 60      | 12         | 40      | 1.40 | 0.498 |

### 4. 自我评价在MOOC课程学习所投入的努力

表3是学习者对《基础华语(二)》MOOC课程学习(包括观看或下载视频、相关主题的视频或材料链接、课程内容文档或图像)的投入作出的自我评价。数据显示, 20位(66.7%)学生认为自己在MOOC学习课程中投入了大量的努力, 而10位(33.3%)学生认为自己在MOOC课程学习中投入了些许努力, 平均值为1.66, 标准差值为0.479。此项结果显示, 大部分的学生除了参与线直播课, 也会在课外时间上网学习与课程相关的学习材料。

表3 自我评价在 MOOC 课程学习所投入的努力

| 我投入了些许努力 |         | 我投入了很多努力 |         | 平均值  | 标准差   |
|----------|---------|----------|---------|------|-------|
| 人数 (位)   | 百分比 (%) | 人数 (位)   | 百分比 (%) |      |       |
| 10       | 33.3    | 20       | 66.7    | 1.66 | 0.479 |

### 5. 自我评价在MOOC完成任务时所投入的努力

表4为学习者对完成《基础华语(二)》MOOC作业(包括角色扮演、情境会话练习和线上练习)所投入的努力作出的自我评价。据表4结果显示, 23位(76.7%)学生认为自己在完成MOOC作业投入了大量的努力, 6位(20%)学生认为自己在完成作业时投入了些许努力, 仅有1位(3.3%)学生认为自己在完成作业时投入的努力很少, 平均值为1.83, 标准差值为0.461。这项结果显示, 混

合式学习的受试者除了完成直播课间的学习任务之外，也会尽力完成MOOC课程内的作业。

表 4 自我评价在 MOOC 完成任务时所投入的努力

| 我投入了很少努力 |         | 我投入了些许努力 |         | 我投入了很多努力 |         | 平均值  | 标准差   |
|----------|---------|----------|---------|----------|---------|------|-------|
| 人数 (位)   | 百分比 (%) | 人数 (位)   | 百分比 (%) | 人数 (位)   | 百分比 (%) |      |       |
| 1        | 3.3     | 6        | 20      | 23       | 76.7    | 1.83 | 0.461 |

#### 6. 自我评价从MOOC汉语学习中的知识掌握情况

表5为学习者对《基础华语（二）》MOOC课程学习中掌握的知识情况作出的自我评价。17位（56.7%）学生认为自己在该平台上学习了很多知识，12位（40%）学生认为自己在该平台上学习了一些知识，仅有1位（3.3%）学生认为自己在该平台上学习了很少的知识。平均值为1.63，标准差值为0.556。此研究结果显示，大部分的受试者认为MOOC学习使他们掌握了很多汉语知识。由此可见，《基础华语（二）》MOOC的学习内容丰富，能够让学生们掌握较为明确的汉语知识。在课间休息与实验组学生交谈时，学生反映在参与混合式学习前，他们犹如无头苍蝇，不知道哪里可找到相关的汉语学习资源；也有学生反映找到的学习资源没有针对性，对他们学习《基础华语（二）》课程没有多大帮助，所以他们认为《基础华语（二）》MOOC课程为他们提供了有针对性的学习材料，使他们掌握了很多课程学习内容。学生也表示，《基础华语（二）》MOOC课程里提供的文化知识，增加了他们对华人文化的认识。

表 5 自我评价从 MOOC 汉语学习中的知识掌握情况

| 我学习了很少的知识 |         | 我学习了一些知识 |         | 我学习了很多知识 |         | 平均值  | 标准差   |
|-----------|---------|----------|---------|----------|---------|------|-------|
| 人数 (位)    | 百分比 (%) | 人数 (位)   | 百分比 (%) | 人数 (位)   | 百分比 (%) |      |       |
| 1         | 3.3     | 12       | 40      | 17       | 56.7    | 1.63 | 0.556 |

#### 7. 线上汉语直播课的课堂表现分析

通过观察线上汉语直播课的课堂教学，发现参与混合式教学的学生明显比传统教学模式（仅参与线上汉语直播课）的学生在回答老师提问时更积极主动，课堂气氛也相对活跃、轻松；反观对照组，学生主动性不强，往往需要老师点名才有学生回答问题，且在回答问题时显得不自信，总是支支吾吾的，课堂气氛也比较沉闷。这也进一步说明对照组比实验组学生的课堂学习更为焦虑，而混合式教学模式为实验组提供的预习机会，使他们在回答问题时更加自信，降低了他们的课堂学习焦虑。课间小憩时与对照组学生的交谈也证实，对照组的学生在课前并未预习。对照组的学生表示，他们之所以没有进行预习，普遍是因为时间不够充裕。

#### （二）线上汉语学习与MOOC混合式学习效果分析

我们通过学生的汉语考试总成绩，将实验组和对照组学习者的学习效果进行对比，实验结果如图5所示。图5显示，虽然两组学生的汉语考试成绩不相上下，但值得注意的是，实验组的受试者在汉语考试中的通过率是100%，而对照组的受试者并非100%通过汉语考试，其中有两位（6.7%）受试者未能通过考核。根据图6对两组受试者汉语考试成绩等级分布显示，实验组的受试者等级分布大多集中在A等级（75分以上）和B等级（60分-74分），分别是23人（76.7%）和7人（23.3%）。然而，对照组的受试者在A等级至D等级均有分布，分别是A等级有20人（66.7%）、B等级有7人

(23.3%)、C等级有1人(3.3%)、D等级则有2人(6.7%)。由此可见,实验组的测试成绩优于对照组的测试成绩。因此,我们可以判断混合式学习对学习者的知识掌握程度明显高于仅参与线上直播课学习的学生。

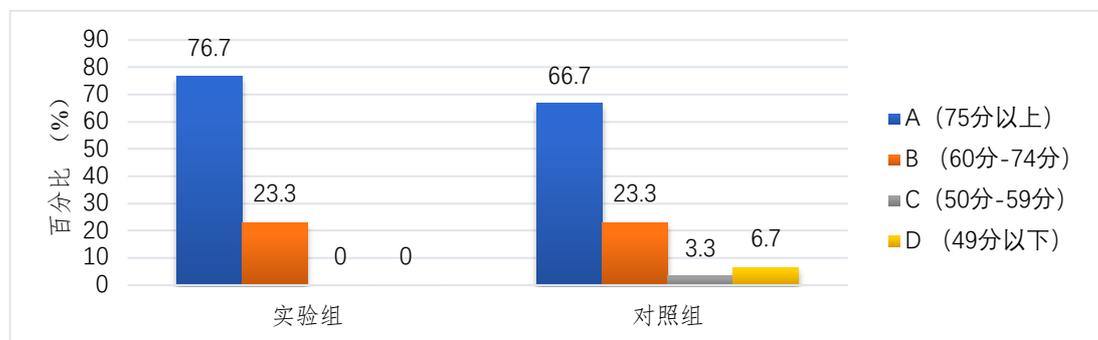


图5 两组学生的汉语考试成绩

图6 两组学生的汉语考试成绩等级分布

采用独立样本 T-检验对两组学生的汉语考试成绩做进一步的分析,考察两组学生汉语考试成绩是否存在有意差。据表 6 显示,实验组的平均值为 2.00,标准差为 0.000,而对照组的平均值为 1.93,标准差为 0.253。虽然这一结果显示两组学生的汉语考试成绩表面上不相上下,但不难发现实验组学生的表现明显优于对照组。为了测量两组学生的汉语考试成绩在统计学上的显著相关性是否存有意义,本实验再往独立样本 T-检验结果做进一步观察。检验结果显示,两组学生的汉语考试成绩已达到统计学上的显著性水平(F 值=9.609,双侧显著性=0.003)。简言之,实验组和对照组的汉语考



试成绩存在显著的差异 ( $p$  值 $< 0.001$ )。

表6 两组学生汉语考试成绩的独立样本 T-检验

|     | 人数 | 平均值  | 标准差   | F 值   | Sig. (2-tailed) |
|-----|----|------|-------|-------|-----------------|
| 实验组 | 30 | 2.00 | 0.000 | 9.609 | 0.003           |
| 对照组 | 30 | 1.93 | 0.253 |       |                 |

## 五、结语

以上调查结果表明,混合式学习者的自主学习和个性化学习能力都相对强劲。通过对混合式教学模式的课堂观察,混合式教学模式下的学习者(实验组)积极性和主动性更高,学生自身的学习目标更加明确。他们积极参与课堂活动,为自己争取更多的学习机会,以实现学习目标。此外,实

验组学生的积极参与性也证实了混合式教学模式在一定程度上降低了学习者的课堂学习焦虑。本研究成果还表明,大部分学习者认为,通过MOOC平台推送丰富的教学资源,有助于增加他们的知识获取。对学习效果的分析也表明,实验组学习者的表现优于对照组学习者的表现。然而,基于线上汉语直播课与MOOC混合式教学还处于发展阶段,在设备使用、数据处理、教师与学生的实践经验等方面还需在日后教与学的实践中逐步完善。

虽然混合式教学模式大大提高了学习者的学习效果,但同时也存在一些问题。通过《基础华语(二)》MOOC平台的留言和互动栏,我们发现学习者在MOOC平台上的互动几近为零。这一现象说明,学习者的社会互动很少。在MOOC平台上留言的学习者并没有对该学习内容提出疑问,在平台上的留言也只是对老师教学资源分享表达感谢,如“谢谢老师”“谢谢sharing(分享)”等。经询问,学生表示,他们不知道该如何在平台进行互动;也有学生表示,由于慕课并没有提供信息提醒服务,因此他们没能对其他同学的留言作出及时回复。然而,互动是学习者获得语言学习材料最基本的手段,是语言学习中不可忽视的环节。因此,我们认为有必要提高学生MOOC在线互动频率,以促进学生的二语习得。如何提高学生的MOOC在线互动频率这一问题,还有待进一步观察,以找出相应的对策。

此次试验虽证实了混合式学习模式能大幅提高学习者的汉语学习效果,但第二语言的学习效果往往会受到学习过程中多个因素影响。本次实验仅仅以混合式教学模式作为提高学生汉语学习效果的唯一手段,对学习者本身的条件以及其他因素,如学习动机、学习风格、学习态度等都没有展开调查,均属本文的研究缺憾。因此,本文尚不能断言混合式学习模式是可以提高学习者学习效果的唯一影响因素,希望那些未在本实验中得到解答的问题能在日后的研究中有所解决。

混合式学习模式是适应现代教育发展的一种新型教学模式。余胜泉、路秋丽和陈声健(2005)强调,将现代教育技术引入校园并不是为了取代传统的教学模式,而是结合两种教学模式的优点,形成有效的教学体系。本文的实验教学印证了混合式教学模式正好可以弥补传统教学与网络学习模式的不足,起到了提升学习者学习效果的作用。由于混合式学习模式已成为教育教学发展的趋势,所以除了将混合式教学运用到国际中文教育中,对其他课程的适用性也值得进行深入探讨。

#### 参考文献:

- 陈朝义,何富腾. 玛拉工艺大学华语班学生对华语课混合学习的看法[J]. 教育与教学研究, 2019(2): 45-52.
- 郭晶. 混合式教学在对外汉语教学领域中的应用实践与反思[J]. 中文教学现代化学报, 2012(1): 27-33.
- 何克抗. 从 Blended Learning 看教育技术理论的新发展(上)[J]. 电化教育研究, 2004(3): 1-6
- 黄琳. 浅谈慕课时代旅游管理专业教学改革[J]. 湖北科技学院学报, 2004(6): 180-182.
- 李慧芳. 混合式教学模式满意度研究[J]. 计算机时代, 2021(7): 85-87+91.
- 李克东,赵建华. 混合学习的原理与应用模式[J]. 电化教育研究, 2004(7): 1-6.
- 迈克尔·霍恩,希瑟·斯特克. 混合式学习: 21世纪学习的革命[M]. 北京:机械工业出版社, 2016.
- 孟凡云. 《中国民族志》课程引入 MOOC 混合式教学模式研究[J]. 民族论坛, 2017(6): 58-60+72.
- 牟占生,董博杰. 基于 MOOC 的混合式学习模式探究——以 Coursera 平台为例[J]. 现代教育技术, 2014(5): 73-80.
- 王晶心,原帅,赵国栋. 混合式教学对大学生学习成效的影响[J]. 现代远程教育, 2018(5): 39-47.
- 王胜清,冯雪松. 基于慕课的混合式教学的设计与实践——以 2015-2016 年北京大学开设的混合式课程为例 [J]. 现代教育技术, 2017(11): 71-77.

- 杨芳, 张欢瑞, 张文霞. 基于 MOOC 与雨课堂的混合式教学初探——以“生活英语听说”MOOC 与雨课堂的教学实践为例[J]. 现代教育技术, 2017(5): 33-39.
- 张倩. 在线学习平台辅助下初级汉语混合式教学模式个案分析[J]. 海外华文教育, 2017(5): 14-24.
- 张馨. 基于混合式学习的汉语听力课程线上学习资源设计[J]. 汉字文化, 2020(24): 45-46.
- Barnum, C., Paarmann, W. Bringing Introduction to the Teacher: A Blended Learning Model [J]. *H. E Journal*, 2022 (2): 56-64.
- Curtis. J. Bonk, Charles. R. Grahsm. *Handbook of Blended Learning* [M]. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006.
- Martin Olivia, Keith Trigwell. Can “blended learning” be redeemed? [J]. *E-learning and Digital Media*, 2005 (1): 17-26.
- Purnima Valiathan. Blended Learning Models[A]. *American Society of Training and Development Source for e-learning*, 2002.
- Ting Hie Ling, Yeo Jiin Yih, Vicky Chin. 非华裔生汉语学习焦虑调查——以玛拉工艺大学为例 [J]. *Issues in Language Studies*, 2016 (2): 18-27.
- Ting Hie Ling. Pembangunan MOOC Bagi Kursus Foundation Mandarin (Level II) Berpandukan Model ADDIE [C]. *Technology, Science, Social Science & Humanities International Conference 2022. Malaysia: Universiti Teknoogi MARA*, 2022.
- Wang Yuping, Han Xibin, Yang Juan. Revisiting the Blended Learning Literature: Using a Complex Adaptive Systems Framework[J]. *Educational Technology & Society*, 2015(2): 380-393.

(责任编辑: 邹诗锐)

# 中高级泰国学生汉语 多义动词“放”的习得研究

## A Study on the Acquisition of Chinese Polysemic Verb “Fang” by Intermediate and Senior Thai Students

彭林萱<sup>1</sup>

Linxuan PENG

中国人民大学文学院

School of Liberal Arts, Renmin University of China

2020104005@ruc.edu.cn

**摘要** 在汉语作为第二语言的学习中，义项较多的常用多义动词是二语学习者的重点及难点。动词“放”是一个很特殊的多义词，不仅义项多达十几个，而且使用频率非常高，大多数学生在习得这个多义项的动词时往往遇到瓶颈。为此，本研究基于作文语料和问卷测试语料，采取定量和定性研究相结合的方法，对中高级泰国学生汉语多义动词“放”的各义项习得情况进行考察。研究发现，中高级泰国学生对“放”的各义项使用丰富程度不高，经常使用某些常用义项，其他义项的使用频率较低，而且并未完全掌握大多数义项，所产生的偏误类型以不同义项混淆使用和过度泛化某些义项为主，一些对外汉语教材和《国际汉语教学通用课程大纲》也存在义项编排不合理的问题，最后分析泰国学生“放”的各义项习得顺序，由此提出相应的教学建议。

**关键词** 放；多义动词；泰国学生；习得情况

**Abstract** In the learning of Chinese as a second language, the common polysemic verbs have always been the key and difficult points of the second language learners. Among them, the verb *fang* 放 is a special polysemic verb, which not only has more than a dozen meanings, but also has a very high frequency of use, which leads to the bottleneck of most students when they acquire a verb with so many meanings. Therefore, based on the composition corpus and the questionnaire test corpus, this study investigates the acquisition of the meanings of the polysemic verb *fang* in intermediate and senior Thai students with a combination of quantitative and qualitative research methods. It is found that intermediate and senior Thai students do not use the various meanings of *fang* in a various degree, they often use common meanings, other meanings are used less frequently, besides, most meanings are not fully comprehended. The error types are mainly caused by confused usage of different meanings and over-generalization of some meanings, some TCFL textbooks and general course syllabuses also have unreasonable arrangement of meanings. Finally, it analyzes the acquisition order of meaning items of *fang* by Thais, and puts forward some teaching suggestions.

**Key words** *Fàng* 放; Polysemic Verb; Thai Students; Acquisition.

### 一、引言

二语学习者的习得过程一直是国外学者研究的焦点，上世纪 70 年代，Roger Brown (1973) 研究了儿童英语习得顺序，得出的结论是他们习得语言是遵循一定顺序的，Dulay 和 Burt (1973) 也

收稿日期：2023-1-9

作者简介：<sup>1</sup> 彭林萱，中国人民大学文学院汉语国际教育硕士，主要研究方向为第二语言习得。

\*本文系中国人民大学苏州校区科学研究基金项目（研究生）阶段性成果。

在此基础上对儿童英语语素的习得过程进行研究,并探索母语对二语习得的影响。国内二语习得更关注于语法方面,如谭晓平(2022)《“A比B+更/还/都/再+W”的习得研究》,徐富平(2021)《“在+处所”行为构式及动词二语习得研究》等,但针对汉语多义词的习得研究并不多见,仅有少数研究者,如张江丽(2011)等人对多义动词“打”的习得深度进行研究,吕桂云(2019)基于原型范畴理论探索多义词“深”的教学。

目前针对“放”的本体研究寥寥无几,但“放”是现代汉语常用多义动词,有17个义项(《现代汉语词典》第七版),母语者使用频率十分高,在《现代汉语语料库词语频率表》中处于382位;同时,“放”也是留学生初级阶段的常用词,基于其在生活中的使用频率与对外汉语教学的要求,它是汉语学习者在学习过程中必须重点掌握的词,因此也成为了对外汉语多义词教学的重点。此外,与“放”义项习得相关有不少偏误,因此确定“放”各义项的教学先后顺序对提高留学生习得效果十分重要。

本文以现代汉语常用多义动词“放”为切入点,根据中介语语料库(HSK动态作文语料库和暨南大学留学生书面语语料库)和问卷测试语料标注、统计、描写,考察中高级泰国学生习得汉语多义动词“放”的各义项偏误类型及习得顺序情况,并在此基础上对多义动词“放”的教学及对外汉语教材提出合理的建议。

## 二、研究设计

### (一)“放”的义项选择和语料来源

“放”在《现代汉语词典》(第七版)中的词性分为动词和名词,其中动词“放”有17个义项。本文选取其中“解除约束,使自由”义、“在一定的时间停止(学习、工作)”义、“放纵”义、“让牛羊等在草地上吃草和活动”义、“发出”义等15个义项<sup>1</sup>;另外,“把人驱逐到边远的地方”义一般只适用于将有罪的人驱逐到边远地方,而“弄倒”义常用于方言中(如“把你放倒了”),这两个义项在现代汉语平衡语料库进行统计的使用频率都为0,使用范围较小且出现频次低,因此不纳入本文考察样本。

本文语料主要来自于学生的书面作文,依托HSK动态作文语料库和暨南大学留学生书面语语料库,选取中高级泰国学习者。由于在两大语料库中发现义项④、⑦、⑧、⑪和义项⑮未涉及,因此本文采取问卷测试进行补充,以弥补作文语料的不足,对泰国学生“放”的义项习得情况进行全面调查。

### (二)被试情况

被试为四川外国语大学留学生部的中高级泰国留学生,其HSK水平均为3级以上,此次调查共发放42份测试问卷,回收42份,均为有效问卷。

### (三)试题构成

本次问卷测试一共分为两个板块,第一板块为被试者的基本信息,第二板块为关于“放”的语

<sup>1</sup> 为了行文方便,将“放”的各义项分别对应为义项①、②等,具体排序如下:①解除约束,使自由。②在一定的时间停止(学习、工作)。③放纵。④让牛羊等在草地上吃草和活动。⑤发出。⑥播送;放映。⑦借钱给人,收取利息。⑧把钱或物资发给(需要的人)。⑨点燃。⑩扩展。⑪(花)开。⑫搁置。⑬使处于一定的位置。⑭加进去。⑮控制自己的行动,采取某种态度,达到某种分寸。

言测试，共计 32 道题目，分别是单项选择题、判断题、连线搭配题，涵盖“放”的十五个考察义项。

#### （四）实施步骤

在进行问卷测试之前，首先进行试测，试测对象是四川外国语大学正在学习汉语的 8 位留学生，中、高级水平的学习者各 4 名。根据他们对测试提出的疑惑和建议，完善了问卷，修改了一些模棱两可、表述不明的题目，之后采取随堂测试，讲清楚测试的目的，消除学生的顾虑，让被试在自然状态下为“放”选出合适的义项。

### 三、“放”的各义项习得偏误分析

将 HSK 动态作文语料库所搜集的语料作为高级水平泰国学生所输出的语料；而在暨南大学留学生书面语语料库中选择以“中高级”标注的语料作为中高级水平泰国学生所输出的语料，一共搜集有效语料 435 条，为了研究的准确性，去除两条错别字偏误句，最后得到 433 条有效语料。同时结合问卷测试语料，发现泰国学生在习得“放”的各义项过程中，产生了各类偏误，下面就这些偏误分析其类型和原因。

#### （一）同一义项下近义词混用

“放”义项众多，动词“放”和由“放”构成的词语会有很多近义词。学生在运用的时候容易出现偏误。如：

(1)\*至此我开始体会到该如何解放那些不愉快的事了。

学生对“解放”和“释放”这两个相近词语未能区分清楚，混淆了同一义项下的近义词。“解放”偏重于描述解除束缚，得到自由或发展，多指人的思想，而“释放”除了指让人自由外，还偏重指把所含能量或心情放出来。

(2)\*春节真热闹，我们一起去放火。

学生出现这一偏误语句是因为混淆了“放火”和“放鞭炮”这两个相近词的用法。根据句意，“放火”是指“引火烧毁房屋的行为”，“放鞭炮”则是春节来临所做的一种传统习俗活动。

#### （二）不同义项混淆使用

(3)\*把辣椒和蒜头来捣碎一下，然后放着木瓜或红萝卜、豆角、西红柿、虾米，接着放酱和一点柠檬汁，为了让它的味道有一点酸。

学生混淆了“搁置”义项和“加进去”义项，义项“使处于一定的位置”和义项“搁置”都和“放”的本义有着密切的联系，动作趋向性也比较明显，都表示一个搁放的动作。这个句子想表达的意思是加入木瓜或红萝卜，是一个动态的过程，而“搁置”义项指的是将一个物品放置，是静态的过程。此外受到教材教法的影响。目前许多教材仍采用翻译法解释词语意思，将“放”译为“put”，除此之外未附任何解释，这样一来就让许多初学者简单地将两者对应起来，造成偏误。

(4)\*这个小孩太释放了，没人能管制他。

因为“放纵”和“释放”在泰语中的翻译都是“ปล่อย”，学生在使用这两个词语的时候很容易受到母语的干扰，认为两者都为同一个意思。

(5)\*今天是国庆节，学校应该放映。

学生混淆了“放映”和“放假”这两个不同义项的用法,将“国庆节学校应该放假”理解成“国庆节学校应该放映”。

#### (6)\*播放电影(播送)

\*今天小明放了一首很好听的歌曲(放映)

“播送;放映”这一义项在泰语中是两个不同的词语,分别是“ฉาย”和“เล่น”,受到母语负迁移的影响,学生对“放音乐”和“放电影”这两个词语的理解出现偏差。

#### (三)混淆多义词“放”与义项之间的用法

(7)\*不管多么忙,我至少还得一个星期练三天,让他放心吧,下个星期我有考试,考完以后就是中国的“五一”,学校要放七天。

(8)\*甚至它不放我的业余时间,老板给我打来电话的时候,我又不好不接电话,又不好关掉手机,只好忍耐忍耐。

这两个句子很明显是学生混淆了“放”和义项“放假”的用法,学生想表达的意思是“学校要放七天假”和“它不放我的业余时间假”。

#### (四)误用义项

(9)\*政府为了保护人民的健康,在公共场所或者马路边都会放出吸烟对身体损害的海报。

在这个句子中,学生想表达的意思是“政府挂出海报”,而误用了“发出”这个义项。“放出”通常是发出某种声音、光照、清香,而不是指海报。

(10)\*香水也是一种东西我很喜欢的,每天临出门都要放香水

学生的意思是“临出门都要喷香水”,这里不应该使用“放”,香水应该是喷,而不是用表示“搁置”义项的“放”。

#### (五)过度泛化某些义项

(11)\*这件事情太难了,先解放吧。(解除约束,使自由)

(12)\*多放点菜(搁置)

(13)\*放鞭炮(释放)

(14)\*放音乐(加进去)

学生出现这些偏误句子的原因是目的语规则泛化,在习得“放”的时候,一些常见义项使用频率较高,受到目的语规则过度泛化的影响,在不理解某些语句和词语的时候,将其他义项直接解释为“释放”“解放”“搁置”等常见义项。

#### (六)回避某些义项

(15)\*脚步放慢些(解除约束,使自由)

(16)\*放赈(扩展)

学生在习得“放”时,并不是一次性习得所有义项,而是有先后习得的顺序,义项内部存在不平衡性,学生经常使用“解除约束,使自由”“在一定的时间停止(学习、工作)”“使处于一定的位置”以及“搁置”义项,回避使用一些不常用的义项。对于“放”来说,“控制自己的行动,采

取某种态度，达到某种分寸”和“把钱或物资发给（需要的人）”这两个义项并不是最基本最常用的义项，离原型义也较远，所以学生不会经常使用。

## 四、结果分析

（一）学生对“放”的各义项使用主要集中在三、四个常用义项上，其产生的偏误也来自于这些义项

通过统计两个中介语语料库中汉语多义词“放”的各义项使用频率，发现学生对“放”的义项使用主要集中在义项①、②、⑬上，而义项④、⑦、⑧、⑪和义项⑮的使用频率最低。而这些常用义项也是偏误的主要来源，如：“解放不愉快的事”“这个小孩太释放”等。

（二）学生只掌握了“放”的少数义项，对大多数义项的熟练程度不够，而且难以区分同一义项下意义相近的词语

问卷测试中各义项的正确率排序由高到低依次为：⑬>②>⑨=⑭>⑥>⑩>①>④>⑤>⑫>⑪>③>⑮>⑦>⑧。由此发现义项②、⑥、⑬的掌握情况比较好，其中义项⑬的正确率最高，在两部分测试中都达到了95%以上，义项②考察词语为“放假”和“放学”。两个词语的正确率相差很大，“放假”高达97.62%，“放学”却只有72.22%，其原因可能与“放假”和“放学”在日常生活中的出现频率有关。义项⑥“播送；放映”的掌握情况也不错，单选题中考察词语是“放映”，这一义项虽然离“放”的本义较远，在日常生活中的使用频率也比较低，但正确率很高，泰国学生掌握得很好，究其原因可能是学生使用的《博雅汉语》教材中出现“放映”这一词的次数较多，和这一义项本身没有关系，判断题中涉及词语是“放音乐”，正确率变低，这说明了学生在习得该义项时，只掌握了“放映”这一层含义，并未掌握“播送”这个意思。

虽然义项⑨、⑭、⑩的正确率都达到了75%以上，但是纵观整个测试，学生并没有完全掌握这两个义项，只是一些经常使用的词语正确率较高。义项⑨在单选题和判断题中涉及的词语是“放鞭炮”，在单选题中大多数学生都能够正确理解春节这一语境，不过在判断题中思考“放鞭炮”中“放”的意思是否为“点燃”时，正确率只有63.89%，在连线搭配题考察词语“放火”时，其正确率也非常低。义项⑭在单选题中考察的词语是“放点”，正确率有88.10%，但在改变题型，考察词语不变的情况下，正确率降低了。同理，义项⑩涉及的词语是“放大”和“放小”，“放大”一词在教材中的出现次数较少，仅5次，但学生在单选题中正确率较高，可能是因其属于《国际汉语教学通用课程大纲》属于六级词汇，教师在教学过程中会认真讲解，但是“放小”在连线搭配题中进行考察，其正确率随题型难度增大而降低。

义项①、③、④、⑤、⑦、⑧、⑪、⑫、⑮的正确率都很低，掌握情况很不好，其中义项①在单选题中考察的词语为“释放”，这一词语是《国际汉语教学通用课程大纲》里的重点词汇，但在《博雅汉语》中仅出现了两次，学生在习得过程中难免忽视了它的应用，连线搭配题中涉及短语“把敌人放回去”，该题正确率较低，表明学生对日常生活中一些日常使用率低的词语非常不熟悉。义项③、④、⑤、⑪、⑮这几个在《博雅汉语》中的出现次数都很少，且《国际汉语教学通用课程大纲》也未作出要求，所以正确率较低。义项⑫主要考察不同语境下词语的运用，学生在单选题

中未能结合语境区分“解放”和“放置”这两个词语,造成正确率偏低,但在判断题、连线搭配题中能够对“放置”“放一放”这两个单独出现的词语意义准确掌握。义项⑦和⑧的习得情况最差,这两个义项从未在《博雅汉语》和《国际汉语教学通用课程大纲》中出现。

### (三) 学生对“放”的一些义项使用频次较少,运用丰富程度不够

通过对国家语委现代汉语平衡语料库进行统计分析,发现学生对“放”的各义项使用丰富程度不高,而母语者使用“放”的各义项更为丰富。在母语者的语料中,存在五个学生不经常使用的“放”的义项,分别是义项④、⑦、⑧、⑪和⑮。不过虽然泰国学生“放”的各义项使用次数少于母语者,但是在义项选择上表现出一定的一致性:⑬、①、⑫、⑭都是两者使用较多的,而⑩和③的使用均较少。

### (四) 泰国学生汉语多义动词“放”的义项习得顺序推测为②→①→⑬→⑫→⑨→⑭→⑥→⑩→⑤→③→④→⑪→⑦→⑮→⑧

根据施家炜(1998)指出“句式的正确使用频次或正确使用频率越高,就越容易,越早习得。留学生使用该语言项目的正确率越高,越容易习得”。采取正确使用相对频率法进行习得顺序的考察,计算方法为:各义项在各学时等级上的正确使用相对频率=各义项在各学时等级上的正确使用频次/某学时等级上所有义项的出现频次之和。下面将“放”的各义项正确使用频率和正确率相结合(见表1),考察习得顺序。

表1 语料库中“放”的各义项正确使用频率、正确率排序表

| 义项编号 | 总使用频次 | 正确使用频次 | 偏误使用频次 | 正确使用相对频率(%) | 正确率(%) | 正确使用相对频率排序 | 正确率排序 |
|------|-------|--------|--------|-------------|--------|------------|-------|
| ①    | 122   | 117    | 5      | 27.02       | 95.90  | 1          | 5     |
| ②    | 83    | 81     | 2      | 18.7        | 97.60  | 2          | 3     |
| ⑬    | 79    | 77     | 2      | 17.78       | 97.47  | 3          | 4     |
| ⑫    | 73    | 73     | 0      | 16.86       | 100    | 4          | 1     |
| ⑭    | 46    | 45     | 1      | 10.39       | 97.83  | 5          | 2     |
| ③    | 9     | 9      | 0      | 2.08        | 100    | 6          | 1     |
| ⑥    | 9     | 9      | 0      | 2.08        | 100    | 6          | 1     |
| ⑤    | 8     | 7      | 1      | 1.62        | 12.5   | 8          | 6     |
| ⑨    | 2     | 2      | 0      | 0.46        | 100    | 9          | 1     |
| ⑩    | 2     | 2      | 0      | 0.46        | 100    | 9          | 1     |

语料库中各义项出现频率较高的两个分别是①和②,且义项①、②的正确率相对较高,习得较好,而且使用频次也非常高。义项⑤、⑨、⑩不仅正确使用频率低,而且使用率也较低,所以习得较差。另外有五个义项并未在语料库中出现,而在问卷测试中的正确率排序是④>⑪>⑮>⑦>⑧。结合语料库中的正确使用频率、正确率和问卷测试正确率,泰国学生汉语多义动词“放”的习得顺序可以推测为:②→①→⑬→⑫→⑨→⑭→⑥→⑩→⑤→③→④→⑪→⑦→⑮→⑧。

## 五、教材中“放”的各义项编排

被试者汉语课程正在使用的课本为《博雅汉语》综合系列教材,这套教材共九册,分为《起步篇》(I、II)、《加速篇》(I、II)、《冲刺篇》(I、II)和《飞翔篇》(I、II、III)四个阶段。《国际汉语教学通用课程大纲》则是教材编写的参考依据和标准,结合《博雅汉语》和《国际汉语教学通用课程大纲》中“放”的各义项和搭配词语的分布情况,发现以下问题:

《博雅汉语》中所涉及“放”的各义项和其搭配词语的出现频率呈现不平衡的特征。按照出现频率高低排序为①>⑫>⑬>⑥>②>③>⑭>⑮>⑤=⑩>⑪>⑨>④。出现频率最高的是义项①、⑫和⑬，即113次、97次和92次。出现频率最低的有义项④、⑨和⑪，这三个义项分别只出现了2次、4次和4次。未出现的义项有两个，即义项⑦和⑧。义项⑦在生活中常用搭配是“放债”和“放款”，而义项⑧常用的词语是“放赈”“发放”，这两个义项的使用频率母语者也很少使用，并不算常用词，所以教材未涉及。而在搭配词语上，义项①中“放弃”出现频次有55次，“开放”出现23次，“放松”有11次，而“放走”“放过”均只出现1次；义项②总频次为24次，而“放假”一词就高达22次。《国际汉语教学通用课程大纲》中五级词汇“播放”“开放”在《博雅汉语》的出现频次分别是23次和6次，两者相差悬殊。六级词汇的出现频次也是如此，“排放”次数达8次，“放大”和“解放”为5次，其他词语都只有两三次。《国际汉语教学通用课程大纲》中将“放心”归为三级词汇，“放弃”“放假”“放松”为四级，而《博雅汉语》教材中出现频次较高的词语依次是“放弃”“放心”和“放假”，同时“放心”出现频次相比“放弃”少得多，四级词汇“放松”也比同级词语少。

《博雅汉语》中“放”的义项及词语与《国际汉语教学通用课程大纲》不一致，而且部分义项在《国际汉语教学通用课程大纲》中的出现时间晚于《博雅汉语》。《博雅汉语》都出现了《国际汉语教学通用课程大纲》要求的“放”的义项及词语，而《国际汉语教学通用课程大纲》却仅出现了5个“放”的义项，未涉及一些常用义项和词语，义项“使处于一定的位置”“发出”“加进去”等都没有出现，词语没有出现“释放”“播放”“放音乐”等。《国际汉语教学通用课程大纲》在三级才出现了“搁置”义项，即“放心”这个词语，一二级词汇中都未涉及“放”的义项，而《博雅汉语》则在初级阶段就逐渐出现一些基本义项，如“解除约束，使自由”“使处于一定的位置”等。

## 六、结语

根据研究结果和对教材的考察分析，以下几点或能帮助学生更好地掌握“放”的各义项：

### （一）教材编写中增加词汇的复现率

在教材方面需要增加“放”各义项的复现率，复现次数和间隔时长都需仔细考虑。《博雅汉语》系列教材中一些词语的复现率非常低，只有几次，如“释放”“放学”等词仅出现两次，“放出”“奔放”出现一次。部分词语的复现间隔时间很短，如“放胆”仅在中级《冲刺篇》II的一篇课文中连续出现过两次，“放学”这一使用率很高的词语也只在中级阶段出现过，学生就会很容易忘记这些词语。

### （二）《国际汉语教学通用课程大纲》编写要增加多义词的义项和搭配词语

学生只集中使用“放”的三、四个义项，对其他“放”的义项使用频次较少。这就应该增加大纲中义项的出现频率。《国际汉语教学通用课程大纲》中涉及“放”的义项只有“搁置”“解除约束，使自由”“在一定的时间内停止(学习、工作)”“播送；放映”“扩展”五个，这对二语学习者来说是远远不够的，还应该结合学生日常使用频率增加一些常用义项，比如“加进去”“使处于一定的位置”等。同时，“放”是学生经常使用的词语，但其义项最早仅在三级出现，应该在一二级中逐步出现基

本义项。

### (三) 根据“放”各义项的习得顺序进行分级教学

多义词各义项之间有着密切的联系,教师应该根据学生习得情况所得出的习得顺序采取分级教学的方式,结合推测出的习得顺序,即:②→①→⑬→⑫→⑨→⑭→⑥→⑩→⑤→③→④→⑪→⑦→⑮→⑧合理安排各义项的出现顺序。同时教师在讲解“放”的各义项时,尽量多给学生提供核心义项,让学生明白核心义项和其他义项的关系,讲出它们之间的连带关系,最好引导学生一步一步自己推导出来,帮助学生形成“放”的语义网络图。

### (四) 在具体语境中讲解“放”的各义项

在调查中,我们发现学生出现偏误的义项主要是①、②、⑬,教师在讲解这几个义项时应该格外留意,进行针对性训练。同时学生还混淆了“解放”“释放”两个相近词语的意思以及义项⑤和义项⑩混用,这时就需要根据词语的语境进行讲解区分。教师可选择教材、词典、语料库所提供的丰富例句、典型词语搭配(如“放音乐”“放学”“发放”)等进行讲解,帮助学生进一步辨析相近义项。

### 参考文献:

- 孔子学院总部/国家汉办. 国际汉语教学通用课程大纲[M]. 北京:外语教学与研究出版社, 2008.
- 李晓琪等. 博雅汉语[M]. 北京大学出版社, 2013.
- 吕桂云. 基于原型范畴理论的对外汉语多义词教学研究——以单音形容词“深”为例[J]. 林区教学, 2019(07): 42-46.
- 施家炜. 外国留学生 22 类现代汉语句式的习得顺序研究[J]. 世界汉语教学, 1998(04): 77-98.
- 谭晓平. “A 比 B+更/还/都/再+W”的习得研究[J]. 汉语学习, 2022(02): 86-95.
- 王建勤. 第二语言习得研究[M]. 北京:商务印书馆, 2009.
- 徐富平. “在+处所”行为构式及动词二语习得研究[J]. 汉语学习, 2021(04):81-90.
- 徐江胜. 词义引申的本质: 词音借用[J]. 语言研究, 2020(02): 16-22.
- 许慎. 说文解字[M]. 北京:中华书局, 1963.
- 张江丽,孟德宏,刘卫红. 汉语第二语言学习者单音多义词习得深度研究——以动词“打”为例[J]. 语言文字应用,2011(01): 112-121.
- 赵群,罗炜东. 关注词汇的核心义项——多义词习得的有效途径[J]. 外语教学,2005(06): 50-53.
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第7版)[M]. 北京:商务印书馆, 2016.
- Brown,R.A. *First Language:The Early Stages*[M]. London:Allen and Unwin, 1973.
- Dulay,H.C.&Burt,M.K. “Should We Teach Children Syntax?”[J]. *Language Learning*,1973(23), 245-258.

(责任编辑:原舒畅)

# “汉外双语通”的对比教学观 对国际中文教育的启示

——以赵元任、周辨明所编教材为例

## The Enlightenment of the Comparative Pedagogic View of “Sino-Foreign Bilinguals” to International Chinese Language Education:

A Case Study on the Textbooks Compiled by Chao and Jou

张旸<sup>1</sup>

Yang ZHANG

中国福建省厦门第一中学

Xiamen No.1 High School of Fujian, China

839552476@qq.com

**摘要** 中国现代语言学家赵元任、周辨明均为国语罗马字运动主将，二人拥有相似的教育背景，他们针对以英语为基底语的学习者所编的汉语入门教材《国语入门》(*Mandarin Primer*)和《厦语入门》(*Halgur Lessons for Beginners*)集中体现了“汉外双语通”的对比教学观。不仅有汉英双语的直接对比，还有汉语内部的对比，包括语音、词汇、语法的对比，两部教材收录的课文也是以对比形式展开教学的。从国际中文教育史视角看，早期汉语官话和方言教材中这些对学习而言简明、亲切、易懂的讲解思路充分体现出两位“汉外双语通”以学习者为主体的教学主张，许多语言要素的处理方式至今仍适用于英语背景的学习者，对当下国际中文教材的编写也有一定的指导和借鉴意义。

**关键词** 对比教学观；赵元任；《国语入门》；周辨明；《厦语入门》

**Abstract** Modern Chinese linguists Yuen Ren Chao (1892–1982) and Jou Bienming (1891–1984), both are the pioneers of the Mandarin Romanization movement with their similar educational backgrounds. Their Chinese introductory textbooks, *Mandarin Primer* and *Halgur Lessons for Beginners*, compiled for learners of English as the base language, embody the comparative pedagogic view of Sino-foreign bilinguals. In the two textbooks, not only the direct comparison between Chinese and English, but also the internal comparison of Chinese-Han dialects, including the comparison of pronunciation, vocabulary and grammar can be found, furthermore, the texts anthologised are also taught in the form of comparison. From the perspective of the history of international Chinese language education, the concise, friendly and understandable explanation ideas for learners in the early Chinese Mandarin and dialect textbooks fully reflect the learner-centered teaching methodology of the two "Sino-foreign bilinguals". Many processing methods of language elements are still applicable to learners with English background, which also has a certain guiding significance for the compilation of current international Chinese textbooks.

**Keywords** Comparative Pedagogic View; Yuen Ren Chao; *Mandarin Primer*; Jou Bienming; *Halgur Lessons for Beginners*

收稿日期：2022-4-4

作者简介：<sup>1</sup> 张旸，中国福建省厦门第一中学教师，上海外国语大学硕士，主要研究方向为国际中文教育史。

## 一、引言

中国现代语言学家赵元任(1892-1982)、周辨明(1891-1984)有着相似的海外教育背景,前者于1914年获康奈尔大学理学学士学位,后者于1917年赴哈佛大学进修数学,二人均具备坚实的数理科学基础,之后进入语言研究与教学的领域。作为民国时期“国语罗马字运动”的主将,他们围绕中国文字改革问题展开热烈讨论,初步尝试运用罗马字母拼注汉语,陆续提出丰富多样的建议与方案。

良好的留学背景和突出的语言能力使得赵、周二成为名副其实的“外语通”。赵元任擅长模仿,精通英、法、德、日、俄等多门外语,还会说33种汉语方言,他曾于1959年应邀赴台湾大学文学院中文系围绕“外语教学的方式”“外语的学习跟教学”等议题进行演讲,专门谈论外语学习和教学的经验;周辨明在厦门大学长期从事英语教学工作,曾主持编撰《大学初年级英文复习手册》《大学初年级英文选读》《英语口头用语》《英文复习课本》《中英会话三用教本》等多部英文教材,此外也兼授德语课和法语课。

作为现代语言学研究者和杰出的第二语言学习者,赵元任和周辨明拥有学习多种语言和方言的成功经验,及时吸收国外最新的第二语言教学理念,合理应用于汉语的研究和教学。二人于1948年和1949年先后出版了汉语官话教材《国语入门》(*Mandarin Primer*)<sup>1</sup>和厦门方言教材《厦语入门》(*Halgur Lessons for Beginners*)<sup>2</sup>,分别以国语罗马字(National Language Romanization)和厦语罗马字(Amoy Romanization)作为语码,针对以英语为基底语(base language)<sup>3</sup>的学习者开展口语教学。从这一角度看,他们作为以汉语为本族语的优秀师资与教材编者,也是具备扎实的汉语本体知识的“汉语通”。

《国语入门》和《厦语入门》两部教材均运用英语作为媒介语展开教学,在教学方法和经验上存在许多共性,集中体现出“汉外双语通”的对比教学观。国际中文教育史有这样一类精通汉外双语的师资,他们一方面是“外语通”,熟悉学习者的基底语背景;另一方面也是“汉语通”,对汉语事实的判断更为准确,了解相对全面。“汉外双语通”对两种语言的双向转译能力较强,能够通过学习者的基底语和目标语之间的对比分析,明确不同阶段学习者的学习重难点、易错点和易混淆点,以便更好地实现高效理想的教学。本文重点考察两部教材中语音、词汇和语法的对比,既包括汉英双语的直接对比,也包括汉语内部的对比,这些对比教学的角度和内容对于基底语为英语背景的学习者而言,具有较强的国别性、针对性和有效性。

<sup>1</sup> 《国语入门》是二战期间赵元任在充分参考由他本人主持哈佛大学“陆军特别训练班”(Army Special Training Program, 简称ASTP)课程时的授课讲义的基础上,根据《粤语入门》(*Cantonese Primer*)一书翻译、整理、改编而来。

<sup>2</sup> 《厦语入门》最初以*Lessons in Hagu*为题为在1924年由鼓浪屿厦语社出版,周辨明在1949年结合最新改进后的厦语罗马字方案重新修订,并由厦大书同文社出版修订本。

<sup>3</sup> 基底语即一个人运用起来最得心应手、最熟练的语言,往往是他的母语、第一语言,与目标语(target language)相对。

**Mandarin  
Primer**  
*An Intensive Course in SPOKEN CHINESE*

Yuen Ren Chao

Published by  
HARVARD UNIVERSITY PRESS · CAMBRIDGE  
LONDON: GEOFFREY CUMBERLEGE, OXFORD UNIVERSITY PRESS  
1948

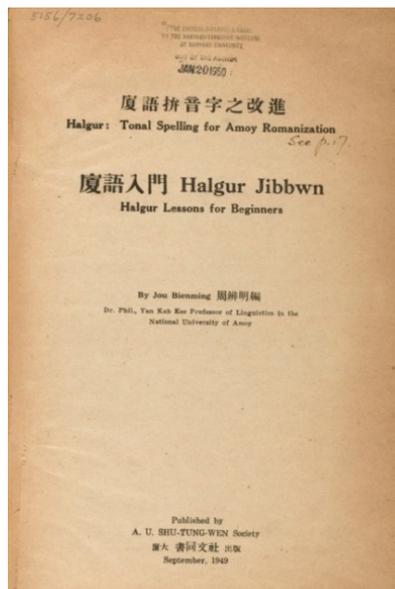


图1 《国语入门》扉页

图2 《厦语入门》扉页

## 二、语音的对比教学

语音教学方面，赵元任和周辨明在进行汉英音系对比的基础上，别具匠心地运用学习者的英语语音背景，将其作为一种有效的教学资源以促进目标语（target language）汉语语音的习得，汉英双语的语音对比涉及汉英对应的音、汉英相似的音和汉有英无的音三种类型，此外还包括汉语内部的易混淆音，需分别选择不同的思路来展开教学。<sup>1</sup>

### （一）汉英对应的音之对比

无论《国语入门》还是《厦语入门》，二人对待汉语和英语对应的音，处理方式都是简要展示所学音素在英语中发音相同的对应音素，无需展开复杂细致的解释。如此处理充分发挥了学习者基底语的正迁移（positive transfer）作用，能够助力学习者尽可能摆脱语音学习初期的困境，有利于强化发音的准确度。表1展示了教材对汉英对应的音采取的处理方式：

表1 《国语入门》《厦语入门》汉英对应的音

| 教材     | 具体音素  | 处理方式  |
|--------|-------|---|
| 《国语入门》 | i     | 韵母 i 和 police 的 i 发音一样。(The final i is as in 'police'.)   |
|        | p、m、f | 唇音没有任何难度，除了 b 之外的其他几个唇音在英语中都存在发音相同的音。(The first row presents no difficulty. Apart from b, to be described below, the other labials have the same values as in English.) |
| 《厦语入门》 | a     | a 听起来就像 father 中的 a。(a sounds like 'a' in 'father'.)  |
|        | u     | u 听起来就像 fool 中的 oo。(u sounds like 'oo' in 'fool'.)  |

### （二）汉英相似的音之对比

汉英相似的音具体指的是汉语和英语都有，但在发音部位和发音方法上略有差别的音素。对于

<sup>1</sup> 由于国语罗马字拼音系统与汉语拼音方案在部分音素的拼写形式上存在差异，表中均以括号加注说明。

这类情况, 赵元任和周辨明秉持对比分析的理念, 将英语中发音相似的音素代入, 在此基础上进一步说明需要注意的发音要领, 并留意潜在的基底语负迁移 (negative transfer), 以避免偏误的产生。汉英相似的音的对比示例详见表 2:

表 2 《国语入门》《厦语入门》汉英相似的音

| 教材     | 具体音素              | 处理方式  |
|--------|-------------------|---|
| 《国语入门》 | eng               | 韵母 eng 像 sung 中的 ung, 但不是开口度非常大的英式英语, 这会使韵母的发音太像 ang。(The final eng is like ung as in sung, but not the very open British variety, which would make the final sound too much like ang.) |
|        | el (对应汉语拼音方案的 er) | 韵母 el 在前两个声调 (普通话一、二声) 中像通用美国英语的 err, 在其他声调中则介于 err 和 are 之间。(The final el is like General American 'err' in the first two tones and between 'err' and 'are' in the other tones.)       |
| 《厦语入门》 | t                 | 不送气清音, 像 stops 中的 t, 作为韵母失去爆破。(Voiceless, unaspirated, like 't' in 'stops'; unexploded as a final.)   |
|        | s                 | 清音, 像 cease 中的 s; 从不像 ease 中的 s。(Voiceless, like 's' in 'cease'; never like 's' in 'ease'.)   |

### (三) 汉有英无的音之对比

汉有英无的音指汉语中有而英语没有的音素, 这是英语背景学习者的重难点, 此时编者充分发挥“汉外双语通”的优势, 直接引入法语、德语等印欧语言中相似的音素进行对比分析, 由于和学习者基底语属于同一语系, 这种多语对比的处理方式也更有利于兼顾学习者的发音、识读和记音。以赵元任在《国语入门》中对音素“iu”的处理方式为例:

表 3 《国语入门》汉有英无的音

| 教材     | 具体音素             | 处理方式   |
|--------|------------------|--|
| 《国语入门》 | iu (对应汉语拼音方案的 ü) | 前高元音 iu (法语 u 或德语 ü) 可以通过发 u (像 rule 中的 u) 同时舌头前移发出 i (像在 police 中)。在整个元音发音过程中, 一定要把舌头紧紧贴在前面。注意虽然拼写为 iu, 但它是一个同质元音, 音质不随时间变化。(The high front vowel iu (French u or German ü) can be formed by saying u (as in 'rule') and simultaneously thrusting the tongue forward to say i (as in 'police'). Be sure to keep the tongue tightly in the front position for i (as in 'police') during the whole time of the vowel. Note that although spelt iu, it is one homogeneous vowel, with no change of quality in time.) |

### (四) 汉语易混淆音之对比

除此之外, 在汉语的元音音素和辅音音素中, 还有不少发音部位或发音方法相近的易混淆音。例如, 普通话和厦门方言都必须区分送气音和不送气音, 此时教材除了标注 aspirated/unaspirated 以

凸显送气与不送气的区别外，周辨明和赵元任还列举多个学习者熟悉的英语单词，形成最小对比对以强调区分音位的重要性。

赵元任在《国语入门》中指出在学习发音方法时，最重要、最困难的区别是不送气声母和送气声母的区别，他提供发送气音的一个策略是在词组中抓住连读音进行练习，例如 *think hard*、*such heat*、*hot house*。如果经过坚持不懈的练习，学生仍然不能区别，则建议采取用英语浊辅音去发不送气音，如 *big*、*dog*、*dry*、*jeep*、*gay*，用英语清辅音去发送气音，如 *pool*、*tool* 等权宜之计。

周辨明在《厦语入门》中特别重视浊音与清音的区别、送气音与不送气音的区别，例如讲解双唇音、舌根音的易混淆音时，他也引入多个英语单词进行对比：

表 4 《厦语入门》汉语易混淆音

| 教材     | 易混淆音 | 浊/清 | 送气/不送气 | 英语单词  |
|--------|------|-----|--------|-------|
| 《厦语入门》 | b    | 浊   | 不送气    | bat   |
|        | p    | 清   | 不送气    | spat  |
|        | ph   | 清   | 送气     | pat   |
|        | g    | 浊   | 不送气    | gate  |
|        | k    | 清   | 不送气    | skate |
|        | kh   | 清   | 送气     | Kate  |

### 三、词汇的对比教学

词汇教学包括汉英双语的对比和汉语内部的对比两个角度。汉英双语的词汇对比方面，赵元任和周辨明密切留意汉英词汇的“一对多”“多对一”关系；汉语内部的词汇对比方面，二人都重视汉语易混淆词的对比，而精通厦门方言、普通话和英语的周辨明还进一步展开汉语方言词汇的对比。

#### （一）汉英词汇关系之对比

以《国语入门》《厦语入门》为代表的汉语教材能够灵活地综合运用翻译法、举例法、定义法和分解法等多种方法来注释生词。翻译法指的是通过英文释义对汉语生词进行翻译注释，引导学习者自行搭建基底语英语和目标语汉语词汇的“一对一”联系。例如赵元任在《国语入门》中就将“玻璃[bo.li]”译为“glass”，将“家乡[jiashiang]”译为“homestead”，将“厉害[lih.hay]”译为“fierce(ly)”，将“碍[ay]”译为“hinder”等（如图3）。

然而，许多生词并不存在汉英之间简单的一一对应关系。对此，赵元任（1959）特别指出凡是本国的一个字，跟外国比起来，不是一跟一相当的，是多跟多相当的。外国一个字可能相当于本国好几个意思，本国一个字也可能相当于外国好几个意思。“汉外双语通”特别留意具有“一对多”和“多对一”关系的词。例如在《厦语入门》第1课的指称代词中，厦门方言的单数第三人称代词“伊[i]”对应到普通话分成“他”“她”两个词，对应到英语分成主格“he”“she”和宾格“him”“her”共四个词，属于“一对多”关系。同样的，厦门方言还有“因[in]”，在普通话中是“他们”，对应到英语也同时存在主格的“they”和宾格的“them”。周辨明在教材中对这种“一

对多”关系进行对比(如图4)。

*Bo.li* 'glass.'  
*Jiashiang* 'homestead.'  
*Lih.hay* 'fierce(ly).'  
*Ay* 'hinder'

|          |        |
|----------|--------|
| i (伊)    | in (因) |
| 他, 她     | 他们     |
| he, she  | they,  |
| him, her | them   |

图3 《国语入门》“一对一”词条

图4 《厦语入门》“一对多”词条

除了“一对多”关系之外,还有“多对一”关系,即目标语的多个词对应到学习者基底语中的一个词。例如赵元任在《国语入门》第13课中分析了英语单词“breaking”,它对应到汉语普通话中共有“破[poh]”“裂[lieh]”“折[sher]”“断[duann]”“碎[suey]”五个词,这五个词在意义和搭配上稍有差别。赵元任通过英文译注展示区别(见图5):

The various words for breaking are used as follows:  
*Poh* 'broken, of solids or surfaces.'  
*Lieh* 'cracked, split.'  
*Sher, or duann* 'broken, of legs, ropes, tails, etc.'  
*Suey* 'broken to small pieces.'

图5 《国语入门》“多对一”词条

## (二) 汉语易混淆词之对比

对于汉语作为第二语言的学习者来说,辨析易混淆词是词汇学习的难点。在《国语入门》和《厦语入门》中,二人仔细梳理了多组易混淆词并进行对比分析和解释说明,以英文译注作为辅助工具,兼顾形式和意义的区别。《国语入门》第1课的插图对复数第一人称代词“我们”“咱们”作出了辨析,这样的图解对学习者可谓简洁易懂、一目了然。(见图6)

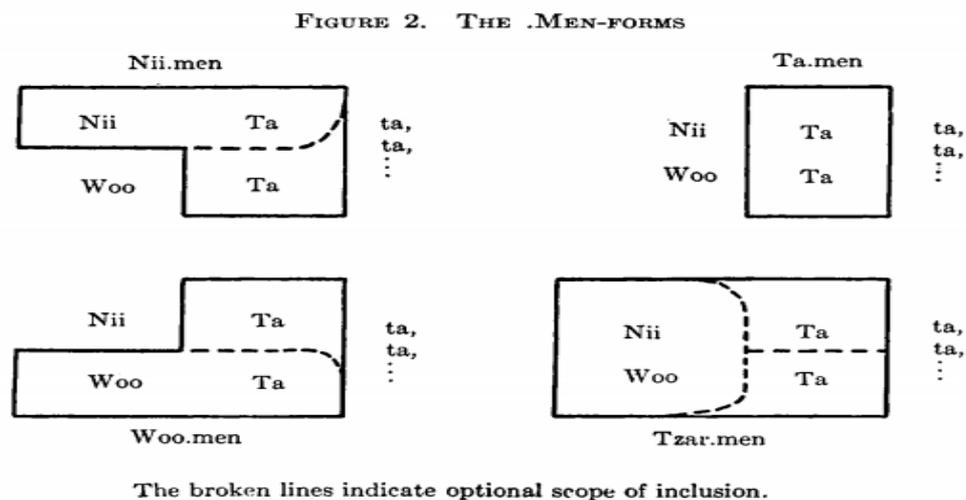


图6 《国语入门》“我们”“咱们”辨析

厦门方言和普通话的复数第一人称代词在规律上非常相似,均区分排除听话人(阮[goan/gurn]/

我们[woo.men])与包括听话人(咱[larn]/咱们[tzar.men])的两种形式。对于这组易混淆词,周辨明着眼于厦门方言和普通话的相通之处进行辨析(见图7)。他用汉字作为语码指出“阮”“咱”在普通话中的对应表达是“我们”“咱们”,并以括号标注二者区分的准则:作为听话人的“你”在内与否。显然,排除式的“阮”不包括听话人;包括式的“咱”包括说话人和听话人。在此基础上,周辨明将“阮”与“咱”放在一个精妙的句子中(见图8),借助情景以凸显这组复数第一人称代词所含范围的差异:

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| goan, gurn (阮)           | larn (咱)                 |
| 我們(你不在)                  | 咱們(你在內)                  |
| we, (excluding us "you") | we, (including us "you") |

|                 |                           |                         |
|-----------------|---------------------------|-------------------------|
| 3. Tor chid-ee? | Sil larn-ee, mlsil in-ee. | Gurn-ee, mlsil lirn-ee. |
| 哪一個             | 是咱們的                      | 不是他們的                   |
| 我們的             | 不是你們的                     |                         |
| Which one?      | It's ours, not theirs.    | Ours, not yours.        |

图7 《厦语入门》“阮”“咱”辨析

图8 《厦语入门》“阮”“咱”例句

学习者通过例句“哪一个是咱们的不是他们的,(是)我们的不是你们的”,能够更为清晰地明确“咱们”是相对于“他们”而言的,“我们”是相对于“你们”而言的,从而将汉语普通话和厦门话的情况结合起来对比英语的情况。由此看来,周辨明将词的教学与句的教学联系起来的处理方式非常值得我们在对比汉语易混淆词的过程中借鉴参考;倘若仅仅让学习者机械记忆孤立的一个个生词,没有将词放入句中形成对比,在实际应用的过程中则极易容易出现混淆的现象。

#### 四、语法的对比教学

语法教学方面,赵元任和周辨明经常直接运用汉英对比的方式,融入学习者的视角,考察汉英之间存在明显对应关系的语法项目以及表达同一语法功能的不同语法形式,展开细致的描写和深入的比较,从而凸显学习者基底语与目标语的异同,以便进行更有针对性的教学指导和说明。下面试以《国语入门》《厦语入门》的四处语法对比为例,试析方位词、并列连词、动词语态、比较结构等方面所体现的对比教学观:

##### (一) 方位词对比

汉英复合方位词的表达语序存在完全相反的现象。在学习者掌握最常用的基本方位词“东”“西”“南”“北”后,学习的难点是符合汉语习惯的复合方位词“东南”“西南”“东北”“西北”与符合英语习惯的 southeast、southwest、northeast、northwest 在构词序列上的差异。对于这一难点,赵元任和周辨明有意识地在教材中均通过汉英语法对比分析的方式揭示区别,减少偏误的发生。《国语入门》和《厦语入门》的处理方式如图9、10:

Note the difference in word order between English and Chinese in the compounds for the intermediate directions:

|                |                 |               |                |
|----------------|-----------------|---------------|----------------|
| <i>Dongnan</i> | <i>Dongbeei</i> | <i>Shinan</i> | <i>Shibeei</i> |
| 'SE'           | 'NE'            | 'SW'          | 'NW'           |

图9 《国语入门》汉英方位词构词序列对比分析

|                           |   |
|---------------------------|---|
| 1. tang, sai, laam, pak.  | tanglaam, sailaam, tangpak, saipak.             |
| 東 西 南 北                   | 東南 西南 東北 西北                                     |
| east, west, south, north. | south-east, south-west, north-east, north-west. |

图10 《厦语入门》汉英方位词构词序列对比分析

## (二) 并列连词对比

汉英并列连词的使用条件存在一定区别。在《国语入门》中,赵元任指出汉语的并列结构不用连词,在汉语中连词和副词往往很难区别。英语分句里的连词 *and* 在汉语里常常省略不译,例如:

(1) 今儿天儿好,我得好好儿利用它。

*It's a fine day, and I must make good use of it.*

倘若需要特别加强语气,可以用“而且”“并且”“又”等副词<sup>1</sup>,其中“又”总是置于主语后面。例如:

(2) 他走了,而且他走得很急。

*He has left, and he left in a hurry.*

除此之外他还指出,英语中的“*Both...and...*”格式对应到汉语为“又……又……”或“也……也……”。例如:

(3) 他又巧又聪明。

*He is both skillful and clever.*

(4) 牡丹也开花了,玫瑰也开花了。

*Both the peonies and the roses have opened their flowers.*

英语中的“*Either...or...*”在汉语中可以译为“或者……或者……”或“或是……或是……”。例如:

(5) 或是你上我这儿来,或是我上你那儿去。

*Either you come to my place, or I go to your place.*

不过,赵元任还细心地补充了汉语中更常用的说法为“不是……就是……”:

(6) 不是你上我这儿来,就是我上你那儿去。

*If it isn't a case of your coming to my place, then it's a case of my going to your place.*

## (三) 动词语态对比

在《国语入门》中,赵元任还特别谈到汉语动词不具备主动语态和被动语态的区别,其动作方向需要根据上下文而定,而英语则同时存在主动语态与被动语态,例如:

(7) 我要洗脸。

*I want to wash my face.*

(8) 脸还没洗呢。

*My face has not yet been washed.*

他指出,英语用 *by* 突出施事的被动语态,翻译成汉语为连动结构的第一个动词带宾语,以“给”或“被”作为动词引进施事,例如:

(9) 领子给他撕破了。

*The collar has been torn by him.*

<sup>1</sup> 由于《国语入门》出版时间较早,部分词性的判定与当代汉语语言学观点略有出入。现行工具书和教材一般认为“而且”“并且”是连词,参见吕叔湘(1980)主编《现代汉语八百词》,商务印书馆。

但如果是翻译过去的动作，更通行常用的译法是将施事译为体词谓语结构的形式，例如：

(10) 衣服是我买的。

The clothes were bought by me.

(11) 这条裤子是他烫的。

This pair of trousers was ironed by him.

#### (四) 比较结构对比

语法的对比除了汉英之间存在明显对应关系的语法项目之外，汉语中表达同一功能的不同语法形式也非常值得展开对比。赵元任在《国语入门》中特别关注到语法功能的多形式性，详细列举了汉语中所有表达比较功能的不同形式：

|   |                                 |  |
|---|---------------------------------|--|
| Superior:   | <i>A bii A hao.</i>             | 'A is better than B.'                                  |
| Equal:  | <i>A yeou B (nemm) hao.</i>     | 'A has B (that) good, —<br>A is as good as B.'         |
| Inferior:   | <i>A mei.yeou B (nemm) hao.</i> | 'A has not B (that) good, —<br>A is not so good as B.' |
| Equality can also be expressed by <i>iyang</i> 'equally,' as:                                   |                                 |  |
|   | <i>A gen B iyang hao.</i>       | 'A with B equally good, —<br>A is as good as B.'       |
| For implicit comparison, <i>-i.deal</i> or <i>-deal</i> '(by) a little, more, -er' is used, as: |                                 |  |
|   | <i>Jeyg hao (.i).deal.</i>      | 'This is better.'                                      |

图 11 汉语表达比较的不同形式

由图 11 可见，左列是以国语罗马字为语码的汉语，右列为对应的英文翻译。汉语表达“比较”概念的形式总体可以分成明说比较式（explicit comparison）和暗示比较式（implicit comparison）两大类。暗示比较式一般用形容词加上“（一）点儿”来体现。明说比较式还可以进一步细分为：

1. 优级比较（superior），如：A 比 B 好。（A is better than B.）

2. 同等比较（equal），如：A 有 B（那么）好。（A is as good as B.）/A 跟 B 一样好。（A is as good as B.）

3. 劣级比较（inferior），如：A 没有 B（那么）好。（A is not so good as B.）

这种处理方式，横向上说，能够形成汉英对应语法项目的直接对比；纵向上说，也能明确汉语中明说比较式与暗示比较式的区别，以及优级比较、同等比较与劣级比较之间的差异。

## 五、结语

国际中文教育界鲁健骥、张西平等专家在 21 世纪初开始重视对国际中文教育史的研究，二十多年来海内外针对各国各地区的汉语教学发展史研究、资深汉语教学专家与教师早期教学经历的口述历史研究、早期汉语教材及其开发编写过程研究、汉语教学史料文献研究等议题已有了一批充足的研究成果。然而，学界对国语罗马字运动先驱赵元任、周辨明这类“汉外双语通”师资所编教材教学理念的关心相对不足。经由上文的分析，我们不难发现早期汉语官话和方言教材中这些对学习者的而言简明、亲切、易懂的对比教学观视角独特，充分体现出两位“汉外双语通”以学习者为主体的

教学主张,他们在漫长的第二语言学习和汉语教学历程中,摸索出汉语和英语的异同点,从而明确汉语作为第二语言学习的难点,同时又能以杰出的外语水平与学习者进行无障碍沟通,更有利于了解第二语言学习者的实际需求。《国语入门》和《厦语入门》中许多实用的语言要素处理方式有效地服务于教学,至今仍适用于英语背景的学习者。

“汉外双语通”的对比教学观为当下国际中文教育的发展带来启示。通过对比,我们一方面能够加深人类对语言共性与语言本质的认识,另一方面能够发现不同语言结构的差异所在,而这些差异往往成为第二语言教学中的重难点和易错点。王力(1983)曾谈到他的老师赵元任认为所谓语言学理论实际上就是语言的比较,就是世界各民族语言综合比较分析研究得出的科学结论。通过本文的分析,不难看出赵元任特别重视将语言对比研究领域的贡献引入国际中文教育的实践中。吕叔湘(1992)在《通过对比研究语法》中指出,要认识汉语的特点,就要跟非汉语比较;要认识现代汉语的特点,就要跟古代汉语比较;要认识普通话的特点,就要跟方言比较。无论语音、语汇、语法,都可以通过对比来研究。他认为语言学院的主要任务是教外国留学生学习汉语,就在中外对比上多讲点,主要是讲汉语和英语的比较。此外,陆俭明、王黎(2006)在《开展面向对外汉语教学的词汇语法研究》中也强调面向对外汉语教学的词汇语法研究不同于从事汉语本体的研究,为了使其研究成果在对外汉语教学中能发挥更有效的作用,所以较多地要求研究者能适当作一些汉外对比研究。

由此观之,在当下国际中文教育的课堂教学、教材编写等环节中,我们亟需强化对比思维,避免一味地排斥媒介语的使用,应当设身处地地从第二语言学习者的视角出发,树立语言要素处理的基底语意识,以对比教学观事半功倍、别具匠心地将学习者的基底语作为一种有效的教学资源,帮助他们更加顺利地习得与应用目标语。倘若未来的国际中文教育界培养出更多像赵元任、周辨明这样的“汉外双语通”人才,对汉语和中华文化在国际上的推广将大有裨益。

#### 参考文献:

- 郭利霞. 通过比较学习汉语——英国来华传教士鲍康宁的教学理念[J]. 教学研究, 2018(4): 45-50.
- 孔德岚. 初级汉语综合教材生词处理方式研究[D]. 上海: 上海外国语大学, 2021.
- 李荣. 北京口语语法[M]. 北京: 开明书店, 1952.
- 陆俭明, 王黎. 开展面向对外汉语教学的词汇语法研究[J]. 语言教学与研究, 2006(2): 7-13.
- 吕叔湘. 通过对比研究语法[J]. 语言教学与研究, 1992(2): 4-18.
- 吕叔湘. 现代汉语八百词(增订本)[M]. 北京: 商务印书馆, 1999.
- 邵洪亮. 国别化汉语教材语言点处理的基底语意识——以洋教师所编教材为例[J]. 对外汉语研究(第十二辑), 2015: 149-158.
- 王力. 王力论学新著[M]. 南宁: 广西人民出版社, 1983.
- 吴英成, 邵洪亮, 杨延宁. “老外”教汉语: 经验与启示[J]. 国际汉语(第二辑), 2012: 14-21, 137-138.
- 张旸. 赵元任《国语入门》研究[D]. 上海: 上海外国语大学, 2022.
- 赵元任. 赵元任语言学论文集[M]. 北京: 商务印书馆, 2002.
- Jou Bienming. *Halgur Lessons for Beginners* [M]. Amoy: A.U.SHU-TUNG-WEN Society, 1949.
- Yuen Ren Chao. *Mandarin Primer* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1948.

(责任编辑: 於祎涵)

# 学生引发的线上汉语口语互动教学研究

## A Study of Student-triggering Online Interactive Teaching of Spoken Chinese

吴爱梅<sup>1</sup>

Aimei WU

中国西南大学国际学院

International College, Southwestern University, China

2823198928@qq.com

**摘要** 受新冠疫情影响，国际中文课堂由线下授课转为以线上授课为主，教学环境的变化给教学模式的优化带来了更大的难题。由于线上教学还处在探索与发展阶段，课堂的互动效果远比不上线下授课；因此，解决线上授课的互动难题是必要的，特别是在口语教学中，教师要以学习者为中心，掌握互动式教学的基本方法，促进双方交流互动以达到学生汉语交际水平的提高。本文讨论互动教学中最简单也是最常用的问答互动形式，分析线上课堂中能够促进问答的互动行为，总结其动因及教学原则，并得出了能促进学生引发问答互动的几点教学启发，以期国际中文教学线上课堂提供实践性服务，促进课堂互动水平提升。

**关键词** 线上汉语口语；互动教学；学生引发；问答互动

**Abstract** Due to the impact of the covid-19 pandemic, the international Chinese classroom has shifted from offline to online instruction mainly. The change in teaching environment has brought greater challenges to the optimization of the teaching model. Since online teaching is still in the exploration and development stage, the interactive effect of classroom is far less than that of offline teaching. Therefore, it is necessary to solve the interaction problem of online teaching, especially in oral teaching, teachers should take the learners as the center, master the basic methods of interactive teaching, and promote the communication and interaction between both sides to achieve the two-way improvement of Chinese communication level. This paper discusses the simplest and most commonly used form of question-and-answer (Q&A) interaction in interactive teaching, analyzes interactive behaviors that can promote Q&A in online classrooms, summarizes their motivations and teaching principles, and draws several pedagogical inspirations that can facilitate students to trigger Q&A interactions in order to provide practical services for international Chinese teaching online classrooms.

**Keywords** Online Spoken Chinese; Interactive Teaching; Student-triggering; Q&A Interaction.

在第二语言习得领域的研究中，越来越多的学者关注到了互动教学法对目的语学习的重要性；特别是在线上口语课的教学中，如何提高课堂互动效果，提高学生的开口度是关注的重点。本文运用文献分析法和课堂观察法，从理论与实践结合的角度分析线上汉语口语课堂中学生引发互动的动因以及教学原则，总结对应的教学启发，希冀对国际中文线上口语课堂的互动教学模式和课堂互动水平的提升赋予理论和实践性的意义。

收稿日期：2022-06-05

作者简介：<sup>1</sup>吴爱梅，西南大学国际学院2021级硕士研究生。

## 一、线上口语课堂互动式教学研究综述

线上汉语口语课教学中,如何增强教学的互动性、提高教学成效是一个难点。很多教师在线上教学过程中遇到的主要问题也是如何增强师生之间的互动性,提高学生作为课堂主体的参与性与积极性。因此,互动式教学在线上汉语口语课堂的应用中得到了重视。

### (一) 互动教学及其必要性

互动教学主要是指为构建良好的交际环境,引导学生进行主动探索来促进其学习。在课堂中教师具有能动性,学生也需要具有主动参与性,师生之间是平等的合作交互关系。

杨瑞平(2003)认为互动教学可以分为“答问式”“问答式”“师生讨论式”等多种形式,实施互动教学必须选择好教材、教学参考书和练习册。郑权(2012)指出,影响课堂互动教学的最直接因素多是教师因素与学生因素,其他教材的使用和多媒体等辅助教学材料多为间接性的影响因素。李家兰(2013)对互动教学法的概念和定义进行了阐述,她在文中提出了教师要以学生为中心,充分运用互动式教学方法,在有限的课堂时间内运用恰当的互动式教学策略,优化教学效果。

### (二) 线上汉语口语中的互动教学

古川裕(2020)指出,面对面的双向互动训练在网络远程教学中也是十分必要的。对一些日本学生来说,网课的互动效果竟然超出了线下课堂。溯其原因,网络课堂具有使用文字、表情和语音等形式发言的优势,这让部分害羞的日本学生消除了展示自我的怯意,增强了表达自我的信心,因此在课堂上踊跃发言。这也许可以说是线上互动给日本汉语教学带来的一点点意外收获。

线上互动能给学生主动参与提供机会,但学生的主动性往往由教师引发。钱珍(2010)指出,课堂互动情况受问题的难度、教师的等待时间、教师对问题的分配、学生学习动机以及学生对奖励的期待等因素影响。王俊卿(2019)对教师提问与反馈等言语行为进行了研究,得出教师通过合理的课堂互动可以促进学习者言语交际能力提升。鲁亦斐(2013)认为师生互动高效有序的进行,需要教师及时给出合适的教学指令,包括多种多样的提问以及肢体语言。Long & Sato(1983)从功能方面进一步提出展示性提问和参考性提问,其中参考性提问可以促进学习者在课堂的语言输出,展示性提问可以对学生的学习效果进行检查。

从以上国内外的研究中可以看出,有关线上汉语口语课堂的研究主要基于教师视角进行研究,特别是在问答这种互动形式上也主要基于教师问、学生答的互动模式,从学习者角度出发的问答互动以及从多媒体引发互动的环节研究较少,值得深入进一步的研究。

## 二、线上口语课学生引发问答互动的动因

问答互动是最简单实用也是使用频率最高的互动教学形式,在实际教学中常常以老师问、学生答为主,因此扭转教师话语霸权的局面,让学生主动提问、不请自答、主动多说就显得格外重要。本文以2022年2-5月哥伦比亚塔德奥大学孔子学院成人学生高级口语课的四次

课堂互动为个案，探讨学生在何种情况下能够成为问答的主导方，以期在今后的教学中为教师教学内容的设计、互动话轮的转换提供借鉴。

### （一）教学知识引发提问

课堂中教师提问包括参考性问题和展示性问题。在第二语言课堂中，“参考性问题”引发的课堂对话能激发学生的表达欲望，也能赋予学生更大的权利和自由参与到课堂活动中，对提高学生的实际交际能力及师生互动频率有着重要的作用和意义。但在真实的线上课堂中，教师会提出大量的展示性问题，而不是参考性问题，目的是让学生及时练习所学的重要生词或句型结构，同时检测学生对重要知识的掌握程度。在涉及词语、语法点、课文等知识点的讲解时，学生往往会对外生的知识点提出疑问，主要是知识点本身的新奇或是蕴含的趣味性引发了学生的关注，或此知识点与其以往掌握的知识相冲突而引发疑问。例：（T 代表教师，S 代表学生）。

对话例 1

|   |                            |
|---|----------------------------|
| T1: 你知道现在是中国的什么节日吗?   | S1 生: 好像是中国的春节。            |
| T2: 除了春节, 你还能想到哪些中国的节日?   | S2: 还有中秋节。                 |
| T3: 中秋节是什么时候?   | S3: 好像是十月份。                |
| T4: 没错, 按新历来说大概是每年的十月份, 你知道农历中秋节是什么时候吗?   | S4: 不太清楚。                  |
| T5: 按照中国的农历来说, 中秋节是每年的八月十五日。  | S5: 是不是因为在八月十五日, 所以叫中秋节?   |
| T6: 可以这样理解。八月正好是秋天的中间月份, 而十五日也正好是八月的中旬。   | S6: 明白了。                   |
| T7: 你认识图片中的这个活动(赛龙舟)是什么吗?   | S7: 可以给一个提示吗?              |
| T8: 这是一个比赛, 你注意看这个船长什么样子。   | S8: 他们在船上, 船是龙的样子, 但是怎么说…… |
| T9: 这个活动叫赛龙舟, 每年的端午节会有这个活动。那你知道清明节吗?  | S9: 听说过, 是中国人去祭拜祖先的时候。     |
| T10: 哇, 真不错。除了祭拜, 还会去一些寺庙做一些祈祷、许愿的活动。   | S10: 祈祷和祭拜有什么不一样吗?         |
| T11: 这个问题问得非常好。祭拜是一种仪式, 以此追忆、纪念先人。而祈祷是为亲人祈福, 是祝福的一种形式。区别在于: 祭拜的是去世的人, 祈祷包括活着的人。 | S11: 明白了老师, 你信仰宗教吗?        |
| T12: 我不信仰宗教, 但我尊重所有的宗教。   | S12: 那你觉得我们去世后会怎么样?        |
| T13: 我觉得就像其他的动植物一样, 死后我们会变成泥土, 留在地球上, 滋养其他生命。                                   |                            |

上面这段对话共有 12 轮问答。其中教师引发的有 6 次, 学生引发的也有 6 次。教师引发的提问主要聚集在 T1-T7, 也就是对话的前半部分。提问类型主要是展示性问题, 如“中国的节日, 你能想到哪些”“农历中秋节是什么时候”。从 S5-S12 学生成为了主导者, 主动向老师提问, 如“祈祷和祭拜有什么不同”“你信仰宗教吗”“你觉得我们去世后会怎样”等。教师以知识点的展示、引导为主, 检测学生对知识的掌握程度, 学生也会就陌生的知识

点以及他感兴趣的话题向老师提问。在话轮转换的时候展示性问题转到了参考性问题,例如,教师在展示自己去寺庙祈福祭拜的照片时,引发了学生的思考,学生将其与本民族的信仰(如基督教做礼拜)结合起来激发了交际的欲望,进而开展了与教师关于宗教、生命存亡的思考。

## (二) 教学信息差引发提问

学习者在尝试用目的语来表达意义或完成的过程中,会因信息差、意见差、推理差等产生的问题进行内容协商,会因话语理解障碍产生的问题通过澄清请求、确认核实和理解核实进行意义协商,会因自己或对方的语言形式产生的问题发起求助、修正或用触发对方“自我修正”的方式进行形式协商。这些在完成中的各种互动协商,使得双方不断进行互动调整,自然地将输入、学习者内在能力(尤其是选择性注意的能力)和输出有效地联系起来,而由学习者的语言产出和某些交际问题引发的对话者反馈,无论是正面反馈还是负面反馈,对二语习得都非常重要。

对话例 2 (教师共享重庆地铁二号线的视频后)

|   |  |
|---|--|
| T1: 之前来重庆坐过地铁吗?                           | S1: 没有。  |
| T2: 啊, 很可惜。重庆的地铁是比较有特色的。                  | S2: 对, 刚看了视频, 风景很美, 这些人坐地铁应该很舒服。不过, 这个地铁经过了大楼和桥梁, 也叫地铁吗? 我之前在北京坐地铁都在地下或者露天的, 还没有见过经过高楼和桥的。 |
| T3: 重庆的地势比较特殊, 所以地铁穿楼而过很正常。可以叫地铁, 也可以叫轻轨。 | S3: 地下的地上的可以叫轻轨, 这个叫什么?  |
| T4: 这个就叫轻轨啊!                              | S4: 但是这个不是在桥上吗? 在地下的叫地铁, 在路面上的叫轻轨, 我认为这个跟地铁有什么相反的意思。可以叫空铁吗?                                |
| T5: 哈哈, 当然还没有空铁这个说法。                      |  |

在以上的对话中, 共有 4 轮问答。其中只有一轮是教师引发的, 另外 3 轮 (S2、S3、S4) 都是学生引发的。观察学生的提问, 由于教师与学生掌握的信息偏差或者在交际表达的过程中因为理解性的障碍而引发了提问。例如学生问“穿过了大楼和桥梁的地铁也叫地铁吗?” 在学生的经验和认知中, 地铁在地下运行, 轻轨在路面上运行, 但看到经过高楼和桥梁的就不知道怎么定义, 因此就向老师确认核实、对其理解和意义进行协商和确认。确认的过程中, 学生会反复地对其认知和老师提供的信息进行再次检查。就如“但是这个, 不是在桥上吗?” “可以叫空铁吗”等。学生在这个过程中进行的就是理解性检查, 不仅想澄清自己的理解, 还想确定教师是否理解自己的表达。双方的信息差不仅存在于知识本身, 更体现在认知思维上的差异。

## (三) 教学情境引发提问

在语言教学中, 教学设备、教材、物理环境、师生仪表等都可以为学习者提供参与会话的机会, 都会影响教学互动。林秀琴、吴琳琳 (2020) 认为, 成功的互动主要依靠内容的吸引力和学生的内在动力。因此, 多数教师会引入学生关注的话题、音频、视频等课外资源拉

近与学生的距离。这些都对调动学生积极参与课堂互动有很好的促进作用，但对激发学生的内在动力还略显不足。因为“对于成人学习者而言，如果能理性地意识到如何才能高效地学习，将会取得事半功倍的效果”（赵雷，2016）。线上授课由于缺乏线下实境教学的环境优势，多数教师常依靠音视频等媒体作为互动的媒介，而忽视了由于时空差异带来的话题多元性的开发。

对话例 3

|                                  |                            |
|----------------------------------|----------------------------|
| T1: 你刚起床吗?                       | S1: 是的。                    |
| T2: 你们那里是晴天吗? 我感觉光线很强。           | S2: 算是晴天吧, 给你看看这边的风景。      |
| T3: 哇, 很期待。                      | S3: (转换摄像头) 能看见吗?          |
| T4: 这里是哪个城市啊?                    | S4: 波哥大。                   |
| T5: 我在一间教室, 现在天黑了外面。(中国和哥伦比亚有时差) | S5: 你为什么这么晚在教室?            |
| T6: 因为今天是我们课很多。                  | S6: 为什么不回宿舍?               |
| T7: 因为在宿舍会吵到别人休息。                | S7: 你去吃饭是在学校外面的饭馆还是学校的食堂?  |
| T8: 我一般在食堂吃。                     | S8: 你们的学校有多少学生?            |
| T9: 大概 6 万人。                     | S9: 那你宿舍里几人?               |
| T10: 我们四人间。                      | S10: 你还有几年毕业?              |
| T11: 两年。                         | S11: 研究生两年, 所以你还有一年毕业?     |
| T12: 不, 我们是三年制。                  | S12: 那你本科也是在重庆吗?           |
| T13: 我本科在天津。                     | S13: 那你从天津回重庆上学, 重庆是你的家乡吗? |
| T14: 我的家乡是云南, 不过云南离重庆挺近的。        | S14: 所以你迟早要回云南的是吗?         |
| T15: 有这个想法。                      | S15: 你回家一个小时能到吗?           |
| T16: 大概三个小时从重庆到昆明。               |                            |

以上这段对话, 共有 15 轮问答, 其中教师引发共有 3 轮 (T1、T2、T4), 学生引发的问答共计 12 轮 (S3-S15), 问答互动持续时间较长且轮次较多。在包括词语朗读、课文角色扮演、辩论等的整个课堂设计中, 提问这一形式就占据了 4/5, 而且还是由学生引发, 是一次成功的课堂互动。对话双方从交际环境入手, 如询问时间、天气、展示城市风貌等, 展现了双方的信息交互, 而这种信息交互就是网络课堂带来的教学情境的差异 (交际双方所处的物理环境的差异)。进而激起学生对这种远程环境差异的好奇心, 询问老师课业、学校生活、家乡、交通、人口等问题。由教学环境引发了关于外部环境的好奇心, 将互动交际话题由课内转到了课外, 体现了学生互动的主体性和话题的多元性。

#### (四) 教学角色互换引发提问

引入学生关注的话题、借助音视频、寒暄问候这些做法是大多数老师会采取的互动模式, 实践也证明了其有显著的效果, 但从激发学习者内在动力方面来看还明显不足。因此要增强“内因互动”的影响, 想办法创造学生开口说话的机会, 激发学生交际动力, 让学生成为口语交际的主导而不仅仅是教学目标中的主体, 这种实践在任务型教学中得到了较广的运用。任务型教学强调“用中学”, 以“任务”为核心单位计划、组织教学, 让学习者通过互动,

在完成的过程中接触语言、学习语言，在运用语言的过程中掌握语言（赵雷，2021）。但在实施过程中学生通常按照既定计划来进行，没有较强的互动效果。因此可以让学生来主导话题，把展示权和提问权交给学生。

对话例 4

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| T1: 今天我们做一个课堂测试吧。                      | S1: 什么课堂测试?                         |
| T2: 你来当老师,我来当学生,你决定交际话题?               | S2: 我需要选择一个话题吗?                     |
| T3: 对的,话题你来定。                          | S3: 好,给我两分钟。                        |
| T4: 好的。                                | S4: 这是我的一份工作汇报。下午我要去演讲,现在你听我汇报。     |
| T5: 好的,没问题。<br>(学生读完工作汇报后,进入提问环节)      | S5: 仲裁是什么意思?                        |
| T6: 是一种裁决吗?                            | S6: 就是在签约的时候有矛盾,会邀请第三方调解。           |
| T7: 明白了。那生物医学工程师做什么?                   | S7: 他负责一些医院设备的安装在什么位置,我们需要跟他交流。     |
| T8: 你说工程师的工资是一个月 700 万,应该不是人民币吧?       | S8: 是比索。                            |
| T9: 那一百万比索约等于多少人民币?                    | S9: 我不知道人民币怎么算,但是 100 美元约等于 50 万比索。 |
| T10: 我明白了,大概相当于人民币 9380 元。跟中国的工资水平差不多。 | S10: 中国的工程师也是这个工资吗?                 |
| T11: 在中国,一个工程师月薪 8000 以上是正常的,当然也有比这高的。 | S11: 明白了。再问一个问题,技术标是什么?             |
| T12: 我不太清楚。                            | S12: 技术标包括施工设计施、说明、机器、岗位。           |
| T13: 明白了。                              | S13: 对了老师,收入没有支出多用中文怎么说?            |
| T14: 你想说的是“财务赤字”吗?                     | S14: 是赤字吗?                          |
| T15: 财务赤字就是指支出大于收入的差额。用一个成语可以说入不敷出。    | S15: 啊,明白了。                         |

在这次口语课堂中,让学生来创造话题,引发教师参与。共产生 13 轮问答,其中学生引发的有 7 轮(S1、S2、S5、S10、S11、S13、S14),教师反馈、追问引发共计 6 轮。虽然数量上学生的主动性并不占据明显的优势,但是这种模式体现了“以学生为中心”“在用中学”的教学原则。这种模式是任务教学法的范畴,在实施这种模式的时候有助于深入了解学生内心真实的想法,提升学习的乐趣,增强学生在应用现有知识方面的能力,激发学生自我表达的需要,从而实现真正有效的互动。

### 三、线上口语教学问答互动的原则

#### (一) 激发学生探索知识

在互动教学过程中,教师安排教学内容要把握直观性、启发性、巩固性原则,激发学生对新知识的探索。教师通过各种形式的感知,调动学生的已有知识储备,使学生获得生动的听觉和视觉感知,进而引发学生进行新旧知识对比、意义表达对比、国别性差异对比,调动

学生的交际主动性和积极性。子曰“不愤不启，不悱不发”（《论语·述而》），表明不要试图解释超出学生理解范围的内容以致于无法满足学生的求知欲；不要刺激学生思考超出他们能够准确表达的程度从而阻碍他的思维。苏格拉底（Socrates）曾提出“产婆术”的启发性教学原则，强调通过不断提问使对方陷入自相矛盾之中，然后再帮助对方抛弃谬见，找到真理。古书记载“君子之教，喻也；道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”（《礼记·学记》）。第斯多惠提出“一个坏的教师奉送真理，一个好的教师则教人发现真理”（徐晓林，2019）这些都体现了教学中要激发学生对知识的探索。

## （二）动态交互信息

交互修改是由对话者中的任何一方对（真实的或感觉到的）理解问题发起的，因为他们努力使意义更容易被对方理解，也就是说，为意义进行谈判（Lourdes Ortega, 2009）。教师与学生进行互动的过程往往是就某个信息进行协商，教师可以根据学生的状态调整互动形式，学生也会就教学信息做出积极的反馈和思考，甚至引发辩论。例如前文中教师就地铁的话题与学生进行交互协商时，在老师发出协商信号后，学生对“轻轨”的应用范围承认不理解，寻求教师帮助，甚至用类比进行推论，这就从知识性信息交互上升到了理解性信息交互。教师在回答学生的疑问时也会调整自己的交际表达，这种双向的过程通常会使对话者修改其话语，这不仅提高了信息的可理解性，而且也增强了交际效果。

## （三）创设多元话题

由于直播教学充分借助了网络信息这一“中介”，所以要想实现教学的立体交互，就需要实现课内课外一体化（刘多，2021）。交互双方在授课时将关注点由知识内容转移到外部环境，例如授课环境、教材、多媒体等教学中介，创造话题，实现话题的多元性。交际双方可以就课外环境（如天气、时差、建筑等）进行提问，延展师生双方的交互范围，引发学生的好奇心。特别是远程教学的师生双方处于不同的时空，例如跨国跨时区，这种时空差异蕴藏着丰富的文化差异和物理差异，能给交际双方提供多元的交互话题，实现课堂互动问答的趣味性和持续性。

## （四）内发学生主动互动

在传统的认知中，强调教师应该在课堂内容、互动的设计上占据主导性。教师应在互动中扛起交际的先发大旗，作展示者和提问者。学生往往扮演被动参与的角色，学习的动机也主要是为了应付敷衍。互动过程中教师一直占据说的主体，让学生成为“听”的附庸，抑制了学生动机的内发性。通过转变教学模式，让学生扮演老师的角色，掌握“说”和“问”的主动权，能够快速集中学生的注意力，发挥他们自身的认知能力，做到在“用中学”；还能调动学生已有的汉语知识收到意想不到的互动效果。例如在上文中学生作为建筑工程师，掌握其专业领域的很多信息，通过课堂上的思考、表达、追问、概括和反馈等形式加强与老师的互动，也提升了学生的参与感、融入感和成就感。

# 四、问答互动对线上口语课的教学启发

### (一) 设计能启发学生参与的教学内容

美国心理学家和教育家克拉申提出“i+1”模式的输入假说理论,强调在语言学习中我们要重视输入信息的适度,既不能低于学习者现有水平,也不能远远超过他们的知识水平,有效的输入应该是介于学习者当前水平和稍高一点的水平之间。因此,在口语课的教学设计中,教师应合理控制教学内容的难度,不让学生在接触知识的过程中沉默,产生畏难情绪。在互动性、交际性极强的口语课上,教学设计要突出启发性、巩固性原则,由浅入深、由易到难;要少用生僻词和长难句,语速放慢,另外也要多提出参考性问题,由展示性问题逐渐过渡到参考性问题,引导学生去探索知识,在探索知识的过程中学生往往会采取主动提问的方式,提升课堂效果的互动性。

### (二) 利用信息差进行会话的交互修改

在“什么样的任务能引发互动和互动协商”这个问题下,赵雷(2021)指出必须是存在信息交换的任务。任务不但要具备各种“差”,而且是需要通过双向互动获取信息或通过互动交换信息,填补各种“差”,“拼盘”后才能解决问题。因此在课堂上开展互动教学时,教师要利用因文化背景、知识、个人实践等差异性带来的认知信息差,在交互过程中教师要发表自己对事物或观点的看法,同时邀请学生说明自己的观点,在师生的信息交互过程中要确认对方是否听懂了彼此的观点及反馈,如果没有理解或听清楚,要及时的进行提问讨论并协商修改,最终解决问题得出一致性结论,防止盲目地认同一家之言而失去了掌握正确信息的机会。这种师生之间的信息交互差异引发的交互性修改能进一步提升课堂互动效果。

### (三) 积极创设课外互动情境

李松梅(2013)指出,情境教学是指在教学过程中,教师有目的地引入或创设具有一定情绪色彩的、以形象为主体的场景,使学生有如身临其境,以引起学生一定的态度体验,从而帮助学生理解教材,并使学生的心理机能能得到发展的教学方法。与线下课堂相比,线上课堂缺失真实的课堂情境,课堂中师生借助的互动情境往往只限于教材、多媒体课件展示,忽视了外在环境对于营造互动氛围的积极作用。线上课堂的跨时空性更容易激发学生开口的积极性,师生处于不同的国家,因时差还会产生时间的不同,这种课外的多元时空差异与之伴随的是多元的自然和社会文化差异性,会促使学生产生了解对方所处环境的意愿,引发跨文化交际互动。因此在课堂中,教师要充分利用互动的时空差异和文化差异性,创设多元的教学环境,避免将话题焦点局限于课本和教学课件,将教学环境由课内延展到课外。

### (四) 激发学生互动的内发性

为了激发学生学习的主体性,教师应减少课堂上的“话语霸权”,将任务主动权和互动主动权交给学生。特别是对高级阶段的学生,教师需要将更多“说”的权利让渡给学生,调整自己的互动参与度和任务分配度。教师在课堂中的操纵度和主导度越低,越能激发学生进行语段、任务表达的内在动机。因此可以采取转换师生角色的方式,让学生扮演教师的角色,学生摆脱“听的附庸”的限制,成为“说”和“问”的主体。林秀琴、吴琳琳(2020)认为,

成功的互动主要依靠内容的吸引力和学生的内在动力。在课堂中，教师可以将提升内容吸引力和学生内驱力的目标交给学生：从内容上来看，教师可以直观地了解学生对话题的关注偏向；从动力上来看，学生可以减少传统课堂“师问生答”的敷衍性，在互动中满足自我创造和自我实现的需要，将教学内容与内在动机进行融合。

## 五、结语

互动是人类交际的基础，在 21 世纪的现代社会中，人类的社交互动大多依赖于多媒体技术。我们日常生活中通过媒体协调来实现互动的方式也在语言学习和使用中体现出多感官和多模态的特点。本文参考互动教学相关的文献研究，基于在教学实践中的师生对话，运用文献分析法和课堂观察法，研究线上汉语口语教学中师生互动的模式，特别着力观察怎样转变问答互动中“师问生答”的交互模式，得出能启发学生参与的教学内容、利用信息差进行会话的交互修改、积极创设课外互动情境、激发学生互动的内发性四条教学启发。随着国际中文教学环境和教学模式的变化，尤其是网络教学的普及，线上汉语口语的互动研究具有现实的交际意义，也会成为未来的研究热点。

### 参考文献：

- 古川裕等. “新冠疫情下的汉语国际教育：挑战与对策”大家谈（下）[J]. 语言教学与研究, 2020(5): 1-16.
- 李松梅. 浅谈情景教学法在对外汉语教学中的应用[J]. 黑河学刊, 2013(8): 138-139.
- 李亚男. 基于 IFIAS 系统的一对一线上口语教学互动研究[D]. 北京：北京外国语大学硕士论文, 2021.
- 刘多. 基于交互式教学模式的高级口语课网络直播教学研究[D]. 昆明：云南师范大学硕士论文, 2021.
- 林秀琴, 吴琳琳. 关于线上国际中文教学的调查与思考[J]. 国际汉语教学研究, 2020(4): 39-46.
- 鲁亦斐. 对外汉语初级口语课堂师生互动模式中的教师活动[D]. 长沙：湖南师范大学硕士论文, 2013.
- 陶红印. 汉语会话中的分类行为及相关理论意义和语言教学应用[J]. 语言教学与研究, 2020(1): 11-22.
- 钱珍. 汉语中级口语课堂师生互动研究[D]. 西安：陕西师范大学硕士论文, 2010.
- 王俊卿. 汉语作为第二语言学习者言语交际能力的培养——基于师生课堂互动的会话分析方法[J]. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）, 2019(3): 11-24.
- 杨伯峻注. 论语译注[M]. 中华书局, 1958.
- 杨瑞平. 互动教学法探讨[J]. 山西财经大学学报（高等教育版）, 2003(1): 35-37.
- 赵雷. 线上任务型汉语口语教学中的学习者互动策略[J]. 国际汉语教学研究, 2021(3): 82-89+96.
- 郑权. 初级汉语口语课堂互动教学影响因素调查分析[D]. 长春：东北师范大学硕士论文, 2012.
- 郑玄注, 孔颖达疏. 礼记正义[M]. 上海：上海古籍出版社, 2008.
- Lourdes Ortega (2009). *Understanding Second Language Acquisition*[M]. London: Hodder Education.
- Long, M., & Sato, C. (1983). Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions[A]. In H. Seliger, & M. Long (eds.), *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*[C] (pp. 268-286). Rowley, MA: Newsbury House.

（责任编辑：李欣玥 李岩达）

### Reviewers of This Issue

BOONYANGKUL, Nuengrutai (Chandrakasem Rajabhat University, Thailand)

CUI, Jinming (Xi'an International Studies University, China)

DANVIVATH, Uthaiwan (Khon Kaen University, Thailand)

GAO, Longkui (University of Jinan, China)

LIU, Hui (Prince of Songkla University, Thailand)

LIU, Jie (Khon Kaen University, Thailand)

QIU, Rui (Southwest University, China)

SUN, Hongju (Southwest University, China)

SUPHAKALIN, Benyatip (Khon Kaen University, Thailand)

THIRAGUN, Arphon (Mae Fah Luang University, Thailand)

WANG, Baohua (Chulalongkorn University, Thailand)

YANG, Wenbo (Tianjin Normal University, China)

ZHANG, Yarong (Northwest University, China)

ZHANG, Jiazheng (Khon Kaen University, Thailand)

ZHAO, Dongqian (Tianjin Foreign Studies University, China)

ZHOU, Rui (Khon Kaen University, Thailand)

Papers in our journal must be anonymously evaluated and accepted by three academic reviewers before publication.

The Journal is published twice a year in succession, in the first half and second half of each year.



孔敬大学孔子学院  
สถาบันขงจื้อ มหาวิทยาลัยขอนแก่น  
Confucius Institute at Khon Kaen University

## 《汉学与国际中文教育》期刊简介

《汉学与国际中文教育》(Journal of Sinology and Chinese Language Education, วารสารจีนวิทยา และการศึกษาภาษาจีนนานาชาติ) 是由泰国孔敬大学孔子学院主办的中、英、泰三语学术半年刊。作为域外汉学与国际中文教育领域的专业性学术刊物，本刊旨在推动域外汉学、国际中文教育、华文教学的学术研究，构建泰国汉学研究与中文教育的学术新空间。《汉学与国际中文教育》目前是泰国极少数汉学类专业研究期刊之一，全刊收录于 Thai Journals Online (ThaiJO) 平台，并严格遵照 Thai Journal Citation Index (TCI) 标准运作。本刊诚邀从事域外汉学研究、国际中文教育研究、华文教学研究、中泰比较研究的专家学者及各界友仁赐稿学术论文、研究动态、评述书评等。

## 汉学与国际中文教育（半年刊）

2023年第1期

2023年上半年出版

主 编 张家政

副主编 周 睿 耿 军 陈海楠

编辑部主任 刘 洁

编辑部文编 李 玲 涂 敏 郭 贤

编辑部美编 郭 达

编辑出版 《汉学与国际中文教育》编辑部

电 话 (+66) 43204142

电子邮箱 hxygjzwjy@163.com

期刊网址 <https://so08.tci-thaijo.org/index.php/cikkuhygj>

微信平台 汉学与国际中文教育

印 刷 孔敬大学印刷厂



《汉学与国际中文教育》编辑部