

者的汉语成绩有一个连贯性的认定和评价。

第二,在汉语课程标准和教学大纲的指导下进行教学设计。首先要在课标和大纲的基础上明确教学目标;在此基础上再选择恰当的内容,并描述学习者的活动和行为结果;遵照标准和大纲来确定评价标准;设计恰当的教学情境和方法以帮助学习者进行相应的活动,并支持其出色的行为表现;进行教学;评价学习者的学习行为并改善教学。当然,在具体操作时,汉语教师还要充分考虑自己所面临的教學情境。

第三,在把握汉语课程特点的基础上进行教学设计。国内的汉语课程,指的是一套包含综合、听力、口语、阅读、写作等具体课程(国内有时称之为“课型”)在内的体系。汉语教师要牢牢把握不同汉语课程的特点,并在此基础上进行教学设计,避免盲目上课。如口语课,主要让学习者多说、多活动、多讨论,在言说、活动和讨论的过程中发现问题、指导改正、纠正发音等,应避免完全放任地自由表达。听力课同样是多练,而且还应练得全面、练得仔细,即分层次、分主次、分语速来练,避免讲得太多,上成综合课。有的新手教师在初级听力课上对生词讲解过多,对听力材料中文化差异解释时间过长(即便是为了扫除听力障碍),严重挤压了听力训练的时间。在听力课上,汉语教师还要将听录音和听教师的言语结合起来,将核对答案与讲解答案正误的原因结合起来。就阅读课而言,阅读课基本属于“泛读”,虽然阅读材料篇幅较长,重点关注的只是其阅读目的所需的信息,或者主旨大意,或者某些特殊的细节信息,并不需要像精读课那样对某个语句的用法和信息都“精雕细琢”。新手教师初上阅读课,往往会讲解过多,上成精读课。

第四,反思自己的汉语教学录像。汉语教师可以对自己的教学进行录像,并从课程标准和教学大纲的角度来分析和反思。如汉语课程标准和教学大纲在自己所教内容方面的要求是什么?所设计的教学活动是否符合课程标准的理念?是否为学习者喜欢?评价方式和活动是

否反映了课程标准的要求？等等。

第二节 熟悉学习者情况

《国际汉语教师标准》(2007)要求汉语教师“能理解影响第二语言学习的学习者因素”，具体来说应“能认识到学习者因素对语言学习的重要性”“能了解并解释如何参考学习者因素来改进教学方法，提高教学质量”“能参考学习者因素鼓励和指导学习者在学习第二语言的过程中扬长避短”“能根据学习者的特点因材施教”。其实就是要求汉语教师对学习者的情况进行了解、熟悉和把握，进而提供适切的汉语教学。

对该项技能的理解和操作如下：

2.1 学习者在汉语教学中的主体地位

汉语教学的目的是提高学习者的汉语交际能力，汉语教学的起点是学习者现有的汉语水平，选择或设计汉语教学活动和方法要依据学习者的具体情况。只有了解和熟悉了所教全体汉语学习者的情况，汉语教师才能有的放矢、因材施教，进行针对性的有效教学。杨惠元(1996:50)曾说：“我在备课时费心思动脑筋的问题主要是琢磨针对本班学生特点，采用什么最有效的方法完成教学任务。即使在别人那里已为实践证明了的好办法，我也要进行改造，有所变化，有所创新，绝不生搬硬套。”黄晓颖(转引自张和生,2006:116)也提到汉语教师应深入了解教学对象(母语特点、汉语水平、民族心理及个性心理、学习动机)，以增强教学针对性、提高教学效率。

不同国家的汉语学习者，有着不同的语言学能、认知风格、身心发展特点以及学习需求和动机等，对中国文化的了解程度也不同，学习者的汉语水平各异，学习者在课堂上的语言输出(对其他同学来说就是语言输入)，甚至学习者出现的偏误等，都是影响教学的重要因素。Good

& Power(转引自 Good & Brophy, 2002: 446 - 447)曾根据学生的个性、社会能力、学习方式和喜好等方面的特点将其分为成功型学生、社交型学生、依赖型学生、疏远型学生和虚幻型学生五大类。汉语教师可有意识地了解和积累这些“差异”,并将其视为有效进行汉语教学的基础或资源来加以开发和利用。

2.2 语言学能

语言学能的不同属于学习者认知方面的差异。Burden & Byrd (2003: 96)曾提到:“当认识到学生在认知方面的差异后,教师应该:①期望学生有不同的表现;②花费时间和精力来发现学生的潜力;③应认识到学生不仅需要发展自己欠缺的方面,而且也需要发展自己的潜力;④熟悉学生以前的成绩记录;⑤意识到学生形成其思维方式的既往经历;⑥用各种各样的任务来挑战学生的潜力,并记下结果;⑦使用多种评价和评定等级的方法;⑧不断改变学习条件来激发学生潜力;⑨偶尔挑战学生超出其期望的水平;⑩寻找每个人能做的独特的任务。”

汉语教师可以从日常接触、课堂提问、平时测验中发现和判别学习者的语言学能。当然,如果学习者参加过这类测试,最好还是能获得其语言学能测试的成绩。一旦有了基本判定,汉语教师就可以准备针对性的教学策略。对语言学能不太高的学习者,汉语教师可及时进行鼓励和表扬,适时改变教学技巧(策略、手段等),准备教学内容和方法时更贴近其兴趣点和以前经历,提供支持性的教学环境,控制每次学习内容的难度和数量,提供具体帮助。对语言学能很高的学习者,汉语教师可避免让其重复学习已掌握的内容,提供弹性的教学目标和任务,鼓励其自我确定学习速度和学习程度,提供超出汉语教材的复杂、开放的任务,鼓励其使用多种拓展性资源,发展与所学内容相关的兴趣和爱好。

2.3 认知风格

认知风格(cognitive style)是学习者在学习过程中所表现出来的习

惯化的行为模式,从而对学习方法和环境持有不同倾向和偏好。

场依存型(field independence)学习者擅长在交际中自然习得语言,更愿意把所学内容和材料与自己经验联系起来,更愿意得到教师清晰、严密的指导和示范,更喜欢跟他人一起进行小组合作学习,更容易受外部动机支配。对这类学习者来说,汉字教学采用集中识字的方法更有效,阅读教学时可以要发挥其对细节或部分内容进行分析理解的长处,但注意培养其宏观整体把握的能力。汉语教师可以多激发学习者动机,实行合作学习,提倡互动,为教学内容提供纲要,经常使用纠正性反馈。场独立型(field dependence)学习者则长于在课堂教学中学习语言形式,更倾向于关注学习材料的细节,很少主动寻求与教师的接触,喜欢独自学习和竞争性学习,更容易受内部动机支配。对这类学习者来说,汉字教学采用分散识字的方法更有效,阅读教学时可以发挥其善于整体把握的优点,同时注意培养其具体分析细节的能力。汉语教师可以与学习者多互动,使用有利于学习者的学习方法,必要时再进行纠正性反馈,同时允许学习者有自己的学习方法和想法。一般来讲,在汉语教学领域,场依存型学习者往往来自欧美,场独立型学习者往往来自韩、日、东南亚等国家和地区。

冲动型(impulsivity)学习者在课堂上反应较快,急于回答问题,但精确度较低;审慎型(reflectivity)学习者因会审慎全面地检查自己的思路 and 答案而显得反应较慢,但精确度相对较高,而且喜欢追问“为什么”。汉语教师要避免对前者过快过早地反馈,鼓励其多思考,对非抢答、非竞争性的问题规定必要的思考时间;同时对后者要给予足够的时间和耐心,适当鼓励其边思考边表达。

宽型(broad,也叫容忍型)学习者对语言材料进行概括和归类时,取向宽泛,兼收并蓄,倾向于注意和发现事物之间的共性,但容易犯过度概括、规则泛化的错误;窄型(narrow,也叫排他型)学习者在面临同

样任务时取向较窄,倾向于接受熟悉、具体、明确的事物或规则,但过于保守,较难接受与自己以前认识不相符的事物或规则,不能恰到好处地运用必要的概括能力。汉语教师可以提醒前者多找一些语料,多角度谨慎思考;同时对后者多鼓励,鼓励其多进行全面深入的对比,对语料进行必要的概括和归类。

歧义容忍度(ambiguity tolerance)高的学习者往往能接受与自己原有母语不同的目的语规则,容忍一定程度的模糊状态;歧义容忍度低的学习者则相反,很难容忍与自己原有母语不同的观点和规则,对模糊状态感到不安。相对于学习者的母语,汉语存在一定的模糊性,如量词的规则等。汉语教师可以对学习者(尤其是母语属于印欧语系的学习者)进行适当说明。

学习者还有各自不同的知觉偏好(视觉偏好、听觉偏好、触觉偏好、动觉偏好等)、物理环境偏好(灯光、温度、色彩、声音等)、社会环境偏好(大班、小班、小组、个人等)、最佳时间偏好(早上、上午、下午、晚上)等。这些信息有利于汉语教师对学习者的汉语学习进行针对性的指导和帮助。如可根据学习者的知觉偏好提供不同的语料(视频、音频、文本、活动等)。

汉语教师可尝试通过一些认知风格的测试、日常观察、聊天等方式及早了解、判定学习者的认知风格^①,并在此基础上提供针对性的教学方法和策略。汉语教师宜采用多种形式呈现学习内容,并鼓励学习者根据自己的偏好来选择,允许学习者选择独立或者合作的方式完成任务,创造更加弹性的学习环境,等等。

只有了解了学习者的这些方面,汉语教师才能够更恰当地进行跨

^① 除了心理学上的一些认知风格测试外,邓恩和普赖斯(Price)曾开发过一个学习类型记录表(LSD),汉语教师可以直接拿来借用。学习类型记录表参见肯尼斯·莫尔著,刘静译,《课堂教学技巧》,北京:人民教育出版社,2010:33。

文化交际,建立良好的师生关系。张永芳(2015)曾提到赴美汉语教师应了解的中文学生情况:1. 学生基本情况,包括学生来源、学生选课、授课方式、上课频率、学生人数、学习汉语的原因、中文背景、学习持续性、授课教室等。2. 学生的多样性,包括(1)社会、家庭、文化等多样化。(2)学习背景多样化。(3)学习兴趣和学习目的多样化。(4)学习风格多样化。(5)中文课是否在以下几个方面考虑到学生的多样性?如课程目标、课堂练习、功课、学习材料。是否给每一个学生同样的注意力和同样的课堂表现机会。另外,张永芳(2015)在职业素养部分也提醒中文教师注意保持和学生的职业关系(professional relationship):a. 在美国要避免和学生有肢体接触。在中国文化中可以拍学生肩膀表示赞许,在美国不要接触学生身体。b. 在美国,教师和学生办公室谈话,最好打开办公室的门。如果涉及隐私问题,如讨论分数等,可以取得学生同意后关上门(但是不建议这么做);如果学生要求关门,你也可以委婉拒绝。c. 在美国,任课教师禁止和学生发生恋爱关系,严重者会使教师失去工作,并有可能被告上法庭。

2.4 身心发展特点

学习者不同的年龄阶段会有不同的身心发展特点。一般说来,低龄学习者(主要是幼儿园和小学生)模仿能力强,倾向于具象思维,情绪化特征明显,易受外在因素的影响,希望得到教师的表扬,意志相对薄弱,遇到困难容易放弃,更喜欢通过游戏和活动来学习。成年学习者则拥有自己独特的学习经历,倾向于抽象思维,自控力较强,更希望得到同伴的肯定,意志相对坚强,即便遇到困难也能坚持学习,但对幼稚化教学言语行为比较抵触,更喜欢推理式理解学习。海外孔子学院往往既有5岁左右的幼童,也有五六十岁甚至70多岁的学习者。老年人记忆力不好,接受新知识、学习外语的能力也不如年轻人,在学习上缺乏自信,但自尊心很强。如:“法语国家的大学中文系和社会机构的汉语

学习者一般都是成年人,有大学生、教师、医生、律师、公务员、外交官、商人,也有退休者甚至失业人员,他们社会背景纷繁,社会阅历丰富,自主管理和自主学习的能力比较强,特别是在欧洲一体化的今天,他们大多都有学习第二外语的经历。”(张丹,2013)

汉语教师可以通过学习不同年龄阶段的教育心理学、不同文化背景的教育理念和心理特点等相关学科和内容来加深对学习者身心发展特点的认识,当然同时也可以采取问卷、访谈等方式对其进行具体调查。

如果是低龄学习者,汉语教师可积极营造温暖、轻松、支持和互助的氛围,尽可能使用多样化、趣味性的游戏和活动,借助图片、视频等感性教具来进行汉语教学,并对其言语行为多加鼓励和表扬。相反,如果是成年学习者,汉语教师则应避免低幼化,发挥其较强的理解分析能力和自控能力,并结合学习者的经历、职业、交际需要、使用目的等适当布置作业。

2.5 学习需求和动机

学习需求是指学习者出于什么需求或者目的学习汉语。不同的学习者汉语学习需求往往是不同的。有的可能是职业需要,有的可能是对中国文化感兴趣,有的(如东南亚的华裔群体)想要寻找文化上的“根”,有的是想到中国旅游等等。学习动机常表现为学习者为了达到某种目的而付出努力的愿望,即我们所说的学习积极性。学习动机可分为内在性动机和外在外在性动机,前者是指因为好奇、兴趣、求知欲、成就感等内部因素所引发的学习汉语的动机,后者是指因为权威、奖惩等外部因素所引发的学习汉语的动机。学习动机也可分为工具型动机和融合型动机,前者是指通过学习汉语来达到自己的目的(如经商、旅游等),如果是低龄少儿,可能仅仅是为了获得老师和家长的表扬、小伙伴的羡慕或者物质奖励等。后者是指对汉语及其文化有真正的兴趣,希

望能融入其中。笔者曾经对来华留学生的汉语学习动机做过一个调查,为能找份好工作或在中国做生意等实用性需求和经济性目的而学习汉语的学习者比例最大(郭睿,2015);Yang(转引自张永芳,2015)的调查结果表明,美国学生学习东亚语言的动机比较多样化,但主要集中于兴趣(interest)、语言使用(language use)和融合型动机(integrative motivation),而且融合型动机比工具型动机影响要大。

2.6 汉语水平

汉语水平是指学习者原有的汉语知识和技能程度。它是汉语教师进行有效教学的重要基础和前提。这方面的情况如果不了解,汉语教师很难设计出合适的教学目标,也很难提供恰当的教学内容和语料,即便是在成功开展的教学活动中。Ur(2000:133)就把“确保语言需要在学习者的既有水平和能力范围内”作为角色扮演活动能否成功的关键因素之一。维果茨基(Vygotsky)提出了“最近发展区”(zone of proximal development)理论,认为教学内容在学习者的“最近发展区”内,教学才最有效。克拉申(Krashen)提出了“i+1”理论,认为目的语输入处于“i+1”水平,习得才能发生。但是前提都需要汉语教师准确了解和把握学习者既有的汉语水平,否则我们设计的教学内容无法满足“最近发展区”和“i+1”的条件,教学可能无效,习得也很难发生。另外,利用学习者已有的知识是有效教学的基本特征之一。而要想做到这一点,必然需要了解学习者的汉语水平和既往学习经历。国内汉语教学机构往往都有分班考试,一个班级的学习者汉语水平都差不多。如果在国外,尤其是孔子学院的成人业余班,学习者的汉语水平往往差别很大。这其中,非华裔汉语水平总体较低,华裔水平总体会高些,但内部也是参差不齐。这种情况使他们对汉语教师的期望也不一致。汉语水平较低的学习者可能希望教师用自己的母语来讲授,汉语水平高的学习者则希望汉语教师使用汉语来教。汉语教师一方面要为汉语水平较

低的学习者准备较为简单的内容,另一方面也要为汉语水平较高的学习者准备一些较复杂的内容。即准备的内容有一定的弹性,以便高水平学习者“吃得饱”,中等水平的学习者“吃得好”,低水平的学习者“吃得得了”。

汉语教师可以通过了解学习者以前的学习成绩、考试、提问、日常交流、以前所学习的教材和时间等来判断学习者的汉语水平,并在教学过程中给其展示和应用的机会。否则就会出现这样的情况:汉语教师辛辛苦苦准备的教学内容远远低于或高于学习者的汉语水平,导致无法上课。

2.7 案例分析

案例一

加拿大埃德蒙顿孔子学院的孔庆民老师在教授《中文简介》一课前了解到自己面对的学习者:加拿大埃德蒙顿市社区冬季学期中文成人班学员 12 人,零起点。其课堂紧密结合了英语国家零起点中文学习者自身的英语语言背景,较为适合其中文学习起始阶段的实际特点和需要。

这是比较常用的“学习者情况”的呈现方式。本案例中的孔老师不仅有强烈的学习者意识,而且把自己的课堂建立在了学习者的特点之上,体现了教学的针对性。

资料来源:孔庆民.《中文简介》教案[A].国际汉语教学优秀课例集 1[C].北京:北京语言大学出版社,2015:140—155.其教材为孔庆民老师结合《体验汉语·生活篇》自编。

案例二

南开大学的邓葵老师在教授口语课前分析了学习者情况:中级水平来华进修汉语的不同文化背景的大学生。本班共 16 人,国籍分布情

况为韩国 5 人、哈萨克斯坦 3 人、哥伦比亚 2 人、意大利 2 人、印度尼西亚 1 人、新西兰 1 人、泰国 1 人、美国 1 人。

这是“分析学习者情况”的典型形式，主要是呈现学习者的总体水平，以及学习者的国别构成。国别背后是母语和文化等具体信息。汉语教师需要对这些情况信息了然于胸。

资料来源：邓葵.《你喜欢在大城市生活吗》教案[A]. 国际汉语教学优秀课例集 2 [C]. 北京：北京语言大学出版社，2015：122-126.

第三节 了解教学环境

《国际汉语教师标准》(2007)中提到要求汉语教师能熟悉、利用不同层次的教学环境，并根据其特点对教学做出改变，“能了解学校(项目)的目标、组织形式、校规校纪，重大活动并能尽快地适应新环境”“能在不同的文化氛围下有效地开展语言教学”，等等。这些标准就是要求汉语教师对教学环境有一个认识和把握。张永芳(2015)就曾结合自己在美国从事汉语教学的经历撰文讨论过海外教学环境认知与教师教学策略调整的问题，而且提出了一个赴美汉语教师考虑因素建议表，非常具体和详细。

对该项技能的理解和操作如下：

汉语教学是在一定教学环境中进行的。对具体汉语教学来说，不同层次的教学环境既是一种资源，又是一种限制。我们这里主要谈教室、学校和社区三个层次的环境。

3.1 教室

教室是汉语教学的“主战场”。尤其在海外教汉语，对很多国家和地区的学习者来说，教室是他们唯一能够听到汉语和说汉语的环境。教室的大小、桌椅、设备、光线、隔音等条件都会在一定程度上影响到汉

语教学的开展。因此,汉语教师需事先了解和熟悉教室环境,对各个方面的情况做到心中有数,充分利用有利的方面,避免或改造其不利的方面,更好地为汉语教学服务。

教室大小很重要。大教室可以保证学习者的私人空间,使其感到宽松、自然,可以根据教学的需要划分不同的区域(如活动区、安静区、资料区等),一旦改变教学组织形式的时候(如小组活动、角色扮演等),可以很快组合完成,减少组织教学的时间。小教室则很难做到这一点。

如果桌椅固定,无法移动,也就无法进行小组式、马蹄形等形式的排列,当然就不利于开展小组活动或合作学习等;桌椅的高矮最好能调,让学习者在学习时感到足够的舒适;两排桌椅之间的距离要足够大,让学习者至少能够自由转动。另外,录音、电脑、投影仪等教学设备和空调等生活设备也都是重要的。汉语教师可以提前到教室里对这些设备试用一下,以保证在课堂教学中正常使用。在海外,教室里的电脑往往没有汉字录入程序,使用时需要提前安装。

教室的光线、温度和隔音也很重要。光线要足够亮,且分布均匀,避免直射光、光线过强、闪烁频率过大以及让学习者面对着光。室内温度最好保持在 20—25℃ 范围内。教室外面的噪音需控制。条件允许的话,汉语教师可以选择采光好、有空调和隔音效果好的教室,保证学习者有一个明亮和安静的学习环境。汉语教师应尽量使用固定教室,以便对其进行汉语和中国文化的装饰,如设置“汉语园地”“学习角”和词墙(word wall),悬挂一些书画作品、文化饰物(如灯笼、风筝、中国结),规划汉语资源区,放置一些难度适宜的汉语图书、杂志、报纸、图片、磁带、录像,以及学习者的汉语作业等。