



Journal of Technology and Chinese Language Teaching

Volume 14 Number 1, June 2023
二〇二三年六月 第十四卷第一期

Editor-in-chief

Jun Da

Executive editor

Shijuan Liu

Editors

Song Jiang

Chin-Hsi Lin

Shenglan Zhang

Copy editor

Steven Day

Editor-in-chief emeritus

De Bao Xu

ISSN: 1949-260X

<http://www.tclt.us/journal>



科技与中文教学

**Journal of Technology and Chinese
Language Teaching**

A peer-reviewed online publication with in-print supplement
ISSN: 1949-260X <http://www.tclt.us/journal>

Volume 14 Number 1, June 2023

Articles

- 語料驅動學習的華語實驗課程與成效分析
(The Effects of an Experimental Course Using Data-Driven Learning Approach in
Chinese as a Second Language).....1
張莉萍 (Chang, Li-ping), *國立臺灣大學 (National Taiwan University)*
曾鈺婷 (Tseng, Yuting), *國立臺灣大學 (National Taiwan University)*
- TPR 教学法在网络一对一儿童汉语词汇教学中的应用
(Applying the Total Physical Response (TPR) Method to Online One-to-one Chinese
Vocabulary Instruction to Children)26
Sun, Lanfang (孙澜方), *The University of Hong Kong (香港大学)*
Zhou, Keyi (周可依), *The University of Hong Kong (香港大学)*
Lin, Chin-His (林金锡), *The University of Hong Kong (香港大学)*
- A Corpus Study of Internal Modifications in Chinese Request and its Application in CSL
Instructional Design
(利用語料庫研究結果設計中文請求行為中內部修飾語之教学材料).....56
Juan, Liang-Ting, (阮亮婷), *Palacký University Olomouc (帕拉茨基大學)*
- 教学平台支持下的高年级朗读训练实践研究
(Implementing Reading-Aloud Activity for Advanced-Level CSL Learners Supported by
a Language Learning Management System)78
Qiu, Jingwei (邱经纬), *Beijing Language and Culture University*
(*北京语言大学*)
Zhang, Junping (张俊萍), *Beijing Language and Culture University*
(*北京语言大学*)



科技与中文教学

**Journal of Technology and Chinese
Language Teaching**

A peer-reviewed online publication with in-print supplement
ISSN: 1949-260X <http://www.tclt.us/journal>

Sponsor

Department of World Languages, Literatures, and Cultures, Middle Tennessee State
University

Editorial board

Jianhua Bai, Kenyon College (2022)
Dongdong Chen, Seton Hall University (2023)
Jozef Colpaert, Universiteit Antwerpen (2022)
Jun Da, Middle Tennessee State University (2023)
Steven Paul Day, Benedictine University (2023)
Ik-sang Eom, Hanyang University (2022)
Jia-Fei Hong, National Taiwan Normal University (2023)
Shih-Chang Hsin, National Tsing Hua University (2022)
Song Jiang, University of Hawaii at Manoa (2023)
Hong Gang Jin, University of Macau (2023)
Nishi Kaori, the University of Kitakyushu (2022)
Richard Kern, University of California, Berkeley (2022)
Siu Lun Lee, the Chinese University of Hong Kong (2022)
Chin-Hsi Lin, the University of Hong Kong (2023)
Shijuan Liu, Indiana University of Pennsylvania (2023)
Kazuko Sunaoka, Waseda University (2022)
Hongyin Tao, University of California, Los Angeles (2022)
Li Wei, Rollins College (2022)
De Bao Xu, University of Macau (2023)
John Jing-hua Yin, University of Vermont (2022)
Hong Zhan, Embry-Riddle Aeronautical University (2022)
Weidong Zhan, Peking University (2022)
Phyllis Zhang, George Washington University (2023)
Shenglan Zhang, Iowa State University (2023)
Zhengsheng Zhang, San Diego State University (2022)

Editorial staff

Editor-in-chief: Jun Da, Middle Tennessee State University
Executive editor: Shijuan Liu, Indiana University of Pennsylvania

Editors: Song Jiang, University of Hawaii at Manoa
Chin-Hsi Lin, The University of Hong Kong
Shenglan Zhang, Iowa State University
Copy editor: Steven Paul Day, Benedictine University

Editor-in-chief emeritus: De Bao Xu, University of Macau

Contacts

URL: <http://www.tclt.us/journal>

Email: editor@tclt.us

語料驅動學習的華語實驗課程與成效分析 (The Effects of an Experimental Course Using Data-Driven Learning Approach in Chinese as a Second Language)

張莉萍
(Chang, Li-ping)
國立臺灣大學
(National Taiwan University)
lchang@ntu.edu.tw

曾鈺婷
(Tseng, Yuting)
國立臺灣大學
(National Taiwan University)
hebe820914@gmail.com

摘要：語料驅動學習 (Data-Driven Learning, DDL) 主張讓學習者從被動的知識接收者轉為主動的研究者，透過典型、大量且具語境的目標語輸入，驅動一個由下而上的學習過程 (Johns, 1990)。鑑於 DDL 應用於華語課堂的實證研究極少，本研究設計了一個針對易混淆詞的教學實驗課程，以初步探知此種教學法之學習成效以及學習者對於 DDL 的態度或看法。招募五位不同母語背景的中、高級程度華語學習者，教授 10 組易混淆詞，課程總計 5 週，10 個課時，前五個課時使用 DDL 間接教學法，後五個課時採用 Sketch Engine 平台進行 DDL 直接教學法。課程前，進行前測，課程結束後發放問卷、進行後測與訪談。就學習成效而言，後測通過率較前測平均提升了 24%，本研究使用 Wilcoxon 檢驗其具有統計顯著性，顯示將 DDL 應用於易混淆詞的學習具有良好的成效。另外，透過問卷與訪談，得知學習者對此課程抱持正面態度，並偏好在教學者引導下觀察經過篩選過的語料，普遍喜歡以詞語搭配方法來學習詞彙。

Abstract: The Data-Driven Learning (DDL) approach advocates for learners to transition from passive recipients of knowledge to active researchers by using typical, large-scale, and context-rich target language inputs to drive a bottom-up learning process (Johns, 1990). Given the scarcity of empirical research on applying DDL in Chinese as a Second Language (CSL) classrooms, this study designed a teaching experiment for confusable words to explore the effects and learners' attitudes towards the approach. Five advanced-level CSL learners with different native language backgrounds were recruited, and taught ten sets of confusable words over a five-week period. The first five lessons used an indirect DDL method, while the latter five used a direct DDL method with Sketch Engine. Prior to the course, a pre-test was conducted, and after completion, a questionnaire, post-test, and interviews were administered. The post-test showed an average improvement of 24% over the pre-test, and the Wilcoxon signed-rank test indicated a statistically significant improvement in applying DDL to learning confusable words. Furthermore, learners had a positive attitude towards the course, generally favoring learning vocabulary through

collocations, and preferred to observe pre-selected concordance lines under the guidance of the instructor.

關鍵詞：語料驅動學習、易混淆詞、語料庫、華語教學設計、學習成效

Keywords: Data-driven learning, confusable words, corpus, CSL instruction, learning effect

1. 研究背景與目的

「語料驅動學習」(data-driven learning, 以下簡稱 DDL) 這個概念最早可以追溯到 1986 年 Tim Johns 發表名為「語言索引：語言學習者的研究工具」的學術文章中。他點出讓學習者在課堂上直接運用電腦索引行 (concordance line) 觀察語言並非遙不可及。在那個年代不可能人手一機，他建議可以印出索引行讓學生觀察分析，學生學會應用之後，課後也可以自行檢索完成老師給予的作業，甚至修改自己的寫作 (Johns, 1986)。之後他發表了一系列文章，在 1988 年的研究中，他以 *therefore*, *hence*, *consequently* 三個近義連詞為例，展示以真實語料為本 (data-based) 的學習方法來區辨這三個詞，主張透過這個方法較傳統的方法 (如，辭典解釋) 來得有用、可信，而學生所學到的觀察分析策略也可以轉化到學習其他的語言上 (Johns, 1988)。在他 1990 年的文章標題中則明確地出現了「data-driven learning」(語料驅動學習)，主張讓學習者透過分析典型、大量且具語境的目標語語料，驅動一個由下到上的學習過程，培養概括、假設、歸納語言形式的的能力 (Johns, 1990)。雖然這樣的一種學習法能讓學生接觸大量真實的語料，提升自主學習能力，但是因為使用語料庫的門檻不低，在 1990 到 2000 年之間仍然很少教師將之應用於實際課堂教學中 (Lenko-Szymanska & Boulton, 2015)。Boulton (2010) 進一步將 DDL 分為直接法 (hands-on) 和間接法 (hands-off) 兩種方式，直接法故名思義就是讓學生在課堂上直接操作電腦語料庫檢索系統來學習語言；間接法指的是在課堂前教師檢索好語料、改寫語料，發下紙本語料做為課堂材料，讓學習者對語料進行觀察、分析或歸納，在當時這降低了 DDL 對於教室設備、操作技術的要求，省去學習者操作電腦、熟悉工具所花費的時間、精力。之後隨著科技的發展與不同教學混成方式的開發，出現越來越多將 DDL 應用在外語尤其是英語教學的研究並展現了具體的成效 (Mizumoto & Chujo, 2015; Boulton & Cobb, 2017; Lee, Warschauer & Lee, 2019)。

雖然應用 DDL 於英語教學的研究不少，應用於華語課堂的則相對地少 (Chang, 2022)。一方面是因為在台灣的高等教育環境中，多數華語學習屬於推廣教育，大多採 10 人左右的小班制，每週上課 5 天，每天 3 小時。由於進度與課程幾乎都有一定的要求，很難在正式課堂中試驗 DDL 的成效，雖然如此，如果不確定應用於華語的成效，教師恐怕也不敢貿然嘗試。在此背景下，本研究設計了一個五週的教學實驗課程，以量化與質化的方式，討論學習成效以及學習者對 DDL 教學法的態度。因

此這個研究的目的是初探 DDL 應用於華語課室教學的成效，以及學習者對於這種學習法的態度。希望透過本研究，讓更多華語教學者關注此學習/教學法，嘗試應用於華語教學。

2. 語料驅動學習的理論根據與研究現況

語料驅動學習方法的理論根據主要建立在下面這兩個理論基礎上：建構主義學習理論、社會文化學習理論。前者由瑞士心理學家皮亞杰提出 (Piaget, 1968)，他主張學習是一個個體內部的建構過程，學習者是透過主動探索和嘗試錯誤建立自己的知識結構，後來這理論被廣泛應用於語言學習的領域。Cobb (1999) 更明確指出建構主義學習理論為運用語料庫的學習方法提供了理論根據，因為當人們提到教育心理學中的建構主義時，就會聯想到歸納、演繹、以學習者為中心、建立假設、發現式學習等等概念；而這些學習過程也是 DDL 方法的特徵，DDL 強調學習者透過觀察語料、分析、歸納等步驟，自我「發現」語言的規則，而非透過教材歸納出的規則或教師的說明。O'Sullivan (2007, p. 277) 也推測 DDL 可以引出並提升學習者的認知技巧，這些技巧包括預測、觀察、注意、想像、理解、分析、闡釋、反思、探索、推論、聚焦、猜測、比較、區辨、歸納、提出假設、驗證。然而這個建構的過程，如果給予學習者太大的自由，例如，沒有方向引導的任意探索，可能花費的時間過長，甚至得到錯誤的推論結果，因此現今多數 DDL 的作法會為學習者搭建「鷹架」，無論是間接 DDL 或是直接 DDL 都強調鷹架的重要性，間接 DDL 的做法乃教師預先篩選好語料，做成學習材料，以便學習者可以快速地觀察或意識到學習目標的；直接法雖然讓學習者直接操作語料庫檢索，但教學者為了讓課堂順利以及建立學習者的自信，事前總是會預先準備好最佳的檢索步驟、方式，這也是鷹架搭建的做法。

上述的「鷹架」實際上就是社會文化學習理論中的重要概念，這個理論由俄國的維果斯基提出 (Vygotsky, 1978)，他認為人類的學習和思維是在社會文化環境中發展的，人類透過互動和合作來得到新的知識與技能。而 DDL 除了強調從探索到發現的學習過程，學習者所觀察的材料是來自語料庫的真實語料，學習者透過語境豐富的上下文、大量的語料來學習，就像在一個社會環境中一般；遇到疑問，可以透過與教學者、同儕的互動或合作來解決。這些都是 DDL 課堂教學中的基本元素。

除了學習理論的根據外，在 DDL 的實際課堂上也應用了許多習得假說或理論的結果，例如，注意力假說 (Schmidt, 1990; 2001)、用法為本的理論 (Ellis, 2002; Tomasello, 2003)、輸入增強假說 (Wong, 2005) 等等。在間接 DDL 課堂實際操作時，提高注意力基本上是觀察語料的第一個步驟，教學者通常會讓學習者透過畫出或圈出語料中相同成分或左右成分做為一個小活動，這個目的就是為了提高學習意識或注意力。如果採用直接法，那麼語料庫的系統幾乎都把關鍵詞語以不同顏色或置中的方式呈現，這也是提高注意力、增強輸入的一種方式。而對於要學習者觀察的語言點，教學者所製作的語料單要有一定的語料量，所謂一定的語料量有兩個層面的意義，一是相同語言點（不一定是相同形式）重複出現一定的量，這是植基於用法

為本理論中「頻率」（重複）對學習的重要性；二是觀察分析本身就需要有一定的量，不可能只給幾個句子，就希望學習者能推論出語言的規則，這也是「用法為本」的主要精神，該理論主張語言就是從經驗中學習的，通過大量語言實例，建立一個具有使用意義、語境的語言知識。

關於 DDL 應用於課室教學的成效，由於各研究針對的教學對象或進行的方式不同，成效也不盡相同。本研究為了初探 DDL 應用在華語課室的成效分析，參考 Mizumoto & Chujo (2015), Boulton & Cobb (2017), Lee, Warschauer & Lee (2019) 這三個關於 DDL 應用於外語課堂教學的後設分析，從他們總共針對 107 篇研究、158 個樣本得到的結果歸納於下：

- (1) 以教學目標而言，DDL 應用於詞彙教學呈現最佳的效果 (Mizumoto & Chujo, 2015; Boulton & Cobb, 2017; Lee, Warschauer & Lee, 2019)；詞彙與詞彙語法 (lexicogrammar) 的成效較應用於語法、篇章教學更佳，但對於在語言能力測驗上的表現，如 TOEIC、TOEFL 的成績則成效有限 (Mizumoto & Chujo, 2015)；
- (2) DDL 能有效提升學習者對詞彙的深度知識，對提升詞彙的精確知識和產出能力的效果則較有限 (Lee, Warschauer & Lee, 2019)；
- (3) DDL 較適合教授大學生／研究生，且外語程度為中級以上的學習者，在大學以下或是初級程度的學習者並非完全不適合，只是成效較小而已 (Lee, Warschauer & Lee, 2019)；
- (4) 語料的來源，相較於一般大型語料庫，教師自建的語料庫或教師事前篩選／改寫過的語料的成效比較好 (Lee, Warschauer & Lee, 2019)；
- (5) 課程的設計以應用語料庫教學或綜合使用直接／間接教學法的效果較佳 (Lee, Warschauer & Lee, 2019)；
- (6) DDL 不論教學期間長短都有不錯的效果，用於長期教學（至少 10 堂課以上）的效果最佳，且有助於提升保留率 (retention rate) (Lee, Warschauer & Lee, 2019)；短期（小於 2 小時）、中期（3-8 堂課）的課程至少也有中等程度的效果 (Boulton & Cobb, 2017)；
- (7) 對學習者而言，語料庫不論是用於直接學習，或僅是當作某種參考資料，都有不錯的效果，其中直接用以學習的效果較好 (Boulton & Cobb, 2017)；
- (8) 不論學習者有無受過語料庫相關訓練，DDL 都有相當不錯的功效 (Lee, Warschauer & Lee, 2019)。

3. 實驗課程設計

從後設分析及前人的研究成果可知，DDL 應用於詞彙教學的效果最佳，對於高程度學習者的幫助也較大，而且在長期教學（至少 10 堂課以上）的效果最佳。因此，本研究決定將實驗課程教授的對象設定在中高級學習者，至少具備中上 (intermediate-high) 以上的程度。教學的內容為易混淆詞的辨析，教學時長為 10 堂課（500 分鐘），每堂 50 分鐘，每週授課 2 堂（一次），共 5 週。課程採取 DDL 直接法與間接法並行。課程內容為 10 組易混淆詞，這 10 組乃出自中高級教材《當代

中文課程》第 5、6 冊 (Teng, 2018)，且經過 Chou & Chang (2021) 實際驗證學習者確實有混淆使用的情況。其中兩組為名詞，分別是「結果、後果」、「行業、職業」；以及八組動詞，分別為「表達、表示」、「滿意、滿足」、「適合、適當、合適」、「發展、發達」、「成立、建立」、「出現、發現」、「發明、發現」、「到達、達到」。由於「出現、發現」與「發明、發現」兩組詞中皆有「發現」一詞，因此將此兩組詞合併在同一堂課中進行，課程安排詳表 1。

表 1 教學實驗課程表

週次-堂次	內容	DDL 方式
1-1	結果、後果	間接
1-2	表達、表示	間接
2-1	滿意、滿足	間接
2-2	適合、適當、合適	間接
3-1	發展、發達	間接
3-2	行業、職業	直接
4-1	成立、建立	直接
4-2	出現、發現、發明	直接
5-1	到達、達到	直接
5-2	綜合練習	直接

為避免一開始的學習負擔太大，教學者在前五個課時先採用間接 DDL 學習方式，利用教學活動建立學習者以語料驅動學習的方法與步驟，在學習者熟悉這些觀察、分析策略後，後 5 個課時再實施直接 DDL 方法，引導他們實際操作語料庫探索語料；如此安排可避免學習者一開始既要學習操作語料庫又要學習語料驅動學習的新方法，認知負荷過重。從表 1 可以看出，50 分鐘上 1 組詞語，最後一個課時複習前 9 組詞語，讓學生直接使用語料庫探索更多語言現象，透過檢索、搭配等功能引導學生分析、發現、討論 (Tseng & Chang, 2023)。

以下兩小節分別舉一例呈現間接 DDL 與直接 DDL 的課程進行方式，重點將聚焦在紙本語料單的實際製作流程與方式以及直接法所設計的教學活動。至於將 DDL 融入華語課堂的教學設計與理念在 Wang, et al. (2020) 的研究中已經做了詳盡的介紹，本文不再贅述。在課程進行前，為瞭解學習者混淆的情況，教學者先進入學習者語料庫檢索，觀察學習者對該組詞的真實使用情況並分析誤例，以對症下藥決定教學重點，以下分別說明教學設計的重點。

3.1 間接 DDL 語料單的設計與教學步驟

採用間接 DDL 教學成功的關鍵是製作學習者觀察的語料單，在製作語料單之前，研究者以閱讀前人研究成果以及進入語料庫觀察語言實際使用狀況來決定教學重點。以下以準備「結果、後果」語料單步驟為例說明，研究者先進入「HSK 動

態作文語料庫 2.0¹」，觀察分析學習者的混淆情況，學習者混淆「結果、後果」的語料如下：

- (1) 如果為了解決饑餓的問題，放棄“綠色食品”的重要性的話，這造成的結果*是可以說不堪設想。
- (2) 我們不應該貪婪地追求市場經濟的利益，而應該提前考慮到這種貪婪的行為造成的結果*。
- (3) 這種情況來看，吸煙就是從有煩惱的時候抽第一根煙開始的，誰也沒想到造成了這麼嚴重的結果*。
- (4) 另外，我們地球的資源由於我們沒考慮一直使用，限制也沒有，後果*我們面臨缺乏資源。
- (5) 我覺得他們有點兒笨，他們都希望別人去山下抬水，於是人多了，後果*他們也沒了自己喝的水。

除了觀察學習者呈現的偏誤外，前人文獻如 Xiao & McEnery (2006) 研究也已經指出「結果、後果」的主要差異在於「結果」的語義韻為中性，而「後果」總是和負面語境一起出現，也就是帶有負面的語義韻，上述的(1)-(3)語料呈現的即是語義韻的問題。研究者另外發現，由於「結果」有兩種用法—可以做連詞和名詞，學習者可能誤以為「後果」也有這兩種用法，於是產生(4)、(5)偏誤的語料。因此，在這組詞的教學設計上，研究者決定語料單的重點為：呈現「後果」、「結果」與左、右邊搭配的詞語；呈現兩者詞類(用法)的差異，「結果、後果」都有名詞用法，但，僅「結果」可做為連詞。亦即，研究者判斷兩者的語義韻以及語法功能的差異是教學重點。

決定了語料單呈現重點後，接著利用 COCT 語料庫²，分別檢索出「後果」、「結果」做為名詞使用時，左、右邊強搭配的詞語，得到的結果製作成四張語料單，分別是「後果+不堪設想」(語料單 1)、「造成+嚴重(的)+後果」(語料單 2)、「調查/研究+結果+顯示」(語料單 3)、「.....的結果」(語料單 4)。另外，為了呈現「結果」連詞的用法，檢索「結果」右邊強搭配的詞語，製作了兩張語料單，分別是「結果，.....」(語料單 5)以及常常和連詞「結果」一起出現的轉折副詞「結果+卻」(語料單 6)。課堂上所使用的 6 張語料單，請見附錄一³。為適合學習者閱讀，語料庫檢索出來的語料部分詞語經過改寫。

每張語料單上有 10 個句子，但維持一個教學重點，也就是透過高頻、重複出現的學習原理，加深學習者印象，並達到容易觀察分析，提高學習者信心的目的。語料單上的句子選擇，以典型的使用場域與功能為原則；改寫的標準則是盡量不要出現太複雜、冷僻的用法，以學習者能理解的語法、詞彙為原則。語料單的編排順序從名詞「後果」到名詞「結果」，再到連詞「結果」，這是因為研究者想讓學習者

¹ HSK 動態作文語料庫：<http://hsk.blcu.edu.cn/Login>

² 國家教育研究院華語文語料庫語能力基準整合應用系統：<https://coct.naer.edu.tw/>

³ 實際提供給學習者的語料單為 A4 尺寸、橫式、標楷字體。

先了解「後果、結果」同為名詞時其前後搭配詞語的差異，而且研究者預設學習者已經學過「結果」的名詞用法，「後果」是新詞，因此先呈現「後果」的用法，再對比「結果」的用法。接下來，帶出只有「結果」能作為連詞，進一步給予學習者「結果」做為連詞的典型用法，也就是後面通常是超乎預期的結果，透過帶有轉折功能的副詞「卻」來呈現。語料單採單面印刷，讓學習者能輕鬆地對照、比對語料，容易觀察出「後果、結果」之間關鍵不同的用法。

完成語料單的製作後，在課堂教學採用「觀察分析—提出假設—確認假設—歸納總結—鞏固應用」等步驟（Chujo & Oghigian, 2008; Liu & Jiang, 2009; McEnery & Xiao, 2011; Yeh & Zhang, 2018; Wang, et al., 2020）。首先讓學習者觀察分析語料單，在這個階段，教學者請學習者將第一張語料單的「關鍵詞」塗上顏色或圈出，使學習者提高注意力聚焦在關鍵詞上。接下來，請學習者將關鍵詞左、右邊頻繁出現的成分塗上顏色，使學習者建立起在語料中尋找關鍵詞左、右搭配的習慣與概念，這個活動會應用在每一張語料單上。接著教學者提出問題，學習者透過觀察語料，提出第一次的假設答案，並在進一步觀察語料與參考同儕提出的回答後，提出修正或是確認假設；接下來在歸納總結的階段，教學者判斷學習者的探索、分析語料情形是否已達課程目標，若已達到，可給予學習者正面回饋並總結；若未達到課程目標，則透過更多的提問或活動帶入討論，將學習者引導至教學目標；最後階段，則是利用設計的活動或任務讓學習者應用剛學得之知識以鞏固新知。例如，提供語境讓學習者完成句子或是圈出正確的用法。

3.2 直接 DDL 課程設計

直接 DDL 教學法的前置作業與間接法相同，從前人文獻或學習者偏誤分析出教學目標詞組的教學重點；不同的是，教師不需製作紙本語料單，而是讓學習者直接操作語料庫，本研究採用 Sketch Engine 平台為教學工具（Kilgarriff et al., 2004）。當然在這之前，為了在課堂上達到最高效能，教學者在課前必須進入 Sketch Engine 使用並註記每個步驟，以設計成課堂活動，指引學生能在短時間內利用語料庫不同的功能看到兩個或多個詞語間的差異。以下以直接法第一個課時的「職業、行業」教學活動為例說明。

在課程設計之前，研究者先進入「HSK 動態作文語料庫 2.0」檢索學習者使用「職業、行業」的情形，偏誤語料如下：

- (6) 我從網路上看到你們的招聘，我很有興趣，特別對導遊這一行業*。
- (7) 因此，我希望能應徵廣告設計師這一份行業*，為貴公司辦事。

研究者發現學習者不會將「職業」誤用為「行業」，但「行業」會誤用為「職業」，如（6）、（7）所示；除此之外，研究者同時利用目標語的語料庫（COCT）進一步分析兩個詞語的關鍵差異，決定將教學重點放在「行業」與「職業」所涵蓋範圍大小的不同，以及「職業」不同於「行業」，雖然都是名詞，但「職業」另具有定語功能的用法。

這是進行直接 DDL 的第一個課時，首先要讓學習者大致熟悉語料庫的操作，教學者先在大螢幕示範語料庫的操作步驟，再讓學習者使用自己的筆電跟著操作。課堂中，主要指導學習者使用 Sketch Engine 中的基礎檢索功能（Concordance）、詞彙對照素描功能（Word Sketch Difference）、索引典（Theasaurus），後兩者非常適合用在比較兩個詞語的不同（Chang, 2022, p. 100）。

第一個教學活動為：請學習者使用詞彙檢索功能，分別觀察「職業」、「行業」的用法。教師透過提問引導學習者觀察，例如，「職業」最常與哪三個詞一起出現；左邊、右邊常常出現什麼詞語；「行業」最常與哪三個詞一起出現；左邊、右邊常常出現什麼詞語。課程目標設定為學習者最終能歸納出「職業」可以做定語，修飾名詞，例如，「職業」+「選手、演員、軍人、殺手……」，表示「專業的」的意思，「行業」沒有這種用法。

第二個教學活動為：讓學習者進入索引典功能，分別輸入「職業」與「行業」這兩個詞彙，運用視覺化圖示引導學習者發現兩者語義的差異，最內圈的與關鍵詞的語義與功能最接近，越外圍的表示距離較遠。圖 1 顯示，「職業」的語義與「技能、專業、角色」等詞最接近；從圖 2 可以看到，與「行業」語義較近的詞彙有「產業、企業、領域、市場」⁴。藉此活動讓學習者理解兩者語義功能或有重疊，但語義重點不同。



圖 1 「職業」索引典結果



圖 2 「行業」索引典結果

4. 研究方法

為分析 DDL 應用在華語詞彙教學的成效與學習者對 DDL 這種學習方式的態度，本研究設計了一個五週的實驗課程，通過比較課程前後的詞彙測驗通過率（答對率）與答題情形來瞭解使用 DDL 學習易混淆詞的成效；除了量化數據外，在學習者完成課程後，透過學習者填寫的問卷回答與課後訪談，進一步瞭解學習者對於教

⁴ Sketch Engine 試用版僅提供簡體字語料庫，因此圖示中為簡體字。

學的滿意度與使用 DDL 學習的總體評價和態度。以下說明整體實驗設計、問卷設計與訪談規劃。

課程安排為期五週，每週一次兩堂課（每堂 50 分鐘）的教學，時長共 500 分鐘。授課者為本文第二作者，授課地點在國立臺灣大學。為了解學習成效，本研究要求受試者進行前測以及後測，分別在第 1 週上課前和全部課程結束後的兩週，也就是第 7 週實施。測驗性質為能力測驗，無關特定教材內容，並經過專家檢視效度，共 40 道詞彙題（完整試題請見附錄二），皆為 4 選 1 的選擇題。試題中與本研究易混淆詞有關的題目有 20 題，另外 20 題則為一般中高級程度詞彙題。計分方式為每題 2.5 分，滿分 100 分。為保持測驗效度，以及避免練習效應，研究者使用 Google 表單進行測驗，並將題幹和選項設定為隨機出現，這讓學習者兩次測驗時看到的題目順序與選項順序皆不同。

課後問卷則是在課程結束後一週發放（Google 表單），給予學習者充份時間填寫。課後問卷主要參考自 Yoon & Hirvela (2004)、Mizumoto, Chujo & Yokota (2016) 的研究設計改寫，分為三個部分，調查學習者的「個人學習特質」、「對於課程的評價」、以及「對於 Sketch Engine 的看法」，共 37 題。

問卷第一部分為「個人學習特質」，由 12 道李克特量表（Likert scale）問題組成，旨在了解學習者的學習偏好，例如，對於在課程中學習的「搭配」、「詞類」等概念對自身學習是否有助益。學習者需透過選擇 5 個選項「非常不同意、不同意、普通、同意、非常同意」的其中之一來表達意見，研究者依序以 1、2、3、4、5 來計分。問卷第二部分為「對於課程的評價」共 12 道題，其中包含 7 題李克特量表和 5 題開放式問題，探知學習者對於本課程內容、編排與進行的滿意度。問卷第三部分為「Sketch Engine 的使用經驗」共 13 道題，此部分有 6 道李克特量表問題，目的是為了了解學習者對於直接教學法所使用的 Sketch Engine 平台的看法；另外，還有 6 道關於使用 DDL 學習的開放式問題，最後 1 題則是撰寫對此課程的任何建議。

課後問卷為具名填寫，教師事先閱讀過學習者的回答後，針對學習者學習歷程、學習偏好、對課堂的意見、對 DDL 的想法，以及問卷中不明確或提出的反饋意見等等，進行一對一的訪談，以深入地了解每位學習者的感受。五位學習者皆接受了平均 45 分鐘的課後訪談，訪談過程中全程錄音，以利研究者轉錄分析。課後訪談目的在於避免研究者解讀問卷文字回應的誤會，透過訪談讓學習者再次闡述自己對於本教學實驗的看法與態度，提供更準確的分析。

5. 成效分析與討論

本研究共招募到五位學習者，年齡介於 27 至 41 歲之間，五位的母語皆不同，並無在家裡說華語（普通話）的背景，在大學時的主修也各不相同，在台原因都是為了學習中文，語言程度為中、高級，他們都是第一次參與 DDL 課程，除了學習者 C 曾在德國的課堂中學過使用語料庫的基本知識，其他人皆無使用語料庫的經驗。

表 2 摘要學習者背景資訊，包括學習者前測成績，可以得知課前學習者 E 的詞彙程度明顯高於其他人，他學習中文的時間也是五位中最長的。

表 2 學習者背景資訊

學習者代號	性別	母語	年齡	學習中文時間	大學主修	前測成績
A	男	印尼語	41	2 年	科技	52.5
B	男	韓語	30	1 年 10 個月	水電	52.5
C	女	德語	27	4 年	人文學	50
D	女	西班牙語/粵語	31	6 年	華語教學	62.5
E	男	法語	29	7 年	化學	80

以下分別就前測與後測成績、課後問卷與課後訪談這三部分提出分析結果與相關討論。

5.1 前、後測成績分析

本研究前、後測使用了 40 道測驗題，從表 3 可見前測的平均通過率為 59.5%，後測平均通過率為 79.5%，提升了 20%。本研究使用 Wilcoxon signed-rank test 來檢驗 5 位受測者成對 (paired) 在前測分數和後測分數之間差異，結果顯示，兩分數檢定 p 值 (p-value) 為 0.06789，顯示雖然分數提升了，但不具有統計上的顯著性。

表 3 全部測驗 (40 題) 通過率 (%)

學習者 %	A	B	C	D	E	平均
前測	52.5	52.5	50	62.5	80	59.5
後測	80	75	80	82.5	80	79.5
成績提升	27.5	22.5	30	20	0	20

除了學習者 E 之外，每位的通過率都提升了。提升最多者為前測通過率最低的學習者 C，通過率提升了 30%。

單純就 20 題易混淆詞題目的部分來討論，從表 4 可以看到，前測的平均通過率為 71%，學習者 E 的通過率為 85%，同 40 道題的表現一般，他的成績在所有學習者中也是最高的。後測全體平均通過率則是 95%，相較前測提升了 24%；學習者 A、學習者 C、學習者 D 皆提升了 30%。使用 Wilcoxon signed-rank test 來檢驗 5 位受測者成對在易混淆詞部分的前測分數和後測分數之間差異，結果顯示，兩分數檢定 p 值 (p-value) 為 0.039，說明受試者在接受易混淆詞教學後，後測較前測的分數提升具有統計顯著性。

表 4 易混淆詞 (20 題) 通過率 (%)

學習者 %	A	B	C	D	E	平均
前測	65	65	70	70	85	71
後測	95	90	100	100	90	95
成績提升	30	25	30	30	5	24

從表 4 可以得知，在易混淆詞的前測表現上，A、B 得到的分數較低，經過 DDL 學習法，仍未百分之百掌握這 10 組易混淆詞，因此研究者在表 5 列出個別學習者在易混淆詞的答題情況以進一步討論。表 5 箭頭左方為正確答案，箭頭右方為學習者答題時的錯誤選擇。可知學習者 C 與學習者 D 在前測時，答錯六題易混淆詞，後測時則答對了全部的易混淆詞題目，也就是達到了百分之百的通過率。而學習者 A、B、E 的通過率雖然上升了，但未完全習得課程中所教授的內容。

表 5 個別學習者易混淆詞答題情形

	A	B	C	D	E
前測	結果 → 效果 後果 → 效果 表示 → 表達 適合 → 合適 適當 → 適應	後果 → 結果 滿意 → 滿足 滿足 → 充足 發展 → 發達 成立 → 建立 到達 → 達到 達到 → 得到	後果 → 結果 表達 → 表現 表示 → 表達 滿意 → 滿足 建立 → 成立 成立 → 建立	表示 → 表現 適當 → 適應 發達 → 發展 發展 → 發達 職業 → 行業 行業 → 事業	行業 → 事業 建立 → 成立 成立 → 建立
後測	結果 → 後果	發展 → 發達 職業 → 行業			建立 → 成立 成立 → 建立

從表 5 可知，學習者 A 在前測易混淆詞的部分答錯了 5 題，有兩題都和「結果、後果」有關；教學後仍有 1 題答錯，請見 (8)，在前測時學習者 A 選擇了「效果」，後測時，則選擇了「後果」，顯示未完全習得「結果、後果」的用法。

(8) 根據這份調查的研究 _____，容易相信別人的人不太會說謊、考試時也不太會作弊。

(A) 結果 (B) 後果 (C) 成果 (D) 效果

學習者 B 的答題情形則是在前測易混淆詞的部分答錯了 7 題，教學後仍有 2 題答錯，請見 (9) (10)。學習者在前、後測時，針對 (9) 皆選擇了「發達」這個選項；針對 (10) 則是於後測時，選擇了「行業」。其答題情況顯示，學習者 B 在 DDL 教學後，未習得「發達、發展」與「職業、行業」的用法。

(9) 隨著經濟的蓬勃 _____，蕃薯葉以前是窮人家才吃的菜，成為了新一代的養生食物。

(A) 發達 (B) 發展 (C) 發明 (D) 發生

(10) 我認為興趣是選擇 _____ 時最重要的考量，薪水和名聲則是其次。

(A) 行業 (B) 產業 (C) 職業 (D) 事業

學習者 E 在前測易混淆詞的部分則是答錯了 3 題，教學後仍有 2 題答錯。學習者在前、後測時，針對問題 (11) 皆選擇「成立」，針對問題 (12) 皆選擇了「建立」。從答題情形顯示，學習者 E 在經過 DDL 教學後，未習得「建立、成立」的差異。

(11) 一年級的學生應多參加活動，與同學_____好關係，以後的大學生活會更豐富、精彩。

(A) 建立 (B) 建議 (C) 形成 (D) 成立

(12) 這家麵包店_____於1921年，現在的老闆已經是第一任老闆兒子的兒子了。

(A) 建立 (B) 建議 (C) 形成 (D) 成立

在下一個小節，研究者將進一步從問卷調查結果與訪談紀錄中分析並試圖探尋學習者未完全習得的原因。

5.2 問卷調查結果與課後訪談分析

本小節彙整課程問卷調查以及訪談的結果，以相互映照的方式，呈現學習者的學習偏好、對於教學實驗以及 DDL 學習法的評價與建議。

5.2.1 個人學習特質

關於第一部分「個人學習特質」的問卷題目與結果呈現如表 6。

表 6 「個人學習特質」問卷調查結果

第一部份題目	平均分數
1. 我喜歡自學。	3
2. 我覺得和同學討論，學習效果比較好。	3.6
3. 我喜歡自己看語料來歸納語言的規則。	3.8
4. 我喜歡看別人歸納好的語言規則。	4.4
5. 我以前不曾使用「搭配」的概念學習。	3
6. 我開始注意詞和詞之間的「搭配」關係。	4
7. 我喜歡用「搭配」的概念學習。	4.4
8. 「搭配」的概念提高了我的中文能力。	4
9. 我以前不曾注意詞的「詞類」。	2.6
10. 我開始注意詞的「詞類」。	3.6
11. 我喜歡用「詞類」的概念學習。	3.4
12. 「詞類」的概念提高了我的中文能力。	3.6

從表 6 可以得知，「我喜歡用『搭配』的概念學習」、「我喜歡看別人歸納好的語言規則」這兩個問題得到的分數最高 (4.4)；而拿到最低分的是「我以前不曾

注意詞的『詞類』」(2.6)，可見這個程度的學習者對於詞類與詞語搭配的概念並不陌生，也普遍喜歡使用「搭配」來學習。從以下訪談內容可以得知，學習者對於使用「搭配」學習持有正面評價。

學習到搭配這個概念對學習是最有幫助的。(學習者D)
之前的學習方式是在書上看到一個詞，不會我就去翻字典，但是字典只會給我一個詞，不會給我搭配。(學習者E)

學習者C為德語老師，她在訪談中表示，在此次課程中第一次聽到搭配的概念，往後應該會應用於德語教學中。

從B、C、E訪談紀錄中得知，個人學習經歷也影響了他們學習中文的偏好。

我喜歡上課強調 subject/modifier/verb/noun，因為有時候不清楚詞類的時候會用錯。(學習者B)
我從國小五年級開始學英語、國小六年級開始學拉丁文。那時候就學習了很多詞類、語法概念。(學習者C)
我覺得詞類很模糊，就算知道詞類也不知道怎麼用。所以知不知道詞類沒有意義，對我來說比較有意義的是知道整串的搭配。(學習者E)

在「喜歡自己看語料」和「喜歡看別人歸納好……」這兩個問題上，前者的分數低於後者，顯示學習者比較喜歡看別人歸納好的語言規則，從訪談中則可以知道即使學習者喜歡花時間觀察語料，但偏好觀察經過整理或篩選過的語料，原因幾乎都是為了省時。

老師在的時候，我喜歡看整理過後的語料；但沒有老師的時候，我還是想看整理過後的語料來學習。(學習者B)
比較喜歡看老師整理過語料的是因為比較快。(學習者C)
我喜歡花很長的時間去弄清楚一個詞的過程。但是如果可以選，我比較喜歡老師教，因為比較快。(學習者D)
我喜歡自學，但學習的材料還是要是老師篩選過的語料或是教材。因為不然可能會花太多時間在錯的句子或是不典型的句子上面。老師給我們已經篩選過的句子，這樣學習比較快。(學習者E)

綜上所述，在學習偏好部分，學習者喜歡透過「搭配」來學習詞語；學習者偏好觀察經教學者篩選的語料來學習。

5.2.2 對於課程的評價

第二部分問卷有7道李克特量表問題，以及5道開放式問題，共12題。從表7可以得知，多數項目都得到4分以上，顯示學生普遍滿意此課程。

表 7 「對於課程的評價」問卷調查結果

第二部分題目	平均分數
1. 我覺得課程內容實用。	4.2
2. 我覺得教師講解速度適當。	4.6
3. 我覺得教師講解步驟清楚。	4.6
4. 比起「直接操作 Sketch Engine」，我更喜歡看「整理過後的語料」來學習。	4
5. 比起看「整理過後的語料」，我更喜歡「直接操作 Sketch Engine」來學習。	2.4
6. 我對教師的教學順序感到滿意。（先看「整理過後的語料」，再「直接操作 Sketch Engine」）	4.4
7. 我覺得一個小時學一組詞剛好。	3.4

從問卷回答可看出，學習者對教學者的講解速度、步驟說明、教學順序和課程實用性上給予正面評價。另外在訪談中，也可見學習者認為 DDL 對他們而言是新鮮、有幫助的課程。

我覺得這種學習法非常新鮮。（學習者 B）

我覺得真的超有趣，其他地方完全沒有這種課程，這種課對學習者很有幫助。

（學習者 C）

問卷中最低分的項目為「比起看「整理過後的語料」，我更喜歡「直接操作 Sketch Engine」來學習」（2.4），顯示學生偏好間接 DDL 的方式。這個結果與第一部分學習者偏好觀察經過他人歸納整理的語料結果一致，顯現學習者偏好透過間接教學法學習。除了前面提過的「省時」因素外，從下面訪談中，還可以推測學習者不確定自身的華語能力是否足以選擇所觀察的語料或歸納出正確的語言規則。

.....不知道自己學到的語法、詞彙、用法是對的還是錯的。（學習者 D）

.....不然有機會花太多時間在錯的句子或是不典型的句子上面。（學習者 E）

雖然問卷顯示多數學習者偏好間接法，但訪談中，學習者 C 與學習者 D 自述對間接、直接教學法沒有偏好，並提出了他們喜好的學習模式。從下面記錄可以知道學習者偏好教師的指引，而且喜歡「先猜想、再確認」這樣的教學步驟。

無論紙本或是電腦這兩種方式重點都是，不是老師直接給規則，而是老師讓我們先猜、再確認。所以沒有偏好哪一種進行方式。（學習者 C）

直接和間接的差別不重要，重要的是教學者是不是在現場。（學習者 D）

另外，問卷中的第 7 題分數也低於 4，由於這是實驗課程，研究者不確定 1 小時教授 1 組詞這樣的安排是否合適，不過，研究者發現三位學習者填答「普通」，

兩位選擇「同意」，顯示學習者對於這個安排不置可否，沒有太多的意見。從訪談中，有 1 位學習者希望能多學點，覺得 1 小時學 1 組詞太少。但也有如下的反應：

覺得學易混淆詞時非常需要這樣子花時間，去深入瞭解。課本的句子太少，就算老師有補充，上課速度也很快，對一組詞難以深入了解。（學習者 B）
很習慣花很長的時間去弄清楚一個詞，喜歡這樣的過程。（學習者 D）

從第二部分的問卷調查結果與訪談可歸納四個重點：第一、學習者給予此課程正面的評價。第二、學習者對直接教學法的擔憂部分來自對於本身語言能力的自信不足。第三、學習者普遍認為課堂上教師的引導很重要。第四、對於一小時學習一組易混淆詞詞的教學安排有不同意見，與學習者的學習策略或個人學習風格有關。

5.2.3 Sketch Engine 的使用經驗

第三部分的問卷共 13 題，有 6 題為李克特量表問題，這些問題是為了了解學習者對於本次使用 Sketch Engine 的經驗，答題情況如下。

表 8 「Sketch Engine 的使用經驗」問卷調查結果

第三部分題目	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意	平均
我在上課前使用過語料庫（任何語言都可以）。	0	1	1	1	2	2.2
我使用 Sketch Engine 的體驗是好的。	2	2	1	0	0	4.2
我覺得 Sketch Engine 的介面設計（Screen design）很清楚。	1	2	2	0	0	3.8
我覺得 Sketch Engine 容易操作。	1	1	2	1	0	3.4
我會自己操作 Sketch Engine 來找出我想知道的答案。	2	2	1	0	0	4.2
我在下課後使用過語料庫學習（任何語料庫都可以）。	0	3	2	0	0	3.6

從問卷調查結果可以得知，大多數學習者是第一次使用 Sketch Engine 來學習和討論，從下列訪談紀錄中也可以發現，初學者透過 5 個課時的教學應用，似乎仍無法掌握使用此平台，尤其是在課後沒有老師的指引下。

回家用的時候不太清楚，會忘記什麼狀況會使用功能。但點一點之後大概會想起來。（學習者 B）
紙本的語料很清楚，語料庫的話，不知道自己選哪一個功能。如果在家遇到問題的時候，不知道自己要用哪個功能找到答案。（學習者 D）

雖然語料庫操作不難，但短時間要學習這麼多功能和句子，就有點複雜。（學習者 E）

學習者 E 雖然為本次參與者中語言程度最好的，但從個人學習特質得知他偏好觀察經教學者整理的語料學習，認為學習如何操作語料庫同時學習語言知識負擔過大；因此，研究者推測學習者 E 之所以在經歷 DDL 教學後仍混淆「成立、建立」這一組詞，可能是因為使用直接法學習該組詞的關係。

另外，他也針對課程方式提出建議（見下方），一個課時中最好學習一個功能就好，並且在第二課時應馬上複習操作的建議。可見對他而言，每次上課兩個課時，都採直接操作語料庫的方式，應該效果不佳。

將直接操作語料庫的部分和紙本混合進行，每次上課都花 30 分鐘操作語料庫的某一個小功能就好。……1.5 小時用紙本，0.5 小時用語料庫的一個功能。第二堂課 0.5 小時用第一堂課用的一個功能+1 個功能這樣子比較好。（學習者 E）

類似建議如下，學習者 B 也反映兩堂直接教學法的課程安排太累，容易分心。學習者 C 則建議一週一次兩課時的上課形式更改成一週兩次各一個課時較佳。

以後可以一個半小時看紙本；半個小時操作一個小功能。……上課一小時很累，中間一定要下課休息，不然容易分心。（學習者 B）
一次上一個小時就好，一星期兩次，這樣吸收到的東西感覺才可以完整地用出來。課程不是太難，但密度太高。（學習者 C）

綜上所述，從學習者使用平台的經驗與訪談回答可歸納三個重點。第一、經過五個課時，學習者對如何應用 Sketch Engine 中的功能，未能掌握。第二、採用直接操作語料庫教學時，可調整時長的安排與注意複習新功能的重要性。第三、未來或許可以考慮採用綜合法，以免學習者疲乏影響學習效率。

6. 結論與研究限制

本研究從前人後設分析中得知 DDL 應用在外語詞彙教學的成效最高，且不論教學期間長短都有不錯的效果；相較於一般大型語料庫，語料經過教師篩選或改寫過的效果也較佳（Mizumoto & Chujo, 2015; Boulton & Cobb, 2017; Lee, Warschauer & Lee, 2019）。因此設計了一個五週的易混淆詞實驗課程，課程前半採間接 DDL 方法，後半採直接法；從後測結果得知學習者經過易混淆詞組教學後，在 20 道易混淆詞的測試部分平均通過率提升了 24%，且具有統計顯著性，證明語料驅動學習方法應用在易混淆詞的學習具有良好的成效；在全部 40 道題平均通過率也提升了 20%，雖未達統計顯著性，仍顯示學習者的進步幅度。這或許也映證了 Mizumoto & Chujo (2015), Boulton & Cobb (2017), Lee, Warschauer & Lee (2019) 等人所做的後設分析研

究結果，DDL 應用於詞彙教學呈現最佳的效果，但在語言能力測驗上的表現，則成效有限（Mizumoto & Chujo, 2015）。

在質化分析方面，本研究綜合問卷調查與訪談分析的方法，深入探討學習者對 DDL 的態度與看法，結果顯示學習者對於此課程給予正面評價，且偏好觀察經過篩選的語料，也喜歡使用詞語搭配的方法來學習，並認為教學者在課堂上的引導非常重要；對於直接操作語料庫學習的方法，除了覺得認知能力負擔太大，也擔憂自身語言能力不足。透過問卷與訪談，研究者更清楚看到學習者對某些教學安排有不同意見，與學習者的學習策略或個人學習風格有關，例如，本身對詞類早有認識就認為詞類對學習很有幫助；個體原來就喜歡花長時間學習一個詞彙的方法，也就對 DDL 的方法抱持高度的評價，在課程結束後的習得結果也相對地好。

從這個課程的成效與學習者給予的回饋，本研究建議未來教學者可以多方面嘗試將 DDL 應用於詞彙教學、語法教學或寫作教學中。在課室中，則可以考慮採用間接法與直接法並行的方式，如此一來，既可減少學習者的認知負荷，又能建立學習者課後自主學習的能力。只是從多數學習者的學習偏好，可以知道要推動這種教學法，最重要的還是要建置適合學習者的語料庫以利學習者閱讀、使用，以及設計可以篩選出好例句的工具以減輕教學者編修例句的時間與壓力。

如同在前言所述，本研究很難在台灣的一般華語課室中進行，加上關於 DDL 應用在華語教學的成效研究很有限，作者也不敢貿然應用於正式課堂，因此這個課程可定位為前導研究，雖然教學對象僅五名，然藉由完整的課程設計與嚴謹的研究方法，希冀彌補這個研究限制。最後，本研究在疫情期間仍以實體課的方式進行，當初乃考量和前人 DDL 教學研究的一致性，然在後疫情時代，已有學者指出 DDL 特別適合應用在線上課程（Vyatkina, 2020），或許這個學習法有朝一日將成為外語教學或學習的新寵兒。

致謝：本研究感謝科技部計畫（MOST 111-2410-H-002-100）經費補助，周均亭協助統計顯著性檢定分析工作。

參考文獻

- Boulton, A. (2010). Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60(3), 534-572.
- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348-393.
- Chang, L.-P. (2022). The preliminary study of corpus literacy training for in-service Chinese language teachers. *Journal of Chinese Language Teaching*, 19(4), 83-124.
- [張莉萍. (2022). 在職華語教師語料庫素養培訓初探, *華語文教學研究*, 19(4), 83-124.]

- Chou, C.-T., & Chang, L.-P. (2021). A Preliminary Study of Confusable Words in L2 Chinese Textbooks. In M. Liu, C. Kit, & Q. Su (Eds.), *Chinese lexical semantics* (pp. 796-809). Springer.
- Chujo, K., & Oghigian, K. (2008, July 03-06). A DDL approach to learning noun and verb phrases in the beginner level EFL classroom. *Proceedings of TaLC 8 - Lisbon, 8th Teaching and Language Corpora Conference* (pp. 65-71). Lisbon, Portugal.
- Cobb, T. (1999). Applying constructivism: A test for the learner as scientist. *Educational Technology Research & Development*, 47(3), 15-31.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- Hong, J. (2014). Chinese Near-Synonym Study Based on the Chinese Gigaword Corpus and the Chinese Learner Corpus. In X. Su, & T. He (Eds.), *Chinese lexical semantics* (pp. 329-340). Springer.
- Johns, T. (1986). Micro-Concord: a language learner's research tool. *System*, 14(2), 151-162.
- Johns, T. (1988). Whence and whither classroom concordancing? In P. Bongaerts, P. de Haan, S. Lobbe, & H. Wekker (Eds.), *Computer Applications in Language Learning* (pp. 9-27). Foris.
- Johns, T. (1990). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *CALL Austria Newsletter* (July 1990) (pp. 14-34).
- Kilgarriff, A., Rychlý, P., Smrž, P., & Tugwell, D. (2004, July 6-10). *The Sketch Engine*. Paper presented at XI EURALEX International Congress, Lorient, France.
- Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2019). The effects of corpus use on second language vocabulary learning: A multilevel meta-analysis. *Applied Linguistics*, 40(5), 721-753.
- Leńko-Szymańska, A., & Boulton, A. (2015). Introduction: Data-driven learning in language pedagogy. In A. Lenko-Szymańska, & A. Boulton (Eds.), *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning* (pp. 1-14). John Benjamins.
- Liu, D., & Jiang, P. (2009). Using a corpus-based lexicogrammatical approach to grammar instruction in EFL and ESL contexts. *The Modern Language Journal*, 93(1), 61-78.
- McEnery, T., & Xiao, R. (2011). What corpora can offer in language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol.2, pp. 364-380). Routledge.
- Mizumoto, A., & Chujo, K. (2015). A meta-analysis of data-driven learning approach in the Japanese EFL classroom. *English Corpus Studies*, 22, 1-17.
- Mizumoto, A., & Chujo, K. (2016). Who is data-driven learning for? Challenging the monolithic view of its relationship with learning styles. *System*, 61, 55-64.
- O'Sullivan, I. (2007). Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: The role of corpus consultation literacy. *ReCALL*, 19(3), 269-286.
- Piaget, J. (1968). *Six psychological studies* (A. Tenzer, Trans.). Vintage Books.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

- Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Teng, S.-H. (Ed.) (2018). *A course in contemporary Chinese 5*. Linking Publishing Company. [鄧守信 (主編). (2018). *當代中文課程 (第五冊)*. 聯經出版社.]
- Teng, S.-H. (Ed.) (2018). *A Course in Contemporary Chinese 6*. Linking Publishing Company. [鄧守信 (主編). (2018). *當代中文課程 (第六冊)*. 聯經出版社.]
- Tomasello, M.s. (2003). *Constructing a language: A usage based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tseng, Y., & Chang, L.-P. (2023, August 15-18). A Pilot Study on the Instructional design of Data-Driven Learning in Chinese Confusable Words. Paper to be presented at the EUROCALL 2023, University of Iceland.
- Vyatkina, N. (2020). Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 359-370.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp 79-91). Harvard University Press.
- Wang, B. P.-Y., Hsu, C., Long, S., & Liles, X. (2020). Designing data-driven learning activities for the Chinese as a Second Language classroom. *Journal of Chinese Language Teaching*, 17(3), 103-137. [王炳勻, 許展嘉, 龍水水, & 丁曉穎. (2020). 語料驅動學習融入華語課堂之教學設計, *華語文教學研究*, 17(3), 103-137.]
- Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. McGraw-Hill.
- Xiao, R., & McEnery, T. (2006). Collocation, semantic prosody, and near synonymy: A cross-linguistic perspective. *Applied Linguistics*, 27(1), 103-129.
- Yeh, M., & Zhang, X. (2018). Corpus-based instruction: Teaching discourse-linking *jiu* (就) in storytelling. *Chinese as a Second Language*, 53(1), 1-23.
- Yoon, H., & Jo, J. W. (2014). Direct and indirect access to corpora: An exploratory case study comparing students' error correction and learning strategy use in L2 writing. *Language, Learning and Technology*, 18(1), 96-117.

附錄一 「結果、後果」語料單

語料單 1：（引導學生觀察出「後果不堪設想」）

1. 昨晚這棟大樓上的機器因為風太大掉下來，幸好路上沒有半個人，否則後果不堪設想。
2. 台灣反核聯盟表示，台灣土地小、人多，地震、颱風又多，核能一旦外洩，後果不堪設想。
3. 戰爭曾對人民、社會、文化造成嚴重的傷害，一旦再次爆發，後果不堪設想。
4. 國家對軍人的訓練非常嚴格，因為只要按錯武器的一個按鍵，後果不堪設想。
5. 頭痛是身體在提醒你身體出了問題，至少去看看醫生確認一下，一直不管後果可能不堪設想。
6. 很多民眾喜歡養路邊撿到的動物，造成傳染病傳到人身上。政府機關正在想法解決這個問題，不然後果不堪設想。
7. 警察局今天清晨接到一名男子表示，在某條路上發現一個不明的大箱子，希望警方趕快處理，否則後果不堪設想。
8. 不道德的商人撈捕過多漁獲量、把工業廢水大量排入大海。如果政府單位不趕快立法處理，後果不堪設想。
9. 如果北韓拒絕簽禁核條約的後果不堪設想，因為北韓將不再被任何國家約束，還可以拒絕其他國家的檢查。
10. 警察表示，他們認為從橋上跳下的人非常奇怪，因此開始追他們。雖然沒追到人，但撿到一個包包，裡面有炸藥。如果真的爆炸了，後果不堪設想。

語料單 2：（引導學生觀察出「造成嚴重（的）後果」）

1. 交通事故後一定要馬上將受傷的人送醫，錯過了黃金時間往往會造成嚴重的後果。
2. 家長要了解孩子都在網路上做些什麼，才能預防「網路霸凌」對孩子的成長造成嚴重的後果。
3. 家長過度注重成績，可能會造成嚴重的後果。比方說，孩子不想去上學、容易和同學起衝突、甚至再也不想學習。
4. 美國方面對北韓提出警告：不准再試射飛彈；北韓則表示，如果美國試圖介入兩韓關係，將造成非常嚴重的後果。
5. 醫生強調，發燒常是其他疾病的表現，兒童發燒如果不去醫院檢查，往往會延誤病情，造成嚴重的後果。
6. 騎機車一定要戴安全帽，發生意外時，至少多了一層保護，不會造成嚴重的後果。
7. 吃藥前一定要仔細讀說明，比方說一次吃幾顆、一天吃幾次。如果吃錯藥或吃錯量，可能造成嚴重的後果。
8. 民眾如果知道抽菸、喝酒會造成嚴重的後果，應該會漸少抽菸、喝酒。這也是為什麼菸盒上有吸菸人肺的照片。

9. 新的警政署長上任後，積極和各校合作宣導犯罪防治工作，讓青少年瞭解犯法會造成嚴重的後果。
10. 保育團體表示，這沙灘是台灣最長的貝殼沙灘。如果要蓋港口，會造成嚴重後果，比方說破壞海岸、國土流失、海岸倒退等。

語料單 3：（引導學生觀察出「研究/調查結果、結果顯示」）

1. 許多研究結果顯示，每天做多次短時間運動和做一次長時間運動一樣可以瘦身。
2. 研究結果顯示，手術結束後六個月，悲觀的病人比樂觀的病人更容易再次住院。
3. 1961 年曾有一個研究結果顯示，生氣的人在看了一個暴力的影片之後，會變得不那麼生氣了。
4. 研究結果顯示，正常吃三餐的人比較容易疲倦、警覺心比較低，工作效率也比較低。
5. 一個對長時間看電視的十名兒童行為的研究結果顯示，他們全都有「沒有表情」、「無法表示情感」、「不會玩積木」和「不會主動找人說話」的狀況。
6. 我對班上同學進行的調查結果顯示，55%的人覺得自己常常害羞；4%的人覺得自己從沒害羞過。
7. 多個國家的調查結果都顯示，某個國家的人給其他人的印象是不友善也不開朗。
8. 一項針對職場婦女的調查結果顯示，70%以上的婦女說曾在工作場所遭到性騷擾，50%來自同事、其次主管與客戶。
9. 調查結果顯示，台灣超過六成的民眾對健保感到滿意，但仍有兩成民眾表示，加入健保沒有受到更好的醫療服務。
10. 儘管房地產業者覺得台北房價變低了，業者眼中的「低房價」仍是消費者心中的「天價」。調查結果顯示，55%的受訪者表示，這輩子不吃不喝也根本不可能在台北買一間房子。

語料單 4：（引導學生觀察出「~的結果」中性語義韻）

1. 現代人只想要「小確幸」的結果，是大家只在乎自己。
2. 62%的美國人民對拜登當選的結果感到滿意，22%的人表示不滿。
3. 民主社會的特點就是，人人可表示意見，但大家都要服從投票的結果。
4. 一項在路邊隨機訪問民眾的結果：有六成受訪者不同意「立法委員很認真開會」的說法。
5. 你試過在網路上，用不同的搜尋引擎搜一樣的關鍵字，會不會出現完全相同的結果嗎？
6. 這是第一篇研究網路對使用者心理與情緒影響的論文，研究得到的結果與之前其他相關研究報告大不相同。
7. 她曾經有想要達到的目標，但沒堅持下去所以失敗了。所以這次不管得到什麼樣的結果，她決定要勇敢一次。

8. 上次颱風來時，一天內下的雨比三個月下的雨還多。太多水、又太快進入水庫的結果，就是要把一些水放掉，不然水庫無法承受水的壓力。
9. 教育部訪問了 840 位小學生的結果，發現 40% 小學生自己決定看什麼電視節目，60% 自己決定看什麼漫畫、及 70% 自己決定看什麼書。小學生自己決定休閒娛樂的比例，比大家想像中高上不少。
10. 台灣總統選舉規定，早上八點到下午四點，人民帶著身份證、印章去投票所都可以投票。結束投票後，開票的結果大概晚上十點就會出來。

語料單 5：（引導學生分析「結果」具有連詞用法）

1. 很多人一輩子都在追求名和利。結果，還沒享受到生命就失去健康。
2. 很多藝人非常在乎觀眾的批評，已經很瘦了還想變得更瘦。結果，壓力大到得了厭食症。
3. 弟弟原本不喜歡看書，我帶著他從圖很多的繪本、漫畫開始看起。結果，他就這樣走入了書的世界。
4. 一位博士長期研究肉類和肺癌的關聯。結果，常吃大量肉類的女性，得到肺癌的比率是較少吃肉類女士的二倍。
5. 很多人想從愛因斯坦（Einstein）腦中找出「腦」和「智慧」的關係。結果，愛因斯坦的腦沒有比較大，還比較輕。
6. 專家想知道這座島上農夫長壽的祕密，在島上了進行了三年研究。結果，許多一百歲以上的農夫，早餐只喝一杯油。
7. 王先生去國外留學時發現，飲料店只有茶和咖啡。所以他學做珍珠奶茶後開店，原以為只有國外的台灣人會買，結果，每天店前都大排長龍。
8. 荷蘭研究人員對 120 位老人進行研究，讓 40 人每天吃維他命加做運動；40 人只吃維他命不運動；40 人只運動不吃維他命。結果，只有只吃維他命不運動的老人，免疫力沒有增加。
9. 我在日本當交換學生的時候，老師突然叫我下週上台介紹台灣歷史。雖然我不太擅長演講，日文也還不好。我把握機會、認真準備。結果，我這成為我交換生涯中印象最深刻、收穫最多的一件事。
10. 她就算當上了公司主管，仍然不知道自己的價值。因此去找心理師諮商。結果，心理師分析出，她最想做的事不是在職場有成就的人，而是當陪著孩子長大的媽媽。

語料單 6：（引導學生「結果」連詞用法後面常常帶有轉折的，與「卻」共現）

1. 媒體要求創作女明星揸著吉他拍照，結果卻發生吉他揸帶壞掉，當場砸到地上摔壞的事情。
2. 很多人沒有定時健康檢查的習慣，等到不舒服才去看醫生，結果卻已經無藥可救。
3. 很多人下班想打開電視輕鬆一下，結果卻看到睡著，隔天醒來發現自己睡在沙發上。

4. 每天朝九晚五、認真勤奮的員工，結果卻和每天遲到早退的人拿一樣的薪水，是很不公平的。
5. 有些人不喜歡丟東西，覺得以後還可能用到。結果卻再也沒用過，家裡也變得非常髒亂。
6. 我設定鬧鐘要早上六點起床，結果卻早上五點被就被吵醒，原來是因為我手機設定的是日本時間。
7. 他原本想再工作幾天，過年再回去看母親。結果卻接到母親心臟病發過世的消息，讓他後悔了一輩子。
8. 轉學生在開學典禮時左顧右盼，想找個可以和他當朋友的人。結果卻發現大家只與自己的朋友聊天，感到非常寂寞。
9. 家長認為要求小孩早上跑步，會讓孩子上課精神不好。結果卻正好相反。孩子跑跑步再上課，打瞌睡的人更少了。
10. 我上次看的一場腳踏車比賽非常刺激，一位選手本來已快抵達終點，後面的選手想超過他，結果卻因速度失控撞得兩個人都摔得東倒西歪。

附錄二 前、後測試題（編號不代表作答時題號）

1. 一年級的學生應多參加活動，與同學_____好關係，以後的大學生活會更豐富、精彩。
(A) 建立 (B) 建議 (C) 形成 (D) 成立
2. 汽油已由每公升二十六元_____十九元了。
(A) 降下 (B) 降落 (C) 降至 (D) 降價
3. 我 15 歲那年的聖誕節睡到一半被吵醒，才_____聖誕老人原來是我的爸爸！
(A) 出現 (B) 實現 (C) 發現 (D) 發明
4. 要注意飲食三餐，_____藥補不如食補。
(A) 畢竟 (B) 的確 (C) 總是 (D) 反正
5. 我認為興趣是選擇_____時最重要的考量，薪水和名聲則是其次。
(A) 行業 (B) 產業 (C) 職業 (D) 事業
6. 台灣很小、交通也很_____，從台北搭高鐵到高雄，兩個半小時就到了。
(A) 發達 (B) 發展 (C) 進展 (D) 進化
7. 爬山的魅力是_____目的地看見山頂風景的那刻，會讓人覺得一切都值得。
(A) 達到 (B) 得到 (C) 得來 (D) 到達
8. 除非他是心甘情願的，否則_____他也無用。
(A) 忍耐 (B) 勉強 (C) 勒索 (D) 嘮叨
9. 近來，中國的家庭結構由多代同堂的大家庭，逐漸_____為僅有兩代同住的小家庭。
(A) 變成 (B) 演變 (C) 變化 (D) 變形
10. 班機之所以停飛，是_____天候不佳。

- (A) 因為 (B) 原因 (C) 緣故 (D) 理由
11. 王老師_____圖畫來說明字義。
(A) 以 (B) 把 (C) 將 (D) 使
12. 歐洲 12 國共同的貨幣--歐元，因為易於_____，將有助於貿易的推展。
(A) 流通 (B) 傳送 (C) 傳遞 (D) 流動
13. 政府規定晚上 10 點前，喝酒或抽菸的戲不能_____在電視上，因為怕小孩受到影響。
(A) 發現 (B) 發生 (C) 產生 (D) 出現
14. 由於會前充分的協調，這個會議_____順利圓滿達成。
(A) 得到 (B) 得以 (C) 藉以 (D) 所以
15. 這宗槍殺案是導因於金錢_____，或是由選舉恩怨所引起？目前正由警方全力偵辦中。
(A) 爭議 (B) 爭鬥 (C) 糾纏 (D) 糾紛
16. 賣珠人邊串邊賣，色彩亮麗的珠鍊，頗符合今年的流行_____。
(A) 走勢 (B) 情勢 (C) 形勢 (D) 趨勢
17. 這間餐廳東西好吃，服務也很周到。每個來過的人都很_____，都會推薦給朋友。
(A) 滿足 (B) 滿意 (C) 充滿 (D) 充足
18. 這篇報導說，喝一杯下午茶可以_____緊張的壓力。
(A) 舒適 (B) 舒緩 (C) 舒暢 (D) 舒服
19. 教練說這雙鞋只_____用來走路，跑步不能穿它。
(A) 符合 (B) 適合 (C) 合適 (D) 配合
20. 他把所有的過錯都_____於他個人的疏忽。
(A) 歸納 (B) 起因 (C) 歸咎 (D) 取決
21. 新冠肺炎 (COVID-19) 影響了很多_____，像是餐飲業、觀光業、航空業等。
(A) 行業 (B) 專業 (C) 職業 (D) 事業
22. 隨著孩子越長越大，他們漸漸會開始_____自己的意見和想法。
(A) 表達 (B) 表現 (C) 代表 (D) 表示
23. 如果飲料店為了_____人喝飲料的需求養牛，你覺得合理嗎？
(A) 滿足 (B) 充滿 (C) 充足 (D) 滿意
24. 大明要我在這裡等，我等了半天，_____沒一個人來。
(A) 簡直 (B) 乾脆 (C) 根本 (D) 反而
25. 到處都有記者跟隨，讓她覺得很_____。
(A) 干擾 (B) 困擾 (C) 打擾 (D) 擾亂
26. 身體不舒服是在告訴我們要注意，就和紅綠燈一樣。如果放著不管，可能會導致嚴重_____。
(A) 結果 (B) 後果 (C) 效果 (D) 因果
27. 總統_____全國民眾發揮愛心，救助災民。
(A) 提醒 (B) 指出 (C) 呼籲 (D) 告訴
28. 除非你改變飲食習慣，_____血壓不會降低。

- (A) 否定 (B) 否認 (C) 否則 (D) 否決
29. 我跟老師說我跨年要去 101 看煙火，想要請假一次。她沒說話，只點點頭_____同意。
- (A) 表達 (B) 表現 (C) 代表 (D) 表示
30. 目前還沒科學家_____出預防新冠肺炎 (COVID-19) 的藥，只能勤洗手、戴口罩來防止自己得病。
- (A) 發明 (B) 發現 (C) 發生 (D) 發展
31. 他 35 歲就當上公司董事長，_____很多人一輩子的目標。
- (A) 達到 (B) 得到 (C) 得來 (D) 到達
32. 飲酒_____有礙健康，而且可能造成婚姻問題。
- (A) 不論 (B) 僅僅 (C) 不僅 (D) 僅能
33. 這家麵包店_____於 1921 年，現在的老闆已經是第一任老闆兒子的兒子了。
- (A) 建立 (B) 建議 (C) 形成 (D) 成立
34. 「時尚」是穿_____自己的衣服，而不是盲目地追求流行。
- (A) 適合 (B) 適應 (C) 適當 (D) 合適
35. 考試的題目太多，時間不夠_____，因此考得不太理想。
- (A) 充實 (B) 充滿 (C) 充裕 (D) 充沛
36. 不是說「胖」不好，只是平常健康飲食、_____運動的人，應該不會太胖。
- (A) 適合 (B) 合適 (C) 適當 (D) 適應
37. 不積極吸收新知，會被社會_____。
- (A) 淘汰 (B) 擺脫 (C) 放棄 (D) 排除
38. 父母不應_____孩子在公共場所吵鬧。
- (A) 縱容 (B) 操縱 (C) 放鬆 (D) 操作
39. 隨著經濟的蓬勃_____，蕃薯葉以前是窮人家才吃的菜，成為了新一代的養生食物。
- (A) 發達 (B) 發展 (C) 發明 (D) 發生
40. 根據這份調查的研究 _____，容易相信別人的人不太會說謊、考試時也不太會作弊。
- (A) 結果 (B) 後果 (C) 成果 (D) 效果

TPR 教学法在网络一对一儿童汉语词汇教学中的应用 (Applying the Total Physical Response (TPR) Method to Online One-to-one Chinese Vocabulary Instruction to Children)

Sun, Lanfang
(孙澜方)

The University of Hong
Kong
(香港大学)

laforsun@connect.hku.hk

Zhou, Keyi
(周可依)

The University of Hong
Kong
(香港大学)

u3551792@connect.hku.hk

Lin, Chin-Hsi
(林金锡)

The University of Hong
Kong
(香港大学)

chinhsi@hku.hk

摘要：汉语学习者如今可通过网络学习享受多样的汉语教学资源，并将网络汉语学习作为其主要汉语学习手段。同时，网络汉语学习者呈现出低龄化态势，在网络汉语教学中找到适合该年龄段学习者的教学法，是目前国际汉语教学需要解决的问题之一。本研究采用基于设计的研究方法，结合 TPR 教学法的教学原则、教学步骤与教学形式（表演形式、绘画形式、直观形式）将 TPR 教学法应用于国际少儿汉语在线教学平台的儿童汉语听说课词汇教学中，并展示详细的教学设计与教学实施过程，同时通过对 4 次随堂词汇测验、单元测验、家长评价及教师教学反思的综合分析，评估 TPR 教学法在网络儿童汉语词汇教学的教学实施效果。此外，本研究还针对网络环境下 TPR 教学的肢体动作设计、网络儿童汉语课堂管理及开展儿童网络汉语教学提出相应建议。

Abstract: Chinese as a second language (CSL) learners can now access a wide range of online Chinese learning resources and use them as their primary means of learning Chinese. Meanwhile, online CSL learners are showing a trend of younger age, and finding a suitable teaching method for this age group in online CSL instruction is one of the issues that need to be addressed. The present study applies design-based research, combining the teaching principles, procedures, and forms (i.e., performance form, drawing form, and visual form) of the Total Physical Response (TPR) method and applying it to vocabulary instruction in children's online CSL listening and speaking classes via an online Chinese teaching platform. Detailed teaching design and implementation process are demonstrated, and the effectiveness of using the TPR method in teaching children's Chinese vocabulary online is also evaluated through a comprehensive analysis of four in-class vocabulary proficiency tests, unit tests, parents' comments, and teachers' teaching reflections. Moreover, this paper also provides suggestions for designing physical movements for the TPR method, managing online

children's CSL classrooms, and conducting online Chinese instructions for children.

关键词：基于设计的研究；网络汉语教学；一对一；TPR 教学法；词汇教学

Keywords: Design-based research, online Chinese instruction, one-to-one, Total Physical Response, vocabulary instruction

1. 前言

目前全球学习汉语人数不断增加，开辟了广阔的海外中文学习市场，涌现了一大批海外中文教育机构与教学平台，推动了全球汉语教学事业的不断进步与发展，给在线中文教育带来了巨大发展契机（Ho, 2018）。国际汉语教学也顺应这一趋势，从传统教学向线上教学加速推进，诸多汉语教学机构利用网络化、信息化、数字化等手段，国际汉语教学数字化建设的快速发展，将线上教学变为中文课程的“主战场”（王瑞烽，2020）。然而，在网络环境下进行汉语教学也对课程的设计、汉语教师的素质及教学方法提出了相应要求（Du et al., 2010; Romagnoli & Ornaghi, 2022）。因此，如何在网络教学中让学生快速、准确地理解并掌握教学内容、有效吸引学生注意力、充分调动活跃课堂气氛、并进行有效的课堂管理显得尤为重要（Feghali et al., 2021）。

全身反应法（Total Physical Response, TPR）教学法是帮助儿童学习外语，尤其是学习外语词汇的常用方法之一，通过运用这种教学法，教师需要运用肢体动作、声音、实物等手段，激励学生在学习时注意和参与回应教师的指示（Ibrohim et al., 2019）。在外语词汇教学中采取 TPR 教学法，不仅可使学生快速理解和运用目标词汇、提高学生参与度与学习积极性，也能有效增强外语课堂的趣味性，缩短师生互动距离（Widodo, 2005）。通过对平台课程的词汇教学大纲内容（如表 2）分析发现，该情境适合使用 TPR 教学法进行词汇教学，因此本研究结合前人相关研究与 TPR 教学法的网络汉语教学实践，构建 TPR 教学法在网络儿童汉语一对一课程中的教学设计框架以及具体的教学设计，并对教学设计进行相应反思，提出在网络中采用 TPR 教学法进行儿童汉语词汇教学的相应建议。

2. 文献综述

2.1 TPR 教学法基本介绍

全身反应法主张将语言与行为有效联系在一起，通过语言、肢体动作与实物展示等手段教授外语（Asher, 1977）。该教学法强调肢体的互动与教学的主动等，使学习者能更清晰直观地在游戏中掌握语言知识，使第二语言习得过程“生活化”，

与儿童习得母语的过程相似，使学习的过程充满趣味性（Asher et al., 1974）。因此，TPR 教学法也被称为“肢体语言教学法”、“纯身体反应法”、“直接式沟通教学法”、“纯体验式外语学习法”和“领悟法”等（刘珣，2000）。

TPR 教学法吸收借鉴了儿童心理学、“记忆痕迹”理论、生理学“左右脑分工理论”及第二语言习得等相关理论（陈华安 & 陈添来，2019）。Asher（1977）在实验中探索出 TPR 教学法实施的基本方法：教师使用目标语言发出指令并利用肢体动作示范其意义，帮助学习者理解其的意义及其与动作的对应关系，当学习者充分理解指令的意义时，再使用动作给出正确回应；在学生听到指令后能迅速做出动作后，教师逐步引导学生输出该指令并完成动作。使用 TPR 教学法开展第二语言教学时，学生会遵循母语习得规律：先听懂，再做动作，最后输出，在掌握所学内容前，不要求学生马上开口，培养学生听懂目的语的初步能力和学习习惯，逐渐实现目标语言知识的内化（刘珣，2000）。

关于 TPR 教学法的教学原则方面，刘珣（2000）认为 TPR 教学法的原则为：第一，首先发展学习者的听力理解能力，在此基础上再发展口语输出能力；第二，肢体动作对发展理解能力的作用十分重要；第三，教师不需要强迫学生进行输出，学生可以在做好预先准备后输出；第四，在教学中教师要注意减轻学生的焦虑感与紧张感。

在具体教学步骤方面，Asher（1977）通过一系列研究总结出 TPR 教学的基本方法：教师使用目的语发出指令并利用肢体动作示范其意义，帮助学习者理解其的意义及其与动作的对应关系，等到学习者充分理解指令的意义时，再使用动作给出正确的回应。教师在学生听到指令后能迅速做出动作后，逐步引导学生输出该指令并完成动作。刘珣（2000）在此基础上对该步骤进一步完善，提出使用 TPR 教学法开展第二语言教学时，学生会遵循母语习得规律：先听，再做动作，最后输出，在掌握所学内容前，不要求学生马上开口，培养学生听懂目的语的初步能力和学习习惯，逐渐实现目标语言知识的内化。因此，根据上述学者的观点，TPR 教学法的教学步骤总体上可归纳为四个几个阶段，分别为呈现阶段、模仿阶段、理解阶段和运用阶段。具体每个阶段的操作方式如图 1。

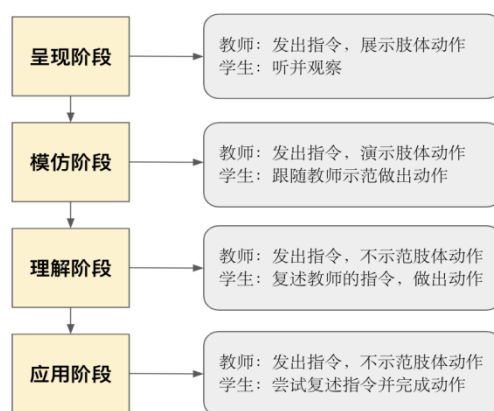


图 1 TPR 教学法的具体教学步骤

2.2 TPR 教学法在网络儿童汉语词汇教学中的应用

TPR 教学法在成人与儿童汉语教学中均有一定运用（杨梦绕，2019）。但与成人汉语课堂教学不同，在儿童汉语教学中使用 TPR 教学法更强调教师肢体动作的夸张程度、对教学对象情绪及回应的关注度、师生间的配合、及学生自身在学习中的主体地位。

有关 TPR 教学法在针对儿童进行汉语词汇教学的研究自 2010 年后逐步增多，从总体上看，这类研究更多集中于大量硕博学位论文中，并主要将 TPR 教学法运用于海外中小学汉语课堂的教学，国别性较强，且课型多为综合课（杜涓，2019）。从教学方法的应用方式看，该方面研究大致可分为两类：一类是在教学中单独使用 TPR 教学法进行汉语词汇教学；另一类是将 TPR 教学法与其他教学手段或教学方法相结合进行汉语词汇教学。相比传统的教学法，在儿童汉语课堂中运用 TPR 教学法有助于提高学习者的课堂参与度、吸引学生注意力（商艳涛 & 杨恒，2014），并在使用其组织汉语语音、词汇、汉字、语法及文化教学活动中发现，该教学法在词汇教学的运用效果尤为突出（黄曦瑶，2014）。但运用过程需根据学生水平合理制定教学内容，不断设计与安排多样的教学活动提高学生热情，也要注意知识的螺旋式复现，以提高学生的口语交际能力（王静依，2018）。也有一些研究将 TPR 教学法与其他教学手段或教学方法相结合，用于进行汉语词汇教学。有的研究将直接法与 TPR 教学法两种教学法相结合，并适当加入翻译法、情景法等辅助教学以相互补充（赵晋，2016）。李立苹（2019）借助美国手语手势，突破了 TPR 教学法在第二语言词汇教学中适用范围小的局限性，对教师在使用 TPR 教学法开展国别化汉语教学有一定的启发作用。

综上所述，关于 TPR 教学法对网络儿童汉语教学设计的研究较为匮乏。从研究对象来看，目前关于 TPR 教学法在汉语作为第二语言教学中的研究主要以海外中小学或国际学校儿童为研究对象，且具有国别性；从课程类型来看，研究主要集中在初级汉语综合课，但关于该教学法在网络儿童汉语教学中的应用，尤其是一一对一网络汉语课堂的应用还需更深入的探索和实践。

3. 研究方法

本研究选取基于设计的研究 (Design-based research) 作为研究方法。基于设计的研究是教育研究中常用的研究方法，具有实用性、情境性、整合性等特征（Design-Based Research Collective, 2003）。通过置身于真实的教育情境中，研究者设计、实施并评估教学干预措施，解决实际的教学问题，制定相关设计原则以指导和改善教育环境中的实践和研究，促进教学实践的完善发展（Anderson & Shattuck, 2012; Wang & Hannafin, 2005）。本研究通过结合 TPR 教学法的相关理论，针对网络儿童一对一汉语词汇的教学设计与教学实施，对学生学习效果、课堂表现及家长评价等进行分析，并提出相应的教学设计参考及建议。

3.1 研究情境

本研究选取的汉语课程是基于自建教学平台开展的零基础汉语听说课程。该线上平台为 LingoBus (<https://www.lingobus.com/>), 是成立于 2017 年的全球专业在线少儿中文教育品牌, 旨在培养儿童汉语学习者使用汉语进行交流的能力。平台采用自主研发的客户端进行教学, 教师与学生可通过笔记本电脑或平板电脑下载客户端, 登陆账号进入平台。学生可通过客户端自主预约课程、查看课表、进入在线教室、获取学习资源等。教师也可在平台上查看课表、开放可供学生预约的上课时间、取消课程、查看家长评价等。该平台具备自主教学研发团队, 本研究中所涉及的研究课型为国际少儿中文课, 为针对 5-12 岁零起点的儿童设计的通用中文课程。该课程的主要教学目的在于培养汉语学习者的汉语听说水平。该平台课程体系的设计以新中小学生汉语考试大纲 (Youth Chinese Test, YCT)、欧洲语言共同框架 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR) 等为标准, 单节课时时长为 25 分钟, 目前共设置了 6 个级别的课程, 每级包含 10 单元, 每单元由 5 或 6 课构成, 每单元最后一课为复习课, 教师需带领学生复习本单元的知识点, 同时检测本单元语言点掌握情况, 生成单元评估报告。

该教学平台与大多视频会议软件在线教学平台相似, 客户端能够提供画笔、放大镜、文本框、计时器等工具与功能辅助教学活动的开展。其中, 画笔功能支持师生在课件上进行简单圈画, 教师画笔为红色, 学生画笔为蓝色, 便于教师强调教学重点或指示对象, 也可有效使学生集中注意力, 跟随教师的讲授进行学习。放大镜功能便于教师在授课时将学生的关注点聚焦到某一处。文本框功能便于教师打字增添注释, 有效节省课程中书写时间, 同时也能减少书写不规范对学生的错误引导。计时器功能支持教师进行倒计时, 可以在教学的游戏环节使用, 以便控制教学活动时间。此外, 教师端还设有鼠标禁用键, 在学生在学习过程中, 若存在乱涂、乱画、注意力不集中的情况时, 教师可点击禁用按钮限制学生使用画笔功能, 在需要学生进行圈画、拖拽时再解除限制。

3.2 教学对象

研究中选取的教学对象为 12 名汉语水平为零基础儿童汉语学习者, 此前均未参加过其他汉语课程的学习及项目培训。国籍为美国, 年龄介于 5 至 8 岁, 女生 9 名, 男生 3 名, 学生的文化背景为非华裔, 母语为英语, 家中缺乏汉语语言环境。他们希望通过学习本平台课程建立起其学习外语的兴趣, 具备进行简单日常汉语口语交际的能力。

该平台汉语学习者的学习特点十分鲜明。第一, 该年龄段学习者对教师动作与表情等的捕捉十分敏锐, 善于模仿, 喜欢通过肢体语言来表达个人的想法与情感, 动手能力较强, 往往通过实践或体验来获取对外部世界的知识。第二, 该年龄段学生注意力持续时间普遍较短, 喜欢新鲜事物, 教师的填鸭式讲授与机械操练无法有效吸引学生的注意力, 特别是年龄较小的学生比较活泼好动, 易被课堂环境之外事

物分散注意力。第三，精力充沛，活泼好动，且学生们所在的文化背景提倡鼓励式教育，大多数学生思维灵活，对运动、游戏等具有趣味性的教学活动的兴趣较高，使用 TPR 教学法可与学生学习特点相契合，提高儿童在网络环境下学习汉语词汇的效果。

本研究选取了初级课程阶段的同一位教师进行授课，以确保教学实践的內部一致性。研究者对学生相关个人信息进行了匿名处理，具体情况见表 1。

表 1 研究对象基本情况

学生编号	年龄	性别	国籍	学习时长	性格
S1	5	女	美国	3 个月	外向
S2	6	女	美国	3 个月	内向
S3	6	男	美国	1 年	外向
S4	7	女	美国	4 个月	内向
S5	8	女	美国	5 个月	内向
S6	8	女	美国	4 个月	内向
S7	5	女	美国	4 个月	外向
S8	6	男	美国	4 个月	内向
S9	6	男	美国	2 个月	外向
S10	7	女	美国	1 年	内向
S11	8	女	美国	4 个月	内向
S12	8	女	美国	3 个月	内向

3.3 数据收集与分析

(1) 课堂检测

教师在每节课结束时使用复习页面对研究对象的词汇学习效果进行测试。复习总结页面主要呈现出本节课所学词汇的对应图片及名称（无拼音），教师可在随堂复习页测试中用圈出图片、直接提问的形式检测学生对本课核心词汇的掌握程度。由于该课程课型为汉语听说课，学生开始学习该课程时的汉语水平均为零基础，从未接触过汉字，所以在该阶段课程中，教师对学生的阅读及词汇书写方面不做要求。复习页随堂学习效果的检测总分为 100 分，从听、说两个维度分析学生在 TPR 教学法指导下的汉语词汇学习效果。“听”的维度占 50 分，目的是了解学生对本节课的

核心词汇的听力理解程度；“说”的维度占 50 分，其中学生输出的词汇准确度占 25 分，发音占 25 分。

(2) 单元测试

在单元评估部分，教师将依据平台课程的教学内容与教学目标制定学习效果检测表，统计分析学生的学习成绩，以此分析与评价 TPR 教学法的教学效果。在每单元学习完成后均包含一节单元复习课，主要为教师带领学生完成有关语音、词汇、汉字等相关练习任务。在词汇部分的练习开始时，教师不做任何提示，只做课件的圈画和提问，学生需要独立复现对应的本单元的核心词汇，教师根据学生的词汇输出正确率完成学生本单元的学习评估并给出成绩和单元评估报告。同时，在练习中遇到学生掌握不好或较难复现的知识，教师也可在此部分带领其复习巩固所学知识，但句型和汉字等方面的练习不会纳入成绩统计范围内。

(3) 家长评价

平台客户端包含“家长评价”一栏，课后家长均会通过教学系统的评价栏给教师本节课教学效果及满意度打分，满分为 5 星。教学系统中还设置了评论栏，供家长留言或提出建议。评价内容将通过选取评价的关键内容，采用内容分析展开编码和归纳总结。

3.4 研究步骤

教学实施前，作者首先对平台的教学内容进行分析，结合 TPR 教学法的实施方式制定教学方案，指导教师修改教学方案，并在课前进行模拟试讲。

教学实施时，本文作者之一将担任教师按教学设计分别对 12 位教学对象按照平台的教学内容展开教学，学生和家长可通过客户端自主预约课程、查看课表、进入在线教室，每节课时长为 25 分钟。每节课后系统会生成视频录像回放，家长也会在课程结束后完成评价。

教学实施后，教师观看教学录像，观察学生的课堂表现，记录学生的词汇测试成绩与单元评估成绩，结合教学情况对自身教学行为进行反思，整理家长评价内容并展开内容分析。

4. 教学设计与分析

本研究结合平台教学内容、教学平台教学环境及教学对象实际情况，基于 TPR 教学法的教学原则，同时依照 TPR 教学法的四个基本步骤（呈现阶段、模仿阶段、理解阶段、运用阶段）和几种教学形式（游戏形式、直观形式、表演形式、绘画形式、卡片形式）在不同教学环节（讲解示范环节、练习环节、复习环节）中开展词汇教学，培养学生的汉语词汇听说能力，增强课堂趣味性。

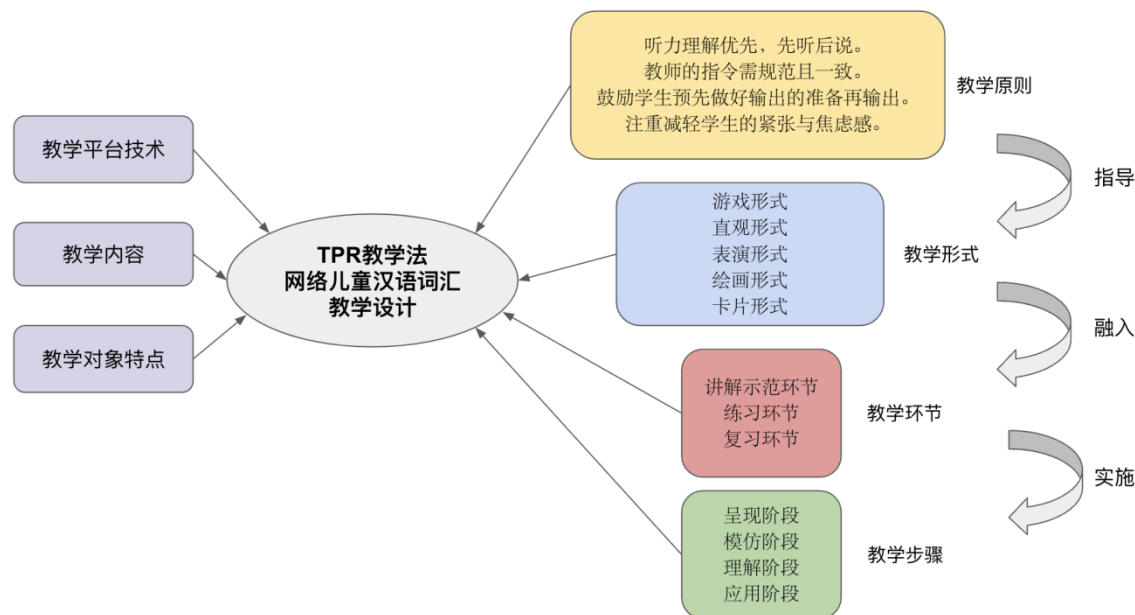


图2 TPR 教学法网络儿童汉语词汇教学设计框架

4.1 教学内容

本研究涉及 TPR 教学法在 Level 1 课程中的应用，结合平台的教学大纲及课件，研究者设计对应的 TPR 词汇教学方式，并在实际教学中实施。

表 2 汇总了平台课程大纲中提供的 119 个目标词汇，并依据词性进行分类整理。目标词汇主要分为五类：名词（76 个）、动词（16 个）、形容词（14 个）、代词（3 个）、数量词（10 个）。其中，名词所占比例最高，约占 64%；动词数量占其次之，约占 13%；形容词数量约占 12%，代词占比最少，约占 2.5%。

大纲中的词汇大多可使用简单的肢体动作来表达，一部分词汇可通过实物直观演示或者课件中的图片等方式帮助学生理解和掌握所学的词汇和句式，促进学生的课堂汉语学习效果。同时，平台的教学设计中也包含部分互动性较强的游戏活动，便于教师带领学生学习和操练词汇与语法点。此外，教师在教学中必须全程使用目的语教学，达到学习者完全沉浸在中文语言学习环境中的目的。

表 2 课程大纲词汇分类表

词类	对应词汇（按出现先后顺序排列）
名词 (76 个)	爸爸、妈妈、石头、剪刀、布、米饭、面条、硬币、哥哥、姐姐、头发、手、头、中午、晚上、西瓜、葡萄、牦牛、猫、狗、牛奶、水、肉、鱼、草、男孩儿、女孩儿、眼睛、鼻子、嘴、脸、红色、黄色、蓝色、绿色、黑色、白色、熊猫、竹子、朋友、三角形、圆形、正方形、学校、老师、面包、蛋

	糕、饼干、家、人、家人、商店、花、线、种子、太阳、桌子、椅子、床、长江、桥、馒头、汤、羊肉、土豆、功夫、手心、手背、蜜蜂、蜂蜜、帽子、手套、雪、冰、冰灯、雪人
动词 (16个)	爱、吃、有、没有、喝、游泳、跑步、画、跑、走、停、吃饭、滑冰、滑雪、下雪、化
形容词 (14个)	长、短、大、小、多、少、高兴、冷、热、甜、咸
数量词 (10个)	一、二、三、四、五、六、七、八、九、十
代词 (3个)	哪儿、这儿、那儿

4.2 TPR 教学法教学原则

在课程词汇教学设计中，主要突出了 TPR 教学法的四个教学原则：

(1) 听力理解优先，先听后说。TPR 教学法强调培养学生听力水平与能力的重要性，在教学前期，不需要强迫学生输出或要求学生用口语进行独立的表达。当听力输入达到一定量并产生内化作用时，这种输入便会产生质变，学生便自然会进行独立语言输出。例如，在词汇教学时通过借助硬币展现“有”与“没有”的词汇意义，将抽象词汇的词义具象化。

(2) 教师的指令需规范且一致。教师在教学中为示范者与指导者，学生通过利用自身的肢体动作对教师的指令作出反应来提高对教学内容的理解能力。当 TPR 教学法有效融入进日常的课程教学过程中时，通过教师娴熟地运用相应指令，学习者不需过多解释便会很快参与其中，并迅速做出正确反应。如，在使用 TPR 教学法进行“哥哥”、“姐姐”、“哪儿”、“那儿”等相对抽象的词汇教学时，教师需要根据词义在课前设计好词汇对应的肢体动作，并保证在发出指令或做出动作时速度不会过快，易于学生理解词义，提高学习效率。

(3) 鼓励学生预先做好输出的准备再进行输出。在教学前期，教师不需要让学生立马回应，学生可以通过前期大量的听力输入加强对教学内容的理解，将对目标语言的认知内化，做好准备后再尝试输出。在本研究的教学设计中，教师设计了趣味性与互动性较强的课堂互动小游戏操练词汇，让学生在游戏中的学习与巩固生词的发音及用法，同时准备卡通磁贴作为奖励鼓励学生，达到减轻学生畏难情绪的目的。

(4) 教学时注重减轻学生的紧张与焦虑感。利用 TPR 教学法进行教学时, 需把重心放在教学的意义, 教师在开展教学任务的同时也要注重给予学生积极反馈, 这样可以降低学生的畏难情绪, 在学习的过程中学生也能通过独立输出获得成就感, 增强自信心与学习动力。例如, 在讲解演示环节, 教师采用表演教学形式帮助学生理解这些词汇的意义; 在操练环节中, 教师采用表演形式与游戏形式操练所学核心词汇, 加强学生复现及运用词汇的能力; 在最后总结复习环节中, 教师展示课件的复习页, 使用直观教学形式带领学生复习本节课所学词汇。

4.3 TPR 教学法教学形式

基于邵琦(2010)对 TPR 教学法具体教学形式的归纳总结, TPR 教学法总体上可分为游戏形式、直观形式、表演形式、绘画形式、比赛形式、卡片形式等。依据本研究的研究情境、平台课程设置及实际教学情况, 本研究主要选取游戏形式、直观形式、表演形式、绘画形式与卡片形式开展 Level 1 的词汇教学。下面将结合儿童网络汉语教学的具体情况简要介绍几种教学形式:

(1) 表演形式

教师使用自己的肢体动作形象地解释所学词汇和句式表达的意义, 使学生能够快速理解教师所表达的语言信息, 这也是 TPR 教学法最常见的一种教学形式, 可以给学生提供生动与具体的认知, 并且可以调动与活跃课堂气氛。比如, 教师在教授“冷”和“热”时, 通过夸张的肢体动作表达出人在感觉到冷与热的不同状态, 学生也可以跟随教师模仿动作并说出词汇, 提高其对词汇的记忆效果。需要注意的是, TPR 教学法的表演形式具有一定局限性, 即只能表达一些基础、具象的词汇, 抽象词汇对肢体动作的依赖程度较小, 使用该方法教学较为费时, 学生也很难快速准确理解该词汇含义, 容易使学生分散注意力。

表 3 TPR 教学法表演形式教学示例

教学内容	教学实施示例
猫、狗、牦牛	<p>操练环节:</p> <p>(1) 教师展示课件带领学生复习“猫”、“狗”、“牦牛”, 复习巩固所学词汇, 加深学生的记忆效果。</p> <p>(2) 教师圈出课件图片中的猫或发出动物的声音示意学生说出“猫”, 学生也可以模仿和表演对应动物的肢体动作, 发出动物的叫声, 让教师圈出对应的动物, 学生说出动物的名称。师生可进行多轮互动巩固所学词汇。</p>
游泳、跑步	<p>操练环节:</p> <p>(1) 教师展示课件图片, 依次带领学生复习词汇“游泳”和“跑步”, 并做出对应动作, 对于无法独立输出这两个词汇的学生, 教师予以提示与帮助, 带领其复习巩固两个词汇。</p> <p>(2) 教师说出“游泳”, 示意学生做出游泳的动作, 教师发出指令的</p>

	速度可以越来越快，同时学生也可以发出指令，让教师做出对应的动作。
--	----------------------------------

(2) 游戏形式

教师依照教学内容设计相关游戏，调动学习者的学习兴趣，使学生在课堂中动起来，提高课堂趣味性，并有利于教师在网络授课的环境中管理课堂，使学生集中注意力。比如在网络环境下教授“走”、“跑”、“停”等词汇时，教师也可以让学生伸出手模拟走、跑、停的状态，部分学生也选择起身在屏幕前作出相应动作，增强网络汉语教学的互动性。但要注意游戏教学要为语言学习服务，要设计规则简单、趣味性较强、可师生多回合互动的游戏。

表 4 TPR 教学法游戏形式教学示例

教学内容	教学实施示例
鼻子、眼睛、嘴、脸	<p>操练环节：</p> <p>(1) 教师展示熊猫的图片，圈画熊猫的五官，带领学生复习“鼻子”、“眼睛”、“嘴”、“脸”，若学生独立输出有困难，教师给学生一定提示，学生在老师的引导下复习这四个词汇。</p> <p>(2) 教师说出“鼻子”，并表现出疑惑的神情，示意学生指向自己的鼻子，或圈出课件中熊猫的鼻子，以此类推进行多轮互动。</p> <p>(3) 教师也可以让学生说出指令，教师用手指向对应的五官部位或用画笔圈出熊猫的五官。互动结束后教师可以奖励学生一个卡通磁贴。</p>

(3) 直观形式

教师可把生活中常用的实物带进课堂，在教授新内容时向学生展示，可使学生建立起对该词具体、直观的认知。例如在教授“硬币”、“蜂蜜”等肢体动作难以表示的词汇时，教师可以向学生展示对应的物品，使其快速理解，并且在网络环境中展示实物可以集中学生注意力，激发学生学习积极性，一部分学生还会主动身边的道具回应教师，加深自身对词汇意义的理解。

表 5 TPR 教学法直观形式教学示例


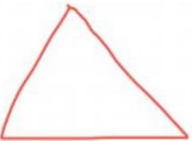

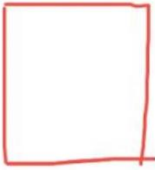


教学内容	教学实施示例
红色、 黄色、 蓝色、 绿色	<p>讲解环节：</p> <p>(1) 呈现阶段： 教师展示课件，圈画出课件图片上的红色，示范生词的正确发音，并展示红色的图片，示意学生跟读，注意纠正学生发音。学生仔细观察教师展示的图片同时说出“红色”。</p> <p>(2) 模仿阶段： 教师示范词汇“红色”，再次展示图片，请学生一起跟读。学生观察教师指令，说出“红色”。</p> <p>词汇“红色”讲解方式示范：</p>  <p>(3) 理解阶段： 教师说出“红色”，不展示图片，请学生圈出课件中红色的图片。学生听到教师指令后，输出“红色”，并圈出对应图片。</p> <p>(4) 运用阶段： 教师展示红色的图片，不做任何提示示意学生输出“红色”。学生观察教师手中图片尝试独立输出“红色”。“黄色”、“蓝色”、“绿色”的教学步骤与“红色”相同。</p>

(4) 绘画形式

在网络教学时教师可以引导学生使用画笔功能与学生展开互动，以绘画的形式加深学生对于词汇的理解与掌握。该年龄段的学习者能够理解基础的几何图形与概念，能够用画笔描绘周围的事物，并且对使用电子设备绘画有极高的兴趣。

比如在教授颜色词时，教师可以使用不同颜色的画笔在空白页处绘制简单的图案，让学生猜出对应的颜色；教师也可以发出指令，让学生画出对应的物品等。此外，在教授图形形状等词汇时，教师可直接在白板上画出对应的事物教授生词，并结合绘画的游戏帮助学生理解与消化教学内容，既可以促进学生在课堂上的参与度，又可促进其发挥创造性。但要注意在网络教学中使用绘画形式教学时要把控绘画部分所用时间，让学生描绘过于复杂的词汇会使学生将更多注意力放在画画而非汉语学习上。

表 6 TPR 教学法绘画形式教学示例



教学内容	教学实施示例
三角形、 圆形、 正方形	<p>讲解环节：</p> <p>(1) 呈现阶段： 教师展示课件，在课件上画出三角形，并配合肢体动作示范生词的正确发音，示意学生跟读。学生观察教师画的三角形，并配合教师的肢体动作理解生词的含义，跟读“三角形”。</p> <p>(2) 模仿阶段： 教师示范词汇“三角形”，再次画出三角形，请学生跟读。学生观察教师画出的图形，说出“三角形”。</p> <p>(3) 理解阶段： 教师说“三角形”，不画图，请学生画出三角形。学生听到教师指令后，说出“三角形”，并尝试画出三角形。</p> <p>(4) 运用阶段： 教师示范三角形的肢体动作，不说话，示意学生尝试输出“三角形”。学生观察教师的动作，输出“三角形”。“正方形”、“圆形”的教学步骤与“三角形”相同。</p> <p>词汇“三角形”的动作及图画示范：</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>词汇“正方形”的动作及图画示范：</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>词汇“圆形”的动作及图画示范：</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>

画、线	<p>操练环节：</p> <p>教师展示课件，图片中是空白的九宫格，教师示范在其中一个空格中画上三角形，并说“XX（学生名字）画”，示意学生在空格画一个图形，师生玩 Bingo 游戏，若有一方的三个图形可连成一条直线，教师便引导学生画线连接三个相同的图形，并引导学生说“画线”。本轮互动可反复多次。</p>
-----	--

(5) 卡片形式

教师向学生展示学习的生词或对应的图片，生动形象的图片可以刺激学生的多种感官，便于学生快速理解所学词汇的意义或用法。比如在教授和水果相关的词汇时，教师可以准备卡片，教师举起卡片，学生也可以说出水果的名称让教师举起卡片，也可让学生课前准备对应的卡片，做互动练习。

表 7 TPR 教学法卡片形式教学示例

教学内容	教学实施示例
西瓜、葡萄	<p>操练环节：</p> <p>（1）教师引导学生看图，圈出图中人物形象并说：“西瓜还是葡萄？”引发学生的思考与猜测。（此处使用西瓜与葡萄的彩色卡片，结合肢体动作帮助学生理解问题。）学生观看课件，根据图片内容与教师的动作和问题，理解教师指令，猜测课件中是西瓜还是葡萄。</p> <p>词汇“西瓜”讲解方式示范：</p>  <p>词汇“葡萄”讲解方式示范：</p>  <p>（2）教师通过课件展示正确答案，若学生猜对，教师奖励学生</p>

	<p>一个卡通磁贴。该教学活动可反复进行几轮。</p> <p>(3) 教师拿出西瓜与葡萄的彩色卡片，藏在身后或屏幕外，问学生：“西瓜还是葡萄？”学生配合教师展开多轮互动，复习“西瓜”与“葡萄”。</p>
--	---

4.4 教学环节

从教学环节的设计来看，根据平台的课程内容，词汇的教学环节分为导入环节、讲解环节、操练环节及复习环节，在不同的环节使用 TPR 教学法的不同教学形式展开词汇的教学，依照网络儿童汉语教学平台与课程设置的实际情况，在对词语释义或讲解环节中主要选取直观形式与表演形式；在词汇练习时，以直观形式、绘画形式、游戏形式为主；复习词汇时均使用课件中以直观形式呈现的复习页。课程词汇教学形式见表 8。

表 8 词汇教学环节与教学形式分类汇总表

目标词汇	讲解示范环节	练习环节	复习环节
名词：石头、剪刀、布、牦牛、猫、狗、手、头、眼睛、鼻子、嘴、脸、手心、手背、功夫 动词：有、没有、游泳、跑步、跑、走、停、滑冰、滑雪、下雪 形容词：大、小、多、少、高兴、冷、热 代词：哪儿、这儿、那儿 数量词：一、二、三、四、五、六、七、八、九、十	表演形式	游戏形式	直观形式
名词：头发、三角形、圆形、正方形、家、家人 动词：画 形容词：长、短	表演形式	绘画形式	直观形式
名词：米饭、面条、竹子、西瓜、葡萄、哥哥、姐姐、肉、草、鱼、朋友、人、花、线、	表演形式	直观形式	直观形式

种子、太阳、长江、桌子、椅子、床、桥、汤、羊肉、土豆、蜜蜂、帽子、手套、雪、雪人 动词：爱、吃、喝、吃饭、化 形容词：甜、咸			
名词：硬币、牛奶、水、西瓜、葡萄、中午、晚上、男孩儿、女孩儿、红色、黄色、蓝色、绿色、黑色、白色、熊猫、蜂蜜、学校、商店、老师、面包、蛋糕、饼干、馒头、线、冰、冰灯	直观形式	游戏形式	直观形式

4.5 教学平台

教学时，在线教室提供画笔功能、放大镜功能、文本框功能、计时器等辅助教学活动的开展。其中，画笔功能支持师生在课件上进行简单圈画，教师画笔为红色，学生画笔为蓝色，便于教师强调教学重点或指示对象，也可有效使学生集中注意力，跟随教师的讲授进行学习。放大镜功能便于教师在授课时将学生的关注点聚焦到某一处。文本框功能便于教师打字增添注释，有效节省课程中书写时间，同时也能减少书写不规范对学生的错误引导。计时器功能支持教师进行倒计时，可以在教学的游戏环节使用，以便控制教学活动时间。此外，教师端还设有鼠标禁用键，在学生在学习过程中，若存在乱涂、乱画、注意力不集中的情况时，教师可点击禁用按钮限制学生使用画笔功能，在需要学生进行圈画、拖拽时再解除限制。

5. 教学案例

5.1 教学片段展示

结合前人教学研究可以发现，TPR 教学法主要被用来教授名词与动词，且其中大多数名词与动词对动作依赖性较强（如跑、跳等）。此外，此前有关使用该教学法开展汉语的代词或形容词的教学研究也相对有限。本节将选取 Level 1 课程中的有关动词、名词、代词与形容词的教学作为教学案例，具体展示 TPR 教学法在不同词性的词汇教学中的设计和实施过程，并对教学效果进行分析与反思。由于篇幅有限，本章仅选取展示代词教学过程。

表9 《“哪儿”“这儿”“那儿”》教学案例

课型	初级汉语听说课
教学对象	5-8岁美国儿童，汉语水平为零基础。
使用教材	平台自主研发课件 Level 1 第8单元第1课
教学内容	词汇：哪儿、这儿、那儿
教学目标	<p>1. 认知目标： 通过学习，学生可以正确、熟练地掌握词汇“哪儿”、“这儿”、“那儿”的意义与用法。</p> <p>2. 技能目标： (1) 听：能够听懂本课所学的生词及老师提出的问题。 (2) 说：能够独立说出本节课的核心词汇，并利用句式表达回答本节课相关的问题，发音正确话语自然流畅。</p> <p>3. 情感目标： (1) 学生有利用本课所学词汇与句式表达描述事物的方位的愿望。 (2) 通过参与网络汉语课堂互动，提升学生学习汉语的积极性。</p>
教学重难点	<p>1. 教学重点：“这儿”和“那儿”的词义及在日常表达中的区分；</p> <p>2. 教学难点：“哪儿”与“那儿”声调差异。</p>
课时安排	1课时（25分钟）
教具准备	多媒体课件、熊猫手指玩偶、奖励贴、白板。
教学设计	
	<p>1. 课文导入（一）——呈现阶段</p> <p>(1) 教师圈画出课件中的人物 T 和 A，带领学生复习词汇“家”，并配合肢体动作示范读出对话框中的课文：</p> <p style="padding-left: 40px;">A 说：“你家在哪儿？”</p> <p style="padding-left: 40px;">T 说：“我家在那儿。”</p> <p>(2) 告诉学生这是 T 的家，带领学生读出课件上的句子，配合动作帮助学生理解句意。</p> <p style="padding-left: 40px;">T 说：“妈妈，妈妈！你在哪儿？”</p> <p>(3) 带领学生看图，读出 T 与妈妈说的话，配合肢体动作帮助学生理解句意，引导学生重复句子。</p> <p style="padding-left: 40px;">T 说：“妈妈在那儿。”</p> <p style="padding-left: 40px;">妈妈说：“我在这儿。”</p> <p>2. 讲解词汇“哪儿”——模仿阶段</p> <p>(1) 呈现阶段：</p>

教师展示课件，圈画出图片上表示“哪儿”的图片，示范生词的正确发音，并拿出带有问号的卡片辅以对应肢体动作，示意学生跟读，注意纠正学生发音。学生观察课件图片与教师指令，跟读“哪儿”。

(2) 模仿阶段：

教师示范词汇“哪儿”，再次做出示范动作，请学生一起跟读并做出动作。学生观察教师指令，说出“哪儿”并模仿教师动作。

词汇“哪儿”的讲解动作示范：



(3) 理解阶段：

教师说出“哪儿”，不做动作，请学生跟读并做出动作。学生听到教师指令后，输出“哪儿”，并做出对应动作。

(4) 运用阶段：

教师做出动作，不说话，示意学生尝试输出“哪儿”。学生看到教师动作，输出“哪儿”并做出动作。

3.“哪儿”词汇练习：——理解运用阶段

(1) 教师利用肢体动作配合语言示范“XX（学生名字）在哪儿？”示意学生寻找告诉教师自己的位置，不强求学生回答该问题，只需肢体或眼神示意即可。

学生观察教师的肢体动作及指令，理解能力较差的学生选择跟读，理解能力较高的学生在跟读的同时用肢体动作向教师表明自己的位置。

(2) 教师可侧身躲在屏幕外，引导学生寻找教师，做出寻找的动作，并带领学生一起输出：“XX(教师名字)在哪儿？”学生寻找教师位置，和教师一起输出“XX 在哪儿？”

(3) 教师拿出熊猫手指玩偶展示给学生看（熊猫为第六单元所学词汇），然后藏起玩偶，激起学生寻找熊猫玩偶的兴趣，要求水平较高的学生输出“熊猫在哪儿？”针对水平较低的学生，教师带领学生一起输出“熊猫在哪儿？”学生看到教师消失的熊猫玩偶，寻找熊猫玩偶的位置，可独立输出“熊猫在哪儿？”同时利用肢体语言表达询问玩偶方位的意图，和教师一同输出“熊猫在哪儿？”

4.讲解词汇“这儿”、“那儿”——模仿阶段

(1) 呈现阶段：

教师展示课件，圈出并示范“这儿”，配合肢体动作辅助学生理解生词的含义，示意学生跟读注意，并在该部分纠正学生的发音。学生观察课件，跟随教师读出“这儿”。

(2) 模仿阶段：

教师示范词汇“这儿”，再次做出示范动作，请学生一起跟读并做出动作。学生跟读“这儿”，模仿教师做出动作。

词汇“这儿”讲解动作示范：



(3) 理解阶段：

教师说出“这儿”，不做动作，请学生跟读并做出动作。学生听到教师指令后，输出“这儿”，并做出对应动作。

(4) 运用阶段：

教师做出动作，不说话，示意学生尝试输出“这儿”。学生看到教师动作，输出“这儿”并做出动作。“那儿”的教学步骤与“这儿”相同。

词汇“那儿”的讲解动作示范：



5.“哪儿”、“这儿”、“那儿”词汇练习（一）——理解运用阶段

(1) 教师展示与圈画狗的图片与 A 的对话框，配合肢体动作引导学生说出“狗在哪儿？”学生观看课件，根据图片内容与教师的动作和问题，理解教师指令。

(2) 教师切换动画，出现 A 指向远处的狗与对话框，引导学生输出“狗在那儿”。学生找到课件中狗的位置，判断狗的位置与图中人物距离的远近，尝试输出“那儿”或“狗在那儿。”

(3) 教师切换动画，询问学生“狗在哪儿？”引导学生找到狗的位置并输出“狗在这儿。”学生找到课件中狗的位置，判断狗的位置与图中人物距离的远近，尝试输出“狗在这儿。”



6.“哪儿”、“这儿”、“那儿”词汇练习（二）：

（1）教师先带领学生复习生词“这儿”、“那儿”、“哪儿”，然后与学生互动。教师说出词汇，学生听到词汇后马上做出词汇对应的动作。在互动中师生也可以角色转换，轮流说词汇让对方做出动作。学生复现“这儿”、“那儿”、“哪儿”，并依据教师的指令做出对应的肢体动作，也可尝试说出指令让教师做动作。



（2）教师可以视学生水平提问学生简单的问题，如：“妈妈在哪儿？”、“爸爸在哪儿？”、“你的猫在哪儿？”等，培养学习者在交流与实践中应用词汇的能力。学生可以试着理解教师的问题，并尝试回答人物或事物的位置。若输出有困难，可以做出相应的动作，告诉教师大概的方位，并在教师的引导下完成问题的回答。

6. 总结复习：

- （1）教师切换到复习页界面，依次圈出“哪儿”、“这儿”、“那儿”。若学生掌握效果较差，教师可予以一定肢体动作或首字发音等提示。
- （2）学生跟随教师的引导尝试独立输出本课生词，回顾本课内容。

5.2 教学观察与反思

本课在平台研发的教学课件的基础上结合 TPR 教学法针对“哪儿”、“这儿”、“那儿”开展教学，教学效果整体上较为理想，多数学生均能在课程结束时独立输出本节课所学词汇，并能根据教师的问题用本节课学到的句式表达描述周围事物的方位。水平较高的学习者还可以拓展表达自己所在的国家或城市，水平较低的学习者可通过教师的引导与提示输出图中事物的位置，并且在教学过程中教师利用网络汉语教学的特点，通过“捉迷藏”、与玩偶互动等方式让学生询问教师与玩偶的位置，

有效提高课堂教学效率，增强课堂的趣味性，拉近师生互动距离，提高学生在网络课堂中的参与感。

教学过程中，词汇“哪儿”的词汇练习部分的互动性较强，大部分学生均能与教师展开生动的互动，有 1 名学生也躲在椅子后面让教师猜测其位置，体现了学生在生活中灵活运用知识的能力。有 1 名学生由于年龄较小，认知能力不足，不太理解教师问的“XX（学生名字）在哪儿”的问题，教师后续选择拿出玩偶和卡片等开展有关询问其他事物位置。

在“哪儿”、“这儿”与“那儿”的教学中，教师可利用简单明确的动作使学生快速理解词汇意义，但在网络环境中由于教师与学生人物屏幕画面大小的限制，对于“这儿”和“那儿”的区分有时不够明确，对于年龄较小、认知能力较差的学生，无法快速准确区分“这儿”和“那儿”的意义与用法。此外，部分学生易将“那儿”与“哪儿”发音及声调混淆，教师在教学中需有针对性地纠错。

6. 研究结果与讨论分析

6.1 词汇检测成绩

（1）四次教学案例成绩分析

在选取的四次教学实践中，学生所学词汇为 14 个，其中名词 5 个，代词 3 个，形容词 4 个，动词 2 个，通过表 10 的四次随堂测验成绩可以看到，12 名学生的随堂测试成绩均合格，10 名学生能够在课程结束时掌握本节课所需要掌握的核心词汇。同时，就学生个体表现而言，S6 的口语输出准确度有了一定提升，S11 与 S12 在课程前期部分词汇的发音声调存在问题，但在后续几次学习中通过教师的肢体动作纠正声调后，问题有所改善。此外，基本所有学生都可在学习过程中保持专注，并有很多学生能够主动与教师互动，课堂气氛十分活跃，尤其是 S9 在课程的开始阶段表现出强烈的厌学情绪与畏难情绪，在上课前就会大哭，学习状态相对消极，但在后续学习中其随堂测试成绩有一定进步，课堂的专注时间也有所增加，并且对于生词的听力理解能力也有一定程度的提升，但碍于学生年龄较小，在部分抽象词汇的理解和运用方面能力还是相对欠缺。通过成绩分析还可以发现，有 3 名学生对案例 4 中的形容词“长”、“短”的掌握还不够牢固，并且有 1 名学生存在将词汇“长”、“短”与“大”、“小”混淆的问题，且在回忆复现词汇时有些困难。针对该类问题，教师应反思这类词汇讲解时的肢体动作设计，思考更能帮助学生记忆的讲解方式，在今后教学中，教师还要进行有目的的训练与强化，改善学生的词汇掌握情况。

表 10 学生四次教学实践词汇测试成绩

学生编号	教学内容			
	课时 1	课时 2	课时 3	课时 4
S1	100	100	100	100
S2	100	98.3	100	100
S3	100	100	100	100
S4	100	100	100	100
S5	100	100	100	100
S6	93.75	100	98.3	100
S7	100	100	100	100
S8	97.5	100	100	97.5
S9	90	90	98.3	100
S10	100	100	100	98.75
S11	98.75	100	100	100
S12	98.75	100	100	98.75

(2) 单元检测成绩分析

通过表 11 的成绩数据可以看出, 10 个单元的单元测试评估的平均正确率最低的是 81.6%, 有 8 个单元的测试平均正确率大于 90%。总体上看, TPR 教学法对学生在网络环境下的汉语词汇的学习有较好的效果。从学生的输出表现来看, 首先, 学生能够听懂教师所说的核心词汇, 都能准确理解教师提出的问题, 并圈画出对应图片, 即使是口语输出核心词汇有困难的学生, 也能在教师说出词汇后做出对应的肢体动作或圈出图片, 表明该教学法对学生的听力理解能力提高有一定帮助。其次, 从口语输出的表现来看, 在测试中大多数学生均能在教师的引导下独立、流畅地说出图片中展示的核心词汇, 并与教师互动完成对应的练习, 发音清晰、标准。但在分析单元测试评估情况后, 发现目前学生的汉语词汇学习还存在以下问题:

第一, 个别学生发音声调不标准。这是由于以英语为母语的学生母语没有四声, 对汉语的声调的注意程度不够, 比如“面包”、“蛋糕”等单词四声发得不够标准教师使用 TPR 教学方式纠正部分学生的发音后, 学生能够独立或根据教师的肢体动作提示注意并主动纠正自己的发音。因此, 部分词汇的声调需要在课上花更多的时间纠正与练习, 以提高学生的口语输出准确度。

第二，第六单元与第八单元的平均正确率相对于其他单元较低，这是因为这两个单元的词汇大部分为名词，且大部分教学方式为直观形式（展示图片、实物等），在连续进行 3、4 个使用直观形式教学的词汇后，学生在持续观察与记忆后会感到疲劳，因此记忆与掌握的效果相对较差。

表 11 学生单元评估成绩统计表

单元	练习数	平均正确率
1	5	98.34%
2	4	97.93%
3	2	95.85%
4	2	100%
5	3	91.67%
6	3	86.1%
7	5	93.34%
8	3	86.1%
9	4	95.85%
10	3	94.47%

6.2 家长评价

本研究共收集到家长评价 60 条，其中有效评价 46 条。根据家长评价内容，教师收到的评价总体评分为 5 颗星，并从评价内容可将其分为教学方法与教学效果的评价、教学内容（语音、词汇、汉字及句式表达）的评价、教师的教学风格评价及其他评价等。图 3 展示了依据家长评价的内容与数目将其进行归纳与整理的统计结果。

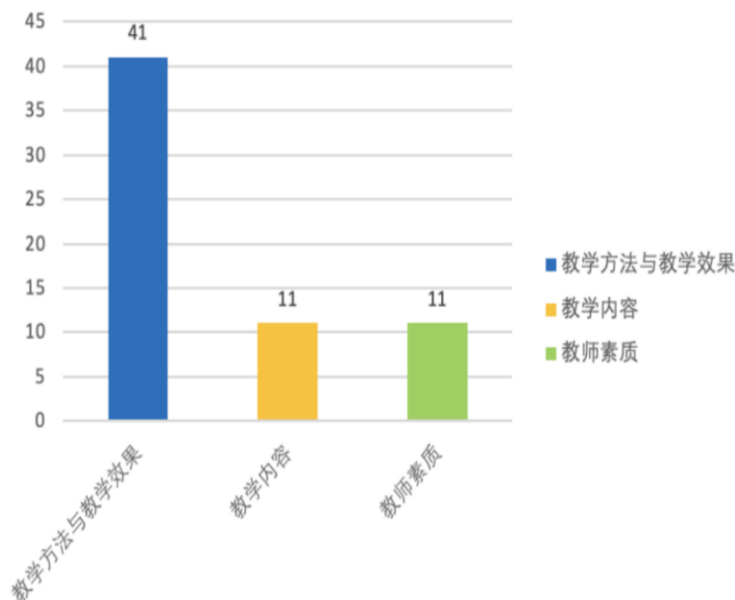


图3 家长评价数量统计图

从图中统计结果可以看出，有关教师教学方法与教学效果的评价数量最多，共有 32 条，这些评价依据评价内容与 TPR 教学法的原则又可归纳为“TPR 教学法与课堂的趣味性”的评价、“TPR 教学法与提高学生专注度”的评价、“TPR 教学法与缓解学生焦虑感、树立自信”的评价和“其他”评价四类，具体的评价分布情况见图 4。

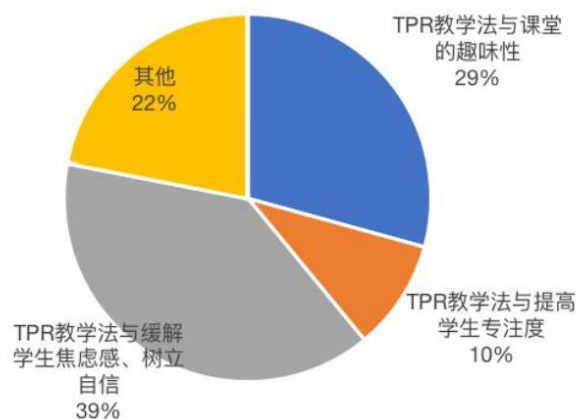


图4 教学方法与教学效果评价数量统计图

关于“TPR 教学法与课堂的趣味性”的评价有 12 条，占 29%，家长提到教师使用 TPR 教学法可以“让课程变得有趣和快乐”、“保持孩子的学习兴趣”等，并且也有家长提到学生喜欢教师准备的课堂奖励贴，会为此“感到兴奋”；第二，关于“TPR 教学法与缓解学生焦虑感、树立自信”的评价有 16 条，占比为 39%，在评价中家长提到 TPR 教学法可以“使其开口说话的意愿更强”、“感觉很舒服”，尤其是对几位性格比较害羞和内向的孩子来说，教师的鼓励“树立了其信心”、“帮助其变得独立

(学习时不再畏难、依赖家长)”;第三,关于“TPR 教学法与提高学生专注度”的评价有 4 条,占比为 10%,家长在评价中提到使用 TPR 教学法和教师使用的奖励磁贴可以使学生“全程保持专注”、“走神的时候能把其带回课堂”。此外,有 9 条其他评价,这类评价内容宽泛,多为家长对教师表示感谢、学生喜欢和教师一起学习并期待学生下次能继续与教师一起学习后续的课程的评价。通过综合分析评价可看到,家长和学生认为使用 TPR 教学法开展网络汉语教学是对学生学习汉语有积极影响的。

有关教学内容的家长评价共有 11 条,有 2 条家长评价提及通过教师的教学,学生在词汇的发音方面有一定进步;有 3 条评价提到教师的教学可有效鼓励学生“使用整句回答教师的问题”;有 3 条评价提到教师的教学内容可帮助学生“温习此前学习过的词汇”,并可以“鼓励学生课后主动复习”课程中所学的内容;还有 3 条评价提及教师课程的“互动性”、“交际性”与“应用性”很强,能促使学生多开口及在日常交流中使用所学过的词汇内容。

关于教师素质的评价有 11 条,家长的评价内容主要提及了教师在针对低龄儿童展开教学时的“耐心”、“热情”、“严格”、“循序渐进”等特点,并且表达教师能够“根据孩子的需求调整方法”,也体现了教师能够灵活运用 TPR 教学法对不同水平与性格特点的学生进行网络汉语教学的能力。

6.3 讨论分析

通过对于学生的词汇测试评估成绩、学生家长的评价与教师的教学行为观察评估可以发现,TPR 教学法对学生在网络环境下汉语词汇的学习有积极的作用。

TPR 教学法结合“刺激—反应”理论,主张“先听后说”。教师配合肢体动作表演等教学形式对所学词汇进行大量的呈现与展示,学生在学习前期接受了大量听力输入,也可以跟读、模仿,逐步建立起对词汇的理解。即使是面对性格内向、不愿开口的学生,也能在教师作出大量示范后在课件中圈画出教师所说的单词,或作出对应的肢体动作。以上发现呼应了刘珣(2000)对于 TPR 教学原则的阐述,鼓励教师不强制学生在学习前期输出或积极回应教师,在输入达到一定数量时,学生可以自然输出对应的核心词汇。

在网络汉语教学中使用 TPR 教学法讲解词汇具有多重积极作用。Er (2013) 和 Asher (1977)认为,教师通过 TPR 教学法使用夸张的肢体动作讲解词汇,学生能够快速理解词汇的意义,教师要鼓励学生模仿教师的动作,借助肢体动作联想词汇发音及含义。本研究中,TPR 教学法还可有效提高学生口语输出准确度,帮助认知能力较低、复现有困难的学生降低输出难度。在课后随堂测试中,多数研究对象能主动输出所学词汇,并且在后续单元测试中学生对词汇的遗忘率相对较低。同时,学生在模仿教师动作时,更多的注意力投入到学习中,变得更加专注,可以辅助教师进行网络课堂管理。

TPR 教学法能够缩短网络教学师生之间的距离,减轻学生的焦虑与紧张。较于简单地将传统教学法迁移到网络环境中,TPR 教学法更适合在网络儿童汉语教学中使用,通过多种形式的互动拉近师生之间的互动距离。此外,TPR 教学法绘画形式的教学可以让学生利用教学平台的画笔工具动手画出所学词汇、与教师共同完成某个词汇的绘画、连线练习等,加深对词汇的理解与记忆,也可以增强师生互动,通过诸多有趣、具有吸引力的游戏操练词汇,为学习者营造出轻松的汉语学习环境,能够使学生感受到教师并非只是在冷冰冰的屏幕里灌输知识,而是与自己进行实时互动与交流。这些发现与 Oflaz(2019)将 TPR 教学法应用于德语作为第二语言教学有效降低了学习者焦虑、提高学习者课堂学习投入的研究结果相呼应,为 TPR 教学法能够减轻学生焦虑提供了案例支撑。

7. 教学启示

本研究选取 LingoBus 平台的教学内容,结合 TPR 教学法对教学步骤进行设计,并结合学生测试成绩、家长评价与教师课堂观察及教学反思,从 TPR 教学动作设计、网络汉语教学课堂管理、开展网络儿童汉语词汇教学三个方面,对使用 TPR 教学法进行网络汉语教学的教师提供相应建议。

7.1 TPR 教学动作设计建议

在汉语教师设计 TPR 词汇教学的肢体动作时,要抓住不同词汇的特点(如词性、词义差别等),动作要简单清楚,并要有一定区分度。例如,对于“大”、“小”、“长”、“短”、“多”、“少”等几组动作相似、学生易混淆的形容词的教学时,教师应在课前设计好相应的肢体动作表达对应的词汇,并可以借助道具来辅助学生理解词汇的含义。“长”和“短”选择使用双手表示出纵向的长度,而在教授“大”、“小”时,双手可呈现出弧度,画出一个物体大小的范围。此外,教师可以结合汉语词汇的语素构成特点设计讲解词汇的肢体动作。例如,在教授“雪人”一词时,教师选择先用动作表示出“雪”的意义,再用手势表示出“人”的意义。在生词示范阶段,教师说出对应语素的同时要做出对应的肢体动作,以此培养学生对于汉语词汇构成与词义的理解,也能感知到汉语词汇的韵律与节奏感。

词汇讲解的动作设计展示速度不能过快。在网络课堂中使用 TPR 教学法要注意师生的网络状况是否良好,在展示动作时要照顾到学生客户端的网速情况,若学生的网络情况较差,则无法完整地观看到教师的示范、听到正确的发音,学生看到教师的动作会出现延迟或卡顿,影响学生对词汇的意义理解,从而影响其词汇学习效果。

肢体动作设计需要考虑到网络汉语教学的实际情境,教师的动作幅度不能过大,动作展示范围也不能超过摄像头能捕捉到的范围。如在讲解“跑”、“走”等词汇时,与传统的线下汉语教学课程不同,教师无法使用跑步与走路的方法讲解该词汇,否则部分学生会模仿教师,在房间里乱跑甚至离开了房间,影响课堂的教学进度,也

给教师的课堂管理增加了难度，教师可以使用手部动作模仿人走路与跑步等，使学生理解词汇的含义。

在设计 TPR 教学动作时要考虑学习对象的文化背景，注意不同文化的差异，避免因肢体语言等非交际语言带来的误会或冲突。例如，在教授欧美地区或非华裔儿童有关数字词的知识时，教师可以使用欧美地区表示数字的方式讲解与操练数字词。此外，针对华裔儿童或在学生的汉语水平有一定提高后教授数字词时，教师可以适当在课堂互动中渗透中国的数字表达手势。

鼓励学生充分发挥创造力。该年龄段的学习者活泼好动、想象力丰富、创造力较强，因此在教学时教师可以留给学生一些自由发挥的空间，辅助学生记忆与理解词汇，提高其参与课堂互动的积极性。此外，通过观察学生自己创作的肢体动作，教师也可以从中了解学生对于该词的认知与理解，以此改进自身词汇教学设计。如，在教授“熊猫”时，教师采取直观教学形式展示熊猫的玩偶，学生则使用两只手比成两个圆圈放在眼睛前代表熊猫有两个黑眼圈。

7.2 网络汉语教学课堂管理建议

根据网络教学的实际情况，设置具有激励性的奖励机制。在学生答对问题或输出正确的词汇后，教师可以准备一块写好学生名字的白板，将奖励磁贴贴在白板上展示给学生，使其了解自己的表现，激发其学习的积极性，并且这种奖励也可以让一直保持高度专注或紧张的学生得到一定的休息或放松，有利于缓解学习时的疲劳与焦虑。此外，教师也可利用 Class Dojo 等应用为学生创建可爱的人物形象并计分，有效激发学生学习汉语的兴趣，使学生集中注意力。

教师可结合多种课堂管理手段吸引学生注意力。在网络环境下教授汉语，教师无法通过在教室中走动等方式管理课堂，儿童网络汉语教学对教师的课堂管理能力要求更高，教师可通过利用多种网络教学工具或改良传统课堂管理手段管理课堂。如，学生出现走神、到处跑动或躲出屏幕等情况时，教师可贴近屏幕作寻找状，寻找学生在哪儿；或在利用 TPR 教学法进行词汇教学时，教师示范的动作幅度加大、表情夸张，吸引学生的注意力。此外，教师也可以基于教学内容设计趣味性与参与感较强的课堂活动，可以提高学生开口率与课堂活动参与度，有效操练所学词汇，从而避免出现走神或厌学情绪。

7.3 开展网络儿童汉语词汇教学的建议

采用差异化教学、利用多种教学方式开展词汇教学。使用 TPR 教学法教授不同学生时，教师在教学前期可以通过互动、学生的回应情况来观察了解学生的性格特点、学习风格及能力，在后续课程的教学根据学生特点调整相应的教学风格与互动形式。如，面对认知能力与接受能力较高的学生，教师可以在教学后期适当减少 TPR 动作的使用，降低学生对肢体动作的依赖程度，并逐步调整教学语言的语速，使其更快适应正常使用汉语交流的情景。同时，在教授性格较为内向的学生时，

教师可以给予其更多的耐心与鼓励，动作可以稍微夸张一些，使学生能够感受到教师的亲切与幽默，营造轻松愉快的课堂氛围；在教授性格外向、活泼好动的学生时，教师可以将教学活动与练习中更多的主动权适当过渡给学生，发挥学生自身的主观能动性，并且也对其输出内容纠错及课堂管理稍微严格一些。

教师需要给予学生足够的鼓励与支持，减轻学生的焦虑与紧张感。在网络汉语学习环境中，部分学生由于此前缺乏网络学习经验，在学习时没有家长的陪伴与帮助时，会感到害怕与紧张。教师也需要使用多种方式鼓励学生，培养其学习汉语的信心与积极性。

教师应依据教学内容与情况灵活调整对应的教学形式与教学方法。由于受到网络课堂空间的限制，教师需要针对不同的教学内容（如不同词性词汇）设计讲解方法，使学生能够在短时间内理解内容的含义，需要以学生为中心，设计多样、有效的教学活动增加学生的课堂参与度。

教师应积极学习在线教育与教育技术方面的相关内容，以顺应时代发展潮流，更好地开展网络汉语教学。网络教学并非传统线下教学的复刻版，需要教师灵活选取教学手段，并适当采取相应的教学工具辅助开展教学活动，为提高教学效率服务，同时也能增强课堂的趣味性，激发学生学习汉语的热情。

8. 总结

本研究基于教学平台的课程内容，结合 TPR 教学法对课程进行教学设计，结合学生的测试成绩、家长评价与教师的课堂观察及教学反思进行评估，证实了在一对一网络儿童汉语教学中采取 TPR 教学法的积极影响，不仅可提高学生参与度与学习积极性，也能增强网络汉语课堂的趣味性，缩短师生互动距离。

TPR 教学法结合“刺激—反应”理论，主张“先听后说”。在网络汉语教学前期，教师配合肢体动作表演等教学形式对所学词汇进行大量的呈现与展示，学生在学习前期接受了大量的听力输入，也可跟读、模仿，逐步建立起对该词汇的听力理解能力。即使是面对性格内向、不愿开口的学生，也能在教师作出大量示范后在课件中圈画出教师所说的单词，或作出对应的肢体动作，在输入达到一定数量时，学生可以自然输出对应核心词汇。

本研究将 TPR 教学法与网络儿童汉语听说课的词汇讲解、操练与复习相结合，并基于 TPR 教学法的理论及教学情境，构建了基于 TPR 教学法的网络汉语词汇教学设计框架。但在具体研究中尚存有如下局限性：第一，研究中研究对象数目较少，且在 TPR 教学法针对其他语言为母语的学生展开汉语词汇教学的应用效果还有待进一步研究。第二，由于教学平台相关规定，教师无法在课后与学生和家长取得联系，且教学对象的年龄太小，无法采用标准详细的问卷调查与访谈等形式收集更多的数据对教学效果等展开更为客观的分析，使用平台中的家长评价作为评价教学效

果的维度之一，但部分反馈内容较为笼统。第三，本研究是关于网络儿童一对一的汉语教学，因此研究结论是否适用于网络环境下一对多的汉语课堂还需后续深入研究。以上不足之处也是今后展开研究的主要方向，期待后续研究可继续运用 TPR 教学法深入开展更多形式的网络儿童汉语教学（如一对多教学），并探索其在语音、语法、汉字教学中的应用效果；开发更为系统、先进测量工具综合评估 TPR 教学效果和语言测评；并结合前沿教育技术促进在线中文教育平台的更新与建设，积极运用人工智能工具辅助教学，改善学生学习体验。

参考文献

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research?. *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Asher, J. J. (1977). Children learning another language: A developmental hypothesis. *Child Development*, 48(3), 1040-1048.
- Asher, J.J., Kusudo, J.A., & Torre, R.D. (1974). Learning A Second Language Through Commands: The Second Field Test1. *The Modern Language Journal*, 58, 24-32.
- Chen, H., & Chen, T. (2019). A review on total physical response and teaching Chinese as a foreign language. *Journal of Education and Teaching*, 1(2), 69-78. [陈华安, & 陈添来. (2019). 全身反应法与对外汉语教学研究综述. *教育与教学研究*, 1(2), 69-78.]
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Du, J., Liu, Y., & Brown, R. L. (2010). The key elements of online learning communities. In Yang, H., & Yuen, C. (Eds.), *Handbook of research on practices and outcomes in e-learning: Issues and trends* (pp. 61-75). IGI Global.
- Du, J. (2019). A review of the tpr method in teaching Chinese as a foreign language. *Think Tank Era*, 42, 218-219. [杜涓. (2019). 全身反应法在对外汉语教学中的综述. *智库时代*, 42, 218-219.]
- Er, S. (2013). Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768.
- Feghali, Z., Offiler, B., Hernández, M., Clark, C. L., Esty, K., Lowman, E. B., ... & Barrett-Fox, R. (2021). Teaching online in the age of COVID-19. *Journal of American Studies*, 55(1), 212-241.
- Ho, W. Y. J. (2018). Mobility and language learning: A case study on the use of an online platform to learn Chinese as a foreign language. *London Review of Education*, 16(2), 239-249.
- Huang, X. (2014). The application of total physical response in Chinese teaching in a Korean primary school [Unpublished master's thesis]. Lanzhou University. [黄曦瑶. (2014). 全身反应法在韩国小学汉语教学中的运用[硕士学位论文]. 兰州大学.]
- Ibrohim, A. T., Septianti, A., & Sadikin, I. S. (2019). Students' perception toward teaching English vocabulary through total physical response (tpr) method. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 1(2), 145-156.

- Li, L. (2019). American Sign Language gestures integrated into the TPR teaching method in teaching K5 primary Chinese in the USA [Unpublished master's thesis]. Hainan Normal University. [李立苹. (2019). 美国手语手势融入 TPR 教学法在美国 K5 初级汉语教学中的应用[硕士学位论文]. 海南师范大学.]
- Liu, X. (2000). *Introduction to pedagogy in teaching Chinese as a foreign language*. Beijing Language and Culture University Press. [刘珣. (2000). *对外汉语教育学引论*. 北京语言文化大学出版社.]
- Oflaz, A. (2019). The foreign language anxiety in learning German and the effects of total physical response method on students' speaking skill. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 70-82.
- Romagnoli, C., & Ornaghi, V. (2022). Learning Chinese online in the age of COVID-19; The case of two Italian universities. In S. Liu (Ed.), *Teaching the Chinese language remotely*. Palgrave Macmillan.
- Shang, Y., & Yang, H. (2014). Application of TPR in teaching Chinese to young children in Indonesia. *Journal of South China Normal University (Social Science Edition)*, 2, 130-135. [商艳涛, & 杨恒. (2014). 全身反应法 (TPR) 在印度尼西亚幼儿汉语教学中的应用. *华南师范大学学报: 社会科学版*, 2, 130-135.]
- Shao, Q. (2010). TPR method of teaching Chinese as a second language. *Literature Education*, 3, 93. [邵琦. (2010). TPR 对外汉语教学法. *文学教育(中)*, 3, 93.]
- Du, J. (2019). A review of the tpr method in teaching Chinese as a foreign language. *Think Tank Era*, 42, 218-219. [杜涓. (2019). 全身反应法在对外汉语教学中的综述. *智库时代*, 42, 218-219.]
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Wang, J. (2018). Applying TPR in teaching Chinese in New Zealand primary school [Unpublished master's thesis]. Huazhong University of Science and Technology. [王静依. (2018). TPR 在新西兰小学汉语教学中的应用[硕士学位论文]. 华中科技大学.]
- Wang, R. (2020). Analysis of an online teaching mode for Chinese language skills classes during the COVID-19 pandemic. *Chinese Teaching in The World*, 34(3), 300-310. [王瑞烽. (2020). 疫情防控期间汉语技能课线上教学模式分析. *世界汉语教学*, 34(3), 300-310.]
- Widodo, H. P. (2005). Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking. *Bahasa dan Seni*, 33(2), 235-248.
- Yang, M. (2019). Application of the total physical response method in an integrated elementary Chinese class [Unpublished master's thesis]. Hebei University. [杨梦绕. (2019). 全身反应法在初级汉语综合课中的应用[硕士学位论文]. 河北大学.]
- Zhao, J. (2016). The practice and research of the direct and total physical response methods in teaching Chinese to beginning primary school students in Thailand [Unpublished master's thesis]. Yunnan University. [赵晋. (2016). 直接法和全身反应法在泰国零基础小学生汉语教学中的实践与研究[硕士学位论文]. 云南大学.]

A Corpus Study of Internal Modifications in Chinese Request and its Application in CSL Instructional Design (利用語料庫研究結果設計中文請求行為中內部修飾語之教學 材料)

Juan, Liang-Ting
(阮亮婷)

Palacký University Olomouc
(帕拉茨基大學)
liang-ting.juan@upol.cz

Abstract: A corpus study was conducted to investigate Chinese request in order to design a course for Czech learners of Chinese. The primary goal of the course is to develop learners' pragmatic competence in using appropriate request strategies and employing politeness devices or internal modifications to head act in varies social contexts in a campus setting. In order to ensure the authenticity and rationality of teaching materials, and to avoid potential subjective preferences of teachers when designing pragmatic teaching materials, this study first outlined the steps involved in the process of a self-built corpus study, clarified coding scheme of request utterances and investigated the proper usage of internal modification in Chinese requests. Additionally, it demonstrated how the obtained linguistic knowledge can be effectively applied to language teaching materials and lesson plans.

摘要: 本研究旨在利用語料庫研究結果，為捷克學習者的中文語用課程設計教學材料。此語用課程目的在提升捷克中文學習者請求行為的能力，包括面對不同的社交情境，如何選擇較為適當的請求策略和內外部輔助行為。為確保教材的真實性和合理性，且避免教學者在設計語用教材時潛在的主觀偏好，本研究先是列出了使用自製語料庫研究內部輔助行為的步驟，接著釐清在文獻上較不統一的請求行為標記系統，進而根據研究結果設計有效的教材和課程內容。

Keywords: Corpus, teaching pragmatics, second language pragmatics, request, internal modification

關鍵詞: 語料庫，語用教學，語用標記，請求行為，內部修飾語

1. Introduction

The development of learners' pragmatic competence are getting attentions as the purpose of learning a second or foreign language (L2) has shifted to communication-oriented under the influence of globalization (Nunan, 1989; Taguchi, 2021). Pragmatic competence, a subset area of sociolinguistic competence, represents learners' knowledge of knowing and understanding what to say to whom in the various social situations and how to say it properly (Hymes, 1992). Failure to achieve such ability for a L2 learner may cause miscommunication and even lead to an unintended image of the target language learners as insensitive and rude (Thomas, 1983). Therefore, there is the need to raise the awareness of both the teachers' and learners' pragmatic knowledge and to introduce to the development of learners' pragmatic competence in the language classrooms. As L2 learners most likely have difficulty to acquire pragmatic knowledge through osmosis in a foreign language learning context, providing them a means for developing pragmatic ability would be every foreign language instructor's task (Halenko, 2016; Ifantidou, 2013; Sykes & Cohen, 2018).

The target pragmatic function investigated in this study is the request strategies. One part of the pragmatic competence is manifested through the performance of speech acts. Such linguistic behavior are not assessable as correct or incorrect but only as appropriate or inappropriate (Searle, 1969; Austin & Urmson, 2009). The speech act of making a request occurs abandonly in daily life and is considered an imposition to the hearer. The inherent face-threatening attribute of the act requires the speaker to investigate situational, social, and cultural factors before choosing pragmatically appropriate linguistics form. Therefore, it is crucial that learners are informed the knowledge to achieve the speech act and meanwhile maintain a harmonious relationship with the hearer.

To develop a language course aimed at enhancing learners' pragmatic competence, one of the many issues to be considered is determining the course content and instructional approach. Teaching material and a lesson plan are crucial to help L2 learners use socially appropriate language in various social contexts. Teachers, who wish to develop students' pragmatic skills, might consider composing their own materials. Doing so might lead to another concern as pragmatic strategies are complex in nature. Language use in learning materials that is not based on empirical or corpus studies might be subjected to the teachers' own intuitions (which may not be accurate) and anecdotal evidence.

The aim of this paper is to present the development of instructional recourses and a lesson plan designed for effective teaching of request expressions in Chinese based on empirical findings from a corpus analysis. In order to effectively enhance learners' ability to make requests and utilize request strategies and internal modification in a university context, it is crucial to first identify the appropriate usage of the target items in natural language before developing teaching materials and implementing course instruction. This objective will be achieved by collecting natural language use strategies from a small corpus assembled by the researcher. Subsequently, a comprehensive annotation scheme will be applied incorporating the acquired pragmatics knowledge into the teaching materials.

2. Background

Component of request

The most widely accepted definition of a request is that a request is a directive speech act whose illocutionary purpose is to get the hearer to do something in circumstances in which it is not obvious that s/he will perform the action in the normal course of events. By initiating a request, the speaker believes that the hearer can perform an action and the speaker is making the request mostly for his/her or a third party's benefit (Blum-Kulka & Olshtain, 1989; Littlewood, 2007; Searle, 1969). A request act is usually composed of three parts, namely head act, internal modification (IM), and external modification (EM). In the following example:

- (1) 你好，打擾 一下，我 能 借 你的 菜單 看 一 下 嗎？
 Nǐhǎo, dǎrǎo yíxià, wǒ néng jiè nǐde càidān kàn-yíxià ma?
 hello, interrupt a bit, I can borrow your menu have a look QP¹
Hello, sorry to trouble you. Can I have the menu and take a look?

我能借你的菜單看看嗎？*Wǒ néng jiè nǐde càidān kàn-yíxià ma?* (Can I borrow your menu to have a look?) is the head act that realizes the main illocutionary force. 你好 *nǐhǎo* (Hello) and 打擾一下 *dǎrǎo yíxià* (excuse me) are not core parts of the whole request act. These two independent sentences are external modifications which constitute supportive moves. In the head act, the main requested action verb is added with 一下 *yíxià* (*yíxià*), which literally denotes the meaning of “a little, for a short while”. V-*yíxià* is considered an IM used to ease imposition.

A head act is an independent minimum unit of a request sequence that delivers the main illocutionary force, here to realize the request intention (Blum-Kulka & Olshtain, 1989). Based on the scale of directness, head act strategies are categorized into direct and conventional indirect and non-conventional indirect (Blum-Kulka & Olshtain, 1989). Directness represents the degree of apparentness of an intent. Direct request strategy includes mood derivable, explicit performatives, hedged performatives, obligation statement and want statement. Conventional indirect request strategies are suggestory formulae and query preparatory. The least direct request strategy (i.e., non-conventional strategy) contains strong and mild hints. Non-conventional strategies were neglected in this study due to its inherent complex and full context-dependent feature. Therefore, it is also excluded from instruction in the teaching course.

IM and EM are, on the other hand, adjuncts to the head act and used to downgrade or mitigate the perceived face threat of the speech act. EMs are independent phrases and sentences that occur before or after head acts. EMs are viewed as discourse level politeness devices. IMs usually are syntactic and lexical or phrasal devices used within a head act

¹ The abbreviation stands for “question particle”.

(Faerch & Kasper, 1989). The current study focuses on the head act strategies and IMs and does not include the research on EMs.

Clarification of categorization

To the best knowledge of the author, the categorization of the head acts and modifications in Chinese is rather inconsistent, not clearly specified or lack of transparency. Therefore, this corpus study saw the necessity for clarification and propose a clear categorization. Issues are discussed in the following:

- This study argues that requests that are realized by 麻煩 *máfan* (to trouble) and 幫 *bāng* (to help) belong to the Explicit Performance strategy category. 麻煩 *máfan* (to trouble) and 幫 *bāng* (to help) are usually treated as IM devices to tone down the illocutionary force of the head act (Dong, 2008; Gao, 1999; Hong, 1996; Lee-Wong, 1994; S. Li, 2019). It is, however, arguable that sentences such as (2) and (3) constitute a Mood Derivable head act attached with an IM. By the definition of the head act category, when a request is realized by the imperative mood, it is considered the highest level of directness and is categorized as Mood Derivable request strategy. An imperative sentence nearly always starts the sentence with an imperative verb which delivers the intention of a request. Sentences (2) and (3) both start with a verb (麻煩 *máfan* (to trouble) or 幫 *bāng* (to help)) simply denoting a request intention, not the expected action from the hearer. Therefore, theoretically, the head acts of this kind cannot be categorized as Mood Derivable.

- (2) 麻煩 打開 窗戶。
 Máfán dǎkāi chuānghù.
 To trouble open window
May I trouble you for opening the window?
- (3) 幫 我 打開 窗戶。
 Bāng wǒ dǎkāi chuānghù.
 Help me open window
Open the window for me.

Furthermore, the definition of an Explicit Performance states that in this type of head act, request performative verbs are used to operationalize the illocutionary force. In the previous studies (as cited above), illocutionary verbs typically include 請求 *qǐngqǐu* (to request), 求 *qiú* (to beg). However, 麻煩 *máfan* (to trouble) and 幫 *bāng* (to help) have the same linguistic behavior and pragmatic function. In Li and Jiang (2019), 麻煩 *máfan* (to trouble) and 幫 *bāng* (to help) were indeed listed as the Explicit Performative strategies. Therefore, this study tagged requests of such kind as the Explicit Performance strategy.

- This study does not consider an utterance with performative verbs, such as 叫 *jiào* (to ask), 命令 *mìnglìng* (to command), and 要求 *yāoqiú* (to require) a request. These instances were recognized in the previous studies (Gao, 1999; Rue & Zhang, 2008; Wang, 2011) as request head acts. These performative verbs essentially carry out the

illocutionary force of a speech act. However, on the basis of their semantic function, they explicitly convey a demand or an order rather than a request. They do not satisfy the definition of a request performative verbs.

- This study also intended to offer a unified categorization of IM devices in Chinese. In the previous studies (as cited above), different inclusion of IM was presented which might influence the interpretation of linguistic request behavior in Chinese. For example, 請問 *qǐngwèn* (May I ask) has not been consistently categorized as a request modification. This study argues that 請問 *qǐngwèn* (May I ask) is an EM rather than an IM due to its pragmatic function as an alerter used to catch the hearer's attention. It is not obligatorily attached to a head act syntactically.

Given the above considerations, the proposed categorizations of request strategies of head act (excluding non-conventional strategy) and IM are shown in Tables 1 and 2. All the possible examples of each category can also be found in both tables.

Table 1 Request strategy types

Request strategy type	Definition and example
<i>Direct strategies</i>	
Mood Derivable	The grammatical mood of the verb in the utterance marks its illocutionary force as a request. The prototypical form of this strategy is imperative sentence.
Explicit Performative	The illocutionary intent is explicitly named by the speaker by using a relevant illocutionary verb. Request illocutionary verbs in Chinese includes 麻煩 <i>máfan</i> (to trouble), 勞駕 <i>láojià</i> (to trouble), 拜托 <i>bàituō</i> (to beg), 求 <i>qiú</i> (to beg), 幫 <i>bāng</i> (to help), 懇請 <i>kěnpǐng</i> (to sincerely ask), 請求 <i>qǐngqiú</i> (to request).
Hedged Performative	The illocutionary verb denoting the requestive intent is modified, e.g., by modal verbs or verbs expressing intention. In Chinese the hedged performative request are executed by the modal verbs “would like”, namely, 想 <i>xiǎng</i> , 想要 <i>xiǎngyào</i> , 想讓 <i>xiǎngràng</i> and 想叫 <i>xiǎngjiào</i> .
Obligation Performative	The use of this strategy, which is also called “locution derivable”, enables the listener to directly derive the illocutionary intent from the semantic meaning of the utterance (locution). This strategy type is manifested by 應該 <i>yīnggāi</i> (should), 必須 <i>bìxū</i> (need to), 得 <i>děi</i> (must), 要 <i>yào</i> (must) and 最好 <i>zuìhǎo</i> (it's best to) together with the second person subject.

Want Statement	The utterance expresses the speakers' desire that the event denoted in the proposition come about. The lease direct direct strategy is realized by using want verbs, such as 希望 <i>xīwàng</i> (to hope) and 需要 <i>xūyào</i> (to need) accompanied with a first person or a third person subject.
<i>Conventional Indirect Strategies</i>	
Suggestory Formula	The illocutionary intent is phrased as a suggestion by means of a framing routine formula. In Chinese, suggestory formula used to convey the request force are, for example, 要不 <i>yàobù</i> (or...) and 還是...吧 <i>háishì ...ba</i> (had better).
Query Preparatory	The utterance contains queries about the conditions for request compliance, such as the hearer's ability, willingness, or possibility to carry out the requested act, or whether the speaker has permission to ask according to his or her wishes. In Chinese, the words used in interrogative sentence to acquire the hearer's intention, willingness, and availability to perform the request include 可以 <i>kěyǐ</i> (can), 能 <i>néng</i> (can), 願意 <i>yuànyì</i> (be willing to), 方便 <i>fāngbiàn</i> (be convenient), 有時間...嗎? <i>yǒu shíjiān ... ma?</i> (Do you have time to...?), 你介意...嗎? <i>nǐ jièyì ... ma?</i> (Do you mind...?)

Table 2 Internal modification types in Chinese

Type	example
Polite form of 2 nd sig. pron.	您 坐。 <i>Nín zuò</i> You sit (You) Sit down.
Politeness marker	請 坐。 <i>Qǐng zuò.</i> Please sit. <i>Please have a sit.</i>
Verb reduplication	能 不 能 看看 這份 文件? <i>Néng bù néng kànkàn zhèfèn wénjiàn?</i> Can not can look-look this document? <i>Can you have a look at this document?</i>
Conditional clause	如果 沒 問題, 給 我 另外 一份 文件。 <i>Rúguǒ méi wèntí, gěi wǒ lìngwài yífèn wénjiàn</i> If no problem, give me another one document <i>If there is no issue, give me another document.</i>

Hesitation matrix clause	<p>不 知 道 你 能 不 能 <i>Bù zhīdào nǐ néngbùnéng</i> Not know you can or can't <i>I am not sure if you can</i> 給 我 另 外 一 份 文 件 ？ <i>gěi wǒ lìngwài yí fèn wénjiàn</i> give me another one CL² document <i>give me another document.</i></p>
Sentence-final particle	<p>回 我 電 話 吧。 <i>Huí wǒ diànhuà ba</i> Return my call SP³ <i>Please call me back.</i></p>
<hr/> This category also includes: 啊 <i>a</i> , 嘛 <i>ma</i> , 呢 <i>ne</i> and 啲 <i>you</i> .	
Understater	<p>回 我 一 下 電 話。 <i>Huí wǒ yíxià diànhuà</i> Return me a bit call <i>Please call me back.</i></p>
<hr/> This category also includes: 一点 <i>yìdiǎn</i> (a little bit), 一些 <i>yìxiē</i> (some)	
Adverbial downtoner	<p>可 能 你 再 給 我 另 外 一 份 文 件。 <i>Kěnéng nǐ zài gěi wǒ lìngwài yí fèn wénjiàn</i> Maybe you again give me another one CL document <i>Maybe you give me another document.</i></p>
<hr/> This category also includes: 估計 <i>gūjì</i> (maybe), 順便 <i>shùnbìan</i> (in passing, conveniently), 盡量 <i>jìnliàng</i> (do one's best), 先 <i>xiān</i> (first) 稍微 <i>shaowei</i> (a little)	
Tag questions	<p>給 我 另 外 一 份 文 件， 好 嗎 ？ <i>Gěi wǒ lìngwài yí fèn wénjiàn, hǎo ma?</i> Give me another one document, ok QP? <i>Give me another document, ok?</i></p>
<hr/> This category also includes: 好不好？ <i>hǎo bù hǎo?</i> (ok?), 行嗎？ <i>xíng ma?</i> (ok?! It works?), 行不行？ <i>xíng bù xíng?</i> (ok?/works?) 怎麼樣？ <i>zěnmeyàng</i> (how about that?), and 如何？ <i>rúhé?</i> (How does it sound?)	

² The abbreviation stands for “classifier”.

³ The abbreviation stands for “sentence-final particle”.

3. Analysis of the internal modification in a corpus of Chinese novels.

3.1 The corpus

The corpus assembled by the researcher consists of 10 Chinese fiction novels (Appendix 1), including romance, young adult, detective and sci-fi. The heterogeneity of novel allows greater generalizability of the data. The collection follows three criteria:

- Availability and accessibility
Considering the number of novels accessible on the internet, it is fair to question if the 10 novels are representative. However, the collected data contains more than 3.5 million words. Within the research period, this is the best the researcher could handle.
- Contemporariness
All the novels are published no earlier than before the year 2000. Settings in the novels are also in contemporary time no earlier than the 1980s.
- Turn-taking
Only highly or moderately interactive novels are included.
- Standard Chinese language
All the turn-takings are in standard Chinese language. No clear tendency of dialect usage is found.

The reasons of assembling the corpus for the purpose of investigating request strategies and IMs are: First, in the literature, it has rarely been done, and there is a lack of unity and transparency of the coding scheme. Second, most of the data that are used to analyze request behavior are collected through written or oral discourse completion tests (DCTs) (Blum-Kulka & Olshtain, 1989; Littlewood, 2007; Searle, 1969), role play (Han, 2012, 2013), or field study, such as emails (Chang & Hsu, 1998; Kong, 1998; Yao et al., 2021). Data collected through DCTs and role play might be staged language use. Lastly, this research is intended to inform the development of teaching materials. This study was designed to include natural language use in situated discourse (Huang, 2021) in teaching materials.

3.2 Coding

Given the dependence on the context of the request act, similar to the previous corpus-based pragmatic research (Aijmer & Rühlemann, 2019; Caprario et al., 2022; Cheng, 2010; Fernández, 2022), this study integrated both vertical and horizontal reading in the process of coding. First, the researcher read carefully through the text, and then identified and tagged the request strategies of head acts and IM devices according to the revision coding scheme presented in Tables 1 and 2, along with the situational factors.

During head acts identification, other illocutionary forces in disguise were ruled out, such as orders, suggestions, invitations, and warnings which might be occurred with similar sentence patters and language devices. For example:

- (4) 我 希 望 你 再 考 慮 考 慮 。 對 你 有 好 處 。
 Wǒ xīwàng nǐ zài kǎolù kǎolù. Duì nǐ yǒu hǎochù
 I hope you again consider consider. For you has benefit
I hope you can reconsider it. It's better for you.
- (5) 你 快 回 去 吧 ! 很 晚 了 。
 Nǐ kuài huíqù ba! Hěn wǎn le.
 You hurry back SP Very late SP
Go back now! It's getting late.

In (4), the utterance might be found similar to the Want Statement used to perform request force. Because the beneficiary of the force goes to the hearer, it is not considered a request. In (5), suggestory formula form might seem to be a request, however, the purpose is for the hearer's own good.

The tagged sentences were recorded in an Excel file. There were two informants involved in this process. They each reviewed 200 tagged sentences and the researcher held a meeting with them to come to a consensus that the tagging results were valid. This screening process yielded 1810 occurrences of head acts in the corpus.

The target situational factors that influence the linguistic request behaviors include social power (P), social distance (D) between interlocutors and rank of imposition (R) of a request force (Brown & Levinson, 1978). Each identified head act was tagged PDR-high (PDR-H) when the hearer is with higher social power and/or social distance to the speaker and/or the request is considered high imposition, while PDR-low (PDR-L) is an opposite situation. The annotation of situational factors was challenging due to the potential subjectivity. For this reason, inter-coder agreement was sought to eliminate such kind of bias. Two native Chinese speakers were recruited and each of them were requested to review 40% of the coding with 20 % overlapped between coders. Three coders did a trial run of tagging PDR for the purpose of finding common ground. All the disagreements were settled during two meetings.

This manual annotation process was then followed by using KWIC (key word in context) function to retrieve all instances of the IM devices from the list (Table 2). Those instances which do not occur in the identified head acts are then weeded out through careful vertical reading. The results were also stored in the same Excel file with the head act.

3.3 Results

The distribution data in Table 3 shows that the overall use of head act strategies in Chinese was in line with previous findings (Gao, 1999; Hong, 1996; Kong, 1998; Rue & Zhang, 2008). More than 60 % of the head acts were made by using Mood Derivable and Explicit Performative strategies, which are in the top two position in the ranking of directness. Especially in PDR-L context, almost 80% of the requests were made with imperative sentences. In the PDR-H situations, however, Mood Derivable, Explicit Performative and Query Preparatory are equally distributed.

Table 3 Distribution of request head act strategies across all social contexts

	MD		EP		HP		OP		WS		SF		QP	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	809	44.6	326	18.0	106	5.9	85	4.7	67	3.7	128	7.1	289	16
PRD-H	258	25.8	216	21.6	68	5.8	44	5.2	48	6.7	96	9.6	275	25.3
PRD-L	551	78.8	110	13.6	38	2.4	41	6.0	19	4.7	32	3.7	14	1.78

Table 4 Distribution of request head act strategies with/without IM(s) across PDR-H and PDR-L contexts in percentage

	contexts in percentage			
	PDR-High		PDR-Low	
	Without IM	With IM(s)	Without IM	With IMs
Mood Derivable	0	100	79.5	20.5
Explicit Performative	15.6	84.4	53.3	46.7
Hedged Performative	54.2	45.8	28.4	71.6
Obligation Performative	29.5	70.5	46.3	53.7
Want Statement	33.9	66.1	50	50
Suggestory Formula	35	65	34.9	65.1
Query Preparatory	29.4	70.6	85.4	14.6

Table 4 presents the interaction between situational factors and IM(s). When PDR is high, almost all head acts regardless of directness are frequently accompanied with IM(s). This result also echoes the declaration in the previous studies (Cai, 2023; Dong, 2008; Gao, 1999; S. Li, 2019). Politeness behaviors are deeply governed by the perception of situation factors, such as social power, social distance and, in the cases of requests, rank of request impositions (Blum-Kulka & Olshtain, 1989; Brown & Levinson, 1978; Deng, 2016; S. Li, 2019; Rue & Zhang, 2008). Bare Mood Derivable was not found in PDR-H contexts and chances of its occurrence in PDR-R contexts were significantly low.

Table 5 provides raw frequency of internal modifications across PDR-H and PDR-L contexts. The result indicates that in PDR-H contexts, the most frequently used combination is Mood Derivable and the politeness marker 請 *qǐng* (please). Want Statement and Suggestory Formula with the examined IM are least preferable request strategies in PDR-H contexts. Final-particle 吧 *ba* is more likely to be employed when PDR is low. Tag questions usually cooccurred with Mood Derivable and Explicit Performative. Conditional clause used to confirm the availability, willingness and validity is not often spotted. However, after carefully examining the cases where conditional questions were added to the head acts, those scenarios were considered high risk of face loss. In other words, such conditional questions were essential when asking complicated or even unreasonable requests or request of a person with high social power. The phenomenon was also observed in instances involving hesitation matrix clause.

Table 5 Raw frequency of internal modifications across PDR-H and PDR-L contexts

		MD	EP	HP	OP	WS	SF	QP
Politeness Marker 請	PDR-H	144	22	35	18	0	0	19
	PDR-L	88	4	3	0	0	0	0
Final-particle 吧	PDR-H	20	0	0	4	0	0	0
	PDR-L	56	6	0	2	0	18	0
Tag Questions	PDR-H	23	7	0	0	0	0	0
	PDR-L	57	5	0	0	1	0	0
Conditional Clause	PDR-H	21	3	6	1	8	1	7
	PDR-L	7	0	2	0	0	0	0
Adverbial Downtoner	PDR-H	14	4	0	2	0	3	9
	PDR-L	22	1	0	0	0	1	2
Hesitation clause	PDR-H	3	0	0	0	0	0	7
	PDR-L	0	0	0	0	0	0	0

Based on the results, this study recognized several commonly used sentence patterns with IM(s) for the purpose of instruction. The request strategies that exhibited high frequency occurrences are Mood Derivable, exemplified by sentences (7), (8), and (9), Explicit Performative, demonstrated in sentence (6), and Query Preparatory, illustrated by sentence (10). These strategies are also accompanied by compatible internal modifications, which are shown in Table 5.

- (6) 請/麻煩（你/你們）（先/順便/稍微）...一下（吧）
 (7) （請）幫忙/幫我..., （行嗎？）
 (8) 我想請你（幫我）...
 (9) （如果）方便的話/可能的話/沒問題的話/情況允許的話，請你...
 (10) 能不能/可不可以請你（幫我）（先/順便）

Low frequency occurrences of request strategies and combinations were only briefly introduced in the class, and no further practice were included in the instruction. For example, Obligatory Performative, Want Statement and Suggestory Formula and their combinations with IM(s) were rarely found. Adverbial downtoners, such as 可能 *kěnéng* (maybe), 估計 *gūjì* (maybe) and 盡量 *jìnliàng* (do one's best) are also infrequent in the corpus and are negligible.

4. Application for the corpus study findings: A mini lesson

The purpose of the section is to illustrate how the corpus research results can be applied in Chinese language courses that address the development of pragmatic competence. Comparing to teaching material authored by individual instructors based on their own intuition or anecdotal evidence, this teaching package exemplified the viability of corpus linguistics methods for choosing the content of pragmatics focused instruction and offers an inductive-explicit approach, by which learners are directed to engage in an inductive analysis of genuine corpus excerpts.

The course which contains two 50-min sessions that has been designed and presented here incorporates the findings from the corpus analysis, including the internal modification types and the formulaic combination with head acts, along with situational factors. The learning materials include authentic texts from the researcher-assembled corpus and multimedia resources, carefully selected to expose students to a wide range of request situations in the Chinese language. The lesson plan integrates activities and exercises to engage students in practical, real-life conversations, role-plays, and simulations, aiming to enhance their pragmatic competence. The proficiency level of intended learners was set at ACTFL's intermediate-high to advance-low. The following shows course objectives, teaching material and the sequencing of the lesson and purposes of each step:

Teaching materials

- In-house video clips made by the researcher that demonstrate the request scenarios extracted from the corpus
- Handout includes written request scenarios and vocabulary list
- Handout with seven request strategies of head act and internal modification devices
- Practice handout for homework
- Instructions for role-play
- Role-play cue cards

Course objectives

- Students will be familiar with seven request strategies of head act and understand how to apply them according to situations.
- Students will be familiar with the listed internal modification devices and understand how to combine them with different types of head act.
- Students will gain perception of what constitute good and bad request utterances.
- Students will be able to produce appropriate request utterances according to situations.

The first session

Step 1: Warm-up (10 minutes)

- Instructor groups students into two. Set a timer at 2 minutes for each group. During the first round, give them sentences and ask them to respond with “because...” and second round with “therefore...” The group which has more responses wins the game. (8 mins)

Example:

Instructor: 我 不能 按時 交 我的 功課。

Wǒ bùnéng ànshí jiāo wǒde gōngkè

I can't on time hand in my homework

I can't hand in my homework on time.

Student: 因為 我 最近 功課 太多 了。

Yīnwèi wǒ zuìjìn gōngkè tài duō le.

Because I recently homework too much SP

Because I have too much homework recently.

所以 我得 問 老師 能不能 晚 一點 交。

Suǒyǐ wǒ děi wèn lǎoshī néngbùnéng wǎn yídiǎn jiāo

So I must ask teacher can or can't late a bit hand in

So, I must ask the teacher if I can hand in the homework a bit later.

The purposes:

This warm-up activity is to prepare students for the topic and focus on situations they might raise requests. It is also an opportunity to provide vocabulary resources for later use.

Step 2: Lead-in (20 minutes)

- Instructor introduces students what they will learn in this session.
- Instructor raises questions to familiarize students with the topic:
 1. Have you ever asked a favor of a stranger/friend/teacher?
 2. What are those situations?
 3. How would you ask in Chinese?
- Instructor plays two videos of request scenarios from corpus excerpts with different social situations and does comprehension check with students (Appendix 2). The excerpts are sufficiently different (one PDR-H and one PDR-L) so that students can observe different request strategies and internal modification devices.
- Instructor leads students to read the written corpus excerpts (Appendix 2) and identify request head acts, the formulaic sentences with internal modification device and the interaction of them with the situational factors.

The purposes:

The inductive learning and explicit instruction are for learners to obtain a clear concept and usage of each frequently used request head act, internal modification, and their combination. The rationale behind the lesson design, which provides learners direct metapragmatic explanation is that several empirical studies have shown the advantages of explicit instruction than implicit (Halenko, 2016; Nguyen et al., 2012; Sykes & Cohen, 2018; Taguchi, 2015).

Step 3: Practice (15 minutes)

- Students receive handouts (Appendix 3) with all the possible request strategies and internal modification devices with example sentences. Instructor ensures students understand everything on the handouts and under which social circumstances those strategies are usually applied.

Step 4: Warp-up (5 minutes)

- Students ask questions.
- Instructor gives guidance to students about the homework (last part of Appendix 3) and explains what they are expected to do in the next session. Students receive more written excerpts to read (Appendix 4).

The purposes:

The practice homework was for students to: (1) solidify what they've learned in the classroom and boosts confidence and motivation, (2) prepare themselves for next session activities and (3) self-evaluate their learning.

The second session

Step 5: Review (15 minutes)

- Instructor checks the homework with students in class and makes sure all the contextualized grammar drills on head act formulaic sentences and internal modification devices on the handouts are done properly. Instructor provides extra meta-pragmatic instructions if necessary.
- Students watch more videos about request scenarios from the corpus which they have already received the written excerpts (Appendix 4) with guiding questions about the appropriateness of the request strategies according to the situations. Two of them have been adopted to demonstrate pragmatically inappropriate uses. Instructor guides students through these examples and ensures that they comprehend the issues presented in the example. Lastly, instructor goes over answers with students.

The purposes:

This step further leads students to notice the application of request strategies and internal modification devices. Students also notice inappropriate request head acts and ungrammatical combinations of head acts and internal modification devices.

Step 6: Production (20 minutes)

- Students work in pairs. Each pair is assigned to a specific social relation, such as friends, roommates, mother and daughter, professor and student or employee and employer. Each pair receives a guiding handout of setting double-sided request scenes by themselves, discuss with instructor and act on the scenes.

- Each pair presents their role-play to the class. Instructor leads a discussion with the class on whether the request utterances are appropriate grammatically and pragmatically.

The purposes:

Based on the Comprehensive Output hypothesis (Swain & Lapkin, 1995, 2001), this production step allows students to first notice the gap between what they want to say and what they are able to say. Therefore, they can further test their hypothesis about how requests are made properly in order to gain additional input through make-believe social interaction. The metalinguistic function of the discussion lead by the instructor at the end of this phase plays a role of helping students to reflect on what they have learned and produced with a goal of internalizing the linguistic and pragmatic knowledge.

Step 7: Assessment (15 minutes)

- Students draw random scenarios of request and do role plays. Students justify their choices of request strategy.
- With students' consent, instructor does the recording for grading.

5. Conclusion

This study demonstrated the development of teaching content based on corpus-based metalinguistic analyses of request-making. Making a proper request is context-based and sometimes based on personal experiences. To avoid bias or unreliable intuition when designing and choosing course contents and learning materials for developing learners' pragmatic competence, one viability is to utilize corpus analysis. This study utilized a self-assembled corpus and identified several frequently used request head acts and combinations with the internal modifications. These findings were further cross-referenced with the context information which influenced the choice of requests strategies, namely social power, social distance between interlocuters, and rank of imposition of a request act to the hearer. Findings from this corpus study were then used to inform material production as demonstrated in a lesson plan, providing learners language use in real-world settings.

Acknowledgements: This study was sponsored by IGA, the internal student grant provided by Palacky University in Olomouc, Czech Republic.

References

- Aijmer, K., & Rühlemann, C. (Eds.). (2019). *Corpus pragmatics: A handbook* (First paperback edition). Cambridge University Press.
- Austin, J. L., & Urmson, J. O. (2009). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955* (2. ed., [repr.]). Harvard University Press.

- Blum-Kulka, & Olshtain, E. (1989). *Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)*. *Applied Linguistic*, 5(3), 196–213.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56–311). Cambridge University Press.
- Cai, C. (2023). A study on the Mandarin Chinese request strategies of Taiwanese college students under the influence of gender, social distance, and social power. *Open Journal of Modern Linguistics*, 13(01), 50–69.
<https://doi.org/10.4236/ojml.2023.131004>
- Caprario, M., Taguchi, N., & Reppen, R. (2022). Corpus-informed instruction of the pragmatic marker *I mean*. *The Language Learning Journal*, 50(4), 460–474.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2088439>
- Chang, Y.-Y., & Hsu, Y.-P. (1998). Requests on e-mail: A cross-cultural comparison. *RELC Journal*, 29(2), 121–151. <https://doi.org/10.1177/003368829802900206>
- Cheng, S. W. (2010). A corpus-based approach to the study of speech act of thanking. *Concentric: Studies in Linguistics*, 36(2), 257–274.
- Deng, J. (2016). On the politeness strategies in Chinese internet relay chat communication. *Open Journal of Modern Linguistics*, 06(04), 293–301.
<https://doi.org/10.4236/ojml.2016.64030>
- Dong, X. (2008). Chinese requests in academic settings. In Chen K.M. & Kang H. (Eds) *Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics*, 2, 975–988. The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1989). Internal and external modification in interlanguage request realization. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.) *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 221–247). Cambridge University Press
- Fernández, J. (2022). Corpus linguistics in L2 pragmatics research. *Applied Pragmatics*, 4(2), 178–198. <https://doi.org/10.1075/ap.00008.fer>
- Gao, H. (1999). Features of request strategies in Chinese. *Working papers/Lund University*, 47, 73–86.
- Halenko, N. (2016). *Evaluating the explicit pragmatic instruction of requests and apologies in a study abroad setting: The case of Chinese ESL learners at a UK Higher Education Institution*. [Doctoral thesis, Lancaster University].
- Han, X. (2012). A contrastive study of Chinese and British English request modifications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(9), 1905–1910.
<https://doi.org/10.4304/tpls.2.9.1905-1910>
- Han, X. (2013). A contrastive study of Chinese and British English request strategies based on open role-play. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1098–1105. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.1098-1105>

- Hong, W. (1996). An empirical study of Chinese request strategies. *International Journal of the Sociology of Language*, 122(1). <https://doi.org/10.1515/ijsl.1996.122.127>
- Huang, L. (2021). *Toward multimodal pragmatics: A study of illocutionary force in Chinese situated discourse* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003251774>
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. In M. Pütz (Ed.), *Thirty years of linguistic evolution* (pp. 31–57). John Benjamins
- Ifantidou, E. (2013). Pragmatic competence and explicit instruction. *Journal of Pragmatics*, 59, 93–116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.12.008>
- Kong, K. C. C. (1998). Are simple business request letters really simple? A comparison of Chinese and English business request letters. *Text & Talk*, 18(1).
<https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.1.103>
- Lee-Wong, S. M. (1994). Imperatives in requests: Direct or impolite – observations from Chinese. *Pragmatics*, 4(4), 491–515. <https://doi.org/10.1075/prag.4.4.01lee>
- Li, S. (2019). Contextual variations of internal and external modifications in Chinese requests: Effects of Power and Imposition. In Y. Xiao & L. Tsung (Eds.), *Current Studies in Chinese Language and Discourse*. John Benjamins.
- Li, W., & Jiang, W. (2019). Requests made by Australian learners of Chinese as a foreign language. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(1), 23.
<https://doi.org/10.17507/jltr.1001.03>
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243–249.
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Nguyen, T. T. M., Pham, T. H., & Pham, M. T. (2012). The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence. *Journal of Pragmatics*, 44(4), 416–434.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.01.003>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Rue, Y.-J., & Zhang, G. Q. (2008). *Request strategies: A comparative study in Mandarin Chinese and Korean*. John Benjamins Pub. Co.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371–391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In Bygate M. & Skehan P. & Swain M. (Eds), *Researching Pedagogic Tasks* (pp. 99–118).

- Sykes, J. M., & Cohen, A. D. (2018). Strategies and interlanguage pragmatics: Explicit and comprehensive. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 381–402. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.9>
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1–50. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>
- Taguchi, N. (2021). Learning and teaching pragmatics in the globalized world: introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 105(3), 615–622. <https://doi.org/10.1111/modl.12716>
- Thomas, J. (1983). Cross-culture pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.
- Wang, S. (2011). Request strategies in contemporary Chinese teledramas—A corpus-based study. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), 1139–1149. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.9.1139-1149>
- Yao, J., Song, J., & Sheng, Y. (2021). Performance of face-threatening speech acts in Chinese and Japanese BELF emails. *Journal of Pragmatics*, 178, 287–300. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.04.001>

Appendix 1 List of the novels

Title	Genre	Size of novels	Publication year
三体	Sci-fi	886,000	2006
妈妈的复出	Romance	318,000	2021
那些年我们一起追的女孩	Young adult	160,000	2006
草样年华	Young adult	201,000	2004
消失的 13 级台阶	Detective	217,000	2020
流金岁月	Romance, Family	250,000	2018
都挺好	Romance, Family	476,000	2015
乔家的儿女	Romance, Family	307,911	2012
不得往生	Realistic	437,000	2012
致我们终将逝去的青春	Young adult	250,000	2007

Appendix 2 Lead-in handout

PDR-H situation: a subordinate to her unfamiliar superior

她记得她第一次敲开他办公室的门，将一份周渠要求会签的文件递给他过目。他说过了请进，她推开门的手却不听使唤地犹疑。她说：“陈助理，周经理让我把这份文件交给您过目，如果没有问题的话您请在上面签字，我再交给技术开发部。”

PDR-L situation: a superior to his familiar subordinate

郑微回到自己办公室，刚把二十多份复印文件装订成册，就接到了陈孝正办公室打来的电话，“郑秘书，麻烦你把我要的资料送过来。”郑微暗暗庆幸自己正好将他要的资料文件整理完毕，便急忙抱在手里，走过去敲了敲他办公室的门。

Appendix 3 Practice handout

日常生活中，我们经常会有需要向别人提出请求的时候，那我们可以使用哪些句子呢？

从最直接到最不直接的用法是：

请别人开门可以说：

1. 开门。
2. 麻烦你开门。

3. 我想请你开门。
4. 你应该开门。
5. 我希望你开门。
6. 要不你还是开门吧。
7. 你能不能开门？

请别人借你钱：

1. 借我钱。
2. 麻烦你借我钱。
3. 我想请你借我钱。
4. 我得跟你借钱。
5. 我希望你借我钱。
6. 你能不能借我钱？

现在请试一试以下情况，用这七种说法怎么说？

- a. 打开窗户
- b. 借一支笔
- c. 小点声说话
- d. 写一封推荐信
- e. 改变会议时间
- f. 提高工资

现在请想一想，我们刚才看到的这些“别人”，如果是：

陌生人

不熟悉的同学

认识十年了的朋友

只见几次面的老师

相处得不错的老板

你会选择哪一种说法呢？哪些说法不合适呢？

其实，这些用法都还能再加上一些词语，来让你的请求更礼貌一点。请看看：

- 把“你”变成“您”
例如：麻烦**您**开门。
- 加上“一下”，“一点”或者“一些”
例如：开**一下**门。
- 加上“顺便”，“先”，“稍微”

例如：你顺便开门。

- 加上附加问句“行吗？/行不行”，“好吗？/好不好？”，“如何？”
- 开门，行吗？
- 加上“如果…”
- 加上“不知道…”

练习一下：

请使用以下的句式，搭配上上面列出的请求情况+不同的对象，你会怎么提出请求呢？

请/麻烦（你/你们）（先/顺便/稍微）…一下（吧）

（请）帮忙/帮我…，（行吗？）

我想请你（帮我）…

能不能/可不可以请你（帮我）（先/顺便）

（如果）方便的话/可能的话/没问题/情况允许的话，请你…

Appendix 4 Review handout

- PDR-H 情况: 两个警员和两个潜在证人

“如果不用上报总局，我觉得我们应该没必要继续待在这里了吧？”他们互相看了看，然后两人又同时转身背对达之，开始窃窃私语。达之只听到“有用”这个词。两人再次转身面对达之。“很抱歉，能否请两位再多待一会儿？”“为什么？应该已经没我们什么事了吧？”“其实还有。有件事只能拜托请两位。”达之皱着眉说：“拜托我们？什么事？”“这个……到时候再详说吧。”熊谷说得有些结巴。“没事的，两位不用担心，不会给你们添麻烦的。”

- PDR-L 情况: 哥哥和妹妹

四美前两天跟同学特地从近郊采了一大把芦苇插瓶，没想到这东西见风就飘，弄得家里到处都是。乔一成说：四美，你把那个东西扔了吧，到处飞，烦人。四美说：你们不觉得它好飘逸好清雅吗？好美啊！好别致！

- PDR-H 情况: 老板和客人

“怎么了？”老人问我，他似乎就是钟表店的老板。我从口袋里掏出那块手表：“能帮我修一下吗？”也许是没想到撞他的人突然变成了客人，老人的表情看上去很意外，但就在他接过手表的一瞬间，脸上的表情转变为了手工艺人的专业表情，仔仔细细地端详起手表来。

- PDR-L 情况: 妻子和丈夫

康代说：“你给我看看那个吧。”“哪个？”“就是你写的字，刚才你说过会儿给我看的。”“哦，是啊。”达之从坐垫上站起身。两人来到隔壁房间。纸上的字已经干了。两人站着，低头看着那两个字——“诚意”。

请分别就以上四个对话，回答下列问题：

1. 谁对谁提出了请求？
2. 什么请求？他怎么说？
3. 这个请求有礼貌吗？直接吗？为什么？
4. 为什么用这种请求说法？

• PDR-L 情况: 熟悉的朋友 (bad example)

朋友 A: “喂。现在方便说话吗？”

朋友 B: “嗯，怎么了？”

朋友 A: “其实我今晚有件事想对你说。抱歉，如果不是太麻烦的话，能不能请您先来我家一下？”

朋友 B: “现在？”

朋友 A: “我刚才就想说的，但不小心睡着了，所以没说成……”

朋友 B: “不能在电话里说吗？”

朋友 A: “嗯，电话里不太方便。”

朋友 B: “好吧，我想办法过去。”

朋友 A: “谢谢。你到我家门口的时候，麻烦您给我打个电话吧。”

• PDR-H 情况: 一般的同事 (bad example)

阮阮送出了门，她说：“林检，你送微微。”郑微连连摆手，“不用麻烦，不用麻烦。楼下很好打车。”林静朝阮阮笑笑，“你放心吧，交给我。再见，祝你们新婚快乐！”转身就再自然不过地将郑微的包包拿在自己的手中，“走吧，我的车就在楼下。”

请分别就以上两个对话，回答下列问题：

对话中的请求行为是什么？

有没有什么问题？

为什么有问题？

你认为怎么说比较合适？

教学平台支持下的高年级朗读训练实践研究 (Implementing Reading-Aloud Activity for Advanced-Level CSL Learners Supported by a Language Learning Management System)

Qiu, Jingwei
(邱经纬)

Beijing Language and Culture University
(北京语言大学)
qqqjw99811@163.com

Zhang, Junping
(张俊萍)

Beijing Language and Culture University
(北京语言大学)
jpzhang0315@126.com

摘要: 语音在高级汉语教学中易被忽视, 综合课应承担的正音正调任务也易被忽略。本研究借助“北语中文智慧系统”提供的泛在自主学习环境, 创建“听音模仿→朗读评测→即时反馈→自主复练”的课后概括朗读训练模式, 面向本科四年级留学生进行教学实践。学习行为数据分析证实: 本训练有助于学生自主学习、个性化学习、反思性学习, 有长期开展的必要。问卷调查结果显示: 助学效果、形式设计、教师和课程考核的要求促使学生完成该训练, 网络设备条件、课后复习时间、朗读内容的长度和难度限制学生完成该训练。本文据此总结出面向成人学习者的高级汉语语音教学活动设计经验, 从教学活动设计、“北语中文智慧系统”升级、学习者激励三方面提出发展对策。

Abstract: Pronunciation is easy to be ignored in advanced-level Chinese instruction, and so is the task of correcting pronunciation, tone and intonation in comprehensive courses. Based on the ubiquitous autonomous learning environment provided by BLCU's "AI System for International Chinese Education", an after-class summary reading-aloud activity was designed with the "listening and imitation → reading evaluation → immediate feedback → autonomous re-practice" approach for fourth-year undergraduate CSL students. The analysis of learning behavior data proves that this instructional activity is helpful for students' autonomous learning, personalized learning and reflective learning. The results of a questionnaire survey show that the effect for learning, the instructional design, the requirements of teachers and curriculum assessment are contributing factors for students to complete the learning activities, while the conditions of network equipment, review time after class, length and difficulty of reading-aloud content are the limiting factors. Based on the experiences of designing and implementing reading-aloud activity for advanced-level learners, this paper suggests further improvements for the

reading-aloud activity (including learner motivation) and BLCU's "AI System for International Chinese Education".

关键词: 朗读训练、国际中文智慧教学系统、学习行为数据分析、融课件

Keywords: Reading-aloud instruction, AI System for International Chinese Education, learning behavior data analysis, integrated courseware

1. 引言

1.1 开展概括朗读训练是《高级汉语综合课》语篇教学和语音教学的要求

《高级汉语综合课》是北语及其他中国大陆高校留学生汉语言、国际中文教育两个本科专业三四年级的必修课,教学对象是已经达到 HSK5 级或《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估(CEFR)》C1 的中文二语学习者。语篇是《高级汉语综合课》的重点教学内容,课文是语篇呈现的基本形式。课文教学是语篇教学的输入环节,成段表达是语篇教学的输出环节(李泉等,2011),《高级汉语综合课》语篇教学是在理解和分析课文的基础上提升学生口语和书面语成段表达能力的过程。张辉和杨楠(2006)指出学习者要通过理解分析课文内容结构、完成大段的口头表达和书面成篇表达来掌握语篇知识。柯润兰(2013)总结出“语篇背景处理→语篇分析程序→语篇生成训练”的语篇能力训练模式,并提出课上口头概述课文主要内容,课下书面表达的具体训练方式。

语音教学应贯穿中文二语教学的始终,《高级汉语综合课》不能忽略语音教学(张辉 & 杨楠,2006)。音素与语流相结合是语音教学原则之一(刘珣,2000);史有为(1989)认为语音训练可以从纯音素开始,再结合词、短语、句子,最后结合句群或篇章进行训练。吴洁敏(2002)认为节律朗读教学法可有效提升汉语理解能力和表达能力;侯亚光(2005)分析了开展朗读教学的意义和功能,将段落和短文列为其教学内容;关英伟(2008)提出应在中高级留学生中开展朗读训练;董琳莉(2010)从提升语言表达流畅性、掌握汉语节奏和韵律、培养语感、减少语用失误四方面论证了成段朗读在中高级汉语教学中的不可或缺性;鲁健骥(2010)认为语音练习最好用学过的内容;因此作者认为《高级汉语综合课》有必要结合学过的课文开展语段语篇有关的语音训练,即以教师总结的对长篇课文的示范性概括语段¹为内容,以朗读为形式的“概括朗读训练”,在语流中帮助学生正音正调。

¹四年级留学生所学课文 6000 或 8000 字不等,平均课文长度 6529 字;生词 70 或 110 个不等,平均生词数 90 个。一篇课文分 4-5 次讲授完,平均每次学习的课文长度达 1500 字,概括朗读训练的文本字数为 230-400 字。

1.2 《高级汉语综合课》语音教学的现存问题

朗读既是口语表达的基本形式，也是有效的语音训练方式。毛世桢（2002）发现由于没有建立良好的汉字形音联结，留学生朗读时的语音面貌远不及其说话；陈默（2016）也通过实验证明朗读中不自然的停顿是造成“洋腔洋调”的原因之一。

中高级综合课一方面要处理初级阶段遗留的难音难调，另一方面要进行说和读的语调训练（李泉等，2011），如果将正音正调作为重要的教学任务，则语音方面的训练将占用较多教学时间。赵菁（2015）认为朗读教学的缺失会使学生无法感受汉字的语流音变及语调、语篇的基调等特征，导致“洋腔洋调”的产生。

高级阶段虽有语音教学的必要性，但毛世桢（2002）也指出语音教学需要花费的时间和精力太多、内容过于枯燥，难以激发和维持学习者的动机和兴趣。高级阶段留学生多存在个性化语音问题，而且《高级汉语综合课》课中环节还有其他较为复杂的语篇及重点词汇等学习任务，课中环节很难展开集中统一的针对性语音训练，朗读教学的缺失更是常态。

北京语言大学研发的“国际中文智慧教学系统²”（以下简称“北语中文智慧系统”）则为《高级汉语综合课》课中时间紧张、语篇教学任务繁重、朗读教学缺失等问题提供了一个解决的可能。北语中文智慧系统是中国大陆首个面向留学生中文教育的智慧教学系统。它以“融课件”为载体，承载人工智能技术和精标互联的数字化教学资源。“融课件”是带有学习行为数据流的云端互动智能化教学课件，以二维码、小程序、HTML5、VR 或其他媒介形式呈现，它是该智慧系统的核心部件。作为教学和学习数字资源，“融课件”既可独立发挥作用，也可作为独立的模块融入其它课件或媒介等共同发挥作用；它们融汇在该智慧系统中，形成系列的“融课件库”。

教师使用该系统自动出题的题型模板生成“融课件”，即可得到技术与资源赋能的教学或学习材料。“北语中文智慧系统”借助配套 APP 和微信小程序，搭建了泛在的学习环境(Ubiquitous learning environment)。学生可以随时随地扫描二维码，自主进入“融课件”，完成个性化学习。同时，学生的学习行为数据也能被动态回传，该系统的记录与分析能够驱动教师精准决策，及时调整和优化教学设计。

北语中文智慧系统的这些功能为中文二语教学的“设计→实践→优化”实践提供了技术、资源和环境支持。就《高级汉语综合课》的朗读教学而言，教师可借助该系统的朗读题“融课件”创新教学活动设计，为解决语音教学中的问题、提升语篇教学质量做出有益尝试。同时，教学中师生的真实需要也可以反馈给系统，促进

² 北语中文智慧系统登录网址：<https://class.blcu.edu.cn>；系统 1.0 和 2.0 发布会资料请见

<https://mp.weixin.qq.com/s/xxjygmVm-VonQxBPEq4pQ>；

<https://mp.weixin.qq.com/s/MgLj8WdEYvIzAGeNsQFmOQ>。首页左下方有帮助文档，是该系统详细的使用说明。北京语言大学自 2020 年 12 月启动“国际中文智慧教育工程”，2022 年 6 月 18 日发布核心成果“国际中文智慧教学系统 1.0 版”，2023 年 2 月 28 日发布工程最新成果“国际中文智慧教学系统 2.0 版”。最近的升级着眼于智慧课程的构建，关联课程、教师、学生（班级），更有针对性地全面赋能课前备课、课中教学和课后作业。

其更新和迭代，最终达到优质课程和优质系统共建的双向驱动效果。

1.3 本文的具体研究问题

作者设计了一种新型的教学活动“概括朗读训练”，以朗读作为《高级汉语综合课》的语音训练形式，将教师总结的课文内容示范性概括语段作为朗读内容，以“北语中文智慧系统-融课件”为载体，借助该系统开展教学实践。

本文旨在通过学生学情数据分析、学生问卷调查反馈，一方面探究该新型教学活动效果如何，能否促进《高级汉语综合课》的语篇教学和语音教学，论证该教学活动未来继续开展的可行性和必要性；另一方面努力发现影响学生参与本活动的主客观因素，分析如何提升学生参与的积极性，为改进本活动的设计和 implementation 提出针对性建议。

2. 基于“北语中文智慧系统”的《高级汉语综合课》课后概括朗读训练实践

2.1 概括朗读训练的教学设计

提高学生准确而得体的口语和书面语表达能力是北语《高级汉语综合课》的教学目标之一。目前，课中主要通过课文理解分析活动提升学生的口语表达能力，课后主要通过回答跟课文有关的问题、写读后感等活动提升学生的书面语表达能力。

本研究试图在课中口语表达和课后书面表达之间创造接口，设计出一套较为完整的语篇朗读任务与评价反馈体系：补充课后口语表达训练，展示对课中长篇课文内容的示范性概括，帮助学生抓住本课语篇重点，简单高效地巩固所学，减轻后续书面表达的压力，在朗读中潜移默化地提升语篇概括能力和口语表达流畅度。

借助“北语中文智慧系统”能通过小程序和 APP 随时随地泛在学习的优势，将语音训练移至课后。依据林焘（1996）“多听多模仿”的观点，为学生提供听后模仿的机会，引导学生在感知、模仿、运用中正音正调，自主完成个性化语音训练。利用朗读题“融课件”承载的智能语音识别和评测技术，建立“听音模仿（辨识）→朗读评测（发音）→即时反馈→自主复练”的课后概括朗读训练模式，通过人机交互、即时反馈缩短单次练习时间，提升练习效率；在概括文本和示范音频的同步展示中，建构正确的汉字形音、义音联结，推动上述《高级汉语综合课》语音教学问题的解决，促进学生语篇概括能力、口语表达能力、语音水平的同步提升，通过机器评分与教师评价的双重激励，使其逐渐养成课后主动复习的学习习惯。

2.2 学生端操作

学生端操作界面及步骤分析如下。



《汉语简论》概括朗读训练02



登录日志 概括与朗读训练02

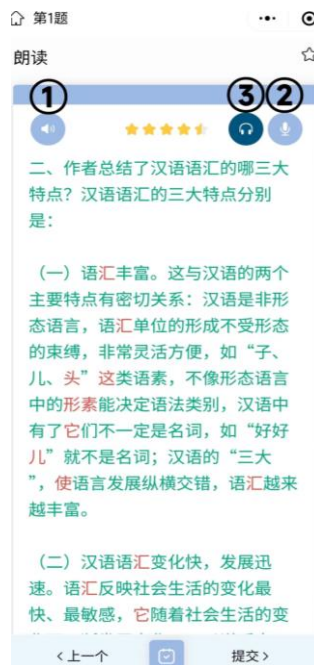


图 1 课后概括朗读训练示例二维码

图 2 学生端操作界面示例

a. 用微信扫描如图 1 的二维码进入朗读题“融课件”，学生将看到如图 2 教师总结的课文内容示范性概括语段，按图 2 中的①键，将播放预置的教师真人示范性语段朗读音频，学生可感受每个字在语流中的发音，文音同步（视听同步）建立汉字形音之间的联系。

b. 按图 2 中的②键表示“开始朗读”，学生一边朗读，一边通过系统即时评判显示的绿色或红色两种汉字颜色能明确个人读音正误。既能复习课中内容，重现汉字形义之间的联系，也能同时感知语篇概括的方法。

c. 再按②键表示“完成本次朗读”，可得到系统对本段朗读的整体评分（图 2 中以评星形式呈现），此时可以选择右下角“提交”结束本次朗读训练；也可以按图 2 中的③键回听自己朗读的音频，对比自己朗读的与示范音的不同，自行纠音，图 2 中所有红色字都是“北语中文智慧系统”自动测评发现的学生语音问题；如果对回听到的自己朗读的音频不很满意，想把图 2 中所有红色的读音问题纠正过来，还可按②键再次朗读，即自主复练，智慧系统将重复上述“语音自动记录和实时评分”的过程，在此过程中，学生能够进一步明确个人语音问题，在反复朗读的进步中将获得成就感，直到自己满意再“提交”。

d. “提交”后重扫二维码或通过 APP、微信小程序中的“练习”菜单均可随时随地再次进入该“融课件”，按以上步骤再次完成训练。

学生朗读的动态数据都将实时回传给系统,教师端能在“北语中文智慧系统”后台看到每个“融课件”及其子任务的班级整体完成情况和学生个人完成情况,前者见图3、后者见图4。教师能听到每个提交成功的学生朗读音频,透视学生的练习状态,据此了解学生的个性化语音问题,除了智慧系统的自动评分,教师还可以直接通过“评语”做出主观反馈和“一对一”的精准指导,这也会有效激励学生完成下一次概括朗读训练。

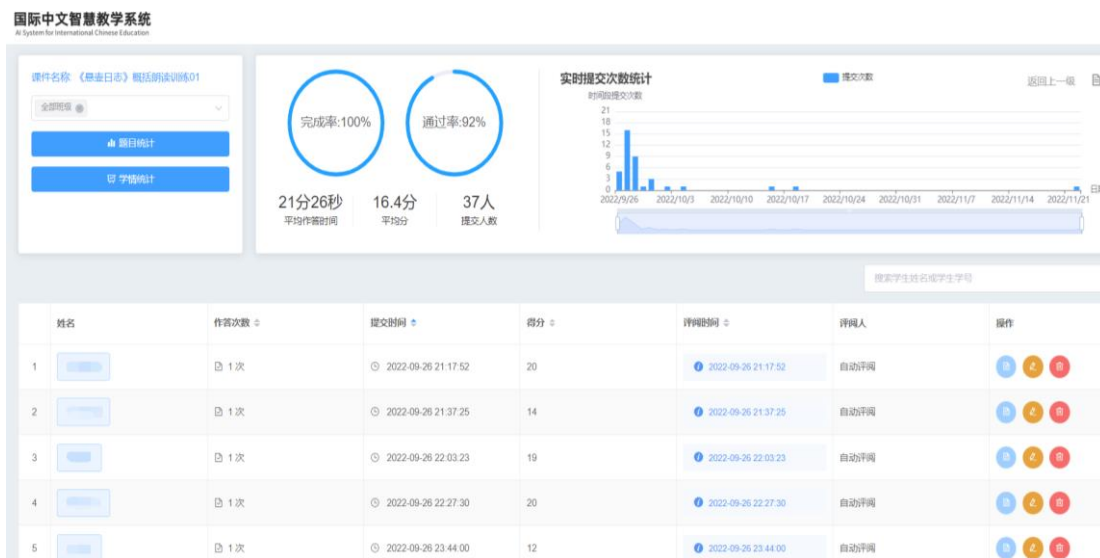


图3 教师端朗读题“融课件”班级整体完成情况示例图



图4 教师端朗读题“融课件”学生个人完成情况示例图

2.3 数据采集

基于“北语中文智慧系统”的《高级汉语综合课》课后概括朗读训练，已于2022年秋季学期（下称“22秋”）面向北京语言大学汉语学院本科四年级留学生展开。教学对象共59人，为4001（29人）和4002（30人）两个平行班。学生共学习4篇课文，课文长度均在6000字以上，必须分课时讲解，根据每课时重点与难点，教师整理出概括朗读训练的内容，制作“融课件”。如所用教材《现代汉语高级教程（修订本）下册》（马树德，2013）中的课文《汉语简论》第三课时学习“三、汉语语汇”（2054字）部分，重点是概括“汉语语汇的三大特点及为什么汉语语汇有这三大特点”，教师共提炼出407个字的语段，制作“《汉语简论》概括朗读训练02融课件”（上文图1和图2），供学生朗读，帮助学生抓住本课语篇重点。因每课时学习重点并不唯一，本学期16个课后概括朗读“融课件”一共包含了27个朗读子任务，即个别“融课件”包含了2-4个朗读子任务（如图1中下方的“融课件”）。

据“北语中文智慧系统”教师端的相关数据，共有46名（78%）学生完成过该训练2次及以上，其中30人（65%）完成过8次及以上，6人（13%）16次训练全部完成。100%线上上课的“22秋”学生整体完成情况如表1。

表1 “22秋”共16次课后概括朗读训练学生完成情况统计表

课文名称	一流人才从哪里来			悬壶日志					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
融课件标号	1	2	3	4	5	6	7	8	9
子任务个数	2	4	2	4	2	1	2	2	1
完成率	69%	69%	54%	59%	63%	56%	54%	46%	34%
最高提交次数	4	2	2	2	1	2	1	1	2
单次单子任务最高示范音频播放次数	8	7	3	11	6	5	9	4	4
单次单子任务最高朗读次数及时间（≈分）	34 45min n	23 27.1min n	28 28.3min n	28 9.9min n	34 80.5min n	29 40.7min n	17 31.8min n	13 35.7min n	38 64.8min n
课文名称	到巴金花园去				汉语简论				
融课件标号	10	11	12	13	14	15	16		
子任务个数	1	1	1	1	1	1	1		
完成率	44%	31%	31%	31%	44%	22%	22%		
最高提交次数	2	2	1	2	2	1	1		

单次单子任务最高示范音频播放次数	4	3	6	3	9	2	2
单次单子任务最高朗读次数及时间(≈分)	9 18min	10 17.3min	10 13.9min	5 7.7min	10 19.1min	10 11.8min	7 18.2min

2.4 数据分析

如表 1 所示,以各“融课件”的完成率、提交次数、朗读次数、示范音频播放次数为着眼点,分析“22 秋”课后概括朗读训练完成情况,结果如下:

完成率:“22 秋”课后概括朗读训练在学期开始的前两次中完成率最高,学期末尾的最后两次完成率最低,但整个学期的完成率走势并非持续下降,前 8 次完成率明显高于后 8 次,完成率和活动开展次数并非反比关系,没有学生只完成过开学前两次后就不再完成。

提交次数:“22 秋”共出现 17 人共 23 次多次提交的情况,其中 10 次时间间隔大于 1 天,最长的时间间隔是 78 天。追踪多次提交的学生的历次朗读具体情况,可发现 47.83% 的学生多次提交的最终分数高于首次提交的分数,多数学生再次提交时的语音错误少于首次提交,还有一些学生在持续获得满分后仍继续练习。

朗读次数:“22 秋”所有完成过该训练的学生均采用过反复朗读的办法进行练习,单子任务最高练习朗读 38 次,用时超过 1 小时,27 个子任务平均朗读次数为 3,单子任务平均朗读次数均 > 1,16 个“融课件”最高朗读次数数据分别来自 9 名学生。单次朗读完成度方面,整个学期仅 5 名学生合计 6 次没有读完。

示范音频播放次数:完成过概括朗读训练的“22 秋”学生,全都听过示范朗读音频。表 1 中单次单子任务最高示范音频播放次数达 11 次。结合朗读次数看,仅有 9 名学生出现过只听不读的情况(5 次及以下),没有学生整个学期都只听不读。与传统线下课相比,概括朗读训练这一新型教学活动提升了学生的输入与输出量。

2.5 讨论

“22 秋”概括朗读训练“融课件”整体的完成率与学生对教学活动的新鲜感和课业压力有关:学期开始时,因疫情分散在全世界各地、100%线上学习的学生第一次尝试此类训练,积极性较高,期末时,学生面临各科考试,课业压力大,参与度降低。完成率的走势变化说明学生的参与热情没有随着时间推移而消失,本训练可长期开展。前半学期和后半学期的完成率对比说明期中考试后学生态度有所转变,

猜测是由于期中评价方式未涉及朗读，因此考试过后学生对朗读训练重视度下降，如果能将概括朗读训练作为考核形式之一，或提升概括朗读训练完成情况在过程性考核中的分数占比，或许会提升学生参与的积极性。

复练有两种表现形式：一种是多次提交，属于有时间间隔的练习；另一种是多次朗读但可能只提交一次，属于连续性练习。从提交次数上看，本训练成功地吸引了学生自主复练，学生根据系统的反馈进行了自我纠正。经过一段时间的学习后，学生愿意主动回顾旧知，重复过往的训练以检验自己的汉语水平，正是建构主义学习观中反思性学习的表现。其他教学活动也有必要提供此类复练情境，给学生自主回顾、反思、提升的机会，培养学生的学习能力和学习主动性。通过“北语中文智慧系统”能即时地看到个人进步可能是学生复练的原因之一，除此之外，还有其他激励学生得到满分后继续练习的因素，需要进一步考察。

从朗读次数上看，单次训练中的高频反复朗读现象不是某个学生的个人行为，多数学生都愿意投入一定时间用反复朗读的方式提升语音水平。没读完的情况可能与朗读文本长度、难度、网络设备条件、学生对本训练的认识等主客观因素有关，该问题可以与下文问卷调查中部分学生从未完成本训练的原因一同考察。

示范音频播放次数表明示范朗读音频的设置是有意义的。多数学生都能完成朗读这一基本任务，即使学生偶尔没有条件或能力完成朗读，也能够在本训练设计的引导下听音复习，示范朗读音频的设置照顾到了学生的差异化情况。

综上所述，数据证实本训练有助于学生自主学习、个性化学习，有长期开展的必要。影响学生完成或不完成本训练的主客观因素是需要进一步探究的问题。

3. 基于“北语中文智慧系统”的《高级汉语综合课》课后概括朗读训练实践调查分析

本研究在数据分析的基础上开展了问卷调查，以验证上文2.5的数据结果讨论，明确学生对本训练的态度，通过分析代表性想法了解学生完成本训练的动机和目标，探究影响学生参与本训练的主客观因素，找到提升学生参与度和练习效果的方法，进一步总结实践经验，发现需要改进的问题。

问卷调查共33题，第18-23题为“课后概括朗读训练”专项调查（见“附录”），“22秋”共49人（占学生总人数的83.1%）参与了该部分的调查，参与调查的学生中，41人完成过本训练，占“22秋”完成过本训练人数（46人）的89.1%；8人从未参加过本训练，占“22秋”从未完成人数（13人）的61.5%³。为使学生明确表示对本训练的态度倾向，问卷第23题，设置了“非常不满意（1分）→不太满意（2分）→有点儿不满意（3分）→基本满意（4分）→比较满意（5分）→非常满

³ 接近90%和超过60%的调查覆盖率有一定的代表性，能反映学生的真实想法。

意(6分)”,6个分数值的选项,让学生选择对本训练的满意程度,1-3分可视为不满意区间,4-6分可视为满意区间,计算出学生对本训练的满意度平均得分为4.41,处于满意区间内,标准差为1.32,数据分布比较集中。

3.1 学生完成课后概括朗读训练的原因

据问卷第20题(多选题),“22秋”参加过本训练的41名学生,完成本训练原因统计结果如下:

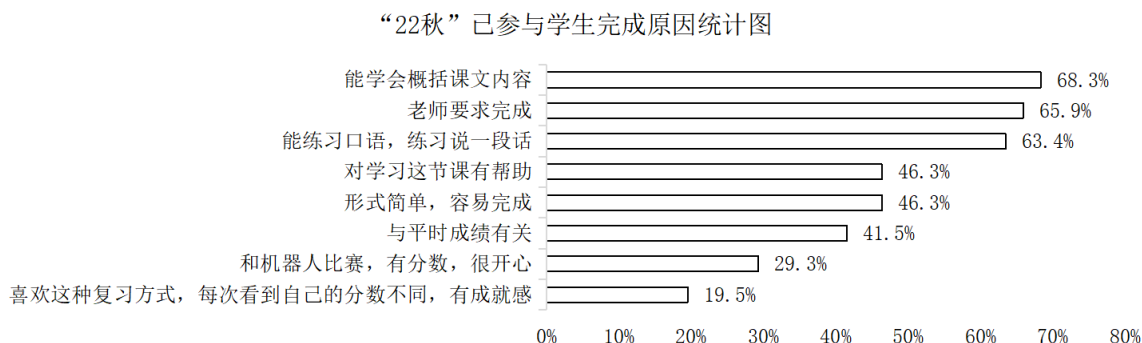


图5 “22秋”已参与学生完成原因统计图

如图5,“22秋”已参与概括朗读训练的学生反馈,完成本训练的主要原因集中在三方面:助学效果、教师和课程考核的要求、形式设计。

助学效果,即本训练对语篇概括能力和口语成段表达能力的提升作用,得到了学生的肯定(前者为图5中的68.3%,后者为63.4%),成为其完成本训练的最大动力,说明处于高级阶段的成年学习者最在意的是教学活动的学习价值,当学生意识到教学活动能切实提升自己的汉语水平时,才会付诸实际行动。而且内容(图5中的“能学会概括课文内容”和“能练习口语,练习说一段话”)和形式(图5中的“形式简单,容易完成”)相比,学生明显更在意训练的内容价值(68.3%和63.4%均>46.3%),所以高质量的教学内容应是未来智慧教学活动的设计核心。

其次,超半数学生(65.9%)由于“老师要求完成”完成本训练,近半数学生(41.5%)由于“与平时成绩有关”完成本训练,所以教师要求和课程考核要求这类外部约束对学生是必要的,即使是成年人学习者,课后自主练习也需要提醒监督。

事实上,本训练中 学生感受到的教师要求不仅出自作业布置,还来源于“北语中文智慧系统”的学习数据动态记录功能。它既承担了传统教学模式下教师收集、检查作业的部分任务,又强化了教师的课后监督,让教师能通过系统随时关注学生的课后训练完成情况,及时督促未提交的学生。学生知道教师能监控自己的练习状态,更深刻地感到任务的必做性,就会自觉完成课后作业,长期坚持就能慢慢由被动转向主动,形成课后自主复习的习惯。

课程考核要求（41.5%）也会影响学生对相关教学活动的参与积极性。本科留学生对课程考核成绩比较看重，“22秋”课后朗读训练的完成情况会作为平时成绩的评判依据，影响课程总成绩，学生因此完成本训练。这也印证了上文学生参与度与考核模式有关的猜想，若能提高朗读训练完成情况在平时成绩考核中的占比，则可进一步提升学生参与的积极性。

第三，有近一半的学生（46%）认为本训练“形式简单，容易完成”，一方面说明本训练新颖智能、简单高效的形式设计得到了学生的认可，另一方面启发我们思考这种形式对语音训练的开展有哪些实际意义，比如满足了学生哪些语音训练方面的需要。

问卷第19题对朗读目标次数的调查显示，完成过本训练的学生仅有22%想读一次，有学生表示想读10次以上，且该生正是表1中朗读次数最高的学生，的确在实际行动中达成了目标；即使是从未参加过该训练的学生，87.5%也希望自己能读2次及以上。也就是说多数学生都对自己有了复练要求，认为复练对朗读训练来说很重要。这种学习目标和方法的建构可能来自学习者的经验积累，也可能由本训练创设的朗读复练情境激发。

本训练还满足了复练的执行需求，弥补了传统课后自主朗读学生单向输出、没有参考、不能被即时评判反馈、练习过程记录繁琐的缺陷。用循环式练习的条件帮助多数学生建构并实现了语音练习目标，掌握了语音练习的方法，这才是本训练采用智慧教学手段设计的真正意义。

3.2 学生从未完成基于智慧系统的课后概括朗读训练的原因

据问卷第21题（多选题），“22秋”从未参加过本训练的8名学生，未参与训练的原因统计结果如下：

“22秋”学生未参与原因统计图

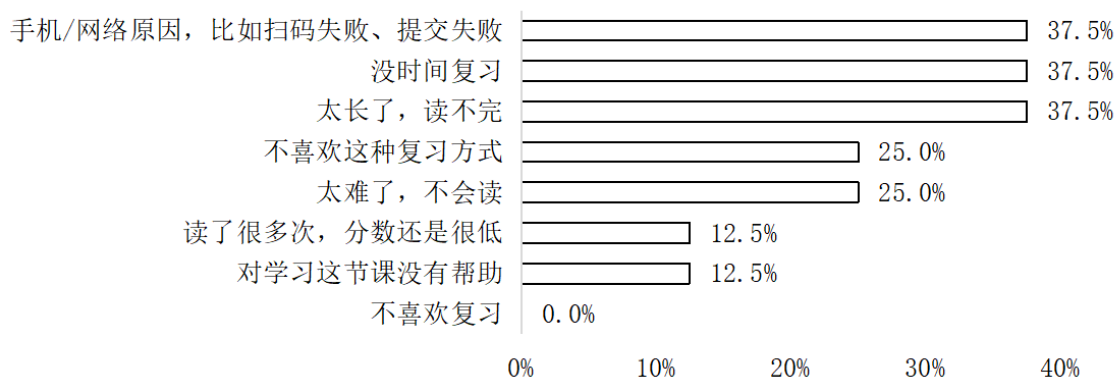


图6 “22秋”学生未参与原因统计图

如图 6,“22 秋”学生未参与本训练的高频原因可概括为三方面:网络设备限制、课后时间不足、朗读内容多或难。

37.5%的学生会因为手机或网络原因完不成本训练。网络设备条件是限制多数学生使用“北语中文智慧系统”的因素,问卷第 1 题对学生网络条件的调查也印证了这一结论:从未参与本训练的学生中,有 87.5%表示会因为网络问题扫码或提交失败,而完成本训练的学生中 53.7%也有相同的情况,说明未来的智慧教学设计需要尽量降低对网络设备的要求,才能顾及到处于世界各地的学生。

课后自主复习时间有限确是该阶段学生的现实情况,完成过本训练的学生近半数(43.9%)也认为课后复习时间紧张。高级阶段课后任务多与语篇有关,包括提纲概括、写读后感等较为复杂的书面表达,本科四年级留学生还需查资料、撰写毕业论文开题报告等,整体学业负担较重。尽管本训练已经通过即时评判缩短了反馈时间,通过概括性语段压缩了朗读内容,但从已开展状况看,按上文表 1 的最高朗读次数和时间计算,学生平均约 2 分钟才能读完 1 个子任务,1 个朗读训练最多包含 4 个子任务,想要完整复练,确需花费较长时间。再考虑到学生间的个体水平差异,朗读内容对少部分学生仍过长或过难,需进一步精简优化。

此外,据问卷第 22 题,83.7%的学生都认为课后概括朗读训练的分数重要,43.9%完成过本训练的学生都认为自己“读了很多次,分数还是很低”,虽然学生已经能做到主动反复练习,也有了一定进步,但有时仍达不到个人预期结果,可能是由于学生完成训练时,只能通过颜色变化明确单字的发音对错,学习重心放在纠音上,很难自主完成偏误整合、自发练习顽固性偏误。

3.3 实践调查结果小结

影响学生参与本训练的因素包括与训练设计有关的助学效果、形式设计、朗读量的多少及难易程度,以及与训练执行有关的教师和课程考核的要求、网络设备条件和课后复习时间限制。实践结果证明,本训练的内容设计有助于学生提升语篇概括能力和口语成段表达能力,形式设计有助于学生建立语音学习目标,并利用“北语中文智慧系统”积极使用复练策略,投入更多时间和精力,自主实现该目标,培养了学生课后主动复习、完成语音练习的习惯。

4. 基于“北语中文智慧系统”的《高级汉语综合课》课后概括朗读训练进一步完善

教学实践和教学系统的发展是相辅相成、互相促进的。本训练经过实践研究为自身的活动设计和“北语中文智慧系统”的朗读题处理提出了具体建议。

4.1 优化内容设计，调整阅读量及难易程度

针对课后自主复习时间有限的情况，未来本训练将在朗读内容的长度和难度上做出调整。将现有的个别“融课件”拆分，尽量保证一个“融课件”对应一个概括朗读子任务，突出每个“融课件”的语篇训练重点。再将各朗读内容进行二次概括和加工，在教学内容和目标不改变的情况下，缩短文本长度，降低语段理解和朗读的难度。这样的处理也会让语篇重点更清晰，为学生做出更好的语篇概括示范。

4.2 优化评价机制，重视过程性评价和教师反馈

上文实证研究发现，本训练的完成情况在课程考核中的占比会影响学生完成本训练的积极性，因此未来应提升本训练完成情况在平时成绩考核中的占比，更加重视《高级汉语综合课》的过程性评价。具体实施上，考虑到个体差异，不应以绝对的朗读次数、时间、得分等作为评价依据，而应着眼于学生进步，引导学生设定个人朗读训练目标，参照平台数据，对连续参与、积极复练、能够主动改正个人语音问题、达成个人预期目标的学生加以表扬。这也要求教师要善用主观“评语”对话框，及时一对一反馈，一方面要用积极的话语鼓励学生完成练习；另一方面要帮助学生总结个人语音偏误进行发音策略指导，帮助学生有的放矢地自行正音，从根本上提升朗读质量和发音水平。

4.3 优化北语中文智慧系统学生端，促进学习进步可视化

目前，北语中文智慧系统学生端仅能呈现当次朗读的分数和字音正误情况，无法像教师端一样展示历次个人朗读具体情况、展示学习数据的变化过程。学生感知个人进步的方式比较单一，需要采取更多数据挖掘和分析手段，促进学习进步的可视化，以激励学生完成复练。比如在学生复练结束后，明确告知哪些字词比前一次读得更好，甚至基于历次朗读数据，结合朗读内容，自动生成鼓励性话语，将学生对分数的关注引导到朗读内容具体的发音正误上，减少“读了很多次，分数还是很低”这种消极心理对学生的影响。

4.4 优化北语中文智慧系统数据库，建立语音偏误“错题集”

目前，教师发现学生语音偏误的方法仍是逐条听音，纠偏需要一次次主观评阅“融课件”，然后再为学生寻找练习机会，工作较为繁琐。

建议北语中文智慧系统增加自动生成学生语音偏误“错题集”的功能，通过大数据分析，整理每名学生每个朗读训练“融课件”中的错误，量化记录学生常错的音节和配字，为学习者精准画像。该“错题集”可以从初级阶段的语音训练就开始建立，同时及时基于此为学生推送个性化的语音练习资源，在基础阶段就让学生有针对性地完成练习，尽力避免语音偏误化石化。希望将来能逐步打通初、中、高三级语音教学，让各阶段教师都能明确每个学生的顽固性语音偏误，进行更精准的语

音教学和个性化辅导，以便于开展国别化的语音教学和研究工作，甚至在未来辅助中介语多模态语音语料库的建设。

5. 结语

本文从高级汉语语篇和语音教学的要求出发，聚焦《高级汉语综合课》课后阶段，依托北语中文智慧系统的资源和技术，设计出“听音模仿→朗读评测→即时反馈→自主复练”的课后概括朗读训练模式。在面向本科四年级留学生的实践中，学生积极使用复练策略，达成了个人朗读训练目标，完成了反思性学习，证实了本训练在语篇概括能力和口语成段表达能力提升方面的助学效果，体现出培养学生自主学习能力的形式设计意义。未来本训练将在概括朗读内容设计上做出调整并不断优化其他细节，继续提升《高级汉语综合课》语篇和语音教学效果；也期待北语中文智慧系统能早日推出学习者语音偏误的动态归纳功能，促进学生进步的可视化，引领中文二语语音智慧教学向着个性化、精准化不断发展。

致谢：本文受教育部语合中心 2021 年度《国际中文教育中文水平等级标准》教学资源建设重点项目（YHJC21ZD-076）、2023 年北京高等教育“本科教学改革创新项目”（202310032002）、北京语言大学 2022 年国际中文教育教改重点项目（GJGZ202203）、北京语言大学院级项目（中央高校基本科研业务费专项资金，20YJ010105）资助，为北京语言大学研究生创新基金（中央高校基本科研业务费专项资金）项目成果（22YCX175）。张俊萍为本文通讯作者。

参考文献

- Chen, M. (2016). Perception of pausing naturalness of Chinese oral reading in Chinese as a second language. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 179(3), 11-20. [陈默. (2016). 汉语作为第二语言朗读停顿自然度的感知. *语言教学与研究*, 179(3), 11-20.]
- Dong, L. (2010). On the teaching of reading paragraphs aloud at the intermediate and advanced stages in TCASL. *Journal of Shaoguan University*, 31(7), 125-128. [董琳莉. (2010). 谈对外汉语中高级阶段的成段朗读教学. *韶关学院学报*, 31(7), 125-128.]
- Guan, Y. (2008). The blind spot of phonetics teaching in the teaching of Chinese to foreigners-The effect of reading aloud in the teaching of Chinese phonetics to foreigners. *Journal of Guilin Normal College*, 22(3), 47-50. [关英伟. (2008). 对外汉语语音教学的盲点——试论朗读教学在对外汉语语音教学中的作用. *桂林师范高等专科学校学报*, 22(3), 47-50.]
- Hou, Y. (2005). Reading aloud teaching-A missing link in teaching Chinese as a foreign language. *Applied Linguistics*, (S1), 60-62. [侯亚光. (2005). 朗读教学——对外汉语教学中的一个缺失环节. *语言文字应用*, (S1), 60-62.]
- Ke, R. (2013). Research on the mode of discourse ability training in advanced integrated

- Chinese courses. *Hubei Social Sciences*, (1), 137-140. [柯润兰. (2013). 高级阶段综合课语篇能力训练的模式研究. *湖北社会科学*, (1), 137-140.]
- Li, Q., Gao, Z., & Fu, Y. (2011). *Chinese comprehensive course teaching theory and method*. Peking University Press. [李泉, 高增霞, & 傅由. (2011). *汉语综合课教学理论与方法*. 北京大学出版社.]
- Lin, T. (1996). Pronunciation research and teaching Chinese as a foreign language. *World Chinese Teaching*, 37(3), 18-21. [林焘. (1996). 语音研究和对外汉语教学. *世界汉语教学*, 37(3), 18-21.]
- Liu, X. (2000). *Introduction to pedagogy of Chinese as a foreign language*. Beijing Language and Culture University Press. [刘珣. (2000). *对外汉语教育学引论*. 北京语言文化大学出版社.]
- Lu, J. (2010). Re-understanding of some basic questions concerning teaching Chinese phonetics to foreign learners. *Journal of Dali University*, 9(5), 1-4. [鲁健骥. (2010). 对外汉语语音教学几个基本问题的再认识. *大理学院学报*, 9(5), 1-4.]
- Ma, S. (2013). *An Advanced Course in Modern Chinese (Revised Edition)*. Beijing Language and Culture University Press. [马树德. (2013). *现代汉语高级教程(修订本)* 下. 北京语言大学出版社.]
- Mao, S. (2002). *Reflections on Pronunciation Teaching of Chinese as a Foreign Language*. In College of Chinese as a foreign language, East China Normal University (Eds.), *Teaching Chinese as a Foreign Language Series (Vol.2)*. (pp.174-182). East China Normal University Press. [毛世桢. (2002). 关于对外汉语语音教学的反思. 载华东师范大学国际汉语文化学院编, *对外汉语教学论丛第2辑*. (pp.174-182) 华东师范大学出版社.]
- Shi, Y. (1989). Pronunciation learning mechanism and pronunciation teaching principles. *Language Teaching and Research*, (2), 33-48. [史有为. (1989). 语音学习机制和语音教学原则. *语言教学与研究*, (2), 33-48.]
- Wu, J. (2002). Prosodic recitation of Chinese and two-code cognition of language. *Journal of Zhejiang University (Humanities and Social Sciences Edition)*, 32 (5), 42-49. [吴洁敏. (2002). 汉语节律朗读和语言双码认知. *浙江大学学报(人文社会科学版)*, 32(5), 42-49.]
- Yang, X., & Yu, S. (2015). The architecture and key support technologies of smart education. *China Educational Technology*, 336(1), 77-84+130. [杨现民, & 余胜泉. (2015). 智慧教育体系架构与关键支撑技术. *中国电化教育*, 336(1), 77-84+130.]
- Zhao, J. (2015). A research on the necessity of reading-aloud teaching and the teaching strategies. *Journal of International Chinese Teaching*, 7(3), 47-52. [赵菁. (2015). 汉语朗读教学的必要性与教学策略. *国际汉语教学研究*, 7(3), 47-52.]
- Zhang, H., & Yang, N. (2016). *Pedagogy of Comprehensive Chinese Course*. Beijing Language and Culture University Press. [张辉, & 杨楠. (2006). *汉语综合课教学法*. 北京语言大学出版社.]

附录

《高级汉语综合课》“融课件”练习意见反馈

同学们好！还记得我们扫二维码朗读、回答问题的过程吗？请按个人情况填写此问卷，以便了解你的学习过程和感受，不会透露个人信息，谢谢配合！

1. 我的网络[单选题]*

- 很流畅，扫码和提交都能成功
 有时会卡顿，但不影响扫二维码完成预习
 有时会扫码失败或提交失败
 很差，经常扫码失败或提交失败

……（此处省略与本研究无关的 2-17 题）

18. 做“课后复习，概括与朗读训练”的时候，我读到我想达到的分数才会停 [单选题]*

- 是 _____ *（写出你想达到的分数）
 否

19. 做“课后复习，概括与朗读训练”的时候，我想读（ ）次 [填空题]*

20. 我完成“课后复习，概括与朗读训练”的原因是[多选题]*

- 和机器人比赛，有分数，很开心
 形式简单，容易完成
 喜欢这种复习方式，每次看到自己的分数不同，有成就感
 老师要求完成
 与平时成绩有关
 对学习这节课有帮助
 能学会概括课文内容
 能练习口语，练习说一段话
 其他 _____ *

21. 我不完成“课后复习，概括与朗读训练”的原因是 [多选题]

（如果每次都完成，可以不回答这道题）

- 不喜欢复习
 没时间复习
 太难了，不会读
 太长了，读不完
 不喜欢这种复习方式
 对学习这节课没有帮助
 读了很多次，分数还是很低

- 手机/网络原因，比如扫码失败、提交失败
- 其他 _____ *

22. 我觉得“课后复习，概括与朗读训练”的分数[单选题] *

- 重要
- 不重要

23. 我对“课后复习，概括与朗读训练”的设计[单选题] *

(可以在“评价”栏写出你的意见或建议)

- 1-非常不满意 2-不太满意 3-有点儿不满意
- 4-基本满意 5-比较满意 6-非常满意

评价: _____

© 2023. Journal of Technology and Chinese Language Teaching

© 2023 科技与中文教学

URL (网址): <http://www.tclt.us/journal>

Email (电子邮件): editor@tclt.us