

# 汉语国际教育的“变”与“不变”

赵 杨

**摘 要:**2019年国际中文教育大会的召开,标志着汉语国际教育处于一个新的转折点。基于教师、教材和教学法三个维度的考察,有助于审视在当前大背景下汉语国际教育学科正在以及将要发生的工具层面的变化。需要指出的是,汉语国际教育的学科目标并没有改变。工具层面之变与目标层面之不变形成一种张力,共同推动汉语国际教育学科和事业向前发展。

**关键词:**汉语国际教育;教师;教材;教学法

2005年召开的世界汉语大会,“标志着中国对外汉语教学向汉语国际推广的转变”[1]。2006年首届孔子学院大会召开,之后每年举行一次,到2018年共召开13届,这标志着“孔子学院作为中外语言文化综合交流平台,在帮助各国人民学习汉语、了解中国文化、推动中外教育文化交流方面发挥了独特的重要作用”[2]。2019年12月,国际中文教育大会在长沙举行,来自160多个国家的1,000多名中外代表参会。[3]

国际中文教育大会的召开是汉语国际教育事业新的转折点,首先表现为两点变化。第一点是大会的修饰语由“孔子学院”变成“国际中文教育”。“中文”是“国家通用语言文字”的对外统称[4],使用“中文”强调面向海外。未来的国际中文教育仍以孔子学院为龙头,同时强调是“中外双方的共同事业”,强调“按照相互尊重、友好协商、平等互利的原则,坚持市场化运作,支持中外高校、企业、社会组织开展国际中文教育项目和交流合作,聚焦语言主业,适应本土需求,帮助当地培养中文教育人才,完善国际中文教育标准,发挥汉语水平考试的评价导向作用,构建更加开放、包容、规范的现代国际中文教育体系”。[5]第二点变化体现在大会主题上,即“新时代国际中文教育的创新与发展”,三个主题词是“新时代”“创新”“发展”。在2018年举行的第13届国际汉语教学研讨会上,世界汉语教学学会会长许嘉璐提出了两方面的创新发展,一是及时把握大数据和人工智能技术的发展动向,并适时运用到教学和管理工作中,二是在世界汉语教学中更广泛、更深入地开展中外文化交流。[6]2018年,孔子学院总部/国家汉办(现中国教育部中外语言交流合作中心)负责人马箭飞提出新时期孔子学院发展的四个目标:注重本土化发展,注重专业化发展,注重信息化发展,注重特色化发展。[7]这些都是对大会主题的具体阐释。

本文分析汉语国际教育在当前大背景和新的转折中的“变”与“不变”,对未来发展做出展望。

## 一、汉语国际教育之“变”

汉语国际教育的核心问题是“三教”,即教师、教材和教学法。本节从这三个维度审视汉语

收稿日期:2020-11-18

作者简介:赵杨,北京大学(北京100871)对外汉语教育学院教授,博士生导师。

国际教育之“变”。

### (一)教师

“三教”问题的核心是教师 [8],“教学水平和研究水平的高低,归根到底是由教师的水平所决定的” [9] (P3)。

早在 30 多年前,吕必松就提出了对外汉语教师的三项任务,分别是教学工作、科学研究工作、教学和科研的组织领导工作,并将对外汉语教师分成以下七种类型和层次:(1)能够胜任课堂教学工作;(2)能够胜任多种教学任务;(3)教学艺术高超;(4)既能胜任教学工作,又能进行科学研究;(5)科研能力特别强;(6)能够兼任教学、科研的组织领导工作;(7)能够受到特别欢迎和尊敬。即使仅仅能够胜任课堂教学工作的教师,也需要具备如下三个条件:第一,具备比较广博的专业知识和文化知识,包括语言学知识、心理学、教育学和语言教学法知识、文学知识和其他文化知识;第二,具有一定的工作能力,包括语言文字能力、课堂教学能力、交际和组织能力;第三,具有一定的教学经验。[10]

赵金铭认为,国际汉语教师知识和能力由四部分构成:(1)基础知识,包括合理的知识结构和全面的语言能力。合理的知识结构,指深厚的汉语基础知识和广博的中国文化知识,相关知识辖语言学、教育学、心理学、跨文化交际学、计算机辅助教学等方面。此外要掌握一门外语。全面的语言能力指对母语的掌控能力。(2)专业知识,包括汉语作为外语教学理论、汉语作为外语教学法、第二语言习得与认知知识等。(3)教学技能,指语言教学技能和语言训练技能,包括熟悉教学大纲和教学计划、掌握汉语水平等级标准、了解课程设置原理等。(4)教师素质,包括高尚的品行操守,良好的人际关系,具有一定的教育学修养和心理学素质。[11]

李泉提出,国际汉语教师必须具备基本知识、基本能力和基本素养。基本知识包括汉语汉字知识、中华文化基础知识、外语教学知识等;基本技能包括汉语阐释能力、教学组织能力、课堂教学能力、教学评估能力等;基本素养包括良好的心理素质,良好的外语能力、良好的跨文化交际能力、高度的敬业精神等。[12] 崔希亮认为,国际汉语教师的基本条件包括七个方面,即专业训练、国际视野、使命感、责任感、包容精神、合作精神和本土化。[13]

上述学者对国际汉语教师知识和能力的阐述,虽然表述不同,但大致可分为知识、能力和素养三方面。也有一些学者强调某一方面的知识技能,如语言学基础 [14]、汉语本体知识 [15]、话语能力 [16],等等。这些论述大多针对汉语母语教师。

汉语国际教育的变化趋势之一,就是教师群体的本土化,有汉语母语教师,但更多的是汉语非母语教师,非母语教师逐渐成为主力。师资的本土化是指:“从事汉语国际教育的一线教师应主要由当地人担当,要建设起多层次的会汉语、了解中国文化、可以用汉语交际的当地教师队伍。” [17]

目前,国际汉语教师缺口达几百万 [18],供需矛盾突出。据统计,从 2008 年到 2017 年,中方累计派出汉语教师 30,277 人次,志愿者教师 43,871 人次 [19],缓解了国外教师紧缺的状况。但是外派教师和志愿者只能是一定时期内的临时做法,不可持续。有两个操作层面的原因,一是外派教师难度增加,特别是一线城市和重点院校;二是国外汉语教学的多样性与差异性使得外派教师与当地需求常出现不匹配现象。如果把外派教师和志愿者比喻为输血,那么培养本土教师就是造血,临时输血必须以实现长久的造血功能为目标,这样机体才能健康运转,否则不仅不会解决供血问题,还有可能形成机体对输血的依赖,影响造血功能的形成。因此,一个靠中方派出教师支撑的教学系统缺乏根基,实现由输血向造血转变,培养本土师资,是汉语国际教育实现可持续发展的关键。<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 参见赵杨:《海外汉语师资培养中的输血与造血》,孔子学院奖学金论坛,北京 2019 年 11 月 8 日。

除教师本土化这一变化趋势外,另一个变化是教学环境和教师角色。以往对教师的要求,主要是针对课堂教学环境,如今课堂教学只是其中一种形态,慕课、微课、直播课堂、在线研讨等各种形式的线上教学逐渐兴起,基于现代信息技术条件,在任何时间、任何地点、使用任何终端装置进行学习的“泛在学习”模式正在成为主流。[20]以慕课为例,截至2019年底,全球公共慕课平台有13,500门课程,1.1亿慕课学习者,900多所大学参与其中。[21]这些数字还不包括中国的慕课平台。截至2019年3月,中国的慕课平台有12,500门慕课上线,超过2亿人次在校大学生和社会学习者学习慕课,6,500万人次大学生获得慕课学分。[22]2014年9月,由北京大学对外汉语教育学院研发的全球第一门汉语教学慕课《基础汉语》上线。截至2018年底,选课人数已达50万,覆盖全球203个国家和地区<sup>①</sup>,这是传统课堂教学不可企及的目标。

随着在线教学模式的兴起,信息素养成为教师必备的基本素养[23],教师角色也随之发生改变。在传统的课堂教学中,外语教师被赋予不同角色,如知识的传授者、考核者和评价者,学习过程的管理者,课堂活动的主宰者、组织者、参与者和引导者,学生的研究者、咨询者、帮助者和需求分析者等。[24]“在网络教育中,教师不是一个简单的知识传授者,而是一个联结已知世界与未知世界展开多样探究的‘触媒者’,或是联结课堂内外世界之桥梁的‘介入者’。教师作为一个‘触媒者’或‘介入者’,就要把学习的自主权交还给学生,培养学生学习的能力,淡化自己作为‘判决者’的角色。”[25]线上教学“对教师的教学水平、知识的前沿性、综合性等各方面能力都提出了更高的要求,教师更要作为‘反思性实践者’,积极主动地提升自我,并在教育行动中不断反思,实现专业知识和能力的提升”[26]。

## (二)教材

教材既是教学内容的承载者,也是教师进行教学的首要依据。“教材对于语言教学的参与者来说,是实现其目标的载体。学生通过对教材的学习获得第二语言能力,教师通过对教材的教授完成课程所规定的教学任务。”[27]截至2017年底,全球汉语教材库收集、整理、展示全球汉语教材信息17,800多册/种,汉语教材呈现类别多样化、结构多元化、媒介语日益丰富、本土性增强、少儿教材飞速发展、教材介质多媒体化、文本难度科学化等特点,但也存在媒介语不够丰富、区域性和本土性教材数量和种类不够、专用教材不能满足需求、适用不同对象多种需求的多媒体教学资源奇缺等方面的不足。[28]

汉语国际教育在教材方面将发生两个变化。第一个变化就是“汉语+”教材将出现迅猛增长。

“汉语+”教材将汉语教学和专业学习相结合,是内容与语言融合学习模式在汉语教学上的体现和发展,具有很强的针对性。外语教学经历了从一般用途语言教学到特殊用途语言教学的发展过程。[29]最初的英语教学只教授一般用途英语。20世纪60年代,人们不再满足仅仅把英语作为一种通用语来学习和使用,而是希望与不同用途相结合,专门用途英语应运而生,其口号是“告诉我你用英语做什么,然后我教给你所需要的英语”。最早的专门用途英语是科技英语,之后出现了工程师英语、航空英语、广告英语、学术英语、职业英语等,并不断有新成员加入。继专门用途英语之后,出现了内容依托型教学模式(content-based instruction)和内容与语言融合学习模式(content and language integrated learning),也是将语言与课程内容结合起来。专门用途英语的落脚点和归宿是英语,无论采用哪一种教学媒介语言,最终目的是使学生掌握与某种用途相关的英语词语、句式和表达方式。内容依托型教学模式和内容与语言融合学习模式有三种形式。第一种侧重专业内容,由专业教师而非语言教师授课,讲授专业内容,以学生目的语为媒介语。第二种侧重语言,由语言教师围绕某一方面的内容讲授高级语言课程。第三种是语言和内容并重,学习者母语和目的语并用,专业内容以学习者母语讲授,同时以目

<sup>①</sup> 参见赵杨:《让中国语言文化通过慕课走向世界》,中国慕课大会,北京2019年4月9日。

的语对学生进行专业内容辅导。

自20世纪80年代初以来,专门用途汉语教学与国内普遍开展的一般用途汉语教学几乎同步进行,在教学模式、教学方法以及教材编写和研究等方面取得了一定的成就[30],特别是商务汉语的教学和考试研发。[31]但从总体看,目前的专门用途汉语教学尚处于第一阶段,教学目的是使学生掌握专门用途汉语词语、句式和表达方式,由语言教师讲授。第二阶段的内容依托型汉语教学模式和内容与汉语融合学习模式尚未起步,课程和教材亟待开发。随着实施共建“一带一路”倡议的深入,“汉语+职业教育”正成为新的增长点,“互联网+汉语+专业”将成为新型的内容与汉语融合教学模式。

教材的第二个变化是介质的数字化,教材也将被重新界定。如果说白纸黑字印出来的纸媒教材是教材,计算机中的文本文件是教材,那么网络上日新月异、花样繁多、可以用于教学的音频、视频是不是教材?如果是,它们与传统教材有何不同?不同呈现方式的教材对学习效果有何影响?学生采用的学习策略有何变化?是否会形成不同的学习模式?这些都是新问题,需要我们作出回答。

信息化时代的教材具有素材化、碎片化、可视化和叙事化特点。素材化意味着教材不仅仅提供知识,更重要的是提供可供教师和学生自由组合和使用的素材。碎片化是指将内容分割为比较小的单位,方便教学和使用。可视化和叙事化是将汉语知识更生动、形象、立体、有趣地展现出来。[32]传统教材强调系统化和针对性。[33]碎片化是对系统化的解构,素材化是对针对性的解构,可视化和叙事化是信息化教材的独特优势。信息化时代的教材编写为学界提出了新问题和新的挑战。

### (三)教学法

20世纪是外语教学法的世纪,各种教学法层出不穷,甚至令人眼花缭乱。这些教学法一般由英美学者提出,对以英语为代表的全球外语教育产生了深远影响。[34]对教学原则、教学模式和教学法的讨论、研究和应用也贯穿于汉语教学发展的全过程,并逐渐形成了符合汉语特点的综合教学法。[35]近年来,有一些新的教学法应用于汉语教学,也获得了成功,如产出导向法。[36]

汉语国际教育在教学法方面会出现两大变化。

第一个变化是关注点由教学法向教学原则转移。赵金铭指出,汉语教学界有所谓“教学有法、教无定法”之说,“教学有法”的“法”是语言教学遵循的一般规律,“教无定法”的“法”,是由此衍生出来的多种多样的教法。如果说教学原则、教学法、教学技巧处于三个层次的话,“教学有法”指的是教学要遵循一定的原则,而“教无定法”则是根据不同教学环境和教学对象采取灵活的教学技巧。教学法向教学原则转移,就是将教学法这一中观概念解构为宏观的原则和微观的技巧。[37]近年来,学者们提出了多种外语教学原则,就是这种转变的具体体现,如靳洪刚的十原则[38]、文秋芳的三原则[39],以及埃利斯(Ellis)和希塔尼(Shintani)在第二语言习得研究成果基础上总结的十一条原则[40]等。

由教学法向教学原则转变的原因,在于汉语国际教育因迅猛发展而形成的丰富的多样性,学习者年龄跨度大,汉语水平层次多,母语背景复杂多样,学习目的各不相同,需求千差万别;教师有母语教师和非母语教师;教学环境有母语环境(如美国人在美国学汉语)和目的语环境(如美国人在中国学汉语);从习得顺序来看,汉语对有些学习者是二语,但对更多的学习者来说是三语、四语甚至五语、六语。在如此复杂的情况下,仅应用某一种教学法是很难想象的,无论是传统的语法翻译法还是流行很长时间的交际法。“任何一种教学法,都不能从始至终,贯彻于整个语言教学过程之中,也就是说,很难单一地使用一种教学方法,而达到终极的教学目的。”[35]因此,教学只能遵循一些宏观的原则,再根据具体情况灵活运用多种教法和技巧。当然,有些教学法中也包含了原则,如实施任务型教学法的第一步是“需求分析”,就是了解学习者

需求, 按需施教, 因需求设计任务, 实际上也是教学原则。

第二个变化是由于网络教学的兴起, 线上学习行为会成为研究热点, 随之而来的是对线上教学法的关注。以前的教学法都是针对课堂教学的现实环境提出的, 而线上教学面对的是虚拟环境, 两者有很大不同。现实课堂教学是教师和学生以教室为主要活动场所、以班级为人员单位、以课时为教学时间单位、以师生之间和学生之间面对面的活动为基本形式的教学活动, 而虚拟课堂教学是教师和学生以注册与登录网络课程平台为主要活动空间、以在线注册的班级为人员单位、以师生之间和生生之间在线活动为基本形式的教学活动。[41] 现实课堂教学是基于身体、以身体验的身体化实践, 是现实性教学思维规约的感性实践, 是在客观与真实的现实世界中展开的教学活动, 是一种具身性交往。而虚拟课堂教学是“去身体化”或身体缺场的符码化活动, 是虚拟性思维主导的感性活动, 是在虚拟世界中开展的教学活动, 是一种离身性交互活动。[42] 二者的不同必然影响到学生的学习行为, 也影响到教师对教学方法的选择与采用。有研究发现, 在网络学习过程中, 在设计师生交互活动时, 通过强化教师对交互内容的引领, 适当延长交互时间, 可以优化网络学习中的师生交互, 从而更好地改进网络学习绩效。[43] 网络教学给教师提出了新要求。

如果说即时线上教学对教学法提出了新要求, 那么以慕课为代表的单向在线课程对教师提出了更高的要求: 知识如何呈现? 学习者喜欢哪一种呈现方式? 如何在碎片化的同时保持系统性? 如何弥补因单项教学而出现的互动不足? 这些都是需要考虑的问题, 也是教师信息素养的组成部分。

## 二、汉语国际教育之“不变”

以上从“三教”视角讨论了汉语国际教育当前正在发生以及未来会发生的变化。从学科角度看, 这些变化都属于工具层面, 有利于学科和事业发展。而汉语国际教育的学科目标是不变的, 因为其构成要素“汉语”“国际”“教育”是不变的。

### (一) 汉语

无论称作汉语还是中文, 汉语国际教育的出发点和归宿是相同的, 从汉语出发, 再回归到汉语。从汉语出发, 就是要充分考虑汉语的特殊性。早在 20 世纪 80 年代, 吕必松就指出, 对外汉语教学是二语教学, 学习二语的特殊性决定了对外汉语教学的特点; 对外汉语教学是外语教学, 学习外语的特殊性决定了对外汉语教学的特点; 对外汉语教学是汉语教学, 汉语本身的特殊性决定了对外汉语教学的特点。[44] 汉语教学要从汉语和汉字特点出发, 只有这样才能发现符合汉语和汉语教学规律的方法和原则, 构建汉语国际教育在应用语言学领域的话语体系。[45]

汉语的特殊性是在语言比较的基础上发现的, 是语言共性之上的特殊性, 因此我们既要避免只从汉语看汉语的狭隘性, 又要破除印欧语言视角的束缚, 处理好共性与个性的关系。[46] 例如, 印欧语言具有丰富的形态变化, 从印欧语言视角看, 汉语缺少形态变化。从汉语视角看, 印欧语言的那些形态变化属于累赘, 因为时体态性数格等外在形态标志的缺失, 并没有妨碍说汉语的人表达这些形态标志附着的语义信息。换言之, 时体态性数格作为语义项是语言共有的, 只是汉语和印欧语言的实现方式不同, 印欧语言通过形态实现, 汉语通过其他方式实现。

汉语国际教育的归宿也是汉语。“学习汉语是手段, 汉语教育的最终目标是用汉语进行交际, 具有‘汉语生活’。因而, 教育者不仅要关注学习者的语言学习, 更要关注学习者利用汉语进行交际的问题, 包括培养交际能力, 提供交际所常用的社会、文化资料; 教育者不仅要关注学习者当下的学习, 更要关注他们未来的‘汉语生活’。”[17] “语言生活视角下的汉语国际教育研究, 将传统的课堂教学与汉语学习者的语言生活结合在一起, 拓宽了汉语教学的理论视野, 扩大

了课堂教学的范围,汉语教学成为汉语生活的一部分。学习者的汉语生活不再局限于课堂教学的语言生活,汉语生活的场域更加多样和广泛。”[47]要使学习者具有持久的“汉语生活”,我们要培养高级水平的学习者,真正让汉语成为他们生活中的一部分,成为身份和身份认同的一部分。

## (二) 国际

“国际”也可以从出发点和归宿两方面来理解。

赵金铭在谈到国际化时,强调其重要一环是“他者视角”[48]。“自我”与“他者”及其相互关系是汉语国际教育参与者特别是教师考虑问题的出发点,并贯穿整个过程。

“自我”与“他者”对于汉语母语教师和非母语教师的内涵不同。在汉语母语教师眼中,汉语和中国文化属于“自我”,汉语学习者的母语和母语文化是“他者”。非母语教师眼中的“他者”是汉语和中国文化,“自我”是他自己的母语和文化,如果是本土教师的话,他和自己学生眼中的“自我”和“他者”是一致的。以“自我”角度看汉语和中国文化同以“他者”角度看的结果不同,在比较过程中,有可能出现误读现象,也有可能超越性发现。例如,比较儒家伦理“己所不欲,勿施于人”与基督教伦理“己之所欲,必施于人”,有可能得出结论,认为两种伦理观迥然不同,完全对立。也有可能得出结论,认为两种伦理观都属于工具层面的下位概念,其上位概念是“利他”,两种伦理观只是在实现“利他”的手段和方式上给出了不同答案,二者的目标是一致的。<sup>①</sup>从这个角度看,汉语国际教育的本质是国际理解教育。[49]

如前文所述,埃利斯和希塔尼基于二语习得研究结论归纳了十一条教学原则,其中有一条是语言教学要考虑对人的主观方面的影响,因为学习一种新语言能够改变人们对现实的看法,改变人们看待周围世界的视角。汉语学习也是如此,学习者通过审视“自我”“他者”及其相互关系,了解作为“他者”的汉语和中国文化,使自己的世界发生改变。

在对“自我”与“他者”的审视和比较中,汉语国际教育的参与者最终会突破“自我”,达到“超我”乃至“无我”的境界,实现汉语国际教育的目标:为构建人类命运共同体服务。“汉语国际教育也要树立世界眼光,审时度势,把我们的主观努力和世界各国人民的客观需求结合起来。这就要求我们的教材编写、课程设计、师资培养、教学操作、水平测试、学术研究要有世界眼光,既要站在中国的立场上看世界,也要站在世界的立场上看中国。”[50]让汉语国际教育为构建人类命运共同体服务,不是一句空话,而是一个自然指向的目标。

## (三) 教育

汉语国际教育“教育”,必须遵循教育规律,实现教育目的。

如前文所述,汉语国际教育既是学科,也是事业。从学科角度看,它主要包括基于汉语语言学和教育学的汉语语言要素和技能教学理论与方法、师资培养、教材编写等方面的研究,本质上属于语言教育。既然是语言教育,就要遵循语言教育的规律,如前文提到的语言教学原则。

汉语国际教育的目的是什么?文秋芳提出的教学三原则中,其中一条原则是“全人教育”:英语教学不仅要实现工具性目标,如培养学生的英语交际能力,而且要实现人文教育目标,如培养学生的批判思维能力、自主学习能力、跨文化交际能力和综合人文素养。汉语国际教育也是如此,既要实现工具目标,即学习者掌握汉语技能,具有“汉语生活”能力,也要实现教育的终极目标,即通过汉语学习和汉语生活,实现个体的全面发展。汉语国际教育既是目的,也是手段。

## 三、结 语

本文从“三教”视角,讨论了处于新的转折点的汉语国际教育正在经历的变化,这些变化是

<sup>①</sup> 参见赵杨:《汉语教学的世界眼光和中国视角》,第一届全国汉语国际教育博士专业学位人才培养高层论坛,首都师范大学,2019年11月16日。

引言中所提的两点创新与四个目标的具体化。

如果说从对外汉语教学到汉语国际教育改变方向,那么,当前正在发生的转变就是由点到面的扩散以及从低到高的提高,前者是规模扩大,后者是质量提升。两者促使汉语国际教育在教师、教材和教学法上与之相适应,做出调整,发生改变。但是这些变化都是工具层面的变化,是为了服务汉语国际教育这一终极目标的。工具层面之变与目标层面之不变形成张力,共同推动汉语国际教育学科和事业发展。

(本文受北京大学人文学部现当代中国研究平台建设子课题“中国语言文化传播研究”资助。)

#### 参考文献:

- [1] 许琳. 汉语国际推广的形势和任务 [J]. 世界汉语教学, 2007(2).
- [2] 马箭飞. 在文化与国际汉语教育可持续发展高级讲习班上的致辞 [J]. 世界汉语教学学会通讯, 2014(4).
- [3] 国际中文教育大会. 2019年国际中文教育大会在长沙闭幕 [EB/OL]. <http://conference2019.hanban.org/page/#/pcpage/detailpage/newsdetail?id=42>, 2019-12-11.
- [4] 中国语情动态资源库. 教育部回应尽快研究明确中国语言统一名称的建议 [EB/OL]. <http://ling.whu.edu.cn/cn-Analysis/index.php/homeAn/ReadPost/pid/23742>, 2019-12-10.
- [5] 国际中文教育大会. 孙春兰出席国际中文教育大会时强调, 深化国际中文教育, 让世界更加了解中国 [EB/OL]. <http://conference2019.hanban.org/page/#/pcpage/detailpage/newsdetail?id=39>, 2019-12-10.
- [6] 许嘉璐. 世界汉语教学学会第十三届学术研讨会闭幕式讲话 [J]. 语言战略研究, 2018(6).
- [7] 浙江师范大学. 2018孔子学院外方院长研修班结业 [EB/OL]. <http://www.zjnu.edu.cn/2018/0709/c6a265367/page.psp>, 2018-07-09.
- [8] 崔希亮. 汉语国际教育三教问题的核心与基础 [J]. 世界汉语教学, 2010(1).
- [9] 吕必松. 第一届国际汉语教学讨论会开幕词和闭幕词 [A]. 第一届国际汉语教学讨论会组织委员会. 第一届国际汉语教学讨论会论文集 [C]. 北京: 北京语言学院出版社, 1985.
- [10] 吕必松. 关于对外汉语教师业务素质的几个问题 [J]. 世界汉语教学, 1989(1).
- [11] 赵金铭. 汉语作为外语教学能力标准试说 [J]. 语言教学与研究, 2007(2).
- [12] 李泉. 国际汉语教师培养规格问题探讨 [J]. 华文教学与研究, 2012(1).
- [13] 崔希亮. 我们需要什么样的汉语教师 [J]. 国际汉语教育(中英文), 2016(1).
- [14] 朱志平. 对外汉语教学依旧任重道远——论深化二语教学所需的语言学基础研究 [J]. 国际汉语教学研究, 2019(4).
- [15] 赵杨. 汉语本体知识的基础地位 [J]. 国际汉语教育(中英文), 2016(1).
- [16] 王祖嫒. 国际汉语教师话语能力研究 [J]. 当代教育科学, 2012(9).
- [17] 李宇明, 施春宏. 汉语国际教育“当地化”的若干思考 [J]. 中国语文, 2017(2).
- [18] 国际汉语教师考试认证中心. 国际汉语教师缺口已达几百万 [EB/OL]. <http://www.xaxinya.com/html/article/608.html>, 2019-07-12.
- [19] 徐丽华, 包亮. 孔子学院师资供给: 现状、困境与改革 [J]. 浙江师范大学学报(社会科学版), 2019(3).
- [20] 钟英华, 杨薇, 张琳. 泛在学习在汉语国际教育中的应用 [J]. 广西民族大学学报(哲学社会科学版), 2015(3).
- [21] Class Central. By the numbers: MOOCs in 2019 [EB/OL]. <https://www.classcentral.com/moocs-year-in-review-2019>, 2019-12-02.
- [22] MOOC 中国. 中国慕课大会在京成功举办, 教育部发布《中国慕课行动宣言》 [EB/OL]. <https://www.mooc.cn/news/14394.html>, 2019-04-09.
- [23] 吴砥, 周驰, 陈敏. “互联网+”时代教师信息素养评价研究 [J]. 中国电化教育, 2020(1).
- [24] 刘路. 二语教师课堂角色研究述评 [J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2017(2).
- [25] 张红丹. “慕课”背景下大学生学习方式的转变 [J]. 教育评论, 2015(1).
- [26] 王添森, 张越. 慕课教学中教师角色转换的叙事研究 [J]. 课程·教材·教法, 2017(3).

- [27] 李晓琪. 汉语教材建设与学科建设的关系[J]. 国际汉语教育(中英文), 2017(1).
- [28] 周小兵, 等. 国际汉语教材四十年发展概述[J]. 国际汉语教育(中英文), 2018(4).
- [29] 赵杨. 主编寄语[J]. 国际汉语教育(中英文), 2019(4).
- [30] 李泉. 论专门用途汉语教学[J]. 语言文字应用, 2011(3).
- [31] 史中琦, 袁桥樾, 关道雄. 1997—2017年商务汉语教学探索与实践: 热点与反思[J]. 国际汉语教育(中英文), 2019(4).
- [32] 赵杨. 主编寄语[J]. 国际汉语教育(中英文), 2017(1).
- [33] 吴中伟. 初级综合课教材编写中系统性和实用性的关系问题[J]. 华文教学与研究, 2018(3).
- [34] 赵杨. 外语教学法的演进: 从方法到原则[J]. 国际汉语教学研究, 2017(1).
- [35] 赵金铭. 对外汉语教学法回视与再认识[J]. 世界汉语教学, 2010(2).
- [36] 朱勇, 白雪. “产出导向法”在对外汉语教学中的应用: 产出目标达成性考察[J]. 世界汉语教学, 2019(1).
- [37] 赵金铭. 附丽于特定语言的语言教学法[J]. 世界汉语教学, 2014(4).
- [38] 靳洪刚. 现代语言教学的十大原则[J]. 世界汉语教学, 2011(1).
- [39] Wen Q. The Production-oriented Approach to Teaching University Students English in China [J]. *Language Teaching*, 2016(1).
- [40] Ellis R, Shintani N. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* [M]. London and New York: Routledge, 2014.
- [41] 张立新. 两种世界两个课堂——信息社会中的教育[J]. 中国电化教育, 2009(6).
- [42] 罗儒国, 吴青. 论教学活动的虚实二重性[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2018(1).
- [43] 徐恩芹. 师生交互影响网络学习绩效的实证分析[J]. 网络教学, 2016(9).
- [44] 吕必松. 谈谈对外汉语教学的性质和特点[J]. 语言教学与研究, 1983(2).
- [45] 赵杨. 汉语国际教育学术话语权构建[J]. 世界汉语教学, 2019(4).
- [46] 沈家煊. 中国语言学须面向世界, 面向现代化, 面向未来[J]. 语言战略研究, 2019(1).
- [47] 王建勤. 语言生活视角下的汉语国际教育[J]. 语言战略研究, 2018(6).
- [48] 赵金铭. 何为国际汉语教育“国际化”“本土化”[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2014(3).
- [49] 胡范铸, 陈佳璇, 张虹倩. 目标设定、路径选择、队伍建设: 新时代汉语国际教育的重新认识[J]. 世界汉语教学, 2018(1).
- [50] 崔希亮. 汉语国际教育与人类命运共同体[J]. 世界汉语教学, 2018(4).

## What will Change and What will not in Teaching Chinese to Speakers of Other Languages

ZHAO Yang

**Abstract:** The International Chinese Language Education Conference held in 2019 marks a turning point in the area of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages. The article discusses what changes will occur to the teacher, teaching materials and methodology under the current background and what will not change as the ultimate objective. The author argues that the tension between instruments liable to change and the objective which remains unchanged pushes the subject and enterprise of teaching Chinese as a foreign language forward.

**Key Words:** Teaching Chinese to Speakers of Other Languages; teacher; teaching material; methodology

【特约编辑: 陈 晨 责任编辑: 联 谊】