Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 1116-1124
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112481

Hans汉斯

产出导向法在《中国历史》课程中的应用研究

王诗洋

四川大学文学院，四川 成都

收稿日期：2026年10月7日；录用日期：2026年11月6日；发布日期：2026年11月17日

摘　要

随着国际中文教育由语言知识与技能教学逐步转向语言能力、文化理解与跨文化交际能力的协同培养，高级历史文化课程的中华文化传播功能日益凸显。本文基于产出导向法(POA)，以老挝某高校高级《中国历史》课程“唐朝与丝绸之路”为内容，结合中老建交65周年背景，设计文化宣介任务，构建“驱动－促成－评价”的教学流程。课堂实践结果表明，基于产出导向法的教学设计能够有效提升学生历史文化知识整合能力、语言表达能力和中华文化传播能力。本研究为国际中文教育中高级历史文化课程教学提供了新的实践思路，也为面向东南亚地区的中华文化传播课程建设提供了参考。

关键词

产出导向法，国际中文教育，《中国历史》课程，中华文化传播

An Application Study of the Production-Oriented Approach in a “Chinese History” Course

Shiyang Wang

College of Chinese Language and Literature, Sichuan University, Chengdu Sichuan

Received: October 7, 2026; accepted: November 6, 2026; published: November 17, 2026

Abstract

As International Chinese Language Education has gradually shifted from the teaching of linguistic knowledge and skills toward the integrated development of language proficiency, cultural understanding, and intercultural communicative competence, advanced history and culture courses have assumed an increasingly important role in the dissemination of Chinese culture. Based on the Production-Oriented Approach (POA), this study takes “the Tang Dynasty and the Silk Road” in an advanced

文章引用: 王诗洋. 产出导向法在《中国历史》课程中的应用研究[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 1116-1124.
DOI: 10.12677/ae.2026.16112481

"Chinese History" course at a university in Laos as the teaching content. In the context of the 65th anniversary of the establishment of diplomatic relations between China and Laos, a cultural promotion task was designed, and a teaching process consisting of "motivating, enabling, and assessing" was developed. The results of the classroom practice indicate that the POA-based teaching design can effectively enhance students' ability to integrate historical and cultural knowledge, express themselves in Chinese, and communicate Chinese culture. This study provides new practical insights into the teaching of advanced history and culture courses in International Chinese Language Education and offers a reference for the development of Chinese culture dissemination-oriented courses in Southeast Asia.

Keywords

Production-Oriented Approach, International Chinese Language Education, "Chinese History" Course, Dissemination of Chinese Culture

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Open Access

1. 引言

随着国际中文教育事业的不断发展，其课程目标已由早期侧重语言知识和语言技能培养，逐步转向中文综合运用能力、文化理解能力以及跨文化交流能力的协同培养，国际中文教育的育人功能不断拓展[1]。国际中文教育不仅承担语言教学的任务，更肩负着传播中华优秀文化、促进文明交流互鉴的重要使命。在这一背景下，如何依托国际中文教育课堂提升学习者运用中文传播中华文化的能力，已成为国际中文教育研究的重要议题。

《中国历史》课程是国际中文教育中文化课程的重要组成部分。通过《中国历史》课程，学习者不仅可以了解中国历史发展的基本事实，还能进一步认识中华文明形成过程中所体现的开放包容、兼收并蓄等价值理念，从而深化对中华文化的理解。然而，在海外高校的《中国历史》课程教学实践中，课堂教学仍普遍存在"重知识输入、轻文化表达"的现象。在面对历史专题时，学生往往"听时明白，说时词穷"，极易陷入"学用分离"的困境。

老挝作为中国重要的友好邻邦，是中老命运共同体建设的重要参与国。2026 年正值中老建交 65 周年，中老之间的政治互信不断深化，人文交流日益密切，特别是近年来中老铁路正式通车、中国－东盟合作持续推进，两国在多个领域的合作进入了新的发展阶段。老挝国立大学作为老挝培养高层次中文人才的重要基地，其《中国历史》《中国文化》等课程不仅承担语言教育功能，更有着培养中华文化传播者的重要任务。如何依托《中国历史》课程培养学生运用中文传播中华文化的能力，不仅关系到课程教学质量，也具有一定的区域实践价值。

基于此，本文以老挝某高校中文系《中国历史》课程"唐朝丝绸之路"专题教学为例，引入产出导向法，以真实文化传播任务为驱动，构建"驱动－促成－评价"一体化教学设计，并通过课堂实践考察该教学模式对学生中华文化传播能力培养的实际效果。研究重点关注以下三个问题：(1) 产出导向法如何融入海外高校《中国历史》课程教学；(2) 真实文化传播任务如何促进学习者历史文化表达能力和跨文化传播能力的发展；(3) 该教学模式对海外高校《中国历史》课程改革及中华文化国际传播具有哪些启示。本文旨在为国际中文教育背景下《中国历史》课程教学改革提供实践案例，也为中华文化国际传播能力培

养提供可借鉴的教学思路。

2. 理论基础

2.1. POA 理论概述

产出导向法是文秋芳教授研究团队针对我国外语教学长期存在的“学用分离”问题提出的外语教学理论体系。该理论萌芽于 2007 年提出的“输出驱动假设”，2014 年进一步发展为“输出驱动–输入促成假设”，2015 年正式形成“产出导向法”理论体系。此后文秋芳教授逐步形成由教学理念、教学假设和教学流程三个部分构成的完整理论体系[2]。

其教学流程具体由驱动–促成–评价三部分组成。“驱动”环节是教学的初始环节。在这一环节中，教师先呈现交际活动场景，学生尝试任务，失败受挫后意识到产出的困难，激发学习的欲望，教师随着介绍本课的教学目标和产出任务。“促成”是 POA 教学的核心环节。教师围绕任务，针对学生的难点，为学生设计相应的输入练习以及输出练习，使逐步学生将所学内容进行输出。“评价”环节一般是学生完成产出任务后，采用生生互评或师生共评等方式对输出进行评价[3]。

2.2. 前人研究

从现有研究来看，POA 在国际中文教育中的应用主要集中于口语教学[4]、综合课教学[5]、写作教学[6]以及教材设计[7]等领域。近年来，研究热点还进一步拓展到数字化教学[8]、教材开发和教学模式创新[9]等方面，表明 POA 在国际中文教育中的应用范围不断扩大。相比之下，POA 在国际中文教育文化课程中的研究仍相对有限。已有研究主要围绕中国文化课程[10]、非遗文化课程[11]展开。一方面，多数文化研究集中于节日文化、非遗文化、中华才艺等主题，研究对象以综合文化课程或专题文化课程为主；另一方面，针对《中国历史》课程的研究相对较少，尤其是基于 POA 开展国际中文教育中高级历史文化课程教学设计的研究尚不多见。

2.3. 相关研究与理论比较

内容依托教学法(Content-Based Instruction，简称 CBI)强调将语言学习目标与具有意义的主题或学科内容结合起来，使内容成为语言学习的载体，其基本取向是通过内容与语言的融合促进第二语言学习[12]。然而，CBI 更加突出“内容与语言融合”这一课程组织原则，对于如何以具体产出任务驱动学习者发现语言与内容缺口、如何针对最终产出选择输入材料以及如何通过评价推动产出循环，并未形成像 POA 那样明确的“驱动–促成–评价”教学流程。

项目式学习(Project-Based Learning，简称 PBL)则强调以较为真实、持续性的项目为组织单位，学习者通过资料收集、合作探究、信息处理和最终成果展示完成学习任务。Stoller [13]指出，语言教学中的项目式学习通常具有过程与成果并重、持续一定时间、学生参与决策、语言与内容融合以及形成面向一定受众的最终成果等特征。项目式学习能够增强学生的自主性和合作性，对于历史文化主题的探究具有积极意义。但本研究的教学实践仅持续 4 课时，核心任务是完成一次具有明确语言要求和篇章结构的文化介绍，并需要教师在较短时间内针对学生的具体困难提供即时、渐进的支架。因此，相较于以长期项目为基本组织方式的 PBL，POA 更加契合本研究“短周期、强产出、重支架、可评价”的教学特点。

2.4. POA 对国际中文教育历史文化课的实用性与指导意义

文秋芳指出，产出导向法(POA)不仅适用于国内外语教学，同样适用于第二语言及外语环境下的中高级中文教学[2]。将 POA 引入老挝高校《中国历史》课程，原因如下。其一，历史文化课程具有较强的知

识输入需求，但知识输入并非教学终点。教师应围绕最终产出任务筛选和组织历史资料，并通过内容、语言和结构支架，帮助学生将“知道历史”转化为“用汉语表达历史”。这既发挥了 POA 输入促成的作用，也避免历史知识学习与语言产出相互脱节。其二，历史文化课程同时受到知识准确性和语言准确性的双重要求，这构成了 POA 应用中的重要张力。如果过度强调语言产出，可能忽视历史事实的准确性。因此，教学中应先保证核心历史知识准确，再进行语言加工，将内容准确性纳入产出评价。同时，历史专题涉及的知识较为丰富，不能无限扩大输入范围，而应依据产出任务进行筛选，使输入真正服务于产出。其三，高级历史文化课程具有较强的开放性和探究性，POA 能够为学习者提供发挥主体性和创造性的空间。历史文化学习并不意味着学生只能接受教材提供的单一结论。特别是在中华文化传播情境下，不同文化背景的学习者可以从自身经验和文化视角出发，对中国历史文化形成具有个人特点的理解。POA 以产出任务为核心，并不要求所有学生按照完全相同的内容完成表达，而是通过明确的任务目标和必要的语言、结构支架，为学生自主选择内容和表达角度提供空间。这种开放性的产出活动既能够调动学生的学习主动性，也能够使中华文化学习与学习者自身文化经验建立联系，从而增强文化传播的真实性和感染力。

3. 教学设计

3.1. 教学对象

教学对象为 32 名老挝国立大学中文系三年级学生，其中男生 10 名，女生 22 名，均为老挝人，年龄 19~21 岁。学生汉语水平约为 HSK4~HSK5 之间，已经完成了 HSK4、汉语写作、中国文化等课程学习，具备一定的汉语交际能力，但在运用汉语介绍中国历史文化方面仍存在较大困难。

通过前期课堂观察和访谈发现，学生主要表现出以下特点：

① 学生高级书面语词汇较为匮乏，习惯于使用简单的口语词汇。

② 句式与结构单一，倾向于使用简单句与松散的并列句，难以构建具有逻辑递进性的高级句式。

③ 学生能够被动理解唐代丝绸之路的历史事实，但由于历史缺乏现实具身感，学生无法主动将其转化为用于跨文化传播与交流的中文表达，从而陷入“听得懂、说不出、用不上”的困境。

3.2. 课程性质与课时安排

《中国历史》是老挝国立大学中文系高年级必修课程。“唐朝与丝绸之路”专题安排在学期中段，总计 4 课时，每课时 45 分钟，共 180 分钟。学生在上一学期学过《中国文化》课程，因此对唐朝丝绸之路有初步的了解。

3.3. 教学目标

结合产出导向法和具体教学内容，教学目标分为知识目标、语言目标、文化目标。

(1) 知识目标：掌握唐朝丝绸之路的发展过程及其历史意义；了解丝绸之路对中外文明交流的重要作用。

(2) 语言目标：能准确理解并熟练运用历史与文化交流相关的高级词汇与句式；能够运用“引出话题－历史史实－文化内涵－升华意义”的四段式结构进行论述。

(3) 跨文化目标：能够在真实交际情景下，用中文介绍丝绸之路以及结合中老铁路解释丝绸之路精神。理解丝绸之路所承载的开放包容、互利共赢的丝路精神，提升对中华文化的认同感，增强传播中华文化、促进中老人文交流的意识。

3.4. 教学实施过程

1. 驱动环节

设置驱动环节的目标是从语言、内容两个方面揭示学生的不足，制造饥饿感，从而激发学生的兴趣[14]。驱动环节设置课前导语和视频导入两个部分。

(1) 驱动 1：课前导语

“课前导语”营造出一个真实的交际场景：“同学们好！我们学校将举办‘丝绸之路旅游文化节’。中文系学生将担任文化交流志愿者，需要向大家介绍丝绸之路的历史以及精神。”

“课前导语”结束后，随机抽取 15 名学生进行介绍。由于对话题不熟悉，知识和语言水平有限，前 3 名学生对丝绸之路很茫然，不知道其含义。经老师引导和回忆后，12 名学生中，放弃回答的有 5 人；有 4 名学生能讲出丝绸之路的 1~2 个史实，例如“唐朝很有名”“丝绸之路有丝绸和瓷器”；有 3 名同学能讲出 3 个及以上事实，其中 1 人说了 4 个史实：① 丝绸之路主要是运送丝绸和瓷器，② 丝绸之路有两条线，③ 唐朝是中国很重要的一个朝代，④ 他们有骆驼。从学生的回答可以看出，大部分学生对于该话题不太熟悉，使用的词语和句式都较为简单，表达的角度也较为局限。

(2) 驱动 2：视频导入

播放视频《外国留学生眼中的古丝绸之路》(7 分钟)。该视频是由北京交通大学团委，历时六天深入西安、兰州、敦煌三城，探访丝绸之路经济带重要节点录制而成。视频中介绍了丝绸之路的历史以及沿途城市的博物馆陈列。教师播放通过直观的视觉信息创设真实的文化传播情境，激活学生已有的生活经验和文化认知，引导学生关注中国历史文化与当代中老交流之间的联系。

播放完视频后，询问学生的观看感受。学生意识到自身的语言储备和内容整合能力不足以完成流畅清晰的文化介绍任务，原本松散模糊的认知被调动起来后，更清晰地感受到了产出缺口，进一步激发了学生完成文化传播任务的学习欲望。学生对视频中流利的汉语表示羡慕，也希望自己也能流利地介绍“丝绸之路”，圆满完成此次任务。

通过驱动环节使学生认识到自己的不足，从而调动他们的学习积极性，刺激学习欲望以及主动性[15]。

2. 促成环节

(1) 内容促成

内容促成旨在围绕最终产出任务，为学生提供必要的历史文化知识之家，帮助学生解决“说什么”的问题。本环节以最终文化宣介任务为导向，对教材内容进行重组，引导学生在理解历史知识的基础上，扩充内容体系。我将这一阶段的任务，细分为两个小任务。

任务一：梳理历史事实，建立知识框架。在教学过程中，教师首先引导学生阅读教材《中国历史》中“唐朝丝绸之路”相关内容，并结合历史地图、唐代长安城复原图、敦煌壁画、唐三彩胡人俑等图片资料，引导学生从历史背景、交流路线、交流内容和历史影响四个方面理解课文内容。与传统的教学课堂按照课文顺序逐段讲解不同，本课堂重新组织教材内容，引导学生思考以下几个问题：① 为什么唐朝能够形成丝绸之路？② 丝绸之路连接了哪些国家和地区？③ 丝绸之路除了运输丝绸，还促进了哪些交流？④ 丝绸之路为什么能够延续数百年？学生通过小组合作梳理课文内容，形成丝绸之路知识框架，初步认识其不仅是一条商贸通道，更是连接不同国家和地区的重要交流纽带。这一过程帮助学生了解历史，从而理解文化，为后续的文化阐释提供内容支撑。

任务二：联系现实，完成知识迁移。教师展示中老铁路的图片以及相关资料，引导学生结合自身学习和生活经验，从交通、教育、文化等方面进行讨论中老铁路和唐代丝绸之路的异同，师生共同完成表格。教师升华总结，唐朝丝绸之路与今天的中老铁路虽然处于不同历史时期、承担不同功能，但二者都体现了开放合作、文明交流的理念。中老铁路是古代丝绸之路在当今现实的重续。通过这一环节，学生不再将唐朝丝绸之路看作遥远的历史事件，而是能够结合本土生活经验，找到历史与现实的连接点，为后续在文化节中完成丝路精神的阐释、完成真实传播任务做好内容准备，也为接下来提炼语言表达要素、

搭建产出结构打下基础。

(2) 语言促成

教师围绕课文内容选取与历史文化密切相关的重点词汇，并结合语境讲解词语的意义和用法。为了帮助学生准确理解和运用这些词汇，教师通过词语搭配、情境例句等方式，引导学生掌握其在文化介绍中的使用方法。

针对学生高级词汇匮乏、习惯使用简单口语词汇的问题，教师重点选取了三类表达词汇：第一类是描述历史背景与发展脉络的词汇，如“开辟”“繁荣”“交往”“纽带”等；第二类是阐释历史意义与文化价值的词汇，如“包容”“互利”“传承”“共赢”等；第三类是衔接逻辑层次的连接词，如“首先”“此外”“总而言之”等。

在句式方面，教师为学生提供介绍历史文化时常用的表达句式，并通过替换、拓展和迁移等方式帮助学生逐步形成完整的文化表达能力。

在语言促成过程中，教师始终坚持“输入服务于输出”的原则，所提供的词汇和句式均围绕最终的输出任务进行选择和组织，避免脱离交际情境进行孤立的语言训练[16]。

(3) 结构促成

教师首先展示一篇简短的中华文化宣介范例，让学生阅读后梳理出组织结构，即介绍历史背景–阐述历史事实–挖掘文化内涵–联系现实意义四个部分。在此基础上，教师再结合唐朝丝绸之路专题建立框架细节：首先简要介绍唐朝开放的时代背景及丝绸之路的发展概况；其次说明丝绸之路连接的国家和地区，以及商品、科技、艺术等多方面的交流内容；随后重点阐述丝绸之路所影响的理念；最后结合中老建交 65 周年和中老铁路的建设，联系当代中老人文交流实际，说明中华文明开放合作精神在新时代的延续和发展。

(4) 促成产出

练习主要包括词汇句式练习以及表达思路练习。该部分遵循“词语–句子–篇章”的操练顺序。

练习 1：选词填空和根据所给句式完成句子

教师选取课堂中的核心词汇，设计词语填空。这一练习是加深学生对所学词语的理解，训练学生对词语的运用能力。句式练习进一步帮助学生掌握所学句式，为完整的成段练习做准备。比如给出核心句式“……不仅是……，更是……”，要求学生结合丝绸之路和中老铁路的内容进行造句，让学生在练习中熟悉句式结构，体会其在表达递进关系时的作用，同时巩固刚刚学习的历史文化知识，完成语言知识从输入向初步输出的过渡。

练习 2：根据产出任务，制作思维导图

练习 2 是让学生依据前一环节构建的文化框架，梳理丝绸之路的形成背景、交流内容、文化价值以及当代中老人文交流之间的联系，进一步明确了各部分内容之间的逻辑关系。学生以四人为一组合作绘制思维导图，梳理内容。教师巡视课堂，对有困难的小组进行针对性指导，帮助学生理清整体表达思路，为后续完整产出搭建清晰的结构支架。

练习 3：完成完整的 3 分钟宣传介绍词段落撰写。

学生在思维导图的基础上完成成段表达，尝试将历史知识、文化理解和现实案例有机融合。教师在学生撰写过程中巡回指导，记录学生撰写过程中仍然存在的词汇误用、句式搭配不当、逻辑衔接不畅等共性问题，整理后用于后续评价环节的针对性点评。

3. 评价环节

完成初稿后，采取组间相互评价的方式，每组初稿文本交由另一组学生进行评议，选取分数最高的 3 篇为优秀作业。学生能通过这环节增加对课堂的参与感，并通过评价同学的作业自主地完成同伴学习。

教师将优秀作业投影到课堂，带领全班共同修改。例如，针对学生原句“有很多商人走来走去”，教师引导学生思考能否替换为促成环节学过的“商旅云集”“络绎不绝”等词汇，使表达更贴合历史文化叙事的语域。这一现场修改的过程，既是对语言促成成果的检验，也是对学生评价能力的进一步训练。

课后，学生根据课堂示范的修改标准，对自己的作业进行修改润色，并录制最终的 3 分钟宣传介绍视频。

在具体操作中，对学生初稿和终稿分别进行评分，并计算两次产出的总分及各维度得分变化。通过比较前后两次评价结果，可以观察学生在历史知识表达、词汇和句式运用、篇章组织以及口语表达等方面的变化，从而为分析教学实践的实际效果提供较为直观的量化依据(见表 1)。

Table 1. Output evaluation scale
表 1. 产出评价量表

一级指标	二级指标	评价标准	分值
内容表达	历史知识准确性	能准确介绍唐朝丝绸之路的历史背景、发展情况及相关史实，无明显知识性错误	15
	内容丰富性与文化阐释	内容较充实，能够说明丝绸之路的交流内容及文化意义，并具有一定的文化阐释	15
语言表达	词汇运用	能够准确使用课堂所学历史文化类词汇，词语搭配基本恰当，能够根据语境进行较为丰富的表达	10
	句式与语法	句式使用准确，能够运用课堂学习的相关句式进行连贯表达，语法错误较少	15
结构表达	篇章结构	内容组织合理，基本形成“历史背景－历史事实－文化内涵－现实意义”的表达结构，层次清晰	15
	逻辑衔接	各部分之间衔接自然，能够使用恰当的连接词或过渡语，整体表达具有逻辑性	10
口语与传播	口语流畅度	发音基本准确，语速适当，停顿合理，能够较为流畅地完成 3 分钟介绍	10
	文化传播效果	能够面向听众清楚介绍历史文化内容，并结合现实进行适当阐释，具有一定的交流意识	10
		总分	**100**

(5) 教学结果分析

为进一步呈现产出导向法在教学过程中的实际作用，选取学生在同一教学任务中的三个阶段性产出进行对比分析。三个阶段分别对应“驱动”环节的初步口头回答、“促成”环节后的段落表达以及经过组间互评、教师评价和修改完善后的最终文稿。通过对同一学生不同阶段产出的纵向比较，可以较为直观地观察其在内容组织、语言表达和篇章结构等方面的变化。

在“驱动”环节，学生 A 最初的回答较为简短，主要采用简单句罗列已有知识，例如：“唐朝的时候有丝绸之路。很多人从中国到其他地方。中国有很多东西，比如丝绸。丝绸之路可以交流文化。”这一阶段的产出能够表达基本信息，但存在内容较为零散、句式单一以及信息之间缺乏逻辑联系等问题。

经过内容促成、语言促成和结构促成后，学生 A 对原有内容进行了重新组织，并形成了较为完整的

段落：

“唐朝时期，丝绸之路是中国与其他地区进行交流的重要通道。中国的丝绸、瓷器等商品通过丝绸之路传播到其他地区，同时也促进了不同地区之间的文化交流。通过丝绸之路，人们不仅能够进行贸易，也能够了解不同地区的文化和生活方式。”

与初始产出相比，该阶段的表达已经由简单的信息罗列转向较为完整的篇章表达。学生能够使用“同时”“不仅……也……”等连接和关联形式组织信息，并开始从“贸易”和“文化交流”两个角度解释丝绸之路的意义。

在同伴评价和教师评价的基础上，学生 A 进一步调整内容结构和语言表达，最终形成如下文稿：

“唐朝时期，丝绸之路连接了不同地区，是经济和文化交流的重要通道。通过这条古老的交通路线，中国的丝绸、瓷器等商品传播到更远的地区，不同地区的人员往来也带来了思想、文化和生活方式的交流。因此，丝绸之路不仅是一条贸易之路，也是一条促进文明交流的文化之路。今天回顾唐朝丝绸之路，有助于我们进一步理解中国与其他地区长期以来的交流历史。”

通过学生的产出内容主要表现在：① 内容充实性。学生不仅能够讲述丝绸之路事实，更能结合唐朝开放的时代背景、丝绸之路的历史影响，并联系中老铁路和中老建交 65 周年背景，述说当代中老交流。② 角度创新性。在最终产出中，部分学生更能结合自身生活经验和老挝社会实际，从旅游、教育、青年交往等不同角度阐述中老文明交流的意义。有的学生将丝绸之路与澜湄合作结合起来，有的学生则结合自己学习中文的经历。③ 表述准确性。经过内容、语言和机构三个层面的促成后，学生能够较为熟练运用课堂所学词汇与句式表达。但在涉及现实意义的部分，语言表达仍存在较多的问题。④ 口语表达自信。相比驱动环节中，学生表现优越的情况，学生的表达更加自然、自信，课堂参与度也显著提高。

专题教学结束后，教师向全班发放了《跨文化表达自信度与学习感知问卷》，共回收有效问卷 32 份。描述性统计结果显示，学习者对该教学模式给予了高度积极的评价：在“学习动机与内容感知”维度，93.7%的学生对“将丝绸之路与中老铁路结合，让我对中国历史更感兴趣”表示“同意”或“非常同意”。这表明“时空映射”的国别化设计有效降低了历史学习的枯燥感，激活了学生的内在驱动力。在“跨文化表达自信度”维度，87.5%的学生认同“经过本次的促成与修改，我更有自信向外国人用中文介绍中国历史文化”；84.3%的学生表示“不再害怕使用高级词汇”。这从定量层面印证了 POA 的“输入促成”切实缓解了学习者的语言焦虑。

4. 结语

本文以产出导向法为理论基础，结合老挝国立大学中文系《中国历史》课程教学实际，以“唐朝丝绸之路”为教学内容，进行了一次教学实践。教学设计以真实文化传播任务为驱动，通过内容促成、语言促成、结构促成以及递进式产出练习，为学生完成任务提供多层次支架。最后再构建教师评价、同伴互评相结合的评价体系，实现了历史知识学习、语言表达训练与文化传播实践的有机融合。课堂实践证明，基于产出导向法设计的《中国历史》课程能够有效激发学习者的学习兴趣和表达意愿，促进学生由“学习历史”向“讲述历史”、由“理解文化”向“传播文化”转变。本次教学也引发了笔者对这种高级历史文化课程的进一步思考。

一是真实任务情境应兼顾真实性与可完成性。对于中高级学习者而言，任务既要具备一定挑战性，又要保证学生经过课堂促成能够顺利完成。因此，在教学设计中，应进一步关注任务难度与学生能力之间的配合，根据不同国家学习者的学习特点设计层次化、递进式的文化传播任务。

二是教师应围绕最终产出任务提供系统、渐进的学习支持。历史文化课程的产出任务具有较高的综合性，对学习者的历史知识、语言表达和篇章组织能力都提出了较高的要求。因此，教师在促成环节可以按照内容促成、语言促成、结构促成以及产出练习四个层次，搭建课程框架体系。

三是评价应更关注文化传播能力培养。国际中文教育历史文化课程的评价应更加关注学习者文化传播能力的发展，而不仅局限于语言形式的正确与否。未来教学可进一步探索形成性评价与数字化评价相结合的方式，如建立产出作品档案、开展跨班级展示交流、利用视频平台进行学习成果展示等，促进学习者在真实传播情境中不断反思、修改和完善表达，实现由课堂学习向持续文化传播能力发展的延伸。

此次教学探索仍有很多不足。一是样本量较小且国别文化背景单一。本研究仅选取了老挝某高校的32 名中文系学生作为样本，研究结果的代表性和可推广性受到一定限制。二是研究干预周期较短。本次教学仅针对“唐朝与丝绸之路”单一专题开展，属于短期的干预研究。POA 教学模式对学生高级中文书面语表达习惯、历史文化思辨能力以及中华文化传播的长期塑造效果，尚缺乏长时间的纵向追踪数据。三是前后产出评价虽然能够从内容、语言、结构和口语表达等方面呈现学生的变化，但仍具有一定的主观性，对学生语言发展的测量还可以进一步引入更加细化的语言指标。这些问题将在今后的研究中进一步探索和改进。

参考文献

[1] 彭林祥, 陈颖. 汉语国际教育专业跨文化交际能力培养的理念与策略[J]. 国际汉语学报, 2016, 7(2): 265-274.

[2] 文秋芳. “产出导向法”与对外汉语教学[J]. 世界汉语教学, 2018, 32(3): 387-400.

[3] 文秋芳. “师生合作评价”: “产出导向法”创设的新评价形式[J]. 外语界, 2016(5): 37-43.

[4] 朱勇, 张怡然. 基于 Q 方法的产出导向型口语课评价: 汉语学习者视角[J]. 世界汉语教学, 2026, 40(2): 238-252.

[5] 李聪. 国际中文教育产出导向法促成路径的优化与构建——以柬埔寨初级汉语综合课为例[J]. 汉字文化, 2025(23): 88-90.

[6] 孔悠静. 产出导向法视角下医学汉语病历写作教学模式探索[J]. 科教导刊, 2024(29): 100-102.

[7] 桂靖. 产出导向型汉语口语教材编写策略研究[J]. 国际汉语教学研究, 2025(1): 86-94.

[8] 李琦, 史金生. ChatGPT 赋能产出导向型国际中文口语课的实践路径与应用效果研究[J]. 海南师范大学学报(社会科学版), 2026, 39(3): 92-104.

[9] 邱琳. AI 赋能产出导向法促成的教学研究[J]. 现代外语, 2025, 48(5): 690-700.

[10] 冯海丹. “产出导向法”在线上“中国文化”课程教学中的应用[J]. 大理大学学报, 2023, 8(7): 123-128.

[11] 刘香君. 产出导向法在国际中文文化课程教学中的循环模式构建与效能验证[J]. 华文教学与研究, 2026(2): 79-87.

[12] Brinton, D.M., Snow, M.A. and Wesche, M.B. (1989) Content-Based Second Language Instruction. Newbury.

[13] Stoller, F.L. (2002) Project Work: A Means to Promote Language and Content. In: Richards, J.C. and Renandya, W.A., Eds., *Methodology in Language Teaching*: *An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, 107-120. https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.016

[14] 王云洪. 基于产出导向法的中国概况课教学设计: 以中国饮食文化教学为例[D]: [硕士学位论文]. 青岛: 青岛大学, 2024.

[15] 桂靖, 季薇. “产出导向法”在对外汉语教学中的应用: 教学材料改编[J]. 世界汉语教学, 2018, 32(4): 546-554.

[16] 文秋芳. “产出导向法”教学材料使用与评价理论框架[J]. 中国外语教育, 2017, 10(2): 17-23.