

以超语知识库推动澳洲中文教学本土化

赵昆鹏^{1*}, 李 伟¹, 王丹萍²

¹浙江科技大学人文学院, 浙江 杭州

²奥克兰大学文化、语言及语言学学院, 新西兰 奥克兰

收稿日期: 2024年7月8日; 录用日期: 2024年8月13日; 发布日期: 2024年8月21日

摘 要

随着中国经济的迅猛发展,在世界各地掀起了一股学习中文的热潮。例如,澳洲当地教育部门在中小学创办了各种有特色的中文教学项目,以培养学生对中文的兴趣和为当地劳动力市场提供有能力的双语人才。然而,这些项目中的中文教师大多数是来自中国,在教学理念、内容和方法上很难适应和满足当地学生的特点及需求。鉴于此,当前案例研究者参与了澳洲当地一项中文教学研究项目,并且结合观察、照片启发式访谈与文件方法收集了相关数据。研究者通过激活和利用其汉语语言与文化中的相关概念与隐喻,作为已有的知识库,体现了其强有力的超语能力,并且在教学过程中结合互动白板科技,提高了当地学生的课堂参与度和学习成效。因此,这样不仅为构建澳洲本土化的中文课程做出了相应的贡献,而且为国际中文教育领域带来了新的研究视角和方向。

关键词

中文教学本土化, 汉语语言与文化知识库, 超语能力, 互动白板科技

Facilitating the Localization of Chinese Language Teaching in Australia: Translanguaging and Funds of Knowledge Lens

Kunpeng Zhao^{1*}, Wei Li¹, Danping Wang²

¹School of Humanities, Zhejiang University of Science and Technology, Hangzhou Zhejiang

²School of Cultures, Languages and Linguistics, University of Auckland, Auckland, New Zealand

Received: Jul. 8th, 2024; accepted: Aug. 13th, 2024; published: Aug. 21st, 2024

*通讯作者。

文章引用: 赵昆鹏, 李伟, 王丹萍. 以超语知识库推动澳洲中文教学本土化[J]. 创新教育研究, 2024, 12(8): 385-394.
DOI: 10.12677/ces.2024.128549

Abstract

With the rapid development of China's economy, there has been a wave of learning Chinese language all over the world. For example, in Australia, the local education department has established various distinctive Chinese teaching and learning programs for primary and secondary school students to cultivate their interests in Chinese and to provide capable bilingual talents for its labour market. However, most teachers in these programs are native Chinese speakers that are from China. It is more difficult for them to adapt to and meet the characteristics and needs of local students in terms of teaching concepts, content and methods. In view of this, the teacher-researcher in this case study participated in a local Chinese teaching and research program, with the combination of observations, photo-elicitation interviews and documents for data collection. By activating and utilizing the relevant concepts and metaphors, originated from the teacher-researcher's Chinese language and culture, as the existing funds of knowledge, such a process embodied his powerful translanguaging capability, and the combination of interactive whiteboard technology in improving the local school students' engagement and learning outcomes in class. It thus not only contributed to the construction of localized Chinese curriculums in the Australian education context, but also brought a new research perspective and direction concerning the field of international Chinese language education.

Keywords

Localization of Chinese Language Education, Indigenous Chinese Linguistic and Cultural Funds of Knowledge, Translanguaging Capability, Interactive Whiteboard Technology

Copyright © 2024 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. 影响‘中文热’‘热不起来’的因素

随着中国经济的迅猛发展,世界各地掀起了一股学习中文的热潮,俗称‘中文热’[1]。例如,目前澳大利亚当地小学和中学就已经有 92,931 名学生在学中文[2]。其中,新南威尔士州学习中文的人数就已经达到了将近 20,000 名,并且保持着增长的态势[2]。

然而,现实中当地的中文教学现状却是事与愿违。据报道,当中文不再是一门必修课程时(11 年级和 12 年级),越来越多的当地高中生更偏向选择像日语、法语、韩语,作为他们的第二语言[3]。当地学生在这些中文教学项目中的辍学率高达 95% [4]。另外,在澳大利亚对于 12 年级中文为非母语的学生而言,愿意选择继续参与中文学习的人数也在呈下降趋势[4]。因此,澳大利亚教育部门正面临着难以给当地劳动力市场提供所亟需的双语(英语和汉语)人才资源[4]。

首先,选择合适的教学内容成为了主要问题。现有的中文学习材料,包括教材和课程建设内容,与学习者的日常生活和学习兴趣无关,也不涉及他们的实际学习能力,这使中文课程总是变得枯燥乏味[5]。同时,随着澳洲教育部门对当地中小学中文教学的重视加强,越来越多的母语为汉语的中文教师投入到了当地的中文教学事业中。然而,他们只能在现有的教材和以教师为中心的教学法基础上进行授课,如填鸭式的教学方式和文字训练,而很少注意交际策略、教学资源 and 跨文化教学法的选择和构建[3] [6]。因而,母语为汉语的中文教师常被贴上缺乏课程建设所必需的跨文化能力和批判性地选择合适的教学法的标签[7]。

另外,大多数中文教师采用的是单语理论与教学模式,从而忽略了澳洲当地中文初学者的多样性特点[8]。具体而言,这样一群教师面临着原有的教学理念、内容与方法脱离当地中文初学者的特点,不能够满足他们在中文学习上的实际需求,从而很难使中文成为一门本土化和易学的语言[8]。然而,这样的教学模式更多地是针对母语为汉语的初学者[9]。也就是说,当老师所偏爱的以应试主义为中心的教学法遇到了学生所偏爱的以学生为中心的学习方法时,与在澳洲教育语境下制定适合当地学生的中文课程的内在价值和方法产生了冲突。从这个意义上来说,为澳洲当地中小学的中文初学者构建具有文化适应性和内容可学性的课程教学资源是实现中文本土化的重要途径。

2. 理论与教学框架

2.1. 超语(Translanguaging)

超语可以被称为“多语言个人和社区的复杂语言实践,以及使用这些复杂实践的教学方法”,和“在我们高度技术化的全球化中的行为表现和语言技能的产物”[10]。同时,有学者认为超语是“多语种说话者在语言之间穿梭的能力,将形成他们的各种语言技能并且被视为一个综合系统”的体现[11]。而且,超语概念的视角有助于我们建立一个“理解语言是具体社会实践产物”的方向[12]。具体而言,探究教师日常的课堂教学活动和在课堂上为了进行交流、沟通和以教育为目的所使用的超语能力与形式的体现。因此,有助于母语为汉语的澳洲中文教师在跨文化视角下构建出语境化的、动态的和互助的教学内容与方法。

2.2. 知识库(Funds of Knowledge)

知识库在理论上得到了社会文化理论的支持,这一概念激励教师在教育实践发展过程中积极利用学生日常从家庭和生活社区所积累的知识[13]。知识库的概念被定义为“历史积累和文化发展的知识和整体的技能,对家庭或个人的运作,发展和福祉至关重要”[13]。鉴于此,汉语语言与文化知识库可以应用到澳洲本土化中文课程建设问题与理论研究实践中,有助于教师来识别其所构建的跨文化视角下以学生为中心的教学法是否具有适切性和可转移性。在这里,母语为汉语的中文教师的知识库更加强调在日常课堂教学实践中利用其固有的汉语语言与文化知识进行以超语为导向的教学法构建,并且能够为本土化的中文课程建设提供强有力的智力资源。

综上所述,本文以澳洲的中文教学为研究背景,探究中文教师如何激活和利用其从汉语语言和文化中所累积的隐喻和概念来构建以学生为中心的中文教学法,以实现学生的实际沟通能力和在中文学习上的持久性。具体而言,本文以母语为汉语的中文教师为例,在超语视角下进行阐述和讨论,通过调动其原有的语言与文化知识,并将其作为已有的知识库,为构建澳洲本土化的中文课程和教学法做出了相应的贡献,使中文在澳洲当地教育环境中变得可学。同时,体现出其强有力的双语语言理论的概念与超语能力,为国际中文教育带来了新的研究视角和方向。

3. 数据收集方法

本研究采用案例研究法并利用“多重数据源”的策略从多层面产生和收集所需数据,包括:观察、照片启发式访谈和文件生成“证据链”以确保研究的效度和信度[14]。

3.1. 观察

观察法分为直接观察法和参与者观察法[14]。直接观察是在一所澳洲当地小学校的操场上进行,其主要目的是利用操场上的直接观察追踪学生在学校里的日常社会语言学活动。也就是说,将该校学生日常反复进行的一些社会语言学活动选为中文学习的内容源,之后在课堂上观察他们是否愿意参与到这些内容学习中。

同时,参与者观察也被应用到本研究中。其主要的观察点是通过利用来自于学生日常反复发生的社

会语言学活动，着重研究学生在中文课堂上的参与和表现。收集的数据以录音形式进行保存，以及相关照片在观察过程中被拍摄。所有数据的获取过程都是在学生的父母或者监护人完全知情，并且签署了参与同意书的情况下进行的。而且，将所有参与者进行了匿名化，以保护其身份和隐私。

3.2. 照片启发式访谈

本研究中的照片启发式访谈包括以下五个阶段[15]。首先，对相关照片进行拍摄、收集和挑选。其次，针对不同的参与者群体提出访谈问题，以便在整个访谈过程中保持与研究主题和问题相关。第三，设计并且运用访谈计划书，指导照片启发式访谈顺利地、有目的地进行。第四，在选出适当的照片后，他们被用来引导访谈，并从参与者中引出有教育目的性的对话。具体而言，要求参与者描述这些可视化的材料，并结合指导性的访谈问题，提供更详细的描述和信息。最后，将收集的数据保存在音频文件中，然后进行转写，保存在文字文档中，以便进行之后的数据分析。

3.3. 文件

在案例研究中，从相关文件中生成数据的目的是证实并增加其他来源的证据[14]。因此，本研究也收集了中文教师实际所使用的教学材料和观察日志。这些数据来源于在很大程度上有助于补充观察和访谈中所生成的信息，这些信息以文本语篇的形式保存在文字文档中。

4. 研究发现

4.1. 就地取材

在选择学习内容方面，其中一位澳洲当地课堂教师评论如下：

我认为你在选择学生中文的学习内容方面做得很好，你有很多重要的概念或想法。我认为学生们可以将其联系到生活中。而且我认为所采用的中文学习内容给予了他们学习词汇的真正热情和目的，因为他们喜欢玩手球，乒乓球和国际象棋。尝试如何将他们日常所进行的活动类型和他们所做的事情联系到中文学习中真是太好了(访谈课堂教师，史老师)。

上述数据摘录表明，澳洲当地教师认为该中文教师在决定可学习的教学内容时，他重视当地学生的日常娱乐、运动和教育活动，即：他们经常用英语与同龄人一起在学校进行的日常活动融入课程内容。此外，相应的游戏、活动设备在该所当地小学已经进行了安装和完善，用于学生在课间休息时进行游戏和运动，如：国际象棋场地、乒乓球场地、篮球场和手球场。

鉴于此，中文教师可以有目的地将这些学生经常发生的日常实践活动与他们在当地教育环境中学习中文联系起来。也就是说，关于探索和构建适当的中文课程学习内容的这些观点深深植根于这些现有的具有教学意义的资源中。此外，正如这所学校的另一位课堂教师所表明的那样，所发现的和采用的学习材料对于这些澳洲学生在当地文化和教育背景下对中文的掌握具体而言是这样的：

你有来自乒乓球场地的照片，篮球场的照片，你有来自手球场的照片。所以，你所采用的教学资源都与学校里面的空间和环境有关。当中文概念如此抽象时，你知道，所以利用这些资源，能将其与澳大利亚的文化相联系起来(访谈课堂教师，慕老师)。

了解学生感兴趣的学习内容是当地教师根据澳大利亚教师专业标准的要求开发适合他们年龄和水平的课程内容的初始阶段[16]。考虑到这一点，该中文教师着眼于当地学生日常反复进行的社会语言学活动，以构建他们喜欢的中文学习内容。在这方面，该中文教师必然受到汉语中原有的隐喻和文化概

念的引导，形成了他的智力资源。当中文教师在选择合适且可学的内容时，“就地取材”这个四字的成语就反应在其中。也就是说，该中文教师在“就地取材”的概念指导下，通过日常在这所公立小学里面所进行的观察，发现了各种形式的当地学生日常反复进行的社会语言学活动。

与此同时，通过与当地课堂老师们的课后交流，这些中文学习内容和教学资源来自于当地学生的社会语言学活动是学生经常在学校用英语进行的，与他们的日常生活密切相关。这些资源有助于为当地学生们学习中文创造合适的教学内容源，这反映在“就地取材”这个隐喻中。“就地”的意思是与当地紧密相连。“取材”是指获取材料和资源。因此，“就地取材”的定义是指从当地获取材料，以充分利用当地资源的潜在效力。具体而言，此时“就地取材”告知中国本土中文教师根据澳大利亚当地学生日常学校生活中反复出现的社会语言学活动来探索中文学习内容的来源和价值。这些本土资源可以通过激活其预期的有效性，使中文学习与当地学生们在学校的日常实践活动密切相关。也就是说，上述学习资源，例如：进行体育活动和下国际象棋的相关器材在这所当地公立学校是现有的材料，即这些材料是可触摸的，可感知的和可利用的。所有这些方便的元素，且其以教育利用为目的，将有助于使中文，尤其是口语，在当地学校社区的真实环境中自然而有规律地发生。在超语视角下，学生“以接受的或者多产的目的而交替使用语言”[10]。这样的视角有助于通过对双语或多语言使用者自身已形成和保留的语言与文化知识库的开发来指导各种教学实践[11]。

综上所述，在超语视角下，母语为汉语的国际中文教师需要转换原有的教学法信念以实现师生之间彼此“行为的相互适应”，这正是共同学习的本质，进而提高澳洲当地小学生在中文课堂上的参与度[17][18]。这样“就地取材”的教学内容不仅有利于师生共建、享有平等对话的超语学习空间，而且可以激活和调动其正在和已经形成的双语或多语言知识库[17]。这与双语或多语现实共存的课堂实践中“共同学习”的理念相呼应[17]。在这样的超语教学空间内，学生有权“选择他们能够用来产生意义的语言，以保证信息的交换是双边的，而不是单边的”[10]。同时，将知识库与超语相结合，有助于中文课堂上的初期双语或多语使用者通过利用和解码他们已经知道的知识帮助他们融入到新的语言知识学习和使用环境中[10]。反过来，通过当地学生在课堂上展示他们的语言使用能力也有助于教师来识别学生真正掌握了哪些中文知识。

4.2. 物尽其用，人尽其才

在中文教师发现了合适的教学资源后，如何利用这些资源来构建本土化的中文课程成为了本研究的另一个关注点。在接下来的中文教学过程中，该教师采用了“物尽其用，人尽其才”的教学理念来设计每周的课程内容，并将其应用到课堂教学实践中。例如，在设计课堂学习活动时，该中文教师通过与当地教师交谈以及平时的课堂观察中了解到，孩子们更喜欢参与到角色扮演的学习任务中，这样可以更好地将他们所学的知识紧密地关联到日常的学校活动中，例如：打乒乓球的实践活动中。文本以学习乒乓球相关的中文知识为例，课堂的学习活动安排如下。当学生们来到操场上的乒乓球场地后，他们围绕着乒乓球台站好。此次的课堂活动是让孩子们扮演成校园里‘小导游’的角色，用所学的中文词汇和短句来介绍一下打乒乓球所需要的相关体育器材。该中文教师在课堂教学过程中观察到：

明旭，一个小男孩，是班级里面第一个举手的学生，他指着桌子上放的球拍说到‘这是球拍’。几乎是同时，伊娜，一名在中文课上非常积极的女生，高兴地举起手来，准备回答问题，并且清楚地说到‘那是球’（教学观察日志）。

值得一提的是，在这项学习活动中，班级上有两名学生给该中文教师留下了深刻的印象。因为在以往的课堂上，这两名学生是当地课堂教师口中的‘tricky kids——狡猾的孩子’。然而，在这次中文课上：

一名中文名字叫做子轩的学生首先抢答说‘那是球网’。随后，另一个男孩子，绍洋指着‘table’，快速并且

准确地说到‘这是球台’(教学观察日志)。

课后,他们的一位课堂教师评论到这样的课堂学习活动:

我认为这样的学习活动很有效果。因为当以学习一个中文短语为目标时,你使这样的中文学习发生在一定的语境中。而且我认为你也利用了一个很好的句子载体,例如:‘here is the bat’, ‘here is the ball’, ‘here is a table’。因此,通过将这些所学的抽象的中文词汇和句子关联到具体的打乒乓球活动中,能够使孩子们更好地记住所学的短语,并且也能够将所学的中文知识很好地匹配到这些日常生活中所接触到的打乒乓球所需要的器材中(访谈课堂教师,史老师)。

由此可见,在澳洲当地中文课堂上进行角色扮演的学习活动中,学生们不仅能够对之前所学过的中文知识加强记忆,而且他们还可以在这些知识的基础上,帮助自己快速、正确地学习一些新出现的、与乒乓球运动相关的中文表达。在这样的中文课上,学生们表现出极大的兴趣和主动性,充当校园里面的‘导游’,用所学的中文词汇和句子介绍进行乒乓球运动所需的器材。因此,在他们所熟悉的体育活动,如打乒乓球,和他们已掌握的相关中文知识的帮助下,加强了他们在中文课堂上的参与度。

除此之外,该中文教师在课堂上也观察到,一些在课堂上有些害羞的学生,在一些课堂表现非常积极的同伴们的帮助下,也能非常主动地参与到这样的课堂学习活动中。例如:当一个小女孩(雨婷)被选作为‘裁判’的角色,要求她用所学的中文介绍一下双方的比分情况,她的反应如下:

‘我不知道如何用中文来表示比分’。伊娜马上说道‘我可以给你做个示范’。然后,雨婷就跟着伊娜一起使用中文数字和一个新学的中文表达‘...比...’给出比分。随后,在我和伊娜的共同鼓励下,雨婷自己可以试着用学过的中文数字,表达出这样的话语‘比分 is 1 比 3’(教学观察日志)。

另外一名课堂教师注意并且提到:

学生们更加积极主动,特别是一些非常害羞的学生。更重要的是,两名学生已经成为中文课上的‘专家’。他们在课堂上为其他学生树立了良好的榜样,帮助其他学生学习中文(访谈课堂教师,柯老师)。

这样的学习活动允许孩子们在中文课堂上互相支持,特别是在我们班,有些孩子中文学习地很快,可以作为班级上的‘语言专家’。通过利用这样的课堂学习活动,让这样的学生能够与其他学生一起合作学习,它是一种很有效的教学方法,允许孩子们分享他们的知识,成为学习中文的‘专家’(访谈课堂教师,柯老师)。

根据课堂教学的观察以及当地课堂教师的反馈,可以看到这些学生已掌握的中文知识在这样的学习活动中得到了巩固,而且这样的知识促进了一些学生成为了中文课上的学习小能手。反过来,他们更愿意给一些在学习中文上有困难或者害羞的同伴们提供一些强有力的帮助。如上所述,毫无疑问,学生们在进行此类小组活动和角色扮演活动整个过程中的角色可以被确定为“触发者、解决者、贡献者和观察者”[19],这与关于小组内同伴互动有助于提高二语词汇习得和保留的研究结果相似。尽管有的学生在中文课堂上倾向于“沉默地观察同龄人的互动”[19],但基于这样类型的学习活动,他们的参与度和课堂表现都非常出色。尤其,这些“沉默的学习者”[19]在用中文完成团队协作任务的过程中,由于和队员的共同努力,他们进行听力和使用中文口语的机会也随之增加了。

首先,“物尽其用”的第一个方面体现在这些当地学生可以方便地在校园中使用打乒乓球所需的运动器材,课间他们可以很容易地使用这些东西来进行相应的体育运动。也就是说,在这所学校里使用这些运动设备很方便,有助于学生定期进行乒乓球运动。至于“物尽其用”的第二个方面,乒乓球这项体育运动在这所公立小学受到各个年级学生的喜爱,而且不受年龄和性别的局限性。认识到这些来自该所公立学校里的“物”,促使中文教师将这些可获得的学习资源纳入教学实践中,从而使这些具有潜在教育价值的“用”能够被充分激活。

另一个适用的隐喻是“人尽其才”。通过以上的数据了解到，当地学生已经掌握了丰富的关于进行乒乓球运动的相关知识。除此之外，大部分学生在该所学校有学习中文的经历，尤其是他们已经掌握了如何用中文数十以内的数字。值得强调的是，这些当地学生已经形成的知识具有普遍性和性别包容性的特点，从而抵消了排他性知识可能产生的性别差异的影响。与此同时，班级里能够较快地掌握新学的中文知识的学生也是非常有利的智力资源。在这一点上，关于打乒乓球所用到的中文表达，已经成为他们已有知识的一部分，这些知识是他们在日常中文学习实践中保留下来的，而且他们也愿意把这样的知识分享给班级里的其他同学。

以当地学生们在校日常可接触到的、可感知的学习内容和有效的教学活动为目标，正如“物尽其用，人尽其才”概念所指的那样，中文教师需要充分利用当地学校的各种资源，特别是具有教育性的资源和学习材料，并充分开发当地学生的各种才能，使中文成为一种本地的、且可学习的语言。与此同时，中文教师充分利用以上所提及的、当地孩子们已有的知识，鼓励他们在中文课堂上进行合作学习，以达到输出和运用他们所储备的知识目的，相应地减少了个人在陌生的学科中进行学习所造成的焦虑和不安感。

由此可见，通过利用当地小学生日常用英语所进行的社会语言学活动，在中文课堂上可以构建出以双语或多语现实为基础的超语教学空间。也就是说，超语意味着“通过使用两种语言来创造意义、塑造经历、获取理解和知识的过程”。相应地，超语被描述为“从语言使用者自身的角度来看双语使用者的语言实践，而不是简单地从语言本身的角度描述双语使用或双语接触”[20]。此外，超语是“双语使用者为了理解他们的双语世界而参与到多重的日常实践中”[20]。在此基础上，“超语能够使初期的双语者通过实践感知他们所不熟悉的语言与文本信息”[10]。因此，超语的视角不仅有利于促使澳洲当地小学生成为富有创造力和动态的双语或多语使用者，也可以激发他们从不断形成的双语或多语言知识库中获得新的中文知识[21] [22]。

5. 讨论：汉语语言文化中的隐喻与概念在澳洲中文教学本土化中的运用

本研究中，该教师将汉语语言文化中的概念与隐喻，包括：“就地取材”，“物尽其用”和“人尽其才”纳入澳洲本土化的中文课程构建中，使中文对于当地在校学生变得易学。具体来说，该教师从中国文化概念的影响和语言知识中获得了原始思维方式和相应的智力资源。首先，探索适合当地在校学生的教学内容成为在澳大利亚语境中教授中文的重要出发点。也就是说，中文课程的建设应该基于澳洲学生当地教育背景下的特点。同时，根据当地教师的职业要求标准，了解学生是教师在上课之前的第一阶段。

然而，对于澳大利亚学生来说，K-10 教学大纲对中文教学的基本要求是缺乏实用性和适用性的。根据澳大利亚 K-10 中文大纲，在选择学习内容方面存在一种一刀切的刻板印象。例如，为了培养当地学生的中文口语能力，教学大纲声称学生应该学会用“Qǐng wèn (请问) ……?” 这样的句型进行对话[23]。实际上，这是一种非常典型的句型，用于教师和学生之间的正式对话，以使用中文礼貌地表达一些要求。同时，其主要目的是通过“以语言为系统”来培养澳大利亚学生的“沟通技巧”，而不是将语言作为一种本地实践[18]。在这方面，所参考的当地教学大纲文件将中文学习视为静态的实体而不是动态和互动的过程，这样无法将其与以当地学校为基础的真实学习语境相结合[24]。这样的出发点忽视了在现实世界中学习和使用中文的本质和重要性，即：实现中文“语言技能”(linguaging)的过程[10] [12] [24]。这也意味着过分强调目标语，中文的语法特征和准确性，这会损害当地中小学生学习中文的兴趣和信心。所以，使用远离学生日常生活的学习内容，或者在没有任何来自语境因素的帮助下，很难实现培养学生在学习中文上的使用和沟通技能这样的目标。

此外，关于学习成果(例如：第 2 阶段——3 年级和 4 年级)，要求学生“在熟悉的环境中识别和回应

中文口语文本”[23]。这也提出了一些相应的问题,例如:熟悉的中文使用环境对学生来说意味着什么?如何创建这样熟悉的语境?也就是说,现有的澳大利亚 K-10 中文课程大纲不足以满足当地学校背景下的学生们如何学习中文的需求和目标。相反,采用“就地取材”的概念会使中文的学习内容适应澳大利亚当地的学生。当地学校学生在中文课程中相互协商和构建的这些主题和内容被选为“定制模式”,以满足他们在学习具有澳大利亚特色的中文课程方面的真实兴趣和需求。这需从“一系列随时间重复的活动”[12]中产生合适的中文学习内容,即:这样的学习内容可以“嵌入到澳洲当地中文学习者的生活中并体现在他们日常的社会语言学活动中”[5]。

为了使中文成为本案例研究中澳大利亚在校学生的日常实践活动中的一部分,必须考虑在教师和当地学校学生之间共同构建潜在可学的内容。因此,应该考虑该过程中出现的三个中文概念的相互关系,即:从不同的角度出发探索当地学生的学习偏好和潜力,为他们学习中文构建合适的教学内容。具体来讲,在了解当地学生每天在学校用英语反复进行的社会语言学活动的过程中,通过采用汉语语言文化中的隐喻与概念:“就地取材”,“物尽其用”和“人尽其才”,在相互协商、选择和构建学习内容的基础上,为中文教学创造了这种本土化的机会,这可以鼓励学生在当地环境中使用中文。同时,利用互动白板科技有助于将当地学生的注意力集中在这些本土化的中文课程内容上,使他们能够在白板上进行可视化的学习任务,并使他们的错误更容易被识别[25]。

因此,这三个中文隐喻与概念,即:“就地取材”,“物尽其用”和“人尽其才”起着向导的作用,引导该教师为当地学校学生构建本地化、且可学和适合的中文学习内容。换句话说,这样可以将当地学生的主动性激活,在可协商的教学环境中,基于他们日常反复发生的实践活动,共同构建本土化的中文课程,使他们具有平等的话语权。因此,这些日常反复发生的社会语言学活动的作用是使中文自然地作为当地体育活动和游戏实践的一部分而发生,这“使我们远离抽象的语言系统观,而将焦点放在语言作为一种社会活动和实践上”[12]。基于此,提出使中文成为当地实践的体现是需要从这些学生的日常学校生活中挖掘各种形式的活动(进行“就地取材”),这有助于利用和构建本土化的教学内容(形成“物尽其用”),从而使中文融入到这些实践中,满足学生们在当地教育环境中学习中文的实际兴趣和需求(实现“人尽其才”)。

6. 结论和启示:超语知识库对于解决国际中文教育问题的意义

由此可见,具有双语(例如:汉语和英语)能力的国际中文教育研究者可以在他们的两种语言 and 知识系统之间使用其超语能力。他们的母语和文化知识成为国际中文教育理论与实践研究内容的新来源[26]。与此同时,“他们后来学习的语言塑造了早期语言的能力,并且彼此相互影响以向新的发展方向”,从而扩展了他们的语言与理论知识库[11]。正是通过这种超语的尝试和实践,“对意义和知识如何共同构建、协商和共享新见解”才能使他们周围发生的教育问题产生意义[27]。“这样的生态语言观和教学法承认双语使用者的语言实践具有动态性、可塑性和随机性的特点,尤其是在允许他们发展和使用多语言、多语言变体以及多语言文字的环境中”[22]。从以上的观点来看,将超语作为一种资源运用到语言教学中,它可以作为一种生态教学法的架构方式[10][22][28]。同时,超语不仅仅是教学中的一种架构手段,它更多的是利用双语或多语使用者和学习者的语言技能和认知能力,在课堂内外架构起一座桥梁使学习者参与到帮助他们在语言学习上能够取得成效的多语实践中[29]。另外,通过超语实践,双语使用者能够建立并维持“双语能力,进而建立和维持他们的双文化认同身份”[22]。从这个角度来看,超语视角能够鼓励具有双语或多语能力的国际中文教育研究者使用跨文化能力来解决相关教学实践问题。

同时,通过对当前中文教师原有的汉语语言与文化中的知识库进行重新语境化,具有双语能力的中文教育研究者可以动员边缘化的非欧美语言与理论知识体系,为解决国际中文教育出现的问题提供更加

丰富的智力资源。具有双语能力的国际中文教育研究者可以通过展现其原有的语言与文化中的隐喻和概念以及相关知识库,作为超语能力的体现以推动澳洲中文教学本土化,进而反思和解决正在发生的现实世界中的国际中文教育相关问题。

综上所述,超语已被广泛应用于第二语言的教学领域,主要是研究在真实的教学环境中两种语言或其他语言变体的交替使用,以及不同语言或语言变体的混合,然后转移到课堂之外。从这个方面来看,在以单语规范为导向的教学环境中,语码转换概念及其相应的理论教学框架不足以回答、解释、利用和回应越来越多的国际中文学习者的双语或多语言实践与能力。也就是说,超语为多语言共存的现实与单语教学模式之间存在的矛盾提供了解决问题可以借助的全新理论视角和教学法概念。尽管在过去的十年里,超语概念在应用语言学中产生了巨大的影响,但在汉语作为一门外语的教学和研究中对于单语教学模式规范的反思、回应和批判还不足,与超语相关的国际中文教学法研究仍然需要大量的实证研究去填补相应的空白[30]-[32]。此外,虽然自发地使用双语或多语使用者的语言与文化知识库进行交流、意义构建和积极身份形成的空间扩大了,但使用这些知识库有针对性地进行教学实践的证据较少,尤其是在国际中文教育领域[33]。因此,今后的研究需要对更多有关利用超语知识库的教学项目进行研究和思考,有策略性地将超语知识库用于教学目的。

基金项目

2023 年国际中文教育研究课题《以超语知识库为导向的国际中文教育本土化模式构建研究》项目资助(23YH61D)。

参考文献

- [1] Scrimgeour, A. (2014) Dealing with ‘Chinese Fever’: The Challenge of Chinese Teaching in the Australian Classroom. In: Murray, N. and Scarino, A., Eds., *Dynamic Ecologies*, Springer, 151-167. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7972-3_10
- [2] Sturak, K. and Naughten, Z. (2010) The Current State of Chinese, Indonesian, Japanese and Korean Language Education in Australian Schools: Four Languages, Four Stories. Asia Education Foundation.
- [3] Orton, J. (2008) Chinese Language Education in Australian Schools. The University of Melbourne.
- [4] Orton, J. (2016) Issues in Chinese Language Teaching in Australian Schools. *Chinese Education & Society*, **49**, 369-375. <https://doi.org/10.1080/10611932.2016.1283929>
- [5] Singh, M. and Han, J. (2014) Educating Teachers of “Chinese as a Local/global Language”: Teaching “Chinese with Australian Characteristics”. *Frontiers of Education in China*, **9**, 403-428. <https://doi.org/10.1007/bf03397029>
- [6] Moloney, R. and Xu, H. (2018) Teaching and Learning Chinese in Schools: Case Studies in Quality Language Education. Springer.
- [7] Wang, D., Moloney, R. and Li, Z. (2013) Towards Internationalising the Curriculum: A Case Study of Chinese Language Teacher Education Programs in China and Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, **38**, 116-135. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n9.8>
- [8] Singh, M. and Han, J. (2015) Making Chinese Learnable: Strategies for the Retention of Language Learners. In: Dervin, F., Ed., *Chinese Educational Migration and Student-Teacher Mobilities: Experiencing Otherness*, Palgrave Macmillan, 166-190. https://doi.org/10.1057/9781137492913_9
- [9] Tsung, L. and Cruickshank, K. (2010) Teaching and Learning Chinese in Global Contexts: CFL Worldwide. In: Tsung, L. and Cruickshank, K., Eds., *Emerging Trends and Issues in Teaching and Learning Chinese*, Bloomsbury Publishing, 1-10.
- [10] Garcia, O. and Li, W. (2014) Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan.
- [11] Canagarajah, S. (2011) Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, **95**, 401-417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- [12] Pennycook, A. (2010) Language as a Local Practice. Routledge.
- [13] González, N., Moll, L. and Amanti, C. (2005) Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities,

- and Classrooms. Lawrence Erlbaum Associates.
- [14] Yin, R. (2018) Case Study Research and Applications: Design and Methods. 6th Edition, SAGE.
 - [15] Torre, D. and Murphy, J. (2015) A Different Lens: Using Photo-Elicitation Interviews in Education Research. *Education Policy Analysis Archives*, **23**, 1-26.
 - [16] AITSL (2012) Australian Professional Standards for Teachers. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
 - [17] Li, W. (2014) Who's Teaching Whom? Co-Learning in Multilingual Classrooms. In: May, S., Ed., *The multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, 167-190.
 - [18] Moloney, R. and Xu, H. (2015) Transitioning Beliefs in Teachers of Chinese as a Foreign Language: An Australian Case Study. *Cogent Education*, **2**, Article ID: 1024960. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2015.1024960>
 - [19] Dobao, A.F. (2016) Peer Interaction and Learning. In: Spada, N. and Gurzynski-Weiss, L., Eds., *Language Learning & Language Teaching*, John Benjamins Publishing Company, 33-61. <https://doi.org/10.1075/llt.45.02fer>
 - [20] García, O. (2009) Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Blackwell.
 - [21] Wells, G. (1986) The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. Heinemann.
 - [22] Gort, M. and Sembiante, S.F. (2015) Navigating Hybridized Language Learning Spaces through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers' Linguaging Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. *International Multilingual Research Journal*, **9**, 7-25. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>
 - [23] BOSTES (2003) Chinese K-10 Syllabus. Board of Studies, Teaching and Educational Standards NSW.
 - [24] Jørgensen, J.N. (2008) Polylingual Linguaging around and among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, **5**, 161-176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
 - [25] Coyle, Y., Yañez, L. and Verdú, M. (2010) The Impact of the Interactive Whiteboard on the Teacher and Children's Language Use in an ESL Immersion Classroom. *System*, **38**, 614-625. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.10.002>
 - [26] Singh, M. (2013) Worldly Critical Theorizing in Euro-American Centered Teacher Education? Preparing Bilingual Teacher-Researcher Theorists for the Twenty-First Century. In: Zhu, X. and Zeichner, K., Eds., *Preparing Teachers for the 21st Century*, Springer, 141-169. https://doi.org/10.1007/978-3-642-36970-4_9
 - [27] Melo-Pfeifer, S. (2014) Translanguaging. Language, Bilingualism and Education. *Language and Intercultural Communication*, **15**, 179-181. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.950828>
 - [28] Carstens, A. (2016) Translanguaging as a Vehicle for L2 Acquisition and L1 Development: Students' Perceptions. *Language Matters*, **47**, 203-222. <https://doi.org/10.1080/10228195.2016.1153135>
 - [29] García, O. and Sylvan, C.E. (2011) Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, **95**, 385-400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
 - [30] Wang, D. (2016) Translanguaging in Chinese Foreign Language Classrooms: Students and Teachers' Attitudes and Practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **22**, 138-149. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231773>
 - [31] Wang, D. (2020) Studying Chinese Language in Higher Education: The Translanguaging Reality through Learners' Eyes. *System*, **95**, Article ID: 102394. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102394>
 - [32] Wang, D. (2022) Translanguaging as a Social Justice Strategy: The Case of Teaching Chinese to Ethnic Minority Students in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, **24**, 473-486. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09795-0>
 - [33] Goodman, B. and Tastanbek, S. (2020) Making the Shift from a Codeswitching to a Translanguaging Lens in English Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, **55**, 29-53. <https://doi.org/10.1002/tesq.571>