

2021年创刊号 第一期 中西双语

- La enseñanza de la escritura de caracteres en alumnos españoles de primaria Page 25
- 营造积极的教室气氛 Page 53

- La enseñanza virtual del chino
- 关于安达卢西亚自治区孔子课堂“标准化”管理的思考



西班牙 汉语教学研究 Maestro de chino



目录 ÍNDICE



西班牙汉语教学研究

MAESTRO DE CHINO

2021年6月

创刊号·第一期



Editorial: CLEC Spain Office

Dirección: Paseo Pintor Rosales, 26 28008

Madrid, España

Telf: 917299155

Email: info@hanbanes.com

Web: www.hanbanes.com

¿QUIÉN SOMOS?

- CLEC Delegación de Centro de Enseñanza y Cooperación Internacional de la Lengua China, organismo dependiente del Ministerio de Educación de China
- Comité Nacional de exámenes oficiales de chino en España
- Centro de formación y certificación de profesorado de chino

观点

1 关于安达卢西亚自治区孔子课堂“标准化”管理的思考 / 梁金莲

教学实践

4 LA CLASE DE MANDARÍN EN UN COLEGIO INTERNACIONAL DE SHANGHAI

PROBLEMÁTICA Y PECULIARIDADES / EVA MARÍA TORRONTERA

13 “产出导向法”在西班牙汉语教学中的实践：以HSK4写作教学为例 / 喻晓、周晓青

专题：汉字教学

25 LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DE CARACTERES EN ALUMNOS ESPAÑOLES

DE PRIMARIA/ALEJANDRO ROMERO ZURITA

36 浅谈汉字文化内涵对西班牙汉语教学的意义 / 王小令

40 重拾汉字教学在西班牙汉语教学的重要性 / 韩禹

教育研究

43 LA ENSEÑANZA VIRTUAL DEL CHINO/BERTA CANO MARTÍN

50 西班牙学生汉语声调学习常见偏误与教学策略 / 赵立南

53 营造积极的教室气氛 / 张又天

57 从情感上让学生更愿意学习汉语 / 周晓青

华校风采

60 对外汉语教学的心路历程 / 黄小捷

关于安达卢西亚自治区孔子课堂“标准化”管理的思考

加迪斯孔子课堂公派教师 梁金莲

摘要：2020 年，西班牙安达卢西亚自治区的“孔子课堂”项目已经经过九年的摸索和发展，成为西班牙汉语教学和推广的先锋力量，由项目之初只有几十名注册学生的课外兴趣班发展到将汉语纳入了小学、中学及高中教育体系，“孔子课堂”项目得到了长足发展。但是，同时出现现有教育资源的有限性、课堂规模的不断扩大以及整体教学质量不尽如人意等方面的问题，“标准化”管理可做为解决问题的手段，并将成为项目提质增效的引擎。

关键词：安区孔子课堂 标准化 管理

一、安达卢西亚自治区孔子课堂的背景

2011 年，安达卢西亚自治区（以下简称安区）教育厅与中国国家汉语国际推广领导小组办公室（以下简称国家汉办）双方签署框架合作协议，在公立教育系统中加入“汉语作为外语语言文化教学”这一学科。由汉办派出的中国教师介绍和推广汉语语言与文化，由此“孔子课堂”项目诞生。该协议分别于 2014-2015 及 2019-2020 学年期间续签，签署的新协议扩展并加强了该项目的实施。自签署之日起，在安区成立 8 个孔子课堂，有效期为五年。孔子课堂一路走来蓬勃发展，2017-2018 学年，还只有 26 所中小学加入该项目，但到了 2020 年已经扩大到了 34 所，共 3000 多注册学生，注册人数年年增加。就拿加迪斯孔子课堂来说，由 2015-2016 学年小学注册人数 75 人，中学 45 人，课外兴趣班 125 人。到了 2018-2019 学年小学、中学和课外兴趣班的数量分别增长到 640 人、87 人和 160 人。由此可见安区已经积累了相当大的学生群体。

二、何为“标准化”

国家标准《标准化工作指南 第 1 部分：标准化和相关活动的通用词汇》（GB/T20000.1—2002）对“标准化”的定义是：“为了在一定范围内获得最佳秩序，对现实问题或潜在问题制定共同使用和重复使用的条款的活动。”具体到安区孔子课堂就是为了在 8 所孔子课堂范围内获得最佳的教学效果，对现在的问题和潜在问题制定大家一起使用和重复使用条款的活动。

三、“标准化”管理的必要性

1、无建设性教学大纲指导，缺乏统一教材，致使各个课堂的教学效果无法进行有效评估。没有评估就会造成各个课堂只着眼自己课堂的情况，使用现有或不适合学生情况的教材，致使各个课堂的教学效果得不到保障。

2、课堂规模的不断扩大，学生注册数提高，虽然教师的选派数量也逐年增加，但同时教师的专业化程度不高、教师队伍的不稳定以及教师们课时多任务重等问题变得尤为突出。

3、课堂地域上的分散性也使得教育厅的中外方领导在管理上存在困难。安区的 8 个孔子课堂分别分布在安区的 8 个不同的省，使领导们对课堂的监督和检查受到了限制。而且，教育厅只有一个管理岗位，使得管理职能行使起来困难加大。

四、如何进行“标准化”管理以提质增效

1、统一管理：建设一支高效的管理团队，把各个课堂的教学工作程序化、制度化、规范化，有利于对课堂的发展进行可持续地管理、监督与评估。这个管理团队是整个安区孔子课堂的核心，它把握着课堂发展的方向和脉搏。只有各个课堂围绕着这个核心一起发力，才能达到理想的效果，甚至取得超出预期的成绩。

2、统一大纲：教学大纲一定要能够真正为老师们的教学服务。汉语作为外语教学大纲是纲领性文件，大纲的统一是使安区课堂标准化管理的基础。

3、统一教材：把各个课堂的学生群体进行分类，统一教材，集体创建教学资源包，资源共享，减轻教师备课时间。能让教师们把时间花在提高教学质量上。如果能把老师们从繁重的备课、批改作业中解放出来，大家可以集中精力开发适合安区特点的教材。

4、统一考核：一方面对课堂中文教师的考核，要做到细化考核标准、分清公派教师与志愿者教师职责、多方位地制定考核方案，从学生、同事、直管领导、中外方负责人几个维度来对教师进行综合评价，如果只把外方直管领导的评价作为唯一的考核标准，会缺乏公平性和有效性。另一方面对学生们的评估，整个安区实现对学生统一测试、统一评估后，就会避免各个课堂由老师决定进度、教好教坏一个样，学好学坏一个样的问题，同时也会提高教师与学生的参与度与积极性。

5、统一存档：制订各个课堂的档案管理标准与实施办法。使得新教师与离任教师可以做到有效衔接。这样也就解决了教师队伍不稳定带来的教学衔接不顺畅的问题。

五、小结

总之，要想达到提质增效的目标，在安区课堂发展到目前阶段的状况下，走“标准化”管理的道路已经成为一个必然选择。安区“标准化”管理可以节省出大量人力资源集中精力解决课堂中出现的其它问题，使各个课堂有更多的时间去

开发与拓展属于各个课堂自己的特色文化项目，从而使中国文化能够更全面、更丰富、更深入地得到展现。

参考文献

1. 安达卢西亚自治区教育局官方网站：
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/mas-programas-bilingues/programa-de-aulas-confucio>
2. 国家标准《标准化工作指南 第 1 部分：标准化和相关活动的通用词汇》
(GB/T20000.1—2002)

La clase de mandarín en un colegio internacional de Shanghai

Problemática y peculiaridades

Eva María Torrontera

Resumen

El colegio internacional en China es un mundo en sí mismo que puede llegar a estar bastante aislado de la lengua y la cultura locales. Por ello, no podemos asumir que la enseñanza del mandarín vaya a tener un papel protagonista en este tipo de colegios, sino que por el contrario, muchas veces queda relegado a un segundo o tercer plano. Hace falta que en el colegio internacional se dote al mandarín de un currículum propio de acuerdo a sus características únicas, muy diferentes de las lenguas basadas en el alfabeto latino, para que su enseñanza sea efectiva, pero al mismo tiempo tenga en cuenta la diversidad cultural y lingüística de estos alumnos tan especiales.

Palabras clave: Colegio Internacional, Currículum, Lengua materna, Primera lengua.

Imaginemos a un niño que llega a China con 2 años y que pasa su infancia y adolescencia en este país. Probablemente esperaremos que ese niño, ya convertido en un joven, hable un chino perfecto, entienda todo lo que se dice en los medios de comunicación chinos, lea libros en chino y escriba en caracteres sin problemas.

Sin embargo, la realidad parece muy distinta, y aunque no me consta que haya ninguna estadística sobre este tema, si puedo decir que la mayor parte de los niños extranjeros de mi entorno que han crecido y viven actualmente en China no consiguen alcanzar un nivel superior al HSK4 cuando terminan el colegio.

Por niños extranjeros me refiero en este caso a niños no asiáticos o cuya lengua materna es muy diferente al mandarín. Muy pocos de estos niños consiguen adquirir un nivel de maestría en la lengua del país de acogida. Es como si llevaran un impermeable imaginario que impidiese toda posible filtración del idioma (y en gran parte también de la cultura) del país en el que están creciendo.

Esta realidad es difícil de comprender para alguien que lo ve desde fuera, como la familia o los amigos en nuestro país de origen, pero resulta muy natural y explicable para los que estamos inmersos en ella.

La cuestión es que la mayor parte de los niños extranjeros, sobre todo occidentales, que estudian en China lo hacen en colegios internacionales, que son un mundo aparte del sistema educativo chino.

El colegio internacional típico se caracteriza porque la lengua común y vehicular es el inglés. Los profesores, a excepción de los de lenguas extranjeras, suelen ser nativos en la lengua inglesa. En cambio, el origen de los alumnos es muy diverso y una gran parte de ellos tiene como lengua materna otra diferente al inglés. Por este motivo, muchos de los alumnos que llegan al colegio procedentes de otros países deben adquirir el inglés como lengua académica y prioritaria, por encima de su lengua materna. En este sentido, para estos niños la “lengua materna” y la “primera lengua” no tienen por qué coincidir, ya que con el tiempo suele ser el inglés el que ocupa el espacio de “primera lengua”.

De este modo, por lo que se refiere a la enseñanza de idiomas, en el colegio internacional típico el mandarín pasa naturalmente a un segundo o tercer plano, y, pese a ser la lengua del país de acogida, se contempla como una lengua extranjera más, y no como “segunda lengua”, dentro del currículum del colegio. Se llega así a la paradoja de que el mandarín pasa a ser considerada una lengua extranjera (外语) aunque el colegio esté en China.

Si tomamos como ejemplo el currículum de uno de los colegios internacionales de Shanghai, vemos que la enseñanza de la lengua China se divide en dos vías curriculares:

La primera es la llamada *Chinese Language Arts (Lengua China y Artes)* que se dirige a los hablantes nativos de chino mandarín.

La segunda vía, y la que nos ocupa aquí, es la llamada *Mandarin for Speakers of Other Languages – MSOL – (mandarín para hablantes de otras lenguas)* que se dirige a los alumnos no nativos de chino.

Tanto en un caso como en otro, la enseñanza del mandarín se inicia desde preescolar y está presente en toda la educación primaria con clases diarias de 45 minutos. Esto no ocurre con otras lenguas extranjeras, como el Español o el Francés, que también se

enseñan en el colegio, pero como asignaturas optativas y sólo a partir de la enseñanza secundaria.

A pesar de ello, el mandarín como lengua extranjera no tiene un lugar propio y diferenciado dentro del currículum académico, sino que se incluye dentro de un apartado llamado “World Languages” junto con las demás lenguas extranjeras.

Si leemos este apartado del currículum, nos encontramos con una serie de principios y directrices generales que se aplican a la enseñanza de cualquier idioma extranjero, y al que se le añaden algunas “coletillas” con referencia al idioma chino, que en ningún caso sirven para establecer unos contenidos y una metodología de enseñanza concretos y específicos, que se ajusten a la naturaleza y peculiaridad de este idioma.

Esta falta de currículum propio se evidencia en la también falta de un lugar propio y destacado del mandarín como asignatura dentro del colegio. Algo que se hace patente en el aula.

A continuación paso a describir cómo se estructuran los niveles de la clase de Mandarín para los alumnos no nativos (MSOL), tanto en educación primaria como en secundaria, en el colegio que nos ocupa.

Educación Primaria MSOL (Grado1 a Grado5. Edades 5/6 – 10/11):

Las clases se dividen en nivel *básico*, *básico-intermedio* e *intermedio*. A pesar de esta división, es muy difícil en la práctica formar clases cuyos alumnos tengan un nivel homogéneo de chino, ya que la rotación de las familias es elevada, tendiendo siempre a haber más alumnos en los niveles básicos y no suficientes en los niveles intermedios, con lo que es frecuente que se mezclen nivel básico y básico-intermedio en una sola clase.

Como he apuntado antes, los alumnos cuya lengua materna no es el inglés son la mayoría. Muchos de ellos tienen que dar clases especiales de refuerzo de inglés y solamente se incorporan a la clase de Mandarín una vez que han alcanzado un nivel de Inglés lo suficientemente alto como para seguir el currículum del colegio.

Este hecho es un factor esencial que explica la situación peculiar de muchos colegios internacionales respecto al mandarín como asignatura. Hay que tener en cuenta que para los alumnos, especialmente en Primaria, la lengua que les da la llave del éxito escolar y

social es el Inglés, mientras que el mandarín no se percibe como un idioma necesario dentro de su entorno internacional.

Educación secundaria MSOL (Grados 6 a 12. Edades 11/12 – 17/18).

Al llegar a la educación Secundaria las clases de chino dejan de ser diarias, dándose en días alternos en sesiones de 90 minutos.

La asignatura de mandarín deja de tener carácter obligatorio, pasando a ser electiva.

Los niveles de enseñanza de chino en los primeros años de educación Secundaria (*Middle school*) van desde *Principiante* a *Intermedio*, *Intermedio- avanzado* y *Avanzado*.

En los últimos años de la enseñanza Secundaria (*High School*) los niveles se simplifican a tres: *Nivel Inicial*, *Nivel de Diploma Standard* y *Nivel de Diploma Avanzado*.

El grado de exigencia de la clase de Mandarín sube considerablemente en la etapa de enseñanza Secundaria, que se orienta a la superación de los exámenes del Bachillerato Internacional, poniéndose el énfasis en las destrezas de lectura y escritura (阅读 -写作). Los alumnos que vienen de Primaria, sin una base sólida en lecto escritura, suelen tener grandes dificultades para alcanzar el nivel esperado.

Es por ello que una parte significativa de los niños no nativos que pasan a la Secundaria deciden abandonar la asignatura de mandarín y optan por estudiar otra lengua extranjera como es el español o el francés.

Como resultado, los alumnos que cursan las asignaturas de Mandarín Nivel Diploma Standard y Avanzado en la segunda etapa de educación Secundaria (*High School*) son en su mayor parte nativos o semi-nativos. Muy pocos alumnos no nativos terminan el nivel de Diploma de Mandarín (Grado 12) en el colegio internacional que nos ocupa.

Al ser en la educación Primaria donde está la clave del bajo seguimiento de esta asignatura en años posteriores, paso a exponer, desde mi punto de vista, la casuística más habitual y algunos retos con los que se encuentran muchos profesores en el aula de mandarín – MSOL - de educación Primaria:

- Los alumnos tienen una predisposición muy fuerte a hablar en inglés también en la clase de mandarín. El profesor debe hacer grandes esfuerzos para evitar que los

alumnos hablen entre ellos en inglés. Los alumnos incluso se dirigen al profesor en inglés y piden que todo sea traducido.

- Cuando el profesor habla en mandarín, aunque sea a un nivel muy básico y apoyado con gestos, los alumnos tienden a no escuchar. El alumno que ha entendido la frase en chino se convierte en el “traductor” de sus compañeros, con lo que estos se relajan y esperan siempre la traducción posterior en vez de agudizar el oído.
- Los caracteres (汉字) son vistos con temor como algo extremadamente difícil e imposible de aprender. El pinyin (拼音) se convierte en la “tabla de salvación”, aunque se menosprecia la dificultad de colocar los tonos correctamente, con lo que el alumno se frustra con facilidad.
- Existe un rechazo generalizado a los deberes (作业). La política de muchos colegios internacionales es que los alumnos en Primaria no tengan más de 30 minutos al día de deberes para el total de las asignaturas. De esta manera, en el caso de la asignatura de mandarín se hace prácticamente imposible que los alumnos practiquen la escritura de caracteres en casa.
- Especialmente a partir de los Grados 4 y 5, muchos alumnos expresan su falta de interés en el idioma chino, no quieren estar en clase de Mandarín y no entienden por qué tienen que estudiarlo, ya que no lo usan en su vida diaria. Hay que tener en cuenta que estos niños viven en un entorno internacional, con muy poco contacto con el mundo local, y muchos de ellos tienen la perspectiva de irse a vivir a otro país en un futuro no muy lejano.

Cuando el profesor se encuentra con esta situación es muy habitual que tienda a “adaptarse” a la misma, cediendo a las demandas de los alumnos y aceptando la cultura “monolingüe” del colegio. En otras palabras, la clase de Mandarín se da en Inglés.

El mandarín como lengua es el objeto de estudio, pero se estudia con distancia, como algo ajeno, y se explica en Inglés como una asignatura más. De este modo, el inglés sigue siendo la lengua común en la clase de Mandarín, todas las instrucciones se dan en Inglés y las traducciones están siempre presentes en los libros de texto y demás materiales.

En cuanto a la lectoescritura, los caracteres (汉字) se presentan habitualmente con su respectivo pinyin (拼音) de modo que el alumno se acomoda a leer el pinyin y no interioriza la lógica del sistema de escritura de caracteres.

El resultado de esta “adaptación” a la cultura del colegio es ese efecto “impermeable” ya mencionado. Estos niños viven en China y dan clase diaria de chino, pero el “input” que reciben de esta lengua es tan limitado que se hace imposible el aprendizaje (Hipótesis del “input” de Krashen).

Es cierto que hay estudios que apuntan a los beneficios del uso de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera (Cook 2001), pero este uso siempre se plantea con carácter auxiliar y limitado, especialmente si tenemos en cuenta que la clase es de 45 minutos. Además no olvidemos que en el colegio internacional la lengua materna de la mayoría de los estudiantes no es el Inglés, con lo que muchos niños deben hacer un doble “viaje” desde su lengua materna, al Mandarín, pasando por el Inglés como lengua intermedia. Por otro lado, los métodos de análisis y traducción son más recomendables en el caso de estudiantes adultos y no tanto para la educación primaria.

¿Pero qué ocurre si el profesor se “rebela” y opta por una estrategia naturalista radical de inmersión pura y dura? En este caso se produce un choque con la cultura del colegio, y el estudiante, que no está preparado, no entiende nada, se estresa y se bloquea, con lo que el manejo de la clase se vuelve muy complicado.

¿Cuál es la solución a este dilema? Obviamente no es sencilla.

Sin tener la solución y desde mi modesta posición me atrevo a proponer algunas estrategias para la clase que personalmente me han dado cierto resultado:

1) En cuanto al lenguaje de la clase (语言课堂)

Se puede comenzar la clase explicando a los alumnos en inglés lo que se va a hacer y lo que se espera de ellos. Al mismo tiempo se pone un sencillo esquema en la pizarra con los principales pasos a seguir en caracteres (汉字) y el profesor va marcando los pasos ya completados a medida que avanza la clase.

El profesor debe dejar claro desde el principio de cada sesión que a partir de ese momento sólo se va a hablar en mandarín y se espera que los alumnos también usen este idioma para dirigirse al resto de la clase.

El lenguaje de la clase debe ser muy básico y siempre se debe usar vocabulario ya estudiado, introduciendo vocabulario nuevo poco a poco. No olvidemos que el “input” debe de ser en su mayor parte comprensible (Krashen).

El profesor se ayuda con gestos, fotografías, dibujos, paráfrasis, ejemplos y, en definitiva, todos los recursos a su alcance para evitar hablar en inglés durante el tiempo establecido.

Se “penaliza” el comportamiento de traducir al inglés para que lo entienda el compañero. El alumno que no entiende debe dirigirse directamente al profesor, que podrá llevarle a parte de la clase y explicarle en inglés (o en su lengua materna) si realmente no entiende nada y esto le está provocando una situación de estrés.

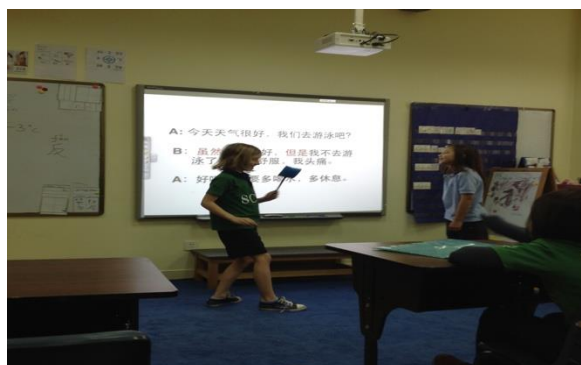
El objetivo que se persigue con lo anterior es que el profesor vaya creando un lenguaje en Mandarín común para la clase, con palabras que se repiten todos los días y que se convierten en rutinarias, creando un espacio de lenguaje cada vez más familiar y donde el alumno empezará a sentirse seguro (H. Curtain & C.A. Dahlberg).

Si conseguimos que se llegue a este punto en la clase de mandarín, entonces habremos creado una buena base para que los alumnos estén receptivos a un “input” cada vez mayor de esta lengua, y que poco a poco interioricen ese vocabulario y comiencen a usarlo.

2) En cuanto a las actividades y el ritmo de la clase (课堂活动 /教学节奏)

Como asumimos que los alumnos no van a practicar en casa, por el limitado tiempo destinado a los deberes, debemos diseñar actividades para la clase que incluyan todas las destrezas (综合性). Los alumnos deben escuchar, hablar, leer y escribir en clase todos los días.

Estas actividades pueden ser muy diversas. Por ejemplo, se pueden utilizar vídeos cortos con situaciones donde se usan el vocabulario y las estructuras que se quieren practicar. El profesor puede escribir pequeños guiones para que los alumnos hagan juegos de rol y los alumnos también pueden hacer sus propios guiones para luego representarlos ante el resto de la clase. Esta actividad suele dar buen resultado con niños de Grados 3 y 4:



Los juegos de “competición” entre grupos de tres alumnos, combinados con la audición y el reconocimiento de caracteres, por ejemplo “Bingo” o “sopas de caracteres” también suelen interesar a los niños a partir de Grado 3:



En definitiva, se trata de diseñar distintas actividades que potencian la asociación mental entre los sonidos y los caracteres, que se integran junto con la exposición de contenido nuevo (en pequeñas dosis” cada día), y que se suceden en un continuo a lo largo del tiempo de clase.

Por último, conviene tener en cuenta que en el colegio internacional existe una gran diversidad cultural, algo que el profesor debe tener siempre presente a la hora de preparar la clase de mandarín.

Estamos hablando de que en una misma clase hay niños con bagajes culturales muy diferentes, niños para los que las mismas cosas pueden tener diferentes significados, que tienen creencias y costumbres muy distintas entre sí, y que no se pueden meter en el mismo saco de lo “occidental”.

En este sentido, la comparación que se suele hacer entre la cultura china y la cultura occidental (muy recurrente en los manuales de chino para extranjeros) , no suele ser muy adecuada y lejos de “acercar” el idioma y la cultura china al alumno, produce cierta confusión e incluso rechazo, ya que el alumno no se siente identificado con lo que se describe como “occidental” ni entiende la comparación.

Por poner ejemplos concretos, no es buena idea hacer una clase que compare las fiestas chinas con las puramente occidentales, como El año Nuevo Chino y la Navidad, o el día de Acción de Gracias (感恩节) cuando en la clase la mitad de los alumnos son indios o de Oriente Medio.

Estas diferencias también deben tenerse en cuenta a la hora de programar actividades culturales. Por ejemplo, tampoco será bienvenida la actividad de preparar *dumplings* (包饺子) si el relleno es a base de carne de cerdo y en la clase hay varios alumnos musulmanes.

Ciertamente, el colegio internacional es toda una fuente de anécdotas de este tipo.

Espero que este pequeño análisis ayude a mis compañeros a conocer mejor la realidad de una buena parte de los colegios internacionales en China con respecto a la enseñanza del mandarín. Parece claro que este tipo de colegios tiene aún mucho camino por recorrer en este terreno, haciéndose necesario el diseño de un currículum de enseñanza del mandarín como segunda lengua (y no como una lengua extranjera más) que esté adaptado al carácter internacional y la diversidad cultural del colegio, pero que también responda a las características propias y únicas del idioma chino.

Bibliografía

1. H. Curtain & C.A. Dahlberg 《美国中小学外语课堂教学指南》. 北京外语教学与研究出版社 2013 年.
2. SCIS-HIS Office of Curriculum. World Languages.pd.SCIS-his.net
3. S.Krashen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press 1982
4. V. Cook Using the first language in the classroom. The Canadian Modern Language Review Vol.57/3.2001

“产出导向法”在西班牙汉语教学中的实践：

以 HSK4 写作教学为例

胡安卡洛斯国王大学 喻晓 周晓青

摘要：本文以“产出导向法（POA）”理论为基础，对汉办西班牙代表处 HSK4 级课程的学生进行了一次教学研究。通过案例分析，在“产出目标恰当性”，“促成活动有效性”和“产出目标达成性”三方面证实了 POA 适用于本土汉语教学。然而因学生样本较少，本地教师与研究者的了解有限，POA 目前难以得到普及。因此我们需要本土汉语教师的共同努力，以发展和完善 POA 在西班牙汉语教学中的应用。

关键词：产出导向法 写作教学 教学设计 产出目标 海外本土教学

1. 引言

写作能力是第二语言能力中重要的组成部分。在听说读写四种语言技能中，听和读属于语言输入，说和写属于输出。周小兵（2009）指出，“‘写’是在说的基础上，使用文字系统输出。根据语言学习和教学的规律，输入在先，输出在后。只有在大量输入的刺激后，才有可能输出。因此一般来说，输出型的‘说’和‘写’分别要比‘听’和‘读’难”。

写作教学的方法大体可以分为两类：1. 以语言知识为导向；2. 以内容为向导。在教学中需要整合两种不同的教学模式（许希阳，吴勇毅，2016）。写作训练也有多种方式，如听后写、说后写、看后写¹、读后写、续写、情景创作等（周小兵，2009）。

“产出导向法”（production-oriented approach, 简称 POA）由文秋芳在 2008 年首次提出，该方法引导学生先行输出，然后从输入中获取相关的知识与技能，最后再次进行输出任务进行写作产出，使输入性学习和产出性的技能运用结合（文秋芳，2015）。该方法起初运用于大学英语教学，旨在克服中国外语教学中

¹ 借助一些形象化的材料进行练习，如图片、地图、数据表、视频等。

“学用分离”的弊端。从 2017 年起，POA 正式在对外汉语课堂展开了教学实验（文秋芳，2018）。

桂靖、季薇（2018）团队聚焦教学材料改编问题，得到了以下结论：POA 有助于激发学生学习欲望，可以帮助学生把握学习重点；思维导图的使用能够帮助学生掌握文章的主要内容，增强篇章意识和成段表达能力。朱勇、白雪（2019）团队以学生的产出文本进行分析，并对师生进行调研访谈，证明 POA 能让学生在参与度、获得感和产品质量方面都有较好的表现，POA 汉语教学在产出目标达成性方面有效，适用于对外汉语教学。

在西班牙本土的汉语教学中，因学习者整体级别有限，课堂教学时间较少，因此各个学校的课程基本以综合课为主，写作技能的培养较少。然而，部分学生会遇到具体的写作需要，如撰写中国奖学金申请报告、中文简历等。因此，如何训练学生的写作能力具有一定的研究意义。

需要说明的是在《欧洲语言共同参考框架》（2008）中，将语言学习者的笔头能力分为“笔头表达”和“笔头互动”两类。其中对于 A1 和 A2 级别的学习者的总体能力描述为：

表 1

	总体笔头表达能力	总体笔头互动能力
A1（入门级）	能写孤立的词组和句子。	能书面询问或转达详尽的个人信息。
A2（初级）	能写一些简单的词组和句子，会用诸如“和”，“但是”，“因为”等简单的关联词连接句子。	能写简短的、有关紧急需要的信息留言。

（欧洲理事会文化合作教育委员会，2008）

本文所涉及的“写作教学”，指的是 A2 级别以上的书面交际活动。它是汉语教学中的字、词、语法和篇章等知识的综合运用，对语言能力和交际能力都有较高的要求。

2. 理论框架

2.1 “产出导向法”的理论体系

文秋芳（2015，2018）将“产出导向法”的理论依据归纳为四方面的教学理念：

第一，“学习中心说”。即主张教学必须要实现教学目标，促成有效学习。

第二，“学用一体说”。在 POA 理论框架下，“学”指的是输入性学习，即听和读；“用”指的是“产出”，即说、写和笔译。POA 提倡输入性学习和产出性运用紧密结合，两者之间有机联动，无明显时间间隔。

第三，“文化交流说”。旨在正确处理目的语文化与学习者本土文化的关系，主张不同文明之间相互对话、相互尊重、相互理解。

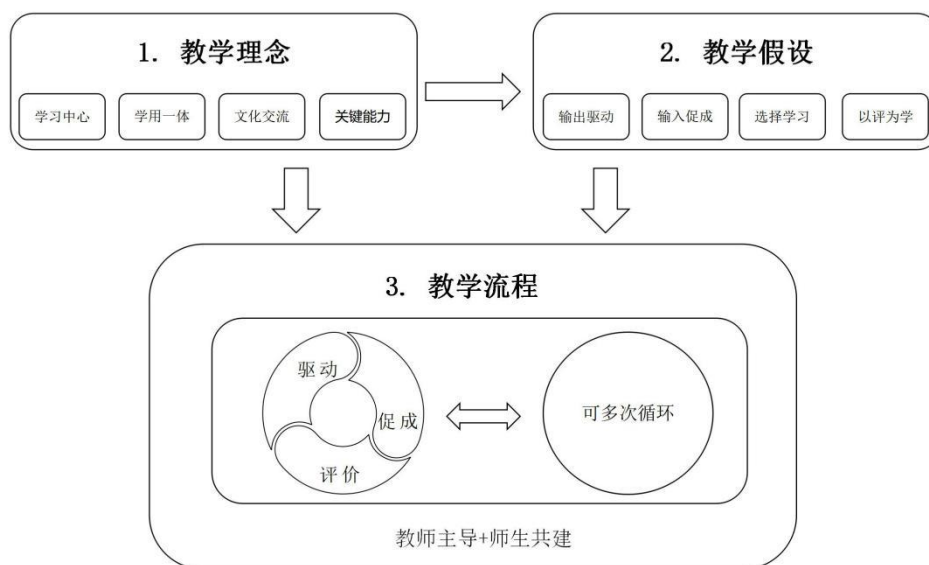
第四，“关键能力说”。对于学习汉语的外国学生来说，这里的关键能力包括迁移能力，即举一反三的能力；学习能力，即独立学习新知识，甚至终生学习的必备能力；以及合作能力，即互相尊重求同存异的团队协作精神。

“产出导向法”的教学假设也有四大方面：其一，输出驱动假设，即产出既是学习语言的驱动力，又是其目标，将教学顺序变成了“输出-输入-输出”；其二，输入促成假设，即在学生互相交流、教师适当引导的基础上，有效拓展学生现有的知识与语言体系，提高产出水平；其三，选择性学习假设，即根据产出的需要，从输入材料中选择有用的部分进行加工、练习和记忆。该假设认为，选择性学习比非选择性学习更能优化学习效果；其四，“以评为学假设”，该假设认为课堂教学中评学结合比评学分离能取得更好的教学效果。

POA 的教学流程整体分为三个阶段：1. 驱动；2. 促成；3. 评价。三者都必须以教师为主导作用，起到引领、设计和支架的作用。

经过五个阶段的修订与改良，目前的 POA 理论体系如下图所示：

图 1



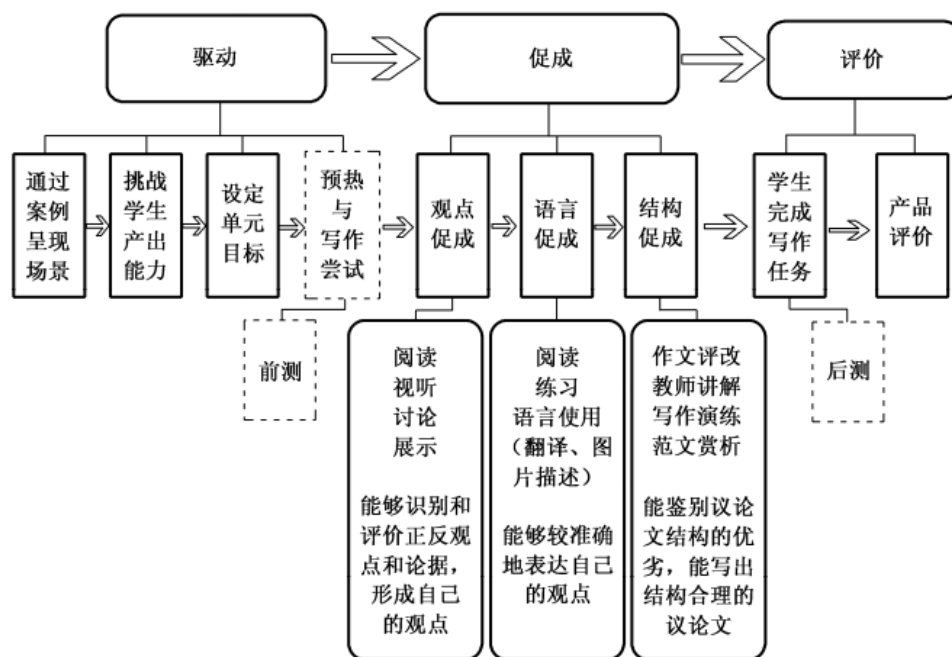
此外，文秋芳（2018）还提出了在使用 POA 的时候应注意区分外语和二语教学环境，她认为，虽然有一定的难度，但是除了零起点的汉语学习者外，其他学习者均可尝试 POA。本文所涉及的研究案例属于海外汉语教学，学生缺乏语言环境，容易发生“学用分离”的问题。因此我们认为，教师在制定目标、选取教学材料的时候，必须考虑到学生现有的汉语掌握程度、认知水平以及使用语言的社会真实性。

2.2. “产出导向法”的教学流程

在 POA 的基本教学流程分为驱动、促成和评价三个部分。在驱动环节，以教师为主导，通过阅读或听力等输入性材料，为学生设置单元目标，进行预热，学生在这个环节里应理解教学目标，并进行第一次产出（前测试）；在促成环节，教师主导，师生共建，通过不同的输出与输入型语言活动让学生在教学目标的框架下掌握相应的语言知识与交际能力，促成其观点、语言和产出任务的结构；在此基础上，学生得以完成产出（后测），在最后的评价环节中，可以进行教师测评，学生互评，学生也可以对照自己两次产出的产品，对知识与技能有更好的把握。

在写作课堂上，POA 的使用流程大致如下图：

图 2：产出导向法流程图



（李代鹏，2019）

3. 研究设计

由于西班牙本土汉语教学的主要课程为综合课，学生在课堂上的主要学习内容基本是汉字的认读与书写、词汇和语法的综合应用为主，课文为辅。所以，写作教学只能用于中级以上水平的学生，且因课堂时间有限，只能在课后形成产出。为减少对正常教学的影响，本研究选用正在使用的教材进行 POA 化改编。因此，本文的研究设计具有一定的局限性。

在驱动阶段，教师对教材的主题、词汇和语法和课文进行综合课的简单展示之后，以课文为范文设定单元目标，进行第一次驱动产出（前测）；在促成阶段，教师通过阅读与试听的展示与练习，补充词汇，对重点句型进一步讲练，并使用思维导图，让学生得以习得语言，并口头表达自己的观点；在最终的评价阶段，学生进行第二次产出（后测），教师对其产品进行评价，进行分析。整个研究历时两周，需要三个学时。

3.1. 研究问题

本文的研究问题主要为：POA 能否促进汉语写作教学的有效性；如能促进，有什么具体的表现；在西班牙本土汉语教学中，POA 的使用有哪些优势和难以实施的方面。

3.2. 研究对象与方法

本文的研究对象为西班牙汉办代表处 4.2 级别的学生共 9 人，其母语均为西班牙语，均已通过 HSK3 级考试，学习汉语 5 年以上。其中 2 人曾短期留学中国，2 人有在华工作的经历。学生年龄由 13 岁到 73 岁不等。

本文依据 POA 的教学流程，对研究对象前后两次产出案例进行展示，选取文章的总字数，目标词频，句长，目标语言点的使用频率等数据进行量化分析；并借鉴 POA 教学材料有效性的三个评价方法：“产出目标恰当性”、“促成活动有效性”“产出目标达成性”（文秋芳，2017），对前后两次产出进行比照。

3.3. 研究步骤

本文选用学生正在使用的《HSK 标准教程 4（上）》的第八课对话 3，《马克和司机聊关于堵车的事情》作为驱动环节的输入材料。教材生词共 5 个，没有涉及到新的四级语法点，其主题为“堵车对人们心情的影响”。该教材的编写融入交际法和任务型教学核心理念，因此强调语言的真是和情境的设置（姜丽萍，2014）。因此，是一段较为理想的输入型材料。

第一阶段，驱动。

在课堂上，教师首先用听力输入的方式让学生对产出主题有基本的了解，并让学生口头讨论几个问题：1. 你遇到过堵车的时候会怎么做？2. 堵车对人们的心情会造成什么样的影响？为什么？

在此阶段，学生大体以口语输出的方式完成了交际任务目标：对情境进行描述，对情境发表个人看法。课后的作业是让学生基于这两个问题，写一篇 100 字以上的作文。

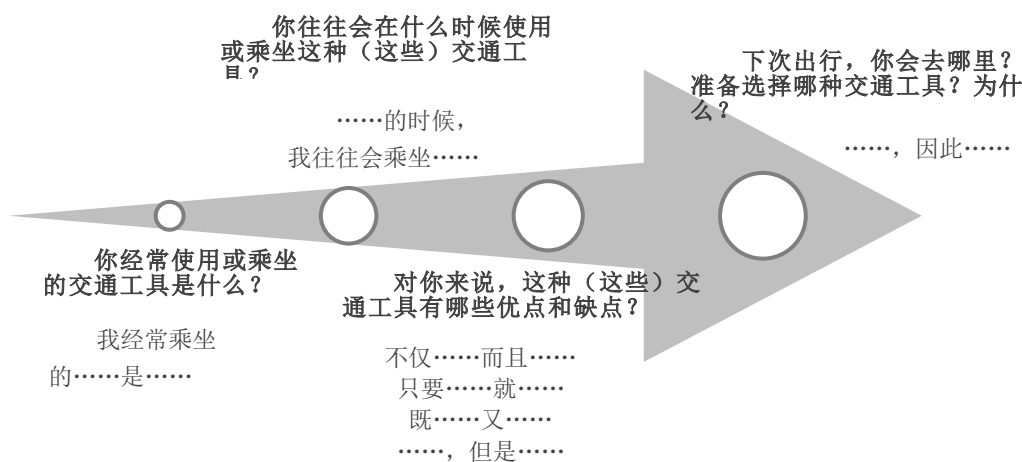
第二阶段，促成。

在第二次课上，我们将主题进一步深入，扩展学生的词汇量，在功能上将词汇分类处理排列，补充了五类词汇共 38 个；进行这一课的语言点讲练（“往往/经常”辨析），在词汇讲练的过程中复习已学过的复句；给学生提供思维导图，以师生问答，学生分组讨论两种形式，进行口头产出。

表 2 补充词汇

词汇功能	词汇
行为	上班 上下班 郊游 健身 出差 旅行 探亲 访友 出行
交通工具	自行车 出租车 汽车 大巴 (*) 地铁 火车 轻轨 高铁 飞机 航班 轮船 轮渡
交通状况	准点 晚点 延误 出发 到达 起飞 降落
使用人员	乘客 司机 乘务员 空姐 (*) ² 机长
评价	安全 准时 方便 价廉物美 性价比

图 3 产出思维导图



第三阶段，评价。

在学生完成了课堂口语产出之后，让学生基于思维导图上的问题，写一篇 100 字以上的作文。学生完成之后，教师对学生的评价。

4. 案例研究

本文以两名学生的两次产出成果为代表，对 POA 教学法在写作教学中的应用进行解析与评价。

² 向学生说明，“*”为口语词汇。

4.1. 命题作文驱动产出：

在课文听力和阅读的输入驱动，及课堂讨论的口头输出之后，两名学生的产出如下：

案例 1：

堵车文章

在我看来堵车可真烦人。但是我的看来可以是有一点儿不客观，因为我不太喜欢开车。我觉得每天在西班牙太多人开车

一去世，他的苦恼就一了百了了。西班牙人在堵车常常变成发狂。他们尖叫、他们百般咒骂、他们越来越紧张。最后，我觉得第一个问题是有很多人开车。第二个是在西班牙的堵车，人们总是火大。

案例 2：

大多马德里人觉得堵车可真烦人，有人堵了一小时车以后想哭。他们觉得旷日费时却错过机会。堵车的时候可以听音乐，心想，异想天开……我觉得道路严重拥堵不是问题之所在。关键问题是心里发堵。那下次堵车的时候想办法尝试放松。

4.2. 命题作文促成产出：

在进行第二阶段的促成之后，两名学生的产出如下：

案例 1：

我经常坐的交通工具是公共汽车和地铁。

去上课的时候，我往往会乘坐四号地铁到 Moncloa，然后我换乘公共汽车到 ICEX-CECO（公立的商学院）。下课的时候，从周一到周四我很快去上班。我坐公共汽车，到了 Moncloa，换乘三号线地铁到 Sol 接着坐到 Villaverde Bajos，最后我走到 Ausias March 公立学校，在那里我给中学生讲授英语。

对我来说我觉得地铁不仅很快，而且很方便。巴士也很好，反过来就不一定快，因为你可以遇到堵车。你和我都知道我真的不喜欢堵车，但是有时候我只能坐公共汽车真可惜。最方便也快得公交当然是出租车，可是也是最贵的交通。

下次出行我会去 Fuenlabrada，因此我乘坐地铁和近郊火车。大概是一个小时的路程。

案例 2：

交通工具

我每天使用各种各样的交通工具。经常乘坐轻轨，是我的第一选择，因为我不住在马德里市，也没有驾驶执照。

在去办公室的路上，我从 Fuenlabrada 火车站到 Atocha 火车站乘坐轻轨。往往我走路到，因为对我来说，公共交通在大多数的时候都会很紧张。不仅太多人乘坐而且难闻。当然公共交通有很多优点：又快又匀速，交通频率多，有安保人员，等等。只要一切顺利，乘客们就很高兴，但是每天都有技术问题。如果有技术问题，轻轨就迟到。轻轨一迟到，我就迟到，因此我会被开除。

所以我是公共交通专家，因此我老板叫我谷歌地图。每次有人出行，他们都问我应该乘坐那种交通工具。因为我经常查询公共交通，我有很多使用公共交通工具的经验，我可以准备旅行妥帖，也可以帮助别人。

4.3. 命题作文评价

我们可以看到，在驱动产出阶段，两名学生无论是在词汇语法的应用，还是在篇章结构的布局上都有明显的缺陷。其中较为明显的是，由于词汇量的缺乏学生会借助网络翻译工具，主要造成两个方面的问题：其一，词不达意，如“堵车的时候可以听音乐，心想，异想天开”；其二，语用偏差，如“一去世，他的苦恼就一了百了了”³，“他们百般咒骂”，等等。在海外汉语教学中，由于语言环境的缺乏，学生普遍依赖翻译工具。但以目前阶段各种翻译软件的开发状况来看，由学生的母语翻译汉语的做法，大体只适用于 HSK1-3 阶段的名词和形容词，且需逐词翻译。因此在教学中，教师们往往不提倡学生过度使用翻译软件。

此外我们还能看到，由于驱动输入阶段的使用材料是一篇口语体对话，在口语讨论中也没有强调具体的语法项目，学生在产出时语篇意识较弱。因此我们认为，在驱动阶段教师可以准备不止一种形式的驱动材料，如视频、图片、新闻报道等等。应让学生从不同的输入案例形式理解产出目标。

两名学生在促成产出阶段均有很大的改善。字数、句长、目标词汇和语法的使用数量都有所增长，对翻译工具的使用明显降低，此外还在语用方面使用了一定的修辞手法，如“我的老板叫我谷歌地图”。

5. 结果分析

我们对以上两名学生的先后两次产出结果进行字数、词汇和语言点的分析。

³ 经了解，该学生想表达的是“一旦解决了（太多人开车的）这个问题，就没有这么多苦恼了”。

案例 1 学生的第二次产出字数为第一次的 1.9 倍，案例 2 学生的第二次产出字数为第一次的 2.9 倍。

目标词汇是 HSK 考试大纲中 1-4 级的 1200 个词汇，案例 1 学生在第二次产出时使用量为第一次的 1.9 倍；案例 2 的学生第二次使用的使用量为第一次的 2.1 倍。

目标语言点是 HSK 考试大纲中-4 级的 205 个语言点⁴，案例 1 的学生第二次的使用量是第一次的 1.7 倍；案例 2 的使用量是 3.3 倍。且二者都在语言点级别的使用上有所增长，在准确性上有明显进步。

表 3 案例结果综合分析

	案例 1	案例 2
驱动尝试的字数	140	105
结构促成后产出的字数	264	301
驱动尝试所使用的四级词汇	30	31
结构促成后产出所使用的四级词汇	58	66
驱动尝试所使用的四级语言点	6	3
结构促成所使用的四级语言点	10	10

表 4 语言点使用情况

	案例 1	案例 2
驱动尝试	2 级：真…… ……但是…… 因为…… 有点儿 3 级：一……就…… 越来越……	1 级：真…… 2 级：可以…… 4 级：之
结构促成	2 级：从……到…… 因为…… 真…… 可是…… 最 3 级：……，然后…… 不仅……而且…… 只 4 级：经常/往往 ……，因此……	1,2 级：会 2 级：因为…… 从……到…… 可以…… 3 级：不仅……而且…… 又……又…… 如果……就…… 4 级：经常/往往 只要……就…… ……，因此……

⁴ 姜丽萍，高扬，袁金春，蔡建永，彭锦维（2017）

关于“产出目标恰当性”，依据《国际汉语通用课程大纲》（孔子学院，2015）中对 4 级写作单项技能的描述，学生“能就基本的日常学习、工作或社交话题进行描述，能按一定格式书写简短的篇章，表达或传递出恰当的信息”，其中文本包括听读笔记概括、个人经历、工作表格和计划书、日记。因此，本研究设计的命题作文符合“描述个人经历”的要求，然而在要求学生对经历进行评论，有一定程度的超纲。

在促成环节实施之后，学生无论是在词汇和语言点的使用上，还是在语篇能力的培养上都有了实质的变化，因此本研究也实践了“促成活动有效性”。

我们可以看到，学生在两次产出中都大体实现了“描述情境，进行评论”的交际能力目标，达成了产出目标。

6. 结论与讨论

本文对借助综合课教材与教师自编材料，对西班牙本土中级的学生进行了一次产出导向法写作教学的尝试。从综合情况看来，POA 教学是有相当成效的，既能促进学生的语言知识学习，又能有效地促进他们的语言交际能力。证明 POA 模式对海外中级学生的教学具有有效性。

然而，由于西班牙本土中高级学生数量较少；社会报名的学生（如汉办、孔子学院等语言教学机构）程度不齐，有时也有很大的年龄和认知差异，因此 POA 在材料的选择、教学方法的使用上都有一定的困难。另外，POA 的运用需要教师和学生都投入较多时间对同一主题内容进行至少两节课的学习与讨论，对于社会报名，目标为通过 HSK 考试的学生们来说，会造成学习进度的减缓。

对此我们认为，目前阶段 POA 在西班牙本土只适用于个体教学。如想得到普及，需要本地汉语教师与研究者的共同努力，培养出具大量有中级以上的能力的学生，尤其是学历制教学中程度相似的学生。我们也将对 POA 本土教学进行进一步的探索，拓展研究对象范围，提升它在西班牙中文教学中的有效性。

参考文献

1. 桂靖, 季薇 (2018) “产出导向法”在对外汉语教学中的应用: 教学材料的改编, 《世界汉语教学》第 4 期。
2. 姜丽萍, 董政, 张军 (2014) 《HSK 标准教程 4 (上)》, 北京: 北京语言大学出版社。
3. 姜丽萍, 高扬, 袁金春, 蔡建永, 彭锦维 (2017) 《HSK 语言点大纲解析与练习》, 北京: 外语教学与研究出版社。
4. 孔子学院 (2015) 《国际汉语通用课程大纲》, 北京: 外语教学与研究出版社。
5. 李代鹏 (2019) “产出导向法”在对外汉语教学中的有效性研究, 《教学研究》第 5 期。
6. 欧洲理事会文化合作教育委员会 (2008) 《欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估》, 北京: 外语教学与研究出版社。
7. 文秋芳 (2015) 构建“产出导向法”理论体系, 《外语教学与研究》第 4 期。
8. 文秋芳 (2017) “产出导向法”教学材料使用与评价理论框架, 《中国外语教育》第 2 期
9. 文秋芳 (2018) “产出导向法”与对外汉语教学, 《世界汉语教学》第 3 期。
10. 许希阳, 吴勇毅 (2016) “产出导向法”理论视角下的对外汉语写作教学模式之探索, 《华文教学与研究》第 4 期。
11. 周小兵 (2009) 《对外汉语教学导论》, 北京: 商务印书馆。
12. 朱勇, 白雪 (2019) “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, 《世界汉语教学》第 1 期。

La enseñanza de la escritura de caracteres en alumnos españoles de primaria

Alejandro Romero Zurita 罗然

Colegio Internacional Granada College

Resumen

El objetivo de este artículo es proponer un modelo didáctico apropiado así como algunas estrategias pedagógicas para la enseñanza de los caracteres chinos durante la etapa de la educación primaria. Considerando la aparente desmotivación hacia la escritura de los caracteres que reflejan los estudiantes cuya lengua materna no está relacionada con los sinogramas, el siguiente artículo teoriza sobre las posibles causas de este hecho manteniendo como punto de partida el grado de dificultad que representa la escritura de los caracteres y su relación con la metodología aplicada durante la enseñanza del chino en la educación primaria en los centros educativos españoles.

Palabras clave: Primaria, enseñanza, caracteres, motivación.

1 Introducción

El estudiante que aprende un segundo idioma desarrolla un modelo que está basado en la combinación de los patrones de la lengua materna y la lengua nueva que está aprendiendo (Selinke L, 1966). Este modelo de lengua “intermedia” que el alumno establece durante el estudio de una nueva lengua es uno de los aspectos que puede estar relacionado con la producción de errores específicos durante el estudio de la lengua china en general. Para los estudiantes hispanohablantes que no han tenido contacto con la escritura pictográfica, la escritura de caracteres supone una gran dificultad en comparación con los estudiantes cuya lengua materna utiliza sinogramas, como ocurre con el japonés. La peculiaridad de la escritura china basada en caracteres hace que esta sea totalmente diferente a las lenguas que usan el alfabeto occidental como base para la escritura (Lin Y, 2013), lo que representa una de las mayores dificultades y retos para el alumno durante el proceso de aprendizaje-enseñanza del chino (Lee y Kalyuga, 2011; Lee-Thompson, 2008; Lu 2010; Orton, 2008; Samimy K.K; Lee Y, 1997).

El grado de dificultad de los caracteres chinos hace que los estudiantes desarrollen cierta sensación de temor hacia la escritura de los caracteres y miedo a cometer errores (李向群, 2015; 朱海嘉, 2010), lo que ocasiona que los alumnos eviten los caracteres recurriendo únicamente al uso del 拼音 pīn yīn. Si el alumno asume que el estudio de la lengua china es algo tedioso y dificultoso debido a la escritura de los caracteres, su motivación hacia el estudio de esta lengua podría disminuir, lo que finalmente llevaría a abandonar definitivamente su estudio.

Es evidente que la motivación durante el aprendizaje de una segunda lengua es un factor importante (Dörnyei Z., Csizér K., y Németh, N, 2006). La motivación de los alumnos hacia el estudio de una determinada materia es un factor fundamental que favorece las relaciones de profesores y alumnos así como la actitud positiva del alumno hacia el centro (Núñez C, 2009). Si el alumno demuestra un bajo nivel de motivación el rendimiento no será óptimo y diferentes factores psicológicos como el autoconcepto, la autoestima y la autorrealización se verán afectados. La motivación por el estudio de la lengua china puede estar relacionada con factores como la sensación de control sobre el proceso de aprendizaje, sentirse conectado con la comunidad china y la sensación de diversión (Comanaru R; Noels K. A, 2009). Será fundamental proporcionar aquellos factores didácticos necesarios que favorezcan la sensación de control del alumno durante el proceso de aprendizaje de los caracteres y al mismo tiempo proporcionar un ambiente lúdico que ayude a integrar esa sensación de control. Por otro lado, el carácter desafiante y la dificultad del estudio de esta lengua, podría servir como elemento motivador, satisfaciendo las necesidades de competencia de los alumnos (Zhao S, 2013). En este sentido, la dificultad y el esfuerzo que suponen la escritura de los caracteres podría servir como un factor motivante para el alumno hacia el estudio de la lengua china (Wen, 1997). Considerando estos factores, el docente debería utilizar estrategias didácticas adecuadas a través de las cuales el alumno perciba la escritura de caracteres como una oportunidad o reto individual para mejorar las competencias individuales.

2 Situación actual de la enseñanza de la escritura de los caracteres en los centros educativos de primaria españoles.

Actualmente la lengua china se enseña en algunos centros educativos públicos de primaria como actividad extracurricular o a través de las aulas Confucio, también se oferta en

colegios privados y concertados en algunos casos como asignatura curricular. Actualmente la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha publicado un *curriculum* oficial de lengua china con el objetivo de seguir ofreciendo el chino como asignatura curricular en determinados centros educativos de primaria a través de las aulas Confucio. Este *curriculum* no ha abordado en ningún momento los diferentes contenidos o criterios de evaluación básicos en relación a la escritura de caracteres. Por otro lado los libros de texto utilizados por los docentes en los diferentes centros tampoco abordan de forma específica la información necesaria para la enseñanza de los caracteres a los alumnos. En este sentido 白乐桑 (1997), expresa que “la mayoría de libros de textos aún no han abordado el problema principal en relación a la enseñanza de los caracteres”.

La situación actual de la enseñanza del chino en los centros de educación primaria aún muestra algunas lagunas o déficits en relación al aprendizaje de la escritura de caracteres, estas lagunas o déficits podrían resumirse en los siguientes puntos:

- 2.1 La mayoría de docentes otorgan mucha importancia a la memorización de vocabulario y expresión de ciertas estructuras gramaticales básicas, dejando a un lado la enseñanza de los caracteres chinos.
- 2.2 Actualmente unos de los objetivos en la enseñanza del chino es el desarrollo de la competencia comunicativa. Bermúdez y González (2011) definen esta competencia como “compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes”. La aplicación del enfoque comunicativo en cualquier lengua es fundamental para desarrollar las habilidades comunicativas del estudiante, aunque en el caso del estudio de la lengua china ocasiona en muchos casos que las habilidades relacionadas con la escritura de los caracteres queden relegadas a un puesto inferior.
- 2.3 Aunque sí existe cierta toma de contacto con la escritura de caracteres, esta se hace a través de caracteres pictográficos simples que no guardan relación con el vocabulario o estructura gramatical que el alumno está estudiando.
- 2.4 El docente no muestra las bases fundamentales de la escritura de los caracteres relacionadas con la estructura, componentes, número y orden de trazos. Esto ocasiona que el alumno no asimile las bases teóricas necesarias para la escritura de los caracteres.
- 2.5 Generalmente no se diseñan sesiones dedicadas a la enseñanza y práctica de

los caracteres. El profesor suele dejar la escritura de caracteres como actividad para casa, lo que impide el seguimiento del alumno y una eficaz corrección de posibles errores.

3 Propuesta didáctica para la enseñanza de los caracteres chinos durante el periodo de educación primaria.

Tenemos que recurrir a la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget para justificar la idoneidad de comenzar a enseñar la escritura de los caracteres a partir de la educación primaria. La etapa comprendida entre los 2 y los 7 años denominada por Piaget como “etapa preoperacional” es la etapa en la que el niño es capaz de aprender a manipular los símbolos y cuando surge el desarrollo del lenguaje. Durante este periodo los niños aún mantienen ciertas dificultades para solucionar más de un aspecto de cualquier situación al mismo tiempo, por ese motivo no sería demasiado recomendable comenzar con la escritura de caracteres aunque sí con el reconocimiento o representación simbólica de los caracteres pictográficos más sencillos. Según Piaget, la etapa comprendida entre los 7 y los 11 años denominada como “etapa de operaciones concretas”, es el periodo durante el cual el niño desarrolla el pensamiento lógico-operativo. Será durante esta etapa cuando el niño comienza a utilizar los principios lógicos para interpretar las experiencias de forma objetiva, adquiriendo habilidades concretas como la clasificación, conservación, seriación, transitividad y descentramiento. Este periodo sería el momento más adecuado para comenzar con la escritura de caracteres debido a que el desarrollo de nuevas habilidades durante esta etapa permite que el niño pueda asimilar el concepto de estructura, trazos y componentes.

4 Contenidos y secuenciación.

Los fundamentos básicos relacionados con la escritura de los caracteres chinos están basados en los trazos 笔画 bǐhuà; 笔顺 bǐshùn, estructura 结构 jiégòu, y componentes 部件 bùjiàn de los caracteres (李向群, 2015). El rechazo de los caracteres y el sentimiento de temor que demuestran los alumnos hacia la escritura de los mismos es la consecuencia de no haber asimilado durante las primeras fases los fundamentos básicos. Cuando el alumno tenga que enfrentarse inevitablemente a los caracteres chinos, seguirá utilizando el pīn yīn como recurso, demostrando un total rechazo hacia el reconocimiento y escritura de caracteres. Sin embargo, si desde las primeras fases de enseñanza-aprendizaje el alumno asimila e interioriza el concepto de trazos, estructura y componentes de los

caracteres, la escritura de los mismos no representará una dificultad, debido a que ha asimilado la lógica interna relacionada con la formación y composición de los caracteres.

Se pueden establecer tres fases bien diferenciadas durante la enseñanza de la escritura de los caracteres dentro de los diferentes ciclos de primaria:

- 4.1 Esta fase coincidiría con 1º y 2º de primaria. Durante este periodo será importante que el alumno comience a consolidar una base sólida en referencia a los contenidos fonéticos simples de forma general. En lo que se refiere a los caracteres aún es pronto para iniciar al alumno en la escritura de los mismos debido fundamentalmente a las limitaciones cognitivas que demuestra. No obstante sí será importante que el alumno comience a familiarizarse con los caracteres pictográficos los cuales no requieren demasiada complejidad y son fáciles de asociar con un significado concreto. Se fomentarán actividades artísticas y de manualidades así como diferentes juegos que ayuden al alumno a tomar un primer contacto con los caracteres chinos.
- 4.2 Esta fase corresponde con 3º y 4º de primaria. Este será el periodo más adecuado para comenzar con la enseñanza, asimilación, diferenciación y práctica de la fonética específica de manera más intensiva. En esta fase el alumno tendrá su primer contacto con la escritura de los caracteres a través de los números en chino. El docente mostrará los diferentes caracteres correspondientes a los números en chino junto con el pīn yīn para que el alumno empiece a asociar cada carácter concreto con un patrón fonético específico. Durante este periodo, la asimilación del número de trazos y el orden de escritura de los mismos es fundamental para que el alumno comience a entender, asimilar y analizar la lógica interna de los caracteres, rompiendo progresivamente con la visión abstracta del carácter en su conjunto que tenía en un primer momento. Se diseñarán diferentes ejercicios en los que el alumno tenga que contar, diferenciar e identificar el número de trazos que componen los caracteres chinos asociados con los números. Tal y como se viene haciendo tradicionalmente, se proporcionarán plantillas a través de las cuales el alumno tenga que escribir los diferentes caracteres siguiendo un patrón como modelo en donde se muestre claramente el orden correcto de escritura de los diferentes trazos. Al mismo tiempo se utilizarán los caracteres referidos a los números en

chino como modelo para dar a conocer al alumno las normas más básicas de escritura de caracteres (primero izquierda y después derecha, primero arriba y después abajo, primero el centro y después los laterales, primero el exterior y después el interior). En esta fase será importante que el docente facilite estrategias adecuadas que ayuden al alumno a asimilar los contenidos sin necesidad de llegar a establecer un análisis analítico en referencia al nombre de cada trazo o la escritura de estos de forma aislada. El objetivo fundamental de esta fase es que el alumno comprenda que los caracteres están compuestos de trazos independientes y que la escritura de los mismos tiene que seguir un orden determinado. Esta fase tendrá una duración aproximadamente de dos meses, dependiendo de la progresión del grupo de los alumnos y de las horas de docencia semanales.

Después de haber transcurrido este periodo inicial en el que el alumno ha asimilado y entendido los contenidos referidos al número y orden de escritura correcto de los trazos, el docente podrá comenzar con la enseñanza de los caracteres con varios componentes. Para ello en primer lugar el alumno tendrá que asimilar y comprender el concepto básico de estructura del carácter. Se diseñarán diferentes ejercicios en donde el alumno tenga que dividir una cuadrícula en diferentes partes en función a la localización espacial de cada uno de los componentes del carácter (arriba, abajo, izquierda y derecha), diferenciando también el número de componentes que forman el carácter. Adicionalmente, también se le puede indicar al alumno que escriba cada uno de los componentes dentro de la parte de la cuadrícula en donde se ubican, para que adquieran una visión clara de la organización espacial de los diferentes componentes. Cuando los alumnos han asimilado el concepto de estructura de un carácter, podremos comenzar a mostrar los componentes que tienen un significado concreto (*xingpang*, 形旁) prestando especial atención a la ubicación de los mismos dentro de la estructura del carácter. Se diseñarán ejercicios en los que el alumno tenga que reconocer, identificar y escribir el componente concreto y su significado. En esta fase el alumno comienza a tener una visión más concreta y analítica de los caracteres, comprendiendo que la mayoría de estos están compuestos a partir de diferentes componentes con una ubicación espacial determinada. El alumno también descubrirá como en

ocasiones los componentes tienen un significado específico que podría estar asociado con el significado del carácter concreto en su conjunto.

Los propios caracteres correspondientes a las palabras del vocabulario objeto de estudio en ese momento serán los que el docente utilizará para iniciar al alumno en el reconocimiento y práctica de los diferentes componentes y la estructura de los caracteres. De este modo, conseguimos que el alumno aprenda a reconocer, leer y escribir cada uno de los caracteres correspondientes al vocabulario específico, maximizando el tiempo de enseñanza dedicado a los caracteres.

A partir de este momento el análisis de los trazos, estructura y componentes de los caracteres objeto de estudio será continuo durante todo el periodo educativo de primaria, invitando al alumno a que progresivamente utilice los caracteres siempre que tenga que llevar a cabo una tarea relacionada con la expresión escrita. Será importante que el alumno tenga siempre presente el material apropiado de apoyo para favorecer el repaso continuo, consiguiendo de este modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje responda a las necesidades de evaluación continua establecidas como objetivo para la educación primaria.

- 4.3 Esta fase corresponde con 6º de primaria. Ahora las capacidades cognitivas del alumno y habilidades se han desarrollado ampliamente, lo que permitirá al docente comenzar a ampliar los contenidos concretos relacionados con los caracteres chinos. Es el momento de introducir al alumno las diferentes clases etimológicas existentes para formar caracteres: caracteres pictográficos (*xiangxingzi*, 象形字), caracteres indicativos (*zhishizi*, 指事字), caracteres ideográficos (*huiyizi*, 会意字), caracteres pictofonéticos (*xingshengzi*, 形声字), caracteres de extensión etimológica (*zhuǎn zhu zi*, 转注字) y caracteres de préstamos falsos (*jiǎ jie zi*, 假借字), 许慎 (1963). La idea es presentar diferentes estrategias que ayuden al alumno a entender mejor y memorizar los caracteres a partir de las diferentes clases etimológicas. Además, en esta fase el alumno estará suficientemente capacitado para comenzar a escribir textos de cierta complejidad en chino, es por ello que el docente podrá mostrar los diferentes signos de puntuación de la lengua china y demás normas establecidas para la escritura de textos.

5 Orientaciones metodológicas para fomentar la motivación del alumno y tratamiento del error.

Como señala García Bacete (1997):

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos.

Es evidente que el profesor necesita buscar estrategias para motivar al alumno y conseguir de este modo los objetivos de aprendizaje planteados. En el caso del estudio de la lengua china podemos utilizar diferentes recursos para desarrollar la motivación intrínseca y uno de los mejores medios para conseguir este objetivo es la utilización de determinados aspectos relacionados con la cultura china. El punto clave está en utilizar la cultura china para emocionar al alumno y hacer que surja naturalmente la deseada motivación intrínseca. Después de este proceso, el alumno gradualmente puede formar una identidad propia relacionada con el objeto de estudio, lo que también podría llegar a satisfacer importantes necesidades psicológicas.

El docente intentará estimular la curiosidad hacia la escritura de los caracteres a partir del conocimiento de la evolución de los mismos a lo largo de la historia, relatando diferentes anécdotas relacionadas con ciertos caracteres y mostrando diferentes ejemplos reales del uso de los mismos y su aplicación en la vida cotidiana. Para todo ello será fundamental conocer los intereses y motivaciones de los alumnos, con el objetivo de diseñar estrategias que puedan ser eficaces y apropiadas para el conjunto de alumnos. La utilización de la metáfora como un mecanismo cognitivo Lakoff (1995), aplicada a los caracteres chinos permite al alumno establecer ciertas similitudes entre algunos caracteres y objetos reales, ayudándole de este modo a recordar la escritura de ciertos caracteres y significado de los mismos. También se podrá utilizar el arte de la caligrafía para que el alumno pueda apreciar de forma más clara la belleza y significado interno que tiene la escritura de caracteres. La práctica de la caligrafía además tendrá una transferencia positiva a medio plazo sobre la mejora del nivel de la expresión escrita del alumno. Todos estos factores ayudarán a que el alumno desarrolle una predisposición positiva hacia el estudio de la

lengua china, lo que se reflejará en un mantenimiento a largo plazo de la motivación por el estudio.

El objetivo será centrar la atención en el alumno y no en el profesor para desarrollar la necesaria motivación intrínseca hacia el estudio de la lengua china. En este sentido la instrucción basada en tareas será el método utilizado de manera permanente a través de las preguntas elaboradas por el profesor y que llevan al alumno a indagar y encontrar la respuesta al problema. Durante el desarrollo de las sesiones se empleará un enfoque basado en “la enseñanza situacional de la lengua”, en donde se otorgará importancia a los usos orales y a la inducción (Diccionario de Términos Clave ELE, 2020).

Se fomentará el aprendizaje autónomo, guiando al alumno en el proceso de aprendizaje para que sea el responsable directo y activo del conocimiento adquirido, haciéndole conocedor de diferentes estrategias que le permitan aprender a aprender. Por otro lado, se pretende hacer que el alumno detecte en todo momento las ideas previas o conocimiento adquirido en el pasado para que pueda establecer una conexión con los contenidos recientes. En todo momento se intentará que el alumno sea el productor de su propio conocimiento, elaborando conclusiones y respuestas concretas que pasarán a formar parte de la memoria a largo plazo, consiguiendo un conocimiento estable y sólido que al mismo tiempo podrá facilitar la asimilación de nuevos conocimientos en un futuro. Todo este proceso en el que el alumno tiene el protagonismo durante la elaboración de la información, así como en la búsqueda de respuestas afecta positivamente a la sensación de autonomía de nuestros estudiantes. Al reforzar la sensación de autonomía estaremos aumentando la sensación de autoconfianza del alumno y de este modo, podremos satisfacer algunas de sus necesidades psicológicas, lo que al mismo tiempo favorecerá la motivación intrínseca hacia el estudio de la materia.

Se ha comprobado que los errores más comunes que cometen los estudiantes durante la escritura de caracteres están relacionados con los trazos, así como con la omisión, uso incorrecto o escritura errónea de los componentes del carácter (李向群, 2015). El profesor realizará una corrección individual del error ofreciendo una explicación clara y concisa al alumno sobre el origen del error cometido. Los errores cometidos se corregirán inmediatamente, haciendo un llamamiento a todos los alumnos para que aprovechen la oportunidad de participar en la corrección, haciendo extensivo el aprendizaje a todo el alumnado.

Es importante tener en cuenta que el objetivo final no es conseguir que el alumno alcance un nivel alto en la escritura de caracteres, por el contrario, el objetivo fundamental será que el alumno aprenda y asimile los fundamentos básicos de la escritura de caracteres en relación con la estructura, componentes y trazos de los mismos. Por este motivo el docente prestará especial atención y diferenciará con claridad qué errores son importantes corregir y cuáles deben de ser obviados.

Conclusiones

Es evidente la sensación de rechazo y temor que muchos estudiantes de chino demuestran hacia la escritura de los caracteres. Para evitar este problema es necesario que los estudiantes comiencen a trabajar la escritura de caracteres desde la etapa de primaria prestando especial atención a la consolidación de los fundamentos más básicos relacionados con los trazos, la estructura y los componentes de los caracteres. Por otro lado, es fundamental utilizar estrategias a través de las cuales la motivación intrínseca del alumno se vea reforzada, desarrollando en el mismo una sensación de control y autonomía.

La importancia que ha tomado el enfoque comunicativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la excesiva orientación de la enseñanza del chino hacia la consecución de fines laborales y económicos, hacen que la enseñanza de la escritura de caracteres sea considerada como algo carente de sentido e importancia.

La falta de un *currículum* de la enseñanza del chino hace que el proceso de enseñanza de la lengua china y de la escritura de los caracteres adquiera diferentes connotaciones en función la política educativa del centro y el docente.

Este trabajo tiene el objetivo de abrir una nueva línea de investigación con el propósito de mejorar y establecer las bases sólidas necesarias de la enseñanza de la escritura de caracteres dentro de la lengua china.

Bibliografía

1. Bermúdez, L. Y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. Recuperado el 1 de marzo de 2020. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>

2. Centro Virtual Cervantes (2020). Diccionario de términos clave ELE: Enseñanza situacional de la lengua. Recuperado el 19 de diciembre de 2020. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasituacional.htm
3. Comanaru, R y Noels, K. (2009). Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 131-158.
4. Comanaru, R y Noels, K. (2009). Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 131-158.
5. Dörnyei, Z., Csizér, K., &Németh, N. (2006). Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
6. García Bacete, F; Doménech Betoret, F. (1997). MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. N°0. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
7. Lakoff, G y Johnson, M. (1995). Metáforas de la vida cotidiana (2ª. Ed.) Madrid: Catedra Teorema.
8. Lee-Thompson, L. (2008). An investigation of reading strategies applied by American learners of Chinese as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 41(4), 702-721.
9. Lin, Y (2013). A Sociocultural Approach to the Study of Motivation and Attitudes towards the Learning of Mandarin Chinese in the U.S.: Secondary School Students' Perceptions. P.h.D., Columbia University.
10. Lu, M. T., Hallman, G., y Black, J. B. (2010). Effective designs of the Computer Assisted Chinese learning program for beginning learners of Chinese characters.
11. Núñez, M y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 20, Núm. 3.
12. Orton, J. (2008). The current state of Chinese language education in Australian schools. Retrieved from Asia Education Foundation: http://www.asiaeducation.edu.au/verve/_resources/ChinaReport.pdf.

13. Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. (M. Cook, Trans.).
14. Samimy, K. K y Lee, Y. (1997). Beliefs about language learning: Perspective of first-year Chinese learners and their instructors. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 32, 40-60.
15. Selinker, L (1966). *A Psycholinguistic Study of Language Transfer*. Unpublished PhD dissertantion. Citado en Selinker , L. (1992). *Rediscovering Interlanguaje*. New York. Longman.
16. Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals*, 30, 235-251.
17. Zhao, S. (2013). *What Motivates U.S. High School Students to Choose to Learn Chinese?* Lehigh University.
18. 朱海嘉 (2010). 结合小学识字教学探索对外汉字教学方法, *安徽文学*. (02), 188-199.
19. 李向群 (2015). 汉字文化圈外留学生分阶段汉字教学方法研究, *齐齐哈尔大学学报!*, 哲学社会科学版, (04), 182-185.
20. 白乐桑 (1997). *汉语教材中的文、语领土之争: 是合并, 还是自主, 抑或分离?*. 北京 北京大学出版社
21. 许慎 (1963). *说文解字*[M].北京:中华书局。

浅谈汉字的文化内涵对西班牙汉语教学的意义

马德里远程教育大学 王小令

摘要：本文从汉字的起源出发，旨在探讨源于语言与文化相互作用而形成的汉字文化内涵在西班牙汉语教学，特别是汉字教学中的重要意义。从而提出建议，试图改善汉字教学难现状。攻克难点，为全面提升学生汉语的各项能力铺平道路。

关键词：汉字，文化内涵，教学策略，西班牙汉语教学

汉字，从其创造伊始就覆盖着一层神秘的面纱。

刘安《淮南子》中记载：仓颉作书，而天雨粟，鬼夜哭。传说中黄帝的史官仓颉拥有双瞳四目，有异于常人，十分睿智。他通过观察日月形状和鸟兽的爪印创造了最初的象形文字。无独有偶，但凡文明古国均有类似的文字之神，楔形文字是命运之神那勃（Nebo）所创造；埃及的圣书字是智慧之神托特（Thoth）所创造；希腊文是赫尔墨斯（Hermes）所创造；印度的婆罗米文（Brahmi）是梵摩天帝（Brahma）所创造。

文字是文明的标尺，它可以帮助史学家追根溯源，进行一次次寻根之旅；同时，它也是人文学科诸位学者研究文明的利器，为更多人了解历史进程披荆斩棘。同神话传说中的其他人物一样，仓颉的智慧是古代华夏子孙智慧的结晶。文字之神——仓颉的存在，既说明汉字是伟大的发明，也展现出汉字的存在对中华文明发展的重大意义。

自汉代始，关于语言文字的科目被称为“小学”。许慎《说文解字·叙》：周礼八岁入小学，保氏教国子，先以六书。也就是先在蒙学起步时需要掌握六书，即“指事、象形、形声、会意、转注和假借”，才能够准确的理解经学专著，并掌握使用语言的技巧。可以说，六书在蒙学教育中大大地简化了识字认读的难度。但是需要注意的是，文字发明在先，六书的总结和发展在后。“六书”虽然开创了汉字学，但是不能生搬硬套，只看其中单个符号就以为知道了意义。比如“射”与“矮”字，如果用会意的方法去理解，意思同本义则完全相反。中国著名语言学家周有光在他的文集中举过这样的例子：据说从前有一个学童对老师说，射箭的“射”字错了，应当改写“矮”，委（放）矢（箭）才是“射”。矮子的“矮”字也错了，应当改写“射”，身寸（身長一寸）才是“矮”。

从语言学的角度来看，文字是符号，用于记录语言。然而，每种语言的文字又不尽相同。字母文字是表音文字，比如西班牙语，基本上听到的音便可书写下来；而汉字是表意文字，它记录的是语素，即“最小的音义结合体”。比如说，

“葡萄”，它是一种水果，这是“义”；它的发音是“pú táo”，这是“音”。尽管听者准确地捕捉到了音，却可能无从下笔。而且“葡”和“萄”需要在一起才有意义，才是语素。单独的两个字没有独立的语义，不是语素。

中西文字的迥然之别是以字母文字为母语者习得汉语、汉字的难点之一，如果加以适当的利用和引导，却可称为学习的突破口。汉字不仅仅是记录语言的符号，也是传承文化的书法艺术。它在中国自成风格，吸引了众多国内外的学习者。西班牙画家、雕塑家毕加索也对书法情有独钟，他曾经说过：“如果我生为中国人，可能不是画家，而会成为书法家，像作画一样写字。”

随着世界的多元化，越来越多的人将汉语作为第二语言。如何有效地学习汉语？如何促进文化的理解与传播？实现高效的跨文化传播与交流成为了亟待解决的问题。语言文字的研究不再是“小学”，而是 21 世纪炙手可热的课题。特别是在跨文化研究领域，汉字不仅仅被看成记录语言的符号系统，它也是文化的载体。

加拿大英语语言文学家、传播学者马歇尔·麦克卢汉曾经提出过著名的论断“媒介即讯息”（The media is the message），信息的传播方式同信息本身一样影响着人们的认知。汉字是一种媒介，用于记录语言。在传播的过程中，被传递的不仅仅是讯息，同样也包含了汉字本身所承载的文化内涵。例如，汉字“福”指的是“幸运”。在中国的传统文化中，过新年家家户户门上要到倒贴“福”字，寓意福到家门。“福”字在这里传递的是人们的美好愿望和祝福。

语言是文化的重要成分。通过语言，人们创造了文化；反之，文化又充实了语言。毋庸置疑，语言同文化的关系是相辅相成的。而汉字，它是音、形、义的结合体。三种元素随着历史的发展不断演变，汉字逐渐将文化融入吸收其中，也就成了承载文化的工具。当然，这种文化义并不是简单的词汇义，它是一种广义的文化内涵。当我们在某一历史文化背景下，对某个汉字进行诠释，这个字便不再是简单的笔画，不再是单一的概念，它所传达的讯息或是一段历史，或是一种意境，亦或是一片情怀。

举例来说，杨振良教授就曾透过对中国古代诗词的感悟去理解汉字。他在对“山”字的诠释中这样写道：山，是一个象形字。中国人心目中的山，可以幻变为无数抽象意念，也能够承载不尽的寄托。”杳杳天底鹞没处，青山一发是中原。“这是东坡心头一种解不开的惆怅；而在对景久观之下，也能产生像李白”众鸟高飞尽，孤云独去闲，相看两不厌，唯有敬亭山“这种妙极机趣的境地。虽然，中国人也把人生比喻成登山，但这与西方人把山看成人我对立并予以征服的心态是截然不同的。一个“山”字便可生成两种不同的意境，真是“横看成岭侧成峰”。

汉字的意境如此深刻，甚至“一字一世界”，都是因为它是文化的载体，承载着丰富的文化内涵。这既是汉字的魅力之所在，也可以成为汉字学习的兴趣点。

第二语言习得是一种跨文化交流的行为。跨文化，意味着两种或者两种以上不同的文化进行碰撞和交流。感谢语言的共性，不同文化的人们拥有互相理解的基本条件。但是对于跨文化的行为，可以乐观，却不能盲目。文化的差异与语言的差异息息相关。让一个西班牙语为母语的人去学习法语，和让他去学习汉语，他的习得时间和掌握程度是截然不同的。这就好比让一个西班牙人去理解中国人的含蓄、沉默是金，其难度要远远超过让他去理解法国人的浪漫多情。

根据我对西班牙汉语教学不同习得主体的对比研究，相当一部分西班牙本土学生对于学习汉字是比较排斥的；相对的，华裔学生由于家庭环境为汉语语境，同时学习方法采取类似中国国内的模式，在认读和书写汉字方面的能力远远超越了本土学生。但无论是西班牙本土学生还是华裔学生，由于缺少中国文化环境的熏陶，他们对于汉字文化内涵的掌握是比较局限的。这对汉语教学工作意味着更高的要求。

所以，从二语习得的角度看，对汉字的文化内涵进行研究是非常有益的。在课堂上安排对汉字的诠释，既可以培养学生的学习兴趣，也可以让学习过程充满乐趣。比如讲“女”字的时候，给学生介绍诸如“姤”这样的字就可以活跃课堂气氛，促进文化交流。“姤”的意思是“争吵”。许慎《说文解字》说：姤，讼也。从二女。段玉裁在《说文解字注》解释“二女同居。其志不相得。”也就是说，两个女人在一起相处，总会有意见不一致的时候。这对于身处西班牙文化的学生们来说，是非常有意思的话题。老师不仅可以设计相关的教学活动，甚至可以跟学生们就“字的文化内涵”进行讨论。

中国古代诗人为了用好一个字而反复推敲，字斟句酌。卢延让《苦吟》中写“吟安一个字，拈断数茎须。”“推敲”这个词正是来自于贾岛苦苦思索，“僧推月下门”还是“僧敲月下门”的典故。一首绝句仅仅二十个字，却可以表达深远的意境。汉字，一字一世界，它是历史的积淀、文化的传承。因此，对汉字的文化内涵进行解释和教学，不仅有益于学习汉语，更有益于文化的传播。

参考文献

1. 许慎（1963）《说文解字》中华书局。
2. 杨振良（2014）《水远山长：汉字清幽的意境》（第二版）北京大学出版社。
3. 周有光（2013）《周有光文集》第四卷，绪论：世界文字的鸟瞰 中央编译出版社。

重拾汉字教学在西班牙汉语教学的重要性

安达卢西亚孔子课堂 韩禹

摘要：笔者通过阅读文献并结合自身教学经验及教育背景，总结出一些关于西班牙对外汉语教学中汉字教学的重要性，困难点以及解决方案。

关键词：汉字、语言教学、心理、复现、鼓励、相信

2020 年秋天我初次以海外志愿者身份来到了西班牙阿尔梅利亚的孔子课堂。安达卢西亚孔子课堂是西班牙很重要的组成部分。在这个大区几乎每个省会城市都有小学甚至中学开设汉语课堂。这对于西班牙的汉语以及中华文化推广起到非常积极作用。我也非常荣幸成为安区课堂的一名志愿者老师。

但是在第一堂 HSK3 的课，我感受到了一些学生识字非常吃力。（我在一所中学的课外班教中文，学生年龄跨度为从小学六年级到五十多岁的成人）由于 HSK 的前两本教材的课文都配有拼音，如果在上课期间对外汉语教师不格外强调汉字教学和汉字的重要性，极有可能在 HSK3 阶段达不到预期，学生学起来也会非常吃力，甚至可能会因此而放弃汉语学习。

汉字教学在西班牙学生推行的困难

首先，西班牙语属罗曼语族，其书写与拼音非常相似，用拼音作为桥梁，教授外国学生汉字的发音，一方面让他们可以更快、更准确地学会发音；但另一方面，长期浸泡在有拼音的课文里，会让学生对拼音产生强烈依赖。教材最初的设计目的是让学生可以在拼音的辅助下记住汉字。然而通过学生在 HSK3 课堂中的表现，我们就可以看出，很多学生在学习前两本教材时并没有达到教材编写专家的愿景预期，而是几乎只关注拼音部分。这是来自于学生部分的难点。还有一部分困难是来自于对外汉语教师本身。很多时候，教师一旦看到学生对汉字教学产生畏惧或厌学的状态，就会逐渐放弃汉字教学。甚至有些教师会在教学之前就会有汉字教学很难的想法。这些想法也都是汉字教学推广中的大难题。想要教好汉字，就不要放下这些负担。

汉字教学在对外汉语教学中的重要性

国外的对外汉语教学似乎与国内的外语教学的侧重点恰恰相反。国内的外语教学被笑称为“哑巴外语”，是说我们只注重语法、阅读和写作练习，而不重视听说训练。而外国的外语教学，其实不只是汉语教学，学生都更注重听说而不注重读写。欧洲语言都是字母语言；在学习了一定的发音的读写技巧后是可以做到大致的读写，尤其像罗曼语系的语言几乎都是会读就会写，看到就能读出来。然

而汉语并不是如此的语言。汉字有其存在的独到意义和重要性。每个部首偏旁都有其含义，每个汉字里都充斥着文化。一些年纪较轻的学生不明白汉字的重要性，在学生曾问我“你们书写的时候是写拼音还是写汉字？”这句话反映出了他对汉语世界的陌生，以及不了解汉字的重要性，认为只要会拼音，认识拼音就可以了。然而如果学生来到中国只认识拼音，是会遇到非常多困难的，因为生活标语中，我们是不使用拼音的。

再者，作为一个语言学出身的人。我深知，语言是一种符号。人类千年的文明，孕育了多少语言！然而最终留下的只有那些有文字的语言。即便失传了，那些人不复存在了，千年后的我们依旧可以去解读先人们在龟甲牛骨罗塞塔石碑上刻下的文字。文字，尤其是象形文字演化出的文字是非常有意义的。而这种意义运用在汉语教学，是有助于学生汉语的长期发展的。虽然外国学生习惯于听说为主的语言学习，但这种学习，一旦脱离语境一段时间就会忘记。而文字学习会使声音符号和图像符号结合更有利于学生的长期发展。只有教师和学生都知道汉字教学的重要性才能达到教学目标。

如何加强西班牙学生的汉字教学

汉语教师自身部分：

教师应多利用课外时间了解更多的汉字文化，不光可以让自己更了解汉字知识，还会在学习过程中对汉字产生浓厚兴趣，因为汉字真的是个有趣的艺术品。而当教师对汉字充满热忱，才能使学生对汉字感兴趣。老师眼中都无趣的东西，学生是很难爱上的。其次，教师应该相信学生有学好汉字的能力，并及时鼓励。我在 HSK1 课堂中非常重视汉字的教。每次让他们展示时，我都不经赞叹，他们可以做到的其实远比我们想象的还要棒。一些只是要求认识的汉字，有学生已经可以写出来。而及时地鼓励，可以让学生保持对汉字学习的积极性和成就感。这就要求教师有一双发现美的眼睛，第一堂 HSK1 的课中我教了学生写“一、二、三、六、八、十”，最开始不要求他们把每一横长短都区分明白，可以说毫无技术可言。但是，他们会写汉字了！会写一门遥远东方的文字，这真的值得骄傲和自豪。不要因为我们是一个已经熟练运用这门语言的人，而忘记去赞美每一个最初的努力向上的小脚印。最后，不要有“汉字很难”的心理暗示，它只是与其他语言不同，并没有那么强烈的简单困难之分，每个汉字都有独特的魅力和趣味。

课堂实践部分：

课堂实践部分我分了两部分讲。一部分是今年的零基础学生，另一部分是接手的有基础的 HSK2 和 HSK3 的学生。

由于看到 HSK3 学生对汉字学习的困难，我就下定决心狠抓零基础学生的汉字部分。没什么特殊的方法，听说部分也并不会落下。在讲解课文的时候，可以强

调几个汉字，并把这几个汉字写在黑板上让学生们猜这是什么意思，然后讲解并练习。HSK1 的课文非常简单，几乎当堂课就可以背诵并灵活运用。在复习时，就可以用到只有汉字的课文 PPT，根据之前强调的字，以及已经熟悉的句子，学生们是可以读出这些课文的。教师此时可以在这页 PPT 下继续领读。指着每一个汉字，这有利于学生的识字教学。之后还可以用 PPT 或者字卡的形式复现这些汉字，学生的记忆远超我们的想象。最后，我们还可以让学生到黑板上写他会写的汉字，不用强调说明要写什么字，就要求学生写自己能写出来的字，之后发现学生非常喜欢这个环节，并且可以写出一些没有要求会写的字，这一点就说明，学生在阅读课文时，关注到了汉字。

而对于已经有汉语基础而汉字基础薄弱的老学员来说，我采取了汉字专题课的形式，偶尔抽出一节课，我们就来认识和书写最基础汉字。这对之后的课程进展起到很大的帮助。并且在新课开展的时候，也给学生留有足够的生词生字学习时间。

总结

其实我所运用的方法都很简单传统，我也并不认为就一定要用一些新颖复杂的手段。当然如果有更适用于汉字教学的新鲜有趣的方式更好。最重要的是对外汉语教师要懂得汉字教学的重要性，喜欢上汉字并相信自己的学生可以做到。做到这些，一些方法就会自己来到脑子里。

参考文献

1. 白乐桑（1996）《汉语教材的文、语领土之争：是合并，还是自主，抑或分离》[J]. 世界汉语教学(4): 98 - 100.
2. 刘珣（2000）对外汉语教育学引论[M].北京语言大学出版社
3. 王宁（2014）论汉字与汉语的辩证关系——兼论现代字本位理论的得失[N].北京师范大学学报(社会科学版), 2014 年第 1 期(总第 241 期)
4. 曾晨刚（2017）海外进行字本位教学与词本位教学的对比实验报告[N].广东外语外贸大学学报, 第 28 卷第一期

La enseñanza virtual del chino

Berta Cano Martín

Aunque hace tiempo que la enseñanza en línea dejó de ser novedad, lo cierto es que en el transcurso de 2020 se aceleró enormemente el uso de este sistema debido a la pandemia mundial. Sin embargo, lo que muchos han tomado como un mero trasvase de contenidos del método tradicional al entorno virtual, debe ser, por el contrario, analizado y organizado acorde con las características propias de este sistema, ya que dista mucho de ser una mera réplica de la enseñanza presencial. En este artículo, destacaremos algunas de las ventajas e inconvenientes de la enseñanza virtual y ofreceremos soluciones prácticas para lograr establecerlo de forma adecuada y efectiva.

Por una parte, el uso de herramientas multimedia con sonido, animadas o cualquier otra que implique una interacción con el ordenador ha demostrado ser capaz de maximizar la motivación y el interés de los alumnos [1, p. 3], no solo en la enseñanza virtual sino también en la presencial. Este fenómeno es muy importante ya que, según algunos estudios, dos de los elementos de la enseñanza más complicados y difíciles de resolver en el entorno virtual son la motivación y la retroalimentación al estudiante, que expondremos más adelante.

Al mismo tiempo, a través de diversos estudios de psicología, se ha demostrado que, de las cinco formas por medio de las cuales el cerebro recoge información (visual, olfativa, táctil, gustativa y auditiva), un 83% se consigue a través de la vista [1, p. 2], por lo que la enseñanza virtual siempre se puede beneficiar de este factor.

Otra gran ventaja de la enseñanza virtual con respecto a los libros de texto tradicionales es que permite que el estudiante ahonde de forma independiente en los temas trabajados gracias a las posibilidades que ofrece Internet, contribuyendo al interés y a la motivación del estudiante. Además, esta tecnología supone una fuente inagotable de materiales «reales» en la lengua que se está aprendiendo, lo cual también ha demostrado ser capaz de mantener la motivación del estudiante [2, p. 35].

Por otra parte, algunas de las desventajas asociadas a la enseñanza virtual son, entre otras, la imposibilidad de establecer contacto visual directo o de leer el lenguaje corporal del estudiante para asegurarse de que este sigue la lección, así como la ausencia de respuesta

inmediata por su parte y, por supuesto, la falta de esa sensación de pertenencia al grupo que ofrece el estar en un mismo lugar a la manera en que ocurre con la enseñanza cara a cara [3, p. 44].

Además, algunos métodos de enseñanza son incompatibles con el entorno virtual, como el método de respuesta física total, basado en el principio de que se aprende haciendo y, por tanto, la clase implica la realización de las acciones indicadas por el profesor como medio de memorización y aprendizaje [4, pp. 11-12].

Asimismo, la enseñanza del chino como lengua extranjera entraña una serie de obstáculos añadidos debido a la naturaleza morfológica de su escritura. En este sentido, la enseñanza de la escritura y una correcta evaluación del aprendizaje del estudiante suponen otras dos de las dificultades más destacadas de la enseñanza virtual, ya que el docente no puede ofrecer una retroalimentación inmediata sobre los posibles fallos que cometa el estudiante, ni tampoco corregir errores en los trazos o radicales en tiempo real. Esta condición trae aparejada el riesgo de que el estudiante memorice incorrectamente los caracteres nuevos, el orden de los trazos o su forma, por ejemplo.

Aparte de todas estas peculiaridades, existe un problema de trasfondo que no siempre se aborda en la enseñanza virtual: se trata de las competencias que debe tener el docente a la hora de adoptar este sistema. Como hemos mencionado anteriormente, la enseñanza virtual no consiste en traspasar los contenidos del método tradicional al entorno virtual sin más. De ahí que, si el docente no cuenta con una preparación y conocimientos adecuados, no será capaz de sacar el máximo partido a sus clases. Un buen docente de la enseñanza tradicional no será necesariamente un buen docente en el entorno virtual [5, p. 364].

En todos los estudios consultados, se coincide en la falta de formación del docente en cuanto a la organización y evaluación en las clases virtuales [5, p. 379]. Tanto es así que muchos profesores se centran en la adquisición de competencias informáticas, digitales o TIC, cuando sería mucho más efectiva una formación específica de diseño y organización de la enseñanza en línea en la que se incluyeran dichas competencias informáticas [5, p. 380].

En este sentido, aunque es esencial poseer unos conocimientos básicos de las TIC, no hay que dejar al margen la necesidad de conocer las nuevas tecnologías y cómo estas influyen

en la enseñanza virtual, ni separar la formación en informática de otras competencias que también son parte de las tareas del docente en línea, ya que este debe adoptar distintos papeles en el desempeño de su trabajo que no siempre se tienen en cuenta en la enseñanza virtual: además del rol principal de instructor, también existe el rol de administrativo, de evaluador o de asesor/consejero. El problema es que en la formación para docentes no se abarcan todos estos roles [6, pp. 179-180].

Al mismo tiempo, el colectivo docente resalta dos problemas de la enseñanza en línea que le afecta directamente: la falta de tiempo para adquirir estas competencias digitales y el aumento de consumo de tiempo que supone la preparación de las clases virtuales según dichas competencias [3, p. 44]. Por tanto, en el futuro cercano será necesario encontrar el equilibrio entre el tipo de formación que realmente necesita el docente en línea y su disponibilidad y realidad diarias.

En resumen, la máxima debería ser: «los recursos multimedia son una herramienta auxiliar, mientras que el docente es el guía principal» [1, p. 4]. Al igual que en la enseñanza tradicional, el docente juega un papel esencial en la enseñanza virtual, no solo por dirigir la clase, sino también porque puede observar el proceso de trabajo de los estudiantes y proporcionarles la ayuda necesaria en el momento oportuno [7, p. 134].

Sin embargo, en el entorno virtual existe el riesgo de que el profesor asuma el papel «protagonista» si se limita a ofrecer explicaciones a los estudiantes sin tener en cuenta el perfil de estos, ni sus conocimientos previos, objetivos o intereses. De hecho, según las teorías constructivistas, el conocimiento no se adquiere a través de explicaciones magistrales, sino que es situacional y social, y precisa de la iniciativa y de la participación activa del alumnado para alcanzarse. Por ello, es necesario centrarse en los intereses y conocimientos previos del estudiante antes de planificar la clase [1, p. 2].

En este sentido, retomando el obstáculo de la motivación que mencionamos al principio, es importante que el docente procure crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan parte de un grupo, de forma que exista una participación social y no individual [7, p. 93].

Además, recomendamos proponer diferentes actividades de manera que sea posible involucrarse de diversas formas, especialmente para estudiantes tímidos que, en la lejanía de sus casas, no tienen la confianza suficiente como ocurriría en una clase presencial en la sí se sentirían parte del grupo [3, p. 44].

De nuevo, observamos la necesidad de formar al profesorado en cómo mantener la motivación del estudiante y abordar las dificultades y barreras que puedan entorpecer el aprendizaje en las clases virtuales [5, p. 378].

Por otra parte, también mencionábamos al principio las dificultades en la retroalimentación al estudiante, un componente que merece especial atención debido a su importancia dentro del proceso de aprendizaje en todos los niveles y entornos. Entre las posibles soluciones, proponemos, por una parte, acudir al diálogo con el estudiante, es decir, a la comunicación bidireccional entre el estudiante y el docente; y, por otra parte, involucrar al resto de estudiantes en la provisión de feedback, de manera que se establezca una actitud proactiva por parte de aquellos, que sientan que tienen algo que decir sobre el desempeño propio y de los demás miembros de la clase [8, p. 198].

En cuanto a las herramientas más adecuadas para lograr este objetivo, se ha demostrado que la retroalimentación grabada en vídeo y enviada junto a la actividad corregida no solo es más enriquecedora que un simple audio, sino que también permite al estudiante escuchar los comentarios cuantas veces sea necesario y utilizarlos para mejorar en la siguiente tarea [8, p. 199]. Además, también se pueden enviar emoticonos instantáneos a través del chat en el momento en que el estudiante realice su intervención [9, p. 60].

Por otra parte, existen multitud de sitios web y aplicaciones que sirven tanto para mantener la motivación del estudiante como para proporcionarle feedback rápidamente. Para estudiantes de menor edad, funciona, por ejemplo, ClassDojo [10], plataforma donde tanto los estudiantes como sus familias pueden estar al corriente de su desempeño y también crear portafolios e ideas grupales. Para estudiantes de cualquier edad, Black Board Collaborate [11] ofrece multitud de soluciones para la enseñanza virtual.

Además, el docente puede proponer el uso de WeChat [12] para comunicarse con sus estudiantes exclusivamente en chino o para enviarles sus comentarios. Otras aplicaciones como Kahoot [13] o Quizlet [14] permiten evaluar al estudiante «jugando».

En cuanto al mejor entorno virtual para la enseñanza del chino, no existe un consenso, pues depende de factores como el nivel del alumnado, las competencias digitales del docente y del alumnado o los medios de los que se disponga. Las plataformas más utilizadas son Skype [15], Google Classroom [16] y Zoom [17], entre otras, aunque también se utilizan plataformas específicas a nivel institucional.

Asimismo, a fin de resolver la dificultad de la enseñanza de la escritura china, existen herramientas como la pizarra virtual, presentes en la mayoría de las plataformas mencionadas. Asimismo, proponemos el uso de tarjetas de dos caras (flashcards) para ayudar a la memorización a través de actividades lúdicas, gracias a sitios web como Anki [18], donde los estudiantes pueden crear sus propias tarjetas y categorías.

Por último, no podemos ignorar otra de las dificultades de la enseñanza del chino en general, como es la falta de materiales y recursos en español. Cualquier docente se habrá topado con el dilema de encontrar un gran recurso de aprendizaje del chino... Pero en lengua inglesa, con lo cual su utilidad se ve tremendamente reducida para la enseñanza a hispanohablantes. Nosotros proponemos algunas tareas y actividades que combinan a la perfección con la enseñanza virtual y que pueden proporcionarse íntegramente en español a la vez que abordan algunos de los obstáculos explorados en este artículo. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que creen presentaciones tipo PowerPoint que luego serán compartidas con el resto de la clase. De esta forma se promueve una participación activa y responsable por su parte, ya que son conscientes de que el producto de su trabajo servirá al resto de estudiantes para repasar o memorizar [2, p. 36].

Al mismo tiempo, podemos trabajar con materiales auténticos, ya sean documentos, películas, series, imágenes o libros, a partir de los cuales crear numerosas actividades de gramática, vocabulario, cultura, etc.

También podemos proponer la creación de un diccionario electrónico común en el que los estudiantes vayan anotando las palabras nuevas, su significado y ejemplos, con lo cual suplimos la ausencia de un buen diccionario electrónico chino-español.

Además, los debates, aunque transcurran en un entorno virtual, también pueden beneficiar a la clase, contribuyendo a la sensación de pertenencia al grupo y a la participación por parte de todos los estudiantes.

En definitiva, un buen docente virtual dividirá su trabajo en tres grandes áreas: la tecnología de la enseñanza en línea, la pedagogía de la enseñanza en línea y la evaluación de la enseñanza en línea [19, p. 80], ocupando el puesto de guía del alumnado y anteponiendo siempre las necesidades de este, a través de un feedback bidireccional que permita mejorar a ambas partes.

Bibliografía

1. J. Lu, «Research on Chinese Foreign Teaching based on Multimedia Aids», MATEC Web of Conferences, vol. 44, p. 01080, 2016, doi: 10.1051/mateconf/20164401080.
2. P. Erbaggio, S. Gopalakrishnan, S. Hobbs, y H. Liu, «Enhancing Student Engagement through Online Authentic Materials», IALLT Journal, vol. 42, n.o 2, Art. n.o 2, oct. 2012, doi: 10.17161/iallt.v42i2.8511.
3. C. Zhang, «From Face-to-Face to Screen-to-Screen: CFL Teachers' Beliefs about Digital Teaching Competence during the Pandemic», International Journal of Chinese Language Teaching, vol. 1, n.o 1, pp. 35-52, 2020.
4. W. Hollerbach, L. Y. Villalobos, E. Atencio, y S. E. Gapper, «Teoría y práctica de la respuesta física total: Un método prometedor para enseñar lenguas extranjeras», Letras, vol. 1, n.o 11-12, pp. 7-29, 1983.
5. Y. Wang, Y. Wang, D. Stein, Q. Liu, y W. Chen, «Examining Chinese beginning online instructors' competencies in teaching online based on the Activity theory», J. Comput. Educ., vol. 6, n.o 3, pp. 363-384, sep. 2019, doi: 10.1007/s40692-019-00140-w.
6. M. González-Sanmamed, P.-C. Muñoz-Carril, y A. Sangra, «Level of proficiency and professional development needs in peripheral online teaching roles», The International Review of Research in Open and Distributed Learning, vol. 15, n.o 6, oct. 2014, doi: 10.19173/irrodl.v15i6.1771.
7. Y. Wen, «Mutual Benefits of Face-to-Face and Online Interactions», en Computer-Supported Collaborative Chinese Second Language Learning: Beyond Brainstorming, Y. Wen, Ed. Singapore: Springer, 2019, pp. 93-139.
8. D. Planar y S. Moya, «The Effectiveness of Instructor Personalized and Formative Feedback Provided by Instructor in an Online Setting: Some Unresolved Issues», Electronic Journal of e-Learning, vol. 14, n.o 3, pp. 196-203, 2016.
9. U. Stickler y L. Shi, «Supporting Chinese speaking skills online», System, vol. 41, n.o 1, pp. 50-69, mar. 2013, doi: 10.1016/j.system.2012.12.001.
10. ClassDojo, «ClassDojo», ClassDojo. <https://classdojo.com/es-es/> (accedido ene. 10, 2021).
11. «Spain | Blackboard.com». <https://www.blackboard.com/es-es> (accedido ene. 07, 2021).

12. «WeChat - Free messaging and calling app». <https://www.wechat.com/es/> (accedido ene. 10, 2021).
13. «Kahoot! | Learning games | Make learning awesome!», Kahoot! <https://kahoot.com/> (accedido ene. 10, 2021).
14. «Herramientas de aprendizaje y fichas educativas gratuitas | Quizlet». <https://quizlet.com/es> (accedido ene. 10, 2021).
15. «Skype | Herramienta de comunicación para chats y llamadas gratis». <https://www.skype.com/es//> (accedido ene. 10, 2021).
16. «Con Classroom, administra la enseñanza y el aprendizaje», Google for Education. https://edu.google.com/intl/es-419_ALL/products/classroom/ (accedido ene. 10, 2021).
17. «Reuniones de Zoom - Zoom». <https://zoom.us/es-es/meetings.html> (accedido ene. 10, 2021).
18. «Anki - powerful, intelligent flashcards». <https://apps.ankiweb.net/> (accedido ene. 07, 2021).
19. L. K. L. Compton, «Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities», Computer Assisted Language Learning, vol. 22, n.o 1, pp. 73-99, feb. 2009, doi: 10.1080/09588220802613831.

西班牙学生汉语声调学习常见偏误与教学策略

马德里康普顿斯大学 赵立南

摘要：声调是针对西班牙学生进行初期汉语教学的难点，也是学生达到中高汉语水平时极易出现化石化的语音偏误。本文就西班牙学生在学习汉语语音过程中经常出现的声调偏误进行总结，并提出相应的教学策略，谨为教授西班牙学生的汉语教师提供教学参考。

关键词：汉语 声调 偏误 教学策略

众所周知，汉语是声调语言，而西班牙语是非声调语言。声调是西班牙汉语初学者的第一个“拦路虎”，让很多想学习汉语的学生“望而生畏”。另外，如果在学习汉语的初期，没有掌握好汉语的声调，这个问题极易形成化石化，在学生的汉语达到中高水平的时候，成为影响交际的一大障碍。因此，针对西班牙学生，特别是初学者，以最有效的方式让学生在刚开始接触汉语时即掌握相对正确的声调既是教学重点，也是教学难点。本文就西班牙学生在学习汉语语音过程中经常出现的声调偏误进行总结，并提出相应的教学策略和纠音对策，谨为教授西班牙学生的汉语教师提供教学参考。

汉语有四个声调，分别是阴平（一声）、阳平（二声）、上声（三声）和去声（四声）。另有一个轻声单变，轻声“并不是四声之外的第五种声调，而是四声的一种特殊音变，即在一定的条件下读得又短又轻的调子。……（轻声）在音高上的表现，则因受前一个字声调的影响而不是不固定的。”⁵读轻声时，学生容易发生的偏误是将其读重，或读成其他声调，一般情况下通过模仿即可解决，较困难的情况下可让学生将轻声的前一个音适当读重或拉长一点儿，便可发好轻声。对此本文不多赘述。

学习声调要从单音节开始，并且最好是从单韵母 **a** 开始，因为这个韵母是与西班牙语发音差别较小的音素，学生在学习时可将精力都用在区分声调上，而不需同时考虑该韵母本身的发音方式，或声母与韵母组合的发音方式，达到较好的效果。当然，教学是一个由易到难的循序渐进的过程，学生掌握这个发音后，要逐渐加入其他韵母和声韵组合配合声调的练习。

汉语中的阴平调值为 55，在教学时，可让学生模仿看医生时张开嘴巴发“啊”的音，初学时不难掌握，但是在后面正式发音时，除了错发为其他声调以外，还

⁵ 黄伯荣，廖序东：《现代汉语（增订二版）》，1997 年，第 104-150 页。

容易出现音高不够的情况，如发成 33 调值，此时需要教师随时发现问题，并提醒学生将音调发高。

汉语中的阳平调值为 35，初期教学时，可以让学生模仿提问问题的语调了解到这是一个从低到高的音高变化，有些学生可以很快掌握。但对有些学生来说，容易出现一个“先降后升”的发音过程，即将其发成 325，或 324，听起来与上声类似，比上声略高。这个问题出现的原因在于发阳平这一声调时，起点应更低，但由于受到母语影响，西班牙学生不适应声调语言，在发音前不会主动将发音起点降低，因此可以教给学生一个借助外力的方式——“呼气法”，即发音前先轻轻呼一口气，然后马上发阳平音，在呼气的过程中，学生会更容易将发音的起点降低，从而顺利发出阳平声调。在实际教学中，教师可以根据学生发音起点高低的实际情况来指导学生调整呼气的轻重与时长。

上声声调是西班牙学生的发音难点，在教学时可以放在最后教，先教去声，最后教上声。我们按教学顺序先谈去声的教学。

去声的调值为 51，即从最高的音高降到最低的音高，音高变化大，在初期教学时，可告诉学生这一音高变化类似一个感叹的语气，让学生感受音高从高到低的变化。学生在跟读时不难掌握，但是在自主发音时容易出现发音时长不够或未将发音降到最低音高的情况，听起来好像发了一半，调值类似 53 或 52，此时可告诉学生将发音拉长一些，通过增加音长的方式帮助学生把 51 调值发完整。

最后谈一谈上声声调的教学，上声的调值为 214，发音时音高有两个变化方向，先降后升。上声声调是一个教学难点，因为在西班牙语中，很难找到与之类似的语调来引入。相对类似的语调是西班牙语中“恍然大悟”的语气，但是这一西班牙语的语气音高变化要多于汉语上声声调的音高变化，同时更像先升后降，可能会误导学生。因此，上声教学最好直接教学生模仿，而不提西班牙语中类似的语调。西班牙学生在发上声时，最容易出现的偏误是音高下行时降不到位，便急于升高，因此容易与阳平发生混淆。教学时应提醒学生下降要降到位，针对不易掌握这一点的学生，可以告诉他们：在发上声声调时，不要考虑后半段声调升高的那部分发音，而只考虑下降的部分，下降时心里默数两个数，然后放松，让声音自然上升，上升的过程中只数一个数，让学生有“前长后短”的直觉感受，这时学生便更容易将上声的降调部分发到位。不用担心用两个数与一个数的方式会影响学生对音长的把握，因为在实际交际的语流中，上声很少真正把上升部分发完整，在大部分情况下实际的发音是半上声，因此不会对后期的实际交际产生太大的影响。相反，如果下行部分没有发到位，则容易与阳平混淆，更容易影响交际。

发上声声调时，学生还可能出现另外一个偏误，即音高变化太多，先升再降又升，这时可以提醒学生，发音开始时不要升调，直接降，对于有困难的学生，

也可以使用“吸气法”，即前面“呼气法”的反向方法，先轻轻吸一口气，然后在呼气的同时发上声的降调部分，学生更容易直接发出降调音。

语音是需要练习的，在学生掌握了发音要领后，大量的练习必不可少。但语音练习通常比较枯燥，因此，可以在进行语音练习时，挑选常用及容易理解的词，给学生讲授这些词的语义和简单用法。这样做，一方面可以从形式上缓解语音练习的枯燥，另一方面也可以让学生认识到他们学到的发音是有实际意义的，从而激起学生进一步学习与练习的兴趣。

在学生掌握了单音节声调后，如果直接读句子，我们会发现，声调的偏误会增多，这是因为学生在读句子的时候，需要同时考虑的项目较多，便不会专注每个音的声调。因此，在练习句子之前，进行双音节声调的练习是非常重要的，练习时需要学生注意每个字的声调，可以说得慢一些，但要求声调要准确。

在学生基本掌握双音节词的声调，过渡到句子练习时，可能出现一个新的问题，即混淆声调和语调。例如一个以阳平声调结尾的句子，配合陈述语气，学生极易将最后一个音的声调读成去声。如“我是西班牙人。”这个句子中，学生易将最后一个“人”字读成去声，这里需要教师在教学时格外注意和提醒。要帮助学生分清声调和语调，可以采用“分解法”，即先将整个句子当成一个一个的单音节或双音节词语来读，而不是整个句子，从而弱化语调对声调的负迁移。在学生基本掌握不同的声调并养成发音时注意声调的习惯后，可让学生通过模仿来逐渐加入语流音变和语调的变化。

在前面的例子“我是西班牙人。”这个句子中，还有另外一种西班牙学生比较普遍出现的偏误，即把“牙”读成阴平，这是受到了语调和前后音声调的双重影响，由于篇幅关系，本文不作过多讨论，希望后面有机会进行更专门的研究。

如前所述，汉语声调教学既是教学重点，也是教学难点。除了本文提到的偏误和教学策略外，还应注意的是，声调教学应该是一个初期集中教学和长期随时纠音相结合的过程，不是语音阶段结束以后就不用再管了。随时学习的深入，特别是在引入汉字去掉拼音以后，由于学生看不到声调标注，很可能会出现一个声调偏误集中的低谷期。因此，让学生在初期时就重视声调，在记忆汉字时同时记住汉字的声调，并以正确的方式勤加练习是非常重要的。

参考文献

1. 黄伯荣、廖序东 (1997) [1991] 《现代汉语（增订二版）》。北京：高等教育出版社
2. 刘广徽 (2002) 《汉语普通话语音教程》。北京：北京语言文化大学出版社
3. 赵士钰 (1999a) 《汉语西班牙语双语比较》。北京：外语教学与研究出版社

营造积极的教室气氛

一 实习教师的心得体验与反思

资深汉语教师 张又天

引言：在南京力学小学期间，我担任过科学课和语文课的实习老师，在与学生的互动和指导老师们的相互合作中，收获了宝贵的教学和课堂管理经验，让我在日后的教学中受益匪浅。每一位教师都希望在课堂上营造一个积极的教学气氛和学习环境，但这往往取决于学生配合度、教师授课风格等因素。此文仅以自身的教学实习为例，浅谈如何营造积极的教室氛围，并与大家进行分享。

写作能力是第二语言能力中重要的组成部分。在听说读写四种语言技能中，听和读属于语言输入，说和写属于输出。周小兵（2009）指出，“‘写’是在说的基础上，使用文字系统输出。根据语言学习和教学的规律，输入在先，输出在后。只有在大量输入的刺激后，才有可能输出。因此一般来说，输出型的‘说’和‘写’分别要比‘听’和‘读’难”。

不同的课堂文化

所谓“师者，传道受业解惑也。”，中国文化强调尊师重道，对于教育学生侧重规矩养成和行为约束，在相对保守的内地小学影响深远。虽然随着时代的进步和教育事业发展，这种情况有所改观，但观念依然深植人心。而在香港，西方教育理念大行其道，教育学生侧重兴趣培养和行为引导，因此与内地小学相比，课堂环境上轻松自由不少。教师对课堂管理的理念不同，内地教师还是偏重于法家的哲学思想，即建立明确的奖惩体系、课堂规范以及教师地位。而在香港，教师多用道家和儒家的哲学思想，即以学生为本，注重道德规范以及师生关系较像朋友（许，李，2008，P39）。虽然书中强调保持阴阳平衡，但对于实习教师而言，我更倾向于阴阳观中“阴”的看法。在香港的微格教学和南京的实习中，我也感受到“阴”的角色所带来的积极的回应。先说说对待学生的看法，“阳”的看法是：学生是子民，是下属，是应考生（许，李，2008，P45）。可是若以此对待学生相较于资深老师来说则容易许多，实习教师甚至资历浅些的教师威信不够，自信心不足。因此，对实习老师而言，以学生为本，尊重他们的需求，对快

速转换角色、融入课堂环境是一个很好的选择。在观课时，我明显的感受到，课堂气氛更多是取决于融洽的师生关系，学生如果喜欢这个老师，课堂气氛则会相对积极热烈，且学之有效；反之，则课堂纪律杂乱无章，教学成效大打折扣。尤其对常识课教师来说，“阴”的角色更为重要。常识课与其他科目相比，活动较多，对学生的道德培养要求也多，子曰：己所不欲，勿施于人。倘若教师自己都不愿意平等对待学生，那么怎么来要求学生平等的对待他人呢？所以教师在传授知识的同时，不应该以凌驾于人的姿态，而应更多的以朋友的角色出现。正如马斯洛的需求层次理论提出的（马斯洛 2013），如果让学生有了安全、平等、有归属感等这些低级别的需要，才可以引导他们去完成发现、创造、认识等高级别的需要。

其次，在常识课上，有些问题是没有固定答案的，靠的是学生的思考与想象力。既然无法设定一个准确而规范的答案，那以学生的应变来掌控课堂的进程则显得尤为重要。课堂并不是死板的一成不变，需要因学生和课堂气氛而异，最终的目的是建立以学生为本的，正面的，具有发展性的课堂环境。为此，在南京实习科学课时，我准备了 1—2 个后备教学方案，根据学生的快慢来控制教学过程。有些班级做科学实验的时间长，而有些则在讲解理论上花费的时间更长，这样灵活的掌控教学进度才能保证大部分学生获取知识的最大化。当然，适时的以“阳”的一面来控制学生错误的行为也是必要的，例如管理课堂纪律等等。

有效的课堂管理

关于课堂纪律，我想分享一下在实习时学到的有关课堂行为问题的管理方法。低年级学生一般都会因为你是老师而听话，但这种敬畏的关系并不牢固，反复使用效果明显减弱，次数多了他们甚至会不予理睬，高年级学生更是如此。所以在试教前的观课过程中，我学到了很多关于当地老师，尤其是班主任的课堂行为问题的管理方法：

方法一：以表扬他人形式介入。在课堂嘈杂的情况下（一般多为教学活动时），用“表扬某某坐的端正”、“表扬某某活动时动手不动口”等形式介入时，多数情况下课堂会立即安静许多。当然这也需要从小培养学生对“表扬”的正面

意识以及动机。其缺点是不能持久，要利用好安静的那一瞬间给予学生其他指示，以衔接教学过程。

方法二：以奖励的形式介入。在上课前或着教学活动前说明，保持课堂纪律和积极思考的学生会的到小红旗，小红旗会贴在教室前方获得者的名下。此举在课堂问题的管理上还是有明显功用。学生有动力则会表现较为积极，且课堂纪律也较好。但缺点就是以小红旗的多寡来评判学生优劣实有不公之处。

方法三：以“暗号”介入。在南京实习的小学里，教师与学生之间会有几个特殊的“暗号”。例如，师：“一、二、三！”学生：“坐坐好！”；师：“我说，说停！”学生：“就停！”。这些“暗号”都是由刚入学时就开始培养的，所以学生的配合度非常高，等学生坐好，安静的时候就可以继续进行教学。当然其缺点就是需要教师的威信高及自信心强，对待低年级的学生尚可用之，可是高年级学生则会嫌其幼稚。

尽管在实习时这三个方法我都成功的使用过，但回想起来，若仅仅是以“阴”的角色确实很难管理课堂行为问题。所以与书中所提一样，以“阴”的角色为主，适当辅以“阳”的角色，以学生为中心不断转换角色，使阴阳调和，相互作用，相互转换才能行之有效的进行课堂管理。

若遇到行为违纪较为严重的学生，教师还是需要一些处理方法来维持课堂纪律。书中所提及的 Weber 的八种分类中，我认为行为改良法和社交情绪气氛法比较适合实习教师（许，李，2008，P95）。实习教师对于学生而言虽然是老师，可是由于经验不足不会像有经验的老师一样流畅且有效的进行教学。实习教师若不能以强硬的身份去处理学生的不当行为，最好的方法则是以奖励表现好的学生的方法来影响学生的行为，并且注意建立良好的师生关系。

作为教师，尤其实习教师聆听是十分重要的。聆听学生的回答，反馈不仅可以掌握教学进度，更重要的是可以不断反思，进行修正。书中有许多聆听技巧，其中复述学生的感觉和避免作出判断（许，李，2008，P127），是我经常运用的技巧。科学课是尽量让学生思考发言的科目，学生的答案如果不是原则上错误的都应该鼓励及赞赏。我曾尝试邀请一位学生回答问题，虽然她主动举手回答，可

是因为紧张回答时语无伦次，于是我复述了一次她的答案并赞赏了她，虽然她的答案不是我想要的。之后又邀请她回答另一个问题，可以明显感觉到她信心有所提升，回答的更加流利从容。

课堂管理对于实习教师来说是个非常重要而又难以攻克的课题。书中列举出五种与课堂管理有关的主要目的：“理解学生及其行为；理解自己管理课堂和处理不当行为的手法；理解课堂的社交环境和气氛；理解自己在管理学生行为上的信念和价值观；理解课堂上正在发生的事”（许，李，2008，P193）。在每次观课和教学过后实习教师都应该进行反思，始终抱着学习的态度，补齐知识短板，提升自身信心，因为只有反复的研习才能获得能力的提高，而收获的经验则是书中无法给予的宝贵财富！

参考文献

1. 马斯洛著，许金声等译（2013）《动机与人格》中国人民大学出版社
2. 许明德、李伟成（2008）《有效课堂管理：营造积极学习气氛》香港：香港大学出版社
3. 赵志成（2005）《有效学习的探索》，香港：香港中文大学教育学院，香港教育研究所

从情感上让学生更愿意学习汉语

胡安卡洛斯国王大学 周晓青

摘要：克拉申认为可理解的输入和情感过滤的高低程度是促成二语习得的真正原因。汉语对于西班牙学生来说，有很大的难度，很多学生有畏难情绪。为了降低学生的焦虑，我们可以通过共情，适度降低要求，给学生搭脚手架，跟他们建立连接，使他们最终能够更愿意学习汉语，并学得更好。

关键词：二语习得 汉语 情感过滤

—

我在大学教课，使用的教材是《HSK 标准教材》1,2 及 3 的前面三课。学期或者学年结束后，每位学生都会收到一份调查问卷，对该学期或者学年的情况进行评价。同一学年，不同专业，不同班级的学生对老师解释得是否清楚这一项的回答差别非常大，有一个专业的学生给出的评分非常高，比平均分高出许多，而另一个专业的评分则低于平均分。

同一个老师，同一时期在解释问题方面会有如此大的差异吗？显然不大可能。更大的可能是学生的回答是基于自己的主观情感因素，而非客观理性地去判断。西班牙神经心理学家 Álvaro Bilbao (2015: § 14) 指出人的大部分决定，小到在餐馆里点菜，大到择偶、购房，都是由情感脑做的，多数情况下，理性脑只负责为情感脑做出的决定提供一个合理的解释。

如果学生主观上认为老师解释得不是非常清楚，不管实际上老师讲得有多好，效果一定不尽如人意。美国语言学家克拉申在《第二语言习得的原则和实践》对第二语言的习得提出了五个假说：习得-学得假说（acquisition-learning hypothesis）；自然顺序假说（natural order hypothesis）；监控假说（monitor hypothesis）；输入假说（input hypothesis）和情感过滤假说（affective-filter hypothesis）。情感过滤假说意味着我们的教学目标不仅要提供给学生可理解的语言输入，而且还要创造低情感过滤的氛围。

影响二语习得的情感因素很多，但是可以被归为三大类（Krasen, 1982: 31）：

1) 动力。学习动力大的人通常能更好地习得第二语言。比如：希望自己能说得和以目标语为母语的人一样好的学习者，从长远看，会获得更好的结果。如果没有上述愿望，但是在生活或工作中对目标语有实际使用需求的人也能更好地习得第二语言。

2) 自信。有自信，有良好自我形象的人往往在第二语言习得中表现更好。

3) 焦虑。低焦虑，不管是个人层面还是课堂层面，似乎有助于第二语言习得。

本文开始提出的这个问题正是和克拉申列出的第三大类——焦虑有关。

二

那么为什么两个不同专业的学生会对同一位老师表现出这样的差异呢？

可能一个很重要的原因是两个专业的课程设置不一样。一个专业是二年级、三年级、四年级上学期有汉语课，下学期没课，也就是说，上一个学期的语言课，停一个学期，这样连续三年，每个学期 6 个学分，共 18 个学分。另一个专业是三年级、四年级一整个学年都有课，每个学年 9 个学分，一共也是 18 个学分。显然，前一个专业的设置不利于学生的学习。在没有语言环境的情况下，停学一个学期，足以使他们把以前学的都忘了。学生学习汉语没有直接的需求动力，大部分人只是为了完成学业，因此对学习缺乏热情，比较被动，不会自己主动把以前学过的东西先复习一遍，而是学期一开始，希望老师能把以前学过的内容带着他们复习一遍。

然而作为老师，我希望能培养学生自主学习的能力，在没有老师的情况下也一样能学习，所以建议他们每天学习一小段时间，持之以恒，积少成多。课堂上我会较多地组织学生口头练习，因为输出能帮助学习者更好地内化已学知识，从而更有效地学习外语。这种要求很适合那些本来就有较大学习热情、较好学习习惯的学生，而对于那些已经忘了大部分内容，坐等老师帮着复习的学生来说，这是一种压力，因此他们上课处于“防卫状态”，有很高的情感过滤，上课效果欠佳。

三

遇到这种情况时，可以怎么处理呢？不对他们有任何要求吗？

当然不是。但是我们可以降低要求。比如，按照进度，学生应该会认读我们给出的字词句了，到了课上，他们却问能不能给句子标上拼音。老师们可能会这样回答：a) 这些字我们都学过的，就在课文里，自己对照一下（希望通过这一举动让他们意识到看到不会的字可以自己查找）。b) 又没有复习吧，回去要好好复习，这次我先把拼音标上，希望下次不需要。c) 好，没问题。

说 a) 的时候如果语气比较硬的话，可能会让听者感觉到有责备和不耐烦的情绪，b) 是苦口婆心，谆谆教诲，但是没有效果，下次可能还是一样。我现在会欣然地说好，没问题，而且还会指着别的问，这个也需要拼音吗？当我主动提出的时候，反而很多人会说不需要，说需要的人 would 表示感谢，并放下防卫，上课更放松、更专注，因为他们感觉到老师一直主动地在帮助他们。

实际上有时候学生不学习，并不是没有学习的意愿，而是觉得太难了，还没开始就被吓倒了，有挫败感，所以干脆去做不费力的事了。这个时候如果我们能给他们搭个脚手架，就能帮助他们开始学习。比如，告诉他们每天自己学习时，可以具体做什么，怎么做。在课堂上做口头练习的时候，如果提出问题，学生长时间沉默，不回答，很可能是他们不完全理解问题，而不是不愿意回答。这个时候可以把问题写在黑板上，有了书面帮助，回答就变得简单多了，随后把学生的答案也写在黑板上。经过一轮示范后，请一个同学单独与老师对话，问相同的问题，一般情况下，学生都能顺利完成任务，而且有成就感。接下来可以问另一个同学关于刚才那位学生的情况，也可以请那位学生用同样的问题问下一个学生。这样的练习难度小，学生相对比较放松，更容易内化正在学的知识。可能有人问，重复了这么多遍，学生不会厌烦吗？不会的，多次获得可理解的输入会使学生真正地习得已学知识，从而更自信。

以上做法都可以降低学生的情感过滤，使他们更愿意学，学得更好。如果老师能真正地跟学生建立连接的话，学生的情感过滤就会更低。在有些班里，我会真诚地跟学生分享自己学习语言的经历，新看的书，对人生的思考，虽然跟课程本身没有直接的关系，却能从情感上跟他们产生连接。有了连接后，学生们在课堂上会更放松、更合作，学习效果也会更好。

今年由于疫情，我们两周面授，两周网课。学期开始的时候，我跟学生说我知道今年的情况很复杂，大家都有很多困难，所以为了方便他们学习，我想做一些语法视频，上传到 youtube 上，让他们有问题的时候可以即时得到解答。但是这些事情我都没做过，需要摸索，所以我会一课一课地慢慢上传。刚开始的时候，关注我频道的学生不多，但是每上传一课就会有更多的人关注。可能刚开始他们对我的想法不以为意，没想到后来我居然一直坚持着，所以越来越多的人关注我的频道。我希望通过做视频让他们看到既然老师能学着做这些事情，他们也能学好汉语。

四

Krasen (1982:33) 提出可理解的输入 ($i+1$) 和情感过滤的高低程度是促成二语习得的真正原因。既然情感因素如此重要，那么一个有效的语言老师一定不仅能提供可以理解的输入，还能保证学生处在低焦虑环境下学习。

参考文献

1. Bilbao, A. (2015). El cerebro del niño explicado a los padres. Plataforma Editorial.
2. Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
3. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

对外汉语教学的心路历程

——从我和安东尼奥教与学的故事说起

西班牙新东方文化学院副院长 黄小捷

随着当代中国在世界上的迅速崛起和不断走向国际化，作为一门全球五分之一人口使用的中国官方语言——汉语，越来越受到全世界人们的关注，会说汉语也成了一种国际时尚。近十年来，学习汉语的外国学生也越来越多，学中文的热潮一浪高过一浪，随之而来的是海外汉语培训机构也日益增多，这是一种非常可喜的现象，充分体现了中国在全球各地文化软实力的日益增长。

本人定居西班牙已经二十五年之久。我对外汉语教学时间应该追寻到上世纪末，刚开始的时候，我的主要教途径式是一对一。由于教学效果很好，因此学生越来越多。到了 2010 年 5 月，我和先生创办了西班牙新东方文化学院。目前我们共有 USERA 总校、ERETIRO 校区和马德里中国文化中心教学点等三个校区。近十年来，经本院培训过的对外汉语学生高达上万人次。目前继续在本院学习的汉语学生近四百名，值得欣慰的是，其中有 10% 的对外汉语学生竟然坚持了十年之久，比如已经通过了 HSK 官方汉语水平考试五级的高年级学生 LUZ 和 MAYA 等，她们从五岁开始学习汉语，一直到现在 16 岁。而一位特殊的成人汉语学生安东尼奥则持续了 18 年之久。

是什么原因，能让这些外国学生在学习汉语的路途上坚持走了这么长的学习之路，并取得了可喜的成绩。我想，原因是多方面的，但其中最重要的一个原因，就是因为喜欢老师的课，学有成效，并从中找到了成就感。本文将结合自己二十多年来的教学和管理经历，尤其是与成人学生安东尼奥的“教与学”的故事，与同行们分享我的教学体会和成果。

我和安东尼奥的缘分是从 18 年前开始的。那是 2002 年 3 月的一个星期五上午，安东尼奥因熟人介绍找到了我，在我家开始了第一堂对外汉语课。原来，安东尼奥一年前曾在北京语言学校学过一个月的汉语，因为很喜欢，所以想利用业余时间继续学习。

安东尼奥是一位性格温和腼腆、有智慧有涵养的中年男士。经过交谈后获悉，他是专利学专家，在马德里欧洲门附近的一家专利局工作，他家住在马德里大区的卫星城市 MAJADAHONDA。他每天一大早从家里出发坐火车去马德里上班，只有周五上午可以灵活安排，于是，我们就敲定每周五上午十二点到一点半作为他的汉语课。在之后的日子里，除了他要出差或度假外，我们的课程几乎雷打不动。就这样，我们的汉语课竟然延续了十八年，他从当年的四十不惑，到现在的六旬花甲，白头发也在愉悦的学习过程悄悄地增多，丝丝银发几乎成了他学习汉语的最好见证。

对外汉语教学，是一个日积月累和坚持不懈的过程，学生们抱着对这门与众不同独特文字的好奇心来到了我们的课堂。如何让这些特殊学生能一如既往地坚持下去，光凭好奇心是远远不够的。因此，如何让我们的课堂具有吸引力，如何让学生们能持久地坚持下去，并能始终保持学习热情，这是摆在每一位对外汉语老师面前的一个研究课题。

凡是从事过汉语教学的老师都会有同样的体会，随着时间的推移和难度的加大，学生人数总是呈下降趋势。我想主要原因有四个方面：一是汉语和西班牙语差异太大，是两个完全截然不同不同的语种，对于西班牙人来说，在好奇心逐渐降低后，兴趣就自然减弱了；二是没有语言环境，也没有交流机会，学到的词汇和句子无法用上，久而久之就失去了学习动力；三是从语言本身的特点来讲，因为汉字书写难度大，词汇量多，不容易记住，所以能坚持下来的人并不多；四是对于成人汉语学生来说，因为工作忙，再加上有难度而中途放弃。

我的学生安东尼奥之所以坚持了这么久，其最大的动力来自于对汉语的真心喜欢和学而有用于己。

入门阶段：从身边实用的语言学起

安东尼奥学汉语，是出于对汉语的钟爱。他的周围既没有中国朋友，家人也没有一个会中文的，而且工作方面也没有任何与中文有关联的，只是个人喜欢而已。

记得第一天的汉语课，我们就是从他的发言稿开始的。安东尼奥给我透露了一个消息，将有一个来自中国的访问团要来专利局参访，他作为负责人需要发言，他希望借此机会能用汉语说几句。当时，安东尼奥的汉语水平只能说是会一点简单的对话和认识简单的汉字。但是，我还是鼓励他说：“你可以的，发言稿我来帮你搞定！”于是，我让他先把想说的话用西语写下来，然后，我把他的话按照中国人的文字格式翻译好，并注上拼音，然后让他去练习。结果，两个星期后，他兴奋地告诉我好消息说，代表团的朋友们都因为他用汉语致欢迎词而感到特别的亲切，也因此拉近了彼此的距离，让他们在马德里度过了愉快的日子。安东尼奥也因此充满了信心，对汉语的学习也就更加来劲了。

自此之后，我们的汉语课除了课本外，总会穿插与安东尼奥专业有关的内容，比如他每周都会下载和打印一些与他专业有关的文字信息，然后我们就根据这些内容来阅读和分析，对不认识的词语给与解释，久而久之，阅读多了，他的词汇量也就不断丰富了，阅读能力和理解能力自然提高了。

除了与他专业有关的内容外，我们的教材还扩大到选读西班牙当地的华文报纸。安东尼奥因为喜欢汉语，所以，对我们中国的文化、历史和政治，以及海外华人生活情况等也很感兴趣。于是，我就从华文报上的“法律咨询”、“招工启

事”、“华人消息”等内容开始，没想到，这些竟然都成了他感兴趣的内容，每次，他都能从中了解到很多中西文化理念和习俗不同等方面的信息，他为此觉得特别有意思。

第二阶段：把课题变为有趣话题

第一阶段大约进行了十年之后，我发现安东尼奥的阅读能力已经非常不错了，一般的消息他能大概看得懂了，而且他现有的教材也都学完了。于是，我建议他通过看中文电视来提高听力。我推荐了中国央视国际中文频道 CCTV4 台，比如“快乐学中文”专题节目很适合他，还有“远方的家”也是他喜欢看的。结果，他果真在家装了接收器，每天看中文电视过程中找到了汉语乐趣，就这样，我们的课程就以 CCTV4 台节目为主要教材了。他每天都会挤出一点时间来看中文电视，而且一边看，一边会把不理解的字抄写下来，这些字词便成了我们每周上课的主要话题。比如美食、旅游、古都、历史人物等。我们每次上课都会围绕他摘下来的相关词语进行逐一解释，并进行实际运用。然后他会用录音笔进行录音，之后带回家去再反复听和说。慢慢的，他的听力有了明显提高，自信心也就油然而生了。

记得四年前，特朗普被当选为美国总统时，我们就曾经围绕这个话题进行谈论，他问：“你们中国人是如何看待特朗普当选总统的？”我说中国人大多不太看好特朗普，但我们拭目以待，希望他不负众望。然后就对“拭目以待”和“不负众望”这两个成语进行解释，他马上就明白如何运用了。

此外，我也会提供一些阅读文章，比如我们西班牙侨界有影响力的活动消息，中西两国的不同文化和习俗及传统节日等，还有我的一些发言稿和文章等，都成了上课的话题。

由于我选的阅读内容都是他感兴趣的，所以这个教学过程一直让他觉得特别享受。他每次都说，结束了一周的繁忙工作后，唯有到了我家上汉语课时，才是他身心最愉悦的时光。

由于阅读文章多了，安东尼奥逐渐喜欢上了中国成语，比如“井底之蛙”、“对牛弹琴”、“有朋至远方来，不亦乐乎”、“知足者常乐”、“亲兄弟名账目”等，他都能灵活运用。除了成语外，安东尼奥最喜欢用修辞句型了，比如“与其……，不如”，“不但……，而且”，“既然……，那么”，而且非常钟爱用排比句、疑问句等。关键是他熟练运用成语和修辞的过程中找到了乐趣和自信心。

第三阶段：运用自如大显身手

经过差不多十五年左右的坚持之后，我和安东尼奥的汉语课就完全可以用汉语来交流和表达了。我们一个半小时的课几乎没有了语言障碍，这对于一个只在

西班牙学习汉语的业余学生来说，是一个非常了不起的收获。在这个课程中，我们愉快地谈政治，谈中西文化，谈美食，谈电视节目……

安东尼奥的汉语能运用自如，这与他良好的学习习惯有关。他会利用各种途径和时间用来复习和巩固。录音笔是他的随身汉语老师，客厅的电视是他学习汉语的实习课堂，坐火车上班和下班这个点，就是他听录音和记词语的最佳时间。

记得 2014 年中秋节前，中央电视台国际中文频道 CCTV4 台节目组，向全球发出了“关于评选海外热心观众”的通知，他们要在全球评选 15 名海外热心观众，评选对象是海外华侨华人，而且条件较为苛刻。其中有一个重要的条件，就是要每天都看 CCTV4 节目。当消息传来时，我第一个反应就是觉得安东尼奥几乎符合评选条件，尤其是作为一个西班牙人，长期对 CCTV4 节目有着独特的情怀，于是我抱着试试看的心情，推荐了安东尼奥。我给央视的推文标题是：“我与 CCTV4 的汉语情缘故事”，然后根据评委要求给安东尼奥录制了一个自我介绍的视频报送评委会。没想到安东尼奥居然作为唯一的外国人士被评上了“海外热心观众”，并荣幸地出席了央视在南京举办的“海外热心观众中秋晚会”。安东尼奥也是因为独一无二的外国人士而备受关注，他的汉语交际能力也因此突飞猛进。

2014 年 8 月初，央视节目组一行借筹备马德里海外观众俱乐部授牌仪式之际，还特别去了安东尼奥家拜访，并对他的中文情缘进行了采访。在两个多小时的采访中，安东尼奥自始至终都用中文跟摄制组成员交谈，对记者的提问都能恰到好处地给予回答，他还把自己的中文笔记给央视记者、著名主持人桑晨分享，令摄制组成员无不为其的热衷汉语的独特情节而敬佩。

今年二月份，新冠疫情在中国开始蔓延后，安东尼奥还积极参加我们新东方文化学院支援中国抗疫活动，他用汉语代表西班牙人为武汉加油，为中国加油，他的视频节目也上了央视。

从安东尼奥学习汉语的故事中可以看出，要让对外汉语学生能一如既往地坚持学下去，前提是要有持久的学习兴趣和动力。当然，像安东尼奥这样的学生只是个例，但在我们学院中坚持学习五年以上甚至十年以上的学生也比比皆是，他们之所以能坚持不懈，就是因为我们的课堂具有吸引力。我想，不管是一对一教学，还是课堂教学，都要从提高学生的学习兴趣这一前提出发。我的体会和我们学院的具体做法归纳如下：

- 1、从课堂用语开始，努力给学生营造语言环境，从而锻炼听力能力。一个原则就是能用汉语的尽量多用汉语，慢慢的学生就习惯了。
- 2、激励学生参与互动，鼓励开口说话。例如关于颜色、季节、餐馆点菜、看电影、约会、郊游、过生日、过中国春节……

3、灵活运用教材，根据学生的不同情况对教材予以删减和补充，穿插适合学生感兴趣和有用的内容。

4、鼓励学生积累词汇，可以分类学习，从少到多，按照水平逐渐增加。比如：动词、水果、颜色、国名、体育、交通、时间用语、餐馆用语等。

5、通过参加各类与汉语相关的文化及比赛活动来展现自我，并在体验式的过程中找到自信，从而激发学习热情。

1)每年一次的“汉语桥”比赛，就是最好的体验平台。我们学院几乎每年都会选拔学生参赛，并屡屡获奖。

——ELENA 曾获第三届汉语桥大学生组一等奖。

——SERGIO 荣获第六届汉语桥业余组一等奖。

——IRENE 和 ADELA 姐妹俩荣获第七届中学组二等奖和三等奖，并与获得一等奖、来自 ZARAGOZA 的 PABLO 代表西班牙中学生前往重庆参加总决赛，我作为西班牙的领队老师，带领三位参赛选手参与了为期十天的规模庞大的国际汉语桥赛事，见证了他们的优秀表现和成长过程。

——高西来、高雪和哥哥高西华三兄妹，曾荣获了西班牙第十一届汉语桥比赛的冠军殊荣，最终应马德里中国文化中心邀请，作为特约代表参加了北京中国文化部举办的国际文化交流活动。

——CATALIA 荣获了第十二届西班牙汉语桥比赛中学生组冠军，也前往中国参加了总决赛。

——年仅十岁的 YAGO 和八岁的 VOSCO 兄弟荣获西班牙第十五届汉语桥比赛业余组优秀奖。

——十岁的 ALON 同学获得西班牙第十七届汉语桥比赛优秀奖。

.....

总之，历届的西班牙汉语桥比赛，给老外学生们提供了一个展现汉语能力的大舞台，并且在这个参与比赛的准备过程中，对学生来说是一个最好的学习和提高过程，每一个参赛环节，对学生而言，都是一个体验式学习的过程，由于目标明确，且能体现自我，因此效果特佳。

2) 一年一度的春节联欢活动已成了我们学院传播中国文化的一个必不可少的重头戏。每年春节前后，各班都会准备与中文有关的文娱节目，通过不同的表演方式呈现给全校师生和家长。春节联欢会与其说是表演节目，不如说是一年的学习展示会。相声、小品、唱中国歌、朗诵三字经、打快板、念顺口溜等，

丰富多彩的文娱节目总能报来热烈的掌声。此时舞台上的学生们是极其快乐的，更重要的是，他们的汉语表达能力一年比一年好了，表演水平也一年比一年提高了。

3) 每年都会争取到一到三个全免费的夏令营名额，选派优秀的学生参加中国文化部举办的文化性旅游活动，这对参与活动的西班牙人学生来说，是一个极大的鼓舞和体验活动，其收获是全面的。

4) 每个学期末，我们都会举办家长开放日活动。通过家长到孩子们班上听课，参观作业展览和看期末成绩单及与老师沟通，让家长们全面了解到了孩子们一学期的学习情况，这对肯定学生的学习起到了很好的鼓励作用。公开课、作业展览和分发学习成绩单等举措，极大地增进了学生的学习热情。

5) 鼓励学生参加官方汉语水平考试，由于给学生制定适合水平的考试目标，学生们因此产生了更加强劲的学习动力。

作为一名海外汉语教学的老师和管理者，我一直为自己所从事的职业而感到无比的幸运；感恩能在海外继续利用自己的语言优势传播中国语言与优秀文化；同时也感动中国政府在海外推广中国文化的全情投入与热情支持；最后也特别欣慰我们有一支优秀的教师团队，并感谢老师们的用心教学与默默无闻地付出！

在 2021 年即将到来之际，我衷心希望所有从事对外汉语的老师，能继续在这个传播中国文化的大家庭里开心工作，为培养中西交流的合格双语人才，为中西文化和经贸的深度交流与合作发挥自己的才能，承担自己不愧于时代的应有担当。