

目录

中、泰、印尼学生汉语写作语言特征对比研究	徐勤 (1)
汉硕专业韩国留学生学术写作语言特征研究	郑旭铭 (21)
汉语国际教育硕士学位论文结论的语步及元话语分析	郑玮方 (44)
后疫情美国中文教育项目设计与课堂教学发展路径	杨春 张晶滢 (66)

中、泰、印尼学生汉语写作语言特征对比研究

徐勤

(厦门大学海外教育学院)

摘要：本文基于自建语料库，借助语料分析工具和计算机编程，以泰国和印尼留学生及中国学生同等数量的语文记叙文、议论文、应用文为研究语料，考察“高级汉语写作”课的泰国、印尼留学生所写汉语作文与中国学生的语文作文在汉语语言特征使用上的差异及共性，并根据研究发现提出针对以泰国、印尼为代表的留学生汉语写作教学建议。

关键词 语言特征；汉语写作；泰国和印尼留学生

一 引言

随着国际中文教育事业的发展，来华留学生教育逐渐成为学界研究关注的热点。针对学汉语的来华留学生教学大纲对留学生在不同阶段的听、说、读、写等技能方面做出了要求，其中，对高级阶段留学生的写作要求是能写出常用的作文，如记叙文、议论文、应用文等，并且用词恰当，语句通顺，上下文衔接有逻辑性和条理性。这体现了在留学生汉语学习的高级阶段，应当特别重视书面语的教学。

近年来，来华留学生的学术汉语写作问题受到学界关注。傅艺芳（1994）指出写文章要具备一定的文章组织能力和准确的遣词造句能力，这对留学生来说具有很大的难度。汲传波（2015）通过比较 37 个汉语口语格式在 HSK 动态作文语料库和现代汉语平衡语料库中使用频率的差异，发现留学生书面语中存在口语化倾向。马明艳（2017）认为“口语化”倾向是第二语言学习者书面语中较为普遍的语体表现，并以语气词、第一/第二人称代词、介词为参数考察留学生作文中这些参数的使用情况，发现留学生的汉语作文表现出书面语体向口语体偏离的趋势。由此可见，留学生的书面表达有其独有的特点。

学界目前针对留学生汉语作文的研究主要集中在基于语言知识和人工判断来对留学生的写作进行偏误考察，其分析方法较为片面。而目前基于语料库从多个维度对留学生汉语书面语篇语言特征的考察以留学生毕业论文为主，但留学生的毕业论文写作是一个长期的过程，期间不可避免会有汉语母语者帮忙进行修改，难以代表留学生的真实写作情况。而以留学生的汉语作文作为研究对象，在一定程度上更能真实地体现出留学生的汉语水平。

因此，本文将建立留学生作文语料库，从汉语语言特征的多个指标出发，研究泰国、

印尼留学生的高级汉语写作的语言特征，同时选取中国学生的高级汉语作文建立语料库作为对比分析，旨在探究留学生与汉语母语者的书面语言特征异同，并为缩小留学生在汉语写作方面与汉语母语者的差距提出相应的改善策略。

二 研究设计

2.1 研究问题

- (1) 泰国、印尼留学生的汉语作文与汉语母语者（中国学生）的汉语作文在各语言特征的使用上是否存在差异？
- (2) 泰国、印尼留学生的汉语作文语言特征的国别异同是什么？
- (3) 泰国、印尼留学生的汉语写作教学内容应在哪些方面进行改进？

2.2 语料来源和类型

本文以厦门大学海外教育学院 2016 年和 2017 年秋季学期高级汉语写作班泰国、印尼留学生的作文文本作为研究对象，共选取泰国、印尼留学生的 105 篇记叙文、104 篇议论文、66 篇应用文（求职信）作为样本语料，建立留学生作文语料库，并以中国高三学生的语文记叙文范文 105 篇、语文议论文范文 104 篇、本科应届毕业生的求职信范文 66 篇作为对比语料。考察其在汉语语言特征上的异同，并根据研究发现提出针对以泰国和印尼为代表的留学生的汉语写作教学内容的建议。

(1) 留学生作文语料来源和类型

为方便进行数据分析、避免将纸质作文转写成电子作文过程中的人工失误，本研究的作文文本均为电脑写作作文，包括三种作文文体：记叙文、议论文、应用文。其中记叙文题目为游记、记人、记事类型；议论文题目为对吸烟、堕胎、喝酒、吸毒等的看法以及“对事业和幸福的看法”、影评等；应用文多为求职信。在 2016 年秋季学期，本研究共收集到了泰国、印尼留学生的记叙文 43 篇，议论文 44 篇，应用文 44 篇；2017 年秋季学期，共收集到了泰国、印尼留学生的记叙文 62 篇、议论文 60 篇、应用文 22 篇。

在进行最终的数据分析前，本研究一共收集到 10 次留学生写的电子版作文，其中泰国、印尼留学生的作文共计 275 篇，总字数为 163787 字，见表 1。

表 1. 2015 级/2016 级泰国、印尼留学生作文统计

类别	记叙文	议论文	应用文（求职信）
----	-----	-----	----------

	总篇数	总字数	总篇数	总字数	总篇数	总字数
泰国	73	43719	72	42385	43	18592
印尼	32	25364	32	22245	23	11482
总计	105	69083	104	64630	66	30074

(2) 中国学生作文语料来源和类型

本研究选取的中国学生作文语料为高三学生的语文记叙文、议论文范文、大学应届毕业生求职信范文。在中国，高中阶段学生的记叙文、议论文写作训练比较系统，并且高三学生的写作水平相对较高，可以代表汉语母语者较高的写作水平。因而本文的中国学生语料的记叙文、议论文均取自于高三学生的语文作文范文。而求职信写作在大学生群体中比较普遍，因此本文的应用文的求职信的语料取自中国应届大学生的求职信。中国学生和外国学生的语料来源及数据见表 2。

表 2. 中、外学生作文数据对比

类别	留学生(泰国/印尼)		对比	中国学生			
文体	作文题目	篇数		作文类型	语料来源	篇数	总计
记叙	游记	105		高三学生语文记叙文范文：游记、记人、记事类	99 作文网： https://www.99zuowen.com/jixuwen/gaozhong/	105	105
	我的一个好朋友						
	我在厦门大学的生活						
议论	对吸烟、堕胎、安乐死、喝酒、吸毒等的看法	83		高三学生语文议论文范文	99 作文网： https://www.99zuowen.com/yilunwen/gaozhong/	83	104
	对事业和幸福的看法						
	影评	21					
应用	求职信	66		大学毕业生求职信范文	51job 求职网： http://qiuzhixin.51job.com/fanwen/	66	66

(3) 研究步骤

本研究总结了 4 项语料库基本分析项目（词类占比、平均句长、平均词长、形符比）和 104 项汉语语言特征项目。利用语料分析工具和计算机编程，分别统计各语言特征在各样本语料文本中的标准化现频（每一百字出现的频率）。并根据不同对比组的样本大小，用 SPSS20.0 软件进行独立样本 T 检验或曼·惠特尼 U 检验，根据数据结果来定量考察各对比组在汉语的各项语言特征上是否具有显著性差异，在此基础上，回归语料文本，定性考察语言特征在文本中的呈现情况。

我们选取 Douglas Biber (1996) 《University Language A corpus based study of spoken and written registers》四维度的分析下列出的英语语言特征根据汉语的实际情况进行翻译和调整，整理出 60 项汉语语言特征列表和检索方式，其中包括“平均词长”和“类符/形符比”。同时经整理查阅朱晓楠、黄伯荣、廖序东、张正生、冯胜利等学者著作文献加以补充，最终确定 108 项分析项目如下：a. 语料库基本分析项目（4 项）：“词类占比”、“平均句长”、“平均词长”、“类符/形符比”；b. 汉语语言特征（104 项）。

将样本按文体分类，以每种文体下中国学生的语料作为比较基础，根据数据结果分析每种文体下两类对比语料库的异同，找出两类对比语料库的共性和特性。共同之处即为泰、印尼学生在写作时存在的共同问题；特性之处即为泰国、印尼学生各自在写作上存在的个性。根据找出的共性和特性得出结论、并提出相关的教学内容的建议。

三 研究结果

3.1 中、泰、印尼学生汉语记叙文作文语言特征对比

本研究共收集到泰国留学生的记叙文 73 篇、印尼留学的记叙文 32 篇。为将泰国、印尼留学生的记叙文作文分别与汉语母语者（中国学生）的汉语记叙文进行对比，我们用 SPSS20.0 软件从中国学生的 105 篇记叙文语料库中随机抽取了 73 篇和 32 篇作文，以此分别与泰国、印尼学生记叙文作文的数量相对应，并建立中、泰学生和中、印尼学生的记叙文对比语料库。

(1) 语料库常规项目对比

我们分别对“词类占比”、“平均句长”、“平均词长”、“型符比”这四项语料库常规项目进行统计，分析数据可得，泰国、印尼学生的记叙文在“平均句长”和“型符比”与中国学生不存在显著性差异；而应该引起重视的是“词类占比”、“平均词长”

这两项。

在词类占比上，中国学生的记叙文作文的实词比例约为虚词比例的 3.2 倍。以此为基准，泰国学生的记叙文存在实词比重过高、虚词使用不足的问题；印尼学生的记叙文中虽然实词比重略高、虚词使用略微不足，但作文的实词虚词比重与中国学生比较接近。因而，印尼学生在记叙文写作中对实词、虚词比例的把控优于泰国学生，应重点针对泰国学生写作时词类比重不当的现象进行教学。

在“平均词长”，数据显示，泰国、印尼学生的记叙文作文都与中国学生存在显著性差异，并且泰国、印尼学生记叙文的“平均词长”都略大于中国学生，均值的差异不到 0.1。我们认为，这一现象是与虚词的比重有关，本章第一节的分析表明，泰国、印尼学生（尤其是泰国学生）记叙文中虚词的比重比中国学生低，而虚词作为词以单个的字居多，因而造成了中国学生记叙文中“平均词长”的值略低。

因此，在语料库常规项目上，应重点针对“词类占比”这一项进行教学，尤其应重视泰国学生写作时实词、虚词比重不当的问题。

(2) 语言特征项目对比分析

本文基于统计后发现，在 104 项汉语语言特征中：中、泰学生的记叙文对比语料库有 59 项语言特征存在显著性差异；中、印尼学生的记叙文对比语料库有 36 项语言特征存在显著性差异将项目逐一进行比对后，发现有 32 项有显著性差异的语言特征是相同的，且这 32 项语言特征项目的均值大小也呈现出惊人的一致现象。因而本文认为，这 32 项相同项是泰国、印尼学生的作文分别与中国学生的作文对比下表现出的共性；而另有 27 项语言特征是泰国与中国学生作文对比下特有的，有 4 项语言特征是印尼与中国学生作文对比下特有的，可以认为是泰、印尼学生写作特点的特性。

1) 中、泰记叙文对比和中、印尼记叙文对比的共性

共性指的是中、泰记叙文对比和中、印尼记叙文对比下有显著性差异的相同语言特征。中、泰记叙文对比后和中、印尼记叙文对比后有 32 项存在显著性差异的语言特征项目是相同的，经对比分析汇总结果如下：

表 3. 记叙文有显著性差异的相同语言特征项目汇总

语言特征	中/外对比		泰国、印尼留学生存在的共同问题
	泰国 印尼	中国	

1. 名词：中度常用		√	难度高的低频词词汇量不足
2. 名词：非常用		√	难度高的低频词词汇量不足
3. 立场名词	√		使用频率虽高，但词种类不丰富
4. 具象名词		√	词汇量不足
5. 方位词		√	词汇量不足
6. 动词：中度常用		√	难度高的低频词词汇量不足
7. 动词“有”	√		使用频率虽高，但存在使用偏误
8. 进行式动词		√	词汇量不足
9. 推测性动词	√		使用频率虽高，但词种类不丰富
10. 必要性情态动词	√		使用无误，但频率过高，应适当减少
11. 使役动词		√	词汇量不足
12. 形容词：最常用	√		对难度低的高频词使用频率高，而难度
13. 形容词：非常用		√	高的低频词词汇量不足
14. 状态词		√	词汇量不足
15. 副词：最常用	√		对难度低的高频词使用频率高，而难度
16. 副词：中度常用		√	
17. 副词：非常用		√	
18. 增强语	√		频率虽高，但词种类不丰富
19. 第一人称代词“我们”	√		与写作题目有关
20. 量词		√	频率虽高，但存在使用偏误
21. 时量词	√		词汇量不足
22. 句首介词	√		频率虽高，但存在使用偏误
23. 助词“着”		√	对助词“着”的使用不太熟悉
24. 助词“的”		√	使用频率低；助词“的”、“地”的搭 配混淆
25. 助词“地”		√	
26. 助词“等”\“等等”	√		频率虽高，但存在使用偏误
27. 名形词		√	词汇量不足
28. 语气词		√	词汇量不足。
29. 因果复句	√		使用频率高，但使用的关联词并不高级
30. 缩略语	√		与生活、学习有相关
31. 模糊限制语	√		过度使用“很”，语言表达单调
32. 古语词		√	不需要重点掌握

(注：表格中打“√”的一栏表示使用频率的均值更高)

我们对以下 32 项特征逐条进行分析，可得汉语作为外语学习的泰国、印尼学生，在汉语写作上，存在一些共同的问题，如词汇量不足、词种类不丰富、语言表达单调等现象，为后续教学提供指导和方向。

2) 中、泰记叙文和中、印尼记叙文对比特性

在 104 项汉语语言特征中，中、泰学生记叙文对比语料库有 59 项语言特征存在显著性差异，除了上述 32 项共性外，另有 27 项是泰国学生记叙文作文与中国学生对比下特有的，可以认为是泰国学生写作特点的特性。经对泰国、印尼学生记叙文中存在显著性差异的特有语言特征的分析调查，结果如下：

表 4. 中、泰学生记叙文有显著性差异的特有语言特征项目小结

语言特征	泰国	中国	泰国学生存在的问题
1. 名词：最常用	√		对难度低的高频词使用频率高，
2. 心理名词		√	词汇量不足
3. 指人名词	√		与写作题目有关
4. 集体名词	√		与生活、学习环境有关
5. 动词：最常用	√		对难度低的高频词（最常用动词）掌握较好，而对难度高的低频词（中度常用
6. 动词：非常用		√	和非常用动词）的词汇量不足。
7. 动词“是”	√		使用频率虽高，但存在偏误
8. 过去式动词		√	词汇量不足
9. 交流动词		√	词汇量不足
10. 心理动词	√		使用频率虽高，但词的种类并不丰富。
11. 情态动词：表未来	√		使用频率虽高，但存在偏误
12. 存变动词	√		使用频率虽高，但词的种类并不丰富
13. 趋向动词	√		使用频率虽高，但存在偏误
14. 形式动词		√	使用频率低，搭配不正确
15. 副词：表可能		√	词汇量不足
16. 第一人称代词“我”	√		使用频率高，过度强调个人立场
17. 其他第一人称代词		√	词汇量不足
18. 不定代词	√		无问题
19. 介词“把”		√	频率低，且使用存在较大问题
20. 介词“被”		√	频率低，且使用存在较大问题
21. 名动词	√		频率高，与写作题目有关
22. 副动词		√	词汇量不足
23. 叹词		√	词汇量不足
24. 拟声词		√	词汇量不足
25. 条件复句		√	使用频率低，对复句的掌握还有待加强
26. 假设复句		√	
27. 嵌偶单音词		√	词汇量还不足

（注：表格中打“√”的一栏表示频率的均值更高）

在 104 项汉语语言特征中，中、印尼学生的记叙文对比语料库有 37 项语言特征存

在显著性差异，除了上述相同的 32 项语言特征项目，另有 4 项是印尼学生记叙文作文与中国学生对比下特有的，可以认为是印尼学生写作特点的特性。

表 5. 中、印尼学生记叙文有显著性差异的特有语言特征项目小结

语言特征	印尼	中国	泰国学生存在的问题
1. 大小形容词		√	词汇量不足
2. 第二人称代词		√	词汇量不足
3. 儿化音	√		口语化严重
4. 选择复句		√	使用频率低，对复句的掌握还有待加强。

（注：表格中打“√”的一栏表示频率的均值更高）

3) 泰国、印尼记叙文的语言特征项目对比

① 泰国、印尼学生在记叙文写作上的共性

前文分析了中、泰学生记叙文对比和中、印尼学生记叙文对比后的共性（有显著性差异的相同语言特征项目），共有 32 项。这些共性是泰国、印尼学生在写记叙文这类文体的汉语作文时，共同存在的问题。

其中有 18 项语言特征的出现频率比中国学生低，除了“古语词”这项对留学生而言不是必要的知识点外（中国学生记叙文出现“古语词”频率也很低），还有 17 项语言特征需要加以重视，统计可得其主要原因在于外国学生（泰国、印尼）的词汇量不足、知识点欠缺、与词汇难易度有关。其中属于“词汇量不足”的有八项语言特征，泰国、印尼学生记叙文中这八项语言特征上的现频低；属于“知识点欠缺”的有三项，泰国、印尼学生在助词“着”、助词“的”、助词“地”这 3 项语言特征的使用上还存在很大的问题；属于“与词汇难易度有关”的有 6 项，其共同特点是它们都属于难度较高的低频词。

泰国、印尼学生的记叙文语料库，有 14 项语言特征的出现频率比中国学生高，其中属于“与词汇难易度有关”的有 2 项，其共同特点是它们都属于难度较低的高频词。属于“词类不丰富”的有 5 项，泰国、印尼学生记叙文中这 5 项语言特征的现频虽高，但存在一词重复使用多次、词汇运用并不丰富的问题。属于“存在偏误问题”的有 4 项，泰国、印尼学生记叙文中这 4 项语言特征的现频虽高，但存在较大的偏误问题。属于“使用无误，应适当减少”的有 1 项，泰国、印尼学生记叙文中这项语言特征的现频过高，应适当减少使用这类词。属于“与写作题目、生活环境有关”的有 2 项，泰国、印尼学生记叙文中这 2 项语言特征的现频高，出现的高频词是与其写作题目或生活、学

习环境息息相关的。

② 泰国学生在记叙文写作上的特性

除了上述 32 项语言特征外,泰国学生在另外 27 项语言特征的现频上与中国学生存在显著性差异(除去“不定代词”这项并无太大问题的语言特征外,还有 26 项语言特征需要加以重视,其中有 14 项语言特征的出现频率比中国学生低,属于“词汇量不足”的有 9 项语言特征;属于“知识点欠缺”的有 4 项;属于“与词汇难易度有关”的有 1 项,这项语言特征属于难度较高的低频词。

有 12 项语言特征的出现频率比中国学生高,属于“与词汇难易度有关”的有 2 项;属于“词类不丰富”的有 2 项;属于“存在偏误问题”的有 4 项;属于“使用无误,应适当减少”的有 1 项,泰国学生记叙文过度使用了第一人称代词“我”,应适当减少使用这类词;属于“与写作题目、生活环境有关”的有 3 项,泰国学生记叙文中在“指人名词”、“集体名词”;“名动词”这三项语言特征项目上出现的高频词是与其写作题目或生活、学习环境息息相关的。

③ 印尼学生在记叙文写作上的特性

除了上述共同的 32 项语言特征外,印尼学生在另外的 4 项语言特征的现频上与中国学生存在显著性差异。

印尼学生的记叙文语料库,有 3 项语言特征的出现频率比中国学生低,分别是:大小形容词、第二人称代词、选择复句。在这三项语言特征项目上现频低的原因属于词汇量不足、知识点欠缺。另有 1 项语言特征的现频比中国学生高,这项特征是“儿化音”,印尼学生在“儿化音”的使用上无误,但这项语言特征使用频率高,造成了写作表达口语化倾向严重,在写作时可适当减少这类词的使用。

3.2 中、泰、印尼学生汉语议论文作文语言特征对比

本研究收集到泰国留学生的议论文 72 篇、印尼留学生的议论文 32 篇。因此,为将泰国、印尼留学生分别与中国学生的汉语议论文进行对比,本研究使用 SPSS20.0 软件从中国学生的 104 篇议论文语料库中随机抽取了 72 篇和 32 篇作文,以此分别与泰国、印尼学生议论文作文的数量相对应,建立中、泰学生和中、印尼学生的议论文对比语料库。

(1) 语料库常规项目对比

在“词类占比”、“平均句长”、“平均词长”、“型符比”这四项语料库常规

项目上, 泰国、印尼学生的议论文在“平均句长”上与中国学生不存在显著性差异; 而在“词类占比”、“平均词长”、“型符比”这三项上存在差异。

在词类占比上, 中国学生的议论文中实词比例约为虚词比例的 3.38 倍。以此为基准, 泰国学生的议论文存在实词比重略高、虚词使用略显不足的问题; 而印尼留学生的议论文中实词、虚词比例与中国学生非常接近, 印尼学生在议论文写作中对实词、虚词比例的把控优于泰国学生, 应重点针对泰国学生写作时词类比重不当的现象进行教学。

在“平均词长”上, 数据显示, 泰国、印尼学生的议论文作文都与中国学生存在显著性差异, 并且泰国、印尼学生议论文的“平均词长”都略大于中国学生, 均值的差异不到 0.1。我们认为, 这一现象是与虚词的比重有关, 本章第一节的分析表明, 泰国、印尼学生(尤其是泰国学生)记叙文中虚词的比重比中国学生低, 而虚词作为词以单个的字居多, 因而造成了中国学生议论文中“平均词长”的值略低。

而在“型符比”上, 数据显示, 印尼学生的议论文与中国学生均不存在显著性差异; 泰国学生的议论文与中国学生存在显著性差异, 泰国学生议论文的“型符比”略高于中国学生, 但均值差异不到 0.1, 本文认为, 这与外国学生议论文中出现的英语单词有关, 出现的英文字符增加了文本类符的数量。

因此, 在语料库常规项目上, 应重点针对“词类占比”这一项进行教学, 尤其应重视泰国学生写作时实词、虚词比重不当的问题。

(2) 语言特征项目对比分析

本文基于统计后发现, 在 104 项汉语语言特征中: 中、泰学生的议论文对比语料库有 44 项语言特征存在显著性差异; 中、印尼学生的议论文对比语料库有 35 项语言特征存在显著性差异。在将上述两种对比语料库中有显著性差异的语言特征项目逐一进行对比后, 发现有 23 项有显著性差异的语言特征是相同的, 并且这 23 项语言特征项目各自的均值大小也一致。因而本文认为, 这 23 项相同项是泰国、印尼学生的作文分别与中国学生的作文对比下表现出的共性。而另有 21 项语言特征是泰国与中国学生作文对比下特有的, 有 12 项语言特征是印尼与中国学生作文对比下特有的, 可认为是泰、印尼学生写作特点的特性。

1) 中、印尼记叙文对比和中、泰记叙文对比的共性

中、泰议论文对比语料库和中、印尼议论文对比语料库有 23 项有显著性差异的语言特征是相同的。议论文写作中, 泰国、印尼学生写作特点的共性总结如下。

表 6. 议论文对比中有显著性差异的 23 项相同语言特征

语言特征	泰国		中国		P 值		语言特征	印尼		中国		P 值
	N	均值	N	均值				N	均值	N	均值	
名词：最常用	71	8.761	72	7.158	0.000	对比	名词：最常用	32	8.313	32	7.319	0.014
动词：中度常用	71	5.009	72	3.877	0.000		动词：中度常用	32	5.186	32	3.645	0.000
动词：非常用	72	0.293	71	0.534	0.000		动词：非常用	32	0.283	31	0.450	0.033
过去式动词	72	0.691	72	0.944	0.010		过去式动词	32	0.716	32	1.007	0.039
动作行为动词	70	5.356	72	4.529	0.003		动作行为动词	32	5.445	32	4.378	0.006
推测性动词	72	0.426	72	0.284	0.006		推测性动词	32	0.425	32	0.217	0.002
情态动词：表未来	72	1.063	72	0.568	0.000		情态动词：表未来	32	1.040	32	0.600	0.001
趋向动词	72	0.521	72	0.680	0.026		趋向动词	32	0.360	32	0.578	0.006
形容词：最常用	72	2.790	72	1.842	0.000		形容词：最常用	32	2.699	32	1.843	0.000
形容词：非常用	72	0.080	72	0.149	0.003		形容词：非常用	32	0.053	32	0.170	0.001
状态词	72	0.053	71	0.162	0.000		状态词	32	0.033	32	0.179	0.000
副词：中度常用	72	0.368	72	0.621	0.000		副词：中度常用	32	0.342	32	0.737	0.000
副词：非常用	72	0.024	72	0.071	0.001		副词：非常用	32	0.034	32	0.083	0.045
时间副词	72	1.793	72	2.071	0.035		时间副词	32	1.413	32	2.025	0.001
指示代词	72	0.762	72	1.064	0.000		指示代词	32	0.935	32	1.151	0.030
句首介词	72	0.295	72	0.217	0.047		句首介词	32	0.391	32	0.222	0.002
助词“着”	72	0.109	72	0.244	0.000		助词“着”	32	0.071	31	0.203	0.001
助词“等”\“等等”	71	0.101	72	0.038	0.000		助词“等”\“等等”	32	0.103	32	0.046	0.012
名动词	72	1.408	72	1.145	0.044		名动词	32	1.588	32	1.143	0.007
条件复句	72	0.148	72	0.297	0.000		条件复句	32	0.154	32	0.305	0.009
假设复句	72	0.414	72	0.565	0.013		假设复句	32	0.459	32	0.678	0.026
模糊限制语	71	2.773	72	1.765	0.000		模糊限制语	32	2.840	32	1.669	0.000
嵌偶单音词	71	1.302	72	1.863	0.000		嵌偶单音词	32	1.285	32	1.860	0.001

从均值来看，在各项语言特征上，中外学生的均值比较结果一致。例如，在“名词：最常用”这项语言特征上，中、泰对比语料库中，泰国学生议论文中每一百字出现“名词：中度常用”词的频率高于中国学生；在中、印尼对比语料库中，印尼学生议论文中每一百字出现“名词：中度常用”的频率也高于中国学生。

2) 中、泰议论文和中、印尼对比的特性

在 104 项汉语语言特征中，中、泰学生的议论文对比语料库有 44 项语言特征存在显著性差异，除了上述相同的 23 项语言特征项目，另有 21 项是泰国学生议论文作文与中国学生对比下特有的，可以认为是泰国学生写作特点的特性；有 12 项是印尼学生议论文作文与中国学生对比下特有的，可以认为是印尼学生写作特点的特性，详见下表。

表 7. 中、泰学生议论文有显著性差异的特有语言特征项目小结

语言特征	泰国	中国	泰国学生存在的问题
1. 名词：非常用		√	对难度高的低频词使用频率低
2. 心理名词		√	词汇量不足
3. 指人名词	√		使用频率虽高，但词汇不丰富
4. 度量衡名词		√	词汇量不足
5. 动词：最常用	√		对难度低的高频词使用频率高
6. 动词“是”	√		使用频率虽高，但存在偏误

7. 动词“有”	√		使用频率虽高，但存在偏误
8. 心理动词	√		使用频率虽高，但词汇不丰富
9. 必要性情态动词	√		使用无误，但频率过高，应适当减少
10. 存变动词	√		使用频率虽高，但词汇不丰富
11. 形容词：中度常用		√	对难度高的低频词使用频率低
12. 增强语	√		使用频率虽高，但词汇不丰富
13. 第一人称代词“我们”		√	议论文中常出现“我”/“你”，而不是“我们”
14. 其他第一人称代词		√	词汇量不足
15. 不定代词	√		使用频率虽高，但词汇不丰富
16. 动量词		√	词汇量不足
17. 助词“过”		√	知识点欠缺
18. 助词“的”		√	使用频率低，且存在偏误
19. 助词“地”		√	
20. 名形词	√		使用频率虽高，但词汇不丰富
21. 叹词		√	不善于在议论文中进行直接引用

(注：表格中打“√”的一栏表示频率的均值更高)

表 8. 中、印尼学生议论文有显著性差异的特有语言特征项目小结

语言特征	印尼	中国	印尼学生存在的问题
处所词		√	词汇量不足
使役动词		√	词汇量不足
区别词	√		现频虽高，但词汇并不丰富。
助词“了”		√	知识点欠缺
助词“得”		√	助词“得”的前后搭配不丰富
语气词		√	词汇量不足
儿化音		√	词汇量不足
顺承复句		√	知识点欠缺
递进复句	√		现频虽高，但只是很简单的递进复句
目的复句		√	知识点欠缺
特指疑问句		√	知识点欠缺
合偶双音词	√		现频虽高，但词汇并不丰富。

(注：表格中打“√”的一栏表示频率的均值更高)

3) 泰国、印尼议论文的语言特征项目对比

① 泰国、印尼学生在议论文写作上的共性

泰国、印尼学生的议论文语料库，有 13 项语言特征的出现频率比中国学生低，其原因在于外国学生（泰国、印尼）的词汇量不足、知识点欠缺、或与词汇难易度有关。

属于“词汇量不足”的有八项语言特征，泰国、印尼学生议论文对这 6 项语言特征的使用并不存在较大问题，只是现频低；属于“知识点欠缺”的有三项，在助词“着”、条件复句、假设复句这 3 项语言特征的现频上很低；属于“与词汇难易度有关”的有 4 项，这 4 项语言特征的共同特点是它们都属于难度较高的低频词。

泰国、印尼学生的议论文语料库，有 10 项语言特征的出现频率比中国学生高。其中属于“与词汇难易度有关”的有 3 项，这 3 项语言特征的共同特点是它们都属于难度较低的高频词；属于“词类不丰富”的有 2 项，泰国、印尼学生议论文中这 2 项语言特征的现频虽高，但存在一词重复使用多次、词汇运用并不丰富的问题；属于“存在偏误问题”的有 2 项，泰国、印尼学生议论文中这 2 项语言特征的现频虽高，但存在较大的偏误问题；属于“使用无误，应适当减少”的有 1 项，泰国、印尼学生议论文中这项语言特征的现频过高，应适当减少使用这类词；属于“与写作题目、生活环境有关”的有 2 项，泰国、印尼学生议论文中这 2 项语言特征的现频高，出现的高频词是与其写作题目或生活、学习环境息息相关的。

② 泰国学生在议论文写作上的特性

除了上述 23 项语言特征外，中、泰学生议论文对比后的特性（有显著性差异的特有语言特征项目），共有 21 项。这些特性是泰国学生在写议论文这类文体的汉语作文时特有的问题。其中 11 项语言特征在泰国学生议论文中的现频都比中国学生议论文中的现频低，其原因在于泰国学生的词汇量不足、知识点欠缺、或与词汇难易度有关；泰国学生的议论文语料库，有 10 项语言特征的出现频率比中国学生高，原因在于频率虽高，但词类不丰富、存在偏误问题、使用无误，应适当减少、或与词汇难易度有关。

③ 印尼学生在议论文写作上的特性

除了上述共同的 23 项语言特征外，中、印尼学生议论文对比后的特性（有显著性差异的特有语言特征项目）共有 12 项。这些特性是印尼学生在写记叙文这类文体的汉语作文时特有的问题。其中 9 项语言特征在印尼学生议论文中的现频比中国学生议论文中的现频低，其原因在于印尼学生的词汇量不足、知识点欠缺；而 3 项出现频率高于中国学生的语言特征，主要属于频率虽高，但词类不丰富的情况。

3.3 泰、印尼学生汉语应用文作文语言特征对比

本研究收集到泰国留学生的应用文 43 篇、印尼留学生的应用文 23 篇。因此，为将泰国、印尼留学生分别与中国学生的汉语应用文进行对比，本研究使用 SPSS20.0 软件

从中国学生的 66 篇应用文语料库中随机抽取了 43 篇和 23 篇作文，以此分别与泰国、印尼学生应用文作文的数量相对应，建立中、泰学生和中、印尼学生的应用文对比语料库。

(1) 语料库常规项目对比

在“词类占比”、“平均句长”、“平均词长”、“型符比”这四项语料库常规项目上，泰国、印尼学生的应用文与中国学生都存在差异。

在词类占比上，中国学生的应用文中实词比例约为虚词比例的 3.1 倍。以此为基准，泰国留学生的应用文存在实词比重过高、虚词使用不足的问题；印尼留学生的应用文中，实词比重略高、虚词使用略显不足，其实词、虚词比例与中国学生非常接近，印尼学生在应用文写作中对实词、虚词比例的把控优于泰国学生，应重点针对泰国学生写作时词类比重不当的现象进行教学。

在“平均句长”上，泰国、印尼学生的应用文在“平均句长”这项特征上，与中国学生均存在显著性差异，并且，泰国、印尼学生应用文的平均句长均小于中国学生，每句平均比中国学生少 6 个字左右。这说明，在应用文（求职信）这类比较正式的文体中，泰国、印尼学生的书面性还有待加强。

在“平均词长”上，数据显示，泰国、印尼学生的应用文作文都与中国学生存在显著性差异，并且泰国、印尼学生应用文的“平均词长”都略大于中国学生，均值的差异不到 0.1。我们认为，这一现象是与虚词的比重有关，本章第一节的分析表明，泰国、印尼学生（尤其是泰国学生）记叙文中虚词的比重低于中国学生，而虚词作为词以单个的字居多，因而造成了中国学生应用文中“平均词长”的值略低。

而在“型符比”上，数据显示，印尼学生的应用文与中国学生均不存在显著性差异；泰国学生的应用文与中国学生存在显著性差异，泰国学生应用文的“型符比”略高于中国学生，但均值差异不到 0.1，本文认为，这是与外国学生的求职信末尾的署名和日期有关，这些词增加了文本的类符数量。

因此，在语料库常规项目上，应重点针对“词类占比”、“平均句长”这两项进行教学。应重视泰国学生写作时实词、虚词比重不当和泰国、印尼学生在应用文写作上书面性不强的问题。

(2) 语言特征项目对比分析

本文基于统计后发现，在 104 项汉语语言特征中：中、泰学生的应用文对比语料库

有 39 项语言特征存在显著性差异；中、印尼学生的应用文对比语料库有 15 项语言特征存在显著性差异。其中 12 项有显著性差异的语言特征是相同的，且语言特征项目的均值大小惊人一致。因而本文认为，这 12 项相同项是泰国、印尼学生的作文分别与中国学生的作文对比下表现出的共性。而另有 27 项语言特征是泰国与中国学生作文对比下特有的；有 3 项语言特征是印尼与中国学生作文对比下特有的，可以认为是泰、印尼学生写作特点的特性。

1) 中、泰应用文对比和中、印尼应用文对比的共性

中、泰应用文对比语料库和中、印尼应用文对比语料库有 12 项有显著性差异的语言特征是相同的。在这 12 项相同的语言特征项目上，中、泰对比语料库和中、印尼对比语料库在上述各项语言特征上的 P 值虽然不同，但 P 值都是小于 0.05。从均值来看，在各项语言特征上，中外学生的均值比较结果一致。

表 9. 应用文对比中有显著性差异的 12 项相同语言特征

语言特征	泰国	中国	P 值		印尼	中国	P 值
	均值	均值	Sig. (双侧)		均值	均值	Sig. (双侧)
名词：最常用		√	0.000	对比		√	0.037
名词：中度常用		√	0.022			√	0.001
抽象名词		√	0.000			√	0.001
大学学科专业分类词	√		0.020		√		0.018
度量衡名词		√	0.000			√	0.019
必要性情态动词		√	0.001			√	0.005
副词：表必然性		√	0.000			√	0.025
其他第一人称代词	√		0.000		√		0.000
句内并列连词		√	0.000			√	0.002
助词“的”		√	0.000			√	0.031
缩略语	√		0.000		√		0.048
嵌偶单音词	√		0.001		√		0.007

2) 中、泰应用文和中、印尼应用文对比的特性

在 104 项汉语语言特征中，中、泰学生的应用文对比语料库有 40 项语言特征存在显著性差异，除了上述相同的 12 项语言特征项目，另有 27 项是泰国学生应用文作文与中国学生对比下特有的，可以认为是泰国学生写作特点的特性：

表 10. 中、泰学生应用文有显著性差异的特有语言特征项目

语言特征	泰国	中国	泰国留学生存在的问题
名词：非常用		√	难度高的低频词词汇量不足
指人名词		√	词汇量不足
具象名词		√	词汇量不足
处所词	√		与学习、生活环境有关
方位词		√	词汇量不足
动词“有”	√		现频虽高，但存在偏误。
进行式动词		√	词汇量不足
过去式动词		√	词汇量不足
使役动词		√	词汇量不足
存变动词	√		现频虽高，但词汇并不丰富
形容词：最常用		√	对难度低的高频词使用频率高
形容词：中度常用	√		
形容词：非常用		√	难度高的低频词词汇量不足
状态词		√	词汇量不足
否定词		√	词汇量不足
第一人称代词“我”		√	过度使用了“本人”，因而导致“我”的现频低
第二人称代词	√		使用无误。频率高低是由于语料库字数造成的
数量词		√	词汇量不足
助词“着”		√	知识点欠缺
助词“了”		√	知识点欠缺
助词“地”		√	知识点欠缺
名动词		√	词汇量不足
名形词		√	词汇量不足
副动词		√	词汇量不足
选择复句	√		现频虽高，但用的并不高级
合偶双音词		√	词汇量不足
古语词		√	无需重点掌握

(注：表格中打“√”的一栏表示频率的均值更高)

表 11. 中、印尼学生应用文有显著性差异的特有语言特征项目

语言特征	印尼	中国	印尼留学生存在的问题
大小形容词		√	词汇量不足
助词“过”	√		现频虽高，但存在偏误
模糊限制语	√		现频虽高，但词汇不丰富

3) 泰国、印尼应用文的语言特征项目对比

① 泰国、印尼学生在应用文写作上的共性

本文分析了中、泰学生应用文对比和中、印尼学生应用文对比后的共性（有显著性差异的相同语言特征项目），共有 12 项。这些共性是泰国、印尼学生在写应用文这类文体的汉语作文时，共同存在的问题。其中 8 项语言特征在泰国、印尼学生应用文中的现频都比中国学生应用文中的现频低，其原因在于外国学生（泰国、印尼）的词汇量不足、知识点欠缺、与词汇难易度有关。有 4 项语言特征的出现频率比中国学生高，原因在于词类不丰富、使用无误但应适当减少、与写作题目和生活环境有关。

② 泰国学生在应用文写作上的特性

除了上述 12 项语言特征外，本文分析了中、泰学生议论文对比后的特性（有显著性差异的特有语言特征项目），共有 27 项，除了古语词无需重点强调以外，另有 26 项语言特征需要加以重视，这些特性是泰国学生在写应用文这类文体的汉语作文时特有的问题。其中 20 项语言特征在泰国学生应用文中的现频都比中国学生应用文中的现频低，其原因在于泰国学生的词汇量不足、知识点欠缺、或与词汇难易度有关。有 6 项语言特征的出现频率比中国学生高，原因在于词类不丰富、存在偏误问题、与词汇难易度有关与写作题目、生活环境、字数有关。

③ 印尼学生在应用文写作上的特性

除了上述共同的 12 项语言特征外，除了上述共同的 23 项语言特征外，在本节的第三部分，本文分析了中、印尼学生应用文对比后的特性（有显著性差异的特有语言特征项目），印尼学生在另外的 3 项语言特征的现频上与中国学生存在显著性差异。这些特性是印尼学生在写应用文这类文体的汉语作文时特有问题。其原因在于词汇量不足、词类不丰富和存在偏误。

四 讨论

基于前文的分析，泰国、印尼学生在三种文体的作文上分别与中国学生存在的有显著性差异的语言特征的数量是不相同的。基于数据的定量分析，本研究结合作文文本，以定性分析来尽可能地探究泰国、印尼学生的作文在语言特征上与中国学生存在显著性差异的具体体现和原因。在有显著性差异的语言特征的标准化现频上，针对泰国、印尼学生作文中语言特征的现频高于或低于中国学生的现象，在前文已总结出了如下的原因。

1. 现频比中国学生低

①词汇量不足：这类语言特征项目的词语是留学生在学习、生活中接触较少或比较生僻的，如度量衡名词、嵌偶单音词、状态词等。②知识点欠缺：这类语言特征（以结构或句式为主）是他们在学习中掌握起来比较困难或者容易出错的。如动态助词“着”/“了”/“过”、复句、被动句等。③与词汇难易度有关：在本文根据国家语委编制的《现代汉语语料库分词类词频表》的高低频词分类整理出的名词、动词、形容词、副词类的常用词/中度常用词/非常用词等12项语言特征上，泰国、印尼学生的作文体现出在难度较低的常用词上现频高于中国学生，而在难度较高的中度常用词/非常用词上现频低于中国学生的倾向。

2. 现频比中国学生高

①与词汇难易度有关：这与上一条的与“词汇难易度有关”一致，因此不再赘述。②现频虽高，但所使用的词汇并不丰富：现频虽高，但存在一词重复使用多次或者所使用的词汇过于简单的问题，导致书面表达的词汇过于单一。如“模糊限制语”（过度使用“很”）、“因果复句”（使用的是最简单的关联词“因为”、“所以”）等。③现频虽高，但存在偏误：现频虽高，但使用的并不正确，存在偏误问题。如助词“等”/“等等”、动词“是”、“量词”等。④现频高，属于使用过度，应适当减少：现频虽高，但属于使用过度。如泰国学生在记叙文中过度使用了第一人称代词“我”；印尼学生在记叙文中过度使用了“儿化音”，导致书面表达存在口语化倾向等。⑤与写作题目、学习者的生活、学习环境有关：现频高的一些语言特征的词汇是与作文题目或者他们的学习、生活息息相关的，如“缩略语”、“大学学科专业分类词”等。

本研究归纳了泰国、印尼学生的各文体作文写作存在的共性和特性，得出主要结论如下：(1) 泰国、印尼学生作为汉语学习者，其汉语写作存在共性。(2) 由于国籍不同，泰国、印尼学生在汉语写作上的国别化差异（特性）也确实存在的。(3) 在各文体作文上，泰国、印尼学生与中国学生存在显著性差异的语言特征项目有所不同，通过数据证明，不同文体的作文也存在文体上的差异。(4) 总体而言，本文的研究语料所涉及的国籍类别中，印尼学生的汉语写作情况优于泰国学生。

同时前文分别针对不同类型的问题提出了相应的教学建议，归纳如下：(1) 词汇量不足的问题：增加中、高级词汇的教学，提升泰国、印尼学生的词汇量。(2) 写作时词汇不丰富的问题：建立同义词词汇列表，训练外国学生使用同义词进行替换表达的能力，

提升其书面写作表达的词汇丰富度。(3) 偏误问题:对常出错的一些语言点,有针对性地进行偏误纠错教学。(4) 过度使用的问题:可提醒留学生在写作时减少使用相关类型的词。(5) 与写作题目、学习或生活环境相关的问题:本文认为这种情况是由外界原因造成,并不属于汉语学习者的内在问题,可忽略。(6) 文体方面的问题:泰国、印尼学生的记叙文缺少直接引用、动态描写,情感表达不足;议论文因复句使用过低,上下文衔接不当、逻辑性不足;应用文的平均句长过低、模糊性表达严重、正式文体中的用词不当。对此,应重视文体的差异性教学。

总体而言,在汉语教学中,对于泰国和印尼学生,可结合本研究中所关注的共性或特性,有针对性地进行共性教学或国别化差异教学。

五 结语

本研究基于语料库,以对比分析方式,揭示了泰国、印尼的汉语作文在汉语语言特征上的现频和具体的使用情况,归纳了泰国、印尼学生在汉语写作上存在的共性和特性,并提出了相关的教学建议。通过对比分析泰国、印尼学生的各文体作文写作存在的共性和特性,最终研究结果可见,本文的研究语料所涉及的国籍类别中,印尼学生的汉语写作情况总体优于泰国学生,并分别就词汇量、偏误、过度使用、生活环境、文体等方面问题提出了相应的教学建议,本研究可以更好地探究留学生与汉语母语者的书面语言特征异同,并为缩小留学生在汉语写作方面与汉语母语者的差距提出相应的改善策略。

参考文献

- [1]傅艺芳.留学生汉语写作语病问题[J].汉语学习,1994,02.
- [2]汲传波、刘芳芳.留学生汉语书面语中的口语化倾向研究[J].语言教学与研究,2015,01.
- [3]马明艳.汉语学习者书面语作文“口语化”倾向的语体表征[J].汉语学习,2017,02.
- [4]马明艳.二语学习者汉语语篇构建研究[M].北京:中国社会科学出版社,2015.
- [5]马明艳.面向对外汉语教学的汉语语篇研究[M].北京:中国社会科学出版社,2009.
- [6]桂诗春.基于语料库的英语语言学语体分析[M].北京:外语教学与研究出版社,2009.
- [7]桂诗春、冯志伟、杨惠中.语料库语言学与外语教学[J].现代外语,2010,04.
- [8]Douglas Biber, Susan Conrad & Randi Reppen. Corpus Linguistics [M]. Cambridge University Press, 1988.
- [9]Douglas Biber. University language, a corpus-based study of spoken and written registers. [M]. John Benjamins Publishing Company. 2006.
- [10]朱晓楠.汉语普通话的多维语域变异研究[D].浙江大学,2014.
- [11]黄伯荣、廖序东.现代汉语(增订五版)[M].北京:高等教育出版社出版,2011.
- [12]徐勤.留学生“等”、“等等”前后标点偏误考察[J].海外华文教育动态,2017.09.
- [13]岑玉珍 编著.发展汉语高级汉语写作(上)[M].北京:北京语言大学出版社,2006.

-
- [14]黄伯荣、廖序东. 现代汉语（增订五版）[M]. 北京:高等教育出版社出版, 2011.
- [15]冯胜利. 论汉语书面正式语体的特征与教学[J]. 世界汉语教学, 2006, 04.
- [16]朱晓楠. 汉语普通话的多维语域变异研究[D]. 浙江大学, 2014.

汉硕专业韩国留学生学术写作语言特征研究

郑旭铭

(厦门大学海外教育学院)

摘要： 本研究通过搜集足量的汉硕专业中国和韩国学生的学术写作语料自建两个语料库，参考 Biber、冯胜利、张正生等研究者对于中英语言特征的探索结果，从语篇字数、平均词长、平均句长、形符比、词类占比五个方面进行中韩学生学术写作的语料常规项目分析，并将具体的 103 个语言特征划分成不同的词类和句类，从中探究中韩学生学术写作的差异。研究发现，韩国学生学术文章写作的语篇字数偏短，平均词长和平均句长偏短，代词、副词、助词占比较之中国学生更高，学术写作的庄雅性不及中国学生，且用词单一、词汇丰富度较低。中国学生在构成短语和句子时更注重“意合”，而韩国留学生主要借助于结构形式。在所研究的 103 项具体语言特征中，韩国学生有 28 项与中国学生呈现出显著差异。此外，本文还针对汉硕专业韩国学生在学术写作中存在的若干问题进行分析并提出了相应的改进建议，对提升韩国学生学术写作能力有一定参考价值。

关键词 韩国留学生；学术写作；语言特征

一 引言

随着中国综合实力的提升，来华留学生的数量越来越多，其学历教育日益成为我国高等教育体系的重要组成部分。运用汉语进行学术写作的能力对在华留学生来说至关重要。然而，即使是汉语水平较高的留学生，也普遍认为自己的汉语写作能力较弱，在学术写作时更需要老师及中国学生的帮助。究其原因，当前汉语及汉语教学研究多聚焦于语音、词汇、语法或与其有关的教学和学习策略等方面，即使学界日益关注到二语者写作教学研究，也鲜有学者研究学习者的学术写作。可见，在这方面研究的薄弱阻碍了学习者汉语综合能力的进一步提高，有必要对汉语学习者学术写作语言特征及相关教学进行探索。

学术写作本质上是书面语的写作，目前学界从不同侧面考察汉语书面语的语言特征，如韵律结构（冯胜利，2003）、词汇选择（张文贤等，2012；李熙宗，2011）和庄雅度的测量（冯胜利等，2008）等。语言特征研究方法历经质性研究到量化研究的发展，不少学者借助语料库手段研究区分汉语书面语和口语的语言特征，主要聚焦于词类（黄伟等 2009；刘丙丽等，2012）、句类（黄伟等 2009）、成对的同义词（张文贤等，2012）和口语格式（汲传波等，2015）等，极大增强了研究的客观性和科学性。还有学者借鉴英语口语和书面语语域研究，采用 Biber（1988）多维度分析法，为汉语书面语体具体

的语言特征确立做了一些有益的探索（张正生，2012；朱晓楠，2015）

近年来，汉语教学的国别化问题日益受到学界的关注（甘瑞瑗，2004；朱勇，2007；张博，2007），我们认为，不同母语背景的学习者用汉语进行学术写作或许有不同的表现特征，不能一概而论，而应看到不同学习者各自的国别特征。据教育部统计，韩国留学生占留学生总人数的16%，列来华留学生人数第一位。故我们认为，针对韩国留学生的学术写作语言特征研究则是最为迫切的，研究若能取得一定的成果，也将是能发挥最大影响价值的。目前韩国留学生书面语特征研究较少，汲传波，刘芳芳（2015）通过对比发现韩国留学生书面语的口语化倾向较明显，朱琳（2016）借助语料库分析了不同词性不同语体的词汇在不同文体中的使用情况，发现韵律和近义词语体是导致词汇偏误的因素之一。

从以上分析可知，第一，汉语学术写作语言特征的研究较少，学界更多关注书面语与口语的差异，但学术写作并不完全等同书面语写作，不同文体的语言特征还需进一步探索。第二，针对汉语二语者的书面语写作研究数量很少，鲜有研究全面、系统考察韩国留学生学术写作的语言特征。第三，Biber的多特征/多维度分析法作为学界目前较为权威的语体和语言特征研究方法已经被运用于汉语书面语体特征研究中，但应用于汉语二语者学术汉语研究中的尚不多见。为此，本文在借鉴前人研究的基础上，采取语料库驱动的研究范式，以汉硕专业韩国留学生学术写作文本作为考察对象，并将同专业中国学生的学术写作表现作为对照组，探究汉硕专业韩国留学生学术写作的语言特征。在此基础上，为提升韩国学生汉语学术写作能力提出一些具有可操作性的建议。

二 研究设计

（一）研究问题

本研究主要解决以下三个问题：

1. 与国内母语者相比，汉硕专业韩国留学生在学术写作中有哪些语言特征？
2. 汉硕专业韩国留学生在学术写作中产生这些语言特征差异的原因？
3. 可以采取哪些策略提升汉硕专业韩国留学生的学术写作水平？

（二）语料来源

为确保研究的真实性和科学性，本研究自建汉硕专业中国、韩国学生学术写作文章两个语料库。语料主要来自全国各大高校汉硕专业韩国及中国学生所写的期末课程论

文,中国学生的学术写作材料在本研究中主要作为参照项使用。选择期末课程论文的原因:(1)相较于学习者其他的书面语语料,期末课程论文更贴近本文题旨“学术写作”,且课程论文篇幅适当,大多为几千字,便于进行统一的标准化处理;(2)相较于学习者的学位论文,期末论文更贴近留学生学术写作的实际水平,据了解,韩国留学生在提交学位论文之前多邀请中国同学、老师进行多次修改,与本人实际学术写作水平有较大差距,而本研究中所搜集的期末课程论文语料基本均为少有他人修改痕迹的“一手”语料;(3)相较于学位论文来说,针对留学生课程论文的研究者更少,本研究可适当丰富该方面的研究。

在尊重当事人意愿的前提下,截至数据统计和分析前,本研究共搜集学术论文106篇,约45万字,其中,韩国学生论文53篇,均来自厦门大学、北京师范大学、华东师范大学、北京外国语大学、中山大学、北京语言大学等高校的汉语国际教育专业硕士生。中国学生论文53篇,均来自厦门大学、浙江师范大学、华东师范大学、北京语言大学、福建师范大学、北京师范大学专业等高校的汉语国际教育专业硕士生。

为尽可能避免外界相关因素对研究结果造成误差,本研究在建立语料库时对篇目数量、篇目字数和作者年段等因素进行了控制:(1)两语料库内篇目数量相等,且均大于30篇,可进行独立样本T检验;(2)两语料库内任意一篇目的字数均大于1000字,便于更科学地进行标准化处理;(4)两语料库内的写作材料均来自作者的研一时期,了解到国内各高校该专业的课程基本均安排在研一时期,排除可能因作者年段差异对研究结果所产生的影响。此外,本研究还对所搜集的语料进行了处理:(1)剔除图表;(2)剔除文章首尾的作者姓名及院校等相关信息、剔除致谢语;(3)剔除除汉语外的其他语言及符号。

(三) 测量指标

研究共选用语料常规项目5项,具体语言特征103项。这些语言特征均来自Biber、张正生、冯胜利、朱晓楠等前人的研究。

1. 语料常规项目

常规项目含语篇字数、平均词长、平均句长、形符比、词类占比等5个指标。语篇字数即篇幅。平均词长是词的平均长度,计算公式为:文章总字数/总词数。平均句长是文本句子的平均长度,计算公式为:文章总字数/总句数。总句数统计的是以句号、问号、省略号、叹号为标志的完整句子。形符比即类符/形符比,可以反映词类多样性,

形符比越高,说明该文本词汇种类越丰富。词类占比指的是某语篇内各词类所占的比重。

2. 具体语言特征

本研究结合 Biber (2006) 在对英语口语和书面语语域的研究中所列的语言特征、朱晓楠 (2015) 在对汉语多维语域变异的研究中所列的语言特征,参考冯胜利 (2008)、张正生 (2012) 等学者对汉语语言特征的分析,剔除了一些重复的、汉语中不可考的語言特征,最终以 103 个语言特征为衡量指标,考察汉硕专业韩国留学生学术写作的语言特征。

本文将 103 个语言特征按照汉语语言系统对词类和句类的划分,归纳为若干词类、句类及其他类。本文对于“常用”“中度常用”“非常用”的界定均来自国家语委的《现代汉语语料库分词类词频表》,部分语义突出的词的词单主要来自 CCL (北京大学中国语言学研究中心) 的现代汉语语义词典,如具象名词、心理动词、度量形容词等,还有部分词单参考《现代汉语》(黄伯荣等, 2011) 和相关学者研究构建。

(四) 数据处理与分析

本研究的数据处理与分析主要有以下六步。首先,对语料进行分词处理,通过相关软件对两库内的语料进行新词提取,并对新词进行人工定性,然后进行系统分词。第二步,利用相关软件,逐一统计 103 项语言特征在两库各篇目中的出现频次。第三步,以单个语言特征为单位,逐一进行标准化处理。本研究中的标准化值以 1000 字为基准,具体计算公式为: 归一化值=某项语言特征在该篇目中的出现频次/该篇目字数*1000。第四步,剔除极端值,求出每项归一化值的对应标准分数(Z 分数),剔除 $Z \leq -5$ 及 $Z \geq 5$ 的极端值。此举是为了避免因写作话题差异或写作者极端的个体特性而对研究结果造成误差。第五步,进行独立样本 T 检验,将所有语料分成中国学生、韩国学生两组,逐一对中韩学生学术写作中语言特征的表现情况进行相关性分析。第六步,对各指标测量结果进行统计分析。

三 研究结果

本研究的 5 项常规项目分析,均经过了语料搜集、语料处理、语料库分词、数据统计、Z 分数检验、独立样本 T 检验等步骤。不同的是,语言特征分析与学生所写学术文章的字数有关,因此,为减少语篇字数对统计结果的影响,在上述步骤的基础上增加标准化处理。

（一）常规项目

中韩学生学术写作语料常规项目的统计结果见表 1。常规项目统计结果表 1。除形符比外，其他 3 项指标均表现出显著差异。

表 1. 常规项目统计结果

语言特征	平均数（次/1000 字）		平均数 P 值(双侧)
	韩国学生	中国学生	
语篇字数	3588.2692	4645.7925	0.0006
平均词长	1.4728	1.5142	0.0108
平均句长	41.4179	50.6911	0.0001
形符比	0.2832	0.2694	0.2126

一般认为平均句长更长的书面语篇庄雅性更强（黄伟等，2009；黄伯荣等，2011；张正生，2012），而韩国学生的平均句长比中国学生短将近 10 个字，说明与中国学生相比，韩国学生学术文章更偏向口语性质，书面语性质较弱。

在语篇字数上。韩国学生平均每篇课程论文比中国学生短约 1058 字。除了教师对留学生的课程论文字数要求可能会比中国学生低之外，其自身写作能力不足、很难进行长篇论述则是造成显著差异更现实的原因。

已有研究证明书面语体话语的平均词长大于口语语体（黄伟等，2009），而韩国学生学术写作中所用词汇的平均词长略短于中国学生，可见其在选词用词方面还有待提高。

根据《现代汉语》对汉语词类的分类探究中韩学生学术写作的词类占比，分析表 2 可知，韩国学生名词使用比例高，符合书面语语言特点。但代词、副词、口语词汇居多，是口语语篇的特点（黄伟等，2009），韩国学生使用这三类词的比例均高于中国学生，文章难免呈现出口语语感。

表 2. 汉硕专业中韩学生学术写作词类占比 单位：%

	名词	动词	形容词	区别词	数词	量词	副词	代词	拟声词	词	介词	连词	助词	语气词
中	34.55	25.69	4.85	1.18	3.72	1.44	5.95	3.33	0.01	0.00	5.19	4.10	9.85	0.13
韩	34.72	23.97	5.02	1.11	3.74	1.88	6.13	3.66	0.01	0.00	4.97	4.10	10.39	0.29

为缩小与汉语母语者的差距,韩国学生首先要提升自己的书面语写作能力,尽可能地提升写作的篇幅要求,其次要提升选词造句的庄雅性,避免使用明显的口语特征词汇,最后要提升汉语写作的逻辑性,避免过多短小句子的堆砌。

(二) 词类

本研究将部分语言特征归纳为名词、动词、形容词、副词、区别词、数词和量词、代词、连词、介词、兼词、助词等 11 个词类,以下逐一展示和分析相关语言特征的统计数据。

1. 名词

名词类语言特征共 15 项。中韩学生在常用名词、抽象名词、大学学科专业分类词 3 项上表现出显著差异,其余 12 项均无显著差异,见表 3。

表 3. 名词类语言特征统计结果

语言特征	平均数 (次/1000 字)		平均数 P 值(双侧)
	韩国学生	中国学生	
常用名词	103.3227	112.7323	0.0330
中度常用名词	26.3404	26.7763	0.8229
非常用名词	8.3574	9.7086	0.0580
具象名词	58.4204	52.0469	0.0566
具象科技名词	0.0981	0.0776	0.6126
抽象名词	57.2083	19.1303	0.0051
指人名词	26.3379	30.7187	0.1960
集体名词	6.5265	5.4144	0.3307
立场名词	3.3119	3.8933	0.1355
心理名词	5.8420	6.4588	0.3558
处所名词	1.8003	1.9328	0.7183
方位名词	12.7725	12.7664	0.9943
度量衡名词	4.3678	3.9452	0.3736
大学学科专业分类词	0.2325	0.5683	0.0144
名物化	0.2431	0.4054	0.1198

通过平均值可知,韩国学生在学术写作中常用名词的利用率偏低。观察语料发现,韩国学生运用常用名词的多样性较低。可见,不论是从词汇数量,还是从词汇丰富度来看,韩国学生都不及中国学生。

抽象名词上, 韩国学生的使用频率较低。掌握抽象名词对于二语学习者来说并非易事。首先, 抽象名词不像具象名词那样可见或可触, 只能靠理解和感受, 因此不易掌握。其次, 许多抽象名词如“旗帜”有比喻意义, 学生无法参透其“比喻领导、指引意义的事物”的含义, 自然也不会文章中多用。

学科专业词上, 韩国学生使用频率同样较低, 各类学科名的出现情况见表 4。

表 4. 大学学科专业分类词在中韩学术写作语料中出现情况 单位: 次

	哲学	文学	心理学	国际关系	教育学	政治学	历史学
韩	15	8	2	0	0	1	2
中	16	35	15	24	4	2	0
	法学	美学	经济学	中国语言文学	统计学	社会学	
韩	0	2	1	0	0	0	
中	2	0	0	1	1	1	

(注: “国际关系” 24 次均出自同一篇文章, 不具代表性)

通过表 4 可知, 韩国学生使用学科专业词 7 类, 中国学生使用 10 类, 中国学生的词汇丰富程度相对高。两库高频的学科专业词与学生的专业及文章选题相关, 集中于“哲学”“文学”“心理学”3 类。总的来说, 中国学生提及学科专业词的频率更高, 更具书面语感。

2. 数词、量词和代词

该类共涉及 14 项的语言特征, 中韩学生在其中量词、动量词、时量词、第一人称代词、“我”和指示代词 6 项上表现出显著差异, 其余 8 项均无显著差异。此外, 参考张正生(2012)对汉语语言系统的研究, 本研究将第一人称代词“我”和“我们”、第三人称代词“它”单独作为小类进行统计, 见表 5。

表 5 数词类、量词类和代词类语言特征统计结果

语言特征	平均数 (次/1000 字)		平均数 P 值(双侧)
	韩国学生	中国学生	
数词	21.0581	20.1561	0.4355
数量词	2.2276	2.2849	0.8400
量词	10.1760	7.8457	0.0012
动量词	1.1313	0.6807	0.0100
时量词	1.6673	1.0773	0.0213
第一人称代词	4.1977	2.0108	0.0061

“我”	2.3825	0.3920	0.0021
“我们”	1.2069	1.1553	0.8419
第二人称代词	0.3024	0.1794	0.2595
第三人称代词	2.8434	2.5183	0.4885
代词“它”	0.4990	0.4141	0.3813
不定代词	0.8066	0.8285	0.8926
指示代词	6.6992	7.8878	0.0438
句首代词	0.0127	0.0000	0.0899

量词上,韩国学生的使用频率远远高于中国学生。江玉莲(2007)发现韩国学生多用量词的情况集中表现在误加量词“个”上,如“一个周”,约占所有偏误的25%。本研究中的数据也反映了这个问题,如:“韩国个个人放鞭炮的情况除了夏季晚上的海边以外几乎没有”中的“个”就属误加。

动量词上,韩国学生的使用频率也明显高于中国学生,以“V一下”为例,在韩国留学生的语料中,“V一下”共出现28次,而在中国学生的语料中仅出现7次。韩国学生运用“V一下”的典型情况有:

(1) 下图2对上面的分析结果作一下总结。

(2) 那老师上节课留了个作业,看一下大家有没有带来李白的其他五言诗。

以上语料中动量结构的出现使文章的书面语语感降低。动量词多表示动作次数,“一下”也使动作或行为显得可计量、更短促。而书面语的特点是将动词名词化、抽象化、泛时空化,动量词的使用使原本的话语脱离书面语而偏向口语,韩国学生应注意动量词的泛化。

时量词上,韩国留学生的使用频率也较高。冯丽(2013)曾提到,韩国留学生容易泛用时量词“分钟”。但笔者通过语料库检索,暂未发现韩国学生时量词“分钟”的泛用现象,有待进一步考察。

第一人称代词上,韩国学生的使用频率也较高,使用“我”的部分语料如下所示:

(3) 看她的课时安排,我认为肯定会帮助一些学生提高阅读理解,但是有些部分我有些小的建议。

(4) 我个人认为我们不能忽略韩国语里的汉字的影响。

以上语料中,第一人称代词运用较频繁。一般来说,为展现人物性格,文学作品会

较多使用第一人称代词。但在学术写作中，为表现研究的客观性，作者不会运用太多“我”。韩国学生频繁使用第一人称代词会严重削弱其文章的庄雅度和客观性，进而影响其论文质量。汉语教师和汉语学习者应当在日常教学或学习过程中多加注意。

指示代词上，韩国学生在学术写作中运用指示代词相对少，且使用的多为“这”“那”这两个最常用的代词，其他常见的指示代词运用能力不足，如“该”，韩国学生和中国学生分别运用 137 次、337 次。“其”，韩国学生和中国学生分别运用 446 次、628 次。

3. 动词

本研究将 19 个语言特征归入动词相关类，中韩学生在形式动词、存变动词、交际动词、趋向动词、状态动词“是”和“有”6 项上呈现显著差异，其余 13 项无显著差异，见表 6。

表 6. 动词类语言特征统计结果

语言特征	平均数（次/1000 字）		平均数 P 值（双侧）
	韩国学生	中国学生	
常用动词	87.9233	91.9303	0.1683
中度常用动词	27.5250	29.3081	0.2219
非常用动词	3.1079	3.8195	0.1149
动作行为动词	39.0562	39.7243	0.7305
形式动词	0.9891	2.2113	0.0000
存变动词	7.0997	5.7050	0.0066
心理动词	17.7855	17.3666	0.7461
交际动词	0.5941	0.2498	0.0081
趋向动词	2.9456	2.3037	0.0223
使役动词	1.5749	1.4321	0.4432
推测性动词	1.6743	1.2921	0.1553
肯定动词	2.9020	2.5102	0.2498
状态动词“有”	4.9155	3.6722	0.0023
状态动词“是”	11.0819	9.1587	0.0132
情态动词：表必然性	1.8751	1.6362	0.3260
情态动词：表将来	3.7030	3.8349	0.7890
代动词	0.0123	0.0077	0.6340
过去式动词	5.6574	5.2656	0.4270
进行式动词	3.8355	4.5900	0.0768

表 7. 中韩学生学术语料中五种形式动词出现情况 单位：次

	进行	加以	给以	予以	给予
韩国学	199	8	1	1	5

生					
中国学生	507	12	0	5	19

据表 6，韩国学生使用形式动词的频率均低于中国学生。

表 7 统计了中韩学生在语料中主要五种形式动词的使用情况，发现韩国学生使用形式动词的数量也较低。分析韩国学生在形式动词运用上表现能力不足的原因：首先，根据《汉语水平与汉字等级大纲》，五个主要形式动词中仅“进行”为甲级词，“加以”为乙级词，其余 3 个均为掌握难度大、出现率低的丙级词。其次，“予以”“给予”等词多为书面语词汇，留学生在生活中都甚少接触这类词。最后，形式动词后通常搭配名词化的动词（张正生，2012），如“进行打击”，与普通动词的用法存在较大差异，韩国学生可能受简化的学习策略影响，避免使用不熟悉的表达。此外，动词名词化是汉语书面语的典型特征之一，韩国学生的使用表现在某种程度上可印证其汉语写作能力不足的事实。

在存变动词上，尽管韩国学生的运用频率明显高于中国学生，但检索发现，其词汇丰富度反而不及中国学生，多是重复运用几个相同的存变动词。

在交际动词上，中韩学生均使用不多，韩国学生使用相对多。由于涉及的内容多为直接交际行为或间接描述交际行为，交际动词多存在于对话或叙述性文体中。为保证学术写作科学性和严谨性，学生应当控制交际动词的使用。而留学生对交际动词适用的语体的感知不清晰，易导致词的使用不当，如：

（5）正是因为这个特点才能使它在互联网时代站稳脚步，也正是因为这个特点吸引了网民，挑逗了他们对新词的兴趣。

（6）而老人把生日叫寿辰，不过不是每个人都有资格这么叫，你最少要有六十岁才能为自己做寿……

例（5）中，“挑逗”这样的交际性词语，一般不会用在该句的语境中。中国学生一般会用“引起”“激发”等词。例（6）中，意思表达虽正确，但“叫”一词用在此处更像口语而非学术文章，中国学生一般会用“指称”等词。

趋向动词上，韩国学生的运用频率略高，究其原因，“下去”“起来”等趋向动词，

在韩语中有完全对应的两个字符，韩国学生较容易掌握和使用相关表达。但有些表达并不适用于学术文章。如：

(7) 韩语中的 21 个元音和 19 个辅音需要背下来，最重要的是韩语中的收音和音变。

(8) 以前第二外语德育、法语、西班牙语的换汉语的，或者新开设汉语课的高中学校越来越多起来了。

例(7)，一般本国学生很少会在学术文章中使用“背下来”这样的表达，通常直接用“背诵”一词表达即可。例(8)是留学生常见偏误，由“越来越 adj.”与“adj.起来”造成的杂糅。“起来”在这里纯属多余。

韩国学生运用动词“有”的频率要高于中国学生，其中不乏存在偏误的语料，如：

(9) **有**这个定义可见诗歌应具有四个特点。

(10) 韩国的中文教育快速发展，**有**越来越多的韩国学生有到中国留学的经历。

两句加粗的“有”字均属陈沛(2015)所提到的误用连动句的情况。观察语料又发现，韩国学生并不能很好地区分“具有”和“有”，常将“具有”误用为“有”，如：

(11) **但是**，短时记忆之强调储存功能，而工作记忆则有储存功能，又有加工功能。

(12) **我**通过这篇案例，学到了灵活地教学方法和**有**创造性的活动设计。

“有”一般不带具有较强的抽象性的宾语，而“具有”可以。

韩国学生运用动词“是”的频率高于中国学生。动词“是”是学习者较早接触的词，在各自母语中都有对应成分，学习难度并不高，但也容易发生滥用，如：

(13) “茶”**是**作为中国文化的象征，……

(14) **确实**中国人始终是把视作天下头等重要的大事。

(15) **我**认为教得好的老师是多给学生提供语境来解释词汇和语法的老师。

(16) **并**对其在学习汉语是很产生思维上的理解，而不是重复式的操练。

三个例子中，例(13)和例(14)出现偏误类型相同，都是“是”与其他动词杂糅，属于误加“是”的情况。例(15)中，虽句子的结构和意义都未出错，但似乎是为了回

避使用某种其他句型而形成,更合理的表达应为“我认为教得好的老师应能多给学生提供……”。例(16)是句式杂糅造成,可改为“并对其学习汉语产生思维上的理解,而不是……”。

4.形容词

本部分含6项语言特征,中韩学生仅在相关性形容词上呈现显著差异,其余5项均无显著差异,见表8。

表8. 形容词类语言特征统计结果

语言特征	平均数(次/1000字)		平均数P值(双侧)
	韩国学生	中国学生	
常用形容词	19.2778	18.9064	0.3714
中度常用形容词	5.6594	4.6076	0.1302
非常用形容词	0.8224	0.6427	0.8224
度量形容词	2.6095	2.4357	0.5254
相关性形容词	0.2319	0.1058	0.0169
状态词	0.3167	0.3638	0.5681

相关形容词主要指的是与“范围”这一概念有关的部分形容词,如作形容词性成分时的“全部”“统统”“大体”等词,常表示整体与部分的相关。据表8平均数,虽然中韩学生在相关性形容词使用频率上存在显著差异,但两国学生的使用都很少,几千字也不足一次。基数过小可能会影响显著性的判定,故具体情况还有待进一步研究。

5.副词和区别词

本部分含11项语言特征,中韩学生在其中常用副词、中度常用副词、副词:表必然性3项上表现出显著差异,其余7项未表现出显著差异,见表9。

表9. 副词类和区别词类语言特征统计结果

语言特征	平均数(次/1000字)		平均数P值(双侧)
	韩国学生	中国学生	
常用副词	30.3991	27.0085	0.0243
中度常用副词	3.4480	4.6897	0.0003
非常用副词	0.3476	0.3560	0.9175
时间副词	10.5124	10.5916	0.9101
处所副词	0.0352	0.0156	0.3550
副词:表必然性	5.7723	4.7130	0.0456
副词:表可能	1.0779	0.8807	0.2840

副词：表态度	6.0550	5.4907	0.2580
否定副词	4.9260	4.1920	0.1309
增强语	3.2589	2.9483	0.3075
区别词	6.1266	6.0924	0.9498

韩国学生使用普通副词的频数要略高于中国学生，探究其因，可能是由误加和泛化的偏误所致。张娜英（2012）发现，韩国学生有时会误加范围副词“都”，泛化使用“很”“非常”等简单副词，本研究也存在类似情况。以“很”为例，韩国学生运用“很”555次，中国学生运用328次，如：

（17）说起生日是每个人一年总最特别的日子。也很好多人在一年中可能是最期待到来的一天。

（18）没有中国传统的文化做底子，像西方人那样去思考问题，这种文法就很可笑。

（19）因为绿茶味道不浓，色彩也很好，而乌龙茶的味道很香，还对人体的健康在各个方面有着积极作用。

例（17）“很好多人”表述有误，可改为“也有好多人……”。例（18）与例（19）虽表述无误，但中国学生一般不会在学术文章中频繁使用“很好”“很可笑”“很香”这样较为口语化的表达。而中国学生运用“很”这一常用副词，多是在“很大程度上”“很难理解”“很乐于讨论”等相对较复杂的结构中，故使用频次相对少。可见，韩国学生运用常用副词虽数量较多，但词汇丰富度不足，结构偏口语化和简单化。

中度常用副词上，韩国学生的使用频率较低。究其原因，一方面，相较于常用副词，中度常用副词在课堂和生活中的出现频率都很低。另一方面，二语者对于该类副词的掌握，不管是深度还是广度都很局限，具体而言，韩国留学生能较熟练地运用“都”“很”等常用副词，却很难准确、熟练地理解和运用“恰恰”“大致”等中度常用副词，在表达相关意义时也更倾向使用熟悉的常用副词。

必然性副词上，韩国学生的使用频率更高。然而进一步搜索语料发现，韩国学生使用的必然性副词多集中在“是”“不”“一定”等较简单的副词上，而中国学生语料中出现的“毋庸置疑”“势必”“毫无疑问”等相对复杂的词，均未能在韩国学生语料中检索到。可见，尽管韩国学生所运用的必然性副词总数不少，但词汇丰富度低，且较为

简单、单一。

6. 兼类词

兼类词，主要是指从属于两个甚至多个词类的词汇。所要研究的兼类词共三项，中韩学生在其中名动词、副动词 2 项上表现出显著差异，在名形词上无显著差异，见表 10。

表 10. 兼类词类语言特征统计结果

语言特征	平均数（次/1000 字）		平均数 P 值(双侧)
	韩国学生	中国学生	
名形词	1.4314	1.0367	0.1610
名动词	17.5238	25.3230	0.0002
副动词	0.4424	0.6599	0.0433

韩国学生运用名动词的能力较弱，与汉语母语者存在显著差距。一些中国学生学术文本中常出现的词，在韩国学生文本中出现频率较低。如“影响”（韩 143 次，中 255 次）、“体现”（韩 38 次，中 78 次）、“认知”（韩 21 次，中 128 次）等。张正生（2012）在提及动名词和形名词时曾指出，动名词多用于学术和公文语体。韩国学习者运用名动词频率低，一定程度上是其学术文章庄雅性不足的体现。

韩国学生运用副动词的能力也较弱。观察语料发现，韩国学生 53 篇语料中有 34 篇出现副动词，而中国学生 53 篇中有 43 篇出现副动词。学生在学术写作中常用的副动词有“自主”“分类”“重复”“综合”“持续”等。即使这些副动词十分常用，韩国学生的搭配能力也很弱。以“自主”一词为例，中国学生 8 种搭配，韩国学生仅有 1 种，见表 11。

表 11. 中韩学生副动词“自主”搭配情况

韩国学生(次)	中国学生(次)	
自主学习*7	自主学习*13	自主跨越*3
	自主进行*2	自主采集*2
	自主备课*1	自主增设*1
	自主运用*1	自主建立*1

7. 连词、助词和介词

本部分含 11 项语言特征，中韩学生在并列连词、助词“的”和比况助词 3 项上表现出显著差异，其余 8 项无显著差异，见表 12。

表 12. 连词类、助词类和介词类语言特征统计结果

语言特征	平均数（次/1000 字）		平均数 P 值(双侧)
	韩国学生	中国学生	
并列连词	20.6016	23.6518	0.0324
助词“着”	0.9277	0.7584	0.3233
助词“了”	4.3710	4.3028	0.8816
助词“过”	0.3333	0.2909	0.5529
助词“的”	45.7847	42.3330	0.0108
助词“地”	1.0580	1.0277	0.8802
助词“得”	0.4749	0.4858	0.9274
比况助词	0.6217	0.2130	0.0002
助词：表列举未尽	1.8779	1.9026	0.9149
介词短语	26.8436	28.3603	0.0769
句首介词	2.3722	2.1206	0.2751

分析表 12 可知，中国学生对并列连词的运用明显多于韩国学生。并列连词（Phrasal coordination）在一定程度上呈现出书面语特征（Biber, 2006），故可以认为韩国学生在学术写作中使用少量的并列连词是因其学术文章的书面化程度不足所致。

韩国学生使用助词“的”的频率更高，“的”的使用上存在一些不当之处。如：

(20) 它用其独特的教育理论和实践研究 ,潜移默化的影响着中国人的心理和性格。

(21) 使得学习中文的韩国人和学习韩文的中国人能够彼此更加深入的了解对方国家的语言并能给更多学习中文和韩文的人们带来帮助。

(22) 汉语的主要的特征是有声调。

例(20)(21)均是由于混淆“的”和“地”，造成“的”的泛用。例(22)连用两个“的”，略显累赘。可见，韩国学生常由于区分不清三个结构助词，或不习惯使用意合手段连接修饰语和中心词等原因，造成助词“的”在学术写作中出现频率比中国学生高的现象。

比况助词上，韩国学生使用的频率更高，将近是中国学生的 3 倍。观察语料发现，韩国学生习惯于用“跟 / 像……一样的”的结构来修饰某些成分。如：

(23) 辣椒酱是跟酱油和大酱一样的韩国传统发酵食品。

(24) 世界上像中国一样美味多的国家恐怕不会有第二个。

(25) 她在澳大利亚的语言教学中, 了解学生们喜欢像澳大利亚国歌一样快快乐乐的课堂以后, 设计了主要以轻松活泼的兴趣培养为主的课堂。

三个例句中, 都有“像 / 跟……一样的”作为修饰语。由于该结构导致修饰语部分过长, 使句子头重脚轻, 影响表达的流畅感, 本国学生可能会考虑语感而放弃使用该结构。这或许是韩国学生学术写作中运用比况动词多于中国学生的原因之一。

(三) 句类和复句

本部分含 13 项语言特征。本研究将“被”字句中的无施事被动句单独作为小类进行统计, 涉及的复句参照《现代汉语》分类。其中, 中韩学生在解说复句和因果复句 2 项上表现出显著差异, 其余 11 项无显著差异, 见表 13。

表 13. 句类和复句类语言特征统计结果

语言特征	平均数 (次/1000 字)		平均数 P 值(双侧)
	韩国学生	中国学生	
“把”字句	0.6427	0.5692	0.5570
“被”字句	1.9635	1.8840	0.0795
无施事被动句	0.1126	0.1130	0.9933
并列复句	2.8871	3.3107	0.1599
顺承复句	1.4908	1.3236	0.4052
解说复句	0.1379	0.2740	0.0271
选择复句	0.4527	0.5225	0.5251
递进复句	1.5068	1.5006	0.9751
条件复句	2.4554	2.3134	0.1419
假设复句	2.5930	2.5679	0.9243
因果复句	2.7203	1.9377	0.0084
目的复句	0.3242	0.3985	0.3032
转折复句	2.3907	2.0048	0.1790

解说复句上, 中韩学生在使用频率方面存在显著差异, 但该项数据基数过小, 两国学生在该项语言特征上的具体差异情况还待进一步研究。统计发现, 中韩学生所运用的解说复句, 全部都是“ , 即……”的结构, 观测该结构的出现次数发现, 韩国学生使用频率低于中国学生。结合访谈可知, 部分韩国学生极少使用该结构的原因在于不理解其含义。若需要解释某一部分内容或某一概念, 韩国学生更倾向于用“……是……”的结

构。

因果复句上,中韩学生在使用频率方面存在极其显著的差异,韩国学生运用因果复句的频率要高于中国学生。检索发现韩国学生比中国学生更追求句子形式的完整,如:

(26) 因为“盐”不能出现在动词前,所以只含有辅助谓语的资格。

(27) 它之所以能够成功,是因为符合大众的审美、剧情跌宕而且人物刻画得生动。

(28) 因为他们只习惯与教师互动,从教师那里获取学习资源,所以认为只要跟中国人说话就能学到知识。

究其原因,汉硕专业的韩国学生作为第二语言学习者,暂时无法达到母语者水平,因此在遣词造句时注重形式的完整性,这种情况也导致其语料中的因果复句结构比母语者多。而中国学生在表达相关意义时更倾向于使用“意合”和逻辑手段,常视情况省略连接词。

(四) 其他语言特征

该类共 11 项语言特征,中韩学生在学术写作中,仅有嵌偶单音词和语气词 2 项表现出显著差异,其余 9 项均无显著差异,见表 14。

表 14 其他语言特征统计结果

语言特征	平均数(次/1000 字)		平均数 P 值(双侧)
	韩国学生	中国学生	
嵌偶单音词	13.9104	13.0334	0.3896
合偶双音词	19.8058	23.4170	0.0153
模糊限制语	20.7130	19.2697	0.3352
缩略语	12.3707	10.3677	0.1859
特指疑问句	1.1372	1.0826	0.7989
拟声词	0.0347	0.0119	0.1825
叹词	0.0056	0.0056	0.9962
语气词	1.4299	0.7431	0.0039
小品词	2.1375	1.9704	0.4892
儿化韵词	0.0580	0.0139	0.0857
古语词	0.4974	0.3474	0.1799

表 14 中平均数表明,中国学生运用合偶双音词的频率远高于韩国学生。如冯胜利所说,韵律结构越强,书面语感就越强。合偶双音词常与其他词汇以“双+双”的形式

出现,这正是书面语体庄重性的体现。而韩国学生在写作中较少运用合偶双音词,容易造成其学术文章庄重性不强,偏口语化的现象。

中韩学生在语气词运用频率方面存在极其显著的差异,约为中国学生的两倍。因学术论文讲究科学、严谨,故并不提倡文章中出现有类似于语气词等带有个人情感因素的语言项目。韩国学习者在学术写作中容易运用一些并不适合出现的语气词,如:

(29) 没有一道菜就可以满足所有中国人挑剔的口味。有口难尽啊!

(30) 学生怎么能提高口语和写作的能力呢?

(31) 我们的汉语教学还能够被世界各国的学生和学者所接受吗?

以上例子中的“啊”“呢”“吗”这些语气词并不适合出现在学术文章中。它会使学术文章的庄重度大大降低,使原本严谨的学术话语带有过强的抒情成分。本研究中的被访谈者也表示,尽管自己不会在学术写作中运用“啊”等明显具有感叹成分的语气词,但确实会经常使用“……呢?”来引出下文内容,如“那么,我们该怎么做呢?”

四 相关建议

对以上语料库常规项目与语言特征进行统计、对比、分析之后,本研究将为汉硕专业韩国留学生的学术写作能力的提升提供一些参考建议。

(一) 着重关注显著差异, 优先教学重点难点

据统计,汉硕专业中韩两国学生的学术写作上在28项语言特征上表现出显著差异。可见韩国留学生不能够很好地掌握这些词类或句类的语用环境和语体特征。因此,建议教师重点关注中韩学生表现出显著差异的项目,确定学术写作教学的重难点,实行优先教学。例如,在趋向动词的使用上,韩国学生在学术写作中运用频率较高。但检索语料发现其许多趋向动词的使用是存在问题的。教师应提醒学生注意趋向名词的搭配是否恰当,尤其不能将趋向动词与非持续性动词组合使用,如“死”不能搭配“下去”。

(二) 标明词汇语体特征, 增强学生语体意识

常见的对外汉语教材对新词的解释和扩展基本包括字形结构、笔画顺序、声韵调和词义等,注明新词语体特征的教材则较为少见。学生对某类词所适用的语体特征了解不够,就容易产生不合理的运用。因此,建议教材将词的语体特征纳入编写,直接标明语体特征较明显的词所适用的语体,以增强学生的语体意识。例如,韩国学生在学术写作

中运用语气词偏多，在一定程度上降低了文章的庄雅度，建议在教材中标明“啊”“呢”“吧”等语气词带有明显口语语感，在书面语写作中不宜多用。而形式动词、合偶双音词等具有书面语特征的词韩国学生的使用频率均较低，建议在教材中标明其书面语语感强，适宜用于书面语写作。

（三）开设学术写作课程，教授学术写作技巧

不同于一般书面语写作，学术写作的庄雅性、客观性、严谨性缺一不可。教师可为留学生专门开设学术写作课程，教授汉语学术写作技巧，对写作不足之处予以点拨。例如，韩国学生在学术写作中过多使用第一人称代词，特别是“我”一词，不利于体现观点的客观性。后续访谈得知，过多使用“我”的原因在于学生并不清楚“我”和“我们”在学术写作中的不同之处，仅仅将其视为普通的第一人称单数和第一人称复数来看待。若有专门课程教授相关写作技巧，学生便可规避一些常见的问题，提升写作水平。教师可告诉学生在学术写作中尽量减少第一人称代词的运用，若实在无法避免，可用“我们”代替“我”，使表述更客观。

（四）提供多样同义表达，避免词汇重复使用

研究发现，汉硕专业韩国学生在学术文章中词汇丰富度通常偏低，常常重复运用几个简单词汇，文章可读性不强。教师应帮助学生有针对性地进行词汇积累，给学生提供不同频度不同等级的近义词词表，引导学生在意义相近、语境允许的条件下，尽可能使用多样的词汇表达。例如，韩国留学生对表必然性副词的积累不足，教师便可相应提供一些如“毋庸置疑”“毫无疑问”“势必”等表示必然的词，引导学生有意识地替换使用，提高表达丰富度。

（五）增加可理解性输入，加强词汇搭配操练

后续访谈发现，即使有的学生积累了足量的词汇，也常常因为对词的意义理解不深和对词的搭配能力认识不足等因素回避使用相对难的词，而更多使用简单的词表达。因此，教师应当多为学生提供例句，增加可理解性输入，同时加强词汇搭配操练，提升学生组织语言的能力。例如，韩国学生在学术文章中运用抽象名词的能力不及中国学生，主要原因就在于抽象名词不像具象名词那样容易理解，学生理解不深便不敢使用。针对抽象名词，教师应当多给例句帮助学生理解，同时进行大量输出练习，逐渐加强学生运用抽象名词的能力。

（六）培养汉语逻辑思维，增强意合表达训练

部分学生受限于汉语水平还未形成汉语思维,在进行汉语表达时更多借助固定形式翻译母语思维的产物。而作为汉语母语者的中国学生则可以抛却某些既定结构,用“意合”手段来完成汉语表达。在中高级阶段,教师应在课堂中适当增加用“意合”和逻辑手段组织语篇的训练。例如,韩国学生运用过多因果复句的原因是认为因果关系的表达必须用上“因为”“所以”“因此”等词,当学生有类似表达时,教师可以告诉学生逻辑关系清晰的情况下可省去连接词。教师多次提醒之后,学生会逐渐增强使用“意合”和逻辑手段组织语篇的意识。

(七) 选取优质学术论文,模仿地道汉语表达

在以往的写作教学中,教师多鼓励学生学习和模仿本班同学的优秀习作。这样处理虽能激励学生,但非汉语母语者的性质就决定了学习者的习作不是最好的模仿对象。每种语言都有自己独特的表达习惯,写作能力再好的留学生也免不了母语的影响。因此,建议教师在给留学生们展示范文时,使用汉语母语者的优秀学术文章,让学生更直观地感受汉语学术文章的语言特征。此外,还可让学生自行阅读中国知网、万方等数据库上的期刊和学术论文,有意识地模仿其写作风格,以此减小汉语二语者与汉语母语者在学术写作上的差距。

五 结语

本研究基于两个自建的汉硕专业中、韩学生学术写作语料库,通过5个语料常规项目、103个具体语言特征,对中韩学生学术写作差异进行了细致考察。

研究结果发现,在常规项目中,韩国学生学术写作语篇、平均词长和句长都偏短,词类占比中代词、副词、助词比例偏高,一定程度上影响文章的庄严度。在103项具体语言特征中,韩国学生有28项与中国学生呈现出显著差异:名词中,韩国学生运用抽象名词、大学学科专业分类词和常用名词的数量及词汇丰富度均不及本国学生。动词中,韩国学生运用书面性质较强的形式动词的能力不足,而在学术文章中运用过多的存变动词、交际动词、趋向动词,对状态动词“有”和“是”的使用存在泛化问题。副词中,韩国学生常用副词、表必然性的副词运用过多,非常用副词的运用过少,三者词汇丰富度都偏低。量词中,动量词和时量词的运用频率都比本国学生高。代词中,第一人称代词,尤其是“我”在学术文章中运用过多,指示代词运用略少且词汇丰富度不足。形容词中,尽管相关性形容词的运用呈现显著差异,但两国学生的使用频率都非常低,兼类

词中的名动词和副动词也是同样的情况,有待进一步研究。助词中,韩国学生易泛用动态助词“的”和比况助词。复句中,韩国学生运用的解说复句结构较中国学生少,而因果复句较中国学生多。其他语言特征中,韩国学生在学术文章中运用过多语气词,同时缺乏拥有“双+双”格式的书面语韵律结构。本研究可为汉语二语者学术写作研究提供有价值的参考,并为提升韩国学生学术写作能力提供有益借鉴。

参考文献

- [1] 朱勇. 对日汉语词汇教学研究的现状与前瞻[J]. 语言文字应用, 2004, 05(2): 134-140.
- [2] 张博. 国别化工具书编纂亟待跟进[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2007, 05(6): 11-12.
- [3] 冯胜利. 书面语语法及教学的相对独立性[J]. 语言教学与研究, 2003, 02: 53-61.
- [4] 冯胜利, 王洁, 黄梅. 汉语书面语体庄雅度的自动测量[J]. 语言科学, 2008, 02: 113-126.
- [5] 张文贤, 邱立坤, 宋作艳, 陈保亚. 基于语料库的汉语同义词语体差异及定量分析[J]. 2012, 03: 72-80
- [6] 金路. 对外汉语教学中的语体问题[J]. 当代修辞学, 1988, 01: 47-48.
- [7] 李熙宗. 语体学的研究方法探析[J]. 平顶山学院学报, 2011, 01: 101-107.
- [8] 金立鑫, 白水振. 语体学在语言学中的地位及其研究方法[J]. 当代修辞学, 2012, 06: 23-33.
- [9] 王永娜. 谈书面语中“动词性成分名词化”的语法机制[J]. 华文教学与研究, 2013(3): 72-78.
- [10] 陈力为. 汉语书面语的分词问题: 一个有关全民的信息化问题[J]. 中文信息学报, 1996, 01: 11-13.
- [11] 张小衡. 也谈汉语书面语的分词问题: 分词连写十大好处[J]. 中文信息学报, 1998, 03: 57-62.
- [12] 王晓娜. 第二语言语体能力的培养与教材虚拟语境的设置[J]. 汉语学习, 2003, 01: 70-74.
- [13] 袁晖. 论语体词[J]. 修辞学习, 2004, 03: 15-20.
- [14] 胡晓慧. 试析留学生汉语写作中的口语体倾向[J]. 华侨大学学报(哲学社会科学版), 2008, 03: 119-124.
- [15] 曾毅平. 语体理论在对外汉语教学中的应用[J]. 修辞学习, 2009, 05: 36-44.
- [16] 冯胜利. 论汉语书面正式语体的特征与教学[J]. 世界汉语教学, 2006, 04: 98-106+148.
- [17] 潘璠. 中国非英语专业本科生和研究生书面语体的多特征多维度调查[J]. 外语教学与研究, 2012, 02: 220-232.
- [18] 汲传波. 外国留学生汉语语体习得研究回顾与前瞻[J]. 语言应用研究, 2013, 09: 82-84.
- [19] 汲传波, 刘芳芳. 留学生汉语书面语中的口语化倾向研究[J]. 语言教学与研究, 2015, 01: 31-37.
- [20] 丁金国. 基于语料库的语体风格研究——兼论量化与质化的关系[J]. 烟台大学学报(哲学社会科学版), 2009, 22(02): 114-119.
- [21] 丁金国. 语体意识及其培育[J]. 当代修辞学, 2010, 06: 31-38.
- [22] 雷秀云, 杨惠中. 基于语料库的研究方法及 MD/MF 模型与学术英语语体研究[J]. 当代语言学, 2001, 03: 143-151.
- [23] 黄伟, 刘海涛. 汉语语体的计量特征在文本聚类中的应用[J]. 计算机工程与应用, 2009, 45(29): 25-33.
- [24] 刘丙丽, 牛雅娴, 刘海涛. 基于依存句法标注树库的汉语语体差异研究[J]. 语言文字应用, 2012, 04: 134-142.
- [25] 张桂宾. 相对程度副词与绝对程度副词[J]. 华东师范大学学报(哲学社会科学版). 1997(02): 92-96.
- [26] 陈振宇, 古育斯. 汉语疑问代词的不定代词用法[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2012, 10(3): 47-57.
- [27] 吕永海. 古汉语中的一种特殊代词——无定代词[J]. 新高考(高二语数外), 2010: 20.
- [28] 洪水英. 模糊限制语与汉语议论文语言分析[J]. 齐齐哈尔大学学报(哲学社会科学版), 2015, 02: 127-130.

- [29] 董娜. 模糊限制语的界定及分类[J]. 北京第二外国语学院学报, 2003(4): 28-34.
- [30] 刘峰、张京鱼. 互动语言学对话语小品词研究的启示[J]. 外语教学, 2017, 38(1): 30-33.
- [31] 朱琳. 基于语料库的韩国留学生书面语词汇习得情况考察[D]. 吉林大学, 2016, 05: 01-56.
- [32] 朱晓楠. 汉语普通话的多维语域变异研究[D]. 浙江大学, 2014.
- [33] 文雅丽. 现代汉语心理动词研究[D]. 北京语言大学, 2007.
- [34] 李艳娇. 现代汉语使动义动词研究[D]. 辽宁大学, 2012.
- [35] 徐抒. 现代汉语中的代动词“来”研究[D]. 复旦大学, 2010.
- [36] 于营. 基于本体的汉语时态特征词知识库构建研究[D]. 云南师范大学, 2014.
- [37] 陈沛. 基于 HSK 动态语料库的韩国留学生“有”字句析[D]. 苏州大学, 2015.
- [38] 尹百利. 现代汉语范围副词研究[D]. 西北师范大学, 2007.
- [39] 柳燕妮. 副词的分类与释义分析[D]. 西北师范大学, 2007.
- [40] 宋晓娟. 时间副词用于肯定与否定的对称与不对称现象的研究[D]. 陕西师范大学, 2008.
- [41] 崔诚恩. 现代汉语情态副词研究[D]. 中国社会科学院研究生院, 2002.
- [42] 高宁. 现代汉语程度副词与否定副词共现的认知研究[D]. 吉林大学, 2013.
- [43] 张娜英. 韩国学生汉语常用副词习得偏误分析[D]. 河北大学, 2012.
- [44] 江玉莲. 韩国学生汉语量词使用现状调查研究[D]. 厦门大学, 2007.
- [45] 冯丽. 韩国留学生汉语动量词习得情况考察分析[D]. 吉林大学, 2013.
- [46] 刘禀诚. 现代汉语代词组构研究[D]. 黑龙江大学, 2012.
- [47] 郝冬梅. 汉英指示代词对比研究[D]. 西安外国语大学, 2011.
- [48] 宋晓晖. 汉、韩指示代词对比研究[D]. 对外经济贸易大学, 2006.
- [49] 丁嘉懿. 对外汉语并列连词教学初探[D]. 苏州大学, 2012.
- [50] 唐余俊. “十年词汇”中比况助词使用探究[D]. 盐城工学院学报(社会科学版), 2012, 25(2): 69.
- [51] 方喻. 关于外国学生的汉语模糊限制语习得考察及教学对策[D]. 复旦大学, 2013.
- [52] 施任娟. 基于元话语能力的汉语话语标记研究[D]. 华东师范大学, 2014, 05.
- [53] 甘瑞媛. 国别化的“对外汉语教学用词表”拟定的构思: 以韩国为例[C]. 数字化对外汉语教学理论与方法研究, 2004, 07.
- [54] 王魁京、那须雅之. 现代汉语缩略语词典[Z]. 北京: 商务印书馆, 1996.
- [55] 张正生. A corpus study of variation in written Chinese[M]. 2012.
- [56] Douglas Biber. University Language[M]. J. Benjamins, 2006.
- [57] 冯胜利. 汉语书面语的历史与现状: Written Chinese the Present and the Past[M]. 北京大学出版社, 2013.
- [58] 黄伯荣、廖旭东. 现代汉语. 增订五版. 下册[M]. 北京: 高等教育出版社, 2011. 16.
- [59] 凌远征. 现代汉语缩略语[M]. 北京: 语文出版社, 1999.
- [60] 王永娜. 汉语书面正式语体语法的泛时空化特征研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2016.

A Study of Linguistic Features of Academic Writing of Korean Students in Master of Teaching Chinese to Speakers of Other Language

Abstract This paper establishes two corpora by collecting a sufficient amount of academic writing data from Chinese and Korean students in MTC SOL. It references the exploration results of language features

by researchers such as Biber, Feng Shengli, and Zhang Zhengsheng, conducting a regular items analysis of the corpus from five aspects: the number of words, the average length of words, the average length of sentence, the type-token ratio, and percentages of word category. The study categorizes 103 specific language features into different word and sentence categories of Chinese to explore the differences in academic writing between Chinese and Korean students. The result shows that Korean students' academic articles are shorter, the average length of words and the average length of sentence are both less than Chinese students'. But the percentages of pronoun, adverb and auxiliary word are higher. Korean students' academic writing is less proficient in elegance than Chinese students', and the richness of some common vocabulary is also low. What's more, Chinese students pay more attention to "meaning" in constructing phrases and sentences, while Korean students mainly resort to structural forms. In total 103 linguistic features, 28 of them show up evident differences comparing with Korean and Chinese students' academic writing. Furthermore, this paper analyzes several issues faced by Korean students in MTC SOL in their academic writing and offers corresponding improvement suggestions, which can serve as a valuable reference for enhancing the academic writing skills of Korean students.

Keywords Korean students, academic writing, language features

汉语国际教育硕士学位论文结论的语步及元话语分析

郑伟方
(厦门大学海外教育学院)

摘要： 本研究采取质性和量化相结合的研究方法，通过自建语料库，从宏观的语步视角和微观的元话语视角对比分析了中外汉语国际教育硕士学位论文结论的共同特征及差异。研究结果显示，在语步结构方面，中外组写作者在语步使用频率、语步组合、语步顺序和具体步骤倾向上均存在着共性与差异；在元话语使用方面，两者对于十类元话语使用频次的排序是一致的，但中国组写作者使用的元话语标记语例更丰富、逻辑框架更清晰、文本可证性、论述的严谨性更强。基于上述结果，本文从课程设置与课程实施、论文结论的语步教学、论文结论写作的元话语教学、建立论文结论语料库、加强学生的写作指导等方面提出了学位论文结论写作的教学建议。

关键词： 汉语国际教育；学位论文；论文结论；语步分析；元话语分析

一、引言

21 世纪以来，中国经济飞速发展，国际影响力显著提升，中国与世界的交流愈发密切，越来越多的外国学生选择来华学习。随着外国留学生群体的不断壮大，“提质增效”成为了来华留学事业一个必要的、新的发展阶段。2021 年发布的《国际中文教育中文水平等级标准》中提出“高等中文水平的汉语学习者需能够撰写一定篇幅的专业论文，完成学业论文和多种文体写作”，明确地对留学生的汉语学位论文写作能力提出了要求。

结论是组成学术论文极其重要的一个部分，它是论文作者与读者之间进行人际互动的最终阶段，具备总结全文的交际性功能。然而，通过对留学生硕士论文的结论部分进行考察，发现许多留学生在撰写结论部分时缺乏规范性，与中国学生相比，不管是语篇结构还是语言连贯上都存在较大问题。然而，目前国内学术论文结论部分的研究成果并不多。

国内有关学术论文结论语步的研究主题分为三类：一是英文学术论文结论的语步研究，刘卉（2011）对《English for Specific Purpose》的 10 篇期刊论文进行研究，统计得出“评估本研究”和“对本研究的推理”为期刊论文结论的必要语步，并指出不同语步中时态特征、模糊限制语的使用情况有所不同；二是中英文学术论文结论部分的语步对比研究，任璐（2016）对比了中英文的人文社科和自然科学论文结论体裁，发现中英文学术论文的语步结构相似，中文学术论文的语步实现方式相对英文学术论文单一；三是中文学术论文结论的语步研究，秦蓉（2022）在 Yang 和 Allison 提出的结论语步框架上对比

了汉语国际教育专业中外学生的结论语步结构和立场标记语使用情况,并得出外国学生的学位论文结论部分的语步完整性远远低于中国学生的结论。总体来看,学界对中文论文结论文本的语步分析的研究还尚为匮乏。

国内对学术汉语文本的元话语研究也处于初步阶段,其主题分为两类:一类是学术汉语文本和学术英语文本的元话语使用对比研究,主要包括摘要中的元话语劝说功能对比(陈艳平、潘璐霖,2020)、摘要或结论中的元话语使用对比分析(孙莉,2015;吴鸿桃,2019;张博,2012;肖雨,2021)以及元话语视角下引言与结论的呼应情况(余玲丽,2012);另一类是面向学术汉语文本的元话语标记或元话语使用研究,李秀明(2006)对汉语元话语标记进行系统研究,并讨论了不同学科学术论文中的元话语标记使用差异,指出社会科学论文中作者的主观介入程度高于自然科学论文。综合来看,尽管目前对于汉语学术文本的元话语研究仍较有限,但不少学者已做出了研究尝试。

基于上述背景与前人研究基础,本研究选取了中外学生的汉语国际教育硕士学位论文的结论文本作为研究材料,参照 Yang、Alison (2003) 对学术论文的语步结构划分及 Hyland(2005)的元话语人际模式,对中外学生汉语论文结论文本中的语步结构和元话语使用情况进行考察和对比分析,以期留学生适应汉语学术规范、提升论文写作能力,以及今后的学术汉语写作与教学提供一定的参考。本研究主要探究以下两个问题:(1) 中外学生的汉语国际教育硕士论文结论的语步结构特征及差异?(2) 中外学生的汉语国际教育硕士论文结论的元话语使用具有怎样的特征和差异?

二、研究设计

(一) 建立语料库及语料预处理

本研究收集了 120 篇中外学生的汉语国际教育硕士论文的结论文本(中国组和外国组各 60 篇)作为语料。论文来自中国知网(CNKI)的硕博论文库,设置检索条件为“学科专业名称-汉语国际教育,篇关摘^①-汉语/习得/教学,作者单位-不同高校”,发表时间为 2018-2022 年。需要说明的是,由于本研究所得出的语步结构对不同选题的论文结论具有概括意义,而元话语考察的是写作者如何使用元话语引导读者阅读,如何与读者进行人际互动,与话语的命题义无关,因此不同选题理论上不影响本文的研究结果。但考虑到对比研究的一致性问题的,本研究分别选取了三类篇关摘的中外论文各 20 篇,并

^①“篇关摘”检索是指在篇名、关键词和摘要范围内进行目的字段的检索。

筛除了部分案例分析或教学设计类论文。通过语料收集及筛选,本研究最终获得中国汉语国际教育硕士论文结论 60 篇,73929 字;外国汉语国际教育硕士论文结论 60 篇,64632 字,共计 138561 字(表 1)。

表 1. 本语料构成情况

类型	学科	国别	篇数	结论总字数
硕士学位论文 结论文本	汉语国际教育	中国	60	73929
		外国	60	64632
总计			120	138561

为方便语料标注及统计,我们将 CAJ 格式的论文结论文本转为 Word 格式,并按中国组和外国组分别建立了两个语料库,将文本编号为“中-1、2、3……”,“外 1、2、3……”。

(二) 建立初步语步分析模型与元话语分类框架

本研究初步语步分析模型的建立参考了 Swales (1990) 对学术语篇采取的自上而下的语步分析方法。首先基于 Yang、Allison 的论文结论语步分析结果,结合了前人研究和本文研究语料的具体情况,建立初始的语步分析模型(A),并采用模型(A)对本研究语料库随机抽取的 20 篇文本进行划分,其后,根据文本所划分出的语步特点及功能对语步分析模型(A)进行调整,并采用调整后的语步分析模型(B)对剩余文本中随机抽取的 20 篇文本进行划分验证,确保语步分析模型对本研究语料具有适应性。结果如下(表 2),其中 M 表示语步 Meta-discourse, S 表示步骤 Step。

表 2. 本研究的初步语步分析模型

语步	步骤	示例
M1: 阐述研究意义	/	(概括研究背景), 因此研究……具有很大意义
M2: 总结研究成果	M2-S1: 概括研究内容	本文首先……接着……随后……最终……(具体研究过程)
	M2-S2: 总结研究结果	本文的主要结论分为两个方面……
M3: 评价研究	M3-S1: 说明不足与局限性	本研究还存在一些不足……
	M3-S2: 提出研究创新点	本文创新之处在于……
	M3-S3: 说明研究启示	本研究对……有如下启示……
M4: 展望与建议	M4-S1: 进行研究展望	希望未来有机会进一步深化研究
	M4-S2: 提出研究建议	在未来的研究中需要考虑以下几点……

本研究的元话语分类框架是在 Hyland 元话语分类研究的基础上，参考了吴格奇、潘春雷（2010），刘弘、宋羽蕾（2018）有关汉语元话语标记的相关研究，并结合所收集论文结论文本的实际特点，最终确立了本研究所使用的元话语标记的分类框架，即将元话语分为引导式元话语和互动式元话语两大类（表 3）。其中引导式元话语包括了过渡标记、框架标记等五类；互动式元话语包括模糊语、增强语等五类。

表 3. 本研究的元话语分类框架

元话语分类	功能	实例
引导式元话语 (interactive metadiscourse)		
过渡标记	标识句子间的语义关系	并，也，但是，因此，并且，进一步，然而，进而，除……之外，不论……还是……，不同的是
框架标记	标识话语的结构框架或话语目的	首先（其次/同时）……，从……来看，就……而言，在……方面，第一……第二……第三……，对于……
回指标记	指向语篇内其他部分的话语	以下，以上，上述，如下，前文，前几章，如上文所述，前者，后者
证据标记	指向语篇外部的信息	通过……发现/分析得出，依据，研究发现，……指出/提出/认为，基于（研究结果）提出
语码注释语	帮助读者掌握概念成分	即，如/比如，是指，就是，具体来说/具体而言，相当于，将其定义为，可以说，也就是说
互动式元话语 (interactional metadiscourse)		
模糊语	减弱作者对命题的肯定程度	试图/尝试/试着，可能，也许，，相对，几乎，大致，一般，一定程度上，大概，尽可能，最好
增强语	加强作者对命题的肯定程度	应/应当/应该，尤其，特别，明显，尤为，理应，必然，（这）正是，显然，相当，实际上
态度标记	表达作者对命题的评价	遗憾的是，本研究认可/同意……，惊喜的是
自称语	指向作者自身	我们（排除式），笔者，作者，本文，本研究
介入标记	和读者直接建立人际联系	我们（包含式）、大家、众所周知

（三）文本分析

1. 语步结构分析

根据前文所确立的初步语步分析模型（表 2），对结论文本的语步和步骤进行标注。为保证标注的客观性，笔者随机抽取了中外 40 篇语料（中国组 20 篇，外国组 20 篇），邀请同专业学者进行语步划分的判断，与本研究的标注结果进行一致性对比，对于研究中不确定的语步划分和元话语分类，笔者会与专业学者进行探讨确认，确定最终标注结果。对于已完成语步标注的文本，通过频数统计分别确定中外两组语料的语步和步骤的分布情况，得出必选语步和可选语步，同时对语步组合、语步顺序进行考察，最终得出中外学生的汉语国际教育硕士论文结论的语步结构特征和差异。

2. 元话语使用分析

根据上文所确立的元话语分类框架（表 3），逐篇逐句地对结论文本中出现的元话语标记进行标注和统计，并在研究过程中对元话语分类框架中各类元话语标记的实例进行增补和删减。为保证标注的客观性，笔者在语料库中随机选取了 40 个语句，邀请同专业学者对元话语标记的类型进行判断，与本研究的标注结果进行一致性对比，得出最终标注结果。标注工作完成后，分别对中外两组文本中的每项元话语进行频数统计，并得出其在文本中的分布情况，分析中外学生的汉语国际教育硕士在结论语步中的元话语使用特征和差异。

三、结果分析

（一）硕士学位论文结论的语步分析

1. 论文结论的语步使用情况

（1）论文结论的语步使用频率

为了更好地统计文本对不同语步的使用情况，避免重复语步（同一篇文本中由于语步的交替使用而重复计算次数）导致的使用该语步的文本篇数计数增加，对于语步重复出现的文本，只按 1 次计数。最终得到使用各语步的具体结论文本数量和组内频率（使用该语步的文本篇数在总篇数中的占比）。在语步类型的划分上，本研究参考学者 Rebecca（2022）在其核心期刊论文中对语步类型的划分：100%≥x≥76%为典型语步；75%≥x≥51%为常规语步；50%≥x≥26%为可选语步；25%≥x≥0%为不常见语步（x 为统计样本中语步使用的频率统计）。两组文本的各语步使用情况及语步类型表如下（表 4）。

表 4. 文本中各语步使用频率及语步类型

语步	中国组（总篇数 n=60）		外国组（总篇数 n=60）	
	频率	语步类型	频率	语步类型
M1 阐述研究意义	38.33%（23） ^①	可选语步	68.33%（41）	常见语步
M2 总结研究成果	100.00%（60）	典型语步	98.33%（59）	典型语步
M3 评价研究	95.00%（57）	典型语步	81.67%（49）	典型语步
M4 展望与建议	71.67%（43）	常见语步	33.33%（20）	可选语步

从表 4 的语步类型来看，中外两组硕士论文的结论文本都将总结研究成果（M2）和评价研究（M3）作为典型语步，而在阐述研究意义（M1）和展望与建议（M4）的语步选择上，中国组更倾向于选择展望与建议（M4）语步，外国组更倾向于选择阐述

研究意义 (M1) 语步。这说明中外两组写作者都认同总结研究成果和评价研究应作为硕士论文结论的主体部分, 而中国组的写作者更具备进行研究展望和提出研究建议的写作意识, 外国组写作者则更重视研究的意义价值。

(2) 论文结论的语步组合情况

本研究对文本的语步组合情况进行考察和分类统计, 总结得出四语步、三语步、二语步和单语步的几类组合方式。需要说明的是, 语步组合情况考察的是写作者倾向于选择的语步种类组合, 这里的“四语步、三语步、二语步和单语步”不是指文本中具体的语步数量, 而是指写作者选择的语步种类的组合。考察后得到中外两组文本的语步组合情况如表 5。

表 5. 结论的语步组合情况

语步组合情况	中国组 (总篇数 n=60)		外国组 (总篇数 n=60)	
	篇数	组内占比	篇数	组内占比
四语步 (M1+M2+M3+M4)	13	21.67%	9	15.00%
三语步	38	63.33%	29	48.33%
M1+M2+M3	8	13.33%	20	33.33%
M1+M2+M4	1	1.67%	2	3.33%
M2+M3+M4	29	48.33%	7	11.67%
二语步	8	13.33%	19	31.67%
M1+M2	1	1.67%	4	6.67%
M1+M3	0	0.00%	1	1.67%
M2+M3	7	11.67%	12	20.00%
M2+M4	0	0.00%	2	3.33%
单语步 (M2)	1	1.67%	3	5.00%

如上表, 中国组的四语步和三语步文本篇数更多, 外国组二语步组合的结论文本篇数是中国组的两倍多, 这反映了中国组论文结论文本的语步结构完整性会更好, 而外国组论文结论多存在语步结构缺失、论述不足的客观情况。另外, 在三语步结论文本中, 中国组以 M2+M3+M4 的语步组合模式为主, 而外国组则以 M1+M2+M3 的语步组合模式为主, 这也与前一部分的研究结论相符。

(3) 论文结论的语步顺序统计

论文结论的语步顺序具体统计如下 (表 6)。为了方便地观察到中外两组论文结论语步顺序的走向, 该表省去了表示语步的字母 M, 只保留了阿拉伯数字 1、2、3、4 (如 1-2-3-4, 表示 M1-M2-M3-M4, 以此类推)。

表 6. 文本的语步顺序统计

中国组 (n=60)		外国组 (n=60)	
语步顺序	出现次数	语步顺序	出现次数
2-3-4	26	1-2-3	18
1-2-3-4	11	2-3	10
1-2-3	8	1-2-3-4	7
2-3	7	2-3-4	6
2	1	2	3
1-2	1	1-2-4	2
1-2-4	1	1-2	1
2-4-3	1	2-3-4-3-4	1
2-3-4-1	1	1-3	1
2-1-2-3-4	1	2-1	1
2-3-2-3-4	1	2-4	1
2-3-4-3-4	1	2-1-2	2
		2-3-1	1
		1-2-1-3	1
		1-2-3-1	1
		2-3-2-3	1
		1-2-3-2-3-4	1
		1-2-1-2-1-2-4-3	1

整体来看，尽管存在少部分“2-3-4-1”、“2-1”等语步乱序现象，中国组和外国组的论文结论文本中出现次数较多的语步顺序都是“2-3-4”、“1-2-3-4”、“1-2-3”、“2-3”的线性结构。这说明大部分的中外写作者都是按照阐述研究意义→总结研究成果→评价研究→展望和建议的线性顺序推进的。

然而从表中可发现，部分文本还出现了语步重复现象。该现象可分为两类：一类是符合逻辑顺序的表达，具有可解释性，如作者在说明不足与局性后分别针对性地提出研究建议，其语步重复符合逻辑；第二类是重复赘述，在外国组文本中出现频率较多，如阐述研究意义（M1）语步作为插入语步在原本的线性结构中重复出现，此为赘余表达，不符合学术论文表达精确、凝练的要求。

2. 论文结论的语步及步骤使用分析

本研究对中外汉语国际教育硕士学位论文的结论文本语步内的步骤进行细化考察，得到两组文本在各步骤的出现次数及使用频率（表 7）。

表 7. 文本中各步骤的出现次数及频率

语步	步骤	中国组 (n=60)		外国组 (n=60)	
		出现次数	频率	出现次数	频率
M1: 阐述研究意义	/	23	38%	41	68.33%
M2: 总结研究成果	M2-S1: 总结概括研究内容	57	95%	55	92%
	M2-S2: 总结研究结果	66	110%	59	98%
M3: 评价研究	M3-S1: 说明不足与局限性	54	90%	41	68%
	M3-S2: 提出研究创新点	10	17%	5	8%
	M3-S3: 说明研究启示	9	15%	19	31.67%
M4: 展望与建议	M4-S1: 进行研究展望	32	53%	21	35%
	M4-S2: 提出研究建议	15	23%	3	5%
总计		266	443%	243	405%

从步骤的使用总数来看,中国组论文结论(n=60)使用的步骤总数(266次)多于外国组论文结论(n=60)使用的步骤总数(243次),这一定程度上反映了中国组写作者的步骤使用意识高于外国组。以下将对各步骤进行分析。

(1) 阐述研究意义语步/步骤

表4与表7显示,阐述研究意义在中国组论文结论中是可选语步(语步频率为38%),但在外国组的论文结论中是常见语步(语步频率为68%),这说明外国组的写作者更倾向于在结论中进行研究意义的阐述。该现象的原因可能是大部分中国硕士会在前文的绪论章节对研究意义有较完整的梳理和概述,在论文结论编写规范为“准确、精炼”的前提下不会再在结论中花费更多笔墨赘述意义。

在该步骤的具体内容方面,中外组表现出一定的共性和差异。首先,两组论文本中都出现对研究意义进行直接陈述的语句,常见句式为“.....尤为重要/是难点/是短板/很有必要”,有时作者还常会限制其重要性作用的领域,如“在日常交际中/对汉语学习者/在教材中.....”。其次,写作者最常用的阐述研究意义的方式是通过研究背景(研究现状、理论发展、时代背景)的概述,间接地引出进行本研究的意义。中国组的结论文本在概述研究背景时几乎都是与研究的现状、理论发展相关,指出目前研究存在的不足,如“惯用语虽然作为高级口语教材的重点内容,但是专门针对高级口语教材惯用语研究

的文章较少。（中国组-10）”^[7]，而外国组写作者更多地出现了与汉语教学发展、本国汉语学习情况与需要等宏观背景的描述，部分研究背景还结合了个人汉语学习情况。以外国组-25 论文结论文本的相关语句为例，“汉语成为世界上越来越受欢迎的语言之一，不少印尼人都学习汉语。印尼 32 年禁止汉语，几十年来的复苏过程也让印尼华裔在华文教育也遇到一些困难。（外国组-25）”^[13]。这一差异与中外写作者的视角差异和选题动机的不同有关。

（2）总结研究成果语步及步骤

总结研究成果语步分为概括研究内容（M2-S1）和总结研究结果（M2-S2）两个步骤。根据表 4 和表 7 的数据统计结果，总结研究成果语步在两组结论文本中都作为典型语步，同时总结研究结果步骤的频率高于概括研究内容。

概括研究内容步骤采用的主要形式有三类：一是对文本的分章概括，如“绪论部分……第一章……”；二是简要介绍研究对象、研究方法等，如“本文主要以……为研究对象，通过……进行分析，进而找出……”；三是详细梳理研究过程，如“本研究首先……，其次……”。整体来看，中国组结论文本在该步骤的写作篇幅会长于外国组结论文本，一方面是因为中国组写作者对于研究内容会做出更详细的介绍，另一方面也与他们所使用的句式复杂程度高于外国组有关。

在总结研究结果步骤中，中国组的写作者在总结研究结果的步骤中更普遍地使用到“……本文得出以下结论/本文的研究结论如下”等语句作为该步骤的起始句，在文本的具体论述中更多地使用了“在……层面/从……来看/第一、第二、第三……”作为段落的开头，从不同层面论述研究结论；而外国组的写作者则更多地使用“本文通过……（研究方法）发现……/研究发现……”等句式直接引出研究结论，而后对研究结论进行进一步的阐述和说明。这种现象一是与中外写作者的思维差异有关，即中国组写作者倾向于从不同角度、不同层面对研究结论进行阐述，而外国写作者倾向于直接阐述研究结论，如有需要再进行具体表现和其他内容；二是与两者的元话语使用习惯有关，中国组写作者作为母语写作者，其元话语更为丰富，句之间的衔接、段落之间的衔接与布局优于外国组，进而导致该步骤差异的产生。

（3）评价研究语步及步骤

评价研究语步包括了说明不足与局限性（M3-S1）、提出研究创新点（M3-S2）、

说明研究启示 (M3-S3) 三个步骤。据表 4, 中国组中使用该语步的文本篇数 (57 篇) 高于外国组 (49 篇)。表 7 表明: 中国组和外国组的论文结论文本中, 说明不足与局限性 (M3-S1) 这一步骤的使用频率均为最高, 中国组写作者对这一步骤的使用情况更为普遍; 提出研究创新点 (M3-S2) 这一步骤的出现频率较低, 然而中国组写作者对于这一步骤的使用频率同样高于外国组; 外国组的论文结论文本中说明研究启示 (M3-S3) 这一步骤的出现频率明显高于中国组。

在说明不足与局限性步骤上, 绝大多数的中国组写作者都有着该步骤的写作意识, 而外国组写作者尽管有该步骤的写作意识, 但却认为其并非必要。另外, 中国组论文结论中说明不足与局限的步骤篇幅长度较为一致, 通常以段落或句群的形式出现, 写作者具有分类讨论的意识, 常以“在……方面存在不足+具体内容”的方式分类进行表述, 且内容多论及个体局限或研究对象和研究方法的局限性。在外国组的论文结论文本中, 说明不足与局限的步骤篇幅长短不一, 该步骤以单句形式出现的情况明显多于中国组, 在内容方面部分文本仅提及“由于个人能力有限, 研究存在不足”, 但未对具体存在的不足进行说明, 并且外国组写作者会更多地探讨研究在实施上遇到的问题, 并提供更多的具体细节。

在说明研究启示步骤上, 相比于中国组的写作者, 外国组的写作者会在结论部分更多地挖掘研究的价值, 并进一步加强和扩大研究发现的影响。

(4) 展望及建议语步及步骤

展望及建议语步之下的两个步骤分别为进行研究展望 (M4-S1) 和提出研究建议 (M4-S2)。根据表 4, 展望与建议 (M4) 语步在中国组的论文结论文本中是常见语步 (43 篇), 而在外国组的论文结论文本中属于可选语步 (20 篇), 其差异较为明显的。同时, 根据表 7, 中国组的论文结论文本在进行研究展望 (M4-S1) 和提出研究建议 (M4-S2) 两个步骤的出现频率上都高于外国组。并且, 根据具体语料内容还可发现, 中国组的论文结论中所提出的研究建议会更为具体, 更明确地说明未来研究方向及切入点, 而外国组论文结论文本中仅有 3 篇文本提出了具体研究建议。

此外, 结合“评价研究语步及步骤”部分的研究结果, 我们还可以发现中国组写作者更倾向于在论文结论的结尾处进行研究展望或提出研究建议, 而外国组写作者则偏向于在论文结论的结尾处进一步扩大研究的价值与影响, 或以研究的不足与局限作为结尾。

（二）硕士学位论文结论的元话语分析

1. 论文结论中元话语使用总体情况

为避免中国组和外国组论文结论文本字数不同对差异分析的影响（中国组汉语国际教育硕士论文结论语料字数为 73929 字，外国组汉语国际教育硕士论文结论语料字数为 64632 字，共计 138561 字），本研究对不同元话语标记的每千字出现的频数进行计算和统计，计算公式为“元话语标记出现总次数/该组语料总字数*1000”，最终得到统计结果如表 8。

表 8. 结论中元话语使用的总体情况

元话语类别	中国组 (n=60)		外国组 (n=60)	
	总次数	千字出现频数	总次数	千字出现频数
引导式元话语	2222	30.06	1964	30.39
过渡标记	1109	15.00	1173	18.15
框架标记	664	8.98	460	7.12
回指标记	109	1.47	105	1.62
证据标记	249	3.37	154	2.38
语码注释语	91	1.23	72	1.11
互动式元话语	1011	13.36	1090	16.59
模糊语	321	4.34	341	5.28
增强语	125	1.69	139	2.15
态度标记	80	1.08	94	1.45
自称语	443	5.99	485	7.50
介入标记	19	0.26	13	0.20
总计	3210	43.42	3036	46.97

结果显示，中外硕士论文结论中引导式元话语的出现频数远高于互动式元话语，其中，出现最多的一类引导式元话语是过渡标记，最少的一类的引导式元话语是语码注释语；出现最多的一类互动式元话语是自称语，最少的一类的互动式元话语是介入标记。

从统计数据来看，中国组和外国组的论文结论中各类元话语使用的总次数及千字出现频数存在一定差异，但差距不大。外国组的论文结论的元话语千字出现频数，不管是总体使用情况，还是引导式元话语和互动式元话语的两个类别，均高于中国组论文结论中元话语的千字出现频数。若聚焦至十个不同类别的元话语，两组语料则呈现出了更细致的差异，中国组论文结论中，框架标记、证据标记、语码注释语、介入标记的千字出现频数高于外国组，而其他元话语的千字出现频数低于外国组。下面将对每一类元话语

的使用情况做出进一步分析。

2. 论文结论的元话语使用分析

(1) 引导式元话语

a. 过渡标记

过渡标记指的是对话语组织和言语行为具有调控作用的过渡性词语。本研究采取了邢福义(2011)对复句的分类,从广义的角度将过渡标记分为并列类、转折类和因果类,所得标注结果如下表(表9)。

从表9中可观察到,中国组和外国组的论文结论中使用过渡标记元话语数量从多到少的类别分别是并列类、因果类和转折类,均使用了较多“也”、“并且”、“但”、“因此”、“由于”等语例。

然而,在具体语例使用上两者出现了一定差异:一是外国组的论文结论中过渡标记的使用种类相对较少,且更多地使用了口语化词,如外国组在“然后”、“而且”此类口语化词语的出现频率上明显高于中国组;二是相比于母语写作者,外国组的写作者在过渡标记的使用上更多地出现了搭配不当或其他误用的情况,如“问卷调查结果暗示出……,虽然有些韵律相关课程,只有一部分学生能上;……”(外国组-2)^[3]一例中缺少了与“虽然”相呼应的转折词“但、却、可”。

表 9. 结论中过渡标记使用情况

过渡标记	次数	千字出现频数	实例
中国组			
并列类	639	8.63	“也”类(158),“并且”类(140),“还”类(120),同时(49),其中(32),“再”类(25),此外(21),“不仅”类(18),另外(12),和……相比(10)
转折类	206	2.79	但/但是(89),而(65),虽/虽然……但(22),无论……都(7),却(6)
因果类	347	4.69	由于(65),因此(60),所以(18),因为(17),“如果”类(13)
外国组			
并列类	609	8.24	“也”类(176),“并且”类(121),“还”类(105),同时(42),而且(29),其中(24),另外(19),此外(17),然后(16)
转折类	194	2.62	但/但是(60),而(47),虽/虽然……但(36),无论……都(10),可是(9)
因果类	413	5.59	因此(74),由于(60),所以(38),为了(34),“如果”类(33)

b. 框架标记

框架标记指的是标识了话语目的或话语（语篇）框架结构的一类元话语，本研究将其分为话语目的标记和结构框架标记，统计结果如表 10。

表 10. 结论中框架标记使用情况

框架标记	次数	千字出现频数	实例
中国组			
话语目的 标记	528	7.14	在……上（130），在（从）……中（120）， 对于……来说（66），……方面（56），针 对……（47）
结构框架 标记	136	1.84	首先……其次/接下来/然后/最后（43），小 标题 5.1、5.2……（20），第一……第二…… 第三（16），一……二……三（11），（1） （2）（3）……（9）
外国组			
话语目的 标记	347	5.37	在（从）……中（129），在……上（51）， 针对……（48），对于……（来说）（33）， 从……角度/出发（23）
结构框架 标记	113	1.75	首先……其次/然后（32），第一……第二…… 第三（24），一……二……三（10），小标 题 5.1……（10），（1）（2）（3）……（9）

由上表可知，中国组的论文结论中话语目的标记和结构框架标记的千字使用频数（7.14 次和 1.84 次）高于外国组论文结论中该组数据（5.37 次和 1.75 次）。从具体语料内容来看，中国组写作者在段首使用框架标记的意识高于外国组的写作者，这使得读者在阅读中国组论文结论时能够更好地把握文本中每一个部分的内容；而外国组写作者尽管也具备一定的框架标记的使用意识，但部分写作者在段落衔接处或整个语篇的架构过程中缺乏对话语目的和结构框架的说明，使得文本的逻辑性和阅读的流畅度都有所降低。

c. 回指标记

回指标记一般指向的是语篇内部其他部分的话语。统计结果如表 11。

表 11. 结论中回指标记使用情况

	组别	次数	千字出现频数	实例
回指 标记	中国组	109	1.47	以下（25），第……章（24），以上（16）， 如下/如下所示（16），上述（7）
	外国组	105	1.62	以下（27），上述（17），第……章（17）， 如下/如下所示（11），以上（10）， 在……部分（8）

根据表 11 来看,中国组论文结论文本中回指标记的千字出现频数(1.47 次/每千字)低于外国组的千字出现频数(1.62 次/每千字),共同使用的几类主要回指标记有“以下”“以上”“第……章”“如下/如下所示”“上述”等。整体来看,外国组论文结论的写作者使用回指标记的频率高于中国组。

该现象的原因可能与外国组论文多为实证性研究有关。尽管在语料收集阶段,笔者尽量使中外两组的理论性研究和实证研究占据相当的比例,但由于目前汉语国际教育中外硕士论文的研究论文现状,实际收集到的中外硕士论文中,外国硕士论文中国实证研究的占比确实更高。而实证研究一般涉及更多的数据分析,论文中相应出现更多图表,写作者需要在文本中通过回指标记引导读者对这部分信息进行回顾,这一定程度也使得外国组论文结论中回指标记的出现频率高于中国组。

d. 证据标记

证据标记指的是标识了话语信息来源的一类元话语。统计结果如表 12。

表 12. 结论中证据标记使用情况

	组别	次数	千字出现频率	实例
	中国组	249	3.37	(通过/经过)……发现(64), 根据……(51), 基于……(研究/标准)(41) 结合……(40), 从……来看(15)
	外国组	198	3.06	(通过/经过)……发现(55), 根据……(46), 基于……(9), ……显示(9), ……说明(8)

从表 12 可知,总体上中国组论文结论中证据标记的使用频率(次数 249, 千字频率 3.37)高于外国组(次数 198, 千字频数 3.06)。从语言形式来看,中国组和外国组的写作者都使用了“(通过/经过)……发现”“根据……”“基于……”等语言形式;同时,中国组使用的证据标记语言形式的丰富性高于外国组,如中国组写作者更倾向于在论述过程中使用“结合……”“从……来看”等对证据来源的说明分句作为状语的语言形式,而外国组倾向于用“……显示”“……说明”,即以证据来源作为主语,再直接引出证据所传递的信息。

e. 语码注释语

语码注释语是指写作者通过解释性手段引导读者更好地理解话语信息与命题义的一类元话语标记。本研究中将语码注释语概括为换言式和举例式两大类：换言式的语码注释语通常是指写作者用更为通俗或具体的描述方式与前面较为抽象的命题义信息联系起来，前后的信息内容可能是同义的，也可能是对前段话语现象可能带来的后果的描述或对前一话语内在含义的揭示；举例式的语码注释语一般是指写作者为了帮助读者理解话语的命题义，通过出示表格或具体实例对话语信息进一步地解释说明。统计结果如表 13。

表 13. 结论中语码注释语使用情况

语码注释语	次数	千字出现频数	实例
中国组			
换言式	36	0.49	即/即是/即为 (15)，分别是 (5)，分别为 (5)，可以说 (3)，也就是 (2)
举例式	55	0.74	如 (19)，比如 (14)，例如 (8)，以……为例 (5)，如/和/像……一样 (5)
外国组			
换言式	34	0.53	即/即是/即为 (9)，或者说/是 (4)，分别是 (4)，也就是 (2)
举例式	38	0.59	如 (18)，比如 (14)，例如 (5)

由表 13 可以了解到，语码注释语是中外写作者在论文结论中使用得最少的一类引导式元话语，该现象可能与学术文本要求精炼、简洁的特点有关。在具体语例方面，外国组的论文结论写作者在语码注释语的使用中出现更明显的口语化、使用语言单一的现象，如偏口语化的“或者是/或者是说”这一语言形式在外国组的论文结论文本中出现了 4 次，而在中国组的论文中并未出现。这一定程度说明了部分外国组的写作者并不能很好地区别口语语体和书面语体。

(2) 互动式元话语

a. 模糊语

模糊语指的是写作者用于减弱对命题肯定程度的一类元话语标记。本文对模糊语的使用频率和使用最多几类语言实例进行统计，结果如下：

表 14. 结论中模糊语使用情况

模糊语	组别	次数	千字出现频数	实例
	中国组	321	4.34	主要（104），可能（47），相对/相对来说/相对而言（33），一定的/地（28），基本上（18）
	外国组	341	5.28	可能（101），主要（94），基本上（31），一定的/地（29），相对/相对来说/相对而言（14）

由表 14 可看出，中国组和外国组的写作者在论文结论中常用的模糊语实例大体一致，使用最多的几类模糊语均为“主要”“可能”“相对/相对来说/相对而言”“一定的/地”“基本上”，只是这几类使用的倾向性存在差异。从千字出现频率来看，外国组论文结论中模糊语的千字出现频数（5.28 次/每千字）高于中国组（4.34 次/千字），这一定程度上说明了外国组写作者在论文结论的写作过程中让渡了更多的话语权力。

b. 增强语

增强语是写作者用于增强对命题的肯定程度的一类元话语。统计结果如表 15。

表 15. 结论中增强语使用情况

增强语	组别	次数	千字出现频数	实例
	中国组	125	1.69	应/应当/应该（81），明显（16），难免（6），的确（4），甚至（3）
	外国组	139	2.15	应/应当/应该（79），明显（14），必须（13），甚至（6），难免（5）

总体来看，中外硕士论文结论中增强语的使用频率并不高，中国组的论文结论文本中增强语出现次数总计和千字出现频数均低于外国组。一般情况下增强语的使用频率越低，留给读者的协商空间就越大，这说明写作者对于自身的研究成果或者总结性的观点不会轻易地表达肯定的态度。该结果体现了学术汉语的话语模式，也与汉语文化中间接委婉的表达风格有关。

c. 态度标记

态度标记是指标识了写作者与读者之间情感互动的一类元话语。从统计结果（表 16）来看，中外硕士论文结论中态度标记的使用频率都不高，这与学术语篇本身客观写作的要求有关，过多的态度标记与情感表达，可能会使论文结论的主观程度增加。同时，

根据统计结果我们发现，相比于中国组的写作者，外国组写作者更频繁地使用态度标记进行情感表达。然而，在论文结论部分对态度标记的适当运用可以使研究结论更具说服力，但如果过多运用，或出现过多对他人情感态度和想法意图的推测，由于缺乏推测的证据，会使文章主观程度增加，降低学术论文的客观与严谨性。

表 16. 结论中态度标记使用情况

态度标记	次数	千字出现频数	实例
中国组			
表认同或否定	1	0.01	同意 (1)
表希望或意图	47	0.64	希望 (39), 期望 (4), 期待 (2), 想 (2)
表评价	32	0.43	有效的/地 (15), 很难 (7), 难以 (5), 需要注意的是/更重要的是 (4), 不可避免 (1)
外国组			
表认同或否定	0	0.00	/
表希望或意图	62	0.96	希望 (57), 期待 (2), 想 (3), 期望 (0)
表评价	32	0.50	有效的/地 (9), 合理的/地 (7), 很难 (6), 难以 (3), 很好地 (2)

d. 自称语

自称语指的是标识写作者主体或写作者身份一类元话语标记。对该类元话语的统计结果如表 17。

表 17. 结论中自称语使用情况

自称语	次数	千字出现频数	实例
中国组			
第一人称代词	67	0.91	我们 (排除式) (39), 本人 (17), 自己 (6), 我 (5)
名词性短语	376	5.09	本文 (216), 笔者 (96), 本研究 (50), 作者 (7), 本论文 (3), 研究者 (2)
外国组			
第一人称代词	85	1.32	本人 (40), 我们 (排除式) (35), 我 (6), 自己 (4)
名词性短语	400	6.19	本文 (159), 笔者 (150), 本研究 (56), 本论文 (28), 研究者 (4), 作者 (2)

由表中数据可见，中外两组写作者都倾向于使用名词性短语来指代写作主体，中国组的写作者对于使用“本文”一词来指代写作主体有着极高的倾向性，外国组写作者在“本文”和“笔者”的使用上没有出现很高的倾向性。第一人称代词自称语的使用上，中国组写作者更倾向于使用“我们 (排除式)”作为自称语，而外国组写作者则更倾向于使用

“本人”作为自称语。这一定程度上说明外国组写作者关注主观观点的呈现，中国组写作者通过扩大自称语的指代范围，在降低了研究主观性被质疑风险的同时，体现了写作者的谦虚，用“我们”代替“我”，强调共同的成果，更加符合汉语思维和学术汉语的表达习惯。

e. 介入标记

介入标记指的是写作者用于指称读者，使读者共同参与话题建构，从而拉近与读者的距离，建立良好的人际互动关系的一类元话语。对该类元话语的统计结果如表 18。

表 18. 结论中介入标记使用情况

介入 标记	组别	次数	千字出现频数	实例
	中国组	19	0.26	我们（包含式）（19）
	外国组	13	0.20	我们（包含式）（12），大家（1）

总体来看，在本研究的论文结论语料中，介入标记是所有元话语中使用频率最少的一类元话语，这与学术论文语体强调正式性的特点存在一定联系，即与读者之间需要存在一定距离；其次，在中外学生的汉语国际教育硕士论文结论文本中，写作者均主要使用了“我们（包含式）”作为介入标记，并常用于提出教学建议的相关语步，这是因为中外写作者都倾向于在论文结论的写作过程中代入汉语教学者的身份，并通过“我们”一词来引发共鸣，从而加强读者对于教学建议的认同。

四、教学建议

（一）课程设置与课程实施

在课程设置方面，建议更多高校增设学术汉语写作的相关课程。课程需要让学生清晰地认识到学术汉语与通用汉语属于不同的语域，学术汉语文本的语篇结构、元话语使用与通用汉语文本存在客观差异，提升学生的学术汉语写作能力。

在课程实施过程中，教师既要有整体教学的意识，也要有部分教学的意识。针对论文结论的写作教学，既要让学生掌握学位论文结论主要达成的交际功能，也要将学生的理解能力和接受程度纳入考量的范围，对不同语步或元话语的使用拆分为具体模块进行专项教学，并注重理论与实践相结合，加强学生的写作训练。

（二） 论文结论的语步教学

在论文结论的语步教学方面,首先要加强学生在论文结论写作过程中的语步使用意识训练。在教学过程中,教师可通过展示语料和讲解让学生了解不同语步的主要交际功能,并学会在阅读学术论文结论时学会自行辨别。同时,教师可根据本文对于写作者在不同语步中常使用的表述方式和表述内容的整理,为学生提供相应写作参考。

其次,基于中外学生对于语步使用倾向不同的研究结果,需要对不同的学生群体有针对性地强调语步的使用与功能,例如外国学生更需要加强研究展望和提出研究建议的相关语步写作,教师需展示更多步骤中的常见句式及实例,并结合学生习作中的常见偏误进行解释与改正。

在语步组合和语步顺序方面,教师可通过解构文本,让学生了解不同类型的语步组合,发现语步重复、语步缺失、语步乱序等非常规语步形成的原因、特点,对比逻辑清晰与逻辑混乱的结论文本给读者带来的阅读感受,指导学生学会根据表达的需要适当运用不同语步及其组合。

在教学方法的选择上,教师可参考体裁教学法的教学周期,从认识语境、建构模型、小组合作(展示、补充、改写等)、独立创作及文本比较几个主要环节推进教学,使学生对论文结论文本的语步结构有更清晰的认识,在理解的过程中学会运用与辨别。

（三） 论文结论写作的元话语教学

在论文结论写作的元话语教学方面,教师首先需要向学生系统讲解元话语的定义、分类及常见的词语实例,对引导式元话语与互动式元话语在论文结论语篇中的作用有清晰的认识,并逐步掌握运用。

此外,教师可根据本文对中外学生在论文结论中元话语使用特征及差异的研究结果把握教学中的重难点。例如,对于使用情况最复杂,出现偏误较多的过渡标记,教师可结合语法教学为学生讲解常见语例的使用,使文本内容衔接流畅;在语篇建构方面,教师可指导外国学生运用引导式元话语呈现论文结论文本的内容,对于语步结合较为紧密的元话语,如框架标记可与语步教学相结合,帮助学生提升结论写作的逻辑性;在与读者的人际互动方面,教师需指导学生适度、适当地使用模糊语、增强语等,使论文结论文本更具客观性,增强严谨性与可信程度;也可根据需要适当使用态度标记与读者之间

进行情感互动，增加语读者的交流感。

在元话语标记的教学过程中，由于元话语标记种类繁多，使用情况较为复杂，对于外国留学生来说，不仅要帮助他们了解更多的元话语标记实例，还需将部分词语实例与语法教学相结合。同时教师应在教学过程中重点讲解符合学术汉语语体规范的相关语例，并对学生作品中的使用偏误进行具体的讲解与修订。

（四）建立论文结论语篇语料库，加强学生写作训练

首先，教师可以将具有完整语步（或具有可解释性的非常规语步），且元话语标记使用准确规范的学位论文结论进行收集并建立典范的论文结论语料库。通过展示和课上课下阅读，引导学生归纳和总结出结论的语步结构以及元话语标记的使用特点，并了解学术汉语语体的规范特点，增加学生对典范的论文结论文本的输入。

同时，教师也可将学生的写作作品进行收集并建立学生论文结论语料库，引导学生进行互评，或者结合学生出现的典型偏误进行归纳教学。例如，外国学生在使用模糊语“可能”一词时，除了用于评价自身研究的不足与局限性，还经常用于与研究有关事件发展可能性的推测，而这种缺乏证据的、主观性的推测损害了学术论文语体所要求的客观性，同时外国学生使用的元话语标记更偏向口语化的表达……需要教师针对学生的偏误情况进行归纳总结再针对性地教学。在教学中，教师尽量出示学位论文结论的实例，鼓励学生自行归纳符合学术汉语表达规范的词句，并在学生输入大量论文结论文本后，加强学生对于论文结论板块的写作训练，从而满足学生未来的实际写作需要，提升的学生的学术汉语写作能力。

五、结论

本研究通过建立中外汉语国际教育硕士论文语料库，采取质性和量化相结合的方法从宏观的语步视角及微观的元话语视角对文本进行考察，得到了中外汉语国际教育硕士论文结论的语步及元话语使用特征及差异。

研究发现，在语步结构方面，总结研究成果和评价研究在中外学生的汉语国际教育硕士论文结论中都作为典型语步，而阐述研究意义语步在外国组论文结论文本中为常见语步，在中国组论文结论文本中为可选语步，展望及建议语步在中外两组的表现则相反；

在语步组合方面,中国组的四语步和三语步文本篇数更多,外国组二语步组合的文本篇数更多;在语步顺序方面,中外写作者一般都按照阐述研究意义→总结研究成果→评价研究→展望和建议的语步顺序安排和撰写结论,但也均出现了语步重复、语步乱序等非常规语步现象;在步骤使用倾向上,中外组也由于思维差异与语言能力的不同显示出一定的共性与差异。

在元话语使用方面,两组文本中引导式元话语的出现频次均高于互动式元话语,其中引导式元话语的使用频率从高到低排序分别是:过渡标记>框架标记>证据标记>回指标记>语码注释语,互动式元话语的使用频率从高到低排序分别是:自称语>模糊语>增强语>态度标记>介入标记;中外写作者都对论文结论准确精炼的表达要求及强调客观性、正式性的学术汉语的话语模式具备一定了解;中国组文本的元话语标记的语例更为丰富,文本逻辑性及流畅程度更好,文本可证性更强,更强调表达的客观性,外国组则对学术汉语语体的规范性和正式性认识不深,出现较多口语词汇,语法错误较多,过度使用模糊语,更关注主观观点的呈现,表达了更多的情感互动。

本研究的结论为留学生适应汉语学术规范、提升论文写作能力,以及今后的学术汉语写作与教学提供了一定参考。本研究存在以下不足:首先,由于外国留学生的论文结论文本常经过导师和中国同学的修改和润色,可能无法完全反映出外国学生的论文结论文本的真实特点;其次,由于个体差异和随机误差,根据统计数据所得出的研究结论客观上存在一定的片面性;同时,语步和元话语标注的过程中存在一定的主观因素,对研究的客观性有影响;此外,由于时间精力原因,本文对于汉语中存在的隐性标记或其他未确定分类的元话语标记没有详尽考察。希望未来能有更多研究者投身至此领域的研究之中。

参考文献

- [1]陈艳平,潘璐霖.汉韩学术论文摘要中元话语劝说功能对比研究[J].东疆学刊,2020,37(02):106-112.
- [2]刘卉.应用语言学英语期刊论文结论部分体裁分析[J].长江大学学报(社会科学版),2011,34(11):98-101.
- [3]刘弘,宋羽蕾.中外汉语国际教育硕士学位论文摘要元话语使用对比分析[J].国际汉语教育(中英文),2018,3(02):41-53.
- [4]Jan Lorenc (骆恒).CHIPROT在汉语语音教学中的应用研究[D].北京外国语大学,2022.
- [5]李秀明.汉语元话语标记研究[D].复旦大学,2006.
- [6]秦蓉.汉语国际教育专业中外学生学位论文结论语步中的立场标记语研究[D].北京外国语大学,2022.

- [7]任璐.中英人文社科和自然科学学术论文结论部分体裁对比分析[D].兰州理工大学,2016.
- [8]孙莉.语用身份论视角下中国研究生的元话语使用研究[D].南京大学,2015.
- [9]唐文丽.高级汉语口语教材惯用语研究[D].吉林大学,2022.
- 吴格奇,潘春雷.汉语学术论文中作者立场标记语研究[J].语言教学与研究,2010(03):91-96.
- [10]吴鸿桃.英汉自然科学期刊论文结论部分元话语及体裁比较研究[D].新疆大学,2019.
- [11]邢福义.现代汉语[M].武汉: 华中师范大学出版社,2011.
- [12]肖雨.英汉学术论文摘要中元话语标记语的跨学科研究[D].华中师范大学,2021.
- [13]余玲丽.引言与结论的呼应: 基于英汉博士论文体裁的元话语对比分析[D].上海外国语大学,2012.
- [14]张博.基于语料库的汉英学术期刊论文结论部分元话语应用对比分析[D].燕山大学,2012.
- [15]曾丽璇(Feny Pratiwi).不同语言背景的印尼华裔学生汉语学习动机研究[D].浙江大学,2021.
- [16]Hyland K. Meta-discourse: Exploring Interaction in Writing[M]. London: Continuum,2005.
- [17]Rebecca Van Herck, Sofie Decock, Bridgit Fastrich, A unique blend of interpersonal and transactional strategies in English email responses to customer complaints in a B2C setting: A move analysis[J]. English for Specific Purposes,2022(65):30-48.
- [18]Swales, J. Genre analysis: English in academic and research settings[M]. Cambridge: Cambridge University Press,1990.
- [19]Yang R, Allison D, Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions[J]. English For Specific Purpose,2003,22(4):365-385.

A Study on Move and Meta-discourse of Conclusions in Master's Theses of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages

Abstract This study, based on the self-constructed corpus, compares the common and different features of the conclusions of masters' theses in China and foreign countries from the aspect of move and meta-discourse using qualitative and quantitative methods. The results are as follows. In terms of move structure, there are both commons and differences in the Chinese and foreign texts. In terms of meta-discourse use, the common feature of Chinese and foreign texts is that the order of the frequency of use of ten types of meta-discourse is consistent. The difference is that the writers in the Chinese group use richer meta-discourse markers, clearer logical frameworks, more verifiable texts, and stronger rigor in their discussions. Based on the results, this study provides several advices on the teaching of the conclusions of master's theses from the setting and implement of the curriculum, the teaching of conclusion's move and meta-discourse, the construction of the conclusions corpus of theses and the improvement of writing guidance on theses.

Keywords: Chinese international education, dissertation, thesis conclusion, move analysis, meta-discourse analysis

后疫情美国中文教育项目设计与课堂教学发展路径*

——中美高校中文教师联盟研讨会综述

杨春¹ 张晶滢²

(厦门大学国际中文教育学院¹; 福建师范大学海外教育学院²)

摘要: 后疫情时代下, 美国中文教育面临诸多挑战, 包括学生人数下降、中美关系紧张、教育体系不足和技术困难等困境。中美高校中文教师联盟研讨会上, 专家学者提出了中文教育项目设计和发展路径, 强调线上教学的常态化、数字化教学资源共建共享、人工智能技术在教学中的应用, 以及需求驱动的教学变革。文章指出, 国际中文教育需适应数字化转型, 构建包容、适应性强的教育生态, 以实现系统性变革。

关键词: 中文教育; 后疫情; 数智化; 需求驱动

近年来, 中美关系正在发生着显著的变化, 期间又叠加疫情的影响, 导致中美两国的国际中文教育均受到不同程度的冲击影响, 因此两国的中文教育在后疫情时代何去何从是一个备受关注的问题。2024年5月31日-6月2日, 由厦门大学与中美高校中文教师联盟, 主办的“新时代国际中文教育理论与实践”中美高校中文教师联盟研讨会在厦门成功举行。来自中国和北美高校与机构的170多位专家学者出席了会议。与会领导和专家学者围绕后疫情全球中文教育项目设计与课堂教学发展路径展开深入的研讨, 共商国际中文教育的未来发展, 呈现了一场异彩纷呈的学术盛宴。

论坛采取了主旨发言和分组讨论的形式, 主要议题包括: 后疫情时代汉语/文化课程、课堂的理论探索与实践研究, 后疫情时代高校中文教育大势及海外学习项目调整、研究及创新, 人工智能/计算机/互联网与汉语/文化教学的关系及影响, 语言学、语用学在汉语教学中的运用, 国际中文教育教师发展/汉硕专业人才培养, 汉语语言文字学

*基金项目: 本文为教育部中外语言合作交流中心中外联合研究专项课题项目(编号: 22YH28ZW, “后疫情美国中文教育项目设计与课堂教学发展路径行动研究”, 2022-2024年)部分成果。

作者简介: 杨春, 厦门大学国际中文教育学院/海外教育学院, 语言学及应用语言学专业2022级研究生, 研究方向为专门用途汉语。Email: 919251911@qq.com; 张晶滢, 福建师范大学海外教育学院, 汉语国际教育专业2022级研究生, 研究方向为语言测评。Email: 835975999@qq.com

与国际中文教育，华裔汉语、专业用途汉语及汉语语言技能的培训与水平测试。

一、后疫情美国中文教育的困境与挑战

（一）后疫情美国中文教育事业困境

后疫情时代美国中文教育事业面临最大困境就是学生人数的减少。绝大部分专家和学者都认为疫情限制了美国中文教育的线下教学，这直接影响了学校和教育机构的招生能力，并可能影响学生的学习动机，导致部分学校和机构的中文学习人数有所减少，数据也表明美国大部分高校的中文班学生入学人数大幅下降。

其次，语言学习往往与国家之间的文化、政治关系密切相关，而国际形势多变复杂，这给国际中文教育带来了很多不稳定的因素。吴坚谈到复杂动荡的国际局势给中文教育在区域、国别、地方等多层次范围内的可持续发展埋下隐患，中美关系的紧张导致美国学生对学习中文的兴趣下降，基于国家和民族间主流意识形态的文化壁垒是国际中文教育需要奋力突破的隐形藩篱。潘维廉还提到西方媒体的不当传播也阻碍着西方对中国的认知，导致美国对中国的恐惧增长，削弱了美国学习者学习汉语的热情。

从宏观层面来说，产学研脱节的问题从根本上动摇了学生的汉语学习动机。印京华提到美国缺乏中文大环境，学生课后几乎没有使用中文的环境和机会。王锦红也强调需要将中文教育与实际应用场景相结合，以提高学习者的学习动力和中文教育的实用性。

资金投入的不足和资源配置不均衡等经济因素，对国际中文教育事业的发展也产生了不小的影响。美国高校管理层重科技轻人文课社科，王志军指出中文项目的财政资源减少，致使教学资源 and 教师的资金损失，甚至还导致了中文项目和外语系的取消。根据 MLA 的数据，2016-2021 年间，中文项目减少了 105 个，教育的学科财政的分配不均衡使得国际中文教育的发展受到了一定的局限。

（二）后疫情美国中文教育体系困境

在新时代，美国中文教育体系面临的主要困境主要归为以下三方面。

一是中文课程少或无。李丽华以昆山杜克大学的语言项目和课程为例，指出中文教育面临的困境是院校没有设置中文主修或辅修，中文课程的教学语言为英语教学(EMI)，从初级汉语到高级汉语课程设置的连续性不强，出现断层的现象。印京华以佛蒙特大学的中文课程为例，也指出在课时安排方面，中文课占比小。

二是中文课程的普适性不高。在区域国别化中文需求扩大的同时，普适性的汉语课

程需求也不容忽略。由于选择汉语课程的学生人数有限,即便他们的文化背景不同,语言水平参差不齐,也只能组成一个班级上课,但相同的课程内容,无法满足需求不同的学生。于涛针对专业汉语课程建设总结了其面临的教学痛点,即面临水平层次不齐、文化背景多样的学生,该如何找到一条普适的整合之路。

三是师资培养质量和发展。“中文+职业教育”的发展使得专门用途汉语涉及的领域越来越广,跨学科的发展促使培养跨学科人才。面对学生的不同学习需求,师资队伍也需要跟上步伐具备相关的专业知识技能。郑云骢指出现有师资的知识结构与其要求间不平衡、不充分的矛盾已经越来越成为商务汉语课面临的最大难题之一,如何扩大专业性师资队伍、培养对外汉语和相关专业双线发展的人才是亟待解决的问题。吴应辉认为,为了促进供给侧和需求侧的良好对接,精准服务世界各国对中文教育师资的多元化需求,迫切需要建立需求导向的国际中文师资培养体系。

（三）后疫情美国中文教育教学困境

学生的学习动机和需求是美国中文教学的核心因素,是中文教学设计的重要依据。潘维廉在报告中提及学生的学习动机和学习需求对国际中文教育的影响,部分学生认为学习汉语的难度大,且部分专家认为学习汉语的经济效益低,就业机会减少,学习中文的美国人会越来越少。这些错误的认识,现在仍然存在于很大一部分学生的认知当中。

中文教材与当地社会需求脱节是教学困难的主要问题之一,许多中文课程都存在的通病是教学内容、教学方式陈旧与学生的学习需求不相符。陶弘扬探讨了后疫情时代在加拿大中文教育本土化进程中遇到的问题,他指出中文教育的开展没能够充分利用当地资源和政策,导致教材与实际情况脱节,远离了学生的生活和认知范围,进而成为了学生学习中文的阻碍。不同水平汉语学习者的个性化需求、多元化需求层出不穷,而教材内容却没有与日俱进,学生在学习传统的教材中难以满足需求,容易导致其产生学习中文无用的想法。

（四）后疫情美国中文教育技术困境

新一轮的科技革命给国际中文教育带来了数字化脉冲,国际中文教育主要面临线上教学的效果不佳,教师不熟悉技术应用,以及各高校的软硬件设备缺失等问题。吴坚认为信息技术能否赋能、如何赋能以及如何持续高质量发展是国际中文教育高质量可持续发展所面临的新挑战。

王楠指出高校汉语类课程面临着线上的教与学效果不佳的困境,王志军在调查中发

现, 学生认为线下教学的效果要优于线上教学, 因为线上教学容易收到网络信号、技术应用等不稳定因素的影响。宋丽华提出线上微课程应用的面临的三大问题: 一是教学效率如何提高, 二是教学效果如何提升, 三是教学的互动策略如何调整。

海常慧探讨了线上教学实际面临的挑战, 如时差问题、技术障碍等。线上教学对教师技能的要求侧重于网络平台和多媒体的应用技巧, 但部分教师在应用操作方面还存在技能短板。这在一定程度上制约了线上教学效果最大化, 可能导致教学内容呈现方式单一, 影响教学互动和信息传递的效率, 从而难以引起学生学习汉语的兴趣, 且人工智能技术的广泛应用容易导致教师作为教学组织者的作为不当, 将学生完全交给人工智能技术。此外, 美国中文教育资金不足的问题也间接导致了高校或机构线上教学软硬件设备的缺失。

二、后疫情美国中文教育教学发展路径

当前, 随着后疫情时代到来和第四次工业革命的叠加之下, 国际中文教育迎来了跨越式发展的新契机和新空间。在世界百年未有之大变局加速演进的当下, 如何更好满足中文学习的需求, 与会专家也进行了全面多角度讨论。加快赋能传统中文教育转型升级, 是国际中文教育实现高质量发展的重要路径。这一教育数字化转型具有双重意蕴: 一是 AI 技术与大语言模型 (LLM) 的内嵌与耦合, 二是国际中文教育专门用途汉语发展方向。

(一) 促进后疫情时代教育教学模式的转型

1. 促进国际中文教育线上教学模式的延续

由于疫情的影响, 国际中文教育的线下教学开展遇到了难题, 线上教学成为了主要教学模式。在后疫情时代, 经过不断的实践和探索, 教育技术应用愈发成熟, 中美各高校及机构都已熟悉线上教学模式, 能够熟练应对各种线上教学难题和突发情况。目前美国中文教学大多已恢复线下教学模式, 但仍有不少学校和机构延续线上教学模式。

教育技术的发展推动了教学模式的创新, 使得信息技术赋能国际中文教育的高水平发展。吴坚谈到国际中文教育发展面临的新形势之一就是国际中文教育线上模式逐渐常态化, 线上模式使交流更加便捷的同时, 也对网络平台、互联网技术、相关参与者的技术操作能力等提出更高的要求。大连理工大学宋丽华汇报了该校国际中文教育教学模式转型的案例, 在美国关键语言项目和其延伸项目实践在线上汉语团组教学的个性化、数字化方面进行了有益尝试, 她认为应当创新传统教学模式, 转变为开展 SPOC 教学模式

(Small Private Online Course)。香港理工大学曾洁也提出在后疫情时代设计线上线下的教材教法、游戏工具、网上互动学习平台，以中文绘本伴读结合社区探访，在轻松愉快的语境中帮助非华语学生提升学习中文的兴趣和能力。郭凌云、黄卓明、陈稼容等学者针对不同的课程和语言项目开展了线上教学模式的研究，探讨线上教学面临的问题，分享实践经验和启示。

为促进线上教学常态化，推动国际中文教育数字化教学资源共建共享成为了新时代国际中文教育发展的重要着力点。中文联盟王锦红主席介绍了目前中文联盟及其合作伙伴在国际中文数字化教学资源建设、多国别（区域）、多形式的平台建设、产品及技术的开发、国际中文项目的协同合作等方面的实践探索，提出了数智化背景下的国际中文数字化资源建设思路，为国际中文教育的资源建设做出了极大的贡献，这在很大程度上为线上教学提供了有力的支持。

2. 促进国际中文教育的数智化发展

随着信息技术的展开，国际中文教育的发展离不开数智化技术的支持与赋能。国际中文教育数智化发展的必要性迫在眉睫，国际中文教师的信息素养、数字化教学资源建设、教育技术应用无一不在体现数智化与国际中文教育的融合。

数智化教学资源的开发和应用成为国际中文教育研究领域的重要趋势。黄卓明认为教学资源建设应当由传统媒介的教学资源向数字化教学资源库转变，打造一系列线上课程精品课程，以适应后疫情时代的混合教学模式。王锦红提出的数智化背景下国际中文数字化资源建设中提及到，要对照数智化转型需要和新技术的发展，用最成熟的技术来发展教育。构建智慧教育平台是较为常见的中文联盟的“中文智慧教室”将互联网、大数据、云计算、物联网、人工智能、虚拟现实技术等应用于国际中文教学，如有AI虚拟教师，可以协助教师进行教学管理和学生辅导；教学中可以快速便捷地识别学生的学习行为，利于追踪学生的学习进度，分析学生的学习习惯等。

汉字一直是汉语学习者需要攻克的一座大山，尤其是“难写”的问题。进入信息化时代后，部分学者在汉字教学方面提出了电写与手写相结合的教学方式，希望能够走上“电写为主，笔写为辅”（储诚志，2024）或“电写开路，笔写跟进”（陆俭明，2024）的新教学模式。为应对美国第二语言学习竞争、汉语学习畏难等难题，王志军探讨了中文项目中可采取的策略，他认为汉字教学的电写化是汉字教学综合效益最优化原则的最好体现。姚思佳建议在教学中加入书法和电脑打字的练习，她认为这不仅能够帮助学生

更好记忆和理解汉字结构，而且还符合学生实际运用汉字的需求。总体而言，“汉字电写教学”成为了国际中文教育的一大新机遇，让汉字教学跟上技术发展的脚步，打造数智化国际中文学习环境，助力学生提升中文学习的质量，如何有效实施电写与笔写相结合的汉字教学还有待共同探索更多的可能。

3. 促进国际中文教育人工智能技术的应用

随着人工智能时代的到来，国际中文教育的教学模式也迎来了大变革时期，依靠互联网和人工智能来辅助国际中文教学，以 ChatGPT 为首的人工智能技术的广泛应用，促进国际中文教育途径转向以大语言模型和人工智能应用技术为驱动的方向，AI 技术已经走进国际中文教育的课堂教学、课后作业、考核测评等多方面。

张洪明在其报告中强调了 AI 技能科技素养的重要性，提出需要培养学生的计算思维、设计思维和交互思维，以及 AI 鉴赏力、理解力和应用力。同时，他提到了大型语言模型如 ChatGPT 在语言教学中的应用，包括课程设计、备课等，指出这些技术可以改变学习方式、教学方法等，提高学习效率。

ChatGPT 一经问世就受到语言学习者的欢迎，在国际中文教学中，也不乏有汉语教师将 AI 技术融入到课堂教学中。陶弘扬在加拿大汉语教学中将传统课堂操练和 Canvas 作业考试平台相结合，利用 AI 技术将单一的课堂形式变成多模态教学，多感官调动学生的学习兴趣，鼓励学生在完成作业的过程中，利用 AI 完成初步作业，在此基础上完成个性化修改。

但科技是把双刃剑，人工智能技术给国际中文教育带来巨大便利的同时，也存在着不少隐患。杜逸轩指出 ChatGPT 仍是一个基于模型的自然语言处理工具，解决问题的能力尚且有限。无独有偶，陶弘扬也提出在应用过程中，需要慎重考虑 ChatGPT 所给出的回答，认为大语言模型运算缺乏相关的实际经验，回答当中会存在逻辑漏洞和错误。因此，需要充分规范人工智能技术在国际中文教育中的使用，老师要正确引导学生，只将其作为学习的辅助工具，确保学生在学习汉语中的自主性，防止学生对人工智能技术产生过分依赖。

在语言测评方面，冯丽萍对比分析了中美中小學生中文水平测评体系，并以此为基础，结合实际案例，提出了中文教育标准的国别化、本土化应用的思考，认为测试的综合功能应将知识、技能、策略、情感、导向、社会等因素考虑在内。当中提及的成绩报告分析，可以关联到 AI 技术在测评中的潜在作用。越来越多的学者着手研究汉语二语

写作的自动化测评，划分出能够应用于自动化测评的文本特征。利用 AI 技术的语音识别、自然语言处理等功能，自动化评估学生的中文听说读写能力，可以提高评分的效率和一致性，减少评分员主观性的失误。

（二）推动后疫情时代以专门用途汉语为核心的学习者需求驱动教学变革实践

随着大数据、云计算、人工智能等数字技术加速向社会各领域带来的颠覆性影响，传统教学理念已无法满足全球日益扩大的中文学习需求，因此，在后疫情时代，国际中文教育在这一历史阶段下产生了一个发展的必然选择——需求驱动。聚焦需求的教育范式逐渐成为国际中文教育转型的新追求，在这一理念的驱动下，专门用途汉语逐渐成为后疫情时代国际中文教育的发展方向。王锦红认为应以学习者为中心，努力推动中文人人、时时、处处可学可用，易学易用。打造无国界、无障碍的中文教学环境，以及个性化、精准化的中文学习内容，关注学生的学习动机、学习体验及学习效果。与会专家从学科建设、教育组织、教学范式、教学过程、评价方式等方面全方位分享并构建了后疫情时代中文教学变革的实践线。

1. 厘清学科定位

国际中文教育需求中心转型首先应该厘清对学科定位思想认识。汉语国际教育的学科性质如何确定一直聚讼不已，尽管对于汉语国际教育的研究或从语言学出发，或从教育学出发，或从心理学出发，或从传播学出发，甚或从政治学、经济学出发，但国际中文教育作为一门交叉学科是普遍共识。

吴坚对大变局下国际中文教育可持续发展提出几点思考，其中就包括“国际中文教育作为一种交叉学科，在此东风之下可以加强对专业管理、跨学科及复合型人才培养的探索，促进学科优化。”华侨大学郝瑜鑫在梳理近二十年国际中文教育语法习得研究述评亦得出结论：国际中文教育呈现出更开阔的交叉学科视野，计算机科学的进步为语料库的建设提供了技术支持，语料库资源的丰富得以更好地推动第二语习得研究的发展；心理学、神经科学的加入为探究学习者语言与大脑之间的联系提供了心理与生理学证据；学者们统计学素养的提升，改变了早期无统计或只是简单的描述性统的现象。

国际中文教育“交叉学科”的定位落实，并将其置于全球人类命运共同体的视域下，就可以理解国际中文教育”的学科其实就应该是一种“中文+N”的学科。”N”’可以是各类学科或行业，从而更好地满足受教育者的知识需求与发展需求。

2. 构建教育体系

在需求驱动的国际中文教育发展路径中,所谓“需求”对应的是教育系统发展所需要的整体性要求。我们需要以学习者为中心,满足学习者个人发展需求,使国际中文教育更加个性化,需要使其更具包容性,并与当前国内外市场对中文的需求相关;需要教育变得面向未来、适应未来和塑造未来,并专注于学习者和国际社会发展具备相关性。

在此基础上,不同专家基于实践经验共同探讨了需求驱动下的专门用途汉语为发展方向的教育体系构建。上海电机学院王圆圆在制造业产能合作升级背景下,在产教融合、校企合作理念指导下,探索了“一带一路”背景下双线复合型“中文+”课程体系建设,主要包括:需求调研不断线、“中文能力+岗位能力”双线复合的课程体系建设思路,并以中文+机械”为特色中文课堂试点先行,根据需求拆解岗位能力,构建该专门用途汉语课程模块,培养更多复合型高素质人才,形成“中文+”双线复合型的课程体系。同样来自该学院的古文斌则拆解职业发展需求,围绕应用型高校如何打通专、本、硕三个层次人才培养体系对“中文+”国际学生展开一体化贯通培养模式展开深入探究,构建“中文能力+学科知识+岗位能力”三线复合、专本硕三段衔接的课程体系,建立融通一贯的教学标准,为“中文+”人才培养有效贯通奠定基础。

3. 完善教育组织

国际中文教师是国际中文教育需求驱动教学变革的推动者和体验者。国际中文教师的复合学科素养关系到后疫情时代国际中文教育发展的进度和结果。郑云骢提出要通过实行培训计划、开展合作项目、提供实习机会、培养跨学科人才、制定完善行业认证标准等措施,推动商务汉语不断产生新的活力和内涵,形成“汉语+商务”的跨界交叉融合,从而建立起师资培养的有效路径。

为了更好地满足学习者的知识需求,多年以来“汉语国际教育”的人才培养只是关注“汉语+语言教学知识+(些许)跨文化交际知识”的知识模型应该改变,大连理工大学齐小鹏提出应当制定学科交叉融合的课程体系、打造多元化背景的师资队伍、建设汉硕专业人才实践基地以及构建基于成果导向的人才培养质量评价体系,探索多学科交叉融合的汉硕专业人才培养模式。我们认为,可以引进政治学、国际关系、社会学历史学、法学、哲学、生态学、医学、建筑学等各学科的硕士、博士,进入国际中文教育师资队伍之中,造就一大批真正具有专门用途汉语知识结构的教师队伍。厦门大学吴尧通过对“走出去”文化交流平台搭建与“引进来”来华留学教育体系完善的新常态进行分析,勾勒后疫情时代“中文+”人才培养模式的变迁与实践路径

2022 年,世界汉语教学学会发布《国际中文教师专业能力标准》(以下简称《标准》),在一级指标“专业技能”下单列二级指标“教育技术”,对国际中文教师的数字素养进行了全面概括。建立在 AI 技术与大语言模型基础上的需求驱动教学,需要国际中文教师具有将信息技术与中文教学过程深度融合的意识,具备一定的网络教学资源运用能力;同时还要具备基本信息伦理素养等。张洪明就提出:“从业人员应主动了解、引导、利用大型语言模型,发掘其辅助教学与研究的功能所在,并对其为学生的语言学习可能带来的各种积极与消极影响作出预判,适时引导。”

4. 优化教学模式

在需求驱动的教学变革实践中,教学体系建设是一项系统工程。要采用系统化观念,将学习者需求全要素贯穿教学体系的全流程。

专家学者围绕“后疫情时代汉语/文化课程、课堂的理论探索与实践研究”,从教材选择开始以学生需求为中心选择体裁,郎珺在课程开始之初,根据学生兴趣问卷调查结果,搜集整理了来自网络的新闻文章并编辑为适合该水平学生的教学材料,设定为七个主题,包括流行语与社会变化、年轻人的婚恋观、性别意识、“一带一路”和新的全球化等,从而更好地提升学生在后疫情时代对中文学习的兴趣和热情。吴成年在中国概况课中采用主题式任务型教学方式,教学成效明显,获得了学生们的积极反馈。

需求驱动的教育变革需要紧扣个性化、精准化、智能化的要求,宋丽华以美国关键语言项目为例,介绍了大连理工大学后疫情时代线上汉语团组实践,一些措施如转变教学模式,包括 SPOC 模式,小班教学、自编教材、增强文化体验等;度通过案例讨论、在线实时反馈、个性化指导、多样化互动等教学活动增强互动性和参与,从而形成了一整套方法成熟、类型丰富、体系完备的团组教学经验。

个体具有差异性,需求驱动的教育范式转型要通过发展多样化和多元化的学习资源、方式和服务,使教、学、管、测、评等全流程的策略、方法、资源、服务(体验、推送等)均应符合教和学的需求。陶弘扬据此原则设计了一套适应后疫情时代加拿大社会需求的中文教育策略和模式——囊括贴合当地教育理念和教学大纲的课程设计和教学法;高素质且熟悉中加文化的教师;贴近学生生活和认知的教材和教辅;多向夏令营和交换生项目等。

教育是有目的的活动,需求驱动的教育变革应根植于教与学目标的相关性,如何将

思维技能第一”的理念和方法融入知识学习过程，避免过度的知识堆积是需求驱动教学的关键。美国马萨诸塞大学王志军，应学生需求开设多种内容型课程（商务中文、媒体中文、电影中文、科技中文等）。

5. 创新评价方式

数字评测是国际中文教育未来发展的必然趋势和主要表征，也是更好满足学生学习需求，使其直观而精确了解个人知识掌握程度的重要方式。

如北京师范大学冯丽萍通过测评考察到文化信息会影响语言测试的内容，发现这是由于学习者重视成就文化、流行文化的实际需求，因而在考试中添加了有关交际文化的测试试题。波莫纳学院郎珺在教学实践中通过“取消评分”（ungrading）或者“合作评分”，强调学生对教师建议和同侪反馈的关注而非对分数的关注；并使用学生自由选择的创意性期末作品来替代传统的期末考试，关注学生整体能力的提升。

我们认为，应加快中文语用能力数字测试开发，提高国际中文教育评测的实效性。同时还应建立动态评测体系，提高中文测试诊断的及时性，完成中文“教学-操练-评测”的闭环模式，从而激活中文评测对中文教学的积极反拨效应。

三、后疫情美国中文教育项目设计思路

依据当前美国中文教学困境及专家学者们提出的教学发展路径，结合 4C 框架（Coyle, 2007）中总结的教学要素内容（Content/主题知识）、交际（Communication/语言）、认知（Cognition/学习和思维）和文化（Culture/自我和他者的社会意识），后疫情美国中文教育项目的设计思路应当秉持数智化和专门用途汉语并重发展的理念，专门用途汉语需求驱动的数字中文教育项目。在教学途径上，数智化融入到各个教学环节；教学内容上，依据学习者的专门用途汉语需求设计课程。

1. 教学内容的选择

教学内容的选择必须对目标学习者进行深入的需求分析，了解其在职业、学术或生活中的具体汉语应用需求，同时兼顾语言学习循序渐进和文化普及的汉语学习需求。针对印京华、王锦红、陶弘扬等人提出的教学内容与社会实际脱节的问题，中文教育项目应当拓展学生的知识、技能及对内容的理解，后续还应出版贴近学生认知和生活的教材和教辅。

周延松从专门用途语言视域下对比研究了国际中文教育等级标准和欧框《共同语言力量表》，针对专门用途汉语教学涉及领域多、专业词汇类多量大的困境，他认为在选择教学内容时要面向中文的交际实践，加强语言要素之间的多向互动，立足精准的需求分析，构建动态的应用机制。

汉语教学的内容顺序与学生的学习需求也会产生矛盾。传统的中文教学顺序是先语后文，起始阶段的学生也是通过聆听模仿来学说汉语，但印京华认为初级阶段的学生在学会一个汉语词语的听说后，对于其学习展望这个汉语词语的读写没有任何帮助，且初级汉语的教学内容往往因为要顾及日常交际的听说教学而无法选择基本汉字进行教学。因此他提出探索新的教学途径，针对海外大学中文项目初级汉语教学，他建议采取语文分治，分进合击，节奏诵读，整体输入的方针，由此平衡教学内容的循序渐进和急学先用的学习需求，帮助学生更好掌握初级汉语知识。

总体而言，在汉语教学内容选择上，应当侧重于内容、交际、认知、文化之间的相互关系，考虑到不同层面的整合，满足学生的多样化语言学习需求。

2. 课堂教学的实施

课堂教学方法也需要与学生需求紧密对接，调动一切可用资源，尤其是数智化资源。如采用情景模拟法、SPOC 教学模式、混合式教学模式等，增强学习者的交际情境互动感和真实感，鼓励学生在真实语境或贴近实际的模拟语境中交际。结合数智化技术，设计线上和线下的语言实践活动，创造沉浸式学习体验，深化学生跨文化意识的体验。利用数智化平台开展实时互动、在线答疑等活动，提高学生的参与度和学习动力。探索中文教育的电写化，打造数智化国际中文教育学习环境，提升学习质量。仇小屏提出将“多媒体语”应用于汉语教学，既顺应了新技术和传播方式的发展，又满足了学生实际情景应用的需求。

采用多样化、个性化、精准化的教学法，以满足不同学生的汉语学习需求，这是美国后疫情中文教育的发展趋势。韩文淑以国际中文当代文学课为例，提出了以“学生需求为导向”，融合“国学+文化+国情+语言”的理念，构建多模块组合的教学环节。赫德以犹他州大学的中文衔接课程为例，提出高中老师与大学老师合作授课的教学模式，一切以学生需求为驱动进行教学。

在教学实施的过程中，教师对线上面对学生对线上教学效果的质疑，线上微课程应用效率如何提高、教学效果如何提升以及互动策略如何调整等方面，仍需要进一步加强

探索。

3. 教学评估与反馈

利用人工智能技术和大语言模型，分析学生的学习表现、能力和习惯，提供个性化的学习路径和资源推荐，为教师调整教学策略提供依据，更好地规划其后续中文学习。并且教师可以通过相关技术和平台，提供及时反馈机制，帮助学生及时发现并纠正错误，提高中文学习效率。

除了评价学生汉语学习成效，教材评价体系也不容忽视。陈肯针对专门用途汉语教材，建立了需求分析、语言分析、课程设计三个评价维度，以教材使用前——使用中——使用后为评价周期，尝试构建使用者（学习者与教学者）视角下的专用中文教材评价框架，为专门用语教学普遍评价提供了参考模板，在此基础上针对不同领域汉语评价的操作可再细化、改变、扩展。

四、结语

在后疫情新时代下，作为国际中文教师要自我更新，跟上时代步伐，面向未来，善用科技来赋能自己、赋能学生、赋能教学。国际中文教育发展转型是持续将数字技术与国际中文教育全要素、全业务、全领域和全流程深度融合，推动国际中文教育价值取向、教学模式、办学模式、评价模式等发生系统性变革，逐步构建更具包容性、适应性、灵活性、开放性的数字化教育生态的过程。发展转型具有复杂性、系统性、革命性和有序性等特征。可以通过促进后疫情时代教育教学模式的转型、推动后疫情时代学习者需求驱动的教学变革实践等路径实现后疫情时代国际中文教育转型目标。数字化转型为国际中文教育的美好愿景提供可能，但是在具体领域、具体问题上还需要继续深入探讨。