

基於體驗學習理論的國際中文教育人才培養模式*

聞婷、蘇珩驊

(西交利物浦大學語言學院現代語言中心)

摘要：隨著中文學習需求的持續擴大，培養優秀的師資成為當務之急。作為中文國際教師「培養鏈」的基礎階段，漢語國際教育本科的培養方案仍然存在理論重於實踐的現狀。為幫助學生在打牢基礎的同時探尋發展方向，西交利物浦大學根據《國際中文教師專業能力標準》和體驗學習理論，在實踐中探索出了一套專業技能、專業實踐與專業知識並進的做法。本文將以西浦國際漢語教育本科專業的核心課程為例，探究如何通過體驗學習理論「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」四個循環階段在教學設計中的滲透，使學生在實踐中提升專業技能，培養反思能力，形成實踐性知識；同時說明學生主動應用這套動態學習模式，有助於成長為終身學習者。

關鍵詞：體驗學習理論、漢語國際教育、國際中文教師、人才培養、專業發展

* 收稿日期：2024 年 04 月 30 日；通過日期：2025 年 5 月 12 日。

The Talent Cultivation Model for International Chinese Language Teacher Based on Experiential Learning Theory

Wen, Ting; Su, Henghua

(Modern Languages Centre, School of Languages, Xi'an Jiaotong-Liverpool University)

Abstract: With the rapid development of China, the demand for Chinese language learning continues to be strong, and the demand for Chinese language teacher is also increasing simultaneously. Cultivating excellent teachers has become an urgent task. As the foundational stage of the “training chain” for international Chinese language teachers, the current undergraduate training program for international Chinese education is still a field where theory outweighs practice. To help students build a solid foundation while gaining in-depth understanding of the real-life teaching scenario and requirements of international Chinese education, and to explore development directions, the practitioners at Xi'an Jiaotong-Liverpool University, based on the “International Chinese Teacher Professional Competency Standards” and experiential learning theory framework, have developed a “XiPu approach”, integrating professional skills, professional practice, and professional knowledge in training. This approach, through the permeation of a four-stage cyclic structure of “concrete experience - reflective observation - abstract conceptualization - active experimentation” in teaching design, encourages students to actively practice this dynamic learning mode in their growth path. It represents an initial exploration of a talent cultivation model with the goal of lifelong learning.

Keywords: Experiential Learning Theory; Chinese International Education; International Chinese Teachers; Talent Cultivation; Professional Development

一、引言

隨著中國在各領域的快速發展，各國對中文學習的需求持續旺盛。目前，全球有 180 多個國家和地區開展中文教學，81 個國家將中文納入國民教育體系，開設中文課程的各類學校及培訓機構 8 萬多所，中文學習者超過 3000 萬人。¹ 學習者人數的增加使得對師資的需求也同步上升，培養優秀的師資成為當務之急。從本科到碩士再到博士的中文國際教師「培養鏈」正在形成，漢語國際教育本科專業正是這條「培養鏈」的基礎。² 隨著學科的發展，漢語國際教育本科專業應該從純知識傳授轉變到知識與實踐能力相結合，注重將實踐環節落到實處，³ 然而目前漢語國際教育本科的培養方案仍然存在理論重於實踐的現狀。⁴

教師在日常的教育教學過程中積累而成，真正信奉並在其教育教學實踐中實際使用和（或）表現出來的對教育教學的認識被稱為教師實踐性知識。⁵ 教師實踐性知識是教學的重要保障，本科階段的學生並不一定真正走上國際中文教師這一工作崗位，但是實踐創新能力是現代人才的核心素養之一。如何在本科階段開展實踐性知識的培養？我們基於體驗學習理論在教學中探索出了一套專業技能、專業實踐與專業知識並進的做法。為驗證體驗學習理論在國際中文人才培養過程中的應用和效果，研究架構與方式如下。

本研究採用混合研究方法，考察 2024 年秋季學期 26 名漢語國際教育（以下簡

¹ 孫春蘭，「國際中文教育大會主旨演講」，新華社，2022，瀏覽日期為 2025 年 5 月 4 日，https://www.gov.cn/xinwen/2022-12/09/content_5730892.htm?eqid=bcbf74210001a5c7000000036467377d。

² 根據《普通高等學校本科專業目錄和專業介紹（2012 年）》，本科階段的學科名稱為「漢語國際教育」。近年來，隨著學科內涵的發展，「國際中文教育」這一名稱的使用越來越廣泛。本文在涉及本科專業名稱時沿用「漢語國際教育」，其餘部分使用「國際中文教育」、「國際中文教師」的說法。另請參見吳勇毅，〈漢語國際教育本科專業建設芻議〉，《國際漢語教育》，第 3 期（2020），5-11。

³ 王淑華，〈關於漢語國際教育本科專業課程設置的思考——基於《普通高等學校本科專業目錄和專業介紹（2012 年）》的討論〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第 1 期（2017），23-31。

⁴ 王丹，吉曉光，劉曉明，〈高校漢語國際教育本科專業實踐教學體系構建研究〉，《河北北方學院學報（社會科學版）》，第 3 期（2020），83-85。

⁵ 陳向明，〈實踐性知識：教師專業發展的知識基礎〉，《北京大學教育評論》，第 1 期（2003），104-112。

稱「漢教」)專業學生學習中文語法教學課之後,中文語法教學能力的發展情況,以期發現基於體驗學習理論設計的教學活動對提升漢教專業本科生教學能力的影響。

本研究通過問卷收集和前後期教案撰寫情況的動態分析,探究體驗學習理論對中文教學能力的影響。通過混合方法縱向追蹤前後期教案發展過程,為學生教學能力發展研究提供了動態分析範式。研究對象均學習了中文語法教學課。基於體驗學習理論,參照《國際中文教師專業能力標準》(以下簡稱「標準」)設計的中文語法教學課為本科生在實踐中提升專業技能,培養反思能力,形成實踐性知識,最終促進專業發展提供可參考的培養路徑。為系統評估體驗學習教學設計對學生專業能力的影響,本研究採用量化對比分析與問卷調查分析相結合的方法,從客觀能力提升和主觀感知變化兩個維度展開實證研究。

二、體驗學習理論及應用

(一)、體驗學習理論

傳統的課堂往往是老師講授,學生記錄,學習過程中學生比較被動。⁶ 體驗學習則以學生為中心,是一種通過實踐經驗學習的方法。⁷ Felicia 將其更具體地定義為「通過反思行動來學習」。通過體驗來學習的概念由來已久,早在公元前 350 年左右,亞裡斯多德就在《尼科馬科倫倫理學》中寫道:「對於那些必須在實踐之前學習的事情,我們直接在實踐中學習。」而現代的體驗學習理論是大衛·庫伯(David A. Kolb)借鑒 John Dewey、Kurt Lewin、Jean Piaget 的研究成果發展起來的。⁸ Dewey 強調體驗在學習過程中的核心作用,Lewin 提出在「做中學」以及學習過程中社會背景的重要性,Piaget 則認為學習是一種主動的過程,庫伯學習三位前賢的觀點,

⁶ Beard, C., *The Experiential Learning Toolkit: Blending Practice with Concepts*, (Kogan Page Publishers, 2010), 50-80.

⁷ Felicia, P., *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation*, (IGI Global, 2011), EPUB,1003.

⁸ Dixon, N. M., Adams, D. E., & Cullins, R., "Learning Style," in *Assessment, Development, and Measurement*. (American Society for Training and Development, 1997), 41.

並將關於體驗、學習社會背景以及認知發展的理念融入到了體驗學習理論中。⁹ 庫伯於 1984 年提出了體驗學習模型，這個模型包含四個循環的階段，他通過學騎自行車的例子解釋了這四個階段：在「具體經驗」(Concrete Experience) 階段，學習者騎上車練習；這一體驗構成了下一階段「反思觀察」(Reflective Observation) 的基礎，學習者可以在這一階段思考哪些知識或技巧是有幫助的；由此在下一階段「抽象概括」(Abstract Conceptualization) 中產生關於如何騎自行車的大致想法；最終思考如何在下一次騎行中改進，這是體驗式學習模型中的另外一個階段「主動實踐」(Active Experimentation)。¹⁰

Moon 對庫伯的模型進行進一步的闡釋，她認為當體驗學習涉及到：一、反思性的學習；二、在體驗中學習；三、通過反饋進一步學習時，效果最佳。同時，Moon 批評體驗學習循環模型太過完美，因為真實的學習過程並不一定涵蓋所有過程，也不一定按照模型提出的順序出現。庫伯在《體驗學習》第 2 版中對體驗學習模型進行了更新（如圖 1 所示）。¹¹

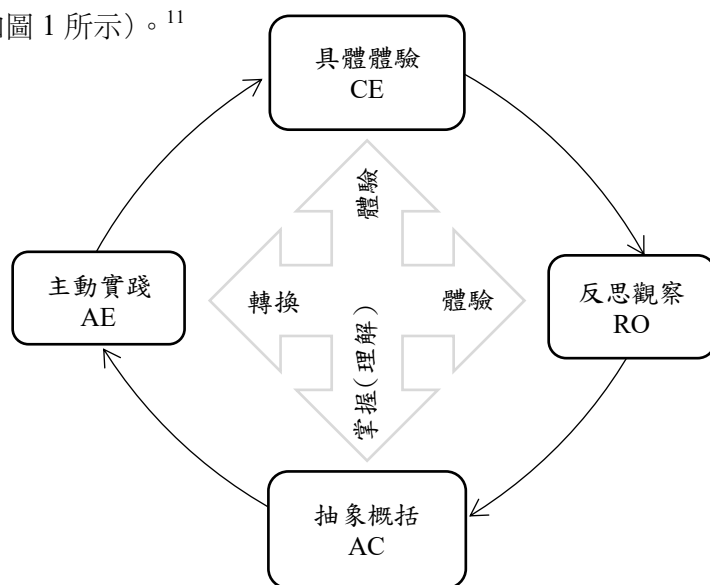


圖1、大衛·庫伯的體驗學習循環型

⁹ Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984), 21.

¹⁰ Moon, J., *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, 2nd ed. (London: Routledge Falmer, 2004), 27-28.

¹¹ Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015), 63-98.

庫伯強調這四個學習階段沒有先後順序，學習者可以從任一階段開啟學習過程。並將學習過程分為兩個維度。縱向維度的兩端是對具體事件的體驗和抽象的概念；橫向維度的兩端是反思性觀察和主動性試驗。在學習的過程中，學習者的行為是在不斷轉換的，在具體感受與概括分析中轉換，也在觀察與行動中轉換。

（二）、體驗學習理論的應用

體驗學習注重個體的學習過程，幫助學生更好地理解知識在現實世界的運用。這一理論被不同學科領域的學者借鑒，用來解決學習與教育的問題。¹² 庫伯等學者對 2000 年之前的 1004 篇相關文獻進行梳理後發現，體驗學習理論主要分佈在八個學科領域：教育學、管理學、資訊科學、心理學、醫藥學、護理學、會計和法學。到 2014 年，關於體驗學習的理論文獻已有將近 4000 篇。¹³ 近年來，高等教育中運用體驗學習理論的興趣和關注重新提升，特別是在英語學界，注重通過體驗學習理論提升教師的信念及學習過程。¹⁴ 如今，體驗學習理論作為一種理論框架得到了廣泛的認可，它聚焦學習，同時涵蓋教學設計、課程發展與終身學習等領域。

最近，體驗學習理論應用於語言教師培養的相關研究開始出現。¹⁵ Gao 通過對 11 位參與中美教育交換計劃的國際中文教師的訪談及課堂觀察，發現體驗學習理論與 5C 標準有相關性。5C 是美國外語教學委員會（ACTFL，2012）提出的語言教學標準，包括溝通（communication）、文化（cultures）、聯繫（connections）、比較（comparisons）和社區（communities）。¹⁶ Gao 的研究利用訪談收集體驗學習過程

¹² Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C., “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions,” in *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, eds. R. J. Sternberg and L.-f. Zhang (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001), 9-11.

¹³ 伍新春，《體驗學習》，（北京：人民郵電出版社，2023），10。

¹⁴ Lee, J. F., Experiential Teacher Education - Preparing Preservice Teachers to Teach English Grammar through an Experiential Learning Project. *Australian Journal of Teacher Education*, 44.1 (2019). Accessed April 28, 2025. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.1>

¹⁵ Gao, L., “Experiential Learning and Foreign Language Teaching: Native Chinese Teachers’ Experiences of Teaching Chinese as a Foreign Language to American College Students and Learning Abroad at a Midwest Private Liberal Arts College,” abstract (PhD diss., Dissertation Abstracts International, 2015), Accessed May 4, 2025. <http://www.pqdtcn.com/thesisDetails/B4654B79705026390327AA60EE2D2E03>.

¹⁶ American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012. “ACTFL Proficiency Guidelines 2012.” Accessed May 4, 2025. <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines>.

中四個階段的資料，根據「體驗、反思、思考和行動」四個階段對資料進行分類。

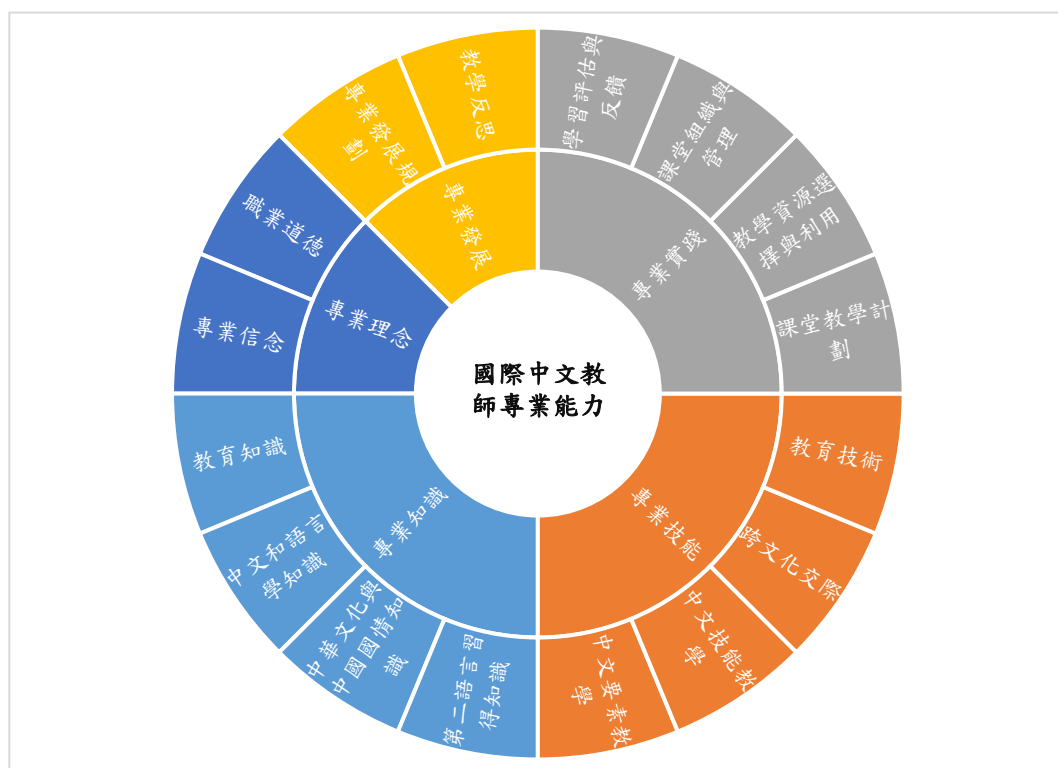
儘管直接將體驗學習理論應用於國際中文教師培養的研究還很有限，但是目前已有學者將目光聚焦在體驗學習理論的關鍵階段之一「反思」上，提出實施教學反思。用反思所得指導實踐，實現教學目標，這有助於實現教師的專業發展。¹⁷ 王添森提出國際中文教師應該是反思性實踐者，同時歸納國際中文教師成長的具體方法，包括撰寫、進行反思性教學、開展行動研究等。¹⁸ 楊首華、毛利群借助刺激回憶報告，從反思內容、層次、過程三個維度研究職前國際中文教師教學反思情況。¹⁹ 研究發現職前國際中文教師普遍能認識到反思的重要性，但缺乏相關知識，並提出教師培養應借鑒經典的反思框架、創設教學反思的環境等對策。與此同時，越來越多的學者開始關注與體驗學習理論密切相關的「實踐性知識」。²⁰ 這些成果利用案例分析、刺激性訪談等不同方法研究，本質都是對教師的既有經驗進行回顧及梳理。近年來，對反思及實踐性知識的研究數量增多，內容逐漸深入，這為培養國際中文教師指明方向及方法。

¹⁷ 丁安琪，宋豔傑，〈《國際中文教育中文水準等級標準》視角下的中文師資培養與能力建設〉，《國際漢語教學研究》，第1期（2023），03-10。

¹⁸ 王添森，〈成為反思性實踐者—由國際漢語教師標準引發的思考〉，《語言教學與研究》，第2期（2010），25-30。

¹⁹ 楊首華，毛利群，〈職前國際中文教師教學反思的三維研究—基於教學視頻刺激回憶報告的分析〉，《教育與教學研究》，第10期（2023），81-93。

²⁰ 李昊天，賴傳祥，〈基於線上教學環境的國際中文教師實踐性知識發展實證研究〉，《國際漢語教學研究》，第2期（2022），56-63。

圖2、國際中文教師專業能力結構圖²¹

2022 年 8 月，世界漢語教學學會以團體標準方式正式發佈《國際中文教師專業能力標準》，為國際中文教師培養、培訓、選拔、能力評定及專業發展提供新指標與依據。²²《標準》包括 5 個一級指標：專業理念、專業知識、專業技能、專業實踐、專業發展和 16 個二級指標，體驗學習循環模型「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」與《標準》的要求深度契合。

以中文語法教學課的設計為例，模擬教學和進入真實課堂教學為學生提供具體體驗，幫助學習者瞭解中文語法的特點，掌握中文語法教學的常用方法和技巧；不同類型的反思觀察機會培養學生的反思意識，提供學習中文技能教學、教育技術、教學資源選擇與利用、課堂組織與管理、學習評估與反饋的能力；學生的教案從初

²¹ 該圖出自世界漢語教學學會 2022 年發佈的團體標準《國際中文教師專業能力標準》。流覽日期為 2025 年 5 月 4 日，<http://www.shihan.org.cn/index/build/list.html?page=1>。

²² 馮麗萍、薑凝馨、葉一帆，〈《國際中文教師專業能力標準》的特徵與應用分析〉，《國際中文教育》，第 1 期（2023），20-26。

稿到終稿，在不斷的抽象概括過程中經歷動態的修改，培養學生完成課堂教學計畫的能力；學生主動將反思結果運用於實踐，改進教學有助於專業信念和專業發展規劃意識的建立。與此同時，體驗學習理論應用於漢教專業本科生的培養也存在一定的局限性。首先，體驗學習依賴真實的教學場景，而讓本科生進入課堂開展教學在客觀和主觀上都不具備充分條件，目前的解決方案是模擬教學以及招募國際生提供給漢教專業學生集體上課的機會，這一解決方案和真實的、長期的課堂實踐仍有距離。其次，體驗學習強調個人反思和自主探索，漢教專業的本科生缺乏反思意識和具體的方法，在以往的學習中接受的主要是來自老師的評價和反饋，從同伴身上學習，給同伴反饋的意識需要重新建立。再次，中文語法教學課既承擔了專業知識的教授，又需要通過專業實踐提升學生的專業技能，如何平衡兩者之間時間和任務量的分配，形成合力，避免因為強調體驗而忽視專業知識的訓練，對學生和老師都是很大的挑戰。在今後的實踐中，我們會進一步探索體驗學習理論和漢教專業本科生培養的適配性，突破現有局限。

西浦國際漢語教育本科專業的教學實踐以該標準為指導，結合體驗學習循環模型引導學習者形成並更新實踐性知識，掌握「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」這一可遷移的行為模式。

三、基於體驗學習理論的中文語法教學課程設計

（一）、專業發展現狀

西交利物浦大學從 2014 年開始設置國際漢語教育本科專業。專業包括兩種發展路徑：一是為有意成為國際中文教師的學生提供中國語言和文學相關課程的學習；二是為關心社會變革、文化研究的學生提供以中國發展路徑為範例的社會學相關理論及實踐的學習。本文主要探討的是第一種培養路徑的具體實踐。

本科生在大學二年級可以在上述兩種路徑中選擇其一。國際漢語教育本科學生的總數呈現出逐年上漲的趨勢，選擇第一個路徑的學生超過第二個路徑的學生，學

生總數也從 2019 級的 13 人增長到 2022 級的 60 人。²³

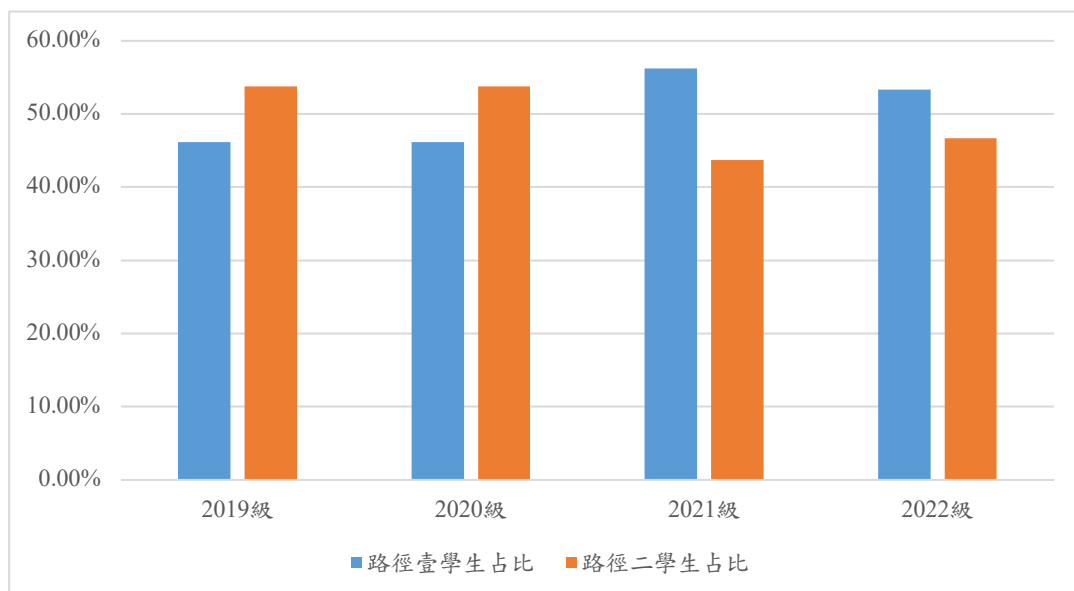


圖3、2019-2022級國際漢語教育本科生專業方向選擇趨勢

(二)、中文語法教學課程設計

教育界正在達成一種共識：教育的目的在於促進人們從獲取知識的過程中獲得探究能力，而不是記憶知識。²⁴ 體驗學習理論強調學習是人類適應環境的一個過程，而不是結果。學習過程可以設想為一個包含四階段的循環模型，這個模型呈現螺旋上升的動態發展態勢。基於該理論，我們選取了國際漢語教育本科專業的核心課程「中文語法教學」作為典型案例，該課程的教學成果直接關係學生專業實踐、專業技能的發展。中文語法教學課是為大三學生開設的，旨在幫助學生理解中文語法的基本特點，掌握初級階段常見語法點及常用教學方法。課程設計為四個階段：具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐，四個階段為一次循環，一個學期總共完成三次循環。課程通過作品集對學生進行評估，學生需要在第 6 周提交教案初稿，第

²³ 學生資料來源於西浦國際漢語教育本科專業統計彙報，西浦人文與社科學院中國研究系，2024。

²⁴ Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015), 63-98.

10 周完成小組教學，第 12 周提交教案終稿，通過對學生教案初稿、小組教學中的表現、教案終稿的評估形成評價。

1、具體體驗（Concrete Experience）

即刻的具體體驗是觀察和反思的基礎。中文語法教學課程為本科生提供模擬教學、真實課堂教學的實踐機會，為他們創造體驗學習的環境。

中文語法教學分為兩種課型，講座和研討課。講座主要講授語法知識，研討課分組進行模擬教學及討論，規模控制在 8-10 人。小班化教學為每個學生提供了充分的操練及同伴互學的機會。研討課上展開第一輪具體體驗—模擬教學，幫助學生熟悉中文課堂教學的基本步驟。課程前四周分導入、講解、操練、小結及作業四個環節進行操練。每個環節的模擬教學學生都需要提前設計教案和課件，並在同伴的配合下完成教學演練。同時，學生有機會在研討課上針對具體的教學內容、教學設計、教學方法等問題展開討論，得到教師和同學的反饋。

在同學的配合下，第一輪具體體驗—模擬教學順利完成，幫助學生樹立了信心。第二輪具體體驗是兩次真實課堂教學的演練，第三輪具體體驗—以小組形式進入真實課堂進行教學。學生被分成 4-5 人的小組，在學期的第 10 周進入留學生的真實語言課堂開展 50 分鐘的小組教學。在正式教學之前，學生完成了包含具體教學活動、語法結構、例句、指導用語的教案。教師提供的書面反饋不直接提供改進方案，只包含需改進的內容及修改建議。

2、反思觀察（Reflective Observation）

反思觀察是學習者根據已有知識反思新經驗的過程。在中文語法教學課中學生獲得了四種類型的反思觀察機會：教學案例分析、觀摩同學的模擬教學、觀摩教學錄影和旁聽真實課堂。從書面描述到影像記錄再到真實情境，學生通過不斷地反思來逐漸明確教學目標、重難點、具體過程、實際操作方式等課堂教學的構成要素。這些反思觀察是具體體驗的延續。通過對教學案例的討論，學生在教師的鼓勵下，

積極反思，分析教學失誤的原因，針對不合理做法提出具體的改進方案，進而形成對課堂基本環節和常用方法的初步認識。

教學內容：時量補語
教學例句：

1. 我昨天打籃球打了四十分鐘。
2. 他上周工作了五天。
3. 我等妳等了半天了。

教學設計沒有體現由易到難的原則

三個例句中，例1和例3中的動詞帶賓語，例2中的動詞不帶賓語。動詞帶時量補語時如果同時帶賓語，需要重復動詞，句子結構比不帶賓語的句子要複雜些，這是壹個學習難點。本著由淺入深、由易到難的教學原則，教這個語言點時，建議分兩步走，先教不帶賓語的句子，讓學生了解句子的基本意義和結構，然後重點說明動詞帶賓語時賓語的位置，例句展示也要配合教學步驟顯示出層次性。上面的案例應該改變壹下例句順序，先出現例2，然後出例1，最後出例3更合理。

圖4、教學案例及解析

觀摩同學的模擬教學時，學生發現即使被分配了同樣的教學任務，每個人也會設計出不同的教學活動，在導入方式、例句選擇等方面也有很大的區別，學生通過反思觀察、及抽象概況最終形成指導下一次具體體驗的概念。

觀摩教學錄影的過程中，學生被要求重點關注教師的指令、手勢、板書的具體內容，並以此對教學對象語言水準進行估計。此外，學生還需要觀察錄影中學習者的反應、提出的問題及教師的反饋。通過這一過程對一堂完整的中文課形成總體認識。在旁聽真實課堂時學生需要利用聽課記錄表²⁵記錄留學生的語言水準、所聽課程的教學目標、教師的指導用語、教學活動及時長、作業，師生互動情況等。學生需要重點反思觀察到的哪些內容可以運用於自己的教學，並和同學探討是否有更好的替換方式，據此對中文教學形成具體的認識。

²⁵ 聽課記錄表根據《國際漢語教師證書面試指南》（2016）說課範例改制。

表1、聽課記錄表

教學對象	初級/HSK……級水平的成人留學生/兒童，掌握……個最常用的生詞和相關語法知識。 (母語背景，已學課時等)
教學目標	通過本課的學習，能夠掌握「……」等詞語的用法；掌握語言點「……」、「……」的用法；掌握「……」、「……」等功能，能初步就「……」的話題進行交際。
教學重點及難點	
教學步驟	本篇課文計劃用……個課時學習，我將具體介紹語言點……的教學內容，這部分內容將在第……個課時出現。具體的教學步驟如下： 1. 用……法進行導入，使學生…… 2. 利用……和……講解語言點，重點講解……，使學生明確…… 3. 根據……原則，我設計了……和……練習（分別說明練習的作用）/針對……（教學難點），我計劃…… 4. 通過……和……檢驗學生對該語言點的掌握程度，最後…… 5. 本課的作業有…… *注意記錄每個環節安排的時長

在觀察、反思及討論的過程中，學生理解知識並內化吸收，逐漸明晰了中文課堂教學需要關注的重點問題。

3、抽象概括（Abstract Conceptualization）

具體體驗、反思觀察的內容可以被概括、提煉成抽象的概念。在學期末，學生根據教學實踐獲得的經驗，結合教師及同伴的反饋形成教案終稿，完成本課程最終的抽象概括過程。一學期中，學生根據課堂所學形成教案和課件初稿是第一次抽象概括的過程；模擬教學、班級討論、師生反饋是第二次抽象概括；通過反思對以往的經驗和認知進行調整，完成教案終稿並進入真實課堂教學是第三次抽象概括。從具體體驗到反思觀察再到抽象概括的過程是貫穿於教學設計始終的。教案終稿在教學語言、課件內容、時間分配、教學活動安排的合理性上都有明顯提高。

教學環節	師生互動及具體的指導用語	句型、例句、圖片等	時長
導入	老師：同學們，這裏是小熊維尼的家，小熊維尼有好多個好朋友，都是誰啊，妳們認識嗎？ 同學：有小豬皮傑，屹耳，跳跳虎... 老師：那誰是小熊維尼的最好的朋友呢？ 同學 A：（遲疑兩秒）跳跳虎吧 老師：小熊維尼看上去和誰關係都很好，那我們可以說跳跳虎是小熊維尼的最好的朋友之壹（示意壹起讀） 同學（齊聲）：跳跳虎是小熊維尼最好的朋友之壹 老師：那如果想描述屹耳呢？ 同學：屹耳是小熊維尼的最好的朋友之壹	 跳跳虎是小熊維尼的最好的朋友之壹 屹耳是小熊維尼的最好的朋友之壹 小熊維尼：Xiǎoxióngwéiní 跳跳虎：Tiàotiàohǔ 屹耳：Yìěr 小豬皮傑：Xiǎozhūpíjié	2分鐘

教學環節	師生互動及具體的指導用語	句型、例句、圖片等	時長
導入	老師：同學們，妳認為誰是世界上最優秀的足球運動員啊？ 同學 A：（遲疑兩秒）梅西 同學 B：羅納爾多 同學 C：姆巴佩 老師：世界上優秀的足球運動員有很多，梅西，羅納爾多和姆巴佩都很優秀，那我們分別說，梅西是這個世界上最優秀的足球運動員之壹。 同學（齊聲）：梅西是世界上	 Messi：梅西Méixī	2分鐘

最優秀的足球運動員之壹。 老師：那如果想說羅納爾多呢？ 同學（齊聲）：羅納爾多是世界上最優秀的足球運動員之壹。 老師（指著姆巴佩照片，示意同學們自行說出） 同學（齊聲）：姆巴佩是世界上最優秀的足球運動員之壹。	Ronaldo：羅納爾多 Luónàěrdūō Mbappé：姆巴佩Mǔbāpèi	
---	--	--

圖5、學生作業，上方為教案初稿，下方為教案終稿

對比教案初稿和終稿可以看出，終稿在教學環節、教學內容、教學語言方面都有明顯的進步。終稿的導入環節更直接，改進了初稿迂回的方式，讓學生更快關注到新的語言點。教學內容的選擇上，終稿的例句選用了對球員的評價，語體風格更符合所教語言點的高頻用法。初稿的教學用語相對較難，比如涉及超出學生語言水準「描述」等詞，例句中「的」的位置也不準確，講解語法的句型較為複雜「小熊維尼看上去和誰關係都好」；終稿的教學用語更符合學生的語言水準，講解語法時更簡單明瞭「世界上優秀的足球運動員有很多」。修改教案的過程中學生完成了最終的抽象概括。從具體體驗到反思觀察再到抽象概括在中文語法教學課程的設計中循環出現，這是經驗形成的過程，也幫助學生完成從感知到理解再到領悟的跨越，真正的學習也在這一過程中發生。

4、主動實踐（Active Experimentation）

學習者主動應用新增加或者新轉換而來的經驗，引起新的實踐被稱為「主動實踐」階段。經過九星期的學習，學生第一次走進真實中文課堂。這裡既是實踐場所，又是最佳的學習環境。這次機會既是中文語法教學課程設計的第三次具體體驗，也是學生在前兩次具體體驗，反思觀察和抽象概括基礎上進行的主動實踐。小組教學過程基本按照計畫完成，但是當和留學生互動時，學生的直接反應狀況百出。在學期末的反思總結中，有學生寫道「我沒有預測到留學生會問這樣的問題，一下子不

知道怎麼回答，語速也快了很多」，「我以為自己的指令很清楚，但是學生沒有反應，我覺得他們沒有聽懂」。這樣的直接體驗對學生來說可謂是一次震撼教育，給他們留下深刻印象，也加深他們對中文教學認識。

體驗學習理論強調學習是動態循環過程。學習在解決抽象與具體、行動與反思這兩個維度的辯證關係中發生。²⁶ 學習是一個創造知識的過程，知識來源於對體驗的理解與轉換。從具體體驗到抽象概括，學習者在實踐中接收信息，經過反思觀察提煉、概括成抽象的概念，完成理解、掌握知識和技能的過程；從反思觀察到主動實踐，學習者在理解資訊之後對資訊進行抽象概括，進而利用抽象概括所得的概念指導下一輪的行動和實踐。

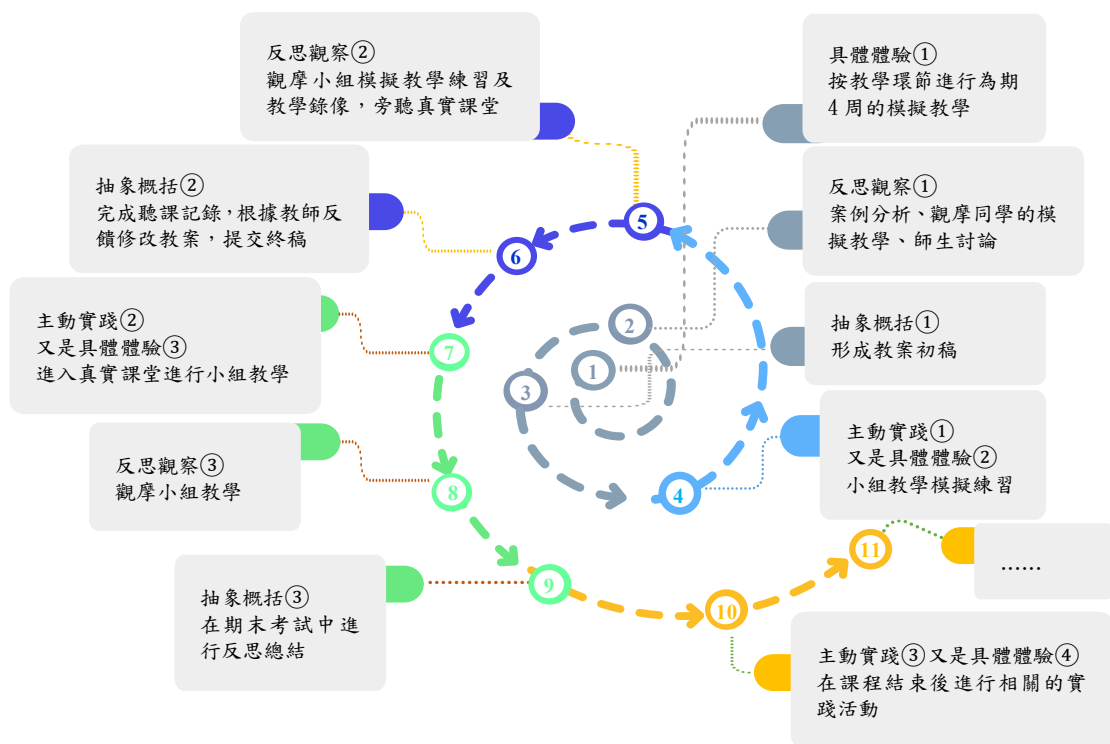


圖6、循環的、螺旋上升四階段

如圖 6 所示，中文語法教學課程內容根據體驗學習理論設計而成，「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」四階段循環，呈現螺旋上升結構。學生在這樣一

²⁶ Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015), 63-98.

個環環相扣的過程中完成了資訊的理解與轉換，根據研究結果，學生的教案設計能力也有顯著提升。

四、研究方法

（一）、研究對象及數據收集

本文的研究對象是 2024 年秋季學期 26 名漢教專業的大三學生，年齡在 20-23 歲之間。本研究的數據來源有兩類，第一類是學生教案初稿和教案終稿的成績，通過量化數據反映學生在經歷體驗學習教學設計後教案設計能力的變化。教案評估根據具體的評分標準從三個維度進行打分：教學環節設計的合理性、教學內容的準確性以及教學語言是否符合學生水準。第二類是學期末對學生的問卷調查結果，問卷涵蓋學生對體驗學習教學活動的評估、對自我教學能力的評估、對自我反思能力的評估。定量和定性數據從能力提升與學習體驗雙重視角出發，評估體驗學習理論對漢教專業本科生專業發展的影響。

（二）、資料分析

本研究採用統計軟體 Jamovi 對學生的教案初稿與終稿成績進行對比分析。首先將初稿成績與終稿成績以配對形式導入 Jamovi，確保數據格式為連續變量。其次，對數據進行正態性檢驗，通過 Shapiro-Wilk 檢驗驗證成績差異的正態分佈假設（ $\alpha=0.05$ ）。若數據符合正態分佈，使用 T-Tests 中的配對樣本 t 檢驗比較均值差異。

學期末我們通過問卷星平臺發放電子問卷，收集學生對中文語法教學課中體驗學習教學活動、自我教學能力及自我反思能力的評估。問卷採用李克特 5 點量表（1=非常不同意至 5=非常同意）進行測量。問卷內容在校內研究審批過程中經由 4 位資深語言教育專家審核，確保題目與目標維度匹配，問卷設計合理有效。問卷回收樣本量為 26，包含 25 個項目。根據計算結果，Cronbach's α 係數為 0.939，表明問卷具有極高的內部一致性。

五、研究結果與分析

(一)、教案初稿和終稿

學生分別在第 6 周和第 12 周提交教案初稿和終稿，終稿需要根據老師對初稿的反饋，小組教學實踐準備過程中獲得的來自同學和老師的反饋修改成文。兩份教案使用同樣的評分標準進行打分。基本格式要求占 10%，教學環節設計的合理性、教學內容的準確性以及教學語言是否符合學生水準分別占 30%，滿分為 100 分。教案由任課教師打分，並經過內審官和外審官審核。

如下表所示，共 26 名學生提交初稿和終稿，無缺失值。初稿平均分為 62.7 分 (SD=12.3)，終稿平均分提升至 68.3 分 (SD=10.3)，增幅為 5.6 分；中位數從 65.0 分上升至 70.0 分，表明超過半數學生在教案設計方面取得顯著進步。此外，終稿標準差由 12.3 降至 10.3，說明成績分佈更為集中。因為本校採用英制評分體系，達到 70 分即為優秀，53.85% 的學生教案終稿達到了優秀。初稿最低分 30 分，終稿最低分為 45 分，表明低分群體也進步明顯。

表2、教案初稿與終稿成績的描述性統計與正態性檢驗結果

	編碼	初稿	終稿
N	26	26	26
Missing	0	0	0
Mean		62.7	68.3
Median		65.0	70.0
Standard deviation		12.3	10.3
Minimum		30	45
Maximum		85	85
Shapiro-Wilk W		0.946	0.944
Shapiro-Wilk p		0.191	0.165

因為樣本量小於 50，因此本研究採用 Shapiro-Wilk 檢驗確認教案初稿與終稿成績是否符合正態分佈。通過 Shapiro-Wilk 檢驗確認教案初稿 ($W = 0.946, p = 0.191$)

與終稿成績 ($W = 0.944, p = 0.165$) 均符合正態分佈 ($p > 0.05$)，因此採用配對樣本 t 檢驗比較兩組差異。

表3、教案初稿與終稿成績的配對樣本 t 檢驗結果

配對樣本 t 檢驗					
			statistic	df	p
初稿	終稿	Student's t	-4.46	25.0	<.001

配對樣本 t 檢驗表明，學生終稿教案得分顯著高於初稿。 $t(25) = -4.46, p < .001$ ，效應量 $d = 0.87$ ，根據 Cohen (1988) 的效應量解釋準則，計算得到的標準化均值差 (Cohen's $d = 0.87$) 屬於大效應量 ($d \geq 0.8$)，說明基於體驗學習理論設計的教學活動提升了教案質量。

(二)、問卷調查

問卷圍繞體驗學習理論在中文語法教學課中的應用效果及學生反饋展開，共回收 26 份有效問卷。問卷內容涵蓋三個維度：一是根據體驗學習理論設計的教學活動對能力提升的效用評價（含以教學環節為單位的個人模擬教學、教案撰寫的過程及反饋、不同類型的觀摩學習機會等 10 項指標），二是學生對專業能力和專業實踐能力的自評（涉及教案撰寫、教學活動設計及材料選用、教學用語等 7 項能力），三是教學反思意識及職業發展規劃（包括反思觀察意識、整合反饋能力、未來參與中文教學的意向等 6 項指標）。數據顯示，學生對根據體驗學習理論設計的教學活動認可度較高，教學能力自評結果中等偏上，另外，反思意識與長期職業規劃存在差異化分佈。

教師對教案的反饋 (A8) 和以教學環節（導入、講解、操練、小結與作業）為單位的個人教學實踐 (A1) 被認為對提升教學能力幫助最大，平均分分別達到 4.88 和 4.77。此外，教案的修改過程 (A1, 4.62 分)、教學案例討論及分析 (A2, 4.58 分)、撰寫教案 (A4, 4.58 分)、觀摩澳科大實習生的教學 (A7, 4.58 分) 均被認為對提升教學能力很有幫助。這體現了學生對於體驗學習過程中具體體驗、反思觀察、抽象概括過程的認同，特別是教案的修改過程比撰寫教案得分更高，說明學生具備了將反思意識運用於實踐，改進教學的意識。這一維度下，觀摩教學錄影 (A6) 這

一反思觀察的類型得分最低（4.12），說明學生更傾向於觀摩真實的課堂。此外，得分相對較低的是以小組為單位的教學實踐練習（A5，4.54 分）和以小組為單位的教學實踐（A9，4.38 分），可見學生對於合作學習的形式接受度相對較低。值得一提的是第 10 周以小組為單位的教學實踐為考核項目打分較低，可能也來源於考核的壓力。今後將針對學生對於合作學習的情感態度進行進一步的研究，同時進一步明確合作任務的分配和具體要求。

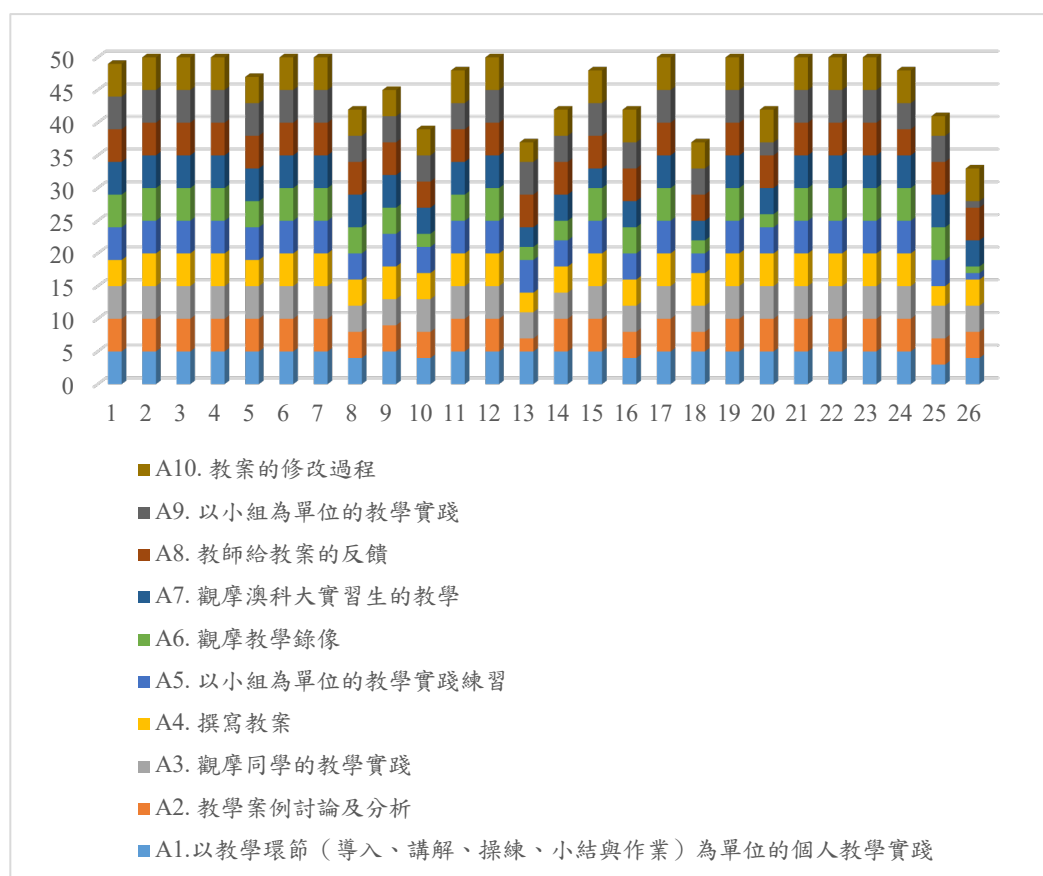


表4：教學活動對教學能力提升的效用評價結果

學生對教學技能的自我評估整體呈現中等偏上水準，平均分為 3.72。在七項教學能力評估中，「在教學實踐中，我很重視互動與反饋（S7，4）」，「在教學實踐中，我能夠有效地設計板書，準備演示幻燈片、教學輔助工具和其他補充材料（S4，3.92）」和「我可以合理地設計與教學目標相契合的教學內容及教學活動（S3，3.88）」這三

項能力學生自評分數最高。這表明學生對自己教學資源選擇與利用、學習評估與反饋的能力較有信心。與此同時，學生認為「根據學習者的年齡、文化背景、語言水準、學習需求等擬定適當的教學目標（S2）」和「使用符合學生水準的教學語言來開展教學（S5）」完成度相對較低，均分為 3.58。這一結果和學生接觸留學生的機會較少，缺乏教學實踐經驗密切相關，符合實際情況。儘管在上一維度的打分中學生認為「教案的修改過程」和「撰寫教案」對提升教學能力很有幫助，但是自評時，學生對於「我已經掌握撰寫教案的原則和方法（S1，3.58）」仍然缺乏信心。這從側面反映撰寫教案是漢教生培養過程中的一個重點和難點，今後我們將開發基於知識庫的 AI 助教，由 AI 助教扮演國際生，幫助漢教生練習教學過程，進而提升教案撰寫能力。

最後一個維度的評估圍繞教學反思和專業發展規劃展開。教學反思方面由三個問題構成：我能夠結合老師的反饋以及觀摩所得來修改教案（R3，4.38）；我能夠通過觀察找出老師（包括澳科大實習生、教學視頻中的老師）的優點，並把它們運用到我自己的教學實踐裡（R2，4.31）；我能夠在觀察同學的教學實踐之後與他們交流並從中學習（R3，4.15）。從分數分佈情況可以看出，學生在反思觀察的過程中更傾向於依賴權威，比如老師或者學長學姐，認為從同伴身上學習受益較小。專業發展規劃相關的問題中，大部分學生期待「未來有機會參與中文教學、文化和研究活動（A2，4.42）」，而「我的畢業論文會和中文教學相關（A2，4.19）」和「這個學期之後，我也會抓住機會盡可能地去進行教學實踐（A2，4.15）」這兩個涉及今後規劃的問題分數相對較低，雖然在大三階段部分學生對於自己的發展沒有確定的方向，但是超過半數受訪者明確將來計畫成為國際中文教師，潛在從業意願較高。為更好地幫助學生建立專業發展規劃意識，今後計畫邀請一線教師、已經畢業的學長學姐分享真實的成長軌跡，給學生提供幫助和指引。

六、結語

2022 年發佈《國際中文教師專業能力標準》，將專業技能和專業實踐提到與專業知識同等重要的地位。我們在設計國際漢語教育本科專業培養方案時參照《標準》的要求，專業知識學習與專業技能培養、專業實踐齊頭並進，在本科階段就給學生

提供實踐機會，從本項研究的結果可以得知學生認為教學實踐對教學能力的提升很有幫助，但是可能受到學習風格所限，學生更傾向於以個體為單位的實踐。《標準》還強調了國際中文教師終身學習與持續發展的意識和能力的培養，我們在西浦探索了基於體驗學習理論的課程設計，通過「具體體驗—反思觀察—抽象概括—主動實踐」四個階段的循環，促使學生在今後的成長路徑中主動去實踐這一動態的學習模式，大部分學生在學完中文語法教學課後願意參與與專業發展相關的實踐活動，在其他專業課程的設計中，我們也會注意提供相關的機會，使體驗學習理論貫穿西浦國際漢語教育本科專業培養的始終。

國際中文教育學科在不斷變化，推動國際中文教育事業高質量發展的重要舉措之一是加強師資培養培訓，構建更加堅實的人才支撐力。²⁷ 作為人才培養鏈第一環，本科階段的人才培養不應局限在單一學科內，而應培養知識、能力、素養兼備的複合型人才，以應對複雜、多樣的需求。此外，國內外對不同類型、不同層次國際中文人才的需求日益增加，以往人才培養類型單一、層次結構不合理等問題急需調整。從人才發展的角度來說，在今後的學習、過程中形成螺旋上升的意識，掌握具體的方法對終身學習至關重要。今後，我們將繼續深入研究以終身學習為目標的人才培養模式，將 AI 輔助教學和實踐性知識培養結合起來，探索「實踐—反思—創新」的終身學習生態。

²⁷ 鬱雲峰，〈推動國際中文教育高質量發展 服務教育強國建設〉，《中國教育報》（2024），瀏覽日期為 2025 年 5 月 2 日。
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2024/2024_zl13/202411/t20241113_1162611.html。

徵引書目

- [1] 陳向明，〈實踐性知識：教師專業發展的知識基礎〉，《北京大學教育評論》，第1期（2003），104-112。
- [2] 丁安琪、宋豔傑〈《國際中文教育中文水準等級標準》視角下的中文師資培養與能力建設〉，《國際漢語教學研究》，第1期（2023），03-10。
- [3] 馮麗萍、薑凝馨、葉一帆，〈《國際中文教師專業能力標準》的特徵與應用分析〉，《國際中文教育》，第1期（2023），20-26。
- [4] 孔子學院總部，國家漢辦，《國際漢語教師證書面試指南》，北京：人民教育出版社，2016。
- [5] 李昊天，賴傳祥，〈基於線上教學環境的國際中文教師實踐性知識發展實證研究〉，《國際漢語教學研究》，第2期（2022），56-63。
- [6] 世界漢語教學學會，「國際中文教師專業能力標準」，流覽日期為2025年5月4日，<http://www.shihan.org.cn/index/build/list.html?page=1>。
- [7] 孫春蘭，國際中文教育大會主旨演講，新華社（2022）。流覽日期為2025年5月4日，https://www.gov.cn/xinwen/2022-12/09/content_5730892.htm?eqid=bcbf74210001a5c7000000036467377d。
- [8] 王丹，吉曉光，劉曉明，〈高校漢語國際教育本科專業實踐教學體系構建研究〉，《河北北方學院學報（社會科學版）》，第3期（2020），83-85。
- [9] 王淑華，〈關於漢語國際教育本科專業課程設置的思考—基於《普通高等學校本科專業目錄和專業介紹（2012年）》的討論〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第1期（2017），23-31。
- [10] 王添森，〈成為反思性實踐者—由國際漢語教師標準引發的思考〉，《語言教學與研究》，第2期（2010），25-30。
- [11] 伍新春，《體驗學習》，北京：人民郵電出版社，2023，10。
- [12] 吳勇毅，〈漢語國際教育本科專業建設芻議〉，《國際漢語教育》，第3期（2020），5-11。
- [13] 楊首華，毛力群，〈職前國際中文教師教學反思的三維研究—基於教學視頻刺激回憶報告的分析〉，《教育與教學研究》，第10期（2023），81-93。

- [14] 郁雲峰，〈推動國際中文教育高質量發展 服務教育強國建設〉，《中國教育報》（2024），瀏覽日期為2025年5月2日，http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2024/2024_zl13/202411/t20241113_1162611.html。
- [15] 張黎，王志尚，〈本科漢語國際教育專業畢業生去向及相關情況調查—以北京語言大學為例〉，《國際漢語教學研究》，第1期（2022），78-96。
- [16] American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012. “ACTFL Proficiency Guidelines 2012.” Accessed May 4, 2024. <https://www.actfl.org/search?q=ACTFL+Proficiency+Guidelines+2012>.
- [17] Aristotle, *Nicomachean Ethics*, Book 2, Chase translation, 1911.
- [18] Cheng, S.-C., Hwang, G.-J., & Chen, C.-H., “From Reflective Observation to Active Learning: A Mobile Experiential Learning Approach for Environmental Science Education.” *British Journal of Educational Technology*. (2019) Accessed June 20, 2024. <https://doi.org/10.1111/bjet.12845>.
- [19] Cohen, J., *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), (Lawrence Erlbaum Associates, 1988).
- [20] Dixon, N. M., Adams, D. E., & Cullins, R., “Learning Style,” in *Assessment, Development, and Measurement*, (American Society for Training and Development, 1997), 41.
- [21] Gao, L., “Experiential Learning and Foreign Language Teaching: Native Chinese Teachers’ Experiences of Teaching Chinese as a Foreign Language to American College Students and Learning Abroad at a Midwest Private Liberal Arts College,” abstract (PhD diss., Dissertation Abstracts International, 2015), <http://www.pqdtcn.com/thesisDetails/B4654B79705026390327AA60EE2D2E03>. Accessed May 4, 2025.
- [22] Felicia, P., *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation*, (IGI Global, 2011), EPUB, 1003.
- [23] Beard, C., *The Experiential Learning Toolkit: Blending Practice with Concepts*, (Kogan Page Publishers, 2010), 50-80.

- [24] Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984), 21.
- [25] Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C., “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions,” in *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, eds. R. J. Sternberg and L.-f. Zhang (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001), 9-11.
- [26] Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015), 63-98.
- [27] Lee, J. F. (2019). Experiential Teacher Education - Preparing Preservice Teachers to Teach English Grammar through an Experiential Learning Project. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1). Accessed April 28, 2025. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.1>
- [28] Moon, J., *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, 2nd ed. (London: Routledge Falmer, 2004), 27-28.
- [29] Morris, T. H. (2020). *Experiential learning: A systematic review and revision of Kolb's model. Interactive Learning Environments*, 28(8), pp. 1744-5191. Accessed April 28, 2025. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>.

第一作者簡介

聞婷，西交利物浦大學語言學院現代語言中心講師，研究方向為技術輔助的中文教學、商務漢語、漢語語法教學

通訊電郵：Ting.Wen@xjtlu.edu.cn

通訊地址：江蘇省蘇州市工業園區仁愛路 111 號西交利物浦大學 574 室

通訊作者簡介

蘇珩驊，西交利物浦大學語言學院現代語言中心主任、高級副教授，研究方向為國際中文教育、二語習得、漢語語言學

通訊電郵：Henghua.Su@xjtlu.edu.cn

通訊地址：江蘇省蘇州市工業園區仁愛路 111 號西交利物浦大學 567 室