

Doctorado en Filología China

Facultad de Filología China

Universidad Normal de Hebei

针对母语为西班牙语翻译专业
学生的对外汉语阅读教学

**ENSEÑAR A LEER EN CHINO
A ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES
DE TRADUCCIÓN**

Tesis doctoral presentada por:

María del Carmen Espín García

Dirigida en régimen de cotutela por:

Dr. Zheng Zhenfeng

Dra. Maria Luïsa Presas Corbella

Shijiazhuang – Bellaterra, Junio 2013

针对母语为西班牙语翻译专业
学生的对外汉语阅读教学

目录

图表目录	IX
绪论	1
第一章 阅读概况及阅读教学法	8
1. 阅读的定义	8
2. 读者目标与阅读的类型	10
3. 阅读过程:因素与模式	12
3.1 阅读过程因素	12
3.2 阅读过程的模式	13
4. 阅读教学法: 模式、教学方法、策略、练习	19
4.1 读者模式	20
4.1.1 专家与初学者模式	20
4.1.2 阅读技能的获得: 阅读专家模式和阅读初学者模式	22
4.1.3 读者对于母语是阅读专家, 对于外语是初学者: 阅读的上下文之间的区别和读者对于母语与外语	24
4.1.3.1 两种语言间语言学的不同之处以及 知识的加工处理的差异	25
4.1.3.2 个体差异和经验差异	26
4.1.3.3 社会文化和体制上的差异	27
4.2 阅读教学法的模式	28
4.2.1 自下而上模式 (Bottom-up model)	28
4.2.2 自上而下模式 (Top-down model)	29
4.2.3 交互模式 (Interactive model)	30
4.3 阅读教学方法的类型	31
4.3.1 综合阅读教学方法	32
4.3.2 分析阅读教学方法	32
4.3.3 结合阅读教学方法	33
4.4 理解层次及阅读策略	34
4.5 阅读练习	38

5. 总结	43
第二章代表性理论对语言的认识及典型外语教学法	45
1. 教学理论	45
1.1 行为主义学习理论	46
1.1.1 行为主义理论与教育	47
1.1.2 行为主义理论与外语教学	49
1.2 认知主义学习理论	50
1.2.1 认知主义理论与学习	50
1.2.2 认知主义理论与教育	52
1.2.3 认识主义理论与外语教学	52
1.3 建构主义学习理论	53
1.3.1 建构主义理论与教育	54
1.3.2 建构主义理论与外语教学	56
2. 几种代表性理论对语言的认识	56
2.1 传统观念对语言的认识	57
2.2 结构主义对语言的认识	57
2.3 认知主义或先天论对语言的认识	58
2.4 社会互动对语言的认识	58
3 外语的教学方法	59
3.1 语法翻译法	59
3.2 直接法	60
3.3 阅读法	61
3.4 听说法	62
3.5 情境法	63
3.6 全身反应法	64
3.7 任务法	66
3.8 交际法	67
4. 有特殊目的的语言教学	73

5. 总结	76
第三章 对外汉语教学概况	78
1. 在中国和西班牙的对外汉语教学	78
1.1 在中国对外汉语的教学	79
1.2 在西班牙对外汉语的教学	82
2. 对外汉语教学课程大纲	84
2.1 目标与内容	87
2.2 评估: HSK	90
3. 对外汉语综合材料的描述及分析	98
3.1 研究的目标	99
3.2 语料库的选择和数据收集工具	99
3.3 数据分析和讨论	101
4. 总结	110
第四章 对外汉语阅读教学法	111
1. 阅读的思考与研究	111
2. 阅读教学在中国	113
2.1 汉语母语阅读教学	114
2.2 对外汉语阅读教学	115
3. 对外汉语阅读教学中的材料: 描写与分析	118
3.1 研究的目标	118
3.2 语料库的选择和数据收集工具	118
3.3 数据分析和讨论	120
4. 总结	127
第五章 针对母语为西班牙语翻译专业学生的对外汉语阅读教学 ...	129
1. 翻译专业教学框架	130
1.1 欧洲高等教育区	130
1.2 欧洲高等教育区的资格框架	133
1.3 欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估	135

1.4 巴塞罗那自治大学翻译学院对外汉语教学	
培养方案及翻译专业学生的情况	138
2. 阅读与翻译过程	151
2.1 翻译过程的定义和模式	152
2.2 翻译过程与阅读过程的联系	155
2.3 翻译者的阅读能力	157
3. 针对翻译专业的汉语阅读教学建议	160
3.1 对象学生特点	160
3.2 理论基础	161
3.3 翻译专业汉语阅读的教学目标	162
3.4 阅读教学法：策略、阅读练习及教材	163
4. 总结	168
结语	169
参考文献	174
附录一	187
附录二	230
后记（含致谢）	282

图表目录

图 1。阅读模式的综合	14
图 2。阅读的理解模式	15
图 3。阅读理解模式	16
图 4。综合阅读理解模式	17
图 5。阅读过程的创造模式	18
图 6。外语教学方法总结	71
图 7。1984 年至 2010 年汉语水平考试 HSK 水平表	92
图 8。表 HSK 对应表	98
图 9。数据收集表	100
图 10。作者国籍分类	101
图 11。手册出版地的分类	102
图 12。手册出版时间的分类	102
图 13。手册包含的培养技巧	103
图 14。补充材料的类型	104
图 15。语言概念的类型	104
图 16。本手册中使用的教学方法	105
图 17。数据收集表	119
图 18。作者国籍分类	120
图 19。教材出版地的分类	121
图 20。出版时间百分比	121
图 21。每十年间的出版百分比	122
图 22。补充材料	122
图 23。补充材料类型	123
图 24。阅读概念的类型	123
图 25。阅读教育的方法	124
图 26。阅读类型	124
图 27。文章类型	125
图 28。阅读练习	126
图 29。欧洲语言共同参考框架的测评总表	136
图 30。阅读学习结果	137
图 31。巴塞罗那自治大学翻译专业汉语与翻译课程的总结	140
图 32。Presas (1996) 改编的翻译过程	154
图 33。特殊目的阅读过程	158

绪论

1. 写作动机

这篇论文的主题出现在巴塞罗那自治大学博士学位的学习过程中。在完成“认知过程和翻译”的课程时本人研究了关于将专家和新手的概念应用于翻译和阅读的问题。在研究翻译中的专家与新手问题时，我意识到，翻译者都是一个阅读专家，对于我来说是希望找出如何将一名翻译者从阅读新手培养成为一名阅读专家，如何从一名普通阅读者转变为翻译型阅读专家。由于西班牙文是字母音节型文字，汉字是表意的方块字，所以我特别感兴趣的部分是，一个以字母音节为母语书面语的翻译者如何转变成为一个汉语翻译型阅读专家。在此研究之后我决定撰写关于西班牙语母语的汉语学习者翻译过程中阅读问题的博士论文。

我自己作为一个中文学生的翻译经历以及我的同事和学生努力学习阅读中文遇到的困难说明语言的特点、使用的教学方法和材料、对中国的有限了解，以及开始翻译前很少的语言学习时间都对学习汉语及提高汉语阅读能力有影响，这正是我研究这个问题的起点。

我对阅读学习第一部分的研究是《学习如何阅读表意符号语言和字母符号语言》，并获得了高级研究文凭（DEA¹）。本文描述和分析了西班牙和中国人如何用自己的母语在小学和中学阶段学习阅读。本文的写作目的一方面是想了解西班牙翻译专业的新生母语阅读能力达到何种程度，是否对其外语阅读有帮助；另一方面是希望了解中国的阅读情况，包括教学法、语言理论、教材等，因为这些对对外汉语阅读有影响。

在此论文的基础上我开始进行博士论文的构思。因为翻译专业的学生对阅读有特别的需要，所以我希望发现在教授他们学习汉语阅读时存在的困难，并尝试提出一些行之有效的教学方法克服这些困难。

除了我对这个主题的兴趣以外，让我做这篇论文的另一个重要原因是，它能使我将我的三个教育背景——语言教学、翻译和对外汉语结合起来。

¹ 在西班牙，直到 2010 年的博士后研究分为两个阶段，教学阶段和研究阶段。教学阶段后必须提交研究报告的高级研究文凭。获得该文凭（副博士）后，经考试合格，开始进入研究调查和准备博士论文。

本论文的写作要面对两个不同国籍的导师，两个不同的国家，两种不同的语言，两个非常不同的教育现状，这对我都是很大的挑战，我要尽量满足双方的要求和条件。

2. 选题价值

笔译和口译专业被认为有很好的就业前景，因为越来越多的企业将他们的事业转移到国外，东道国接受来自不同国籍的需要帮助的人，越来越多的私营公司和公共机构出现了多语种的工作环境。

现在世界范围内大家最感兴趣的语言是汉语。汉语翻译的需求量很大，因为汉语翻译人才存在巨大缺口。培养汉语翻译人才显得非常重要，但在中国和西班牙还没有针对翻译专业的对外汉语教学法。

正如我们将在本论文所要讨论的，正式的翻译研究和汉语教学的研究开始的时间非常近。前者正式开始于 60 年代初，后者是从 80 年代开始。

汉语教学研究迄今主要集中在一般语言教学方面，没有特定目的的汉语教学研究。对教学和学习的问题进行调查研究的学生群体其母语主要是英语、日语、韩语和俄语的。

因此，在对讲西班牙语学生汉语教育的研究，和对汉语翻译教学的研究两方面有很多工作可以做。主要原因在于，当今世界上有 22 个讲西班牙语的国家，并且对汉语的兴趣在不断上升。此外，在说西班牙语的国家愿意提供中文翻译课程的大学数量也在不断上升，这就需要训练有素的专业人员开展适合汉西翻译的教学，也需要找到适应需求的专门教学方法及教学材料。

由于这些原因，我们认为本论文的选题是有价值的，尽管我们开启的研究在广阔的海洋里只是一小滴水珠。

3. 目标和研究的问题

本论文的主要目的是提出针对翻译专业西班牙语学生的汉语阅读教学模式的建议，这需要考察三个方面的因素：我们将要培养的读者类型、教育框架和教学材料。为了达到本研究目标我们有下面的次要目标：

1. 定义不同种类的专业读者，取决于培养读者时使用的方法
 - 1.1 介绍不同阅读过程模式的各自特点
 - 1.2 介绍不同类型的阅读教学
 - 1.3 介绍阅读专家的概念及其与初学者的不同
 2. 描述与分析支撑语言教学的代表性的教学理论、语言理论及教学法
 - 2.1 介绍最有代表性的三个教学理论
 - 2.2 定义主要的语言理论和从这些理论衍生出的教学法
 - 2.3 阐述综合语言教学和特定目的语言教学的差异
 3. 描述与分析中国和西班牙对外汉语教学的基础
 - 3.1 阐述中国和西班牙对外汉语教学的背景
 - 3.2 描述与分析中国对外汉语教学大纲的目的、内容及评估方法
 - 3.3 为了判断占优势的教学法的语言和教学理论基础，对代表性的对外汉语教材进行收集、比较、分析
 4. 描述与分析对外汉语阅读教学理论和方法的基础
 - 4.1 阐述不同阶段的阅读研究
 - 4.2 为了判断对外汉语阅读教材的特点，对外汉语阅读教学有代表性的材料进行收集、描述和分析
 5. 尝试提出对外汉语翻译阅读教育的模式
 - 5.1 设计一个针对翻译专业学生汉语阅读教学的特定模型
 - 5.2 确定一个能够支撑我们设计的阅读教学模型的理论基础（包括教学目标、教学法、教材、练习等），使之适应西班牙大学教育框架
- 为了达到上述目标，我们认为，必须考虑以下问题：

a) 学生面临的汉语与西班牙语之间的差异。许多讲西班牙语的学生感到不堪重负，尤其是学习汉字时，识别汉字和书写汉字几乎是一个无法实现的目标； b) 学生面临的不同外语教育方法的差异。在西班牙汉语教学方法与其他外语的教学方法完全不同，其他外语教学采用欧洲常用的方法，比较灵活，而汉语教学则是沿用在中國教汉语的方法，比较死板，因而学生很难适应； c) 以往学生学习外语的经验。所有的人都在学习汉语之前，已经学习了至少一门外语，都有一定的学习经验； d) 学生学习汉语的期望。学习汉语翻译受特定条件和有限时间的限制，学生并不总是了解这一情况，他们的期望与现实会存在差距； e) 有特定目的的汉语教学（如翻译的教学）与一般对外汉语课阅读教学的区别。

4. 论文的研究过程

本论文的研究是翻译理论专业（西班牙）和汉语言文字学专业（中国）两个不同博士专业的结合。这是相关的，因为论文内容涵盖两个专业，而且该研究分别在两个不同的国家完成。第一阶段的研究在西班牙完成，涉及到的主题有：阅读过程，翻译过程，外语教学模式框架，在欧洲和西班牙的外语教学管理框架。第二阶段是在中国进行，主要集中在汉语的教学，对外汉语的教育和规定对外汉语教学的框架三方面。这两个阶段分别进行是必要的，因为在西班牙不可能找到汉语写的关于这个论文涉及的主题，而在中国也不可能找到西班牙翻译教学和行政框架的文件或外语教学。

我们首先开始收集和阅读文献，以便了解西方国家的外语翻译教学和一般汉语教学的情况。收集和阅读文献后随着论文研究的需要我们的阅读扩展至论文索引中列出的更多的文献。

接着是收集和选择教材，这些教材构成分析的材料，为了分析它们包含的信息，我们设计了两类表格并在社会学家的协助下用我们熟悉的统计学工具完成了对教材信息的分析。

一旦所有的信息都准备好，就我们开始以西班牙语和汉语两种语言同时进行论文的写作。在中国只需要提交汉语版本，而在西班牙则需要提交西班牙语和汉语两个版本。

5. 论文的结构

博士论文全文包括 5 章及两个附录。为了完成上面我们的各项研究目标，本论文如此布局。下面我们分别介绍每章及附录的内容。

第一章是阅读概况及阅读教学法。介绍阅读的各种定义。我们描述了不同模式的阅读过程，不同的阅读教学，可以发展的阅读策略，能实现学习阅读和提高阅读技巧的各种类型的练习。区分专家和初学者的概念，并将这两个概念应用于阅读，给出阅读专家和阅读初学者的定义。本章所定义的阅读专家指的是，已完成中学学业并将开始大学阶段的翻译学习，却又还没有受到翻译训练的学生。

第二章是代表性理论对语言的认识及典型外语教学法。描述二十和二十一世纪最具代表性的语言及教学的理论，以及根据这些理论衍生出来的方法。同时也揭释了特定目的的语言教学的特点，以及其与综合语言教学目标之间的差异。

第三章是汉语作为第二语言的教学。我们介绍对外汉语在中国和西班牙的教育情况，描述和分析中国的对外汉语教学大纲。在本章最后一节，我们分析对外汉语所使用的教材。

第四章是汉语作为第二语言教学的阅读教育。本章首先对中国的汉语阅读教学进行了研究。我们描述了这个国家的母语阅读的教学目标，因为我们相信，这些目标是对外汉语阅读教学大纲设计的基础。论文还谈到了对外汉语阅读教学的大纲及它的内容和目标。在本章的最后一节中，我们分析了对外汉语阅读教材。

第五章是西语系学生汉西翻译课程的阅读教学法。我们描述培养翻译者的教育框架，解释阅读过程在翻译过程中的位置和角色，说明二者之间的关系，最后提出我们的阅读模式，这也是我们这篇论文的目的。

附录 I 是我们第三章讨论的教材的统计结果数据。这些结果很重要，因为它们是我们分析的基础。

附录 II 是第四章讨论的阅读教材的相关信息。

我们觉得，这篇论文不完全遵循中国博士学位论文的标准架构，但我们认为这个框架是最合适的，原因有三。首先，我们需要考虑所有的影响汉语翻译阅读教学模式设计的因素。第二，由于本论文需要在中国答辩，因此有必要对西班牙的教学状况做一个介绍，这是我们想尽可能描述更充分的部分。三是在中国进行开题报告时，有老师提到论文的主题似乎缺少坚实的理论基础。出于这个原因，我们想提出一个有详细依据做基础的理论和研究。我们希望已经这个目标实现。

6. 格式问题

在西班牙语版本的论文中，中国作者的名字用拼音写。出现在论文主体内的中国机构和中国的书名被翻译成西班牙语时用括号中添加拼音的方式转录。注脚也遵循这条规则。

汉语版本的论文引用的作者的名字用英语写。外国机构的名称其英语名称写在括号中。

为了更符合本论文的内容，同时按照答辩委员会给出的标准，建议汉语版本的原来题目«翻译在西语系学生汉语阅读课程教学之作用»改成«针对母语为汉语西班牙语翻译专业学生的对外汉语阅读教学»。

第一章 阅读概况及阅读教学法

这一章我们介绍阅读的不同定义。我们描述读者的不同类型、阅读进程的不同模式以及阅读教学的不同模式。我们的讨论涉及到阅读初学者和专家读者两个概念并对专家读者的概念进行界定。我们的目标是将那些已经结束高中教育准备开始翻译专业学习，但尚未受到任何翻译方面训练的学生培养成专家读者。

阅读的过程在任何的一门语言中都是相同的。阅读的过程强调不同因素，例如：一些规则，一些假设的提出和上下文的联系等。本文主要讨论翻译中的阅读教学，因此，我们在涉及到的众多方面中选取一个我们认为很突出的方面举出一个范本模型来强调信息的重组和构建的过程。

然而，阅读学习的过程和阅读经验获得的过程根据语言的特征不同可以有所不同。这是 Gray (1969)在十四个国家中所做的关于阅读学习的研究中总结出的。Nyssen (2001)将这一结论收录在了他的关于欧洲阅读学习的研究中。在论文第四章我们将讨论把这一思想运用在翻译专业中文阅读教学教育模式中的情况。

1. 阅读的定义

阅读在我们社会中是一个很正常的活动，一般不会引起大家对其本身过多的思索。在我们的社会中（中国和西班牙），书面语言有一个很重要的角色，因为它给我们提供“建立一个集体记忆的可能，能够克服超越讲话双方需要亲临的限制，在人类间获得更大的沟通”(Colomer, 1992:11)。儿童的文字阅读学习是成人最关注的活动之一，因为读和写对于全面融入现代社会是至关重要的，这是人们普遍接受的认识。

专家们在这个领域以不同的方式界定阅读。接下来所出现的定义并不是说一些观点排斥另一些，而是或多或少侧重于阅读过程的不同层面。在本章 3.2 节所提出的阅读过程模式符合接下来所给的定义。

一些作者，如 Adam & Star (1982) 和 Cassany (2010)，把阅读定义为感知和解码的过程。当阅读的时候我们解释文件中所含有的字母和文字然后在我们的脑中创造一个意义。Díez de Ulzurruín (1990:119)把阅读过程定义为“掌握一组必须分割成利于学习的小的单位的符号，并且这些小的单位符号是在使用前就应该学习和掌握的”。根据 Clemente & Domínguez (1999)，不只是掌握一组编写代码，而且也意味着对语言作为文化和社会历史产物的掌握。因此，学习阅读不只局限于一个简单的技术，也意味着对文化工具或仪器的同化。

继续这一思想，Schmidt (1982) 把阅读定义为一系列视觉标记的接受（就如听觉接受声音信息一样）。他又认为这种看似基本的行为可能会出现理解上的问题。眼睛接受书写或印刷的字符不是单个的，而是一组一组的，所以可能在阅读过程中会把它们混淆了。此外，对于学习阅读过程的第一步——解码的人（包括母语和外语）来说，这种接受方式相当于经过一个很大的抽象努力得出的意义。

曾祥芹这样界定阅读：“阅读是理解书面文字，但也是大声读出来的能力，并且能以适当的语调和语音读出来”。²在他的《关于阅读新理论》(1999:67)一书中,把阅读定义为最终懂得所有文字含义的过程，为获得全面的理解，上下文也是非常重要的。

其他的作者，如 Solé (1992)和 Català & Agràs (1996)，把阅读定义为读者和文本之间相互作用的过程。这些学者们认为读者开始阅读文章的时候就想借阅读获得满足，并且在文章阅读期间，读者就从逐渐获得的知识中建立一些假设并想通过阅读知道这些假设是否正确。

Clemente & Domínguez (1999) 提出了一个关于阅读的第三个定义，把阅读视为一个复杂、全面和多样化的过程，需要一系列不同性质过程间的协调，并且其中大部分对读者来说是自动的和无意识的。因此，有必要识别书写的文字，然后给予句子中每个词一个意义并构成一个句子。接着，需要理解文本中的每个句子并构建文本的结构，也就是说，将文本内容融入到读者所储备的知识当中。根据这个定义，读者是一个主动且具有创意的主体，读的时候接受信息，并与自己已经掌握的信息形成对照，这样获得一个新的信息(Cabrera,1994)。

² 私人讨论，河南，2005年06月

不管阅读的定义是哪一个，阅读一篇文章主要的目的都是一致的，就是了解它并根据读者的意图获取所需要的所有信息。鉴于我们的宗旨，培养翻译人员，我们认为在阅读上具备解码能力是很重要的，但这只是基础，阅读过程中还必须通过解释的智慧建立意义，其中读者应该知道怎样提取信息并了解它。在阅读时，如果读者想成功实现自己的目标就应采取主动的角色，就是理解课文。阅读和写作都是通过解释获得意义的过程，这就意味着阅读和写作是主要的活动，通过它们我们获得和扩展我们关于世界的知识(Díez de Ulzurún, 1999)。

2. 读者目标与阅读的类型

我们为什么要阅读？这个问题很重要。读者不是因着同一个目的而读所有的材料，因此会根据目的的不同而采用不同的技能和策略。

阅读的意图决定阅读课文的方式和满足自己要求的理解水平。根据我们对课文不同的期望，我们可以运用不同的方式。一种方式是大声地读（朗读）或轻声的读（默读）。在阅读学习的早期阶段，默读的实践在西班牙比中国运用得更为广泛，而在中国朗读占据这种技能学习过程的大部分。在这种情况下，阅读的目的是练习语音。强调这个层面是由于中国人学习中文所遇到的困难，因为大部分学生的母语是方言，而表达却需要用标准的普通话，所以朗读显得非常重要。就如我们将在第三章中看到的，阅读教学的研究和中文阅读教材的编写都应该考虑到读者的意图和阅读的类型。一个典型的例子就是为初学者编的书中包括很多识字和大声朗读的练习。

默读可以分为不同的方式。Silberstein (2002)根据阅读目的和课文阅读的速度把默读分为四种类型：

- 综合默读：出于乐趣或者个人兴趣慢慢地读整篇课文。
- 选择性或强化阅读：目的是提取文本的整体思路，文中的一些部分快读另一些部分慢读。
- 慢读：当分析文本的不同方面时需要这种类型的阅读。
- 信息式阅读：通常是很快的，只是找寻确切的信息。

在 White (1983)的著作中我们也找到一个根据读者目标的不同而区分的四组阅读类型：

- 广泛型：为了乐趣或兴趣而读书。
- 强化型：想从文本中提取特定的信息。
- 快速肤浅型：想获得文本信息并只选择文中最感兴趣的部分。
- 非自愿型：围绕在我们周围的文本和信息。

在 Cassany (2010) 的著作中我们找到一个根据读者的目标和速度划分的阅读类型，但增添了课文理解的级别。根据他的观点我们把阅读分为两类：

- 综合阅读：综合阅读就是我们阅读整篇文章，因此，阅读的速度很缓慢，对文章理解程度的要求也相对较高。如果其目标是对文章详尽的分析，为以后能做一个总结或用所获得的信息写一篇文章或一个报告，这是经过思考的综合阅读。在这种情况下对文章的理解程度大约应是 80%。另一种形式是在读者中最常见的中等综合阅读。这种方法能理解文本的 50% 到 70%，就如一个初学者通常的阅读，也如同一个专家读者读一份报告、一个信件或广告牌。经过思考的综合阅读的速度是每分钟二百五十个字左右，而中等综合阅读的速度一般是三百个字左右。
- 选择性阅读：根据读者的目标选择课文中包含相关信息的部分，因此应该运用寻找具体信息的策略。Cassany 提出的两个策略是浏览和仔细阅读。第一个允许把相关信息和其他信息分开，第二个帮助找到具体的信息，如一个日期或一个人的名字。在这种情况下，阅读的速度是很快的，但课文理解的程度一般是很低的。

在中国外语教学的传统中，根据阅读在教育中的重要性做出一个分类：精读和泛读。精读的使用是作为解释语法和语言不同用法的工具；而泛读则只是用来发展阅读的理解能力。

在第四章中我们将看到精读和泛读在中文阅读专家培养中的作用，阅读理解教学和这两种阅读类型怎样联系在一起。

到此为止，阅读教学应该提供必要的策略，以便使读者能够选择与读者目标及不同文本类型相符的阅读类型。此外，学习阅读的不同教学模式会使某种阅读类型优先，不同的阅读类型会有不同的处理方式。正如在第四章我们将看

到的，为培养翻译人员选择阅读类型的时候，我们不只是强调语言编码的类型，而且还要注意构建意义的更复杂的类型，积极的读者在他接受训练的末期将知道选择最适合他需要的阅读类型。事实上，就如我们将看到的，本文所讨论的是有特定目的的阅读教学。

3. 阅读过程：因素与模式

阅读的模式试图解释处理、整理、存储和转换通过阅读进程获得信息不同的方式：视觉、记忆、认知结构。模式的特点是突出语言代码、字义或两者兼有的重要性。

3.1 阅读过程的因素

在阅读文章时会经过一个翻译过程或穿插不同因素的信息理解过程。Mayer (1985) 认为这些因素有三个：感知/视觉，记忆和读者在他生命中积累的知识的概要或世界的概念。

感知是通过感官接受刺激，阅读方面的表现则是读者在每个地方发现的书写的信息：在街上行走读到的广告，报纸上的文章，电子邮件信息等。所有这些信息都是借着记忆处理的。

关于记忆，有两种类型：短期记忆和长期记忆。短期记忆是工作记忆，它的特点是能在短时间内保存有限的信息。短期记忆允许运用阅读过程中所需要的信息。根据 García Madruga (1999:21) 的观点，短期记忆是保存阅读过程中不同阶段的全面和片面结果的公共空间。在这个阶段协调、加强、限制不同进程的共享信息。长期记忆的特点是可以在一个长时间内保存更多的信息。对于非常重要的信息，读者以自己能够理解的方式组织起来，并将其长期储存在自己已经拥有的知识框架中。

世界的概念和知识的架构逐渐在生命的历程中建立起来，并且用以预测、比较和解释一个人所接受的任何信息。每个人所拥有的思想框架整体组成他看世界的方式。所有的人类，根据他的认知心理，都会建立一定的思维结构并与他们的周围环境相连，来组织和应用他们的知识。为了能够了解一个信息，读

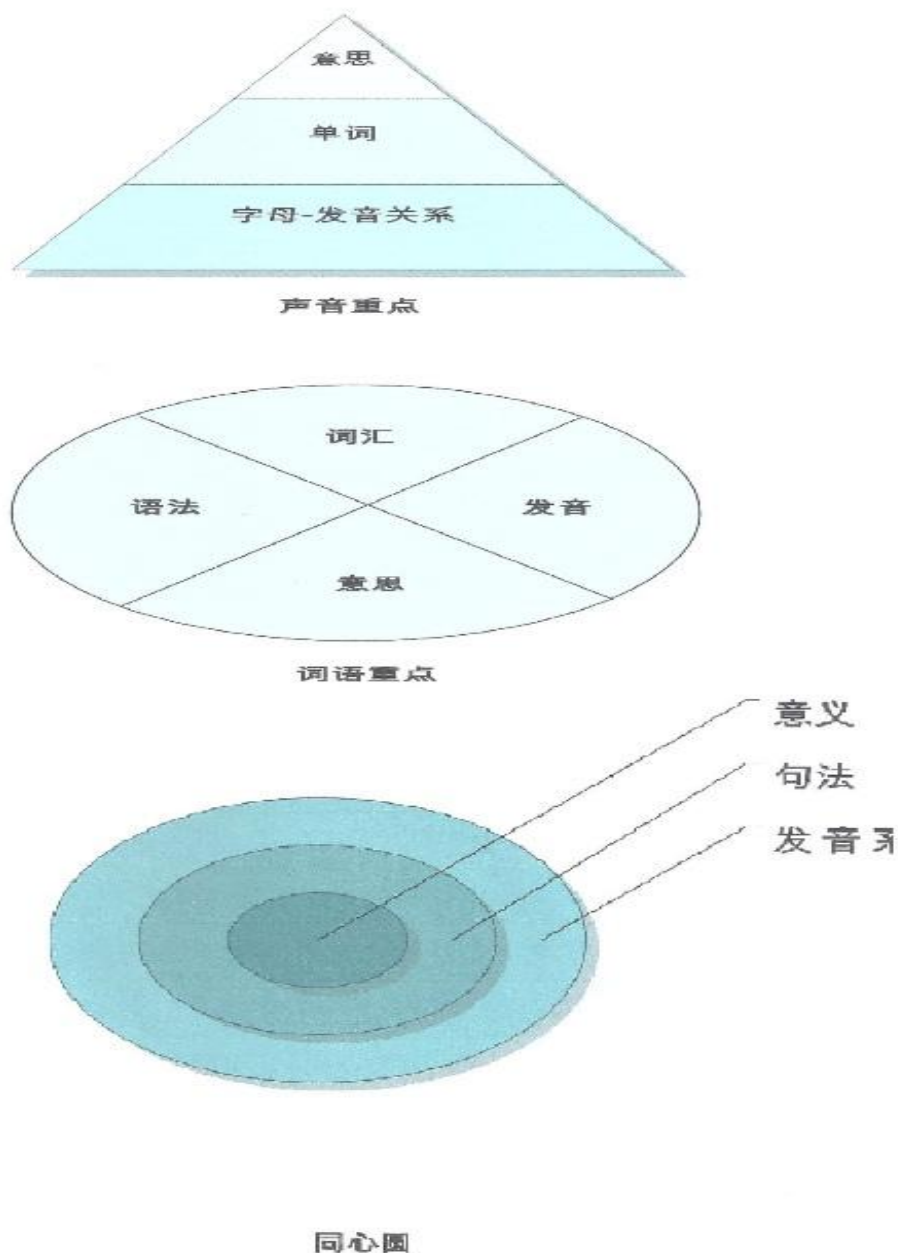
者就需要融入到这些思维框架中。这样，在新的和已经拥有的信息之间建立起所有的相关链接。每一个新的信息导致以前的链接系统重组。

思想框架的启动依赖于上下文，根据读者已有的知识和理解的目标，给正在阅读的资料一个合理的解释。因此，信息的回忆和理解取决于处理与收到信息相关的知识的结构以及读者所具备的技能。

除了这三个因素，读者所面对的文本类型及他们阅读的期待和目标也影响文本的阅读理解。

3.2 阅读过程的模式

在描述了理解一篇课文所涉及的因素之后，我们来解释阅读过程。在这一节我们把阅读的过程分为三组，为能与本章本节所描写的教育模式更容易的联系在一起，就如在这一领域的专家们，如 Cabrera (1994), Solé (1987), Carell (2006)。正如我们已经看到的，我们可以把阅读理解为一个接收的过程，一个理解的过程或一个创造性的过程。这三个模式以示意图的方式总结在图一：



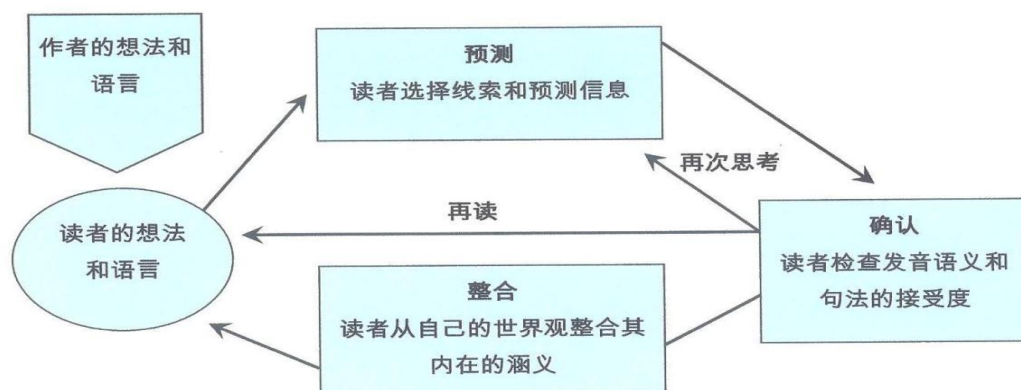
图一. 阅读模式的综合(改编自 Harste & Bure, 1977:32, 37,38).

如果我们说阅读是一个接受的过程，那我们就在说它是一个解码和机械技能使用的过程：识别图形标志并将它们翻译成相应的听觉标志。这种类型的过程与上升阅读或自下而上模式相对应。这种模式著名的理论家是 Chall (1996)。突出解码的技能或强调大声朗读课文的 Gough (1972)& Laberge & Samuels (1974)。正如将在第三章所讨论的，自下而上的模式在中国不管是对母语或是对外汉语教学中都是使用最广泛的。

如果把阅读看作是一个理解的进程，解释和分析的过程是必不可少的。在这种情况下，读者识别出词并且根据课文的内容将词的意义确定下来。这种进程相对应的是向下的阅读模式或自上而下模式。Goodman (1966) & Smith (1971) 的模式就是自上而下阅读进程的例子。这些模式的基础是用最短的时间和最小的努力将所阅读文章的含义提炼出来，以便于帮助读者选择那些构成文章含义最显著的课文要素 (Adams, 1982)。Goodman 根据他的模式用以下的方式描述了对课文的理解。

通过阅读，读者获得书面语言的含义。这意味着读者从对可见的感知书写语言的认知转向了对作者书面语言信息的认知。从本质上讲，读者重建的信息与作者提供信息的符合程度可作为信息被理解的指示器 (Goodman, 1966:180)。

这些模式强调为理解课文而重新编码这一过程的重要性，并与认为阅读理解是一个单纯解码过程的理论相反。



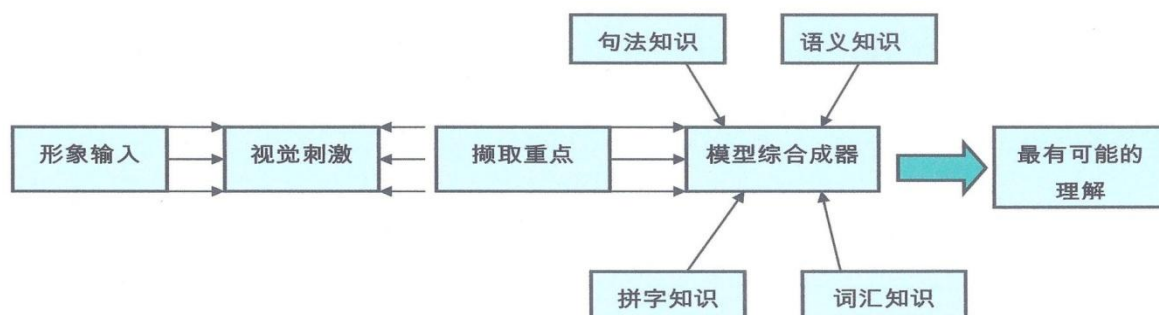
图二. 阅读的理解模式 (Goodman, 1980)

从图二我们看到了自上而下阅读进程涉及到的所有部分。Goodman 从阅读心理语言学的角度构建了这一阅读模式，该模式认为阅读是一个积极的过程。读者从他们所选的信息中逐渐发展并确认对文章的预测或假设。这些预测会逐渐被证实或被摒弃。如果得到证实，读者把它的意义添加到自己的知识网络之中。如果被摒弃，读者就重新回到文章中并重新更精细地阅读，然后做出新的预测并重新检讨。

如果读者只阅读一次课文并确认他的预测，他的阅读过程是一个直线型结构。读者接受一个输入信息，用从他的长期记忆中找到的知识进行预测并确认它们，然后进程结束。如果预测被摒弃，进程转变为周期性的，因为读者可以一次又一次地重复直到他理解课文的含义。

阅读模式就像是突出阅读理解的创造性过程，是通过借助各种方法将创建的信息和读者在认知结构中存储的信息相联系的互动过程，它变化并完善产生新的信息。Guilford 的互动模式和结构理论 (Guilford, 1967, 见 Solé 和 Cabrera)就描述了这个过程，Rumelhart (1977) 和 Stannovich (1980) 对这一模式做了明确的界定。对于这些作者而言，信息在每个阶段都被独立地处理，不允许处于高级阶段的信息影响处于低级阶段的信息 (Samuels y Kamil, 1984)。

解释阅读过程的理论结构的核心是建构主义思想，就是在考虑到先前已获得知识的情况下，以有意义的方式描绘和组织信息的意识。通过阅读自下而上和自上而下的过程的相互作用，涌现出信息并理解文本 (Adams, 1982)。

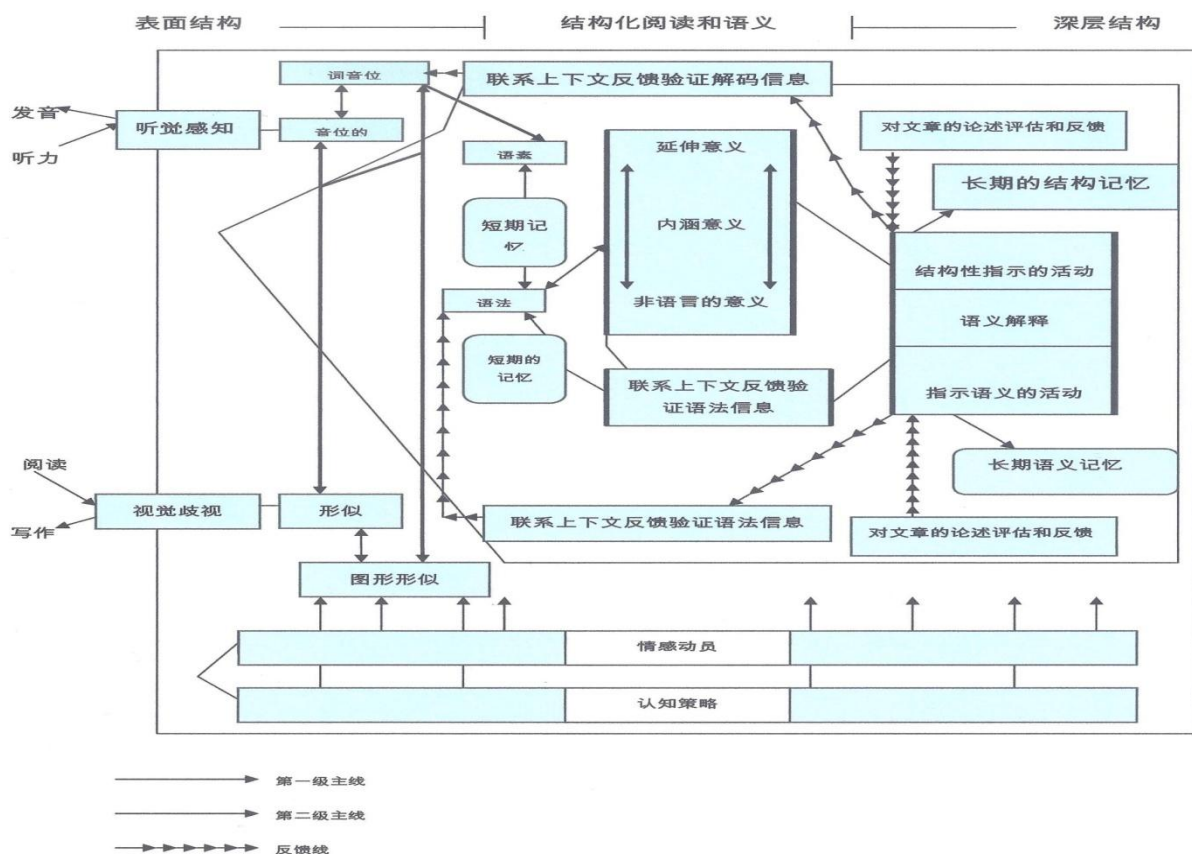


图三：阅读理解模式 (Rumelhart, 1977)

正如图三所展现的，根据 Rumelhart，阅读过程是通过以视觉推动积累的书写输入开始的，是以思想综合和信息中心结束的。在信息中心和视觉推动积累间存在一个可以在信息中心中提取还未处理信息的装置。文本信息的处理和它做出的解释受读者所掌握信息的书写类型、词汇、词法和句法影响。信息中心有很多作用：在记忆内时间段存储所接受的信息；反对、排除、假设、打开不同的信息源，以便从不同的知识领域进行分析和验证，并存储分析结果。过程持续到获得认为正确的结果(Rumelhart, 1977:589-590,引自 Carrell, 2006:29-31)。

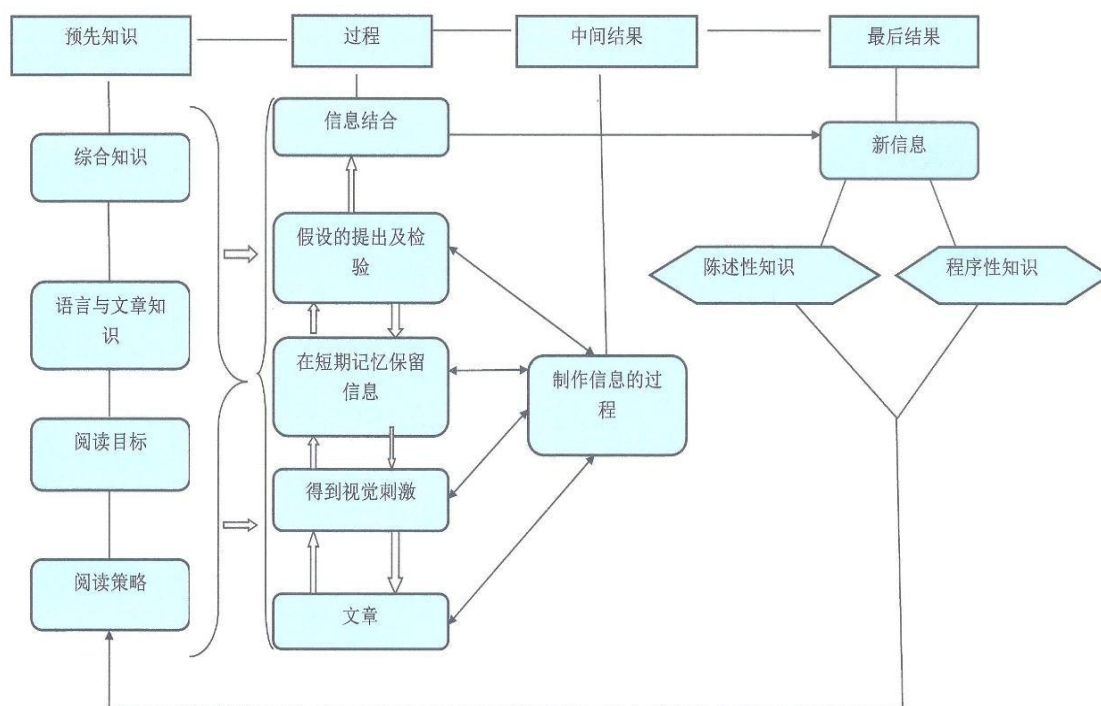
Rudell & Singer (1977)模式，正如图四所展示的，提供了一个心理语言学的、认知的、情感的副体系的更易理解的看法。这是隐藏在阅读理解过程下方的。这样，那些因素之间的相互关系就得以形成。这两位作者把他们的模式分成了四大体系和一些副体系：语言学体系、情感体系、认知体系和思路反馈体系。

语言学体系由四个副体系组成：视听输入体系、字位和结构语义体系、语音体系以及形态音位体系。字位和结构语义体系处于短期记忆中，完善和修改文字的规则和深度结构水平则处于句法解释和长期记忆中。情感体系，指的是读者的价值观影响信息评估的所有阶段。认知体系则影响解码过程的组织，信息的分析和再解码。思路反馈体系，是一般的自上而下模式中没的。它使读在阅读过程中可以不断反复修改、调整、更新信息 (Cabrera, 1994)。



图四：综合阅读理解模式 (改编自 Rudell & Singer 在 Cabrera 1994)

在对这一章总结时，我们会把自己对阅读过程的理解用图片展示出来，并在接下来的章节中，我们会把这一认识运用对西语系学生的中文教学中。



图片.5 阅读过程的创造模式

我们认为阅读过程开始于阅读者利用各种感官来接收和感知刺激。一个文本有一系列的上下文因素，这些因素激发阅读者的知识结构并指引读者对汉字、形态、句法和语义结构、文本内容进行假设、预测和辨认。在此过程中，读者根据阅读目标进行选择，选择的刺激来自于读者保持在头脑中的阅读意图，选择过程中的信息是存储在短期记忆中，选择的最终结果则通过各种方法存储在长期记忆中成为读者知识结构的一部分。

所有这些刺激被以信息的形式接收并存储在记忆里，因为想要理解它们首先要保存它。验证假设的时候，就能在短期记忆里找到这些信息。在验证假设的过程中，或者是在对所阅读文本理解的过程中，读者需要借助书写迹象：字母、汉字、书写或句法记号、甚至是印刷因素和段落分布。

为了回答读者在阅读时自己提出的一系列问题，并给出文本含义，读者需要根据人物动机、行为原因、思想连贯、所掌握的能力、情节发展及文本中单词和句子的多种解释，构建一系列的假设或期待。对于假设的实现，应该进行

验证。验证时应该根据文本类型的适当规则，只依靠合适的符合文本条件的信息。

在构建和验证假设后，就到了阅读的最后阶段——信息综合。为了理解文本的大致含义，阅读者在阅读期间进行了大致的解释。阅读者需要做的是获取文本微型结构意识，这和其内容的抽象语义是相符合的，也就是说，对于文本内容和思想进行概括 (Van Dijk 1982)。

我们需要注意的是认知体系有一些结构上的局限，它不能使文本原封不动地保留在记忆里。因为这个原因它创建的是文本的微型结构，也就是说，阅读者将概括后的文本整体含义存储在长期记忆中。

在实现这些过程的同时，也有对于文本含义结构不断自我评估的一个元认知活动。它能接受或拒绝逐渐接收和处理的信息并在阅读中持续下去。因为阅读过程的最终目的是创建文本含义，为达到此目的，可以采取各种不同的策略对信息进行修复。在信息被存储于长期记忆中并成为阅读者知识结构的一部分时，阅读过程就完成了。如果不对假设进行验证，那么读者就只能重新开始阅读过程。

4. 阅读教学：模式、方法、策略和练习

有许多教学概要是以帮助学习者掌握阅读技巧为目标的。在这一章中我们将描述初学者和专家的不同模式，首先是进行宏观的一般角度的介绍，其次进一步把它们应用到阅读和教学模式中。我们会描述不同的阅读教学方法和阅读策略，使学生能够提高阅读水平，达到理解文本的目的。最后，我们将讨论这些方法如何影响阅读技能。

4.1. 读者模式

4.1.1. 专家与初学者模式

从认知心理学的角度，学习借助的是思想的整合和关联。也就是说，存在发展着的变化，正如在不同条件下进行的实践积累 (Pozo, 1989)。这意味着实践是在一个具体学科中最重要的条件之一。

我们怎样理解什么是一个专家？根据 Gruber (1994:10)“专家就是一个人在某个领域持续不断地(而不是偶然或零星)做出突出贡献”。正如作者指出，专家知识的唯一特性就是在某一领域的突出造诣。相比之下，初学者就是缺乏经验的人，不能够在一个领域内取得突出的贡献。也就是说，专家掌握一个具体的学科，而初学者是开始涉足某一领域尽管没有足够的经验及实践。这样我们就会认为，专家与初学者的不同在于他们所掌握的知识，而不是在于基本的大致的认知过程的加工。

根据 Gruber 的描述，目前专家知识的模式有两个最重要的特征：专家知识用于解决问题，而且专家知识不是“横向的”，而是特定领域的专家知识，并且不同领域的专家表现出了一些相同的特征。

专家知识的主要特点是：(Anderson, 1996)

- 专家知识是特别具有操作性的。与初学者相比，专家们依靠的是程序性知识，这些知识以自主方式得以应用。也就是说，并不明确地借助说明性的知识。可想而知，专家所使用的方法甚至引导了他对问题的分析。这意味着专家知识只能讲陈述性知识和理论操作知识。另一方面，专家知识包含着可以重复应用于实践的一系列方法。即使在复杂的领域，在那里问题虽然没有反复出现，但是它的组成部分却是重复的，专家就有一些可以解决实际问题的方法。所以专家有更高的解决问题的能力。

- 专家知识是抽象的。对比初学者，专家能够建立问题表面特征与隐性原则之间的联系。这意味着专家掌握能够体现问题最重要方面的类别和结构。这些类别以在合适的方法中应用为出发点。另外，这些类别被分成不同等级并相互联系。另一方面，这些类别的发展与某种方法论是相联系的，能够从内部简明地描述和体现问题。也就是说，初学者与专家本质的区别在于，所拥有类别

的数量，类别的内容以及概念性的结构和构造。初学者拥有基本类别，这些类别的内容是肤浅的。相反地，专家拥有较少的基本类别但是具有更多的区别能力，可以确定不同类别之间的更多联系。初学者以连续的方式整理知识而专家根据条件和作用将知识分类成单元。同样的方法也在必要时运用于激活信息。

- 专家知识是策略性的。与初学者相比，策略的应用是有预见性的，也就是说，具有解决所有问题的综合性计划；它也被专家运用在关于综合性目标的应用策略的评定上。之所以这样是因为专家较初学者而言能创造更合适更准确的最终状态的表述。以这种方式，专家能够更有效地组织解决问题的过程。

- 专家知识又是具有反射性的。与初学者相比，专家拥有评定自己解决问题过程的能力；如果没达到预想的结果他能够以这种方式改善自己的行为。

Putz-Osterloh (1988: 251), 这样专家的过程就更灵活。

所有这些区分了专家与初学者的差别，不仅是在数量上更重要的是在质量上：专家不仅比初学者知道得更多，而且用其他的方式构造他的知识；这样就使他解决问题的过程更快速、更简洁、更有效、更灵活。Larkin (1980) 强调质量上的区别，初学者会犯更多的错误，而且相比专家解决问题的时间可能要延长四倍。延误的原因在于他们解决问题所用的策略。初学者通常当即解决问题，而专家则有事先阶段或设想阶段。而且，在解决问题的过程中还会利用相当的时间思考所采用的策略和接下来的步骤。可以断定专家是自主地决定解决问题的方式而初学者则是花时间来寻找合适的解决办法。当解决问题的方式较简单时，专家就向前开展工作，也就是说，使用不为人所知的材料去寻找不为人所知的解决方案。如果问题十分复杂的话，专家也会像初学者一样退缩。

由初学者转变为专家的一个必要条件在于知识的自主化过程。在解决问题的同时不应作出决定，因为这直接割裂了初学者所需要做的方式，就是以渐进的方式达到最终目标。(Pozo, 1989) 正如在 4.1.2 章节中我们将要介绍到的阅读技能的逐渐提高需要不同的发展阶段。在 4.2 我们将介绍到各种不同类型的阅读专家形成的不同的教学理论。

因此我们看到专家和初学者的差别在于在某一领域的特殊知识和对这一领域信息的整理以及解决问题的策略。如果向专家和初学者提出相同的问题，他

们所给出的观点和他们的领会能力都是不同的，这归因于他们各自掌握信息的类型。

4.1.2. 阅读技能的获得：阅读专家模式和阅读初学者模式

学习阅读是一个按照练习不断提高的过程。阅读学习是通过一系列相互依赖的阶段达到相同的结果，通常是在有符合规定的培训的范围之内。

Chall（1979）将阅读分成以下阶段：

- 阅读前

它以正式的儿童教育为起点。儿童生活在文化的摇篮里并且从文本、单词、汉字中积累知识，这些共同提高了他们的感知能力和语言学能力，这大概就是阅读学习的第一步。

在这个阶段，儿童通过模仿和对周围事物的观察获得语言的预先知识。西班牙儿童和中国儿童一样，在上小学前接受学前教育。在这个阶段，儿童开始确立现实与他周围的书写符号之间的联系，并且开始逐渐地建立语言学系统的初步知识，以及它的规则和条例（儿童教育大纲，1992）。

- 单词的总体辨认

这是一种才能，能够各自融合即成的音素并确立语音部分与书写部分之间的一致关系。在没有第三方的帮助下，辨认文字的外观是理解的第一步。在阅读中还需要理解文字的内容。

- 阅读

这是一个高效阅读阶段，这一阶段读者有能力使文本相互联系。在这种情况下，读者就能根据自己的需求进行阅读，既可以是个人的需求也可以是专业的需求。而这个效率又直接关系到阅读活动的实践。

在这个阶段读者感到视觉的刺激。也就是说，阅读文本能够假设使用读者在培训时所掌握的阅读的各种策略并且进行检验。如果进行实践并掌握先前知识（语言学的、文化的、技术的以及阅读策略）对于假设的检验会更快，读者信息的融入也会加速。

从 Chall 陈述的角度看，“阅读”与“理解”是近义的。也就是说，如果我们能够处理加工文本传递的所有信息我们也就能够理解它们。更高的是阅读技能，

更好地区分重要信息和基本信息；从阅读的文本中提取信息整理并建立结构；辨认原文中哪些方面使文本理解容易哪些又给理解带来困难，从而获得理解所遵循的认知技巧。

在学习过程中，读者掌握以下的技能后就完成了我们在 3.2 章第 1 节中所描述的：我们的阅读模式。

1) 扩大视野来使用信息提出检验并假设。

2) 使用上下文和结构知识并且高效地运用字典和难词词汇表来确定文本中出现单词的意思。

3) 根据信息的重要程度进行分级，并不是像初学阶段一样，按照文本出现的顺序积累信息。

4) 根据信息的重要程度选择信息而不是根据它在文本中出现的先后顺序。

5) 以可以创造、修饰和加入新知识的方式归并知识。

6) 用单词和句子综合信息。

技能 1 和 2 用于更好地接收信息；3、4 进行假设；5 用于长期记忆信息并将它再次运用到其他文本中。

综上所述我们现在可以推断出一个好的读者或者是理想的专家读者是能够以特定的方式阅读并领会作品，能够跟随阅读的文本而动。读者能够习惯默读，当然如果需要的话也可以读出声来。不会有阅读中的典型缺点，朗读出来，含糊发音，倒退等快速高效阅读。关注文本的高级单元：句子、单词等。不逐个字母的看文本(Cassany, 2010)。一个称职的读者或专业读者不会总是以一种方式阅读，而是适应各种情景然后根据文本和阅读情景选择合适的策略。

初学阅读的人就拥有较少的关于文本理解的工具和策略。根据目录的形式积累信息，因为他们是逐字阅读并全神贯注于辨认文字和发音。给信息分级和突出重点、次重点让他们很费力。删除而不是总结那些他们认为冗余的信息。根据位置而不是重要性选择信息。

作为读者应该能挑选与文本语义中心相一致的主要思想，读者有必要返回文本根据作者的观点作出决定。然而，初学读者或是缺乏经验的读者，则是根据他自己的想法、先前掌握的知识以及和个人意愿单独进行选择，按照他们所认为的重点进行决定 (Echevarría, 2000)。

说到专家读者和初学者读者对文本中的信息分等级，掌握 Van Dijk 在文本重点和背景重点的区分很重要。Van Dijk 定义文本重点就是那些由文本结构和作者使用的重要标记所确定的文本内容。这些标记可以是单词、句子、重复法、综合、概要、书写标记等。背景重点则是读者根据他的关注、自己的兴趣、知识、思想、意愿等确定的重要信息。这就是根据文本得出的中心思想和根据读者提取的想法的区别所在。

Van Dijk (1983) 提出了一系列的规则来获取文本的中心思想，并且专家读者有能力自主地潜意识地应用这些规则。这些规则能够帮助清除那些文本中无关紧要的或是冗余的信息，取而代之的是通过综合选择的概念和原则来总结隐含在文本中的中心思想。

4.1.3. 读者对于母语是阅读专家，对于外语是初学者：阅读的上下文之间的区别和读者对于母语与外语的区别

在这篇论文中，我们所说的是中文作为大学外语学习的阅读教学，所以当成年人进入大学后对于自己的母语来说已经是阅读专家了，且至少对于外语，一般情况下是英语也是这样的。当成为阅读专家，就能辨别不同类型的文本，根据自己的需要和目标去进行阅读，且发展母语的阅读策略以提高对文本的理解力。这一节中我们将从不同角度来看读者对于母语和外语的区别、

虽然外语阅读受母语阅读的影响，根据 Grabe & Stroller (1991) 和 Koda (1994)，外语阅读有一些母语阅读所没有的特点。他们指出其中认为独特的三个方面。第一，读者对于外语阅读可以像是对于母语阅读或对于其他外语一样获取经验。第二，外语读者在掌握适当的外语口语水平之前就开发了他们的阅读能力。第三，外语阅读是不同文化间的。

Grabe 和 Stroller (2006) 找到了读者关于母语阅读和外语阅读的 14 个不同点，并把它们分成三组：语言学 and 知识处理，个人和经验，社会文化和体制。

4.1.3.1 两种语言间语言学的不同之处以及知识的加工处理的差异

上述两位作者的观点认为，学习者在学习母语和外语两种不同语言时的差别及其信息处理的区别与以下五个因素有关系：词汇、语法和思考力方面的知识，这出现在母语学习和外语学习的初级水平阶段；对于外语的认知基础和水平；两种语言本身的区别；对外语的思考能力；两种语言间的转移和影响。

外语学习的初学者在学习外语阅读时，通常会从母语中获得经验，并且会用认知意识和元认知意识去解决阅读问题。并且，外语阅读者在开始阅读外语时要比母语阅读者年龄大，并且比他们掌握更多的世界知识，而那些母语阅读者，一般是儿童。尽管外语阅读者有先前获得的经验，当他们开始正式学习阅读时，却没有像母语阅读那样的语言学能力。当母语阅读者正式学习阅读时，已经知道了语言的基本结构并且在训练中不断提高，而且也掌握了基本的词汇，使他们可以在所处的环境中流畅交流。在外语学习的背景中，初学者在培训初期通常有的只是一些对于新语言的语法词汇方面的无关紧要的知识。

母语阅读者，在开始阅读前，已经开发了自己的口语能力。但外语阅读者却没有，因为开发口语能力是为了开发阅读能力。对于母语阅读者，书写发音的练习很简单，因为在知道单词的拼写前就已经知道了它的发音，这却不是外语阅读的一个优势，因为通常事先学会如何拼写，之后才学会如何发音。

外语初学者需要接受必要的教育来建立语法基础，了解语言的运作，它的行文结构，已达到获得很好的阅读理解力的目标。一些文本的特点，比如报刊文本、传记、摘要，可以译成其他语言，读者需要了解它们以便识别和理解。根据 Koda (1994)，那些思考力知识因文化的不同而不同，外语阅读者在母语阅读时就获得的思考力知识会影响到他们对外语文本的理解。

母语和外语的区别影响了获得阅读技能的过程。外语阅读受母语和外语的不同处理手段的影响。字形，词汇，句法和思考力可能会对外语学习造成干扰。(Koda 1996)字形的区别是不同的书写系统(象形文字，音节，字母)或不同的拼写结构(规则和不规则)的结果。拼写区别给接收词汇带来了障碍，特别是在学习的初级阶段。比如对于中文而言，是表意文字的语言，完全是对汉字的视觉辨认。而对于西班牙语而言，是按字母顺序排列，通过语音知识来获得

单词的含义。同样的，字法区别——词序、关系从句、短语结构和句法结构，都会使文本理解变得更困难。

关于处理知识的差异，母语阅读者和外语阅读者在元语言和元认知意识方面不同。因为大多数的外语知识是在课堂上获得的，学生提高他们的语言学意识是因为他们需要理顺与新语言相关的新知识。而对于母语而言，完全是自主学习的，而不是在正规的训练开始时才去思考它。对于外语的思考，是在训练开始时才开始的。对于元认知意识有所提高是因为外语阅读者了解在阅读时应遵循的活动类型和过程类型，这在母语阅读就是提高了能力掌握了策略。

在对阅读者的培训中，入门和对书面材料的讲解都很重要。母语阅读者，在提高这项能力前，在很多年间就展现了各种的书面信息。而对于外语而言，在教学活动开始时才开始学习，且仅限于课堂所使用的课本中的打印材料。

4.1.3.2. 个体差异和经验差异

个体差异与对于母语的阅读理解水平、外语阅读学习动机、外语文本类型、语言学资源有关。

正如我们之前提到的，外语阅读者通常都比母语阅读者年龄大，已经有了阅读经验。如果在母语阅读理解上有困难，那就也可能演变成在外语阅读理解上的困难。同样的，所有的在母语阅读时开发的能力和策略，也可以转移到外语阅读上。

外语阅读者的学习动机通常是多种多样的：个人兴趣，工作需要或学术需要，获得并扩展其他的文化知识等。而对于母语阅读者，必须目睹他所处的语言群体的书写规则的学习过程。大多数外语学习者对于外语学习都持有务实的态度，期望在短时间内学会很多。在一些情况下，这种态度限制了他们从事学习的意愿直到他们掌握阅读技能（Grabe y Stroller, 2006）。

对于外语阅读者在一般的文本范围内直到他们成为专家读者后，通常会比母语阅读有所限制。其中一个原因就是他的语言学能力：对于外语词汇，句法结构，行文特点知识的匮乏。另外就是对与外语相关的社会文化方面知识的欠缺，第三点就是那些文本通常是语言手册或是适合当地人的材料。

对于外语和母语所使用的资源是不同的。外语所使用的是双语字典，词汇表，翻译和用来扩充外语社会和文化知识的材料。而母语，在一些情况下，则需要使用多语字典，词汇表是用来提供出现在书中的那些专业文本中的专业词汇的信息。

4.1.3.3. 社会文化和体制上的差异

外语读者和母语读者间存在着社会文化和体制上的差异，原因在于他们的社会文化起源，不同的话语和文本的组织方式，在外语教育体制中不同的期望。

在一些文化中，阅读学习并不常见，但在另一些文化中，比如中国和西班牙，却是非常重要的。这些社会团体文化积淀深，书面语言是至关重要的，因为随着时间的推移，它保存并传承人类知识并导致确定思想结构的形成，现在为了阅读并理解一篇文本就需要激发一系列的心理过程去辨认文本所传达的知识并将它们进行分类。

在每个文化中，对于书面文本的用处及阅读学习的认识都趋向变化。在一些群体中，文本被认为是神圣的著作不能遭受修改，而另外一些群体中则认为文本是没有任何特殊价值的工具，其他的又认为它是对现实和我们作为的陈述所以可以进行质疑和修改。根据母语读者在一定社会群体所接受的教育，他会形成关于文体类型的概念（认识、看法和作用），这些概念则会影响其对母语及外语不同文体类型的解释和理解（Lundberg,1999; Grabe y Stroller,2006）。

在西方社会中，阅读有实际用途，可适应现代都市生活的各个领域。（Colomer, 1992:9）阅读被视作知识的工具，如果不会阅读就不能从不同的材料中获取大量的信息。“文化，和其他内容一同作用，本身就同时展现学习对象和教育对象的特点，是实现新的学习的一个很好的方式，这个特点也得到了社会的高度认可。”(Solé, 1992:21) 阅读同样被认为是休闲活动。有越来越多的活动教人们如何享受阅读。外语阅读者对于阅读的认识与社会群体密切相关，他们在这个社会群体中接受教育并成长为一名阅读者。

所有的这些关于阅读的认识，教育机构都可以根据不同的需求采取不同的方法。简要地说，包括教学大纲、考试的类型，老师的态度、课程设置等。不

同的母语和外语的教育中心如果上述各方面所用标准不一致，那么学生学习阅读的过程会遇到困难。这个思想我们会在第四章中进一步阐明。

4.2. 阅读教学模式与类型

阅读模式是从阅读过程模式、阅读类型中学习教学和学习心理概念中派生的。在本章的 3.2 节中描述的突出读课文解码能力的模式源于自下而上模式。从这些模式中我们可以看到阅读就像是一个理解过程且对于解释过程是必不可少的。阅读模式中的自上而下模式使阅读又像是创造过程，在这个过程中读者和文本相互作用又产生互动模式。

4.2.1. 自下而上模式

正如我们在第三章第二节中看到的它认为自下而上模式就像是一个连续的分等级的过程，从字母或汉字的书写笔画的确定开始，并循序渐进地自下而上的向更长的语言单位着手：单词，短语和句子（Gove, 1983 年引自 Solé, 1987:22）。这个模式是基于心理行为学范例，根据这种模式知识的获得是通过先后联系有方向性的。这些联系就回答了刺激—反应的联系。

在这种模式中代码知识很重要，因为阅读依靠的是文本解码。自下而上模式遵循行为学刺激和反应的范例。它的思想是当我们阅读时我们接受大视觉的刺激而对于这些刺激的反应是单词的播放。它总是从最小的单元——字母开始，来达到更复杂的单元——单词、句子或文章。阅读被认为是一步步达到的过程，接受视觉刺激并开始分析一个阶段到另一个阶段的信息，由易到难。

说到字母语言，遵循这个模式的老师通常使用字母表和识字课本开始进行对于初学者的练习，因为听-写学习是理解文章所有必要步骤中的必要条件。这是一个机械的模式且是很有等级的，从低级水平开始（字母和单词），再发展到较高水平（句子、段落和文章）

阅读专家，根据这个模式可以解码并同时理解，因为代码是隐藏着的，解码过程是自主的。相反的，阅读初学者，阅读是花大量的时间解码，正因如此，有时就不能很好地理解文章。

这个模式最大的一个问题就是认为所有的信息都得渐进处理，既不同意知识能够作用于阅读过程也不认为在上下文中能找到单词和句法练习。在这个模式中，阅读者退居次要的位置，重要的不是他，而是外界的刺激。

4.2.2. 自上而下模式

正如我们 3.2 章节中提到的这个模式以读者和文章含义为中心。阅读过程以读者对文本的某一单元提出假设为起点，文本字母和单词的验证作用于实行的假设的验证 (Solé, 1982:31)。

自上而下模式在阅读方面貌似是与自下而上模式相对立的。两个模式都是渐进的但却是反向的。向上而下模式是从那些较复杂的水平——文本，到那些较简单的——字母和单词。读者所掌握的阅历知识很重要，因为能够区分哪些是易理解的哪些不是。这个模式最重要的是文本理解。

自上而下模式基于认知学和格式塔理论。根据格式塔心理学家，阅读不是理解细节而是宏观的。这样，阅读最重要的不是解码而是它的含义。与行为学理论对于刺激的定义也不同。关于阅读，“当接受图像信息时不是给出刺激（字素）和反应（音素）一连串机械的联系，而是阅读者，从背景——他的先前知识语义学的迹象开始，对它的布局含义进行一个假设。(Solé, 1982:33)。

阅读专家，根据这个模式，会使用视觉信息、文本、非视觉信息和他的阅历知识。它适应于处理阅读过程中不同阶段的信息并可以辨认单词拼写错误和断章取义。阅读初学者，有对于语言和阅历的逻辑运转知识，而且也通过口语获得了词汇，但是他们在阅读过程中存在的最基本的障碍是，单词的辨认。

阅读教学遵循这个模式，考虑上下文。没必要把每个单词都完美地读出来。阅读错误被认为是学习的一部分，所以不可避免。如果某人能在不认识一些单词的情况下理解文本也不会被理解为是不好的阅读者。

这个模式所暴露的问题就是通常会忘记辨认和破解字母及单词的重要性。这个模式基于阅读者的假设，但却不能清晰地解释阅读者和文本的联系，阅读者如何进行假设甚至不明确为了证实假设要达到什么分析水平 (Solé, 1982:35)。

4.2.3 交互式模式

如我们在 3.2 章节中提到的这个模式不是单一地以文本和读者为中心，同样以阅读行为先前获得的认知结构为中心 (Solé, 1982:35)。根据这个模式，过程被分为三个阶段。第一阶段是从可视的存储记忆里提取字母的不同笔画。第二阶段，从读者可视信息和之前获得的知识中建立假设。这些知识包括拼写的、句法的和语义的。第三阶段，对应假设的管理和存储信息及验证假设来看看哪些不兼容的假设是需要删除的。

根据 Fayol (1985)，文本信息被整理成 5 个类别或级别：字母的笔画，字母的整体造型，词汇水平，字法水平和语义水平。在阅读过程中，验证假设和产生新的假设。存储或删除信息与刚刚列举的一个或多个类别相符。假设系统的运作是和已经加入到读者知识网中的新信息有联系的。从其他角度看，文本理解可以视为局部连贯联系，文本的微型结构或线性结构，整体连贯联系，文本宏观结构或综合结构 (Van Dijk y Kintsch, 1983)。

互动模式是自下而上模式和自上而下模式的综合。自下而上过程始于读者开始阅读文本。字母唤起了读者的期望，遵循自下而上的过程，这些期望在更高的水平（单词、句子、文本）中得以验证。当新知识和原有知识进行对照时，用的是自上而下模式。

互动模式基于建构主义理论，根据这些理论，学习就是一个互动的社会性的过程。(Vygotsky, 1978) 根据构成主义学家，个体从经验、思想及先前知识的相互作用开始构建知识。Piaget (1950)认为知识的构成借助个体在环境中的反复的相互作用。学习从构成主义角度看它反对教学中的行为学思想。构成主义认为学习何以简化，但是每个人必须根据自己内心的体验构建它。相反地，行为主义要求知识教学应该大纲化，因为可以预先关注教学过程的内容，方法和目标。在一些教育背景中，尽管两种分析越来越融合在一起，教学成就反而更突出。

通常来说，阅读专家根据互动模式具备了自下而上和自上而下的方式加工处理文本，和使用已有信息对文本内容进行假设的能力：也能最好地使用文本信息、背景信息和文本的冗余部分。自上而下加工处理信息确保它符合读者

的假设并被很快吸收，自下而上的处理方式则帮助确定那些不符合阅读期望的资料并去关注哪些可能出现在文本中的新信息 (Solé, 1987)。

如果我们利用专家对于在互动模式方面留下的贡献进行阅读教学，则会使以下提到的这些知识类型人格化：

a) 程序知识：包括开拓视野，事先辨认单词及句法和内部的文本结构，预测信息和验证假设，掌握自主完成的这些任务的能力。

b) 抽象知识：应该使用上下文和结构知识，辨认文本中出现的信息含义并根据其重要程度进行分级。

c) 策略知识：这个类型的知识是阅读专家自身的，能应用不同的策略来确定对文本的理解，比如高效使用触手可及的工具（字典、难词词汇表等）来确认文本中生词的含义；做灵活的阅读者，根据文本和目标调整阅读速度和方式，并在文中前后移动更好理解文本。

d) 反射知识：以使读者获得新的含义的方式允许在文本中加入读者的知识，使读者能够在他们的思想框架中创造、修改、加工和融入新的知识，这样就能用结合在一起的单词句子来概括信息。

这个阅读专家模式在翻译领域可以作为我们制作阅读专家轮廓的基础。

4.3 阅读教学法的类型

正如我们在第一章中提到的，我们生活的社会是非常重视阅读并使其作用于社会。因此，阅读教学就是我们十分关注的一个主题，不论个人还是社会都会寻找各种方式进行阅读教学。由于这个原因，自古以来就已经发展了许多不同的阅读方法，让孩子从小就培养这项技能。

根据 Lebrero (1990:13)我们将阅读方法定义为教学人员选择的策略：使学生动脑完成他们整理和组成的任务，并企图使他们能够用尽可能快而有效的方式来达到这个目标。阅读方法的内容包括所有的教学计划，及技术性的、程序的方法，使用的资源等。上述两方面总体回答了开展阅读教学的方式。

提到阅读，当我们讲教学的方法时，我们讲述的是那些用于获得读写教学法和完善已获得的阅读能力和策略的方法。

本章 3.2 节介绍的是三种不同的阅读过程模式。这三种阅读过程模式分别对应三种阅读教学的概念。正如我们概括性的在 4.3.2, 4.2.2 和 4.2.3 中看到的, 不同的阅读认识会选择不同的阅读教学模式或方法。Nyssen 为欧盟做的研究报告(Nyssen, 2001)显示, 也应该在选择模式的时候考虑语言的特性。那些书写透视图度很高的语言, 在方法的使用上加入字素-词素转化是合理的, 而在一些像英语这样的, 书写透视图度不够的语言, 视觉辨认更可取。研究报告同样证实了在阅读后期, 大部分目标是快速阅读理解文本含义, 不同语言阅读者使用的策略是很相似的。

接下来我们就将阅读教学方法分成了三组: 综合法, 分析法和结合法来解答不同阅读类型的文章。

4.3.1 综合阅读教学法

如果我们透过自下而上模式来看阅读学习, 它更注重的是代码学习和解码过程。正如 Solé (1987)所揭示的, 教学人员选择的应该是教授阅读, 追随这种阅读模式聚焦于阅读的辨认和译码并且难度逐渐上升。首先着手于那些最小的单位(字母、单词、汉字)逐渐地积累到一定的水平再开始较大的单位(句子、段落、文本)

遵循自下而上模式的方法是综合法。这些方法又可以分成不同的三组: (Lebrero, 1990)字母法、语音法和音节法。字母法是根据语音的价值分离字母。语音法则是根据音位学区分和辨认。音节法基于音节, 并总是同脱离背景结合一些图画或照片的方式来展现音节。

根据综合法, 一旦掌握自主解码, 阅读就快, 犯的错误也就减少了, 并可能聚焦于文本理解。当所有的这些都获得时, 就意味着获得了阅读技能。(Solé, 1987:75)。

4.3.2 分析阅读教学法

这个方法基于阅读的自上而下模式, 正如 Solé (1981)所解释的, 注重理解, 目的是通过解码来掌握阅读的大致意思。如果综合法是从最小的单位(字母、

单词和汉字)开始接近阅读。那么分析法就是基于自上而下的模式进行阅读,并从综合的角度,由较大的单位(句子、段落、文本)开始。

Segers (1967)指出的总体法(分析法)就是寻求书写方式和陈述行为的持久的协作。因为,作者指出,阅读初学者不能够理解无意义的抽象符号,只能是那些表达想法的方式,也就是说,那些单词通过让人产生联想的图画传达含义。

总体法(分析法)的最终目标是通过默读理解文本,(Segers, 1967:90)它反对音位法的口语阅读。该方法包括三个阶段:对于句子、单词的整体感知,分析和整体概括。(Segers 1967:3)对于理解文本很重要的就是眼睛的运用。

为了达到这一目标,它的活动是从句子展开的。开始的时候是些短句,并根据学生的学习逐渐变长。同样,它也使用简短的文本并也会根据读者的学习状况来扩展延伸。选择的句子通常都比较有意义且源于学生的现实生活。一旦学生掌握了句子的运用,就开始更深层次的词汇学习。阅读学习者认识更多的词就能确定和分析更多的比较,因为他可以从其他单词中辨认类推单词(Ramona 的 mona),还能确定音节(mamá 的 ma),还能确定单词成分, («-ero» 的后缀对于那些功能性(职业)名称: zapatero, carpintero, panadero...)或能从单词中找到相似点(bollo - bollería)。

正如 Segers (1967:3) 指明的,我们可以把总体法分成三个方面:对于句子的总体准备,对于单词的整体准备和总体的分析与综合。

4.3.3. 结合阅读教学法

如果截止到现在我们所说的方法都是遵循自下而上和自上而下的路线,那么下面我们就来看一下基于互动模式的方法,它是适当地结合这两种轨迹。Solé (1981:92)是这样解释的:“根据这个概念,高效阅读是能够合理地使用并结合上下文的指引,以及语义和句法知识,在构建的说明性假设中利用书写-语音提示,获得验证。从这个角度看,理解就是阅读者的知识结构和他所面对的本之间持续不断相互作用的结果”。

根据这个阅读学习的定义,这个方法用于阅读理解策略教学中,让阅读初学者确定一些目标,进行假设,并能验证它们(Solé, 1992)。

互动模式根据学生的需要而从综合法和分析法中选择它认为积极的方法。

4.4 理解层次及阅读策略

如果我们将阅读理解为一个阅读者和文本之间互动的过程 (Anderson, 2004; Solé, 1992; Grabe and Stroller, 2005), 我们也能理解获得阅读策略的重要性, 利用它们来结合所有的已掌握知识和文本内容去理解文本, 并利用通过文本所传达出的信息。

如我们在第二章看到的不同类型的阅读文本根据只考虑阅读目的和阅读速度或考虑这两个方面而进行的分类。这样, 我们可以看到有不同层次的理解理解能使我们和整篇阅读和部分阅读相联系。文本的理解是一个过程, 在这个过程中, 通过明确文本重要思想来确定含义, 把这些思想和我们已有的或是在前面的段落中解释过的思想联系在一起, 它也是读者通过与文本互动来达到理解文本目标的过程。理解有不同的层次: 文字理解, 释义理解, 推论理解, 评价批评性理解, 欣赏理解和创造性理解 (Gagné, 1985; Parra, 2011)。

通过文字理解, 理解文本解释的信息: 借助等级划分重新整理信息, 概括和综合它们: 辨认文本中出现的消息。这是在阅读学习的初级阶段独自的理解。如果对应于母语教学, 它与小学教育的初级阶段相符合, 如果对应于外语教学, 它与初级水平和中级水平初期相符。

释义理解则是再次确定从文本提取出的内容的含义并将它和先前知识相联系。它通常在小学教育的第三个时期和初中教学初期给出。外语教学则是在中级水平出现。

推论理解是运用文本中明确的信息和先前的知识(理论的和实践的)还有阅读者的直觉实现对假设的猜想。

评价批评性理解是阅读专家独有的。通过考虑从文中获取的信息来发表有价值的意见, 并对文本的形成、特征和内容等方面读者发表个人观点。它在初中的第二个阶段和高中教授, 对于外语教学则是在高级水平。

欣赏性理解代表了所阅读文本的情感或美感反应, 阅读者的反应程度与文本的内容和人物有关。与批评性理解一样, 这是专家阅读者独有的。

创造性理解包括所有的个人或团体阅读文本进行的创造。

这些阅读层次是通过掌握阅读技能获得的。为了获得阅读技能就开发了阅读的不同策略。Puente (1994:115)定义阅读的策略就像是个体获得、建造、整理和应用文本信息的内部的过程。Anderson (2004)将策略定义为认知实践，它能适应并帮助获得、存储、重新利用信息。当我们想把学生训练成为不论母语还是外语的阅读专家时，都需要教会学生阅读策略。

根据 Solé (1992)，读者应该由教师教授一定的阅读策略来理解阅读的明确的或含蓄的意图，也就是说，读者知道读什么和有什么目标；激活并使用阅读者的先前知识（内容、作者、文本类型等）；根据追求的目标来以主要信息为中心；评价文本表达内容的连贯性和与先前知识的兼容性；验证是否理解文本，是否能将文本不同的论据连成线，创建关于文本的推论、解释、假设、预测和总结；如果需要的话，为了更好地理解文本，可以修正或改变阅读的方式。

Solé 认为教授的策略能用于阅读的全过程，也就是说，阅读前，阅读中和阅读后。阅读前运用一定的策略就能够确定阅读目标并激活跟文本有关的先前知识。阅读中的策略是能够使阅读者确定处理信息的不同方法，修改和验证阅读，理解、检测阅读错误。在阅读的最后，阅读者能够概括文本内容，并从中提取已获得的知识。Paris et al. (1991)具有相同的观点，以同样的方式分组。Anderson (2004)同意五类分类法，我们会在论文中重申，因为它很全面，不仅有阅读前，阅读中，阅读后的策略，还有成功开展阅读理解能力测试的策略以及评估策略。

a) 控制和监管策略：为了建立阅读目标和关于文章的假设以及检验文章是否完成而使用这种策略；承认集中度的丧失，记录有无能力理解部分文章，调整文章来提高文章理解能力，关于文章提出问题，对片段文章或在这篇文章中的部分片段进行推测，找到要求理解的术语，确认或突出关于这篇文章片段的假设并且用和文章内容有效对应的文字来回答。

b) 支持策略：调节理解规律，让未知词语跳过，略读文章的大致内容，确认需要的辅助工具（例如：字典，单词列表以及类似文章）。

c) 内容诠释策略：通过分析或转述语言来优化处理信息。这是通过在母语和外语之间建立联系，或是借助从外语到母语的翻译或意译，猜测出现在文章中的信息的另一层意思。

d) 语篇连贯策略：通过重新阅读促使或加强对全篇文章的把握，根据上下文提供的线索，反映文章结构和作者风格，将读者已有的知识和文章所提供的刺激点和读者个人经历之间建立起联系。

e) 评估策略：使读者以让人满意的方式完成阅读理解测试。这个策略使读者在没有特殊考虑的情况下做出选择成为可能，根据文章中的时间顺序寻找答案，选择合适的答案不是因为它是正确的而是其他的选择都是不正确的，通过合理推论来选择正确答案。因为在文章中出现或理解文章，因为选择某一个点而改变了你的答案，略过不认识的内容回到文章前面，选择一个答案，尽管在整片或部分文章中并没有读到，找出已经选择过的不正确的答案。

为了简化教学策略，（和 Solé:1992 一样，）我们将把它们分成三组：阅读前的策略，阅读中的策略，阅读后的策略。

a) 阅读前策略：

开始阅读文本前来确定文本类型。为了达到这一点就要知道文本的整体结构或体现文本类型的上层建筑。(Van Dijk, 1983:142) 文本的分类可以有不同的标准，最显而易见的标准就是口头的或书面的，对话的或独白的，正式的或非正式的，公共的或隐私的，主观的或客观的等。根据精细的标准，传统意义上，文本的分类考虑修辞类别，记叙文、描写文和议论文。然而，分类并非固定的，会根据不同的定义和语言类型有变化。例如 Werlich (1976)的分类，将文本分为 5 个类别：记叙文、描写文、论述文、议论文和说明文，Beaugrande & Dressler (1981) 分为 7 个类别：描写的、记叙的、议论的、科技的、教育学的、文学的和诗歌的。Adam (1995) 基于 Bronckart & Van Dijk 分成了 5 类：记叙、描写、议论或论述、归纳或解释、对话，另外还包括预言 (predictive texts) 和诗歌。

一旦读者确定了文本的类型，就要面对什么是阅读的目标，实现文本假设和激起先前知识。这些目标中的每一个都指引一个不同的阅读类型，并也会激发一些不同的策略。在阅读理解中激活读者的先前知识。通过先前知识，读者的学习和生活经验，他的关于文本的和结构的知识，他的关于母语和多于一种外语的知识，文化知识和关于不同主题的知识。(Anderson, 2004:11)本文，因为涉及的是大学生，我们认为先前知识也是对于母语和其它不同于中文的外语的经验。

McNeil (1987) 提出激活先前知识可以由标记阅读计划开始, 对于文本提出问题, 并对其进行预测。这些都是阅读专家以积极的、策略性的、灵活的方式面对阅读任务所进行的。对于阅读初学者来说, 阅读就比较被动, 不对文本进行预测, 不确定阅读目标也不对它进行提问。需要证实的是在一些情况下不可能激活与文本相关的先前知识, 因为阅读者并未掌握先前知识或因为即使阅读者掌握先前知识, 文本也未显露出任何与这些知识相关联的迹象。

b) 阅读中策略

在阅读过程中需要自主评估理解并避免那些解释性错误和理解疏漏。这些可能造成我们出现单词和句子理解问题, 句子和文本整体结构联系的问题。同样我们也可能发现不能确定文本主题和文本的主要、次要思想问题。

阅读者可以使用的用来解决这些问题的策略是多种的:

- 关注语法, 更好地理解陌生的或阅读者不熟知的语言学构造。
- 对于陌生的东西大胆给出解释, 或是不断阅读试图理解它的含义。
- 为了更好地理解, 分析主题, 风格和联系。
- 区别观点和说明性问题。
- 将冗长繁琐的结构分成较简单的、简短的部分来克服可理解困难。
- 将关于母语或外语的知识与文本联系起来。
- 建造概念图和框架来把思路、思路间的关系、文本的单词联系起来。
- 和其他阅读者一同工作来提高阅读能力。
- 为了更好地理解文本, 利用阅读者已掌握的知识。
- 做笔记来记忆那些文本中的细节。
- 将重要的单词按不同的主题分类以便理解和记忆。
- 修正对于文本的主要思路。

c) 阅读后策略

在阅读后, 为了验证是否确定了文本的主题和它的主要和次要思想, 可以利用概括和思考, 这样就能实现阅读的目标, 理解文本的主要思想。概括帮助学生在阅读过程中完善已获得的知识, 概括总体结构, 这就能使阅读者对已学的知识和需要学的知识产生意识, 概括是加工和整理知识的策略 (Pozo, 1990)。

其他一些可以掌握的策略是:

- 将重要的单词列在清单上，以便在以后的阅读中使用它们。
- 考虑可以使阅读效率提高的主题。
- 修正和实践那些学会过的内容来提高阅读。
- 评估已学过的内容，并研究如何将它们运用在以后的阅读中。
- 尝试记忆在阅读中提取的信息，并应用它们来提高阅读能力。
- 修正文本的主要思想和细节提高阅读能力。

我们在这章中列举的策略，会在阅读中和阅读后运用。在阅读文本后，我们仍然要处理我们在阅读中学会的知识并理解它们。阅读并不是仅仅对于一个文本理解的分离的过程，而是涉及多个文本多个主题的整体过程。它不是一个线性的过程，而是阅读者随着词汇量的增加，更多语言学结构的掌握，更多自主阅读策略的获得的螺旋式上升的过程。

在阅读策略的获得和阅读技能的获得间存在着直接的关系，阅读专家拥有策略目录，并能自主使用它们解决关于阅读目标和文本类型的理解问题。在大学培养中西翻译者应该注意学生已经成为母语或外语读者专家，如果他们之前没有学过汉语，那么发展他们阅读理解中文的能力会早于他们的口语能力，而且中文阅读对他们来说是不同文化间的。

所有这些意味着未来翻译者已经拥有上面提到的很多策略，而且他们有意无意中都在使用着这些策略。我们认为已经发展的策略中首先应该发展的是从一种语言转换到另一种语言。

由于它自身的特点，中文书面语言对讲西班牙语的人来说是困难的，为熟悉汉字与文章外观和它的结构而发展的策略是必不可少的。对文章结构的全面认识，确定阅读目标，为了对已有知识的刺激进行假设，并对阅读过程进行评估，这对于所有语言类型的阅读都很普遍。

4.5. 阅读练习

为了发展阅读，外语阅读课的主要方面包括词汇的构建，思考的结构和文本的理解，文本主要思想的确定和理解，泛读，阅读的积极性，外语学习的特定主题，阅读的社会文化影响 (Grabe and Stroller, 2006)。

当学生接受上述各方面的训练时，会获得不同的阅读能力。这些阅读能力应该和书写系统、词汇、语法、句法、文本及它传递的信息同时关注。如果想训练阅读专家，就需要帮助学生获得所有的这些能力。为了达到这个目标，就要备有以下材料：书籍、报纸、文学读物、事实材料、有不同类型练习题的学生参考和书写材料，并用他们去作用于我们在 4.1.3 中描述的所有的这些阅读类型。阅读的那些微型能力和策略——认识，记忆，预测，精读，限时阅读，推论，辨认文本的主要思想，结构和形式，逐行阅读和自我评估 (Cassany, 2010)。

阅读的学习我们将通过不同形式的作业来体现：提问题、填空、连线、信息转化等等。接下来为了中文的常规教学和中文阅读理解，我们将列举从第三章中提取的阅读的练习，来对含有文本的书籍进行分析。这个列举是从 (Cassany, 2010; Colomer & Camps, 1991; Nuttall, 2003; Grabe and Stroller, 2006) 中完成的。

阅读作业：

a) 问题

问题经常被用来作为阅读评估的一个因素，但是也在阅读过程被用来指导学生，而且发展不同种类的阅读策略（见 4.4）。通过问题能够帮助思考和明确阅读意图和关于这个主题的已有的知识，确定文章类型，其目的是查找并读取作者传达的隐含的信息。

问题有不同格式：多项选择、判断正误、开放或封闭问题、文本中包含信息的问题。这些格式将出现在后面章节中讨论的教科书中。

b) 填空：

根据所提出的这些作业，他们的实现需要激活社会和历史的一般知识，语法、句法、词汇或语义。为了实现这类活动应该提出假设来排除这不是正确的答案，因此这是一类建设性和有洞察力的活动。这类活动也能提高阅读速度。

这些练习由在文章片段或单词中填空组成。在整篇文章或文章片段中缺少的信息能在图表的顶端或文本底部找到来减少活动困难程度。

c) 连线

相关联的任务可以根据相关联的信息在阅读理解实践方面来练习不同类型的阅读。例如，如果问题和答案相联系，那么就应该注重读文章，但是如果标题和短的片段相联系，那么选择性阅读和快速阅读就足矣。

这类活动同样也有很多种格式。问题和答案相联系，标题和短文章，类似主题的片段，意思相近或一样的句子，文章和图片、图表、表格等等相联系。

d) 信息转换

信息的转换需要侧重文本仔细阅读，因为应该使用从这其中提取的信息来完成这些活动，例如：摘要、绘图、在地图上标记路线，按照说明执行操作（启动电子设备，做饭，参加游戏等等）。信息转换能够帮助文章结构的确立和找到文章中明确的信息。这意味着，我们必须认识到不同的部分及其逻辑关系。

e) 标记文本信息

文章中的标记帮助学生，引导学生对文本的阅读，来达到强调重要方面的目的。这项任务能够出现在阅读的整个过程中：开始搜索关键字，并尝试确定文章主题，指出不懂的单词，在阅读时根据读者兴趣突出方面；在阅读中突出显示相关的文本信息：思想、主题、副主题，或同义字的文字标记；在文章最后要突出那些不明白或缺少相关信息的文本内容。

f) 语言游戏

越来越多的教科书中提到语言游戏并且发展视觉感受、关注度和逻辑推理。语言游戏有多种格式，最常见的是词的搜索，填字游戏，玩刽子手或填字游戏。通过阅读互动或是谜语故事互动，转换一整篇阅读文本，使其不再枯燥。

g) 修补文本

这项任务有助于不同类型的阅读的练习。为了最佳地完成这些活动，学生们应该认识到将要实现的这些活动目标的阅读类型。这些任务的格式通常是：区分开这些混合在一起的故事传说或句子；调整文本中的一句话，一段话中的单词位置或者单词中的字母而且添加或删除文章中的一句话或单词。

h) 比较文本

多个文本的比较和分析它们的异同点能够帮助学生提高他们的分析和观察能力，也能区别文章感情和结构。在写文章之前阅读、分析、对比材料，是实现学术工作、准备考试或阅读评论性新闻的基础。这些练习对翻译工作非常必要，因为翻译过程中需要不断完成文本的比较工作。

i) 标题或副标题或摘要

这些任务在阅读教学中是很典型的，尤其是在西班牙。这些任务要求理解文章认识它的结构意义并总结出不同层级的观点。这些活动的格式是：从列举的标题中选择标题或副标题；没有人或先前信息给文章加标题或副标题，学生要根据已给出的主题拟定标题或副标题；或在不改变原意的条件下改变标题内容。前两项活动是练习阅读理解，后一项活动是练习词汇。总结大意或提炼标题，对于学生来说是很复杂的，特别是在语言学习信息整合的初期。开始这些练习时，可以为他们提供一些总结模式，供他们浏览、分析、评论和使用。这个模式应该从一开始划出文章中的重要信息并分成等级，当找到所需信息时就能够练习多种活动：层次汇总、汇总短篇小说，以最少的字汇总摘要来提供尽可能多的信息，写电报，对同一篇文章做不同的总结，在他们的基础上写出评价总结并分析。

关于以上文化任务目标被分为三组这一点，我们同意 Arroyo (1987)的观点。这三方面包括：阅读速度的取得、阅读评论技能的获得以及阅读理解的发展创造。我们列举的上述任务主要侧重于阅读评论技能的获得和阅读理解方面的创造。即使有一些例如语言游戏和填空也能用来提高语言系统的知识。

接下来我们专注的是优化阅读速度的任务，由此来提高认识和熟悉新的代码准则，来扩大视野和提高记忆力。这类任务在中文阅读的初级学习中很重要，因为他是一个远离西班牙的非拼音文字系统的语言而且学生需要发展不同于已经得到发展的英语、法语、德语，或任何一种共同使用拉丁字母的西班牙语的不同策略。另外，在阅读专家的形成中，阅读理解、阅读速度和阅读评论技巧的获得和创造性都是需要的。

要获得更合适的阅读速度的活动包括：有单词或汉字列表的阅读，有多种文字排列形式（如新月形，X形，Y形等等）的阅读文章，有相同音节或字母的

单词发明或有相同词根的汉字的创造或相同轮廓。给文章或单词的一部分填空；阅读文本栏；通过一个文本窗口阅读（使用卡纸在一个小的文本窗口一次性阅读文本的每一行，用这种方法来聚焦阅读）。用卡纸盖住文章中的句子或单词，并尝试继续阅读，查找单词或一些细节（字母连词游戏、找不同游戏、填字游戏）。根据文本提出问题；整理出现在文章开头或结尾的插图；完成文本或漫画。

上述活动应根据阅读材料的不同来开展。尽管学习过程中使用的材料是为教育目的而编写的，但是本章讨论的阅读方法实现的最终目标是能够读取任何类型的文章，理解其内涵，并使用其中读到的内容。

关于阅读材料我们将会提到阅读课本、新闻报纸、文学著作、参考资料和专门性或权威性的材料。阅读课本是以说教为目的的材料，因此通常有一个标准的学生熟悉的结构，是在整个正规教学中基础知识的基础。新闻报纸是一种取之不尽用之不竭的阅读材料的来源，它有自身的特点，有很多不同的主题，文章的深度与报纸专业化的程度有关。报纸的新闻语言在语法、句法、词汇、结构方面具有不同于其他文本的特点，在中国，专家们建议将报纸阅读理解的教学作为一个单独的课程。文学作品，原作品或适应性文章有不同的学习水平，除了语言本身，提供了审视美德，道德和历史文化的机会。专门性或权威性材料是不以教育为目的的，但在社会领域发挥了不同作用，有些是交通时刻表、地图、公告、技术报告、合同等等。这些材料具有实用性，因为它们是反映在街上的语言，记录着不同的语言变体类型（正式的、熟悉的、庸俗的.....），实际的物质外观引入了现实的社会。正如我们看到的，新闻报刊、文学作品和一些实用性的材料提供了讨论、分析、应用语言、文字或语法规则的机会。这些文本的精读发展了语言、文字和语法。广泛阅读这些文本是在创建的社会中获得知识的来源。最后，参考资料——字典、百科全书、基础知识、语法书——这些对于任何一个学科的学习都是很重要的。至于外语教学，尤其是在翻译领域这些参考资料是至关重要的，因为从一种语言到另一种语言改变了这些参考资料的内部组织，改变了查询字词的方法，直到读者达到高级水平才能很好地理解其中的意义。因此，重要的是，为了学生能很好的使用参考资料完成工作，应该对学生进行专门的训练教授其正确使用参考资料。除了这所有的文本，从

翻译培养初级阶段开始应该增加一种不同领域的专业文体类型学习，例如医疗、法律、科学和技术文件等。因为翻译专业的最后两年（三年级和四年级）学生有专业翻译的课程。

5. 总结

在本章结束时，我们想列出它所收集的主要思想。我们从读者阅读过程的角度审阅了阅读的各种定义，从文章解码的观点，从理解的角度和从读者与文章之间的互动角度，我们接触过了培养阅读的教学模式。这些不同的教学模式会培养出不同的专家读者。他们在阅读时运用的方法不同，但都具有相同的阅读目标，就是理解文章所传递的信息并控制阅读的进程。每种模式的目标都是培养理想的专家读者，本章所描述的正是每个模式中理想的专家读者。因此我们也定义了翻译专业的理想专家读者的基本轮廓和特点。

我们描写的专家读者有能力在理智上建立文本，并能创造一个支持来自课文的基本组成部分之间相互作用的结构，并将其记住；他可以解决在文章微观和宏观结构中出现的问题；在获得文本整体连贯性后，将其与文本的宏观结构连接在一起。专家读者可以创建一个情景模式并与他正在阅读的文章的宏观结构联系在一起。

为了获得阅读经验我们列举和描述了阅读作业和我们认为有用的材料。我们认为通过学生的这一系列作业应该能够掌握对阅读策略的预测；明确阅读意图，在文章中寻找特殊信息，通过上下文推断单词、派生词的意思，推断历史信息避免理解漏洞。也应该有能力确定文章中的重要信息、隐含信息和明确信息，自我评估，并从一开始阅读到最后掌握阅读过程，也就是说，知道文章定位、目标、文章特点等等。使阅读适应这些需求懂得他们正在研究的这些语言的代码，由此就可以成为阅读专家。

它发展了母语的专家读者在外语阅读中可能是一个新手的思想，并且描写了读母语和外语的读者之间的差异。它也指出这些差异可能影响母语阅读的学习，并且应该考虑到用外语阅读的学习。请记住这些差异可以分为三组：进程和语言的不同，个人和经验的的不同，社会文化和体制的不同。

在本章中也列举了我们个人关于阅读策略过程的三个阶段：阅读前，阅读，阅读评估。我们也谈论到在阅读策略的获得和阅读技术鉴定证书的获得之间的关系而且也谈到为了成为一名阅读专家需要通过一系列的练习和各种作业来练习。

我们已经创建了一种自己的阅读模式，在译者形成的过程中来使用它。在这个模式中考虑的因素有感知因素、记忆、世界观、假设的形成及检验、信息融合和理解能力监控、阅读意图和读者自身的先前的知识体系。

在文本阅读中所运用的认知过程是具有普遍性的，不根据语言而变化。然而，阅读学习进程和阅读技能获取的进程可能根据语言、他们的特征和教学传统而改变。在论文的第四章中，我们将做一个设定，如何使西班牙语为母语的翻译系学生开始中文阅读学习的进程，使其能够最终成为这个语言的专家读者。

在这一章我们也讨论了阅读策略的问题，它与读者获得阅读经验的关系，以及怎样通过不同的练习和作业能够获得为成为好读者必要的实践。在第二章，我们将做一个中国语言教学教科书的分析，在第三章中，我们将对阅读理解教学使用的教科书进行分析。通过上述分析，我们将能验证什么类型的练习是最普遍使用的。

本章也创制了我们自己的阅读理解过程的图片，以便将其应用于培养翻译者。我们认为阅读理解的过程包括：读者的预先知识（综合知识、语言与文章知识、阅读目标、阅读策略）；阅读过程本身（接收视觉刺激、记忆、假设的提出及检验、信息结合）；中间的结果（信息处理的过程）；最后结果。

第二章 代表性理论对语言的认识及典型外语教学法

在外语教学中曾使用过许多教学方法。这些教学方法的不断更替受到多方面因素的影响。首先，是为适应不同的社会和历史环境需要。这些方法都考虑到了学生们的需要，但由于时代不同，学生和社会的需求不同，因此老师教学和学生所采用的方法也就会不断改变。其次，方法的改变源于不同理论对语言认识的差异以及不断改变的学习理论。每一次教学方法的变化，都是为了适应社会对学生应该具备的语言技能的不同需要，同时也是为了符合新的语言理论对语言更深入的认识。这些变化也突出反映了语言理论和语言学习的演变。在这一章中我们将描述外语教学的不同方法以及由各种语言理论发展出的一些教学方法。

1. 教学理论

我们将理论定义为对一个现象不同组成部分的一套系统的解释，它构成一个连贯的整体，并为这些组成部分中的每个部分如何与其它的现象连接在一起提供根据。

应用到教育上，可以把学习的理论定义为思想架构，它是由价值、信念和允许老师解释情况的假设而构成，它能把经验概念化、系统化，研究改造和建立教学实践，并使教学演讲帮助丰富此理论。在教育方面，有三个主要的学习理论：行为理论、认知学习理论和建构主义学习理论。在描写这些理论之前，我们先看一看在外语教学中都有哪些应用，并简要说明它们的基本理论。

行为主义是指在主体行为中可观察到的明显改变。重点是对行为的重复，直到行为主体能以自动的形式完成。认知主义的基础是行为改变的动因。这些改变都是明显可观察到的，可以把它用作指标来理解在学习者的脑海所发生的事情。建构主义的前提是每个人从他自己的经验和所发展的理性概要建造围绕着他的世界观。建构主义侧重于学习者为解决两难问题所做的准备 (Schuman, 1996).

1.1 行为主义理论

行为理论是二十世纪初叶发展起来的一个心理学流派，直到二十世纪中叶认知理论开始出现的时候。行为主义集中在对可以观察和测量的行为的研究，把理智看作是一个“黑匣子”，其理由是因为对刺激的反应可以明显的观察到，而忽略在大脑内可发生进程的可能。

这个理论的根源是英国哲学的联想主义、美国心理学派的机能主义和达尔文的进化论。所有这些流派都认为人是一个有机体，凭借他的学习能力找到适合他的工具。行为主义的基础是对人的认识及人获取知识和经验的方式。根据这个理论，智力是遗传性的，静态的，并且没有改善的可能。有能力学习的人，学习，不学习的人是因为没有学习的能力。

行为主义可分为两种形式：古典调节和工具调节。第一个描写的是刺激和反应之间的关联。如果产生适当的刺激，就会得到需要的反应。这第一种形式只能解释非常基本的行为。这第二种形式巩固由刺激而来的反应，为了在个体身上建立这种关系寻找获得必要刺激的方法。与行为主义相关联的重要理论家有 Pavlov（巴甫洛夫），Thorndike（桑代克），Watson（华生）和 Skinner（斯金纳）。

Pavlov 是因着对心脏生理和反射行为及神经系统和消化结构的研究而出名。他最著名的研究是在 1898 年用狗所做的实验，并证明了条件反射和无条件反射的存在，人类的行为不过是一个反射链，一些是先天的，而另一些，也是大部分的，则是后天获得或是条件的。他的研究在行为主义理论的发展上有很大的影响。

Watson 把心理学分析看作是一门行为科学，他被认为是行为主义心理流派的创始人。Watson 主要的贡献是认为行为是心理学研究的对象。认为唯一能够渗透人类行为的方式是对它的解析，而唯一能做的方式就是遵循自然科学本身的方式，科学的方法，并运用到心理学上。他研究的基础是 Pavlov 的刺激反应范例和 Thorndike 的研究。

Watson 拒绝反省，因为他认为这是一个主观的方法，因为没有人可以看到一个人的思想和感情，然而他不否认内在的和私人世界的存在。他把思想的出

现局限在喉咙习惯的一个整体，也就是说，他认为语言的获得就是孩子听到的声音，伴随声音而产生的运动和声音的目的之间的联系。在理论的层面，思想活动被认为是交流学习的结果，不存在自身的认知利益。

Thorndike 在研究本能反射的基础上又研究了适应性行为，从而完善了古典的调节理论。Thorndike 把学习看作是在产生一个满意的情况时加强一个刺激和一个反应之间一系列的联系。

他主要的贡献是通过错误-发展和作用律来学习。根据这项规律，一个主体将有更多的可能重复正面努力所获得的行为方式，而不去重复负面努力所获得的行为方式。这个理论产生了 Skinner 理论的基础，由此他建立了主导条件反射理论。

Skinner 是当代行为主义伟大的推动者。和他的前辈们一样，他也相信条件行为在人身上的刺激-反射过程。这一过程应与行为可观察到的改变相联系，忽略人大脑中可以产生任何进程的可能。Skinner 在 1948 年出版的书中，*Walden Two*，展示一个以主导反射为基础的乌托邦的社会。他也在 1953 年写了《科学与人类行为》一书，其中强调主导条件反射的原则在社会制度中运行的方式，例如：政府、法律、宗教和教育(Dembo, 1994)。

Skinner 的研究不同于他的前辈们（古典调节），他研究的是主导行为（在环境内使用的意志行为）。Skinner 在他的书中 *The Technology of Teaching* (1968) 描写了他的教育观点，建议可以为任何年龄段教授任何技能，而只是需要遵循下列几个步骤：清楚解释学生应该学习的内容，把知识分为便于学习的几个小部分，以上升的趋势安排，从最简单的到最复杂的，允许学生一步一步的学习，当以正确的方式做作业时奖励他们，适应学习环境为使感到舒服，直到达到他们的目标，为能保持学习效率不断的加强学生们的学习。

1.1.1 行为主义为理论与教育

行为主义者把学习定义为新举动或行为的获得。他们认为是由外部事件决定学习者的行为，也就是说，通过产生反射的刺激或维持这些关系或刺激的强化行为。当老师的刺激与学生的反射之间有一个适当的联系时就产生了所谓的学习。

行为主义有关教学的基本原则有五个方面：强调产生可观察和可衡量的结果；为确定教学起点事先评估学生；在学习前，为了到达更高的水平，学生首先必须达到一定的基本水平；通过巩固正确的知识来纠正错误；通过提示或线索来实现刺激-反射。

后两方面原则的实现需要一个强化机制，既可以是正面或奖励制的，也可以是负面和惩罚或不强化的。积极奖赏的反射经常是重复性的，这有助于避免或远离重复负面的情况，就是忽视或放弃那些不强化的内容。一个正面强化的例子是奖励那些按时完成作业的学生，并给予高分；一个负面的强化可以是让学生重做一个练习，因为没有很好的完成它；缺乏强化可以是忽视那些不举手而回答问题的学生。为使他们放弃错误的答案，惩罚被认为是必须的。通过惩罚，学生接受疼痛的或不希望的后果。

教育中的行为主义的特点是把教育者放在教学-学习过程的中心；不相信学生没有老师的帮助可以学习；考虑到学生如同一个需要写满知识的“白板”；由于思维过程的不可见性而不考虑学生的思维过程；通过学生进步的程度而给予适量的评估。

根据行为主义理论，教育者是进程的关键人物，是传授知识、主导说话和行动的人。他拥有所有的权力和权威，并且是决定者，也就是说，他决定什么时候做，怎样做，做什么，并且认为学生就是被动的接收者。

根据行为主义理论，学生是学习进程被动的部分。接受老师的信息，听从老师的命令并服从他们，依赖于老师，需要他们不断的批准，做所有的能监测和评估他进步和行为的作业。作业一般是竞争性的但同时是被动的，没有任何批判性和创造性。

根据行为主义理论，教育的目的是找到使学习更理想化的方法，通过奖赏和惩罚或都不用确保对行为的控制。教育的功能也是传递文化模式和使学生们根据接受的刺激获得正确的反射，由此可作为一个封闭的必修课程。课程的内容是由最普遍的到最具体的排列。这些内容被看作是应该学习、储存和证实的行为。为保证学习效果，方法应该是好的。评估侧重于定量评估产品。评估的标准与学习的目标是一致的。

知识是通过记忆而获得的。学习的知识不是那么容易运用到类似的情况当中，因为内容的重复并不保证它的相似性。

在行为主义课堂中突出纪律和个人主义。如果纪律出现问题，则求助于行为矫正技术或重新引导措施为使不学习的学生不打扰那些学习的学生。外在的动机是接着奖赏和惩罚强化学习的技术。

运用这些理论的好处是学习者要把重点集中在明确的目标上，且有能力快速自动的回答。当出现与这些目标相关的情况，但同时又出现刺激没有给予正确反射的不利情况时，学习者将永远不会获得答复，因此什么也学不到。

行为主义在教育上的贡献是七十年代它的自动化。通过电视和电脑及练习册给学生布置大量的作业和练习，学生根据给予他们的指令完成作业，如果答案正确就接受奖赏或巩固。行为主义认为学生通过大量的练习掌握知识是一种纯机械的行为，这种学习方式是个人，缺少合作。（Hernández, 1999）。

在二十一世纪的社会行为主义依然有效。不可否认行为主义在教育和教育者身上的效果。许多教育者选择了行为主义理论发展他们的教学策略，因为这样可以帮助他们识别和改变学生们的行为。这是一个很长时间都有效的理论，尽管行为主义已经不再适应新的教学模式，尤其是在西方国家。它受到了很多批评，因为它把学习看作是机械化的和局限性的东西，但是在我们的社会仍然有很大的影响力，并在很多的学校还在保持着一些这样的做法。

1.1.2 行为理论与外语教学

就如我们在下面几节将看到的，行为主义可以与语法-翻译教学法、情景教学法联系在一起，尤其与听说法联系在一起。也可以与结构和传统的语言概念联系在一起。

以刺激-反射和强化思想为指导，通过语言的模仿和机械式的重复教授语言，无视学习者的创造性和自发性。为了达到此目的，设计语言实验室并安排固定的教育课程，尽管结果不是非常令人满意的(Hernández, 1999)。

到目前为止我们所陈述的内容表明行为主义者认为语言是一个有条件的口头行为，是一个机械的而不是理性的进程，包含着一个刺激和反射锁链的复杂综合。希望学生能利用其大部分的时间积极的响应选定的刺激。

行为主义者使用的学习的概念是机械式的，因为大脑没有在调解过程中被指派一个功用。在这里重要的是强调在实践中学习和学习个性化理念的重要性 (Hernández, 1999)。

在这章中我们所看到的，根据行为主义，教育是一种训练或调解的形式，学习就在于存储信息，官方的计划是培训的基础，为了实现学习的行为，唯一需要的就是做一个好的规划，并按照此规划实行。此外，教师处在教育-学习过程的中心，因为他是一个专家，而学生应该接受他的指令，因为是初学者或经验不足的人。

1.2 认知主义理论

认知学习理论出现在 50 年代，美国的听说法和欧洲的情景法是认知心理学和生成语法的反应。心理学家和教育人员开始以认知过程为中心而不再强调显著的行为。

认知主义注重思想的处理，更确切地说是在于处理那些更复杂的认知过程——问题的解决、语言、概念的形成和信息的处理，并涉及到其他因素——注意、感知、记忆、语言、概念。认知主义认为知识的获得是通过对疑惑知识的解释和经验以及对知识网络的处理和结合等手段。学习的过程就在于借助学习和方法的相互作用来修正已有的认知结构和一些认知概念。

1.2.1 认知主义理论与学习

从认知学的角度来看，学习就是抢先获得知识。这个获得对于学生意味着一个完整的方向和结构，不仅限于接受刺激，也在于主动地参与到教学过程当中。认知学家更关注概念是如何获得、组织、存储和被使用的。对于这个理论，记忆的作用很大，因为所有学习的东西都在记忆中被有秩序的存储。认知注意的基础来源于 Piaget（皮亚杰）和 Bruner（布鲁纳）。

Piaget 是日内瓦学校的创始人，他尤其致力于儿童心理学。他的推论可以分成两部分：认知过程理论和认知发展理论。根据他的发展理论，Piaget 将学习假设成四个不同的阶段：感应机制、操作前、具体操作和正式操作。这些阶

段解释了儿童学习的渐进获得过程。他把儿童看作是自己知识的主动建造者。知识的变化是单向的，也就是说，儿童的成熟是与生理的成长有关的。

知识获得的机制是组织和适应。对它的理解就像组织分类或生活经验的系统化，像是对生活经验的适应、同化和调整。为了达到同化和适应经验，应该通过一个平衡的过程，一个在将信息加入到已存在认知结构之前，可以对它进行规范和协调的机制。(Garton: 1994:19)

尽管 Piaget 并没有创建教学或学校学习理论，但他认为个体是知识构建的活性剂，而这是通过周围对象和情景的相互作用建设的，这对于学习者和教育者都有很大的影响。学习者需要对行为和联系有所发现。同样如 Piaget 所承认的“教育在于对现实的主动发现，但同时又高于它，因为现实只能提供给儿童现成的想法和事实。”(Piaget, 1970:26)教育者应该是引导者，指引学生自己去发现新的知识。为了做到这一点就要进行一系列指引性计划性的活动。(Gallifa, 1994)

Bruner 是哈佛大学认知研究中心的创始人。Piaget 对于儿童知识获得的研究对 Bruner 的研究有显著的影响。布鲁纳认为，学习的过程和结果同样重要，教育的重心应该是帮助学生了解他们的认知能力和可以应用的策略。学会学习是必不可少的，因为它是我们把所学内容转移到另一种情景的关键。在他的思想中，有一个非常有意义的方面，考虑到个人的整体教学。

Bruner 扩充了 Piaget 理论的一些方面，认为有三个处理系统：法律制定的、图像的和象征的，这些是符合儿童处理经验的方式。从法律制定层面看，学习获得是通过对对象和材料的操纵；图像层面看，对象以图像的形式表现出来；象征层面，则是将语言作为工具创造概念来代表儿童周围的世界。这三个层面，尽管从表面上看是现行的，但是正如 Bruner 所推论的，它们之间再归纳和演绎上是相互重叠相互联系的。(Williams & Burden, 2009)

说到教学，Bruner 认为学习过程就像是一个涉及行为、例子和经验、概念形成、理论和原则、学习发现和归纳、接受学习或演绎的周期性反馈。他强调应该考虑到学生对于学习的倾向，能够尽可能好的处理和领会知识的方法，例如展现材料最有效的次序是什么，学生能够接受的讲课方法的特点是什么。

这个学习理论可以和全身反应教学法或认知主义教学法联系起来。

1.2.2 认知主义理论与教育

认知教学的目标是学会学习和学会思考。这个教学理论的基本原则包括：反馈；学生的积极参与；知识的构成和次序；能够使学习与先前学习内容建立联系的环境的创造；学生使用策略解决问题及学习能力的发展；为完善知识和能力的转移而拥有的评价能力。

为了达到这个目标，它设置了开放灵活的课程。这些目标就是由能力和价值组成，并指出想发展的认知的和情感的过程。内容和方法被认为是提高能力和价值的方法。内容的评价是数量上和质量上的积累。它被认为是学习过程的工具。它以初期评价开始并由持续评价持续下去。

教育人员的作用是构建和组织教学经验从而获得教学目标。他是学习的中介人而且只在必要时发挥作用，在学习过程中简化学生的认知参与。

学生在学习过程中具有主动地位。拥有能够利用新知识和策略解决问题的认知能力。学生作为活性剂是批评性的、建设性的、探索性的，会逐渐知道更多的内容。在学习过程中重要的在于学生知道并很好地掌握学习的工具。

在认知的课堂上，教学以认知和情感为目标发展获取知识的策略。它的动机是内在的，它的作用在于帮助和提高学生的学习。学习的大部分过程都依赖于学生的自学。在教学过程中，纪律已不再占主导地位，学生才是主导，这样就有目标增强他的动机并可以积极地参与，使他们有所学习并不会感到厌烦。学习让人感觉是个人的，但又不像行为主义课堂那样有竞争力。实践是非常有限的，并且在行为学模式上存在阻碍。

1.2.3 认知主义理论与外语教学

认知主义认为语言学习是知识的习得过程和处理信息的过程，并认为是与行为学方法相反的，因为行为主义认为学习是习惯的培养。教学通常是个人化的，学生应为自己的学习负责。教学可以通过演绎和归纳的方法接受语法的培育。发音并不是教学过程中优先考虑的。阅读理解和写作受到同等的关注，并与听力和口语具有相同的重要性。词汇学习仍然重要，尤其是在中级和高级水

平。错误则被认为是学习的一部分是不可避免的。这个方法要求老师不仅对目标语言有很高的水平，而且还有解释它的能力 (Celce-Murcia, 2007)。

认知主义的目标是找到语言教学更易传播的方法，在这个方法中展示使用的方法，同时也注重语法方面。认知方法是学科间的方法，包括人事心理学、哲学、语言心理学、神经科学、人工智能学和认知人类学。

正如我们在第三章第一节中看到的，阅读过程是从两个角度进行信息处理：自下而上和自上而下。从外语教学的视角看，综合这两个处理信息的方法能够处理长期记忆中已存在的知识和新获得的信息。如果只用自下而上的方法，它可以很好地认清语言结构但是却不能理解上下文和输入信息的实用含义。如果只用自上而下的方法，能理解文本的整体含义和输入内容的传播目的，但却不能理解语法结构和词汇。

认知方法认为系列教学的目标应该由学习的内容和学习获得的水平定义。另一方面，认知能力的发展总是与特定的内容有直接的联系。

这个方法将教学分成三个阶段：第一，让学生借助长期记忆中掌握的知识对新知识的利弊来准备学习；第二，在展现内容时激活先前知识；第三，刺激对新获得知识的整合和转移 (Caldeiro, 2005)。

通过我们在这一节中展示的所有内容，我们可以得出，认知教学模式以过程为中心，教学从属于学习，所以易化获得内容和同化所学知识是很有意义的。当对待教学模式时，对于教育人员，重要的是知道学生如何学习和如何易化他们的学习。

1.3 建构主义理论

交际法认为人就是在环境和内部状况的相互作用下日益构建的建筑。包括认知方面，社会和情感举止以及几乎所有的生活联系。建构主义认为新知识的获得是以先前知识为基础，而获得的方法又和周围的环境有关。知识的构建的实现是通过依靠对于新信息及内外部活动的初步印象而进行的思想过程。知识获得过程的重点，根据建构主义理论，不是知识本身，而是对于一种新情景而获得的一种新的能力。建构主义理论的典型代表是 Vygotsky 和 Ausubel (奥苏伯尔)。

Vygotsky 对发展心理学进行研究，寻找文盲的教育解决方案和智障人士及其他残疾人的教育，他的理论在俄罗斯革命后期建立，并对马克思主义的变化和发展产生影响 (Garton, 1994:20-21)。

根据 Vygotsky (1979),学习过程并不是个人的，而是与社会历史背景紧密相连的。个人与社会的互动是这一过程的关键。这个互动体现在最近发展区。最近发展区是立即解决问题的实际水平和在帮助下解决的潜在水平之间的距离。Vygotsky 理论对于教学的影响在于关注合作学习并同样认为教育者的作用是引导者或帮助学习者找到解决问题的方法。

Ausubel 是 Piaget 理论的继承者，尽管他否定了只有通过发现才能获得知识的原则。Ausubel 认为当学习有意义时，学习也可以通过展示和接受来获得。当学习有意义时，学生就会把新知识和旧知识联系起并把它们加入到认知结构中去。Ausubel 认为重要的学习其优点是新的思想结构信息得以与已有的信息相结合并保留在长期记忆中。重要的学习是积极的同样也是个人的，因为它取决于学生知识的同化和学生的认知资源。

认知理论的两个突出教学法是：社会建构主义和认知建构主义。

社会建构主义以 Vygotsky 和他的最近发展区理论为基础，而认知建构主义则以 Piaget 和 Ausubel 的思想为基础。社会建构主义强调的是文化和背景对于理解社会时事和基于这个理解建造知识的重要性。认知建构主义则基于两个原则：学生通过知识构造学习新知识而不是通过灌输；当学习的知识对于学生而言很重要时确定以更有效的方式学习。

1.3.1 建构主义与教育

正如我们在前面段落中所描述的，根据建构主义理论，学习并不是简单的环境或是一些内部过程的产物，而是这两方面相互作用的结果。

为了能够增强学习效果，有必要采取有意义的能让学生和老师主动参与的活动。根据建构主义理论，学生是认知主义定义的个人模式的一部分。学生选择和处理信息。由于每个学生的方法不同，所以就创造出了他自己的知识结构。

如果学习是被动的接受，就像通常在课堂中发生的一样，那么学生接受教育人员构建好的内容和认知结构之间的联系，并尝试从这些信息中发现新的知

识，组织和整理老师提供的材料。这样就发展了信息处理的策略，同化、保留、联系了新旧知识。

老师的任务是研究他的每个学生如何用思想整理信息并研究教学和文化内容的联系来帮助学生找到学习的意义；根据他们的先前结构来给学生提供知识，提供给学生信息让他们找到新的知识，展示给学生有组织材料使他们便于理解并激活他们的精神结构以获得新知识。

教学及知识获得所使用的材料应该是有意义的并且具有逻辑性，使学生能够很好地利用它们，并成为新旧知识的联系点。

教学课程是开放的、有组织的和具有逻辑的，而不是任意和学生的认知结构联系在一起。

构造教学不仅考虑到课程和材料，也考虑到其他可能影响到教学过程的因素，比如教师、环境、发展水平或者其他动因。所有这些都可能在积极或消极的形式影响到教学过程。积极影响是通过鼓励学生的课堂参与和学生作业完成的舒适高效。而帮助学生舒适、准确、高效地完成作业对教师也同样是一种鼓励。消极的影响是因为可能会分散或混淆视听，不仅是学生也包括老师。会让双方都感觉不适；不确定或失去学习和教授的能力。

如果遵循建构教学模式来教学，应该考虑到新生或初学者通常都没有可以用于推断和联系的知识及智力结构 (Sweller, 1988)，所以教师要提供给他们。学生很可能是相当机械地完成作业，因为那些作业可以不在老师的帮助下完成，但是这却阻碍了最终目标的实现，获得新知识。

总结这一节，这个理论认为影响学习的因素包括学生认知、整理、完善、存储和查找信息及信念、态度及价值观。在教学过程中，学生学习如何用有意义的方式建构知识，推动发展不同的观点来达到既定的目标。

建构主义认为知识由个体根据个人经验创建它的意义。所以出现在上下文中的知识对于学生是有意义的。人们创建意义而不是获得意义。建构主义者突出精神和现实世界的相互作用，相信不可能把信息单元孤立或把知识断开，所以不接受学习的类型可以独立的根据内容或背景进行定位的假设。

关于教学过程的设计，建构主义强调五方面的因素：学生的背景；学生操作和控制信息的能力；所需信息的多种展现形式；发展学生解决深化信息问题的能力；为完善知识和能力的转移而拥有的评价能力。

1.3.2 构建主义与外语教学

与这个学习理论相联系的学习概念就是社会构建主义和最具代表性的教学方法：交际和任务的方法，我们会在第四节讨论，在欧洲，在西班牙，当前的外语学习理论就是建构主义，最常用的方法就是交际法。

交际法认为语言就像是一个交际系统，所以教授外语就是提供给学生用外语交流的能力，以及用高效适当的方式使用新的语言学习系统。所有的内容，不仅包括语言学结构也包括语义概念、社会作用和语言学变体。所有的这些内容从外语学习所使用的教材中获得。不同的技巧在一个原则中相互结合，同一活动也通常含有阅读、听力、口语和写作。

交际法认为学生是积极的主体，建造再建造知识，这是在老师的帮助下进行的。老师的作用就是在教学过程中，生以组织的形式接近知识。为了达到这一点，老师创造最好的条件使学生产生建设性活动，通过解释的方式易化学生之间的交流。

任务法是基于话语分析的假设。学生通过语言描述这一前奏进行语言实践交流及活动。但首要原则是“语言通过使用来学习”，尽管任务的完成是与知识和对语言学的形式的关注相联系的。起初任务的使用对学生的特殊兴趣要求很宽松，因为这样有利于突出真正喜欢学习语言的个人信息的内容(Crespillo, 2011)。

2. 几种代表性理论对语言的认识

在外语教学的历史上使用了很多不同的方法。这些方法是为适应不同的社会和历史环境需要产生，都考虑到了学生们的需要，根据不同时期和当时的期望，决定了老师教学和学生学习的目的和采用的方法。那些方法源自不同的语言概念和学习理论。概念和教学方法的变化显示了当时学生应该具备的语言技能相关变化，比如提高口语能力而非阅读理解能力的需要。这些变化也突出反映了

语言理论和语言学习的演变 (Richards, 2000)。在这一章中我们将描述外语教学的不同方法以及由各种语言理论发展出的一些教学方法。

2.1 传统观念对语言的认识

语言的传统概念是基于对古典语言——拉丁语和希腊语——教学的方法。语言被看作是一个语义与构词规则的整体和在句子、对话、文本等中能够观察出的特例。这种观点企图使语言成为形式逻辑的表达。这是一个静态观的概念，因此不考虑语言动态和它随着文化、科学和技术的需要而演变的可变的特性。

五个世纪之前，拉丁语是教育、贸易、宗教和西方国家政府的语言。随着时间的推移，当地语言得到了更高的重视而使拉丁语从一门活的语言转化成了只是在学校学习的语言。这种语言的教学则侧重于古典拉丁语的研究，包括它的语法和修辞的分析。

拉丁语的学习在于语法规则的讲授、词尾的变化、动词变位、翻译和使用作品中的句子及双语对话和文本运用的练习。在这一传统中，大部分的语法研究本身就是为了教学的目的：语法被视为经典文学作品的知识和分析的工具 (Camps, 1993)。

十八世纪当“现代语言”开始进入欧洲学校教程时，它们的教学延续了拉丁语教授的方法。教科书围绕语法规则、词汇表和句子的翻译进行编排。口头表达并不是很重要，它的练习只局限在大声朗读需要翻译的句子 (Richards & Rodgers, 2000)。十九世纪这种学习语言的概念在学校和大学的外语讲课中被确立为标准方法的基础。尽管它的形式和抽象性受到了很多的批判，在今天这个概念仍然是被普遍接受的 (Silveira, 1999)。

2.2 结构主义对语言的认识

语言结构论的先驱是 Ferdinand Saussure (费尔迪南德·索绪尔)。这种观点认为语言是一个复杂的系统，它的结构相互补充、相互重叠、相互联系。语言被认为是可以从不同的层面组织和分析的代码：语音、语调、语法和语义。从语言教学的观点出发，这个概念受行为心理的影响，它的原则是语言学习是通

过培养个人“由外向内”的习惯。根据这种观点，掌握一门语言要看是不是掌握了它的语法结构。

语言结构论在语言教学的概念中，尤其在语法内容的改进中引进了根本性的改变。

2.3 认知主义或先天论对语言的认识

语言先天论的概念被认为是语言科学的一个新的词形变化表。它的基础基于语言结构的描写，对它增加了一个很强的认知成分。美国语言学家 Noam Chomsky（乔姆斯基）是这个流派最突出的代表。《语法结构》（*Syntactic Structures*）一书是语言学习新理论方法的基础。

这种语言的概念在母语和外语教学中没有直接的应用。尽管如此，它最重要的贡献就是不把学习认作是“白板”，尽管对自己的语言没有特殊的知识也能学习语言，如果有接触和兴趣，任何一个人都可以学一门外语(Silveira, 1999)。

2.4 社会互动对语言的认识

社会互动论认为语言是一个允许人类之间共存和知识建设的活动。语言不是同一的也不是静态永远不变的，它允许不同层面的变化。人们彼此之间互动时就创建一门语言。语言是一种劝说、欺骗、统治和解放的工具。当我们说话的时候，我们总是在做着什么：劝说、攻击、邀请、赞美、抗议……。从社会互动论角度来说，掌握一门语言就意味着掌握它的各个层面，检查和应用。正确的使用语言就是在不同的境况和社会背景以适当的方式发言。这个概念被称为交际能力。理解的认知模式是社会交往必要的组成部分。

社会互动论的基础来自话语分析、语用学、语言文字学、阐述学理论，语言行为理论、口语分析和研究语言互动不同方面的其它学科。它的心理学基础是建构主义教学法。

尽管这种语言研究的趋势在语言学中相对较新，但它的基础已经建立并通过交际法在外国语教学中广泛运用。这种语言的概念不但更新了外语的教学也更新了母语的教学，尤其是与识字教学相对的几个层面。

3. 外语教学的方法

为了对这些方法进行筛选和描述，我们主要是以 Richards & Rodgers (2009), Celce-Murcia (2007), Richards(2006), Howatt(1984) 和 Puren(1988) 的分类为基础。

在 20 世纪末 21 世纪初最常用的方法包括：语法翻译法、直接法、听说法、情景法、全身反应法、认知法、交际法。

在这一章节中我们将对这些方法手段进行描述，解释它所涵盖的内容，它的目标，以及它对于学生、老师和教学材料各个方面的作用。

3.1 语法翻译法

在历史上，第一个被用来教授外语的方法就是语法翻译法，它是对教授古拉丁语及古希腊语的一个教学方法的延用，并在现代教学中仍在应用。这个方法是以语言的传统定义为基础的。

它最主要的特点就是提供给学生母语的教学模式，教师并没有必要把所教的外语讲出来，结果往往使学生在最后的语言交际环节比较弱。

这个方法的目标在于使学生能够掌握运用目标语言阅读的能力并且从外语学习所形成的思想准则中受益。为了这个目标，教学内容主要是关于语法和词汇的。句子是这个教学方法的基本单元。语法通过演绎法呈现出来，也就是说，它以详细的语法分析开始并在之后运用于句子和课文翻译。对第二语言的学习是通过记忆规则来理解和掌握外语的词法和句法。母语的使用是学习第二外语的参考。教学过程从阅读难度较大的文章开始。

语言教学以培养人的两项技能为中心：阅读能力和写作能力。词汇的理解是通过课文阅读、词汇双语表、字典应用及记忆这些方法来掌握。这其中最具典型性的练习之一就是句子和课文由母语翻译成外语，反之亦然。通过课文学习来完成语法学习是最接近的方法，但这对于中学生来说太难了，所以以句子为中心就成为了学习语言较简单的方法。(Howatt 1984:131)

在这种方法中，老师是教学过程中最重要的人物，他承担着传授语言知识和纠正学生错误的责任。相反的，学生就比较被动，仅限于遵循老师所给出的教学模型，记忆语法规则和词汇表，来阅读并且翻译课文。

语法翻译法一直是使用最多的方法，直到 40 年代，外语口语练习的作用才越来越显著，这不仅影响教学目标而且也影响到了学习方法的改变。实际上语法翻译法被持续使用在那些优先重视文章结构知识和理解的教学中，但却不适用于在口语表达和写作教学中。

3.2 直接法

直接法是语法翻译法的对立面，也是语法翻译法在学生所学外语的实际交流能力培养上的缺陷的对立面。

直接法是非常具有创新性的，并被认为是与传统的学校方法相背离的，并且直接影响到官方教学和公共教学法材料。学习材料是以 Sweet 所出版的《*The practical Study of Languages*》（1899）所描述的四个原则为基础的。

根据这些原则，我们必须认真选择所要教授的内容，限制并确定其作用于语言的四个技巧：口语表达及理解，写作，不只是语法还有阅读能力，最后，有必要使内容循序渐进，教授难度逐渐上升。也就是说，由易到难。直接法的出现是与语法翻译法对立的，涉及到教学目标、教学内容、教学原则以及教学过程。

最初与语法翻译法的对立是 19 世纪中叶在欧洲开始的。外语教学改革中最突出的一个代表就是 Gouin，他试图创立一种新的以对幼儿学习语言的观察为基础的教学法，这种方法就是直接法。这个方法最重要的特点就是通过外语本身来学习外语，老师不必掌握学生的母语，而通常是所教外语的当地人，或者是能够以有效的形式支配外语的使用者，这种方法优先重视通过对话形式进行口语学习。直接法的目的在于它的时效性、文化性和形式性。寻求学生的参与，使学习过程简单化并提高学生的积极性。要求学生自身努力并且会借助其直觉和智力。在直接法中，语法以归纳的形式传授，它是一种以日常生活为内容的口语方法，注重课堂上的个人学习（Puren,1988）。根据这种方法，外语学习并未使用翻译而是借助于对所展示内容和所提供材料的联想。口语的相互作用以及语言的自主作用是教学过程中的重要部分。从语言学内容上讲，对于那些以讲目的语言为目标的人而言，它也同时使他们学习了文化——日常生活、地理和历史。

这个方法中的学生相对主动。首先，尽管教师仍然是整个课堂活动的引导者，但是学生也参与老师的教学过程，这个过程是师生间相互的。其次，学生需要通过老师的演示来联想含义和目的语言。

实行这个方法的一个很好的例子是比利时的学校，在一些专门传授目的语言的课堂中，这里只是教授词汇（这个方法非常重视词汇教学而忽视语法教学和日常用语；口语技巧通过老师与学生在集训课堂上的简短的交谈渐进提高；它同时教授了口语的理解与表达；语法知识则以归纳的形式逐渐灌输；词汇通过实物、照片和表演来教授，抽象词汇则通过联想学习；它注重正确的发音和语法，（Richards & Rodgers,2000）最通常的练习是高声阅读，问答练习，听写，会话练习，段落写作，填空练习。正如我们前面所提到的，直接法曾盛行于欧洲，在德国和法国它被不断完善并且有所变化，它在技巧上也允许语法控制活动的实现。这种方法在小班教学中非常实用，这里课授内容的时间很充裕，学生也很积极。然而在另外一些学校中就会有弊端，老师必须是以所教授的外语为母语的，或是有很高的外语水平的，因为课堂依靠的是老师高超的才能和掌握关于书本的渊博的学识，但并不是所有的老师都能做到。并且，老师还需要绕很多圈子来避免使用学生的母语。（Richards & Rodgers,2000）对于直接法最大的批评就是理论基础的缺乏，因为这种方法没有任何的理论能解释其语言来源，更没有在语言学、教育学和社会学角度被理解。

3.3 阅读法

阅读法的出现是作为解决一些直接法教学所遇到问题的尝试。阅读是学习一门外语时最有价值的技能之一。此外，也没有很多的外语老师拥有足够的外语口语水平能够在课堂上直接使用外语教学。目前，阅读法是为教授那些不需要到国外旅行只需要发展阅读技能的人。因为那时还没有很多人去国外旅行。

这种方法突出通过阅读学习外语，然后学习讲这种语言的国家的社会和历史状况。语法只讲授阅读理解时必须的部分。所讲的词汇也是提高阅读的实用工具。这种方法只是教阅读，而不太重视发音和口语应有的技能。

在学习的开始，阅读教学法提供很多的外语阅读活动，不管是在课堂上还是在课外的阅读。在初期阅读资料中，会有很多词汇方面的困难出现。词汇是以渐进的方式扩展，并且词汇的获得比语法的学习更重要。翻译作为学习的工具，它的使用是用来肯定对课文的正确理解。

3.4 听说法

听说法在 1940 到 1960 年间的美国语言教学中占支配地位。是阅读法的对立面，阅读法的目标是通过学习大量的词汇和语法来提高文本阅读理解和语法理解能力。听说法由 Bloomfield（布龙菲尔德）的结构语言学和 Skinner（斯金纳）的行为理论以及直接法三者结合而成。美国加入第二次世界大战，对本国的外语教学产生了巨大的影响。政府需要能够正确讲外语的人才，所以成立了一个由 55 个大学组成的队伍来研究和发展外语教学的课题及方法。在这些课题中最突出的就是军中教学法 ASTP(*Army Specialized Training Program*)。它是以耶鲁大学的 Bloomfield 所提出的信息传达者的方法和密歇根大学的 Charles Fries（查理斯·弗莱斯）的发展工作为基础的 (Zanón, 2007)。

耶鲁大学使用信息传达者的方法来帮助语言学家和人类学家理解美洲印第安的语言，这是他们研究课题的一部分。Bloomfield，那个时期语言学科的领导人，同一位科学家完整的阐述并共同发展了这个方法。那个时期没有配置课本，当地人就是句子和词汇的源泉。正因如此，那些课程就由一个当地人和一个语言学家教授指引。当地人并不需要掌握语言学知识，语言学教授又无需掌握学生所学语言的知识。借助当地人、语言学家和学生之间的谈话，学生学习理解如何说外语并掌握其语法。在军中教学法中，包含强化训练，每天 10 到 15 个小时，一周六天，在口语方面进行各种的结构练习和不同的语言学练习。(Zanón, 2007) 这个方法和直接法以及信息传达者的方法相同的是通过大量时间的练习来提高外语水平的，而这又是和目的语言相关联的。

1939 年，Charles Fries 参与了美国的第一个英语学院的建立，而这个学院的建立旨在英语专业教师的培训和英语教学方法的研究与发展。Fries 提出了语言教学中的语言学结构原则。根据 Fries 和他同事的观点，语言教学是从讲授语法和语言结构开始。并且，他们认为语言教学应该有清晰固定的逻辑形式并遵

循一定的规律，应该加强发音训练，应该不断进行基础的语法结构的重复练习 (Richards & Rodgers, 2007)。

以这些方法为基础，1958年《*National Defense Education Act*》得以批准，该法律资助了现代语言的研究、教师培训和教学材料的编制。听说法诞生在方法论更新时期和冷战之中，那时美国政府认为他们的学者学习外语从而保持与他国的科学进步水平是十分重要的。

课程的传授伴随着听说法的应用，它的特点是以对话形式开始，在学习的初期就特别注重发音，不根据上下文就掌握语言，试图使学生不犯错误，之后再以归纳形式引进语法结构，紧接着再教授学习技巧：口语理解、口语表达、阅读理解，最后，再获得其他技巧：写作能力。根据这个方法，老师没有必要对语言十分精通，只需掌握课程传授所需要的知识，因为所进行的活动及使用的材料都是很有限的 (Celce-Murcia, 2006)。

对于这种方法的批评，学者们认为学生的能力有限，在大多数情况下，在课外不能用母的语进行交流，学习的结果往往演变成一项无聊单一使人丧失信心的活动。说对于学生的作用并不积极，老师控制了教学的所有活动及过程。这些批评由 Chomsky 整理在他的生成语法理论中。根据这个理论，语言最重要的定义来源于人的固有思想和人类通过语言处理经验的方法。

3.5 情境法

同听说法一样，情景法也是阅读法的对立面，因为阅读法并没有足够地关注口语理解与表达。情景法是英国 40 年代到 70 年代盛行的一种外语学习方法。这个方法的特点是注重口语学习，并且所有的内容都以口语形式学习且先于书写形式。阅读教学和写作教学则置于确定词汇和语法规则之后。

这个方法结合了直接法和英国结构主义的特点。在应用语言学专家中，Palmer 和 Horbny 认为讨论是语言的基础并且语言学结构和词汇是讨论的中心。正因如此，他们确立了词汇和语法教学固定的有逻辑的方法，并确立了英语作为外语教学的参照标准——英国的情景法。(Howatt, 1984 & Richards & Rodgers, 2000)

情景法的目标在于教授语言学习的四个实用技巧，但是与其他方法不同，这种方法是通过语言结构达到的。同听说法一样，词汇和语法使用的准确性是必不可少的，而错误作为消极的一方面当然是要避免的。它认为直到能不假思索说出口语理解和表达的结构才能进行写作和阅读。在语言课上应该使用目的语言。新的结构和词汇应该被引入和运用在上下文当中；而为了达到这个目的，应该使用单词等级表和学生知道的结构。

老师负责展现各种情景，学生则要求学习和掌握所有的内容，当学生学会这些内容后，老师能帮助他们理解并融会贯通。如果学生犯了错误，老师就帮助他们纠正错误。学习的整个过程都是老师操控的，学生只是单一的跟随。如果学生同其他学生或同老师用目的语进行交流并练习新学习的知识，那么这个方法就是积极的。正如 Pittman (1963)所描述，老师遵循这个方法的责任是：控制时间，增强口语练习和强化书中内容，反复查看所学内容，适应学生的个性需求，在课堂上评价并开展那些以课文内容为基础的活动。

关于课堂教材的运用，我们将看一下第三章的第三节，届时，我们会描述并分析一些把中文作为外语学习的课本。这些书的结构是先教授发音，反复看一些单词和新的结构和介绍，重复练习（口语的）并阅读包含新结构的对话和课文，并进行写作练习以加强对结构的理解。这遵循了情景法范本的模式。

情景法是一种结构主义方法，正如我们所阐述的，通过机械的作业在学生中培养语言学的习惯，这些作业只关注语法结构和词汇。一些批评指出尽管其叫做情景法，但情景在结构中并不占优势且与听说法一样，在课堂上所学的运用到实际交流情境中很难。

3.6 全身反应法

全身反应法的代表是 Asher，以 Harold 和 Dorothy Palmer 编写的 *English Through Actions* (1959)的方法为基础。Asher 的方法是通过在课堂上使用一定的指令而来使学生掌握一些语言结构(Richards & Rodgers, 2000)。这种方法非常重视理解和自主选择开始沟通的时刻。全身反应法的普及是因为以理解为基础的教学方法的支持者所给予的宣传，这种方法最近命名为 *Comprehension Approach* (Zanón, 2007)。

这种方法使用指令的主要特征如下：学生们进步是因为他们看到所教的对他们是有意义的。直到他们感觉已经准备好前不需要讲话，因为这样的结果比他们还没准备好而强迫他们说话效果更好。认为不需要改正他们的错误，甚至看作是与学习进程适得其反的做法；重要的是学生们逐渐的理解并慢慢的纠正。强调目的语言自然的获得。口语理解是很重要的，被视为是一项技能，当条件允许的时候并将是自发的方式，允许发展口语表达，理解和书面表达。当老师不是母语老师时，就应该拥有合适的视听材料，这是为了能够使学生们借着所接受的学会所学的外语。

这种方法的目的允许外国语言认知地图的内在化，获得良好的语言理解以达到良好的口头表达。为了实现这些目标应试图（尽量）给学生提供适当的条件，以降低学生们的压力水平，尤其如果他们是成年人，应优化他们的学习进程。

当开始教外语的时候应使它们（学生）做很多（大量）重复的练习，在接受了 120 个小时的教学后，就应开始练习对话，再后来开始角色扮演、课堂演示等。在学习的后期，就应要求学生们利用学过的知识编制自己的对话。

老师的角色是引导学生的导师的角色，给他们介绍新的材料和（以及）选择最好在课上使用的材料。老师备好课是很重要的，组织好以帮助学生们进步，以确保课堂的正常运作。Asher 强调老师的角色不只是教，而且是提供学习机会的事实。

关于教科书，对于初学的学生不是必需的，老师可以提供给他们，但是对于学习水平较高阶段的学生则需要借助于它们（教科书）学习。

Asher 承认在语言学习中理解的角色（作用），但是从没有确立过理解、生产和交流之间的任何关系。

3.7 任务法

任务法的基础是课程分析的准则。学生进行交际的语言实践和构成语言描述前奏的语言活动。但是主要占统治地位的是«用语言学语言»。尽管任务已经没有什么与认可和语言形式的重视联系在一起,最开始任务的使用是根据学生特殊的利益,这样有利于强调个人信息的内容,这对于语言学习者才是真正重要的(Crespillo, 2011)。

“任务”的概念在教育课程设计和教育——学习进程中已经成为一个很重要的因素。在研究和与外语教学相关联的教育政策领域也有很深的影响。

任务法的特点是从要完成的作业中选择课程的内容;通过外语互动强调交际语言的学习;在教育——学习的情况(过程)中使用真实的材料;给学生们提供机会,使它(他)们不只是注意语言的学习也注意语言学习的进程;意识(认识)到学生的个人经验也是学习的一个因素;把课堂上使用的语言和课外使用的语言联系起来(Nunan, 2011)。

任务法的特点还包括:任务与实际情况的相似性,实践的重要性,对学生的主动性、创造性和学习过程的引导,全面-综合性的学习,学生的自我组织,合作的活动形式,以及跨学科的形式(Tippelt y Lindeman, 2001)。

根据任务法的观点,学习的进程由六个步骤组成:报告、计划、决定、控制、执行以及评估项目和思索。当经过这六个步骤后,学生发展特殊竞争——课程自有的和技术的知识,方法竞争——规划,工作分配,项目词序的设计,信息来源的使用,和社会竞争——与其他的人合作,随时准备好团队工作。最终目的不只是使学生学会一门外语,也是使他在生命不同的境况中,在学校和工作范围内,有能力以能干负责的方式行动。

项目法是一个以学生为中心的方法。这个方法可以给学生们一个丰富和真实的学习经验,因为它发生在一个相互依存与合作的社会环境中,这对于做事情来说是至关重要的。在一个有力的环境中工作,学生能够获得为发展个人技能所必要的信心。

项目法是一个教育——学习的革新模式。老师的角色与传统教学模式中的很不同,因为学习开始从老师的手中传到学生的手中,而老师变成资源提供者

和学习活动的参与者。老师监控学生作业的完成情况，但不需要老师控制所有的方面。当老师开始了解学生们怎样学时就变成了学生，这样使他们能够确定哪些是提供学习最好的方法。老师被看作是一个专家或是一个顾问。

这种方法可能有（存在）的缺点是那些没多大兴趣或没有好奇心的学生不愿意主动的参加这些项目。也有可能学生们因为没有相关的经验，如与科技和工艺相关的内容，人类的发展和学术方面的内容，而不知道怎样面对这种学习类型。在这种情况下，老师的工作则是布置作业，使他们通过作业而了解学习，并逐渐习惯它(Tippelt y Lindemann, 2001)。其他的缺点可能是学生或老师难以忘记传统的模式，知识的提供和接收模式，而在完成作业时不知道以怎样的方式互动。

3.8 交际法

语言交际法起源于二十世纪六十年代。作为对那个时期英国出现的情景法的回应而兴起。交际法通过对语言基本结构的实践和情景交流的活动教授语言，也是作为在美国使用的听说法的回应。

Chomsky 在他的 *Syntactic Structures*(句法结构 1957)中，证实了结构主义理论不足以讲述语言的所有特征。英国语言学家们认为什么？更应该集中在语言的交流技巧和对它的掌握上。

六十年代末，欧洲的形式改变了。国家间的相互依赖日益加深，这就需要教授欧洲经济共同体和欧洲理事会国家的语言。出于这个理由，欧洲成立了一个研究小组，他（该小组）公布的一些文件成了欧洲外语教学交际课程发展的基础。这个小组中最具代表性的语言学家是 Wilkins (1972)。他对整个进程的贡献是对学生们在不同情景中的理解和表达的需要（进行）分析，而不是像传统方法所做的，描写语言的结构、语法和词汇。在交际法中，把语言看作是一个允许表达思想和意思的系统。他（其）主要的功能是互动和沟通。语言的结构反映了语言的功用和交际用途，因此，最基本的单位不仅仅是语法和结构特征，也是具有一个意义和功能的结构(Richards, 2000)。

在这种方法中老师的角色是提供学生交流的进程，在课堂所使用的教育——学习进程中，学生在使用的材料（教材）与活动中，是一个积极主动的成员。

老师变成分析员、顾问和组织者。老师应有能力以正确的方式讲解所教的外国语言。

交际法是一个以学生为中心的方法。根据这个方法的指令，学生在课堂的学习进程中是互动的谈判者，付出和接收，参加所有的个人和团体的活动。

就如我们在前面所谈到的，交际法总结出了语言学习的目的是在外语学习中发展交际技能。为了此目的，交际法在教学过程中组织以团体或以两个人为一组的活动，并允许在不同的社会和语言环境中使用语言。使用真实的教材或反应现实真实生活的教材。活动包括语言词汇的概念和它的社会功能，而不只是词汇和语言结构，而且从语言学习的开始就允许锻炼所有的技能（口语和书写表达，口语和书写理解）。

我们将在论文的第五章中讲解，目前欧洲语言共同参考框架，推荐的方法是交际法，学习的理论是建构主义理论。

交际法把语言理解为一种交流方式，对于它来说教外语就是赋予学生用外语交流和使用有效合适的语言方式的能力。学习的内容不仅仅包括语言结构也要有语义概念、社会作用、语言学变化。所有这些内容都从使用的教材中获得，从而开展语言学习。不同的技巧在一开始就结合在一起，而且通常一项活动就包含了听、说、读、写四个方面。

交际法认为学生是积极的主体，创建并重新创建知识，对于学生来说，拥有老师的帮助，老师在教学过程中的作用是有组织的拉近知识与学生的距离。为了达到这一点，老师尽可能地创造条件使学生精神活动的发展更具建设、指向性，老师要有清晰的指引，并且使学生之间的交流更容易。

交际法同其他方法一样，也会有不同的评论。支持者认为这个方法使学生交流顺畅，并掌握了很多目的语言的文化知识；而反对者则指责它在语法上的严重缺乏以及错误纠正少，以致学生的语言学习停滞不前。

总结这一节。我们描述的所有的这些方法推导出学习的三大理论：行为主义，认知主义和建构主义。

行为主义学习形式，变化和可观察行为的频率。当老师刺激学生反应而形成适当的协作时，学习就产生了。这个理论基本的原则涉及到教育方面是突出结果的可观察和有分寸，实现评估学生以确定教学起点，在进步和达到更难水

平前重视基础，改正错误的加强作用以及用来确定刺激与反应这种协作迹象的作用。

学习大致由对学生进行适当的刺激和提供给学生反应的机会组成。这些方面在学习上的影响在于学生所处的环境。在这个过程中没有记忆的作用，遗忘则被认为是反应作用的一个缺乏，而这又可以借助巩固来纠正。围绕完善这一理论的学习类型包括辨别、推广、协作和连贯。与这个学习理论联系在一起的教学方法包括语法翻译法、听说法和情景法。语言的概念也是传统的结构性的概念。

认知法以思想的处理为中心，较复杂的认识的过程是：思考、解决问题、语言、概念形成、信息处理。这个理论在教学方面的基本原则是信息反馈，学生的积极参与，知识的形成和连续性，创造使学生与先前学习建立联系的氛围，学生学习提高过程中解决问题的发展性战略，对完善知识的转移和提高能力的清晰评价。

学习，从认知学的角度看，在于获得知识。这种收获使学生形成了完整的结构，不仅限于接受刺激也积极地参与到了教学过程中。认知学家更加注重的是教授的概念的形式是被接受的、有组织的、可存储的、确切的。在这一理论中记忆的作用是重要的，因为所有理解的内容在记忆里必须被有秩序的存储。

这个理论认为影响学习的方面是学生如何领会、整理、转移、存储和找到信息，他们的信念、态度和价值。在教学过程中，学生理解如何用有意义的方式去构造知识，用不同的透视法提升发现已达到目标。

与这节中所展示的教学方法、学习理论相联系是全身反应法。语言的概念，正如其名字所指示的，是认知学。

认知学家认为知识依靠个体从个人经验中创造概念。所以知识在上下文中出现对于学生很有意义。人类创造概念而不是获得。建构主义者突出思想和现实的相互作用。认为分离信息的整体性和用分等级的方式拆分知识是不可能的。所以不接受学习的类型可以独立地由学习的内容和上下文确立。

说到教学过程的设计，建构主义强调确定信息的背景和学生的能力以掌握和控制信息，对信息的需要则呈现出形式的巨大的变化，能力的提高使学生解决问题却不能更接近知识及对知识转移及能力的清晰评价。

语言的定义与学习理论相联系是社会构造学，而方法则是交际法。正如将在这篇论文第五章看到的，在欧洲，尤其是西班牙，实际上外语教学所遵照的学习理论是建构主义学，而使用最多的方法是交际法。

外语教学的方法	语言理论	学习的概念	目的	材料和内容	活动类型	学生的角色	教师的角色
是语法翻译法	结构主义	--	使学生掌握阅读和翻译外语文章的能力	支持: 纸质材料 内容: 词汇和语法, 用直线深入方式介绍。 基本单元: 单词	单词的记忆及语法和语法规则记忆。 翻译句子和文段。	听老师的讲解, 并遵照老师指导。	传授知识点并纠正学生的错误
直接法	结构主义	行为	使学生能自发使用外语的口头和写作	支持: 纸质材料 内容: 词汇和语法, 用直线深入方式介绍。 基本单元: 句子	朗读和默读文章, 听力理解、口语和写作练习	遵照教师指导并积极参与课堂活动练习	熟悉掌握教材文章, 准备、引导和激励学生
阅读法	结构主义	行为	使学生掌握阅读能力	支持: 纸质材料 内容: 词汇和语法, 用直线深入方式介绍。 基本单元: 句子	朗读和默读练习, 词汇的记忆, 翻译段落和文章。	他们接受教师的讲解并完成给他们布置的活动	提供阅读文章并帮助学生理解遇到的词汇和语法问题
听说法	结构主义	行为	让学生掌握语言	支持: 纸质, 听力材料 内容: 语音, 形态和语法, 用直线深入方式介绍 基本单元: 句子	对话, 重复练习, 单词和语法结构的记忆	学生被指导和训练找到正确答案	提供模本, 控制节奏和方向
情境法	结构主义	行为	使学生掌握语言在具体情境下的用法	支持: 纸质, 听力, 图片和视频材料 内容: 词汇, 语法和各种方式介绍的文化	对话, 重复练习发音和语法。	接受教师指导, 同其他同学或者同老师用目的语言对话。	控制学习进度, 介绍学生应该学习的场景, 纠正他们的错误

全身反应法	结构主义	行为	使学生掌握语言在具体情境下的用法	支持: -- 内容: 随机介绍的词汇和语法	重复的物理性练习	听者和实施者。对学习内容有完全不具有控制力。	指导学生的学习过程。
任务法	社会互动理论	认知	使学生掌握语言在具体情境下的用法	支持: 纸质, 听力, 照片, 视频和数码材料 内容: 词汇, 语法交替深入介绍的功能和社会文化	口语和写作练习	发展得到在需要互动和合作的社会环境中的学习经验。	提供资源和专业的提醒并参与到安排的学习活动中。
交际法	社会互动理论	建构主义	使学生掌握语言在具体情境下的用法	支持: 纸质, 听力, 照片, 视频和数码材料 内容: 词汇, 语法, 交替介绍的功能和策略。	口语和写作的互动活动	参与所有教和学的过程, 同时既给予和接受。	促进学生之间的沟通, 帮助他们分析信息和指导其学习过程。

图6. 外语教学法总结

4. 有特定目的的语言教学

我们理解的有特定目的的语言教学，是专注于特定领域工作的专业人士所使用的专业语言知识的教学和学习的过程。我们同意 Silva(2008)关于这个定义所揭示的三个重要的考虑因素：特定目的的语言跟结构化的知识领域有关；接受这样培训的人有准确语言和交流的需求；这些需求就是语言教学的主干。

特定目的的语言教学 60 年代随着交际途径和方法的出现、流动就业和教育的增长、不断增长的经济和贸易关系以及大量技术和科学文章的产生而开始出现。（Kennedy & Bolitho，1984）

最初研究特定目的语言教学的是英语语言学家。第一个关于特定目的语言教学的研究是 Peter Stevens, Jack Ewer y John Swales，他们认为工程师讲的英语构成了一个不同于生物学家讲的或普通人使用的英语的版本（Hutchinson, 1987）。这些学者进行了一项研究，以找出每一种专业语言的语法和词汇特征，从而创建适合各专业化领域的特定语言的教材。

对使用除了英语以外的外语进行交流的需求，促进了特定目的外语分支教学的发展。就西班牙语来说，“特定用途西班牙语”出现在 90 年代初期。至于汉语则是直到 90 年代末 2000 年初才有这个分支教学的出现，它开启了一个新的研究方向，也为此目的产生了各种的教材。特定目的语言有两个大的类型：用于专业用途的语言——职业英语 (EOP)、职业西班牙语 (EFP)、职业汉语(COP) 等等；以及学术语言——学术英语 (EAP)、学术西班牙语 (EFA)、学术汉语 (CAP)。

第一种的发展是为了满足在工作中需要使用外语进行沟通以及阅读专业外语文章的人们的需求。第二种主要是教育领域的学生需要学习一门外语来完成正规学业或职业。通常大部分特定目的语言课程的需求专注于高等教育，但是新的教育需求也开始在职业学校和中小学出现（Kennedy & Bolito，1984）。

无论是工作还是学习的目的，教学时都应该清晰地确定学生的语言和交流的需求，从而准确的确定课程目标。这跟所有人都讲英语的商业环境中只

需要提高写作能力的教学不同，是在几乎对这门外语一窍不通的环境下进行教学。

对于特定目的的外语教育和学习，Hutchinson 和 Waters (1987) 的一些想法令人注意。这两位作者认为特定目的语言的教学就是外语教学的中心。特定目的的语言并不是一门新语言，只是有它自身方式和用法的专业化表达。他们认为应该把能力和结果区分开来，因为学习一门语言需要掌握范围广泛的知识和大量的技能才能胜任。哈金森和沃特斯强调特定目的语言的学习过程跟普通语言的学习过程没什么不同。即使它们的内容的确有所区别，他们也认为这种类型的语言不应该被看做一个新东西，而只能是某些有专业需求和动机的学习者的学习焦点。因此，影响特定目的外语教学的因素就是课程（应该教什么？），方法（应该怎么教？）和目标的具体特点以及学习情况（教谁？时间？地点？为什么？）。因此 Kennedy 和 Bolito(1984)在设计课程计划时建议做两个不同的时间表，一个是教师使用，另一个给学生或开设这些课程的机构，以便于他们执行并根据自身的期望提出修改。他们认为应该出现在这些计划表里面的资料有：课程主体，目标和期望，知识传授的持续时间和强度，地点，模式（面对面、远程、辅导或自学），内容（主题和专业性、材料的真实性、活动和技能、语言和技能的等级），结构（课文、单元、段落和练习），方法（中心是老师还是学生，单独还是集体任务）。

一般来说学生更期待的课程类型是普通的语言课程，因为他们已经很熟悉课程提供的教材，也有非常明确的目标。因此对老师将要提供给他们的东西期望很高。从事这种类型课程教育的老师必须对学生的情况非常了解，寻找特定的教材甚至没有的话要创造出来。这就要求他们持续对工作进行评估以获得高效的结果，并跟学生或教学组织就内容对课程的要求进行商讨。为了使教学更有效，要求教师知道所教学生的专业知识，教师不必成为专家但是要知道那些教材。

到目前为止我们说了这么多，很明显特定目的的语言教学对学生而言应该是非常有意义的，因此是学习过程的重点。重点课程的学习有以下几个特点（Hutchinson 和 Waters, 1987）：

- 是一个让知识网络框架活动的过程，学生用他们的认知能力和已有的知识来获得流动的新信息。
- 是一个决策过程。在传统课堂上重点在于知识的传授，老师为了避免错误总是决定所有的事情。但在这些课程中学生培养的策略用以决定哪些知识是新的，哪些信息是相关的以及如何把这些整合到自己已有的知识网络中。
- 外语学习是学生的语言知识和综合知识及认知技能的结合。外语教学中很大的一个难点是学生认知能力和自身语言水平之间的不平衡。人们在学习母语的时候二者是同时发展的。但在一般外语教学课堂上会看到认知成熟的学生却只有小孩的语言能力。
- 学习一门外语不是第一个语言经验。一般情况下学生都精通另一种语言，无论是他们的母语还是其他外语。
- 学习一门语言是一种情感的体验。学生需要培养利于学习的积极情绪同时避免消极情绪。团队合作，给予足够的时间思考，强调过程而非结果，把学生的态度同样作为他们的技能来评价，引起兴趣，方法的种类和功能以及材料都可以作为策略，使学生感到学习外语非常舒服。
- 学习一门语言可以是偶然的。可以不需要总是从解决语言障碍开始而学习一门语言。尽管你希望焦点从解决问题开始，但这些问题不应该老是语言。只是说，确实是需要用语言来解决这些问题。
- 语言学习不是系统的。我们学习把知识系统化，但学习的过程没有系统化。虽然语言教育是系统化的方法，但这并不保证你会学习这个。学生应该采取一个能让他们创建一个处理信息的系统的策略。

到目前为止我们已经讨论过，很多的普通语言课程授课方法是教师作为中心，基于语言的结构主义理论和僵化的教学方法。而特定目的的语言教学正好相反，通常把重心放在有特定交流需求的学生，基于建构主义理论，采用灵活的教学方法，是为了使学生最大程度获得最接近他们真实需求的效果。我们应该补充的是，这一切可以有效的运用在已经熟悉了建构主义的教学背景下。然而在一个教育系统框架中为了让学生接收到所需要的信息，行为方式应该以灵活的教学方法为准，并且应该对在每种情况下使用的语言概念方法有一个反映。

在本节中我们把外语教学作为特定目的因为针对翻译的语言教学包含在这类语言教学的框架中。就像这篇论文第五章说的，我们的目标是教会翻译人员汉语，使他们在履行专业职责时能够胜任使用这门语言。正如我们已经提到过好几次并将在第五章中再次看到，最初我们教授汉语的目的之一是为了提高翻译人员的阅读理解和所有学习涉及到的策略技巧。

5. 总结

在本章中，我们讨论了基于语言理论和学习理论的语言教学方法，还强调了每个教学法的最重要的方面。

行为主义理论认为学习是一种信息存储的培训；培训的基础是官方的计划，但是为了让学生学习到被期望的行为，唯一需要的是制定非常好的计划并执行它。因此，在教学过程中始终是把教师放在中心，而认为学生没有任何经验。这也跟语言结构主义有关。其方法最具有代表性的就是情境法和听说法。

认知理论认为学习是知识的采集和同化；考虑到学生的感知方式、编码、处理、存储和查找信息，并考虑到他们的信仰、态度和价值观。老师的使命是促进学生学习。这跟语言的认知主义有关。最具有代表性的是任务法。

建构主义理论认为，学习来自学生在环境中的互动。学生根据自己的经验和意义的情境来创立意义。老师则是负责提供这些意义的情境。这种理论是跟语言的社会互动概念有关。最具代表性的方法就是沟通交流。

谈到特定目的的语言教学，值得注意的方面是它着眼于有沟通的实际的目标的学生之需要，旨在以有意义的方式教给学生知识。本章节中所描述的方法中，我们认为通过完成任务的方法和交流沟通的方式更适合达到这个目的。我们还强调必须考虑其发展的教育背景以及学生的需求和经验。有时候，在培训中，为了让一直以老师为中心的学生逐渐习惯，最开始选择其他更传统的教学方法也是值得推荐的。

第三章 对外汉语教学概况

本章我们将论述中国大陆和西班牙对外汉语的教育历史。我们也将论述这两个国家关于语言的概念和教授外语的方法。在这章的最后一节我们对外国人学习汉语所用教材做一个分析。

当我们谈论中文学习的时候，一般来说，我们指中文普通话的教育，中华人民共和国的官方语言，也被称为汉语（汉族的语言）³或普通话（普遍的语言）。这也是新加坡和马来西亚使用的官方语言之一，他们使用的术语是华语（中文），在台湾被称为国语（国家的或民族的语言）。

中国是一个有 56 个不同民族的国家，其中很多民族有他们自己的语言，大部分的人口讲他们自己居住地方的方言。中国于 1982 年颁布的《宪法》规定普通话是国家的官方语言。2000 年 10 月中国人大通过了关于官方语言使用的规定：普通话应是工作场所、媒体、娱乐、学校使用的语言。也就是说，中华人民共和国居民公共生活的所有层面。1994 年开始进行普通话水平测试，所有做公共管理及教育和医疗机构的工作人员必须定期参加，以确保他们与公众沟通所具备的必要的普通话水平。

1. 在中国和在西班牙的对外汉语教学

对外汉语教学作为一种概念和研究的领域是在 1949 年中华人民共和国成立后开始的。从那时起开始对外国人教授汉语，但直到八十年代才开始对对外汉语课程的各个方面进行研究。著名的汉语言学家王力及朱德熙在他们的一些研究或出版物上表明对外国人教汉语已经成为独立的研究领域，应被认为是一门科学。王力认为（1985）：“如果外语教育是一门科学，中文的教育当针对外国人时，很自然的，也应被认为是一门科学”。1984 年 10 月在北京语言学院举行的语言专家会议上，在他的发言中，朱德熙说：“事实上，中文的教育对外国人来说是一门科学，在国外，在研究的领域已成为学习的对象”（出处）。时任教育部长的何东昌在 1984 年 12 月关于外国学生工作会议上

³ 汉族是中国民族人数最多的民族，他们几乎占有国家总人口的 92%。

所做的报告中同样表示：“这几年已明确的显示出，中文作为外语教学已发展成为一门新的科学”。这项声明表明中文作为第二语言教学已成为一门科学，已获得中国政府的批准。接下来我们将概述对外汉语教学的演变。

1.1 在中国对外汉语的教学

就如我们上面所提到的，对外汉语的教学已经有五十多年的历史，我们可以把它分成两个大的时期：初期（1949-1978）和巩固期（1978-现在）。

中华人民共和国对外汉语教学始于 1950 年清华大学为东欧的一批学生开设汉语课程（清华大学东欧交换生中国语文专修班）。两年以后，北京大学也为外国人开设了一个中文班，在广西也接受了上千名越南学生。在 1951 和 1961 年之间培养了 60 多个国家的 3315 名学生。从 1952 年开始中国政府培养并派老师去国外教授汉语，从这时起就区分讲授语文老师 and 对外汉语老师。由此就出现了一批为外国人讲授中文的专业老师。1962 年 6 月 26 日创办了汉语高等培育中心。此中心起初的名称是北京语言学院，后改名为北京语言文化大学，并于 2007 年重新改为北京语言大学并沿用至今。该校在 1962 年和 1965 年之间接受了来自不同国家的 4000 多名外国学生和 3000 名越南学生。1966 年，文化大革命开始后，4000 多名外国学生被迫返回自己的国家，其余的学生在同年六月完成他们的课程后，也被返送回国。文革后中国恢复正常：中国成为中国在联合国的唯一代表，接受了美国总统理查德·尼克松的访华，并有超过 13 个国家与中国建立了外交关系。1972 年北京语言学院恢复了它的正常教学。1973 年北京语言学院开始招生，已招收来自 42 个不同国家的约 382 名学生。1977 年招收了 1217 名学生。1972 年至 1977 年之间仅在北京语言学院学习的外国学生就约有 2266 名。

从 1978 年起是对外汉语教学的巩固期，不久就开始了这门学科的研究。关于中国文化和语言作为外语的教学研究包括教学策划、创作、评估与教学材料的发展。从语言结构和功能的角度展开了关于不同的授课方式及其应用

的讨论。虽然欧洲流行的交际教学法当时在中国还没被使用，但一些学者已经开始讨论这一教学法。

90年代，开始了对外汉语教学研究与教学规范化的深入思索。这个时期研究的重要一部分就是着重于中文水平的测试或 HSK（汉语水平考试），并出版了一些相关的书籍：《汉语水平词汇与汉字等级大纲》（1992），《汉语水平等级标准与语法大纲》（1996），《高等对外汉语教学等级大纲——词汇，语法》（1995）。

1978年到1988年之间，有来自130个国家的50000名学生在中国参加了短期的培训学习。到90年代末，已有300个高等教育中心接收外国人。目前，有119所大学可以接收外国人学习中文专业，其中有80所大学可以学习汉语国际教育硕士（对外汉语教学的专业硕士，是为培养对外汉语的中文老师，包括中国人和外国人）。

他们在培训期间接受对外汉语教育课程，其中包括语言教授方法的知识，各种技能——听力，阅读，口语，写作的训练，和语法的学习。在培训中的任何阶段都没有特别关注阅读的训练。

在中国有几个与对外汉语密切相关的机构：对外汉语教学国家办公室，中国对外汉语教学学会，世界汉语教学学会。

a) 国家汉办国际推广领导小组办公室——国家汉办

中国国家语言推广办公室，众所周知的汉办，这是一个负责在全球推广中国语言的机构。也是全球所有孔子学院的总部（孔子学院总部）。

其主要职能包括：在中国文化和语言教学方面提供教学服务；为与中文教学相关的国家计划与政策的制定提供建议；对外国人教授中文的相关工作加以引导；实施职业教育发展规划；在中文教授的层面组织与国外的交流与合作。

孔子学院是中文合作建立的教育机构，其目的与使命是增进世界人民对中国文化与语言的认识，促进中国与各国之间的友好关系。孔子学院提供中文学习并促进与其他国家在教育、文化、经济等领域的交流与合作。所提供

的服务，其中包括：对整个社会开放的中文课程，培育中文老师和中文讲授的资料，中文语言考试和老师语言能力认证，关于中国社会、经济、文化和教育方面的信息与咨询，和当代中国的研究。（www.hanban.edu.cn, 汉办主页）

b) 中国对外汉语教学学会

中国对外汉语教学学会成立于 1950 年，主要是指导和培养对外汉语老师。同时该学会还鼓励教师在这一领域开展研究并组织国内的语言文化交流活动。该组织的工作在文化大革命期间中断并在 80 年代得以重新恢复。

对外汉语教学学会是一个国际性的学术机构，其宗旨是汇集全国各地的中国语文教学的专业人士，促进这一学科的研究并鼓励国际交流。实现这一目的的主要方式是举办国家性或区域性的专题研讨会，同时也写作和出版书籍、期刊，并交流与教育相关的经验、信息及研究成果。该学会还同时与日本、美国、新加坡、德国等许多国家的学校保持富有成效的接触与伙伴关系，这有助于促进对外汉语教学的发展。

该学会与北京语言学院联合在北京香山举办了对外汉语第一次会议（1985 年 8 月）。会议讨论了创建一个世界性的对外汉语教育学会，为促进外国人不只在中国，而且也能在国外对中国语言的研究，与来自不同国家的专家之间的交流与合作。两年以后这种学会就成立了。

c) 世界汉语教学学会

世界汉语教学学会是在 1987 年 8 月举行的对外汉语第二次会议上成立的。在同月的 14 号举行的世界汉语教学学会第一次会议上通过并公布了该学会的功能和研究的目标。

该国际学会的研究目标是促进合作与交流，在全球范围内推动中文的教学与研究，并鼓励在这一领域中的专业人士间的联系。成立之初就拥有来自 16 个国家和地区的 270 名成员；到 1997 年末，就增加到 40 个国家和地区的 894 人。

世界汉语教学学会会有两个出版刊物，一个是书面的一个是数字的。印刷出版物名叫《世界汉语教学》，是季刊，它所涉及的研究方向主要包括：对中国的少数民族和外国人的汉语教学，对比语言和语言学理论。数字出版刊物的名字是《世界汉语教学学会》。它被认为是一个可以找到有关汉语教育新趋势、该学科的发展状况以及有关合作与交流活动的信息的平台。

1.2 在西班牙的汉语教学

与欧洲其他国家，如英国、法国或意大利不同，西班牙对中国文化和语言的教育与研究没有一个悠久的传统。直到近几年中国语言的教学还只是局限在官方语言学校和两个可以选择这个语言为第二外语的翻译系——巴塞罗那自治大学和格拉纳达大学。

巴塞罗那自治大学中文课的计划始于 1985 年，经过三年的准备于 1988 年开设了中文课，当时只有 8 名学生。中文课程是教学计划中的课程，也是大专翻译专业的必修课程，于 1992 年升为学士课程。在九十年代每年只提供 15 个名额，从 2000 年开始升为 30 个名额（周敏康，2007）。从 2009 年九月起，每年为亚洲研究的新专业提供 70 个名额，其中 35 个是选择中文学习的学生，35 个是选择日语的学生。格拉纳达大学于 1978 年开始设置中文课程，在翻译系可以选择中文作为第二外语，而在其它的系中文可以作为选修课程进行学习。

从九十年代开始，随着西班牙对中国文化和语言的兴趣不断的增长，在西班牙的很多大学也逐渐增添了东亚、亚洲经济和贸易的学科和硕士学位，中文是其中的一门专业课程，并且大部分的课程都用学生的母语来教授。例如巴塞罗那自治大学的亚洲研究专业学位，中文和西班牙语专业口笔译硕士学位和中国--欧盟间的企业管理与文化硕士学位；巴塞罗那大学亚太地区研究专业的硕士学位；萨拉曼卡大学的亚洲研究专业硕士学位或阿尔卡拉大学社会服务口笔译文化交际专业硕士学位（西班牙文—中文专业）。

西班牙的一些大学没有把汉语的教育和东亚研究中心设在一个已存在的院系里，而是为这些专业设立了专门的培训中心，例如马德里自治大学和阿里坎特大学。

马德里自治大学在 1992 年批准通过了创建东亚教学研究中心。从创建之初就一直从事对东亚国家尤其是中国和日本的经济、文化和社会层面的教学与研究。目前（2010—2011 学年）开设了一个可以学习中文、日语和阿拉伯语的亚非课程的本科专业；东亚研究本科专业；可以颁发中国或日本文化和语言学习的文凭。

阿里坎特大学也于 1998 年创建了一所东方教学中心（CEO）。该中心为大学的学生提供有关中国和日本的课程和座谈会。并为对这些课程感兴趣的人组织课外活动。

在一些自治区的中等学校中文已作为选修课列入教学计划当中。这一举措推广最多的自治区是马德里和瓦伦西亚。为推行这一计划，2009 年中国政府与瓦伦西亚政府共同签署了一项协议。去年已向瓦伦西亚的一些中学派去了第一批老师。在马德里，一些个人的机构和组织也帮助部分中学开设了中文课程。

2005 年以来，在马德里、瓦伦西亚、格拉纳达和巴塞罗那共开设了四个孔子学院。马德里自治大学和上海复旦大学合作共同创建了马德里孔子学院。瓦伦西亚的孔子学院是由瓦伦西亚大学与东北大学合作创建的。格拉纳达孔子学院是由格拉纳达大学与北京大学合作创办的。巴塞罗那孔子学院则是由巴塞罗那自治大学、巴塞罗那大学和亚洲之家四所单位合作的结果。巴塞罗那孔子学院的特点之一是它同时还是一个基金会——孔子基金会。目前，所有在西班牙的孔子学院都已运行并开设语言课程和各种类型的文化活动。在西班牙已存在一个中文教学老师们的组织——西班牙协会（AEPEC）。该协会是在 2007 年的语言教学国家大会上引进并成立的。在 2007 年中国语言教育的全国代表大会上，埃菲通讯社（Soitu, 2007）对格拉纳达大学张正权教授和巴塞罗那自治大学周民康老师进行了采访。张教授指出在西班牙刚开始的

中文教学还有许多工作要做，比如编写出好的教科书，改善教学方法和提高教学质量。周教授重申为发展中文教育制定大学学习计划的需要并声明：“适应欧洲共同框架的中文教学是我们走向成熟的基础，因为博洛尼亚进程为重整我们官方文凭的学习计划是一个很好的机会”

2. 对外汉语教学课程大纲

中国在 50 年代初开始汉语普通话的教学，学生来自世界各地，他们在自己的国家或在中国，选择学习这种语言。学习一门语言的主要目的通常是能够有效地使用它，但学习的原因还有其他很多：成为一名专业的语言人才；把语言作为工作的工具，拓宽学习，提高文化或休闲水平。由于动机不同，因此教授语言也有很多不同的方式和方法，以满足每种动机的期望和目标。在中国学习汉语的学生，学习这种语言的原因不尽相同。为了使汉语教学规范化，标准化和系统化，多年来，教育主管部门已经撰写了不同的教学大纲。这些教学大纲影响了教材的编撰和出版，影响了评估学生的语言能力的考试设计，影响了从 50 年代到现在为止老师使用的汉语教学方法。

经过近十年的研究，80 年代末开始出现对外汉语教学的大纲。1988 年，出版了第一本，《汉语水平等级标准和等级大纲（词汇等级大纲）》。这个大纲分为五个部分：教育水平，各级词汇分类，各级汉语语法分类和交际功能的分类。这个大纲在对外汉语教学的历史中是非常重要的，因为这是第一次将对外国人的汉语教育系统化，该大纲为之后发布的教学大纲奠定了基础。教材《现代汉语教程》和《科技汉语教程》就是遵循这个大纲的原则（张凯，2006）。

四年后，1992 年，国家汉办主持 HSK 考试，公布了《汉语水平词汇与汉字等级大纲》。其次是《对外汉语教学初级阶段教学大纲》和《对外汉语教学中高级阶段功能大纲》。两者都在 1999 年出版。在这两个大纲中出现了按水平区分的语法结构，还伴随着可以帮助理解的例子，以及学生使用这些结构时最常见的错误，我们认为这是为了使教师在讲解语法结构时更加注意。

在《对外汉语教学初级阶段教学大纲》前 11 页中指出了初级水平的目标，提供了一个分为课时、周和主题的年度规划。必修科目与每一项语言技能对应，选修科目有加强发音，汉字书写和口语表达。大纲将评估列入了规划。大纲规定评估分三个阶段进行。第一阶段，只有一个语音考试，第二和第三阶段所有的语言技能都要评估。第二和第三阶段对应的考试部分，在中国的大学中通常在期中和期末进行。

中高级汉语教学大纲根据不同的主题介绍词汇和语法结构：在不同的社会环境下相互影响，表达意见，抒发情感，作出道德判断，发出命令或建议，使用策略确保交际过程等等。大纲中没有介绍关于词汇和结构的教学方法，也没有关于如何对学生进行评估的信息。

2002 年又有三个大纲出版：《高等学校外国留学生汉语教学大纲—短期强化》；《高等学校外国留学生汉语教学大纲—长期进修》和《高等学校留学生汉语专业教学大纲》。第一个大纲对课程少于 6 个月（4，8 和 20 周）的对外汉语教学进行规定；第二个大纲对学生在中国学习一至两年的汉语教学进行规定，但不需要遵循规定的模式；第三个建立了汉语专业留学生本科的教学大纲。这三个大纲有类似的结构，它们都描述了培养对象，培训目标，教学内容，以学时、周、学期或学年来分的规划，教学的基本原则，以及达到某一级语言水平的必须要求。强化或深入的课程分为三个级别（初级，中级，高级），并各自又细分级别。这种水平的分级与 2010 年前 HSK 相似，这在下一节中我们将看到。对比三个大纲，可以发现更加专注实用和具体任务的是比较密集的大纲或短期课程的大纲。这里面包括详细列明每个阶段主要学习和掌握的任务和交际情境的表格。描述的科目都与每一项语言技能对应，使用手册的标题与课程的名称对应。在每个大纲结尾都附有一定的研究内容，该项研究结果使教学大纲得以设计和发布。

随着孔子学院在五大洲的建立和汉语教学不仅在大学而且在小学、中学和私人学校的开展，汉语教学正在经历着变化并产生新的变化。鉴于这些事实，国家汉办于 2007 年出版了《外语学习者汉语能力标准》，并在 2008 年

出版了《汉语教学通用国际大纲》。在这两个大纲的编制过程中，有在国内国外开展汉语教学工作的老师参与，值得注意的是，他们中的小部分具有外国血统。

通用大纲在设计时考虑到了外语教学的大纲和方案，以及不同国家（美国、法国、德国、泰国、日本、加拿大和英国）的汉语教学情况。本大纲的重点是语言技能的获得，并认为有四个组成部分来帮助获得它们：语言知识、文化知识、策略的发展和语言的不同技能。大纲在《外语学习者汉语能力标准》中介绍了技能的获得五个级别。

应该指出的是，这个大纲用中文和英文双语出版。中文部分有 8 个附录，英文只有 5 个附录，两者都包括编写大纲引用的书目。关于附录，我们要指出的是，前五个都是相同的内容：外语学习的主题和范围，按照学科和学习领域分的词汇和结构，对中国文化的学习目标和主题，活动例子和任务，语法结构。附录 6, 7, 8 只有中文，包含了一个汉语发音的表格，一个有八百个中文常用字的列表和一个 1500 常用词组的列表。

这个大纲发布后出版的教材都是以该大纲的原则和指导为基础的。大纲的第一个附录其内容是为了引导教师和教材的作者选取及确定教学主题，并给他们一些指导意见，如何根据学生的具体需求和学习水平来完成教学。关于大纲目标的内容，我们将在本章下一节详细描述。

2010 年中国国家汉办分级出版了《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》(GF0015-2010 年)和《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分—国家标准·应用解读本》。两者作为《汉语国际教育通用大纲》的补充。

这两个大纲是音节、汉字和词语的分级列表。这两个出版物的基础是出版于 1992 年的《汉语水平词汇与汉字等级大纲》，在此基础上这两个新大纲的作者进行了扩大和修订，以适应这种语言教学不断变化的需求。为了完成这一新的对音节、字符和单词的分类，大纲以很多不同来源的材料作为基础：直到 2007 年发布的大纲、《现代汉语词典》（第五版）、来自各个领域的知

识、包括新技术的文件等等。这些具体的来源信息可以查询大纲的前两页和引用文献。

这两个大纲都没有像新 HSK 口语部分一样将汉语水平分三个级别（参见第三章，2.2）。根据这两个大纲的分类，初级水平结束时必须掌握 608 个音节的发音并认识 900 个字和 2245 个词语；中级水平结束时要掌握 908 个音节的发音并认识大约 1800 个字符和差不多 5456 个词语；高级水平结束时掌握约 1071 个音节的发音和约 2700 个字符，10000 个词语。这些数字与新 HSK 的目标是一致的。

总结本节，我们可以得出结论，在 2007 年之前发布的大纲与在此之后发布的大纲之间的主要区别在于，前者专注于教的过程和纯粹的语言知识，而后者更侧重于学的过程，目标也不仅是获得语言技能，而是获得更多的全面性的知识，如文化和跨文化交际的发展策略和语言技能。2007 年之后的大纲与《欧洲语言共同参考框架》有更多的共同之处。

2.1 目标与内容

在本节中，我们列出对外汉语每个级别课程的总体目标。在下一章中，我们将专注于阅读的具体目标。要描述的基础课程的目标和内容主要根据《对外汉语教学初级阶段课程规范》（王钟华，1999）和《对外汉语教学中高级阶段课程规范》（陈天顺，1999），以及从 2007 年起出版的《国际汉语能力标准》（2007），《国际汉语教学通用课程大纲》（2008）。

这种选择有多方面的原因。前两个课程规范详尽地列出了对外汉语的教学内容和目标，虽然在 2008 年又出版了新大纲，但是对于对外汉语的过渡时期来说这两个大纲还是很到位的。后两个为新教材和新 HSK 的设计提供了一个框架。此外，后两个大纲的内容和目标接近当时西班牙规定的外语教学及翻译等级的汉语教学。

这四个大纲的主要目的是建立一个指导世界各地汉语教学的框架，并帮助进行规划、设计和根据不同水平选择组织内容。这些大纲的另一目的是建立一个基础，来提供有关汉语教育的资源，以辅助这门语言的未来推广。最

最终的目标是展示多种多样的内容以发展自然而有效地使用汉语的必要技能。

以发展技能为目标的方式只在 2008 年发布的大纲中出现。

要发展使用汉语的这些技能，大纲列出了五个层次的内容，不仅包含语言知识，还包含语言学习中的情感成分、学习策略、语言技能、文化知识。大纲指出，分开掌握这些内容不能学习和掌握汉语，只有将它们相互关联起来才可以。因此，大纲中指出追求学生的全面培训和发展的能力，在一个多元文化的环境中使用语言的能力。

大纲内容分为四大块，它们之间相互关联相互作用。第一块对应的是语言技能，其中包括语音意识、词汇、语法、功能和话语。第二块包括文化知识和跨文化的知识。第三块是与发展学习策略、情感、交际和跨学科、多元化资源的使用相关。第四块是指语言的四种语言技能。

在中国的汉语教学仍是分开教授语言技能。每个技能对应学习计划的一个课程，无论是对外汉语专业的长期课程或短期强化课程。大多数语言知识是在普通中文课上教授的，以前这叫精读课，现在是综合课。而各种策略的发展则涉及所有课程，就如文化知识的获取一样。在中级和高级课程中，会设置专门的中国文化课。

a) 目标

我们选择描述的目标结构是根据《国际汉语教学通用课程大纲》（2008），我们谈到目标时将继续遵循该大纲的教学模式。这些目标与上述四大板块——语言技能、文化知识、策略和语言技能互相关联。

初级水平的总体目标是了解在日常生活中使用的简单结构和词汇；重复、背诵和准确地组词或句子；掌握基本的中国文化知识，提高对文化差异的认识；提高对汉语的兴趣，并开始制定沟通、跨学科和资源使用策略的计划。

二级水平的总体目标是了解与日常生活环境相关的材料，以及个人家庭记录情况；能在这些问题上交换意见，并使用简单的词汇和结构进行描述；掌握中国文化的基本知识，并注意到文化的多元性；提高对汉语的兴趣和学生使用汉语的自信心；了解沟通策略，跨学科和资源的使用。

三级水平的总体目标是了解个人日常生活环境和工作场所的相关内容，在这些环境中能够使用更复杂的语法结构沟通，撰写短文；了解中国文化，意识到多元文化的问题；准确使用汉语并对汉语表达表现出兴趣；有使用资源、使用策略、交际或跨学科的知识。

四级水平的目标是理解各学科论文的主题，把概述信息与具体信息区别开来；连贯地谈论不同的主题；描述过去的情况，表达意见、解释和论据；造出正确的学生熟悉主题的句子，撰写简单的文章；已经获得总体的中国文化的知识；并能够使用不同的策略，以确保了解和沟通的顺畅。

五级水平的总体目标是理解多种类型的包括专业的文件，能够区分一般信息与特定信息，具有总结并分析这些信息的能力；能以自然、流畅、合适的方式参与所有主题的普通或专业的交际；对汉语表现出极大的兴趣并准确使用；掌握所有的各种策略，并透彻了解中国文化及不同文化的特点。

b) 内容

在 2008 年出版的课程内容包括以下内容：

- 语言内容：语音，文字和词汇，语法，句子结构，主题，话语类型和结构。
- 语言技能：一般和具体的（口头和书面理解、口头和书面表达）。
- 策略内容：情感策略，交际策略，跨学科的策略，学习和利用资源的策略。
- 文化内容：综合内容，跨文化内容，全球意识和文化意识。

在 2008 年以前公布的大纲中，上述内容的介绍对应不同的语言技能。

然后，我们将对五个水平的内容做一个总结。我们将主要侧重于文化内容和策略内容，因为，在阅读翻译的教学中文化内容和策略内容非常重要。

关于语言内容，从拼音的识别和使用、笔画的识别和掌握以及部首和它们被写入的顺序开始。词汇和语法结构以循序渐进的方式教授，具体内容跟教授的主题有关。这些主题包括：个人信息，情感和态度，社会交往，日常生活，学习生活，工作，生活，家庭，休闲活动，节假日，健康与体育，习

俗和禁忌，旅游，交通，语言，文化，价值观，艺术和文学，政治，历史，地理，科学和技术，全球化和环境，未来的计划，时事，教育，动物，植物和自然现象。初级阶段的学习涉及到学生的切身环境问题，后面的阶段则涉及更抽象的主题，需要论证观点和交换意见。在初级阶段，所有需要的只是叙述或描述事件、人物或物体。

对于文化内容，初级阶段包括作为口语理解和口语表达补充方式的中国的礼仪和中国星座及其象征意义。

2.2 评估：HSK

诚如我们在先前章节所看到的，对外汉语教学从九十年代起急速转变，全球学习汉语人数不断增长，有鉴于不同国家、年纪的汉语学习者不断上升的需求，汉办在 2010 年订定了新的考试用以评估外国学生学习汉语的情况。

汉办所举办及评鉴的测验是国际上唯一被认定的标准化工具，藉此评估母语非汉语人士的汉语语言能力。目前有三种测验：HSK (汉语水平考试)，YCT (新中小学汉语考试)以及 BCT (商务汉语考试)。

HSK 检测外籍成人学生以及母语非汉语的中国少数民族成员的语言能力。

YCT 检测母语非汉语的中小学生在及日常生活的汉语能力。总共分四级，取得第四级标准的学生应该认识约 600 生词，YCT 四级测验相当于 HSK 三级与《欧洲语言共同参考框架 (CEFR)》B1 的水平。

BCT 系经贸商务汉语能力的标准化测验，包含了两种独立的测验：一为听力及阅读的理解测验，二为口语及写作的表达。该测验分五种不同水平，对应于母语非汉语人士的国际汉语能力标准的分级。到了该测验的第五级，学生们应该拥有 2500 至 5000 个词汇量，并且能满足商务活动的汉语交际需求。

在本章节，我们以 HSK 为主题，因为这是针对成人以及全球学习汉语的大学生的测验，与我们的论文和阅读教学有关，我们把焦点聚集在阅读测验的章节上。

我们以汉办在其官方网所公布的资料、张凯 (2006) 与刘珣 (1997) 以及汉办所出版的 HSK 考试大纲 (2009,2010) 作为我们论述及分析这项考试的基础。

汉语水平考试 HSK 已有 28 年的历史，1984 年成立了 HSK 汉语水平考试研究小组，该小组的负责人为刘英林，小组的研究目的是为了制定考试的模式、主要特性、目标及用途，同时也需要决定及系统化考试的内容及结构，换而言之，以便未来若有需要修订时有所依据。在 1985 年 6 月有 300 名学生首次参加了部分考试，1986 年至 1989 年间，HSK 研究小组分析了若干用以评估语言知识与试题形态的方式，1988 年订立了考试试题模板与评分标准，1989 年 3 月在北京语言学院(现今北京语言大学)设立了汉语水平考试中心，1990 年该领域的专家审定了 HSK 汉语水平考试（初中等），1993 年 HSK 汉语水平考试（高等）通过了审定，1997 年 HSK（基础）通过了审定。在 2005 年有 120 个国家举行了 HSK 考试，2010 年起开始在所有等级的考试中施行新汉语水平考试 HSK，在 2009 年仅有 HSK 一级与 HSK 二级采用新汉语水平考试 HSK。

关于 HSK 的特点，我们将其分为两个时期来论述，一为 1984 年至 2010 年，二为 2010 年至现今阶段。

a) 从 1984 年至 2010 年

1984 年至 2010 年间，HSK 一共分为三个不同等级：基础、初中等及高等并以此分为 11 个级别，在基础等级里分第一级、第二级、第三级；在初中等级里分了第三级到第八级；在高等等级里分了第九级到第十一级。总分计算标准在基础等级里，总分为 0 到 300 分；在初中等级里，总分为 0 到 400 分；在高级等级里，总分为 0 到 500 分。在基础考试里至少必须达到 100 分方可取得证书；在初中级考试里至少必须达到 152 分方可取得证书；在高等考试里必须达到 220 分方可取得证书。

下列表格为汉语水平考试 HSK 的等第级别、相对应习得生字与词汇量以及所获得相对应的《汉语水平证书》。

等第	分数等级	总分	词汇与汉字数量 (概略数量)	证书等级
HSK(基础)	1	100-154	汉字: 600 词汇: 1000	基础《汉语水平证书》C级
	2	155-209		基础《汉语水平证书》B级
	3	210-300		基础《汉语水平证书》A级
HSK(初中等)	3	152-188	汉字: 1600 词汇: 3000	初等《汉语水平证书》C级
	4	189-225		初等《汉语水平证书》B级
	5	226-262		初等《汉语水平证书》A级
	6	263-299	汉字: 2200 词汇: 5000	中等《汉语水平证书》C级
	7	300-336		中等《汉语水平证书》B级
	8	337-400		中等《汉语水平证书》A级
HSK(高等)	9	280-339	汉字: 2800 词汇: 8000	高等《汉语水平证书》C级
	10	340-399		高等《汉语水平证书》B级
	11	400-500		高等《汉语水平证书》A级

图 7。1984 年至 2010 年汉语水平考试 HSK 水平表

各级 HSK 考试的标准、汉字数、词汇数及语法结构在以下大纲有所叙述:《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(2001),《汉语水平等级标准与语法等级大纲》(1996),《汉语水平考试(基础)、(初中等)、(高等)大纲》(2009)。

汉语基础考试总共分三部分:听力理解、语法结构以及阅读理解。通过 HSK 基础考试的一般要求为:已具备 100-800 学时的汉语学习及认识约 600 个汉字,能满足日常生活交际需求,能理解简单句子以及能够表达简单的意思。在阅读理解部分主要是能够在短篇的故事里、说明文章内找到具体的信息,能够说明文中大略内容,理解文中词汇和句子的含义,这些试题与其他部分的测验一样,都是选择题。在第一部分为填空题,考生需在四个可能选项中选择恰当的答案;第二部分的测验,考生在阅读考题文章后续以作者意图或题旨选答或选出一个句子,与第一部分的测验一样,每题有四个可能选项可供作答。

汉语初中等考试共有四部分:听力理解、语法结构、阅读理解以及综合填空。通过 HSK 初中等考试的一般要求为:已具备 400-2000 学时的汉语学习,

掌握约 2000-2800 个汉字，换言之，约莫掌握了 2000-5000 个词汇；能够在不同的社会、工作及学术语境里进行交际活动，能够了解日常生活及学生所熟悉事物的谈话及文章、能够理解报章杂志、广播、电视的主要题旨。在阅读理解部分分为两部分，第一部分考生必须用同义词取代划线部分；在第二部分，考生在阅读文章后需按作者的态度及意图或文中的词汇含义或词语作答。与 HSK 基础考试一样，HSK 初中等考试的题型为选择题，考生需在在四个可能选项中选出正确的答案。

汉语高等考试共有五部分：听力理解、阅读理解、综合表达、作文以及口语。通过 HSK 高等考试的一般要求为：已具备至少 3000 学时的汉语学习，能满足任何社交或职场语境的汉语交际需求，能理解演讲及篇章题旨并简述、分析题旨，能够依文章不同以合适的语速念诵文章。关于汉语水平高等考试阅读理解部分与前述基础、初中等汉语水平考试一样共分为两部分，在第一部分有四篇各约 700 字且形式、主题各不同的文章，每念完一篇文章需回答三到四个问题，这部分的问题不是选择题而是开放性的问题，这项评估的主要目的是检测考生阅读速度及对文章里所用词汇的理解程度。该阅读理解测验的第二部分的文章约有 500 字，也是主题与形式各异的文章，题型为选择题，用以检测考生是否理解文章主旨、阅读材料的逻辑关系以及判断作者的态度及意图。

b) 从 2010 至现今阶段

新版汉语水平考试 HSK 于 2010 年面向全球，新版 HSK 考试的主要特点是提供六个等级不同的笔试及三个级别不同的口语。根据汉办的介绍，新 HSK 的六级笔试与《欧洲语言共同参考框架(CEFR)》的六个级数相对应。因此，HSK1 级考试可对等于欧洲语言共同参考框架的 A1 程度，HSK2 级考试可对等于欧洲语言共同参考框架的 A2 程度，以此类推，HSK6 级考试相当于欧洲语言共同参考框架的 C2 程度。在本章节我们不讨论欧洲语言共同参考框架，因在为本文第五章第一节关于西班牙翻译培训教育框架里对于欧洲语言共同参考框架有所说明。

新汉语水平考试的六个等级也和汉办在 2007 年所制定的《国际汉语能力标准》有所关联。参加制定能力水平标准化分级的研究小组成员是来自五大洲的大学汉语教师，其中大部分为中籍也有极少部分的外籍教师。该文件的主旨是为学生在交际活动中所应具备的汉语语言能力及知识提供说明。因此制定者们在国际汉语能力标准分级的介绍里，试图参照其他语言的能力分级标准，以沟通能力作为教学及学习过程中的重点，注重学生使用汉语的方式，反映汉语专有的特性。标准首先对语言能力作通盘的描述，之后将语言能力分为口语及写作能力，之后依照语言技能分等：听力理解、口语表达、阅读理解及作文。除此之外，该文件除了纯粹性的语言问题以外，也考虑到了其他会影响沟通过程的因素。这些对在欧洲从事汉语教学的教师有所助益，因为这是第一次触及到欧洲标准，我们在论文第五章会看到还有许多的相关课题尚待完成，以及许多的领域尚待研究。

国际汉语能力标准分为五项能力等级，第一级对应于新 HSK 考试一级，第二级对应于新 HSK 考试二级，第三级对应于新 HSK 考试三级，第四级对应于新 HSK 考试四级，第五级则对应于新 HSK 考试五级与新 HSK 考试六级。

新汉语考试 HSK 一级是针对学习汉语六个月，上课频率为每周 2 到 3 小时掌握了约 150 个词汇以及能用所学语法结构有限度的谈论自己与周遭环境的学生所设计。关于书写能力，能够认得汉字，以及有关个人信息及日常生活情况的短语，此外能够以书写形式回答很简单的问题。

新汉语水平考试 HSK 一级包括两部分：听力测验和阅读测验，关于阅读测验不再是选择题，阅读测验的题型为搭配与图片有关的汉字、搭配问题与答案、填空词汇完成句子。测验总分为 200 分，至少必须取得 120 分才能达到合格标准。

新汉语考试 HSK 二级是针对学习汉语六个月，上课频率为每周 2 到 3 小时掌握了约 300 个词汇的学生。学生必须能够就本身日常生活事物进行简单直接的交流才能达到该标准。考生的阅读能力足以让考生在与日常生活话题相关的篇章里找到凸显的信息。考生能够以简单的词汇回答简单的问题。

与新汉语水平考试 HSK 一级一样，新 HSK 二级考试包括两部分：听力测验和阅读测验。测验的题型有：搭配试题上的句子与图片中的活动、搭配词汇完成句子、依文中信息指出约两行概括的内容是否正确或错误以及搭配问题与答案。测验总分为 200 分，至少必须取得 120 分才能达到合格标准。

新汉语考试 HSK 三级是针对学习汉语一年半，上课频率为每周 2 到 3 小时掌握了约 600 个词汇的学生。在这个级别学生可以理解关于人际及工作方面的交际内容，并且能简单叙述与日常生活相关的主题。在阅读与书写方面必须能够完整提供个人信息、回答简单的问题以及下简单的指示、必须能够阅读与日常生活、工作或学习有关的篇章，并且知道文章内的主旨及特定的信息。

新 HSK 三级考试包括三部分：听力测验、阅读测验和书写测验。从本级测验开始，在听力测验及阅读测验里加入了选择题。阅读测验分为三部分，第一部分为搭配答案与问题，第二部分为句子填空，第三部分依据句子里或两行短文里的信息回答问题。在这些问题里有三个不同的选项，学生必须从中选择正确答案。测验总分为 300 分，至少必须在这三部分中取得 180 分才能达到合格标准。

新汉语考试 HSK 四级是针对学习汉语两年，上课频率为每周 2 到 3 小时的学生。在这个级别学生可以理解关于人际及工作方面的交际内容，除了教学用文章以外还能够阅读简单且真实的文章，能从文章里摘取一般及确切的信息，能够从所读或所听取的语料中做记录，同时也能够描写叙述一般主题并且以简单却结构完整的句子描写过去的经验。

与新 HSK 三级考试一样，HSK 四级考试分三部分：听力测验、阅读测验、及书写。阅读测验分三部分，从 HSK 四级开始不再使用搭配图片及句子与汉字的试题，现在开始评估的是词汇的含义、若干句子里的逻辑关系以及从文章中找出一般及具体的信息，因此试题采用填空题、填选试题所给的词汇、重整句子使其成为有意义的篇章以及阅读 30-120 字的短文回答问题。这些试题都有四个可能的选项，考生须从中选择正确答案。测验总分为 300 分，必须至少取得 180 分才能达到合格标准。

新 HSK 五级考试是针对学习汉语两年以上，掌握约 2500 个词汇的学生。为达到合格标准考生必须能阅读不同类型的文章，其中包含报章新闻及了解电视和广播内容，并且能以适切充分的汉语，在任何语境中表达，同时，必须以适切的、正确的书写叙述叙事及论说类型的文章。

在 HSK 五级考试里也分为三部分：听力、阅读及书写，考试试题与旧版 HSK 高级考试十分相似，所有的考试为选择题，每题都有四个可能的选项。在阅读测验第一部分必须完成四篇各 150 字的文章；第二部分考生需选出较适合文章大意的句子，文章字数约为 100 字，约有十篇；第三部分必须根据文章所提供的具体信息回答问题，约有五篇 400 字的短文。快速的阅读速度及处理信息是正确完成该阅读测验的关键，学生有 45 分钟的作答时间。

新 HSK 六级考试是 HSK 最高等级的考试，对象为掌握约 5000 词汇的考生，考生们能轻松、自然且流利的在任何交际活动中表达，并且能掌握不同的语境，同时可以书写不同类型以及一般或专门主题的文章。

新 HSK 六级考试同样的分三个部分：听力、阅读及书写。所有的考题为选择题。阅读分三部分，第一个部分每个考题有四个句子，必须选出在语法、句型或词汇上使用有语病的选项；第二部分为选词填空；第三部分为阅读文章回答问题。第三部分有五篇最少字数 400 字以上的短文，然而大部分文章都很长。快速的阅读及快速的处理信息是正确完成阅读测验的关键；阅读测验中学生有 50 分钟作答。

在书写测验中，使用阅读项目作为试题工具，首先，考生必须阅读一篇约一千字的文章然后摘写约 400 字的文章摘要。

如同我们在本章节开头所提过的，新汉语水平考试 HSK 口试分为三个等级：初级、中级、高级。初级相当于新 HSK 一级与新 HSK 二级笔试，中级相当于新 HSK 三级与新 HSK 四级笔试，高级相当于新 HSK 五级与新 HSK 六级笔试。考试合格的标准在先前的段落里业已叙述。

新汉语水平考试 HSK 口试（初级）分为三个部分：第一部分必须重复所听到的信息，第二部分为回答问题，第三部分考生需要十分简短的诉说一个主题，

考试时间为 17 分钟，考试总分为 100 分，需正确的回答百分之六十的试题才能达到合格标准，获得相对应的证书。

在此级的考生，为了考试合格需能够理解对话内容及其朗诵语速缓慢，简单描述日常生活的简短谈话；考生能够用简单的语法结构、词汇对已知主题做表达或交换意见。

同样的新汉语水平考试 HSK 口试（中级）分为三个部分：第一部分与 HSK 初级口试一样，必须重复所听到的信息，第二部分考生需要描述两张图片，第三部分为回答问题。学生每题的作答时间为两分钟，考试时间为 14 分钟，考试总分为 100 分，至少需取得 60 分才能达到合格标准。

通过本级测验的考生可以了解一般主题的谈话及演讲，认识文章里所要表达的主要意义，使用简单的语言描述不同的情况。可以用基本的交际技巧进行沟通，除此之外能够恰当的、明确的表达意思，可以描述过去的情境以及简单的讲解交代事物。

同样的新汉语水平考试 HSK 口试（高级）分为三个部分：第一部分考生必须重复所听到的信息；第二部分考生需要大声的朗诵一篇文章；第三部分考生回答两个问题。学生每题作答的时间为两分半，考试时间为 24 分钟，与前述两个级别一样，本级测验总分为 100 分，取得 60 分可达到合格标准。

为了达到合格标准，考生须大声朗读文章，并依文章调整语速、语气，能够知晓在正式或非正式的交际语料里自然的、轻松的及流利的表达自己，并且在关于具体或抽象的叙事文、描述文中运用合适、正确的方法发音朗读。从 2009 年出版的对外汉语教科书是针对新汉语水平考试 HSK 所设计，其内容题目与新汉语水平考试所用的形式相同。如同我们在第五章将见到的，在西班牙学习翻译的学生，结业时所习有的汉语学时，可以报考 HSK 四级或 HSK 五级与 HSK 中级口试。

我们以新汉语水平考试笔试、新汉语水平考试口试、国际汉语能力标准及欧洲语言共同参考框架(CEF)与每级所认识的词汇量相互对应，作一小结。

HSK 笔试	HSK 口试	国际汉语能力标准	欧洲语言共同参考框架 (CEF)	词汇量
HSK (一级)	HSK (初级)	一级	A1	150
HSK (二级)		二级	A2	500
HSK (三级)	HSK (中级)	三级	B1	600
HSK (四级)		四级	B2	1200
HSK (五级)	HSK (高级)	五级	C1	2500
HSK (六级)			C2	Mínimo 5000

图 8。HSK 对应表

3. 对外汉语综合材料的描述及分析

目前汉语教师可以使用的教科书种类繁多，这些教材是多年的教学经验和研究成果的总结。虽然二十一世纪的第一个十年中国已经开始为特定目的而出版汉语教材，但大部分都是针对母语为非西班牙语的学生，并且是用于一般汉语教学的书籍，没有专门为母语为西班牙语的翻译专业的学生编写的汉语教材。

本节的目的是提出一个针对从上世纪 50 年代以来直到今天出版的对外汉语教科书的研究，以及开展一个关于现在教学者所拥有的材料如何适应我们所处的教育环境的讨论。

3.1 研究的目标

这项研究的目的是收集和分析中国汉语教师借以开展工作的汉语教科书，研究导致其发展的各种因素之间的关系，从而评估最应该投入的最适合教育环境的是什么材料，材料是否需要以及接受程度如何。

本研究主要有两部分。本章介绍的是第一部分，分析对外汉语所使用的材料。接下来第四章介绍第二部分，专注于专为阅读理解教学的材料，因为我们相信，书面文本的理解是翻译的基本技能的培训，并且需要专门的方法和材料。

3.2 语料库的选择和数据分析工具

因为不可能分析和描述市场上所有的对外汉语教科书，所以我们选择了 25 本（见附录），其中包括在中国、美国、新加坡和西班牙出版的包含此材料的汉语手册。在选定的 25 个标题中有些被分为几卷，尽管我们所有章节都经过分析，但附录引用只出现其中之一。这个选择是考虑了中国大学里教授外国学生汉语最广泛使用的教科书，中国规定的对外汉语语音分析的材料，巴塞罗那自治大学翻译学院教对外汉语使用的教材，以及至今为止在西班牙出版的汉语教材。

这 25 本教材通过各种写作、口语和听力的特定目的方法来教中国语言和一般的文化。其中有些教材包含所有的语言技巧，反之，有一些只教授其中一部分内容。

这些材料的时间跨度有 60 年，从 1950 年刚开始在中国开设对外汉语，直到 2010 年我们结束整个语料搜集过程。所有要分析的材料以 10 年为一组。作为分析的工具，我们利用该模型表如下（图 1），并已设计考虑到以下因素：

表格序号	
书名	
作者	
出版年份及地点	
编辑	
补充材料	
语言理论	
技巧	
方法	
评价	

图9。数据收集表

表格序号，作者的名字和书名仅仅是具体的数据，没有进行统计分析。

以下数据考虑进统计分析：

- a) 作者的来历。
- b) 书籍出版日期、地点以及出版商。
- c) 书籍的补充材料、完善手册内容的学生用书或者用于指导教师和学生如何取得最大效果的材料。
- d) 作者沿用的语言概念是特定的还是引用的。
- e) 他们教导的及手册希望巩固的各方面的汉语技能，虽然传统上认为语言技能是听力、阅读理解、口语和写作，但在本节中，根据从各个不同方面教授汉语的教科书中收集的数据，我们认为应适当补充语法/语言用法写作以及字母的识别和写作。
- f) 作者通过手册提出的外语教学的方法。同语言学理论一样，本节收集的方法某些情况下是教材上明确提到的，而另外一些则是我们推断出的。
- g) 不包含在任何上述几节提到的信息中，但作者认为相关且在教科书目录结构中指定学生应该学习的部分等。

接下来介绍的章节中在排除文件日期的因素后通过统计产品与服务解决方案软件（SPSS）得到结果。整个排除和分析的过程还与社会学家进行了合作。在开始进行分析之前我们已经建立了统计产品与服务解决方案软件（SPSS）的变量属性，每个变量都有定义和一个特定的名称。在我们的研究中都处理为定性变量，只有除了出版日期被认为是一个定量变量。

3.3 数语分析和讨论

就如第三节指出的一样，语料库分析的样本是 25 本书籍，分析的依据是上表中所排列的每个项目的信息。

在分析了书籍作者的数据后，我们看到，72%的教材作者国籍是中国，12%的作者是外国国籍，16%是外籍华人作者（图 10）。

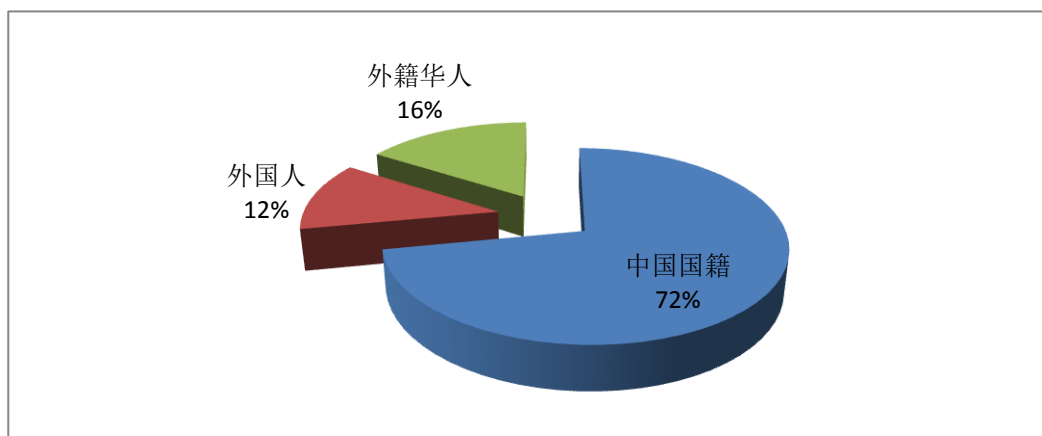


图 10。作者国籍分类

从出版地看，68%的教科书出版地在中国，12%的出版地在西班牙，其他国家有 20%（图 11）。事实上，我们的样本中在西班牙出版的手册数量是穷尽性的（截止到 11 年），不是抽取的代表。在任何情况下，此信息与其他的统计结果不相关。

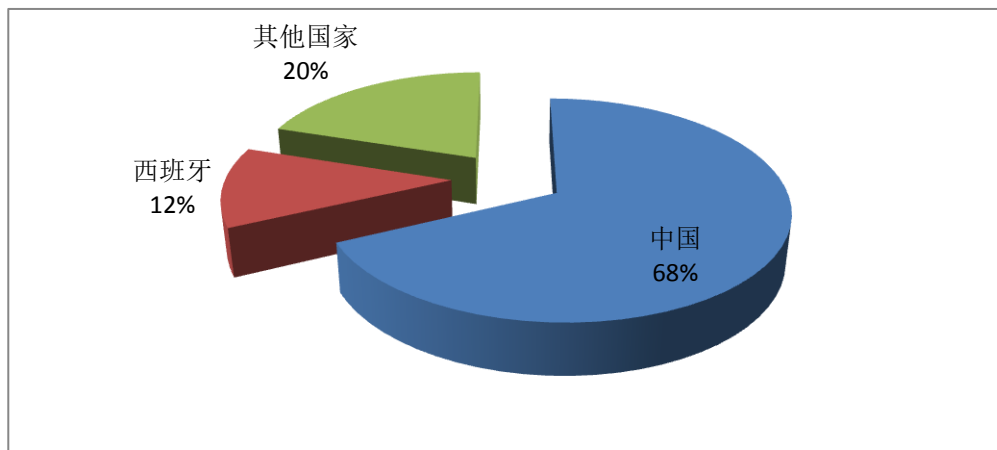


图 11。手册出版地的分类

从出版时间看（图 12），1950 年和 1960 年之间出版的只占 4%，因为此区间只有一本书。在 1961 年和 1970 年之间没有书，使得这个范围内没有代表。1971 年到 1980 年之间也有 4% 的样品有确切的出版日期。在 1981 年和 1990 年，有 24% 的代表。在 1991 年和 2000 年，有 16% 的代表。大部分的样本是在 2001 年至 2010 年最近十年找到的，占总样本的 53%，我们可以看到，绝大部分比例的出版物从 20 世纪 90 年代开始，逐渐增大直到今天。

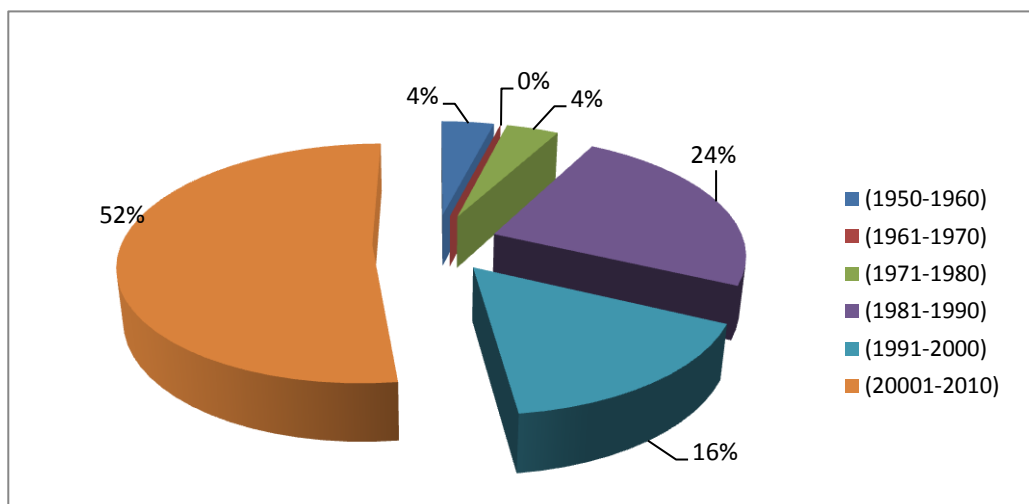


图 12。手册出版时间的分类

从技巧看（图 13），在中国出版的书籍，其中对技巧进行了分别的研究。对技巧以一种综合的方式进行研究的书籍是在中国以外的地方出版的。书中出现得最多的技巧是口语表达。我们发现 25%的手册或书籍都是精读和口语表达方面的，书面表达的占 20%；阅读理解和泛读占 18%；样品中有 4%是关于写作和字母识别的；语法和语言结构的研究是在所有手册上都或多或少有所涉及的技巧。

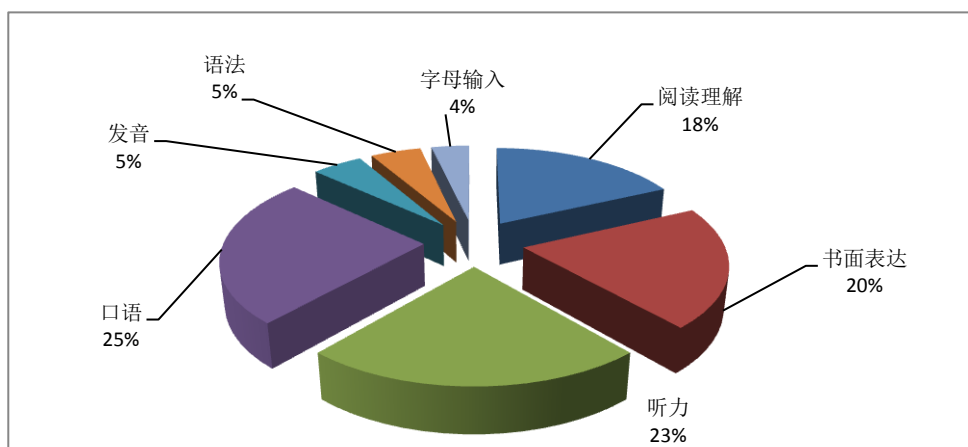


图 13。手册包含的培养技巧

关于补充材料，一本书可以有一个以上类型的材料，因此，下面列出的材料并不相互排斥的（图 14）。86%的手册有一些音频材料支持，12%的有视听材料。只有 12%的样本书籍配有教师用书，其中的 8%是在中国出版。中国出版的书籍都在简介中包含有一个关于每节课应该学什么内容的时间节点的简短指导，这些书的精读都是基础水平；样本书籍有 8%配有拼读课本和阅读课本，样本书籍的 32%配有练习；12%的样本有在线课，样本中仅有 5 本没有包含任何补充材料。

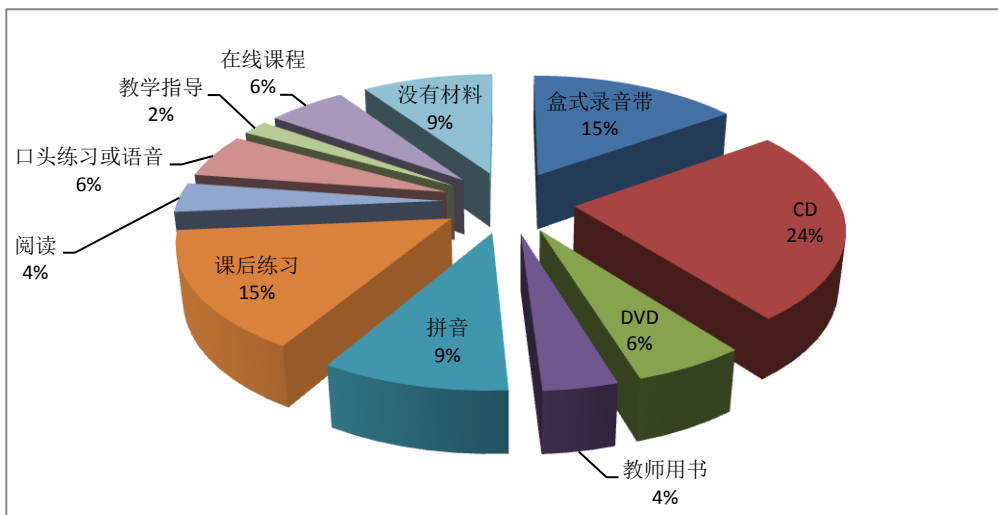


图 14. 补充材料的类型

从语言理论基础看（图 15），所有样本手册的 66%以结构主义为基础，15%以认知主义为基础，15%以建构主义为基础，另外的 4%以一些语言学理论为基础。在 72%的材料中，语言理论基础并不是很明确，在另外剩下的 28%中则是明确的。那些理论基础明确的材料都是在中国以外的地方出版的。

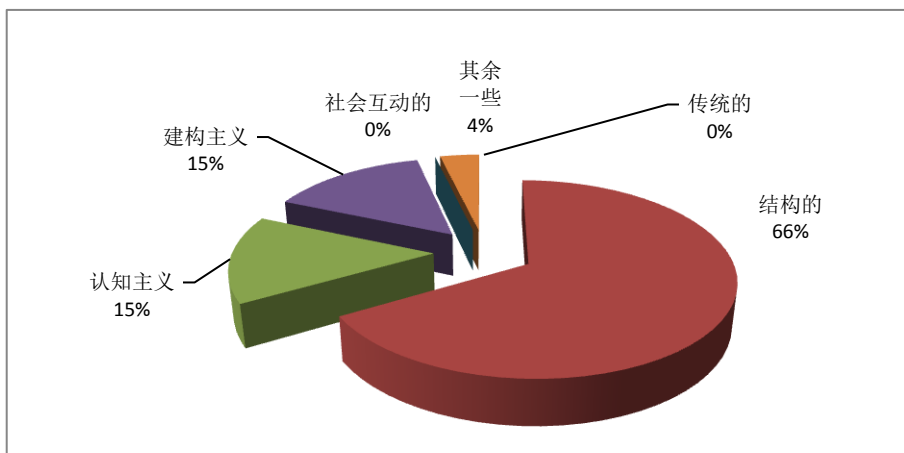


图 15: 语言概念的类型

这些样本教科书所采用的方法（图 16）有 45%的比例是语言音频，有 18%采用语法翻译，有 6%通过完成作业，3%是传统方法，9%是认知的方法，18%的用交流的方法，还有 3%是直接的方法。

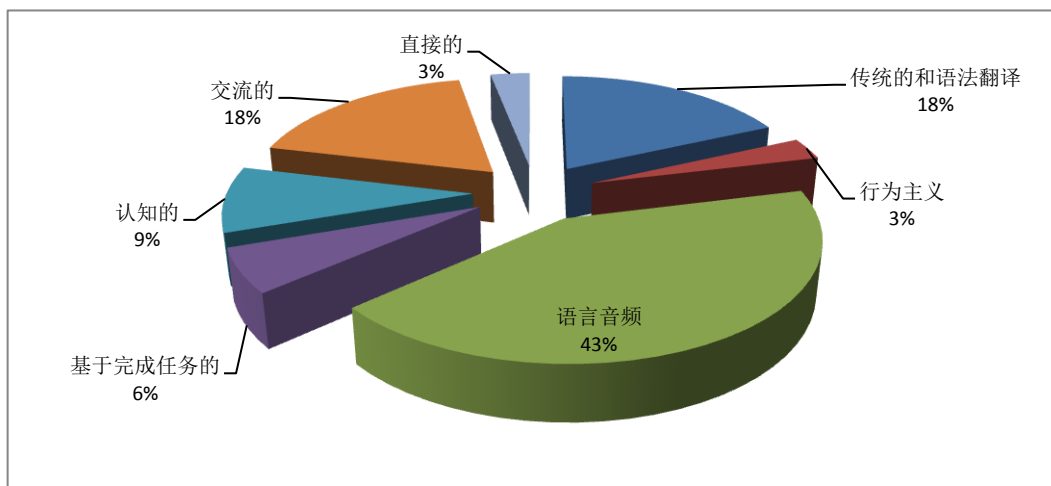


图 16。本手册中使用的教学方法

同语言理论那一章节出现的一样，超过 56% 的手册中的方法是通过我们推断得到，剩下的则在手册的介绍中有所指出。100% 的抽样手册，主要是针对成年人，这其中大部分是大学生。

这些材料的分析结果显示，目前最大比例的汉语教学教科书主要还是在中国出版并且由中国教师开发。在国外出版的教材仍然只占总数很小的比例，也没几个作者是来源跟中国没有关系的外国人。

最开始投入对外汉语教材编著出版的是北京语言大学出版社（前身为北京语言文化研究所或者北京语言文化大学）、北京大学出版社和汉语教学出版社。现在其他出版社如高等教育出版社和外语教学与研究出版社开始出版对外汉语教材。这两个出版社和北京语言大学出版社就出版了为母语为西班牙语的学生学习的教材。最近一本教材是在二十一世纪最近一个十年间出版的。

我们分析的教科书，大多遵循结构主义对语言的认识，教学内容都是从最简单的开始到最复杂的结构，都使用听说法，而且很少出现综合技能教学，而是对各种技能分别进行训练。这与欧洲的教材有很大的区别，那些把各项技能综合到一起的教材都是国外出版的。最近十年中国也开始出版综合性的教科书，但是这些教科书通常都在国外使用。

在中国境外出版的教科书都附有一个教学指导书，通常是教师用书的形式，或者是详细介绍本手册的目标、要学习的技能、手册使用的方法和起草手册的基础理论的介绍。

在西班牙出版的教材参考欧洲共同语言参考标准的指导方针，比在中国出版的书籍更有针对性。

中华人民共和国境外汉语第二外语教材的出版始于九十年代，其目的是为了满足各国学生学习汉语的需要。

关于辅助教材，通常教科书都附有独立于语言技能之外的有声教材。在五十年代至八十年代出版的精读形式教科书如《现代基础汉语手册》或《实用汉语课本》也都附有汉字习字本及练习题本。通过对教科书的分析，我们确认在海外出版的教科书都附有教师用书或教师指引手册，而中国境内出版的教科书绝大部分没有教师用书和教师指引手册，作者一般只在前言里十分简洁地说明教科书的单元架构，此外有些教科书附有练习题解答以供教师及学生参考。

大部分经过分析的教科书偏重于语言结构，也就是关注点十分传统，以语言的内部结构为基础，特别强调语法结构。虽然词汇以及语音也十分重要但语法才是基础。在选择及编排教材内容的时候作者通常不遵循具体的理论，而是从实用及难易度的角度找寻一种实效的方法来选择编排教材。当他们选择语法点的时候会考虑到结构的复杂性、学习的难易度及其用途。学习的复杂程度与结构的复杂性有直接的关系。语法结构是否被纳入教材往往凭作者主观的认识，仅在少数情况下作者会考虑到使用教科书的对象——学生。当教材被编写出来并翻译成其他语言时，只原封不动地翻译了教材中的知识点，却没有考虑到应该依照学生所来自的国家以及所使用的语言适当地作文法解释及文化上的修改。

中国出版的教科书，重视情境或日常生活议题并且顾及沟通，目的是培养学生的口语表达能力。这类教科书所提供的范例及所使用的练习都具有突出的上下文连贯性。语法、词汇等等是从选定的情境里衍生出来的。教材

内容往往考虑其复杂性、学习的难易度及其出现频率，因为同样的情境可以有許多不同的语言表达方式。教材所选择的语境通常包含了具体的操练，例如：看病、购物以及饭店订位等等。关于生词的介绍，中国教科书的通则是紧接在每篇新课文后附上生词表。国外出版的教科书生词表通常放在单元结尾或教科书最后而不是放在每课课文之前或之后。所有在中国出版的及大部分在国外出版以中文作为外语的教科书中的课文生词都考量 HSK 里的字汇使用频率，并随着教科书等级的上升生词的数量也逐渐上升。

在中国出版的教科书虽然按照可以自学的方式编排，却还是以教师为主，其目的是让学生在不同的单元记起特定的内容，因为大家认为如果学生能够将其记忆起来便会知道如何使用它。

经过我们的分析发现国外出版的教科书其重心在学生而非老师，教科书成为学生获取知识的帮手。所学习的内容不仅限于语言结构及文法，而且延伸到社会文化层面。美国及新加坡出版的是一般性的汉语学习手册，着重于各项语言技能的发展并且以对汉语有兴趣的读者作为出版对象。西班牙出版的教科书里《Hanyu-西班牙语学习者版汉语》及《Gracias-谢谢》是针对普通大众所出版的一般语言教科书，《翻译汉语》顾名思义则是针对翻译专业学生或是以中文为专业语文从事东亚研究的学生们。

经过分析我们发现，中国境外出版的教科书作者明确指出语言理论以及所使用的教学法及书本编排的缘由。西班牙出版的教科书偏向于建构主义教学法，美国出版的教科书聚焦于认知教学，但这些教科书也都考虑到功能性及认知性的原则。作者根据这些聚焦点并且考虑到沟通功能及在学习手册情境里的学习需求挑选教科书的内容。以建构主义和认知教学为指导原则的教科书认为学习是螺旋性的，新观念的习得经由复习与所学内容结合构成了学习；以结构主义理论为基础的教科书认为语言学习是线性的，是由新的结构及需要而记下的生词所累积而来的。

在中国所出版的教科书很少会附有详细解释课本目标及内容的教师手册，练习题的解答随书附在学生用书后面供学生想自学的时候使用。在这些教科

书里也很少会出现能够增进其他语言技能的习题。总体而言，课程目标就是把课本教完，而不考虑学生的接受程度。每个部分所投入的时间，如同我们提过的，都经过精确地计算，并在学生用书的介绍里明确指出。而且很常见的情况是教师只用自己仅有的一本教科书，没有教学参考书。

中国出版的教科书及国外出版的教科书最重要的不同在于中国的教科书把语言技能区分开而外国的教科书并非如此。在中国，学生在大学学习一学期或一学年，其课程安排为一周 18 或 20 个小时，根据程度的不同，有 6 或 8 小时的精读、2 小时的写作、4 小时的口语练习、4 小时的听力练习以及 2 到 4 小时的略读或阅读理解课。由于语言技能的传授是分开来教的，教科书也就根据课程的安排分别出版。如果是密集或短期课程，教学安排则是分为略读以及口语练习并且使用能让学生快速上手的教科书。

在西班牙、美国及新加坡的大学里每周汉语授课的时数约为 3 到 5 小时，这样的情况下在教授语言课程时会把所有的语言技能整合起来，因此需要整合性的教材以符合其教学结构。

中国的教科书以精读课本为主，听力课本、阅读理解课本、口语课本及写作课本则尝试强化在精读课本里已经教授的内容，然而不是每次都能达到这样的目的，尤其是口语课本，因为在口语课本里有新的语言结构及生字与精读课本毫无关系。

大部分中国出版的教科书有一项特质，那就是较为简朴并且缺少图片，倘若在某些情况中出现了也是与课文、词汇以及文法解释没有必要性关连的图片。

我们的教育背景是西班牙的大学，有些在开始本科学习之前已经掌握了至少一门外语的学生，想要当翻译而学习汉语的学生，还有那些有限的时间内提升竞争力和技能使他们能够开展活动的人。因为语言教学受欧洲共同语言参考标准的规定，本课程的重点是通过语言表达理解、互动和传播、能使他们提升自己的词汇、语音和语法的活动来培养交际能力。所有这一切都要从具体的活动开始。

我们通过前面的章节发现一个结果：手册使用的基本的认知和结构，大部分主要是针对非讲西语学生设计的。不过，二十世纪最后十年不管是国内还是国外出版的一些汉语教科书都开始发生变化。

从 1981 年出版的西语版现代基础汉语手册直到八年前，仅仅出版了使用英语、法语、韩语或其他语言文字和文化进行语法解释的汉语教材，而没有西班牙语。目前，前面的章节提到的中国出版商在和一些外国出版商出版了一些西班牙语版的汉语手册。但是，只把解释翻译过来是不够的，更重要的是让讲西班牙语的学生能够接受书上的内容。

有些作者已经认识到学习者接受内容是非常重要的，因此从 2004 年开始市场上出现了针对讲西班牙语学习者的教材——《今日汉语》(Liu, 2003)，《新版汉语教材（西班牙语版）》(Li, 2008)，《Gracias- 谢谢》(Mata, 2009) 或《Hanyu- 西班牙语学习者版汉语》(Costa, 2004)——所有这些书都是服务于一般的汉语教学而不能服务于特定目的的汉语教学。

汉语翻译的教学属于特定目的汉语教学的范围。汉语对学生来说都是第二外语或者第三外语。教学目标是为了让学生在第一周期的学习中掌握必要的语言能力来面对整个第二周期的直接翻译(Civera, 1996)。我们只找到了一本这样特定目的的教材——《翻译汉语》(Casas et al., 2007)。北京语言大学出版社从 2001 年开始为外国人出版了英语、日语、韩语的反向翻译的教材，但没有出版培训翻译人才方面的教材。

在这些简要介绍之后，我们知道教学时选择教科书可以有以下几种情况：有一个可能性是不选择任何现成已出版的教材，而是自己制作适合我们教学组织需求的教材。这种方式会比较理想，因为我们会得到我们需要的东西，但是也可能实施起来比较不切实际，因为需要大量的时间做大量的工作。另一种教科书我们认为是更好的选择，它可以很好地调整我们的教学/学习过程，并且用能够实现我们目标的补充材料来完善这个过程。我们建议选择一本集成了所有技能的书，这样第一个周期结束时学生可以达到能用汉语积极开展日常生活所有情境的水平。90 年代国外开始出版，2000 年中国也开始出版，

因为尽管在某些方面还有不同，但它的理论基础和方法开始更贴近我们的教育体系，还通过其他补充材料加强学习早期的阅读理解。需要注意的是，翻译专业的学生三年级必须开始直接翻译，为了达到这一能力，教师应该在一二年级时为他们打好成为好的阅读者的基础，并教给他们能帮助他们阅读和理解用实用汉语编写的文章的阅读技能和阅读策略。

4. 总结

在本章我们陈述了在中国与西班牙的汉语教学情况，我们描述了界定高等教育及公私立学术中心汉语教学的课程计划，我们也说明了世界普遍使用的检测汉语水平的工具——HSK 测验，我们谈论并分析了以汉语为外语学习的教科书。

直至不久之前，在西班牙所使的用汉语教学基础仍然是与中国一致的：使用中国所出版的书，大部分的汉语教师来自中国。这意味着语言理论、学习观念、教学方法以及教科书没有调整成适合母语为西班牙语学习者的教材。如同我们先前在教科书分析中所看到的，除了在 1981 年所出版的《现代基础汉语手册》以外，一直到九十年代尚未出版其他适用于母语为西班牙语学习者的教材。而新出版的教材，仅将文法及词汇部分翻译成西班牙语，却没有针对西班牙语裔学生的需要在内容及教学方法上作适度的修改。我们所做的教材分析在本章将作为中文为外语的阅读教学-学习教材分析的框架。

第四章 对外汉语阅读教学法

中国的阅读教学与推广关系十分密切。从新中国成立后，政府采取措施，提升国民文化水平，其中一项就是阅读推广。这促使了阅读教学研究的发展，起先研究面向中国学生的阅读教学，而后，随着外籍人士对汉语的兴趣增加进而开始研究对外汉语的阅读教学。

这一章我们先回顾在中国阅读思考及推广的研究历史。接着我们聚焦于中国的母语阅读及对外汉语的阅读教学，最后，我们再分析这些目标及方法是如何在课程大纲及培养阅读能力的教科书里反映出来。

1. 阅读的思考与研究

如果没有中国五千年历史及三千年经典阅读的历史熏陶，当代中国阅读不复存在。（曾祥芹，1999）阅读研究最早奠基于孔子，孔子早在他的时代便将阅读的过程系统化，他认为阅读是能够最高程度理解知识、文化及社会的工具。自孔子以降，中国历代无不关心阅读。

中国当代阅读研究始于上世纪七十年代，大学之门重开对其有一定的助益。这项研究与推广阅读的目标有十分明确的关系，尤其在初期曾受到外国研究的影响。八十年代海外已将阅读当做一门显学，在教育及心理学界对其都有所研究。二战后阅读研究迅速地在欧洲、美洲与日本发展。从1981年起在中国出版了包括 Maugham, Fadimah, Schopenhaur, Adler 与 Van Dores 的研究结论的书籍。

由于很难直接参考初期阅读研究学者的作品，这让统计整理其贡献的工作难以顺利实施。韩雪屏 (2000)将当代阅读研究分为三个阶段：

a) 从七十年代末期至八十年代中期

这个阶段出版了关于母语阅读及发展技巧的相关书籍。这些书籍的目的是为了增进阅读及说明阅读的优点；提供阅读方法及从阅读中习得的技巧；列举经典文章及提供海外关于该内容的理论及研究。

b) 从八十年代中期到八十年代末期

探究研究方法以及技巧发展，对阅读学科进行反思。在这十年间，阅读研究

开始受到其他学科的影响如：社会学、艺术、心理学及生理学。如：社会学、艺术、心理学及生理学。这表示理解文章的过程不仅影响语言层面，也影响到了社会、心理及生理层面。

“阅读学”一词开始被使用，是这十年间非常重要的一个事件，换言之阅读开始被当做一门学术学科，成为正式的研究领域，可以发展出相关理论，中国的阅读研究在这十年间奠基。

c) 从九十年代到现阶段

与汉语对外发展的研究相同，这十年是多产的年代，也出现了关于阅读许多方面的书籍：搜集重要著作与作家的导引、说明如何阅读的书籍以及该学科的专业书籍。

从 2000 年开始，除了母语阅读研究以外，也开始了对外汉语的阅读研究并且开始发表文章出版书籍，以说明外国人在汉语阅读上所遇到的困难。这些文献对于论文的完成十分的重要，因为我们认为它奠定了阅读教学的研究基础，在本论文后附的参考书目里能够找到这些文献的资料。

我们想强调的是，迄今完成的研究结果，在规范母语阅读教学及对外汉语阅读教学的课程大纲、相关教科书及评价学生阅读理解力的评估工具三方面均有反映。

韩雪屏(2000) 认为中国阅读研究一开始就把重心放在五个领域上：a) 构建及更新框架，设定研究范围，确立研究方法，使阅读研究成为独立学科；b) 制定有助于研究的技术；c) 关于幼年、青少年及成年不同阶段其阅读技巧习得之阅读研究发展；d) 有益于推广阅读工具的创造：文化活动、图书馆的建造及拉近阅读与群众距离的创作；e) 中国的阅读历史。

在中国引领阅读研究的官方负责单位有中国文章学研究会、中国阅读学研究会、阅读研究中心、中国图书评论学会以及中国图书馆学会。

a) 中国文章学研究会：创立于 1983 年，其目标为提供中国文学研究的园地、促进该领域专家的合作以完成严谨的研究、促成与海外专家的合作、为大学中心研制教科书、出版学术杂志《文章学》且面向专家阅读群同时也面向普遍读者推荐文学作品。

- b) 中国阅读学研究会：创立于 1991 年，为该学科研究组织中国写作学会之成员，其主要目标为提供有素质的阅读研究以及拉近阅读与中国国民的距离。为此完成了下列工作：设计推广阅读的活动、规范在不同阶段的阅读教学、促进母语阅读及对外汉语阅读专家的合作、订定研究基础纲领以及对其进行更新以及推广阅读刊物的创作。
- c) 阅读研究中心：创立于 1988 年，为全国中学语文教学研究会的成员，其目标为结合全国所有汉语教师，以推广阅读研究及实验，敦促中学阅读教学的改革并且协助提升该阶段中学生的阅读水平。
- d) 中国图书评论学会：创立于 1989 年，是一所评鉴出版机构工作及出版刊物相关研究品质的单位。
- e) 中国图书馆学会：创立于 1979 年，致力于图书馆工作的标准化以保证文献的保存及阅览。

看过中国不同时期的阅读研究、其主要目的以及规范这项研究的负责机构之后，在下一节我们将探讨在中国的阅读教学。

2. 阅读教学在中国

和阅读研究的例子一样，阅读教学的其中一项首要任务就是提升教育水平及文化水平(韩雪屏, 2000)。其措施共分两个阶段，第一阶段于五十年代开始，其中包含了一项五年计划的设计，该计划修改了教育体系、与用来教育新中国第一代学生的科目与教学方法。从 1977 年开始随着高考制度重新启动，遂开始在青少年间推广阅读。第二阶段从八十年代初期伴随着有益阅读活动的氛围开始算起，例如在 1982 年在上海的一些政府机构组织了有关阅读的活动并且设立了一个委员会，其主要目的是引领市内读者，出版一系列的书籍用以当做推广阅读活动的一部分(《上海市振兴中华文化读书活动推荐书目》)。在 1983 年，依照上海范例，制定了一个全国的五年计划，第一年有 29 个省份参加，到了 1984 年新的活动在三千万人的参与下完成，此外全国很多单位开始成立研究小组致力于阅读推荐及阅读研究。在接下来的十年间全国的阅读协会，通过竞赛或在工作团体里设图书阅览室的方式，持续巩固中小学阅读，如上海或江苏的家庭阅读竞赛，或上海部队阅览室的设立。

为了提升人民教育水平及推广阅读，中小学的汉语课做了一系列的变更。其中有一项改变与阅读有直接的关联，这也意味着放弃了对传统文章的选择，并在大纲里加入了现代作品及篇章用以帮助学生的阅读理解。这项改变与中国文章研究及其类型有紧密的关联。

2.1 汉语母语阅读教学

与西班牙一样，阅读学习的实践在中小学教育阶段。依照教育标准，当学生结束中学学习时，应能成为专家读者。

小学阶段(从六到十一岁)的语言教学目标如下:掌握拼音、认识 3000 个最常用的汉字并且会写会念并至少理解 2500 个字的含义、能够正确使用原子笔及毛笔;会使用字典，掌握两种查词的方法，拼音法和笔画法、获得阅读的兴趣，阅读并理解文本内容、能流利的讲普通话，并能大声的用正确的语音语调朗读文章、掌握阅读速度，尤其是在默读中、背 150 篇小短文或课文片段、用合适的表达方式来写文章，汉字书写正确并且会使用阅读室及图书馆。

识字是先于文本理解学习的，在课程中会确定每个周期学习汉字的数量。而一个优秀读者其阅读理解力的判定也是先从他所认识汉字的数量开始的。“如果一个人掌握 560 个最常用的汉字，常使用的 807 个汉字，和偶尔使用的 1033 个汉字，共认识大约 2400 个汉字，那就能理解普通主题的，白话文中的 99%的内容。”(张熊, 2000:25).

在小学初期教育与阅读技巧有关的工作是识字与阅读理解:教学生 1800 个汉字，不过仅需会写其中的 1200 个，掌握基本的部首及笔画顺序，使用字典教学及理解与日常生活有关的用语的含义，练习默读:旨在对文章内容进行思考，并且习得足够的视觉技巧而不借助其他工具如手指，同时也练习大声朗读，以期习得正确的声调及表达方式。最终目标是理解改编给儿童阅读的文章、背诵三十首诗歌及认识文本中所使用的标点符号与其用途。

跟前一个阶段一样，小学中年级仍然是认识汉字及阅读理解，在本时期的目标是:从不同文章里认识 2500 个汉字及其用法，会写约 2000 个汉字，会在字典里运用拼音及笔画顺序找寻资料，在学习过的文章内容里找寻关联。

会持续练习默读，以便于思考课文及提高阅读速度，以及大声朗读，以获得适当的表达方式和语调。最终目的还是理解改编的课文及默背诗歌三十首。

在小学高年级则延续识字与阅读理解的工作，小学毕业时学生应该认识与书写 3000 个汉字，能理解及念出 2500 个汉字。关于阅读理解的部分借由默读练习来阅读及理解改编课文。

关于初中义务教育及高中教育的阅读教学目标，其注重阅读理解胜于生字的习得。依旧练习大声朗读及默读。建议使用约 500 字的短文作为阅读课文。阅读课文完毕后，学生必须能够说明内容并且描述主旨。同样必须能够在课文或句子中分析词汇的运用及功能。在这阶段，需要阅读、背诵、吟咏古文⁴，以便能够更近一步理解古文，能够使用现代汉语翻译古文。另外的目标是习惯阅读报刊文章，养成阅览报刊文章及翻译文章的习惯。

在高中三年，阅读教学仅偏重于一般文章及专门文章的理解。其目标为理解文章，整理并了解题旨，复习语法结构的运用及特殊词的用法；将古文译成现代汉语，加强工具书的使用，以提升阅读理解能力并且每学期阅读两本中国文学名著。

在开始谈论对外汉语阅读教学之前，我们认为汉语母语阅读教学是很重要的，因为其理论及基础为对外汉语阅读教学提供了研究根基。

2.2 对外汉语阅读教学

对外汉语阅读教学的主要工作 (江新, 2008; 孟繁杰, 2006; 彭志平, 2007; 张金桥, 2008; 周小兵, 2005, 2008) 与本论文第一、二章所介绍的基础理论及教学模式是一致的。

由于其各级所练习的题型与 HSK 章节所谈论的内容及该章第三节所谈论的教科书一致，在本节我们不谈论阅读教学的练习。

在本章节我们聚焦于对外汉语阅读教学目标及内容的叙述，该叙述系根据《国际汉语教学通用课程大纲》(2008) 及《对外汉语教学初级阶段课程规范》(王钟华, 1999) 与《对外汉语教学中高阶课程规范》(陈田顺, 1999) 而来。

⁴ 在课程大纲里的一项附件中列了必须学习的古典篇章列表。

根据汉办（2007）制定的最新分级，我们把目标及内容分五个级别说明。根据前述说明，第一级与二级和初级相符，第三与第四级和中级相符，最后一个层级，高级，也就是第五级和新版 HSK 的六级相符合。

初级目标包含了认识拼音、数字、打招呼及人物介绍用语。关于阅读理解的部分，学生们应该能透过图片及相片阅读简单的文章及标志。

第二级的目标是能够认识拼音及句子与短文里的常用汉字。在该层级里所采用的课文有对话、标记、图、表格及列表。关于信息的理解，则期望学生能认识其中的一般信息并能截取确切信息。

为达到这两个层级的目标，阅读课程分成三个部分：发音教学及认识汉字教学、课文中出现的语法结构教学以及阅读教学。

完成了这两个层级，据估计，学生能够借助字典理解课文的一般内容，能够开始熟悉不同的阅读策略及不同类型的阅读，借此能够分辨文中确切信息及一般信息。

第三级的目标是关于日常生活活动、学校、个人基本资料阅读及找寻特定信息。该层级里的课文包含书信、留言及短信、电子邮件、叙述及对已提及的信息的说明。

第四级的目标是叙述类与说明类课文、日常生活、学生生活及职场对话等的阅读理解，以及摘取这些文章的一般及特定信息。

在这个阶段的阅读课程也分成三个部分：引导阅读、默读及对课文的思考与解释。在开始进行阅读之前，通过引导阅读，让学生思考文章的问题以及如何使用不同的策略及工具解决问题。默读则试图提升学生的阅读速度，及专注于部分或全面的文章理解，课文内容的思考及解释则是为解释词汇及语法结构而设计，梳理在文章中出现进而影响文章理解的文化部分，促进及保持阅读兴趣，增进阅读理解文章所需要的能力（识字及理解其文中意义、认识文章结构及文章连结点），以及验证学生对文中信息的理解程度。

第五级所注重的目标是叙述、说明及科普类文章的阅读、理解及分析。这些文章包含抽象语言、成语及谚语。在高级阶段注重的是：提升阅读速度，促进带有语言修饰的长篇文章的略读能力，并且根据文章的类型及读者的目的采取不同的阅读方法，掌握不同的阅读策略。

报刊文章的阅读从中级开始导入。在中国的阅读学习里，一般文章与报刊文章的阅读总是分开的，因为普遍认为阅读报刊文体需有一定的语文掌握能力，已经发展的阅读技巧以及认识目的语的社会现状及国俗文化。因此，无论如何，对外汉语或一般语言的专业课程里，该科目独立在一旁，拥有独立的纲要。报刊文章阅读有助于学生其他语言技巧的习得及文化知识的扩展。(张和生, 2007b)

如同我们先前讲的，在学生尚未完成初级水平的时候，不该开始这种训练。在中级，则试着让学生熟悉中国媒体所常用的词汇、用法及结构；认识中国媒体的种类及其特点，并且发展不同类型文章的明确的阅读技巧。在高级程度则巩固这些知识及加强从中级程度开始发展的阅读技巧。在学习规划里，关于报刊文章的教学并没有明确指出哪些是必要的发展能力及策略，但我们可以推定这些技巧与必要的能力和 2008 年出版的教学大纲所提到的，以及在第三章第二节所提到的是相同的。

起先报刊文章阅读只有用专门为此目的而设计的教科书，问题是这些教科书不更新内容，主题随时间转移也早已过时，学生对其丧失了学习兴趣。有鉴于此，于是有时会以师生所选的文章作为补充教材。一般情况下，沿用那些对该类型文章的词汇及特有结构已做系统整理的教科书，同时也保证主题及词汇的更新。补充教材文章来自于已刊登的报刊文章及电子媒体。

与一般文章阅读一样，报刊文章阅读的教学依然考虑到了引导阅读，教师找到词汇及报刊文章特有的结构以及从文章上所设计的问题，然后与学生讨论如何将其解决。一般师生单独或一起阅读文章，然后借由活动来确定学生对文章上所表达的信息是否理解，最后学生根据文章提出意见及疑问与教师讨论，教师则负责解决问题，凭借这样的方式试图保持学生的兴趣。

根据本章节所提到阅读课的目标及内容，我们推论现在使用的读书方法是综合性的方法，其所希望培养成的专家读者是一位已经认识该语言，换言之是能认识汉字，理解词汇和语法结构及必要的文章结构以便快速无误的阅读文章，同时也了解全文的读者；能根据文章上所取得的信息以不同的方式阅读文章并掌握在本论文第一章第二节所提及的各种文体。我们的观点是，

在 2007 年以前出版的教学大纲里关于阅读没有提及能够帮助阅读理解、认字、保持兴趣的策略发展，但 2007 年后出版的则有。

3. 对外汉语阅读教学中的材料：描写和分析

在前面的章节中，我们介绍了普通语言教材的分析结果。本节，我们将介绍对外汉语阅读教材研究的结果。附录 II 有采用的数据的卡片，概念图和对样本的社会学分析。

3.1 研究目的

这项研究的目标是收集和分析教授翻译的汉语教师使用的用来帮助学生阅读中文的教科书；研究导致其发展的各种因素之间的关系；评估什么材料是最适合的，并是否能被教育环境所接受。

3.2 语料库的选择和数据收集工具

因为我们不能对所有中国市场上的对外汉语教学阅读教材进行分析和描述，本章，我们选取了 33 个样本（见附件二），其中包括中国、美国、新加坡和西班牙出版的教材。跟前面的章节一样，这种选择考虑到了在有对外汉语教学的中国大学中最常用的教材，在中国被选为培训教授对外汉语教师的分析材料，巴塞罗那自治大学翻译系教汉语的教材和到现在为止在西班牙出版的汉语教材。这样选择的教材有两种类型：仅仅用作阅读教育的教材和综合所有技能的教材。后一种教材我们只分析阅读理解的部分。

作为数据收集工具，我们利用该模型表如下（图 1），并已考虑到以下变量设计：

表格序号	
书名	
作者	
编辑	
出版年份及地点	
书籍类型	
补充材料	
语言理论	
阅读教育方法	
使用的阅读方法	
练习类型	
文章类型	
评价	

图 17。数据收集表

表格序号，作者的名字和书名仅仅是具体的数据，没有进行统计分析。

以下数据考虑进统计分析：

- a) 作者来历。
- b) 书籍出版日期、地点以及出版商。
- c) 书籍类型：普通类型或者纯阅读类型。
- d) 书籍的补充材料、完善手册内容的学生用书或者用于指导教师和学生如何取得最大效果的材料。
- e) 作者沿用的语言概念是特定的还是引用的。
- f) 阅读教育方法：指出教材中使用的方法是特定的还是引用的。
- h) 使用的阅读方法：按照第一章对阅读的分类方法，指出教材所使用的阅读方法。

- i) 作业类型：就像我们第一章提到的，很多作业都可以实现提高阅读水平，这节我们就会指出教材中都有哪些作业。
- j) 文章类型：指出教材中包含的文章类型。
- k) 评论：不包含在任何上述几节提到的信息中，但作者认为相关且在教科书目录结构中指定学生应该学习的部分等。

3.3 数据分析和讨论

接下来介绍的章节中在排除数据日期的因素后通过统计产品与服务解决方案软件（SPSS）得到结果。在整个排除和分析的过程中我们还与社会学家进行了合作。在开始进行分析之前我们已经建立了统计产品与服务解决方案软件（SPSS）的变量属性，每个变量都有定义和一个特定的名称。在我们的研究中都处理为定性变量，只有出版日期被认为是一个定量变量。

就如第 3.2 节指出的一样，语料库分析的样本包括 3 本书籍，包括一些根据排除了每个标签信息后定性的变量。

在分析了书籍作者的数据后，我们看到，76%的教材样本作者国籍是中国，6%的作者是外国国籍，18%是外籍华人作者（图 2）。

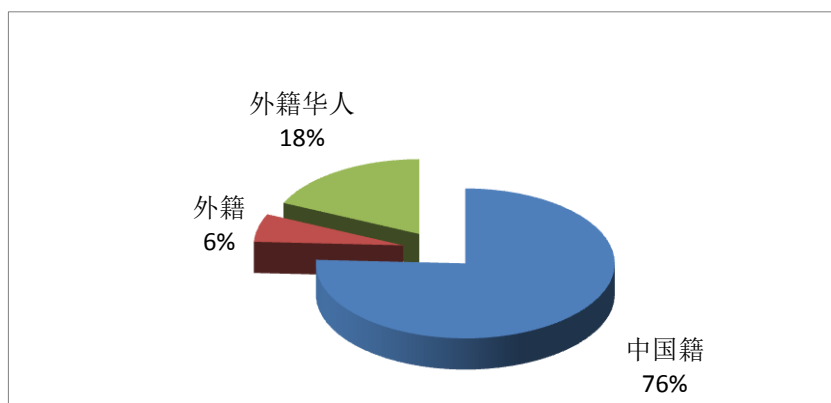


图 18. 作者国籍分类

从出版地看，76%的样品出版地在中国，6%的出版地在西班牙，15%的在美国出版，其他国家的有 3%（图 19）。

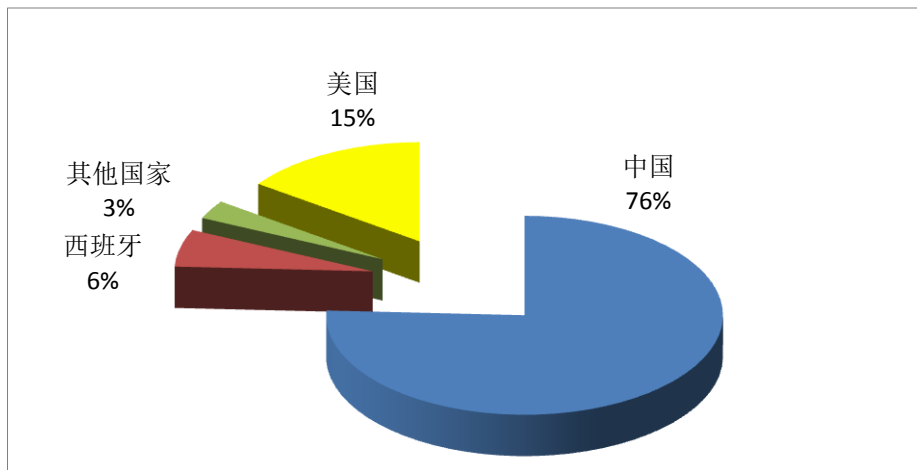


图 19。教材出版地的分类

从出版时间看（图 20 和图 21），图 20 可以很明显看到有三年出版数量较多，如果我们注意看日期，能看到是 1999，2004，2009 年。如果对出版时间以 10 年为一组，1989 到 1999 年出版的教材占到 33%，从 2000 到 2010 的教材占样本的 67%。这样的结果跟我们对教科书的分析（参见 III，3.3）的结果一致：出版比例最高的是 90 年代以后。

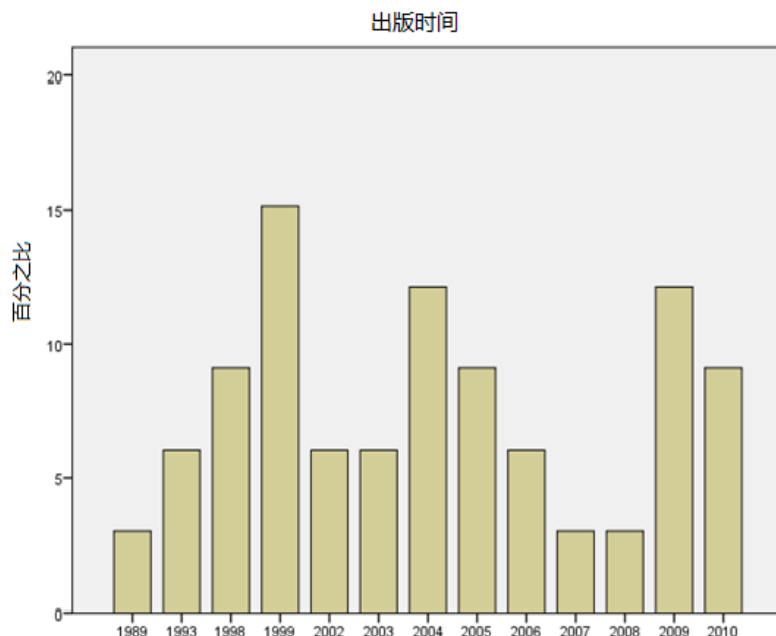


图 20。出版时间百分比

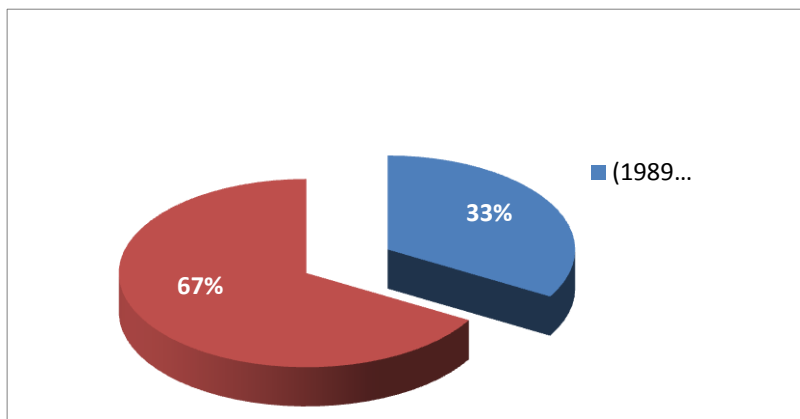


图 21. 每十年间的出版百分比

从补充材料看（图 22），样本的 45%有某种形式的补充材料，55%的没有。

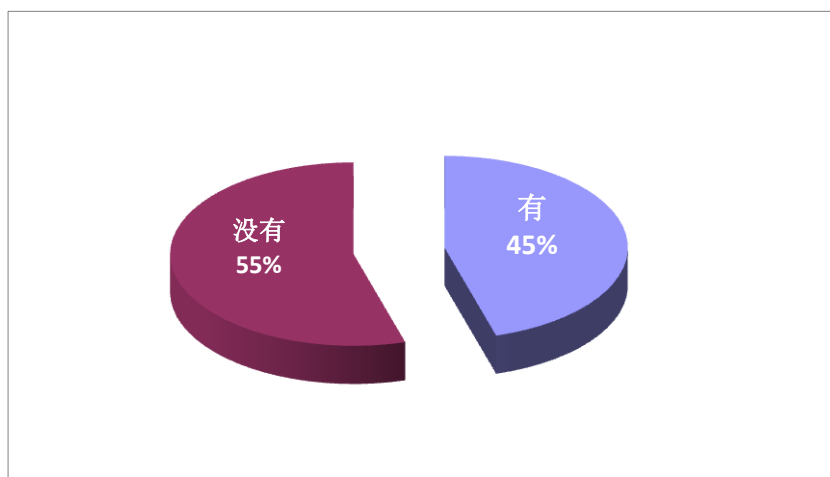


图 22. 补充材料

关于任意教材所含补充材料的类型（图 7），没有一个教材是既没有答案或练习也没有词汇表的。需要注意的是有些教材的练习答案是最后才出现。词汇表是跟课文一起介绍。而对那些在目录中列出方法的教材，指出必须在开始阅读课文之前学习那些方法。这种内容的组织显示，它遵循自下而上的阅读教学模式，因此有必要知道文章最小的单位，然后再阅读它的全部。

29%的教材配有 CD 或 MP3，21%的有练习，17% 的是教师用书，14%的有 DVD，10%有在线资源，5%的有拼音，2%的有磁带，另外 2%的是录音转录。

而那 21%配有练习题的教材属于我们只分析其阅读理解部分的包含综合技巧的教材。其他的阅读教材自己本身就是一个练习，通过可以研究语法和该语言用法的普通性语言来补充教材。

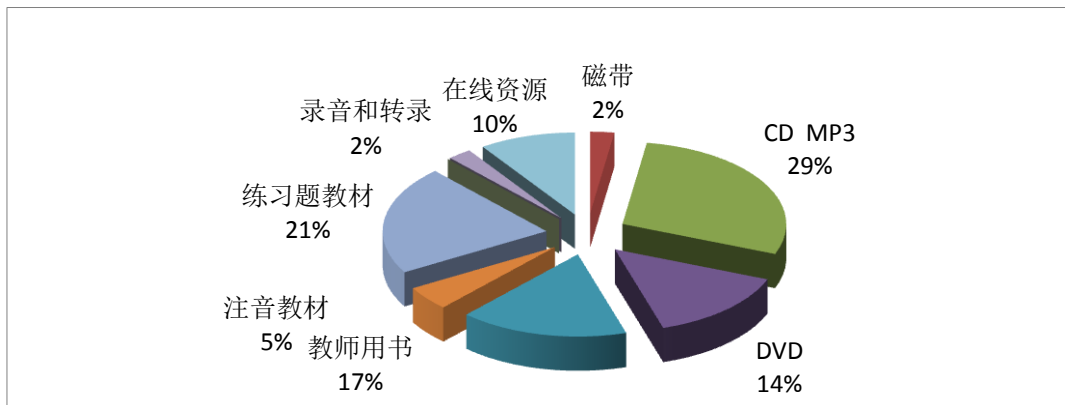


图 23. 补充材料类型

从语言的理论基础看（图 24 和 25），所有样本手册的 40%以结构主义为基础，30%以认知主义为基础，6%以建构主义为基础，另外的 24%以其他一些语言学理论为基础。在 79%的材料中，语言理论基础并不是很明确，在另外剩下的 21%当中则是明确的。

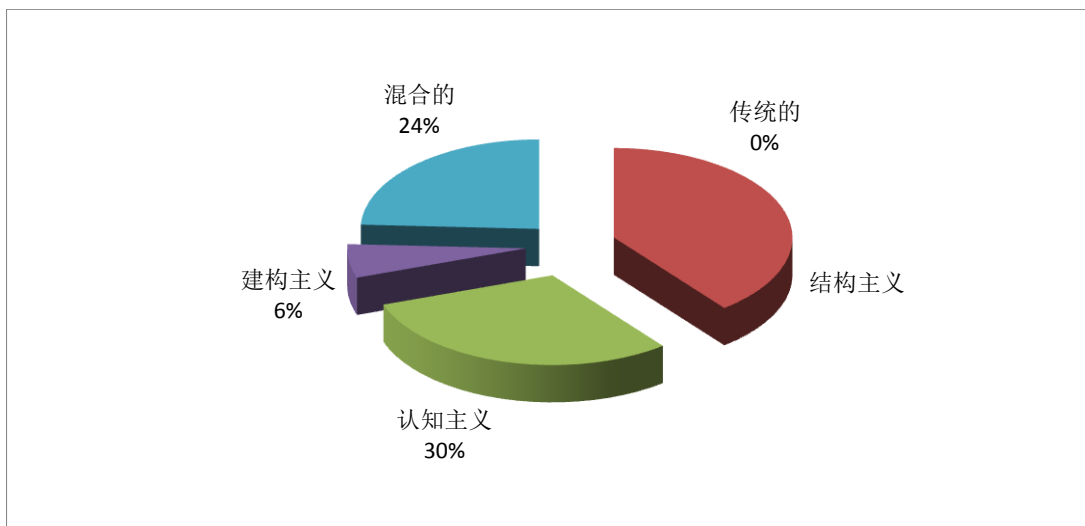


图 24. 阅读概念的类型

从语言教育方法看（图 25），显示了没有一个教材使用分析的方法，而是 42%使用概括的方法，58%使用结合的方法。42%的教材明确说明了所使用的方法，而 58%没有说明。

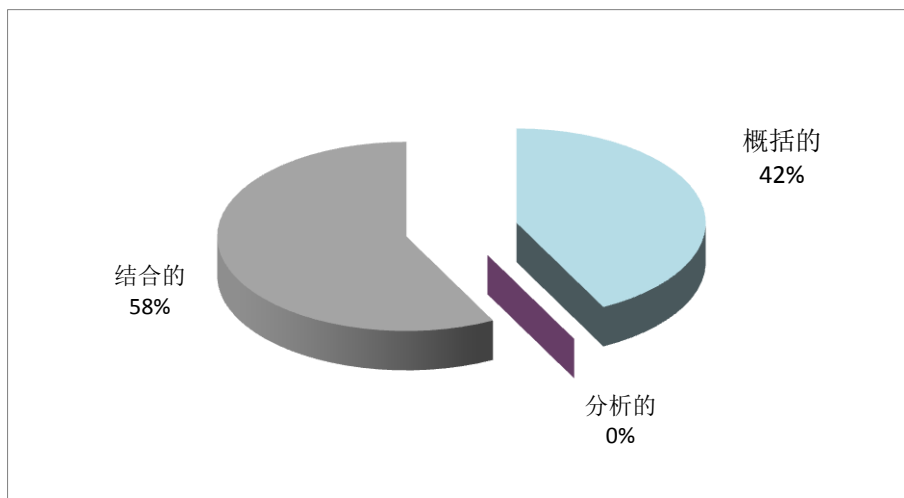


图 25. 阅读教育的方法

通过这些教材可以学到不同的阅读方法。其中 27% 使用泛读，27% 综合阅读，22% 的细读，11% 的快读，7% 朗读，5% 的消息性阅读，还有 1% 的是精读。样本中曾包含扩展性阅读教材，它的目的是为了能够理解文章的信息，练习不同类型的阅读，因此扩展性阅读的比例很小，以至于现在这种类型的阅读更多是用于学习语法规则和文章单词的用法上。

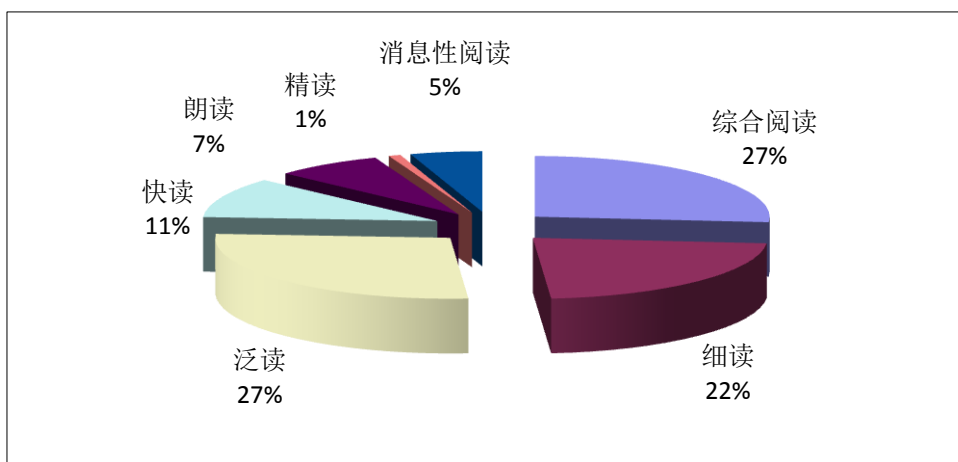


图 26. 阅读类型

从选用文体看，分析的教材中有 31%的文章是记叙文，17% 的说明文，16%的对话，15% 的议论文或说明文，13% 是解释性的和 8% 是新闻性的 (图 27)。

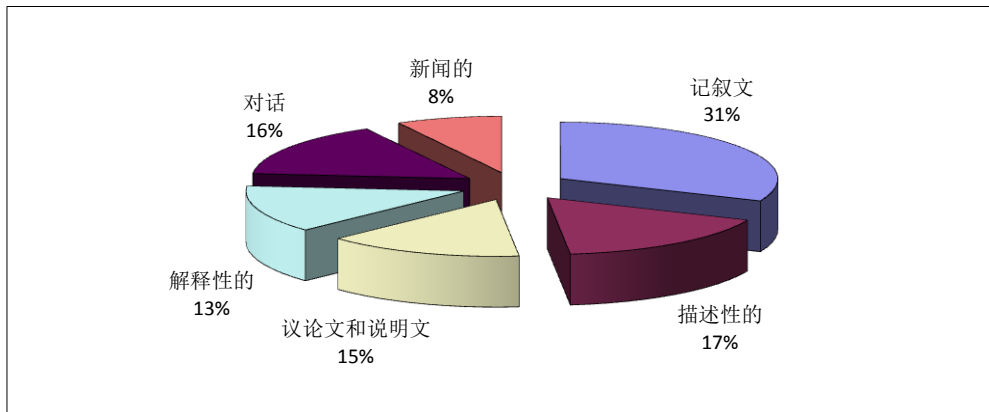


图 27. 文章类型

从阅读任务看 (图 28)，有各种各样的方式，我们将之分为两组：文字的认识和优化阅读速度的任务，和阅读理解的任务。100% 的教材都要进行阅读理解的训练，但只有 72.7% 是只包含阅读理解，另外的 27.3% 则是两者兼备。第一组最常开展的活动是把拼音和文字结合起来，识别文字部首或与它的意义联系起来。

在阅读理解的任务中最常用的是选择真假或多选题练习，其次是填空，回答简短的开放性或封闭性问题，用文中的信息和定义填表。

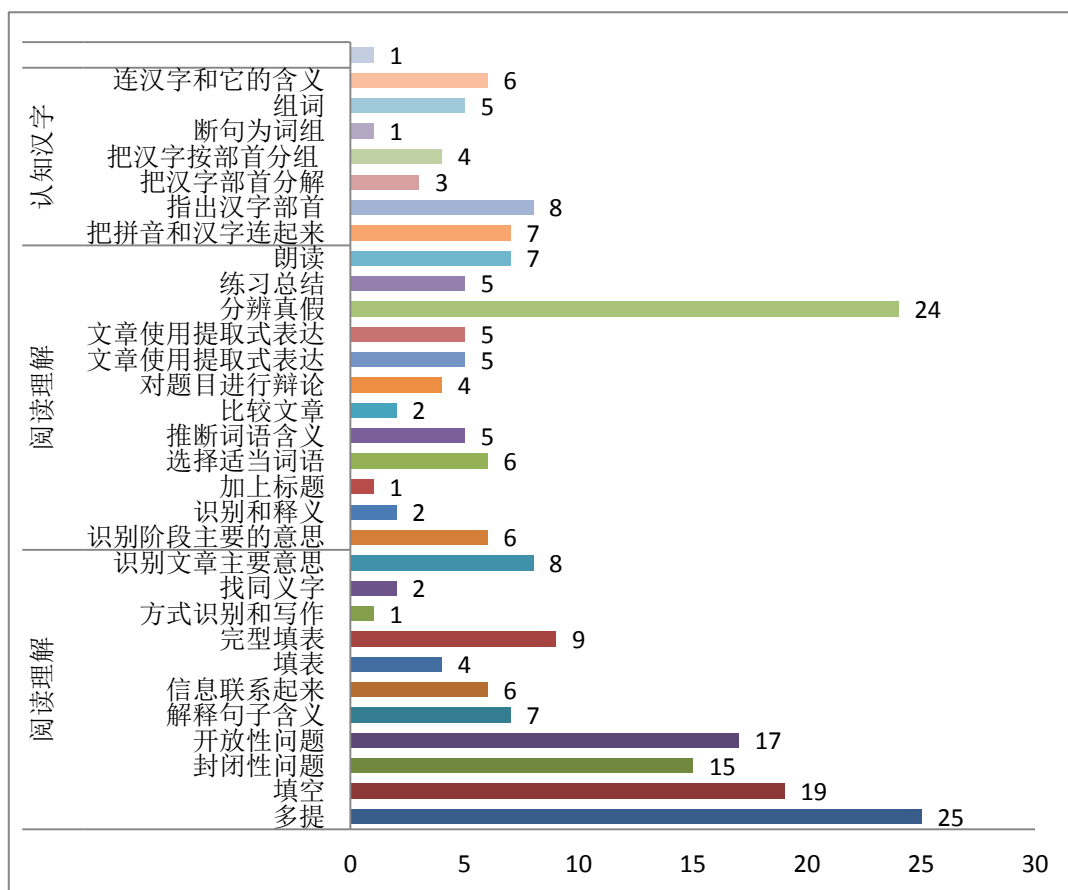


图 28. 阅读练习

这些教材的分析结果明显显示，出版地和作者的国籍是紧密相连的。大部分作者是中国籍，他们编制的所有教材都是在中国出版。西班牙作者和外籍华人作者编著的教材则在中国以外出版。这些数据都是从普通语言教材中分析得来。

我们也发现了出版地和补充材料之间的联系。我们发现所有在中国以外出版的教材都配有补充材料，与此同时并不是所有在中国出版的教材都配有这样的材料。

我们发现占主导地位的语言理论基础是结构主义；在这种理论基础下发行的教材都是在中国出版，并且既不解释这个语言理论也不明确方法。在中国以外出版的教材都要说明语言理论基础并使用认知主义理论或者建构主义理论。理论基础明确性总是更多植根于建构主义、认知或组合式的观念。

我们看到结构主义和方法之间的关系，以概括居多，只有一种情况是相结合的方法。在我们的研究中，以认知理论为理论基础的教材中，有 8 种的阅读教学方法是结合的方法，只有 2 种是概括的方法；以建构主义为理论基础的教材我们发现只用了结合的方法。也就是说认知理论可以与两种教学方法相联系，而建构主义理论只与一种方法相联系。

通过对教材的分析，我们发现阅读是否与其他语言能力结合有不同的操作。在对翻译者的汉语教学中更倾向于把它结合起来。反之，在中国高等教育本科外语教学中更喜欢把各种语言技能分离开来，分别对应不同的专业科目：精读，听力理解，口语，阅读理解（泛读）和写作。精读教材，是所有课程的核心，其他课程围绕精读教材展开。北京语言文化大学编辑出版的教材中的介绍有详细的说明。

4. 总结

在本章我们先解释和分析了中国的阅读分析及推广。之后我们分析并描述了阅读教材。我们认为中国在 50 年代开始了非常重要的阅读推广，但是到 80 年代阅读的研究才开始正常的发展，90 年代关于阅读的专家论文增加得很快。

在这一章中，我们回顾了阅读的历史背景和阅读在中国的推广。然后我们关注了中国的汉语母语阅读教育和对外汉语阅读教育，还分析了这些目标和方法是如何反映在课程和教科书中用于提升阅读技能的。

我们的结论是，虽然从上世纪 50 年代开始推广阅读并在这方面进行研究，但是直到 70、80 年代才开始定期出版这方面的书籍和文章。而且直到 90 年代致力于这项研究的作者和出版物的数量才大量地增加。

在中国，阅读教学的大纲都是以老师为中心，也可以说是以知识的传授而不是学生的学习为主。大纲量化了学习的特性和结构。学习的课程都附带列有学生应该学习的单词表和语法结构的附录。

在中国，外语阅读的教学目标跟这章所写的汉语母语阅读的教学目标是一致的。从这里可以推论，学习概念和学习方法对于中国学生和外国学生来

说是一样的。就像我们在第五章会看到的，这样的情况可能会对概念水平、方法论和课程造成困难。

第五章 针对母语为西班牙语翻译专业学生的对外汉语阅读教学

Cassany (2010), 学习一门语言意味着获得进入这个文化的各个领域的钥匙, 获取可以让我们整理意识、促进和扩大我们沟通关系的能力、分析我们的世界并参与这个世界以增强我们的个人安全感、增强我们在不同环境中活动的能力、促进沟通, 关系和参与。

当翻译专业的学生学习一门新的外语后, 将获得一个能让他们对一个新的社会和环境进行认识、分享和参与的新钥匙。当他们学习使用这种新的语言进行阅读时将获得通向书写这个语言的路径, 而这一直以来是人类从外部世界通向内心世界的文字密码, 以此了解他们是如何看待他们周围的世界及如何归纳他们的想法。

阅读是一个非常强大的学习工具: 阅读书籍、报纸或我们可以学习的人类知识的任何学科的文章。但这个文字密码的获得也需要较高的认知技能的发展: 反思, 批判性思维, 意识等。学会有效率的阅读在某种程度上可以帮助思维持续发展 (Cassany, 2010:189)。Cassany 列出的所有这些认知能力对于培养翻译专业的学生并帮助他们、开发他们, 使他们成为称职的翻译是很有必要的。

自 1975 年以来到现在为止教育观念的进展也影响了外语教学。上世纪 80 年代, 他们采用了基于行为主义教育观念的传统的听说法, 90 年代, 选择了更多的认知方法, 本世纪初优先采用交际的方法和建构主义教育概念。

正如这篇论文的简介中已经提到的, 第二语言教学中的阅读教育对于翻译培训是非常重要的。翻译研究可以有不同领域: 产出、结果和过程。我们要尝试研究的是过程, 特别是其第一阶段, 主要是阅读和原文理解。

在本章, 我们将分别给出翻译、翻译过程和翻译能力的定义。同时, 我们会看到阅读如何与翻译过程结合起来, 以及对于译者的阅读理解教学的目标是什么。最后我们讨论对翻译专业选择汉语作为第二外语学习的学生可能的阅读理解的教学方法。

1. 翻译专业教学框架

西班牙的外语教学是由不同的机构和机构法规规定的：欧洲语言教育委员会、西班牙教育部、自治区政府教育厅，这些单位具有教育权力并拥有自己的根据上述单位指导的教育机构。这意味着，在西班牙的小学、高中、大中专院校、民办学校或培养工人的公司，采用的教学方法是根据并适应不断变化的社会需求来实施和升级。选择一种方法，不是取决于一个老师的决定，而是取决于它所处的教育环境。

1.1 欧洲高等教育体系

欧洲高等教育体系（EHES）的创建是一个诞生于欧洲各国政府之间的政治协定的过程，获得了大学和学生联合会的支持，旨在以灵活的方式改编大学制度。这个过程协调了各个教育系统，同时也尊重文化的多样性和大学的自治性。构建欧洲高等教育体系(EHES)表明从根本上改变了我们对大学学习目的的了解方式以及学生和老师在教学过程中的角色。因此涉及到一个深刻的教育教学改革，这反过来又导致了大学学位的改革。

这一进程始于 1999 年签署的“博洛尼亚宣言”，包括欧盟 27 国加上挪威，瑞典和冰岛，后来又有其他 15 个国家加入⁵。这一举措的背景是，伊拉斯谟和莱昂纳多发现欧洲的计划允许超过一百万的欧洲学生在原籍国之外的国家进行学习，但也表明教育系统之间存在的⁵不一致以及在其他欧洲大学继续课程的困难。

欧洲高等教育体系的目标是提高教育质量，以确保欧洲的竞争力。为了实现这些目标，该体系采取了 6 项举措：

1. 采用欧洲文凭补充制度来建立易于阅读和对比的文凭体系。

⁵欧洲高等教育体系国家：阿尔巴尼亚，德国，安道尔，亚美尼亚，阿塞拜疆，奥地利，比利时，波斯尼亚和黑塞哥维那，保加利亚，捷克共和国，塞浦路斯，克罗地亚，丹麦，斯洛伐克，斯洛文尼亚，西班牙，爱沙尼亚，芬兰，法国，格鲁吉亚，希腊，匈牙利，爱尔兰，冰岛，意大利，拉脱维亚，立陶宛，卢森堡，马其顿，马耳他，摩尔多瓦，挪威，荷兰，波兰，葡萄牙，英国，罗马尼亚，俄罗斯，塞尔维亚和黑山，瑞典，瑞士，土耳其，乌克兰，梵蒂冈

2. 采用三个阶段体系，学士学位，硕士学位和博士学位。
3. 实现一个共同的学分体系。
4. 促进大学的学生、教师和行政人员的流动性。
5. 促进欧洲合作，保证质量。
6. 推动欧洲必要的高等教育的规模。

欧洲高等教育体系在 2010 年建立。自创建以来，其实施后，每两年召开一次由部长组成的监督小组⁶负责的高等教育实施目标的评估会议，并设置接下来需要实施的步骤。

2006 年有人提出了两个建议：西班牙的大学教育组织的建议和大学学士学位及硕士学位发展纲领的建议。2010 年，基础学科分支的研究文件作为这些指导方针的附件被提出。这些文件塑造了新的评价制度：欧洲学分体系；灵活的、有组织性的本科和研究生及以上学位的结构；作为文凭补充的描述性文件。

欧洲高等教育体系建立了一个涉及大学教育改革的新的教育理念，就是以建构主义和有意义的学习方法为基础。改革的主要目的之一是使知识转化成显性的和功能性的，使它们能够成为有效的应用性的知识。

教师和学生四个方面发生了深刻变化：第一方面跟目标有关，知识的获取与技能的获得；第二方面，对每个角色的影响，教和学的显著对比；第三方面，涉及到教师，关系到教学的质量和创新的认可；最后，是在组成移动性大学中获得的新角色。

传统的大学教育的目的一直是知识的传播，通常通过教师授课进行。在学期或学年结束时，通过让学生记忆大量知识的考试进行评估，没有更多的体现。博洛尼亚进程促进大学教育教学改革，旨在获得技能，以及获得解决具体的根据专业领域而不同的问题的能力。这里指的技能被理解为，能整合一个领域的知识原理的能力和把知识应用到实践的能力，加上评估和证明自己行动的能力。而不是传统的教育目标即在任何时候创建行为习惯或习惯。

⁶ 欲了解更多关于部长组成的监督小组可以查读：
<http://eees.universia.es/documentos/ministros/index.htm>

定义不同层次的能力是改革的一个关键点。这个定义给出了不同程度的特异性：学习、学历及课程。每个具体级别对应不同的责任部门：政府教育主管部门，开设专业的大学和教师。为了使技能的定义更简单，创建了«都柏林描述»（Dublin Descriptors）。«都柏林描述»在 2005 年通过。它们是普遍知识和相关能力评估的阐述，代表每学年周期结束的评价。它们分布在五个不同的领域：概念性的知识，知识的运用，作出判断的能力，沟通能力和学习能力。它们不是具体的学术的或专业的，不是描述性的也不是绝对的。「都柏林描述»只是提供了一个宽泛的框架，教师对学生进行评价时，应该在具体专业背景中进行详细描述，并且描述内容应该与每个专业的目标和能力一致。每个学士、硕士和博士，已经在学术实践中具备了描述的技能。

《都柏林描述》中所描述的拿到学士学位必须要有一个领域的研究和知识，其基础是获得普通中等教育的知识和认知。本科的知识水平是以先进的教材为支撑，但也来自对这方面知识的先进研究。学生应该学会将所学知识运用到他们的工作中，并通过建立解决方法来展示获得的技能。他们也应该能够分析并判断信息以及能对社会本质、道德伦理或科学相关的问题作出反应，并同样地向科学家和普通人传递信息。最后他们必须发展必要的技能，以期继续更高水平的自主教育。

在这些描述的基础上，学生只有具备以下条件，才能结束学业获得硕士学位：其以本科阶段为基础的知识已经被扩展和提高；有能力将已有的半生不熟的知识扩展成新知识或拓展所学领域相关联的多学科背景下的新知识；学会整合知识并根据完整和不完整的信息得出意见，包括社会和伦理方面的思考；学会以清晰明确、毫不模糊的方式与专家类接受对象或非专家类接受对象沟通结果、原因和知识，最后使他们发展出以自我为导向的继续自主学习技能。只有达到这些条件学生才能获得他们的硕士学位。

要获得博士学位，学生必须能够系统理解特定的研究领域，掌握与该领域相关的研究方法，构思、设计、实施和采用严谨的学术性的研究过程。他们还必须自主完成研究，并尽可能使其一部分在国家或国际水平的出版物得

到发表。他们还必须能够批判性地分析、评估与合成新的和复杂的想法，能够向专业领域的公众和非专业的公众传播他们自己领域的知识。最后，必须能够在以知识为基础的社会里，学术和专业的环境下，促进社会和文化的发展。

欧洲高等教育体系教育改革的另一个关键点是对教学和学习的看法，或者换句话说，对教师和学生的作用的想法。大学教育的目的对于学生更多的是技能的发展，对于老师是知识的传播；这样一来，学生变成了对学习积极和负责的主体。这个目的从学分包括上学时间和课外时间的成果两部分可以反映出来。这就需要重视学生在课余时间的活动，老师也需要建立一个以指导这项工作的体系。

所有上述信息都应该受到重视，因为它直接影响到西班牙翻译人员的汉语教学，因为这也是包含在欧洲高等教育体系之内的。在本章的第 4 节中，我们将讨论这些变化如何影响中国大学的汉语教学。

1.2 欧洲高等教育体系资格框架

2005 年通过了欧洲高等教育体系的总体资格框架，这个框架成为了组成欧洲高等教育体系的国家合格框架建立的基础。这个框架包含三个阶段，本科、硕士和博士，并伴随着一个学历承认的总体框架，这就允许特定的资格评价可以与总体框架联系起来。

国家资格框架包括所有教育系统的资格评价，以及它们是如何相互关联的。国家资格框架描述了学生应该知道、了解并能够做到的东西，即合格所需的学习成果。框架更加注重在教育方法或过程中有规律的连续性的学习的结果。这些框架还详细说明如何从一个资格评价体系移动到另一个教育系统内。

欧洲高等教育体系的资格框架在学历认同发展中具有非常重要的作用，尤其是对于学生和用人单位的学历资格承认起到了促进作用。

采纳资格框架分两阶段进行。首先 2005 年针对欧洲区的普通资格框架的欧洲高等教育体系获得通过，第二阶段 2010 年每个国家的高等教育按照该体

系框架运行。总体资格框架设置的标准比较宽泛，每个国家根据自己的具体情况细化该框架，并直接影响本科、硕士和博士体制，制订这些阶段各学科教学指导的发展。

欧洲高等教育体系资格框架⁷的建立意味着在西班牙实行的学历管理的变化。在这个国家，大学教育以本科和博士为结构。学士学位分为两个阶段，博士是高等教育的第三个阶段。因此，如果一个学生不完成第一个阶段的学习，就不能收到任何能证明他的学业的证书。此外，公立大学提供的所谓“毕业后课程”和“硕士”是自己全额支付，并不是由国家资助。这个结构给西班牙的毕业生加上的另一个困难是，在国外完成硕士学位的学习时间大大加长。

为了使这种情况得到补救，除了我们已经指出的教育的改革，另外一个亮点是采纳欧洲高等教育体系资格框架，重组大学教育的三个主要阶段：本科，研究生和博士生。

本科的教育目标是提供大专以上学历，让学生能进入职业生涯。其学习内容主要是专业的综合知识。欧洲高等教育体系本科包含的内容是 180 或 240 学分（3 至 4 年每年 60 学分），最短持续时间为三年。其目的是缩短取得第一个学位所花费的时间，并使进入各种不同研究生课程成为可能。

西班牙的资格框架在《西班牙大学教育组织资格框架文件》中有具体规定。建立本科 240 个欧洲学分（ECTS）的学位。这样设置的原因是为了使西班牙学生在与提前一年进入大学的大多数欧洲学生一样的年龄时获得学位，240 学分促进了流动和学生流动的机会，240 学分的学位会更好地被西班牙就业市场所接受。240 学分包括大学第一年普通学科的 60 学分，义务本科教育最后的论文学分和答辩学分。

虽然本科的学习是综合性的，研究生的学习却是专业的，是让学生为进一步的研究和博士论文的完成做准备，或为专业分工做准备。根据《西班牙大学教育组织》的建议，硕士课程可以是 60 或 120 学分。这些学分包括项目报告或最后的硕士论文。

⁷欲了解更多不同的国家欧洲高等教育资格框架建立的信息可以查阅 <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/qf.asp>

关于博士，西班牙教育部根据欧洲资格框架的指导方针，没有年数或学分限制，但建议这些研究上所花的时间是 3 或 4 年。博士阶段分为培养阶段和研究阶段。培养阶段应为 60 学分，这可能是研究生的学习。

1.3 欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估 (CEFR)

语言共同参考框架的创建是为在欧洲的外语教学方案的建立、考试、教材等的发展提供一个共同的基础。它清楚地表明外语学习者的学习以沟通为目的；列出他们需要掌握的知识和技能，以有效地使用语言为目标。该框架还介绍了衡量学生在每个学习阶段进展的技能水平。

该框架明确地描述了教育目标、内容和教学方法，提高了课堂、课程设置有成绩透明度，这样有助于协调不同的欧洲教育体系的语言教学，从而鼓励学生了解多种语言和文化，促进学生和教师合作与国际交流。

CEFR 提出了一系列语言教育-学习过程的反思和评价，尽管它并没有提出任何具体的方法，但是它却考虑到了学生的不同学习需求。阅读共同参考框架，它所遵循的语言教学的主要方法是交际法。该框架提出了一种基于行动的语言教学，并考虑到语言和语言之外的因素，就是参与沟通和交流行为的主体的特点和技能。

CEFR 目标章节中，介绍了对外语教学中各个方面重要特点的反思并介绍了外语教学的基本方法论原则，以便指导交际教学法。这些原则包括：考虑到学生特点的特别方法；把教-学过程看做思维建筑过程的建构主义方法；学生学会自主学习；独立工作的能力以及思索并对所做工作作出决定的能力；通过发现来学习，通过试验/错误/解决来帮助学生完成有意义的学习；按照促进合作和互动的方法，将教师的教学和学生的学习结合在一起。所有这些原则可以从一个新的视角，新的方法和新的技术来适应在欧洲高等教育体系建立后的高等教育中心发生的教育改革。

在这个框架中，我们介绍了一套常见的参考水平，用来形容学生对语言的熟练掌握程度。3 个水平，每一个细分为 2 级。这些级别对应传统系统的

初级，中级和高级。常见的参考水平：A1 - 访问，A2-平台，B1-门槛，B2-先进，C1-掌控和 C-2 征服。除了这些级别，CEFR 建立了描述语言的使用和学生要使用语言所需要的能力的参数。与这些参数和语言水平相关，建立了一个水平系统和常用类别体系，便于检查达到的技能水平。

在接下来的表格中将展示 CEFR 下的各个语言水平的普通学习成果。

基本的使用	A1	能够理解并使用常用的日常表达，以及简单的句子，旨在满足最直接类型的需求。 能介绍自己和他人，提问和回答个人基本家庭情况，归属和认识的人。 能以基本的方式与交谈者缓慢而清晰的交流，并能配合。
	A2	能理解最直接相关的领域的常用句子和表达（例如很基本的个人和家庭信息，购物，当地地理环境，工作，等等。） 可以进行简单的例行任务，需要熟悉一些简单而直接的日常信息，以保证交换沟通。 可以形容他过去的简单的方面和他的周围，以及关系到他们的切身需求的问题。
独立的使用	B1	如果是标准语言并已学过，能清楚地理解文章的主要内容，无论是在工作、学习或休闲的情况下。 能在使用当地语言的地区旅行时处理大多数情况下可能出现的问题。 能写主题熟悉或利益相关的简单连贯的文章。 能将熟悉的或与与自己有关的内容写成简单有条理的文章。 能叙述经验、事件、梦想和志向，并简要说明理由或解释计划。
	B2	可以理解具体或抽象主题的复杂文章的主要观点，甚至是技术性的，在各自领域专业的知识。 可以与母语人士足够流畅和自然地交流，以沟通没有一方费劲的方式。 能清楚详细地写各种主题的文章，并对一个问题阐释自己的观点，说明各种情况的利弊。
熟练的使用	C1	可以理解广泛的具有一定水平的需求的文章，并明白隐含意义。能流利地表达自己的意愿，不会太明显地寻找适当的措辞。 可以灵活和有效地使用语言，包括社会目的，学术目的和专业目的。 可以创作清晰、严谨、详细的文字复杂的主题，组织模式清晰衔接的文章。
	C2	可以轻松理解几乎所有听到或读到的信息。 能重建信息和各种来源的论据，包括口头和书面的信息，并提出一个连贯的总结。 这意味着即使是在更复杂的情况下，也可以自发地表达自己，非常流利、准确地地区分更精细的意义。

图 29。欧洲语言共同参考框架的测评总表

关于阅读理解，这是这篇论文的主题，学习的成果如下：

A1	能理解熟悉的名字、单词和简单句子，例如通知和海报或目录。 能理解很短、简单的文章，一句一句读，基本短语和句子需要时会重读。
A2	可以阅读简短的含有常用词汇包括共用的国际词汇的文章。 能找到具体的、可预测的信息，如广告、说明书、菜单和时间表，并理解简短的私人信件。
B1	能了解在高频率的日常或与工作有关的或特殊的语言编写的文本。 可以理解事件的描述，在私人信件中的感受和愿望。
B2	可以高度独立性适应不同风格的阅读文章并以不同速度阅读文章。能够选择性地使用适当的参考资源。具有广泛的活跃的阅读词汇，但可能会遇到困难，如一些罕见的成语。 可以阅读跟时事有关的作家有一定立场或具体观点的文章或报告，包括当代文学的散文。
C1	可以了解漫长而复杂的文本文章或事实。 可以看到在风格上的差异，了解专门的文章和更多的技术指导，尽管与他们的专业无关。
C2	可以几乎正确地理解和解释任何形式的书面语言，包括抽象的文章，结构复杂的语言，如教材，专门的文章和文学作品。 可以欣赏微妙的区别，显性和隐性的风格和广泛的长期和复杂的文章意义。

图 30. 阅读学习结果

正如我们在第三章看到，汉语水平考试 HSK 具有同等的语言教学的共同参考框架。关于调整汉语教学适应欧洲语言共同参考框架（Common European Framework of Reference for Languages - CEFR）开始获得成功，因为汉语在欧洲得到认可。Zhang, George X. & Li, Lina（2004）辩称，这种调整遇到了一些困难。首先，由于不同的欧洲国家语言专业教育体系不同导致从事语言专业工作的人员之间沟通存在障碍，因此欧洲语言共同框架的构想是克服这一困难。因此，CEFR 的基本原则对不是欧洲教育系统的语言难以实施。二是该框架是专为欧洲语言，而不是为汉语这种使用跟欧洲语言字母一般特征不同的书面语言考虑的，因此，描述里用于欧洲语言的技能对于非欧洲语言应该进行修改。第三个困难是，该框架的内容符合欧洲的社会文化背景，所以不适合汉语的社会文化背景。

尽管 Zhang, George X. & Li, Lina 遇到困难，我们的想法还是要找到让汉语教学适应 CEFR 的办法。中国颁布的汉语教学大纲，不像 CEFR，没有描述能力

和学习成果，只描述培养的目标、需要传输给学生的内容以及评估知识获取的方法。

在西班牙，汉语教学除了适应 CEFR，也要符合新的欧洲高等教育框架，因为在西班牙大多数教汉语的机构是大学。正如我们已经在上一节中介绍的，在巴塞罗那自治大学翻译系的情况，这所学校的老师为适应这两个框架而对汉语课程、汉语翻译课程作出了调整。

1.4 巴塞罗那自治大学翻译学院对外汉语教学培养方案及翻译专业学生的情况

如学习大纲中所明确的，翻译学学位的总体目标如下：用母语理解并表达口语和书面语的文本；用某一种外语理解并表达口语和书面语的文本，以便将其进行口笔译翻译；能够在口笔译中应用文化、特定主题以及文学的知识；掌握与口笔译发展历史以及语言学的基本理论原理有关的知识；在口笔译中展示出对其条件、因素和原理的了解；在口笔译中能够使用技术、资料以及术语等资源；掌握口笔译中的方法原理以及方法性和专业性；能够解决涉及不同领域的非专业性文本的笔译问题并能结合相关知识和技巧以完成与口笔译相关的学术性或专业性的论文。

学生们要在翻译学学位中学习三门语言：母语（A 类语言），第一外语（B 类语言）以及第二外语（C 类语言）。在为期 4 年的学习中，学员们要有效地掌握其母语，熟练掌握并内化有关第一外语的知识且学习并巩固其第二外语。第二外语的选择则分为两类板块：一类是像德语、法语、英语、葡萄牙语或意大利语那样与学生们的母语相近的语言；另一类则是诸如汉语、日语、俄语或阿拉伯语这样同其母语较远的语言。

C 语言的学习，即本论文中涉及的汉语要从零起点学起。也就是说，学生在学位学习之前根本没有针对该语言的任何预先的知识，但待培训之后学生们便具备将该外语译成其母语的水平。距离西班牙语最远的 C 类语言的语言及翻译学课程的最终目标旨在发展学生应用该语言的交际能力，与此同时夯实学生们将不同类型的非专业的简单文本从 C 类语言译成 A 类语言的能力。

为达到此目标学生们应修满翻译学习大纲⁸中所列出的以下课程：C1 和 C2 的口笔译翻译在学位的第一级课程中学习的语言，以及在接下来的三个学年中学习的 C1、C2、C3、C4、C5 和 C6 的语言和翻译学课程。如大家所见，学位学习的前 4 个学期用于学习语言并发展 4 项技能（即：口语和书面语的表达以及口语和书面语的理解），尤其特殊关注阅读理解的能力，使得学生们逐步能以译者的视角阅读中文并以最佳的准备状态投入到翻译活动中去。

翻译专业本科阶段的 240 学分里面的 65 学分分配到汉语学习。这些学分包括这门语言的学习和从汉语到西班牙语的翻译和研究。下一节将详细介绍本课程的目标，以及它们需要发展的技能和能力。

学习中文的均是零起点的学生，然而学习从中文翻译到西班牙语则是学完了 4 个学期中文课的学生们。为了能够了解零起点学生的背景以及修完了中文及翻译学课程的第四年学生们的背景，下面我们将介绍学习中文及翻译学课程前应满足的基本条件、每门课程的目标以及根据课程教学指南⁹的要求学生们学习后具备的能力。

⁸ 关于翻译系完整的学位教学大纲可参考以下链接：<http://www.uab.cat/servlet/Satellite/els-estudis/totes-les-titulacions/informacio-general/traduccio-i-interpretacio-grau-eees-1096481809535.html?param1=1228291018508¶m11=5>

⁹ 关于翻译学学位教学指南的完整内容可参考以下链接：<http://www.uab.cat/servlet/Satellite/els-estudis/totes-les-titulacions/informacio-general/traduccio-i-interpretacio-grau-eees-1096481809535.html?param1=1228291018508¶m11=6>

图 31. 巴塞罗那自治大学翻译专业汉语与翻译课程的总结。

	先决条件	目标	达标能力	内容
<p>笔译员及口译员的语言 (中文 1 级)</p> <p>9 ECTS (欧洲学分转换体系) / 225 小时</p> <p>140</p>	<p>无任何先决条件</p>	<p>开始学习中文的基础性语言知识为学生直接翻译文本打基础。</p> <p>识别书写体系和基本词汇并能理解与其环境直接有关的基本书面表达法。</p> <p>使用书写体系及基本词汇来完成与其环境直接有关的基本的书面表达法。</p>	<p>理解并使用中文做口语和书面语的表达。</p>	<p>语音与书写:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 标准汉语中音素、音节及音调的发音和区别, - 拼音转写系统 - 汉字的结构、笔画及部首 <p>词汇及形态:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 熟悉大约 90 个经常使用的部首 - 书写并识别 250 个汉字 - 使用并理解 500 个词汇 <p>语法:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 疑问代词 - 副词 - 量词 - 介词: “和”、“跟”、“对” - 构建介词短语 - 情态动词: “要”、“想”、“可以”、“会”。 - 各种类型的否定方式 - 各种谓语方式 - 疑问句 - 程度、简单趋向以及相对补语 - 助词: “了”、“吧”、“的” - 比较句

				<ul style="list-style-type: none"> - 连动式 - 并列句：也; 还; 不是.....，而是.....；再说 / 而且; 还是 / 或者 - 从句：“因为.....，所以.....”、“的时候”、“以后” <p>交流与社会文化场景：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 问候 - 介绍(名字、国籍以及年龄) - 谈论家庭 - 谈论学习 - 建议、邀请、请求和下达命令 - 数数 - 在餐厅点菜 - 正向或反向地表达意见并讨论 - 表达已经完成了的和正在进行的动作 - 表达现在和将来的动作 - 表达喜好和偏好 - 表达因果关系 - 表达比较 <p>百科常识：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 中文表达的基本常识 - 中国文化的基本常识
--	--	--	--	--

图 31 A

	先决条件	目标	达标能力	内容
<p>笔译员及口译员的语言(中文2级)</p> <p>9 ECTS (欧洲学分转换体系) / 225 小时</p>	<p>识别中文的书写系统和基础词汇并能理解与学生的环境直接有关的基础书面表达方式。</p> <p>使用中文的基础词汇书面表达与学生环境直接有关的基本意思。</p>	<p>以翻译为目的继续学习中文的基础知识。</p> <p>让学习感受中文译成西班牙语的翻译过程以及中国文化。</p> <p>将所学单词正确发音正确且通畅地阅读所学课文。</p> <p>识别中文的书写系统和基础词汇并能理解与学生环境直接有关的基础的书面表达方式。</p>	<p>理解并使用中文做口语和书面语的表达。</p>	<p>语音及书写：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 标准汉语的音节和音调的发音和区别 - 拼音转写系统 - 汉字的结构、笔画及部首 <p>词汇及形态：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 掌握常用的 100 个部首 - 书写并识别大约 250 个新汉字 - 使用并理解 600 个新单词 <p>词法：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 疑问代词：“怎么”、“几”和“多少” - 指示代词：“这么”、“这里”、“那里”和“这样” - 数词：零~十、两、一~九十九、第、半、百、千、万、亿 - 表示大约：“几”、“多”和“左右” - 相当多的名量词和动量词 - 连动词短语 - 助动词：“可以”、“能”、“应该”和“需要” - 动词的体：完成体、渐进体、持续体和始动体 - 否定副词：“别” - 时间和频率副词：“正在”、“正”、“就”、“才”“又”、“从来”、“往往”、“先”、“以来”和“赶快”

			<ul style="list-style-type: none"> - 等级副词：“最”、“才”和“真” - 时间和地点介词：[到, 在, 离, 当, 从] - 助词：“地”、“了”、“着” - 连词：“还是”、“虽然”、“但是”、“不但”、“(要)不然”、“另外” <p>句法：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 动词的修正 - 趋向、数量、等级、结果以及可能补语 <p>句子：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 比较句和存在句 - 复合并列句 - 临时、连续、条件、让步和结果从句 <p>交流与社会文化场景：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 问候和自我介绍； - 谈论家庭和学习； - 询问和表达地址和指令 - 表达并讨论意见 <p>百科常识：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 中文表达的基本常识 - 中国文化的基本常识 <p>语言学习：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 知道如何查字典 - 掌握拼音的转写
--	--	--	--

图 31 B

	先决条件	目标	达标能力	内容
<p>语言与翻译学(中文1级) 9 ECTS (欧洲学分转换体系) / 225小时</p>	<p>理解与学生环境直接相关的简单且简短的书面信息</p> <p>能够表达与学生环境直接相关的简单且简短的书面信息</p> <p>识别中文的语音和基础词汇。</p> <p>应用语音和词汇的知识来简单地口语表达与学生环境直接有关的内容。</p>	<p>拓展学生用汉语作基础交际能力。拓展针对简单叙述性课文的阅读能力。</p> <p>鼓励学生书面表达课上所学的内容。</p>	<p>理解并表达简单的生活话题</p>	<p>语音及书写:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 正确阅读新单词。纠正发音中的经常性错误; 巩固所学课程中的已掌握的知识。 - 正确并通畅地阅读课文。 - 在中文新词汇的学习中应用拼音转写系统。 - 识别汉字的组成构件。 <p>词汇及形态:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 构词的规则。 - 在阅读中练习推断词意的能力 <p>语法:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 引入构造不同类型复合短语的新元素 - 学习新副词的用法 - 复习介词的用法并引入新的应用 - 复习各种补语 - 名词性修饰成分的新用法。 - 同义词 - 同位语 - 连谓句 - 所学语法点的归类和巩固 <p>交际性内容:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 理解中级口语语料 - 就某一题目发表观点

				<ul style="list-style-type: none"> - 理解某语料的观点并将其正确译成西班牙语 <p>百科常识:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 关于中国文化的知识: 历史史实、院校机构、礼仪标准、气候、家庭、民俗、节日、娱乐活动、美食.
--	--	--	--	---

图 31 C

	先决条件	目标	达标能力	内容
<p>语言与翻译学 (中文 2 级)</p> <p>9 ECTS (欧洲学分转换体系) / 225 小时</p>	理解并书面表达生活话题	<p>巩固学生的汉语基本交际能力</p> <p>拓展对简单叙述性课文的阅读能力。</p> <p>鼓励学生书面表达课上所学内容的。</p> <p>开始为学生直接将中文课文译成西班牙语做准备。</p>	理解并用中文书面表达以备能够进行翻译。	<p>语言学习:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 复习并巩固以前学期中的所学内容 <p>交际性:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 理解中级口语文本的内容 - 就某一题目发表观点 - 理解某课文的观点并将其正确地译成西班牙语 <p>百科常识:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 关于中国文化的知识: 历史史实、院校机构、礼仪标准、气候、家庭、民俗、节日、娱乐活动、美食. -

图 31 D

	先决条件	目标	达标能力	内容
<p>语言与翻译学(中文3级)</p> <p>9 ECTS (欧洲学分转换体系) / 225 小时</p>	<p><u>语言学习:</u> 理解并书面表达日常生活中的话题。 理解并简单而简短地用口语表达与学生环境直接相关的话题。</p> <p><u>翻译学习:</u> 无任何先决条件</p>	<p>继续拓展学生的交际能力。</p> <p>理解并书面表达与个人以及熟悉领域的相关的普通话题。</p> <p>开始为学生在西班牙语和汉语间作基础性对比。</p> <p>开始带领学生专业化地练习将中文译成西班牙语。</p>	<p>理解中文课文以便能够翻译。</p> <p>掌握翻译学中的方法原则。</p> <p>用西班牙文和中文书面表达以便能够进行翻译。</p> <p>翻译时能够使用资料以及技术等资源。</p>	<p><u>语言学习:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 深化在学位的前两个课程中所学的语法基础，特别关注动词补语、从句、对比句、介词以及副词，如：“就”、“还”、“为”和“又”。 - 拓宽词汇以及汉字和单词构成的知识 - 增加叙述性课文的阅读能力，突出对比性和再构成性。 - 增加书面表达能力。鼓励书面表达课上涉及过的内容，特别突出其对比性和再构成性。 - 增加口语的表达和理解能力 - 拓宽词汇并突出其再构成性。 <p><u>翻译部分:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 翻译学中的基础原则。在中文翻译中出现的问题、技巧和基础策略。 - 对比性难题的解决办法：在书写、词汇、形态句法以及文本上的一般性区别。 - 在翻译中文时使用技术性以及相关基础性资料 - 在翻译涉及个人及熟悉领域话题时所遇问题的解决办法。

图 31 E

	先决条件	目标	达标能力	内容
<p>语言及翻译学 (中文 4 级)</p> <p>9 ECTS (欧洲学分转换体系) / 225 小时</p> <p>(6 ECTS (欧洲学分转换体系) 语言, 3 ECTS (欧洲学分转换体系) 翻译)</p>	<p><u>语言学习:</u> 理解并能表达涉及个人以及熟悉领域的话题。.</p> <p><u>翻译学习:</u> 解决中文和西班牙文之间差异性的基本问题。</p>	<p>继续拓展学生使用汉语的交流能力。</p> <p>用标准语言来翻译简单的非专业化的文本。</p>	<p>理解西班牙文和中文的文本以便进行翻译。</p> <p>掌握翻译学中的方法论原则。</p> <p>使用资料和技术性资源将文本译成中文。</p>	<p><u>翻译学习:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 解决用标准语言翻译简单的非专业性的叙述性和描述性书面文本时所遇的问题。 - 翻译非专业性文本时使用技术性和资料性工具。

图 31 F

	先决条件	目标	达标能力	内容
<p>语言和翻译学(中文 5 级)</p> <p>5 ECTS (欧洲学分转换体系) / 125 小时</p> <p>(2 ECTS 语言, 3 ECTS 翻译学)</p>	<p><u>语言学习:</u> 理解并能表达涉及个人以及熟悉领域的话题。</p> <p><u>翻译学习:</u> 解决用标准中文翻译非专业性叙述性和描述性文本时遇到的基本问题。</p>	<p>拓展学生使用汉语的交流能力。</p> <p>巩固将各种内容的非专业性文本中从中文译成西班牙文的翻译能力。</p> <p>理解熟悉领域内各种话题的书面资料。</p> <p>较复杂地书面表达涉及个人及熟悉领域的内容。</p>	<p>理解并笔译或口译外语资料。</p> <p>用西班牙语和汉语翻译表达。</p> <p>使用资料和技术资源将资料译成中文。</p>	<p><u>翻译学习:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 解决用标准中文书就的解释性、议论性以及简单的非专业性的资料翻译中遇到的问题。 - 翻译非专业性资料时使用技术性和资料性工具。

图 31 G

	先决条件	目标	达标能力	内容
<p>语言和翻译学(中文6级)</p> <p>6 ECTS (欧洲学分转换体系) / 150 小时</p> <p>(2 ECTS 语言, 4 ECTS 翻译学)</p>	<p><u>语言学习:</u> 理解涉及熟悉领域内的普通话题的各种书面资料。 能够较复杂地书面表达涉及个人的或熟悉领域的内容。</p> <p><u>翻译:</u> 解决在用各种标准中文类型下表达的简单而非专业资料翻译中所遇到的问题(解释性的、议论性的或教育性的)</p>	<p>拓展学生使用汉语的交流能力。 较复杂地书面表达和理解涉及个人的或熟悉领域的内容。 表达并理解日常生活中连贯的口语资料。</p> <p>巩固将非专业性的或简单专业性的各种风格的资料由标准中文译成西班牙语的能力, 其译文可带有语言和文化差异的小问题。</p> <p>解决不同方式、语气及风格的非专业性质资料翻译中的问题。</p> <p>解决涉及文化元素翻译中的问题。</p> <p>解决不同主题领域内涉及专业性资料翻译的问题。</p>	<p>翻译中应用文化及主题背景知识。 理解外文文本并能做笔译或口译。 可在笔译或口译中使用 A 类和 C 类语言表达。 解决非专业性和简单专业性语料翻译中的问题。 在将文本译成中文时使用资料和技术性资源。</p>	<p><u>翻译:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 解决旅游指南、喜剧等涉及文化元素的问题: - 解决涉及语气的问题, 如: 通俗体、非正式体、正式体、严肃体等等。 - 解决翻译时涉及的各种行文样式的问题。 - 解决翻译中文体风格的问题。 - 解决翻译不同领域中简单而专业性文本时的问题, 如: 行政事务(学术证书, 发票); 技术性资料(操作指南); 科学性资料(发表的科学文章) - 翻译非专业性语料时应用技术性和资料性工具。

图 31 H

上表中的内容表明在学习和练习中文译成西班牙文之前，学生们应修满 9 个 ECTS 学分（即：欧洲学分转换体系）中的 4 门功课，每门功课有 900 学时，其中包括教室内被引导监督类活动的学时而且也还包括个人自主学习的时间，如：练习、翻译、参加论坛，准备考试等等。

根据中文及翻译学课程的教学指南，开始学习直接翻译中文到西班牙文的学生应证明其有应用词汇学、形态句法学、文本以及基本语言变异知识的能力。同时，学生们应已经掌握了理解与其环境直接相关的简短且简单的口语或书面语文本的策略且能在必要时应用；能够在与其环境直接相关的口语或书面语的文本中理解交际的意向，并能够就日常话题较准确地以口语或书面语的方式表达。

待学习完中文以及中译西翻译课程的4个学期之后，学生的能力将为之一变。学习结束时学生已能运用书写、词汇、形态句法、文本、修辞以及语言变异等高级知识；能在翻译中借用技术资源手段；能在翻译中使用相应的策略以获得相关主题的知识；能就涉及个人或熟悉领域的内容利用策略来理解各种口语或书面语表达的目标和主题内容，并能用口语或书面语较复杂地进行表达；还能理解交际的意图并明白在不同领域内以口语或书面语文本中传递的涵义。同时，学生还要能展示出对翻译中出现各种问题和错误的认知能力并能逐步地使用适当的策略正确地解决问题。也就是说，学生将有能力处理翻译中遇到的问题并具备一些与各种主题相关的知识以助其在翻译中找到最佳的译文；而且译者还能排除工作语言间的干扰，正确抉择翻译加工时所涉及的不同阶段并最终完成相应的任务。当然，学生们还应具备将上下文、主题、文化以及语言学等知识结合到翻译问题的解决当中，并有用正确而适当的书面语表达的能力。

从开始学习直接中译西翻译到完成学位学业时的第4年，学生们的水平会有明显的区别。其原因在于学习过程中学生们熟悉了翻译过程要经历的不同阶段以及其中蕴含的各种因素，这里面即包括了对中文文本的阅读理解。正如在本论文中多次提到过，没有正确理解译入文便不能进行翻译。在本章第2.2节中大家将看到，翻译过程中的第一阶段就是对文本的阅读和理解。作为第一步学生们需阅读并理解译入文，然后随即在翻译中应用出词汇、形态句法、上下文、修辞以及语言变异等相关知识。当然，学生也应同时具备针对不同风格和主题

制定相应策略来理解其交际意图和涵义的能力。而且在阅读理解中明确问题所在，发展相应的策略和技巧以有效地化解问题。如何帮助学生达到此目的则正是我们研究的目标，这一点将是我们在本章的最后一节中探讨的内容。

2. 阅读与翻译过程

多年来很多人都尝试为翻译下定义。20 世纪 60 年代综合翻译研究成为一门学科，并开始系统研究有关的一切笔译和口译。开始出现不同的翻译概念。它可以指一个研究领域；也可以指产品（要翻译的文本）；或过程（翻译的行为，也被称为翻译）。两种不同的书面语言之间的翻译过程涉及到的翻译是，将原来的文本（源文本）用不同的语言（目标语言）编写成书面文字（目标文本）。这种类型的翻译对应语言/语际之间的“翻译”。

专家们一致认为，翻译是一门实践学科，而不是一门理论学科，即使你可以推论。翻译是一个精明的处世能力，通过后天的实践和培训得到。

Hurtado (2001) 从四个不同的概念为翻译下定义：作为语言间的活动，文字间的活动，交流的行为和过程的行为。如果翻译只视为语言之间的活动时，翻译过程中只考虑语言元素，翻译只在语言的层面进行。翻译意味着从语言 A 到语言 B，只为表达同样的现实 (Vinay & Darbelnet, 1958)。如果翻译是文本的活动，我们明白，翻译意味着传达文本包含的消息的意义 (Seleskovitch & Lederer, 1984) 或将一种语言的文字材料 (LO) 更换成另一种语言的文字材料 (TL) (Catford, 1970)。Seleskovitch 和 Lederer (1984)，除了将翻译定义为一个文本活动，也将它定义为一个过程。他们认为，翻译是一个过程，其中涉及理解和表达的过程，译者捕捉文本表达的意义，进行解释并再加工。

翻译从社会文化的角度定义是交往实践。Hatim & Mason (1990) 认为，翻译是一种交际的过程，发生在社会环境中。根据 Nord (1988)，翻译是一种交际行为，其基本观点是关注翻译的功能。Toury (1980) 也同意这个想法，并定义了翻译作为相互系统的交流。其他学者也认为翻译是一个过程。Presas (2003) 把它看作是一个解决问题的语言过程，是语言译者必须解决具体问题的语言输入和输出过程。Hurtado (2001:40-41) 将翻译过程描述为包括上述三种

观点的一个过程：“翻译有三个基本特点：通信行为，文本间操作（而不是语言之间）和一个心理过程。我们相信，任何翻译的定义必须包括三重特性：文字，沟通行为和主题认知活动。因此，我们建议将翻译定义为“解释和沟通的过程，由文本的重组构成，通过在社会环境中的另一种语言和特定目的的方式完成。”

除这些定义之外我们想补充 Ballard (1998:54) 的把阅读和翻译连接起来的定义。

“翻译首先对翻译者是阅读，涉及到他们的原始代码的知识、智力、感觉，当然，还有他们的主观性。翻译不是一个简单的现象，阅读可能会被“翻译的欲望”伴随着，即用确切的形式喷涌体现出来。阅读是一个解释阶段（也称为诠释阶段），是处理的意思。”

从上述介绍我们可以推断出，阅读和对文章的正确理解是翻译活动的一个重要组成部分，因此是一种可以帮助培训翻译人员发展的必备技能。

2.1 翻译过程的定义和模型

在前面的章节中，我们说到了翻译是一个过程。在本节中，我们将讨论翻译的过程。

根据 Padilla (2007:26) 的看法，翻译过程是一个通过接收到的特定源语言的口头或书面信息进行认知的极其复杂的过程，解码（剥离其语言支持）和重新编码（覆盖语言支持）成特定的目标语言。

尽管 Presa 认为翻译过程（包括笔译和口译）的概念可以被认为是翻译学一个最重要的概念，这个词的意义很丰富，因此也更加模糊。这是因为它涉及到三个不同的相互关联的领域：经济、语言沟通和认知。虽然在每种情况下，研究的目的是不同的，这三种领域都假定某些现象之间有关系，这种关系同现象一样，可以研究其特异性。

在经济领域，翻译过程由客户委托翻译者开始一直到客户收到翻译文本的一系列活动。经济领域的翻译过程研究借助历史学和社会学的概念工具主要讨论以下问题：翻译什么（在特定的地方在一个特定的时间）？谁做决定？谁翻译什么样的文本？

语言交际领域的翻译过程旨在建立各因素之间相互作用的行为，如源语言（LO）和目标语言（TL）的相互作用，原始文本（TO）的发送和目标文本（TT）

接收，其文化和时空的框架，等等。这项研究使用包括通信理论、话语分析和人类学的概念，专门研究在特定的交际场合这些因素之间的关系，以及这些关系对翻译产品-文章（口头或书面）的影响。

认知领域的翻译过程是一个理论建设，这是孤立的以研究为目的、与一系列的心理（尤其是语言）相关的活动。从接收原始文本时翻译过程就开始了，到输出最终文本（审查，翻译）结束时翻译过程停止。在这种情况下，研究采用认知语言学、认知心理学和心理语言学的概念工具。请注意，这样的翻译不再研究语际因素（语言模型），或交际环境因素或其他因素（通信模型），研究人员的关注焦点是翻译者的思维过程。在本篇论文中，我们对翻译过程采用这个概念。

不同的作者提出了翻译过程的不同模型。尽管不同模型之间存在差异，但还是可以提取一些共同特点（Presas, 2012）：

- 过程的整体特点是连续做出决定（Levý, 1966）或针对一个目标的连续行动：通信（Wilss, 1988）；过程被理解为主要有意识地控制（Kade 1968; Wilss, 1988）；过程是在自动作用和控制之间进行切换（Jäger, 1975; Wilss, 1988）；Hönig（1986）用二分法表示两个有意义的条件“反思”和“反射”。
- 在翻译的过程中可以建立线程，基本有理解/分析，语言交替/转移和制定/综合（Kade 1968, Nida 1969），还可以添加上创建和评估（Holz-Männtäri 1984）。
- 每一步骤的内容是语言实体和意义单位之间的关联（Nida 1969; Jäger 1975），这被看作是互补的。
- 当试图对翻译过程建模时，以“理想的翻译”进行研究，并将文本置于首位。

这些投机性的假设包含明显的矛盾或悖论，这些关于特点、步骤和翻译过程目的矛盾，可以通过语言处理模型得到解释（上游和下游工艺）。特别是理解过程可以通过连接上游和下游工艺的创意模型来解释。

Presas（1996）假定翻译是一个双语的文字处理，步骤很难分离：接收，传输和生产。翻译过程中的特异性在于下面的功能（图3）：

- a) 在 TO 的阅读过程中，译者集成 TT 的生产作为目标；通过使用比较的做法确定 TO 和 TT 的各个情况因素之间的差异（语用，词汇，语义，句法）；这些过程使得 TT 项目得以建立，并识别和确定问题。
- b) 在生产过程中，译者通过 TT 项目集成了提前接收的过程，进行搜索操作来解决问题并审查。

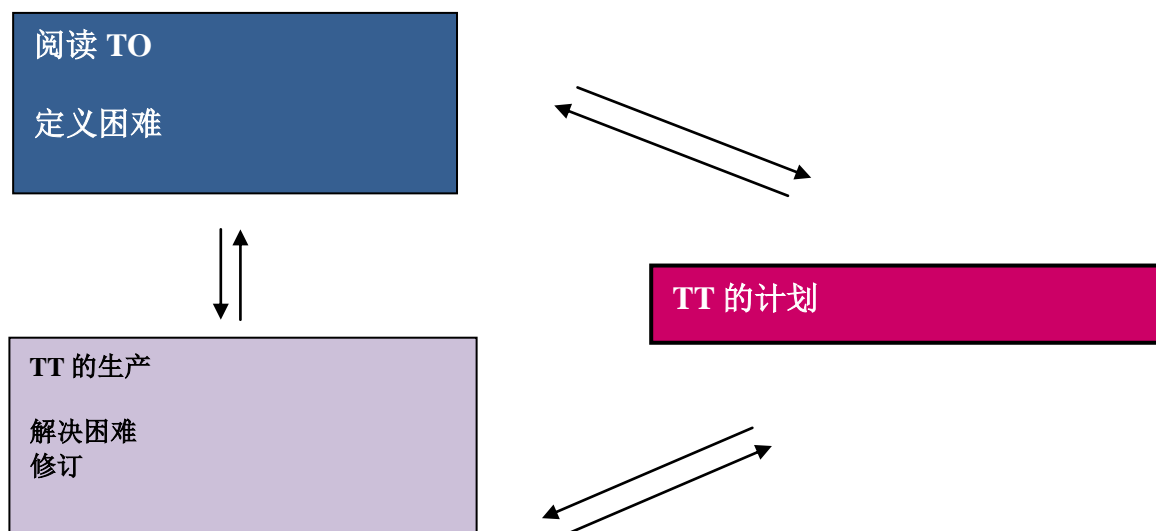


图 32。Presas (1996) 改编自翻译过程。

如果我们关注 Presas 的翻译过程，尽管每一个步骤都是普通翻译过程的一部分，通常可以相对独立地进行研究，但是我们强调的事实是将它们综合在一起，不能把它们各自独立进行研究。因为翻译过程和阅读过程都不是线性的过程，在生产过程中可以相互转化，可以重新进行阅读过程以准确找到信息，这将有助于解决翻译出现的问题。

2.2 翻译过程与阅读过程的联系

讨论翻译中涉及的阅读过程，我们需要考虑翻译读者和母语读者完全不同。理解文本对母语读者来说是全部的任务，而对翻译读者来说理解文本不是全部的任务知识翻译过程的任务之一（Padilla, 2007）。

翻译阅读的特点是：它是翻译过程的一个因素；它的目标是为了翻译原文本而理解它的意思。理解课文的过程需要处理不同的信息：语言信息、文化信息、内容信息。翻译者读原文本的目的不是描述课文的意思而是建构文本的意思。翻译的阅读过程是做确定的过程。虽然阅读是翻译过程的一个因素不是翻译具体的行动。不同读者阅读文本的时候想从文本取出自己需要的信息并且对这些信息表达自己的看法，因此翻译的目标很不一样。翻译者会考虑文本的语言特点、结构、内容的意思而思考如何用另外一种语言表达这些内容。

关于翻译过程，我们有意关注原文阅读时的亚过程。尽管我们深知修正和寻找疑点的过程正是蕴含在阅读之中，然而在本论文中我们只讨论对原文理解的阅读过程。我们的目标是通过初步的翻译中文的培训，学生们能具备理解并翻译不同类型的非专业性文本的能力。

为了更好地阐述原文阅读过程的综合性，我们选用了Presas(1996)模式，其原因是我们认为该模式简明扼要地诠释了翻译中的全部阶段以及之间的相互关系。

可以观察到我们图式中还是原来的构件：先前的知识、过程、中期效果以及最终效果。而区别是在最终效果上我们加入了译好文本或最终文本，因为对原文的理解关系到是否能够将其全部信息转化为最终文本。另一区别是阅读的目的并非是针对所有的资料，而是关注那些需要翻译的信息。故此，阅读文本的方式和目的是非常有针对性的。在处理先前知识时，我们应当意识到这些知识对于原文的语言和文化是相对的。正如上述所言，阅读的期待和目标是特定的，阅读时应当使用一些有效的策略，使其发现并解决语言变异和干扰带来的问题，因为尽管译者阅读的是原文，但其最终译文也要受到目标语言的影响。受到最大影响应该在阅读的初级阶段段因为读者的语言水平不够而且存在母语的干扰。如果学生想读汉语课文他先需要适应书写迹象：汉字、书写或句法记

号、甚至是印刷因素和段落分布。这些方面在初级阅读阶段习得，是翻译阅读的基础。

我们认为当面对原文进行翻译阅读时，译者接受到视觉刺激后便开始进行阅读和翻译。原文中包含着一系列有关汉字、词汇、形态句法、语法、上下文以及主题的信息，这些均能激活读者-译者的知识构架并促使其对汉字的辨识、形态句法的结构、语义以及文本的内容形成假设和初步的认知。在此过程中，读者根据阅读目标进行选择，选择的刺激来自于读者保持在头脑中的阅读意图，选择过程中的信息是存储在短期记忆中，选择的最终结果则通过各种方法存储在长期记忆中成为读者知识结构的一部分。

如第一章第3.2节所阐述，想理解信息就要先记忆信息，故此感受到的视觉信息要先被储存住。当在课文中求证已做出的假设时，会不断产生出新的。所有这些信息都将保留在短期记忆中。

阅读中为了理解课文的含义，我们会根据人物动机、行为原因、思想连贯、所掌握的能力、情节发展及文本中单词和句子的多种解释，提出疑问构建一系列的假设或期待，然后我们会对课文的内容做通篇的解读，由此方能知晓其结构并理解所表达的含义。至于假设，或得到证实或发现先前系误判均应从我们阅读课文中的相关信息中而并非是从其他渠道中得到答案。

在上述全部过程的操作中，针对文中所表达的意义存在着一种以持续的自我评估为基础的元认知，它使得我们对已接收到的信息不断进行加工以最终做出接受或放弃的选择。据此可判断出是否继续按照此种方法阅读下去还是需要调整到另一种策略上，以便对所阅读内容的含义进行重新定位。

加工时信息将停留在短期记忆中并在阅读过程中产生中期效果。该阶段的时间长短将视课文种类以及课文难度而定。

在构建和验证假设后，就到了信息综合阶段。为了理解文本的大致含义，学生在阅读期间进行了大致的解释。阅读者需要做的是获取文本微型结构意识，这和其内容的抽象语义是相符合的，也就是说，对于文本内容和思想进行概括。一旦假设得以证实，新的信息便长期停留在记忆中并融和到读者-译者的知识体系中，这样我们便走到了翻译的最后阶段，即：产生出结果。所有获得的新信息可以全部是在阅读中获得的新知识。而且它们将在日后阅读中为读者-译者提

供知识储备。诚然，这些新知识在翻译过程中也可为寻找词汇和最终译文的表达提供基础。

我们设计的阅读模式跟别的阅读模式的最大差别是已经处理好的信息在翻译过程中会被使用，而且阅读的主要目标并不是获得更多的语言知识，但处理好的信息会使读者达到这一目标。

2.3 翻译者的阅读能力

译者培训的目的在于获得翻译的能力，即：赋予未来译者所需的必要知识和技能使其在翻译过程中完成认识性操作。

Wills (1988b)把翻译能力定义为一种将原文语言的接收能力和使用目标语言表达能力的结合。在“超能力”的框架内，就是一种可以将信息从一种语言转化为另一语言的技能。

大家公认翻译能力的基础性构件在于理解原文的能力。对于 Hatim 和 Mason (1997)来说，影响理解文章的因素有互文性（性别、思维能力和类型学），情景性、意向性、文本组织性（词汇、句法、内聚性），信息度（加工的难易程度）。另一些公认的构件如对世界以及策略认知（例如，PACTE, 2000; Neubert, 2000）。

翻译能力取决于两个因素：第一为译者的语言能力，即其对于语言、词汇、语法规则等的认知；第二为译者将语言知识应用到具体情景中的能力，换言之，是翻译时做出适当调整的能力(Padilla, 2007)。为了做出适时的调整，就要考虑到翻译的意向性，如该目标文本和目标文化接受者的身份。事实上正是因为这一点决定着所有调整任务的基调。

我们在本文第一章中呈现的阅读图式也适用于译者对原文理解能力的获得（见图 33）。

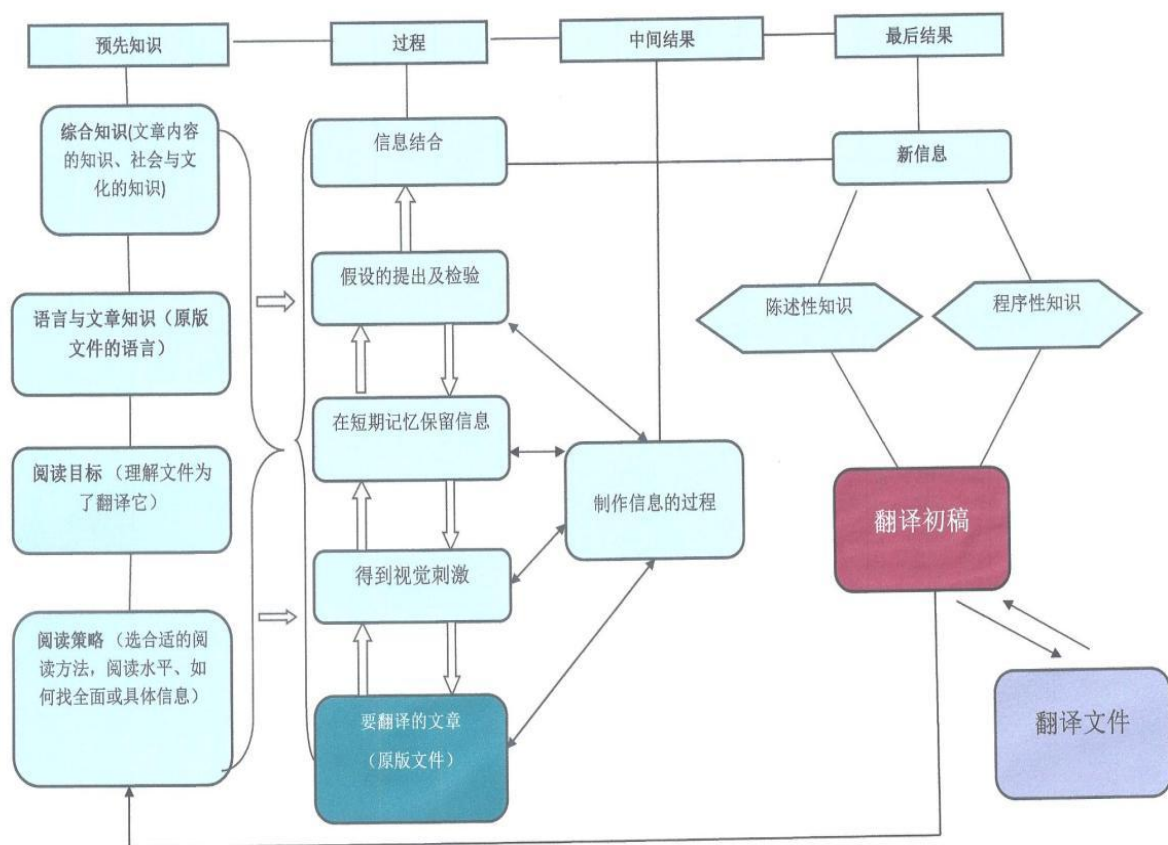


图 33. 特殊目的阅读过程

关于我们的阅读过程模式，我们认为译者的阅读能力取决于以下因素：语言及文本信息、对世界的认知、阅读的策略、阅读的期待和目标以及与阅读理解策略有关的步骤、提出并证实假设的能力、短期记忆能力以及将新获得信息融入到已有知识体系中的能力。

我们将阅读期待和目标、语言及文本知识、世界知识或常识以及阅读策略均视为陈述性信息。读者-译者的陈述性信息的应用意味着识别原文语言、感受到视觉信息刺激、短期记忆信息、提出并求证假设并最后在理解语料后选择相关新信息，并将其与旧知识结合起来。在程序性信息中，我们也包括了反馈性信息，它能评估阅读过程并能在未能满足读者-译者理解全文期待时调整阅读方式。关于策略，我们将使用何种阅读策略与如何运用这些策略区别开来，因此，我们将阅读策略既视为陈述性信息也视为程序性信息。为了调整其阅读方式，读者-译者不但要了解阅读策略，还要知道如何实施策略并有能力构建文本中适

当且精确的代表性信息，有效地组织解决问题。在我们的图式中，程序性信息只应用在过程的某一部分中，随着开始阅读并感到视觉刺激，中期效果、最终效果以及陈述性信息将被激活，当理解好文章并将新旧信息结合好时停止。随后，将进入翻译的另一阶段，即：译出语的表达。

当读者-译者开始阅读原文并翻译时就已经知晓了翻译的方向性，即译文是针对何人的，这均反应在阅读文本时的期待与目标中。

我们将语言和文本认知分为书写（书法体系和原文语言规则）、词汇（单词的语义概况）、形态学（单词种类、形成和结构）、句法（句子种类与其在文中的功能）、文本（文本类型、特点以及交际功能）、修辞（表达文本内容的方式与技巧）以及语言变异（译入文和译出文之间的区别）、功能性（文本的交际意图）及实用性（根据译入文的文化，文本中概念和其语义间的关系）九个方面。

感受到与书写、词汇以及形态信息的视觉刺激后，若读者-译者已经内化了所有语言和文本的信息，他/她便能将其激活，识别单词并根据句法变化规则组合造句，并能将其融入组成原文的不同段落中。这种信息的组合并非线性化完成的，因为评估信息是否正确是个持续的过程。一旦了解了文章的结构，便能识别原文的类型（叙述性、描述性、说明性等等）并在此应用其信息来完成交流的功能。当激活实用性信息时便可以理解该文章的含义，因为这时译者便能理解其文要表达的意思并能根据原文文化背景来考虑概念和语义间的关系。

读者-译者的世界知识或常识与其个人的经历，其对于语料题目的特定知识，社会、政治以及经济特点，产生文本的社会道德以及社会的文化和概念框架等息息相关。读者-译者的世界知识与实用性知识密切相关，因为对文章的含义理解是会随着译者感受原文文化的不同而改变的。

译者应该了解阅读策略，并根据本文第一章中提到的分类将其应用到阅读的一开始，以便去辨识文本类型、阅读目标并激活先前知识。在阅读中以及在加工文中传递信息的过程中也要应用阅读策略。阅读结束时，尽管已经达到了阅读理解过程的最后效果，也要应用策略以确保是否理解了文章的主要和次要思想，并将新信息储备到长期记忆中去。读者-译者越是娴熟，其自主运用的阅读策略便越多。

我们设计的阅读过程模式与上述一系列的翻译阅读能力之间存在相互促进关系。具备初步的阅读能力才能开始翻译的阅读过程，同时顺利完成翻译阅读过程又能够逐步提高翻译阅读能力。

作为本节的结论，我们需要指出译者阅读原文的目的旨在理解文章的内涵，并最终能够在译出语中塑造表达出来。此外，我们还要明确译者的语言水平、对主题以及文本类型的熟知度、其翻译某一主题的经验、其在阅读理解中应用策略的能力以及文本的难易度均能对其理解能力和翻译能力的发展和提高产生影响。

3. 针对翻译专业的汉语阅读教学建议

在本章，我们考虑了本论文先前章节的论述：学习理论、语言概念、外语教学法、对外汉语教学大纲、翻译教程大、欧洲教育框架、欧洲语言共同参考框架、阅读过程、翻译过程及译者翻译及阅读能力发展。这里，我们将提供针对西语为母语翻译学生的对外汉语教学范本。

我们所提出的教学范本其目的是为促进汉语阅读学习，以便理解汉语文章并且将其翻译成西班牙文。我们并不试图推荐具体的教材和具体的习作，而是提出一些通则，能够在将来有助于编撰教材或是为特定目标的汉语教学提出新的建议，具体而言，是针对以翻译为目的的汉语教育及汉语阅读教学。

3.1 对象学生的特点

我们所要进行汉语阅读翻译教学的学生，其特点为西语为母语刚考完入学考试攻读翻译学位的大学生。大部分学生的平均年龄约 18 到 25 岁，有可能有些学生会年长些，如果他们参加的入学考试是针对 25 岁至 45 岁考生的入学考试。他们都很好的掌握母语，至少学过一种外语并且要开始学另一种外语。

学习汉语的翻译专业学生的语言能力有三个阶段：第一阶段为开始学习汉语，一般都先不会有该语言的相关知识。第二阶段为开始学习将汉语翻成西班牙语，他们已经能够运用词汇知识、句法知识、篇章知识及基本的语言变异；了解一些用于口语材料和以生活环境为主题的文章的阅读策略，并且能够运用这些策略。也能够了解口语材料，及生活环境为主题的文章的交际企图，并且

能够输出口语材料以及关于日常生活的文字材料。第三阶段为大学教育快要完成的时候，已经具备阅读理解并翻译文本的能力，学生已经开始发展其汉语翻译能力并且拥有理论和运用两方面的知识，能够允许他们阅读各种非专业的中文文章并且将他们翻译成西班牙文。

3.2 理论基础

根据翻译研究（参照第一章.1）的学术框架，我们教学建议采纳建构主义的学习理论和社会互动主义的语言理论，但方法论我们的观点是，应该是多种能替学生需要及中文特定需求提供解答的方法集合，而不能仅仅使用一种教学方法。

我们认为建构式学习理论是最合适的，因为该理论重视外语教学的沟通途径，强调功能性，同时也顾及到了语法层面。汉语翻译教学的目的正是发展学生的沟通能力，借助于建构主义理论他们可以在不同的交际情境中自如沟通同时也深化了该语言知识，可以理解中文文章并且将其翻译成西班牙语。

建构理论认为根据先前的知识以及与周围的关联，学生以渐进的方式建立其知识体系。知识的建立是由大脑中的程序完成，与起始概念、新信息及相关完成外部活动有关。根据这项理论，习得知识最重要的过程并不是知识本身，而是习得在已知及未知情况下运用的能力。

从语言社会互动主义的观点而言，该理论认为语言是一种能够建构知识的活动。此观点认为认识语言表明掌握语言所有的表现形式、情境用语及用法。如果学生能正确的说话，在不同的情境及社交场景用适当的语言说话就说明其具有了良好的沟通能力。在阅读理解的方面，社会互动理论接受认知主义模式，认为阅读理解能力是接受及处理信息的程序。

关于方法论，我们不认为只用一种方法就能够对汉语阅读教学作全面的交代，但混合性的方法却做得到。方法的选用可以考虑语言技巧、发展语言技巧所用到的活动类型、教科书的使用、课程教学目的以及学生学习外语的先前经验等。

现在在西班牙教外语的方法符合《欧洲语言共同参考框架》的标准（教学内容、教学法、评估），《欧洲语言共同参考框架》编写的时候考虑了欧洲语

言的特点及欧洲人学习语言的目标。但还不能完成用这些标准教汉语，因为虽然西班牙学生开始学习汉语但本语言的教学法和教学特点并没有适应《欧洲语言共同参考框架》的标准。主要原因是汉语教学使用的仍然是在中国出版的教材，而且大部分的老师还是中国国籍。中国遵从行为主义教学理论、传统观念和结构主义对语言的认识，教学法主要是听说法和语法教学。所以西班牙的汉语教学还有中国大纲和教学法的影响。与《欧洲语言共同参考框架》的标准不符。因此，为了使西班牙的汉语教学符合该标准，必须改变目前的单一教学法现状，综合各种有效的方法提高学生的学习兴趣以及汉语教学效果。

3.3 翻译专业汉语阅读的教学目标

我们所提出的对译者的汉语阅读教学目标是让学生了解及掌握阅读的过程，只有掌握了正确的阅读（阅读了解、阅读速度和阅读评论技巧的获得和创造性），才能实现阅读的四个目的：理解中文文本并将他翻译成西班牙语，将这一步骤运用到任何种类的文章上，清楚所有学到和未学到但对有效阅读有帮助的知识。

我们为翻译学生所选择的汉语阅读教学建议是互动式的，阅读教学的方法是混合式的，因为这使我们能够培养拥有步骤知识、抽象知识、策略知识及思考知识的专业读者。这些读者能以自下而上或自上而下的方式处理任何种类的文本，并且用先前所取得的信息对文章内容作假设，除此之外还可以十分良好的使用文章信息、上下文以及文中重复出现的材料。

我们认为为了发展汉语阅读，阅读课的主要方面包括词汇的构建，思考的结构和文本的理解，文本主要思想的确定和理解，泛读，阅读的积极性，汉语学习的特定主题，阅读的社会文化影响。

我们的针对西语系翻译学生汉语阅读教学模式的的教学目标是：了解及掌握阅读的过程；了解，掌握并选择不同阅读方法关于阅读目标和文章的特点；认知汉字、汉语文本的句法结构和文章结构；了解信息安排的逻辑；发展策略，掌握工具帮学生认识不明白意思的词汇和短语；新的信息转到预先知识的网络；母语或其他外语跟阅读有关的策略应用于汉语阅读。在翻译专业本目标分两阶

段。第一阶段学生只学习语言而开始发展他们阅读能力。第二阶段学生开始学习翻译并提高他们的阅读能力。

第一阶段，本科的第一年及第二年，学生在学习认识汉字、词汇、汉语语法结构及文章结构的同时开始发展处理问题的知识，也开始发展其抽象知识，因为他们渐渐开始使用上下文及结构的知识，借此学习所学文章内的信息涵义，并且根据信息的重要性分级处理各种信息。

这个时期同时也要发展他们的策略知识及思考知识，并且开始使他们熟悉其他可以运用在确认阅读理解的不同策略，学会利用周边的工具认识文中生词及用语。也开始教学生学习整合所拥有的各类知识和文中出现的知识，在这样的情况下他在大脑的架构里修改、消化、创造新的知识。这四种知识的汇整在他开始练习翻译及面对不同类型及困难度的文章时，逐渐完成。

我们认为为了让学生能够认识、理解、掌握及内化阅读过程和各种必须运用在阅读理解上的知识，除了做阅读练习外，还必须清楚的思考阅读过程中的每一个因素。

尽管大纲并没有明确提出三四年级，第二阶段，的阅读目标，但我们认为三四年级仍应该有符合他们需要的阅读目标，具体包括：了解各种文体类型文本；提高运用一二年级学过的各种策略的能力；丰富综合知识储备；掌握阅读过程的每一个阶段。

3.4 阅读教学法：策略、阅读练习及教材

教学法的选择必须考虑需要发展的语言能力、练习的种类、教材、教学目标及学生学习外语的经验。

因为学生翻译的时候不一定只翻译同一个种类的文本，也不一定只翻译同一个内容的文本，所以我们认为，发展阅读能力和阅读策略比接受知识更加重要。我们所提及的阅读过程建议显示了阅读同读者及文本的互动经过，因此，我们认为让学生先了解各种与阅读有关的策略然后再培养他们学会运用这些策略非常重要。这个过程可以将文本与一切所学得的知识相结合，这样才可以全面理解文本以及所记载的信息。

我们认为必须要发展阅读前策略、阅读中策略以及阅读后策略。教师必须要根据文章类型、阅读目标启动学生先前的汉语知识。很重要的必须要记住的一点是，当学生开始阅读中文文本时，有可能没有办法启动其先前与文本相关的知识，无论是他没有这些知识，或是没有办法把先前知识跟文本相关联，都没有关系，因为教师在这里的角色是举足轻重的，他可以引导帮助生活化这些知识。

阅读前的策略启动学生的预先知识，思考中文文章的阅读目标，找想阅读课文的内容和结构跟以前读过的文本的联系，做假设关于阅读的文章，选择阅读方法。

阅读文章时，必须发展控制及支持阅读理解，以避免理解错误、理解漏洞、注意力丧失及无法识别文章题旨。阅读时也需要分别课文主要内容和不重要，认知文本种类和结构，了解信息的安排。有些可以运用的策略如：关注语法，更好地理解陌生的或阅读者不熟知的语言学构造，对于陌生的东西大胆给出解释，或是不断阅读试图理解它的含义，为了更好地理解，分析主题，风格和联系，区别观点和说明性问题，将冗长繁琐的结构分成较简单的、简短的部分来克服可理解困难，将关于母语或外语的知识与文本联系起来，建造概念图和框架来把思路、思路间的关系、文本的单词联系起来，和其他阅读者一同工作来提高阅读能力，为了更好地理解文本，利用阅读者已掌握的知识，做笔记来记忆那些文本中的细节，将重要的单词按不同的主题分类以便理解和记忆，修正对于文本的主要思路。

在阅读的最后，为了确定是否理解文中内容，可以借助母语做摘要并将文中的要点写成段落。有一种整合新截取文章信息的方法：制作重点词汇表，思考为了让下一次的阅读更有效率，哪一个主题需要延伸或修改，评估所学并且思考如何把它运用到未来的阅读上，试着记起阅读过程中所处理过的信息或修改文章主旨及细节以便将其记忆从而增进阅读能力。读完文章概括帮助学生在阅读过程中完善已获得的知识，概括总体结构，这就能使阅读者对已学的知识和需要学的知识产生意识，概括是加工和整理知识的策略。

教阅读的时候教师需要使学生理解策略在阅读文本后，他们仍然要处理他们在阅读中学会的知识并理解它们。阅读并不是仅仅对于一个文本理解的分离

的过程，而是涉及多个文本多个主题的整体过程。它不是一个线性的过程，而是读者随着词汇量的增加，更多语言学结构的掌握，更多自主阅读策略的获得的螺旋式上升的过程。

中文书面语言对讲西班牙语的人来说是困难的，为熟悉汉字与文章外观和它的结构而发展的策略是必不可少的。对文章结构的全面认识，确定阅读目标，为了对已有知识的刺激进行假设，并对阅读过程进行评估，这对于所有语言类型的阅读都很普遍所以可以教学生将阅读母语及其他外语的阅读策略如何运用于汉语阅读。

上述策略是可以被了解及运用的建议。当一个学生认识及运用的策略越多，就越能够发展其策略知识以及阅读的娴熟度。当一个读者能够考量阅读文章的目标及种类，理解不同难度及类型的中文文章时，将可以成为专门的中文阅读者。

为了发展这些策略，存在着许多我们在本论文第一章所提及过的练习。诚如我们在阅读教材分析中所见，在阅读学习教材里最常见的练习题有：选择题、填空题、开放性问题、是非题。这些练习题提有助于检视学生文章信息理解程度，但不一定有助于阅读策略发展。因此我们认为宜多求助于其他可以增进阅读速度、发展评论及创意阅读及阅读理解的活动。

在阅读课问题常常被用来作为阅读评估的，可是也可以被用来指导学生，而且发展不同种类的阅读策略。通过问题能够帮助思考和明确阅读意图和关于这个主题的已有的知识，确定文章类型，其目的是查找并读取作者传。除了选择题、开放性问题是非问题还有跟多的问题种类，比如问题和答案相联系，标题和短文章，类似主题的片段，意思相近或一样的句子，文章和图片、图表、表格等等相联系。

填空根据所提出的这些练习，学生的实现需要激活社会和历史的一般知识，语法、句法、词汇或语义。为了实现这类活动应该提出假设来排除这不是正确的答案，因此这是一类建设性和有洞察力的活动。这类活动也能提高阅读速度。

除了问题和填空还有跟多的阅读练习学生能做。为了练习不同的阅读方法或提高文章理解的能力可以做连线题——问题和答案相联系，标题和短文章，类似主题的片段，意思相近或一样的句子，文章和图片、图表、表格。

翻译专业学生的阅读目标是将原文本的信息转移到目的文本。为了使他们的提高转换信息的能力可以做信息转换的练习。信息转换需要侧重文本仔细阅读所以学生能练习另外一个阅读方法。信息转换能够帮助汉语文章结构的确立和找到汉语文章中明确的信息。这意味着，我们必须认识到不同的部分及其逻辑关系。这种练习包括：摘要、绘图、在地图上标记路线或按照说明执行操作。

学生一般需要工具引导他们的汉语文本阅读和强调课文的重要方面。标记文本信息可以帮他们。这种联系可以在不同阅读过程的阶段做：开始搜索关键字，并尝试确定文章主题，指出不懂的单词，在阅读时根据读者兴趣突出方面；在阅读中突出显示相关的文本信息：思想、主题、副主题，或同义字的文字标记；在文章最后要突出那些不明白或缺少相关信息的文本内容。

在汉语阅读过程中认识汉字是重要的因素之一。为了练习汉字的认知、发展视觉感受、关注度和逻辑推理可以用语言游戏。翻译专业的学生了解这些练习因为很多欧洲外语课本用他们，应用它们于汉语阅读教学可以帮助认知汉字的学习和复习。这些练习包括词的搜索，填字游戏，玩刽子手或填字游戏，通过阅读互动或是谜语故事互动。

为了练习不同的阅读方法、跟好地了解课文的结构和课文方面的逻辑关系可有修补文版的练习。这些题的格式通常是：区分开这些混合在一起的故事传说或句子；调整文本中的一句话，一段话中的单词位置或者单词中的字母而且添加或删除文章中的一句话或单词。

阅读文章后为了使学生提高他们的分析和观察能力，也能区别文章感情和结构可以用比较课文的练习。我们想强调这种练习是写学术论文的基础而因为为了完成这种练习需要读、分析并比较普通的材料。培养翻译者这种练习非常重要因为因为翻译过程中需要不断完成文本的比较工作。

推出标题或副标题而做摘要要求学生理解文章认识它的结构意义并总结出不同层级的观点。这些活动的形式是：从列举的标题中选择标题或副标题；没有人或先前信息给文章加标题或副标题，学生要根据已给出的主题拟定标题或副标题；或在不改变原意的条件下改变标题内容。

到现在我们列举的上述练习主要侧重于阅读评论技能的获得和阅读理解方面的创造。现在我们想讨论优化阅读速度的练习。这类练习在中文阅读的初级

学习中很重要，因为他是一个远离西班牙的非拼音文字系统的语言。这种练习包括有单词或汉字列表的阅读，有多种文字排列形式的阅读文章，有相同音节或字母的单词发明或有相同词根的汉字的创造或相同轮廓。给文章或单词的一部分填空；阅读文本栏；通过一个文本窗口阅读（使用卡纸在一个小的文本窗口一次性阅读文本的每一行，用这种方法来聚焦阅读）。用卡纸盖住文章中的句子或单词，并尝试继续阅读，查找单词或一些细节（字母连词游戏、找不同游戏、填字游戏）。根据文本提出问题；整理出现在文章开头或结尾的插图；完成文本或漫画。这种练习在现在的对外汉语阅读课本偶尔但教师可以补充他们。

关于教材教学材料的使用，我们认为在阅读学习的初期，应该给该水平的学生使用专门的教材或改编后的真实材料，这不仅是被建议使用的而且应该是必须的，但是此后应该逐渐的加进真实材料。在译者培养的阶段，当翻译课程开始时，应该确保文本的多样性。

关于选择阅读教材，我们觉得有两个方法。第一个是用一本教材然后做一些补充。第二是老师用不同的教材和材料做一个做一个选择，没有一本教材让我们达到我们的阅读教学目标。关于我们做了的材料分析在所有阅读教材在于练习考察阅读理解程度的练习但有一部分教材也有认知汉字或提高阅读速度的练习，只有一小部分集合三个种类的练习。认知汉字开展的活动是把拼音和文字结合起来，识别文字部首或与它的意义联系起来。在阅读理解练习中最常用的是选择真假或多选题练习，其次是填空，回答简短的开放性或封闭性问题，用文中的信息和定义填表。关于阅读类型不同的教材练习不同的阅读类型练习最多的阅读类型是泛读、综合阅读、细读和快读。关于语言理论和阅读教学我们分析的教材和我们汉语阅读教学模式不一样所以教师需要让教材适应教学的要求。根据文章类型，从选用文体看，分析的教材中包括文章是记叙文、说明文、对话，议论文或说明文，解释性的和新闻性。初级水平的教材在于记叙文、说明文、对话。中级和高级教材除了记叙文和说明文也包括议论文或说明文，解释性的和新闻性。

有但是我们认为老师的任务是通过合适的练习训练学生掌握阅读过程的各种因素和阶段，所以我们建议在现有教材所提供的练习的基础上，老师要有针对性地补充一些练习和课文。

我们认为考虑学生外语学习的经验是重要的，因为这可以推断他们汉语的学习。学习汉语的学生通常因为很多因素都学习过其他语言，但开始学习汉语则有一特定的目的，为了翻译。这表示，在不放弃会话、写作与听力能力的同时，在翻译专业的教学-学习的过程里，其重心会特别放在阅读理解上。这在该专业最后几学年特别明显。除此之外根据他们先前学外语的经验，这些学生在汉语学习上会有一些的期望。这样的期望可以直接影响其学习及效能，如果期望完成了，就是正面影响，如果学生的期望跟学习的诚实情况不一致就是负面影响。了解哪些是翻译专业里学习汉语的最终目的，并且思考它们，我们认为这对学生的学习过程能够起到重要的帮助。

4. 总结

在本章我们提出了与翻译相关的汉语阅读教学方法，在提出建议之前我们展示并分析了西班牙译者培养及外语教学的教育框架，我们也介绍了翻译系学生的基本背景。同时我们也描述了阅读及翻译的过程。

在述及西班牙译者培养及外语教学的教育框架后，我们可以确定其支持理论与支持中国外语教学的理论有巨大的差异。

关于阅读及翻译的过程，我们认为翻译过程的第一步始于原文阅读，虽然在翻译的其他步骤里也需借助阅读部分，但在本论文中，我们所关注的是译文原文的阅读理解。

我们所提出的汉语阅读教学方式注重阅读过程的知识及掌握，能以由下往上及由上往下的方式处理信息，并且考虑到了文本里的文化、社会与结构。此教学方式认为，阅读是文本与读者的互动过程，此外，学生习得阅读专业能力时为了正确的理解文本，必须同时发展与阅读各阶段相关的策略，和促进学生阅读效率的知识。

结 语

正如我们之前在简介中提到的这篇论文的目的是为那些以西班牙语为母语的学生在中文阅读教学方法上提出一个与之相关的教学模式，涉及读者兼译者达到专家读者水平所需要具备的能力，以及为此需要准备的的教学材料。为此我们提出了一些子目标。支撑我们阅读教学模式的理论基础包括两个方面的研究：阅读过程研究及阅读教学研究。我们认为这两个理论基础是综合性的，不仅适用于对外汉语，也适用于其他语言。根据这两个方面的理论基础我们很详尽地做了对外汉语教学和对外汉语阅读的研究。

为了达到本论文的研究目的，第一章我们定义了不同种类的专业读者，介绍了阅读过程模式的特点，培养读者时使用的方法。第二章我们描述与分析了支撑语言教学的代表性的教学理论、语言理论及教学法。第三章我们描述与分析了对外汉语教学的基础并对代表性的对外汉语教材进行了收集、比较、分析。第四章我们描述与分析了对外阅读教学理论和方法的基础并对外汉语阅读教学有代表性的材料进行了收集、描述和分析。最后，在第五章我们尝试提出了对外汉语翻译阅读教育的模式。

本论文的贡献是：

1、整理阅读教学的理论基础

阅读可以分为很多种定义。我们从词语解码、文章理解以及读者和文章间的相互关系三个不同的角度重新提出了阅读的定义。这三个角度分别对应三个不同的阅读模式：自下而上模式、自上而下模式和交互模式，运用这些模式的读者各有不同的阅读方式，但是都有着共同的目标：理解文章传递的信息和把握住阅读过程。每种模式都形成了各自具有不同特点的阅读专家。

我们已经提出需要经过一番钻研练习才能够成功培养这种阅读专家。在此过程中，需要进行的练习和教学材料也应该具有不同的种类和性质。我们认为形成阅读专家的过程中重要的一个方面是将母语阅读中使用的策略灵活运用到外语阅读过程中。

我们已经提出阅读专家在母语方面是专家，但在外语方面却是一个初学者。母语专家与外语专家的区别在于语言及处理过程，个人经验及社会文化和制度等方面。

在我们提出的阅读策略分类中我们将其分为三组：阅读前，阅读中和阅读评估。阅读策略能被运用到阅读的各个过程中。阅读前运用预测策略预测文章信息内容。阅读过程中运用策略判断阅读目标正确与否，寻找特殊信息、文字的深层意义和文化知识避免理解漏洞，也能从文章中确定相关信息。从文章的目标、特点进行自我评估和监控自己的阅读进程；使读者适应上述阅读需要并了解正在学习的语言的代码。

我们认为，在外语教学中应该区分综合目的的教学和特殊目的的教学。有特殊目的的教学使学习者获得专家们在特殊领域使用的专门语言，比如翻译、医学、法律等。就如我们在论文的第二章中所介绍的，有特殊目的的语言的特征是知识的内容具有条理性，它的使用者有一个语言的需求和确切的交流，语言课程的安排是根据这些特殊的需求而制定的。

通过对中国对外汉语教学大纲的分析，我们强调 2007 年前和 2007 年后出版的大纲的不同在与它们关注的角度有差别。之前他们集中考虑教的过程和语言知识，之后开始考虑学的过程上，不只注意语言知识的积累，也强调文化和跨文化知识的积累与方法和技能方面的发展。

2、我们结合他人的观点设计了一个阅读过程模式

本论文介绍我们的阅读过程模式。首先我们介绍阅读综合过程模式。我们认为阅读过程开始于读者利用各种感官来接收和感知刺激。一个文本有一系列的上下文因素，这些因素激发读者的知识结构并指引读者对汉字、形态、句法和语义结构、文本内容进行假设、预测和辨认。在此过程中，读者根据阅读目标进行选择，选择的刺激来自于读者保持在头脑中的阅读意图，选择过程中的信息是存储在短期记忆中，选择的最终结果则通过各种方法存储在长期记忆中成为读者知识结构的一部分。

所有这些刺激被以信息的形式接收并存储在记忆里，因为想要理解它们首先要保存它。验证假设的时候，就能在短期记忆里找到这些信息。在验证假设的过程中，或者是在对所阅读文本理解的过程中，读者需要借助书写迹象：字母、汉字、书写或句法记号、甚至是印刷因素和段落分布。

为了回答读者在阅读时自己提出的一系列问题，并给出文本含义，读者需要根据人物动机、行为原因、思想连贯、所掌握的能力、情节发展及文本中单

词和句子的多种解释，构建一系列的假设或期待。对于假设的实现，应该进行验证。验证时应该根据文本类型的适当规则，只依靠合适的符合文本条件的信息。

以后我们将综合阅读模式变成特殊目的的阅读模式。模式的第一、二和三阶段都一样，但最后结果阶段有变化。在最后一个阶段，这些已经处理的信息会回到读者的预先知识网络，同时会应用于初始译稿，对初始译稿进一步修改。这是我们设计的阅读过程模式与其他阅读过程模式最大的差别。

3、对对外汉语教材进行多角度的分析

通过对各种对外汉语教材的分析，我们发现了一些规律。

首先，为讲授和学习作为第二语言的中文而出版的教材大部分是中国的教育人员编写并在中国出版。外国人编写的教材比例极小。中国出版的教材不明确指出其理论基础和教学方法，而国外出版的则会明确指出其理论基础和教学方法。通过分析我们发现，大部分中国教材的理论基础是行为主义和结构主义，教学方法一般是视听法，教学内容从语言的最小单元一直到最复杂的结构，并且一般不会融入所有的技能。在西班牙出版的书籍遵循欧洲共同框架有关语言的标准，它的理论基础是建构主义和社会互动论。美国和新加坡教材是以认知理论为基础的，教材内容根据交际功能安排。在中国之外出版的教材提出螺旋形的学习，也就是说新知识的学习与已学过内容的复习相结合。此外，词汇是以主题而学习的，而不是随意无规律的。在中国出版的教材是直线型的，就是单纯积累新的结构和词汇，有时新旧知识之间是毫无关联的。

在中国出版的教材是以教学为中心的，将所有教学内容全部编排在教材中，以便学生可以自学使用。这些教材的目的是使学生们记住不同单元的内容，因为行为主义理论认为只要背过所学知识就会正确使用所学内容。

在中国之外出版的教材是以学习为中心，主要关注学生的习得方法，有一些内容需要老师补充而不在教材中出现，而且练习的种类丰富，目的性很强。并且它的内容不只包括语言知识和语法结构，而且也包括文化方面的知识。

把各种技巧综合在一起的教材一般都在国外出版，并且他们的作者都是外国人或外籍华人。在中国之外出版的书籍一般都伴随着一个教学参考书。这个教学参考书可以加入到教科书中或者分开作为教师参考书，它的功能是介绍这

本教科书的宗旨，应该发展的技巧，应该使用的方法和作为教科书基础的理论知识。

还要指出的是，从 1981 年出版的《现代汉语课本》（*manual del chino moderno*）到九十年代一直没有为西班牙语母语的教学对象出版教科书。此外，出版了的教材也没有考虑到西班牙或拉丁美洲学生的特点而在方法或内容上做些适应性调整，而只是单纯地翻译词汇和解释语法。

关于对阅读教材的分析，和上面的分析结果一样，大部分在中国出版的书与它们的作者都是这个国家的，并且大部分的出版物都是在九十年代末。与此同时外国学生对汉语的兴趣开始增加，对外汉语阅读研究正式出现。

在对阅读教材的研究分析中我们发现，结构主义和讲授阅读的综合方法的使用之间存在关联。以建构主义为基础的教材使用的是结合（综合+分析）阅读教学方法。

关于阅读练习的类型最常用的是多项选择、填空、回答开放式问题、判断正误，帮助认字、组词和拼音汉字连线的练习，只出现在阅读学习的初期阶段。

阅读材料的文体初级阶段的学生应以叙述类为主，高级阶段的学生阅读文本的文体类型应该多样。关于新闻类文章，我们看到有专门用于这些内容的教科书。

4、我们针对西语系翻译专业学生提出了对外汉语阅读教学模式

我们对阅读教学的建议来自于对语言理论的思索，外语教学的方法，对外汉语的大纲，翻译专业的大纲，欧洲教育框架，阅读进程，翻译过程以及译者翻译和阅读能力的发展。

我们的对外汉语阅读教学模式的目的是教给学生了解并掌握阅读过程的每一个因素和阶段。我们认为教阅读包括教感知能力、记忆、制定和检验假设、将已经处理好的文章信息加入到预先知识网络、读者对文本理解程度的掌握、对外汉语阅读的目的和读者已有的知识。

本模式的理论基础是建构主义、社会互动理论对语言的认识。教学法则是一种能替学生需要及对外汉语阅读特定需求提供解答的方法集合。我们的教学模式考虑的因素包括：教学目标，发展的对外汉语阅读能力，需要发展的各种策略，帮助策略发展的各种练习、教材及学生学习外语的经验。

根据我们的观点，通过这种对外汉语阅读教学模式培养成的对外汉语阅读专家，有能力从思想上建构中文文章结构，能够在中文文章的元素和本身所具备的知识网之间建立相互关联的结构，知道怎么解决文章微观结构和宏观结构之间的问题，能建立一种环境模式并将它与文章宏观结构相联系。

尽管本论文的主要目标是讨论对外汉语阅读教学模式，但还有一个与此模式关联密切的因素需要说明。对于汉语书面语的学习来说，不论是母语还是外语，都有两个阶段：首先是掌握汉字，接下来是发展阅读理解。因此在学生发展汉语阅读能力之前必须掌握一定数量的汉字，这些汉字必须在阅读模式的预先知识部分存储着，否则汉语阅读不能顺利进行。另外，阅读材料的学习顺序应该首先是叙述和描写性的文章，然后是解释性的，论述性的和新闻类的，这一安排遵循由易到难、循序渐进的学习规律。

本论文的不足之处及未来准备继续研究的内容是：

针对翻译专业的中文阅读教学的研究是对外汉语教学研究的范畴之一，同时翻译教学研究也属于特殊目的的语言教学研究。这个博士论文的完成使我看到还有很多方面需要进一步研究。我们分析了对外汉语教学大纲，但还需要设计一个专门的阅读教学大纲并考察它的作用和效果。本论文讨论了对外汉语阅读的教学方法，但也需要研究学生如何学习对外汉语阅读。

这个论文只是一个开始，从这里我希望将有更多关于这个题材的研究。在将来我希望研究学生和教师关于阅读的一些隐性的理解，并且这些理解怎样影响阅读技能的学习和教学进程，我也希望研究能够适应西班牙语学生学习需要方式的汉语教材。

正如我在论文前言中提到的，不管是翻译的研究还是对外汉语教学的研究，是两个还有很多需要研究的领域，我愿意在这两方面继续奉献我的微薄之力。

参考文献

中文文献

- 陈贤纯 (2008) 《对外汉语阅读教学 16 讲》. 北京, 北京语言大学出版社.
- 陈贤纯等 (2006) 《对外汉语教学理论研究》. 北京, 商务印书馆出版社. (对外汉语教学精品课程书系).
- 陈田顺 (1999) 《对外汉语教学中高级阶段课程规范》. 北京, 北京文化大学出版社.
- 国家汉办语教学领导小组办公室 (2002) 《高等学校外国留学生汉语教学大纲: 长期进修》. 北京, 北京语言文化大学出版社.
- 国家汉办语教学领导小组办公室 (2002) 《高等学校外国留学生汉语专业教学大纲》. 北京, 北京语言文化大学出版社.
- 国家汉办语教学领导小组办公室 (2002) 《高等学校外国留学生汉语教学大纲: 短期进修》. 北京, 北京语言文化大学出版社.
- 国家汉版和孔子学院总部 (2008) 《国际汉语教学通用课程大纲》. 北京, 北京外语教学与研究出版社.
- 国家汉办和孔子学院总部 (2009) 《汉语水平考试 HSK(基础)大纲》. 北京, 商务印书馆.
- 国家汉办和孔子学院总部 (2009) 《汉语水平考试 HSK(初中等)大纲》. 北京, 商务印书馆.
- 国家汉办和孔子学院总部 (2009) 《汉语水平考试 HSK(高等)大纲》. 北京, 商务印书馆.
- 国家汉办和孔子学院总部 (2009) 《新汉语考试大纲——HSK 一级》. 北京, 商务印书馆出版社.
- 国家汉办和孔子学院总部 (2010) 《新汉语考试大纲——HSK 二级》. 北京, 商务印书馆出版社.

国家汉办和孔子学院总部 (2010) 《新汉语考试大纲——HSK 三级》. 北京, 商务印书馆出版社.

国家汉办和孔子学院总部 (2010) 《新汉语考试大纲——HSK 四级》. 北京, 商务印书馆出版社.

国家汉办和孔子学院总部 (2010) 《新汉语考试大纲——HSK 五级》. 北京, 商务印书馆出版社.

国家汉办和孔子学院总部 (2010) 《新汉语考试大纲——HSK 六级》. 北京, 商务印书馆出版社.

国家汉办和孔子学院总部 (2010) 《新汉语考试大纲——HSK 口试》. 北京, 商务印书馆出版社.

韩雪屏 (2000) 《中国当代阅读理论与阅读教学》. 成都, 四川教育出版社.

黄锦章 (2004) 《对外汉语教学中的理论和方法》. 北京, 北京大学出版社.

江新 (2008) 《对外汉语字词与阅读学习研究》. 北京, 北京语言大学出版社.

李晓琪 (2006) 《对外汉语阅读与写作教学研究》. 北京, 商务印书馆出版社. (对外汉语教学精品课程书系).

李泉 (2006) 《对外汉语教学理论研究》. 北京, 商务印书馆出版社. (对外汉语教学精品课程书系).

李泉 (2006) 《对外汉语教学课程大纲与教学模式研究》. 北京, 商务印书馆出版社. (对外汉语教学精品课程书系).

刘珣 (1997) 《对外汉语教学概论》. 北京, 北京语言大学出版社.

龙文希 (2000) 《汉字写基础》. 长春, 东北师范大学出版社.

孟繁杰 (2006) 《对外汉语阅读教学法》. 厦门, 厦门大学出版社.

欧洲理事文化合作教育委员会 (2008) 《欧洲语言共同参考框架: 学习、教育、评估》. 北京, 外语教学与研究出版社.

- 彭志平 (2007) 《汉语阅读课教学法》. 北京, 北京语言大学出版社. (使用哈鱼教师培训系列).
- 史有为 (2009) 《最小语言平台与思维功能习得——兼议 CEFR 欧洲框架》, 在: *对外汉语研究*, (第五期) 13-30 页.
- 苏婧 (2009) 《汉语新闻阅读教程, 评析与报刊教材编写》, 在: *对外汉语研究*, 80-94 页. 北京, 商务印书馆出版社.
- 王力 (1985) 《对外汉语教学》. 在: 《第一届国际汉语教学讨论会的讲话》, 第 3、4 期合刊.
- 王鹏伟 (2000) 《高中语文教学大纲及教材概述》. 长春, 东北师范大学出版社.
- 王钟华、李扬 (1997) 《对外汉语教学课程研究》. 北京, 北京语言大学出版社.
- 王钟华 (1999) 《对外汉语教学初级阶段科长规范》. 北京, 北京语言文化大学出版社.
- 吴勇毅 (2012) 《对外汉语教学法》. 北京, 商务印书馆出版社. (商务馆对外汉语专业本科系列教材).
- 徐彩华 (2010) 《汉字认知与汉字学习心理研究》. 北京, 知识产权出版社.
- 许月燕 (1999) 《小学语文教学大纲及教材》. 长春, 东北师范大学出版社.
- 姚道中等 (2006) 《中文教材与教学研究》. 北京, 北京语言大学出版社.
- 杨寄洲 (1999) 《对外汉语教学初级阶段教学大纲》. 北京, 北京语言文化大学.
- 曾祥芹 (1999) 《阅读学新论》. 北京, 语文出版社.
- 章熊 (2000) 《中国当代写作与阅读测试》. 成都, 四川教育出版社.
- 张和生 (2007) 《汉语阅读教学理论与方法》. 北京, 北京大学出版社.
- 张和生 (2007) 《汉语报刊教学法理论与方法》. 北京, 北京大学出版社.
- 张和生 (2006) 《对外汉语课堂教学技巧研究》. 北京, 商务印书馆出版社.
- 张金桥 (2008) 《汉语阅读与系的认知心理学》. 广州, 暨南大学出版社.

张凯 (2006) 《汉语水平考试 (HSK) 研究》. 北京, 商务印书馆. (汉语教学专题研究书列).

张田若 (2000) 《中国当代汉字人读与书写》. 成都, 四川教育出版社.

赵金铭 (2008) 《对外汉语教学概论》. 北京, 商务印书馆. (应用语言学系列教材).

中华人民共和国教育部制订(2000) 《语文教学大纲 九年义务教育全日制小学》. 北京, 人民教育出版社.

中华人民共和国教育部制订(2000) 《语文教学大纲 九年义务教育全日制中学》. 北京, 人民教育出版社.

周健 (2007) 《汉字理论与方法》. 北京, 北京大学出版社. (对外汉语教学精品课程书系).

周健 (2007) 《汉字教学法理论与方法》. 北京, 北京大学出版社. (对外汉语教学精品课程系列).

周小兵 (2012) 《对外汉语教学导论》. 北京, 商务印书馆出版社. (商务馆对外汉语专业本科系列教材).

周小兵 (2009) 《对外汉语教学入门》 (第二版). 广州, 中山大学出版社.

周小兵、张世涛和干红梅 (2008) 《汉语阅读教学理论与方法》. 北京, 北京大学出版社. (对外汉语教学精品课程书系).

周小兵 (2005) 《对外汉语阅读研究》. 北京, 北京大学出版社.

外文文献

ADAM, J.M. (1995) «Réflexion linguistique sur le type de texte et compétence en lecture». En: *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.4, n. 14, p. 293-304.

ADAMS, M.J. (1982) Models of reading. En: J.F. Leny, W. Kintsch (Ed.) *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p.193-206.

ADAMS, M.J.; STAR, B.J. (1982) «Les modèles de la lecture». En: *Bulletin de psychologie*, XXXV, (mayo-agosto), p. 695-704.

ANDERSON, N.J. (2004) *Exploring second language reading. Issues and Strategies* (第二外语阅读探索, 问题与策略). Beijing, Foreign Language Teaching and Education Press.

- ANDERSON, J.R. (1996). *Kognitive Psychologie*. 2ª ed. Trad. J. Grabowski; R. Graf. Heidelberg, Berlín, Oxford: Spektrum. [Ed. o. *Cognitive Psychology and its Implications*. Nueva York: Freeman ; Co, 1995].
- ANDERSON, J.R. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. En: *The modern language journal*, n.75, p.460-472.
- ARROYO ALMARAZ, I.; GARCÍA GARCÍA. F. (1987) *Volver a leer*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- BALLARD, M. (ed) (1998) *Europe et traduction [Europe and Translation]*, Arras: Artois Presses Université ; Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BASSOLS, M., TORRENT, A. (1999) *Models Textuals. Teoria i pràctica*. Vic, Eumo Editorial. (Col. Llengua i Text, vol.1).
- BELL, R.T. (1991) *Translation and translating: theory and practice*. London, Longman.
- BERENGUER, L. (1996) Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En: A. HURTADO (Ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universidad Jaume I. (Col. Estudios sobre la traducción, 3), p. 9-27.
- BIGGS, JOHN B. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- BIGGS, JOHN B. (1989) Approaches to the enhancement of the tertiary teaching. En: *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25.
- BREHM, J. La enseñanza de la lengua B. (1996) En: HURTADO, A. (Ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universidad Jaume I (Col. Estudios sobre la traducción, 3), p.175-193.
- CABRERA, F.; DONOSO, T.; MARÍN, M.A. (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- CADFORD, J.C. (1970) *Una teoría lingüística de la traducción: ensayo en lingüística aplicada*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad de Venezuela.
- CAMPS, A. (1993) Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. En: *Infancia y Aprendizaje*, vol. 62/63.
- CAMPS, A .; COLOMER. T. (1992) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. (2a edició). Barcelona, Edicions 62.
- CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (2006) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Beijing, Shijie tushu chubanshe.
- CASSANY, D. et. al. (2010) *Ensenyar llengua*. (11ª ed.). Barcelona. Graó. (Col. Didáctica de la lengua y la literatura, 106).
- CASTRO ARCE, M. (2007) Procesos de lectura y comprensión al traducir. En: Mª. M. Fernández ; R. Muñoz (eds.) *Aproximaciones cognitivas al estudio de la traducción y la interpretación*. Granada, Comares, p.31-55.
- CATALÀ I AGRÀS, G. et al. (1996) *Avaluació de la comprensió lectora*. Proves ACL. Barcelona: Graó.

- Currículum. Educació infantil.* (1992). Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Currículum. Educació primària.* (1992). Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Currículum. Educació secundària obligatòria.* (1993). Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Currículum. Batxillerat.* (1999). Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- CELCE-MURCIA, M. (2006) Language Teaching Approaches: An Overview. En: M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a second foreign language*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press, p. 3-11.
- CIVERA, P. (1996) La enseñanza de la lengua C. En: A. HURTADO (Ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universidad Jaume I (Col. Estudios sobre la traducción, 3).
- CLEMENTE, M., DOMINGUEZ, A.B. (1999) *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, Pirámide.
- COLOMER, T. (coord.). (1992) *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona, Barcanova, (Col·lecció Educació).
- COLOMER, Teresa i CAMPS, Anna. (1991) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat, 1991.
- COLLEY, A. (1987) Text comprehension. En: BEECH, R.; COLLEY, A. *Cognitive approaches to reading*. New York, John Wiley ; Sons, p. 113-138.
- CRAWFORD-LANGE, L.M. (2006) Curricular alternatives for learning second-language learning. En: *Methodology in TESOL: A book of Readings*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press, p.120-144.
- CRESPILLO, E. (2011) Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. En: *Enfoques pedagógicos, n. 71, p. 13*.
- CUNNINGSWORTH, A. (2002) *Choosing your coursebook*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.
- CHALL, Jeanne S. (1996) *Stages of reading development*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- CHALL, J. (1979) The great debate: ten years later with a modest proposal for reading stages. En: L. B. Reinich ; P. A. Weaver. *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, N.J. Earlbaum.
- CHOMSKY, Noam. (1972) *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- DANCETTE, JEANNE. (1997) Mapping meaning and Comprehension. Theoretical and Experimental Issues. En: J.H. Danks. *Cognitive processes in translation and interpreting*. Londres, SAGE Publication. (Col.Applied Psychology, V.3), p. 77-103.
- DANEMAN, M. (1987) Reading and working memory. En: J. R. Beech ; A. M. COLLEY, *Reading and working memory. Cognitive approaches to reading*. New York, John Wiley ; Sons, p. 57-86.

- DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER. (1981) W. *Introduction to text linguistics*. London, Longman.
- DEMBO, M. H. (1994) *Applying educational psychology*. (5ª ed.). White Plains, NY: Longman Publishing Group.
- DIEZ DE ULZURÚN, A. (1990) *L'aprenentatge de la lecto-escriptura des d'una perspectiva constructivista*. (2ª ed.). Barcelona: Graó, (Sèrie llengua).
- ECHEVARRÍA, M.A.; GASTÓN, B. (2000) Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. En: *Revista Psicodidáctica*, n. 10.
- EHRlich, S. (1982) Construction of text representation in semantic memory. En: J.F. Leny; W. Kintsch (Ed.) *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p.169-178.
- FACHAL, M. (2008) Reflexiones sobre aspectos metodológicos y materiales para el estudio del mandarín. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.
- FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction*. Laussane: Delachaux et Niestle.
- FISAC, T. (2008) La adaptación de la enseñanza-aprendizaje del chino al Marco común europeo. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.
- FISHER, P.M., MANDL, H. (1982) Metacognitive regulation of text processing: aspects and problems concerning the relation between self-statements and actual performance. En: A. Flame; W. Kintsch. *Discourse processing*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p. 339-351.
- GALLIFA, J. (1994). *Models cognitius d'aprenentatge*. Barcelona, Raima.
- GAGNÉ, R. M. (1985). *The conditions of learning and the theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. et al. (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós. (Col·lecció Temes de psicologia).
- GARCÍA-NOBLEJAS, G. (2008) Observaciones sobre la enseñanza de la traducción chino-español. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.
- GARTON, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós. (Col·lecció Temes de educació).
- GOODMAN, K.S. (1966) A psycholinguistic view of Reading comprehension. En: Shick, g.b. y May, M.M. (Eds.) *New frontiers in college adult reading*. Milwaukee, Wisc.

- GOVE, M. K. (1983) *Clarifying teacher's beliefs about reading*. En: *The Reading Teacher*, 37, 3, 261-66.
- GOUGH, P.B. (1972) One second of reading. En: J.P. Kavanagh Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology.
- GRABE, W.; STOLLER, F. (2005) *Teaching and Researching Reading*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- GRAY, W. S. (1969) Reading and physiology and psychology of reading. En: E. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (2^a ed.), p. 1186-1188.
- GRAY, W. S. 1969 [1956] *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, 2nd ed., Glenview, IL/Paris: Scott Foresman/UNESCO (Monographs on Fundamental Education X). [Enlarged edition with a supplementary chapter by Ralph Staiger]. URL : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002929eo.pdf>> [最后一次访问: 13 de abril de 2013]
- GRUBER, H. (1994) *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- GUILDFORD, J.P. (1967) *The nature of human intelligence*. New York, McGraw Hill.
- GUTIERREZ (2012) Enseñanza del inglés. En: *BuenasTareas.com*. URL: <<http://www.buenastareas.com/ensayos/Ense%C3%B1anza-Del-Ingles/3416533.html>> [最后一次访问: 4 de abril de 2013].
- HANSEN, G.; MALMKJÆR, K.; GILE, D. (2004) *Claims, changes and challenges in translation studies : selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001*. Amsterdam, John Benjamins.
- HARSTE, J.C.; BURKE, C.L. (1977) A new hypothesis for reading teacher research: both teaching and learning of reading are theoretically based. En: P. D, Pearson. *Reading theory, research and practice*, 32-40.
- HATIM, B.; MASON, I. (1997) *The Translator as communicator*. London, Routledge.
- HATIM, B.; MASON, I. (1990) *Discourse and the translator*. London, Longman.
- HERNÁNDEZ REINOSO, F.L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. En: *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, p. 141-153.
- HOWATT, A. P. R. (1984) *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HOLZ-MÄNNTTÄRI, J. (1984) *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki, Suomalainen Tiedekatemia.
- HÖNIG, H.G. (1986). «Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse». En: Snell-Hornby, M. ed.

Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis. Tubinga, Francke. P. 230-251.

HURTADO ALBIR, A. (1994) *Estudis sobre la traducció.* Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I.

HURTADO ALBIR, A. (1999) Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid, Edelsa.

HURTADO ALBIR, A. (2001) Traducción y traductología: introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. (1987) *English for specific purposes a learning-centered approach.* Cambridge: University Press.

JÄGER, G. 1975. *Translation und Translationslinguistik.* Halle/Saale: Niemeyer.

KADE, O. (1968). *Zufall und Regelmäßigkeit in der Übersetzung.* Leipzig: Enzyklopedie.

KENNEDY, C.; BOLITHO, R.(1984) English for specific purposes: essential language teaching series. London; Basingstoke: Macmillan.

KODA, K. (2007) *Insides into Second Language Reading. A Cross Linguistic Approach.* Beijing, Shijie Tushu Chubanshe.

LABERGE, D.; SAMUELS, J. (1974) *Towards a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6, p. 293-323.*

LARKIN, J. et al. (1980) Expert and novice performance in solving problems. En: *Science, 208, 1335-1342.*

LEBRERO, P. (1990) *La enseñanza de la lecto-escritura. Problemas y metodología.* Madrid: Escuela española, S.A.

LEVY, J. (1966) Translation as a decision process. En: *To Honor Roman Jakobson: Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday*, vol. II. La Haya, París, Mouton. P. 1171-1182.

LOUREDA, O. (2003) *Introducción a la tipología textual.* Madrid, Arco/Libros, S.L. Co.

LUNDBERG, I. (1999) Learning to Read in Scandinavia. En: M. Harris and G. Hatano (eds.), *Learning to read and write: a cross-linguistic perspective, 157-172.*

MARCO, C. (2008) La adaptación de la enseñanza-aprendizaje del chino al Marco común europeo. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España.* Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.

MAYER, E.R. (1985) *El futuro de la psicología cognitiva.* Madrid, Alianza.

MCNEIL, J. D. (1987) *Reading comprehension: New directions for classroom practice.* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman & Company.

MUNDAY, J. (2001) *Introducing translation studies: theories and applications.* London, Routledge.

- NEUBERT, A. (2000) Competence in Language, in Languages and in Translation. En: C. Schäffner; B. Adab (eds). *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Filadelfia, John Benjamins, p. 3-18.
- NIDA, E.A.; Taber, Ch. (1969) *The theory and Practice of Translation*. Leiden, E.J. Brill.
- NORD, C. (1991) *Text analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- NYSSSEN, M.C.; TERWAGNE, S.; GODENIR, A. (2001) *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse, Presse Universitaire du Mirail. (Col·lecció: Questions d'éducation).
- NUNAN, D. (2011) *Tasked-Based Language Teaching*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- NUTTALL, C. (2003) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.
- KINTSCH, W. Aspects of text comprehension. (1982) En: J.F., Leny; W. Kintsch. *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p.301-312.
- PACTE. (2000) Acquiring Translation Competence: Hypothesis and Methodological Problems in a Research Project. En: A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (Eds.) *Investigating Translation*. Amsterdam, Filadelfia, John Benjamins, p. 99-106.
- PALMER, H.; PALMER, D. (1959) *English Through Actions*. London, Longman Green.
- PARIS, S.G. et al. (1991) The development of strategic readers. En: R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson (eds.) *Handbook of reading research, vol.II*, p.609-640.
- PARRA, M. (1992) *La lingüística textual en el nivel universitario*. Bogotá, Universidad Nacional.
- PIAGET, J. (1970) *Science of education and the psicology of the child*. New York: Orion Press.
- PITTMAN, G. (1963) *Teaching Structural English*. Brisbane: Jacaranda.
- POZO, J. I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PRESAS, M. (2012) .Training translators in the European Higher Education Area. A Model for Evaluating Learning Outcomes. En: *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, vol. 6, n. 2, p. 138-169.
- PRESAS, M. (2008) El Espacio Europeo de Educación Superior: Retos y perspectivas de los estudios de traducción e interpretación. En: *Estudios de Traducción e Interpretación, Cultura, Lengua y Literatura. In Memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, p. 51-64.
- PRESAS, M. (2003) El proceso de la traducción como proceso lingüístico: una propuesta integradora. En: R. Muñoz Martín (ed.) *AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de febrero de 2003*. Granada, AIETI, vol. II. p. 33-47. CD-ROM.

- PRESAS, Marisa. (2000) Bilingual Competence and Translation Competence. En: C. SCHÄFFNER, B. ADAB (Eds.) *Developing translation competence*. Amsterdam, John Benjamins, p. 19-33.
- PRESAS, M. (1996) *Problemes de traducció y competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- PUENTE, A. (1994) *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Barcelona, Editorial, GETAFE.
- PUREN, Christian. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Cle International.
- PUTZ-OSTERLOH, W. (1988) «WISSEN UND PROBLEMLÖSEN». EN: MANDL, H.; SPADA, H. EDS. WISSENSPSYCHOLOGIE. MUNICH, WEINHEIM: VERLAG PSYCHOLOGIE. P. 247-263.
- RICHARDS, J.C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. Y RODGERS, T.S. (2000) *Approaches and methods in language teaching*. Pekín, Foreign Language Teaching and Research Press.
- RUDELL, R.D.; SINGER, H. (1977) *Theoretical models and processes of reading*. Delaware, J.R.A. Newark.
- RUMELHART, D.E.; ORTONY, D. (1977) La representación del conocimiento en la memoria. En: *Infancia y Aprendizaje, vol.19-20, p.115-118*.
- SAMUELS, S., KAMIL, M. (1984) *Models of Reading Process*. En: *Pearson (Ed.)*, p.185-224.
- SEGRS, J. E. (1967) *La Enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires, Kapelusz.
- SÁNCHEZ, E. (2000) *Comprensió i redacció de textos*. Barcelona, Edebé, (Col. Innova).
- SANFORD, A.J., GARROD, S.C. (1982) Towards a psychological model of written discourse comprehension. A: J.F. Leny; W. Kintsch. *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p. 147-155.
- SCHMIDT, H.G. (1982) Activation and restructuring of prior knowledge and their effects on text processing. EN: A. Flamer, W. Kintsch. *Discourse processing*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p. 325-377.
- SCHMITH, F. (1971) *Understanding reading. A psycholinguistic Analysis of reading and learning to read*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc..
- SCHUMAN, L. (1996) *Perspectives on Instruction*. Retrieved May 26, 2010, URL: , <<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html>> [最后一次访问: 15 de abril de 2013].
- SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER. (1984) *Interpréter pour traduire*, París, Didier.
- SHREVE, G. et al. Is There a Special Kind of “Reading” for Translation. An Empirical Investigation of Reading in the Translation Process. En: *Target* 5,1, 21-41. Amsterdam, John Benjamins.

SILBERSTAIN, S. (2002) *Techniques and Ressources in Teaching Reading*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

SILVA, T. (2008) La enseñanza de lenguas para fines específicos, objetivos, y contenidos: una propuesta para la programación de la enseñanza de lenguas extranjeras para los negocios. En: *Consensus*. [online]. ene./dic., vol.13, n.1, p.57-66. URL:<http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1680-38172008000100007&lng=es&nrm=iso>. [Última consulta 25 de abril de 2013].

SILVEIRA, M.I. Línguas Estrangeiras. Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensin. En: Catavento, 1999, p.45-51.

SKINNER, B. F. (1968) *The Technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

SKINNER, B. F. (1981) *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.

SOLÉ, I. (1987) L'ensenyament de la comprensió lectora. Barcelona: CEAC.

SOLE, I. (1992) Estratègies de lectura. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona i Graó.

STANNOVICH, K.E. (1980) Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of Reading fluency. En: *Read Res. Quart*, 16, p.32-71.

STEINER, G. (1981) *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*. México, Fondo de Cultura Económica.

STREIT, N.A. (1982) The role of problem orientations on goals in text comprehension and recall. A: A. Flamer, W. Kintsch. *Discourse processing*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p. 362-377.

SWELLER, J. (1988) [Cognitive load during problem solving. Effects on learning](#). En: *Cognitive Science* 12, 1, 257-285.

TIPPELT, R. Y LINDEMANN, H. (2001) *El método de proyectos*. El Salvador, München, Berlin. URL <<http://www.halinco.de/html/doces/Metproy>> [最后一次访问: 20 de marzo de 2013]

TOURY, G. (1980) *In search of a theory of translation*. Tel Aviv, Porter Institute for Poetics and Semiotics.

VAN DIJK, T.A. (1982) Opinions and attitudes in discourse comprehension. En: J.F., Leny, W. Kintsch (Ed.). *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p.35-51.

VAN DIJK, L., KINTSCH, W. (1983) *Strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press, Inc., 1983.

VINAY, J.P. ; DARBELNET, J. (1958) *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*. Paris, Didier-Harrap.

VYGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKY, L. (1978) Interactions between learning and development. En: *Mind and society*, p.79-91. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- WERLICH, E. (1976) *A text grammar of English*. Heidelberg, Quelle.
- WHITE, R.V. (1983) Approaches to the teaching of reading. *Teaching language as communication*. Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès. Barcelona, UAB, p.42-53.
- WILKINS, D. A. (1972) *Linguistics in language teaching*. Cambridge: The MIT Press.
- WILLIAM, M. AND BURDEN, R. L. (2009) *Psychology for language teachers: a socialconstructivist approach*. (13 ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- WILSS, W. (1988a) Übersetzen als Entscheidungsprozeß. En: R. Arntz (Ed.) *Textlinguistik und Fachsprache. Akten des Internationalen Übersetzungswissenschaftlichen AILA-Symposiums Hildesheim, 13.-16. April 1987*. Hildesheim, Zürich, New York, Olms, p. 7-20.
- WILSS, W. (1988b) *La ciencia de la traducción: Problemas y métodos*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ZANON, J. (2007) Psicología y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. En: *MarcoELE Revista de didáctica*. URL: < www.marcoele.com > [最后一次访问: 30 de abril de 2013].
- ZHANG, G.X. and Li, L. M. (2004) *A Common Framework for Chinese*. URL: < <http://www.llas.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=2280> >. [最后一次访问: 14 abril de 2013]
- ZHANG, Zhengquan (2008) Una estrategia en el aprendizaje del chino: los caracteres. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.
- ZHOU, Minkang (2008) La adaptación de la enseñanza-aprendizaje del chino al Marco común europeo. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.

附录一

a) 通用汉语教科用书

表格序号	01
书名	汉语教科书（上-下）
作者	邓懿
出版社	北京语言学院出版社
出版时间和地点	1958，中国
辅助材料	无
语言概念	推断-结构学
语言技巧	语音、语法、口语、汉字书写
教学法	<p>传统教学方法</p> <p>有 8 课用来练习语音，4 课用来练习口语。先是现代汉语字母的发音，然后是音调的练习，紧接着进入简短对话和语法的学习。有 60 课专门用来解释 170 个语法点。首先是语法和词汇的学习，然后是课文的学习。每 5 课之后有一个复习单元，书的最后有深入学习和复习材料。</p>
评论	<p>这本书属于第一阶段在中国出版的对外汉语教材。</p> <p>每一课的内容和词汇和日常生活息息相关，也有中国古代和现在历史的简介。</p> <p>我们没能直接看到这本教材，不过我们参考了其他一些对此教材内容有说明和评价的书。这本教材是新中国成立不久出版的。</p>

表格序号	02
书名	基础汉语课本 (I, II, III, IV,)
作者	李培元、任远、赵淑华、刘社会、刘山、邵佩珍、王砚农、来思平
出版社	华语教学出版社和北京语言学院出版社
出版时间和地点	1981, 中国
辅助材料	磁带; 练习册; 汉字书写练习册; 阅读 (只有 I, II 册有), 一本听力理解练习册
语言理论	推断-结构学
语言技巧	包含 4 个语言技巧, 后期注重口语和听力练习
教学法	<p>推测-听说教学法</p> <p>教材的编排按照语言的逻辑而来, 也就是说, 从表面到深层。在前十课里, 通过对话、声母、韵母和音调的练习, 系统地介绍了语音的基本知识。从第十一课开始, 给出使用频率较高的句子和场景练习, 让学生模仿语法点, 然后通过课文的学习, 让他们系统地掌握对中文。在每课之后给出语法点, 如词汇和句子。</p> <p>每一课都包含一定的练习, 可在课上或课外完成。从第十一课开始, 每三课之后有一个复习课, 有课文、练习和语法总结等。复习课只出现在第一册, 二三四册则没有。</p> <p>此教材的听力理解练习为以下方式: 句子 (选择), 对话 (选择), 短文 (回答问题), 文章 (文章内容的理解的不同练习)。此书为 60 小时教学时间。</p>
评论	此教材曾被翻译为英语、法语、德语、西语和俄语。是中国对外开放以来第一本对外汉语教科书。

表格序号	03
书名	实用汉语课本(I, II, III, IV, V, VI)
作者	刘珣、邓恩明、刘社会
出版社	汉语印书馆
出版时间和地点	1981, 中国
辅助材料	练习册、汉字书写练习册和磁带
语言理论	推断-结构学
语言技巧	包含四个语言技巧, 以口语和听力为主
教学法	<p>已注明-听说教学法</p> <p>根据书中(第一册和第二册)两个汉语学生 Gubo 和 Palanka 和到中国旅游的布朗夫妇的经验, 词汇和语言结构的学习需要较高的汉语水平。</p> <p>第一册和第二册所用方法论: 前十二课主要针对发音和重音的练习。剩余的课文主要以对话为主来进行听说练习。教材的单词表、语法解释和练习题则为新词汇和新语言结构的学习而准备。在每一课后面, 有一个汉字表, 标明每个汉字书写的笔画顺序。</p> <p>第三册和第四册所用方法论: 每册包含 15 课。书的结构和前两册相同: 课文、新词汇、语法解释和用于复习已学知识的练习题。写作练习较前两册来说增多, 不过为了保持对口语练习, 每课里面都有专门练习口语的部分。</p> <p>第五册和第六册(原文为第三册与第四册)所用方法论: 和前面几册的方法论相同, 不同的是在最后两册的词汇表里不再有英语的注释, 而用中文注释。课文难度增加, 通常为小故事, 学生可借此了解中国文明文化。每册有十四课。</p>
评论	此教材针对对象为外国成年自学学生。第一册和第二册为初级水平, 第三册和第四册为中级水平, 第五册和第六册为高级水平。

表格序号	04
书名	汉语三百句
作者	张亚军、毛成栋
出版社	汉语教学出版社
出版时间和地点	1984, 北京
辅助材料	--
语言理论	推测-结构学
语言技巧	口语和听力
教学法	推测-听说教学法 通过伴有单词翻译注释的对话的学习, 来了解汉语的基本结构和掌握必要的词汇, 以便在中国日常生活中用到。
评论	此教材适用于汉语速成班的课堂。也可当作基本课文教学或口语和听力练习手册。里面有 1000 个汉字的学习。此书对汉语的学习有立竿见影的效果。

表格序号	05
书名	初级汉语课本
作者	鲁健骥、李继禹、刘岚云、丁永寿、黄政澄、邱延庆
出版社	北京语言文化大学和华语教学出版社
出版时间和地点	1979, 中国
辅助材料	磁带、阅读材料、听力练习册和汉字书写练习册
语言理论	推断-结构学
语言技巧	主要为口语和听力的练习, 也含有阅读理解和写作练习。
教学法	<p>推断-听说教学法</p> <p>知识点根据难度递增。</p> <p>前几册的课文内容如下:</p> <ul style="list-style-type: none"> -新词: 总共 1200 个, 分散在 15 课里。第二册最后有一个前面所有所学单词的汇总。 -课文: 包含校内校外生活场景的对话, 和根据学生水平不同而改编的中国文化成分。 -课文中出现的词语的用法和语法点的说明 -语音的解释: 声母、韵母, 语气和声调练习。 -语法解释。 -读音和语法练习。 <p>第三册针对学习中国语言、文学和历史的学生所设计。次册作者所遵循的方法论如下:</p> <ul style="list-style-type: none"> -教师在讲解课文之前要有充分的准备工作, 这样会加强学生自主学习的能力和热情。在课堂上, 要求学生充分掌握课前预习的语法结构。 -在讲解和复习的时候, 重点放在关键语法结构和词汇上。非重点的语法结构和词汇让学生在课余时间自主学习。 -三种系统练习: 理解练习、机械练习和自由练习。前两种练习是为自由(或创造性)练习中所要用的语法结构打下基础。作者认为, 创造性练习是最重要的, 应为他要求学生语言进行运用。 -课文的学习: 目的在于让学生理解课文内容和结构。如果是记叙文, 学生应该清楚故事发生的时间和地点, 谁是主角和他在故事里扮演的角色; 如果是关于论证的文章, 学生应该找出文章的论点和逻辑。除此之外, 老师应该帮助学生理解文章隐含的意思、文化和内容, 这也是课文理解很重要的方面。 -说话练习和复习: 老师准备一个故事开头或几个问题, 让学生继续故事的叙述或回答问题, 但老师要考虑到学生接下来所说

	<p>的要用他们已学的知识。老师也可要求学生用不同的观点和语气来复述课文故事，如有需要，老师可先做示范。在说话练习结束前，总结同学们刚说到的观点和内容。</p> <p>-辅助活动：作者还建议了一些课外活动，如看电影、名胜古迹的游览等，这是为补充课堂内容和吸引学生。</p>
评论	<p>语法解释为中英双语。</p> <p>在印刷本书修订版的时候，将 Xiao Xiumei 和 Li Shizhi 老师也纳入作者队伍，因为他们在课堂用过此教材，更了解里面的优点和缺点。</p> <p>原书名为《快速汉语教程》，后改为《初级汉语课本》</p> <p>每本书的主题可在 8 到 10 小时完成，作者的建议如下：</p> <p>新词汇和课文- 50 分钟的课堂 2 节</p> <p>新词汇和课文表达的讲解- 50 分钟的课堂 2 节</p> <p>语法讲解-50 分钟的课堂 2 节</p> <p>复习和课文讲解-50 分钟的课堂 2 节</p> <p>语法内容和词汇用法的讲解-50 分钟的课堂 2 节</p> <p>作者标明，上述时间安排仅仅根据课本内容，如果教师要加入课前准备时间、课后作业和复习的时间，时间则根据每位老师的安排而定。</p>

表格序号	06
书名	中级汉语课本（上、下）
作者	陈灼、陈田顺
出版社	北京语言学院出版社
出版时间和地点	1987，中国
辅助材料	磁带
语言理论	推测-结构学
语言技巧	口语、写作、听力和阅读
教学法	推测-听说教学法
评论	<p>次教材针对在中国学习汉语的大二学生和在中国大学长期学习汉语的中级水平的学生。</p> <p>这个教材的特点是除了有个一主课文之外，还有五个用于复习和深化学习的附加课文，通过这些附加课文的学习，增加学生对中国社会、文化、文学和历史了解。</p> <p>教材共有 1600 个汉字的学习，主课文有 2000 个字，辅助课文有 5000 个字。</p>

表格序号	07
书名	高级汉语课本（上、中、下）
作者	孙瑞珍、姜德梧、倪明亮
出版社	北京语言学院出版社
出版时间和地点	1989，中国
辅助材料	--
语言理论	推测-结构学
语言技巧	阅读理解和运用写作 关于阅读理解，是为提升学生阅读速度（简介里提到）
教学法	推测-传统教学法
评论	<p>在此书出版之前，1987 年到 1989 年间，被用于北京语言学院第二系 5 号研究小组的课堂里。</p> <p>用此书的学生要达到以下要求：有较好的口语和写作表达能力。能够流利、准确地对话，内容符合当时场景要求。可以描述周边的人、物品和周围环境。</p>

表格序号	08
书名	中文听说读写
作者	Tao-Chung Yao, Yuehua Liu
出版社	Cheng and Tsui Company
出版时间和地点	1993, 美国
辅助材料	CD, 网上资源, 练习册和汉字书写练习册
语言理论	已注明-结构学、认知学和推断学的结合
语言技巧	听力、阅读、口语和写作, 汉字发音和书写练习
教学法	<p>已注明-交际教学法、语法-翻译教学法和直接教学法 旨在为学生打下坚实的语法基础, 在日常生活中能正确运用。</p> <p>加入了有教育意义的材料和真实的材料 一开始就有口语和书面语的区别。</p> <p>加入了繁体汉字和简体汉字的书写。</p> <p>大部分老师都是以读音开始教学, 然后是会话, 之后是阅读和写作, 在第一册的初级里, 所有的课文都先以拼音的形式展示, 之后是汉字版本。初级的第二部分, 为了学生适应汉字, 课文则先以汉字版本出现, 然后是拼音版本。</p>
评论	<p>此教材首先在美国印第安纳大学的东亚夏季语言学院中文学校试行。</p> <p>初级第一册- 350 个汉字, 初级第二册-350 个汉字, 中级-600 个汉字</p>

表格序号	09
书名	汉语会话 301 句
作者	康玉华, 来思平
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	1989, 中国
辅助材料	磁带, 近期印刷版本为 CD
语言理论	推测-结构学
语言技巧	口语
教学法	推测-听说教学法
评论	在中国被用在初级口语课堂。针对刚到中国, 中文基础为零, 并急需和周围交流的汉语学生所设计的汉语速成教材。根据西班牙的外语教学, 此书可用在每周有三小时中文课的初级班学生, 由于此教材只有对话和简单的语法讲解, 需要辅助材料来补充语言的用法。

表格序号	10
书名	汉语教程(一、二、三/上、下)
作者	杨寄洲(编辑)
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	1999, 中国
辅助材料	磁带或 CD
语言理论	推断-结构学
语言技巧	语法
教学法	<p>推断-听说教学法</p> <p>每本书有 15 课。一学期课完成第一册和第二册书的学习, 第三册则放在另外一学期。</p> <p>结束所有教材, 可学习 3300 个左右词语。第一册每课学 20 个词语, 第二册每课 40 个词语, 第三册每课 50 个词语。</p> <p>第一和第二册上完每课需要 2 到 3 小时, 第三册则需要 5 到 6 小时。</p> <p>教材结构为: 课文, 新词, 注释, 语法, 语音和练习题。</p>
评论	<p>此教材的语言技巧是分开独立的。这是一本补充通用中文听力教材(见表 11), 阅读理解教材(见附件 II)和口语教材的书。</p> <p>此书为中文系的外国学生所设计。</p> <p>预测这种教材在第一年可以全部上完。</p>

表格序号	11
书名	汉语听力教程
作者	胡波、杨雪梅
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	1999, 北京
辅助材料	CD 或磁带
语言理论	推测-结构学
语言技巧	听力
教学法	<p>推测-听说教学法 (简介里提到的) 每册书包含 30 课, 每 5 课后有复习。每一个分为三部分: 听力、泛听, 语音和音调。 每课用时 2 小时。 在听听力材料前应学习新词汇。 目标是学生听懂教材听力材料的内容。</p>
评论	<p>此教材是表格 10 所提到的教材的辅助材料。里面有些的练习题型和汉语等级考试 (HSK) 一样, 可作为准备此考试听力部分的参考资料。</p>

表格序号	12
书名	汉语写作教程
作者	赵建华、祝秉耀
出版社	北京语言大学出版社
出版时间和地点	2003, 中国
辅助材料	---
语言理论	推测-结构学
语言技巧	写作(初级)
教学法	<p>推断-推断教学法</p> <p>作者对此教材用法的说明:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 解释课文中重要的结构或要点 2. 讲解新单词, 读和讲解课文 3. 做课后练习 4. 写一篇作文来练习所学语言结构, 之后再为学生分析错误。
评论	<p>写作的练习通常是在第二年, 也就是说, 要求学生达到中级汉语水平。</p> <p>前四课在复习上学期所学知识: 自我介绍、学生周边环境的描述。用基本语法结构。</p> <p>其余课是教学生写记述文。从简单的文章开始, 逐渐增加难度。</p> <p>根据中国大学的课程安排, 学生每星期用 2 个小时练习写作, 需要 2 到 3 堂课来讲解和练习教材中的一课, 用 1 到 2 堂课来修改和评论学生写作中所犯错误。</p>

表格序号	13
书名	汉语口语速成
作者	马箭飞（总编辑）
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	2006
辅助材料	CD
语言理论	推测-结构学
语言技巧	口语
教学法	推测-听说教学法
评论	<p>该教材用于短期或速成汉语教学，涉及初级到高级。教材有 20 课，每 5 课后有复习。这本教材的结构和上一本相似：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 汉字 2. 课文 3. 语法讲解 4. 写作和口语练习

表格序号	14
书名	汉语
作者	Eva Costa y Sun Jiameng
出版社	Herder
出版时间和地点	2004, 巴塞罗那
辅助材料	CD,听力材料和答案, 练习题册, 课文册。课文出现在教材前面, 然后是练习题, 接着是词汇表, 最后是听力材料和答案。
语言理论	已注明-推断论
语言技巧	口语、听力、写作和阅读
方法论	已注明-交际教学法 从语言的交际出发对听说读写 4 个语言技巧进行练习, 坚持从汉语的特点为出发点, 对西语国学生造成困难。
评论	<p>根据欧洲共同语言参考框架, 该教材第一本水平为 A1, 第二本为 A2, 第三本为 B1.第三册不仅遵循了出版在 DOGE 5297 号的教程 (15.01.2009), 而且是以 EOI 的水平划分为基准。第一本书的简介里指出, 这套教材的有一个辅助教参《现代汉语功能语法》, 在学完这三本教材之后, 学生基本达到 HKS 考试的初级水平。</p> <p>在学完第一和第二本教材后, 学生可参加 EOI 初级水平考试, 学完第三本后可参加 EOI 中级水平考试。</p> <p>在第三本教材里, 收录了很多有关中国社会文化的信息, 这使得学生能多中国现实社会和文化更进一步了解。</p> <p>第三本教材简介里特别提到了关于汉字的认识和阅读: “我们的目标是让学生有认识和猜测新课文中不认识的汉字意思的能力。”</p> <p>语法结构部分用蓝色篇章突出。新词语用图片的形式列出。词汇将在课文最后出现, 而并不是在课文旁边。新词语根据主题分类, 随着学习的过程逐渐取消拼音注释。</p>

表格序号	15
书名	当代中文
作者	吴中伟
出版社	Sinolingua
出版时间和地点	2009, 北京
辅助材料	CD, 汉字书写练习册和练习册
语言理论	简介里没有提及-结构学
语言技巧	听力、口语、阅读和写作 769 个汉字和 49 个语法点 (简介里特别提出)
教学法	简介里没有提及-听说教学法 遵循中国传统汉语教科书结构: 词语和新表达方式、附加词汇、特殊名称、课文、语音、语法。在每单元开始, 有一个即将学习的基本语法的表格。每单元最后有一个语法笔记板块。
评论	此书曾被翻译成西班牙语, 是与汉办合作编辑的教参。

表格序号	16
书名	谢谢
作者	西班牙出版: Eulalia Mata y Eduard Sancho (合作者)
出版社	Difusión e idiomas Pons
出版时间和地点	2009, 巴塞罗那
辅助材料	4 张听力 CD, 2 张 DVD, 和 2 张只读 DVD, 里面是练习题答案、中西-西中注释, 拼音引导, 《谢谢》口袋书 (写有基本汉语结构和词语的卡片)
语言理论	已注明-推测学 学习目标和过程为螺旋线状。
语言技巧	听说读写
教学法	已注明-交际教学法 作者特别指出, 该教材的编辑遵守了 5 个 C (交流、文化、联系、语言对比和共性)。通过这“5 个 C”, 来增强学生的交流能力, 让学生懂得“用”中文, 使学生有跨文化意识。
评论	<p>就如简介里所说, 此教材针对在老师帮助下学习的学生或者自学的学生, 并参照了 HSK 考试的标准设计。学完第一册, 学生可以参加中级汉语考试。依据欧洲共同语言框架, 第一册为 A1 水平, 第二册为 A2 水平。</p> <p>这本教材分为 4 个板块, 每个版块有 10 个单元和一个文化单元, 其中也有专为 HSK 考试准备的板块。教材前面有针对自学学生和老师的教参指南。</p> <p>这个教材的外观五颜六色, 里面也有很多图片用来学习词汇和语法, 整本书很生动。</p> <p>每单元首页都有该单元的学习目标和关键语法点。</p> <p>书里的表达方式偏口语和生活化。</p>

表格序号	17
书名	翻译中文
作者	Helena Casas Tost, Sara Rovira Esteva y Anne-Hélène Suárez Girard
出版社	巴塞罗那自治大学出版社
出版时间和地点	第一册，2007，第二册，2008，巴塞罗那
辅助材料	有听力和口语练习、补充练习和可用信息的网页 (www.uab.cat/xuezhongwen) 可直接和作者联系的邮箱： xuezhongwen@uab.cat
语言理论	已注明-推断学
语言技巧	听说读写，最后达到对谈话的分析
教学法	在教材前言里清楚表明-交际教学法，以学生为中心的教学法。 从汉字的组成部分入手，锻炼创造能力，以达到对谈话的分析。专业汉语亦是如此。 内容的进展快速且多样，需要学生的充分参与。 从谈话内容发掘语法点，而不是学习枯燥独立的语法点。
评论	这本教材是为学习汉语翻译的学生和对中文没有概念的西语国学生而设计。 书中介绍了中国大陆和台湾的中文，里面既有简体中文，也有繁体中文。

表格序号	18
书名	Developing Chinese Fluency Intermediate-高级
作者	Phyllis Zhang
出版社	Cengage
出版时间和地点	2009, 新加坡
辅助材料	练习册, 网上练习资源: biaoda.cengageasia.com
语言理论	本书没有提及-机构学
语言技巧	听说读写, 更重要的是创造性能力
教学法	<p>简介里说明本书不止一种教学法, 是一下教学方法的结合: 听说教学法, 结构语法教学法, 交际教学法和任务教学法。学习过程呈螺旋状。</p> <p>词汇的学习是, 把词语归类, 课上通过口语重复练习, 课后通过电脑上书写练习和抄写, 以及把平时阅读, 辩论和文化知识中所出现的新词汇也进行学习。学生反复手写汉字被认为没有太大意义。将手写汉字和电脑书写汉字相结合。</p>
评论	<p>此书基于《二十一世纪对外汉语准则》(ACTFL 2006) 而编辑, 也就是著名的“5Cs”和美国外语教学理事会纲领(1999), 涵盖了一下几个领域: 描述、对比、辩论、展示、写电子邮件、口语演讲和书面陈述。</p>

表格序号	19
书名	Interactions I and II – A cognitive approach to beginning Chineses
作者	Margaret Mian Yan, Jennifer Li-chia Liu
出版社	印第安纳大学出版社
出版时间和地点	1998
辅助材料	练习册，教师用书和 CD
语言理论	已注明-认知学
语言技巧	听说读写
教学法	<p>已注明-认知教学法 学习过程的中心在学生，而不在老师。 学习过程不仅仅是语言结构和语法的学习，多样的社会文化知识也很重要。</p>
评论	<p>此书面向零基础而且对中文和中国文化感兴趣的学生，也适用于语言技巧掌握不全面的中级或高级学生。 内容涉及中国大陆地区中文、台湾地区中文、美国地区中文和美国以外地区中文，是为向学生展示一个全面且真实的汉语语言。</p>

表格序号	20
书名	Connections I and II – A Cognitive Approach to Intermediate Chinese
作者	Jennifer Li-chia Liu
出版社	印第安纳大学出版社
出版时间和地点	2004, 印第安纳
辅助材料	只读 CD, 中文 DVD
语言理论	已注明-认知学
语言技巧	听说读写
教学法	<p>已注明-认知教学法和互动教学法, 以学生为中心。</p> <p>本书作者认为, 要有效的学习中文, 不能把重点仅仅放在机械地学习语法和语言结构上, 而要把学习的主体放在学生身上, 使学习过程变得有意义, 学生更加活跃。</p> <p>语法通过语言规则和其语义来讲解。新词汇通过和已学词汇相联系来学习。课文类型多样 (对话、故事、笑话、广告等) 来丰富学习内容。</p>
评论	<p>此教材面向在美国或中国境外不同环境里学习一年中文的学生, 通用汉语教材。</p> <p>内容涉及中国大陆地区中文、台湾地区中文、美国地区中文和美国以外地区中文, 是为向学生展示一个全面且真实的汉语语言。</p> <p>教材内容结构为: 词汇、课文、短对话、记叙文、汉字、语法、文化和歌曲。</p> <p>词汇分为三组: 出现顺序、语法范畴和拼音。学习汉字的写法。</p> <p>书上的课文的讲解和阅读方法:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- 学习词汇 2- 读课文, 懂大意。 3- 尝试直接阅读, 不翻译。 4- 把字典当作最后的资源。 5- 在粗览之后, 再一次慢慢读一遍课文, 注意课文细节内容。 6- 把已读内容用自己的话总结出来, 并标注在课文旁空白处。 7- 把不懂得句子用横线标示出来, 以便之后问老师。 <p>练习册里也有各种类型的文章供阅读。</p>

表格序号	21
书名	Encounters I and II – A cognitive approach to Advanced Chinese
作者	Jennifer Li-chia Liu, Yan Li
出版社	印第安纳大学出版社
出版时间和地点	2010
辅助材料	CD 听力
语言理论	已注明-认知学
语言技巧	听说读写
教学法	已注明-认知和互动教学法
评论	<p>这是一本面向汉语水平为高级的学生，帮助他们优化词汇质和量，让表达更畅通。也让他们认识到更多的口语和写作的表达方式。打开文化视野也是该教材的目标。</p> <p>大部分单元都有从生活化到正式的口语化的文章，记叙文和说明文。尽量避免错误的阅读方式有损其他语言技巧的学习。</p> <p>在每个主题后，有名为“剧场”的板块，里面是对前面所学的概括，让学生理解学习语言不光是简单的词汇记忆和语言结构的学习。</p> <p>书内包含简体中文和繁体中文。</p> <p>主题分布：</p> <ul style="list-style-type: none"> -亟待解决的问题和达到的目标。 -对话 I -对话 II -记叙文和阅读理解练习 -展示 -词汇汇总 -语法 -对话 I、对话 II、记叙文和说明文的注解。

表格序号	22
书名	新实用汉语
作者	刘珣（合作者）
出版社	北京语言文化学院出版社
出版时间和地点	2008，北京
辅助材料	练习册、教师用书、听力磁带和 DVD
语言理论	未说明-结构学
语言技巧	听说读写，汉字书写、语音和语法
教学法	<p>未说明-从语法-翻译教学法到交际教学法的多个教学法的融合。交际技巧和语言结构的理解同样重要。</p> <p>根据本书作者观点，发音、词汇、句子顺序、语法和谈话是构成言语交际的基础，并没因为强调语言结构而削减交际功能。</p> <p>从易到难地审视现在语言教学和以前的不同，内容的安排有周期性的特点。</p> <p>教学目标语言的文化，能更有效地实用这门语言。</p> <p>系统地学习汉字。</p>
评论	<p>希望通过语言结构和功能的学习和文化的熏陶，来培养汉语学生的交际技巧，继而增强他们的听力和阅读理解能力。</p> <p>目标人群为中文是必修或辅修课程的外国学生。</p> <p>这个系列的教材可在三年内完成，每一册用时一年。</p> <p>书的结构：课文、词汇、对话练习、阅读理解和口头复述练习，语音、发音、语法和汉字练习，文化注释。</p> <p>此教材由瓦伦西亚 EOI 汉语学校 Xue Keqing 博士翻译成西语版本，并由这个中心的汉语学生修正。</p>

表格序号	23
书名	今日汉语
作者	刘展鹏
出版社	外语教学研究出版社
出版时间和地点	2003, 第一次出版
辅助材料	
语言理论	未说明-结构学
语言技巧	听说读写
方法论	未说明-语法-翻译教学法和听说教学法
评论	<p>此教材在格拉纳达大学的合作下完成。</p> <p>为更好地适应西语国汉语学生和以汉语为工具语言的学生的要求，其中部分材料在中国国家对外汉语教学办公室的帮助下完成。</p> <p>此书结构：课文、词汇、注释、中文问题和各种练习题。</p> <p>内容是从简单到难逐渐递增。课后练习同老师在课堂完成，练习册的练习则作为家庭作业和知识的巩固所用。</p> <p>有 75 课，每课需要 4 到 6 小时来完成。</p> <p>强调不仅要进行中国传统文化的教学，也要对中国文化交流、现实社会和当代中国价值观进行传输。</p>

表格序号	24
书名	体验汉语
作者	刘珣（丛书合作者）
出版社	高等教育出版社
出版时间和地点	2006，第一次出版，北京
辅助材料	CD 和补充词汇册
语言理论	未注明-根据主题不同运用不同的理论
语言技巧	听说读写
教学法	各种教学法：商贸汉语用听说教学法，任务交际教学法用汉语官方用语。
评论	<p>《体验汉语》是短期和速成汉语丛书。结构根据主题来分：汉语官方用语，生活在中国、旅游在中国、商贸汉语、文化交流汉语和运动汉语。这本教材被翻译成各国语言，但是其中内容并没有根据西语国文化的不同而作适当修饰。</p> <p>适用于刚达到初级汉语水平的学生</p>

表格序号	25
书名	博雅汉语
作者	李晓琪
出版社	北京大学出版社
出版时间和地点	2004, 北京
辅助材料	每个级别的教学指南, CD
语言理论	推测-结构学
语言技巧	听说读写和语法
教学法	推测-听说教学法
评论	学完初级的两本教材后, 学生可以参加 HKS 三级考试; 学完中级, 学生可以参加 HSK 5 或 6 级考试; 学完高级, 可参加 HSK 11 级考试。

b) 概念图

作者国籍

- 中国
- 外国
- 中国/外国

出版年代

- 1950/1960
- 1961/1970
- 1971/1980
- 1981/1990
- 1991/2000
- 2001/2010

出版地点

- 中华人民共和国
- 西班牙
- 其他国家

补充材料

- 磁带
- CD
- DVD
- 教师用书
- 汉字教材
- 练习教材
- 阅读教材
- 口语练习词汇练习册
- 教程
- 在线课程
- 无

语言理论

- 明确的
- 推测的

语言的概念

- 传统的
- 结构主义
- 认知主义
- 建构主义
- 社会互动主义
- 若干

技巧

- 书面理解
- 书面表达
- 口语理解
- 口语表达
- 发音和听力
- 语法
- 认字和写作

语言教育的方法

- 明确的
- 推测的

语言教育方法的种类

- 传统法或语法翻译法
- 行为主义
- 听说法
- 任务法
- 认知法
- 交际法
- 直接法

c) 对符合附件一的样本用 SPSS¹⁰进行的社会学分析

附件一含有 25 本书，根据我们提供的变量¹¹，专家进行了下列分析。

书本作者

	频率	百分比	有效百分比	累计百分比
有效的 中国 ¹²	18	72.0	72.0	72.0
外国	2	8.0	8.0	80.0
外籍华人	4	16.0	16.0	96.0
中国和外国人	1	4.0	4.0	100.0
总计	25	100.0	100.0	

通过分析附件一中的定性变量¹³，书的作者后¹⁴，我们可以得到以下数据：25 本书里面没有一个遗漏值¹⁵。25 本书里面有 18 本是中国籍作者写的，占到样本的 72%，外国籍作者的有 2 本占到了 8%。外籍华人作者的是 4 本占 16%，只有一本书是由外籍华侨写的，占 4%。

¹⁰ 我们将使用 SPSS 进行数据分析。这是一种统计分析和数据管理软件，该软件设计于 70 年代并用于社会科学的研究和分析统计。

¹¹ SPSS 中的变量是在做所有类型的分析之前研究人员已定义的属性。

¹² 变量所包含的项目词有利于使我们对变量中每个类别代表性的数字进行解释。

¹³ 变量分为定性和定量两种，所有的变量都有特定的名称，除了出版日期是定量的变量外，其他均为定性变量。

¹⁴ 标称：数字变量的值（数字）表示类别归属。对于这种类型的计算，没有一定的逻辑顺序能使我们可以在它们之间进行优势比较。

¹⁵ 遗漏值的原因，我们没有获得一个符合寻找条件的信息，也就是说，是一个指出为什么没有为我们提供信息的原因。遗漏值是原因不是错误。它们被定义为 99 值 = NS/NC

出版日期

	频率	百分比	有效百分比	累计百分比
有效的 1950-1960	1	4.0	4.0	4.0
1971-1980	1	4.0	4.0	8.0
1981-1990	6	24.0	24.0	32.0
1991-2000	4	16.0	16.0	48.0
2001-2010	13	52.0	52.0	100.0
总计	25	100.0	100.0	

从附件一我们可以得到出版日期数据规模变量¹⁶的数值，25 本书里没有遗漏值，所有样本都有出版日期。我们把代表变量设定为 10 年。

可以看到最早的样本出自 1950，因此样本的开始年份就是这一年，2010 年作为样本书籍最后的出版日期，这就作为本研究的最末。

因为只有一本教材在 1950 年至 1960 年这个时间间隔范围内，占到样品 4%。在 1961 年至 1970 年之间没有教材，使得这个范围内没有代表。1971 年到 1980 年之间也有 4% 的样品——一本。在 1981 年和 1990 年，有 24% 的代表，有 6 本教材在此期间出版。在 1991 年至 2000 年之间，有 14% 的代表即有 4 本样品。大多数代表教材产生在过去的 2001 年至 2010 年间，这两个年份之间的间隔日期共 13 本，占了总量的 53%。

¹⁶ 规模：是数字变量，它的值代表一个数量或金额或类别；这种类型的测量值可以用在算术运算，如加法，减法，乘法和除法和日期的时间间隔（数字之间的距离）

对假设验证的结果分析

假设 1:

在中国出版的教材作者国籍没有不是中国公民的。年份无关紧要。（相关）。
 （1958 年。新中国出版的第一本书的年份； 2010 年。这个研究开始的年份）

在看过样品变量之后，我们着手来分析样品的作者、出版日期和出版地点变量之间的依赖或独立关系。我们已经取得了列联表的测试和计算的相关系数（Pearson 相关），它会告诉我们是或不是一个因素决定变量之间的关系。

	出版日期					Total
	1950-1960	1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2011	
作者国籍 中国	1	1	6	3	7	18
外国	0	0	0	0	2	2
外籍华人	0	0	0	1	3	4
其他来源	0	0	0	0	1	1
总计	1	1	6	4	13	25

指标得到的结果可以证明我们的第一个假设。在中国出版的图书作者国籍都中国的。到目前为止我们还没发现在中国有非中国籍作者出版的对外汉语教材。出版日期是 1958 年（新中国出版第一本书的年份）到 2010 年（本研究结束的年份）之间。就像我们在数据表中能看到的，直到二十世纪的最后十年和二十一世纪初，都没有非中国籍人士出版的教材。

		出版地点			总计
		中国	西班牙	其他国家	
作者国籍	中国	15	0	1	16
	外国	0	2	0	2
	外籍华人	0	0	2	2
	其他来源	0	1	0	1
总计		15	3	3	21

我们观察到，在作者、出版日期和出版地点间有相关性，但附件一中存在的相关性最高的项目是作者的国籍和出版地点。

Symmetric Measures

		值	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	1.275			.000
	Cramer's V	.901			.000
	Contingency Coefficient	.787			.000
Interval by Interval	Pearson's R	.704	.164	4.319	.000^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.834	.136	6.599	.000^c
N of Valid Cases		21			

Phi 系数 2x2 列联表。如果数值为 0 意味着独立。但是，如果+1 或-1 意味着关联。为了系数的值可以是+或- 1，两个交叉的正方形必需是零，这意味着两个边缘分布是相同的¹⁷。

在我们的研究中解释了作者的国籍和出版地点之间的 Phi 系数关系值达到 1.275，验证了两个变量之间的正相关。

相关系数：在作者国籍和书籍出版地点这两个变量的关系中，相关系数指出有着 0.704 和一个重要的 0.000 的关系。

¹⁷ 二元分析统计数据。材料 79。UAB。

根据样本数据，我们可以看到大多数教材作者的国籍是中国，这些附件分析的教材是在中国写的。这可以接受和确定我们的研究假设，就是说至今中国出版的书籍由国籍是中国的作者完成的。这些人在中国完成书籍的编辑。

作者国籍 * 出版地点 * 出版时间 交叉制表

出版时间				出版地点			总计
				中国	西班牙	其他国家	
1950-1960	作者国籍	中国的	Count	1			1
			% 在作者国籍中	100.0%			100.0%
			% 在出版地点中	100.0%			100.0%
			% 占总的	100.0%			100.0%
	总计	计算	1			1	
			% 在作者国籍中	100.0%			100.0%
			% 在出版地点中	100.0%			100.0%
			% 占总的	100.0%			100.0%
1071-1980	作者国籍	中国的	计算	1			1
			% 在作者国籍中	100.0%			100.0%
			% 在出版地点中	100.0%			100.0%
			% 占总的	100.0%			100.0%
	总计	计算	1			1	

			% 在书籍作者中	100.0%			100.0%
			% 在出版地点中	100.0%			100.0%
			% 占总的	100.0%			100.0%
1981-1990	作者国籍	中国的	计算	6			6
			% 在作者国籍中	100.0%			100.0%
			% 在出版地点中	100.0%			100.0%
			% 占总的	100.0%			100.0%
	总计		计算	6			6
			% 在作者国籍中	100.0%			100.0%
			% 在出版地点中	100.0%			100.0%
			% 占总的	100.0%			100.0%
1991-2000	作者国籍	中国的	计算	2	1	3	
			% 在作者国籍中	66.7%	33.3%	100.0%	
			% 在出版地点中	100.0%	100.0%	100.0%	
			% 占总的	66.7%	33.3%	100.0%	
	Total		计算	2	1	3	
			% 在作者国籍中	66.7%	33.3%	100.0%	
			% 在出版地点中	100.0%	100.0%	100.0%	
			% 占总的	66.7%	33.3%	100.0%	
2001-2011	作者国籍	中国的	计算	5	0	0	5

	% 在作者国籍中	100.0%	.0%	.0%	100.0%
	% 在出版地点中	100.0%	.0%	.0%	50.0%
	% 占总的	50.0%	.0%	.0%	50.0%
外国的	计算	0	2	0	2
	% 在作者国籍中	.0%	100.0%	.0%	100.0%
	% 在出版地点中	.0%	66.7%	.0%	20.0%
	% 占总的	.0%	20.0%	.0%	20.0%
外籍华人	计算	0	0	2	2
	% 在作者国籍中	.0%	.0%	100.0%	100.0%
	% 在出版地点中	.0%	.0%	100.0%	20.0%
	% 占总的	.0%	.0%	20.0%	20.0%
其他来源	计算	0	1	0	1
	% 在作者国籍中	.0%	100.0%	.0%	100.0%
	% 在出版地点中	.0%	33.3%	.0%	10.0%
	% 占总的	.0%	10.0%	.0%	10.0%
总计	计算	5	3	2	10
	% 在作者国籍中	50.0%	30.0%	20.0%	100.0%
	% 在出版地点中	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% 占总的	50.0%	30.0%	20.0%	100.0%

补充材料

我们一直想详细描述样本的 25 本书籍中存在的补充材料。以下详细介绍每个具体的材料的百分比，以及它们在样本中的使用频率。

每本书的补充材料和下面我们详细介绍的都不是互相排斥的。一本书可以有不同的辅助材料。

下面我们看到使用磁带的有 8 本书，34%的比例。使用 CD 的有 13 本书，占 52%。使用 DVD 的有 3 本书占 12%。2 本书中有教师用书占 8%。单词书籍有 20%，出现在 5 本书中。练习手册的使用占到 32%，出现在 8 本书中。阅读书籍 8%，有 2 本书使用。口语练习或词汇练习册有 12%，出现在 3 本书中。教学指导书有 4%，一本书。在线课程的使用有 12%，3 本书使用。还有 5 本书是没有使用任何辅助材料。

		磁带 - 补充的材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	8	3	11
	西班牙	0	3	3
	其他国家	0	3	3
总计		8	9	17

		值	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.571	.016
N of Valid Cases		17	

解读：

盒式补充材料来自中国的8本书。相关系数表明，我们可以支持这种关联值 0.571，显著性值为0.16

		CD – 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	6	5	11
	西班牙	2	1	3
	其他国家	2	1	3
总计		10	7	17

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.117	.889
N of Valid Cases		17	

CD作为补充材料可以在中国的6本、西班牙的2本和其他国家的2本教材中看到。但重要的是要看到，还有5本中国教材里是没有的。相关系数是0.117与一个显著性值，0.889，给我们指出以上这种关系没有很强的关联。

		DVD – 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	1	10	11
	西班牙	1	2	3
	其他国家	1	2	3
总计			14	17

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.291	.456
N of Valid Cases		17	

DVD 作为补充材料在每种的国籍教材中都只在1本书里出现过，相关系数指出 0.291与一个显著性值的0.456，告诉我们上述关系缺乏关联。

		教师用书 – 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	1	10	11
	西班牙	0	3	3
	其他国家	0	3	3
总计			16	17

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.182	.748
N of Valid Cases		17	

教师用书作为补充材料在我们研究的教材中没有出现。因为相关系数是0.182和显著性值是.0748，告诉我们它们之间没有关联。

		汉字练习 – 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	4	7	11
	西班牙	0	3	3
	其他国家	1	2	3
总计			12	17

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.287	.466
N of Valid Cases		17	

汉字练习作为补充材料可以在4本中国教材其他国家的1本教材里看到。样本不具有代表性，它显示的相关系数0.287和显著性值0.466。

		练习册 – 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	4	7	11
	西班牙	1	2	3
	其他国家	2	1	3

		练习册 – 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	4	7	11
	西班牙	1	2	3
	其他国家	2	1	3
总计			10	17

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.234	.611
N of Valid Cases		17	

练习册作为补充材料可以在4本中国的和1本西班牙的及2本其他国家的教材里看到。以上联系不重要，相关系数为0.243，显著性值为0.611。

		阅读教材 – 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	2	9	11
	西班牙	0	3	3
	其他国家	0	3	3
总计			15	17

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.260	.539
N of Valid Cases		17	

阅读教材作为补充教材在2本中国出版的书籍里能找到，这种关系不很重要，因为支持该联系的相关系数为0.260，显著性值0.539。

		口语或词汇练习册 – 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	3	8	11
	西班牙	0	3	3
	其他国家	0	3	3
总计			14	17

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.323	.370
N of Valid Cases		17	

口语或词汇练习册作为补充教材在3本中国出版的书籍里能找到，材料和出版地之间没有关系，因为支持该联系的相关系数为0.323，显著性值0.370。

		教学指导- 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	1	10	11
	西班牙	0	3	3
	其他国家	0	3	3
总计			16	17

		值	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.182	.748
Interval by Interval	Pearson's R	.171	.513 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.180	.489 ^c
N of Valid Cases		17	

教学指导作为补充教材在1本中国出版的书籍里能找到，材料和出版地之间的关系很小，因为支持该联系的相关系数为0.182，显著性值0.748。

		在线课程- 补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	0	11	11
	西班牙	1	2	3
	其他国家	2	1	3
总计			14	17

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.561	.020
N of Valid Cases		17	

解读:

在线课程作为补充教材在2本其他国家出版的教材和1本西班牙出版的教材里能找到，以上教材在样品中的重要性很大，就像支持该联系的相关系数为0.561，显着性值0.20。

出版地点 * 语言理论的类型* 语言理论

假设

从出版地点推测教材是否明确所使用的语言理论。在中国的情况，是可以推断的，在西班牙和其他国家的情况则是明确的。

	项目					
	值		遗漏值		总计	
	N	百分比	N	百分比	N	百分比
出版地点 * 语言理论	19	76.0%	6	24.0%	25	100.0%

		语言理论		总计
		推断的	明确的	
出版地点	中国	14	0	14
	西班牙	0	3	3
	其他国家	0	2	2
总计			5	19

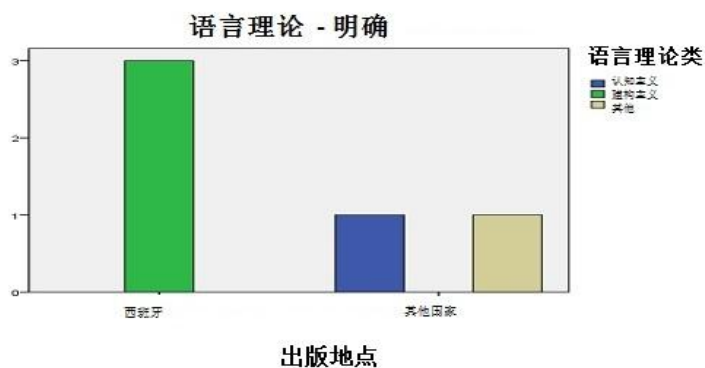
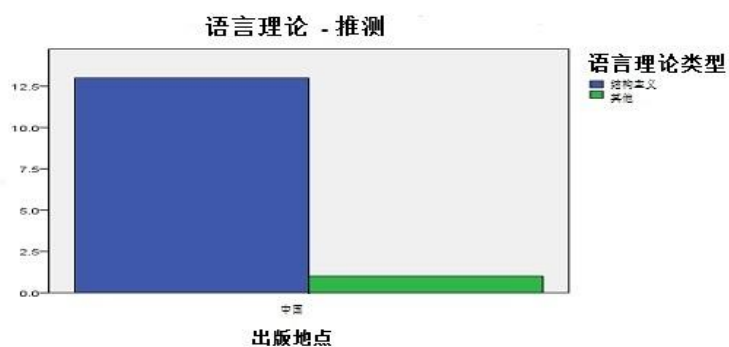
		值	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.707	.000
Interval by Interval	Pearson's R	.926	.000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.989	.000 ^c
N of Valid Cases		19	

我们可以验证我们的假设。因为相关系数为0.707和0.926，标识Pearson's R一个变量之间强烈关联的值，从而否定我们的显着性为0.000的零假设。

假设

验证中国籍作家的教材是在中国完成的，而且语言理论是结构主义的。验证大量的在西班牙和其他国家的有关理论更多集中在认知理论和建构主义理论上。

语言理论类型			语言理论		总计
			推断的	明确的	
结构主义	出版地点	中国	13		13
	总计		13		13
认知主义	出版地点	其他国家		1	1
	总计			1	1
建构主义	出版地点	西班牙		3	3
	总计			3	3
其他	出版地点	中国	1	0	1
		其他国家	0	1	1
	总计		1	1	2



出版地点 * 语言教学方法

假设:

我们验证根据出版地点选择的特定的语言教学方法。 中国是推断的，其他国家和西班牙是明确的。

	项目					
	有效		遗漏值		总计	
	N	百分比	N	百分比	N	百分比
出版地点 * 语言方法	16	64.0%	9	36.0%	25	100.0%

		语言方法		总计
		推断的	明确的	
出版地点	中国	10	2	12
	西班牙	0	2	2
	其他国家	0	2	2
总计			6	16

		值	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.598	.012
Interval by Interval	Pearson's R	.696	.003 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	.738	.001 ^c
N of Valid Cases		16	

我们可以看到，出版地点和使用的教学方法之间的关联。有10本中国教材代表性的方法是推测的，而其他国家和西班牙代表性的是明确的方法。

我们可以用0.598值的指标证实验证假设，变量之间存在的关联为0.696，显著性值为0.012和0.003。

附录 二

a) 对外汉语阅读教科书表

表格序号	01
书名	现代汉语初学教程
作者	
出版社	北京语言文化大学出版社
出版地点和年份	1989（第一次出版），北京
辅助材料	---
语言概念	推断—结构学
教学法	未注明—综合阅读教学法
阅读类型	通读，精读泛读选读文章，朗读材料
课文类型	记叙文、图表和表格
练习类型	无固定答案问答、填空、开放式和限定式问答、用中文解释句子和词语的意思、连线、填表格、词语的简写
评论	<p>使用此教科书的前提是学生单词量要达到 1200 个。</p> <p>教科书的宗旨：</p> <ul style="list-style-type: none"> - 提高对中文的认识 - 加快阅读速度 - 学生弄清课文中心思想并且克服阅读中遇到的障碍 - 扩宽学生文化知识 <p>课文倾向于复习和巩固在精读时所学的语法知识和汉字。用真实的材料改编（适当延伸、突出重点、辨别性强）。</p> <p>虽然没有特别的口语练习，在上阅读理解时，学生通过朗读课文来学习阅读的方法。</p>

表格序号	02
书名	汉语阅读教程（一年级，第一）
作者	彭志平
出版社	北京语言文化大学出版社
出版地点和年份	1999，北京
辅助材料	--
语言概念	未注明-结构学
教学法	推断-综合教学法
阅读类型	通读，精读泛读选读文章，朗读材料
课文类型	汉字表、对话、简短的记叙文
练习类型	识别汉字：把拼音和对应的汉字连线，识别偏旁部首，根据偏旁部首分解汉字和组合汉字。 阅读理解：开放式回答练习和真伪题，限定式问答，填空
评论	

表格序号	03
书名	汉语阅读教程（一年级，第二册）
作者	彭志平
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	1999，北京
辅助材料	--
语言概念	推断-结构论
教学法	推断-综合教学法
阅读材料类型	综合阅读，精读泛读选读文章，朗读材料
课文类型	第二册：单词表，叙述文，诗歌
练习类型	<u>识汉字</u> ：给汉字注拼音，句子排序，识别汉字 <u>阅读理解</u> ：找同义词，限定性问答，填空（句子），判断题，连线题
评论	

表格序号	04
书名	汉语阅读教程（一年级，第三册）
作者	彭志平
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	1999，北京
辅助材料	--
语言概念	推断-结构学
教学法	推断-综合教学法
阅读材料类型	综合阅读，精读泛读选读文章
课文类型	记叙文、描述文、议论文
练习类型	开放式问答，多选题，判断题，填空题（句子和课文），归纳段落中心思想，归纳课文中心思想，给课文或者一段话拟标题
评论	每课之前有预习问答。课文的讲解速度根据学生阅读速度而定。

表格序号	05
书名	汉语阅读教程(二年级-上)
作者	陈田顺
出版社	北京语言大学出版社
出版时间和地点	2002, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-结构学
教学法	推断-综合教学法
阅读材料类型	解释性-精读泛读选读文章, 综合阅读
课文类型	记叙文、描述文和议论文
练习类型	多选题, 判断题和开放式问答题
评论	从课文的角度来讲, 第一学期和第二学期教材最大的不同在于课文之前的介绍不同, 每种类型阅读的目标不同, 和阅读的方式也有所不同

表格序号	06
书名	汉语阅读教程(二年级-下)
作者	陈田顺
出版社	北京语言大学出版社
出版时间和地点	2002, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-结构学
教学法	推断-阅读综合教学法
阅读材料类型	精读泛读选读文章, 综合阅读
课文类型	记叙文, 描述文和议论文
练习类型	多选题, 判断题, 开放式问答
评论	从课文的角度来讲, 第一学期和第二学期教材最大的不同在于课文之前的介绍不同, 每种类型阅读的目标不同和阅读的方式也有所不同。

表格序号	07
书名	汉语系列阅读(第一册)
作者	张丽娜 (丛书主任) 沈兰 (第一册编辑)
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	1998, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-结构学
教学法	推断-综合教学法
阅读材料类型	综合阅读, 精读泛读选读文章
课文类型	记叙文和描述文
练习类型	多选题, 判断题, 填空题, 开放式问答, 完形填空。在 2006 年新版中, 添加了填表格题。 所有练习类型和汉语等级考试 (HSK) 的阅读理解部分相同。
评论	2006 年增加了修订版 此教材针对二年级的汉语学生, 已经学习汉语三到四学期。 教材目标在于通过课文的学习来了解中国文化和认识中国社会, 并且加快学生阅读速度。 第一册的课文包含 300 到 600 汉字。

表格序号	08
书名	汉语系列阅读 (第二册)
作者	张丽娜 (合集主任) 沈兰 (第一册编辑)
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	1998, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-结构学
教学法	推断-阅读综合教学法和分析教学法
阅读材料类型	综合阅读, 精读泛读选读文章
课文类型	记叙文, 描述文和议论文
练习类型	多选题, 判断题, 课文完形填空, 开放式问答, 选词填空。在2006年新版中添加填表格题。
评论	2006年增加了修订版 此教材针对二年级的汉语学生, 已经学习汉语三到四学期。 教材目标在于通过课文的学习来了解中国文化和认识中国社会, 并且加快学生阅读速度。 第二册的课文包含 800 到 1000 汉字。

表格序号	09
书名	这样阅读
作者	陈贤纯
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	2004, 北京 (第 1,2,3 册) 2008, 北京 (第 4,5,6 册)
辅助材料	CD, MP3
语言概念	推断-认知学
教学法	推断-综合教学法
阅读材料类型	综合阅读, 精读泛读选读文章, 朗读
课文类型	前部分课文以记叙文为主, 随着难度的增加, 开始出现描述文, 议论文, 地图, 表格, 图表和公告。
练习类型	<u>识汉字</u> : 确认偏旁部首, 在一组词汇表里面找出同义词, 划分句子结构, 汉字和与其对应拼音连线, 词语结构, 根据结构划分词语, 汉字或词语和对应意思连线, <u>阅读理解</u> : 判断题, 无固定答案问答, 归纳课文主题和中心思想, 识别不同语境下词语的不同意思。
评论	因为每一册书的内容和练习题都类似, 所以我们只做了一个表格。每一册都是前一册的延续。 编入的课文都是中级水平。 每一课都标明要学的汉字, 课文要读几遍, 每一遍应该用时多少。 每课都明确所学阅读的类型。

表格序号	10
书名	汉语阅读教程（初级）
作者	张世涛 (本册编辑) 周小兵 (丛书编辑)
出版社	北京大学出版社
出版时间和地点	2003, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-认知学
教学法	已标注-交际教学法, 多种教学法的结合
阅读材料类型	综合阅读, 精读泛读选读文章
课文类型	初级: 记叙文, 邀请函, 简短的公告和通知, 海报, 参观牌
练习类型	句子和短文填空, 多选题, 判断题, 开放式问答。
评论	丛书共六册书, 每两册为一个水平。该书词汇依据 HSK (汉语水平等级考试) 词汇纲领编辑, 并根据国家汉办纲领起草和出版。 阅读理解的题型和 HSK 考试题型一致。

表格序号	11
书名	汉语阅读教程(中级)
作者	徐霄鹰(本册编辑) 周小兵(丛书总编辑)
出版社	北京大学出版社
出版时间和地点	2009, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-认知学
教学法	解释性-交际教学法, 多种教学法的结合
阅读材料类型	综合阅读, 精读泛读选读文章
课文类型	中级: 记叙文和描述文
练习类型	句子和短文填空, 多选题, 判断题, 开放式问答。
评论	丛书共六册书, 每两册为一个水平。该书词汇依据 HSK (汉语水平等级考试) 词汇纲领编辑, 并根据国家汉办的纲领起草和出版。 阅读理解的题型和 HSK 考试题型一致。

表格序号	12
书名	汉语阅读教程 (高级)
作者	徐霄鹰 (本册编辑) 周小兵 (丛书总编辑)
出版社	北京大学出版社
出版时间和地点	2009, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-认知学
教学法	解释性-交际教学法, 多种教学法的结合
阅读材料类型	综合阅读, 精读泛读选读文章
课文类型	中级: 记叙文, 描述文和议论文
练习类型	句子和短文填空, 多选题, 判断题, 开放式问答。
评论	丛书共六册书, 每两册为一个水平。该书词汇依据 HSK (汉语水平等级考试) 词汇纲领编辑, 并根据国家汉办的纲领起草和出版。 阅读理解的题型和 HSK 考试题型一致。

表格序号	13
书名	报刊语言教程（上，下）
作者	白崇乾、朱建中
出版社	北京语言文化大学出版社
出版时间和地点	1999，北京
辅助材料	--
语言概念	推断-结构学
教学法	解释性-传统教学法，教师为中心
阅读材料类型	综合阅读，精读泛读选读文章 总体说来是综合阅读的教学，在精读泛读选读文章时，练习题目下有注明。
课文类型	不同主题的报刊阅读
练习类型	无固定答案问答，开放式问答，判断题。
评论	教材目的在于扩宽学生的单词量，学习语法结构和认识中国报刊特有主题。 使用此教材的是学习中文两年或者汉字量已经达到 2500 的学生。 由于两册书的特点类似，所以归纳到一个表格里。

表格序号	14
书名	读报知中国 - 报刊阅读基础 (上)
作者	吴雅民
出版社	北京语言大学出版社
出版时间和地点	2005, 北京
辅助材料	--
语言概念	推测-认知学
教学法	推测-交际教学法和多种教学法的结合
阅读材料类型	精读泛读选读文章, 综合阅读
课文类型	不同主题的报刊阅读: 政治, 经济, 科学, 健康, 社会, 环境和运动
练习类型	课文中心思想和新词语意思的无固定答案问答, 综合练习, 解释短文中词语和句子的意思, 句子和课文完形填空, 给句子和文章排序, 利用已学知识推断新词语的意思, 大声朗读短语或新词, 对比课文, 写出它们之间的联系和它们之间的差别。
评论	<p>一学年用两册书, 针对已经有 2500 单词量的学生, 一学年学完。</p> <p>此教科书的目标: 使学生能够阅读中国报刊, 提高学生汉语水平, 同时认识中国社会、经济和文化。</p> <p>每一课分为以下几部分: 主课文, 新词, 语法结构, 阅读理解练习, 词汇、语法和阅读练习, 为更好理解课文的附加信息。</p> <p>附加信息, 新词语和语法解释都是双语 (中文和英文)</p>

表格序号	15
书名	读报知中国 - 报刊阅读基础 (下)
作者	吴雅民
出版社	北京语言大学出版社
出版时间和地点	2005, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-认知学
教学法	推断-交际教学法和综合教学法
阅读材料类型	选读, 精读
课文类型	网站上各种主题的报刊阅读: 政治, 经济, 文化和合作, 社会问题, 艺术和运动
练习类型	课文中心思想和新词语意思的无固定答案问答, 综合练习, 解释短文中词语和句子的意思, 句子和课文完形填空, 给句子和文章排序, 利用已学知识推断新词语的意思, 大声朗读短语或新词, 对比课文, 写出它们之间的联系和它们之间的差别。
评论	<p>此教科书的目标: 使学生能够阅读中国报刊, 提高学生汉语水平, 同时认识中国社会、经济和文化。</p> <p>第二册书作者增加了近代中国地位和发展的的重要性。强调了新闻语言和特有词汇易更新的学习。</p> <p>包含了文化讲解的翻译。有一小部分语言应用解释。重点放在词义区别上。</p> <p>每一课分为以下几部分: 主课文, 新词, 语法结构, 阅读理解练习, 词汇、语法和阅读练习, 词汇和词语用法练习, 第二篇课文, 有关第二篇课文的练习和为更好理解课文的附加信息。</p>

表格序号	16
书名	报刊语言基础教程（上，下）
作者	肖立
出版社	北京大学出版社
出版时间和地点	2006，北京
辅助材料	--
语言概念	推断-结构学
教学法	推断-综合阅读教学法
阅读材料类型	精读泛读选读文章、泛读
课文类型	不同主题的报刊阅读：政治，经济，科学，健康，社会和网站发布文章。
练习类型	课文中心思想和新词汇意思的无固定答案问答，综合练习，课文中句子和词语的释义，句子和文章完形填空，句子和文章排序，用已学知识推断文章意思。
评论	此教材的目标：使学生有能力阅读中国报刊，提高学生语言水平，拓宽学生对中国社会，经济和文化的认识，激发学生阅读兴趣。

表格序号	17
书名	报纸上的中国、中文报纸阅读教程
作者	王海龙
出版社	北京大学出版社
出版时间和地点	2006, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-认知学
教学法	推断-选择阅读教学法
阅读材料类型	泛读文章, 精读泛读选读文章
课文类型	不同主题的报刊阅读: 政治, 经济, 科学, 健康, 社会站发布文章
练习类型	课文中心思想和新词汇意思的无固定答案问答, 综合练习, 课文中句子和词语的释义, 句子和文章完形填空, 句子和文章排序, 用已学知识推断文章意思。
评论	作者指出该教材运用了阅读教学新理论, 并详细介绍了所包含的语言概念和方法论。

表格序号	18
书名	当代话题 —— 高级阅读与表达教程
作者	刘谦功
出版社	北京语言大学出版社
出版时间和地点	2003, 北京
辅助材料	--
语言概念	推断-结构学
教学法	推断-选择阅读教学法
阅读材料类型	精读泛读选读文章, 泛读文章
课文类型	议论文, 描述文和记叙文
练习类型	多选, 开放式问答, 具体上下文中词语的意思(句子或段落), 归纳文章中心思想或主题, 利用所学文章中的表达方式造句, 归纳或复述段落意思。
评论	<p>在本书的简介中强调这类教材是针对为提高语言技巧和特殊技能的课程。在这类课程中, 包含了翻译课程, 商贸口语和中国古文阅读。</p> <p>阅读课文是为了口语练习做准备。口语练习包括辩论、在上下文中解释句子意思, 大声朗读课文。要完成这些练习, 需要学生锻炼语言微能力, 比如推测能力, 归纳中心思想和理解字里行间的意义。有附加信息来帮助理解文章, 附加信息用中文标注。</p>

表格序号	19
书名	中国社会概览（3 年级教材）
作者	沈治钧、高典
出版社	北京语言大学出版社
出版年份及地点	1999，北京
补充材料	--
语言概念	推断- 结构学
教学法	推断- 方法
阅读材料类型	精读泛读选读文章、综合阅读和朗读材料。
课文类型	议论文、说明性文章和叙述性文章
练习类型	多选题，判断题，连线题，开放式回答题，填空题，确定文章的总体思想和论题，用从文章中挑选出的表达造句，近义词练习，指出词汇（句子或短语）在具体语境中的意思。
评论	<p>该教材是针对外国人开设的中国语言文化本科专业第三学年的语言概况科目而使用的教材。因此，教材结构和到现在为止已经分析过的教材很相似：</p> <p>1º 课文</p> <p>2º 生词，意思及使用，所有用中文给出。</p> <p>3º -语言结构</p> <p>4º - 阅读练习题，词汇以及讲解过的语言结构的练习。</p> <p>5º-补充课文和由该补充文章延伸出的阅读理解题。</p> <p>为了更好的理解文章，附有注释信息。该信息用中文给出。</p> <p>关于语言的练习是为了强化阅读能力。学习叙述文、说明文和议论文的结构，还有文章的关联性和词汇在语境中的适用及意思。</p>

表格序号	20
书名	中文听说读写 – 综合中文（一级第一、二部分）
作者	Tao-chun yao、 Yuehua Liu
出版社	Cheng and Tsui Company
出版年份及地点	1993, 美国
补充材料	CD, 网上在线资源, 练习册和练字册
语言概念	解释性- 结构主义、认知主义和建构主义的结合。
教学法	解释性- 交流法、语法翻译法和直接法的结合。
阅读材料类型	综合阅读, 精读泛读选读文章的选读文章。
课文类型	对话、短片叙述文、名片、简单的图表和表格。
练习类型	用母语和外语编写的选择题、判断题、连线题、用信息填写表格、开放式或封闭式的用母语回答的问题。
评论	阅读理解题目在练习册中, 不在学生用书中。 在第 1 级别中的第一和第二部分, 开放式或封闭式答案的练习题不需要用中文回答, 因为学习目的是让学生读懂文章大意, 而非用中文回答问题。

表格序号	21
书名	中文听说读写-综合中文（二级第一、二部分）
作者	Tao-Chun Yao、Yuehua Liu
出版社	Cheng and Tsui Company
出版年份及地点	1993，波士顿（美国）
补充材料	CD，网上在线资源，练习册和练字册
语言概念	解释性-结构主义、认知主义和建构主义的结合。
教学法	解释性-交流法、语法翻译法和直接法的结合。
阅读材料类型	综合默读文章、选读文章、信息阅读
课文类型	对话、叙述文和议论文
练习类型	用已学字组词、判断题（用母语编写）、填空题、连线题、根据文章内容用母语和外语填写表格空白处、母语回答的开放式或封闭式问题和选择题。
评论	<p>阅读理解题在练习册中，不在学生用书中。</p> <p>第二册书的第一部分和第二部分内容目标一致：确保学生可以正确的理解文章中的内容和信息。因此要求使用母语来回答阅读理解中的问题。</p>

表格序号	22
书名	交流 I 和 II- 初级中文
作者	Margaret Mian Yan, Jennifer Li-chia Liu
出版社	Indiana University Press
出版年份及地点	1998, 印第安纳 (美国)
补充材料	练习册, 教师用书, CD
语言概念	解释性- 认知主义
教学法	解释性- 认知法
阅读材料类型	默读综合阅读、选读文章、信息阅读
课文类型	对话和叙述文
练习类型	在练习册中有选择题, 判断题和封闭式答案的练习题。
评论	在学生用书中采用的简短课文是为了更好的展示语言在口语中的运用。练习册中的对话的内容和阅读理解文章内容互相呼应。

表格序号	23
书名	连接 I 和 II- 中级中文
作者	Jennifer Li-chia Liu
出版社	Indiana University Press (语境中的中文系列学习丛书)
出版年份及地点	2004, 印第安纳 (美国)
补充材料	CD-ROM, 中文在行动 DVD
语言概念	解释性- 认知主义
教学法	解释性- 认知法和交流法。以学生为中心。
阅读材料类型	综合默读文章、选读文章、信息阅读文。
课文类型	对话、叙述文、报刊文章、广告、地图
练习类型	在练习册中可以找到：判断题、选择题
评论	在学生用书中采用的简短课文是为了更好的展示语言在口语中的运用。练习册中的对话的内容和阅读理解文章内容互相呼应。

表格序号	24
书名	遇见 I 和 II- 高级中文
作者	Jennifer Li-chia Liu, Yan Li
出版社	Indiana University Press
出版年份及地点	2010, 印第安纳
补充材料	听力 CD
语言概念	解释性- 认知主义
教学法	解释性- 认知法和交流法。以学生为中心。
阅读材料类型	综合默读文章、选读文章、信息阅读文章
课文类型	对话、叙述文、报刊文章、文件资料
练习类型	判断题、选择题、封闭式和开放式答案的问题、填空
评论	在学生用书中采用的简短课文是为了更好的展示语言在口语中的运用。练习册中的对话的内容和阅读理解文章内容互相呼应。

表格序号	25
书名	汉语 1 -针对母语为西班牙语学生的中文教材。学生用书和练习册 1
作者	Eva Costa 和 Sun Jiameng
出版社	Herder
出版年份及地点	2004- 巴塞罗那
补充材料	CD、书后有练习答案和听力材料
语言概念	解释性- 建构主义
教学法	解释性- 交流法
阅读材料类型	综合默读文章
课文类型	对话、叙述文、明信片
练习类型	填空题、根据课文内容填充表格、判断题、选择题、选择正确的解释、通过解答问题获得已读文章的信息（书面形式回答）。
评论	从学生用书第一册的第一课开始就有阅读理解练习。

表格序号	25
图书类型	汉语 2- 针对母语为西班牙语学生的中文教材。学生用书和练习册 2
作者	Eva Costa 和 Sun Jiameng
出版社	Herder
出版年份及地点	2004- 巴塞罗那
补充材料	CD、书后有练习答案和听力材料
语言概念	解释性- 建构主义
教学法	解释性- 交流法
阅读材料类型	综合阅读
课文类型	对话、叙述文、广告、贺卡、信件、明信片
练习类型	填空题、根据课文内容填充表格、判断题、回答封闭式问题、根据文章内容画图、和同学们一起讨论文章的内容（口语）、根据文章中的信息补充完整图画、联系图片和文章内容、联系文章和单元题目
评论	

表格序号	25
书名	汉语 3 – 针对母语为西班牙语学生的中文教材。学生用书和练习册 3
作者	Eva Costa 和 Sun Jiameng
出版社	Herder
出版年份及地点	2009- 巴塞罗那
补充材料	CD、书后有练习答案和听力材料
语言概念	解释性- 建构主义
教学法	解释性- 交流法
阅读材料类型	默读综合阅读、选读文章、信息阅读
课文类型	对话、叙述文、明信片
练习类型	填空题、根据文章内容填写表格、判断题、回答封闭式问题
评论	有西翻中的翻译练习题。 在三册书中运用了大量的图片来完成对词汇、听力和写作能力的学习。

表格序号	26
书名	翻译用中文，第一、二册
作者	Helena Casas Tost, Sara Rovira Esteva 和 Anne-Hélène Suárez Girard
出版社	Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions
出版年份及地点	第一册，2007年，第二册，2008年，巴塞罗那
补充材料	补充材料为一个网站，在网站中包含有听力、阅读理解习题和补充练习，以及对教材使用的补充信息。 (www.uab.cat/xuezhongwen)
语言概念	解释性-建构主义
教学法	交流法
阅读材料类型	综合阅读、选读文章、信息阅读
课文类型	对话、叙述文和用不同汉字字体书写的叙述文、标志、广告宣传物、谜语。
练习类型	封闭式问题和总结
评论	

表格序号	27
书名	Developing Chinese Fluency Intermediate-Advanced 中高级流利中文
作者	Phyllis Zhang
出版社	Cengage
出版年份及地点	2009, 新加坡
补充材料	练习册、在线练习册、网络资源 biaoda.cengageasia.com
语言概念	在书中没有提到- 结构主义
教学法	在书的前言介绍中有提到, 说该教材并没有单一的采取某一种教学法, 而是综合了以下多种教学法: 视听教学法、语法结构教学法、交流法和基于任务法。教学的进度成螺旋状进行。
阅读材料类型	综合阅读和精读泛读选读文章。
课文类型	叙述文和议论文
练习类型	在规定的时间内 (3 至 5 分钟) 阅读文章、改写文章、重新阅读文章并将重点放在语言表达上面, 划出重点并记忆。
评论	在该教材中阅读文章被当做是进行口语讨论、写作练习和口语表达和高声朗读练习的工具。

表格序号	28
书名	实用汉语课本 1 -
作者	刘珣（该丛书的编辑）
出版社	北京语言大学出版社
出版年份及地点	北京，2008（西语版）
补充材料	CD、DVD、练习册和教师用书
语言概念	推断性：结构主义
教学法	解释性- 从语法翻译法到交流法的结合。
阅读材料类型	朗读文章、综合阅读、速读泛读选读文章。
课文类型	对话、叙述文。日常生活中的应用文（账单、收据、信息列单、表格、作息时间表）。
练习类型	汉字学习：写出汉字的拼音、连接汉字和它的意思、在指出所有的偏旁部首后写出汉字、指出汉字的笔画。 阅读能力：从第 7 单元开始有阅读和改写练习，练习由封闭式问题和判断题构成。
评论	这一套由六册书组成的教材的目的在于通过以综合多种教学法的手段来促进口语能力的提升。教学内容的进展不是呈线性的，而是循环性的。 在该教材的前言中解释说教材会沿着视听教学法为主线。在第一册书中的前七课内容中进行了对语音的介绍和讲解，而在后八课中讲解了句法的使用和实践练习。

表格序号	29
书名	新用汉语课本 2
作者	刘珣（该系列教材的编辑）
出版社	北京语言大学出版社
出版年份及地点	北京，2009（西班牙语版）
补充材料	CD、DVD、练习册和教师用书
语言概念	推断性：结构主义
教学法	解释性- 从语法翻译法到交流法的结合。
阅读材料类型	朗读文章、综合阅读、速读泛读选读文章。
课文类型	对话、叙述文。日常生活中的应用文（广告、演出入场券、地图、机票）。
练习类型	汉字学习：将汉字和它的拼音连线、认识并记住他们的不同之处和构词方式。 阅读能力：阅读练习和改写练习、封闭式问题、判断题、填空题、根据课文内容填写图表或表格、根据课文内容进行讨论。
评论	为了使朗读变得更加简单，文章会配上拼音。在练习册中有关于学生用书中课文的提问。 阅读文章被作为是口语练习的基础。 通过日常生活中会用到的文件来进行汉字书写的练习。 在第二册中开始出现对句子使用规则的学习和实践练习。

表格序号	30
书名	新用汉语课本 3
作者	刘珣（该系列教材的编辑）
出版社	北京语言大学出版社
出版年份及地点	北京，2010
补充材料	CD、DVD、练习册和教师用书
语言概念	推断性：结构主义
教学法	解释性- 从语法翻译法到交流法的结合。
阅读材料类型	朗读文章、综合阅读、速读泛读选读文章。
课文类型	对话、叙述文、说明文、诗歌和日常生活中的应用文（菜单、广告、表格）。
练习类型	汉字学习：将汉字和它的拼音连线、认识并记住他们的不同之处、构词方式和书写。 阅读能力：阅读练习和改写练习、封闭式问题、判断题、填空题、根据课文内容填写图表或表格、根据课文内容进行讨论、总结、根据语境翻译单词。
评论	第三册的教学目标是巩固句子结构使用和增加词汇量。 为了帮助阅读，文章中汉字标有音调。 在练习册中有识字练习。 阅读材料被当做口语练习的基础。 通过日常生活中会用到的文件来进行汉字书写的练习。

表格序号	31
书名	新用汉语课本 3
作者	刘珣（该系列丛书的编辑）
出版社	北京语言大学出版社
出版年份及地点	北京，2010（西班牙语版）
补充材料	CD、DVD、练习册和教师用书
语言概念	推断性：结构主义
教学法	解释性- 从语法翻译法到交流法的结合。
阅读材料类型	朗读文章、综合阅读、速读泛读选读文章。
课文类型	对话、叙述文、说明文、诗歌和日常生活中的应用文（菜单、广告、表格）。
练习类型	汉字学习：将汉字和它的拼音连线、认识并记住他们的不同之处、构词方式和书写。 阅读能力：阅读练习和改写练习、封闭式问题、判断题、填空题、根据课文内容填写图表或表格、根据课文内容进行讨论、口头总结、根据语境翻译单词。
评论	第三册的教学目标是巩固句子结构使用和增加词汇量。 为了帮助阅读，文章中汉字标有音调。 在练习册中有识字练习。 阅读材料被当做口语练习的基础。 通过日常生活中会用到的文件来进行汉字书写的练习。

表格序号	32
书名	新用汉语课本 4
作者	刘珣（该系列丛书的编辑）
出版社	北京语言大学出版社
出版年份及地点	北京，2004（英语版，当时并没有出版西班牙语版）
补充材料	CD、DVD、练习册和教师用书
语言概念	推断性：结构主义
教学法	解释性- 从语法翻译法到交流法的结合。
阅读材料类型	朗读文章、综合阅读、速读泛读选读文章。
课文类型	对话、叙述文、说明文、诗歌和日常生活中的应用文（菜单、广告、表格）。
练习类型	汉字学习：特殊记忆、根据单词意思分组，或将有相同组成汉字的词汇分组。 阅读能力：阅读练习、改写练习、开放式或封闭式问题、书面总结、根据语境解释词汇含义。
评论	第四册书的主要教学目标是对句子结构使用的巩固和增加词汇量。 在学生用书的每一课当中包含有三篇课文。第一篇课文适用于解释新课程中要讲解的新句型和生词。其他两篇用于阅读理解做练习使用。 在学生用书中有阅读理解练习。 在练习册中有叙述文和说明文的文章，以及从他们延伸出的练习题。 阅读文章作为口语练习的基础。 通过日常生活中会用到的文件来进行汉字书写的练习。 在书的最后有原文书写的课文。 有针对在电脑上进行的汉字书写的练习题。 阅读文章也被当做写作练习的基础。

表格序号	33
书名	新用汉语课本 5 y 6
作者	刘珣（该系列丛书的编辑）
出版社	北京语言大学出版社
出版年份及地点	北京，2005（英语版，当时并没有出版西班牙语版）
补充材料	CD 和教师用书
语言概念	推断性：结构主义
教学法	解释性- 从语法翻译法到交流法的结合。
阅读材料类型	朗读文章、综合阅读、速读泛读选读文章。
课文类型	对话、叙述文、说明文和解释性文章。
练习类型	阅读理解：封闭式问题、判断题、选择题。
评论	<p>关于这两册教材我们只做了一个材料页，因为这两册书中的内容是一样的。</p> <p>这两册书中的教学目标都是为了拓展词汇量、巩固语法结构运用和文章结构的学习（段落和补充文章）。</p> <p>在每册书中有十篇课文，每篇课文都有一个不同的主题。</p> <p>在书中仍然有对于汉字及其使用的学习，还有对简单句、复合句和文章的学习去解释新的语法内容和词汇内容，以达到对阅读理解能力的提升。</p>

b)概念图

作者国籍

- 中国
- 外国
- 中国/外国

出版年代

- 1989/1999
- 2000/2010

出版地点

- 中国
- 西班牙
- 美国
- 其他国家

补充材料

- 磁带
- CD MP3
- DVD
- 教师用书
- 汉字教材
- 练习教材
- 阅读教材
- 口语练习词汇练习册
- 录音译文及答案
- 在线课程
- 无

语言理论和概念

- 清楚说明的
- 隐含-推测的

理论类型

- 传统主义
- 结构主义
- 认知主义
- 建构主义
- 联合主义

语言教育的方法

- 清楚说明的
- 隐含-推测的

语言教育方法的类型

- 综合阅读法
- 分析法

- 交际法和联合法
- 语法 - 翻译法
- 传统法
- 教师中心法
- 直接法
- 认知和互动法
- 学生中心法
- 循序渐进法
- 从语法到交流法

阅读类型

- 综合阅读
- 选择性仔细阅读
- 选择性泛读
- 选择性快速阅读
- 朗读
- 精读
- 消息型阅读

文章类型

- 记叙文
- 描述文
- 议论文和说明文
- 解释性文章
- 对话
- 新闻

练习类型

阅读理解

- 多选题
- 填空题
- 封闭性问题
- 开放性问题
- 解释句子或单词的涵义
- 把信息联系起来
- 填语料
- 填表
- 识别和简写字符
- 找同义词
- 写出文章主要思想
- 写出段落中心思想
- 识别和意译
- 给文章或段落加上标题
- 结合上下文选择合适的词
- 指出新词的意义

- 比较文章
- 给段落和句子排序
- 对文章主题进行辩论
- 用学到的表达方式造句
- 分辨真假
- 小结练习
- 大声朗读
- 拼拼音
- 指出汉字的部首
- 把字分成比划
- 根据部首给汉字分组
- 把句子切分成短语
- 组词
- 根据意思把汉字联系起来
- 给汉字排序造句

汉字识别

c) 社会学分析：变量附件二

接下来做的是对附件二的33项样品中包含的变量进行的社会学分析。

作者国籍

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效				
中国	25	75,8	78,1	78,1
外国	1	3,0	3,1	81,3
外籍华人	6	18,2	18,8	100,0
总计	32	97,0	100,0	
遗漏				
ND	1	3,0		
总计	33	100,0		

对33本教材作者国籍的分析可以看到，78.1%的作者国籍是中国，具有外国国籍的3.1%，而18.8%的是外籍华人。只有一个遗漏值，因为作者身份未知。

出版年份

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效				
1989-1999	11	33,3	33,3	33,3
2000-2010	22	66,7	66,7	100,0
Total	33	100,0	100,0	

附件二中的示例框架分布在两个时间段。从1989年到1999年，有33.3%的书籍，而2000至2010年有66.7%的书籍。

出版地点

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 中国	25	75,8	75,8	75,8
西班牙	2	6,1	6,1	81,8
美国	5	15,2	15,2	97,0
其他	1	3,0	3,0	100,0
总计	33	100,0	100,0	

附件二研究的教材出版地点，可以分为：中国，西班牙，美国和其他国
其中在中国发表的占75.8%，西班牙6.1%，美国15.2%，其他国家3.0%。

假设的验证:

作者国籍 * 出版地点

		出版地点				总计
		中国	西班牙	美国	其他	
作者国籍	中国	23	0	2	0	25
	外国	0	1	0	0	1
	外籍华人	1	1	3	1	6
总计		24	2	5	1	32

Symmetric Measures^a

		值	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,702	,000
N of Valid Cases		32	

a. 相关统计数据仅可用于数值数据

我们交叉作者国籍和出版地点的变量，以验证它们之间的相关系数的关联关系。我们可以看到，这个系数0.702和显著性值0.000得出国籍和出版地点之间的强烈关联。

含有补充材料

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	15	45,5	45,5	45,5
否	18	54,5	54,5	100,0
总计	33	100,0	100,0	

我们可以看到，附件二分析的33本书中不是所有的都含有辅助材料。54.5%的书不包含补充材料，而45.5%包含。

不同的教材可能含有的补充材料有盒式录音带、CD（MP3）、DVD、教师用书、字母用书、练习册、阅读教材或口语和词汇练习册、录音和录音答案以及在线资源。

补充材料类型		频率
有效	盒式录音带	1
	CD MP3	12
	DVD	6
	教师用书	7
	字母用书	2
	练习册	9
	阅读教材	0
	口语和词汇练习册	0
	录音和录音答案	1
	在线资源	4

假设的验证:

出版地点 * 含有补充材料

		含义补充材料		总计
		是	否	
出版地点	中国	7	18	25
	西班牙	2	0	2
	美国	5	0	5
	其他	1	0	1
总计		15	18	33

Symmetric Measures^a

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,527	,005
N of Valid Cases		33	

a. 相关统计数据仅可用于数值数据

我们的假设之一是验证所有那些在中国境外写的书中都有补充材料。从数据可以看出，没有一本在中国境外出版的书是没有补充材料的。我们可以说，在中国出版的25本教材中，拥有补充材料的共7本书，而大部分（18本）是没有补充材料的。我们可以看到相关系数的值0.527与0.005的显著性值验证了假设。

语言理论

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 隐含-推测的	25	75,8	75,8	75,8
明确的	7	21,2	21,2	97,0
ND	1	3,0	3,0	100,0
总计	33	100,0	100,0	

我们可以在样本中看到，75.8%的教材是隐含 - 推测的理论，而21.2%使用明确的理论。在我们的样本中只有一个例子没有详述使用的语言理论的情况。

语言理论的类型

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 结构主义	19	57,6	57,6	57,6
认知主义	10	30,3	30,3	87,9
建构主义	2	6,1	6,1	93,9
结合主义	2	6,1	6,1	100,0
总计	33	100,0	100,0	

我们可以根据项目分析提取的细节找到不同类型的语言概念或语言理论。

越来越多的依赖于基础为结构主义的语言理论的可视化数据为57.6%，以认知主义理论为基础的为30.3%，与建构主义理论和结合主义语言理论相关的教材均少于6.1%。

假设的验证:

出版地点 * 语言理论

		语言理论			总计
		隐含的 - 推测的	明确的	ND	
出版地点	中国	25	0	0	25
	西班牙	0	2	0	2
	美国	0	5	0	5
	其他国家	0	0	1	1
Total		25	7	1	33

Symmetric Measures^a

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,816	,000
N of Valid Cases		33	

a. 相关统计数据仅可用于数值数据

在我们的样本进行排空时，我们观察到出版地点和所使用的语言之间存在的关系。我们将刚才提到的变量进行交叉然后得到了上面的数据。

我们注意到，在分析的25本教材中，中国的都没有明确的理论，只是一个隐含 - 推测的理论，而同样的方法分析和观察到在中国之外出版的8本书中全部都有明确的理论。

我们可以用相关系数值为0.816和0.000的显著性值来确证出版地点和语言理论两个变量之间的强有力的关系。因此，我们可以验证我们的假说。

语言理论* 语言理论类型

		语言理论类型				总计
		结构主义	认知主义	建构主义	结合主义	
语言理论	隐含-推测的	18	7	0	0	25
	明确的	0	3	2	2	7
	ND	1	0	0	0	1
总计		19	10	2	2	33

Symmetric Measures^a

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,622	,002
N of Valid Cases		33	

a. 相关统计数据仅可用于数值数据.

特殊的语言理论和作者书中使用的语言理论类型之间也有关联。以上关联可以看到，相关系数0.622，显着性值0.002可以验证此关联。

它驳斥了零假设进行验证，因此，我们可以说，语言理论和使用的语言概念或理论的类型之间有关联。

我们分析数据可以看出，多数情况下隐含-推测的理论都是结构主义，而认知主义则少很多分量。反之，明确的理论倾向于选择认知主义、建构主义、结合主义的理论，但缺乏结构主义。

语言教学的方法

		频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效	隐含-推测的	15	45,5	45,5	45,5
	明确的	17	51,5	51,5	97,0
	结合的	1	3,0	3,0	100,0
	总计	33	100,0	100,0	

我们按照分析教材所使用的语言理论的方式分析教材使用的语言教学方法，同样区分出两个大的分支。

语言教学研究表格中的数据，为我们详述了研究的33本书中有45.5%的是一个隐含-推测的方法，51.5%的样本是有明确的方法，有3%的有二者结合的特点。

语言教学有不同的方法，接下来我们看看的每一种方法出现的频率。

综合阅读

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	13	39,4	39,4	39,4
否	20	60,6	60,6	100,0
总计	33	100,0	100,0	

分析性的

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	1	3,0	3,0	3,0
否	32	97,0	97,0	100,0
总计	33	100,0	100,0	

交流的和结合的

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	9	27,3	27,3	27,3
否	24	72,7	72,7	100,0
总计	33	100,0	100,0	

语法-翻译的

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	2	6,1	6,1	6,1
否	31	93,9	93,9	100,0
总计	33	100,0	100,0	

传统的

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	1	3,0	3,0	3,0
否	32	97,0	97,0	100,0
总计	33	100,0	100,0	

以教师为中心

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	1	3,0	3,0	3,0
否	32	97,0	97,0	100,0
总计	33	100,0	100,0	

直接的

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	2	6,1	6,1	6,1
否	31	93,9	93,9	100,0
总计	33	100,0	100,0	

认知的和综合的

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	3	9,1	9,1	9,1
否	30	90,9	90,9	100,0
总计	33	100,0	100,0	

以学生为中心的

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	2	6,1	6,1	6,1
否	31	93,9	93,9	100,0
总计	33	100,0	100,0	

内容循序渐进的

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	1	3,0	3,0	3,0
否	32	97,0	97,0	100,0
总计	33	100,0	100,0	

从语法到交流

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	6	18,2	18,2	18,2
否	27	81,8	81,8	100,0
总计	33	100,0	100,0	

假设的验证:

出版地点 * 语言教学的方法

		语言教育的方法			总计
		隐含-推测的	明确的	结合的	
出版地点	中国	15	10	0	25
	西班牙	0	2	0	2
	美国	0	5	0	5
	其他国家	0	0	1	1
总计		15	17	1	33

Symmetric Measures^a

		值	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,745	,000
N of Valid Cases		33	

a. 相关统计数据仅可用于数值数据

用与附件二中研究出版地点和教材所使用的语言理论之间存在联系相同的方式，我们看一下附件二教材的出版地点与这些教材所使用的语言教学方法之间存在的关联。

教材所使用的语言教学方法有两个主要的分支指的是，只有在中国出版的教材使用的方法不明确，是隐含的，我们推测出的方法，而明确的方法明显的出现在西班牙、美国、其他国家（如新加坡）出版的教材中，中国出版的教材中有一部分也有明确的方法。

因此，这些变量之间存在关联，也因此我们可以抛弃零假设，因为它们之间的相关系数值0.745显著性值0.000验证了这些变量之间的强烈关联。

语言理论 *语言教学的方法

		语言教育的方法			总计
		隐含-推测的	明确的	隐含-推测的	
语言理论	隐含-推测的	15	10	0	25
	明确的	0	7	0	7
	ND	0	0	1	1
总计		15	17	1	33

Symmetric Measures^a

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,745	,000
N of Valid Cases		33	

a. 关统计数据仅可用于数值数据

我们也可以验证样本中所使用的语言理论类型和语言教学方法之间的联系。表中的数值显示，使用隐含 - 推测的教学方法的永远是隐含-推测的语言理论。同样的，如果理论是明确的，那么所使用的语言教学方法一定也是明确的。

上述联系通过这些变量之间的强烈相关的系数0.745和显著性值0.000得到了验证。附件二中分析的教材使用了不同类型的阅读。下面我们来看看这些表现。

综合阅读

		频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效	是	32	97,0	97,0	97,0
	否	1	3,0	3,0	100,0
	总计	33	100,0	100,0	

选择性细读

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	27	81,8	81,8	81,8
否	6	18,2	18,2	100,0
总计	33	100,0	100,0	

选择性粗读

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	33	100,0	100,0	100,0

选择性快读

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	13	39,4	39,4	39,4
否	20	60,6	60,6	100,0
总计	33	100,0	100,0	

朗读

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	9	27,3	27,3	27,3
否	24	72,7	72,7	100,0
总计	33	100,0	100,0	

精读

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	1	3,0	3,0	3,0
否	32	97,0	97,0	100,0
总计	33	100,0	100,0	

新闻性阅读

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	6	18,2	18,2	18,2
否	27	81,8	81,8	100,0
总计	33	100,0	100,0	

不是所有的阅读类型都以相同的频率出现在附件二的样本教材中。很明显能看到的是100%的教材都使用了选择性粗读，综合性阅读也占有很大比重部分，大约97%教材在使用。选择细读的教材有81.8%。频率稍低的有选择性快读39.4%，朗读27.3%，信息性阅读18.2%，精读3%。

接下来让我们看一下各种文章类型在表格中相应的频率。

记叙文

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	28	84,8	84,8	84,8
否	5	15,2	15,2	100,0
总计	33	100,0	100,0	

描写文

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	15	45,5	45,5	45,5
否	18	54,5	54,5	100,0
总计	33	100,0	100,0	

说明文或议论文

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	13	39,4	39,4	39,4
否	20	60,6	60,6	100,0
总计	33	100,0	100,0	

解释性文章

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	12	36,4	36,4	36,4
否	21	63,6	63,6	100,0
总计	33	100,0	100,0	

对话

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	14	42,4	42,4	42,4
否	19	57,6	57,6	100,0
总计	33	100,0	100,0	

新闻

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 是	7	21,2	21,2	21,2
否	26	78,8	78,8	100,0
总计	33	100,0	100,0	

教材中包括不同类型的文本，每种类型的有各自适合的阅读方法。

从附件二项目的研究中可以看出，叙事文本所占比重最大，为**84.8%**。使用方式更类似的类型是描述性文章**45.5%**，对话**42.4%**，说明文或议论文**39.4%**，感性或解释的**36.4%**，比例最小的是新闻占**21.2%**。

练习类型

	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效 阅读理解	24	72,7	72,7	72,7
汉字识别	9	27,3	27,3	100,0
总计	33	100,0	100,0	

练习类型		
阅读理解	多选或回答	25
	分辨真假	24
	填空	19
	开放性问题	17
	封闭性问题	15
	补充表格	9
	指出文章主要意思	8
	解释句子或单词含义	7
	大声朗读	7
	把信息联系起来	6
	指出段落的主要思想	6
	根据上下文选择适合的词	6
	推断新词的含义	5
	对文章主旨的辩论	5
	用文章里面提取的内容造句	5
	小结练习	5
	填写表格	4
	对段落和句子排序	4
	寻找近义词	2
	定义和释义	2
比较文章	2	
识别和缩写单词	1	
给文章或段落加上标题	1	
练习类型		
识别汉字	指出汉字部首	8
	把拼音与对应的汉字连起来	7
	把汉字与意思连起来	6
	组词	5
	根据部首给汉字分组	4
	分解汉字比划	3
	划分句子中的短语	1
	把汉字排序并造句	1

附件二中分析的教材有两种主要的练习类型。一类是，在阅读理解框架内的习题，另一类是在识别汉字框架内的练习。

关于阅读理解类的，100%在教材中都出现。所有33本书中，有72.7%的教材只进行阅读理解练习，有27.3%的教材既有阅读理解练习也有汉字识别练习。

我们详细列出了书中出现频率从高到低的练习类型。

后 记（含致谢）

首先，我要感谢巴塞罗那自治大学和河北师范大学对我的信任，与我签署协议让我在中国完成这篇共同指导论文，因为这对这两所大学来说是一个新项目，对每一所大学来说都面临一定的困难和一定的挑战。我要感谢西班牙国际合作发展署（AECID）给我颁发的奖学金，因为它让我在中国进行博士研究，完成了为了写这篇论文进行的调查。

这篇论文从最初开始已经有许多人帮助我，并一直在这条路上陪在我身边。首先，我要特别感谢 Marisa Presas 博士，指导和给予这篇论文的帮助，她的耐心和所有花在阅读和指导论文上的时间。我也想感谢她一直鼓励我做了阅读教学的论文。没有她的不断支持和鼓励，这篇论文将不能够成功。

我想感谢郑振峰博士，他是这篇论文的中国导师，接受一个共同指导论文的挑战，并从这一项目开始支持到现在。王华博士，郑振峰博士研究团队的一员，感谢她的支持，她的意见，她的鼓励以及投入在阅读修改我论文方面的大量时间。

感谢文学院的苏宝荣老师、宋文辉老师帮助我更多地了解中国的词汇学和语言学，感谢李智老师、田恒金老师在开题时为我的论文提出宝贵的意见。同时感谢文学院科研办的白铭老师、李娜老师、谭东梅老师，他们的工作为我顺利地攻读博士学位提供了周到的服务。也感谢研究生院的老师帮助我解决了申请学位方面的一些问题。

感谢我在国际文化交流研究所的同事，特别是张艳军书记，赵金广院长和果立军和杨同用副院长。我感谢他们鼓励我在河北师范大学做博士研究，帮助我接触中国研究学院的领导和老师，也感谢他们在谈判和签署的联合监督时对我的帮助。

还要感谢 Carme Tost 女士，巴塞罗那自治大学研究生学院的经理人和她的团队，感谢他们支持签署了联合监管与中国大学的论文协议，因为它是巴塞罗那自治大学与一个中国大学签署的第一个此类协议，这在中国是一个很大的挑战和工作。

感谢社会学家 Laura Díaz 关于教科书数据分析的帮助，和她对结果提出的分析意见。

感谢 Violeta Rodríguez, 西班牙语培训中心的合作伙伴, 在我不知所措的时候倾听我, 鼓励我, 帮助我, 让我在中心的工作最繁忙时也能完成论文。

也要感谢王关岭, Juliana 和雷雨对我中文版本的论文的帮助, 她们的帮助是非常有价值的。

十分感谢我的朋友 Cecilia Lozano 在装璜设计论文时为我提供的帮助和支持。

感谢我的家人及我丈夫家人的支持和鼓励, 尽管这篇论文甚至不知道要花费几年远离他们。还要感谢我姐姐的倾听, 并在我看不到论文尽头的时候对我的鼓励。

最后, 千恩万谢亚伯, 我的丈夫, 他从这篇论文只是一个项目开始就一直在我身边。我要感谢他的耐心, 他的陪伴, 总是在我在听到绝望和沮丧的敲门声之时让我笑出来, 并来到中国和我一起分享这个世界, 和这种我喜欢的语言。

非常感谢所有人在这个对我来说如此重要的生命阶段陪我一同经历, 我已经了解了我的专业, 我的工作, 最重要的是, 我了解了自己。