

## 高班阅读课的网上课件：设计与应用 (Online components for advanced Chinese reading classes: Design and implementation)

李兆麟

(Lee, Siu-lun)

香港中文大学

(The Chinese University of Hong Kong)

slee@cuhk.edu.hk

**摘要：**很多学生在中文阅读课初期都充满信心，但高班时却有挫败感，甚至找不到学习方向。本文定位于香港的大学层面，集中讨论在对外汉语教学中，高班阅读课混合教学法任务型网上课件的设计与应用的实际经验。混合教学法结合网上语言输入，网上任务及真实课堂任务。真实任务是用语用框架，以真实或半真实的教学材料设计而成。本文讨论在香港一个对外汉语课程中进行的一项行动研究。调查结果显示混合教学方法的网上课件对学生成绩有正面影响。研究结果显示，混合教学法的任务型网上课件虽在汉字识别上没有直接影响，却提升了学生阅读理解能力。

**Abstract:** Many students find encouragement and satisfactions in the early stage of Chinese reading classes; however sometimes feel frustrated and disoriented in advanced levels (Hsueh, 2005; Lau, 2009; Mark & Lu, 2005). This paper discusses the empirical experience of designing and implementing a blended teaching and learning model in Advanced Chinese Reading classes in teaching Chinese as a foreign language (CFL) setting at university level in Hong Kong. The blended model combines online inputs and authentic tasks with classroom activities. Authentic tasks, using authentic or semi-authentic teaching materials, are designed based on a pragmatic framework. Action research has been done and investigates how the blended approach and the online components affect learning outcomes of the learners. The result suggests that the blended task-based approach, though does not show direct impact on character recognition, helps students increase their reading comprehension skills.

**关键词：**对外汉语教学，阅读课，任务型教学，网上课件，混合教学

**Keywords:** Teaching Chinese as a foreign language, reading class, task-based teaching, online teaching materials, blended teaching

## 1. 导论

网上学习和计算机辅助语言学习与教学 (CALL<sup>1</sup>) 是近年对外汉语 (CFL) 教学的主要课题。回顾以往文献, 大多数 CALL 的论文都是以研究学生学习成绩与 CALL 相关技术的有效性为主, 甚少讨论教学任务设计 (O'Dowd & Waire, 2009)。本文讨论在高班<sup>2</sup>中文阅读课中, 一些与课堂活动相关的网上练习及阅读课件设计的真实经验。通过在香港中文大学雅礼中国语文研习所中进行的一项对外汉语教学行动研究, 笔者得到了有关网上课件应用的调查结果。

汉语阅读课的初学者总是对他们的学习满怀信心和兴趣。从入门阶段到中级阶段, 学生的进步是显著的。然而, 受到汉字学习中边际效应递减现象的影响, 他们往往容易感到灰心和丧气 (Hsueh, 2005; Lau, 2009; Mark & Lu, 2005)。“常识”告诉所有教中文阅读课的老师, 他们应该增加学生的阅读量。但是, 阅读数量的增加并没有自动地提升学生的学习成绩。另外的因素, 例如阅读材料的真实性 (Abanomey, 2002; Bell 2005) 以及任务的系统化设计则影响着学习者的成绩。我们知道使用搜索引擎随机地抽取网页来阅读, 对第二语言教学是不合适的, 因为网页上的内容在用词和句法上对学习者来说也许会过难 (Murray & McPherson, 2004)。这些见解反映了读得多并不代表与阅读技巧和策略的提升有直接关系。这并不仅是在计算机辅助语言教学中才会出现的问题, 在传统的语言教学中也会碰到。以往, 很少有研究是关于任务设计的。Shield 和 Kukulska-Hulme (2006: 366) 指出: “.....极少有研究是与语言学习网站的可用性有直接关系的, 现有的研究总体上都是集中在技术方面。”既然, 以网络为基础的材料和以书本为基础的材料是截然不同的, 那么对两种媒介的不同学习成果进行预测就显得相当合理。本文就是讨论采用了混合教学法进行的高班阅读课, 在网上课件方面的实际设计问题, 并找出网上课件的使用与学生学习成果的关系。

## 2. 高班阅读课

本文集中讨论的高班阅读课是以报刊阅读 (课程代码: CCAN4633) 为主。在大学两年制中文语言课程中, 这是一门高级课程。表 1 列出在两年制中文课程中不同程度的阅读课。

CCAN4633 课程内的语言输入主要来自香港报章 (中国大陆的报章亦一并使用)。在此课程中, 老师教授学生这一类书面文章所使用的生词及句型, 并且训练学生对这类文体的阅读理解能力。经过训练, 学生能够复述他们所读的书面材料, 且在不同语境中对问题进行讨论。以下是该课程的描述。

---

<sup>1</sup> CALL 是 Computer Assisted Language Learning 的缩写。

<sup>2</sup> 高班是指在香港中文大学六个学期的课程中修毕四个学期的学生, 高班学生已掌握 600-800 汉字的运用。

表 1：在两年制中文课程中不同程度的阅读及说话课

课程代码	课程名称	程度
CCAN2203	中文阅读 I	初级, 200 个汉字
CCAN3303	中文阅读 II	中级 I, 200 个汉字
CCAN4403	中文阅读 III	中级 II, 200 个汉字
CCAN4503	高级阅读	高级 I, 真实语料 (200 个汉字)
CCAN4633	报刊阅读	高级 II, 真实语料 (200 个汉字)

表 2：CCAN4633 (高班中文阅读与说话课) 课程描述

<p>CCAN4633            报刊阅读 3 学分；每星期 3 小时            课程描述            这是一门通过阅读和讨论的方式，提高学生语言能力的高级课程。课程使用的教材均以标准书面汉语书写，从各大报刊摘录。课题包括国际关系、政治、罪案、经济、交通意外等等。  <a href="http://www.cuhk.edu.hk/clc/curriculum_can.pdf">http://www.cuhk.edu.hk/clc/curriculum_can.pdf</a></p>
--

## 2.1 学习成果目标 (learning outcomes)

研习所的课程设计者为报刊阅读班设置了两项学习成果目标<sup>3</sup>。包括：

1. 能够读出并理解汉字在真实语料及在专业环境中的意思；
2. 能够积极参与在正式或非正式情形下各种话题的讨论；能够以交际的方法，应付各式各样的说话任务；能在各种语境中有效地交际；能够满足学校及工作环境所需达到的中文要求。

Lee (2000) 调查了 CFL 学习者的需求。调查数据证实了高班学生希望得到真实或半真实的语料，并以系统性设计的任务帮助他们提升阅读能力。学生希望这类材料能够在课堂或自学过程中使用。那么，老师在教中文高班阅读课的学生时，就应当尽量使用真实语料来训练学生的中文阅读能力。这些真实语料应当作学生阅读练习和口头任务的语言输入。而学生则期望能够获得以下两种阅读能力：

1. 精读能力——学生能够彻底地理解节选及重点的书面信息，并作口头报告。他们要能够逐字逐句地理解文章，并且完成需要高度准确性的语言任务。
2. 泛读能力——学生能够跳读并理解大量的文字输入，作出归纳总结。

除了阅读能力以外，本课程的目标还有提高学生识别和记忆汉字能力，及理解由这些字组合而成的短语或句子的能力。

<sup>3</sup> 学习成果目标(learning outcomes)是由香港中文大学雅礼中国语文研习所督导委员会定立，并获得香港中文大学根据质量标准审批的。

## 2.2 阅读输入——建立阅读材料库（RMD）

在分析了学生学习需求的数据后，笔者确信需要综合真实语料，建立一个以语境为基础的教学大纲。笔者曾经在 2000 年做过一个叫做“报章数据库”的计划，这个计划稍后改名为“阅读材料库”。这个计划搜集了一系列报刊文章和真实语料，并将这些材料按学生的水平加以分类，例如香港新闻、国际新闻、政治新闻，经济新闻、罪案、休闲等等。Lee（2008a）搜集了逾千份的报刊文章并尝试在课堂中使用。这个计划用了将近两年时间完成。Lee（2008a）聘请了学生助手协助将报章分类，归档和输入计算机数据库。其中，主要工作是将搜集到的各种报章加以分类，编写读后练习和读后活动，方便老师在课堂上讲解或学生在课后作自学使用。除了大声朗读和反复练习以外，还有一些其它活动，例如概括文章大意，演讲等。目前，这个 RMD 数据库仍在不停地扩充，因为这个数据库是一个公开的资源，老师可以在数据库中添加材料。这个数据库对教师的备课工作（包括准备阅读课的教材）以及学术研究工作，例如词频分析、语料库语言学，甚至词典编写研究都特别有帮助。表 3 列举了 RMD 的内容和分类（Lee, 2008a）。

表 3: RMD 的内容与分类（2010 年 10 月更新）

资源	分类	文章数量
香港报刊	政治	237 份
	本地要闻	233 份
	经济	90 份
	国际	90 份
	罪案	70 份
	休闲	50 份
	意外	28 份

两年间，教师在课堂中使用这些数据库中的材料，并将这些材料用作传统面授式高班阅读课的阅读输入。

## 3. 传统面授式阅读课

首先让我们回顾一下传统面授式阅读课中，教师是如何上课的。传统面授式教学包括了几个阶段。第一个阶段是对学生的“语言输入阶段”。在这个阶段，老师集中介绍教材的大纲和背景知识，学生需要在稍后的练习中使用这些内容。课堂上亦会介绍一些特定生词的含义和用法，句型句法以及与阅读课文相关的文化常识。这样，学生在日后的课堂上就可以运用这些知识。

第二个阶段是“练习阶段”。学生会被分派到一些练习，他们要使用在第一阶段学习到的知识来完成这些练习。在传统的课堂上，老师通常会让学生大声朗读课文，然后要学生用自己的话概括或复述故事内容。

第三个阶段是“提升与诊断阶段”。倘若学生的输出不太符合要求，教师可以帮助学生纠正和改进他们的用语。在传统阅读课上，教师会在这一阶段纠正学生的错误和巩固重点难点。教师会和学生进行问答，这样老师就可以检查学生对课文的理解程度。如果需要，老师还可以给学生整体的修改意见以及补充解释和练习。诊断结果可以帮助教师准备下一轮的“语言输入”和“练习”。图 1 展示了传统面授式课堂的教学流程。

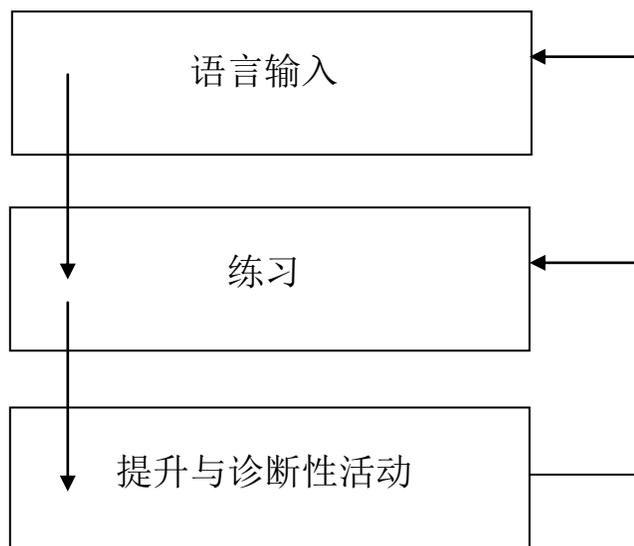


图 1：传统面授式课堂教学模式图

#### 4. 高班阅读课网上课件的设计

现今，语言教师的主要角色是协助学习者提高语言熟练度，以及在现实生活或者工作中实际应用语言的能力。纵观历史，我们可以清楚看到对外汉语的教学法是从语法翻译法发展到回音法，从功能情景法发展到交际法的（Munby, 1978; Canale & Swain, 1980; Lee, 2005; 吴伟平 2009）。

在 Sapir 和 Whorf (Sapir, 1921, 1929) 对语言和文化的关系作了深入研究后，一些关于语言与文化的语言学理论，以及着重于研究真实语境与语言教学提高的教学议题都得到了一定发展。Hymes (1972) 明确地指出独立于语用之外的语法规则是毫无意义的。他强调在学习一门外语时，社会文化的知识和获得能力是非常重要的。Hymes 认为想要了解语言是如何获得的，不仅要有一定语法基础，还要有能够自由运用语言的能力。

任务和任务型学习法被视为近年来外语教学法的核心元素 (Nunan, 2004; Pica, 2005)。所谓的任务是指一种由意义主导的活动。这种活动是建立在学习者现实生活交际需要上的 (Levy & Stockwell, 2006: 249)。在设计网上学习课件时，任务型学习框架也一并应用在内。以往，有的研究者高度重视电子阅读能力或超文本对学习

生表现的影响 (Shetzer & Warschauer, 2000)。然而，学者们却甚少研究语言教学中的网上任务设计。的确，想要弄清楚那些被广泛地运用在各种外语学习网络平台上的任务和任务设计办法是不容易的。网上学习任务可以是以比较随意的形式出现，也可以是有比较严格的要求，需要学生交出的一份完整作业。有的网上学习任务着重练习语法或者某些文体，有的则关注外语中的文化点。因此，如何定位学习任务是相当重要的问题，透过网上交流平台，在决定需要集中培养哪种师生间、同学间或学生与内容间的互动外语能力的时候，尤其重要 (Garrison & Anderson, 2003)。可惜的是，这些任务是怎么设计的，网上学习的理论基础是什么，都通通在过去的研究中被忽略了。以下部份，笔者会介绍一些设计任务的经验以及高班阅读课的成果。

#### 4.1 在语用框架下设计任务

高班阅读课(CCAN4633)的老师设计了多个包含真实或半真实语料的学习任务 (Tasks)。老师提前准备语言输入，然后传送上网。笔者选取了 Moodle<sup>4</sup>这个课程管理平台来进行网上输入和任务前活动。

下列例子<sup>5</sup>包括了因工作需要学习汉语的高班学生的任务设计方法 (Lee, 2008a)。在任务开始之前，学生先上网查阅任务指引，如下：

##### 阅读及演讲能力练习与活动指引

1. 阅读节选材料
2. 找出有用信息
3. 回答问题
4. 就特定话题作演讲

在任务前阶段，下列材料（见表 4）会被上载到网上平台。学习者需要事先读懂这些标题并且下载及阅读文章。

完成前置任务 (pre-task) 后，学生开始进行任务 (task)。下面的任务 A、B、C 和 D 说明了所有分配给学习者的不同级别的任务是如何将读说能力融合起来的 (Lee, 2008a)。任务 A、B、C、D 从任务的正式度、长度和复杂度上反映了不同水平的能力。在以下例子（任务 A—D）中，语境均添加了下划线。A 是比较随意的（便饭后），D 则是最正式的（在一个国际性会议上）。语言功能是**粗体字**部份，能力范围从**描述**到**阐释**，从**阐释**到**劝说**逐渐提升。

<sup>4</sup> Moodle 是香港中文大学的网上学习平台。

<sup>5</sup> 本文以“环境保护”为例子介绍语用框架的任务。在真实材料中还有其它话题，如：中港经济关系、教育、道德、公共卫生、城市发展、交通、法律、国际关系和特别事件，例如：上海世博等。

表 4：上载至网上平台的阅读材料

代码	文章题目	日期	报章来源
N01	车辆废气 乃第二大污染源	28/08/06	文汇报
N02	尖旺不夜天 环保团体斥「光害」	12/03/07	都市日报
N03	污染物来源政府学者各不同	19/10/05	明报
N04	污染蔽蓝天六成美商或走人	28/08/06	AM730
N05	减少排放绿化香港	25/05/07	星岛日报
N06	空气清新剂损孕妇初生婴健康	20/10/04	明报

任务 A：在一顿便饭后，你和你的朋友正在聊天，请**描述**以下情景。

语境：非正式情景

语言功能：描述

任务 B：你被一所当地中学邀请作一个演讲（5 分钟）。请向来听你演讲的学生**描述**当前情景，并**介绍**自己的观点。

语境：较正式情景

语言功能：描述和介绍

任务 C：请对当前情形作一个**演讲**（10 分钟）。你现在被一家报社的记者采**访**。你是政府官员，请清楚地**陈述**和**阐释**你的部门的立场。

语境：正式情景

语言功能：陈述和阐释

任务 D：你现在参加一个**国际性会议**。请对当前情形作一个**演讲**。（10 分钟）清楚地**发表你的意见**和**阐释**你的立场并**劝说**参加者支持你的观点。

语境：非常正式的情景

语言功能：发表意见、阐释和劝说

通过上面展示的例子，学习者可以接受一连串系统性任务的训练。阅读练习并不是仅仅停留在传统的选择题或者对错题的阅读理解练习上，而是与真实任务有关。不同的任务可以根据不同的需要分配给学生，从而提高他们阅读课的学习动机。语境从随意逐步转变为到非常正式，而语言功能也从描述提升到劝说。表 5 中所列举的语言功能均是从美国的 ACTFL 说话能力等级分类发展出来的，是语用任务型框架的基础。

表 5：语言应用系统中的语用点总结表

水平	任务类型
中级 Intermediate Level (I)	I1. 描述 I2. 解释 (看图解释) I3. 指路 I4. 留言 I5. 介绍 (日常生活) I6. 感谢 I7. 解释 I8. 说明 I9. 讨论 I10. 提供信息
高级 Advanced Level (A)	A1. 投诉 A2. 分析 A3. 比较 A4. 阐释 A5. 陈述 A6. 建议 A7. 拒绝 A8. 推销 A9. 道歉 A10. 批评 A11. 介绍 (半正式)
超高级 Superior Level (S)	S1. 发表意见 S2. 开会发言 S3. 公开致谢 S4. 劝说 S5. 反驳 S6. 祝贺 S7. 演讲 S8. 辩护 S9. 号召 S10. 介绍 (正式)

在完成前置任务 (pre-task) 和任务 (task) 之后, 老师会用后置任务 (post-task) 给学生反馈信息, 通过回答问题或者改错练习的形式, 同学也能在后置任务时进行审评, 使老师和学生能对学习成果作出评估。后置任务阶段为汉语学习者提供了一个掌握重点难点和纠正错误的机会。

## 4.2 影响语用任务型教学法难度的主要因素

从本文举例讨论的任务和练习，我们不难发现有些因素影响语言课的难度。

1. 语言输入的难度，如语言形态，词汇密度（Halliday1989）
2. 课文结构和先验知识（Alexander, Kulikowich & Jetton 1994）
3. 语言功能和技巧的难度
4. 语境的正式度
5. 任务的长度和复杂度

设计真实任务和课程应该要贴近现实世界和工作环境，这样我们的学生才能够完成学业后使用目的语。与说话任务的设计相结合的阅读输入是以语用框架为基础的，而语用框架是十分重视语境（说话者什么时候，什么地点和对什么人讲话）和语言功能的（吴伟平, 2009）。

## 4.3 计算机辅助任务型阅读课

以往有一些 CALL 的研究指出使用超文本能够提升学习者的动机和表现。Garcia 和 Arias（2000）比较了网上教学与书本教学对学生的影响。Liou（1997）研究了网络是如何直接影响语言学习的。有的研究（Biesenbach-Lucas & Weasenforth, 2001; Hirata, 2004）则关注计算机教学和学生表现之间的关系。有的研究对网络在社会和教学方面比较感兴趣。不同学者从其它角度研究网上阅读，发展出了“计算机素养 (computer literacy)”（Corbel & Gruba, 2004）“数字素养 (digital literacy)”（Glister, 1997）等概念。此外，还有大量关于阅读者对网页理解程度的研究。究竟超文本是不是比书本优越是没有办法简单地判断出的。在第二语言或外语学习中，网络素养 (internet literacy) 的影响究竟有多大亦是很难断言 (Murray & McPherson, 2006)。

研究人员讨论了使用超文本和网上材料的优缺点。Morrison（2002）认为用超文本作为学习工具有四个优点：（1）可及性 (accessibility)（2）可再生性 (renewability)（3）适应性 (adaptability) 和（4）互动性 (interactivity)。Garcia et al.（2000）认为计算机主导型任务能更容易更快捷地找到所需材料和文献，以实现个性化的自学模式。

当然，技术性问题的机会发生，有的学生有计算机，有的学生则没有；有的学生计算机水平较高，有的则较低；另外，学生对计算机的需求及使用能力也不尽相同 (Morrison, 2002)。Morkes 和 Nielsen（1997）认为在计算机上进行阅读比看书本更辛苦。这些方面都是网上阅读的不足。

## 4.4 任务型混合式教学法模型

在网络科技的协助下，CCAN4633 课程的网上课件（输入，练习和任务）被设计和运用在辅助式任务型课堂教学当中。这些网上课件都是根据任务型混合式教

学法模型组织和编排的。在混合型教学模式中，学生可以拿到网上课件，而且他们仍然需要上课。课程以 2+2 形式设立。这种模式包括了两节网上材料学习课和两节课堂学习课。每节课 50 分钟。大学会采用 Moodle 作为课程管理平台，将学习材料上载上去。与课程相关的网上材料包括了：

1. 语言输入：主要教材选自一份叫做 *Newspaper Primer* 的教材，教材内容连同音档会上载到网上，另外学生也可以购买印刷形式的教材
2. 网上阅读练习：附加新闻(Additional Newspaper Articles)及附加句子练习会作为朗读练习上载到网上。学生要大声朗读这些附件并且在线录音。
3. 真实任务：包括前置任务阅读，任务导读和课堂活动。学生要录下并且提交他们完成的任务。老师会在网上改正学生的错误并给予反馈信息。学生可以在收到这些反馈信息后，对他们的任务加以适当修改。然后，学生需要在上课时，当着老师和同学的面以口头方式作汇报。老师会在后置任务阶段为学生答疑和强化他们的语言能力。

图 2 是一个任务型混合式教学法模型的流程图。灰色部份代表面对面形式的课堂活动。它左边的方框是网上课件。网上课件从语言输入开始，或文字或音文件或视频输入。随后，学生要做网上练习，前置任务和任务。语言输入也好，网上练习也好，任务也好，都会为课堂活动提供必要数据和信息，例如哪些重点词汇，语法点和文化点是弱点，需要增强；哪些有误解，需要纠正。网上课件的应用能够协助课堂教学活动顺利进行，最终达到预期的学习目标。在最右边表示诊断性测验和期末考试评核课程的学习目标。

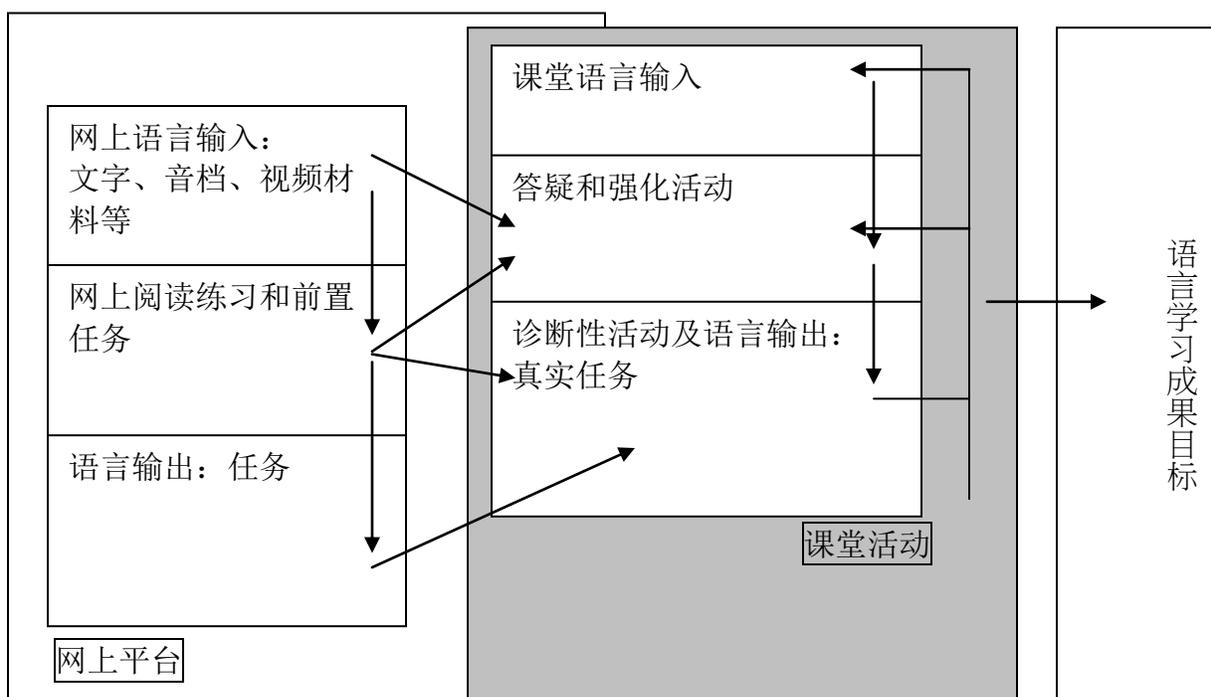


图 2：任务型混合式教学法模型的设计

图 3 展示的是 Moodle 主页的截屏。专为网上课程设计的网上课件有 3 种，分别是：“网上语言输入”，“网上阅读练习”和“课堂活动前置任务及任务”。图 4 展示的是 Moodle“网上语言输入”的截屏。“网上语言输入”包括了阅读材料和课文录音，学生可以自由选择是否同时看和听文章或者像传统面授式教学那样，只看文字材料而已。

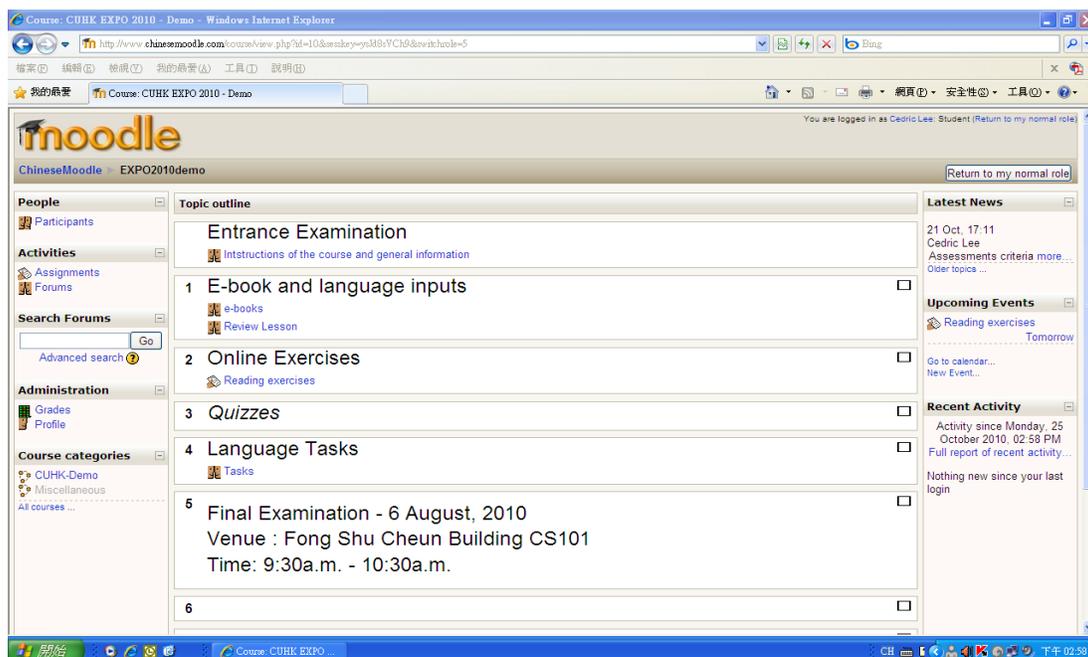


图 3: CCAN4633 学生用 Moodle 时的主页的界面截屏

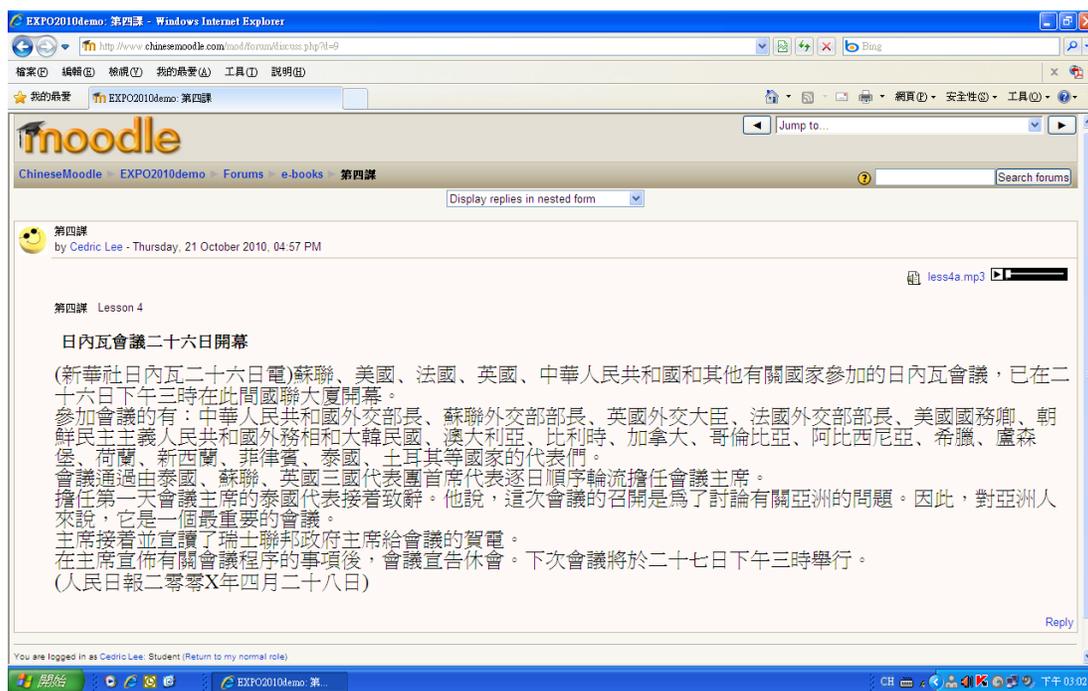


图 4: CCAN4633 学生用 Moodle 做网上语言输入时的界面截屏

“网上阅读练习和前置任务”课件（见图 5）由阅读练习组成。学生要大声地朗读文章。有了 Audio Dropbox 的帮助，学生在完成阅读练习之后，音档就会被自动发送到老师的 Audio Dropbox 里，这样老师就可以在听到学生的作业然后给他们打分。这些练习让老师能够提前准备课堂强化和诊断活动。

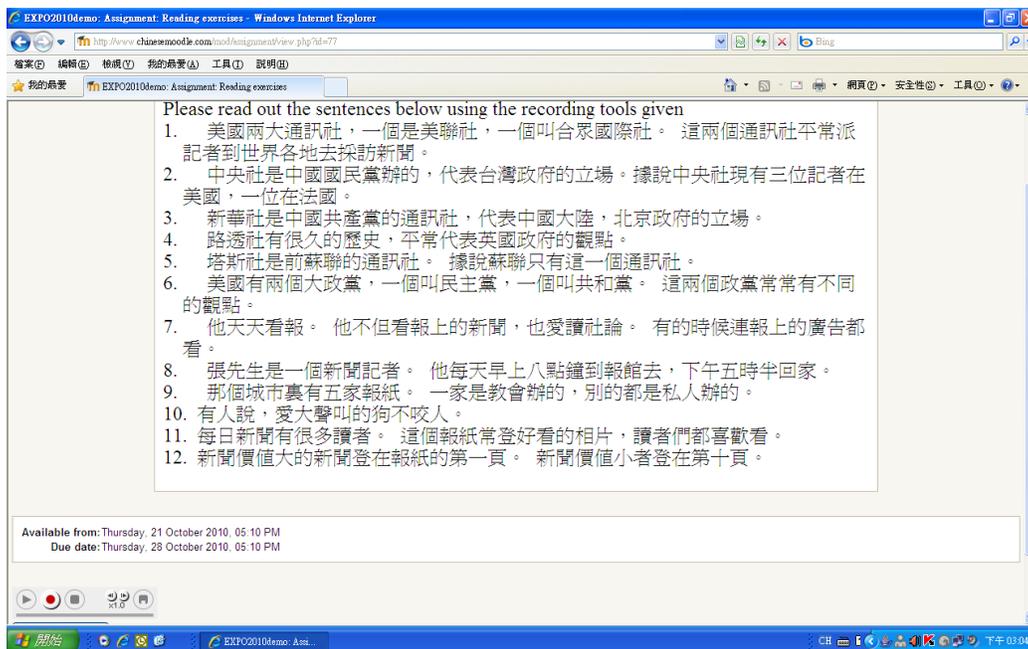


图 5: CCAN4633 学生用 Moodle 做网上练习时的界面截屏

前置任务为网上任务（见图 6，图 7）和课堂任务作准备。前置任务提供了背景阅读材料或者一个小型数据库。学生也能够用这个课件看到一些内容情节，他们要大声朗读出这些背景阅读材料。另外，学生还要提前读完导读和语言情景介绍，这样他们才能够准备任务。之后，学生要用 Audio Dropbox 在网上提交他们完成的作业的音档文件，而老师会在网上给他们评语。在课堂上，老师就会集中在“答疑和诊断性活动”的部份。

## 5. 行动研究

这部份讨论的是在融合了课堂教学与网上教学的高级汉语阅读课（课程代码：CCAN4633）中，任务型混合式网上教学模式的应用和实验的问题，而展示的材料至今全部在香港中文大学对外汉语课堂中使用了两年时间。

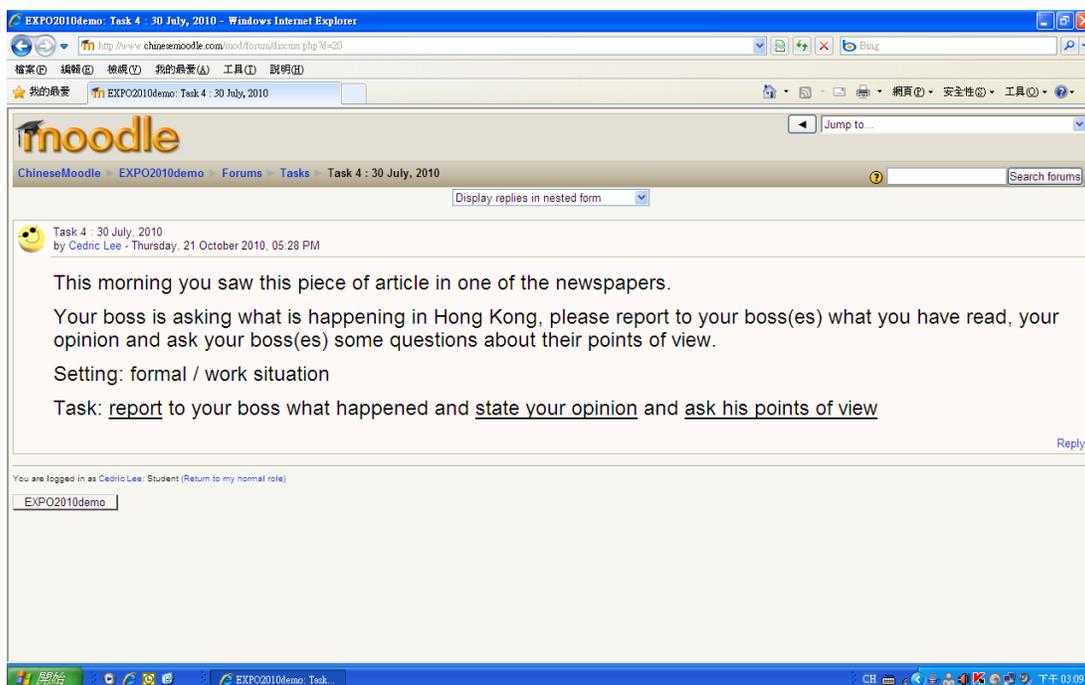


图 6: CCAN4633 学生用 Moodle 看任务指示时的界面截屏

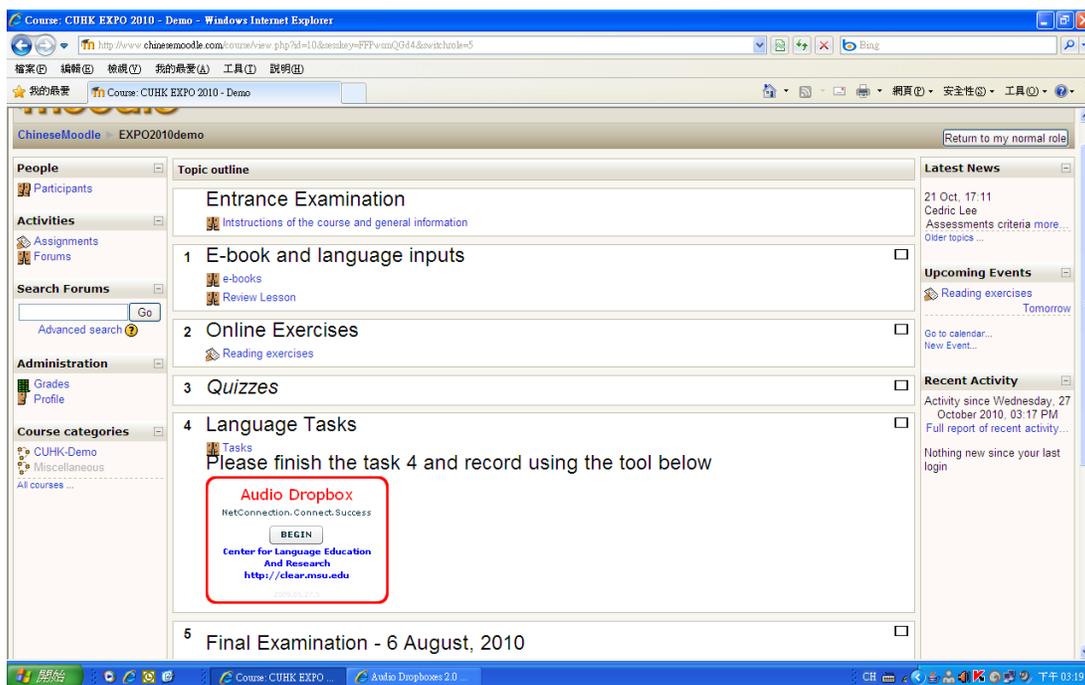


图 7: CCAN4633 学生用 Moodle 做任务时的界面截屏

## 5.1 方法论

从 2009 年至 2010 年间，一共有 4 个高班阅读班被选出来进行行动研究。4 个阅读班都由相同的老师任教，并且使用相同的教材。A 班有 4 个学生，D 班则有 9

个。这两班都采用 2+2 混合式教学法。2+2 混合教学包括了两节网上练习和活  
动，以及两节课堂活动。B 班有 6 个学生，C 班有 6 个学生，采用传统的面授式教  
学法。（见表 6）所有研究对象都参与了两年对外汉语学习，他们的广东话语言水  
平都不相上下（ACTFL 水平等级：IH）。一共有 13 个学生采用了混合式教学法，  
12 个采用传统的面授式教学法。

**表 6：行动研究的对象**

A 班	4 人	混合式课堂(任务型网上学习 + 面授型)
B 班	6 人	传统面授式学习
C 班	6 人	传统面授式学习
D 班	9 人	混合式课堂(任务型网上学习 + 面授型)

在这个研究里，一共设计了两种考试来对学生进行测试，分别是认字（20%）  
和阅读理解考试（80%）认字考试共有 10 个词组（长度由 2 个字到 6 个字不  
等），都是从学过的材料中抽出的。学生要能够大声读出这些词组，然后用这些词  
组造句。老师根据学生对汉字的熟悉度，包括读音，语法形式和词义来评分。

阅读理解考试有 5 段文章摘录。学生要看完这些内容，然后每篇都要口头回答  
两个问题（整个考试有 10 个问题）。这些文章都是从真实语料中摘录下来且没有  
在阅读练习及任务中做过，所有的答案都是以文章内容为基础的。答案的长度要有  
4 到 5 句话，就像一个短的段落。这个考试的目的是检查学生能否从真实语料中提  
取正确信息。认字考试满分是 20 分，阅读理解考试满分为 80 分。两个考试总分是  
100 分。

## 5.2 数据分析

现在，让我们看看采用混合式教学法能否帮助学生达成学习目标。我们会用一  
些描述性统计工具，例如平均值(means)和频率(frequency counts)来分析数据。同  
时，我们会用交叉表(crosstabulation)和卡方(chi-square) 来分析任务型混合式课程  
与学习者成绩间是否有依赖关系。我们还会用卡方 ( $X^2$ ) 来分析零假设，即两组  
变量是否有独立性。如果它们之间并没有明显的独立性，那么就代表这些变量间可  
能存在一定依赖关系。

### 5.2.1 比较不同班别的平均分

数据显示 A 班和 D 班的学生的平均分比 B 班和 C 班学生的平均分高。A 班平  
均分为 90.25 分，D 班有 91 分。然而，B 班平均分只有 76.25 分，而 C 班仅仅有  
69.83 分（见表 7）。但是，4 个班在认字考试中的得分都差不多，大致在 17.2778  
分到 18.5 分之间（见表 8）。所以，平均分差别最大的就是阅读理解考试（见表  
9）。如果我们把 4 个班合成面授式班级和混合式班级两个大组，可以得到相似结  
果（见表 10, 11, 12）。

表 7: A、B、C、D 班总分表

班级	平均分	个数	标准差	最小值	最大值
A班	90.2500	4	6.07591	85.00	99.00
B班	76.2500	6	8.06071	67.00	85.00
C班	69.8333	6	4.53505	65.00	78.00
D班	91.0000	9	5.68441	82.00	98.00
总计	82.2600	25	10.96027	65.00	99.00

表 8: A、B、C、D 班认字考试成绩表

班级	平均分	个数	标准差	最小值	最大值
A班	18.5000	4	1.29099	17.00	20.00
B班	17.5833	6	2.24537	15.00	20.00
C班	17.6667	6	1.63299	15.00	20.00
D班	17.2778	9	1.92209	15.00	20.00
总计	17.6400	25	1.79420	15.00	20.00

表 9: A、B、C、D 班阅读理解考试成绩表

班级	平均分	个数	标准差	最小值	最大值
A班	71.7500	4	4.92443	68.00	79.00
B班	58.3333	6	7.52773	50.00	65.00
C班	52.1667	6	3.12517	50.00	58.00
D班	73.7222	9	4.68449	67.00	79.00
总计	64.5400	25	10.60063	50.00	79.00

如果我们再看看下面的表 10, 11, 12, 混合式学习组学生的平均成绩(90.7692)比传统面对面学习组学生的成绩 (73.0417) 高。两组认字考试的成绩非常接近,

17.625（面授式）对 17.6538（混合式）。而阅读理解的成绩就是两组的区别所在，55.25（面授式）对 73.1154（混合式）。

表 10：两组（面授式和混合式）平均分比较表

组别	平均分	个数	标准差	最小值	最大值
面授式	73.0417	12	7.07896	65.00	85.00
混合式	90.7692	13	5.55883	82.00	99.00
总计	82.2600	25	10.96027	65.00	99.00

表 11：两组（面授式和混合式）认字考试平均分比较表

组别	平均分	个数	标准差	最小值	最大值
面授式	17.6250	12	1.87235	15.00	20.00
混合式	17.6538	13	1.79565	15.00	20.00
总计	17.6400	25	1.79420	15.00	20.00

表 12：两组（面授式和混合式）阅读理解考试平均分比较表

组别	平均分	个数	标准差	最小值	最大值
面授式	55.2500	12	6.36932	50.00	65.00
混合式	73.1154	13	4.64648	67.00	79.00
总计	64.5400	25	10.60063	50.00	79.00

### 5.2.2 交叉表和卡方测试

从上面的数据，我们知道了混合式学习班的学生，阅读理解考试的成绩比较高，而且他们的总分也较高。我们用交叉表和卡方测试来检测学生的班别和成绩有没有关系。表 13 显示了，大部分面授式学生（75%）的总分少于 80 分<sup>6</sup>，而所有混合式学生（100%）的总分则高于 80 分。这个结果是相当显著的 [ $\chi^2 = 15.234$ ,  $P < 0.000$  (1df)]。表 15 的结果相似。学生上的课和他们的阅读理解成绩之间有一定的关系。大部分面授式学生（83.3%）的阅读理解成绩达不到 80%，然而所有混合式学生（100%）的阅读理解成绩则超过 80%。这个结果也是非常显著的

<sup>6</sup> 80 分是香港中文大学评分系统内 A- 的标准。

[ $X^2=18.056$ ,  $P<0.000$  (1df)]。我们再看表 14, 结果发现学生上的课和认字没有直接关系 [ $X^2=0.13$ ,  $P<0.910$  (1df)]。从平均值, 交叉表和卡方测试的结果, 我们可以作以下结论: 任务型混合式教学法能够帮助学生的阅读理解能力。这也就解释为何混合式学生的总分比较高了。但是, 这两种模式对认字能力的影响都差别不大。

表 13: 两组总分交叉表

		总分		总分
		<80%	>80%	
面授式	个数	9	3	12
	% 在面授式课堂中	75.0%	25.0%	100.0%
混合式	个数	0	13	13
	%在混合式课堂中	.0%	100.0%	100.0%
总计	个数	9	16	25
	% 全体学生	36.0%	64.0%	100.0%

$N=25$   $X^2=15.234$   $P<0.000$  (1df)

表 14: 两组认字考试得分交叉表

		得分		得分
		<80%	>80%	
面授式	个数	3	9	12
	% 在面授式课堂中	25.0%	75.0%	100.0%
混合式	个数	3	10	13
	%在混合式课堂中	23.1%	76.9%	100.0%
总计	个数	6	19	25
	% 全体学生	24.0%	76.0%	100.0%

$N=25$   $X^2=0.13$   $P<0.910$  (1df)

表 15: 两组阅读理解考试得分交叉表

		得分		得分
		<80%	>80%	
面授式	个数	10	2	12
	% 在面授式课堂中	83.3%	16.7%	100.0%
混合式	个数	0	13	13
	%在混合式课堂中	.0%	100.0%	100.0%
总计	个数	10	15	25
	% 全体学生	40.0%	60.0%	100.0%

N=25  $\chi^2=18.056$  P<0.0000 (1df)

## 6. 课程评估

学期末，我们向所有学生发出了总共 25 份调查问卷，询问学生对课程的评价，总共收回 25 份问卷。在下列的数据中（见表 16, 17），第 7 项和第 16 项的平均分有所增加。传统的面授式的评分中，第 7 项的平均分是 4.583。混合式的评分（5.6154）增加了 20%。这表示，采用混合式材料可以让学生觉得课程更加有启发性。第 16 项是关于科技服务和支持。很明显，混合式教学的得分（5.1538）比传统面授式教学的得分（2.5833）要高得多，至于其它项目的得分则相差不多。这说明网上练习和任务并没有让学生觉得加重了学习负担（第 12 项），也没有影响课程的组织和结构（第 9 项）。

表 16: 传统面授式课程评估（个数=12）

General comment of the course									
item no	Statement	1	2	3	4	5	6	Mean	SD
item 6	The course was interesting	0	0	0	0	2	10	5.833	0.389
item 7	The course was stimulating	0	0	0	5	7	0	4.583	0.5149
item 9	The course was well-organized	0	0	0	0	2	10	5.833	0.389
Learning outcome									
item 10	Learning outcomes of the course were clear	0	0	0	0	2	10	5.833	0.389
IT resources and workload									
item 12	The amount of workload required was appropriate	0	0	0	0	1	11	5.9167	0.2887
item 16	The course was well supported by IT resources	0	5	7	0	0	0	2.5833	0.5149
1-strong disagree, 2-disagree, 3-fairly disagree, 4 – fairly agree ,5-agree, 6-strongly agree									

表 17: 混合式课程评估 (网上任务型+面授式课堂) (个数=13)

General comment of the course									
item no	Statement	1	2	3	4	5	6	Mean	SD
item 6	The course was interesting	0	0	0	0	1	12	5.923	0.2774
item 7	The course was stimulating	0	0	0	0	5	7	5.6154	0.5064
item 9	The course was well-organized	0	0	0	0	3	10	5.7692	0.3755
Learning outcome									
item 10	Learning outcomes of the course were clear	0	0	0	0	2	11	5.8462	0.3755
IT resources and workload									
item 12	The amount of workload required was appropriate	0	0	0	0	2	11	5.8462	0.3755
item 16	The course was well supported by IT resources	0	0	0	3	5	5	5.1538	0.8
1-strongly disagree, 2-disagree, 3-fairly disagree, 4 – fairly agree ,5-agree, 6-strongly agree									

除了对问卷调查做定量分析以外, 学生也给出了一些定性反馈 (见下)。这些定性反馈反映了学生认为课程是“有用的”, 并且能够将学生训练得“更加独立”和“有创意”。

“我认为这个课程十分有用。它能够帮我们更好地了解中文报纸”  
(学生 #CCAN4633-014)

“我认为新的方法非常好。通过科技服务来学习是一个能让学生更加独立和有创意的新方法”。(学生 #CCAN4633-017)

有的学生则认为, 老师或者材料设计者还有更多提升空间, 能更好地利用网上平台。

“可以用更多图表等, 让学生能一看就知道材料是讲什么的”  
(学生 #CCAN4633-016)

## 7. 结论

本文集中在学习成果上讨论了高班阅读课的任务设计课题。文中列举了一些运用了真实语料的真实任务的例子。本文展示了对外汉语教学中, 材料准备和教学法的新思维。教学材料和语言任务可以以电子化的形式出现, 然后上载到网上并将课堂活动和任务型混合式教学相结合。网上课程可以采用任务型方法, 实验证明, 结果是积极的。这个实验性的研究反映了用混合式教学法任务型网上课件学习的高班阅读课学生, 阅读理解能力比用传统方式学习的学生高。然而, 在认字能力上, 两种模式的结果都差不多。

在传统的 CFL 教学理论里，老师和课程设计者将听说放在一起，读写放在一起。设计不同组合的任务可以训练学生不同的技巧。除了读、说（正如所举的例子），读、听、说以外，甚至可以是听、说、读、写一起。笔者在此想指出的是，在将来，读+N，听+N 的方法会得到发展。读和听可以在前置任务阶段给学生。在这个阶段，最重要的是培养接受性技能。真实任务可以集中在说和写上，并且以语用框架为基础，我们在前面的内容已经讨论过了。这种任务或者课程设计比较贴近真实生活和现实工作环境。这样就可以帮助我们的学生在完成学业之后使用目的语。后置任务在学生上完课或者做完网上作业之后，可以帮学生纠正错误和提升他们的语言能力。笔者认为这种任务型混合式教学模式可以在其它读+N 和听+N 的课程中应用。笔者相信，将会有更多关于混合式模型应用度的研究在不同背景的语言课程中展开。

### 参考文献

- Abanomey, Abdulaziz A. (2002). The effect of texts' authenticity on reading-comprehension test-taking strategies used by adult Saudi learners of English as a foreign language. (Unpublished PhD thesis). Arizona State University, United State of America.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J.M., & Jetton, T.L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64(2), 201–252.
- Bell, F. L. (2005). Comprehension aids, internet technologies, and the reading of authentic materials by adult second language learners. (Unpublished PhD thesis). The Florida State University, United State of America.
- Biesenbach-Lucas, S., & Weasenforth, D. (2001). E-mail and word processing in the ESL classroom: How the medium affects the message. *Language Learning and Technology*, 5(1), 135–165.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), P.1-47
- Corbel, C., & Gruba, P. (2004). *Teaching computer literacy, Teaching with new technology*. Sydney: NCELTR.
- Garcia, M. R., & Arias, F. V. (2000). A comparative study in motivation and learning through print-oriented and computer-oriented tests. *Computer Assisted Language Learning*, 13(4–5), 457–465.

- Glister, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley and Sons.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirata, Y. (2004). Computer assisted pronunciation training for native English speakers learning Japanese pitch and durational contrasts. *Computer Assisted Language Learning*, 17(3/4), 357–376.
- Hsueh, Su-Ling.(2005). *Design, Development and Evaluation of Chinese Radical and Character Tutorial by Hypermedia*, Master of Science thesis, Brigham Young University
- Hymes, D. (1972), On Communicative Competence, in J.B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- LAU Fai Kim. (2009) *Spoken vocabulary acquisition in students with autism in multimedia-facilitated learning context*, PhD thesis, University of Hong Kong.
- LEE, Siu-lun.(2008a). Use of movie and newspaper database in Chinese classrooms, CLaSIC 2008 conference organized by the Center of Language Studies of the National University of Singapore.
- LEE, Siu-lun.(2008b). Task-based Curriculum Design in Teaching Chinese as a Foreign Language. The 11th Annual Conference of the National Organizations of Less Commonly Taught Languages, organized at University of Wisconsin, Madison, U.S.A.
- LEE Siu-lun (2005). *History and Current Trends of Teaching Cantonese as a Foreign Language: Investigatong approaches to teaching and learning Cantonese*, EdD thesis, University of Leicester, U.K.
- LEE Siu-lun.(2000). Needs of the learners learning Chinese as a foreign language in Hong Kong, Research report (Student campus work scheme), The Chinese University of Hong Kong.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions. Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Liou, H.C. (1997). The impact of WWW texts on EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 10(5), 455–478.
- Mark Shiu Kee Shum and Lu De Zhang. (ed) (2005). *Teaching Writing in Chinese as a Foreign Language*. Mainland China. Springer Netherlands.
- Morkes, J., & Nielsen, J. (1997). Concise, scannable, and objective: How to write for the Web. Available: <http://www.useit.com/papers/webwriting/writing.html>.

- Morrison, S. (2002). Interactive language learning on the web. Available: <http://www.cal.org/resources/digest/0212morrison.html>.
- Munby, John.(1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Murray, D.E., & McPherson, P. (2004). *Using the Web to support language learning*. Sydney: NCELTR.
- Murray, D.E., & McPherson, P. (2006). Scaffolding instruction for reading the web. *Language Teaching Research*, 10(2), 131–156.
- Nunan, D. (2004). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Dowd R. and Waire P (2009) Critical issues in telecollaborative task design, *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 22, No. 2, April 2009, 173–188, Routledge.
- Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *Modern Language Journal*, 89(3), 339–352.
- Shetzer, H., & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 171–185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shield, L., & Kukulska-Hulme, A. (2006). Are language learning Websites special? Towards a research agenda for discipline-specific usability. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15(3), 349–369.
- Snyder, I. (2002). *Silicon literacies*. London: Routledge.
- Sapir, E. (1921). *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & World
- Sapir, E. (1929):'The Status of Linguistics as a Science. In E. Sapir (1958), *Culture, Language and Personality* (ed. D. G. Mandelbaum). Berkeley, CA: University of California Press
- 吴伟平. (2009). 语用框架与课程设置：从对外汉语教学到语言教学。载吴伟平, 李兆麟 (编辑), *语言学语华语二语教学*. 香港大学出版社. (Yu yan xue yu Hua yu er yu jiao xue / Wu Weiping, Lee Siulun bian zhu).