

泰国家庭式教育 (Homeschooling) 汉语课堂教学设计及其成效研究

Instructional Design and Effectiveness of Chinese Language Classrooms in Thai Homeschooling

Mo Yingying*, Liu Ling

College of Chinese Studies, Huachiew Chalermprakiet University

*Email: myy305336@gmail.com

摘要

随着“一带一路”倡议持续推进,中泰经贸、文化往来深度融合,泰国汉语学习需求持续升温。除公立学校、校外补习机构两类主流汉语学习渠道外,部分华裔家庭选择合法化家庭教育(Homeschooling)模式,聘请住家汉语教师开展定制化沉浸式汉语教学。现有对外汉语研究多聚焦正规院校与商业化补习机构,针对泰国家庭式教育住家汉语教学的系统性实证研究存在明显空白。本文以泰国曼谷赛迈区林氏华裔家庭两名学生(11岁林柚木、13岁林红木)为个案,开展为期一年的教学跟踪实验,综合运用文献研究、结构式课堂观察、半结构化访谈、前后测对比分析四类研究方法,围绕教学目标分层设定、生活化教学内容编排、多元教学法融合运用三大核心维度,构建适配家庭小规模非正规教育场景的住家汉语教学设计模型。研究将多模态教学、任务型教学、分层教学三类策略融合落地,为期12个月共14轮测评数据显示:学生汉语综合能力总分由基线均值18分提升至后期均值 24.28 ± 4.01 分;口语表达分项得分由初始1.0提升至 3.53 ± 0.39 ,写作能力由2.0提升至 3.18 ± 0.71 ,口语输出碎片化、书面表达流水账两大核心学习痛点得到根本性改善,学生对中华饮食、传统民俗等文化内涵的自主解读能力显著提升。本研究是非正规教育语境下首套系统成型的泰国家庭住家汉语教学设计模型,理论层面弥补海外家庭式汉语教学研究缺口;实践层面可为泰国住家汉语教师岗前培训、华裔家庭汉语教学实施、当地教育部门非正规汉语教育政策制定提供可落地、可复制的实操框架,具备较强现实推广价值。

关键词: 非正规教育, 教学设计, 汉语教学, 个案研究

Abstract

With the continuous advancement of the Belt and Road Initiative and deepening China-Thailand exchanges, the demand for Chinese language learning in Thailand has grown rapidly. Apart from public schools and commercial tutoring centers, some Chinese-Thai families adopt legalized homeschooling and hire live-in Chinese tutors to deliver customized, immersive Chinese instruction. Existing research on Teaching Chinese to Speakers of Other Languages (TCSOL) mostly focuses on formal schools and commercial training institutions, while systematic empirical research on live-in Chinese teaching within Thai homeschooling remains scarce. This study takes two Chinese-Thai siblings (11-year-old Maiteng and 13-year-old Maidaeng) from the Lin family in Sai Mai, Bangkok as research subjects, conducting a one-year longitudinal teaching experiment. Adopting four research methods including literature review, structured classroom observation, semi-structured interview, and pre-post test comparative analysis, this paper constructs a live-in Chinese instructional design model tailored to small-scale informal home education, centering on hierarchical teaching objectives, life-oriented curriculum arrangement, and integrated multi-method teaching. The model integrates multimodal instruction, task-based language teaching and differentiated teaching. Data from 14 rounds of assessments across 12 months demonstrate that the average total score of learners' comprehensive Chinese proficiency rose from the baseline 18 to 24.28 ± 4.01 . The oral expression subscore increased from 1.0 to 3.53 ± 0.39 , and writing competence improved from 2.0 to 3.18 ± 0.71 . Two core learning barriers—fragmented oral output and simplistic diary-style writing—were substantially alleviated, and learners' independent interpretive ability of Chinese food culture, traditional folk customs and other cultural contents was significantly enhanced. This study proposes the first systematic live-in Chinese instructional design model under non-formal education context, filling the theoretical gap in research on home-based overseas Chinese language teaching. Practically, it provides a replicable operational framework for pre-service training of live-in Chinese tutors in Thailand, Chinese teaching

implementation for Chinese-Thai families, and policy formulation for non-formal Chinese education of local educational authorities, with prominent practical and promotional value.

Keywords: Informal Education; Instructional Design; Chinese Language Teaching; Case Study

绪论

一、研究背景和意义

(一) 选题背景

如今全球教育形式愈发多元, 家庭式教育(Homeschooling)慢慢成为泰国不少家庭的教育备选。泰国官方早已认可这种教育模式, 出台了对应的管理规则: 家长满足相关条件、向教育主管部门登记备案后, 就能在家给孩子开展系统性学习, 还需要定期上交学习计划和阶段性学习成果。建构主义、人本主义、非正规教育、教育生态系统等多种理论, 也为家庭教育模式提供了理论支撑, 让居家教育区别于零散无规划的自学, 形成一套完整的非正规教育路径。

泰国市面上可供选择的外语种类不少, 英语、日韩语言培训班随处可见, 但很多家庭却专门选择中文开展居家式教学, 背后有贴合本地生活与发展的现实原因。从经济层面来看, 随着中泰“一带一路”合作不断深入, 两国跨境贸易、线上电商、线下展销往来越来越频繁, 不少泰国家庭本身经营小商品、进出口生意, 英语只能完成简单基础沟通, 中文却能直接用于货源对接、商品讲解、直播带货等实际经营场景, 是家庭做生意的实用工具; 从文化层面来说, 当地大量华裔家庭希望保留家族中华文化传统, 公立学校汉语课时有限, 课堂侧重应试, 很难兼顾民俗、家风等文化内容的传递, 住家全天汉语教学可以结合日常起居, 同步实现语言学习与文化传承; 从教学供给来看, 公立学校汉语课堂人数多、教学进度统一, 很难照顾到每个孩子的薄弱点, 校外补习机构课时短, 缺少生活化交流练习, 而家庭式教育小班化、灵活可调的教学形式, 刚好能同时满足中文考级、日常交际、文化学习多重需求。

政策允许、现实需求旺盛, 再加上现有正规汉语教学渠道存在短板, 让泰国家庭居家学中文的需求持续上涨。但目前相关研究存在明显缺失, 很少有文献专门研究泰国家庭式教育里住家老师的汉语教学。面对家庭生活化、时间灵活的特殊教学环境, 学生普遍存在的汉语输入容易、输出困难等问题, 一直没有清晰可行的解决办法与教学方案。基于这一现实空白, 笔者开展实地教学实践与跟踪研究, 摸索适配泰国家庭式教育的住家汉语教学方式, 这也是本文开展研究的核心出发点。

(二) 研究意义

在泰国“汉语学习热”这一大背景下, 目前在对外汉语中关于非正规教育的研究多集中于汉语补习机构, 对家庭式教育这一教育形态的关注相对较少。本研究以泰国家庭式教育为研究对象, 有助于弥补现有研究中的不足, 对非正规教育领域下汉语教学研究具有一定的补充意义。其次, 通过对泰国家庭式教育汉语教学过程、教学内容安排以及教学方法使用情况进行分析, 总结家庭式教育汉语教学的特点与存在的问题, 并在此基础上提出相应的教学建议。诚然家庭式教育的受众在数量上不如汉语补习机构多, 但其教学情境具有明显的个性化和生活化特征, 仍具有研究价值, 对理解非正规教育中不同类型的汉语教学实践具有一定的参考意义。

在此基础上, 本文通过构建并实践家庭式教育汉语教学设计模型, 考察任务型教学法、多模态教学法和分层教学法在家庭教育情境中的实际运用情况, 总结其教学效果与适用条件, 以期为非正规教育领域中其他类型的汉语教学实践提供可借鉴的经验。与此同时, 通过对泰国家庭式教育汉语教学案例的分析, 进一步探讨汉语教师在家庭式教育教学过程所面临的教学与跨文化适应问题, 为今后从事家庭式教育汉语教学及其他非正规教育领域汉语教学的教师提供参考意见, 从而促进泰国非正规教育背景下汉语教学的持续发展。

二、研究范围、目的、主要内容、方法和创新性

(一) 研究范围

本研究的研究范围主要包括以下几个方面。首先, 在研究对象方面。本研究以本研究以泰国曼谷赛迈区(Sai Mai, Bangkok)林氏家庭为个案研究对象。该家庭共有两名学生, 分别为林柚木(Maiteng, 11岁)与林红木(Maidaeng, 13岁), 均为华裔子女。

其次,在研究内容方面。本研究聚焦于住家汉语教师在泰国家庭式教育环境中的教学设计策略,探讨非正规教育语境下教学目标设定、教学内容组织与教学方法选择之间的逻辑关系。最后,在研究时间方面,本研究的实验时间为期一年。

(二) 研究目的

1. 探讨住家汉语教师在家庭式教育(Homeschooling)这一非正规教育环境中的教学设计组织方式与实施模式,分析其情境特征与运行机制,并构建相应的汉语教学设计模型。
2. 分析多模态教学法、任务型教学法与分层教学法在家庭式教育语境中的融合运用方式及其对教学效果的影响。
3. 通过持续一年的教学实践与跟踪评估,考察学习者在语言产出能力与文化认知方面的发展变化,验证教学设计模型的有效性与可推广性。
4. 总结契合泰国家庭式教育特点的汉语教学策略与实施路径,为住家汉语教师培训及教学质量提升提供可操作性的实践参考。

(三) 研究主要内容

本文以家庭式教育中的教学设计为切入点,旨在调查泰国家庭式教育中家长与学生的真实需求及其对教学成效的期望,揭示当前家庭式教育实践中存在的主要问题。本研究重点分析住家汉语教师在泰国家庭式教育环境中的教学设计策略,探讨非正规教育语境下教学目标设定、教学内容组织与教学方法选择之间的逻辑关系,并在此基础上构建符合家庭式教育特征的汉语教学设计模型。为验证教学设计的适切性与实效性,本研究对教学方案实施一年的实际效果进行了追踪评估,从听力理解、口语表达、阅读理解、写作能力、词汇量及文化理解六个维度,对学习者的汉语综合能力发展进行了系统分析。

(四) 研究方法

本文以教学方法、教师角色与学习者发展这三个维度入手进行研究。在研究方法上,采用文献研究法、课堂观察法、访谈法以及对比分析法,形成多维度的数据采集体系。

1. 文献研究法:依托 Google Scholar、泰国本土期刊数据库 Thai Journals、华侨崇圣大学图书馆馆藏资源,全面搜集家庭式教育、泰国对外汉语教学、多模态教学、分层教学、二语跨文化教学相关中英文、泰文文献。系统梳理现有研究成果、理论框架与现存研究缺口,搭建本研究完整理论基础,同时为案例选取、观察工具、访谈提纲、测评方案的设计提供理论方向参考。

2. 课堂观察法:本研究自主编制标准化结构化课堂观察表,量表设计融合多模态话语分析理论与维果茨基最近发展区理论,设置五大观测维度:教师多模态素材使用情况、课堂任务难度层级划分、分层教学活动落地、学生汉语输出频次、课堂中介语(泰语)使用占比。量表完成两轮预观察调整,内部一致性系数 $\alpha = 0.83$,具备良好信度,观测指标清晰可量化,能够保障不同课时观察数据统一、可横向对比。

研究全程依托该量表记录教师课堂行为、师生互动形式、学生课堂反馈,重点追踪教学内容编排、三类教学法融合运用、学生汉语输入与输出表现的动态变化,形成连续性课堂质性记录。

3. 访谈法:采用半结构化访谈,围绕教学设计思路、教师角色认知及学习者发展变化等核心议题,分别对家长和两名学生进行多轮访谈,收集主观体验与教学意图。访谈内容在研究中作为补充质性资料,用以印证观察结果并深化案例分析。

研究周期内每季度开展一轮访谈,分别对林氏家庭家长、两名学生进行多轮深度交流。访谈录音完整转写后作为补充质性材料,与课堂观察记录相互印证,丰富案例分析层次。

4. 对比分析法:本研究选取曼谷赛迈区林氏家庭两名华裔子女(13岁林红木、11岁林柚木)作为个案样本,样本在学习背景、汉语起点、家庭环境三方面均具备典型代表性,是本次研究的理想对象:

第一,汉语水平起点具有代表性。两名学生均处于 HSK4 向 HSK5 过渡的中高级阶段,契合泰国大量经商华裔家庭子女主流汉语学习目标(兼顾考级与商务使用)。二人听力、阅读输

入能力相近,但口语、写作输出水平差距显著,恰好形成天然对照样本,能够直观观测分层教学对不同语言输出短板学生的差异化提升效果,精准验证分层教学策略的实践价值。

第二,家庭学习场景具有代表性。该家庭主营跨境商品贸易,家长经常参与中国商品展会、开展中文直播带货,存在大量真实汉语交际需求,完美复刻泰国经商华裔家庭选择Homeschooling、聘请住家中文教师的核心动因,研究得出的教学方案对同类华裔家庭具备直接参考意义。

第三,控制变量便于实验观测。两名学生同住一户、共用同一套住家汉语教学资源与教材,教学时长、授课教师、家庭语言环境完全统一,仅存在年龄、语言输出能力两项个体差异,最大程度排除外部无关变量干扰,能客观反映教学设计模型本身对学习者能力的影响。

在教学实验开始前,对两名学生进行两轮前测评估,以全面了解其初始汉语水平并确保数据的稳定性与可靠性。在教学实施过程中,每月开展一次阶段性测评,对学生的语言能力发展进行持续跟踪与记录。实验结束后,将前测和后测结果进行系统对比分析,从而评估学生汉语水平的变化情况,并验证所构建教学设计方案的实际成效与有效性。

三、国内外研究综述

(一) 国内研究综述

1. 对外汉语课堂教学设计研究

陈燕萍(2019)以洛武里府某小学为研究对象,将任务型教学法引入汉语课堂教学实践。研究表明,任务型教学能够显著提升学生的学习兴趣与课堂参与度,在一定程度上改善传统以教师讲授为主的课堂模式。学生普遍认为,通过完成具体任务能够更自然地运用所学语言知识,有助于口语表达能力的提升。但研究同时指出,部分教师在任务设计、课堂节奏控制以及媒介语使用等方面仍面临一定困难,影响了教学法的整体实施效果。

庄丽娜(Piyawan Phantharaphiboon, 2020)在泰国中学开展任务型教学法教学实验,研究发现该教学法有助于改善课堂氛围,促进学生交际能力的发展。研究者指出,尽管多数泰国中学汉语教师在理论层面对任务型教学法具有一定认知,但在实际教学中的运用率仍然偏低,其主要制约因素包括课时安排紧张、教师任务设计经验不足以及教师教学负担过重等现实问题。

在教学形式与课堂呈现方式方面,孙文萍(2021)以泰国呵叻府民教委小学为研究对象,通过问卷调查与课堂观察相结合的方式,探讨多模态教学在初级汉语课堂中的应用效果。研究结果显示,多模态教学能够有效激发学生学习兴趣,增强课堂互动性;但在具体实践中,教师往往偏重语言模态的运用,非语言模态(如图像、动作、实物等)的使用相对不足,教学形式仍较为单一,而学生则更倾向于多感官参与的课堂活动。研究建议在教学过程中合理平衡语言模态与非语言模态,以提升学习体验与教学效果。

总体而言,相关研究虽从不同教学法视角切入,但普遍认为任务型教学法、多模态教学法等创新教学模式在提升学生语言能力、学习兴趣与课堂参与度方面具有积极成效。同时,研究也共同指出,大班教学、课时紧张、教师备课精力不足是公立校园教学难以突破的共性瓶颈。公立学校的这些局限,恰恰是家庭式教育教学场景天然具备的优势。家庭课堂人数少、时间灵活、能够全程跟进学生个体差异。但现有全部实证均建立在标准化校园大班课堂之上,从未结合泰国家庭生活化、全天沉浸式的住家教学环境,将两类教学法整合改造、搭建适配双人小班的分层教学方案,这一细分场景下的教学设计路径属于现有研究尚未覆盖的空白地带。

2. 国外汉语教师跨文化适应性研究

在国外汉语教师跨文化适应研究中,学者们主要从跨文化适应的影响因素、具体适应维度以及教师任期差异等角度展开探讨,逐步形成了较为系统的研究脉络。

从跨文化适应影响因素的角度看,相关研究多关注个体特征与外部支持对教师适应状况的作用。陈丹(2018)以新手汉语教师为研究对象,采用问卷调查与访谈相结合的方法,探讨语言能力、社会支持、应对策略、人格特质与生活期望等因素对跨文化适应的影响。研究发现,新教师在海外任教初期普遍面临生活、人际交往与心理层面的适应问题,如思乡、孤独及情绪波动等。但通过积极的语言学习、获取社会支持及有效的自我调节,上述问题能够得到明显缓

解。研究者进一步指出,系统化的培训机制与持续的情感支持,对提升新手教师的跨文化适应水平与职业幸福感具有显著促进作用。

从跨文化适应的具体表现维度出发,部分研究对教师在生活、教学与文化层面的适应状况进行了细化分析。黄明勇(2018)以云南大学短期赴泰汉语教师为研究对象,重点考察教师在生活方式、教学理念与文化认知方面的跨文化适应情况。研究指出,短期教师普遍面临较大的适应压力,其主要来源包括自然环境差异、文化习俗冲突及社会制度差异等。在教学实践中,部分教师将中国本土教学模式直接套用于泰国课堂,未能充分理解泰国教育体系中“重视学习过程体验”的理念,导致教学理念与当地“体验式学习”取向在认知与实践层面产生冲突,进而影响教学状态与跨文化交际效果。周宇澄(2019)在此基础上,从生活适应、工作适应、心理适应、交际适应与社会文化适应五个维度,对2017—2019年间在泰国任教的153名汉语教师志愿者进行系统调查。研究结果显示,教师在生活适应方面整体表现较好,而社会文化适应困难最为突出。此外,性别、年龄、学历、任期及海外经历等个体因素对跨文化适应水平均产生显著影响。

还有研究从教师任教时间差异的角度,揭示跨文化适应的阶段特征。古文颜(2022)从文化适应、工作适应、心理适应与社会支持度等方面,对不同任期(一年以内、一至三年、三年以上)的赴泰汉语教师志愿者进行比较分析。研究发现,教师跨文化适应水平随任期变化呈现出明显阶段性特征,任期一年以内的教师主要面临生活适应与课堂管理方面的困难。任期一至三年的教师更易受到语言沟通障碍与孤独感的影响。任期三年以上的教师整体适应状况较好,但仍可能因中泰价值观差异而产生文化认同层面的冲突。

整体来看,现有研究完整勾勒出公立学校、培训机构外派汉语志愿者的跨文化适应特征,但所有调研样本均为在校任职教师,并未关注长期寄宿学生家庭、深度参与家庭日常起居的住家汉语教师。住家教师需要长期与学生家长共处,面临家校边界、家庭文化磨合、全天候教学陪伴等独有的跨文化压力,现有研究结论无法解释、解决这类特殊群体的适应困境,针对住家中文教师的跨文化适应研究存在明显缺口。

(二) 国外研究综述

1. 家庭式教育教育(Homeschooling)的基础理论

家庭式教育教育(Homeschooling)作为一种教育实践,其发展受到多种教育理论的支持与影响。基于Maslow(1943)与Rogers(1969)的人本主义理论(Humanistic Education Theory)框架,该理论强调教育的核心目标应聚焦于人的全面发展与自我实现。教育者需关注学习者的个体兴趣与情绪状态,为个性化成长创设支持性环境。而家庭式教育所构建的亲密安全学习场域,能够更精准地响应学习者的情感需求与心理期待,进而激发其内在学习动机。

Illich(1971)提出的“去学校化”思想(Deschooling Concept)主张真正的教育应以自由、平等与选择为核心价值。家庭教育作为“非制度化教育实践”的典型形态,为学习者提供了脱离传统学校体制的替代性路径。

建构主义学习理论(Constructivist Learning Theory)将学习本质界定为学习者通过主动建构实现知识意义生成的过程,而非被动接收外部信息的机械行为。Piaget(1972)指出,认知结构的发展源于个体与环境的动态交互。Vygotsky(1978)提出的“最近发展区”

(ZPD)理论则强调,教育者需在学习者现有能力水平与潜在发展区间提供適切支持。在家庭教育场景中,教育者可依托因材施教原则创设一个真实情境,引导学习者通过探索实现意义建构,充分彰显“以学习者为中心”的理论内核。

Coombs和Ahmed(1974)提出的非正规教育理论(Non-formal Education Theory)指出,非正规教育突破了学校科层制的制度约束,以学习者的特定需求为组织逻辑。家庭教育作为典型的非正规教育实践,其教学活动常与家庭生活场景深度融合,呈现出内容多元化、时间弹性化的特征,更侧重能力素养的生成性发展而非标准化应试结果。

Bronfenbrenner(1979)的教育生态系统理论(Ecological Systems Theory)揭示,儿童发展受到微观系统(如家庭)、中间系统(家庭与学校的互动关系)、外部系统及宏观文化环境的多层级影响。作为儿童成长的初始教育空间,家庭教育环境的稳定性、互动质量与情感

支持对学习效 果具有深远作用。家庭教师作为微观系统中的关键影响者，其教育行为直接作用于学习者的认知 发展、语言习得与情感建构过程。从以上分析可以看出，家庭式教育教育（Homeschooling）作为一种非正规教育形态，其理论基础来源广泛，体现了其科学性以及多元教育思想的融合创新。

上述经典理论仅能为本研究提供宏观理论支撑，但无法直接解决泰国家庭住家汉语教学中的分层授课、生活化语言输出、跨文化课堂设计等实际问题，理论落地层面存在明显研究空白，这也是本文结合真实教学案例搭建专属教学设计模型的重要依据。

2. 针对泰国家庭式教育教育（Homeschooling）研究现状

在泰国，关于家庭式教育教育（Homeschooling）的研究已有一定积累，但其研究方向主要集中于对家庭式教育教育现状的调查、家长选择原因的分析以及存在问题与改进建议的探讨。然而，针对教学设计层面的研究相对匮乏。由于家庭式教育教育具有非正规教育的特殊性质，儿童的社会化问题一直是学界关注的焦点。

Sovariththon Chansaengsee、Narisara Peungposop 和 Thasuk Junprasert（2016）曾以曼谷某家庭式教育团体为研究对象，探讨家长如何在家庭教育中传递社会化的价值、知识与行为。研究发现，家长 主要通过“做中学”（learning by doing）、榜样示范

（modeling）、讲故事、社会参与（social participation）及媒体学习等方式，培养孩子的道德与伦理观、生活技能及自我探索能力。研究者认为，这种教育模式不仅有助于培养儿童的自主学习能力与社会责任，也突显了家庭在非正规 教育中所扮演的重要社会化角色。

Qian Ren 和 Thanawan Phongsatha（2021）则从家长视角出发，对曼谷地区的 44 个家庭进行了问卷调查，并对其中 10 个家庭进行了深度访谈。研究显示，家长选择家庭式教育教育的主要原因包括：对正规学校教学环境、安全及应试压力的不满，以及希望孩子能在更自由、灵活、亲密的 环境中学习。此外，COVID-19 疫情的影响也是促使家庭转向在家教育的重要因素。Nellah Laing Pedragosa 和 Josephine E. Katenga（2022）通过现象学方法，对 10 个居住在泰国的家庭（包括外 籍与本地家庭）进行深度访谈与焦点小组讨论。研究发现，家长选择家庭式教育教育的主要动因在于对正规教育质量与宗教价值教育的不满，担忧学校中的负面社会影响（如霸凌与价值观冲突），以及希望能自主掌控孩子的教育内容与根据实际情况调整孩子的学习节奏。尽管两项研究揭示的 家庭教育选择动因有所差异，但研究者均指出，家庭式教育教育以其灵活性、个性化与家庭深度参与等特征，为孩子的情感发展、学习效果及社会化成长提供了积极支持。然而，他们也同时指出，这一教育模式仍面临着课程设计不完善、教学方法指导不足及社会化机会有限等现实挑战。

Thidawan Unkong、Patcharida Lammaknet 和 Alistra Onaud（2024）对泰国清莱府家庭式教育教育的管理现状进行调查研究。研究结果显示，家庭式教育的课程内容较为丰富，涵盖学术知识、生活 技能与道德教育，并注重与家庭生活与社区活动的紧密结合。家长整体具备较强的教育意识，能够根据孩子的兴趣与能力开展个性化教学设计。但研究也指出当前家庭式教育教育仍存在若干不足：家长普遍缺乏系统的教学设计与课程编制能力，教学资源相对匮乏，尤其在教材开发与线上学习支持方面存在明显限制。政府教育部门与家庭式教育之间的沟通不畅，指导与评估机制尚不完善还需改进。

综上所述，现有研究已经清晰点明家庭式教育课程设计、教学方法层面的普遍缺陷，但大部分的研究均为宏观整体性调研，没有针对汉语这一泰华裔家庭刚需外语开展专项教学设计研究，更没有结合住家教师全天授课的模式，构建一套兼顾 HSK 考级、家庭商务交际、中华文化传承的完整教学框架。针对泰国家庭住家汉语教学的实证与方案研究近乎空白，这也是本文选择曼谷华裔家庭开展为期一年跟踪教学、搭建专属教学设计模型的核心出发点。

四、总结内容

（一）教学目标与设计内容

在林氏家庭式教育教育情境中，教学目标与内容设计以学习者汉语能力的系统发展为核心，同时兼顾家庭生活中出现的实际语言使用需求。教学并非完全围绕某一具体生活场景展开，而是在整体汉语学习框架下，适度吸纳家庭真实情境作为补充性内容，以增强学习的现实指向性与应用价值。从总体教学目标来看，本研究的教学目标主要体现在三个层面：

第一, 语言能力发展目标。围绕学习者当前处于 HSK4 向 HSK5 过渡的阶段, 重点提升其在听、说、读、写四项能力中的综合运用能力, 尤其加强其在口语表达与书面表达方面的系统训练, 弥补“理解强、输出弱”的阶段性的不足。在教学观察初期, 研究者发现学生在听力和阅读方面的理解能力相对较强。例如, 在学习课文时, 教师使用中文进行讲解, 大部分内容学生基本能够听懂, 也能够较快把握课文的大意。在课堂提问时, 学生往往能够准确回答与课文内容相关的问题。与此同时, 在阶段性的小测中, 学生在听力与阅读部分的正确率也相对较高。但在需要表达时, 学生往往只用简短的词语或简单句回答, 例如只说“很好”“不知道”“有一点难”等, 较少主动进行完整表达。有一次在课堂上让学生复述课文内容时, 学生虽然能够理解文章意思, 但在表达时往往停顿较多, 需要教师不断提示才能把意思说完整。写作方面的情况也比较类似。教学初期布置的小作文中, 学生多以简单记录为主, 例如写作为题《难忘的一天》中只写“爸爸妈妈带我去看电影和吃美食, 我吃了意大利面、汉堡、芝士……, 我觉得很好吃, 今天很开心。”这样的句子, 内容较为简单, 缺乏具体细节和逻辑连接。句子之间往往没有明显的衔接, 整体更像是零散的记录。

第二, 语言知识与结构目标。在教材体系内, 系统推进词汇、语法与篇章结构的学习, 使学习者逐步掌握中高级阶段常见的语言结构与表达方式, 为后续语言能力提升与考试需求奠定基础。例如, 在学习《HSK 标准教程 5》第 20 课《小人书摊》时, 研究者在讲解生词时除了解释词义, 还可以做一些适当的延伸拓展。比如在讲到第 12 个生词“毫无”时, 可以先把词拆开说明。“毫”原本指非常细小的毛, 引申为“极其微小”的意思; “无”就是没有。两者合在一起, “毫无”就是“一点也没有”的意思。再结合课文中的搭配“毫无疑问”, 学生就比较容易理解为“完全没有疑问”。通过这样的讲解, 学生不仅记住了词语本身, 也对“毫”这个字的含义有了更直观的认识。以后遇到与“毫”的词, 如“毫无发无伤”“毫厘”“毫无兴趣”等, 也更容易理解。

在语法教学方面, 比如学习“动词+得/不+起”这个结构时, 在讲解基本用法之后, 研究者会让学生试着自己即兴造句。为了帮助学生理解或是给予一些思路, 可以先给出一个简单的例子, 例如: “我只有五块钱, 但是这本书要二十块, 我买不起。”这样的句子贴近生活, 也比较容易模仿。学生在理解结构之后, 可以尝试说出自己的句子, 不要求很复杂, 重点是鼓励他们开口表达和思考。

在一篇课文学习完后, 研究者会引导学生回顾并简单复述课文内容, 并鼓励学生用简单的表达自己的观点。这样既能帮助他们巩固课文内容, 也能锻炼表达能力。通过不断练习, 学生会慢慢熟悉中高级阶段常见的表达方式, 在使用中逐渐加深理解。

第三, 语言应用与情境迁移目标。结合林氏家庭的生活实际, 在不影响整体教学主线的前提下, 适度引入学习者在日常生活中可能接触到的语言使用情境。例如, 该家庭学生的父亲是一名商人, 平时会参加一些在泰国举办的中国商品跨境电商选品会之类的展会。有时父亲也会把学生一起带去, 希望他们能多接触这样的环境, 并鼓励他们尝试和展会工作人员交流, 在简单的情况下帮忙做一些翻译。为了能够在跟随父亲参加在展会时有更好的表现, 学生也会主动要求增加相关内容。有一次学生需要跟随父亲参加了一个日用品相关的展会, 她便主动向研究者提出, 希望课堂上能增加一些与日用品有关的词汇和表达, 他会问像“电煮锅”用汉语怎么说, 介绍产品功能时一般会用哪些表达, 或者在展会上如果了解产品功能应该怎样用中文提问。

此外, 学生的父亲平时也会在网络平台上进行直播销售。直播主要使用泰语, 但在介绍商品时, 有些商品名称、货源信息以及部分简单介绍会涉及汉语, 尤其是来自中国广州的商品。因此, 在课堂教学中, 研究者偶尔会加入一些与商品介绍相关的简单练习。例如, 让学生用汉语描述包包的材质、颜色或用途, 或者尝试用几句简单的话介绍某个商品的特点。这些内容并不是课堂教学的核心, 而是在完成教材学习之后作为一种延伸练习。但是通过这样的方式, 学生可以看到课堂上学到的语言在生活中的实际使用场景, 也能在熟悉的情境中练习表达, 从而提高学习的兴趣和实际运用能力。

在教学内容设计上, 本研究以《HSK 标准教程》为主线教材, 确保语言学习的系统性与连续性。同时, 在完成既定语言点教学后, 教师根据学习者的兴趣与家庭实际情况, 对部分内容

进行情境延展。例如,在学习《HSK 标准教程 5》第 21 课《汉字叔叔:一个美国人的汉字情缘》时,除了理解课文内容外,还会围绕课文主题进行简单交流。教师会让学生谈一谈自己当初为什么开始学习汉语,在学习过程中遇到过哪些困难,以及汉语和泰语之间有什么不同。通过这样的交流,学生不仅可以练习表达,也能把自己的学习经历说出来。同时,这样的互动也有助于教师更好地了解学生的真实想法和学习感受。再如学习第 27 课《下棋》时,学生对这个话题表现出明显的兴趣。教师便借此机会让学生用汉语介绍自己喜欢的棋类游戏,下棋时有什么有趣的经历等。在学生表达过程中,如果出现表达不清或用词不准确的地方,教师会适当进行提示或简单纠正,引导学生把想说的内容说得更完整一些。

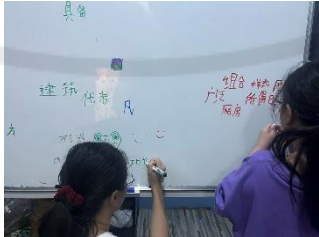
通过这种“以教材为主、以情境为辅”的内容设计方式,既保证了汉语学习的主导地位,又避免家庭式教育教学脱离现实生活,体现出林氏家庭式教育教育在规范性与灵活性之间的平衡。

(二) 教学方法与课堂策略

在林氏家庭式教育这一非正规教育情境中,教学方法的选择需充分考虑学习者数量少、个体差异明显以及教学互动密集等特点。本研究在教学实践中,综合采用多模态教学、任务型教学与分层教学策略,以提升课堂效率并增强学习者的参与度。

在多模态教学策略方面,教师通过语言、图像、音频与情境示范等多种方式呈现教学内容,具体如表 4-1 所示。

表 4-1 多模态教学策略案例表

课次	HSK5 第七课 《成语故事两侧》	HSK5 第 14 课 《北京的四合院》	HSK5 第 19 课 《家乡的萝卜糕》
教学内容	课文理解 表达训练	课文理解 词汇记忆	课文词汇训练 文化教学活动
多模态教学方式	正式进入课堂学习前,先通过动画短视频进行课堂导入。观看结束后,学生根据自己的理解简单发表看法。	课程完成后,教师请学生到黑板随机抽查生词。还可以让学生根据课文的描述画一下四合院。	本课内容与饮食文化相关,同时涉及烹饪美食的相关词汇。因此设置了体验制作包子的实践活动,通过实物操作的方式丰富课堂形式。
教学目的	意在引出铺垫课堂主题,激发学生学习兴趣,并引导学生进行简单的口语表达锻炼。	旨在检测课堂学习效果及词汇记忆情况,巩固课堂教学成果,同时提高学生的课堂参与度。	让学生在真实情境中理解和运用与饮食相关的词汇,加深对课堂内容的记忆。
			

在任务型教学策略的运用上，课堂不再以单一语言讲解为中心，而是围绕明确、可完成的学习任务展开。任务形式包括信息复述、情境对话、简要说明或观点表达等，任务本身紧扣教材语言点。通过“完成任务—获得反馈—调整表达”的循环过程，推动学习者进行真实而有目的的语言输出。例如，在进行词汇复习时，研究者有时会把练习设计成一个小游戏。两名学生轮流到黑板前，根据教师给出的指令分别写下汉语拼音、汉字，或者词汇的泰语意思。写完之后，两人再根据对方写下的内容进行回答。如果看到的是拼音，就需要写出对应的汉字，并说出它的泰语意思；如果看到的是泰语意思，就要写出相应的汉字，并读出正确的读音。这样一来，学生既是出题人，也是回答者。整个过程节奏比较活跃，学生在不知不觉中就完成了复习任务，也更容易加深记忆。

在分层教学策略方面，教师充分关注两位学习者在年龄、性格及语言能力上的差异，在同一教学主题下设置不同难度与要求的任务。例如，在学习《除夕的由来》这一课后，教师会让两名学生进行理解与表达练习。姐姐林红木的语言能力相对较强，因此对她的要求也会更高一些。在表达时，不仅需要能够简单复述课文内容，还需要尽量做到表达流畅、逻辑清楚，停顿不能过多，并尝试加入自己的看法。例如，“春节的时候人们会贴春联、吃饺子，还会和家人一起团聚。”在此基础上，教师还会鼓励她继续补充个人观点，如“我觉得春节最重要的是全家人一起吃饭，因为平时大家都很忙，只有过年的时候才能一起团聚。”

而对于妹妹林柚木，教师则把任务重点放在信息提取和基本表达上，只要求她回答一些较为直接的问题，例如“春节的时候人们做什么？”“他们吃什么？”“为什么春节要放鞭炮”学生可以用较简单的句子进行回答，如“他们贴春联”“他们吃饺子”“因为要吓走年兽”。如果需要让其进一步表达自己的看法，也可以允许出现一些停顿或小错误，教师会在学生表达后再进行简单的引导和纠正，并给予鼓励。

通过这样的方式，两名学生虽然学习的是同一课内容，但任务难度有所不同。语言能力较强的学生可以进一步练习复述与观点表达，而基础相对弱的学生则先巩固理解与基本表达。这样既不会给学生带来过大的学习压力，也能让她们在各自的水平上逐步进步，慢慢建立起使用汉语表达的信心。

总而言之，多模态、任务型与分层教学策略的结合，使教学既保持结构上的稳定性，又具备灵活调整的空间，符合林氏家庭式教育教育“小规模、个性化、重互动”的特点，也为家庭式教育汉语教学提供了可持续的实践路径。



图 4-1 通过让学生观看相关视频导入课程

结论

五、研究结果

综合为期一年的教学实践，对林氏家庭学习者在教学前后共进行 14 次评估（其中教学前 2 次，教学后 12 次，每月一次）。评估结果显示，学习者在语言能力发展和学习过程表现两个方面均出现了较为稳定的积极变化。

从整体得分来看，教学前第一次综合评估得分为 18 分（满分 35 分），教学实施后最后一次评估得分提升至 30 分。分数变化不仅反映了单项能力的提升，也体现出学习者整体学习状态和语言使用能力的改善。教学后阶段（1-12 月）12 次评估的均值与标准差显示，学习者的表现较为稳定，总分均值为 24.28 ± 4.01 。各项能力指标的标准差均控制在合理区间，

说明能力提升并非偶然波动，而是在持续教学过程中逐步形成的稳定发展趋势。表中“教学前”数据为两次基线测量的结果，用于反映学生在教学开始前的整体水平。“教学后”数据则根据 12 次评估结果计算平均值，并同时给出标准差（均值 ± 标准差），用以反映学生在整个教学过程中的整体表现及其稳定程度。通过这种方式，可以较为客观地观察学生在持续教学干预下的能力变化趋势，而不仅仅依赖单次测试结果。

表 5- 1 教学成效对比表

指标	教学前 (n=2)	教学后 (n=12)
听力理解	3.0	3.31 ± 0.74
口语表达	1.0	3.53 ± 0.39
阅读理解	3.0	3.63 ± 0.51
写作能力	2.0	3.18 ± 0.71
学习态度	3.0	3.67 ± 0.49
任务完成度	3.0	3.92 ± 0.67
学习压力感受	3.0	3.67 ± 0.49
总分均值	18	24.28± 4.01

注：本表汇总教学基线、全年月度测评分项均值，标准差反映各指标全年波动幅度，满分单项 5 分，总分 35 分

根据上表，可以看出学习者在语言能力发展方面，听力理解、阅读理解和口语表达均有不同程度的进步。教学初期，学习者在听力与阅读任务中能够理解课堂指令，并抓住教材中的关键信息，但对内容的整体理解仍有不足。口语表达和写作能力是四项技能中的薄弱环节。口语表达受限主要有两方面原因：一是心理层面的顾虑，如害羞、担心出错，不愿主动开口；二是实际开口机会较少，相关训练不足。

针对这一问题，在教学过程中进行了有针对性的调整。例如，在课文学习的热身环节，要求学习者在完成练习后用中文围绕话题表达个人看法；在综合注释部分，引导其朗读并理解教材中的例句，逐步增加口语输出频率。写作训练则主要安排在“2+3+1”时间结构中的机动时间，对学习者的书面表达进行针对性强化。

当然整套教学方案落地过程中，并非全程平稳推进，多次出现与预设教学效果不符的突发状况，属于本次教学实验中值得复盘的典型现实难点，也是常规标准化课堂极少遇到的个性化问题：

第一存在分层任务课堂节奏失衡问题，初期同步给两名学生布置分层任务时，汉语基础更好的姐姐完成速度远快于妹妹，完成后容易走神、闲聊，打乱课堂节奏；基础偏弱的妹妹思考时间不足，频繁出现焦虑、抵触情绪。

应对策略：为高阶学生增设拓展型附加任务，比如额外拓展相关词汇、自主创编简短对话；教师采用巡回一对一指导模式，错开两名学生任务完成节点，兼顾两人学习节奏，避免两极分化。

第二生活化拓展内容挤占主线教材课时，学生对展会商贸、美食民俗等生活化拓展话题兴趣极高，经常主动延长相关话题讨论时间，压缩 HSK 主线教材学习进度，长期会造成知识点遗漏。

应对策略：严格划分课时框架，固定机动拓展时长，所有生活类交际练习仅作为教材课后补充内容，建立标准化课时分配规则，平衡应试学习与场景化实践。

第三家庭突发事务频繁打断固定教学，学生父亲经营跨境商贸，时常临时带孩子外出参加展会、接待客商，既定课堂时间被迫中断，学习连贯性被破坏。

应对策略：设计碎片化微型口语任务，外出途中利用通勤间隙开展词汇问答、短句复述，把完整课堂拆解为长短结合的模块化练习，适配家庭灵活作息。

最后就是学生口语表达畏难情绪反复反弹，经过一段时间训练后，学生开口意愿有所提升，但遇到复杂话题、长句表达时，又会退回简短词语应答模式，依赖泰语中介语。

应对策略：降低课堂纠错频率，优先肯定完整表达，课后单独纠正语法错误；大量使用动画、实物等多模态素材降低表达门槛，搭配游戏化任务减少表达压力。

在教学后期的实践中，学习者逐渐适应了较高密度的语言输入，能够理解与学习主题相关的扩展内容，并在教师引导下进行简单概括和回应。作为教师的直观感受是，课堂中使用泰语作为中介的情况明显减少，从早期需要大量泰语辅助，逐步过渡到以中文为主要教学语言，学习者也能够较好地理解和配合。口语表达方面，学习者由最初的简短应答，逐步发展为能够围绕具体任务进行相对完整的表达，犹豫和回避现象明显减少，但在表达连贯性方面仍有提升空间。

写作能力的变化尤为明显。通过持续的写作练习和反馈，从最初偏向流水账式记录。逐渐发展到过渡期能够围绕具体事件进行叙事，在文本中体现时间顺序和基本逻辑。最后在后期，保证基本叙事的前提下尝试表达个人观点。尽管仍存在少量错别字或是在语法细节上有些许瑕疵，但从整体结构和思路来看，已取得较为明显的进步。这一变化也与评估结果中写作得分的提升情况相一致。

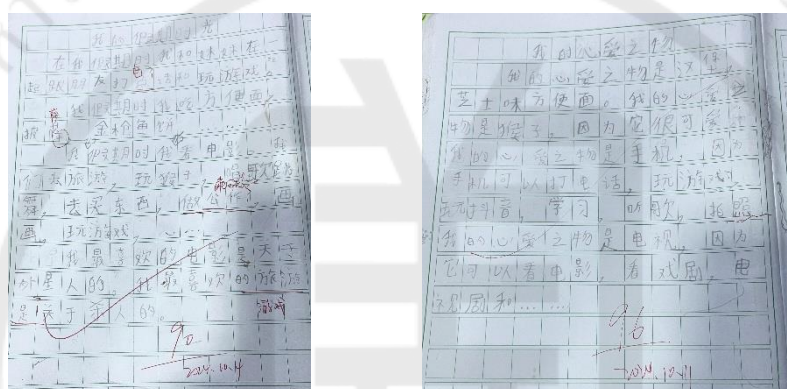


图 5-1 学生初期写作

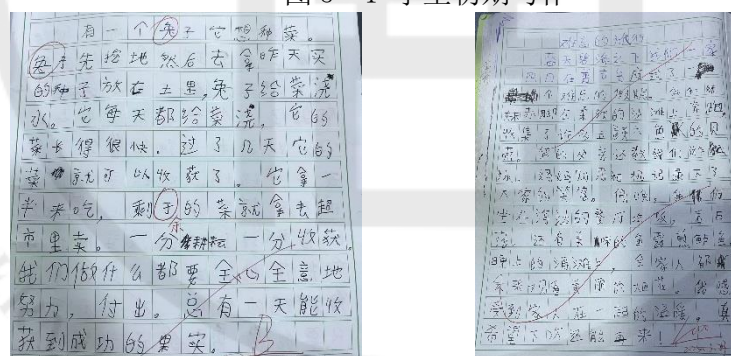


图 5-2 学生过渡期写作

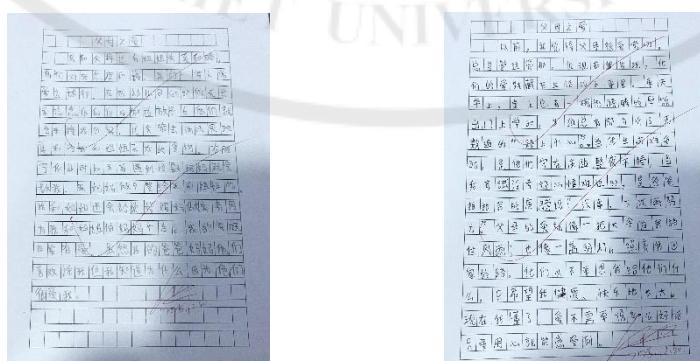


图 5-3 学生后期写作

在学习过程表现方面，学习态度、课堂任务完成度以及对学习压力的反应均出现积极变化。教学初期，在高强度课程安排下，学习者偶尔会出现注意力下降或回避困难任务的情况，如课堂打瞌睡，或在遇到难题时出现情绪波动。随着教学推进，依托“2+3+1”时间结构，将集中学习、技能练习和机动调节相结合，学习节奏更加清晰，学习者对任务的接受度和完成质量逐步提高。评估结果显示，教学后阶段课堂参与度更高，任务完成更为稳定，对学习压力的情绪反应也趋于平稳。

从教学前后多次评估结果来看，林氏家庭式教育汉语教学在整体成效上呈现出较为稳定的提升趋势，但仍存在进一步优化与完善的空间。需要指出的是，本研究为单一家庭个案研究，存在几方面固有局限：

第一，样本规模有限，仅选取一户华裔家庭两名学生开展为期一年的教学跟踪，样本代表性不足，研究结论无法直接推广至泰国全部类型的家庭式教育。

第二，案例家庭具备经商华裔的特殊背景，学生汉语学习兼具 HSK 考级、跨境商务交际、家族文化传承三重需求，学习动机、日常汉语使用场景区别于普通泰裔家庭、非经商家庭，家庭环境特殊性会对教学效果产生干扰。

第三，研究观测周期仅一年，缺少更长周期的跟踪数据，无法考察该教学设计对学习者的中长期汉语能力、文化认同发展的持续影响。

第四，研究仅聚焦住家教师线下课堂教学，未纳入线上数字化教学资源辅助教学的相关变量，未能讨论多媒体线上工具对家庭汉语课堂的增益或局限。

同时，家庭式教育教学效果由家庭经济条件、学生年龄与语言天赋、亲子沟通模式、师生相处氛围等多重变量共同作用，学生汉语能力提升不能简单完全归因于本研究构建的融合式教学设计模型，多种混杂变量难以完全剥离，也是本个案研究难以规避的局限。基于以上局限，本文仅提供一套具备参考价值的本土化教学框架，一线住家教师落地应用时，必须结合所在家庭的生源基础、生活场景、学习需求灵活调整任务难度、课时分配与教学拓展内容，不可直接照搬整套方案。

关于未来的研究方向，后续会扩大样本开展多案例对比研究和延长纵向跟踪周期这些方面拓展深化。例如，选取泰国曼谷、清莱、普吉等不同区域、不同职业类型、不同族群（纯泰裔、新移民华裔、老牌华裔）的多户家庭式教育开展平行教学实验，对比不同家庭场景下本套教学设计模型的实施效果，验证模型的普适程度，提炼分场景适配的调整方案。开展 2-3 年长期追踪研究，持续观测家庭式教育学习者中高级汉语水平、口语写作输出能力、中华文化认同感的长期发展变化，弥补本研究仅一年短期观测的不足。

综上所述，本研究旨在提供一种具有参考价值的教学思路。在具体应用过程中，教师仍需结合实际教学情境进行灵活调整与优化。期望本研究所呈现的实践记录与经验总结，能够为从事家庭式教育汉语教学的教师提供有益借鉴，同时也为相关领域研究提供基于真实教学情境的实证材料与观察视角。

参考文献

国内参考文献

- 刘良. 教育的个别化与教学设计的个性化[J]. 现代远程教育, 2003, (6): 24 - 29.
- 张华. 建构主义学习理论及其教学观的转变[J]. 电化教育研究, 2006, 27(3): 18 - 22.
- 方雪. 泰国汉语教学与汉语推广研究[D]. 山东大学, 2008.
- 黄明勇. 对外汉语教师跨文化适应状况调查——以云南大学短期赴泰汉语教师为例[D]. 云南大学, 2018.
- 陈丹. 对外汉语新手教师跨文化适应问题研究——以云南大学短期赴泰实习生为例[D]. 云南大学, 2018.
- 王红. 的生态系统研究[J]. 教育理论与实践, 2019, 39(6): 15 - 18.
- 陈燕萍. 任务型教学法在泰国小学汉语教学中的应用研究——以 Anuban Lopburi School 为例[D]. 华中师范大学, 2019.
- 孙文萍. 赴泰汉语教师志愿者初级汉语综合课多模态教学研究——以呵叻府民教委小学为例[D]. 河南理工大学, 2021.
- 古文颜. 汉语教师志愿者在泰国的文化适应性研究[D]. 华侨大学, 2022.
- 黄炎. 汉语志愿者跨文化适应性现状调查及对策研究——以 2022 年赴泰汉语志愿者为样本[D]. 浙江科技大学, 2024.

国外参考文献

- ธิดาวลัย อุ่นกอง(Thidawan Unkong), พัชรดา ลำนักเนตร(Patcharida Lamnaknet), อลิสรดา อ่อนอด (Alistra Onaud). แนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว กรณี: จังหวัดเชียงราย [J]. 《Rajapark Journal》, 2024, 18(58): 258-271.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help [M]. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Illich, I. (1971). Deschooling Society [M]. New York: Harper and Row.
- Keefe, J. W., & Jenkins, J. M. (2000). Personalized Instruction: Changing Classroom Practice [M]. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation [J]. Psychological Review, 50(4): 370-396.
- Piaget, J. (1972). The Psychology of the Child [M]. New York: Basic Books.
- Rogers, C. R. (1969). Freedom to Learn [M]. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication [M]. London: Arnold, 2001.