

试论中国语的写作教学

罗 小 东

Writing Teaching in Chinese Language

LUO Xiaodong

内容提要 作文教育は第二言語教育の重要なカリキュラムの一つである。伝統的な作文教育法は作文の最終結果を重視し、教育のポイントを技術面での細かい部分に置いている。本論文では、作文教育を一つの過程と考え、その過程を三段階に分けている。すなわち、作文の練習前の段階と練習時の段階、さらには手を入れて完成させた後の段階である。それぞれの段階に異なる教育目的と要求があり、いずれも必要不可欠なものである。技術面での細かい部分の教育は主に第三段階にある。つまり、作文の添削を通じて、普遍性と法則性を持つ問題点を教師が見出し、そこにポイントを置いた説明を行なうと共に、学生の作文練習を指導することである。

关键词 中国語 写作 过程 阶段

- 目录**
- 一、引言
 - 二、写前阶段
 - 三、写作阶段
 - 四、修改完善阶段
 - 五、结语

一、引言

写作课在第二语言教学中一直是一门教师感到难教、学生感到有心理压力的课程。写作课的结果常常是虽然教师付出了很大精力，但教学效果却不甚理想。如何提高学生的写作能力，增强学生的写作信心，就成为了从事第二语言写作教学者不能不思考的一个实际问题。我以为，写作是一个过程。一个完整的写作过程大体可以分为三个阶段，即：写前阶段、写作阶段和修改完善阶段。不管是用母语写作还是用第二语言写作，其实都不能避开这三个阶段中的任何一个。但是对于第二语言写作教学来说，这三个阶段的教学任务和使用母语写作的教学是不太一样的，有着自己的特殊性。以下是我对中国语写作教学在这三个阶段的不同任务的思考。

二、写前阶段

写前阶段，顾名思义，就是写作前的准备阶段，它应该包括学生的审题和构思。在这个阶段，作为第二语言写作教学的教师，应该做什么？长期以来，在中国语的写作教学中一直存在着一种有一定代表性的看法，即认为“学生都是成年人，他们已经具备了母语的写作能力，他们所缺乏的主要是对中文表达方式的了解。”所以中国语的写作，主要是使学生“了解中文写作与他们的母语写作之间的差异。”从这样的教学思路出发，教师放弃了对学生作写前阶段的必要辅导，而把教学重点放在了写作阶段上，即帮助学生解决写作中的技术性细节，如“语法和词语的搭配”、“句子与句子之间的连接”等。

以我自己的教学实践看，这样的教学思路是不妥的。不是说技术性细节不重要，但是如果学生连写什么的问题都没有解决，教师即使把技术性细节说得再详细具体也是徒劳的。因为写作课决不简单地只是技术性地把以前学过的单词、句子、词组加以组合堆砌。我们应该看到，现在学习中国语的学生大部分都是在读大学生，他们虽然都是“成年人”了，但是犹如中国的大学生未必都“具备了母语的写作能力”，教师仍需要帮助他们学会观察分析、学会审题立论、学会扩展和组织文章结构一样，我们也不能对学习中国语的学生有过高的期待和要求。也就是说，不能舍弃对学生进行必要的写前阶段的辅导启发。这样做，表面上看

会占去写作课的一部分时间，尤其是体现在最终结果——文章上，会少写了若干篇，但是，由于教师加强了写作课的完整过程的训练，学生可能获益良多，使写作质量有较大的提高。

强调对学生作必要的写前辅导启发，是有一定的理论研究作依据的。现代认知心理学在研究儿童的智力发展时发现，儿童能力发展空间的大小，取决于在同伴或成年人的帮助下完成不同学习任务的能力。根据这一认识，著名心理学家Vygotsky(1978)提出了“临近发展区域”的理论，强调要在学习中获取最大效益就必须重视协作精神。受这一理论的影响，西方第二语言习得研究也开始重视语言学习过程中的协作互动，提倡“同伴合作”精神。我以为这些理论研究对于中国语写作课的教学是富于启示性的。如果说写作的三个阶段都需要贯穿协作精神的话，第一阶段的写前辅导启发则是对该理论运用的最直接最有效的体现。这种辅导启发不是灌输性的完全由教师而至学生的单向教学活动，而是多向的，包括学习者间的互动。其最终目的是要达到学习者在教师和同伴的启发下，修补自己原有的知识体系和思维习惯，同时构建起自己新的认知框架，完成文本的构思。

但需要强调的是，写前阶段也是一个过程，在这个过程的起始，教师起主要作用。也就是教师要从学生的实际出发，设计和选择写作的题目。所谓从学生的实际出发，就是教师应该充分考虑学生所具备的知识背景、感兴趣的话题、目前正在学习的内容以及汉语的表达能力等情况。学生感兴趣的话题，比较容易激发他们谈论和写作的欲望，当表达成为一种内在的冲动时，写作就会变得有趣和愉快，而不是被教师强迫完成的一个沉重负担。学生的知识背景对是否能写好一篇作文也相当重要。如果学生对某一个领域的问题完全不了解或者知之甚少，学生就难有发挥，写作会由于知识的限制而无法进行。所以，教师应该注意避免选择专业性过强或地方色彩过浓的题目。写作与学生的实际表达能力直接相关，因此写作题目的设计与选择应该遵循由易到难的渐进原则，在开始练习写作时，题目不能太难，内容不能太复杂，否则学生会因为写不成句、写不成篇而焦虑，并进而失去信心；在写作进行到一定阶段后，要适当加大题目的难度，这样有利于促进学生挖掘潜力，使写作水平更上一个台阶，有实质性的提高。

在确定了选题的基本原则后，教师还需要考虑以什么样的方式出题。统一

命题是比较常用的方式。但是对于初学使用中国语写作的学生，教师有必要提供一个较细的写作大纲，引导学生围绕大纲进行讨论和写作。作者有过这样的对比实验，一个班只给题目不给提纲，另一个班既给题目也给提纲。结果前者的学生大都不知写什么，怎么写，不仅结构紊乱不成篇章，而且字数极其有限，很多学生写了几十个字就写不下去了。而后者的情况则较为令人满意，在大纲的引导下（同时辅以讨论），学生能将自己的一些生活经历或对事物的看法写出来。此外，教师出题还可以采用类似于写读后感的方式。之所以说是“类似”，就在于它不完全是读后感，因为在这一阶段练习写作的学生还不可能写出真正意义的读后感。这一方式的具体做法是，给学生提供合适的读物，并围绕读物提出若干问题让学生回答（写）。问题可以是叙述性的，即对文章所写的某些事件或细节进行模仿写作，相当于精读课中的复述训练；也可以是论述性的，让学生就文章中的某些观点提出自己的看法。一般地说叙述性的问题较好写，而论述性的问题较难写，所以教师出题时应该有一个综合考虑，难易搭配，尽量避免在一次课上都让学生写论述性的问题。给学生提供的读物也可以是图画，但由于要找到有连贯性内容而又适合学生写作的图画不容易，所以这种方法或许只能偶尔采用。教师出题的方式当然不限于以上两种，作者因为从事中国语写作课教学的时间不长，目前尚未尝试过其他有效的方法，故难以列举太多。

前边已经指出，写前阶段不是教师单向灌输的阶段，而是一个多向的阶段，它应包括课堂上学生间的互动合作。通常我们会认为，只要教师设计好了一道作文题，教师前期的任务大体就算完成，剩下的就是等着批改作文了。但事实却没有如此简单。笔者有过这样的教训。初上写作课，给学生布置了一道有详细提纲的命题作文《我的大学生活》，但出乎我意料的是，这样一个与学生自己的生活密切相关的题目，学生却把它写得很干巴。比如，提纲的第一部分是写“第一次走进大学校园时的心情”，并提示说“该大学和你想象中的大学一样吗？新生开学典礼那天有些什么活动？”结果有学生写道：“这个大学和我想象中的大学一样，开学典礼那天参观了俱乐部。”类似这样把提纲变成问答题回答的学生不在少数。他们不懂得如何展开叙述，不懂得叙述文写作需要有过程的描写，需要有一些情景和细节。

许多从事第二语言写作教学的教师都有这样的共同感受，那就是学生的写作内容极为贫乏。正是基于这样的写作现实，所以笔者深深感到，教师设计好题目和提纲，仅仅是做了最初步的工作，在写前阶段，教师还非常有必要组织学生围绕命题和读物进行启发性的题材挖掘，也就是让学生根据命题和读物自由发挥，谈自己的经历、想法，尽量把题材从潜意识中提取出来。这时教师在课堂上所起的是一个类似于导演的作用，成为课堂主要角色的是学生而不再是教师。不管是写命题作文还是写“读后感”，学生都需要有一个互相启发的过程。比如同样是《我的大学生活》这道作文题，笔者接受了前一次课的教训，在另一个班上课时，先不急于让学生写，而是引导学生回忆在大学度过的生活。当问到上大学第一天最大的感受是什么时，有学生回答是害怕。再问害怕什么时，学生回答自己从家乡来上大学，离开了父母，离开了原来熟悉的朋友和同学，所以害怕等等。其他同学受到启发，也纷纷谈起了自己上大学第一天的种种感受：有学生说自己担心不能独立生活，因为要自己买菜、做饭、洗衣服；有学生说自己的家乡人很少，从来没见过像大学里这么多的人；还有学生谈到了对校园满山遍野的绿树和人工水池里的观赏鱼的惊讶-----。学生间的这种互相启发仿佛多米诺骨牌效应，课堂一下子活跃了起来，回忆的内容也越来越具体生动，这时再让学生把刚才自己谈的内容写下来。可以想见，这次的作文效果当然比前一次好了许多。

写作课的课堂讨论，其目的是为了培养起学生挖掘题材的能力，而不是为了训练学生的口语，因此在课堂讨论中我以为应该允许学生使用母语。这样做，不是降低对学生的要求，而是为了充分调动起每一个学生的积极性，让他们都参与到课堂讨论中来，因为毕竟不是每个学生都有很好的口语表达能力和听力，如果不考虑到口语和听力较差的学生的实际困难，而一味要求用中国语讨论，那势必会使口语和听力较差的那一部分学生产生畏难情绪，甚至产生自卑感，导致对写作课的逃避和放弃。课堂讨论直接的效果就是减低了学生在写作过程中的焦虑感，使学生的学习过程变成为在较为轻松的环境中真实感受、积极参与、动态完善这样一个自然发展的过程。焦虑感没有了，学习者在同伴的启发下，就会比较容易激活储存于头脑中的各种有效信息，而想象力也会随之变得活跃，并最终完成文章的构思。

或许有人对这种课堂讨论持怀疑态度，以为它难以在写作训练中提高学生的独立思考能力。这种担心不无道理，但却是不必要的。学生在课堂中的互动，并不必然会带来思考的雷同，这就如同阅读不会必然带来抄袭一样。当一个学生说出自己的某一段经历或某一种想法时，另外的学生在他（她）的启发下，说出自己不同或相似的经历和想法，这对后者而言，就是一种思考力和想象力的锻炼，这种锻炼是需要积累、需要时间的，只有经过了一定时间的锻炼和积累，写作者才会有一个质的飞跃和提升。如果教师不给学生提供这样的互动机会，而任凭学生“支着脑袋半天写不出来”，这样的写作课才是真正失败的。

三、写作阶段

写作阶段当然是写作课最重要的阶段。不管写前阶段教师有如何出色的设计，学生的互动启发有多么的活跃，最终都需要学生用目的语把它表述出来，写成完整的段落篇章，否则写作课就终成空话。那么在写作阶段，教师应该做什么或者能够做什么？这个问题看似简单，实则与不同的教学理念密切相关。

传统的第二语言写作教学，由于重视写作的技术性细节，在写作阶段，可能会给学生详细讲解某一文体的写作规范，要求学生严格按照规范进行写作；或者给学生提出若干语法点，要求学生运用这些语法点进行写作，一句话，就是十分注重写作形式类别的训练和句子正确连贯表达的训练。我以为，写作的技术性细节训练是需要的，但是它却不太适宜在写作阶段进行。因为教师在学生提笔伊始就给他们提出许多框框和要求，这样做只会加重学生的心理负担。即使在写前阶段学生对文章已经有了良好的构思，可当他们面对对他们来说也许是比较苛刻的具体写作要求，他们就会变得疑虑重重起来。如果学生一味担心写出来的句子不符合语法要求，担心写出来的文章不符合文体规范，在这样的心理状态下，教师即使对技术性细节讲得再具体，学生也难有一个较好的发挥，其所达到的只能是事倍功半的结果。

基于以上认识，我认为在写作阶段教师不必过多过细提写作的具体技术性要求，而应该给学生一个较大和较灵活的写作空间，鼓励学生放开写。所谓“放开写”，就是以写较长文章为首要目的，越长越好，让学生尽量把自己在写前阶

段浮现在脑海里的事情写下来，而不要每写一句或一段就去检查词语搭配、语法结构、逻辑或标点符号的运用是否正确等。教学实践证明，在这样的“宽松”环境下，学生如果有词语或语法之类的问题，通过借助词典或向老师、同伴询问，基本可以把自己想要叙述或说明的事情表达出来。我认为，对于练习使用目的语写作的学习者而言，能把文章写出来，而且写得比较有内容，就是成功的，至于句子表达是否完全正确，文章结构是否得当等问题，当然也很重要，但它不应该成为这一阶段教师关注的重点，并且就一个写作的完整过程而言，这些问题也还可以放到修改阶段去进行。

当初级阶段的练习进行了一段时间，教师可以结合命题作文的具体情况，有针对性地给学生介绍一些带有激活性质的表现手法，比如联想、描写、比较、分析等。学会对这些表现手法的运用，既可以帮助学生在写前阶段协作启发所达到的基础上，更进一步地从不同角度去思考问题，挖掘题材；又可以使学生写出来的文章内容更丰富，也更具有文章表现的技巧性。联想法在写前阶段已经有所运用，学生们的协作互动实际上就是在联想的机制中展开和实现的。但是在写前阶段，学生们的协作互动只是与联想法暗合，对于学生个体而言，这种互动有时候具有被动接受的性质，联想也可能是时断时续的。而在写作阶段，当教师有意识地把联想作为一种表现手法介绍给学生，并引导学生在写作中进行运用时，其效果就不一样了。比如让学生记述一次赏樱花的活动，除了引导学生回忆并把这次赏花的过程写下来，还可以启发学生通过联想，描写自己过去的赏花经历，以及不同的赏花经历给自己带来的不同感受等。这时写作者是以一种主动的姿态，对联想法进行自觉运用，它可能像一束强光，为写作者照亮与写作中心话题相关的其它方面，使写作者得以更从容自由地展开描述。描写手法由于涉及的范围较广，可以让学生分阶段逐步进行练习，比如先练习人物的肖像描写，再练习环境描写、景物描写等。即使是某一方面的练习，也可以由简单到复杂，如人物描写，可以先练习写肖像，再写体态、服饰，再写动作等。比较手法对于学生来说并不陌生，只要教师在教学中给与适当引导，学生可以很快掌握并加以运用。比如同样是记赏樱花的活动，可以引导学生比较年轻人和老年人、日本人和外国人有何不同等。

分析手法主要是帮助学生学会对事物进行分析判断，并将这种分析判断形之于文字表述，比如在《赏樱花》的写作中，可以启发学生分析日本人喜欢樱花的原因、樱花的文化含义等。

不难看出，这些带有激活意义的表现手法，可以帮助学生大大扩展其思维空间和表现空间，使他们逐渐摆脱贫乏无内容可写的尴尬境地。虽然这些手法也需要学生学会掌握和运用，但它与语法、词语搭配、文体规范、逻辑等技术性的要求是不一样的。前者的运用灵活，不管学生的语言能力如何，只要他们有正常的思维，一般都不难掌握。当然，根据不同的写作任务，写作手法的运用是有区别的，不能每次都要求学生面面俱到，穷尽为止。而且每个学生的个人能力或其所擅长的方面也不尽相同，有的学生可能思维活跃、想象力丰富，有的学生可能有较强的综合分析能力，而有的学生则可能长于观察描写，所以教师应该允许学生有不同的发挥。

在表现手法的具体教学步骤上，我以为可以采取教师讲授引导和范文学习相结合的方法。范文不一定是完整的一篇文章，可以根据每次课堂练习的需要，选择有关的片段，比如在练习写人物时，只选择与人物描写有关的片段，这样既可以为学生节省下大量的阅读时间，同时又对学生正在进行的练习具有较强的针对性。对于课堂如何学习和使用范文，目前第二语言写作教学存在着分歧。传统范文教学法一般先由教师分析范文，然后让学生参照范文写作。二十世纪八十年代以后，这种教学法在西方受到了质疑，认为范文多出于职业作家之手，其难度与学生的水平之间存在较大差距，不易模仿，而且在范文的影响下，学生可能更关注文章的形式方面，而使内容居于其次。我认为这样的问题或许是存在的，但它可能比较容易发生在完整的范文学习与模仿中。因为完整的范文，有长度、写作技巧、文体等诸方面的整体性因素，学生在模仿写作时要同时考虑这些因素，未免不是过高的要求。而我们根据课堂需要选择一些有关的片段提供给学生，只是让学生了解某一种表现手法在具体运用时的例子，从中受到启发并加以模仿。显然，这样的范文学习，其难度要比整篇范文学习低得多，比较易于学生掌握。

四. 修改完善阶段

写作是一个动态的不断完善的过程，因此，“修改”就是写作过程中一个不可或缺的步骤。就一般的写作而言，不同的写作者，可能有不同的修改习惯：有人喜欢边写边改，有人喜欢写完一个大章节后修改，也有人喜欢一次完稿后修改，不能一概而论。由于第二语言写作训练具有自己的特殊性，如受到写作者自身语言能力的限制以及由此而造成的写作焦虑等，所以在写作教学中，我们不主张边写边改或写完一个大章节就修改，而建议采用完稿后修改的模式，这一模式的意义前文已多有论及，在此不复赘述。

当学生完全把自己想要叙述或说明的问题写下来，即表明写作阶段的任务已经基本完成并进入了文章的修改完善阶段。由于写作教学涉及到教和学的两个方面，所以文章的修改实际上包含了学生自我修改和教师批改两个层次。毋庸置疑，这两个层次的修改质量是不一样的，学生限于自己的语言水平，有时很难发现自己存在的问题，但即便如此，这个环节的修改仍是不可省却的。首先它可以培养起学生完整的写作习惯；其次，由于学生是在基本完成写作的前提下来修改文章的，因此心情放松，这时可以比较从容地斟酌语法、词汇、标点、逻辑等的运用是否规范的问题，而当问题经由学生自己发现并纠正，会更增强学生的自信心，类似的问题也极少再发生第二遍。

对于教师如何批改学生作文，第二语言写作教学者有不同的看法。有教师提出“不改或少改错误”的主张，认为“对学生作文中的语言错误”，应该“采取宽容的态度”，而把“重点放在肯定学生作文的优点上”。这样做，对学生，可以激发他们的进取心；对教师，可以使批改“变得容易、省时，因为认可优点比改错要容易许多。”^[1]这样的观点不无道理，但客观地看，它可能更利于教师的省力省时。对学生而言，得到来自教师的肯定，当然有助于提高他们的自信心和进取心，但是，如果教师不给他们指出他们自己难以发现的错误，而让他们不断循环在自己的错误之中，这恐怕不是一种负责任的做法。学生作为学习者，在学习过程中出现错误是难免的，因此对大多数学生来说，他们也会具有一种非常正常的心理期待，那就是希望教师能及时帮助他们发现并纠正错误。我们不主张在写作阶段改错，是因为那样做容易增加学生的心理负担，打断他们的思路，但是，

当进入修改阶段，教师就有必要、也有责任去指出学生在写作中存在的具有普遍性的问题。对教师来说，这个阶段的工作是繁重的，也是重要的。繁重，是因为教师需要花大量时间和精力来批改作文；重要，是教师不仅要从批改中发现问题，而且要针对这些问题进行重点讲述，引导学生反复练习以期改正。我以为，教师在写作课中对学生的技术性训练，主要是在这个阶段里体现出来。

以我自己的教学实践看，日本学生在写作中存在的比较普遍的问题主要体现在那些与母语的理解有关联的方面。比如词语方面比较容易发生的错误，是那些日语的汉字与汉语一致，而含义却不完全相同的词汇。比如“家族”一词，有不少学生写出类似这样的句子：“春天，我和家族一起去看樱花。”“大学一年级开学的时候，我的家族和我一起来学校。”日语和汉语都有“家族”一词，但日语“家族”的含义是“家人”、“家属”的意思，而汉语的“家族”指的却是有血缘关系的宗族成员，后者的外延比前者要大得多。学生不了解这两个词的差别，只根据字形相同就想当然它们的意思相同，结果就产生了使用上的错误。词汇运用的错误还经常发生在搭配不当上。汉语同其他语言一样，也存在着词与词之间搭配的选择和限制。比如“接待”和“招待”这两个词，在《现代汉语词典》中“接待”是用“招待”来解释的，似乎这两个词完全可以互为替代，而在日语中又恰有“招待”这个词的同义使用，结果我们就看到学生造出了这样的句子：“那个博物馆每天要招待几百名参观者。”这里的问题就是搭配不当造成的。“招待”和“接待”虽是同义词，在一些情况下其后接的名词也可以互换，比如“招待客人”、“接待客人”等，但是它们却有细微的语义差别，“招待”含有给客人一定待遇（如茶点等）的意思，而“接待”则没有，当语境十分清楚的情况下，这两个词的搭配有时就不能互换。比如“妈妈用茶和点心招待客人”，就不能说成“妈妈用茶和点心接待客人”。同理，上面的错句则应改成“那个博物馆每天要接待几百名参观者。”有时由于学生不能区分词语的褒贬义，也会发生搭配的错误。比如“后果”和“结果”这两个近义词的使用，有学生造出了这样的句子：“努力学习的后果是考试得了好成绩。”这里的“后果”应该用“结果”，学生误用是因为不了解这两个词的语言色彩不一样，“后果”带有消极性。

在语法方面，我们会经常看到学生写出这样的句子：“我见面了我的朋友”，

“我想结婚她”。造成这样的错误，是因为在日语中，对象宾语和受事宾语有明确的区分，它们分别用不同的格助词来表示，并置于动词之前。而在汉语里，学生从最一般的语法概念“动词+宾语”出发，以为所有宾语都可以直接与动词搭配，而不必区分它是对象宾语还是受事宾语。实际上，受事宾语可以直接和动词搭配，而对象宾语却要视具体情况而定。如我们可以说“感谢老师”、“关心学生”，但却不能说“见面朋友”、“结婚他”，虽然动词的后面都出现了对象宾语。它们为什么会有这种区别？按照一些学者的研究，对象宾语前面的动词如果其所表示的动作是双方都参加、且双方的关系是对称的，这种动词的行为参与者（即对象宾语）就只能用介词来表示，并将它置于动词之前。如上面的“见面”、“结婚”，都有双方参加、且关系对称的性质，因此只能说“跟（和）朋友见面”、“跟（和）她结婚”。而“感谢”、“关心”这类动词所表示的动作是单方面发出的，因此它的对象宾语就可以直接置于动词之后。教师在作文批改中如果发现了类似这样的带有规律性和普遍性的问题，就应该给学生及时指出来，这对于学生的学习无疑是大有裨益的。

五、结语

本文把写作教学当成一个过程，强调在这个过程中三个阶段的不同教学任务，是为了能更清晰、更有针对性地解决在不同教学层面上出现的问题，但这并不意味着这三个阶段是截然分开、互不相关的。随着教学的推进，一些问题学生由不掌握到逐渐掌握，一些原来属于上一个写作单元第三阶段的问题，就会前移至下一个写作单元的第一阶段，学生会运用他们新掌握或还没有完全掌握的词汇、语法等进行讨论，这表明，写作教学虽然有阶段性的区分，但在整体教学中，它又是呈现螺旋发展态势的，教师应该根据具体情况适时、适当地进行调整。第二语言教学虽然已有一定的历史，但仍有许多值得探讨的问题，而中国语写作教学在这一学科中属于后起者，应该研究的问题更多。本文所论，为作者本人的教学实践和理论水平所限，或者多有不当，敬请同行指正。

陈贤纯《对外汉语教学写作课初探》，北京，《语言教学与研究》2003年第5期。

¹¹ 王初明等《以写促学》，北京，《外语教学与研究》2000年第3期。

主要参考文献：

- 1、吴锦、张在新《英语写作教学新探》，北京，《外语教学与研究》2000年第3期。
- 2、王初明等《以写促学》，北京，《外语教学与研究》2000年第3期。
- 3、戴炜栋、陈莉萍《二语语法教学理论综述》，北京，《外语教学与研究》2005年第2期。
- 4、陈贤纯《对外汉语教学写作课初探》，北京，《语言教学与研究》2003年第5期。
- 5、赵春利、杨才英《对外汉语教学初级阶段语感培养的原则》，北京，《语言教学与研究》2002年第1期。

（作者：北京外国语大学国际交流学院教授，大东文化大学中国语学科客员教授）