

海外环境下中匈教师合作教学模式的个案行动研究

冯雪莹*

摘要

海外环境下中外教师合作教学模式十分普遍。本文在三轮行动研究的基础上，改善了中匈教师合作教学的课堂教学效果，平衡了中匈教师的课堂分工，并最终构建了海外环境下针对初级汉语综合课的中外教师合作教学模式。该模式详细展示了复习、讲解、操练、活动四个环节的教学设计、教学理念及中外教师的分工，核心原则为中外教师均为课堂的主导，教学以交际为主、知识为辅。

关键词：合作教学 中方教师 本土教师 CFL 环境 行动研究

* 冯雪莹，德布勒森大学孔子学院，联络电邮：fengxueying980913@163.com

一、引言

汉语作为外语的教学环境下，汉语教师本土化呈上升趋势（朱勇，2014）。然而，海外教学环境下的国际中文教育，外派志愿者仍是重要的师资来源，仅2019年外派志愿者教师人数便达到近7,000人（吴勇毅，2020）。教学期间，志愿者需要和本土教师展开合作。一些志愿者甚至需要和本土教师合作教学，共上一门课。这种合作教学模式在一些国家比如意大利等十分普遍，但对一些习惯于单独授课的教师来说是一大挑战。2022年笔者在匈牙利德布勒森大学孔子学院做志愿者时就面临了这一挑战，即笔者需要和一位本土教师针对汉语零基础的大学生开展合作教学。然而，笔者和本土教师均没有合作教学经验。教学初始，本土教师承担了大部分教学工作，而笔者只需要在课堂上为学生示范发音。这一合作模式的弊端在于：（1）对本土教师不太公平，学校要求两位教师共同完成教学任务，无主次之分，而目前几乎所有的教学任务都由本土教师承担；（2）笔者只需要示范发音，这一工作可以被现代科技取代。此外，在示范发音的开始和结束时，笔者需要和本土教师在课堂上完成教学工作的对接，这一过程相比于使用科技会占用更多教学时间，也更容易分散学生注意力。因此，如何优化笔者和本土教师的合作从而提升合作教学效果有待研究。

行动研究强调研究和解决教师教学实践中遇到的问题，适合教师探究特定教育情境下的教学理论与方法（王添淼，2015）。笔者和本土教师在匈牙利孔子学院的合作教学属于特定的教学情境，拟解决的问题也是特定教学情境下的问题。基于此，笔者拟采用行动研究范式开展研究，旨在改善课堂教学效果的同时，构建出可供其他教师参考的海外环境下中外教师的合作教学模式。

二、文献综述

合作教学指两位或更多教师之间通过合作共同负责整个教学过程的教学模式，这一教学模式可以充分运用教师资源。最初，合作教学广泛应用于特殊儿童语言或其他能力的教学中。随着合作教学的不断

发展，这一教学模式逐渐扩展到普通教育领域（蒙萌，2017）。实践中，合作教学大致可分为六种具体的教学模式，详见表1（Friend & Cook，2003）。每种具体的教学模式在国际中文教育实践中各有利弊（蒙萌，2017）。

表1：合作教学的六种模式

一个教，另一个观察	一位教师开展课堂教学，另一位教师观察课堂教学。
一个教，另一个巡视	一位教师主讲，另一位教师巡视、监控学生的学习情况。
站点教学	教师将教学内容和学生分开，各自教不同的内容和学生。
平行教学	教师将班级分成两个小组，教授同样的知识。
交替教学	一位教师带领大部分学生进行教学，另一位教师带领小部分学生进行特殊教学。
同步教学	两位教师同时对所有学生进行同样内容的教学。

现阶段有关中外教师合作教学的研究尤其关注中国国内英语专业的中外教师合作（何一薇、曲唱，2022）。Carless（2006）在其研究中呈现了中国香港教师和外教优秀的合作教学实例。研究发现，合作教学既有优势，也有不足。相较于传统教学，合作教学可以显著提高学生的听说能力、动机和自信，并活跃课堂氛围（柏桦等，2009；耿娟，2011；王旭东，2018）。教师方面，合作教学能够整合中外教师的资源优势，改变教师的教学态度，提高其教学能力和合作能力（柏桦等，2009；耿娟，2011；赖丽萍、江峰，2012；王旭东，2018）。合作教学模式可能存在的不足如下：中外教师地位不平等（柏桦等，2009；赖丽萍、江峰，2012；王旭东，2018）；教学设计等方面中外教师存在分歧（柏桦等，2009；王旭东，2018）；教学进度及教学内容深度得不到保障（耿娟，2011）。

相比于英语教学界，国际中文教育领域关于中外教师合作教学的研究较少，且现有的研究主要集中在海外环境下的中外教师合作教学（何一薇、曲唱，2022）。根据朱勇（2014）的研究，绝大部分教师是支持合作教学的，认为合作教学很有必要，尤其是在初级阶段。国际中文教育领域中外教师合作教学的优势和不足与国内英语界大体

一致，同时也有其独特的优势和不足。优势方面，合作教学有助于维持课堂纪律（朱勇，2014）；不足方面，课程衔接不够顺畅（何一薇、曲唱，2022），学生面对中外教师的不同讲解时会不知所措（朱勇，2014）。造成这一差异的原因可能是二者面对的教学对象不同。国内英语教学界合作教学面对的学生多为大学生，因此不太容易出现课堂纪律问题。学生的英语水平多为中高级，已掌握基本的语法和词汇，能够用英语完成简单的交流，教师在教学内容方面的衔接对他们的影响不大，即便中外教师的讲解不同，学生也可通过询问消除困惑。国际中文教育界合作教学面对的多为中小學生，很容易出现课堂纪律问题；学生的汉语水平多为初级，教学内容的衔接对他们影响很大，面对中外教师不同的讲解时很容易困惑且不知道如何通过询问消除困惑。

中外教师合作教学模式的最高境界为优势互补、取长补短、相互学习、共同进步（王旭东，2018）。然而，对于拥有不同文化背景的中外教师来说，实现这一境界尤为困难。一些学者通过研究为这种中外教师的合作教学提出了建议，朱勇（2014）从开展合作前较为宏观的角度提出了建议，即科学安排合作对象、提升教师的合作愿望、加强互动。蒙萌（2017）从开展合作教学过程中较为微观的角度提出了建议，比如：分工方面，中外教师要做到明确、合理；将学生分成不同小组方面，中外教师要做到因材施教；语言方面，逐渐降低学生对母语的依赖，增加目的语的输入，从而有效避免课堂教学中严重的“一边倒”现象。

上述研究中大多并未严格区分合作教学的6种具体教学模式，本研究聚焦于同步教学（下文中同步教学与合作教学两个概念不作区分），旨在回答以下问题：同步教学是否有独特的优势和不足，中匈教师如何进行同步教学以及如何在教学实践中完善同步教学？

三、研究过程

本研究拟解决的问题为教学实践中遇到的具体问题，且相对较为复杂，需要进行多轮次尝试才能解决。行动研究这一研究范式属于螺

旋式的循环过程，大致分为计划、行动、观察、反思四个步骤，通过多轮次行动解决教学实践中的具体问题。中国英语教学界，赖文斌、叶丽英（2016）采用行动研究这一范式开展“中外教师组合”的课堂教学研究。国际中文教学实践中，已有学者使用这一范式开展教学实践研究。比如，莫丹（2018）开展行动研究，验证基于反馈的汉语多稿写作教学模式的有效性。上述两项研究均验证了行动研究对改进教学的重要作用。基于此，本研究采用行动研究范式，针对德布勒森大学孔子学院的中外教师合作教学开展研究。两位教师的教学对象为德布勒森大学的学生，其汉语水平均为零基础。我们不需要为学生的纪律问题操心，但需要注意教学内容的衔接以及讲解的一致。学生分布在两个班级，其中一个班级 12 人，另一个班级 11 人。教学中使用的教材为《HSK 标准教程 1》，所上课型为初级汉语综合课，每周需要合作授课 8 课时，每个班级 4 课时。

笔者和本土教师的教学理念大体一致，即以交际式教学为主，帮助学生正确使用语言；此外，由于学生的起点为零基础，也要适当补充一些知识性内容。这一教学理念符合交际法倡导者 Harmer 的语言教学观点，即语言的教学过程应该是从语言结构非交际性介绍的始端向交际性运用的终端推进和深化的连续过程（温厚一，1998）。此外，我们都十分认可合作教学模式，认为这种教学模式具有很大的优势。教学之外，我和本土教师也有很多互动。以上种种均为我们的合作教学打下了良好基础。

交际式教学、充分整合中匈教师资源使其平等地承担教学任务是本研究总体的设计理念，这一设计理念将通过多轮次行动研究逐步实现。教师间的反思记录是本研究主要的数据来源，反思的内容主要有现行的合作教学模式在实践中是否可行，是否充分发挥两位教师的优势，存在哪些优势和不足，如何继续发挥优势、改进不足，学生对此有何反应等方面。反思时两位教师以讨论的形式对上述几个方面交替陈述，并全程录音。收集到的录音将转写成文本，并从中提炼出本轮研究中存在的不足，基于此共同为下一轮研究的教学设计提出改进建议。

（一）第一轮行动研究：合作教学的尝试

1. 教学设计

本轮行动研究共持续 8 课时，主要针对讲解环节、操练环节及活动环节进行教学设计。讲解环节主要包括对话、语音、词汇、语法四部分。对话部分，为了贯彻交际式教学原则，笔者和本土教师对教材中现有的对话进行了改编，改编的原则为真实性原则，旨在为学生输入真实语料。上课时，笔者和本土教师对改编后的对话进行表演，力求使学生感受使用汉语进行交际的真实场景。语音贯穿讲解的全部过程，对话、词汇和语法点都离不开发音。在讲解语音的过程中，笔者负责示范发音、领读，本土教师负责纠音。为了帮助学生正确发音，本土教师可适当使用匈牙利语帮助学生掌握发音的要领；为了帮助学生尽快理解词汇和语法点，本土教师可以适当使用学生的母语进行解释。操练环节，我们将全班学生一分为二，每人负责一半学生。操练的内容为所讲解的知识点，操练的原则为交际式原则，即针对所学句型对学生展开提问，学生需根据真实情况进行回答，学生之间也可相互问答。操练环节旨在通过交际的形式强化学生对知识的运用，主要使用汉语，学生出现问题时也可以使用匈牙利语。为了保证教学公平，笔者和本土教师需要经常更换负责的小组。由于现阶段学生的语言水平有限，活动环节主要采用情境模拟的方式促进学生的学习，是对所学内容的深化和拓展。在这一环节中，本土教师负责用匈牙利语向学生说明规则，笔者负责对学生的产出进行评价。上述教学设计分工明确，充分整合教师资源，也可以保证教学进度的统一及教学内容的深化，能有效解决现有研究中合作教学存在的问题。

笔者将以第 4 课《她是我的汉语老师》为例具体说明教学设计。首先我们需要改编对话，以对话 2 为例，本土教师将教材中的“我是美国人”改成“我是匈牙利人”，以符合客观事实。讲解环节，笔者和本土教师针对改编的对话进行表演。表演后，笔者领读，本土教师使用元语言的方式讲解词汇、语法等知识点。讲解过后开始操练，我

们将全班分为一组和二组。第一次操练，笔者负责一组，本土教师负责二组；第二次操练时，笔者负责二组，本土教师负责一组，依次循环。操练时主要针对“你是哪国人”这一句型进行提问和回答。操练过后开始活动，本土教师介绍规则，即每位学生抽到一个国家名，这个国家名代表他是那个国家的人，学生需要通过询问找到和他是同一个国家的人，找到后笔者判断他们是否正确。这一环节可以补充一些相关词汇，是对课堂教学内容的拓展。

2. 教学反思

采用这种合作模式进行8课时的教学后，我和本土教师针对课堂教学进行了反思。反思持续20分钟左右，反思形式为面对面交流讨论，下文为部分反思记录，主要呈现了教学过程中的不足：

笔者：有的时候你用匈牙利语解释，我不知道你们在说什么；等说完了，我不知道什么时候轮到我了。

本土教师：我也想起了这个问题，有时候我也不好意思打断你，我们之间什么时候到我没有一个手势。……我们现在没有复习和总结的环节，几分钟就可以，这个我觉得很重要。

笔者：操练的时候我们要不要控制下时间，我不知道我们什么时候结束。

本土教师：上次我结束得早，你结束得晚，他们还要等，这个需要固定时间。……我之前没有这种经验，适应一个人在教课，有时候说话有点多，我忘记你现在也要和他们说。

通过反思，我们都认为，合作教学模式是完全可行的，有其独特的优势。然而，现阶段的教学过程中还存在诸多不足，具体体现在以下几方面：第一，教学环节设计不完整，缺乏复习、总结等重要环

节；第二，课程衔接不顺利，本土教师在用学生母语进行讲解时，我完全听不懂，不知道她的讲解什么时候结束，也不知道自己的讲解什么时候开始，甚至不知道她在讲什么，本土教师也有类似的问题，不知道何时打断；第三，操练环节由于教学风格的不同，两组学生的操练时长相差很大，经常是一组学生已经操练结束，另一组学生才进行一半，他们不得不等待另一组操练结束；第四，本土教师由于有过单独授课经验，目前还不是十分适应合作教学，经常忘记教室中还有一个老师，占据了较高的话语权。

（二）第二轮行动研究：合作教学的改进

1. 教学设计的改进

本轮行动研究持续 6 课时。教学设计方面，增加复习、总结等重要教学环节，并针对现有教学设计进行改进。由于总结在教学过程中所占时间较短，因此不再为这一环节进行专门的设计，而是根据情况由中方或外方教师进行总结。复习环节依然贯彻交际式教学原则。我们将全班学生分为两组，一人负责其中一组，通过提问的方式帮助学生复习。比如，在学完《她是我的汉语老师》这一课后，针对这一课的复习为教师提问学生“你是哪国人”等问题，学生根据实际情况进行回答。

为了确保课程衔接顺利，我们对现阶段的合作教学进行了调整。首先，课堂上尽量使用汉语，一方面可以保证输入，另一方面可以使笔者了解上课的过程。其次，笔者也需要学习基本的匈牙利语尤其是教学用语，教学过程中根据 PPT 和有限的匈牙利语猜测教学的进程。最后，必要的时候使用语言、手势等完成教学的转换，避免课堂出现中断现象。

操练环节，我们规定每次练习在 10 分钟左右，从而避免某一组学生等待时间过长的现象。为了帮助本土教师适应这一教学模式，笔者与本土教师加强互动、并明确分工。

2. 教学反思

6课时的教学后，笔者和本土教师再一次开展了20分钟左右的教学反思。

笔者：我觉得讲解环节可能还是你负责的多一些。用手势衔接时，我有时候看不到。

本土教师：对。我们用语言时就停了下来，学生会觉得很奇怪，不知道我们说什么。

笔者：操练过程有一组可能还是需要等。

本土教师：有时候我太激动了，忘了时间。

笔者：我发现我们对偏误的态度不同，我觉得声调是一定要纠正的，声母韵母有时可以不纠正。

本土教师：我觉得声母、韵母一定要纠正。

总的来说，本轮教学相较于上一轮教学有所改进，比如汉语输入量增多、中方教师对教学过程有了更多把握、课堂中断现象有所减少。然而，上一轮教学中出现的一些问题依然没有得到有效解决，同时又产生了新的问题。第一，本土教师的话语量依然很高，主要体现在讲解环节。第二，衔接依然不太顺利。用语言进行衔接时，学生很容易产生困惑，不知道我们在说什么；用手势衔接时，双方教师都很难注意到手势的使用。第三，操练时间依然把握不好。虽然规定了总体时间，但在操练过程中由于过于投入以至于对时间的把握不准确。第四，中外教师对偏误的态度不同。有时中方教师认为学生的发音没问题，而外方教师认为学生的发音有问题，这很可能使学生产生误解。

（三）第三轮行动研究：合作教学的进一步改进及优化

1. 教学设计的进一步改进及优化

本轮行动研究持续34课时，在有效解决现阶段教学中存在的问

题后，我们将教学环节进行了灵活处理，进而优化了合作教学。

对现阶段教学中存在的问题主要从四个维度解决：针对讲解环节本土教师话语量过高的问题，我们进一步细化并调整了该环节的分工。现阶段的讲解过程大致包括四个步骤，分别是中外教师表演对话，中方教师领读、本土教师用母语讲解知识点、本土教师使用母语确认学生是否真正理解了知识点。经过讨论后，我们认为只使用目的语也可以确认学生是否真正理解了知识点，而且增加目的语的使用也有助于更好地贯彻交际性原则。因此，讲解环节的最后一步主要由笔者负责，本土教师仅在学生出现问题时用母语进行解释。比如学习词语“吃”“喝”时，本土教师用学生母语讲解它们的词义和用法后，笔者通过看图说话这种形式确认学生是否真正理解了这两个词语的意思和用法。针对课堂衔接方面的问题，我们不再使用语言和手势，而是使用更加明显的非言语行为，比如一位教师讲解完成后播放下一页PPT或者退到教室角落，另一位教师便知道现在轮到她负责了。针对操练时间把握不好的问题，我们在将全班学生一分为二并规定操练总时间的基础上，也适当增加组间的互动，从而避免某一组等待时间过长的现象。针对偏误观不同的问题，我们对学生不同的偏误进行了分类，每人只负责部分偏误，并不干涉学生的其他偏误。比如笔者负责学生语音方面的偏误，本土教师负责词汇和语法偏误。这样调整可以有效避免学生面对中外教师不同的纠正性反馈这一现象。

灵活处理主要体现在复习及活动环节。复习环节，现阶段主要采用基于真实场景的交际式训练，本轮研究中我们增加了基于情景模拟的交际式训练及基于 Kahoot 等软件的游戏式复习。活动环节，现阶段主要采用情景模拟的交际式训练，本轮研究中我们增加了基于真实场景的交际式训练及基于软件的游戏式活动。复习和活动环节的任务种类基本一致，但复习环节教师和学生均为主角，互动主要出现在师生间；而活动环节学生为主角、教师为配角，互动主要为学生间的互动。基于真实场景的交际训练方面，复习环节主要是教师问学生，而活动环节则为学生之间的互相提问。基于情景模拟的交际训练方面，

复习环节中的情景由教师提供，而活动时的情景由教师和学生共同决定。游戏式训练方面，复习环节中的游戏学生独立完成即可，活动环节中的游戏学生需要合作完成。

2. 教学反思

34课时的教学后，笔者和本土教师再次对我们的课堂教学进行了反思。我们都认为前两轮研究中出现的问题已得到了有效解决。

本土教师：今天学生们都很开心，所有人都参与了，他们很喜欢这种形式。

笔者：我也感受到了，他们比以前活跃了。

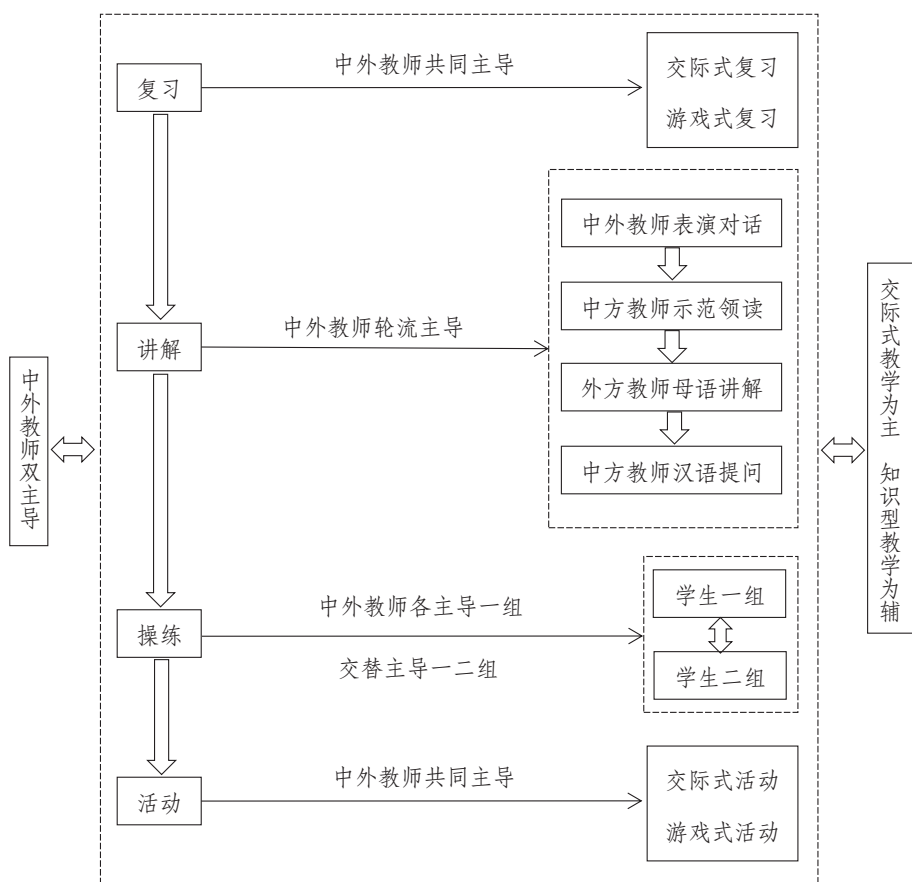
新增加的教学设计使课堂更加多样化，有助于活跃课堂气氛，促使教师上课时保持高度的热情，同时也有助于保持学生的新鲜感并使他们的注意力集中到课堂学习上，进而促进其语言能力的发展。

四、中外教师合作教学模式的构建

经过长期的教学实践，教学环节和教学步骤会形成固定的教学模式（姜丽萍，2018）。关于教学模式，目前比较有代表性的看法是，教学模式是在一定教学理论或教学思想指导下建立起来的较为稳定的教学活动结构框架和活动程序，是教学理论的具体化，也是教学经验的系统概括（曹贤文，2016）。教学模式是一个层级系统，可以是比较宏观的，也可以是比较微观的（吴中伟，2016），本研究主要聚焦于课堂教学层面的教学模式构建。

在交际式教学理念以及现有合作教学研究成果的指导下，我们根据三轮共48课时的行动研究构建了初级汉语综合课中外教师合作教学模式的流程图（图1）。该图展示了复习、讲解、操练、活动四个环节的教学设计、教学理念及中外教师的分工，未展示初级阶段综合课其他教学环节的原因是其他教学环节未占据太多的课堂时间，无需使两

图 1：初级汉语综合课中外教师合作教学模式



位教师明确分工。如图 1 所示，四个教学环节的设计所体现的核心教学理念为以交际式教学为主，以知识型教学为辅，且中外教师均为课堂的主导。在不同的教学环节，中外教师的分工略有不同。具体的操作原则为复习及活动环节中外教师共同主导，共同参与复习及活动的全部过程，引导并帮助学生用汉语进行交际或者做游戏；讲解环节中外教师轮流主导，即根据各自优势轮流成为课堂的教学中心；操练环节中外教师交替主导，全班学生分为两组，中外教师各自负责其中一组，完成语言知识点的内化，为了促进教育公平，中外教师需要交替负责其中一组，从而使每位学生都感受到来自中外教师的两种操练方式。这一教学模式的构建有助于促进中外教师合作的和谐，并提升教

学效果。首先，中外教师分工明确，大致承担相同的教学量，对彼此都较为公平。其次，中外教师可以发挥各自的优势，取长补短，使课堂更加交际化。再次，该教学模式有助于课程衔接顺利，教学进度的统一，也有助于教学内容的深化。最后，学生可以感受两种略有差异的教学方式，增加与母语者交流的机会，分组的方式使学生有更多时间接受单独指导，课上教学更加高效。

五、结语

本文采用行动研究范式，通过三轮研究，报告了中外教师合作教学的设计、改进及优化，并最终构建了初级汉语综合课中外教师合作教学模式。研究发现，相比于其他合作教学模式，同步教学对教师之间的配合要求更高，同时也有助于使课堂交际化。本研究中两位教师合作教学过程中遇到的一些难题主要包括以下几个方面：一是课堂教学内容的衔接不顺畅，两位教师很难准确判断何时完成教学主导的转换；二是中方教师和本土教师的教学信念存在分歧，包括对偏误的看法等；三是教学进度的不统一；四是教学分工不明确、具体；五是在已有单独授课经验的影响下，很难适应合作授课。这些难题在朱勇(2014)、何一薇、曲唱(2022)等研究中几乎均有呈现。针对不同类的难题，笔者通过三轮行动研究找到了有效的解决办法。内容衔接方面，主要采用较为明显的非言语行为提示对方完成教学主导的转换，比如从教室前方退到教室后方。偏误方面，中方教师主要负责解决语音偏误，外方教师主要负责解决词汇、语法偏误，并尽量不干涉合作教师的偏误处理，从而有效避免学生面对中外教师不同讲解时的不知所措。学生母语使用方面，我们只在两种情况下使用学生母语：一是用母语为学生讲解比较难懂的知识点，二是向学生说明活动等环节的规则和要求。教学进度方面主要体现在操练环节两组所用的时间不一致，我们在规定总的操练时间基础上，适当增加两组的互动，对彼此的进度有一定的了解，据此进行调整，从而有效避免某一组等待时间过长的现象。教学分工方面，逐渐细化到教学环节的每一个小步，针

对每一个步骤进行合理分工。此外，中外双方教师还需加强互动，强化合作教学理念。

在一系列问题有效解决的基础上，我们构建了初级阶段汉语综合课的合作教学模式。该模式的两个核心原则分别是：中外教师均为课堂的主导；以交际式教学为主，以知识型教学为辅。该教学模式共涵盖复习、讲解、操练、活动四个主要教学环节。本研究仅仅是中外教师在海外教学环境下开展合作教学研究的开始，研究主要从教师反思角度进行分析，并未从学生视角进行深入分析，希望未来有更多的研究关注中外教师合作教学，不断完善合作教学模式。

参考文献

- 柏桦、牟宜武, Lydianne Loreda (2009): 中外教师合作教学对学生和教师能力发展的作用研究, 《外语教学理论与实践》, 4, 45-54。
- 曹贤文 (2016): 试论语言项目视角下国际汉语有效教学模式研究, 《华文教学与研究》, 1, 47-55。
- 何一薇、曲唱 (2022): 德国哥廷根大学汉语教师合作教学研究, 《国际中文教育(中英文)》, 2, 84-91。
- 姜丽萍、吴倩 (2018): 初级汉语综合课教学模式, 《国际汉语教学研究》, 3, 4-10。
- 赖丽萍、江峰 (2012): 合作教学模式下中外教师英语口语教学的问题与对策——以江西外语外贸职业学院为例, 《职业技术教育》, 23, 38-40。
- 赖文斌、叶丽英 (2016): 基于“中外教师组合”的英语专业课堂教学行动研究, 《江西师范大学学报(哲学社会科学版)》, 49, 186-191。
- 蒙萌 (2017): 合作教学模式在海外汉语教学中的应用与分析, 《2017 对外汉语博士生论坛暨第十届北京地区对外汉语教学研究生学术论坛论文集》, 261-271。
- 莫丹 (2018): 基于反馈的留学生汉语多稿写作教学行动研究, 《语言教学与研究》, 5, 13-23。
- 王素芳 (2017): 中外教师大学英语合作教学模式探索, 《黑龙江工业学院学报(综合版)》, 12, 129-132。
- 王添淼 (2015): 国际汉语教师行动研究现状、问题与对策, 《汉语学习》, 5, 85-90。
- 王旭东 (2018): 中外教师合作教学模式在大学英语课堂中的应用研究, 《甘肃高师学报》, 1, 81-84。
- 温厚一 (1998): 运用交际法教语法, 培养学生运用语言的能力, 《外语界》, 1, 39-43。
- 吴勇毅 (2020): 国际中文教育“十四五”展望, 《国际汉语教学研究》, 4, 9-15。
- 吴中伟 (2016): 汉语教学模式的集成、创新和优化, 《华文教学与研究》, 1, 40-46。
- 朱勇 (2014): 海外环境下中外教师的合作教学, 《语言教学与研究》, 3, 36-44。
- 耿娟 (2011): 中外教师合作教学模式及其在英语课堂中的应用, 《长江大学学报(社会科学版)》, 12, 104-105。
- Carless D R. (2003). Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong. *System*, 3, 341-351.
- Friend, M. & L. Cook. (2003). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (4th ed)*. Boston: Allyn & Bacon.

Action Research on the Cooperative Teaching between Chinese and Hungarian Teachers Overseas

FENG, Xueying

Abstract

Cooperative teaching between Chinese teachers and local teachers is very common overseas. On the basis of three rounds of action research, this study improves the classroom teaching effect of cooperative teaching, balances the distribution between Chinese teacher and Hungarian teacher, and finally constructs the cooperative teaching mode of Chinese and foreign teachers which aims at the comprehensive Chinese beginners course overseas. This mode shows the teaching design, teaching concept and the distribution between Chinese and foreign teachers in the four steps of review, explanation, exercise and activity in detail. The core principle is that both Chinese and foreign teachers are dominated in the classroom, and the teaching is focus on communication and supplemented by knowledge.

Keywords: cooperative teaching, Chinese teacher, local teacher, CFL teaching, action research