

## 多模态 CSL 课堂中的超语：应用与启示

吴坚\* 赵晶莹

### 摘要

本文尝试从超语理论视角阐明传统的二语教学法已不再适用于汉语作为第二语言 (Chinese as a second Language, CSL) 的课堂, 并对学界长久以来提倡的汉语作为 CSL 课堂媒介语的观点提出了挑战。我们不应将双语 / 多语者自身所具有的语言库看作是学习中文的阻碍, 反之应充分利用多感官 (multi-sensory)、多模态 (multimodality)、多符号 (multisemiotic) 和多语言 (multilingual) 来进行意义建构, 超越语言学、心理学和教育学等学科边界, 为语言学习打造跨学科路径, 从而助推学习者的中文学习过程。本研究通过对 CSL 课堂中语料的分析, 总结出超语在 CSL 课堂所行使的四项功能: 释意策略、互动策略、情感支撑策略和课堂管理策略。初步证实了超语教学法在 CSL 课堂中的积极应用, 并为国际中文教育带来一定启示。

**关键词:** 超语 CSL 课堂 媒介语 多模态

---

\* 吴坚, 华南师范大学国际文化学院及华南师范大学东南亚研究中心, 联络电邮:wuj@senu.edu.cn。  
赵晶莹, 华南师范大学国际文化学院及广东外语外贸大学留学生教育学院, 联络电邮:306699208@qq.com。

## 一、引言

CSL 课堂的教学应发掘学习者母语的积极作用，充分利用学习者的各种语言资源和认知资源，应意识到第一语言不会阻碍二语的学习。长期以来 CSL 课堂以汉语为教学媒介语 (MoI) 的“单语制”政策受到了挑战。用目标语作为教学媒介语在语言教学研究中被证实产生了优越的效果 (Tam, 2011)，因此国际中文教育学界长久以来提倡采用汉语作为教学媒介语。但是持怀疑态度的学者也认为使用目标语作为媒介语在语言学习和教学、知识内容的习得以及学生学习动机方面产生了一系列问题 (Liu & Littlewood, 1996; Vavrus, 2002; Kyeyune, 2003)。用超语理论分析二语课堂中的互动，也可再次印证以上学者的观点，只强调“沉浸式”目的语的使用，并不能使学习效率最大化。超语理论 (Translanguaging) 是应用语言学领域的最具启发性的理论之一，同时也成为近几年的研究热点。西方学者对于超语理论的探讨集中在英语二语教学、双语和多语制、语言公平等方面。国内超语理论主要应用在英语二语课堂教学的研究中，鲜有提及超语理论在汉语二语课堂中的应用。本文以多模态 CSL 课堂教学媒介语作为切入点，以超语理论为基础，阐述了如何利用超语作为支架 (scaffold)，辅助汉语二语学习者通过自身语库进行知识的获取和意义的创造，超语作为一种社会公平策略为学生创造了平等的学习环境 (Wang, 2022)。同时也对国际中文教育的可持续发展提出了新要求。

## 二、理论视角

超语作为理论最早起源于 Cen Williams 在威尔士语复兴的项目中观察到当教师试图用威尔士语提问时，学生却以英语作答。授课教材也是威尔士语，但课堂讨论的语言却经常使用英语。Williams 认为在不同语言和模态中切换可以有助于将学习者和教师的双语能力最大化 (Williams, 1994)，因而提出 trawsieithu 的概念。随后 Baker 将 trawsieithu 翻译成 translanguaging。Baker 进一步发展了 Williams 的“超语”，讨论了超语的四个潜在的教育优势，即促进对内容的更深入

和更充分的理解，帮助发展较弱势的语言，加速了学校与家庭的联系和合作，有助于融合学习者的一语说话者和二语学习者的双重身份。从而论证了超语作为一种教学实践的重要性 (Baker, 2001)。

Hornberger(2003) 提出了一个理论框架，在此框架中超语可以概念化和语境化，并指出超语在教育中的重要性。与 Hornberger 一样从生态学的角度出发，Creese and Blackledge (2009) 利用民族志方法在补充教育学校进行研究。他们赞成在双语课堂将超语作为一种灵活的双语教学法进行学习和教学。基于生态学视角，他们描绘了课堂中语言的流动性，他们认为这种“灵活的双语制被教师用作一种教学策略，使课堂参与者在他们生活中的社会、文化、社区和语言领域之间建立联系”。

García (2009) 将“超语”一词扩展到教育学之外，使之不仅仅意味着输入和输出的教育学的变体，而是作为双语者创造意义、塑造经验、获得理解和知识，并通过两种语言的日常使用使他们的双语世界变得更有意义的一种策略。基于对双语群体的双语实践活动的观察，García 将超语意义的概括从学术领域延伸到更为复杂的现实世界 (Lewis et al., 2012)。

国内也不乏学者对超语在二语课堂的应用进行了研究。韩艳梅指出跨言用 (translanguaging) 作为高效的语言教学方法，也是双语者交流的话语实践方式，可有效消除话语实践中的语言优劣层级结构，同时特别强调了跨言用教学策略不仅能为学习者提供更多学习机会，也可缓解英文同中文之间的对立矛盾，提升双语者和准双语者的跨文化语篇能力，促使国家和学校调整现有语言教育政策和规划。Wang (2022) 聚焦香港 CSL 课堂所面临的挑战，尤其是 CSL 课堂媒介语使用的发展和所引发的争议，并通过研究揭示了教师、学习者和课程开发者对语言使用的态度以及对单语或双语教学法的偏好。

为提升学术中文作为媒介语的教学质量，已有研究针对用中文授课的国际硕士项目中来华留学生进行调研，发现现有课程设置需进一步加强对学术中文学习的支持以及对全球知识生产不平等的反思。

同时在研究中发现,留学生利用超语自下而上地构建了国际化的学习生态体系(宋旸、Lin, 2021)。同样是在 CSL 课堂, Feng 等人(2022)通过实验证明了学生在意识、互动和情感上得到了超语教学法的助益。除此以外,亦有学者针对海外中文课堂进行了超语相关实验。Zhang 等人(2022)用有声思维的方法调查 CFL(Chinese as a Foreign Language)初学者学习汉字时所使用的策略。研究通过对中文学习者进行为期 5 周的有声思维训练,并对他们的长期汉字记忆进行后测,发现学习者在汉字学习过程中运用了多种多样的超语策略。

### 三、多模态视角下的汉语二语教学

“多模态”指的是将多元知觉与沟通模式相结合,用所给的任何信息产生意义的方式,例如视觉、听觉、印刷品、图像、录像、音乐等。在数智时代,人们日常的沟通中更是将多模态至于中心位置。人们使用文本、听觉、语言、空间和视觉语库构建和解释信息,尤其是语言的学习。Vigliocco 等人(2014)指出“语言是一个多模态的现象”,语言,或者更准确地说是语言实践一直是多模态的。外语课堂话语不同于一般的课堂话语,语言在这里既是一种交流手段,也是学习的工具,还是学习的目的,所以语言和言语始终是外语课堂话语中起主导地位的教學媒体、教學模式和教學模态。在外語教學課堂中,文字或口語是主模态,但也需要通过图像、肢体动作等模态予以补充。作为现代话语的一个突出特点,话语的多模态化在课堂教学话语中表现更加突出(张德禄、李玉香, 2012)。

在 CSL 课堂,教师与学生之间、学生与学生之间、学生与学习材料之间的互动往往以多模态的形式进行意义构建。教师在教授语言知识时,不再停留在单纯的语言输入,而是通过肢体语言、表情示意、多媒体辅助等方式进行知识的传递。课堂上学生与学生之间通过除目的语外的共同语进行交流以完成教师布置的任务或确认信息输入的正确性。学生所使用的学习材料除了纸质教材,还包括利用电子词典进行词语释义,利用互联网对课堂学习内容进行延伸或补充。在 CSL 课

堂外，学生的种族背景、生活经历、宗教文化等都可与课堂语言内容的学习相关联，创建学生个人的语言空间，促进语言知识的学习。

超语是在不同的语言结构和系统之间转换，其在本质上包括多模态交际，但却不只停留在语言系统内部，它包括不同的模态（说、写、符号、听、读、记忆）并超越不同模态间的界限（Lewis et al., 2012）。多模态的辅助将进一步巩固语言学习的效率，说话者更容易创造超语空间，超语反之也支撑了不同语境下的多模态交际（Zhu & Gu, 2022）。已有研究已经证实超语在课堂中的应用可以培养具有多元读写能力（Multiliteracy）的人才，课堂上不仅包含师生多层面模式的交流，并且创造了一个师生可以利用自身语言库进行自由交流的空间。在这种以超语教学法为辅助的已被激活的多模态交际课堂中，知识的构建和培养可能会更好地被实现（Zhu & Gu, 2022）。

#### 四、超语在 CSL 课堂的应用

根据中华人民共和国教育部数据显示，截至 2021 年底，180 多个国家和地区开展中文教育，76 个国家将中文纳入国民教育体系，外国正在学习中文人数超 2,500 万，累计学习和使用中文人数近 2 亿<sup>1</sup>。在世界范围内学习中文的学生人数激增，他们大多已经掌握了英语或是一、两种其他外语，而将汉语作为外语或附加语来学习（Wang, 2014）。这些汉语学习者的不同语言、文化背景为 CSL 课堂增添了多样性，也为国际中文教师带来了巨大的挑战。国际中文教师基本是汉语母语者，并能够使用英语进行交际，有些还掌握了除英语以外的其他语言，但国际中文教师就是否需要在 CSL 课堂上使用中文以外的其他语言不置可否。正如有学者指出在 CSL 课堂上使用英语，只能起到宣传英语的作用，而这恰恰与国际中文教育的目标背道而驰（Wang, 2007）。这种“一刀切”的教学法是否真的起到了强化了学习者的中文学习还需要进一步考证，但如果观察国际中文教师实际的授课过程，

---

1 中华人民共和国教育部 [http://wap.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54618/mtbd/202206/t20220628\\_641484.html](http://wap.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54618/mtbd/202206/t20220628_641484.html), 2023-03-20

我们不难发现在 CSL 课堂中教师在与学生互动中、学生之间的交流中都存在使用英语或学生母语的情况。只是受传统儒家思想影响的学习文化使教师很难意识到在 CSL 课堂中发生的双语事实 (Cortazzi & Jin, 1996), 并且受限于国际中文教师从预备教师到熟手教师全过程所接受的“单语制教学法”的渗透, 使得很多国际中文教师是在无意识的情况下使用了目的语以外的语言进行意义解释、协商等活动。而对于初级学习者来说, 学生的母语或英语真的会产生阻碍作用吗? 其实不然。正如 García 指出, 21 世纪的语言课堂正在从单语制向跨语言转向, 应鼓励同时灵活地使用语言, 而不是将学生的语言知识分开, 将先前掌握的语言看作不存在或者只会带来负面的影响 (García et al., 2017)。超语理论可以为国际中文教师在课堂上利用学生语库中的全部语言资源来达到有效地教学和学习提供理论引导。

### (一) 数据收集

为证实超语实践存在于 CSL 课堂, 并对超语功能予以分类, 本研究采用课堂观察和课堂对话语料分析作为研究方法, 对国内南方某高校留学生本科线上 CSL 课堂展开研究。观察主要集中在“HSK(中文水平考试)辅导”和“专题视听说”两门课程, 授课教师均为同一人, 授课教师母语为汉语, 英语水平为雅思 6.5 分。教学对象共计 27 人, 母语均为汉语以外的其他语言, 如英语、泰语、韩语、日语等。留学生中文水平均在 HSK4 级(含)以上。“HSK 辅导”教材为《HSK 标准教程 5 上》, “专题视听说”无指定教材, 课堂学习材料为授课教师结合课程大纲要求及学生中文水平所搜集整理的影音文件及纸质材料(详见表 1)。

表 1 CSL 课堂基本信息

	HSK 辅导	专题视听说
课堂规模	14 人	13 人
教学模式	交际型教学法	交际型教学法

[接上表]

学生母语	英语, 日语, 墨西哥语等	俄语, 泰语, 越南语等
学生共同语	中文, 英语	中文, 英语
学生中文水平	HSK4	HSK4
使用教材	《HSK 标准教程 5 上》	无指定教材

研究通过对两门课程线上授课过程进行为期 4 周的录制, 共收集整理了 14 小时的课堂影音语料, 对课堂对话录音进行转写后生成文本材料共计 178,530 字。

## (二) 数据分析

通过对课堂对话的文本材料进行仔细阅读和分析, 研究发现 CSL 课堂中的确在特定情景下存在超语现象。Cenoz 和 Gorter (2020) 将超语实践分为两个维度: 无意识通用超语 (Spontaneous translanguaging) 和有意识教学超语 (Pedagogical translanguaging)。前者指无计划、无目的, 且无创造性的偶发性超语实践, 无需语言学习的辅助, 使用教师和学生的全部语库资源以此完成交际任务; 后者意指由教师设计有计划、有目的, 且具有创造性的系统性超语实践。在此基础上, Nie 等人 (2020) 通过对比使用超语教学法和使用单语教学法的两个班级, 发现课堂中超语的四个功能是意义协商 (meaning-negotiation)、同学互助 (peer-assisting)、效率提升 (efficiency-increasing) 和鼓励沟通 (communication encouraging)。实验证实了即使是在单语教学法的课堂也会发生多语的实践, 但其更像是遵循回归常态的模式, 而并非如采用超语教学法的课堂是打破常态的模式。实验发现超语意识和训练对学习者在课堂的参与有重大影响。Wang(2019) 基于课堂民族志研究的基础上, 将超语教学法分为三类: 释义型, 由教师主导的对知识的解释; 管理型, 由教师主导的给予反馈并建立融洽的关系; 互动型, 由学生主导的多元学习需求。

综合上述提及的概念框架, 本研究尝试将在 CSL 课堂中发现的超语现象按照无意识超语和教学超语两个维度划分为四种超语功能, 即释义策略、互动策略、情感支撑策略和课堂管理策略 (见表 2)。受本

文空间所限，下文将选取具有代表性的对话样本来逐一展示四种超语功能的实施。

表2 “HSK 辅导”和“专题视听说”课程中超语功能分类

超语实践	无意识超语	教学超语
功能	释义策略	情感支撑策略
	互动策略	课堂管理策略

### 1. 释义策略

释义策略是由教师或学习者主导的无意识超语行为。当学习者的中文水平有限，教师采用目的语尝试解释生词含义后无法得到学习者的积极回应，此时教师会采用学习者的共同语英语辅以说明，以此加速学习者对于难点生词或语法的理解。正如 Wang 所说，超语可以帮助教师在保持教学语言易于理解的同时，自由地进行教学任务，并且超语可以使 CSL 教学更易推进（董洁等，2023）。案例一中教师讲解“作为”的动词用法时，非常自然地采用英语辅以释义的策略。

#### 案例一

教师：…（作为）是做介词，当然它还可以做动词 verb。那么做动词就是什么，consider as 吧？You can see something, you can consider something as, 比如说大家知道我们大学离白云山很近，对吧？那我住在白云山附近，那我每天把那儿作为每晚散步的去处，对吧？这个作为（的用法）对吧？

以上的对话片段中，教师两次尝试使用英语进行辅助释义。第一次是当教师提出“作为”的动词词性时，因担心学生对于中文词性类的专业词语不明其意，故在“动词”后补充了英文翻译。第二次是当教师尝试解释动词“作为”，发现其动词用法相较其介词用法偏难，此时直接给出了“作为”的英语含义，与词语实例用法相结合，提升课堂学习效率。



案例二中教师正在解释视频中出现的“ICU”的中文含义，学习者利用释义策略对学习内容提出了质疑。当学习者无法确定其使用目的语可以与教师进行有效的意义协商时，为保证沟通的顺利进行，会采用英语作为辅助。

### 案例二

教师：ICU 呢，是重症监护室的意思，就是非常严重的病人会住在里面。在中国，我们有时也会直接用 ICU，这么说。

学生 1：老师，不对，ER 才是重症病房的意思。

教师：你说 ER 吗？Emergency Room？这个是急诊室，不是重症监护室，ICU 是 Intensive Care Unit，是重症监护室，对吧。急诊室是你的病很着急，很危险，你要去这个地方。你在哪看到的（ER）？

学生 1：我在字典里查到的。

在上面的案例中，教师将超语当作切实可行的教学法，给予学习者平等参与课堂教学活动的权利（Wang, 2019）。当教师试图解释“ICU”的中文含义时，起初并没有使用英文，但当学习者提出异议，并将 ICU 和 ER 的含义混淆时，教师使用双语将信息碎片整合，确保学生能获得清晰的指示和信息。

## 2. 互动策略

互动策略是一种无意识超语行为。其实施者可以是教师也可以是学习者。互动策略是交际双方在课堂发起的超语实践行为，使得师生之间、生生之间更具互动性，营造和谐、轻松的学习氛围。在互动过程中，学习者策略性地使用多语言、多模态资源，此种行为可看作是学习者积极参与课堂的表现（Larsen-Freeman, 2019）。案例三中教师正在讲解课文中出现的“表情”一词，教师并未局限于课本给出的“表情”的释义——“(facial)expression”，而是合理地进行了词义扩展。网

络新词和表情符号的快速传播，证明网络新媒体正在改变着我们的语言生活（董洁等，2023），而使用社交软件的汉语学习者并没有途径去了解语言及表情符号意义的变体及应用。因此案例三中的教师试图向中文学习者解释表情符号中的隐性意义。

### 案例三

教师：……那大家知道这个（表情）是什么意思吗（见图1，已用圆形图式标出）？有没有（同学知道）？可以猜一下。

学生2：你说这样，我会打你。

教师：……这个人脸上是被人打了，是不是？这个词叫做什么？这个叫做“打脸”……这个打脸是指一个人做出了一个承诺，然后他没有遵守这个承诺，打破了这个承诺。然后这个时候我们就说，“这个真打脸”对吧？比如说，小明跟我说，明天早上我一定八点钟起来出去跑步锻炼，然后结果第二天早上八点钟，他怎么样，他还在睡觉，他睡到了中午11点，对吧？那我就说，“你看看你真打脸”。

……

学生3：然后我还有一个问题，不好意思，那个好像有个表情包是“分脸”是（见图1，已用方形图式标出）？

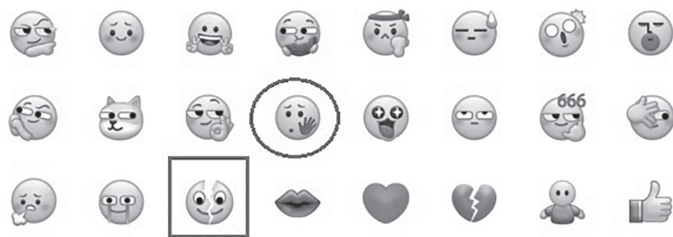
教师：这个“分脸”就是“这件事情让我很崩溃”。

学生3：啊，崩溃。

教师：对，很崩溃，感觉好像我的头要裂开了。

学生3：好，好，谢谢。

图1 表情符号



表情符号在使用过程中，其所承载的含义发生了变化。CSL 课堂中的教师希望将学习与生活中的真实场景相结合，提升学习者在真实场景中使用多元符号的正确率，同时更具生活化的语言知识可以吸引学习者注意力，强化线上课堂的互动率。超语研究框架下语言系统是多语、多符号、多感官、多模态的感觉和意义制造资源，且语言符号是更大范围内多模态资源库的组成部分，从而进一步弱化了多模态资源间的原有界限，强调语言使用者自身创造性和批判性的极致发挥 (Li, 2018；郑咏滢、安宁，2022)。二语课堂的教师和学习者可利用多元符号资源建立对话以及推进对话顺利进行。

### 3. 情感支撑策略

情感支撑策略是由教师主导的教学超语，教师情感支撑包括教师对学生的真正关心与尊重，理解学生感受和观点，以及对学生的信任。教师的情感支撑对于高质量的教学至关重要 (Pianta C & Hamre K, 2009)。案例四是在线上 CSL 课堂正式教学开始之前，教师与学习者的寒暄。

#### 案例四

教师：你什么时候回（中国）来？

学生 4：哈哈，would you like to buy me a cup of coffee if I go back?

教师：Of course, 我欢迎大家回来。

师生互动中的情感支撑可从三个维度加以建构，即积极的课堂氛围、教师的敏感性和对学生观点的重视 (Ruzek et al., 2016)。案例四中教师与学生使用中英双语展开了嬉戏谈话 (Vally, 2017)。教师在正式教学开始之前，为营造轻松的课堂氛围，进而与学生就“什么时候能回到中国”的话题开启聊天，学生 4 想以幽默诙谐的方式回答教师的问题，但碍于中文水平的限制，只好利用英语反问“如果我回去你可以请我喝咖啡吗？”从而使对话顺利进行。因此教师也用英语做了简短的回应“当然”，随后继续用中文表示“欢迎大家回来”。情感支撑策

略的使用可以拉近师生之间的情感联系。

#### 案例五

教师：……纯洁的小孩，就是没有什么坏想法，很单纯。

学生5：那我问一下，小孩子平常都比较纯洁嘛，对吧。但是他们有时候也非常的…cruel，cruel中文怎么说？  
c-r-u-e-l。

教师：cruel?“残忍”是吧？

学生5：对，小孩子有时候也挺残忍的，你不觉得吗？

教师：也有吧。

学生5：是因为他太过纯洁，所以会产生这种行为，主要是他们也不知道（自己）有多残忍，可能。

教师：对，你说的这个也有可能（存在）。

案例五中教师和学生就“纯洁”一词的含义及其在现实语境中的应用进行了讨论。以上的对话中教师分别从教师的敏感性和对学生观点的重视两个维度建构课堂中的情感支撑。教师的敏感性体现在当学生不知如何用中文表达“cruel”一词时，教师及时给予了中文释义，从而使学生的表述可以顺利进行。案例中教师两次对学生阐述的观点给予了积极的回应，以此鼓励学生表达其想法和意见。情感支撑策略可使教师与学生过往的经验建立联系，同时也是学习者能够表达自己和构建知识，从而激活学生的课堂参与感的行之有效的方法 (Branden, 2001; Nie et al., 2020)。

#### 4. 课堂管理策略

#### 案例六

（学生刚进入线上会议，为保证课堂质量，教师提醒学生关闭麦克风）

教师：刚进来的同学，关一下麦克风，麦克风，please mute your microphone.

(学生关闭麦克风)

案例七(教师正在告知学生参加线上考试时需要做的准备工作)

教师：大家需要准备2台设备，对，two devices……在纸上一定要写清楚自己的名字，还有学号，你的 student number。

课堂管理策略是教师对课堂活动进行指示、反馈，布置计划任务或指导学生准备考试等方面的超语实践(董洁等，2023)。案例六的课堂中，教师在用中文提醒学生关闭麦克风后，考虑到学生的中文水平有限，于是再次使用英语进行了提醒。案例七中教师正在告知学生参加线上考试时需要做的准备工作，为保证信息的准确传达，教师使用英语对超出学生水平的中文词汇进行了翻译。以上案例中教师利用超语提升沟通效率，确保学生不会因为错失重要信息而产生焦虑。

## 五、启示

超语理论自20世纪在威尔士语教育界盛行之初，就是非常具有价值的双语理论。超语理论的应用也为国际中文教育带来了启示。首先，《国际中文教育中文水平等级标准》(GF0025-2021)中对高水平汉语学习者的翻译能力提出了更为具体的要求。超语理论鼓励二语学习者利用自身语库进行跨文化交际，掌握准确表达知识和传递信息、协调复杂的社会关系以及构建多重身份及正确的价值观的能力，此种能力正是新时代所需参与国际翻译事务、传播中国声音的国际化翻译人才所应具备的能力(单菲菲、赵常友，2022)。其次，超语理论在CSL课堂指导教学有助于减轻二语学习者尤其是初学者的认知负荷。二语学习者表达过程中需要为所听文本建立大脑表征，通过功能编码、位置编码到最终语言生成。而学习者需要明确所表达的语言中诸如时

间、地点、人物、因果和交际意图等概念，构思结构框架以表达内容，如强行要求学习者用掌握程度不高的目的语进行表达时，认知负荷较大，往往增加学习者的外语表达难度(王启、缪海燕，2023)。最后，教育数智化需要超语作为理论支撑和实施手段。以数智化转型推动高等教育的高质量发展是新时代赋予大学的历史机遇，也是大学贯彻国家战略的应有之义<sup>2</sup>。超语理论充分调动学习者的多种感官模态来获取接受知识，此种多模态教学符合新时代 CSL 课堂教学的发展要求，丰富了 CSL 课堂教学形式，同时可以激发教师教学潜能，营造良好学习氛围(孙晓硕，2019)。未来探索如何发展更加适合 CSL 课堂情境的超语实践范式是我们研究的方向。

---

2 中华人民共和国教育部(2023):《以数字化转型赋能高等教育内涵式发展》，检自以数字化转型赋能高等教育内涵式发展 - 中华人民共和国教育部政府门户网站(moe.gov.cn)，检索日期:2024.1.11.

## 参考文献

- 董洁、王硕、小幡佳菜绘等 (2023): 语言与新媒体研究的视角、方法和趋势,《语言战略研究》, 1, 39-49。
- 高皇伟、吴坚 (2022): 国际中文教育要坚守人文交流初心, 中国教育报, 09-15(6)。
- 韩艳梅 (2020): 跨语言研究的理论、实践与启示, 西安外国语大学学报, 2, 26-32。
- 李宇明, 刘鹏飞等 (2023): “语言与新媒体” 多人谈, 语言战略研究, 1, 50-54。
- 孙晓硕 (2019): 多模态理论视角下的对外汉语教学, 高教研究, 8, 1130-1131。
- 宋喆, Lin M. Y. A (2021): 来华留学生教学语言的超语实践研究, 语言战略研究, 2, 56-66。
- 单菲菲、赵常友 (2022): 新时代以超语能力为中心的翻译专业知识体系构建, 曲靖师范学院学报, 1, 112-117。
- 王启、缪海燕 (2023): 情景导向对二语读后续写交际意愿和协同效应的影响, 现代外语, 1, 29-41。
- 张德禄、丁肇芬 (2013): 外语教学多模态选择框架探索, 外语界, 3, 39-46。
- 张德禄、李玉香 (2012): 多模态课堂话语的模态配合研究 [J]. 外语与外语教学, 1, 39-43。
- 郑咏滢、安宁 (2022): 超语研究十年回顾: 理论、实践与展望, 外语教学, 5, 1-7。
- 赵炎、张旗伟、徐蕊等 (2021): 超语及认同建构作为双语者的学习手段, 现代外语, 2, 258-270。
- Baker C. (2001). *Foundation of bilingual education and bilingualism* (5<sup>th</sup> ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Becker L. (1991). Language and Language. *Language and Communication*, 11(1-2), 33-35.
- Branden K. (2001). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 426-443.
- Butzkamm W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classroom: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 30(2), 216-235.
- Cenoz J., & Gorter D. (2020). Teaching English through Pedagogical Translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311.
- Cortazar M., & Jin L. (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China. In: H. Coleman (Ed.). *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206), Cambridge University Press.
- Chen X., Li J., & Zhu S. (2021). Translanguaging multimodal pedagogy in French pronunciation instruction: Vis-à-vis students' spontaneous translanguaging. *System*, <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102603>.
- Cook J. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Creese A., & Blackledge A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Etxarri A., & Arbelaz A. (2022). Didáctica de la lengua multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje, *Análisis y Estudios* 47, 147-172.
- Feng T., & Fan F. (2022). Translanguaging pedagogies in developing morphological awareness: The case of Japanese students learning Chinese in China. *Applied Linguistic Review*, <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0138>
- García O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- García O., & Li W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot London.
- García O., Johnson S., & Seltzer K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learnin*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García O, Kleifgen J. (2018). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs, and practices for English Learners*. (2<sup>nd</sup> ed.). NY: Teachers College Press.
- Gay G. (2010). *Culturally Responsive Teaching*[M]. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Gunn A., Bennett V., Alley M., Barrera S., IV, Cantrell C., Moore L., & Welsh L. (2021). Revisiting culturally responsive teaching practices for early childhood preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 265-280.
- Hornberger H. (2003). *Continua of biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kyeyune R. (2003). Challenges of Using English as a Media of Instruction in Multi-lingual Context: A View from Ugandan Classrooms. *Language, Culture and Education*, 16(2), 173-184.
- Larsen-Freeman D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory Perspective. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 61-79.

- Lewis G., Jones B., & Baker C. (2012). Translanguaging: Developing its Conceptualization and Contextualization. *Educational Research and Evaluation, 18*(7), 1-16.
- Lewis G., Jones B., & Baker C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An international Journal on Theory and Practice*. Routledge.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics, 1*, 9-30.
- Littlewood W., & Yu B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language teaching, 44*(1), 64-77.
- Liu D., Ahn G.-S., Baek K.-S., Han N.-O. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly, 38*(4), 605-638.
- Liu F., Littlewood T. (1996). *Hong Kong Students and Their English*. Hong Kong: MacMillan.
- Kim, S.-H., Elder C. (2005). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: A cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research, 9*(4), 355-380.
- Nie M., Lu J., Zheng Y., Shen Q. (2020). Facilitating learners' participation through classroom translanguaging: comparing a translanguaging classroom and a monolingual classroom in Chinese language teaching. *Applied Linguistics R-eview*, <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0136>.
- Pianta C., & Hamre K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38*(2), 109-119.
- Ruzek A., Hafen A., Allen P., Gregory A., Mikami Y., & Pianta C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction, 42*, 95-103.
- Tam F. (2001). Does the Switch of medium of instruction facilitate the language learning of students? A case study of Hong Kong from teachers' perspective[J]. *Language and Education, 25*(5), 399-417.
- Turnbull M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... *Canadian Modern Language Review, 57*(4), 531-540.
- Vavrus M. (2002). *Transforming the Multicultural Education of Teachers: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Viglicco G., Perniss P., & Vinson D. (2014). Language as a multimodal phenomenon: Implications for language learning. *processing and evolution, Philosophical Transaction of the Royal Society*. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0292>.
- Wang D. (2022). Translanguaging as a social justice strategy: the case of teaching Chinese to ethnic minority students in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review, 24*, 473-486.
- Wang D. (2014). *English in the Chinese Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wang D. (2019). *Multilingualism and Translanguaging in Chinese Language Classroom*. Palgrave macmillan.
- Wang D., & East M. (2020). Constructing an emergency Chinese curriculum during the pandemic: A New Zealand experience. *International Journal of Chinese Language Teaching, 1*(1), 1-19.
- Williams C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished doctoral dissertation). University of Wales, Bangor, UL.
- Zhang Q., Lin X., & Osborne C. (2022). A think-aloud method of investigating translanguaging strategies in learning Chinese characters. *Applied Linguistic Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0135>.
- Zhu J., & Gu Y. (2022). The Effects of Multimodal Communication Classroom on the Learning Performance of EFL Learners from the Perspective of Translanguaging. *International Journal of Education and Humanities, 4*(3), 223-230.



# Multimodal Functions of Translanguaging in CSL Classroom: Application and Implication

WU, Jian ZHAO, Jingying

## Abstract

This paper attempts to clarify that the traditional second Language teaching method is no longer suitable for the classroom of Chinese as a second Language (CSL) from the perspective of translanguaging theory, and challenges the long-held view of Chinese as a medium in CSL classroom. We should not regard the language repertoire owned by bilingual/multilingual speakers as a hindrance to learning Chinese, instead, we should make full use of multi-sensory, multimodality, multisemiotic and multilingual for meaning construction. It transcends disciplinary boundaries such as linguistics, psychology and education to create an interdisciplinary path for language learning, thereby facilitating learners' Chinese learning process. Based on the analysis of corpus in CSL classroom, this study summarizes four functions of translanguaging in CSL classroom: interpretive strategy, interactive strategy, emotional support strategy and classroom management strategy. It has been preliminarily confirmed that CSL classroom has confirmed the active application of the translanguaging teaching method in CSL classroom, and therefore bring some enlightenment to International Chinese Language Education.

*Keywords:* Translanguaging CSL Classroom MoI Multimodal

---

\* WU, Jian, School of International Culture, South China Normal University, China. Center for Southeast Asian Studies, South China Normal University, China.  
ZHAO, Jingying, School of International Culture, South China Normal University, China; Institute for International Education, Guangdong University of Foreign Studies, China.