



ปริทัศน์งานวิจัย การศึกษาสำนวนเชิงอรรถในแบบเรียนภาษาจีนสำหรับชาวต่างชาติ :
พัฒนาการ ข้อจำกัด และแนวทางการศึกษาในอนาคต

หลี่วี่เจ้อเก็น*

หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาภาษาจีน บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย
อีเมล : 2410453300002@live4.utcc.ac.th

บุรินทร์ ศรีสมถวิล, สุพัตรา ห.เพียรเจริญ**

สาขาวิชาภาษาจีน คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย
อีเมล : burin_sri@utcc.ac.th, supatra_hor@utcc.ac.th

รับบทความ: 5 มีนาคม 2569

แก้ไขบทความ: 29 เมษายน 2569

ตอบรับบทความ: 29 เมษายน 2569

บทคัดย่อ : บทความนี้มุ่งทบทวนและประเมินองค์ความรู้เกี่ยวกับการศึกษาสำนวนในแบบเรียนการสอนภาษาจีนสำหรับชาวต่างชาติ โดยใช้ระเบียบวิธีการทบทวนวรรณกรรมเชิงพรรณนา และกำหนดขอบเขตเอกสารจากฐานข้อมูล China National Knowledge Infrastructure (CNKI) ระหว่างปี ค.ศ. 1955-2025 การศึกษาครอบคลุมประเด็นสำคัญ ได้แก่ การคัดเลือกและการจัดระดับสำนวนในแบบเรียน การนำเสนอสำนวนในกระบวนการเรียนการสอน การวิจัยด้านการสร้างแบบเรียน ตลอดจนการประเมินและการทดสอบเกี่ยวกับสำนวน จากการประมวลผล พบว่า งานวิจัยที่มีอยู่ส่วนใหญ่มุ่งอภิปรายปัญหาสำนวนที่เกินระดับมาตรฐาน การกระจายตัวของสำนวนที่มีความถี่สูงไม่สมดุล การปรากฏซ้ำของสำนวนในแบบเรียนในบทเรียนหลัง ๆ ยังไม่เพียงพอ และแบบเรียนไม่สอดคล้องกับเกณฑ์การจัดระดับมากนัก ในด้านการสอน พบว่าแนวทางการสอนที่ยึดตัวอักษรจีนเป็นศูนย์กลาง การสอนแบบเปรียบเทียบหลายภาษา และการอธิบายมิติทางวัฒนธรรมมีส่วนช่วยขยายแนวทางการจัดการเรียนการสอนสำนวนได้ในระดับหนึ่ง อย่างไรก็ตาม งานวิจัยในปัจจุบันยังคงเผชิญข้อจำกัดสำคัญ 3 ประการ กล่าวคือ ยังขาดงานศึกษาที่บูรณาการการวิเคราะห์ด้านแบบเรียน การรับรู้ภาษา และการจัดการเรียนการสอนจริงเข้าด้วยกันอย่างเป็นองค์รวม การพิจารณาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้สำนวนยังไม่ครบถ้วนรอบด้าน โดยเฉพาะในประเด็นความโปร่งใสทางความหมาย ภาระการฝึกฝนทางวัฒนธรรม และศักยภาพในการสร้างคำของสำนวน ตลอดจนยังไม่มีกลไกป้อนกลับที่เป็นระบบและมีเสถียรภาพเพียงพอในการเชื่อมผลการประเมินการสอนสำนวนเข้ากับการพัฒนาแบบเรียน ดังนั้น งานวิจัยในอนาคตควรมุ่งส่งเสริมการพัฒนาค้นคว้าจากหลายแหล่ง การปรับปรุงเกณฑ์การจัดระดับสำนวนให้ละเอียดชัดเจนยิ่งขึ้น การออกแบบกลไกการปรากฏซ้ำของสำนวนในแบบเรียน การพัฒนาแบบเรียนที่ตอบสนองความแตกต่างเชิงประเทศและวัตถุประสงค์เฉพาะ ตลอดจนการสร้างทรัพยากรการเรียนรู้ดิจิทัล เพื่อยกระดับคุณภาพการจัดทำแบบเรียนสำนวนให้มีความเป็นวิชาการและสอดคล้องกับบริบทการเรียนการสอนมากยิ่งขึ้น

คำสำคัญ : แบบเรียนภาษาจีนสำหรับผู้เรียนต่างชาติ, การสอนสำนวนเชิงอรรถ, การคัดเลือกเนื้อหาในแบบเรียน, กลยุทธ์การสอน, ระบบการประเมินผล

* First Author

E-mail address: 2410453300002@live4.utcc.ac.th

** Corresponding Author

E-mail address: burin_sri@utcc.ac.th

Chinese Idioms in Chinese as a Foreign Language Textbooks : A Review of Development, Issues, and Future Directions

Lyu Zegen

Ph.D. Student, Chinese Language Major, Graduate School, University of the Thai Chamber of Commerce

E-mail: 2410453300002@live4.utcc.ac.th

Burin Srisomthawin, Supatra Horpianjaroen

Department of Chinese, School of Humanities, University of the Thai Chamber of Commerce

E-Mail: burin_sri@utcc.ac.th, supatra_hor@utcc.ac.th

Received: 5th March 2026

Revised: 29th April 2026

Accepted: 29th April 2026

Abstract: This paper adopts a narrative review approach and examines studies on Chinese idioms in Chinese as a Foreign Language textbooks indexed in CNKI from 1955 to 2025. It reviews existing research from four aspects: idiom selection and grading in textbooks, the pedagogical treatment of idioms in textbooks, textbook compilation research, and idiom assessment and testing systems. The review shows that existing studies have mainly focused on such issues as the inclusion of idioms beyond learners' proficiency levels, uneven distribution of high-frequency idioms, insufficient recycling of idioms, and weak alignment between textbooks and proficiency standards. In terms of pedagogical research, character-based instruction, cross-linguistic comparison, and cultural explanation have provided useful references for idiom teaching. However, current research still has three major limitations: first, the connection among textbook research, acquisition research, and classroom practice remains insufficient; second, there is a lack of integrated analysis of factors such as semantic transparency, cultural load, and morphemic productivity; third, a stable feedback mechanism between idiom assessment and textbook compilation has not yet been established. Future research may further develop multi-source corpora, refine idiom grading criteria, optimize idiom recycling mechanisms in textbooks, and promote the development of country-specific, subject-specific, and digital teaching resources, so as to improve the scientific basis and pedagogical adaptability of idiom textbook compilation.

Keywords: TCFL textbooks; idiom instruction; textbook compilation; instructional strategies; assessment system

对外汉语教材成语研究：脉络、问题与发展路径

吕泽根

泰国商会大学研究生院汉语语言学博士研究生

电子邮箱：2410453300002@live4.utcc.ac.th

徐武林, 黄盈秀

泰国商会大学人文学院中文系

电子邮箱：burin_sri@utcc.ac.th, supatra_hor@utcc.ac.th

收稿日期：2026 年 03 月 05 日 修回日期：2026 年 04 月 29 日 接受日期：2026 年 04 月 29 日

摘要：本文采用叙述性综述方法，以 1955-2025 年中国知网收录的对外汉语教材成语研究文献为主要对象，围绕教材成语的选编与等级划分、教材中的成语教学处理研究、教材编写研究、成语评估与测试体系等方面，对既有研究进行梳理与评述。研究发现，相关成果主要集中于教材成语超纲越级、高频成语分布不均、成语复现不足、教材与等级标准衔接不够紧密等问题；在教学研究方面，字本位教学、多语对比教学和文化阐释等路径为成语教学提供了一定参考。然而，现有研究仍存在三方面不足：一是教材研究、习得研究与课堂实践之间的衔接不够充分；二是对成语语义透明度、文化负载度、构词能产性等影响因素的综合考察不足；三是成语教学评价与教材编写之间尚未形成稳定的反馈机制。未来研究可在多源语料库建设、成语分级标准细化、教材复现机制优化、国别化与专项化教材开发以及数字化教学资源建设等方面继续推进，以提高成语教材编写的科学性和教学适配性。

关键词：对外汉语教材；成语教学；教材选编；教学策略；评估体系

引言

自 20 世纪 80 年代以来，受中国对外开放、跨国流动增加及中文学习需求增长等因素影响，国际中文教育逐渐由早期分散的教学实践发展为较为系统的学科与教学领域。国际中文教育作为中外文化交流的重要纽带，正式迈入规模化、体系化的快速发展阶段。尤其是“一带一路”倡议提出并深入推进后，政策沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通、民心相通的合作愿景，让语言互通成为筑牢跨文化合作根基的关键支撑，语言作为文化传播的核心载体，在促进国家间交流互鉴中的价值愈发凸显。据 2024 年世界职业技术教育发展大会发布的权威数据显示（姚振，2024），当前全球国际中文学习者和使用者累计已突破 2 亿人，学习版图覆盖世界 183 个国家和地区，从亚洲到欧洲，从非洲到美洲，汉语正以愈发强劲的生命力成为国际社会沟通交流的重要语言，其国际影响力与文化辐射力持续提升。在成熟的汉语教学体系中，成语作为汉语的语言瑰宝，历经中华数千年历史的沉淀与淬炼，凝练了中华民族的集体智慧、传统哲学思想与核心价值观念，是承载中华文化基因、反映民族精神风貌的“活化石”。从彰显中国“求同存异、和衷共济”外交理念的“和而不同”，到传递中华民族迎难而上、坚韧不拔奋斗精神的“愚公移山”；从承载历史人物背水一战、义无反顾决绝气魄的“破釜沉舟”，到暗含对自欺欺人、掩耳盗铃式错误行为深刻讽刺与警醒的“掩耳盗铃”，这些意蕴丰富的成语，不仅以简洁凝练的语言形式成为汉语表达的精练典范，让语言表达更具张力与内涵，更成为中华文化遗产与国际传播的核心载体，正因如此，在国际中文教育中，成语不仅是词汇教学的重要内容，也是学习者理解汉语表达习惯和文化内涵的重要切入点。

然而，在国际中文教育的实践进程中，成语教学却在对外汉语领域长期面临诸多深层次、复合性的挑战，这些问题不仅成为制约海外学习者汉语词汇积累、语言表达能力与综合应用能力提升的重要因素，也在一定程度上制约其对汉语文化内涵的理解。成语本身兼具形、音、义的复杂性与文化内涵的独特性，其形成与特定的历史背景、民俗风情、哲学思想深度绑定，而海外学习者往往缺乏相应的中华文化背景知识，难以准确把握成语的深层意蕴；同时，部分成语存在古今语义演变、使用语境严苛、搭配形式固定等特点，增加了学习者的理解与运用难度，加之当前部分对外汉语教学中存在成语教学方法单一、教学内容与学习者实际需求脱节、文化阐释浅尝辄止等问题，进一步加剧了成语教学的困境，使得成语这一中华文化瑰宝难以在国际中文教育中充分发挥其应有的教学与传播价值。

一方面，成语本身的文化背景和意义转化，确实会增加非母语学习者的理解难度。许多成语来自历史典故、神话传说、经典文献或寓言故事，其含义往往不能仅从字面推断，而要放回具体的文化语境中理解。例如，“卧薪尝胆”与吴越争霸的历史背景有关，“愚公移山”并不只是字面上的“移山”，还包含坚持不懈、迎难而上的意味；“天人合一”则涉及中国传统哲学中对人与自然关系的理解。若缺少这些背景知识，学习者很容易出现“望文生义”的情况，如把“画蛇添足”理解为“加以装饰”，而没有理解其“多此一举、反而坏事”的贬义；把“胸有成竹”理解成“心里有竹子”，而没有把握其“事前已有计划”的引申义。不同文化中的意象差异也会影响成语理解。比如，汉语中的“龙”多与尊贵、吉祥和奋进精神相关，而在部分西方文化中，“龙”常与凶猛、邪恶等形象联系在一起，这就可能影响学习者对“望子成龙”“龙马精神”等成语情感色彩和文化寓意的把握。张永芳（1999：26）关于留学生成语使用偏误的研究也发现，对成语语义完全不理解、理解偏差和理解不准确，是留学生使用成语时较为常见的偏误类型。由此可见，成语的文化背景、隐喻意义和跨文化意象差异，是学习者理解成语时不可回避的难点。

另一方面，传统成语教学方式也影响了学习者对成语的实际运用。以往对外汉语成语教学较多采用“释义—例句—背诵”的方式，教师通常先解释意思，再给出一两个例句，最后要求学生记忆。这种方式有助于学习者在短时间内了解成语的基本含义，但如果长期停留在这一层面，学生往往只会“知道意思”，却不会在真实语境中使用。例如，学习者可能知道“雪中送炭”表示在别人困难时给予帮助，却未必能在合适的交际场景中自然使用；能够记住“锦上添花”的意思，却不容易区分它与“画龙点睛”在语义重点和使用场合上的不同；也可能知道“三思而后行”表示做事前要慎重考虑，但在实际交流中不一定能把握它的语气和分寸。与此同时，成语文化讲解还容易走向两个极端：有的教学为了节省时间，只讲词义和搭配，把成语当作普通词语处理，学生难以理解其背后的文化来源；有的教学又讲得过多，把大量典故、历史背景和哲学知识一次性放进课堂，反而超出了学习者的接受能力。尤其是初中级学习者，过重的文化信息可能增加理解负担，削弱其学习兴趣。因此，成语教学不能只停留在解释词义和记忆例句上，也不能把文化讲解无限扩大，而应结合学习者水平，在意义理解、文化说明和语境运用之间作出适当安排。

不仅如此，教材中成语编排的系统性不足，进一步制约了教学效果的提升。部分教材存在明显的超纲越级现象，周小兵、程燕（2013：98-99）对 31 册综合教材的分析显示，成语超纲率普遍偏高，初级、中级、高级教材的平均超纲率分别高达 85%、74%和 91%。初级教材中出现“兴高采烈”、“不知不觉”等本属中高级阶段的高文化负载成语，远超初级学习者的接受能力。此外，教材成语的难度梯度设置不合理，缺乏清晰的层级划分，中高级教材中常重复初级阶段的简单成语，而真正需要掌握的中高级成语则缺乏足够的练习支撑。专项教材的问题更为突出，商务汉语、旅游汉语等领域的教材未能针对性收录职场谈判、景点讲解等场景的成语，导致教材内容与实际交际需求脱节。

此外，从学习者的实际使用情况看，成语偏误类型较为多样，也反映出成语教学中的现实难点。留学生在使用成语时常见的偏误主要包括语义偏误、语法偏误、语用偏误和形式偏误。语义偏误主要表现为对成语意义边界和感情色彩把握不准，例如混淆“锦上添花”与“画龙点睛”的使用场景，或将表示事后及时补救仍有意义的“亡羊补牢”误作贬义。语法偏误则多与成语词类属性和搭配规则有关，如将体词性成语“南征北战”误作及物动词，造出“他南征北战了祖国各地”这类不合语法的句子。语用偏误主要体现为语体和场景不匹配，如在正式商务洽谈中使用“乱七八糟”这类口语化且带贬义的表达，或在日常寒暄中使用“高瞻远瞩”这类偏正式的评价性成语，使表达显得不自然。形式偏误则表现为随意改动成语的固定结构，如将“画蛇添足”改为“画蛇之后添足”，破坏了成语作为固定表达的形式稳定性。由此可见，成语学习难点并不只在于记忆词义，还涉及语义辨析、语法搭配、语体选择和固定格式等多个方面。

值得注意的是，留学生的成语使用偏误并非完全一致，而是会受到母语背景、文化认知和既有语言经验的影响，并呈现出一定的国别差异。例如，韩国学习者因母语中存在大量汉字词，容易借助字形相似性推测汉语成语意义，但中韩同形或近形表达并不总是意义相同。以“亡羊补牢”为例，该成语在汉语中常用于“亡羊补牢，犹未为晚”，强调事后补救仍有意义；而韩语中的“亡羊补牢（망양보료）”则可表示“为时已晚”的含义（施佳，2024：2）。这种语义倾向和评价色彩上的差异，容易使韩国学习者在理解和使用该成语时产生迁移偏误。与韩国、日本等具有汉字文化背景的学习者不同，部分亚洲学习者在母语中缺少与汉语成语相近的文字基础和固定表达经验。因此，其成语学习难点可能更多集中在形式识别、整体意义理解、搭配限制和语境适配等方面。目前关于亚洲学习者成语偏误的专门研究仍相对有限，相关判断仍需更多实证

材料支撑。基于此，成语教学在面向不同区域学习者时，应注意区分汉字文化圈学习者与非汉字文化圈学习者的学习基础差异，避免采用完全相同的教学路径。

这些多类型、有规律的成语使用偏误，其根源并非单纯的学习者个体学习疏漏或记忆偏差，更是从实践维度深刻折射出当前对外汉语成语教学存在显著的系统性缺失：在语义教学中，未能清晰界定相近成语的语义边界、明确成语的感情色彩与语义演变轨迹；在语法教学中，忽视了成语的词类属性、语法功能与具体使用规则；在语用教学中，缺乏对成语语体色彩、使用场景与交流语境的针对性讲解与实操训练；同时，教学中也未能充分结合不同国别学习者的母语特点、文化背景与习得难点，开展本土化、个性化的教学指导与偏误矫正。这种系统性的教学短板，最终导致学习者难以形成对成语的全面、准确、立体的认知，无法打通“记忆”与“运用”的壁垒，既难以实现成语的规范使用，也无法真正理解成语背后的文化内涵。

基于此，对外汉语教材中成语的相关研究逐渐成为学界关注热点。截至 2025 年 12 月，在中国知网以“成语”为主题检索可得相关文献 25099 篇，研究内容涵盖成语本体研究、习得研究、教学研究等多个维度，可见学界对成语的讨论和研究长期且热烈。然而，聚焦“教材成语”及相关议题的研究仅有 233 篇，相较于成语本体研究，对外汉语教材成语研究仍属薄弱领域。从研究脉络来看，20 世纪的对外汉语教材成语研究较为零散，多是依附于教材编写的附带性探讨，尚未形成系统性的研究框架；进入新世纪后，随着国际中文教育的蓬勃发展，教材成语研究逐渐走向系统化，研究议题涉及教材成语选编与等级分布、释义体例、教学策略、评估测试等多个方面，部分学者还针对具体教材展开个案研究，为教材编写与教学实践提供了参考。本文通过系统梳理现有研究成果，总结对外汉语教材成语研究的发展脉络与核心议题，深入剖析当前研究存在的不足，展望未来研究方向，为对外汉语教材成语教学与研究提供理论参考与实践借鉴，推动国际中文教育中成语教学质量的提升。

需要指出的是，本文所讨论的“对外汉语教材”主要指面向成年二语学习者的通用及专项汉语教材，不涉及母语者语文教材、中小学语文教育体系及成语本体词典学研究。相关讨论亦主要围绕国际中文教育语境展开。本研究定位为叙述性综述，旨在系统梳理对外汉语教材中成语研究的发展脉络与主要议题，通过综合既有成果揭示共性问题与演进趋势，而非开展新的教学实验或实证干预。

研究方法

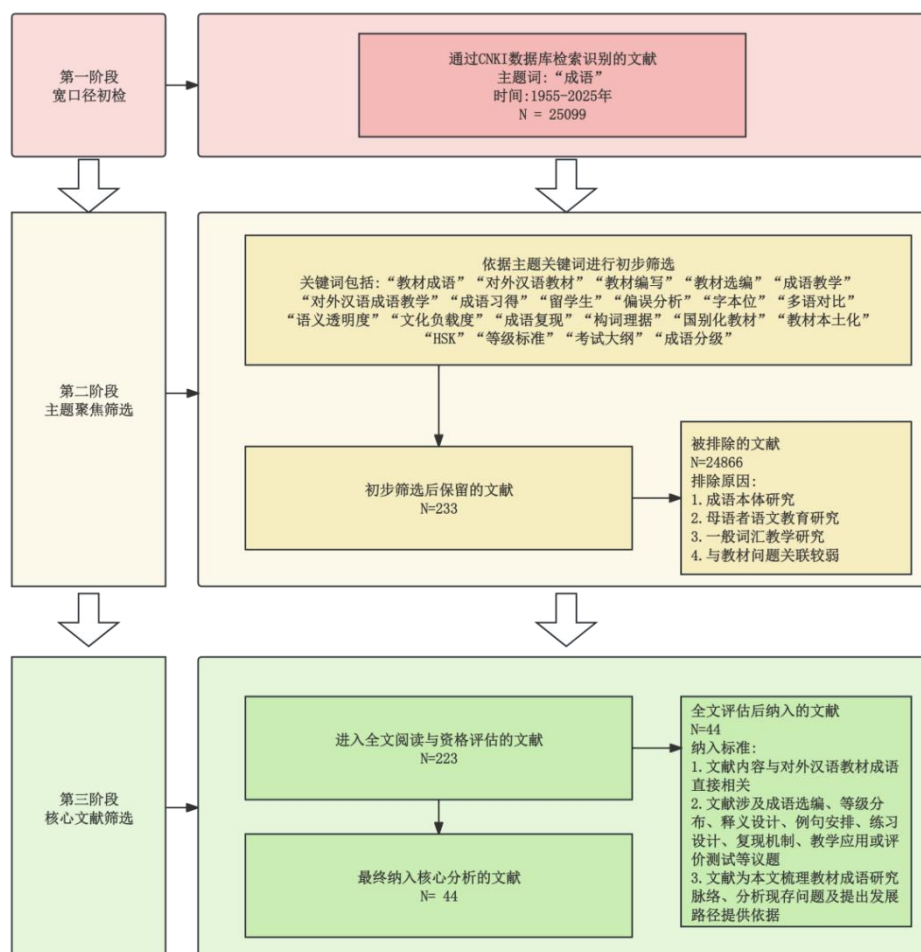
本文采用文献研究法为核心研究手段，结合归纳法、对比分析法与内容分析法，全面、系统地梳理对外汉语教材成语研究的相关成果，旨在构建清晰的研究脉络，精准剖析现存问题，科学展望未来方向。

文献来源以中国知网（CNKI）收录的学术文献为主体，涵盖期刊论文、硕士学位论文、博士学位论文及学术会议论文集四大类，时间跨度设定为 1955 年至 2025 年。该时间节点的选取具有明确的学术依据：1955 年周祖谟发表的《谈“成语”》是中国知网（CNKI）收录的最早关于成语研究的学术文献，标志着现代汉语成语本体研究的开端；2025 年为本研究文献检索的截止年份，确保研究覆盖最新学术动态。

在文献筛选流程上，本研究遵循“三级递进式”筛选标准，确保文献的相关性与权威性。第一阶段为宽口径初检。以“成语”为主题词进行检索，共获得相关文献 25099 篇。该阶段的目的在于整体把握成语研究的文献规模和研究基础，但其中大量文献属于成语本体研究、现代汉语词汇

研究、汉语史研究、语文教育研究或词典学研究，并不直接涉及对外汉语教材问题，因此不能全部纳入本文分析范围。第二阶段为主题聚焦筛选。在初检结果的基础上，进一步结合“教材成语”“对外汉语教材”“教材编写”“教材选编”“成语教学”“对外汉语成语教学”“成语习得”“留学生”“偏误分析”“字本位”“多语对比”“语义透明度”“文化负载度”“成语复现”“构词理据”“国别化教材”“教材本土化”“HSK”“等级标准”“考试大纲”“成语分级”等关键词进行组合检索与交叉筛选，重点保留与教材编写、学习者习得及评价标准相关的文献。经此阶段筛选后，获得“教材成语”及相关议题的文献 233 篇。第三阶段为核心文献筛选。研究者进一步阅读文献题名、摘要、关键词及部分全文，按照纳入与排除标准进行人工判断。纳入标准包括：第一，研究对象与对外汉语教材或相关教材资源中的成语内容直接相关；第二，文献涉及成语选编、等级分布、释义设计、例句安排、练习设计、复现机制、教学应用或评价测试等议题；第三，研究结论能够为本文关于教材成语研究脉络、问题与发展路径的分析提供直接依据。排除标准包括：第一，仅讨论成语本体意义、来源、结构或修辞功能，而未涉及对外汉语教学或教材问题的文献；第二，仅面向母语者语文教育或中小学语文教材的文献；第三，仅涉及一般词汇教学的文献；第四，重复发表、信息不完整或与本文主题相关性较弱的文献。经过全文精读和主题归类后，最终确定 44 篇文献作为本文的核心分析文献。少量用于背景说明、理论支撑或概念界定的文献虽在正文中有所引用，但未计入核心分析文献数量。如下图所示：

图 1 对外汉语教材成语研究文献筛选流程图



在具体研究方法的应用层面，本研究综合运用多种分析手段，实现对文献的深度挖掘：

归纳法：对数据库中的文献进行主题聚类，从文献中归纳出对外汉语教材成语研究的四大核心议题——教材成语选编与等级分布、教材中的成语教学处理、教材编写发展趋势、成语评估与测试体系。同时，对每个议题下的研究观点、结论进行分类归纳，总结不同时期的研究热点与共识性成果，例如在教材选编议题中，归纳出学界关于“超纲越级”“成语分布失衡”“大纲指导性不足”等问题的普遍认识。

对比分析法：从时间维度与空间维度展开双重对比。时间维度上，对比 20 世纪零散化研究与新世纪系统化研究的差异，梳理研究范式从“经验总结”向“实证分析”的转变轨迹；在空间维度上，本文主要比较通用型教材与国别化教材在成语处理方式上的差异。通用型教材主要包括《汉语教程》《发展汉语》《新实用汉语课本》《博雅汉语》等在对外汉语教学中使用较广的综合教材；国别化教材主要包括《泰国人学汉语》、泰国版《体验汉语》、法国教材《启蒙》《Méthode de chinois 2》等既有研究中涉及较多的教材。比较框架包括七个方面：一是成语选编是否依据等级标准或高频词表；二是成语分布是否符合学习阶段递进规律；三是释义方式是否兼顾字面义、整体义和语用义；四是文化说明是否与学习者认知水平相适应；五是成语复现和练习设计是否充分；六是是否体现学习者母语和文化背景的适配；七是教材内容是否与考试评价或实际交际需求形成衔接。通过上述框架，本文分析不同教材类型在成语处理中的优势与不足。

内容分析法：对核心文献中的关键数据、研究方法、结论建议进行量化与质性结合的分析。量化层面，统计不同研究主题的文献占比、高频被引文献的核心观点，明确研究薄弱环节；质性层面，剖析文献中提及的教学案例、教材样本，如《博雅汉语》《体验汉语写作教程》等教材的成语编排特点，提炼可借鉴的实践经验。

为保障研究的科学性与可靠性，本研究还注重信效度控制。在信度方面，采用双人编码制对核心文献进行独立分析，确保对文献观点的解读一致性；在效度方面，通过“三角验证法”，将期刊论文、硕博论文等学术研究成果，与相关教材文本、词汇大纲和等级标准进行相互参照，避免单一文献来源导致的结论偏差。同时，严格遵循学术规范，对引用文献进行准确标注，确保研究结论的客观性与可追溯性。在具体分析过程中，本文并未预设研究主题框架，而是在多轮文献筛选与反复研读的基础上，依据研究对象、研究问题与研究方法的高度聚合特征，对相关文献进行归类与整合。通过开放式编码与主题聚类相结合的方式，逐步形成“教材成语选编与等级分布”“教材中的成语教学处理”“教材编写发展趋势”“成语评估与测试体系”四个核心研究主题。该分类结果既反映了对外汉语教材成语研究的主要议题结构，也体现了该领域研究从教材输入、教学过程到学习输出的完整链条，为后续分主题综述与综合评述提供了清晰的分析框架。

分主题综述

为整体呈现对外汉语教材成语研究的主要议题结构，本文在系统梳理相关文献的基础上，将既有研究归纳为教材成语选编与等级分布、教材中的成语教学处理、教材编写发展趋势以及成语评估与测试体系四个核心主题，相关研究概况如表 1 所示。

表 1 对外汉语教材成语研究的主要研究主题与代表性成果概览

研究主题	核心研究问题	代表性研究范式
教材成语选编与等级分布	教材成语是否超纲越级； 高频成语覆盖是否充分； 成语分布是否符合学习阶段。	基于教材语料的成语统计分析； 教材成语与《汉语水平词汇与汉字等级大纲》 《国际中文教育中文水平等级标准》等标准 文件的对比分析；教材成语与高频词表、 常用词表的匹配度分析。
教材中的成语教学处理	教材如何呈现成语的字面义、 整体义、语法功能、语用条件与 文化内涵；教材是否能回应不同 母语背景学习者的成语习得难点。	基于学习者偏误的教材解释有效性评估； 字本位、多语对比、文化阐释等 教学理念在教材中的体现方式分析。
教材编写发展趋势	对外汉语教材编写理念如何演变； 通用教材、国别化教材与专项教材 在成语处理上有何差异； 数字化资源如何补充纸质教材。	教材编写分析；通用教材与国别化教材的 比较研究；专项教材中的成语场景适配分析； 多媒体教材、在线平台与数字化资源中的 成语呈现方式研究。
成语评估与测试体系	成语测试内容是否与教材内容衔接； 考试大纲和等级标准能否有效指导 教材编写；测试是否能够考查学习者 的真实成语运用能力。	考试大纲与教材成语覆盖关系分析； 测试题型与成语能力维度对应分析； 教材、教学与测试之间的衔接研究； 基于学习者输出语料的成语运用能力评价研究。

（一）教材成语选编与等级分布研究

教材成语选编与等级分布是对外汉语成语研究的基础议题，核心聚焦于超纲越级现象、成语分布、考试大纲指导作用三个方面，其研究成果关系到教材编写的科学性与教学实施的有效性。

1. 教材成语超纲越级现象较为突出，分级递进原则落实不足

已有研究普遍指出，部分对外汉语教材中存在成语超纲越级现象，尤其是初级教材中出现超出学习者接受能力的成语，容易加重学习负担，也会影响教材难度控制的合理性。周小兵、程燕（2013：102）通过对 31 册综合教材与《汉语水平词汇与汉字等级大纲》的比对发现，教材成语超纲率较高，说明教材编写中对成语等级的控制并不充分。罗娟（2014：14）也指出，《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中有相当一部分成语未能进入所考察教材；同时，在其分析的

30 本教材中，教材成语收录情况与大纲要求之间存在明显差异。前者反映的是“大纲成语进入教材不足”的问题，后者则反映“教材成语与大纲匹配度不高”的问题，二者共同说明教材与等级标准之间仍缺乏稳定衔接。

从学习顺序看，成语具有固定结构、整体意义和文化负载等特点，难度并不完全等同于一般词汇。如果教材在初级阶段过早引入意义不透明、文化背景复杂或语用限制较强的成语，学习者往往只能机械记忆，而难以真正理解和使用。由此可见，教材成语选编不仅要考虑成语本身是否常用，还要考虑其语义透明度、文化负载度、构词难度和语用条件等因素。现有研究对超纲现象的统计较为充分，但对“哪些成语适合进入哪个阶段”仍缺乏更加细化的指标体系。

2. 成语数量不足且分布不够合理，易造成应试能力与交际能力的失衡

成语数量不足，成为制约学习者汉语应用能力提升的重要因素，直接导致“应试能用、交际难用”的能力割裂现象。高光烈（1993：80）早在1993年就提出成语选择的六大标准，其中“日常能够用到的”“生词较少的”原则正指向高频成语的选编，但这一标准长期未被纳入教材编写的规范体系。

周小兵、程燕（2013：100）的量化分析显示，31册教材中出现的《汉语水平词汇与汉字等级大纲》成语与《现代汉语常用词表》（草案）前300位高频成语对比，教材中出现的且在大纲内的成语共选68个，占教材共选成语43%，教材中还有57%的成语，未在前300个之内，教材所选成语，超过半数不是汉语母语者的常用成语，呈现出高频成语数量不足的特征。

罗娟（2014：14）通过对30本不同类型教材的分析发现，教材中收录的成语和高频成语表的前300条成语中共同出现的成语有108条，占教材中成语总数的8.7%。这意味着教材中没有出现在高频成语表中的成语有1133条，占教材中成语总数的91.3%。

刘敏（2015：12）对《博雅汉语》（飞翔篇）的研究也指出，该教材虽成语注释详尽，但仍存在部分高频成语未被包含的问题。

杨丹丹（2024）以《国际中文教育中文水平等级标准》为参照考察《汉语教程》综合系列（共13本）发现教材在成语选取方向上与《等级标准》总体一致、数量随学习阶段递进增加，但在编排机制上存在短板——成语复现不足（缺少高复现、间隔不够合理），从而影响成语巩固与运用。

杨丽婷（2024）指出，高级教材虽然可以较多纳入成语，并在总体上体现“数量递进、练习题型丰富且难度循序渐进”的特点，但如果教材中的成语复现率偏低、复现间隔过长，同时缺少充分的释义说明、语法提示和语用训练，学习者便难以在反复接触中完成从识记到内化的转化，实际运用时仍可能出现字形、结构、句法、语义和语用等多类型偏误。可见，成语复现机制直接关系到习得效果。教材编写不能只关注成语是否被纳入，还应同时考虑高频性、适用性、复现频次、复现间隔以及释义和语用支持等因素。

3. 考试大纲指导性有待提升，与教学实践存在一定脱节

考试大纲对教材成语选编的指导作用有限，其结构与理念滞后，难以支撑科学的成语分级教学。多位学者针对《汉语水平词汇与汉字等级大纲》与教材问题展开研究，一致指出当前存在

收录不足、分级失当、缺乏科学标准的缺陷：洪波（2003：300）与周小兵、程燕（2013：101）均发现汉语水平考试相关词汇大纲成语收录数量严重偏少，且等级划分不合理，成语多集中于高难度等级，呈现“初级空白、中高级扎堆”的结构性缺陷，既难以匹配对外汉语教学的实际需求，也无法为教学与教材编写提供清晰的梯度指引；陈俊男（2009：51）则指出，当前对外汉语教材的成语选词同样缺乏客观合理的分级原则，亟须以权威大纲为基础完善相应的分级标准。

刘艳平（2013：89）提出，《新汉语水平考试大纲》沿袭《汉语水平词汇与汉字等级大纲》框架，1-4级完全排除成语的设计与教学实际严重脱节，削弱了《新汉语水平考试大纲》对基础阶段教材的指导效力。

许晓迪（2021：174-175）通过对比《发展汉语》与《新实用汉语课本》发现对外汉语教材对成语的词性/类别标识与边界划分高度不统一，主张应以《国际中文教育中文水平等级标准》为参照，推进面向留学生的专门成语大纲与更系统的成语编排原则（习得顺序、复现频次、实用性等）。

NATTAKARN MUANGTHAI（2024：31）对《国际中文教育中文水平等级标准》的成语收录问题进行了系统剖析，指出其存在三大缺陷：一是成语收录标准不明；二是成语全部集中在七至九级，呈现“高级陡增”的断层分布；三是四字格成语与非成语的区分缺乏形式标准，分级逻辑模糊。

从研究范式来看，教材成语选编与等级分布研究经历了由规范性判断向语料实证分析转变的过程。早期研究多依赖研究者经验与教学直觉，对教材成语编排提出原则性建议；而近二十年来，随着语料库语言学与量化研究方法的引入，相关研究逐步转向基于教材语料、考试大纲与高频词表的数据比对分析，使成语选编问题的讨论更具客观性与可验证性。这一范式转向为成语分级体系的科学构建奠定了方法论基础。

（二）教材中的成语教学处理研究

与教材成语“选什么”相对应，教材中的成语教学处理主要关注“如何呈现”以及“如何帮助学习者掌握”。现有研究涉及字本位理论、多语对比、文化阐释、语义说明、例句编排和练习设计等方面。虽然相关成果常以“成语教学方法”或“成语习得偏误”为讨论对象，但其对教材研究同样具有启示意义。教材中的释义方式、例句安排、文化说明、复现设计和练习类型，直接影响学习者对成语意义、结构、语用条件和文化内涵的理解。

关于传统教学方式的局限，已有研究进行了较多讨论。刘珣（2000：298-300）关于语言教学中结构、功能与文化关系的论述提示，成语教学不能仅停留在形式解释和机械记忆层面，而应关注学习者对文化图式和交际语境的理解。陈昌来（2005：135-138）有关不同水平学习者语言能力差异的讨论也说明，成语学习不宜采用完全一致的处理方式，而应根据学习者水平、认知基础和学习需求进行分层设计。张德禄（2019）对机械化语言训练局限的分析进一步表明，如果将成语视为孤立的语言模块进行重复操练，而缺少语境、文化和交际任务的支撑，学习者往往难以完成从识记到迁移运用的转化。

从教材研究角度看,上述讨论说明,成语教材编写不能只提供“成语+释义+例句”的简单条目式呈现,还应进一步处理成语的语义边界、搭配对象、语体色彩、使用场景和文化内涵。一些教材虽然收录了成语,但释义较为笼统,例句场景单一,练习形式偏重识记,学习者容易停留在“知道意思”而不能准确使用的层面;另一些教材虽然补充了典故和文化背景,但文化说明与例句、语境和练习之间联系不足,也会影响学习者将文化理解转化为实际表达能力。由此可见,成语教材研究不仅要关注成语是否被纳入教材,还应考察教材如何解释成语、如何设置语境、如何安排复现,以及如何通过练习帮助学习者完成从理解到运用的转化。

基于上述认识,本文将相关研究归纳为三个方面:一是字本位理论对教材释义体例的启示,二是多语对比研究对国别化教材编写的启示,三是文化阐释研究对教材文化说明方式的启示。三者共同指向一个核心问题,即教材如何把成语的字形结构、整体语义、语用规则和文化内涵整合为可理解、可练习、可迁移的学习内容。

1. 字本位理论对教材释义体例的启示

字本位理论在成语教学中的应用,为教材释义体例提供了新的思路。与单纯以“词”为基本单位的处理方式相比,字本位理论强调汉字和语素在意义生成中的作用,有助于学习者从字形、字义和语素组合关系出发,逐步理解成语的整体意义。因此,在成语教材编写中,字本位理论的价值并不只是提供一种教学方法,更在于提示教材应如何处理成语的字面义、整体义和引申义之间的关系。

戴桂芙(1990: 625)在教材编写构想中已体现出类似思路,认为中级学习者可以浅显接触成语故事,并通过汉字字面义的解读形成初步认知,为高级阶段进一步理解成语的文化内涵奠定基础。杨晓黎(1996: 90-92)也提出,成语教学可从字面意义入手,通过分析各语素的意义,引导学习者逐步理解成语的深层含义。王若江(2000)以法国字本位教材《汉语语言文字启蒙》为例指出,对外汉语教材编写不能默认“词”就是唯一基本教学单位,而应根据汉语特点处理“字”与“词”的关系;字本位路径通过控制字数、提高汉字复现率和构词扩展能力,将“因词记字”转化为“因字组词”,有助于降低初级阶段学习者的识字负担并提升词汇扩展效率。王骏(2005: 1-6)进一步指出,字本位教学能够凸显汉语的语义理据,使教师以“字”为枢纽贯通汉字、词汇与句法教学,帮助学习者减少印欧语“词本位”思维带来的负迁移,并通过部件、义符、声符和构词理据降低记忆负担,提升词义推导能力。李雯婧(2017: 18)则以“打”字多义衍生为例,说明学习者可以围绕核心汉字建立语义网络,理解“打成一片”“打退堂鼓”等表达中“打”的不同引申意义,从而形成由单字义到整体表达义的认知联系。

从教材编写角度看,上述研究说明,字本位理论可以为成语释义体例提供“语素提示—整体释义—语境例句—运用练习”的基本路径。对于语义透明度较高的成语,教材可适当提示关键语素意义,帮助学习者推导整体义;对于典故性强、语义不透明或文化负载较高的成语,则不能仅依赖字面拆解,而应配合整体释义、典故说明和具体语境。例如,“叶公好龙”若只从“叶公”“好”“龙”三个部分进行解释,学习者仍难以把握其“表面喜爱、实际畏惧或并不真正理解”的引申意义,因此教材还需补充典故背景和使用场景。又如,“心心相印”虽然可以

从字面上提示“心”与“相印”的关系，但其实际用法还涉及搭配对象、句法功能和语体色彩。若教材缺少句法与语境说明，学习者即使理解其大致意义，也可能出现搭配不当或误用现象。

因此，字本位理论进入教材编写时，不能被简化为机械拆字。较为合理的处理方式，是在教材中根据成语类型进行差异化设计：对语义较透明的成语，可加强语素提示和构词理据说明；对语义不透明的成语，应突出整体释义和语境例句；对文化负载较高的成语，则需结合典故来源和文化说明；对容易误用的成语，还应增加搭配、句法功能和语用场景练习。这样，字本位理论才能真正服务于教材释义体例的优化，避免学习者停留在“会拆字”而不会准确理解和使用成语的层面。

2. 多语对比研究对国别化教材编写的启示

多语对比研究为国别化教材中的成语处理提供了重要参考。由于不同母语背景学习者在汉语成语理解和使用中面临的困难并不完全相同，教材编写若能吸收跨语言对比和偏误分析成果，便可以在成语释义、例句设计、易混提示和练习安排中更有针对性地回应学习者的实际需求。与通用教材相比，国别化教材更需要关注学习者母语与汉语成语之间的对应关系、差异关系和负迁移风险。

已有研究从不同语种学习者的成语习得特点出发，揭示了多语对比对教材编写的启示。李娜（2011）针对乌克兰学习者的认知特点，提出可结合鸟语谚语与汉语成语进行对比，以帮助学习者理解两种语言中固定表达的意义对应与文化差异。杨爱姣（2011）通过分析韩国留学生的成语偏误发现，韩语中汉字词的语义固化容易引发负迁移，因此教材在面向韩国学习者时，不宜只给出简单的双语对译，还应提示汉语成语与韩语相关表达在语义范围、使用场景和感情色彩上的差异。张轶（2024）关于日本汉语学习者成语偏误的研究也指出，学习者较容易出现语法偏误和字形偏误，其次为语义偏误和语用偏误；这些偏误既与学习者汉字读写基础、汉语成语结构和意义复杂性有关，也与国际中文教育大纲、教材说明和词典解释不够完善有关。上述研究说明，国别化教材中的成语处理应充分考虑学习者母语背景和常见偏误类型，而不能简单套用通用教材的释义和练习模式。

从教材编写角度看，多语对比研究至少可以转化为三类教材设计。第一，在释义层面，教材可增加目标语中的相近表达或易混表达，并说明其与汉语成语在意义、语体和使用场景上的差异。第二，在例句层面，教材应避免只提供孤立句，而应通过真实或接近真实的语境展示成语的搭配对象、句法功能和交际条件。第三，在练习层面，教材可设置双语辨析、语境选择、误用改正和跨文化解释等任务，引导学习者从“知道对应表达”进一步过渡到“能够准确使用”。这样，多语对比便不只是课堂讲解策略，而可以成为国别化教材编写中的具体设计原则。

多模态输入研究也为国别化教材的成语呈现方式提供了补充思路。张德禄（2009：18）指出，多模态可以通过听觉、视觉、触觉等多种感官形式提供信息，从而提高教学效率。刘晶莹（2022：19）也建议通过动作、图画、语音视频等多种模态展示汉语成语与目标语谚语之间的语义对应关系。对于教材编写而言，这类研究提示国别化教材可以结合图像、音频、视频和情境任务，帮助学习者理解成语的意义和文化背景，尤其适用于典故性强、文化意象明显或难以通过直译理解

的成语。不过，多模态资源仍应服务于成语的语义理解和语用训练，而不能只停留在趣味化呈现层面。

由此可见，多语对比研究已经为国别化教材编写提供了较有价值的依据，但现有研究仍存在不足。一方面，相关研究较多集中于日语、韩语、英语、俄语等语种，对东南亚语种及其他非通用语种学习者的成语习得研究仍相对不足；另一方面，既有对比研究多关注语义对应关系，对成语的语体色彩、搭配限制、感情色彩和交际场景关注不够。后续研究可进一步结合学习者偏误语料和教材文本分析，考察不同国别教材是否真正回应了学习者的母语迁移特点，并据此优化成语释义、例句、文化说明和练习设计。

3. 文化阐释研究对教材文化说明方式的启示

文化阐释是成语教材处理中的重要环节。成语往往承载历史典故、文化意象和价值观念，若教材仅提供对应译文或简单释义，学习者容易停留在表层理解，难以把握成语的语义来源、情感色彩和使用语境。因此，文化阐释研究对教材编写的启示，不仅在于说明成语具有文化内涵，更在于提示教材应如何安排文化说明的深度、位置和呈现方式。

程裕祯（1999：167）提出，对外汉语教材应主动展露成语的文化内涵，仅通过双语释义难以让学习者感受其背后的历史文化，教材需要逐步呈现成语的文化意义，以增强语言材料的文化解释力。王美玲（2004：20-25）从教学实践角度提出说文解字法、溯源法、创设语境法等方法，通过还原“破釜沉舟”的历史场景、解析“掩耳盗铃”的寓言逻辑，帮助学习者理解成语背后的文化意义。李雯婧（2017：18）也指出，成语作为承载历史文化的重要语言形式，其教学需要结合典故背景与古代文化常识，例如“学富五车”与古代竹简书写和藏书形态相关，若教材能适当补充相关背景，便有助于学习者在语义理解之外建立必要的文化认知。

从教材编写角度看，上述研究说明，成语文化说明不能只是附加性的背景知识，而应与释义、例句和练习形成配合。对于典故性较强的成语，教材可采用“核心释义—典故说明—语境例句—运用练习”的处理方式，先帮助学习者理解成语的基本意义，再通过简明文化说明解释其来源，最后通过具体语境呈现其实际用法。这样既能避免文化解释与语言运用脱节，也能防止学习者只记住故事而不会使用成语。

不过，文化阐释在教材编写中也面临深度与适配性的平衡问题。马静（2016：75）指出，对外汉语教材在国际化推广中可能面临“水土不服”的困境，主要表现为内容过度依赖中国传统文化、教材场景与学习者现实经验联系不足、传统哲学和价值观念未能作适度转化，以及教材缺乏针对不同国家和地区学习者的本地化调整。由此可见，教材中的成语文化说明并非越多越好。如果文化解释过于繁复，容易超出学习者的认知负荷；如果过度简化，又可能削弱成语的文化内涵，使学习者只获得表层释义。

国别化教材中的文化处理尤其需要注意这一问题。邹文雨（2024：44）对法国国别化教材《Méthode de chinois 2》的研究显示，该教材对“囫囵吞枣”相关文本进行了简化处理，以便学习者理解中国传统文化中的成语故事。这类处理有助于降低理解难度，但也提示教材编写需要把握文化简化的尺度。例如，若教材仅将“囫囵吞枣”解释为“读书或学习时只求快、不求细致

理解”，而完全省略其背后的寓言逻辑和学习观念，学习者便难以理解该成语为什么可以引申为“接受知识时不加分析、不求真正理解”。因此，较为合理的教材处理并不是简单增加大量文化背景，而是在核心释义之后补充必要的简短说明，使学习者理解成语意义与文化来源之间的关系。

此外，不同学习阶段的教材应采取不同层次的文化说明。初级教材可优先选择语义较透明、文化负载较低、交际实用性较强的成语，文化说明应简洁明了，重点帮助学习者掌握基本意义和常见用法。中级教材可适当增加典故来源、文化意象和常见搭配，引导学习者从“知道意思”过渡到“理解语境”。高级教材则可进一步补充价值观念、历史背景和跨文化比较内容，使学习者理解成语背后的文化逻辑和表达效果。对于“愚公移山”“天人合一”等文化负载较高的成语，教材尤其需要根据学习者水平控制解释深度，避免一方面过度阐释导致理解负担过重，另一方面又解释过浅，使成语失去应有的文化厚度。

总体来看，文化阐释研究已为成语教材编写提供了重要启示，但现有研究仍存在教材分析不足的问题。部分研究较多讨论教师如何讲解成语文化，而对教材中成语文化说明的篇幅、层级、呈现位置、例句配合和练习设计关注不够。后续研究可进一步比较不同教材对同一成语的文化处理方式，考察其是否符合学习者水平，是否服务于语义理解和语用表达，并结合学习者反馈检验教材文化说明的实际效果。只有将文化说明纳入教材释义、例句、练习和复现的整体设计之中，成语文化阐释才能真正支撑学习者语言运用能力的发展。

（三）教材编写发展趋势研究

对外汉语教材编写的发展历程，反映一定的成语教学理念，从“语言形式传授”到“综合能力培养”的演进轨迹，耿直（2017：113）对2006–2015年321篇教材编写研究的统计显示：近十年教材研究的重心明显从“原则/宏观讨论”转向更具体的“结构与要素层面”问题，同时在对象与形态上呈现三大趋势——即国别化、专用化与技术化。国别教材研究激增成为热点，专用/特殊对象教材关注上升，以及教育技术推动教材呈现更强的“技术色彩”，教材建设从纸质教材走向多媒体与网络资源。学界围绕编写模式演变、国别化与通用教材对比、多媒体技术应用三个核心方向展开系统探索，形成了兼具历史厚度与现实观照的研究格局。

1. 编写模式演进：从结构法到“结构—功能—文化”三维融合的深化

对外汉语教材编写模式的演进与学科理论发展密切相关，刘珣（1993：438-441）明确指出，其历经三个标志性阶段：50-70年代的纯结构法时期、80年代结构与功能结合时期、90年代以来结构—功能—文化相结合时期。这一演变路径得到教材出版数据的实证支撑，齐沛（1997：36）的统计显示，1954-1994年国内正式出版对外汉语教材268种，其中80年代后出版的251种占总量的93.3%，恰好印证了功能法传入后教材建设的爆发式发展，也为成语教学理念的转型提供了载体支撑。

早期纯结构法教材以语法句型训练为核心，该阶段教材如《汉语初级教程》将成语视为语法结构的载体，仅注重“主谓式”“动宾式”等结构类型的分析，却忽视其在实际交际中的应用场景，导致学习者陷入“会认不会用”的困境——能辨析“画蛇添足”的语法结构，却无法在口语

对话中恰当使用。80 年代功能法的引入推动了教材理念的根本性转型，教材开始以话题为纲设计交际场景，围绕“跨文化适应”“商务洽谈”等实用话题，将“入乡随俗”“求同存异”等成语自然嵌入对话文本，通过角色扮演、情景模拟等任务，实现语法结构训练与交际功能培养的有机统一。

90 年代以来，文化因素的系统性整合成为教材编写的核心趋势。戴桂芙（1990）在《汉语高级教程》的编写构想中明确提出，中高级教材应将成语作为文化载体，通过用法例解传递深层文化内涵，帮助学习者构建语言与文化的双重背景知识；程裕祯（1999：167）进一步强调，对外汉语教材需主动展露成语的文化意义，仅通过中英双语释义无法让学习者感受其背后的历史底蕴，需结合典故、民俗等内容深化理解。

学界对三维融合的现实困境也有清醒认知，王建勤（2000：9-10）在教材现代化述评中补充，第三阶段教材虽呈现“百花齐放”的态势，但也存在低水平重复现象，部分教材的成语文化融入缺乏系统性设计：同一成语在不同单元的文化注释内容雷同，未能根据学习者水平实现梯度化深化，难以真正提升学习者的成语应用能力与文化理解能力。

2. 国别化与通用教材对比：成语处理范式的差异与融合路径

国别化教材与通用教材的对比研究揭示了两种教材编写模式在成语处理上的核心张力，二者的冲突与融合构成了教材发展的重要议题。王若江（2010）通过比较美国教材《加油！》、法国教材《启蒙》与泰国版《体验汉语》指出：真正的国别化教材并非“换注释语种+改少量人名地名”这种表层处理，而应体现三项标志性特征——以对象国外语教学标准为“纲”，把汉语特点与学习者兴趣点结合来确定教学法，并充分运用语言对比成果来凸显该国学习者最需要的教学重点；王远霞（2011）通过对比《泰国人学汉语》（国别化）与《汉语教程》（通用型），指出“国别化”不能只停留在注释语种、少量本国地名或事物等表层适配，而必须落实到深层特征：围绕学习者母语文化与汉语文化的双向嵌入与对比、课堂可用的情境与任务设计，并通过外部评估检验其是否真正提高了教材的针对性与适用性，否则即便是国别教材，也可能在文化输入与语言规范性等关键环节仍显不足。

邹文雨（2024：44）对法国国别教材《Methode de chinois 2》研究中发现《囫囵吞枣》这篇文章编者对原文进行改编，用简单易懂的词汇和句子讲述中国传统文化中的成语故事。国别化教材可能因简化文化深度而陷入“文化空心化”困境：如将“囫囵吞枣”仅解释为“学习不认真、不求甚解”的通用态度，却忽略其背后蕴含的中国传统治学理念与辩证思考方式——古人并非单纯批评粗心，而是强调学习需消理解、融会贯通，反对机械接受、生吞活剥知识，暗含对“知行合一”“学思结合”的文化追求。而通用教材虽严格保持成语的原生文化语境，却缺乏对海外学习者生活场景的适配性设计。

教材可以通过“核心义项+文化拓展+本土应用”的三阶编排模式处理成语：在核心义项层面，明确“画龙点睛”的基本语义为“在关键处加一笔使内容更生动”；在文化拓展层面，补充张僧繇的典故与中国传统绘画文化；在本土应用层面，设计“用成语描述海外校园活动”的任务，引导

学习者将成语迁移至自身生活场景。这一模式在兼顾语言共核与文化特性的同时，为国别化教材与通用教材的融合提供了可操作路径。

3. 多媒体技术赋能：成语教学资源向动态交互方向创新发展

多媒体技术的深度应用推动成语教学资源从“静态文本”向“动态交互”创新发展，成为新世纪教材编写的重要趋势。2000年后，随着信息技术的飞速发展，多媒体教学软件、在线课程、互动应用程序等数字化资源逐步成为传统纸质教材的重要补充。李泓昊（2025：46）通过图形、声音、动画等多模态输入成语课堂，其研究结果表明，学生对多模态成语教学的接受度较高，普遍认为图像、声音和动画材料有助于理解成语故事、记忆成语形式，并把握成语的基本使用情境。

近年来，数字化技术的应用进一步向个性化、沉浸式方向拓展。多媒体技术不仅丰富了成语教学的呈现形式，更推动了教学方法的革新：通过在线互动游戏强化成语搭配训练，如“成语接龙”“语义匹配”等；借助语音识别技术纠正成语发音偏差，如对“参差不齐”“自怨自艾”等易读错成语进行实时发音测评。在数字化释义体例，理想的成语数字化教材应包含“成语+等级标记+汉语拼音+动态注释+场景动画+互动练习”的完整模块，其中动态注释可根据学习者点击展示不同深度的内容，满足差异化学习需求。虚拟现实（VR）技术的应用更实现了成语教学的场景化突破，部分试点教材已尝试通过VR技术还原“破釜沉舟”的巨鹿之战战场、“愚公移山”的太行王屋二山自然环境，学习者可“置身”历史场景，直观感受成语诞生的文化语境。

但学界也对技术应用的异化风险保持高度警惕。当前在线成语学习模块多偏重记忆层面的训练，缺乏对成语句法功能、语用场景的系统性指导，如未区分“画蛇添足”在口语与书面语中的语体差异，难以实现“学以致用”的教学目标。此外，技术资源的不均衡问题也日益凸显，针对“一带一路”沿线非通用语种（如乌尔都语、斯瓦希里语）学习者的数字化成语教材严重匮乏，多数资源仅支持英语、韩语等主流语种，制约了技术红利的普惠性，难以满足汉语国际教育多元化发展的需求。

（四）成语评估与测试体系研究

成语评估与测试是检验对外汉语成语教学成效的重要手段，更是衔接教学目标、教材内容与学习效果的关键环节。学界围绕考试大纲成语等级分布、测试与实际运用能力脱节、评估标准构建等方面展开探索，形成了兼具实证支撑与理论反思的研究格局。

1. 考试大纲成语等级分布的结构性问题与优化空间

新汉语水平考试成语等级分布呈现“初级空白、中高级陡增”的结构性特征，与二语习得循序渐进的基本规律存在显著背离。刘艳平（2013：89）的实证研究显示，新汉语水平考试笔试1-4级完全回避成语测试，5级仅收录“名胜古迹”“一路平安”2个基础成语，而6级却骤增至114个，这种“零基础—微量—爆发”的断层式分布，既导致基础阶段成语教学缺乏权威评估参照，又使中高级学习者面临巨大的认知爬坡压力。

从语义特征来看，刘艳平（2013：89）对《新汉语水平考试大纲》116个考试成语的量化分析发现，字面义与实际义完全相同的成语占比45.7%，而比喻义成语占比20.7%。这一发现表明，

考试大纲对成语的等级安排并未充分区分不同成语之间的认知难度。一般而言，字面义与实际义高度一致的高透明度成语，其理解负担相对较低，学习者可通过构成语素较快推导整体意义，因而具备进入较低等级或中低等级教材的可能性。然而，在《新汉语水平考试大纲》中，这类成语仍主要集中于高级阶段，说明大纲可能更多沿用了“成语整体属于高级词汇”的传统处理思路，而未充分依据语义透明度、使用频率、文化负载度和语用复杂度等因素进行细化分级。相反，部分需要较多文化背景支持的比喻义成语也缺乏清晰的梯度安排，进一步反映出成语测试分级与学习者实际认知负荷之间仍存在一定脱节。

劳培萱（2009：128）指出《汉语水平和汉字等级大纲》作为对外汉语教材编写和教学实施的纲领性文件，对教材开发与课堂教学具有重要指导意义。然而，为更有效地支撑教学实践，现行等级大纲亟须在语料库实证基础上进行优化与细化，特别是在成语教学方面。建议大纲结合留学生日常生活实际，明确规定各语言等级应掌握的成语数量、具体篇目、难度分级及学习顺序，并针对不同等级设定差异化的教学目标与能力要求。唯有建立科学、系统、可操作的成语分级标准，等级大纲才能切实提升其对教材编写、课程设计和课堂教学的指导效能，推动对外汉语教学的规范化与实用性发展。

2. 成语习得评估标准的碎片化问题及完善方向

成语习得评估标准尚未形成统一框架，研究呈现多维度探索与系统性不足并存的特征。尽管相关研究范式正由“对考试内容的批评”向“以能力发展为导向”转型，尝试突破传统词汇识记模式，涵盖理解、使用与文化认知等多维能力，但现有的评估体系仍面临严重的碎片化挑战，主要体现在以下三个方面：

第一，评估维度之间缺乏有机整合，理论支撑仍显不足。现有研究多分别关注文化认知、语法功能或交际能力等单一维度，对成语理解、记忆、内化和运用之间的关系讨论不够充分。李明（2013：79）关于成语教学理论化与系统化的讨论提示，成语评估不能仅停留在经验性分类和零散指标设计层面，而应进一步吸收词汇认知、二语习得和语用能力等相关理论，形成覆盖“输入—内化—输出”全过程的综合评估模型。

第二，指标设计忽视语体差异与国别化需求。现有标准难以适配“一带一路”沿线非通用语种学习者的认知特点。例如，在文化认知维度，虽提倡考察汉字构形理据，如通过“言而有信”考查“人+言”背后的伦理文化，却忽略了中亚学习者对“走马观花”等游牧文化成语的认知优势；在语法功能维度，虽张永芳（1999：26）指出语法误用是主要偏误并建议考察句法适配性，但现有题型仍缺乏针对特定国别学习者的语境化设计。

第三，“文化通约能力”评估缺位，操作方案成熟度低。目前尚缺乏衡量学习者通过成语实现跨文化理解与沟通能力的有效方案，导致评估难以真正反映成语作为“文化载体”的核心价值。

针对上述问题，未来评估体系的完善应聚焦于三个方向：一是构建多维融合的理论模型，打通文化、语法与交际维度的壁垒；二是开发国别化的分级评估指标，结合学习者母语文化背景设计差异化题型；三是创新“文化通约能力”的测评工具，从单纯的知识考查转向跨文化交际能力的实证测量。

综合评述

（一）现有成果

其一，初步构建了多维度、系统性的研究框架，明确核心研究议题与逻辑关联，为后续研究提供坚实的理论基础。学界围绕教材成语选编与等级分布、教材中的成语教学处理研究、教材编写发展趋势、评估与测试体系等方面形成较为清晰的议题结构，基于前文对相关文献的梳理，本文认为，这些研究大体可以被理解为“输入（教材选编）—过程（教学实施）—输出（评估测试）”的分析链条。四大核心主题既独立聚焦各环节关键问题，又通过“选编决定教学内容、教学反哺教材优化、评估检验教学成效”的逻辑实现深度关联。在细分主题上，教材选编研究精准锚定超纲越级、高频词分布、大纲指导性三大核心问题；教材中的成语教学处理研究拓展出字本位、多语对比、文化融入三条并行路径；教材编写研究梳理出模式演变、国别化与通用教材对比、技术应用三大发展方向；评估测试研究则围绕 HSK 等级分布、学用衔接、标准构建三大核心命题展开。这一研究框架全面覆盖对外汉语教材成语教学的全流程，为后续学术探索提供了清晰的脉络指引与坚实的理论支撑。

其二，依托实证研究手段揭示教材成语教学的核心矛盾，明确制约教学质量的关键问题，推动研究向实证化转型。依托大规模教材语料分析、教学实践调研等实证手段，学界明确了制约成语教学质量的三大结构性问题，推动研究从经验总结走向科学论证。一是教材成语超纲越级现象突出，违背二语习得渐进性规律。二是成语数量不足且分布不合理，削弱应试能力与交际能力两者之间的协同关系。三是《汉语水平词汇与汉字等级大纲》指导性不足，与教学实践脱节。

其三，拓展成语教学方法与教材编写模式，丰富教学理论与实践路径，为教材释义、练习设计和文化呈现提供了多种思路。在教学方法上，突破传统词本位局限，形成多元互补的教学体系。字本位理论强调通过汉字、语素和构词理据帮助学习者理解成语的整体意义，为教材中的“语素提示—整体释义—语境例句—运用练习”提供了参考；有关多义成语的研究也提示，教材可通过区分基本义项、引申义项与文化特定义项，帮助学习者把握不同语义层次之间的关系。此外，高光烈（1993）提出的成语选择六标准与五种教学方法、王美玲（2004：20-25）创新的说文解字法等策略，进一步丰富了实践路径的多样性。

其四，推动教学资源向数字化、智能化转型，丰富资源呈现形式，提升成语教学的趣味性与实效性。2000年后，多媒体技术与人工智能在成语教学中的应用成为研究热点，推动教学资源从“静态文本”向“动态交互”转型。相关研究表明，多模态材料有助于学习者理解成语故事、记忆成语形式，并把握基本使用情境。由此看，数字化成语教材可以在传统“成语+释义+例句”的基础上，进一步加入等级标记、汉语拼音、动态注释、文化说明、场景动画和互动练习等模块，使成语的意义、来源和使用语境得到更直观的呈现。不过，目前有关数字化成语资源的研究仍多停留在教学尝试和个案描述层面，对其实际习得效果、适用对象和长期学习效果的检验还不充分。对于人工智能、虚拟现实等新技术在成语教学中的应用，现有讨论更多体现为发展设想或局部尝试，后续仍需结合具体教材样本、学习者数据和课堂反馈加以验证。

（二）现有研究不足

其一，理论建构与教学实践衔接尚显不足。“结构—功能—文化”三维编写原则虽已成为学界共识并被广泛采纳，但在教材编写实践中常陷入形式化叠加的困境。此外，高光烈（1993：80）提出的成语选择六标准与五种教学方法、王美玲（2004：20-25）创新的说文解字法等成果，虽具有实践价值，但缺乏在不同类型教材（如专项教材、国别化教材）中的适配性验证，难以转化为普适性的编写规范。

其二，跨学科整合尚不深入，核心变量的测量体系尚未建立统一标准。当前对外汉语教材成语研究与认知语言学、二语习得、教育心理学等前沿理论的结合尚处于浅层阶段，未能充分借助跨学科视角深化研究。在关键变量测量方面，“语义透明度”“文化负载度”等核心概念缺乏统一的量化标准；强调文化负载度的分层教学，却未明确不同层级的划分依据。这导致相关研究结论难以相互比较和验证。同时，二语习得理论中的“中介语石化”“隐喻能力发展”等核心议题，与成语习得的结合研究不足——张永芳（1999）虽分析了留生成语偏误，但未深入探讨偏误背后的认知机制；赵果（2017：67）的多语对比研究虽涉及跨语言认知共性，却未充分结合二语习得中的正迁移、负迁移理论解释成语习得规律。这种跨学科整合的缺失，导致研究难以形成系统性的理论支撑，限制了研究深度与创新空间。

其三，动态研究视角仍有不足，难以反映真实习得过程。现有研究多聚焦于静态的教材文本分析，如周小兵、程燕（2013）对教材成语超纲率的量化统计、刘敏（2015）对单本教材成语编排的个案研究等，均未涉及成语在真实教学场景与交际语境中的动态使用轨迹，即研究大多停留在“教材写了什么”，而较少关注“学生学了什么、用了什么”。此外，留学生在口语交际、书面写作中的成语使用现状缺乏大规模语料支撑，难以揭示“习得”与“运用”之间的差距；教材成语的复现率、教学方法的实际效果等，也缺乏长期教学实践的验证，导致研究结论难以有效指导教学优化。

其四，国别化教材与通用教材呈现二元分立态势，优势互补效应未能充分显现。国别化教材为迎合目标语文化场景，常过度简化成语的文化内涵，陷入“文化空心化”困境——更为突出的是，两类教材的研究呈现割裂状态，未探讨两类教材的融合路径。现有解决方案多停留在技术性调整层面，缺乏在教材编写中的系统性实践。

从研究方法角度看，现有对外汉语教材成语研究仍以静态文本分析与教材比对研究为主，动态研究视角相对不足。多数研究聚焦于教材中成语的收录情况、释义方式与分布特征，较少通过纵向设计考察成语在不同学习阶段的复现轨迹及其对学习者实际习得的影响。同时，基于课堂教学干预、学习者使用语料与测试结果的混合研究仍较为匮乏，限制了研究结论对教学实践的解释力与预测力。这一方法论层面的局限，使得部分研究成果难以有效转化为可操作的教材编写与教学指导原则。

为更清晰地呈现既有研究的主要不足及其对应的未来研究方向，本文从研究层面进行了归纳整理，相关对应关系如表 2 所示。表 2 归纳了上述分析中指出的主要不足及其对应的未来研究方向。

表 2 对外汉语教材成语研究的主要不足与未来研究方向对应关系

研究层面	主要不足	未来研究方向
教材成语 选编与 分级	成语超纲越级现象突出； 分级标准缺乏统一量化依据； 大纲修订滞后于教学实践。	基于大规模真实语料构建动态成语分级体系； 完善等级大纲对教材编写的指导功能。
教材中的 成语教学 处理研究	教学研究偏重经验总结； 理论整合不足； 跨学科视角有限。	深度融合字本位理论、认知语言学与 二语习得理论；加强教学干预与实证研究。
教材编写 研究	以静态文本分析为主； 缺乏对成语复现轨迹与 使用效果的长期考察。	引入动态教材分析与课堂实践反馈； 推动教材编写与学习者使用数据的联动。
成语评估 与测试 体系	成语能力评估指标碎片化； 测试内容与实际运用能力脱节。	构建涵盖理解、使用与文化认知的 多维成语能力评估框架； 促进教、学、考协同。

未来研究展望

构建更加细化的成语分级体系，是回应当前教材成语超纲越级、等级标准指导性不足以及教材编排梯度不清等问题的重要方向，需以大规模真实语料库为支撑，通过多维度指标量化评估，建立动态适配的分级标准，实现分级体系的科学性、实用性与针对性。需要说明的是，这里所说的“分级体系”，主要指面向对外汉语教材编写与成语教学研究的成语难度划分框架，而非现行考试制度本身的调整；以下研究展望旨在基于既有研究成果提出未来对外汉语教材成语研究的可能方向与研究议程，而非对现有教学实践或教材编写提出统一的操作规范。相关构想主要用于引导后续实证研究与理论深化，其具体实施路径仍有待在不同教学情境与学习者群体中进一步检验与修正。

（一）构建多源融合的成语语料库系统

语料库是分级体系的基础支撑，需整合多场景、多类型语料，提升分级依据的客观性与全面性。语料来源应涵盖三大维度：一是真实交际语料，包括对外汉语课堂互动录音、留学生口语对话、书面写作样本、跨文化交际场景实录等，以及微博、抖音、小红书、BILIBILI 视频网站等留学生热门社交媒体中的视频语料，捕捉成语实际使用频次与语境；二是教材与测试语料，汇总主流对外汉语综合教材（如《博雅汉语》《发展汉语》）、专项教材（商务、旅游类）及新 HSK 考试真题中的成语数据，衔接教学与评估需求；三是通用汉语语料，纳入《现代汉语词典》《汉语成语大词典》等由语言学界权威专家团队编写，现代汉语词汇与成语研究、教学的通用权威工具书及主流媒体、文学作品中的成语用例，兼顾语言规范性与使用普遍性。语料库需建立

动态更新机制，定期纳入“一带一路”沿线国家汉语教学实践语料，补充非通用语种学习者的成语使用特征数据，为分级标准的迭代优化提供支撑。

（二）确立三维核心量化评估指标

针对当前对外汉语成语分级标准模糊、实操性不足的问题，本文构建“语义透明度—文化负载度—构词能产性”三维核心量化评估指标体系，实现成语分级标准的精细化与可操作化，为教材选编、教学实施与评估测试提供参考框架。

语义透明度是衡量成语习得基础难度的核心指标，吴杏红（2012）的实验研究表明，句子语境类型与成语语义透明度对高级水平留学生的成语理解均具有显著影响。语义透明度采用“字面义与实际义关联度”进行量化分级，通过学习者认知实验与大规模语料库语义标注交叉验证等级阈值，确保分级适配二语习得循序渐进的规律。赵丹（2016）研究二语学习者视角提出“以学习者对成语语素义的认知难易度”为透明度判定标准，将成语语义透明度划分为“完全透明—比较透明—比较隐晦—完全隐晦”四级；欧春霞（2024）以《国际中文教育中文水平等级标准》收录的366个四字成语为对象，研究从“整体义是否为基本义”和“语素义是否已知”两维度将成语划分为四级语义透明度。本文在整合上述研究的基础上，提出语义透明度的三级划分框架：

“透明级”“半透明级”“不透明级”，透明级成语的字面义与实际义完全一致，无需额外背景知识即可理解，像“各种各样”“一路平安”这类成语认知负荷最低，适配初级阶段学习者，可作为成语入门教学的核心内容，需保证教材中的高复现率；半透明级成语的字面义可直接推导实际义，语义关联逻辑清晰，“开门见山”“精打细算”就属于这一等级，学习者通过拆解语素即可把握核心内涵，适配中级阶段学习者，教学中可结合字本位理论，引导学习者建立形义关联；不透明级成语的字面义与实际义关联性弱，需依赖历史典故或文化背景解读，“叶公好龙”“破釜沉舟”等成语认知负荷最高，适配中高级阶段学习者，教学中需同步补充文化背景知识，避免“望文生义”的理解偏差。

文化负载度聚焦成语的文化属性，依据内涵深浅与解读难度分级，结合文化教学三维模型，实现文化教学的梯度化推进，避免学习者出现文化认知超载。低负载度成语无特定文化指向，仅表达通用概念或生活常识，“一帆风顺”“取长补短”这类成语文化内涵较淡，适配初级阶段，可直接用于日常交际场景教学；中负载度成语关联基础文化常识或寓言逻辑，“画蛇添足”“亡羊补牢”的文化内涵属于浅层次认知范畴，适配中级阶段，教学中可简要介绍寓言背景，无需过度展开文化解读；高负载度成语承载特定历史典故、传统制度或哲学思想，“天人合一”“论功行赏”对应文化教学的制度层与观念层，适配高级阶段，教学中需结合文化专题，深入阐释背后的历史文化内涵，培养学习者的文化通约能力。

构词能产性聚焦成语核心语素的语义衍生价值，依据核心语素构成新成语的数量分级，助力学习者构建以核心语素为枢纽的语义网络，提升成语习得的迁移效率。高能产性成语的核心语素可构成多个常用成语，衍生能力强，核心语素“心”能衍生出“心直口快”“心心相印”“心急如焚”等多个成语，这类成语适配初、中级阶段，教学中可通过核心语素串联多个成语，实现

举一反三的学习效果；中能产性成语的核心语素衍生能力有限，仅能构成常用成语，核心语素“足”可衍生“画蛇添足”“足不出户”，这类成语适配中级阶段，可作为核心语素语义网络的补充内容，丰富学习者的词汇储备；低能产性成语的核心语素多为古语素或专用语素，无衍生能力，“刻舟求剑”中的“舟”“剑”，“破釜沉舟”中的“釜”都属于此类，这类成语需单独记忆，认知效率较低，适配高级阶段，可作为拓展内容，满足学习者深化汉语水平的需求。

三维指标体系相互关联、协同作用，语义透明度决定习得难度基线，文化负载度明确文化教学梯度，构词能产性提升学习迁移效率，三者结合可实现对外汉语成语分级的科学化与标准化。

（三）建立动态适配的分级机制

基于“语义透明度—文化负载度—构词能产性”三维指标的量化评分结果，构建“初级—中级—高级”三级分级体系，明确各等级成语的指标组合阈值，实现分级标准与教学阶段、教材编排、HSK 考试的精准衔接，有助于缓解成语超纲越级、等级分布断层、大纲修订滞后等核心问题。

初级阶段对应 HSK1-4 级，成语选编可优先考虑“语义透明度较高、文化负载较低、构词理据较清晰、交际适用性较强”的成语，如“取长补短”“自言自语”“一心一意”等。这类成语的字面形式与整体意义之间联系较为清晰，通常不需要依赖复杂典故即可形成初步理解；同时，其构成语素较为常见，便于学习者通过语素意义推导整体义，并在后续学习中建立相关表达的语义联系。与典故性强、文化解释需求较高的成语相比，这类成语更适合作为教材中较早引入的项目。适度纳入此类成语，有助于缓解基础阶段成语输入不足的问题，也可为后续学习语义不透明或文化负载较高的成语提供必要铺垫。

中级阶段对应 HSK5 级，以“半透明级语义+中文化负载+中高能产性”为核心指标组合，纳入“开门见山”“画蛇添足”“精打细算”等成语。这类成语的字面义可推导实际义，语义关联逻辑清晰，同时关联基础文化常识或寓言逻辑，文化解读难度适中。教学中可结合字本位理论拆解核心语素，同步简要补充文化背景，实现语义理解与文化认知的渐进式提升，既符合二语习得循序渐进的规律，又能衔接中级学习者从“理解”向“运用”过渡的能力需求，缓解中级教材成语编排与测试要求脱节的矛盾。

高级阶段对应 HSK6 级及以上，涵盖“不透明级语义+高文化负载+低能产性”的指标组合，收录“破釜沉舟”“叶公好龙”“天人合一”等成语。这类成语字面义与实际义关联性弱，需依托历史典故、传统制度或哲学思想才能准确解读，且核心语素多为古语素或专用语素，衍生能力较弱，需要学习者投入更多精力进行记忆和理解。该等级成语的教学重点在于传递深层文化内涵，通过文化专题讲解、跨文化对比等方式，引导学习者把握成语背后的历史底蕴与价值观念，满足中高级学习者深化汉语水平、开展高阶跨文化交际的需求。

表 3 对外汉语成语三维核心量化评估指标分级标准

评估维度	初级 (HSK1-4)	中级 (HSK5)	高级 (HSK6+)	适配教学重点
语义透明度	透明级 (字面义=实际义, 如“一帆风顺”)	半透明级 (字面义推导实际义, 如“开门见山”)	不透明级 (需典故支撑, 如“破釜沉舟”)	初级: 快速识记; 中级: 语义推导; 高级: 文化溯源。
文化负载度	低负载 (无特定文化指向, 如“取长补短”)	中负载 (关联基础文化常识, 如“画蛇添足”)	高负载 (承载哲学/制度文化, 如“天人合一”)	初级: 场景应用; 中级: 文化常识讲解; 高级: 跨文化对比。
构词能产性	高能产 (核心语素衍生多成语, 如“心”→“心直口快”)	中能产 (核心语素衍生 2-3 个成语, 如“言”→“自言自语”)	低能产 (古语素无衍生能力, 如“舟”→“刻舟求剑”)	初级: 语义网络构建; 中级: 语素拓展; 高级: 单独记忆。

分级体系需建立动态调整机制,通过追踪大规模学习者成语习得数据、收集一线教材使用反馈、分析 HSK 考试成语考查趋势,定期优化各等级成语名录与指标阈值,打破《大纲》修订滞后于教学实践的僵局。同时,参考冀春雨(2018: 42)提出的成语释义体例“成语+‘成’标记+等级标记+汉语拼音+注释+例句”,为分级成语配套“等级标记+指标说明+适配场景”的标准化注释模块,其中等级标记明确对应 HSK 级别与教学阶段,指标说明标注三维指标的具体评级,适配场景列举口语交际、书面写作、跨文化沟通等适用情境,方便教材编写者与一线教师精准选用,从源头杜绝超纲越级现象,实现成语教学、教材编写与评估测试的闭环联动。

(四) 编写行业专项成语手册

例如对商务、旅游、医学这三个领域进行专项成语资源开发,作为行业化成语教学从通用分级走向场景应用的先行探索。商务汉语强调谈判、合作与市场传播中的策略性表达,旅游汉语突出文化介绍与跨文化服务沟通,医学汉语则关涉医患交流、健康传播与医学人文表达。三类场景均具有较强的真实交际需求和较高的文化表达密度。编写行业专项成语手册以填补商务汉语、

旅游汉语、医学汉语等专项教材的成语选编空白。在“语义透明度—文化负载度—构词能产性”三维通用分级体系的基础上，开发行业专项成语手册，构建“通用分级标准+行业特色内容”的二元整合模式，为“中文+职业技能”的教学实践提供精准、系统的成语教学资源支撑。

表4 行业专项成语名录

行业类型	初级通用成语	中级行业特色成语	高级文化负载成语
商务汉语	互利共赢、保质保量	精益求精、循序渐进	审时度势、励精图治
旅游汉语	名胜古迹、赏心悦目	入乡随俗、流连忘返	巧夺天工、源远流长
医学汉语	对症下药、劳逸结合	防微杜渐、辨证施治	妙手回春、标本兼治

行业专项成语的筛选需严格遵循高实用性+适配等级的核心原则，结合不同职业领域的交际场景频次，优先选取与岗位技能直接相关、语用价值突出的成语，同时匹配三维通用分级体系的指标阈值，确保成语难度与学习者汉语水平相适配。商务汉语领域需聚焦职场沟通、商务谈判、企业管理等核心场景，初级阶段选取语义透明、文化负载低的高频成语，如“互利共赢”“保质保量”等，帮助学习者快速掌握职场基础表达；中级阶段纳入“精益求精”“循序渐进”等半透明语义的成语，兼顾语言表达的规范性与专业性；高级阶段补充“审时度势”“励精图治”等蕴含商业智慧的不透明语义成语，满足高阶商务交际需求。旅游汉语领域则围绕景点介绍、服务接待、文化讲解等场景，选编“名胜古迹”“赏心悦目”等初级通用成语，“入乡随俗”“流连忘返”等中级场景化成语，以及“巧夺天工”“源远流长”等承载文化内涵的高级成语，强化成语与旅游服务场景的关联性。医学汉语领域紧扣诊疗沟通、康复指导、医学伦理等场景，收录“对症下药”“劳逸结合”等初级实用成语，“防微杜渐”“辨证施治”等中级专业成语，以及“妙手回春”“标本兼治”等高级成语，兼顾医学专业性与汉语表达的通俗性。此外，教育、金融、工程等其他领域的专项成语筛选，也需参照此逻辑，结合行业语料库的频次分析，确保成语的实用性与适配性。

行业专项成语手册采用通用基础+行业特色的二元结构设计，兼顾语言能力的系统性提升与行业应用的针对性需求。通用基础部分纳入对应汉语等级的高频通用成语，严格遵循三维分级体系的指标要求，确保学习者夯实汉语基础，同时实现与通用汉语教材的有效衔接；行业特色部分补充领域专用成语，按照岗位核心技能模块分类编排，配套丰富的场景化例句与详细的语用说明。例句设计需贴近真实工作场景，如商务汉语手册中“在这次合作洽谈中，双方秉持互利共赢的原则，最终达成了长期合作协议”，旅游汉语手册中“导游提醒游客入乡随俗，尊重当地的风俗习惯”，医学汉语手册中“医生叮嘱患者康复训练要循序渐进，不可急于求成”。语用说明则明确标注成语的使用场景、搭配规则及语体色彩，如指出“审时度势”多用于商务决策语境，“妙手回春”为褒义成语，适用于夸赞医生医术高明，帮助学习者规避语用失误。同时，手册参考冀春雨（2018：42）提出的成语释义体例“成语+‘成’标记+等级标记+汉语拼音+注释+例句”，为每条成语标注等级标记、三维指标评级及HSK对应级别，提升手册的规范性与实用性。

针对多元化的学习场景，专项成语手册需采用模块化设计思路，适配不同类型学习者的需求。面向“中文+职业技能”的教学模式，将手册划分为商务、旅游、医学等独立模块，各模块可根据教学需求灵活拆分组合，方便职业院校或培训机构开展针对性教学，帮助学习者快速掌握行业核心成语，提升职业汉语应用能力。面向海外华裔学习者，开发文化导向型专项手册，在通用基础部分保留高频日常成语的同时，在行业特色部分强化收录“孝悌忠信”“礼义廉耻”“尊师重道”等承载中华民族文化记忆的成语，结合成语背后的历史典故与文化内涵进行阐释，兼顾语言学习与文化传承的双重目标，助力华裔学习者深化对中华文化的认知与认同。

行业专项成语手册与通用分级体系的协同构建，既能解决当前专项教材成语选编缺乏系统性、科学性的问题，又能满足不同领域学习者的个性化需求，为对外汉语教材编写、教学策略制定及评估测试提供统一的权威参照。与此同时，专项手册的编写需与教学策略研究协同推进，将字本位理论、多语对比等研究成果融入手册的语用说明与练习设计中。通过字本位理论解析成语核心语素的构词理据，借助多语对比挖掘汉语成语与学习者母语的认知共性，结合认知语言学成果优化成语的教学顺序与呈现方式，最终实现成语教学科学性、针对性与有效性的全面提升。

（五）推动核心教学理论与跨学科理论的深度融合

以字本位理论与多语对比研究为核心框架，深度吸纳认知语言学、二语习得、教育心理学等跨学科理论成果，系统揭示对外汉语成语的习得认知机制，从理论层面优化教学实施路径，推动成语教学从经验型向科学化转型。

字本位理论与认知语言学的融合，为解析成语语义生成机制提供了全新视角，有效弥补传统字本位教学偏重字形解析、忽视语法功能与语义关联的短板。结合认知语言学的隐喻理论，可深入阐释成语中核心语素的隐喻拓展逻辑，如围绕核心语素“心”，梳理“心直口快”“心急如焚”“心心相印”等系列成语的语义关联，揭示汉语中“心”作为情感与思维载体的隐喻认知共性，帮助学习者建立以核心语素为枢纽的语义网络，实现举一反三的习得效果。借鉴构式语法的观点，将成语视为具有整体性的固定构式，突破传统字本位对语素的孤立分析，重点关注“破釜沉舟”“亡羊补牢”等成语的句法功能与搭配规则，明确其在句子中的成分定位与使用语境，解决学习者因忽视成语构式特性而出现的语法误用问题。未来可借鉴神经语言学研究方法，通过 ERP（事件相关电位）等技术手段，进一步验证汉字部件拆解对成语习得的认知神经机制。

多语对比研究与二语习得理论的结合，为解释学习者成语偏误提供了较为清晰的分析路径。相关研究表明，学习者的母语背景不仅影响其对成语字面义和整体义的理解，也会影响其对成语感情色彩、语体特征、搭配对象和使用场景的判断。将多语对比视角与二语习得中的正迁移、负迁移理论相结合，可有效识别并化解学习者的母语负迁移问题，如针对德语学习者易将母语词汇“ausdrucken”兼具“印刷”与“表达”的多义特征，迁移至“心心相印”中“印”字理解的偏误现象，通过对比汉语“印”与德语对应词汇的语义边界差异，设计针对性的辨析训练，帮助学习者厘清语义误区。借鉴语义场理论构建多义成语的跨语言语义网络，可充分发挥母语正迁移的促进作用，例如围绕“时间”语义场，对比汉语“白驹过隙”与英语“time flies”、法语

“le temps passe vite”的认知共性与表达差异,引导学习者借助母语中已有的认知图式,快速理解汉语成语的语义内涵,降低习得难度。这种整合模式打破了多语对比研究的静态局限,实现了从语言形式对比到认知机制对比的深化,为不同母语背景学习者提供个性化的教学方案。

教学方法与教育心理学的适配,能够优化教学实施策略,平衡学习效率与认知负荷。具体而言,成语教材和课堂设计可先根据语义透明度、文化负载度和语用复杂度对成语进行分类,再采取差异化处理方式:语义透明度较高的成语侧重语素提示与整体释义,典故性成语侧重来源说明与引申义解释,语用限制较强的成语侧重搭配对象、语体色彩和使用场景训练。练习设计上,可按照“识别—理解—判断—运用”的顺序递进:先通过语素提示降低理解难度,再通过例句呈现成语的典型语境,随后通过语境选择、误用改正和短句表达训练,引导学习者完成从形式识别到实际运用的转化。这样既能避免字本位教学中的过度拆解,也能防止成语学习停留在整词记忆层面,从而在学习效率与认知负荷之间取得相对平衡。参考焦虑理论的研究成果,在多语对比教学中调整文化差异的呈现方式,采用“共性挖掘—差异凸显”的渐进式设计,先引导学习者发现汉语成语与母语表达的认知共性,再逐步揭示文化特异性内容,有助于缓解学习焦虑。例如在讲解“守株待兔”时,先对比其与英语谚语“wait for gains without pains”的语义共性,再引入成语背后的农耕文化背景,在一定程度上降低认知难度,同时有助于文化理解。这种适配策略将教育心理学原理融入教学实践,实现了教学方法与学习者心理特点的精准匹配,提升了成语教学的科学性与有效性。

一是构建“文化浸润式”分层教学路径,应对成语教学中的文化传递问题。以“可输出性文化”与“解释性文化”的明确区分为核心逻辑,构建梯度化、场景化的文化浸润教学体系,实现语言能力培养与文化认知提升的协同推进,回应当前成语教学中文化内涵传递浅表化、文化负载与学习者水平不匹配的核心问题。

文化类型划分是实施分层教学的基础,需明确界定“可输出性文化”与“解释性文化”的边界并匹配相应教学策略。“可输出性文化”指成语中能够直接转化为跨文化交际能力的文化要素,这类文化内涵普适性强、解读难度低。例如,“取长补短”等成语语义较为透明,且与学习、合作和自我改进等日常交际场景联系较紧密,学习者在掌握基本语素意义后较容易形成初步理解,适合较早进入场景化练习。“画龙点睛”虽涉及典故来源,但其现代常用义较为明确,可通过简短典故说明和具体语境例句引导学习者理解其“在关键处加以处理,使整体效果更加突出”的意义;“解释性文化”则指向成语背后需深度阐释的历史典故、传统制度与哲学思想,如“天人合一”蕴含的道家和谐理念、“论功行赏”折射的古代官僚制度,这类文化要素认知门槛高、内涵底蕴深,适配中高级阶段的文化探究式教学,通过系统讲解与深度研讨,引导学习者把握汉语成语的文化底蕴。

“文化浸润式”的分层实施策略需结合学习者汉语水平循序渐进推进。初级阶段以“器物层文化”为核心内容,通过实物展示、场景模拟等直观化教学手段,传递“锦上添花”关联的传统丝织文化、“对牛弹琴”涉及的古典乐器文化,将抽象的文化内涵转化为具象的感知体验,降低文化认知门槛;中级阶段聚焦“制度层文化”,结合简明的历史背景介绍,解析“三顾茅庐”体现

的古代礼仪文化、“一诺千金”承载的传统诚信制度，建立文化背景与语言形式的内在关联，让学习者理解成语的语义生成逻辑；高级阶段深入“观念层文化”，通过专题研讨、跨文化对比等深度学习模式，挖掘“愚公移山”彰显的坚韧不拔民族精神、“和而不同”蕴含的包容并蓄处世哲学，实现从文化认知到价值理解的升华，培养学习者的文化通约能力。

教学模式的场景化创新是激活文化浸润实效的关键路径，需融合情境教学法与任务型教学法，设计“文化—语言”一体化的教学任务，让学习者在真实的交际场景中内化成语的文化内涵与语言用法。围绕“商务谈判”的职业场景，可设计沟通任务让学习者运用“互利共赢”“循序渐进”等承载可输出性文化的成语完成合作洽谈，在实践中掌握成语的语用规则；针对“跨文化交流”的主题场景，可通过“入乡随俗”的文化内涵解读与场景演练，引导学习者对比不同文化背景下的行为规范，培养跨文化交际的适配能力。这种场景化的教学模式减少了文化讲解与语言应用的分离状态，让成语教学真正实现“语言习得”与“文化浸润”的有机统一。

二是聚焦“一带一路”非通用语种学习者，拓展多语对比研究维度。为突破现有多语对比研究偏重欧美语种、停留静态语义对照的局限，需围绕“一带一路”沿线国家非通用语种学习者的认知特点，从语料库建设、国别化策略开发、动态语用研究等层面丰富对比维度与深度，构建精准适配的成语教学体系，提升教学的国别化与针对性。

表 5 不同母语背景学习者国别化教学策略表

学习者母语区域	文化背景特征	核心教学策略	适配成语案例
东南亚 (越南/泰国)	汉字词同源性高	语素对比法， 强化同源字语义迁移。	言而有信、孝悌忠信
中亚 (哈萨克斯坦)	游牧文化为主	文化意象对比， 搭建“农耕—游牧”文化桥。	走马观花、单枪匹马
非洲 (斯瓦希里语区)	谚语文化丰富	认知共性挖掘， 对接本土互助类谚语。	取长补短、互利共赢

针对“一带一路”沿线非通用语种成语对比研究的空白，需系统构建汉语成语与目标语对应表达的对标语料库，为国别化教学提供坚实的数据支撑。语料库收录范围需聚焦乌尔都语、斯瓦希里语、哈萨克语等代表性非通用语种，全面梳理汉语成语与目标语谚语、习语的对应关系，划分为语义对等、部分对等、无对等三种类型。其中语义对等类可借助母语正迁移降低习得难度，如汉语“一箭双雕”与乌尔都语“ایکشاہیردو شکاری”（一石二鸟）语义高度重合，可直接建立关联认知；部分对等类需重点辨析语义边界差异，如汉语“守株待兔”与斯瓦希里语对应表达在“不劳而获”核心意义上一致，但缺乏原典中的农耕文化背景，教学中需补充说明；无对等类则需通过文化阐释与场景模拟帮助学习者理解，如蕴含道家思想的“天人合一”在多数非通用语种中无直接对应表达，需结合文化专题进行深度解读。

基于对比语料库的分类数据,需针对不同非通用语种学习者的认知特点,开发差异化的国别化对比教学策略。针对东南亚语种学习者,可利用汉语与越南语、泰语的汉字词同源性优势,强化“言而有信”“孝悌忠信”等成语的语义迁移,通过对比同源语素的形义关联,帮助学习者快速建立语义网络;针对中亚游牧文化背景的学习者,需聚焦成语中的文化意象差异,如解读“走马观花”“单枪匹马”时,对比汉语农耕文化语境与中亚游牧文化中“马”的象征意义,通过“文化桥接”的方式降低理解难度;针对非洲斯瓦希里语等语种学习者,则可挖掘汉语成语与当地谚语的认知共性,如将“取长补短”与斯瓦希里语中互助类谚语进行对照,减少文化差异带来的认知障碍。

需超越静态的语义对比框架,强化动态语用对比研究,探讨成语在真实交际场景中的使用规律。通过大规模收集“一带一路”沿线国家汉语学习者的口语交际、书面写作语料,重点分析汉语成语与目标语对应表达在使用频率、搭配习惯、语用功能上的差异,例如对比汉语“雪中送炭”与哈萨克语对应表达在交际场景中的使用差异。对于这类语料分析结果,教材编写和课堂教学可进一步将语用差异转化为具体的教学内容,如增加目标语易混提示、典型语境例句、场景判断、误用改正和交际任务练习,使学习者不仅理解成语的基本意义,也能掌握其适用场景和表达限制。同时,开展针对非通用语种学习者的纵向追踪研究,持续记录其从初级到高级阶段的成语语用能力发展轨迹,分析不同学习阶段的习得难点与偏误类型,为教学策略的动态调整提供实证依据,实现从“教语言”到“教交际”的转变。

(六) 完善评估与教材的联动机制

完善评估与教材的联动机制是应对当前“教考脱节”“学用割裂”问题的重要路径,需以“学一测一用”整体框架展开,通过优化评估设计、构建闭环反馈系统,实现教材编写、教学实践与评估测试的深度协同,推动成语教学形成“输入—过程—输出—反馈”的良性循环。

一是优化考试大纲成语评估设计,发挥评估对教材与教学的导向作用。以二语习得渐进性原则为核心遵循,依托“语义透明度—文化负载度—构词能产性”框架展开,重构考试大纲成语的等级分布与测试形式,强化评估对教材编写与教学实践的正向引导功能,破解当前“教考脱节”“学用割裂”的核心难题。

重构渐进式成语等级梯度,打破考试大纲“初级空白、中高级陡增”的断层分布现状。可尝试在现有等级标准基础上,构建更具递进性的成语分级框架,需要说明的是,以下分级是基于前文关于语义透明度、文化负载度、使用频率和语用复杂度等指标提出的研究设想,并非现行 HSK 考试或《国际中文教育中文水平等级标准》中的官方划分,主要用于说明成语分级研究可进一步细化的方向。例如启用“能做”(can-do)评价模式,建立“HSK1-2 级(入门)—HSK3-4 级(基础)—HSK5 级(中级)—HSK6 级及以上(高级)”的四级渐进式等级体系,实现考试等级与学习者习得能力的精准匹配。HSK1-2 级作为入门阶段,可建议收录 5—8 个透明级、低文化负载的高频成语,如“开开心心”“一路平安”,侧重让学习者感知成语的四字结构形式与日常交际价值,无需深入挖掘文化内涵;HSK3-4 级作为基础阶段,将成语收录范围扩展至 30—40 个半透明级

成语，如“开门见山”“取长补短”，重点考察学习者对成语语义的推导能力与简单场景应用能力，匹配初级教材的高频成语教学需求；HSK5级作为中级阶段，成语收录量增至80—100个，纳入“画蛇添足”“亡羊补牢”等中文化负载的成语，强化语用规则与文化常识的关联考查，衔接中级教材的梯度化教学内容；HSK6级及以上作为高级阶段，保留110—120个不透明级、高文化负载的成语，如“破釜沉舟”“天人合一”，聚焦文化认知与高阶跨文化交际能力的评估，满足中高级学习者深化汉语水平的需求。各等级成语均需严格对照三维指标阈值筛选，促进难度梯度与教材编排、教学进度形成闭环衔接，减少超纲越级现象的出现。

创新真实语境任务型测试形式，突破传统测试以选择题、填空题为主的客观题型局限，减少对成语字面义识别的考查比重，增加真实实际场景下的任务型测试模块，提升评估与真实使用情境的一致性。针对HSK4-5级学习者，设计“情景对话完成”“口语交际应答”等任务，例如在“旅游咨询”场景中要求学习者运用“名胜古迹”“入乡随俗”等成语完成景点介绍，在“日常寒暄”场景中借助“一帆风顺”“万事如意”等成语实现礼貌表达；针对HSK5-6级学习者，设置“主题写作”“跨文化沟通案例分析”等综合性任务，比如围绕“合作共赢”主题撰写短文，恰当运用“互利共赢”“循序渐进”等成语阐述观点，或针对“国际商务谈判”场景分析“求同存异”“审时度势”等成语的使用逻辑与文化内涵。同时，借鉴曾小珊等（2012：51）关于多媒体环境降低学习焦虑的研究成果，借助虚拟现实（VR）技术构建沉浸式测试场景，如还原“传统节日庆祝”“商务洽谈会议”等真实情境，考察学习者成语的即时运用能力，弥补传统纸笔测试与真实交际脱节的缺陷，引导教学从“应试记忆”转向“能力培养”。

表6 新 HSK 考试成语评估表

HSK 等级（层级）	配置（数量/类型）	核心测试形式	覆盖评估维度
1-2 级 （入门）	5—8 个 （透明级+低文化负载）	字音识记、 简单语境填空	语义理解、 基础应用
3-4 级 （基础）	30—40 个 （半透明级）	语义辨析、 情景对话完成	语义推导、 简单语用
5 级 （中级）	80—100 个 （含中文化负载）	主题写作、 语用正误判断	语义、语法、 文化常识
6 级及以上 （高级）	110—120 个 （高文化负载）	跨文化案例分析、 典故解读	文化认知、 高阶交际

完善测试内容的多维度覆盖体系，确保评估全面涵盖成语的语义、语法、语用及文化四大核心要素，构建涵盖语义、语法、语用与文化的评价框架。语义维度需兼顾字面义、引申义与比喻义的辨析，重点考查学习者对多义成语的语义边界把握能力；语法维度聚焦成语的句法功能与搭配规则，如区分体词性成语与谓词性成语的用法差异，避免出现语法误用；语用维度强调成语的语体

适配与场景匹配，如区分“实事求是”在书面报告与口语交流中的使用差异，考查学习者的语用得体的性。同时，参考张永芳（1999）的留生成语偏误分析成果，针对语义误解、语法误用、语用不当等高频偏误类型，设计“判断成语使用正误并修改”“分析偏误原因”等题型，例如设置“他在会议上夸夸其谈，提出了很多有价值的建议”这类病句修改题目，强化学习者对成语感情色彩与语用边界的把握，实现“以测促学”“以测促教”的评估目标。

二是构建“学一测一用”三位一体评估框架，缓解教考脱节、学用割裂难题。该框架应以教材学习为基础，以测试评价为反馈，以真实语境运用为目标，使教材编写、课堂教学和能力评价形成相互支撑的关系，从而推动成语评价由单纯考查意义识别，逐步转向对语义理解、语用判断和实际表达能力的综合考查。

学习与测试的精准衔接需建立教材教学目标与评估要点的一一对应机制，确保评估内容对标教材的教学重点。教材编写过程中需明确各单元、各层级成语的核心教学目标与能力要求，并配套设计针对性的评估任务，避免测试与教学内容出现偏差。例如，初级教材中“一路平安”“一帆风顺”等透明级成语的教学目标设定为“理解字面语义+掌握日常问候场景应用”，对应的课堂小测就需设计“用‘一路平安’完成机场送别对话”的情景任务，考查学习者的即时应用能力；中高级教材中“画龙点睛”“锦上添花”等半透明级成语的教学目标设定为“把握比喻义+实现写作场景升华主题”，测试则需设置“在短文结尾使用‘画龙点睛’优化表达”的写作任务，检验学习者对成语深层语义的掌握程度。评估内容需严格对标教材中的成语数量、复现频率与教学重点，实现“学什么、测什么”的精准闭环，改善测试内容与教材脱节的现状。

测试与应用的功能统一需聚焦成语的实际交际价值，通过评估导向优化教材的成语训练设计，推动学习者从“学会”向“会用”转化。评估需调整成语的测试权重，优先考查“名胜古迹”“入乡随俗”等高频实用成语的应用能力，降低“刻舟求剑”“叶公好龙”等低频典故成语的测试占比。针对不同学习者的需求设计差异化的应用导向测试任务，如面向商务汉语学习者的 HSK5 级测试可增设“职场谈判”情景任务，考查“精益求精”“互利共赢”等商务高频成语的运用逻辑；针对海外跨文化交际需求，设计“向母语者解释汉语成语内涵”的任务，评估学习者的文化转述能力。通过这种应用导向的测试设计，反向引导教材增加真实交际场景的成语应用训练模块，强化成语在口语交际、书面写作、跨文化沟通等场景的实践练习，促进测试功能与应用需求的协调统一。

表 7 “学一测一用”三位一体评估框架衔接表

环节	核心目标	评估形式及权重	与教材联动要点	适配成语案例
学习	夯实教材核心成语，达成教学目标	课堂形成性评估 (30%)	对标教材 单元教学目标， 同步设计即时练习	初级 “一路平安”、 中级“画龙点睛”

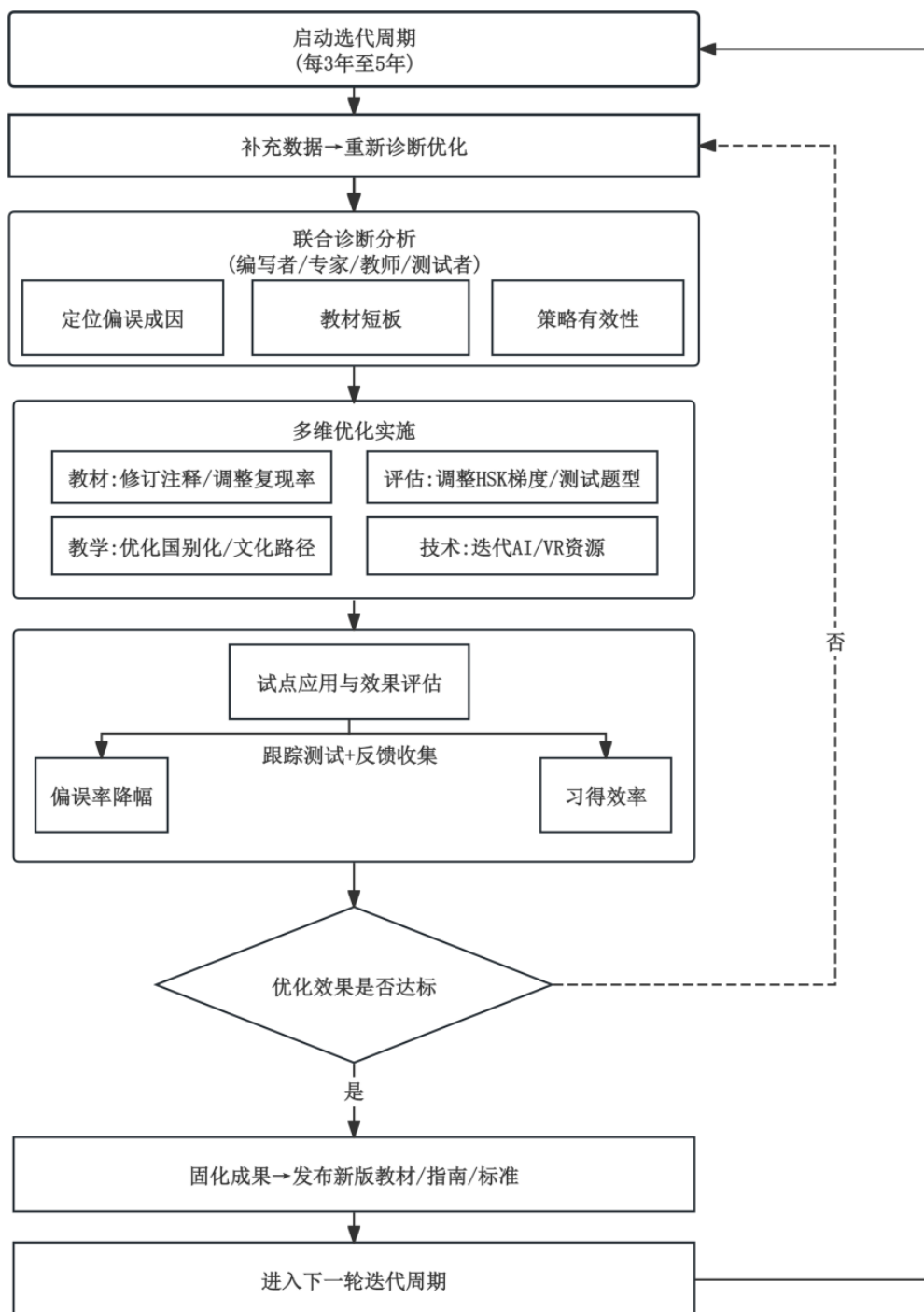
环节	核心目标	评估形式及权重	与教材联动要点	适配成语案例
测试	检验习得效果， 反哺教材优化	阶段性测试 (30%) +HSK 终结性测试 (40%)	阶段性测试 呼应教材复现率， HSK 数据指导 教材等级梯度调整	商务类 “互利共赢”、 文化类“守株待兔”
应用	实现从“学会” 到“会用”的转化	任务型场景测试 (融入各环节)	教材增设对应 场景应用练习， 强化语用适配	旅游类 “入乡随俗”、 跨文化类“求同存异”

形成性评估与终结性评估的互补需构建“课堂形成性评估—阶段性测试—HSK 终结性评估”的三级评估链条，形成贯穿教学全程的动态反馈机制。课堂形成性评估以即时反馈为核心目标，通过“成语情景表演”“小组对话创编”“语用正误辨析”等互动活动，动态监测学习者对成语语义理解、语法搭配、语用场景适配的掌握情况，为教师实时调整教学节奏与方法提供依据；阶段性测试按单元或学习阶段定期开展，重点考查成语的复现巩固效果与综合应用能力，其测试结果可直接用于优化教材后续单元的成语复现率、练习设计难度及文化注释深度；HSK 终结性评估作为全局性能力检验，其数据能够反映教材整体成语编排的合理性与科学性，为教材的修订完善提供宏观参考。三级评估链条的协同运作，实现了微观教学调整、中观教材优化与宏观体系完善的有机统一，推动“学-测-用”三位一体评估框架落地见效。

三是建立闭环反馈机制与动态迭代系统。以学习者成语偏误数据为核心纽带，构建“评估数据—偏误分析—教材修订—教学优化”的闭环反馈机制，通过各环节的精准联动与持续迭代，破解评估、教材、教学三者脱节的难题，实现对外汉语成语教学体系的动态优化与质量提升。

构建多源化偏误数据库是闭环反馈机制的基础支撑，需系统整合课堂练习、阶段性测试、HSK 考试及真实交际场景中的学习者成语偏误语料，按照语义误解、语法误用、语用不当、文化误读四大类型进行精细化分类标注，为后续成因分析与教学改进提供实证依据。语义误解类偏误可收录如将“画蛇添足”误读为“锦上添花”、混淆“雪中送炭”与“锦上添花”语义边界的典型案例；语法误用类偏误重点归集体词性成语“南征北战”被误用为谓词性成语充当谓语、“心心相印”搭配介词不当等常见问题；语用不当类偏误涵盖在正式商务谈判中使用口语化成语“乱七八糟”、在日常寒暄中误用书面化成语“论功行赏”等场景化错误；文化误读类偏误则收录将“守株待兔”简单理解为“等待机会”而忽视其农耕文明背景、误解“天人合一”为“人与自然和谐相处”的浅层化认知等案例。同时，数据库需关联对应成语在教材中的出现单元、注释体例、复现频率及配套练习类型等关键信息，明确偏误与教材编写之间的潜在关联，为精准定位问题根源提供数据支撑。构想如图 2 所示：

图2 对外汉语成语教学体系动态迭代机制流程图



可将学习者成语偏误数据作为连接评价、教材与教学的重要依据，建立“评估数据—偏误分析—教材修订—教学调整”的反馈机制。例如，评价结果可用于识别学习者在语义理解、语法搭配、语用选择和文化阐释等方面的常见问题；偏误分析结果可进一步反馈至教材编写环节，用于调整成语释义、例句、练习和复现安排；教学层面则可根据偏误类型优化讲解重点和训练任务。通过这一过程，成语评价不再只是学习结果的检测工具，而能够为教材修订和教学改进提供依据，从而缓解评估、教材与教学之间衔接不足的问题。

开展针对性偏误成因分析需采用量化统计与质性分析相结合的研究方法，深度挖掘偏误产生的教材与教学层面诱因。通过量化统计明确各类偏误的分布特征与高发成语清单，若数据显示“雪中送炭”“画龙点睛”等成语的语义误解偏误集中，则需重点分析教材注释是否清晰区分成语的字面义与比喻义，是否缺乏语义演变过程的阐释；若“南征北战”“愚公移山”等成语的语法误用偏误突出，则需反思教材是否缺失对成语句法功能的明确标注与搭配例解，配套练习是否未覆盖语法应用训练；若语用不当偏误在商务汉语、旅游汉语等专项场景中频发，则需检视教材是否缺乏成语语体色彩与场景适配性的说明，是否未设计真实交际情境下的语用训练任务。与此同时，结合一线教学实践反馈，分析教学方法对偏误产生的影响，如过度侧重成语的机械记忆而忽视语境演练，或是文化讲解浅表化导致学习者无法把握成语的深层内涵，从而为后续优化提供靶向改进方向。

推动教材与教学的精准优化需以偏误成因分析结果为导向，实施靶向修订与教学策略调整。针对语义误解集中的成语，在教材中补充“核心语素解析+语义演变脉络+多义项对比”的立体化注释，例如为“画蛇添足”增加“蛇本无足—画蛇添足—徒劳无功”的语义演变说明，帮助学习者建立清晰的语义认知；针对语法误用突出的成语，强化句法功能标注与专项练习设计，明确标注“南征北战”可作谓语、定语，不可直接带宾语的语法规则，并配套“判断正误+改写句子”的针对性练习；针对语用不当偏误较多的成语，开发场景化对比练习模块，如设计“一帆风顺”在机场告别、商务祝福、节日问候等不同场景中的使用案例，引导学习者把握语用边界。同时，为教师提供针对性教学建议，针对“守株待兔”“破釜沉舟”等易产生文化误读的成语，建议采用“典故还原+跨文化对比”的教学方法，结合农耕文明与游牧文明的差异，帮助学习者理解成语背后的文化基因。

建立动态迭代机制是保障闭环反馈长效运转的关键，可考虑每3年至5年为一个迭代周期，联合教材编写者、教学研究者、测试设计者开展专题研讨，整合最新偏误数据、教学反馈与行业需求，全面优化评估指标、教材编排与教学策略。例如，若偏误数据库显示“一带一路”沿线非通用语种学习者对“马后炮”“单枪匹马”等含特定文化意象的成语偏误率居高不下，则可在教材中增加母语文化类比注释，如将“马后炮”与乌尔都语、斯瓦希里语中的对应谚语进行对比，并在HSK考试中适当调整该类成语的难度梯度与考查形式；若发现数字化教学资源使用后的偏误数据变化，则可优化多媒体、VR等技术手段在教材中的应用方式，强化技术与文化教学的深度融合。通过这种持续的动态迭代，确保评估、教材、教学始终与学习者需求、汉语国际教育发展趋势精准适配，推动对外汉语成语教学体系实现螺旋式上升。

（七）推动信息技术赋能成语教学

信息技术是破解成语教学文化传递难、个性化适配不足等问题的重要支撑，需以人工智能、虚拟现实等技术为核心，构建“个性化适配—沉浸式体验—规范化防控”的技术赋能体系，在强化教学工具性的同时，始终坚守文化本真性，实现成语教学的提质增效。

表 8 技术赋能成语教学的应用场景与防控要求

技术类型	核心应用场景	适配成语类型	风险防控要点
人工智能	个性化推送、 偏误矫正	全等级成语	避免过度依赖， 搭配教师讲解
虚拟现实	典故场景还原、 跨文化交际模拟	中高级文化负载成语	坚守文化本真性， 不随意改编情节
多媒体资源库	形音义一体化学习	初级高频成语	控制单次使用时长， 防止娱乐化

一是依托人工智能技术打造个性化学习路径。依托人工智能技术的自适应学习特性，结合前文构建的“语义透明度—文化负载度—构词能产性”三维成语分级体系与留生成语偏误数据库，打造精准适配不同母语背景、不同汉语水平学习者的个性化成语学习方案，破解传统教学同质化、针对性不足的痛点，实现成语教学从“批量灌输”向“精准滴灌”的转型。

动态学情诊断与精准内容推送是个性化学习路径的核心起点，可开发智能学习平台，整合学习者的 HSK 等级、成语测试成绩、偏误类型、学习时长等多维度数据，构建全方位学情画像。针对 HSK1-4 级的初级学习者，平台优先推送“透明级语义+低文化负载+高能产性”的高频成语，如“一帆风顺”“取长补短”，配套日常交际场景的短句练习与核心语素拆解视频，帮助其快速建立成语学习基础；针对 HSK5 级的中级学习者，聚焦“半透明级语义+中文化负载+中高能产性”的成语，如“画蛇添足”“开门见山”，推送语义推导任务与寓言背景微课，强化其从字面义到引申义的理解能力；针对 HSK6 级及以上的高级学习者，定向推送“不透明级语义+高文化负载+低能产性”的成语，如“破釜沉舟”“天人合一”，配套历史典故沉浸式解读与跨文化交际案例分析，满足其深化文化认知的需求。同时，参考张永芳（1999）的留生成语偏误分析成果，对语义误解集中的成语，自动增加核心语素“炭”的语义溯源与多语境例句对比；对语法误用突出的成语，推送体词性成语与谓词性成语的句法搭配专项训练，靶向解决习得难点。

智能学习路径的动态优化需依托机器学习算法，实时追踪学习者的学习进度、练习正确率、结合教育心理学的间隔重复理论，实时追踪学习者的学习进度、练习正确率等核心数据，动态调整学习内容的难度梯度与呈现形式。若学习者在“刻舟求剑”的文化内涵理解上反复出错，系统会自动补充该成语的动画版历史典故、核对多语对比语料库与母语谚语的跨文化资料，并放缓后续同类典故成语（如“守株待兔”）的教学节奏，增设文化探究互动模块；若学习者对“心直口快”等以“心”为核心语素的高能产性成语掌握较好，系统则顺势推送“心心相印”“心急如焚”等衍生成语，引导其构建以核心语素为枢纽的语义网络，提升习得迁移效率。此外，结合教育心理学的间隔重复理论，智能设置不同等级成语的复现频率与间隔周期，针对性解决周小兵（2013）指出的教材高频成语不足的问题，强化学习者的记忆留存效果。

智能答疑与实时偏误矫正系统是个性化学习的重要保障,可借助自然语言处理技术,构建智能问答引擎,实现对学习者疑问的即时响应与精准解答。当学习者询问“入乡随俗”的用法时,系统不仅提供清晰的语义解释、多样化场景例句,还结合其母语背景(如英语、韩语),参考赵果(2017: 67)的多语对比研究成果,匹配对应的母语谚语表达,通过跨语言对比降低理解难度;当学习者输入含成语的句子时,系统能自动检测语法误用、语用不当等偏误类型,如将体词性成语“南征北战”误用为谓词性成语充当谓语,系统会即时标注错误位置,结合张永芳(1999)总结的偏误规律,提供正确用法示例与详细辨析说明,帮助学习者厘清成语的语法功能边界。通过上述人工智能技术的全方位赋能,可实现成语学习的个性化、精准化与高效化,推动对外汉语成语教学质量的显著提升。

二是借助虚拟现实技术打造沉浸式文化体验。借助虚拟现实(VR)技术的场景还原与交互体验能力,成语教学资源可由静态文本说明进一步扩展为场景化、交互式呈现,将成语背后的历史文化场景、跨文化交际语境及汉字构形逻辑转化为可感知、可参与的沉浸式学习体验,实现语言习得与文化认知的深度融合,破解文化内涵传递浅表化、语用训练与真实场景脱节的教学痛点。

针对“破釜沉舟”“三顾茅庐”等典故类高文化负载成语,开发VR历史场景模拟系统,将抽象的文字典故转化为具象的沉浸式历史体验,帮助学习者直观理解成语的起源背景与核心寓意。以“破釜沉舟”为例,学习者可通过第一视角进入巨鹿之战的历史情境,观察项羽下令毁釜沉舟的关键场景,从而理解该成语所表达的“下定决心、断绝退路、决一胜负”的含义。与单纯的文字典故讲解相比,场景化呈现有助于学习者建立历史情境与成语引申义之间的联系;也可走进诸葛亮隐居的茅庐,观察刘备三顾茅庐的细节场景,理解“三顾茅庐”所蕴含的求贤若渴的文化内涵。最终引导学习者从历史事件中提炼成语承载的精神内核,实现从器物感知到观念认同的文化认知升华。

针对“入乡随俗”“求同存异”等跨文化交际高频成语,构建VR跨文化互动场景,为学习者提供真实可感的语用训练环境,提升成语在实际交际中的应用能力。系统可模拟国际商务谈判、文化交流沙龙等多元场景,学习者能与虚拟的母语者角色展开实时对话,在商务谈判中尝试使用“互利共赢”“循序渐进”等成语阐述合作理念,在文化交流活动中向虚拟角色解释“画龙点睛”“取长补短”等成语的文化内涵与使用场景。VR系统可实时反馈学习者的成语使用情况,精准标注语用场景是否适配、文化解释是否准确、语体色彩是否恰当等问题,例如当学习者在非正式闲聊中使用“论功行赏”这类书面化成语时,系统会及时提示其语用偏差,并提供更贴切的表达方案,帮助学习者在互动演练中把握成语的语用边界,实现从“学会”到“会用”的能力跨越。

结合字本位教学理论,开发VR汉字构形与成语衍生可视化模块,揭示汉字构形逻辑与成语语义生成的内在关联,降低非汉字文化圈学习者的认知负荷。针对“信”“孝”等承载中华传统价值观的核心汉字,通过VR技术动态演示其从甲骨文、金文到楷书的字形演变过程,清晰呈现“信”字由“人”与“言”组合的构形理据,再自然关联“言而有信”“信守承诺”等衍生成语,让学习者理解成语语义与汉字本义的源流关系;针对“打草惊蛇”“亡羊补牢”等含多义语素的成语,设计VR动画拆解功能,将“打”“蛇”“亡”“牢”等核心语素的本义、引申义以可视化

形式呈现，直观展示语素组合如何生成成语的整体语义，破解学习者因语素理解偏差导致的“望文生义”难题。这种将汉字构形与成语语义深度绑定的沉浸式教学模式，既能帮助学习者构建系统的语义网络，又能使其感知汉字与成语融为一体的文化魅力。

三是构建多模态数字化成语教学资源库。在人工智能与虚拟现实技术应用的基础上，进一步推动各类技术的系统整合，构建多元化、高质量的数字化成语教学资源库，为学习者提供多模态、沉浸式的学习体验，实现教学资源从“静态文本”向“动态交互”的转型升级。

多媒体资源的一体化整合是数字化资源库建设的核心基础，需以冀春雨（2018：42）提出的“成语+‘成’标记+等级标记+汉语拼音+注释+例句”释义体例为框架，将文字注释、音频朗读、动画演示、VR 场景等多样化资源进行系统整合，形成覆盖“形音义—文化—应用”的全维度资源包，支持学习者开展多感官协同的多模态学习。以“锦上添花”为例，其数字化资源包需包含标准化的拼音与声调跟读音频，帮助学习者夯实语音基础；动态呈现“锦”“花”二字从甲骨文到楷书的字理演变动画，结合字本位理论解析核心语素的构形逻辑；嵌入丝织文化科普短视频，阐释成语背后器物层文化内涵；配套商务祝福、日常赞美等不同场景的应用例句，明确语用边界；增设 VR 虚拟场景演练任务，让学习者在模拟的商务宴请或日常寒暄场景中完成成语的即时运用，实现语言知识与文化认知、交际能力的同步提升。

互动式与游戏化学习资源的开发旨在提升成语学习的趣味性与参与感，通过设计适配不同学习等级的互动模块与游戏系统，将知识识记、语义辨析、文化探究转化为沉浸式的学习任务。设想而言，“成语接龙”“典故拼图”“语义匹配”等轻量化互动游戏可作为基础练习模块，用于支持不同阶段的成语识记、语义推导和语境辨析。基础阶段可侧重高频成语的字形识别和基本意义理解；中级阶段可通过语义匹配、语境选择和误用改正等任务，引导学习者辨析半透明成语的引申义和使用条件；高级阶段则可围绕文化负载较高的成语设置典故排序、文化解释和跨文化比较等任务。在此基础上，可进一步构建“成语闯关”式进阶系统，将上述轻量化游戏作为各等级关卡中的具体任务单元，使学习者按照“识记—理解—辨析—运用”的顺序逐步完成学习。社交互动功能则可作为进阶任务的补充，例如支持学习者在线协作还原“愚公移山”的 VR 场景、对话创作、情境改写或文化解释任务，在互动协作中强化学习参与感与知识内化效率。

数字化教材与教学工具的适配是实现资源库落地应用的关键。正如雷莉与陈雯等（2025）在构建“国际中文成语智慧课程模式”时所强调的，成语教学的数字化转型需依托多模态资源与智能技术，重构‘感知—理解—内化—运用’的学习闭环。基于此，需推动《博雅汉语》《发展汉语》等主流对外汉语教材的数字化转型，将资源库的核心功能与教材内容深度绑定，构建“教—学—测”的数字化闭环。具体而言，在教材数字化版本中，针对每一个收录成语增设功能入口，如在“画蛇添足”的课后练习部分嵌入“VR 场景体验”按钮，学习者点击即可跳转至寓言故事还原的沉浸式场景，直观理解成语的起源与寓意；针对教材中典型的成语偏误案例，链接 AI 智能偏误矫正工具，根据学习者的作答情况提供个性化的改进建议与专项训练。同时开发教师端智能教学工具，支持教师实时查看学习者的成语学习数据，包括资源访问频次、练习正确率、偏误类型分布等，据此精准调整教学内容与进度，实现教学策略的动态优化。

通过上述多维度的协同推进，数字化成语教学资源库能够实现资源的系统整合与按需呈现，满足不同水平学习者的个性化学习需求，为对外汉语成语教学的数字化、智能化发展提供坚实的资源支撑。

四是建立技术异化风险防控与平衡机制。在人工智能、虚拟现实等技术赋能对外汉语成语教学的过程中，需建立多重防控机制，规避技术过度使用引发的文化内涵稀释、学习过程浅表化等问题，实现技术应用与文化遗产的协同发展。

坚守文化本真性底线是技术赋能的核心原则，需锚定技术的教学辅助定位，确保 VR 场景设计、AI 智能讲解的内容严格遵循成语的历史典故与文化内涵，避免核心情节的随意改编或文化解读的片面简化。具体而言，“守株待兔”的 VR 沉浸式场景需尽可能呈现古代农耕文明的生产生活背景，通过农具、田亩等器物层元素的具象呈现，传递成语背后的文化逻辑，而非简单置换为现代生活场景；AI 系统对“天人合一”等高文化负载成语的讲解，需深度涵盖道家哲学思想的核心要义，兼顾字面义阐释与观念层文化内涵的挖掘，避免仅停留在语义表层的解读。同时，所有技术教学资源需配套文化深度解读文本，由教师引导学习者开展专题研讨活动，通过“技术体验—文本研读—思想碰撞”的流程，确保文化认知不流于表面，实现语言习得与文化理解的同步深化。

科学控制技术使用边界，需依据前文构建的三维核心指标，针对不同类型的成语制定差异化技术应用标准，避免技术手段替代深度教学过程。对于透明级、低文化负载的成语，如“各种各样”“一路平安”，可侧重发挥 AI 技术的优势，通过智能推送、互动练习等功能强化学习者的识记与应用能力；对于半透明级、中文化负载的成语，如“开门见山”“画蛇添足”，可搭配 VR 场景模拟辅助语义理解，帮助学习者建立字面义与引申义的关联；对于不透明级、高文化负载的成语，如“论功行赏”“破釜沉舟”，则必须采用“技术体验+教师讲解+专题探究”的复合教学模式，以 VR 场景还原历史背景，以教师讲解深化文化内涵，以专题探究引导价值思考。此外，需严格控制单次学习中的技术使用时长，合理规划“技术交互—知识消化”的时间配比，防止学习者因视觉疲劳或过度娱乐化倾向，忽视成语学习的核心目标。

着力破解数字鸿沟与资源可及性问题，需推动数字化成语教学资源的普惠性建设，保障不同背景学习者的平等学习权利。一方面，开发适配电脑、平板、手机等多终端设备的轻量化资源版本，降低设备硬件门槛，避免因终端限制导致的学习机会不均等；另一方面，针对“一带一路”沿线非通用语种学习者的需求，在数字化资源中增设乌尔都语、斯瓦希里语、哈萨克语等多语种字幕与语音解说，消除语言理解障碍。同时，建立常态化的资源更新与审核机制，组建由语言学专家、文化学者、一线教师构成的审核团队，定期优化技术功能、补充文化内容，确保数字化资源的质量与教学需求同步迭代。

通过信息技术与成语教学的深度融合，既充分发挥技术在个性化适配、沉浸式体验等方面的独特优势，又依托科学防控机制坚守文化本真性底线，最终实现“技术赋能不越位、文化传递不缺位”的教学目标，推动对外汉语成语教学迈向数字化、精准化、高质量发展新阶段。

结语

成语是汉语词汇系统中兼具结构凝练性、语义整体性和文化承载性的特殊语言单位，也是对外汉语教材编写与课堂教学中较具挑战性的内容。本文通过梳理 1955 年以来对外汉语教材成语研究的相关成果发现，该领域研究大体经历了由零散讨论到专题化研究、由经验判断到数据分析、由单一教材考察到教材、教学与评价联动讨论的发展过程。现有研究主要围绕教材成语选编与等级分布、教材中的成语教学处理、教材编写研究、成语评估与测试体系等议题展开，逐步形成了较为清晰的研究脉络。

从已有成果看，相关研究已经揭示出对外汉语教材成语编写中的若干共性问题。首先，教材成语选编仍存在超纲越级、高频成语覆盖不足、复现安排不够充分等现象，说明成语分级标准与学习者实际习得需求之间仍有一定距离。其次，教材中的成语处理方式仍需进一步细化，部分教材对成语的释义、语用说明、文化阐释和练习设计关注不足，容易使学习者停留在“知道意思”而不能准确使用的层面。再次，考试大纲、等级标准与教材编写之间的衔接仍不够紧密，成语评价多偏重意义识别和形式记忆，对真实语境中的理解、辨析和运用能力关注不足。最后，国别化教材、专项教材和数字化资源中的成语处理仍缺少持续、系统的实证研究，相关讨论还需要更多教材样本、学习者数据和课堂反馈作为支撑。

基于上述，未来对外汉语教材成语研究可从三个方面继续推进。第一，应进一步构建更具解释力的成语分级框架，在使用频率、语义透明度、文化负载度、构词理据、语用复杂度和学习者偏误数据之间建立联系，为教材选编和复现安排提供更细化的依据。第二，应加强教材文本研究与学习者习得研究之间的结合，考察不同释义方式、例句设计、文化说明和练习类型对学习者成语理解与运用的实际影响。第三，应推动教材、教学与评价之间形成更有效的反馈机制，将学习者偏误、测试结果和课堂表现用于教材修订与教学调整，使成语评价不只是结果检测，而能反向服务于教材优化。

最后，对外汉语教材成语研究不宜只停留在成语数量统计或教学经验总结层面，而应在教材研究、二语习得、语料库语言学、认知心理学和教育技术之间建立更充分的对话。成语教材编写也不应只追求文化呈现的丰富性，而应在可理解、可练习、可复现和可运用之间取得平衡。只有在分级标准、教材呈现、教学处理和评价机制之间形成较为稳定的衔接，成语才能真正成为学习者理解汉语表达、进入中华文化语境并提升跨文化交际能力的重要资源。

参考文献

- NATTAKARN MUANGTHAI. (2024). 《国际中文教育中文水平等级标准》收成语研究上. 海外国语大学硕士学位论文.
- Chen Changlai 陈昌来. (2005). 对外汉语教学概论. 复旦大学出版社.
- Chen Junnan 陈俊男. (2009). 两岸对外汉语初级综合教材选词比较研究. 暨南大学硕士学位论文.
- Cheng Yuzhen 程裕祯. (1999). 我对汉语教材编写的新设计. 胡明扬. 第六届国际汉语教学讨论会论文选. 北京外国语大学出版社, 171-176.
- Dai Guifu 戴桂芙. (1990). 关于初、中、高级系列汉语教材的编写构想与实施. 第三届国际汉语教学讨论会论文选. 北京语言学院出版社, 631-639.
- Gao Guanglie 高光烈. (1993). 以 3000 词为基础的成语教学. 胡明扬. 第四届国际汉语教学讨论会论文选. 北京语言学院出版社, 88-94.
- Geng Zhi 耿直. (2017). “汉语国际教育”十年来对外汉语教材编写研究综述. 河南社会科学, 25(4), 112-115.
- Hong Bo 洪波. (2003). 对外汉语成语教学探论. 中山大学学报论丛, 2, 297-300.
- Ji Chunyu 冀春雨. (2018). 对外汉语教材中成语注释问题研究. 暨南大学硕士学位论文.
- Lao Peixuan 劳培萱. (2009). 对外汉语教材中的成语研究. 现代语文（语言研究版）, 5, 125-128.
- Lei Li 雷莉 & Chen Wen et al. 陈雯等. (2025). 国际中文成语智慧课程模式构建研究. 国际中文教育（中英文）, 10(3), 128-143.
- Li Honghao 李泓昊. (2025). 面向东盟留学生的多模态成语教学行动研究. 广西大学硕士学位论文.
- Li Ming 李明. (2013). 近 20 年来对外汉语词汇教学研究. 天津师范大学学报（社会科学版）, 6, 75-80.
- Li Na 李娜. (2011). 面向乌克兰人的汉语成语教学策略研究. 华中师范大学硕士学位论文.
- Li Wenjing 李雯婧. (2017). 对外汉语教学应重中华文化教育. 语文建设, (32), 17-18. <https://doi.org/10.16412/j.cnki.1001-8476.2017.32.008>.
- Liu Jingying 刘晶莹. (2022). 国际中文教育高级阶段故事类成语教学研究. 内蒙古师范大学硕士学位论文. <https://doi.org/10.27230/d.cnki.gnmsu.2022.000346>.
- Liu Min 刘敏. (2015). 《博雅汉语》（飞翔篇）的成语编排及教学研究. 湖南师范大学硕士学位论文.
- Liu Xun 刘珣. (1993). 新一代对外汉语教材的展望——再谈汉语教材的编写原则. 胡明扬. 第四届国际汉语教学讨论会论文选. 北京语言学院出版社, 446-453.
- Liu Xun 刘珣. (2000). 对外汉语教育学引论. 北京语言大学出版社.
- Liu Yanping 刘艳平. (2013). 中、高级对外汉语成语教学的调查与反思. 汉语学习, (5), 88-96.
- Luo Juan 罗娟. (2014). 对外汉语教材中的成语研究. 湖南师范大学硕士学位论文.
- Ma Jing 马静. (2016). 对外汉语教材出版的文化差异冲突与融通策略. 出版广角, (4), 75-77. <https://doi.org/10.16491/j.cnki.cn45-1216/g2.2016.0109>.
- Ou Chunxia 欧春霞. (2024). 《国际中文教育中文水平等级标准》成语语义透明度研究. 贵州大学硕士学位论文. <https://doi.org/10.27047/d.cnki.ggudu.2024.002481>.
- Qi Pei 齐沛. (1997). 从信息处理角度看对外汉语教材建设. 汉语学习, (1), 36-40.
- Shi Jia 施佳. (2024). 韩国中高级汉语学习者成语教学研究. 上海外国语大学硕士学位论文.

- Wang Jianqin 王建勤. (2000). 对外汉语教材现代化刍议. 语言文字应用, (2), 9-15. <https://doi.org/10.16499/j.cnki.1003-5397.2000.02.003>.
- Wang Jun 王骏. (2005). “字本位”理论和对外汉语教学. 云南师范大学学报, (1), 1-6. <https://doi.org/10.16802/j.cnki.ynsddw.2005.01.001>.
- Wang Meiling 王美玲. (2004). 试论对外汉语教学中的成语教学. 湖南师范大学硕士学位论文.
- Wang Ruojiang 王若江. (2000). 由法国“字本位”汉语教材引发的思考. 世界汉语教学, (3), 89-98. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.2000.03.010>.
- Wang Ruojiang 王若江. (2010). 论汉语教材的国别性特征——以《加油》《启蒙》《体验汉语》为例. 许嘉璐. 第十届国际汉语教学研讨会论文选. 万卷出版公司, 311-317.
- Wang Yuanxia 王远霞. (2011). 国别化教材与通用型教材的对比研究. 云南大学硕士学位论文.
- Wu Xinghong 吴杏红. (2012). 四种句子语境及语义透明度对高级水平外国留生成语理解作用的实验研究. 北京大学硕士学位论文.
- Xu Xiaodi 许晓迪. (2021). 对外汉语教材成语编写原则初探. 文学教育（上）, (10), 174-175. <https://doi.org/10.16692/j.cnki.wxjys.2021.10.074>.
- Yang Aijiao 杨爱姣. (2011). 韩国留学生使用汉语成语的偏误分析及教学对策. 长江学术, (2), 135-142.
- Yang Dandan 杨丹丹. (2024). 《汉语教程》综合系列教材成语编排研究. 延边大学硕士学位论文. <https://doi.org/10.27439/d.cnki.gybd.2024.000717>.
- Yang Liting 杨丽婷. (2024). 《现代汉语高级教程》成语编排和教学策略研究. 四川师范大学硕士学位论文. <https://doi.org/10.27347/d.cnki.gssdu.2024.001264>.
- Yang Xiaoli 杨晓黎. (1996). 由表及里, 形具神生——对外汉语成语教学探论. 安徽大学学报, (1), 89-92.
- Yao Zhen 姚振. (2024). 2024 年世界职业技术教育发展大会在天津举行. 中华人民共和国教育部. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/2024_zt20/mtjj/202412/t20241217_1167347.html
- Zeng Xiaoshan 曾小珊 & Liu qiuyue 刘秋月. (2012). 网络多媒体环境下理工类大学生英语学习焦虑研究——基于网络教学模式与传统教学模式的对比研究. 外语电化教学, (5), 50-55.
- Zhang Delu 张德禄 & Liu Rushan 刘汝山. (2019). 语篇连贯与衔接理论的发展及应用. 上海外语教育出版社.
- Zhang Delu 张德禄. (2009). 多模态话语理论与媒体技术在外语教学中的应用. 外语教学, 30(4), 15-20. <https://doi.org/10.16362/j.cnki.cn61-1023/h.2009.04.006>.
- Zhang Yi 张轶. (2024). 日本汉语学习者四字成语的偏误研究与微课设计. 上海师范大学硕士学位论文. <https://doi.org/10.27312/d.cnki.gshsu.2024.002353>.
- Zhang Yongfang 张永芳. (1999). 外国留学生使用汉语成语的偏误分析. 语言文字应用, (3), 25-30. <https://doi.org/10.16499/j.cnki.1003-5397.1999.03.004>.
- Zhao Dan 赵丹. (2016). 常用成语语义透明度研究. 现代交际, (21), 238-241.
- Zhao Guo 赵果. (2017). 多语词汇对比和对外汉语多义词教学. 中国大学教学, (5), 64-68.
- Zhou Xiaobing 周小兵 & Cheng Yan 程燕. (2013). 汉语教材中成语的系统考察——基于31册综合读写教材与《大纲》的分析. 汉语学习, (6), 97-104.
- Zou Wenyu 邹文雨. (2024). 国别化汉语教材分析. 广东外语外贸大学硕士学位论文. <https://doi.org/10.27032/d.cnki.ggdwu.2024.001945>.