

目錄

國際中文教育		
彭馨瑩、尹弘飈 PENG, Xinying, YIN, Hongbiao	提升國際中文教師的專業學習：為何與如何 Promoting the Professional Learning of International Chinese Language Teachers: Why and How	1
杜雨季、李蓁 DU, Yuji, LI, Zhen	20 世紀末意大利皮埃蒙特中遠東研究中心漢語教學與話語實踐 Chinese Language Teaching and Discursive Practices of the Piedmont Centre for Middle and Far Eastern Studies in Late Twentieth-Century Italy	23
宋怡南、信世昌 SUNG, Yi-Nan, HSIN, Shih-Chang	高級華語的定義困境與學習需求：師生視角比較研究 Definitional Ambiguity and Learning Needs in Advanced Chinese: A Comparative Study of Learner and Instructor Perspectives	43
孫雨彤、朱勇 SUN, Yutong, ZHU, Yong	太極數字人教師賦能國際中文教育的實證研究 An Empirical Study on Taichi Digital Human Teachers Empowering International Chinese Language Education	83

語言測評與教育評價		
張晶瑩、莊嘉寧、方清明 ZHANG, Jingying, ZHUANG, Jianing, FANG, Qingming	以名量詞考點為例：香港中小學普通話水平考試（GAPSK）效度分析與語言規劃優化研究 Validity and Language Planning Optimization of General Aptitude Putonghua Shuiping Kaoshi (GAPSK) for Primary and Secondary Schools in Hong Kong: A Study of Nominal Classifier Test Items	105
教師教育與專業發展		
張燕珠 CHEUNG, Yin Chu	中華文化核心價值觀融入可持續發展的語文教師教育研究 A Study on Integrating Core Values of Chinese Culture into Language Teacher Education for Sustainable Development	129

提升国际中文教师的专业学习：为何与如何

彭馨莹 尹弘飏*

摘要

建设一支高质量的学习型国际中文教师队伍，既是助推国际中文教育高质量发展的内部驱动，又是实施《国际中文教师专业能力标准》的重要途径。国际中文教师在开展教师专业学习时面临诸多挑战与困境，为进一步探索国际中文教师的学习困境，本文依据目的性抽样原则，选取了中国内地高校十位国际中文教师进行多个案质性研究。结果显示，国际中文教师存在学习路径单一、教学反思缺乏深度、专业学习共同体不稳固及培训学习效果欠佳等专业学习困境。国际中文教师可通过以专业书籍、学术期刊和网络制品为代表的文化制品中介，以外派教学、教学反思以及参加学术会议为代表的活动中介，和以专家、同事、学生为代表的社会关系中介，不断加深对国际中文教育的认识和提高专业能力。为此，建议各高校营造有利于教师学习的氛围，落实国际中文教师学习的支持政策。国际中文教师应发挥能动性，主动践行中文教师学习有效路径。

关键词：国际中文教师 教师学习 学习路径 困境 优化策略

彭馨莹，重庆三峡科技大学文学院讲师、西南大学教育学部博士研究生，联络电邮：20120018@sanxiau.edu.cn
* 尹弘飏，香港中文大学教育学院教授，联络电邮：yinhb@cuhk.edu.hk（本文通讯作者）
本文受到重庆市教委人文社科项目“国际中文在线教学可持续样态构建”（22SKGH356），世界汉语教学学会全球中文教育主题学术活动“国际中文在线教学质量提升研究”（SH22Y08）的支持。

一、引言

国际中文教育是助推教育强国、文化强国、人才强国建设的重要力量，也是推动中华文明传播和促进中外文明互鉴的坚实基础。国际中文教育的历史性任务是让世界更好地认识和理解中国（陆俭明，2023）。世界汉语教学学会于2022年8月26日发布《国际中文教师专业能力标准》（以下简称“《标准》”），这是国际中文教育领域首个团体标准。该标准明确了中文教师专业素质的基本要求，制定了中文教师专业发展的基本准则（丁安琪，2024）。在快速变革的数智时代，大数据、云计算、新一代人工智能给国际中文教育带来了新的机遇和挑战。国际中文教育的高质量发展不仅要求中文教师主动面对教育变革，还要求中文教师不断锤炼“内功”。建设一支高质量的学习型国际中文教师队伍，既是助推教育强国的内部驱动，又是落实《标准》的实施途径。国际中文教师要坚持“终身学习”理念，根据自身专业发展阶段制定学习目标，通过参与教师专业学习活动，加深对国际中文教育的理解，提高教育教学能力（丁安琪，2024），推动这项事业健康发展，服务强国建设（吴应辉，2022）。

教师学习（teacher learning）是教育研究的重要议题，受到研究者的广泛关注。国际中文教师要成为“教的专家”，更要成为“学的专家”（王添淼，2021）。已有研究表明，国际中文教师主要在经验、案例、合作、关键性事件以及反思性教学与行动研究中学习（王添淼，2021）。尽管这些学习路径为提升国际中文教师专业素养提供了帮助，但国际中文教师专业学习也存在学习形式单一的问题，培训形式以讲座、报告为主（叶军，2024），往往提供一般性的知识和理论，不符合教师的真实需求（王添淼，2015），未能解决如何应对不同文化背景和不同年龄层次下的教学对象复杂性问题。为更好地应对新形势下的教育变革，本研究基于社会文化理论视角，探索中国内地高校国际中文教师学习困境及优化策略，以期提升国际中文教师专业素养，为打造一支更高质量的学习型国际中文教师队伍提供参考。

二、文献综述

（一）国际中文教师学习研究

教师学习研究自20世纪50至60年代开始，受到了行为主义、认知主义以及建构主义理论的影响。“教师学习”被理解为教师借助行动与反思发展技能、知识和专长的过程（Billett, 2015），也被认为是教师实践中的知识内化，获得知识和能力的提升（刘学惠和申继亮，2006），以及通过社会情境进行认知、意义和身份建构的社会认知过程（王文静，2005）。随着强调个体与情境互动的社会文化理论（sociocultural theory）、活动理论（activity theory）、情境学习理论（situated learning theory）等逐渐应用到教师学习研究（Engestrom, 2001; Johnson 2009; Lave & Wenger, 1991），教师学习的情境性和互动性进一步凸显。“教师学习”一词逐渐代替“教师培训”（teacher training）、“教师专业发展”（teacher professional development），成为学界的通用概念。这一术语的变化反映了研究者对教师的主体性角色、教师知识的内生性、学习的情境性及实践性等有了全新的认识（陈向明，2013）。按照研究对象的不同，教师学习实证研究主要分为学习内容、学习途径、学习结果、影响因素以及学习过程等研究（李霞，2023）。概言之，教师学习研究不仅仅关注教师的教学行为，还关注教师作为“全人”的成长和发展，是社会、道德、伦理、政治等共同影响的产物（Farrell, 2015）。

国际中文教育是以中国语言文学和教育学为主要一级学科的新兴交叉学科（吴应辉，2025），国际中文教学对象来自不同国家，其文化背景、年龄和汉语水平等方面存在较大差异。国际中文教师学习具有鲜明的跨学科和跨文化属性。本研究将“国际中文教师学习”界定为中国内地高校的国际中文教师利用各种中介工具，主动开展教师学习活动，逐渐加深对国际中文教育的认识，提升专业能力以及改变专业态度的专业成长过程。“国际中文教师学习路径”即中国内地高校国际中文教师为提升自身素养，开展教师学习的中介工具。已有研究

表明，国际中文教师开展专业学习的路径主要包括自身专业成长档案袋、反思性教学、微格教学法、行动研究、叙事研究和教师专业学习共同体（王添淼，2019）。其中，“反思”能增强国际中文教师的能动性（张丽萍和吴勇毅，2023），是促进国际中文教师专业发展的重要途径（李馨郁和赵炜，2024），也是国际中文教师学习路径研究较为集中的一类，相关研究主要涉及汉语志愿者、公派教师和职前教师的教学反思（刘玉屏和袁萍，2021；吴勇毅和徐欣怡，2019）。近年来，针对教师学习共同体的研究逐渐增加，这些研究揭示了国际中文教师学习共同体的核心发展特征与运作机制（王肖玥和吴勇毅，2025）。国际中文教师通过参与实践共同体，能实现合作，并有助于提高专业能力（王陈欣等，2022；王添淼和任喆，2022）。

总体来看，目前针对国际中文教师学习路径的实证研究相对零散、系统性不够，同时对在职中文教师学习研究重视不够。国际中文教师研究需要以“微观问题”为导向（海路和王一骄，2024），采用多种不同的量化和质性方法更加深入地开展（刘玉屏、祝鹏和胡学琨，2024）。国际中文教师学习路径研究更需细致地分析，以反映不同情境下的国际中文教师学习的情境性和复杂性。

（二）理论基础

本文以维果斯基（Vygotsky）创立的社会文化理论作为核心分析框架。该理论强调社会文化因素在人类高级心理机能发展中的核心作用（Vygotsky, 1978），认为学习是处在社会、文化和历史等系统之中，教师学习是教师与环境 and 他人不断互动的社会建构过程（Johnson & Golombek, 2016）。该理论为理解教师为何学习和如何学习提供了理论基础，亦为本研究深入探索国际中文教师学习的本质、剖析其学习困境及探寻有效路径，提供了坚实的理论框架。

维果斯基强调人类与世界的互动是通过各类中介工具进行的（Vygotsky, 1978）。在中介的调节下，人类认知的发展是从外部人际交互向个体内心知识转变的内化过程（Vygotsky, 1978）。教师学习是

教师经过中介工具将各种概念、知识和技能进行转化并带来改变的过程（Leont'ev, 1981）。活动（activity）是内化过程发生的载体。恩格斯托姆（Engeström）在继承维果斯基的思想，强调活动是由主体发出的有意识、有目的的行为。主体运用中介工具作用于客体，并在共同体（community）的规则与分工下实现目标（Engeström, 2001）。教师学习是在活动中推进和发展的（Engeström, 2016）。调节学习活动的中介工具包括文化制品和活动、概念和社会关系等（Johnson, 2009）。它们既是活动的直接体现，也展现了活动的目标导向和社会属性。最近发展区（zone of proximal development）是个体独立解决问题的实际水平与在专家引导或同伴协作下能达到的潜在水平之间的差距（Vygotsky, 1978），呈现了教师学习的动态发展。实践共同体（community of practice）是教师学习的重要参与方式（Vescio 等，2008），教师所在的教研组、团队等学习共同体深刻地影响着教师的专业成长（尹弘飏和孙漪，2024），教师学习是教师从合法的边缘性参与向充分参与的转变过程（Lave & Wenger, 1991）。教师正是在不断参与共同体的过程中，逐步完成外部知识与实践知识的内化。

社会文化理论的中介、内化、活动、最近发展区和实践共同体等核心概念，为分析教师学习研究提供了强劲有力的工具。中介呈现教师学习的路径，活动展示教师学习的载体，内化、最近发展区和实践共同体阐释教师学习的过程。基于社会文化理论对国际中文教师学习进行系统性阐释，能将教师学习放在社会文化情境中分析，为进一步揭示国际中文教师学习困境的深层根源和探究有效学习路径提供指导。

三、研究设计

（一）研究问题与设计

本研究旨在探索中国内地高校国际中文教师在不同情境下的有效学习路径，提出学习路径优化策略，具体回答以下两个问题：（1）高校国际中文教师学习有哪些路径困境？（2）高校国际中文教师学习的

有效路径有哪些？

本研究采用质性研究方法，依据目的性抽样原则，充分考虑国际中文教师的性别、学历、职称、外派经历以及学校类型等差异，以中国内地不同类型高校的十位国际中文教师为研究对象（见表 1）。选取研究对象时，确保数据的丰富性和多样性，能为研究问题的解决提供“最大信息量”。

表 1 研究对象基本情况表

教师	性别	年龄	学历	职称	教龄	身份	所在省份 / 直辖市	是否有外派经历	学校类型
教师 1	女	45-50	博士在读	副教授	20 年以上	在编教师	四川	是	普通本科
教师 2	男	40-45	博士	副教授	15-20 年	在编教师	云南	是	普通本科
教师 3	女	35-40	硕士	讲师	10-15 年	在编教师	四川	否	普通本科
教师 4	男	35-40	博士在读	无	10-15 年	孔子学院 专职教师	重庆	是	普通本科
教师 5	女	40-45	博士在读	副教授	10-15 年	在编教师	贵州	否	普通本科
教师 6	女	30-35	硕士	讲师	5-10 年	在编教师	广西	是	普通本科
教师 7	女	30-35	硕士	讲师	5-10 年	在编教师	河北	是	普通本科
教师 8	男	30-35	博士在读	讲师	5-10 年	在编教师	重庆	是	普通本科
教师 9	男	35-40	博士	讲师	5-10 年	在编教师	重庆	是	双一流 211
教师 10	女	25-30	硕士	无	5 年以下	非编教师	江苏	否	双一流 985

（二）数据收集与分析

本研究所用数据主要源于半结构化访谈和文件收集两种方法。访谈旨在了解国际中文教师开展教师专业学习时遇到的困境和有效路径，访谈提纲设计基于本研究的研究问题和采用的社会文化理论，主

要设计了教师专业学习路径、学习成效、学习过程以及影响因素等方面的问题。访谈时鼓励受访教师分享并阐述他们在教师专业学习过程中遇到的关键事件，每位教师的访谈时长为 60 分钟至 150 分钟不等。经征求受访教师意见，在他们知情及同意下，对访谈进行全程录音，并对录音进行转录、匿名处理和人工校对，最后交受访者确认。同时，研究者还通过课堂观察和收集反思日志、科研成果和教学比赛资料等数据来源，形成三角验证。

在资料整理的基础上，研究者将约 15 万字的访谈记录及其他个案素材导入 MAXQDA 分析软件，采用主题分析方法，通过自上而下的演绎编码与自下而上的归纳编码相结合。在开放编码阶段，研究者反复仔细阅读研究资料，逐句提取与教师学习相关的代码，对于重复出现的、相关联的代码进行初步聚类。在主轴编码阶段，对从资料中归纳的主题进行整理和归类，发现共性和核心概念。在选择编码阶段，以社会文化理论为分析框架，进行选择式编码。为保障研究的信效度，研究者通过对不同来源的数据进行对比，增加了数据验证的可靠性。通过参与者校核与两位研究者对转录文本的双重校对，确保转录工作的准确性。两位研究者反复阅读访谈文本、共同编码，并协商解决编码中的分歧问题，完成编码结果的最终验证。

四、研究发现

研究结果发现，中国内地高校国际中文教师为了提升自己的专业素养，积极参与不同情境下的教师专业学习。国际中文教育学科和各大高校虽为国际中文教师提供了一些教师学习情境，但也存在一定的学习路径困境。因此，借助有效的中介工具，国际中文教师能提升教师专业学习成效。

（一）国际中文教师学习路径的困境

国际中文教师通过教师学习活动，虽拓展了自身的国际中文教育理论知识和提升了自身的中文教学实践技能，但也面临着教师学习路

径单一、跨文化教学反思缺乏深度、缺乏稳固的专业学习共同体及跨文化教学培训效果欠佳等困境。

1. 教师学习路径单一，缺乏畅通的多元学习路径

九位国际中文教师认为，中文教师学习受到学科发展和学校定位等影响，有着国际中文教师学习路径单一的问题，每每以培训学习为主，缺乏畅通的多元学习路径。国际中文教师与高校其他学科教师相比较，国际中文教师教学工作量大，这影响了他们开展其他路径的教师学习。如教师 3 指出：“我每周的基本课时是 12-16 课时，大量时间消耗在教学上，课后我感觉特别疲惫，没有更多的精力和时间做科研”。同时，由于地理位置、学科发展等原因，六位国际中文教师认为他们缺乏外出接触学术前沿和行业前沿的机会，学习路径相对不够畅通。“我们长时间待在西部地区，信息相对滞后，接触学科前沿、行业前沿动态较慢。”（教师 3）；我们虽能在网上看到各类学术前沿的会议通知，但大部分都不在西部地区召开，我们并不能经常去线下学习。（教师 5）。此外，由于区域学科发展和学校学科发展的不平衡，学校很难提供职后教师学习的机会和平台，难以满足中文教师向高水平教师学习的愿望。教师 6 提到“我们希望向一流学校的优秀教师学习，希望学校各级领导协调，为我们争取到资源，而不仅仅单靠个人的自我学习。”

2. 教学反思多从教学视角开展，缺乏从学生学习视角的深度反思

《标准》倡导国际中文教师应具备反思能力，将反思作为教师专业成长的持续性活动。通过审视学习者成效、参与同行听课及各类反思记录等手段，教师对自身教学技能等进行自我评估，进而将反思成果转化为教学改进的实际行动（叶军和赵寻，2023）。研究表明，十位国际中文教师都有教学反思意识，而这些教学反思常常发生在教学效果与预期存在差距时，如“在这堂课上学生毫无波澜，我就会反思教学。”（教师 4）。国际中文教师的教学反思内容主要聚焦在教学

设计、教学效果等方面，如“常常反思教学手段是否多样化？课堂管理效果如何？课件内容是否合适和精美？”（教师 6）。当教学受挫时，国际中文教师开始反思，“同样的教学内容，为什么上一届学生两周就讲明白了，而这届学生就讲不明白呢？”（教师 6）。同时，教学反思具有临时性，教师 9 提到“我会进行教学反思，但没有形成定期反思的习惯，仅停留在记录了当时的教学情况，形成一些零散的教学反思信息，但并未形成下一步可供教学和研究的资料”。可见，目前国际中文教师教学反思多从教学视角开展，尚未涉及从不同文化背景的学生学习提升的反思视角。

3. 专业学习共同体不够稳固，无法构建长效跨界学习机制

教师专业学习共同体（teacher professional learning community）是由教师自愿形成、以专业分享和合作为核心的专业组织。已有研究表明，构建教师专业学习共同体是促进教师专业发展的有力手段和推动学校变革与改善的高效策略（Vangrieken et al.,2017；尹弘飏和孙漪，2024）。面对国际中文教育的跨学科和跨文化属性，国际中文教师学习共同体更需加强构建。由于各高校国际中文教育学科发展不平衡，除少数学科发展较好的高校建立了较为稳固的国际中文教师队伍之外，大部分高校都面临师资欠缺、教师队伍流动性大的问题。八位国际中文教师表明所属高校未能构建稳固的教师专业学习共同体，教师 9 谈到“因为大家的学科背景和研究兴趣不太一样，我基本都是单打独斗，很难在本单位找到志同道合的人组建教师专业学习共同体，只能去找读博期间做同一个研究方向的师姐，讨论课程建设和课题申报等问题”。两位国际中文教师表明所属高校有教研组织，存在“形式上”的教师专业学习共同体，但其作用未能充分发挥。教师 4 提到“我们召开教研会议的时间并不固定，更多是教研主任突然想了起来，或者有人来推销教材，大家才集中讨论，我在这种活动中收获很少。”

4. 培训学习效果欠佳，跨文化教学技能提升不够

《标准》要求中文教师具备从事国际中文教育所需的教育学知识、中文和语言学知识、中华文化与中国国情知识和第二语言习得知识，还要具备从事国际中文教育所需的中文要素教学、中文技能教学和教育技术应用等技能。九位国际中文教师谈到常利用假期参加相关专业培训，以期更新国际中文教育学科教学知识和教学技能，但存在培训效果与教师期待不够匹配、培训效果不佳的情况。教师 9 提到“我们参加了‘汉语作为第二语言教学技能’的培训，但培训时更多聚焦在学科前沿知识，如数字化的影响等。培训结束时，我们还是不明白到底这门课应该怎么上？”。特别是面对国际中文教育教学对象的“低龄化”和“中文+”课程新模式，国际中文教师需要通过学习，解决实践中的新问题，但现有培训学习未能满足相关需求。教师 2 提到“刚入职时我参加了中文教师培训，收获很大。去年我又参加了类似培训，发现还是语法教学、词汇教学等常规内容，不能满足我当下的学习需求。”

(二) 国际中文教师学习的有效路径

约翰逊（Johnson）认为第二语言教师学习的中介工具涵盖文化制品、活动和社会关系等类别（Johnson, 2009）。数据表明，通过文化制品、活动及社会关系等有效中介，国际中文教师专业素养得到了提升。

1. 专业书籍、学术期刊以及网络等文化制品中介夯实学科知识

国际中文教师借助的文化制品主要有专业书籍、学术期刊以及网络等，其中网络文化制品主要包括视频网站、微信公众号、中文专业学习平台、生成式人工智能等。中文教师通过各种不同的文化制品，不断夯实学科知识。

十位教师均谈到通过专业书籍、学术期刊开展教师专业学习。“近义词比较是我的弱项，我买了很多专业书籍来学习，让我更加清楚

词语间的比较。”（教师 10）。“涉及文化内容讲不清楚时，我买了书籍自学，提升自身文化素养。”（教师 6）。“通过教育学理论知识来看国际中文教育，我得到了新的启发，我会重新思考教学对象和教学目标。”（教师 4）。国际中文教师基于在日常教学中发现的自身知识短板，有针对性地阅读大量专业书籍和文献，继续夯实国际中文教育学科知识，将日常中理解不深的日常概念，提升为科学概念。

视频网站、微信公众号、生成式人工智能等网络中介已成为国际中文教师日常学习的重要途径，它们既能满足他们个性化学习需求，又能使他们更快掌握学科动态。“哔哩哔哩网站的三分钟语言学视频，讲了很多《中国语文》等期刊文章的前沿理论，它能帮助我迅速地扩展相关知识”（教师 8）。“我经常关注各个大学的国际学院公众号，通过了解他们的做法，能对我的工作产生借鉴作用”（教师 3）。“写材料时，ChatGPT 能提供基础框架；遇到问题时，我会和 ChatGPT 对谈”（教师 8）。通过网络制品中介，国际中文教师拓展了自身的学科知识和学科视野。

2. 教学活动、科研活动以及行业活动等活动中介提升学科专业能力

活动是人类有意识、有目标的行为。国际中文教师通过参与各类教学和科研专业活动，全方位提升学科专业能力。主要活动中介包括国内外中文课堂教学、教学比赛、专业培训、教学反思、听学术讲座、参加学术会议和评阅 HSK 等。

七位国际中文教师谈到外派教学活动对其专业成长的重要意义。“孔子学院每月都组织教学研讨会，要求每位老师提交教学总结和案例分析报告。通过汇总资料，我每月都能看到所有老师的教学总结，这对我的教学有很大的提升”（教师 7）。八位教师通过各级教学比赛，提升了自身的中文教学能力。“通过教学比赛，我在教学内容的把控、知识点的深化、教学素材的提炼以及逐字稿撰写等方面都有较大的提升”（教师 8）。听学术讲座和参加学术会议是拓展国际中文教师学术视野的重要途径。十位教师均在日常学习中关注前沿讲座，其中九位