

国际中文教师专业发展的动态共生模型研究

蔡红梅

(重庆师范大学教育科学学院,重庆 401331)

摘要:国际中文教育的高质量发展亟须培育专业能力卓越的教师队伍,然而,现有研究对普及化和低龄化背景下国际中文教师专业发展的内在机制探讨还存在不足。本研究基于对新加坡国际中文学前教育教师的深度访谈,运用扎根理论,探究教师专业发展的关键要素及其作用机制,构建动态共生模型。研究发现,教师专业发展由“教学适应、教育理念、教育政策、差异化教学、家园沟通、专业支持、中华文化融入与本土化”七大要素协同驱动,各个要素通过非线性关联形成“调适—创新—支持—反馈”的动态框架。其中,“中华文化融入与本土化”兼具逻辑终点和反馈起点的双重属性,发挥核心驱动作用,推动各要素演进;“教育政策和多元文化社会环境”则深度渗透到各个要素的动态调适过程。研究表明,国际中文教师的专业发展是“教育制度规约、教师主动实践与社会文化环境”互构的复杂过程,中华文化融入深度依赖各要素的协同效能。动态共生模型的理论价值在于其系统阐释了中华文化融入与本土化的核心驱动机理,在实践层面则为教师应对多元文化教学提供可借鉴的路径。据此,本研究提出动态共生模型的支持机制,即建立适配多元文化社会背景的政策支持体系,构建“适变—共生”的层次性文化教学框架,健全“家园社”多主体协同的生态支持网络,建立有效支撑教师的专业成长的中华文化传播体系。

关键词:国际中文学前教育教师;专业发展;动态共生;中华文化本土化;扎根理论

中图分类号:H195

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2025)04-0046-10

DOI:10.19742/j.cnki.50-1164/C.250405

《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》明确提出,提升中华文化影响力,构建中国语言文化全球传播体系和国际中文教育标准体系^[1]。当前,国际中文教育的需求日益增长,呈现出普及化和低龄化的特点。2024年,已有85个国家把中文纳入国民教育体系,国际中文学习者和使用者累计已超过2亿人^[2]。这对国际中文教育的支撑体系建设提出更高、更系统的要求。教师是促进国际中文教育可持续发展的重要力量,构建一支专业能力优秀的教师队伍,是实现国际中文教育长期稳定发展的必要保证^[3]。

一、文献回顾与问题提出

教师是国际中文“三教”(即教师、教材、教法)问题的核心^[4]。国际中文教师研究发端于20世纪80年代关于对外汉语教师专业素质和师资培训的探讨^[5],并于本世纪初形成了以“阶段—能力”理论为主导范式的基本框架,认为教师通过“内容知识—教学法知识—情境知识”的阶段性积累实现专业成长^[6]。其核心观点可归纳为:第一,跨文化适应能力。教师通过学习目的国文化知识、教育理念和行为

收稿日期:2025-04-18

作者简介:蔡红梅,女,教育学博士,重庆师范大学教育科学学院副教授,主要研究方向:学前儿童发展与教师教育。

基金项目:国家社会科学基金西部项目“甘青地区藏族儿童国家通用语言叙事能力提升研究”(24XMZ079)。

调适,实现教学场景的有效迁移^[7]。第二,教学策略专业化。教师运用任务型教学、内容语言整合教学和沉浸式教学等方法,提升语言教学效果^[8-10]。第三,持续的学习机制和反思性实践。教师通过职业认同、实践反思、探究学习和自主决策的循环上升,完成从预备教师到入职教师,到成熟教师,再到专家教师的专业发展历程^[11]。国际中文教师的教学能力提升是“学—教—学”连续的、循环的、呈螺旋式递进的过程^[12],其专业发展的实践路径为“学—思—用”模型,即教师学习《国际中文教师专业能力标准》,将之应用于实践并不断反思,再实践,进而内化、提升专业能力^[13]。近年来,相关研究逐渐深化了国际中文教师跨文化适应维度的研究。学界借助文化适配金字塔模型等,提出了语言文化并重发展模式、语言和文化的双重建构模式、文化回应性汉语教学模式^[14-16]。此外,教师专业发展的“道”这一核心模型值得关注。它强调教师的中华文化自觉认同与自信,认为教师的专业发展是“乐道、闻道、论道、悟道、践道、求道、传道”七个维度的循环互动^[17]。

关于国际中文教师专业发展和跨文化适应的研究已取得显著进展,为本研究奠定了坚实的理论基础,但对教师教学适应、专业支持及其与社会环境关系的研究仍需深化,尤其是国际中文学前教育领域的相关研究,主要集中在欧美及部分亚洲国家。作为典型的多元文化国家,新加坡在国家教育政策、学校特色课程和社会需求的共同作用下,其中文教育体系展现出独特、复杂的形态。新加坡的社会环境和中文学习方式既不同于单语国家,也区别于将中文作为外语学习的欧美社会,具有独特的研究价值。

本研究聚焦新加坡国际中文学前教育教师的专业发展,旨在回答以下两个关键问题:(1)国际中文学前教育教师专业发展的关键要素有哪些?(2)这些要素促进教师专业发展的机制是怎样的?通过实践研究,本研究试图为国际中文教师专业发展提供新的理论视角和实证支持,以解决基础理论研究与实践发展需求之间的矛盾^[5]。最终目标是构建一个促进教师专业发展的有效模型,为培养具有深厚中华文化底蕴和全球胜任力的国际中文教师提供理论参考和实践指导。

二、研究设计

(一)研究方法

质性研究的核心在于深入探究人类行为背后的主观意义,强调理解行动者赋予行为的意义及其在特定情境中的表现,通过与研究对象的互动来获得解释性理解^[19]。质性研究在深度探究未知现象、建构文化行为理解脉络、识别关键文化变量、保持对研究动态的敏感性等方面具有显著优势^{[20]359}。本研究采用扎根理论(Grounded Theory),其自下而上的、不提前假设理论框架的理论建构特征与本研究的目標高度契合^{[21]122-138}。

本研究依据中国国家教育部中外语言交流合作中心发起、世界汉语教学学会发布的《国际中文教师专业能力标准(T/ISCLT 001—2022)》(以下简称《标准》)、全美中小学中文教师协会《中小学(K-12)中文教师专业标准》(2007年)以及相关文献,制定访谈提纲,涵盖以下五个核心领域:(1)教育理念,包括学前教育理念和语言教育理念;(2)专业知识,涵盖儿童语言习得理论和儿童心理学理论;(3)专业技能,涉及教学内容、班级管理、教学方法和家园沟通;(4)文化教学,聚焦中华文化教学与活动、新加坡本土资源在中文教学中的利用;(5)教育环境,包括教学适应、教育政策、园所专业支持以及教师的专业发展期待。本研究采用半结构化访谈法采集数据,通过分析教师的亲身体验,深入探究教师专业发展的核心要素及其相互关系。每位受访者访谈平均时长约为60分钟。为充分发挥受访者的能动性,采用“情景导入—核心访谈—深度描述”的方式提问,引导受访教师描述个人经历,表达观点和想法,获取丰富、深入的信息,发掘新的见解。

(二)研究对象

基于研究目的与资料获取的可行性,本研究选取20位中国外派至新加坡的国际中文学前教育教师作为访谈对象。所有受访者均为女性,毕业于学前教育专业,拥有本科学历,平均教龄约4年,任教机构涵盖

公立托幼机构和私立托幼机构。其中,教师 E、教师 L 和教师 S 担任园所中文教学组长。在赴新加坡任教前,教师 O 和教师 R 都有 2 年国内幼儿园工作经验。访谈人数遵循扎根理论的理论饱和原则,即当新的访谈对象不再提供新的概念或关系等重要信息时停止样本选取^[22]。研究预留了 3 位教师的访谈资料用于理论饱和度检验。研究对象信息见表 1。

表 1 受访教师的基本信息

编号	语言能力	幼儿年龄	教龄	编号	语言能力	幼儿年龄	教龄
A	普通话二级甲等 大学英语四级	3 岁	1 年	K	普通话二级乙等 大学英语六级	2.5~4 岁	4 年
B	普通话二级甲等 大学英语四级	3~4 岁	2 年	L	普通话一级乙等 大学英语四级	1.5~6 岁	5 年
C	普通话二级甲等 大学英语六级	2~4 岁	2 年	M	普通话二级甲等 大学英语四级	3 岁	1 年
D	普通话二级乙等 雅思 6 分	2~5 岁	4 年	N	普通话一级乙等 大学英语四级	1.5~6 岁	5 年
E	普通话二级甲等 大学英语四级	1.5~6 岁	6 年	O	普通话二级甲等 大学英语四级	5~6 岁	2 年
F	普通话二级甲等 大学英语六级	3~4 岁	3 年	P	普通话二级甲等 大学英语四级	1.5~4 岁	3 年
G	普通话二级甲等 大学英语四级	2~4 岁	2 年	Q	普通话一级乙等 大学英语四级	1.5~6 岁	5 年
H	普通话二级甲等 大学英语四级	2~4 岁	4 年	R	普通话一级乙等 大学英语四级	1.5~6 岁	5 年
I	普通话二级甲等 大学英语四级	2~4 岁	3 年	S	普通话一级乙等 大学英语四级	1.5~6 岁	4 年
J	普通话二级甲等 大学英语四级	1.5~4 岁	3 年	T	普通话一级乙等 大学英语四级	1.5~6 岁	11 年

(三) 研究伦理和信效度

研究者与受访教师沟通,明确说明研究目的、访谈方式以及隐私保护措施,确保受访教师在充分知情且自愿的情况下参与研究,并同意录音。研究者提前发送访谈提纲,请教师熟悉访谈内容,随后以在线视频会议形式进行访谈,并利用即时转录工具将访谈内容转录为文字稿,经校对最终形成总计 13.5 万字的访谈资料。

在信度方面,编码者间一致性检验结果显示,总体 Kappa 值为 0.92,表明编码具有较高的一致性。研究者采用研究过程审计和时间三角验证保证研究的稳定性信度,并用饱和度分析确保资料的充分性和完整性。在效度方面,研究采用访谈资料受访者验证、研究者之间的互相验证等策略,以确保构念效度和内容效度。同时,研究采用细致背景描述和原始数据引用确保外部效度。

三、基于扎根理论的资料编码分析

本研究运用程序化扎根理论的标准化程序对访谈资料进行分析。

(一) 开放式编码

研究者逐行分析访谈文本,提取关键概念与类别,初步构建国际中文学前教师专业发展的核心要素清单。在开放式编码阶段,研究者秉持开放心态,借助 NVivo 14 软件,全面挖掘资料内涵,反复研读与编码,最终提炼出 50 个初步概念,归纳为 10 个一级编码类属,具体编码示例详见表 2。

表 2 开放式编码表(部分)

代表性原始语句及关键事件	初始概念	类属
教师 P:在生活中带着孩子们学习,自然学	生活化自然习得	教育理念
教师 R:贴绿标(简单接龙)→黄标(汉字棋)→红标(句子串联)	游戏难度分层	分层教学
教师 N:常规规则图文可视化;正向奖励积分,评华文小明星	可视化、正向法	班级管理
教师 A:将儿歌套上曲调,以唱的方式教给幼儿	音乐融合	教学方法
教师 T:入职三个月密集培训;期待英文更好,参与情况会更好	培训、发展期待	专业支持
教师 R:接送时沟通;每位幼儿每周 APP 推送 1 次中文活动记录	接送、平台沟通	家园沟通
教师 N:春节有“捞鱼生”游戏;中秋节做灯笼,学词汇“圆形”“明亮”	节日体验	文化教学
教师 N:发现幼儿学习抽象词困难,改用绘本角色扮演	反思、调整	教学反思
教师 R:幼儿园明确规定母语课时;有华裔的班级都配备中文教师	母语教育政策	教育政策
教师 B:幼儿中文基础差异大;班级管理挑战大	幼儿多元背景	教学适应

(二) 主轴编码

研究者运用主轴编码方法探究概念间的联系,将相关概念归类为 7 个主类属:教学适应、教育理念、教育政策、差异化教学、家园沟通、专业支持、中华文化融入与本地化。经比较与分析,将教育政策确定为背景条件,并构建主类属之间的联系,分析其相互作用,形成初步理论框架。具体类属关系详见表 3。

表 3 主轴编码表

主类属	次类属/现象	关系	证据示例
教学适应	交流受限;工作难度和强度大;	现象问题	教师 E:午餐时,大家的话题我完全参与不进去 教师 T:保教一体,工作时长和强度都不太适应
教育理念	玩中学、有趣;以儿童为中心	条件类属	教师 O:发现孩子优点,快乐学习,毕竟中文很难 教师 R:建立好师幼关系,以孩子兴趣点为主进行教学
家园沟通	多途径沟通;家长诉求差异;非华裔家庭沟通壁垒	情境驱动	教师 Q:新加坡语言环境复杂,华裔家庭有英文和中文,也特别重视闽南语,粤语等方言学习 教师 S:马来家庭佣人接送孩子,与父母交流很少
专业支持	同事协助;园内教学观摩;教师流动频繁;	资源基础	教师 K:搭档带领熟悉一日流程、注意事项 教师 S:我们园有一半教师是海外的,搭档经常换
中华文化融入与本地化	节日庆祝、体验;文化对比;多元文化共生;	结果类属	教师 K:唱中文新年歌,拓印窗花;吃饺子、年糕 教师 F:种族和谐,各族裔幼儿穿本民族服装

(三) 选择性编码

在主轴编码的基础上,研究者比较各个类属后将“中华文化融入与本地化”确立为核心类属,系统分析各主类属间的内在关联,将教育政策和多元文化社会环境作为理论模型的背景要素。在此框架下,研究者明晰了研究资料的故事线及其逻辑脉络,揭示选择性编码的作用机制,为建构具有解释力和预测性的国际中文学前教师专业发展理论框架奠定基础。选择性编码详见表 4。

表 4 选择性编码表

类属	属性和维度	作用机制
核心类属: 中华文化融入与本地化	1. 融入策略,显性文化符号融入,文化符号重组 2. 价值内化,文化体验,文化行为表达 3. 文化共生发展,衔接园所的正式课程	核心驱动因素,从初步融入到本土化实践,统摄并间接驱动其他类属
主类属 1: 教学挑战	1. 互动障碍,幼儿中文基础弱;自身英语弱,沟通困难 2. 保教负荷大,9 小时保教一体,午休时需要做教具 3. 文化冲突,环境创设理念差异大,跨文化交际误解	问题性类属,揭示中华文化融入教学的起点,如根据族裔多元分层教学

续表4

类属	属性和维度	作用机制
主类属 2: 教育理念	1. 玩中学,游戏化学习(通过皮影戏学习抽象词汇“坚固”) 2. 生活实用自然习得(超市购物、乘巴士、打的士) 3. 文化语言共生(中秋节讲“团圆”,学语言就是学文化)	条件性类属,支持中华文化融入教学设计并实施,如用游戏化解语言障碍
主类属 3: 差异化教学	1. 分层确定目标(按背景确定语言目标) 2. 教学方法创新(多感官教学,边画边讲,儿歌配舞蹈) 3. 班级管理调适(铃铛指令法,常规可视化)	工具性类属,服务于中华文化的融入华人本土化,如确定教学和游戏常规
主类属 4: 家园沟通	1. 沟通渠道(接送即时沟通、app 推送、一对一家长会) 2. 沟通内容(幼儿表现、教育期望、家庭语言环境) 3. 沟通效果(把握总体情况,针对性建议,家园配合) 4. 问题与应对(非华裔家长沟通请英文教师协助)	情境性类属,体现为幼儿背景对中文教学的影响,如华裔幼儿强化文化感知,非华裔幼儿吸引参与
主类属 5: 专业支持	1. 正式支持(结对制、常规培训,急救培训,观课反馈) 2. 非正式支持(在中国教师群求助,私下请教同事) 3. 资源不足(希望增加观摩、培训家园沟通、有资源包)	资源性类属,起基础支持作用,支持或限制文化本土化实践、影响教学效果

(四) 理论饱和度检验

类属完整性检验表明,50 项编码均在理论模型中得到映射。例如班级管理、教学方法及教学反思归入差异化教学类属,E 教师提到的“特殊幼儿仅需遵守常规”归入教育理念范畴。饱和性检验显示,教学适应、差异化教学、中华文化融入与本土化等核心类属均达概念饱和。对预留 3 位受访者样本的验证未发现新概念或类属关系,表明理论模型对国际中文学前教师专业发展具备充分的阐释效度。

四、动态共生模型构建及分析

主动性是国际中文学前教师专业发展的核心特征。在家庭、园所和社区主体网络与跨文化情境的交互作用下,教师通过不断的专业调适行为优化差异化教学,实现专业发展,彰显主体效能。

(一) 动态共生模型构建及其特征

本研究基于程序化扎根理论研究方法,通过三级编码程序提取核心类属体系,建构了国际中文学前教师专业发展的动态共生模型,揭示了各要素之间的互动作用和循环机制,见图 1。

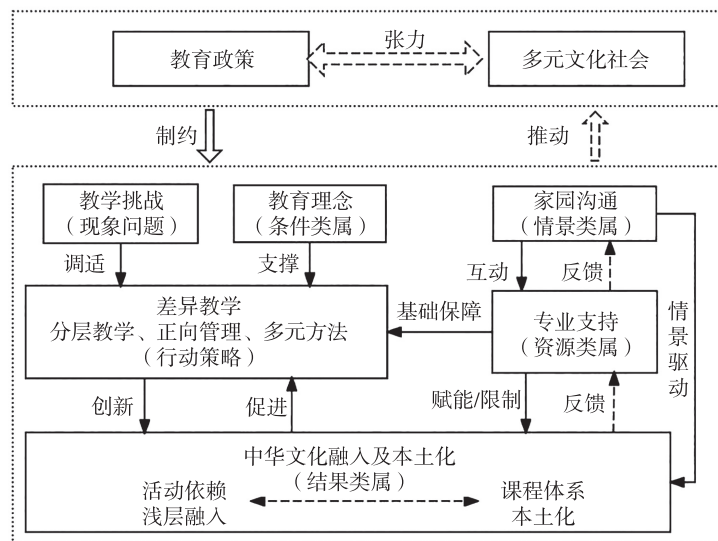


图 1 国际中文教师专业发展的动态共生模型

动态共生模型具有三个理论特征:第一,作为国际中文学前教育的终极目标,中华文化融入与本土化处于模型逻辑终点,亦是反馈循环的起点,发挥着核心驱动作用。第二,模型各要素形成了调适、创新、支持、反馈的互动结构。新加坡的教育政策和多元文化社会环境作为背景要素,推动有华裔幼儿的幼儿园形成“母语与英语双语沉浸式”教学管理体系及分层式中文教学的语言环境。在应对跨文化教学挑战时,教师秉持“玩中学、生活化、实用性”的教育理念,在非母语环境中实施差异化中文教学,促进华裔幼儿母语能力发展,通过分层教学、正向管理班级策略,采用多元教学方法达成中华文化本土化。第三,专业支持为教师实施差异化教学提供基础保障,家园沟通作为情境驱动要素促使教师依据幼儿的社会背景与语言学习需求调整教学策略。各要素间的互动与反馈推动教师持续调适教学行为,形成动态循环机制。

(二) 动态共生模型的理论密度和整合性

动态共生模型的理论密度聚焦中华文化融入与本土化的核心驱动力,贯通“教什么、如何教、凭什么教”的教学全过程。在目标维度,教育政策明确母语教育包含文化认同目标,为中华文化融入教学奠定法理基础,解决了文化内容选择问题。在工具维度,强调教师基于幼儿母语文化经验构建游戏化、差异性教学框架,满足多元文化背景下幼儿的认知需求,解决了文化教学方法论问题。在专业支持维度,园本课程和园本教研提供资源基础和实施保障,确保差异化教学的专业性和文化性。

动态共生模型的整合性体现在纵横两个维度。纵向维度贯通宏观层面的教育政策及社会环境、中观层面的园所内外教育主体协作、微观层面的班级教学活动三个层级。教育政策通过园本课程体现。在微观教学实践中,教师通过多元教学方法、教学反思将政府教育质量监督、家长教育期待等外部要求转化为差异性教学,形成动态循环。横向维度整合中华文化符号与本土文化符号、园所人际关系网络及专业支持系统,体现教师能动性 with 系统结构的共生关系。一方面,教师通过节日庆祝活动创设语言环境,将中华文化融入中文教学和园所活动,并依托园所专业支持提升教学能力;另一方面,教师与同事协作,开展家园沟通,为中华文化本土化实践提供保障。最终,政策驱动、专业支持与互动反馈形成动态连接,共同推动模型中各要素的共生演进。

(三) 动态共生模型各要素的互动关系和作用机制

动态共生模型的各个要素通过非线性关联实现协同演进。教学挑战引发教师的专业调适行为。内部挑战主要来自幼儿中文基础薄弱、与英文教师的跨文化沟通存在障碍以及对异文化环境的陌生感;外部挑战则体现为部分园所的专业支持不足、与非华裔幼儿家长沟通困难。教师通过主动学习、请教同事、求助中国教师微信群等方式主动应对,也通过临时调整教学活动被动应对。例如,教师将预设的口语接龙活动改为全身反应活动,通过匹配身体部位和动作词汇,吸引幼儿参与语言学习。教育理念为教学创新提供了信念支撑,推动本土化教学的持续发展。中华文化融入的深度受教学挑战难度、专业支持、教师能动性以及整体反馈灵敏度的综合影响,体现出国际中文学前教育教师专业发展的系统性与复杂性。

中华文化本土化从显性符号融入到价值内化逐步深化。初级阶段,教师通过中秋节做灯笼、春节穿旗袍等显性符号进行文化启蒙。进阶阶段,则融入新加坡食阁(美食广场)、巴刹(农贸市场)等本土元素,形成文化共生的差异化教学模式。幼儿对中华文化的感知与认同体现在三个维度:在认知维度,将新春穿红衣、拓印窗花、送橘子、说吉祥话等视为“新年”的组成部分;在行为维度,非华裔幼儿参与中秋灯笼制作,教师借助本土舞蹈 Kuda Kepang(竹马舞)解释舞龙舞狮的寓意,实现文化互释、融合;在情感维度,幼儿主动追问《西游记》的故事情节,教师创编《三字经》歌谣融入正式的品格教育课程,提升幼儿的中文能力和文化归属感。

专业支持与教师的能动性之间实现动态平衡,形成互补关系。园所的专业支持是教师有效开展教

学的基本保障。当专业支持不足时,教师会主动探索创新教学方法。例如,将新加坡地标融入文化接力游戏,或通过形象的文化对比教学,引导幼儿理解新加坡新年“捞鱼生”和中国春节吃团圆饭所蕴含的共同寓意,即吉祥和团圆。专业支持和教师的能动性相互补充,直接影响中文教学及文化本土化的效果。在专业支持充足时,中文教师和英文教师协作,共同实施匹配幼儿多元文化背景的教育活动;专业支持不足则会削弱中文教学质量、影响教师的专业价值感。

差异化教学是动态共生模型循环机制的核心。教师通过多元教学法,如利用皮影戏的情节表演将抽象的中华文化符号转化为具象认知,帮助幼儿理解“坚固”等抽象词语。同时,运用可视化常规、正向激励和榜样示范等班级管理策略,平衡中文课堂教学秩序与幼儿的主动参与。差异化教学契合教育政策要求,满足不同族裔家长期望,有利于获得更多的园所专业支持,如园长支持教师自主选择培训内容,以及英文教师与中文教师协作开展文化对比教学活动。

(四) 动态共生模型的价值

国际中文教育传播体系必须建立在尊重语言本身规律的基础上,尤其应注重语言所承载的文化底蕴和它所代表的文化身份,才能获得更好的跨文化交流效果^[23]。动态共生模型的理论价值在于,将中华文化融入与本土化作为结构动力,推动教学适应、教育理念、差异化教学及专业支持等要素形成动态共生机制;在实践层面,则构建了专业发展框架,为教师应对多元文化教学提供可借鉴的路径。教师扮演了文化工作者与学习促进者双重角色,通过协调学生、社区居民等多元文化主体,构建平等对话场域^[24]。本研究认为,国际中文教师的角色正在从语言教育者、文化传递者向跨文化交际促进者转变。本研究聚焦学前阶段国际中文教育,揭示了低龄中文学习者通过游戏化的文化浸润和生活化的亲身体验实现文化身份萌芽的核心机制,为《标准》在学前教育领域的落实提供了实证依据。

五、动态共生模型的支持机制

(一) 建立适应多元文化背景的政策支持体系

动态共生模型显示出教育政策和多元文化社会的基础性作用,据此,我们应该建立双向适配的国际中文教师专业发展支持体系。首先,依据《标准》构建区域性实践框架,通过跨文化研修提升教师的中华文化符号教学转化能力。跨文化教学专项研修需聚焦文化符号的创造性转化实践,提升教师在多元文化情境中的文化传播效能^[25]。其次,开发分层式数字化资源库,根据国际中文学习者的语言能力梯度,构建分层化教学模块:初级阶段采用扩展提问法和异质分组教学法,初步感知和理解文化信息;中级阶段运用文化对比法、春节习俗模拟等情境教学法,通过角色扮演等深化文化理解;高级阶段实施主题项目式学习,如结合《哪吒之魔童闹海》等动画资源发展文化符号创生能力^[26]。第三,构建“平台支撑、资源共享、职业发展”三位一体的教师专业发展支持体系,全面提升教师素养与教学效能。依托钉钉、ClassIn(在线教室)等云学习平台,定期组织跨文化教学案例研讨,如设计文化冲突应对情景模拟工作坊,共享教学经验。建立数字资源共建平台,采用资源交换模式,有针对性地弥补多元文化教学素材缺口^[27]。通过分层职业发展支持体系,增强教师的职业归属感与忠诚度^[28],全面提升国际中文教育生态的稳定性^[29]。对新手教师基于《标准》开展能力培训,设计跨文化课堂管理等专项认证模块^[13],弥合差距;对成熟教师则通过教学反思日志和跨境教研深化专业认证衔接。

(二) 构建“适变—共生”的文化教学框架

国际中文教学作为深层的文化实践,其核心在于超越浅表的文化回应,主动支持并培育文化多样性^[30-31]。深入解析海外中文教学场域的文化适应性特质,是推动国际中文教育本土化纵深发展的关键前提^[32]。基于动态共生模型揭示的差异化教学和中华文化本土化之间的互动关系,可构建层级化的

“适应—共生”文化教学框架,帮助教师平衡文化传承与创新发展。一是在文化符号层面,遵循文化具象化原则,以节日习俗、传统艺术等显性中华文化符号为载体,促进语言学习和文化认同有机融合。例如,通过灯笼制作活动,引导幼儿感知“团圆”“明亮”等词语的语义和文化内涵,既化解了非母语语境下抽象词汇的学习难题,也奠定了文化认知基础。二是在文化价值层面,坚持共性促共情的原则,聚焦文化深层价值的传递^[13],促进价值认知内化。例如,在家庭团聚主题课程中设计体验活动,让幼儿感受新加坡华裔新年“捞鱼生”与欧美裔圣诞聚餐的亲情共性,培养文化同理心,基于真实情境形成对中华文化的价值认同。在实践操作层面,“适变—共生”框架整合外部质量监测、多元主体反馈,共同推动教师改进实践、提升文化调适能力。其中,“适变”维度依托教学策略的即时性、情境化调适实现,而“共生”维度则通过文化回应性教学持续达成^[33]。

(三)健全多主体协同的生态支持网络

支持网络是支持动态共生模型持续运行的基础,需建立多方协同互动的机制。第一,建立家庭、幼儿园、社区三位一体的协同互动机制,整合教育资源,搭建社区国际中文教育实践平台,拓展实践场域,增强教师在跨文化环境中的适应性,提高跨文化教学管理水平^[24]。例如,可依托社区文化中心开展中英文双语故事会、中华传统节日工作坊等活动,并组织教师积极参与,在真实情境中有效提升其跨文化沟通与协作能力。第二,完善职前培训、园本研修和外部系统支持体系,构建专业化、规范化、国际化的国际中文师资培训模式^[34]。特别关注通过自主学习和案例研讨提升教师的反思性实践能力,强化教师的专业自信,驱动其专业知识和专业技能的结构性更新^[13]。第三,建立由专业导师、社区文化顾问及家长组成的支持共同体,强化教师的专业发展意识和终身学习理念,全面提升跨文化教学胜任力。同时,注重发展教师的教育引导力和跨文化研究能力,以适应快速变化的国际中文教育环境。

六、研究展望

国际中文教师专业发展的动态共生模型,揭示了中华文化融入与本地化在教师专业发展中的核心驱动作用。然而,本研究的样本为中国外派新加坡执教的女性学前中文教师,在国籍、性别、任教对象及工作环境方面具有同质性,影响研究结论的普适性。未来研究应强化样本的多样性,设计比较研究,并融合问卷调查、叙事研究等多元方法论,以增强结论的适用性和解释力。

在全球文化融合与冲突并存、教育数字化转型的背景下,国际中文学前教师的专业发展面临着诸多挑战。例如,如何利用汉字的表意特征,构建华裔儿童的中华文化身份确认体系,建立深厚的文化认同^[35-36];又如,如何整合传统教学模式,充分利用数字化教学工具、数据分析技术等,提升面向“数字原住民”的中文教学效能^[37-38]。本研究建议后续研究拓展至欧美、澳大利亚等区域国别的国际中文教师样本,探究数智技术赋能中华文化本土化的路径^[39-40]。通过扎根实践的理论研究促进国际中文师资培养体系的持续优化,支持教师更好地开展“语言教学—文化对话互鉴—价值互融”的三维国际中文教育实践^{[24][41]},为全球化背景下的文明对话提供教育解决方案,助力构建人类命运共同体。

[参 考 文 献]

- [1] 中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要[EB/OL]. (2021-03-13)[2025-03-20]. https://www.gov.cn/xinwen/2021-03/13/content_5592681.htm.
- [2] 教育部:已有 85 个国家把中文纳入国民教育体系[EB/OL]. (2024-09-27)[2025-03-25]. <https://www.gqb.gov.cn/news/2024/0927/59190.shtml>.
- [3] 周勇. 国际中文教师供需矛盾分析与对策[J]. 教师教育研究, 2020(2):110-115.

- [4] 崔希亮. 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础[J]. 世界汉语教学, 2010(1): 73-81.
- [5] 刘玉屏, 祝鹏, 胡雪珺. 国际中文教师研究热点主题、演进特征与未来展望[J]. 民族教育研究, 2024(1): 157-166.
- [6] FREEMAN D. Rethinking Scale in Language Teacher Professional Development: Questions of Access and Equity1//Diversity and Transformation in Language Teacher Education[M]. Minneapolis: University of Minnesota, 2021.
- [7] Vatter C. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited: Michael Byram[J]. Interculture Journal, 2023(38): 53-57.
- [8] VILLABONA N, CENOZ J. The integration of content and language in CLIL: A challenge for content-driven and language-driven teachers[J]. Language, Culture and Curriculum, 2022(1): 36-50.
- [9] Lopes A. Linking Content and Language-Integrated Learning (CLIL) and Task-based Language Teaching (TBLT) in an effective way: a methodological proposal[J]. Onomázein, 2020(6): 5-22.
- [10] Lambert C. Practice in task-based language teaching[M]//Practice and automatization in second language research Routledge, 2023: 144-159.
- [11] 叶军, 赵寻. 国际中文教师专业发展的基本路径[J]. 华文教学与研究, 2023(4): 18-24.
- [12] 王添森. 国际中文教师教学能力再探——成为“学的专家”[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2021(6): 150-155.
- [13] 丁安琪. 《国际中文教师专业能力标准》促进教师专业发展: 价值、路径与策略[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版), 2024(3): 63-73.
- [14] 徐笑一. 新时代国际中文教育文化教学研究[J]. 辽宁师范大学学报(社会科学版), 2022(6): 8-13.
- [15] 高立平. 论国际中文教育语言和文化的双重建构[J]. 上海交通大学学报(哲学社会科学版), 2022(3): 41-50.
- [16] 王学松. 《国际中文教育中文水平等级标准》的文化定位与文化教学实施路径[J]. 国际汉语教学研究, 2022(4): 4-9.
- [17] 王添森, 林汉钊. 《国际中文教师专业能力标准》中以“道”为本的价值意蕴[J]. 青海民族大学学报(社会科学版), 2024(2): 175-181.
- [18] 蔡武. 近十五年国内外国际中文教师研究: 回顾与展望[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2022(4): 63-72.
- [19] 刘铤. “主观主义阐释”的批判: 重申质性研究的知识客观性[J]. 当代教育科学, 2024(4): 71-80.
- [20] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [21] 凯西·卡麦兹. 建构扎根理论: 质性研究实践指南[M]. 边国英, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2009.
- [22] 谢爱磊, 陈嘉怡. 质性研究的样本量判断——饱和的概念、操作与争议[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2021(12): 15-27.
- [23] 段鹏. 历时、共时及经验: 国际中文教育及传播应用研究[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2022(4): 76-84.
- [24] 陈晨, 梁晓冬. 权力距离视阈下国际中文教师志愿者的角色研究[J]. 全球教育展望, 2024(7): 112-122.
- [25] 李琼. 国际中文教育专业硕士跨文化交际实践能力培养研究[J]. 中国大学教学, 2024(4): 30-34.
- [26] 王巍. 国际汉语教材中的中华文化因素研究[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2022(3): 90-97.
- [27] 何茜, 王爽. “一带一路”视域下国际中文教育的演进与展望[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版), 2024(4): 57-65.
- [28] 李欣, 郑丽萍. 新时代东盟五国本土中文教师职业忠诚度实证分析[J]. 华侨大学学报(哲学社会科学版), 2024(3): 39-49.
- [29] 王辉. 国际中文教育高质量发展的内涵特征和实践进路[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2023(4): 131-137.
- [30] 湛舒山. 从疏离到复归: 教学与文化关系考辩[J]. 湖南社会科学, 2024(6): 145-150.
- [31] 袁丽, 王梦霏. 文化回应性教师教育的国际动态及发展趋势[J]. 比较教育研究, 2024(2): 54-63.
- [32] 刘眉. 共生理论视阈下海外国际中文教育的适应性发展分析[J]. 重庆师范大学学报(社会科学版), 2024(6): 51-57.
- [33] 谢锡金, 梁祉浚, 李黛娜, 等. 文化回应与高效华文教学[J]. 华文学刊, 2021(2): 26-43.
- [34] 王添森. 国际中文师资培训模式的构建——基于美国 TESOL 项目的启示[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2021(2): 98-104.
- [35] 余江英, 陈涵静, 朱梦洁. 国际中文教育高质量发展的需求导向与服务转向[J]. 华文教学与研究, 2023(2): 60-67.

- [36] 杨甜,许桐,李琴. 国际中文教师智能素养指标体系的构建、实证及优化[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2023(3):41-52.
- [37] 李宝贵,李慧. 国际中文教育促进中华文化传播力影响力提升策略研究[J]. 语言文字应用,2024(2):70-78.
- [38] 沈桂萍,王迎春. 以共享文化符号推进中华文化认同的内在逻辑与实践路径[J]. 思想战线,2025(3):146-155.
- [39] 金旋. ChatGPT 深度融入国际中文教育的应然功能、实践困境和应用策略[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版),2023(4):52-58.
- [40] 李小红,赵安博,章静. 国际中文教师全球胜任力框架构建[J]. 教师教育学报,2023(3):16-25.
- [41] 张戡戡. 构建人类命运共同体的语言之基——新时代高校国际中文教师国际化素养反思[J]. 社会科学家,2023(2):141-147.

A Dynamic Symbiosis Model for Professional Development of International Chinese Language Teachers

Cai Hongmei

(School of Educational Sciences, Chongqing Normal University, Chongqing 4001331, China)

Abstract: The high-quality development of international Chinese language education urgently needs to cultivate a team of teachers with outstanding professional competence. The high-quality development of international Chinese education urgently requires the cultivation of a highly competent teaching force. However, prior research has inadequately explored the intrinsic mechanisms of international Chinese teachers' professional development in the context of popularization and early childhood education. This study employs grounded theory methodology through in-depth interviews with international Chinese preschool teachers in Singapore, investigating the critical elements and mechanisms of teacher professional development to construct a dynamic symbiotic model. Key findings reveal: (1) Core elements encompass instructional adaptation, educational philosophy, differentiated instruction, home-kindergarten communication, professional support, and the integration and indigenization of Chinese culture. (2) These elements co-evolve through nonlinear interconnections, forming an interactive structure characterized by adaptation, innovation, support, and feedback. (3) Chinese cultural integration and indigenization serve a dual role as both the logical endpoint of the model and the starting point of the feedback loop, functioning as the core driver. (4) Educational policy and the socio-cultural environment of multiculturalism act as foundational elements, profoundly influencing the dynamic adjustments of all components and shaping a co-evolutionary symbiotic network. The study demonstrates that international Chinese preschool teachers' professional development constitutes a dynamic, complex process shaped by institutional constraints, agentic practice, and environmental co-construction, with the depth of Chinese cultural integration contingent upon the synergistic efficacy of the model's elements. Accordingly, support mechanisms for the dynamic symbiotic model are proposed: developing a layered policy support system adaptable to multicultural contexts; building a hierarchical "adaptive-coexistence" framework for cultural pedagogy; and strengthening an ecological support network for multi-stakeholder collaboration to effectively underpin teachers' professional growth and the high-quality dissemination of Chinese culture.

Keywords: international Chinese preschool teachers; professional development; dynamic symbiosis; localization of Chinese culture; grounded theory

[责任编辑:赖黎捷]