

“一带一路”共建背景下“中文+职业技能”双师型教师跨文化教学能力构建

余 波

(重庆师范大学 国际汉语文化学院,重庆 401331)

摘 要:随着“一带一路”倡议的深入推进,“中文+职业技能”教育正转向内涵式发展,其瓶颈在于,双师型教师的跨文化教学能力缺位导致《职业中文能力等级标准》(以下简称《标准》)所确立的学习者能力目标难以有效转化为课堂实践。为破解《标准》与教学实施实践之间的断层问题,本研究以《标准》为根本遵循,系统构建双师型教师跨文化教学能力的内涵框架、评价体系与养成路径。研究采用理论分析与框架建构相结合的方法,通过剖析《标准》在情境、任务、内容三个维度的内在逻辑,将双师型教师概括为由跨文化情境创设能力、跨文化任务设计能力与跨文化内容整合能力构成的有机整体,并按照标准参照与能力导向的逆向设计原则,构建了与《标准》从入门到精通的五级体系相对应的“三维九项”能力评价框架,并对每个维度下的三项指标进行分级行为描述。在此基础上,设计了以理念先行、实践支撑、资源共建、平台拓展为主线的系统化养成路径。研究发现,双师型教师的跨文化教学能力并非语言能力与职业技能的简单叠加,而是情境、任务、内容的三维融合,其核心在于,将《标准》的等级化能力描述转化为可感知、可操作的教学实践。“三维九项”能力评价框架实现了教师能力发展与《标准》等级体系的精准对标,形成了“教—学—评”的一致性闭环。这为“中文+职业技能”教育的师资培训、教学评价与资源开发提供可操作的参照工具与实施路径,有助于解决标准与教学脱节的核心矛盾,为高质量师资队伍建设和提供系统参考。

关键词:《职业中文能力等级标准》;“中文+职业技能”;双师型教师;跨文化教学能力

中图分类号:H195.3

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2026)04-0045-12

DOI:10.19742/j.cnki.50-1164/C.260405

近年来,“中文+职业技能”教育作为国际中文教育服务“一带一路”倡议、推动职业教育国际化的重要创新模式,呈现快速发展态势^[1]。随着该模式进入内涵式发展新阶段,师资队伍(特别是双师型教师)的专业素养,成为决定教育成效的核心。本研究所探讨的双师型教师,特指在“中文+职业技能”教育领域中,既能胜任国际中文教学,又具备特定职业领域专业理论知识与实践指导能力的复合型教师。这一界定与国内职业教育领域中针对本土学生的双师型教师既有联系,又在服务对象、教学情境与能力侧重点上有所区分。2023年,《职业中文能力等级标准》(以下简称《标准》)发布,确立了国际中文教育领域首个与职业教育相结合的标准。作为一项规范性文件,它为职业中文教育的教、学、评提供了科学依据,是“中文+职业技能”教育进入“标准引领”新阶段的重要标志^[2]。《标准》不仅对学习者在场情境下的中文交际能力提出了明确要求,也对承担教学任务的双师型教师的能力结构提出了新挑战。承

收稿日期:2026-04-07

作者简介:余波,男,哲学博士,重庆师范大学讲师,硕士研究生导师,主要研究方向:国际中文教育。

基金项目:重庆市教育科学规划重点项目“留学生中华优秀传统文化认同与教育策略研究”(2021-GX-016)。

担教学任务的双师型教师需要超越传统的语言知识传授,深入理解特定职业领域的交际需求与文化规范,才能有效指导学生达到《标准》要求。李宇明、李艳华指出,“中文+职业技能”属于经济域教育,中文在其中发挥工具语言功能,其教育目的是帮助学习者借助中文学好X、用好X^[3]。教师的跨文化教学能力已成为将《标准》从文本转化为教学实践的关键。

然而,当前双师型教师队伍建设面临严峻挑战。相关研究表明,复合型师资储备不足,供给能力有限,是海外“中文+职业技能”教育陷入师资困境的主要原因^[4],同时,教师对“双师”能力的理解往往停留在“中文”与“技能”的简单叠加层面,未能上升至将其理解为二者在跨文化职场语境中进行有机融合的教学转化能力层面,这也是主要原因。教学转化能力的核心,正是与《标准》要求紧密对接的跨文化教学能力。它要求教师不仅要具备双语能力和双师素质,而且要成为“双文化”沟通的桥梁,能够设计融合语言、技能与文化的学习任务,以实现培养“懂中文、会技能、通文化、高素质”的本土人才的目标。该目标的实现,有赖于建立“供需分析→方案牵引→项目实践”的培养联动机制^[5]¹¹¹,通过课程、标准、师资、资源、考评等要素的系统整合,全面提升教师的跨文化教学能力。针对这一需求,学界提出了“双师+”型教师的概念,强调教师应“能上讲台、能下车间、会教中文”,兼具“专业讲师、工程师、国际中文讲师”等多重身份^[6]²⁶。在此背景下,深入研究双师型教师跨文化教学能力的理论内涵与实践路径,具有重要的理论价值与现实意义。在理论上,有助于构建符合《标准》要求的教师能力模型,丰富“中文+职业技能”教育的理论体系;在实践上,能为“双师+”型教师的培养、评价与发展提供科学指引,有效解决当前“中文+职业技能”教育中“教什么”(标准)与“谁来教、怎么教”(师资与教法)之间脱节的核心问题,从而推动“中文+职业技能”教育实现高质量发展。

一、文献回顾

“中文+职业技能”教育的蓬勃发展,对师资队伍建设提出了前所未有的专业要求。现有研究主要从教师能力构建、核心标准解读及其在师资领域的应用三个维度展开。

(一)“中文+职业技能”双师型教师的能力构建研究

师资是“中文+职业技能”教育发展的核心,其能力内涵与培养路径是学界探讨的焦点。研究聚焦师资的“复合”属性,强调教师需兼具语言与技能双重知识体系。然而,这种双重资质、双重知识、双重技能的要求在实践中面临挑战,研究者进而转向更具操作性的“双师联合”与“双向认证”两种建设路径^[7]⁸⁶,即通过国际中文教师与职业技术教师的协同教学,实现短期内高质量师资的有效供给。此路径虽现实可行,但其成功高度依赖教师间高效的合作机制,由于前者缺技能、后者缺中文教学能力,两类教师难以协同,短期培训难以根本解决问题^[8]。相关教学实践与调查研究表明,职业院校教师普遍面临跨文化教学胜任力不足等问题,具体表现为:专业汉语师资匮乏,跨文化交际能力薄弱,中文与技术技能教学融合衔接不够^[9]⁹¹,师资队伍国际化水平偏低,“双语双教”能力需进一步提升^[10]¹⁶,教师能力亟须从单一向深度融合转型^[11]等。在海外教学实践中,教师因不熟悉当地职业规范与文化环境,难以有效开展教学,导致校企协同育人成效不佳^[12],存在海外中文教师“职业汉语教学经验不足”^[13]、面临“语言障碍以及多语言环境教学”、特定职业知识和行政文化知识欠缺、对学员日常工作内容存在刻板印象^[14]等问题。上述实践困境的深层根源在于,专门用途中文教学的核心挑战是教师的复合能力构建^[15],具体到“中文+职业技能”领域,则表现为在真实的跨国职场情境中设计并实施融合性教学任务的能力,这种能力的欠缺已成为当前师资建设的核心短板与教学质量提升的关键制约。

(二)《标准》的研制逻辑与核心内容研究

《标准》的发布,为“中文+职业技能”教育提供了首个聚焦职业教育场景的规范性框架,其研制旨在解决语言能力与职业技能难以同步提升、职业标准与中文标准难以融合的突出问题^[16]。在理论构建

上,《标准》借鉴了专门用途语言教学、职业能力发展等理论,并以典型工作任务分析为核心方法论,从海量真实的职业场景中提炼出具有代表性的交际任务。在内容架构上,《标准》构建了“领域—任务—等级”三维描述体系:首先,依据工作性质将职业领域划分为“技能型”(A类)与“服务型”(B类);其次,针对每类领域描述其典型工作任务;最后,围绕学习者在完成这些任务时所需的中文应用能力、职业交际策略与文化意识,将该能力划分为“入门、初级、中级、高级、精通”五个渐进等级。这一以领域分类型、以任务显能力、以能力划等级的框架,为教材开发、课程设计与教学评价提供了科学指引。《标准》的出台为回应产业界对“语言+技能”融合型人才的评价需求提供了根本依据^[17],也为教材的系统性开发指明了方向。有学者从数字化资源建设角度指出,《标准》中基于工作任务的语言能力划分原则,为专门用途语言理论指导下的职业需求分析提供了重要的理论参照^[18]。

(三)《标准》在师资领域的应用现状研究

当前研究主要将《标准》定位为教学目标体系与课程内容开发的基础参照。学界侧重于阐述如何依据《标准》所界定的能力等级与任务描述,系统设计教材单元、筛选核心语料。有研究明确指出,《标准》是开发优质“中文+职业技能”教材的主要依据^[19]。从课程实施的具体路径出发,有研究将《标准》视为一个关键性的规范框架,用以指导构建“中文+技能”能力等级评价的量化指标体系,并据此确定教材的难度层级、内容定位与整体结构^[20]。然而,《标准》所描述的学习者各阶段的目标能力,对承担教学设计任务的教师能力结构提出了哪些新的、与之匹配的要求?现有研究未能深入解答。例如,教师应如何解读《标准》中蕴含的层级化职业情境?如何将“典型工作任务”转化为课堂上可操作的、融合语言与技能的教学活动?又应发展哪些特定的教学设计能力,从而有效培养学生的职业交际策略运用能力与文化意识?针对上述问题,有学者提出了“师资团队聚合化”理念,即集合中文教师、职业技能教师、相关企业管理者及本土教师,以实践为主导,共同开展教研活动,从而聚合成一支既能胜任中文教学任务又能进行技术技能教育的复合型、国际化师资队伍^[21]。然而,尽管已有研究指出了教师跨文化教学能力的普遍不足,并提出了“双师+”等进阶概念,但这些研究大多未与《标准》的五级体系深度结合,缺乏从《标准》的内在逻辑出发,对教师所需能力进行精细化、可操作化的解构与系统构建。

综上,现有研究已从“中文+职业技能”教师的实践挑战剖析、《标准》的内涵阐释等方面为后续探索奠定了重要基础,但围绕如何以《标准》为系统参照、反向推导并建构与之相适应的教师跨文化教学能力结构的研究仍有待进一步深化。这一薄弱环节导致教师的专业发展缺乏与《标准》所建立的能力体系直接对接的清晰路径,也使得《标准》所确立的能力目标在落地为具体、高效的教学实践时,面临实施障碍,因此,本研究尝试建构一个与《标准》深度结合、精准匹配的教师跨文化教学能力框架,以期为标准引领下的“中文+职业技能”教育师资体系建设提供实践指导。

二、跨文化教学能力的内涵重构:基于《标准》的三维逻辑

《标准》对“中文作为第二语言的学习者在特定职业领域、工作任务下的中文应用能力及等级”作出规定^[22]¹,这对教师的素养提出了全新要求,传统的汉语言文学教师或专业教师均难以独立胜任此项教学任务,唯有具备跨文化教学能力的“中文+职业技能”双师型教师方能有效落实《标准》的教学目标。《标准》的文本结构为解构教师能力提供了三维逻辑框架:其一,《标准》的等级能力描述可视为对职业情境的逐级刻画;其二,《标准》的研制基础基于对典型工作任务的语言需求分析;其三,《标准》专设的“职业交际策略与文化意识”章节明确了教学应涵盖的文化内容。为有效实施《标准》指导下的教学任务,教师的跨文化教学能力必然指向对上述情境的创设、任务的设计和内容的整合。构建“中文+职业技能”教育高质量发展新体系,必须坚持标准引领,而标准的落地最终依赖于能深刻理解并创造性地运用标准的教师来有效实施^[23]。在“中文+职业技能”教育这一典型的跨领域、跨文化语境中,教学的核心矛盾在于如何将职业知识与技能传递给母语、思维方式和文化背景迥异的学习者并使其在真实的跨

国职场中加以有效应用。跨文化教学能力是双师型教师的职业教育能力在特定国际化场景中的核心体现与必然要求,是语言、技能与文化在《标准》引领下深度融合的关键。在跨国职场情境下,教师所应具备的跨文化教学能力,体现为对文化差异的敏感性、对跨文化交际策略的运用能力以及对多元文化课堂的调适能力。教师的能力结构应将《标准》中所规定的学生终点能力目标融入其中,从情境、任务、内容三维逻辑推导教师能力。这种从“学的目标”反向推导“教的能力”的逻辑,其依据在于“教与学”的内在一致性。

(一) 基于《标准》情境维度的跨文化情境创设能力

《标准》构建了一个从“日常生活和熟悉的职业领域”(入门级)到“熟悉的职业场景”(初级)、“一般职业场景”(中级),再到“复杂职业场景”(高级),乃至“高度复杂的职业场景”(精通级)的渐进式职业情境体系。教师的跨文化情境创设能力,就是将这些抽象的场景描述转化为真实、可感知的微型实践场域,使学习者在具体语境中体验并运用跨文化交际策略。该能力要求教师超越简单的课堂角色扮演,深度解读《标准》中的场景描述,并注入关键的文化变量、融入交际策略。例如,针对《标准》中级B类中“能够具备应对复杂情况或突发情况的语言能力”的要求,在“中文+酒店”“中文+旅游”“中文+航空”等教育领域,教师可创设一个具体的跨文化服务情境:一位海外当地员工在酒店前台接待一位因航班延误而情绪激动且对解决方案不满的中国商务客人。在此情境中,教师不仅要引导学生运用道歉、解释、提供备选方案等语言技能,更要引导其体验并运用《标准》对“职业交际策略与文化意识”中级阶段所强调的综合性策略。在“情感策略”上,学生需实践“主动参与工作并与他人合作”“提高学习中文和使用中文的积极性”,以积极的、富有建设性的态度,而非以回避的态度处理冲突。在“文化意识”上,学生需“理解并尊重中国职场文化与所在国职场文化的差异”,理解中方客户在焦急时可能更期望得到明确、权威的承诺和即时方案的心理状态,从而调整沟通方式。该情境任务通过将中级语言能力目标与同等级的跨文化策略及意识要求相结合,使学生在解决真实、复杂问题的过程中达到《标准》对中级学习者综合运用语言、策略与文化知识以应对复杂职业场景的综合性要求。

对于更高层级的职业能力,如《标准》高级A类提出的“能够进行业务对接和跨部门协商”,在“中文+工程技术”“中文+智能制造”“中文+信息技术”等领域,教师可模拟一个中方与外方技术团队就项目标准进行谈判的会议情境。在这一情境中,教师需融入高级阶段关注的“非语言交际策略”(如“能够通过观察他人的非语言行为获得信息”)和“文化意识”(如“理解中国文化及中国企业文化的的基本价值观念”),引导学生关注协商中的语用规则、关系建立等,进而实现语言能力培养与职业协同素养培养在教学实践中的深度融合。

(二) 基于《标准》任务维度的跨文化任务设计能力

《标准》的根基是对“典型工作任务”的语言需求分析,其分项能力描述(包括听、说、读、写)均紧扣完成任务所需。教师的跨文化任务设计能力,是将《标准》中的“能力描述”转化为驱动学生主动探究、比较与实践的教学活动的核心能力。此能力强调任务的设计必须具有明确的产出导向和跨文化比较属性。例如,针对《标准》初级A类中“能够说出常用设备或工具的名称、主要功能与基本用法”的要求,在“中文+工业”“中文+新能源”“中文+汽车维修”等领域,教学任务不应止于“看图识字”,可设计为:让学生以小组合作的形式,阅读一份简化的中文设备安全须知,找出关键操作步骤与警告标识,并将之与所在国相关文档进行对比,分析中西方在表达安全指令时语言结构和强调重点的文化差异。此类任务直接对标《标准》的能力点,同时将语言学习与安全生产意识培养、跨文化比较能力训练无缝衔接。再如,针对《标准》中级B类要求的“能够编写与业务有关的工作规范”,在“中文+行政管理”“中文+电子商务”“中文+国际贸易”等领域,教师可设计更具挑战性的任务:分析某中资企业海外分支的本地员工工作制度,找出其中因文化差异可能导致理解歧义或执行困难的条款,通过小组合作提出修改建议或设计一次面向本地员工的解读培训。该任务不仅有助于锻炼学生的书面表达能力,更有助于培养其在跨文化视角下的批判性思维与适应性领导力,进而通向《标准》所追求的“能够制订各类规范与方案”的高阶目标。

(三) 基于《标准》内容维度的跨文化内容整合能力

《标准》专设“职业交际策略与文化意识”章节,并从入门级到精通级对文化意识和职业精神提出了明确要求。教师的跨文化内容整合能力,意味着其不再是单一文化知识的传授者,而是能够围绕职业主题挖掘课程资源、融入中外对比视角、引导学生理解技术规范与交际规则背后的文化逻辑的课程开发者。这种整合能力贯穿教学始终,其目标在于,帮助学生构建一个衔接和融通语言学习与职业发展的认知框架^[24]。《标准》在入门级即强调“初步了解中国职场文化与所在国职场文化的差异”,教师可结合职业精神内容,引入中国“工匠精神”的案例,引导学生讨论所在国文化中对“职业卓越”的理解,在职业认同的基础上建立初级阶段的跨文化意识。

对于《标准》在精通级提出的、旨在实现文化意识方面高层次理解与融通的要求,如“了解中国和所在国在经济、文化、科学、教育等各领域中的发展情况、交流情况及取得的成就”,教师则需要对教学内容进行深度整合。例如,在训练学生撰写高级商务报告时,不仅要讲授报告的结构与规范,更要通过系统比较中西方同类报告在行文逻辑、价值主张和论证策略上的深层次文化差异,帮助学生理解“能够撰写与企业或机构整体战略规划等有关各类报告”这一写作任务背后所蕴含的不同的商业思维与组织文化,从而深化学生对高级职业写作的文化认知。这种深度融合中外视角的内容整合能力,是实现《标准》精通级所倡导的跨领域、高站位理解与交流的基石与根本保证。

对标《标准》,“中文+职业技能”双师型教师的跨文化教学能力由情境创设、任务设计和内容整合三大能力构成,三者共同作用,确保教学实践能够从真实场域出发,通过探究式任务驱动,辅以对比式素材,培养不仅具备语言技能,更具备深厚跨文化职业素养的全球化人才。这一能力内涵的重构,为双师型教师培养、评估与发展提供了明确的理论框架和行动指南。

三、能力评价框架:与《标准》能力等级对标的“三维九项”体系

构建一个科学、可操作的评价框架,是衡量并引导双师型教师专业发展的关键。本研究在对教师能力内涵重构的基础上,以《标准》为根本依据,尝试建立一个与《标准》能力等级相对应的教师能力评价体系。

(一) 框架的设计依据与核心考量

本评价框架的设计以《标准》为基础,确保教师能力发展方向与学生能力目标高度一致,其核心考量体现在三个方面。首先,对标《标准》的能力等级体系。框架的等级划分与《标准》的入门、初级、中级、高级、精通五级完全对应,教师能力“阶段Ⅰ~Ⅴ”指教学能力的发展水平,其划分目的在于实现教师专业发展阶段与学习者能力发展阶段的精准对接与协同评价,这使得教师的专业成长可以被精确地定位在《标准》所描绘的学生能力发展路径上,进而实现教学评价与教学目标的内在统一。其次,聚焦教师的教学实践能力。框架并非评估教师的知识储备,而是评估其将《标准》转化为有效教学的设计与实施能力。它关注教师能否创设逼真的职场情境、设计融合性的学习任务及整合跨文化的教学内容,体现了以学生能力发展为中心的评价导向。最后,确保评价的可操作性。框架的各项指标力求具体、可观测,指向教案设计、课堂互动、资源开发等真实教学行为,通过听课、评课、材料审阅等方式进行评价,增强了评价的实用性和客观性。相关研究表明,“中文+职业技能”教师的专业发展需求具有明显的分众化与层级化特征^[25],这从实证层面印证了建立精细化、可观测的发展性评价体系的紧迫性。

(二) “三维九项”评价指标体系的构成与解析

基于以上考量,本研究构建了包含“情境创设”“任务设计”“内容整合”三个维度、共计九项具体指标的评价体系(见表1)。三个评价维度与《标准》的内在结构紧密对应,旨在突破教师将《标准》转化为实践的瓶颈:“情境创设能力”对应《标准》中分等级描述的“职业场景”,要求教师还原真实的跨国职场

语境;“任务设计能力”植根于《标准》研制的基石——“典型工作任务分析”,要求教师设计驱动语言与技能融合的探究活动;“内容整合能力”则直接指向《标准》中专章论述的“职业交际策略与文化意识”,要求教师融通语言、技能与文化等教学内容。三个维度共同构成了教师落实《标准》要求的核心教学行为。在确立上述维度的理论依据时,本研究借鉴了结果导向的逻辑:相关研究表明,“中文+职业技能”人才胜任力要求学生具备职业流动性、技能可迁移性、主观心理无边界性等要素特征^[26]。这一论断要求教师不能止步于静态知识的传授,而必须具备创设动态情境、拆解复杂任务及整合跨文化内容的能力。本框架的“三维九项”指标,正是将这种对学习者的能力要求,具象化为可观测、可评价的教师教学行为。此外,在“内容整合能力”的深层内涵上,程涛、王正青提出了“跨文化职业胜任力模型”的“大融合”逻辑,即贯通语言、技术、职业与文化的整体视野^[27],为本研究强调的中外视角融合与职业文化逻辑解析提供了直接理论支撑。每个维度下的三项指标是对上述宏观要求的微观分解,确保评价能够深入教学能力的实操层面,避免评价流于空泛,真正在《标准》要求与学生未来胜任力发展之间架起教学桥梁。

表 1 “中文+职业技能”双师型教师跨文化教学能力评价框架

评价 维度	评价 指标	阶段Ⅰ: 基础整合(入门级)	阶段Ⅱ: 情境适应(初级)	阶段Ⅲ: 融通设计(中级)	阶段Ⅳ: 引领示范(高级)	阶段Ⅴ: 创新建构(精通级)
	情境真实性	能模拟最基本的日常生活与职场打招呼等场景	能模拟熟悉的、简单的职业场景(如工具借用、客户简单问询)	能模拟一般性、稍复杂的职业场景(如设备故障报修、客户投诉)	能模拟复杂的、需要协商的职业场景(如跨部门协调、商务接洽)	能模拟高度复杂的、跨文化的战略性沟通场景(如跨国项目谈判、危机公关)
跨文化 情境创 设能力	文化融入度	能融入最基本的称谓语、问候语等礼貌文化要素	能有意识地融入与安全生产、服务礼仪相关的文化规则	能融入职场中常见的交际策略(如委婉表达、观点陈述)	能融入职场中的人际关系和团队协作文化	能深度融入并引导学生分析社会文化背景对职业行为的影响
	策略引导性	能引导学生运用重复、求助等基本策略	能引导学生运用简单的沟通策略克服语言障碍	能引导学生根据交际对象和目的调整语言策略	能引导学生理解并运用协商、说服等高级交际策略	能引导学生灵活运用各种策略进行跨文化管理
	任务目标对应性	任务目标对应《标准》入门级的听、说、读、写各分项能力	任务目标明确对应《标准》初级A/B类的能力描述	任务目标明确对应《标准》中级A/B类的能力描述,并体现复杂性	任务目标明确对应《标准》高级A/B类的能力描述,强调综合性与管理性	任务目标明确对应《标准》精通级的能力描述,强调战略性与创新性
跨文化 任务设 计能力	任务实践综合性	任务为简单的、机械性的模仿与重复	任务接近真实工作环节,要求综合运用听、说或读、写技能	任务是一个完整的工作环节,需要综合运用多种技能解决问题	任务是包含多个步骤的综合性项目,需要运用管理、分析等能力	任务是开放性的复杂项目,需要整合多领域知识进行战略规划与创新
	多元文化比较性	任务中包含简单的中外词汇、标识对比	任务能激发学生对中外工作流程、规范异同的观察	任务能引导学生就某一工作现象进行中外文化原因的对比探讨	任务能引导学生深入分析技术标准、管理模式背后的文化逻辑	任务能引导学生批判性反思文化差异并提出创造性解决方案

续表1

评价 维度	评价 指标	阶段I: 基础整合(入门级)	阶段II: 情境适应(初级)	阶段III: 融通设计(中级)	阶段IV: 引领示范(高级)	阶段V: 创新建构(精通级)
跨文化 内容整 合能力	职业知识 准确性	所涉职业术语与 概念准确	所涉职业流程与 规范描述准确	对职业领域的原 理、常见问题有 准确理解	对行业技术动 态、管理模式有 较深刻的理解和 把握	对行业发展趋 势、战略规划有 前瞻性洞察
	中外视角 整合度	能提供简单的中 国文化事实	能有意识地将中 外职场现象进行 对比介绍	能系统性地整合 中外视角,就特 定主题进行对比 分析	能引导学生从中 外双重视角审视 和解决复杂职业 问题	能帮助学生构建 跨文化的知识体 系与思维框架
	教学资源 适配性	能使用为入门者 设计的简化教材 与资源	能改编真实材料 (如简单表格、标 识)并将之运用 于教学	能筛选并利用蕴 含文化比较点的 真实职业文献	能自主开发或整 合多模态的、前 沿的行业案例与 资源	能构建动态的、 生成性的资源 库,支持学生自 主探究

(三) 框架的价值与应用前瞻

本评价框架的核心价值在于其发展性功能。它为教师提供了系统的自我评估参照与清晰的专业发展规划指引。教师可借此进行对标自查,明确自身优势与发展方向;师资培训机构可据此分析教师的群体性与阶段性需求,设计更具针对性的研修课程;教学管理机构则可将其作为教师评聘、考核与激励的依据之一,从而系统性地推动师资队伍的专业化建设。从宏观视角看,该框架的应用是推动《标准》从理论文本转化为教学实践、从宏观目标细化为课堂教学行为的关键中介。当教师的能力发展能够与《标准》所设定的能力等级体系紧密关联、同步进阶时,教学目标、教学过程与教学评价之间的一致性将得到切实保障,因此,本框架的构建是诊断和弥补当前双师型师资教学能力短板的一种具体路径,是从教育生态层面探索建立以标准引领教学、以师资支撑标准、以质量验证成效的可持续发展机制的重要实践。

四、系统化养成路径:从理念到实践的转化机制

基于《标准》构建的“三维九项”评价框架,为双师型教师的专业发展提供了清晰的评估依据。评估的最终目的在于引导与促进发展,因此,如何将这一评估工具转化为可操作的、系统性的成长支持方案,成为推动双师型教师队伍建设的重要环节。“中文+职业技能”教育的高质量发展,归根结底取决于是否拥有一支高素质的双师型教师队伍^[28]。从学理上看,“中文+职业技能”作为实践导向的概念,其关联的核心是“职业中文”,即中文作为第二语言在特定职业场域中的实际运用^[29]。本研究对教师跨文化教学能力的构建与评价,正是服务于“职业中文”教育的目标。为此,亟待设计一条与上述目标相匹配的养成路径,以支持教师完成从专业理念到教学行为的深度转化。

(一) 理念先行:通过《标准》解读培训,实现认知统一与理念内化

当前,“中文+职业技能”教育亟须“加大职业中文标准的引领力度”^[30]。教师对《标准》的准确理解是有效实施教学的前提,需通过系统化培训提升教师的认知深度。建议由《标准》研制专家、职业教育专家和跨文化教育专家共同组建培训团队,开展分层分类的专题研修。针对具有语言背景的教师,重点

解读职业领域的典型工作任务和技术规范;针对具有职业技术背景的教师,则侧重分析语言能力分级要求和文化意识培养要点。培训可采用工作坊形式,组织教师围绕《标准》中的具体级别开展教学设计练习,从学习者能力目标出发推导教学情境、任务和内容,从而将三维框架内化为教学设计的核心指导理念。例如,可在针对《标准》中级B类“能够具备应对复杂情况或突发情况的语言能力”的专题工作坊中设计相关任务:要求具有语言背景的教师拆解该等级下的语言功能及交际策略,要求具有职业技术背景的教师阐释酒店、航空或客服行业的典型突发情况处理规范及中外文化差异。两类教师协同合作,共同完成一份融合语言、技能与文化的教学设计方案。这种深度参与式的培训能够帮助教师准确把握《标准》的能力导向要义,实现从知识传授到能力培养的教学理念转变。

(二) 实践支撑:依托螺旋式课例研究,促进教学行为的持续改进

将内化的理念与评价框架中的指标转化为教学行为,必须依靠扎根课堂、循环递进的实践反思,基于《标准》的课例研究是实现这种转化的有效途径。建议以学科或课程组为单位,每学期选取1至2个对标《标准》的典型教学主题(如中级B类“客户投诉处理中的沟通策略”,高级A类“技术方案汇报与答辩”),开展包括共同备课、课堂观察、课后研讨在内的完整课例研究。在备课阶段,团队需共同细致分析《标准》对应等级的能力描述,并将“三维九项”评价框架作为设计工具,共同研磨教学目标、情境、任务与评价方案。在课堂观察阶段,观察者聚焦教学关键事件,依据评价框架中的具体指标(如“情境的真实性”“任务的综合实践性”等)进行分工、记录。在课后研讨阶段,基于课堂实录、学生作业和观察记录,对照评价指标进行评课,分析教学行为与《标准》目标的达成度。最后,基于研讨共识对教案进行优化迭代,形成可迁移、可推广的优质课例。例如以《标准》高级A类“能够进行业务对接和跨部门协商”为主题,组织“中文+工程技术”方向的课例研究:在备课阶段,团队使用评价框架中的“任务对应性”“文化的融入度”“中外视角的整合度”等指标,共同设计一个中外技术团队就项目标准进行谈判的模拟课堂;在课后研讨阶段,观察者依据“策略的引导性”指标,分析教师在引导学生运用协商、说服等高级交际策略方面的效果,并优化教案。这种嵌入评价框架的课例研究,将教师的日常教学实践与专业发展评价有机融合,在设计、实施、观察、反思、改进的螺旋式上升中,切实提升其教学实施与自主改进能力。“中文+职业技能”教育的实践表明,通过案例与质性研究,构建“语言—技能—产业”三维要素本土化协同机制,是提升教学有效性的重要途径^[31],而课例研究正是实现这一机制的有效载体。

(三) 资源共建:开发跨文化教学案例库,建立专业发展的共享体系

系统化、高质量的教学资源是支持教师将理念付诸实践、优化教学行为的重要保障,也是破解双师型教师个人知识经验局限这一难题的关键。针对此,应推进“高质量、体系化、立体化”的教学资源建设,构建“中文+职业技能”教学资源体系^[32]。当前,“中文+职业技能”教学资源建设面临教材适应性、可推广性不够理想,以及教材的数量、门类不足等问题^[33],建议院校或区域教研机构牵头,组建由优秀双师型教师、学科带头人及合作企业技术专家共同参与的案例开发团队。例如,可设计一个名为“中资企业海外员工手册修订”的跨文化教学案例包,包括一份真实的本地员工手册样本、中外员工对某些条款(如加班文化、汇报流程)理解差异的访谈记录,以及配套的教学活动设计(要求学生找出可能导致误解的条款,并提出修改建议)。该案例包括对标《标准》中级B类“能够编写与业务有关的工作规范”及高级阶段的跨文化能力要求。案例开发工作应紧密围绕《标准》中公认的教学难点(如跨文化协商)和典型职业情境,建设一体化的跨文化教学案例库。每个案例应是一个完整的教学单元,包含清晰的《标准》依据与等级标注、三维教学目标、详尽的情境与任务描述、核心策略讲解要点、学生常见偏误分析以及配套的教学评价方案。案例开发需秉承“源于实践、高于实践、用于

实践”的原则,提供可直接使用的教学素材与活动设计方案,同时,保持开放性结构,鼓励教师补充本土化内容。此外,建议搭建数字化案例管理与分享平台,支持按《标准》等级、职业领域、关键词等多维度智能检索,并设立同行评议与互动反馈区,促进隐性的实践智慧显性化、个体经验社群化。还可开发“中文+职业技能”语料库,以实现语言内容与职业要素的有机整合,为职业院校和企业制定专业、课程及岗位标准提供重要参考,有效解决职业标准的多层次融合问题^[34]。案例库建设通过资源的不断生成、流转与优化,形成共建共享的资源建设模式,有效降低教师的备课负担,进而构建支撑教师群体持续进行专业学习的动态资源生态。

(四) 平台拓展:深化校企合作关系,筑牢教学内容的真实性根基

“中文+职业技能”教育的生命力源于其与真实职业领域的紧密联系。教师的“双师”素质,尤其是跨文化内容整合能力与真实情境创设能力的深度发展,离不开持续、深入的真实职场浸润。当前院校与“走出去”中资企业合作机制不够健全^[35],必须深化校企合作,借助国际标准实现中外需求的深度融合^[36],推动校企合作办学、产教融合^[37]。为此,应将校企合作平台从传统的学生实习平台拓展为教师的常态化专业发展平台,与“走出去”的中资企业、海外优质当地企业或产业园区建立战略合作关系,挂牌设立“双师型教师实践基地”,并建立教师定期、分批赴企业开展“顶岗研学”的制度。研学活动需带着明确的研究任务,如系统观察并记录特定岗位(如跨境电商运营、海外项目工程师)的典型语言交际事件,收集工作中真实的跨文化误读或成功沟通案例,分析企业使用的技术标准、工作手册等职业文献的语言特征与篇章结构等。在为期数周至数月的实践期间,教师得以真实地体验《标准》所描述的各类职业场景,直观感受“职业中文”的实际运用,并收集大量一手、鲜活的语料与案例。研学结束后,教师对观察、记录与反思进行系统化处理,将其转化为可用于课堂教学的具体情境、任务或教学模块,并通过校本教研或区域工作坊进行分享。这种基于校企深度合作关系的平台拓展,不仅可极大地丰富教师的行业认知与实践经验,更能确保其教学内容始终与行业前沿发展和真实职业需求同步,从根本上增强教学的针对性、实效性与职业性。

总体而言,以上四条路径共同构建了一个支持双师型教师可持续发展的专业成长体系。该体系根植于对《标准》的理论阐释,以科学的能力评价框架为指引,服务于“中文+职业技能”教育质量的整体提升。这一系统化养成路径的设计与实施,是将“标准引领”从顶层设计转化为具体实践,实现“教、学、评、研、训”一体发展的关键。

五、结语

《标准》的出台,对“中文+职业技能”教育的师资能力提出了体系化重构的迫切要求。“中文+职业技能”教育从早期的探索起步、初步发展到步入当前的快速发展阶段,其内涵式发展要求国际中文教育与职业教育“坚持系统性规律原则,把握教学目标、课程体系、教学方法、师资队伍等多环节之间的内在联系”^{[38]100},实现系统性协同。然而,当前复合型师资匮乏、标准体系建设迟缓等现实挑战依然突出,教师面临将《标准》有效转化为教学实践的能力短板问题,这已成为制约教育质量的瓶颈^[39]。为此,本研究通过深入解读《标准》中的层级化能力描述体系及其对职业交际策略与文化意识的要求,将教师的跨文化教学能力划分为情境创设、任务设计与内容整合三大核心维度。这一划分与“职场表达驱动”理论相契合,强调教学应从典型工作场景出发,并由典型交际任务驱动语言与技能的融合^[40]。教师角色亟须深刻转型:从传统的知识传授者转变为职业情境的设计者、典型任务的开发者与跨文化内容的整合

者。在此基础上,本研究构建与《标准》从入门到精通的五级体系直接对应的“三维九项”能力评价框架,该框架遵循标准参照、能力导向与教学可观测的原则,将教师能力转化为可观测、可分级评价的具体行为指标,既为该领域的师资评价提供可操作的工具,也为教师的自主诊断与持续发展提供参照。为促进从评价到发展的有效转化,本研究进一步提出以“理念先行、实践支撑、资源共建、平台拓展”为主线的一体化教师养成路径,以支持教师实现从专业认知到教学行为的深度转化,从而形成以评促教、以教促学、教学相长的良性专业发展生态。

本研究不仅为双师型教师队伍建设提供从能力界定、科学评价到系统发展的完整解决方案,更在实践层面搭建《标准》从文本规范走向课堂教学高质量实施的关键桥梁,为“中文+职业技能”教育高质量发展提供师资能力建设的实践依据。需要指出的是,本研究目前尚处于理论探索与框架建构阶段,评价框架主要基于文献分析与理论推演,其结构效度与内容效度仍有待系统的实证检验。未来研究将着重从以下方面展开:第一,邀请“中文+职业技能”教育领域的专家学者、一线优秀教师及企业培训师,对框架维度与指标进行多轮论证与修订,在此基础上开发配套的《教师跨文化教学能力评价量表》,并在不同类型院校进行试测,检验其信度与效度,同时,开展基于评价框架的教师培训与课堂观察实验,验证其对教师专业发展和教学质量提升的实际促进效果;第二,考察该框架在不同职业领域的适用性;第三,推动框架在不同区域、行业背景下的适应性调适,探索其与智能教育技术的深度融合,开发支持教师个性化、精准化发展的专业工具与资源平台,为“中文+职业技能”教育的可持续深化与国际中文教育体系的完善贡献理论智慧,提供更具操作性的实践路径。

[参 考 文 献]

- [1] 谢永华.“一带一路”视域下“中文+职业技能”教育的功能、困境与可持续发展路径[J]. 职业技术教育,2023(33):15-20.
- [2] 《职业中文能力等级标准》Q&A[EB/OL].(2023-4-22)[2026-3-22]. <https://www.chinese.cn/page/#/pcpage/article?id=1403>.
- [3] 李宇明,李艳华.“中文+X”的类型及“工具语言”问题[J]. 世界汉语教学,2024(2):147-159.
- [4] 李诺恩,史翠玲,梁宇.“三教”视域下“中文+职业技能”教育的现存问题与发展进路[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2025(1):47-54.
- [5] 梁宇,李诺恩.供需视角下的“中文+职业技能”人才培养模式构建[J]. 河南大学学报(社会科学版),2025(1):107-113.
- [6] 周燕,段媛媛,王瀛.面向“中文+职业技能”教育的“双师+”型师资队伍建设[J]. 国际汉语教学研究,2023(4):26-33.
- [7] 刘松,王冠一.“双师联合”与“双向认证”:“中文+职业技能”师资队伍建设路径探究[J]. 河北职业教育,2024(4):86-92.
- [8] 刘振平,潘静.“中文+职业技能”教育的实践观察与前景展望[J]. 北部湾大学学报,2024(5):23-29.
- [9] 乔万俊.“中文+职业教育”背景下高职教师专业发展研究[J]. 太原城市职业技术学院学报,2023(4):90-92.
- [10] 张海宁.我国高职院校来华留学教育发展现状及提升策略——基于624所高职院校的调研[J]. 职业技术教育,2020(32):13-17.
- [11] 邓嘉琪,吴成年,乔宗文.“中文+职业教育”背景下高职院校国际中文教师角色面临的挑战与对策[J]. 延安职业技术学院学报,2024(1):1-5.
- [12] 陈明昆,程媛媛,刘健.非洲开展“中文+职业技能”实践调研及发展分析[J]. 中国职业技术教育,2023(6):48-57.
- [13] 鲍蕊.非洲孔子学院“中文+职业技能”教育现状、发展困境与优化路径[J]. 国际中文教育(中英文),2024(4):41-50.

- [14] 安喜乐,丁安琪.从“中文+职业”到“职业+中文”的国际中文教育新动态——斯里兰卡警务中文课程设计与教学的启示[J].海南师范大学学报(社会科学版),2026(1):109-119.
- [15] 李怡.“中文+”:专门用途中文教学的新发展及问题探析[J].国际中文教育(中英文),2023(3):16-23.
- [16] 宋继华,马箭飞,朱志平等.职业中文能力等级标准的构建[J].语言文字应用,2022(2):2-14.
- [17] 田野,陈曼倩.“一带一路”背景下职业汉语能力需求与等级标准构建研究[J].哈尔滨职业技术学院学报,2022(2):152-154.
- [18] 邓百意,邓祥茹.“需求—内容—评估”三维框架下“中文+职业”数字课程资源建设研究[J].大理大学学报,2025(9):91-97.
- [19] 童晓庆,任润竭,祁红梅.基于职业中文能力等级标准的“中文+职业技能”教材开发研究[J].知识文库,2023(14):44-47.
- [20] 陈曼倩,赵永生.“中文+职业技能”教材开发思路与实施路径初探[J].国际汉语教学研究,2023(4):9-16.
- [21] 于爽.“中文+职业技能”聚合课程构建研究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2025(1):55-62.
- [22] T/ISCLT 002—2023 职业中文能力等级标准[S].北京:北京语言大学出版社,2024.
- [23] 教育项目研究组.构建“中文+职业技能”教育高质量发展新体系[J].中国职业技术教育,2021(12):119-123.
- [24] 杜修平,李梦迪,尹晓静.“中文+职业教育”融合参考框架的构建[J].天津师范大学学报(社会科学版),2023(4):49-55.
- [25] 王森,徐娟.数智时代国际中文教师 TPACK 学习需求研究[J].中国远程教育,2024(1):58-67.
- [26] 李亚男,曹儒.无边界职业生涯理论下“中文+职业技能”胜任力模型构建[J].天津师范大学学报(社会科学版),2026(2):53-63.
- [27] 程涛,王正青.“中文+职业技能”人才素养模型的建构与阐释[J].职业技术教育,2024(4):58-64.
- [28] 孟源,商若凡.“中文+职业技能”教育:发展脉络、现实挑战与路径选择[J].中国职业技术教育,2022(29):28-33.
- [29] 杨金成.关于“中文+职业技能”由事业概念向学术概念转换的思考[J].首都师范大学学报(社会科学版),2025(1):191-199.
- [30] 陆颖,王雨帆,刘博.“中文+职业技能”国际化人才培养:意义、困境及路径[J].太原城市职业技术学院学报,2025(2):11-13.
- [31] 鲁婷婷,徐敏,周萍.基于数智赋能“语言—技能—产业”三维耦合模型的“中文+职业技能”本土育人路径研究[J].广东轻工职业技术大学学报,2026(1):36-43.
- [32] 央青,李朝辉,梁宇.“中文+职业技能”教育:办学模式、现实困境及应对策略[J].民族教育研究,2025(1):167-176.
- [33] 柯爱茹.“中文+职业技能”教育:推广现状、现实困境、发展策略[J].广东轻工职业技术学院学报,2023(4):38-45.
- [34] 孙博,张宇.职业标准输出背景下“中文+职业技能”语料库的探索与构建——以工业机器人操作与运维为例[J].延安职业技术学院学报,2025(5):17-23.
- [35] 陈玉婷.“一带一路”背景下高职院校“中文+职业技能”教育模式推广路径探索[J].齐齐哈尔高等师范专科学校学报,2023(5):1-3.
- [36] 卫翔.“中文+职业技能”教育高质量发展策略探索[J].国家通用语言文字教学与研究,2022(10):134-136.
- [37] 刘振平,李楚楚.“中文+职业技能”人才培养新平台:中文工坊发展的优化路径研究[J].南宁职业技术学院学报,2024(3):93-99.
- [38] 葛东雷.“中文+职业教育”的内涵、发展逻辑与路径[J].北京工业职业技术学院学报,2025(2):99-103.
- [39] 王德强,包蕾.建设世界重要教育中心背景下国际中文教育与“职教出海”协同发展[J].职业技术教育,2026(4):5-11.
- [40] 余江英,秦嘉旭,宋继华.职场表达驱动:职业中文教学的逻辑理路与实践进路[J].天津师范大学学报(社会科学版),2026(1):57-65.

Construction of Intercultural Teaching Competence for Dual-qualified Teachers of “Chinese+Vocational Skills” under the Background of the Joint Construction of “the Belt and Road Initiative”

Yu Bo

(International College of Chinese Language and Culture, Chongqing Normal University, Chongqing 401331, China)

Abstract: With the further implementation of “the Belt and Road Initiative”, “Chinese+Vocational Skills” education is turning to connotative development. The core bottleneck lies in the general lack of intercultural teaching competence among double-qualified teachers, which hinders the effective transformation of the learner ability goals established by the *Chinese Proficiency Standards for Vocational Education* into classroom practice. To address this implementation gap between *Chinese Proficiency Standards for Vocational Education* and teaching, this study takes the *Chinese Proficiency Standards for Vocational Education* as its fundamental guideline and systematically constructs a connotative framework, evaluation system, and cultivation path for the intercultural teaching competence of double-qualified teachers. By combining theoretical analysis with framework construction, the study deconstructs the internal logic of the *Chinese Proficiency Standards for Vocational Education* across three dimensions—scenario, task, and content—defining teachers’ competence as an organic whole composed of intercultural scenario creation ability, intercultural task design ability, and intercultural content integration ability. Following the principles of criterion-referenced and competency-oriented backward design, the study develops a “three-dimension, nine-indicator” competence evaluation framework that directly aligns with the five-level system of the *Chinese Proficiency Standards for Vocational Education* (from beginner to proficient), providing graded behavioral descriptions for each of the nine indicators. On this basis, a systematic cultivation path is designed, centered on concept orientation, practice support, resource co-construction, and platform expansion. The study finds that teachers’ intercultural teaching competence is not a simple superposition of language ability and vocational skills, but rather a three-dimensional integration of scenario, task, and content. Its core lies in transforming the graded competence descriptors of the *Chinese Proficiency Standards for Vocational Education* into tangible and actionable teaching practices. “The three-dimension, nine-indicator” evaluation framework achieves precise alignment between teacher competence development and the hierarchical system of the *Chinese Proficiency Standards for Vocational Education*, forming a closed loop of consistency in “teaching, learning, and evaluation”. This study provides operational reference tools and implementation pathways for teacher training, teaching evaluation, and resource development in “Chinese + Vocational Skills” education, helping to resolve the core contradiction of the disconnection between standards and teaching, and offering a systematic solution for building a high-quality teacher workforce.

Keywords: *Chinese Proficiency Standards for Vocational Education*; Chinese + Vocational Skills; double-qualified teachers; intercultural teaching competence

[责任编辑:赖黎捷]