

粤港澳国际中文教师培训协同发展的挑战及对策

郜然 吴坚* 冯冬梅

摘要

国际中文教育是促进粤港澳大湾区教育对外开放和中外人文交流合作的重要桥梁，高质量国际中文教师教育则是保持国际中文教育事业生命力的重要保障。教师培训是教师非学历教育的重要形式。探究粤港澳大湾区国际中文教师培训协同发展的挑战及其因应之策具有必要性、紧迫性。粤港澳大湾区的国际中文教师培训具有培训组织主体多元、培训内容及形式多样等特点。但是从协同论的视角来看，当前阻碍大湾区国际中文教师培训协同发展的主要挑战是三地国际中文教师教育缺乏协同治理机制、国际中文人才培养体系的互动性不足、教师培训体系不健全且缺乏长效互通机制。从协同论的视角基于粤港澳大湾区国际中文教师培训的挑战分析，提出树立竞争服务协作的新型竞合观、搭建国际中文教师培训资源互联互通平台、创建特色师资培训团队运行机制、提升大湾区国际中文培训讲师的专业素养与能力等因应之策。

关键词：国际中文教师 教师培训 协同论 粤港澳大湾区

郜然，华南师范大学教育科学学院，ran313577135@163.com。

* 吴坚，华南师范大学东南亚中文教师教育学院、国际文化学院，wuj@scnu.edu.cn（本文通讯作者）。

冯冬梅，华南师范大学东南亚中文教师教育学院，20220007@m.scnu.edu.cn。

一、问题的提出

截至 2023 年初，全球有 180 多个国家和地区开展中文教学，81 个国家将中文纳入国民教育体系，开设中文课程的各类学校及培训机构 8 万多所，正在学习中文的人超过 3,000 万（马箭飞，2023）。蓬勃发展的国际中文教育事业对国际中文教师教育提出新的要求与挑战。粤港澳大湾区既有的国际中文教育资源要素，使得粤港澳大湾区拥有其他区域难以复制的、独特的国际中文教育发展资源优势（金晓艳，赫天姣，2022）。国际中文教师培训作为一种非学历教师教育，相较学历教育而言具有灵活性更强、受众范围更广、组织运作更便捷等优势，是国际中文教师教育的重要组成部分。

尽管如此，现实中朱旭东（2022）等人发现，粤港澳地区尚未形成师范院校为主体的教师教育体系结构，尚未建立起一流的教育学学科体系，高等教育与教师教育师资队伍结构有待优化，高层次人才培养不足。粤港澳大湾区国际中文教师教育作为教师教育体系的重要组成部分同样面临一系列问题。施雨丹（2021）认为，随着粤港澳大湾区建设的推进，尝试从区域发展角度推动教师教育协同创新，是粤港澳大湾区教师教育跨越式发展的关键所在。从协同理论的视角看，这些问题的根源在于尚未形成协同发展的局面，没有通过各要素的协同运动，从无序转化为有序，合理分配系统资源（赫尔曼·哈肯，2005）。协同既可以理解为是实现该目标的合作机制，更表现为长期、动态的合作过程和发展结果，其本质是为了实现共同发展和整体发展（施雨丹，2021）。从协同论的视角来看，阻碍大湾区国际中文教师培训协同发展的挑战是什么？纾解挑战的因应之策是什么？高质量国际中文教师教育是保持国际中文教育事业生命力的重要保障，回应以上问题有助于深化大湾区国际中文教育交流合作，更好应对国际中文教育国际新态势与中国发展新阶段的要求和挑战。

二、概念界定和理论视角

（一）国际中文教师培训的内涵

若要厘清国际中文教师培训的内涵需要先厘清“教师培训”的含义。肖丽萍（2002）根据教师专业发展阶段的不同将教师培训划分为教师职前教育（pre-service education）与教师职后教育或称在职教育与培训（in-service education or training）两类。教师职前教育指由专门机构承担的、培养合格中小学教师的教育。教师职后教育指教师在任职后所接受的旨在提高教师教育教学能力的教育与培训，也称为继续教育（continuing education）。朱旭东和宋萑（2013）认为教师培训是促进教师专业发展的一种有效途径，与教师职前培养、入职教育一起构成一个完整的教师教育内容。

为勾勒出清晰的逻辑地图，本文将国际中文教师培训定义为以中文为第二语言教学的教师任职前后所接受的旨在促进教师专业能力发展的培训。依照受培对象的不同，国际中文教师培训可分为针对中籍对外汉语教师的和针对海外本土中文教师的两类。前者指以国籍为中华人民共和国（包括港、澳、台）且母语为中文的从事国际中文教育的教师为培训对象的教师培训，主要包括针对中方公派汉语教师、志愿者教师 and 在中国高校或教育机构从事国际中文教育的教师的培训。后者指针对非中国国籍且在海外从事国际中文教育的当地教师，例如，在新加坡某学校教中文的非华裔教师。依照教师专业发展阶段的不同，国际中文教师培训可分为岗前培训和在职培训两类。前者指海内外国际中文教师上岗前的培训，后者指海内外国际中文教师任职过程中开展的培训。

（二）大湾区国际中文教师培训的类型

由于粤港澳大湾区的国际中文教师培训具有多样性，为了更清晰地呈现其类型样态，文章尝试从以下两个维度来梳理。

1. 按照组织师资培训的主体分类

大湾区国际中文师资培训的组织主体主要涵盖三个层次，即政府、高等院校和社会力量。政府层面的组织主体主要包括中国教育部中外语言交流合作中心¹（简称“语合中心”）、中国—东盟中心、广东省人民政府侨务办公室、香港教育局等单位，是组织培训的中坚力量。政府相关单位牵头的培训大多数以政府单位主办，高校或社会组织承办的形式进行。前者例如，由中国—东盟中心、语合中心等单位联合主办，由南京工业职业技术大学承办的2022年老挝“中文+职业技能”本土师资培训班。后者例如，香港教育局通过语文基金推行的“教授中文作为第二语言专业进修津贴计划”。高等院校层面的组织主体数量最为庞大，大湾区诸多高校都组织过国际中文教师培训，其中最为活跃的主要有两类组织者。第一类是与海外高校合作共建孔子学院的高等院校。这类高校的汉语国际教育专业²发展较为成熟，具备能够举办教师培训的资源，并且相对重视国际中文教育事业的发展。第二类是依托高校成立的国际中文教育相关的系/学院、培训中心或教师教育学院。例如，香港教育大学中国语言学系、澳门科技大学澳门国际教育培训中心、华南师范大学东南亚教师教育学院等。社会力量层面的组织主体包括社会组织（例如香港国际汉语教学协会、香港语文教育及研究常务委员会、中国海外交流协会、广东省海外交流协会等）和企业，是国际中文教师培训组织主体中不容忽视的重要力量。

2. 按照师资培训的内容分类

大湾区的国际中文教师培训内容主要包括教师职业技能培训、教材编制培训、相关证书获取培训、“中文+职业技能”培训等类型。

第一种是有关教师职业技能的培训。此类培训内容主要为中文本体知识、教学理论、教学方法、课堂管理等与教学密切相关的知识和

1 语言合作中心为中国教育部直属事业单位，是发展国际中文教育事业的专业公益教育机构。

2 汉语国际教育专业是内地学科中的专业名称，汉语国际教育内涵与国际中文教育、国际汉语教育、对外汉语教学相同。

技能，是开设数量最多、参培人员最广泛的师资培训。例如，华南师范大学 2022 年“印尼本土中文教师职业技能提升”研修班、中山大学 2021 年亚非本土中文教师线上研修班、2021 年暨南大学 - 马来西亚华文独中线上教学理论与实践研习班等。另外，针对 IB 汉语课程的教师培训业已出现。例如，2019 年，香港教育大学举办 IB 理念与汉语二语教学高级研讨坊，以研讨会的形式探讨汉语作为第二语言教学及 IB 汉语教学的理论和教法。

第二种是有关教材编制的培训。由于国际中文教育对象来自世界不同国家和地区，且课程内容涉及中文本体、职业技能、中华文化等诸多方面，学习者和课程内容的双重广泛性决定了普遍性教材很难满足教学需求，并且当今市场上尚未有受到广泛认可的具备国别与区域性或明确职业导向的国际中文教材。因此许多教师在教学过程中会根据具体课程内容将不同的教材、资料组织成自编教材投入使用。基于此现实背景，此类以国际中文教材编制与应用为主要内容的培训开始出现。例如，暨南大学举办的“2021 华文教材编写及应用研修班”和“2022 海外华文教师‘华文绘本编写与应用’线上研习班”等。

第三种是相关证书获取培训。此类培训主要面向海外中文教师，旨在帮助海外中文教师获取在当地从事中文教师所需的相关资格证书。例如，暨南大学举办的 2019 年“华文教师证书”研习班和 2019 年“一带一路”普通话证书培训班等。

第四种是有关“中文 + 职业技能”的培训。如何将海外中文人才培养与海外市场需求精准对接是各界共同关注的问题。在海外“中文 + 职业技能（商贸、海关、物流管理、铁路运输）”教育需求日益增长之际，为海外本土中文教师提供“中文 + 职业技能”教学培训也日渐受到关注。例如，2021 年，广州铁路职业技术学院与“一带一路”国家院校和企业交流协会合作成立“国际汉语师资培训基地”。又如，泰国宋卡大学普吉孔院与泰国教育部职教委、中文联盟联合开展“中文 + 职业教育”本土教师培训等。

(三) 协同论：解释粤港澳大湾区国际中文教师培训协同发展的新视角

Synergetics (协同学, 或称协同论) 一词, 源于希腊语, 意为“协调合作之学”(赫尔曼·哈肯, 2005)。于1971年由西德的理论物理学家赫尔曼·哈肯创立, 是研究普遍规律支配下的有序的、自组织的集体行为的科学(赫尔曼·哈肯, 2005)。由于协同学建立在一些十分普遍的原理上, 这使人们能够利用它来理解极不相同的系统在宏观尺度上所经历的质变(吴大进等, 1990, 页10-11), 并被广泛应用于自然科学和社会科学的研究中。协同论介入社会科学领域的研究例如, 张立荣和冷向明(2008)用协同论尝试性构建了中国公共危机协同治理模式; 肖香龙(2014)基于协同论提出多元平台下的职业教育校企协同发展模式; 杜刚和武杰(2023)在协同论视域下探讨了文化治理作为一种社会治理方式的二重意蕴、价值和现实依据。

协同论包含支配原理(也叫伺服原理)和自组织原理两个基本原理, 前者主要从系统有序结构的进化来解释有序集体行为发生的现象, 后者则从组织的演进形式来解释自组织行为发生的现象。简单来说, 支配原理认为系统是由数个子系统构成, 每个子系统在独立运作的同时也与其他子系统形成关联, 当这种关联达到阈值时, 子系统之间的主导关系便从均势转变为联合, 从而达到协同运动的状态, 形成了一个整体性、宏观性的系统。值得一提的是, “关联”既包含竞争关系也包含合作关系, 是一种主体在竞争与协作中达到动态平衡的状态。子系统介入协同运动的程度, 即子系统之间的关联程度用“序参数”来表示。序参数是协同论的核心概念之一, 是一种描述宏观系统有序度的一个参数, 它代表着宏观系统的序的状态(李汉卿, 2014, 页138)。哈肯将其描述为“使一切事物有条不紊地组织起来的无形之手”(赫尔曼·哈肯, 2005)。同时协同论也认为系统宏观结构由几个序参数共同决定。由此也就引出了“协同”的两层含义: 第一, 子系统之间的协同合作产生宏观的有序结构; 第二, 序参数之间的协同合作决定着系统的有序结构(郭治安等, 1988)。

在“一国两制”基本国策背景之下，粤港澳从宏观的社会制度、法律制度，到中观的教育管理制度，到微观的教师资格认证制度等皆有差异。此外，大湾区各城市国际中文教育事业发展的程度不同。协同论通过将大湾区复杂的国际中文教育人才培养系统拆解为不同层次的相互独立又协同合作的子系统，为透视阻碍大湾区国际中文教师培训这个子系统协同发展的挑战和因应之策提供了新视角。提升大湾区国际中文教师培训协同发展水平有助于更好发挥大湾区独特的区位优势和资源禀赋，优化区域内的资源布局，在区域内部差异化、特色化发展的基础上形成合力，助力区域整体性、协调性发展，提升大湾区国际中文教育的实力和竞争力。

从协同理论的视角来看，粤港澳大湾区即为一个宏观系统，广东省9市、香港和澳门则是11个既独立又相互作用的子系统。每个城市内部都有其各自的有序社会系统结构，社会系统内部又有数个子系统。聚焦到国际中文教育，大湾区以城市为单位的子系统的国际中文教育发展情况不同，所拥有的资源不同，所涉主体的诉求也不同，这些因素的不同致使各个子系统的国际中文教师培训目标、内容、手段等也不尽相同。这些影响子系统之间关联性的因素共同构成决定子系统是否能够成为高一级的有序系统的序参数。也就是说，大湾区国际中文教师培训能否成为一个整体性的有序系统的关键在于能否使大湾区各城市多样化的国际中文教师培训目标、手段和资源在各城市的竞争与协作之间达到动态平衡。

三、粤港澳大湾区国际中文教师培训协同发展的挑战

粤港澳大湾区各城市多样化的国际中文教师培训尚未达到某种具备一致性、协同性、动态性的平衡相变状态是大湾区国际中文教师培训协同发展的关键挑战。而阻碍达到平衡相变状态的挑战则存在于不同层次的系统内部。大湾区国际中文教师教育系统可分为三个层次。第一层是大湾区国际中文教师教育这一跨越行政区划边界的整体性人才培养系统，称为一级系统。第二层是以粤、港、澳三地行政区划为

边界的三个国际中文教师教育系统，这一层的三个系统是第一层系统的子系统，称为二级子系统。第三层是粤港澳三个二级子系统中国际中文教师培训体系，是第二层的子系统，称为三级子系统。

（一）一级系统：大湾区国际中文教师教育缺乏协同治理机制

参序数之间的关联性和稳定性是影响其高一级与低一级的系统建构有序系统的关键因素。大湾区国际中文教师培训系统是大湾区国际中文教师教育系统的子系统，后者的参序数深刻影响着后者的协同与稳定程度。从协同治理机制来看，后者的参序数包括政策方针、行为主体、组织机制等。首先，在政策方针方面，当前大湾区国际中文教师教育尚未有统一的管理政策与方针。政策方针层面的宏观调控有助于促进子系统内部的深度合作与优势互补，缺乏系统性的顶层设计则会使系统内部的合作缺乏协同性和长效性。其次，在行为主体方面，大湾区各城市的国际中文教师教育系统中的行为主体主要有地方政府、高校、企业和个人，每个行为主体都具有相对独立性。当前大湾区国际中文教师教育系统缺乏能够协调各城市行为主体行动目标、资源和优势的交流合作机制。最后，在组织机制方面，粤港澳三地的体制机制运行逻辑以及各层级的组织架构不同，在没有灵活而有力的补偿机制的情况下不利于子系统之间、子系统的参序数之间的有序互动。以教师专业人员从业资格互认为例，内地与港澳的专业技能培训及认证体制的要求与内容不同，在工作对接和标准适应上的衔接都不足（施雨丹，2021）。

（二）二级子系统：三地国际中文人才培养体系的互动性不足

二级子系统是以粤、港、澳三地行政区划为边界的三个国际中文人才培养体系。从协同论的视角来看，三个子系统之间的互动性尚且不足。受历史因素影响，大湾区高等教育在价值观念、教育思想、管理体制、发展程度等方面还是存在显著差异，具体表现为体制与机制、资源与实力、文化与价值及动机与需求等方面的差异（许长青、

卢晓中，2019)。存在于子系统内部的异质性是三地高等教育人才培养体系互联互动的现实障碍。高校培养的高层次人才³是国际中文教师的有生力量，也是国际中文教师培训的后备师资。以高层次人才培养为例，通过表1可以发现大湾区不同培养单位的高层次人才培养计划和课程设置不尽相同，资源分布不均，协同性和包容性有待加强。

表1：大湾区授予国际中文教育硕博学位 / 文凭的高校⁴

城市	高校	硕士学位 / 文凭类型	博士学位
香港	香港教育大学	国际汉语教学文学硕士学位	\
	香港理工大学	对外汉语教学文学硕士学位	\
	香港科技大学	国际语言教育硕士学位 (对外汉语教学方向)	\
	香港大学	教育学深造文凭 (中文作为第二语言)	\
澳门	澳门大学	第二语言习得文学硕士学位	\
	澳门科技大学	国际汉语教育硕士学位	国际汉语教学 博士学位
广州	中山大学	汉语国际教育硕士学位	中国语言文学 博士学位
	暨南大学	汉语国际教育硕士学位 / 海外华语及华文教学硕士学位 / 语言学及应用语言学硕士学位	海外华语及华文教学博士 学位 / 语言学及应用语言学博士 学位
	华南师范大学	汉语国际教育硕士学位 / 文学硕士学位 / 教育学硕士学位	汉语国际教育 博士学位
	广东外语外贸大学	汉语国际教育硕士学位	\
	广州大学	汉语国际教育硕士学位	汉语国际教育 博士学位
深圳	深圳大学	汉语国际教育硕士学位	\

虽然三个二级子系统在国际中文人才培养方面各有成果，经验丰富，但更多的是着眼于高校或一个行政区内的力量的参与，人才培养更多处于单打独斗的状态，在彼此培养过程中的参与度较低，缺乏关

3 特指取得本科以上学历或文凭的人才。

4 注：珠海市、佛山市、惠州市、东莞市、中山市、江门市、肇庆市暂时未有国际中文教育相关专业的硕士、博士、教育文凭培养课程，因此表格中未予呈现。

于人才培养的资源互通互享平台和实现大湾区联动培养的常规交流机制。如何打破地区间的行政、体制、文化等壁垒从而切实增进大湾区国际中文人才培养的互动性是值得思考的问题。

为增强互动性，大湾区一些高校已经通过促成湾区内国际中文教育合作项目（见表2）来改善大湾区国际中文教育资源分散的状态，但是各平台的资源调动情况尚未达到预期。人才培养的互动性不足仍是阻碍大湾区国际中文教师培训协同发展的挑战之一。

（三）三级子系统：三地教师培训体系不健全且缺乏长效互通机制

三级子系统是粤港澳三地的国际中文教师培训体系。粤港澳三地提供国际中文教师培训项目的院校和机构数目不少，特别是华南地区国际中文教育院校成为继东北、华北和华东地区之后的又一短期中文进修基地（朱瑞平、冯丽萍等，2017，页58-62）。但是三地尚未构建完善的教师培训体系，并且三个子系统之间缺乏长期性的信息与资源互通机制，这也是影响大湾区国际中文教师协同发展的挑战之一。

国际中文教师培训体系主要包括制度、课程与评估三个部分。其一，制度主要包括管理办法、工作流程、培训评估办法和讲师参培办法等方面。中央和各级政府并未出台有关培训的制度性管理办法，粤港澳三级子系统的国际中文教师培训单位也较少关注制度化建设，培训制度的各个方面都尚有不足。特别是培训评估办法方面。目前大多数教师培训都是参加短期培训即可获得结业证书，每个培训项目都是一个独立的单元，缺乏针对培训对象的反馈征集机制和后续跟进机制。其二，课程包括课程设计、讲义编写、课件制作、课程评估等方面。当前培训课程存在的核心问题是课程目标与学员需要的对接不精准，此外培训组织方和学员对课程评估的参与度不高。其三，评估包括培训管理者、组织者、讲师和学员对培训项目、参与的行为体、课程与教学、成效等方面的评估。此外，三个子系统之间虽然偶有合作，例如举办粤港澳大湾区国际中文教学论坛、创建国际中文教育南方联盟，但具体到培训计划和项目的合作较少，尚未形成有长效性的合作机制。

表 2：大湾区高校联动成立的部分国际中文教育相关联盟

时间	发起单位	联合单位	项目名称	项目要旨
\	香港教育大学、暨南大学、澳门科技大学	广东财经大学	粤港澳高校汉语言教育联盟	在粤港澳高校联盟 ⁵ 框架下发起组成，致力于促进三地相关机构在汉语言教育领域的交流协作与资源共享
2019年7月	香港中文大学中国语言及文学系、中山大学中国语言文学系、澳门大学中国语言文学系	\	粤港澳高校中文联盟	联盟成员单位在人才培养、招生就业、科学研究、协同创新等方面开展合作，以进一步繁荣大湾区高校的中文研究与中文教育
2021年11月	广东外语外贸大学	华南理工大学、香港理工大学、澳门大学、中山大学、暨南大学、华南师范大学、广州大学和岭南师范学院等	粤港澳大湾区孔子学院合作大学联盟	以“互通互鉴、合力共赢”为宗旨的区域性合作组织，致力于帮助成员单位拓建孔子学院或孔子课堂，合作建设国际中文教育数据库，共享中文教师和在线中文课程等资源
2022年6月	香港教育大学中国语言学系、中国语言及中文教育研究中心	深圳大学人文学院、深圳大学国际交流学院、澳门科技大学国际学院	粤港澳大湾区国际中文教学论坛	以大湾区国际中文师资培训为主题，参会人员涵盖香港、澳门、广州、深圳等地区
2022年8月	华南师范大学国际中文教师教育学院	广州大学人文学院、暨南大学华文学院、深圳大学人文学院、中山大学中国语言文学系、澳门科技大学国际学院、广东外语外贸大学中国语言文学文化学院、香港教育大学人文学院中国语言学系、澳门大学教育学院、广州城建职业学院等	国际中文教育南方联盟	将粤港澳大湾区以及广西、云南、海南等南部几省的国际中文教育师资培训力量联合起来，建立协同创新和资源共享机制，为师资培训的发展积聚南方力量

5 粤港澳高校联盟：2016年11月成立，由中山大学、香港中文大学、澳门大学发起。截至2023年5月22日，成员单位共包括广东24所、香港9所、澳门7所高校。联盟以推动粤港澳三地高校交流合作的纵深发展与融合创新作为宗旨，在科研创新、学术交流、人才培养、拓展合作等多个方面开展工作。

四、粤港澳大湾区国际中文教师培训协同发展的对策

G. Bereday 在 1963 年的教育年鉴序言中写道：“一个教育系统之优劣必然是大大地依赖于在这个系统中服务的教师（刘晓雨，1999）。建立健全粤港澳大湾区国际中文教师教育与培训体系有助于推动大湾区国际中文教育高质量、可持续发展。针对大湾区国际中文教师培训协同发展亟待解决的挑战，本文结合协同论提出以下因应之策。

（一）树立竞争服务协作的新型竞合观

大湾区国际中文教师培训的组织主体主要有地方政府、高等院校和企业，不同地区、不同层次的组织主体基于其发展情况对发展国际中文教师培训的核心诉求不同。例如一流院校发展国际中文教师培训的核心诉求是培养高水平的国际化人才，普通院校则希望通过举办教师培训形成自己的特色品牌，在招生或高校排名中更具有竞争力。组织主体的层次多样性和诉求复杂性决定了各主体在国际中文教师培训中不仅存在协作，也存在竞争。协同论指出“协同形成结构，竞争促进发展”是相变过程中的普遍规律。协作与竞争在协同运动过程中互为途径与目标，当以协作为主要矛盾的目标尚未实现时，便需要放大竞争作为实现协作目标的工具属性以继续子系统的有序运动。因此，在大湾区国际中文教师培训尚未实现协同发展的阶段，各城市区的相关组织主体应树立合作共赢、互惠共享，竞争服务于协作的新型竞合观，在竞争中寻求协作，以协作促进发展。

（二）搭建国际中文教师培训资源互联互通平台

若要打造优势互补、错位协同的高质量大湾区国际中文教育集群，势必要整合二、三级子系统的国际中文教师培训资源，克服大湾区各城市国际中文教师培训互动性较弱的问题。优化对策之一便是搭建一个能长期使用的、稳定的互联互通平台，使有关大湾区内国际中文教师培训的信息、数据、资源共享，进而可以构建能联动大湾区内

培训师资的常规交流机制。具体可以通过签订高校间学科合作共建项目以及构建人才引进和流动机制等方式实现。互联互通平台的搭建不仅能提高大湾区国际中文教师培训的资源利用率和相关研究效率，而且通过信息整合能够更好地根据现实需求来准确理解和研判国际中文教师教育发展态势，以具有前瞻性和创新性的思维与方式改善大湾区国际中文教师培训状况。

学术界人士也对建立资源互联互通平台提出真知灼见。例如，周婉梅基于在线教育技术的应用提出，应当打造包括培训中心、资源中心、交流中心、服务中心的汉语教师培训网络平台，实现基于互联网的学习功能、学习管理功能、考试功能、资源数据库管理功能、资源自动上传和下载功能、实时和非实时互动交流功能（张和生，2006）。金晓艳和赫天姣（2022）提出大湾区国际中文教育集群化发展的概念，认为借由集群化发展路径可以建立该区域国际中文教育发展战略联盟、知识联盟，从而最大限度地实现粤港澳大湾区既有国际中文教育资源要素的优化配置，打造具有差异化竞争优势的教育集群。

（三）创建特色师资培训团队运行机制

粤港澳大湾区具备地理区位优势、优质人才资源丰富、名校不胜枚举等优势，为充分发挥大湾区的人才优势，有关单位可以打破传统组织用人的壁垒和局限，创造更灵活的师资培训团队运行机制。以华南师范大学东南亚中文教师教育学院创建的团队运行机制为例：

华南师范大学以其聚焦于东南亚的国别与区域研究为立足点与特色化发展方向。首先，东南亚中文教师教育学院利用正在建设中的国际中文教师教育资源总库和东南亚国别与区域研究专家人才库，以专职与兼职相结合的方式，以项目带动和“内联外引”（联动校内资源并引入校外资源）策略，组建管理团队、培训团队和专家团队等。其次，实行“小核心、大网络”的团队运行机制，以东南亚中文教师教育学院和东南亚研究中心为“小核心”，同时联动华南师范大学国际文化学院、教育科学学院、外国语言文化学院等学院和粤港澳大湾区

的多所高校，乃至东南亚地区、一带一路沿线国家和区域的研究力量，形成一个“大网络”。最后，遵循“资源分享、责任落实、分工合作、成果共享”的合作模式，以项目为导向灵活组织和用人，采取集中规划、分散实施、统一汇总的管理方式，定期组织专题师资培训，并不定期开展聚焦东南亚国际中文教育领域的会议、学术沙龙等研讨活动。

有关大湾区国际中文教师教育制度化、协同化发展的宏观调控政策尚未出台，各级子系统可以充分发挥能动性和创造性来先试先行，以自身特色为基础，共同创建特色师资培训团队运行机制。以大湾区二级子系统的多元应用语言特征为例，2021年教育部发布的首部立足国家战略性区域的语言生活皮书《粤港澳大湾区语言生活状况报告(2021)》(屈哨兵主编，2021，页9)指出，香港要辐射英语系国家；澳门要辐射葡语系国家，强化英语和葡语人才培养基地作用；广州、深圳等要面向“一带一路”沿线国家加强相关多语种外语人才的培养。三地的国际中文人才培养可通过发挥自身基础与优势来加强区域与国别化导向，形成空间层面优势互补、错位协同的国际中文教育人才培养格局。

(四) 提升大湾区国际中文培训讲师的专业素养与能力

高质量协同发展的宏观系统是高质量子系统有序运行的结果。因此，提升各级子系统的质量是促进高质量宏观系统建构的必要路径。大湾区国际中文教师教育的三级子系统是亟待完善的三地国际中文教师培训体系。其中，培训讲师是课程的直接编制者与实施者，培训讲师群体是三级子系统内部的四级子系统之一，优化四级子系统是三级子系统提质升级的重要保障。提升大湾区国际中文培训讲师专业素养与能力主要通过高等教育人才培养体系和培训来实现，主要着眼于以下几个方面的提升：第一，信息技术素养和线上教学能力。在信息化时代，特别是全球公共卫生危机的影响下，线上教育的重要性被进一步凸显。这不仅要求培训讲师具备过硬的信息技术素养和线上教学能力，而且要求讲师能够将信息化教学作为培训课程的一个单元来帮助

参培教师提升。第二，专业化与职业化中文教学能力。专业化指聚焦到某具体专业领域，职业化指聚焦到某职业。不管是海外国际中文教育学习者还是海外本土企业和中资企业都对应用型职业技术中文培训有所需求，培训讲师也应针对需求有所回应。第三，区域与国别化中文教学能力。国际中文教育市场对于具备本土适应性与针对性的课程、教学方法、教材的需求日益强烈。这要求培训讲师在教学时注意对海外学员的国别与区域属性进行区分，并据此调整培养目标、课程设置、教学方法等要素来适应区域化、国别化的培养需求。

五、结语

推进大湾区国际中文教师培训协同发展不仅有助于大湾区国际中文教育学科和事业高质量、集群化发展，而且有助于提升大湾区的教师教育能力和活力，提高大湾区教育质量和国际化水平。在探究如何促进教师培训协同发展之外，大湾区国际中文教师教育领域还有诸多亟待解决的问题。例如如何促进大湾区国际中文教师教育协同发展，如何对国际中文教师教育进行需求侧改革，如何实现教师培养的可持续发展等。又如，从语言、文化、制度等大湾区系统内部的异质性来看，如何克服大湾区国际中文教育人才培养互动性较弱的问题等。

参考文献

- [德] 赫尔曼·哈肯 (1989):《高等协同学》, 郭治安译, 北京, 科学出版社。
- [德] 赫尔曼·哈肯 (2005):《协同学——大自然构成的奥秘》, 凌复华译, 上海, 上海译文出版社。
- 陈艳艺 (2021): 泰国孔子学院本土汉语教师培训研究, 《云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)》, 3, 85-92。
- 杜刚、武杰 (2023): 协同论视域下文化治理的时代价值, 《系统科学学报》, 网络首发。
- 福田区发展和改革委员会 (2017):《深化粤港澳合作 推进大湾区建设框架协议》, 检自 http://www.szft.gov.cn/bmxx/qfzhggj/wqft/wqzc/wqwj/content/post_6912039.html。
- 广州铁路职业技术学院官网 (2021): 我校与“一带一路”国家院校和企业交流协会合作成立国际汉语师资培训基地, 检自 https://www.gtxy.edu.cn/xwzx/xxxw/content_12036。
- 郭治安等 (1988):《协同学入门》, 成都, 四川人民出版社。
- 金晓艳、赫天姣 (2022): 粤港澳大湾区国际中文教育集群发展的 SWOT 分析, 《广州大学学报 (社会科学版)》, 2, 126-136。
- 李汉卿 (2014): 协同治理理论探析, 《理论月刊》, 1, 138-142。
- 刘晓雨 (1999): 对对外汉语教师业务培训的思考, 《北京大学学报 (哲学社会科学版)》, 4。
- 马箭飞 (2023): 推动新时代新征程国际中文教育高质量发展, 《神州学人》, 1, 7-9。
- 屈哨兵主编 (2021):《粤港澳大湾区语言生活状况报告 (2021)》, 北京, 商务印书馆。
- 施雨丹 (2021): 粤港澳大湾区教师教育协同发展的价值、困境及改进策略, 《华南师范大学学报 (社会科学版)》, 5, 74-82, 206。
- 吴大进、曹力、陈立华 (1990):《协同学原理和应用》, 武汉, 华中理工大学出版社。
- 王贵友 (1987):《从混沌到有序——协同学简介》, 武汉, 湖北人民出版社。
- 许长青、卢晓中 (2019): 粤港澳大湾区高等教育融合发展: 理念、现实与制度同构, 《高等教育研究》, 1, 28-36。
- 肖丽萍 (2002): 国内外教师专业发展研究述评, 《中国教育学刊》, 5。
- 肖香龙 (2014): 基于协同理论的多元平台校企协同发展研究, 《现代教育管理》, 1, 39-42。
- 张和生 (2006): 对外汉语教师素质与培训研究的回顾与展望, 《北京师范大学学报 (社会科学版)》, 3, 108-113。
- 张立荣、冷向明 (2008): 协同治理与我国公共危机管理模式创新——基于协同理论的视角, 《华中师范大学学报 (人文社会科学版)》, 2, 11-19。
- 中国政府网 (2019):《粤港澳大湾区发展规划纲要》, 检自 http://www.gov.cn/gongbao/content/2019/content_5370836.htm。
- 朱瑞平、冯丽萍等 (2017):《全国对外汉语教学与汉语国际教育基本信息调研报告》, 北京, 中国社会科学出版社。
- 朱旭东、刘丽莎、付钰 (2022): 粤港澳大湾区一流教师教育体系建设: 现状分析与路径建议, 《高教探索》, 2, 89-96。

Challenges and Solutions to the Coordinated Development of Training International Teachers of Chinese Language in the Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area

GAO, Ran WU, Jian* FENG, Dongmei

Abstract

Teaching Chinese to Speakers of Other Languages (TCSOL) is an important bridge to promote the opening up of education and cultural exchanges and cooperation between China and foreign countries. Ensuring the continuous growth of international teachers of Chinese language is an crucial guarantee for making TCSOL increasingly prosperous. This paper theorises how challenges and solutions for international teachers of Chinese language (ITCL) training, utilizing Synergetics to analyse the Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area context. Diversified training organizations, diverse training contents and forms are the characteristics of ITCL training in the Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area. However, from the perspective of synergy theory, the main challenges to the coordinated development of ITCL training in the Greater Bay Area are the lack of a collaborative governance mechanism for teacher education, insufficient interaction of ITCL training among cities, an incomplete ITCL training system, and a lack of long-term and effective mechanism. Based on the current challenges of ITCL training in the Greater Bay Area, four coping strategies are proposed. First, foster values that enable competition to serve collaboration. Second, build a platform to connect ITCL training resources. Third, create a unique operating mechanism for teacher training teams.

GAO, Ran, School of Education, South China Normal University, China.

* WU, Jian, School of Chinese Teacher Education for Southeast Asia/ School of International Culture, South China Normal University, China.

FENG, Dongmei, School of Chinese Teacher Education for Southeast Asia, South China Normal University, China.

Fourth, improve the professional quality and ability of ITCL training lecturers in the Greater Bay Area.

Keywords: international teachers of Chinese language, teacher training; Synergetics, Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area