

粤港澳大湾区国际中文师资培训的调查和反思

張凌* 史常力

摘要

本文对大湾区国际中文师资培训课程概况进行介绍，并且通过线上问卷，对来自粤、港、澳三地的 112 位国际中文师资课程在读学生（或称准教师，包括本科生、硕士生和博士生）进行调查，了解他们的基本背景、对专业和科目的看法、对毕业后去向的想法、对课程和专业前景的看法等。通过量化的数据分析，我们可以看到粤港澳大湾区中文师资课程的一些共性，也可以看到不同学位等级（本、硕、博）和不同地区（粤、港、澳）的一些特点。我们再从二语师资教育框架，国际中文教育中的“三教”、“三基”和“三化”，以及粤港澳大湾区背景的机遇和挑战等角度进行讨论，反思这些师资课程未来的发展路向和改善举措。

关键词：大湾区 国际中文 师资培训 准教师 调查

* 張凌，香港教育大學中國語言學系，联络电邮：zhangl@eduhk.hk（本文通讯作者）。
史常力，深圳大学人文学院，联络电邮：shicl@szu.edu.cn。

一、研究背景及调查概况

近年来，随着国际交流日渐频繁，国际中文教育面临更多的机遇和调整。粤港澳大湾区在国际经贸和文化交流皆发展蓬勃，对国际中文教育的需求日益增长，师资人才的培训愈显重要。粤、港、澳大湾区的国际中文师资培训课程，既有国际中文师资培训的共性，也有一些大湾区的地域特色乃至粤、港、澳各地更细化的一些特点。本文研究的数据采集主要来自粤港澳大湾区，希望既能体现大湾区特色，也能反映国际中文师资培训大体上的共性和趋势。

国际中文师资课程在粤、港、澳的很多高校皆有开办，如在广东的中山大学、暨南大学、华南师范大学、深圳大学等；在香港的香港教育大学、香港大学、香港科技大学、香港理工大学等；在澳门的澳门大学、澳门科技大学等等。国际中文师资课程在不同学校，甚至是同一个学校不同学位课程都有不同的名称。常见的名称包括：汉语国际教育（中山大学、华南师范大学、深圳大学）、国际汉语教育（澳门科技大学）、对外汉语教育（香港大学）、对外汉语教学（香港理工大学）、国际语言教育（香港科技大学）、国际汉语教学（香港教育大学）、汉语作为第二语言教学（香港教育大学）等。本文都统一称此专业为“国际中文教育”，而统称这些师资培训课程为“国际中文师资课程”。

另外，粤、港、澳各高校的国际中文师资课程有不同层级和学位，包括本科、硕士和博士，有些高校不同的学位课程都有（如香港教育大学、深圳大学），有些高校则可能只有研究生课程（如香港大学、香港科技大学）。这个专业在有些高校是挂靠在中文系下（如中山大学、香港教育大学），有些则有专门的国际交流学院（如深圳大学），或称国际文化学院（华南师范大学）、国际学院（如澳门科技大学）。

虽然在粤港澳高校中开办的这些国际中文师资课程有着各种名称或管理架构，但大家都是在“国际中文教育”的专业框架下办学，目标也都是培养符合专业需求的师资力量，我们会更关注专业的本质问

题所在，暂且忽略这些表面细节的差异。在国际中文教育的领域里，有经典的“三教问题”，即教师问题、教材问题和教学法问题（金立鑫，2009；崔希亮，2010），而教师问题又是“三教问题”之首，也正是本文研究的焦点所在。

崔希亮（2010，页 79）指出：从决策者的角度看，我们需要培养大批能适应汉语国际教育形势发展的教师；从教师的角度看，要成为一个合格的汉语教师应该具备一些基本的要素。关于汉语教师应该具备基本要素，学界一般认同合格的国际汉语教师必须具备基本知识、基本能力和基本素养，也就是所谓的“三基”（李泉，2012）。近年来学者们更提出国际中文教育的“三化”问题，即本土化、多元化和均衡化（刘玉屏、欧志刚，2022）。本文进行问卷设计时，也考虑到前人研究提出的这些问题，并针对性地进行具体的设问。再通过收集粤港澳大湾区国际中文教育师资课程在读学生的回应，分析量化的数据，我们就可以对这些问题有更具体和客观的认识，并从准教师的视角对这些问题进行探讨。

我们希望通过线上的问卷方式，了解粤港澳大湾区国际中文师资课程在读学生的相关背景、对所读课程的看法和建议、对就业去向的看法、对国际中文教育前景的看法等等。从这些准教师的视角，通过量化的问卷数据，可有助我们更具体地了解这些师资课程的现状，并反思课程的成效和可改善的空间。这次的问卷调查都是学生无偿自愿填写，我们也不希望占用学生太多时间，因此在设计问卷时大部分采用选择题（包括单选和多选），还有少量的简答题形式，问题内容也简单精要，全卷共有 16 题选择题和 4 题简答题。从最后收上来问卷星的时间统计来看，绝大多数参加者用了 5 分钟左右就可以完成问卷，可见也能实现简要快捷的初衷。线上问卷设计好之后，我们请了几位粤、港、澳各地国际中文师资课程的老师和负责人把链接发给学生，请学生帮忙填写。

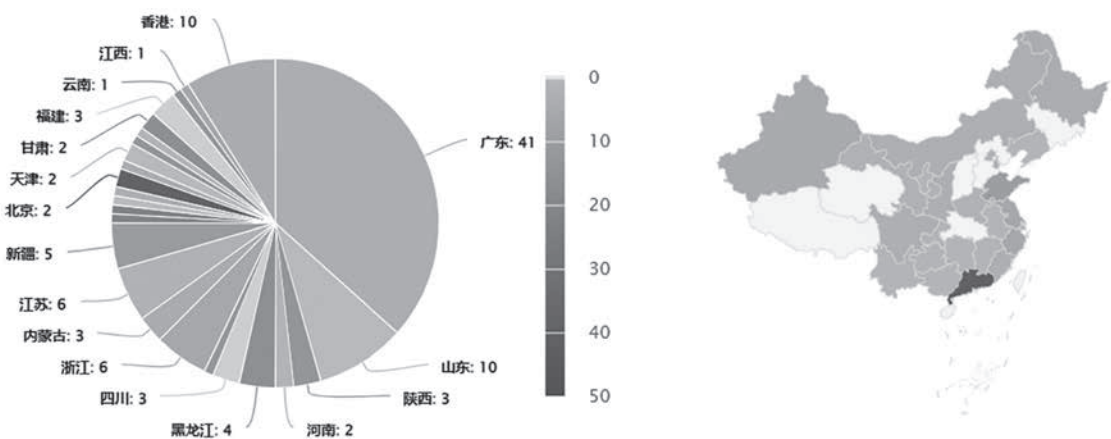
为了吸引更多的问卷参加者，提供更方便的线上参与方式，我们

同时使用问卷星和 Google Form¹ 两个线上问卷平台来收集数据，两个平台上使用的问卷内容完全一致。从收回问卷的情况来看，使用问卷星的参加者较多，共收回 95 份答卷；使用 Google Form 的参加者较少，共收回 17 份答卷，我们最后都把从 Google Form 收到的数据导入到问卷星中一齐分析，一共有 112 份有效答卷。

二、问卷数据分析

（一）问卷参加者的基本背景（问卷的 1 至 6 题）

图 1：参加者来源地分布



收回的 112 份答卷中，从第 1 题学校所在地区的作答情况来看，澳门（41.96%）和香港（41.07%）的参加者较多，广东（14.29%）的较少（共 16 位），还有极少来自其它地区高校的参加者（2.68%）。从第 2 题正在就读的学位课程来看，参加者中的硕士在读生最多（51.79%），本科生（26.79%）和博士生（21.43%）数目相近。虽然各地和各学位课程的参加者数目不算太均衡，但各个类别的数据都至

1 问卷星的问卷链接：<https://www.wjx.cn/vm/OjAIA6v.aspx>
Google Form 的问卷链接：https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd7CKbhf9_kzKzPNAM3aewg9CxiNBHIYKHazWpoBuu8LmIG7Q/viewform?usp=sf_link

少有 16 位的参加者，也具有一定的代表性，我们可以从中了解粤港澳大湾区国际中文师资课程的办学情况和了解学生的背景及学习需求。

从第 4 题参加者来源地（家乡城市）的分布来看，如图 1 所示，在粤港澳地区读国际中文教育专业的学生来自五湖四海，遍布全国大部分省市。当然，来自广东（41 位参加者）和香港（10 位参加者）的学生是最多的，图 1 右侧的地图也显示广东省的颜色最深，但两者合起来也就占了一小半，大半还是来自其他省市的学生。有趣的是，没有一位是澳门人，来自澳门高校的 47 名参加者（占全部答卷的 41.96%），全部都来自内地的省市。图 1 的数据可说明，粤港澳大湾区的国际中文教育师资培训课程，一方面有全国的覆盖性，而绝不是只偏隅一方，这可能与国际中文教育专业在全国的普适性相应；另一方面广东和香港的学生较多，也能体现粤港澳大湾区的地方特色。

从专业背景来说，第 3 题问的是参加者是否转专业来读这个课程，总体来看（112 份答卷）绝大多数（77%）参加者一直读的是相关的专业（包括汉语言文学等），只有 23% 参加者此前读的是与国际中文教育不相关的专业。图 2 列出了学位等级与是否转专业的交叉分析柱状图。从图 2 数据可见，转专业来读国际中文教育的硕士生从比例上来说较多（占 31%），博士生稍少（占 25%），本科生最少（占 7%），即他们的副学士或高级文凭时读的是其它专业。

从第 5 题性别分布来看，毫无意外整体来看这个专业是女生偏多，男生偏少。从图 3 可见，学位等级和性别也有交互作用。在本科阶段女生和男生的比例大概是七比三，还是有一定数量的男生，但到了研究生阶段，无论是硕士还是博士，男生都不到一成，也就是这个性别占比差更拉大了。其中的社会因素还可更深入地调查和研究，但因本文的问卷只是概况式的调查，在这个问题上未能提供深入细致的探讨。

图 2：本、硕、博的专业背景

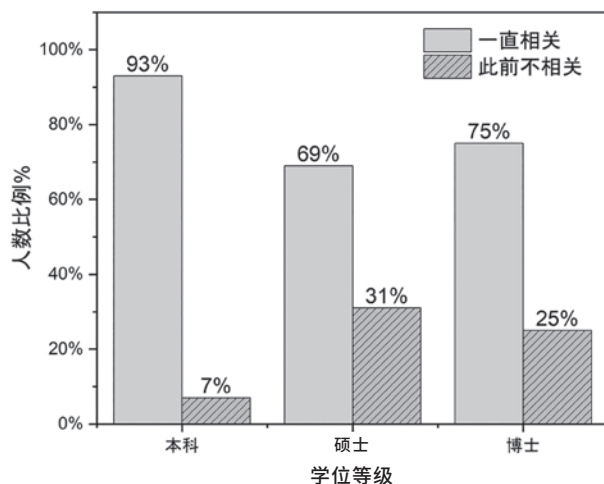
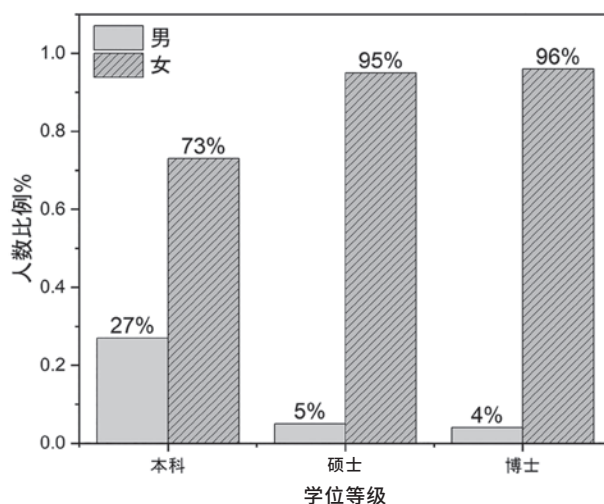


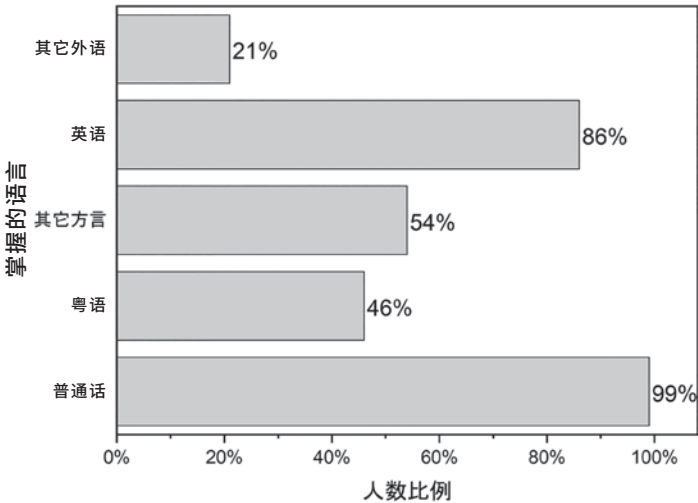
图 3：本、硕、博的性别分布



从第 6 题掌握的语言和方言（多选题）来看，如图 4 所示，几乎所有（99%）的参加者都掌握普通话，会粤语的接近一半（46%），会其它方言的则有大半（54%），绝大多数（85.71%）会英语，而一小部分（21%）参加者掌握其它外语。图 4 的语言背景的数据可见，作为国际汉语教育专业的学生，最基本的就是要掌握普通话，另外很多学生有方言背景，绝大多数学生也能掌握英语，英语是国际汉语教学中最常见的中介语言，还有一些学生可能掌握其它外语。多方言多语

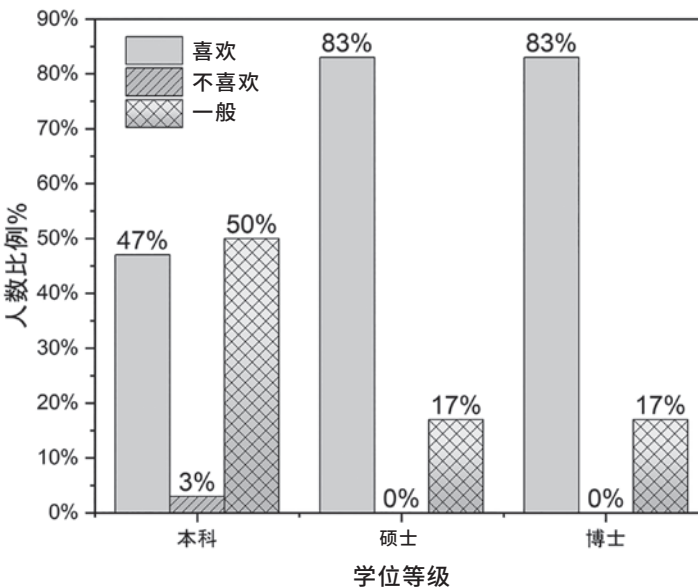
言的背景，可更有利于将来进行跨语言跨文化的沟通，有利于国际汉语教学。

图 4：参加者掌握的语言和方言（多选题）数据



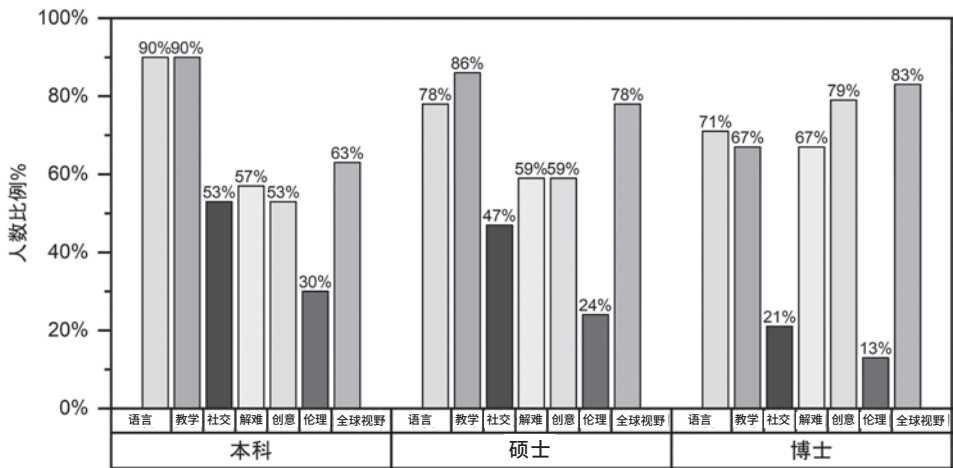
（二）问卷参加者对专业和科目的看法（问卷的 7 至 10 题）

图 5：本、硕、博对本专业的喜好



问卷第 7 题问的是参加者是否喜欢现在所学的国际中文教育专业。总体来看（112 份答卷）大部分参加者（74%）都喜欢这个专业，而且觉得很有意义；小部分参加者（26%）觉得一般，随遇而安；只有个别（只有 1 位参加者）是不喜欢，迫于无奈才选了这个专业。我们还进行了学位等级和对本专业喜好的交叉分析，如图 5 所示，可见学位等级和对专业的喜好有交互作用。在本科阶段，喜欢（47%）和随遇而安（50%）这两个选项的比例很接近；而在硕士和博士阶段，喜欢这个专业的比例则大幅度上升（硕、博皆为 83%），选随遇而安的人大幅度下降（硕、博皆为 17%）。可见在此专业的本科阶段，有一半的学生可能对专业的意义没有清晰的认识，因此有随遇而安的想法，而在专业的进阶阶段，即硕、博阶段，多是出于对专业的喜爱才进一步学习，随波逐流的人较少。

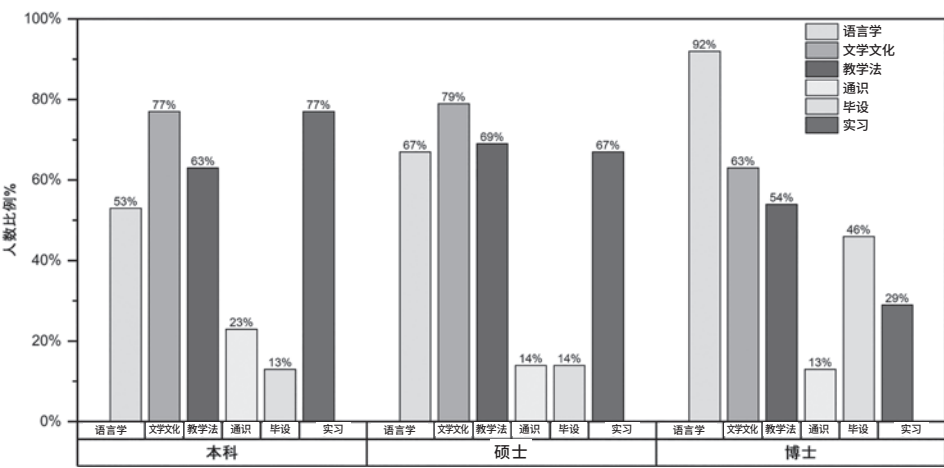
图 6：本、硕、博希望增强的能力



问卷第 8 题问的是参加者希望在这个专业的学习中增强自己哪些方面的能力（多选题），选项依次包括语言能力、教学能力、社交能力、解决问题的能力、创造性思维、伦理决策、全球视野。从收到的回应来看，总体来说（112 份答卷）大家最看重的三项能力为教学能力（83%）、语言能力（79%）和全球视野（75%）。大家都不太期望

在专业学习中得到提高的能力是伦理决策能力（23%）。我们也想了解不同学位等级对期望增强的能力直接有没有交互作用，因此也进行了交叉分析（因各个学位课程选伦理决策的比例都很小，在此略去不分析），结果如图 6 所示，我们也可以有一些有趣的发现：对语言能力、教学能力和社交能力的重视程度随着学位等级的上升而递减，对于解决问题的能力、创造性思维、全球视野的重视程度则随着学位等级的上升而上升。反思各个学位的国际中文教育课程的需求，本科生和硕士生可能更重视将来实际中文教学的需要，因此对于语言能力、教学能力和社交能力都更为注重，也希望在课程中得到增强。而对于硕士生和博士生来说，他们本来前期的学习，已具备一定的语言能力和教学能力，对于他们来说，重心会从实际的教学转移到这个学科的研究上，因此会更看重解决问题的能力 and 创造性思维，对于他们解决学科问题、创造学科新知都非常重要，他们也渴望有更宽的视野，因此也更重视全球视野。

图 7：本、硕、博感兴趣的科目

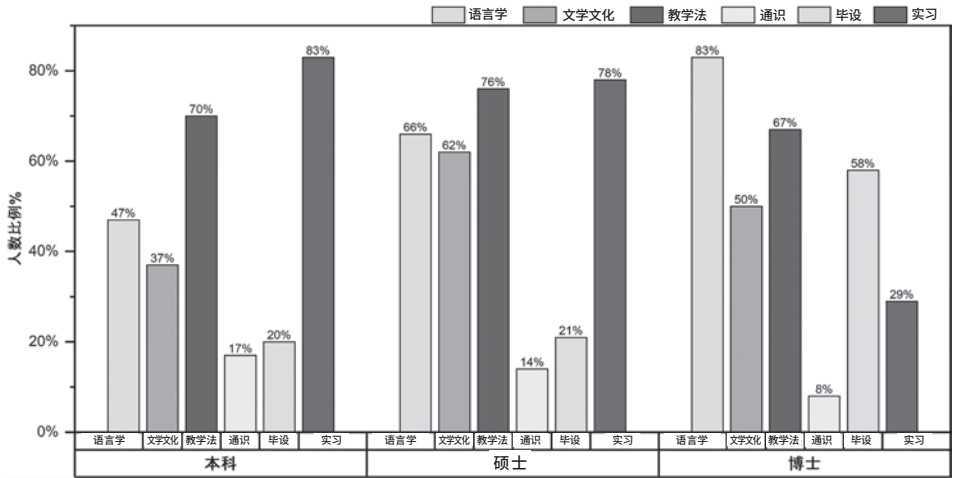


问卷第 9 题问的是参加者在学期间对哪些类别的科目最有兴趣（多选题），选项依次包括语言学类的科目、文学和文化类的科目、教学法类的科目、通识课、毕业论文或毕业项目、教学实习。总体来说

(112 份答卷) 超过一半的参加者选了文学和文化类的科目 (75%)、语言学类的科目 (69%)、教学法类的科目 (64 %) 和教学实习 (62%)，而很少人选通识课 (16%) 或毕业论文或毕业项目 (21%)。

问卷第 10 题中，我们则问到参加者认为这几类科目里哪些最有用 (多选题)。总体来说 (112 份答卷) 超过一半人选的类别和上述一致，只是先后顺序有所不同：教学法类的科目 (72%)、教学实习 (69%)、语言学类的科目 (64%) 和文学和文化类的科目 (53%)。而通识 (13%) 和毕业论文或毕业项目 (29%) 也同样是选定人数最少。因而，兴趣和实用并不一致，从兴趣来说大家更倾向于本体类的科目，包括文学文化类和语言学类，而从使用的角度大家会更倾向于教学，包括教学法类的科目和教学实习。

图 8：本、硕、博感觉有用的科目

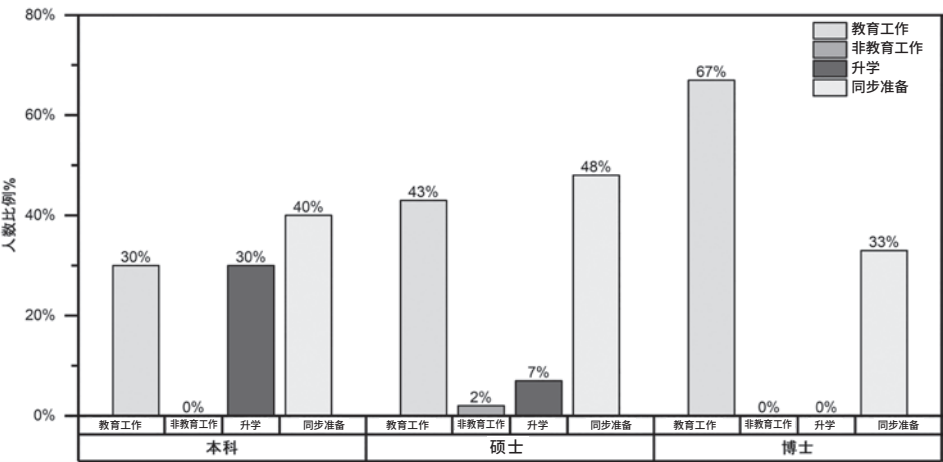


我们也对学位等级和感兴趣的科目、觉得有用的科目进行了交叉分析，结果如图 7 和图 8，我们也发现了有趣的交互作用：随着学位等级的上升，大家对语言学类的科目以及毕业论文 / 毕业项目越来越感兴趣，也越来越觉得它们有用；而对教学实习、通识科目的兴趣和有用程度则呈现递减的关系。至于文学文化类的科目以及教学法，则没有呈现与学位层级相关的单向递增或递减的趋势。

（三）问卷参加者对毕业后去向的想法（问卷的 11 至 16 题）

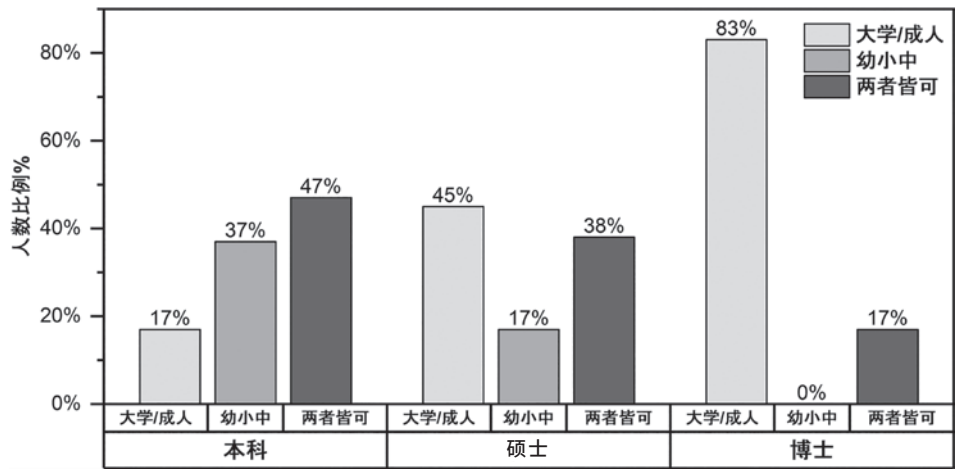
问卷第 11 题问的是毕业后的打算（单选题），选项包括：（1）直接找教育类的工作；（2）直接找非教育类的工作；（3）继续升学；（4）工作或升学都同步准备，都有可能。从收到的答卷看来，绝大多数都会选择直接找教育类的工作或继续升学，又或者同步准备，极少会选直接找非教育类的工作。从图 9 的交叉分析可见，随着学位等级的上升，打算直接找教育类的工作的比例递增，而打算继续升学的比例递减。

图 9：本、硕、博毕业后的打算



问卷第 12 题问的是参加者希望将来的教学对象（单选题），选项包括：（1）大学生或成年人；（2）幼儿、小学生或中学生；（3）两者皆可，年龄无所谓。从图 10 可见，本科生较少期望教大学生或成年人，而更多选择两者皆可或者是教幼儿、小学生或中学生；硕士生则有接近一半的人希望教大学生或成年人，有一部分人两者皆可，很少（17%）希望教幼儿、小学生或中学生；博士生更是绝大多数是希望教大学生或成年人，较少表示两者皆可，没有人愿意教幼儿、小学生或中学生。因此在学位等级和期望的教学对象年龄方面，两者存在着正相关。

图 10：本、硕、博期望的教学对象



问卷第 13 题问的是参加者以后希望工作的地区（单选题），选项包括：(1) 香港；(2) 澳门；(3) 珠三角地区；(4) 广东其它地区；(5) 中国其它省市；(6) 国外。图 11 进行了第 13 题和学校所在地区（粤、港、澳）的交叉分析。由于各地在行政上的差异，还是造成了一些人才流动上的壁垒：广东高校的学生没有人打算去香港或者澳门工作；香港高校的学生很少人想去澳门或广东除了珠三角之外的地区工作；澳门高校的学生没有人打算去香港或广东除了珠三角之外的地区工作。横观粤港澳各地高校，珠三角作为工作地区在各地都较受欢迎：广东高校最多，在香港和澳门都是排名第二的地区选项。还有一点比较有意思，尽管这个专业是国际中文教育，但在粤港澳各地真正想到国外去教学的人都只占了一成多一点，从数据看来，多数人还是希望留在大湾区工作。

问卷第 14 题问的是参加者以后希望去什么性质的工作单位（单选题），选项包括：(1) 公营机构（如本地公立学校）；(2) 私营机构（如私立学校、国际学校）；(3) 无所谓，两者皆可。从图 12 看来本硕博也有所不同。持无所谓态度的比例从本科生向博士生递减。博士生则更坚定希望去公营机构（71%），没有人愿去私营机构。愿去私营机构的人在各种学位中都是少数，相较本科生（7%）和博士生（0%）而言，较多硕士生（19%）愿意将来去私营机构。

图 11：粤、港、澳学生期望将来的工作地区

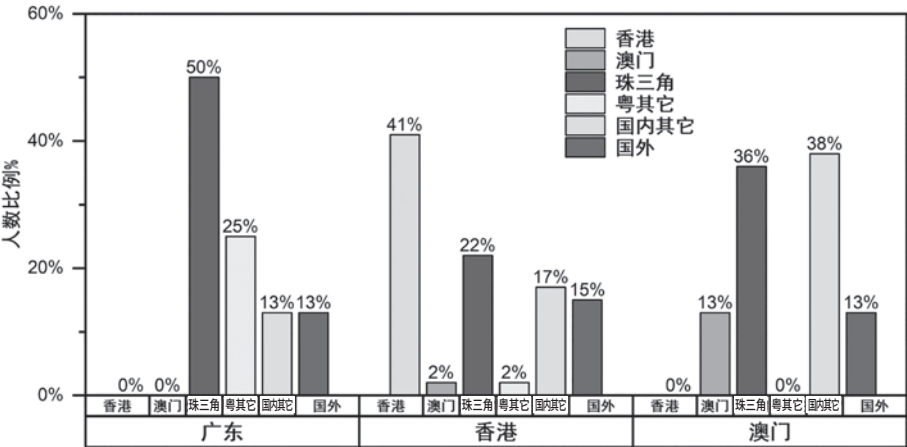


图 12：本、硕、博期望的工作单位性质

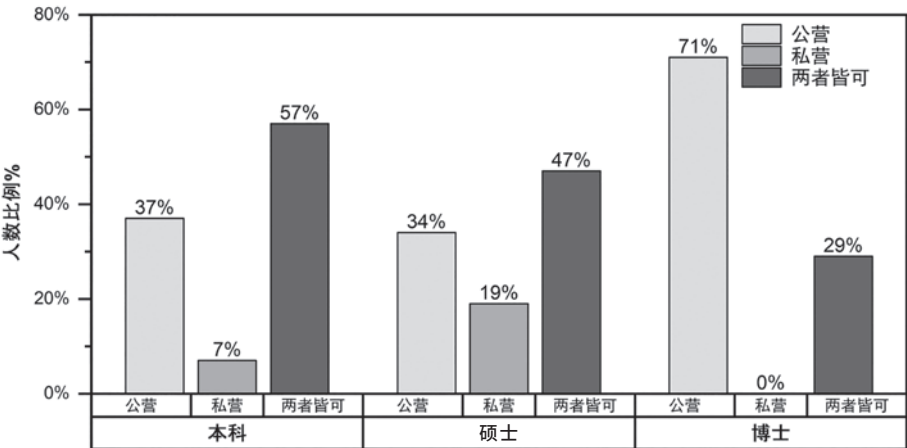
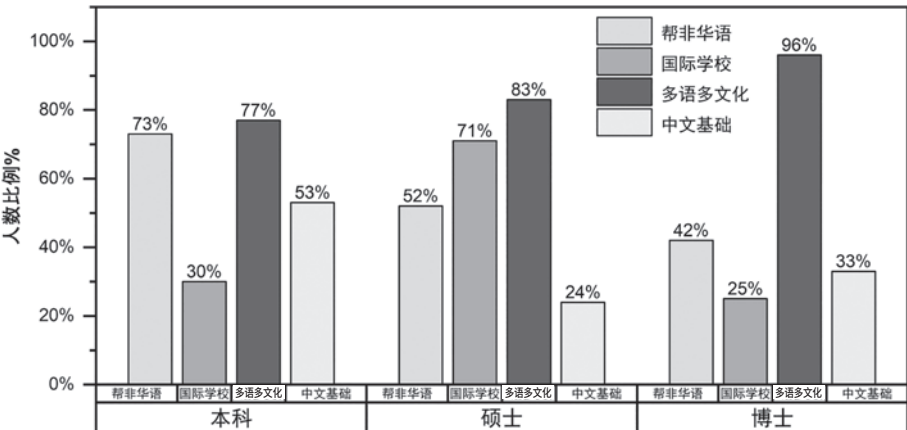
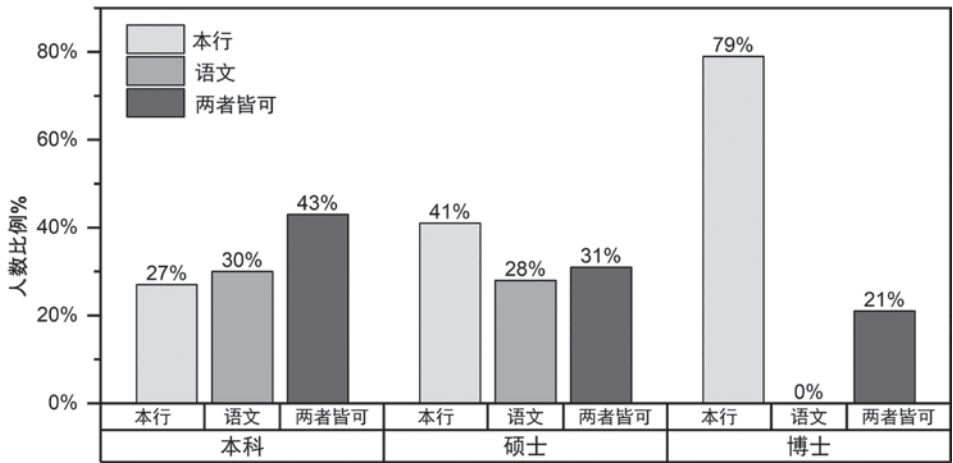


图 13：本、硕、博认为专业最有用的优势



问卷第 15 题问的是参加者觉得修读完这个专业的学位后，最有用的优势是什么（多选题），选项包括：(1) 帮助非华语学生学中文；(2) 了解国际学校的相关理念和运作；(3) 多语言和多元文化的训练；(4) 扎实的中文基础。从图 13 可见，从本科生到硕士生再到博士生，认为“帮助非华语学生学中文”是优势的比例递减，而认为“多语言和多元文化的训练”的比例递增。在各学位课程中，认为“了解国际学校的相关理念和运作”是优势的最高比例在硕士生（71%），这与第 14 题（图 12）中最高比例的硕士生选择愿意去私营机构工作也是一脉相承，反映了有相当一部分硕士生希望到国际学校就业的意向。

图 14：本、硕、博期望任教科目



问卷第 16 题问的是，如果可以选，参加者希望将来可以教授的科目是什么（单选题），选项包括：(1) 国际汉语 / 汉语作为第二语言，因为是自己本行；(2) 中小学语文 / 中国语文，因为更容易有稳定的工作；(3) 无所谓，两者皆可，只要能找到工作就行。从图 14 可见本、硕、博也有不同的倾向。随着学位层级的增高，对自己的本专业（国际汉语 / 汉语作为第二语言）更见忠诚和信心，更期望教授本行专业；相应地，选择临近专业去教中小学语文的比例，以及采取无所谓态度的比例，皆会下降，博士生当中没有人选择去教中小学语文。

(四) 问卷参加者对课程和专业前景的看法(问卷的 17 至 20 题)

问卷的 17 至 20 题都是简答题,我们请参加者表达对课程的看法以及对专业前景的看法。问卷星的统计和分析工具可以自动生成词云图,即图中各词的字体大小与参加者回应中出现的词频呈正相关:越多参加者使用的词,在词云图中字体越大,越少参加者使用的词则字体越小。我们在图 15 中集合了 17 至 20 题的词云图。

从图 15 可见,第 17 题问的是从课程得到的收获。最多人提到了“开拓视野”,也较多人提到与教学相关的“教学能力”、“教学法”、“教学经验”等,也有知识方面的“了解”、“概念跨文化”、“掌握知识”等,可见学生通过课程的学习,在视野、教学和知识等方面皆学有所获。

第 18 题问的是课程可以改善的地方。最多人提到“增加教学实践”,相近的建议还有“实习”,“实习时间增加一点”。此外较多人提到“多设置课程”、“增加中文”等,可见学生希望有更多教学实践的机会和时间,也希望学习的课程更多元化,也希望巩固好中文的底子。

第 19 题问的是对国际中文教育前景的看法。整体看来大家的看法都很积极,出现最多的词是“很好”、“前景光明”、“很大发展空间”、“很大潜力”、“不断发展”等等。我们也能从这一题的作答高频词中看到了国际中文教育师资课程的希望。

第 20 题问的是除了现有的专业课程,参加者有没有从其它方面装备自己,使自己将来有更强的竞争力。这题回答最多的是“语言”和“教学”,其它的还有和语言有关的“外语”、“英文”、“小语种”、“汉语”、“中文”等,以及和“教学”有关的“教育”、“教师”、“工作”、“经验”等。也有一些比较特别的回答,如“古筝”、“证书”等,可见同学们会从多个方向去装备自己。

图 15：问卷开放式短答题的词云图



三、综合讨论和小结

过往对国际中文教育的研究多从理论和宏观的角度出发，例如陆俭明（2014）、胡范铸等（2014）、李泉（2020）、李宝贵、刘家宁（2021）、刘玉屏、欧志刚（2022）等等。这类研究能高屋建瓴，启发我们认识国际中文教育中的问题和应对的策略。本文的研究也以此为基础，再结合大湾区的具体环境，从准教师的视角进行研究。我们这项研究的创新之处及突出优点在于有一定规模的实证量化数据，更客观和具象化。

在上述第二部分，我们对线上收回的 112 份有效答卷逐题分析，有利我们呈现完整的各项实证数据。在这部分的综合讨论，我们则可跳出逐题分析的条条框框，而结合过往的研究和理论，重新审视和反思这些数据是否印证了前人的理论观点，并挑出重点问题，反思国际中文师资课程未来的发展路向和改善举措。

首先，反思二语师资教育（Second Language Teacher Education,

SLTE)。国际中文师资课程也属于 SLTE 的一支，目标是培养汉语作为第二语言教学的师资人才。早期的 SLTE 实践和研究多聚焦于英语作为第二语言教学，他们的一些经验也是值得借鉴的（王添淼，2021），如 Tedick & Walker（1994）提到 SLTE 面临的挑战、Sze（1999）提到的反思教育、Johnson & Golombek（2011）注重的社会文化视角等等。Day（1993）指出 SLTE 的知识基础包括本体知识（content knowledge）、教学法知识（pedagogic knowledge）、本体教学法知识（pedagogic content knowledge）和辅助知识（support knowledge）。我们在第 9 题（图 7）和第 10 题（图 8）问及准教师们对哪些科目感兴趣以及感觉有用，整体来看准教师们多对本体知识更感兴趣，而对教学法知识感觉更实用。无论是出于兴趣还是出于实用的角度，相信准教师们对于这些知识的学习动机都会很强，能在各类知识上更好地装备自己。Farrell（2018）指出近年来 SLTE 具备更强的全球化视野，知识基础也随之不断拓展。我们在第 8 题问及准教师们希望增强自己哪些方面的能力时，多数人都会选择全球视野；在后面第 20 题的简答题中，谈及哪些方面增强自己的竞争力时，答案也很多样化，还包括了“小语种”、“古筝”等答案，可见符合 Farrell（2018）指出的 SLTE 知识基础随着全球视野强化而拓展的趋势。从准教师的这些回应，可看到他们对知识的多样化和视野全球化的需求，相应地，国际中文师资培训课程也应该要注意不断改善课程架构，在知识装备上提供多样化选择，及时更新课程的内容，以满足师资培养的时代需求、环境需求和人才需求。例如，除了传统的现代汉语、古代汉语、古代文学等学科，可以考虑开设一些综合的新兴跨学科科目，如“数码人文”等，这样能兼顾传统的基础，也能与时俱进有新的发展。

第二，反思国际中文教育中的“三教”和“三基”。“三教”是教师、教材和教学法（金立鑫，2009；崔希亮，2010）。我们在这里关注的是教师的问题。我们从上述第二部分的数据分析可见，不同学位等级课程（本科、硕士和博士），虽然都同属国际中文师资课程，但有着不同路向（更偏教学路向或更偏研究路向），不同的毕业计

划、看重不同的能力、对科目也有不同的看法。也就是说，若我们要推动国际中文师资课程的发展，也应该因材施教，根据不同学位等级的具体需要进行适当的调整和强化，而不应千人一面，忽视不同学位等级的需求差异。如本科生更看重教学实习，国际中文师资课程除了有必修的教学实习时段，还可与大湾区内的国际学校保持良好的合作关系，提供一些课余志愿者性质的教学实习机会，以满足本科生希望多参加教学实习的需求。而硕士生、博士生对语言学类的科目更有兴趣，也觉得对其专业学习更有用，应在研究生课程中设置更系统、更有深度的语言学类的科目，提高硕、博研究生的科研能力。

“三基”是合格的国际中文教师必须具备基本知识、基本能力和基本素养（李泉，2012）。关于基本知识，前面提及 SLTE 时已有论述，在此不再赘述。关于基本能力，从第 8 题（图 6）可见，多数准教师都注重语言能力、教学能力、解决问题的能力、创造性思维和全球视野，但较少人期望在课程中增强伦理决策的能力，另外博士生也不太期望在课程中增强社交能力。这些回应说明有些能力已经在准教师们当中获得足够的重视，他们也会自发加强这些能力的培养。但伦理决策能力较受轻视，应在课程的不同科目中加强，比如在本科课程讲授课室管理的时候，可多设一些场景案例教学，让学生体会到伦理决策的重要性。又如在硕、博研究生课程中讲授国际汉语的研究方法论时，也要强调研究中的伦理限制和学术规范。另外，博士生对社交能力不重视，但其实很多博士课程都鼓励博士生多参加学术会议、学术演讲等活动，在这些活动中社交能力也是必不可少的，博士生可在这些学术的社交活动中学习新知识新方法并且也借此宣传自己的研究新成果。

关于基本素养，如前所述，第 20 题可见准教师都采用多样化的途径来增强自己的竞争力，尤其看重的是语言和教学方面的素养。当然，基本素养的养成也非一朝一夕之事，有些素养可能远早于参加专业课程之前已经养成，在师资课程中则可以强化优势，弥补不足，培养全面的素养。从前面的第 3 题问参加者是否转专业来读这个课程的

数据来看，博士课程有接近 1/3，而硕士课程有 1/4 的学生是转专业来学习国际汉语的师资课程，比例不低。这些转专业的学生也可以充分利用先前的专业素养，再结合国际汉语课程中培养的素养，更可在这个专业大放异彩。如本来是学电子商务的，可在“职场中文”等范畴内发挥所长；本来是学中医的，也可在教授中国传统文化时以中医为例进行更深入的探讨。

第三，反思粤港澳大湾区背景的机遇和挑战，也需探讨“三化”的问题。“三化”是本土化、多元化和均衡化（刘玉屏、欧志刚，2022）。关于本土化，从第 4 题的来源地分布（图 1）及第 13 题将来希望工作的地区（图 11）可见，来自广东和香港的学生最多，最多人希望能在香港或珠三角地区工作，可见还是有粤港澳大湾区的本土化地域特色。在大湾区的国际中文师资课程中，也可以加入一些本土化元素，让准教师们既能学习各个学科的通识和共识，也能关注大湾区的特色，能更“接地气”，例如在现代汉语科目中不仅介绍标准普通话，也可介绍大湾区的方言与地方普通话。

关于多元化，上面也曾提到不同学位等级课程，会有不同的学习需求、就业路向和专业期许，另外粤、港、澳各地也会有各地的差异（图 11），还有本文开始提到的课程行政设置归属的不同，这些多样化的差异也使得粤港澳大湾区的国际中文师资课程向多元化发展。大湾区各个国际中文师资课程多样化的差异和多元化的发展，更需要我们增强沟通交流，互相借鉴，以进一步优化学科设置，培养多元人才，适合行业的多元环境所需。

关于均衡化，仔细看第 13 题将来希望工作的地区（图 11）的分布，可见粤、港、澳的分布还是不太均衡，如广东和澳门高校的学生都没有人选香港，澳门高校的学生没有人选广东除了珠三角以外的地区。近年来大家越来越认识到粤港澳大湾区的教师教育应该要向协同化、集群发展的方向发展（施雨丹，2021；金晓艳、赫天姣，2022；朱旭东、刘丽莎、付钰，2022）。在大湾区的背景下，我们会面临更多的机遇和挑战，如何善用本土化、多元化和均衡化的一些优势，以

及如何去克服这“三化”带来的一些局限和制肘，是我们要进一步思考的。

综上所述，本文通过线上问卷，调查了粤港澳大湾区国际中文师资课程在读学生的基本背景、对专业和科目的看法、对毕业后去向的想法、对课程和专业前景的看法等。结合具体的实证数据，我们再从二语师资教育框架，国际中文教育中的“三教”、“三基”和“三化”，以及粤港澳大湾区背景的机遇和挑战等角度进行反思和讨论。本文的量化研究客观而具体，有利于我们从准教师的视角，了解课程所需，将来再据需调整，进一步提升粤港澳大湾区国际中文师资课程的有效办学。

参考文献

- 崔希亮 (2010): 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础,《世界汉语教学》, 24 (1), 73-80。
- 胡范铸、刘毓民、胡玉华 (2014): 汉语国际教育的根本目标与核心理念——基于“情感地缘政治”和“国际理解教育”的重新分析,《华东师范大学学报: 哲学社会科学版》, 2, 145-150。
- 金立鑫 (2009): “教师, 教材, 教法”内涵和外延的逻辑分析,《语言教学与研究》, 5, 53-58。
- 金晓艳、赫天蛟 (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)》, 21 (2), 126-136。
- 李泉 (2012): 国际汉语教师培养规格问题探讨,《华文教学与研究》, 1, 51-59。
- 李泉 (2020): 新时代对外汉语教学研究: 取向与问题,《语言教学与研究》, 1, 1-10。
- 李宝贵、刘家宁 (2021): 新时代国际中文教育的转型向度, 现实挑战及因应对策,《世界汉语教学》, 1, 3-13。
- 刘玉屏、欧志刚 (2022): 本土化, 多元化, 均衡化: 人工智能在国际中文教育中的应用探析,《民族教育研究》, 33, 162-169。
- 陆俭明 (2014): 汉语国际教育专业的定位问题,《语言教学与研究》, 2, 11-16。
- 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。
- 王添淼 (2021): 国际中文师资培训模式的构建——基于美国 TESOL 项目的启示,《河北师范大学学报 (教育科学版)》, 23 (2), 98-104。
- 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。
- Day, R. (1993). Models and the knowledge base of second language teacher Education. *University of Hawaii's Working Papers in ESL*, 11(2), 1 - 13.
- Farrell, T. S. (2018). Second language teacher education and future directions. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7.
- Sze, P. (1999). Reflective teaching in second language teacher education: An overview. *Educational Research Journal*, 14(1), 131-155.
- Tedick, D. J., & Walker, C. L. (1994). Second language teacher education: The problems that plague us. *The Modern Language Journal*, 78(3), 300-312.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2011). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. Routledge.

A Survey and Reflection on International Chinese Language Teacher Education in Greater Bay Area

ZHANG, Ling* SHI, Changli

Abstract

This paper provides a brief introduction of the international Chinese language teacher education (ICLTE) in Greater Bay Area (GBA). An online survey was conducted among 112 pre-service teachers in ICLTE from Guangdong, Hong Kong and Macau, including students from bachelor, master, and doctoral programmes. The data of their basic background, views on the programmes and courses, future plans after graduation, and prospective on this profession, etc. were collected. Through quantitative analysis of the survey data, we identified general features of the ICLTE in GBA as well as some individual features of different degrees of programmes in different areas. Referencing to the previous studies on the framework of second language teacher education, the issues raised from the field of international Chinese language education, and the opportunities and the challenges in GBA, we have reflections on the development path and enhancement approach for the ICLTE in GBA.

Keywords: Greater Bay Area, Chinese as an international language, teacher education, pre-service teacher, survey

* ZHANG, Ling, Department of Chinese Language Studies, The Education University of Hong Kong, HK.
(corresponding author)
SHI, Changli, School of Humanities, Shenzhen University, China.