

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

教师认为参与学术会议能更准确地掌握学科学术前沿。“在讲座中，专家不断地抛出问题，让我不断地有新的想法。我最近写的论文的灵感都是在听讲座中获得的”（教师 8）。“通过参加在泰国举办的学术会议，了解了泰国的‘中文+’和本土化的学习情况，也证实了文献中的相关资料是否属实”（教师 1）。获得 HSK 评分员资格后，日常的阅卷工作也能帮助国际中文教师提升专业认知。教师 6 提到“我通过评阅 HSK 试题，能更加清楚不同国家学生的发音偏误，更加明白自己教的学生是否能达到各个等级的要求。”

3. 同事、专家和学生等社会关系中介提升学科专业自信

高阶思维形式是社会关系内化的呈现。国际中文教师主要通过同事、专家和学生等社会关系中介，促进自身发展。同事间的交流和帮助、专家的指导以及与学生的互动都能提升国际中文教师学科专业自信。

十位国际中文教师均提到同事间的交流对他们的专业成长的影响。“我常找擅长网络技术的同事推荐最新的教学软件，我会用这些软件在课堂上和学生积极互动，有效提升教学效率，增加自身的教学自信。”（教师 10）。同时，专家是影响教师学习的重要社会关系，专家的认可直接影响中文教师专业成长方向的选择。教师 4 提到“我在准备编写武术汉语的教材时，向 X 教授请教了，他非常赞同教材的主题，这坚定了我对这套教材编写的信心。他提出的意见对我影响也很大，我不断地根据这些意见审视教材”。教师 9 谈到“我想做学术汉语研究，当时并没有太多人关注这个方向，但 X 老师觉得这是学科未来发展的方向，他的鼓励让我更加坚定地走下去。”。与学生的教学互动是促进中文教师不断进行专业学习的重要力量，能让教师获得自我效能感，增加教师能动性，产生积极情绪。教师 8 提到“疫情期间，为了帮助线上学生顺利进入汉语课堂，我非常用心地给他们取中文名，他们感受到了我的用心，上课都特别认真。我也把所有课程录屏并发在微信公众号上，以便他们课后学习。一名学生还在 HSK4 级

考试中获得了高分，这是对我莫大的认同。”

五、讨论与对策

本研究通过质性研究方法对中国内地高校十位国际中文教师学习进行了探究，重点分析了国际中文教师学习的困境和路径。研究结果表明，国际中文教师学习并非孤立的、单向的知识接收，而是镶嵌在社会文化情境中受到多重因素中介的复杂活动。以下将从理论与实践两个层面进行深入探讨。

（一）理论意涵：基于社会文化理论的国际中文教师学习分析

本研究在社会文化理论框架下对国际中文教师学习进行了分析，揭示了国际中文教师群体学习的具体特征。

1. 研究揭示了教师学习的情境性特点。研究发现国际中文教师学习路径多样、情境性强。国际中文教师参与的所有学习活动，都具情境性、自我导向的特征，这一发现呼应了 Lave 和 Wenger(1991) 提出的“情境学习”理论。国际中文教师可以通过对不断变化的实践的理解和参与，逐步解决在日常工作中遇到的教学和科研问题。一方面，他们面临高校教师常见的学习情境，如教师培训、教学反思以及参与学术会议等，这有助于中文教师更好参与高校教师专业学习活动。另一方面，他们又要面对国际中文教育学科特有的学习情境，例如中文教学技能比赛、跨文化教学以及各类专业培训等情境，这有助于国际中文教师从新手教师逐步成长为专家型教师，也成为“学的专家”。（王添淼，2021）。

2. 研究凸显了中介工具的价值。中介工具既是国际中文教师学习活动开展的重要路径，也塑造和影响国际中文教师学习参与方式。这一发现也支持了中介工具在教师专业发展中的价值（Johnson & Golombek, 2016）。国际中文教师的学习路径不是孤立存在的，而是相互影响的。通过不同路径的学习，国际中文教师在专业发展上取得成绩，实现专业身份的转化，如获得 HSK 考试评分员资格等。新的角色

也会成为教师专业学习的新路径，能从不同角度加深教师对国际中文教育的认识。参与的路径类型越多，国际中文教师的效能感越强，越能刺激到教师更主动地开展丰富且有效的教师学习活动。这也印证了Bandura（1997）提出的“掌握性经验”是提升教师自我效能感来源的观点。

3. 阐明了教师学习的复杂性。国际中文教师学习路径受到各类社会文化因素的影响（Freeman & Johnson, 1998; 吴春相、王永艳和肖玥, 2025）。国际中文教师学习过程不只是教师个体知识的获得，还包括不断与文化制品、活动及社会关系等中介进行互动的参与过程。区域学科的总体水平、高校对国际中文教育学科的支持以及人际关系等各类社会文化因素都对国际中文教师的学习路径产生了重要影响。这也印证了教师学习是与环境 and 他人不断互动的社会建构过程（Johnson, 2009）。国际中文教师通过开展有效的教师学习活动，不仅提升了国际中文教育的学科认知，还加深了对国际中文教育事业的认同。国际中文教师学习处于认知、情感和社会三者的互动之中，符合伊列雷斯对“学习”的全视角理解（伊列雷斯, 2021）。

（二）实践建议：多层次构建教师学习的支持环境

针对本研究发现的国际中文教师学习困境及有效路径，我们提出从以下层面构建中国内地高校国际中文教师学习的支持环境。

首先，各高校应营造有利于国际中文教师学习的氛围，优化中文教师学习路径。各高校应重视高校间的合作与交流，汇聚力量打造更高质量的教学或科研平台。学科建设相对薄弱的高校，更应积极地优化中文教师学习路径，加强中文教师身份认同，提升中文教师职业幸福感和成就感。各高校还要促进校内外国际中文教师专业学习共同体的构建，通过跨界学习、网络共同体等共同体构建路径（王肖玥和吴勇毅, 2025），加强中文教师与同行、专家的深度交流与有效合作，把重心转移到巩固教师之间实质性的合作和建设性的关系上（尹弘飏和孙漪, 2024）。同时，各大高校应建立国际中文教师反思的长效机

制，引导教师通过反思，寻找到探究学习方向，帮助教师成为反思性实践者（叶军，2024），从工具性学习转变为反思性学习（王添淼，2021）。各高校应落实国际中文教师学习的支持政策，在学习活动经费保障、教师团队组建以及职称评定倾斜等多方面提供政策支持，确保中文教师学习路径畅通。院系领导应鼓励国际中文教师积极参加高校教师专业技能培训、学术会议、教学比赛以及外派教学等活动。引导教师多渠道提升自身素养，深化对国际中文教育的认识，及时应对国际中文教育事业的新形势。

其次，各级教育管理部门应对标《标准》，构建国际中文教师学习多元路径。《标准》将“专业实践”放于重要位置，建议各级教育管理部门优化传统教师培训模式，组织教师参与“教师设计—实施—反思—改进”的完整活动，促进中文教师向实践智慧的有效转化，各级部门应根据当前国际中文教师面临的挑战，提供系统的或专项培训（丁安琪，2024）。《标准》强调“共同体参与”，建议在教师培训中设置课例研究、建立学习小组、开展同行观察与反馈等多元模式，创造“相互投入”的机会，使参训教师不断在“合法的边缘性参与”中，获得专家、优秀同行的互动支持，从而有效促进专业身份的形成与发展。同时，建议改变教师培训短期集中模式，建立持续的成长支持体系（丁安琪，2024），使教师在培训结束后仍能获得持续的专业支持。

最后，国际中文教师要主动发挥能动性，践行中文教师学习。“能动性”是教师进行有目的地学习，促进专业发展的能力，这要求国际中文教师主动寻找专业学习路径，自觉落实“终身学习”理念，持续推动自身专业发展。国际中文教师应充分利用各类信息化资源，如哔哩哔哩网站、语合中心等微信公众号和生成式人工智能等文化制品，扩大专业学习路径，提高学习效率。同时，主动落实反思性学习，有效地提升教师学习力，增进教师对教学的理解以及提高对行动生成的认知水平（尹弘飏、杨鑫和尚雯，2022）。

六、结语

本研究基于社会文化理论对国际中文教师学习路径进行探究，发现国际中文教师学习有着学习路径单一、教学反思深度不够等现实困境。文化制品、活动和社会关系等有效中介，发挥着提升国际中文教师专业素养的作用。国际中文教师学习不只是个人活动，还是不断与他人和情境互动的过程，因此国际中文教师学习具有情境性和复杂性。各大高校应通过营造有利于国际中文教师学习的氛围、落实支持政策等多种措施，构建国际中文教师学习支持环境。本研究基于社会文化理论对国际中文教师学习进行研究，揭示了国际中文教师这一群体学习的具体特征，为国际中文教师学习的有效开展提供了实践指导。本研究的局限性主要体现在以下两个方面：一是研究参与者大部分来自中国西部地区，研究结果的推广具有一定的限制，未来可增加样本的多样性；二是研究只收集了国际中文教师当前的教师学习数据，未对比其不同阶段的教师学习情况，未来可加强历时性的跟踪研究，以验证并丰富当前发现，从而更有效地深化国际中文教师专业发展的相关研究。

参考文献

- 陈向明 (2013): 从教师“专业发展”到教师“专业学习”,《教育发展研究》, 8, 1-7。
- 崔琳琳 (2013): 外语教师学习研究述评: 理论、主题与方法,《中国外语》, 6, 103-109。
- 丁安琪 (2024):《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,《贵州师范大学学报(社会科学版)》, 3, 63-73。
- 海路、王一骄 (2024): 国际中文教育研究方法范式的演变与展望——基于中文核心期刊文献(2012-2023年)的分析,《天津师范大学学报(社会科学版)》, 3, 53-63。
- 克努兹·伊列雷斯 (2021):《我们如何学习: 全视角学习理论》, 孙玫璐译, 北京, 教育科学出版社。
- 李霞 (2023):《社会文化理论视角下高校英语教师学习叙事案例研究》, 南京, 东南大学出版社。
- 刘学惠、申继亮 (2016): 教师学习的分析维度和研究现状,《全球教育展望》, 8, 54-59。
- 刘玉屏、袁萍 (2021): 基于关键事件的职前汉语教师语法教学反思研究,《世界汉语教学》, 4, 525-534。
- 刘玉屏、祝鹏、胡雪琚 (2024): 国际中文教育研究热点主题、演进特征及未来展望,《民族教育研究》, 1, 157-166。
- 陆俭明 (2023): 国际中文教育让世界更好地认识和理解中国,《汉语国际教育学报》, 2, 3-11。
- 王陈欣、宋柯、金慧等 (2022): 基于远程教学的教师数字胜任力发展路径——以国际中文教师为例,《现代教育技术》, 7, 57-65。
- 王添森 (2015): 国际汉语教师专业发展现状及其对策,《东北师大学报(哲学社会科学版)》, 2, 229-231。
- 王添森 (2021): 国际中文教师教学能力再探——成为“学的专家”,《东北师大学报(哲学社会科学版)》, 6, 150-155。
- 王添森 (2019): 国际汉语教师专业发展模式的构建,《国际汉语教育(中英文)》, 1, 44-48。
- 王添森、任喆 (2022): 学习共同体视域下汉教硕成长的叙事研究——以海外汉教硕志愿者教师为例,《辽宁师范大学学报(社会科学版)》, 45(6), 1-7。
- 王文静 (2005): 情境认知与学习理论: 对建构主义的发展,《全球教育展望》, 4, 56-59。
- 王肖玥、吴勇毅 (2025): 共享与跨界: 国际中文教师学习共同体的建构,《天津师范大学学报(社会科学版)》, 5, 33-43。
- 吴春相、王永艳、肖玥 (2025): 国际中文教师非正式数字化学习意愿影响机制研究,《河南大学学报(社会科学版)》, 5, 112-120+155。
- 吴应辉 (2022): 新时代国际中文教育服务强国战略八大功能与实现路径,《云南师范大学学报(哲学社会科学版)》, 3, 48-56。
- 吴应辉 (2025): 国际中文教育研究方法体系分层分类构建及应用,《河南大学学报(社会科学版)》, 4, 94-99+155。
- 吴勇毅、徐欣怡 (2019): 美国小学的汉语课堂教学: 教学反思与教师成长,《国际汉语教学研究》, 3, 80-88。
- 吴勇毅、张丽萍、于艳 (2023): 论“中文+职业技能”教材与国际中文教师转型及职业能力发展,《海南师范大学学报(哲学社会科学版)》, 5, 66-76。
- 徐锦芬、李霞 (2019): 社会文化理论视角下的高校英语教师学习研究,《现代外语》, 6, 842-854。
- 尹弘飏、孙漪 (2024): 中国学校情境中的教师专业学习社群: 特点、成效与性质,《西北师大学报(社会科学版)》, 4, 91-99。
- 尹弘飏、杨鑫、尚雯 (2022): 结构化理论视角下教师工作场所学习力的提升路径,《教师教育学报》, 6, 17-24。
- 叶军、赵寻 (2023): 国际中文教师专业发展的基本路径,《华文教学与研究》, 4, 18-24。
- 赵炜、李馨郁 (2024): 21世纪国际中文教师专业发展研究的回顾与展望,《天津师范大学学报(社会科学版)》, 4, 1-9。

- Billett, S. (2001). Learning throughout working life: Interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23(1), 10-35.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge University Press.
- Farrell, T. S. C. (2015). Reflecting on teacher-student relations in TESOL. *English Language Teaching*, 69(1), 26-34.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL quarterly*, 32(3), 397-417.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2021). *Well-being and sustainability: A new future for teacher professionalism*. Routledge.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Progress Press.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47 – 59.
- Vasalou, M., & Glava, C. (2025). Vygotsky's creativity options and ideas in 21st-century technology-enhanced learning design. *Education Sciences*, 15(2), 257.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vygotsky, L. S. (1963). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

附录（一）：访谈提纲

1. 您是怎么理解国际中文教师学习的？
2. 您常常通过哪些途径开展教师学习活动？
3. 在教师学习活动中，您主要的学习内容有哪些？
4. 通过教师学习活动，您主要的学习收获有哪些？
5. 在教师学习活动中，您遇到了哪些学习困境？
6. 影响您开展教师学习活动的积极因素和消极因素有哪些？
7. 您参加过哪些教师专业学习共同体学习活动？在教师专业学习共同体中有哪些收获？遇到了哪些困难？
8. 关于教师学习，您还有其他需要分享的故事吗？

附录（二）：数据编码示例

开放式编码	主轴式编码	选择式编码
“我买了很多专业书籍来学习，让我更加清楚词间的比较”	通过书籍学习，提升了专业知识	中介
“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”	教师专业学习机会较少，缺乏学习路径	中介
“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”	参与教学比赛，提升了教学水平	活动
“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”	参与教师专业学习活动，学习效果不佳	活动
“我想做学术汉语研究，当时并没有太多人关注这个方向，但 X 老师觉得这是学科未来发展的方向，他的鼓励让我更加坚定地走下去”	专家的肯定，坚定了专业学习方向	共同体
“我基本单打独斗，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”	本单位教师专业学习共同体缺失	共同体

Promoting the Professional Learning of International Chinese Language Teachers: Why and How

PENG, Xinying YIN, Hongbiao*

Abstract

Building a high-quality team of learning-oriented international Chinese language teachers serves as both an internal driving force for advancing the high-quality development of international Chinese language education and a crucial approach to implementing the Professional Competence Standards for International Chinese Language Teachers. International Chinese language teachers are confronted with numerous challenges and dilemmas in their professional learning. To further explore such learning predicaments, this study adopts purposive sampling and conducts a multi-case qualitative research on 10 international Chinese language teachers from universities in mainland China. The findings reveal prominent learning dilemmas among these teachers, including simplistic learning paths, insufficient in-depth teaching reflection, unstable professional learning communities, and unsatisfactory training outcomes. International Chinese language teachers can deepen their understanding of international Chinese language education and enhance their professional competencies through three intermediary dimensions: cultural carriers represented by professional books, academic journals and online resources; practical activities including overseas teaching assignments, teaching reflection and academic conferences participation; as well as social relations involving experts, colleagues and students. Accordingly, universities are suggested to foster a teacher-friendly learning atmosphere and implement supportive policies for the professional development of international Chinese

language teachers. Meanwhile, international Chinese language teachers should take an active role in their own professional development by identifying effective learning pathways that support their sustained professional growth.

Keywords: international Chinese language teacher, teacher learning, learning path, dilemma, optimization strategy

PENG, Xinying Lecturer, School of Liberal Arts, Chongqing Sanxia University of Science and Technology;
PhD Candidate at the Faculty of Education, Southwest University.

* YIN, Hongbiao Professor, Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong. (corresponding author)