

国际中文教师全球胜任力框架构建

李小红^{1,2}, 赵安博², 章静²

(1. 广西大学公共管理学院, 广西南宁 530004; 2. 广西大学文学院, 广西南宁 530004)

摘要: 全球胜任力是国际教育领域关注的热点话题,也是国际中文教师必备的重要能力。基于 OECD 全球胜任力框架编制问卷,对 317 名国际中文教育硕士生进行调查,在实证分析的基础上,构建了包括 4 个维度(知识、价值观、态度、技能)7 大能力素养(跨文化交际能力、交流沟通能力、文化适应能力、实践行动能力、热点追踪能力、问题分析能力、跨学科分析能力)的“国际中文教师全球胜任力框架”。基于此框架,提出以下国际中文教师全球胜任力培养建议:优化课程结构,融入全球议题,培养国际视野;加强国际中文教师的专业准备,尤其是提升其跨学科思维和教学能力;坚持理论学习与实践教学相融合;为国际中文教师创造更多跨文化学习、沟通和教学的机会;提升国际中文教师的文化适应能力。

关键词: 国际中文教师;全球胜任力;全球教育治理;国际中文教育

中图分类号: G451 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2023)03-0016-10

基金项目: 国家社会科学基金“十四五”规划 2021 年度教育学国家一般课题“中国高校在东盟国家办学的风险及规避机制研究”(BIA210206),项目负责人:李小红;2022 年国际中文教育研究重点课题“GMS 五国中文教育市场供给效能实证分析与优化策略研究”(22YH34B),项目负责人:李小红;广西高校人文社科重点研究基地广西师范大学越南研究院项目“我国对越南中文教育供给效能及优化策略研究”(YN2022001);项目负责人:李小红。

作者简介: 李小红,教育学博士,广西大学公共管理学院副教授、博士生导师,广西大学文学院中文国际教育硕士生导师;赵安博,广西大学文学院硕士研究生;章静,广西大学文学院硕士研究生。

一、问题提出

21 世纪以来,全球胜任力成为世界主要国际组织、国家和地区所构建的人才培养框架的一个重要维度。国际中文教师不仅是传播中华文化、讲好中国故事的使者,更是我国参与全球教育治理和实施教育“走出去”战略的践行者^[1]。据不完全统计,我国已在全球建立了 550 多所孔子学院和 1 172 个中小学孔子课堂,70 多个国家把中文纳入教育体系^[2],在中国以外学习中文的人数已经超过 2 500 万^[3]。中文的影响力持续提升,国际中文教师需求不断扩大。当今,国际变局叠加,形势越发复杂,培养国际中文教师的全球胜任力显得愈加重要。现行《国际中文教师专业能力标准(T/ISCLT 001-2022)》在国际中文教师基本专业要求中,

提出要“在了解中华文化的同时,了解世界文化的多样性,尊重不同文化,能够运用不同策略有效进行跨文化交际”^[4]。有效的跨文化交际需要国际中文教师整体提升知识、价值观、态度和技能等方面的水平,以应对全球化时代复杂的国际教育情境,为全球教育治理提供“中国方案”。有鉴于此,本文基于经合组织(OECD)的全球胜任力框架和国际中文教育实际,设计调查问卷进行实证分析,构建国际中文教师全球胜任力结构模型,为国际中文教师跨文化交际能力的提升提供具有操作性的参考,也为优化国际中文教师的培养和培训提供补充。

二、全球胜任力相关研究与实践

全球胜任力培养可追溯到“全球治理”的提出。第二次世界大战后,全球化进程不断加

快,对主权国家体系构成了严峻挑战,世界政治从多边主义开始走向更为复杂的多层全球治理^[5]。各国政府与国际组织制定了一系列国际规则来解决正在或将要出现的国际问题,例如全球安全、国际经济、基本人权等^[6]。随着气候异常频发、移民留学增多、新冠疫情暴发等更多全球性问题的产生,全球治理早已跨出政治、经济与人权领域,在公共卫生、教育等更多方面发挥重要作用^[7]。在教育方面,各国亟须培养一批具有全球化视野和能力的人才,但对于全球性人才需要具备何种能力,不同国家与组织提出了不同的评价标准,“全球胜任力”这一概念也应运而生。

(一)国外关于“全球胜任力”的研究与实践

1988年,美国国际教育交流协会(Council on International Educational Exchange, CIEE)在《为全球胜任力而教》(*Educating for Global Competence*)中首次提出“全球胜任力”(Global Competence)概念,强调培养具备“全球胜任力”人才的重要性。2012年,美国联邦教育部在全球化战略政策《通过国际教育与国际参与实现全球化成功》(*Succeeding Globally Through International Education and Engagement*)中提出,“全球胜任力不是奢侈品,不是仅仅针对精英阶层,它是所有人必备的技能”,要“提升包括传统弱势群体在内的全美学生的全球胜任力”^[8]。自此,“全球胜任力”的培养对象从精英阶层拓展至全体学生。在此基础上,美国联邦教育部将全球胜任力划分为交流观点、认知角度、了解全球和采取行动4个方面,并将其整合为3个培养战略,依次为:大学生的入学与就业国际标准的实施、学生认识与了解世界能力的培养、外语技能和专业知识的习得。在英国,不同高校分别推行了各自的全球化课程,如剑桥大学在《剑桥人生胜任力框架》中提出了6大核心素养和3大支撑体系。其中,6大核心素养包括创造性思维(Creative Thinking)、批判性思维(Critical Thinking)、学会学习(Learning to learn)、沟通能力(Communication)、合作能力(Collaboration)和社会责任(Social Responsibility),3大支撑体系包括学科知识(Discipline)、数字素养(Digital Li-

teracy)和情绪发展(Emotional Development)^[9]。2017年,经合组织在PISA(2018)测试中正式增加了全球胜任力框架内容,为全球性人才的评价制定了权威标准^[10]。框架将全球胜任力定义为在知识、价值观、态度和技能4个相互依存的维度上的能力。

全球胜任力逐渐成为全球性人才培养的重要理论基础和政策实践依据。联合国教科文组织出台了一系列有关国际人才培养和全球胜任力养成的政策文件;美国强调全球胜任力培养对象应从精英阶层扩大至全体学生;亚洲协会(Asia Society)开展了多样化的跨文化、跨地域、跨语言交流项目,设置了与全球胜任力相关的跨学科课程和专门的全球课程^[11];哥伦比亚大学教师教育学院开发了教师全球胜任力证书项目(TC's Global Competencies Program)^[12]。

(二)国内关于“全球胜任力”的研究与实践

“全球胜任力”这一概念在我国出现较晚,国内对全球胜任力的研究大致可分为两个阶段。第一个阶段为理论推介阶段。2014年,滕珺等首次撰文提出应将全球胜任力纳入我国人才培养战略^[13],其他文献也讨论了对企业家和领导者的全球胜任力培养。其后,滕珺和张婷婷、胡佳怡(2016、2018)^[14-15],徐星(2016)^[16],钟周和张传杰(2018)^[17]撰文全面分析了全球胜任力的研究进展和内涵,阐述了经合组织及美国的全球胜任力框架和培养体系,指出我国教师亟须提升全球胜任力素养。张沿沿等人也在文章中指出,全球胜任力将成为今后评价全球性人才的重要标准^[18]。总体上,这一阶段的文献主要是介绍和论述美国的全球教育体系、经合组织的全球胜任力框架,阐述培养人才的全球胜任力的价值,分析全球胜任力框架对我国的借鉴意义。第二个阶段为实践推进阶段。2018年,钟周等从政府、教育行政部门等方面入手,为如何培养具有全球胜任力的人才给出了较为具体的建议^[17]。2019—2021年,相关文献主要聚焦对全球胜任力培养的实践探索,例如郑淳的《“一带一路”视野下工程专业来华本科留学生培养质量提升路径探究——基于全球胜任力的视角》^[19]、邬小撑等人的《全球治理视角下的人才胜任力

培养实践》^[20]、沈晨芳的《全球胜任力培养背景下英语融合式教学探究》^[21]等,从不同视角提出了全球胜任力培养建议。上述研究为中国高校学生的全球胜任力培养提供了大量依据和参考,形成了本土化的全球胜任力概念,但多数基于理论思辨,实证研究较少。

近年来,我国政府也出台了与培养青年学生全球胜任力相关的政策,高校也开始积极行动。2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确提出:“适应国家经济社会对外开放的要求,培养大批具有国际视野、通晓国际规则、能够参与国际事务和国际竞争的国际化人才。”^[22]2018年,《来华留学生高等教育质量规范(试行)》明确提出培养来华留学生的全球胜任力。2019年,中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》,提出要“积极参与全球教育治理,深度参与国际教育规则、标准、评价体系的研究制定”^[23]。2020年,《教育部等八部门关于加快和扩大新时代教育对外开放的意见》印发,明确提出“为全球治理贡献中国方案”,“加快推进我国教育现代化和培养更具全球竞争力的人才”^[24]。2018年,清华大学专门成立了国内第一个学生全球胜任力培养发展指导中心——清华大学全球胜任力发展指导中心。中心聘请了国内外一线骨干教师、学者以及研究人员,为校内所有学生的全球胜任力发展提供指导。2022年,中国教育国际交流协会发起设立“新青年全球胜任力人才培养计划”,全国共59所高校入选首批计划。该计划项目采用“课程+实践”的培养模式,重点培养具有家国情怀、全球视野和跨文化交际能力的高层次国际化人才。总体而言,政策明确引导,实践有序推进。

综上,培养人才的全球胜任力已在国际组织、国家和地区进入政策,并实践落地。但在我国,对培养学生全球胜任力的研究与实践还处于起步阶段,未能融入具体学科之中。就国际中文教师的培养而言,语言知识、教学能力和教学技能仍是国际中文教师研究者重点关注的问题,对于国际中文教师全球胜任力的研究则少之又少。因此,针对如何培养国际中文教师的全球胜任力,需要有更多、更进一步的探究。

三、问卷编制与调查实施

本研究在研读有关全球胜任力的理论和模型、分析国际中文教师教学实际的基础上,设计了问卷项目,并通过“问卷星”实施调查。

(一)理论基础

相较于国内,国际组织和国际学者对全球胜任力模型提出的观点与思想对本研究构建全球胜任力模型具有指导作用,其中最具代表性的为麦克利兰(David C. McClelland)提出的素质冰山模型、理查德·博亚齐斯(Richard Boyatzis)的洋葱模型和OECD的全球胜任力框架。

1. 素质冰山模型

素质冰山模型(见图1)把个体素质形象地描述为漂浮在洋面上的冰山,其中技能知识属于裸露在水面上的表层部分。这部分是对任职者基础素质的要求,不能把表现优异者与表现平平者区别开来。这一部分也被称作基准性素质(Threshold Competence)。基准性素质是容易被测量和观察的,因而也是容易被模仿的。换言之,技能和知识可以通过针对性培训习得。角色定位、价值观、自我认知、品质和动机等属于潜藏于水下的深层部分的素质,被称为鉴别性素质(Differentiating Competence),是区分绩效优异者与平平者的关键因素。职位越高,鉴别性素质的作用也会越大。相对于知识和技能,鉴别性素质不容易被观察和测量,也难于改变和评价,同时很难通过后天的培训养成。



图1 冰山模型

2. 洋葱模型

洋葱模型(见图2)把胜任素质由内到外概

括为层层包裹的结构,位于核心层的是动机/特质,向外依次展开为自我形象与社会角色、知识与技能。越向外层,越易于培养和评价;越向内层,越难以评价和习得。大体上,“洋葱”最外层的知识和技能,相当于“冰山”的水上部分;“洋葱”最里层的动机和个性,相当于“冰山”水下最深的部分;“洋葱”中间自我形象与社会角色等,则相当于“冰山”水下浅层部分。洋葱模型同冰山模型相比,本质是一样的,都强调核心素质或基本素质。对核心素质的测评,可以预测一个人的长期绩效。相较而言,洋葱模型更突出潜在素质与显现素质的层次关系,比冰山模型更能说明素质之间的关系。

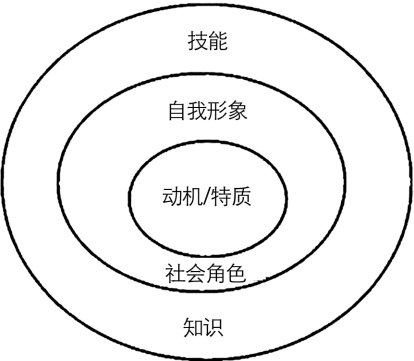


图 2 洋葱模型

3. OECD“全球胜任力”框架

鉴于各个国家对“全球胜任力”的定义、教师如何培养学生的“全球胜任力,以及如何测评学生的全球胜任力等关键问题缺乏共识,OECD 基于联合国教科文组织发布的“教育 2030 行动框架”中对于“知识、技能、价值观和态度”的阐释,如教育要“应对迅速变化的劳动力市场、技术进步、城市化、移民……”“确保所有人获得坚实的知识基础,发展创造性和批判性思维以及协作技能,培养好奇心、勇气和韧性”等^[25],研究了跨文化教育、全球公民教育等模型,借鉴了包括亚洲协会全球教育中心、哈佛大学零点工程项目等关于“全球胜任力”的研究,最终提出涵盖 4 个维度的全球胜任力模型。4 个维度的具体内容分别以知识、价值观、态度和技能 4 大基石作为支撑(如图 3 所示)。知识基石维度旨在强调对地区、全球和跨文化议题的分析能力;价值观基石维度旨在强调对

他人看法和世界观的理解与欣赏能力;态度基石维度旨在强调与不同文化背景的人进行开放、得体 and 有效互动的能力;技能基石维度旨在强调为了集体福祉和可持续发展采取行动的能力。这一界定和模型在全球视角下再次强调了 21 世纪核心素养的重要性,得到了更多国家、组织和教育工作者的认同。



图 3 经合组织 PISA 全球胜任力框架^[26]

(二)问题设计

在研读 OECD 全球胜任力框架、借鉴冰山模型和洋葱模型相关论述后,从 OECD 全球胜任力测评项目中精选出 40 个题项,结合国际中文教育实际进行改编,形成本研究的问题项。每个题目的选项采用 5 级记分法,最终形成“国际中文教师全球胜任力问卷”。问卷结构及例题如表 1 所示。

表 1 国际中文教师全球胜任力问卷结构及示例

四大基石	例题
知识	我了解气候变化和全球变暖
	我了解世界贫困地区贫困产生的原因
	我能解释一个国家出现经济危机后是如何影响世界的
技能	我经常反思自己是否能正确理解对方的意思
	我会尝试用他们特殊的文化方式进行表达
	在批评别人之前我会进行换位思考,考虑他们的感受
态度	我会参加有利于环境保护的活动
	我了解其他国家人们的生活方式
	我了解来自不同文化背景的人们看待世界的方式
价值观	我尊重来自不同文化背景的人们的意见
	我能够为解决世界问题作贡献
	我认为自己是全球公民,要有责任意识

(三)样本选择

国际中文教育硕士^①既是国际中文教师的后备军,也是当前国际中文教育志愿者的主力军。他们系统学习过国际中文教育的理论知识,也有一定的海外中文教学经历。以国际中文教育硕士生为调查样本,缘于他们可在一定程度上代表国际中文教师群体。鉴于样本的可获得性,本次调查的国际中文教育硕士生主要来自北京语言大学、云南师范大学、广西大学、西南大学、福建师范大学、西北师范大学、陕西师范大学、兰州交通大学等10所高校。这些高校分别是2007—2009年我国首批和第二批国际中文教育硕士培养单位,在一定程度上代表了我国国际中文教育硕士培养的全貌。调查的对象主要为研一至研三的国际中文教育硕士生。利用“问卷星”共计在线发放问卷400份,回收有效问卷317份,有效回收率为79.3%。样本详情见表2所示。

表2 调查样本分布情况(n=317)

变量		个案数	比例
性别	男	37	11.70%
	女	280	88.30%
年级	研一	156	49.20%
	研二	114	36.00%
	研三	47	14.80%
	汉语国际教育专业	215	67.80%
本科专业	文学类专业	36	11.40%
	语言类专业	37	11.70%
	其他	29	9.10%

四、国际中文教师全球胜任力模型构建

运用SPSS26.0对数据进行分析,基于数据结果构建模型。下文将逐一阐释步骤。

(一)问卷信效度检验

在数据分析前,先对问卷数据进行信度和效度检验。信度分析中,克隆巴赫系数值为0.959,基于标准化项的克隆巴赫系数值为0.960,证明信度具有很高的内部一致性。效度分析中,KMO值为0.939,且巴特利特球形度检验中Sig值小于0.001,即变量存在强相关关系。问卷数据适合进行下一步分析。

(二)问卷维度数量确定

本问卷内含40个题项,在进行数据采集和分析时指标过多,且各个问题之间存在相关性,测量的数据也可能有部分信息重叠,因而进一步进行问题分析的复杂程度较高。为降低数据采集和分析的难度,也为了使培养维度更加严谨与合理,本研究需要运用因子分析法对40个问题进行了降维处理。具体操作如下:根据各个问题的相关性对其进行分组,将繁杂的问题聚合成少数独立的公共因子,使同组内的问题相关性较高,不同组的问题相关性较低。因子分析后,得到总方差解释结果(具体见表3所示)。

表3 国际中文教育硕士全球胜任力因子总方差解释结果

因子指标	初始特征值			提取载荷平方和			旋转载荷平方和		
	总计	方差百分比	累积%	总计	方差百分比	累积%	总计	方差百分比	累积%
1	16.103	40.257	40.257	16.103	40.257	40.257	8.021	20.053	20.053
2	4.421	11.051	51.308	4.421	11.051	51.308	4.07	10.176	30.229
3	2.143	5.358	56.666	2.143	5.358	56.666	3.87	9.675	39.904
4	1.668	4.17	60.836	1.668	4.17	60.836	3.867	9.668	49.572
5	1.444	3.609	64.446	1.444	3.609	64.446	3.368	8.42	57.992
6	1.359	3.399	67.844	1.359	3.399	67.844	2.756	6.891	64.883
7	1.041	2.603	70.447	1.041	2.603	70.447	2.226	5.564	70.447
8	0.971	2.427	72.874						
9	0.786	1.964	74.838						
10	0.746	1.866	76.704						

① 随着中文国际化步伐加快,2019年12月,时任国务院副总理孙春兰代表中国政府在国际中文教育大会上提出“国际中文教育”这一概念。2022年,国务院学位委员会、教育部印发《研究生教育学科专业目录(2022年)》。新版目录在“教育学”学科门类下设“国际中文教育”专业学位,可授硕士、博士专业学位。新版目录于2023年启用,之前的“汉语国际教育硕士”将统一改称“国际中文教育硕士”。为保持相关概念的一致性,本文统一使用“国际中文教育硕士”这一概念。

从表 3 可以看出,前 7 个因子累积解释率为 70.447%,表明使用 7 个因子就可以累积解释总体(40 个问题)的 70.447%,也即影响全球胜任力得分的因子有 7 个。再根据凯撒正态化

最大方差法计算 7 个因子内部的解释率,根据因子维度迭代后的结果确定最终因子数,得到如表 4 所示的结果。

表 4 凯撒正态化最大方差法因子维度迭代结果(部分)

	因子维度						
	1	2	3	4	5	6	7
我会尊重来自不同文化背景的人们的意见	0.831						
我会尊重来自不同国家或文化背景的外国人	0.811						
我会经常反思是否能正确理解对方的意思		0.748					
我会认真听他人表达的内容,小心翼翼,字斟句酌		0.729					
我能解释一个国家出现经济危机后是如何影响世界的			0.745				
我能解释为什么有些国家更容易遭受全球气候变化的影响			0.738				
我会参加有利于环境保护的活动				0.73			
我能够为解决世界问题作贡献				0.688			
我了解世界移民情况					0.787		
我了解世界各地男女平等情况					0.753		
我很容易适应新的文化						0.698	
尽管压力很大,我也能调整自己,适应新环境						0.669	
我了解气候变化和全球变暖							0.771
我了解人口老龄化							0.659
我了解全球卫生健康状况							0.605

一般情况下,如果一个因子对其内部问题的解释率在 0.6 以上,即可接受该因子,也表明该因子可以较好地描述受试者在相应问题上的得分,这个因子也就可以总结为一个因子维度。表 4 中,每个因子对其内部问题的解释率值均在 0.6 以上,这进一步说明将因子数确定为 7 个是合理的。这 7 个因子维度可以代表国际中文教师全球胜任力的 7 大能力素养。

(三)全球胜任力能力素养维度确定

在确定因子维度数量后,根据每个维度内问题间的联系,给 7 个维度逐一命名,所得 7 个维度即为国际中文教师的全球胜任力能力素养。由于问卷的每一个题项都是依据经合组织的全球胜任力框架测评问题而编制的,因此每一个能力素养至少对应 4 大基石维度中的 1 个。以第一个能力素养为例,其中的问题都与受试者与跨文化对象的交往有关,因此可命名为“跨文化交际能力”。同时,这些问题都源自 4 大基石维度中的“知识”与“价值观”两个维度,因此“跨文化交际能力”就同“知识”和“价

值观”两个维度有关。以此类推,对各能力素养进行命名并整理出其与 4 大基石维度的关系,便可得到国际中文教师全球胜任力培养框架。最终确定以下 7 大国际中文教师全球胜任力能力素养:跨文化交际能力、交流沟通能力、文化适应能力、实践行动能力、热点追踪能力、问题分析和跨学科分析能力。7 大能力素养与知识、价值观、态度和技能 4 大基石维度的关系如图 4 所示。

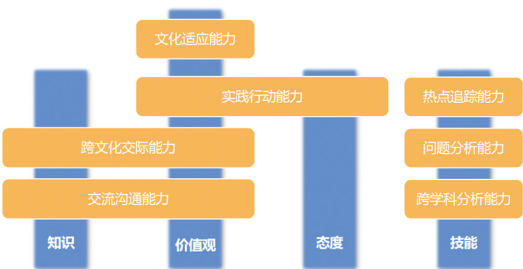


图 4 国际中文教师全球胜任力框架^[26]

图 4 中,横向为 7 大能力素养,纵向为知识、价值观、态度和技能 4 大基石维度。若要从知识、价值观、态度和技能 4 个维度提升国际中文教师的全球胜任力,就需要着眼于 7 大能力

素养的培养。需要注意的是,国际中文教师 7 大能力素养的培养与他们在知识、价值观、态度和技能 4 个维度上的能力提升并非线性对应关系,而是互有交叉。例如:跨文化交际能力素养、交流沟通能力素养的培养,能够同时促进国际中文教师在全球胜任力的知识和价值观两大维度上的水平提升;文化适应能力素养的提高,能够促进价值观的塑造;实践行动能力素养的培养,能够在塑造价值观的同时改变态度;热点追踪能力素养、问题分析能力素养和跨学科分析能力素养的培养,可以提升国际中文教师参与全球治理的实践技能。

五、国际中文教师全球胜任力意涵阐释

“全球胜任力”是一种多维度的能力,上文构建了包括 4 个基石维度 7 大能力素养的国际中文教师全球胜任力框架,以下对这 7 大能力素养逐一进行简单阐释。

(一)跨文化交际能力

近年来,跨文化交际能力在国际中文教师培养中的地位越来越重要,各院校在国际中文教育硕士生的培养计划中均设置有相关课程。王英鹏(1999)曾指出,跨文化交际能力(目的语社会文化能力)=目的语适宜性=目的文化知识^[27]。这表明,跨文化交际能力既需要国际中文教师了解和知晓异文化,又要求其真正欣赏异文化对当地人的意义和价值。总体而言,跨文化交际能力指国际中文教师在教学中理解和尊重异文化的能力、对教学中产生分歧的容忍度,以及运用异文化思维开展教学的能力。

(二)交流沟通能力

交流沟通能力指国际中文教师的教学和课外沟通技巧,包括沟通的态度、表达能力与理解能力。“沟通态度”指国际中文教师要有积极的态度,能站在学生的立场思考问题,能高效地解决各种问题,包括建构连接、移情式反应、问题解决等^[28];“表达能力”旨在考察国际中文教师能否准确、高效地输出知识;“理解能力”决定了国际中文教师在面对学生提出的

各方面问题时,能否迅速抓住问题的本质并进行解答。除此之外,国际中文教师的交流沟通能力还包括跨文化沟通,即:能否与学生在相互尊重、相互理解的基础上,聚同化异,创造开放包容的课堂环境,达成良好的教学效果。

(三)文化适应能力

文化适应能力指国际中文教师在文化冲突中调整自我的能力。在国际中文教学中,教师面临多重压力,例如与不同文化背景的学生交流、在异国生活必然面临的文化差异、误解与被误解等,这些都会给教师带来巨大心理压力。文化适应能力即指国际中文教师能否合理采取不同策略对待课堂和生活中遇到的文化问题,并有针对性地加以解决。

(四)实践行动能力

实践行动能力指教师将内在知识与想法付诸实践的动机强度,表现为:国际中文教师是否积极地、有社会责任感地参与解决身边、本土、全球与跨文化相关的问题。比如:在授课中有意识地融入培养学生全球胜任力的知识和内容;以身作则,支持并指导学生探讨促进环境可持续发展的相关活动,进而致力于建构一个更加公正、和平、包容和环境可持续发展的世界。

(五)热点追踪能力

热点追踪能力主要指了解并熟悉全球热点问题(如全球变暖),能及时通过阅读、观看纪录片、讨论等多种形式对全球热点问题持续关注,从而形成“国际意识”,为更深层次的国际观念养成打下深厚基础。

(六)问题分析能力

问题分析能力指对国际共识问题(如世界各地男女平等状况)的分析能力。这些问题通常需要个体在培养全球意识的基础上,广泛搜集资料,主动关注和深入分析全球存在的共同问题;联系社会经济和文化状况,对问题进行深层次反思,做到真正理解,并能在分析和比较之后不断更新自己的想法,主动思考解决问题的措施,为促进全球的良性发展贡献一己

之力。

(七)跨学科分析能力

跨学科分析能力指国际中文教师运用跨学科知识解释问题的能力,包括问题产生的背景、原因以及事物之间的联系等,例如“解释难民产生的原因”。这些问题难度较大,通常需要具备经济学、社会学、心理学等多方面的基础知识,而国际中文教育作为一门交叉学科,本身也需要教师具备多学科知识,培养学生的综合能力。因此,跨学科分析能力旨在强调国际中文教师以当下全球面临的问题为中心,综合运用科学、技术、工程、数学等多学科知识进行分析,并教导学生运用跨学科的方法进行学习,同时尝试解决问题。

六、国际中文教师全球胜任力培养建议

基于以上对国际中文教师全球胜任力内涵的阐释,提出以下国际中文教师全球胜任力培养建议:

(一)优化课程结构,培养国际视野

维罗妮卡(2022)等人最近的一项调查研究显示,我国院校在设计有关全球胜任力的课程时,存在一定局限性,即:受“中国文化背景”影响,教育者对全球胜任力的关键词把握集中在勤奋、毅力、积极和诚实等内容上,对国际视野的重视程度不够^[29]。因此,我国培养国际中文教师的高校,可适当调整课程结构,开设一定比例的国际视野类课程,或在其他专业课程中融入全球议题。在国际视野类课程顺序上,可按照“国际热点问题—国际问题意识—理解国际问题”的顺序开设,由浅至深,循序渐进。此外,将全球性议题融入日常课程,还需要在全球性议题与国际中文教师感兴趣的学习内容之间建立联系。

(二)加强专业准备,培养跨学科思维和教学能力

《国际中文教师专业能力标准(T/ISCLT 001-2022)》将专业能力表述为5个方面:专业知识、专业技能、专业实践、专业发展和专业理

念。依据此,国际中文教师全球胜任力培养也应融入上述5个方面的内容。具体而言,在专业知识中,增加关于全球性的知识;在专业技能中,增加跨文化交际、全球问题追踪、全球问题分析、跨学科教学技能;在专业实践中,增加参与解决与跨文化相关的问题的议题;在专业发展中,加入对全球性议题的反思;在专业理念的培育中,将对建立“公正、和平、包容和环境可持续发展”世界的信念纳入其中。

(三)丰富教学形式,促进理论学习与实践教学结合

上文分析发现,国际中文教师全球胜任力7大能力素养既需要理论知识的支撑,又具有很强的实践性。例如,跨文化交际能力和交流沟通能力需要个体首先掌握一定的理论,然后分析相关案例深入理解理论,最后将其运用于跨文化教学实践;实践行动能力和文化适应能力本身即重在考察个体的实践经验。因此,既需要通过开设跨文化交际课程提升国际中文教师的理论素养,也需要通过辩论、案例分析等多样化形式,加强跨文化交际理论知识的实践运用。而对于实践性很强的素养的提升,则应尽可能设计实践环节。结合当下实际,在职前培养阶段,可为国际中文教师提供尽可能多的跨文化交流机会,为国际中文“准”教师提供更多的实习机会,培养他们与不同文化背景的人合作的能力。

(四)开展多渠道合作,创造更多跨文化学习、沟通和教学机会

教师越具有跨文化经历和多元文化教学经验,就越有兴趣和动力开展促进多样化教学的实践^[30]。当前,国际中文教师的跨文化学习、沟通和教学实践方式,主要是去孔子学院或者与中国有合作关系的国外教育机构任教。随着全球化不断发展,国际中文教师数量不断增加,以上实践渠道单一和“供不应求”的问题将日益凸显,这就需要培养单位关注国际人才市场信息,与其他类型的机构建立合作关系,创造和开拓更多的国际中文教学实践机会与

渠道。

(五)加强理论指导,提升跨文化适应能力

文化适应理论发展至今,已发展出多个理论框架,例如单维度模型、双维度模型、多维度模型和融合模型等^[31],这些理论可为国际中文教师文化适应能力的培养提供指导。即:引导国际中文教师合理运用“整合”“同化”和“分离”3个不同策略应对课堂和生活中遇到的跨文化问题,并有针对性地加以解决,同时也提高自己的跨文化适应能力。例如在面对中外文化没有明显冲突的问题时,可以采用“整合”策略,以在保持中国文化特性的同时,欣然吸纳目的地文化;若中外文化发生冲突,教师则应慎重选择“同化”或“分离”策略。具体而言,在面对非原则性问题时,教师可暂时“入乡随俗”,尊重当地文化,这不仅能与学生、当地居民实现和谐相处,形成良好交流氛围,同时也能让自己体验异文化。若面对原则性问题,教师则应选择“分离”策略,坚持立场,但同时要注意交流策略,尊重对方的文化观念,和而不同。

参考文献:

- [1] 吴应辉. 汉语国际教育面临的若干理论与实践问题[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版),2016(1):38-46.
- [2] 中华人民共和国中央人民政府. 教育部、国家语委发布2020年中国语言文字事业和语言生活状况[EB/OL]. (2021-06-02)[2023-03-28]. http://www.gov.cn/xinwen/2021-06/02/content_5614992.htm.
- [3] 赵晓霞. 致敬国际中文教师和志愿者:三尺讲台?桃李天下[EB/OL]. (2022-05-06)[2023-02-13]. <http://edu.people.com.cn/n1/2022/0506/c1006-32415551.html>.
- [4] 世界汉语教学学会.《国际中文教师专业能力标准》正式发布[EB/OL]. (2022-08-26)[2023-03-20]. <http://www.shihan.org.cn/myDoip/articles/2022/4028dbbc82c3d54a0182d7f94c9d0203.htm>.
- [5] 托尼·麦克格鲁,陈家刚. 走向真正的全球治理[J]. 马克思主义与现实,2002(1):33-42.
- [6] 俞可平. 全球治理引论[J]. 马克思主义与现实,2002(1):20-32.
- [7] 顾明远,唐虔,秦亚青,等. 全球教育治理[J]. 清华大学教育研究,2021(4):1-17.
- [8] US Department of Education. Succeeding globally through international education and engagement[EB/OL]. (2012-11-16)[2023-03-28]. <http://www2.ed.gov/about/inits/>

[ed/international/international-strategy-2012-16.pdf](http://www2.ed.gov/about/inits/).

- [9] 胡敏. 提升全球胜任力:面向未来青少年的核心素养——《剑桥人生胜任力框架》译介[J]. 基础教育课程,2019(9):69-75.
- [10] ROBERTSON S L. Provincializing the OECD-PISA global competences project[J]. Globalisation, Societies and Education, 2021, 19(2):167-182.
- [11] Council of Chief State School Officers, Asia Society. Educating for global competence: preparing our youth to Engage the world[EB/OL]. (2022-08-19)[2023-01-14]. <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.
- [12] Diversity drives demand for TC's global competencies program[EB/OL]. (2015-04-13)[2023-01-20]. <https://www.tc.columbia.edu/articles/2015/april/district-administration-website-diversity-drives-demand-for/>.
- [13] 滕珺,曲梅,朱晓玲,等. 国际组织需要什么样的人?——联合国专门机构专业人才招聘标准研究[J]. 比较教育研究,2014(10):78-84.
- [14] 滕珺. 培养学生“全球胜任力”,怎么看?怎么办?[J]. 上海教育,2016(29):48-51.
- [15] 滕珺,张婷婷,胡佳怡. 培养学生的“全球胜任力”——美国国际教育的政策变迁与理念转化[J]. 教育研究,2018(1):142-147,158.
- [16] 徐星. 美国全球胜任力培养指标体系[J]. 上海教育,2016(29):44-47.
- [17] 钟周,张传杰. 立足本地、参与全球:全球胜任力美国国家教育战略探析[J]. 清华大学教育研究,2018(2):60-68.
- [18] 张沿沿,赵丽,张舒予. 美国“全球胜任力”教师教育课程体系及其启示[J]. 比较教育研究,2017(10):90-96.
- [19] 郑淳. “一带一路”视野下工程专业来华本科留学生培养质量提升路径探究——基于全球胜任力的视角[J]. 现代教育科学,2019(11):126-132.
- [20] 郭小撑,李媛. 全球治理视角下的人才胜任力培养实践[J]. 神州学人,2021(10):24-27.
- [21] 沈晨芳. 全球胜任力培养背景下英语融合式教学探究[J]. 新课程研究,2021(20):107-108.
- [22] 中华人民共和国中央人民政府. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL]. (2010-07-29)[2023-02-20]. http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm.
- [23] 中华人民共和国教育部. 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[EB/OL]. (2019-02-13)[2023-02-28]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html.
- [24] 中华人民共和国教育部. 教育部等八部门印发意见加快和扩大新时代教育对外开放[EB/OL]. (2020-06-23)[2023-02-20]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202006/t20200623_467784.html.

- [25] UNESCO. Education 2030: Incheon declaration and framework for action[EB/OL]. (2016)[2023-03-28]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
- [26] OECD:PISA 2018 Global Competence[EB/OL]. (2018)[2023-03-28]. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>.
- [27] 王英鹏. 对在大学英语教学中培养学生社会文化能力的几点思考[J]. 外语界, 1999(1): 43-47.
- [28] 王方林. 何谓有效的课堂沟通[J]. 教育理论与实践, 2005(7): 52-55.
- [29] 维罗妮卡·博伊克斯·曼西利亚, 戴伟·威尔逊, 滕珺, 等. 全球胜任力在中国学校的新内涵及其实践[J]. 比较教育学报, 2022(4): 74-85.
- [30] 徐瑾劼, 安德烈亚斯·施莱歇尔. 教师全球素养的提升路径: 从教书走向育人——基于 OECD 的分析视角及本土化探究[J]. 开放教育研究, 2022(3): 18-24.
- [31] 余伟, 郑钢. 跨文化心理学中的文化适应研究[J]. 心理科学进展, 2005(6): 836-846.

Construction of Global Competence Training Framework for International Chinese Language Teachers

LI Xiaohong^{1,2}, ZHAO Anbo², ZHANG Jing²

(1. School of Public Policy and Management, Guangxi University, Nanning 530004, China;

2. School of Liberal Arts, Guangxi University, Nanning 530004, China)

Abstract: Global competence is a hot topic in the field of international education, and it is also a necessary ability for international Chinese language teachers. Based on the OECD Global Competence Framework, a questionnaire was developed to investigate 317 master students of international Chinese language education, and an empirical analysis was conducted to construct a global competence training framework for international Chinese language teachers with four dimensions and seven abilities. The global competence training framework of international Chinese language teachers includes four dimensions: knowledge, values, attitudes, and skills, and seven abilities of cross-cultural communication ability, communication ability, cultural adaptation ability, practical action ability, international hotspot tracking ability, international problem analysis ability, and interdisciplinary analysis ability. Based on the framework, in order to cultivate the global competence of international Chinese language teachers, it is necessary to optimize the curriculum structure of international Chinese language teacher education, to integrate global issues into the curriculum framework, and to strengthen the cultivation of international perspectives. It's also necessary to strengthen teachers' professional preparation, especially improve their interdisciplinary thinking and teaching abilities. It's a good way to integrate theoretical learning and practical teaching to create opportunities for international Chinese language teachers so as to create opportunities for international Chinese language teachers to learn, communicate, and teach in a cross-cultural environment. Lastly, it's important to enhance the cultural adaptability of international Chinese language teachers.

Key words: international Chinese language teachers; global competence; global education governance; international Chinese language education

责任编辑 邓香蓉