

语言技能融合型国际教育援助的逻辑理路与路径设计

王正青^{1,2}, 程涛²

(西南大学 1. 西南民族教育与心理研究中心; 2. 教育学部, 重庆 400715)

摘要:语言技能融合型国际教育援助是中国借鉴国际组织和其他国家教育援助所开展的自上而下的改革,也是孔子学院职业技能培训特色化办学实践自下而上总结而形成的中国方案,代表性的实践路径就是“中文+职业技能”。实践运行中,语言技能融合型国际教育援助应遵循融合多元目标、调试多元权责和立足多元基础的主体多元逻辑,追求共同利益、服务内生发展和共创援助资源的本土适应逻辑,重塑价值准则、强化过程监督和融合援助内容的效用机制逻辑,平衡远近目标、构建良性生态和培植和合关系的持续发展逻辑,以科学的政策规划、精准的项目设计、优化的实践管控、坚实的保障跟进和闭环的评估反馈,引领语言技能融合型国际教育援助健康有序可持续发展。

关键词:国际教育援助;中文+职业技能;语言技能融合;国际中文教育

中图分类号:G526.9 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2023)02-0161-11

一、问题提出

职业教育援助是国际教育援助的重要组成部分,也是我国作为援助方参与国际教育援助的主要内容之一。近年来,我国政府开始倡导以孔子学院为基础,在亚洲、非洲、拉美等发展中国家和地区通过援外职业技术教育培训基地、中外行业培训联盟、国际推广研究基地等多种途径开展“中文+职业技能”教育^[1],这是我国教育援外事业的战略新方向。根据《国家职业教育改革实施方案》有关要求,制定具有中国特色、国际先进水平的教育标准是推进我国职业教育国际化的重要内容,而语言和交流障碍是影响中国企业海外经营效果的重要因素。立足解决这一问题,孙春兰副总理在2018年第十三届孔子学院大会和2019年国际中文教育大会上先后提出了“中文+”和“中文+职业技能”设想,《中国教育现代化2035》《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》《职业教育提质培优行动计划(2020—2023年)》《“中文+职业技能”教学资源建设行动计划(2021—2025年)》等文件也指出要推动职业教育和国际中文教育的深度融合,为创新国际中文教育模式指引了方向。国际教育援助作为职业教育与国际中文教育有效融合的重要载体之一,对于培养“熟悉中华优秀传统文化、中资企业急需的本土技术技能人才”具有重要支撑作用^[2]。

国内外学者围绕国际教育援助的理论基础、实践样态、成效评估和模式改革等主题展开了卓有成效的研究。一是建立在人类发展观基础上的援助理论创新。已有研究认为,在舒尔茨和贝

作者简介:王正青,西南大学西南民族教育与心理研究中心、教育学部,教授,博士生导师。

基金项目:国家社会科学基金教育学重点项目“构建人类命运共同体视域下国际教育援助理论与我国教育援助策略研究”(ADA190016),项目负责人:徐辉。

克尔开创的人力资本理论、马斯洛需求层次理论生发的“人类基本需求”(BHN)发展战略、可持续发展观和以人为中心的发展观^[3]等理念影响下,国际教育援助分别指向了高等教育、职业教育和基础教育等不同阶段,但政治倾向性或思想意识形态对援助的决定性影响成为学界共识^[4-7]。二是研究关注点从聚焦援助实践模式转向关注援助有效性^[8-9],并提出关注“款项使用的效益及评估问题”^[4],运用“成本-利润法”^[10],鼓励基于产出的教育援助(Output-Based Aid, OBA)^[11]。三是在援助有效性研究方面侧重于重构援受关系^[12],突出交流合作的全球治理观^[13],重新定义权责关系为“援助协调”^[14]“发展伙伴关系”^[15-16]等。四是拓展援助主体范围并加强对新生援助主体的研究,世界银行^[17]、经合组织(OECD)^[18]、联合国儿童基金会^[19]、非政府发展组织(NGO)^[20]、全民教育运动的包容性发展成就^[21]等陆续被列入研究范围。在国别上,除传统的欧美发达国家外,关注了中国^[22-24]、日本^[25]、韩国^[26]、印度^[15]、俄罗斯^[27]、芬兰^[28]等国的新贡献,中国方案体现的中国智慧得到重视^[29-32]。五是从国际教育援助视角出发,阐述了将孔子学院纳入国际教育援助范畴的合理性^[33-37],总结了孔子学院与技能培训援助项目融合发展的理路^[38],但尚无探讨国际中文教育与职业技能培训援助的融合发展议题。

总之,国际教育援助因聚焦有效性引发理论基础危机,中国参与国际教育援助的力度不断加大,并通过重建理论基础、调试援受双方关系等措施,为国际教育援助发展作出了积极贡献,语言教育和职业技能培训援助的融合就是一大创新。基于此,本文旨在厘清国际中文教育与职业技能培训援助融合的逻辑理路,阐释中文与职业技能融合发展的中国方案,以对当前国际中文教育和职业教育深度融合“走出去”提供参考。

二、语言技能融合型国际教育援助的生成探源

作为国际中文教育发展新方向和中国职业教育国际化的重要路径,以“中文+职业技能”为代表的语言技能融合型国际教育援助,实质上是一种摆脱传统国际教育援助困境的新尝试,是人类命运共同体视野下中国智慧应用在教育领域后创生的新型国际教育援助模式。

(一) 变革内需源:破除国际教育援助顽障痼疾需要

二战后兴起的国际教育援助已走过 70 余年的发展历史,但由于政治因素占主导、支撑理论不充分、经济体系不透明和权责分配不规范等问题而陷入困境,可持续发展的有效性饱受质疑。

一是政治因素过重,也即政治倾向性或思想意识形态主导援助。一般认为,殖民时代宗主国对殖民地的援助,以及冷战时期分别以美苏两国为代表的两大阵营在全球范围内争夺盟友是国际教育援助兴起的两大直接原因,国际教育援助被看作政治倾向性或意识形态输出的产物。正如阿克赛·德拉赫(Axel Dreher)所论,地缘政治动机影响下的援助不仅不能被认为是真正意义上的发展援助,而且还大大地挫伤了援助的有效性^[5]。

二是经济体系不透明,也即“筹资能力”、款项使用的效益及评估标准缺失^[39]。在《巴黎援助有效性宣言》《阿克拉行动议程》和《釜山合作宣言》等文件指引下,国际社会愈益关注国际教育援助有效性问题。但国际教育援助依然缺乏科学的效用评估,呈现出“只援不评”局面,基于产出的教育援助(OBA)的发展还相当滞后^[11]。

三是支撑理论不充分。国际教育援助未能超越以工业化、经济增长、单向赠予等为核心的现代化理论,强调的是教育对经济增长的作用,在权责分配上存在着新兴经济体崛起而引发的国际教育援助权责分配不均衡问题^[13]。

(二) 理念引领源:知名国际组织持续呼吁援助转向

针对当前国际职业教育援助的现实困境,国际组织和学者倡导国际职业教育援助模式转向,

并经由“重新审视援、受双方关系”“设定综合发展目标”和“着力构建开放多元的知识观”得以实现。

一是重新审视援、受双方关系,由经济本位转为资源本位。经合组织前主席理查德·曼宁(Richard Manning)指出,“新的人类愿景带来援助的目标不断升维以考量援助带来的发展”^[40],新的国际教育援助由此必然需要从“经济本位”到“资源本位”的转向。

二是重新设定国际职业教育援助的目标,由单一、单向、功利的经济发展转向多元、共生、可持续的综合发展。教育不仅关系到获取技能,还涉及尊重生命和人格尊严的价值观,而这是在多样化的世界中实现社会和谐的必要条件^[41]。国际职业教育援助从培养援助方所需的产业工人,正转向创建一个各个国家都实现持久、包容和可持续的经济增长和每个人都有体面工作的世界。

三是重新构建开放、包容的知识观,由援助方主导的单一向度转向多元共创和共享。包容性的知识观下所有文化和文明都被视为推动可持续发展的动力,国际职业教育援助内容的共创和共享应关照到不同区域实际。

(三) 国际借鉴源: 他国国际教育援助融合发展带动

世界主要教育援助国历来重视语言教育和职业技能教育的齐头并进,随着国际教育援助走向多元合作的呼声高涨,世界主要援助国正积极寻求语言与职业技能的融合,并因援助国在全球广布的语言教育机构而受益。

一是以法国为代表的国家将语言教育作为职业教育援助的前置条件强制加以推行。法国历来将扩大法语使用范围、传播法国文化作为教育援助活动的首要目标,是否学习法语成为获得教育援助的前提。例如对柬埔寨实施的高等教育援助项目,就强制将法语作为唯一的教学语言^[42]。在法国对外教育援助最为活跃的非洲,援助项目也主要面向法语国家。

二是以英国为代表的国家强调整合涉外机构,助力语言教育和职业教育援助同步推进。以英国文化协会(British Council)为例,该机构在2021—2022年度计划中提出要“在非洲扩展英语教学网站的受众,包括新的环境、特定的内容和教学支持途径”,优先支持高等教育、技术和职业教育和培训部门,实现英语教育与职业技能教育融合发展^[43]。

三是以德国和美国为代表的国家将语言教育和职业教育援助统整到移民教育系统。德国2020年颁布的《熟练工人移民法》对语言教育和职业水平同时提出了新要求,美国《援助规划2022—2026》也强调关注全球顶级劳动力的培养培训,使之获得足够的工具、培训、技术和基础设施,以促成美国利益和为美国人民提供服务^[44]。

(四) 实践探索源: 语言技能融合型国际教育援助逐渐体系化

语言技能融合型国际教育援助契合了联合国关于国际援助“从援助到合作”、经合组织“从援助到发展”以及联合国教科文组织(UNESCO)倡导的“全球共同利益”等理念。近年来在中国自下而上的探索性实践中,语言技能融合型国际教育援助在孔子学院新型办学等领域得到验证。

一是中国自上而下的政策考量。语言技能融合型国际教育援助是在凝练中国参与国际教育援助实践中发挥效果并取得世界广泛认可的中国智慧基础上,不断丰富中国精神文化内涵所形成的中国方案。习近平主席在2015减贫与发展高层论坛上指出,发展中国家要增强内生发展动力,对我国参与国际教育援助提出了更高的要求。

二是中国自下而上的实践探索。孔子学院近年来开展的“中文+职业技能”呈现出强大生命力,涌现了语言技能融合型国际教育援助成功案例。如泰国孔敬大学孔子学院“中文+高铁”、塔吉克斯坦冶金学院孔子学院“中文+冶金”、埃塞俄比亚职业教育孔子学院“中文+汽车/机械/电子电气/计算机”、肯尼亚埃格顿大学孔子学院“中文+农业”、南非西开普大学中医孔子学院“中文+中医”、卢旺达大学孔子学院“中文+武术/竹编/建筑”、乌克兰基辅国立语言大学孔子学院

“中文+航空”等。

三是孔子学院、孔子课堂的新型办学实践,打破了国际中文教育与职业技能教育援助的分割状态,成为新时期我国“官民并举”推进国际教育援助事业的有益探索。如卢旺达大学孔子学院与中国援助卢旺达竹编组、中国援助卢旺达农业组(菌草、水稻等项目)和中国援助卢旺达医疗队开展了语言技能融合办学的探索,并受到卢旺达官方以及受教育者的广泛欢迎。

三、语言技能融合型国际教育援助的逻辑理路

国际教育援助正由“单一援受”转向“多元合作”,目标上由受援方经济发展的单一功利指标转向多主体的多元共生,角色上由经济本位转为资源本位,内容上由援助方主导转向多元主体的共创和共享。国际教育援助的上述转向,契合了主体多元、本土适应、效用优先、持续发展等逻辑。

(一)融合多元目标、调试多元权责和立足多元基础的主体多元逻辑

语言技能融合型国际教育援助的主体构成,需要融合多元目标、调试多元权责和立足多元基础追求和谐共生状态。

一是援、受双方应该在多方默许下共构动态目标。在主体构成上,需要援、受双方的合力并引入多方默许的协力。局限于双边利益而制定的援助目标不符合全球交往新生态,而应该在人类命运共同体框架下充分考量援助项目外的第三方主体的目标实现^[13]。语言技能融合型国际教育援助所创设的中文教育平台将中外紧密联系起来,职业技能培训解决了受援方的生存与发展,语言教育则让受援方得以融入全球发展网络,最终为多主体在援助项目中达成互利创设了基础。

二是超越传统援、受的单一权责框架,导向发展与超越的多元生长权责。着眼“援助终结”的援助终极目标,应该在互利基础上,重新划分各方权责,导向援、受双方乃至第三方主体的互利,“让平等互利的观念在援助的起点、过程和结果上一以贯穿”^[13]。援助方的引导角色和与第三方主体的保障角色,随受援方可持续发展能力的形成而终结。如中国援卢旺达竹编项目,原材料、产业工人和市场三要素,构成了该项目实施的背景条件,汉语在产业工人职业技能教育过程中保障了有效交往,引种了中国的竹子、培养竹编工艺的工匠扮演引导角色,而卢旺达以及周边国家的竹编市场和国际社会对环保的关注则为此提供条件。

三是在援、受双方目标融合基础上融入多方内容,达成多元复合内容体系。语言教育与职业技能教育的合力点在于内容。相较于语言,技能作为一种科学知识是工具理性的产物,更能摆脱价值观的束缚,成为打破国际交往藩篱的有效工具。人类走向工具理性崛起的技术标准共识,需要语言能力崛起以支撑人类的交往系统构建^[45]。科学语言成为技术知识得以迅速传播最为经济的信息媒介,职业技能教育离不开语言。发挥语言的知识承载和传播功能、把握技术技能生态和考量受援方的基础,应该成为项目内容考量的基本依据。

(二)追求共同利益、服务内生发展和共创援助资源的本土适应逻辑

语言技能融合型国际教育援助的本土适应是援、受双方以及第三方主体在权责划分过程中共同博弈的结果。

一是追求符合援助方、受援方和项目外第三方集团的共同利益。确保共同利益进而得到援助项目外集团的认可,是国际教育援助得以有效开展的重要因素。由于各方利益诉求未能达成一致,美国教师联合会(American Federation of Teachers)在黎巴嫩实施的教师培训项目被指责为“劳工帝国主义”^[46]。追求共同利益使得援助方主导援助运行的模式,转向平等地位基础上援、受双方高效协作的模式。孔子学院基于本土学习者语言能力较弱的现实,转向“汉语+”和“+汉语”发展理念,将语言作为发展其他事业的工具而推动语言技能融合,以本土可持续发展能

力作为多元援助中心。

二是超越唯经济增长的传统援助定位转向内生发展。内生发展需要超越“教育促进经济增长”定位,促进学习者和受援方全面且内生发展。中国近年来在非洲实施的援外竹编组、农业(菌草)组等项目,就是乡村振兴事业中总结的中国智慧,对内生发展具有重要借鉴意义。经济发展的成功并不意味着可用于援助的教育资源的富足,由于历史、地理、人文、气候等纷繁复杂的影响,教育资源在全球的分布并不均衡。国际教育援助要立足于受援方内生发展需求,倡导援、受双方协作以发展受援方独立运行项目的行动能力^[47],重点在于援助方引领下受援方教育资源的丰富。

三是多方共创援助内容,协同生成援助知识。当前国际教育援助的内容正从经济本位走向知识本位,打破了经济发展的单一目标,援助方在知识优势基础上生产出适用的知识内容。如在“援南苏丹教育技术援助项目”中,中国发挥基础教育优势,从规划、教材、教师等方面向南苏丹提供了基础教育改革方案。这一过程中,作为受援方的南苏丹团队成员参与了知识生产,作为第三方的英语教材编写团队发挥了补充作用^[48]。通常而言,受援方所学知识应该由所在学校、教师和社区来共同确定。在当前的援非项目中,非方选择中文更多是基于中文作为世界第二语言的地位,但职业技能选择却是开放的,应在吸纳全球职业技术知识基础上充分考量受援方基础。

(三) 重塑价值准则、强化过程监督和融合援助内容的效用机制逻辑

语言技能融合型国际教育援助的效用机制,需要完成效用价值目标的转向、加强实践过程调试和融合援助内容三方面的统整。

一是以“人的自由全面发展”为核心重新定义教育援助价值准则。国际教育援助效用价值评估受到人类发展观的影响,先后因经济增长观、社会发展观、综合发展观而不断转换,并最终指向了当前以人为中心的发展观^[49]。经济学家阿玛蒂亚·森(Amartya Sen)提出,“人的自由是发展的目的”,贫困是因人的“可行能力”遭受到不平等的剥夺,呼吁全球减贫事业应关注个体自由发展的能力^[50]。以“发展自由”考量“发展能力”,评估“可行能力”的养成与实现,使国际教育援助的效用价值回归“人的自由全面发展”,以人的发展为核心设定援助价值目标。

二是以过程性效用评估为手段强化过程监督。在传统援、受关系下,教育援助的过程管理难以达到平等合作状态,援助方过程监管的松懈和受援方的从属关系导致援助效用与实施人员高度关联,效用不稳定因素扩大。以孔子学院为例,现阶段孔子学院是由中方管理部门、外方合作单位和中方合作单位组成的孔子学院理事会领导,但实际管理却集中于中外双方院长。在效用评估缺失和院长更迭的双重影响下,孔子学院发展方向不断转向,违背教育事业需要保持相对稳定的规律。

三是以语言与技能的融合共进重建援助内容。传统上语言与技能的并重,主要停留在各自独立的机械论联合层次。其中,语言层面的融合在于处理好中文与受援方语言的关系,如在卢旺达就存在本土的卢旺达语、殖民遗产的法语、新政权推行的英语以及东非地区盛行的斯瓦希里语。技能层面的融合是职业技能内容的本土适应性输入,既能带来新发展,又不脱离发展基础。新形势下语言技能融合型教育援助,摆脱了语言层面的专门用途语言束缚,以及技能层面的短期谋生陷阱,追求的是“1+1>2”的融合。

(四) 平衡远近目标、构建良性生态和培植和合关系的持续发展逻辑

语言技能融合型国际教育援助需要在可持续发展的效用目标统领下,寻求共构“援助终结”的可持续发展生态,培植可持续生长的系统。

一是平衡短期显性经济发展目标与长期可持续发展目标。20世纪中期以来,社会中盛行的工具取向侧重于对经济和政治利益的追求,导致教育“工具化”“结构化”的培养,培养目标导向高

效率地生产标准化的“产品”，使学习者的自由发展遭受严重剥夺^[51]。在国际教育援助领域，职业技能援助将学习者包裹进经济发展链条，沦为生产链条上的奴隶，丧失可行能力而走向发展终结。可持续发展把语言作为学习者接受世界职业技术知识的通道，职业技能则基于人的多样可持续发展理念，超越单一的技术获得走向“获得、发展和创新”，适应和改造经济生活，实现与社会和谐共生的个人自由发展。

二是构建援受双方共生的良性生态，逐渐实现“援助终结”。《说文解字》将“援”解释为“引也”，并非“给与”，而是受援方在援助方引导下形成自主、自给、自足的发展生态，直至援助的终结。当然，融入援助方乃至世界市场是其重要的过渡样态，是达成援助项目“短期显性互利”的重要途径。以在非中资企业为例，中文成为非洲员工进入中国企业的优势，在中国传统的师徒制培养下，当地员工的职业技能得到提升。由于当地员工更熟悉本土法律管控办法，提高了企业方的管理效能。当地员工养成的匠人能力，结合其本土优势，具备了脱离中国企业独立参与本国经济生活的可能，而这种能力的形成就是受援方期许的持续发展目标。

三是兼顾投入资源和产出资源，培植和谐共生的生长关系。投入资源要超脱“授人以鱼”的消耗性资源，因为施舍性质的援助往往导致受援国过分依赖援助，在援助中断时陷入停滞和倒退^[52]。投入资源除了本土适应还应重视本土资源的利用，强力置入式的资源往往造成受援方的排异反应。产出资源在满足受援方本土需要的最低要求下，应积极导向援助方和第三方主体的需要直至包裹进全球发展系统。近年来，中文在国际通用语言中呈现出蓬勃发展态势，职业技能资源的遴选并无标准化的职业技能框架，需要基于可持续发展实现灵活应对，突出援助方技术技能资源优势的同时，体现受援方的基础资源的差异性。

四、语言技能融合型国际教育援助的路径设计

语言技能融合型国际教育援助尚处于实践探索阶段，亟需系统性、标准化的路径设计。国际教育援助的有效实施需涵盖援助项目的计划、设计、实施、监控、评价等全过程，可从科学的政策规划、精准的项目设计、优化的实践管控、坚实的保障跟进和闭环的评估反馈等展开。

（一）科学的政策规划：重构关系、突出优势、因地制宜

语言技能融合型国际教育援助的政策设计需要在统整语言和技能两大核心要素基础上进行本土化转化，在此过程中重构多方关系，突出中国和世界优势，因地制宜推动职业教育援助转型。

一是整合国际中文教育系统以实现内部资源重组。当前国际中文教育机构主要包括孔子学院、华文教育学校、中国文化中心和各级各类学校的海外办学项目四类。其中，孔子学院由原国家汉办/孔子学院总部（现教育部中外语言交流合作中心）和中国国际中文教育基金会等支持，华文教育学校先后得到国务院侨办、统战部、中国侨联等支持，中国文化中心则主要得到原文化部（现文化和旅游部）支持，各级各类学校的海外办学项目则主要得到来自教育部的支持。由于各自主管和支持单位间协同不足，造成四类国际中文教育机构工作范围部分重叠，并导致资源浪费和冲突，需要在政府各主管单位广泛合作共商基础上进行优化。作为现行实践主体的孔子学院，需要主动作为，协调好与其他国际中文教育机构的关系，实现资源优化配置。

二是实现职业教育“走出去”资源的科学遴选。资源遴选应该体现中国优势、世界先进和本土适应三大逻辑。“中国优势”既包括先进而具有示范意义的中国职业教育发展经验，也包括量子通信、航天航空和高铁等引领世界的科学技术。“世界先进”是基于共享的新知识观，广泛吸收世界职业教育和科学技术先进成果。最后，经由中国优势和世界先进的资源应该进行本土化适应以实现和谐共生。这种资源创造模式已经经受实践检验，如中国国家菌草工程技术研究中心

团队的“菌草项目”援外实践^[53],经由原料生成(菌草引种)、职业技能养成(蘑菇培育)以及饮食文化打造(蘑菇烹饪和文化),形成了可持续发展的良好生态。

三是适时推动国际中文教育与职业教育融合进行。历史梳理发现,孔子学院在2013年起探索汉语教学、文化交流和职业培训融合发展,并于2019年正式实施医学汉语水平考试(MCT)。2020年全国首家“中文+职业技能”国际推广基地和2021年全国首家职业教育孔子学院在南京工业职业技术大学的先后成立,标志着“中文+职业技能”教育进入全新发展阶段。2020年发布的《职业教育提质培优行动计划(2020—2023年)》开启了国家主导的职业教育与国际中文教育的结合。这之后,《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》《“中文+职业技能”教学资源建设行动计划(2021—2025年)》等政策的出台,“中文+职业技能”教育成为国家政策方向,因地制宜推动实施将成为事业发展关键。

(二)精准的项目设计:有的放矢、协力共进、共享发展

语言技能融合型国际教育援助的项目设计,应始终围绕“人的自由全面发展”理念,由科学的目标设定、和谐的主体关系和共享的资源系统共同组成。

一是遵循联合国教科文组织倡导的“学会求知、学会做事、学会共处、学会做人”形成综合的目标体系。其中,对应“求知”目标,职业技能教育文化知识的缺失应由语言教育加以补足,如《职业教育提质培优行动计划(2020—2023年)》就指出完善“文化素质+职业技能”评价方式。对应“做事”目标,职业技能教育要发挥核心作用,语言教育则扫除交往障碍,打通学习者职业技能养成所需的通道。对应“共处”目标,职业技能教育应着力于职业劳动能力的培养,语言教育则补足生活能力的培养,实现职业与生活的和谐。对应“做人”目标,语言教育发挥育人功能,调试结构化的职业技能教育导致的褊狭,实现人的全面自由发展。

二是基于双方不同优势实现主体功能的划分。国际中文教育和职业技能教育在语言技能融合型国际教育援助的不同目标层级具有不同优势,需要各施其能,形成多元治理结构^[54]。国际中文教育“从中文到职业技能”除了“专门用途语言”或“经济利益”达成外,还应聚焦职业技能养成。如卢旺达大学孔子学院“中文+武术”项目,语言教育中尊师重道、艰苦拼搏等武术技能养成思想可以催生武术学习的动力,助益武术技能养成。职业技能教育“从职业技能到中文”,应立足解决中文学习动力不足和语言教学产出导向缺失的问题,并统整于“人的全面自由发展”,如中国援助卢旺达竹编组“竹编+中文”教育中,师徒制生发出中文和中华文化的向心力,职业生活场景则助益语用训练。

三是在联合国教科文组织倡导的全球知识观引导下吸纳世界教育资源。知识生产应在与第三方主体达成教育默认协议而构建的良好外部环境保障下,升级为援、受双方及第三方共构的人类知识系统,并经由语言和技能深度融合得以实现。此外,知识生产需要国际中文教育和职业技能教育主体的共同参与。2020年以来,“‘中文+职业技能’项目专题研讨会”和“新机遇·新高度:中文+职业技能——高等职业教育视域下的中国-东盟合作机制对话活动”等会议的召开开启了主体间的交流,2020年依托南京工业职业技术大学“中文+职业技能”国际推广基地实施的“中文+职业技能”教材项目体现了主体间的合作,上述教材就是由北京语言大学等语言名校和南京工业职业技术大学等职教名校的专家共同完成。

(三)优化的实践管控:以研定案、以管助调、以评促改

语言技能融合型国际教育援助实践管控要围绕援助前、援助中和援助后三个阶段,基于科学研究以制定行动方案,加强过程管理以调试工作方案,借助评价以改进发展方案。

一是基于科学研究,制定多方共识下的援助实施方案。语言技能融合型国际教育援助“一对

多”或“多对多”的外部结构,决定了适应性和统一性的双重要求。2012年以来,教育部开展国别和区域研究基地培育和建设,并于2015年正式出台《国别和区域研究基地培育和建设暂行办法》。2019年,教育部发布《关于组织编写国别教情手册》,打下世界各国教情调研的坚实基础。2021年,区域国别学成为交叉学科门类一级学科,将区域国别研究推向新高度。2021年底,教育部中外语言交流合作中心在延续国际中文教育研究年度课题基础上,启动国别中文教育、国际中文教育创新和国际中文教育教学资源建设等项目。区域国别研究的兴起和国别中文教育等项目的实施,为开展国际教育援助前期研究奠定了基础。

二是突出过程管理,建立多方监控下的援助监督体系。援助实践常超出行动方案预设,需要加强过程管理以调谐执行者的能动性,建立清晰的管理架构以及加强现场监督管理。2020年以来,原国家汉办/孔子学院总部改制更名为“教育部中外语言交流合作中心”(简称“语合中心”)后,孔子学院的授权、管理和资助均转至新成立的民间公益组织“中国国际中文教育基金会”,语合中心主要资助孔子学院师资培养和开展大型活动。由于作为民间公益组织的基金会的角色不明,作为孔子学院管理核心的孔子学院理事会的作用也被削弱,孔子学院的项目设计和实施实际变成中外双方院长的协商。

三是重视效用评估,设置多方监督下的援助评价体系。效用评估是项目执行的指挥棒,但因缺乏统一效用评价标准而导致“只援不评”。科学的效用评估体系应注重质性与量化指标的结合。吴应辉设计了由10个一级指标和52个二级指标构成的指标体系,并对各个二级指标进行了内涵诠释^[55]。菲律宾大学孔子学院外方院长陈璐认为,评价指标需全面考虑,做到全球统一和本土特色相结合,实现孔子学院标准化、特色化“双轨”发展^[56]。孔子学院的评估应纳入教育系统评估中,与教育发展指数和社会发展指数紧密关联,将规模指数和质量指数作为其评估中心。

(四)坚实的保障跟进:官民并举、分类实施、研用结合

语言技能融合型国际教育援助需要通过官民并举的多元经费筹措体系、分类实施的复合师资培养体系和研用结合的资源开发体系加以保障。

一是建立多元的经费筹措体系,官民并举。孔子学院运营经费正实现从官方向民间的转向,主要由中国国际中文教育基金会“发起单位捐赠资金”“自然人、法人或其他组织自愿捐赠”“投资收益”和“其他合法收入等”等板块组成,截至2021年7月已获16家机构捐赠^[57]。中方院长工资由中方合作单位支付,其他师资、活动等经费由语合中心资助。以东南亚地区孔子学院汉语教师志愿者教师补助为例,中外双方出资比例约为3:1。实现“官方经费和民间经费”“援助方经费和受援方经费”的双重结合,在现阶段民间和受援方经费整体不足情况下,需发挥官方和援助方经费的基础保障作用。

二是构建复合师资培养体系,分类实施。语言技能融合型国际教育援助的师资培养有四种类型。其一是直接引入职业技能教育师资,如邀请中资企业和援外机构的能工巧匠或经由语合中心招募职教师资。其二是对国际中文教师的职业技能进行专项培训,通过培训让国际中文教育师资提高所在国需要的职业技能,完成中文和职业技能的组合。其三是国际中文教育人才职业化和职业教育人才中文化,在国际中文教育和职业教育专业学历教育中,引入专门性的培养课程实现双向培养。其四是在交叉学科专业学历教育中开办语言技能融合型国际教育援助专业。上述四种类型在不同阶段均具有合理性,应结合项目实际分类实施。

三是健全教育资源开发体系,研用结合。教材是课程的体现,语言技能融合型教材已实现从无到有。由兰州资源环境职业技术大学专业教师团队编写的《工业汉语》丛书,就涵盖了电气自动化技术、工业传动与控制技术、机械加工技术、焊接技术及自动化等技能领域。南京工业职业

技术大学以学科专业教材为指向,开发的教材涵盖了物流管理、汽车服务工程技术、酒店管理、机电一体化等内容。两套教材进行了语言技能融合型编排的有益探索,但是在适应地方特色、持续改进创新等方面依然任重道远。由于当前大多数孔子学院不具备职业技能教育对实践场所和设施设备的基本要求,需要整合国内职业技能教育资源、海外中国企业资源和受援方本土资源,在研发教材中使用教材,研用结合才能实现教材开发与教学应用的同频共进。

(五)闭环的评估反馈:计划评估、过程评估、效果评估

语言技能融合型国际教育援助的全效评估,需要走出“事后评估”的偏狭,构建计划评估、过程评估和效用评估的完整体系。

一是有效开展项目计划评估,强化计划控制。当前“中文+职业技能”教育项目呈现出野蛮生长、无序发展态势,根本原因是孔子学院项目计划评估的缺失。孔子学院年度工作计划多由中方团队编制,且年度计划较为宏观,条目罗列的子项目计划普遍缺少调研,上级管理部门对计划的评估论证也较为封闭,缺乏指导意见反馈。项目计划评估需要中国国际中文教育基金会和中外方合作单位共同发力,制定统一计划评估标准并适时引入第三方独立机构的评估机制,管理由粗放式转向精细化,避免因中外双方院长个人判断失误而导致不当决策。

二是高效开展项目过程评估,优化实施调节。作为项目计划评估机制的延续,过程评估的失效使项目实施过程中的调试丧失规约性和灵活度。孔子学院运行管理的海外孔子学院理事会由中外双方分别派出的代表组成,因缺少实践过程中的现场监督,导致教学点的开办、教师的派驻、教学内容的调试、教学方法的选择、教学资源的分配等实践行为的评估失效,偏离项目计划^[58]。过程评估实际上大多从理事会转移到中方合作单位,再转移到中方院长,最后甚至转移到国家公派汉语教师和汉语教师志愿者,与个体素质高度关联。因此,项目过程评估需要建立完备的组织系统,确立奖惩制度,规避责任主体不作为或乱作为风险。

三是长效开展项目效果评估,深化后期改革。中国参与国际教育援助的效果评估较为隐性且评估结果透明度不高。效果评估的模糊和缺失,消解了孔子学院办学尤其是子项目运行的动力,从而陷入“得过且过”“只求完成,不求成效”的状态。以孔子学院中方合作单位的退出机制来看,斯里兰卡凯拉尼亚大学孔子学院、美国特洛伊大学孔子学院等对中方合作单位的更换,均来自外方合作单位的倒逼,中方基于效果评估而更换合作单位或终止孔子学院子项目的机制尚未建立,也未形成子项目终止和孔子学院办学主体退出的标准化制度。以子项目评估综合形成孔子学院办学效果评估,建立科学的准入和退出机制,是发挥评估引导语言技能融合型国际教育援助健康发展的有效途径,也是反向建立语言技能融合型国际教育援助效果保障机制的基础。

五、结 语

“中文+职业技能”教育正成为当前国际中文教育事业发展的重要方向,以孔子学院为主体的教育机构也开展了大量“中文+职业技能”教育实践的探索并引发了国内外学者的关注,但对于“中文+职业技能”教育的认知仍处于萌芽阶段。本质上看,孔子学院开办的国际中文教育属于国际教育援助的范畴,当前“中文+职业技能”教育对语言和技能的融合因囿于“加法”思维而陷入专门用途语言的陷阱。基于“乘法”思维的语言技能融合型国际教育援助,立足中国立场,调动中国特色的中文和职业技能的双重工具,制定中国风格的和平发展策略,倡导中国气派的全人类共同发展愿景下的教育探索,应该围绕“人的自由全面发展”中心,争取中文与职业技能、人与社会组织机构、国与国、人类与自然四层融合,以“可行能力”的养成达成人类命运共同体愿景下的和谐共生。

参考文献:

- [1] 全球中文学习平台. 走进“中文+职业技能”教育[EB/OL]. (2022-09-02)[2022-12-15]. <https://mp.weixin.qq.com/s/oZ2jst6LtjLhRRj5mgb1zw>.
- [2] 教育部等九部门关于印发《职业教育提质培优行动计划(2020—2023年)》的通知[EB/OL]. (2020-09-29)[2022-12-15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs_zhgg/202009/t20200929_492299.html.
- [3] 赵玉池. 国际教育援助发展的四个历史阶段[J]. 外国教育研究, 2013(5):80-87.
- [4] 徐辉. 战后国际教育援助的影响、问题及趋势[J]. 外国教育研究, 2000(1):35-38.
- [5] DREHER A, EICHENAUER V Z, GEHRING K. Geopolitics, aid, and growth: the impact of UN security council membership on the effectiveness of aid[J]. The World Bank economic review, 2018(2):268-286.
- [6] HENSMAN C R. Education and political development, political culture and political development, education and economic development and problems of aid to education in developing countries[J]. International affairs, 1966(4):706-707.
- [7] WOLFOWITZ P. Foreign aid-challenges and opportunities, heritage foundation[R]. World Bank, 2006:4.
- [8] 联合国教科文组织. 开放教育资源巴黎宣言[EB/OL]. (2013-01-18)[2022-12-20]. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-is-the-paris-oer-declaration>.
- [9] 钟玲, 李小云. 《釜山宣言》及其最新进展评述[J]. 广西大学学报(哲学社会科学版), 2013(2):95-98.
- [10] JONES P W. World Bank financing of education: lending, learning, and development[M]. London; New York: Routledge, 1992:153.
- [11] JOHANNES I. Output-based aid in education: a solution for quality education[R]. Global partnership on output-based aid, 2010:15.
- [12] KEELEY B. From aid to development: the global fight against poverty[R]. Paris: OECD Publishing, 2012:14.
- [13] 张永富, 徐辉. 人类命运共同体视域下国际教育援助的核心内涵、理论特征与时代价值[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2021(5):102-109.
- [14] 赵玉池, 陈时见. 国际教育援助及其对世界教育发展的影响[J]. 比较教育研究, 2010(10):49-54.
- [15] 陈琴, 徐辉. 试论印度对外教育援助的组织及对国际关系影响[J]. 比较教育研究, 2022(6):38-47.
- [16] 马健生, 索迪. 疫情背景下美国国际教育援助的主要特征——基于美国国际开发署相关政策文本的分析[J]. 比较教育研究, 2022(11):34-41.
- [17] 胡斌武, 沈紫晴, 吴杰. 世界银行职业教育援助: 历程、策略与经验[J]. 现代教育管理, 2022(3):83-90.
- [18] 滕珺, 丁瑞常, 陈柳, 等. “一带一路”沿线国家教育受援格局研究——基于“发展援助委员会”近十年官方数据的分析[J]. 比较教育研究, 2018(4):10-18.
- [19] 乔鹤. 联合国儿童基金会的教育政策评析[J]. 比较教育研究, 2012(7):77-81.
- [20] 姜英敏, 王文静, 杨岚. 日本政府与 NGO 国际教育援助合作机制分析——基于对“相互依赖性”与“组织身份”的考察[J]. 清华大学教育研究, 2022(1):116-125.
- [21] 王正青, 但金凤. 全民教育 30 年全球教育包容性发展成就与挑战——基于 1990 年以来 UNESCO 的教育数据分析[J]. 外国教育研究, 2021(11):48-62.
- [22] 丹比萨·莫约. 援助的死亡[M]. 王涛, 杨惠, 等译. 北京: 世界知识出版社, 2010:6.
- [23] 肯尼斯·金. 中国对非洲的援助与软实力: 以教育和培训为例[M]. 刘爱生, 彭利平, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2015:13.
- [24] 杨体荣, 赵芮. 国际教育援助研究的主体、热点及其变化——基于 1990—2020 年 WoS 英文文献的分析[J]. 高教探索, 2021(8):122-128.
- [25] 彭文平. 日本的教育援助及其软实力构建[J]. 比较教育研究, 2014(2):95-101.
- [26] 姜英敏. 韩国政府参与全球教育治理的范式与路径[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2022(4):49-59.
- [27] 肖甦, 时月芹. 俄罗斯参与全球教育治理: 时代轨迹、行动逻辑与现实路径[J]. 比较教育研究, 2021(11):3-11.
- [28] 武学超, 余莹. 芬兰对外教育援助的逻辑动因、实践路向及基本特征[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2022(4):148-157.
- [29] 郑崧. 有效援助议程下的中国对非教育援助[J]. 比较教育研究, 2011(12):48-52.
- [30] 陈莹. 中国对东南亚教育援助论析[J]. 东南亚研究, 2019(3):117-136.
- [31] 陈莹. 人类命运共同体视域下中国国际教育援助[J]. 暨南学报(哲学社会科学版), 2019(11):119-132.
- [32] 袁利平, 王垚赟. 新时代中国参与全球教育治理: 成就、挑战与应对[J]. 学术界, 2021(9):66-77.
- [33] 刘宝存, 张永军. “一带一路”沿线国家孔子学院发展现状、问题与改革路径[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2019(2):74-80.
- [34] 陈明昆, 张晓楠, 李俊丽. 中国对非职业教育援助与合作的实践发展及战略意义[J]. 比较教育研究, 2016(8):1-6.
- [35] 徐辉. 改革开放以来我国教育援助的政治理念与实践策略[J]. 比较教育研究, 2021(8):21-29.
- [36] 张鹏. 中国教育援外进程中的孔子学院: 历史缘起、参与模式与国际特性[J]. 世界教育信息, 2016(11):56-59.

- [37] 王正青,王引,孙昕妍.“一带一路”沿线国家高等教育竞争力水平测度与关联性因素研究[J].西南大学学报(社会科学版),2021(1):112-123.
- [38] 曾云,吴坚.教育援助视域下东南亚“汉语+职业技能”教育的逻辑理路与实践路径[J].黑龙江高教研究,2022(2):1-6.
- [39] 郑崧.全球教育援助结构的变化及其所面临的挑战[J].外国教育研究,2014(9):113-119.
- [40] MANNING R. Development co-operation report 2011[R]. Paris:OECD Publishing,2011:109.
- [41] 联合国教科文组织.反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?[M].联合国教科文组织总部中文科,译.北京:教育科学出版社,2017:29.
- [42] 谷贤林.法国教育援助的基点、特征与诉求[J].外国教育研究,2020(12):37-46.
- [43] British Council. Corporation plan 2021—2022[R]. British council,2022:20-22.
- [44] USAID. Joint strategic plan FY 2022—2026[R]. United States agency for international development,2022:8.
- [45] 何自然.语言中的模因[J].语言科学,2005(6):54-64.
- [46] 马香莲.“国际教育援助”还是“劳工帝国主义”——美国教师联合会在黎巴嫩的教师培训活动评介[J].基础教育,2013(6):103-108.
- [47] 阿马蒂亚·森.以自由看待发展[M].任贇,于真,译.北京:中国人民大学出版社,2013:18.
- [48] 宋乃庆,胡源艳,张玲.《南苏丹小学数学课程标准(1—8年级)》研制探索[J].课程·教材·教法,2021(10):136-143.
- [49] 赵玉池.发展观影响下的国际教育援助及其发展特点[J].教师教育学报,2014(3):93-98.
- [50] 让·德雷兹,阿马蒂亚·森.饥饿与公共行为[M].苏雷,译.北京:社会科学文献出版社,2006:45.
- [51] 袁利平,师嘉欣.全球教育治理机制复合体:类型、机理及价值[J].比较教育研究,2021(2):25-32.
- [52] 马文婷,阚阅.世界银行教育援助的价值取向、规范扩散与实践保障——基于“知识分享”的视角[J].西南大学学报(社会科学版),2022(4):158-167.
- [53] 邱然,黄珊,陈思.菌草技术在习近平同志的关怀支持下茁壮成长——习近平在福建(二十六)[N].学习时报,2020-08-14(A3).
- [54] 张振.“一带一路”倡议下高职教育对外援助:可为、难为与何为[J].现代教育管理,2020(5):58-63.
- [55] 吴应辉.孔子学院评估指标体系研究[J].教育研究,2011(8):30-34.
- [56] 孔子学院办学质量评价[J].孔子学院,2017(1):68-69.
- [57] 中国国际中文教育基金会.章程[EB/OL].(2021-03-01)[2022-04-23].<https://www.cief.org.cn/zcc>.
- [58] 周汶霏,宁继鸣.孔子学院的创新扩散机制分析[J].中国软科学,2015(1):77-87.

The Logic and Path Design of the Integration of Language and Vocational Skills in International Education Assistance

WANG Zhengqing^{1,2}, CHENG Tao²

(1. Center for Studies of Education and Psychology of Ethnic Minorities in Southwest China, Southwest University, Chongqing 400715, China;

2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Integration of language and vocational skills in international education Assistance is a top-down reform carried out by China based on the international education assistance from international organizations and other countries and is also a Chinese solution formed by the bottom-up summary of the Confucius Institute's practice of running vocational skill training with Chinese characteristics, and the representative practice path is "Chinese+TVET". In practice, integration of language and vocational skills in international education assistance should follow the logic of subject pluralism, which integrates multiple goals, debates multiple rights and responsibilities and builds on multiple bases; local adaptation logic of aid resources based on multiple foundations, pursuing common interests, serving endogenous development and jointly creating; the effectiveness mechanism logic of aid content from reshaping the value criteria, strengthening the process supervision and integrating; the sustainable development logic from balancing the near-term and long-term objectives, building a sound ecosystem and cultivating harmonious relations. With scientific policy plan, accurate project design, optimized practice control, solid follow-up and closed-loop evaluation feedback, we will lead the healthy, orderly and sustainable development of integration of language and vocational skills in international education assistance.

Key words: international education assistance; Chinese + TVET; integration of language and vocational skills; international Chinese education

责任编辑 曹莉 蒋秋
网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>