

# 国际中文<sup>1</sup>本土教师身份认同与教师发展研究<sup>2</sup>

吴平

中国北京第二外国语学院

泰国格乐大学中国国际语言文化学院

Email: wuping0963@163.com

Received: December 10, 2022; Revised: December 20, 2022; Accepted: December 21, 2022

## 摘要

本土教师是中文教育国际化的发展和中文教学在海外本土化有效开展的关键要素。本土教师在实施中文教育的过程中具有先天的优势和亲和力,但又面临着诸多的挑战和压力,其教师身份认同会伴随教师专业发展的整个过程,从而成为影响中文教师专业发展的重要变量。

**关键词:** 国际中文教育; 本土教师; 身份认同; 教师发展

---

<sup>1</sup> 文中的“国际中文”、“中文”“汉语”等均指“面向海外的母语为非汉语者的中文教学”(Teaching Chinese to Speakers of Other Languages)的中文。

<sup>2</sup> 该文曾于 2022 首届“泰国国际中文教育青年学者论坛”中宣读过。

A STUDY ON THE IDENTITY AND DEVELOPMENT OF  
INTERNATIONAL CHINESE LOCAL TEACHERS

WU PING

Beijing International Studies University, China

China International Language and Culture College, Krirk University, Thailand

**Abstract**

Local teachers are the key elements for the development of internationalization of Chinese education and the effective development of localization of Chinese teaching overseas. Local teachers have inherent advantages and affinity in the process of implementing Chinese education, but they are also faced with many challenges and pressures. Their teacher identity will accompany the whole process of teachers' professional development, thus becoming an important variable affecting the professional development of Chinese teachers.

**Key words:** international Chinese education; local teachers; Identity; teacher development

## 1. 引言

教育国际化与教师本土化是当前世界教育改革的发展趋势和发展目标,中文国际教育更应成为这一发展趋势的典型代表,而要积极努力培养本土化汉语教师就必须关注教师发展,就要重视和开展中文教师发展的研究。

本土化是与全球、世界、国外、外来、海外相对的,是指向内在的,是在比较视野下提出的。那么,什么是本土化?本土是一个空间的概念。任何一个国家或者民族都有自己的本土,这是物质性的。其实,本土这一概念在过去并不常用,在很久之前,本土是实体化(中心化)的概念,比如美国本土、泰国本土等,相对于境外(领地、殖民地、属地等)而言。

本土化与本土不同。本土化是对外的,而本土则是对内的,广泛触及自然环境、风土人情、语言文化、思想观念等,这是自然、自发形成的,也可能是有意识实践的结果,是自觉形成的,有着更为明确的对外意识和自我意识。本土性(本土特征、本土身份等)是先天的、原生的本土,也是本土化的基础。后者最终也沉淀为前者,构成新的本土氛围、语境与传统。因此,本土与本土化又是密不可分的。本土是物质基础,是地理、环境、人口、经济等因素,包含了本地与民族。本土化偏离了这一概念原初所代表的实体性、中心性意义,而指向当地以本土为中心的各类文化实践,这其中也包含了中文教育的本土化。

从语义上说,本土化分为两个方面,一方面是指外来事物如何适应本土的过程,这是严格意义上的本土化,比如中文等在中国境外的本土化。此外,这一本土化还指外来事物(中文教育)主动适应、融入当地的策略和做法,如中文(华语)或者说传统的中华文化已经落地生根成长。另一方面是指本地事物如何凸显本土的特征,扎根本土,服务本土。这一本土化也被称为本地化、地域化,有很强的地方性、当地性,甚至不排除土生土长性。从语言接触和变异来讲,洋泾浜、克里奥尔语在一定程度上体现了这种意义。美式英语、澳大利亚英语、印度英语、南非英语等具有一定的本土化特点,台湾式国语、港澳式普通话、新马泰华语、北美华语等也呈现出本土化的趋势。

本土化是全球化时代出现的一种趋势,强调外来事物与当地的紧密联系。本土化是一个不同文化的在地化,比本地化更具有主动性、自觉性,是对在地的认同,但又不同于本地中心论。从事国际中文教育的教师大体有两个方向,一是外来教师从当地出发进行中文教育,属外向本土化;二是本地教师将中文融汇于当地,属内向本土化。二者实际上并不是截然相分的。这种本土化是对超民族主义、单一全球化的纠偏,从而使中文教育与当地具有更紧密的联系。

## 2. 本土教师

“截至 2021 年底,联合国教科文组织、世界旅游组织等 10 个联合国下属专门机构将中文作为官方语言,180 多个国家和地区开展中文教育,76 个国家将中文纳入国民教育体系,外国正在学习中文人数超过 2500 万,累计学习和使用中文人数近两亿。”<sup>3</sup> 这是来自中国教育部于 2022 年 6 月 28 日举行新闻发布会的官方数据。此外,发布会上提

---

<sup>3</sup> <http://www.scio.gov.cn/m/xwfbh/gbwxxwfbh/xwfbh/jyb/Document/1726241/1726241.htm>

出：“加强国际中文教师队伍和教材建设，开展‘中文+专业’‘中文+职业技能’教育，大力发展在线教育，提升国际中文教育水平。”这其中不难看出教师在国际中文教育中的巨大需求量。

在中国近代洋务教育中，也出现过本土教师的难题。这体现在三个方面：一是教师数量有限；二是教师素质较差；三是洋务教育中聘请洋教习的做法的弊端日益显现。对于第三个方面，梁启超曾认为大量依靠请外国教习的做法绝不可行。原因如下：其一，“西人言语不通，必候翻译辑转，多半失真”；其二，“往往华文一两语可明，而西人教习衍车数于言，西人教师自以为明晓，而华文犹不能解”；其三，“西人于中子学问，向无所知，其所以为教者，专在西学”，而学者则“拨弃本原”；其四，“所聘西人，不专三国，客用所习，事杂言庞，而未能一致”；其五，“西人教习，既不适子用，而所领薪棒，又恒倍于华人教习”，语言上的不通，管理上的困难，经费上的不支，尤其是知识结构上与要融合中西去“开民智”所要求的差距，注定了仅靠请外国教习来办新教育的做法行不通。因此，批量培养新式教师，并提高教师素质，逐渐摆脱对外教的依赖。

同理，面临当下海外中文教师存在着严重不足的现实，大量派出中国的中文教师（含志愿者）的做法有巨大作用但绝非长期的上策。借鉴世界上一些主要语言的外语教学（如法语教学、英语教学、西班牙语教学、俄语教学、日语教学、阿拉伯语教学等）的历史经验，正如陆俭明（2019）所言：“一种语言走向世界的标志有两条：一是该语言在其他国家开展的语言教学能逐渐列入这些国家的国民基础教育范围；二是各国从事该外语教学的教师逐渐实现本土化，特别是初、中级语言教学阶段由当地本土的教师来教这种外语。显然，汉语真要走向世界，重要的是要努力培养当地本土的汉语教师。”

本土教师问题成为了国际中文教育的关键和重心，高玛琍（1995）、傅增有（1994）、陈艳艺（2003）、张静静、牛端（2012）、张婧、金晓蕾（2016）、李宝贵、李博文（2019）、王海峰（2021）等对于全球本土中文教师的针对性调查研究表明：本土中文教师的待遇差、工作内容繁琐复杂，教学能力和水平良莠不齐，教师发展得不到重视，导致教师身份认同存与社会冲突、中文师资不稳定和流失、中文教学质量参差不齐等问题。不解决这些问题，国际中文教育的发展会受到迟滞和影响。为此，吴平（2013）指出，要积极努力培养本土化汉语教师就必须关注教师发展，就要重视和开展中文教师发展的研究与实践。中文教师发展是中文国际教育改革与发展的核心部分，其教学能力发展、专业发展、组织发展和个人发展都是值得认真审视的要素，并必须采取应对的策略为教师发展创造良好的政策环境和学术环境。

### 3. 教师身份认同

文化的多元性已然成为社会常态。多元文化是指在同一社会空间里存在着相互包容的多种文化，而宽容的多元文化则积极地导致社会及文化身份认同的多样性。“身份认同”一词源于拉丁文“idem”（为相同、同一之意），后来发展为英语中的“identity”一词，有多重含义：一是使等同于、认为与……一致，二是同一性、认同，三是身份、正身。学界基本认为认同有“相似性”和“相异性”两层关系。“个人与他人或其他群体的相异、相似的比较构成了个人在社会网络中的位置，从而确定了身份，认同也就融合了身份认同的意思。由此，构成 identity 的第四层含义为身份认同。”

身份认同不只是一种心理现象，也是一种社会现象，社会文化背景对身份认同有很大的作用。民族，语言，文化认同是相互影响与彼此互应的。文化多元性和身份认同的多样性会导致个人在对自身特定行为或经历的认同冲突。

身份认同在文化意义上指包括语言、宗教、教育、地位、国别、家庭等文化因素的个人特征，也可以指作为本土社会文化整体的身份特征，这二者是紧密相连的。不同社会群体在同一的文化背景下可能会有着相似的身份认同，而文化对个人如何看待自己和社会则有着深刻的影响，是区别“自我”与“他者”的重要标尺。因为自身的个人因素不同，同一社会环境下的个人在对待外来文化如何影响本土文化的态度上差异也是巨大的。本土文化与外来文化的冲突在像政治经济、文化教育、宗教等很多场合都是常见的，尤其是当这两种文化存在相互排斥或产生冲突时。

语言、文化与身份认同有着密不可分的联系。传统身份认同理论认为，种族、政治、社会阶层及国别等因素是决定个人身份认同的最重要因素。了解语言选择与身份认同之间的关系对社会个体，群体以及国家制定母语外语教育政策研究有着重要意义。学界普遍认为语言，特别是母语，是建立个人身份认同的重要基础。母语对个人的影响在于语言遗传，即个人在所成的语言文化环境下获得的语言能力。语言遗传与语言技能是界定个人语言文化身份认同的基础。语言/文化身份认同是在多元文化环境下的个人所建立的适应某一社会文化身份认同的相一致的认同，在全球化语境下，语言/文化身份不仅具有某一民族语言的固有特征，也还是对身份的重构。

教师身份认同研究经历了心理学、社会学、人类学、认知科学和社会文化观的巨大转变。到二十世纪末，在外语教师认知研究层层深入和外语教师研究“社会转向”（Johnson 2006）这一背景下，Casanave & Schecter（1997）率先发起了对外语教师身份认同本质的探讨。二十一世纪初，为了应对外语教学职业边缘化、外语教学专业化地位受到质疑和非本族语英语教师身份受到威胁等问题，外语界迎来了外语教师身份认同研究的迅猛发展。

国际中文作为外语教学的重要组成部分，近年来也加大了研究的力度。当然，其研究成果主要以中方志愿者、教师为主，涉及到本土中文教师的不多见。余波（2018）以“他者镜像”的社会关系性参照视角，发现本族语汉语教师在微观语境、宏观话语方面给非本族语汉语教师带来了冲突与竞争话语。认为本族语汉语教师作为重要的“他者”形象，影响非本族语汉语教师自我形象和自我感知的职业身份认同构建。吴亚平、贾勤（2019）对中泰汉语教师的文化身份认同进行了简要概述（“中”指汉语教师志愿者，“泰”指泰国本土汉语教师），并对二者在教学行为中的差异进行了归纳总结。刘晶（2019）描述了吉尔吉斯斯坦本土汉语教师身份认同现状并分析影响其身份认同的因素，这些因素包括他人及学校、社会文化的支持、教师的专业知识和教学反思等因素。

国际中文教育的教师主要由两部分组成：外输类教师和本土类教师。外输类教师的母语为中文，主要来自中国的公派教师、国际汉语志愿者教师、校际互派教师以及自行应聘的教师，其中国际汉语志愿者教师是主要部分。

语言使用影响着教师身份认同的建立，同样身份认同也影响着语言态度与使用。本土中文教师从语言上来看，成分并非单一化，基本上可以分为三类：一类的母语为非中文的本土语言，另一类的母语是中文加本土语言，还有一类可能是多语类。

从成长环境来看也有三类。第一类，在本土成长、具备本土知识、供职于本土学校的教师。这类老师根据他们对社区文化的认同程度，又可以分为本土视野的本土教师和外部视野的本土教师。“本土视野的本土教师推崇他们原有族群和文化特有的价值观点、视角、行为方式、信念和知识；外部文化视野的本土教师，在他们原有族群中社会化，

但是与外部的或相反的文化进行了深层次的同化，他们的价值观点、信念、视角和知识与外部的族群完全一致。” 第二类，本土成长、具备一定本土地方知识、供职于本土学校的教师。这类教师多为华人或华裔教师。这类教师中的大多数都对本土文化有部分了解甚至是喜爱和认同，这类教师也基本上能够胜任一定的教学工作。第三类，非本土成长、供职于本土学校的教师。这类教师背景各异，多是基于生存目标而从事中文教学，不一定能胜任中文教学工作。

因教师的身份认同往往包含个人身份、专业身份以及组织身份三个维度。个人身份是指教师在学校之外的日常生活中的身份，专业身份是指社会对教师的期望以及教师自身的教育哲学和信念，组织身份是指教师教学的工作环境对其身份建构的影响。一般认为，身份认同是对“我是谁”、“我何以属于这一群体”等问题的理解和确认，中文教师身份认同除了具有这些属性以外，还应体现本专业的特性。因此，对于“作为中文教师的我是谁”的教师专业身份认同往往占据核心地位。

心理学认为人格发展的每个阶段是由认同危机来定义的，一个稳定的自我认同源自对这些认同危机的解决。教师身份认同危机是指在“他者”的规训和自我迷失环境下，教师的象征意义和社会身份角色有些游移不定。教师身份处于一个动态的变迁中，在变迁中延续也在延续中变迁；亦或是教师专业发展是教师对“教学专业”的一种身份辩识与建构，身份认同与认同危机不仅影响着教师专业发展的主体性，也影响着教师专业发展目标与动力。身份认同危机源自于身份认同困境，是围绕“自我”产生的一种存在性焦虑，或者说由于“自我”安全受到威胁而导致自我的身份感丧失。本土中文教师在中文国际化的进程中出现了一系列自我认同危机，具体表现为语言自我的抑制、专业角色的混乱、价值选择的矛盾以及个人主体性的丧失，等等。

中文教学越来越强调培养学生的语言交际能力，因而，教师需要尽可能在课堂教学中增大可理解性语言材料输入的机会，中文成为课堂交际的主要方式，教师课堂上尽量使用中文教学。然而，由于母语自我感保护的缺失，特别是遇到挫折时（如不能流利准确地表达自我），教师的第二语言自我很容易受到威胁、抑制，导致其对自身能力产生怀疑，出现自我认同危机。语言自我的抑制将引发教师自我概念不佳，从而产生自我认同危机，影响教师教学的自信心，这在本土中文教师中绝不是个例。

本土教师承担了一个多元化的角色：不仅要组织和促进教学，还要成为学生学习的合作者和参与者；不仅是课程的实施者，还是课程的开发者；不仅是教学工作者，还是教学研究者甚至是教学管理者；不仅是中文教师还是中国文化与学生母语文化的介入者和调试者；等等。文化冲突往往源自人们对自我身份、角色的不同认知，也就是人们在身份上的冲突；同时，文化冲突过后又会形成新的文化认同，人们总是在文化冲突否定之否定的过程中来不断确证自己的身份。可以说，文化冲突与人对自我的身份认同有着密切的联系。文化多元性和身份认同的多样性会导致个人在对自身特定行为或经历的认同冲突，给多重角色的本土中文教师带来身份选择的困扰，也使他们产生一定的心理负担：我应该成为一个怎样的教师？在何时我应该扮演何种角色？

在“社会自我”的压力下，也呈现出教师个人主体性的丧失。新的中文教育理念和标准（如《国际中文教育中文水平等级标准》、《国际中文教师专业能力标准》、《国际中文教师证书》等等）给教师提出许多角色期望与规则，当教师个人不具有这种角色规定性时，则可能被看作是“落后”的表现。对于许多教师而言，最佳选择就是放弃“个体自我”，强化“社会自我”。有时，为了获得社会公众和权力机构的认可，教师会选择一种能增强其个人表现的方式，即所谓“条件性认同”。例如，有的教师在特殊教学环境下（如工作坊）迫不得已采用一些“小组讨论”“合作探究”“任务型教学”

“互动教学”等符合新理念的教学形式，但在常态教学时仍然采用“翻译法”“以教师为主”“满堂灌”等方式。这种根据不同场合的要求来展示自己“条件性认同”的做法，其实质是教师对专业自主和自我意识的放弃，是“个体自我”力量的迷失。另外一种形式是“理性认同”，教师的“理性化认同”是指当教师的教育理想和原有教育价值观念在现实权力话语体系中遭遇冲突时，教师往往会为了保全自我在新的话语体系中的生存，而选择对外在权威的缺乏理性反思和论证的顺从和妥协。这一“理性化认同”表现在“教学被理性化，教学成为对目的和方法的管理，学习成为对包装好的知识的吸收，教师按规定上课即是成功”。教师也恰恰在这所谓的“理性化认同”中丧失了对自我真正的理性认识。

外语课堂传统上被定义为一个教授语言技能，而非阐释自我与他者关系的地方。一位本土教师不太可能像他自己当年学习外语那样去教授一门外语（语言教学法在不断更新），然而他却没有现成而明确的替代方案来揭示他所教授的外国语言文化，避免复制他学生时代使用过的教学模式。本土中文教师的主体意识一定程度上受到了教学改革和教学管理标准化统一化的挤压，教学模式的创新、教育技术的程式化也会从另一方面限制了其自主性、独立性和创造性。可以说身份认同会影响本土教师的教学决策，专业发展水平以及教学态度。因此，关注教师的独立性和自主性，促进教师“主体意识”的回归，是实现完整的教师身份认同的前提。

国际中文本土教师所持有的教学信念及其对所承担的语言和文化角色的确定和认同，影响着教师的教学效果、专业发展，也是保障中文教学有效开展的关键要素。由于教师身份认同的发展会伴随教师专业发展的整个过程，从而成为影响中文教师专业发展的重要变量。“教师信念”是教师在教学实践中所信奉的准则。教师信念特指教师的个人信念，Richards（2001）曾对英语本土教师进行过教师信念的调查，归纳出语法教学信念、学生信念、语言技巧、教师信念、学习环境、教学和学习目的、教学步骤、教学方法、练习的作用、个人人生哲学、错误信念、英语的地位以及教学-学习过程等相关教师信念的要素。

教师信念决定了教师职业发展的信心，也对教师的身份认同产生一定影响。形成积极的教师信念是教师身份认同的重要途径。促进教师主体意识的回归，有利于教师形成完整的身份认同。

## 4. 教师发展

同20世纪五十年代以来，教师发展（Faculty Development，FD）逐渐被视为教育教学改革的核心要素，重视教师发展已经成为当前各国教育教学改革的普遍趋势。教师发展是一个专业化、终身化的动态发展过程，是一个涉及教师、学生、学校和社会相互协调发展的系统工程。

教师发展既是指教师的专业成长过程；又是指促进教师专业成长的过程（教师教育）。因此，狭义的教师发展主要是指教师的教学能力的发展。“高等教育专业与组织发展联盟”（POD）是一个全球规模最大的专门致力于大学教师与教学发展的国际院校联盟，该组织认为：教师发展的目的是创造性地利用享有的资源（教职员工、课程和项目），使他们的潜能得以发挥。因此，广义的教师发展包括教师在教学、研究、服务、自我评价、参与管理、人际交往、团队合作等诸多方面的发展；一般来说，教师发展强调以下

四个方面内涵：教学发展（instructional development）、专业发展（professional development）、组织发展（organizational development）和个人发展（personal development）。

新的第二语言教学理论正在对教师提出越来越高的要求。几十年以前一个粗通外语的人便可以去做外语教师。而现在，教师不仅要懂外语，他还必须有良好的外语实践能力。在未来的发展中，外语教师不仅要有良好的外语实践能力和修养，他还必须是一个“捕捉机会”的专家。“捕捉机会”的能力将是区分“职业水准”（Professionalism）和“业余水平”的最重要的分界线。这就意味着并不是只要会说外语就一定会成为具有“职业水准”的外语教师，教师发展将会起到至关重要的作用。崔永华（2019）也指出，后方法时代的教学理论，都把教师发展作为建立理论的出发点和归宿，为教师发展提供了值得借鉴的思想。这一点在当今汉语教师数量迅速增长、学术研究能力大大提高的情况下，特别值得关注。

本土中文教师的长处在于：既熟悉本土文化有掌握或了解中国文化，还了解本土学生的个性特质、学习规律；他们了解本土的教育法规和政策、本土的教育理念和教学模式，熟知并适应本土社会经济、文化、宗教、生活方式；他们与学生属同一母语或者说精通学生的母语，彼此更具有认同心理，可以跟学生及其家长、同事、教育行政部门进行充分交流，及时掌握和解决学生在学习、心理及生活上的问题。更为重要的是，他们有中文（或其他外语）学习的切身经历，有外语学习的经验和教训，积累了不少中文（外语）学习的技巧和方法；他们可以通过母语及文化和中文及文化的对比，预测、避免和纠正学习者可能发生的负迁移，同时也可以利用正迁移来提高学习者的积极性和效能。本土教师还便于教学机构对教学规划和教学管理的实施。

中文教师身份认同与专业发展的关系。一方面，专业知识和教学经验的积累有助于教师身份认同的形成与发展；另一方面，身份认同的改变也会影响教师的专业发展。此外，与中文教师身份认同相伴而生的身份认同危机已被认为是影响教师专业发展的重要因素。由于中文教师已形成的身份认同会经历中外文化和语言的冲击，这或许增加了他们遭受身份认同危机的风险。

## 5. 结论

中文教师身份认同的影响因素涉及个人和社会因素两方面。就个人因素而言，具有较高的中文语言水平和教学能力是构建积极教师身份认同的前提条件，否则会引发专业身份认同危机。就社会因素而言，社会文化、工作环境、专业发展、教育处境等能够影响教师的身份认同；教师教育课程的设置和传授有助于中文教师（尤其是职前和新手教师）的专业发展。

Bailey, Curtis & Nunan (2001: 14-15) 认为教师作为一种职业具备四大特征：1) 需要教育和培训。教育和培训的内容应包括两个方面的知识：说明性知识（指语言所描述的知识）和程序性知识（指方法和过程知识）。2) 有一套自己的实践标准。3) 依赖于某一学科的存在。但对教师职业来说，教育却是一个超级学科，它囊括了教育学、心理学和社会学的内容，而语言教学还受到语言学、心理语言学、文学、社会语言学、认知科学和大量其他学科的影响。4) 通常有自己的专业学会。专业学会所发挥的作用比较大，对本职业具有一定的统领作用。



世界汉语教学学会在《国际汉语教师标准》(2012版)基础上颁布了《国际中文教师专业能力标准》(2022)<sup>4</sup>,突出以学习者为中心的理念,强调教师终身发展,突出教师跨文化交际能力与数字技术应用能力,以国际中文教师胜任力模型为基础,通过专业理念、专业知识、专业技能、专业实践和专业发展5个一级指标和16个二级指标将国际中文教师应具备的知识、技能、态度以及专业发展等能力划分为初级、中级、高级三个水平,对每一级水平进行了详细描述。

这说明,除了具有扎实的语言基础知识和基本技能外,合格的汉语教师还应该具备语言学、教育学、社会学、心理学、认知科学等相关领域的理论知识,并具备将这些理论运用到自己的具体教学实践中去的能力,如具备教案设计、教学实践、教学决策、教学评价、跨文化交际等各方面的能力。尤为重要的是,汉语教师还应该具有在本领域中可持续发展的潜能。

教师发展是教育改革的核心要素,并已成为世界教育改革的重要趋势。教师发展应加强教师发展的保障体系和环境的建设,改革教师评价和晋升机制,制订多种形式的、内容丰富的、个性化的发展项目,促进不同阶段、不同层次的教师专业成长,协调教师个人与团队、与学校和事业的共同进步。以政府、学校为本,建立激励协调政策,以行业协会为本建立行业标准,以同行为本建立团队合作机制,以自身为本借鉴各种发展策略,最终实现可持续发展的目标。

无论是语言政策管理者和教育管理者还是中文教师,必须体认中文(华语)的多元性,培养尊重及包容的心态,以普通话为唯一标准的做法并不可取。对于以中文作为第二语言的标准制定方面,应采取柔性原则,考虑各地不同的形式及用法而予以宽松处理。对各地域不同的字形字音、口音腔调及词汇句法的现象,包括中国的方言、台湾“国语”、港澳普通话,新马泰华语,北美华语等的特色能有所认知。要形成国际中文教育是培养母语为非汉语者与母语为汉语(不如干脆说能说汉语的)人士交流的能力,而不以单一地区为假想目标。

中文教师的本土化是国际中文教育国际化、多元化的重要推手,更是国际中文教育本土化的关键因素。

## 参考文献

- 陈艳艺(2013)。泰国汉语师资现状及对策研究。《东南亚纵横》,(08),65-70。
- 崔永华(2019)。《汉语教学名家文选》。北京:北京语言大学出版社。
- 傅增有(1994)。泰国华文教育历史与现状研究。《华侨华人历史研究》,(02),22-26。
- 高玛琍(1995)。泰国华文教育的现状和前景。《八桂侨史》,(02),46-49。
- 苟渊(译)(2009)。《文化多样性与教育:基本原理、课程与教学》(原作者:James A. Banks)。上海:华东师范大学出版社。
- 李宝贵、李博文(2018)。新时代国际学生思想政治教育:意义、特点、内容与路径。《辽宁师范大学学报(社会科学版)》,(04),14-23。
- 刘晶(2019)。吉尔吉斯斯坦本土汉语教师身份认同现状研究,(硕士学位论文,新疆

<sup>4</sup> <http://www.shihan.org.cn/myDoip/articles/2022/4028dbbc82c3d54a0182d7f94c9d0203.htm>

大学)。

时胜勋(2020)。《国际化与本土化》。北京：九州出版社。

王海峰(2012)。汉语国际推广国家战略背景下的汉语教学与汉语师资培训。《汉字文化》，(06)，3-5。

吴平(2013)。论东南亚地区中文国际教育教师发展策略。载于邱鸣、谷天钢(主编)，《东南亚地区汉语国际教育趋势与前沿问题研究》(38-46页)。北京：中国社会科学出版社。

吴亚平、贾勤(2019)。文化身份认同视角下的中泰汉语教师教学差异。《大众文艺》，(17)，236-237。

寻阳、郑新民(2014)。十年来中外外语教师身份认同研究述评。《现代外语》，(01)，118-126+147。

余波(2018)。“他者镜像”视角下的非本族语汉语教师职业身份认同构建。《广东技术师范学院学报》。

张婧、金晓蕾(2016)。谈塞尔维亚本土汉语教师的培养。《海外华文教育》，(01)，36-41。

张静静、牛端(2012)。美国中小学中文教学的现状、问题及发展趋势。《外国中小学教育》，(02)，56-60+16。

张淑华、李海莹、刘芳(2012)。身份认同研究综述。《心理研究》，(01)，21-27。

Bailey, K. M., Curtis A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development: The self as Source*. Boston: Heinle & Heinle.

Richards, J. C., Gallo, P., & Renandya, W. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *PAC Journal*, 1(1), 41-58.

## Author Information (作者信息)

	<b>Name and Surname (姓名) :</b> WU PING
	<b>Education Experience (教育经历) :</b> Ph. D
	<b>University or Agency (任职院校单位以及职称) :</b> Professor of Beijing International Studies University and Kirk University
	<b>Field of Expertise (专业领域) :</b> International Chinese Education, Chinese Language, Cultural Linguistics
	<b>Address (地址) :</b> No. 3 soi Ramintra 1, Ramintra Road, Anusaowaree, Bangkhen, Bangkok 10220 Thailand