

海外华文教师“互动共学”培训模式论析

韦九报 王图保 范娟娟 王伟伟

(北京华文学院)

【提要】目前关于海外华文教师培训模式的研究较多,但是缺乏对相关概念的明确界定,模式的阐释方法也各不相同。本研究在对“模式”“海外华文教师培训模式”进行界定的基础上,结合北京华文学院多年来教师培训工作的实践,提出了“互动共学”培训模式。该模式以人本主义思想、教学相长理念和学习共同体为理论基础,是一种基于“共享”“互动”“协作”理念设计的,以学员为中心的,师生共同参与的培养和训练教师的标准样式。其基本框架包括教师之间的互动共享、学员之间的互动共享和师生之间的互动共学。其标准样式为包含筹备、实施和结束的工作流程。在网络教学中,该模式仍能发挥较大作用。

【关键词】海外华文教育 华文教师 师资培训 模式

一 研究背景及问题的提出

近 30 年以来,海外华文教师培训工作成绩斐然,受益教师人数逐年攀升。1981 年“北京归国华侨学生中等补习学校”(北京华文学院的前身)第一届“中文教师进修班”在正式开班时,仅仅有 6 名学员^①。近年来,全球每年接受中华海外联谊会组织的教师培训的人数逾一万人次,其中参加“请进来”培训的约四千多人次,参加“走出去”培训的约七千多人次,参加学历教育的约两三百人^②。

伴随着华文教育事业的繁荣发展,对华文教师培训的研究也逐渐增多。此类研究内容大体有三类。第一,情况调研类。对各国各地区华文教师队伍的现状、问题和需求的调研分析。第二,理论思辨类。关注华文教师的基本素质、教师成长的理论。第三,行动实施类。探讨华文教师培训的开展。这些成果在《华文教师培养与培训研究》(李嘉郁、王图保,2016)一书中有着详尽的收录与整理,近来成果也已有比较系统的综述(李嘉郁,2014;李宝贵,张千聪,2020;王文龙,2020)。本文探讨的是行动实施类中的“华文教师培训模式”问题。

学界针对“华文教师培训模式”的研究已有不少。中国知网所见最早^③的研究是《浅议东南亚华文教师的培训》(周健,1998)一文。该文提出的培训实施建议中已有“了解学员—精心设置培训课程—挑选任课教师—教学实践”的模式雏形,但尚未明确提出“模式”。近年

来对“模式”^④的探讨大量出现。有的是就培训时常提出的，如“短期强化模式”（张艳萍，2009；姜丽萍，2012）“长期模式”（王瑛，2011）；有的就培训对象提出的，如“汉语志愿者培训模式”（罗迅捷，2015）“海外本土教师培训模式”（吕丽娜，2012；黎敏，2018）；有的是按组织形式划分的，如“工作坊培训模式”（陈浪，2016）“五步系列系统培训模式”（李惠文，庞晖，2018）“翻转课堂模式”（熊玉珍，洪骞，2016）“1+N 培训模式”（王文龙，2020）；有的是按照培训内容划分的，如“专项模式”“普训模式”（吴勇毅，2007）；还有基于教师发展阶段提出的模式，如“入职培训模式”（龚建国，2013）“储备教师培训”“职前强化培训”“实习教师培训”（方芳、张宇清，2020）。综上，这些“模式”是各国、各地区的相关组织在工作中形成的比较有借鉴意义的经验总结，均有助于华文教师培训事业的发展进步。但是上述研究对于“模式”的内涵认识并不统一，对于“模式”的使用较为随意，甚至一个项目结束就推出一个“模式”，因此有必要对何为“华文教师培训模式”进行界定，然后再探讨模式的内容和形式。

北京华文学院自 1981 年开展师资培训以来，共培训了近一万名海外华文教师，海外反响较好，近两年平均学员满意率达 92%。2019 年 12 月，在长期的办班基础上，北京华文学院首次提出了“互动共学”的培训模式。经过 2020 年两期线上培训班后，逐渐完善，形成了一定的标准样式。接下来，我们将首先探究何为“华文教师培训模式”的问题，然后在此基础之上介绍“互动共学模式”的具体情况，希望能为“华文教师培训模式”的界定提供一个参考，同时帮助海外华文教师培训工作的具体开展。

二 何为“华文教师培训模式”

为了明确“华文教师培训模式”的内涵，我们首先需要对基本概念进行界定。

何为“培训”？《现代汉语词典》将“培训”定义为“培养和训练（技术工人、专业干部等）”；对“培养”的定义是“按照一定目的长期地教育和训练使成长”；对“训练”的定义是“有计划有步骤地使具有某种特长或技能”。“培养”是“长期”的，“训练”则没有明确时间长短。所以，从词典释义看，作为“培养”和“训练”缩略语的“培训”，并不单指短期的，它既可以是长期的也可以是短期的。

何为“模式”？《现代汉语词典》的定义是“某种事物的标准形式或使人可以照着做的标准样式”。美国加利福尼亚大学环境结构中心研究所所长，模式设计专家 Christopher Alexander 给出的经典定义是“每个模式都描述了一个在我们的环境中不断出现的问题，然后描述了该问题的解决方案的核心。通过这种方式，可以无数次地使用那些已有的解决方案，无需再重复相同的工作”（刘晓峰，2007）。

那么，“华文教师培训模式”就可以被定义为“按照一定目的，长期地或短期地，有计划有步骤地教育和训练华文教师，使之具有某种特长或技能的标准形式或样式”。“有计划”“有步骤”是其基本要求，另外“标准形式”或“标准样式”也暗含了“明确的”“外显的”“可重复的”“流程化的”要求。现有“模式”多为经验总结式的“感想”或者思维审辩式的“建议”，抑或缺乏实验性检验，在计划性、标准化方面存在不足。“互动共学”培训模式的提出，

力求在前人研究的基础上有所突破，符合“华文教师培训模式”的基本定义。

三 何为“互动共学培训模式”

华文教师培训作为一种教育活动受到一般教育教学规律的制约，是一般教师教育工作在海外华文教育领域中的个别表现。“互动共学”培训模式的理论基础有三——“人本主义”思想、“教学相长”理念和“学习共同体”理论。

3.1 人本主义思想

目前教师培训工作中存在一些突出问题，突出表现为没有以学员为中心，如没有考虑到学员“急用先学”的需求，给予过于体系化的知识，我们有必要在研究哪些是最“急”的，哪些是最“实”的基础上（韦九报，2019），站在华文教师的角度进行培训的整体设计。或忽略了实践而过多给予陈述性知识，或忽略了教师类型的不同而给予统一的制式“套餐”等（徐峰，2010；李嘉郁，2008；郭熙，2013）。“人本主义”思想在教育领域的应用最早可追溯到卢梭的自然主义和杜威的“以儿童为中心”的思想，它认为人的潜能是自我实现的，而不是教育的作用使然，在行动上则主张“以学生为中心”的“非指导性”教学思想，注重发挥学生的潜力（谷陟云，2009）。因此，人本主义思想可以成为指导“互动共学”培训模式的哲学基础。

3.2 教学相长理念

华文教育的主战场在海外，但是华文教师培训的授课教师主要来自国内。国内专家学者的优势在于系统的知识与扎实的理论，但是对海外纷繁复杂的教学实际情况较难完全把握。

面对来自“五湖四海”的学员，专家学者一国一地一时之经验亦不免局限。因此，发挥学员的自主性，听取学员在教学工作中遇到的情况、困难，在培训中注重向学员学习，不失为一种好办法。“教学相长”不但能提高教学针对性，而且能使得专家学者的理论与学员实际的教学工作充分结合，使得双方受益。“教学相长”理念是我国古代教育思想的精华，意指教师的“教”与学生的“学”可以互相促进。《礼记·学记》提出：“学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰：教学相长也。”因此，“教学相长”理念可以作为“互动共学”培训模式的实践指导。

3.3 学习共同体理论

关于华文教师培训中的学员组织形式，有“大班授课”“小班辅导”“自主选修”等不同的组织形式，也存在针对性不够、班级较大、组织死板等问题。在人本主义思想的指导下，学员的组织也应该充分尊重学员的主体性，发挥学员的积极性。我们因而提倡建立学员之间的“学习共同体”（Learning Community）。这种共同体是以学员自愿为前提，以“分享（包括资源、技术、经验、价值观等）、互作”为核心精神，以共同愿景为纽带，把教师联结在一起、互相交流共同学习的学习型组织（商利民，2005）。它由学习者及其助学者（包括教师、专家、辅导者等）共同构成，他们彼此之间经常在学习过程中进行沟通、交流，分享各种学习资源，从而完成学习任务，并在这一过程中形成了相互影响、相互促进的人际关系（薛焕玉，2007）。学习共同体具有“精简”“扁平化”“有弹性”“不断自我创造”“善于学习”“自我管理”六个特点，是一种能有效改善现有师资培训学员组织问题的架构。

综上，我们将“互动共学”培训模式的内涵概括为：一种基于“共享”“互动”“协作”精神的、以学员为中心的师生共同参与的培养和训练教师的标准样式。

四 互动共学模式的基本框架

“互动共学”模式包括教师之间的互动共享、学员之间的互动共享、师生之间的互动共学三个部分。三个部分既可独立运行，又需沟通协作，整体与部分有机统一，规范与灵活兼而有之，共同构成了互动共学的基本体系。整体设计示意如图1。

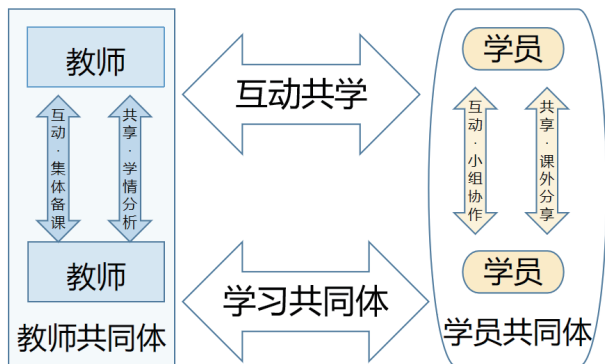


图1 互动共学培训模式设计示意图

4.1 教师之间的互动共享

教师之间的互动共享包括集体备课和学情分析两个部分，在此过程中构建教师授课共同体。

“互动”层面的集体备课。在学历教育等长期教育中，课程的授课时间较长、课程体系完备。然而在短期教育中，课程时间较短，各课又由不同的教师主讲，课程整体的体系性相对较弱。因此，在备课过程中，加强教师间的沟通，实行资源共享，通过协作来增强课程体系性至关重要。这种协作集中体现在集体备课这一组织形式上。通过集体备课，教师们能多加交流，使得课程避免重复，互为支持，各有侧重，从而增强课程间的联系性，加强课程整体的体系性。同时也共享当今教学理论的新进展、业界学界的新思想，作为备课之准备。

“共享”层面的学情分析。了解学员，是备课及教学的前提基础。众多有关教师培训的研究都提到要加强对教学对象的调研，按需设课。然而，海外华文教育类型多样，不同地区间的华文教育情况差异很大；海外华文教师语言水平不一，文化素养各异，个体差异很大。华文教师培训在组织上很难做到按水平、按类型、按目标进行详细地针对性招生，这给教师了解学员情况带来了较大困难。困难表现在三个方面。第一，难以整体把握。所谓“因材施教”的前提是了解“个体特点”。在华文教师培训中，如果不了解各位学员的具体情况，就难以整体把握教学的难度、内容和风格。第二，经常低水平重复调研。授课教师为了了解学员，一般会在课前进行学情调查。这种调查受限于时间和学员的精力，往往规模较小，与各课专题相关，普适性不强。而且不同教师可能会重复调研，既不利于调研的科学性，也降低了培训班的权威性。

第三,难以深入分析。因为低水平调研和过于聚焦某一课程主题,导致学情分析不能全面深入。有鉴于此,应该加强教师间的学情信息共享,发挥集体的力量进行学情分析。

在“互动共学”模式中,学情分析工作由教师集体设计、课前深入调研、课中更新补充、课后学情总结四个部分构成。第一,调研的内容由不同课程的授课教师及教学管理人员集体设计,统筹协调而形成。第二,在课程开始之前由教学管理人员集中进行问卷调查、访谈,了解学员整体情况。第三,在课程开始后,单门课程的教师如有发现新学情可在教师间进行分享,由教学管理人员进行更新补充。第四,在课程结束以后,由授课教师和教学管理人员总结本班次学情,供教学反思和日后教学管理工作借鉴。

4.2 学员之间的互动共享

学员之间的互动共享包括课内小组协作和课外自由分享两个部分,在此过程中构建学员学习共同体。

“互动”层面的小组协作。以往研究指出,华文教师培训的内容仍以讲座教学为主,实践性不够(李嘉郁,2008),形象和直观不足。除了改变教学形式外,让学员组建学习小组,进行小组协作也不失为一种有效方式。对于学员个体而言,小组任务能激发学生学习的自主性。对于教师而言,对全体学生进行分组教学也是提升教学效率的一种手段。在“互动共学”模式中,学员组织结构层级为“个体—小组—班级—全体”,基本组织单位为 10 人左右的小组。有研究表明,大部分学员觉得 10—20 人的教学单位比较好(吴勇毅、华霄颖,2012)。小组协作,既是指小组内个体间的协作,也是指小组间的交流协作,在实际教学中常常以“组内讨论—组间活动—全班总结”教学流程表现。在此过程中,学员之间的交流互动明显增多。

“共享”层面的自由分享。“学习共同体”的核心精神之一在于“自愿”。因此学员之间的共享关系的形成是自由的,包括分享的意愿,分享的形式等。在“互动共学”模式中,学员之间分享的内容大致有三个方面:教学经验、华教情况、文化才艺。第一,教学经验。学员在不同的教学环境中形成了各自独特的教学经验,这对于其他环境下的学员具有借鉴意义。第二,华教情况。世界各地华文教育情况不一,互相了解,有助于学员开阔眼界,加深对华文教育的理解。第三,文化才艺。华文教学“不只是一种工具的学习”,还有“文以载道”方面的教育,其中就有文化的教育(郭熙,2007)。而且,“拥有多项才艺技能的华文老师在实际的教学活动中将具有更大的优势”,“多方面的才艺”是华文教师应该具有的基本工作能力之一(贾益民,2012)。在“互动共学”模式中,有才艺的学员可以提出申请,自愿义务为其他学员培训文化才艺。由一线华文教师分享的文化才艺更贴合教学需要,学员参与热情较高,互相学习的效果较好。

4.3 师生之间的互动共学

现代教育对师生教学关系的观念已经从传统的教师“教学观”转为学生“学习观”。在人本主义和建构主义的教育观看来,教师只为学生提供了帮助和指引,知识和技能的获得是学生自己“学习”得到的(刘儒德,2005;刘宣文,2002)。因此我们认为,教师之间、学生之间进行的是“共享”活动,而培训的主客体——师生之间进行的应当是“共学”活动。通过互动和共学,实现学员的专业发展。

通过师生之间的互动共学,可以构建一个学习共同体,在课上、课下、自由时间三种情境下开展学习活动。第一,课上的互动共学。由教师为主导,教师充当关键知识解释者的角色。

选取经过调研和讨论的内容，采取讲座学习、小组任务、圆桌会议或个别报告的形式，让学员学习基础性的、关键性的、理论性的知识，训练教学相关技能。第二，课下的互动共学。由教师设计，教师充当活动指导者的角色，设置有关课堂学习的拓展性和探索性任务，由学员共同完成，验证或练习课堂所学知识与技能。第三，自由时间的互动共学。在自由时间，教师充当聆听者的角色，鼓励学员自行组织、自选内容、自愿参加有关语言教学和文化才艺的研习小组，分享经验、互教互学。研习小组的典型形式是“教学经验分享会”和“文化兴趣小组”。这三个层次中，教师的重要性逐级减弱，学员的自主性逐级加强。三种情景下的学习活动分别对应知识学习、技能实践和素质提升三种目标，教师的主导性也依次减弱，而学员的中心地位则依次增强。

总之，“互动共学”培训模式的设计是，通过师生共同组成的“学习共同体”，在学员之间、教师之间、师生之间的互动交流和共享行为中达到提升华文教师综合素质的目标。

五 互动共学模式的标准样式

标准样式“有计划”“有步骤”“可重复”的基本特征在工作实际中体现在工作流程上。现按照筹备、实施、总结的工作流程对“互动共学”模式的标准样式进行说明。

5.1 筹备阶段

筹备阶段的工作有三个方面。

第一，确定对象和主题。一般而言，培训班的班名中包含两个核心部分，即教学对象和教学主题。例如“2019年海外华文教师小学中文教学技能研习班”，其教学对象为“海外华文教师”，其教学主题为“小学中文教学技能”。明确一个培训班的教学对象和教学主题尤为重要，它是之后所有的工作进行的前提。从目前业界开展的培训班来看，教学对象有普通华文教师（还可以分为幼儿园、小学、中学层次）、教学管理者、校长校董、外派教师等，也有针对一国、一地、一校的华文教师进行的培训。从教学主题看，有教学技能、文化才艺、信息化教学、汉字教学、中华经典诵读等不同内容。对象和主题的确定需要符合办班要求，也需要与学员群体充分沟通，还需要结合以往办班经验和业界专家的建议。

第二，调查分析学情。之前提及学情分析工作的四个部分。在筹备阶段主要进行问卷设计与调研实施两项工作。此两项工作均需发挥教师集体力量，充分沟通，共同设计，集中进行。该工作的成果是形成正式的《学情分析》报告，包括教学对象的基本情况和需求、所在地区华教情况、教学建议。

第三，设计课程内容。课程的设计需要兼顾三个方面。其一为紧急性内容，即学员们在教学中面临的最紧急的问题、最急需的支持；其二为基础性内容，即华文教师应该具有的知识和能力；其三为发展性内容，即时代对华文教育者提出的新要求。课程应该按照主题相近原则集中安排，同时尽量前后呼应，逐层递进。

5.2 实施阶段

实施阶段的工作包括教学组织（学习共同体）的构建和教学活动（互动共学）的实施两个方面（图2）。

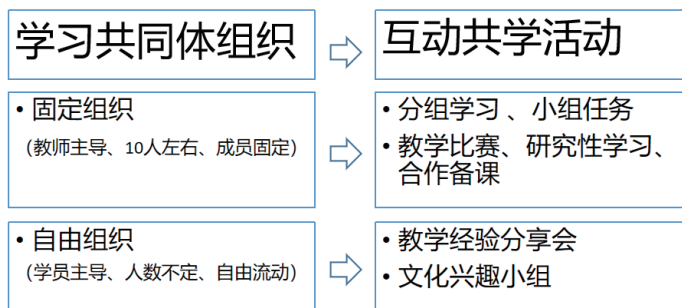


图 2 华文教师互动共学培训模式的实施示意图

第一，学习共同体的构建。前文提及，师生之间的互动共学发生在课上、课下和自由时间三种情境下，涉及两种组织。第一种是教师主导的固定组织，即课上教学和课下研究性活动中的小组。人数有限，成员固定。每组与某些教师建立固定联系，保持常态互动，促进学员学习，保证培训的基本效果。第二种是学员主导的自由组织，以进行课外活动为主要内容目的小组。进行教学经验分享、文化才艺互教互学等活动。人数不限，自由组合，成员允许流动和交叉。两种组织共同构成了师生集体参与的学习共同体。学习共同的建立可以提早至开班之前，一般不应晚于开班后 3 天。

第二，互动共学活动的实施。培训班开班的同时，也就意味着互动学习活动的开始。第一种学习组织的活动有课上的小组讨论、小组任务、分组展示、分组比赛和课下的研究性学习、教学比赛、集体备课研课等。活动开展需要注意围绕授课内容并结合各地华文教育情况，以构建师生之间的互动关系；需要注意发挥学员主动性，必要时可请学员担任主讲人作报告，以构建学员之间的互动关系。第二类学习组织的活动形式有教学经验分享会、教学问题研讨会、文化才艺兴趣小组等。为了支持学习共同体开展活动，培训组织方可以在对活动进行备案后，给予场地、物资、人力的支持。现列举一些以往教学经验分享会的内容（表 1），作为实施情况的举例说明。

表 1 华文教师“互动共学”模式中“教学经验分享会”内容例举

类别	主题
语言教学	阅读教学中的板书与思维图、浅谈演说与校本对外汉语课程规划的融合、看图作文中词语的差异化教学、给作文“化化妆” 如何设计高效有趣的网络中文课、玩转你的课堂——新教学工具分享、歌曲在幼儿教学中的作用、有机外语教学法及其运用、TRPS 教学法、文化和语言的教学融合
教育理念	差异化学习目标助学生掌握技能、每个孩子都是天生的美学家、生命教育课
海外华文教育资讯	文莱华文教学概况、沈慕羽的故事
教师综合素质	教师形象设计、教师发声方法

5.3 结束阶段

模式需要在实践中不断更新与完善。“互动共学”模式推崇闭环意识。闭环本是系统控制学中的概念，后被用于管理领域，意指将工作流程化，阶段化，根据反馈不断调整，形成一个首尾相接，永续进行的封闭圆环。在“互动共学”模式中，闭环既是指流程上的，也是指内容上的。第一，流程的闭环是指，上一个培训班的结束阶段与下一个培训班的筹备阶段应该相接，相关经验、教训可以成为下一个培训班的学情来源之一。第二，内容的闭环是指，培训班教育教学活动结束，并不意味着培训工作的结束。还应该关心学员日后的教学实践，关注培训效果的实践检验，并根据反馈改进下一次的工作内容。

结束阶段的工作包括三个方面。

第一，学员评价。以学生为中心的理念不仅体现在教学内容上，还体现为重视学员的评价。举行公开座谈会、个别访谈，可以从质性研究的角度对培训内容和效果进行评估；开展匿名的教学评估，可以从定量研究的角度对课程和培训组织进行测量。两相结合，基本可以评估出一期培训班的即时效果。这是师生双方的互动，也是培训组织者与受训者之间的互动。

第二，工作总结。教师之间分享授课心得，经验和教训，检视教学设计达成情况，在互动共享的过程中实现教学内容的更新。培训班管理者也需要与教师、学员进行互动交流，总结教学管理、组织管理方面的经验和教训，在交流互动中实现管理办法的更新。

第三，长期互动。在闭环意识指导下，培训工作并不存在“结束”一说。在“互动共学”模式中，需要在培训结束约半年后进行第一次追访，一年后进行第二次追访，之后建立起经常联系，形成长效的互动交流机制。交流的内容包括本次培训所学在其工作中的运用情况，检视培训成效，也包括华文教师专业发展过程中出现的新问题，将之作为成为下一轮教师培训工作的开始。如此循环往复，形成长效互动，使得“学习共同体”继续存在，助力华文教师素质的持续提升。

六 余论

有调查表明，“互动不足”是网课最主要的问题（北师大新媒体传播研究中心、光明日报教育研究中心，2020），而人际互动恰恰又是“互动共学”模式的核心要素之一。由此看来，“互动共学”模式似乎不太适用于网络环境下华文教师的培训。其实恰恰相反。首先，互联网“开放”“共享”的特点与“互动共学”模式的理念相似，从网络生态角度说，秉持“互动”“共享”理念的教学模式更适合在网络上生存和成长。其次，即使是在线下的培训中，组织创建与人际互动也并不是自然而然的事情，也需要在教师的指导下，经过一段时间之后才能完成。在网络环境下，可能需要设计更细致和科学的“破冰”活动。互联网的真正威力在于其方便的共享性、交流的开放性，一旦完成了学习共同体的组建，线上“互动共学”模式的效果将可能超过线下教学。翻转课堂、混合式学习、微格教学等教学理念在“互动共学”模式下也能发挥其应有的价值。

注释

- ①《1981 年学校工作总结》，北京华文学院档案（1982—2010）。
- ②笔者依据活动主办方每年培训情况估算得出。
- ③2020 年 9 月 15 日在 CNKI 中以“华文教师培训”和“华文师资培训”为主题分别检索得出。
- ④含华文教师、对外汉语教师、国际汉语教师等。

参考文献

- 北师大新媒体传播研究中心、光明日报教育研究中心（2020）新冠疫情期间中小学在线教育互动研究报告，光明教育，https://edu.gmw.cn/2020-04/02/content_33708443.htm。
- 陈浪（2016）汉办教师志愿者项目及培训模式研究，兰州大学硕士学位论文。
- 方芳、张宇清（2020）高校兼职对外汉语教师培养模式新探——以上海工程技术大学为例，《汉字文化》第 16 期。
- 龚建国（2013）国际汉语教师培训模式的探究与实践——以民营汉语培训机构为例，《世界汉语教学学会通讯》第 1 期。
- 谷陟云（2009）罗杰斯的人本主义教育观及其启示，《现代教育科学》第 10 期。
- 郭熙（2007）《华文教学概论》，北京：商务印书馆。
- （2013）对海外华文教学的多样性及其对策的新思考，《语言教学与研究》第 3 期。
- 贾益民（2012）《华文教育概论》，广州：暨南大学出版社。
- 姜丽萍（2012）面向海外的汉语教师短期培训模式探究，《第十一届国际汉语教学研讨会论文集》。
- 黎敏（2018）区域本土汉语教师培训模式分析——以中东欧本土汉语教师培训为例，《教育评论》第 8 期。
- 李宝贵、张千聪（2020）改革开放以来华文教师研究的热点主题、最新趋势与演变特征，《世界华文教育》第 2 期。
- 李惠文、庞晖（2018）海外孔子学院汉语教师深度培训模式建构及实践——以克利夫兰州立大学孔子学院为例，《云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版）》第 5 期。
- 李嘉郁（2008）海外华文教师培训问题研究，《世界汉语教学》第 2 期。
- （2014）华文教师培训与培训研究综述，《世界华文教育》第 1 期。
- 李嘉郁、王图保（2016）《华文教师培养与培训研究》，北京：商务印书馆。
- 刘儒德（2005）建构主义：知识观、学习观、教学观，《人民教育》第 17 期。
- 刘晓峰（2007）中小学教师专业发展培训模式研究与实践，上海师范大学硕士学位论文。
- 刘宣文（2002）人本主义学习理论述评，《浙江师范大学学报》第 1 期。
- 罗迅捷（2015）重庆师范大学汉语教师志愿者培训模式分析，重庆师范大学硕士学位论文。
- 吕丽娜（2012）海外汉语教师的本土化培训模式探讨——美国波州大孔子学院培训案例分析，《第十一届国际汉语教学研讨会论文集》。
- 商利民（2005）教师专业学习共同体研究，华南师范大学硕士学位论文。
- 王文龙（2020）海外华文教师网络培训模式初探，《世界华文教育》第 3 期。
- 王瑛（2012）基于法国中学师资背景特点的汉语教师培训模式，汉语国际教育人才培养理论研究会议。
- 韦九报（2019）新手华文教师教学语言研究，《世界华文教育》第 4 期。

- 吴勇毅(2007) 海外汉语教师来华培养及培训模式探讨,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第3期。
- 吴勇毅、华霄颖(2012) 教师职业发展视野下的海外华文师资培训研究,《世界华文教育》第2期。
- 熊玉珍、洪 骞(2016) 面向国际汉语教师培训的翻转课堂模式设计,《中国教育信息化》第6期。
- 徐 峰(2010) 关于海外汉语师资培训中语言知识教学课程的几点思考,《海外华文教育》第3期。
- 薛焕玉(2007) 对学习共同体理论与实践的初探,《中国地质大学学报(社会科学版)》第1期。
- 张艳萍(2009) 东南亚汉语教师短期强化培训模式探究,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》第1期。
- 周 健(1998) 浅议东南亚华文教师的培训,《暨南学报(哲学社会科学版)》第4期。

An Introduction and Analysis of the “Interactive and Co-learning” Training Mode for Overseas Chinese Teachers

Wei Jiubao, Wang Tubao, Fan Juanjuan, Wang Weiwei

Abstract There are many researches on the training mode of overseas Chinese teachers nowadays, but there is a lack of a clear definition of the relevant concepts, and the interpretation methods of the mode are also different. Based on the definition of “mode” and “overseas Chinese teacher training mode”, combined with the teacher training practice of Beijing Chinese Language and Culture College for many years, this paper puts forward the “interactive and co-learning” training mode. The theoretical basis of this mode is humanism, the idea of mutual benefit between teaching and learning and the theory of learning community. This mode is based on the spirit of “sharing”, “interaction” and “cooperation”, with trainees as the center, and that trainers and trainees participate together. Its basic framework includes the interaction and sharing among trainers, trainees, and the interactive and co-learning among trainers and trainees. Its standard style including preparation, implementation and completion. This mode can still play an important role in online teaching.

Keywords overseas Chinese education; Chinese teachers; teacher training; mode

【责任编辑 盛继艳】

作者简介

韦九报,北京华文学院讲师,北京语言大学博士生,主要研究方向为华语传承、华文教师发展、国际中文教育。

王图保,北京华文学院讲师,北京语言大学博士生,主要研究方向为方言学和华文教学。

范娟娟,北京华文学院讲师,北京语言大学博士生,主要研究方向为文化语言学。

王伟伟,北京华文学院教师,主要研究方向为华文教学、华裔祖语生文化认同。