



国际中文教育类型体系构建

刘帅奇 吴应辉

摘要:国际中文教育类型是指全球视野下较为稳定的中文教育形态,其分类体系的构建是对世界各类中文教育形态特质的归纳、定位和系统化。教育部发布的《研究生教育学科专业目录(2022年)》将“国际中文教育”作为教育学门类下的专业学位类别独立设置,对本学科提出了新的研究课题。其类型体系不仅是学科理论体系的基石,还可为全球中文教育发展顶层设计提供理论依据。基于对全球中文教育形态的全面考察,本文拟从空间、场域、教育目的、教育性质、习得顺序、语言地位、技术应用、教学法等视角构建其类型体系,纵向逐层细化分类,横向厘清平行与交叉融合等关系。由于国际中文教育处于不断发展变化之中,其类型体系具有开放性和动态发展性,本文构建了以3个主干层次14种主干类型和若干种基本类型为框架的“3+N”国际中文教育类型体系,并对其内涵、体系构建思路和视角进行了阐释,提出国际中文教育类型划分不能仅依据国外第二语言教育理论,或纯粹依靠理性思辨,而应从各国中文教育事实出发,以实际案例为支撑进行类型划分。

关键词:国际中文教育;教育类型;理论体系构建

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2024.0606

收稿日期:2023-11-17

基金项目:本文系国家社会科学基金2017年度重大招标项目“汉语国际传播动态数据库建设及发展监测研究”(17ZDA306)的研究成果。

作者简介:刘帅奇,男,吉林延边人,中央民族大学国际教育学院博士生,E-mail: 862722868@qq.com;

吴应辉(通讯作者),男,云南宣威人,博士,教育部人文社科重点研究基地“北京语言大学国际中文教育研究院”院长,教授,基地主任,主要研究方向为中文国际传播与管理,国际中文教育教师、教学资源 and 教学法,E-mail: wuyinghui@blcu.edu.cn。

一 引言

2019年召开的国际中文教育大会首次使用了“国际中文教育”这一术语;2021年,语言文字规范《国际中文教育中文水平等级标准》对该术语进行了定义;2022年,教育部发布《研究生教育学科专业目录(2022年)》,“国际中文教育”作为一个专业学位类别设置于教育学门类之下^①。这标志着“国际中文教育”已经作为新的学科名称由官方正式发布。新的学科名称呼唤新理论、新思想、新方法、新作为,需要在新的学科名称之下构建其新概念、新范畴、新表述。国际中文教育类型是指全球视野下较为稳定的中文教育形态,其分类体系的构建是对世界各国各类中文教育形态特质的归纳、定位和系统化。对其进行研究,是对国际中文教育学科理论体系构建的尝试与探索,有助于深化对世界各国中文教育多元化特点的认识,可以丰富学科理论体系与知识体系,为国际中文教育相关研究提供理论参考。在应用方面,本研究又可为全球中文教育的资源配置、学科建设、师资培养、教学资源研发、教学方法选择、教学标准制定、教学质量评价等诸多方面提供科学依据。本研究有助于摸清全球中文教育类型状况,推动国际中文教育资源精准配置,以实现供给侧与需求侧精准对接,从而促进世界各国中文教育的发展。

^①2022年9月13日,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)》,该文件“04 教育学”下设“0453 国际中文教育”,可同时授予硕士和博士专业学位。在此之前,“0453 汉语国际教育”只列于“专业学位目录”中,仅可授予硕士专业学位。

二 文献综述

(一) 国际中文教育类型研究问题的提出

构建科学的国际中文教育类型体系,是国际中文教育高质量发展的重要理论问题。历来学者们对此问题有所涉及,但系统性不足。早在20世纪90年代,郑定欧就明确提出,因世界各地“对外汉语教学”^①类型的复杂性,亟须开展类型研究,并设计了“对外汉语教学之类型研究”简表,提出了对外汉语教学类型“研究”的框架^②。但此框架并非“类型”本身的框架,也未对其进行深入阐释。但该文对类型研究的重视以及对类型研究中学习者观念的重视,对后续研究产生了影响。关于全球中文教育类型的探讨,前人有所涉及,但未曾进一步探讨其分类问题。李宇明基于汉语与学习者的文化关系、语言的习得顺序等维度,将汉语教学划分为“作为第一语言的母语教学”、“作为第二语言的母语教学”、“少数民族的国家通用语言教学”、“东亚型的第二语言教学”、“纯粹的第二语言教学”五种类型。他将前两种类型界定为汉语的“纵向传承”,后三种类型界定为汉语的“横向传播”^③。这种“传播”与“传承”的性质界定,为海外华文教育的类型探讨提供了理论支撑。郭熙对国内外汉语教学类型问题进行了探讨,提出汉语教学包括国家通用语言文字教学、华文教学和中文教学三大分野,并主张将汉语作为第二语言教学改称“中文教学”^④。但他尚未从整体上进行系统深入研究,因而学界尚未形成基本公认的类型划分体系。由于国际中文教育学科是从对外汉语教学和汉语国际教育迭代升级而来,前人研究成果呈现出明显的代际烙印。

(二) 国际中文教育中的“对外汉语教学”类型划分过细导致区分度不够

崔永华从学习性质、教学任务、教学时长等视角将国内高校汉语作为第二语言教学(对外汉语教学)分为七种教学类型:以汉语教育为基础的本科汉语教学、对研究生的汉语教学、计入学历的汉语进修教学、汉语预备教学、非学历的汉语进修教学、短期汉语教学和速成汉语教学^⑤。李泉、陈天琦以是否学历教育作为主要区分视角,兼顾教学时长、教学内容、教学对象等因素,将“对外汉语教学”范畴内的教学类型分为学历教育和非学历教育两大类:前者包括预科教育中的汉语教学、汉语言专业教育中的汉语教学、国际生的汉语拓展课和国际生汉语国际教育硕士的汉语提高课;后者包括长期进修生汉语教学(长期生)、短期汉语教学(短期生)、汉语速成教学、专门用途汉语教学和孔子学院汉语教学^⑥。以上两种比较具有代表性的分类较为全面地反映了中国国内对外汉语教学的主要形态,但针对“对外汉语教学”类型的划分过细,导致区分度不够,且未上升到类型的高度对海外中文教育的有关类型进行探讨。

(三) 国际中文教育中的海外华文教育类型划分,重华文语言性质、轻教育类型内涵

海外华文教育类型是国际中文教育类型研究的另一重要领域。针对“海外华文教育”类型划分,代表性观点主要从社会语言环境、语言教学内容与目标等视角出发,将海外华文教育分为四种类型:“多元环境下的母语——华族共同语——的第一语文(也是母语文)教育”,“多元环境下的母语——华族共同语——的第二语文(也是母语文)教育”,“多元环境下的母语——汉语方言——的第二语文(也是母语文)教育”和“学龄阶段的汉语作为第二语言的教学”^⑦。而且,分类要从实际出发,不能只按国别划分类型,也不能只按一语或二语进行简单的二元分类^⑧。也有学者引入“继承语”概念,将“汉语作为继承语的狭义华语教学”作为一种独特的教育类型,以区别于第一语言教学和第二语言教学^⑨。总之,学界在海外华文教育类型划分方面的关注重点在语言性质,对教育类型的内涵关注不够。

(四) 国际中文教育类型讨论尚停留在概念层次

① 当时使用的“对外汉语教学”,实际上包括中国国内的对外汉语教学和世界各国的汉语教学。

② 郑定欧《对外汉语教学之类型研究》,胡明杨主编《第五届国际汉语教学讨论会论文集》,北京大学出版社1996年版,第39—42页。

③ 李宇明《海外华语教学漫议》,《暨南大学华文学院学报》2009年第4期,第6—11页。

④ 郭熙《论汉语教学的三大分野》,《中国语文》2015年第5期,第475—478页。

⑤ 崔永华《汉语教学的教学类型》,《语言文字应用》1998年第2期,第49—55页。

⑥ 李泉、陈天琦《论新时代对外汉语教学的“大学科化”之路》,《语言文字应用》2020年第2期,第79—88页。

⑦ 郭熙《海外华人社会中汉语(华语)教学的若干问题——以新加坡为例》,《世界汉语教学》2004年第3期,第84页。

⑧ 郭熙《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》2013年第3期,第1—6页。

⑨ 曹贤文《“继承语”理论视角下的海外华文教学再考察》,《华文教学与研究》2014年第4期,第48—56页。

国际中文教育类型划分的学术成果较少,代表性观点主要有三种,均认为国际中文教育包括三种类型,但表述有所差异:其一,认为国际中文教育包括对外汉语教学、国际中文教学和海外华文教育^①;其二,认为国际中文教育包括对外汉语教学、汉语国际教育和海外华文教育^②;其三,认为国际中文教育包括中国国内的对外汉语教学、国外的中文作为外语或第二语言教学和海外华文教育^③。后一种表述将前两种观点中海外的“国际中文教学”和“汉语国际教育”表述为“国外的中文作为外语或第二语言教学”,从学理上看更为清晰。

综上所述,既有关于国际中文教育类型划分体系的研究成果仅关注到了局部和概念,未能全面深入地反映全球中文教育类型的整体性、系统性、层次性和交叉融合性。国际中文教育类型具有独特性,与一般教育理论中讨论的“教育类型”不同,需基于世界各国中文教育的实际情况进行归纳整理。本文充分借鉴学界的前期相关成果,尝试构建一个能够全面反映世界各国中文教育现实的国际中文教育类型体系,并对国际中文教育的主要类型按学理和逻辑逐层划分,阐释其内涵,厘清其内部的相互关系,探讨理论问题,挖掘应用价值。

三 以多元视角构建国际中文教育类型体系

国际中文教育类型体系是本学科理论体系构建的重要基石之一。它既是学科理论体系的组成部分,又是本学科理论体系中其他分支理论构建的重要支撑。基于对全球不同中文教育类型的整体把握,结合当前国际中文教育的最新发展动态,亟待构建国际中文教育类型体系,为学科理论体系的进一步构建提供理论基础,为国际中文教育不同类型的比较研究提供参考框架。国际中文教育类型划分不能仅靠国外第二语言教育理论,或纯粹依靠理性思辨,而应从世界各国中文教育事实出发,紧扣全球中文教育发展状况,以实际案例为支撑,基于国际中文教育事实进行类型划分,坚持理论自信,构建学术体系,以更好地服务国际中文教育理论创新和世界各国中文教育发展。国际中文教育类型体系应充分反映全球中文教育类型的整体面貌,并准确反映各种类型之间的相互关系。因此,在类型体系构建中应秉持整体系统观和多元视角观,以“整体系统分析法”^④厘清构建思路,从不同视角全方位考察世界各国的中文教育形态,以敏锐的眼光去发现并阐释新类型,才能全面系统地反映国际中文教育类型的整体面貌。

(一)构建思路:分层与聚类兼顾,时空与场域并存

国际中文教育类型体系可从层次、性质、时间、空间、场域等维度搭建大的分类框架。从时间维度,可以将国际中文教育不同发展阶段类型升级迭代的状况清晰梳理出来;从空间维度,可以将中国国内的中文教育类型和世界各国丰富多彩的中文教育类型区分开来;通过场域的维度,可以将虚拟空间的中文教育从现实空间中抽象出来;通过区分主次的方法,可以将世界各国纷繁复杂的中文教育类型梳理出主干类型、基本类型、衍生类型等不同层次的类型。

根据以上整体思路和逻辑关系,可以在“国际中文教育类型体系”中,首先进行层次区分。第一层次,为“现实空间中文教育”和“虚拟空间中文教育”两大类型。由于近年来虚拟空间中文教育发展迅速,本文将其作为一个独立的类型列出,特别将其与现实空间真实课堂的中文教育区分开来,以便客观反映当前全球中文教育发展的现状,希望能引起业界对此类中文教育的更多关注,努力使虚拟空间中文教育研究与相应教育实践同步,甚至使前者超越后者。第二层次,将现实空间的国际中文教育进一步区分为中国国内的“国内中文教育”和中国之外的“海外中文教育”两种类型;将“虚拟空间中文教育”区分为“网络中文教育”和“广播电视中文教育”两种类型。第三层次,可根据中文教育的目标进行划分,如根据以提高中文交际能力的工具性功能为目标,还是以中华语言文化传承和华人身份认同构建为目标,又可将“海外中文教育”细分为“海外中文作为第二语言(外语)教育”和“海外华文教育”两种类型。前者主要面向非华人学习者,后者主要面向华裔子弟。在第三层次上,将“广播中文教育”和“电视中文教育”、“数字中文教育”和“数智仿真中文教育”进一步细分出来。前三个层次为主干层次。第四个层次,则是以上类型均可包含的中文教育的若干细分类型,如“课程中文教育”、“专业中文教育”、“课程华文教育”、“专业华文教育”等。第五个层次,是以上四层次各种类型交叉融合后的细分类型,如在

①郭熙、林瑀欢《明确“国际中文教育”的内涵和外延》,《中国社会科学报》2021年3月16日,第A03版。

②王辉、冯伟娟《何为“国际中文教育”》,《光明网—学术频道》,2021年3月15日发布,2023年10月9日访问,https://www.gmw.cn/xueshu/2021-03/15/content_34688036.html。

③吴应辉《国际中文教育新动态、新领域与新方法》,《河南大学学报(社会科学版)》2022年第2期,第103—110页。

④吴应辉《国际中文教育新动态、新领域与新方法》,《河南大学学报(社会科学版)》2022年第2期,第103—110页。

“国内中文教育”类型之下的“专业中文教育”就可细分为:招收外国来华留学生的汉语言、汉语言文学等专业的本科教育;硕士、博士层次的国际中文教育硕士、博士专业学位教育;中国语言文学一级学科之下设置的各二级学科的学术型硕士和博士学位教育。在海外还包括一些与中文紧密相关的专业,如商务中文、旅游中文、中文翻译、中国学、中国语言文化等专业的学历教育。非学历中文教育则以课程中文教育(学分课和非学分课)、中文培训等为代表。

(二)考察视角:内外兼顾,立体透视

分类是科学研究的基本方法之一,然而从不同视角出发,会得到不同的分类结果。前述学界虽未提出能涵盖全球中文教育类型划分的框架体系,但提出了一些类型考察视角,主要有习得顺序视角,如一语、二语;学习者身份视角,如华文教育、外语教育;中外视角,如对外汉语教学、海外汉语教学;教育性质视角,如学历教育与非学历培训;语言功能视角,如通用汉语教学、专门用途汉语教学等。每一种分类视角都是特定历史条件下中文教育现实的反映。由于国际中文教育会随着时代发展、社会需求变化和技术进步而不断发展变化,其类型具有动态发展性,故试图一次性穷尽其类型划分既不符合辩证法,也不现实。因此,为了科学认识动态发展中的全球中文教育类型,本文在充分吸收已有国际中文教育分类相关研究成果的基础之上,以“问题本位研究法”^①为方法论指导,从全球中文教育发展现状的调查研究出发,尝试构建国际中文教育类型体系。分类的视角很多,但国际中文教育类型体系构建应努力做到内外兼顾,立体透视,全方位考察,力求系统全面。所谓内外兼顾,是指我们在构建类型体系时,既要兼顾国内和国外,又要兼顾现实空间和虚拟空间的各种类型。据此,我们列出以下八个分类考察视角。

一是空间视角。根据中文教育活动所处空间,可按中国国内和海外两大相对应的地理空间进行分类,将国际中文教育划分为中国国内的“国内中文教育”和中国以外的“海外中文教育”两大类。

二是场域视角。根据中文教育课堂所处的场域,可以在传统真实空间的课堂中文教育之外,增加一类已存在但尚未被学界明确作为一种类型的“虚拟空间中文教育”。自新冠疫情席卷全球以来,国际中文教育进行了一次从实体课堂向虚拟空间的“大迁移”。事实上,当前的虚拟空间中文教育已不再仅仅是现实空间中文教育的补充,相反,其在许多国家已经成为主流。因此,将其作为新的类型予以确立十分必要。

三是语言地位视角。根据中文在一个国家的语言地位,可将国际中文教育划分为“中文作为官方语言教育、通用语教育、民族语教育”或“中文作为外语教育”。在部分国家,由于中文语言地位的重叠,中文教育的类型也可能发生重叠,如在新加坡,华语是四种官方语言之一,同时也是华人的民族语言,因此新加坡的华语教育同时具有官方语言教育和民族语言教育的二重性;在马来西亚,华语是本国华人的民族语,但对于该国来说,中文又是一门外国语,因此马来西亚的中文教育也同时具有外语教育和民族语教育的二重性。

四是习得顺序视角。根据学生习得中文的顺序,可以把中文教育划分为“中文作为第一语言教育”、“中文作为第二语言教育”等。众所周知,二语习得中的“××语言作为第二语言教育”既可以指真正的“第二”语言教育,又可以泛指“第一”语言习得之后的各种语言教育,第二语言之后并未严格区分顺序。然而,不同的习得顺序确实会对一种语言的习得效果、效率等产生影响。也可以在国际中文教育作为第二语言教育之后,进一步划分出“中文作为第三、第四……语言教育”。因为在中文习得实践中,确有一部分学习者是在习得其他几种语言后才学习中文的,且在学习中文时,会不同程度地受到前几种语言的习得经验和认知感悟的影响。

五是教学目的视角。根据中文教育是主要培养中文交际能力的工具性目的还是华人语言文化传承和华人身份认同等教育目的,可以将其划分为“海外中文作为第二语言(外语)教育”和“海外华文教育”。而后者又可根据华文作为教学媒介语的程度和学习者对语言文化传承的重视程度,进一步细分为“课程华文教育”和“全科华文教育”等。根据主要培养通用中文能力还是专门用途中文能力,不论“中文作为第二语言教育”还是“海外华文教育”均可分出“普通中文教育”和“专门用途中文教育”。此外,“专门用途中文教育”还可细分为“商务中文教育”、“医学中文教育”、“法律中文教育”、“旅游中文教育”等多种类型。

六是教育性质视角。根据中文教育是否获得学历,可划分为“非学历中文教育”和“学历中文教育”类型。“学历中文教育”存在于国民教育体系中的高等教育和基础教育阶段,而“非学历中文教育”则既存在于国民教

^①吴应辉《国际中文教育新动态、新领域与新方法》,《河南大学学报(社会科学版)》2022年第2期,第103—110页。

育体系之外的非学历中文培训机构,也存在于国民教育体系之内的高等教育和基础教育阶段。

七是技术应用视角。根据教育技术手段予以细分,可分为以广播电视节目形式进行的“广播电视中文教育”和以中文学习网站与中文教育 app 为主的“网络中文教育”。若再进一步对教育技术应用细化,又可分为“数字中文教育”、“数智仿真中文教育”等。

八是教学法视角。从教学法的视角可以将国际中文教育细分出若干类型,如“中文沉浸式双语教育”、“体演文化中文教育”、“密集强化操练中文教育”等。

其实,除以上所列八个主要视角之外,还可以从中文教育开展时间、学习者身份、中外之别、所属阶段、教育内容、教育形式等多种视角进行分类。总之,视角不同,分类各异。

四 构建主干类型与基本类型融合、动态开放的国际中文教育类型体系

(一)构建以主干类型和基本类型为节点的动态、开放类型体系

国际中文教育的主干类型,是指具有其他中文教育类型的共性特点最多,且具有较强衍生功能的节点性中文教育类型。所谓“节点性”,是指某种中文教育类型具有衍生其他多种中文教育类型节点的功能;“衍生功能”,是指某种中文教育类型可衍生出其他多种中文教育类型的功能。“基本类型”是指由主干中文教育类型衍生而出的全球中文教育中常见的中文教育类型,该类型也具有“节点性”功能,也可以衍生出若干不断细化、交叉融合的新的中文教育类型。由于国际中文教育处于不断发展的进程中,因此其类型体系具有开放性和动态发展性。根据世界各国中文教育类型现状,本文将国际中文教育的主干类型和基本类型体系构建如表 1。

表 1 国际中文教育主干类型和基本类型体系简表

类别		类型名称							
主干类型	第一层次	现实空间中文教育				虚拟空间中文教育			
	第二层次	国内中文教育		海外中文教育		网络中文教育		广播电视中文教育	
	第三层次	国内中文作为二语(外语)教育	国内华文教育	海外中文作为二语(外语)教育	海外华文教育	数字中文教育	数智仿真中文教育	广播中文教育	电视中文教育
基本类型	高等教育	课程中文教育	专业华文教育	课程中文教育	课程华文教育	存在各种类型的中文教育			
		专业中文教育		专业中文教育	专业华文教育				
	基础教育	课程中文教育	全科华文教育	课程中文教育	课程华文教育				
		类母语文中文教育		中文双语教育	全科华文教育				

(二)厘清国际中文教育类型之间的复杂关系

鉴于以上国际中文教育类型体系主要包括三个主要层次加若干细分类型,本文将此类型体系简称为“3+N”国际中文教育类型体系。最上位三个层次的十四种类型为国际中文教育的主干类型,即第一层次的现实空间中文教育、虚拟空间中文教育;第二层次的国内中文教育、海外中文教育、广播电视中文教育和网络中文教育;第三层次的国内中文作为二语(外语)教育、国内华文教育、海外中文作为二语(外语)教育、海外华文教育、广播中文教育、电视中文教育、数字中文教育、数智仿真中文教育。以上述三个层次的主干类型为基础,可以衍生出众多下位的中文教育基本类型,如中国国内的课程中文教育、专业中文教育、类母语文中文教育等;国外的中文双语教育、课程华文教育、专业华文教育、全科华文教育、海外中国学校等。

中文教育类型之间关系复杂,但主要存在上下位、平行关系和交叉融合三类关系。例如,现实空间中文教

育与国内中文教育、海外中文教育,海外中文教育与海外中文作为第二语言(外语)教育、海外华文教育,虚拟空间中文教育与网络中文教育、广播电视中文教育,它们都是上下位关系,而每组中处于下位的两种类型为平行关系。又如,课程中文教育、专业中文教育、中文培训等类型可同时存在于多种中文教育类型之下,因此相互间又存在交叉融合关系。其实,课程中文教育、专业中文教育均可继续往下细分出多种类型,如通用中文课程、专门用途中文课程(医学中文、高铁中文、农业中文、矿业中文等)、专门用途中文专业(商务中文专业、旅游中文专业、中文翻译专业等);海外华文教育也可分为课程华文教育、专业华文教育、非学历华文培训等;虚拟空间中文教育则可包括各种层次上中文教育在虚拟空间的各种类型。

总之,中文教育类型丰富、关系错综复杂,相互交叉融合,不容易穷尽其分类,但可以把主干类型和基本类型列出,供学界后续研究参考。这一类型体系中列出的类型仅为其中的一部分,可以根据需要不断深化细化类型划分。

(三)清晰界定各主干国际中文教育类型的丰富内涵

国际中文教育首先可从整体上统分为现实空间中文教育和虚拟空间中文教育两大类型。现实空间中文教育包括国内中文教育和海外中文教育;国内中文教育包括国内中文作为第二语言(外语)教育、国内华文教育;海外中文教育包括海外中文作为第二语言(外语)教育、海外华文教育。虚拟空间中文教育则包括广播电视中文教育和网络中文教育。

1.现实空间国际中文教育的两大类型

(1)国内中文教育

“国内中文教育”是指教学行为发生在中国国内(目的语环境)的中文教育,主要包括“国内中文作为第二语言(外语)教育”、“国内华文教育”两种类型。相对于“海外中文教育”,“国内中文教育”以中文的语言文化环境、中文母语教师和较为完善的教学资源为特色。

“国内中文作为第二语言(外语)教育”是指教学行为发生在中国国内(目的语环境),由中国教师面向外国学习者开展的中文作为第二语言教育,主要存在于高校,但许多幼儿园、中小学、国际学校也有面向外国青少年的“国内中文作为第二语言(外语)教育”。

高等教育阶段的“国内中文作为第二语言(外语)教育”,包含“非学历中文作为第二语言教育”和“中文及相关专业学历教育”。面向来华留学生进行的非学历培训性质的对外汉语教学属于前者,旨在培养来华留学生的中文听说读写能力,为其从事中文相关行业工作或在中国接受学历教育打好中文基础。目前中国国内高校的国际教育学院(含其他类似名称的学院,如对外汉语教育学院、国际中文教育学院等)的非学历中文培训均属此类。该类型在“国内中文作为第二语言(外语)教育”中占比较高。高校中文及相关专业的学历教育,主要面向来华留学生进行中国语言文学、国际中文教育等专业的学历教育。典型代表为国内高校的汉语言文学(本科)、汉语言(本科)、中国语言文学一级学科下各二级学科、国际中文教育等相关专业的硕士或博士等来华留学生学历教育等。该类型重点培养来华留学的高层次中文人才,以系统学习专业知识、培养专业能力和攻读学位为主要目标。

基础教育阶段的“国内中文作为第二语言(外语)教育”主要有两类。一类可称为“类母语文中文教育”,指在中国国内部分中小学开展的外籍青少年儿童直接进入普通中小学,像中国孩子一样接受中国母语文及其他科目的教育。通过接受此类教育,学习者既可学好中文,又可通过中文学习其他各科的知识;另一类是课程中文教育,即外籍青少年在双语/国际幼儿园、国际中小学、普通中小学国际部,以国际文凭组织课程(IB)^①、大学先修课程(AP)^②、英国高中课程(A-level)^③等国际化课程方式接受的中文课程教育。

“国内华文教育”是中国国内高校面向华侨华人子弟开展的学历和非学历教育。学历教育骨干院校主要有华侨大学、暨南大学、厦门大学、北京华文学院、云南华文学院等院校。国内高校华文教育不仅为华侨华人提供

①IB课程即国际文凭组织IBO(International Baccalaureate Organization),是为全球学生开设的从幼儿园到大学预科的课程,其课程成绩被全球许多学校承认。

②AP全称Advanced Placement,中文名称为美国大学预修课程,其成绩被美国高校承认。

③A-Level(General Certificate of Education Advanced Level),英国高中课程,是英国全民课程体系,是英国普通中等教育考试高级水平课程,也是英国学生的大学入学考试课程。其成绩证书被英文授课高校普遍承认。

中国语言文化教育,还提供涵盖学校所有学科专业、学历层次的学历教育。基础教育阶段仅见于个别学校面向华侨华人子弟开办的华文班,开展的“全科华文教育”。例如深圳耀华实验学校所开设的“耀华奖学金华文班”就属于此类,该项目选拔海外优秀华裔青少年来华免费就读高中。

(2) 海外中文教育

“海外中文教育”是与“国内中文教育”相对的概念,是指世界各国的中文教育,主要包括“海外中文作为第二语言(外语)教育”和“海外华文教育”两种类型。

“海外中文作为第二语言(外语)教育”是面向中文非母语的外国学习者的中文教育,属于第二语言教育性质,广泛分布于世界各国,绝大多数国家或地区的中文教育主体部分均属此类。相较于十分注重中华文化遗产教育的海外华文教育,中文作为第二语言(外语)教育更注重中文的工具性功能,既可有效推动中文在地理空间的横向传播,也能有效推动族际之间的跨文化横向传播。而华文教育则主要关注华人族群内部纵向的语言文化传承。

在高等教育阶段,“海外中文作为第二语言(外语)教育”可分为“课程中文教育”和“专业中文教育”两类。前者主要指海外高校中文作为第二语言(外语)的课程教育,包括中文选修课和必修课。后者是指中文及相关专业的系统化专业教育,如中文、中国语、中文教育、中文翻译、中国文学、汉学、中国研究、商务中文、旅游中文等冠以不同名称的专业。这些专业中文教育往往可以授予学士、硕士甚至博士学位。世界各国高校中的中文作为第二语言教育各具特色,差异很大。比如:中东欧多数国家高校中文专业早期受汉学影响较深^①;南亚地区中文教育基础薄弱,并主要集中在高等教育阶段,孔子学院成为该地区中文教育的主要支撑力量^②;东南亚高校在各自国家中文教育体系中,承担着高端中文人才培养并向基础教育延伸辐射的重要作用^③;发展较好的代表性国家,如马来西亚,其中文教育以母语教育的形式建构了包含“本—硕—博”全部学位层次的完整华文教育体系,同时作为二语教学被纳入国民教育体系,分别发展出完整的师资和教材体系,私立高校中的中文教育学历层次完整^④。“中文纳入海外各国国民教育体系是中文教育本土化高质量发展的重要标志,对提升中文国际地位和影响力所发挥的作用日益凸显”^⑤。中文纳入各国基础教育体系的主要形式是在中小学开设中文必修课或选修课,这是基础教育阶段最为普遍的中文教育类型。如在西班牙 17 个自治区内,超过 200 所中小学开设了中文必修或选修课程,多区制定并出版中文教学大纲,规定中文必修课程的教学时数,并将公立学校中文必修课程的学分和成绩纳入初中毕业升学考核指标^⑥。部分国家和地区中文双语教育发展迅速,中文既是目的语也是教授其他科目的媒介语。如美国犹他州、加州、明尼苏达州、俄勒冈州等州的中文沉浸式双语教育旨在帮助学生习得“添加性语言”,培养“双语双文化”能力^⑦。美国很多州的教育实践证明,中文沉浸式双语教育效果非常突出,已经成为一种被广泛认可的中文教育类型,其典型代表为美国犹他州的中文沉浸式双语教育项目。该类型摆脱了只教授语言的单一功能,将中文作为教学媒介语嵌入到不同科目的教育之中,通过使用中文教授某个特定科目,使学生既学会了各科目的学科知识内容,又通过内容学习掌握了中文。

“海外华文教育”是指世界各国主要面向华侨华人子弟的中文和中华文化教育,一般由华侨华人组织机构或个人主办,有学历教育、非学历教育、课外培训或补习、周末学校等多种办学形式。华文教育与中文作为第二语言(外语)教育的本质差异,主要体现在:前者的教学对象主要是华裔子弟,后者的教学对象主要是非华裔;前者属于母语或族群语言教育,后者属于外语或第二语言教育;前者具有华人身份认同教育功能,中文教育与中华文化教育并重,后者聚焦中文的交际功能,主要关注中文的语言教育,中华文化教育处于从属地位。华文教

①高伟、吴应辉《中东欧高校中文教育发展比较及推进策略》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2022年第2期,第43—49页。

②刘丹丹《南亚中文教育发展现状、问题与策略》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2022年第2期,第50—56页。

③吴应辉、王睿昕《东南亚高校中文及相关专业发展状况比较》,《华文教学与研究》2021年第2期,第52—60页。

④王睿昕、吴应辉《中文教育在马来西亚教育体系内外发展现状与特征研究》,《四川师范大学学报(社会科学版)》2022年第2期,第134—143页。

⑤李宝贵、吴晓文《中文纳入海外各国国民教育体系:价值、演进与表征》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2022年第4期,第2页。

⑥陈晨、李乾超、杨淑涵《西班牙中文教育发展现状与前瞻》,《天津师范大学学报(社会科学版)》2021年第3期,第16—23页。

⑦吴应辉、刘丹丹《美国中小学汉语沉浸式教学面临的问题与解决方案》,《民族教育研究》2020年第6期,第113—118页。

育多属于母语文教育,然而也有特殊情况,如部分华裔子弟的第一语言是所在国家的通用语言而非华语,因此对其进行的华文教育亦属第二语言教育。在这一特殊情况下便会出现华语母语作为第二语言教育的情况,如新加坡就存在此类中文教育。海外华文教育主要集中在基础教育阶段(从学前教育到高中)和非学历培训机构,高等教育阶段的特点不明显。世界各国基础教育中的华文教育形式多样,种类丰富,但可大致归为“课程华文教育”、“全科华文教育”、“专业华文教育”、“海外中国学校”四类。

“课程华文教育”仅将华文作为学校课程体系中的一门必修课或选修课开设,不同国家往往使用“中文”、“华文”、“华语”等不同名称^①。“课程华文教育”普遍开设在具有较大华人社区的世界各国华文教育体系中,也常常以族群语言课程的形式开设在国民教育体系的学校、周末补习华校、早晚补习华校及其他形式的培训机构。比如,新加坡在国民教育体系中的中小学以族群语言的形式开设“华语”或“华文”课程,马来西亚在国民型中学开设“华文”课程,美国等发达国家则在周末中文学校开设补习性质的“中文”课程。“课程华文教育”也普遍存在于部分国家主要招收华人的高校,如马来西亚的拉曼大学、拉曼大学学院,泰国的华侨崇圣大学,以及新加坡的多数高校。

“全科华文教育”是指用华文教授学校课程体系中的绝大多数课程(一般所在国的“国语”等少数课程使用所在国官方语言或通用语教授),教材也用华文编写而成。此类华文教育大部分存在于主要招收华裔学生的中小学,对维持华人青少年身份认同和文化传播发挥着重要作用。这在东南亚部分国家不同程度地存在,其中以马来西亚的独立中学和华文小学最为典型。

“专业华文教育”主要存在于海外华文授课的高校或专业。该类型包括海外华文作为教学媒介语的高校及专业,但除历史上新加坡的“南洋大学”^②作为一所全部以华文为教学媒介语的高校外,其余高校均主要以英语或当地语言授课。目前,只有少数专业使用中文授课,如马来西亚的新纪元大学学院、南方大学学院、韩江传媒大学学院,以及泰国的华侨崇圣大学等华人高校均有少数专业(如中文专业、中医专业等)主要以华文授课。

“海外中国学校”是指按中国教育体制下的教学理念、教学模式、课程设置、教学方法、师资要求、评价方式等中国办学规范开展的一种中文教育类型,是主要为驻外中国外交人员、中资企业员工及其他长期定居国外的华侨华人子女接受与中国国内接轨的基础教育而建立的一类新型学校。海外中国学校是中国国内基础教育的海外延伸,其课程设置、师资配置、教学要求等各方面都力求与中国国内的基础教育保持一致,以便海外华侨华人子弟在当地接受中国式的基础教育,回国后方便与国内基础教育对接,为参加中考、高考等升学考试做好准备。这是教育领域的新生事物,中国教育部曾在官网发布信息,称将“按时间表和路线图,有序推进海外中国国际学校试点工作”^③。2020年在阿联酋迪拜成立的“迪拜中国学校”(Chinese School Dubai)和2022年成立的“柬埔寨中国学校”(Cambodia China International School)均属此类。

2. 虚拟空间中文教育

“科技是影响语言教育和语言传播的关键因素之一”^④。虚拟空间中文教育是新兴科技应用于国际中文教育而产生的一种新兴教育类型。虚拟空间是与现实空间相对的概念,也可称为网络空间。虚拟空间中文教育是指基于信息技术、人工智能、ChatGPT等新兴技术,通过互联网、无线电波等开展的中文教育,可大致分为“网络中文教育”和“广播电视中文教育”两种类型。

虚拟空间中文教育主要有以下四个特点。一是“跨时空性”。“虚拟空间中文教育”的课堂并不在现实场域而在网络空间,教学活动不受时空制约。二是“跨阶段性”。“虚拟空间中文教育”提供多元化课程,可供不同学习阶段、不同年龄层次、不同学习兴趣的中文学习者自主选择学习。三是“仿真性”。随着技术水平的不断进步

^①美国使用“中文”,马来西亚使用“华文”,有的国家则是既使用“华文”又使用“华语”,如菲律宾和新加坡。为行文方便,本文不再区分“华文”和“华语”,统称为“华文”。

^②南洋大学1955年3月15日成立于新加坡,根据时任新加坡总理李光耀的意见,1980年6月30日正式关闭,1980年7月1日,与新加坡大学合并成立新加坡国立大学,授课语言改为英语。南洋大学存在25年,曾是世界范围内唯一一所全部使用华语授课的海外华文大学。南洋大学校址由后来成立的南洋理工学院使用,该院后更名为南洋理工大学。

^③教育部《关于政协十三届全国委员会第二次会议第3429号(教育类393号)提案答复的函》(2019年10月14日),中华人民共和国教育部网站,2023年3月20日访问,http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_gjs/201912/t20191206_411148.html。

^④王春辉《新科技革命与中文国际传播(代主持人语)》,《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》2022年第3期,第1页。

和应用,在虚拟空间开展的中文教育能够取得类似现实空间的教学场景效果,甚至可以超越线下教育的种种局限,达到超预期的教育效果。四是“智能化”。随着人工智能技术的快速发展及其在中文教育领域的开发应用,虚拟空间的中文教师、中文助教有可能被智能化的“数字人”替代;中文学习者的学习偏好、困难和问题也可通过技术获得智能化、精准化、个性化的解决方案,匹配针对性的语音、汉字、词汇、语法、跨文化理解等相应练习和智能化中文水平测评体系,从而大大降低学习时间和经济成本,极大地提高中文和中华文化的学习效率。如北京语言大学开发的“国际中文智慧教学系统 2.0 版”,基本实现了教与学全过程的智慧化,实现从课前高质高效地制作课件和教案、布置课前预习作业、了解学情,到课中的讲练评一体化、开启互动式教学,再到课后为学生精准推送相关练习、实现个性化教学,最后课终实现智能评测、考学融合。又如,“全球中文学习平台”针对海外中文学习人群及不同学习场景,利用先进智能语音和人工智能技术,集成海量中文内容学习资源建设的“国际中文智慧教育云平台”,可为每位学习者定制个性化学习方案,进行实时反馈指导,通过“教、学、考、评、管”辅助教师教学,帮助全球中文学习者提高学习兴趣和效率,助力中华文化的传承传播和中文国际影响力的提升^①。

(1) 网络中文教育

“网络中文教育”主要包括“数字中文教育”和“数智仿真中文教育”。前者包括通过中文学习网站,以及移动端的中文学习应用软件(App)开展的中文教育,是后者的基础。数智仿真中文教育利用最新的科技手段,集数字化、智能化、虚拟现实(VR)、增强现实(AR)、元宇宙等理念和技术于一身,通过网络为学生带来智能化、近乎真实语言环境的教学体验,是未来前景十分广阔的国际中文教育发展方向。数智仿真中文教育在口语教学(人机对话/语音识别与合成)、书写教学(手写/文字识别)、学业评测(深度学习/自适应系统)、智能化匹配学习资源等许多方面服务中文教育。有学者在 VR 赋能国际中文教育方面,探讨了直播、慕课、教材、中文仿真实验等多个应用场景的中文教育问题^②。近年来,虚拟空间中文教育已不仅作为现实空间中文教育的补充,更是逐渐成为中文教育的重要类型,对推动中国语言文化跨越式走向世界发挥了重要作用。因此,理应将其作为国际中文教育的重要类型予以正式确立。

(2) 广播电视中文教育

“广播电视中文教育”包括“广播中文教育”和“电视中文教育”两类,以电视、广播为载体开展中文教育。尽管现在许多广播、电视节目也已实现数字化网络传播,但其传播形式还是广播节目或电视节目的形式,故仍使用“广播电视中文教育”的名称。此外,由于全球通信网络基础设施建设情况存在差异,部分发展中国家与发达国家的某些偏远地区网络尚未达到全面覆盖,因此对“广播电视中文教育”仍存在一定需求。广播中文教育方面,爱尔兰设有一档讲述中国故事、促进中爱交流的广播节目 *Hello China*,中国国际广播电台也专门制作播出了中文教学节目《汉语 900 句》。在电视中文教育方面,日本 NHK 电视台播出了知名中文教学节目《和佐野日向子一起学习中文》,阿根廷电视台推出了拉美地区第一档融合汉语教学和中华文化的西班牙语电视节目《跟我学中文 *Chino Basico*》,中国中央电视台 CCTV 中文国际频道开设了《快乐汉语》栏目等。

五 结语

在国际中文教育的未来发展中,应重视其类型划分在全球中文教育发展中的应用。一是可为有关部门顶层设计提供科学依据。通过类型划分可以更深入地认识全球中文教育的现实发展格局和不同中文教育类型的独特内涵与发展规律,区分各种类型中文教育之间的异同,促进中文教育资源精准配置,推进国际中文教育事业更好地发展。二是可为国内外中文师资培养规划提供参考依据。培养面向世界各国的中文教育师资,必须精准对接各国中文教育的类型分布状况,努力做到分类培养,提高师资的供需匹配度。三是教学资源的研发也必须植根于不同的中文教育类型,才能做到精准服务世界各国不同中文教育类型对教学资源的差异化需求。国际中文教育类型可以从不同视角进行划分,本文提出的类型体系仅为一家之言,不排斥从其他视角开展的分类。

[责任编辑:唐 普]

^①郭晶、吴应辉、谷陵等《国际中文教育数字资源建设现状与展望》,《国际汉语教学研究》2021年第4期,第86—96页。

^②宋飞、张明瑶《在线虚拟现实技术在中文教学中的应用》,《国际汉语教育(中英文)》2021年第1期,第91—100页。