

内容提要：

本书以汉语教学走向世界的总趋势为出发点，提出国际汉语教师培养中的一个新课题：如何在中国国内培养合格的适应多元文化环境的国际汉语教师？本书首先阐述和分析了西方英语国家的汉语教学和师资培养概况，进而介绍了西方教师教育的发展动向并探讨了培养二语教师的理论基础。并以汉语师资培养的课程设计和实施方案为研究重点，比较国内外师资培养方式的异同，揭示研究国外教师教育的重要性和对国内汉语教师培养的借鉴作用。

Abstract:

On the basis of the new tendency of teaching Chinese all over the world, this book answers a question of how to train qualified Chinese teachers in China in order to meet the needs of multicultural contexts when they work in an international environment. It starts with an analysis of the development of Chinese language learning and teacher education in English-speaking countries followed by an introduction to teacher education and exploration of the theoretical foundations of L2 teacher training in the West. Focused on curriculum design and implementation, a systematic comparison is made to identify the differences and similarities of Chinese teacher training between China and the West. The discussion reveals the importance of research on teacher education abroad and its implication to Chinese teacher training in China.

目 录

第一章 问题和争论	1
1.1 汉语教学走向世界的挑战	1
1.2 国内汉语教师培养的争议	6
1.3 研究国外教师培养的意义	15
第二章 西方汉语教学和师资概况	18
2.1 欧洲汉语教学和师资管窥	18
2.2 北美汉语教学和师资管窥	23
2.3 澳洲汉语教学和师资管窥	34
第三章 西方教师教育的发展动向	44
3.1 西方专业训练模式的演进	44
3.2 西方教师教育理念的变化	51
3.3 西方教师教育课程的要素	60
第四章 第二语言师资培养课程的设计前提	68
4.1 第二语言教师必备的理论基础	68
4.2 第二语言教师应有的职业素质	78
4.3 第二语言教师培养的理念解构	84
第五章 汉语师资培养课程的设计方案	91
5.1 汉语教师的教育学士项目	91
5.2 双学位制的汉语教师项目	101
5.3 研究生型的教育硕士项目	107

第六章 汉语师资培养的基地实习	115
6.1 建立汉语教学的实习基地	115
6.2 跨国文化交际的准备措施	122
6.3 海外实习成果的测试评估	129
第七章 在职汉语教师的业务培训	141
7.1 有的放矢的职业发展计划	141
7.2 多种渠道的业务培训模式	149
7.3 自主学习的发展意识培养	156
第八章 结论和建议	162
8.1 重视师资培养的课程发展	162
8.2 开拓国际教学的实习基地	163
8.3 探索师资培养的合作途径	164
参考文献	166
后记	174

Contents

Chapter 1 Problems and Debates	1
1.1 Challenges to the teaching of Chinese in the world	1
1.2 The debates of Chinese teacher education in China	6
1.3 The significance of research on teacher education	15
Chapter 2 Overview of Chinese Language Teaching and Chinese Teachers in the West	18
2.1 Chinese language teaching and Chinese teachers in Europe	18
2.2 Chinese language teaching and Chinese teachers in North America	23
2.3 Chinese language teaching and Chinese teachers in Australia	34
Chapter 3 Development of Teacher Education in the West	44
3.1 The evolution of the professional training models in the West	44
3.2 The changes of theory on teacher education in the West	51
3.3 The components of the curriculum for teacher education in the West	60
Chapter 4 Conditions for Syllabus Design in L2 Teacher Education	68
4.1 Theoretical foundation for second language teachers	68
4.2 Professional qualities for second language teachers	78
4.3 Deconstruction of the notion of L2 teacher education	84
Chapter 5 Programs for Training Teachers of Chinese as a Second Language	91
5.1 Bachelor of Education for teachers of Chinese	91
5.2 Double-degrees for second language (Chinese) teachers	101
5.3 Master of Education for second language (Chinese) teachers	107

Chapter 6 Teaching Practicum for Chinese Language Teacher Education	115
6.1 Establishing school-bases for teaching practicum	115
6.2 Preparing for intercultural communication in overseas internship	122
6.3 Assessing and evaluating learning outcomes of overseas internship	129
Chapter 7 Professional Development for In-service Chinese Teachers	141
7.1 Focused individual plan for professional development	141
7.2 Various models for in-service professional training	149
7.3 Promotion of the concept and practice for learners' autonomy	156
Chapter 8 Conclusions and Suggestions	162
8.1 Innovating the curriculum for Chinese teacher education	162
8.2 Searching for practicum bases in international environment	163
8.3 Exploring joint teacher education with overseas universities	164
References	166
Afterword	174

第一章

问题和争论

本章作为全书的第一章，以汉语走向世界的总趋势为出发点，讨论新形势下国内对外汉语教学所面临的各种挑战，直接引导到本书要研究的课题：如何在多元文化环境中培养汉语作为第二语言教学的教师？建议以培养外语师资的课程设置为出发点，比较国内外汉语师资培养的异同。针对国内汉语师资培养历程中出现的新问题，提出研究和借鉴国外汉语教师培养方法的重要性。

1.1 汉语教学走向世界的挑战

随着人类历史跨进二十一世纪，世界上拥有人口最多的中国，经济腾飞，发展迅速，综合国力日益增长，在世界政治舞台上扮演着举足轻重的重要角色。其通用的国家语言——汉语，也因此受到了全世界前所未有的关注，汉语作为第二语言的教学已从中国境内飞速地扩展到世界各地。中国国家汉办网站和教育部官网数据显示，全球学汉语人数过亿，2013年在华留学生达35.6万。（周小兵、陈楠，2014）

汉语教学走向世界，学习汉语形成“热”潮，有着众多的政治、经济、文化的原因。中国境外汉语学习者人数猛涨的量变导致了从事汉语教学的教师队伍的质变：汉语作为第二语言的教学不再仅仅是中国“对外汉语”教师在国内组织的针对“外国人”的集中教学，而是包括了分散在中国境外、遍布全球的汉语教师在所在国家进行的第二语言教学。这个质的变化造成了多元性的复杂局面，使语言课程制定者和教学活动实施者面临着始料不及的挑战。

1.1.1 汉语学习者数量的剧增

以国内的情况为例，新中国成立不久，对外汉语教学起步的初期，学生基本上是东欧等社会主义国家公派前来中国的留学生。这类学生的特点是数量少，他们必须在中国境内通过数年的学习，掌握汉语或其他专业知识。由于学生数量少，由教育部指定了几所高校作为对外汉语教学基地，就可以满足当时的需求。中国改革开放以后，特别是进入新世纪

以后，汉语作为第二语言教学发生了翻天覆地的巨大变化。全球产生的“汉语热”促使中国境外学习汉语的人数迅速膨胀，自然造成来华的外国留学生人数飞快增长，完全突破了原来有计划的政府公派的学生名额限制，出现了以更多的形式和身份进入中国的留学队伍：其中有中国政府与外国政府学术交流协定中的留学生，这一部分的学生数量仍然掌控在国家的计划之内；有中国各大学和外国大学校际交流或合作办学项目中的交换学生和互派留学生，这些学生的人数往往由相关大学自主决定；有作为新生事物的孔子学院培养的汉语学习者，他们在学习过程中或结束后来华进行中短期进修，这些学生的数量有较大的不确定性，多根据学生自己的情况自愿赴华进修。中国孔子学院总部提供的奖学金和资助也促使来华进修的汉语教师人数剧增。此外，华裔后代来华寻根和保留语言文化的意愿，加上国外中小学生来华进行语言文化观摩和在中国的学校实地学习体验，在一定程度上推波助澜，促使来华学习汉语的外国学生人数猛涨。

根据中华人民共和国教育部提供的资料，2013年共有356,499名各类来华留学人员，在749所高等院校、科研院所和其他教育机构中学习。其中9.35%的留学生获得中国政府奖学金。从生源来看，来华留学生来源地不断拓展，已从最初的几个东欧国家拓展到目前的200个国家和地区。除来自东亚文化圈、亚洲邻近国家和美国这些传统生源大国外，目前来自非洲、欧洲、大洋洲的来华留学生人数也增长显著，2013年的同比增长分别为23.31%、13.02%和8.09%。^①

值得注意的是留学生接受学历教育的层次提高了，从短期进修生为主拓展为长期学历教育为主；此外专业范围从单纯的汉语学习拓展到其他文科类、工科类、理科类、医学类、农学类等专业。近些年来，随着改革开放的不断深入，在一些方言地区以及历史悠久、风景秀丽、人文气息浓厚的著名城市的高等院校，也相继开设了语言教学点，接收外国留学生。这样，国内的语言教学环境实际上从单一的语言角度的普通话教学和中国文化教学，转变成了多元化的不同方言区教学环境下的各类特色中国文化的教学。这又为不纯粹来中国学习汉语的外国中小学学生打开了文化观摩的方便之门。学习汉语的人数方面的量的变化，势必对汉语师资培养造成不可忽视的冲击：从事汉语作为第二语言教学的教师人数必须相应地增加，对教师的素质要求也今非昔比，培养合格的汉语教师成为当务之急。无论是中国国内或中国境外的教育部门，对汉语师资缺乏的现象没有等闲视之，纷纷采取了积极的师资培养措施。

① 信息源自中华人民共和国教育部（2014）2013年度外国留学人员情况 <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5987/201402/164235.html>。

1.1.2 汉语学习者、汉语课程和教学方法的多元化

在国内组织“对外汉语”教学，虽然学习者来自不同国家，具有多元文化的背景，但是学生的学习目的比较明确。来中国的外国留学生大多有自己的短期、中期或长期学习目标，既然是到汉语的故乡来学汉语，当然是不得真经、不达目的绝不罢休。因此，无论学习目的如何，大部分留学生相对来说具备维持学习进展所不能缺少的学习动力。目前在中国学习的外国留学生多以中国各高校为学习基地，接受中国式汉语教学的课程安排和教学方法，期待在理想的目的语语言和文化环境中，取得他们在自己国家学习汉语所不能达到的效果。

如果根据来华汉语学习者的学习目的来分，他们中有以学术研究为目的，专攻语言学和汉学的学者；有以汉语作为交际工具，或现行工作特别需要的掌握汉语的商业、科技和外交知识的人才；有来中国留学深造的国外大学的在读生或毕业生。特别是一些国家的政府在中小学课程中将汉语列为外语课程以后，出现了一大批非专业驱动的青少年汉语学习者，这部分学生中，华裔背景的汉语学习者占有相当的百分比。他们的多元性不仅反映在文化背景方面，而且反映在学习动机方面。一是他们的学习目的往往非常模糊，通常是因为学校开设了第二语言课程，为了修够学分而选修中文课，或者是中文背景学生的父母为了维持和祖国文化的纽带、保持子女对祖国文化的认同而要求他们学习中文（Smith et al., 1993）；二是他们的学习目标较难确定，大多对课程结束后自身汉语能够达到什么水平没有清晰的认识和规划，教学设计者也没有列出明确的汉语水平标准；三是一旦遇到学习上的困难，他们的学习动力就难以维持，半途而废的现象相当普遍。例如2001年澳大利亚公立小学有58835人学习中文，进入中学后人数减少了很多，只有27578人继续学习中文。其中一个重要原因是汉语十分难学，汉字和声调的掌握对于印欧语言背景的学生来说特别困难。许多学生学汉语遇到困难后就放弃了，宁愿花同样的时间来学习相对容易的欧洲语言或依赖罗马拼音文字的印尼语。

总体来说，在国外除了大学里中文专业或其他专业选修汉语的大学生接受正式专业的汉语学习外，大部分汉语学习者，出于不同的需求，都自行选择不同的形式学习汉语。在学生构成方面，以公立学校的中小学学生为主体的汉语学习者占了很大的比重，加上独立性质的业余汉语学校、周末为华裔儿童开设的社团中文学校的学生，可以说学生来源五花八门，不仅文化背景多元，而且在语言水平方面更是多层次、多需求。换而言之，中国境外的汉语学习者在学习动机、年龄层次、文化背景等方面都表现出高度的多元性。毫无疑问，多元的特点给从事汉语教学的教师带来了许多困难和问题。

由于学习者有不同的需要，汉语课程设置也呈现出多元化的特点。在国内组织“对外汉语”教学，虽然学习者有多元文化的背景，但是留学生的具体学习内容基本上受制于中国大学的“对外汉语”课程。尽管国内的对外汉语教师也遇到需要提供不同的教学课程的要求，自己挑选或编写教材，根据来华留学生的具体需求来决定教学内容，但是教学目标和标准受教育部统一规划，留学生的具体学习成果由统一的“汉语水平考试”(HSK)来鉴定和评估，因此国内“对外汉语”教师的教学任务比较明确，只要遵从大学制定的教学大纲，便可保证留学生达到预期的水平和学习结果。

但是国外大学、中小学和各种形式的汉语学校大多是各自为政，具有相当强的独立性和自主性，不一定受国家统一课程大纲的限制。特别是在西方国家，中小学的语言教学大纲往往由州教育部来决定，地方特点很强。教学大纲的制定常以其他语种如法语、德语等欧洲语言为参照，并没有考虑到汉语学习的特殊性，而且要求的水准也相对不高。在多元课程为主的汉语教学环境中，要求教师具有较强的变通性，因材施教，因地变化，因人而异。

进入新世纪的世界各国都面临着经济全球化和政治多极化的挑战，曾经因政治和意识形态分歧造成的东西方对立与冲突逐渐缓和与淡化，代之以文化和价值的差异或矛盾。西方各国在中国改革开放之后，越来越重视对中国文化的了解，学习汉语是了解中国文化的一个部分。西方国家学习汉语的学生数量目前在世界汉语学习总人数中占有的比重虽然比不上东南亚各国，但比过去明显增加，成为一个引人注目的、以多元文化为背景的学生群体。与中国周边的亚洲邻国相比，欧美、大洋洲等西方国家的汉语学习者具有与前者不同的特点：从语言学的角度来看，印欧语系和汉藏语系大相径庭，无论是从语法、语音或语义等方面来说，与汉语的语言系统区别很大，因此，使用拼音文字的欧洲语言背景的学习者在汉语学习中遇到的困难相对要多；从文化的角度来看，西方各国受基督教文化的影响极大，中国受儒家思想、道教和佛教文化的影响较大。中国的孔孟之道对亚洲的邻国影响甚大，在文化上有许多相通之处。相对而言，西方的汉语学习者不能像亚洲邻国的汉语学习者那样，比较容易理解中国语言和文化的关系，这就增加了学习汉语的困难；从教育学的角度来看，西方的教育哲学和教学方法与受孔孟思想影响的中国教学方法有很大差别，西方国家的汉语教学方法和中国国内的汉语教学方法也差别很大。这个学习群体过去在来华的留学生中所占的比重不大，但是在当今的形势下，重视对这个群体的特点的研究，有助于分析针对他们的学习策略，探求适合他们的教学方法，以便获取最佳的学习结果。

换而言之，汉语教学法也要求多元化。在国内组织“对外汉语”教学，汉语教师可以

根据留学生的国别、母语特点和学习风格采取分班教学，例如，韩国和日本等国在教学理念上与中国比较接近，学生对以教师为中心的课堂活动较为熟悉，采用中国式的教学方法能够得到预期的结果；对于欧洲拉丁语系的各国留学生则可以采取以学生为中心的交际法施教。教学方法为学生喜欢和接受，教学效果就会事半功倍，反之，则事倍功半。然而，这种以学生文化背景分班的做法不可能在国外的汉语教学中实施，多元文化背景的学生在同一个班内，汉语教师必须使用当地流行、学生喜欢或被当局接受的教学方法，与汉语课程息息相关的教学方法也必须因时、因地、因人做出变化。

1.1.3 汉语师资严重缺乏

世界各国的“汉语热”促使学习汉语的人数增加，自然带来了师资缺乏的问题。以中国国内的情况为例，原先由教育部指定几所大学作为对外汉语教学的基地已远远满足不了学生的需求，有条件的大学都相继接收外国留学生、开设对外汉语课程、成立以对外汉语教学为主要目标的国际教育学院等机构。从无到有和从小规模到大规模的对外汉语教学必然造成教师需求的压力，在没有教学经验的大学，高素质和高能力的对外汉语教师队伍不容易在短时间内建设完善起来。即使在一些接受过留学生的大学，如果原来的师资队伍很薄弱，就不存在以老带新的优势，那么在职汉语教师业务水平的提高也成为一时难以解决的问题。近年来，对外汉语教学专业的学士、硕士毕业生已渐渐加入教师的队伍，使教师缺乏的现象有所缓解。与此同时，在职教师的素质培养，包括多方面职业意识的树立也提高到了相当重要的位置（陆俭明，2005）。

中国境外的汉语作为第二语言教学的师资缺乏情况更为严重。以西方操英语的国家为例，在美国、加拿大、英国和澳大利亚，以往只有少数著名的大学在东亚研究系等开设汉语课程，所需汉语教师的人数相当有限。“汉语热”一下子引发很多大学开设汉语课程，加上在中小学的课程中将汉语作为第二外语，短时间内很难聘请到合格的汉语教师，于是常常遇到一个两难的问题：任用汉语为母语的华人作为教师，语言基本功好，但对所在国的教育哲学、教育理论和教学系统不熟悉，未必成为当地学生所欢迎的汉语教师；任用汉语不是母语的当地汉语教师，虽然在文化上容易得到学生的认同，自己也比较容易理解非汉语背景学生在学习中的特殊困难，但是语言基本功往往不合要求，特别是面对华裔背景的学生常常力不从心。这些教师在岗位上的业务提高受到很多资源上的限制，尽管目前可以通过参加所在国家的大学或当地孔子学院的各种进修班或者直接去中国大学学习来提高汉语水平，可是这样的机会并非每个人都有，在学生人数不断增加、政府财政部门对学校的拨款有限、大部分教师面临着繁重的教学任务的情况下，他们很难顾及提高业务水平的紧迫需要。

由此可见，一方面汉语学习者数量的剧增，他们的文化背景呈多元化，要求在课程设置和教学方法上也多元化；另一方面，中国国内和国外都存在着汉语教师缺乏和在职教师的业务水平如何提高的问题，很难在短时间内得到解决。所以，无论是在国内还是在国外，汉语作为第二语言教学都面临着一个迫在眉睫的问题，即如何在现有的条件下培养能在多元文化的环境中从事汉语教学的称职教师？

总的来说，目前汉语作为第二语言的师资培养有两种渠道：一是在中国国内进行，主要培养在国内对留学生实施“对外汉语教学”的教师，其中少数的教师会因需要外派去国外从事汉语教学；二是在国外的大学进行，就地培养，本地执教。两种类型的教师各有长处。可是在国外，当汉语作为第二外语走进中小学课堂，使用“进口”中国汉语教师的做法难以得到该国教育当局的认可。中小学的汉语教师和大学汉语教师不一样，首先，他们必须具备和其他科目或其他语种教师相同的教师资格文凭，经当地教育部门鉴定合格以后才能注册录用；其次，他们必须了解该国的教学理念、教育系统和学校规章制度，熟悉当地课程大纲和方法；最后，他们必须对当地多元化背景的学生，特别是对从来没有学习过汉语的主流学生的学习困难有所了解，并具备行之有效的解决办法。为此，西方大学做出了极大的努力，培养适合本地中小学的“国产”汉语教师。西方大学培养汉语教师的经验对于中国大学相关课程改革具有重要的意义，特别是国家将推广汉语作为中国走向世界和让世界了解中国的战略决策之一，中国国内的大学如何培养适应多元文化环境的汉语教师和国际汉语推广者，是具有现实和长远意义的重要课题。本书要回答的一个重要研究课题，就是围绕着上述汉语教学面临的三个主要挑战，探讨如何根据当前汉语教学的新动向、新需求，在多元文化环境中培养在国内外都能从事汉语教学的合格教师。

1.2 国内汉语教师培养的争议

国内对外汉语师资队伍的形成和壮大，是与“对外汉语教学”发展过程息息相关的，大体上可以说经历了三个阶段的变化：选拔抽调、在职培训、招生培养。

第一阶段，指在新中国成立不久，为了帮助东欧社会主义国家公派前来中国的留学生学习汉语，中国政府抽调了大师级的著名学者来负责汉语教学，周培源先生、吕叔湘先生就是这样的先驱者。向外国派遣的汉语教师也是从高校的精英中选拔的，例如朱德熙先生、邢公畹先生等（张和生，2006）。沿袭这个传统，最初的教师队伍基本上是通过选拔抽调而组成的。诚如吕必松（1987）所言，对外汉语教师最初通常是从中文专业或者外语专业的教师中抽调过来的，他们虽然接受过一种甚至几种专业训练，但往往并没有接受过教外国人学汉语这种特殊的专业训练，仅凭业余学习和教学实践来逐步掌握所需专业知识和教学经验。

第二阶段，指文革结束，中国向世界重开大门，接收外国留学生。对留学生的汉语教学已不再依赖教育部指定的几所高校作为教学基地，许多大学相继招收外国留学生，师资建设成为当务之急，根据当时的需要，积累了丰富教学经验的重点教学基地对已有的教师队伍进行多种形式的在职培训。以当时的北京语言学院为例，采用了（1）上岗前的短期培训；（2）师傅带徒弟；（3）开设专题讲座；（4）举办暑期培训班；（5）选派一部分教师脱产到其他大学进修；（6）选派一部分教师到国外进修；（7）举行学术报告会和经验交流会；（8）外语培训等形式（吕必松，1987）。在此基础上，建立了汉语教师研修中心，并与美国俄亥俄州立大学联合举办汉语教师培训班，面向国内外从事汉语作为第二语言教学的在职教师（刘珣，1996）。通过对现有的师资队伍进行在职培训，提高和强化了教师的业务水平，弥补了教师由于受原先所学专业限制的不足。

第三阶段，随着改革开放的深入，师资雄厚的高校相继开设了对外汉语教学的学位课程，培养科班出身的青年教师加入现有的对外汉语教师队伍。1983年起首先由北京语言学院开设了对外汉语教育专业，紧跟着北京外国语学院、上海外国语学院和华东师范大学先后开设同样的专业，培养从事对外汉语教学的本科毕业生。1986年起北京语言学院、北京大学率先开设了以培养对外汉语教师为方向的硕士课程，之后，南开大学、中国人民大学、北京师范大学、北京外国语大学、复旦大学、南京大学等也陆续招收对外汉语教学专业硕士研究生；1992年起北京语言学院又从中文系和外语系的本科毕业生中招收对外汉语教育专业第二学士的学生，1998年起该校开始招收对外汉语方向的博士研究生（李禄兴，2005）。虽然科班出身的毕业生不是完全都进入教师队伍，但毕竟在某种程度上改变了教师队伍的组成结构。

纵观中国国内对外汉语教师培养的历史，有三个重要的问题存在着争议：

1.2.1 “对外汉语教学”的学科定位

“对外国人进行汉语教学”作为一门独立的学科，于20世纪80年代初被定名为“对外汉语教学”，以区别于对中国人进行母语教学的“对内”汉语教学，并成为目前学术界约定俗成的名称（鲁健骥，2000）。其教学的特点和性质被认为是既有别于母语教学的第二语言教学，又有别于对其他民族语言教学的外语教学（吕必松，1993）。但是，也有学者质疑“对外汉语教学”这一名称的合理性，首先是汉语有没有“对外”和“对内”的区别（潘文国，2004）。其次，有学者认为这个三位一体的名称不能反映出学科的特点，提出应当从“事业”“专业”和“学科”方面分层次对待“对外汉语教学”这个概念，用“对外汉语学”代替之，作为学科的名称（郭熙，2004）。

有关“对外汉语教学”学科名称的争论，让我们看到，学科定位反映出几种不同立

场。对外汉语教学的发展史和师资队伍形成过程说明，目前从事对外汉语教学工作的专家、教师和关于学科定位的发言者，来自于不同的“方面军”：他们中有毕业于中文系的、外语系的和教育系、心理系的。出于自己的立场角度和对本位的强调，自然而然地会把“对外汉语教学”拉到偏向自己专长的或更有利于专长发展的学科领地上来。于是，就“对外汉语教学”的学科归属而言，有着三种决然不同的意见：其一，将对外汉语教学作为现代汉语专业的一个分支；其二，将对外汉语教学作为教育学的一个分支；其三，将对外汉语教学作为语言学及应用语言学的一个分支（李晓琪，2000）。

严格地说，有关学科名称的争论反映出学科偏重的方向。对外汉语教学作为专业，是跨学科的，这点不会有争议。作为新兴学科，诸如“心理语言学”和“社会心理学”是跨越“心理学”“语言学”和“社会学”等传统学科的边缘学科或交叉学科，也不应当有什么疑问。问题在于这个学科是偏重于“汉语”还是“教学”？如果偏重于“汉语”，将其做学科分类，那么就属于人文科学(humanity)；如果侧重“教学”，那么属于教育学(education)的范畴，将其划分在教育科学之内就更为合理。西方国家将“语言教学”归于“应用语言学”。广义的应用语言学包括了翻译、言语纠正、人机对话等多方面的语言学应用，狭义的应用语言学常常用来专指语言教学。汉语教学属于语言教学中的一种，因此，认为对外汉语教学属于应用语言学范畴，是专门研究语言教学理论与实践的学科，也十分合理。由此可见，有关对外汉语教学的学科定位，至少在从事对外汉语教学的教师心目中，因人而异，还没有最终确定，达到一致。

同时，“对外汉语教学”中“对内”和“对外”之别，也有不同解释。有学者认为“汉语”有“对内、对外”之分（潘文国，2004），也有学者反对汉语的内外之分，只有教学上的“内外”不同（鲁健骥，2000）。如果接受教学上的内外之分，那么“对外”教学，是站在中国境内，针对外国来华的汉语学习者所做的区分。国内从事“对外汉语教学”工作的教师和学者，理解其内涵，不需要再做解释。但是如果放眼世界，观察在中国境外将汉语作为外语的教学，那么这个“内外之别”的概念，是否能概括，就值得推敲了。因为当汉语走出国门，对当地的非汉语背景的学生进行教学时，“汉语教学”就不再需要用“对外”这个定语来标明教学对象之间的区别。这时的“内外之别”就变成了从不同角度表明教学对象学习所在地之间的区别，即在中国境内对外国人的“对外教学”和在中国境外对当地人的“对内教学”之别。在考虑建立语言教育体系和师资培养时，两者是不容混淆的。

随着国家的战略决策将汉语国际推广和对外汉语教学联系在一起，并且使用了“汉语国际教育”这个新名词取代传统的和广为接受的“对外汉语教学”，有关该学科领域定位的问题迎来了新一轮的争议：

陆俭明（2013）认为，虽然对汉语教学的性质和归属，学术界尚未达到统一的意见，但是汉语教学作为一个独立的学科，目前已无异议。他同时指出，汉语教学应以汉语言文字教学为基础。原因有两点：“第一，汉语教学最直接的目的是，设法让外国学生在最短的时间里最快最好地掌握好汉语，……。第二，外国学生在学习汉语的过程中，所出现的问题，主要或大量的都是汉语言文字的问题。”因此，汉语教学应该是一个以汉语言文字教学为基础的、实践多个学科内容的交叉性学科。他再次呼吁要树立“进行汉语作为第二语言 / 外语教学的本体研究”（简称“汉语教学本体研究”）的理念，并进行实质性的研究，以利于推进汉语研究。

陆俭明的观点可以说代表了多年从事汉语言文字研究的老一辈语言学家们的意见，强调汉语言文字在汉语教学中的特殊地位，万变不离其宗，最基本的核心是汉语言文字教学。值得注意的是他提出了加强对“汉语教学本体”的研究，而不是“汉语本体”的研究。以往有许多汉语言文字学家把对外汉语教学中的“汉语本体”研究放在首位，一说到“本体”，就以为是语言本身，造成对外汉语教学的研究注重“汉语”，而不是“教学”。国内对外汉语学术刊物上汉语本体研究的文章远远超过汉语习得和汉语作为第二语言教学方面的研究论文就是一个明显的佐证。

作为中国对外汉语教学的开拓者之一，赵金铭（2013）认为“任何一门科学的发展，都不能割断历史，都不能一空依傍，由微而著，由细流成巨川，在继承和创造中前进，是学术发展的一般规律。”他指出：“今天的国际汉语教育学科正是在原有的对外汉语教学学科基础上发展而来的，从对外汉语教学，到国际汉语教学，再到国际汉语教育，本学科的内涵更加丰富，体系更加完备，视野更加开阔，范围更加广泛，研究理念更加先进，研究成果更加丰厚”。（赵金铭，2006）但是他毫不犹豫、一针见血地指出：“国际汉语，之所以用‘教育’，而不用‘教学’，并非表明汉语教学隶属于教育学科范畴”。“国际汉语教育的本旨是汉语教学”。

赵金铭的论点揭示了“名”和“实”的矛盾。从“国际汉语教育”的名称出发，很容易将这个涉及范围很广的学科列入教育学；但从其实质出发，“国际汉语教育”的本旨没有改变，依然是汉语教学，尽管它的“涵盖面更宽，外延不仅包括国内外汉语作为第二语言 / 外语教学的教学，还包括第二语言 / 外语的汉语研究、汉语教学研究、汉语认知与习得研究，汉语教学组织和管理，汉语教师的培养与培训，以及国际汉语教育实施过程中的相关工作。”赵金铭的观点具有代表性，基本上反映出多年从事汉语教学、目睹对外汉语教学成长发展的开拓者们的意見，其中李晓琪对学科定位所做的研究就是一个有力的证据。

李晓琪（2013）通过对国外第二语言教学，特别是英语作为第二语言教学的发展现状的考察，采用实证调查的办法来测定汉语作为第二语言教学的归属和学科定位。她专门考察了欧美部分出版社的相关产品及相关学科研究成果，对前者调查发现，出自不同出版社的学术书籍具有四个共同的特点：(1) 英语语言本体研究很少；(2) 重视语言教学的研究；(3) 重视学习词典的编纂；(4) 重视教师发展研究。对于后者的调查，遍及了剑桥和牛津近年来博士论文所涉及的课题，发现这些研究大多属于应用语言学的范围。尽管她对国际汉语教育的学科定位采取开放的观点，不做定论，但从她分析的结果来看，她比较偏向于将汉语作为第二语言的教学纳入应用语言学的范畴。

北京语言大学对外汉语研究中心作为教育部重点研究基地，历来关注对外汉语教学研究的新动向，中心的两位新兴学科领头人王建勤和孙德金是改革开放以后很早取得对外汉语专业博士学位的学者，作为“对外汉语教学”的正宗传人，他们两人都强调对学科的定位应当建立在理性的基础上，不能用表面的文字解释学科的本质，应当理顺与对外汉语教学相关学科之间的关系，用科学的理念、科学的方法对现存的分歧进行剖析，以理服人，做科学的定位（王建勤，2013；孙德金，2013）。

国内学者对于汉语教学是一门独立的学科的观点并没有很大的争议，分歧在于它的归属。但是，对国外的学者来说，情况就不一样了。首先，他们的思维不受中国国内对外汉语的发展历史和政府政策等因素的束缚，只因“不在此山”中。其次，他们的评述往往受西方自由的学术空气和西方学术研究传统的影响，追求独立和与众不同的见解。例如，汉语言学是一门独立的学科，没有疑义，但是汉语教学是否可以称得上是一门独立的学科，冯胜利（2013）对此持有不同的观点。他认为汉语作为第二语言教学是否独立为学科，不能凭主观的判断，而需要进行客观地认证。他运用了西方神经语言学的最新成果，从汉语作为第二语言教学的研究对象、研究目的和研究方法及其分析和发现结果，证实汉语教学是一门独立的学科。冯胜利的观点在国外从事汉语作为第二语言教学的华人学者中具有代表性。他们往往接受和运用西方现代语言学和应用语言学的理论和观念，试图用“科学的”眼光来看待汉语作为第二语言教学，原则上是将汉语和其他语种作为第二语言一样看待，用实证和交叉的研究方法去探讨汉语作为第二语言的教学中出现的问题，尽管西方的二语教育研究很少涉及汉语言文字教学。

其实，对外汉语教学作为新兴的学科一旦与汉语的国际推广联系在一起，学科定位就不再是纯学术性的问题，其原因有三：1. 汉语的国际推广关系到增加国家软实力和扩大国际影响的战略决策，培养汉语国际教育的人才不是简单的语言学和应用语言学学术行为；2. 任何国家的师资培养都涉及到塑造这个国家的主流文化发言人，必然与该国的政治、经

济、社会紧密相关，难以用单纯的人文科学加以概括；3. 学科的建设和发展牵涉到国家财政资源的利用，国家、地方和大学的科研基金一般按学科分配，对外汉语教学的学科定位直接影响到获得资源的多少，也关系到学科单位在本大学所处的位置和重要性。因此，学科定位不仅有政治因素的影响，还有经济因素的影响，与整个行业内学术群体的个人职业发展前途和切身利益息息相关。面对“中文专家建立起家、外语教师支持壮大、教育部门开始发话”的局面，国内“对外汉语教学”的学科定位讨论，不可能在短时间内取得一致的结论，分歧是正常的、必然的。

就目前国内有关学科定位的讨论而言，基本上存在着两种思路。一种以学科的起源和历史为出发点，偏向发展性的总结：语言学 > 汉语语言学 > 对外汉语教学 > 应用语言学。另一种是以学科的分类为出发点，属于归纳性的追溯：汉语作为第二语言的师资培养 > 第二语言教育 > 教师教育 > 教育学。两种思路各有各的道理。但双方都可能存在一个静态思维的问题，没有用动态的眼光看学科发展，允许有多元共存的余地（陈申，2013）。因此，如果用否定某一学科的归属的方法来确立另一学科的定位，其结果将不利于学科的发展。在西方国家，对第二语言教学本身的研究属于应用语言学，对第二语言教学的实施，特别是对第二语言师资培养和教师发展的研究属于教育学的范畴，并没有很大的争议，从事第二语言教学研究和教学实践的学者对学科的归属不太介意，对自己工作所在的学科单位更无所谓，有时会根据需要在不同部门身兼数职。例如，著名的美国语言教育家 Kramsch 教授在加州大学伯克利分校身兼三职：大学语言中心主任、教育研究生院第二语言教育教授、人文学院德语教授。

1.2.2 师资培养的预期目标、培养结果与市场实际需求的差距

这个问题是紧紧伴随着第一个问题的，既然“对外汉语教学”存在学科方面对“汉语”和“教学”的侧重点的分歧，那么培养的预期目标当然不可能是单一的。关于对外汉语教学专业培养什么样的人才，国内有的学者明确地列出了三个培养目标：(1) 留学生的汉语言文化的师资；(2) 在国外任教的汉语言文化师资；(3) 中外文化交流工作者（何寅，1992）。这个提法，基本上和 1996 年底由国家汉办组织召开的“对外汉语教学硕士学位问题讨论会”达成的共识相一致：“本专业旨在培养汉语作为第二语言教学及理论研究的、德智体全面发展的专门人才。要求掌握本学科坚实的基础理论和系统的专门知识：语言学及语言教学理论、汉语言文字学、掌握两门外语，并具有较广泛的中外文化知识。能胜任教学、科研和中外文化交流等工作”（李晓琪，2000）。

以上列出的培养目标，应当说是面面俱到，不应引起较大的争议。但不等于说没有问题，其中有两个点必须明确指出来。第一点，留学生的汉语言文化的师资培养与在国外任

教的汉语文化师资培养不是同一回事。在中国国内对外国留学生的汉语教学可以用“对外”来界定，工作是立足国内的；相反，国外的汉语教学，工作的立足点就在国外，不存在“对外”的问题。因为任何一个国家的教育都起着继承和弘扬本民族文化的作用，一个民族的优良文化传统通过教育代代相传。从这个意义上说教育是文化的发言人。语言教育作为总体教育的一部分，起着同样的作用。外语教育是一个特别的例子：它同样是文化发言人，但是它必须面对多种文化。“对内”的外语教育通过介绍、引进、选择与吸收其他民族文化来丰富本民族文化，也有与其他民族文化交流，向世界弘扬本民族文化的一面；而“对外”的外语教育则将向世界弘扬本民族文化放在首要位置，同时也起着多种民族文化交流的作用。两者有文化输入和文化输出、主与次的区别（陈申，2001）。这一点在制定师资培养大纲、设置语言教师培养课程和实施师资培训时尤其需要搞清楚。为了防止由“内外之别”造成概念上的混淆，我们采用了“作为第二语言的汉语教学”来指称中国境外的汉语教学。在国内从事对留学生汉语教学的教师和在国外从事对本国当地学生汉语教学的教师，在教学对象和从教所处的教学环境上是大不一样的，因此培养的内容和方法应当是有区别的。

第二点，就硕士生培养而言，“教学”和“科研”两者之间，何者为主，何者为次，还是两者并列，也是值得斟酌的。目前国内许多专业的硕士研究生培养大多偏重于“研究”，培养时间长，不像国外那样将硕士生分成专业型学位和研究性学位（professional degree and research degree），前者学制时间短，后者学制时间长，人才的定向十分明确。国内对外汉语教学专业的硕士生项目并没有突破其他专业硕士培养的框架，研究多于教学，结果培养出来的人才往往是研究人员多，杰出教师少。对于目前已经培养出的“成品”，有的学者加以充分肯定，表彰他们成为高校教学、科研的生力军（李晓琪，2000）；也有学者批评硕士毕业生“不尽人意”，“水平正在逐步下降”（陈绽，2005）。

不可否认，培养的结果和就业市场的期待也存在着差距。一方面，国内外所需的合格称职的汉语教师缺乏，另一方面，取得对外汉语教学专业学士学位的毕业生难以找到合适的工作，一部分人只有继续考研究生，以便获取更高的学位，但是学位越高，就业市场越窄。汉语走向世界，国内培养的汉语教师却难以走向世界。由于存在着学历认可、教师注册和工作签证等问题，即使出了国的毕业生往往也不得不补教育文凭，或者凭着所学的外语改做教育学或应用语言学方面的研究生，以谋求新的发展。因此，思考新的路子，做出长远规划，势在必行，国内大学对外汉语专业应当探求与国外合作伙伴共同培养研究生的可能性，以解决“走不出去”的问题。

在论及世界汉语师资培养的问题时，吴勇毅（2013）提出了“应然”和“实然”的区

别。他认为“在汉语作为第二语言/外语教学界，关于师资的培养和培训，以往的研究主要集中在汉语教师应具备的（基本/专业）素质、思想品德、知识结构、能力结构、意识、从业应达到的标准，以及知识和能力的关系等方面”。换而言之，对“应然”的研究关注较多，但对于教师处于的“实然”状态的研究，才刚刚起步，研究成果不多。对于教师自身成长或发展过程，所知甚微。所以他主张“应然”研究必须建立在“实然”研究的基础上。

毫无疑问，吴勇毅的提醒具有高度的建设性意义。事实上，“应然”的研究多集中在对就业前的教师培养的探讨上，因为培养过程尚未开始，需要事先规划，必须是从“应然”出发。没有“应然”，就无法实施师资培养。在前瞻性的“应然”确定以后，具体的实施将体现在课程的设计和执行上，于是，便有了“使然”的研究，只有在完成了“使然”的过程之后，才可能谈及“实然”。关于“实然”的研究，其目的常常是为了评估和改进已实施的师资培养课程，或者为了就业后的教师培训和发展提供依据。本书的前半部分，着重在理论上探讨业前（pre-service）国际汉语师资培养的“应然”；后半部分，通过个案调查，揭示师资培养课程设计和执行的“使然”，最后调查师资培养后的产品（毕业生），为教师发展的延续，即在职培训（in-service）讨论“实然”。

1.2.3 对外汉语教学专业研究生的课程设计的不同见解

回顾国内对外汉语教师培养发展的历程，我们知道，对外汉语教学专业的研究生培养是一个史无前例的新生事物。关于如何设计课程，各大学都在摸索、探讨，根据李晓琪（2000）的总结，各大学的课程设置大致可以归为以下几类：

1. 语言课程（语法研究、词汇研究、语音研究、文字学、音位学、语用学、方言学、修辞学等）；
2. 语言学课程（普通语言学、应用语言学、现代语言学、社会语言学、心理语言学、对比语言学、现代语言学流派、汉语学史等）；
3. 对外汉语教学课程（语言教学原理、对外汉语教学理论与实践、教材编写、偏误分析、测试研究、专著选读等）；
4. 方法论课程（社会科学研究概论、数理分析方法与技术、统计方法与技术、人文科学研究方法论等）；
5. 其他（第二外语、语言信息处理、中国思想文化、汉英语言对比、跨文化交际理论、语言学英文原著导读等）。

李晓琪认为，以上课程设置的领域十分宽广，虽然面面俱到，但让人抓不住要领，由于课程设置特点不鲜明，没有反映出学科之间的联系，按照这样的课程培养研究生，可能

会造成培养结果和预定目标出现差距。因此，她认为对外汉语教学专业的研究生课程应当根据他们必须具备的知识结构来设计，包括五个方面：

1. 汉语理论；
2. 语言习得理论及汉语教学理论；
3. 外语；
4. 汉语文化背景知识；
5. 其他相关学科的一般性知识。

毫无疑问，各大学在课程设计的时候，都会考虑自己的师资力量和学生的来源，前面提到的对“对外汉语教学”专业的定位认识不一样，自然会影响课程设计的方案。师范大学的学者和综合性大学的学者站在不同的角度看待汉语教师课程设计，结果不尽相同，不足为怪。例如，陈缓（2005）在分析了对从事对外汉语教学这一工作群体的要求之后，认为合格的对外汉语教师必须是综合性人才，因此，她建议培养硕士研究生的项目应当包括五大类课程：

1. 基础理论类。包括语言学（特别是汉语语言学）、教育学、心理学等学科的基础理论。这种理论课是以“应用”为原则和目的的。
2. 教学法理论及实践类。应该重点研究以汉语作为第二语言教学的教学法理论与实践，同时，对于教材编写问题的探讨与课堂实习等也应包含在课程内容之中。
3. 外语类。一定要开设第二外语，特别是小语种。
4. 文化知识类。包括中国文化特征、风俗特征以及外国文化常识等。
5. 社会学、伦理学类。包括这些学科的基础理论与内容，以及一名教师所应有的礼仪风范、与人交往的基本规范等等。

也有学者认为，课程的多样化不利于学科建设，因此需要对培养目标、课程设置等加以规范（李禄兴，2005）。他主张对外汉语教学硕士应具备四个方面的知识和能力：“(1) 汉语的知识和能力。(2) 中外文化知识。(3) 语言理论、语言教学理论、语言教学法知识和实际进行语言教学的能力。(4) 一定的外语能力。”并指出“规范主要针对总体设计和大的原则，不能面面俱到。”

可喜的是，2007年由国家汉语国际推广领导小组办公室（国家汉办）组织和研制了《国际汉语教师标准》。这个文件聚集了海内外近百名专家和学者的智慧和力量，借鉴了TESOL等国际第二语言教学和教师教育研究新成果，以国际汉语教师实践经验为基础，集思广益，推出了一个系统的指导性文件。这是中国在汉语作为第二语言教学历史上的首创之举，这个标准的问世，为国际汉语教师的培养、培训、能力评估和资格认证提供了

可靠的依据，也是对培养目标和课程设计所做的一次重要规范。它由五个模块组成：(1) 语言基本知识与技能。(2) 文化与交际。(3) 第二语言习得与学习策略。(4) 教学方法。(5) 教师综合素质。根据这个标准，全国汉语国际教育硕士专业学位教育指导委员会于2009年颁布了《全日制汉语国际教育硕士专业学位研究生指导性培养方案》，明确指出：汉语国际教育硕士学位是与国际汉语教师职业相衔接的专业学位。主要培养具有熟练的汉语作为第二语言教学技能和良好的文化传播技能，跨文化交际能力，适应汉语国际推广工作，胜任多种教学任务的高层次、应用性、复合型、国际化专门人才。与此同时，对课程设置和学分分布提出了较为详尽的参考意见，指定全国20所大学于2010年招生试行。

指导方案有多处值得注意：第一，学位的专业名称为“汉语国际教育硕士”，不再使用“对外汉语教学”的传统名称，其含义十分明确，所培养的汉语教师是“外向型”的，他们需要走出国门，从事国际汉语教学。第二，学位的学科重点更倾向于教育学的范畴，目的语（汉语）和工作语言（外语）的本体学习，不再列入“核心课程”，学生必须在本科毕业时达到汉语和外语的要求标准。另一方面，大大地强化了语言教学的比重，学制由以往硕士研究生的三年缩短为两年。第三，强调了专业实习的重要性，提出学生必须具有海外的实习经验，研究生的学位论文应当与实习实践紧密相关，教学和科研的比重由学分的多少明显划分，该学位与国外的“专业型”硕士更为相似。第四，提出了建立国内外实习基地的重要性，开设此专业的大学需要寻求国外大学和中小学作为合作伙伴。总之，受培养的研究生要面向国际，组织和实施培养的大学也要面向国际。该文件发出以后，国内已有多所大学按照文件的要求和标准，试行招生和实施培养，在实践中摸索前进，以便取得经验，不断改进国际汉语教师培养的课程和方法。

1.3 研究国外教师培养的意义

从事汉语国际教学的“外向型”教师的工作环境是在国外，面对的教学对象是需求不同、文化背景多元化的当地学生，因此，他们必须对国外的教育理念、教育系统、汉语在中小学、大学课程中的位置、当地同事采用的教学方法以及他们所接受的教师教育和培训有所了解，这样才能知己知彼，取他人之长，补自己之短，立足于不败之地。《国际汉语教师标准》的前言中特别提到，该标准借鉴了TESOL等国际第二语言教学和教师研究新成果。这点可以从该文件英文名(Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages)反映出来。汉语国际教学采纳和遵循了TESOL的学科命名方法，可以将此学科缩写为TCSOL。当然，我们不禁要问，国外的TESOL等国际第二语言教学和教师研

究到底取得了什么样的新成果呢？这正是需要回答的问题。本书的主要目的，是向国内的同行介绍国外教师教育和第二语言教学的发展和成果，以便更好地贯彻《国际汉语教师标准》，完善课程设计、执行、评估和改进等一系列过程，提高教学质量。

我们知道，汉语国际教育应当包括世界上所有国家的汉语作为第二语言的教学，要介绍所有国家的情况是十分困难的事，我们只有通过管窥一些具有代表性的国家，求得一斑。在下一个章节，我们将重点介绍西方英语母语国汉语教学和师资培养的概况。这些国家在教育理念、教学系统、教师教育和语言教学等诸方面，都有相通相似之处。无论在教育理论还是语言教学实践的层次上，对世界各国教师培养和语言教学都有较大的影响，通过了解这些国家汉语教学和师资培养的概况，我们可以一叶见秋，洞察汉语国际教育与国内对外汉语教学的不同，并从中得到启发。

西方的汉语作为第二语言教学的教师培养首先受到教师教育理论的影响。从上个世纪到本世纪，西方世界出现了各种各样的教育思潮，每次新思潮的出现都建筑在对原有教育思想的批判和改进上。随着经济全球化和高科技的迅速发展，发达的西方国家将传统的基础生产工业转移到第三世界，经济转型导致大量人口失业，社会的贫富不均增大，种族歧视现象加剧，家庭暴力、虐待儿童造成单亲家庭增多，不断激化的社会矛盾充分反映到校园之中。因此，以往以传授知识、技能为主的教师职责起了巨大的变化，道德水平、心理因素、法律观念、跨文化交际能力等综合素质都成为衡量教师是否合格的标准。由大学或师范学院培养教师的传统被代之以由当地教育部门和学校共同参与，协同培养和评估鉴定。教师教育为适应社会变化的需要和学校面临的新挑战，不得不进行多次改革，于是各种培养模式应运而生。西方国家有关教师教育的理论和教师培养模式实践的演进和利弊，对中国从事汉语国际教学的教师培养者和被培养者来说，都有极其重要的参考价值。本书的第三章，将专门介绍西方的教师教育理论和各种模式。

西方有关语言教学的理论是指导这些国家培养第二语言教师的另一个关键因素。第二语言教师的培养包括了英语作为第二语言（TESOL）和其他非英语的外语（Language Other than English - LOTE）作为第二语言，也有些国家称之为“现代语言”（Modern Languages）。汉语教学就属于非英语的外语教学。西方的语言教学理论涉及到语言本身、语言学习者和习得过程、语言教学的社会文化环境和教学课程与方法等诸方面，范围甚广。在中国改革开放以后，这些理论逐渐被介绍到中国，有的已被应用到国内的外语教学和对外汉语教学。但是这些理论是如何影响到西方国家的汉语教师培养课程的，对国内的同行来说，未必人人皆知。本书的第四章将重点介绍这些理论，并与国内对外汉语教学的理论框架做对比，以便达到知己知彼。

理论的适用与否当然要由实践来检验。本书的第五章和第六章，以澳大利亚一所大学为案例（case study），分析西方的教师教育理论和第二语言教学理论是如何被应用、贯彻到第二语言师资培养，包括汉语师资培养课程中的。两章分别将教育理念的更新、课程设计的内容和过程、师资培养的项目和类型一一展现出来。其中就科目界限解构、教学实习和跨国合作等关键问题做了详尽的介绍和剖析。紧接着第七章专门讨论毕业生的现状，以“实然”为基础，探索在职教师培训和教师发展的问题，以便探寻如何在多元文化环境中培养国际汉语教师的初步答案。

全书共有八章。一首一尾，先提问题，后做结论。主体六章，先做理论介绍，然后深入实践探索。期望书中探索的问题和研究的成果能对国内的汉语国际教育教师培养做出一点微薄的贡献，达到“它山之石，可以攻玉”的目的。