

教育研讨

2026年2月第8卷第2期

中亚国家本土汉语教师培训现状、问题与建议

邵鹏博 吴乔

新疆大学国际文化交流学院，乌鲁木齐

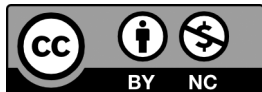
摘要 | 文章基于对60期面向中亚国家本土汉语教师的培训项目的深入分析，从中亚国家本土教师队伍的构成特点出发，分析了中亚国家本土汉语教师培训现状、问题，并提出相应的对策建议。研究发现，当前培训已形成我国高校、孔子学院及相关机构多元参与的格局，培训内容历经“基础启蒙”“拓展深化”至“精准赋能”的演进过程，成效初显。针对培训中存在的培训内容本土适配与培训效能转化不足、培训效果评估与反馈机制缺失等问题，本文提出优化培训内容设置、创新培训模式、建立评估反馈机制、构建多元协同培训体系等对策建议。

关键词 | 中亚国家；本土汉语教师；教师培训；国际中文教育；师资培养

Copyright © 2026 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



随着“一带一路”倡议向纵深发展，我国与中亚国家^①间的经贸合作与人文交流日益密切。各领域的合作交流深化，助推了当地中文学习需求的迅速增长，学习中文已成为中亚国家学生的热门选择之一。据统计^[1]，目前中亚五国开设中文课程的高校74所、中小学51所，中文教育已具备一定的规模。作为中文教育核心力量的本土汉语教师^②，其专业素养直接决定国际中文教学质量与在地化中文教学的可持续发展水平。随着中亚国家国际中文教育的蓬勃发展，本土教师数量匮乏、质量参差不齐等问题逐渐显现。培训本土教师，有助于提升中亚国家汉语教学质量，是发展国际中文教育

“输血”的根本之道，也是解决海外汉语教学师资不足问题的有效办法^[2]和最终途径^[3]，对促进区域中文教学发展、为“一带一路”建设提供语言服务具有重大意义。陆俭明（2025）^[4]在谈到国际中文教育要抓好“五个必须”时也指出，必须推动本土教师承担境外国际中文教育的主要教学任务。

本文基于国内高校、中亚国家孔子学院及有关组织、机构的官方报道等公开资料，分析2004—2025年间中亚国家本土汉语教师参与的60期培训项目。在此基础上，通过梳理中亚国家本土汉语师资概况与分析培训现状，剖析当前培训工作面临的困境与挑战，提出具

基金项目：本文为新疆维吾尔自治区2025年汉语国际推广中亚基地研究项目“中亚国家本土教师培养培训评估体系研究”“中亚高校国际化发展现状及与中国合作现状调查研究”阶段性成果。

作者简介：邵鹏博，新疆大学国际文化交流学院，讲师，研究方向：现代汉语语法、国际中文教育；吴乔，新疆大学国际文化交流学院，国际中文教育硕士，研究方向：国际中文教育。

文章引用：邵鹏博，吴乔. 中亚国家本土汉语教师培训现状、问题与建议 [J]. 教育研讨, 2026, 8(2): 101-107.

<https://doi.org/10.35534/es.0802020>

① 本文的“中亚国家”，是指哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、塔吉克斯坦、土库曼斯坦和乌兹别克斯坦。

② 本文的“本土汉语教师”，特指在中亚五国非汉语环境中，面向以非汉语为母语的各界人士，从事跨文化汉语作为外语的教育与教学工作的教师，下文简称为“本土教师”。

有针对性与可操作性的对策建议, 以期优化该地区本土师资培训、推动中文教育高质量可持续发展提供参考。

1 师资概况

据胡雪珺和吴应辉(2025)的研究, 中亚五国的中文教育已初具规模且各有特点, 但师资结构存在不均衡现象^[1]。其教师构成主要分为三类: 中国公派汉语教师、各国本土教师和移民教师^[5]。各国本土教师又可分为两类, 一类是从中国学习汉语归国的留学生, 另一类是中亚高校本土培养的汉语专业毕业生^[6]。现阶段, 塔吉克斯坦、吉尔吉斯斯坦、哈萨克斯坦三国的中文教师仍以中国公派汉语教师为主, 相较于乌兹别克斯坦、土库曼斯坦两国本土教师数量远多于中国教师的情况^[1], 这三国本土汉语教师队伍还有很大的发展空间。总体而言, 中亚国家的中文教师构成情况较为复杂, 本土教师队伍正处于快速发展但尚未成熟的阶段。受地域教育资源分配不均、师资培养体系不完善、薪酬待遇失衡等因素影响, 当地本土教师职业稳定性较差、教学能力不足等问题较为突出, 特别是在中小城市及偏远地区, 优质本土教师缺口显著, 已成为制约当地汉语教学质量提升的关键瓶颈。

为提升中亚国家本土教师队伍素质、促进中文教育的在地化良性发展, 中国教育部中外语言交流合作中心及国内有关高校通过组织各国本土教师来华研修培训等方式, 提升本土教师的综合素养; 各国孔子学院也通过开展专业培训, 提升教师专业能力发展。但所开展的培训项目多以短期、集训为主, 缺乏系统性和延续性。梁云和史王鑫磊(2012)^[7]及黄清(2012)^[8]的研究发现, 中亚国家师资培训工作在教材、资金与培训机会等层面面临现实瓶颈, 本土教师难以获得持续有效的专业支持。据王金焕(2023)^[9]对塔吉克斯坦杜尚别市本土教师的调查显示, 本土教师所接受的培训机会有限, 且培训内容往往重复理论讲解, 与其在地化教学实践脱节, 即培训设计未能与教师的实际课堂教学需求及职业发展路径有效衔接, 导致培训效果不佳。此外, 丁安琪(2025)^[10]的研究还指出, 当前的培训评估存在方法单一与跟踪不足的问题。

针对这些困境与不足, 学者们从培训模式、培训方法等层面进行了相关研究。罗世琴(2023)^[11]呼吁构建“境内与境外互补、学历教育与短期培训结合”的长效培育机制, 推动教师培训走向制度化与序列化。程海婷等(2023)^[12]基于培训迁移理论, 提出应关注教师的身心需求, 强化训后支持。吴应辉(2023)^[13]则从全局视角出发, 主张建立差异化、国别化的区域培训发展体系, 避免“一刀切”的培训模式。这些研究成果从本土教师培训问题应对、培训质量提升等层面, 为深化面向中亚国家的本土教师培训提供了参考和遵循。因此, 有

必要厘清培训现状及培训中存在的不足, 为今后有针对性地开展富有成效的教师培训提供参考和思路。

2 培训现状

中亚国家本土教师培训经过多年发展, 已初步形成了多主体参与、多层次覆盖的培训体系。当前培训主体主要可分为三类: 国内高校主导的来华培训项目、中亚国家孔子学院组织的在地业务培训, 以及中外相关机构合作开展的线上线下特色培训。

2.1 培训主体多元化

从培训主体来看, 国内高校、境外孔子学院及相关机构共同构成了中亚国家本土教师培训的多元化主体。在本文统计的面向中亚国家本土教师或有中亚国家本土教师参与的60期培训中, 中国高校举办培训32期, 占比54%; 中亚国家各孔子学院举办培训24期, 占比40%; 相关机构举办培训4期, 占比6%。

2.1.1 国内高校

由国内高校组织开展的本土教师培训, 主要有中方外派教师模式和本土教师来华研修模式两种。中方外派教师培训模式主要由中国教育部中外语言交流合作中心或国内高校组织, 选派经验丰富的汉语教学专家赴中亚各国开展教师培训。此类培训通常采用集中授课、教学观摩与实践指导相结合的方式, 侧重于教学技能提升和文化适应能力培养。其优点在于能够直接将中国先进的语言教学理念和方法传递给中亚本土教师, 但也存在培训覆盖面有限、连续性不足等问题。

本土教师来华研修是通过各类奖学金项目或专项基金, 资助和支持中亚本土教师来国内高校进行长短期研修的一种培训模式。此类模式的优势在于能够让教师沉浸式学习汉语, 全面了解中华文化, 更新教学理念; 不足在于成本较高, 培训规模有限。

据统计, 自2004年7月兰州大学面向中亚国家举办中国西北地区首届中亚国家本土教师来华培训班以来, 兰州大学、新疆师范大学^①、新疆大学、西南大学、华东师范大学、石河子大学、兰州理工大学等7所国内高校, 共举办了规模不一的32期本土教师培训, 累计培训758人次^②, 受益教师覆盖大中小学各个层次。培训内容涵盖语言知识、教学方法、文化体验、数智技术等多个方面, 其优势在于能够充分利用我国高校优质的中文教学资源 and 成熟的教师培训经验, 系统提升参训教师的语言文化

① 新疆师范大学是全球教师发展学院中亚学院(简称“中亚学院”)的承建院校, 本文将2025年5月中亚学院举办的首期中亚本土教师数智化赋能教学研修计入新疆师范大学的培训统计。

② 本文统计的中国高校开展的32期培训中, 有5期未显示人数, 显示人数的累计758人。

知识与教学能力,但也存在培训覆盖面有限、与当地教学实际结合不够紧密等问题。

2.1.2 孔子学院

孔子学院是培训各国本土教师的核心支持平台,对本土教师的在地培养发挥着重要作用。据统计,目前我国在中亚国家已先后设立13所孔子学院,其中哈萨克斯坦5所、吉尔吉斯斯坦4所、塔吉克斯坦2所、乌兹别克斯坦2所,土库曼斯坦未开设孔子学院。

哈萨克斯坦是中亚地区设立孔子学院最多的国家,各孔院通过开设专题培训班、岗中培训与在线业务培训等方式,推动区域中文教育提质增效。吉尔吉斯斯坦的孔子学院以网络培训和线下研修相结合的方式,邀请国内专家赴吉开展岗中培训,提升本土教师教学水平,该国是中亚地区开展本土教师培训频次最高、培训人数最多的国家^①。塔吉克斯坦的孔子学院通过与国内高校联合举办教师研修项目的形式,提升当地中文教师的教学能力。乌兹别克斯坦的两所孔子学院通过开展集中培训和专题教学交流等方式,提升本土教师专业能力,其培训内容强调本土适配,注重与乌兹别克斯坦当地教学实际的结合。土库曼斯坦的本土教师培养,则主要依托国立世界语言大学和马赫图姆库里土耳其大学的东方语言系,以内部研讨会和工作坊为主,由中方专家主讲,内容侧重于教学技巧与课堂实践。

中亚各国孔子学院组织开展的本土教师培训,更加贴近本土教学实际,但也存在专业培训师资不足和经

费有限等问题,影响了培训效果。

2.1.3 相关机构

除我国高校及孔子学院外,华文教育发展中心^②、丝路校企联盟^③(“一带一路”国家院校和企业交流协会中方理事会)、快捷汉语^④、中华汉学中心^⑤等多个政府及民间组织机构,也积极参与和组织中亚国家本土教师培训。培训形式包括来华研修和境外培训,内容涵盖人工智能教学应用、汉语教学理论、传统手工艺及文化体验、中文+职业教育等模块,有效夯实了参训教师的教学理论基础,提升了实践操作能力,是国内高校、孔子学院培训的有效补充。

2.2 培训内容精准化

现有培训主要包括汉语语言学知识、教学理论与方法、中华文化知识与才艺、教学实践与技能四大核心模块。随着国际中文教育数字化转型推进,数字技术应用、线上教学等内容也逐渐纳入培训范畴。为进一步加强我国与中亚的区域教育合作交流,推动中文教学在地化发展,部分培训单位还增加了教育合作、教材开发等内容。培训内容的继承、发展与创新,大致可分为基础启蒙(2004—2015年)、拓展深化(2016—2020年)、精准赋能(2021—至今)三个阶段,整体呈现出由浅入深、由理论到实践、由通用到专用、由教法到理念的过渡与转变态势。如表1所示,可直观看出各阶段本土教师培训内容的侧重与差异。

表1 不同阶段本土教师培训的内容侧重

Table 1 The emphasis of training content for local teachers at various stages

对比维度	2004—2015年(基础启蒙)	2016—2020年(拓展深化)	2021—至今(精准赋能)
内容深度	浅层基础:仅覆盖汉语本体“是什么”(如语音、词汇的基础概念),理论停留在“入门级”(如基本教学理论)	中层拓展:开始讲解“怎么教”(如教学法、互动规律),细化语言知识(如近义词辨析、网络新词)	深层纵深:聚焦“如何教好、如何适配本土”(如语法偏误分析、词汇教学原则、本土教材分析),并涉及“专业化发展”(如证书解读、科研)
覆盖范围	单一聚焦:以“汉语本体+基础理论”为主,文化仅为“体验式补充”(如西安参访)	三维拓展:覆盖“汉语知识+教学技能+文化国情”,新增“多媒体技术、HSK/汉语桥、中国才艺”	全面覆盖:涵盖“语言教学+教学技能+技术融合+职业发展+文化地域+细分场景”,新增数智技术、语料库、“中文+商务”、心理辅导、硬笔书法
实践程度	理论为主:仅提及“课堂教学技能”,无实操环节(如无模拟授课、教案设计)	浅层实践:开始涉及“教学设计、方法分析”,但仍以“理论讲解”为主	深度实践:以“案例分析、教学观摩、教案/课件设计、微格教学”为核心,实践环节占比高,且直接对接“课堂实际问题”(如常见教学问题应对)

① 在本文统计的60期本土教师培训中,吉尔吉斯斯坦的孔子学院组织了13期本土教师培训,培训人数262人。

② 中央统战部直属事业单位,负责为海外华侨华人提供华文教材编印、华文教师培训、外派教师选派、华裔青少年活动组织等华文教育服务。来源于https://www.mohrss.gov.cn/SYRtlzyhshzb/fwyd/SYkaoshizhaopin/zyhgjgsydwgkzpzpgg/202402/t20240222_513809.html。

③ “一带一路”国家院校和企业交流协会中方理事会(China Branch of Association of Silk Road Countries Universities and Consulting Companies)经由协会理事会批准设立的机构,于2019年10月在北京正式成立,协会是由哈萨克斯坦教育部正式批准成立并注册的非营利性组织,协会成员包含来自“一带一路”沿线国家和地区的外方100多所知名大学、部分企业及中方300余所大学和高职院校。来源于<http://www.cbucca.com/>。

④ “快捷汉语”教学系统是第一个通过中华人民共和国商标局商标注册,并且已经正式公示的在教育培训、纸介出版、电子音像及网络游戏出版等方面拥有独家知识产权商标证书的汉语教育品牌。来源于<http://www.quickchinese.com.cn/htdocs/pages.asp?id=15>。

⑤ 中亚首个汉学中心落地乌兹别克斯坦-神州学人网。来源于http://chisa.edu.cn/general/202505/t20250522_2111347278.html。

续表

对比维度	2004—2015年（基础启蒙）	2016—2020年（拓展深化）	2021—至今（精准赋能）
需求适配	通用适配：无针对中亚本土的设计（如本土教材、地域文化关联内容），仅满足“通用汉语教学入门”	初步适配：结合“新疆区情”（地域关联）、“HSK/汉语桥”（考试需求）	精准适配：完全贴合中亚需求 (1) 地域适配（新疆概况、丝路文化）； (2) 教学痛点（语法偏误、课堂管理）； (3) 技术趋势（数智化、线上教学）； (4) 职业需求（证书、职业能力）
核心目标	解决“会不会教基础汉语”的入门问题	解决“能不能掌握基础教学技能”的拓展问题	解决“如何教好、如何专业化发展、如何适配本土”的赋能问题
培训示例	2014年乌兹别克斯坦塔什干国立东方大学孔子学院对外汉语教学的基本理论知识和汉语口语、语法、词汇、课堂教学技能； 2015年兰州大学语音、词汇、语法、汉字	2017年新疆大学汉语知识、中国国情和新疆区情及中华文化体验； 2020年西南大学汉语理论、修辞、古诗词、中国当代文学、汉语课堂教学设计、教学方法分析等专业课，以及多媒体课件技术辅导	2021年新疆大学语音、词汇、口语、听力、语法偏误分析、课堂管理、现代教育技术课程、中华文化、新疆概况和国际合作； 2025年全球教师发展学院中亚学院数智化赋能教学

2.3 培训方式多样化

当前，中亚国家本土教师培训在方式与方法上呈现系统化、多样化的发展态势。培训方式包括线下集中面授和线上远程培训两类，本文统计的60期培训中，线上培训19次，占比31.7%；线下培训41次，占比68.3%。线上培训主要集中在2020—2023年，即新型冠状病毒肺炎疫情时期，培训主要通过直播教学或录播课程的方式开展。该方式不受地域限制，扩大了培训覆盖面，学习时间更为灵活，便于知识的快捷传递。但该方式互动性较弱，实践环节难以有效开展，对参训教师的自律性与技术条件也提出了较高要求。

线下集中培训以面授为主要形式，多依托“专家赴外培训”或“来华研修项目”开展，通常安排在寒暑假期间。其优势在于互动直接、实践环节易于组织，能够营造良好的学习氛围，有助于参训教师与专家开展深入交流。然而，该方式受时间与空间限制较大，参与成本较高，灵活性不足。此外，岗中培训近年来逐渐受到重视，它将培训嵌入教师的日常教学过程，形成“学习—实践—复盘”的闭环模式，使教师能够及时应用所学内容，并依据教学反馈进行调整，具有较强的针对性与实效性。不过，该方式组织难度较大，对培训资源的持续供给与系统规划有着更高要求，多由各国孔子学院牵头组织开展。

在培训方法层面，目前仍以理论讲授为主，实践训练相对薄弱。理论讲授多通过专家讲座或教师面授形式开展，内容涵盖语音、语法、词汇及文化知识等理论模块，有助于参训教师系统掌握学科基础知识，但也容易导致培训内容与实际教学脱节，参训教师的参与度与知识转化效果也会受到影响。实践训练方法包括课堂模拟授课、教学设计实操、课堂管理演练等，强调在真实或模拟情境中提升教师的教学技能。这类方法能够有效增强教师的教学实践操作能力与问题解决能力，但受限于培训时间、资源及组织能力，在实际培训中所占比例较低，未能形成常态化的训练机制。

总体而言，当前中亚本土教师培训已初步建立起多元化的培训体系。然而，培训中普遍存在“重理论、轻

实践”的倾向，一定程度上制约了培训效果的转化。

3 存在的困境与不足

本土教师培训项目为中亚国家培养了大批合格的本土教师，有效缓解了中亚各国中文师资短缺问题，参训教师专业素质也得到了系统性提升^[14]。但随着中亚国家对高素质汉语师资需求的增加，现有培训受中亚国家师资队伍自身因素影响，在内容优化、效能转化及效果评估等方面还存在不同程度的问题与不足。

3.1 培训内容本土适配不足

如前文所述，本土教师来华培训在内容设计上，兼顾共性内容和差异化安排，但仍存在培训内容本土适配不足、数智融合可及性弱等问题。

3.1.1 与教学实际需求脱节

培训内容与教学实际需求关联度不高，是影响培训效果的关键问题之一。本文所分析的60期培训项目，几乎都围绕“汉语本体知识”“中国文化体验”“教学理论与方法”三大核心模块展开，超过九成的培训课程明确设置了语音、词汇、语法等语言要素教学，并搭配书法、武术、民俗讲座等文化体验活动。这一方面体现了对教师基础知识的重视，另一方面也暴露出培训内容的同质化倾向。王金焕（2023）^[9]和吴汶霖（2024）^[15]较为全面地调查分析了哈萨克斯坦、塔吉克斯坦和吉尔吉斯斯坦等国本土教师在培训中存在的问题，据其研究反馈，参加培训的教师大多反映培训缺乏针对性，很多专家的培训内容并不契合当地汉语教学的现实情况，没有兼顾国别化差异；培训中理论知识偏多，实践性内容偏少。

此外，培训内容在文化适应性方面也存在不足。国际汉语教师不仅是语言传授者，还是文化交流的桥梁与纽带。但当前的培训中，对参训教师跨文化交际能力的培养往往流于形式，特别是在中华文化教学与传播方面。如何找到与中华文化中亚本土文化的契合点、避免文化冲突，是培训内容需要进一步加强的方面。

3.1.2 数智融合可及性弱

本文关注到，近年来的本土教师培训内容中融入

了网络授课、线上教学资源开发、数智化赋能教学等相关内容，体现了培训内容的与时俱进。但现实情况是，中亚地区的网络基础设施建设还不均衡，许多学校缺乏开展数字化教学的基本条件，这些数字工具在中亚地区的普及度和适用性仍然较低。在教育信息化快速发展的今天，数智化教学能力对于教师而言至关重要，但在有限的培训时间内，还应兼顾本土教师实际教学环境中的需求。

3.2 培训效能转化不足

如前文所述，当前面向中亚国家本土教师的培训以线下集中面授为主，培训中存在的理论与实践衔接不够紧密、教学方法单向灌输、跨文化教学能力培养不足等问题，影响了本土教师培训效果的实际转化。

3.2.1 理论与实践衔接不够紧密

当前培训普遍侧重于语言要素、语言学理论、二语习得模型及宏观教学法等陈述性知识的灌输，而与之配套的实践性环节则相对薄弱。这种“重知轻行”的培训方式，导致参训教师虽掌握了前沿理论，却缺乏将理论知识转化为有效教学行为的实践过程。其深层原因在于培训组织方对“专业性”的认知存在误区，将理论深度等同于培训质量，同时受制于资源投入与组织便利性的考量。直接后果是培训成果的迁移率低下，教师返岗后面临理论认知与现实课堂脱节的困境，难以有效解决实际问题，最终可能退回至培训前的惯性教学模式。

3.2.2 教学方法单向灌输

当前培训还具有典型的单向灌输模式特征。在此模式下，培训专家被视为知识的权威来源，参训教师则成为被动的知识接收者。这种培训方式忽视了参训教师作为成熟个体所具备的知识储备与本土教学经验的宝贵价值，未能将其转化为培训过程中的建构性资源。究其根源，既有传统师道尊严文化惯性的影响，也体现出培训设计者在引导互动式、参与式工作坊方面的考量与设计不足。这不仅限制了参训教师的学习主动性与批判性思维，也使得培训内容无法精准触及参训者在各自国情下中文教学中面临的核心挑战，错失了通过集体智慧生成创新解决方案的宝贵机会。

3.2.3 跨文化教学能力培养不足

培训中的文化体验环节普遍存在“去深度化”倾向。活动设计多集中于对我国文化的“游览体验式”学习，虽能在感官层面引发新奇感，却未能引导参训教师深入理解文化现象背后的历史脉络、社会规范与价值观念。更重要的是，文化体验与语言教学实践被人为割裂，形成“两张皮”现象。培训缺乏对如何将文化素材转化为具体、可操作的跨文化交际教学模块，以及如何将文化比较视角融入语言技能的训练指导。其影响是，参训教师的文化认知趋于碎片化与刻板化，自身的跨文

化教学能力未能得到有效提升，限制了其在日后教学中更好地发挥文化的桥梁和纽带作用。

3.3 培训效果评估与反馈机制缺失

目前大多数培训项目重视前期设计和实施过程，却忽视了培训后的效果评估和长期跟踪。从评估主体来看，现有评估多局限于培训结束时的满意度调查，缺乏对教师参训后教学行为改变和学生学习成效提升的长期跟踪。从评估内容来看，评估多关注教师的主观感受，而非客观能力的提升。常见的做法是让参训教师填写满意度问卷，评估内容多围绕课程设置、教师水平、组织管理等方面，缺乏对教师专业知识增长、教学技能提升、课堂行为改变等多维度的科学评估。

从反馈机制来看，培训组织者与参训教师之间缺乏长期、稳定的沟通渠道，导致培训后续支持缺位。现行培训具有显著的“项目式”闭环特征，即培训活动随结业仪式的举行而宣告终结，缺乏对参训教师返岗后专业发展进行持续跟踪与支持的机制。这种“一次性”投入导致培训成果缺乏“可持续性”与“可迭代性”，参训教师在实践中应用培训所学时遇到的困惑与困难，无法得到及时的解答与指导；同时，参训教师群体之间、教师与培训专家之间的实践共同体在培训结束后也即告解散，切断了经验分享与协同进步的渠道。这一问题的根源在于培训管理的短期项目制思维，以及对持续支持所需资源配置的忽视。其带来的负面影响表现在两个方面：第一，参训教师在培训中所习得的新知识与新技能，因缺乏后续强化与实践反馈而逐渐遗忘与消退，即“培训效果衰减”；第二，培训方失去了获取第一手本土教师在地化教学实践反馈的诊断素材，以及优化未来培训课程设计的宝贵机会，阻碍了培训体系的持续完善与优化。

4 优化中亚本土教师培训的对策和建议

基于前述对中亚本土教师培训中存在困境与不足的分析，本文提出优化培训内容设置、创新培训模式、建立评估反馈机制、构建多元协同的培训体系等对策建议，旨在构建更具针对性、可行性和可持续性的培训参考框架。

4.1 优化培训内容的本土化与模块化重构

为解决培训内容与教学实践脱节的问题，需完善并优化以需求为导向的本土化、模块化培训内容。

4.1.1 实施训前调研，推行差异化培训

建立科学的训前调研机制，通过学习需求调查、差别化访谈等方法，深入了解参训教师的知识结构、教学需求、教学对象特征与教师个人发展规划等信息。基于调研分析，针对反馈较多、问题较为集中的教学内容，

制定符合不同國家教育體系、不同學段教學要求及不同專業背景教師需求的培訓方案。還可實施分層分類培訓策略，根據教師專業背景、教學經驗和職業發展階段，設計差異化的培訓方案：對於新手教師，側重基礎教學能力和語言素養培訓；對於有經驗的教師，側重教學研究和創新能力的提升；對於骨幹教師，則側重課程領導力和教師培訓能力的培養。

4.1.2 設置彈性課程，推行按需培訓

突破固定課程模式，建立“核心模塊+特色模塊”的彈性培訓課程體系。核心模塊涵蓋國際中文教育的基本知識與核心能力，包括《國際中文教育中文水平等級標準》應用、基礎教學法與課堂管理等普適性內容。特色模塊則根據訓前調研結果設置，如中亞學生漢字偏誤糾正策略、區域化教學資源開發、低資源環境下的數字化教學應用、中華文化與中亞文化比較教學等，賦予教師充分的課程選擇權，實現其個性化的專業發展。

4.1.3 深化跨文化教學能力培養，促進文化體驗教學化轉型

超越表層文化參與與體驗，將文化感知系統轉化為“跨文化教學能力培養工作坊”。如在書法文化體驗後，組織“書法藝術在中國傳統節日中的應用與發展”“中國書法在中亞國家的流轉”等專題研討；在參觀現代企業後，引導設計“商務漢語情景模擬”教學方案。重點培養參訓教師的文化比較意識與跨文化教學轉化能力，使其能夠更好組織開展在地化漢語教學。

4.2 創新“理論—實踐—反思”一體化培訓模式

為解決培訓效能轉化不足的困境，需着力構建促進知識內化與遷移的綜合性來華培訓模式。

4.2.1 推廣混合式教學模式，強化參與式學習

實施“翻轉課堂”與工作坊相結合的混合式培訓，基礎理論內容通過線上課程在訓前完成，面授環節聚焦答疑解惑、案例研討、集體備課與教學模擬。增加參與式工作坊比重，如組織“中亞本土漢語教材單元教學設計”工作坊，參訓教師在專家指導下，以小組形式完成從教案設計到模擬授課的全流程，並通過同伴互評與專家點評實現教學反思。

4.2.2 建立沉浸式實踐教學體系，促進理論向實踐轉化

與具備條件的國際學校或留學生預科院校展開合作，建立穩定的實踐教學基地，組織參訓教師進入真實的中文課堂進行系統觀察，並承擔適當的教學指導與實踐任務。這種基於真實教學情境的“在做中學”體驗，能夠有效促進理論知識向實踐能力的轉化。

4.2.3 建設區域教學案例庫，提升問題解決能力

協同孔子學院、參訓教師等各方力量，系統收集、整理與開發中亞地區一線教學的真實案例，涵蓋典型教

學難題、創新性解決方案與優秀教學實踐等。將案例庫作為培訓資源，引導教師基於真實情境問題進行深度研討，培養其應對複雜教學情境的實踐能力。

4.3 構建全過程評估與長效反饋機制

為克服評估機制缺失與後續支持不足的問題，需要將培訓視為持續的教師專業發展過程。

4.3.1 建立多元化評估體系，實現科學效能評估

構建“過程性—結果性—追蹤性”的三維評估體系：過程性評估關注教師在培訓工作坊中的表現、教案設計等學習過程；結果性評估通過教學能力測評，考查參訓教師在培訓結束時的綜合素養提升情況；追蹤性評估則在培訓後6~12個月，通過遠程方式考查參訓教師教學行為改變、知識應用效果及學生反饋等情況，科學評估培訓效果的遷移性與持續性。

4.3.2 搭建專業學習共同體，提供持續發展支持

通過信息技術構建中亞本土教師專業學習共同體平台，突破培訓的時空限制，通過建立組織定期專家在線指導、同伴互助交流、資源持續更新等機制，為教師提供持續的專業發展支持。這一實踐共同體的建立，有助於將短期培訓延伸為長期專業成長過程。

4.4 構建多元協同培訓體系

持續推動培訓主體多元化，形成國內高校、孔子學院、相關機構共同參與的培訓網絡。高校主要負責系統化、專業化的來華培訓；孔子學院負責本土化、實踐性的在地培訓；相關機構則可提供“中文+”特色培訓。這種多元主體協作模式能夠滿足不同類型、不同層次的培訓需求，提供更加靈活的培訓選擇，更好地促進培訓資源的均衡配置。

5 結語

本土教師培訓是推動國際中文教育在中亞國家本土化與可持續發展的關鍵。當前培訓已初步形成多元主體參與、內容逐步深化、方式靈活結合的良好局面，但仍存在培訓內容本土適配不足、培訓效能轉化不足、培訓效果評估與反饋機制缺失等問題。未來應通過優化培訓內容設置、創新培訓模式、建立評估反饋機制、構建多元協同培訓體系等舉措，構建科學、系統、長效的教師培訓體系，為推進中國—中亞命運共同體建設、以中外人文交流助力新時期國際中文教育高質量發展提供堅實師資保障。

參考文獻

- [1] 胡雪瑤, 吳應輝. “一帶一路”視域下中亞五國中文教育跨越式發展協同創新體系構建[J]. 比較教育研究, 2025, 47(5): 31-40.
- [2] 趙金銘. 何為國際漢語教育“國際化”“本土化”

- [J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2014, 12(2): 24-31.
- [3] 吴勇毅. 海外汉语教师来华培养及培训模式探讨[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2007(3): 4-7.
- [4] 陆俭明. 国际中文教育要抓好五个“必须”[J]. 广州大学学报(社会科学版), 2025, 24(1): 129-137.
- [5] 王西茜, 林勤. 中亚国家汉语传播现状浅析[J]. 文化产业, 2020(6): 100-102.
- [6] 夏昂. 当前中亚汉语教育的问题及思考[J]. 巢湖学院学报, 2018, 20(5): 147-152.
- [7] 梁云, 史王鑫磊. 中亚汉语国际教育可持续发展途径探析——以吉尔吉斯斯坦汉语师资为例[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版), 2012, 33(6): 80-87.
- [8] 黄清. 中亚来华本土汉语师资培养情况调查研究[D]. 乌鲁木齐: 新疆师范大学, 2012.
- [9] 王金焕. 塔吉克斯坦杜尚别市本土中文教师情况调查研究[D]. 大连: 大连外国语大学, 2023.
- [10] 丁安琪. 教师培训在国际中文教育标准推广中的作用机理、现实挑战与优化策略[J]. 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2025, 23(4): 48-55.
- [11] 罗世琴. 新时期国际中文教育本土教师培育及长效机制建构[J]. 民族教育研究, 2023, 34(2): 164-169.
- [12] 程海婷, 丁安琪, 陈文景. 培训迁移理论视域下的线上培训成效研究——以国际中文教师为例[J]. 语言教学与研究, 2024(1): 25-35.
- [13] 吴应辉. 新时代新征程国际中文教育新使命新行动思考[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2023, 50(4): 124-130.
- [14] 李东伟, 吴应辉. 汉语国际教育本硕博教育体系建构及其演变[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版), 2024(3): 74-83.
- [15] 吴汶霖. 区域国别视域下中亚国家孔子学院中文教育发展研究[D]. 呼和浩特: 内蒙古师范大学, 2024.

Current State, Challenges, and Strategic Recommendations for Local Chinese Language Teacher Training in Central Asian Countries

Shao Pengbo Wu Qiao

School of International Cultural Exchange, Xinjiang University, Urumqi

Abstract: To explore the current status and existing challenges of local Chinese language teacher training in Central Asian countries, this study conducts an in-depth analysis of 60 specialized training programs for them. Starting with an analysis of the compositional characteristics of the local teaching workforce, the study further proposes targeted strategies and recommendations. The study finds that the current training has formed a pattern of multi-party participation involving Chinese universities, Confucius Institutes, and related institutions. The content of training has evolved from “basic enlightenment” to “expanded deepening” and then to “targeted empowerment”, with preliminary results already observed. In response to problems such as insufficient localization of training content and low efficiency in transformation, as well as the lack of training evaluation and feedback mechanisms, this paper proposes measures including improving the design of training content, innovating training models, establishing evaluation and feedback mechanisms, and building a diversified collaborative training system.

Key words: Central Asian countries; Local Chinese language teachers; Teacher training; International Chinese language education; Teacher development