

跨学科视域下“中文 + 职业技能”教育发展路径探究

阮卓雍

西南林业大学外国语学院(国际学院), 云南 昆明

收稿日期: 2026年6月19日; 录用日期: 2026年7月16日; 发布日期: 2026年7月23日

摘要

在全球化与国际产能合作背景下,“中文 + 职业技能”已成为国际中文教育与职业教育跨界融合的重要方向。本文以东南亚制造业为聚焦区域,采用文献法与案例分析法,系统梳理鲁班工坊、现代工匠学院等典型实践,并引入CLIL理论作为分析框架。研究明确,“中文 + 职业技能”并非简单的教学叠加,而是语言与技能双向赋能的共生体系。当前该模式面临教育模式适应性差异大、复合型师资短缺、标准体系不统一三大瓶颈,同时存在文化冲突、可持续性不足、东道国劳动力市场冲击等潜在风险。据此提出探索多元教学模式、推进师资专业化建设、健全教育标准体系的发展路径,为培养复合型国际人才提供理论与实践参考。

关键词

中文 + 职业技能, 国际中文教育, 职业教育, CLIL理论, 东南亚制造业

Exploration of the Development Paths of “Chinese + Vocational Skills” Education from an Interdisciplinary Perspective

Zhuoyong Ruan

School of Foreign Languages (International College), Southwest Forestry University, Kunming Yunnan

Received: June 19, 2026; accepted: July 16, 2026; published: July 23, 2026

Abstract

Against the backdrop of globalization and international cooperation on production capacity, “Chinese +

Vocational Skills” has become a key direction for the interdisciplinary integration of international Chinese education and vocational education. Focusing on the manufacturing sector in Southeast Asia, this paper adopts literature review and case study methods to systematically review typical practices such as Luban Workshops and Modern Craftsmanship Colleges, and introduces CLIL theory as an analytical framework. The study clarifies that “Chinese + Vocational Skills” is not a simple superposition of teaching activities, but a symbiotic system of two-way empowerment between language and skills. Currently, this model faces three major bottlenecks: significant differences in the adaptability of education models, a shortage of compound teachers, and a lack of a unified standard system. At the same time, there exist potential risks such as cultural conflicts, insufficient sustainability, and impacts on host country labor markets. Accordingly, this paper proposes development paths including exploring diversified teaching models, promoting the professional construction of teaching teams, and improving the education standard system, so as to provide theoretical and practical references for cultivating compound international talents.

Keywords

Chinese + Vocational Skills, International Chinese Education, Vocational Education, CLIL Theory, Southeast Asian Manufacturing

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在全球化与国际产能合作持续推进的双重背景下，“中文 + 职业技能”已成为国际中文教育与职业教育跨界融合的核心方向。现有研究多聚焦于单一领域的优化——或深耕国际中文教育的语言教学，或探索职业教育的技能培养模式，虽为跨界融合奠定基础，但对二者深度融合的内涵解析、系统路径构建仍显不足。2019 年 12 月，“中文 + 职业技能”概念在国际中文教育大会上首次提出，标志着我国国际中文教育从单纯语言教学向“语言 + 技能”复合型人才培养的战略转型。当前全球中文学习者已达 1 亿，在东南亚地区，随着中资制造业的本地化发展“通中文、精技术”人才需求迫切，但学科壁垒突出、实践衔接不畅等问题，已成为人才培养的主要瓶颈。《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》^[1]等政策为该领域发展提供了明确指引。

为进一步增强研究实用性与理论深度，本文采用文献研究法和案例分析法，通过梳理中国知网等数据库中“中文 + 职业技能”相关的学术文献及公开报道，并选取东南亚地区具有代表性的实践项目——鲁班工坊、现代工匠学院、丝路学院等——进行深入剖析，归纳其发展模式与经验特征。同时，本研究以“内容与语言整合学习”(Content and Language Integrated Learning, 简称 CLIL)理论作为核心分析框架，用以阐释语言与技能融合的内在机理。

基于此，本文系统剖析“中文 + 职业技能”人才培养现实困境，从教育模式、师资、课程标准三个维度构建实施路径，旨在为培养“通语言、精技术、懂文化”的复合型国际人才提供支撑。

2. “中文 + 职业技能”教育的内涵及发展脉络

2.1. “中文 + 职业技能”教育的内涵界定

“中文 + 职业技能”教育作为一个独立的概念和研究领域，其兴起的时间并不久远，最早在 2019

年的国际中文教育大会上被提出。“中文 + 职业技能”教育顺应了我国教育国际化发展需求,是通过融合语言国际教育和职业教育这两个教育领域相关内容而构建起的新型教学模式,目前“中文 + 职业技能”教育已引起学界和实践领域的高度关注,展现出广阔的发展前景[2]。从当前学界对“中文 + 职业技能”教育研究成果来看,大致可分为两类:一是从理论层面探讨“中文 + 职业技能”教育基本内涵[3],开展我国沿线国家和地区的国别研究以及发展战略研究[4]。二是从实践层面探讨“中文 + 职业技能”教育行业研究[5],主要集中在商务贸易、医学、科技、电子商务、高铁等领域;教育环节研究,涉及课程设计与实施、师资培训、教材编写、教学技术等[6]。这些研究结果为深入推进“中文 + 职业技能”教育理论给予了强大的支持,但从现阶段的学科发展来看,其形式显得过于单调,忽略了“中文 + 职业技能”教育所具有的多学科交叉融合特点。

为进一步深化理论解释力,本文引入内容与语言整合学习理论(CLIL)。该理论强调语言与学科内容在真实语境中的双向融合,主张通过“4C 框架”(内容、交际、认知、文化)设计教学,使学习者在掌握专业知识的同时自然习得语言。有研究指出,CLIL 理念的引入可以促进内容与语言学习的均衡发展,通过此途径可以实现中文教学与职业技能的有效结合,从而增强学生的职业中文应用能力及跨文化职场交流能力[7]。CLIL 理论为本研究阐释“中文 + 职业技能”中语言与技能的共生关系提供了系统的分析工具。

于是,在跨学科融合视角下整理出“中文 + 职业技能”教育的人才培养路线,成为本文重要的研究重点。核心要义在于以中文为沟通载体与文化纽带,以职业技能为核心目标,实现语言应用与职业发展的双向赋能。其并非简单的“中文教学 + 技能培训”叠加,而是构建起“语言服务技能、技能支撑语言”的共生体系。从 CLIL 理论视角看,这一共生体系要求在课程设计中同时实现认知、语言、职业交际与文化四个维度的整合。

站在教育的立场上,“中文 + 职业技能”是一个融合性概念。这里提到的“中文”,指的是国际中文教育,也就是将中文作为第二语言或外语进行教学的;而“职业技能”则展现了职业教育的领域,即“旨在培育具备高素质技术技能的人才,让受教育者拥有从事某种职业或者达成职业发展所必需的职业道德、科学文化与专业知识、技术技能等职业综合素养和行动能力而开展的教育,涵盖职业学校教育以及职业培训”[8];“+”代表“融合”的意思,因此“中文 + 职业技能”教育超越了传统语言学习的范畴,融合了不同学科的具体知识,聚焦职业场景中的实用沟通能力,如专业术语表达、工作流程描述、跨文化协作对话等,让中文变成职业活动中的“通用工具”。就教学对象而言,“中文 + 职业技能”教育重点针对想参加我国职业教育或技能培训的外国人以及部分华侨等海外人群。在教学内容与方法方面,“中文 + 职业技能”教育既要重视语言使用的规范性,也要强调职业教育的专业性与实践能力。职业技能培训主要依托中文载体传递技术标准、操作规范与行业经验,确保技能学习的准确性与深度,尤其在面向外籍学习者或跨境职业培训中,中文成为技能传播的核心桥梁。

综上,“中文 + 职业技能”教育这一模式兼具语言教育的文化属性与职业教育的实用属性,既通过中文教学传递中华文化核心理念,又以职业技能培养满足市场就业需求。其本质是教育资源的优化整合,通过场景化教学、项目式实践等方式,让学习者在掌握一技之长的同时,具备适应职业发展的语言能力,最终实现“语言过关、技能过硬”的培养目标,为国际就业、产业升级及文化交流提供人才支撑。

2.2. “中文 + 职业技能”教育的发展脉络

“中文 + 职业技能”教育的发展历程并非一蹴而就,而是与国际中文教育专业的发展同步演进。其发展最早可追溯至对外汉语教学中的“专门用途中文”教学[9]。1950 年,新中国国际中文教育的序幕拉开,保加利亚等 5 个东欧国家派遣第一批留学生至我国,专业内容涵盖多个领域。与此同时,我国亦开始向其他国家派遣汉语教师,中文作为专门用途语言的教学亦悄然起步。

改革开放后,国际中文教育逐步复苏并确立为独立学科,核心围绕来华留学生的汉语教学展开。1978年,专家们在相关座谈会上提出“对外汉语教学是一门学科”的观点,正式启动其学科建设工程。1983年,北京语言学院率先设置对外汉语教学专业,后续多所高校跟进。

21世纪以来,国际中文教育加速发展,中文院校在全球范围内广泛设立,推动了中文和中华文化的海外传播[10]。随着全球产能合作的推进,中文在经贸、科技、医疗等领域的专门用途教学需求显著上升。2020年,《国际中文教育中文水平等级标准》[11]正式发布,标志着学科标准化建设迈上新台阶。

越来越多的国家将中文纳入国民教育体系,学习人数持续增长,中文的国际影响力不断提升。在此背景下,“中文+职业技能”教育逐渐从语言教学的附属形态发展为具有独立价值的复合型培养模式[12]。特别是在海外职业院校和应用技术大学中,该模式通过将中文与工程、制造、信息技术等专业结合,形成了可复制、可推广的教学范式。

在东南亚地区,“中文+职业技能”教育的实践探索尤为活跃。目前已形成三种典型模式:一是以鲁班工坊为代表的“平台+标准”模式,强调教学标准输出与学历教育融合;二是以现代工匠学院、丝路学院为代表的“校企+本土”模式,注重企业需求驱动与本土化培养;三是以职业培训为代表的“语言+短训”模式,侧重语言能力快速提升与行业专项技能结合。

2016全球首个“鲁班工坊”在泰国大城技术学院落成,以“EPIP教学模式”(工程实践创新项目教学模式)为核心,开设机电一体化、物联网技术、新能源汽车技术、机械制造及自动化等4个专业,拥有仿生机器人学习体验区、自动化生产线教学区等15个教学实践区,采取“学历教育+职业培训”方式。其开设的6个专业全部通过泰国职业教育委员会评审,纳入国民教育体系,学生完成学业后可获得教育行政主管部门认可的学历。2018年,为助力泰国培养本土化高铁类专业技术技能人才,泰国鲁班工坊还成立了铁院中心,开设高铁动车组检修技术、高铁铁道信号自动控制专业。截至2024年底,鲁班工坊项目已在亚欧非三大洲合作建成30余所,实施职业培训超过3.1万人次[13]。

在越南,广西机电职业技术学院在越南设立智能制造工匠学院和“技术技能人才飞地”,编写《焊接机器人》《新能源汽车电池及管理系统检修》等双语教材,开发“中文+东盟语种”双语微课。南宁职业技术大学联合越南高校、越南中资企业成立中国-越南电子信息现代工匠学院,围绕跨境企业人才需求,对接东盟专业认证标准,开发融合语言技能提升、国情和文化研学、专业技能实践系列课程,培养既通中文又懂电子信息技术越南籍高素质技术技能人才。

泰国职业教育委员会与孔敬大学中文学堂合作多年的职业院校学生汉语培训项目,受训学员已超千人,优秀学员被选派至中国多个城市的职业院校交流学习。2024年,海上丝路中文学堂与泰国职教委共同举办“泰国职教委官员与教师职业中文技能培训班”,专门开设了“中文+康养旅游”及HSK考试课程。同年,中泰合作“中文+职业技能”电子商务项目精英培训班在清迈举办,已连续举办4年,培训形式分为中国学生、泰国学生和教师三个班级,实施差异化教学。

在标准建设方面,2023年教育部出台了《职业中文能力等级标准》[14],成为该领域的重要政策锚点。宋继华教授指出,随着《职业中文能力等级标准》[14]的构建与完善,国际中文教育正以更标准化的体系助力职业教育出海,有效弥合语言学习与职业教育之间的鸿沟。2025年9月,第二届“新标准背景下‘中文+职业技能’教育教学研讨会”在深圳职业技术大学召开,聚焦人才培养模式创新、“职教出海”的实践挑战、教学资源建设以及数智赋能教育创新四大方向。数字技术同样推动了该模式的普及,线上线下融合教学成为常态,鲁班工坊、海外应用技术大学等平台推动了中国职业教育标准与中文教学的深度融合。

未来,“中文+职业技能”教育将更加注重课程内容与当地产业需求的精准对接,强化实习实训与产教融合,提升学习者的就业竞争力。同时,借助人工智能、虚拟现实等技术,沉浸式、交互式教学场景

将广泛应用于课堂，推动教学模式深层次变革。

3. “中文 + 职业技能”教育面临的现实挑战

“中文 + 职业技能”作为教育与职业技能携手出海的崭新尝试，虽有国家政策的支持与推动，但因多方面原因，仍面临课程体系不健全、师资力量薄弱、文化适应性不足等多重挑战。

3.1. 教育模式适应性差异较大

“中文 + 职业技能”教育是一个融合了多个学科的跨领域复合型教育模式，其发展受到不同国家教育体制、文化语境和产业需求的深刻影响。在部分沿线国家中，职业教育体系尚不完善，教育标准与中文教学衔接困难，导致课程落地难度加大。同时，本土化教材匮乏、教学目标定位模糊等问题进一步加剧了模式复制的复杂性[15]。鲁班工坊虽然在泰国成功纳入国民教育体系，但在其他国家的复制过程中仍面临差异化的挑战。不同国家的职业教育认证体系各不相同，标准对接需要较长的磨合期。例如，泰国鲁班工坊开设的专业虽通过了泰国职业教育委员会的评审，但在课程内容设置上仍需大量调整以适应泰国本地产业的实际需求。

此外，中外校企合作机制尚未健全，实习实训资源分布不均，制约了人才培养的实用性与可持续性。有研究指出，“中文 + 职业技能”教学模式在实践中遇到诸多挑战，主要体现在课程内容与职场需求存在明显脱节，语言教学与职业技能培训之间的融合度不足，阻碍了学生在语言能力和专业技能上的同步提升[16]。尤其在全球关系紧张与经济政策调整的背景下，外部环境严峻复杂。要实现“中文 + 职业技能”教育的深度本土化，必须突破单一输出模式，转向需求导向的协同共建。需结合当地产业布局与劳动力市场趋势，动态调整专业设置与课程内容，提升项目适配性。同时，应加强师资培训体系化建设，推动中外教师联合教研，促进语言教学与技能训练的有机融合。

3.2. 师资队伍建设滞后制约教学质量提升

教师是教育的关键主体，教育的成功与否与师资力量密不可分。师资队伍的专业化水平直接影响“中文 + 职业技能”教育的实施效果[17]。目前，既懂中文教学又具备专业技能的复合型教师严重短缺，不仅需要教师掌握国际中文教学技能，还需要具备专业的知识技能。同时，国内教师远赴海外教学成本较高，鲜有老师愿意主动承担海外的教学任务。加之海外任教环境差异大、保障机制不健全，进一步加剧了师资供给的结构性矛盾。

从实践来看，部分机构已开始探索复合型师资的培养路径。南宁职业技术大学致力于打造一支“能上讲台、能进车间、会教中文”，兼备“专业讲师、工程师、国际中文讲师”多重身份的复合型师资队伍。以“中文 + 跨境电商”课程为例，该校整合国际中文教师、跨境电商专业教师和跨境电商企业导师，共同研究和开发教学大纲，在教学过程中实现语言教学与职业技能教学相融合。台州职业技术学院在孟加拉国“丝路学院”项目中，通过线上直播授课与线下实地辅导相结合的方式缓解师资不足问题。

然而，现有培训体系覆盖面有限，缺乏常态化机制，难以满足实际需求。部分国家对教师资质认证标准严苛，外来教师准入受限，本土教师培养周期又较长，导致师资缺口短期内难以填补。此外，跨文化沟通能力不足也影响教学效果，教师对当地语言、习俗及学习习惯了解不深，易造成课堂互动障碍[18]。亟需构建国际化师资培养平台，推动“中文 + 技能”双轨培训，强化实践导向与情境模拟训练，提升教师综合胜任力。

3.3. 教育标准体系尚未统一

由于职业领域各专业间具有显著的差异性，中文与职业技能融合的标准体系尚未建立，导致教学内

容、课程大纲及能力评价缺乏统一规范，导致教学实施随意性强，质量参差不齐[19]。不同国家对语言能力与职业技能的认证互认机制缺失，学习成果难以转化，削弱了项目的吸引力与公信力。同时，国内标准输出能力不足，国际话语权较弱，尚未形成可复制推广的标准化框架。

从已有进展来看，《职业中文能力等级标准》[14]的出台为标准化建设奠定了基础，配套建设的“中文 + 职业技能”教材一体化平台也在推进中，但标准的国际互认仍处于起步阶段。应加快构建融合中文语言能力与职业技能要求的分级标准体系，推动与东道国教育部门及行业组织对接认证，实现学分互通与资格互认。当前的“中文 + 职业技能”项目多依赖短期合作与临时协议，缺乏长效机制保障。唯有通过标准共建、过程共管、成果共享的协同机制，才能实现从“输血”到“造血”的转变。

3.4. 潜在风险与挑战

除上述挑战外，“中文 + 职业技能”教育模式在东南亚制造业的实践中还暴露出若干潜在风险，需从东道国及学习者的视角进行审视。

其一，文化冲突与教学法适配风险。CLIL 理论着重强调文化维度的整合，然而在实践中，中方教师普遍采用以教师为中心的讲授式教学方法，而东南亚部分国家的职业学院更倾向于互动式、动手操作的学习方式。教学方法的差异可能对学习效果产生不利影响。此外，教材案例大多以中国工厂场景为主，与当地实际工作环境脱节，可能降低学习者的认同感。公开报道中，有越南学员曾表示：“教材里的车间布局和设备型号与我们的工厂不太一样，有时候需要老师额外解释”。

其二，项目可持续性风险。当前，多数“中文 + 职业技能”项目高度依赖中资企业的短期资金以及中方派遣教师，当地政府与教育机构的深度参与程度不足。一旦企业成本压力增大或项目周期结束，培训往往难以持续开展。因此，推动项目从“输血”模式向“造血”模式转变，培养本土师资力量，建立可持续的运营机制显得尤为重要。

其三，对东道国劳动力市场的潜在冲击。部分当地企业管理者私下担忧，过度强调中文能力可能导致技能岗位的“语言门槛”虚高，从而排斥不熟悉中文但技术熟练的本土工人。此外，中资企业倾向于提拔中文水平较好的员工，可能引发本土非中资企业的“人才虹吸”效应，加剧当地技能劳动力分布不均衡的状况。这一问题的缓解需要东道国劳动部门与中资企业协会共同参与，制定公平的岗位语言要求标准。

其四，单向输出倾向引发的接受度问题。尽管项目的初衷是实现合作共赢，但在实施层面，仍存在“中国标准”强势导入的现象。当地教育者反映，课程开发很少吸纳他们关于本土职业场景的建议，导致学习内容与当地实际工作环境脱节。要实现真正的融合发展，必须加强本土化课程开发，吸纳东道国教师和企业参与课程设计，使内容与当地产业需求精准匹配。

上述风险提示我们，推动“中文 + 职业技能”教育必须超越“技术 - 语言”二维框架，引入发展人类学与批判教育学的视角，真正尊重东道国的主体性与实际需求。

4. 推进“中文 + 职业技能”教育高质量发展的路径选择

“中文 + 职业技能”在国家政策的大力支持下迎来了前所未有的发展机遇。应依托国际中文教育发展布局与跨国产业合作网络，整合政府、高校、企业与海外机构多方资源，在一定程度上形成协同推进的发展格局，从而实现“引进来”到本土化双向互动。

4.1. 探索多元的教学模式

可采用线上线下融合教学、项目式学习与情境模拟等多元模式，提升学习的灵活性与实践性。从现有案例来看，台州职业技术学院在孟加拉国“丝路学院”项目中采用线上直播授课与线下实地辅导相结合

合的方式，有效解决了跨境教学的时空阻隔问题。柳州职业技术大学依托“企业设备 + 院校场地 + 共建共管”的模式，校企共建海外分中心，搭建境内外联动的培训平台。这些实践表明，依托数字平台建设智慧课堂，实现跨地域资源共享与实时互动，是缓解师资分布不均问题的重要途径。

结合职业场景开展模块化课程开发，将语言训练融入具体工作情境，以增强学习的针对性与应用性。依据 CLIL 理论的 4C 框架，课程设计应同步设定内容、语言、认知和文化四个维度的目标。例如，在“数控机床操作”单元中，内容目标设定为掌握操作步骤，语言目标设定为能够运用中文描述参数调整，认知目标设定为进行故障诊断分析，文化目标设定为理解中泰工厂安全文化的差异。南宁职业技术大学在“中文 + 跨境电商”课程中，整合国际中文教师、跨境电商专业教师以及跨境电商企业导师的资源，共同开展教学大纲的研究与开发工作，在教学过程中实现语言教学与职业技能教学的融合、课堂学习与现场实践的结合、中文教师与技能教师的配合。

同时，推动中外校企联合育人，构建“语言 - 技能 - 文化”一体化教学体系，强化学生综合职业能力培养，提升“中文 + 职业技能”教育的实效性与发展水平。通过建立动态反馈机制，及时优化课程内容与教学方法，确保教育供给与海外市场需求精准对接[20]。同时，鼓励国内职业院校与企业共建海外培训中心，输出优质教育资源，提升项目品牌认可度。加强国际传播能力建设，客观呈现“中文 + 职业技能”教育的多元实践价值，促进跨文化理解与教育合作。

4.2. 推进师资队伍的专业化建设

聚焦“中文 + 职业技能”复合型师资培养，制定国际中文教师专项培养计划，重点提升教师在专业领域知识与跨文化教学能力方面的素养。建立国内外联合培训机制，推动高校与行业企业协同打造“双师型”教学团队，支持教师赴海外研修与实践交流，增强其职业场景教学能力。完善师资认证体系，制定符合国际需求的资格标准，实现师资准入、考核与晋升的规范化管理。南宁职业技术大学积极推进教师的“双向发展”，激励国际中文教师走出课堂，深入企业一线开展实践活动；同时，倡导专业技能教师踊跃参与国际中文教师培训，通过获取国际中文教师证书，提升自身的中文教学能力，构建“中文 + 技能 + 文化”三元融合的立体化师资库。鼓励外籍教师参与本土化教学研究，促进教学理念与方法的双向融合。

4.3. 健全教育标准体系

教育标准体系以课程、教材、教法等为载体，应加快制定统一的课程标准、能力等级标准与教学质量评估体系，明确“中文 + 职业技能”教学目标与内容框架，推动标准化、规范化发展。在政策层面，2023 年教育部出台的《职业中文能力等级标准》[14]已成为标准化建设的核心锚点。依托行业需求开展分层分类标准建设，覆盖不同职业领域与语言水平层级，确保教育供给精准匹配海外就业市场需求。加强教材的国别化、情境化开发，注重实用性与文化适应性相融合。建立动态调整机制，及时吸纳新技术、新职业、新岗位的发展成果，提升标准体系的前瞻性与适应性。推动标准国际互认，增强中国职业教育话语影响力，为“中文 + 职业技能”规模化、品牌化走出去提供制度支撑。同时，加快构建“中文 + 职业技能”教育质量监测与认证平台，实现教学过程数据化管理与结果可追溯。推动建立国际认可的学分银行制度，促进学习成果跨国累积与转换。同时还要加强与周边沿线国家及海外中资企业合作，试点开展标准输出与本土化适配，提升标准应用实效。通过标准体系的持续优化与国际对接，助力“中文 + 职业技能”项目在全球范围内实现高质量复制与推广，夯实我国职业教育对外开放的制度基础[21]。在此基础上，强化数字技术赋能，建设“中文 + 职业技能”智慧教学平台，推动线上线下融合式教学模式创新。依托大数据分析精准匹配学习路径，提升教学效率与个性化水平[22]。

5. 结语

总之,“中文 + 职业技能”教育是提升我国职业教育全球适应性的重要教育模式,也是促进各国经济社会发展和产业技能人才培养的重要抓手。从东南亚的实践来看,鲁班工坊、现代工匠学院、丝路学院等项目的成功探索充分证明了该模式在满足中资企业海外用人需求、促进当地劳动力技能提升方面的积极作用。应立足服务国内发展与全球合作需求,坚持内涵式发展路径,统筹推进资源建设、师资培养与标准输出。通过深化产教融合、校企合作,增强教育供给的针对性与实效性,提升海外学习者的就业竞争力。持续推动中文教育与职业技能培训的有机融合,助力构建人类命运共同体背景下的人才发展新格局[23]。唯有坚持开放协同、创新驱动,方能实现教育模式的深度变革与全球辐射。以中文为桥、技能为本,推动跨文化实践与技术赋能双向联动,不断释放“中文 + 职业技能”教育的内生动力与外溢效应。在数字文明与多元文化交融的时代背景下,这一教育模式正逐步成为连接中国与世界的重要纽带。通过构建多维度、全链条的生态体系,推动教育资源共建共享,实现从单向输出到双向融合的深层跨越。持续完善政策协同、机制创新与平台支撑,增强跨文化传播力与教育合作效能。以标准引领、技术驱动、合作深化为支点,撬动全球技能人才发展的新杠杆,助力中国职业教育在全球治理中发挥更大作用[24]。

参考文献

- [1] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. 2025-01-19.
https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm, 2026-06-20.
- [2] 宋继华, 马箭飞, 朱志平. 职业中文能力等级标准的构建[J]. 语言文字应用, 2022(2): 2-14.
- [3] 吴应辉, 刘帅奇. 孔子学院发展中的“汉语+”和“+汉语”[J]. 国际汉语教学研究, 2020(1): 34-37+64.
- [4] 曾云, 吴坚. 教育援助视域下东南亚“汉语 + 职业技能”教育的逻辑理路与实践路径[J]. 黑龙江高教研究, 2022, 40(2): 1-5.
- [5] 赵岩. 高职院校国际学生“中文 + 职业技能”课程体系的探索与实践——以铜仁职业技术学院为例[J]. 河北职业教育, 2022, 6(4): 54-59+70.
- [6] 刘家思. “四元融合”和“四维协同”——“汉语+”人才培养模式中的课程体系和实践体系的建构[J]. 石家庄职业技术学院学报, 2020, 32(3): 38-42.
- [7] Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- [8] 中华人民共和国职业教育法[Z]. 2022-04-21.
http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202204/t20220421_620064.html, 2022-06-30.
- [9] 李泉. 论专门用途汉语教学[J]. 语言文字应用, 2011(3): 110-117.
- [10] 李军, 田小红. 中国大学国际化的一个全球试验——孔子学院十年之路的模式、经验与政策前瞻[J]. 中国高教研究, 2015(4): 37-43.
- [11] 教育部, 国家语言文字工作委员会. GF 0025-2021 国际中文教育中文水平等级标准[S]. 北京: 教育部, 2021.
- [12] 孟源, 商若凡. “中文 + 职业技能”教育: 发展脉络、现实挑战与路径选择[J]. 中国职业技术教育, 2022(29): 28-33.
- [13] 刘振平, 潘静. “中文 + 职业技能”教育的实践观察与前景展望[J]. 北部湾大学学报, 2024, 39(5): 23-29.
- [14] 世界汉语教学学会. T/ISCLT 002-2023 职业中文能力等级标准[S/OL].
<https://shihan-org.chinese.cn/index/build/detail.html?id=232>, 2023-12-08.
- [15] 李伟. 职业教育“走出去”背景下的“中文 + 职业技能”教材探索——《工业汉语·启航篇》的研发[J]. 国际汉语, 2021(1): 130-135+144.
- [16] 耿菲, 王辉. “中文 + 职业技能”教学模式研究综述[J]. 职业教育研究, 2023(8): 45-50.
- [17] 周燕, 段媛媛, 王瀛. 面向“中文 + 职业技能”教育的“双师+”型师资队伍建设[J]. 国际汉语教学研究, 2023(4): 26-33.
- [18] 温秋敏. 基于泰国“中文 + 职业技能”需求的应对策略研究[J]. 教育观察, 2021, 10(42): 66-68.

-
- [19] 梁宇, 王祖嫒, 邵亦鹏. 基于数据库的海外中文教育标准体系建设研究[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2022, 42(1): 14-20.
- [20] 马箭飞, 梁宇, 吴应辉, 等. 国际中文教育教学资源建设 70 年: 成就与展望[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2021(6): 15-22.
- [21] 张建. 基于“中文 + 职业技能”的高水平职业院校国际汉语教学探析[J]. 哈尔滨职业技术学院学报, 2022(3): 53-55.
- [22] 关晶. 职业教育在后现代主义中的立据、挑战与改革趋向[J]. 职业技术教育, 2009, 30(7): 5-9.
- [23] 姜丽萍, 庞震. 21 世纪 20 年来华留学生人才培养: 回顾与展望[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2023(1): 31-37.
- [24] 陆俭明. 汉语二语教学要为构建人类命运共同体出力做贡献[J]. 国际汉语教学研究, 2019(4): 34-38.