

概念教学法 (CBI) 对海外 MTCSOL 学生专业实践能力的提升研究

陈卓

广东轻工职业技术大学, 中国

秦丽莉 *

广东外语外贸大学, 中国

摘要

国际中文教育已经进入高质量内涵式发展阶段, 借鉴当下先进的理论开展实践可加速国际中文教育高质量发展进程。本研究聚焦来华修读国际中文教育专业的职前中文教师的专业实践能力, 将概念教学法 (CBI) 应用于教授“教学设计与管理”课程中的科学概念。研究采用混合研究方法, 通过前测、后测、延时后测、案例分析以及半结构化访谈收集数据, 并对 SCOA 构建和言语化的量化数据进行分析。研究结果表明: CBI 有助于学习者对“课程组织”概念的内化, 且效果具有可持续性, 同时也有助于学习者将“课程组织”概念应用于教学设计与管理实践; 此外, CBI 有助于学习者在专业教学理念、实践认知范式与自主发展意识层面产生正向结构性转变。研究旨在为国际中文教师专业素质提升提供有益启示。

关键词

概念教学法, 国际中文教育, 教师专业能力, 教学设计与管理

1 引言

2022 年 8 月世界汉语教学学会发布《国际中文教师专业能力标准》(以下简称“《标准》”), 为国际中文教师培养、培训选拔提供指导和依据 (赵杨, 2023), 也明晰国际中文教师专业发展的要求和准则 (丁安琪, 2024)。《标准》中明确指出教师需具备五大维度的能力, 除需具备中文、教育及文化等方面的专业知识, 也需具备包含“教学计划与管理”在内的专业实践能力。“课程组织”作为教学设计的核心环节, 指教师根据教学目标、学习者特征和教学环境, 对教学内容、资源、活动、时间和顺序进行系统规划与安排的能力 (廖建玲, 2013)。它直接关系到教学的系统性、逻辑性与有效性, 是教师将抽象教学理念转化为具体课堂实践的关键桥梁。虽然各层级的国际中文教师培养单位已开设多种类“专业实践”课程, 但对于“课程组织”这类结构性、程序性强的复杂概念, 传统的讲授式教学往往导致学生获得碎片化知识, 难以形成整体认知并迁移应用, 教学效果有待提升。目前学界也缺乏对此类课程实践效果教学成效的研究, 特别是新型教学方法应用效果的评估和调研。

* 通讯作者。联系电邮: smilingtou@163.com

概念教学法 (Concept-based Instruction, 简称 CBI) 源于社会文化理论, 其核心理念是通过图示化、系统化的方式 (如 Schema of a Complete Orienting Basis of Action, 完全行动导向基础图示, 简称 SCOBA) 显性呈现科学概念的内在结构与关系, 并引导学习者通过言语化、应用任务等主动构建对概念的理解, 最终实现知识的内化与迁移 (Lantolf & Thorne, 2006; Lantolf et al., 2021)。该方法在二语语法、语用教学中已被证实能有效促进学习者的深度概念加工与习得效果的可持续性 (Lantolf & Tsai, 2018; 王文斌、魏玉凤, 2024; Qin et al., 2023)。当前国内外二语研究主要将 CBI 作为学习者的语言教学工具, 在教师教育中的应用探索虽然已有研究 (如 van Compernelle & Henery, 2014; Esteve et al., 2021), 但非常匮乏。鉴于此, 本研究尝试将 CBI 应用于《教学设计与管理》课程中“课程组织”概念的教学, 旨在探究 CBI 在教师教育语境下的适用性与有效性, 为创新国际中文教师培养模式提供实证依据与新的思路。

2 文献综述

2.1 概念教学法 (CBI) 及其在教师教育中的适用性

概念教学法 (Concept-based Instruction, CBI) 是根植于维果茨基社会文化理论 (Sociocultural Theory, SCT) 的系统化教学范式, 并非零散的教学技巧。其核心是以结构化科学概念为基本教学单元, 依托可视化中介工具与社会性互动活动, 推动学习者完成抽象知识的深度内化与跨情境迁移 (Lantolf & Poehner, 2014; Lantolf et al., 2021, 329–331)。从理论谱系看, CBI 的操作范式直接源于 Gal'perin (1969/1992) 的系统一理论教学 (Systemic-Theoretical Instruction, STI) 路径; 该路径将 Vygotsky 关于科学概念与日常概念区分的思想 (Vygotsky, 1986) 转化为可操作的课堂程序, 借助 SCOBA 图示、言语化任务等调节载体, 将抽象知识可视化、操作化, 引导学习者在社会互动中完成概念内化与自主调控。由此, CBI 的完整逻辑建立在 SCT 关于调节、内化与最近发展区的核心理论之上。

第一, 科学概念与日常概念二分框架。维果茨基区分了源于零散生活经验、逻辑松散的日常概念, 与经系统教学习得、具备层级关联、逻辑完备的科学概念。后者是正式教育的核心目标, 也构成 CBI 全部教学内容的基础 (Vygotsky, 1986)。第二, 调节与内化机制。人类高阶认知依托语言、图示等文化符号调节产生, 学习本质是外部调节活动逐步转化为个体内在心理机能的内化过程 (Lantolf & Thorne, 2006:79,90)。CBI 中的 SCOBA 作为物质化提示 (materialized reminders), 以触觉/视觉形式为学习者提供整体性调节 (Lantolf & Poehner, 2014:64; Lantolf, 2011:38); 口头与书面言语化任务 (languageing) 则作为符号调节, 通过语言调节认知活动 (Swain, 2006:96–98; Lantolf & Thorne, 2006:79)。二者遵循概念型教学法“言语解释—物质化—言语化—内化”的经典序列, 共同构成概念内化的核心机制 (Lantolf, 2011:38; Lantolf et al., 2021:329–331)。第三, 最近发展区与动态评估调节。教学需匹配学习者最近发展区 (Vygotsky, 1978:86), 通过由隐至显的分层中介逐步引导学习者从依赖外部符号转向自我调节 (Lantolf & Poehner, 2014; Lantolf & Thorne, 2006)。CBI 中从“教师提供 SCOBA”到“学生自主建构概念”的递进流程, 伴随着学习者对 SCOBA 依赖的逐步减少, 正是心智活动从外部物质水平向内部心理水平转化的体现 (Lantolf et al., 2021:329–331; Lantolf & Poehner, 2014:64)。

基于上述理论根基, CBI 形成三层连贯实施原则: 一是搭建完整行动导向基础图示, 教师借助 SCOBA 流程图完整呈现概念内部要素、逻辑关系, 为学习者提供结构化思维地图 (Lantolf,

2011:38; van Compernelle, 2014:58)。二是在教师先行提供 SCOPA 的基础上,学习者通过使用、调整乃至个性化重构图示完成物质化操作,并辅以口头阐释、书面论述等言语化活动,将隐性认知外显化,加速概念加工(Lantolf & Thorne, 2006:79; Swain, 2006:98);三是达成概念长效内化与迁移,经过反复图示运用与言语梳理,外部中介工具逐步转化为学习者内在心理模型,使其最终脱离外部图示,并能独立运用概念解决全新复杂问题(Lantolf et al., 2021:329-331; Lantolf & Poehner, 2014:64)。

2.2 语言教师专业知识学习困境

传统二语教师教育采用去情境化分段讲授模式,人为割裂语言学、教学法与课堂实操之间的内在关联(Johnson, 2006:235-236)。在此模式下,职前教师往往只能零散记忆孤立的教学要点,难以搭建连贯完整的专业概念体系。来华国际中文职前留学生教师在校接受以汉语语言学和中国传统文化为核心的课程培养,缺乏针对多元文化教学情境的实践训练,难以将所学理论迁移至真实的跨文化课堂。Li & Gao (2021)指出,这种理论与实践的脱节是整个培养体系的结构性问题,国内与来华国际职前教师共同面临准备不足的困境(p. 464),其中留学生教师因跨文化能力培养的缺失而尤为突出。国内高校外语及国际中文教师教育长期受“知识产品观”影响,缺少统一概念框架串联专业内容,职前教师容易陷入“熟记理论却难以课堂实操”的困境(Johnson, 2006; Freeman & Johnson, 1998)。这一弊端在国际中文教育领域同样突出:当前 MTC SOL 培养体系中,汉语本体知识与文化类课程占据主导,而教学实践与理论应用之间的衔接明显不足(徐晶凝, 2016)。该专业学位人才培养的“实践性不够充分”(周红, 2019)。

全球语言教师教育均面临同一难题,即现有的教师培训仅传递脱离课堂的抽象教学概念,未搭建知识迁移通道,新手教师实习后依旧无法将理论转化为可落地的教学策略(Farrell, 2024:5-7)。Li 等(2025)针对国内英语师范生学科教学知识(PCK)的整合发展开展实证调研,发现职前教师虽能掌握零散的单个知识要点,但各类教学知识要素初期处于彼此割裂的碎片化状态,难以整合应对综合性教学情境;这种现象在一定程度上与高校课程分块设置、不同教学内容被人为分割授课的培养模式有关。当前语言教师专业学习的核心矛盾集中于三点:缺少系统性概念整合载体、缺失社会性调节学习活动、无分层动态支架支撑,而三者正是社会文化理论的核心内核。SCT 以科学概念为学习核心,以 SCOPA 图示、言语化活动作为双重调节工具,依托最近发展区搭建渐进式支架,通过外部协作活动完成知识内化,有望为破解专业知识碎片化、理论实践脱节两大培养难题提供新的理论路径。

目前学界对国际中文教师专业发展的探索仍处于起步阶段,缺乏针对解决现存问题的实证探索,作为教师核心能力的“专业实践”关系到教育教学的效果与学生的发展。“课程组织”作为专业实践的核心环节,涉及从分析教学情境到设计教学方案的系统性决策过程,对新手教师而言尤为复杂和困难。本研究尝试采用概念教学法,通过 SCOPA 将专业实践中的“课程组织”科学概念相关的流程及要素视觉化,以帮助新手教师更好地掌握“课程组织”这一科学概念,以便提升新手中文教师的专业素养,促进其专业发展的科学化和理论化。研究问题有二:

1. 与传统教学法相比, CBI 对来华职前中文教师“课程组织”概念知识的掌握效果和实践应用有何影响?
2. 职前中文教师通过 CBI 学习“课程组织”概念,其专业教学理念、实践范式是否有所转变?

3 研究设计

3.1 研究背景与研究对象

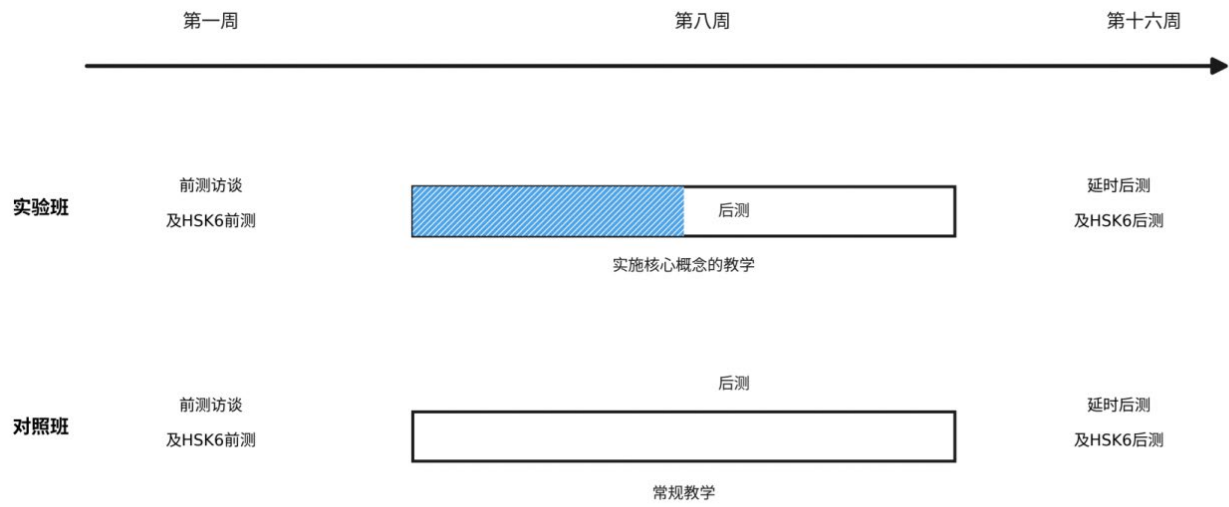
本研究在华南某高校汉语国际教育硕士专业（留学生）的《教学设计与管理》课程中开展，共 16 周，每周 2 课时（80 分钟）。“课程组织”作为承上启下的关键章节，前接“教学对象与情境的分析”，后连“教案设计、测试与评估”。

参与者为该专业的 25 名外籍留学生，来自非中文母语国家（如蒙古、越南、泰国、俄罗斯等）。分为实验班（10 人）和 对照班（15 人）。所有参与者均为职前教师（即尚未有正式全职中文教学经验的研究生）。课程开始前，以 HSK 六级模拟测试检验两班基础语言能力，独立样本 t 检验显示两班成绩无显著差异（ $F=.164, p=0.338>0.05$ ）。

3.2 实验步骤与设计逻辑

本研究选取“课程组织”单元，以概念教学法开展教学干预，数据收集集中于第 4–8 周，具体设计与步骤如图 1 所示。

图 1. 实验班和对照班课程实施流程图（及对应研究问题）



3.2.1 前测（第 4 周初）

正式教学前，对两班实施相同的半结构化访谈，以评估学生对“课程组织”概念的基线理解及先前学习经历。结果显示，所有参与者均未系统学习过该概念，据此确立研究问题一的对比起点。

3.2.2 “课程组织”概念教学实施过程（第 4-8 周）

实验班与对照班由同一位教师授课，教学内容均为“课程组织”，涵盖确定授课年级与班级、设计教学内容、制定教学计划及教学大纲四个环节（[廖建玲, 2013:102](#)）。两班唯一区别在

于教学方法：对照班采用传统讲授法：教师通过讲解、示例与文本材料传递知识要点，学生完成案例分析并进行口头汇报。实验班 CBI 教学步骤为：(1) 概念解释：教师系统讲授“课程组织”的基本概念、原则与核心环节。(2) 概念视觉化 (SCOA)：教师展示并讲解体现“课程组织”核心内容的 SCOA 示例 (见图 2)。每个环节后，学生自主构建该环节的 SCOA；四个环节学习完毕后，构建整体的“课程组织” SCOA (学生作品示例见图 3)。(3) 概念应用活动：每个学习环节，学生需完成相应的“案例分析”任务 (示例见 3.3.2)，将所学概念应用于解决实际问题，教师给予反馈。(4) 言语化：学生口头阐释自己构建的 SCOA，阐释过程被录音转写，作为分析概念内化程度的数据。

图 2. 教师的“课程组织” SCOA 图示例

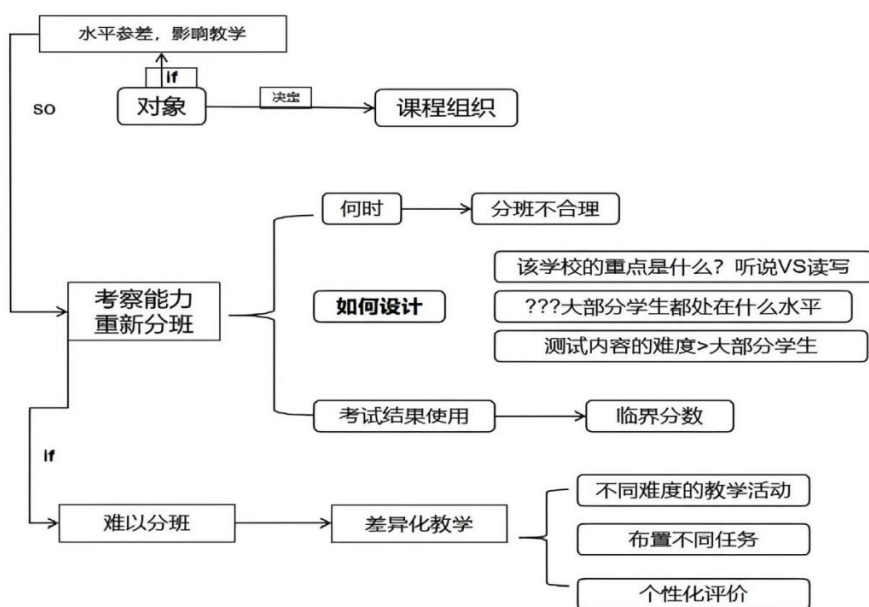
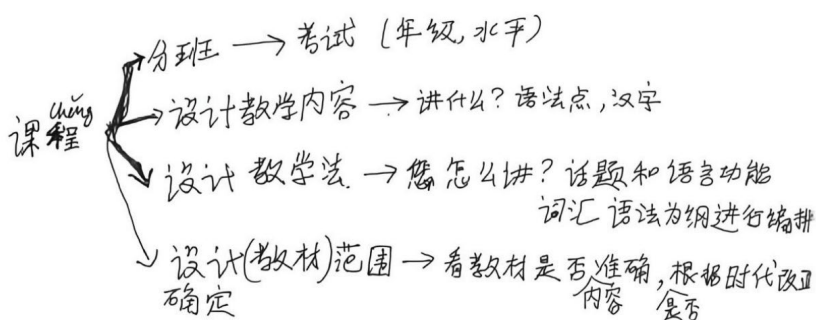


图 3. 学生自主构建的“课程组织” SCOA 示例



3.2.3 后测、延时后测与访谈 (第 8、9、13 周)

为回应研究问题 1，本研究于第 9 周（后测）和第 13 周（延时后测）对两班实施相同的口头言语化任务，测查“课程组织”概念的即时掌握效果与保持情况，录音文本依据编码方案（见 3.3.1）进行量化分析。

为回应研究问题 2，于第 8 周对实验班开展半结构化访谈，重点探究其 CBI 学习体验与感知影响。

3.3 数据分析方法

3.3.1 “课程组织”概念掌握程度的分析

后测与延时后测的口头言语化录音经转写后，依据五级多维度编码方案进行量化评分（见表 1），维度包括内容完整性（一、二、三级指标）、逻辑性（要素顺序）及准确性（知识点正误）。两位编码者间一致性信度良好（Cohen’s $\kappa = 0.862$ ）。采用独立样本 t 检验比较两班在各维度上的得分差异，以回应研究问题 1。

表 1. 口头言语化内容编码方案

指标	一级指标	二级指标	三级指标	逻辑性	内容准确与否
内容解释	“课程组织”四个环节（确定年 级和班级、设计 教学内容、制定 教学计划、制定 大纲）。	每一环节中所包含 的二级内容，如“设 计教学内容”中所 包含的四个次环节 （e.g., 确定教学体 系）。	每个二级内容中包含 的具体知识内容，如 “确定课型”中具体 包括几种课型，每一 种课型的适用场景。	参与者自主构建的 SCOPA 中所呈现 的要素顺序，是否 符合“课程组织” 各层级中要素的逻 辑顺序。	参与者自主构建的 SCOPA 中的“课 程组织”的各层级 知识点是否准确。
正确数量	4	10	11	20	41

3.3.2 “课程组织”概念应用能力的分析

对两班在“案例分析”任务中的表现进行评价，旨在回答研究问题 1。案例分析示例如下：

“刚刚研究生毕业的李老师即将被派往泰国的一所中学教授中级汉语课程，知道每周有三个课时，授课共 20 周。她颇为紧张，并决定第一项准备工作就是备好第一天的课，打算给学生介绍中国的饮食文化，教 10 个生词左右，5 个语法点，你认为这么做对吗？”

编码从关键信息甄别、未知信息明晰、问题解决三个方面进行（见表 2）。两位编码者间一致性信度良好（Cronbach’s $\alpha = 0.903$ ）。使用独立样本 t 检验比较两班差异。

表 2. 案例分析编码指引

编码	定义	具体内容
关键信息甄别	是否找到已知关键信息	1. 教学对象信息 -- 初中生; 2. 教学环境信息 -- 中学; 3. 课程安排 -- 每周三个课时，共 20 周
未知信息明晰	是否明确还需要了解的其他信息	1. 教学体系、2. 教材、3. 学生水平、4. 学校及学生对待汉语的重视程度、5. 课程体系
问题解决	是否能采取一定措施或方法解决未知信息缺失的问题	1. 查资料 2. 询问管理者及先前的教师 3. 进行分班测试

3.3.3 实验班 SCOPA 构建特征与访谈分析

此部分旨在从不同侧面回答研究问题 1&2。

SCOPA 特征分析：对实验班学生构建的 40 个图画 SCOPA，从内容、图式、模仿 / 效仿、系统性四个维度进行编码分析（见表 3；参照 Lantolf & Poehner, 2014; Lantolf et al., 2021），并结合其口头言语化数据，分类描述其概念内化水平（见表 4）。

访谈分析：对实验班的访谈转录文本进行主题分析（[Braun & Clarke, 2006](#), pp. 87–89）。通过反复阅读、编码、寻找主题的过程，提炼出参与者关于 CBI 学习体验及其对自身专业素养影响的主要感知，并与《标准》的维度进行关联，以回答研究问题 2。

表 3. SCOPA 图的编码指引

编码	定义
内容	学习者所画 SCOPA 中包含的科学概念内容是否全面。
图式（ Qin et al., 2023 ）	学习者所画 SCOPA 中是否包含抽象符号（如矩形、圆形、箭头、括号等）。
模仿或效仿（ Qin et al., 2023 ; Lantolf & Thorne, 2006 ; Tomasello, 1999 ）	学习者所绘制的 SCOPA 是模仿（imitation）老师的还是效仿（emulation）老师的。前者涵盖自主创新，后者则不涵盖自主创新内容。
系统性（ Daniels, 2001 ）	学习者所画 SCOPA 是否能展示内在各要素之间的关系。

表 4. 参与者 SCOPA 的言语化编码指引（[Lantolf & Poehner, 2014](#); [Lantolf et al., 2021](#)）

编码	定义	具体表现
完整建构的 SCOPA	言语话化所呈现的 SCOPA 完整全面	学习者能够自主且准确地描绘包含完整的四个环节的“课程组织”的 SCOPA，并阐述其中各要素关系或流程，可将知识准确地应用在实际案例中。
部分完整建构的 SCOPA	言语话化所呈现的 SCOPA 不够完整全面	学习者能口头描绘出部分“课程组织”的 SCOPA，或能阐释出部分要素内涵与关系，或能将部分“课程管理”知识应用在案例分析中。
未能搭建出 SCOPA	不能用言语搭建 SCOPA	学习者不能口头阐释 SCOPA，不能罗列“课程组织”中所包含的要素，不能解释概念，不能将概念应用在案例分析中。

4 结果

4.1 CBI 对“课程组织”概念掌握的影响

表 5 展示后测中实验班在二级指标、三级指标、逻辑性及准确性上显著优于对照班（ $p < 0.05$ ），仅一级指标差异未达显著。

表 5. “课程组织”科学概念掌握的后测数据对比

指标	组别（人数）	平均值	标准差	F 值	t 值	p 值	均差
一级指标	实验班（10）	3.90	0.316	17.250	1.661	0.110	0.300
	对照班（15）	3.60	0.507				
二级指标	实验班（10）	9.40	0.699	2.987	4.282	0.000	1.933
	对照班（15）	7.47	1.302				
三级指标	实验班（10）	9.90	0.994	5.673	3.880	0.001	2.300
	对照班（15）	7.60	1.682				
逻辑性	实验班（10）	18.60	1.838	0.70	3.633	0.001	2.733
	对照班（15）	15.87	1.846				
准确性	实验班（10）	34.30	3.917	1.364	3.300	0.003	6.633
	对照班（15）	27.67	5.473				

延时后测数据（表 6）显示，实验班在所有五个维度上仍显著优于对照班，且组间差距较后测进一步扩大。

表 7 比较两班在后测与延时后测之间的成绩变化。对照班在延时后测中各维度成绩均显著下降 ($p < 0.05$)，而实验班仅二级指标显著下降 ($p = 0.024 < 0.05$)，其余四个维度无显著变化。综上表明 CBI 不仅促进更深层次的概念内化，也有效增强了知识的长时保持。

表 6. “课程组织”科学概念掌握的延时后测数据对比

指标	组别（人数）	平均值	标准差	F 值	t 值	p 值	均差
一级指标	实验班（10）	3.60	0.516	0.409	2.473	0.021	0.733
	对照班（15）	2.87	0.834				
二级指标	实验班（10）	8.40	1.075	1.447	4.970	4.970	2.733
	对照班（15）	5.67	1.496				
三级指标	实验班（10）	8.80	1.398	0.068	5.524	5.524	3.067
	对照班（15）	5.73	1.335				
逻辑性	实验班（10）	17.50	1.780	0.184	5.560	5.560	4.767
	对照班（15）	12.73	2.282				
准确性	实验班（10）	31.10	3.929	0.739	3.711	3.711	7.900
	对照班（15）	23.20	5.894				

表 7. “课程组织”科学概念掌握的长时效果数据

	平均值		标准差		F 值		p 值		均差	
	实验组	对照组	实验组	对照组	实验组	对照组	实验组	对照组	实验组	对照组
一级指标	3.90	3.60	0.316	0.507	12.054	0.615	0.135	0.007	0.300	0.733
	3.60	2.87	0.516	0.834						
二级指标	9.40	7.47	0.699	1.302	3.368	0.601	0.024	0.002	1.000	1.800
	8.40	5.67	1.075	1.496						
三级指标	9.90	7.60	0.994	1.682	0.793	1.472	0.058	0.002	0.100	1.867
	8.80	5.73	1.398	1.335						
逻辑性	18.60	15.87	1.838	1.846	0.002	0.544	0.191	0.000	1.100	3.133
	17.50	12.73	1.780	2.282						
准确性	34.30	27.67	3.917	5.473	0.50	0.000	0.085	0.040	3.200	4.467
	31.10	23.20	3.929	5.894						

以上量化结果一致表明，CBI 在促进职前中文教师掌握“课程组织”这一复杂专业概念方面效果显著且具有持续性，这与 CBI 在二语词汇及语法教学研究中的发现相符（如王文斌、魏玉凤，2024）。从 SCT 视角来看，SCOPA 的构建与言语化过程作为双重调节，推动学习者将抽象概念进行显性化、结构化操作（Lantolf & Poehner, 2014），进而促进概念从外部社会调节向内部心理调节的转化，实现知识的深度内化与长时保持。

4.2 CBI 对“课程组织”概念应用的影响

表 8 显示，实验班在关键信息甄别、未知信息明晰和问题解决三项指标上均显著优于对照班 ($p < 0.05$)，表明 CBI 不仅促进了概念记忆，更推动了知识向真实教学问题解决的迁移应用。

表 8. “课程组织”知识的应用能力对比

指标	组别 (人数)	平均值	标准差	F 值	t 值	p 值	均差
关键信息甄别	实验班 (10)	7.60	0.699	5.188	2.729	0.012	1.267
	对照班 (15)	6.33	1.054				
未知信息明晰	实验班 (10)	11.00	1.054	2.585	2.326	0.029	1.267
	对照班 (15)	9.73	1.486				
问题解决	实验班 (10)	10.70	1.059	2.547	3.507	0.002	1.900
	对照班 (15)	8.80	1.474				

这一发现呼应 CBI 以“概念迁移应用”为核心的教学目标 (Lantolf & Poehner, 2014)。通过 SCOPA 将“课程组织”的要素与逻辑关系可视化，学习者得以形成结构化的概念框架，在面临案例时，能更系统、更有条理地激活相关知识网络进行决策。相比之下，对照班虽同样接触案例材料，但因缺乏概念图示提供的整体导向基础 (orienting basis)，其分析更倚赖零散的经验直觉，难以对情境要素进行深度整合与迁移应用。

4.3 参与者对 CBI 影响其专业素养的感知

对实验班访谈数据的主题分析共产生五个主要主题 (见表 9)，总结如下：

(1) 专业理念的初步塑造：参与者提到增强了“责任感”、“以学生为中心”、“关注学习节奏”等意识，体现对教师职业道德和专业信念的初步思考。

(2) 专业实践知识与思维的提升：访谈反映出参与者对“课程组织与管理”、“教学资源选择”等意识，并尝试将“课程组织”概念转化为可操作、可落地的教学安排，体现出专业实践知识与教学设计思维的初步提升。

(3) 教学设计的系统思维：部分参与者表达了从“零散知识点”转向“整体教学逻辑”的意识，开始关注各环节之间的衔接与系统性安排，并提及“反思”与“终身学习”的必要性。

(4) 抽象概念的内化：受访者表示借助 SCOPA 可以更好地识记和理解专业概念。反映了其对 CBI 与 SCOPA 促进概念内化的作用机制的主观感受。

(5) 实践能力的提升：部分参与者反映 SCOPA 可以作为参考框架，参考这一框架，可以指导自己设计课程并组织教学活动。这一发现也同之前量化数据相呼应。

综上，CBI 的学习过程已超越单纯的知识获取，触发了参与者对教师角色、教学行为和专业成长的初步反思。SCOPA 构建与言语化作为概念调节活动，可能为反思性实践提供了操作载体 (Lantolf & Poehner, 2014)。需要谨慎的是，这些感知来源于实验组的主观报告，且缺乏对照组的对比，因此它们更多地揭示 CBI 教学可能带来的积极学习体验和潜在影响，而非 CBI 独有的因果效应。尽管如此，这种将抽象标准 (如《标准》) 与具体教学方法联结起来的积极体验，对职前教师的专业身份认同与发展动机具有积极意义。

表 9. CBI 应用的访谈编码主题与示例

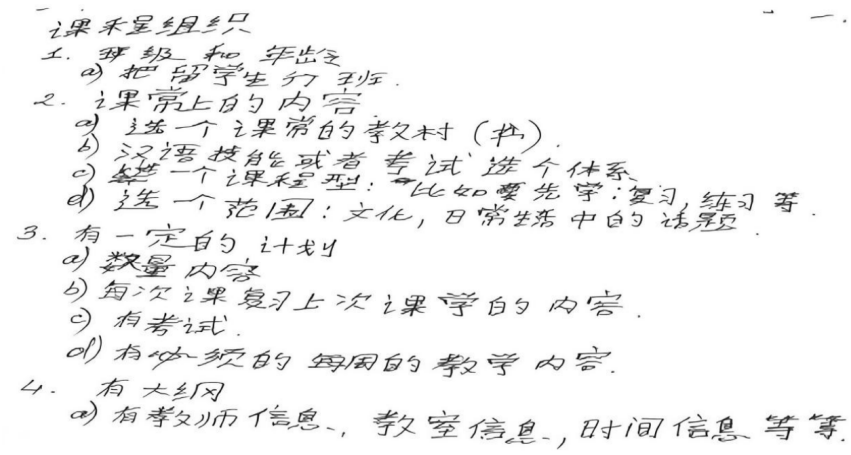
主题	分类	微片段
专业理念	专业信念	1. 我要负责任、要看学生学得怎么样，改变我的方法。2..... 所以这样会培养学生的终身的学习力，还有创造力，会让他有动力去学习嘛；3. 我能知道怎么解决一些困难。还有呃对于第二第三个问题就是有哪些收获收获就是我有自信。
	职业道德	1. 配合学生自己的学习节奏，老师也要终生学习
专业实践	课堂组织与管理	1. 我找到一个话题或者方法，让我的学生很感兴趣跟我互相互动；2. 引导学生探索、提问题和产生独立的；3. 作为一个老师，你要关注学生的兴趣什么的去设计课程。
	学习评估与反馈	1. 高级阶段的学生对各种教学概念的掌握更为轻松，他们的学习动机较强，因此需要接触有逻辑性的教学。
	教学资源选择与利用	1. 概念教学法比较适合给以教育为目的学生上，该群体的学生在学习时需要吸收大量的专业知识和技能；2.. 教学时要关注概念之间的联系，以好的顺序开展教学”。
专业发展	教学反思	1. 引起学生对接下来的学习内容产生一个好奇心，让学生带着问题去学习，而不是老师一个劲的带领他们去学习；2. 不仅仅是那些传授的知识呀，更重要的是能帮学生建立起一些深刻的理解和批判性的思维能力。
概念内化	知识学习	1. 画图 (SCOBA) 可以帮助我 (对概念之间的关系) 更加清晰；2. 将分散的 (知识点) 聚集在一张图里，而看着这个图 (SCOBA) 我再来解释，能让我的记忆和理解更加深刻。
实践能力	知识应用	1. 这个图 (SCOBA) 会指导我如何进行课堂管理；2. 看这个图，我可以更好地看到问题 (识别信息)。

4.4 SCOBA 构建类型的进一步分析

参考表 3 和表 4，对 40 个图画 SCOBA 及其配套言语化数据进行综合分析，具体可归纳为四种内化类型。

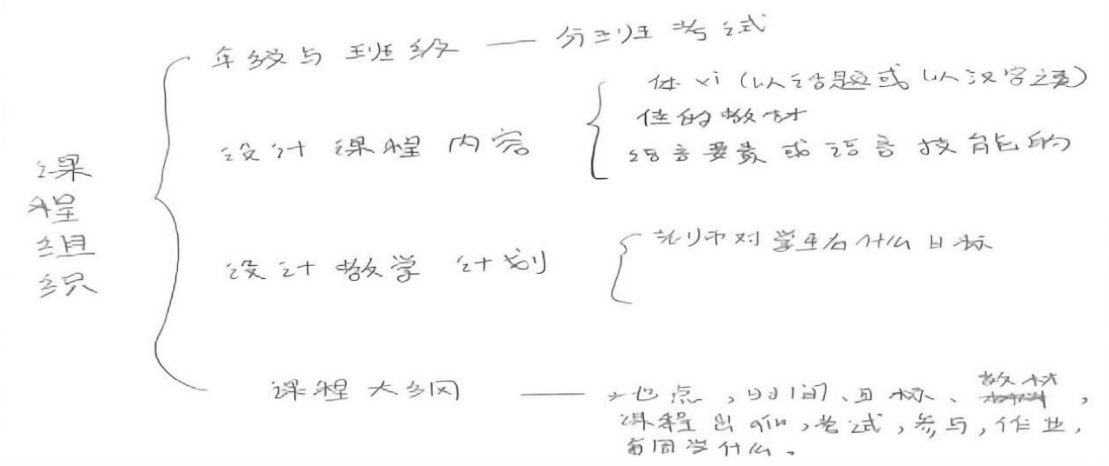
第一类：体系化效仿型。该类 SCOBA 包含完整的图式、数字与文字表征，知识结构系统清晰。如图 4 所示，学习者以“动词+名词”结构自主表达一级指标（如以“有一定的计划”对应“制定教学计划”），并在二级指标中使用个人化语言进行阐释，体现出对教师 SCOBA 的理解性重构与深度内化。

图 4. 效仿老师构建的完整 SCOBA 图



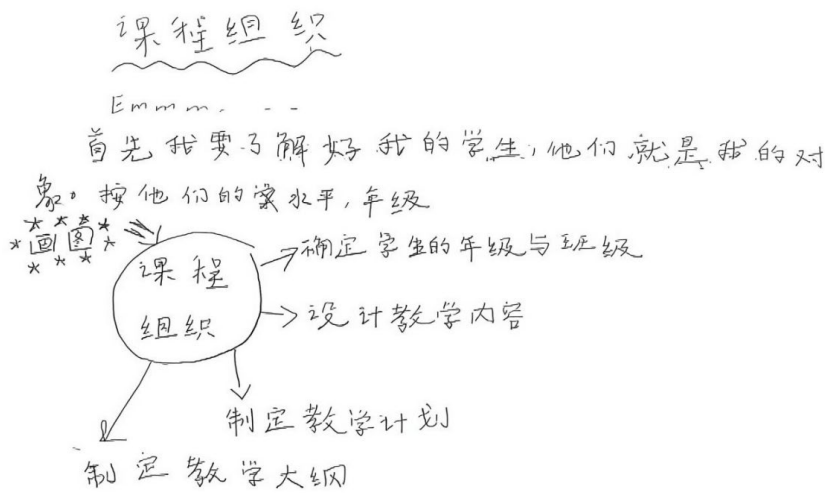
第二类：结构效仿型。该类 SCOBA 虽包含相对详尽的图示与文字，框架趋近于教师范例，但缺乏一定数量的关键信息，内容完整性不足。如图 5 所示，学习者复制了教师 SCOBA 的主题结构，却在关键节点上存在信息缺失，反映出以效仿（emulation）为主的表层复制特征。

图 5. 效仿老师构建的相对完整的 SCOBA 图例



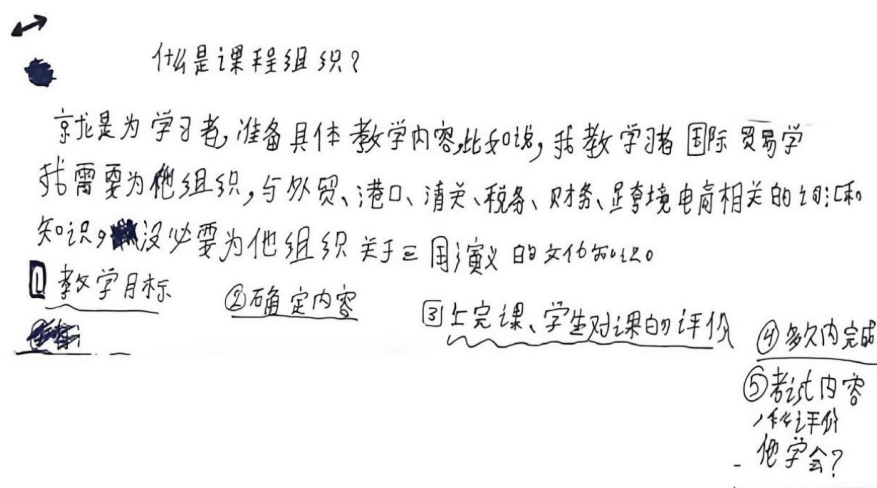
第三类：自主碎片型。该类 SCOBA 虽由学习者自主构图，图示与文字并用，但结构不完整，内容信息碎片化。如图 6 所示，学习者虽使用圆圈、箭头等抽象符号展示“课程组织”的内容构成，却仅停留于一级信息的罗列，文字说明亦是对知识点的重复性陈述，缺乏深度阐释与层级关联。

图 6. 效仿老师搭建的不完整的 SCOBA 图例



第四类：图式缺失型。该类 SCOBA 缺乏完整图式结构，仅以数字符号配合大量文字解释与具体案例呈现。如图 7 所示，学习者未使用任何抽象图式表征概念关系，而以“我需要为他组织与外贸、港口、清关、税务、财务、跨境电商相关的词汇和知识”等描述性语言替代“确定知识范围”等核心概念，体现出以具体经验替代抽象概念图式化的倾向。

图 7. 不完整的 SCOPA 图例



对实验班 SCOPA 的分析 (图 4-7) 发现,学习者的概念内化呈现从表层模仿到个性化效仿与创新性重构的连续发展。能够构建高度系统化、个性化 SCOPA 的学习者,其口头阐释也更为深入,直观展示了 CBI 通过 SCOPA 这一心理工具 (Lantolf & Thorne, 2006:60) 支持概念内化的中介机制,并验证言语化数据与图像数据的一致性。

5 讨论

本研究通过混合方法探索了 CBI 在来华职前中文教师“课程组织”概念教学中的应用效果,主要发现如下。

从专业概念习得与长效记忆维度来看,CBI 教学范式能够有效推动职前国际中文教师对“课程组织”这一复合型、多层级专业概念实现深度内化,且习得效果具备良好的稳定性与持续性。这一研究发现与已有实证研究高度一致:Lantolf 与 Esteve (2019) 提出的语言教师教育 CBI 模型明确指出,以 SCOPA 为调节的概念教学能够引导职前教师将碎片化的日常自发概念重构为系统化的科学概念,进而实现教学认知的质性转变。Alonso 与 Casal (2024) 的干预研究同样表明,CBI 作为调节工具能够有效促进新手语言教师的概念性理解与教学实践能力发展。在更广泛的教师教育领域,Li 等 (2025) 对中国英语职前教师学科教学知识 (PCK) 整合发展的追踪研究指出,系统化的概念框架有助于学习者将零散的教学知识要素整合为结构化的专业认知体系。总之,跨场景、多学段的已有研究形成一致共识:以 SCOPA 图示建构与言语化互动为双重中介的 CBI 教学路径,能够从机制层面破解教师专业知识碎片化难题,是促成复杂教学科学概念深度内化、保障习得效果长期稳定留存的有效培养方式。

从专业知识迁移应用维度审视,本研究进一步证实,CBI 干预可有效提升职前国际中文教师运用专业概念研判、解决真实教学设计复杂问题的实操能力。这一发现与社会文化理论视域下的师资培育研究形成互证:社会文化导向的调节式学习活动,有助于推动教师将理论知识与教学情境建立联结,实现概念向真实课堂的迁移 (Johnson, 2006)。然而,既有教师教育研究亦普遍指出,传统培养模式常因缺乏系统性概念整合与情境化调节,导致职前教师难以将抽象理论有效转化为海外跨文化课堂中的实操能力 (Wu & Fua, 2020)。Gong 等 (2022) 基于香港职前中文教师的研究进一步表明,即便经过系统培养,新手教师在面临跨文化教学情境时,其

概念迁移与教学决策能力仍需借助可视化调节与结构化反思方能有效激活。因此,本研究中的 CBI 通过 SCOPA 与言语化的双重调节,为破解“熟记理论却不会实操施教”的培养困境提供了可行路径,亦为国际中文职前教师将课程组织等专业知识落地海外真实课堂提供了科学的调节机制。

从学习者主观认知体验维度分析,我们认为 CBI 系统化干预能够有效推动职前国际中文教师在专业教学理念、实践认知范式与自主发展意识层面产生正向结构性转变。CBI 之所以能够推动教师教学理念发生深层变革,核心机制在于其重构了教师的学习认知路径:传统教师培训以碎片化知识点灌输为主,教师仅被动识记教学规则,易形成固化、机械、经验化的浅层教学思维;而 CBI 以系统化科学概念为核心,通过可视化图示整合知识体系、依托言语互动外显认知偏差、借助协作反思重构教学逻辑,促使教师跳出教条式、经验式教学惯性,从“被动记规则”转向“主动理解原理、依据概念研判教学、基于学情适配课堂”,最终实现教学理念的迭代升级与认知范式的根本转变。

综上,研究结果表明 CBI 通过概念重构、认知反思与社会性协作的多重路径,能够有效推动职前教师完成从传统经验型教学思维向现代概念型、素养型教学理念的转型。

6 结语

本研究将 CBI 应用至来华职前国际中文教师专业概念的学习,为社会文化理论在语言教师教育中的应用提供了实证案例。实践上,本研究为国际中文教师教育者提供了一种可操作的教学设计思路:利用 SCOPA 等可视化调节工具对复杂的教师专业知识进行系统化呈现,并通过图示构建、言语化阐释等任务引导学习者完成概念深度加工,从而有效提升职前教师的专业概念内化水平与知识迁移能力。

本研究存在若干局限:1)样本量较小($N=25$),且为自然分班形成的便利样本,可能影响结果的推广性;2)对概念习得长效性的追踪止于第13周延时后测,更长期的专业发展影响仍有待纵向验证。未来研究可以扩大样本量并进行更严格的随机分组;设计针对对照组的平行质性数据收集方案;开展纵向研究,追踪 CBI 对教师毕业后实际教学行为与长期专业发展的影响;探索 CBI 在《标准》其他能力维度(如跨文化交际)教学中的应用。

项目

本研究得到国家社科基金一般项目“数智技术环境下二语学习者能动性多维协同机制研究(24BYY112)”的支持。

参考文献

- Alonso, A., & Casal, J. (2024). Novice language teacher conceptual development through concept-based language instruction: Empowering novices for novel contexts. In *Transformative L2 teacher education innovations: Insights from Vygotskian sociocultural theory* (pp. 23–46). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003505143-2>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77101.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. RoutledgeFalmer.

- Ding, Anqi (丁安琪). (2024). 《国际中文教师专业能力标准》促进教师专业发展: 价值、路径和策略 [The Standards for Professional Competence of International Chinese Language Teachers promoting teacher professional development: Values, pathways, and strategies]. 贵州师范大学学报 (社会科学版) [Journal of Guizhou Normal University (Social Science Edition)], (3), 63-73.
- Esteve, O., Farró, L., Rodrigo, C., & Verdía, E. (2021). Meaningfully designing and implementing SCOBAs in socioculturally-based L2 teacher education programs. *Language and Sociocultural Theory*, 8(1), 8–34. <https://doi.org/10.1558/lst.18398>
- Farrell, T. S. C. (2024). TESOL teacher education. *Second Language Teacher Education*, 3(1), 1–19. <https://doi.org/10.1558/slte.29437>
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397–417. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Gal'perin, P. I. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60–80. (Originally published in Russian in 1969)
- Gong, Y., Lai, C., Gao, X., Li, G., Huang, Y., & Lin, L. (2022). Teacher cognition in teaching intercultural communicative competence: A qualitative study on preservice Chinese language teachers in Hong Kong SAR, China. *Frontiers in Psychology*, 13, 939516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.939516>
- International Society for Chinese Language Teaching (世界汉语教学学会). (2022). 国际中文教师专业能力标准 [Standards for professional competence of international Chinese language teachers]. 北京大学出版社 [Peking University Press].
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235–257. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 24–47). Routledge.
- Lantolf, J. P., & Esteve, O. (2019). Concept-based instruction for concept-based instruction: A model for language teacher education. In M. Sato & S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy* (pp. 27–51). Routledge.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Routledge.
- Lantolf, J. P., & Tsai, M.-H. (2018). L2 developmental education and systemic theoretical instruction: The case of English verb+noun collocations. In A. E. Tyler, L. Ortega, M. Uno, & H. I. Park (Eds.), *Usage-inspired L2 instruction: Researched pedagogy* (pp. 29–53). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ilt-49.02lan>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., Xi, J., & Minakova, L. (2021). Sociocultural theory and concept-based language instruction. *Language Teaching*, 54(3), 327–342. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000137>
- Liao, Jianling (廖建玲). (2013). 国际汉语教学设计 [International Chinese language teaching design]. 高等教育出版社 [Higher Education Press].
- Li, G., & Gao, H. (2021). An equity perspective on Chinese (CSOL) teacher preparation for global contexts: Domestic and international preservice teachers' experiences. *Beijing International Review of Education*, 3(3), 462–486. <https://doi.org/10.1163/25902539-03030001>
- Li, S., Liu, L., & Jiang, A. L. (2025). Profiling the development of integration among components of Chinese EFL student-teachers' pedagogical content knowledge. *SAGE Open*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/21582440251340643>

- Qin, L., Ouyang, X., & Ren, W. (2023). Decoding EFL learners' internalization of English modal verbs in concept-based language instruction: Integrating SCOBAs with languaging. *The Modern Language Journal*, 107, 24–45. <https://doi.org/10.1111/modl.12821>
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- van Compernelle, R. A. (2014). Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics. *Multilingual Matters*.
- van Compernelle, R. A., & Henery, A. (2014). Learning to do concept-based pragmatics instruction: Teacher development and L2 pedagogical content knowledge. *Language Teaching Research*, 19(3), 289–307. <https://doi.org/10.1177/1362168814541719>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Trans.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press. (Original work published 1934).
- Wang, Wenbin (王文斌), & Wei, Yufeng (魏玉凤). (2024). 概念型教学法对中国大学英语学习者短语动词的习得效应 [The acquisition effect of concept-based instruction on phrasal verbs of Chinese college English learners]. *外语教育研究前沿* [Foreign Language Education in China], (1), 25–36.
- Wu, J., & Fua, Z. (2020). Chinese language teachers' intercultural competence development: The case of the Confucius Institute in the United States. *The Modern Language Journal*, 104(3), 580–596.
- Xu, Jingning (徐晶凝). (2016). 关于汉语国际教育硕士专业学位培养方案的思考——教师教育的国际化视野 [On the teaching plan of MTCSOL: From the perspective of international teacher educations]. *海外华文教育* [Overseas Chinese Education], (1), 27–35.
- Zhou, Hong (周红). (2019). 从学位论文选题看汉语国际教育专业硕士人才培养 [Talent cultivation of MTCSOL from the dissertation topic selection]. *国际汉语教育 (中英文)* [International Chinese Language Education], 4 (2), 41–52.
- Zhao, Yang (赵杨). (2023). 主持人语 [Editor's note]. *国际中文教育 (中英文)* [International Chinese Language Education], (8).

投稿: 2025 年 8 月 28 日, 接受: 2026 年 7 月 12 日, 出版: 2026 年 10 月 14 日

作者简介

陈卓, 博士, 广东轻工职业技术大学职业教育研究院助理研究员, 曾于广东外语外贸大学外国语言学及应用语言研究中心从事博士后研究。主要研究方向为国际中文教育、二语教师发展、职业本科。累计在 *British Journal of Educational Psychology*、*Asia-Pacific Education Researcher*、《华文教学与研究》等核心期刊发表论文多篇。主持教育部语言合作交流中心国际中文教育青年课题、广东省教育厅青年创新人才项目等课题, 参与多项国家社科、省级社科规划课题。

秦丽莉, 博士, 广东外语外贸大学英语教育学院应用语言学教授, 兼任外国语言学及应用语言研究中心博士生导师、兼职研究员, 社会文化理论与外语教育研究中心主任。同时担任中国第二语言习得研究会副秘书长。主要研究方向为外语教学理论与实践, 长期从社会文化理

论视角开展语言教学与教育研究。已在 Modern Language Journal、TESOL Quarterly、Language Teaching Research、Language Learning and Technology、System 等国际高水平期刊及《外语教学与研究》《现代外语》等国内重要期刊发表学术论文 80 余篇, 并担任多家 CSSCI 和 SSCI 期刊外审专家。出版学术专著 3 部, 包括《二语习得社会文化理论概论》《二语习得”生态给养”理论概论》等; 主编教材多部, 如《“一带一路”国家跨文化商务英语交际》(外研社)、《国际人才英语》(外研社) 和《研究生英语教程》(复旦大学出版社) 等。曾多次获得省级哲学社会科学成果奖和教学成果奖。

Improving Pre-service Chinese Teachers' Practical Competence via Concept-based Instruction (CBI): Evidence from Overseas MTCSOL Learners

Zhuo Chen

Guangdong Industry Polytechnic University, China

Lili Qin

Guangdong University of Foreign Studies, China

Abstract

International Chinese language education has entered a stage of high-quality, connotative development. Drawing on current advanced theories to inform practice can accelerate this process. Focusing on the professional practical competence of pre-service Chinese language teachers who come to China to major in International Chinese Language Education, this study applies Concept-Based Instruction (CBI) to the teaching of scientific concepts in the course “Instructional Design and Management”. A mixed-methods design was adopted, with data collected through pre-tests, post-tests, delayed post-tests, case analyses, and semi-structured interviews; quantitative data on SCOPA construction and verbalization were also analyzed. The results show that CBI facilitates learners' internalization of the concept of “curriculum organization” and that this effect is sustainable. CBI also helps learners apply the concept of “curriculum organization” to instructional design and management practice. In addition, CBI contributes to positive structural shifts in learners' professional teaching beliefs, practical cognitive paradigms, and awareness of self-directed development. This study aims to provide useful implications for improving the professional quality of international Chinese language teachers.

Keywords

Concept-based Instruction, International Chinese Language Education, teacher professional competence, instructional design and management

Zhuo Chen, PhD, Assistant Research Fellow at Guangdong Industry Polytechnic University. She completed her postdoctoral research at the Center for Foreign Linguistics and Applied Linguistics, Guangdong University of Foreign Studies. Her primary research interests include international Chinese language education, second language teacher development, and vocational undergraduate education. She has published numerous papers in core journals such as *British Journal of Educational Psychology*, *Asia-Pacific Education Researcher*, and *Chinese Teaching and Studies*. She presides over youth research projects on international Chinese language education sponsored by the Center for Language Education and Cooperation of the Ministry of Education, youth innovative talent projects funded by the Department of Education of Guangdong Province, and participates in multiple National Social Science Fund projects and provincial social science planning projects.

Lili Qin is a Professor of Applied Linguistics at the School of English Education, Guangdong University of Foreign Studies (GDUFS), Guangdong, China. She also serves as a doctoral supervisor and adjunct researcher at the university's Center for Foreign Linguistics and Applied Linguistics, and as Director of the Research Center for Sociocultural Theory and Foreign Language Education. In addition, she is Vice General Secretary of the China Association of Second Language Acquisition.

Her research focuses on foreign language teaching theory and practice, examined through a sociocultural lens. She has published over 80 journal articles in top-tier international journals (e.g., *Modern Language Journal*, *TESOL Quarterly*, *Language Teaching Research*, *Language Learning and Technology*, *System*) as well as leading Chinese journals (e.g., *Foreign Language Teaching and Research*, *Modern Foreign Languages*), and serves as a reviewer for several CSSCI- and SSCI-indexed journals. She has authored three monographs, including *An Introduction to Sociocultural Theory of Second Language Acquisition* and *An Introduction to the Ecological Affordance Theory of Second Language Acquisition*, along with multiple textbooks such as *Intercultural Business English Communication with Belt and Road Countries*, *English for International Talents*, and *A Graduate English Course*. Her work has received numerous provincial awards for achievements in philosophy and social sciences and for teaching excellence.