

國際中文教師在虛擬教研室中的身份認同建構研究*

許迎春、方芳

(安徽師範大學國際教育學院講師)

摘要：教師身份認同是教師專業發展的核心和重要內在驅動力。本研究通過敘事研究方法，依據反思日誌、課堂觀察、深度訪談等資料分析，探究一名國際中文教師在多語種教學改革虛擬教研室中的身份認同轉變。研究發現，教師在虛擬教研室中的身份認同轉變經歷如下過程：從邊緣參與者到積極活躍者、從理論信奉者到理論使用者、從教學熟練者到教學研究者，而教師發展需求與能動性、虛擬教研室的環境給養以及教學理論與實踐的互動則是教師身份認同建構的影響因素，本研究的結論可為虛擬教研室建設和國際中文教師專業發展提供啟示。

關鍵詞：虛擬教研室、教師身份認同、社會文化理論、敘事研究

* 收稿日期：2025 年 01 月 21 日；通過日期：2026 年 02 月 10 日。本文為 2024 年度安徽省高等學校省級品質工程項目「課程思政背景下的國際學生中國國情教育實踐模式創新研究」；2024 年度安徽省高等學校省級品質工程項目智慧課程「中級漢語精讀 I」。

A Study on Teacher Identity Construction in Virtual Teaching Research Community

Yingchun Xu; Fang Fang

(Lecturer, College of International Education, Anhui Normal University)

Abstract: Teacher's identity is the core and important driving force in teacher's professional development. Employing a narrative inquiry approach, and drawing on reflective journals, classroom observations, and in-depth interviews, this study explores the trajectory of identity transformation experienced by an international Chinese teacher within the multilingual-teaching-reform virtual teaching-research community. It is found that teacher identity changes from marginal participants to active participants, from theoretical adherents to theory-informed practitioners, from skilled teachers to teaching researchers. The construction of teacher identity was shaped by teachers' development needs and agency, the environment of virtual teaching-research community, and the interaction between teaching theory and practice. The conclusions of the study offer insights for the construction of virtual teaching-research community and for the professional development of international Chinese language teachers.

Keywords: Virtual teaching research community; Teacher identity; Sociocultural theory; Narrative study

一、引言

虛擬教研室是教育部和高校利用資訊網絡技術組建並開展活動新型教師專業學習共同體。¹ 虛擬教研室兼具專題研修班和線下教研共同體的優勢，可以拓展實體教研室邊界，創新教師教研組織形式，使教研室功能由校內拓展到全國，助力教師跨界學習，是當前推動教師學習和教育高質量發展新趨勢，也是我國教育數字化戰略的重要組成部分和高等教育品質發展的重要舉措，可能引領高等教育高質量發展方向。²

截止 2023 年 12 月，教育部已先後批准七百八十七個虛擬教研室建設試點；有關虛擬教研室本體的理論探討也不斷湧現，包括「是什麼」、「怎麼樣」、「怎麼做」等問題，如虛擬教研室的內涵與功能、內在邏輯、建設路徑和建設內容等；³ 但關於虛擬教研室如何賦能教師專業發展的實證研究鮮見。而深入虛擬教研室活動的真實情境，深度追蹤教師在虛擬教研室中的活動和專業成長，是探究虛擬教研室建設成效的一項有意義的研究課題。另外，教師身份認同是教師專業發展最重要的內在驅動力，影響教師決策、教學內容和師生關係，是教師專業發展能否順利推進的重要指徵。⁴ 本研究聚焦一位國際中文教師在「多語種教學改革虛擬教研室」中的身份認同轉變過程及影響因素，以期為虛擬教研室建設和國際中文教師專業發展提供啟示。具體探究如下問題：一、加入虛擬教研室前後，國際中文教師身份認同經歷怎樣的變化過程？二、影響國際中文教師身份認同的因素有哪些？

¹ 文秋芳，〈「雲連接論」修訂、闡釋與應用——兼述虛擬教研室建設〉，《外語電化教學》，第 6 期（上海：2022），5-10。

² 陳靜，〈數位化轉型下虛擬教研室建設的邏輯框架與推進路徑〉，《電化教育研究》，第 6 期（甘肅省蘭州市：2023），54-59。孟彥，李寶榮，〈跨界學習共同體如何促進教師專業發展？——基於擴展性學習理論視角的案例研究〉，《教師教育研究》，第 4 期（北京：2023），95-102；別敦榮，〈虛擬教研室的功能與建設路徑〉，《中國高教研究》，第 4 期（北京：2024），7-14。

³ 桑新民，賈義敏等，〈高校虛擬教研室建設的理論與實踐探索〉，《中國高教研究》，第 11 期（北京：2021），91-97；曹梅，〈高校虛擬教研室建設的內在邏輯與實踐路向〉，《中國電化教育》，第 2 期（北京：2024），61-68；張克俊，伍文棋等，〈數字化視野下虛擬教研室建設的歷程、內容與路徑〉，《高等工程教育研究》，第 4 期（湖北省武漢市：2024），147-152。

⁴ 張蓮，〈外/二語教師專業身份認同敘事研究：概念、理論與問題〉，《中國外語教育》，第 4 期（北京：2016），70-77；許悅婷，穀紅麗等，〈英語師範生在教育精準幫扶活動中的教師身份認同構建研究〉，《中國外語》，第 3 期（北京：2023），87-96。

二、文獻綜述

（一）、國際中文教師身份認同研究

關於教師身份認同學界已形成以下共識：內核是教師對「我是誰？我能做什麼？我將走向何處？」的建構與重構，回答的是「教師如何看待自己作為教師」的問題；包括多個子認同；是教師個人和教師職業存在與發展的心理基礎；是教師與社會文化背景的協調過程，具有能動性、社會性、動態性、多樣性和敘事性特徵。⁵ 本文參考 Beauchamp & Thomas 的定義，認為教師身份認同是指教師在共同體活動中不斷協商和調整自我認知、角色、價值觀和行為的過程。

國際中文教師肩負中文教學和中華文化傳播重任，是提升中文國際地位和影響力的關鍵要素，《國務院辦公廳關於全面加強新時代語言文字工作的意見》特別指出要「加強國際中文教師隊伍建設」。⁶ 面對複雜多變的國際中文教育情境，國際中文教師需要面對同一個授課班級不同教學對象的中文水準、學習目的、國籍、種族、文化背景和教育傳統等的差異。因此，國際中文教師須是跨文化交際者，具備在多元文化背景中完成教學、調整教學手段和溝通方式的能力。⁷ 國際中文教師的身份認同具有基於學科與職業特色的特殊性，關係到中文國際化推進的成效。而當前關於國際中文教師的研究主要集中於教師知識、素養、技能與培訓等外部視角，從教師內部視角切入的研究不足。少量的成果主要聚焦職前教師、海外志願者教師身份認同狀況調查，國內在職中文教師身份認同研究極少，只有陳詩琦、王添森調查分析教師的職業認同情況，王添森、張越探討慕課教學中的教師角色轉換。⁸ 本研究

⁵ 尋陽，鄭新民，〈十年來中外外語教師身份認同研究述評〉，《現代外語》，第1期（廣東省廣州市：2014），118-126。

⁶ 馮凌宇，王萍麗等，〈新時代外派國際中文教師身份認同狀況調查——以英國外派國際中文教師為例〉，《民族教育研究》，第3期（北京：2022），169-176；《國務院辦公廳關於全面加強新時代語言文字工作的意見》，2021.9，國辦發〔2020〕30號，國務院辦公廳。

⁷ 趙揚，〈國際中文教育中的主體間性研究——兼論國際中文教育中的「自我」與「他者」〉，《民族教育研究》，第5期（北京：2022），170-176。

⁸ 陳詩琦，王添森，〈對外漢語教師職業認同現狀調查與分析〉，《華文教學與研究》，第4期（廣東省廣州市：2019），44-53；王添森，張越，〈慕課教學中教師角色轉換的敘事研究〉，《課程·教材·教法》，第3期（北京：2017），110-115。

基於一位高校國際中文教師在虛擬教研室中歷時兩年的學習活動，探究其身份認同的變化過程及影響因素。

（二）、社會文化理論與雲連結論

社會文化理論由蘇聯心理學家維果茨基 (Vygotsky) 提出，基本觀點是人的認知發展是個體與其所在社會文化環境不斷交互的結果。⁹ 社會文化理論強調學習具有情境性和社會性特徵，是研究處於特定社會環境中的教師身份認同和實踐共同體的重要理論框架，近年來逐漸應用於教師發展研究。¹⁰ 社會文化理論的重要概念包括仲介、動機、能動性和生態給養。¹¹ 社會文化理論認為，人類主要通過仲介手段，比如文化製品、工具和符號等與世界互動。動機即做某事的原因，受到個體心理和社會文化的共同影響，體現為行為希望達成的目標。能動性則是主體在追求目標時進行自我控制和調節的能力，指導人的具體行動，是重要心理調節工具，受社會環境的促進或鉗制，並依據不同的社會環境而變化，在教育教學變革中，教師能動性是其如何看待並選擇怎樣的方式應對教學變革、實現教師可持續性職業發展的關鍵，體現在教師對所從事活動的選擇和行動。¹² 生態給養主要關注個體與周圍環境的關係，個體可能從周圍環境中獲得積極或消極的支持，從而影響其認知和能動性發揮。

社會文化理論強調工具的仲介作用以及個體與環境的互動，對數字化轉型背景下教師在虛擬教研室中的身份認同發展有較強的解釋力和適切性。基於社會文化理論，數智技術助推教育教學向個性化、精細化、整合式方向發展的同時，為教師跨越時空參與教研共同體提供仲介條件，虛擬教研室成為促進教師專業發展、提升教學品質的新路徑。而教師對自身職業發展和教育教學變革的理解，教師所處生態環

⁹ Vygotsky. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, (Cambridge: Harvard University Press, 1978), 105-117.

¹⁰ 黃曉林，黃秦安，〈實踐共同體 (COPS) 中教師學習的角色衝突與教師專業發展紮根理論研究〉，《教師教育研究》，第 1 期（北京：2021），86-92。

¹¹ 秦麗莉，〈二語習得社會文化理論概論〉，（北京：北京大學出版社，2017），37-52。

¹² Engeström, Y. "From Stabilization Knowledge to Possibility Knowledge in Organization Learning," *Management Learning* 38.3 (2007): 271-275.; 高雪松，陶堅等，〈課程改革中的教師能動性與教師身份認同——社會文化理論視野〉，《外語與外語教學》，第 1 期（遼寧省大連市：2018），19-28。

境（如虛擬教研室）對教師專業發展的支持，都會影響教師的身份認同，進而影響其專業成長。研究方法方面，社會文化理論要求研究者走進課堂實踐，與教師深度溝通，分析行為背後的深層原因，對探索教師的身份認同狀況和影響因素具有指導意義。¹³

實踐共同體可以幫助教師實現跨界學習併發展身份。¹⁴ 然而，作為線上實踐共同體的虛擬教研室成員關係較鬆散，活動具有時空分離性、隱蔽性和情感交互間接性等特徵，參與者的自我調控能力、學習情緒、共同體的人文關懷等因素顯得格外重要。對此，文秋芳提出「雲連接論」作為虛擬教研室建設的理論架構，以促進活動成效。雲連接論包括認知連接、社會連接和情感連接三個假設，其中認知連接是基礎，也是教師參加共同體的目標；社會連接是線上學習的關鍵，也是促進認知連接的手段；情感連接是認知和社會連接的結果和潤滑劑；三個層面的連接共同保障教師在虛擬教研室中的學習成效。

三、研究設計

（一）、研究方法

敘事研究強調與人類經驗的聯繫，目標是從具體的事件中理解人的行為和經驗，表達和解釋人的感受，以開展更加清晰、深層的思考。¹⁵ 隨著教師專業發展從「知識傳遞」模式轉向「解釋性、社會協商和持續重構」模式，越來越多的研究者傾向於採用敘事研究這一質性的、闡釋性的方法，通過理解教師的「故事」，揭示其對「我是誰」的複雜理解。

本研究採用敘事研究方法，以一位國際中文教師 C 老師為研究對象，展示其參與多語種教學改革虛擬教研室（POA 雲共同體）過程中與他人、共同體及所處環境的關係與互動，通過揭示教師的心路歷程，解讀教師的身份認同變化。

¹³ 魏戈，《教師實踐性知識的生成》，（北京：教育科學出版社，2020），31。

¹⁴ Hobbs, L. "Teaching Out of Field as a Boundary-crossing Event: Factors Shaping Teacher Identity," *International Journal of Science and Mathematics Education* 11.2 (2011): 271-297.

¹⁵ D.瑾·克蘭迪寧，《從故事到研究：敘事探究如何做》，（重慶：重慶大學出版社，2023），10。

(二)、資料收集與分析

為確保研究的真實性和可靠性，研究收集 C 老師虛擬教研室學習期間的各類數據，包括：學習反思日誌十九篇，共計 31,218 個字；教學反思日誌三十篇，共計 32,051 個字；共同體學習期間的同行教學觀察三次，共計 8,146 個字；學生課後訪談廿二份，共計 8,448 個字；C 老師撰寫的教案和論文等文本資料。其中，反思日誌是主要數據源，包括為行動的反思、行動中的反思和行動後的反思，用於從內部視角理解 C 老師在共同體學習和課堂實踐中的心路歷程。教學觀察、學生訪談、教案和論文等數據則從外部視角驗證 C 老師的實際教學行為和效果，形成證據三角。數據分析主要圍繞兩條線索交錯展開：一是 C 老師在教研室學習期間對 POA 理論的學習、理解和實踐應用過程；二是 C 老師在教研室中遇到的重要事件和重要他人，這些都是其身份建構過程中的重要仲介。資料分析按如下步驟進行：

第一步，反復閱讀各類材料，圍繞教師身份認同發展撰寫個人生活史，形成研究文本；根據出現頻次、感情色彩和引發注意三個標準提取一級編碼，再合併、抽象化，形成二級編碼和三級編碼。¹⁶ 以「邊緣參與者身份認同」提取為例（見表 1）：首先在研究文本中提取出「期待」、「信念」、「計畫」等本土概念；再根據意義聚類提煉出二級編碼「想像」，與「投入」、「差異」等其他二級編碼合併為三級編碼。

表1. 編碼示例

數據源	一級	二級	三級
可惜沒趕上第一期，我一直 <u>期待著</u> 第二期的學習機會。今天，期待已久的 POA 雲共同體終於開班了！	期待	想像	邊緣性參與
我 <u>相信</u> 所有學員都會有收穫，不僅能力會提升，對團隊合作、對教研和教學的態度都會有變化。	信念		
「他山之石可以攻玉」，我們可以 <u>先在</u> 口語課中嘗試 POA， <u>然後在</u> 中國文化課中使用，說不定還能對理論發展有所貢獻。	計畫		
小組討論讓我解決了一些疑問，又產生了新疑問。帶著疑問再 <u>讀文獻找答案</u> ，時常有「悟了」的感覺，太奇妙了。	認知投入	投入	
我們四個分頭行動，每人負責一個點，微信群裏 <u>討論</u> 過後又開了騰訊會議，才商定了大家都滿意的兩個驅動場景。	行為投入		

¹⁶ 陳向明，《質的研究方法與社會科學研究》，（北京：教育科學出版社，2020），285。

文老師今天在大會上說的「三老四嚴」精神一下子讓我聯想到了導師叮囑的「老實做人，認真幹事」，也讓我想到了促研團隊的 <u>認真</u> 。 <u>向他們看齊</u> ！微弱的光也是光！	情感投入		
最讓人 <u>困惑</u> 的是我們的‘中高級’跟她們的‘中高級’根本 <u>不是一個水準</u> ，語言、內容和結構三方面促成的設計拿來就用好像 <u>行不通</u> 。	差別	差異	
教案互評時，學生的 <u>差別</u> 讓我 <u>不敢</u> 亂提意見，而只是不停地詢問練習設計的理由和初衷。	隔閡		

第二步，描繪身份認同變化過程並分析原因。根據提煉出的核心概念，發現除教學日誌中反復出現的「學生」話題外，材料的話題具有顯著的階段聚焦性特徵。初期話題聚焦 POA 理論核心概念的學習、加入共同體後的情感變化、學習行動與困惑；中期話題聚焦 POA 教學實踐的思考，包括教案的打磨、教學實踐中的挑戰與反思；後期話題聚焦教學成果的科研轉化、個人專業發展的思考等。主題詞詞頻統計見表 2。根據三級編碼結果，描繪出教師身份認同軌跡：理論學習者-實踐反思者-教學研究者。

表2. 不同階段一級編碼詞頻統計

階段	排名前十的一級編碼詞頻統計（次）
初期（22 年 3 月-22 年 9 月）	期待（18）、協作（10）、相信（8）、感謝（8）、參與（7）、討論（6）、困惑（6）、認真（5）、差別（4）、感動（3）
中期（22 年 10 月-23 年 3 月）	實踐（12）、反思（10）、打磨（8）、教案修改（6）、困難（6）、不滿意（5）、討論（5）、跨文化（4）、差異（3）、閱讀文獻（3）
後期（23 年 3 月-23 年 12 月）	科研轉化（15）、論文寫作（12）、問題聚焦（11）、難點（9）、堅持（7）、能力（6）、方法（6）、學術規範（5）、榜樣（4）、氛圍（3）

第三步，依據社會文化理論與雲連接論進行身份認同影響因素分析。第一作者完成編碼後，與第二作者商討數據分析校驗和數據分析結果，直至對存疑之處達成一致，以增加數據分析的準確性。第二作者的批判性協同探究有助於從不同視角，更加深入地分析 C 老師的敘事故事，確保文本能承載和表達意義。

（三）、多語種教學改革虛擬教研室和 C 老師的個人背景

「多語種教學改革虛擬教研室」（下文簡稱「教研室」）也稱「雲共同體」，具有如下特徵：一、自上而下與自下而上相結合的教師學習共同體。¹⁷ 教研室的總負責人為北京外國語大學文秋芳教授，促研員和學員均為來自全國百所高校的各類語言教師；負責人與參與教師自願簽訂合同，互相承諾各自的義務和責任。教研室 2022 年 2 月入選教育部首批虛擬教研室建設試點，2023 年入選教育部「虛擬教研室試點建設典型」名單；既是教師自願成立的共同體，也受到政府和教育管理部门的支持和監督。二、跨區域、跨專業的持續學習共同體。教研室成立於 2020 年 5 月，每期活動持續兩年，目前已開展第三期。以第二期為例，成員來自全國一百三十多所高校，共計四百二十名，分成七個活動組，覆蓋英語、法語、朝鮮語等外語教學以及國際中文教育；教研室每月舉辦一次全員活動，每次活動前由各活動組的促研員分別指導本組成員完成「小組-中組-大組」等各類活動。三、指向明確的學習共同體。教研室以「產出導向法（POA）」的學習與實踐為仲介，幫助教師成為 POA 的實踐者和研究者，進而成長為善於合作、反思、追求專業成長的教研帶頭人。

C 老師為某省屬重點高校的國際中文教師，2006 年參加工作，成為教學熟練者後一直比較滿足於做單純的「一線教師」。2020 年，新冠疫情導致國際中文教學全面轉為線上，新的教學問題不斷湧現，C 老師感受到教學方式變革的衝擊，於是決心走出舒適區尋求專業發展。在文獻閱讀中發現 POA 並認為其「學習中心」、「學用一體」的理念有助於解決國際中文線上教學突出的「學用分離」問題，並加入第二期多語種教學改革虛擬教研室，希望能利用 POA 提升教學效益並進而成為方向明確的教學研究者。

敘事研究對故事背後影響因素的深層次解釋，要求研究者關注參與者的生活，並與參與者建立相互信任的關係。¹⁸ C 老師為筆者的同事，非常支援本項研究，願意提供教研室學習日誌、日常教學反思日誌、教案與論文初稿等各類文本資料，並同意兩位作者進入課堂、觀察教學、訪談學生。筆者的「局內人」視角有助於深入

¹⁷ 文秋芳，〈「雲連接論」修訂、闡釋與應用——兼述虛擬教研室建設〉，《外語電化教學》，第 6 期（上海：2022），5-10。

¹⁸ D.瑾·克蘭迪寧，《從故事到研究：敘事探究如何做》，（重慶：重慶大學出版社，2023），209。

C 老師的教學生活，洞察和捕捉 C 老師在教研活動和教學事件中的細微變化，理解其在教研室學習期間的感受、理念和身份認同，並確保數據解讀的深度和準確性。與此同時，筆者通過自我反思、豐富資料來源、與專家和同伴溝通等方式，兼顧「局外人」的理性與客觀視角，減少數據解讀主觀性。

四、研究發現與討論

（一）、C 老師的身份認同敘事

1、參加教研室初期：從邊緣參與者到積極活躍者

基於對「中文+」教育、教育技術變革對國際中文教師的跨學科、複合式專業發展要求的認識，C 老師對多語種教學改革虛擬教研室的學習充滿期待，將其視為專業成長的珍貴契機，並撰寫研究計畫書，制定發展目標。加入教研室初期主要是內化 POA 理論並進行教學設計與評價。雖然漢語教學經驗豐富，但 C 老師時常感到忐忑。

他們都是教英語的，除了教案和錄影互評，後面還有同課異構活動，互評時肯定有隔閡（共同體 220306）。

基於「跨專業」的擔心，C 老師決心打好 POA 理論基礎，增加發言時的底氣。第二次大班活動，C 老師對三篇文獻的反思得到促研團隊認可，學習信心和成就感不斷增強。然而教案撰寫還是讓 C 老師有些鬱悶：

教學目標是語言、結構和內容三方面提升，促成活動的設計卻只針對語言，未見結構和內容促成（教案回饋 220509）。

C 老師認識到促成活動設計得太過隨意，但不願承認是因為理論沒吃透，而將其歸結為專業差異。

我們的中高級跟她們的中高級根本不是一個水準（共同體 220515）。

促研員線上指導後，C 老師對 POA 理論在英語和漢語教學中的共性、對「認真」有深一層理解。之後，C 老師在同課異構活動中的場景設計受到認可並被推選在大

班彙報。準備的過程有志忑，更有自豪，感覺自己有點入門，態度也更積極。

張老師的輔導，讓我既感動又慚愧……她對我教案的每一次改動都有敏銳觀察，點評一針見血……不管教什麼語言，活動設計都要對準產出目標……跟張老師來回討論了好多回合，張老師時刻線上，細緻答復，我想偷懶也不好意思……促研員的認真負責精神，感動了我也督促了我（共同體 220716）。

2、參加教研室中期：矛盾的理論信奉者與實踐者

進班實踐中，C 老師在要求學生重新提交修改的產出成果時遭到普遍抵觸。

我已經知道哪裡有問題，做過的作業再寫一遍沒什麼必要（學生課後訪談 5）。

我花了很長時間準備作業，老師說很好，但還要再寫，那肯定是不好（學生課後訪談 2）。

但產出成果再修改是優化學習效果的必經路徑，如何在不違背 POA 教學原則的基礎上，根據國際中文教育學生文化背景、學習習慣、學習動機的複雜性和多樣性，創設更加貼合國際中文線上教學的評價環節困擾 C 老師很久。

學生是要入鄉隨俗，教師也要照顧學生的學習和文化習慣……驅動和評價是 POA 的特色，沒有評價就不是真正的 POA（教學日誌 221204）。

通過與校本團隊成員多次交流，根據線上教學缺乏面對面真實互動、國際中文小班教學的實情，C 老師創設「學生自評與教師線上一對一點評」的評價方式，收穫成功的喜悅。

3、參加教研室後期：從教學熟練者到教學研究者

教研室深化階段的系列學術訓練活動中，C 老師一邊「拆解」文獻，分析揣摩作者的寫作思路；一邊觀摩促研員的研究設計過程演示和論文寫作與修改過程剖析，在不斷反思中向「研究者」靠近。

教師既是學習理論的人，也是推廣、驗證和完善理論的人。C 老師們既要做課堂上的匠人，也要做課堂外的學者（教學筆記 221217）。

科研轉化之路非常坎坷，C 老師在理論與實踐的雙向互動中咬牙堅持，在共同體的指導下取得初步科研成效，獲得專案立項併發表教學論文；C 老師不再將研究與教學對立，而是有意無意地依據理論審視課堂，形成初步的學術自覺，對共同體的信念和感激也不斷增強。

科研是高校老師生活的一部分……如果把教學和科研分別比作兩個臂膀，我已當「獨臂大俠」好多年。幸好有 POA 雲共同體，帶領我不斷學習、摸索、學做科研（共同體 230711）。

（二）、影響教師身份認同的關鍵因素

1、積極主動的向心性參與

基於對過去教學熟練者身份、現在的教學變革及將來可能性經歷的不斷建構，C 老師確定教學研究者的理想身份定位。該定位與教研室促進教師成為「教學研究者和教研帶頭人」的目標相吻合，因而 C 老師對多語種教學改革虛擬教研室的學習非常期待，並通過「想像參與」建立與教研室的認知連接和情感連接，為接下來的正式活動投入奠定基礎。¹⁹

借助教研室「個人學習—小隊研討—小組研討—大班研討—個人反思—促研團隊回饋—個人學習」的迴圈學習模式，C 老師發揮作為學習主體、教研決策和設計主體的能動性，投入時間研讀文獻並嘗試用 POA 理論對標過往教學，增強反思意識；在互動交流中，與其他教研室成員建立初步的情感和社會連接，提升活動參與的效能感和滿意度，逐漸實現由邊緣向中心的向心性發展。

代表學員在教研室發言的機會，全方位地增進 C 老師與教研室連接的強度，成為她從「邊緣者」向「活躍者」轉變的關鍵事件：首先，能代表學員發言意味著 C

¹⁹ Wenger, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 45.

老師的思考受到認可，C 老師擁有在教研室中貢獻自己智慧的「資本」。其次，發言激發 C 老師更加深入、系統地研讀 POA 文獻和二語教學理論，增強 C 老師與 POA 的認知連接。再次，發言的準備過程得到促研員的精心指導，增進 C 老師與促研員的社會和情感連接。三個層面的連接促進 C 老師在缺少監控、缺乏面對面交流的線上教研活動中，保持高質量認知、行為和情感投入，進而發展為「POA 實踐者」。

2、行動中反思的身份認同衝突與協調

C 老師在 POA 理論實踐中，遇到理論信奉與使用之間的矛盾，其策略選擇既關涉教學成效，也關涉自我定位，矛盾背後是 C 老師「POA 理論實踐者」與國際中文教師「跨文化交際者」的身份認同衝突，也是她從理論信奉者向實踐者轉變的衝突。該階段，C 老師的主觀能動性對其身份認同起至關重要的作用：首先是在文獻閱讀和教研室活動中尋找解決方案：與團隊成員交流「學生文化背景」和「線上學習環境」帶來的影響，增強與理論對話的決心，反復觀看教學錄影後明確教學調整方向。其次是增強對教學的反思，包括實踐前的反思、在實踐中的反思以及對實踐本身的反思。最終，C 老師在理論與實踐、不同身份認同的衝突與協調中，創設線上中文教學評價新形式，也達成不同身份認同的自治。²⁰ 能動性的發揮既是 C 老師身份認同轉變的關鍵推動力，也是其多重身份認同的結果。

3、環境給養下的身份認同重構

在學術訓練階段，C 老師緊跟教研室步伐，撰寫 POA 教學行動研究論文。該階段，促研團隊是 C 老師向教學研究者轉變的「重要他者」。首先，促研團隊通過系列活動揭開教研黑箱，不斷提供認知支持，在一次次的論文初稿修改過程中，C 老師逐漸明白論文寫作的規範、教學與科研的關係以及做科研的嚴謹態度。其次，促研團隊是 C 老師目標身份的重要標準和參照系，C 老師在論文回饋中確認或調整

²⁰ 許迎春，錢玉蓮，〈「產出導向法」線上上漢語口語教學中的應用研究〉，《對外漢語研究》，第 2 期（上海：2024），42-52。

判斷，以促研員為榜樣進行更深層次的自我反思。²¹ 再次，共同體「互惠共進、互學共建、互信共勉」的集體文化，引導 C 老師逐漸克服做學術分享的忐忑，在交流中產生「一線教師學術群體」歸屬感和身份認同感。

（三）、虛擬教研室中國際中文教師身份認同模型構建

C 老師的身份認同轉變是資訊技術發展和支持下，個體主觀能動性與虛擬教研室力量相互交織、協同作用的結果。「教學研究者」的目標身份是方向和動力源；教師能動性發揮是核心力量，體現在時間投入、實踐反思和探究式學習中；虛擬教研室是環境給養，包括內在和外在的認知、情感和社會支持，以及 POA 教學理論學習與實踐的引導。研究結論印證教師身份具有動態性、情境性和多維度特徵，表明國際中文教學與外語教學可以共用理論，資訊技術支持下的虛擬教研室是教師身份認同建構的重要仲介，能夠幫助教師克服學科邊界，實現跨界學習，促進教師系統性的專業發展和身份認同。²²

研究對教師身份建構過程中衝突分析，一定程度上彌補實踐共同體理論忽視教師過往經歷和專業未來展望對個體在共同體活動中的影響的缺陷，印證教師身份認同受個體能動性影響，同時也影響個體能動性發揮。²³ 研究還印證教師與虛擬教研室相一致的發展目標可以指導教師行動，是確保虛擬教研室活動成效重要條件。²⁴

教師身份認同是教師在教研室活動中不斷協商和調整角色的過程。教師個體專業發展和理想身份構建需求推動其積極投入教研室的各項活動，而教研室為深化教師身份認同提供開放、平等和協商的場域，通過認知、社會和情感支持多維度激發

²¹ 李茂森，《教師身份認同研究》，（北京：北京師範大學出版社，2014），106。

²² 尋陽，鄭新民，〈十年來中外外語教師身份認同研究述評〉，《現代外語》，第1期（廣東省廣州市：2014），118-126；文秋芳，〈「產出導向法」與對外漢語教學〉，《世界漢語教學》，第3期（北京：2018），387-400；張虹，孫曙光，〈雲共同體西部教師身份認同的轉變類型：一項多案例研究〉，《外語界》，第2期（上海：2023），30-37。

²³ Storberg-Walker, J. "Wenger's Communities of Practice Revisited: A (failed?) Exercise in Applied Communities of Practice Theory-building Research," *Advances in Development Human Resources* 10(2008): 555-577.; 高雪松，陶堅等，〈課程改革中的教師能動性與教師身份認同——社會文化理論視野〉，《外語與外語教學》，第1期（遼寧省大連市：2018），19-28。

²⁴ Levine, H. T. & Marcus, S. A. "How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning," *Teaching and Teacher Education* 3(2010): 389-398.

教師的能動性發揮。教研室是教師專業成長的生態給養和重要仲介，而 POA 教學理論的信奉與實踐應用是教師與教研室的仲介，也是教研室關注的話題、目標和成果是教研室的組成要素之一。基於此，本研究嘗試構建虛擬教研室中教師身份認同轉變模型（見圖 1）。

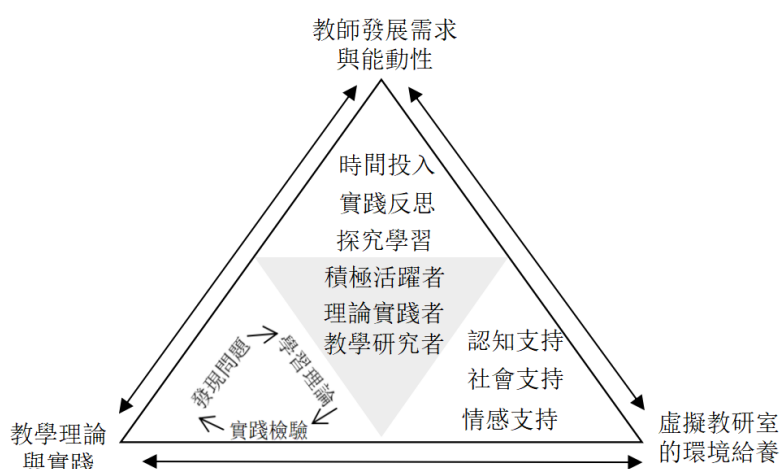


圖1. 虛擬教研室中國際中文教師身份認同建構模型

五、結語

本研究聚焦於教師在虛擬教研室中的身份認同轉變，發現虛擬教研室的环境給養可以與教師的自我成長能動性有機統一，推動教師專業發展。虛擬教研室利用數字技術和多層級的組織架構，聚焦教學理論的學習和實踐，深入課堂教學與研究的各環節，通過高頻次、多層級的互動，與教師的發展需求、活動投入和實踐性反思同頻共振，促進教師深度學習和身份認同轉變。

研究結論對教師專業發展和虛擬教研室建設具有啟發意義。一、教育數字化和新文科背景下，教師可以嘗試加入跨專業的虛擬教研室，在尊重本專業教育事實的基礎上，深入學習借鑒其他學科的理論，打破專業隔閡，實現知識的融會貫通。邊緣感是教師跨專業學習初期的首道障礙，教師應主動投入，加強與教研室、與其他成員的認知鏈接、社會連接和情感連接，以增加歸屬感。二、教師個人的初始發展目標身份認同影響教師遇到矛盾衝突時的策略選擇，應納入教師參加虛擬教研室的

參考因素。教研室招募成員時，可以借助數字技術，採集教師個性特點、研究興趣和專長、當前的專業發展需求、對教研室教研主題的瞭解和認同程度等資訊，建立教師個性化數字畫像，為虛擬教研室活動內容與教師發展需求的精準匹配提供可能性。需要說明的是，本研究只關注虛擬教研室活動中一位國際中文教師的身份認同建構，今後可以擴大研究對象至不同動機和職業發展階段的教師，以更好地研究教師在虛擬教研室中的專業發展。

徵引書目

- [1] 別敦榮，〈虛擬教研室的功能與建設路徑〉，《中國高教研究》，第4期（北京：2024），7-14。
- [2] 曹梅，〈高校虛擬教研室建設的內在邏輯與實踐路向〉，《中國電化教育》，第2期（北京：2024），61-68。
- [3] 陳靜，〈數位化轉型下虛擬教研室建設的邏輯框架與推進路徑〉，《電化教育研究》，第6期（甘肅省蘭州市：2023），54-59。
- [4] 陳詩琦，王添森，〈對外漢語教師職業認同現狀調查與分析〉，《華文教學與研究》，第4期（廣東省廣州市：2019），44-53。
- [5] 陳向明，《質的研究方法與社會科學研究》，北京：教育科學出版社，2020，285。
- [6] D.瑾·克蘭迪寧，《從故事到研究：敘事探究如何做》，重慶：重慶大學出版社，2023，10。
- [7] 馮凌宇，王萍麗等，〈新時代外派國際中文教師身份認同狀況調查——以英國外派國際中文教師為例〉，《民族教育研究》，第3期（北京：2022），169-176。
- [8] 高雪松，陶堅等，〈課程改革中的教師能動性與教師身份認同——社會文化理論視野〉，《外語與外語教學》，第1期（遼寧省大連市：2018），19-28。
- [9] 黃曉林，黃秦安，〈實踐共同體（COPS）中教師學習的角色衝突與教師專業發展紮根理論研究〉，《教師教育研究》，第1期（北京：2021），86-92。
- [10] 李茂森，《教師身份認同研究》，（北京：北京師範大學出版社，2014），106。
- [11] 孟彥，李寶榮，〈跨界學習共同體如何促進教師專業發展？——基於擴展性學習理論視角的案例研究〉，《教師教育研究》，第4期（北京：2023），95-102。
- [12] 秦麗莉，《二語習得社會文化理論概論》，北京：北京大學出版社，2017，37-52。
- [13] 桑新民，賈義敏等，〈高校虛擬教研室建設的理論與實踐探索〉，《中國高教研究》，第11期（北京：2021），91-97。
- [14] 王添森，張越，〈慕課教學中教師角色轉換的敘事研究〉，《課程·教材·教法》，第3期（北京：2017），110-115。

- [15] 魏戈，〈教師實踐性知識的生成〉，北京：教育科學出版社，2020，31。
- [16] 文秋芳，〈「雲連接論」修訂、闡釋與應用——兼述虛擬教研室建設〉，《外語電化教學》，第6期（上海：2022），5-10。
- [17] 文秋芳，〈「產出導向法」與對外漢語教學〉，《世界漢語教學》，第3期（北京：2018），387-400。
- [18] 許悅婷，穀紅麗等，〈英語師範生在教育精準幫扶活動中的教師身份認同構建研究〉，《中國外語》，第3期（北京：2023），87-96。
- [19] 許迎春，錢玉蓮，〈「產出導向法」線上上漢語口語教學中的應用研究〉，《對外漢語研究》，第2期（上海：2024），42-52。
- [20] 尋陽，鄭新民，〈十年來中外外語教師身份認同研究述評〉，《現代外語》，第1期（廣東省廣州市：2014），118-126。
- [21] 張虹，孫曙光，〈雲共同體西部教師身份認同的轉變類型：一項多案例研究〉，《外語界》，第2期（上海：2023），30-37。
- [22] 張克俊，伍文棋等，〈數字化視野下虛擬教研室建設的歷程、內容與路徑〉，《高等工程教育研究》，第4期（湖北省武漢市：2024），147-152。
- [23] 張蓮，〈外/二語教師專業身份認同敘事研究：概念、理論與問題〉，《中國外語教育》，第4期（北京：2016），70-77。
- [24] 趙楊，〈國際中文教育中的主體間性研究——兼論國際中文教育中的「自我」與「他者」〉，《民族教育研究》，第5期（北京：2022），170-176。
- [25] Beauchamp, C. & Thomas L. 2009. "Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education," *Cambridge Journal of Education* 39.2 (2009): 175-189.
- [26] Engeström, Y. "From Stabilization Knowledge to Possibility Knowledge in Organization Learning," *Management Learning* 38.3 (2007): 271-275.
- [27] Hobbs, L. "Teaching out of Field as a Boundary-crossing Event: Factors Shaping Teacher Identity," *International Journal of Science and Mathematics Education* 11.2 (2011): 271-297.
- [28] Levine, H. T. & Marcus, S. A. "How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning," *Teaching and*

- Teacher Education* 3 (2010): 389-398.
- [29] Storberg-Walker, J. “Wenger’s Communities of Practice Revisited: A (failed?) Exercise in Applied Communities of Practice Theory-building Research,” *Advances in Development Human Resources* 10 (2008): 555-577.
- [30] Vygotsky. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978, 105-117.
- [31] Wenger, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

第一作者簡介

許迎春，安徽師範大學國際教育學院講師，研究方向為國際中文教育、教師發展、數字化教學
通訊地址：安徽省蕪湖市弋江區文津花園
通訊電郵：364316634@qq.com

通訊作者簡介

方芳，安徽師範大學國際教育學院講師，研究方向為國際中文教育、教師發展、語料庫語言學
通訊地址：安徽省蕪湖市鏡湖區華強國際公館
通訊電郵：fredagrape@126.com