



泰国国际学校小学语文课程实施现状研究：基于BMIS课堂 观察与教师访谈的个案分析¹

Implementation of the Primary School Mandarin as the First Language Curriculum in Thai International Schools: A Case Study Based on Classroom Observations and Teacher Interviews at BMIS

熊贵英¹

GUIYING XIONG

Faculty of Humanities, Kasetsart University

Email: Guiying.x@ku.th

WARISA ASAVARATANA²

Faculty of Humanities, Kasetsart University

Email: Warisa.as@ku.th

KANOKPORN NUMTONG³

Faculty of Humanities, Kasetsart University

Email: kanokporn.n@ku.th

Received: 16 March 2026 / Revised: 24 April 2026 / Accepted: 30 April 2026



摘要

伴随着泰国国际学校的中文教育渐入佳境，部分学校开始尝试引进中国小学语文课程或中文第一语言课程作为教学内容，以替代传统的对外汉语教学。然而，在生源结构复杂且缺乏的文化环境中开展语文课堂教学，并学生的跨文化适应与语言习得，仍是当前课程实施过程中需要面对的重要问题。

本研究以泰国英华国际学校（BMIS）为个案，采用课堂观察与半结构访谈相结合的方法，选取一年级（识字课）和三年级（阅读课）为观察对象，并访谈两位具有不同在泰任教年限与跨文化教育背景的小学语文教师，考察中国小学语文课程大纲在泰国国际学校的课堂实施状态、文化调适方式与教师支持需求。

研究发现：（1）教师的多模态支架教学在语言适应中发挥了“缓冲阀”作用，有助于将非母语学生的适应性压力转化为语言探索动力；（2）学生在课堂中呈现出“高行为整合、低认知整合”的特征，即课堂参与积极，但深层文化比较与反思仍较为不足；（3）教师访谈进一步表明，中国语文课程在泰国本土化实施中并非简单删除中国文化，而是在文化真实性与本土适应性之间进行替换、联想与补充；（4）当前跨文化教学较大幅度依赖教师个人经验与临场发挥，学校层面尚需建立系统化的中泰文化比较资源、教师培训和双重评估机制。

基于此，本文指出，国际学校可结合泰国教育政策中的“外语学习区”，采取结构化的中泰文化对比校本模块，将课堂中的偶然性文化联想转化为系统性的思辨训练，使学生在掌握语言形式的基础上进一步理解其背后的文化内涵。

关键词：课堂观察；国际学校；中文第一语言课程；文化适应；支架式教学

Abstract

As Chinese language education in Thailand's international schools continues to develop, some schools have begun to introduce the Chinese primary school Mandarin as the First Language curriculum as part of their teaching provision, replacing the traditional model of Teaching Chinese as a Foreign Language. However, in a cultural environment where student backgrounds are highly diverse and an authentic Chinese-language context is largely absent, implementing Mandarin as the First Language classroom teaching and promoting students' cross-cultural adaptation and language acquisition remain important challenges in the current process of curriculum implementation.

Taking British Mandarin International School (BMIS) in Thailand as a case study, this research adopts a combination of classroom observation and semi-structured interviews. Year

2 literacy lessons and Year 4 reading lessons were selected for classroom observation, and two primary school Mandarin as the First Language teachers with different lengths of teaching experience in Thailand and different cross-cultural education backgrounds were interviewed. The study examines the classroom implementation of the Chinese Primary School Mandarin as the First Language Curriculum Framework in Thailand's international school context, with particular attention to classroom practices, cultural adaptation strategies, and teachers' professional support needs.

The findings indicate that: (1) teachers' multimodal scaffolding plays a "buffering" role in students' language adaptation, helping to transform the adaptive stress experienced by non-native Chinese-speaking students into motivation for language exploration; (2) students demonstrate a pattern of "high behavioural integration but low cognitive integration", meaning that they participate actively in classroom activities, yet their deeper cultural comparison and reflection remain limited; (3) the teacher interviews further show that the localisation of the Mandarin as the First Language curriculum in Thailand does not simply involve removing Chinese cultural content, but rather requires teachers to negotiate between cultural authenticity and local adaptability through contextual substitution, association, and supplementation; and (4) current cross-cultural teaching practices still rely heavily on individual teachers' personal experience and spontaneous classroom responses. At the school level, there remains a need to develop systematic Sino-Thai cultural comparison resources, teacher training mechanisms, and a dual evaluation framework.

On this basis, the paper argues that international schools may draw on the policy space provided by Thailand's "Foreign Language Zone" to develop structured, school-based modules for Sino-Thai cultural comparison. Such an approach can transform incidental cultural associations in the classroom into systematic critical thinking activities, enabling students to move beyond the mastery of language forms and engage more deeply with the cultural meanings embedded in the curriculum.

Keywords: Classroom Observation; International School; Mandarin as the First Language Curriculum; Acculturation; Scaffolding Instruction; Cross-cultural Adaptation

一、引言

伴随着泰国国际中文教育的发展，中文教学已不再局限于语言知识传授，而是逐渐转向语言、文化与课程体系建设的综合发展。泰国作为汉语国际传播的重要国家之一，其国际化中文教育实践具有一定代表性（吴应辉等，2012）。此外，中泰教育交流成果显著。在2014-2019年期间，李灵珠（2019）对二者进行了纵向比较发现二者的合作十分显著。吕伊雯、许方舟（2016）在纪念2016年中泰建交41周年活动中，采访了泰国驻华大使 Theerakun Niyom，指出要把汉字教好，向泰国年轻人介绍中国，让其认识到汉语的重要性，有更多的出路。（朱芮，2022）教育合作作为中泰全面战略合作伙伴关系建设添砖加瓦。可见中文教育的意义所在。

泰国国际学校是开展国际化教育的窗口，它面临着由原来的“通用外语教学”转变成“引进母语课程标准”的任务。在此背景下同时提供丰富多彩的课程以满足多样化的需要，并且包含英美式、IB式以及多种本土化模式，这些促使中文课程在定位以及落实层面颇多困顿。

2021年，英华国际学校（BMIS）获得泰国教育部许可，成为继首家试点后，第二所把中国小学语文课程大纲（母语第一语言大纲）加入常规教学的国际学校，是中国语文教学正式以标准化形式入驻泰国的标志。而笔者在一线教学中发现该标准对学生的识字量要求很高，对学生的文学素养和高阶思维有较高要求，不同于泰国宽松的各种外语大纲；对于班级中长期以英语为主要学习语言、且来自不同国家的学生来说，直接套用中国中文母语教材来进行教学，对学生带来了不小的认知与适应难题。

关于泰国中文教育已有不少研究成果，但学界大多关注于“对外汉语（CSL）”的相关研究，极少关注课堂教学中的中文第一语言。例如，中文第一语言课程在真实课堂中如何展开，教师如何应对学生的认知困难，不同语言与文化背景的学生又如何参与和适应，仍有待进一步揭示。因为一些理论并不能很好地解决这些实际问题，因此本文采用“课堂观察”的方式来解析学校母语课程的现状与问题。

1.1 研究问题

基于上述背景，本文主要回答以下三个问题：

第一，中国小学语文课程大纲在泰国国际学校小学语文课堂中呈现出怎样的实施状态？

第二，不同语言与文化背景的学生在中文母语课堂中表现出怎样的语言参与和文化适应性特征？

第三，教师如何理解并处理中国语文课程大纲本土化实施中的文化差异、教学调适与制度支持需求？

1.2 研究意义与创新点

本研究的创新主要体现在三个方面。第一，在研究对象上，本文不同于以往以对外汉语教学或宏观中文教育政策为主要的研究，而是聚焦中国小学语文课程大纲作为“第一语言课程”进入泰国国际学校后的课堂实施状态。第二，在研究方法上，本文将课堂观察与教师访谈结合起来，既分析学生课堂参与、教师支架策略和文化链接方式，也从教师视角解释课程本土化背后的教学判断与制度需求。第三，在理论解释上，本文尝试将Berry（1997, 2005）文化适应模型（Acculturation Model）、Kim(2001)“压力—适应—成长”（Stress-Adaptation-Growth）模型、第三空间理论和支架式教学结合起来，提出“高行为整合、低认知整合”以及“第三空间瞬时性”的分析概念，以揭示泰国国际学校中文第一语言课程实施中的深层矛盾。

二、文献综述

本研究围绕中国小学语文课程大纲在泰国国际学校中的实施问题展开，文献综述主要从四个方面进行梳理：一是泰国教育体系中外国课程实践的制度空间；二是跨文化适应理论对学生课堂适应行为的解释；三是“第三空间”与文化身份协商对跨文化语文教学的启示；四是支架式教学与教师文化中介角色对课程本土化实施的支持作用。通过上述梳理，本文旨在为后续课堂观察与教师访谈分析建立理论基础。

2.1 泰国教育体系与外国课程实践的制度空间

泰国《基础教育核心课程》（佛历2551年，即2008年）为外国课程和校本课程实践提供了一定制度空间。吴美灵（2014）指出，该课程在国家层面设置八大学习领域，其中“外语学习区”为学校开展外语课程和校本化探索提供了可能。潘素英（2012）曾基于泰国核心课程提出制定泰国中小学汉语课程大纲的原则，强调汉语课程需要兼顾泰国国家课程要求与国际汉语教育规律。

已有研究表明，外国课程或校本课程能否有效实施，不仅取决于课程内容本身，也受到学校管理、领导力和环境支持等因素影响。Hernthaisong（2023）指出，国家框架与校本实践之间需要通过“政策—领导—环境”的综合管理机制加以协调。Srimakorn与Sittisomboon（2018）关于“东盟研究”追加课程的个案研究也表明，“外语学习区”可以成为课程本土化和校本课程开发的重要空间。Konkaew与Sirichaisin（2023）的研究进一步说明，系统开发校本课程能够对学生学习成效产生积极影响。

然而，现有泰国中文教育研究多集中于汉语作为第二语言或外语教学、宏观政策推广及课程设置层面，较少关注“中国小学语文课程标准”作为中文第一语言课程进入泰国国际学校后的具体课堂实施问题。尤其是在生源结构复杂、家庭语言背景差异明显的国际学

校环境中，如何协调中国母语课程的高标准要求与泰国本土学生的跨文化学习差异，仍有进一步研究空间。

2.2 跨文化适应理论：从适应状态到适应过程

在跨文化教育情境中，学生面对的不仅是语言学习任务，也包括文化经验、课堂规则和价值理解方面的适应。Berry (1997, 2005) 的文化适应模型从“保持原有文化认同”和“建立新文化关系”两个维度出发，将适应策略划分为整合、同化、分离和边缘化四种类型。该模型有助于分析不同语言与文化背景学生在中文母语课堂中的参与状态，例如学生是积极参与中文课堂，还是仅将中文学习视为外部任务。

不过，Berry 模型更侧重对适应结果的描述，较难解释学生适应状态如何形成和变化。为补充这一不足，Kim (2001) 提出“压力—适应—成长”模型，强调跨文化适应是一个动态发展的过程。学习者在接触新语言、新文化和新课堂规范时会产生一定压力，但这种压力并不必然导致退缩，也可能在外部支持条件下转化为新的学习动力。对于本研究而言，Kim模型有助于解释非中文母语学生如何在教师支架、同伴互动和课堂情境支持下，由沉默、犹豫逐渐转向尝试表达和主动参与。

因此，本文将Berry模型和Kim模型结合使用：前者用于分析学生在中文母语课堂中的文化适应状态，后者用于解释学生适应行为背后的动态变化过程。

2.3 “第三空间”与跨文化语文教学

跨文化语文教学并不只是向学生输入目标语文化，也应帮助学生在不同文化经验之间建立联系。Kramsch (1993) 强调，语言课堂应成为学习者理解、协商和体验文化意义的场域。Bhabha (1994) 提出的“文化混杂性”进一步表明，文化身份并非固定、单一，而是在不同文化资源的接触和协商中不断生成。

在汉语国际教育研究中，“文化依附”问题也提示研究者注意语言学习与文化认同之间的复杂关系。高一虹、孟子敏和赵金铭等学者均指出，汉语教学不能简单预设“学习汉语即认同中国文化”。对于泰国国际学校中的中文第一语言课程而言，文化学习更应被理解为一种“理解—比较—解释—反思”的能力发展过程，而不是单向度的文化归属迁移。

因此，本文借助“第三空间”理论分析中文课堂中学生如何利用泰国本土经验理解中国文本，以及教师如何在中国文化内容、泰国生活经验和学生多元身份之间搭建意义桥梁。同时，本文也关注这种文化链接是否已经形成稳定的教学机制，还是仍主要依赖教师的临场发挥。

2.4 多语背景下的支架式教学

支架式教学源于Vygotsky的社会文化理论及其“最近发展区”概念。Wood、Bruner与Ross (1976) 将支架理解为教师或同伴为学习者完成超出其当前能力水平的任务而提供的临时性支持。Hammond与Gibbons (2005) 进一步指出, 有效支架应具有暂时性和动态撤除特征, 即在学生逐渐内化学习能力后, 教师应逐步减少外部支持。

在多语学习环境中, 支架式教学被广泛用于帮助学生理解语言输入、参与课堂互动并完成较高层次的学习任务。Liao (2015)、Obeiah与Bataineh (2015) 等研究均表明, 结构化支架能够有效促进学习者语言能力发展。Shenglan等 (2024) 针对泰国中文学习者的研究也说明, 系统化支架和及时反馈有助于提升中文学习成效。

在本研究中, 支架式教学主要用于解释教师如何通过语速调整、关键词重构、图像、动作、情境设问、同伴协作等方式帮助学生进入中文母语课堂。特别是在中文水平差异较大的国际学校环境中, 支架不仅具有语言认知支持功能, 也具有降低焦虑、提升课堂参与感的情感支持作用。

2.5 跨文化课程实施中的教师角色与文化中介

在跨文化课程实施过程中, 教师不仅是课程内容的传递者, 也是文化意义的解释者、调适者和中介者。尤其在国际学校中文第一语言课程中, 教师需要在中国课程标准、泰国本土文化经验和学生多元文化身份之间进行协调。教师如何理解文化差异、选择语言支架、调整教材内容并开发本土化教学资源, 直接影响课程实施效果。

因此, 仅依靠课堂观察难以充分解释教师教学行为背后的课程判断和文化调适逻辑。结合教师访谈, 可以进一步分析教师如何识别文化冲突、处理教材中的中国文化内容、设计中泰文化比较任务, 并在有限资源条件下承担文化中介者和课程再设计者的角色。该视角也为本文后续讨论教师专业发展和制度支持需求提供了依据。

2.6 文献述评与研究切入点

综上, 已有研究为理解泰国中文教育、外国课程实践、跨文化适应和支架式教学提供了重要理论基础, 但仍存在三方面不足。第一, 相关研究多集中于对外汉语教学、宏观政策或课程设置, 对中国小学语文课程大纲作为中文第一语言课程在泰国国际学校中的具体实施关注不足。第二, 已有研究较少基于真实课堂资料, 分析不同语言背景学生在中文母语课堂中的参与状态、适应过程与文化理解差异。第三, 关于文化教学的讨论较多停留在文化输入层面, 对教师如何在课堂中建构中泰文化连接、以及这种连接为何难以制度化的分析仍不充分。

基于此, 本文以BMIS为个案, 结合课堂观察与教师访谈, 从“语言支架—文化适应—第三空间建构—教师文化中介”四个维度分析中国小学语文课程大纲在泰国国际学校中的实施现状、现实挑战与改进路径。

三、研究对象与方法

3.1 研究设计：探索性个案研究

本研究采用探索性个案研究设计。由于中国小学语文课程大纲在泰国国际学校中的系统实施仍处于发展阶段，本文并不旨在对所有泰国国际学校作统计意义上的推广，而是以BMIS为典型个案，通过课堂观察与教师访谈相结合的方式，深入分析课程在具体课堂情境中的实施机制、文化调适方式与现实挑战。

3.2 研究对象

本研究的课堂观察对象为BMIS Year 2（相当于一年级）和Year 4（相当于三年级）两个班级，共15名学生。其中Year 2 班级8人，Year 4 班级7人。根据学生国籍与家庭语言环境，本文将学生划分为三类：G1中国籍中文母语学生；G2非中国籍学生但家庭有中文环境学生；G3非中国籍且家庭无中文环境学生。

为弥补单一课堂观察难以解释教师教学决策的不足，本文进一步访谈了两位小学语文教师。由于该学校小学部中文第一语言课程任课教师数量有限，本研究访谈了该学段全部两位相关教师。T1 为中国籍教师，在泰任教2年，主要教授一年级至三年级语文，未系统学习过跨文化教育理论，但在教学实践中持续探索文化调适策略。T2 同样为中国籍教师，在泰任教11年，教授四年级至六年级语文，硕士阶段系统学习过跨文化教育理论，并有意愿地将相关理念运用于课程实施之中。

3.3 课堂观察工具与过程

本研究采用的是非参与式观察的方式获取资料，在2025年11月27日分别对两节课全程录像共约84分钟。为了保证研究数据的有效性和研究工作的顺利开展，在搜集数据之前，笔者将本次研究的目的和意义告知学校管理人员以及教师、学生和家長，并取得他们同意与支持，录像只用于此次研究的教学过程中，文内所有师生姓名均为化名处理。

对于之后的数据处理部分，本研究使用定性和定量的方法，第一，将录像的内容转录成文字文本；统计了学生们的发言次数、平均语流长度来量化的反映学生们课堂参与的情况；第二步是把文本做代码化处理，再结合“文化呈现深度金字塔”的理论架构，将教学片段中的文化互动内容分为不同的等级，用以描述课堂教学中文化教学结构。

3.4 半结构访谈设计与对象

为进一步理解教师对中国小学语文课程大纲实施的看法与经验，本研究在课堂观察基础上补充采用半结构访谈。访谈提纲主要围绕六个主题展开：课程目标理解与价值取向；

教材与教学内容的选择标准与本土化改编方式；课堂教学策略与学习活动设计；对学生学习成效与文化发展的评价；课程实施过程的主要挑战与解决策略；对课程未来发展的期望与建议。访谈采用半结构形式，在保证核心问题一致的前提下，根据教师回答进行灵活追问，以获取更丰富的叙事材料。

3.5 数据处理与分析

课堂观察资料主要通过录像转录、课堂行为编码、发言频次统计与平均语流长度分析进行处理。教师访谈资料则采用主题分析法进行整理，围绕“文化冲突识别”“本土化改编方式”“跨文化教学策略”“学生文化认同变化”“专业支持需求”五个主题进行编码。随后，本文将课堂观察结果与教师访谈材料进行交叉验证，以增强研究结论的解释力与可信度。

四、 研究结果分析

本研究通过系统化的课堂观察，旨在呈现“课程文本—课堂实践—学习成果”之间的内在逻辑。为深层检视“文化融合”理念在教学端的落实情况，研究选取了一年级与三年级的典型课堂样本，从以下三个维度展开分析：

教学支持系统：课堂语言组织方式与支架式教学的应用；

文化内容表征：教学内容的呈现路径及其与中泰情境的关联方式；

主体参与状态：不同国籍与语言背景学生在课堂中的参与度与角色建构。

4.1 一年级语文课堂：语言支架与基础文化输入

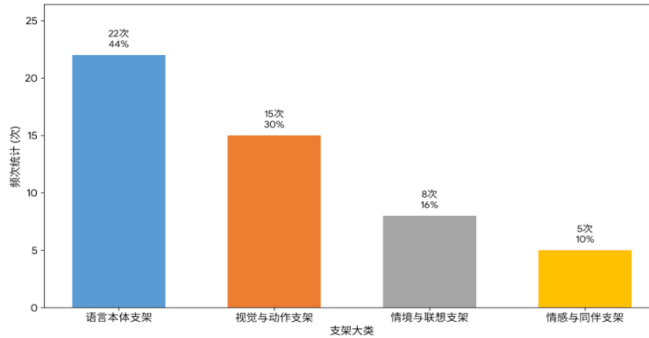
第一节课堂观察Year 2的语文课堂进行观察。该课堂是语文一年级下册《棉花姑娘》的新授识字课。观察的班级共 8 名学生，中国籍学生 2 人，泰国籍学生 5 人（其中 4 人家中具备中文语言环境，1 人为零中文家庭背景），另有 1 名缅甸籍学生，拥有家庭中文资源。该班以泰籍学生为主，学生家庭语言背景差异较明显。

4.1.1 语言使用：以普通话输入为主的沉浸式支架

在《棉花姑娘》一课中，我们将课堂观察转化为文字，并对文字进行了编码。数据显示，本节课基本保持全中文课堂环境；在整个教学过程中，授课教师主要使用普通话，未出现明显借助泰语或英语进行翻译的情况。

在这堂纯中文课里，教师通过放慢语速，抓关键词，运用图像等资源，及情境设问等教学策略。如，当学生在理解“树干”“不以为然”“惊奇”“瓢”“碧”等词语出现困难时，教师并未借用泰语直接翻译，而是通过引导学生想象（如“教室里突然出现老虎会

怎么样”），动作示范和图像呈现，让学生在中文语境中理解。家中无中文环境的泰国籍学生在上课开始时还略显局促，但在教师多次重复、生动示范，以及其他同学的帮助下，逐渐能够用中文提出自己的猜测和尝试组词（如“碧是不是绿色的意思”“可以说‘医人



’吗”“‘星星、七十’行不行”）。

图 4-1 一年级语文课堂教学支架类型分布频次

为了让学生更容易适应母语课堂，教师采用了多种支架方式。通过图 4-1可以得知，使用最多的是语言本体支架，如教师放慢说话的语速，将拆解字理、重构关键词等，共出现了 22 次，在整堂课占比44%；视觉与动作支架有 15 次，占比 30%。从图上可以看到，在大量中文输入下，语言基础相对薄弱的学生并未出现“失语”现象，在教师的引导下也获得了语言参与权。

4.1.2 文化呈现方式：基于字理与词义的生活化渗透

通过课堂观察，教师已经把字形解析与词义交织在一起，引出汉字中有关中国文化信息。教师借助“瓢”偏旁由“瓜”部起笔，使学生联想起生活中常见的西瓜、葫芦等，再联系“瓢虫”的外形；在讲授“碧”字时，以“绿色的玉石”为例子，让学生领悟汉字里的物象与意象。这些教学手段促使学生识字写字的过程中，他们也认识和感受到了一部分中国物象，形成了一种基础文化输入。

但这些文化元素的呈现“碎片化”特征，尚未形成明确的系统化课堂任务，教师也较少主动引导学生将文本中的情境与泰国生活进行对照，例如教师没有继续提出“在泰国你们见过什么和棉花类似的东西”，“生活中什么时候会觉得‘不以为然’等问题。文化融合更多只是作为汉字学习，不是教学的显性目标。

为了检测一年级语文课堂的文化教学深度，我们构建了“文化呈现深度金字塔”（见图 4-2）。

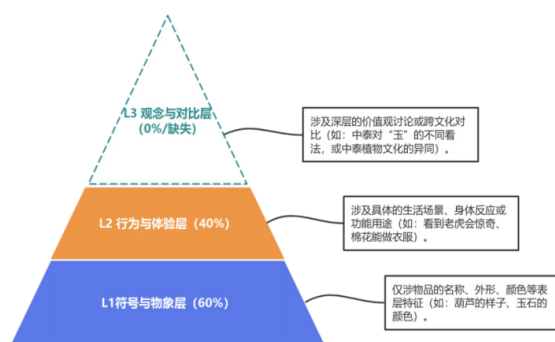


图 4-2 语文课堂文化呈现深度的层次分布（金字塔模型）

定量编码表明：本节课文化输入具有典型的“底座堆积”特征。

底层（L1）：60%的文化要素是具体的符号和物象（葫芦、玉饰），这是识字教学最容易达到的基础文化联想层。

中层（L2）：教师构建假设性的“教室出现老虎”情景，在这一教学环节下学生获得具身体验、获得体验性的行为范式与文化氛围（40%）。

顶层（L3）：占比为0%，说明本节课尚未进入系统性文化比较与反思层面。整堂课中也并未看见老师带领学生发现、总结出中国的文化意象和泰国当地文化的异同点（如：中国和泰国对待“玉”有不同的美学），让学生结合这些发现展开相关联想和尝试。

从金字塔模型可知，当前语文课堂中的文化教学仍主要停留在随文识字中的零散渗透层面，并不能架起完整的跨文化认知的桥梁。

4.1.3 学生参与：差异化语言背景下的广泛参与

由图 4-3 可知，在句子输出上，中国籍学生的平均语流长度（MLU）为 8.5 字/句，在三组人中处于优势地位；而零中文背景泰国籍学生（G3）的 MLU 只有 1.8 字（绝大部分是一些诸如“医人”、“哭人”之类的词语失误），但其平均发言频次却达到了 10 次/人，由此可知，支架式教学较好地激发了中文非母语者使用汉语的表达欲。

中国籍以及有中文家庭背景的学生，他们在生字认读、词语解释和组词练习中发言频率较高，能够在教师追问下做出联想和补充。对于零中文背景的学生，教师有意识地为创设参与契机，通过点名让其尝试猜词义、组词，并在其回答不够准确时以温和方式予以引导和修正。

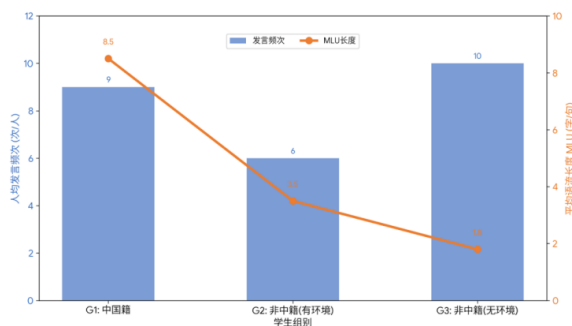


图 4-3 不同语言背景学生的发言频次与平均语流长度（MLU）对比

（说明：G1 为中国籍学生；G2 为非中国籍（有中文环境）；G3 非中国籍无中文环境）

从课堂参与时间上看，G3 学生经历了明显的变化：从上课初始趴在桌上，前 10 分钟发言为 0，处于游离状态。在课堂后半段，该生连续贡献了 10 次主动猜测，虽然提出了“医人、大医、哭人”等不规范组词，但愿意不断尝试。这种“低 MLU—高频次发言”的课堂参与模式，表明中文非母语者学生在教师支架支持下，对中文构词规则产生了强烈探索欲。

由此可见，在以普通话为主的课堂中，教师通过同伴互助、追问以及对学正面反馈，基本实现了不同家庭语言背景学生在课堂的广泛参与。在文化层面的输入，教师虽以汉字与物象为核心，但对学生后续理解中国故事情境和人物形象提供了一定资源。

4.2 三年级阅读课堂：说明性文本中的文化映射与本土经验链接

第二次课堂观察，我们选取的是语文三年级（Year 4）上册《富饶的西沙群岛》这节课，这节课是新授阅读课。观察的班级共有 7 名学生，以中国籍为主（5 人），但包含缅甸籍与泰国籍学生各 1 人。除了一名中国籍有过在中国学过语文的经历，其他 6 名学生都是在泰国长期接受教育，具备多元的语言与文化背景。

4.2.1 语言深度：从“浅层识记”到“高阶思维”的进阶

三年级语文课堂的语言深度已由“浅层识记”到“高阶思维”的进阶，整堂课的教学环节重点在于对词汇的深层理解与运用。

在课堂上，教师在引导学生理解第一自然段后，通过小组合作，要求学生在第二至第五自然段中筛选体现“风景优美、物产丰富”的词句，并标记各段中心句。此外，学生不仅需理解“五光十色”“瑰丽无比”等意思，还要学会借用关联词“因为……所以……”，来理解海底地形与海水颜色的关系。教师引导学生运用“有的像……”仿写比喻句，如将“珊瑚比作派大星、鹿角”。

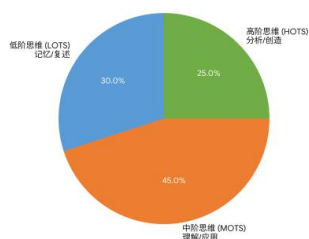


图 4-4 三年级语文课堂学生认知参与层级分布

从图4-4中可以看出，三年级的语文课堂在认知层面要高于一年级课堂，即基础性“识记/复述”（L1）只占到30%，而“理解/应用”（L2）、“分析/创造”（L3）的比例高达70%，表明一年级课堂仅仅停留在对字、词的解释层面，三年级课堂除了继续关注对字、词的说明外，已经注意到对学生整体语言的理解、语言表达和文本审美等多方面的引导，这些也都是三年级开始培养学生语文素养的重要组成部分，也是学生将来学习写作的关键所在。

4.2.2 文化解读：异域文本与本土经验的跨文化映射

《富饶的西沙群岛》是一篇描写中国海岛自然景观与物产资源的课文。课堂上，教师利用各种多媒体的教学手段（视频、图片），形象具体地展现给同学们西沙群岛中的珊瑚、海参和鱼群，并启发学生运用这些已有经验激活自己心中的泰国的印象。

8 次记忆回溯都是由师生二人共同完成的（见图 4—5），当课文中出现了“大龙虾”、“威武”这两个词后，教师就让学生回忆泰国岛上曾经发生过的事儿。学生发言很积极：有到普吉岛进行浮潜的经历、去芭提雅观光、以及品尝到曼谷海鲜等地的风光和真实体验等。

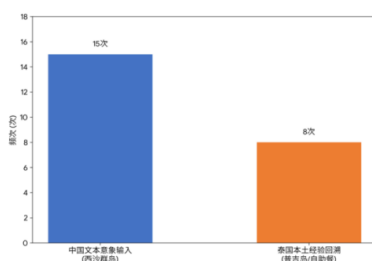


图 4-5 跨文化经验映射频次分析

与中文第二语言的方式不同在于，教师的引导方式不再停留在学生对“富饶”的文字表面理解，引导学生能借助自身生活经验，理解一个跨越国界的海岛世界。这种教学策略以本土经验为支点，帮助学生由“异国文本”关联到“本土生活”，在互动中实现意义建构。

4.2.3 学生参与：语言多元化背景下的互补分工

在课堂教学过程中呈现出特殊类型的互补，如图4—6所示，可以看到，在小组合作任务中往往存在着合作中的互补现象。

在研究对象中，缅甸和泰国学生虽然并非中文母语者，但在小组合作中往往承担起“组织与带读”的角色。整堂课中，他们用于“组织与参与”的时间约占 60%。课堂观察显示，这部分学生性格较为开朗外向，乐于带动同伴共同朗读并完成学习任务。

相比之下，中国籍学生则凭借中文语言优势，更多承担了“跟随与记录”的角色。

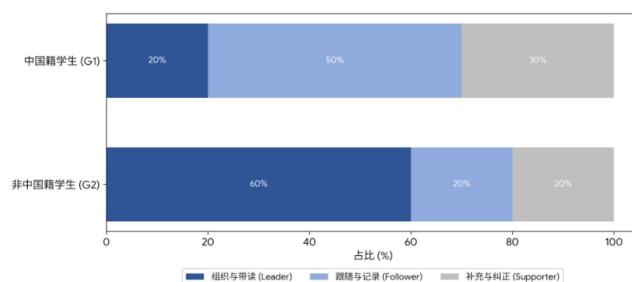


图 4-6 小组合作中的角色行为分布

这种分工互补表明，整个课堂话语权并不是向中文语言强势的学生倾斜。通过教师提问与发布小组任务，整个课堂形成了一种“语言优势与性格优势互补”的模式。

4.3 两节课的比较分析

本文运用三种路径对两节课进行比较分析：

- 一是，从纵向发展视角进行比较分析。考察教学内容的阶段性递进；
- 二是，从横向比较视角进行比较分析。分析班级构成与教师策略的异同；
- 三是，将两节课课堂观察数据结果进行对照整合分析。

4.3.1 纵向发展视角比较分析

两者的课堂建构，分别承担着从“基础感知—深度建构”的文化教学的功能。

一年级（基础感知）：在识字课堂上，主要是以“瓜”部和大字头这样的汉字结构，教孩子们零散地、片段化地学习一些零星的文化符号（见前文图 4-2 中所标示出的 L1 层级），而此时的文化教学只是一个辅助性的补充而已。

三年级（深度建构）：阅读课围绕“海岛”展开，以较长篇幅的课文为主，通过精读教材来让学生头脑中建立起“中国海岛”的整体印象，在整篇课文理解的基础上进一步加深对教材内容的理解；将原本偏重于“字词学习”的教学目标进一步上升到“语篇理解”

层面，并在此基础上建立起中国泰国文化相比较的认知基础。

4.3.2 班级构成与教师策略比较

从班级构成与教师策略看，一年级班级以泰国籍学生为主，中文家庭背景差异较大。教师在高比例普通话输入的前提下，更多依靠图片、情境设问、同伴互助和正向反馈等方式，为基础薄弱学生提供理解支架，避免课堂因“照顾弱势”而整体降低语言要求。

三年级班级以中国籍学生为主，包含泰国籍和缅甸籍学生。教师在保持全中文课堂的同时，引入泰国海岛、海鲜饮食等本地生活经验，既照顾了非中国籍学生的文化认同，也拓展了中国籍学生对海岛的跨国视野。

4.3.3 课堂观察的结果对照

通过课堂观察可以看到较为一致的图景：

(1) 学生在两节课中都表现出较高的口语参与意愿和语言自信，无论是低年级的组词尝试还是中年级的比喻造句与经验分享，都印证了课堂观察中学生乐于使用中文表达的实际表现；

(2) 无论是一年级的识字课还是三年级的阅读课，文化整合更多体现在“利用泰国经验理解中国文本”，没有专门的关于“中泰文化比较”的任务设计，其结果是学生开展中泰文化的对比交流还存在很大空间。

4.3.4 课堂实践中出现的文化链接的瞬时性与结构性缺失

BMIS 课堂观察发现，教师通过生活化举例、图像辅助和提问等方式，引导学生将中国文本与泰国本土生活经验联系起来。这一过程说明，语文课堂中的文化学习并非单向输入，而是在具体语言情境中生成“可说、可比、可解释”的第三空间

研究发现，BMIS 语文课堂中的文化链接多通过生活化的例子、图片展示或师生间的即兴对话呈现，尚未形成可持续的课堂结构，例如固定的比较表、反思提示或明确的产出任务。换言之，尽管“第三空间”在 BMIS 的语文课堂中确实存在，但其生成更多依赖教师的即时发挥和学生的自发经验，缺乏相应的任务设计与制度化支撑。

4.4 教师访谈结果：课程实施经验与教学挑战

4.4.1 文化冲突的识别：从“价值冲突”到“经验差异”

教师访谈表明，小学阶段中文第一语言课程实施中的文化冲突并不主要表现为激烈的价值对立，而更多体现为学生生活经验不足导致的理解困难。T1 指出，中国学生可能缺乏对泰国水灯节的具体体验，而泰国学生也难以理解端午节吃粽子的文化意义。T2 在讲

授《纸的发明》时也发现，学生难以理解造纸术的历史价值，需要通过“如果没有纸，人们买不起书、学不到知识”等设问，将抽象文明成果与学生自身学习经验联系起来。

这说明，跨文化语文课堂中的文化差异并非必然导致排斥，关键在于教师能否将文化差异转化为可理解、可比较、可讨论的学习资源。

4.4.2 本土化改编：在文化真实性与可理解性之间平衡

在教材处理上，两位教师均不主张简单删除中国文化内容，而是通过替换、联想和补充降低学生理解难度。T1 更倾向于在价值观层面进行类比替换，例如在涉及家庭责任的内容中补充个人成长与自我价值的视角；在面对北京胡同等泰国学生缺乏经验的内容时，则引导学生联想到泰国水上市场等本土场景。T2 则更强调保持教材文化原貌，通过添加泰国情境实现本土化。例如在讲授《海滨小城》时，以泰国芭提雅作为参照物；在讲授“春夏秋冬”时，先让学生描述泰国季节经验，再比较中国四季与泰国气候差异。

这表明，课程本土化并不等于削弱中国文化，而是在保留文化真实性的基础上，通过泰国经验的锚定帮助学生进入文本意义。

4.4.3 跨文化教学策略：经验驱动型调适与理论指导型调适

两位教师的教学策略呈现不同路径。T1 更接近“经验驱动型的灵活调适”，低年级侧重故事和游戏，高年级则通过纪录片、讨论和提问引导学生形成多元视角；在学生难以理解古诗意象时，她会适度使用英语或泰语辅助解释。T2 则更接近“理论指导下的沉浸与对比”，强调沉浸式教学、文化联想教学、情境教学和对比教学，课堂中尽量避免使用中介语，而是通过图片、动画和动作帮助学生理解，以保持中文语言和文化表达的整体性。

两种路径虽然策略不同，但共同指向一点：教师都把学生的文化敏感性视为可以通过教学逐步培养的能力，而不是固定不变的学生特质。

4.4.4 学生文化认同变化：华裔与泰籍学生的差异及靠拢

教师访谈进一步揭示了不同背景学生在文化理解上的差异。T1 指出，华裔学生在节日、成语典故和文化意象方面通常具有更强的经验基础，例如能较快理解“柳絮”等词语；而泰籍学生因缺乏相关生活经验，往往需要更多图像和情境支持。T2 也提到，学习《清明》时，华裔学生因有随父母祭祖的经验，更容易理解诗歌情感；泰籍学生虽然知道清明是节日，但对具体习俗和情感内涵的理解较浅。

但与此同时，两位教师也观察到泰籍学生在隐性课程层面的文化靠拢。例如，泰籍学生会在下课时集体起立向老师道谢，开始使用中式鞠躬方式问候老师，并在学习中国节日时主动联想到泰国类似节庆。这说明中文第一语言课程不仅影响学生的语言能力，也在日

常礼仪、课堂行为和文化认同方面产生潜移默化的影响。

4.4.5 教师专业支持需求：从个人经验到制度支持

在专业发展与制度支持方面，两位教师均表达了对系统性跨文化支持机制的需求。T1 希望获得本土化课程设计工具以及对不同教学体系的系统了解，以便在不削弱中国文化内涵的前提下更好地重构教学内容。T2 则强调教师需要文化冲突调节技巧和本土化课程设计培训，否则教师在处理价值张力时往往只能依赖个人经验和临场发挥。

在制度层面，T1 建议泰国教育管理部门在审查外国课程大纲时关注内容难度、文化冲突、价值导向与文化融合程度；T2 则进一步提出，应建立法律框架与政策指导，加强教师跨文化能力建设，并构建兼顾原课程目标与文化适应性的双重评估体系。由此可见，中文第一语言课程的本土化实施不能仅依靠单个教师的经验调适，而需要学校和制度层面的持续支持。

4.5 课堂观察与教师访谈的互证分析

课堂观察与教师访谈之间形成了较为清晰的互证关系。首先，课堂观察发现教师在一年级识字课中大量使用图片、动作、重复和正向反馈等多模态支架，访谈进一步解释了这种做法背后的教学逻辑，即教师希望在不降低中文输入质量的前提下降低学生的理解压力。其次，三年级阅读课中出现了将西沙群岛与普吉岛、芭堤雅等泰国生活经验相连接的教学片段，访谈则表明这种做法并非偶然，而是教师有意识地通过本土经验帮助学生理解中国文本。再次，课堂观察发现中泰文化链接多以临时提问和即兴联想方式出现，缺少固定任务与制度化设计；教师访谈也印证了这一问题，即教师普遍感到缺乏本土化课程设计工具和系统性跨文化培训。

因此，课堂观察呈现了课程实施的外显过程，教师访谈则解释了教学行为背后的课程理解、文化判断和制度需求。两类资料共同说明，BMIS 中文第一语言课程的实施已经形成一定的课堂调适经验，但仍需要从教师个人经验走向学校层面的结构化支持。

五、讨论与结论

前文已经从课堂观察和教师访谈两个层面呈现了 BMIS 中文第一语言课程的实施状态。为了进一步解释这些现象背后的深层机制，本章将结合跨文化适应理论、支架式教学理论和第三空间理论，对学生课堂参与、文化理解、教师调适策略和制度支持需求进行讨论。

5.1 讨论

跨文化背景下的中文母语课堂不仅是语言学习场域，也是文化接触与意义协商的场域。学生的课堂表现既受到语言水平影响，也受到文化经验、课堂规则和教师支持方式的影响。因此，有必要从语言压力、文化适应、教师中介和制度支持四个方面进一步讨论研

究发现。

5.1.1 支架式教学：从语言压力到课堂参与

在Year 2识字课中，零中文家庭背景学生（G3）由课堂初期的身体游离和沉默状态，逐渐转向主动试读生字、尝试组词和参与课堂互动。从表面上看来，新生初期有些消沉是应该的，但是从Kim（2001）的“压力—成长”来看，学生因融入新的环境而产生的这种“局促”和“紧张”，也是跨文化接触中的“功能性压力”。

根据Kim的观点，人在接受一种新文化时必须承受一定量的压力，才会启动一些适切的适应性机制。在这个过程中，教师发挥着重要的作用。可以看到，教师积极采用了大量的多模态支架（动作、图片）来构建学生的课堂主体地位，并接受学生的语言错误，给予学生一种“心理安全感”，所以可以看出，在海外母语教学的教与学过程之中，为学生打造一个低焦虑的语言学习环境才能促进从“压力”到“成长”的转变。

5.1.2 从行为整合到认知整合：学生文化适应的层级差异

Berry（1997）将“整合”视为较为积极的跨文化适应取向。可以得知，课堂上的学生表现出了“行为层面的整合”，非中国籍学生上课愿意带头朗读，并且积极参与合作学习活动，表明他们的课堂融入程度是比较高的。

进一步看，这种“整合”更多停留在工具性层面：即学生能熟练地使用汉语这一沟通工具；但是在“观念性层面”的拓展还不够。比如三年级《富饶的西沙群岛》，学生会联想到“泰国也有海”，但是很少会想到这是对“中泰海洋文化观念异同”的探究。由此可见，目前课堂教学学生的语言行为参与是成功的，但是还未能达到将引导学生完成从“使用语言”到“透视文化”的转化。

5.1.3 教师作为文化中介者：课程本土化的关键力量

教师访谈显示，在中国小学语文课程大纲的跨境实施过程中，教师并非单纯执行教材和课程标准，而是在中国文化文本、泰国本土经验与学生多元文化身份之间进行持续调解。T1通过类比替换、生活经验补充和适度使用英语或泰语解释，降低学生理解难度；T2则通过沉浸式中文环境、文化联想和中泰对比保持中国文本的文化原貌。两种路径说明，教师在跨文化语文课堂中承担着“文化中介者”和“课程再设计者”的双重角色。

这一发现补充了课堂观察中的不足。课堂观察可以呈现教师如何使用图片、动作、提问和本土经验进行教学，但教师访谈进一步揭示了这些教学行为背后的价值判断：本土化并不是去中国化，而是在保留中国文化真实性的基础上提高学生的文化可理解性。

5.1.4 从教师个人经验到制度化支持：第三空间的稳定建构

课堂观察显示，BMIS 中文课堂中已经出现第三空间的雏形，例如教师引导学生用泰国海岛经验理解西沙群岛，用生活经验理解中国文本。但教师访谈进一步表明，这种文化链接多数依赖教师个人经验和临场判断，缺少系统化课程工具、固定任务模板和学校层面的资源支持。因此，当前第三空间并非不存在，而是处于“可生成但不稳定”的状态。这也是本文的重要发现：泰国国际学校中文第一语言课程的文化融合问题，不仅是教师会不会进行文化比较的问题，更是学校是否建立制度化支持机制的问题。

5.2 研究结论

基于对BMIS课堂教学的考察与思考，得出以下结论：

第一，支架式教学在中文第一语言课程跨境实施中具有双重功能，既为非母语学生提供语言理解支持，也为其进入中文课堂提供情感安全感，从而促进学生由适应压力走向课堂参与。

第二，学生在课堂中表现出较明显的“高行为整合、低认知整合”特征。也就是说，学生能够积极参与朗读、组词、小组合作和经验分享，但对中国文本背后的深层文化价值、中泰文化异同及其原因的理解仍较有限。

第三，教师在课程实施中发挥着文化中介者和课程再设计者的作用。教师并不简单删除中国文化，而是通过替换、联想、补充、情景教学和对比教学等方式，在文化真实性与本土适应性之间进行调和。

第四，当前跨文化教学中的第三空间建构仍具有明显的瞬时性和经验依赖性。课堂中的中泰文化链接主要依靠教师个人经验和即时发挥，尚未形成稳定的校本资源、任务设计和制度支持机制。

5.3 教学建议

5.3.1 建立低焦虑、高参与的课堂管理机制

教师应允许学生在中文表达初期出现词语搭配、语序和构词错误，通过正向反馈、同伴支持和角色分工维持学生的参与意愿。对于中文基础薄弱学生，可设计短句回答、词语猜测、动作辅助表达等低门槛参与方式，避免学生因语言压力退出课堂。

5.3.2 将中泰文化比较纳入固定教学任务

学校和教师可在每篇课文后设置“中泰文化比较任务”，例如“课文中的中国经验—我在泰国的类似经验—相同点—不同点—我的理解”五栏表，使文化链接从临时联想转化为稳定的课堂活动。

5.3.3 开发本土化中泰文化对比资源

学校可结合泰国“外语学习区”的课程弹性，开发中泰文化比较手册、节日比较卡、地理文化对照表、课文背景补充材料和跨文化写作任务，把文化融合从教师个人经验转化为可共享、可延续的校本资源。

5.3.4 强化教师跨文化课程设计能力

教师培训不应只关注语言教学方法，还应包括文化冲突识别、文化调解策略、本土化课程设计、跨文化评价等内容。尤其对于缺乏跨文化教育理论背景的教师，学校应提供具体工具和案例库，帮助教师在保留中国文化原貌的同时提高学生理解度。

5.3.5 建立双重评价机制

对中文第一语言课程的评价不应只看识字量、阅读理解和书面考试成绩，也应关注学生是否能够比较中泰文化、解释文化现象、尊重不同文化并进行反思表达。学校可尝试建立兼顾语言目标与跨文化能力目标的双重评价体系。

5.4 研究不足与展望

本研究仍存在一定局限。第一，研究对象仅限于BMIS一所学校，课堂观察样本为两个班级两节课，虽然能够呈现典型个案中的实施状态，但仍难以代表泰国所有国际学校中文第一语言课程的整体情况。第二，教师访谈对象为两位中国籍小学语文教师，虽然补充了教师视角，但尚未充分纳入学生、家长和管理者的多方声音。第三，本文主要采用横截面资料，尚未对学生文化适应与语言发展进行长期追踪。未来研究可扩大到不同类型国际学校，并结合学生访谈、家长访谈、管理者访谈和长期课堂观察，进一步检验中文第一语言课程本土化实施的路径与效果。



参考文献

- Allwright, D. Observation in the language classroom [M]. London: Longman, 1988.
- Berry, J. W. Immigration, acculturation, and adaptation [J]. Applied Psychology, 1997, 46(1): 5-34.
- Bennett, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity [A]. In: Paige, R. M. Education for the intercultural experience [C]. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993: 21-71.
- Braun, V., & Clarke, V. Using thematic analysis in psychology [J]. Qualitative Research in Psychology, 2006, 3(2): 77-101.
- Bhabha, H. K. The location of culture [M]. London: Routledge, 1994.
- Hammond, J., & Gibbons, P. Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education [J]. Prospect, 2005, 20: 6-30.
- Hernthaisong, P. Development of school management model to promote thinking process skills of Watjamarom School under the Roi Et Primary Educational Service Area Office 2 [J]. Community and Social Development Journal, 2023, 24(3): 93-104.
- Hofstede, G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations [M]. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.
- Kim, Y. Y. Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation [M]. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
- Konkaew, A., & Sirichaisin, P. The development of an analytical reading curriculum using the SQ5R method for Grade 7 students [J]. Sikkha Journal of Education, 2023, 10(2): 189-197.
- Kramsch, C. Context and culture in language teaching [M]. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing [M]. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.
- Liao, W. A study on the practice of applying scaffolding theory to the teaching of subjunctive mood [J]. International Journal of English Language Education, 2015, 4: 37-48.
- Obeiah, S. F., & Bataineh, R. F. Does scaffolding-based instruction improve writing performance? The case of Jordanian EFL learners [J]. Lublin Studies in Modern Languages and Literature, 2015, 39: 106-123.
- Shenglan, C., Suksakulchai, S., & Sriklau, K. A study of Chinese language skills achievement of learners studying Chinese Phonetics through Davies' Instructional Model [J]. Phetchaburi Rajabhat University Academic Journal, 2024, 14(1): 131-137.

- Srimakorn, P., & Sittisomboon, M. The development of an additional course curriculum on "ASEAN Studies" in the learning area of foreign language for Grade 10 students [J]. Journal of Education and Innovation, 2018, 20(3): 104-116.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. The role of tutoring in problem solving [J]. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1976, 17: 89-100.
- 高一虹. 我国英语教师的文化依附矛盾[A]. 见: 胡文仲. 《文化与交际》[C]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1994.
- 李灵珠. 《中泰教育合作交流研究——基于 2014—2019 年 5 年时间的分析》[J]. 西部素质教育, 2019, 5(18): 166-167.
- 吕伊雯, 许方舟. 《全面战略合作伙伴关系下的中泰教育交流与合作——访泰国前驻华大使 醍乐堃·倪勇》[J]. 世界教育信息, 2016, 29(21): 3-4.
- 孟子敏. 《文化依附与对外汉语教学》[J]. 语言教学与研究, 1997, (2): 136-149.
- 潘素英. 《泰国中小学汉语课程大纲编制研究》[J]. 汉语国际传播研究, 2012, (1): 129-134.
- 吴美灵. 《泰国基础教育核心课程的目的和范围》[J]. 课程·教材·教法, 2014, 34(3): 126-127.
- 吴应辉, 央青, 梁宇, 李志凌. 《泰国汉语传播模式值得世界借鉴》[J]. 汉语国际传播研究, 2012, (1): 1-13.
- 赵金铭. 《对外汉语教学概论》[M]. 北京: 商务印书馆, 2004.
- 朱芮. 《中泰高等教育合作交流的进展与挑战》[J]. 吉林化工学院学报, 2022, 39(12): 44-46.

Author (1) Information (第一作者信息)

	Name and Surname (姓名) :
	GUIYING XIONG
	Highest Education (最高学历) :
	Ph.D. candidate
	Universty or Agency (任职院校或单元) :
	British Mandarin International School (BMIS)
	Field of Expertise (专业领域) :
	— International Chinese Language Education
	Address (地址) :
	190, 1 Soi Ramkhamhaeng 68, Hua Mak, Bang Kapi, Bangkok 10240

Author (2) Information (第二作者信息)

	Name and Surname (姓名) :
	WARISA ASAVARATANA
	Highest Education (最高学历) :
	Ph.D.
	Universty or Agency (任职院校或单元) :
	Faculty of Humanities, Kasetsart University
	Field of Expertise (专业领域) :
	—Linguistics and Applied Linguistics
	Address (地址) :
	Kasetsart University, Lat Yao, Chatuchak, Bangkok 10900

Author (3) Information (第三作者信息)

	Name and Surname (姓名) :
	KANOKPORN NUMTONG
	Highest Education (最高学历) :
	Ph.D.
	Universty or Agency (任职院校或单元) :
	Faculty of Humanities, Kasetsart University
	Field of Expertise (专业领域) :
	— Classical Chinese Literature
	Address (地址) :
	Kasetsart University, Lat Yao, Chatuchak, Bangkok 10900

