

A Case Study on the Implementation of the ‘Chinese+’ Curriculum at a Secondary School in Bangkok, Thailand

泰国曼谷某中学“中文+”课程实施的个案研究

| Warasinee Raksakit |

*College of International
Education and Exchange,
Tianjin Normal University,
Tianjin, China*

warazhou95bk@gmail.com

ABSTRACT

As international Chinese language education increasingly shifts from language-and-culture instruction toward the integration of Chinese with vocational skills, the development of “Chinese+” curricula at the secondary-school level in Thailand remains exploratory and requires context-sensitive evidence. This study aims to examine the implementation of the “Chinese+” curriculum at a public secondary school in Bangkok, identify the motivations for curriculum development and students’ learning needs, analyze major implementation challenges, and propose feasible improvement strategies. Using a mixed-methods case-study design, data were collected through literature review and document analysis, semi-structured interviews with one school administrator and three local Chinese teachers, and a questionnaire administered to 33 senior secondary students. Tyler’s curriculum development model served as the primary analytical framework, complemented by situated learning theory, with analysis focusing on curriculum objectives, content, implementation, and evaluation. The findings show that the school has established a preliminary “Chinese+” curriculum covering tourism, hospitality, aviation, and business Chinese, with situational simulation as a distinctive instructional practice. However, five major challenges emerged: broadly defined objectives without differentiated levels, fragmented curriculum content and teaching materials, insufficient practical learning resources and a resulting “situational deficit,” inadequate teacher preparation in vocational knowledge, and limited school–enterprise cooperation. The study concludes that clearer differentiated objectives, integrated localized materials, a dual-track in-school/out-of-school practice system, systematic teacher development, and deeper institutional partnerships are necessary to move Thai secondary-school “Chinese+” education from curriculum establishment toward sustained quality improvement.

KEYWORDS

Chinese+; Curriculum Implementation; Situated Learning; Thai Secondary School; Tyler Model

引言

引言包含研究背景、最新进展回顾、科学创新陈述和问题。它应该解释研究和报告结果的重要性，以及它们与其他先前研究的相关性。在引言的最后应该写出文章的目的。出于科学目的，这里不必写书目国际中文教育正从传统的“语言文化教学”向“语言+职业技能”转型。“中文+”理念自2019年国际中文教育大会正式提出后，已成为国际中文教育发展的新方向¹。在政策推动下，全球“中文+”实践快速扩展。截至2025年，我国已在全球25个国家建成34所“中文工坊”，与70个国家和地区合作设立400多所境外办学机构，覆盖制造、电商、交通等10余个行业领域²。教材建设也初具规模，2021年至2025年共出版“中文+职业技能”教材144册，涉及近50个专业³。与此同时，研究指出国际中文教育正出现从“中文+职业”向“职业+中文”的模式转型，中文学习正从“自己讲”走向“别人主动为友好交流而讲”⁴。然而，“中文+”教育仍面临教材适配性弱、数字资源不足、师资欠缺等挑战⁵。在此背景下，探讨泰国中学“中文+”课程实施现状与问题具有重要的现实意义。

泰国是全球中文教育发展的代表性国家之一，也是首个将中文纳入国民教育体系的海外国家⁶。目前，泰国中文教育已形成涵盖学前教育、基础教育、高等教育及职业教育的完整体系，全国超过3000所中小学开设中文课程，73所高校具有中文本科学位授予资格，中文学习者总数超过200万⁷。与此同时，泰国中文教育呈现低龄化、职业化的发展特征，基础教育阶段学习者占比持续攀升，“中文+职业技能”教育在商务汉语、电子商务、高铁技术等领域形成特色⁸。

然而，尽管办学规模庞大，泰国中文教育仍面临多重挑战。研究表明，泰国学生汉语水平考试（HSK）通过率显著低于全球平均水平，尤其在初、中高级阶段差距明显。问题成因涉及多个层面：一是文化教学薄弱，学生缺乏对中国文化的深度理解，学习动机难以维持；二是教学资源分布碎片化，数字教学资源系统性不足，缺乏与HSK标准有效衔接的优质内容；三是本土中文教师数量严重短缺，师资专业化水平参差不齐，且“中文+职业技能”复合型师资尤为匮乏。此外，高校中文教育专业办学规模有限、课程设置不合理、学生教师胜任力不强等问题，进一步制约了本土中文教师的培养质量。

¹ 张黎, 张晓, & 黎氏东荣. (2025). “中文+”与专门用途汉语教学之辨. 语言战略研究, (5), 37 - 43.

² 李康馨, & 付安莉. (2025). “中文+”职业技能教材的建设现状与未来展望. 天津中法应用技术大学学报, (5), 66 - 75.

³ 郝佳昕. (2026). “中文+”职业技能教材发展历程、建设现状与应用实效. 民族教育研究

⁴ 安喜乐, & 丁安琪. (2026). 从“中文+职业”到“职业+中文”的国际中文教育新动态. 海南师范大学学报（社会科学版）, 39(1), 109 - 119.

⁵ 梅倩. (2025). “中文+”职业教育高质量发展的核心要义、现实挑战与实施路径. 职业教育研究, (29), 9 - 13.

⁶ 张婧, & 吴应辉. (2024). 21 世纪泰国中文教育现状及其“三元”驱动机制. 民族教育研究, (4), 168 - 176.

⁷ 郭晶, & 廖许莹. (2025). 泰国中文教育数字教学资源发展现状、影响因素及策略. 海南师范大学学报（社会科学版）, 38(2), 89 - 96.

⁸ 洪桂治. (2024). 泰国“中文+”职业发展现状与前瞻. 华侨大学学报（哲学社会科学版）, (3), 50 - 59.

全球“中文+”教育已进入快速发展期，泰国中文教育也呈现出规模化、低龄化、职业化的发展特征。然而，当前泰国的“中文+”实践主要集中在高等教育和职业教育领域，中学阶段的“中文+”课程开发仍处于探索初期。曼谷作为泰国的首都和教育资源集聚中心，其中学阶段的中文学习者规模庞大，但教学仍以传统语言知识传授为主，缺乏与职业技能、实际应用场景相结合的课程体系，难以满足学生未来发展和就业中的多元需求。与此同时，曼谷地区部分中学已开始尝试引入“中文+职业技能”理念，但由于缺乏系统的课程开发理论指导和本土化实施经验，课程设置存在目标模糊、内容碎片化、师资不足、评价机制缺失等问题。因此，本研究以曼谷地区某所已开展“中文+”课程试点的中学为案例，深入分析其课程开发的现状、动因及学生需求，探索适合曼谷地区中学阶段的“中文+”课程开发路径，以期泰国中学“中文+”课程的本土化建设提供参考。

研究方法

如果文章成为研究结果，研究方法可以写成独立的子章节。此部分应尽量简明扼要，但应包含所有必要的元素，以便对结果进行解释和复制。此部分应揭示所使用的来源。同时，如果文章是基于文献研究或反思性作品撰写的，方法也可以包含在引言部分。研究方法

2.1 理论基础

本研究采用双框架理论视角，以泰勒课程开发模型为主线框架，辅以情境学习理论作为补充视角，以更全面地分析“中文+”课程的开发逻辑与实践困境。

2.1.1 泰勒课程开发模型

本研究以泰勒(Ralph W. Tyler)的课程开发理论作为核心分析框架。泰勒在《课程与教学的基本原理》(1949)中提出了课程开发的经典模型，围绕四个基本问题展开：学校应达到何种教育目标？为解决这一问题应提供何种学习经验？如何有效地组织这些学习经验？如何确定这些目标是否达成？基于这四个问题，泰勒模型确立了课程开发的四个核心维度，即课程目标、课程内容、课程实施与课程评价。

泰勒模型的优势在于其系统性与可操作性，能够为“中文+”课程的开发提供清晰的路径指引。首先，课程目标的设定需要综合考虑学习者需求、社会需求与学科发展要求，这与本研究所关注的学生真实需求高度契合；其次，课程内容的选择与组织强调经验性与序列性，有助于“中文”与“职业技能”的有机融合；再次，课程实施关注教学策略与学习活动的设计，能够回应目前“中文+”教学中存在的师资不足、方法单一等现实问题；最后，课程评价强调目标达成度的检验，为课程改进提供依据。

2.1.2 情境学习理论

为弥补泰勒模型在解释“学习者情境性需求”与“实践性学习”方面的不足，本研究引入情境学习理论作为补充视角。情境学习理论由莱夫(Jean Lave)与温格(Etienne Wenger)于1991年提出，其核心观点是学习并非仅仅是知识的传递与接收，而是嵌入于特定的社会情境与实践社群之中的过程(Lave & Wenger, 1991)。该理论强调以下几个关键概念：

一是“合法的边缘性参与”。学习者在实践社群中通过从边缘到中心的渐进式参与，逐步掌握知识与技能。这一概念为理解学生为何渴望“实地考察”“企业参

观”等实践活动提供了理论依据——学生希望通过真实的职业场景参与，实现从“课堂学习者”向“职业实践者”的身份转变。

二是“实践社群”。学习发生于由从业者、专家与新手共同构成的社群之中，知识在社群的互动中被建构与传承。在“中文+”课程语境下，理想的实践社群应包括中文教师、行业从业者、学校管理者及学生，而当前课程恰恰缺乏这一社群的有效构建。

三是“情境认知”。知识与技能的学习应置于其实际应用的语境之中，脱离情境的知识是孤立的、难以迁移的。这解释了为何学生在问卷中反复强调“自己实践”“动手操作”的重要性——他们需要的不是抽象的词汇记忆，而是能够在真实工作场景中“用得上”的语言能力。

情境学习理论对本研究的适切性体现在三个方面：其一，该理论为学生“实地考察”“情境模拟”等实践性诉求提供了理论解释；其二，该理论揭示了当前“中文+”课程供需失衡的深层原因；其三，该理论为课程优化建议提供了方向指引。

需要指出的是，泰勒模型属于目标导向的线性课程开发模式，在动态性与灵活性方面存在一定局限；而情境学习理论对课程评价的具体操作性指导较弱。因此，本研究在应用双框架时，将结合课程开发的现实情境，使分析框架更贴合曼谷地区中学“中文+”课程开发的复杂现实。

2.2 “中文+”课程的内涵与特征

“中文+”是国际中文教育发展的新理念，指以中文教学为基础，融入职业技能、专业教育或特定行业知识的融合型教育模式。李宇明、李艳华（2024）将“中文+X”细分为四种类型：中文+专业、中文+技能、中文+职业、中文+职业教育。其中，“中文+专业”属于学术域的教育，主要面向来华留学生，培养学术型人才；“中文+技能/职业/职业教育”属于经济域的教育，面向海内外学习者，培养技能型与复合型人才。⁹

从本质属性来看，“中文+”教育是国际中文教育与职业教育深度融合的产物，以中文为交际工具、职业技能为专业核心，旨在培养“懂中文、会技能、通文化”的复合型国际化人才¹⁰。在“中文+”课程中，中文扮演着“工具语言”的角色，其功能是帮助学生学习X或从事X相关工作，而非单纯的语言学习目标¹¹。这一理念突破了传统语言教学的局限，实现了从“学中文”到“用中文学”再到“用中文做”的转变。

值得注意的是，近年来国际中文教育还出现了从“中文+职业”向“职业+中文”的新动态。在斯里兰卡警务中文、海关汉语等项目中，课程由当地政府主导、中方配合，中文处于从属地位，服务于特定公职人员的跨文化服务能力提升。这一模式表明，中文学习正从“自己讲”走向“别人主动为友好交流而讲”¹²。“中文+”课程具有以下几个核心特征：

第一，融合性是“中文+”课程打破传统语言教学的边界，将中文学习与特定职业领域（如旅游、电商、物流、高铁服务、护理等）相结合，实现语言能力与职

⁹ ¹¹ 李宇明, & 李艳华. (2024). “中文+X”的类型及“工具语言”问题. 世界汉语教学, (2), 147 - 159.

¹⁰ 刘博, & 夏晨. (2026). “中文+”职业技能教育：内涵、现实困境及可持续发展路径. 职业教育研究, (3).

¹² 安喜乐, & 丁安琪. (2026). 从“中文+职业”到“职业+中文”的国际中文教育新动态. 海南师范大学学报（社会科学版）, 39(1), 109 - 119.

¹³ 梅倩. (2025). “中文+”职业教育高质量发展的核心要义、现实挑战与实施路径. 职业教育研究, (29), 9 - 13.

业技能的同步发展。这种融合不是简单的“语言+技能”叠加，而是通过教学内容、教学方法和评价体系的有机整合，达到“1+1>2”的育人效果¹³。

第二，需求导向性是“中文+”课程的开发以学习者的实际需求为出发点。刘博、夏晨（2026）指出，“中文+”教育强调从供给侧同质化向需求侧精准化转型，需要根据学习者的职业发展目标、工作场景和未来规划，设计差异化的课程内容¹⁴。无论是“中文+技能”面向个人就业，还是“中文+职业”面向行业需求，其核心都是回应真实应用场景。

第三，本土适应性是成功的“中文+”课程需要与所在国的教育政策、产业结构、文化背景相适应，实现从“中国输出”到“本土开发”的转变。梅倩（2025）提出，应打造“中国内核一本土表达”的立体化教材体系，使中国经验通过本土化场景自然呈现¹⁵。在泰国的实践中，“中文+高铁”“中文+电子商务”等项目正是结合泰国东部经济走廊（EEC）发展战略而设计的本土化课程¹⁶。

第四，实践指向性是“中文+”课程强调“做中学”，注重在真实或模拟的职业场景中培养学生的语言应用能力与岗位胜任力。刘博、夏晨（2026）指出，“中文+”教育需依托数字技术重构教学生态，通过虚拟仿真实训、企业参访、项目式学习等方式，强化学生的实践操作能力¹⁷。这与李宇明、李艳华（2024）所区分的“技能”与“职业”两个层级相呼应：技能层级的课程周期短、实操性强，职业层级的课程则要求技能系统化、具备行业背景。

第五，层级差异性“中文+”课程中的“中文”并非统一标准，而是根据X的类型和教学目标呈现出明显的层级差异。李宇明、李艳华（2024）将“工具中文”分为三个级别：初级中文适应于“中文+技能”教育，多是一些表示技能及其相关的专有名词、动词及指令语，不求系统，只求实用；中级中文适应于“中文+职业”教育，内容较多体现为职业场景和职业知识，以口语为主、书面语为辅，具有一定的系统性；高级中文适应于“中文+专业”教育，口语和书面语都要有较高水平，具有较强的体系性，理想状态达到“准母语”水平。

在中学阶段，“中文+”课程应根据学生的认知发展水平与未来规划，选择与日常生活、本地产业或兴趣方向相关的职业领域进行融合，避免过早专业化或过于抽象化。

2.3分析维度：课程目标、内容、实施、评价

基于泰勒课程开发理论，并结合“中文+”课程的内涵与特征，本研究从以下四个维度构建分析框架。

第一个维度是课程目标，我们将分析该校“中文+”课程的目标定位是否清晰、合理。具体包括课程目标是否明确区分“中文-语言-能力”与“职业技能素养”；是否回应了学生的真实学习需求与未来发展需要；是否与泰国国家中文教育政策及HSK/YCT等语言标准相衔接。

第二个维度是课程内容，分析课程内容的选择与组织方式。具体包括课程内容涵盖哪些“中文+技能”方向（如中文+旅游、中文+电商、中文+服务业等）；语

¹⁴ 刘博, &夏晨. (2026). “中文+”职业技能教育：内涵、现实困境及可持续发展路径. 职业教育研究, (3).

¹⁵ 梅倩. (2025). “中文+”职业教育高质量发展的核心要义、现实挑战与实施路径. 职业教育研究, (29), 9 - 13.

¹⁶ 郝佳昕. (2026). “中文+”职业技能教材发展历程、建设现状与应用实效. 民族教育研究

¹⁷ 刘博, &夏晨. (2026). “中文+”职业技能教育：内涵、现实困境及可持续发展路径. 职业教育研究, (3).

言教学内容与职业技能教学内容的比例与结合方式；教材选用情况（中国引进教材、泰国本土教材或校本自编教材）；内容是否具有时代性、实用性与本土适应性。

第三个维度是课程实施，分析课程的实际教学过程。具体包括课时安排与教学组织形式；教学方法（如讲授法、任务型教学、情境模拟、项目式学习等）的运用情况；师资配置（中文教师与技能教师的合作模式、教师培训情况）；数字化教学资源的利用程度¹⁸。

第四个维度课程评价，分析课程的评估机制与效果反馈。具体包括对学生学习效果的评价方式（形成性评价与终结性评价的结合）；是否引入HSK/YCT或职业技能等级证书作为评价标准；课程评价结果是否用于教学改进；学生、教师及学校管理者对课程的整体满意度。

2.4 研究设计

2.4.1 研究对象

本研究选取泰国曼谷某公立女子中学为个案研究对象。该校是一所始建于1913年的公立女子中学，开设初中至高中六个年级，在校学生约1,774人，教职工90余人。学校系统开设了涵盖旅游汉语、酒店汉语、航空汉语、商务汉语等在内的多个“中文+”方向课程，形成了层次清晰、方向多元的中文课程体系。

2.4.2 研究方法

本研究采用质性研究与量化研究相结合的混合方法，以个案研究为总体框架，综合运用文献研究、文本分析、半结构化访谈及问卷调查四种技术进行数据收集。

2.4.3 文献研究

系统梳理中泰两国关于“中文+”课程及语言与职业融合教学的相关政策文本与学术成果，为研究框架构建及研究发现讨论提供理论参照。

2.4.4 文本分析

系统收集并分析泰国教育部相关政策文件、学校课程文件（含课程结构表、教学大纲及教学计划）及学校自我评估报告，旨在厘清“中文+”课程的背景渊源、政策依据及整体规划。

2.4.5 半结构化访谈

分别对1位校领导及3位分别承担不同“中文+”课程的本土中文教师进行深度访谈。校领导访谈聚焦于课程开设的动因、资源调配及发展愿景，教师访谈则侧重于课程实施过程、实践困境及教学评价。访谈资料经录音转录后，采用主题分析法进行编码与归纳。

2.4.6 问卷调查

以33名高中生为调查对象，围绕学习动机、课程满意度、学习困难及改进需求等内容进行测量。问卷包含结构化题目与开放性问题，量化数据采用描述性统计分析，开放性答案与访谈文本共同纳入主题分析。

研究结果及探讨

3.1 案例分析：曼谷某中学“中文+”课程实施现状

为具体呈现“中文+”课程在海外中学的实际开展情况，本节以曼谷某公立中学为案例，从学校概况与背景、课程设置情况、课程实施中的实践探索等方面进行分析。

¹⁸ 郭晶, & 廖许莹. (2025). 泰国中文教育数字教学资源发展现状、影响因素及策略. 海南师范大学学报 (社会科学版), 38(2), 89 - 96.

3.1.1 学校概况与课程背景

该校位于曼谷市帕那空区，是一所始建于 1913 年的公立女子中学，开设初中至高中六个年级，在校学生约 1,774 人。学校将中文列为重要外语选修科目，实施分层分类教学，在常规汉语综合课程之外，面向高中阶段开设了“中文+”系列课程，涵盖旅游汉语、酒店汉语、航空汉语、商务汉语及汉语用于继续深造等方向，各课程每周 2 课时，独立设课并与基础汉语并行开设。

在教学质量方面，2024 学年学校自评报告显示，学生中文沟通能力达标率为 95.91%，基础汉语课程平均学分绩点达 2.97（满分 4.0）；近三年 HSK、YCT 通过率稳步提升，学生在“汉语桥”等国家级赛事中多次获奖，表明该校中文教学已具备较扎实的质量基础。从外部环境看，学校地处曼谷历史核心区，周边环境环绕玉佛寺、大皇宫等著名景点及大量酒店、餐饮服务企业，社区对具备中文沟通能力的服务型人才存在持续市场需求，为“中文+”课程的情境化教学提供了天然条件。

综上，该校在办学历史、课程体系、教学质量和外部环境等方面均具备开展“中文+”课程的良好基础，但也面临师资专业能力不足、职业衔接不够系统等共性问题，这些背景为本案例的深入分析提供了必要的事实前提。

3.1.2 课程设置情况

该校“中文+”课程在整体课程体系中具有明确的定位与系统的安排。以下将从课程目标、课程内容与方向、课时安排、教学方式四个方面进行阐述。

3.1.2.1 课程目标

该校“中文+”课程的主要目标可概括为以下四个方面：一是职业技能启蒙，让学生在高中阶段了解与中文相关的职业领域，为大学专业选择提供体验基础；二是语言应用能力提升，在真实或模拟的职业情境中运用中文，提高语言实际运用能力；三是跨文化交际能力培养，通过学习不同职业场景中的语言与文化，增强学生对中华文化及职场文化的理解；四是升学与就业衔接，为希望赴华留学或从事对华相关职业的学生提供语言与技能储备。

3.1.2.2 课程内容与方向

学校根据学生年级和兴趣，分学期开设了多个“中文+”课程方向，具体详见表 1：

年级/学期	课程方向	课程内容重点
高一上学期	旅游汉语	旅游场景中的常用词汇与对话，如问路、订票、景点介绍等。
高一下学期	酒店汉语	酒店服务用语，如接待、入住登记、投诉处理等。
高二上学期	航空汉语	机场与机舱服务用语，如登机广播、安全检查、机上服务等。
高二下学期	商务汉语	商务洽谈、邮件撰写、公司介绍、产品推销等。

高三	汉语用于继续深造	针对 HSK、A-Level 等考试的语言提升及学术汉语基础。
----	----------	---------------------------------

表 1: 该校“中文+”课程方向与内容安排

课程内容以引进教材为主，部分教师根据教学实际进行自编补充。教师访谈反映，引进教材整体上能够满足教学需求，学生能够跟上进度并进一步学习。

3.1.2.3 课时安排

每门“中文+”课程为每周 2 课时，采用独立设课形式，与基础中文课程分开进行。这一安排既保证了学生基础语言能力的持续发展，又为其提供了职业技能学习的时间与空间。

3.1.2.4 教学方式

根据教师访谈与学生问卷反馈，教学中主要采用以下方式：一是情境模拟，如模拟酒店入住、机场值机、餐厅点餐等，学生在角色扮演中练习语言；二是短视频教学，利用真实或模拟的职业场景视频，帮助学生理解词汇与表达的实际用法；三是先讲解后实践，教师先进行词汇与句型讲解，学生随后进行对话练习或情境演练；四是小组活动与互动，鼓励学生分组完成对话设计、任务解决等活动。

教师普遍反映，上述教学方式使课堂氛围更加活跃，学生学习积极性较高，课堂不单调。同时，部分教师也表达了希望组织企业参观、实地考察等实践活动的意愿，以增强课程的职业体验感。

3.1.3 课程实施中的实践探索

在“中文+”课程实施过程中，该校在师资配置、校企合作、实践教学、课外活动等方面进行了一系列探索，初步形成了具有本校特色的课程实施路径。

3.1.3.1 师资配置与专业发展

在师资方面，该校主要采取“现有教师转型为主、志愿者教师补充为辅”的配置模式。目前，大部分“中文+”课程由学校原有中文教师承担，学校为其提供与职业技能相关的培训支持。部分教学任务由汉语教师志愿者担任，以缓解师资不足的压力。此外，学校还邀请朱拉隆功大学教授担任课程顾问，为课程开发与教学实施提供专业指导。

教师访谈显示，目前师资队伍建设面临的主要挑战包括：一是教师自身的职业技能知识储备不足，部分教师在讲授旅游汉语、航空汉语等专业性较强的内容时感到力不从心；二是志愿者教师的流动性较大，教学经验的连续性难以保证；三是学校尚未建立系统的“中文+”教师培训机制，教师主要依靠自主寻找培训资源进行专业发展。

3.1.3.2 校企合作与外部资源引入

该校积极探索与外部机构的合作，以增强课程的职业导向与实践性。主要合作形式包括以下三个方面：

一是与高校建立合作关系。学校计划与泰国曼谷地区某大学签订合作协议，计划从 2026 学年开始组织学生前往该校相关专业进行参观实习，帮助学生提前了解大

学阶段的职业学习内容。此外，学校还与中国地质大学等中国高校建立合作关系，为学生赴华深造提供通道。

二是借助孔子学院资源。学校将与孔子学院保持密切联系，孔子学院教师曾参与辅导学生汉语水平考试（HSK）及 A-Level 考试，为学生的升学提供支持。

三是引入行业专家指导。学校计划邀请旅游、酒店、航空等行业的外部讲师到校举办讲座，让学生了解真实的行业需求与工作场景。然而，教师访谈反映，目前邀请外部讲师的经费尚显不足，这一计划尚未能常态化开展。

3.1.3.3 实践教学与情境模拟

在课堂教学层面，该校注重通过情境模拟的方式培养学生的职业语言应用能力。具体做法包括：在旅游汉语课程中模拟游客咨询、景点讲解等场景；在酒店汉语课程中模拟前台接待、客房服务、投诉处理等场景；在航空汉语课程中模拟值机、登机广播、机上服务等场景。学生通过角色扮演的方式，在模拟情境中练习相关词汇与表达。

教师反馈表明，情境模拟教学能够有效激发学生的学习兴趣，使课堂氛围活跃而不单调。同时，部分教师也表达了希望组织学生前往真实工作场所进行实地参观的意愿。教师指出，学校位于曼谷市中心，周边有大量酒店、景点、机场服务点等适合实地学习的资源，具备开展校外实践教学的天然地理优势。

3.1.3.4 课外活动与技能拓展

除课堂教学外，该校还通过课外活动的方式拓展“中文+”课程的学习空间。学校设有 HSK 辅导课外活动小组，将 HSK 考试准备与职业技能内容相结合，帮助学生在提升语言水平的同时，积累与职业相关的词汇与表达。此外，教师鼓励学生自行查找与课程相关的资料，开展小型调查研究，以培养学生的自主学习能力。

表 2：学生对课外活动偏好与建议

活动类型	提及人数	占比 (%)	典型表述
实地考察/校外参观	26	78.79	“带学生实地考察”、“希望学校能带我们出去实地考察”
自己实践/动手操作	25	75.76	“自己实践”、“增加自己实践”、“动手实践或使用更有趣的线上媒体工具”
看视频/听音乐	19	57.58	“看视频听音乐”
老师讲解	18	54.55	“老师讲解”
邀请专家讲座	15	45.45	“邀请专家做讲座”
小组活动	11	33.33	“小组活动”
课堂活动/游戏	4	12.12	“有更多活动或游戏”、“喜欢在学习中有课堂活动”
与中国人/外国人交流	3	9.09	“希望学生能直接跟中国人交流”、“让我们有更多机会进行交流和对话”

根据表 2，学生问卷反馈显示，约 70% 的学生希望学校能够增加实践操作和实地考察的机会，超过 45% 的学生希望邀请行业专家进行讲座。学生的这些诉求反映出对课程实践性的期待，也为学校进一步优化课程实施提供了方向。

3.2 课程开发动因与学生需求分析

本节旨在剖析该校“中文+”课程开发的深层动因，并基于对 33 名学生的问卷调查结果，系统分析学生的学习需求。数据来源为学校领导、教师的深度访谈以及学生问卷，通过对三方面信息的交叉验证，揭示课程供给与需求之间的契合点与差异。

3.2.1 学校开设“中文+”课程的动因

根据对学校领导的访谈，该校“中文+”课程的开设并非单纯响应上级政策指令，而是多重因素交织驱动的结果。

3.2.1.1 基于学生发展的长远规划

课程开发的理念是“希望学生在进入大学选择专业之前就有相关体验”。学校领导层敏锐地意识到，传统的基础中文教学难以满足学生未来职业发展的多元化需求。因此，课程构思于 2023 年，旨在通过“调整课程结构”，让学生在基础中文之外，有机会接触并选择“职业中文”方向（如旅游汉语、酒店汉语、航空汉语、商务汉语等），从而为其大学专业选择和未来职业生涯提前建立认知框架。这一动因体现了从“知识本位”向“学生发展本位”的转变。

3.2.1.2 基于社会与企业需求的初步回应

虽然学校领导在回答中未明确将“社会需求”列为首要因素，但在课程方向的设置上（旅游、酒店、航空、商务），显然已经预判并回应了泰国作为热门旅游国家以及中泰经贸往来日益频繁的社会趋势。此外，学校这曾经与泰国博人大学及中国地质大学建立合作关系，从 2026 学年开始安排学生参观实习，并由大学教师辅导学生 A-Level 考试，这表明学校正试图将课程与社会、行业需求进行初步对接。

3.2.1.3 基于调研的内部决策驱动

与上级“政策要求”相比，学校更强调“自身的发展规划”。在课程开设前，学校开展过系统性的需求调研，对象包括“家长代表、各学科负责人、教师代表以及各年级学生代表”。这种自下而上的调研模式，使得课程的开设具备了扎实的民意基础，而非简单的行政指令。

3.2.2 学生对“中文+”课程的需求特征分析

学生问卷的结果揭示了学习者对“中文+”课程复杂而具体的内在需求。不同于宏观的政策宣导，学生的需求更侧重于个人发展、实用性和情感体验。通过对 33 份有效问卷的编码与分析，学生的需求呈现以下特征：

3.2.2.1 强烈的职业导向与工具性动机

学生选修“中文+”课程的首要驱动力在于其职业技能的培养价值。在回答“学习‘中文+’课程之后能做什么”的问题时，学生的回答高度集中于“从事相关职业”（如当导游、空姐）、“跟中国人交流”以及“在日常生活使用”。例如，学生 1 直接表示“从事相关职业”，而学生 15 则清晰规划“想当导游、空姐”。这

表明学生并非将“中文+”课程简单视为一门语言课，而是将其视为未来职业发展的“敲门砖”和“实用工具”。

3.2.2.2 “进阶学习”的认知需求

学生在对比“中文+”课程与“综合课”时，普遍认为前者“内容更深”、“更专业”“更强调职业技能”。有 12 名学生明确表示“更喜欢‘中文+’”，其中 72%（12 人中的约 9 人）给出的理由与“职业发展”“内容更深”“开阔眼界”或“增加挑战”相关。相反，明确表示“更喜欢综合课”的 6 名学生，其理由也颇具代表性，如“生词更简单”“能学到更多信息（基础）”。这揭示了一个关键需求，部分学生渴望突破基础，进行更具深度和方向性的“进阶学习”，而“中文+”课程恰好满足了这一需求。表 3 清晰地展示了学生偏好及其背后的核心原因：

表 3. 学生对“中文+”课程与“综合课”的偏好及原因

偏好课程	提及人数	偏好原因
“中文+”课程	20	可以从事相关工作、更开阔眼界、内容更深、能连接大学专业、挑战更大
综合课	6	生词更简单、能学到更多基础信息、容易学习、只需日常交流
不明确	7	—

3.2.2.3 对实践性教学资源的强烈渴望

学生的需求不仅体现在“学什么”，更体现在“怎么学”。在回答“你希望学校能增加哪些东西在‘中文+’课程”和“建议”时，学生对教学形态的诉求呈现出高度一致性和结构化特征。通过对 33 份问卷的开放题作答进行主题编码，本研究识别出四个核心诉求维度，并与教师访谈中的供给现状进行对比，以揭示供需之间的结构性张力。

表 4. 学生对实践性教学资源的诉求类型及供需对比

诉求类型	定义与内涵	提及人次	典型学生编码及语录	供给现状（教师/领导访谈）	供需匹配度分析
沉浸式实践	强调学生在真实或模拟的职业情境中，通过“做中学”来内化知识与技能。	17	S1：“增加自己实践、带学生实地考察” S9：“增加实践机会、带学生实地考察” S28：“应该会有更多动手的实践机会……这样也会比以前记得更牢”	教师表示“教学方法包括：先讲解、情景对话……希望带学生	中高匹配。教师理念上认同，但具体实施受限于“经费短缺”和“课程安排”。

				参观企业”。	
情境性探索	渴望打破教室围墙，通过“走出去”来建立语言与职业场景的直接链接。	24	S4: “带学生实地考察” S7: “带学生实地考察” S16: “希望能带学生出去实地考察” S26: “希望能够真正动手实践的内容，让我们有机会亲身体验”	领导层提及“从2026 学年开始带学生参观实习”。	高需求、低供给(赤字区) 。这是学生呼声最高的诉求，但学校的回应是未来规划，具有明显的滞后性。
行业性介绍	渴望与行业专家/从业者进行直接互动，以获取前端行业知识与实用经验。	9	S6: “邀请专家做讲座” S12: “邀请专家做讲座” S27: “邀请专家做讲座” S2: “邀请专家讲座”	教师和领导均表示“希望邀请相关行业的外部讲师来校讲座”，但存在“预算困难”。	供需共识与瓶颈并存 。双方均有强烈意愿，但受限于制度性资源（经费）障碍。
支持性资源	对支撑课程教学的系统性、配套性教辅材料和数字资源的诉求。	7	S6: “支持教材及各方面的教学资源” S13: “支持教材及各方面的教学资源” S17: “支持教材及各方面的教学资源” S2: “支持教材及各方面的教学资源”	领导指出“教材不统一：有的老师用自编教材，有的用官方教材”，教师也表示“学校没有提供[培训]”，教师需要“自己找资源”。	显著错位 。学生渴望系统化的学习资料，而教师和学校层面正面临资源离散化、标准不一的挑战。

表 4 显示，学生对“中文+”课程教学方式的诉求已超越传统讲授，明确指向情境化、体验式及行业链接型的学习范式。对照学校当前供给能力，二者之间存在明显的结构性失衡。

一是供需共振区：在“沉浸式实践”上，教师的教学理念（情景对话、希望带学生参观）与学生的核心诉求高度一致，形成了课程的“理想型”共识。这构成了课程改革的强大民意与专业基础。

二是高需求-低供给的“赤字区”：情境性探索/实地考察是学生提及频次最高的类别（24 人次），但学校层面的回应是未来规划而非现有行动。这构成了当前课程体验中最关键的情境性赤字。学生们（如 S16、S26）的表述中透露出的“希望”“渴望”等情感词，进一步佐证了这种需求的迫切性。

三是结构性瓶颈：“行业性引介”和“支持性资源”两个维度，均暴露出课程支持体系的结构性不足。对专家讲座的需求受限于经费，而对教学资源的需求则受限于课程开发初期仍处于探索性阶段，面临系统性困难。这反映出，优质课程的实施不仅需要理念引领，更需要系统性、常态化的资源保障机制。

学生对于教学方法的诉求已超越传统讲授，明确指向了情境化、体验式、行业链接型的学习范式。这种“实践型学习”的需求，与当前学校面临的“经费”“教材”等供给短板形成了最直接的冲突，成为制约课程满意度与学生获得感提升的核心矛盾点。

3.2.2.4 学习障碍的认知与调适

学生在肯定课程价值的同时，也真实反映了学习中的障碍。表 5 归纳了学生们提及的主要学习障碍及其人数分布。

表 5. 学生在“中文+”课程中遇到的主要障碍

障碍类型	典型描述
生词记忆	“生词很难记”“生词单词很长”
理解与应用	“有些知识点难以在实际情况使用”“部分内容不太明白”
发音与汉字	“发音很难”“汉字难记”“有些词可能读不出来”
考试压力	“考试很多”
网络与外部因素	“有时网络不好”“学生基础参差不齐”（教师访谈提及）

其中，“生词记忆”是提及频率最高、困扰最集中的问题，占比超过三分之一（33 人中的 11 人）。这反映出“中文+”课程专业词汇量大、难度高的特点，给学生造成了显著的学习负担。学生对此的调适策略则进一步强化了他们对“实践”的需求，例如学生 28 建议“动手实践”以“记得更牢”，这表明“学以致用”不仅是他们的目标，也被他们视为克服困难的有效方法。

综上所述，该校“中文+”课程的开设是学校基于学生长远发展、回应社会预判并经过内部调研后的主动作为。而学生的需求则表现出明确的“职业导向”、

“实践渴望”与“认知挑战”并存的特征。课程的供给（50%语言+50%职业技能的混合教学模式）基本回应了学生的核心需求，但在解决“教材不统一”、“志愿者教师稳定性”等系统性问题，及提供“实地考察”、“专家讲座”等实践性资源方面，与学生的强烈期待还存在一定差距。

3.3 存在的问题与挑战

基于上述分析，该校“中文+”课程在实施过程中主要面临以下五个方面的问题与挑战。

3.3.1 课程目标定位宏观，缺乏分层设计

尽管学校在课程设置上明确了多个职业方向，但课程目标的表述仍偏于宏观，缺乏对不同层次学习者的差异化设计。一方面，课程未能清晰区分“基础语言目标”与“职业技能目标”的层级关系，导致教学实践中二者权重难以把握；另一方面，对于同一课程方向内不同语言水平的学生，缺乏分层教学目标与相应的教学安排。这导致部分基础薄弱的学生在学习专业词汇时感到吃力，而基础较好的学生则可能觉得挑战不足，难以实现因材施教。

3.3.2 课程内容系统性不足，教材资源离散化

当前课程在内容组织上存在两个突出问题。一是教材不统一，不同教师使用不同版本的教材，部分为引进教材、部分为教师自编，缺乏全校统一的课程标准与内容框架。二是语言教学与职业技能内容的融合深度不够，二者在教学实践中仍存在“两张皮”现象，语言知识点与职业技能场景的有机整合尚不充分。这反映出课程开发仍处于探索性阶段，面临教材体系建构的系统性困难。

3.3.3 实践性教学资源供给不足，供需结构失衡

学生问卷显示，实地考察、自己实践、邀请专家讲座是学生诉求最为强烈的三类教学活动。然而，学校在这三方面的供给能力明显滞后：实地考察仍停留于“未来规划”阶段，尚未形成常态化机制；专家讲座因经费限制难以持续开展；实践操作受限于课时安排与场地条件，未能充分满足学生需求。如 3.2.2.3 节所述，这种供需结构失衡，尤其是“情境性探索”的高需求-低供给的“赤字区”，成为制约课程满意度与学生获得感提升的核心矛盾。

3.3.4 师资队伍专业化水平不足，培训机制缺失

师资方面存在三重挑战。一是教师自身的职业技能知识储备不足，部分教师在讲授旅游汉语、航空汉语等专业性较强的内容时感到力不从心。二是志愿者教师流动性较大，教学经验的连续性难以保证。三是学校尚未建立系统的“中文+”教师培训机制，教师主要依靠自主寻找培训资源进行专业发展，缺乏制度化的支持与保障。这一发现与梅倩（2025）指出的“中文+”教育师资欠缺问题相呼应。

3.3.5 校企合作深度有限，实践基地尚未落地

尽管学校曾经与泰国博仁大学、中国地质大学等高校建立合作关系，并计划从2026 学年开始组织学生参观实习，但目前仍停留在意向与规划阶段，尚未形成稳定的校外实践基地与常态化的合作机制。如 3.1.3.2 节所述，学生在真实职业场景中的实习机会仍然有限，课程的职业导向难以真正落地，“用中文学”再到“用中文做”的转变尚缺乏实践载体的支撑。

3.4 优化建议

针对上述问题与挑战,本研究从课程目标、课程内容、课程实施、课程评价四个维度,提出以下五点优化建议。

3.4.1 明晰课程目标定位,构建分层目标体系

建议学校进一步细化“中文+”课程的目标体系,区分“基础性目标”与“发展性目标”两个层次。基础性目标聚焦于职业场景中的基本语言交际能力,适用于所有选修学生;发展性目标则针对语言基础较好、有明确职业规划的学生,设置更高的语言运用与职业技能要求。同时,应将课程目标与 HSK、YCT 等标准化语言考试的能力描述相对接,增强目标的可测量性与可操作性。

3.4.2 整合课程内容资源,开发校本教材体系

建议学校成立“中文+”课程教研组,统筹各方向课程的内容规划与教材开发。在教材建设上,可采取“引进+改编+自编”相结合的策略:以引进教材为框架基础,结合泰国本土文化语境与学生认知特点进行内容改编,逐步积累形成具有本校特色的校本教材体系。同时,应加强语言教学与职业技能内容的融合设计,避免二者的机械叠加,实现从“语言+技能”向“语言与技能融合”的转变。

3.4.3 加大实践教学投入,构建“校内+校外”双轨实践体系

针对学生强烈的实践诉求,建议学校从两个方面着手。一是充分利用校内资源,拓展情境模拟的类型与频次,如设置模拟酒店前台、模拟机场值机柜台等固定练习空间,供学生课后自主练习。二是积极争取专项经费支持,建立稳定的校外实践基地。可优先利用学校地处曼谷市中心的区位优势,与周边酒店、景点、旅行社等企业建立合作关系,每学期至少组织 1—2 次实地参观或短期见习活动。此外,可尝试邀请行业从业者以“客座讲师”身份进校讲座,缓解专家讲座经费不足的问题。

3.4.4 加强师资队伍建设,建立分层培训机制

建议学校从三个层面加强师资建设。一是针对在职中文教师,开展“中文+职业技能”专项培训,培训内容可涵盖各职业方向的基础知识、核心词汇及典型工作场景。二是建立“老带新”的师徒结对机制,由经验丰富的教师指导新任教师及志愿者教师,保障教学经验的连续性。三是争取外部资源支持,如申请孔子学院或高校合作项目的师资培训名额,提升教师的专业发展机会。

3.4.5 深化校企合作,推动课程与就业有效衔接

建议学校将校企合作从“意向阶段”推进至“实施阶段”。具体措施包括:与相关企业签订合作协议,明确实习见习的具体安排、学时认定及双方职责;邀请企业代表参与课程咨询委员会,定期反馈行业需求变化,为课程内容更新提供依据;探索“订单式”人才培养模式,为有明确就业方向的学生提供针对性更强的职业中文培训,真正实现从“学中文”到“用中文做”的转变。

结论

本研究以泰勒课程开发模型与情境学习理论为双框架,从课程目标、课程内容、课程实施、课程评价四个维度,对泰国曼谷某中学的“中文+”课程实施现状进行了系统的个案分析。主要结论如下:

第一，课程体系初步建立，定位基本清晰。该校“中文+”课程已初步形成覆盖高中三个年级、分学期分方向的课程体系，课程目标聚焦于职业技能启蒙、语言应用提升、跨文化交际培养及升学就业衔接四个方面，课程设置具有明确的职业导向。

第二，课程实施形成特色，但实践资源供给不足。学校在师资配置、校企合作、情境教学、课外活动等方面进行了积极探索，形成了以情境模拟为核心的课堂教学特色。然而，学生问卷显示，实地考察、自己实践是学生最为强烈的诉求，而学校在这方面的供给明显滞后，形成“情境性赤字”。

第三，供需结构存在失衡，实践性需求最为突出。学生需求呈现强烈的职业导向与实践导向特征。如 3.2.2.3 节所述，“沉浸式实践”层面师生供需基本匹配，形成共振区；而“情境性探索”则呈现高需求-低供给的“赤字区”，成为制约课程满意度的核心矛盾。

第四，多重挑战亟待破解，系统性问题较为突出。课程实施面临的主要挑战包括：课程目标定位宏观、教材资源离散化、实践教学供给不足、师资专业化水平有限、校企合作深度不够等。这些问题相互交织，反映了课程开发仍处于探索性阶段的系统性困境。

第五，优化路径明确可行，需多维度协同推进。针对上述问题，本研究提出了明晰课程目标、整合内容资源、加大实践投入、加强师资建设、深化校企合作等五方面优化建议。这些建议从泰勒模型的四个维度出发，同时回应了情境学习理论对“实践参与”的强调，形成了较为系统的改进路径。

综上所述，该校“中文+”课程的探索实践为泰国中学阶段开展语言与职业融合教育提供了有价值的参照。然而，课程的深化发展仍需在目标分层设计、内容体系建构、实践资源保障及师资专业发展等方面持续发力，以实现从“有课程”向“好课程”的实质性跨越。未来研究可进一步扩大样本范围，开展跨校比较研究，并追踪课程的长期实施效果。

致谢

衷心感谢参与本研究的学校管理者、中文教师及学生对本研究的大力支持与积极配合。他们在访谈、问卷调查及资料收集过程中提供的宝贵信息与真实反馈，为本研究的顺利开展提供了重要基础。同时，感谢所有在研究过程中给予指导、帮助与建议的老师和相关人员。谨向所有为本研究提供支持与帮助的人士致以诚挚的谢意。

参考文献

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

- 安喜乐,&丁安琪.(2026).从“中文+职业”到“职业+中文”的国际中文教育新动态.《海南师范大学学报(社会科学版)》,39(1),109–119.
- 郭晶,&廖许莹.(2025).泰国中文教育数字教学资源发展现状、影响因素及策略.《海南师范大学学报(社会科学版)》,38(2),89–96.
- 郭倩.(2025).“中文+”职业技能教师职业能力培养探究.《华章》,(9),165–167.
- 郝佳昕.(2026).“中文+”职业技能教材发展历程、建设现状与应用实效.《民族教育研究》.
- 洪桂治.(2024).泰国“中文+”职业发展现状与前瞻.《华侨大学学报(哲学社会科学版)》,(3),50–59.
- 李康馨,&付安莉.(2025).“中文+”职业技能教材的建设现状与未来展望.《天津中法应用技术大学学报》,(5),66–75.
- 李宇明,&李艳华.(2024).“中文+X”的类型及“工具语言”问题.《世界汉语教学》,(2), 147–159.
- 刘博,&夏晨.(2026).“中文+”职业技能教育: 内涵、现实困境及可持续发展路径.《职业教育研究》,(3).
- 梅倩.(2025).“中文+”职业教育高质量发展的核心要义、现实挑战与实施路径.《职业教育研究》,(29),9–13.
- 王泉月,&汪亚威.(2026, April 6).国际中文教育“中文+”教学的困境审视与优化路径.《北京科技报》,3.
- 夏海萍.(2022).《外语语特色课程开发与实践研究: 以 FOCUS 课程开发为个案》[学位论文]. 华东师范大学.
- 曾云.(2024).《泰国高校中文教育专业人才培养优化研究》[学位论文]. 华南师范大学.
- 张婧,&吴应辉.(2024).21 世纪泰国中文教育现状及其“三元”驱动机制.《民族教育研究》,(4),168–176.
- 张家柱,&李华.(2025).泰国中文教育研究动态(2015–2024)——基于 CiteSpace 的可视化分析.《丝绸之路》,(4),166–174.
- 张黎,张晓,&黎氏东荣.(2025).“中文+”与专门用途汉语教学之辨.《语言战略研究》,(5), 37–43.
- 朱巧梅.(2023).泰国“中文+职业技能”教育发展之我见.《西部学刊》,(9),156–160.
- 赵婷,&杨玉玲.(2025).“四链融合”视域下民办高校“中文+”人才培养模式及构建路径探究.《质量与市场》,(11),183–185.