

**JLSLS**

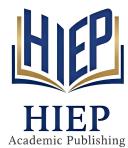
*Journal of Language Situation and Language Service*

**JLSLS, Vol. 1, No.2, 2025, pp.241-259.**

**Print ISSN: 3078-3755; Online ISSN: 3104-5065**

**Journal homepage: <https://www.lslsjournal.com>**

**DOI: [Https://doi.org/10.64058/JLSLS.25.2.06](https://doi.org/10.64058/JLSLS.25.2.06)**



## 话语与实践的共构：英国中文教育语言政策的能动性研究

陈纪宁 (Chen Jining) , 王璇(Wang Xuan)

**摘要：**能动性是语言政策与规划研究的重要理论视角。英国中文教育语言政策在宏观、中观与微观三个层面存在能动性转化机制。通过语言政策民族志方法，本研究揭示了英国中文教育语言政策在多层级互动中的动态协商过程。在宏观层面，考试大纲、地区语言教育政策、欧洲语言标准与中国标准共同构成了中文教育的宏观话语环境，确立了中文教育在英国外语教育体系中的课程地位与发展方向。在中观层面，大学、中学、小学与华文学校等机构在课程设置、师资配置和教材选择等方面发挥语言教育政策的中介性调节作用。在微观层面，中文教师通过课堂设计、教材改编和数字资源等灵活的教学实践，将抽象的外语教育政策和教学规范转化为具体的中文学习体验，从而创造事实上的语言政策。在英国多语与多元文化交融的社会中，中文教育语言政策呈现出适应性、动态性和涌现性特征。未来，国际中文教育应当在保持标准化参照的同时，倡导统一的核心理念，即多语共存与跨文化理解的培养，以此作为不同场域中文教育实践的共同价值支点，并提升教育管理者和教师在语言教育政策中的参与度。

**关键词：**国际中文教育；英国；语言政策；能动性；多语主义

**作者简介：**陈纪宁，北京语言大学语言科学与资源学院博士研究生，研究方向：国际中文教育、语言政策。电邮：chenjining0908@163.com。王璇，英国卡迪夫大学现代语言学院副教授，研究方向：国际中文教育、社会语言学。电邮：WangX154@cardiff.ac.uk。

**Title:** Co-constructing Discourse and Practice: An Agency-Oriented Study of Chinese Language Education Policy in Britain

**Abstract:** Agency provides an important theoretical lens for researching language policy and planning. The Chinese language education policy in Britain provides a case in point, showing how language policy is simultaneously shaped and diversified by agentive mechanisms through relevant educational discourses and practices across the macro, meso, and micro levels. Drawing on an ethnographic approach, this study reveals the dynamic processes of negotiation and adaptation in the multi-level implementation of Chinese language education policy. At the macro level, examination syllabi, regional education policies, European language standards, and standards set by China collectively construct the discursive environment, establishing the curricular status and developmental trajectory of Chinese within the British context of modern foreign language education. At the meso level, educational institutions such as universities, secondary schools, primary schools, and community Chinese schools act as mediators, adjusting policy through curriculum design, teacher deployment, and textbook selection. At the micro level, Chinese language teachers exercise agency by adapting curricula, modifying teaching materials, and integrating digital resources, thereby translating abstract policy frameworks into concrete classroom practices and lived learning experiences. Within the multilingual and multicultural context of Britain, Chinese language education policy exhibits features of adaptability, dynamism, and emergence. Looking ahead, the future of global Chinese education lies in balancing standardization with the advocacy of shared core principles, particularly multilingual coexistence and the cultivation of intercultural understanding, while enhancing the active participation of educational administrators and teachers in policy processes.

**Keywords:** International Chinese Education; Britain; Language Policy; Agency; Multilingualism

**Author Biography:** **Chen Jining**, Ph.D. Candidate, Faculty of Linguistic Sciences and Resources, Beijing Language and Culture University. Research Focuses: International Chinese Language Education, Language Policy. E-mail: Chenjining0908@163.com. **Wang Xuan**, Associate Professor, School of Modern Languages, Cardiff University. Research Focuses: International Chinese Language Education and Sociolinguistics. E-mail: WangX154@cardiff.ac.uk.

## 一、引言

从 20 世纪末零星的中文教学尝试, 到 21 世纪初正式纳入国民教育体系, 中文已从边缘语言逐渐转变为英国外语教育版图中的战略性语种。2016 年, 英国政府在英格兰推动的“中文培优项目”

(Mandarin Excellence Programme) 极大促进了中文在公立中学的普及和提升, 2022 年该项目获得了英国政府的第二期资助, 体现了英国教育部对中文教育的重视和中文教育成果的肯定。<sup>1</sup>与此同时, 截止 2017 年, 全英 85% 以上的大学设有中文课程, “中文+”跨学科专业不断出现 (Zhang & Li, 2019)。社区华文学校数量已超过 300 所, 成为维系族裔文化和培养新一代中文学习者的重要平台 (张新生、李明芳, 2024)。孔子学院在英国同样发展迅速, 目前已达 30 所, 覆盖全国 19 万余名学习者。<sup>2</sup>这些多层次的中文教育实践共同推动了中文在英国教育体系中的可见度与影响力。

英国多元且复杂的语言教育政策为中文教育嵌入外语教育系统提供了独特语境。一方面, 英国是一个多语社会, 无指定官方语言, 英格兰、苏格兰、威尔士和北爱尔兰四个地区语言教育政策差异显著。例如, 英格兰在 2002 年推出《全民外语生活战略》, 推动了外语低龄化学习, 但随后取消外语作为中学必修科目, 导致外语学习人数锐减。2011 年起, 随着英格兰中学文凭重新纳入外语科目<sup>3</sup>, 外语教育迎来复苏。2014 年英格兰《国家课程大纲 (The National Curriculum)》进一步明确小学和初中必须开设外语课程。苏格兰则推行“1+2”政策, 要求学生在掌握英语基础上再学会两门外语。威尔士的语言政策强调威尔士语的复兴, 并在 2015 年启动的“新外语政策 (Global Futures Plan: Improve and Promote Modern Foreign Languages in Wales)” 中将国际语言作为学生核心素养之一。北爱尔兰没有明确且统一的外语课程制度, 但其教育体系也将现代外语视为学校课程的一部分, 比如设立了“现代语言课程委员会 (Modern Languages Programme Board)” 等外语教育项目。<sup>4</sup>可见, 英国多元化的语言教育政策框架, 促使中文教育必须在英语的主导地位、少数族裔语言的复兴诉求, 以及外语教育现代化目标之间寻找定位。

在英国独特的语言政策背景下, 中文教育的发展受到宏观层面政策话语的影响, 同时也依赖于中观层面机构的制度安排与微观层面教师的教学实践。然而, 现有研究多聚焦于英国中文教育的发展规模 (张新生、李明芳, 2022)、政策支持 (王传玲、洪明, 2010; 张新生、李明芳, 2024; 于泓珊等, 2024, 2025) 和教师发展 (王添森、杨灿, 2016; 胡唯哲、吴桐, 2022) 等方面, 对政策与实践之间的动态转化机制探讨不足。换言之, 宏观语言政策如何在中观机构与微观课堂中被理解、调适和再语境化, 仍有待深入分析。语言政策与规划领域能动性视角的引入正为这一问题提供了新的研究路径。语言政策的能动性理论强调语言政策并非自上而下的单向度过程, 而是在国家、机构与个体之间不断协商与重构的结果 (Ricento & Hornberger, 1996; Liddicoat & Taylor-Leech, 2021)。通过这一视角, 可以揭示英国中文教育如何在语言政策文本与具体教学场景之间实现话语与实践的双向转化, 以及教师和机构如何在具体情境中行使调节与创造事实语言政策 (*defacto language policy*) 的权力 (Shohamy, 2006; Johnson, 2013)。

1 中文培优项目官网 <https://ci.ioe.ac.uk/mandarin-excellence-programme/>.

2 数据来源参考孔子学院全球门户网站<https://ci.cn/qqwl?labelId=C-Europe>.

驻英国大使刘晓明夫人胡平华在英托尔盖特小学孔子课堂揭牌仪式上的致辞[https://gb.china-embassy.gov.cn/dshd/2019dashihuodong/201911/t20191113\\_3378278.htm](https://gb.china-embassy.gov.cn/dshd/2019dashihuodong/201911/t20191113_3378278.htm).

3 英格兰中学文凭(English Baccalaureate, EBacc)是英国教育体系中的一项中学毕业阶段的学术成绩衡量标准。它不是一个独立的文凭, 而是一种统计指标。学生如果在这几个核心科目里都达到 C/4 级或以上, 即通过标准, 就被认为达成 EBacc。如果学生在中考的中文考试中取得合格成绩, 可以计入 EBacc。

4 参考 <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/research-reports/language-trends-NI-2023>.

因此,本研究尝试通过能动性理论视角,系统审视英国中文教育语言政策在不同层级的转化机制,从而填补现有研究对政策与实践之间缺乏关联性分析的不足,提供对英国中文教育生态的更全面理解。本文基于实证研究透视英国中文教育语言政策的特征、表现与效果,有助于拓展国际中文教育语言政策研究的理论视野,回应全球外语教育中普遍存在的政策与实践的协商与共构问题。

## 二、语言政策与规划研究的能动性视角

语言政策能动性研究的兴起标志着语言政策研究从单向度的文本视角转向了动态的社会实践视角。它不再将语言政策理解为由政府发布的静态决策,而是强调政策在实践中不断被重构的过程。能动性研究揭示了宏观结构与个体实践之间的互动关系,以及行动者在这一过程中所发挥的创造性作用(张天伟,2023)。

语言政策的能动性理论深受社会学关于结构与能动关系的影响。Giddens(1984)的结构双重性理论强调,社会结构既是个体行动的制约因素,又为其行动提供资源。Archer(2000)在批判实在论框架中强调个体拥有独立的反思能力,能够在结构限制中创造新的实践。Emirbayer与Mische(1998)提出的能动性三维模型,则从时间性出发,揭示行动者如何通过重复性(iteration)、计划性(projectivity)和实用评估(practical evaluation)在既有实践与未来取向之间进行调节。这些理论为语言政策研究提供了分析个体与制度互动的有力工具。值得一提的是,能动性理论引入语言政策研究领域推动了研究重心的转变。Ricento和Hornberger(1996)提出的“洋葱模型”首次明确了宏观国家、中观机构、微观个体三个层级的互动关系,突显地方行动者在政策执行与转化中的作用。Shohamy(2006)进一步提出隐性语言政策机制,如考试制度、教材使用和语言景观等,认为语言政策是通过多重机制在社会中被实施和再造的合理化结果。Bonacina-Pugh(2020)的“语言政策即实践”视角则区分了已声明的政策、被感知的政策与实际操作的政策,并强调课堂语言选择在政策研究中的重要性。这些研究表明,语言政策本质上是不同层级、不同主体之间的动态协商过程。在外语教育领域,Ball等(2011)提出了“政策叙述者”“批判者”“接收者”“翻译者”等角色,揭示了教师、校长与学生在政策实践中的多样身份。Zhao与Baldauf(2012)从权力、专业知识、影响力与动机四个维度细化了语言政策参与者的类型。相关实证研究也表明,在缺乏官方保障的社区语言教育中,政策空间会通过校长、教师与学生的互动被创设出来(Li & Shen,2024)。Liang等人(2022)提出教师在面对政策不明确或政策空白的情境下,会基于本地需求、文化预期与自身经验进行微观规划,主动生成替代性政策实践。这种研究路径进一步强调了教育机构与个体的能动性在政策落地过程中的接受与改造。

在国际中文教育领域,能动性视角有助于揭示不同层级主体如何参与中文教育的本地化与情境化。政策文本中的制度性话语需要通过机构调节与教师实践才能在课堂中实现。然而,目前关于中文教育的语言政策研究多聚焦于政策文本分析(刘英林,2021;姜丽萍等,2024),对宏观—中观—微观多层互动机制的系统考察仍显不足。特别是机构层面的能动性研究较为薄弱,而这一层级正是宏观政策与微观实践之间的桥梁。刘立勇和熊文新(2024)从理论层面梳理了语言政策与规划中的能动性研究,包含发展历程、理论视角、研究方法和主要议题,并提出未来研究要以解决现实

问题和满足社会需求为导向,对具体的案例进行解读。此外,他们还从能动性和客观世界视角关注了国际中文教育语言政策的演进历程,指出政治格局和教育体制等客观世界因素与多元主体的能动性共同推进政策演进。沈骑和李蔚文(2024)运用语言管理理论框架探究了三位国际中文教育志愿者在语言教育规划中的能动性表现形式,是国内少有的关于语言政策能动性的实证研究。可见,国内中文教育领域的语言政策能动性研究集中于理论思辨,仍然需要更多的实证研究。

综合国际和国内研究来看,现有语言政策能动性在教育场域的实证研究主要关注个体层面的微观语言规划,忽视了国家—机构—个体三个层次主体在中文教育规划中的协同关系,尤其是中观机构的能动性及其辐射能力,以及物质媒介在语言政策与规划中的作用。鉴于此,本研究将能动性视角引入英国中文教育的语境,通过链接宏观政策话语、中观机构和微观教师,并关注教学媒介使用,探讨语言政策如何在不同层级被转化和再语境化。本文的具体研究问题为:(1)英国宏观层面的语言教育政策文本如何影响中文教育?(2)在中观层面,不同语言教育机构如何调适政策与实践?(3)在微观层面,教师如何通过教学实践体现语言政策的能动性?

### 三、研究设计

英国中文教育体系涵盖多种教育场景,在不同场域呈现差异化的制度与实践特征。大学的中文课程主要通过公共选修课与学位课程开展。中学的中文教育通常紧密关联GCSE与A-level考试体系<sup>1</sup>,受到考试政策的直接影响。小学层面的中文教育以兴趣课程为主,课程的实验性与文化体验色彩浓厚。华文学校则依托社区自办,政策依赖性相对较弱,公益性质较强。为了覆盖上述多样化语境,本研究聚焦英格兰和威尔士,选取了四类具有区域和教学代表性的机构作为田野点,具体的研究对象背景信息如表1所示。

表1 研究对象背景信息  
(Table 1 Background Information of the Study Subjects)

教育机构	所属地区	代表教师	教师年龄	教师类别	教授课程
大学 K	威尔士	刘老师	37	本土教师	中文选修课
中学 S	英格兰	徐老师	52	本土教师	GCSE 中文课
小学 D	威尔士	陈老师	23	中国公派教师	兴趣课
华文学校 B	英格兰	李老师	51	本土教师	初级综合课

本研究以民族志作为主要研究方法(余华,2021;Johnson,2013),主要依托四类数据,分别是(1)与英国中文教育相关的语言教育政策文本;(2)针对中文教师的访谈资料;(3)针对不同教学机构的课堂观察录像和田野笔记;(4)教师提供的实际教学中使用的教学材料。通过多源数据的三角互证法(triangulation),本研究尝试在理论与实证之间建立起深入互动,增强分析的深度与信度。本研究所有参与者均知晓研究目的,自愿参加访谈并提供相关资料。语言教育政策文本涵盖

<sup>1</sup> GCSE (General Certificate of Secondary Education),指的是普通中等教育证书考试,是英国14-16岁学生在完成义务教育后参加的全国性考试,相当于中国的“中考”。A-level (General Certificate of Education Advanced Level),指的是普通教育高级水平证书考试,是英国16-18岁学生在中学后阶段学习并参加的全国性课程与考试,其成绩是大学录取的重要依据,相当于中国的“高考”。

英国中文考试大纲、地区语言教育政策、欧洲语言标准与中国标准等。此外，研究者在四所机构中开展了半结构化访谈，采访了四位代表教师，并在课程实施过程中在四位老师的课堂上进行参与式观察和田野笔记记录。访谈主要围绕课程目标、教学实践、教材使用与政策理解等展开，平均时长约1小时。随后将访谈录音逐字转写成文本便于后续分析。教师提供的教学材料主要包括课堂使用的教材、自编讲义、PPT幻灯片、反思日志、课堂作业和在线平台资源等。这些材料作为政策话语在课堂层面的再语境化实例，补充访谈与观察的资料。

在数据分析方面，本研究采用文本分析与主题分析（thematic analysis）相结合的策略（Braun & Clarke, 2006），主要包括政策文本分析和政策能动性实践分析两个维度。针对宏观的政策文本分析，研究者通过内容归类法与关键词分析法，对语言政策文本及其相关媒体和档案材料中的表述等进行归纳，重点识别其背后的政策意图和价值导向。在语言政策能动性实践分析方面，笔者借助NVivo12.0进行编码，将访谈转写文本与田野笔记进行主题归纳。结合Ricento和Hornberger（1996）的“洋葱模型”构建初始主题框架，并在分析过程中不断调整与拓展。数据处理包括三个主要步骤。第一，识别并标注数据中初步出现的随机主题，如教材、课程、教学语言等。第二，将数据文件中反复出现的主题进行归类，并组织成有意义的类别，将所有与类似主题相关的访谈或田野笔记片段整理归档。第三，发展理论导向的主题类别，如课程设置、数字资源的使用等，并将相关的访谈与田野笔记片段归入这些类别。最终将语言政策文本分析结果与能动性实践分析结果进行对照，揭示中文教育语言政策在不同教学语境中被重构的动态过程。

#### 四、英国中文教育政策的能动性转化机制

##### （一）宏观层面：语言政策文本的话语框架

在宏观的国家层面，英国是一个以英语为主体性语言的多语言多民族国家，但并没有统一的语言政策文本。但是，考试大纲、地区语言教育政策、欧洲语言标准与中国中文教育标准共同构成了英国中文教育的宏观语境。这些语言政策文本通过制度规范建立起话语框架，从而建构中文教育的本地化意义与合法性，同时设定了中文教育实践的边界和目标。

GCSE与A-level大纲构成了考试导向的话语框架。这两份考试大纲规定了语言科目的课程目标、考试形式和评估标准，同时确立了现代外语学习在英国教育体系中的重要地位。中文自2008年起正式纳入GCSE和A-level“现代外语”（modern foreign languages）科目，与法语、西班牙语和德语等传统外语并列，从而在制度层面获得了与欧洲主要语言相对平等的位置。以GCSE中文大纲为例，它在目标描述中强调通过听、说、读、写四项技能对学生的中文能力进行综合考查。例如，GCSE 8级口语部分的描述为“能主动并持续进行较为详细的对话，基本准确地运用语言，表达思想并阐述理由，同时能够有效应对不可预期的问题；发音和语调大体准确”。<sup>1</sup>其话语框架突出的是中文的功能性与交际性，即中文学习被表述为一种工具技能，服务于日常生活和跨文化交流。与此同时，文本也强调考试的公平性与可测性，该大纲通过明确的1-9级的分级体系来实现中文能力的标

<sup>1</sup> 参考 <https://www.gov.uk/government/publications/grade-descriptors-for-gcses-graded-9-to-1/grade-descriptors-for-gcses-graded-9-to-1-modern-foreign-languages>。

准化评估。可见，中文在 GCSE 体系中被建构为一种可量化的能力，其价值主要体现在能否被测量与认证。与之相比，A-level 中文大纲则更加强调学术性和语言运用的高阶能力。在课程目标中，中文学习被定位为“提高语言技能，并在掌握所学语言、文化和社会的知识和理解基础上，培养和发展批判性思维能力”“批判性地研读原语言中的富有思想性的文本、电影及其他材料，欣赏语言的复杂性与创造性，并在文化与社会语境中加以理解”。<sup>1</sup> A-level 中文考试中涉及社会、政治、历史和文化等议题，如家庭与教育、媒体与科技、当代社会问题、中国文化与历史等模块。在话语框架层面，A-level 中文大纲通过学术化与跨文化素养的叙事，将中文教育嵌入英国大学入学选拔机制中，强调通过中文学习发展独立研究、批判性思维以及知识运用的综合能力和可迁移技能，使中文学习成为通往高等教育和全球流动的资本。但与此同时，A-level 考试仍然强调语言的准确性和语法掌握，这表明即便在高阶阶段，中文教育价值依旧需要通过中文语言规则准确度的量化来界定。

各地区语言教育政策构成了培养多语公民的话语框架。以本研究所关注的英格兰和威尔士地区为例，英格兰 2013 年修订的《国家课程大纲》明确规定，公立学校小学阶段（Key Stage 2, 7-11 岁）必须开设外语课程，并自 2014 年起成为法定必设课程；在中学阶段（Key Stage 3, 11-14 岁）则继续延伸。这一政策在文本层面表达了英国外语学习的普及化与主流化（Mainstreaming）（Carruthers, 2025），将外语学习与数学、科学并列为义务教育的重要学科。同时，该政策文本强调“高质量语言学习能够培养学生的跨文化理解力和全球交流能力”，体现了全球胜任力的教育叙事。<sup>2</sup> 中文在这一框架中被定位为现代外语科目的一员，且文本强调了中文教育的价值主要体现在公民多语与多元文化素养的培养。威尔士政府自 2015 年启动“新外语政策”，并经历三个阶段（2015-2020, 2020-2022, 2022-2025），在政策话语上更为明确地将外语学习与威尔士社会经济发展和身份建构紧密相连。政策文本反复强调外语能力对于“提升威尔士青年就业竞争力”和“增强威尔士在全球舞台上的地位”的重要性，这种话语蕴含着语言工具主义与国际化身份的双重意蕴。<sup>3</sup> 该政策文本也注意到外语学习人数逐年下滑的问题，因此提出通过教师培训、学校合作、数字资源开发等多维度支持来重振外语教育。中文被视为战略性语言（strategic languages）之一，显示出威尔士政府对中文教育战略意义的认同。威尔士 2022 年正式实施的 Curriculum for Wales 进一步强调语言交际素养（Languages, Literacy and Communication）是中小学生的核心学习领域，将威尔士语、英语与国际语言并置。<sup>4</sup> 可见，威尔士政府重视本土身份认同与多元文化共存，既保护威尔士语的本土地位，又倡导学生学习一门或多门国际语言，以培养多语公民。在这一体系中，中文教育的价值在于支撑学生的全球公民身份与全球胜任力。

1 参考 [https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/A%20Level/Chinese/2017/specification-and-sample-assessments/Specification\\_GCE\\_A\\_level\\_L3\\_in\\_Chinese.pdf](https://qualifications.pearson.com/content/dam/pdf/A%20Level/Chinese/2017/specification-and-sample-assessments/Specification_GCE_A_level_L3_in_Chinese.pdf)

2 参考 <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7388/CBP-7388.pdf>

3 参考 <https://www.gov.wales/global-futures-plan-improve-and-promote-international-languages-wales-2022-2025.html>.

4 参考 <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/languages-literacy-and-communication/>.

《欧洲语言共同参考框架》（CEFR）建构了语言标准化的话语框架。<sup>1</sup>虽然英国已脱欧，但长期以来仍将 CEFR 作为语言课程与考试的参考标准。根据欧框进行的欧洲中文教育等级标准的制定工作正作为欧洲汉语教学协会的一项重要工作开展（张新生，2021）。CEFR 自 2001 年问世以来，就以“能做”（can do statements）的方式统一了语言能力的描述，2020 年的增补版（Companion Volume）延续了这一模式，新增了“在线互动”“多语与多文化能力”等新项目。<sup>2</sup>这些扩展体现出语言教育政策对数字化与跨语交流的回应，强调语言能力是跨媒介、多语际的动态实践。CEFR 在 2020 年的文本中突出了多语主义与跨文化理解。与早期版本偏重欧洲本土语言不同，增补版明确强调“多语和多元文化胜任力”（plurilingual and pluricultural competence），试图将语言学习放入全球多元社会语境。这一转向是在全球化、移民流动和跨文化交流日益频繁的背景下，赋予外语教育全球公民身份建构的功能。但是，CEFR 的诞生本质上是欧盟一体化政策的产物，主要基于欧洲语言的使用语境而构建。因此在中文等非欧洲语言的教学中，直接套用这一标准往往会忽视汉语特有的文字系统和学习路径。因此，这也引发了欧洲“汉语能力基准项目”（EBCL）的尝试，<sup>3</sup>试图在遵循 CEFR 框架的同时，增补汉字识读、拼音等汉语特征指标。总之，CEFR 对中文教育提出了对齐欧洲标准的隐性要求。这种话语一方面赋权于中文教育的标准制定，另一方面促使中文教育在语言独特性与全球标准化之间进行协商。

中国制定的国际中文教育政策建构了国际中文教育专业化的话语框架。这一话语框架首先体现在强调中文教育的能力导向与等级化。以《国际中文教育中文水平等级标准》（2021）为例，它在借鉴欧洲 CEFR 体系的基础上，确立了覆盖从初学者到母语水平的九个等级，强调语言交际能力的量化描述，并对听、说、读、写及跨文化交际能力提出具体指标。这种标准化的话语将中文学习定义为一种可测量的能力体系，并与 HSK 考试、标准教程等工具性资源直接挂钩。其次，中国的相关政策文本突出了课程体系与教学规范化。例如，《国际中文教学通用课程大纲》对中文教学的目标和内容进行了系统划分，意在形成全球范围内可通用的教学基准。《国际中文教师专业能力标准》将教师塑造为具备专业知识、跨文化素养与信息化教学能力的专业人才。《国际中文教材评价标准》则从价值取向、教学适用、内容编排、外观配置等角度建立起教材评估框架，强化了中文教材的标准化与可控性。这些话语体现出中文教育自上而下的专业化建构，通过统一标准来塑造国际中文教育的专业性。在英国的教学语境下，中国的语言政策话语虽然没有直接进入中文教育决策体系，却通过教材、考试与教师教育间接影响了中文教育的实践走向。例如，英国中小学和大学中文课程在设计时会以中国出版的《HSK 标准教程》为参照，教师的课程设计不可避免地受到中国官方框架的影响。此外，英国中文教师培训和教学资源多依赖中国资助项目与标准体系（张新生、李明芳，2022），促使中国的中文教育语言政策话语在英国语境下实现重构。

1 《欧洲共同语言参考框架》（Common European Framework of Reference for Languages, 简称 CEFR），由欧洲委员会于 2001 年首次发布，旨在为语言学习、教学与评估提供统一标准。框架将语言能力分为 A1 至 C2 六个等级，并强调交际能力、跨文化理解与学习自主性。

2 参考 <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>。

3 “欧洲汉语能力基准项目”（European Benchmarking Chinese Language, EBCL）是由欧盟支持、欧洲多所大学和教育机构共同参与的一个国际合作项目，主要时间在 2008-2011 年。它的核心目标是建立汉语能力参照体系、制定学习者“能做”陈述，并推动汉语课程与考试的对接。

总之，英国宏观层面的语言政策文本通过考试导向、多语主义、标准化与专业化等多重话语框架，共同为中文教育实践赋予了合法性、价值定位以及发展方向。然而，这些宏观话语在进入机构和课堂时，必然经过主体的政策调适。因此，它们为英国的中文教育提供了话语资源，成为后续不同主体能动性实践的规范化基础。

## （二）中观层面：机构的中介性调节

在英国中文教育的发展过程中，不同的教育机构扮演了宏观政策与微观实践之间的中介角色。在本研究中，大学、中学、小学和华文学校通过不同形式的主体性发挥，调节政策话语在特定教学情境下的中文教育实践，并与教师的教学行为形成互动。具体而言，机构能动性主要体现在课程设置、师资配置和教材选择三个维度上。

机构的能动性首先体现在课程设置。机构可以灵活安排中文教学的课程目标、课程形式、课程内容以及课时数量等。大学 K 的（非专业）中文课程被纳入“Languages for All”的公共选修课程体系，这门课程开设时间已经超过了十年，采取九周短学期、二十人以内的小班授课模式，课程难度定位于初学者水平。全校不同专业、不同学段的学生都可以选修这门外语。值得一提的是，中文选修课的课程目标并非单纯提升学生的中文学习兴趣，还同时兼顾了中文的标准化考试体系。课程内容会与 HSK 考试或赴华交流等项目相联系，这体现了一门选修课的多功能性。课程负责人刘老师已经在大学 K 教授中文公共选修课程十年，当谈到课程设置的目标与内容，她说：

像我们这个 LFA，如果说他们考过了 HSK……大学 K 跟中国的大学 X 有合作协议，他们每年都有夏令营……如果学生考过了 HSK，就可以去中国 trip，只要付一个机票，他就可以去。学生们很喜欢这个项目，这个项目在我们这里也延续了很多年。（刘老师，访谈资料，2025.3.3）

在英国宏观中文教育政策倡导多语公民培养的话语框架下，中观机构在增加学生的国际流动机会上表现出很大的自主权。主要表现为通过中观层面的合作项目，与中国的大学合作，开办赴华夏令营活动。这种机制增强了学生的学习兴趣与动力，也说明大学在中文学习激励政策上做出的努力。

师资配置是机构能动性的重要表现。中学 S 依赖有限的中文教师团队来维持课程运转。由于中文在英国中学体系中仍属小语种，这使得教师需要跨越多个年级和班型承担教学任务。这所中学采取了本土教师和孔子学院公派教师的合作教学模式。本土教师主导课程内容，公派教师协助准备教学材料，并且负责语音和汉字教学。

学校只有一个中文老师是正式的中文本土老师，加上一个孔院公派老师，所以只有两个人，负责从 7 年级到 12 年级的内容。孔院教师主要是帮助本土教师制作授课材料，在课堂上帮忙纠音，尤其是语音和词汇方面。孔院教师是不能上课的，因为没有 PGCE 教师资格证，只能做助教。本土教师大部分来自中国台湾或者香港……有时拼音不准确，写繁体字，需要孔院教师帮忙写简体字和纠正拼音。（田野笔记，2025.3.15）

本土中文教师拥有正式身份和课程主导权，但其对 GCSE 考试要求的标准普通话发音和汉字的教学能力有限。孔子学院派驻教师缺乏英国 PGCE 本地教师资质，但在课堂上承担了大量辅助工作，如协助制作教材、带领小组活动、辅导学生写字和拼音。在课堂观察中可以发现，不同师资体系之间的教育理念和文化理解存在着一定差异。英国本土中文教师培养模式强调课堂互动和学生自主性，中国高校中文教育专业的毕业生通常具备扎实的语言与文化知识，但在如何将其转化为符合英国课堂环境的教学活动上需要更多适应。机构层面的关键在于如何调和这种差异。一方面，中方教师带来了丰富且专业的语言与文化教学资源；另一方面，英方中文教育体系对教学规范和课堂管控有严格要求。中学 S 通过中外教师的搭配，在一定程度上实现了资源互补，形成一种师资的跨国合作模式。此外，中观机构对教师的专业性十分关注，通过针对教师的定期培训实现中文教学质量保障。

教材选用也是机构能动性实践的表现形式。针对小学 D 的汉语兴趣课，孔子学院不仅派驻师资，还会赠送教材和教学资源包，但该校还会同时结合图画书、手工材料等本地的教学资源激发学生学习中文的兴趣。

《快乐汉语》<sup>1</sup>是按主题进行分类的，《快乐汉语》是教学参考……但是小学就只是兴趣课没有办法完全跟上《快乐汉语》的节奏……因此教师会挑选一些其他的教材，编成 PPT 呈现给小朋友。（田野笔记，2025.2.13）

在小学，机构把教材把关的权力直接让渡给微观层面的教师个体。教师并未严格按照《快乐汉语》的系统顺序授课，而是将其作为资源库，结合学生兴趣与学校定位进行挑选和重组，转化为 PPT 或课堂活动。

华文学校 B 的教材选择同样非常灵活，不拘泥于单一教材体系，既使用暨南大学出版社的《中文》，又融入丰富的自编材料以满足学生中文学习兴趣和中华文化认同需求。

我们现在用的是暨南大学的《中文》，为什么用它最主要的是它便宜。一套教材是五本……。但其实《中文》不适合海外……第一册‘红灯停、绿灯行’这类内容非常教条式。它假定孩子已会说、已懂很多东西……不少文化情境在英国不存在，小小年纪很难解释。YCT 教材会稍微好一些，<sup>2</sup>我们考虑小班换到 YCT。我们老师自做课件，把 YouTube 视频等共享在 Google Drive，老师们定期交流怎么用互动平台提高趣味性。（李老师，访谈资料，2025.4.1）

李老师是这所华文学校的校长同时承担教学工作。她明确指出使用暨南大学的《中文》主要原因是价格便宜，在经费紧张的社区学校，成本约束成为教材选用的重要前提。这种经济驱动的选择显示出机构的务实取舍，即便教材存在适配性问题，仍不得不优先使用可负担的版本。但教材内容

1 《快乐汉语》（*Happy Chinese*）是由原孔子学院总部组织编写、北京大学出版社出版的一套面向海外中学生的对外汉语教材，深受青少年汉语学习者喜爱。近期该教材的亚美尼亚语本土化版本出版。

2 YCT 教材指的是配合 YCT 考试（Youth Chinese Test，青少年汉语考试）编写的系列教学用书。

被认为“非常教条式”“假定孩子已会说、已懂很多东西”，与英国儿童的真实语境脱节。这种不适应促使学校展现出能动性，在低年级弱化教材中心性，通过活动、游戏来弥补文化情境缺位。华文学校还在班级分层时引入 YCT 教材，作为对《中文》的替代或补充，以提升与本地低龄学习者的匹配度。学校鼓励教师通过自编课件，整合 YouTube 视频，并通过 Google Drive 共享资源。这种做法形成了华文学校内部的教材共创模式，在机构层面通过教师协作来重构教材体系，使中文教学实践更具趣味性和适应性。

可以看出，英国不同类型的教育机构通过课程设置、师资配置和教材选择，在宏观政策与微观实践之间发挥了中介性调节作用。其能动性既保障了英国中文教育政策在多元语境中的落地，通过灵活的资源整合与在地化实践重构了政策话语，为教师的微观能动性实践创造了可能。

### （三）微观层面：教师的能动性实践

中文教师在援用政策时具有高度的自主性，能够根据教学对象的语言背景和学习需求灵活调整教学策略。在本研究中，教师的能动性实践主要体现在课堂设计、教材改编和数字资源的使用上。

教师的课堂设计是能动性的最重要表现。课堂设计中隐含着教师对教学方法的灵活使用。在中学 S 的课堂里，GCSE 大纲强调听、说、读、写的综合训练，突出交际性与可测性。然而，徐老师并未将课堂完全锁定在考试训练上，而是通过情境化任务、角色扮演与小组讨论等方式，使学生在模拟真实语境中使用中文。这种设计弱化了考试框架的僵化色彩，把考试导向转化为兴趣导向。她的策略既确保了课程与 GCSE 标准保持对接，又避免学生因考试压力而削弱学习积极性。徐老师擅长运用游戏化教学在应试课程中提升学生的参与度，把考试训练当成一种参与式的操练，防止学生学习动机的流失。她在访谈中说：

我特别爱用‘拍苍蝇’还有‘一人写一笔’练笔顺、‘扔色子’抄写，两人一组比谁先完成，……学生很喜欢，期待每堂课有固定的游戏环节，有时我会通过贴纸或者盖章激励。（徐老师，访谈资料，2025.3.14）

小学的陈老师更突出趣味性和体验性，她说“我会通过节日活动来教语言，比如春节的时候我们做灯笼、写福字。”这种活动符合威尔士课程大纲强调的跨文化体验，也符合孔子学院文化交流的工作安排。教师在课堂活动设计上的能动性是实现多语公民培养目标的关键。

如图 1 所示，在陈老师第 11 个主题“天气”的教案中，可以看到多语公民培养话语框架的生动转化。陈老师在复习环节特意加入“英国”“威尔士”的表达，让孩子在学习中文时能把母语国家和目标语言关联起来。这是一种文化身份的链接，让学生在不割裂本地文化的同时，通过中文打开全球语言视野。Curriculum for Wales 倡导跨学科学习与探究式学习。陈老师的课堂设计将画天气的艺术活动、颜色词汇、天气表达结合在一起，让课堂符合政策倡导的探究与创造的教育理念。英国语言教育政策文件中的抽象条款在陈老师的教学实践中具体化为可感知、可体验的课堂任务。此外，陈老师在小学教学中采用“英文解释+中文带读”的方式，帮助低龄学生逐步适应中文发音习惯，体现了中文启蒙化教育的跨语（translanguaging）包容性（李嵬、沈骑，2021）。



图1 天气主题教学幻灯片 (田野资料 2025.2.13)

(Figure 1 Weather-Themed Teaching Slide (Field Data, February 13, 2025))

此外，教师还通过改编和调整教材资源来增强教学适应性。刘老师虽然使用机构规定的《HSK 标准教程》，但常常删减难度过高的内容，并加入实用性的文化元素，以增强学生兴趣。例如，她会教学生如何在中餐厅点餐，同时介绍中国的传统美食和菜系。



图2 点餐场景教学幻灯片 (田野资料 2025.3.3)

(Figure 2 Teaching Slide for Ordering Scene (Field Data, March 3, 2025))

食物是学生普遍感兴趣的话题。教材资源服务于课堂。刘老师使用图文多模态的中文教学资源（陶艳、曾立英，2025），在课堂中介绍了麻婆豆腐这一道中国美食，借助高清图片与色彩实现了视觉吸引，提升课堂参与度。此时刘老师还把课堂场景化，引导学生想象餐厅点餐的语境，从而把语言政策中的交际性落地为实际课堂活动。

在华文学校，李老师将《中文》系列课本与自制讲义结合使用，使教材成为一种开放资源。她在访谈中还提到：“如果学生有参加中考或高考中文考试的需求，我还会在课程中加入考纲要求的语言点”。可见，教师对教材的自主掌控直接决定了学生的中文学习内容和知识结构。

数字资源为教师开辟了新的能动实践空间。在 K 大学，刘老师通过线上测试与在线网课拓展了中文课堂的时空边界 (Wang, 2023)，使学生超越课堂获得更多学习机会。她说：“有很多学生因为各种原因无法到教室来，我会鼓励他们通过网课学习本节课的内容，这样下节课再来就不会跟不上全班的进度。”

D 小学陈老师利用短视频和动画片丰富课堂内容，让孩子们在课堂上能够通过多模态的资源增强对中文的具身体验，形成学习兴趣。例如，陈老师在教授数字时，使用了数字歌的短视频，如图 3 所示。在课堂教学中，通过领唱、合唱等方式，让学生的听觉、视觉协调联动，并通过肢体动作和声音表达学会枯燥的数字表达。Curriculum for Wales 强调的跨学科、跨模态与愉快学习的政策话语具体化为课堂实践。



图 3 《数字歌》教学幻灯片 (田野资料 2025.2.13)  
(Figure 3 Teaching Slide for "The Number Song" (Field Data, February 13, 2025))

总之，在微观层面，教师的能动性实践展现了政策文本、机构规范向课堂实践的转化。他们通过灵活的课堂设计、对教材的二次加工以及数字资源的创造性整合，使政策话语适应具体教学情境。因此，教师是语言政策的调适者与创新者 (Shohamy, 2006)，他们的实践直接决定了学生的学习体验，推动了英国中文教育语言政策在具体语境中自下而上的动态生成。

## 五、讨论

本研究以英国为例，考察了中文教育语言政策在宏观文本、中观机构与微观教师之间的能动性互动机制。研究发现，英国中文教育的发展嵌入在多重话语框架中，包括考试话语、多语公民话语、中文教育标准化与专业化话语等。在此宏观语境下，中观层面的大学、中学、小学与华文学校发挥了中介性调节作用，通过课程设置、师资配置和教材选择等环节对政策文本进行援用和调整，使政策话语充分回应情境化教学需求。教师在微观层面展现了高度的能动性，他们在制度框架下通过灵活的课堂设计、教材加工和数字资源整合，将政策话语和机构规范转化为具体的中文教学实践，从而生成中文教育事实上的语言政策。总体而言，本研究揭示了英国中文教育语言政策并非自上而下的单向推动，而是根据教育本地化和情境化需求由多元主体共同参与协商的动态过程。

语言教育政策文本蕴含的宏观话语框架呈现出结构性限制与制度性赋权的双重效应。一方面，考试导向、标准化和专业化的话语框架强调中文教育的量化评估模式，要求机构和教师必须将课程内容和考试标准或语言标准紧密对接，从而在一定程度上压缩了机构和教师在教学目标设定上的自主空间。此外，虽然中文已进入英国国民教育体系，被正式纳入中考和高考会考的现代外语考试科目，但是与法语、西班牙语和德语等传统欧洲语言相比，中文仍处于小语种的边缘位置（张新生、李明芳，2024）。疫情后学习人数下滑与经费紧缩进一步加剧了这一处境。例如，中学 S 的有限教师资源需要覆盖多个班级与学段，体现出社会经济与制度结构对机构能动性的约束。另一方面，政策话语同时也发挥着制度性赋权的作用。英格兰国家课程大纲与威尔士新外语政策均强调公民多语能力与跨文化素养的培养，为中文教育提供了积极的话语支持。这种赋权效应使中观机构能够在资源有限的条件下探索发展路径。例如，威尔士小学通过与孔子学院合作，将中文作为兴趣课程引入课堂，显示了宏观政策如何通过地方化实践得以落地。教师的能动性实践成为政策赋权的重要转化机制。教师通过自主调用多模态的跨文化教学资源，着力激发学生中文学习兴趣，并在课堂中塑造出一种文化主导的语言教育模式（MacDonald, 2019）。教师突破语言标准的规范性要求，转而鼓励学生成为文化调解者（cultural mediator）而非语言知识的接收者（Kramsch, 2014），展现了微观层面教师创造出新的语言教育意义。

英国中文教育政策话语的开放性与框架性，为中观机构的中介性调节提供了空间。机构既要回应宏观政策的硬性要求，又必须结合自身资源、师资条件与学生需求进行调整。在这一过程中，教育管理者实际上掌握了事实上的语言政策规划权力（Shepherd & McEntee-Atalianis, 2021），其个人的知识背景、教育经历与职业取向直接影响机构能动性的实施。例如，小学校长能够决定学校外语课程的语种选择，并主导与外部资源的合作方式，这使得个体决策直接影响机构的中文教育发展路径。由此可见，中观机构的教育管理者，无论是中小学与华文学校的校长，还是大学中文项目的负责人，在宏观政策话语与微观教学实践之间发挥着不可或缺的桥梁作用。

教师的能动性在中文教育语言政策的多层级运行机制中发挥核心作用。Shohamy (2006, P.160) 认为：“教师是传播各种语言意图的最重要行动主体”。从个人因素来看，教师的教育背景、教学经验与职业身份认同直接影响其在政策实践中的行动策略。本研究中拥有国际教育经验或跨文化背景的年轻教师，更倾向于将中文教学与学生的生活情境结合起来，从而突破单一考试导向的框架。教学经验丰富的教师也更善于改编教材、调整教学方法，使政策规定的目标与学生的实际需求相契合。教师的职业身份认同则决定了他们在课堂上的价值取向，是将自己视为政策执行者，还是作为政策制定者或文化中介者，这一差异直接影响语言教育政策在中文课堂的在地化呈现。

因此，英国中文教育语言政策呈现出适应性、动态性和涌现性的特征，自下而上的隐性语言政策在政策文本的话语框架下通过教师和机构的实践不断生成、更新与转化（方愈，2025）。这种隐性的、事实上的语言政策机制蕴含着语言教育标准化与差异性之间的互动关系。一方面，宏观层面的政策文本使中文在英国教育体系中获得作为现代外语科目的地位，并且在语法、词汇、汉字和语用等层面进行了提供了规范性参照。另一方面，中文教育在英国不同教学场域又呈现出高度差异性。不同地区、不同机构，不同课堂的教学场景，都因学生背景、资源条件和教师实践而表现出显著的多样化。而所谓标准化与差异性之间并非对立关系，而是在主体的调控与互动中共同塑造英国中文教育的复杂生态。标准化确保了中文教育能够作为全球化外语教育的一部分稳定地内嵌于英国的语言教育体系，而差异性则保证了中文教育能够回应具体教学语境与学习者需求，真正实现学习者导向的语言教育。

英国中文教育语言政策的能动性特征为国际中文教育事业提供了启示。第一，英国的案例说明，在多语社会里，即使没有强制性的顶层设计，外语教育依然能够通过话语框架和主体能动性实现发展。第二，语言政策并非由单一权力中心主导，而是由政策文本、机构、教师与学习者等要素共同塑造。英国中文教育的案例体现了语言教育政策的跨层级、多中心特征。这一复杂性启示语言教育从业者需要跳出国家语言政策意志等同于政策效果的假设。第三，在英国的中文教学中，教师通过课堂设计、教材改编和数字资源运用引导学生理解、比较中英文化差异，并在身份认同与全球视角中找到位置，塑造了一种独特的隐性语言政策。可以看出，英国的现代语言教育正与多元文化教育深度交融，尝试打破语言教学规范化，倡导文化比较、批判与反思（于泓珊等，2024）。因而，未来的中文教育政策应当在保持标准化参照的同时，倡导一种统一的核心理念，即多语共存与跨文化理解的培养，以此作为不同层级、不同场域中文教育实践的共同价值支点。

## 六、结语

英国是一个多民族、多语言共存的国家，没有统一的语言政策，但各地区的语言政策呈现出对多元文化认同的倡导，这为中文教育深度融入英国国民教育体系创造了可能。本研究以能动性为理论视角，系统考察了英国中文教育在宏观、中观与微观三个层面的政策生成与转化机制。研究发

现, 英国中文教育的发展内嵌于多重宏观话语框架之中。不同主体制定的语言教育政策文本明确了中文教育的合法性与发展方向, 而大学、中学、小学和华文学校等中观机构则通过课程设置、师资配置与教材选择等手段发挥政策中介作用。教师在微观层面展现出高度能动性, 通过课堂设计、教材改编与数字资源等具体实践将语言教育政策框架转化为可感知的中文教学活动。可见, 英国中文教育的可持续发展有赖于政策框架的开放性与地方实践的灵活性之间的良性互动。本文以英国为例, 从语言政策的能动性视角有效揭示了在多元文化的复杂教育语境中事实语言政策的生成过程。未来研究除了关注机构和教师外, 还需要进一步探究政策制定者、学生、家长与教育管理者的多尺度多层次能动性角色, 以更全面地揭示语言政策在多层结构层级中的动态性。

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of Interest:** The authors declare no conflict of interest.

## ORCID

Chen Jining <sup>ID</sup> <https://orcid.org/0009-0007-6032-9472>

Wang Xuan <sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0002-6227-6008>

## References

- Archer, M. S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge University Press.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). “Policy Actors: Doing Policy Work in Schools.” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* (04): 625-639.
- Bonacina-Pugh, F. (2020). “Legitimizing Multilingual Practices in the Classroom: The Role of the ‘Practiced Language Policy’.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (04): 434-448.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). “Using Thematic Analysis in Psychology”. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77-101.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). “What is Agency?” *American Journal of Sociology* 103(4): 962-1023.
- 方愈 (2025)：“斯波斯基《语言政策再思考》中的解构与重塑”，《语言生活与语言服务学刊》(01)：112-118。
- [Fang Yu (2025). “Deconstruction and Reshaping in Spolsky’s Rethinking Language Policy.” *Journal of Language Situation and Language Service* (01): 112-118.]
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Polity Press.
- 胡唯哲、吴桐 (2022)：“英国本土中文教师发展现状、问题及对策”，《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》(06)：69-79。
- [Hu Weizhe, Wu Tong (2022). “The Current Situation, Problems and Countermeasures of Local Chinese Teachers in the UK.” *Journal of Yunnan Normal University (Teaching Chinese as a Foreign Language Edition)* (06): 69-79.]

姜丽萍、杨曦、王立（2024）：“《欧洲语言共同参考框架》（增补版）文本阅读能力体系的解读与重构”，《华文教学与研究》（01）：1-9。

[Jiang Liping, Yang Xi, Wang Li (2024). "Interpreting and Reconstructing the Reading Competence System in the Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages." *Chinese Teaching and Research* (01): 1-9.]

Johnson, D. C. (2013). *Language Policy*. Palgrave Macmillan.

Carruthers, K. (2025). "Mainstreaming Mandarin in Shifting Currents." *The Language Learning Journal* DOI: 10.1080/09571736.2025.2548396.

Kramsch, C. (2014). "Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction." *The Modern Language Journal* 98(1): 296-311.

Li, X. Y., & Shen, Q. (2024). "Individual Agency in Language-in-Education Policy: A Story of Chinese Heritage Language Schools in Multilingual Brussels." *Current Issues in Language Planning* (02): 137-156.

李嵬、沈骑（2021）：“超语实践理论的起源、发展与展望”，《外国语（上海外国语大学学报）》（04）：2-14。

[Li Wei, Shen Qi (2021). "The Theory of Translanguaging Practice: Origins, Development, and Prospects." *Foreign Languages (Journal of Shanghai International Studies University)* (04): 2-14.]

Liang, L. Y., Li, H., & Chik, A. (2022). "Micro Language Planning for Sustainable Early English Language Education: A Case Study on Chinese Educators' Agency". *Sustainability* (21): Article 14212.

Liddicoat, A. J., & Taylor-Leech, K. (2021). "Agency in Language Planning and Policy." *Current Issues in Language Planning* (01-02): 1-18.

刘立勇、熊文新（2024）：“国际中文教育政策演进历程与逻辑：能动性与客观世界视角”，《中国语言战略》（01）：60-72。

[Liu Liyong, Xiong Wenxin (2024). "The Evolution and Logic of International Chinese Education Policy: Perspectives of Agency and the Objective World." *Chinese Language Strategy* (01): 60-72.]

刘英林（2021）：“《国际中文教育中文水平等级标准》的研制与应用”，《国际汉语教学研究》（01）：6-8。

[Liu Yinglin (2021). "The Development and Application of the Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education." *International Chinese Language Teaching Research* (01): 6-8.]

MacDonald, M. N. (2019). "The Discourse of 'Thirdness' in Intercultural Studies." *Language and Intercultural Communication* (01): 93-109.

Ricento, T., & Hornberger, N. H. (1996). "Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional." *TESOL Quarterly* (03): 401-427.

沈骑、李蔚文（2024）：“语言规划视域下的国际中文教育志愿者能动性研究”，《语言政策与规划研究》（02）：39-50+205。

[Shen Qi, Li Weiwen (2024). "Agency of Volunteers in International Chinese Education from the Perspective of Language Planning." *Language Policy and Planning Studies* (02): 39-50+205.]

Shepherd, E., & McEntee-Atalianis, L. (2021). "Constraints of Hierarchy on Meso-actors' Agency: Evidence from Vietnam's Educational Language Policy Reform." *Current Issues in Language Planning* (01-02): 180-198.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge.

陶艳、曾立英 (2025)：“多模态理论下的国际中文教育教材图文关系及其合理性分析——以《体验汉语基础教程 (上、下)》为例”，《中文教育与评价学刊》(01)：53-66。

[Tao Yan, Zeng Liying (2025). "The Image-Text Relationship and Its Rationality Analysis of International Chinese Education Textbooks under Multimodal Theory: Taking *Experiencing Chinese Basic Course* (Upper and Lower) as an Example." *Journal of Chinese Language Education and Evaluation* (01): 53-66.]

王传玲、洪明 (2010)：“英国华文教育的历史发展与影响因素分析”，《华文教学与研究》(04)：19-26。

[Wang Chuanling, Hong Ming (2010). "Historical Development and Influencing Factors of Chinese Education in the UK." *Chinese Teaching and Research* (04): 19-26.]

王添淼、杨灿 (2016)：“国际汉语教师专业发展的人文关怀与制度保障——基于英国教师入职教育的经验与启示”，《国际汉语教学研究》(01)：88-93。

[Wang, Tianmiao, Yang Can (2016). "Humanistic Care and Institutional Support in Professional Development of International Chinese Teachers: Insights from Teacher Induction Education in the UK." *Studies on Teaching Chinese as an International Language* (01): 88-93.]

Wang, X. (2023). "Chronotope, Technology Affordances, and Task Design: Using WeChat to Facilitate Chinese Learning in the Classroom." *Journal of China Computer-Assisted Language Learning* (01): 11-34.

余华 (2021)：“民族志在语言政策研究中的应用：理论与方法”，《天津外国语大学学报》(02)：89-97+160。

[Yu Hua (2021). "The Application of Ethnography in the Study of Language Policy: Theories and Perspectives." *Journal of Tianjin Foreign Studies University* (02): 89-97+160.]

于泓珊、张新生、钟英华 (2024)：“多元文化外语教育背景下加强中文融入英国国民教育体系策略研究”，《河南大学学报(社会科学版)》(04)：112-119+155。

[Yu Hongshan, Zhang Xinsheng, Zhong Yinghua (2024). "Strategies for Strengthening the Integration of Chinese into the UK National Education System under Multicultural Foreign Language Education." *Journal of Henan University (Social Science Edition)* (04): 112-119+155.]

于泓珊、杨薇、钟英华 (2025)：“《国际中文教学通用课程大纲》的应用价值与实践探索——以英国中文教育国际合作项目的应用为例”，《四川师范大学学报(社会科学版)》(04)：153-161+206。

[Yu Hongshan, Yang Wei, Zhong Yinghua (2025). "The Application Value and Practice of the International Curriculum Framework for Chinese Language Teaching: A Case Study of its Application in UK International Cooperation Projects." *Journal of Sichuan Normal University (Social Science Edition)* (04): 153-161+206.]

张天伟 (2023)：“外语教育学框架下的外语教育政策研究：能动性与客观世界视角”，《外语教学》(03)：65-71。

[Zhang Tianwei (2023). “Language Education Policy Research within the Framework of Foreign Language Pedagogy: Agency and the Perspective of the Objective World.” *Foreign Language Teaching* (03): 65-71.]

Zhang, G. X., & Li, L. M. (2019). Chinese Language Learning and Teaching in the UK. In C. Shei, M. E. McLellan Zikpi, & D.-l. Chao (Eds.), *The Routledge Handbook of Chinese Language Teaching* (pp.565–580). Abingdon & New York: Routledge.

张新生（2021）：“《欧洲语言共同参考框架》与国际汉语水平等级标准”，《国际中文教育（中英文）》（02）：65-73。

[Zhang Xinsheng (2021). “The Common European Framework of Reference for Languages and the Chinese Proficiency Standards for International Chinese Language Education.” *International Chinese Language Education (Chinese and English Edition)* (02): 65-73.]

张新生、李明芳（2022）：“英国中文教育近年发展情况述评”，《国际汉语教学研究》（01）：4-14+25。

[Zhang Xinsheng, Li Mingfang (2022). “A Review of Recent Developments in Chinese Education in the UK.” *Studies on Teaching Chinese as an International Language* (01): 4-14+25. ]

张新生、李明芳（2024）：“英国汉语教育的发展现状、特征与趋势”，《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》（05）：43-53。

[Zhang Xinsheng, Li Mingfang (2024). “The Current Situation, Characteristics and Trends of Chinese Education in the UK.” *Journal of Yunnan Normal University (Teaching Chinese as a Foreign Language Edition)* (05): 43-53.]

Zhao, S., & Baldauf, R. B. (2012). “Individual Agency in Language Planning: Chinese Script Reform as a Case Study.” *Language Problems and Language Planning* (01): 1-24.