

文化记忆与教育转化：华语教师文化研习的叙事探究——基于南京、徐州、曲阜文化研习的个案分析

Cultural Memory and Educational Transformation: A Narrative Inquiry into Chinese Language Teachers' Cultural Study Tour——A Case Study Based on the Cultural Study Tour in Nanjing, Xuzhou, and Qufu

连宝静¹，吴舒静^{2*}

¹ 中台科技大学；² 集美大学

摘要

本研究以一名华语教师在 2026 年参与“华文教师文化研习之旅”的亲身经历为叙事文本，运用教育叙事与场所分析的方法，探讨文化研习如何促进华语教师对中华文化深层记忆的理解，并转化为具体的教学理念与课程设计。研究发现，文化研习通过“具身体验”、“历史对话”与“比较反思”三个核心维度，促使教师从静态的文化认知转向动态的教育转化。研习中的博物馆、非遗工坊、历史遗址与经典诵读等场域，共同构成了一种“文化记忆的教育剧场”，不仅重塑了教师的华语文教学观，更激发其将儿童华语教育、幼老共学与文化交流进行整合创新的实践方向。本研究有助于揭示教师专业发展中“文化体验”的关键机制，并为海外华语文教育的课程开发提供参考。

Abstract

This study takes the personal experience of a Chinese language teacher who participated in the “Chinese Language Teachers' Cultural Study Tour” in 2026 as its narrative text. Employing educational narrative inquiry and site analysis as methodological approaches, it explores how cultural study tours facilitate Chinese language teachers' deep understanding of the cultural memory of Chinese civilization and their subsequent transformation of this understanding into concrete teaching philosophies and curriculum designs. The study finds that cultural study tours operate through three core dimensions—“embodied experience,” “historical dialogue,” and “comparative reflection”—which collectively propel teachers from static cultural cognition toward dynamic educational transformation. Sites such as museums, intangible cultural heritage workshops, historical relics, and classical text recitation venues encountered during the tour together constitute what may be termed a “pedagogical theater of cultural memory.” This experience not only reshapes teachers' conceptions of Chinese language teaching but also inspires innovative practical directions that integrate children's Chinese language education, intergenerational co-learning, and cultural exchange. This research contributes to revealing the critical mechanism of “cultural experience” in teacher professional development and offers reference points for curriculum development in overseas Chinese language education.

关键词：华语文教育；文化研习；教育叙事；文化记忆；教师专业发展；课程转化

Keywords: Chinese language education; cultural study tour; narrative inquiry; cultural memory; teacher professional development; curriculum transformation

一、引言

在全球化与数位化深度交织的时代，华语文教育正面临深刻的转型。它不再仅仅是语言技能的传授，更日益承担起文化理解、身份认同与跨文化交流的使命。对于华语教师而言，如何将自身对中华文化的理解，转化为富有生命力的教学内容与策略，是一项核心挑战。传统的师资培训往往侧重于教学法与语言知识，而教师自身作为“文化体”的亲身体验与深度反思，却常被忽略。

2026年夏季，一场以南京、徐州、曲阜为主要路线的“华文教师文化研习之旅”，为来自美国、泰国、马来西亚、加拿大等地的华语教师提供了一个深度浸入中华文化场域的机会。本研究并非旨在全面评估该研习活动，而是以一位参与教师（同时也是本文作者）的研习手记为分析文本，采用教育叙事的研究取向，探究以下问题：文化研习如何触发教师对中华文化记忆的深层理解？这种理解又如何被转化为具体的教育理念与课程想象？最终，本研究试图提炼一种以“文化体验”为核心的教师成长机制，并为海外儿童华语文教育的创新实践提供启示。

二、文献回顾与分析框架

本研究的分析框架建立在两个核心概念之上：文化记忆与教育转化。

（一）文化记忆与场所叙事

德国学者扬·阿斯曼（Jan Assmann）提出的“文化记忆”理论指出，一个群体的集体认同建立在共同拥有的、被符号化了的过去之上（Assmann, 1995）。这种记忆需要通过仪式、节庆、文本和纪念地等客观文化形式得以固定和传承。华语文教育，在某种意义上，正是中华文化记忆在代际与跨文化间传递的重要渠道。而博物馆、历史遗址、书院等场所，则是“文化记忆”储存与激活的空间。当教师亲身走入南京大屠杀纪念馆、孔庙、明孝陵等场所时，他们并非单纯接收信息，而是与承载厚重历史的“记忆之所”进行对话。这种场所叙事具有强大的教育潜力，它能将抽象的历史与价值，转化为具身化的情感与思考。

在方法论层面，Clandinin & Connelly（2000）的叙事探究理论主张以“故事”作为理解和解释人类经验的核心方式，本研究对教师研习手记的分析即遵循此传统。布鲁纳亦强调叙事思维在意义建构中的核心作用（Bruner, 1996），这为探讨教师如何通过叙事重构文化理解提供了理论支撑。

关于华语文教育中的文化传承议题，Tan & Tan（2020）指出，语言教师因其使用的语言而具有理解中华文化影响现象的独特视角；Yow & Qu（2021）则从新马华文学校的文化记忆切入，揭示了语言习得、身份建构与国家形成之间的复杂关系。宋如瑜（2008）以个案为基础探讨了华语文教师的专业发展路径，而陳秀瑜（2015）更直接采用叙事探究法，发现反思性实践与叙事能够促进教师的专业成长。何粵東（2005）对叙事研究方法论的系统介绍，也为本文的方法选择提供了依据。

（二）从体验到转化：教师学习的机制

教师专业发展研究强调，深层的学习并非信息的累积，而是认知框架的重构。大卫·库伯（David Kolb）的体验式学习理论指出，学习是“通过经验的转化创造知识的过程”，包含具体经验、反思观察、抽象概念化和主动实验四个环节（Kolb, 1984）。将这一理论置于文化研习的语境中，意味着教师首先在文化场域中获得具体体验（如穿汉服读《论语》），继而进行反思（理解儒家思想的当代意义），进而形成抽象的教育概念（“论语”可作为儿童品格教育素材），最终计划在新的情境中主动实验（设计相关课程活动）。本研究的核心，正是要剖析这一从“文化体验”到“教育转化”的完整链条。

在华语文教师专业发展领域，王珩（2014）曾系统探讨华语教师跨文化能力培训的反思性议题；Wu（2026）则以六位华语教师为个案，分析了教师对“文化”认知的多元性——或视文化蕴含于文学，或视文化为日常生活，或强调代际传承。这些研究共同表明，教师的文化理解并非单一维度的知识积累，而是深受其个人经验、教学情境与文化语境交互影响（Chua et al., 2026; Ye, 2017）。

此外, Carruthers (1990) 对记忆与书写文化的经典研究, 为理解文化记忆的保存方式提供了理论参照。張瑜珍 (2003) 从教育人类学视角探讨教师集体记忆与共同文化经验的营造过程, 其分析方法对本研究亦有启发。

三、研究方法与文本背景

本研究采用“叙事探究”(narrative inquiry)作为主要方法论。叙事探究强调以“故事”本身作为理解和解释人类经验的方式(Clandinin & Connelly, 2000)。在教育研究领域, 叙事探究已被广泛应用于教师专业发展、教学信念转变与文化理解等议题(何粵東, 2005; 陳秀瑜, 2015)。其核心假设在于: 人类是故事性的存在, 通过叙事来组织经验、建构意义。对于本研究而言, 教师的研习手记正是一份丰富的第一手叙事文本, 它记录了作者在特定时空下的所见、所闻、所思、所感。

(一) 选择叙事探究的理由

第一, 本研究关注的核心问题是教师如何在文化体验中建构意义并实现教育认知的转化, 这一过程具有高度个人化、情境化和历时性特征, 量化研究难以捕捉其复杂性与深层机制。第二, 叙事探究尊重研究参与者的主体性, 允许研究者以参与者的视角呈现经验的丰富性与内在逻辑, 这与本研究强调“教师作为意义建构者”的理论立场高度契合。第三, 叙事探究特别适合于探讨“经验如何导致转变”这一类型的研究问题, 因为它能够追踪个体在时间维度上的认知与情感演变轨迹(Bruner, 1996)。

(二) 研究材料的适切性

本研究的分析材料为撰写于2026年8月的研习手记。该手记以时间为主线, 详细记录了作者在南京、徐州、曲阜三地的行程、课程内容、参访体验与个人感悟。选择此手记作为核心材料, 基于以下考量: 其一, 手记撰写于研习进行期间及结束后立即完成, 具有较高的时间邻近性与现场感, 最大程度保留了经验的原始样貌; 其二, 手记内容详实, 涵盖了课程学习、场馆参访、非遗体验、人际互动等多个维度, 为多层次分析提供了丰富的素材; 其三, 手记的作者具备双重身份——既是一位有着儿童教育与华语教学背景的学者, 也是本次研习的深度参与者, 这种“局内人”视角能够提供外部观察者难以获取的细腻体验与情感反应。

(三) 资料分析方法本研究遵循叙事探究的典型分析路径

具体步骤如下: 首先, 反复阅读手记全文, 建立整体印象; 其次, 进行开放编码, 标记手记中反复出现的主题、关键词与情感表达; 再次, 将相关编码归类为更高层次的主题群组; 最后, 经由研究者反复比较与讨论, 提炼出三个核心主题——“具身体验与感知唤醒”、“历史对话与情感触动”、“比较反思与格局重塑”。整个分析过程由两位研究者独立进行编码与主题提炼, 之后交叉核对, 以增强分析的可靠性与一致性。

(四) 研究者身份与立场反思

本文作者即是研习手记的记录者, 同时承担研究者的角色。这种双重身份既是本研究的优势, 也带来了方法论上的挑战。就优势而言, 研究者对研习过程具有第一手的、完整的经验把握, 能够捕捉到文字记录之外的语境信息与情感脉络, 为深度解读提供了条件。就挑战而言, 研究者需要警惕自身的主观预设对分析过程可能产生的影响。为应对这一挑战, 研究者在分析过程中采取了以下策略: 其一, 保持对自身立场的持续反思, 在编码与主题提炼过程中反复回到原始文本, 避免过度诠释; 其二, 引入第二位研究者参与编码与主题验证, 通过研究者三角验证(investigator triangulation)降低个人偏见的影响; 其三, 在呈现研究发现时, 尽可能保留原始手记的完整引文, 让读者能够自行判断解读的合理性。

(五) 研究局限性

作为一项基于单一教师研习手记的叙事探究, 本研究的目的在于提出可普遍推广的统计结论, 而在于通过对一个典型案例的深度描述与分析, 揭示文化研习促进教师教育转化的可能机制与内在逻辑。

叙事研究的价值在于提供“理解”而非“解释”，在于呈现经验的“厚度”而非“广度”（Clandinin & Connelly, 2000）。尽管如此，单一案例的局限性仍需正视。未来研究可通过扩大样本、纳入多位参与教师的研习经验进行比较分析，或采用混合研究方法，进一步验证和丰富本研究的发现。

四、研究发现与分析

通过对研习手记的编码分析，本研究提炼出文化体验触发教育转化的三个核心主题：具身体验与感知唤醒、历史对话与情感触动、比较反思与格局重塑。这三个主题并非截然分开，而是层层递进，共同构成教师认知与情感转变的完整路径。

（一）具身体验与感知唤醒：从“知道”到“感到”

手记中最突出的主题之一，是各种形式的“具身体验”如何将中华文化从抽象的符号转化为可感知的生命经验。研习活动以南京为起点，主题为“走入六朝古都，品味千年文脉；以文化为桥，连结世界华文教育”。课程安排涵盖《红楼梦》经典阅读、六朝历史文化解读、昆曲身段美学与山水画意境欣赏。

南京作为六朝古都，有其厚重的历史记忆与文化底蕴。活动一开始即以“中华文化金陵记忆深度解读”为核心，从文学、戏曲、历史、艺术等不同面向切入，引导华语教师重新理解南京作为文化古都的多层意义。……这样的课程设计让我深刻感受到，华语语文教学不应只是字词、语法与句型的教学，更应该是一种文化感受力的培养。当语言脱离文化，它容易变成机械式的符号；但当语言与文学、历史、艺术、戏曲、山水意境相结合时，华语教学就能成为一座连结世界的文化桥梁。尤其对儿童华语教育而言，这一点更为重要。孩子学习语言，并不是只学会“怎么说”，更是在学习“如何感受一个文化”、“如何理解一种生活方式”、“如何进入另一个文明的心灵世界”。

在中华文化学院的课程中，研习团参与了系统的主题课程与专家授课。作者注意到课程设计具有清晰的脉络：先建立文化理解，再深化美学感受，最终转化为教学能量。

这些课程不只是知识性的讲解，而是有系统地将中华文化的核心元素转化为教师可以理解、吸收、再创造的教学素材。……这样的研习方式，对华语教师而言非常重要。因为教师若只是教语言，很容易停留在工具层次；但若教师能理解文化的深层脉络，就能把华语课堂提升为一种文化启蒙与人文教育。这也让我重新思考：未来儿童华语教学的教材与教具研发，不能只以“识字量”或“注音、拼音、笔画”为唯一目标，而应该把故事、图像、身体律动、节庆、艺术、家庭记忆与地方文化全部纳入设计之中。

非遗体验是具身体验的典型代表。作者在南京大学参与了绣花与漆扇等传统工艺课程，印象尤为深刻。

非遗体验让我看到，中华文化并不是停留在书本中的过去，而是可以透过手作、材料、色彩、身体记忆与审美经验被重新唤醒。当教师亲自体验南京绣花、漆扇等传统工艺时，文化不再只是抽象的名词，而是可以被触摸、被观看、被操作、被感受的生命经验。

这段描述清晰地揭示了知识形态的转变。传统的课堂学习主要依赖视觉与听觉，是“关于文化”的知识。而亲手绣花、绘制漆扇的过程，则调动了触觉、动觉与审美感知，使文化成为“内化于身”的记忆。这种转变对儿童教育具有直接的启发。手记随后指出，儿童是感官的学习者，因此：

儿童特别需要透过具体操作、视觉图像、感官体验与游戏化学习来进入语言世界。中文作为一种高度视觉性的文字系统，若能结合非遗工艺、图像故事、色彩造型与文化情境，将能降低孩子对汉字的畏惧，提升学习兴趣。例如：透过「扇子」学习「风、山、水、花、月」等汉字；透过「刺绣」学习线条、图案与文字结构；透过「汉服体验」理解衣、冠、礼、仪等文化词汇；透过「博物馆走读」让孩子在真实场域中认识文字背后的文化故事。这些都可以成为未来儿童华语文创新教材与教具研发的重要方向。

由此，一次成人的文化体验，直接催生了关于儿童汉字教学的创新方法论。这印证了体验式学习中“抽象概念化”的环节：教师并未止于感官享受，而是迅速提取了“手作 - 感知 - 认知”的教学原理。

另一极具震撼性的具身体验发生在曲阜。行程进入山东曲阜后，参访了孔子博物馆与孔庙，并安排了“穿汉服读《论语》”的文化体验。

这是我此行中极为难忘的一站。当我们穿着汉服，走入孔庙，在古老的文化空间中诵读《论语》，那一刻不只是形式上的体验，而是一种身体进入文化、声音进入经典、心灵回到传统的深刻感受。

在这里，“身体进入文化”是关键。穿戴汉服不仅是外在装扮，更是一种仪式感的营造，它改变了身体的状态，进而影响了心灵对经典的理解。这种体验让作者认识到，《论语》不是死去的文本，而是可以转化为儿童品格教育的活水：

对华语语文教学而言，《论语》不应只是艰深的古文，也可以是儿童品格教育、生活教育与语言教育的重要素材。若能透过故事化、生活化、图像化与游戏化方式，将孔子的智慧转化为儿童可以理解的内容，华语语文教学将能同时培养孩子的语言能力与人格素养。例如，可以将《论语》中的概念转化为儿童活动：「有朋自远方来」：设计国际朋友交流活动；「学而时习之」：设计每日一句中文练习；「己所不欲，勿施于人」：融入幼儿品格教育与同理心活动；「三人行，必有我师」：结合幼老共学，让长者与孩子互为老师。

作者进一步将这一体验与她长期关注的“幼老共学”理念相联系：

这也与我长期关注的「幼老共学」理念相互呼应。长者可以成为文化记忆的传递者，孩子则是文化生命的延续者。若能让退休长者进入幼儿园、安亲班或华语文工作坊，担任故事志工、文化导读者、童谣传唱者与生活华语陪伴者，将能让华语语文教学更有温度，也更具世代连结的意义。

这显示了具身体验强大的教育转化力：它将教师自身的“文化感受”直接导向了对未来教学“活动设计”与“教育模式”的想象。

在研习后期，作者参访了牛首山佛顶宫、明孝陵与美龄宫。这些场域进一步拓展了她对文化遗产的理解：

牛首山佛顶宫的建筑规模与宗教艺术令人震撼，它展现出当代中国在文化景区建设、宗教美学呈现与空间规划上的高度能力。明孝陵则让人感受到明代帝王陵寝的历史气势；美龄宫则连结了近现代历史、建筑美学与人物记忆。这些参访让我看见，中华文化的传承并不是单一线性的，而是由古代、近代、现代不同层次共同交织而成。它包含文学、历史、宗教、建筑、艺术、政治、生活与记忆。对华语教师而言，这些场域都可以成为文化教学的素材库。

作者由此进一步反思了文化景区的教育功能与现代意义：

我也深刻感受到，现代文化景区的经营已不只是保存古迹，而是透过空间设计、导览叙事、博物馆展示、数位科技与观光动线，将文化转化为可以被大众理解、参与与感动的经验。这对我未来思考儿童华语文教育创业也有很大的启发：未来的教材不应只是一本书，而应是一套完整的学习体验；未来的教具不应只是辅助材料，而应是一个能引发孩子探索文化的入口；未来的华语文课程不应只是语言训练，而应是文化、生活、美感与人际交流的整合设计。

（二）历史对话与情感触动：复杂记忆的教育价值

文化记忆并非总是光鲜亮丽的。手记中特别强调了参访侵华日军南京大屠杀遇难同胞纪念馆的经历，并将其视为研习中不可分割的、甚至更具教育深度的一环。

7月31日的参访日，行程安排了侵华日军南京大屠杀遇难同胞纪念馆、德基博物馆与南京

云锦博物馆。这一天的学习，与前几天的文学、美学、古都记忆有所不同。它让我们面对历史中沉重、伤痛与不可遗忘的一面。我深刻感受到，文化教育不应只呈现光亮、优美与灿烂的一面，也应引导学习者理解历史的复杂、民族的伤痛与和平的珍贵。

这一认识极具价值。它表明作者的文化观是成熟而复杂的，能够容纳历史中的“阴影”。更难能可贵的是，作者并未停留在情感触动层面，而是立刻展开了教育转化的思考：

对华语教师而言，如何在课堂中适切地处理历史记忆，是一个需要高度敏感度与教育智慧的课题。尤其当我们面对来自不同国家、不同文化背景的学生时，华语语文教学更应该避免单向灌输，而应培养孩子：尊重历史；理解差异；珍惜和平；学会同理；以语言作为跨文化理解的桥梁。

这实际上是在为一种“全球素养”教育奠基。作者意识到，海外华语课堂是一个多元文化交汇的空间，教师有责任利用历史记忆，培养超越民族国家立场的普世人道主义情怀。这种转化，将文化研习的深度提升到了一个新的高度——它不仅是文化传承，更是面向未来的公民教育。未来的华语文教育不能只是语言能力教育，而应是人文素养、文化理解与世界公民教育的结合。

（三）比较反思与格局重塑：在差异中定位教育使命

研习的另一个重要收获，来自于对不同地区发展面貌的观察与比较。

在参访过程中，我对不同城市的文化设施、公共教育空间与社会资源的配置方式进行了观察与比较。过去，我对自身所处的教育环境较为熟悉，也习于以既有经验作为参照标准。然而这次亲身来到大陆，我看到高铁站如同国际机场般宽敞壮观，高铁运输的大容量、高效率与便利性令人印象深刻；博物馆、文化景区的规划与管理也展现出系统化的思路。大陆幅员辽阔、人口众多、人才密集、资源丰富，加上长期投入基础建设与文化工程，形成一种非常强烈的整体发展格局。

这种观察带来了深刻的反思。作者并未陷入简单的优劣比较，而是将其转化为一种自我定位与教育反思的动力：

每个地区的教育资源与文化条件各有特点。这次的经验提醒我，应以更开放、更务实的眼光，观察不同地区在文化资源配置与教育实践方面的做法与经验。尤其值得关注的是，大陆近年来在博物馆教育、文化场馆的公共教育功能开发，以及历史文化资源的课程转化方面，积累了丰富的实践经验。

从教育比较的视角来看，不同地区在文化场馆建设、公共文化服务以及历史文化资源的课程转化方面，确实呈现出不同的发展路径与侧重点。南京、徐州、曲阜等城市均建立了系统化的博物馆教育体系，将历史遗址、非遗工坊与文化景区整合为可供学校与公众利用的教育资源。这些观察促使作者认识到，华语文教育可以进一步整合文化场馆、历史资源与社会教育资源，打破课堂与社会的界限，为学生创造更丰富的文化学习生态。

这种视野的拓展，直接影响了她对未来事业方向的构想。她将个人的教育使命，从单纯的儿童华语教学，提升到了整合“儿童华语文教育、创新教材教具研发、幼老共学与国际文化交流”的宏大层面：

这趟研习让我更加确定，未来我想投入的方向，不只是教学与研究，而是将儿童华语文教育、创新教材教具研发、幼老共学与国际文化交流整合起来。我希望未来能推动一种更有温度的儿童华语文教育模式：让孩子从故事中学中文；让孩子从游戏中认识汉字；让孩子从文化体验中理解中华文明；让海外华裔儿童找到文化认同；让非华裔儿童透过中文理解另一个世界；让长者成为文化传承的志工与陪伴者；让AI成为教师的助手，而不是取代教师；让华语文教育成为跨文化、跨世代、跨国界的桥梁。

不同地区在教育实践中的多样经验，为这一构想的实现提供了丰富的参照与启示。这意味着，对不

同地区教育经验的观察与比较最终沉淀为微观的教育创业蓝图，完成了一次高层次的认知转化。在全球华语教师交流中，作者进一步确认了华语文教育的时代定位：

这次研习活动中，同行教师来自不同国家与地区，包括美国加州、泰国、马来西亚、加拿大等地。这让我深刻感受到，华语语文教学已不只是两岸或华人社会内部的议题，而是全球文化交流中的重要一环。在全球化与 AI 时代，中文正在成为越来越重要的国际语文之一。华语文的学习不只是为了沟通，更是为了理解文化、进入市场、建立跨国连结、拓展世界视野。

作者特别强调了儿童华语文教育的特殊性：

儿童华语语文教学不能只是成人华语教学的缩小版。它必须根据儿童的身心发展、认知能力、游戏需求、感官学习与文化想像来重新设计。……中文也是全世界文字系统中相当特殊且具有挑战性的语言文字。汉字不是单纯的拼音文字，而是一种高度视觉化、结构化、意象化的文字系统。孩子学习中文，不只是记住声音，也要辨识形体、理解部件、建立图像记忆，并逐步掌握字形、字音、字义之间的关系。

基于此，作者提出了未来儿童华语文教育的五个发展方向：以儿童为中心发展生活化华语课程；以汉字视觉特性设计创新教具；结合中华文化让语言学习更有故事；融合不同国家的文化背景实现双向交流；善用 AI 但不失去人文温度。尤为值得关注的是她对“幼老共学”的思考：

尤其「幼老共学」是我非常关心的议题。许多退休长者拥有丰富的人生经验、语言记忆、文化故事与生命智慧。如果能培训他们成为儿童华语文教育中的故事志工、文化陪伴者与生活导师，不但能让长者重新找到生命价值，也能让孩子在真实的人际互动中学习语言与文化。这样的模式，正可以回应 AI 时代的挑战。越是在科技快速发展的年代，人与人之间的真实陪伴越显珍贵；越是在网路与视讯学习普及的时代，语言背后的文化温度越不能被忽略。

五、讨论与启示

通过对研习手记的叙事分析，我们可以归纳出文化研习促进教育转化的内在机制。这一机制并非线性发生，而是一个多维度交织的过程。

1. 场所是转化的“催化剂”。无论是非遗工坊、历史纪念馆还是孔庙，这些具体的物质空间承载着厚重的文化记忆。教师的“在场”使其能够进行一种“与历史的对话”。这种对话是感性的、直接的，其教育效力远超书本描述。因此，未来的华语教师培训，应更注重设计“沉浸式”的文化考察，而非仅仅依赖讲座授课。

2. 体验是转化的“熔炉”。具身化的活动，如穿汉服、做刺绣，打破了传统学习的身心二元对立。它将认知、情感与行动整合在一起，使文化从“外在的知识”变为“内在的素养”。对于教师而言，这种素养是激发教学创意的源泉。他们会不自觉地将自己的体验投射到未来的课堂中，思考如何让学生也获得类似的“文化感动”。

3. 反思与建构是转化的“引擎”。研习手记显示出作者始终在主动进行意义建构。她不断追问：“这个体验对我的教学意味着什么？”正是这种高度的反思性，使得每一次参访都能产生具体的教学构想。从“金陵文化”联想到“儿童文学教材”，从“汉服体验”构想出“幼老共学”模式，这种跨越式的思维联结，是教师专业创造力的体现。

基于此，本研究为海外华语文教育实践提出以下几点启示：

1. 课程设计应强调“体验优先”：为儿童设计的华语课程，应大幅增加手作、游戏、表演等体验环节，让语言学习与身体记忆、情感体验同步发生。

2. 内容选择应尊重“文化全貌”：教学不应回避历史中的复杂议题，而应将其转化为培养批判性思

维和同理心的教育契机。

3. 师资培训应注重“文化浸润”：教师的专业发展需要更多类似的文化研习机会，使其先成为有深度的文化体验者，才能成为有感染力的文化教育者。

4. 教育创新应拥抱“跨界融合”：华语文教育可以与社会教育（如博物馆）、家庭教育（如幼老共学）深度结合，构建一个更立体的文化学习生态。

六、结论

本研究通过叙事探究的方法，深入分析了一位华语教师的文化研习手记，揭示了文化研习如何通过具身体验、历史对话与比较反思，触发教师从文化认知到教育转化的深层转变。研究发现，承载文化记忆的场所、精心设计的体验活动以及教师自身的主动反思，共同构成了这一转化过程的关键要素。这次研习不仅重塑了教师的华语文教学观，更激发其整合儿童教育、文化遗产与跨文化交流的宏大愿景。

本研究的意义在于，它从微观的个体经验出发，为理解教师专业成长提供了一个“文化 - 认知 - 行动”的整合性框架。它提醒我们，在华语文教育日益被技术和标准化裹挟的今天，回归文化体验的本源，唤醒教师和学生的内在感知与情感联结，或许是提升教育品质、深化文化认同的根本之道。当然，本研究仅基于单一案例，未来研究可扩大样本，追踪更多参与教师在不同文化场域中的长期转化历程，以进一步丰富和完善这一理论模型。

参考文献

- 陈秀瑜 . (2015). 一名华语实习教师的实习历程与反思叙事探究 [硕士学位论文, 台湾中国文化大学].
- 何粤东 . (2005). 叙说研究方法初探 . 应用心理研究 , 25, 55 - 72.
- 克兰迪宁 (Clandinin, D. J.), 康奈利 (Connelly, F. M.) . (2003). 叙说探究——质性研究中的经验与故事 (蔡敏玲、余晓雯译) . 心理出版社 .
- 宋如瑜 . (2008). 华语文教师的专业发展——以个案为基础的探索 . 秀威 .
- 王珩 . (2014). 华语教师跨文化能力培训之省思 . 华语文教学研究 , 11(1), 127 - 149.
- 张瑜珍 . (2003). 橘园故事：国中教师如何成为学校「一分子」的人类学探索 [硕士学位论文, 台湾清华大学].
- Assmann, J. (1995). Collective memory and cultural identity. *New German Critique*, 65, 125-133.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Carruthers, M. (1990). *The book of memory: A study of memory in medieval culture*. Cambridge University Press.
- Chua, Y., Guo, W., Sun, Y., & Yu, M. (2026). Racing across borders: Transnational racial literacies of Chinese heritage language school teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Advance online publication.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Tan, Y. H., & Tan, S. C. (2020). Conceptions of knowledge creation, knowledge and knowing: A

phenomenography of Singapore Chinese language teachers. Springer.

Wu, H.-P. (2026). Teachers' perspectives on Chinese culture integration and culturally relevant pedagogy in teaching Chinese as a heritage language: A multiple-case study [Doctoral dissertation, University of Texas at Austin].

Ye, W. (2017). Taking Chinese to the world: Language, culture and identity in Confucius Institute teachers. Multilingual Matters.

Yow, C. H., & Qu, J. (Eds.). (2021). The cultural legacies of Chinese schools in Singapore and Malaysia. Routledge.

作者介绍

连宝静，博士。中台科技大学，副教授，主要研究方向：儿童教育、儿童华语文教学、蒙特梭利教育 国际交流合作、幼儿园教材教法

吴舒静，博士。集美大学，副教授，主要研究方向：教育政策分析、高等教育、翻转学习、课程设计与评价、教师专业发展、量化研究