

在国际博士课程中培养职前教师教育者文化 回应性素养的教学策略研究

王雪薇¹, 廖伟²

(1. 奥克兰大学教育与社会工作学院, 新西兰奥克兰 1142;

2. 教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心, 北京 100875)

[摘要] 本研究基于文化回应性教学理论视角, 以博士层次教师教育国际课程为例, 采用以视频为线索的民族志个案研究方法, 通过对课堂视频、教师反思日志与叙事访谈文本进行分析, 探索如何在国际博士课程中培养职前教师教育者与教学关系、知识观、角色定位有关的文化回应性素养。研究发现三项有助于提升职前教师教育者文化回应性素养的教学策略: 第一, 创设全员参与式情境, 建立互尊互惠的专业学习共同体关系; 第二, 运用生成性教学手段, 形成开放多元的专业知识观; 第三, 组织跨边界学习, 发展具有文化包容性的专业角色定位。该研究拓展和丰富了文化回应性教学理论, 并为我国“一带一路”战略背景下的教师教育国际化研究与实践提供启示。

[关键词] 文化回应性教学; 文化回应性素养; 职前教师教育者; 以视频为线索的民族志

[中图分类号] G650 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2021)04-0100-07

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2021.04.015

A Study on the Instructional Strategies of Fostering Pre-Service Teacher Educators' Culturally Responsive Competencies in International Doctoral Courses

WANG Xue-wei¹, LIAO Wei²

(1. The University of Auckland, Faculty of Education and Social Work, Auckland, 1142, New Zealand;

2. Center for Teacher Education Research, Beijing Normal University, Key Research Institute of Humanities and Social Sciences in Universities, Ministry of Education of China, Beijing, 100875, China)

Abstract: From the theoretical perspective of culturally responsive pedagogy, this study uses video-cued ethnographic case study to explore how to foster pre-service teacher educators' culturally responsive competencies in a foundation course of the first international teacher education doctoral program in mainland China. By analyzing video clips of classroom teaching, the instructor's reflection journals, and interview transcripts, three teaching strategies are found to be effective in fostering pre-service teacher educators' culturally responsive competencies regarding pedagogical relationships, views of knowledge, and role positioning. First, create an environment in which all students can participate to establish a professional learning community of mutual respect and benefit. Second, adopt generative teaching strategies to form an open-minded and diversified view of professional knowledge. Third, organize cross-boundary learning to develop culturally inclusive roles for pre-service teacher educators. This study can extend and enrich the theory of culturally responsive pedagogy. It also suggests practical

[收稿日期] 2020-11-15

[基金项目] 中央高校基本科研业务费专项资金(2018NTSS03)

[作者简介] 王雪薇, 奥克兰大学教育与社会工作学院博士研究生, 主要研究方向为教育实习、教师教育者专业发展。通讯作者: 廖伟, 北京师范大学教师教育研究中心讲师, 博士, 主要研究方向为教师教育、教师政策、质性研究方法; E-mail: liaowei@bnu.edu.cn。

implications for how to further internationalize teacher education and how to study this phenomenon against the background of “The Belt and Road Initiative”.

Key Words: culturally responsive pedagogy, culturally responsive competency, pre-service teacher educator, video-cued ethnography

一、问题提出

随着教师教育国际化进程的发展,我国教育部在关于实施卓越教师培养计划 2.0 的意见中提出构建效能增值形态的“一带一路”建设人才培养机制。^[1]然而,当前高校教师的跨文化能力难以满足高质量国际化人才培养的需求。^[2]培养具有文化包容意识和共情能力,接纳多元文化学生群体,并能灵活运用有效策略处理文化冲突的教师和教师教育者变得必要而迫切。研究表明,“与不同文化背景的人有效、恰当交往的能力”^[3]是保证教师培养学生的文化包容态度、消解文化疏离、增强文化适应性和理解力的必备素养。作为“教师的教师”,未经过文化回应性教学训练的职前教师教育者,很难在未来工作中有意识地向师范生和在职教师强调和传授文化回应性教学的重要性和具体策略。^[4]本文基于文化回应性教学(Culturally Responsive Pedagogy, 简称 CRP)的理论视角,借鉴托宾(J. J. Tobin)的跨文化比较研究方法,对国内首个教师教育国际博士项目进行以视频为线索的民族志研究。本研究以课堂教学视频、教师反思日志、叙事访谈文本等为实证数据基础,探究如何在国际博士课程中培养职前教师教育者的文化回应性素养,以期为我国高校探索与优化国际化策略、设计与实施国际化课程提供经验与启示。

二、理论框架与研究方法

(一) 理论框架

盖伊(G. Gay)、比林斯(G. Ladson-Billings)、帕里斯(D. Paris)等学者在多种族共存、以英语为主的美国社会背景下提出了一系列多元文化教育理论。其中,盖伊提出的文化回应性教学理论影响尤其广泛。该理论强调教师应视学生的多元文化背景为教学资源,并通过审视与定位自我角色、拓展知识观、建构师生关系等多种方式促进所有学生的发展。^[5]本研究在综合分析文化回应性教学与教师教育者相关理论与研究的基础上,将职前教师教育

者的文化回应性素养界定为:尊重师范生与在职教师的个人与社会文化背景差异,能为师范生与在职教师提供具有文化包容性的学习体验,并有意识地引导师范生与在职教师发展为文化回应型教师的综合能力。职前教师教育者的文化回应性素养包含三个主要维度:①教学关系:建立平等和谐、互惠互惠的教学关系;②知识观:建构起多元开放、兼具发展性与批判性的专业知识观;③角色定位:形成清晰适切、兼具国际化视野与文化包容性的角色定位。此外,本研究假定职前教师教育者能够通过国际博士课程学习提高文化回应性素养,并且内部因素(专业学习经历、教育教学经验和学习动机)和外部条件(课程教学、制度环境和社会文化背景)共同对其文化回应性素养产生影响。综上,本研究构建出培养职前教师教育者文化回应性素养的理论框架,如图 1 所示。

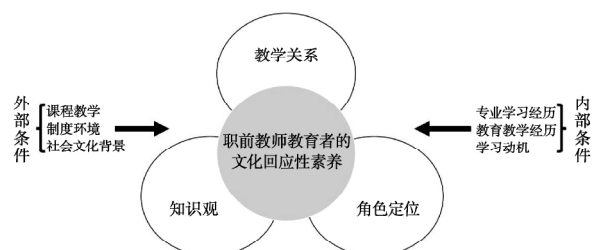


图 1 培养职前教师教育者文化回应性素养的理论框架

(二) 研究方法

1. 研究对象

本研究采用目的性抽样,选取国内“双一流”建设高校之一的 B 师范大学 2018 级博士层次国际教师教育专业课程为个案。该课程名为“教师专业发展:理论与实践”(Teacher Professional Development: Theory and Practice, 简称 TPD),内容包括教师教育领域的基础理论和实践,如教学理论、教师知识理论、教师学习理论,以及教师教育的实践模式,如师徒制、行动研究、课例研究等。教师在课程中采用“以学习者为主导”的教学策略,设计小组讨论、海报制作与展示(poster presentation, 简称 PP)、学生领导的课堂研讨(leading discus-

sion，简称 LD)，以及学生互评论文（critical review，简称 CR）等课堂活动。共有 9 名教师教育专业学生（5 名国际博士生和 4 名国内博士生）选修该课程。开课初，研究者在表明自愿参加的前提

下邀请学生参与此项研究。8 名学生自愿参加，1 名国内博士生由于时间原因而选择不参加，所有研究活动均在参与者的知情同意下进行，表 1 列出了参与者相关背景信息。

表 1 参与研究的职前教师教育者相关背景信息

姓名	性别	国籍	语言		高等教育学历		教育教学经验（年）		
			母语	第二语言	本科专业	硕士专业	基础教育	高等教育	兼职
J	男	坦桑尼亚	锡瓦斯里语	英语	教育学	教育学	5	4	
R	男	坦桑尼亚	阿肯语	英语	教育学	教育学		8	
P	男	加纳	契维语	英语	教育学	教育学	7		
S	男	巴基斯坦	乌尔都语	英语	机械工程	机械工程		1	
T	女	阿尔及利亚	阿拉伯语	英语	英语	语言学			<1
Z	男	中国	汉语	英语	教育学	教育学	12		
L	女	中国	汉语	英语	英语	教育学	1	4	
H	女	中国	汉语	英语	教育学	教育学	8		

2. 资料收集

在参与者的知情同意下，研究者用摄影机录制了总计 8 次的课堂活动。座位布置成“U”字型，教室一角放置摄影机。研究者通过调整摄影机的角度与缩放比例，捕捉小范围活动的细节，如小组讨论（group discussion，简称 GD）和 LD 等活动。图 2 为教室的空间布局。

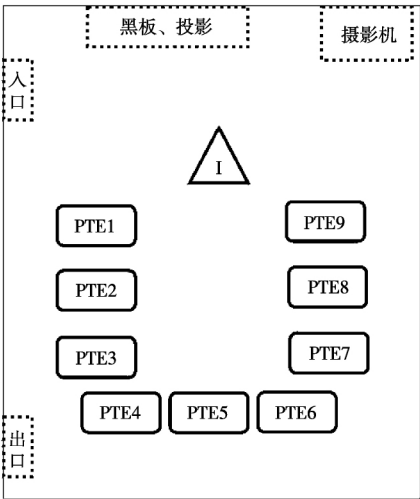


图 2 教室空间布局图

图例：I 表示教师（Instructor），PTE 表示职前教师教育者（Preservice Teacher Educator）。

在课程结束后的几周内，研究者对参与者进行了两轮一对一深度访谈，每次访谈时长为 100 到

150 分钟不等。首轮访谈收集参与者的基本信息、专业学习经历、教育教学经验、从事教师教育工作的意愿动机，以及他们对文化回应性教学的认识。随后在理论框架的指导下，从教学关系、知识观和角色定位三个方面，询问其在该课程里如何认识自己与他人、如何理解教师教育知识、如何与他人交往互动。第二轮访谈前，研究者根据一轮访谈资料，参照理论框架从课堂实录中截取包含参与者提及的关键性事件的 4–5 个视频片段，每个片段时长为 2–8 分钟不等。访谈中，研究者与参与者一起观看视频片段，用访谈问题和视频片段唤起参与者的记忆，深入询问他们在本课程中的学习经历，以及这些经历如何影响了他们文化回应性素养的形成与发展。

3. 资料分析

本研究的资料分析主要分为四步。第一，对两轮访谈资料进行开放式编码，形成若干平行的主题从而生成初始编码。第二，依据理论框架对初始编码进行归类，将具有相同属性的资料归入同一类别，以特定概念或主题命名。第三，加入课堂教学实录和教师反思日记对初始编码进一步概念化和类属化。第四，研究者以类属化后的主题为框架，重新对各部分质性资料进行多轮反复分析，在主题间建立联系，逐步聚焦与凝炼，打磨形成最终的研究结论。

本研究采用了如下方式提升质性资料分析结果的可靠性。首先,选用已被学界广泛运用的文化回应性教学理论为框架来指导质性资料的收集与分析。其次,在第二轮访谈中,采用参与者检验法向研究对象寻求对初步分析结果的确认与反馈,及时修正了由于研究者视角而造成的少数误解和不准确记录。^[6]最后,采用三角互证法对访谈转录文本、课堂实录视频片段以及教师反思日记等多种来源的数据进行交叉验证,进一步提升了分析结果的可靠性。

三、研究发现

研究数据表明,在该课程中采用的三种教学策略,即环境管理策略、认知促进策略和互动交流策略促进了职前教师教育者文化回应性素养的提升。首先,平等和谐、互尊互惠的学习氛围是职前教师教育者学会建立文化回应性教学关系的环境保障。教师采用创设全员参与式情境的环境管理策略,搭建自我展示平台,创造相互学习机会,鼓励多样化

表达。这一策略不仅提高了每位职前教师教育者在课堂学习共同体中的参与度,避免了由于文化差异、语言障碍而可能导致的浅层学习,还帮助他们学习到了建立文化回应性教学关系的课堂组织策略与方法。其次,不同文化视角下的教师教育理念是职前教师教育者树立文化回应性知识观的认知基础,教师采用生成性教学策略,提供学习支架,设计半结构化问题并据此持续追问,应用可视化方式呈现多样化课堂内容。这一策略不仅充分挖掘了职前教师教育者自身的“文化资源”,还帮助他们形成了开放多元、兼具批判性与发展性的专业知识观。最后,正式与非正式交流互补是职前教师教育者塑造文化回应性角色的重要途径,教师采用跨边界学习的互动交流策略,利用师生交流、生生交流、课间“small talk (闲谈)”的机会,组织他们分享个人经历与故事,促进换位思考,推动了跨文化比较分析,从而帮助职前教师教育者发展出更具文化包容性的专业角色定位。具体培养策略如表2所示。

表2 文化回应性素养培养策略表

素养维度	策略种类	培养策略	具体教学策略	对应课堂活动
教学关系	环境管理策略	创设全员参与式情境	搭建自我展示平台	U形座位布置、LD试教、学术概念的本族语展示
			创造相互学习机会	团队合作海报制作与展示(轮流组队制)、学生互评论文
			鼓励多样化表达	小纸条式写作
知识观	认知促进策略	运用生成性教学手段	提供学习“支架”	分步阅读回答问题
			设计半结构化问题并持续追问	应用经典文献概念框架分析案例
			以可视化方式呈现课程内容	思维导图动态展示
角色定位	互动交流策略	组织跨边界学习	组织个人经历与故事分享	个人成长求学经历叙事,个人学习\工作动机回顾
			促进换位思考	自我介绍破冰游戏、LD试教、职业发展规划
			推动跨文化比较分析	多元文化视角下教师专业发展主题文献阅读、分析与比较

(一) 创设全员参与式情境,建立互尊互惠的专业学习共同体关系

第一,搭建自我展示平台。L、J和R表示U型座位布置十分有利于面对面发表观点,并同时通过观察到伙伴们面部表情而获得及时反馈。讨论

中,若观察到较为沉默的组员,教师会参与其中,启发式地提供一些框架、线索或示例,提高全员参与度,保证每个人都能有发言的机会。LD讲台上,教学的应变性、听众文化背景的差异性、问题设置的挑战性,让作为“试教者”的博士生在角色置

换中增加对彼此的欣赏,多数学生反映在 Z 以课例研究为题的 LD 中受益匪浅。在这一主题单元中,教师邀请每位博士生教伙伴学用自己的母语表达课例研究这一学术概念,激发了学生学习不同语言表述专业概念的兴趣,课堂实录呈现整个班级竞相尝试练习的热情。教师在反思日志中这样表述,“我明显感到这一活动为班级中的每位成员提供了相互了解的契机,促进了大家思维火花的碰撞。”

第二,创造相互学习机会。活动设计中,教师制定组员流动原则,避免同文化者形成小团体,失去跨文化合作学习的机会。这一策略让 J 感到“动态交流十分利于形成文化包容的学习共同体,这种交流既在课堂之上,又延伸到了课下”。多次任务合作还有利于减少文化差异可能导致的陌生感、误解甚至冲突,并在协作过程中提高默契度,消除彼此对不同民族文化的前设印象。Z 坦言在上课之前认为非洲学生来自“欠发达地区,学习能力和水平不会很高”,这种偏见后来在多次协作任务中发生改变。他发现“地域发展水平不一定代表学生学习水平,文化多样性可以体现在思维能力和学习态度的不同”。H 也发现国际生的专业敏感性在一定程度上要强于中国本土学生,“国际生总能快速找到理论支撑,本土学生还是会先从个人经验来说”。同样地,国际生 S 和 T 在访谈中也提到合作学习改变了他们对中国学生“好学、淡漠、成绩导向”的固有印象。

第三,鼓励多样化表达。教师反思日志与学生访谈均指出,语言障碍是影响生生交流的一大挑战。中国学生“很难理解国际生的非洲口音,有时本来能产生共鸣,但不知怎样用英语表达自己的观点”。国际生表示,“理解同源文化、口语相近的伙伴和教师的表达基本没有问题,但有时不能听懂中国博士生的发言”。为了减少语言障碍,教师调整讲授和研讨的时间分配比例,鼓励学生用视觉呈现的方式分享观点、交换意见。L、Z 和 H 提到采用“小纸条记录”,可以很快记录关键问题,便于自己在小组讨论中“迅速理解他人的观点并表达自己的观点”。在 Z 以课例研究为题的 LD 中,国际生表示通过观看丰富的案例图片,“对中国教师的课例研究实践获得了解”。第八周课上,多位学生绘制的“教师专业发展知识树形图”,让教师感受到他们的创造力和知识迁移能力。

(二) 运用生成性教学手段,形成多元开放的专业知识观

第一,提供学习“支架”。在文献分析中,教师提出分步阅读要求,促进学生新知识与原有经验的联系。部分学生能够基于教师所提供的脚手架,借助自身的“文化资源”(教学经验为主),通过问题引导对文献进行深度分析,但对部分议题的讨论仍未达到博士生的思考深度要求,很少质疑文献的“权威性”观点。在文献阅读任务中,教师要求学生:用自己的语言简要说明文献核心内容;摘录最能引起自己共鸣的两句原文;向文献作者提出三个问题或回应,为高效阅读搭建起支架。在第四周课程中,教师让学生尝试使用 Somekh 与 Zeichner (2009) 的理论框架分析 Bai (2009) 介绍的三种中国式行动研究模型。^[7-8]当教师巡视小组讨论时,多数学生倾向于“接受文献和教师的观点,缺乏批判质疑的意识”。进行教学反思后,教师做出相应调整,包括精炼幻灯片提要,总结文献的理论框架、核心思想、方法论为学生提供更加具体化的学习支架,收获良好效果。Z、H 和 T 表示幻灯片呈现的关键点可以帮助他们快速明晰行动研究的基本概念、典型步骤,并应用框架分析具体情境下的案例。P 由此反思本国的教师行动研究不应仅在教师实习期间进行,应“贯穿教师专业发展的全阶段”。

第二,设计半结构化问题并持续追问。课程进行过半时,教师发现部分学生总是习惯于借鉴以往经验而未能深刻挖掘文献资源。为了帮助他们跳出“舒适圈”,达到融合经验与知识的深层智力互动,本研究设计了具有明确指向与半开放的问题来持续追问学生,激发他们提出个人见解并对其进行论证。如提问“基于舒尔曼对教师知识的分类,联系本国教师知识的具体内容,提出新理解”。视频呈现大部分学生都能积极回应教师和其他发言者的观点,对知识的理解产生动态变化。如 Z 反观自己“将来做科学教师培训工作,要基于情境形成动态性、建构性的科学知识观”。H 强调“教师教育作为一种成人教育,一定要对教师面临的困难有的放矢”。S 在“技术取向的教师学习与专业发展”主题讨论中,联系自身工程专业背景,提出随着教育信息化的深化推进,教师也需要与时俱进地聚焦于“信息技术知识与学科教学知识的融合”。

第三,以可视化方式呈现教学内容。由于第五周课程的核心概念“教育技术”与多数博士生的专业背景和工作经验关联较弱,教师应用思维导图这一可视化方式呈现从属概念分支。课堂实录显示所有学生对思维导图呈现的教育技术领域很感兴趣,积极分享以往学习与工作中的相关经验,并通过头脑风暴分析教育技术分支领域在教师学习和发展中的潜力。教师随后在反思日志中提到,学生课后反馈视觉呈现、即时认识的“获得感”为学生带来了有趣、有意义的学习体验,也让课堂研讨有据可依、生动具体。

(三)组织跨边界学习,发展具有文化包容性的专业角色定位

第一,组织个人经历与故事分享。在课堂研讨过程中,教师以文献中的代表性案例作为引导性话题,邀请博士生讲述自己在求学、从教经历中的经验故事,回顾个人的学习与工作动机。访谈数据显示这一策略有助于促进职前教师教育者回顾对专业成长有关键作用的经历,在叙事中反思总结,从而激发、转变和深化对教师教育者这一专业角色的认识与理解。L回顾自己在少数民族地区师范院校的执教经历时,着重提到硕士学习与回乡工作两段文化体验的强烈反差。地方高师存在的若干现象使她认为文化包容不应是“单方面迁就,而应是双向的”。S回顾自己在高校的一年从教经历时,提到转专业背景对其开展教师培训工作带来挑战。想帮助师范生真正有“获得感”地学习,是他攻读教师教育专业博士学位的源动力。访谈数据显示,经过课程学习,他逐渐能对“教师教育者”的概念作出阐释,并开始思考自己的角色定位,即“教会师范生如何教学,进行教育研究,对世界各地的学术前沿有深刻认识”。

第二,促进换位思考。在本研究所聚焦的国际博士课堂上,博士生同时扮演着学生、教师、职前教师教育者等多重角色。教师利用课堂活动促进博士生从多个角色视角来思考专业问题、设计教学、规划职业发展。R在访谈中表示破冰游戏^①使他“从‘教学型教师教育者’向‘研究型教师教育者’进行转变。多位同学分享的经历让他反思‘以往更关

注教好职前教师,却未及时概念化教学心得,捕捉值得深入研究的问题”。有着丰富教学经验的Z,在开课初认为“思考任务大都应该由教师来负责”,就像他以往给青年教师进行培训时以讲授为主一样。但经过LD试教,他逐渐关注到听众的文化差异与反馈,以核外电子跃迁为比喻,强调“基于被培训教师的个体差异性,找到切合点”,成为“以教师学习者为中心的教师教育者”。H选择攻读博士学位的初衷是想成为一名“区教研员”,成为学科导向型教师教育者。教师反思日记中提到在课程之初,H的发言与讨论大都停留在经验层面,缺乏理论基础,与阅读材料联系不紧密。H在课程结束后的访谈中表示,八周的文献研习给她提供了一系列理论框架和方法论知识,让她意识到从经验型教师到教研员既需要学科教学知识与能力,还需要“坚实的研究理论基础和广阔的国际视野”。

第三,推动跨文化比较分析。围绕教师专业发展的理论与实践,教师在选择文献时兼顾专题前沿与生源国的文化特性,引导博士生在多元文化视角下对专题文献进行阅读、分析和比较。此举有助于职前教师教育者了解自己国家在某一专题领域内的发展现状,学习同一领域内优势地区的代表性研究成果,从而识别不同文化背景下教师专业发展的差异和经验启示,形成视野开阔、更具文化包容性的专业角色定位。比如,P在分析有关非洲地区教师专业发展的文献时,发现作者将教师教育者的主要职责描述为“能够帮助教师更好地去教学”,P自己对专业角色的最初理想定位也与之相似。但通过阅读多篇文献后的比较分析,他逐渐发现教师教育者不能仅仅是教学技能的教授者,也应该是教育研究者,更应该教会教师如何在日常教学中做研究。Z在LD试教中,利用丰富的案例展示了课例研究是如何在中国的教师专业发展中进行本土化与创新的,引起了每位国际博士的兴趣。J、R和P在访谈中均表明,Z展示的中国课例研究让他们对“教科研一体型教师教育者”的专业角色产生了浓厚兴趣,也启发他们开始思考将课例研究在其国家进行实践推广的可能性和本土化路径。

① 破冰游戏,任课教师提前准备好与职前教师教育者相关的问题,涉及个人生活、求学、工作、研究与发表等方面的经历,组织所有参与者站到教室中央围成圆圈,由教师念出问题,符合自身经历者听到后向前迈进一步,不符合者原地不动。

四、启示

本研究为国际化背景下的教师教育者培养提供理论和实践两方面的启示。在理论方面,本研究将文化回应性教学理论延展至职前教师教育者培养领域,并对职前教师教育者的文化回应性素养进行了探索性界定,所得到的研究发现丰富与拓展了跨文化教学理论,印证了将学习者的多元文化背景作为教学资源不仅有利于教授核心教学技能,还有助于促进来自不同社会文化背景的学习者间的相互交流、理解与合作。^[9]但与此同时,国际学生对课堂教学行为与策略的兴趣,则反映出以西方社会背景为主要关涉的多元文化教育理论已不能充分解释亚非文化共存情境中职前教师教育者的专业学习。培养者不应只关注职前教师教育者原有的“文化资源”,还应关注他们与当下学习共同体的动态互动,^[10]灵活加以运用,做到彭尼库克(A. Pennycook)所述的随机通达式教学,^[11]随时整合与满足学习者的兴趣和需要。

在实践方面,本研究为我国教师教育院校响应国家“一带一路”重大发展战略、进一步建设与完善教师教育国际博士项目带来若干启示。首先,在培养目标上,教师教育国际博士项目需要明确培养具有国际视野与文化回应性素养的职前教师教育者。同时发挥培养目标的引领作用,指导国际教育项目制定与细化其课程与教学目标。其次,在课程内容上,教师教育国际博士项目需要关注学习者的多样化背景、特点与需求,并据此开发出既包含留学生本国文化,又兼顾专业学习共同体内的多元文化,同时紧跟国际学术前沿的课程体系,发挥我国的文化、制度与专业资源优势,在更好地服务留学生学习的同时扩大我国教师教育的国际影响力。最后,在教学策略上,教师教育国际博士课程的教师需要综合运用灵活多变的的教学策略与手段营造具有文化包容性的学习环境,鼓励多样化的交流与表达方式,构建互尊互惠的专业学习共同体。^[12]组织留学生通过课堂上的合作研讨、观摩教学和亲身实践,了解其他国家和地区的教师教育传统与特色,使其能在未来开展教师教育工作时具备足够的文化回应性素养,在实践中不断促进全球教师教育理论

与实践朝着更开放、更包容、更多元的方向发展。

[参考文献]

- [1] 高质量共建“一带一路”,大学如何担当 [EB/OL]. (2019-06-05) [2019-12-04]. <http://onsgep.moe.edu.cn/edoas2/website7/level3.jsp?id=1559704842125150>.
- [2] 张春海,成丽宁.“一带一路”背景下民族院校教师跨文化交际能力培养:基本特征、时代呼声与实践模式[J]. 民族教育研究,2020,31(2):155-160.
- [3] PERRY L B, SOUTHWEL L. Developing intercultural understanding and skills: models and approaches [J]. *Intercultural Education*, 2011, 22(6): 453-466.
- [4] KAUR B. Equity and social Justice in teaching and teacher education [J]. *Teaching & Teacher Education*, 2012, 28(4): 485-492.
- [5] GAY G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* [M]. New York: Teachers College Press, 2018: 52-53.
- [6] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 21-24.
- [7] SOMEKH B, ZEICHNER K. Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts [J]. *Educational Action Research*, 2009, 17(1): 5-21.
- [8] BAI Y. Action research localization in China: three cases [J]. *Educational Action Research*, 2009, 17(1): 143-154.
- [9] MOLL L C, GONZÁLEZ N. Lessons from research with language-minority children [J]. *Journal of Reading Behavior*, 1994, 26(4): 439-456.
- [10] PARIS D, ALIM H S. What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique Forward [J]. *Harvard Educational Review*, 2014, 84(1): 85-100.
- [11] PENNYCOOK A. *Global Englishes and transcultural flows* [M]. New York: Routledge, 2007: 56-58.
- [12] CROSE B. Internationalization of the higher education classroom: Strategies to facilitate intercultural learning and academic success [J]. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2011, 23(3): 388-395.

(本文责任编辑: 张海燕)