

Exploration on the Localization Practice of International Curriculum Standards and the Construction Path of Cross-Border Educational Cooperation Curricula from a Global Perspective

Haoyu Lin *

School of International Education, Zhejiang College of Economic and Trade Technology, Hangzhou 310018, Zhejiang Province

【Abstract】 Against the backdrop of globalization, the reference to international curriculum standards and cross-border educational cooperation have become important directions for curriculum and teaching reform. However, there are currently three core issues: "insufficient adaptation between international standards and local needs", "weak coordination of cross-border curricula", and "limitations in the practice of 'Chinese + vocational skills'". Based on a survey of 20 schools (including 12 primary and secondary schools, 5 vocational colleges, and 3 universities) in 4 provinces (cities) including Beijing, Shanghai, Zhejiang, and Guangdong, this study constructs a four-dimensional localized practice framework of "policy interpretation-standard transformation-curriculum development-effect evaluation", while exploring a cross-border educational cooperation curriculum construction model of "government-led-institutional collaboration-enterprise participation". The practice of this framework in Shanghai IB curriculum pilot schools and Zhejiang's "Chinese + cross-border e-commerce" vocational courses shows that the localization adaptation rate of international curricula has increased from 42% to 83%, and the vocational skill compliance rate of students in cross-border courses has increased from 58% to 91%, providing a practical sample for curriculum innovation from a global perspective.

【Keywords】 international curriculum standards; localization practice; cross-border educational cooperation; Chinese + vocational skills; curriculum policy evaluation

全球视野下国际课程标准本土化实践与跨境教育合作课程建设路径探索

林浩宇 *

浙江经贸职业技术学院国际教育学院, 浙江杭州 310018

【摘要】 全球化背景下, 国际课程标准借鉴与跨境教育合作已成为课程教学改革的重要方向, 但当前面临 “国际标准与本土需求适配不足” “跨境课程协同性弱” “‘中文 + 职业技能’实践局限” 三大核心问题。基于对北京、上海、浙江、广东 4 省 (市) 20 所学校 (含中小学 12 所、职业院校 5 所、高校 3 所) 的调研, 构建 “政策解读 - 标准转化 - 课程开发 - 效果评估” 四维本土化实践框架, 同步探索 “政府主导 - 院校协同 - 企业参与” 的跨境教育合作课程建设模式。该框架在上海 IB 课程试点学校、浙江 “中文 + 跨境电商” 职业课程的实践表明, 国际课程本土化适配度从 42% 提升至 83%, 跨境课程学生职业技能达标率从 58% 提升至 91%, 为全球视野下的课程创新提供实践样本。

【关键词】 国际课程标准; 本土化实践; 跨境教育合作; 中文 + 职业技能; 课程政策评估

1 问题提出：全球课程改革对本土化与跨境合作的双重诉求

2023年《教育部关于推进新时代基础教育国际化发展的指导意见》明确提出“借鉴国际先进课程理念，结合国情进行本土化改造，推动跨境教育合作课程高质量发展”。当前，我国课程教学改革正处于“国际经验吸收”与“本土特色构建”的关键阶段，但实践中仍存在三大突出矛盾：

一是国际课程标准与本土需求脱节，部分学校直接照搬PISA评价框架、IB课程内容，未结合我国“立德树人”根本任务与学科核心素养要求进行调整，如某IB学校的“个人与社会”课程，过度强调“西方社会治理模式”，对中国特色社会主义制度的内容涉及不足；二是跨境教育合作课程协同性弱，多数合作停留在“课程内容引进”层面，缺乏“教学方法协同、评价标准统一、学分互认”的深度合作，如某中德职业教育合作项目，德国课程与中国职业资格标准衔接不足，学生需重复学习同类内容；三是“中文+职业技能”课程实践局限，课程多聚焦“中文语言教学”，与职业技能的融合度低，如某“中文+机电”课程，仅在机电技能教学中加入“中文术语讲解”，未形成“语言学习与技能训练”的一体化设计，难以满足海外就业需求。

基于此，本研究立足全球课程改革趋势，通过实地调研与实践探索，回答：国际课程标准如何实现“理念借鉴-内容改造-本土落地”的系统性转化？跨境教育合作课程需构建怎样的协同机制，才能实现“国际质量与本土适配”的统一？“中文+职业技能”课程的一体化设计路径是什么？

2 国际课程本土化与跨境合作的现实困境：基于四省（市）二十校的调研分析

研究团队于2023年6月至2024年4月，对北京、上海、浙江杭州、广东深圳4省（市）20所学校的国际课程实践与跨境合作项目开展调研，采用“课程文本分析（60份国际课程教案、30份合作协议）”“教师访谈（100人次）”“学生问卷（2500份，有效回收率92.8%）”“教学效果评估（40次

课堂观察）”四种方法，提炼出三大核心困境。

2.1 国际课程标准本土化“形式化”：理念与内容适配不足

调研显示，65%的学校在国际课程本土化中存在“重形式、轻本质”的问题，具体表现为：一是“理念借鉴碎片化”，48%的学校仅借鉴国际课程的“教学方法”（如IB的“探究式学习”），未吸收其“育人目标与评价逻辑”，如某小学引入PISA的“问题解决能力评价”，但仍采用“标准化测试”方式，未实现“过程性评价”的本质转型；二是“内容改造表面化”，58%的学校仅在国际课程中加入“中国案例”，未重构课程体系，如某IB高中的“经济学”课程，仅在“市场机制”章节加入“中国电商发展案例”，但课程核心理论仍以“西方经济学框架”为主，未融入“中国特色社会主义市场经济”内容；三是“评价标准脱节”，72%的学校采用“国际评价工具+本土分数转换”的简单模式，未结合本土学情调整评价维度，如某学校使用PISA阅读测试评价学生，但测试内容涉及“西方文化背景”的比例达60%，导致本土学生得分普遍偏低，评价结果无法真实反映学生阅读能力。

2.2 跨境教育合作课程“协同性弱”：从内容到评价缺乏联动

跨境合作课程存在“三层割裂”：一是“内容割裂”，62%的合作项目中，中外课程内容重复或衔接不足，如某中加合作高中项目，加拿大的“数学12”课程与中国的“高中数学必修2”内容重叠率达45%，学生需重复学习；二是“教学割裂”，56%的合作项目中，中外教师独立授课，未开展“联合备课、教学研讨”，如某中英职业教育合作项目，英国教师采用“案例教学法”，中国教师采用“理论讲授法”，学生难以适应教学风格差异；三是“评价割裂”，78%的合作项目未建立“统一评价标准”，中外双方分别采用各自评价体系，如某中德汽车专业合作项目，德国采用“实操技能考核”，中国采用“理论笔试”，学生需应对两种评价，负担加重。访谈中，一位中加合作项目教师坦言：“我们和加拿大教师很少沟通教学内容，各自按自己的大纲上课，学生经常反映‘学了加拿大课程，还是不知道怎么应对中国的考试’。”

2.3 “中文+职业技能”课程“融合度低”：语言与技能脱节

“中文+职业技能”课程面临“语言教学与技能训练两张皮”的问题：一是“目标定位模糊”，68%的课程未明确“语言能力与技能水平的协同目标”，如某“中文+酒店管理”课程，仅要求“学生能使用中文进行简单交流”，未规定“能运用中文撰写酒店服务方案”等技能关联目标；二是“内容设计分离”，75%的课程将“中文教学”与“技能教学”分为两个独立模块，如某“中文+跨境电商”课程，前40分钟讲授“中文商务对话”，后40分钟讲授“电商平台操作”，两者无逻辑关联，学生无法将中文知识应用于技能实践；三是“教材资源不足”，82%的学校缺乏“语言与技能融合的本土化教材”，多采用“通用中文教材+职业技能教材”的组合，如某“中文+机电”课程，使用《HSK标准教程》教授中文，使用《机电基础》教授技能，教材间无内容衔接，教师需自行补充关联知识点。

3 国际课程本土化与跨境合作的核心框架：四维实践+三方协同

针对上述困境，结合我国课程改革需求，研究团队构建“政策解读-标准转化-课程开发-效果评估”四维国际课程本土化实践框架，同步形成“政府主导-院校协同-企业参与”的跨境教育合作课程建设模式，实现“国际经验本土化、本土课程国际化”的双向互动。

3.1 国际课程本土化四维实践框架

3.1.1 政策解读：锚定本土课程改革方向

以国家课程政策为导向，明确国际课程本土化的“核心原则”：一是“立德树人”导向，将国际课程理念与“社会主义核心价值观”“学科核心素养”对接，如借鉴IB“全人教育”理念时，需融入“家国情怀”培养目标；二是“学科适配”原则，结合我国学科课程标准调整国际课程内容，如将PISA“科学素养评价框架”与我国《义务教育科学课程标准》对标，补充“中国科技成就”“本土生态问题”等内容；三是“学情适配”原则，根据我国学生认知特点调整国际课程难度与教学方法，如将IB小学项目（PYP）的“超学科探究”

主题，改编为“中国传统节日探究”“本土自然景观探究”等贴近学生生活的主题。

3.1.2 标准转化：构建三级转化路径

建立“国际标准-学科对标-本土实施”的三级转化路径：一是“理念转化”，提取国际课程的核心教育理念并本土化诠释，如将IB“探究式学习”理念转化为“基于中国真实问题的探究学习”，引导学生探究“乡村振兴中的生态保护”“城市交通拥堵解决方案”等本土问题；二是“内容转化”，按“保留核心-补充本土-删除不适”的逻辑调整课程内容，如IB“经济学”课程，保留“供需理论”等核心内容，补充“中国共同富裕政策”“双循环发展格局”等本土内容，删除“西方福利制度批判”等不适内容；三是“评价转化”，重构国际评价工具的维度与内容，如PISA阅读测试本土化改造，将“西方文化背景文本”占比从60%降至20%，增加“中国历史文化”“本土社会议题”等文本，同时加入“批判性阅读”“问题解决”等符合我国素养要求的评价维度。

3.1.3 课程开发：打造融合型课程体系

以“国际视野+本土特色”为核心，开发三类融合课程：一是“国际课程本土化改造课程”，如上海某IB学校开发的“中文语言与文学”课程，在IB课程框架下，增加“中国现当代文学”“本土文化评论”等单元，采用“文本研读+实地调研”的教学模式，引导学生分析“上海弄堂文化”“浙江非遗传承”等本土议题；二是“国际标准本土适配课程”，如借鉴PISA科学素养框架开发的“初中科学探究课程”，设置“长三角生态环境调查”“国产大飞机科技探究”等项目，培养学生的科学探究能力与本土关怀；三是“‘中文+职业技能’融合课程”，按“语言能力与技能水平协同提升”的目标，设计“任务驱动式”课程内容，如“中文+跨境电商”课程，设置“中文撰写产品详情页”“中文与海外客户沟通”“中文分析销售数据”等实践任务，实现语言学习与技能训练的一体化。

3.1.4 效果评估：建立多元评估体系

从“适配性、有效性、可持续性”三个维度评估国际课程本土化效果：适配性评估关注“国际课程与本土政策、学情的契合度”，通过“政策对标分析”“学生满意度调查”实现；有效性评估关注“学生素养提升与能力发展”，采用“国际评

价工具（如IB评估）+本土评价工具（如学业质量监测）”组合方式，如某学校通过IB外部评估与我国“高中语文素养测评”，综合评估学生的语言能力；可持续性评估关注“课程实施的资源保障与教师能力”，通过“教师访谈”“资源投入分析”，判断课程是否具备长期推广条件。

3.2 跨境教育合作课程三方协同模式

3.2.1 政府主导：搭建政策与资源平台

政府层面承担“顶层设计与资源保障”职责：一是“政策引导”，出台跨境教育合作课程“质量标准”“学分互认办法”，如浙江省出台《跨境职业教育合作课程建设指南》，明确“中外课程对接要求”“技能标准互认流程”；二是“资源整合”，搭建“跨境教育资源平台”，整合“国际课程资源库”“中外教师培训资源”“企业实践基地”，如上海市搭建“国际课程本土化资源平台”，收录100+经过本土化改造的IB、A-Level课程案例，供合作学校参考；三是“质量监管”，建立跨境合作课程“动态评估机制”，定期对课程内容、教学质量、学生发展进行评估，淘汰“适配性差、效果不佳”的项目。

3.2.2 院校协同：推动课程与教学联动

中外院校建立“深度协同”机制：一是“课程协同开发”，成立“中外课程研发小组”，共同设计课程目标、内容与评价标准，如浙江经贸职业技术学院与澳大利亚TAFE学院合作开发“国际贸易实务”课程，将中国“跨境电商运营”与澳大利亚“国际物流管理”内容融合，形成统一课程大纲；二是“教学协同实施”，开展“中外教师联合备课”“教学观摩研讨”，如某中德汽车专业合作项目，德国教师与中国教师每周开展1次联合备课，共同设计“汽车故障诊断”实训方案，德国教师侧重“实操技能指导”，中国教师侧重“理论与本土案例补充”；三是“学分协同互认”，建立“课程学分转换机制”，如上海某中加合作高中，将加拿大“数学12”课程学分转换为中国“高中数学”选修学分，学生无需重复学习，减轻学业负担。

3.2.3 企业参与：强化技能与就业对接

企业深度参与跨境合作课程的“内容设计与实践环节”：一是“需求导向的课程设计”，企业根据行业发展需求提出课程内容建议，如华为公司

参与“中德人工智能专业合作项目”，建议增加“5G技术应用”“智能终端调试”等前沿内容；二是“实践基地共建”，企业为跨境合作课程提供“实训场地与技术指导”，如浙江某“中文+跨境电商”合作项目，与阿里巴巴国际站共建实训基地，学生可在平台开展“中文跨境店铺运营”实战；三是“就业联动”，企业为跨境合作课程学生提供“实习与就业机会”，如某中澳酒店管理合作项目，学生毕业后可进入万豪、希尔顿等国际酒店的中国或澳大利亚分部工作，实现“课程-实践-就业”一体化。

4 实践探索：上海IB课程本土化与浙江“中文+跨境电商”案例

为验证核心框架的可行性，研究团队于2024年1月至2024年9月，在上海IB课程试点学校与浙江“中文+跨境电商”职业课程开展实践，形成可复制的经验模式。

4.1 上海IB课程试点学校：本土化改造实践

上海某IB世界学校（小学至高中一贯制）基于“四维实践框架”，开展IB课程本土化改造：

4.1.1 政策解读与标准转化

学校成立“IB课程本土化研发小组”，对照《义务教育课程方案》《普通高中课程方案》，明确改造方向：PYP阶段（小学）将“超学科探究”主题改编为“中国传统文化”“上海城市发展”“长江生态保护”等本土主题；MYP阶段（初中）在“语言与文学”课程中增加“鲁迅作品研读”“上海方言与文化”单元，在“科学”课程中加入“中国航天技术”“本土环境污染治理”等内容；DP阶段（高中）将“经济学”课程的“发展经济学”单元，改造为“中国乡村振兴案例分析”“长三角一体化发展研究”等本土议题。

4.1.2 课程开发与教学实施

开发“IB+本土”融合课程，如MYP阶段的“个人与社会”课程，设计“上海石库门建筑保护”探究项目，学生需运用IB“探究式学习”方法，完成“实地调研石库门现状→采访社区居民与建筑师→查阅上海城市规划政策→撰写保护方案”的全流程任务，既培养IB强调的“批判性思维与探究能力”，又深化对本土文化的认知；DP阶段的“中文语言与文学”课程，在IB要求的“文

学文本分析”基础上,增加“上海弄堂文学研究”单元,学生研读《长恨歌》等以上海为背景的文学作品,结合“上海城市变迁史”分析文本中的地域文化特征,还需创作“新时代弄堂故事”,实现“文学鉴赏与本土表达”的双向提升。

教学实施中,采用“国际方法+本土素材”的融合模式,如PYP阶段的“数学”课程,借鉴IB“生活化数学”理念,设计“上海地铁票价计算”“豫园庙会购物预算”等本土实践任务,引导学生运用数学知识解决生活中的真实问题;MYP阶段的“科学”课程,利用IB“实验探究”教学法,开展“苏州河水质检测”实验,学生采集水样、检测指标、分析污染原因,还需参考“上海市水污染防治条例”提出治理建议,将科学探究与本土生态保护需求结合。

4.1.3 效果评估与优化

学校建立“多元评估体系”评估本土化效果:适配性评估通过“政策对标分析”发现,改造后的IB课程与我国“学科核心素养”契合度达83%,较改造前提升41%;有效性评估采用“IB外部评估+本土学业监测”,结果显示,学生IB全球统考平均分较改造前提高0.8分,且在“本土文化认知测试”中,85%的学生能准确阐述“石库门建筑的文化价值”“乡村振兴的中国路径”等内容,较改造前提升37%;可持续性评估通过教师访谈发现,82%的教师表示“本土化课程更符合学生学情,教学实施更顺畅”,且学校已建立“IB课程本土化资源库”,收录120+本土教学案例,为长期实施提供保障。

4.2 浙江“中文+跨境电商”职业课程:融合实践与跨境合作

浙江经贸职业技术学院联合阿里巴巴国际站、浙江省跨境电商协会,基于“四维实践框架+三方协同模式”,开发“中文+跨境电商”融合课程并开展跨境合作:

4.2.1 课程开发:语言与技能一体化设计

课程按“语言能力与技能水平协同提升”目标,构建“三阶递进”内容体系:基础阶(语言入门+技能认知),学生学习“跨境电商中文术语(如‘店铺装修’‘询盘回复’)”“国际站平台基础操作”,完成“中文撰写简单产品标题”任务;进阶阶(语

言应用+技能熟练),聚焦“中文商务沟通”与“店铺运营”,学生需用中文与海外客户进行“询盘谈判”“售后问题处理”,还需完成“中文优化产品详情页”“中文分析店铺销售数据”等任务;高阶阶(语言精通+技能创新),侧重“中文跨境电商方案设计”,学生团队需用中文撰写“跨境电商商品推广方案”“海外市场拓展计划”,并在阿里巴巴国际站开展实战运营。

同时,开发“融合型教材”,如《中文+跨境电商实战教程》,每章节按“中文知识点→技能关联任务→实战案例”结构设计,例如“中文商务邮件写作”章节,先讲解“邮件格式与礼貌用语”,再布置“用中文回复海外客户关于产品质量的询盘”任务,最后提供“阿里巴巴国际站真实邮件案例”供参考,实现“语言学习与技能训练”的无缝衔接。

4.2.2 跨境合作:三方协同保障质量

在“政府主导-院校协同-企业参与”模式下,课程形成“跨境联动”机制:政府层面,浙江省教育厅将该课程纳入“浙江省职业教育国际化重点项目”,提供专项经费支持,并推动“课程学分与跨境电商职业资格证书互认”,学生完成课程后可直接考取“阿里巴巴国际站运营专员证书”;院校协同层面,学院与澳大利亚TAFE学院合作,引入“澳大利亚跨境电商课程标准”,并结合“中国跨境电商政策(如RCEP关税规则)”进行本土化改造,双方教师联合备课,澳大利亚教师讲解“海外市场分析”,中国教师补充“中文运营策略”,还开展“中澳学生跨境电商联合实训”,学生共同为“浙江义乌小商品”设计跨境电商推广方案;企业参与层面,阿里巴巴国际站为课程提供“真实店铺资源”,学生可在平台开设“实训店铺”,运营浙江本土企业的“家居用品”“户外装备”等产品,企业还派专员担任“企业导师”,指导学生解决“中文产品描述优化”“海外客户投诉处理”等实战问题。

4.2.3 实践成效

经过1年实践,课程成效显著:学生层面,“中文跨境电商技能达标率”从58%提升至91%,83%的学生能独立用中文完成“产品详情页撰写、客户询盘回复、销售数据复盘”全流程任务,较实践前提升35%;就业层面,课程合作企业录用毕业生126人,毕业生平均起薪较非课程学生高18%,且有23名学生自主创业,开设跨境电商店铺,销

售浙江本土产品；跨境合作层面，课程模式被推广至“中泰跨境电商合作项目”，泰国职业院校引入该课程，还与浙江经贸职业技术学院共建“中文+跨境电商”实训基地，实现“本土课程国际化”输出。

5 结论与启示：全球视野下课程创新的本土化路径

5.1 研究结论

国际课程本土化需构建“政策解读-标准转化-课程开发-效果评估”四维框架，以“立德树人”为核心锚定本土方向，通过“理念-内容-评价”三级转化实现国际标准与本土需求的适配，避免“形式化改造”；跨境教育合作课程需依托“政府主导-院校协同-企业参与”三方模式，打破“内容-教学-评价”的割裂，实现“国际质量与本土适配”的统一。

上海IB课程本土化实践表明，国际课程与本土政策、学情的适配度可通过系统性改造显著提升，且能兼顾“国际教育质量”与“本土育人需求”；浙江“中文+跨境电商”课程实践验证，“语言与技能一体化设计”可有效解决“中文+职业技能”的融合难题，跨境合作则能为课程提供“国际资源与实战场景”。

国际课程本土化与跨境合作的核心是“双向互动”：既要吸收国际先进理念与标准，又要立足本土实际进行创新，还要推动优秀本土课程走向国际，实现“全球经验本土化、本土创新国际化”。

5.2 实践启示

对政策制定者：需出台“国际课程本土化指导意见”，明确“立德树人”“学科适配”等核心原则，避免学校盲目照搬国际课程；建立“跨境教育合作课程质量标准”，规范“课程对接、学分互认、教师协同”等环节，保障合作质量；加大对“中文+职业技能”课程的支持，设立专项经费用于教材开发、师资培训与企业合作，推动课程落地。

对学校与教师：学校需建立“国际课程本土化研发团队”，联合政策专家、学科教师、本土文化学者共同开展改造，避免“单一学科教师主导”导致的适配不足；教师需提升“国际视野与本土转化能力”，既要理解国际课程理念，又要善于挖掘

本土素材，设计“国际方法+本土内容”的教学方案；职业院校还需加强与企业的合作，将行业最新需求融入“中文+职业技能”课程，确保技能教学的实用性。

对跨境合作主体：中外院校需建立“深度协同”机制，开展“联合备课、共同研发课程、互派教师”，避免“课程内容割裂”；企业需深度参与课程设计与实践，提供“真实项目、实训资源、就业机会”，实现“课程-实践-就业”一体化；行业协会需发挥“桥梁作用”，整合中外行业资源，推动“课程标准与职业资格证书互认”，提升跨境课程的社会认可度。

5.3 研究局限与未来展望

本研究的局限在于：一是国际课程本土化案例仅聚焦IB课程，对A-Level、AP等其他国际课程的探索不足；二是跨境合作案例以“中文+跨境电商”为主，对“中文+制造业”“中文+服务业”等其他领域的覆盖不够；三是研究周期为9个月，对课程的长期效果（如学生成长期职业发展、国际课程本土化的持续优化）尚未跟踪分析。

未来研究可从三方面展开：一是扩大国际课程范围，探索A-Level、AP等课程的本土化路径，形成“多类型国际课程本土化方案”；二是拓展“中文+职业技能”的领域，开发“中文+新能源汽车维修”“中文+跨境文旅”等课程，覆盖更多职业需求；三是开展3-5年纵向跟踪，分析课程对学生学业发展、职业竞争力的长期影响，为课程优化提供更科学的依据。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部.关于推进新时代基础教育国际化发展的指导意见 [Z]. 2023.
- [2] 教育部.推进共建“一带一路”教育行动倡议 [Z]. 2021.
- [3] 丁钢.国际课程本土化的核心命题与实践路径 [J].教育研究, 2023, 44 (08): 76-85.
- [4] 吴刚平.国际课程标准的本土转化:内涵、逻辑与策略 [J].课程·教材·教法, 2022, 42 (11): 23-30.
- [5] 王璐, 张民选.跨境教育合作课程的协同机制构建 [J].比较教育研究, 2023, 45 (07): 45-53.
- [6] 浙江省教育厅.浙江省职业教育“中文+职业

- 技能” 课程建设实施方案 [Z]. 2024.
- [7] 上海市教育委员会 . 上海市民办国际课程试点学校管理办法 [Z]. 2023.
- [8] 华东师范大学国际与比较教育研究所 . 国际课程本土化实践报告 (2024) [R]. 上海: 华东师范大学出版社 , 2024: 92-108.
- [9] 浙江经贸职业技术学院 . “中文 + 跨境电商” 课程建设实践报告 [R]. 杭州: 浙江教育出版社 , 2024: 36-52.
- [10] 国际文凭组织 (IBO) . IB Programme Standards and Practices [Z]. 2023.
- [11] OECD. PISA 2025 Assessment Framework[R]. Paris: OECD Publishing, 2024: 45-68.
- [12] Zhang Y, Chen J. Localization of IB Curriculum in China: Principles, Paths and Effects[J]. Journal of International and Comparative Education, 2024, 13(02): 56-73.
- [13] Li H, Lin H. The Construction of "Chinese + Cross-Border E-Commerce" Curriculum in Vocational Education: A Case Study of Zhejiang[J]. Journal of Vocational and Technical Education, 2024, 16(03): 89-105.
- [14] 教育部职业教育与成人教育司 . 推进 “中文 + 职业技能” 高质量发展指导意见 [Z]. 2024.
- [15] 张语桐 , 王梓涵 . 全球课程改革趋势下国际课程本土化的中国路径 [J]. 中国教育学刊 , 2024, (08): 92-98.