

跨文化施教能力与国际汉语 师训模式转型(上)

[美]姬建国^①

[摘要] 汉语国际教育及汉语国际传播的成败优劣具体取决于教师在课堂教学过程的“二百米内的硬功夫”,取决于教师是否具备了以跨文化教学意识为核心的“跨文化施教能力”。因此,对“跨文化施教能力”的培养应成为国际汉语师资培训的重头戏。为阐明培养跨文化施教能力的极端重要性,为论证国际汉语师资培训模式转型的紧迫性,有必要审视这样几个带根本性的重要议题:(1)超越传统师训模式理念局限的必要性;(2)国际汉语教育的跨文化实质对教师能力资格和教学法意识的独特要求;(3)学生在发展中文能力过程中的跨文化跨语言认知需求对教师跨文化教学意识及语言文化关系意识的要求;(4)课堂习得过程对教师基本施教能力的期待;(5)对“跨文化施教能力”进行准确合理鉴别评估的原则。

[关键词] 传统师训模式理念;局限;跨文化;语言施教能力;鉴别评估

Transculturally Oriented Pedagogical Competence Development as a Necessary New Rationale for Effective L2 Chinese Teacher Training

Ji Jianguo

[Abstract] The extent of productivity in teaching L2 Chinese and promoting it to be an international language is substantially dependent on what types of instructional capacities an individual teacher demonstrates in the classroom process-typically on whether the teacher possesses and operates with a “transculturally oriented L2 pedagogical competence”

① 作者简介:姬建国,美国哥伦比亚大学应用语言学博士,美国华人社科人文教授协会副会长,纽约城市大学终身正教授,“美国中文教师证书培训项目”教研主任及特聘应用语言学教授,大纽约地区中文教师协会理事会“在职汉语教师本土进修培训项目”负责人;纽约州外语教师协会科研成果奖 Anthony J. Papalia Award 获得者,美国华人人文社科教授协会“优秀学术研究成果专著奖”获得者;长期从事第二语言、文学、文化的教学和师资培训工作,在中美多所高校任兼职客座教授;目前学术研究重点:国际汉语师训模式转型,汉语作为外语的课堂习得,外语教学法,中国的现代化建设,中国文化的海外传播。

characterized by a “transcultural consciousness about L2 teaching” as its core component. Therefore, the nurturing of such a “transculturally oriented L2 pedagogical competence” needs to be treated as a vital focus of any efficient and effective L2 Chinese teacher education and training endeavors. To clarify the ultimate importance of developing such “transculturally oriented L2 pedagogical competence,” and to point out the urgency of a mode-shifting for upgrading the quality and effectiveness of L2 Chinese teacher education and training, it is necessary to examine critical issues such as (1) the necessity to transcend certain outdated mode and rationales for L2 Chinese teacher education; (2) the unique demands of the transcultural nature of international Chinese language education on the teacher’s qualifications, teaching ability, and consciousness about L2 teaching pedagogy; (3) the demands of L2 Chinese learners’ needs for developing their transculturally oriented cognitive-linguistic L2 competence upon the teacher’s transcultural consciousness about L2 teaching and about language-cultural reciprocity; (4) the requirements of instructed L2 acquisition for teachers’ substantial pedagogical competence; and (5) principles and guidelines for adequately and accurately assessing and evaluating a teacher’s “transculturally oriented L2 pedagogical competence.”

[Key Words] teacher training mode and rationales; limitations; transcultural L2 pedagogical competence; assessment and evaluation

引言

“运用型施教能力”是往往被传统的对外汉语师资培训模式所忽略的一种重要的教师素质。与“概念型专业知识”相比,“运用型施教能力”对于教学的优劣成败更具根本性(姬建国,2011a)。这种“运用型”的教学能力概念,其典型模式之一就是近年来在国际汉语教学界引起越来越多关注的“跨文化施教能力”(亦称“跨文化的语言施教能力”,“跨文化的基本施教能力”,或简称“基本施教能力”)。这一理念的提出,宣告了国际汉语师资培训模式从“象牙塔式”向“课堂互动过程为中心”转型的必要性。它对于从根本上突破纠结国际汉语教学界的“三大瓶颈”(即:教师、教材、教法),对于从根本上改善国际汉语师资培训的质量,有着极大的现实意义和积极的长远意义。

实践给我们的启示是:汉语国际教育及汉语国际传播的成败优劣最终将具体地取决于教师在课堂教学过程中的“二百米内的硬功夫”,取决于教师是否具备了以跨文化教学意识为核心的“跨文化的基本施教能力”。因此,对“跨文化施教能力”的培养应成为国际汉语师资培训的重中之重。遗憾的是,“跨文化施教能力”这一带根本性的“教师素质”、“教学能力”,或曰“教师能力”,长期以来在“象牙塔式”的对外汉语师训模式和理念中却未能得到应有的重视和体现。

为阐明培养“跨文化施教能力”的极端重要性,为论证国际汉语师资培训模式转型的紧迫性,有必要从以下几个角度来简明扼要地讨论这样几个带根本性的重要议题:超越传统师训模式理念局限的必要性;国际汉语教育的跨文化实质对教师能力资格和教学法意

识的独特要求;学生认知需求对教师跨文化教学意识的要求;课堂习得过程对教师基本施教能力的期待;对“跨文化施教能力”进行准确合理鉴别评估的原则。

第一部分:师训模式转型的必要性

一、教师知识能力结构失衡向师资培训发出的警示

在对外汉语教学方面,我们长期以来在投入与产出、努力与实效之间的比例往往难以平衡。那么,造成这种状况的主要原因是什么?

(一)“象牙塔式”师训模式对施教能力培养的轻略及其后果

研究发现,语言教学的效率和成功率的不尽如人意,与对语言教学实质的认识偏误不无关系(刘珣,2005);而对外汉语师资培训长期沿用的某些模式和理念,很难多快好省地培养新教师一走上教学岗位就亟需的实战能力(姬建国,2011f)。那一类师训概念和路子,往往以理论概念和背景知识为基本着眼点,以语言本体知识为重头戏,以重点不明的拼盘式课程设置为教学大纲框架,以马后炮似的教学实习为毕业前的临别点缀,与汉语作为外语的课堂习得过程的需求实际距离颇大,真可谓“象牙塔里的”(而不是“以课堂过程为中心”的)师资培训模式。在培训理念和实践上,此类传统的对外汉语师资培训模式很少把培养“跨文化施教能力”作为培训的主要目标和主要过程,缺乏实质性的关注和切实有效的手段。这一现状和缺陷,从较长时期以来国内和海外的许多师训项目的课程设置、培训内容、培训过程中,可见一斑。

从宏观上来看,这一在教师知识能力结构培训上的偏重或失衡导致了至少两种本质相同的状况的发生(姬建国,2011a,2011g):① 国内受训的“对外”汉语师资的受训经历与国外教学环境在如何顺利接轨的问题上反复遭遇挑战,致使外派教师们的教学效果及其施教能力每每受到质疑;② 海外的汉语师资培训,也同样存在着“师资培训过程”与“课堂上汉语习得过程”之间如何顺利达到步调一致的难题,也同样遭遇到新教师的施教热情与其实际教学效果经常不成正比的困扰。仅这两种现象,就足以引起中国国家汉办及国内外各高校国际汉语师资培训专业的警觉和重视。

从微观上来看,“象牙塔式”师资培训路子对教师基本施教能力关注不足所造成的直接后果也是显而易见的(姬建国,2012b)。比如,在其模式中受过培训的很多新教师都曾有过这样类似的遭遇和感受:在初登讲台后相当长的一段时间内,自己基本上没有多少“打胜仗”的把握。虽然可以照葫芦画瓢地写出教案,并把书本上的内容讲授出去,但却没有把握掌控教学互动过程和教学效果,没有信心确保学生都能消化吸收所教内容。又如,教学观摩经常发现,跨文化施教能力的不足,使得新教师的备课努力和授课热情往往与学生的实际学习效果不成比例。此外,由于尚未具备带根本性的基本施教能力,新教师还往往无法对自己的实际教学效果进行准确的判断评估,也没有把握进行有效的调整。

与上述事实同时共存的又一个令人不安的现状是:科班的学位或证书的职前专业培训,对绝大多数人来说,一辈子恐怕只有一次;而在职培训的内容,目前又大多尚未从“象牙塔”的模式之中脱胎而出,且往往是化分为互不密切相关的拼盘式、独立式小专题讲座,难以形成系统全面的“进修回炉”效果,因而难以从根本上达到超越以往的境地。这一切,不仅影响到国际汉语教育的教学质量,影响到海外中文课程建设的前景,而且还不可避免地会影响到新教师自身的生存能力和职业生涯(姬建国,2011a),同时也自然会影响到汉语国际传播在最后“二百米内”的实际成效。

(二) 教师基本专业素质的应有构成

那么,究竟有哪些结构上的根本成因,致使我们的某些惯用培训模式(或笼统空泛的能力标准)难以大批量高效率地生产出一拉上讲台就能打胜仗的新教师呢?为进一步说明上述问题,就让我们先来简要地审视一下国际汉语教师及外语教师应具备的基本专业素质的主要成分。

从认知结构上来作一粗线条的划分,国际汉语及外语教师的“基本专业素质”总体上应由两大部分组成(姬建国,2011a):① 基本专业知识结构;② 基本施教能力结构。

基本专业知识结构,也可称为“概念型专业知识结构”。其重点在于知识的“面”和“量”,即:与教学有直接关联的知识的深度和广度。就课堂教学的需要而言,“概念型专业知识结构”中最常用的部分如下(无序排列,仅供参考):① 汉语知识——这主要指汉语语言基础知识,汉语语言学基础知识;② 外语知识——这主要指外语语言基础知识,外语语言学基础知识;③ 语言教育学及应用语言学知识;④ 外语教学法概念;⑤ 文化学及跨文化交际学知识;⑥ 跨文化的文学知识。

基本施教能力结构,亦可称为“运用型施教能力结构”。其重点在于对各种相关知识的实际运用能力,如:在对教学程序的设计规划、学习活动的组织实施、习得过程的辅佐引导、习得条件的提供、学生需求的分析应对的过程中,对专业知识信息的综合加工和灵活使用能力。就课堂教学的需要而言,这种“运用型能力”集中体现在教师的“跨文化的语言教学意识”和“对课堂教学互动过程的支配能力”之中。

简而言之,“基本专业知识结构”与“基本施教能力结构”之间的关系,可谓“概念”与“运用”的关系,是“基础知识”与“实战能力”的关系。这种关系,亦反映出二者相互之间的不同侧重和本质性区别。

按照这一定义和阐释,国际汉语教师应具备的基本专业素质主要就是指上述“概念型专业基础知识”和“运用型课堂实战能力”的组合。2005年“汉语热”以来的教学实践证明,这种综合性的基本专业素质,正是非汉语语言文化环境里的教学实际所需要的。值得强调的是,在这“概念型专业基础知识”与“运用型课堂实战能力”的组合结构中,“运用型”的基本施教能力更为至关重要,它是整个教师基本专业素质中的决定性因素。

需要指出的是,长期以来,尤其是在象牙塔式的师资培训旧模式中,即使在对“概念型专业基础知识”的培训方面亦存在着明显的比例失调状况。比如:在课程设置中,真正属于“教学本体”知识的比例甚小,而属于“语言本体”或“语言学本体”知识的比例则过大。须知,对于国际汉语教育这一以教学为本的专业而言,无论主观上如何为其“培训方向”确

定侧重点,都不应偏离它的“教学”专业本体,而不应是以“语言”或“语言学”为其专业基础知识的本体。否则就容易使教师培训变成“四不像”。

(三) 施教能力培养的不足给人的警示

仅从教学大纲、课程设置、课堂过程、理论与实践课的比例等方面来审视分析,我们就可以发现传统师资培训模式在教师专业素质结构培养上的软肋。可以说,对外汉语师资培训专业在培养教师基本专业素质方面,长期以来的实际侧重点总体上是向着“基本专业知识结构”方面倾斜的,而没能对“基本施教能力结构”予以应有的和足够的重视。至于这种偏重在多大程度上维持了“基本专业知识结构”的质量,仍有待于分析商榷。但是,由这一偏重或失衡所产生的副作用,却已在近年开始引起学界越发认真的关注(Ji, 2010b; 姬建国, 2011b),使其不再继续成为一个忌讳莫深的议题。

除此之外,传统的对外汉语师训模式在培养教学能力上的局限性亦有其社会历史文化方面的成因。它可谓既是单一计划经济的某种副产品,又有着陈旧观念和刻板的认识论的拖累,亦受到国际环境因素的制约(姬建国, 2011d)。这种“象牙塔式的”师资培训模式,在相对封闭的历史环境中或体制安排中尚可维持某种超稳态的惯性存在,但却较难适应当代中国在全球化背景中和平崛起后的汉语国际传播新形势对高质量高效率打造国际汉语师资队伍的需求。

师资素质培训上的这种失衡状态及其不良后果发人深省。它给我们的一个极为重要的警示是:无论战略上怎样靠硬实力和软实力去“推动”,国际汉语教育和汉语国际传播的优劣成败恐怕最终还是得取决于战术上教师在课堂过程中的“二百米内的硬功夫”,取决于教师是否具有过硬的“跨文化基本施教能力”,即:是否具备足够的跨文化的语言教学意识和对汉语课堂习得互动过程的驾驭能力。面对这一严峻的现实,我们的师资培训就必须实现从“以基本专业知识结构为主”向“以基本施教能力结构为中心”的模式转型,从而使其能够确保受训学员在完成学位或证书培训、正式走上教学岗位之前,在培训的过程之中,就基本上掌握“跨文化的基本施教能力”这种硬功夫(姬建国, 2011f; Ji, 2012a)。否则,师资培训的努力在相当大的程度上就只能算是流于形式。这是因为,跨文化施教能力以及跨文化教学意识的不足,往往导致教师对学生跨文化认知需求的成因和由此产生的学习困难不明所以,茫然无措,或漠然处之,结果必然造成实际教学效果不佳,而最终导致汉语国际传播的努力在“二百米内”遭遇瓶颈,推而难动,不易获得实质性的顺利进展。

这一现实,要求我们建立新的师资培训思考基点,建立以掌控课堂教学互动过程为基本着眼点、以及时分析应对学生认知需求的跨文化敏感程度为基本功、以强化跨文化教学意识为核心的跨文化施教能力为主旋律的国际汉语师资培训新路子,从而超越少慢差费的“象牙塔式”师训模式(姬建国, 2012b)。只有完成师资培训模式的这一战略性转型,才能较好地满足中国作为文明型现代国家的和平崛起对汉语国际传播和国际汉语教育在质和量、在深度广度速度上的期待和要求。

二、汉语国际教育对教师“复合资格”和“教学法意识”的期待

那么,国际汉语教师应具备的“跨文化施教能力”与课堂教学过程的实际有着哪些重要的关联呢?

为进一步阐明这一点,有必要首先来审视和回顾一下这样两个带根本性的重要议题:国际汉语教育的跨文化实质对教师“复合资格”的要求;国际汉语教学的跨文化运作对教师“教学法意识”的要求。

(一)“跨文化”对教师“复合资格”的独特要求

就国际汉语教育而言,教师基本专业素质的培养,尤其是跨文化施教能力的培养,可谓是一种“复合资格”的组合建构过程。对语言本体知识的熟悉,好比具备了一名“营养师”的资格。如果不仅能熟知语言本体知识,而且也能了解并运用教育学和语言习得理论的一般概念来教授语言本体知识,则好比具备了“营养师”+“普通烹调师”的资格。如能在此基础上再往前走一大步,具备了强烈的跨文化语言教学意识,尤其是具备了对外语习得心理过程的跨文化实质予以格外注重的动态型外语教学法意识,进而增长出驾驭课堂互动过程和“异国”语境的条件下把握有效教学的跨文化施教能力,那就好比具备了“营养师”+“普通烹调师”+“国际烹饪技师”的全能复合资格(姬建国,2011a)。我们可将这种跨文化的施教能力比喻为“跨国烹调技艺”,将具备了这种带根本性的施教能力的教师称为“国际烹饪技师”。

国际汉语教育的跨文化实质,反映在“学”对“教”的要求上,就好比“异国食客”的特殊口味需求与“国际烹饪技师”的特殊烹调技艺之间的关系。若想在国际汉语教学过程中做出适合外国学生的“可口饭菜”,使其既富含营养、又容易消化吸收(从而引导和辅佐学生顺利完成对汉语作为外语的课堂习得),就不能满足于仅仅当一名语言本体知识方面的“营养师”。道理很简单,教师对“食物营养成分”的了解熟悉(即:对所教语言的本体知识的了如指掌)与熟巧地“对食物进行加工烹饪”(即:对所教语言进行有效教学)实属两个截然不同的认知领域;对“营养学概念”的了解熟悉,并不自动等于对“烹调技艺”的熟巧掌握。即使加上对语言学教育学一般理论概念方法的了解熟悉、当上了一名“普通烹调师”,那也往往还是难以胸有成竹地、得心应手地去满足异族宾客的口味。

这是因为:在国际汉语习得中,学生跨文化跨语言的认知需求所牵涉的层次格外纷繁复杂,对辅佐条件的要求十分复杂挑剔,“学”对“教”的期待远远超出了汉语语言学、文学、文化学、交际学、教育学或心理学等专业的单一本体知识所能覆盖的范畴。因此,倘若主要只是从语言的“营养成分”(对语言形式和语法规则的描述分类)的角度去看待国际汉语教学,那就很难保证能够顺利地烹饪出色香味形俱全、容易消化、有利吸收的美味佳肴来。而普通的“烹调水平”(对语言学教育学一般理论概念的了解和运用),也往往会在学习环境、学生需求、语料内容、教学过程等方面所凸现的一系列跨文化差异面前,在这诸多因素

相互交织、频繁互动的具体教学实战过程之中显得力不从心(姬建国,2007c)。显然,对外汉语教学和国际汉语教学不能采用中国老师在中国给中国学生教中文的方式来进行(陆俭明,2005;Ji,2003)。事实证明,如果缺乏“跨文化施教能力”这个金刚钻,那就很难顺利地拿下“有效教学”的那个瓷器盘。

由此可见,若想超越低质量、低水平的“教书”,攀登高质量、高水平的“教学”,那就需要教师具备“国际烹饪技师”的复合资格,在跨文化教学意识的指导下,凭借跨文化的施教能力,提供恰当合理的辅佐条件,去引导和支配汉语作为外语的课堂习得的心理语言过程。如此来定义国际汉语教师的施教能力,也为在更高的层次上做好师资培训工作、多快好省地培养“一拉上讲台就能打胜仗”的新教师、高质量地开展国际汉语教育奠定了新的理论基础。

(二)“跨文化教学运作”对“教学法意识”的独特要求

汉语作为外语的课堂习得实际向我们揭示:最经常发生的、最具挑战性的所谓“教学难点”,其实主要并不是教师的语言本体知识方面的问题,也不是教师对语言学或教育学一般概念了解多少的问题。最大量、最频繁、最具实质性的挑战,往往表现在语言形式与文化内涵在学生语言习得过程之中如何结合的问题上,表现在语言形式与文化内涵在教师施教过程之中如何结合的问题上。这是因为,外语教学是解决提高学习者语言能力的“教学过程”(赵金铭,2005)。国际汉语教育所要对付的已远不止是“语言”,也决不是一般意义上的“教学”(崔永华,2005),而是“外语教学”和“外语教学的跨文化运作”(Ji,2003,2006b)。这种“复合”特性,要求教师不仅需要把握“语言”、把握“教学”,更需要去把握如何“跨越文化的差异”去开展“汉语作为外语”的教学。一句话,国际汉语教育的独特之处,就在于它的跨文化本质。抓不住这一根本,教学投入和师资培训的努力就难以摆脱少慢差费和事倍功半的窘境。

从国际汉语的习得过程、习得条件、教学成效的角度来看,“外语教学的跨文化运作”这一“教学”理念,决不等于简单意义上的“教书”概念。“教书”,往往是将外语习得所必需的那多层次、多角度、多姿多彩的语言心理过程和辅佐条件极度地简单化,压缩为难以确保跨文化语用能力多快好省发展的教学行为,如:单纯的讲解,机械的练习,乏味的背诵,目标不明的朗读,等等。而“外语教学的跨文化运作”,则期待教师至少从这样几方面去教会学生掌握所学外语:① 熟悉语言形式与其文化内涵的微妙关联;② 不断增强在理解和运用所学外语时的跨文化敏感度;③ 在跨文化意识的支配下,通过对基本语言技能和语言形式的的使用,来完成在跨文化的语境中准确表达思想、顺利进行人际之间交往的过程。

从外语教学法的角度来看,国际汉语教育的跨文化特性无疑也在期待着教师具备一种独特的素质,一种可称为“教学法意识”的素质;它是“跨文化的语言教学意识”的基础构件之一(Ji,2007,2008b;姬建国,2011a)。这种意识要求教师对这样一些关键因素予以格外的关注:不同的语言与文化、不同的文化语境、不同的文化心理在国际汉语课堂教学中的关系,语言习得过程与文化习得过程的共振与同步,语言形式与文化内涵在信息加工过程中的同步展示和同时加工(Ji,2009;姬建国,2012c)。尤其是就教学理论原则的选用、

教学大纲和授课方案的设计、所需输入加工的信息之选编排序、课堂活动的实施过程而言,更是如此。

在这种教学法意识的支配下,国际汉语教师就会认真思考怎样使语言本体知识的“基本营养成分”与外国学生汉语习得的“咀嚼消化程序”、“用餐心情”、“用餐环境”、“进食条件”、“进餐方式”达到有机的结合,就必须讲究如何让自己的“烹调模式”、“烹调理念”、“烹调水平”与学生的“进食、消化、吸收的过程”达到有机的结合。换句话说,教师必须注重从以下几大角度来努力开展自己的教学法(Ji, 2011a):如何使语言的结构特征和语法规则(“语言的营养成分”)与学生跨文化的信息加工经历(“咀嚼消化程序”)、语言习得的跨文化心理过程(“用餐心情”)、语言习得所需的文化语境(“用餐环境”)、完成习得过程所需的带有强烈跨文化敏感度的支持条件(“进食条件”)和学习技巧(“进餐方式”)达到结合,如何使教师的施教手段和教学方法(“烹调模式”)、所选教学理论(“烹调理念”)和对教学互动过程的支配能力(“烹调水平”)与学生对所学语言的内化过程(“进食、消化、吸收过程”)达成一致。

上述这方方面面的结合,恰恰是教师本职工作中最能体现其专业水平及教学能力的试金石和分水岭。这些方方面面的结合,也正是国际汉语教育的跨文化实质及跨文化运作的过程对教师的外语教学法意识的独特要求。而这“教学法意识”,则又是跨文化的语言教学意识以及跨文化的外语施教能力的一个有机组成部分。

三、“跨文化教学意识”在“跨文化施教能力”中的核心作用

“跨文化施教能力”的核心是“跨文化教学意识”。这不仅反映在教师对学生跨文化认知需求的判断、分析、应对方面,同时也反映在教师看待和处理语言教学中语言形式与文化内涵的关系上。

(一) 跨文化认知需求对跨文化教学意识的呼唤

从国际汉语教育所涉及的“语言”“教学”“跨文化”这三种因素之间的关系来看,从根本上决定教学努力优劣成败的,无疑是跨文化的语言教学意识,以及体现这一教学意识的跨文化的施教能力。这一点,仅从分析应对外国学生在汉语课堂习得中的跨文化认知需求方面,便能一目了然(Ji, 2011b; 姬建国, 2011c)。

成功的教学实践告诉我们:若要有的放矢地开展教学,就必须准确把握学生的认知需求;而要想准确把握学生的认知需求,首先就得做“需求分析”。值得强调的是,分析外国学生的跨文化跨语言的认知需求,首先意味着必须从跨文化的角度去看待问题。否则,就很难找出问题的实质所在,就难以准确地评估学生的需求,也就无法对症下药地去满足学生的需求。

从汉语作为外语的课堂习得的过程来看,外国学生在汉语学习中对“语言形式”方面的需求,相对来说比较容易把握。相比之下,他们对“文化内涵”方面的需求,则较难把握。而最难把握的,恐怕要算语言形式与文化内涵的“结合部”。而这,便是“隐性的文化内涵对显性的语言形式的制约作用”(Ji, 2011a; 2012b)。

若想准确地把握外国学生在汉语学习中的这两大方面的认知需求,教师就得仔细考虑“缺什么”、“为何缺”、“缺到什么程度”这些问题。而研究“缺”的问题,就必须要去认真审视学生的现有知识结构、教育经历、社会文化背景。对于教师来说,这是一个将微观分析和宏观分析相结合的系统工程。但是,如果不能身段灵活地在文化差异的层面上“跨过去”、并“跨过来”,便无法真正有的放矢地应对“缺”的挑战。换言之,若想在学生的本族语言文化和所学外语的语言文化之间成功地“跨来”“跨去”,没有跨文化教学意识的指导,没有跨文化施教能力的支撑,便无法顺利地完成任务。因此,如何将跨文化教学意识与分析应对学生需求的“跨越式”教学法运作结合在一起,也正是有效教学所必须完成的任务。

实践证明,引导外国学生跨越中外语言形式和文化内涵差异所造成的学习障碍,实质上是将跨文化意识紧密结合到整个教学投入之中去的一个过程。“跨文化教学意识”的不足,无论是从“学”、还是从“教”的方面表现出来,均会导致教学效果的不尽如人意。据此,我们可以说:强化跨文化教学意识,是确保国际汉语教育走向高效优质的最重要的理念基础。

(二) 成功的施教努力离不开清醒的“语言文化关系”认识

成功的教学实践告诉我们:汉语作为外语的教学以及外语教学所要求的,是通过“跨文化的教学法运作”,去引导辅佐学生通过“跨越语言所反映的文化差异”(姬建国, 2011c),去“掌握所学语言的语言形式及其所承载的文化内涵”(姬建国, 2011e)。这就是说,我们所教授的“语言”,实质上是“语言形式”(即语言的显性表达方式和语法规则)与其所包含的“文化内涵”(即语言显性方式所承载的隐性文化语意)的复合体。不仅如此,国际汉语教学中如何对语言形式与文化结构进行分层结合也是一个关系到教学成效的根本性问题(姬建国, 2010a)。而我们的教学目的,就是要辅佐学生达到对这种复合体和分层结合的理解、熟悉、运用。

由此,我们应明确地认识到:我们所教的“语言”内容,既不可能是简单片面狭隘地被概念成的“语言骷髅”,也不应是拉郎配似的“语言+文化”杂烩拼盘(姬建国, 2011e)。这是因为:① 那种试图将“文化”排斥在语言之外、让“文化内涵”与“语言形式”神貌分离的“仅就语言形式谈论语言教学”的观点,实际上违背了“语言是文化的载体”的客观事实和普遍认识;② 那种试图将“文化”作为配角、添加剂、天外来客、又一种语言技能而“引进”“导入”“增加到”语言教学中来的愿望,同样也暴露出了对语言和语言教学中“语言”“文化”关系的认识不清。遗憾的是,迄今为止,大多数谈论外语教学中语言文化关系的论述仍停留在将语言文化作为“两张皮”来看待和处理的阶段(Ji, 2003; 2006a)。

总之,无视语言中的语言形式与文化内涵那天然存在的内在关联,硬将那原本已被承载在“语言”中的“文化”分离开去,剥夺罢免它作为语言精髓的地位;或将其从语言中劫掠出去,将其打扮成天外来客的模样,然后再“导入”语言;或将其包装成他山之石,让其陪坐在语言旁边来给语言教学“锦上添花”——这些观点及其派生出来的教学方法手段,其实既未反映出语言的实质,亦违反了语言本体知识状况的完整的和带根本性的客观实际,也不符合语言中和语言教学中“语言文化关系”的正常逻辑,且又显得画蛇添足、没有必要,更不利于从根本上顺利解决外国学生对汉语“语言”的课堂习得和内化问题(姬建国,

2011a)。不仅如此,如果对语言中和语言的课堂习得中的“语言形式”与其所包含的“文化内涵”那天然的、水乳交融的关系认识不清,往往会导致人们(包括国际汉语传播及师资培训的设计者、组织者、研究者、一线教育者)忽略或放弃对这种关系予以实际上的、应有的、有效的关注(Ji, 2010a; 2010b)。而这,必然会弱化国际汉语教育以及汉语国际传播的努力效果。这也是教师专业素质培训中,尤其是施教能力培养中,应当包括的一个重要内容。

(编辑部说明:姬建国教授论文作为本刊特稿刊出。因内容较长,现刊出上半部分,并将在下期刊出下半部分。)

参考文献:

- [1] 崔永华. 2005. 对外汉语教学的教学研究. 北京:外语教学与研究出版社.
- [2] 姬建国. 2012b. 国际汉语师资培训路子的新思考基点. 国际汉语教育(第1辑). 北京:外语教学与研究出版社.
- [3] 姬建国. 2012c. “翻译”作为教学法运作机制在国际汉语习得中的作用. 美国中文教学与研究(年刊).
- [4] 姬建国. 2011a. 跨文化教学意识与国际汉语师资培训. 北京:北京师范大学出版社.
- [5] 姬建国. 2011b. 影响海外汉语教师施教能力的政策因素——以美国教育部门的现状为例. 国际汉语教育(第1辑). 北京:外语教学与研究出版社.
- [6] 姬建国. 2011c. 应对国际汉语习得的跨文化认知需求. 汉语国际传播研究(第2辑). 北京:商务印书馆.
- [7] 姬建国. 2011d. 国际汉语教育的跨文化实质及其理论实践意义. 汉语国际传播研究(第1辑). 北京:商务印书馆.
- [8] 姬建国. 2011e. 关于语言文化关系在国际汉语教学中的定位. 对外汉语教学与研究(年刊). 南京:南京大学出版社.
- [9] 姬建国. 2011f. 汉语国际教育及师资培训:跨文化实质与基本思考点. 汉语国际传播与国际汉语教学研究. 北京:中央民族大学出版社.
- [10] 姬建国. 2010a. 文化内容与语言形式在国际汉语教学中的分层结合. 见袁焱、印京华编. 国际汉语教学实践与思考. 北京:外语教学与研究出版社.
- [11] 姬建国. 2007c. 语法学用失误与跨文化意识:谈美国中文教学中一个带根本性的问题. 见第八届国际汉语教学讨论会论文选. 北京:高等教育出版社.
- [12] 刘珣. 2005. 对外汉语教育学科初探. 北京:外语教学与研究出版社.
- [13] 陆俭明. 2005. 作为第二语言的汉语本体研究. 北京:外语教学与研究出版社.
- [14] 赵金铭. 2005. 汉语与对外汉语研究文录. 北京:外语教学与研究出版社.
- [15] Ji, Jianguo. 2012a. “Wanted for Effective Facilitation of Instructed L2 Chinese Acquisition; Transcultural Consciousness about Instructed L2 Acquisition and Transculturally Oriented Pedagogical Competence (Paper presentation at the 10th CLTA - GNY Annual & International Conference on Teaching Chinese, May 12, 2012, at the City University of New York - Hunter College, New York).
- [16] Ji, Jianguo. 2011a. The Transcultural Nature of L2 Chinese Education - Theoretical and Pedagogical Implications. *Journal of Chinese Language Teaching and Research in the U. S.*, 31-

39.

- [17] Ji, Jianguo. 2011b. Coping with L2 Learners' Transculturally Based Cognitive - Linguistic Needs. *Language Association Journal*, 62 (2), 15 - 38.
- [18] Ji, Jianguo. 2010a. Language - Culture Reintegration and Chopsticks - Fork Principle for Foreign Language Education. *American Review of China Studies*, Vol. 11 (1), 77 - 79.
- [19] Ji, Jianguo. 2010b. L2 Chinese Teacher Preparation and Inadequacies in Institutional Policies. *Journal of Chinese Language Teaching and Research in the U. S.*, 31 - 39.
- [20] Ji, Jianguo. 2009. Overcoming Conceptual Ambiguity: Integrating Cultural Subtleties into Teaching Chinese as a Foreign Language. *NYS AFLT Language Association Journal*, 60 (2), 6 - 8.
- [21] Ji, Jianguo. 2008b. Classroom Reality and Chinese Teacher Preparation: About Pedagogical Competence for Teaching Chinese As A Foreign Language (Paper presented at 2008 CAERDA International Conference - *East Meets West: The Role of Chinese Culture and Language in Global Education*, New York, NY, March 23 - 24, 2008).
- [22] Ji, Jianguo. 2007. Assessing Foreign Language Teaching Methodology: From Static Mode to Dynamic Process. *Language Association Journal*, 58 (1), 3 - 11.
- [23] Ji, Jianguo. 2006a. Relating Linguistic Challenges to Subtle Dimensions of Culture. *NYS AFLT Anthology on Foreign Language Education*, Vol. 23, 80 - 98.
- [24] Ji, Jianguo. 2006b. Transcultural Consciousness for Teaching Chinese to American learners. *Language Association Journal*, Vol. 57(1), 3 - 14.
- [25] Ji, Jianguo. 2003. "Structural Problem and Transcultural Consciousness: Some Fundamental Issues in Teaching Chinese as a Foreign Language to American learners" (Paper presentation at CLTA - GNY 2003 International Conference on *Chinese Pedagogy in American Classrooms*, April 3, 2003, at New York University, New York).