

关于语言文化关系在国际汉语教学中的定位

[美] 姬建国^①

[摘要] 在如何看待处理国际汉语教学中的语言文化关系上,目前仍存在着不少模糊认识。一些经常被提及的定义,在教学实践中往往导致较多的困惑和迷惘。若想使此类研究对理论建设和教学实践产生更加积极有效的意义,就必须认真思考如何将这种研究与汉语作为外语的习得过程和施教过程紧密联系在一起,就必须思考如何使研究有利于学生多快好省地达到对所学汉语的语言文化信息的内化,就必须思考如何促进这种研究与外语教学法运作的合理性及有效程度接轨。

[关键词] 教学中的语言文化关系;习得的过程和条件;“文化”在外语教学中的释义

Defining the Culture-Language Relationship for Instructed L2 Chinese Acquisition

The City University of New York Ji Jianguo

[Abstract] The study of language-culture relationship in L2 Chinese acquisition is often troubled by constrained perceptions and inadequate conceptions, with some of the existing definitions frequently causing confusion and even bewilderment in the actual teaching-learning process. In order to generate more positive and practical implications for theory building and pedagogical operations, we need to orient the language-culture relationship study more towards its integration with the process of instructed L2 Chinese acquisition, more towards its integration with efficient internalization of the target language information on the part of the learners, and more towards its integration with adequate FLT methodology and effective pedagogy.

[Key words] language-culture relationship in instructed L2 acquisition; process and conditions for L2 acquisition; defining “culture” for its place in L2 learning and teaching

^① 作者简介:姬建国,美国哥伦比亚大学应用语言学博士,美国纽约城市大学终身正教授,“美国中文教师证书培训项目”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“美国本土在职汉语教师培训项目”负责人,美国华人人文社科教授协会副会长,纽约州外语教师科研成果奖 Anthony J. Papalia Award 获得者,美国华人教授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,在中美多所高校任客座或兼职教授。目前主要研究兴趣:汉语国际教育及师资培训;中国文化的海外传播;外语教学法;课堂上的二语习得。

引言

研究国际汉语教学中语言文化之间的关系,有别于普通意义上的关于语言文化关系问题的讨论。此外,它与跨文化交流学范畴内的语言文化讨论也有着明显的不同。国际汉语教学,属于外语教育学的范畴。在外语教育学的框架之内去研讨语言文化在教学中的关系,与粗泛笼统地从专业领域划分或抽象概念辨异的角度去高谈阔论,也有着本质上的区别。在这个范畴里探讨中华文化,探讨中国人的语言,探讨“对外”汉语教学,必定要涉及一系列有关外语习得、外语教学法、心理语言学、文化语言学、社会语言学等方面的理论概念和实践原则。因此,研究语言文化在外语教学中的关系,无疑是一个将各种定义和概念放到汉语作为外语的习得过程和施教过程中进行检验的过程。

本文拟借助国际汉语习得与施教的过程为参照坐标,剖析语言文化关系上的一些常见的认识误区,从而为国际汉语教学中语言文化关系的定位研究提供支持。

一、认识误区(一):笼统粗泛,游离于教学过程之外

语言与文化,在汉语作为外语的课堂教学中,究竟是怎样一种关系?各自应占多大比重?对于这两个问题,学术界长期以来一直存在着不同的看法。有一常见的看法认为,语言和文化之间应该是“你中有我,我中有你”,很难截然分割开来。另有一常见的看法认为,“文化”和“语言”属于不同的学科领域,不应混为一谈;“语言课”就是语言课,不要搞成“文化课”。我们不妨把这两种论点称为“难以分割论”和“切莫混淆论”。从表面上看,这两种观点似乎是各有其理。可是,仔细分析一下就会发现,这两种观点却不免显得过于笼统,过于粗泛,极易带来新的困惑。

如果说,在国际汉语教学中,语言与文化“不能混为一谈”,那么又该怎样去对待语言教材中出现的和蕴含的文化信息?是将它作为“语言”问题来处理呢,还是作为“文化”问题来处理?对待“语言”和“文化”,怎样才能做到不去“眉毛胡子一把抓”?换言之,哪些语言表达方式该学,哪些不该学?怎样学、怎样练,才能算作“不混为一谈”?从教学法的角度来看,应当怎样去做,才能帮助学生去进行消化吸收教学材料中的语言和文化信息?

如果说,语言与文化“难以分割”,那么它们之间究竟还有没有界限清晰的不同之处?假定说没有,那我们该到何处去寻找突破点,来对这混为一体的“混合物”下手、下口、咀嚼?应当通过哪些具体步骤,才能把这块难分难割、浑然一体的“大死疙瘩”给消化吸收了?假定说有,那又该如何在其“难以分割”的状态下,对“语言”和“文化”的成分做量化评估、质化归类,并在此平台上去设计教学方案?在外语教学法的天平上,这“混合物”究竟与哪些教学机制发生联系?在施教过程中,对这“难以分割”的“混合物”,教师又应怎样去组织行之有效的语言技能方面的练习活动?

其实,问题的关键不在于“文化”与“语言”在课堂上和教材中占多大比重,而是在于如何将“文化”与“语言”在教学的总体设计和具体施教活动中有机地结合起来(Ji, 2006b)。再者,诸如上述的“难以分割论”和“切莫混淆论”这些较为笼统的观点,虽然可以被描述为“仁者见仁,智者见智”,但却不易达成较为广泛的、真正具有实际价值的共识。因此,无论是为

在非汉语环境里制定行之有效的汉语教学大纲和授课方案,还是为在非汉语环境里设计组织满足学生需求的教学活动,这些笼统的观点都难以产生具有实际成效的指导意义。

不仅如此,诸如“难以分割论”和“切莫混淆论”此类泛而粗的争论,与母语非汉语的外国学生(尤其是欧洲语系的学生)对汉语的学习、掌握、运用,与教师所需要的理论指导,与教师的各种教学投入(如:学生需求分析,教学方案设计,教材内容选编,课堂教学互动,教学效果评估),都存在着相当远的距离(Ji, 2006a)。显然,这样的观点还不足以产生具有分量的实际操作意义。

由此可见,国际汉语的教和学所赋予“语言与文化在教学中的关系”这一独特命题的,不仅有既广泛又深刻的哲学寓意,而且还有既实际又具体的外语习得需求和施教方法的要求。换言之,“中国的语言与文化在国际汉语教学中的结合”,不单单是一个可供哲学思辨的议题。它还要求我们从语言文化习得过程的角度,从外语教学法运作的角度,从外语教育学的角度,对其进行深入细微的考察、思索、分析(Ji, 2011b; 姬建国, 1991)。如果对此缺乏明确的认识,那就很容易陷入某种误区,以致产生困惑和无奈。

二、认识误区(二):悲欢离合的“两分法”

回顾历史,人们便会注意到一种可称为“语言文化二分法”(language-culture dichotomy)的观点,长期以来存在于外语教学研究领域之中。

被誉为“现代语言学之父”的索绪尔,就是动用了这“语言文化二分法”,从而为现代语言学的确立打下了一片天地。被赞为“语言学大师”的乔姆斯基,在掀起“句法结构的风暴”时,也是将语言分为语言学意义上的“语言能力”和带有跨文化色彩的“语言交际能力”,一分为二地去分析人的语言天赋。在语言教学的交际法兴起之前,“语言”和“文化”在外语教学中很大程度上就已处于一种分离状态。那时,人们把“文化”看做是一种可以从语言中剥离开去的“知识”,往往将它作为一门额外的、独立的、介绍背景知识的课程,排入语言教育的课程设置之中。这种剥离的结果,反映在语言教学的实际运作过程中,表现为对文化的轻视和慢待(顾嘉祖、陆昇, 2002)。

不幸的是,当语言教学一旦脱离了“文化”,便只剩下一副骨头架子了。这很可能也是促进“结构主义”语言观和语言学习观形成的一个微妙的因素。从某种意义上来说,也许正是由于有了这种分离,才加剧了人们将外语教学的注意力重心过多地偏向于语法形式,才在不少国家的传统外语教学实践中造成了轻视语言的社会功能和文化内涵的现象。这种“语言文化二分法”,存在着一些带根本性的隐患。它使得外语学习中语言形式与文化因素之间原本是极为密切的关系,变成了“拆开容易,装回去难”的困惑。由此,在理论和实践上导致了一系列关乎语言习得和教学方法的分野和抗辩。

对于将语言与文化剥离开来所引发的的问题,美国应用语言学家 Kramsch (1993)曾指出:

“这种人为的‘二分法’,阻止人们采取多层次、多维度的眼光去看待问题的整体。它的局限性在于:迫使人们采取某种线性的、非左即右的方法,逼着人们只用非对即错的眼光去看待问题。”

根据 Kramsch 的观点,如果将语言与文化这两者放到对立的位置上,便很容易使人产

生一种误解,令人觉得似乎教学中也存在着一个可以截然分开的语言部分和文化部分。若要摆脱这种“二分法”所带来的困境,那就得把语言文化看做是“一个硬币的两面”,使语言文化教学融合为一体。这是一种虽然笼统但却符合认知规律的语言文化教学的“融合观”。

事实上,语言作为文化的载体,自然负载着文化的内容。从这个意义上来看,所学外语中的“语言因素”和“文化因素”,实质上是难以剥离开来而独立存在的。就外语教学而言,这二者之间无法分庭抗礼。不过,语言与文化的这种与生俱来的难分难解的关系,并不意味着,也不允许我们在教学中对它们二者就可以简单笼统地去“眉毛胡子一把抓”(姬建国,2006)。

三、认识误区(三):各说其理的定义局限

如何对外语教学中的文化因素进行定义?学术界的视角不一,往往是各说其理,且各有软肋。这是造成“语言文化关系”难以把握的一个原因。反映到外语教学的实施上,每每使人们的注意力向着教学结构的组合形态和教学内容的组合成分倾斜,极易造成外语习得过程中语言形式与文化内涵的脱节。下面,我们就来审视一些典型的定义实例。

按照一些学者的综合归纳(顾嘉祖、王斌华,2002),语言教学中的“文化”曾分别被人们界定为“知识”、“行为”和“意义”:

(1) 从功能主义的观点(Functionalistic view)看“文化”:“文化”是社会现象的系统表现(a systematic representation of phenomena)。功能主义的理论着眼于发现:为什么有的社会行为会发生?它们的发生受哪些规则的支配?按照这种理论,文化教学的目的,就是要让语言学习者有意识地习得外语本族人无意识中掌握的文化知识。

(2) 从行为主义的阐释(Behavioristic view)看“文化”:“文化”指的是行为模式(patterns of behavior)。“文化”由一系列能够被观察得到的行为模式所构成,诸如传统、习俗、手势、民乐、文学等。行为主义理论对现象本身并不感兴趣,它不去解释现象为什么存在,或它的来源是什么。体现在语言文化教学中,行为主义认为语言习得者学习的主要内容应是表层的文化行为及其模式。

(3) 从符号学的分析(Semiotic view)看“文化”:“文化”是“符号和意义的动态系统”(dynamic system of symbols and meanings)。在这个系统中,“过去的经验决定着现在的意义,现在的意义又影响着将来的经验,而将来的经验反过来又决定着其后的意义,如此循环下去”。正因为如此,外语教学要考虑学习者当前的知识水平以及目的语文化的当前状态,它们是对文化意义作出动态理解的两个决定因素。

不难看出,就语言文化在教学中的关系而言,这几类自成一体的对“文化”的定义,如果直接运用于外语教学之中,就不免显得相当单薄。仔细分析一下就会发现,这些定义的一些部分或过于笼统,或过于片面,或过于抽象。这样的“文化”定义,对于国际汉语教学的有效运作来说,恐怕难以直接产生较理想的实际操作意义。

比如,依照功能主义的观点,“文化”是指学习者有意识地去习得的“文化知识”。那么,作为“知识”的文化,究竟是指对文化现象(文化的表层结构)的了解熟悉呢,还是指对文化内涵(文化的深层结构)的融会贯通?

再如,根据行为主义的阐释,对“文化”的学习,主要是学习文化表层的行为及其模式,不

必去解释各种文化现象存在的原因,不必去探究各种文化现象的根源所在。那么,这岂非是在暗示:学习“文化”,只要知其所然即可,不必知其所以然?

再比如,行为主义将“文化”局限于“能够被观察得到的行为”的视界之内。其实,那仅仅是谈及了文化的显性特征和表层现象。试问:假如不去掌握文化的隐性特征,不去了解文化现象的深层本质,外语学习者又怎能悟出所学语言的“文化真谛”呢?如果领悟不到真谛,又怎么可能真正学会语言的“文化行为模式”?

又如,按照符号学的界定标准,“文化”是处于动态之中的一种符号和意义的体系。那么,怎样才能使这种本质上是“符号意义”的文化,去与语言形式的教学结合到一起?如何才能使语言学习者对“处于动态之中”的“文化意义”达到理解?

又比如,遵循符号学的理念,对“学习者当前的知识水平”和对“目的语文化的当前状态”的考虑,应作为对“文化意义”达到理解的两个决定性因素。那么,这两个“决定性因素”怎样才能对语言教学产生实际意义呢?怎样才能将它们糅入外语教学法运作的需求分析、内容选编、方案设计、程序组合、课堂互动过程、效果评估之中去呢?但最令人不安的是:对“文化意义”的理解,难道可以脱离对文化传统状态的关注而达到吗?缺乏对文化状态的整体把握,缺乏对文化的历时性的应有关注,“目的语文化的当前状态”又怎么可能成为“对文化意义作出动态理解”的“决定性的因素”呢?

四、认识误区(四):尚处于“表层内容”状态的“文化”

关于“文化”在国际汉语教学中的地位,曾有一些认识,在相当程度上局限于让语言教学中的“文化”停留在文化表层内容上。比如,中国对外汉语教育“三合一”路子在初创时期(刘珣,2005)对“文化”的定义通常是这样表述的:

“文化”,在语言学习的初级阶段,主要指的是要着重“介绍”与语言表达密切相关的交际文化,即习俗文化。因为这属于语言交际中必须“知道”的“文化规约”和“语用规约”。而在随后的提高阶段,指的则是在教学内容中,需要有计划地安排目的语国家的“基本国情”和“文化背景知识”。

请注意:这里所强调的、教学内容中必须包括的“文化”,在初级阶段是“习俗文化”,在高级阶段是“基本国情”和“文化背景”。这里虽然承认文化与语言表达有着密切的关联,但却将这种关联主要放在“交际文化”之内;而对“交际文化”教学的着眼点,则主要放在“文化规约”和“语用规约”方面。可见,这种对“文化”的定义主要着眼于文化结构表层形态中的内容,即通常被定义为“物质文化”和“行为文化”,或“公开的文化层”意义上的文化内容。

在这样的定义中,“文化”的几个具体内容在结构上都具有实质性的共同特征。“习俗文化”也好,“基本国情”也罢,总体上均属于文化结构中显性的、公开的、表层的、行为表现的方面。“文化规约”也好,“语用规则”也罢,大体上也属于显性的、公开的、表层的、行为表现的方面。而那“必须知道的”约定俗成的语用表达方式,以及被列为“背景知识”的文化,也透露出当时的“三合一”路子对待语言教学中文化因素的基本着眼点,主要是偏重于文化中那看得见、摸得着的显性部分(姬建国,2011b)。

上述对“文化”在外语教学中的释义,反映出对外汉语教育在探索语言文化关系过程中所经历的历史性局限。似这般来定义“文化”,极易致使教学重点在相当程度上徘徊在“文

化”的显性结构和表层内容上,因而难免会对教学运作产生某些始料未及的失衡作用。具体地说,这种在“文化”诠释上的局限,自然会在对外汉语教学实施的主要方面产生某些偏向性影响(姬建国,2010)。这些主要方面涉及课程设置、教材选编、教学法运作、课堂互动、教学效果评估等。

五、认识误区(五):“文化”沦为语言之外的“添加剂”

外语教学中对“文化”的另一类认识偏误,是将其作为游离在语言之外的一种因素来对待。这往往表现在将其视做语言学习的附加成分,仿佛“文化”可以随意地被引进、附加到语言教学之中去。结果,致使“文化”在实质上沦为了外语的教或学的一个附庸成分。“文化”在语言教学中的这种“添加剂”和“配角”经历,并不仅仅发生在过去,也不仅仅出现在国际外语教学界。似这样不平等地对待文化在语言教学中的地位和作用,在对外的汉语教育探索过程中亦频频发生。

例如:美国外语教学协会(1999)在《美国 21 世纪外语学习标准》中将“文化技能”明文规定为“听说读写”之外的“第五大技能”。这使得“文化”被错判为听、说、读、写等基本语言技能之外的又一种附加技能。在这里,外语教学中的“文化”很大程度上被列为“语言的背景”来处理,却很少被明确地作为“语言的内涵”来对待。也就是说,它们往往都是从语言“之外”,而不是从语言“之内”的角度,来界定文化在外语学习中的地位。

在这种框架之下,文化内涵与语言形式在语言中、在二语习得过程中那天然的、水乳交融的关系,就难以得到应有的、实际上的关注。换言之,就文化论文化,从文化本体学的角度(而不是从文化语言学的角度)来看待语言文化关系,往往容易减弱人们对课堂上外语习得过程“之中”语言文化因素如何“重新结合”的关注(Ji, 2011a)。国际汉语教师培训模式中长期以来存在着的那种偏重汉语本体知识、轻略语言形式与文化内涵在教学过程的结合,恐怕也是与这种让“文化”游离在“语言”之外的状况相关联的。

又如:近年来,“文化导入”的提法颇有市场(赵贤洲,1992),其对“文化”的关注使人为之振奋。然而,令不少人始料未及的是,当人们把“文化导入”的概念放到外语教学过程中去做实际验收时,就不免会发现一系列涉及理论和实践的疑点。把“文化”作为他山之石拿来给“语言”掺沙子,虽美其名曰“导入”,但却使得那原本已被承载在“语言”中的“文化”活生生地被搞得与其载体骨肉离散,而后居然又被允许有条件地回来“探探监”。

人们在冷静思考之后不禁会问:① 这语言教学中的“文化”,究竟应当指在语言“之外”的东西呢,还是应当指语言“之内”的东西? ② 只将“语言”作为原来固有的信息看待,而将“文化”作为外来“导入”的信息看待,这在多大程度上能够符合语言的客观状况和外语习得的客观规律? ③ “导入”语言教学的“文化”,究竟是作为外语习得的“条件”呢,还是作为外语习得的“过程”,或是作为外语习得的对象? ④ 如果将“文化”主要作为背景知识来“导入”,那么这种知识信息又该怎样去和语言形式及语法规则相结合? ⑤ 将文化知识“导入”语言知识,对教学的整体设计、具体计划、施教程序、习得任务,会产生怎样的要求?

由此看来,将文化信息“导入”语言教学的提法,实际上依然反映出对教学中语言文化关系的一种游离性的理解。实质上,这仍旧未能从根本上跳出“语言与文化是两码事”的局限。即便从“语言是文化的载体”这一广为接受的角度来看,“文化导入”的提法也需要重新斟酌

一番。硬将那已经被“承载”在语言中的“文化”劫掠出去,将其打扮成天外来客的模样,然后再重新“导入”语言——这在逻辑上也很难讲得通。而从另一个角度来看,语言与文化那原本就有的内在关联,也使得“文化的导入”在理论和实践两个方面都成为画蛇添足。

不为过地说,“文化”在外语教学中曾长期备受冷落;如今尽管三十年的媳妇儿似乎终于熬成了婆,但好像也还是只能充当偏房的角色,仍难以与充当其载体的“语言”同日而语,只能被作为诸多“语言技能”中的一个项目,或者被拉郎配似的“引进”“导入”,充当“临时陪练”,这也实在太不公平了吧?

把“文化”作为第二语言习得教学过程中的一个“附加成分”或“天外来客”对待,很容易产生不利的后果。一方面,这不利于研究“语言是文化的载体”的紧密关系。另一方面,这也不利于提醒教师去关注文化的显性表层现象与隐性深层内涵之间的区别,不利于提醒教师去关注这种区别与所教外语形式之间的微妙关联,不利于教师将这些微妙的区别和关联糅入教学设计、施教学序、习得过程之中去。其结果,“语言的习得”和“文化的习得”依然还是“两张皮”,未能真正地融合在一起。这些把“文化”“语言”分而置之的提法,实际上都过多地强调了“分”,因而淡化了“合”(姬建国,2011c)。除了提醒人们关注“文化”的客观存在之外,实际上仍未就对外语习得最具根本意义的议题进行探讨。这一最带根本性的议题便是:如何使文化内涵与语言形式在教学中达到重新融合?

六、认识误区(六):文化因素在“教什么”上的困惑

在外语教学和国际汉语教学中,“文化因素”是人们经常使用的一个提法。不过,这也是一个不甚具体清晰的概念。请看有关的典型定义(句中引号系笔者所加):“与教学有关的文化因素”有两个具体的层次(张占一,1990;刘珣,2005)。一个是“文化差异的规律”层次。这指的是那些在跨文化交际中“直接影响信息准确传递”“引起偏差或误解的”语言或非语言的文化信息。对此,在语言教学中“要科学地、系统地传授”。另一个是“文化背景知识”层次。这指的是以“语言是文化的载体”的概念为出发点,在“语言材料的选用中”,对文化背景知识“有计划地”予以“介绍”。

从“教什么”的角度来审视,这种对文化因素进行层次划分的努力,至少存在着下列一些含糊之处:

1. 对“文化背景知识”的介绍,就其在教学内容上的含义而言,究竟哪些具体方面的文化知识内容是“与教学有关的”?而哪些又是与教学无关的呢?

2. 就教学内容的选编问题而言,这种关于文化因素分层的阐述角度给人的印象是:介绍“背景知识”,似乎已经有“教材”可供“选用”。那么,传授“文化差异的规律”,又该用什么来做教材呢?

3. 就其关于在语言教学中进行文化因素分层的观点而言,那“要科学地、系统地传授”的、“有计划地介绍”的“文化因素”,指的究竟是文化表层结构中的内容呢,还是文化深层结构中的内容?是精神文化呢,还是物质文化?或是那左右语言表达形式的民族心理、思维模式的微妙特点?一句话,所谓“文化因素”,究竟是指文化的显性现象呢,还是指文化的隐性内涵?

4. 这种将“文化因素”分层,与常规的文化结构分层,是否应当多少有些吻合才好?否

则,那“文化差异的规律”层次,与“文化背景知识”层次,就实在很难构成两个区别明显的层次。人们会感到纳闷:“文化差异的规律”,难道就不属于“文化背景知识”的一部分吗?而那“文化背景知识”里,难道就没有会“直接影响信息准确传递”“引起偏差或误解”的“语言或非语言的文化信息”吗?而那“文化背景知识”,指的又究竟是什么?

由此可见,即使简单地意识到外语教学中对文化因素进行分层或分类的必要性,还不见得算是进入了问题的实质性探讨范围。假如尚未找准“文化因素”在外语教育学意义上的分类分层与其在文化学意义上的“结构分层”的吻合点,假如仍钻在“哪些文化因素与教学有关联,哪些无关联”那样的牛角尖里出不来,那么就很难继续研究下一个议题:文化内涵与语言表达形式怎样才能在课堂外语习得过程中重新融为一体?

七、认识误区(七):文化因素在“如何教”上的模糊

上述关于“与教学有关的文化因素”的某些阐释,除了在“教什么”的问题上的含糊之外,还在“如何教”的问题上存在着相当的模糊性。

上面那个阐述中提到:“与教学有关的文化因素”意味着“在教授语言规律的同时,要科学地系统地教授有关文化差异的规律”;“语言材料的选用中,应当有计划地介绍目标语的文化背景知识”。对此,身处教学第一线的教师会产生一系列的疑问。在寻求答案的过程中,人们会发现:当把上述提法与“如何教”的议题挂钩时,有一系列的问题需要澄清。比如:

1. 假如对“文化背景知识”应当“有计划地介绍”,那么对于“文化差异的规律”,是否也需要去“有计划地介绍”呢?反之亦然。如果“对文化差异的规律”要“科学地系统地传授”,那么对于文化背景知识,是否也需要去“科学地系统地传授”呢?

2. 对于热衷介入对外汉语课堂习得过程的一线教师来说,在“有关文化差异的规律,要科学地系统地教授”这一点上,恐怕仍需得到具有教学法意义的进一步指导,如:

(1) 从什么角度去教授“有关文化差异的规律”?从“文化现象”的角度,还是从“文化内涵”的角度?还是二者均有之?

(2) 如果是从“现象”的角度去教,那么这“有关文化差异的规律”与那“文化背景知识”,在教学任务及课堂互动过程的形式和性质上,又应有怎样的区别?

(3) 如果是从“内涵”的角度去教,是否应当使所采纳的教学方法,与常见的“背景介绍式”或“讲座式”施教手法有所区别?

(4) 那“科学地系统地教授有关文化差异的规律”,怎样与语言形式的习得过程融为一体?

(5) 如何在学生对汉语信息进行加工中,使语言的形态和功能与文化的现象和内涵融为一体?在对所有这些学习内容进行综合式的信息加工时,如何将显性和隐性的施教活动结合在一起?

(6) 那“科学地系统地教授有关文化差异的规律”,应怎样体现在教学方案设计上?

(7) 那“科学地系统地教授有关文化差异的规律”,该怎样体现在课堂活动和学习任务的程序步骤上?

(8) 那“科学地系统地教授有关文化差异的规律”,又应怎样体现在对学习效果的评估上?

3. 这“传授”也好,那“介绍”也罢,对于文化因素的教学,是按培养“语言的跨文化交际能力的路子”来进行呢,还是以课堂讲座(以及辅助性的问答讨论)加课外阅读的方式来进行?在这“传授”和那“介绍”之间,所设计的教学活动类型,是否要有所区别?

由此可见,即使认识到了传授文化信息的重要性,还不一定就能顺利地“登堂入室”了,还不一定就能使文化与语言在外语教学中顺利地结合。如果尚未认真细致地思索“如何教”的问题,那么所有关于文化重要性的认识也就只能停留在纸上谈兵的阶段(姬建国,1992,2007)。

结语

研究国际汉语教育中“语言”与“文化”的关系,有别于从其他学科的角度对语言文化关系所进行的探讨。期待这种研究能激发出更加有效的教学效果,那就必须认真思考如何将研究与汉语作为外语的习得过程和施教过程紧密联系在一起,就必须思考如何使研究有利于学生多快好省地达到对所学汉语的语言文化信息的内化,就必须思考如何促进这种研究与外语教学法运作的合理性及有效程度接轨。

对于国际汉语教学中语言文化关系,目前仍存在着不少模糊认识;一些经常被提及的定义,往往在教学实践中导致较多的困惑。实践提醒我们:假如缺乏全面、辩证地审视语言形式和文化内容的关系,假如缺乏对国际汉语习得的跨文化实质予以强调,假如忽略了对汉语作为外语的课堂习得的过程和条件的重视,假如缺乏从外语教学法运作的角度审视语言文化在外语信息加工过程中的互动,那么就难以使关于外语教学中的语言文化关系的讨论具有较大的实际意义。

参考文献:

- [1] 顾嘉祖,王斌华. 2002. 语言习得与文化习得. //语言教学与文化教学. 上海:上海外语教育出版社.
- [2] 顾嘉祖,陆昇. 2002. 语言与文化. 上海:上海外语教育出版社.
- [3] 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.
- [4] 姬建国. 2011b. 影响海外汉语教师施教能力的政策因素. 见:国际汉语教育. 第1辑. 北京:外语教学与研究出版社:18-26.
- [5] 姬建国. 2011c. 国际汉语教育的跨文化实质及其理论实践意义. 见:汉语国际传播研究. 第1辑. 北京:商务印书馆:98-104.
- [6] 姬建国. 2010. 文化内容与语言形式在国际汉语教学中的分层结合. //袁焱、印京华. 国际汉语教学实践与思考. 北京:外语教学与研究出版社:278-282.
- [7] 姬建国. 2007. 对外语教学法实质的探索. //姬建国. 应用语言学. 北京:中国人民大学出版社:3-61.
- [8] 姬建国. 2006. 海外华语文教学中的语言文化关系问题. 华文世界,5(97):81-86.
- [9] 姬建国. 1992. 外语教学法新论. 兰州:兰州大学出版社.
- [10] 姬建国. 1991. 外语教学法的内部结构. 西安:陕西师范大学出版社.
- [11] 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.
- [12] 美国外语教学协会. 1999. 关于外语能力培养标准的暂行规定[ACTFL Provisional Proficiency Guidelines]. 1999 edition. VA:ACTFL, Inc.

- [13] 张占一. 1990. 试论交际文化和知识文化. 语言教学与研究, (3).
- [14] 赵贤洲. 1992. 关于文化导入的再思考. 语言教学与研究, (3).
- [15] Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- [16] Ji, J. G. [姬建国], (2006a). Relating Linguistic Challenges to Subtle Dimensions of Culture: A Critical Issue in Teaching Chinese as a Foreign Language. *NYSAFLT Annual Anthology on Foreign Language Education*, Vol. 23:80-98.
- [17] Ji, J. G. [姬建国], (2006b). Necessity, Essentiality, and Feasibility: Integrating Culture into Teaching Chinese as a Foreign Language. *Journal of Chinese Language Teaching and Research*: 109-116.
- [18] Ji, J. G. [姬建国], (2011a). The Transcultural Nature of L2 Chinese Education: Theoretical and Pedagogical Implications. *Journal of Chinese Teaching and Research*: 1-8.
- [19] Ji, J. G. [姬建国], (2011b). Coping with L2 Learners' Transculturally Based Cognitive-Linguistic Needs. *NYSAFLT Language Association Journal*, 62 (2).