

国际汉语师资培训研究丛书

姬建国 著

JIANGUO JI

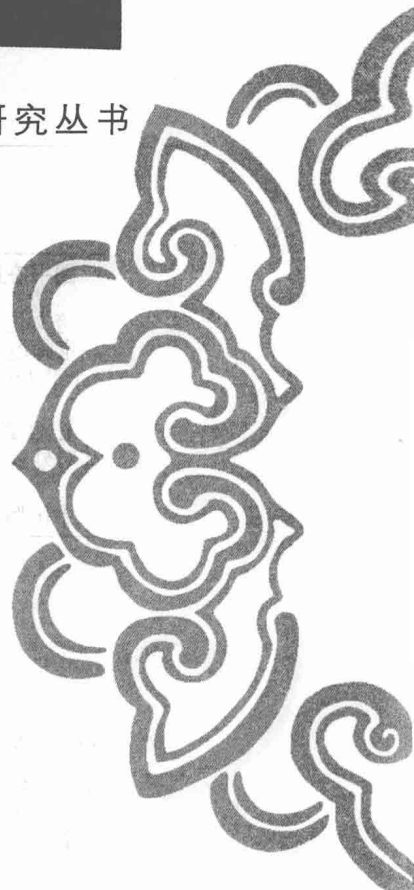
跨文化教学意识与 国际汉语师资培训

The Transcultural Dimension



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

国际汉语师资培训研究丛书



姬建国 著

JIANGUO JI

The City University of New York

跨文化教学意识与 国际汉语师资培训

Training Teacher:

Second Language:

The Transcultural Dimension



北京师范大学出版集团

BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP

北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

跨文化教学意识与国际汉语师资培训 / 姬建国著. —北京:
北京师范大学出版社, 2011.4
ISBN 978-7-303-10779-7

I. ①跨… II. ①姬… III. ①对外汉语教学—教学研究
②对外汉语教学—师资培训—研究 IV. ①H195

中国版本图书馆CIP数据核字(2010)第014514号

营销中心电话 010-58802181 58808006
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子信箱 beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn
北京新街口外大街19号
邮政编码: 100875

印 刷: 北京东方圣雅印刷有限公司
经 销: 全国新华书店
开 本: 170 mm × 230 mm
印 张: 30
字 数: 500千字
版 次: 2011年4月第1版
印 次: 2011年4月第1次印刷
定 价: 69.00元

策划编辑: 尹莉莉 杨帆 责任编辑: 杨帆
美术编辑: 毛佳 装帧设计: 国美嘉誉
责任校对: 李菡 责任印制: 李啸

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

序 言

中华民族终于在世纪之交实现了现代意义上的和平崛起。这不仅为中华民族与世界上其他民族之间的交流、了解、互惠、共生拓宽了道路，同时也为国际汉语教育事业的蓬勃发展创造了前所未有的条件。搞教育，离不开教师。开展汉语的国际教育，离不开师资培训。而师资培训的立足点，则离不开跨文化汉语习得那激动人心的课堂教学互动过程。那么，国际汉语师资培训工作，还应包括哪些与汉语课堂习得过程有关的跨文化教学实际呢？

前几年，当“汉语热”刚刚开始露出苗头的时候，不少人都觉得“中国人教汉语，那还不容易？”令人感到欣慰的是，那样的态度，眼下已经开始趋于淡化。

淡化的原因是多方面的。

一来，随着教学经验的持续增多，随着学术交流会议的反复召开，随着研究范围的日益扩大、研究内容的不断加深，人们对国际汉语教学的特殊性逐渐加深了了解和认识。二来，随着越来越多的人获得了课堂教学的机会，实践使人对在非汉语环境中进行汉语教学的复杂性有了切身体验。三来，随着近年来获取“对外”汉语教学证书和学位的人逐渐多了起来，“教汉语，恐怕没那么容易”的认识也在逐渐增加。

有了专业证书和学位，反倒觉得“教汉语，恐怕没那么容易”，这似乎是一个既有趣、又自相矛盾的现象。本来，经过了专业培训，受到了师傅的点化，取来了学历上的敲门砖，怎能不使人踌躇满志，信心倍增，满面春风？

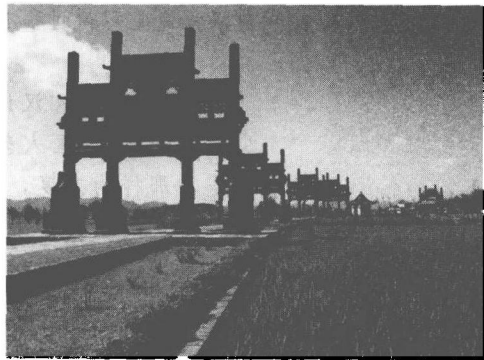
没错，刚拿到文凭时，人的感觉也的确大都如此。不过，这只是事物的一个侧面。

在师资培训中的学习经历，使人扩大了视野，增添了理论知识，这些都有其积极意义。但事物法则的另一个侧面是：专业意识的初步形成，亦能使人对国际汉语教学的特点有不同以往的认识。这种认识，能使人逐渐产生一种专业化了的、却又不那么令人轻松的感觉。这是或多或少由象牙塔中的“本本主义”所带来的一种专业意识上的压力。同时，这种压力也会使人对即将到来的教学挑战，产生某种并非空穴来风的“任重道远”之感。于是，“教汉语，没那么容易”，便开始成为一种有书本理论概念作根据的感觉。

事物的又一个法则是：用敲门砖磕开了职位聘用的第一道大门之后，门内的风景竟另有别致。就像穿越中国传统建筑中的坊门阵那样，当步入第一道牌楼坊门之后，迎面而来的是更多的、一道又一道的、建筑形式上的门儿和文化心理上的槛儿。对于跨文化汉语教师来说，求职、任职、保职、胜职，其经历和过程，也恰似那一座座形式上的门儿和那一道道心理上的槛儿。尤其对于初出茅庐的新教师来说，更是如此。

这些门儿和槛儿，与那种源自书本的概念型感觉颇有不同之处。而这种不同，又较多地发生在海外的汉语教育环境之中。它往往由如下这几类经历或经验所构成。

经验类型之一：课堂上“教”与“学”的互动过程，对教师构成日复一日、年复一年、周而复始、



家常便饭式的挑战。只要课堂活动仍未结束，这种挑战就会是教师每时每刻的经历。在这种经历中，最令人不安的情形有二：一是教学效果的挑战，二是学生反应的挑战。

教学效果不佳，不仅会使教学计划难以顺利继续，而且还不得不进行返工补课。可是，返工又往往会影响教学进度，引起不良循环。弄得不好，不用等到学期结束，局面就会变得一团糟。须知，在异国他乡的这“一团糟”，绝不仅仅是散文诗中一个描述感受的形容词而已。对于教学经验不足的新聘教师而言，“教学效果不佳”的印象一旦建立，便很有可能导致“减员”“散伙”“走人”的结局。海外，没有大锅饭可吃。

而学生的反应，则很有可能是情绪化、公开化的。在缺乏中国那种深厚的“尊师重教”传统的社会环境里，学生对于效果平淡或不太对其口味的授课努力和教学方式，很容易就会表现出毫不掩饰的不以为然或公开的抗议。这种从小养成的“个人自由”意识，还时常会演变成无所顾忌的闲言碎语，甚至扩展为人前背后的新闻热播。而这种“课堂内”的问题，又往往很快会引起“课堂外”的注意和干预。在大专院校，这种“外力的介入”可直接来自于教研室、系主任办公室、院长办公室。在中小学，“外力的介入”可直接来自于教研组、家长会、校长办公室。对于新教师来说，这种既无法躲闪、也难以逃避的经历，大也都只是“事到临头方知晓”，一般很难从传统型的师资培训的课堂上和书本里了解得到。

经验类型之二：在任职单位，在所教语种的那个教研组内，甚至在各个语种之间，同事们会时不时地进行公开的或隐蔽的“互相攀比”。从教学方法、教学效果、授课教案、课堂管理、人际关系等一系列角度，甚至连对学生的态度也算上，总有人会以某种方式，对与其共事者评头论足，说三道四，甚至鸡蛋里挑骨头。这是构成“职业压力”的又一个日常因素。

有人以为，这种“群体的压力”和“体制的监控”情形，不会发生在“有先进管理制度”的社会环境里。其实不然。越是高度工业化的环境，越是管理现代化的环境，就越会要求社会机器的每一个齿轮和螺丝钉都严格地按照所规定的程序去运转，无论那些程序规定是否完全合情合理。《系统论》和《控制论》也正是因此在“发达国家”里应运而生、备受青睐的。此外，只要是有人类的地方，就必然会有“人”的因素介入到管理制度和法制体系的运作当中去，否则，各种社会机制如何得以运转？“先进的管理制度”又如何得以实施？这其实是个十分简单的道理。可惜，不少人尚未领悟过来。借用本书的关键词来评论，在人与社会的关系上的这种看不破红尘，恰恰是“跨文化意识”相当薄弱的表现。

当然，古今中外谁都难以摆脱的“说三道四”，“鸡蛋里挑骨头”那一类的行为和遭遇。这有可能是来自七品芝麻官们的某种职业习惯，也有可能是出于某种只能意会、不能言传的隐秘心理，更有可能是源于严酷的社会经济政治文化环境，源于特定环境所派生而出的所谓“适者生存”的信条，以及由此信条而激发出来的“求生欲望”和“竞争行为”。但无论何种原因，对新教师而言，其结果都是大同小异的。要想磨点儿洋工，来点儿偷工减料？没门儿！还是埋头苦干去罢。

经验类型之三：学校行政管理方面，以及“上级”教育主管部门，都会反复要求新教师必须“继续革命”，要求新教师必须马不停蹄地去获取新的

敲门砖。以美国和加拿大为例——教学经验的积累，教师执照的各科目考试，相关的教育专业的课程进修，研究生学位的获得，都是不得不去为之奋斗获取的“后续敲门砖”。在美国纽约州，申请到公立学校当教师，至少要有大学本科学士学位；如果该学位是从非教育院系获得的，申请人必须补齐有关专业的学分；而这“补课”，还必须严格按照州教育厅对教育课程和教师执照的标准要求来完成；所有教师，必须在规定时间内通过教师执照考试。然而，满足了这些条件，也只是能获得一张“初级教师资格证书”，要想获得“永久性教师专业资格证书”，还必须连续两年以上在目前的学校任教，完成150个小时的在职职业培训，并在规定年限之内获得硕士学位。

穿越这样一道道的门槛，已经成为、并将继续成为越来越多的国际汉语教师的亲身经历。

那么，这一道道连环阵似的求职、任职、保职、胜职的经历和过程，对于国际汉语教师的专业素质提高，对于国际汉语师资培训的 actual 运作，对于有志于从事国际汉语教育工作、但仍在求学进修的未来的“人类灵魂工程师”而言，又意味着什么呢？

对于教师和准教师来说，要想顺利地闯过那求职、任职、保职、胜职的一道道关卡，自然离不开做好专业上的准备。那么，专业上最带根本性的准备，究竟是什么呢？对于提供师资培训的教育单位和教育管理部门来说，要想保质保量地做好对“工作母机”的生产，显然也离不开理论对于实践的指导。那么，对于培训工作成效最带根本性的外语教育学原理，又究竟是什么？

回答这一问题，会涉及教学与研究的诸多思考，涉及理论和实践的诸多视角、诸多方面。说实话，这是件一言难尽的事。就拿“师资培训”这个方面来说吧，这几年举办的对外汉语教学的国际学术研讨会议上，每次都能听到情绪激昂的慷慨陈词，每次都能看到心情急切的面红耳赤——人们对国内受训的师资如何才能与国外的教学环境接轨，已经开始给予认真的关注。其实，问题不光存在于“对外”的师资培训怎样与“外面的世界”衔接之中。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”之间如何步调一致的问题，也同样遭遇到施教努力与实际效果不成正比的困扰。

如何才能应对并战胜这一类问题对教学、科研、师资培训所构成的挑战呢？

有了疑问，就不能不去努力寻找答案。既然需要解答问题，既然问题的解答又非一言能尽，那么就选择尚无太多人涉猎的某一特定角度吧，以

此来为回答问题提供某些有益的参考和建议,以期能对读者有所启发。这便是本书写作的初衷。正是基于这种初衷,“跨文化教学意识”的角度终得入围,成为选题的关键词。

能有所选择,值得庆幸。但做出选择的同时,实际上也选择了某种局限。这是因为,跨文化的汉语教学,所涉及的议题层次之多,所涵盖的理论实践方面之广,所需探究的研究领域之深,远非仅靠一两本专著就能阐述得淋漓尽致的。顺便说明一下:因为时间和篇幅的限制,这本书中对一些议题的处理难免有简单化的痕迹。这一缺憾,还有待于同行们在利用本书内容观点的同时予以充实和修缮。

本书定名为《跨文化教学意识与国际汉语师资培训》。其立意,就是强调跨文化意识对于教学成效的重要性。对于国际汉语教育的实施过程而言,“跨文化意识”和“跨文化教学意识”这样的字眼,决不是用来挂在口头上的时髦词语。从本书的阐释来看,“跨文化意识”或“跨文化教学意识”貌似单薄、抽象、遥远,但与跨文化汉语习得的各个环节及整个过程之间却有着坚强有力、生动具体、密不可分的内在关联。正因为如此,它在本书中被赋予了突出的地位。也正因如此,本书作者才不畏登高亮声,来鼓励人们将寻求更佳原理的关注重点转移到国际汉语教育的跨文化本质上来。教学实践证明,如果不仅是在口头上,而且是在行动上,将“跨文化意识”和“跨文化教学意识”作为国际汉语教学及外语教学的重要理念基础,将培养和增强“跨文化意识”和“跨文化教学意识”作为指导教师提高跨文化施教能力的核心目标和基础过程,教学运作和师资培训就都会因此而获得“纲举目张”的效果。

那么,具体来讲,这种“意识”,对于跨文化的国际汉语教学和师资培训究竟具有怎样的现实意义呢?“跨文化意识”以及与其同时向读者推出的“跨文化教学意识”“跨文化语言教学意识”,究竟具有哪些内涵?如何才能使这样的“意识”与教学法的运作结合起来?如何才能将其与学生需求的分析应对、教学方案的设计、授课程序的实施、教学效果的评估等教学法运作机制融合为一体?还有,强调对“跨文化教学意识”的关注和重视,对于教师的专业知识结构和基本施教能力,会产生哪些与之相应的特定要求?这一个套一个的问题,便构成了这本书的思考基点,引出了写作意向。

在本书作者看来,跨文化教学意识的强弱和跨文化施教能力的高低,直接关系到国际汉语教学的优劣成败。本书中所展示并阐释的“跨文化的语言教学意识”“跨文化施教能力”“跨文化认知需求的应对策略”“文化内容与语言形式在教学中的分层结合”等概念及其应用模式,对于汉语作为外语的课堂习得过程,对于教学努力的优劣成败,对于教师专业素质的提高,对

于师资培训的实际运作，对于国际汉语教师队伍的建设，均具有不可或缺的作用和功能。这种作用和功能是带根本性的。当具备了这样的认识时，我们就能够胸有成竹地去应对摆在我们面前的下一个任务：让这些认识成为行之有效的具体措施，来指导教学实践和师资培训。

最后，对不断加入到国际汉语教育事业中来的新兵勇士们，再说上几句心里话吧。

尽管有求职、任职、保职、胜职所必须要穿越的那一道道的门儿和槛儿，但有志者事竟成。一旦踏上了这条“诲人不倦”之路，哪有不干出点儿名堂来之理？将学生请进来的“土插队”式教学也好，让教师走出去的“洋插队”式教学也罢，在跨世纪的“老知青”眼中，国际汉语教育领域无疑是又一片亟待大面积开垦的莽原沃土。不论是从探索教学实效的角度来看，还是从钻研理论创新的角度来看，无论是为了“作贡献”，还是为了“寻机遇”，国际汉语教育领域都是一片令人激动向往的、神奇的土地。

国际汉语教育，对于新一代有志“与国际接轨”的外语教育探索者而言，是21世纪的热门职业，更是一项具有旺盛活力的、前瞻型的工作。它既是今天的求索实践，又维系着明天的理想和归宿。这是一片广阔的天地，在这里是可以大有作为的。凭借中国和平崛起所带来的天时、地利、人和的浩荡东风，有着“好儿女志在四方”传统情怀的莘莘学子和潇洒学者们，更应当努力奋斗，施展身手，勇于探索实践，勤于考察思索，闯过实践关，攻下理论山，“干地里活儿，想天下事儿”，努力做出一番有利于跨文化交流、促进世界和谐、有益于人类进步的事业来！



姬建国

2009年10月6日

于美国纽约曼哈顿

前 言

国际汉语教育，不仅是一门新兴的学科，而且是一门特殊的学科。它的特殊之处在于它的“复合”特性。它所要对付的，已远不止是“语言”和“教学”，而是“第二语言的教学”和“第二语言教学的跨文化运作”。这就是说，从事国际汉语教育工作，就意味着不仅需要把握“语言”，把握“教学”，更需要把握如何“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，就在于它的跨文化性质。这一本质，向国际汉语教育学科的理论研究和国际汉语师资培训的实践，提出了特殊的要求。从第二语言的习得过程、习得条件、教学成效的角度来看，对整个国际汉语教育的质量起决定性作用的，应该是“跨文化的语言教学意识”。

就国际汉语教育而言，教师专业知识能力的获得可谓是一个获取综合资格的过程。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教学的一般概念，则好比具备了“营养师”加“普通烹调师”的资格。如能在此基础上，再进一步具备强烈的跨文化语言教学意识，具备注重于习得过程的动态型外语教学法意识，把握跨文化的外语施教能力，那就好比具备了“营养师”

加“普通烹调师”加“国际烹调师”的资格。

如此来看,若想做出既富含营养、又容易消化吸收的“可口饭菜”,就不能满足于仅仅当一名语言本体知识方面的“营养师”。即使再加上对语言教育一般概念和手段的了解熟悉,当上一名“普通烹调师”,也往往不能真正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纷繁叠嶂,对辅佐条件的要求复杂挑剔,“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“基本营养成分”(对语言形式和规则的描述分类)的角度去看待国际汉语教学,那就很难保证烹饪出色香味形俱全、容易消化、有利吸收的美味佳肴。而普通的烹调水平(对语言教育一般概念的了解和运用),也往往会在互动不停、变幻不断的具体教学实践中显得力不从心。

从“国际烹调艺术”的视角来看,要想有效地开展国际汉语教学,那就必须琢磨怎样使语言形式的“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,就必须讲究如何让教师的“烹调方式”“烹调水平”“烹调理念”与学生的“进食、消化、吸收的过程”达到有机的结合。这些方面的结合,正是第二语言习得及国际汉语教学应当予以高度关注的根本性议题。否则,第二语言的“习得”或“内在化”便只能停留在水中月、镜中花的状态。如此来看待问题,也使对第二语言习得和国际汉语教育及师资培训的研究有了“象牙塔式”与“课堂过程式”的微妙而深刻的区别。

在跨文化语言教学意识指导下去辅佐国际汉语的习得过程(“国际烹调艺术”),就必须考虑如何使语言结构特征和语法规则(“基本营养成分”)与学生的信息加工过程(“咀嚼消化程序”)、语言习得的心理过程(“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支持条件(“进食条件”)和学习技巧(“进餐方式”)达到结合,就必须思考如何使教师的施教手段和教学方法(“烹调方式”)、教学理念和施教能力(“烹调水平”)与学生对所学语言的内在化过程(“进食、消化、吸收的过程”)达成一致。

在所有这一切中，起决定性作用的就是“跨文化的语言教学意识”，或简曰“跨文化教学意识”。从“语言”“教学”“跨文化”这三方面的关系来看，从国际汉语教学努力的优劣成败来看，“跨文化教学意识”无疑起着带根本性的核心作用。值得重申的是，仅有对语言的了解熟悉，并不意味着就有足够的能力教好语言。而仅仅了解熟悉教育学和语言教学的一般规律，也并不意味着就一定有能力搞好第二语言及国际汉语的教学。只有抓住了“跨文化教学意识”这个关键，才能做到纲举目张，才能使国际汉语教育和国际汉语师资培训中带根本性的问题迎刃而解。

研究语言，离不开对语言本体知识的关注。研究语言教学，离不开对教育学和语言教学的一般规律的关注。而要研究外语及国际汉语教学，就必须关注不同的文化语境、关注不同的文化心理、关注不同的语言与文化在教学中的关系，关注语言习得过程与文化习得过程的共振与同步，关注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。“语言”“教学”“跨文化”这三方面之间的关系，以及对这一关系中任何一方面的侧重，不但会对国际汉语教学的实际成效产生重大的影响，并且会左右国际汉语师资培训的方向。理顺“语言”“教学”“跨文化”三者之间的关系，自然会达到这样一种认识：教师应具备的基本施教能力，受训学员和进修教师所学习的外语教学法概念，师资培训所遵循的教学原理，都必须具有跨文化的实质和特征。惟有这样，才能有利于“教”向“学”提供必要的学用条件，有助于“教”引导“学”走过必要的语言习得及文化习得的过程（姬建国，2007c）。这种认识，能使师资培训的主旋律与国际汉语教学的学科特性趋于一致。

以“跨文化教学意识”为核心理念来指导国际汉语的教学和师资培训，这是一种崭新的概念。其新颖之处，并不仅仅反映在提法上，更突出的是在于这种新概念仍然处于理论与实践尝试结合的初始阶段。

假如我们把师资培训的重点过多地放在对语言本体知识的关注上，那就极易导致国际汉语教学的注意力重点过多地向“语言”本身的特征方面倾

斜；而如果将培训重点过多地放在语言教学的一般概念和方法上，则容易淡化甚至混淆第一语言习得与第二语言习得的区别。只有抓住第二语言习得的“跨文化”这个核心实质，才算把握准了国际汉语教育及师资培训的命脉，才能较为顺利地获得理想的成效。

不少学者都指出：国际汉语教学的教学法和教学方法手段“要解决教学的实际问题”。这一认识，无疑是正确的。但是，倘若未能首先考虑“实际问题”是怎样生成的，“实际问题”的症结所在，“实际问题”应当如何在跨文化汉语习得的过程之中（而不是在过程之外）去解决，那么，“解决实际问题的”良好愿望就极有可能变得简单化，异化为“头疼医头脚疼医脚”，就会很容易局限于“就语言论语言”，局限于“只见树木不见森林”，局限于隔靴搔痒，局限于纸上谈兵。即使模仿到一些细小或孤立的教学技巧，也不易做到举一反三，不易从整体上改善教学效果，更难说从根本上提高施教能力和教学质量。

这是因为，国际汉语教育的“教学实际”中最经常发生的、最具挑战性的、最令人焦急不安的难点，其实主要并不是教师的语言本体知识问题，也不是教师对教育学或语言学的一般概念了解多少问题。课堂教学实践向我们揭示：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语言习得过程之中如何结合上，表现在语言形式与文化内涵在施教过程之中如何结合上(Ji, 2006d, 2008a)。而若要解决这种真正有分量、具有实质性、带根本性的难题，缺乏足够的跨文化教学意识是万万不行的。

因此，汉语国际教育及其师资培训工作，应当尽快实现从传统的、象牙塔式的“汉语本体知识为主”的旧模式向课堂互动型的“跨文化施教能力为主”的新模式的历史性转变。这一带根本性的变革，应当体现在师资培训的指导理念、大纲设计、课程设置、培训内容、培训过程、培训效果评估等各方面。要让“跨文化教学意识”与国际汉语课堂习得过程的有机结合，成为贯穿整个教学和师资培训过程的主旋律，从而避免国际汉语习得中“语言形式”与“文化内涵”的错位和脱节。要让“对课堂互动过程的支配能力”和

“跨文化的语言教学能力”成为培养教师基本施教能力的核心思考基点。这种基本施教能力，是关乎跨文化性质的国际汉语习得过程能否得以顺利完成的关键所在。

希望通过对“跨文化教学意识”的强调，能为提高国际汉语教育的质量，为增强国际汉语师资培训的实际成效，进一步铺平道路。这便是本书写作的初衷。

姬建国

美国纽约城市大学

目 录

序 言 /1

前 言 /1

第一章 文化因素对国际汉语教学的启示/1

引 言 /1

第一节 外语教学中语言形式与文化内涵的关联 /2

第二节 从语用偏误看教学中语言文化的关联 /3

第三节 语言的文化内涵与跨文化汉语习得的关联 /10

第四节 语用偏误在跨文化汉语教学中的意义 /15

结 语 /20

第二章 跨文化意识对国际汉语教学的意义/21

引 言 /21

第一节 正在形成的跨文化语言教学原理 /22

第二节 跨文化教学意识与外语教学法的密切关联 /25

第三节 跨文化语言教学意识与学生认知需求的关联 /28

第四节 跨文化教学与教师的“一桶水” /30

第五节 “跨文化修养”对教师的基本要求 /32

第六节 国际汉语教师的根本任务：力争“跨越成功” /37

第七节 跨文化教学意识对师资培训的特殊意义 /39

第八节 跨文化意识与语言背景知识的学习需求 /45

结 语 /52

第三章 国际汉语教学中的语言文化关系/53

引 言 /53

第一节 语言文化关系在国际汉语教学问题上的困惑 /54

第二节 语言文化在外语教学中的关系定位 /57

第三节 对外汉语教育对语言文化关系的探索 /59

第四节 在外语教学中被作为附加成分的“文化” /63

第五节 在语言形式与文化内涵关系上的模糊概念 /66

第六节 “语言”与“文化”在国际汉语教学中的结合 /72

结 语 /76

第四章 语言形式与文化内容的分层结合/78

引 言 /78

第一节 中国文化与汉语语言在跨文化习得中的关联 /79

第二节 文化内容的分层与语言文化在习得中的关系 /83

第三节 从外语交际能力的习得看语言文化结合的层次 /87

第四节 从外语习得的认知需求看语言文化结合的层次 /93

第五节 语言文化分层结合对课堂习得过程的重要意义 /96

第六节 从外语教学法运作需求看“分层结合”的意义 /103

结 语 /107

第五章 国际汉语教师的基本专业知识/109

引 言 /109

第一节 国际汉语教师基本专业素质辨析 /109

第二节 教师专业知识结构之一：汉语知识 /111

第三节 教师专业知识结构之二：外语知识 /113

第四节 教师专业知识结构之三：语言教育学知识 /116

第五节 教师专业知识结构之四：外语教学法意识 /118

第六节 教师专业知识结构之五：文化学知识 /128

第七节 教师专业知识结构之六：跨文化的文学知识 /137

结 语 /141

第六章 国际汉语教师的基本施教能力/143

引 言 / 143

第一节 课堂互动过程与教师基本施教能力的关联 / 144

第二节 “教师基本施教能力”的微观结构释义 / 146

第三节 对“基本施教能力”的鉴别评估 / 152

第四节 “基本施教能力”与师资培训的内在关联 / 154

第五节 基本施教能力的培养与教学管理和政策制定 / 157

结 语 / 167

第七章 跨文化认知需求与跨文化应对策略/168

引 言 / 168

第一节 学生的跨文化认知需求与教师的“知己知彼” / 169

第二节 学生的认知缺失与教师的“先期铺垫” / 173

第三节 跨文化认知需求的分析应对策略 / 176

第四节 “程序化分析应对模式”详解 / 178

第五节 “跨文化认知需求分析应对模式”的简明公式 / 185

结 语 / 190

第八章 “认知需求分析应对模式”应用(1)/191

引 言 / 191

第一节 “跨文化认知需求分析应对模式”的实际运用 / 192

第二节 实例分析(1): 汉语学用上的“语序紊乱症” / 194

第三节 实例分析(2): 汉语学用上的“颠三倒四症” / 202

第四节 实例分析(3): 汉语学用上的“晕头转向症” / 210

结 语 / 217

第九章 “认知需求分析应对模式”应用(2)/218

引 言 / 218

第一节 简明公式用于广义文化知识需求的分析应对 / 219

第二节 广义文化认知需求实例分析(1) / 221

第三节 广义文化认知需求实例分析(2) / 227