

跨文化交际视野下  
汉语国际教育  
教学实践研究

KUAWENHUA JIAOJI SHIYEXIA HANYU  
GUOJI JIAOYU JIAOXUE SHIJIAN YANJIU

李维 ◆ 著

# 跨文化交际视野下汉语国际 教育教学实践研究

李维 著

延边大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

跨文化交际视野下汉语国际教育实践教学研究 / 李维著. -- 延吉 : 延边大学出版社, 2018.10  
ISBN 978-7-5688-6226-4

I. ①跨… II. ①李… III. ①汉语—对外汉语教学—教学研究 IV. ①H195.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第256158号

## 跨文化交际视野下汉语国际教育实践教学研究

---

著 者: 李 维

责任编辑: 于衍来

封面设计: 刊 易

出版发行: 延边大学出版社

社 址: 吉林省延吉市公园路977号 邮 编: 133002

网 址: <http://www.ydcbs.com> E-mail: [ydcbs@ydcbs.com](mailto:ydcbs@ydcbs.com)

电 话: 0433-2732435 传 真: 0433-2732434

制 作: 山东延大兴业文化传媒有限责任公司

印 刷: 延边延大兴业数码印务有限责任公司

开 本: 787×1092 毫米 1/16

印 张: 15.25

字 数: 210千字

版 次: 2019年6月第1版

印 次: 2019年6月第1次

书 号: ISBN 978-7-5688-6226-4

---

定价: 68.00元

# 前 言

国际汉语教学中汉语作为第二语言，跨地区跨语言的文化差异以及语法、逻辑思维、理解能力和发音等是汉语教师教学的一大障碍，会出现语言和非语言方面不同程度的交流问题，不仅是中西方文化、历史、社会环境等方面的相互碰撞，更是不同地区、地域和国家之间人民的文化交际，也是一种文化融合、融入，互相认识、共同进步和发展的桥梁媒介。因此国际汉语教育不仅要求教师具有完备的语言交流能力、丰富的语言知识储备、灵活的教育教学方式，还需要熟悉相应国家的历史文化知识、流行元素、时尚元素、经典语言、经济社会发展状态、语言习惯、生活习惯。

跨文化教学主要是不同文化历史背景下的人们之间进行语言交流和语言学习。由于相互之间的历史文化差异、社会差异、时尚元素差异和地域自然环境差异等，因此在实际对外汉语教学中会出现交际障碍、语言理解偏差、教学效率低等现象。汉语作为第二语言跨文化教学的对象是母语非汉语的学生，既可能是外国人，也可以是华人华侨，或者是第一语言非汉语的少数民族。汉语作为第二语言跨文化教学的目的在于文化传播和交流，教授母语非汉语的人们准确地使用汉语，熟悉汉语文化内涵，了解相互之间的交流差异，正确表达自己的意愿。并掌握运用一定数量的汉语词汇的音、义、形。

汉语作为第二语言跨文化教学的难点有很多。首先，汉字属于表意文字，属于与大多数国家和民族使用文字根本不同的文字系统，按照造字法分为六书：象形字，指事字，会意字，形声字，转注字，假借字。其次，汉字的表音功能较弱，形体变化多，一字多义，词组繁多的现象十分普遍。具体来说，其一，委婉词语。中国汉字深受儒家和佛家思想影响，用词含沙射影，委婉和谐，力求儒雅含蓄，不张狂不直白，“中庸”讲的是为人处世过犹不及，强调低调做人和智慧的艺术，受其影响汉字语言有很多的禁忌和避讳，中国古代过分强调阶级性差异、性别差异以及伦理纲常。受封建等级观念的影响，中国人社会关系的称谓偏好职务等身份，只有注重文化交流汉语教学才能顺利地跨文化教学。其二，谐音词语。对于零基础的外国人，谐音字会让他晕头转向不知所措，很难激发和引导他们的学习兴趣。在口语教学之初，需要形象生动地传播

词汇中的文化，激发学生的兴趣，需要利用汉语词语之间同音或近音特点，通过关联法和串联法，举一反三，将汉语词语深深刻入学生的记忆之中，并由一个词语联想到另外一个词语。谐音取义是汉语的一种修辞方式，也是汉语民俗文化的一大特点。谐音取义不仅出现在日常生活中，也出现在社会生活中，所以对于谐音词语的教学，也要根据学生的汉语水平分阶段进行。

此外，汉语国际教育中应高度重视文化教学，只有真正地将文化因素融入汉语国际教育教学中去，才能使留学生真正懂得理解和运用汉语。比如，利用文化因素对留学生解释中国人谦卑的表达方式，避免留学生错误运用这样的表达方式闹出笑话，也避免留学生错误地认为中国人虚伪。只有在汉语国际教育教学中融入文化因素，才能够让留学生们更加了解中国人的表达方式和思维习惯，帮助留学生克服许多交际上的障碍，使他们做到对汉语的活学活用，帮助他们更好地进行跨文化交际。

本书共计 12 章，合计 21 万字。由延安大学的李维撰写，由于时间比较仓促，加上作者水平有限，在撰写的过程中难免出现纰漏之处，敬请读者谅解。

# 目 录

第一章 跨文化交际与汉语国际教育的基本概述.....	1
第一节 跨文化研究概况.....	1
第二节 跨文化交际及文化观念转型.....	2
第三节 汉语国际教育跨文化交际体系构建.....	13
第二章 跨文化交际视野下汉语国际教育的学习者因素.....	20
第一节 汉语国际教育的学习者个体因素.....	20
第二节 汉语国际教育的学习者语言文化背景.....	29
第三章 跨文化交际视野下汉语国际教育的教师因素.....	36
第一节 汉语国际教育的教师素质.....	36
第二节 汉语国际教育的教师行为.....	41
第三节 汉语国际教育的优秀教师培养.....	49
第四章 跨文化交际视野下汉语国际教育心理学分析.....	59
第一节 汉语国际教育的心理基础.....	59
第二节 汉语国际教育的心理感知与理解.....	77
第三节 汉语国际教育的记忆技巧.....	92
第四节 汉语国际教育中学习心理.....	109
第五章 跨文化交际视野下汉语国际教育设计分析.....	125
第一节 汉语国际教育设计概念与理论基础.....	125
第二节 汉语国际教育设计环节与内容.....	128
第六章 跨文化交际视野下汉语国际教育模式与方法分析.....	137
第一节 跨文化交际视野下汉语国际教育模式.....	137
第二节 跨文化交际视野下汉语国际教育方法.....	145
第七章 跨文化交际视野下汉语国际教育资源与评估分析.....	151
第一节 跨文化交际视野下汉语国际教育资源.....	151
第二节 跨文化交际视野下汉语国际教育评估.....	159
第八章 跨文化交际视野下汉语国际教育词汇基础知识教学.....	170
第一节 汉语词汇基础知识教学的作用.....	170

第二节 汉语词义教学.....	171
第三节 汉语同音词、同义词以及反义词教学.....	174
第四节 汉语用词中的常见错误.....	176
第五节 汉语词组教学.....	177
<b>第九章 跨文化交际视野下汉语国际教育句子基础知识教学.....</b>	<b>179</b>
第一节 汉语句子的基本概述.....	179
第二节 汉语中的单句教学.....	180
第三节 汉语中的复句教学.....	181
第四节 汉语句子的结构常见错误.....	184
<b>第十章 跨文化交际视野下汉语国际教育成语知识教学.....</b>	<b>187</b>
第一节 汉语成语的基本概述.....	187
第二节 汉语成语的来源.....	187
第三节 汉语成语的特点.....	190
第四节 汉语成语的意义.....	191
第五节 汉语成语的使用教学.....	193
<b>第十一章 跨文化交际视野下汉语国际教育教学中的文化沟通.....</b>	<b>195</b>
第一节 外国留学生对北京文化的解读.....	195
第二节 孔子学院的文化考量.....	201
第三节 美国名校来华留学生的误解.....	206
<b>第十二章 跨文化交际视野下汉语国际教育教学实践——以语用问题为例.....</b>	<b>212</b>
第一节 汉语表扬语的跨文化语用策略.....	212
第二节 汉语鼓励语的跨文化语用策略.....	222
第三节 汉语“语用否定”的跨文化语用策略.....	229
<b>参考文献.....</b>	<b>236</b>

# 第一章 跨文化交际与汉语国际教育的基本概述

## 第一节 跨文化研究概况

中国的汉语作为第二语言教学的文化传播研究，并非自我生发而来，也不像“交际文化”和“跨文化交际”研究那样受到了外文学科的影响。本学科“文化传播”研究主要受到国家汉语文化推广政策的影响和促动，尤其是以各国孔子学院为平台的汉语文化教学与传播研究，与国家文化振兴和发展战略关系密切。它作为一项国家民族的事业，已不单纯是作为学科的第二语言文化教学研究，而成为中国文化国际传播研究的重要组成部分，兼具中外民间文化交流传播的重任。

此外，还有一股强大的研究热潮出现在汉语国际教育与传播领域。汉语学界迄今发表的汉语文化推广传播及有关孔子学院的文章已近 500 篇，远超对外汉语文化教学研究。吴应辉教授在《云南师范大学学报》上已主持 10 期“汉语国际传播笔谈”和“汉语国际传播研究专栏”，国内外 50 多位著名专家、学者发表了汉语国际传播方面的见解。同年，张西平、张晓慧主编的《国际汉语教学动态与研究》成为汉语国际传播研究的园地。汉语国际传播研究以汉语和中华文化走向世界相关的理论和实践问题研究为己任，已经成为一个以语言教学为基础，多种学科交叉的新兴研究领域。伴随着中国国力的快速提升和汉语走向世界步伐的加快，汉语国际传播研究作为人文社会科学领域的一个新生事物，展示出了强大的生命力。越来越多的专家、学者，尤其是中青年学者投身其中；越来越多的研究成果不断涌现。

总体来看，汉语国际教育学科的中国文化传播研究，很大程度上受到国家文化发展策略的影响。一方面，很多学者认为“汉语国际传播工作，作为中国国际战略中的一部分，是传播中国语言弘扬中华文化、推动中华文化走向世界，树立我国良好国际形象的基础工程；同时也是扩大我国对外开放、提高中国软实力和实现和平发展，维护世界文明多样性、构建和谐世界的战略举措”。

因此，汉语国际教育文化传播与中国国家文化发展关系及传播策略成为研究的一大主题。另一方面，作为学科专业的国际汉语跨文化传播研究也在不断发展。研究方法从文献研究、定性研究逐步走向实证调查、定性与定量结合的研究。研究对象除了对外汉语教师外，海外志愿者教师和汉语教学成为研究的另一大主题。随着研究的深入，不仅涌现出大量的汉语国际教育专业硕士学位论文，还出现了不少其他学科，如教育学科、外语学科、心理学科和文化学科，研究海外汉语文化教学传播的硕士学位论文。汉语文化国际教育教学与传播研究方兴未艾，必将随着中国国际政治、经济文化交流的发展而不断发展。

## 第二节 跨文化交际及文化观念转型

### 一、汉语国际教育是一项空前巨大的文化事业

汉语国际传播旨在把汉语与中华文化一起推向世界。如果说过去的对外汉语教学主要是把留学生“请进来”，那么现在的汉语国际传播是既“请进来”，也“走出去”；如果说过去相当长的一段时间主要是把对外汉语教学作为纯粹的语言教学，那么现在的汉语国际传播则是让外国的汉语学习者在习得汉语的同时，更多地了解中国文化，包括中国的历史与现实、中国的社会与生活、中国的经济与政治、中国的文学与艺术等。这不仅是外国学生的普遍要求，也是中国教师的一致愿望。这就使得汉语国际传播不单单是一个语言技能的传授问题，更是一个文化传播问题。实际上，从世界历史，特别是语言文化史来看，语言的跨境流传与习得，往往以战争为基本背景，没有文化背景的语言传播是不可能的。第二次世界大战之前，一种民族语言向外民族的流布，常常是殖民主义、文化帝国主义的产物，是一种强制性的语言侵略行为。因此，那时的殖民主义者，基本上可以不考虑，甚至不必尊重对象国的文化，而是通过强制措施，将自己的语言文化强加于人。而今天，汉语国际传播则与过去的文化帝国主义语言推广模式截然不同。在国际和平条件下，本着“有求必教、有教无类”的原则推广汉语，这在世界历史，特别是语言文化史上都是没有先例的。汉语学习完全是建立在外国人了解中国的强烈需求之上的。我们推广汉语首先是为了满足外国人的迫切需要，而不是我们自己的一厢情愿。这就需要我们在汉语国际传播中，建立国际文化观念和跨文化交流意识，尊重对象国及学习者的文化背景，研究对象国与学习者的文化心理，从而使汉语教师成为沟通异国文化

的媒介与桥梁。因此，任何妨碍异文化沟通，影响异文化理解的文化观念、教育教学观念，都应该认真地加以检讨。然而，由于种种原因，文化问题“是对外汉语教学界多年来一直着力解决而又一直没有很好解决的问题。虽然我们一直说要重视文化问题，但无论是在课堂教学、教材编写，还是在学术研究、学科建设上，我们对文化问题的重视程度都远远不够。要想处理好语言与文化之间的关系，就需要我们首先解决这样几个问题：什么是文化？语言与文化之间究竟存在着一种什么关系？在对外汉语教学中究竟应该介绍哪些文化内容？如何介绍？对于这些问题我们目前仍然没有讨论清楚，但是必须要讨论清楚”。为达到这样的目的，应该对对外汉语教学与汉语国际教育中长期流行的一些文化观念加以检讨。我们将这些观念概括为“三论”，即“交际文化”论、“文化定型”论和“文化依附”论。对“三论”的检讨，将有助于对外汉语教学与汉语国际教育文化观念的转型。

## 二、“交际文化”论与汉语国际教育的文化定位

关于对外汉语教学的文化定位，存在以下四个值得商榷的问题。

第一，把对外汉语教学中的“文化”等同于语言中的交际文化因素，界定过窄，限制了对外汉语文化研究的范围和视野。

第二，把对外汉语教学中的“文化”看成是语言的下位概念，将研究重点放在了“文化词语”和语用文化或国俗语义词上，却忽视了对留学生在跨文化交际中因观念文化的差异而造成的跨文化理解和沟通障碍；没能把不同文化背景的留学生作为跨文化交际的主体加以研究，而只是围绕语言要素做文章。

第三，把培养学生的跨文化交际能力等同于掌握语言的交际文化知识，对在课堂上能促成跨文化交际的多元文化互动理论重视不够，因而对课堂双向文化互动开展不够。

第四，由于普遍采取分技能教学模式，在教学中重视的是语言的知识性和系统性；编写教材时先制订词汇和语法大纲，相对忽略教材课文内容的互动性和所承载的观念文化意义，不能有效地利用教材把语言和文化教学有机地结合起来。教材或多或少存在视角单一、内容枯燥、思维简单、不对学生口味等问题，学生觉得汉语教材没意思，因而不利于课堂上跨文化交流互动的开展。

将对外汉语教学中的文化问题仅仅限定于“交际文化”，即称为“交际文化”论。它使得对外汉语文化教学和研究的重点集中于容易引起交际障碍的词语和语用文化或国俗语义词上，但这些词语是否真能引起跨文化交际障碍，要靠经验判断而非客观验证。而教学中大量存在的跨文化问题，如留学生在跨文

化交际中实际遇到的语言文化问题，第二语言文化学习中的障碍，以及他们头脑中固有的一些误解、成见和偏见对汉语学习和社会适应的影响等更为直接的文化问题也就被忽略了。这种狭窄的文化观和文化研究与汉语教学实际严重脱节，特别是在中美联合办学中，当涉及中美文化观念冲突和文化主权、立场之争时，当面对外国学生中普遍存在的“严重的文化上的不妥行为”和所用教材对中国传统和现当代社会历史文化持全盘否定和批判态度时，我们的“文化”完全失语，我们的文化研究几近无用，我们的汉语教师虽个个义愤填膺，但却因缺乏相应的文化知识和理论而束手无策。更何况文化词语在教学中也难以展开，因为词语中所蕴含的文化因素大多属语义范畴，脱离课文单纯从词语的角度谈文化观念，对将要在45分钟练会四五十个生词的教学量来说是很不现实的。因此，这种文化研究虽也强调文化对比，虽也注重揭示中华民族的价值观念、社会习俗、思维方式、审美情趣等文化因素，却苦于隐藏在词语背后难见天日。

众所周知，文化和语言的关系是相互依存、相互制约的。语言本身是一种文化，作为思想和观念的文化也制约着语言，离开了语言的和离开了思想的语言都是不适用的。语言文化贯通式教学正是借助了语言和文化这种不可分割性，在有限的时间内，将“结构功能——文化”统一于有意义的话语中。话语所承载的是具有深刻文化内涵的思想，学生在理解课文和操练句子中便掌握了文章的思想意义。当课文中的观点与学生自身的文化价值观发生矛盾和冲突时，学生就会提出质疑，课堂上始终进行着多元文化的协商与沟通。学生是学习的主体，但这并不意味着可以放弃教师的教学主导作用，任由缺少社会文化背景知识的外国学生随意解说目的语文化，教师仍要担当传道解惑的责任，需尽最大可能去化解学生的困惑和误读。教师需对中外文化差异和外国学生跨文化交际问题有清楚的了解和认识，并通过文化提问、文化讨论、文化协商和沟通等方式使学生自觉地融入目的语文化。我们的教学不仅仅是培养学生的跨文化语言交际能力，还要起到沟通中外文化，增进相互理解、相互认同的作用。外国学生通过对汉语文化的学习，不仅可以了解中国的社会文化、拓宽文化视野，还能增长学识、发展思维心智。因此，对外汉语教学中的文化与人类学和文化学意义上的文化并无太大不同。在语言教学中我们完全可以，也应该就诸如政治经济、历史文化、价值观念、生活方式、教育制度等一切有差异的问题展开文化讨论或辩论，甚至在文化冲突中寻求协商、和解之策。我们用到的文化不只是隐含在词语中的交际文化因素，而常常是那些可以对社会现象和行为本质做出解答的观念文化。只有从总体上把握了中外深层观念文化的异同规律，

一切表层和中层文化现象，以及代表这些文化的词语才可融会贯通；文化大纲的制订也会纲举目张；各种文化形态、现象和因素才能得以解答，也才能各归其类。

如果以第二语言为英语的文化教学研究为参照，就会发现汉语学界对文化的认识和定位还与英美等国家存在一定的差距。因此，为了使我们的文化研究早日与国际接轨，为了编写出适合欧美国家使用的汉语教材，也为了使汉语的国际传播卓有成效，我们应该借鉴国外语言文化研究的最新成果和经验。陈申教授在回顾和总结西方语言文化教学的演变与进展后指出：“就文化定义而言，演进过程始终呈现出一种扩大的趋势：文化教学的范围，从大写的C的文化扩展到小写的c的文化，从外民族文化扩展到本民族文化，又从外民族和本民族的双向文化中，从实体部分引申到想象部分；从对文化性质的解释来看，文化被视为‘知识’，又被认作‘行为’，并由‘意义’将两者相连，又通过‘话语’来反映，也是逐步地从片面朝完整的方向发展。过去和现在有4种教学模式，兼并、融合、综合、互动，都是设法通过教学手段将语言文化有机地、有效地结合起来所做的不懈努力。”目前最值得借鉴的是前全美应用语言学协会女会长克拉姆契(Kramersch)的“多元文化互动理论”和文化教学模式。

### 三、“定型”观念不是要建立而是要突破

近年来，随着跨文化交际理论研究的兴起，各种学术杂志发表的相关文章数以万计，但研究内容的重复、方法的简单，特别是举例的雷同化现象令人担忧，而“建立定型观念”的说法更是令人瞠目。笔者曾参加一位学生的硕士论文答辩，他在题为《文化定型与对外汉语教学》的论文中，大谈文化定型对跨文化交际和对外汉语教学的作用，最后竟提出：“对待文化定型的两种积极态度：承认文化定型，在实践中建立和完善文化定型；把文化定型的不断更新和不断趋于合理看作推进对外汉语教学的重要手段。”这种观点受到在场四位答辩教师的质疑和反驳。道理很简单，我们只需把“文化定型”还原为英文原词，或是换成等义词“成见”或“刻板印象”，上述的结论尽显荒谬，不攻自破。但该生以外语界的相关研究成果作为理论支撑，坚持不改变“建立和完善定型”的论点，甚至还持有把教材中带有文化定型的文章一律删除的极端的想法。因此，有必要就这一问题展开论辩。

“定型”“文化定型”“定型观念”皆译自英文“stereotype”一词。从词源学来看，“stereotype”是一个合成词，前后两部分都源自古希腊文。“stereo”指固定、僵化，“typ”指形体、状态、印刷字模等。“stereotype”一词曾是印刷专业术语，指排版印刷时用的凸模字板，现指僵化、固定的看法，“成见”

和“刻板印象”应是最贴近的汉译词。最早将该词引入社会、政治语境的是美国新闻记者华尔特·李普曼。他在《公共舆论》一书中首次使用这一术语，使它成为社会学和社会心理学中的重要概念。李普曼最初是将定型作为消极概念使用的，他认为定型是错误的、非理性的。从20世纪30年代起，社会心理学家在李普曼的基础上，从不同层面定义“定型观念”，其中有代表性的是弗雷德·英格利斯等人的观点。他们认为，定型观念是“对现实的某一方面，特别是某些个人或社会群体的相对僵化、过分简单或带有偏见的认识。20世纪50年代至80年代末，心理学与跨文化交际学关于定型观念的解释出现多元包容趋势，但主要集中在两个方面：第一，定型观念是一种认识，这种认识带有类型化倾向。第二，定型观念是一种过度概括（overgeneralization），呈简单化特征”。有些社会心理学家将定型作为一个中性概念，因为他们发现，定型是一种普遍的、不可避免的人类认知方式。在跨文化交际中，通常认为，由于交际对象之间的语言、社会政治、文化背景、个人受教育程度和成长过程等的区别，不能简单机械地用各种文化群体中的模式固见，对号入座地来理解对方的思维和行为。德国一些学者甚至提出，偏见模式固见，和歧视，是德国极右翼排外势力的温床。在很长的一段时间内，在跨文化交际学研究中，一个响亮的口号便是铲除文化偏见，取消模式固见。

1995年，高一虹教授发表了《“文化定型”与“跨文化交际悖论”》一文，认为从事跨文化交际研究的学者或者语言教师面临一个矛盾：为了帮助不同文化的人们相互了解，就必须概括文化差异，必须要建立某种文化定型；然而这些定型对于差异的“过分概括”或“标签化”又可能人为地制造屏障，妨碍文化间的交流和理解。一面是架设桥梁，沟通文化的使命；另一面是构筑壁垒，隔绝文化的危险。她将这一“桥”与一“墙”、文化定型的打破与建立之间的矛盾，称为“跨文化交际悖论”。因此，她主张“承认定型、建立定型、向定型挑战”。高教授的观点不仅影响了外语学界，也对汉语学界产生了深远影响，从此以后，“建立定型”的说法开始盛行。

如果说高教授在“跨文化交际悖论”的前提下提出“建立定型和打破定型”的观点有其敏锐性、辩证性和洞察力，那么，此后脱离“悖论”的语境，一味主张“建立定型（刻板印象）”则是错误的、有害的。笔者认为，造成这一错误认识的原因主要有两点：一是由译词语义和色彩的变化而造成的词义的曲解；二是对人类认识事物、总结概括事物的过程性、渐进性和层级性认识不清。

首先，“stereotype”原本是贬义词，以前多译为“成见”“刻板印象”“定

型视野”等，基本上符合原文的意思。但近十年来，开始译为“定型”“文化定型”“定型观念”这类中性概念，其对应的英文词就变成了“type”“cultural type”或“typeviews”，不仅完全失掉了“固化”“成见”的意思，反而与“类型”“概括”“总结”成为同义词，实际上是把该词当成了“文化概括、评价或类型化”来使用。例如，上面提到的硕士论文中有这样的句子：

在此基础上，有人提出对外汉语教学需要对各种语言的主流文化，包括中华民族文化进行定型（“归纳总结”之义）；从事对外汉语教学的人对汉语文化必须有客观科学的定型（“评价”之义）；文化对比的前提就是文化定型。没有文化定型（“类型总结”之义），就谈不上文化对比。

这种含义的“定型”完全脱离了作为社会学术语的本义，充当了“归纳、总结、概括特点和规律”的普通名词，实际上曲解了论题的本义，有偷换概念之嫌。

此外，对文化类型、文化模式的概括归纳，即使是简单化、概括化的也不等于“文化定型”。文化定型是在文化模式的概括中出现的一种僵化现象。在文化人类学及比较文化研究中，为了研究某一论题，常常需要在比较中，对某一民族或某一族群的历史文化的某些特征加以概括，但这种概括是有前提的。第一，它是对“作为历史的文化特征”的概括，而不能无条件地延伸到“当下的现实”中；第二，它是在相对的、比较的意义上得来的概率，不是孤立的和绝对的。而“文化定型”则是把在某种意义上做出的某些结论加以固化，使其更成为一个先验概念，从而在看待异文化现象时，预先设定一种“文化成见”，甚至“文化偏见”。实际上，文化是一个复杂的动态过程。人类对历史文化的认识概括从来都没有完善过，始终处在不断发展补充与完善的过程之中。每一种文化观念相对于产生的时代来说有其合理性，人的认识正是在不断地由感性到理性、再由理性到感性的螺旋式循环中发展深入的。20世纪以来我国学者对文化的认识中，就出现了东方文化论、全盘西化论、中国本位文化论、西体中用论和综合创造论等多种观点。因此，我们不能把不同时期人类对文化的概括归纳视为一成不变的“定型观念”。譬如，“西方是个人主义，东方是集体主义”的概括，其中蕴含着合理的信息，但如果具体到个体，这种概括就极不准确，我们甚至会找出许多反例。如果我们不看具体情况，而把它作为准绳去机械地套在身边的西方人和东方人身上，这才是一种“定型观念”。因此，可以说“为了帮助不同文化的人们相互了解，就必须概括文化差异”，但却不能说“就必须建立某种文化定型”，因为“定型是一种普遍的、不可避免的人类认知方式”，是人在社会化的过程中通过接触社会、学校、媒体、阅读等，自觉

不自觉、有意无意间形成的一些观念，它无须特别加以学习或建立便已自然获得。我们所能做的就是通过了解异文化，去突破和克服“定型观念”，从而培养跨文化理解与交际的能力。

结合对外汉语教学的实际来看，定型观念非但没有带来什么积极影响，反而造成了许多消极影响。以对外汉语教学界文化研究为例，有些教师喜欢从国民性出发来研究学生习得汉语的特点。在1999年举办的“对日汉语教学国际研讨会”上，“文化特性与民族性格影响下的日本学生汉语学习”的话题引起了中日学者的争论。日方学者对“民族性格”的说法颇为反感，认为日本学生“不会说或说不出来，是个人的问题，不是什么民族性格的弱点，不要把它扯到民族性格的问题上去”。而从民族性格和民族心理的角度来阐释日本人汉语学习的做法，是中国20世纪80年代以来文化研究中盛行的一种手法，由于这在日本学生看来是一种“定型观念”而难以接受。这不仅表明中日学者在思想观念、思维方式和研究视角上的差异，也说明从固有观念出发进行个案研究会造成不良的影响。同样，外国留学生倘若带着他们在国内预先形成的“定型观念”来看待中国，也会出现偏差，导致对中国语言文化的误解。例如，听到有人打招呼的时候问：“你吃了吗？”就以为中国人因吃不饱饭才如此问候。有些外国人把中国女教师不戴首饰、小孩穿开裆裤当成是中国贫困的现象，把中国人饭后几个人争着付钱理解为虚伪、不诚实等，都是在同一种文化定型观念的主导下对中国的误读。更为有害的是由教材编写者的文化成见和意识形态偏见造成的教材的误导。

因此，在对外汉语教学中，为了教学与研究的方便，对中国历史文化、中国语言文化的某些规律的概括、抽象是必要的，但这种概括和抽象是有某种语境条件的，不是绝对的和一成不变的。概括和抽象不是为了给学生造成一种定型观念，否则面对当下中国的复杂语言文化现象，就难免方枘圆凿。对外汉语教学的实践表明，重要的不是要建立什么“定型观念”，而是要打破“定型观念”——为了让教师更好地教授学生，必须打破对外国人及外国学生的某些定型观念，即不要把学生看成某一类人，而是把他们当作一个个具体鲜活的“个体”，因材施教；为了使外国学生更好地理解中国语言文化，必须打破他们头脑中固有的关于中国的某些不切实际的定型观念，取而代之的是建立一种更加开放、更加包容、更加富于灵活变通性的文化胸怀。

#### 四、“文化依附”应该让位于“文化融通”

20世纪90年代以后，有一种文化观念在外语学界和对外汉语教学界的影

响越来越大，这就是“文化依附矛盾”问题。目前，各类学术刊物中的相关文章已有几十篇，而且，还产出了一批硕士论文。“文化依附矛盾”的存在，不仅说明在第二语言教学和研究中存在着文化立场和文化认同的困惑，也表明学界的文化态度和视野尚待拓展。

“文化依附”本来是一个带有强烈批判色彩的社会学词语，这一说法最早用于语言学界是在1991年，由高一虹教授在《我国英语教师的文化依附矛盾》一文中首次提出。文章从美国语言教学专家罗立言的“框子法”教学是否适合我国的英语课堂谈起，进而提出了“文化依附”的问题。高教授主要论述了我国英语教师的文化依附矛盾，并将它提升到“教师在教授外语时究竟代表哪一类文化的问题。国内的英语教师是中国文化的一分子，但讲的、教的却代表了西方文化，依附矛盾便由此产生”。

“文化依附”这样一个颇具情感评价色彩的词语出现在20世纪90年代初的外语教学界其实是一种旧的思维模式和话语方式的延续。我们可以从20世纪80年代高等学校英语专业四年级教材选编说明上看到外语学界为防止“文化依附”所做的努力：“选文以具有社会主义、民主主义倾向的作品为主。”当时，英语教师一般不敢谈文化，更不敢讲英美“资产阶级文化”，否则就会有“文化依附”之嫌疑。

然而，这一说法被孟子敏引入了对外汉语教学界。他在《文化依附与对外汉语教学》一文中给出了这样的定义：“对外汉语教师在教学中和学生在学习中代表或体现什么样的文化，即所谓文化依附。”而“文化依附矛盾”是“教师因教学对象为异文化群体成员而进行文化选择时和留学生因学习内容为汉语言文化而进行文化选择时所表现出来的矛盾”。具体来说，“对外汉语教师作为汉语文化的化身，他体现自己文化的价值观念和文化准则等，并通过传授这些内容以及自己对母语文化的态度来影响、改变学习者的行为。但有时学习对目的语文化的冷淡又会使教师面临窘境，陷入文化依附矛盾之中，甚至被迫去依附异文化以迁就学生。”孟教授认为：“作为汉语教师，无疑应该维护本民族的文化，留学生求‘学’于我，他们理应依附汉语文化。谁是主人谁是客人，这是显而易见的道理。为什么要放弃自己去适应他人呢？不少教师都可能会有这种强烈的内在矛盾与冲突的体验。”尽管文化选择的矛盾在对外汉语教学中确实存在，但笔者并不赞同“文化依附”的说法，因为它与我们应有的文化态度和汉语国际传播的文化宗旨不相符合。然而，“文化依附”的观点在学界盛行已久，不仅成为硕士毕业论文的热门选题之一，其危害也殃及全国汉语国

际教育专业硕士考试题。仅以北京师范大学汉语国际教育专业硕士的答卷为例，超过一半的考生在最后一道案例分析题中，照搬网上现成的说法，提出“必须选择正确的文化依附”云云，因此，有必要对此问题加以明辨。

首先，事实早已证明，以国家为界来确定单一民族文化的时代，在很多地区已不复存在。凡经过了近代化和现代化发展和转型的文化都是一种混合型或融合型文化。中国文化就是融合了传统文化、社会主义文化和西方现代文化等多种元素而构成的。而且，我国的文化主张是辩证的“综合创造论”，即“抛弃中西文化对立、体用二元的僵固思维模式，排除盲目的华夏中心论与欧洲中心论的干扰，在马克思主义普遍真理的指导下和社会主义原则的基础上，以开放的胸襟、兼容的态度，对古今中外的文化系统的组成要素和结构形式进行科学的分析和审慎的筛选，根据中国社会主义现代化建设的需要，发扬民族的主体意识，经过辩证的综合，创造出一种既具有民族特色，又充分体现时代精神的高度发达的社会主义新中国文化。”“文化依附说”体现的是一种中西文化对立、体用二元的僵化的思维模式，它不利于我们走中外文化融合创新、多元文化和谐发展之路。

其次，从第二语言学习者的角度来看，外国学生是在习得母语的同时获得母语文化的，学习汉语时借助于母语文化是一种学习策略，谈不上“依附”；外国学生的外语学习一般是在成人以后，是一种理性的学习，理解和获得目的语文化是一个渐进的自愿选择的过程，一般不会到“依附”的程度。中国人学外语亦如此，正如歌曲《我的中国心》所唱的那样，“洋装穿在身，洋话说在口”，但“无论走到哪里也改变不了我的中国心”。而且，不管外国留学生怎样了解适应中国的社会文化，都以本民族的文化为根基，以中国优秀文化为有益的补充，采取文化整合的跨文化适应策略。虽然许多人都把中国视为第二故乡或第二个家，但他们仍能清楚地意识到自己是外国人，也没有人愿意改变外国人的身份，特别是日本和韩国学生，他们大都有着强烈的民族自尊、国家意识和鲜明的民族文化立场。我们对北京师范大学中文系和中央民族大学的韩国本科生（汉韩双语者）进行的语言态度和语码转换调查显示：韩国双语者对本民族的语言文化持认同态度，对中华民族某些夸大的语料给以否定评价。

再次，从教学方法和理念来看，对外汉语课堂是由多国学生构成的，是一种多元文化语境，亦被称为“你中有我、我中有你”的“文化混融语境”。汉语作为第二语言的教学普遍采取最先进的外语教学理念和交际互动教学模式，高效率的小班语言操练法，拉近了教师和学生的距离，师生间完全是一种平等、