

# 第一章 总 论

## 第一节 论对外汉语教学的文化定位\*

### 一、对外汉语教学文化观念的 演变轨迹

对外汉语教学事业经过四十多年尤其是近十几年长足的发展，随着语言教学理论研究的深化，人们的文化观念发生了很大的变化。近四五年来生源结构的重大调整——热爱且比较熟悉中华文化的日本、韩国、东南亚国家自费生比重进一步扩大（韩国学生由零陡增至第二位）中高年级学生人数迅速增多——使文化在对外汉语教学中的作用地位问题显得空前突出起来。对文化定位的不同认识使对外汉语教学的学科定性、事业发展，院系定位，课程设置，教材编

本文原载于《语言文化教学研究》，北京语言学院汉语学院编，华语教学出版社1996年版。作者周思源。

写乃至职称评定，都受到相当大的冲击。正确认识文化在对外汉语教学中的位置，已经成为学科建设和事业发展中的一大关键。

首先需要说明的是，本文论述的“对外汉语教学的文化定位”是指学科的文化定位而不是指文化在学校或院系中的位置。各类学校都在根据本校特点摸索适应留学生文化需求的形式。以北京大学为代表的具有许多文科专业的综合大学与师范院校，以理、工、农、医等专业为主的院校，和基本上是单学科的以接收外国留学生学汉语为主的北京语言学院，这三类大学原有的文化专业基础和今后为满足留学生文化需求的发展方式，显然是不同的。因此不能以某一个或某一类大学的发展来要求学科的文化定位，而应从对外汉语教学这一共性出发，正确处理语言教学与文化的关系。

大体上说来，随着外国留学生人数的增多和生源结构的调整，文化在对外汉语教学中的作用在不断提高，认识上经历了四个阶段：

早在 50 年代至 60 年代前半期，即对外汉语教学的初创时期，人们主要是从扩大政治影响进行思想教育的角度来对待语言教学中的文化问题的，但也初步认识到对留学生进行目的语文化教学对于学好语言了解目的语国国情的重要性。当时的课文中已着重介绍了不少中国历史、地理、民俗知识，以及各地名胜古迹，当代建设成就，还有一些作家作品介绍。它表明人们一开始就朦胧地意识到目的语与目的语文化在教学上的不可分割性和文化迁移的自觉性，以及文化迁移的泛语言性——即文化教学的目的不限于掌握语言技能本身。这三点至今依然具有重要的指导意义。

至 70 年代后半叶，北京语言学院建立了我国对外汉语教学的第一个本科专业——来华留学生二系现代汉语专业，培养中高级汉语人材。该系从二年级起开设了旅游地理、中国文化史（原名中国文化选讲）、中国古代史、中国近现代史、中国古代文

学史、中国现代文学史、中国哲学史（原名中国哲学家选讲）、中国经济等文化类课程，以及文化性很强兼有培养语言技能的某些课程。如以著名长篇小说为教材的名著选读、小说阅读、古代白话小说等。它表明：文化不仅成为语言教材的内容零星无序地出现在语言教学中，而且以独立、完整、系统的形态，构成对外汉语教学体系中的一个庞大群落。缺乏这样的文化教学而要掌握高层次语言技能是不可能的。它除了为语言提供深层的内涵、间接乃至远程支援外，还具有完善学生整体知识结构的重要作用。

80年代中叶汹涌于华夏学术界、文艺界的文化热使对外汉语教学工作者的文化视野进一步开阔，对文化的热情大为高涨。其主要标志是：

（一）加强了对文化与语言，与语言教学的关系的理论研究。“1985年以后研究文化在对外汉语教学中的形态、地位、原则、方法的论文有明显增加。”“语言层次高低分别表现在语言形式与内容两方面。达到一定规模的语言内容最主要和深层的部分便是文化。语言形式相对地说是有限的，而它所负载的内容却是无限的。从这个意义上来说，对外汉语教学越是向中高层次发展，语言负载的‘文化化’需要便越突出。因而人们越来越强烈地感觉到文化对语言的巨大推动作用……文化作为一个重要的理论和实践问题在语言教学中得到重视，这是对外汉语教学这门学科趋于成熟的重要标志之一。<sup>①</sup>”这一理论研究的热点是跨文化交际问题，其中最引人注目的是关于“交际文化”的争论。“语言教学中的文化背景知识，从其功能角度来看，应分为两种——知识文化和交际文化。<sup>②</sup>”此说得到许多学者的支持，但也有人提出异义<sup>③</sup>。

（二）文化性内容在语言教材中除作为注释、题解外，还以短文形式作为附录或阅读教材出现。北京语言学院来华留学生二系编，1987和1990年后分别陆续出版的《中级汉语教程》（上、下册，刘镰力、陈田顺等编），和姜德梧主编的《高级汉语教程》

(上、中、下册)中,均附有大量文化性短文。“尽管这些短文从选题、编排到文章本身都还有不少值得商榷之处;但是文化短文进入语言教材,甚至列入专项,标志着人们在自觉探索语言与文化结合的道路上前进了一大步。<sup>④</sup>”

第四阶段开始于 90 年代初期,主要内容是要不要扩大学科和专业范围: 对外汉语本科教学要不要在高级阶段即三四年级拓宽专业倾向。1992 年李杨提出并经北京语言学院来华留学生二系讨论通过的现代汉语专业教学计划与课程设置方案,建议从三年级开始将原现代汉语专业拓宽为现代汉语、商贸汉语、汉语文化、翻译四个专业倾向。要不要拓宽学科范围,改变学科名称。1993 年夏初青岛会议有学者提出,对外汉语教学已不能反映和概括教学现状,应更名为“对外汉语与文化教学<sup>⑤</sup>” 对外汉语教学的内涵主要是语言还是文化。有学者认为:“对外汉语教学的学科内容应是汉学,而不仅仅是语言培训。<sup>⑥</sup>”由于本科教学除北京语言学院外,仅有很少几所学校正在筹建,因而拓宽专业倾向问题对绝大多数院系都还缺乏现实意义,故尚无大争议。而后两个问题则引起了热烈的争论,方兴未艾。这个阶段触及了对外汉语教学中文化作用地位的一些根本性问题,它表明人们已跳出了具体课文、课程、功能的狭窄圈子,从整个学科体系的广阔天地出发来重审语言与文化、语言教学与文化教学的关系。随着讨论的深入,必将有力地推动学科建设与事业的发展。

## 二、既不过窄,又不过宽,方能正确定位

文化定位问题在相当程度上是由于对“对外汉语教学”的范畴理解不一引起的。我认为它包含两个范围大小不一,性质不尽相同的意义:一是指对外国人进行汉语的教学,它可以具体化为各种汉语言的教学内容与活动。由于最初它完全是基础、预备教

育（至今依然在数量上占多数），由于绝大多数课程都是语言课，因此在名、实上不存在争议。二是指对外国人进行以汉语教学为主的学历教育乃至整个教学体系和事业。即除了纯粹的语言课的教学之外还有为它服务或为其配套并带有语言教学特点或受其制约的某些非语言类课程，主要是二年级以上的各种文化课以及大量的文化性毕业论文。北京语言学院汉语言文化系（即前来华留学生二系）三、四年级学生选修的文化类课程通常占总学分的1/4到1/3从毕业论文来看近几年写文化类题目（文学、历史、哲学、经济、社会、园林艺术、环境保护等）的大体上要占60—70%。因此我们在讨论对外汉语教学的定性、定位、定量时，除应强调其语言的这个基本性质外，还必须兼顾到这一范围泛语言的一面。否则便会造成理论阐释的含糊和实践的混乱。如果将对外汉语教学中的文化问题仅仅只看作是语言的内部成分，即语言课文的字词句段中的某些文化因素，那么就必将使大量语言课程外的文化性内容，受到挤压甚至排斥。但若过于强调对外汉语教学体系还有泛语言的那面，将其文化作用膨胀到不适当程度，不仅会干扰语言教学，文化本身也难以承受重负，同样也是不妥当的。

这就需要讨论一下外国留学生如何才能学好汉语和怎样才能学到高层次汉语。撇开其他因素不谈，仅从目的语与其文化关系着眼，那么在初级阶段（一年级），除用母语或媒介语为学生介绍一些目的语文化外，文化经功能和语言形式的切割确实基本上只是作为一些零星的“因素”存在于语言材料之中。这些或体现时代背景、社会特色，或表现民俗风情、民族心理的“文化因素”，成为学生正确理解、掌握、运用字、词、句、语的重要内容之一。这些“因素”如果解决不好，就会产生交际障碍。所以在初级阶段，文化定位确实基本上表现为“文化因素”或“文化背景知识”。但是目的语学习越往中高层次，其所接触的文化就越不限于

“因素”的成分。由于教材基本上都是原文 而不是某一个、几个功能和某几个语言形式单元为中心，这些体现真实的语言环境的原文几乎都表现为某一类文化，因而越来越多地呈现出综合、模糊、独立、完整、系统的形态，和语言学习的关系既有比较直接的，更多的则是间接的。它不再像初级阶段那样解决了这个文化障碍，便立即能理解这一语言材料的内容。而往往是作为一种文化储备，能加深理解已经学到的语言内容，也为今后掌握更高层次的语言能力充实了文化方面的基础。文学创作有“功夫在诗外”之说，学习外语尤其是掌握高层次语言技能同样如此。不仅不能只停留在掌握语言形式上，也不能只局限于眼前语言材料中的“文化因素”而是与此同时扩大文化储备 在文化养料丰富的材料中（包括各种汉语与文化课文）学习高层次语言技能，所以也可以说是“功夫在语言外”。

我们还必须从人才市场需求，学习对象需要的角度审察语言教学中的文化定位问题。留学生对中华文化的需要是多方面的 大致有五类：交际需要，兴趣需要，专门需要（一是带有某种职业需求特点 二是由兴趣上升为希望专门学一点）入门需要（为进入综合大学深造在知识与专业语言上作准备）知识结构需要。交际需要是基本需要，在基础阶段尤其如此。但如果汉语教学中的文化教学部分仅以“交际文化”为主，强调从初级阶段到中高级阶段自始至终均应将它置于中心的位置，显然违背了语言学习的规律，也不符合留学生对文化的多元化需求。因此，对外汉语教学“宜建立一种比较宽泛的文化观念，以适应对文化的多方面需求，而不宜将它搞得太窄，太死。这种比较宽泛的文化观念的基本原则是：从不同学习阶段、不同语言水平和不同文化需求的学生实际出发，确定语言教学中不断变化着的文化坐标。这种文化观念的宽泛性表现为：（一）它从学生实际需要出发而不限于某些内容 因而范围广泛。（二）……不限于语言文化。……与前

述内容的广泛性，形态的多样性相关的第三点是，文化在语言教学不同的阶段，以及对于不同学习背景与职业、兴趣走向的学生，具有不同的功能重点，即功能的多元性。<sup>①</sup>

正像任何事物均受“度”的制约，过了“度”就会改变、失落事物的规定性那样，对外汉语教学的文化定位也只能在汉语教学的“度”中进行否则便会喧宾夺主，文语两伤。认为“对外汉语教学的学科内容应是汉学，而不仅仅是语言培训”，不仅误将大量长期（一年以上）正规语言教学乃至本科学历教育都说成是短期与非正规、非学历的“培训”，而且也误将汉语教学中的文化与汉学等同起来。“汉学”又名“中国学”，是外国研究中国文化的总称。凡是中国的文、史、哲、经、社、政等均为研究的对象。从敦煌学、红学直到文革学均包括在内。汉学与对外汉语教学的文化区别至少有四个：一是对象不同，前者包罗万象，后者主要是汉语学习。二是地区不同。前者是外国人在外国研究中国，后者是外国人在中国学习汉语。三是要求不同。前者重在研究，主要培养目标是汉学家，以及其他层次的汉学人材。后者重在教学，主要是培养运用汉语者。四是队伍不同。汉学研究永远只能在极少数人中进行，但学汉语者却占多数且还会迅速增加。正如中国大中小学均开英语，社会上还有许多人学英语，但专门研究英美文化者寥若晨星。因此对外汉语教学与汉学不属于同一范畴，二者不能相主从，不存在中国的对外汉语教学与国外的汉学接轨的问题。对于有的单学科院校，如果有生源，有师资条件，如北京语言学院，可以成立汉学系，以满足一部分留学生对于高层次文化学习的需求。至于多数院校则没有必要在对外汉语教学的院系创立“中国学”，也无需另设一个“中国学”学科。因为国外无所不包的“中国学”可以在中国的不同高校和研究所中找到自己对应的教学与研究单位。在国外，汉语教学确实曾经是而且如今在一些国家中仍然是汉学的一部分。但是随着汉语人材的需量激增，

汉语教学正在从汉学中分离出来，对语言能力的培养比重在增加。如果一定要说接轨，那也是国外与我们接轨的问题。因为总是对方更有力量，一方才产生与对方接轨的需要。

### 三、正确认识语言能力<sup>⑧</sup>的层次性 和高层次语言能力的文化性

常识表明：当  $Z=A+B$ ， $Z$  不变时， $A$  大必定  $B$  小， $B$  大必定  $A$  小， $A$  和  $B$  之值都与对方之值有密切关系。对外汉语教学中语言与文化的关系某种程度上也是如此。当教学总量  $Z$  不变时，一方所占份额过大，必定会对另一方造成挤压。文化定位的过宽与过窄，除对文化本身认识的偏颇外，还取决于能否正确看待语言能力。

对外汉语教学作为一种第二语言和外语教学，其本质是技能语言教学。绝大多数留学生都是将汉语作为技能来学习的，即使将来教汉语也是传授技能。只有极个别人才将它作为研究对象。技能语言这一本质不仅在初级阶段如此，就是到了“中高级阶段……仍然应当以培养交际能力为目的，以技能训练为核心。”<sup>⑨</sup>对此持异议的学者认为，这只是在汉语预备教育阶段是正确的，基础汉语学完后应转入学习文化知识为主，若仍强调语言技能训练，就是陷入误区。这里的关键在于对语言能力的层次性缺乏足够的估计。

由于对外汉语教学在很长一段时间内一直是一年制基础教学或两年制的预备教学，至今二年级以上中、高级阶段学生也仍占少数，高年级尤少。因此有些学者认为语言技能训练只要一年，至多两年，即可完成。至三年级，除到各综合、师范大学学习各种专业者外，留在对外汉语教学院系者也应学习文化类专业为主。这种意见主要是没有看到高级语言技能的存在和不断增长的需

求。其高层次表现为三方面：一是掌握的基本语言材料数量大。根据国家汉办汉语水平考试部制定《汉语水平等级标准与语法等级大纲》（征求意见稿 1994，11）的规定，至高级阶段即三、四年级，掌握的汉字应从二年级的 2205 个达到 2905 个，词汇应从 5253 个增至 8822 个，语法点应从 671 项点增至 1198 项点。二是运用这些语言材料进行表达的质量高，主要体现能运用得体的语言形式表达文化含量高的复杂的思想感情。三是综合、应变能力强，速度快，密度高。在单位时间内长篇大论、即兴发挥地说写的能力强，听读说写速度快，能较好地辨别略带方音的话语，单位表达篇幅所包含的信息量大。这样的高层次语言人材显然不是一、两年的基础和预备教育，更非短期与非正规的语言培训所能培养出来的，但这类人材却十分需要。因此四年制本科始终以语言技能训练为核心是必要的。

文化教学的重点如果始终是“交际文化”，就会对“知识文化”造成挤压。这是由于对文化对形成语言能力的重要意义估计不足所致。一定语言形式负载的内容都是各种各样的文化，离开了文化，语言便只剩下抽象的诸如“只有……才……”、“不但……而且……”之类的形式外壳。而学习语言越往中、高级阶段，除了语言形式更为复杂以外，其负载的内容文化含量更高，而且越来越以专门的文化面貌出现：文学作品，报刊文章，哲、经、史的论文等。在丰富多彩的文化内容与文化形式的推动下，语言学习的形式阶梯与初级（基础）阶段相比，越来越模糊。同一意义的语言表现方式更多更灵活。丰富的文化知识为语言表达提供了大量潜在的可能性。不仅仅是在“学语言”中学习有关交际的“交际文化”而且是学习了必要的文化知识才会在交际中随机应变地以各种恰当得体的语言来使交际获得最大的成效。能言善辩的晏子不仅是掌握了一套语言技巧才战胜楚王，而且是由于他知识丰富，能运用自如地现编现说，以深刻风趣的比喻式小故事不

辱使命，却陷对方于被动。包括众多语法点项在内的语言形式和语言技巧这是我们在语言教学中尚未重视和开发的 是有限的 但在丰厚的文化知识充实包装之下却可以化为无限。因此，我们既不能看不到语言技能的层次性，将它只当作初级预备阶段的任务，也不能忽略中、高层次语言技能中越来越突出的文化性。

对外汉语教学的技能语言本质，学生学习背景和入口与出口的多样性，中级尤其是高级阶段学生学习目标的广泛性，决定了本科语言教学应当坚持着重培养应用型和通用型人材的原则。1978年对外汉语教学的第一个本科北京语言学院原来留学生二系的专业名称定为“现代汉语”。这个名称显然是受母语教学的影响，未能体现培养语言技能为主的特点，因而人们常常以中国或外国的招收本国学生的大学语言专业来作为它是否符合标准的主要参照物，要求这个专业也为外国留学生开设普通语言学、汉语史、方言等语言专业通常都开的课程。对于那些已熟练掌握母语的高中毕业生来说，将来从事语言研究和教学，学习这些课程自然是必不可少的。但是对于从零起点开始逐渐进入正规本科学习的绝大多数留学生来说，他们最需要的是不是理论，而是能力，包括能尽快转化为能力的知识。从而掌握汉语这个工具去做各种需要汉语的工作。而那些纯理论只会挤占本已十分有限的课时。显而易见 我们进行的是一种应用汉语教学，“现代汉语”作为专业名称不能准确反映对外汉语教学的特点，容易引起混乱，以改为“应用汉语专业”为宜。

随着来华留学生激增和中高级汉语人材需求的迅速扩大，不少学校都正在建立四年制本科专业。除了体现应用型这个基本性质外，坚持通用型也是十分重要的。有的学者主张将本科的专业教学与进修教学截然分开，前者强调理论性、正规化，办成纯语言专业，后者则以短期、强化为特征。这样区分无论是教学效果还是经济效益都是不佳的。外国留学生极少有来华读四年汉语的。

从北京语言学院的情况来看，不超过长期生（一年以上）的百分之十，总数中若再计以短期生，则比例更小。分别于二、三、四年级离校和插入的学生都很多，既有在本国学过汉语的，也有从中国其他院系转入的。有许多学生是读了一段时间以后才决定是否继续学习的，而不是一开始就决定学四年或三年。出入频繁和边读边决定是对外汉语教学的两个不容忽视的特点。如果硬性决定办一个一刀切读四年纯汉语专业 那么即使北京语言学院这样以接收留学生为主的学校，全系四个年级的学生也不会超过一百人。因此 1991 年该院原来华留学生二系的领导提出了通用型这一培养人材原则。其主要依据是：1. 学习目的一致。无论是零起点打算学四年者还是中途插入进修者，绝大多数人的学习目的都是掌握汉语这个工具，而非进行汉语研究。2. 教学要求一致，本科生与进修生在初中级阶段学习期间，在基本词汇和语法点上并无明显的区别。3. 对于确有不同要求的少数进修生（如准备学完二年级进入中国大学学习专业者）可在二年级选读一门与该专业相关的课程（如历史阅读、中医汉语、科技汉语等）以学习一些专业语言。4. 从实际情况来看，不论来自各国、各校还是本院各系和不论哪个年级插入者 学完某一年级升入综合大学学专业者 均各得其所。5. 培养通用型人材才能取得最佳的办学效益。这些都证明通用型符合绝大多数留学生的需要。强化是一种教学方式 可以为任何类型的教学服务，并非进修所专用。

#### 四、在对外汉语教学范围内拓宽专业倾向应行可行

在对外汉语教学范围内要不要拓宽专业倾向，是近几年来人们尤其是从事中高级教学者关注的一大热点。

过去一般认为，凡是要学习文科专业的留学生必须到综合大学去学习相应的专业。这样 经过两年预备教育再学四年本科 总

学时长达六年，对于绝大多数留学生来说确实是难以承受的。由于语言和专业基础知识基础的薄弱，他们与中国学生一起学习十分吃力。校方往往不得不为他们单开“小灶”。而且这个专业对他未来谋职也许并没有多大用处，六年所学对他真正有用的也许还是汉语，因此进入专业的比例一直很小。也就是说，在学生面前只有两种选择：要么用六年学习某种专业，要么用四年或较短的时间学习缺乏专业特长的汉语。那么，我们是否可以考虑提供第三种选择？

近几年自费学生尤其是日、韩及欧洲与东南亚某些国家学生激增，其中颇不乏在本国正读大学或已完成本科学习、甚至已获硕士学位和工作有年者。以本人目前所教的四年级 402 班为例，17 名学生中有 11 人属于这种情况，他们分别来自韩国、泰国、俄国、乌克兰、沙特阿伯拉和蒙古。四年级另外 5 个班也大体如此。他们中的绝大多数人不可能再花好几年时间重读中国的某一文化类专业。尤其是其中不少在本国已获得学位者和中文有一定基础者，更是如此。因此有相当大数量的学生希望在不太长的在华时间里，既学到较高水平的语言技能，又能同时学到某些专业知识，在某个方面有所特长。如何满足这些边学汉语边学点文科专业者的需求，是对外汉语教学面临的一个重要课题。

拓宽专业倾向不仅十分需要，而且完全可能。从语言学院原二系（现汉语言文化系）来看，教学目的不尽明确，教学方法落后，教学效益差的情况在不少课程中还不同程度地存在着。有的语言课教学至四年级仍然停留在句本位甚至还是词本位。从学生现状来看，不少人已经具备较高水平的语言技能和自学能力。402 班 17 人中有 11 至 13 人能在 50 分钟内读完一篇 1000 字左右的微型小说，自定题目写出一篇中心明确、结构完整、语言通顺、不少于 400 字的小论文。如果从三年级开始语言课就以培养学生口头和书面的大段表达能力为中心，四年级以培养成篇表达能力为

中心<sup>⑩</sup>，那么学生的语言技能水平还能大大提高。也就是说，从教师教学和学生学习两个方面来说，都有很大的潜力。如果三年级起就建立若干专业倾向，每周学习不少于 20 学时，文化类倾向中语言课和文化课之比为 3 比 2，略低于目前多数学生 7 比 3 左右的选修比例，学生仍然可以养成比现在更高的语言能力。同样，文化类课程教学也还有许多可以改进的地方。

之所以文化类专业倾向（如汉语文化、商贸汉语等）仍然要以语言课为主，是因为这是应用汉语专业，而不是文化专业或商贸专业，文化或商贸只是这个语言专业中的专业倾向，是第二位的。因此，在应用汉语专业中建立文化类专业倾向，由于坚持了语言教学为主的原则，并不会改变对外汉语教学的学科性质。以学习汉语提高语言技能为主，可以使学生在求职上既可利用专业倾向，又不局限于此。较高水平的语言能力可以使他们做多种运用汉语的工作或继续深造。这也是坚持通用型原则的原因之一。

对外汉语教学中的文化类课程和综合性大学的同类专业课程有很大的不同。后者由于重在培养本国学生的研究能力，因此内容艰深，并尽可能将学术界在这方面的最新成果介绍进来，而且不吝阐发一家之见；教师的口音、用词、语速、板书都没有什么要求。而前者则不然。由于外国留学生目的语及其文化基础所限，重在培养语言交际能力，因此文化类课程的内容相对较浅，语言比较通俗易懂，教师的语音、用词、语速均应与这个年级学生的汉语水平相适应，板书应工整。还要通过提问、讨论、写作业等方式提高学生语言水平。即文化课还要受语言教学总目标的指导和制约，完成一定的语言能力培养方面的任务。这种“语言目标追求的自觉性”和“文化目标追求的有限性<sup>⑪</sup>”构成了对外汉语教学文化类课程教学的基本特征。很显然，为本国大学生编著的各种文、史、哲、经教材，无论是内容还是语言都不适合留学生使用，应当制订对外汉语教学的各门文化课程的大纲与教材。这些

教材在内容深浅、重点确定、如何注释、词语如何接受词汇、语法大纲的控制等方面，都带有鲜明的“对外”的和“语言教学”的特点，不是将本国大学所用教材节选或缩写便可代替的<sup>⑫</sup>。因此留学生在从事对外汉语教学的院系所学的文化课虽然内容较浅，但由于教材适合其语言与文化的接受程度，教师以学生易懂的语言讲授与训练，因而学生不易产生在综合大学文科专业常见的听不懂跟不上的情形，吸收率相对较高，教学效益较好。

十分明显，对外汉语教学中的文化类课程教学既属于该课程自身的学科，又带有对外汉语教学学科的某些特点。现代科学发展的趋势之一是出现了许多新分支与边缘学科，这些文化课教学虽然还达不到这个程度，但已带有某些跨学科色彩。这些文化课从总体上应看作是对外汉语教学的一部分，广义的对外汉语教学学科建设应将对外国留学生进行教学的文化课建设包括在内。因此对于从事这些课程教师的对外汉语教学师资的资格认定，应取慎重和宽容的态度。对于那些长期以教留学生文化课程为主的教师，以认定其资格为宜。这样有利于教师队伍的稳定，对教材建设和整个对外汉语教学学科建设也有裨益。如果没有一支专业水平高而且又懂语言教学和留学生学习特点的稳定的文化类课程教师队伍，那么不仅拓宽专业倾向会落空，而且对中高级汉语教学也会造成严重损失，学历教育质量无法保证。对外汉语教学不仅要有一大批语言学家和语言教学专家，而且应当有一批文化方面有造诣、语言方面又熟悉的专家。

附注：

周思源：《论中高级阶段对外汉语教学中的文化问题》，《中高级对外汉语教学论文选》，北京语言学院出版社，1991年。

张占一：《谈谈汉语个别教学及其教材》转引自黎天睦（美国）《现代外语

教学法——理论与实践》。北京语言学院出版社，1987年。

周思源：《“交际文化”质疑》，《汉语学习》1992年4期。

同。

会议纪要，国家汉办，1993年。

⑥李文生：《从实践中确立对外汉语教学的方向》，《语言教学与研究》1993年2期。

⑦周思源：《论对外汉语教学的文化观念》，《语言教学与研究》，1992年3期。

⑧自索绪尔将“语言”与“言语”分开以来，赞成习用与主张不分者皆有之。

笔者为行文省事，不分。

⑨李杨：《再论中高级阶段汉语教学的性质与任务》，《中高级对外汉语教学论文集》，北京语言学院出版社，1991年。

⑩同⑨。

⑪同。

⑫周思源：《论文化类课程教材的编写问题》，《北京语言学院第六届科研报告会论文集》，北京语言学院出版社，1995年。

## 第二节 对外汉语教学中的文化因素体系\*

近来，人们对文化大纲的研制工作十分关心。据我所知，国内很多对外汉语教学机构根据编写教材和课堂教学的需要，正在研制对外汉语教学的文化大纲。笔者曾参加过文化大纲的研制工作，在研究过程中有些心得。现在提出来，一是想借此机会就教于各位同行，二是想对文化大纲的研制、进而对建立对外汉语教学的文化因素体系有所裨益。

### 一、文化和文化因素

研制文化大纲，首先不能不对“文化”有一个界定。但是，文化的定义已经有数百种之多。我们研制文化大纲，还要不要再加上一种？季羨林先生在北京外国语大学的一次演讲中说：“据说现在

\* 本文原以《构建对外汉语教学的文化因素体系》为题载于《北京语言文化大学入选第五届国际汉语教学讨论会论文汇编（1996北京）》。作者林国立。

全世界给文化下的定义有 500 多个，这说明，没法下定义。我们认为人文科学跟自然科学不一样，有的最好不下定义，……，现在好多人写文章，还在非常努力地下定义，这个不过是在 500 个定义外再添一个，501，502，一点问题不解决，所以我个人理解的文化就是非常广义的，就是精神方面，物质方面，对人民有好处的，就叫做文化。<sup>①</sup>”我非常赞成季先生的意见：第一，我们不必再为“文化”下一个新的定义，第二，对“文化”应该取一个宽泛的理解——“文化就是生活”；由社会的生产关系所产生出来的物质生活方式，如衣食住行，便是物质文化，由社会的生产关系所反映出来的意识形态，如法律、政治、艺术、哲学，便叫精神文化’<sup>②</sup>。“我们选择这样一个比较宽泛的定义，有利于我们确定所谓的‘文化背景知识’的范围，也有利于我们借鉴文化研究领域中的多年来的研究成果，更重要的是，这个定义符合我们在对外汉语教学领域中提出‘文化，这个问题的初衷。’<sup>③</sup>

对“文化”有了一个宽泛界定之后，还必须对“对外汉语教学中的文化”有一个界定。这个问题比上一个问题复杂些。首先需要搞清楚的是，“文化”和“语言”是什么关系？“文化”和“对外汉语教学中的文化”是不是一回事？如果不是一回事，它们的区别是什么？关于这些问题，笔者在提交第五届中国对外汉语教学讨论会的论文中做了一些简单的阐述，概括地说就是：

(1) 文化包罗万象，其中也包括语言。从人类文化学的角度讲，语言一方面是文化的载体，文化的积淀，文化的映像，同时又是文化的一部分。“文化和语言不是一般的并列关系，而是部分与整体的对待关系。<sup>④</sup>“文化包括语言”；语言是文化中一种特殊的文化。<sup>⑤</sup>因此我们说，文化和语言是上位与下位的关系。

(2) “文化”和“对外汉语教学中的文化”不是同一个范畴的同一个概念。

“文化就是生活”它包括精神文化和物质文化，当然也包括