

對外漢語課堂中的跨文化教學： 泰國國際漢語教師跨文化教學意識研究

龔陽

齊雪丹

香港大學教育學院中國語言文學學部

摘要

在全球化的大背景下，人們對語言教學的要求和認識發生了重要變化，跨文化交際能力已經成為語言教學的一個重要導向和核心目標，培養和提升語言學習者的跨文化交際能力是語言教師新的責任。在語言教學中，教師的意識與其課堂活動有著密切的聯繫，具備良好的跨文化教學意識是教師有效進行跨文化實踐的前提和基礎。目前，語言教師跨文化教學意識研究絕大多數是以英語作為第二語言或外語教學為背景，而且對影響此種意識的因素探究甚少。儘管當前國際漢語教學在整個世界蓬勃發展，但是關於國際漢語教師跨文化教學意識的研究還基本上處於空白階段，這因此也成為一個亟待解決的問題。基於半開放式問卷和半開放式訪談，本研究探討了三十位泰國國際漢語教師的跨文化教學意識，也進一步理清了影響跨文化教學意識的相關因素。量化資料和質化資料共同表明，參與研究的教師主要傾向於為學生傳授中華文化知識和與中國有關的文化事件，而並不注重學生跨文化交際態度及實際能力的改善。在教學活動中，漢語教學大綱的設計、教師受到的教育和培訓、漢語教材、學生對文化學習的興趣等因素都在不同程度上制約著教師的跨文化教學意識。研究結果說明，泰國國際漢語教師需要不同方面的支援以提升自身的跨文化教學意識，其中有效的教師培訓將會使他們更好地扮演「跨文化國際漢語教師」的角色。

關鍵詞：對外漢語教學 國際漢語教師 教師意識 跨文化交際 跨文化教學

1. 前言

在全球化的時代，交通的發展和科技的進步大大壓縮了人類活動的空間和時間，世界上的每一個人都與經濟和社會發展、技術和新媒體的創新、文化的多邊流動發生著或深或淺的聯繫。不同的文化相互接觸、碰撞或者交融，而處於這些文化的人們也經歷著相應的過程。客觀而言，在不同文化社群之間穿梭的人們總是會遇到跨文化交際的難題，面對跨文化的挑戰，這一點對於年輕人尤為頻繁和明顯。因此，具備跨文化交際能力已經成為了一個對現代人的基本要求，我們需要能夠和來自不同文化背景的人們有效交流 (Byram 1997; Chen 1997; Deardorff 2006)。英國語言教育學者 Byram (1997:31) 早已認識到了跨文化交際能力的重要性，並指出將學生培養成為國際公民或「跨文化交際者」是外語教學的主要目標。

正是因為如此，許多國家都將跨文化交際融入語言教學大綱之中以求促進學生的全面發展，尤其是培養學生對待不同文化的積極態度和提升學生處理跨文化困難的實際能力。目前一種普遍為語言教師和研究者接受的觀點是：通過外語學習，學生有可能成為一個「跨文化交際能者」(Deardorff 2004)，外語課堂是連通學生與外部世界的必要橋樑。歐盟於 2001 年制定了「歐洲共同語言參考框架」(Common European Framework of Reference for Languages, Council of Europe 2001)，並特別指明語言教學的一個重要目標就是說明學生「更加全面和深刻地理解處於不同文化背景下人們的生活方式和思維方式」(3)。在美國，語言教學同樣發揮著不可替代的作用，需要促進學生成為「具備成功進行跨語言、跨文化交際能力的人」(ACTFL 1999:7)。此外，Hayward (2000) 還把跨文化交際能力的培養提升到國家戰略高度，並強調如果美國的教育機構不能有效地加強學生與來自不同文化、地區人們的交流能力，那麼美國將會毫無疑問地失去其國際事務主要參與者的角色。澳大利亞的政策制定者也同樣意識到了文化能力在語言教學中的重要地位，從 1987 年開始就將文化教學融進了國家語言教學政策之中。自 2002 年起，中國內地的英語教學大綱也納入了跨文化交際內容，並將提升英語學習者的跨文化交際意識和能力作為重中之重 (2)。基於跨文化教學在當今世界的發展，臺灣也在 1994 年將其列為一個重要的研究課題。相對而言，在對外漢語教學領域，儘管邢志群 (2010)、王珩 (2014)、趙金銘 (2014) 等一致呼籲要重視文化教學和跨文化交際的地位和作用，但是跨文化交際對於語言

教學的導向性作用還尚未體現，很多教師並沒有認識到跨文化交際在語言課堂中的重要地位，相關的研究也尚付闕如。因此，本研究從語言課堂中的核心角色之一——教師出發，探討對外漢語領域中的跨文化交際教學。

2. 文獻綜述

每一種語言在使用的過程中都反映著特定的社會文化情景。在過去的二、三十年間，語言教學的目標和重點已經發生了變化，從語言能力 (Linguistic Competence) 到交際能力 (Communicative Competence)，再到借助跨文化能力 (Intercultural Competence) 來完善交際能力 (Communicative Competence)，從而最終轉移到跨文化交際能力 (Intercultural Communicative Competence) (Byram and Risager 1999; Larzén-Östermark 2008)。跨文化交際能力成為了語言教學中一個不可或缺的導向，語言教師也需要隨之成為「文化工作者」(Giroux 1992) 或者「跨文化外語教師」(Sercu 2006)。Byram 於 1997 年在其著作《跨文化交際能力教學和評估》(Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence) 中提出了跨文化交際能力模型，認為跨文化交際能力是語言能力、社會語言能力、話語能力和跨文化能力的融合，並應當包含以下層面方面：解釋／關聯技能、發現／交流技能、知識、批判性文化意識以及態度。其後，雖有 Deardorff (2006) 等人對此模型進行完善和細化，但總體而言並沒有大的變化。總的來說，跨文化交際能力是一種能夠與來自不同文化社群人們進行有效交流的能力，獲得此種能力的基本前提就是要具備跨文化知識、跨文化交際意識和態度以及不同的技能。二語或外語課堂是學生接觸不同文化，提升跨文化交際能力的重要場域。在語言課堂中，教師不同的教學導向和實踐都會直接影響、甚至決定學生跨文化交際能力的培養和提升。教師自身如果缺乏對跨文化交際的清晰認識，那麼學生的跨文化發展也會出現不均衡和滯後。正如 Larzén-Östermark (2008) 所言，提升學生跨文化能力的一個首要前提就是教師自己要具備相應的能力。

語言教師是語言教學政策、大綱的執行者，也是語言教學方法的實踐者，他們的課堂行為對語言教學的有效性有著深刻的意義。Foss 與 Kleinsasser (1996) 強調，教師的意識與其教學實踐存在著「共生關係」(441)。眾多教學研究者和語言教學學

者也都接受和支持此觀點，例如 Borg (2003, 2012)，Clark 與 Peterson (1986)，Lam (2000)，Richards 與 Lockhart (1994) 等，教師的教學意識是一個十分重要的研究課題。教師的教學意識是其自身關於教學的思維和想像世界，主要包括教師的信念、知識、態度、理論等，還涉及到教師的情感和身份認同 (Borg 2012)。有關教學意識的研究產生於 20 世紀 70 年代，並在 20 世紀 90 年中期出現了明顯的進步。相比較而言，語言教師的教學意識研究則出現得比較晚，到目前為止只有二十來年的歷史，成果主要集中於教師在語法、閱讀和寫作方面的教學意識，而語言教師的跨文化教學意識研究卻相當匱乏。當然，由於英語的世界通用語言地位及其在國際交流中的價值，這些研究絕大部分發生在英語作為第二語言或外語的課堂之中。例如，Byram 與 Risager (1999) 考察了來自丹麥和英國 865 位語言教師的文化教學意識，超過 95% 的教師認為語言課堂中的跨文化教學並不重要。Ö nalan (2005) 調查了土耳其英語教師在文化教學方面的想法，這些英語教師絕大部分認為跨文化教學只是向學生傳授英語國家的社會生活知識。根據 Sercu (2002) 的研究，150 位教授英語、法語和德語的教師普遍意識到了跨文化內容在語言教學中的重要性，並且希望把跨文化教學融入到自己的課堂之中。不過在實際教學中，這些教師主要是傳授跨文化知識和資訊，對培養和提升學生的跨文化技能則關注甚少。Luk (2012) 訪談了香港的十二位英語教師，這些老師都一致表現出了要通過語言教學來提升學生跨文化意識的積極態度。中國內地的英語研究者也表現出了對跨文化教學意識的興趣，Han 與 Song(2011)使用 Sercu 等人 (2005) 的問卷對二十四位女性、六位男性大學英語教師進行了調查，結果顯示這些教師主要注重傳播英語國家的文化知識，例如日常生活習慣、飲食文化、人們的價值取向等，而不重視培養學生的跨文化能力和對多元文化的開放心態。

綜上所述，語言教師的跨文化教學意識主要就是他們對在語言課堂中進行跨文化教學的看法和觀念，具體涉及到教師整體語言教學目標和對學生跨文化培養的目標、教師的跨文化知識和教學偏好、教師的跨文化教學意願等方面。如前所言，現今語言教學領域對教師的跨文化教學意識關注還非常不夠，絕大多數研究都是以歐洲、土耳其、香港和美國的英語課堂為背景，對其他語言教學課堂的探討十分罕見，甚至被忽視。此外，大部分相關研究還只是對跨文化教學意識這一現象進行描述和呈現，解釋性的研究還比較匱乏。例如，Gandana 與 Parr (2013) 認為語言教學政策

和教師的家庭因素可能會影響到英語教師的跨文化教學心態。具體在對外漢語教學領域，過往的觀點還只是從語言和文化密不可分這一角度來闡述文化教學的重要性（孫清忠 2006；張英 2006，2009；李楓 2010；邢志群 2010），而對當今語言教學發展的全球化背景理解不夠，研究成果主要集中在對漢語教材文化內容的分析上。例如，周小兵等（2010）考察了九部漢語文化教材，認為這些教材的文化內容大多為古代中國的知識，而對學生的跨文化交際體驗重視不夠。然而，幸運的是，一些從事對外漢語教學研究的學者已經意識到跨文化交際在漢語課堂中的重要意義和教師自身跨文化能力提升的緊迫性。李泉（2011:397）指出，國際漢語教學是在世界經濟一體化、政治多極化和文化多元化的環境中進行的，因此對外漢語課堂中的中國文化呈現應當「平和、務實、超然」，國際漢語教師也應該表現出開放的文化心態。趙金銘（2014:1）在其《國際漢語教育中的跨文化思考》一文中首先提出了對外漢語課堂中的跨文化教學問題，並強調跨文化教學就是通過不同文化之間的交流來促進相互理解，並實現「求同存異」。王珩（2014）也強調跨文化能力對於教師的重要意義，並指出了對教師進行跨文化培訓乃是一項十分緊迫的任務。基於以上理論分析和文獻梳理，我們認為對國際漢語教師的跨文化教學意識進行研究非常必要且正當其時。

3. 研究設計與實施

3.1 研究問題

在上述內容中，我們大致理清了語言教師跨文化意識的概念及相關研究的發展脈絡，並指出了將其放在對外漢語教學背景中進行考察的必要性。根據中國國家漢辦《2015 年孔子學院年度發展報告》，2015 年底全世界的孔子學院和孔子課堂分別達到 500 所和 1000 個，中外專兼職漢語教師達到了 4.4 萬名。這表明漢語教學愈來愈受到世界上其他國家的認可，漢語的國際跨文化橋樑作用也在不斷凸顯。在國際漢語教學的發展歷程當中，泰國無疑是其中的一個亮點。截止到 2007 年，泰國開設漢語課程的各類學校就已經超過了 1000 所，漢語學習者人數超過了 25 萬，在泰國任教的漢語教師有八百多名（吳應輝、楊吉春 2008）。因此，吳應輝等（2012:1）認為「泰國漢語傳播創造了漢語國際傳播的一個奇跡；泰國漢語教學是世界漢語教學

的一面旗幟。」面對如此龐大的學習者群體，漢語教師一直發揮著重要的作用，他們的跨文化教學意識將會對學生的跨文化能力培養和提高產生關鍵性的影響。正是基於此，我們才將泰國的國際漢語教師作為研究對象，而本文的研究問題主要有兩個：第一，泰國國際漢語教師如何看待中文課堂中的跨文化教學？第二，他們的跨文化教學意識主要受到哪些方面因素的影響？

3.2 研究方法及對象

意識是一種隱藏的、不可直接觀察的思維和想像系統，借助於單一的研究方法往往難以全面揭示教師的意識世界。Borg (2006, 2009, 2012) 列舉了研究教師教學意識的常用方法，主要包括問卷、訪談、課堂觀察和反思性日記等，並指出運用多樣研究方法取得的資料更為可靠。問卷雖然是一種較為有效的調查方法，但是有時並不能完全、直接地反映研究參加者的看法；而借助於訪談，研究者則可以發現一些重要但不能直接觀察到的細節。因此，本文以混合研究作為方法論基礎，研究工具包括問卷和個人訪談。問卷調查中的研究對象是 30 位在泰國不同學校從事漢語教學工作的教師，他們都來自中國內地，以漢語普通話或地方方言作為母語，但是都具備二級甲等及以上的普通話水準。在問卷發放之前，這些教師都簽署了自願參與研究的協定，並領取了酬金。問卷調查結束之後，其中的三名老師自願參加了一對一訪談。參與者的詳細個人資訊，請參見下面表格。

表 1：參與問卷調查教師個人資料

性別	女：25 名 男：5 名
教學年級	小學：8 名 中學：12 名 大學：10 名
教學經驗	一年：3 名 兩年：7 名 三年：1 名 三年以上：19 名

表 2：三位訪談者個人資料

3 號訪談者	男，小學，14 年教學經驗
22 號訪談者	女，中學，5 年教學經驗
29 號訪談者	男，大學，9 年教學經驗

3.3 研究過程及工具

整個研究自 2015 年 10 月開始，共持續兩個月時間。研究者通過在泰國工作的專案協調人將問卷發放到參與研究的 45 教師手中，一個月後回收問卷 30 份，回收率為 66.7%。經研究者檢核，全部為有效問卷。該問卷一共包括六個部分。第一部分是教師的個人資訊，主要包括他們的性別、教授學生年級、工作經驗等。第二部分至第五部分為李克特六分量表，一共有 28 個選項，涵蓋四個方面：國際漢語教師語言教學目標、國際漢語教師跨文化教學目標、國際漢語教師跨文化教學偏好、國際漢語教師跨文化教學意願。這 28 個項目選取自 Sercu 等 (2005) 的一項大型國際研究的問卷，該研究調查了七個國家共 424 名外語教師跨文化交際教學意識。同時，由於該問卷具有較高的信度和效度，後來也為多項調查所使用，如 Han 與 Song (2011) 等。由於原始問卷為英文版本，研究者首先將上述 28 個項目翻譯為中文，然後邀請兩名國際漢語教師進行了語言核對。第六部分中，研究者根據文獻調查以及個人的教學經驗設計了一個開放性問題，主要希望瞭解教師們對跨文化教學的想法及其在課堂中的跨文化教學實踐。為了方便統計，問卷回收後從 1 至 30 編號。問卷調查結束之後一周，3 號、22 號及 29 號教師自願參加了訪談。三個訪談皆為一對一訪談，每個訪談大約持續 50 分鐘。訪談草稿一共包括 11 個問題，這些問題基於問卷內容和教師們在開放性問題中的回答而設計。訪談主要是希望教師可以提供更多深層次的關於跨文化教學的看法，並探索影響這些看法的不同因素。

歷時兩個月，研究者通過問卷和訪談完成資料收集。由於問卷包含量化資料和質化資料，研究者首先使用 SPSS19.0 處理量化資料以求得不同專案的平均值 (Mean Value)，其次使用主題分析法 (Thematic Analysis) 來處理質化資料。針對訪談資料，研究者在逐字逐句閱讀三個訪談後，使用演繹和歸納兩種角度進行了主題分析。在演繹分析中，研究者所依據的既定主題就是本文的兩個研究問題：教師跨文化教學意識和影響因素。其次，研究者對兩個大主題下的內容進行歸納分類，從而產生不同的細化主題。每個訪談中相同或相近的內容被歸類到相應的細化主題之下，同時也對三個訪談進行比較以確定重疊的內容和差異部分 (Charmaz 1990)。在質化資料分析過程中，研究者亦邀請一位有經驗的研究人員對資料進行歸類，如果兩者的細化主題分類出現不同則需經過討論，並最終達成一致。具體以下面的一個分析

為例，「影響因素」這一大主題包含諸多不同的內容，如漢語教學的大綱設計、評估標準、教材及其他教學資料等，研究者將上述幾個內容統一歸納為「課程因素」。

4. 研究結果

根據研究者所取得的資料，相關發現包括教師的語言教學目標、跨文化教學目標、偏好、意願等，以及影響跨文化教學意識的不同因素，具體呈現如下。

4.1 語言教學和跨文化教學目標

表 3 顯示，大部分參與研究的教師認為漢語教學的首要任務是傳授語言內容，並儘快提升學生的漢語流暢度（平均值：5.57）。正如 3 號訪談者所說，「首先也是最重要的，我希望學生可以很快說漢語，提高漢語的流利程度。」其次，教師也希望通過教學來激發學生的學習熱情，並讓他們獲得學習其他科目的技巧（平均值：5.37）。相對而言，儘管教師對文化層面的內容也表現出一定的興趣，但目的也只是讓學生對中國文化有所瞭解。至於培養學生對其他文化的開放心態則更不是教師的重點教學目標。此外，雖然一些教師意識到了文化教學的重要性，但是他們教文化的最終目的還是為了提升學生對漢語的興趣，以加強他們對語言內容的學習。教師們在問卷中寫到，「我教文化就是為了提升學生的學習興趣」（1 號），「如果我們能夠通過教文化來提升學生的興趣那當然非常好，他們會對博大精深的中華文化感到好奇，並最終會更加積極地去學習漢語」（14 號）。其中，22 號訪談者的回答非常具有代表性。

研究者：你教文化的目標是什麼？

訪談者：為了提升學生學習漢語的興趣。這是最基本的目標……老實說，我教文化就是讓他們感興趣……課堂上文化內容講得很少，也就是個引子，是個小甜頭兒。

研究者：你提升學生的學習興趣是為了什麼？

訪談者：就是讓他們不斷地好好學漢語，改善他們的聽說讀寫技能。

……

研究者：你認為文化內容教學和語言內容教學是什麼關係？

訪談者：我首先關注的是提升學生的語言技能，文化教學只是為語言教學服務……

表 3：受訪者對各項國際漢語教師語言教學目標贊同程度

題項	教學目標	平均數（標準差）
1	提升學生的中文流利度，使他們能夠和中國人交流	5.57 (0.90)
2	提升學生學習漢語的興趣	5.53 (0.78)
3	幫助學生獲得學習其他科目的有用技能	5.37 (10.3)
4	使學生對中國文化和中華文明更加瞭解	5.17 (0.75)
5	使學生對其他文化有更加積極的態度和開放心態	4.93 (1.11)
6	使學生獲得學習其他外語的有用技能	4.77 (1.36)
7	幫助學生更好地理解自身的文化和身份認同	4.20 (1.69)
8	提升學生的中文閱讀能力	4.17 (1.49)

在跨文化教學過程中，國際漢語教師首先注重的是給學生傳授文化知識，主要包括中國人的日常生活和行為規範（平均值：5.60，參見表 4）例如，3 號訪談者告訴我們，「我通常會教一些中國文化，特別是節日文化，比如春節、中秋節、端午節等，告訴學生們這些節日是怎麼來的」。其次，他們也重視培養和提升學生的跨文化交際技能（平均值：5.31）。例如，22 號訪談者說到：「我希望通過跨文化教學，學生能夠合理地使用已經學到的語言和文化，並且能夠正確、恰當地交流。」這可能和參與研究教師們的自身經歷有密切關係，這些教師絕大多數是大學畢業後直接赴泰國工作的，來到泰國是他們人生中第一次跨文化、跨國家的體驗，最開始的泰國生活、工作對他們都有比較大的挑戰。然而，改善和提升學生的跨文化態度，培養他們的開放心態和包容意識，增強他們對生活在不同文化背景下人們的理解則似乎處於一種被忽視的地位。其中一位教師對此有比較積極的反應，認為「文化學習中應當培養學生對不同族群、不同文化的開放心態」（13 號）。也有教師主張跨文化教學應當體現和諧理念，例如「教師應當在跨文化教學中鼓勵相互理解、相互尊重、和而不同」（17 號）。這可能與中國教師自身所受到的儒家思想影響有關。

表 4：受訪者對各項國際漢語教師跨文化教學目標贊同程度

題項	跨文化教學目標	平均數（標準差）
1	提供日常生活和行為規範方面的資訊	5.60 (0.86)
2	有效地處理跨文化交際情景	5.31 (1.11)
3	增加對文學藝術的瞭解（書籍、音樂、戲劇、電影等）	5.07 (1.28)
4	提供關於價值觀和信仰方面的資訊	4.83 (0.95)
5	提升學生對不同文化和族群的包容、開放態度	4.80 (1.32)
6	使學生更加理解生活在不同文化中的族群	4.73 (1.26)
7	加強對文化差異的反思	4.43 (1.25)
8	傳授中國歷史、地理、政治方面知識	4.33 (1.42)
9	增強對自身文化的瞭解	4.03 (1.63)

4.2 跨文化教學偏好

根據教師在課堂中跨文化教學的偏好，我們可以看到中國人的日常生活、行為規則、飲食文化（平均值：5.33）是最為頻繁涉及到的話題。其次就是中國的古代傳統文化（平均值：5.00）。但是，中國的政治、地理知識，社會發展，文學作品等則較少介紹。這些偏好的形成一方面可能與教師的跨文化教學目標密切相關，另一方面可能與教師自身的跨文化知識儲備有關，還可能與學生的學習興趣有關。例如一位教師說：「大部分學生對歷史、地理和政治不感興趣」（10號）。

表 5：受訪者對各項國際漢語教師跨文化教學偏好贊同程度

題項	跨文化教學偏好	平均值（偏差值）
1	日常生活、行為規範、居住情況、飲食文化	5.33 (0.84)
2	民風民俗、旅遊景觀	5.00 (0.91)
3	流行文化	4.47 (1.28)
4	價值觀和信仰	4.00 (1.31)
5	藝術	3.83 (1.18)
6	國際關係	3.77 (1.43)
7	歷史、地理、政治；	3.73 (1.28)

8	民族和不同的社會群體	3.59 (1.30)
9	教育和職業發展	3.37 (1.35)
10	文學作品	3.20 (1.32)

4.3 跨文化教學意願

儘管一部分國際漢語教師已經意識到文化教學和跨文化交際教學的重要性，但是在實際教學中他們的意願還不是那麼強烈。例如，60%的參加者認為跨文化教學占到 20% 的時間分配會比較合適。當問及訪談者的教學意願時，他們的回答都比較消極，比如 22 號訪談者說：「在文化教學中我花的時間非常少，如果真的有一些文化點的時候，我可能會多講一些。」3 號訪談者也有相似的表述，「我必須根據大綱教啊，畢竟語言技能才是最重要的，文化教學通常都融合在語言教學中了。」

表 6：受訪者對國際漢語教師跨文化教學意願程度

跨文化教學時間分配意願	教師人數及所占比例
100% 語言教學 - 0% 跨文化教學	1 (3.3%)
80% 語言教學 - 20% 跨文化教學	18 (60.0%)
60% 語言教學 - 40% 跨文化教學	11 (36.7%)
40% 語言教學 - 60% 跨文化教學	0
20% 語言教學 - 80% 跨文化教學	0
0% 語言教學 - 100% 跨文化教學	0

4.4 影響教師跨文化教學意識的因素

基於以上的量化資料和質化資料，我們呈現了教師們的語言教學目標以及跨文化教學目標、偏好和意願等，下面部分則是借助來自問卷和訪談的質化資料來探討影響教師跨文化教學意識的因素。總體而言，有四類因素比較明顯。限於文章篇幅，在此只能列舉出訪談者、問卷回應者的部分表述。

一、環境因素。首先，創造一個跨文化的教學環境十分重要，這不僅可以使學生獲得接近真實的學習體驗，而且還可以為教師的跨文化教學提供直接的素材。例如 3 號訪談者說到「我認為給學生提供體驗（中國文化）的機會是非常重要的，漢

語老師應當盡力去創造這些機會。曼谷有一個中國文化中心，學生們可以去那兒。」29 號訪談者也表現了對這方面的關注，而且更注意真實的跨文化環境，「學生需要一個跨文化的環境，這是我提供不了的……我非常希望在我們大學有一個文化中心，提供豐富的文化資源，直觀展示中國文化的方方面面。學生們可以去那裡體驗在課堂上學到的東西，例如茶藝和飲食文化。其次，學生們如果可以去中國，在中國人的家庭裡住上一段時間那就更好了，那樣他們的語言技能和跨文化能力都會有很大改善。」其次是教學時間的限制，對跨文化教學有很大的負面影響。「教學時間安排是個大問題。教文化和教語言常常是衝突的。如果你說了很多文化內容，整個教學進程就慢了……在泰國的漢語課堂中，老師如果有時間就會說一點中國文化，如果沒有時間那就不說，只教語言。」(22 號訪談者)

二、課程因素，主要包括漢語教學的大綱設計、評估標準、教材和其他教學資料等。教學大綱對教學活動的安排起著決定性的作用，關於目前泰國的漢語教學大綱，3 號訪談者表現出了一些無奈，因為「在曼谷的學校裡，教學大綱都是安排好了的，非常清楚地規定了你要教什麼，文化教學在大綱中只占很小的一部分……如果你要融入跨文化方面的內容，那你首先要修改教學大綱。」此外，跨文化教學評估標準不明確是一個非常大的問題，也是目前語言教學中的一個挑戰。29 號訪談者對目前泰國漢語教學中的跨文化評估標準感到憂慮，「現在沒有一個好的方法來評估跨文化教學，PAT（泰國大學生入學考試）中關於中國文化的試題太多了，學生們是不可能回答出所有問題的。」教材和相應的教學資料對教師的跨文化教學意願也產生了很大的影響，三位訪談者都期望獲得實用的文化教學材料，以促進跨文化教學。例如 22 號訪談者告訴研究者，「我們沒有專門的文化教學教材，當我想在語言內容的基礎上進行延伸、教文化的時候，我要自己準備資料……如果有專門的教材，學生們就會更好更快地理解這些主題。」

三、教師自身的因素。教學是一種個人化的職業行為，教師自身的素質對語言教學能否有效開展影響深刻，Dirba (2007:193) 指出語言教師一定要首先把自己定位成「跨文化媒介」，這樣課堂中的跨文化教學才會順利進行。但是，語言教師是否可以成為「跨文化媒介」還取決於多方面的因素。在幾位訪談者的回饋中，我們發現教師所受到的教育和培訓以及他們的泰語水準至關重要。29 號訪談者描述了自己在

到泰國工作之前的培訓經歷，「在來泰國之前，我們在國內有一個非常簡單的培訓，你要在兩三個星期掌握所有的東西！包括中華才藝，泰語和泰國文化。但是這個培訓太短了！而且也沒有關於如何開展文化教學的培訓，在整個培訓中文化教學不是那麼重要。」22 號訪談者表示雖然到泰國之後很少有機會參加教師培訓，但是其中的一個培訓專案給她留下了深刻的印象。「我之前參加過一個培訓，裡面理論性的東西太多了，不怎麼實用，對在課堂裡怎麼進行文化教學也沒有什麼幫助。」3 號訪談者甚至對部分教師的素質，特別是文化教學的意識和能力表現出了擔憂，「在泰國有一些中文教師並不是那麼優秀，我認為這些教師要通過培訓來提升自身的素質，在培訓中，教師不僅要知道中國文化，怎麼進行文化教學，還要知道泰國文化。」在真實的語言課堂中，教師往往要通過客觀呈現、對比、討論等方式來開展跨文化教學，以培養學生客觀、包容、開放的理念，並鼓勵他們將課堂所學轉化為實際的跨文化能力。這個過程對教師的語言能力要求很高，特別是在面對中、低漢語水準的學生時，教師會遇到很大的挑戰。例如，22 號訪談者特別指出，「我不會說泰語，這給我帶來了非常大的挑戰。如果你要教文化，你首先要讓你的學生瞭解你，讓他們知道你在說什麼。」

四、學生方面的因素。學生是課堂教學的中心，教師的一切教學活動都是圍繞學生而展開的，因此來自學生的因素對教師的跨文化教學意識和行為也會產生影響。教師們首先關注的是學生的學習興趣，其中一位教師回應到，「我覺得我們應當教中國文化，但是這在很大程度上要看學生的興趣。如果他們對文化感興趣，我們就可以教她們很多東西。」(1 號) 其次，學生的學習層次也是一個方面。3 號訪談者說：「不同年齡的學生有不同的學習傾向，比如，年齡大一些的學生可能想去中國做生意，他們主要想學一些中國的風土人情、交際規則等。但是，年齡小一些的學生想知道中國的名山大川和旅遊景點。」此外，正如我們前面指出的，學生的漢語水準也是一個很重要的因素，而且師生交流困難的現象也較為普遍。「進行文化教學的時候，交流對學生和老師來說都是一個很大的障礙。因此，一個很緊迫的問題就是要明白怎樣去給初級班同學教文化。」(16 號)

5. 討論

本文根據半開放式問卷和半開放式訪談所收集的資料，探討了泰國國際漢語教師的跨文化教學意識和影響該意識的相關因素。與之前 Sercu (2002)、Magos 與 Simopoulos (2009)、Young 與 Sachdev (2011) 的研究發現一致的是，絕大部分第二語言或外語教師尚未轉變成為「跨文化外語教師」。這些教師儘管意識到了文化內容和跨文化教學的必要性，但是他們的教學意願並不強烈。他們的教學傾向主要集中在傳授跨文化知識方面，特別是與日常生活聯繫密切的文化資訊，而幾乎忽視了對學生的跨文化態度和跨文化能力的培養和提高。這應該是一種在語言教學中普遍存在的現象，以後的研究應該側重於解釋此現象背後的原因，並探索可以有效提升教師跨文化教學意識的方法。與之前研究不同的是，這些漢語教師似乎比較重視學生的跨文化技能，也宣導以和諧以及「和而不同」的態度去看待不同的文化和族群。這首先可能與教師們的跨文化經歷有關。他們之前沒有相應的國外生活、工作經驗，在赴泰國之前受到的培訓又比較短暫，因此泰國的經歷既給他們帶來了跨文化的衝擊和挑戰，又使他們在自覺或不自覺中獲得了跨文化的技能。這些教師可能更為重視技能在跨文化交際中的實際價值。此外，這些教師受到中國傳統儒家文化和生活哲學的影響，而與其他不同的文化和諧相處則可能是中華文化所宣導的最高境界 (Li 2006)。

本研究也揭示了四類影響教師跨文化教學意識的因素，包括教學環境、課程大綱、教師自身和學生方面的因素，這使我們認識到學生跨文化能力的改善並不能單獨依賴於語言教師，同時也需要整個社會和教學系統的支援 (Dirba 2007)。具體而言，師資培訓對教師的跨文化教學意識有著重要的影響，這與蔡喬育 (2010) 的研究發現是一致的。我們期待更多的實證性研究，特別是量化研究，來探討不同因素對教師跨文化意識所產生的作用。此外，如何擬定有效的文化教學大綱和編寫實用的文化教材也是國際漢語教學政策制定者、研究者和教師面臨的重大任務，應該嚴格依據學生的年級、水準等因素來做出相應的設計 (邢志群 2010)。同時，在實際教學中跨文化內容不能只注重中國古代文化、傳統才藝的展示，也要展現出中國人現代的生活層面，這樣學生才會對中國文化有一個全面體驗和理解。

6. 結語與建議

綜上所述，培養和提升漢語學習者的跨文化交際能力應當成為國際漢語教學中一個明確的方向，國際漢語教師應該承擔這樣責任，但是要真正成為跨文化國際漢語教師似乎還有很長的路要走。首先，培養國際漢語教師的學校或機構應當盡可能為他們提供海外實習的機會，讓他們對跨文化交際有一個感性的認識。其次，在校學習期間，這些教師需要獲得跨文化交際方面的理論知識，以求對此有一個相對全面的認識。值得一提的是，在我們的調查中有的教師是第一次聽說「跨文化交際」，對這個話題還相當陌生。最後，無論是在從事對外漢語教學工作前後，大學、師資培訓機構等組織應當為教師提供相應的培訓專案或工作坊，以更新他們的知識，從而使跨文化理論、認識和實踐有效地結合起來（王珩 2014）。此外，國際漢語教師不能只把自己定位為「漢語語言教師」，而是要確立新的身份認同——「跨文化漢語教師」，這樣教師和教學都會增添新的競爭力。

引用文獻

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 1999. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press.
- Borg, Simon. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36:81-109.
- Borg, Simon. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury Publishing.
- Borg, Simon. 2009. Language teacher cognition. *The Cambridge Guide of Second Language Teacher Education*, ed. by Anne Burns, 163-171. New York: Cambridge University Press.
- Borg, Simon. 2012. Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*, eds. by Barnard Roger, and Anne Burns, 11-29. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.

- Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael., and Karen Risager. 1999. *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual matters.
- Charmaz, Kathy. 1990. Discovering' chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine* 30:1161-1172.
- Chen, Guoming. 1997. A review of the concept of intercultural sensitivity. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf>.
- Clark, Christopher M., and Penelope L. Peterson. 1986. Teachers' thought processes, *Handbook of Research on Teaching*, ed. by Merlin C. Wittrock, 255-296. New York, NY: MacMillan.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deardorff, Derla K. 2004. Internationalization: In search of intercultural competence. *International Educator* 13.3:13-15.
- Deardorff, Derla K. 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10:241-266.
- Dirba, Mara. 2007. Towards proteophilic competence? Intercultural learning and language education in Latvia. *Intercultural Education* 18:193-205.
- Foss, Donna H., and Robert C. Kleinsasser. 1996. Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. *Teaching and Teacher Education* 12:429-442.
- Gandana, Isti, and Graham Parr. 2013. Professional identity, curriculum and teaching Intercultural Communication: An indonesian case study. *Language, Culture and Curriculum* 26:229-246.
- Giroux, Henry A. 1992. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Han Xiaohui, and Song Li. 2011. Teacher cognition of intercultural communicative

- competence in the Chinese ELT context. *Intercultural Communication Studies*, 20.1:175-192.
- Hayward, Fred M. 2000. *Preliminary Status Report 2000: Internationalization of US higher education*. Washington DC: American Council on Education.
- Lam, Yvonne. 2000. Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review* 56.3:389-420.
- Larzén-Östermark, Eva. 2008. The intercultural dimension in EFL-teaching: A study of conceptions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52:527-547.
- Li, Chenyang. 2006. The Confucian ideal of harmony. *Philosophy East and West*, 56.4:583-603.
- Luk, Jasmine. 2012. Teachers' ambivalence in integrating culture with EFL teaching in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum* 25:249-264.
- Magos, Kostas, and George Simopoulos. 2009. 'Do you know Naomi?': Researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education* 20:255-265.
- Önalan, Okan. 2005. EFL teachers' perceptions of the place of culture in ELT: A survey study at four universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies* 1.2:215-235.
- Richards, Jack C., and Charles Lockhart. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sercu, Lies. 2002. Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared. *Evaluation and Research in Education* 16:150-165.
- Sercu, Lies, Maria del Carmen Mendez García. and Paloma Castro Prieto. 2005. Culture learning from a constructivist perspective. An investigation of Spanish foreign language teachers' views. *Language and Education* 19:483-495.

- Sercu, Lies. 2006. The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education* 17:55-72.
- Young, Tony Johnstone, and Itesh Sachdev. 2011. Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness* 20:81-98.
- 中國國家漢辦。2016。《2015 年孔子學院年度發展報告（中英雙語版）》。北京：國家漢辦。[Hanban. 2016. *2015 Confucius Institute Annual Development Report*. Beijing: Hanban.]
- 王珩。2014。〈華語教師跨文化能力培訓之省思〉，《華語文教學研究》，第 11 卷第 1 期，127-149。[Wang, Hang. 2014. Reflection on the development of cross-cultural competence in CSL teacher education. *Journal of Chinese Language Teaching* 11.1:127-149.]
- 吳應輝、央青、梁宇、李志凌。2012。〈泰國漢語傳播模式值得世界借鑒——泰國漢語快速傳播模式及其對漢語國際傳播的啟示〉，《漢語國際傳播研究》，第 1 期，1-13。[Wu, Ying-hui, Qing Yang, Yu Liang, and Zhi-ling Li. 2012. Thai model of Chinese teaching development worth being learned by the world. *Chinese Language Globalization Studies* 1:1-13.]
- 吳應輝、楊吉春。2008。〈泰國漢語快速傳播模式研究〉，《世界漢語教學》，第 4 期，125-132。[Wu, Ying-hui, and Ji-chun Yang. 2008. On the mode for rapid promoting Chinese teaching in Thailand. *Chinese Teaching in the World* 4:125-132.]
- 李泉。2011。〈文化內容呈現方式與呈現心態〉，《世界漢語教學》，第 3 期，388-399。[Li, Quan. 2011. The presentation of cultural content and the attitude towards presenting it. *Chinese Teaching in the World* 3:388-399.]
- 李楓。2010。〈對外漢語教學文化因素處理的階段性劃分〉，《語言教學與研究》，第 4 期，12-16。[Li, Feng. 2010. On classifying the levels for cultural factors in TCSL. *Language Teaching and Linguistic Studies* 4:12-16.]
- 邢志群。2010。〈試論漢語語言、文化的教學體系〉，《世界漢語教學》，第 1 期，93-102。[Xing, Zhi-qun. 2010. On a pedagogical model of teaching Chinese culture in

Chinese language classrooms. *Chinese Teaching in the World* 1: 93-102.]

周小兵、羅宇、張麗。2010。〈基於中外對比的漢語文化教材系統考察〉，《語言教學與研究》，第5期，1-7。[Zhou, Xiao-bing, Yu Luo, and Li Zhang. 2010. A systematic and comparative investigation into Chinese culture textbooks. *Language Teaching and Linguistic Studies* 5:1-7.]

教育部基礎教育司、英語課程標準研製組。2002。《全日製義務教育英語課程標準解讀》。北京：北京師範大學出版社。[Department of Basic Education of Ministry of Education, and English Curriculum Standards Research Group. 2002. *English Curriculum Standards of Compulsory Education*. Beijing: Beijing Normal University Press.]

蔡喬育。2010。〈華語文教師多元文化教育職能的初探〉，《華語文教學研究》，第7卷第2期，91-121。[Cai, Qiao-yu. 2010. A study of TCSL teachers' knowledge and abilities on multicultural education. *Journal of Chinese Language Teaching* 7.2: 91-121.]

孫清忠。2006。〈淺析對外漢語口語教材中文化項目的選擇和編排〉，《暨南大學華文學院學報》，第2期，32-41。[Sun, Qing-zhong. 2006. An approach of the choice and presentation of cultural items in oral Chinese textbooks for foreign learners. *Journal of College of Chinese Language and Culture in Ji'nan University* 2:32-41.]

張英。2006。〈對外漢語文化因素與文化知識教學研究〉，《漢語學習》，第6期，59-65。[Zhang, Ying. 2006. The cultural factors in teaching Chinese as a foreign language and the study of cultural knowledge teaching. *Chinese Language Learning* 6:59-65.]

張英。2009。〈「對外漢語文化大綱」基礎研究〉，《漢語學習》，第5期，93-100。[Zhang, Ying. 2009. The basic study on the culture syllabus in teaching Chinese as a foreign language. *Chinese Language Learning* 5:93-100.]

趙金銘。2014。〈國際漢語教育中的跨文化思考〉，《語言教學與研究》，第6期，1-10。[Zhao, Jin-ming. 2014. Reflections of intercultural communication in international Chinese education *Language Teaching and Linguistic Studies* 6:1-10]

陳瑜敏。2010。〈對外漢語文化教材話語態度分析〉，《語言教學與研究》，第6期，

華語文教學研究

1-7。[Chen, Yu-min. 2010. A contrastive study of the attitudinal resources in Chinese textbooks aimed at foreign language learners. *Language Teaching and Linguistic Studies* 6:1-7.]

[審查：2016.12.19 修改：2017.04.05 接受：2017.04.06]

龔陽

Yang Frank GONG

香港特別行政區薄扶林道香港大學明華綜合大樓 548 室

香港大學教育學院中國語言文學學部

Division of Chinese Language and Literature, Faculty of Education

University of Hong Kong

Room 548, Meng Wah Complex Building, University of Hong Kong, Pokfulam Rd., Hong

Kong Island, H. K. SAR

frankgongyang@gmail.com

齊雪丹

Xuedan QI

香港特別行政區薄扶林道香港大學明華綜合大樓 548 室

香港大學教育學院中國語言文學學部

Division of Chinese Language and Literature, Faculty of Education

University of Hong Kong

Room 548, Meng Wah Complex Building, University of Hong Kong, Pokfulam Rd., Hong

Kong Island, H. K. SAR

qxd88121@gmail.com

附錄：國際漢語教師跨文化教學意識問卷

填寫說明：

本問卷共有 28 個選項及一個開放性問題，請做出和您想法最為接近的回答。個人資料部分也請您一併填寫。多謝合作！

一、國際漢語教師語言教學目標

6 表示非常贊同，1 表示非常不贊同。從 6 到 1 程度依次降低。

1. 提升學生的中文流利度，使他們能夠和中國人交流。

6 5 4 3 2 1

2. 提升學生學習漢語的興趣。

6 5 4 3 2 1

3. 幫助學生獲得學習其他科目的有用技能。

6 5 4 3 2 1

4. 使學生對中國文化和中華文明更加瞭解。

6 5 4 3 2 1

5. 使學生對其他文化有更加積極的態度和開放心態。

6 5 4 3 2 1

6. 使學生獲得學習其他外語的有用技能。

6 5 4 3 2 1

7. 幫助學生更好地理解自身的文化和身份認同。

6 5 4 3 2 1

8. 提升學生的中文閱讀能力。

6 5 4 3 2 1

二、國際漢語教師跨文化教學目標

6 表示非常贊同，1 表示非常不贊同。從 6 到 1 程度依次降低。

1. 提供日常生活和行為規範方面的資訊。

6 5 4 3 2 1

2. 有效地處理跨文化交際情景。

6 5 4 3 2 1

3. 增加對文學藝術的瞭解（書籍、音樂、戲劇、電影等）。

6 5 4 3 2 1

4. 提供關於價值觀和信仰方面的資訊。

6 5 4 3 2 1

5. 提升學生對不同文化和族群的包容、開放態度。

6 5 4 3 2 1

6. 使學生更加理解生活在不同文化中的族群。

6 5 4 3 2 1

7. 加強對文化差異的反思。

6 5 4 3 2 1

8. 傳授中國歷史、地理、政治方面知識。

6 5 4 3 2 1

9. 增強對自身文化的瞭解。

6 5 4 3 2 1

三、國際漢語教師跨文化教學偏好

6表示非常贊同，1表示非常不贊同。從6到1程度依次降低。

1. 日常生活、行為規範、居住情況、飲食文化。

6 5 4 3 2 1

2. 民風民俗、旅遊景觀。

6 5 4 3 2 1

3. 流行文化。

6 5 4 3 2 1

4. 價值觀和信仰。

6 5 4 3 2 1

5. 藝術。

6 5 4 3 2 1

6. 國際關係。

6 5 4 3 2 1

7. 歷史、地理、政治。

6 5 4 3 2 1

8. 民族和不同的社會群體。

6 5 4 3 2 1

9. 教育和職業發展。

6 5 4 3 2 1

10. 文學作品。

6 5 4 3 2 1

四、國際漢語教師跨文化教學意願

- 6 100% 语言教学——0% 文化教学
5 80% 语言教学——20% 文化教学
4 60% 语言教学——40% 文化教学
3 40% 语言教学——60% 文化教学
2 20% 语言教学——80% 文化教学
1 0% 文化教学——100% 语言教学

五、請談談您在泰國教學過程中對文化教學和文化交際方面的看法

個人資料

性別：男 女

工作學校：幼稚園 小學 中學 大學

工作經驗：1 年 2 年 3 年 4 年及以上

Teaching Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom: A Study on Chinese Language Teachers' Cognition in Thailand

Yang Frank GONG Xuedan QI

**Division of Chinese Language and Literature, Faculty of Education
University of Hong Kong**

Abstract

Cross-cultural and plurilingual encounters have become increasingly frequent in the world due to the death of distance brought along by the advancement information and communication technology (ICT) and the growing globalization. Policymakers, researchers and learners in educational settings are increasingly paying attention to the role of language teachers in teaching intercultural communicative competence in the language classroom. Because of the close connection between teacher cognition and teacher practices, this study explored how Chinese language teachers perceived intercultural education in the Chinese as a foreign language classroom in Thailand, and data were collected from thirty teachers by means of a questionnaire and personal interviews. It was revealed that the teachers preferred to transmit cultural facts and knowledge while lacked a clear conception of improving students' intercultural attitudes and skills. A number of factors affecting their cognition in teaching intercultural communicative competence were also found. The findings from this empirical study have implications for intercultural education in the field of teaching Chinese as a foreign language.

Keywords: Teaching Chinese as a foreign language, Chinese language teachers, teacher cognition, intercultural communicative competence, intercultural teaching