

“自我”与“他者”视角下的国际中文教育 主体间性研究

赵 杨

(北京大学 对外汉语教育学院, 北京 100871)

[摘要] “自我”与“他者”是体现主客体二元对立关系的一组概念,多见于哲学和文学讨论。本文借用这组概念,呈现国际中文教育存在的多种主客体关系,如中文母语教师与非母语教师、中国语言文化与其他语言文化等,并从宏观、中观和微观三个层面讨论这些关系。宏观层面考察语言文化间“自我”与“他者”关系,中观层面考察中文学科“自我”与学科外“他者”的关系,微观层面考察中文教学内部“自我”与“他者”关系。本文认为,国际中文教育要处理好每一个层面的“自我”与“他者”的关系即主体间性,促进主体与客体以及不同主体之间的融合,让国际中文教育为构建人类命运共同体服务。

[关键词] 国际中文教育 自我 他者

[中图分类号] G755 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1001-7178(2021)05-0170-07

DOI:10.15946/j.cnki.1001-7178.2021.05.022

引言

“自我”与“他者”的关系首先是一个哲学问题,柏拉图在《对话录》中使用了“同者”与“他者”(the same and the other)的概念,认为“同者”的定位取决于“他者”的存在,“他者”的差异性昭示“同者”的存在。“同者”本质上就是“自我”(self)。“他者”指自我以外的一切人和事物,不管以什么形式出现,无论能否被感知。^[1]不同哲学流派对“自我”与“他者”关系有不同解读^[2],这一关系也是文学和人类学经常讨论的话题。

“自我”与“他者”也是教育教学中的一组矛盾,处理二者关系也是教育教學的目标之一。英国全球素养教育将“自我”与“他者”的关系划分

为宏观、中观和微观三个层面:宏观层面体现为作为民族、国家的“自我”与作为区域、世界的“他者”之间的关系,中观层面体现为学科内“自我”与学科外“他者”之间的关系,微观教学层面体现为作为学习者的“自我”与作为教育者的“他者”之间的关系。^[3]

“自我”与“他者”的关系贯穿国际中文教育的始终^[4],中文母语教师与非母语教师、二语环境与外语环境、中国语言文化与其他语言文化构成了多样复杂的关系,这些关系对教学活动和教学效果产生直接影响,也影响到国际中文教育能否培养学习者的跨文化交际能力,能否为构建人类命运共同体做出贡献。本文以英国全球素养教育三个层面的“自我”与“他者”为参照,考察国际中文教育中的主体间性关系即“自我”与“他者”

[收稿日期] 2021-06-20

[作者简介] 赵杨(1965—),男,河北卢龙人,北京大学对外汉语教育学院院长、教授、博士研究生导师,主要研究方向为第二语言习得、生成语法、社会语言学、语言教育。

[基金项目] 本文系2021年国家社科基金项目“《国际中文教育中文水平等级标准》推广应用及教材研发策略”(项目编号:21STA032)的阶段性成果。

的关系。

一、语言文化层面的“自我”与“他者”

语言文化是宏观层面,包括作为“自我”的中国语言文化和作为“他者”的其他语言文化,二者关系通过国际中文教育的性质和特点得以展现。

(一) 两种语言文化之间的双重关系

1950年“东欧交换生中国语文专修班”开启了新中国的对外汉语教学,但直至改革开放,来华学习中文的人数和其他国家学习中文的人数很有限,加上中外汉语教学交流较少,教学中涉及的语言文化之间的关系比较简单。改革开放以来,特别是进入21世纪后,随着孔子学院的建立,中国派出中文教师和志愿者支持各国开展中文教学,教学参与者和语言环境变得多样复杂。

国际中文教师主要有三种情况。第一种是中文母语教师在中文环境中教授中文,这是国内的对外汉语教学的语境;第二种是中文母语教师在中非中文环境中教授中文,这是孔子学院中方教师和志愿者以及其他国家的中文母语教师所处的语境;第三种是中文非母语教师在中非中文环境中教授中文,这是其他国家本土教师所处的语境。学习者有两种情况:一是在中文环境中学习中文,二是在自己的母语环境中学习中文,传统上分别称作“二语学习”和“外语学习”。如果用“自我”与“他者”这组概念对上述情况做出表述的话,国内的对外汉语教学就是中文母语教师在自我环境中将自我的语言文化教授给来自他者的学习者(第一种情况),其他国家的本土教师在自我环境中将作为他者的中国语言文化教授给来自自我语言文化的学习者(第三种情况),中国外派的中文教师和志愿者是在他者环境中将自我语言文化教授给来自他者语言文化的学习者(第二种情况)。

无论上述哪一种情形,都涉及两种语言文化,每一种语言文化都具有双重属性,一面是“自我”,另一面是“他者”,国际中文教育的本质就是处理好二者关系,实现二者的和谐互动。从这个意义上讲,国际中文教育是国际理解教育,也是一种多元文化教育,包括以中文作为载体的中华文化和学习者的语言文化。^[5]多元文化观意味着欢迎和接受差异^[6];教育意味着通过建立共同体,为学习者提供教育资源和多种语境,实现自我适

应和自我成长。^[7]自我成长发生在文化和环境中,需要有一个过程。当一个人开始接触不同文化时,往往会感到不解、不适甚至无所适从,这就是1960年奥伯格(Oberg)提出的“文化休克”现象^[8],接触不同文化的个体经过兴奋、休克和适应,最终达到稳定状态,自我与他者由最初的矛盾状态到逐渐适应,最终形成新的自我。

学习外语有助于两种语言文化形成一种合作而非竞争的关系,帮助学习者形成新的自我和多元文化认同。^[9]加拉贾达(Galajda, 2011)通过问卷调查,发现作为英语学习者的波兰一所大学的三年级学生,在使用英语时有一种新的身份认同,尽管有些人并未意识到这一点。学习英语使他们重塑了对母语的认同,构建了外语身份认同,开放、灵活、文化共情、情感稳定等品质都是外语身份认同的组成部分。^[10]帕夫连科和兰托尔夫(Pavlenk & Lantolf, 2000)研究了移民学习目的国语言的情况,发现他们都经历了自我建构或自我重构的过程。^[11]外语教师同样会经历文化适应与自我身份建构的过程。王电建(2010)对76名在华任教的美国英语教师的调查表明,受教育程度和在华居住时间与文化适应能力正相关。美国教师经历的文化休克越少,对中国的态度越偏向正面,对在中国的生活满意度就越高。满意度与对中国的态度之间相关性最高。^[12]

实证研究证实,国际中文教育也能够帮助中文学习者平衡母语与中文的关系,从而更好地理解 and 适应中国文化,形成多元文化认同。李雅(2015)考察了在华塔吉克斯坦籍中文学习者的文化适应情况,发现尽管在性别、留学类型、婚姻状况等变量上存在差异,但是留学时间较长的学习者的文化适应力更强。^[13]唐燕儿等(2020)从心理适应、环境适应、社会文化适应三个维度考察在华中文学习者的跨文化适应情况,发现中文水平与三方面的适应力显著相关。研究还发现,中文学习者都经历过文化休克阶段。^[14]刘元满(2020)引入“始发事件”概念对新西兰短期来华学习者的“反思日志”文本内容进行分析,发现学习者通过采用多种自我调节策略,最终达到较为正向的文化适应状态。^[15]

对中国语言文化的理解与适应,表明学习者形成了“间性文化”,这种文化具有非唯我性与非中心性特点,文化和文化主体之间相互渗透与融

合。^[16]这也是一种中介文化,“既区别于学习者的母语文化行为系统,也不同于学习者的目的语文化行为系统。然而,它却带有两种文化的某些特征”^[17]。换言之,这种文化是母语文化与非母语文化、自我与他者相融合的第三种文化。

(二) 国际中文教育的目标是使学习者具备两种语言文化,培养跨文化交际能力

国际中文教育从过程看是两种语言文化的互动与交流,目标是使学习者具备语言文化的双重性,培养跨文化交际能力。^{[18][19]}这一目标不仅针对中文学习者,也针对中文母语教师和非母语教师。

拜拉姆(Byram, 1997)提出五个维度界定跨文化交际能力,分别是(1)态度:使自我相对化,认识他者价值;(2)知识:了解自我与他者以及二者的互动;(3)解释与重组技能;(4)发现与互动技能;(5)批评性文化意识。这五个维度的中心都是处理两种语言文化之间的关系。^[20]《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估》列出了构成“跨文化能力与技能”的四个方面的能力:(1)在本国文化与外国文化之间建立联系的能力;(2)对文化意念的敏感性,能够辨别并运用不同策略与异域文化的人进行交际的能力;(3)在本国文化和外国文化之间扮演文化中介角色的能力,并能有效处理文化误解和冲突;(4)超越表面的刻板印象的能力。^[18]这四个方面的谈的也是两种语言文化之间的关系。

跨文化交际能力的定义有多种,其中一个定义是,团体成员通过对所在团体的表现、价值取向和行为特征进行批评性反思,从而改变自己的思维模式。^[21]这一定义的核心是,个体具备了两种语言文化的双重性,“跨文化”(intercultural)是从一种文化到另一种文化。跨文化交际与文化内(intracultural)交际的区别在于交际发生的文化星座(cultural constellation)不同,文化内交际是指同一文化星座内包含个人、社会、策略、专业等技能的活动,而跨文化交际是将文化内交际能力迁移到不确定文化语境中的灵活性与能力。对跨文化交际而言,外语能力很重要,但同样重要的是对包括自我文化框架、外语文化环境以及由此二者造就的文化间语境的动态交际过程的理解和开放态度。^[22]上述定义表明,跨文化交际涉及自我文化与他者文化,是基于二者互动而获取的一种能力,

具备两种语言文化的双重性。

跨文化交际能力最重要的组成部分是跨文化意识,即认识到自我文化的相对性和他者文化的价值,以开放包容的态度理解他者文化。^[23]与跨文化意识相关联的特征有五个:(1)不做评判,尊重差异;(2)对文化充满好奇;(3)当答案不清晰的时候,对分歧持包容态度;(4)以灵活开放的态度对待不同的解决方案;(5)具有换位思考的能力。^[24]由此可以看出,跨文化意识是构建新自我的起点和必由之路,兼具母语文化和目的语文化特点,具有双重性。

基于上述文献对跨文化交际能力的界定,国际中文教育参与者在培养跨文化交际能力时面临不同的任务,以解决自我与他者矛盾,达到二者的和谐统一。中文母语教师面对的是中文学习者的语言文化,需要包容和理解他们的语言文化,公平公正对待每一位学习者和每一种语言文化。在包容与理解的同时,还要具备批判性文化意识,在自我与他者之间,形成中介文化,实现角色转变,由单纯的中文教学指导者转变为中国语言文化传播者和多元文化共同体的参与者,既不妄自尊大,也不妄自菲薄,“既要站在中国的立场上看世界,也要站在世界的立场上看中国”^[25]。中文母语教师的强项是中国语言文化,但强弱是一枚硬币的两面。正因为是母语者,难以从他者视角审视中国语言文化,对隐含在语言中的文化或文化信息习而不察,教学中会出现盲点,即“教学过程中学生难以理解的、需要教师加以讲解和指导,却被教师无意忽略的知识”^[26]。因此,中文母语教师对学习者的语言文化有所了解非常重要。^[27]

对于中文学习者来说,首先是理解中国语言文化。由于中国语言文化是其学习目的,理解贯穿学习过程始终,有三种路径:一是通过中文课程,伴随语言学习接触文化;二是系统学习中国文化;三是参加为配合中文学习而组织的文化活动。无论哪一条路径,都是从中文出发,首先了解和理解语言背后的文化,通过语言进入文化。^[28]“在语言教学中,文化常常是隐含在其中的,如果不能适时、适度地让学习者了解或理解隐含在语言中的文化或文化信息,就会给学习者留下‘暗礁’并影响其跨文化交际能力”。^[19]由语言背后的文化,扩展到广义的文化,学习者的跨文化交际能力在学习者自我语言文化和中国语言文化的共同参与下

逐渐形成,始于自我文化,逐渐适应目的语文化,最终实现文化超越:学习者意识到文化差异或文化定型的存在,但不为其所缚,能够以开放、灵活、有效的方式进行跨文化交流,建构自我认同。^[29]

中文非母语教师面临的更复杂。中文非母语教师主要是在各个国家从事中文教学的本土教师。他们与中文母语教师的不同在于,中国语言文化是他者,学习者与他们来自同一种文化。对他们来说,中国语言文化知识的学习是第一位的,教学中遇到的问题往往与这些知识有关。^[30]他们首先是中文学习者,之后才成为教师,这一身份使他们至少初步具备了使用中文进行跨文化交际的能力,换言之,他们已经建构了新的自我,能够超越两种文化,以第三方视角审视中国语言文化和自己的语言文化。汉语学习者的身份使他们可以把自己学习中文的经验传授给学生。这些是他们的强项。但是弱项也是显而易见的。每个人形成的新的自我具有个性化特点^[31],甚至是建立在文化定型基础之上的,以此为基础的教学有时会妨碍学习者客观认识目的语文化,无法做到文化超越。

二、中文学科“自我”与学科外“他者”

作为目的的国际中文教育是培养学习者使用中文进行跨文化交际的能力。但是,国际中文教育既是目的,也是手段和工具。^[4]中文学科内自我与学科外他者更多地体现了国际中文教育的工具属性,自我与他者融合,共同完成某种使命。本节将讨论集中在专门用途中文、中文与其他课程两个方面。

(一) 作为目的的中文与作为工具的中文

任何一种语言都具有目的和工具两种属性,作为目的的语言学习就是以获得语言知识和技能为目标,作为工具的语言学习就是通过语言获得其他方面的能力和技巧。普通的语言学习一般是目的型语言学习,工具性语言学习就是我们常说的专门用途语言学习。目的与工具构成了语言学习的双重属性,互为“自我”与“他者”。

专门用途语言译自英语的 Languages for Specific Purposes,简称 LSP。具体到某种语言,我们首先想到的是“专门用途英语”(English for Specific Purposes,简称 ESP)。二十世纪六十年

代,通过二语接受专业教育、获取专业知识成为越来越多学习者追求的目标,专门用途英语应运而生,最早是科技英语,之后出现了工程师英语、航空英语、广告英语等,并不断有新成员加入。继专门用途英语之后,出现了内容依托型教学、内容与语言融合学习两种模式,都是将语言与课程内容结合起来。^[32]

专门用途中文始于二十世纪 80 年代^[33],到目前有商务中文、科技中文等。专门用途中文是作为“自我”的中文与作为“他者”的专业或职业相结合,由于增加了专业或职业这一维度,教学中涉及的关系更复杂。以中医中文为例,“一些基本的专业术语可能包含着极为丰富、深刻的文化内涵,有些相对通俗、浅显的文化现象却需要通过句群、语段乃至语篇才能作出清楚、全面的描述或说明。而且,无论术语还是句型、句式,很多都会牵涉到两个方面的‘语义’,一是显性的基本语义,二是隐性的文化附加义,前者和中医中文的专业性是紧密结合在一起的,后者则可能在更深的层面上显示出中医学的思维方式、审美观念与价值判断等”^[34]。由此可见,专门用途中文与普通中文涉及语言的双重性问题,其自身也涉及多重“自我”与“他者”,除了表面上的中文与专业或职业,还有深层的中国语言文化与学习者的语言文化以及二者在专业或职业上的具体表现。

此外,像中医中文这样的“中文+职业”或者“职业+中文”一类的专门用途中文,还有另一层关系需要处理,这就是语言发展规律与职业发展规律,无论以哪一方为主,要做到融合都不是一件容易的事情。比如,中医入门的那些词语,并不是通用中文课程常用词语,甚至是生僻词语,中医中文如何兼顾二者是一个挑战,^[34]这也是二者的双重性带来的挑战。

专门用途中文对教师也是一个挑战。中文教师的知识构成主要有中国语言文化知识、专业基础知识和教育学知识。专门用途汉语教师用普通汉语课程的方法来教专业中文课程,往往不适用,专业中文课程只有与专业深度融合,符合专业课特点,才能获得最佳教学效果。^[35]

(二) 中文学科与其他学科的双重关系

作为工具的国际中文教育,其终极目标是促进学习者全面发展,为构建人类命运共同体服务。这需要处理好中文与其他学科的双重关系,让中

文教育融入整个教育体系。

国际中文教育是交叉学科,涉及汉语言文字学、语言学、教育学、心理学、信息科学、传播学等多个学科门类。即使把它看作一个独立的学科,其学科基础也包括语言学(理论语言学,应用语言学)、汉语言文字学、教育学、认知科学和现代教育技术等领域。^[36]从更大的学科背景看,国际中文教育的主干学科是中国语言文学和教育学两个一级学科,此外还涉及外国语言文学、心理学、新闻传播学、哲学、中国史、世界史、民族学等其他一级学科。^[37]

从语言教学层面看,国际中文教育对应的是中文母语教育和其他语言教育。在国内,要处理好作为母语的中文教育和作为二语的中文教育的关系,使二者相互促进,彼此融合。^[38]在中文作为外语的国家和地区,需要处理好中文与所在国家的母语和外语的关系。还有一个重要的关系,就是与语言教育大学科的关系。国际中文教育的基础理论主要来自西方,比如第二语言习得领域的理论和假说主要来自基于印欧语言习得的研究,以这些理论为基础研究国际中文教育,常常出现结论与理论预测不符的情况。^[39]国际中文教育具有“国际性”属性,一定会借鉴其他语言的教学理论。但是,如果中文在研究中丧失了主体地位,而只是作为证据出现,国际中文教育很难为语言教育大学科做出贡献。处理二者关系之道在于,国际中文教育研究要尊重中文和中文教育事实,发现有价值的理论,为语言教育大学科和普通语言学做出贡献。^[40]

在基础教育阶段,国际中文教育还要处理好与数学、科学、艺术等学科的关系,做到学科关联,与其他学科形成教育合力,共同促进学习者成长。

由此看来,在学科层面也有一个双重性问题,处理好每一对双重关系是中文教育能够顺利开展的前提。

三、中文教学内部的“自我”与“他者”

师生关系是教学中最重要的一对关系,二者互为“自我”与“他者”,教学就是“自我”与“他者”的互动过程。二者关系和谐统一会提升教学效率。

作为教学过程参与者的教师和学生构成教学

中最基本的主客关系。但谁是主谁是客,要看采用什么视角,从中衍生出不同的教学理论、教学法和师生关系。比如交际教学法强调以学生为中心,将学生置于优先位置;后方法理论将教师置于中心地位,认为教师决定教学质量。^[41]教师和学生角色并不是一成不变的。

语法翻译法、听说法等主导的外语课堂,以教师为中心,要求教师承担控制者角色,教师是知识的传授者、考核者、评价者、学习过程的管理者、课堂活动的主宰者。在交际法、任务法等以培养学生交际能力为目标的外语课堂中,倡导以学生为中心,强调师生互动,教师的角色是帮助参与者之间、参与者与各种活动之间进行交际,在教与学中扮演组织者、领导者的角色,发挥学生同伴、研究者、咨询者、需求分析者和小组管理者的作用。^[42]在远程外语教育中,学生眼中的教师角色包括交流者、指引者、培育者、鼓励者、施救者、知识传授者、知识发送者、合作型领袖和督促者。^[43]

上述诸多关系,可大致分为两类,一类是师生对立关系,教师“自我”与学生“他者”地位不平等,教师处于支配和控制地位,学生处于被支配和被控制地位。另一类是主体间性师生关系,强调师生间平等交往,基于平等性、交互性、理解性等原则实现师生主体间的双向交流与理解。根据他者伦理观,教师不仅是学生的对话者,更是学生“言说”的回应者;教师不仅是学生发展的引导者,更是学生发展的无限责任者;教师不仅是学生平等的交流者,更是学生差异性的保护者;教师不仅是学生学习的促进者,更是学生心灵的关怀者。^[44]

国际中文教育由于牵涉中文母语教师和非母语教师、中文目的语环境和非目的语环境、教学所在国家不同的历史文化等因素,师生关系呈现更复杂的多样性的动态性。比如学习者在中国学习和在自己的国家学习中文,师生关系会有不同表现;同样一名中文母语教师,在韩国任教和在英国任教形成的师生关系也会有所不同。影响师生关系的因素很多,比如中文水平较低的学习者对师生关系比较积极正面,而中文水平较高的学习者的评价比较消极负面^[45],说明师生关系具有动态性。良好的师生关系,首先要保证教学效率,因为教学效能是课堂教学的重要目标。其次要促进学生身心发展,培养学习者用中文进行跨文化交际

的能力。

四、结语

本文从宏观、中观和微观三个层面,考察了国际中文教育中“自我”与“他者”的关系。宏观层面讨论了语言文化间的关系,认为国际中文教育是一种多元文化教育,目标是培养跨文化交际能力,学习者在这一过程中实现自我重构和文化超

越,达到自我与他者的融合。中观层面讨论了国际中文教育与其他课程、专业和职业的关系,考察了国际中文教育的工具属性。微观层面讨论教学中的师生关系,认为和谐的师生关系能够提高教学效率,帮助学习者形成跨文化交际能力。

“自我”与“他者”是一组对立关系,国际中文教育要在各个层面解决好二者关系,实现国际中文教育的过程目标和终极目标,培养学习者跨文化交际能力,为构建人类命运共同体做贡献。

[参考文献]

- [1] 张剑.西方文论关键词:他者[J].外国文学,2011(1):118-127+159-160.
- [2] 李金辉.自我与他者关系:一种主体间性现象学的反思[J].江海学刊,2015(3):59-66.
- [3] 赵婷,刘宝存.英国全球素养教育的“自我—他者”关系探究[J].外国教育研究,2021,48(3):3-20.
- [4] 赵杨.汉语国际教育的“变”与“不变”[J].天津师范大学学报(社会科学版),2021(1):7-14.
- [5] 胡范铸,陈佳璇,张虹倩.目标设定、路径选择、队伍建设:新时代汉语国际教育的重新认识[J].世界汉语教学,2018,32(1):3-11.
- [6] NIETO S. Language, culture, and teaching: critical perspectives for a new century (2nd edition) [M]. New York: Routledge, 2010.
- [7] REED E S. Towards a cultural ecology of instruction [J]. Jerome Bruner: language, culture, self, 2001: 116-135.
- [8] OBERG K. Cultural shock: adjustment to new cultural environments [J]. Practical anthropology, 1960: 177-182.
- [9] HEMMI C. Dual identities perceived by bilinguals [M] // Multiple Perspectives on the Self in SLA. Multilingual Matters, 2014: 75-91.
- [10] GA AJDA D. The contribution of FL learning experiences to the development of multicultural identity [J]. Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning. 2011: 49-62.
- [11] PAVLENKO A, LANTOLF J P. Second language learning as participation and the (re) construction [J]. Sociocultural theory and second language learning, 2000, 78(4): 155.
- [12] 王电建.影响来华外教社会文化适应性的相关因素研究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版), 2010,8(2):61-67.
- [13] 李雅.来华塔吉克斯坦留学生跨文化适应问题研究[J].民族教育研究,2017,28(4):92-98.
- [14] 唐燕儿,梁咏琪,兰茜予.基于实证调查的来华留学生跨文化适应差异性探析[J].海外华文教育,2020(2):119-130.
- [15] 刘元满.新西兰短期来华汉语学习者文化适应始发关键事件研究[J].国际汉语教学研究,2020(2):48-58.
- [16] 刘辉.间性文化观中的留学生素质教育[J].中国高教研究,2005(7):82-83.
- [17] 王建勤.跨文化研究的新维度——学习者的中介文化行为系统[J].世界汉语教学,1995(3):38-49.
- [18] 崔永华.对外汉语教学的目标是培养汉语跨文化交际能力[J].语言教学与研究,2020(4):25-36.
- [19] 张英.二语教学目标与中文教师的文化意识[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2016,14(2):1-5.
- [20] BYRAM M. Teaching and assessing intercultural communicative competence [M]. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1997.
- [21] REHBEIN J. The cultural apparatus: Thoughts on the relationship between language, culture and society [C] // BÜHRIG K, TEN THIJE J D. Beyond Misunderstanding: The Linguistic Analysis of Intercultural Communication. Amsterdam: John Benjamins. 2006: 43-96.
- [22] BOLTEN J. Rethinking intercultural competence [C] // RINGS G, RASINGER S. The Cambridge handbook of intercultural communication. Cambridge: Cambridge University Press. 2020: 56-67.
- [23] BYRAM M. Language awareness and (critical) cultural awareness—relationships, comparisons and contrasts [J]. Language awareness, 2012, 21(1-2): 5-13.
- [24] NEWTON J, SIREGAR F, TRAN T H T. Intercultural awareness and good language teachers [C] // GRIFFITHS C, TAJEDDIN Z. Lessons from good language teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 2020: 28-40.

- [25] 崔希亮.汉语国际教育与人类命运共同体[J].世界汉语教学,2018,32(4):435-441.
- [26] 孙式武.新教师应规避讲解过度与教学盲点两大误区[J].教学与管理,2015(17):7-9.
- [27] 崔希亮.海外汉语教师的知与能[J].国际汉语教学研究,2016(3):76-82.
- [28] 赵金铭.国际汉语教育中的跨文化思考[J].语言教学与研究,2014(6):1-10.
- [29] 高一虹.跨文化交际能力的培养“跨越”与“超越”[J].外语与外语教学,2002(10):27-31.
- [30] 赵杨.主编寄语[J].国际汉语教育(中英文),2020,5(1):1-2.
- [31] 俞玮奇.来华汉语学习者的跨文化交际能力实证研究:敏感度与效能感[J].世界汉语教学,2012,26(4):551-559.
- [32] 赵杨.主编寄语[J].国际汉语教育(中英文),2019,4(4):1-2.
- [33] 李泉.论专门用途汉语教学[J].语言文字应用,2011(3):110-117.
- [34] 周延松,陈杨国生.专门用途汉语教学中的文化因素——基于中医汉语的考察[J].海外华文教育,2017(5):677-684.
- [35] 彭湃,胡晓研.专门用途汉语教师的培养模式及自我发展[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2017(3):109-114.
- [36] 崔希亮.关于汉语国际教育的学科定位问题[J].世界汉语教学,2015,29(3):405-411.
- [37] 吴应辉,梁宇.交叉学科视域下国际中文教育学科理论体系与知识体系构建[J].教育研究,2020,41(12):121-128.
- [38] 陆俭明.汉语作为第二语言教学的本体研究和汉语本体研究[J].世界汉语教学,2007(3):94-97.
- [39] ZHAO Y. A tree in the wood: A review of research on L2 Chinese acquisition [J]. Second language research. 2011(4):559-572.
- [40] 赵杨.汉语国际教育学术话语权构建[J].世界汉语教学,2019,33(4):435-442.
- [41] 赵杨.外语教学的核心是教师[J].国际汉语教学研究,2016(2):7-9.
- [42] 刘路.二语教师课堂角色研究述评[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2017,15(2):17-25.
- [43] 陈颖,马羽安,嵇建琴,徐薇.远程学习者视角下的英语教师角色——一项基于隐喻分析的实证研究[J].中国远程教育,2015(8):45-52.
- [44] 蔡婉怡.他者伦理视角下教师角色的重构[J].教师教育学报,2021,8(5):36-42.
- [45] 张红蕴.对外汉语教学中的师生关系研究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2008(6):15-21.

Intersubjectivity Research on International Chinese Language Education from the Perspective of “Self” and “Others”

ZHAO Yang

(School of Chinese as a Second Language, Peking University, Beijing 10871)

[Abstract] “Self” and “others” are a set of concepts that reflect the binary antagonistic relationship between subject and object, which are commonly seen in philosophical and literary discussion. Adopting this set of concepts, this article is to present multiple host and object relations in international Chinese education, such as native language teachers and non-native teachers, Chinese language culture and other language culture, and discuss these relations from three aspects of macro, medium and micro levels. At the macro level, we study the relationship between “self” and “others” between language and culture, from the medium level, the relationship between “self” in Chinese discipline and “others” of other discipline, and from the micro level, the relationship between “self” and “others” inside Chinese teaching. According to the article, international Chinese education should properly handle the relationship between “self” and “others” at every level, promote the integration of the two, and let international Chinese education serve the construction of a community with a shared future for mankind.

[Key words] International Chinese Language Education; subject; object; intersubjectivity

〔责任编辑 海路〕