

IB課程概念為本視角下的對外漢語文化教學與設計*

程明

(澳門科技大學國際學院博士研究生)

摘要：對外漢語文化教學中一直存在著教學內容鑒定不清，教學目標不明確，教學對象不清晰，教學難度不規範，教學效果不佳等問題。本文擬借鑒 IB 國際文憑課程中被廣泛使用的，六大教學法之一的概念為本的教學與設計理念，採用梅立崇將對外漢語文化教學內容分為陳述性（declarative）文化知識和程序性（procedural）文化知識的觀點，設定「知識、概念、技能」三維的對外漢語文化教學課程設計結構。它包含知識的結構「文化概念、文化主題、文化知識」，和過程的結構「文化概念、文化過程、文化策略/技能」兩種子結構。概念為本的教學與設計，提出 KUD 模式，使課程從二維走向三維，將大大促進學生的深度理解，使學生在跨文化交際中，從文化跨越，走向文化超越，並提高二語學習中的學科素養。

關鍵詞：對外漢語文化教學、概念為本、文化大綱、跨文化交際

* 收稿日期：2022 年 11 月 25 日；通過日期：2023 年 02 月 27 日。

Instruction and Design of Culture on Teaching Chinese as a Foreign Language from the Perspective of IB Concept-based Curriculum

Cheng, Ming

(Doctoral student of International College, Macau University of Science and Technology)

Abstract: There are many problems in teaching Chinese as a foreign language, such as unclear identification of teaching content, unclear teaching objectives, unclear teaching objects, non-standard teaching difficulty and poor teaching effect. Based on the concept-based instruction and design which is widely used in the International Baccalaureate curriculum as one of the six major approach to teaching, this paper will adopt the viewpoint of Mei Lichong (1994), which divided the culture teaching contents of TCFL into declarative and procedural knowledge to set up “concept, knowledge, skill” three-dimensional structure of culture instruction and design of TCFL. It contains two sub-structures: the structure of knowledge: cultural concept, cultural theme, cultural knowledge, and the structure of process: cultural concept, cultural process, cultural strategy/skill. The concept-based instruction and design, proposing the KUD model, making the curriculum from two-dimensional to three-dimensional, will greatly promote the students’ deep understanding, make students go from cultural crossing to cultural transcendence in cross-cultural communication, and improve the discipline literacy in second language learning.

Keywords: Teaching Chinese as a foreign language; Concept-based; Culture outline; Cross cultural communication

一、引言

文化教學一直是漢語作為第二語言教學中老大難的問題，往往存在教學內容鑒定不清，到底是偏重讓學生掌握字詞句層面語言要素的文化教學，¹還是偏重讓學生理解目的語文化內涵並在交際中靈活運用的文化教學；教學目標不明確，到底是讓學生瞭解中國文化知識，弘揚中國優秀傳統文化，還是培養學生聽說讀寫等語言交際能力；教學對象不清晰，到底是面向有中國文化傳承的華人學生，還是面向沒有中國文化知識背景的學生；教學難度不規範，不同漢語水準的學生所使用的文化教材往往出現辭彙過難，導致教學困難的現象；²教學效果不佳，學生產生厭學情緒，學習主體異化，³甚至是引起衝突，造成學生反感一切與中國有關的內容。本文試圖借鑒以 IB 課程為代表的，概念為本的教學與設計理念，對以上對外漢語文化教學中存在的問題提供一個整體，而非局部的、互相隔離的解決方案。

二、知識的結構和過程的結構

趙金銘指出，「教什麼」是對外漢語教學研究中的核心問題。⁴張英（2006）認為對外漢語文化教學內容包含存在於語音、語法、語義、語用等層面的「文化因素」，和存在於社會交際規約等方面中的「文化知識」。⁵崔永華對比《國際漢語教學通用課程大綱》和英國杜倫大學 Byram 提出的「跨文化交際能力模型」後認為，前者對文化教學的內容，側重的是知識和理解，後者則將其當做一種行動，側重的是具體的技能和態度。⁶不難看出，以上兩種分類，其實大體上都是前者偏向狹義的知識，

¹ 張英，〈對外漢語文化教材研究——兼論對外漢語文化教學等級大綱建設〉，《漢語學習》，第 1 期（延邊：2004.02），54。

² 周小兵，羅宇，張麗，〈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（北京：2010），4。

³ 杜迎潔，〈人文性視域下對外漢語教學的問題與對策〉，《學術探索》，第 4 期（2012.04），155。

⁴ 趙金銘，《對外漢語教學概論》，（商務印書館，2019）。

⁵ 張英，〈對外漢語文化因素與文化知識教學研究〉，《漢語學習》，第 6 期（延邊：2006.06），59。

⁶ 崔永華，〈對外漢語教學的目標是培養漢語跨文化交際能力〉，《語言教學與研究》，第 4 期（北京：2020），31；Byram, Michasl, *Communicative Language Teaching and TCSOL*, 和靜、趙媛譯，《跨文化

後者偏向技能，而按照教育學和心理學的相關理論，⁷這兩種分類基本上對應於陳述性知識和程序性知識，而在對外漢語學界，梅立崇也曾將對外漢語文化教學內容分為陳述性（declarative）文化知識和程序性（procedural）文化知識，本文也擬借鑒此分類方法。⁸

（一）、知識的結構

陳述性知識，是關於事實本身的知識，在對外漢語文化教學中，包含「語義系統」「語法系統」和「語用系統」，所以它符合概念為本的教學與設計中的「知識的結構」，⁹如圖 1。在這樣一種結構中，許多需要記憶性的辭彙和語法點等，都屬於底層「事實」的範疇，它相對來說比較固定，系統性較強，有統一的標準和答案，比如中國五大名山的名稱，中國的八大菜系裏的各種著名的菜肴。

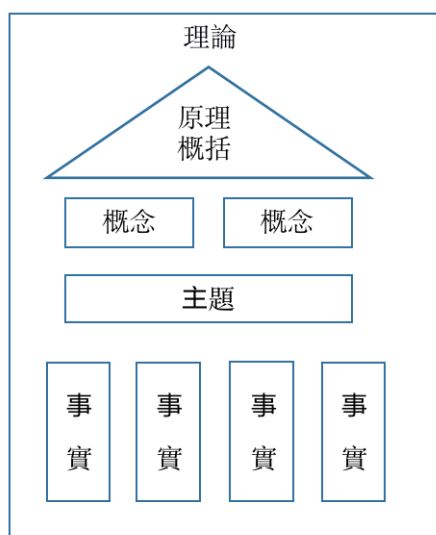


圖1 知識的結構

交際與國際漢語教學》（英漢對照），（外語教學與研究出版社，2017）；孔子學院總部、國家漢辦編，《國際漢語教學通用課程大綱》（修訂版），（北京語言大學出版社，2014）。

⁷ Ryle, *The Concept of Mind*. (London: Hutchinson's University library, 1949); L·W·安德森等，《學習、教學和評估的分類學—佈魯姆教育目標分類學修訂版（縮略本）》，（上海：華東師範大學出版社，2007），58-76；皮連生，《智育心理學》，（北京：人民教育出版社，1996）。

⁸ 梅立崇，〈試談陳述性文化知識和程序性文化知識〉，《漢語學習》，第1期（延邊：1994），49。

⁹ Erickson, H.L., *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction*, Thousand Oaks, CA: Corwin, 1995.

(二)、過程的結構

程序性文化知識是由陳述性文化知識轉化而來的一種文化能力，語言藝術類相關學科，不管是母語、外語還是第二語言的學習，本身並不是要學生理解知識點，而是要讓他們能夠在真實情境中，根據需要，調動大腦中所掌握的語言知識點，並通過聽、說、讀、寫等相關技能不斷的過程性實踐和回饋，進行語言交際，乃至跨文化交際。這其中，涉及到很多交際策略和技巧，所以說，對外漢語文化教學作為第二語言教學中的重要內容之一，其中的程序性文化知識符合概念為本的教學與設計中「過程的結構，如圖 2。¹⁰在這種結構中，學生必須要通過「做」，即行為，來體現自己是真正掌握了這些知識點，比如，當老師在通過文本的學習，讓學生知道中文在表達地址時，要注意遵循從大到小的這一策略和技巧後，學生需要閱讀相關包含地址陳述的對話或文本，操練「你家住哪里、問路」等相關主題的口語表達，學習填寫自己的住址收發快遞等不斷的行動、回饋，來提升自己的技能，達到「會」的狀態。

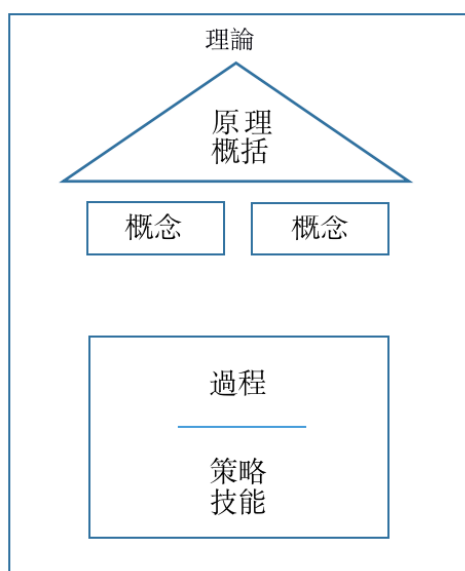


圖2 過程的結構

¹⁰ Lanning, L. *Designing a concept-based curriculum in English language arts: Meeting the common core with intellectual integrity*, K-12, Thousand Oaks, CA: Corwin, 2013.

三、從二維走向三維的對外漢語文化教學設計

一個能夠知道和復述自行車零部件、交通規則的相關知識，並可以上路騎車，熟練地進行啟動、加速、減速、轉彎、停車等各種技能的操作的騎手，基本上已經可以說「會」騎自行車了，但是要想成為專業騎車，他恐怕還要對這些知識和技能有深層次的理解，這種理解可以幫助他挑戰各種複雜環境，及不同類型的自行車，甚至是跨越自行車，遷移到滑板、摩托車等其他種類。概念為本的課程與教學認為，教育必須超越知識和技能，它必須涵蓋更有深度的、可遷移的理解，這個層次的理解是在概念性層面的思考中形成的。¹¹

（一）、對外漢語文化教學大綱中的知識的結構和過程的結構

目前很多學者梳理了對外漢語文化教學的大綱，大部分按照知識的結構，給出了「文化主題、文化知識點/內容」這樣一種二級的結構，比如施仲謀在香港將中國文化教學大綱分為四個研習階段，其中第三階段，比較適合外國學生，包括 24 個範疇共 222 篇文章，具體如下：¹²

表 1 中國文化教學大綱，第三階段《中國文化傳承》

| | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|
| 神話故事 | 民間傳說 | 社會習俗 | 傳統節日 | 河山風貌 | 名勝古跡 |
| 情操禮儀 | 康樂文娛 | 飲食文化 | 工藝服飾 | 語言文字 | 修辭語彙 |
| 倫理道德 | 經濟貿易 | 交通傳訊 | 科學技術 | 文學作家 | 名篇佳作 |
| 藝術欣賞 | 人文教化 | 治亂興衰 | 歷史人物 | 學術思想 | 宗教信仰 |

在「神話故事」下，包括的文化內容有：中國神話的特色，盤古開天闢地、女媧補天等十篇著名的神話故事，以及古代中國人的想像力三個板塊。

2022 年，教育部中外語言交流合作中心出版《國際中文教育用中國文化和國情

¹¹ Erickson, H.L., *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction*, Thousand Oaks, CA: Corwin, 1995.

¹² 施仲謀，〈中華文化教學大綱探究〉，《世界漢語教學學會通訊》，第 3 期（2014），24。

教學參考框架》（以下簡稱「參考框架」），包括 3 個一級文化項目，和 31 個二級文化項目，如表 2，並分成初級、中級、高級三個級別呈現，每個二級文化項目還給出了具體的教學內容和目標，以及文化點舉例，如表 3。

表 2 《國際中文教育用中國文化和國情教學參考框架》

| | |
|------|--|
| 社會生活 | 飲食、居住、衣著、出行、家庭、節慶、休閒、消費、就業、語言交際、非語言交際、交往、語言與文化 |
| 傳統文化 | 歷史、文化遺產、文學、藝術、哲學、宗教、發明、中外交流 |
| 當代中國 | 地理、人口與民族、政治、經濟、社保、教育、語言文字、文學藝術、科技、傳媒、對外交流 |

表 3 《參考框架》中初級階段的二級文化項目「飲食」

| 文化項目 | 教學內容和目標 | 文化點舉例 |
|------|---|---|
| 飲食 | 1. 識別中國人日常飲食的主要食物和口味偏好。 2. 瞭解中國人使用筷子的方法和合餐的習慣。 3. 瞭解餃子、北京烤鴨、火鍋等中國飲食的特點。 | 一日三餐/主食/炒菜/餃子/麵條/包子/豆漿//筷子/合餐//北京烤鴨/火鍋//色香味 |

《參考框架》中一級文化項目和二級文化項目，可以視為大主題和小主題，而其中的「教學內容和目標」，屬於過程性結構中的技能培養，其顯著標誌就是內容目標前加上技能動詞，比如「識別、瞭解」等。

（二）、從二維課程走向三維課程模式

以概念為本的課程與教學提出 KUD 模式，將學生在概念性層面需要理解的 U（理解），也叫做「原理/概括/概念性理解」，單獨分出來，置於學生在事實性層面必須知道的 K（知道），和在過程中策略上、技能上能夠做到的 D（做到）之上，形成一個三維的課程結構模型，如圖 3。

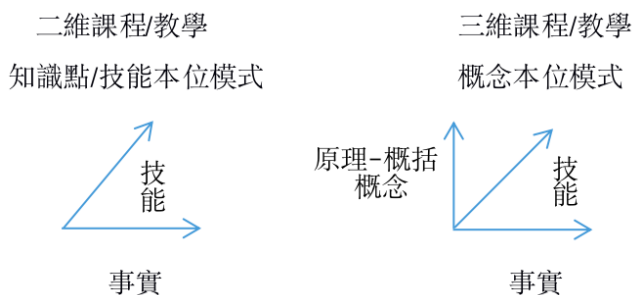


圖3 二維課程模式和三維課程模式

這種「知識、概念、技能」的三維課程模型比較適合對外漢語文化教學與設計，它也和《國際漢語教學通用課程大綱》(2014)中對「文化能力」的組成部分——文化知識、文化理解、跨文化能力和國際視野，基本能互相對應。¹³二十一世紀是知識大爆炸的時代，不管是中國古代文化知識，還是現當代文化知識，都在不斷地被發現和創造，幾乎是難以窮盡的，這一點很像歷史學科，高度依賴於內容，而且歷史知識本身就是文化知識的主要內容之一，Stern 提出了一個涵蓋了大多數學習者最可能習得的文化知識的主要方面，包括：「地點；個人生活方式；人與社會整體；歷史知識；機構；藝術、音樂、文學等重大成果。」¹⁴但是教師沒有時間教會學生這麼多的知識，特別是大部分二語學習者，由於學習目的是為了更快更好地使用漢語，用於政治、經濟、文化的交流，不是去為了應試或做相關研究，所以他們沒有動力或精力去記憶大量的事實性知識，如果當這些知識點無法和他們已有的對中國文化知識的瞭解，或他所熟悉和掌握的本國文化知識點相聯系時，很快就會忘掉。而概念可以幫助學生在這些複雜龐大的文化知識點之間構建一張統一完整的網路，使其內化為他們自己能夠理解的概念性知識。

此外，技能層面的「動詞+主題」式教學目標的設定，並不能保證學生產生深度思考和深層理解，學生可能還是在機械地記憶和背誦各種口語表達和寫作技巧、答題策略，無法達到可「遷移」的層次。比如，就算一個留學生可以識別中國不同地區人們日常飲食的主要食物和口味偏好，但是他不一定能夠理解這其實與其所處的

¹³ Byram, Michasl, *Communicative Language Teaching and TCSOL*, 和靜、趙媛譯,《跨文化交際與國際漢語教學》(英漢對照), (外語教學與研究出版社, 2017)。

¹⁴ Stern, Hans, H, *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press, 1992; 崔永華,〈對外漢語教學的目標是培養漢語跨文化交際能力〉,《語言教學與研究》, 第4期(北京:2020), 31。

自然地理條件密不可分，他仍然無法成為一個美食家，無法創造出屬於自己的菜肴。另外，到底哪些是教學的重點，哪些是學生感興趣的文化點，很難判斷，每個老師，每個學生可能都有不一樣的答案。吳勇毅也提到，教師應該意識到，語言教學僅僅教授事實性知識和技能是不夠的，通過對「ACPMV」的概念性理解，學生最終要能「遷移角色」，而不僅僅是「扮演角色」（在交際中即使是同一個角色也會因時空、文化、情境不同，而發生變化）。¹⁵

高一虹和張英都曾指出，第二語言教學的培養目標經歷了由培養「語言能力」到培養「交際能力」，再到培養「跨文化交際能力」的過程。¹⁶崔永華（2020）認為這種教學目標的轉變其實就是從以學習語言知識為主，到強調培養建立在語言知識基礎上的語言技能，再到形成以前兩者為基礎的語言（生成）能力。¹⁷這實際上就是一個從二維課程走向三維課程的過程，所謂的「跨文化交際能力」，不是完成試卷上對目的語某種文化現象的解釋，也不是在交際過程中對目的語進行簡單機械地組詞造句，而是要通過知識的學習，技能的培養，最終生成自己的理解。這種理解是一種高度抽象，具有概括性的觀點，學生可以通過這種理解在相應的情境中，結合自己個人的情感態度和價值觀，來靈活地、創造性地處理所學到的紛繁的陳述性、事實性文化知識，只有這樣，這些知識才能被完整地 and 有效地爭取和利用。

當然，關於 KUD 模式中的 U，Understanding，概念性理解，究竟是從 K（知識）和 D（技能）中提取，還是本身就存在於那裡，在制定課程標準和大綱時就事先補充進去，需要相關教師和學者在今後的實踐中不斷檢驗和完善。

四、以概念為本的對外漢語文化教學與設計

（一）、文化意識為培養中心和概念為本的教學理念的比較研究

高一虹也曾指出，在跨文化交際能力培養中，應當以知識為中心和以行為為中

¹⁵ 吳勇毅，〈以概念為本的教師發展：做一個不一樣的國際中文教師〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第 4 期（昆明：2022.07），51。

¹⁶ 高一虹，〈跨文化交際能力的培養「跨越」與「超越」〉，《外語與外語教學》，第 10 期（大連：2002），27；張英，〈對外漢語文化因素與文化知識教學研究〉，《漢語學習》，第 6 期（延邊 2006.12），64。

¹⁷ 崔永華，〈對外漢語教學的目標是培養漢語跨文化交際能力〉，《語言教學與研究》，第 4 期（北京：2020），31。

心模式都具有其局限性，應當轉向為以文化意識為中心的模式。¹⁸以知識為中心的模式強調知識的傳授和測試，易於操作，受到老師的歡迎，但是往往灌輸性強，啟發性弱，與學習者本人的切身體驗缺乏關聯，也難以處理文化的多元性、發展性。以行為為中心的模式，執著於具體行為目標，但是在實際的教學中，往往目的文化和行為目標「任務」都不明確。這兩種模式其實已經揭露了二維課程的重要缺陷，即往往看似學了很多東西，但實際上缺乏深度，而根據高一虹對文化意識為培養中心的模式的特點描述，其與「概念為本」的教學理念非常接近，如表 4。

表 4 文化意識為培養中心和概念為本的教學理念

| 文化意識為培養中心 | 概念為本的教學理念 | 相同點 |
|--|---|-----------------------------|
| 不局限於目的語文化，而是通用於與任何他文化包括本國文化中的亞文化成員間的人際交往。 | 概念跨時間、跨文化、跨情境，具有普遍性，以共同屬性框定一組實例的心智結構。 | 追求一種共同的、普遍適用的想法和觀念。 |
| 注重態度和情感層面，也包括認知層面，特別是批判性的反思能力。 | 概括和原理通過允許學生建構自己的個人意義來支持其探究，它們是從要學習的主題中提煉出來的批判性理解。 | 都注重個人的經驗和理解，強調批判性思維。 |
| 能夠幫助學習者主動地獲取、深層次地處理文化知識，並在跨文化交際行為方面具有更多的靈活性和創造性。 | 只有在概念性理解的層次上，遷移才會發生。能夠將理解遷移到不同具體實例的學生發展了大腦圖書，使其深刻地洞察新舊知識之間的模式和聯繫。 | 達到了深度理解，並能夠靈活遷移和運用所學的知識和技能。 |

高一虹也明確指出，外語教學要從「文化跨越」到「文化超越」，後者超越穩定的文化知識和技能，走向自我認同和個人成長，它以意識和態度為中心，打破前者的知識和行為為中心，其實這種「文化超越」就是概念為本的教學理念的體現，使學生跳出本族文化和目的語文化的藩籬，而生成一種更高層次的認知，它避免了在第二語言學習中可能出現的「濡化模式」、「附加性雙語現象」和「削減性雙語現象」，使學習者有 $1+1 > 2$ 的效果，既瞭解了人類的共性，又發現了自己的個性，這是學習走向深度理解的重要標誌。¹⁹

¹⁸ 高一虹，〈跨文化交際能力的培養「跨越」與「超越」〉，《外語與外語教學》，第 10 期（大連：2002），27。

¹⁹ 高一虹，〈跨文化交際能力的培養「跨越」與「超越」〉，《外語與外語教學》，第 10 期（大連：2002），

(二)、美國文化三角形模型和概念為本的課程設計的比較研究

1999 年，美國頒佈《二十一世紀外語學習標準》，特別強調外語教學中的文化內容，該標準提出「從三個方面來認識文化：文化觀念（Perspective）、文化習俗（Practices）、文化產物（Products）。三者互相聯繫、互相影響。習俗與產物都與觀念相關，並都體現出社會文化的觀念形態。」²⁰王學松認為，文化三角形中的「文化觀念」就是「文化概念」，而產品和習俗又與文化觀念相關聯，既是文化觀念形成的物質生活基礎，又受到文化觀念的推動和制約。²¹如圖 4，以「中秋節」的一個教學主題為例。

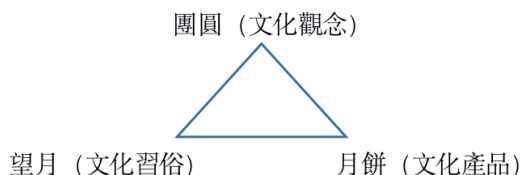


圖4 文化三角形

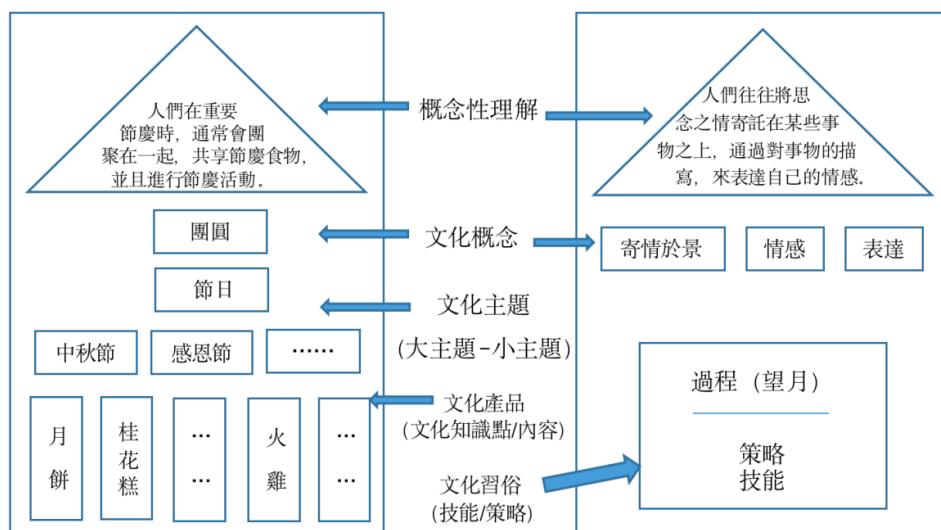


圖5 文化三角形升級到知識的結構和過程的結構

27；Maslow, A.H., *The Father Reaches of Human Nature*, (N. Y.: The Viking Press, 1971).

²⁰ 李曉琪，《漢語作為第二語言教學的文化教學研究》，北京：商務印書館，2019。

²¹ 王學松，〈「文化三角形」的方法論意義〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第3期（昆明：2020），2。

按照概念為本的三維課程設計模型，文化產品可以對應為 K（知識）和知識的結構，文化習俗可以對應為 D（技能）和過程的結構，所以圖 4 可以做重新調整和升級，如圖 5，升級後的課程設計更加地立體，層次感更清晰，而且突出了「文化觀念/概念」的重要性，它是高於「文化產品」和「文化習俗」的。

「團圓」是中秋節這個主題之上的抽象的、普適性的一個中國文化概念，當教師根據教學大綱和教學內容，自下而上地提煉出這個概念後，在之後的教學設計過程中，可以再自上而下地完善和補充相對應的教學內容，比如，增加中秋節的其他文化產品：桂花糕、桂花酒、田螺、石榴等等；並且結合學生的已有知識和經驗，和他們一起探究，充分給予學生發言權，不同國家的學生可以補充他們自己熟悉的文化產品，比如韓國學生補充松餅，日本學生補充糯米團子，而一些不過中秋節的國家的學生，可以根據「團圓」這個概念，補充具有同樣涵義的主題節日的文化產品，比如感恩節的南瓜和火雞。在這樣一個學習過程中，學生可以習得的辭彙遠比課本上的要多，且辭彙之間通過一個概念相互關聯起來，記憶深刻，也尊重了學生自己的文化習慣和相關經驗。但是概念教學的最終目標，還是要讓學生生成更深層次的概念性理解，這也是其超越文化三角形的關鍵所在，當學生們在不同的文化產品之間進行分享、討論和交流的時候，老師要引導學生理解：人們通過製作和分享各種好吃的食物，來加強彼此之間的聯繫，讓大家感受到家的溫暖，團圓的快樂。當然，這個概念性理解只是一個理想的參考，學生可以有自己不同方向和層次上的理解。

文化習俗，是具體的活動，是一種技能，比如望月，涉及到學生能夠知道並理解整個望月的過程，以及其與中秋節之間的關係，學生需要在文本閱讀中，找到與望月有關的句子，並能夠在口語表達中，背誦相關詩句、段落，或表達和生成出相關含義的句子，深刻理解類似「舉頭望明月，低頭思故鄉」這樣一個極具中國文化內涵的詩句的潛在意義和人文情懷。這個時候，知識的結構就將服務於過程的結構，學生所掌握的語言文化知識點，即主題之下的各種字詞句，將服務於聽說讀寫的技能，真正地培養學生的交際能力，乃至跨文化交際能力。但是在過程的結構中，也有更高層次的概念性理解，學生會講、會背、會寫、會讀，還不能代表其走向了「理解」。比如在「望月」這個文化習俗的寫作技能培養中，如果學生可以生成出這樣一個概念性理解：人們往往將思念之情寄託在某些事物之上，通過對事物的描寫，來

表達自己的情感。學生才是達到了一種在認知水準上的最高層級—拓展抽象結構(見圖 6)，這是一種能夠隨意遷移的能力，當學生習得這種能力時，它其實是通用於任何一種語言中的，也就是說，打破了母語和目的語的界限，實現了文化的超越，可以在任何新情況下，解決遇到的類似問題，比如學生可以理解中國人對不同物體的不同象徵意義的理解，甚至反過來理解自己國家的某些文學家的寫作手法和文本的深層次意境。

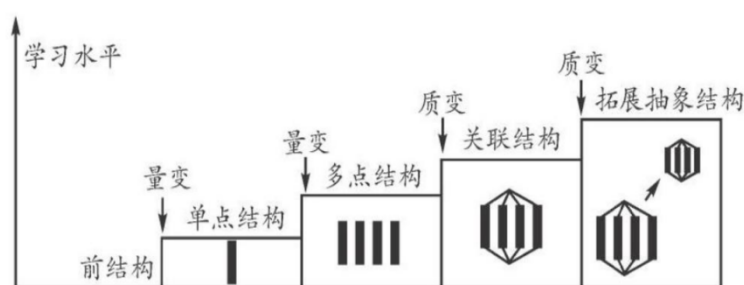


圖6 SOLO分類評價理論的層級結構模型²²

不管是文化習俗，還是文化產品，不管是文化內容，還是文化主題，如果學生無法通過文化觀念，或者說文化概念，找到之間的相互關係，聯結起來，那麼就僅僅是單點結構，或者說多點結構，知識和技能仍然沒有被結構化，處於離散狀態，沒有指向一個明確的目的和意義。而概念為本的教學模式，在制定教學目標時，K 和 U 就體現了目標的層級，既兼顧了知識的層面 K，又通過概念使知識結構化，指向了概念理解層面—關聯結構和拓展結構。

某些文化大綱已經有概念為本的三維課程的影子，比如盧偉（2005）以「乘風漢語」這套教學課件為主要研究對象，將其中的文化教學體系和文化大綱分為 10 個總類，31 個子類，和 190 個文化點。²³其中 10 個總類中的辭彙，基本上都屬於概念性辭彙，如：生活方式、社會結構、空間等；31 個子類基本上屬於主題範疇，要比總類中的概念性詞彙更具體，如：交通與通訊、節慶習俗、吉祥物等；190 個文化點（文化素）基本上屬於事實（知識的結構）的範疇，非常的具體，如：中國人的姓

²² Biggs, J. B., & Collis, K.F., "The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)." in *Evaluating the quality of learning*, (New York, NY: Academic Press, 1982).

²³ 盧偉，〈「乘風漢語」的中國文化教學研究〉，載劉頌浩等（主編），《〈乘風漢語〉教學設計與研究》，（世界圖書出版公司，2005），43-61。

名、麻婆豆腐、中國古典園林等，或者技能（過程的結構）的範疇，如：介紹他人。

當然，其在最頂層缺少概念性理解，故可以借鑒 IB 課程的以概念為本的課程設計理念，比如在教「健康」主題時，在知識的結構設定概念性理解為：人們吃的食物反映了他們對健康觀念的理解；在過程的結構設定概念性理解為：有效的溝通依賴於準確的發音、辭彙和語法的應用。並通過一系列事實性探究題、概念性探究題、可辯性探究題，幫助學生達成概念性理解。²⁴

五、結語

二十一世紀是日新月異的資訊時代，所有學科學習的本質不再是獲得固定而正確的知識事實，而是學會理解，培養學生的學科核心素養，發展以學科理解或思維為核心的學科高級能力與人性能力，²⁵對外漢語作為一門獨立的學科，亦是如此，學生在文化學習中，不是掌握的知識越多越好，而是需要理解得越深越好，深挖一個主題，幫助學生生成屬於他自己的概念性理解，效果遠比教師給學生講授很多個零散的主題文化知識要好。中國文化本身也是相互貫通，可以以小見大，以點帶面。以概念為本的對外漢語教學與設計理念，可以很好地擺脫教材的束縛，帶領老師從教教材走向用教材教，打破陳述性文化知識和程序性文化知識的隔閡，而且能「很好地抓住並利用學生自身帶來的文化資源」，²⁶真正地解放了老師，解放了學生，解放了課堂，使學生的學習有了主導權和選擇權。老師在概念為本的課堂中，只是一個觀察者、引導者，將與學生一起制定評估標準，一起探究，共同成長，同伴互鑒，不斷反思，達到一種理想的教學實施狀態。

²⁴ 武茜，〈概念驅動教學在 IB DP 中文 B 課程中的實踐探索〉，《外語教研》，（2020.09），83。

²⁵ 張華，〈論學科核心素養——兼論資訊時代的學科教育〉，《華東師範大學學報（教育科學版）》，第 1 期（上海：2019），56。

²⁶ Kumaravadivelu, Anaimo B., *Culture Globalization and Language Education*. (New Haven and London: Yale University Press, 2017).

徵引書目

一、中文著作

- [1] 梅立崇，〈試談陳述性文化知識和程序性文化知識〉，《漢語學習》，第1期（延邊：1994），49。
- [2] 張英，〈對外漢語文化教材研究—兼論對外漢語文化教學等級大綱建設〉，《漢語學習》，第1期（延邊：2004.02），54。
- [3] 周小兵，羅宇，張麗，〈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（北京：2010），4。
- [4] 杜迎潔，〈人文性視域下對外漢語教學的問題與對策〉，《學術探索》，第4期（2012.04），155。
- [5] 趙金銘，《對外漢語教學概論》，商務印書館，2019。
- [6] 張英，〈對外漢語文化因素與文化知識教學研究〉，《漢語學習》，第6期（延邊：2006.06），59。
- [7] L·W·安德森等，《學習、教學和評估的分類學—佈魯姆教育目標分類學修訂版（縮略本）》，上海：華東師範大學出版社，2007，58-76。
- [8] 皮連生，《智育心理學》，北京：人民教育出版社，1996。
- [9] 崔永華，〈對外漢語教學的目標是培養漢語跨文化交際能力〉，《語言教學與研究》，第4期（北京：2020），31。
- [10] 孔子學院總部、國家漢辦編，《國際漢語教學通用課程大綱》（修訂版），北京語言大學出版社，2014。
- [11] 林恩·埃里克森，洛伊斯·蘭寧，《以概念為本的課程與教學—培養核心素養的絕佳實踐》，上海：華東師範大學出版社，2018。
- [12] 施仲謀，〈中華文化教學大綱探究〉，《世界漢語教學學會通訊》，第3期（2014），24。
- [13] 教育部中外語言交流合作中心，《國際中文教育用中國文化和國情教學參考框架》，華語教學出版社，2022。

- [14] 吳勇毅，〈以概念為本的教師發展：做一個不一樣的國際中文教師〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第4期（昆明：2022.07），51。
- [15] 高一虹，〈跨文化交際能力的培養「跨越」與「超越」〉，《外語與外語教學》，第10期（大連：2002），27
- [16] 張英，〈對外漢語文化因素與文化知識教學研究〉，《漢語學習》，第6期（延邊2006.12），64。
- [17] 李曉琪，《漢語作為第二語言教學的文化教學研究》，商務印書館，2019。
- [18] 王學松，〈「文化三角形」的方法論意義〉，《雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）》，第3期（昆明：2020），2。
- [19] 盧偉，〈「乘風漢語」的中國文化教學研究〉，載劉頌浩等（主編），《〈乘風漢語〉教學設計與研究》，世界圖書出版公司，2005，43-61。
- [20] 武茜，〈概念驅動教學在IBDP中文B課程中的實踐探索〉，《外語教研》，（2020.09），83。
- [21] 張華，〈論學科核心素養—兼論資訊時代的學科教育〉，《華東師範大學學報（教育科學版）》，第1期（上海：2019），56。

二、西文著作

- [1] Ryle, *The Concept of Mind*. London: Hutchinson's University library, 1949.
- [2] Byram, Michasl, *Communicative Language Teaching and TCSOL*，和靜、趙媛譯，《跨文化交際與國際漢語教學》（英漢對照），外語教學與研究出版社，2017。
- [3] Lanning, L. *Designing a concept-based curriculum in English language arts: Meeting the common core with intellectual integrity*, K-12, Thousand Oaks, CA: Corwin, 2013.
- [4] Erickson, H.L., *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction*, Thousand Oaks, CA: Corwin, 1995.
- [5] Stern, Hans H, *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press, 1992.
- [6] Maslow, A.H., *The Father Reaches of Human Nature*, N. Y.: The Viking Press, 1971.
- [7] Biggs, J. B., & Collis, K.F., "The SOLO taxonomy (Structure of the Observed

- Learning Outcome).” in *Evaluating the quality of learning*. New York, NY: Academic Press, 1982.
- [8] Kumaravadivelu, Animo B., *Culture Globalization and Language Education*, New Haven and London: Yale University Press, 2017.

作者簡介：

程明，澳門科技大學國際學院博士研究生，研究領域為國際漢語教育，形式句法學，課程與教學論。

通訊地址：澳門科技大學國際學院

通訊電郵：cm4829456@vip.qq.com