

## 第二外语汉语教材中文化点设定的理论探讨

李祯恩\*

### 目 录

1. 研究背景与问题提出
2. 汉语教育与文化教育的融合地位
  - 2.1 汉语教育的范式转型与文化教育的内化
  - 2.2 文化教育的理论依据与教材呈现原理
3. 文化要素的概念与分类标准
  - 3.1 文化要素的概念界定
  - 3.2 文化要素的类型划分
  - 3.3 文化要素设定的原则与标准
4. 教材中文化要素设定的问题与改进方向
  - 4.1 文化要素设定的现状与主要问题
  - 4.2 文化要素设定的改进方向
5. 结论

### 中文摘要

本研究将第二外语汉语教育重新界定为语言与文化的融合体系，并从理论层面对教材中文化要素的概念、类型及设定原则进行探讨。研究表明，当前教材中的文化呈现仍停留在碎片化与表层化阶段，存在物质文化偏重、制度与观念文化不足、传统主题集中以及当代社会反映不充分等问题。同时，语言功能与文化功能的衔接、单元之间的连续性、多模态教学资源及教师支持体系均相对薄弱，限制了学习者对文化的内化。鉴此，本文主张将文化要素视为语言意义建构的核心轴心，而非附加或装饰性内容，并提出比较文化视角的引入、分级化设计、传统与现代的平衡呈现、多模态教学资源建设等改进方向。本研究为提升第二外语汉语教育的文化深度与人文育人功能提供了理论支撑。

\* 山东大学 文化传播学院 语言及应用语言学 博士课程

**关键词：**汉语教育，文化要素，教材研究，语言与文化融合，跨文化交际能力

## 1. 研究背景与问题提出

进入21世纪以来，汉语教育的内涵与功能定位经历了显著转变。它已不再局限于单纯的语言传播，而是逐步发展为语言与文化深度融合的教育形态。语言不仅是文化的载体，更是文化意义生成与社会交往的媒介；文化则反过来规定着语言使用的社会语境与思维模式。由此，现代汉语教材的功能也随之发生了变化——教材不再仅仅是“语言知识的传递工具”，而是引导学习者在掌握语言的同时，理解中华民族的生活方式与思维逻辑的重要媒介。

然而，从现有教材的整体情况来看，文化要素的设置仍缺乏系统性与科学性。多数教材仅以插图、注释或附录知识的形式呈现文化内容，未能在语言学习的主线上实现有机融合。文化教学的重要性虽已普遍得到认可，但关于“文化要素应依据何种原则和逻辑进行选择与配置”的学术探讨仍然相对不足。这种理论研究的缺失，使得语言与文化的融合常流于形式，未能上升到教育理念与教材设计的系统层面。

本研究所关注的并非以文化学习为核心目标的“纯文化型教材”，而是以语言能力提升为主、文化内容内嵌其中的“语言—文化融合型教材”<sup>1)</sup>。由此可见，本研究所讨论的“文化要素设定”，正是针对此类语言—文化融合型教材，旨在探讨文化在其中如何依据一定的逻辑与原则被组织、呈现与内化。以往的教材研究多以纯文化型教材为分析对象，侧重考察文化教学内容体系与教学成效。

1) 所谓“纯文化型教材”，是指以文化知识为首要教学目标的教材，如《中华文化面面观》（北京大学出版社）、《中国概况教程》（北京语言大学出版社）等，其主要服务对象为在华留学生，具有明显的通识文化课程性质。而“语言—文化融合型教材”则以培养语言运用能力为核心，同时在课文主题、语篇内容及任务设计中渗透中国的风俗习惯、生活方式与思维模式等文化因素。《博雅汉语》（北京大学出版社）、《长城汉语》（北京语言大学出版社）等大部分汉语教材都属于这种类型。

此类教材虽有助于系统介绍中国文化，但在语言学习与文化学习的融合度方面存在局限。相较之下，语言型教材中的文化要素更容易在学习者的语言运用过程中实现潜移默化的吸收与内化，从而发挥更高的教育价值。因此，文化要素的设定不应被视为附属性装饰，而应被理解为决定学习者如何在语言学习中建构文化意义与价值认知的核心机制。

本研究的主要目的，在于从理论层面对“作为第二外语的汉语教材”<sup>2)</sup>中“文化要素”的设定原则与配置逻辑进行系统探讨。因此，本文首先梳理“文化要素”的概念与类型；其次，回顾语言与文化融合教育的主要理论成果，以此为文化要素设定提供理论支撑；最后，结合既有教材实践，从批判视角分析其文化构成方式，并提出未来教材编写中文化教育的改进方向与设定原则。

本研究并不进行实证性教材统计分析，而是以文献综述与概念论证为方法，构建文化要素设定的理论框架。这一尝试的学术意义在于：补充以往研究中对“语言—文化融合型教材”结构分析的不足，深化对语言教学内在文化机制的理解，并为后续教材设计、课堂教学乃至教育政策提供理论参考。换言之，本研究意在通过理论探讨，为提升第二外语汉语教育的文化深度与教育品质奠定基础。

## 2. 汉语教育与文化教育的融合地位

### 2.1 汉语教育的范式转型与文化教育的内化

在韩国以及其他非汉语语境国家，汉语教育长期以来被视为外语教育的一

2) 非汉语语境中通常使用“第二外语汉语教育”这一术语，而中国学界则多采用“国际中文教育”或“对外汉语教学”。二者虽称谓不同，但所指范畴基本一致。随着“对外汉语教学”在21世纪更名为“国际中文教育”，相关研究显著增长，教育目标也从单一的语言传播扩展至“语言教学与文化传播并重”的综合取向。

个分支，其教学重点主要集中在语言形式的掌握与语法、词汇的规范使用上。教材编写亦以语法项目呈现、词汇重复及句型操练为核心，形成以“语言知识积累”为中心的结构化体系。然而，21世纪以来，随着交际法（Communicative Approach）的广泛传播以及跨文化交际能力（Intercultural Communicative Competence, ICC）理论的提出，汉语教育的教学理念出现了根本性的转变<sup>3)</sup>。这种变化并非单纯的教学法革新，而是源自对“语言本质”的重新认识。语言不再被视为中性的符号系统，而被理解为连接思维与社会行为的文化实践工具。换言之，语言是文化的象征体系，文化则决定语言使用的社会规范与语义空间。因此，学习语言不仅是掌握语法规则的过程，更是学习者内化该语言共同体世界观与价值体系的认知历程<sup>4)</sup>。

这一转向在汉语教学实践中体现尤为明显。例如，“请”“麻烦您”等表达虽属普通动词结构，但其背后折射出中国人的礼貌观念、面子意识及人际关系模式<sup>5)</sup>。只有理解这些表达所依附的社会文化语境，学习者才能实现真正的交际，而非仅停留于语法正确的表层。由此可见，文化教学并非语言教学的附属部分，而是语言意义建构的内在机制<sup>6)</sup>。

此外，以学习者为中心的教学理念（learner-centered pedagogy）的推广进一步强化了这种内化趋势。第二外语学习者通常已在母语体系中内化一种文化模式，当他们接触目标语言文化时，必然经历比较、调适与再建构的过程。因此，现代汉语教育的目标不再是培养语法上“正确”的使用者，而是塑造能够理解文化差异、在语境中协调意义的“文化型沟通者（cultural communicator）”。在这一意义上，文化教育应从语言教学的边缘走向核心，教材编写亦需在语言活动中自然融入文化内涵，使学习者通过语言实践实现文化理解<sup>7)</sup>。

3) Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters, 1997. ; 刘珣, 《对外汉语教学引论》, 北京: 北京语言大学出版社, 2003

4) Kramsch, C. Context and Culture in Language Teaching, Oxford University Press, 1993

5) 吴应辉, 《国际汉语教材研究与开发》, 北京: 外语教学与研究出版社, 2013

6) Byram, 同注3

值得注意的是, 语言与文化的内化趋势不仅体现在教学实践中, 也在学术理论层面逐渐体系化。学界开始尝试以理论框架解释语言与文化的相互依存关系, 并探索如何将这种理念具体化为教材设计的原则。这一理论积累为文化教育从“教学辅助概念”转变为汉语教育的核心构成要素奠定了坚实基础。

## 2.2 文化教育的理论依据与教材呈现原理

语言与文化的不可分性早在传统语言学阶段就被反复论证。语言是文化的组成部分, 而文化只有通过语言才能被充分理解。Byram在此基础上提出“交际能力”理论, 主张语言学习目标应从语法准确性拓展到社会文化适切性 (sociocultural appropriateness)<sup>8)</sup>。换言之, 学习者不仅要懂得“说什么”, 更要知道“何时、如何说”。Byram (1997) 继承并发展了这一思想, 提出跨文化交际能力 (ICC) 模型, 强调语言学习应超越技能训练, 涵盖对他者文化的理解、比较思维以及批判性反思。Kramersch则从话语分析角度进一步指出, 语言学习实质上是学习者在认知中实现语言与文化互动的“文化意义建构过程”<sup>9)</sup>。

这些理论的发展为教材中文化教育的定位提供了重要启示。文化要素不应仅是教学的辅助资料或插图式点缀, 而应成为引导学习者进入社会文化语境、理解语言背后意义网络的关键教学媒介 (pedagogical device)。教材中的会话、课文、图像乃至练习题, 皆是社会文化话语体系的组成部分。通过这些内容, 学习者能够间接体验语言所依存的社会规范与价值结构<sup>10)</sup>。

例如, “春节”这一文化主题不仅是词汇项目, 更是一种综合性的文化符号, 反映了中国社会以家庭为核心的时间观念、群体凝聚意识以及儒家伦理秩序。教材若能通过文本、活动与图像等多模态方式综合呈现, 学习者便可在语

7) 陈学明, 《对外汉语文化教学研究新探》, 北京: 商务印书馆, 2020

8) Byram, 同注3

9) 同注4

10) 同注5

言学习过程中实现文化意义的循环理解<sup>11)</sup>。在这种循环式学习结构中，文化教育不再是表层内容，而是贯穿学习全过程的内在逻辑。文化教学因此成为帮助学习者语境化语言意义、内化价值体系及习得交际方式的整体性学习过程。由此可见，教材中的文化要素设定并非单纯的内容选择，而是决定语言教育方向与学习者认知方式的教育设计行为。未来的教材研究应进一步深化文化教育的理论依据与实践机制，以确保文化在教材中既具教育性又具真实语境的再现性<sup>12)</sup>。

综上所述，第二外语汉语教育正由“语言知识传授”转向“语言—文化融合”的综合学习体系。这一变革伴随着教学理念的更新与文化教育的内化深化，并通过理论研究的不断积累而获得学术正当性。因此，教材中文化要素的科学设定已成为衡量汉语教育质量与发展方向的重要标尺。

### 3. 文化要素的概念与分类标准

#### 3.1 文化要素的概念界定

在探讨语言与文化融合教学的理论基础时，首先有必要明确“文化要素(cultural elements)”这一核心概念。所谓文化要素，一般是指构成某一社会文化特征的基本单位，包括价值体系、生活方式及思维模式等方面，在教材内容中体现为具有文化内涵的教学成分<sup>13)</sup>。换言之，文化要素不仅反映语言所依附的社会文化背景，更是使学习者在语言学习过程中能够理解语言所承载的文化意义的教学媒介。在西方语言教育学领域，早在20世纪80年代，“文化要素”

11) 李晓琪,〈文化要素在国际中文教材中的呈现方式〉,《世界汉语教学》33, 2019

12) 郭丽颖,〈国际中文教育中的文化教学研究〉,《语言教育研究》5期, 2020

13) 许世旭,《中国文化序说》,首尔 1999; 王初明,《国际中文教育学概论》,北京: 高等教育出版社, 2016

便成为教材研究的重要议题。Damen将文化要素界定为“语言所承载的社会行为模式 (social behavior patterns) 与价值体系 (value systems)”，并称其为语言学习的“第五维度 (fifth dimension)”<sup>14)</sup>。Kramersch进一步指出，语言教学的本质在于“文化意义的互动”，教材中的文化要素应当成为学习者体验异文化话语的桥梁<sup>15)</sup>。

中国学界在相关研究中亦持相似观点。刘珣认为，文化要素是“语言材料中所蕴含的社会文化背景信息与价值规范的总和”，并强调教材设计应实现语言与文化的有机结合<sup>16)</sup>。吴应辉则将国际汉语教材中的文化要素视为“培养学习者文化认知能力的教育单元”，主张应在语言项目、课文主题及活动设计中自然渗透<sup>17)</sup>。

综上，文化要素并非单纯的“文化知识”罗列，而是通过语言互动体现文化价值、态度与观念，使学习者在意义建构中实现体验与内化的综合单位。因此，教材中的文化要素设置应超越知识传授的层面，着眼于引导学习者在认知与情感层面进行语言—文化的体验性学习。这既是教材编写的教学设计问题，也是语言教育的文化心理学课题。

### 3.2 文化要素的类型划分

文化要素的分类可依据研究目的与学科视角的不同而有所差异。通常情况下，可将其划分为三类：物质文化 (material culture)、制度文化 (institutional culture) 与观念文化 (ideational culture)<sup>18)</sup>。三者虽各自独立，却又相互交

14) Damen, L. Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom. Addison-Wesley. 1987

15) 同注4

16) 刘珣, 同注3

17) 同注5

18) 这三类文化要素并非彼此孤立，而是呈现出层级递进与相互包容的关系。物质文化是制度文化的具象化形态，而制度文化则是观念文化的社会体现。文化由此形成从有形到无形、从行为到价值的连续谱系。同时，文化在不同时代与地域中呈现个体文化与群体文化、传统文化与

织，共同构成人类文化生活的整体结构<sup>19)</sup>。

物质文化指人类在改造自然过程中所创造的有形成果及其所依托的技术体系，包括服饰、建筑、饮食、交通、工具等。在汉语教材中，饮食文化（如饺子、火锅）、节日习俗（如春节、中秋节）、传统工艺（如瓷器、书法）等均属于此类。这些内容帮助学习者以直观方式理解中国人的日常生活，并在词汇学习中同时获得文化知识<sup>20)</sup>。

制度文化涵盖社会运行的规范与组织结构，如法律制度、礼仪规范、家庭关系及社会交往规则等。例如，婚姻制度、长幼秩序、体面意识、称谓体系等，均反映中国社会的制度文化特征。这类要素与语言的言语行为规则（speech act rules）密切相关，能够帮助学习者在真实交际情境中实现社会文化层面的得体表达<sup>21)</sup>。

观念文化（或精神文化）则指思想方式、价值体系、伦理道德、宗教信仰及审美取向等无形文化领域。诸如“中庸”“孝”“礼”等概念，体现了中国人的思维逻辑与行为准则，并通过哲学、文学与艺术等领域塑造了中国文化的精神内核<sup>22)</sup>。学习者通过对这些观念文化的理解，能够在语言学习中同步内化其语义层次与价值系统，从而将语言学习提升为文化与人文的学习过程。

因此，在教材编写过程中，文化要素的平衡配置尤为重要。若偏重某一类型，可能导致学习者的文化理解片面化。只有在物质、制度与观念三者之间实现有机融合，才能使学习者全面把握语言与文化的整体图景<sup>23)</sup>。

---

现代文化、高雅文化与大众文化等多重层次，并在互动中建构出社会的文化认同。

19) 许世旭，同注13

20) 同注11

21) 许世旭，同注13

22) 林晓杰，《文化统合论》，首尔：同和图书公司 2004

23) 同注12

### 3.3 文化要素设定的原则与标准

教材中的文化要素设定不仅是信息筛选的问题,更需兼顾教育学、语言学与文化心理学等多重原则。综合既有研究成果,可归纳出以下四项核心标准<sup>24)</sup>:

第一是代表性原则(representativeness)。教材所呈现的文化项目应具备典型性与普遍性,能够代表中国文化的整体特征并便于学习者理解。例如,饺子、茶文化等主题因其象征意义突出,适合在初中级阶段引入。

第二是均衡性原则(balance)。教材的文化要素应涵盖物质、制度与观念三类文化,并在传统与现代、城市与乡村之间保持适度平衡。若过度强调传统文化而忽视当代社会现实,容易强化刻板印象,造成“静态中国”形象<sup>25)</sup>。

第三是情境化原则(contextualization)。文化要素应当与语言项目相结合,而非孤立呈现。学习者通过语境化的语言实践理解文化行为方式,并在真实情境中体会语言的社会功能。例如,“送礼”不仅涉及语言表达,更包含礼仪禁忌与社会关系等隐性规则<sup>26)</sup>。

第四是学习者中心原则(learner-centeredness)。文化要素的选择与呈现应考虑学习者的语言水平、年龄特征及文化背景。相同主题可根据学习阶段进行分层处理:初级阶段重在事实性知识,中级阶段强调价值理解,高级阶段可引入跨文化比较与批判性思考<sup>27)</sup>。

以上四项原则相互补充:代表性与均衡性回答“教什么”,情境化与学习者中心性回答“如何教”。其最终目标不在于知识灌输,而在于构建语言与文化互动的学习体验,使教材成为学习者解释、协商与重构文化意义的动态平台。

24) 同注5

25) 同注11

26) 同注4

27) Byram, 同注3

## 4. 教材中文化要素设定的问题与改进方向

### 4.1 文化要素设定的现状与主要问题

汉语教材中的文化要素构成,与语言教育的目标密切相关,其呈现方式直接反映教材编写者对教育理念与文化观的理解。早期教材多以语法与词汇功能为中心,注重语言结构的准确性与系统性;而近年来的教材则逐渐向语言与文化融合的方向发展。然而,通过对代表性教材的分析可发现,文化要素的呈现仍缺乏系统性与整体性,往往表现为零散化、表层化的倾向。尤其在多数教材中,文化内容与语言技能被割裂开来,停留于补充说明或插图信息的层面,导致学习者难以在语言与文化之间建立内在联系。

#### (1) 表层呈现与碎片化问题。

当前汉语教材中的文化要素多以课后附录或边注形式出现,与课文主体缺乏互动。这种割裂的呈现方式,使文化学习被视为语言学习的附属部分,学习者仅停留于表面记忆而未能形成深层理解。例如,在讲授“春节”主题时,教材仅解释其为“中国的新年”,却未引导学习者理解其中蕴含的家庭团聚、春运迁徙与社会情感等文化内涵。再如,教材中出现“茶文化”主题,却在实际会话练习中转向“点咖啡”的情境,造成语言任务与文化主题之间的不匹配。此类碎片化设计削弱了学习者的文化体验,难以实现语言与文化的意义共构。

#### (2) 物质文化偏重与制度、观念文化的缺失。

多数教材在文化内容上过度强调饮食、服饰、旅游等表层文化(material culture),而对制度文化与观念文化的呈现明显不足。例如,在“餐馆”单元中,教材提供了详尽的菜单与价格信息,却忽略座次安排、用餐顺序、付款礼

仪等社会规则；在“交友”单元中，也未充分揭示“您/你”“老师”“经理”等称谓背后的社会语用含义，学习者因而难以掌握交际得体性（sociolinguistic competence）。

### (3) 时代性与现实性不足。

不少教材仍停留在传统文化叙事，未能充分反映当代中国社会的生活样态与数字文化<sup>28)</sup>。学习者因此获得的往往是“历史性的中国”而非“现实中的中国”。例如，教材中仍使用邮寄信件与现金支付的情境，而忽略了微信支付、支付宝等普遍存在的现代生活场景；“联系他人”单元仅涉及电话交谈，却未包含微信对话、表情符号及朋友圈互动等当代交际方式。这种时代错位削弱了教材的现实关联性与学习者的学习动机。

### (4) 中国中心化叙事与批判性文化意识缺乏。

部分教材以单一、理想化的视角描述中国文化，忽视文化的多样性与复杂性。例如，对“万里长城”“故宫”等文化遗产的描写多为赞美性叙事，而鲜少涉及其保护与商业化问题；“礼仪”单元的内容以固定标准呈现，未引导学习者探讨文化行为的情境适切性，因而难以培养学习者的批判性文化意识（critical cultural awareness）。

### (5) 辅助资料与教学支持体系不足。

教材缺乏系统的视听材料、数字化资源及教师用指导书，难以支持文化学习的沉浸性（immersion）与持续性（continuity）。例如，在“市场讨价还价”单元中，若能配合现场图像、价格表及录音材料，学习者即可通过视觉与听觉

---

28) 同注5

体验情境化学习。然而，大多数教材仍以文本为主，缺乏多模态学习设计。教师用书也往往局限于答案解析，缺少扩展任务、表现性评价或多元活动建议。

(6) 单元间缺乏连贯性与层级深化体系。

教材中各单元的文化要素多为离散呈现，缺乏纵向衔接与水平拓展。例如，初级阶段涉及“送礼文化”主题，但中级教材未能进一步深化其象征意义、禁忌与社会功能，高级教材亦少见跨文化比较或辩证思考。类似地，“称谓与敬语”主题未能延展至职场、公共服务或线上交际等不同语域，学习者因而将文化知识碎片化吸收，难以实现长程内化与迁移学习。

综上所述，当前汉语教材的文化要素设置虽取得一定进展，但仍呈现出体系性不足、内容表浅与教育功能弱化等问题。

## 4.2 文化要素设定的改进方向

上述问题的根源，不仅在于教材编写的技术层面，更在于教育理念的偏差——即仍将语言视为意义传递的工具，而将文化视为附属的装饰。要实现真正的“语言—文化融合”，必须在教材结构与教学理念上进行系统性重构。本节提出七项改进方向，以期后续教材编写提供参考。

(1) 强化文化要素的内嵌化与叙事融合。

教材应将文化要素内嵌于课文、活动与评价体系之中，使语言功能与文化功能同步运作<sup>29)</sup>。例如，在“宴请”单元中，可将座位安排、敬酒礼仪、邀请流程等文化细节融入会话语篇，再通过角色扮演与反思活动引导学习者体验与表达的统一。教材叙事可结合图像与故事线，形成情感共鸣的文化学习情境。

29) Byram, 同注3

(2) 引入比较文化视角, 培养跨文化反思能力。

通过比较文化学习 (comparative cultural learning), 引导学习者在自我文化与目标文化之间进行对照与思考。例如, “送礼禁忌”单元可用维恩图 (Venn diagram) 直观比较中韩两国文化差异, “称谓文化”单元可组织分组讨论, 探讨不同关系语境中的称谓选择。进一步可采用角色转换 (role reversal) 活动, 使学习者站在他者角度进行文化再体验, 从而形成批判性文化意识。

(3) 平衡传统与现代, 体现文化的时代性与多样性。

教材应在保留传统文化的同时, 增加现代城市生活、数字文化与青年亚文化等内容, 构建多层次的文化景观。例如, 在“购物”主题中引入扫码支付的语言表达 (“我扫你还是你扫我?”), 在“网络交流”单元中呈现外卖评价、表情包使用与网络礼貌表达。与此同时, 应避免汉族中心叙事, 兼顾少数民族文化、地方文化与大众艺术, 展现中国文化的多样性与开放性。

(4) 构建以学习者为核心的分级文化教学体系。

教材编写应根据学习者语言水平与认知阶段设计递进式文化内容。初级阶段可聚焦表层文化, 如饮食、问候与节日; 中级阶段探讨价值取向与社会行为; 高级阶段则深入哲学思想、文史艺术及跨文化议题。同时, 教师用书应依据HSK与CEFR标准提供文化教学分级表, 明确教学目标与能力层次。

(5) 推动教材的多模态化 (multimodalization) 与教学资源体系建设。

教材应结合文本、视觉、听觉与互动资源, 构建沉浸式学习结构。例如, “市场讨价还价”单元可依次设计会话文本、图像资料、短视频 (附二维码) 与

角色扮演活动，促使学习者在体验—理解—表达—反思的循环中建构意义。同时，应配套开发包含开放式视听资源、评价量规（rubric）与任务指南的教师手册，以支持教学实施。

(6) 实现多文化主题的均衡配置。

教材编写应突破单一文化框架，覆盖政治、经济、科技、艺术、宗教与地域文化等多领域，尤其可融入东亚文化共同体视角，促进区域文化的比较理解。通过这一多维度设计，学习者可在尊重差异的前提下，将中国文化理解为普遍人类文明的一支，而非封闭的他者。

(7) 强化实践导向与教师支持机制。

文化学习的成效取决于学习者的实践参与。教材应设计辩论、展示、校园文化节等任务型活动，鼓励学生在真实情境中表达与创造。同时，应建立教师支持体系，在教师用书中提供活动范例、反思引导与评估工具，避免文化教学完全依赖教师个人经验。

综上所述，文化要素的改进不仅涉及教材内容优化，更关乎教育理念的重构。文化不应作为外加装饰，而应成为语言意义建构的内在逻辑。教材编写的根本目标，应从“教授知识”转向“引导体验”，让学习者在语言实践中通过理解他者而反观自我，进而培养全球视野与文化共生意识。语言与文化的融合教育，最终旨在塑造具备世界公民素养与跨文化思辨能力的学习者。

## 5. 结论

本研究将“作为第二外语的汉语教育”视为语言与文化一体化的教育体系，从理论层面系统探讨了教材中文化要素的概念、类型及其设定原则。相较于以往偏重语言技能或教学技术层面的研究，本文更关注语言教育深层结构中蕴含的文化意义生成机制，从而揭示语言—文化融合的教育学价值与理论意义。

研究表明，现有汉语教材在文化要素的呈现上虽较以往更加丰富多样，但总体上仍停留在片段化与表层化的阶段。具体问题表现为：其一，文化内容多集中于物质文化层面，制度文化与观念文化相对缺位；其二，教材偏重传统题材，未能充分反映当代中国社会的生活现实与文化变迁；其三，教材缺乏批判性文化教育视角，学习者难以在文化比较与反思中形成跨文化思辨能力；其四，文化要素与语言功能之间缺乏有机衔接，单元之间的文化学习亦缺少递进与延展性；其五，教师用书及多媒体资源不足，限制了文化教学的沉浸性与实践性。

上述问题揭示出一个核心命题——要实现“语言-文化”融合型教材的教育目标，必须重新审视文化在语言教学中的地位。文化不应被视为附属信息或补充素材，而应成为语言意义建构的核心轴心（core axis）。教材设计者应从内容、结构与方法三方面将文化要素内化于教材整体框架之中：一是在内容层面，强化文化的代表性与均衡性，兼顾传统与现代、多样与共通；二是在结构层面，推动文化要素与语言功能的深度融合，通过任务链与语篇延展实现文化学习的层级递进；三是在方法层面，利用文本、图像、音频与交互式资源，构建多模态（multimodal）文化学习环境，促进学习者的情境化理解与体验式内化。

这一系列改进方向不仅是教材编写技术的优化，更是一种教育哲学的重构。语言与文化的关系是相互建构的，教材作为教育实践的核心载体，应承担起文化传递与文化思维塑造的双重功能。文化要素的科学设计，不仅影响教学内容的组织方式，更直接关系到学习者的世界认知与价值体系建构。因此，文

化要素的设置应被理解为语言教育的价值实践与教育者的文化使命。

需要指出的是，本研究以理论探讨为主，尚未涉及实证数据的支持。未来研究可在以下三个方向上进一步深化：第一，可通过定量分析考察不同教材中文化要素的频率、类型与分布规律，从而验证文化内容呈现的实际差异；第二，可结合学习者问卷与课堂观察，探讨学习者对教材中文化要素的感知与接受度，评估文化教学的实际效果；第三，可比较不同编写主体（如中国与韩国）教材的文化呈现差异，从文化选择、语言安排与活动设计等方面揭示其文化建构逻辑。此类研究有助于突破“以中国为中心”的单一模式，推动教材研究向多元化、对比化与全球化方向发展。

综上所述，教材中的文化要素设定不仅是内容编排的问题，更关乎教育的根本命题——“语言教学旨在培养何种人”。语言与文化的融合学习，使学习者在理解他者的过程中实现自我反思与价值升华，从而超越单纯的交际能力，形成世界公民意识与跨文化共生的思维方式。这正是“作为第二外语的汉语教育”应当追求的核心目标，也是本文理论探讨所期望达成的教育理想。

## 参考文献

- 陈学明：《对外汉语教学新探》，北京：商务印书馆，2020年。
- 丁迪蒙：《对外汉语课堂教学技巧》，北京：学林出版社，2006年。
- 江欣：《对外汉语教学心理探析》，北京：教育科学出版社，2022年。
- 林晓洁：《文化融合论》，首尔：东华书局，2002年。
- 刘珣：《对外汉语教学概论》，北京：北京语言文化大学出版社，2003年。
- 国家对外汉语教学领导小组办公室：《高校外国留学生汉语教学大纲（长期进修类）》，北京：北京语言文化大学出版社，2002年。
- 沈晓龙：《汉语与中国文化》，上海：复旦大学出版社，2004年。
- 苏新春：《文化语言学教程》，北京：外语教学与研究出版社，2006年。
- 王初明：《国际中文教育概论》，北京：高等教育出版社，2016年。
- 吴颖慧：《国际中文教材研究与开发》，北京：外语教学与研究出版社，2013年。
- 徐立生：《跨文化视野中的语言研究》，上海：上海外语教育出版社，2006年。
- 徐世旭：《中国文化概论》，首尔：法文出版社，1999年。
- 徐玉良、吴仁富：《对外汉语教学实用方法》，北京：北京大学出版社，2022年。
- 周思源：《对外汉语与文化教学》，北京：北京文化大学出版社，1997年。
- Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters, 1997.
- Damen, L. Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom. Addison-Wesley. 1987
- Kramsch, C. Context and Culture in Language Teaching, Oxford University Press, 1993.
- 曹菲：《远程国际汉语教学的认知模式与教学资源研究》，《远程教育杂志》，2012年第6期。
- 陈海滨：《多模态教学资源在国际中文教育中的应用》，《国际中文教育研究》，2021年第4期。

- 崔希亮：《国际中文教育十二个关键研究领域》，《国际中文教育（中英文版）》，2023年第8期。
- 董薇：《初中阶段对外汉语教材中文化词汇研究》，哈尔滨师范大学硕士学位论文，2016年。
- 郭丽颖：《国际中文教育中文化教学研究》，《语言教育与研究》，2020年第5期。
- 贺俊华：《对外汉语教学中的几个问题》，《云南师范大学学报》，2002年第3期。
- 胡晓慧、金秀静（韩国）：《从韩国汉语教材市场看汉语教材的“走出去”》，《中国出版》，2009年第9期。
- 李斌：《对外汉语教学中文化因素及其教学研究》，扬州大学硕士学位论文，2016年。
- 李世志：《对外汉语教学的本质与功能》，《语言教育与研究》，2001年第6期。
- 李晓琪：《国际中文教材中文化元素的呈现》，《世界汉语教学》，2019年第33期。
- 刘珣、邓恩明、刘舌舌：《论基础汉语教材的编写原则》，《语言教学与研究》，1982年第4期。
- 刘珣：《国际中文教育中文化教学的定位与策略》，《世界汉语教学》，2019年。
- 钱克安：《初中阶段对外汉语教材中的中国文化词汇及其教学研究》，浙江大学硕士学位论文，2012年。
- 屈瑞婷：《对外汉语初级阶段中文化教学研究》，陕西师范大学硕士学位论文，2007年。
- 王凤：《对外汉语教学中文化观念内容研究》，北京语言大学硕士学位论文，2009年。
- 王一岱：《新型多媒体汉语教材中文化因素研究》，中央民族大学硕士学位论文，2013年。
- 万伟伟：《〈跟我学汉语〉中文化因素研究》，北京外国语大学硕士学位论文，2019年。
- 吴颖慧：《国际中文教材研究与开发》，北京：外语教学与研究出版社，2013年。
- 肖欣：《〈长城汉语（第二版）·生存交际〉中文化内容研究》，扬州大学硕士学位论文，2024年。
- 徐庆：《对外汉语教学中文化知识与交际文化项目研究》，广西师范大学硕士学位论文，2012年。
- 严军、石艳兰：《对外汉语教学中的文化传播思考》，《兰州大学学报》，1995年。

第4期。

应雪峰：《国际推广背景下对外汉语教材数字化出版转型分析》，《中国出版》，2012年第19期。

杨金成：《对外汉语教学目标分类问题》，《汉语学习》，2006年第6期。

杨秋实：《对外汉语综合课中文化因素教学设计研究》，大连外国语大学硕士学位论文，2019年。

张俊祥：《现代汉语词汇教学与文化因素渗透》，《唐山学院学报》，2004年第4期。

张希文：《对外汉语教材中文化项目评价初探》，南京大学硕士学位论文，2012年。

赵金明：《对外汉语教学教材评价问题》，《语言教学与研究》，1998年第3期。

赵淑梅：《浅谈对外汉语教学中的文化因素》，《沈阳师范大学学报》，2009年第1期。

郑同涛：《对外汉语教学民族化教材发展的启示》，《世界汉语教学学会通讯》，2011年第3期。

## Abstract

### A Theoretical Study on the Configuration of Cultural Points in Chinese Textbooks for Teaching Chinese as a Second Foreign Language

Lee, Jeung Eun

This study conceptualizes Chinese language education as an integrated system of language and culture, and theoretically explores the concept, classification, and principles of cultural elements in textbooks for teaching Chinese as a second foreign language. Unlike previous studies that mainly focused on linguistic techniques and skill acquisition, this research emphasizes the process of cultural meaning formation embedded within the structure of language education, thereby elucidating the pedagogical implications of language–culture integration.

The findings reveal that the current presentation of cultural elements in Chinese textbooks remains fragmented and superficial despite some recent progress. The content is heavily biased toward material culture while neglecting institutional and conceptual aspects, and continues to focus predominantly on traditional themes with insufficient reflection of contemporary Chinese society. Moreover, the lack of critical cultural awareness, weak linkage between linguistic and cultural functions, and the absence of continuity between units make it difficult for learners to internalize culture systematically. The insufficient provision of teaching resources and multimodal materials further weakens experiential and immersive learning.

To address these issues, the study argues that cultural elements should not be treated as supplementary or decorative components, but as the core axis of language meaning construction. A paradigm shift is required in which culture is fully embedded in the textual, discursive, and pedagogical structures of textbooks. Suggested improvements include: the internal integration of culture within texts and tasks; the incorporation of comparative and intercultural perspectives; a balanced representation of traditional and modern culture; learner-centered progressive design based on proficiency levels; multimodalization of materials; and

the establishment of a systematic teacher-support mechanism.

Ultimately, the configuration of cultural elements in textbooks is not a matter of content arrangement but a reflection of educational philosophy—answering the question of what kind of human being language education seeks to cultivate. Integrating language and culture fosters learners' capacity for intercultural understanding, self-reflection, and global citizenship, thus expanding Chinese language education beyond skill training toward holistic and humanistic development.

**Keywords** : Chinese Language Education, Cultural Elements, Textbook Research, Language-Culture Integration, Intercultural Competence

투 고 일 : 2025. 10. 10. / 심 사 일 : 2025. 10. 15.~ 2025. 11. 15. / 게재확정일 : 2025. 11. 20.

