

## 国际中文教学研究

《国际中文教育前沿》第1辑  
江苏求真译林出版社 2022.12 第58-68页

# 孔子学院“中国概况”类课程探析

敖雪岗

**摘要：**孔子学院开设“中国概况”类课程的情况不同，效果也各不相同。本文首先分析各地孔院此类课程的设置情况，认为从总体上看，“中国概况”类课程现在还处于自发半自发状态，或者因人设课，或者寄人篱下，专业性、系统性都难以保证。在此基础上，以孔院和学习者的需求为中心，探讨如何创新此类课程的教学内容设置。从孔院和学习者的需求来说，教学目标不应局限于让学习者记忆相关的中国国情和文化知识，而且是让学习者将国情知识和文化看成是一种“行为”，一种可以践行的东西，学习者可以凭借它来指导自己的跨文化交际。

**关键词：**中国概况；教学内容；需求分析

“中国概况”类课程，是孔子学院开设的介绍中国国情以及一些中国文化知识普及性的课程，最典型的当然是“中国概况”，其他还包括“中国历史地理”“中国历史文化”“中国文化”等。各地孔子学院开设此类课程，情况不

**作者简介：**敖雪岗，南京大学海外教育学院副教授，主要研究方向为汉语国际教育和中国文化，邮箱：[aouxuegang@nju.edu.cn](mailto:aouxuegang@nju.edu.cn)。

一，效果也各不相同。

有关“中国概况”类课程的研究，先后有韩秀梅（2004），祖晓梅、陆平舟（2006），胡孝群（2010），周小兵（2010）等人的文章，从课程的定位、教学内容选择、教材的编排，以及课程创新的方向等几个方面进行了探讨。有不少学位论文则着重对比研究国内现有几部通行的《中国概况》教材。总体来说，对于“中国概况”类课程的研究，现有研究数量还较少，研究也不够深入。

而且，现有研究更多针对的是在国内开展的面对留学生的“中国概况”类课程。在国外非汉语语境中，如何开展针对孔子学院学生的“中国概况”类课程，在课程定位、内容的选择、教学方式、教材编排等方面，非汉语语境与汉语语境下的“中国概况”类课程有何不同，这方面的研究比较缺乏。

本文首先分析孔院此类课程的设置情况，在此基础上，以需求分析为中心，探讨如何创新非汉语语境下此类课程的教学内容设置。

## 1

孔子学院“中国概况”类课程现状如何，有何问题？

孔子学院作为汉语国际推广的平台，经过或长或短的发展时期，从纯语言型课程到语言与文化并兼型课程、语言与文化融合型课程，到专门的文化课程，很多已陆续建立起了自己的课程体系，此外，大多数孔院还开展了丰富多彩的文化推广活动。在所有这些教学活动中，有关孔子学院的文化因素教学和文化教学的，有下面几类：

一、语言教学中的文化因素教学，包括课文内容或教师讲解时涉及的一些文化因素，如称谓、节日、民俗的介绍等。这一类型的教学，它的主要作用还在于以文化因素作为语言的载体，以文化因素教学作为语言教学的辅助手段，并不承担对相关文化做系统全面的介绍和深入阐释的任务。

二、孔院组织的各类体验式文化教学、推广活动，包括茶艺、书法、太极拳这样的体验课程，也包括比如孔子学院日举行的各类文化展览活动。按照人类学家 Hall 的观点，中国文化属于“高语境”文化，在传播中更多依赖环境和非语言的交流，多以感悟的方式来传递和理解信息（Hall 1976）。孔子学院通过包饺子、品茶、练习武术等方式，营造浓厚的中国文化氛围，再现文化场景，使学习

者在文化体验的过程中加深对文化的了解，起到了很好的效果。但这一类展览表演式的文化推广活动，由于多次反复，可能给参与者留下刻板的文化符号印象，因而文化的推广难以深入。

三、专题文化讲座。这类活动一般是和所在外方院校某一机构合作，或者东亚系或者国际处等，邀请名人名家开讲座，内容是中国政治、文学、历史等某一专门领域，讲得比较深入，讲座面向全校师生，并不限于孔院学生，语言也以当地语言为主。比如德国纽伦堡-埃尔兰根孔子学院与有关单位合作，邀请中德专家学者，举办“孔子与儒学”“中国宗教”等专题讲座（张学增 2008）。但因为讲座使用当地语言面向全体师生，内容也很深入，这类活动应当归属于汉学研究领域，而非汉语推广领域。

四、短期兴趣班、培训班。部分孔院会办以中国国情、文化为主要内容的短期兴趣班，或者为师资培训而举办的中国文化知识短期班。如俄罗斯布里亚特大学孔子学院开设的中国文化常识班，或者 20 课时，或者 40 课时（田迎春 2011）。

五、部分有条件的孔子学院开设以“中国概况”“中国历史文化”“中国民俗”等名称为题的概观式的文化选修课。这类课程一般在中高级阶段开设，系统讲授，有可能做较为全面的介绍和较为深入的开掘。条件更好的孔院依托所在大学的中文项目或东亚系，可以开设学术水平更高的课程，如“明清女性写作”之类，但这已经是学术研究的范围，且讲授语言一般为当地语言，不属于汉语推广阶段讨论的对象。

很显然，“中国概况”类课程属于第四、五两类。进一步分析，“中国概况”类课程的设置和教学有两种模式，一是“中国概况”类课程依托外方合作院校的中文系（东亚系或东方系）本科教学，主要教学对象为合作院校本科生，如俄罗斯布里亚特国立大学东方系为本科生开设的“中国国情课”、美国南卡罗来纳大学孔子学院为中文项目本科四年级学生开设的“中国历史”“中国地理”。另一模式则是短期文化讲座类型，如布里亚特大学孔子学院针对所有群体开放的短期培训课“中国文化常识”，为期 20 课时；或系列文化讲座。

前一模式的教学内容由外方合作院校控制，即使由孔院中方教师担任授课，讲授内容仍需按照外方教学计划进行，比如南卡罗来纳大学孔院的“中国历史”“中国地理”教学大纲均需通过南卡罗来纳大学学术委员会的审定。在欧美等西方文化占优势地位的国家，如果孔院今后按这一模式来开设“中国概况”类

课程，将面临教学内容难以摆脱西方视角的困境，外方合作院校“花中国政府的钱，做自己想做的事”（王宁 2013），这是需要关注的问题。

后一模式的教学内容较为随意，教材的选择也多种多样，比如布里亚特大学孔院的“中国文化常识”课，使用的便是香港旅游出版社的俄文版《中国文化常识》与吉林大学出版社的《中国文化知识读本》（田迎春 2011）。孔院今后开设“中国概况”类课程，如果是后一模式，非学历教育决定它在教学内容上应有自身的侧重点，但保持灵活性的同时也应关注教学内容的科学性、系统性。

总体上看，“中国概况”类课程现在还处于自发半自发状态，有的孔院开设，有的却没有。即使开课的孔院，也常处于“因人设课”或因临时需要设课的状态；或者就寄人篱下，依托合作院校东亚系或中文项目的教学体系，受到对方的控制。总之，孔子学校的“中国概况”类课程的建设，没有进入到一个自觉状态，使“中国概况”类课程从属并服务于孔子学院的课程体系，成为孔子学院课程中不可或缺的一门。

因为没有进入到自觉状态，在有些孔院也不是常设课，所以“中国概况”类课程的教学内容有很大的随意性，即使在同一个孔子学院，也没有统一的教材和授课计划，往往是任课教师根据自己的理解以及学习时间来挑选教材，确定讲授内容。这一方面是因为缺乏适合孔子学院学习者的“中国概况”教材，让教师们难以选择，另一方面也是因为任课教师的专业背景各种各样，喜好不同，选择的内容自然不同，因而不同的教师各自的授课“版本”之间差异颇大。在这种状况下，作为一门课程，在其教学质量都难以保证的情况下，其专业性、系统性更无从谈起。

教学内容主要体现在教材上，孔子学院开设“中国概况”类课程，教材的选择范围主要还是国内出版的那些面向国内留学生学历教育的“中国概况”教材。这些教材均倾向于全面展现中国国情，但在教材的编排思路及具体内容的编排选择上还有很多不合理之处。这些教材或者缺乏明确的教学定位，文化教学的目标不清晰，编写者按照自己的理解和教学经验，自出己意（张英 2004）；或者缺少对学习者的调查研究，不知道学习者的兴趣到底在哪儿，缺乏针对性。最终导致教材在专题内容的选择上没有统一的规范和明确的规定，内容设计重点不够突出，没有区别留学生文化课和中国学生文化课的不同。以文学专题为例，现有大多数“中国概论”教材谈到该专题时，都按照朝代顺序依次介绍每个朝代的代表作家

和作品，从《诗经》《离骚》一直到明清小说，然后是近代和现当代文学，这其实是把面向中国学生的中国文学史的教学内容照搬到海外学生的课程中来了（韩秀梅 2004）。现有“中国概况”教材涉及的内容范围太过广泛，过于笼统，只是知识点的罗列，内容以客观文化为主，主观文化挖掘不够，未能做到以学生为中心，对于提升学生跨文化能力着力不多，没有充分体现对外汉语文化教学的独特性等。比如谈及“中国地理”，主要提供中国的位置、地形、气候等资料，却不讨论这些国情对中国人生活方式的影响，没有挖掘这些文化现象背后“所以然”的意义（祖晓梅、陆平舟 2006）。

总体上看，现有“中国概况”类课程的设置与教学，一方面，与日益蓬勃、深入的国际汉语推广的现状相比，无法满足孔子学院自身深入推广中国语言文化的需要，另一方面，在教学内容的针对性以及培养学习者跨文化能力方面，又无法满足学习者的需要。

## 2

孔子学院开设“中国概况”类课程，是深入推广中国语言文化的需要。回顾历史，可以看到两次世界大战引发的社会和社会思潮的变化对语言学和应用语言学的影响。“首先，第一次世界大战刺激了西方各国对别国语言文化的兴趣，这种思潮影响着语言学的发展，索绪尔、萨丕尔、梅耶等人研究语言并注意到语言与社会及文化的关系，与这种时代背景不无关系。其次，第二次世界大战时，急需外语人才和了解外国文化的人才，并且战中和战后出现了移民潮，使得跨语言和跨文化的交际成为战时的重要军事需求和战后的重要社会问题，这大大刺激了语言学特别是应用语言学的长足发展。其中研究语言与文化的关系，不再只是理论语言学的任务，也是应用语言学的迫切任务。因此，在第二语言教学中关注文化问题、重视文化教学，已经是社会和时代赋予的新任务了（张英 2006）。”

在国际汉语推广中引入文化教学，符合这一学科发展的趋势。“中国概况”类课程旨在概括性地介绍中国的国情和文化背景知识，总体而言，其性质相当于法语的 *civilization* 和英语的 *cultural studies* 课程（祖晓梅、陆平舟 2006）。此类课程最早在二战时引入外语教学当中。20 世纪 40 年代，美国的语言教学中就设有区域研究课程，目的在于使学生了解目的语国家的政治、历史和人民。冷战年

代，前苏联也开始注重研究在外语教学中引入国情课，后来发展为国情语言学（盛炎 1990），美国也开始出现跨文化交际理论。之所以有这样的安排和学科发展，缘于战争中文化冲突所引起的对语言与文化关系的思考。20 世纪 80 年代开始，我国对外汉语教学界也开始讨论在语言教学中进行文化教学这个问题，并逐渐达成共识，在实践中语言教学开始紧密结合文化教学，出现了专门的文化课。

对孔子学院来说，在汉语国际推广的过程中，引入中国国情与文化的教学，相较于以往，更是“社会和时代赋予的新任务”。当前世界正进入一个转型过渡期，新旧力量彼消此长，国际秩序面临重塑。一方面，全球化趋势难以阻挡，多元文化共存互融的格局正逐渐形成；另一方面，保守主义、孤立主义的情绪时有抬头，全球经济贸易摩擦、文化冲突日见增多，发展模式之争尤为激烈。回顾历史可以看到，文化引入到语言教学当中，本身就是打下了文化冲突、社会经济对抗的烙印，是应对冲突和对抗，加强交流的有力武器。那么，在当前国际形势下，在孔子学院教学体系中，加强“中国概况”类课程的教学更凸显出它的现实意义。利用孔子学院这个平台，推动中国文化走出去，开设“中国概况”类课程，讲好中国故事，从文化、观念的角度，消除西方对中国所谓“国强必霸”的疑虑，认同中国的和平崛起理念，这既是中国软实力建设的一部分，也是汉语推广必需的一部分。

研究欧美“文化教学”发展的历程，可以清楚地看到，从纯语言型课程到语言与文化并兼型课程、语言与文化融合型课程以及专门的文化课程，从把文化看作是“知识”到把文化看成是一种“行为”（陈申 1999），这一趋势很明显。语言教学与国情教育、文化教学越来越密切，对文化教学的认识也越来越深刻。Moran 认为学习者对于一种文化和带有这种文化的民族了解的越多，就越有可能关注于以该文化的视角来观察世界，最终接受这样的观点（Moran 2003）。文化的认同在很大程度上是以一定量的文化输入作为基础的。为适应这一规律和发展趋势，孔子学院在教学中应该加大对“中国概况”类课程的设置，扩大中国文化对学习者的输入量。同时，教学目标不应局限于让学习者记忆相关的中国国情和文化知识，而是应让学习者将国情知识和文化看成是一种“行为”，一种可以践行的东西，学习者可以凭借它来指导自己的跨文化交际，可以凭借它来理解中国之所以是中国，中国人之所以是中国人。也就是说，“中国概况”类课程的教学目标不仅要让学习者对中国和中国文化知其然，也要让学习者知其所以然（张英

2004），能合理解释、评价中国的各种现象和价值观念，最终建立起对中国、中国社会、中国文化的一种正面、客观的态度。

在孔子学院建设的起步阶段，由于汉语教学的起点较低，孔子学院的教学内容围绕基础汉语和日常生活展开，对中国社会、中国文化介绍较少，特别是其中的核心理念和思想内涵，文化推广主要以文艺演出和举办文化展览的形式为主，这些形式适用于文化推广的初期阶段。但孔子学院经过过去十多年的建设和推广，如果今后仍是简单重复这些带有中国符号式的文化推广活动，将导致中国社会、中国文化形象的刻板化，使中国形象长期停留在武术、茶、粽子、剪纸等符号式的表述之上（于淼 2010），不利于中国语言文化的进一步推广，也无助于中国形象的改善。如何更深入地介绍中国社会，进一步推广中国文化，这是孔子学院目前面临的困难之一。帮助解决这一困难，无疑是孔子学院“中国概况”课的任务与目标。

### 3

从学习者需求层面来说，“中国概况”类课程的学习是其自身能力发展的需要。从语言学习的角度来说，语言学习不再只是语言知识、技能的学习，还包括跨文化交际能力的学习。20世纪70年代初，美国学者海姆斯对60年代中期乔姆斯基提出的“语言能力”说进行了扩充和完善，并发表了《论交际能力》一文，海姆斯关于“交际能力”的观点，突破了狭隘的语言学和认知心理学的局限，将适应文化的能力也包含在“交际能力”之中。这一理论上的突破，对二语习得产生了深远的影响（张英 2006）。“跨文化交际能力”也自然而然地成为第二语言教学新的培养目标。美国外语教师协会向全美50个州提出的外语教学大纲中有关“交际能力”的要素就包括了社会文化能力要素（刘芝琳、王瑞芝 2002）。21世纪初，各国重新制定了第二语言的教学和评估标准，影响力比较大的如美国的《21世纪外语学习标准》《全美中小学中文学习目标》《欧洲语言教学与评估共同纲领》等，其中比较明显的趋向是在培养学习者外语能力的同时，重视文化因素，促进多元语言文化的认同，强调跨文化能力的培养等（赵宏勃 2012）。

从世界多元文化发展的趋势来说，学习者对“中国概况”类课程的学习是其自身发展跨文化能力的需要，而不是具备跨文化能力对其今后的发展起着至关重

要的作用。2001年教科文组织大会第三十一届大会一致通过了《世界文化多样性宣言》（*Universal Declaration on Cultural Diversity*）（UNESCO 2001），认为文化的多样性是交流、革新和创作的源泉，对人类来说就像生物多样性对维持生态平衡那样必不可少，世界应该也必然朝着多元文化的方向发展。2009年，联合国教科文组织发布题为“投资于文化多样性与跨文化对话”（*Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*）的报告，指出：“了解不同的文化是一种全新的文化扫盲，同文字和数字扫盲同等重要。文化扫盲如今已成为当今世界的生命线，为各类教育的发展提供指导，是应对无知和冲突不可或缺的工具……让青年人具备跨文化能力是一场意识觉醒的运动，需要在最高层面对其进行全面且正式的认可，以明确其全部益处和相关性。”随着培养跨文化能力的需求和紧迫性不断提高，联合国教科文组织在2013年正式发布了《跨文化能力概念与行动框架》（*Intercultural Competences Conceptual and Operational Framework*），本“行动框架”开发了一套全面的理论概念、工具包和框架，以期应对各方需求。

如果说，由海姆斯提出并在二语习得中广泛使用的“跨文化交际能力”这一概念强调的是在特定文化环境中的适应能力和得体的交际行为，那么联合国教科文组织提到的跨文化能力更侧重强调一种文化意识和态度。在有的文献中，跨文化交际能力和跨文化能力是可以互换的术语，但现在越来越多的学者倾向于两者有着不同。跨文化交际能力在严格意义上是一种技能，而跨文化能力更强调对文化的深刻洞察和对不同文化的积极态度。应该说，跨文化交际能力只是跨文化能力的一部分，或者说，跨文化能力比跨文化交际能力要求更高，包含的范围更广（祖晓梅 2003）。

跨文化能力包括文化意识、态度、技能、知识等各方面的要求，不只是要求学习者掌握特定语言文化的特定知识和技能，还要求学习者对不同文化具有好奇、开放的态度，能够搁置对其他文化的怀疑和对自己文化的确信，具备对文化的敏感性、洞察力以及对不同文化的正面态度（Byram 1997），这些意识、态度才是跨文化能力的核心内容。“中国概况”类课程，既给学习者提供一个了解不同文化、不同社会的机会，也给学习者提供了实践并发展自身跨文化能力的平台，在这个平台上，学习者如何发展出对不同社会、文化，具体来说就是发展出对中国社会、中国文化的正面、客观、包容的意识和态度，是学习者应该对自己提出的要求，也是这类课程的教学目的。



如果能围绕孔院与学习者的需求，给每个孔院提供一套适用的“中国概况”类课程的教学内容，无疑可以使孔院的国际汉语推广得到进一步深化。今后该如何向这个方向努力呢？

首先做好全球孔子学院“中国概况”学习者调查研究。随着孔子学院汉语国际推广工作的不断深入，汉语文化的学习者越来越多。这些学习者生活在不同的社会制度、宗教信仰、文化理念、风俗习惯之中，有着不同的需求自是理所当然，比如有研究就揭示出非洲学习者的学习动机有其明显的自身特色（徐丽华、郑崧2011），属于工具型动机。即使在同一区域同一文化内，也存在着不同层次、不同背景、不同年龄的学习者。

学习者之间的差别无处不在，因此对“中国概况”学习者的调查也不能漫无目的，应以需求分析为理论依据，以跨文化交际为中心展开对学习者的调查，在此基础上展开具体的需求分析实证研究。需求分析使得语言文化课程与不同国家、不同水平以及不同目标群体学习者的需求相匹配成为可能，对教学内容的创新起着举足轻重的作用。就“中国概况”课而言，需求分析既可以确定该课程在不同地区、不同类型的孔院的教学目标和教学内容，也可以帮助孔院教师选择符合现有教学条件、目前学习者知识和技能水平及其学习策略和动机等现状的教学方法、教学内容及教学评估方式等。

学习者群体之间存在着众多的不同，孔院开设“中国概况”类课程，不可能也不应该用同一种教学内容来满足全球的学习者，而应在调查分析的基础上，建设一个教学内容体系。这个体系不仅要有符合学科规律的科学的知识架构，而且其内部各组成成分（有关中国国情、文化的知识点、文化点），在满足科学性、系统性的前提下还可以搭配组合成不同的形式，满足不同地区、不同类型孔院不同学习者群体的需求，如同汽车公司用不同功能、不同价位的零部件，装配生产多种型号的汽车，满足不同的需求者。这其实就是“中国概况”教学内容的分级分模块可搭配体系的构建，这个体系能够允许各个孔院按照自己的需求，结合学科规律、知识点的难易、认知规律的先后次序原则等，自由组合适合自己的教学内容。

构建分级、分模块“中国概况”教学内容体系时，如何科学、系统地将相关知识、技能、文化意识分成不同等级、不同模块是很重要的一环。自 90 年代以来，国内学者们一直呼吁研制对外汉语文化大纲（张英 2004），对相关知识、技能等进行分级分类，如词汇等级、语法等级等。有学者尝试进行这一研究，将文化因素分项列目，如魏春木、卞觉非将文化因素分为五个等级，共 119 项（魏春木、卞觉非 1992）；卢伟则分设为 190 项，不设等级（卢伟 2005）。国家汉办在《国际汉语教学通用教学大纲》（2010）中就汉语教学中涉及中国文化部分的教学内容和要求进行了具体细化，按照汉语等级教学的原则将中国文化教学内容相应地划为五个层次（孔子学院总部/国家汉办 2014）。但这些项目偏重于语言教学中的文化因素，对专门的文化课考虑不多。相比文化大纲的分级需要牵涉到语言、文化等多种因素，复杂而又困难，“中国概况”各要素之间的等级划分则要简单清晰一些。

将“中国概况”的教学内容分项立目，并分出等级类别，基本原则是在学科规律和认知规律的指导下来进行，同时考虑学习者的语言水平状况。Stern 建议，设计文化项目次序的时候，应该考虑三条标准：第一，年龄比较小的学习者应该多参与简单的、可以直接体会目标文化的活动，而年长的学习者可以通过母语阅读关于文化的内容；第二，如果文化教学与语言学习同步并且为了提高语言学习，活动的安排应该与预期的语言水平保持一致；第三，文化教学应该从相对简单和具体的事件出发总结文化的主题，了解整个社会（Stern 1992）。这些对“中国概况”的文化项目等级体系的建构都很有启发意义。

与分级、分模块的教学内容相适应，不同地区、不同类型的孔子学院，在给不同的学习者群体开设“中国概况”课时，除了在教学内容上追求差异化，课程类型也应该尽量丰富多样，比如长期课程与短期课程，成人课程与青少年课程，常规课程与非常规课程，华裔背景课程与非华裔背景课程，学历课程与非学历课程，等等。不同的课程类型，其要求也不一样，针对不同的课程类型，设计不同的教学目标，考虑不同的教学内容的搭配，设置合理的课时，最终建成丰富多样的课程类型体系。

分级、分模块教学内容体系，与互联网教学资源库的配合，应该是今后孔子学院“中国概况”类课程建设努力的方向，唯有如此，才能使每个孔子学院都找到一套适合自己的教学内容，使每个孔子学院实现真正的特色化“中国概况”

教学。

### 参考文献:

- 陈申. 1999. 西方语言文化教学的演变与发展. 《世界汉语教学》第1期.
- 韩秀梅. 2004. 谈中国概况课的教学思路. 《云南师范大学学报》第5期.
- 孔子学院总部 / 国家汉办. 2014. 《国际汉语教学通用课程大纲》. 北京: 北京语言大学出版社.
- 刘芝琳、王瑞芝. 2002. 外语教学中文化背景知识传授的思考. 《清华大学教育研究》第1期.
- 卢伟. 2005. 《乘风汉语》. 北京: 世界图书出版公司.
- 盛炎. 1990. 《语言教学原理》. 重庆: 重庆出版社.
- 田迎春. 2011. 海外孔子学院教学模式研究. 山东大学硕士学位论文.
- 王宁. 2013. 中国文化走出去的自觉与自信——基于海外孔子学院成败得失的分析. 《探索与争鸣》第1期.
- 魏春木、卞觉非. 1992. 基础汉语教学阶段文化导入内容初探. 《世界汉语教学》第1期.
- 徐丽华、郑崧. 2011. 非洲汉语推广的现状、问题及应对策略. 《西亚非洲》第3期.
- 于森. 2010. 从孔子学院看汉语言文化推广的模式与效果. 《武汉大学学报(哲学社会科学版)》第6期.
- 张学增. 2008. 纽伦堡——爱尔兰根孔子学院基本特点及其面临的主要问题探析. 《云南师范大学学报》第1期.
- 张英. 2004. 对外汉语文化教材研究——兼论对外汉语文化教学等级大纲建设. 《汉语学习》第1期.
- 张英. 2006. 对外汉语文化因素与文化知识教学研究. 《汉语学习》第6期.
- 赵宏勃. 2012. 文化课程测试的理念与形式. 《教育与考试》第2期.
- 祖晓梅. 2003. 跨文化能力与文化教学的新目标. 《世界汉语教学》第4期.
- 祖晓梅、陆平舟. 2006. 中国文化课的改革与建设——以《中国概况》为例. 《世界汉语教学》第3期.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hall, Edward T. 1976. *Beyond Culture* Garden City. New York: Doubleday Press.
- Moran, P. R. 2003. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO. 2001. Universal Declaration on Cultural Diversity. (<http://unesdoc.unesco.org/>)