

跨文化施教能力与国际汉语师训模式转型

姬建国^①

[摘要] 汉语国际教育及汉语国际传播的成败优劣具体取决于教师在课堂教学过程的“二百米内的硬功夫”，取决于教师是否具备了以跨文化教学意识为核心的“跨文化施教能力”。因此，对“跨文化施教能力”的培养应成为国际汉语师资培训的重头戏。为阐明培养跨文化施教能力的极端重要性，为论证国际汉语师资培训模式转型的紧迫性，有必要审视这样几个带根本性的重要议题：(1) 超越传统师训模式理念局限的必要性；(2) 国际汉语教育的跨文化实质对教师能力资格和教学法意识的独特要求；(3) 学生在发展中文能力过程中的跨文化跨语言认知需求对教师跨文化教学意识及语言文化关系意识的要求；(4) 课堂习得过程对教师基本施教能力的期待；(5) 对“跨文化施教能力”进行准确合理鉴别评估的原则。

[关键词] 传统师训模式理念；局限；跨文化；语言施教能力；鉴别评估

Trans-culturally Oriented Pedagogical Competence Development as a Necessary New Rationale for Effective L2 Chinese Teacher Training

Ji Jianguo

[Abstract] The extent of productivity in teaching L2 Chinese and promoting it to be an international language is substantially dependent on what types of instructional capacities an individual teacher demonstrates in the classroom process—typically on whether the teacher possesses and operates with a “trans-culturally oriented L2 pedagogical competence” characterized by a “trans-cultural consciousness about L2 teaching” as its core component. Therefore, the nurturing of such a “trans-culturally oriented L2 pedagogical competence” needs to be treated as a vital focus of any efficient and effective L2 Chinese teacher education and training endeavors. To clarify the ultimate importance of developing such “trans-culturally oriented L2 pedagogical competence,” and to point out the urgency of a mode-shifting for

^① 作者简介：姬建国，美国哥伦比亚大学应用语言学博士，美国华人人文社科教授协会副会长，纽约城市大学终身正教授、“美国中文教师证书培训项目”教研主任及特聘应用语言学教授，大纽约地区中文教师协会理事会“美国本土在职汉语教师进修培训项目”负责人。纽约州外语教师科研成果奖“Anthony J. Papalia Award”获得者，美国华人人文社科教授“优秀学术研究成果专著奖”获得者。长期从事第二语言、文学、文化的教学和师资培训工作，在中美多所高校任兼职客座教授。目前学术研究重点：汉语国际教育及师资培训，外语教学法，课堂上的二语习得；中国的现代化建设；中国文化的海外传播。

upgrading the quality and effectiveness of L2 Chinese teacher education and training, it is necessary to examine critical issues such as (1) the necessity to transcend certain outdated mode and rationales for L2 Chinese teacher education; (2) the unique demands of the trans-cultural nature of international Chinese language education on the teacher's qualifications, teaching ability, and consciousness about L2 teaching pedagogy; (3) the demands of L2 Chinese learners' needs for developing their trans-culturally oriented cognitive-linguistic L2 competence upon the teacher's transcultural consciousness about L2 teaching and about language-cultural reciprocity; (4) the requirements of instructed L2 acquisition for teachers' substantial pedagogical competence; and (5) principles and guidelines for adequately and accurately assessing and evaluating a teacher's "trans-culturally oriented L2 pedagogical competence."

[Key words] teacher training mode and rationales; limitations; transcultural L2 pedagogical competence; assessment and evaluation

1 “跨文化施教能力”的应有内涵

汉语作为外语的课堂习得的独特过程,由此而产生的学生跨文化的认知需求、对教师教学能力的独特要求,使得对“跨文化施教能力”的定义有了具体而严谨的期待。

1.1 对“跨文化施教能力”作出正确定义的必要性

对教师基本施教能力的正确定义,必须能反映出对外语习得的实质,反映出课堂互动过程中教师对学生需求所应做出的恰当的反应。实践告诉我们:汉语作为外语的习得,其实质是“跨文化的”外语习得。汉语作为外语的教学,其特点是“跨文化的”语言文化信息加工。因此,跨文化的国际汉语教学,无论从“教”还是从“学”的角度来分析,都极大地有异于“汉语作为母语”的教和学。正是由于国际汉语教学及外语教学的这种跨文化的实质和特点,所以任何一种对教师基本施教能力结构的阐述和定义,都应包括“在跨文化环境中教授外语所需的特殊意识”和“对课堂外语习得互动过程的支配能力”这样两大方面(Ji, 2008a; 2008b)。

对教师基本施教能力的结构内涵作出符合外语课堂习得实际的定义,能给师资培训工作带来有益的启示。对于国际汉语师资培训而言,这种启示会涵盖培训机制的许多重要方面,尤其是在培训目标的确立、培训大纲的制定、学员施教能力的培养等方面。如果缺掉了“跨文化的语言教学意识”的要求,缺掉了“教学互动过程支配能力”的要求,那么师资培训工作就很难对国际汉语教育产生整体上和实效上的指导意义。

“跨文化的基本施教能力”正是从以上这两大方面来强调并定义其内涵的。

1.2 课堂过程和教学实效对施教能力结构的要求

教师基本施教能力的构成与国际汉语教学的课堂互动过程和实际教学效果之间,又有着怎样的关联呢?

实践表明,这两种基本施教能力,或是“基本施教能力的两个方面”,与课堂上教与学的交流互动的性质和特点能够比较贴切地融为一体。如此来定义国际汉语及外语教师的“基本施教能力”,更加贴近学生的跨文化认知实际,有助于教师更有针对性地去辅导外国学生

的汉语习得(Ji, 2008a)。同时,这样的基本教学能力应能反映出汉语作为外语的课堂习得所具有的跨文化实质,应能反映出教学法运作对课堂互动过程的近距离关注。

值得强调指出的是:国际汉语教学的成效高低,关键就取决于由这两个紧密相连的方面所构成的教师基本施教能力”。而充分发展起来的“对课堂互动过程的支配能力”和“跨文化的语言教学意识”,则代表着教师对于课堂习得过程需求所作出的认真的、实质性的教学投入。因此,这两方面基本施教能力的强弱,便决定了国际汉语教学实效的优劣。

1.3 “跨文化施教能力”中两大组成部分的特点

1.3.1 “跨文化施教能力”两个具体方面各自的性质

“对课堂教学互动过程的支配能力”与“跨文化的语言教学意识”之间存在性质上的微妙区别。

在国际汉语教师应当具备的跨文化的基本施教能力中,“对课堂教学互动过程的支配能力”(简称“课堂过程支配能力”或“互动过程支配能力”)可谓是一种表层的、显性的施教能力。这种能力,能够直接从施教行为中反映出来,因而比较容易从课堂活动中观察得到,是看得见、摸得着的(Ji, 2008a)。这一特点,为研究课堂过程提供了便利(如:了解施教行为,观察教学互动,审视教学程序的具体实施等)。

而基本施教能力中的“跨文化的语言教学意识,则是一种深层的、隐性的施教能力”。在国际汉语教育及外语教育的语境内,可简称其为“跨文化教学意识”。这是一种特殊的外语施教能力。这种能力,是不易仅凭简单的观察或直接的描述就能从施教行为中鉴别出来的(Ji, 2008a)。若要对“跨文化的语言教学意识”作出准确的鉴别和公正的评估,首先需要对教师的各种教学投入(如:整体的教学设计,具体的教案计划,对学生需求的预测、捕捉、分析、应对,课堂上的教学互动类型,教学活动的实际效果)进行全面的审视和高水准的专业化分析。

1.3.2 “跨文化施教能力”两个具体方面之间的关联

跨文化基本施教能力的两个具体方面之间存在重要的共性和关联。谈论教师的“基本施教能力”,不应忽略这两种具体能力中的任何一个。而谈论这两种具体能力中的任何一个,也必然并且必须谈及另一个。

“学后茫然综合症”所折射出的、汉语课堂习得过程中那来自“语言形式之外”的挑战,突显出跨文化的汉语教学过程对教师基本施教能力的双重需求。这种双重需求便是:在“对课堂互动过程的支配能力”之外,教师必须要具备另一种类型的施教能力,一种“从跨文化的角度来介入教学互动过程的能力”(Ji, 2003; 2006a; 2008a; 姬建国, 2007b)。只有这样,方能使这两种能力都有机会真正有效地发挥作用。

因此,“对课堂互动过程的支配能力”与“跨文化的语言教学意识”之间便形成了一种相互依存、荣辱与共的关系。如果缺乏“跨文化的语言教学意识”这个主心骨,“对教学互动过程的支配能力”的种种功能只能沦为纸上谈兵。假如没有足够的“对教学互动过程的支配能力”,那么“跨文化的语言教学意识”便会成为无的放矢,无法体现——缺乏有理论、有实际、有计划、有系统、有主体、有主导的对教学互动过程的支配,“跨文化的语言教学意识”便会失

去施展身手的舞台。

但是,在这两种具体的施教能力之间,“跨文化的语言教学意识”无疑是起着主导作用的。在施教活动中,倘若教师对学生的汉语习得过程的跨文化实质缺乏足够的自觉意识,对学生学习难点中所反映的跨文化实质缺乏足够的敏感性,那么教师就无法帮助学生顺利地走过汉语习得的全过程。其结果是,“对课堂教学互动过程的支配”就只能在很大程度上停留在空谈阶段。

2 “跨文化施教能力”的微观结构释义

2.1 “对课堂教学互动过程的支配能力”:主要特征及意义

2.1.1 基本施教能力最直观地反映

国际汉语教师的基本施教能力,最直观地反映在对课堂教学互动过程的支配能力上。这很大程度上是由于它的显性特征:学生在跨文化汉语学习中的认知需求,最频繁、最大量地反映在课堂上,反映在面对面的教学活动中。具体地说,它反映在教师与学生的教学互动之中,反映在学生与学生在教学任务的互动之中,反映在学生与教学内容的信息加工的互动之中,反映在教学方案的设计实施与学生对所学内容的内化程度的互动之中。一句话,反映在汉语作为外语的课堂习得的整个过程、条件、成效之中。

面对所有这一系列“互动过程”,教师只有积极参与和适时介入,才能保证教学设计的圆满实施。于是,学生的汉语课堂习得过程与教师的“对课堂教学互动过程的支配能力”之间,便产生了无可分割的、直接的、内在的关联。

2.1.2 “课堂互动过程支配能力”的主要表现形式

根据课堂教学互动的实际来看,教师所应具有的“对课堂互动过程的支配能力”主要体现在(但不局限于)某些对于教学质量具有根本性意义的、可观察到的施教行为上。这些施教行为便构成了“对课堂互动过程的支配能力”的主要特征(姬建国 2011a)。如下:

(1) 准确识别学生的学习需求和学习难点,提供及时妥当的反馈去满足学生的需求、化解学习难点;

(2) 根据学生的学习需求、认知程度、教学环境的特点,去选择教学原则、运用语言学原理、选用特定的教学方法;

(3) 根据学生认知需求和教学的环境条件,来选择或编创有针对性的教学材料;按照学生的接受能力和思维水平对教学内容作出顺序编排;

(4) 在准确把握了学习的“内部”需求和“外部”条件的基础上,设计出整体的教学规划和具体的施教方案。教案设计的重点应放在授课程序和教学活动的内在逻辑性与内在连贯性上。这样的教学设计,应能使某些特定的语言学理论和语言习得理论,与课堂教学程序和具体的施教法结合为一体,达到结构上的整体性和内部的一致性;

(5) 针对学生的认知需求特点,有的放矢地、灵活机动地、采用“直接”“间接”相结合的施教手法,去组织教学活动、实施教学计划;

(6) 根据学生在学习过程中不断出现的新的学习需求,对教学设计和教学活动进行灵活、妥当、及时(往往是当场作出)的调整;

(7) 引导外国学生形成“自己的”、行之有效的汉语学习方法。

2.2 “跨文化的语言教学意识”:主要内涵及意义

2.2.1 基本施教能力中的决定性因素

“跨文化的语言教学意识”是一种特殊形态的外语施教能力,同时兼有“思”和“行”的品质,但又并不局限于“思”,它必须要付诸行动才能终得其所。所以说,它是一种综合了“思”与“行”品质的、特殊形态的外语施教能力。

“跨文化的语言教学意识”的重要性,首先反映在教和学的过程中。实践告诉我们:较为理想的、多快好省的外语习得结果,很大程度上取决于教师对学习者的心理语言过程进行的辅佐的贴切程度。实践还进一步向我们提示:学生的心理语言过程是否顺利,往往是以学生的“跨文化的语言学习能力”的发展程度为关键标志的。不言而喻,学生跨文化的语言学习能力的发展,首先取决于教师是否具备了充分的“跨文化的语言教学意识”(Ji, 2006b; 2008a)。而这一“意识”,则是外语及国际汉语教师的“跨文化基本施教能力”的核心。

2.2.2 “跨文化的语言教学意识”的构成

“跨文化的语言教学意识”是一个由复合机制组成的复合概念。根据此概念提出者的释义(Ji, 2003; 2006b; 2008a; 2008b; 姬建国, 2007b),“跨文化的语言教学意识”是由“跨文化意识”、“跨文化教育意识”、“外语教学法意识”三种意识组合而成。

具体地说,“跨文化意识”,特指认知思辨的跨文化转换,它涉及一系列跨文化的“投射”和“超越”过程(Ji, 1998)。我们可将其视为一个心理视角的投射过程和对自我中心意识的超越过程。当我们将其应用在跨文化的教育环境中(尤其是应用在外语及国际汉语的教育过程之中),这一心理思辨过程便会升华为“跨文化的教育意识”。而当我们再将这种“跨文化的教育意识”与“外语教学法意识”结合到一起,便催生出了“跨文化的语言教学意识”。

2.2.3 “跨文化的语言教学意识”的主要表现形式

由于它的隐性实质,“跨文化的语言教学意识”通常是借助教学法运作的过程,并通过“对课堂互动过程的支配能力”的施展,而体现出来的(Ji, 2008b)。在各种主要的教学投入和教学法运作之中,下列几个方面最能典型地体现出“跨文化的语言教学意识”:

(1) 反映在学生需求分析应对的层面上——在从课堂教学互动的反馈中获取直接线索时,在发现学生的学习难点时,在判断学生学习方法的问题时,在解析学习难点在教学法上的意义时,教师能够对其中所包含的跨文化实质给予认真足够的重视。

(2) 反映在教学原理挑选的层面上——在选择采纳教育学理论和语言学原则时,对文化思维模式与语言表达形式之间的内在联系这类议题,教师能够表现出应有的跨文化敏感程度。

(3) 反映在教学方案设计的层面上——在进行教学方案设计时,对学生熟悉掌握汉语

中的文化内涵的过程与步骤,教师能够做出贴切恰当的引导协助计划。

(4) 反映在施教程序手法的层面上——教师对施教程序的实施,施教手法和技巧的运用,对教学活动的开展及其时机的选择,能够同跨文化语言教学的理念原则、教学设计达成一致。换言之,教师能够在跨文化语言学原理的指导下,将教学法中的理论根据、将教学方案的设计,付诸到具体的课堂活动中去。

(5) 反映在教材选编排序的层面上——在对教材内容进行选编排序的过程中,教师能够将“文化”与“语言”揉为一体,把这种文化与语言的结合融入到教科书里的语言现象的展示和练习项目中去。

(6) 反映在教学效果评估的层面上——在教学效果评估的层面上:教师能够超越传统评估模式的局限,将测试项目的类别、内容、比例、方式的重点,转移到那些富含文化内涵、具有典型文化语言学特征的语言形式和表达方式上来。

3 关于对“跨文化施教能力”的鉴别评估

“跨文化的施教能力”这一理念的提出,为培养国际汉语教师的实际教学能力提供了一个新颖的、更加贴近第二语言课堂习得过程的参照坐标。同时,它也自然而然地会引出一个与其密切相关的议题:如何在这个新理念的基础上,对教师的教学能力进行评估。

3.1 鉴别评估的系统性和先决条件

要想从总体上对“跨文化的施教能力”作出较为完整准确的鉴别评估,需要有一定的先决条件。从质量管理的系统性角度来看,这先决条件的关键就在于:需要对各种教学投入作系统全面的检验。这意味着我们不仅需要对各种教学投入的系统性进行审视,而且还应对教学投入之间的相关性进行审视(姬建国,1991;1992;2007b)。只有这样,才能对教师的“跨文化施教能力”作出较为完整、准确的鉴别和评估。

这里所说的“各种教学投入”,主要是指那些对教学效果起着决定性意义的施教措施。从课堂实际和教学实践来看,下列这些方面的概念例子(Ji, 2006c;2008a),便是“教学投入”的主要参照坐标。这些都是从总体上和根本上评估外语施教能力所不可或缺的重要方面:

- (1) 师生之间交流反馈的模式及其有效性;
- (2) 对学生需求分析的准确性;
- (3) 对学生需求反馈的及时性;
- (4) 所采纳的教学原理与教学方案、施教程序手法之间的一致性;
- (5) 整体教学规划和具体施教方案设计的内在逻辑性;
- (6) 教学程序在课堂火线上的实施程度和有效性;
- (7) 各项学习活动之间的有机关联程度;
- (8) 需求分析与对教学内容的选编排序的一致性;
- (9) 为习得过程提供的必要辅助条件的合理性;
- (10) 信息的输入、加工、输出过程的完整性。

3.2 鉴别评估“跨文化的语言教学意识”

3.2.1 “同步”评估的必要性

如前所述,“跨文化的语言教学意识”是国际汉语教师和外语教师所应具备的施教能力中(乃至其整个专业素养结构中)最具决定性意义的部分(姬建国,2007a)。鉴于这一事实,我们可以说:国际汉语教师和外语教师的“能力”或“水平”,主要应该是指在“跨文化的语言教学意识”指导下的对课堂教学过程的掌控。正因为如此,对一名国际汉语教师或外语教师的基本施教能力的鉴定评估,最根本的一点就是对其“跨文化的语言教学意识”进行鉴定评估。

不过,对“跨文化的语言教学意识”的评估有其自身的特殊性——它需要与“对课堂互动过程的支配能力”的评估放在一起进行,才能构成完整的评估程序、内容、结果。对这两方面的施教能力展开这种“同步评估”的必要性是不容忽略的。“跨文化的语言教学意识”在行为上的表现大多是隐性的——这种能力的结构特点是深层的,仅凭简单的观察或直接的描述,是较难把它鉴别出来的。同时“跨文化的语言教学意识”与“对课堂互动过程的支配能力”又有着紧密相连、相辅相成、缺一不可的共存关系。因此,若要对“跨文化语言教学意识”作出准确的鉴别,还必须通过对“课堂互动过程支配能力”的具体方面进行多层次的分析,还必须通过对教师在教学法运作中的各种教学投入进行全面、辩证的分析(Ji, 2008a; 2008b; 姬建国,2011a)。只有这样,才能够对教师的“跨文化的语言教学意识”这一特殊形态的施教能力做出较为准确而公正的评估。

3.2.2 “跨文化语言教学意识”的主要评估方面

对“跨文化的语言教学能力”的评估,可借助对教学法运作的主要方面来分类,并参照对“课堂互动过程支配能力”的总结、归纳、提炼,来进行(姬建国,2007b; Ji, 2008b)。这是出于对“跨文化的语言教学意识”的隐性实质的考虑。其主要评估方面如下:

(1) 如何分析应对学生需求——在从课堂教学互动的反馈中获取直接线索时,在发现学生的学习难点时,在判断学生学习方法的问题时,在解析学习难点在教学法上的意义时,教师能否对其中所包含的跨文化实质给予认真足够的重视?

(2) 如何挑选教学原理——教师在选择采纳教育学理论和语言学原则时,对文化思维模式与语言表达形式之间的内在联系这类议题,能否表现出应有的跨文化敏感程度?

(3) 如何设计教学方案——在进行教学方案设计时,对学生熟悉掌握汉语中的文化内涵的过程与步骤,教师是否能够做出贴切恰当的引导协助计划?

(4) 如何实施教学程序手法——教师对施教程序的实施,施教手法和技巧的运用,对教学活动的开展及其时机的选择,能否同跨文化语言教学的理念原则、教学设计达成一致?换言之,教师能否在跨文化语言学原理的指导下,将教学法中的理论根据、将教学方案的设计,付诸到具体的课堂活动中去?

(5) 如何对教材内容作选编排序——在对教材内容进行选编排序的过程中,教师能否将“文化”与“语言”揉为一体,把这种文化与语言的结合融入到教科书里的语言现象的展示和练习项目中去?

(6) 如何评估教学效果——在对教学效果进行检测评估的形式和过程中,教师能否将学生的跨文化语用能力(又称外语交际能力)作为最为关键的项目来安排,并使其体现在测试项目的类别、内容、比例、方式中来?测试项目中的主要部分,是否以富含文化内涵、具有典型文化语言学特征的语言形式和表达方式为基础特征?

3.3 鉴别评估“对课堂互动过程的支配能力”

3.3.1 准确完整的评估,需要系统地审视各种教学投入

对“课堂互动过程支配能力”优劣程度的鉴别评估,同样也需要对各种教学投入做出系统的审视,以此才能作出较为准确完整的结论。

从外语教学法的角度来看,若要准确完整地鉴别评估“课堂互动过程支配能力”的优劣强弱,一个极为重要的考量应是:分析各个施教行为之间的关联性和相关程度,分析它们在多大程度上符合外语教学法的动态性和有机整体性。

3.3.2 评估过程中应当予以重点关注的施教行为

从施教行为的角度来看,下列问题是应当在对“课堂互动过程支配能力”进行评估的过程中予以重点关注的(姬建国 2007b; 2011a):

(1) 教师是否准确地识别了学生的学习需求和学习难点?是否据此而提供了及时妥当的反馈,去满足学生的需求、化解学习难点?

(2) 在选择教学原则、运用语言学原理、选用特定的教学方法的过程中,教师是否把思考的基点放在了学生的跨文化认知需求、现有智力程度、教学环境的特点上?

(3) 教师是否在学生需求和教学条件的基础上,来选择编创有针对性的教学材料?是否根据学生现有的接受能力和思维水平对教学内容作出顺序编排?

(4) 教师是否在准确把握了学习的“内部”需求和“外部”条件的基础上,设计出了整体的教学规划和具体的施教方案?教案设计的重点是否放在了授课程序和教学活动的内在逻辑性和内在连贯性上?这种教学设计,能否使某些特定的语言学理论和语言习得理论与课堂教学程序和具体的施教手法结合为一体,从而达到了结构上的整体完整性和内部的一致性?

(5) 在组织教学活动、实施教学计划的过程中,教师是否有的放矢地、灵活机动地采用了“直接”与“间接”相结合的施教手法?

(6) 教师是否根据学生在学习过程中不断出现的新的学习需求,对教学设计和教学活动进行了灵活、妥当、及时的调整?

(7) 教师是否努力地并成功地引导学生去形成“自己的”、行之有效的学习方法?

4 结语

国际汉语教育及汉语国际传播的成败优劣,关键取决于教师是否具备一种以跨文化教学意识为核心、以对课堂教学互动过程的支配能力为重点的“跨文化的语言施教能力”。这一教师素质的独特之处,在于它注重从跨文化的高度来审视和组织教学法

的运作,在于它格外关注并及时应对课堂教学互动过程中学生跨文化跨语言的认知需求,在于它将学生语言习得的信息加工过程和内化过程与国际汉语教学的跨文化实质紧密地联系在一起。

实践证明,教师的基本施教能力与教学互动的细节特点联系得越紧密,就与学习者的心理语言过程贴得越近,就越能向学生提供促进习得的条件,就越能使教学努力的实际效果趋于理想,而学生对所学语言文化信息的内在化也就越容易实现,课堂上的外语习得过程也就越容易完成。显而易见,以应对课堂互动过程的挑战为重点的“跨文化基本施教能力”,是达到有效教学的关键所在。

将“跨文化施教能力”作为国际汉语教师能力构建和素质培养的重点,可以说是外语师资培训和外语教育学上的一种新认识,新思维,新概念。借助这一新颖的理念来审视开展国际汉语师资培训和国际汉语教育,这样有利于多快好省地获得理想的教学实效,有利于大幅度地提升学生汉语习得的成功率。因此,在新教师踏进课堂之前就将这种施教能力培养出来,成批地造就“一拉上讲台就能打胜仗”的新教师,便成为符合逻辑并具有可行性的一件大事。对这种教学能力的培养和强化,应当引起汉语国际教育的教学、科研、师训专业、推广部门的格外重视,并使其融入国际汉语师资培训专业的主要课程设计和施教程序之中去,尽快成为国际汉语师资培训努力的重头戏。

参考文献

- [1] 崔永华. 对外汉语教学的教学研究. 北京: 外语教学与研究出版社, 2005.
- [2] 姬建国. 国际汉语师资培训路子的新思考基点. 国际汉语教育(第1辑). 北京: 外语教学与研究出版社, 2012b.
- [3] 姬建国. “翻译”作为教学法运作机制在国际汉语习得中的作用. 美国中文教学与研究, 2012c.
- [4] 姬建国. 跨文化教学意识与国际汉语师资培训. 北京: 北京师范大学出版社, 2011a.
- [5] 姬建国. 影响海外汉语教师施教能力的政策因素——以美国教育部门的现状为例. 国际汉语教育(第1辑). 北京: 外语教学与研究出版社, 2011b.
- [6] 姬建国. 应对国际汉语习得的跨文化认知需求. 汉语国际传播研究(第2辑). 北京: 商务印书馆, 2011c.
- [7] 姬建国. 国际汉语教育的跨文化实质及其理论实践意义. 汉语国际传播研究(第1辑). 北京: 商务印书馆, 2011d.
- [8] 姬建国. 关于语言文化关系在国际汉语教学中的定位. 对外汉语教学与研究. 南京: 南京大学出版社, 2011e.
- [9] 姬建国. 汉语国际教育及师资培训: 跨文化实质与基本思考点. 汉语国际传播与国际汉语教学研究. 北京: 中央民族大学出版社, 2011f.
- [10] 姬建国. 文化内容与语言形式在国际汉语教学中的分层结合//袁焱、印京华. 国际汉语教学实践与思考. 北京: 外语教学与研究出版社, 2010a.
- [11] 姬建国. 对外语教学法实质的探索//见姬建国, 蒋楠. 应用语言学. 北京: 中国人民大学出版社, 2007a.
- [12] 姬建国. 美国中文教师培训与强化跨文化意识//程爱民, 何文潮, 牟岭. 对美汉语教学论集. 北京: 外语教学与研究出版社, 2007b.
- [13] 姬建国. 语法学用失误与跨文化意识: 谈美国中文教学中一个带根本性的问题//第八届国际汉语教学讨论会论文集. 北京: 高等教育出版社, 2007c.
- [14] 姬建国. 语教学法新论. 兰州: 兰州大学出版社, 1992.
- [15] 姬建国. 外语教学法的内部结构. 西安: 陕西师范大学出版社, 1991.

- [16] 刘珣. 对外汉语教育学科初探. 北京: 外语教学与研究出版社, 2005.
- [17] 陆俭明. 作为第二语言的汉语本体研究. 北京: 外语教学与研究出版社, 2005.
- [18] 赵金铭. 汉语与对外汉语研究文录. 北京: 外语教学与研究出版社, 2005.
- [19] Ji, J. G. "Wanted for Effective Facilitation of Instructed L2 Chinese Acquisition: Trans-cultural Consciousness about Instructed L2 Acquisition and Trans-culturally Oriented Pedagogical Competence. Paper Presentation at the 10th CLTA-GNY Annual & International Conference on Teaching Chinese, May 12, 2012, at the City University of New York, Hunter College, New York.
- [20] Ji, J. G. The Transcultural Nature of L2 Chinese Education—Theoretical and Pedagogical Implications. *Journal of Chinese Language Teaching and Research in the U. S.*, 2011a, 31 - 39.
- [21] Ji, J. G. Coping with L2 Learners' Trans-culturally Based Cognitive-Linguistic Needs. *Language Association Journal*, 2011b, 62(2), 15 - 38.
- [22] Ji, J. G. Language-Culture Reintegration and Chopsticks-Fork Principle for Foreign Language Education. *American Review of China Studies*, 2010a, 11(1), 77 - 79.
- [23] Ji, J. G. L2 Chinese Teacher Preparation and Inadequacies in Institutional Policies. *Journal of Chinese Language Teaching and Research in the U. S.*, 2010b, 31 - 39.
- [24] Ji, J. G. Overcoming Conceptual Ambiguity; Integrating Cultural Subtleties into Teaching Chinese as a Foreign Language. *NYS AFLT Language Association Journal*, 2009, 60(2), 6 - 8.
- [25] Ji, J. G. Between Classroom Process and Pedagogical Competence—Training Chinese Language Teachers for American Classroom. *Language Association Journal*, 2008a, 59(3), 3 - 11.
- [26] Ji, J. G. Classroom Reality and Chinese Teacher Preparation; About Pedagogical Competence for Teaching Chinese As a Foreign Language. Paper Presented at 2008 CAERDA International Conference—East Meets West; The Role of Chinese Culture and Language in Global Education, New York, NY, March 23 - 24, 2008b.
- [27] Ji, J. G. Assessing Foreign Language Teaching Methodology: From Static Mode to Dynamic Process. *Language Association Journal*, 2007, 58(1), 3 - 11.
- [28] Ji, J. G. Relating Linguistic Challenges to Subtle Dimensions of Culture. *NYS AFLT Anthology on Foreign Language Education*, 2006a, 23, 80 - 98.
- [29] Ji, J. G. Transcultural Consciousness for Teaching Chinese to American learners. *Language Association Journal*, 2006b, 57(1), 3 - 14.
- [30] Ji, J. G. *Foreign Language Teaching Methodology for Teaching Chinese in American Settings*. Handbook for CCNY-ACC Chinese Language Teacher Certificate Program, the City University of New York, 2006c.
- [31] Ji, J. G. Structural Problem and Transcultural Consciousness; Some Fundamental Issues in Teaching Chinese as a Foreign Language to American learners. Paper presentation at CLTA-GNY 2003 International Conference on Chinese Pedagogy in American Classrooms, April 3, 2003, at New York University, New York, 2003.
- [32] Ji, J. G. *Structured Heterogeneity and Transcultural Shifting; Bilingual Processing of Spatial Deixis*. Ann Arbor: Bell & Howell, 1998.