BỘ CÔNG THƯƠNG
TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

潘氏红深
PHAN THỊ HỒNG THẮM

跨语言文化交际对越汉语教学中的应用研究
——以芳芳汉语培训中心为例
NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG GIAO TIẾP LIÊN NGÔN NGỮ VĂN HOÁ TRONG DẠY HỌC TIẾNG TRUNG QUỐC CHO HỌC VIÊN VIỆT NAM – TRUNG TÂM TIẾNG TRUNG PHƯƠNG PHƯƠNG

汉语言专业硕士学位论文
ĐỀ ÁN TỐT NGHIỆP THẠC SĨ NGÀNH
NGÔN NGỮ TRUNG QUỐC

Hà Nội – 2025

BỘ CÔNG THƯƠNG
TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

潘氏红深
PHAN THỊ HỒNG THẮM

跨语言文化交际对越汉语教学中的应用研究
——以芳芳汉语培训中心为例
NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG GIAO TIẾP LIÊN NGÔN NGỮ VĂN HOÁ TRONG DẠY HỌC TIẾNG TRUNG QUỐC CHO HỌC VIÊN VIỆT NAM – TRUNG TÂM TIẾNG TRUNG PHƯƠNG PHƯƠNG

Ngành/专业: Ngôn ngữ Trung Quốc/汉语
Mã số/代码: 8220204

汉语言专业硕士学位论文
ĐỀ ÁN TỐT NGHIỆP THẠC SĨ NGÀNH NGÔN NGỮ TRUNG QUỐC

NGƯỜI HƯỚNG DẪN/导师:
Tiến sĩ Nguyễn Thu Trà

Hà Nội – 2025

论文原创声明

本人声明这份题为“跨文化交际在汉语教学的应用研究: 以芳芳汉语培训中心为例”是本人在导师热心指导下进行的研究工作及取得的研究成果。本人保证，除了文中已经注明引用的内容外，本论文不包含任何其他 个人或集体已经发表或撰写过的作品和成果。本人对所写的内容负责，并主动承担所有责任。

特此声明!

潘氏红深

2025 年　月

导师签字　　论文作者签字

博士阮秋茶　　潘氏红深

2025 年 月 日　　2025 年 月 日

致谢

Henry Ford 所说：*"Coming together is a beginning; keeping together is progress; working together is success."* 我的学习和研究之路正是众多个人和集体帮助、支持与共同努力的结果。值此硕士论文顺利完成之际，我谨向所有帮助和鼓励我的人表达最深切的感谢。

首先，我衷心感谢阮秋荼博士，她在整个研究过程中为我提供了无微不至的指导和建议。她的宝贵意见让我对论文有了更深入的理解和完善，我非常幸运能从她身上学到如此丰富的知识。

接下来，我要向河内工业大学下属外语暨旅游学院，特别是汉语系以及全体老师们致以诚挚的谢意。在我学习期间，老师们传授给我的宝贵知识和经验，将成为我未来道路上的坚实基础。这些积累的经验和知识将一直伴随我，成为我职业生涯中不可或缺的基石。

同时，我还要衷心感谢我的家人，特别是我的父母和兄弟姐妹。在我学习的整个过程中，他们始终在背后默默支持、鼓励，并为我提供了最好的条件。家人的牺牲、爱与鼓励，是我克服所有困难并最终完成这篇论文的强大动力。

最后，我想向我的朋友和同事们致谢。你们的鼓励、经验分享以及在最困难时给予的支持，帮助我度过了许多疲惫和压力的时刻。

这篇论文的完成不仅是我个人努力的成果，也是所有支持和帮助我的人共同努力的结果。我真诚地感激每一个帮助过我的人。通过这些困难，我意识到每一个挑战都是成长的机会，我将在接下来的旅程中继续保持这种精神。

摘要

语言和文化之间有着不可分割的关系，二者在发展过程中相辅相成。语言不仅是交流的工具，更是传递文化价值和社会经验的媒介，并反映和保存每种文化的独特特征。在全球化背景下，语言作为促进不同文化之间交流和理解的关键工具显得尤为重要。在外语教学中，文化教育与语言教学密不可分。理解这种关系能够帮助学习者不仅掌握语言，还能深入理解其所承载的文化，从而大幅提升实际的交际效果。因此，一个有效的外语教学不仅应关注语法和词汇的传授，还应从基础阶段起融入文化因素，以帮助学生更自然地掌握语言，并具备跨文化交际的能力。针对这一需求，本研究聚焦于芳芳汉语培训中心的跨文化交流课程，深入调查教师和学生在教学过程中所面临的挑战，分析当前的教学现状，提出切实可行的改进建议。研究不仅关注语言教学中存在的问题，还分析文化元素在课堂中的实际运用情况，探索适合不同背景学生的文化教学策略，通过访谈和问卷调查的方法，旨在帮助教师更有效地传递文化元素，同时支持学生更轻松地学习汉语，为未来的教学实践提供更好的指导，最终提升学生在国际环境中的交际能力。

关键词语：语言、汉语、跨文化交际、教学

Tóm tắt: Ngôn ngữ và văn hóa có mối quan hệ không thể tách rời, hai yếu tố này hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình phát triển. Ngôn ngữ không chỉ là công cụ giao tiếp mà còn là phương tiện truyền tải các giá trị văn hóa và kinh nghiệm xã hội, đồng thời phản ánh và lưu giữ những nét đặc trưng độc đáo của mỗi nền văn hóa. Trong bối cảnh toàn cầu hóa, ngôn ngữ càng thể hiện vai trò quan trọng như một công cụ then chốt thúc đẩy sự giao lưu và hiểu biết giữa các nền văn hóa khác nhau. Trong giảng dạy ngoại ngữ, giáo dục văn hóa và giảng dạy

ngôn ngữ có mối liên hệ mật thiết với nhau. Việc hiểu rõ mối quan hệ này có thể giúp người học không chỉ nắm vững ngôn ngữ, mà còn hiểu sâu sắc nền văn hóa mà ngôn ngữ đó thể hiện, từ đó nâng cao hiệu quả giao tiếp thực tế một cách rõ rệt. Do đó, một chương trình giảng dạy ngoại ngữ hiệu quả không nên chỉ tập trung vào việc truyền đạt ngữ pháp và từ vựng, mà cần tích hợp yếu tố văn hóa ngay từ giai đoạn cơ bản, nhằm giúp học sinh tiếp thu ngôn ngữ một cách tự nhiên hơn và có được năng lực giao tiếp liên văn hóa. Xuất phát từ nhu cầu này, nghiên cứu tập trung vào khóa học giao lưu văn hóa tại Trung tâm đào tạo tiếng Trung Phương Phương, tiến hành khảo sát sâu về những thách thức mà giáo viên và học sinh gặp phải trong quá trình giảng dạy, phân tích thực trạng hiện nay và đưa ra các đề xuất cải thiện thiết thực và khả thi. Nghiên cứu không chỉ chú trọng các vấn đề tồn tại trong giảng dạy ngôn ngữ, mà còn phân tích tình hình vận dụng yếu tố văn hóa trong lớp học, đồng thời khám phá các chiến lược giảng dạy văn hóa phù hợp với học viên đến từ những nền tảng khác nhau. Thông qua phương pháp phỏng vấn và khảo sát bảng hỏi, nghiên cứu nhằm giúp giáo viên truyền tải yếu tố văn hóa một cách hiệu quả hơn, đồng thời hỗ trợ học viên học tiếng Trung dễ dàng hơn, từ đó cung cấp những định hướng tốt hơn cho thực tiễn giảng dạy trong tương lai, và cuối cùng nâng cao năng lực giao tiếp của học viên trong môi trường quốc tế.

Từ khóa: Ngôn ngữ, tiếng Trung, giao tiếp liên văn hoá, dạy học

目录

前言 *1*

1. 选题理由 1

2. 选题目的 2

3. 选题意义 3

4. 研究任务 4

5. 研究对象及范围 4

6. 研究方法 4

7. 论文结构 5

第一章 理论基础与文献综述 *6*

1.1 相关理论基础 6

1.1.1 语言与外语教学 6

1.1.2 外语教学与跨文化交际 12

1.1.3 第二语言习得 22

1.2 文献综述 29

1.2.1 国外的研究情况 29

1.2.2 国内的研究情况 33

小结 37

第二章: 芳芳汉语培训中心的教学现状 *38*

2.1 芳芳汉语培训中心教学概述 38

2.2.1 培训班级情况概述 38

2.2.2 教师，学生队伍 39

2.2.3 教学模式 41

2.2 芳芳汉语培训中心跨文化教学的研究 45

2.2.1 学生跨文化习得情况调查 45
2.2.2 教师跨文化教学情况调查 57
小结 64
第三章: 芳芳汉语培训中心跨文化的教学策略 65
3.1 芳芳汉语培训中心跨文化教学 —— 基础汉语为例 65
教学案例 1：第 1 课 ：“你好” —— 语音重点 66
教学案例 2：第 2 课 ：“汉语不太难” —— 部首教学重点 74
教学案例 3： 第 12 课: “你在哪儿学习汉语”- “的”字结构 —— 语法重点 79
教学案例 4： 第 7 课: “你吃什么？”—— 词汇文化重点 85
3.2 教学策略 93
学生反馈： 93
老师反馈: 95
小结: 98
结语 100
参考文献 102

前言

1. 选题理由

随着全球化的加速，越来越多的公司和组织要求员工能够在不同文化背景下进行沟通和协作。这使得掌握语言和文化成为必不可少的技能。特别是对于那些计划在中国工作或与中国有商务往来的学习者而言，了解中国的文化背景、商业礼仪以及社会规范至关重要。这不仅有助于他们顺利融入工作环境，还能在与当地人合作时减少误解，增强工作效率。此外，文化的融入还可以帮助学者在国际舞台上更好地展示自己，提升竞争力。

第二，许多研究表明，语言学习与文化学习是不可分割的，将文化融入语言教学可以显著提高学习效果。Kramsch（1993）在《语言与文化的关系》中指出，语言不仅是沟通的工具，更是文化的载体，语言学习者通过语言表达某种文化认知。同样，Byram（1997）在《跨文化交际能力》中强调，文化能力的培养是外语教学中的重要组成部分，理解目标文化能够有效提升跨文化交际能力。Liddicoat和Scarino 在《语言教学中的文化因素》中进一步证明，将文化教学融入语言课堂不仅能够提升学生的语言能力，还能帮助他们理解目标文化中的社会规则和价值观。综上所述，这些研究一致表明，语言与文化学习是相互依存的，文化知识的积累显著提升了语言学习的效果。

在芳芳汉语培训中心的实际教学过程中，作者观察到许多学生在学习汉语时，尤其是在理解语言中的文化因素方面，常常遇到困难。尽管他们能够流利地说汉语，但由于缺乏对文化环境的了解，沟通时往往显得不够自然，尤其是在涉及风俗、礼仪和文化习惯的交流情境中。因此，许多学者表达了在课堂上深入学习中国文化的愿望，认为这不仅能够提

升他们的语言能力，还能让他们在真实的文化环境中自信地使用汉语，妥当地应对当地的风俗、商业礼仪和社交习惯。基于这些观察，作为一名汉语教师，如果从一开始就不将文化因素融入教学过程，学生的语言学习将缺乏全面性和实用性。例如，学生们可能认为“谢谢”是表达感激的唯一方式，实际上，使用“多谢”或“谢谢你的关心”会更加恰当.在告别时，他们可能只知道“再见”，而“回头见”或“走了”则显得更加亲切。此外，使用“好久不见”来打招呼能够有效传达与对方之间的亲密感。

基于上述原因，将跨文化交流因素融入汉语课程显得尤为重要。这不仅能帮助学生提升语言能力，还能加深他们对文化的理解，从而增强他们在交流中的自信心。通过这种整合，学生能够在真实的文化环境中更自然、灵活地运用汉语，以应对生活和工作中的多样化交流需求。此外，这种融合有助于提升整体教学系统质量，进一步增强芳芳汉语培训中心的教学效果。这也是汉语教学参考的材料。

2. 选题目的

跨文化交际能力是指个体在跨文化环境中高效沟通与互动的综合素养。这不仅体现在语言的掌握上，更关乎对不同文化的深入理解、态度的灵活调整以及恰当策略的运用，其核心在于准确把握与自身文化背景不同的文化观念和行为方式，并在此基础上实现顺畅交流。首先，跨文化交际能力涵盖语言能力，但远不止于语言本身。语言是跨文化沟通的桥梁，然而，仅掌握语法和词汇并不足以确保顺利交流，唯有深入理解语言背后的文化背景，才能真正掌握其使用情境与表达含义。因此，学习者在掌握语言的同时，还需熟悉该语言所承载的文化元素，如习俗、传统和价值观等。其次，跨文化交际能力还包括对文化差异的认知与尊重。不同文化之间的差异往往导致误解甚至冲突，因此，学习者需具备

敏锐的文化觉察力，以开放包容的态度接纳文化差异，从而减少沟通障碍，促进相互理解与合作。最后，跨文化交际能力强调策略的灵活运用。有效的跨文化交流不仅依赖语言与文化知识，还要求个体能依据不同语境调整语气、合理运用非语言交流方式，并在文化冲突中采取适当的应对措施，以更好地实现沟通目标。在此背景下，本研究聚焦于越南汉语教学中的跨文化交际能力培养，分析方芳汉语培训中心在跨文化教学方面的现状与挑战。通过探讨影响跨文化交际的关键因素，本研究旨在提出优化教学方法的策略，助力学习者提升语言应用能力和跨文化沟通素养，使其在多元文化环境中能够更加自如、高效地交流。

3. 选题意义

在学术方面，本研究为跨文化交际能力的发展做出了重要贡献，特别是在越南的汉语教学背景下。研究深入分析了芳芳汉语培训中心的跨文化交际教学过程，该中心通过组织游戏、参与文化活动以及模拟实际交际情境等多种方式，将语言教学与中国文化元素相结合。研究还阐明了在应用这种教学模式前后所取得的成果，并从中总结出教师和学生在教学过程中面临的挑战以及发展跨文化交际能力的机会。本研究将为汉语教学中的跨文化交际课程开发提供宝贵的参考，进一步提高教学质量，帮助学生更好地掌握交际技能。

在实际应用方面，本研究在优化芳芳汉语培训中心的教学内容和课程设计中发挥了积极作用。通过改进语言和文化技能的教学方法，研究帮助越南学生更加自然、高效地融入中国文化环境。此外，研究还提出了具体的解决方案，旨在不仅提高学生的语言能力，还促进他们在日益全球化的环境中实现全面发展。

4. 研究任务

(1) 查找相关研究并总结、概括相关理论基础，以作为理论基础；

(2) 观察并记录在芳芳汉语培训中心跨文化交流教学的情况；

(3) 研究分析跨文化交流在芳芳汉语培训中心汉语教学中的应用性；

(4) 指出教师和学生在学习和教学汉语过程中所面临的困难，并提出切实可行的建议，以提高教学效果，改善学生的跨文化交际能力。

5. 研究对象及范围

本研究的对象是跨语言文化交际在芳芳汉语培训中心教学与学习过程中的应用性。作者主要通过观察和分析课堂上汉语教学的实际情况开展研究。研究范围集中于芳芳汉语培训中心的在职教师和基础课程的学生，并进一步扩展至高校领域。具体而言，作者对芳芳汉语培训中心208名正在学习基础课程的学生、15名在职教师以及55名来自各大高校和高等院校的汉语教师进行了问卷调查与资料收集。

6. 研究方法

(1) 文献研究方法：用于汇总有关跨文化交际在外语教学中的理论基础，特别是汉语教学。这为本研究提供了理论基础。

(2) 问卷调查方法 (定量方法)：应用于调查芳芳汉语培训中心跨文化交际技能的教学与学习情况。调查对象为正在授课的教师和基础课程的学生。

(3) 定性, 定量与分析方法：用于考察跨文化交际技能教学的现状，识别教师与学生在教学与学习中的困境与挑战。

(4) 课堂观察方法：用于观察芳芳汉语培训中心的教学与学习过程，从而评估将跨文化交际应用于汉语教学的效果。

(5) 记录方法：用于记录研究期间在学习和教学过程中观察到的数据，以支持分析和提出解决方案。

7. 论文结构

除了前言、结论、参考文献及附录之外等，论文包括以下三章：

第一章：理论基础与文献综述

第二章：芳芳汉语培训中心际教学现状

第三章：芳芳汉语培训中心跨文化的教学策略

第一章 理论基础与文献综述

1.1相关理论基础

1.1.1 语言与外语教学

1804 年 5 月，刘易斯与克拉克率领一支探险队，对美国西北地区展开了历史上首次系统性的考察。在途中，他们来到了一个印第安部落——首首尼族。尽管探险队试图与当地人进行交流，但这一过程却异常复杂、颇具挑战性。探险队中有一位印第安女子，她首先将首首尼语翻译成她丈夫也能够理解的黑达察语；接着，她的丈夫将其转译为法语，并告知队中一位懂法语的士兵；最后，这名士兵再将法语转译为英语。如此一来，刘易斯与克拉克才得以“听懂”首首尼人的话语。值得注意的是，这种交流是双向的，首首尼人若想理解英语，也必须反向经历同样复杂的语言转换过程。

语言，作为人类最基本、最便捷的交际工具，其重要性在日常生活中往往被忽视。唯有在我们无法听懂他人语言的情境下，这种重要性才会突显出来。上述例子虽显极端，却真实反映出语言在跨文化交流中所扮演的不可替代的角色。在传统社会中，人们与外语社群的接触相对有限，是否掌握外语并非生活的必要条件。然而，进入现代社会之后，全球化进程加快，人与人之间的联系日益紧密，国际交流愈加频繁，外语能力几乎成为每一个现代人生活中不可或缺的一部分。

由此可见，语言学习已不仅是个人发展的工具，更是文化理解与社会融通的桥梁。也正因为如此，语言教育、语言习得等议题逐渐成为语言学界乃至整个社会高度关注的话题。若我们希望深入探讨语言学习的问题，就必须首先厘清一系列基本的语言学概念与理论框架。唯有在坚

实的理论基础上，我们才能更有效地理解语言在社会中的作用，以及个体如何通过语言实现跨文化的沟通与融合。

语言教学：说话儿童学，外语成人学，二者皆涉“学”字，自然令人联想到与“学”相对的“教”。然则，儿童习得母语往往无专人教学，真正意义上的第一语言教学（即母语教学）通常始于小学。在中国，这类教学被称作“语文教学”，延续至高中甚至大学一、二年级。然而，儿童在入学前已掌握口语表达，故母语教学实为“读写能力”（literacy）之培养。对应二语与外语环境，许多人习惯将“二语教学”与“外语教学”加以区分。但如前所述，二语与外语的对立实为虚构。所谓“第二语言”是从个体语言习得的时间先后而言，而“外语”则是从国家或社会语言环境定义，并无直接对应术语。因此，二语教学与外语教学可分别视作“母语环境中的第二语言教学”与“外语环境中的第二语言教学”。至于为何不能将前者简称为“母语教学”，原因在于“母语教学”通常专指第一语言教学，此类现象正如“清华大学”可简称“清华”，而“北京大学”却不宜简称为“北京”。概括起 来,语言教学可以作如下区分:

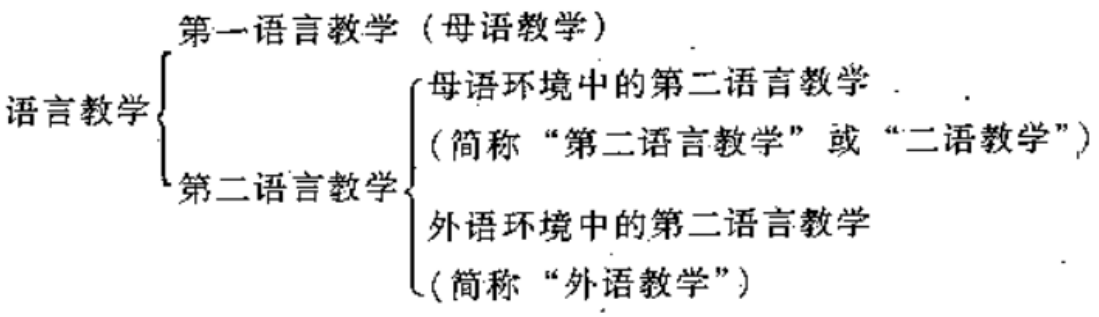


图 1.1　语言教学的内部分类（刘颂浩，2006a）

语言教学内容广泛，主要包括母语教学和第二语言教学。第二语言教学又可细分为两种情境：一是在非目标语国家进行的学习，如越南学生在本国学习汉语；二是在目标语国家进行的沉浸式学习，如到中国学习汉语。尽管学习环境不同，但目的都是帮助学习者掌握语言、提高交际能力。人们常将“第二语言”和“外语”划分为两类，然而这种区分并不严谨。所谓第二语言，其实是指相对于母语之后习得的语言，不论学习环境如何。而“外语”则是从国家或社会语言使用角度定义的。因此，它们本质上都是非母语的语言学习。在实际教学中，如芳芳汉语培训中心，由于缺乏真实语言环境，学习者常在发音、语调及日常表达方面遇到障碍，即使通过教材或线上资源学习，语言实践机会仍然有限，从而影响学习成效。

从理论角度看，“第二语言教学”可分为广义与狭义两层理解。广义上，它是相对于第一语言教学而言的，强调教学对象的语言非母语身份；狭义上，则关注教学所处的环境，区别于外语教学。两者均属于广义第二语言教学范畴。按所教语言类型，第二语言教学又可分为英语、法语、汉语等。在中国，汉语的第二语言教学通常被称为“非母语汉语教学”。虽然传统上“面向非本国人员的汉语教学”常被理解为针对“外国人”，但事实上，更准确的表述应是面向“非母语者”，强调语言背景而非国籍。因此，非母语者的汉语教学本质上属于第二语言教学的范畴，其核心对象是将汉语作为第二语言的学习者（填，2006）。

外语教学： 在全球化加速发展的当下，语言不再仅仅是人与人之间沟通的工具，更是文化传播、思想交流与跨国合作的纽带。语言教学作为教育体系中的重要组成部分，正从单纯的“教语言”逐步走向“教语言+文化+思维方式”的综合型教育。其中，外语教学、汉语教学与跨文化教

学三者不仅相互关联、彼此促进，更在教学理念、教学内容与教学目标方面呈现出融合发展的趋势，成为现代语言教育不可忽视的三大支柱。

首先，从宏观视角来看，外语教学作为整个语言教育的基础，是学习者接触世界、理解他者、拓展自我认知的重要起点。根据 Aleidine Kramer Moeller 和 Theresa Catalano 于 2015 年在 UNL Digital Commons 上发表的研究《Foreign Language Teaching and Learning》的定义，外语教学是指“在该语言通常使用环境之外，对一门非母语语言的学习或教学”。这一定义不仅指出了外语教学的特殊性，也突出了其在文化转换与语言迁移中的作用。外语教学的核心，不再是“背单词、学语法”，而是培养学生“用语言去理解世界”的能力。在这个过程中，外语教师的角色从传统的知识灌输者转变为引导者、沟通者与文化解释者。他们不仅帮助学生掌握语言技巧，更承担着提升学生跨文化意识和全球胜任力的重要任务。

接下来，从具体实践层面来说，汉语教学作为一种典型的外语教学实践，近年来发展迅猛，成为国际语言教学的重要方向。学习汉语不仅是语言本体的学习，更是一场关于东方文化与中国智慧的深度接触。在教学过程中，教师常常会面对来自不同语言背景学生的学习挑战，例如汉字的象形结构、声调系统、语法逻辑等方面对非汉语母语者而言都具有一定难度。因此，汉语教师需要具备高度的教学适应性与文化表达能力，以便帮助学生更轻松地跨越语言门槛，进入中华文化的语境中。汉语教学不仅教授“怎么说”，更引导学生理解“为什么这么说”。节日习俗、历史典故、饮食文化、诗词曲赋等丰富的文化资源，为汉语教学注入了灵魂，也使其成为连接语言与文化的重要通道。

然而，要真正实现语言的“活用”和文化的“内化”，仅靠语言教学本身是不够的。这就引出了第三个关键维度——跨文化教学。根据刘珣（2021）在《对外汉语教育学引论》中的最新定义，跨文化教学被界定为“在语言教学中系统地引导学生了解、比较和体验目标语文化与母语文化差异的教学过程”。这一定义强调了文化差异的认知与体验在教学中的重要地位。在传统的语言教学中，文化往往只是作为附加内容点缀在语法或词汇之后；而在跨文化教学中，文化成为课堂的主线，教学不再是“单向输入”，而是通过比较分析、互动体验与情境演练等方式，真正让学生在“文化的对话”中形成思维碰撞，从而提高其跨文化沟通能力。

值得一提的是，跨文化教学不仅对学生提出了更高的理解与包容要求，也对教师本身的文化素养和教学能力提出了新的挑战。在教学中，教师不仅要了解目标语文化，还需要对学生的母语文化有深入的理解，才能在两者之间架设有效的“理解之桥”。尤其是在汉语国际教育领域，在越南、泰国等国家的教学实践中，教师需要结合当地学生的学习习惯和文化背景，灵活调整教学策略，实现真正的“因材施教，因文化而教”。此外，教师还应善于使用多种教学资源，如真实案例、文化视频、跨文化对话、小组讨论等方式，增强课堂的互动性与文化深度，使学生在语言学习的同时实现文化素养的提升。

非语言交流：是通过发送和接收非语言信号来实现沟通的一种方式。它包括使用视觉信号，如身体语言（手势）、空间距离（交际空间）、声音的物理特征（副语言）以及接触（触觉）。它还可能包括时间的使用（时间观念）和视觉交流（眼神交流以及说话和倾听时的目光活动、注视频率、瞳孔的扩张、固定的注视模式和眨眼频率）。一段演讲如果包含非语言因素，便可被称为“副语言”，包括声音的质量、语速、音调、

音量和说话风格，同时也包括语调特征如节奏、语调和重音。而书面文字中的非语言因素则表现为手写字体的风格、词语间的空间布局等，这些也能传递信息，例如面部表情、手势和姿态。解码是指根据过往经验对接收到的信息进行解释的过程。实际上，参与语言交际的大脑区域只占很小一部分。就像婴儿一样，非语言交际是通过情感和社会互动来习得的，使得面部表情在交际中占据比语言更重要的位置。当儿童掌握语言交际能力之后，他们也会更下意识地关注面部表情、语调和其他非语言元素。化在非语言交际中扮演着重要角色，在某种程度上，它还影响着学习活动的组织方式。例如，在美国的许多本土社区中，非语言交际被视为一种有价值的学习方式，特别是对儿童而言。在这种情况下，学习不依赖于语言交际，而更多地依靠非语言交际，这不仅是一种组织人际互动的基本方式，也是文化价值传承的手段，儿童从小便会学习如何参与这一系统。

汉语作为外语教学: 在越南，汉语教学是一项重要需求，并具有悠久的传统。与英语、俄语、法语和德语一样，汉语长期以来一直是越南教育体系中较为普及的外语之一。如今，汉语在越南有多种称呼，但最常见的是“汉语”或“中文”。称为“汉语”，是因为它与越南人的文化生活密切相关；称为“中文”，则强调其与中国的联系。自中华人民共和国成立以来，现代汉语作为外语在越南被广泛教授，并逐渐以“汉语”或“中国语”的名称成为正式称呼。这种叫法已经深入人心，甚至连现行的中小学教材也统一使用“汉语”这一名称，尽管封面上仍然保留了“汉语”两个汉字。

现代汉语作为外语在越南的教学，是一种持续性较强的通用外语教学。但若从历史阶段来看，其教学过程也经历了不少起伏，教学方法也

随之不断调整。从 20 世纪 50 年代初到 70 年代末，越南的汉语教学主要受到结构主义语言学的影响，采用“课文为中心”的教学法，通过学习课文掌握词汇和句型结构。那个时期的教材多为文学选段，语言优美、文风规范，选自著名文学作品，也有一些是英雄人物报道或政治评论类文章。虽然是外语教学，但教学方式却偏重文学欣赏，以语言感受为主。同时在语言教学方面，重视语法分析。由于当时社会条件所限，学生几乎没有机会与中国人接触，因此口语交流能力受到限制。但也正因为如此，学生更专注于教材内容，熟记课文。很多人甚至能背诵《新华字典》中的大量词条，因而掌握了非常规范的汉语表达方式。正是凭借扎实的语言基础，他们毕业后能够迅速胜任各类工作，其中不少人成为了著名翻译家或汉学研究专家。

进入 20 世纪 90 年代初，随着越南“革新”政策与中国“开放”政策的实施，汉语教学在越南重新焕发活力。在这一时期，越南两大汉语教学中心发挥了关键作用，即如今的河内大学汉语系以及越南国家大学外国语大学中国语言与文化系。据 2016 年的统计，在全国 400 多所大学和学院中，有 50 所开设了汉语专业，其中北部 30 所，占 60%；南部 20 所，占 40%。

不可否认，社会语言学中的“语言市场”（Language market）概念，已在越南的汉语及其他外语教学中得到了现实印证。教学活动的发展表明，汉语无疑是目前越南最重要、最受欢迎的外语之一。

1.1.2 外语教学与跨文化交际

文化概念：关于文化的定义有很多，主要源于不同作者从不同角度的接触。由于文化概念的复杂性和多样性，自从 E.B. Tylor 在 1871 年于《Primitive Culture》（《原始文化》）中首次提出文化的定义以来，文

化研究领域已形成一个复杂的科学对象。从那时起，许多研究者一直努力寻找最简洁的定义，以缩小先前概念中正确与模糊之间的差距。他们不懈的努力旨在创建一个更全面、更易于获取的文化知识体系，导致了许多庞大科学研究成果的诞生。

根据 Samovar 和 Porter 的观点，文化是一个群体通过个人和集体的努力，在多代人中积累的知识、经验、信仰、价值观、态度、等级制度、宗教、时间和空间的概念以及物质资产。Hymes 认为：“一个社会的文化包括任何人们必须知道或相信的，以便以对其成员可以接受的方式行事，并且在他们对自己中的任何人所接受的任何角色中都必须如此。”UNESCO 给出了如下定义：“文化是定义一个社会或社会群体的精神、物质、智力和情感特征的复杂整体。它不仅包括艺术和文学，还包括生活方式、人权、价值系统、传统和信仰。”

基于这些定义，可以得出文化的一些基本特征：首先，它往往表现为过分简单化，人们倾向于将复杂的事物简化为固定的模式。其次，定势常常导致不加鉴别的判断，许多人习惯于依据过去的经验来评估新的事物，而不愿意根据事物的特殊性来进行推理。这样一来，他们就不得不在每一次遇到具体事物时都从头学习。这种现象源于心理上的自我保护机制，使得人们更倾向于将已有的知识套用于各种情况。此外，文化定势还体现出以偏概全的倾向，许多定型观念可能毫无根据，但也可能含有部分真实性。复杂的事物经过定型观念的过滤后，常常被强行归类，这种主观的判断方式导致了偏见的产生。定型观念的影响力也不可小觑，它具有“说服力”和“感染力”，往往会影响他人以同样的方式看待问题。研究表明，文化定势一旦形成，便具有顽固性，不易改变。比如，卡茨和布雷利在 1933 年对普林斯顿大学的学生进行了一项实验，结果显示被

试者对不同民族的形容词选择表现出高度一致性。尽管在1951年和1969年又重复了该实验，但 1933 年至 1951 年间，定型观念的变化微乎其微，直到1969年，新的形容词才逐渐出现。这表明，文化定势在较长时间内保持相对稳定。最后，在一定条件下，文化定势是可以改变的。新信息、新的发展会导致文化定势的转变。当个人的需求、动机、利益以及与他人交流的情境发生变化时，定势也会随之变化。尤其在重大事件发生后，如战争，定型观念常会显著改变。例如，美国人对日本人的看法在 1940 年是“聪明的、勤劳的、进步的”，而到 1950 年，这一看法则转变为“抄袭的、极端民族主义的”。这种变化体现了文化定势的复杂性和动态性。

除了强调文化的身份特征，Hymes 和 UNESCO 还强调了文化在沟通和学习新语言中的重要性。因此，在外语教学过程中，教师需要重视整合语言知识和文化知识。这不仅仅是为学员提供语法和词汇，还扩展到帮助他们深刻理解该语言的文化。通过这样，学员将能够更加自信地交流，并对他们正在学习的外语的周围世界有更全面的理解。

交际：交际是人与人之间传递、接收和处理信息的过程，旨在实现特定的目标。这个过程可以以正式或非正式的形式进行，方式包括口头语言、书面语言，或通过手势、眼神等非语言手段。现代沟通强调双向性，也就是说，接收者不仅仅是听或读信息，更重要的是作出反馈，从而使互动过程更加生动、高效。

一个高效的沟通过程需要多种因素的协同配合。首先是信息发送者——他们应具备一定的知识水平、自信心以及对交流对象和互动背景的理解。其次是信息本身——传达的内容应当清晰明了，理性与情感相结合，以便于理解并激发共鸣。第三是传递渠道——如口语、书面文字、电邮等媒介，在确保信息及时准确传达到接收者方面起着关键作用。此

外，信息接收者的情感状态和认知方式也会影响其接收和反馈的效果。最后，沟通的背景——包括物理空间和文化环境——在信息传递中同样不可忽视。

然而，沟通并不总是一帆风顺的，往往会受到各种障碍的影响。这些障碍可能来自偏见或先入为主的成见，使人们对信息做出片面的解读。沟通双方在文化、语言等方面的差异也容易造成误解和摩擦。此外，教育水平、社会地位上的差距，以及不适宜的沟通环境（如噪音大、天气恶劣等）也会降低交流的效果。个体的心理状态——例如紧张、焦虑，或是过强的自我意识——也可能使其难以接纳不同观点。甚至信息本身若表达含糊、缺乏具体性，也可能导致听者失去兴趣，甚至产生误解。这些障碍如同一道“过滤器”，使信息在传递过程中被扭曲，唯有通过积极倾听、及时反馈和虚心态度，才能有效克服。

为了提升沟通的有效性，每个人都应重视构建清晰易懂的信息，并维持信息传递的连续性。真诚地倾听对方、在适当时机作出回应，是建立相互理解的重要技能。同时，了解对方所处的文化和社会背景，有助于我们调整表达方式，使交流更加恰当。一些基本原则包括：在沟通中保持双方利益的平衡，体现出平等与尊重，并在意见不一致时，努力寻找最优的解决方案，尽可能实现双赢。当我们能够做到这些，沟通就不再只是信息的交换，而将成为联结人与人之间情感与理解的稳固桥梁，服务于生活的方方面面。

跨文化交际： 跨文化交际是一个自古以来就存在的普遍现象，它伴随着世界上所有民族和文化群体的发展。随着近几十年来交通和通讯方式的快速发展，不同国家人民之间的交流变得越来越频繁，这使得对跨文化交际的研究日益受到关注。在这一背景下，全球化已成为一股不可

逆转的历史潮流，吸引了世界上所有的民族和文化，跨文化交际也因此成为当代社会生活中不可或缺的一部分。

由于交流构成文化，同时文化也塑造交流，因此“跨文化”这一术语实际上指的是“跨文化交际”。它也被称为“文化交融交际”。首次使用“跨文化”概念的是人类学家爱德华·霍尔（Edward Hall），他在 1959 年的著作《沉默的语言》中提出了这一概念。关于跨文化交际的理解存在多种观点。有些人认为，由于每个人都有独特的文化，因此任何两个人之间的交际都可以被视为跨文化交际。这一观点提醒我们应避免过度概括比较，因为即使在同一文化中，个体之间也可能存在差异。

然而，在研究跨文化交际时，我们首先应该关注国家的主流文化。每个国家都有独特的历史、传统、价值观和社会习俗，所有这些都影响着人民的行为和思维方式。因此，理解一个国家的主流文化对于理解该国人民的交际风格和行为模式至关重要。通过研究和了解不同文化之间的差异与共性，我们可以更好地应对跨文化交际中可能出现的挑战，并建立更加和谐和有效的交际关系。 特别是在 21 世纪，随着人类在科学技术领域取得了巨大的成就，现代通讯工具、互联网、手机、视频电话、众多国际广播电视频道，以及国内外交通技术的迅猛发展，尤其是航空技术的进步，文化之间的交往、对话和学习机会日益增多。跨文化交际已成为许多学科，如人类学、文化学、历史学、社会学、心理学，甚至教语言的重要研究领域。跨文化教学是一门在越南还鲜为人知的学科，而本文则可以作为该学科的入门介绍，旨在为跨文化交际提供一个理论框架，以帮助人们更好地理解和应对跨文化交际中的各种挑战。

语言与文化关系：

科学家们一致承认，语言与文化，特别是民族语言与民族文化之间存在着密切的关系。它们在相互作用中共同发展。例如，Ð.A. Silichep 曾断言："语言与民族认同一样，在文化发展中起着重要作用。语言与文化有机联系，因为它几乎是文化的基础和根本。没有语言，民族文化就无法存在。因此，语言常被用作分类和区分不同文化的标准并非偶然" (The Role of Language in Cultural Development, 1978)。德国哲学家马丁·海德格尔 (1889 – 1976) 强调语言的重要性时曾说："语言是存在的家" (Language and Being, 1954)。

在社会人类学中，语言被视为文化的有机组成部分。同时，在世界语言学中，研究文化的普遍趋势是通过研究语言来进行。将语言学的原则和方法应用于文化研究的趋势被称为民族语义学。尽管语言与文化相互作用，语言仍然是民族文化的独立组成部分。M.M. Gukhoman 曾断言："将语言视为文化中最重要的组成部分，并强调其社会功能，正是 Wilhelm von Humboldt 对 19 世纪语言学的显著贡献" (The Intersection of Language and Culture, 1985)。

作为精神文化的组成部分，语言具有特殊的地位。语言不仅是认知和理解世界的主要工具，也是基本的交流工具。语言还使人们能够接触其他文化。此外，语言是其他文化要素形成、发展和运作的必要条件。语言是任何民族文化最具代表性的要素之一。在语言中，民族文化的特征被最清晰地保留下来。A.G. Agaep 认为："正是由民族创造和拥有的语言执行了民族特征功能" (Language and National Identity, 1990)。

语言可以从两个方向来看："内向"——语言在民族统一中起作用，以及"外向"——语言将一个民族与其他民族区分开来。这两种功能的辩

证结合使语言成为民族保存和区分的工具。在当今时代，不同民族之间的文化交流正在蓬勃发展，语言是这一过程中最重要的工具。根据 Ju.Đ. Deseriep 的观点，不同民族之间的文化交流可以通过多种形式进行，包括直接交流、大众传播媒体，或将文学艺术作品从一种语言翻译成另一种语言，从而促进语言中的文化交融 (Cultural Exchange Through Language, 1992)。

在一个语言文化共同体内部，语言是连接各代人的纽带，通过言语保存历史和社会经验。词汇的意义保留了社会在特定历史阶段对世界的理解。语言是人类从前辈那里获取社会经验的工具。因此，语言是民族文化的“真正镜子”，这是 E.M.Veresaghin 和 V.G. Côstômarôp 的观点 (Language and Culture: A Reflection, 1994)。

总之，语言是最重要的文化因素之一，承载着浓厚的民族特色。然而，除了语言之外，还有其他文化要素，例如风俗、习惯、传统，它们同样具有民族特色。文化的特殊性体现在语言中，这也决定了语言行为的文化民族特征。研究语言行为中的文化民族特征是一个值得关注的理论与实践问题。

外语教学与跨文化交际:

跨文化交际学的发展路径与语言教学存在显著差异。它并非起源于传统的教育体系，而是更多地服务于那些赴海外学习、工作或生活的人群。由于这类人群目标明确、动机强烈，因此为跨文化培训的顺利实施奠定了坚实的基础。然而，令人遗憾的是，许多从事跨文化交际研究的学者往往忽视外语学习在跨文化体验和培训中的关键作用。他们认为，即使不掌握外语，依然可以借助母语（尤其是英语）实现对异族文化的学习与沟通。但实际上，缺乏语言学习与交际经验者在跨文化交流中常

常处于劣势。正如 Fantini 所指出的：未曾学习第二语言者，不可能真正通过与他族文化的交际来深入理解和受益于文化差异。即使有人对他族文化有所认知，若缺乏亲身体验，仅凭认知层面的知识，也难以真正体悟文化的深层内涵。他们往往只能从单一角度去理解和表达，这种局限性的视角极易导致狭隘甚至自满（Fishman, 1976）。与此形成对比的是，外语教学工作者通常具备较高的语言能力与跨文化素养，并深知文化教学在语言学习中的重要性。语言学的兴起远早于跨文化交际学，特别是在语言、思维、文化与交际关系等方面的研究，为后者的理论发展提供了坚实的支撑。外语教学的意义不仅在于提供新的表达工具，更在于帮助学习者从多元视角理解社会现象与文化差异。在跨文化交际实践中，学习者能够根据不同语境灵活调整语言与非语言行为，从而实现得体而有效的沟通。这种能力的养成，正是建立在语言、思维方式、世界观、文化认知及交际实践的深度融合之上。

语言不仅是沟通的工具，更深刻地反映并影响着人类对世界的认识方式。语言与思维之间的关系，长期以来受到语言学家与哲学家的关注。Franz Boas（1911）在研究爱斯基摩人与印第安人时提出：不深入了解一种语言，就无法真正理解其所依存的文化。他提出“文化相对论”与“语言相对论”，强调每种语言都是其文化发展的产物，其词汇与语法结构反映了该民族独特的经验组织方式。例如，爱斯基摩语中关于“雪”的多种表达，便体现了该民族对自然环境高度敏感的认知模式。Boas 的思想为后来的 Sapir 与 Whorf 所继承与发展，二人提出著名的“萨丕尔-沃尔夫假说”（Sapir-Whorf Hypothesis），指出语言在塑造思维方式中扮演核心角色。Wilhelm von Humboldt 更早指出语言为人类提供了思维范畴，是认知世界的重要媒介。这一系列理论形成了语言相对论的知识体系，主

张语言既是文化的镜像，也是构建世界观的工具。尽管现代语言学承认语言并非唯一决定因素，但普遍认为它是人类感知、解释与建构现实的重要框架。

进入 20 世纪中期，语言与文化关系的研究逐步深入，社会语言学与人类学语言学成为主导方向。Geertz 在《文化的解释》（1973）中提出，语言是通往文化深层结构的钥匙，理解语言使用的语境是理解文化的前提。Hymes（1964）与 Gumperz（1972）则通过引入“交际能力”、“言语群体”、“言语事件”等概念，强调语言必须放置于社会语境中分析，尤其应关注说话者的身份、关系、权力结构等因素。语言不仅传递信息，更承载社会意义，反映群体身份与文化价值观。语言与文化作为社会化的成果，是人类群体认同与行为规范的重要基础（Damen, 1987；Goodenough, 1964）。交际作为语言与文化的交汇点，不仅依赖语言形式的准确表达，更要求文化语境的正确理解。非语言手段（如面部表情、语气、手势等）在跨文化交际中具有不可忽视的作用。Edward Hall 的“高语境文化”与“低语境文化”理论进一步指出，文化决定了信息传递方式的不同：高语境文化重背景与隐喻，低语境文化重直接与清晰。这些理论为外语教学与跨文化交际培训提供了坚实的理论基础。可以说，语言是实现交际的表层手段，文化是支撑交际的深层结构，而交际则是语言与文化在实际使用中的综合体现。语言、文化与交际三者互动共生，共同推动人类社会的理解、合作与发展。

语言与世界观、思维方式、文化以及交际活动之间关系紧密，这一点早已引起语言学界，特别是社会语言学家和语用学家的高度重视。他们广泛借鉴文化学、社会学、心理学及跨文化交际学的研究成果，使语言学的跨学科特点日益显著，从而推动外语教学的发展，催生了如交际

法等重要教学方法。正因如此，外语教学与跨文化交际研究以“培养跨文化交际能力”为共同目标，逐步走向融合。在美国，两领域学者的合作已初见成效，多个学术会议和研究项目体现出这一趋势，尤其以美国教育部下属“语言习得高级研究中心”（CARLA）主导的文化教学研究最具影响力。该研究以 1991 年在明尼苏达大学举办的“第二语言课程中的文化学习：跨学科视角”研讨会为基础，汇聚了语言学家、外语教育专家（如 Dale L. Lange、Muriel Saville-Troike、Claire Kramsch、Louise Damen）与跨文化交际学者（如 R. Michael Paige、Janet M. Bennett、Milton J. Bennett）共同参与，并于 1998 与 1999 年出版了两份名为《Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum》的研究文献（CARLA Working Paper #11 和#15），为外语课堂中的文化教学与跨文化培训提供了理论依据与实践指导。尽管如此，这类跨领域合作仍主要停留在理论层面，范围和深度均有限，尚难满足跨文化交际能力培养的需求。在中国，部分外语教师已开始关注跨文化交际的重要性，尝试将其理论应用于教学实践中，但由于缺乏专业指导，往往缺乏系统性与清晰性，难以充分发挥文化教学的作用。因此，当前亟需厘清外语教学与跨文化交际的关系，拓展合作渠道与内容，以促进文化教学的有效实施。下一章将通过深入分析外语教学在文化传授中的功能与潜力，进一步探讨可行的合作路径。

综上所述，外语教学、汉语教学与跨文化教学虽有侧重点不同，但却如三股力量共同汇入现代语言教育的大潮之中，彼此交融、相辅相成。外语教学为学生打下语言基础，汉语教学让学生领略独特语言魅力，而跨文化教学则将语言学习提升到理解他者、包容差异的层次。在当前全球多元文化交融的背景下，语言教育早已不再是“教说话”，而是“教沟

通”、“教理解”、“教共生”。作为教师，我们不仅是在传授知识，更是在培育未来全球公民。在这条道路上，唯有不断探索、持续反思与创新实践，才能真正发挥语言教学的教育价值，让语言成为沟通世界、联结人心、塑造未来的力量。

1.1.3 第二语言习得

语言习得:

在社会中生存，至少掌握一种语言是最基本也是最重要的条件之一。许多人相信，如果我们能掌握一门外语，就会在竞争中更具优势。那么，我们究竟是如何学会语言的呢？研究这一过程的学科被称为“语言习得”。所谓“第一语言习得”（First Language Acquisition，简称 FLA），主要研究儿童如何习得母语，也叫“母语习得”。通常来说，“第二语言习得”（Second Language Acquisition，简称 SLA）指的是对除母语之外的语言学习过程的研究，研究对象一般为成年人。因此，除非特别需要，我们一般不单独称“第三语言习得”或“第四语言习得”。在本书中，我们将“习得”（acquisition）和“学习”（learning）视为可互换的术语，尽管在一些理论中，两者有严格区分。

在语言习得研究中，有两个基本问题（Felix，1987）：一是“逻辑问题”，二是“发展问题”。所谓逻辑问题，是指语言习得为何可能？一种常见的解释是，儿童之所以能习得母语，是因为他们处于母语环境中，每天都在接触母语。但正如 Felix 指出，语言接触虽然是语言习得的必要条件，但并非充分条件。比如猫和狗也常常听到人类说话，但它们却学不会语言。这说明人类天生具备某种其他动物所没有的语言习得能力。

发展问题则探讨语言习得是否遵循特定的顺序和步骤，以及如何解释这一现象。相比之下，第二语言习得在逻辑问题上的关注有所不同。

Bley-Vroman（1990）指出，第二语言习得的关键在于：为什么有些人能将第二语言掌握得几乎与母语者无异，而大多数人却做不到？

可以想见，第一语言习得与第二语言习得之间有着密切的联系。我们每个人都曾经学说话，也曾观察过儿童学说话。许多经验丰富的人因此认为，只要为第二语言学习者复制出类似于母语习得的环境，就能达到良好的学习效果。由此产生了不少具有影响力的教学法，如“直接法”（Direct Method，详见 13.5），它强调用外语直接与现实世界建立联系，不通过母语翻译。

你或许会认为这种观点太理想化。毕竟，成人不可能像儿童一样学习语言——他们已经掌握了至少一种语言，具备更强的逻辑思维和解决问题的能力。实际上，这种直觉正触及了一个关键理论问题：第二语言学习是否与第一语言学习过程相似甚至相同？

在所有与语言相关的研究中，这一问题一直被认为是“最古老也是最富生命力的议题之一”（Rivers，1980）。McCarthy（2001）列出了第二语言习得研究中的 14 个核心问题，其中首要的就是第二语言习得与第一语言习得之间的关系。这一问题牵涉到语言学、心理学、社会学、教育学等多个学科，专家们正努力寻找答案。本书重点探讨的是第二语言习得，但在相关讨论中也会频繁提到母语习得的问题。

第二语言习得:

第二语言习得研究作为一个独立的学科领域，至今已有 40 年的历史。经过四十年的发展，第二语言习得的理论逐步从初步的形成走向成熟，取得了显著的进展。成熟的标志主要体现在以下几个方面：首先，研究领域不断拓展，从最初对学习者语言系统的研究，逐步扩展到对学习者自身的研究，以及对学习者第二语言习得过程和机制的探索。其次，第

二语言习得研究的交叉学科范围日益增广，涵盖了语言学、心理语言学、认知科学、神经科学、社会语言学等多个相关领域。再次，研究从最初的理论假设，发展成了多种理论模式，如语言学模式、心理语言学模式、社会语言学模式、社会文化模式等。此外，研究方法也取得了长足的进展，最初的经验性描述逐步向以理论为导向的实证研究转变。总之，经过 40 年的发展，第二语言习得研究已经发展成为一个相对独立的学科。

“第二语言习得”（Second Language Acquisition, 简称 SLA）是指个体在掌握第一语言（L1）之后，通过自然或有意识的方式习得另一种语言（即第二语言，L2）的过程。这一领域自 20 世纪 70 年代末以来逐步发展为一门独立的学科，至今已有 40 余年的历史。在此期间，第二语言习得研究经历了从初步探索到理论成熟的转变，取得了显著的学术进展，其发展轨迹也反映出语言科学跨学科研究的广度与深度。

在定义层面，“第一语言”通常是个体出生后最先接触并习得的语言，亦称为“母语”；而“第二语言”则是指个体在掌握第一语言之后所学习的其他语言。值得指出的是，“第二语言”并非总是处于母语之后的第二种语言，它亦可泛指非母语的语言，只要其不是个体在早期自然习得的语言即可。此外，学习者还可能习得“第三语言”“第四语言”，此时则涉及“多语习得”（Multilingual Acquisition）的问题。

同时，“第二语言”与“外语”的区分亦是语言习得研究中的一个重要议题。通常而言，“外语”是从社会语言环境的角度定义的，即该语言在一个国家或社区中并非常用语言，如英语在中国、日语在越南；而“第二语言”则更多从个体语言习得顺序出发界定。以阿拉伯裔英国人为例，尽管阿拉伯语在英国社会中属于外语，但对于这些移民子女来说，阿拉伯语则可能是其第一语言。在中国，英语虽然被视为外语，但对许多学

习者而言，其实是其第二语言。因此，“第二语言”与“外语”在实践中常常交叉，但在理论研究中仍需加以区分。

经过四十年的发展，第二语言习得研究呈现出以下几个显著特征：

首先，研究领域不断扩展。最初的研究主要集中在学习者语言系统的分析，例如中介语（interlanguage）理论关注学习者在语言习得过程中形成的系统性偏误。随着研究的深入，学界逐渐将视角转向学习者个体本身，探索其语言习得过程中的认知机制、心理变化及社会互动。例如，个体差异（如年龄、动机、焦虑、学习策略等）对语言习得成效的影响成为研究热点。

其次，第二语言习得研究高度跨学科，融合了语言学、心理语言学、社会语言学、认知科学、神经语言学、社会文化理论等多个领域的理论与方法。这种跨界整合推动了研究范式的多样化，从语言输入假设（Krashen）到输出假设（Swain）、从互动假设（Long）到社会文化理论（Vygotsky），研究视角日益丰富。

再次，理论建构不断深化。由早期的描述性研究逐步发展为多种理论模型并存的格局，包括语言学模式（如普遍语法）、心理语言学模式（如加工机制理论）、社会语言学模式（如社会身份与语言迁移理论）、社会文化模式（如最近发展区和协作学习）等。这些理论不仅解释了语言习得的过程，也为教学实践提供了理论支持。

此外，研究方法亦实现了从经验性描述向理论驱动的实证研究的转变。现代 SLA 研究越来越重视数据的系统采集与分析，实验设计趋于严谨，统计方法逐渐标准化，质性与量化研究并重。例如，语言产出分析、眼动跟踪、ERP 脑电技术等新方法的应用，有效提升了语言习得过程的可观察性和解释力。

在语言习得的具体环境方面，研究者通常将其分为“正式环境”与“自然环境”。正式环境如课堂教学，强调结构化、系统性输入与教师指导；而自然环境则指语言在日常生活、社会交往中的真实使用场景。此外，还可依据语言在社区的使用频率区分“二语环境”（即语言在社会中广泛使用）与“外语环境”（语言使用局限于课堂）。例如，在中国学习汉语属于“第二语言环境”；而在日本学习汉语则属于“外语环境”。然而，随着科技发展与互联网普及，这一划分正在日益模糊。即使身处外语环境，学习者亦可通过网络接触到丰富的真实语料，如视频、社交平台、远程互动等，从而有效提升语言输入与输出的频率与质量，部分弥补自然环境的不足。

关于第二语言习得是否主要受生物因素或环境因素影响，学术界存在分歧。一方面，以乔姆斯基为代表的先天主义者主张语言习得依赖于普遍语法等生物机制，环境只起到“触发器”作用；另一方面，社会建构主义者认为语言习得是一个嵌入于社会互动与文化经验之中的过程，环境与人际关系构成了语言发展的基础条件。当前，越来越多的研究倾向于综合多种因素的交互作用来解释语言习得现象，强调语言、思维、社会之间的动态共构关系。

总而言之，第二语言习得研究在四十年的发展历程中已逐渐形成了成熟的理论体系和科学的方法论，成为语言学研究的重要组成部分。其成果不仅深化了我们对语言本体及习得机制的理解，也为第二语言教学、语言政策制定以及跨文化交际提供了重要的理论依据与实践指导。在多语共存与全球交流日益频繁的今天，深入探索第二语言习得的规律与机制，具有重要的现实意义与学术价值。

汉语习得:

随着全球化的深入推进与国际交流的日益频繁，语言学习的重要性日益凸显。语言不仅是人类社会最基本的交际工具，更是文化传播、认知重构与身份建构的关键载体。在这一背景下，语言习得逐渐成为语言教育研究的核心议题之一。从一般意义上的语言习得，到针对特定语言环境的汉语习得, 再到强调文化理解与沟通能力的跨文化习得，语言学习的内涵与外延正不断扩展，呈现出多维度、跨学科的研究趋势。这种变化不仅反映了教育理念的升级，也呼应了当代社会对具有全球视野与跨文化能力人才的迫切需求。

首先，从语言习得的广义概念出发，其核心是个体在自然语境中，通过与环境的互动，逐步掌握语言规则并实现有效沟通的过程。Stephen D. Krashen（1982）提出的“输入假说”（Input Hypothesis）指出，语言习得依赖于大量的可理解输入（comprehensible input），即略高于学习者当前语言水平的语言材料。Krashen 强调语言习得应是一个无意识的、潜移默化的过程，而非刻意学习的结果（Krashen, 1982）。近年来，语言习得理论不断发展，研究者开始将其置于更复杂的社会文化语境中考察。Swain 与 Lapkin（2020）在《Language Teaching Research》中进一步指出，语言输出同样在习得中扮演着重要角色，尤其是在学习者通过互动加工语言、表达思想的过程中，语言结构得以深化和巩固。因此，语言习得不仅是一种“接收”行为，更是包含“表达”与“协商意义”的动态过程（Swain & Lapkin, 2020）。

在语言习得研究的基础上，汉语习得（Chinese Language Acquisition）作为一个独特的语种研究分支，近年来成为全球语言学研究的热点。汉语具有独特的语音系统（如声调）、语义结构（如词序的重要性）以及

象形文字书写系统，这些特点为习得过程带来了特殊挑战。许多研究表明，非汉语母语者在习得过程中往往会遇到音义对应模糊、语法规则模糊及语用策略不明确等问题（Li & Duff, 2021）。根据曹靖华等人在《Frontiers in Psychology》2022 年发表的研究，学习者在汉语习得过程中，最关键的促进因素包括沉浸式教学环境、文化关联性输入以及基于交际的任务设计（Cao, Zhang & Li, 2022）。这说明汉语习得并不仅仅是对语言规则的掌握，更是一种在特定文化语境中建构语言意义的过程。因此，汉语教师需要设计融合语言形式、交际功能与文化内容的教学活动，以帮助学习者在“活语言”中实现有效习得。

进一步地，为了真正实现语言的“活用”与文化的“内化”，必须从“跨文化习得”（Intercultural Acquisition）的角度审视语言学习。跨文化习得不仅关注语言本体的掌握，更强调学习者如何理解目标文化与母语文化之间的差异，进而发展出跨文化沟通的能力。Byram（1997）在其跨文化交际能力模型中指出，真正的语言使用者应具备“文化解释能力”、“态度的开放性”以及“批判性文化意识”（critical cultural awareness）。而根据 Chen, Lin 和 Zhang（2023）在《International Journal of Intercultural Relations》上发表的最新研究，跨文化能力被定义为“个体在多文化情境中适当地理解、判断并行动的能力”，它不仅影响语言习得的深度，更决定了学习者是否能真正成为“有效的沟通者”（Chen, Lin & Zhang, 2023）。具体到汉语国际教育中，跨文化习得已成为提升教学效果与学习动机的关键路径。例如，在教授“面子文化”、“关系网络”或“饮食礼仪”等文化概念时，教师通过文化比较、小组讨论与情境模拟等方式，引导学生从文化冲突中形成理解与包容，从而实现认知与情感上的文化共鸣。

总之，从语言习得的基本机制，到汉语习得的教学实践，再到跨文化习得的文化意识建构，这一系列过程共同构成了当代语言教育的三大核心维度。三者既有内在递进关系，又在实践中相互融合，共同推动语言教学从工具性走向人文性、从单向输入走向多向交互。在全球多元文化日益交织的今天，语言不再只是“说话的工具”，更是一种理解他者、建构认同与实现全球对话的桥梁。而教师在其中的角色，也不仅是知识传递者，更是文化引路人与思维激发者。唯有在理解语言本质的基础上，融合文化意识与跨文化能力，语言教学方能真正实现“教语言，更教理解；教表达，更教共生”。

1.2 文献综述

1.2.1 国外的研究情况

语言和文化之间的关系是外语教学中一个重要的理论基础。语言不仅是交流的工具，也是文化的载体，深刻影响着人们的思维方式和交流习惯。将文化因素融入外语教学，可以提高学生的学习效果和跨文化交际能力。

段梅在《论对外汉语教学中跨文化意识的培养》(2013 年) 中指出，随着中国经济的快速发展，国际文化交流越来越深入。在面向非母语者的汉语教学中，特别要重视培养学生的跨文化意识。只有当学生对文化交融有良好的认知时，他们才能更好地理解各文化之间的差异，从而提高汉语教学的有效性。

法国学者马蒂厄·德布尔在《跨文化教育与外语教学的融合》 (2019 年) 中讨论了跨文化教育理念如何在外语教学中得到应用。他指出，跨文化教育不仅仅是传授知识，更重要的是帮助学生形成全球视野和多元文化认知。通过跨文化教育，学生能够认识到世界各地文化的多样性和

独特性，这对于促进全球理解和减少文化隔阂具有重要意义。德布尔提出，外语教学应注重培养学生的文化自觉，并通过具体的跨文化交流实践来加深学生对文化差异的理解。

德国学者海尔曼在其研究《外语教学中的文化意识培养》 (2020 年)中指出，语言学习不仅仅是学习词汇和语法规则，还应包括对目标语言国家文化的深入理解。只有通过对文化的全面了解，学生才能真正掌握语言的内涵和背景，提高其跨文化交际能力。海尔曼认为，语言与文化的关系是相互交织的，只有通过文化的介入，外语教学才能更具实效性。

英国学者凯特·约翰逊在《文化差异与跨文化交流能力的提升》一文中提到，跨文化交流不仅仅是语言能力的体现，更是社会适应能力和跨文化理解的体现。她强调，随着全球化进程的加快，外语学习者需要具备更强的文化敏感性和适应能力，以便在国际化的背景下与不同文化背景的人进行有效的沟通。约翰逊建议，外语教学中应更多地融入文化教学，帮助学生理解不同文化中的习惯和价值观，从而避免文化冲突。

在张晓宁的文章《英语跨文化交流能力培养对策探究》（郑州商学院，2021 年），作者强调，随着经济和文化全球化的进展，跨文化交流日益增加。英语作为国际语言，在这一交流中起着重要的作用。因此，研究和应用英语跨文化交流能力培养的策略，将有助于提高教育质量，全面发展英语专业的人力资源。

在高琪的文章《工程教育中如何培养学生的国际视野和跨文化交流能力》中，作者强调，工程教育标准要求学生不仅具备外语能力，还必须具备跨文化交流能力，以便能够解决全球化时代复杂的技术问题。因此，提高跨文化交流能力是至关重要的。

中国学者研究第二语言教学汉语化融入的相关问题：

阮桂君、张浩、欧阳晓芳编写的《汉语国际教育核心课程系列教材》（武汉大学出版社，2017 年 3 月）是为汉语国际教育专业量身打造的系列教材，内容涵盖语言教学、文化传播、教学法等多个方面。教材强调语言与文化同步教学的重要性，强调在汉语教学中融入中国文化要素，如节日、礼仪、社会习俗等，有助于提升学习者的综合语言运用能力与跨文化交际意识。

中国学者杨雪在其研究《从文化差异看跨文化交际中的语言误解及其对策》（2019 年）中指出，由于文化背景不同，人们在跨文化交际中往往会出现语言理解偏差。她认为，礼貌表达方式、时间观念以及交流距离等方面的文化差异，是造成交际误解的主要原因。因此，在语言教学过程中，不仅要注重语言技能的培养，更应强化文化背景知识的教学，通过实际交际活动和文化反思训练，帮助学生提高跨文化理解能力，从而有效避免交际障碍。

刘艳《跨文化交流视角下中越禁忌文化对比及教学研究》（南宁师范大学，2021 年 5 月），作者指出了中国和越南禁忌文化之间的许多不同点。因此，教授和理解这些文化因素是必要的，以避免在跨文化交流中出现冲突。

中国学者胡静在《高校外语教学中跨文化交际能力培养研究》（2020 年）一文中强调，当前高校外语教学在重视语言知识传授的同时，尚未充分融入跨文化教育内容。她指出，学生要在国际语境中顺利沟通，必须具备一定的文化敏感性和跨文化适应能力。因此，外语教学应加强文化模块设计，引导学生在真实语境中体验文化差异，从而促进语言能力与文化理解能力的同步提升。

中国学者王丽在其文章《跨文化视域下的汉语国际教育策略探析》（2021 年）中提出，在汉语国际教育中，文化教学应与语言教学并重。她认为，许多汉语学习者由于缺乏对中国文化的理解，常常在称谓、礼仪、隐喻等方面出现误用现象，影响交际效果。王丽指出，教师应扮演文化中介者的角色，积极引导学生理解和体验中国文化，通过设置文化场景、组织节日活动和跨文化交流项目，全面提升学生的跨文化交际能力与文化适应力。

王克喜在《中国文化视域中的语言与逻辑》（外语教学与研究出版社，2022 年）一书中，探讨了中国文化背景下语言表达与逻辑思维之间的关系。他指出，语言不仅是沟通的工具，更是文化逻辑的体现。在汉语中，含蓄、整体性、关系导向等文化特征深刻影响语言结构与表达方式。该书强调，要有效进行汉语教学与跨文化交际，应深入了解并传授背后的文化逻辑与思维方式，为第二语言教学提供了重要的理论依据。

李庆本在《中外文化比较与跨文化交际》（北京语言大学出版社，2021 年）中，通过比较中西文化的差异，系统分析了跨文化交际中可能产生的误解与冲突。他指出，价值观、礼仪规范、语言表达等方面的文化差异，是影响交际效果的关键因素。书中提出，在外语教学中应注重文化对比和交际策略的培养，以增强学习者的文化敏感度与适应力，从而提升其跨文化交际能力。

李丹丹的著作《应用语言学——研究方法与论文写作》（北京大学出版社，2021 年）重点介绍了应用语言学领域中的研究方法，并对学术写作进行了系统指导。该书不仅为语言学研究提供了科学的研究路径，也为从事外语教学与跨文化研究的学者提供了实证研究的范式，有助于提升教学科研的系统性与学术规范。

《跨文化交际入门》（华中师范大学出版社）作为一本基础入门教材，系统介绍了跨文化交际的基本概念、理论框架以及常见交际障碍与应对策略。书中结合大量实际案例，帮助读者理解不同文化背景下人际交往的特点和技巧。该教材适合外语学习者、教师及从事国际交流工作的人员使用，具有很强的实用性与指导意义。

尽管国外关于语言与文化关系的研究已取得诸多成果，但在具体语言教学实践中仍存在明显的研究空白。首先，现有研究多集中于英语等主流语言，针对汉语作为第二语言，特别是在越南等非西方文化背景下的跨文化教学实践探讨尚属有限，缺乏与多元文化背景相契合的教学理论与操作路径。其次，已有研究往往强调目标语文化的输入，而对学习者母语文化在跨文化交际能力构建中的积极作用关注不够，导致教学内容难以激发学习者的文化共鸣与认同。再次，目前相关研究大多停留在理论层面，缺乏基于具体教学对象与教学情境的实证研究与策略指导。在全球语言学习需求日益多样化的背景下，开展“跨语言文化交际对越汉语教学中的应用研究”显得尤为迫切，不仅有助于弥补当前研究空白，也为汉语国际教育提供了更具针对性与实效性的理论支持与教学方案。

1.2.2 国内的研究情况

近年来，越南学者对“语言与文化”的关系以及跨文化交际能力在外语教学中的重要性进行了广泛而深入的研究，涵盖了理论构建、教学实践与实际挑战等多个层面。

在教学应用方面，阮氏芳于《研究跨文化交际在外语教学中的整合》（《科学与技术杂志》，2019 年）中指出，许多学习者缺乏关于不同文化背景人群的价值观、信念与行为的认知，跨文化能力在课堂上未得到充分开发，呼吁外语教学需加强对文化能力的关注。

陈智贤、戴俊芬、李彪、林建勋、林景苏、陆冠州、阮黄英、阮氏丽娟、向丽萍、徐汉昌、王李香、赵静雅、郑青霞等人合著的《越汉跨文化交际概论》（河内国际大学出版社，2020 年）是一本专注于中越两种文化间交际的理论与实践著作。该书系统梳理了越南与中国在语言使用、礼仪规范、价值观念等方面的异同，结合大量跨文化交际案例，深入分析在教学、翻译、商业等领域中常见的文化障碍与应对策略，对从事汉语国际教育及中越文化交流研究具有重要指导意义。

阮氏丽在《英语教学中的文化融入：在越南高等教育中的应用》（2020 年）中指出，外语学习不仅是语言技能的掌握，更是文化理解与接纳的过程。她建议课堂中应积极引入目标文化元素，以提升学生跨文化交际能力。

陈文德在《越南语教学中的文化因素融入：理论与实践》（2021 年）中强调越南语教学不仅关注语法和词汇，更应注重文化传递，以避免误解，增强沟通效率。

越南学者黎氏秋庄在《跨文化交际能力在越南大学英语教学中的培养路径》（2021 年）中指出，越南学生在国际化背景下面临越来越多的跨文化挑战，建议引入真实语境案例、角色扮演和文化比较等方法，系统性地提升学生的文化意识和交际能力。

从更广泛的跨学科视角出发，阮文金与翻红松合著的《历史与文化的多维、跨学科视角》强调文化并非孤立存在，而是嵌入历史、政治、经济等多种社会结构中。该书主张打破学科壁垒，融合历史学、人类学、社会学等视角，为跨文化交际能力的培养与教育内容设计提供了理论支持。

在实证研究层面，河内国家大学的陈氏红玉在《跨文化教育在越南大学外语教学中的作用与挑战》（2022 年）中指出，跨文化教育不仅有助于学生了解目标语言国家的文化背景，更能增强其全球视野和适应力。她通过实地调查和课堂观察，总结了当前越南高校在英语与汉语教学汉语化融入的现状与问题，并建议加强教师培训、建设跨文化教学资源库，以提升教学质量。

在日语教学方面，黎成风于《日语教学中的文化意识培养：越南教育中的实践和挑战》（2022 年）中提出，日语学习过程应融入文化教育，并通过文化活动与历史背景讲解增强学生的文化敏感性。

在《外语教学中的文化整合：在越南对外汉语教学案例》（2022 年）一文中，胡氏芳分析了在越南教授商业英语的跨文化交际能力（ICC）培养问题。她的博士论文在理论上补充了商业英语中 KNGTLVH（跨文化交际能力）的研究基础，并提出从普通英语拓展至商业英语的教学适用性。

具体到教师层面，裴氏芳香在《越南英语教师跨文化教学能力现状研究》（2023 年）中，通过问卷调查与访谈方式分析了越南英语教师在文化教学方面的认知与实践，指出当前教师虽语言能力较强，但跨文化教学能力仍有待提升。她建议应通过培训、教材改进与教学评估机制，系统提升教师的跨文化素养。

针对英语教学，潘氏清心在《在英语教学中融入文化因素》中（《教育与社会》，2023 年）认为语言和文化是不可分割的，教师应通过文化案例、习俗介绍与跨文化活动提升学生的文化意识。

琴秀才在《关于面向越南汉语专业学生的汉语教学中的文化因素》（2023 年）一文中强调，汉语教学应融合中越文化对比知识与跨文化交际知识，灵活选择教学内容以增强学生文化理解与实际沟通能力。

从以上研究可以看出，将文化融入外语教学是非常必要的。文化障碍可能导致交流中的误解和冲突，因此，文化的整合不仅有助于学生发展语言技能，还提高了他们的跨文化交际能力。作者的研究将以“跨语言文化交际对越汉语教学中的应用研究”为重点，探索有效将文化因素引入教学的方法，从而提升学习效果与学生在与不同文化背景的人交流时的自信心，创造一个鼓励学生积极参与、理解语言使用文化背景的丰富学习环境。尽管越南学者近年来在外语教学中融入文化因素的研究已取得一定成果，尤其是在英语和第二语言汉语教学领域，但现有研究多停留在理论层面，缺乏对课堂文化教学具体实施方法的深入探讨，也缺少系统性和可持续的教学模式。同时，现有文献更多聚焦于英语教学，对于汉语作为第二语言教学中跨文化能力的培养关注较少，特别是在教学活动设计、文化材料本土化选择等方面的研究相对匮乏；此外，对于学习者文化背景对教学接受度和交际能力形成的影响也尚缺乏以学生为中心的实证研究。基于此，本文将从跨语言文化交际视角出发，结合中越文化差异，系统分析文化元素在越南汉语教学中的应用功能，提出可行的教学策略与课堂活动设计，以弥补当前“跨语言文化交际在汉语教学中的具体应用”研究的空白，进而构建契合本土教学环境的跨文化教学模式，为提升越南学生汉语综合能力和跨文化交际素养提供理论支持与实践参考。

小结

综上所述，将文化因素融入外语教学不仅具有理论上的必要性，更在实际教学中展现出重要价值。文化障碍常常成为跨文化交际中的绊脚石，导致交流误解甚至冲突。因此，培养具备跨文化意识和交际能力的语言学习者，已成为当今全球化语境下的必然趋势。文化的融入不仅能够丰富教学内容、拓宽学生视野，更能在语言技能训练的基础上，全面提升其跨文化适应与沟通能力。目前，越来越多的高校和研究机构已将“跨文化交际”课程纳入培养体系，体现出对该能力的高度重视。本人在河内工业大学攻读硕士期间，亦有机会系统学习此类课程，这一学习经历不仅增强了我对语言与文化关系的理解，也成为我立足现实、深入思考并最终选择本课题的重要契机。本章所回顾的相关理论研究为本研究提供了坚实的理论支撑，不仅帮助厘清了文化与语言教学的内在逻辑，也为后续探讨“跨语言文化交际”在越南汉语教学中的具体应用路径打下了基础。未来，如何在教学中科学、有效地整合文化因素，将是提升教学实效、促进学生全面发展的关键所在。

第二章: 芳芳汉语培训中心的教学现状

2.1芳芳汉语培训中心教学概述

2.2.1 培训班级情况概述

本中心自 2020 年末成立以来，专注于为越南人群提供系统、全面的汉语培训服务。自成立至今，中心已开设超过 60 个培训班，涵盖从零基础到高级水平的多个阶段，累计培训学员人数超过 800 人。中心的课程设置科学合理，分为四个主要等级：基础班（HSK1）、初级班（HSK2-HSK3）、中级班（HSK4）和高级班（HSK5），满足不同年龄段和学习目标的学员需求。

中心由阮氏明芳硕士主任，她具备丰富的教育管理经验，致力于提高教学质量和学员的学习效果。教学使用由陈氏清廉主编的《汉语教程》系列教材，该教材体系完整，贴近越南学生的学习特点，同时严格对应 HSK 考试标准，深受师生好评。

目前，中心的课程主要采用传统的线下授课方式，每班人数控制在 10 至 15 人之间，以增强师生互动与个别辅导效果。学员年龄多为 12 岁以上。授课教师均具备扎实的专业知识和丰富的教学经验，部分课程还由汉语母语教师共同授课，帮助学生掌握标准发音和地道的汉语表达。

中心的教学大楼位于东英县的瑞林，交通便捷，配备了基本的教学设施。每间教室均配有空调、白板和简单的音响设备，以保障良好的教学环境和课堂氛围。同时，中心设有小型活动区，方便开展小组活动和口语训练。

本研究聚焦于基础班与初级班两个阶段，通过分析当前教学内容、课堂活动及学生反馈，总结现有教学的优势与不足，进一步探讨如何将

跨文化交际有效融入越南汉语教学的具体策略，以提高汉语学习的实用性与文化适应性。

2.2.2 教师，学生队伍

教师队伍:

本中心现有教师团队共 15 人，是一支集专业性、实用性与国际视野于一体的优秀团队。教师构成呈多元化，既有年轻有为、思维活跃、乐于接受新教学方法的青年教师，也有经验丰富、教学风格沉稳扎实的资深教师。教师年龄分布在 25 岁至 45 岁之间，其中约 60%集中在 30 至 40 岁之间，这一年龄段的教师普遍具有良好的学术素养与成熟的教学能力，能将理论与实践有效结合。在学历背景方面，近八成教师拥有硕士学位，毕业于北京大学、华东师范大学、暨南大学、河内国家大学外语学院等国内外知名高校，主修专业涵盖汉语言文学、对外汉语、教育学、翻译等相关领域。部分教师还拥有博士在读身份，持续参与学术研究与教材编写，不断更新教学理念和内容。同时，约 20%的教师为语言实务型人才，虽然以本科为主，但大多取得“国际汉语教师证书（CTCSOL）”等权威认证，或正在攻读硕士课程，具备坚实的语言基础和出色的教学能力。值得一提的是，中心教师团队中不仅包括传统意义上的“老师”，还包括多位具有中越双语背景的行业专家。他们曾担任技术口译员、中越企业的项目协调人、外资企业的跨境客服人员、国际导游、媒体编辑等职位，对汉语在实际工作场景中的运用有深刻理解。此类教师常负责开设“行业汉语”、“实用口语训练”、“跨文化商务沟通”等课程，为学生还原最真实的语言环境，帮助其快速适应职场或海外生活的语言需求。此外，中心部分教师曾受邀赴中国、马来西亚、越南等国家参与中外文化交流与汉语教学项目，在孔子学院或高校国际合作课程中担任讲师。他

们具有良好的跨文化沟通能力，能够根据不同学员的文化背景调整教学方式，使教学更具包容性与针对性。

学生队伍：

本中心的学员群体丰富多样，年龄层覆盖 15 岁至 55 岁，形成了一个学习氛围浓厚、互相激励、共同进步的大家庭。学员中约 50%是来自全国各地的大学生，特别是攻读经济、旅游、教育、计算机、外语等专业的学生，他们大多以考取 HSK 证书、申请中国高校奖学金或准备赴华读研为主要目标。这些学生学习目的明确，学习态度积极，愿意投入大量时间精力在语言的听、说、读、写等各方面能力的提升上。约 30%的学员已步入职场，他们来自不同行业，如跨境电商、外贸、制造业、教育、酒店管理、物流运输、行政管理等。他们学习汉语的动力主要来自于工作需求：例如需要与中国客户沟通、撰写商务邮件、阅读合同文件、进行电话会议，甚至亲自前往中国洽谈业务。为了满足这一类学员的需求，中心专门开设“商务汉语班”、“行业应用汉语”、“职场口语表达训练营”等课程，配合真实案例、角色扮演、商务模拟等方式，提高语言实际运用能力。此外，还有部分学员出于兴趣、自我提升或家庭原因选择学习汉语。他们中有热爱中国文化、喜欢看中国电视剧和听汉语歌曲的青年，也有准备赴中国旅游、探亲的中年人士，甚至包括希望与华裔配偶或亲属更好沟通的家庭成员。针对这一群体，中心提供灵活的学习形式，包括周末兴趣班、一对一定制课程、文化体验课（如茶艺、书法、节日民俗等），让学习过程轻松、有趣又富有成效。在教学目标方面，学员的需求主要集中在以下几个方面：语言证书需求：大多数学员以取得 HSK3 至 HSK5 级别为短期目标，为后续升学或就业打下坚实基础；实用交流能力：尤其是职场人士，更关注商务表达、电话沟通、

会议交流等场景应用；移民与文化融入：部分学员计划移居或长期居住中国、台湾，学习汉语是他们文化适应的第一步；兴趣与自我实现：也有不少学员纯粹出于对汉语语言和中华文化的热爱而坚持学习。整体来看，无论是教师队伍还是学员群体，本中心都致力于营造一个“因材施教、以用为本、文化共融”的学习平台，不断提升教学品质，满足不同背景学员的多样化需求。

2.2.3 教学模式

我们中心目前使用以下几种

组织学习小组: 在正式活动开始之前，学生们将被鼓励根据个人兴趣、专业方向或学习风格，自行组成若干学习小组。这个阶段不仅仅是分组，更是一个初步的“团队建设”过程。每位成员将依次进行自我介绍，内容包括姓名、来自的地区、学习背景、兴趣爱好以及对本次活动的期待。通过这样的交流，学生之间能够迅速打破陌生感，增强彼此之间的理解与信任，进而促进小组内部更加顺畅和高效的合作氛围的形成。这样的方式也为后续的小组讨论和任务分配打下坚实的基础。虽然学习小组具有高度的自主性，但教师依然在组建过程中起到引导和监督作用，如提供分组建议、观察学生互动，以确保每个小组结构合理、成员之间具有互补性。这种教学安排不仅培养了学生的团队协作意识，也提升了他们的沟通能力与自我管理能力。

提出研究问题: 当所有小组顺利组织完成之后，教师将面向全体学生提出一个具有启发性的问题。这个问题通常紧密结合实际生活或专业领域，不仅贴近学生的兴趣和经验背景，还具有一定的复杂性与开放性，从而激发学生深入思考与探索的欲望。问题的设计注重多角度分析和多元解决方案的可能性，鼓励学生跳出传统思维框架，展开有深度的讨论。

在讨论过程中，学生将围绕问题进行头脑风暴，提出假设、辨别事实与观点、分享自己的理解和见解。尽管学习以学生为中心展开，但教师依然在这一阶段发挥主导作用，适时地引导学生理解问题背后的核心概念，提出延伸性的问题，推动思维的进一步发展。通过这一过程，学生不仅获得了对相关知识的更深入理解，还逐渐培养起批判性思维和独立分析问题的能力。

进行小组活动: 在明确研究方向和问题之后，小组成员将开始分工协作，开展研究与讨论活动。学生将基于各自的任务进行资料的查阅、实地调查或数据分析，并在小组内部定期分享研究进展与思路碰撞。成员们会相互介绍自己采用的研究方法，如问卷调查、文献回顾、案例分析或实地访谈等，并展示阶段性的成果。这种交流不仅提升了小组成员之间的协作能力，也为大家提供了学习他人思维方式和研究技巧的机会。在此过程中，学生的思维在交流中不断被拓展和验证，形成真正意义上的“知识共建”。教师在此阶段持续扮演着引导者与支持者的角色，适时给予反馈、调整方向、帮助解决在研究过程中遇到的困难，确保小组活动能够高效、有序地推进。这样的安排极大地增强了学生在实践中应用知识的能力。

展示学习成果: 经过充分的研究与准备后，每个小组将通过多种表现形式向全班展示他们的研究成果。展示形式多样，包括但不限于口头报告、图表展示、情景模拟、角色扮演甚至小型戏剧表演等，这不仅增强了学习的趣味性，也充分调动了学生的创造力和表达能力。在展示过程中，小组成员需逻辑清晰地呈现研究背景、方法、过程及所得结论，并对观众提出的问题作出合理解答。教师在这一阶段除了负责组织与安排展示顺序外，还将参与成果的评价与反馈，帮助学生进一步提升语言

表达能力、逻辑组织能力以及现场应变能力。通过这种“学以致用”的方式，学生在真实语境中锻炼了信息整合与表达的能力，同时也增强了自信心和公众演讲技巧，为今后的学术或职业发展奠定良好的基础。

总结与反馈: 在全部展示环节结束之后，学生将进入一个由教师主持的总结与反思环节。这一环节不仅仅是对活动的结束总结，更是一个重要的知识整合与能力提升的过程。学生将就自己的学习收获、遇到的问题、成功的策略和尚待改进之处进行深入反思，既可以采用口头分享的方式，也可以通过书面报告的形式提交。教师则会根据各小组的表现和学生的反馈，进行系统的点评，并从整体角度帮助学生回顾整个学习过程中的关键知识点，分析其中的逻辑关系，引导学生建立起更清晰的知识体系。此外，教师还将鼓励学生将所学知识应用到其他场景中，激发他们自主学习的意识和能力。通过这一阶段，学生不仅加深了对知识的理解，也学会了如何从经验中学习与成长，为今后的学习生活积累了宝贵的思维与方法经验。

翻转课堂: 是一种突破传统教学顺序的创新教学模式。在传统教学中，教师在课堂上传授知识，学生在课后完成作业。而在翻转课堂中，这一流程被“翻转”——学生在课前通过观看视频讲解、阅读资料、完成预习任务等方式掌握基本知识，课堂时间则用于互动讨论、合作探究、案例分析和解决实际问题等活动。这种方式不仅提高了课堂的使用效率，还显著增强了学生的主动学习意识与参与感。翻转课堂的理论基础源自建构主义学习理论和布鲁姆的认知目标分类学。建构主义认为，学习是一个主动建构知识的过程，而非被动接收信息。翻转课堂正是通过课前的自主学习，激发学生在已有知识基础上进行思考和整合；在课堂上的互动合作中，通过与教师和同伴的交流，实现知识的再建构与深化。同

时，根据布鲁姆的理论，翻转课堂将“记忆”和“理解”这类低阶认知活动移至课前完成，把“应用”“分析”“评价”和“创造”等高阶认知任务安排在课堂中进行，从而更好地促进学生的综合能力发展。在实际教学中，翻转课堂不仅可以提高学生的学习效率，还能培养其批判性思维、问题解决能力以及团队协作能力。教师的角色也从“知识灌输者”转变为“学习引导者”“问题设计者”和“过程促进者”，通过提供学习资源、布置探究任务、组织课堂活动等方式，构建一个以学生为主体的学习环境。此外，随着信息技术的发展，翻转课堂的实施更加便利。教师可以利用各类在线平台发布教学视频、推送学习资料、开展课前测评，学生也可根据自身节奏进行学习，实现个性化发展。因此，翻转课堂不仅是一种教学方法的转变，更是对传统教育观念和教学文化的一种挑战与革新，是适应现代教育需求的重要方向。

通过这可以看出，传统教学方法仍然得以保留，教师在传授知识、指导和监督学习过程中发挥主导作用。尽管学生积极参与，教师始终是确保课堂教学质量和效果的主要责任人。然而，这种方法也存在一些缺点。由于教师掌握主动权，教学内容缺乏灵活性，导致教学方法调整困难。虽然传统教学方法确保了统一性，但其系统性变化较慢，难以跟上学生多样化的学习需求。这种教学方法主要侧重于记笔记和记忆，较少关注培养学生的批判性思维和创造力，这给学生的知识吸收和记忆带来了困难。传统教学设计多为线性，内容偏重学术，互动性较少，导致课堂显得单调乏味，学生往往处于被动学习状态。尤其目前，尚未有足够的在线教学支持软件，例如在课前布置作业的方式，这进一步加大了改进教学方法的难度。这些缺点表明，需要对教学方法进行改进，以使其更符合现代教育的需求和趋势。

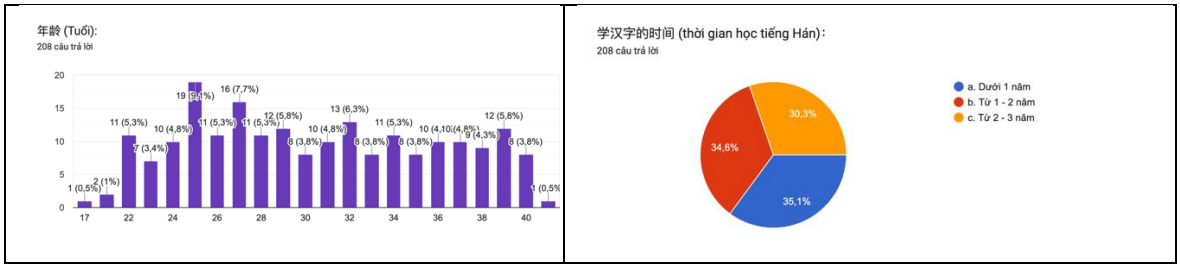
2.2芳芳汉语培训中心跨文化教学的研究

2.2.1 学生跨文化习得情况调查

分析芳芳汉语培训中心职场跨文化意识调查结果

在 2024 年 9 月 9 日至 2024 年 9 月 30 日为期三周的时间内，我们发放了调查问卷，共收回 208 份有效答卷，并以这 208 份答卷为基础进行了结果分析。

学员信息：



调查结果显示，参与者的年龄范围从 17 岁到 40 岁，呈现出一定的多样性。这种年龄结构的广泛覆盖不仅保证了样本的代表性，也为本研究探讨跨文化交际能力在不同年龄层的表现提供了坚实的数据基础。具体来看，24 岁至 34 岁年龄段的参与者占据了明显多数，尤其是 25 岁（19 人，9.1%）、27 岁（16 人，7.7%）和 32 岁（13 人，6.3%）的人数最多。这一趋势表明，本研究的主要受众集中在青年至初中年群体，该群体通常处于人生发展中语言学习和职业规划的关键阶段，他们对跨文化交际的需求相对更强，参与动机也更为明确。此外，22 岁、26 岁、28 岁、30 岁和 34 岁的参与者数量也较为接近，各占约 5.3%，说明这一年龄带内的学习者在对汉语及跨文化交际的兴趣上具有一定的一致性。相比之下，17 岁（0.5%）和 21 岁（1%）的参与者人数极少，提示在中学生及刚步入大学阶段的群体中，对跨文化交际的系统性学习尚未成为主流。这一分布特点不仅与本次调查所设定的目标人群高度契合，也从侧

面反映出当前社会中青年群体对跨文化能力的关注度及其参与意愿不断提升。在受访者的语言学习经历方面，调查结果显示，208 位受访者在学习汉语的时间上呈现出较为均衡的分布，分别为学习少于 1 年（35.1%）、1 至 2 年（34.6%）和 2 至 3 年（30.3%）。其中，初学者（少于 1 年）占比最高，这一结果充分反映了近年来汉语学习者数量的持续增长趋势，也暗示着对跨文化交际教学内容的入门性、引导性提出了更高的要求。与此同时，有超过六成的受访者已有 1 至 3 年的学习经历，说明大多数学习者已具备一定的语言基础，并开始步入深层次的文化理解与交际能力提升阶段。这种学习时间上的分布特征，进一步突显了汉语学习者在语言掌握程度上的差异化与多样性。对于跨文化交际的教育而言，这意味着教学者必须根据学习者所处的不同学习阶段，采取更具层次性和针对性的教学策略，从而有效促进语言能力与文化理解力的同步提升。简言之，受访者在年龄结构与学习经历上的多样性，为本研究深入探讨不同背景学习者在跨文化交流过程中的行为特征与认知差异提供了丰富的现实依据。

问卷调查表：

问题	正确答案	错误答案	正确答案的概率
1, 中国人在吃饭时会像越南人一样邀请大家一起吃饭吗？(Người Trung Quốc khi ăn cơm có mời mọi người ăn giống người Việt Nam không?)	33	175	20,7%

2, 当中国人邀请吃饭时，他们会说什么？(Khi người Trung Quốc mời ăn cơm, họ nói như thế nào?)	32	176	15,9%
3, 在正式场合中，中国人和越南人如何称呼对方？(Trong các tình huống trang trọng, người Trung Quốc và người Việt Nam gọi nhau như thế nào?)	32	176	15,4%
4, 除了 "你好" 之外，越南人还能使用其他什么句子来打招呼？(Ngoài câu "Xin chào", người Việt Nam còn có thể sử dụng câu nào khác để chào hỏi?)	63	145	30,3%
5, 吃完饭后，中国人应该说什么？(Sau khi ăn cơm xong, người Trung Quốc nên nói gì?)	22	186	10,6%
6, 哪些数字是中国人忌讳的？(Những con số nào bị người Trung Quốc kiêng kị?)	21	187	10,1%
7, 在越南，有避讳名字的现象吗？(Ở Việt Nam, có hiện tượng tránh kỵ tên không?)	106	102	51,0%
8, "零零碎碎" 在汉语中的意思是什么？(零零碎碎 có nghĩa là gì trong tiếng Trung?)	17	192	8,2%
9, "十全十美" 可以理解为 (十全十美 có thể được hiểu là)	15	194	7,2%
10, "七七八八" 常用来形容什么? (七七八八 thường được dùng để miêu tả điều gì?)	12	196	5,8%
11, "走红" 在汉语中是什么意思? (走红 có nghĩa là gì trong tiếng Trung?)	18	190	8,7%
12, "花钱" 的意思是什么? (花钱 có nghĩa là gì?)	15	193	7,2%

13, "拿手" 用来形容什么? (拿手 được dùng để miêu tả điều gì?)	15	193	7,2%
14, "吃醋" 在汉语里是什么意思? (“吃醋” trong tiếng Trung là gì?)	22	187	10,6%
15, "发烧友" 在汉语里是什么意思? (“发烧友” trong tiếng Trung là gì?)	16	192	7,7%
16, "带飞" 被中国年轻人理解为什么意思? (“带飞” được giới trẻ tiếng Trung hiểu là gì?)	26	182	13,0%
17, "吃瓜" 的含义是什么? (“吃瓜 ” có hàm nghĩa là gì?)	108	100	11,1%
18, "楼主" 在中国年轻人中的意思是什么? (“楼主”được giới trẻ Trung Quốc hiểu là gì?)	22	186	10,6%
19, "小姐" 除了意思为小姐以外，还有什么其他意思? (小姐 ngoài nghĩa là tiểu thư thì còn nghĩa gì khác?) 开放性问题，没有选项 (Câu hỏi mở, không có lựa chọn)	1	207	
20, 8834760 的含义是什么? (Số 8834760 có hàm nghĩa là gì?) 开放性问题，没有选项 (Câu hỏi mở, không có lựa chọn)	2	200	
21, 1314920 的含义是什么? (Số 1314920 có hàm nghĩa là gì?)	3	205	

开放性问题，没有选项 (Câu hỏi mở, không có lựa chọn)			
22, 70345 的含义是什么? (Số 70345 có hàm nghĩa là gì?) 开放性问题，没有选项 (Câu hỏi mở, không có lựa chọn)	1	207	
23, "好" 字由 "女" 和 "子" 两个部件组成，在中国文化中象征什么意义? (Chữ "好" được tạo thành từ hai bộ "女" (nữ) và "子" (con), bạn có biết trong văn hoá Trung Quốc biểu thị ý nghĩa gì không?) 开放性问题，没有选项 (Câu hỏi mở, không có lựa chọn)	3	205	
24, "家" 字由 "宀" 和 "豕" 两个部件组成，在中国文化中象征什么意义? (Chữ "家 (jiā) – nhà" được tạo thành từ hai bộ là "宀" (mián) và "豕" (shǐ), bạn có biết trong văn hoá Trung Quốc biểu thị ý nghĩa gì không?) 开放性问题，没有选项 (Câu hỏi mở, không có lựa chọn)	1	207	
25, "明" 字由 "月" 和 "日" 组成，在中国文化中象征什么意义? (Chữ “明” được tạo từ hai bộ là “月(nguyệt)” và “日(nhật)” bạn có biết trong văn hoá Trung Quốc biểu thị ý nghĩa gì không?)	5	203	

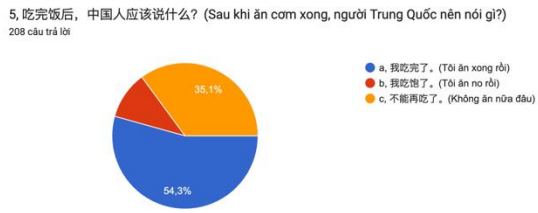
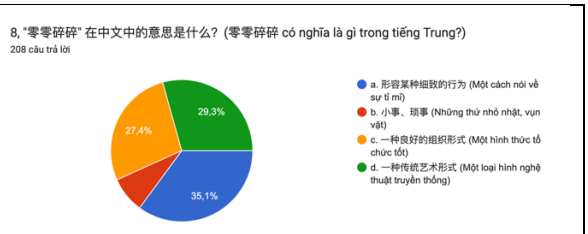
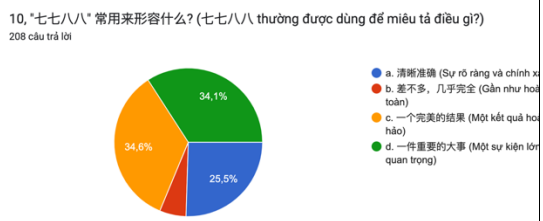
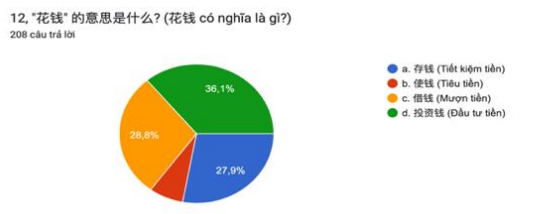
开放性问题，没有选项 (Câu hỏi mở, không có lựa chọn)			
26, 你认为学习外语时是否需要了解那个国家的文化? (Bạn có cho rằng học ngoại ngữ có cần biết văn hóa nước đó không?)	100	0	100%
27, 在与外国人交流时，你是否因为文化差异而遇到困难? (Khi giao tiếp với người nước ngoài, bạn có gặp khó khăn do khác biệt văn hóa không?)	100	0	100%
28, 在跨文化交流中，什么是最重要的? (Trong giao tiếp liên văn hóa, điều gì là quan trọng nhất?)	x	x	
29, 你在学习跨文化交流的过程中学到了什么? (Bạn học được gì trong thời gian học về giao tiếp liên văn hóa?) 开放性问题，没有选项 (Câu hỏi mở, không có lựa chọn)	x	x	
30, 你认为学习跨文化交流是否帮助你在与外国人交流时更加自信? (Bạn có cho rằng việc học văn hóa giao tiếp liên văn hóa giúp bạn tự tin hơn khi giao tiếp với người nước ngoài không?)	100	100	100%

学员的当前状况:

在跨文化交际的研究中，笔者选取了“笔者选取了学生最容易犯错的一些典型题目”这一句进行描述，而非其他句子，是经过深思熟虑的。首先，该句明确指出了学习者在跨文化语境中经常出现的问题，这不仅

凸显了研究对象的现实困境，也为深入探讨语言与文化之间的错位现象提供了实例基础。其次，通过“典型题目”的呈现，能够系统地分析文化差异如何影响学习者对语言内容的理解与表达，进而揭示其跨文化交际能力中存在的薄弱环节。相较于其他单纯描写教学方法或学习过程的句子，这句话聚焦于学习者常见的误区，与跨文化交际能力的培养目标密切相关。同时，该句体现了笔者从教学实践中提炼出的经验总结，体现“以学生为中心”的教学理念，具备较高的教育实用价值。最后，该句在语言表达上简洁明了、结构严谨，具备良好的学术说服力和研究导向性，因此成为本研究内容表述中的最佳选择。

笔者选取了 6 道学生最容易犯错的典型题目。

<table>
<tr><td> 
</td><td> 
</td></tr>
<tr><td>图 5</td><td>图 8</td></tr>
<tr><td> 
</td><td>
</td></tr>
<tr><td>图 10</td><td>图 11</td></tr>
<tr><td> 
</td><td>
</td></tr>
<tr><td>图 12</td><td>图 16</td></tr>
</table>

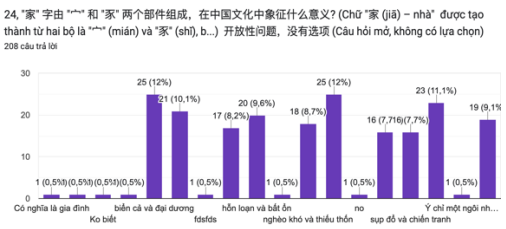
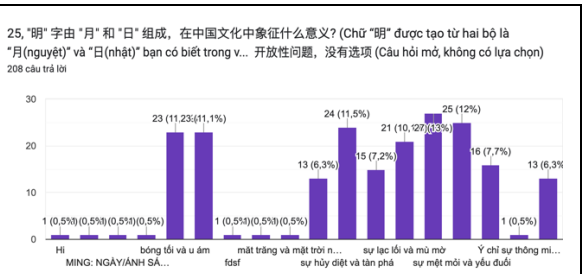
	

图 24	图 25

在关于中国人饭后常用表达的调查中，共有 208 位参与者。

图 5: 结果显示，超过一半的人（54.3%）选择了“我吃完了。”这句话（汉语意思为“我吃完了饭”）。然而，从文化语境来看，“吃完了”这一说法在汉语中可能引发误解：它不仅表示饭菜吃完了，还可能被理解为“人生也完了”的含义，类似于越南语中的“xong đời rồi”（xong rồi, tiêu đời rồi）。因此，中国人通常避免在饭后说“我吃完了”。相较之下，更常见、更自然也更有礼貌的表达是“我吃饱了。”（我已经吃饱了），既表明吃得满足，又避免了任何语义上的误会或不吉利的联想。但选择这个表达的参与者仅占 10.6%，说明仍有不少汉语学习者尚未掌握这一文化层面的语言细节。此外，还有 35.1%的参与者选择了“不能再吃了。”（吃不下了），这是一种较为口语化和情感化的表达方式，通常用于轻松、随意的对话场合，带有一定的亲切感和幽默感。

图 8: 下图展示了一项针对 208 名受访者的调查结果，旨在评估汉语学习者对词语“零零碎碎”含义的理解程度。结果显示，大多数受访者对该词的含义存在误解。具体来看，仅有 9.6%的人选择了正确答案，即“琐碎的小东西”——这是“零零碎碎”在现代汉语中的准确且常见的含义。与此同时，有 35.1%的受访者认为它表示“一种形容细致的说法”，这一

误解可能源于对词语结构的直观感受或个人主观推测。此外，还有两个错误选项的选择率也较高：27.4%的受访者认为它是一种“组织形式”，而 28.3%则认为它是一种“传统艺术形式”。这些数据清晰地反映出，汉语学习者在面对结构相似的词语时容易混淆，往往凭借直觉猜测词义，而非依据具体语境加以判断。

图 10: 选择了选项 c（完美的结果）和 d（一个重要的大事件）的人数几乎相等，分别占 34.6%和 34.1%。这表明对“七七八八”这一表达的真正含义存在相当普遍的误解。实际上，“七七八八”是一个汉语口语成语，通常表示“差不多，接近完成”，相当于选项 b：“差不多，几乎完全”，但只有 25.5%的参与者选择了正确答案。这表明大多数学习者尚未真正理解该成语的实际语义和用法，或者可能是受数字元素的影响进行了错误的推测。造成这种误解的一个原因可能是因为“七七八八”这个短语听起来像是一个综合的、完整的结果，这使得许多人联想到“完美的结果”（选项 c），或者误解为一个强调规模和重要性的表达（选项 d）。

图 11: 关于汉语词语“走红”含义的调查图表显示，在 208 名参与者中，大多数学习者选择了正确的意思。具体来说，有 36.1%的人选择了“走红”表示“变得有名”这一选项——这是“走红”在现代汉语中准确且常见的用法，通常用来形容某人或某事突然受到广泛关注、迅速走红。然而，仍有多达 63.9%的受访者选择了错误的含义。其中，31.7%认为“走红”表示“走运”，23.6%选择“升职”，还有 8.7%甚至误以为是“失败”的意思。这些数据说明，不少学习者容易被“红”字所带有的积极色彩所误导——在中国文化中，“红”常常象征着好运、吉祥，因此使人倾向于根据

字面含义主观猜测词义。由此可见，培养语感、理解词语在真实语境中的实际运用，是提升词汇掌握能力的关键途径。

图 12: 调查问题为“‘花钱’是什么意思？”，共收到了 208 份答卷。首先，从字面意义来看，“花钱”在汉语中指的是花费金钱，即用钱购买商品、支付服务或进行消费，这也是该词在日常生活中的基本和常见含义。然而，调查结果显示，绝大多数参与者对该词的理解存在偏差或混淆。具体数据表明，只有 7.2%的参与者选择了正确答案 b：“使钱”（即“消费钱”），说明真正准确理解该表达的人数较少。与此同时，有 36.1%的人误选了 d：“投资钱”，将“花钱”误解为投资行为；28.8%的人选择了 c：“借钱”，将其含义混淆为借款；还有 27.9%的人选了 a：“存钱”，将“花钱”误认为是存储金钱。这些数据反映出部分学习者对常用生活用语的理解仍存在一定障碍，可能源于母语干扰或缺乏足够的语言环境实践，提示语言教学中需加强对高频动词短语及其语境的准确讲解和训练，以提升学习者的实际应用能力和语言感知。

图 16: 词语“带飞”在汉语中，如果从字面意思来看，是“带”（dẫn dắt）和“飞”（bay）的结合，可以翻译为“dẫn bay” hoặc “cùng bay”。然而，这个词通常不是按字面意思使用，而是在网络语言和年轻人中有隐喻的含义。根据对 208 位参与者的调查结果，大多数人选择了选项 a. 飞得高（Bay cao），占 54.3%。而 c. 指挥（Chỉ huy）占 32.7%，正确答案 b. 带领、扛起（Dẫn dắt, gánh）仅占 13%。实际上，“带飞”是中国年轻人中常见的网络术语，源自电子游戏。这个词用来指一个技能很好的玩家帮助其他人获胜，换句话说，就是带领或扛起队伍。因此，正确答案是 b. 带领、扛起。图表结果显示，大多数参与者理解错误，或者只是理解了这

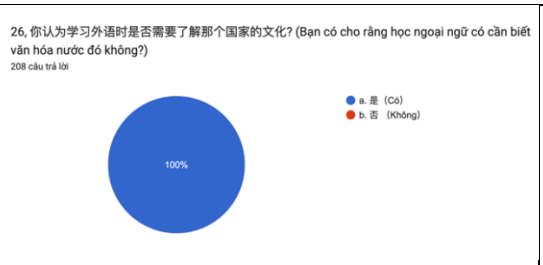
个词的表面意思。选择“飞得高（Bay cao）”表明他们可能受到了“飞”这个隐喻形象的影响，但没有正确理解网络语境。

图 24: 下图展示了关于汉字“家”在中国文化中象征意义的开放性问题调查结果，共收集了 208 份汉语学习者的回答。这些回答内容丰富多样，反映出学习者在理解“家”这一概念时所体现的文化认知与情感联想。其中，被提及最多的是“家象征着整个宇宙有序运转”，共有 25 人选择，占比约 12%。其次是认为“家”代表“温暖的居所与家庭港湾”的有 24 人，占 11.5%；另有 23 人（11%）认为“家”即指“家庭”的概念。此外，还有不少人将“家”与更深层的抽象概念联系起来，例如“文化与知识的孕育之地”、“稳定与纪律的象征”以及“人们可以依靠与归属的地方”。这些观点的选择率较为平均，分布在 6%至 10%之间。这些数据表明，“家”在学习者眼中不仅仅是物理意义上的居所，更承载着丰富的文化、情感与社会意义。

图 25: 下图展示了 208 名汉语学习者针对汉字“明”在中国文化中象征意义的开放性问题回答结果。此次调查不仅考察了学习者对字面含义的掌握，更侧重于他们在文化层面上的理解与联想。在所有回答中，选择最多的是“结合与文明”的解释，共有 26 人，占比 12.5%。这一选项表明，许多学习者意识到“明”字由“日”（太阳）与“月”（月亮）组成，这种结构体现了中国传统文化中的阴阳思想与和谐理念。紧随其后的是“黑暗与光明”一项，占 11.2%，以及“对立与互补的关系”一项，占 10.6%。这些答案反映出学习者对辩证思维与传统哲学有一定的认知。此外，还有不少人将“明”与“理解”、“强弱之间的联系”或“神秘感”联系在一起，显示出他们在学习过程中不仅依赖逻辑推理，还结合了个人经验和情感体验。整体来看，学习者普遍认为“明”并不仅仅是表示视觉上

的“光明”，更是一种知识的象征，是对立统一、智慧觉悟与宇宙和谐的文化意象，反映出汉字在中国文化体系中所承载的深厚内涵。

研究的必要性：

	
图表 26	图表 27

图表 26 显示了 208 名参与者的完全一致意见，100%的人选择了“有”，当被问及学习外语是否需要了解该国文化时。这一结果清楚地反映了学习者对语言和文化紧密联系的认知——因为语言不仅是沟通的工具，还承载着一个社区的价值观、思维方式和生活方式。掌握文化帮助学习者更深入理解词汇使用、语义的细微差别、交际中的行为方式，以及非语言元素如手势、隐喻、成语等。在国际学习和工作环境中，这一点尤为重要，因为对文化的理解有助于避免误解并提高互动效率。通过这一结果，可以看出学习者已具备全面的语言思维，不仅局限于语法和词汇的层面，还注重基础因素——那就是文化交融。

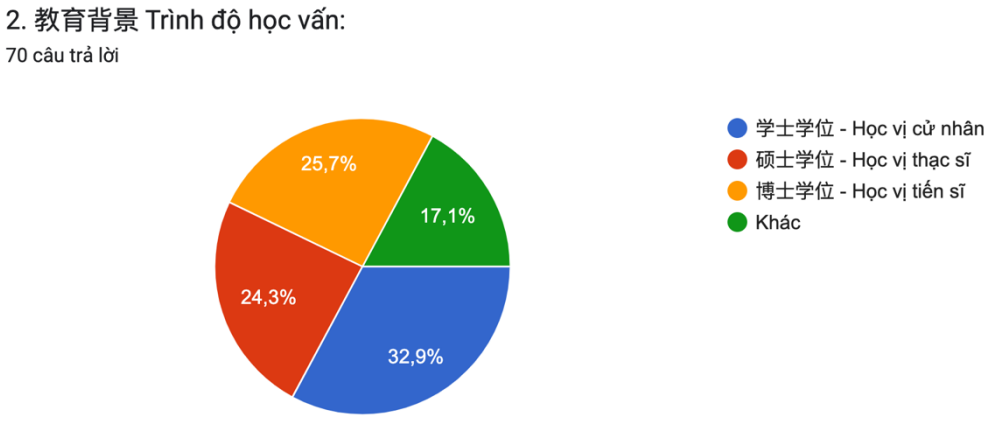
图表 27 显示了 208 名参与者的完全一致意见，100%的人选择了“有”，当被问及：“您是否因为文化差异在与外国人交流时遇到困难？”这一结果明确表明，文化因素在交流过程中扮演着至关重要的角色，特别是在学习汉语时——汉语与中国特有的文化背景和思维方式紧密相连。所有参与者都承认遇到困难，这表明，尽管学习者可能掌握了词汇或语法，如果没有意识到在表达方式、思维方式或风俗习惯上的文化差异，仍然有可能误解信息或引起误会。因此，这项调查结果警示了将跨文化交流

教育融入汉语教学过程中的必要性。为学习者提供的不仅是语言知识，还应包括文化知识和跨文化情境处理技能，这将帮助他们更自信地避免不必要的冲突，同时提高在中越及国际环境中的交流与融合效率。

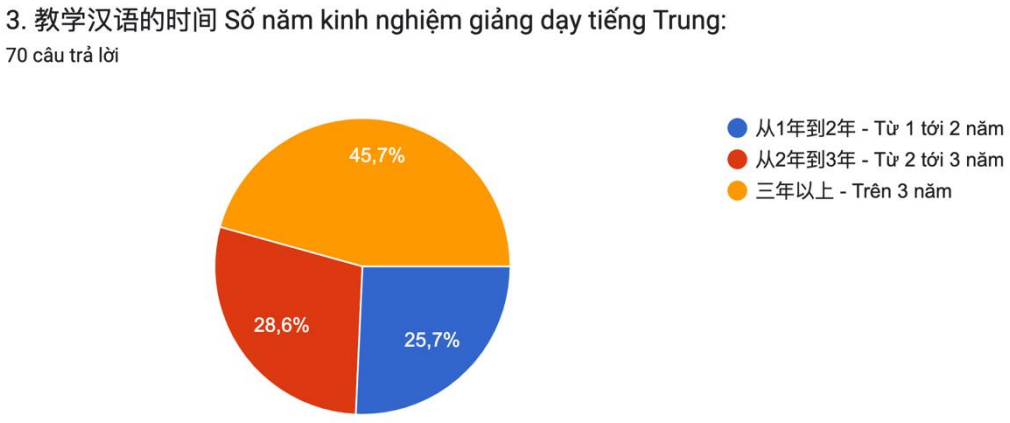
在 2024 年 9 月 9 日至 9 月 30 日进行的为期三周的调查中，我们收回了 208 份有效答卷，分析结果显示，大部分参与者集中在 24 至 34 岁之间，学习汉语时间主要为 1 至 3 年。调查还揭示，学员在汉语表达和文化理解上存在一定误解，例如“吃完了”与“七七八八”的理解偏差，表明他们尚未完全掌握汉语中的文化细节。此外，100%的学员认为学习外语需了解文化背景，而所有学员承认在跨文化交流中遇到困难，突显了文化因素在交流中的重要性。总体来看，调查结果强调了在汉语教学中融入跨文化教育的必要性，以帮助学员更好地应对文化差异，提高跨文化沟通效果。

2.2.2 教师跨文化教学情况调查

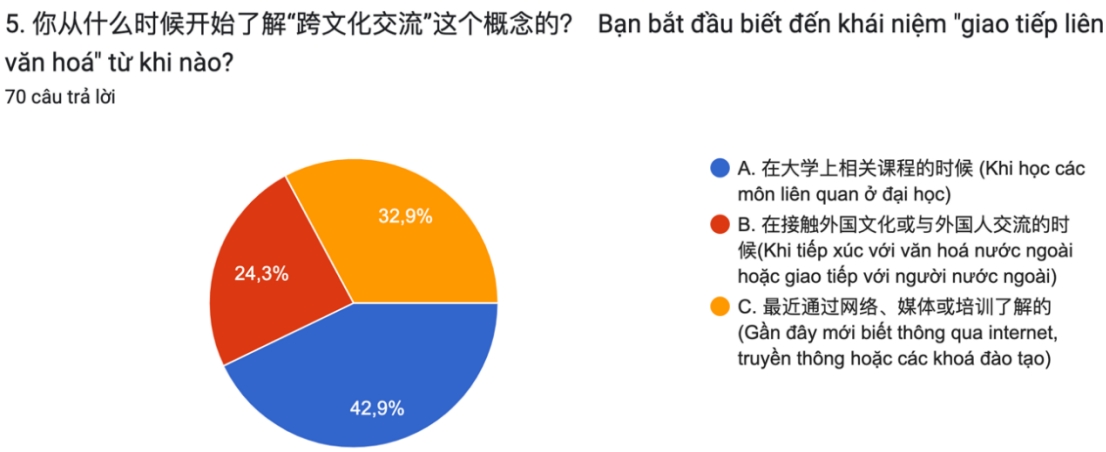
在 2024 年 9 月 9 日至 2024 年 9 月 30 日为期三周的时间内，我们发放了调查问卷，共收回 70 份有效答卷，并以这 70 份答卷为基础进行了结果分析。调查对象包括芳芳汉语培训中心的 15 名教师和来自其他高等院校的 55 名教师。



在参与调查的 70 名教师中，参与者的学术背景分布相当多样，反映出研究对象群体在学术基础和专业经历方面的广泛性和多层次性。具体来看，拥有学士学位的群体比例最高，占总人数的 32.9%，即约 23 人；其次是拥有博士学位的教师，占 25.7%（约 18 人），而拥有硕士学位的教师占 24.3%（约 17 人）。此外，还有 17.1%的参与者属于“其他”类别，包括持有专业证书、职业资格证书或正在参加相关培训项目的教师。这种多样化的学历结构体现了本次调查样本的广泛代表性，使研究在探讨跨文化交际理念在教育教学中的认知、态度与实践应用方面更具深度与广度。值得一提的是，在本次调查中，来自本研究所在语言教学中心的教师共有 35 人，占据样本的一半，其余则由其他高校的教师及跨文化交际相关领域的专家组成，这种组合不仅增加了样本的多元性，也使调查结果更具广泛的适用性和参考价值。不同学术背景与从业经验的参与者带来了丰富的视角，有助于从多个维度分析当前教育体系中对跨文化交际理念的理解程度与应用现状，为未来制定更科学、精准的教师培训内容及跨文化教学策略提供了坚实的基础。

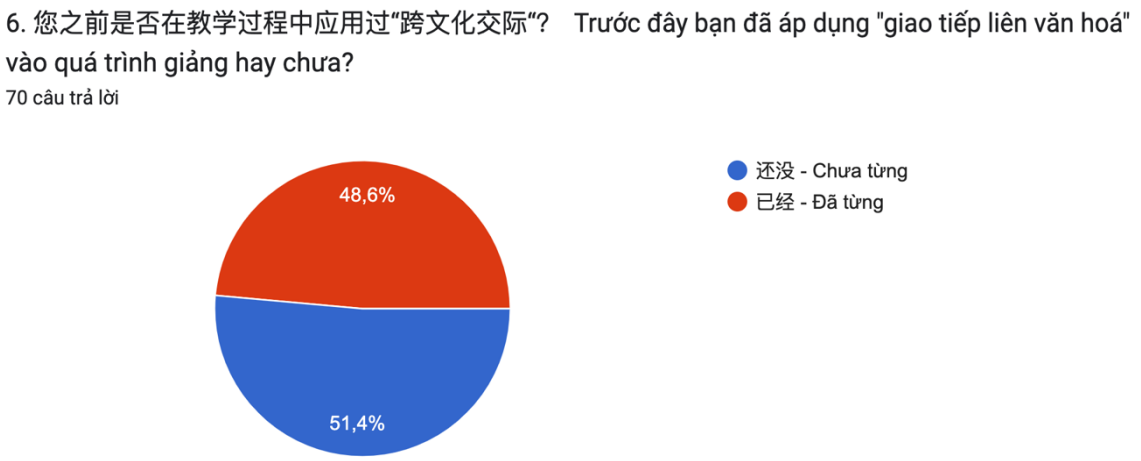


关于汉语教师教学经验的调查结果显示，教师的经验水平具有较为明显且层次分明的分布特征，充分展现了本次样本在教学年限方面的代表性和研究价值。具体而言，具有三年以上教学经验的教师占比最高，达 45.7%，即约 32 人，这一群体不仅在教学方法和课堂管理方面积累了丰富的实践经验，更在长期教学过程中逐渐形成了对语言与文化关系的深刻理解，这对于深入探讨跨文化交际在语言教学中的融合与实践具有重要参考意义。这类资深教师往往具备较强的应变能力和跨文化敏感度，能够更灵活地处理课堂中可能出现的文化冲突或误解，同时也更容易在教学中自然地引入文化元素。其次，具有 2 到 3 年教学经验的教师占 28.6%（约 20 人），他们既有一定的实践积累，又保持较高的学习热情和方法创新意识，是推动新理念在课堂中落地实施的重要力量。而具有 1 到 2 年教学经验的教师则占 25.7%（约 18 人），虽然经验尚浅，但正处于职业发展的关键起步阶段，对新兴教学理念和技术手段的接受度较高，尤其在跨文化教育理念尚处于推广阶段时，这类教师更可能成为积极的尝试者和传播者。从整体来看，参与调查的教师队伍既包括了经验丰富的资深教师，也涵盖了充满活力与创新意识的年轻教师，这种结构的多样性不仅为研究提供了多维度的视角，也使研究结果更具广泛的适用性和现实意义。在当前全球化不断加深的背景下，语言教学逐渐从单纯的语言知识传授转向文化理解与交流能力的培养，而教师教学经验的丰富程度无疑是影响跨文化交际教学有效性的重要变量。因此，研究这样一个经验结构合理、层次分明的教师群体，对于深入理解教师在实际教学中如何看待和运用跨文化交际策略提供了坚实基础，也为今后设计更具针对性的教师培训项目和教学改革路径指明了方向。



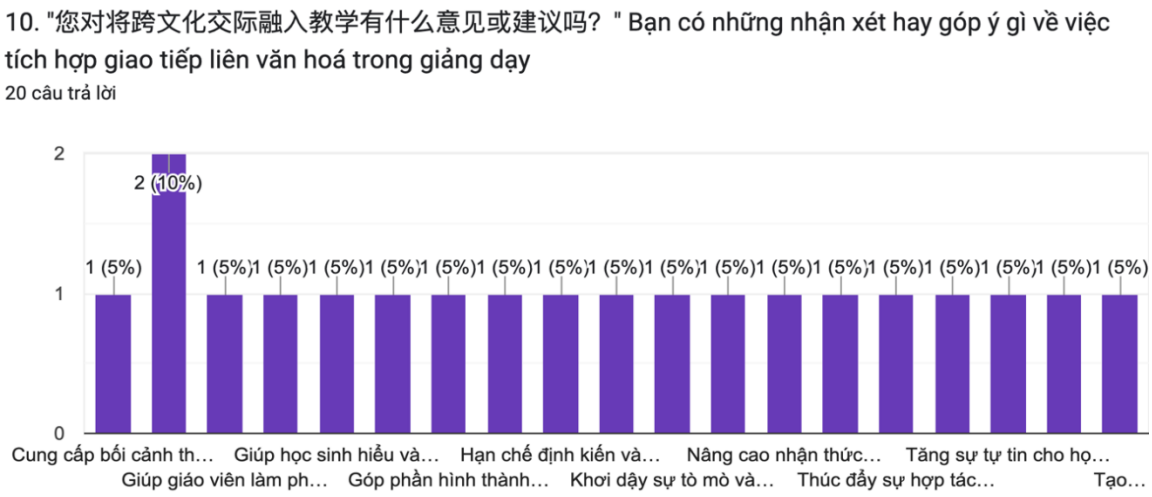
调查结果显示，大部分教师（42.9%）是在大学阶段通过相关课程首次接触并了解“跨文化交际”这一概念，这充分反映了正规教育在培养教师跨文化意识和基础理论知识方面所起的初步引导作用。大学课程作为系统化的学习平台，为教师提供了理论框架和基本知识，帮助他们理解语言学习与文化背景之间密不可分的关系。然而，需要认识到的是，尽管跨文化交际的重要性日益凸显，但这一领域在教师培养体系中仍属较新内容，尚未在师范教育和各类教师培训课程中得到广泛且系统的纳入，导致部分教师在早期教育阶段未能系统接触到相关知识，限制了他们在后续教学实践中融入跨文化元素的能力。与此同时，有 32.9%的教师表示他们是通过互联网、媒体资源或短期培训课程等自学方式获得跨文化交际的相关知识，这一现象体现了在数字技术快速发展和全球信息流通日益便捷的背景下，教师主动更新专业知识、追求自我提升的积极态度和能力。除了理论学习和自学之外，还有 24.3%的教师通过丰富的实践经验获得对跨文化交际的认知，如与外国人的直接交流、参与多文化环境中的教学活动等，这种基于真实交际场景的体验使教师能够更直观和深入地理解跨文化交际的复杂性与现实意义。综上所述，教师对跨文化交际的认知来源呈现多元化趋势，正规教育奠定了基础，但仍需依

靠灵活多样的培训形式和实践机会，强化教师跨文化交际能力的培养，以更好地满足当前国际化教育的实际需求，提升语言教学的整体质量和效果。



这项调查反映了当前将“跨文化交际”融入语言教学的整体现状，尽管调查结果在数字上较为均衡，但其中所揭示的问题依然值得关注。在 70 名参与者中，有 51.4%的人表示从未将这一元素融入教学过程中，而 48.6%的人则表示曾经应用过。这一比例显示出，虽然已经有接近一半的教师开始关注并尝试将跨文化交际的理念引入课堂实践中，但仍有一半以上的教师尚未开展相关教学，这种情况可能源于多种原因，例如缺乏专业培训、缺少教学资源、对跨文化交际理解不深入，或受限于传统教学模式等。从中可以看出，教师在跨文化素养方面存在显著差异，部分教师即使具备理论认知，也可能由于实际操作能力不足而难以实施，反映出当前教师培训体系在“语言与文化结合”方面仍有待加强。尤其是在全球化趋势日益明显、国际交流日益频繁的今天，语言不再是孤立的交际工具，而是文化传递与身份建构的重要媒介。若教师无法在课堂中有效引导学生认识语言背后的文化内涵，学习者在真实语境中使用语

言时可能会出现交际障碍甚至文化冲突。因此，为提升语言教学的整体质量，亟需开展更加系统和深入的跨文化能力培训项目，通过实际教学案例、文化比较活动、跨文化交际策略训练等方式，帮助教师增强跨文化教学意识和能力，从而实现语言与文化的有机融合。这样的转变不仅能够提高学生的语言应用能力，更有助于他们在多元文化环境中更灵活地适应与沟通，最终培养出具备全球视野与文化敏感性的国际化人才。



一项关于跨文化交际融入教学的调查表，包含 20 个关于该问题的回答，显示出大多数受访者一致认为文化因素在提高语言教学效果中扮演着至关重要的角色。一些回答如“提供实际背景”或“减少偏见和片面看法”清楚地反映了教师对将文化融入教学的认识，认为这不仅能帮助学生在实际生活中更加灵活地使用语言，还能培养开放的思维方式和尊重差异的态度。许多其他意见也强调了文化交际的诸多益处，如激发好奇心、增强交际时的自信心、促进多文化学习环境中的合作，并丰富课堂内容。总体而言，所有反馈都表明，教师已清晰认识到跨文化交际的作用，并朝着一个更加全面和人文的学习环境发展。

调查结果表明，在语言教学中，跨文化交际的应用仍然存在不足，尤其是在具有学士和硕士学位的教师群体中。尽管现代语言教材已经将文化元素融入其中，但许多教师仍未充分认识到将跨文化交际融入课堂教学的重要性，或者缺乏足够的知识和技能，未能有效地引导学生。这导致文化价值观和跨文化交际技能的传达未能充分和有效地进行。部分原因可能源于教师的专业水平，传统的教学方法仍然对当前的教学方式产生影响。此外，跨文化交际作为一个相对较新的领域，在教育体系中尚未被视为外语教学中的核心内容。为了改善这一情况，必须加大对教师的培训和提升，帮助他们正确认识跨文化交际的作用，并为他们提供现代的教学方法。只有当教师得到充分的培训时，跨文化交际才能成为语言教学中的重要部分，从而提高学生的实际交际能力和应用能力。

小结

第二章提供了关于芳芳汉语培训中心教学情况的概述，特别是在基础和初级阶段。该中心采用传统教学方法，并结合小组学习和研究活动，帮助学员发展批判性思维和沟通技巧。然而，这种教学方法仍然存在一些局限性，例如在调整学习内容上的灵活性不足，以及在激发学员的创造力和批判性思维方面的限制。本章还讨论了学员在学习汉语过程中的文化认知研究结果。调查显示，大多数学员意识到在学习语言时了解文化的重要性，这反映了语言和文化在学习过程中的深刻联系。然而，结果也显示出文化间交流的缺乏，这使得学员在自然使用语言时感到障碍。最后，从调查结果中可以清楚地看到，将文化因素融入汉语教学是必要的，这不仅有助于学员学习语言，还能帮助他们理解汉语母语者的文化特点。本章为开发更有效的教学策略奠定了基础，结合传统教学方法和文化因素，旨在提高学员的学习质量和沟通能力。

第三章: 芳芳汉语培训中心跨文化的教学策略

3.1芳芳汉语培训中心跨文化教学 —— 基础汉语为例

芳芳汉语培训中心是一所面向越南人开设的专业汉语教学机构，学员群体多样，涵盖不同年龄层和学习需求。在本研究中，我们以该中心的初级汉语班为例，探讨在实际教学过程中如何将文化因素融入语言教学之中。每个班级约有 10 - 15 名学员，主要包括在校大学生、准备赴华留学的学生，以及工作中需要使用汉语或对中国文化感兴趣的在职人员。学员年龄大多在 12 岁以上，男女比例较为均衡。该课程共设 24 课时，每周授课两次，每次 90 分钟。所使用的主要教材为《汉语教程》，由北京语言大学出版社出版。除主教材外，授课教师还积极使用中心自编的辅助资料，如综合技能练习题、短篇听力材料、词汇卡片，以及与中国文化相关的视频、图片等多媒体资源，以丰富课堂内容，提高教学效果。本课程教学的突出特点在于注重语言技能培养的同时，充分融合中国文化元素。教师将传统节日、特色美食、称谓习惯、人际交往礼仪以及日常生活中的风俗习惯等文化主题自然地穿插于教学内容中，使语言学习与文化理解相辅相成。这种教学方式不仅帮助学员在具体语境中掌握语言知识，也有效激发了学习兴趣，提升了学员的跨文化意识和实际运用汉语的能力。为了进一步说明文化融入教学的实际操作方式，本文将通过三个具有代表性的教学实例进行探讨，分别对应语音教学、语法讲解以及跨文化交际训练三个领域。

这些案例不仅展示了教学方法的多样性，也凸显了文化因素在提升语言教学质量中的关键作用。针对这一教学理念，芳芳汉语培训中心在实际课堂中积极采用“混合式教学模式”，将线上学习与线下教学有机

结合，注重理论与实践并重，全面提升学生的语言能力和跨文化交际素养。课前，教师会通过网络平台向学生发送语音资料，如拼音的声母、韵母和整体认读音节的录音文件，帮助学生自主完成预习，打好语音基础。课堂上，教师设计了丰富的互动活动，既有情境对话练习，帮助学生在模拟真实语境中运用语言，又有结合节日、饮食、称谓等文化内容的任务型训练，增强学生对语言与文化的综合理解。课后，教师布置翻译与口语练习，鼓励学生在实际操作中巩固知识，提升综合表达能力。同时，学生还需以小组为单位，搜集与课程主题相关的中（越）文视频，完成翻译与录音任务，并将作品上传至指定平台。这一系列教学环节相辅相成，使学生在掌握语言知识的同时，深入了解中国文化，提升跨文化交际能力。

教学案例 1：第 1 课 ：“你好” —— 语音重点

课程内容：汉语学习的第一步，往往从“发音”开始。《你好》作为入门课，除了教授基础问候语，更重要的是帮助学生掌握汉语的基本语音规则。本课重点训练汉语的声母、韵母、声调，尤其是四声的区分与发音的准确度。通过反复操练“你好”“您贵姓”等常用表达，帮助学生掌握正确的语音语调，养成良好的语音习惯，为后续汉语学习奠定坚实基础。

课程目标：

- 能够主动与同学互相认识，营造轻松友好的课堂氛围，顺利适应汉语学习环境。
- 掌握汉语基础语音知识，准确发音 11 个声母、10 个韵母、4 个基本声调及其组合。

- 完成语音学习任务，适应汉语课堂的学习节奏和互动方式。

本节课的教学流程分为三个步骤：

课前

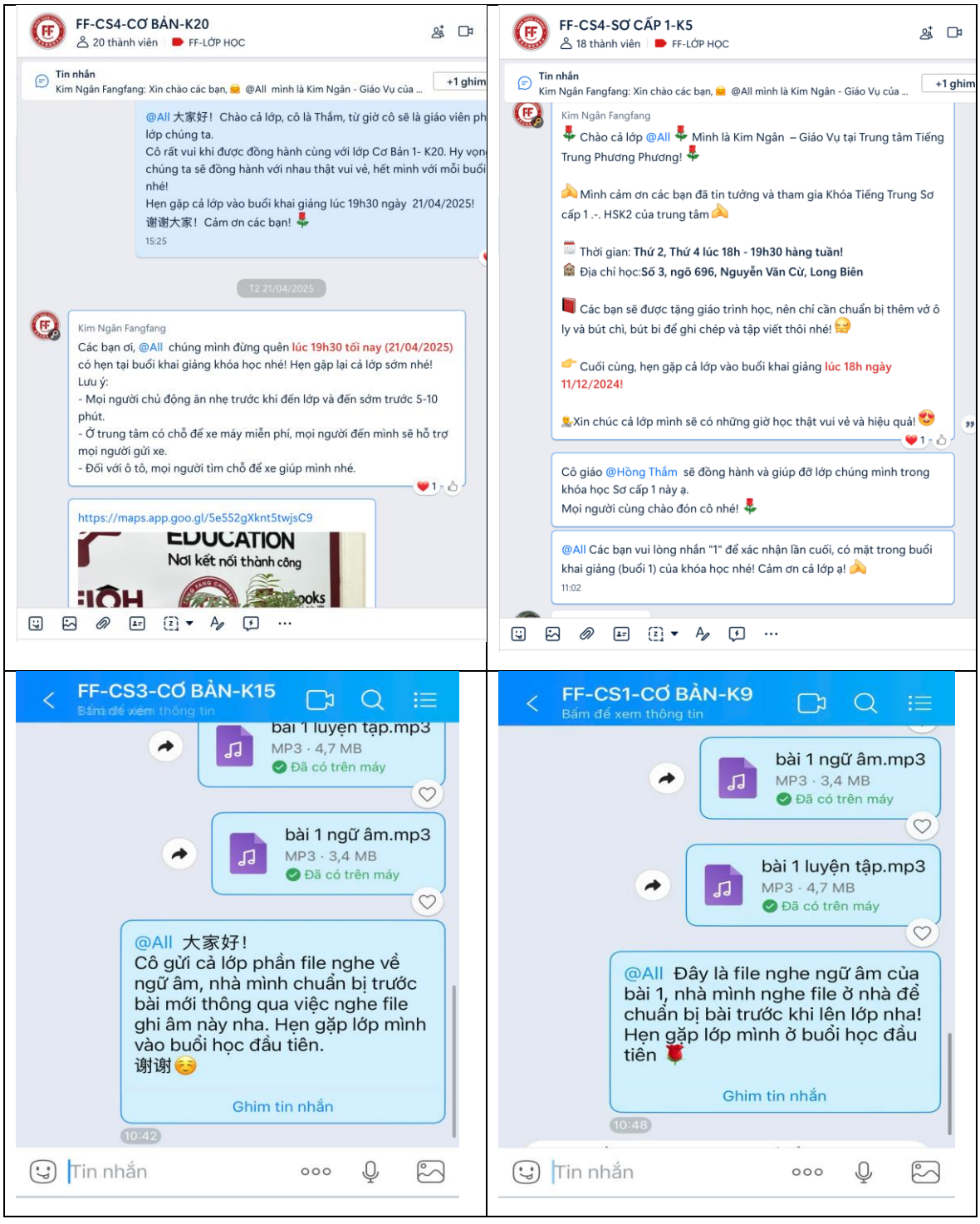
由于我们中心目前缺乏必要的设施和教学设备，我必须想出一种方法确保学生的学习不受影响，并且能够达到最佳效果。为了实现这一目标，我选择了建立一个 ZALO 群，作为一个非常实用的工具，帮助我和学生之间可以快速、便捷地进行沟通和信息交流。与此同时，我采用了翻转课堂的方法，让学生在课前先通过 ZALO 群收到相关的学习资料和音频，预习基础内容，从而在课堂上能够更加专注于互动和实践。

在这个 ZALO 群中，学生可以上传作业，讨论不懂的问题，并及时获得我的反馈。此外，创建这个 ZALO 群还帮助我可以分享学习资料、发布考试通知、安排上课时间，并提醒学生提前准备课程内容。这不仅可以节省上课时间，还能让学生更加主动地参与学习，为下一次的课程做好充分的准备。通过 ZALO 群，学生可以随时提问自己不理解的知识点或遇到的困难，从而让我能够及时解答和提供帮助。我还鼓励学生们将 ZALO 群作为一个交流知识、互相学习的空间。在这个平台上，学生们可以自由地分享他们的想法和学习经验，这也让他们感到更轻松地参与讨论，进而营造一个更具活力和创意的学习环境。虽然这个方法无法完全替代面对面的课堂学习，但它无疑为学生提供了一个更加有效的学习空间，并帮助他们更轻松地接触到和提高自己的汉语水平。

在正式上第一节课之前，我还会提前通过 ZALO 群发送声母和韵母的音频文件，让学生在课前自行聆听和模仿，初步掌握拼音的发音规则。第一节课主要帮助学生掌握汉语的基础语音知识，包括语音结构、11 个

声母、10 个韵母、4 个主要声调以及声调结构。同时，训练学生正确理解和运用语调的能力，能够在实际交流中准确表达意思，并做出恰当回应。

以下是一些插图.



课堂上

在第二语言教学中，设定教学目标需要遵循三个重要原则。首先，教学目标应与学习者的学习效果相统一，教师需确保教学目标明确，既考虑学习者能学到什么，又要关注他们如何运用所学知识。其次，教学目标要与教学大纲相统一，确保每节课的目标与长期教学计划相符，从而保障教学大纲的顺利实施。最后，教学目标应与课程单元的背景相一致，教师需根据每个单元的主题、语言知识及文化背景合理安排课时，确保教学活动的有效性和学生的学习成果。

序数	内容	教学活动		评估方法	资料	时间
		老师的活动	学生的活动			
1	开始教课	介绍一下课程			书:《汉语教程》第 1 册, PPT	5 分钟
2	I. 汉语拼音构成	-教师在黑板上写下一个“nán”字，给学员分析汉语和越南语音节成分的相似之处（可用 3 支彩笔表示） -音节 = 声母 + 韵母 + 声调 分析 PPT 中 “bái”的例子 bái = b + ai + ’ 汉语有 21 个声母，36 个韵母和 4 个声调	请一个学员发表分析 “hóng” 音节的构成（在黑板上写下跟“nán”的例子一样） hóng = h +ong +’	问答	书:《汉语教程》第 1 册, PPT	
	II. 声母	将 11 个声母分组并给学员分析发音方法： 1. 双唇组：发音前，轻轻闭	因为学生们已经在家里听过录音，课堂上进行双人分组	问答	书:《汉语教	15 分钟

		上双唇：b 、p 、m 2. 唇齿组：发音前，上齿接触下唇：f 3. 舌尖组：发音前，舌尖顶上齿龈：d 、t 、n 、l 4. 舌根组：发音前，口腔张开把气流推得更深：g 、k 、h	练习：第一位同学朗读范文，第二位同学认真倾听并观察，然后针对发音和语调提出反馈，遇到不理解的地方及时提问。		程》第 1 册，PPT	
	III. 韵母	1. 单韵母： a 、o 、e 、i 、u 、ü • 注意：以 i、u、ü单独组成一个音节时，拼音要写成： i -> yi, u -> wu, ü -> yu 2. 复韵母： ai 、ei 、ao 、ou	让学员听一遍录音并提醒学员注意 PPT 中的红色标注声母 将 10 个韵母分成 2 组并给学员分析发音方法	问答	书：《汉语教程》第 1 册，PPT	10 分钟
	IV. 声调	汉语有 4 个基本声调 1. 4 个基本声调 第一声：（55）ā ī ū 第二声：(35) á í ú 第三声：(214) ǎ ǐ ǔ 第四声：(51) à ì ù -教师指着 PPT 中的音高表解释 4 个音的音高方向	教师示范发音，学生跟读；PPT 中的声调和变调也由教师示范，全班跟读后，引导学生理解并请 1-2 个学生再读。	问答	书：《汉语教程》第 1 册，PPT	15 分钟
	V. 生词	可以让学生看着 PPT 上显示的字 1. 你 /nǐ/ bạn, ngôi thứ 2 số ít.（亻，冖，小） 2. 好 /hǎo/ tốt, đẹp, hay, ngon（女，子） -> 你好/nǐ hǎo/ xin chào 向学生解释: 在汉语中，“好”（hǎo）这个词通常表示“tốt”、“được” 等意思。但是，在对话中，中国人不只是按照字面意思使用“好”，而是会通过改变语调来表达不同的情感。学习汉语的人要	写完新词后，老师让全班同学齐读一遍，然后再邀请 2-3 名学生再读一遍。	问答	书：《汉语教程》第 1 册，PPT	25 分钟

		特别注意说“好”时的语调变化，因为语调不同，意思也会不同。当用来表示真心赞美时，“好”一般用自然、轻松的语调来说，句末语调通常会下降。例如，当你吃到一道好吃的菜，可以说： “好吃！”（Hǎo chī!）—— 太好吃了！ 相反，如果“好”是用拉长音、语调升高或特别强调的方式说出来，那可能表示讽刺或挖苦的意思。例如，有人做错了事却自以为对，别人可能会说： “你做得～好～啊～”（Nǐ zuò de~ hǎo~ a~）—— 哇，你“真是”做得好啊！ 这里的“好”被拉长，句尾语调上扬，表示一种轻微的讽刺，不是真正的赞美。 3. 一 /yī/ số 1 4. 五 /wǔ/ số 5 5. 八 /bā/ số 8 6. 大 /dà/ to, lớn 7. 不 /bù/ không, chẳng 8. 口 /kǒu/ miệng, mồm 9. 白 /bái/ màu trắng 10. 红/hóng/ màu đỏ 教师该向学生介绍以下：红色在中国文化中象征着吉祥和幸福，特别是在婚礼中，代表着喜庆和美满，且常见于新娘新郎的礼服和一些传统食物，如花生和红苹果。				
	VI. 课文	你好: /Nǐ hǎo/: Xin chào 你好: /Nǐ hǎo/: Xin chào 老师可以让两位学生朗读。		分组		5 分钟

3	下课 - 交作业	1. 学生自己练习读拼音（第 2-3 页），第 10-11 页的练习 1-2-3 2. 抄写第一课的新词，每个词写两行				5 分钟

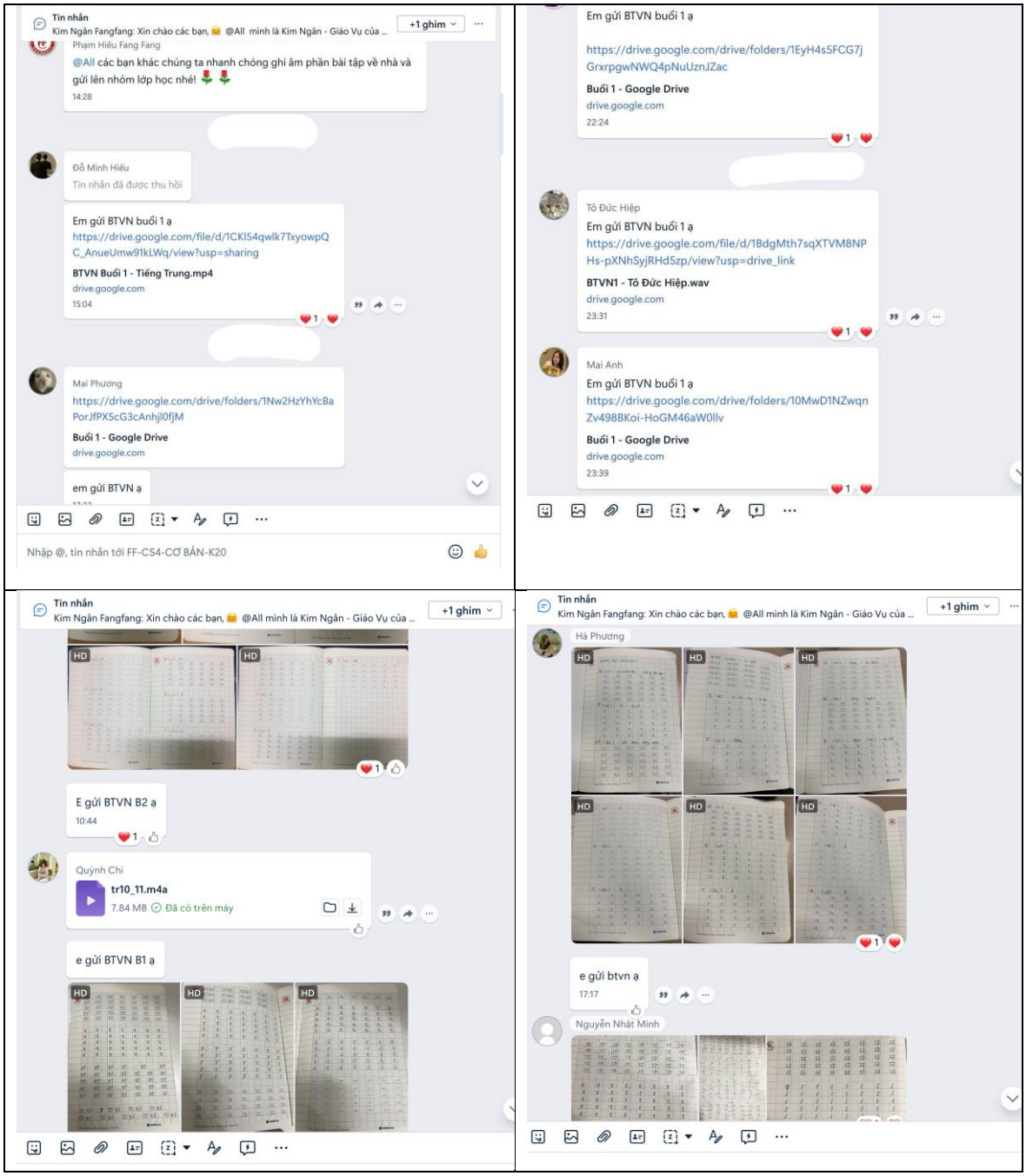
我们中心使用《汉语教程》作为教学教材，其中第 1 课到第 5 课主要集中在语音部分，这是学习汉语的基础阶段，也是极为关键的一步。由于越南语和汉语都属于单音节、有声调的语言，因此许多越南学生刚开始学习时常觉得汉语语音“很亲切”，甚至有“和越南语很像”的感觉。然而，实际上这两种语言在语音上仍然存在不少细微却重要的差异，需要引起学习者的重视。其中一个容易混淆的地方就是 z、c、s 这类舌尖擦音的出现。这些辅音在越南语中并不存在或发音方式完全不同。例如，“zài”中的“z”不能像越南语中的“ch”那样发音，而是舌尖接近上齿龈，发出轻微的摩擦音；又如“cài”中的“c”是送气音，需要较强的气流，与越南语中“c”或“k”的发音有明显区别。这些声母听起来似曾相识，但发音位置和方法却完全不同，学习者必须反复练习，掌握正确的舌位和气流控制。除了辅音系统以外，汉语语音中还有一个越南语所没有的显著特点，就是变调现象。变调是指汉语中某些声调在特定语境中发生变化，使语音更连贯自然，属于语流中的重要特征。例如，在词组“你好”中，两个字本来都是第三声，但连读时根据变调规则，第一个“你”要变为第二声，即读作“ní hǎo”，这样才能使语流更加自然顺畅。如果不了解这个规则，读出来的句子不仅不地道，还可能产生误解。此外，汉语的语气（语调）也是越南学生学习时需要特别关注的部分。汉语里通过语气词、句末助词以及语调变化，能够表达疑问、感叹、肯定、否定、命令等多种情绪和态度。比如，句末的“吗”

用于疑问，通常语调会上扬，让句子听起来像是在提问；“吧”表示建议或推测，语调一般带有轻微的下降，显得语气温和而不强硬；“啊”可以表达感叹或加强语气，语调根据情境可能有上扬或拉长，增强表达效果。汉语的声调起伏非常讲究，不同语气会配合不同的升降调来传递具体的态度和感情。比如，疑问句结尾声调上扬，让人感到开放和期待回答；而肯定句往往语调下降，显得坚定有力。学习者如果忽略了这些细微的语调变化，可能会让句子听起来生硬、不自然，甚至引起误解。掌握语气词和语调的结合使用，有助于学习者更准确、生动地进行交流，使汉语表达更加地道和富有感染力。总之，掌握汉语的语音特点和语气变化是越南学生学习汉语过程中不可忽视的重要环节。只有深入理解并反复练习，才能克服发音上的困难，做到准确自然。这样，学习者才能为今后的汉语学习奠定坚实的基础，逐步提升听说能力，实现流利地道的交流目标。

课后:

这是我们努力成果的展示，图片中展现了我们在整个项目过程中付出的心血与创意。每一个细节背后都凝聚着团队成员们的智慧和默契合作，这不仅仅是一个结果的呈现，更是我们在学习与实践中不断突破自我、互相支持的结晶。通过这次经历，我们更加深刻地感受到了团队合作的力量，也更加明确了前进的方向。未来，我们将继续以这份成果为动力，勇敢地迎接更多挑战，期待在接下来的学习与工作中，能够创造出更加精彩的篇章。

以下是一些插图.



教学案例 2：第 2 课 ：“汉语不太难” —— 部首教学重点

课程内容：本课通过“汉语不太难”这一主题，帮助学生掌握简单的否定句式，尤其是“不太+形容词”的表达方式。教学过程中，教师引导学生在真实情境中练习，如描述自己的语言学习感受或评价事物的

难易程度。此外，通过课堂对话和角色扮演，培养学生在实际交流中灵活使用新词汇和语法结构的能力，逐步建立学习汉语的信心。

课程目标：

- 学得韵母、轻声、半三声的发音规则
- 学得陈述句 + 吗?”的疑问句型, 掌握“不太 + 形容词”的程度表达。
- 掌握新词及其造成部首，了解汉字背后的文化内涵与思维方式，逐步提升跨文化理解能力

本节课的教学流程分为三个步骤：

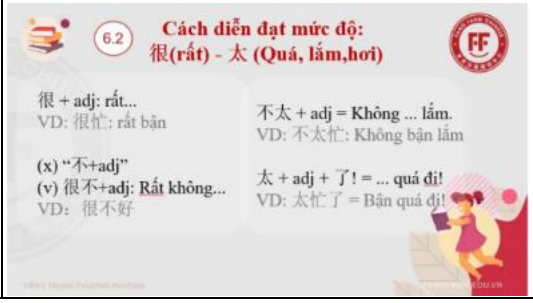
课前：教师会通过网络平台提前发送本课的讲义、词汇表以及相关的文化背景资料，确保学生在正式上课之前，能够有充足的时间进行自主学习和预习。

课堂上：

序数	内容	教学活动		评估方法	资料	时间
		老师的活动	学生的活动			
1	复习旧课	- 练读拼音 yī hào bā hào nǐ hǎo bù hǎo dìtú yìtú 老师听并纠正学生常出错的发音。 dàitóu táitóu dàlóu tǎlóu kèfú kèkǔ dà yú dà yǔ yǔfǎ lǐ fà měihǎo méi lái - 玩选择对应的汉字和拼音。	1.老师请 5 个同学读，每个同学读一行。然后随意指让全班一起读 2.老师请 2 个同学做，或者			10 分钟

			全班依次一起做。（每个同 学轮流做每一个词）			
2	**上课**					
	I. 语音	1.韵母 an en ang eng ong a ~ an （中文中的“an”和越南语中的“an”读一样） en ~ ân (中文中的“en”和越南语中的“ân”读一样) ang ~ ang (中文中的“ang”和越南语中的“ang”读一样) eng ~ âng (中文中的“eng”和越南语中的“âng”读一样) ong ~ ung (中文中的“ong”和越南语中的“ung”读一样，嘴巴闭合音，气息在 口腔内，鼓起两颊)	因为老师提前发了音频文件, 所以在食堂上，老师请 2-3 个同学再读。			10 分钟
		2.轻声 - 让学生复习汉语中的四个基本声调。 - 除了这四个基本声调，汉语还有一个声调，是轻声。 - 轻声：在汉语中，有些音节不带声调。发音时它的音调会比原本的声调轻一半，而不是 没有声调。（这段有点儿长，老师让学生自己看 PPT 上写，不用在黑板上写） - 注意：在拼写中，轻声音节无调号。（老师说，学生看 PPT 上写） 举例并给学生跟读：	给学生听 PPT 中的拼音文件， 全班跟读，然后请 学生读，每人 3 行直到读完 （如果是网课就省略全班读）			10 分钟

		māma báide bàba nǐmen mèimei				
	II. 练习	1.声调：让学生听声调练习文件（练习部分的练习 2), 老师请学生读，每人 3 行 2.轻声：请学生读，每人 2 行并纠正发音，解 释表格中生词的意思，然后请 2 个同学按列读，每人读 2 列 3.半三声：请学生按列读，每人读 2 列。解释表格中生词的意思。请 1 个同学再读全部 4.辨音辨调：请 2 个同学再读全部。				10 分钟
	III. 生词	1. 忙 /máng / bận . 由 忄 心）和 亡（失去）组成。 => 忙的时候，心就像失去了安宁。 2. 吗 /ma / trợ từ nghi vấn “không” 由 口（嘴巴）和 马（马，借音）组成。=> 用嘴巴发问，“马”只是借用发音 3. 很 /hěn / rất 由 彳（行走）和 艮（坚固）组成。=> 坚定地走，表示程度很高。 4. 汉语 /hànyǔ / tiếng Hán 5. 难 /nán / khó 又（手）+ 隹（小鸟） => 用手捉小鸟，很难做到 6. 太 /tài / quá, lắm 大（大）+ 一点（·） => 比“大”再多一点就是“太”。 7. 爸爸 /bàba / bố 父（父亲）+ 巴（音“ba”） => 爸爸是家里的长辈，“巴”是用来表示发音的。	学生听录音读生词。 写完生词后，老师让全班读。			35 分钟

		8. 妈妈 /māma / mẹ 女（女性）+ 马（音“ma”） => 妈妈是女性，“马”是借用的发音。 9. 他 /tā / anh ấy 10. 她 /tā / cô ấy 它 /tā / nó (chỉ vật) 11. 男 /nán / Nam, đàn ông 田（田地）+ 力（力量） => 男人耕田，需要力气。 12. 哥哥 /gēge / anh trai 13. 弟弟 /dìdi / em trai 14. 妹妹 /mèimei /em gái 然后请 1 个同学再读一遍生词。				
	IV. 语法	**1.陈述句 + 吗？：“...không?”** - 指结构为主语 + 谓语的句子（可以 是肯定句或否定句） 例如：Anh ấy rất bận 他很忙。 **2.表示程度方式** 	让学生看 PPT 上写下本子，老师只写题目			10 分钟

	V. 课文	- 请 2 个同学读课文 - 请 1 个同学翻译				3 分钟
3	**下课 - 交作业**	- 写生词每词 3 行 - 录音练习部分的练习 3-4 - 做练习部分的练习 6-7				2 分钟

汉字，作为世界上最古老的文字体系之一，其构字法蕴含着深厚的文化与逻辑。偏旁部首不仅是汉字的构件，更是汉语文化的载体。通过对部首的学习，学习者不仅能够更系统地掌握汉字的形体，还能够洞察字义的演变与文化的积淀。例如，带“心”的字多与情感心理相关，含“口”的字多涉及语言交流，带“女”的字往往体现古人对女性角色的认知。深入理解偏旁部首，实际上是进入汉字世界的一把钥匙。它帮助我们破解字形，揭示字义，进而搭建起语言与文化之间的桥梁。

课后： 请同学们回顾一下今天学习的汉字，试着自己说一说这些字的部首和它们的含义，加深记忆和理解。在这些字当中，选择两个你最喜欢的，讲一讲它们的故事，思考一下为什么这些字会这样组成。接下来，用“他、她、它、们”分别造句，注意区分它们的用法，特别是在人、动物、事物和复数上的不同表达。最后，思考一个问题：为什么学习汉字必须了解偏旁部首？ 希望大家在思考的过程中，能够发现汉字学习的乐趣与深度。

教学案例 3： 第 12 课：“你在哪儿学习汉语”- “的”字结构 —— 语法重点

课程内容: 随着学习内容的逐步深入，学生需要掌握越来越多的句子结构。第 12 课的核心是“的”字结构，这是汉语中常见的修饰语句型。

通过本课学习，学生能够学会用“的”来表达所属关系、特征描述，如“我的老师”“漂亮的学校”，逐步建立起汉语的修饰表达习惯，为后续学习更复杂的句型打下基础。

课程目标：

- 熟练运用“都、也”，正确修改第十二课中的易错练习。
- 掌握第十二课的重点知识，正确理解并使用生词和以下语法点:（1）正确运用“怎么”提问，掌握疑问代词的用法；（2）掌握定语的基本结构，正确使用结构助词“的”；（3）掌握并能正确运用介词“在”和“给”；
- 能够流利朗读并理解第十二课课文内容。

本节课的教学流程分为三个步骤:

课前:

教师在课前提前布置了预习任务，要求学生重点学习“的”字的基本用法，特别是其在定语结构中的作用。学生需要通过课本或辅助材料，仔细观察并整理含有“的”的句子，理解其在句子中的语法功能。同时，教师推荐观看相关教学视频或阅读课前说明，以熟悉“的”字结构的具体使用环境和典型例句。所有预习资料和练习题也通过班级的 Zalo 群组发送，方便学生随时查阅和完成。最后，学生还需完成一些简单的练习题，例如用“的”字连接名词和形容词，从而增强对“的”字用法的语感，为课堂学习打下坚实基础。

课堂上:

内容	教学活动		评估方法	资料	时间
	老师的活动	学生的活动			
复习旧课并改旧课的练习	（1）请 4 个同学用副词“都”，“也”造句，每人 举 2 句 （2）改教程中第 11 课的练习（改学生易错的练习， 组句必须改)	每个学生造 2 句：1 句是“都”，1 句是“也”			30 分钟
上十二课					
1.生词	老师解释词语的意思、汉越，讲解写字的笔画顺序及构成该生词的部首， 同时播放生词的录音文件。老师结合生词造句子练习。（生词的拼音老师 自查看书本） 1. 语言: ngôn ngữ 2. 大学: đại học 3. 怎么样: thế nào? 例如: 今天天气怎么样?Hôm nay thời tiết thế nào? 4. 觉得: cảm thấy, cho rằng 5. 语法: ngữ pháp 6. 听: nghe 7. 和: và 8. 说: nói 例如: 小说 9. 比较: liên tưởng, so sánh 10. 容易: dễ 11. 读: đọc 包括“讠”部首和“卖”字 12. 写: viết 13. 但是: nhưng 相当于可是 14. 给: tới, cho 15. 新: mới 16. 同屋: bạn cùng phòng	写完生词后，老时让全班一起读一遍生词，并请 2-3 个同学再读一遍生词			40 分钟

	“室友 (bạn cùng phòng)”这种说法已经变得更加普遍，特别是在年轻人之间和日常交流中。 17. 班: lớp 专名: 1,北京语言大学:đại học ngôn ngữ Bắc Kinh 2,林:họ Lâm				
2.语法	***1.疑问代词*** - 用疑问代词“谁”、“什么”、“哪”、“哪儿（哪里）”、“怎么”、“怎么样”、“几”、“多少”等来询问某一具体事物或数量。 - 除了用“陈述句 + 吗”提问的疑问句外，别的问句句尾不能再加“吗”。不说：“你是哪国人吗？” ***2.定语和结构助词“的”*** - 名词或名词性词组的修饰语叫定语。定语的作用是修饰和限定。定语 在词组中放在名词前边，在句子中要放在句子主语或宾语前边 定语 + 的 + 名词 2.1 名词或代词作定语，表示限定和修饰所有、所属关系时，要加“的” 例如：我的书 他的词典 老师的本子 图书馆的书 我们的老师 2.2 形容词词组（很+形容词）作定语前要加“的” 例如：很好的同学 很好的老师 很旧的词典 很新的本子 ***2.3 有时候，定语与中心语之间不用结构助词“的”可以省略“的”的情况：*** A: 表示亲切的关系如家庭中：我爸爸 她哥哥	老师讲课，学生看 PPT 上写内容和例如			20分钟

	B: 表示种类：汉语的书 → 汉语书, 英语的杂志 → 英语杂志 C: 当形容词是一个音节作定语时：好的人→ 好人，红的笔 → 红笔 ***3.介词"在"和"给"*** - 介词"在"加上处所词放在谓语动词前面，表示动作行为发生的地点。 主语 + 在 + 地点 + 动词 + 宾语 - 介词"给"表示动作行为的对象或受益者。 A + 给 + B + 动词 + 宾语 (A làm gì cho B) A + 给 + B + 名词 + A (A cho B cái gì đó)				
3.课文	老师读一遍课文，然后请 2 个同学再读并翻译				
交作业	1.写一篇短文介绍你爱的人 2.写第十二课的生词，每词 3 行				

在基础语法阶段，我认为"的"字结构中定语的用法是初学者最容易感到困难的一个重点内容，这部分在《汉语教程》第 12 课中首次系统地引入和讲解。表面上看，这种结构似乎非常简单，但实际上它的语序和越南语完全相反，给学习者带来了较大的挑战。具体来说，在越南语中，形容词或修饰成分通常放在名词的后面，比如说"cái bàn màu đỏ"（红色的桌子）、"người bạn tốt"（好朋友）、"ngôi nhà của tôi"（我的家），修饰语是靠后置来表达的；而汉语中则不同，修饰语必须放在名词的前面，并通过"的"字将修饰成分与名词连接起来，形成"红色的桌子"（cái bàn màu đỏ）、"好朋友"（bạn tốt）、"我的家"（nhà của tôi）等表达形式。这种语序的根本差异，使得很多初学者

在翻译句子时容易按照越南语的语序逐词翻译，导致语序错误，影响表达的准确性和流畅度。

此外，汉语中“的”的使用并非完全固定，有些情况下修饰语与名词之间可以省略“的”，这就更增加了学习的难度。一般来说，当修饰语较长、表示抽象概念或所属关系时，必须加“的”，例如：“我喜欢昨天买的书”（tôi thích quyển sách mua hôm qua）、“幸福的生活”（cuộc sống hạnh phúc）、“我的家”（nhà của tôi）。而在亲属称呼、固定搭配或双音节形容词+名词的组合中，通常可以省略“的”，比如说“我妈妈”（mẹ tôi）。有时，专有名词作定语时也可以省略“的”，例如“中国文化”（văn hóa Trung Quốc）。要真正掌握“的”字结构，除了理解语法规则，还必须通过大量练习来巩固，特别是进行中越语序的对比分析，帮助学生逐步形成符合汉语表达习惯的逻辑思维，而不是简单地机械照搬母语结构。只有这样，学习者才能更灵活自如地运用“的”字结构，提高汉语表达的准确性和地道性。

课后:

教师会通过班级的 ZALO 群组对学生提交的作业进行检查和批改。教师不仅详细指出作业中的错误，还会针对常见问题进行讲解和示范，帮助学生更好地理解和掌握“的”字结构的用法。同时，教师鼓励学生在群内积极提问，促进师生之间以及同学之间的互动与交流，进一步巩固所学知识。通过这种线上线下结合的方式，确保学生能够及时得到反馈和指导，提高学习效果。

教学案例 4： 第 7 课：“你吃什么？”—— 词汇文化重点

课程内容: 在本课教学中，教师不仅教授与饮食相关的基础词汇，还将结合跨文化交际的视角，引导学生了解中越两国在饮食文化和表达习惯上的差异。通过词汇教学与文化对比，让学生在学习语言的同时提升跨文化沟通能力，学会在实际交流中更加得体地表达饮食相关的话题。

学习目标：

- 掌握第七课的新词及“一”字的变调规则，正确完成朗读和练习任务。
- 理解中国人的餐桌文化，提升跨文化理解与表达能力。
- 熟练掌握并正确运用本课的词汇，能够在实际情境中进行应用。

本节课的教学流程分为三个步骤:

课前: 学生需提前预习本课的新词汇，理解基本词义及用法。同时，要求学生朗读课文并完成汉语到母语的翻译，确保对文章整体内容有初步把握。通过预习，学生能更好地跟上课堂节奏，参与后续的语言和文化讨论。

课堂上：

序数	内容	教学活动			评估方法	资料	时间
		老师的活动		学生的活动			
1	复习旧课	1.老师读，学生听并选择听到的答案填空	2.请 3 个学生上黑板填 PPT 上的汉字画笔				10 分钟

2	**上第七课** **1.生词**	老师解释词语的意思、汉越，讲解写字的笔画顺序及构成该生词的部首，同时播放生词的录音文件。 老师结合生词造句子练习。（生词的拼音老师自查看书本） 1.中午：buổi trưa 中:giữa/上：trên, trước.例如：上星期：tuần trước,上方：bên trên 下：dưới, sau.例如：下星期：tuần sau,下方：bên dưới 上午：buổi sáng 上午好：chào buổi sáng 中午：buổi trưa + 好 中午好：chào buổi trưa 下午：buổi chiều (chào buổi đó) 下午好：chào buổi chiều 2. 吃：ăn 3. 饭：cơm “饣”部(常关于吃喝的字)和“反”字(phản đối) 4. 食堂：nhà ăn 5. 馒头：bánh bao chay 头：đầu/ 头发：tóc 6. 米饭：cơm 白米饭：cơm trắng 米：gạo / 玉米：ngô 7. 要：muốn, cần (thiết yếu) 想:1. muốn, mong muốn (nhưng ko quá cần thiết phải thực hiện ngay, ngữ khí nhẹ nhàng hơn 要) 2. nhớ 3. nghĩ 8. 个：cái 9. 碗：bát “石”部, “宀”部, “夕”部 10.鸡蛋：trứng gà 鸡：con gà, “又”部和“鸟”字(con chim) 蛋：trứng, “疋(匹)”部 : đơn vị tấc, hoặc lượng từ tấm, 和"虫"部 (côn trùng) 虫子:con côn trùng 11.汤:canh 鸡蛋汤：canh trứng 肉：(nhục) thịt 鸡肉：thịt gà/ 牛肉：thịt bò 12.酒：rượu “氵”部和“酉”部 啤酒：bia.	写完生词后，老时让全班一起读一遍生词，并请 2-3 个同学再读一遍生词			45分钟

		13.这些：những...này 些：“止”部，“匕”部 些：vài, những 那些：những...kia 哪些：những cái nào 一些：một số. 14.饺子：sủi cảo “饣”部和“交”字. 比如：饼（bánh） 饺子是中国北方的传统美食，尤其是在春节期间，北方人有包饺子、吃饺子的习俗。饺子不仅是一种美味，更承载着团圆和吉祥的文化意义。面皮包上馅料，用水煮熟，皮薄馅多，既好吃又有象征意义，深受人们喜爱。 15.包子：bánh bao 包：túi。 例如：书包：cặp sách 16.面条：mì sợi。 面：(diện) mặt。 例如：面子：sỹ diện, mặt mũi。 条： lượng từ cho những thứ dạng dài. 在汉语里，“条”是一个常用的量词，专门用来表示细长形状的东西，比如一条鱼、一条路或一条面包。特别是面包，如果是长条形的法棍面包，汉语会说“一条面包”；但如果是小巧的圆形面包，就会用“一个面包”。长寿面 (mì trường thọ) -中国人在生日或其他特殊场合吃面条，以祈求长寿和健康。 粉丝：miến, 也可以表示“fan hâm mộ”，是一种典型的词义引申，容易引发跨文化理解偏差 鱼: cá. 在春节期间，鱼代表着“年年有余”，				

		寓意生活富足、年年有剩。“年糕 (bánh tổ)”的“糕”（gāo）与“高”同音，寓意着一年比一年更好，步步高升。不论是南方的甜年糕还是北方的炒年糕，都是春节中常见的吉祥食品。 专名：玛丽：Mary 玛：“王”部和“马”字 丽：(lệ) đẹp đẽ. 例如：美丽				
	2. 注释	“一”的变调 - 数词“一”的本调是第一声，在单独念、数数或读号码时，读本调。 - “一”的发音根据后面音节的声调改变。“一”后面的音节是第一、二、三声时，“一”读成第四声。“一”后面的音节是第四声时，“一”读成第二声。 “一” + 第一、二、三声读成第四声 “一” + 第四声读成第二声 例如：yì nián, yì běn, yígè, yí jiàn - 给 PPT 上的例如部分的生词意义。	学声一起读例如并请 1 个同学再读			10 分钟
	3. 课文	听第 1 课文的文件，老时让全班一起读一遍，并请 2 个同学再读一遍并翻译课文	学生跟着老师的指导读			10 分钟
	4. 练习	老师先读，全班齐读，然后请学生依次读书中的语音练习，解释词语的意思。	学生跟着老师的指导读			15 分钟
3	下课-交作业	1.写生词，每词 3 行 2.写一段大约 5 句话的文章，讲述“我最喜欢的食物” 3.做第 3-4 部分的练习 4.自己录音读并翻译第 6 部分的练习：“将句子表达成段落”。				

在《汉语教程》的教学设计中，语言输入的安排体现了循序渐进、由浅入深的原则，充分考虑了学习者认知负荷和语言习得规律。课程从第一课最基础的问候语“你好”入手，不仅作为语音教学的起点，帮助学生掌握标准发音，奠定语音基础，而且体现了交际语言学习中“交际意图优先”的理念，即通过简单且功能明确的表达引导学生进入汉语语境。这种教学安排符合语言习得中的“输入假设”理论强调理解性输入的重要性，为后续复杂语言结构的学习提供必要的认知准备。

随着课程进展到第七课，学习内容的复杂性显著增加，问候语不再局限于简单的“你好”，而扩展为“你去哪儿？”、“你吃饭了吗？”等更具交际功能和文化内涵的句型。这一转变不仅丰富了语言表达的多样性，也增强了语言的实用性，符合“交际语言教学法”的核心精神，即语言学习应服务于真实交际需求。同时，第七课引入了中国饮食文化的主题，语境设置更加具体且贴近生活，使学生能通过语言学习深入了解文化背景，促进语言与文化的结合。文化内容的引入，是培养语言交际能力的关键环节，体现了“文化作为语言教学内在组成部分”的现代外语教学理念。

从语法和语义角度分析，第七课中涉及的句型如“这个菜在哪家吃的”、“是谁请客的”、“谁是主人”等，不仅考察了定语从句、“的”字结构等基础语法知识，也通过语用功能体现了说话者的交际意图和社会角色关系。尤其是在讲解中国酒文化时，教师应深入剖析饮酒行为中的社会礼仪和文化规范。酒的消费不仅是物质行为，更是社会身份和人际关系的象征。饮酒年龄限制、敬酒顺序、仪式感等均体现出中国社会中的等级制度和人际礼仪，这类文化知识的传授有助于学生理解语言背后的社会语境和交际原则，从而避免跨文化交际中的误解和尴尬。

在餐桌文化方面，教师需引导学生理解中国人与西方文化的显著差异。刀叉的缺席及筷子的象征意义，不仅是物质文化的体现，更反映了儒家文化中“君子”与“仁爱”两大核心价值观的内化。餐桌上的座次安排、用餐顺序等细节，则是社会身份认同和尊卑秩序的具体表现。这种文化层面的教学不仅丰富了语言学习内容，也提升了学生的跨文化意识和敏感度，符合“跨文化交际能力培养”的教学目标。

此外，购物习惯中的计量方式差异，如越南按个数购买鸡蛋，而中国按重量称量，体现了不同文化对物质世界认知和处理方式的差异。将这类具体文化差异融入语言教学，有助于学生准确理解相关词汇和表达，避免“语言迁移”带来的误用，增强语言使用的地道性和准确性。

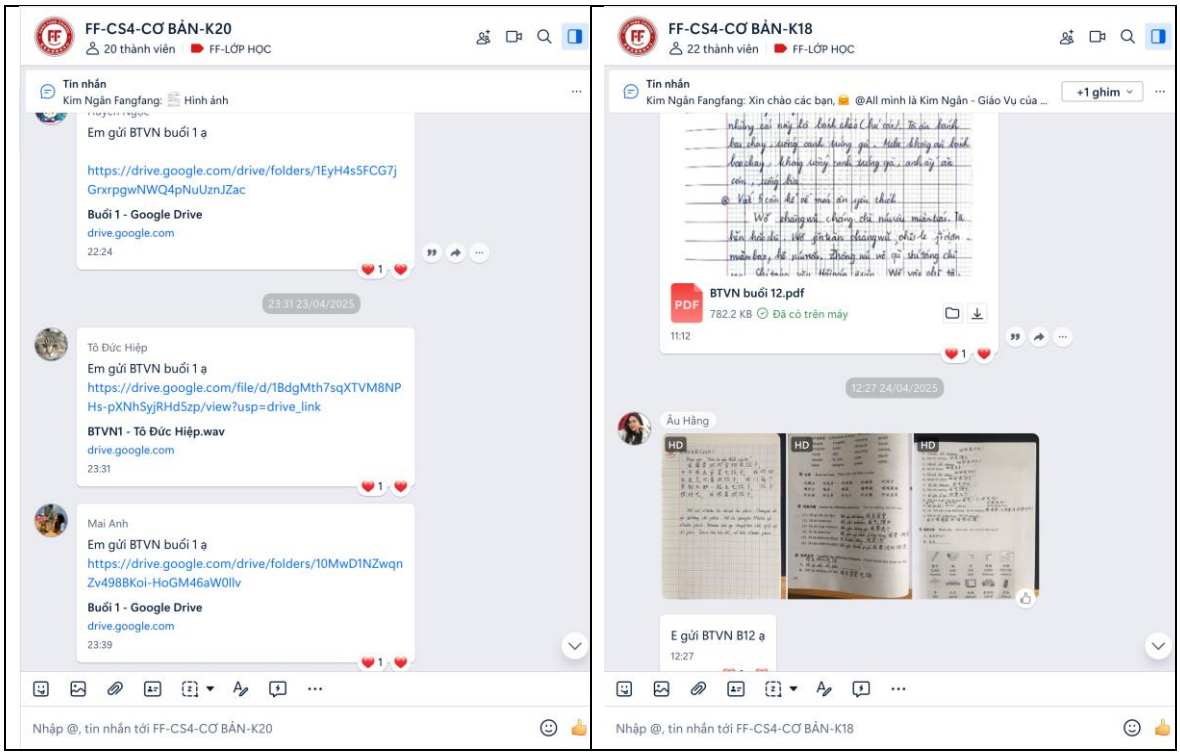
在词汇教学策略上，教师不仅应介绍新词汇的基本含义，更需结合语境分析词语的语义层次及构成特点，揭示词汇内部结构与意义的关系，促进词汇深度加工。通过示范例句，帮助学生理解词汇在句中的句法功能和语用效果，提高词汇的语境适应性。进一步，教师应通过同义词、近义词比较，强化学生对词义细微差别的辨析能力，防止词汇混淆。这种对比分析方法有效激活学生的认知资源，促进词汇学习的系统化和条理化。

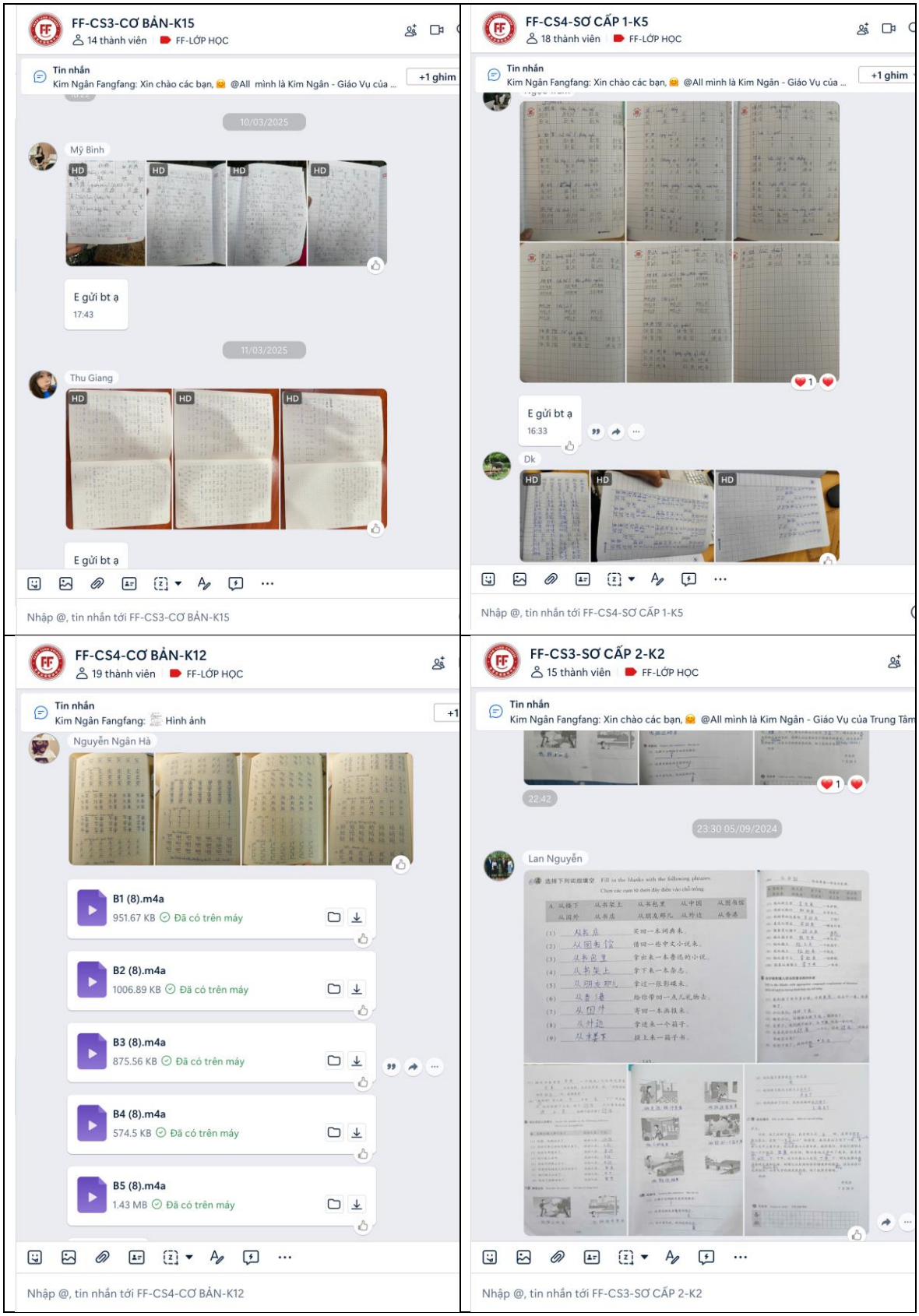
结合生活实际的例子则有助于增强词汇的情境关联性，使学生能够在真实或模拟交际情境中灵活运用新词。若条件允许，将新词与越南语中相似的词汇或文化概念进行对比，不仅有助于激活学生已有语言知识，也有助于建立跨语言的语义映射，促进语言迁移的积极利用，减少负迁移，提高语言习得效率。

综上所述，《汉语教程》的课程设计和教学内容体现了语言习得理论、交际教学法与跨文化交际理念的有机结合。通过系统的语言输入与

文化知识融合，既帮助学生建立稳固的语言基础，又提升他们的跨文化交际能力，适应全球化背景下多元文化交汇的语言使用环境。

课后：这是我们努力成果的展示，图片中展现了我们在整个项目过程中付出的心血与创意。每一个细节背后都凝聚着团队成员们的智慧和默契合作，这不仅仅是一个结果的呈现，更是我们在学习与实践中不断突破自我、互相支持的结晶。通过这次经历，我们更加深刻地感受到了团队合作的力量，也更加明确了前进的方向。未来，我们将继续以这份成果为动力，勇敢地迎接更多挑战，期待在接下来的学习与工作中，能够创造出更加精彩的篇章。




FF-CS3-CƠ BẢN-K15
14 thành viên
FF-LỚP HỌC
Tin nhắn
Kim Ngân Fangfang: Xin chào các bạn, @All mình là Kim Ngân - Giáo Vụ của ...
+1 ghim
10/03/2025
Mỹ Bình
E gửi bt ạ
17:43
11/03/2025
Thu Giang
E gửi bt ạ
Nhập @, tin nhắn tới FF-CS3-CƠ BẢN-K15
FF-CS4-SƠ CẤP 1-K5
18 thành viên
FF-LỚP HỌC
Tin nhắn
Kim Ngân Fangfang: Xin chào các bạn, @All mình là Kim Ngân - Giáo Vụ của ...
+1 ghim
E gửi bt ạ
16:33
Dk
Nhập @, tin nhắn tới FF-CS4-SƠ CẤP 1-K5
FF-CS4-CƠ BẢN-K12
19 thành viên
FF-LỚP HỌC
Tin nhắn
Kim Ngân Fangfang: Hình ảnh
Nguyễn Ngân Hà
B1 (8).m4a
951.67 KB Đã có trên máy
B2 (8).m4a
1006.89 KB Đã có trên máy
B3 (8).m4a
875.56 KB Đã có trên máy
B4 (8).m4a
574.5 KB Đã có trên máy
B5 (8).m4a
1.43 MB Đã có trên máy
Nhập @, tin nhắn tới FF-CS4-CƠ BẢN-K12
FF-CS3-SƠ CẤP 2-K2
15 thành viên
FF-LỚP HỌC
Tin nhắn
Kim Ngân Fangfang: Xin chào các bạn, @All mình là Kim Ngân - Giáo Vụ của Trung Tâm
22:42
23:30 05/09/2024
Lan Nguyễn
Nhập @, tin nhắn tới FF-CS3-SƠ CẤP 2-K2

3.2 教学策略

学生反馈：

在研究过程中，我对两个汉语学习班 CS4-CB-K17 班和 CS3-CB-K12 班——进行了问卷调查，以评估跨文化交际在教学中的应用效果。CS4-CB-K17 班在教学设计中融入了中国文化元素以及具有跨文化交际特点的真实交流情境，而 CS3-CB-K12 班则采用传统教学方法，主要侧重语法和词汇的讲解，未涉及文化内容。

调查结果显示，CS4-CB-K17 班的反馈明显优于 CS3-CB-K12 班。具体来说，CS4-CB-K17 班的学生在学习过程中表现出更高的兴趣，认为课堂内容生动、有趣、易于理解，且与实际交流贴近。许多学生表示，通过接触具体的文化情境，他们不仅更深入地理解了语言的实际运用方式，还在与母语者交流时更加自信。相比之下，CS3-CB-K12 班的学生虽然掌握了一定的语言基础知识，但反馈表明他们在实际交流中遇到困难，学习动力不足，容易陷入机械记忆的状态。

这些结果表明，将跨文化交际融入语言教学不仅能够提升学生的知识吸收效果，还能培养其交际思维、文化理解能力以及适应多元文化环境的能力。这充分证明了教学方法创新的重要性，即语言学习应紧密结合文化背景与现实生活中的交际需求。

建议：

从本次调查的结果来看，跨文化交际在汉语学习中的应用效果尤为显著。CS4-CB-K17 班的学生通过与中国文化紧密结合的教学设计，显著提升了学习兴趣，同时也加深了对语言实际运用的理解。语言学习不仅仅是知识的积累，更是一个与文化背景深度交织的过程。尤其是在跨文化语言环境中，学生需要从多个维度去全面提升自己的语言能力。

首先，语音学习是语言交际的基础，但不同文化背景下的学生往往会受到母语语音系统的干扰，导致发音不标准或语调不自然。因此，学生应通过系统的语音训练，纠正发音偏差，努力掌握汉语的声调和节奏。同时，结合实际文化场景进行语音学习，如模仿中国戏剧、相声表演中的语音语调，能够帮助学生更好地理解语言在不同语境中的情感表达和交际功能，从而提高跨文化语音交际的敏感度和适应能力。

其次，语法的学习不应局限于课本中的规则记忆。很多学生虽然掌握了语法知识，但在实际交流中往往出现句式僵化、表达不自然的现象。跨文化交际对语法的要求更强调“得体性”和“情境感”。比如，在正式场合和日常对话中的表达方式并不相同，礼貌用语、句式的选择都体现着文化差异。因此，学生需要通过角色扮演、小组讨论、写作练习等方式，在真实语境中不断练习和应用语法，逐步形成语言的实际运用能力，做到灵活表达、自然交流。

最后，词汇的学习不仅是积累词汇量，更重要的是理解词汇背后的文化含义和实际应用场景。比如“鱼”在中国文化中除了作为食物，还象征着“年年有余”的美好寓意；“粉丝”既指食物“粉丝”，又表示“追星族”。这些词汇的多义现象和文化色彩，要求学生在学习过程中不断拓展视野，通过参与中国传统节日、观看戏剧表演、与母语者交流等实际体验，将词汇应用到真实的交际环境中，真正做到活学活用，避免生搬硬套或误用。

总的来说，语言学习是一个系统工程，跨文化交际能力的培养不仅提升了学生的语言水平，更加深了对文化差异的理解和尊重。学生只有在语音、语法、词汇三个方面不断探索与实践，积极融入多元文化环

境，才能在汉语学习的道路上走得更远，实现真正意义上的跨文化交流与沟通。

老师反馈:

在这次研究中，70 位教师在将跨文化交际融入到汉语教学中后，普遍反映了教学效果的积极变化。大多数教师表示，跨文化交际的教学方法使课堂更加生动、互动性更强，学生们的学习兴趣和参与感显著提高。教师们发现，学生在学习过程中，尤其是在文化背景相关的讨论和活动中，表现出更高的热情与投入，许多学生也能通过实际的文化场景加深对语言的理解和应用。通过引入中国的传统节日、风俗以及日常生活中的文化元素，学生不仅更好地掌握了语言的实用性，还能在与母语者的交流中表现得更加自信和自然。

然而，教师们也面临了一些挑战，特别是在文化教学的深度和广度方面。部分教师指出，文化背景的知识与语言技能的教学需要精心平衡，因为学生的文化理解和语言水平存在差异。例如，对于初学者，很多学生还没有足够的语言基础来理解复杂的文化概念，导致他们在跨文化交际的活动中产生理解偏差，甚至影响到他们的学习动力。有些教师提到，学生在面对文化情境时，往往难以将新学到的语言与文化知识有效结合，常常表现出学习的困惑和不自信。

另外，教师们也提出了对传统语法和词汇教学方法的依赖问题。在跨文化交际教学中，文化内容的加入往往需要较多的课堂时间，而这一过程有时会分散学生对语言基础的掌握，尤其是对于那些基础较弱的学生。在实际教学中，如何确保跨文化教学与语言知识的同步进展，成为教师面临的一个重要问题。部分教师担心，如果过度强调文化教学，可

能会影响到学生对语言规则和语法结构的掌握，从而影响他们的语言能力。

尽管如此，大多数教师仍然认为，跨文化交际教学法在长远来看是有益的，它能够帮助学生更全面地理解语言的实际使用环境。为了克服这些挑战，教师们建议在教学中逐步引入文化内容，并且根据学生的语言水平调整内容的难度，以确保文化教学与语言教学相辅相成，避免文化内容过于复杂或超出学生的理解能力。

建议：

在跨文化汉语教学中，教师不仅是语言的传授者，更是文化的桥梁。面对新的社会与文化环境，汉语教师首要的任务并非单纯输出知识，而是在教学过程中实现语言与文化的有机融合。这不仅体现在课堂内容的设计上，更关乎教师自身的文化适应态度与实际行动。如何在异国教学环境中保持文化立场，同时与当地社会良性互动，成为每一位教师必须面对的重要课题。

语言教学的第一步是语音。语音不仅是技术层面的训练，更是文化交流的起点。教师在教授汉语声调、语调时，应充分理解学生的语音背景和母语习惯，采取循序渐进的引导方式，帮助学生逐步克服语音障碍。同时，教师也可以借助本地语言与汉语之间的语音对比，引导学生了解语言背后的文化差异。例如，通过比较中国各地的方言语调，引出中国地域文化的多样性，使学生在学习语音的同时，感受到文化的丰富层次。这样的教学不仅有助于学生准确发音，也能拉近彼此的文化距离，减少因语言差异带来的心理隔阂。

在语法教学方面，教师更应关注语言的交际功能，而非单纯灌输规则。不同文化在语言表达上有不同的礼貌策略和交往逻辑，教师应通过

具体的语境练习，引导学生掌握在不同情境下的语法运用。例如，表达请求时是直接说“给我”，还是说“麻烦您帮我一下”？这些细微的差异背后，体现的是中外文化中对于“礼貌”的不同理解。教师在授课时，若能结合本地文化中的表达习惯，引导学生思考如何做到表达得体，既符合汉语逻辑，又能避免生硬照搬，更有助于培养学生的跨文化语法敏感度。同时，教师自身在跨文化环境中也应学会适度调整表达方式，理解并尊重所在国的语言习惯，形成双向交流。

词汇教学则是文化传递的关键。语言中的词汇往往承载着丰富的社会文化信息，教师应帮助学生理解词汇的多重含义与实际应用场景。例如，汉语里的“面子”、“关系”、“缘分”，都不仅是词语，更是中国社会人际交往的重要概念。教师可以结合生活实际，设计互动式教学活动，让学生在体验中掌握词汇。例如邀请学生参加中国传统节日活动、参与中华美食制作或欣赏京剧，这些生活化的场景能够帮助学生更好地理解词汇的文化内涵，也有助于提升他们的交际能力。与此同时，教师自身也应主动参与当地文化交流，不仅展示中华文化的魅力，更通过互动建立起积极的师生关系，减少文化隔阂，真正实现文化互融。

当然，跨文化教学的过程并非一蹴而就，教师需要持续进行自我反思与调整。面对文化差异带来的心理挑战，教师应保持开放和包容的态度，积极建立与当地同事、学生的交流机制，及时获取反馈，优化教学策略。此外，系统的岗前培训和在职学习也是必不可少的环节。通过了解派遣国的文化特点，适度掌握当地语言，教师可以更好地预判可能遇到的文化冲突，调整教学预期，使跨文化教学工作更加顺畅有效。

总体而言，在汉语教学中，需始终坚持文化自信与开放包容并重的原则，从语音到语法，再到词汇与文化应用，全面推进语言与文化的深

度融合。只有这样，才能真正实现教学相长，完成高质量的跨文化交际任务，助力中华文化的广泛传播。

小结:

在跨文化交际能力培训中，试错法的应用是非常值得推荐的一种有效学习策略。试错法源自波普尔的科学发展理论，强调通过不断的试探和纠正错误来推动知识和技能的进步。在语言学习中，这种方法不仅帮助学习者不断接近目标，还能在实践中提高其跨文化交际能力。

首先，我建议你们作为学习者，要勇于尝试和犯错。语言学习本身就是一个不断试探、尝试不同方式的过程。在汉语学习中，遇到错误时，不要灰心丧气，反而应该看到这些错误是向正确方向迈进的重要一步。通过不断试探和修正，你们会逐渐接近目标，尤其是在发音和语法上，不要怕错误，重在不断的练习和修正。其次，我建议在汉语学习过程中，要遵循“准备律、练习律和效果律”三个学习定律。首先，做好充分的准备，理解学习内容，并为每节课做好预习。教师和学习者的共同准备可以帮助提升课堂效果；其次，要通过反复练习和试错，逐步发现错误并改正，增强自己的语言技能；最后，要注意及时的反馈和奖励，学习的动力往往来自于正面的反应，这有助于保持学习的积极性和热情。总之，试错法并非仅仅是一个教学策略，更是一个鼓励学习者大胆实践并从错误中不断成长的有效方法。在跨文化交际的学习中，掌握这种方法能使你们更加灵活、自然地适应不同文化背景，提升跨文化交际的能力。

同时，分析原因的训练法也是一个值得推荐的跨文化交际能力提升方法。通过具体的案例分析，学习者可以更好地理解文化冲突的产生原因，并通过分析不同的解释来培养批判性思维。这种训练方式有助于你们更深入地了解异文化的背景和习俗，提高跨文化适应能力。我建议在

分析原因时，要选择具有典型性、比较性和相关性的事件。典型的事件可以帮助你们从中提取出具有代表性的文化元素，而比较性则有助于你们从自己文化的角度进行分析，进而加深对异文化的理解。同时，事件的选择要与课程内容相关，确保分析过程中所获得的知识能够直接应用于实际的跨文化交际场景中。通过这些方法的结合应用，你们不仅可以提高语言能力，还能更好地适应跨文化交际的挑战，最终提升自己的跨文化交际能力。

结语

总之，在越南汉语教学中研究和应用跨语言文化交际，特别是中越之间的文化交际，是一个既具有理论意义又具有现实价值的重要课题。本研究领域具有广阔的发展潜力，不仅需要语言学视角的介入，还需结合文化学、社会学和教育学的多维度综合分析。中越两国的交际文化不仅体现了各自的传统行为规范和价值体系，也反映出在当代国际融合背景下不断变化与发展的文化趋势。掌握中越交际文化的特点与原则，对于提升越南学生学习汉语的效率具有重要意义。学习者不仅要掌握词汇、语法和语音等语言知识，更要深入理解其背后的文化语境，才能在真实的交际场景中得体、灵活地使用语言。具备良好的跨文化交际意识和能力，有助于学习者避免不必要的误解与冲突，同时也能够成为连接中越两国文化的桥梁。

然而，我们也必须意识到，交际文化并非一成不变的体系，而是一个随着时间演进而不断变动的开放性系统。传统与现代、本土与外来因素的相互影响，使中越交际文化呈现出愈加多样和复杂的特点。因此，在越南的汉语教学过程中，必须及时更新和调整教学内容，以适应当代文化背景的变化。

此外，要在中越之间建立一个积极、高效和可持续的交际环境，教师与学习者都应本着相互尊重的精神，增强文化适应能力，保持开放、包容的心态，愿意主动学习对方文化。在汉语教学中应注重文化体验，鼓励学习者参与真实的交际活动，从而在实践中自然地培养跨文化交际能力。

从长远来看，推动中越文化交际的发展，有助于深化两国合作、增进相互理解与信任，为构建全面战略伙伴关系奠定坚实基础。同时，也将进一步提升越南汉语教学的质量和实效性，推动其在全球化时代背景下不断向前发展。

参考文献

[1]. 刘艳《跨文化交流视角下中越禁忌文化对比及教学研究》（南宁师范大学，2021 年 5 月）

[2]. 张晓宁的文章《英语跨文化交流能力培养对策探究》（郑州商学院，2021 年）

[3]. 段梅《论对外汉语教学中跨文化意识的培养》(2013 年)

[4]. 高琪的文章《工程教育中如何培养学生的国际视野和跨文化交流能力

[5]. 海尔曼在其研究《外语教学中的文化意识培养》 (2020 年)

[6]. 凯特·约翰逊在《文化差异与跨文化交流能力的提升》

[7]. 马蒂厄·德布尔在《跨文化教育与外语教学的融合》 (2019 年)

[8]. 杨雪在其研究《从文化差异看跨文化交际中的语言误解及其对策》（2019 年）

[9]. 胡静在《高校外语教学中跨文化交际能力培养研究》（2020 年）

[10]. 王丽在其文章《跨文化视域下的汉语国际教育策略探析》（2021 年）

[11]. 阮氏芳的文章《研究跨文化交际在外语教学中的整合》（《科学与技术杂志》 - 泰原大学，2019 年 5 月 10 日）

[12]. 《外语教学中的文化整合：在越南对外汉语教学案例》（洪英翻译，来源：Integrating Culture in Foreign Language Teaching: Case of Teaching Vietnamese for Foreigners in Vietnam. (2022). Journal of Educational and Social Research, 12(4), 174. https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0105）

[13]. 潘氏清心在《在英语教学中融入文化因素》中（《教育与社会》，146，2023 年）

[14]. 阮氏丽在《英语教学中的文化融入：在越南高等教育中的应用》 (2020 年)

[15]. 陈文德在《越南语教学中的文化因素融入：理论与实践》 (2021 年)

[16]. 黎成风在《日语教学中的文化意识培养：越南教育中的实践和挑战》 (2022 年)

[17]. 琴秀才《关于面向越南汉语专业学生的汉语教学中的文化因素》（2023 年）

[18]. 黎氏秋庄在其研究《跨文化交际能力在越南大学英语教学中的培养路径》（2021 年）

[19]. 陈氏红玉《跨文化教育在越南大学外语教学中的作用与挑战》（2022 年）

[20]. 裴氏芳香《越南英语教师跨文化教学能力现状研究》（2023 年）

[21]. 胡文仲《交际学概念》（2022 年）

[22]. 刘询《中外文化比较与跨文化交际》（2022 年）

[23]. 王克喜《中国文化视域中的语言与逻辑》（外语教学与研究出版社，2022 年）

[24]. 李庆本在《中外文化比较与跨文化交际》（北京语言大学出版社，2021 年）

[25]. 李丹丹《应用语言学——研究方法与论文写作》（北京大学出版社，2021 年）

[26]. 阮桂君、张浩、欧阳晓芳《汉语国际教育核心课程系列教材》（武汉大学出版社，2017 年 3 月）

[27]. 《跨文化交际入门》（华中师范大学出版社）

[28]. 陈智贤、戴俊芬、李彪、林建勋、林景苏、陆冠州、阮黄英、阮氏丽娟、向丽萍、徐汉昌、王李香、赵静雅、郑青霞等人合著的《越汉跨文化交际概论》（河内国际大学出版社，2020 年）

[29]. 阮文金 和 翻红松在《历史与文化的多维、跨学科视角》

[30]. 赵丽丽《跨文化交际与外语教学的结合》（外语教学与研究出版社，2022 年）

[31]. 王鹏飞《跨文化交际与外语教育改革》（外语教学与研究出版社，2023 年）

[32]. 李丽《外语教学中的跨文化交际意识培养》（外语教学与研究出版社，2022 年）

[33]. 高山《跨文化交际能力对外语学习者语言能力的影响》（外语教育与研究，2021 年）

[34]. 陈秋霞《提高外语教学中的文化意识》（《教育研究与实验》, 2020 年)

[35]. 杨柳《跨文化交际能力对外语教育的重要性研究》（北京大学出版社，2021 年）

[36]. 王慧《外语教学中跨文化交际能力的培养与评估》（外语学刊，2022 年）

[37]. 何立强《跨文化交际对外语教学的影响》（现代语言学，2020 年）

[38]. 李晓洁《外语教学中的跨文化教育理论与实践》（外语教学与研究，2022 年）

[39]. 刘春燕《外语教学中的文化因素及其影响》（《语言学研究》, 2021 年）

[40]. 陈思敏《外语教育中跨文化教育的实施与挑战》（外语教学与研究，2021 年）

[41]. 张蕾《外语教学中的跨文化教育理论与实践》（《外国语言学研究》, 2021 年）

[42]. 王丹丹《外语教学中跨文化交际能力的培养策略》（《外语教学与研究》, 2022 年）

[43]. 李雪婷《跨文化交际能力的培养与外语教学方法探究》（外语教育学刊，2022 年）

[44]. 张明《跨文化交际视角下的外语教学理论与方法研究》（《教育与外语研究》, 2021 年）

[45]. 杨紫《跨文化交际能力在外语教学中的实施及其挑战》（《教育研究》, 2022 年）

[46]. 吴瑞雪《外语教学中的跨文化沟通研究》（外语学刊，2021 年）

[47]. 刘颖《跨文化交际视野下的外语教学方法探讨》（《外语教育研究》, 2022 年）

[48]. 郑华《外语教育中跨文化交际教学的现状与改进策略》（外语学术，2020 年）

[49]. 张鹏《跨文化交际在外语教育中的应用与探索》（《外语教学研究》, 2021 年

[50]. 阮氏兰安《加强越南高校英语教学中的跨文化交际能力》(河内师范大学，2021 年)

[51]. 阮文兴《跨文化交际在越南对外汉语教学中的作用》 (《科学与技术杂志》，2020 年)

[52]. 凯特·约翰逊《文化差异与跨文化交流能力的提升》 跨文化交流研究杂志，2020 年

[53]. 马修·史密斯《将跨文化交流融入外语教育》 语言与文化教育杂志，2021 年

[54]. 乔纳森·李《多元文化背景下外语教学中的文化融合研究》（《加拿大教育评论》，2020 年）