

空间研究视域下国际中文教育文化课教学新模式探索

姚诚¹ 谢仁敏²

华侨崇圣大学中国学学院

广西艺术学院

E-mail: 850829037@qq.com E-mail: 65163176@qq.com

Received: May 15, 2023; Revised: June 16, 2023; Accepted: June 28, 2023

摘要

传统的国际中文教育文化课教学，主要是教师的直接讲授，缺少对学生主体性的关注，教学效果不尽人意。新形势下提升教学质量的要求，亟需国际中文教育文化课教学转变教学理念，构建新型文化课教学理论。由于国际中文教育文化课堂本为一种特殊的学习空间，本文借鉴空间研究相关理论成果，以布尔迪厄场域理论为指导，深入分析国际中文教育文化课堂空间。本文认为，传统文化课教学模式的症结在于课堂场域中师生关系的不平等，因此调整课堂空间权力关系，打造文化课堂公共领域，维护文化课堂第三空间，可以构建新型文化课教学模式，促进新时期国际中文教育文化课教学的改革与突破。

关键词：

国际中文教育；文化课；空间研究；教学理念

ON A NEW MODEL OF CULTURE COURSE INSTRUCTION IN TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF SPATIAL RESEARCH

Abstract

The traditional teaching of culture in Teaching Chinese as a Foreign Language is mainly direct teaching by teachers, lacking attention to students' subjectivity, and the teaching effect is unsatisfactory. In order to improve the quality of teaching in the new situation, there is an urgent need to change the teaching philosophy of culture classes in Teaching Chinese as a Foreign Language and to build a new culture class teaching theory. As the culture classroom in Teaching Chinese as a Foreign Language is a special kind of learning space, this paper draws on the theoretical results of space research and uses Bourdieu's field theory as a guide to analyse the space of the culture class in Teaching Chinese as a Foreign Language in depth. The paper argues that the crux of the traditional culture class teaching model lies in the unequal teacher-student relationship in the classroom field. Therefore, adjusting the power relations in the classroom space, creating a public domain in the culture classroom and maintaining the third space in the culture classroom can build a new culture class teaching model and promote the reform and breakthrough of culture class teaching in Teaching Chinese as a Foreign Language in the new era.

Key words:

Teaching Chinese as a Foreign Language; Culture Classes; Spatial Studies; Teaching Philosophy

引言

随着教学法的不断发展，当下的国际中文教育已经很少纯粹使用直接讲授法，但是直接讲授法的影响根深蒂固，特别是在文化课教学中，至今仍然处处可见其身影。我们来看一些学者对文化课教学的讨论：

文化课注重于一般综合性的和某些特定性的中国文化内容的讲解。（陈光磊，1997）

文化课的任务是传授文化知识，所以要注意各类文化知识的系统性，要根据知识传授的规律来组织教学内容。（程棠，2000）

中国传统的教学理念和教学模式，……观念上以师为尊、以师为主，未能调适好跨文化背景下师生之间的角色地位和关系；操作上以知识讲解为主，教师大唱“独角戏”。（李泉，2019）

可见，传统的国际中文教育文化课教学模式仍基本上是单一的讲授法，教师在课堂上单向地将书本上的知识讲给学生，学生只是被动地承载了一些固有的内容，教学效果并不理想。随着全球经济、文化、科技以及国际关系的发展，国际中文教育面临着新的挑战，进入了一个新的调整期和探索期，需要新的理论加以指导和新的实践予以验证。文化课教学是国际中文教育的重要组成部分，本文聚焦国际中文教育文化课堂的空间属性，借鉴与反思空间研究领域的相关理论成果，通过文化课堂空间的深入分析，探讨更适合国际中文教育文化课教学的理念，希望为文化课教学理论建设引入一些源头活水，并尝试构建国际中文教育文化课教学新模式。

1. 文化课堂的空间属性和权力问题

国际中文教育的文化课堂首先是一个物理空间，这个空间的构成元素主要是教室和师生。教室是一处特殊的建筑空间，师生在这里展开教学活动。教室里有桌椅、屏幕（黑板/电脑投屏等）、扩音器等硬件设备，常以讲台为焦点，其他东西围绕焦点安排布置。

在教室里，学生的课桌通常成行成列地安排，教师的讲桌在前面，他或她会站在那里给全班讲课。桌椅的位置关系塑造并维持着相应的权力关系。传统的桌椅布置呈现的是以教师为中心的师生间不平等关系。当然，传统的桌椅布置有其便利之处，直排式布置允许教师有足够的空间走动，这使得教师更容易监督学生的工作，并抓住任何可能有不良行为的学生，确保学生保持专注。直排式布置还能让学生之间减少偏离主题的谈话，使气氛更有利于学习。但是，传统的直排式布置，由于学生的被监督被动状况较强，容易将学生约束在拘谨的座位上，影响学生参与学习的主动性，让学生退缩。

当然我们可以通过改变课桌的安排，来调整师生权力关系。例如，可以将课桌围成一个圆圈，这样就更容易形成一个小讨论。圆圈形的课桌安排，既可以帮助学生集中精力工作，还可以改善互动和师生参与教学过程的情况，可

以使教学气氛变得更加有趣和令人兴奋。圆形布置更能凝结一个团体，这个团体会有更积极的动力来促进思想的交流。因为当坐成一个圆圈时，师生不仅能看到谁在说话，而且能与发言者进行眼神交流。这种课桌摆放方式也使教师更容易控制课堂，防止行为不端和偏离任务的讨论，因为它使教师很容易看到所有的学生，并使所有的学生都能看到教师。并且更重要的是，从环境上就提供一种平等交流的氛围。

如果学生人数较多，一个大圆比较困难，则可以拆分成几个小圆，采用小组圆桌的方式。比如将课桌安排成六桌一组。这样既可以最大限度地发挥圆桌的作用，又可以在不移动任何一把椅子的情况下，利用两个、三个或六个学生组成的小组来互动交流。小组圆桌的安排还能产生更多的分享和讨论，更有利于文化课教学的推进和展开。因此，教室作为学习空间，作为辅助教学活动最重要的硬件，需要我们以更有利于师生的交流、互动，更有效地促进课堂教学活动为目标来进行设计和布置。

从对课堂空间中教室桌椅的位置分析，我们已经发现其中涉及到的权力问题。福柯关注权力问题的研究，他在《规训与惩罚》中对圆形监狱的分析，展现了权力在空间中的运作方式。³⁶福柯已经将空间与权力联系在了一起，布尔迪厄则进一步指出了空间与世界更复杂的联系。布尔迪厄对空间问题的讨论，集中在其场域概念上。我们将借助场域概念来进一步分析文化课堂空间的权力问题。

2. 文化课堂空间关系网解剖

场域是由不同位置之间形成的客观关系网络构成的开放性结构。场域是不同位置之间的关系网，每一位置受到其他位置的界定和影响。每一位置的变动、转换将影响到整个场域结构，牵一发而动全局。并且在每个位置背后，还有着复杂的资本之间的相互作用。

布尔迪厄用场域来表述行动者社会活动的空间，这里是行动者动用资源、争取利益、展开拼搏的所在。他认为社会是由彼此相对自主，但在结构上却具有同样源泉、同样性质的场域所构成的。行动者在场域里所争取的、动用的、消耗的不仅有经济资本，还有文化资本、社会资本、象征资本。每个场域因内容不同，各有其不同的运作逻辑和必要的关键结构。在国际中文教育文化课堂中，教师和学生都是独立自主的主体，他们各自占据着课堂场域的不同位置。布尔迪厄认为，只要是一处场域，必定存在操纵和斗争。

场域理论提醒我们注意：首先，场域当中各个行动者，都在不断利用自身资源去争取自己的利益。其次，场域是有一定结构的，但它的结构处于不断变化当中。再次，研究场域中的某个元素之时，还必须理清它和其他元素之间复

³⁶ 圆形监狱通过构造一种圆形的空间，把一定的犯罪人员分隔开，互不相通，在监狱中央有一个高塔，所有的房间都面对着这个高塔，里面随时会有监狱的管理人员看向某个具体的房间，只要有一点点的动静，就能马上发现，然后找到这个房间，对里面的人员进行管制。

杂的关系网。场域概念引进了主动参与、有创造性的行动者，行动者受制于场域的同时，仍然具有建构和改造场域的可能性。

文化课堂空间是复杂的关系网络。置身于课堂场域的行动者主要可以分为：教师，学生，同事，学校管理者四类，学生和教师是课堂场域的主体。文化知识分享是课堂场域的纽带，教师因分享知识和学生发生关系，学生也因此与教师建立关系，教师与同事交流合作、互相学习、指导和帮助学生成长，学校管理者对整个过程进行管理、组织和评价。

研究场域先要来看场域中行动者的位置。行动者在课堂场域中占有的位置，受到惯习和资本的影响，并且在这一位置形成的惯习，也暗含了对这一位置的适应。场域、惯习、资本始终处于互相形成、互相调整、互相强化的相互作用之中。任何一个行动者位置的改变都会带来场域结构的改变。

我们再来看作为文化课堂中最重要构成元素的师生，它们可以形成三种位置关系，因此可以形成三种文化课堂：

第一种文化课堂，是教师为中心，教师希望将自己所认为的基于教材的系统的文化知识，传递给学生。教师要不断巩固自身在课堂场域中的权威身份，学生也尊重和遵从教师的权威，然而一味地顺从影响到主观能动性的发挥，如果学生没有了自身的思考，只有无条件的服从，那么学生也就丧失了其主体性。学校、社会对学生的要求，是遵守这种逻辑，让学生服从教师的权威。同时，师生双方传统的惯习和资本也维护这种逻辑，这就必然导致该场域成为教师的“一言堂”。如图 1。

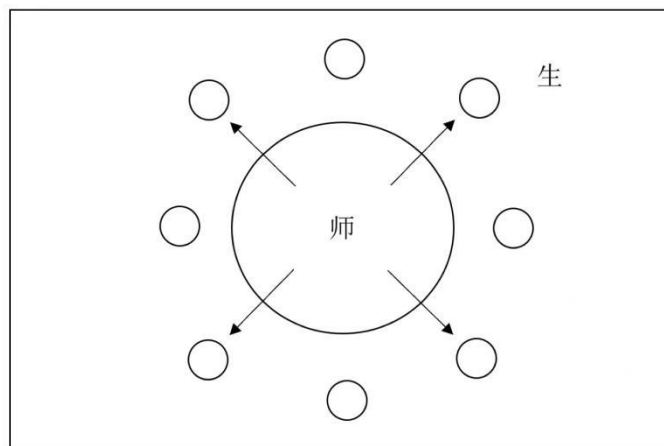


图 1 以教师为中心的文化课课堂场域

第二种文化课堂，以学生为中心，我们可以用篮球训练打比方，这种场域中学生是运动员，他们是运动场的焦点，所有的能力提升必须经由他们自己在不断训练中的努力，教师只是在旁边观看指导的一个教练。教练给运动员讲清楚规则，讲清楚技巧、战术，让他们在不断的操练中得以进步。这种场域虽然看似教师的位置退至边缘，但实际上教师仍然处于主导位置，高高在上的状态使其学习意识和自我更新意识仍然比较薄弱。如图 2。

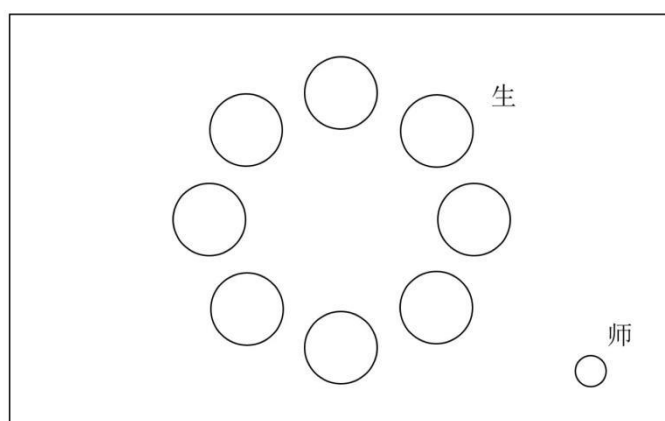


图2 以学生为中心的文化课课堂场域

第三种文化课堂，师生双方处于面对面交流的位置，没有中心，或者说都是中心。师生都是课堂场域的参与者、分享者，双方位置趋于一致，通过面对面的交谈，相互之间分享、聆听，通过循环往复的互动交流，共同学习，共同建构生成新的意义，不仅学生在该场域中获得成长，教师也在不断成长。如图3。

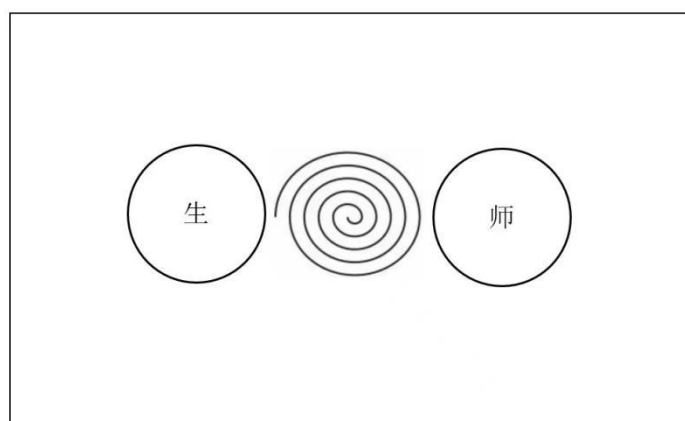


图3 师生共同为中心的文化课课堂场域

我们发现，传统的文化课教学模式实际上对应着前两种文化课堂，而这两种课堂都是教师权力的过度扩张，教师权力的强势压抑学生主体性的发挥，或许，这就是传统文化课教学效果不尽人意的症结所在。

还需要指出，这里分析的只是课堂场域的核心层，外层还有来自学校、社会、政治、经济等其他场域的影响。课堂场域必定受到学校场域的影响，学校场域必定受到更大的政治场域、经济场域的影响。外部因素一定会有对课堂无处不在的渗透和支配。

关于场域的生成，还离不开对惯习以及资本的分析。行为人的实践活动是

一种惯习活动，是在场域中才发生的。布尔迪厄认为，惯习和资本为场域中的行动者规定了可能的本质属性，决定了游戏的形式和结果。惯习直接控制人的行为。依据布尔迪厄的看法，惯习促使行动者去做或不做某事，去为行动者的实践或不作为提供因由和动力。场域按照其自身的逻辑和规律运行，但始终与特定的惯习密切相关。场域影响惯习，惯习也可以反作用于场域，促进场域的改变。下面我们以中国教师在泰国的文化课教学为例，继续剖析文化课堂场域。

先来看泰国人和中国人对待“教师”的态度，两国人民关于这个问题形成的传统惯习。泰人特别尊重教师，每年的1月16日为泰国的教师节（戚盛中，2017）。同时，除了教师节外，泰国还有拜师日³⁷。拜师日当天，学校会举行活动和仪式。注重仪式感的泰人，仪式当中对于教师的尊重与感恩等观念，自会更加潜移默化地影响整个民族的心性。

中国一直有尊敬教师的传统，“天地君亲师”的说法，在战国时期即已出现。“故礼，上事天，下事地，尊先祖而隆君师，是礼之三本也。”（荀子，战国）“所以礼，上用来祭天，下用来祭地，尊仰先祖而推崇君主和老师，这是礼的三个根本。”礼之三本，把师的地位提高到了与天地、君、亲并列的高度。中国人在对待师生关系上，教师始终是权威，地位是极其崇高的。

可见，在尊师的传统惯习上，中泰两国人民高度一致，有利于两国师生的相处，但若任其自然，泰国学生面对权威顺从型的相处方式，必定会影响学生主体能动性的发挥，造成学生表达不主动甚至不表达的结果。因此教师需要有意地干预和调整，要更加注意放低身份，鼓励学生积极主动地和自己平等间谈。

再来看泰国人和中国人对待“学习”的态度，两国人民关于这个问题形成的传统惯习。绝大部分的泰人满足现状、从容不迫、“得过且过”的生活态度（叶肯尼与戈登，2015），反映在学习上，就是学习内容不贪多，学习速度喜欢悠闲舒适的慢节奏。中国人上进、勤奋、好学，做事追求高效率，教师准备的教学内容往往非常丰富，教学经常呈现出“不断往前赶”的快节奏。

泰人喜欢悠然从容地学习，中国人认为时不我待，学习需要着急赶路，两种传统的惯习差异较大，如若任其自然，中国教师想要在有限的课堂时间内传递数量巨大的文化知识，必定导致填鸭式的“一言堂”教学方式，并且学生定难以完成教师的期望。因此教师需要重新分析教学目标，适当调整教学内容和教学速度。

通过以上分析可以发现，泰国学生和中国教师的传统惯习，非常容易产生第一种和第二种文化课堂场域，要想生成第三种文化课堂场域，则需要教师对惯习进行重新审视，进行反思性选择以建构新的惯习，通过惯习的整合和重构，采取更为能动性的行动策略，改变不合时宜的观念和方法，才能推动课堂场域成为理想的状态。针对传统惯习的调整，教师需要更多地干预课堂，首先鼓励、

³⁷ 各行各业都有拜师的习俗，泰人认为周四是拜师学习的吉祥日子，因此所有的拜师日都选在周四。学校的拜师日一般定在每年上学期开学后的第二周周四。

要求学生的表达、分享，其次教师需要调整教学节奏。教师需要入乡随俗，主动调整，以生成新的惯习。相应的，作为对教师行为的反馈，学生也逐渐会生成和教师面对面平等间谈，以及更加积极地学习等新惯习。

惯习的生成不仅是社会建构和个体选择的结果，同时也是资本助推的结果。布尔迪厄提醒我们注意四种资本：经济资本、文化资本、社会资本、象征资本。

第一，经济资本在已成形的课堂场域中影响较低。当然师生能不能进入这所学校，背后一定有经济资本的支撑，但这不在我们的讨论范围之内。已经处于文化课堂当中的师生之间，一般没有经济利益的争夺，在课堂场域中教师和学生各自位置的确认，也并非因为他们的经济资本。课堂场域在某种程度上能够暂时脱离经济资本的影响，正因如此，将课堂场域创造为临时性的飞地，成为可能。

第二，文化资本是个人成长、学习、工作经验的总和，例如个体在社会化过程中一定会从家庭继承语言及生活方式等。文化资本通常具有世代相传的特性，在某种情况下，文化资本可以转换成经济资本，而且可用教育资历的形式予以制度化，比如博士学位、海外留学经历等。文化资本不像其他资本那样对社会产生直接的影响。个体因受教育程度、家庭状况、自身能力等不同导致个体文化资本存在差异。并且文化资本大多来源于个体自身的文化背景。在国际中文教育文化课堂场域中，教师的文化资本来源和课堂目标文化（中国文化）相同，因此在文化资本上，教师占有绝对优势，他对目标文化有更多更丰富的“已见”，然而也正是由于身在局中，必定有某些问题教师自己就是看不见。学生的文化资本更多源于自身文化（异文化），但也正是异文化背景能够使其跳出当局，更容易发现一些目标文化中的教师之所“未见”。在第三种课堂场域中，更要重视和开发学生的文化资本。例如，对于一个文化现象——20 世纪 80 年代中国学生没有校服，中国教师认为，学生不穿特别制服，因为太浪费。诗琳通公主认为，其实中国人也等于是穿制服，即是大多穿衣裤和外套（即使天气热也如此），大多是蓝色的。泰国则穿戴的款式多样化，倘不是制服，天天穿同样的往往会被批评。所以有制服反而比较节省。（诗琳通公主，1981）同样面对校服，中泰由于不同的文化背景，拥有完全相反的观点。诗琳通公主见中国教师之未见，对于重新反思中国文化很有助益。

第三，社会资本是个体自身的社会关系网络。每个人都有自己特殊的社会关系，这也是其重要的资本构成。对于赴外教学的中国教师，在当地的社会资本相对弱势，当地学生的社会资本必定优于教师，教师应加强和学生的交流，借由学生的帮助积极融入当地社会，努力弥补自身不足。

第四，象征资本是基于某种符号之上，如由于个体有显著的名望、地位或者权威等而带来的隐形财富。课堂场域中教师的象征资本是由于其“教师”身份、“教师”名望，而“学生”身份所带来的象征资本则相对弱势，因此教师得到学生的尊重和服从。

通过以上四种资本的分析，我们发现课堂场域中教师在文化资本、象征资

本上具有优势，在社会资本上存在弱势，学生在文化资本、象征资本上相对弱势，但社会资本具有优势，师生双方各种资本均有强有弱，因此应该通过积极主动的调整，寻求一种最好的平衡。并且，还应特别注意学生的文化资本，尽可能让其在师生之间尽可能平等的互动交流中，发挥更大的作用。同时，合理鼓励学生利用自身在社会资本和文化资本的优势，可以提升学生的自信，促使他们形成新的惯习，渴望与教师间谈，乐于与教师间谈，在互相的间谈之中，师生都在不断建构新的文化意义。

3. 建构新型文化课堂空间

从场域的视角来分析国际中文教育文化课堂，是为了“让我们去知晓我们参与其间的游戏，让我们在置身某个场域的时候，尽可能少受这个场域的各种力量的操作，同样也少受从我们内部发挥作用的、体现在身体层面上的各种社会力量的摆布”（布尔迪厄与华康德，2015）。通过剖析文化课堂空间复杂的关系网，我们已经发现文化课堂本就是一处权力运行的空间，同时还会不断受到外界其他权力因素的影响。权力压制主体性的发挥，因此在课堂中，教师一定要有意识地约束自身的权力。“无论什么时候，都是游戏者之间力量关系的状况在决定某个场域的结构。”（布尔迪厄与华康德，2015）文化课堂就像一个游戏空间，个体就像参与游戏一样参与其中，希望从中获得奖励，因此文化课堂要求完整的个体，能够充分发挥自身主体性的个体。

虽然课堂场域必定受到复杂的权力关系制约，但是我们仍然希望尽可能地将其建构为一块临时的飞地，通过有意识地干预和调整师生关系，我们希望在這裡仍然可以不谈政治，只谈风月，因为这才是学习和研究的快乐。

前文的论述已经表明，我们理想的课堂场域是第三种，那么如何才能达到第三种文化课堂？我们认为，作为具体的人的行动者，只有让其主体性充分发挥，才能改变场域的结构，生成更理想的场域空间。而在文化课堂中，只有建构师生间更加平等的关系，才能促成各自主体性的充分发挥。建构理想文化课堂空间，可以尝试打造“文化课堂公共领域”和维护“文化课堂第三空间”。

3.1 顺势打造“文化课堂公共领域”

哈贝马斯曾经为我们描述了一个理想的社会公共空间——公共领域。公共领域是平等、自由的空间，平等和自由也是公共领域运行的基础。公共领域是个体的聚集，大家就一些共同关心的问题展开讨论，以便获得知识的积累，个体的成长。个体聚集成为群体，在这一公开的场合，他们就一些共同关心的问题展开讨论，达成一致意见。同时，在共同意见逐渐形成的过程中，还能够培育个体理性、思辨、自由、平等和追求真理的精神，继续维持和推动公共领域的运转。

理想的文化课堂应该成为这样的公共领域。首先文化课堂本身的特点就符

合公共领域的基本特征。“所谓‘公共领域’，我们首先意指我们的社会生活的一个领域，在这个领域中，像公共意见这样的事物能够形成。公共领域原则上向所有公民开放。公共领域的一部分由各种对话构成，在这些对话中，作为私人的人们来到一起，形成了公众……当他们在非强制的情况下处理普遍利益问题时，公民们作为一个群体来行动；因此，这种行动具有这样的保障，即他们可以自由地集合和组合，可以自由地表达和公开他们的意见。”（哈贝马斯，1998）在哈贝马斯看来，公共领域有三个关键要素，这些在文化课堂当中都可以找到：

第一是公众，公众可以理解为一定数量的人群。师生作为课堂活动的参与者，拥有共同关注的普遍利益（达到对目标文化的深入理解），可以自由地表达和公开他们的意见，并拥有一定的数量规模。在课堂当中，所有成员可以暂时放下利益的争夺，超脱个人利益，不再只盯着自己，所有成员都可以自由地、自愿地、公开表达他们的意见，并且暂时没有外部其他因素的压力干扰。

第二是公共意见，公共意见可以理解为商谈过后达成的某种共识。“公共意见，按其理想，只有在从事理性的讨论的公众存在的条件下才能形成。”

（哈贝马斯，1998）公共领域的维持需要个体基于理性的自由批判，课堂当中的每个人都拥有公平的发言权，经过讨论最终会形成某种较为一致的意见（对某个问题的主要方面达到大致相同的理解）。文化课堂可以充分调动每个个体全面地理性地思考，可以给予每个个体自由的、充分的发言机会，在信息的不断交流下，最后能融合出一个大多数人都能接受的共同意见。

第三是公共空间。课堂本来就是一处公共空间，在这里大家都可以阐述和表达，师生之间相互交流，相互影响，相互约束，相互调整，这是令人愉悦的集会，就像在咖啡厅、茶馆等空间一样。在这个公共空间，大家拥有共同关心的对象，并且共同创造并维护这里自由、平等的氛围。哈贝马斯看重和强调公共空间，因为公共空间有它特殊的功能和作用，像咖啡馆、茶室、剧院等公共空间，是人类社会的凝结剂，在这里不同的个体，通过商谈和交往，可以形成共同意见，达成共识。

公共领域最重要的要求和价值是主体之间的平等交流。每一个体至少在原则上都有同样的权利进入公共领域，不同阶级或阶层、种族及其文化生活方式的平等共存也就是理所当然的。可以发现，哈贝马斯的公共领域，具有极其理想的性质，但也正是理想，为我们的奋斗指明了方向。

不同的主体为什么可以在公共领域自由充分地发言、讨论？因为人类具有一些共同的价值标准，比如对善良、正义等价值的褒扬和追求，比如源于个人家庭的成长体验。在家庭中，每个人都是独立的个体，可以通过自我的努力实现自身的价值。同时家庭成员互相关爱所带来的安全感，让人即使在复杂的社会竞争中仍然能够相信友善和团结。并且经验也不断证实，只要受到教育就可以有足够的力量去为自我的理想奋斗。这些共同的信念，奠定了个人在公共领域中能够充分发挥自身主体性的基础。而个人只要充分发挥自身主体性，还能

实现自身的不断成长和完善。

形成公共领域的关键，就是哈贝马斯所说的平等、开放、包容的交往。哈贝马斯推崇的是，在公共领域里面，在平等主体之间，展开自由而理性的对话和交往。主体在公共领域里的交往，是一个讨论、交流的实践，是意义相互影响、相互形成的过程，而非业已定型的信息的通告。在这种实践活动中体现出来的是主体间的沟通和团结，不同的主体可以坐下来就某一问题进行真诚探讨，以达到一种更合理的共识。交往需要一个理想的交谈环境，这个环境氛围是真诚坦率的，对话在这里无障碍地展开，没有强制、压迫、威胁和欺骗，没有外界权力的干扰，交往得到共识，共识成为知识。知识的积累，意义的获得是一个交往共识的结果，它取决于人的理解，意义不在别处，就在共识的形成过程中逐渐建构。文化课堂本身就有某些公共领域的特征，由此，我们可以顺势打造“文化课堂公共领域”。

文化课堂有固定的学习主题，有固定的时长期限，有固定的学生群体，有固定的上课时间和地点。文化课的学生群是一个由于共同兴趣而组成的群体，所以他们能够分享知识，并且乐于分享。能够分享是可能性的问题，能够聚集在同一间教室的学生，他们的学术水平大致相当，大部分学生年龄相当，有共同语言，每一次上课都是一次有共同志向的朋友的聚会，大家亲切见面并相互交流。乐于分享是实践性的问题，学生有分享的欲望和潜力，教师可以借助课堂这一学习空间，充分调动和引导学生更好地参与学习。

文化课堂是一个公共的空间，师生拥有共同的阅读内容，同属于一个阅读群体，出于自愿地聚集在这里，没有利益争夺和冲突，彼此形成一个开放的交往网络。课堂活动的参与者正是在对文学、文化内容的共同关注、品评与批评的过程中，形成了一个临时性的共同体，并且这个共同体的文化水平在建构性地提高。这一共同体的“普遍利益”是知识的积累，文化水平的提高，因此在教室这一特殊的空间，压倒了成员之间的阶级或阶层差别，能够暂时性的达到平等。

文化课堂要求学生参与讨论，完成同一个学习要求、学习任务。共识的形成，离不开教师作用，教师是参与者、保驾护航者，也离不开学生的作用，学生是参与者、共建者，不同主体之间平等的对话交往，互相影响，互相妥协。师生主体之间进行对谈，把自己的理解表达出来，并且尽可能地充分；水平相当的人，只有通过讨论，才能把最好的最重要的东西凸显出来，形成共同记忆。在理想的公共领域里，个体能够充分发挥自己的主体性。并且只有依托不断的话语交往，人们才能不断更新、修正共同意见。

文化课堂需要哈贝马斯所说的商谈民主，公共领域训练和培养了能够进行理性思考的个体，使得个体可以通过阅读和讨论进入文化共同体中。“通过对哲学、文学和艺术的批评领悟，公众也达到了自我启蒙的目的，甚至将自身理解为充满活力的启蒙过程。”（哈贝马斯，1999）课堂目标的达成，需要教师 and 学生的共同努力：师生共同研读一定的内容，学生认真准备，将思考付诸文

字，并在课堂上相互分享以供讨论和批评。教师参与讨论，分享自己的观点，指导、引导学生更加集中和深入地探讨问题。经过讨论分享的循环往复，师生之间重新整理自己的观点，形成新的思考，完成对问题的重新审视。知识积累得以形成，文化意义逐步建构。这大概就是“文化课堂公共领域”的运行方式。

3.2 顺应维护“文化课堂第三空间”

国际中文教育的文化课堂是跨文化交流的空间。真正的跨文化交际参与者，比如移民、跨国商旅等人员，由于常常辗转于不同的文化之间，他们难以拥有文化上的纯粹性与确定性，只能居间于各种文化和身份归属，因而思维方式需要具有世界性，文化课堂当中的师生亦如是。在讨论文化交流的问题时，霍米·巴巴提出了“第三空间”的概念，不同文化背景的人要达到相互理解，不可能单独在某一种文化内部来进行，而必须通过翻译、协商的方式来达到临时的理解和共识。

在第三空间里，没有任何意义是确定的，所存在的只有各种可供排列、组合、变形的符号，在不同的情境下，呈现出不同的意义。第三空间消除了一切文化的纯粹性和原初性，使得任何意义都必须通过翻译、协商的过程来获得临时的合法性。第三空间只是意义交流、碰撞、扭曲、成型的一个“间隙”，但它“是表达文化差异的先决条件……正是那个‘国际’——翻译与协商的前沿，居间的空间——负担着文化的意义。”（Bhabha, 2006）霍米·巴巴的第三空间，并不是简单序数词意义上的第三个，并非在此之前已有第一空间、第二空间，而是指一个拥有“第三方”性质的空间。第三空间处于文化交流的当事双方之间，不属于当事双方任何之一，但又同两者都具有千丝万缕的联系。

第三空间是一种居间空间，“边界与界限转变为居间空间，通过这种居间空间文化与政治权威的意义得以协商”（Bhabha, 1990）。在这样的居间空间中，双方始终在互相跨越，通过反思解构自身，并建构生成更新过后的文化意义，以达到文化理解。第三空间更是一个混杂空间。霍米·巴巴认为文化交流应该建立一个混杂空间，在这种混杂空间，所谓的文化差异，才能真真正正得以解释，文化差异才能以一种平等的方式呈现出来。在这个过程中，文化的理解和认同并非单向的，而是一种相互交融的混杂的状态，是一种相互协商的过程。所以霍米·巴巴特别强调第三空间的建构，文化交往拒绝权力的压迫，而想要从某种程度上消解权力结构，最重要的方式是建立混杂性。混杂的结果就是到最后你中有我，我中有你，到最后大家互相融为一体，彻底实现文化的平等性。

霍米·巴巴指出，混杂性“是令其他各种立场得以出现的‘第三空间’。此一第三空间置换了建构它的历史，树立起新的权威结构、新的政治动因，而这些都是现成的智慧未能充分了解的……文化混杂性的过程引发了一种不同的东西，一种崭新的以前未被认知的东西，引发了一个意义和表征的谈判的新时代。”（索杰，2005）全球化时代文化的本质是混杂性，混杂性就是第三空间，以第三空间中的混杂过程及其产物为研究对象，以往我们对它的思考不够。不

同的意义在第三空间中进行表达，混杂而没有主次之分，没有中心和边缘的区别，混杂于是产生了新的内容，这种新是不同于任何其一的。

霍米·巴巴认为不同文化之间是有联系的，并且每一种文化自身都并非完美无缺。文化交流通过符号建构意义，每个主体在交流的过程中都会有接受和质疑，所以需要通过文化翻译达到不同文化的相互理解。文化意义的建构，始终是在不同文化之间的翻译过程中，因而不可能有一种与世隔绝唯我独尊的文化。也就是说，没有本质主义意义的纯粹的本源文化，所有文化的形成都伴随着与异质文化不断混杂的过程。

国际中文教育的文化课堂，就是不同文化交流的真实语境，本就是一处现实中的“第三空间”。文化课堂中学生文化意义的获得，是一种过程性的建构。在师生文化交流的过程中，接受和反抗同时进行，意义的建构始终在发生变化。不同文化之间的差异在混杂中得以显现，甚至更加突出，那么只有尊重文化差异、强调文化翻译才是文化接触的最优路径，因为这样才能为每一种文化的自由发声创造有利条件。世界本由多元文化共同组成，不同文化的相遇必然会凸显各自的差异，沟通双方的途径则是文化翻译。文化翻译的目的是让对方理解，那么就是要想方设法地以能让对方理解为出发点，就是要从对象出发，而不是从自我出发，自说自话，不管结果。

文化翻译在第三空间中进行，而第三空间是具有产出性和创造性的空间，文化碰撞之后产生新的文化意义。第三空间能够形成缓冲，在某种程度上，文化之间没有绝对不可调和的矛盾，只要有接触、有交往，就一定能形成既相互抵制又相互融合的趋势。寻求在碰撞与介于之间的状态中，建立有别于对抗双方的“第三方”，最终对抗双方都能够重新理解和接受。在第三空间，文化的相遇就是自我和他者的碰撞，每一种文化都可以自由发声，都有自己作为他者的核心理念，并且在对话的过程中，每一种文化都可能发生新的变化，不断解构和重新建构自己的他者身份。

第三空间时常会发生“对立面的同化”，这种略带神秘的不稳定性，也预示着重要的文化变化。“阐释的过程从来都不是一个简单的交流过程，不是简单地停留在我和你的陈述中。意义的产生需要通过第三空间这个通道进行运作。这个第三空间既代表了双方语言的普遍状况，又暗含各自言语策略或者行为策略背后的特殊含义，而当他们仍在自身内部时是无法意识到的。”（Bhabha，2006）正是因为文化的碰撞，产生了第三空间，它是一个不同于原始二者的新的东西，我和你各自的陈述碰撞之后，发生了化学反应，生成了新的东西。

第三空间的产物来自于当事双方，又反过来对双方都产生影响。甲方有意无意地接受了乙方的文化符号和象征，将其纳入自己的文化符号系统。这是一种有接受也有拒绝的产物，一部分重复、一部分颠覆。第三空间产生一种新的文化类型，既不完全从属于甲方文化，也不完全属于乙方文化，是一种似是而非的新的文化变体。甲方和乙方都会受之影响，并且影响还相互渗透。

顺应和维护第三空间运行，放在国际中文教育文化课教学中，就是不可能

有教师一厢情愿的、系统的、地道的、全面的中国文化的教学。教师和学生既然身处不同文化之间，就一定具有混杂的特征，因此要求我们必需具有世界主义的眼光。

文化课堂学习的目标文化是一种他者文化。这种他者文化居于二者之间，沟通文化差异，实现视域在某种程度上融合。世界文化本就多元，没有不能化解的对立与冲突，只有差异，因此霍米·巴巴在推崇融合的趋势下，强调文化差异，鼓励文化翻译。霍米·巴巴“坚决主张文化翻译目的是理解这个世界，而不是将它还原为一种语言，而是像理解翻译一样理解这个世界”（生安锋，2002）。对于学中文的外国学生来讲，学习中国文化，既是理解中国，也是理解自己生活的世界，因为现实世界是多种文化共存的世界。

在文化课堂中，在混杂的空间中，我们认识到差异，并且以平等的姿态对待差异，交流之中会产生反应，生成新的文化内容，新的思考。混杂的特征是流动的，意义也就在双方之间的流动中不断变化、生成。顺应和维护第三空间运行，要求我们必须超越原本的主体性，重视文化交流过程中产生的碰撞和重新组合。

诗琳通公主在考察中国的日记中写到：

公园主任介绍说：秋季游人赏月时，会看到月光直投掌心。如果以手去掬水，好像月亮就在手掌中。中秋佳节就在这个季节。我们居住在泰国，月亮就是月亮，几乎每个月都是一样的。但是有不同季节的国家，据说人们认为秋季（印度人认为十月）的月亮最美丽。西洋人的见解如何不得而知。（诗琳通公主，1992）

对于月亮的理解，中国文化向来充满诗情画意，而在泰国人看来，可能月亮就只是月亮，不能产生太多的情感联系，只有在文化的碰撞之间，我们才能发现对我们自身认识的月亮意义的未思，也因此而产生我们自身的新的月亮，从而建构新的文化意义。

结语

国际中文教育文化课堂本身的空间属性，允许我们借助当代空间研究的理论成果对其进行反思和探讨，在剖析文化课堂复杂的关系网络之后，我们发现传统教学模式的症结主要在于课堂场域中师生位置的不平等，那么转变国际中文教育文化课教学理念，最重要的途径就是要努力构建课堂主体交往的平等性，重视并维护师生各自主体性的充分发挥，这样才能在课堂中，在师生间逐步建构丰富的文化意义，最终达成文化课教学目标。也就是说，建构国际中文教育文化课教学新模式，关键在于解构课堂空间的权力压制，通过打造文化课堂公共领域和维护文化课堂第三空间运行，形成师生平等互动的新型文化课堂场域。如果我们能以这样的教学理念来调整教学模式，文化课教学的质量应该能获得更大的提升。由于我们的学力所限，不当之处，敬请方家指正。

参考文献

- Bhabha, Homi K.(1990). *Nation and Narration*. London and New York: Routledge.
- Bhabha, Homi K.(2006). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- 曹卫东等（译）（1999）。《公共领域的结构转型》（原作者：哈贝马斯）。上海市：学林出版社。
- Cao, W. (translation) (1999). Structural Transformation of the Public Sphere (Original Author: Habermas). Shanghai: Xuelin Publishing House.
- 陈光磊（1997）。关于对外汉语课中的文化教学问题。《语言文字应用》，1997（01），25-28。
- Chen, G. (1997). On the cultural teaching in the Chinese as a foreign language class. *Language Application*, 1997 (01), 25-28.
- 程棠（2000）。《对外汉语教学目的的原则方法》。北京市：华语教学出版社。
- Cheng, Tang. (2000). The purpose, principle and method of teaching Chinese as a foreign language. Beijing: Chinese Teaching Press.
- 李猛、李康（译）（2015）。《反思社会学导引》（原作者：布尔迪厄，华康德）。北京市：商务印书馆。（场域理论出处）
- Li, M. & Li, K. (translation) (2015). An Introduction to Reflective Sociology (Original Author: Bourdieu, Hua Kant). Beijing: The Commercial Press. (Source of Field Theory)
- 李泉（2019）。中国对外汉语教学七十年。《语言战略研究》，2019（04），49-59。
- Li, Q. (2019). Seventy years of teaching Chinese as a foreign language in China. *Language Strategy Research*, 2019 (04), 49-59.
- 刘北成、杨远婴（译）（2003）。《规训与惩罚》（原作者：福柯）。北京市：三联书店。
- Liu, B. & Yang, Y. (translation) (2003). Discipline and Punishment (Original Author: Foucault). Beijing: Sanlian Bookstore.
- 陆扬等（译）（2005）。《第三空间：去往洛杉矶和其他真实和想象地方的旅程》（原作者：索杰）。上海市：上海教育出版社。

- Lu, Y. (translation) (2005). *Third Space: Journeys to Los Angeles and Other Real and Imaginary Places* (Original Author: Sorger). Shanghai: Shanghai Education Press.
孟雪莲（译）（2015）。《人在泰国入乡随俗》（原作者：叶肯尼，戈登）。北京市：商务印书馆国际有限公司。
- Meng, X. (translation) (2015). *People do as Romans do in Thailand* (Original author: Ye Kenny, Gordon). Beijing: The Commercial Press International Co., Ltd.
戚盛中（2017）。《泰国民俗与文化（第二版）》。北京市：北京大学出版社。
- Qi, Sh. (2017). *Thai Folklore and Culture (Second Edition)*. Beijing: Peking University Press.
- 沙拉信博士、林光辉等（译）（1992）。《平沙万里行》（原作者：诗琳通公主）。曼谷市：汇商银行有限公司。
- Sarasin & Lin, G.(translation) (1992). *Pingsha Thousand Miles Journey* (Original Author: Princess Sirindhorn). Bangkok City: Siam Commercial Bank Co., Ltd.
沙腊信博士、张仲木等（译）（1981）。《踏访龙的国土》（原作者：诗琳通公主）。曼谷市：汇商银行有限公司。
- Sarasin & Zhang, Zh. (translation) (1981). *Visit the Land of Dragons* (Original Author: Princess Sirindhorn). Bangkok City: Siam Commercial Bank Co., Ltd.
- 生安锋（2002）。后殖民主义、身份认同和少数人化——霍米·巴巴访谈录。《外国文学》，2002（06），56-58。
- Sheng, A. (2002). *Postcolonialism, Identity and Minority - An Interview with Homi Baba*. *Foreign Literature*, 2002(06), 56-58.
- 汪晖（译）（1998）。《公共领域》（原作者：哈贝马斯）。北京市：三联书店。
- Wang, H. (translation) (1998). *Public domain* (original author: Habermas). Beijing: Sanlian Bookstore.
- 肖宪（2004）。《泰国人》。西安市：三秦出版社。
- Xiao, X. (2004). *Thai*. Xi'an: Sanqin Publishing House.
- 荀子（战国）。《荀子》。北京市：中华书局出版社。
- Xunzi (Warring States). "Xunzi". Beijing: Zhonghua Book Company Publishing House.