

## 汉办在美教师课堂教学中的文化冲击

李顺清（连云港开放大学）  
韩丽芬（克利夫兰州立大学）  
李惠文（克利夫兰州立大学）

### 摘要

汉办在美访问教师为汉语及中国文化的传播做出了重要贡献，但是他们在教学过程中也必然经历异国文化的冲击，这给他们的工作、生活乃至身心健康带来困扰与挑战。这些冲击有哪些？发生的原因有哪些？有没有办法进行预防和应对？本文使用观察和访谈法对这些问题进行了实地调研，了解了在美汉语访问教师在教学中常见的文化冲击，并从价值观差异、角色定位、评价体系等方面对原因进行了分析，然后对应对策略进行了探讨，以此为这些教师增长知识、提高技能提供有用的参考。

**关键词:** 汉办，中文教师，文化冲击，应对策略

随着中国综合国力的增强和国际地位的提高，提升中华文化软实力、增加与外部世界的沟通交流与互信，让世界了解中国已成为中国发展的一个必然战略性选择。在这一过程中，孔子学院的建立以及外派汉语教师促进了中国与世界各国的交流，也极大地推动了汉语及中国文化的迅速传播。到 2016 年底，中国已建海外孔子学院 500 多所，孔子课堂 1000 多个，学员达 190 余万人，通过不同途径接受汉语的学习者总人数已达 1 亿多人。中文项目在美国也因此得到迅速发展（Goldberg, Looney, & Lusin, 2015）。

但是，研究表明，这些教师们从中国跨入另一个文化环境，在工作和生活中常常遇到各种各样的挑战，特别是感受到很大的文化冲击，这些冲击给教师的课堂教学与身心健康造成了很大的压力与挑战，这又对完成文化和语言推广的使命造成了很多不

利因素（黄宏, 2002; Li, Li, & Han, 2017）。因此，对其所经历的文化冲击进行深入研究、分析其背后的原因，对于帮助这些教师积极应对显得非常必要，这也成为做好孔子学院工作和更好传播中国文明和文化的当务之急（李惠文, 2017）。本研究以在美对外汉语教师为研究群体，立足于他们所任教的学校环境为背景，力图通过实证研究发现他们遇到的文化冲击方面的问题，并探索解决问题的思路。

## 1 文化冲击概念及相关研究

文化冲击（也称文化冲突）最早由 Oberg（1960）提出，它是指一个人从自己的文化进入到另一种截然不同的文化时导致的焦虑和困惑（Oberg），也指因迁入陌生环境或转变生活方式而导致的迷失或困惑（Macionis & Gerber, 2010）。这两个定义略有不同，但一致性的观点是：个体对不同文化的感知及其相应的负性反应。

在导致文化冲击的具体原因分析时，Pederson（1994）认为，进入新的文化环境后，必然遇到信息超载、语言障碍、技能缺乏、思念家乡等问题，这些问题是导致文化冲击的主要原因。也有许多学者（如 Hofstede, 1991; Trompenaars & Hampden-Turner, 1998; Triandis, 1975）认为问题在于人们对新文化的价值观的了解认同程度低。Earley 和 Ang（2003）认为不应过分强调造成文化冲击的外部因素，而也要分析个体对新环境感受强烈的内部原因，为此，他们提出了文化智力（Cultural Intelligence, CQ）的概念，这种文化智力指个体在搜集、解释、应对文化差异信息方面的能力，他们认为，负性感受的强弱程度与个体的文化智力有关。王丽娟（2011）总结国内外学者的研究提出的二因素说（外部因素和内部因素）更加全面地反应了文化冲击的产生原因，她认为外部因素包括价值观念、文化距离、社会支持网络、环境变化等，内部因素包括民族中心主义、刻板印象、歧视与偏见、评价和应对方式、人口统计变量等。显而易见，文化冲击必然是一个文化环境和个体感知的共同结果。

文化冲击给人们带来的负性后果是显而易见的。冒国安（2004）认为，文化冲击是一种精神病态，长期遭受文化冲击的人因自身不能觉察而在精神上一直处于迷失困惑、抑郁沮丧、孤独无助的状态，如不能及时调整，有可能会导导致一些有失偏颇的行为。CESA（2010）也列举了多种负性问题，比如易怒、无聊、贪食、嗜睡、无助、呆滞、情绪多变、退缩，也会产生充满敌意、无望绝望、自残自杀等严重后果。因此，帮助汉办教师正确理解、处理文化冲击显得非常必要。

许多学者已经开展了积极应对文化冲击及文化适应的研究（如 Brislin & Yoshida, 1994; Lee & Templer, 2003; 黄宏, 2004; Li, Li, & Han, 2017）。其中 Brislin & Yoshida 认为可以通过认知法、归因法、体验法、自我觉知法、行为法五种方法对文化冲击体验者进行文化适应教育培训；Earley & Peterson 在认可文化适应教育培训有效性的同时，也注意到文化冲击体验者存在个体感知能力与文化适应能力的差异，因而提出了在元认知、情感、行为等方面进行针对性培训的方法。这些学者的研究从一般性规律到个体差异，对文化冲突问题研究者提供了非常有益的借鉴和帮助。

然而，具体到对赴美中文教师文化冲击问题的研究极其薄弱。现有的关于对外汉语教学文化冲击方面的研究主要集中于来华新住民，如周琳琳（2012）、李明徽（2014）等从语言、非语言、价值观冲突、师生关系等不同角度分析了国内中文教师与来华留学生在汉语教学与学习过程中遇到的文化交流障碍与冲突，并进行了相关原因分析和策略指导，该类研究中的教学主体与对象，与本研究中的教学主体与对象所处的文化环境截然相反，虽然其研究在某些方面对文化冲突研究有一定的借鉴意义，但却无法代表本研究的群体及其被研究(者)的目标特征。

与本研究相关的文献仅限于邵仲庆（2016）根据其在美国俄克拉荷马州 M 高中任教的经历对课堂冲突所做的文化归因研究。该研究对于更广泛的研究具有一定的借鉴

意义，但由于其属于个案研究，并不具有普遍性和广泛适用性。尽管我们做了大量的搜索，扩大了关键词的覆盖范围，还是没能发现其它符合目标条件的文献。

初步观察表明，汉办外派教师作为一个相对较新的职业，其工作内容与问题需要消耗大量的时间与精力来解决，赴美中小学对外汉语教师除了承担比较繁重的课时工作，还要在课后不断调整提高自身的工作能力和语言能力，没有足够的时间进行相关研究，因此文献缺乏也是可以理解的。但是许多教师挣扎于这些文化冲突中，严重影响了工作和生活，尽快开展这方面的研究极其必要。本研究即是一次质性的实证研究。

## 2 调查设计及研究方法

### 2.1 研究样本

本研究选取 15 位俄亥俄州汉办教师作为主要研究对象，分布在十三个教学点，这些教学点包括小学层次的 5 个、初中层次的 3 个、高中层次的 3 个，社区教学点 1 个，大学层次 1 个。其中中小学教学点为城市学校，经济状况不良，学生家庭收入普遍大大低于平均水平，学生享受免费午餐。为了与这些汉办教师做对比分析，我们又调查采访了 6 名本土汉语教师，他们是由美国当地学校自主招聘的全职汉语教师，到美国时间超过五年，都持有州教师资格证，分布在 6 个学校，这些学校中有 5 所高中、1 所小学，其中包含 1 所私立高中、4 所城区公立学校、1 所郊区公立学校。

研究过程和方法：本研究采用实地观察和个别访谈法。

实地观察指由课程负责人进入汉办教师的中文课堂进行听课，以发现授课教师与学生在课堂教学与学习过程中出现的问题，然后对这些问题进行汇总分析，根据师生课堂表现情况，对教师所体现出的文化冲击程度进行 1-10 等级初步评分，其中 10 分为严重程度最高，1 分为严重程度最低。

个别访谈是在对听课所获得的信息进行初步分析的基础上，通过访谈对出现的问题进行更进一步的研究与探讨。从教师本人的角度对其自身感受到的文化冲击程度根据 1-10 由低到高 10 个等级进行再次评分。访谈对象包括 15 名汉办教师和 6 所教学点的中文项目负责人。

另外，为了更加全面了解并印证汉办教师的文化冲突程度，我们对学校中文项目的美方负责人进行了访谈。访谈问题包括（1）您觉得汉办教师遇到的文化冲击是否严重？（2）这些文化冲击表现在哪些方面？（3）您认为汉办教师经历文化冲击的原因有哪些？（4）您觉得教师应如何应对这些文化冲击？

## 2.2 研究工具

### 2.2.1 对汉办教师访谈使用教师问卷

问卷共设计了八个问题。前三个问题主要是了解教师在教学中遇到的文化冲突是否严重，以及它们多与哪些方面有关；问题四、五、六分别从课堂管理、人际关系、教学方法等方面了解教师遇到的文化冲突；问题七了解造成以上文化冲突的主要原因；问题八了解教师成功解决过的文化冲突的方法和态度。（见附录）

为了更全面的调查和分析问题，以发现汉办教师与美国本土教师在不同学区，不同性质学校遇到的问题程度差异及所采取的应对措施，我们使用同样的教师问卷对 6 名本土汉语教师进行了访谈。

在实地听课观察、个人访谈调查以及与教学点美方负责人访谈结果的基础上，汇总听课及问卷中文化冲击程度的打分结果，对汉办教师所经历的文化冲击程度进行一个综合等级打分，该打分等级经由教师本人认可，基本可以体现出教师所经历的文化冲击程度。

### 2.2.2 对汉办教师所在学校情况利用 GreatSchools Rating 评分级别 1-10 级进行评定

GreatSchools 是对美国 50 个州的公立中小学学校及教育情况进行综合评分的国家非营利性机构。该机构由教育研究学者对学校教学软硬件，学生阅读、数学等考评成绩在本州排名等进行综合考量评分。评分根据 1-10 分 10 个等级，其中 10 分为最高分，1 分为最低分 (Mikyung, & Steinberg, 2011)。GreatSchools 机构相对独立，评估相对客观，在大众中认可度较高，对教育影响很大 (Mikyung, & Steinberg, 2011)。

由于 GreatSchools 只针对公立中小学进行等级评分，而汉办教师主要以教授中小学为主，反映出的文化冲击问题较多，所以我们通过 GreatSchools 评分机制列出汉办教师所在的 14 所教学点的学校等级评分情况，作为本研究的学校环境背景，以期发现教师经受的文化冲击程度与学校环境等各因素之间的关系。

### 3 调查结果

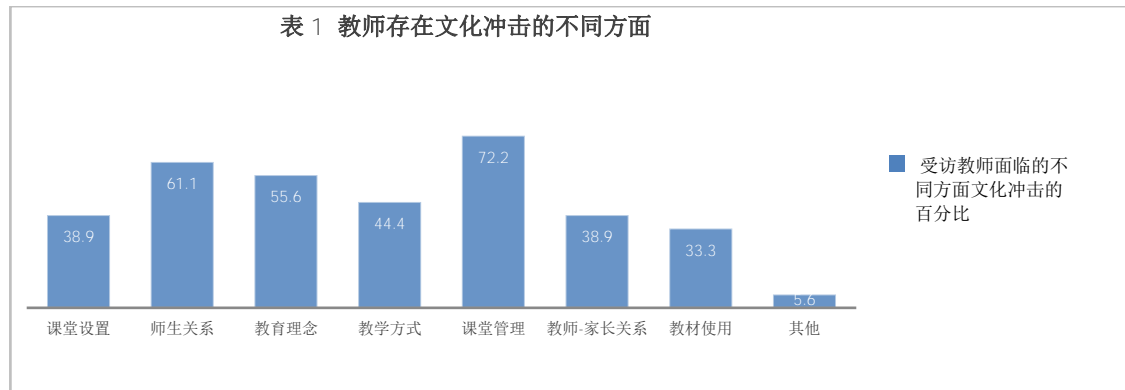
通过对实地听课和访谈结果的汇总分析及对教师所在学校教学环境各因素的研究发现，各个学区的汉语教师在课堂教学中存在着不同程度的文化冲击问题，这些文化冲击表现在教学过程的不同方面，同时教师经受文化冲击的程度与所在学校各因素都有密切关系。

#### 3.1 具体表现

(1) 70%以上的受访者认为自己经历着较多或比较严重的文化冲击，部分高校或私立中小学教师（少于 30%）认为自身面临的文化冲击问题较少。教师所经历的文化冲击主要体现在课堂管理、师生关系、教育理念与教学方式差异等几大方面（见表 1）。

(2) 在课堂管理方面，该方面出现的问题最多，教师的反映最为强烈。72.2%的教师认为其所经历的文化冲击主要体现在课堂管理方面，主要表现在：学生上课迟到、不交作业、不能完成课堂作业、干扰课堂纪律、课堂表现随意、吃东西、说话、走动、打闹、打架、自由出入教室、玩手机、听音乐、提问与课堂内容无关话题等方

面。学生对教师的课堂管理表现出无所谓、抱怨、不服从，严重的还会出现与老师进行对抗或辱骂的态度。



(3) 师生关系也是教师反映文化冲击问题较多的方面。有 60% 以上的教师对此有反应，包括：美国学生的课堂表现不能符合中国教师的课堂管理期待；学生对老师的尊重程度及学习的主动性远远低于老师的期望；严重的还会出现学生与老师的公然对抗，甚至有的学校学生对老师出现侮辱性言行。

(4) 教育理念与教学方式差异在此次调查中占据了第三大比例，53% 以上的教师认为在教育理念差异方面存在文化冲击问题。具体表现在：多数美国学区的学生需要到中文教室上课，由教师负责提供所有的教学及学习资料；课时长短、课间休息时间均由当地学校自行安排，且随意变化；有的学校无课间休息，学生喝水、上厕所、甚至休息时间都需要在上课时间进行，导致课堂纪律散乱；学生主动向老师索要奖品等。

(5) 有大约 45% 的教师反映教学方法会造成文化冲击。主要表现在：美国课堂以学生为主导，学生喜动不喜静，喜欢动手动嘴，不喜欢长时间听课；不愿意去记忆知识点，不愿意通过重复练习增强记忆，更喜欢通过活动和游戏学习；喜欢接受鼓励和

奖励，难以接受批评等；有的教师表示教师自身对启发学生自主学习方面的能力需要进一步提高。

(6) 少数教师认为自己在课堂设置、教学方式、人际关系及教材使用等方面与美国学校的教育环境存在不同程度的文化冲击问题。有些教师表示除了基本的课堂教育，学生在家庭、社区所受的影响，家长对学生教育的重视程度，汉语教师与所在学区学生家长、同事之间的人际关系也会造成课堂师生之间的文化冲击问题。

### 3.2 相关因素分析

在发现具体问题的基础上，我们对文化冲击与其它因素的相关性做了质性或量化分析，这些因素主要有学生特点、教师状况、学校状况、社区经济水平。

(1) 在 K-12 的市区公立学校，教师文化冲击程度与所教学生的年龄及年级关系密切，研究显示，担任公立学校初高中的教师反映面临的文化冲击问题最为严重，小学次之，大学教师及社区成人教师则表示遇到的文化冲击很少（见表 2）。

(2) 教师经受文化冲击的严重程度与其在美教授中文时间成负相关。表现为在美教中文时间越长，面临的文化冲击越少；在美教中文时间越短，面临的文化冲击越激烈（见表 3）。

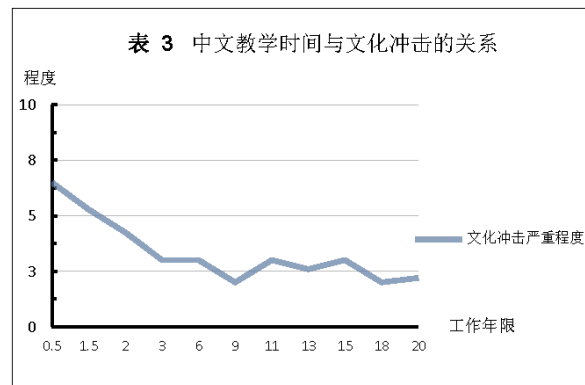
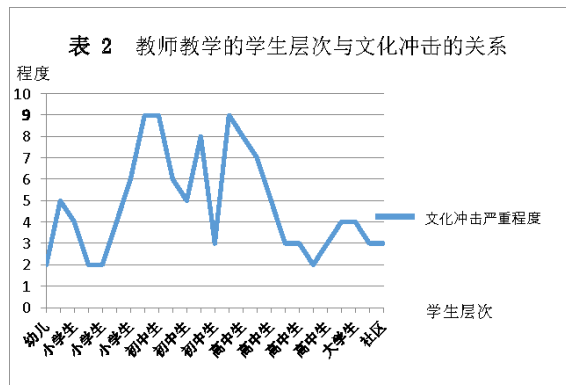
(3) 教师所在学校社区贫困程度越高，学生享受免费午餐的比例越高，所在校区教师反映出的文化冲击问题越多；

(4) 教师所在学校评分等级与文化冲击严重程度成中度负相关 ( $r = -.416$ )，社会综合评分指数越低，教师反映出的文化冲击问题越多，冲突越激烈。

本次调查研究除了包括实地课堂听课和对教师问卷采访之外，我们还采访了教师所在学校的美方负责人及 6 位本土老师。美方负责人的评价、意见及本土老师表达的观点印证了本次研究的结果。本土老师反映他们前期也遇到同样相关问题，在后期进



行了调整，他们提出的建议也是我们提供应对策略的来源。



## 4 文化冲击原因分析

调查中显示出的文化冲击问题对很多在美汉语教师造成较大的心理冲击和干扰，在很大程度上影响着这些教师的身心健康和教学质量，找到造成这些文化冲击的原因，并探究其解决策略，在一定程度上能够帮助教师缓解心理压力，以更好的心态投入到汉语教学中，同时也能为其他相关跨文化人员提供一定的借鉴。

在对“文化冲击”问题的研究中，王丽娟（2011）在总结国内外学者的研究基础上提出的二因素说（外部因素和内部因素），将文化冲击看作是文化环境和个体感知的共同结果。李建军（2011）把文化冲击的原因之一归结为认知的缺位，即当人们来到一个新的文化环境中，往往会忽略到新的文化和自己已有文化的差异，而习惯性地运用自己的文化思考新的文化；原因之二是生活习俗的差异。塞缪尔·亨廷顿（2010）认为各国之间在信仰、价值观上明显的差异以及各文明对自己的理解和对对方的误解是冲突的根源。在总结各学者对文化冲击原因研究的基础上，结合在美对外汉语教学中出现的各种文化冲突，本文将导致不同在美汉语教师教学中出现文化冲击问题的原因归结为如下几个方面：

### 4.1 对外汉语教学中的文化冲击归根结底是中美两国文化核心价值体系的

差异所导致。

1776年7月4日美国建国之日，就将“人人生而平等（All men are created equal）”的建国精神写入了《独立宣言》中。美国客观主义哲学创始人 Ayn（1964）认为，美国制度的基础是基于对不可转让的个人权利的承认。美国的政治哲学是建立在人对于自己的生命、自由和追求幸福的权利基础上的。在美国人看来，自由是个人应有的权利，自由意味着不许别人把他们的价值、想法、生活方式强加给自己（周文华，2014，p. 66）。这种“以个人为中心”、“自由”、“平等”、“实证主义”的社会价值观念体现在教育方面表现为“尊重个体，尊重学生的价值判断，引导独立学习、独立表达自己的能力”（理查德，1984，p. 221）。因此，美国课堂上教师常常鼓励学生不要考虑别人的想法和意见，在遇到问题或冲突时只要表达自己的真实想法就可以。

而中国作为儒家思想的发源地，在社会价值观方面强调和谐，秩序和纪律。这种文化理念对于社会教育的影响就是强调个体对集体的奉献与服从。所以，中国的课堂上教师希望学生整齐划一，步骤一致，学生不能因为自身的原因影响集体的教学秩序。中美两国价值观差异体现在课堂教育的不同方面：

#### 4.1.1 课堂管理方面

美国自由开放的课堂管理方式与中国统一和谐的纪律要求产生了不可调和的第一对矛盾。这也是为什么在大多数中国教师看来，美国学生的课堂纪律涣散而自由，学生随意吃零食，走动、讲话、教师努力想把这种状态调整到国内整齐划一的教学模式上来，却一直遭到美国学生强烈反对的主要原因。

#### 4.1.2 师生关系方面

美国的师生关系是平等的，教师鼓励学生根据自己的意愿做出对自己最有利的选择，尊重学生的不同意见，必要时给予提醒和引导；中国传统文化中，教师承担着传

道、授业、解惑的任务，是知识、技能的传播者和问题的解决者，再加上传统文化所赋予的“天、地、君、亲、师”的师道尊严，使中国教师在课堂上扮演着知识威权和道德威权的双重角色。相比较而言，美国学生头脑中没有尊师重教的概念，学生在面对中国教师的管理时常常表现出辩解、反驳、不肯服从、不能理解等种种冲突现象。相当多的受访教师认为在课堂管理方面美国学生经常存在不尊重老师，挑战老师的权威等问题。

#### 4.1.3 教学方法方面

美国个人主义、实用主义的价值观念反映在教育方面就是以培养学生的能力为主，学生的动手能力，分析能力，社交能力及语言表达能力都需要在课堂中得以锻炼和提高，教师只是扮演某种程度的知识威权和德育引领者，并不是绝对意义的知识和道德威权，孩子们有更大自由去做知识验证（如家庭作业、阅读、动手实践等）和道德判断。而中国受传统教育方式和教育环境的影响，学生习惯于从老师那里得到终极的是非判断和解决方案。这也解释了为什么中国教师的“授业、解惑”法在美国课堂上不受欢迎，习惯了动手能力而又以自我为中心的美国学生面对中国教师的“耳提面命”，常常觉得“boring（无聊）”，而又不懂得去尊重教师，使教师常常感受到与学生沟通方式上的矛盾。

#### 4.1.4 教育目标方面

荷兰心理学家 Hofstede（2001）在衡量东西方文化对比时提出了能衡量儒家文化价值观的“长期取向”维度（long-term orientation），指社会对未来的重视程度。在其对不同文化价值观的调查中，中国长期取向维度得分 118 分，列被调查对象国第一。而美国的长期取向维度得分仅仅有 29 分，远低于中国文化圈的国家和地区。从教育目标上来看，中国教育侧重于学有所成，美国教育却更注重的是短期和眼前的价值利益。

他们不会从长期目标去看学中文能给他们带来什么好处，而是只注重上这门课好不好玩，有没有兴趣。石中英（2005）也在《教育学的文化性格》指出美国人在生活中强调现实的人生态度，很少会对人生、社会、品德等进行形而上的思考。很多受访教师反映相当一部分美国学生根本不去想汉语学习能否给他们带来利益和价值，而是单凭有没有兴趣来决定要不要听课。因此，从事对外汉语教学的教师在教育教学活动中须注意其教学策略的短期有效性，来适应美国学生对课堂的期待，以提高中文教学效果。

#### 4.2 教师个体表现出的文化智力能力影响着其遭受文化冲击的程度。

在对文化冲击的研究中，除了不同国家之间文化和价值观造成的影响之外，不同个体的跨文化体验者所表现出的文化应对与适应能力也影响着其遭受文化冲击的程度。

Earley 和 Ang（2003）提出的文化智力（Cultural Intelligence, CQ）反映出个体在搜集、解释、应对文化差异信息方面的能力，他们认为，负性感受的强弱程度与个体的文化智力有关。调查研究发现，在美汉语教师中，因年龄、性别、专业背景、性格特点不同的教师所遇到的文化冲击程度不同，不同文化智力状态下的教师在应对文化冲击时的态度与策略也有很大差异。

#### 4.3 美国媒体的负面宣传造成社区和学生与中国有关的刻板印象。

美国部分媒体对中国及中国文化宣传中常有不良报道，这在某种程度上阻碍了美国学生对中国文化及汉语教师的认可和接受。比如一些美国的媒体特别关注报道中国的负面新闻，将目光集中在中国的落后地区和贫困群体。这些印象和影响会通过媒介传播到美国的社区，造成社区家庭及学生对中国、中国人及中国文化的刻板印象和排斥心理，给汉语教师的工作带来更大困难。受访教师中约有三分之一认为自己在所在

学校和社区遭受过不同程度的文化和种族歧视现象。

## 5 美国中文课堂教学文化冲击解决策略

### 5.1 了解文化冲击特点，顺应其发展规律

文化冲击是一个普遍存在的现象，其过程常常要经历四个阶段：蜜月期、冲突期、调试期、适应期（honeymoon, negotiation, adjustment, and adaptation）（Pedersen, 1994）。遇到文化冲击时不要急躁、沮丧，要让自己平稳地、尽快地度过这一过程（Li, & Han, 2017）。

### 5.2 接受差异，求同存异，提高文化共存意识

调查采访中，大部分老师反映在面对文化冲击时要“了解中美文化的不同，接纳不同，不盲目随从别人的文化，也不固守自己的文化”。在美汉语教学工作首先要承认中美文化差异，在不同文化融合过程中坚持求同存异的观点，培养文化共存意识。只有了解两国文化，才能够更好的比较和探究两国文化共生模式下，异国文化的独特性和丰富性，才能给学生以更多元的视角去接受和了解不同文化，从而减少文化冲击给教师本人带来的影响。

### 5.3 降低心理预期，调整师生关系，学会情绪管理

教师在课堂教学中要降低自己的心理预期，减少对知识传授的过高期望，学会和学生成为平等相处交流的对象，在尊重孩子个体权益和情绪的前提下去增强教育影响力。而对于现实的文化冲突，要有心理准备，抱着学习和研究的态度来进行教育教学活动，不能遇到文化冲击和课堂矛盾就有畏难情绪或者抵触心理。牢记自己是教师和文化传播者的双重角色，科学管控自己的情绪。正如采访中的一位老师认为，教师应该“及时调整，积极沟通，多学习，少抱怨”。

### 5.4 入乡随俗，积极调整，尽快适应美国课堂教学模式

不同的国情和民族文化造成了中美两国不同课堂教学模式，在美对外汉语教学其实就是把中国的文明和文化用美国的模式传播开来。所以，教师应该明白的关键一点是，要成功进行对外汉语教学，必须尽快适应美国的教育文化和课堂教学模式。我们在采访中，不少老师也反映要“了解当地教学环境和学生学习特点，观察学习当地教师教学管理方法，多与本土教师和学生交流讨论，了解当地居民人文风俗，入乡随俗”。适应并不是完全摒弃中国的教育教学方式，而是在中美的教育文化和教学方式之间去寻找科学的融合，建立适合自己进行教育活动和课堂教学的最佳模式。这需要一个长期试验和摸索的过程。

## 5.5 积极参加教师培训，提高自身文化智力能力

在美汉语教师的日常教学活动中，难免会出现各种问题，如课堂秩序问题、家长投诉问题、与校方沟通问题、资源匮乏的问题等，遇到这些问题切忌盲目行动或有情绪化行为。参与采访的老师们也认为，在时间、条件许可的情况下，教师应当“多了解、多学习、积极参加孔院文化讲座与培训”，提高自身文化智力能力。同时也要了解美国的教育文化和相关法律法规中对类似问题的解决规则和方法，尊重当地的文化心理和规章制度，以沟通协调为主，以更专业的态度和方法应对文化冲击问题。

## 6 结语

本研究通过对汉办在美教师的课堂教学情况进行调研和访谈，获得了在美中文教师课堂教学文化冲击的第一手资料。在研究中发现了汉办教师在美教学中面临的文化冲击问题的几大主要方面及影响其文化冲击程度的因素。并对该问题进行了原因探析和对策探索，对于缓解教师身心方面的压力，提高课堂教学效果有一定的成效，研究提出的问题及策略对其他面临相关文化冲击问题的教师提供了一定的借鉴。

但由于参与调查及受访人员数量所限，本研究数据不一定代表在美其他地区或全

美中文教师面临的文化冲击问题、数量及比例，本研究的样本不一定能涵盖文化冲击的全部类型，需要进一步扩大取样范围和数量，以便使数据更具有代表性，同时在应对方法和策略方面得到进一步的完善。

由于样本数量的局限性及个性差异测量的难度，关于教师性别差异、年龄差异、教师文化智力及能力差异等因素，以及这些因素可能会带来的文化冲击并没有在此次调查中反应出来。

本次研究发现，由于汉办教师本身任务和身份的特殊性，及在美工作年限问题，致使有些矛盾难以调和，短期内很难找到有效的解决方法。建议后续研究可以针对汉办赴美教师文化智力能力评估、岗前文化冲突专项培训、受访教师中期后期文化冲突适应能力评估、整体项目效果评价等方面进行相关探索。

## 参考文献

- 黄宏. (2002). 浅议对外汉语公派出国教师的跨文化交际问题及其对策. *海外华文教育*, 1, 45-52.
- 理查德·D·范斯科德[美]. (1984). *美国教育基础-社会展望*. 北京: 教育科学出版社.
- 李建军. (2011). *跨文化交际*. 武汉: 武汉大学出版社.
- 李明徽. (2014). *对外汉语教学中师生间文化冲突与规避策略探究—以明德昆明项目美国来华留学生为例*. 博士论文, 云南大学.
- 冒国安. (2004). 论文化适应. *贵州师范大学学报*, 4.
- 塞缪尔·亨廷顿[美]. (2010). *文明的冲突与世界秩序的重建*. 北京: 新华出版社.
- 邵仲庆. (2010). *对外汉语教学中课堂冲突的文化归因研究*. 硕士论文, 西南大学.
- 石中英. (2005). *教育学的文化性格*. 太原: 山西教育出版社.
- 周琳琳. (2012). *从跨文化交际的视角看对外汉语教学中的文化冲突*. 硕士论文. 陕西师范大学.
- 周文华. (2014). *美国核心价值观建设及启示*. 北京: 知识产权出版社.
- Ayn, R. (1964). *The virtue of Selfishness: A New Concept of Egoism*. New York: New American Library.
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. W. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413–446.
- Brislin, R. W., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CESA. (2010). *Dealing with culture shock*. Management Entity: Office of International Research, Education, and Development.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: An analysis of individual interactions*



- across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Earley, P. C., & Peterson, R. S. (2004). The Elusive Cultural Chameleon. *Cultural Intelligence as a New Approach to Intercultural Training for the Global Manager. Academy of Management, 3*(1), 100-115.
- Goldberg, D., Looney, D., & Lusin, N. (2015). Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2013. *Modern Language Association*. Retrieved from [https://apps.mla.org/pdf/2013\\_enrollment\\_survey.pdf](https://apps.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf)
- Lee, C. H., & Templer, K. J. (2003). CQ assessment and measurement. In P. C. Earley & S. Ang (Eds.), *Cultural intelligence: An analysis of individual interactions across cultures*, 185–208. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 151.
- Li, H., Li, S., & Han, L. (2017). Culture Shock Chinese Language Teachers Commonly Encounter in the US and Coping Strategies. *Studies in Chinese Learning and Teaching, 3*, 57-66.
- Macionis, J., & Gerber, L. (2010). *Culture*. Sociology (7<sup>th</sup> Ed.). Toronto, ON: Pearson Canada Inc.
- Mikyung, K. W., & Jonathan, S., (2011). An examination of United States middle school students' performance on TOEFL Junior. *Research Memorandum, ETS RM-11-15*.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology, 7*(4), 177-182.
- Pedersen, P. (1994). *The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents Around the World. Contributions in Psychology*. West Port, CT: Greenwood Press.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: Understanding*

*diversity in global business* (2nd ed.). Chicago, IL: Irwin.

Triandis, H. C. (1975). Cultural training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes. In

R. W. Brislin, S. Bochner, & W. J. Lonner (Eds.), *Cross cultural perspectives on*

*Learning*, 39–78. Beverly Hills, CA: Sage.

## 附录

### 访谈问卷

1. 您在美国教授中文遇到过文化冲击多吗？
2. 您遇到的这些文化冲击与哪些方面有关？
3. 您遇到的“人际关系”方面的文化冲击有哪些？
4. 您遇到的“课堂管理”的文化冲击有哪些？
5. 您遇到的“教学方法”方面的文化冲击有哪些？
6. 您认为这些文化冲击中最主要的原因有哪些？
7. 您认为最有效的解决这些文化冲击的方法和态度有哪些？
8. 您来美国多长时间了？
9. 您在美国教中文多长时间了？
10. 您认为您每周的教学工作量如何？
11. 您的教学资料、资源、设备充足吗？
12. 您所教的主要学生层次？
13. 您所任教的学校性质？
14. 您所任教的学校属于 Urban School 还是 Suburban School？
15. 您的课是学生自选还是学校必修？
16. 您最后的学历专业？