

1

Performed Culture **体演文化**

Learning to Participate in Another Culture
学习参与另一种文化

Galal Walker

吴伟克 著

李敏辞

沈建青 译

体演文化： 学习参与另一种文化

吴伟克 著
李敏辞
沈建青 译

很久以前，我就在想：人类学的教学本该比目前常见的现状要有趣得多。或许我们对人种志不应该只是阅读和评论，而应该加以实际体演。由于疏离的缘故，学生们要花大量时间呆在图书馆阅览间内，费劲地啃着有关异族生活的记载，苦读甚至更为陌生的人类学理论对那些异族生活的梳理。虽然人类学应该是有关——用戴·赫·劳伦斯的话来说——“活生生的男人”和“活生生的女人”的学问，但是，人类学的这种生动性在我们的教学法中却往往没有得到体现。究其原因，再次借用戴·赫·劳伦斯的话来说，或许就在于我们的“分析是以一具尸体为前提”。

——维克多·特纳

“戏剧性的仪式/仪式性的戏剧：
表演性的和自反性的人类学”（1991）

文化与外语学习

从事外国语言文化教学的师生该如何认真采纳特纳的建议？我们是否应该把体演当做一种教学法，用以取代人文社会科学领域内常见的、训练学生查找专家著述的那种教学法？当我们发现那种教学法对待文化就像对待尸体一样，也许就找到了答案。我们人类有财力、有机会时，就有许多对待死者的办法：或独自饮泣，或嚎啕大哭，或由生者作程式化的致辞。还可对死者的遗体作某种处理：或将它安置于人迹罕至之处，或裹布装殓入棺，或整容防腐保存，或点火随烟焚化，或树立标志定位，或佛骨分送伽蓝奉养，或投虎饲鹫实施天葬。在某些地方，人们将尸体吃掉。所有这些行为，似乎都出于一种普遍想法：纪念死者，告慰生者，减轻悲痛——回忆死者的痛苦。

葬礼是为生者举行的，这一认识使得贝拉先生的训诫成为很实用的忠告：“一定要参加别人的葬礼，要不然，别人也不会参加你的葬礼。”（Berra 1998: 73）

对待文化扮演着类似于殡仪业者和哀悼者角色的，难道只有博物馆馆长、作家、社会科学工作者和评论家吗？语言教师是否也有份呢？观察一下语言课堂，我们常常会发现：我们所学习社会的文化安然隐而不现，要么被掩埋在学习者的本土文化之中，要么被当做胶囊一样就便包裹起来。我曾偶然听到一位日语教师在学生用日语指称老师出现错误时，他所作出的反应却是：“哥们，就叫我 Kaz 吧。”这位教师后来解释说，他希望他的学生们说日语时感到轻松自在，因此，他设法确保对这些高中生们只讲那些他们感兴趣的事情。在别的课堂上，学生们在规定的课时内被带领着离开语言学习而转到文化学习，据称，这是因为，“语言和文化不可分离”——我在类似场合听过这种说法。

即使是富有经验的业内人士，也是将文化当做悼词所表现的“有关学问”来对待，而不是将其定位为与“活生生的”男人女人打交道时所需要的“那种知识”。最近，一场关于操本地语言和非本地语言的人们的行为态度的讨论，提供了这样一个实例：由于国籍的不同，法国人、美国人和德国人对同一则法语广告有不同的解释。按照法国人的解释，我们得知：

美国读者和西德读者的解释并没有错。三种意思都潜在地包含在法语广告内。……如果将这则广告使用于世界各地来教授法语，潜在的不同解释还会增加。在这则广告中，本地人和异地人会发现，他们的世界观所肯定的东西是不同的，他们对特殊待遇、权利和特权的定义也各不相同。（Kramsch 1997: 361-362）

我这里提出的体演文化的概念，在教学目的和意图方面，与上述观点形成鲜明对照。它与科拉姆斯（Kramsch）的假设是相冲突的。科拉姆斯认为解释都“包含在法语广告内”，而且这些隐含的解释会随着读者文化的不同而增加，就像追悼仪式上人们所使用的一系列特别的悼词那样。本文的看法是：解释存在于读者的文化之中；因此，人们学习法语和法国文化的

目的，就是想参与到表现法国文化或法语文化的各个方面中去，在那里，他们可能发现自己正在进行人际交往或处理社会事务。而且，人们学习在法语社会里交流的目的，并不是想创立带有其他语言文化特征的解释。

带着参与生于彼地、长于彼地的人们的生活的意图来接触某种外国文化，那可是一种让人望而生畏的挑战。在莎士比亚的《冬天的故事》里，准备使一座雕像获得生命的鲍丽娜警告众人说：“谁要认为我即将做的事是不法行为，就让他离开吧。”弗德里克·特纳在引用鲍丽娜的话时表示：“起死回生想必是很危险的。”（Frederick Turner 1985：47）

在引导学生体演某种外国文化时，下面的告诫一点也不过分：在别人的文化里游戏，即使没有人身方面的实际危险，也有可能产生精神上的极度不安。为了避免目标文化在我们的语言课堂里处于休眠状态，我们就得放弃本土文化的特性，以及在本土文化中我们的行为就是我们的意图的实际体现所带来的安全感。马克·特纳在一本有关英国文学研究的书里，将这种不安全感描述得非常透彻，值得大段引用：

我们有的人害怕改变自己所讲的语言，也就是说，害怕学习外语。不管这种表述是否精确，我们有些人确实感觉到，用小孩牙牙学语的方式来学习外语，会迫使自己打开一个自己害怕打开的语言能力的王国。我们总有一种感觉：语言是一个引起恐慌的东西，幸运的是，自己已经在第一时间内通过了学习。这种恐惧导致时下流行的做法，即试图学习一门外语而不改变或影响任何现存的东西，也就是说，用成人的方法来学习：控制学习进度，调整教学方法，坚持查看每一个写下的短语，坚持把所有的东西都翻译成母语。这样学习的成效，几乎总是微乎其微的，却仍是大家愿意接受的一种语言能力水准，因为它没有导致什么事情需要再从头开始或加以改变，大家觉得自我秋毫未损。

如果改变固有的观念，我们在内心最深处会觉得丧失了自我。让我们感到幸运的是，曾几何时，我们已获得了现有的语言能力。我们不想再次面对这个问题。我们觉得：不论从职业来说，还是就个人而

体演文化

言，固有观念的任何一点改变，都会突然间让我们变得无能。为了防止出现这种情况，我们叮嘱自己，没有必要去搭理那些会迫使我们修正自己固有观念的事物，我们将这些事物当做与自己毫不相关的东西。（Mark Turner 1991: 27）

这种在固有观念遭挑战时的回避心态，由一个接受国家公共广播电台采访的年轻美国学生明显地表现了出来。当有人建议她遵照巴黎人的文化习俗——不要对陌生人微笑、对异性要略微卖弄风情时，这个美国学生表示绝不会放弃她固有的美国观念，不过，她颤抖的声音（对此，你只能借助论文中的这一表述加以想象了）明白无误地透露出某种不安：

如果你与这里的人调情，可能会让你卷入某种有损名誉的情形。但是你应该微笑……也许你能改变人们。如果他们不愿意以微笑回应，那是他们的选择。微笑使我感到更快乐。

（National Public Radio,
Morning Edition 12-29-94）

这位同学认为她可以通过微笑来改变法国文化，其实是一种普遍的幻想。很多人在发现自己受到某种外国文化习俗的挑战时，都用这样的幻想来安慰自己。

准备采纳维克多·特纳的建议、让学生实际体演文化的语言教师，必须为学生提供在目标文化语境里交谈的学习条件。想要学会某种文化而不与那些每天生活在其中、同时也在创造它的人们进行交谈是不可能的。学习者必须体演目标文化，正如他们必须体演目标语言一样。每一次文化体演的宗旨都应该是创造一种使体演者感到愉快的记忆，从而使他们愿意继续交谈。该记忆与那种试图通过丧葬仪式建造的记忆形成对照，后者是一种为了满足那些聚集起来的悼念者的需要而建造的记忆——它维系着在本土文化讲来讲去的“战争故事”，或以“当我在……”这样的套话开头的旅行故事。同样，与“有关异族人生活的记载”和“陌生的人类学理论”形成对照的

是，体演作为表现认知的一种方式，与传统经院式阅读和评论所显示的传统话语明显不同。

文化是复杂的社会交互作用的产物，对其中任何一个片断的体演，都需要许多人在一个约定的共享框架内交流。通过体演来解释某种文化中的任何一个特定部分，肯定要比对任何个人解释的创造或再创造复杂得多。当对目标文化**解释**的评判取决于本土文化对它的接受（例如，科拉姆斯所指出的情况），而对目标文化**体演**的评判标准却是看这种体演是否符合目标文化时，情况尤其如此。

在以下的讨论中，我们将交谈当做在文化中的体演，考察有某种文化背景的成年人，如何带着他们在本土文化中所表现出的某种坚定信念，学习在另一种文化中交谈。文章的讨论围绕着这样的观点：文化是意义的基础，“语言不仅仅可以传播信息，它还可以创造或建构知识或‘现实’”（Bruner 1986: 132）。

文化、语言和体演

这里所讨论的文化与行为的概念，类似于语法之于语言。其主要差别在于：一种文化的内涵远远大于、也远远复杂于一种语法。我的英语语法知识能使我不用预先准备就能够在适当的时候进行表述，且这些表述的内容和形式基本上都是正确的。我想要说话的时候，我可以张口就说，相信自己用不着事前考虑就能组织好发音、单词和短语。同样，我的美国文化知识，能使我在参与社会活动与人际交往时不必作大量的事前准备工作。不过，正像我的英语语法知识不能保证我所说的内容实际上总是正确的或总是有益于自己的，我的美国文化知识也不能保证我的社会活动全都能成功。毕竟我们每一个人在自己的文化中有过太多的失败的经历。有关某种文化的知识只提供了参与社会交流与合作的基础，而成功与否则取决于这些社会交流与合作本身。简而言之，这种知识只是将我们带入游戏之

中。外语学习的目标就是要反复灌输语言和社会中的那些默认的、符合文化规范的行为方式。

就个体而言，文化是一个与心智、记忆和意义大体等同的概念。它在人生的早期就逐步发展。那时，可塑性的大脑本身正经历着剧烈的改组调整，而这个改组调整过程，很大程度上是在社会环境、即社会文化的影响下进行的。杰罗姆·布鲁纳告诉我们，儿童使用文化早于他们使用语言（Jerome Bruner, 1983）。海克特·哈默利指出：第二语言能力是在交际能力的范围内发展的，而交际能力本身又是在文化能力的范围内发展的（Hector Hammerly, 1982: 214）。

文化是一种复杂现象，就像有能力思考的人类一样。作为语言教师，我们不会一味迎合主张把文化当做一门学科的学院派传统，我们也不应被期望去这样做。不过，从我们所教的文化中，我们可以确定并筹备一些可体演的、可以在一个连贯的文化观念里找到合理解释的“大部件”。这样做所要达到的立竿见影的主要变化，就是要求意义先于语言编码出现。这种对交流的看法与大多数语言学家对语言的看法，是不大协调一致的。下面引用朗迪·艾伦·哈里斯著作说明语言学专家是如何处理语言的（Randy Allen Harris 1993: 5）：

语言学家用来考察语言的种种方法，基本上是随机的，就像物理学家考察物质、生物学家考察生命一样；其中最主要的是类似于勘测员所使用的那些方法。他们在声音与意义之间的巨大版图上，切分出更易于操作的领域。这些领域之间的界线常常处于争议之中，在一些非常专业的问题上各不相让……但这些领域界线的存在，以及各自所关注的主要问题，得到了很好的确立。按照传统的定义范围，语音学关注的是语言的声音体系，音系学研究的是这些声音体系如何聚集成有区别的信号，形态学研究的是这些信号如何聚集成有意义的单位，句法学研究的是如何将这些有意义的单位排列成表达序列，语义学研究的是这些序列所合成的意义。

这种对由表及里式的语言研究方法的阐释，典型地反映了一种语言学传统：在由简单到复杂的语言编码中，将意义缝合起来。这种看法的核心，实际上是把句子当做意义的容器。这种观点的一个主要倡导者是斯蒂芬·品克（Steven Pinker），他通过设问表达了他对这个问题的认同：“大脑如何再现一个句子的意义？”（New York Times 1997： B16）

作为学习语言的一种方法，文化体演从意义入手，将语言编码——连同它的句子概念——当做一种参与媒介，从而得以更充分地参与到意义之中。纳德·希莱指出，这种“将语言置于文化之中”的看法，其实并不新鲜（H. Ned Seelye 1998： 4）。他引用了约翰·杜威（John Dewey）和赵元任（Yuen Ren Chao）分别在1897年和1968年的有关论述。我在他引用的两则论述之间，插入了约翰·杜威后来提出的、与下文论述有关的一个观点。

在教育学书籍里，语言总是被简单地当做思想的体现。不错，语言确实是一种逻辑工具，但从根本上来说，语言首先是一种社会工具。

——约翰·杜威“我的教育学信条”，1897

语言只有在听和说的时候才存在。听者是不可或缺的合伙人。

——约翰·杜威《作为体验的艺术》，1934

行为和语言是完全混合在一起的。（语言最常见的形式，并不是由句子和段落连接而成的语篇。）

——赵元任《语言和符号系统》，1968

作为一门学科的语言，是建构在文化框架内并与行为不可分割地联系在一起，它要求把体演当做一种必需的教学法而不是一种可有可无的选择。

语言教学法意义上的“体演”，考虑到了这个术语在社会学研究和文学研究中所具有的模糊性。它包含“表演的”活动、看得见的行为等意思，而不是抽象的行为范畴，犹如特定

情形中的知识相对于本质的或理想化的知识。维克多·特纳这样解释说：“表演并非必须具有结构主义者所意味的明显形式，更多的是表示‘正要完成’或‘正在实现’这种过程上的含义。因此，表演就是完成一个或多或少与他人相关的复杂过程，而非做一个单一的行为或活动”（Victor Turner 1991: 101）。外语学习中的体演，像戏剧舞台上表演一样也具有审美意义。一个戏剧演员赢得赞美，靠的是勇于突破自己艺术上的局限，常常给予观众一种可能失败的惊险感。在外国语言和文化中进行的体演，并不亚于一种冒险行动、一种挑逗失败的行为。

仔细考虑可体演的文化，会使我们将那些不常混淆、互换的词语和概念联系起来。文化是存在于社会中的复杂知识结构，而社会反过来又被视为与特定的文明相关联。于是，文化体演就成了文明行为中的一个个孤立事件，而这些事件可以成为目标社会中现实或理想的行为模式。它们可简单到打一个招呼，也可复杂到在不伤和气的情况下协商有分歧的问题。在外语学习中，想要获得对异国文化的现场感，就要求我们有意识地反复训练那些符合目标文化所期望的事情。因此，一门语言课程设计的主要任务，就在于选择、分析、展现那些可以由学生体演、由教师评判的文化事件。

如同在其他表演场合一样，在外语教学法里，体演就是有意识地重复那些“设定事件”。这些事件，根据卡尔森的推论，有五个规定性元素：1. 发生的地点；2. 发生的时间；3. 合适的脚本、节目或规则；4. 参与者的角色；5. 主动接受或被动接受的观众（Carlson 1996）。

语言教学法中的体演也引起了对学习者的重复进行文化价值评价的问题。霍华德·加纳比较了中国人对公共表演的喜好和美国人对它的反感（Howard Gardner 1989: 261-262）。这个对比或许可以解释卡拉 OK 在这两个国家获得成功的相对性。当美国学生通过体演来学习中国文化时，他们也应该意识到：在中国文化里对已被接受的共识所做的重复，在中国人看来，可能要比被美国人所珍视的看起来像是原创性的见识更有价值。

外语学习中的文化体演

一个基于文化体演的外语学习项目，对有关教学目标和教学程序应该有一些明确的基本设想。下面介绍的基本设想包括意向、设定的意义、记忆、教学法设计等几个方面。

第一，学习用某种外语交流的目的就是要获得在该国文化中确立意向的能力。在某种社会环境里，无论你想在哪些方面获得成功，无论是经商也好、研究也好、人际关系也好，你的意向必须被你正在交往的人们意识到并且得到他们认可，同时，你也必须能够领会他们的意向。如果缺乏这种对意向的相互理解的话，无论你怎么创造性地使用语言，你还是几乎没有表达出你的意思。我们所看到的跨文化交际中的失败事例，大都是因为不知道怎样使别人了解自己的意向，或者不知道如何了解别人的意向。个人在一种文化里的行为，受制于那种文化本身。那些正忙着学习——用乔丹和沃尔顿（Jordan and Walton, 1987）的话来说——“地地道道的外国语”的美国学生，常常很难认识到：在他们正在学习的那种文化里，作为个体，他们只能成为那种文化所允许的人。让我们再来回顾一下杜威的观点：“听者是不可或缺的合伙人。”

基于这种理解，个体在某种文化里就处于一条“存在链”之中：

- 1) 文化产生语境
- 2) 语境规定意义
- 3) 意义表达意向
- 4) 意向确定个体

对于语言和意向性之间的关系，塞勒这样解释（Searle 1983: 5）：

语言来自于意向性，而不是相反。就语言来说，教学法的指向是解释意向性；就意向性来说，逻辑分析的指向是解释语言。

要遵照塞勒对教学法的定义，我们必须假定语言作为阐释意向的媒介早已为人所理解。为了教、学和体演某种未知的语言和文化，通过意向性这一逻辑分析的指向来接触这种语言是必要的。

第二，文化是意义的来源，因此，使用某种特定语言的谈话，要求交流在那种特定文化框架内进行。这就意味着：不同文化背景人们之间的交谈，要么根据外国人的目标文化来理解，要么根据外国人的母语文化来理解，外国人也许会被期待兼通他正在讲的那种语言的文化和他自己的母语文化。如果两个来自不同文化的人正在交谈，要想达到所期望的理解，最可取的策略是在正在使用的语言文化中实现交流的目的。如果本地人和外国人都知晓外国人的母语文化，这时第二好的办法可能是：讲一种语言而用另一种文化来理解。当交流的双方用各自的文化来理解谈话时，最有可能产生混乱或误解。

在中美两种文化里分别设定两个彼此不熟悉的主客角色能很容易地说明这个问题。两个人正在按最适当的社交方式交往——比方说，一个美国人邀请一个中国客人一起享用茶点——能很好地说明适合于某种文化的角色却并不适合于另一种文化：

美国主人会提供饮料或什么吃的东西让客人选择，但一般不会坚持要客人接受它们。大多数美国主人会避免显露出他们自己的意见，认为让客人自主选择更为礼貌，即使意识到客人的选择有可能并不是主人所提供的东西时，也是如此。这一点体现在美国主人常常说的一句话里：“请随意，别拘束。”另一方面，中国客人则可能会回避立即接受主人提供的饮料或点心，避免回答“你想要什么”这样的问题。他们认为不应主动提出想要主人所提供的以外的东西，这才是礼貌。当主人问到客人想要什么时，中国客人往往会重复说上这样一句客套话：

“客随主便”（客人遵从主人的愿望）。

对于一个简单的邀请行为，要让有关双方都满意——即让主人觉得自己是一个称职的主人、客人觉得自己是一个得体的客人，主客双方有三种基本选择：

使用中国语境：客人以适当的次数谢绝茶点，而主人则一再坚持，直到客人享用茶点或将茶点搁在一边。

使用美国语境：主人提出可选择的茶点，然后等候客人选择。

采取超文化策略：主客双方都意识到由中美文化背景所导致的行为冲突，于是开诚布公地商议各自怎么做为好。

即使是在上述这样简单的社会行为中，文化也在提供语境。如果一种特定文化不能为一个得体的客人向主人提出自己的选择这一行为提供语境，那么，在这种文化里，这个客人就不可能成为一个得体的客人。倘若一个人在不知不觉地扮演着这样的角色，他就会被视为一个不得体的客人；或者，如果主人意识到他的意图，就会把他当做一个要么必须迁就、要么必须回避的外国人来对待。如果主客双方都意识到彼此期望的不同而又不能按照彼此的期望去做事时，他们可以通过讨论这一难题、暂时达成相互认可对方做法的共识，营造一种临时的符合双方期望的状态。

临时采用这种超文化策略，在某种特殊情境下能有效地应对意料之外的行为，但它的作用是有限的。它无法长期地或在应付复杂事务时保持有效。它会使本来就复杂的事务陷入更为复杂的文化困境，或者使参与者在维持这种关系中耗尽心力。而且，这种超文化策略还有着严格的要求，即所有参与者都必须同样了解并愿意遵守游戏规则。当人们在某种外国文化中进行实际操作时，这种情况并不常有。

这种超文化策略还常常事与愿违，导致了原本设法想避免的不满和误解。一次探讨如何增加在日本大学里学习的美国学生人数的美日教育家联席会议为我们提供了一个实例：大会的美方负责人是一位有名的教育家。由于他对日本和日语的学识，他被推举来主持这次会议。会议一开始，他就向日方与会

者宣布：虽然他知道他和大会其他负责人本该遵循日本习惯，事先亲自将会议的内容通知给与会代表，但环境妨碍他这样做。他将按美国方式进行会议议程，有必要时才讨论条款和决议。他的这番话在日方与会者中引起了相当负面的反响：他们认为，如果他以为解释一下自己忽视了日本习惯就足以给大家留下深刻印象的话，他这个“日本专家”根本算不上专家。他们断定，这位大会主持人所做的至少也是对他人的一种轻度冒犯：如果他知道该做什么而没有做，那么，他肯定是认为事先的商议是多余的。两天的会议在议题上没有取得任何有意义的进展。或许，部分原因就在于他的那句“超文化”的话语，还有部分原因则在于会议往往产生不了什么结果。

将在外国文化中确立意向的能力作为外语学习的目标，扩大了通常予以训练的重点学习范围：语言的语境获得了与该语言的形式编码相比同等重要、或更为重要的地位。

第三，学习体演一种外国文化，必须建构对那种文化的记忆。如果说成功的外语学习经验的核心，取决于在外国文化里所进行的一系列复杂程度不断增加的交流互动，那么，获得成功完成这些交流互动的能力的过程，就是一个建构广泛记忆的过程。这种记忆的复杂程度，如同一个不断延长的故事，无法在此详细阐述，但我们的教学法关于教学手段和教学环境的设计，对我们正在建构的记忆的性质，提出了可操作的设想：

- 1) 为了能在一种外国文化里正常活动，个体必须吸收那种文化反复灌输的默认记忆，而不是依赖本土文化和目标文化之间的逻辑论证。社会交流互动的流动性和人类语言生成的速度，不容许人们时时事事去查询本土文化和目标文化的要求。

- 2) 对目标文化中长期的成功行为的记忆，并不是一种由本土文化记忆到目标文化的翻译或映射。
- 3) 记忆是由一些并不总是相互作用的子系统构成的联合体，因此，汇编记忆有多种程序，评价它也有很多方法。

记忆的一个重要功能就是为某种文化里的交流提供语境。靠着记忆的帮助，我们的感觉官能得以在这些语境中活动。感觉系统并不只是简单地让感觉进入，它们也抽取感觉数据的多级特征。而且，我们的感觉系统是随着我们能力的发展而建构并改进的。当我们为发展这些感官的能力而将它们置于不同的语境中时，我们周围的环境，决定我们眼睛所见、耳朵所听的内容，决定我们怎样赋予意义。如果我们将我们的语言文化能力看作感觉系统（这个系统可处理进入的信息、提取意义，并且把所有可以想到的信息组成最具有自我参考价值的系统），我们需要考虑的就是如何创造和建构语境以发展这种系统。

第四，我们可以创造教学情景和教学方法以帮助建立一种对外国文化的记忆。要学习在一种外国文化里确定意向，就需要学习这种文化。赫克托·汉默利将目标文化教学的讲述分为三个部分（Hector Hammerly 1982: 512-514）：

- 1) 成就文化：某种文明中的标记性事物
- 2) 信息文化：某一社会所重视的信息种类
- 3) 行为文化：帮助人们驾驭日常生活的知识

随着外语学习者在目标文化里的活动能力的发展，成就文化和信息文化方面的知识会变得日益有用。不过，从外语学习的初级阶段起重点就是放在行为文化上的，因为这种知识能够让学习者创造足够的便利，促使当地人与自己保持长期的交

往，而这种长期交往对学习者在该文化中积累经验是必要的。

教学环境中所介绍的行为文化，可以根据把目标文化介绍给本土学生的教师的能力作进一步分类：

- 1) 被彰显的文化：本地人通常热衷于传播给异地人的文化知识。
- 2) 被忽视的文化：直到异地人的行为使之显现出来时、本地人才意识到的文化知识，也就是爱德华·霍尔所说的“隐藏的或隐匿的文化”。
- 3) 被隐瞒的文化：本地人通常不愿意传播给异地人的文化知识。

被彰显的文化是教科书和课堂教学的主要内容，不过，有能力的外语教师所关注的往往是被忽视的文化。对一代又一代初学者在目标语言文化里的普遍行为的关注，使我们不断意识到这些行为所反映的是先前未被质疑过的文化约束。被隐瞒的文化的某些方面似乎让初学者着迷，但是，从实用的目的出发，对它们加以回避是合理的，除非它们直接关系到初学者对目标文化的接受。

我们许多教东亚语言的教师都会被邀请为准备前往大洋彼岸做生意的商界人士作点参谋，我们由此意识到，只学一点文化而不用学语言编码也是可以的。相反，我们大家毫无疑问地都遇到过许多这样的人：他们学会了操练一种外语编码，却没有学会一点感性的文化知识。在二十世纪七十年代和八十年代早期，许多来美国出公差中国人，显示出对英语的很好掌握，但他们的使用都没有超出当时中国文化语境的范围。的确，对于那个时代的中国人而言，超出那个范围将会被怀疑是否忠诚，而且还会招致来自群体内部的严肃批评。美国的传教士和政府部门的工作人员也属于这种类型，他们通常在目标文化范围之外表现出目标语言能力。如果一个人的意图比较单一，譬如说，完成一次境外旅行而不违背自己的文化或政治纯

体演文化

洁，或者只是在目标文化中传播自己本土文化的某一信息，那么，只学语言不学文化倒不失为一种选择。

如果生活变得比上述情形复杂一点的话，脱离文化的语言最终都会导致失望。1993年11月21日，北美版《朝日新闻》（*Asahi Shimbun*）登载了一位30岁的日本家庭主妇写给编辑部的一封信，提供了一个语言感受相当精确而文化知识却修养不足的实例：

朝日新闻（卫星版）1993年9月21日

祝你今天愉快

我带着我一岁大的孩子来到曼哈顿商业区一家颇有声望的百货商场。我正看着购物指南，一个售货员从我们身边经过并开始和我的孩子搭讪：“嗨，你好，你叫什么名字？”我女儿被这个陌生人的行为吓住了，绷着脸不说话。这个售货员转向另一个顾客，耸了耸肩，说道：“她有点乏味（dull）。”回家后，我开始在英日字典里查找“dull”这个词，发现它和“迟钝的”和“乏味的”之类的词同义。无论是哪种意义，反正都不是正面肯定的意思。以前，我一直以为美国人比日本人对小孩更为友善亲切，一直因他们自愿帮助宝宝而心存感激，因此，这件事让我感到格外震惊。即使她是在开玩笑，但在这样一个一流商场里工作的售货员怎么能如此麻木不仁呢？

一个家庭主妇（30岁）

纽约

三十岁的日本家庭主妇表达了女儿遭到本地人（美国人）的侮辱所带给她的痛苦；然而，任何一个美国人都明白，那位售货员绝非有意要侮辱她的女儿，其意图恰恰相反。假如这位家庭主妇对“体演”的五要素有一点了解的话，她也许就不会误解那位女售货员的意思了：

- 1) **特定的地点**：在美国的百货商场，工作人员应该让顾客有“宾至如归”的感觉。

- 2) **特定的时间**: 上班时, 为了表示友善和可靠, 销售人员会就顾客较明显的个人情况与其临时聊上几句。所谈的这些情况, 或者是表示恭维或者是为促成一笔买卖。
- 3) **特定的脚本/节目/规则**: 称赞婴儿时会用洋娃娃 (doll) 作比喻。形容词“dull”一般不用于污辱人。“她是个洋娃娃 (She's a doll.)”与“她有点乏味 (She's dull.)”这两句话, 虽然发音接近, 但作为可能的台词, 两者的意思相隔甚远。耸耸肩的意思是: 小孩没有做出反应并不要紧。
- 4) **特定的角色**: 售货员一般不会侮辱顾客 (即使在纽约市), 但与顾客攀谈时确实会将陌生人和旁观者引入交谈。
- 5) **特定的观众**: 为了给婴儿父母留下好印象, 同时, 也为了向旁观者表示好意, 售货员会称赞婴儿。

外语教师从这类交流失败中可以学到很多东西。这位日本主妇表现出对英语语音掌握得相当好: 她能够长时间记住“doll”的发音, 直到回家查阅参考书, 用标准的英语拼写法来查出它的意思。对一门外国语能做到这一点, 可不是一件容易的事。她对句法的领悟略欠火候, 将“a doll”听成了“dull”。不过, 我认为她失败的原因主要在于她没能察觉对方的意图, 反而将自己对事情的解释建立在这样的预想之上: 售货员的评论大概是在批评自己女儿的表现而不是力图逢迎顾客。

大多数外语教师都有一个小秘密: 你无法学会某种外语, 你只能学会在某种外语里做事情。之所以叫做秘密, 就是因为你很难向那些一心要学会 (有些人用“掌握”这个词) 一门外国语的人说清这个道理: 他或她必须学习怎样与目标语言里的社会成员一次就一个“事件”进行谈话, 直到效果积聚起来, 形成一种能力。这位日本家庭主妇的经历向我们提出了这样的问题: 在外语教学中, 当我们给学生创造文化学习机会时, 我们怎样才能把这些“事件”组织起来? 有哪些特点是我们需要强调的?

结语

用一种外语交谈是有危险的。我们从小就适应惯了的行为方式可能会突然背叛我们，将我们置于误解和窘困的境地。我们用本国语言交谈时所经常使用的行为方式，大多数都是学习来的，只是学习的过程被遗忘了。我们很可能没意识到这些行为方式确实确实是学习的结果，因此，我们也同样可能不会意识到，为了用外语进行有效的交流，我们必须学习体演不同的（常常是与母语形成对照的）行为方式。

这些行为方式是我们用以展现建构我们自身的文化的手段。它们由此成为创建一种文化知识不可缺少的组成部分。要使这种知识有用，就必须使它成为记忆的一部分，以便在文化游戏进行中能立即派上用场，而不是把它放在我们母语文化的保险箱里，使它成为闲暇时用来回忆和冥想的东西。外语教师永远都不能消除因为学习在外国文化中交流而导致的危险和压力，但我们可以更清晰地描绘这个游戏的性质，培养一种健康的冒险意识，增进我们对“活着意味着什么”这一问题的理解。

写于山东烟台

鸣谢：

这篇文章是我与荣·沃尔顿多次交谈的纪录。荣和我都逐渐认识到应将文化置于语言教学的中心位置，我们对此常常怀有同感。我们两人都知道这将会使事情复杂化，而且，很有可能同时激怒许多语言研究和文化研究的人们。教学重心从语码到语境的转移，会导致极大的挑战——它需要新知识、新技术以及大量地使用科技成果；但它也会对人的存在意味着什么的问题带来新的启示，给外语学习与研究带来强烈的新的激动。我希望这篇文章能客观反映出荣对美国人外语学习方法的深切关心。

体演文化

感谢俄亥俄卫斯理大学（Ohio Wesleyan University）玛丽·霍华德（Mary Howard）教授的帮助——她在渤海湾破纪录高温时费心看完了我的初稿，提出了许多有用的建议。我的学生 Eric Shepherd（俄亥俄州立大学）和威廉·玛丽学院（College of William and Mary）简小滨教授，通过在美—中纽带文化培训项目（我们在那里训练美国年轻人作为实习生在中国企业里工作）测试和检验“体演文化”教学法，对这项研究做出了重要的贡献。

REFERENCE

- Asahi Shimbun*. (September 21, 1993). Satellite Edition.
- Berra, Yogi. (1998). *The Yogi book*. New York: Workman Publishing.
- Bruner, Jerome. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W.W. Norton.
- Bruner, Jerome. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carlson, Marvin. (1996). *Performance: a critical introduction*. London and New York: Routledge.
- Chao, Yuen Ren. (1968). *Language and symbolic systems*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, John. (1897). My pedagogic creed. *The school journal*, 54, 77-80. Reprinted in Kahil I. Gezi and James E. Meyers, (Eds.), *Teaching in American culture* (pp. 408-11). New York: Holts.
- Dewey, John. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Hall, Edward T and Mildred R. (1987). *Hidden differences: Doing business with the Japanese*. Garden City, NY: Anchor.
- Jorden, Eleanor H. and A. Ronald Walton. (1987). Truly foreign languages: Instructional challenges. In Richard Lambert (Ed.), *The annals of the American Academy of Political and Social Science: foreign language a national agenda*. 490 March (pp. 110-124). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Gardner, Howard. (1989). *To open minds*. New York: Basic Books.
- Hammerly, Hector. (1982). *Synthesis in Second Language Learning*. Blaine, WA: Second Language Publication.
- Harris, Randy Allen. (1993). *The linguistic wars*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire. (1997). The privilege of the nonnative speaker. *Publications of the Modern Language Association, volume 112, number 3*.

- National Public Radio*. (December 29, 1994). Morning Edition.
- New York Times*. (December 30, 1997). Science.
- Searle, John R. (1983). *Intentionality*. London: Cambridge University Press.
- Seelye, H. Ned. (1994). *Teaching culture*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Turner, Frederick (1985). *Natural classicism: essays on literature and science*. New York: Paragon House.
- Turner, Mark. (1991). *Reading minds: the study of English in the age of cognitive science*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Turner, Victor. (1991). Dramatic ritual/ritual drama: performative and reflexive anthropology. In Bonnie Marranca and Gautam Dasgupta (Eds.), *Interculturalism and performance*. New York: PAJ Publications.