外语教育中的母语文化认知基础与元文化能力培养

邬菊艳
（上海理工大学 外语学院，上海　200093）

摘要：在全球化时代，顺应国家“走出去”战略，外语成为向世界传播中国故事的语言载体，而母语是外语教育的基点。通过深入探讨外语教育中母语文化认知的基础性作用及语言元文化能力的培养，结果发现：深刻理解母语文化是外语文化认知的前提条件，唯有如此，才能真正培养具备中外文化平等对话能力的高质量人才。同时，面对当前多元文化交流日益频繁的国际格局，外语教育亟须强化元文化能力培养。元文化能力包含“概念变体意识”“概念明晰”和“概念协商”三大核心要素，作为对传统跨文化能力的重要补充，能够提升学习者在跨文化交流中的适应性与灵活性。

关键词：外语教育；母语文化认知；元文化能力
中图分类号：H319　　**文献标识码：**A　　**文章编号：**1009－895X(2025)05－0462－07
DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.250423201

Cognitive Foundation of Native Language Culture and Cultivation of Metacultural Competence in Foreign Language Education

WU Juyan
（*College of Foreign Languages*, *University of Shanghai for Science and Technology*, *Shanghai 200093*, *China*）

Abstract: In the era of globalization, the mother tongue of Chinese is essential for foreign language education while foreign languages, aligned with the “Going Global” strategy, serve as the vehicle for telling China’s story to the world. Through an in-depth exploration of native Chinese cultural cognition and the cultivation of metacultural competence in foreign language education, the study reveals that profound understanding of mother tongue cultural cognition is a prerequisite for foreign language cultural cognition. Only in this way can we truly cultivate high-quality talents capable of engaging in equal dialogues between Chinese and foreign cultures. Furthermore, amid the current increasingly multicultural exchanges, foreign language education urgently needs metacultural competence which comprises three core elements of “conceptual variation awareness”, “conceptual clarity” and “conceptual negotiation”, which supplement traditional intercultural competence, significantly enhancing foreign language learners’ adaptability and flexibility in intercultural communication.

收稿日期：2025－04－23
基金项目：中国外语教育基金项目（ZGWYJYJJ12Z003）
第一作者：邬菊艳，女，副教授。研究方向：外语教育学、词汇学、英汉对比与翻译。E-mail：wujysharon@163.com

Keywords：foreign language education；mother tongue cultural cognition；metacultural competence

在近百年的现代化进程中，为响应国家“引进来”政策，外语成为中华民族在现代挑战中迎头赶上、在文化世界格局中力争上游的重要媒介。外语教育侧重于培养外语思维和吸收外国文化。在此过程中，母语和母语文化是需要克服的障碍。如今进入全球化时代，为顺应国家“走出去”战略，外语成为向世界讲好中国故事，让世界读懂中国，为全球治理提供中国方案的重要载体。此时，母语和母语文化是外语教育的“阿基米德点”[1]，日益受到关注和重视[1-4]。目前，学界对这方面的探讨主要在语言和文化两个层面平行展开。母语语言研究聚焦于外语与母语加工对比视角下母语加工的个体差异性[5-7]，二语习得中母语及母语概念迁移的认知策略和机制[8-10]，以及二语教学中母语的应用和影响[11-13]。母语文化研究集中于跨文化能力研究中关涉的中外文化对比议题，包括生活文化（如问候、出行方式）、物质文化（如餐饮、服饰）、精神文化（如宗教习惯、文化习俗和价值理念），以及政治制度文化（如民主、人权和环保意识）等等[4]。前人研究为本文考察母语文化认知在外语教育中的重要性奠定了基础。然而，语言并非文化中空或价值中立，文化也无法在语言的中空中探讨，任何词汇、句子及其他语言形式均蕴含母语使用者在感知事物与认知世界过程中所形成的特定文化认知模式，因此，关注母语与文化认知交互关系的母语文化认知在外语教育中的基础地位理应受到足够重视。

此外，随着全球化和多元文化交流的日益频繁，同一种语言可以被不同的言语社团用来编码和表达各自的文化认知。滞留在外语语言中的母语文化认知，被称为元文化（metaculture）。保证交际双方成功进行交流和协商元文化的能力，即为元文化能力（metaculture competence）[14]106。元文化能力由 Sharifian[14]106 提出，主要是以英语不再只是英美文化“母语者”的专有特权，而是被许多不同文化语言背景者广泛使用，表达他们的母语文化认知的一种国际通用语言为前提。因此，元文化能力的培养有助于消解西方语言和文化观察视角，突显我国外语教育中母语文化主体性和意识形态性，但目前尚未引起学界的充分关注。

本文聚焦于外语教育中母语文化认知的基础性作用和元文化能力培养，期望学生既能更好地学习外语，也能理解和认同中华文化，尊重多元文化，通过语言与文化的平等对话促进与世界各国的交流与沟通。

一、母语文化认知的基础性作用

Wierzbicka 曾指出，一个人无法在不认识自己母语的情况下，去学会认识他人的语言[15]57。同理，一个人在没有意识到自己母语中嵌入的文化认知特征的情况下，也无法充分理解外语中嵌入的文化认知假设和价值。外语文化认知的前提是母语文化认知，对外语文化认知具有理性辨析的前提是对母语文化认知的深刻洞悉。显然，唯有区分自我—他人意识前提下的外语教育实践行为，才能真正培养具有中外文化平等对话能力的高质量外语人才。

（一）母语文化认知的内涵

文化认知是文化语言学（Cultural Linguistics）中的核心概念，指文化概念化（cultural conceptualisation）及其在语言中的实现[16-17]。概念化，即形成概念的过程，是一种基本的认知心理过程[18]30。人类的概念化既是个体心理现象，也是群体文化现象。一个文化社团的群体成员在交流概念经验时，会不断协商思维和行为的“模板”，在成员之间的反复协商中，复杂的认知系统随时间推移而形成。源于某种和谐一致的概念化而形成的认知系统，便催生了文化认知①[17]3。文化认知将“文化”视作一种认知系统，不涉及“文化”本质主义的抽象概念，而专注于探索更动态的语言与文化认知之间的复杂交互关系。

语言是文化认知的镜像[19]，是“存储”和传达文化认知的主要机制，语言结构及其使用的许多特征都根植于文化认知。语言中的词汇通常蕴含着使用者看待事物的文化概念化视角，例如：“鲸

① 文化认知是从认知系统视角而言的，文化概念化是从认知个体视角而言的，二者本质相似。下文阐述词汇个体时，使用“文化概念化”；而阐述词汇或语言系统时，使用“文化认知”。

鱼”本不是“鱼”，“天边”中的“天”本没有“边”。再如，“害虫”并不天然存在于动物界，没有一位动物学家从科学特征上给“害虫”下定义。“害虫”一词是人根据自己遭遇麻烦和伤害的经验所得，存在于人的认知之中，是依据人的见解所作的规定，因而蝗虫、白蚁等动物被文化概念化为“害虫”。词汇也是为文化建构的概念化标签，言语社团有时为实现特定的政治、社会目的，利用文化概念化编码并使用相应的词汇。例如，美国时常利用词汇的文化概念化来粉饰其强权政治和侵略行为：别国“虐囚”为torture（刑讯），而美国“虐囚”则是enhanced interrogation techniques（强化的审讯技巧）；别国是kidnap（绑架）人质，而美国是extraordinary rendition（非常规转移）；拉登和曼德拉等人帮美国打苏联时，他们是Freedom Fighters（自由斗士），“9·11”恐袭事件后，他们又是Terrorists（恐怖分子）。美国这类“双标”构词无非是为规避词汇蕴含的不利于国家形象的文化概念化标识。

母语文化认知，即母语使用者对母语所蕴含的言语社团文化认知的有意识或无意识的集体文化记忆。例如，汉语“晚餐”，根据“餐”的语源信息：其小篆  ，左上方“”，既是声旁也是形旁，表示“残骨”，右上方“  ”表示“用手抓”，下半部分“  ”是指“装食物的容器”，整体语义为“用手抓食容器中的兽肉兽骨享用”。由此可知，该词在汉语母语者认知中被文化概念化为：晚上有兽骨和兽肉享用的一顿丰盛餐食。这是“晚餐”一词中凝结的母语文化认知。与“晚餐”相对应的英语单词supper，来源于古法语词soper（晚餐），词根sop-的语义为“浸泡、吸水”，-er是动词不定式词尾。该词在英语母语者认知中被文化概念化为：把面包片浸泡在汤里，蘸着汤汁吃的一顿晚饭。这是supper一词中蕴含的母语文化认知。此汉英二词尽管在语言语义和形式上可以对等或相互转换，但二者因根植于不同的文化环境，而具有不同的母语文化认知。几乎所有事物都深植于特定的文化环境。每一个词语在表达语义的同时，亦包含母语使用者看待事物的特定的文化概念化视角，这个视角中有立场、有亲疏、有好恶、有褒贬。但是，词语在使用过程中，总是以语义范畴的面貌呈现，表层具有客观性和相对独立性，很容易被人们理性接纳。殊不知，词汇中蕴含的文化概念化特征无时无刻不在参与语言意义的建构，并润物细无声地侵入言语者的思维，成为构建新词意义的文化概念化基础，潜移默化中成为言语者的文化认知“底色”，即母语文化认知。

（二）母语文化认知是外语文化认知的前提

每种语言都以各自不同的文化认知方式描述着人类经历的事物或所在的世界。外语学习的过程，也是外语文化认知融入学习者认知思维的过程。尤其当学习者对母语文化认知不够清晰或确定时，很可能被外语文化认知影响。

在探索现代化的百年历程中，我们曾付出沉重的代价。为了在现代化的世界文化格局中力争上游，我们将西方文化中包含科技、经济、政治、法律、社会、哲学等多领域的人类思想的精华引入到汉语之中，成为中华民族现代化高速发展的重要因素。与此同时，汉语在由古代汉语向现代汉语的转型中也丢失了自己的文化源，而逐渐具有了与西方语言（主要是英语）趋同的特征。例如，现代汉语为了与西语接轨，在词汇上把汉语中本为虚实合一和时空合一的具有动态性的思想词汇，变成了只是实体性和空间性的仅具静态性的思想词汇[20]。比如：“世界”这一汉语词汇，本是指时间之“世”与空间之“界”的动态合一；英语词汇world，则更强调实体性和空间性；两种语言对应后，“世界”仅强调界内的固定之物，而忽略了界内的动态之事。同样，汉语词汇“形象”，本是指物之实体的空间性之“形”与“形”在时间中不断变化所得之“象”的统一，与英语中的image对应后，“形象”仅突出空间实体性之“形”而忽略了时间性之“象”[20]。又如“道德”，“道”为天之性，“德”为物之性，物之德性昭示物的生长与天道的内在合一，“道德”蕴含着普遍的天人合一文化思想，物的生命性也得到突显[21]。然而，其与英语morality互动对应后，“道德”的深层文化涵义丢失，仅留下“人之天性”的浅层涵义。王晓华指出，中国学人缺乏对汉语深层文化涵义的领受，而没有深层的“语言游戏”，汉语的内在力量无法进一步得到呈现和生长。这不仅严重阻碍了中国进入全球化时代的自主理论创新和中国特色话语体系构建[22]，而且当西方主导的世界文化在与新出现的世界潮流的

深层内容适应性上出现问题而坠入迷茫之时，中国思想也随之坠入迷茫。这里所谓深层的“语言游戏”是指对母语文化认知的深层理解。

我们再来看作为世界语言的英语及其文化认知。经济全球化推动了英语的全球传播，目前全球有大约 20 亿人使用英语，英语在 70 多个国家和地区担任官方语言。许多社区的言语者将英语本土化，用英语来编码和表达该言语社团的群体文化认知，这一过程被称为语言的全球本土化（glocalisation）[23]。英语也因此被称为“全球英语”（global Englishes)、“国际英语”（international English）、“世界英语”（world Englishes)、“标准英语”(standard English) 和“通用语”（lingua franca) 等。那么，英语是否真的已经成为文化中立或文化中空的语言媒介了呢？显然不是。Wierzbicka 指出，英语具有自己独特的文化世界（a cultural world of its own），其中盎格鲁英语（Anglo English）的文化核心就是其最基础的文化元素，也是不同英语变体具有的可辨认的共享文化核心[15]66。香港中文大学 Parker 教授曾在其就职演讲中告诫我们，必须警惕“英语具有文化中立性”这一观点中存在的种族中心主义危险。西方现代性（western modernity）具有悠久的历史，通过使用源自启蒙运动的词汇，试图将自身的发展模式推论性地构建（discursively constructing）为人类未来发展的范本。我们务必认清西方现代性不是一种普遍命运（universal destiny)，而是一种特定的历史形式，它拥有繁复的过去传统。我们尤其需警惕那些彰显传统内在本质的、脱离理性且具有普世性的词汇。我们可以使用这些词汇，但不能被它们所利用；我们需要充分理解这些词汇背后的历史，认清这些词汇所隐含的“传统内容”中的文化史实[24]。

如何才能“理解”和“认清”呢？本文认为，只有深深扎根于母语，“立中观西”，透视汉英词汇文化认知图景的共相和殊相，才能知己知彼，百战不殆。正如杨枫所指出的，如果外语教育不突显国家意识，让我们拥抱西方而不知西方为何物，鄙视传统却不了解中国文化底蕴，培养出来的学生就会成为文化上失根的兰花或漂泊的浮萍，用自己的嘴说别人的“话”，在西方文化的鼓噪中乖乖投降[25]。语言是存在的家园[26]。只有外语教育坚守自己母语文化认知的家园，我们才有能力客观、思辨地对待外语文化认知，才能培养学生发展和具备说“全球话”的思维，从而构建兼具民族性和世界性的话语体系，更好地对外讲好中华民族共同体故事。

（三）母语文化认知促进中外文化平等对话

文化对话，是指不同文化及其承载者之间的交流互鉴，是其中一种文化及其价值观为另一种文化共同体理解、接受与共享的过程及结果的总和[27]。文化对话不是一种文化对另一种文化的征服或拯救，而是文化上的平等和尊重[28]。文化对话的前提是要承认文化之间存在差异性。平等文化对话是在区分自我母语文化认知与他人语言文化认知的基础上，从对母语文化认知和外语文化认知的不可通约性的敬畏开始的对话。

语言本是为本族人的沟通而创造和发展的，具有言语群体认知的文化性。语言的这种文化性本质上是屏蔽他者文化的。语言的差异是判断文化异己的唯一标准。同时，语言又是不同言语社团沟通和交流的工具，不同语言之间的可译性给人类造成文化具有普遍性和可通约性的幻觉。迄今为止，在西方语言学语境下，我国现代语言学的很多基本范畴，均是对中西文化表层的通约性和工具性的浅层理解。几乎没有一位西方语言学者，没有一种西方语言学理论能够理解，汉语中的“字”“句”“文法”和英语中的 word、sentence 、grammar 是不可通约的“平行宇宙”。例如，英语中的 universal grammar，universal 中的前缀 uni-指“唯一一个”，词根 -verse-指“转动”，-al 是其形容词后缀，该词的词源意义是指“唯一转动的（事物）”。由此可推知，universal grammar 是指“唯一（正确、规范）的语法”，其中隐含着排他性和普世性的文化概念化视角。汉语将其翻译为“普遍语法”。“普遍”一词掩盖了 universal 的本义，也引导汉语语言学家在语法研究中试图寻找世界语言（尤其是英语）中普遍存在的语法形式。二者看似站在同一个起点，实则是在两条不同的跑道上奔跑，最终的目标也很难和谐统一在一个终点上。又如：在国际政治舞台上，我国一直主张“多边主义”，即主张世界各国相互尊重、加强合作，反对一意孤行；美国在特朗普执政时期主要坚持“单边主义”，而拜登政府重拾 multilateralism（多边主义）大旗。汉语

“多边主义”和英语 multilateralism 在字面上看不出差别，似乎具有可通约性。随着美国以共同价值观串联和领导盟友围堵中国，我们才明白美国所谓 multilateralism，是美国主宰的“多边”，其实质依然是“单边主义”。该英语词汇背后隐含着的是与汉语词汇不同视角的博弈和利益的盘算。因此，在英语教学中，师生对英语语言中蕴含的文化认知特征必须深入理解，不可只作汉英语言的表层对应。

查明建指出，要向世界讲好中国故事，不仅是强调中国文化走出去，更要强调中国文化走进去，而走进去的前提是增强文化对话意识，对话的前提是要熟稔并站稳自己的文化立场，在语言文化认知层面搭建文化对话、平等沟通的平台[29]。例如：当我们讲述关汉卿时，会称其为“中国的莎士比亚”；介绍孙中山时，称他为“中国的华盛顿”；论及梁山伯与祝英台时，称他们为“中国的罗密欧与朱丽叶”。这样的表述方法虽然搭建了与西方文化沟通的平台，但内里则蕴含了从西方文化看中国文化的西方视角，映显的是西方文化认知的肌理。这显然不是中西文化平等对话的平台。平等对话需要我们既能从西方文化看东方文化，也能从东方文化看西方文化。以汉语文化认知为基础，我们可以称希腊历史学家“希罗多德”为“希腊的司马迁”，记载耶稣言行的《新约圣经》是“以色列的《论语》”，歌剧是“西方戏曲”等等。

中国外语教育必须首先培养学生对自己母语文化认知具有充分的理解、体认和热爱。只有谙习自己的语言文化认知，我们才能自信自如地阐述和协商，才能在对母语文化认知与外语文化认知作深度对比的前提下，有意识并有能力开展真正的中外文化平等对话。

二、元文化能力的培养

在一种语言内部，语言与文化认知具有镜像关系。但是，当同一种语言被不同的言语社团用来编码和表达各自的文化认知时，便会产生不同的元文化特征。交际双方如何通过协商和理解元文化差异，保证跨文化交流的顺利进行，元文化能力在这个过程中显得尤为重要。

（一）元文化能力的三要素

全球化世界的人际交流日益复杂，语言交际不仅涉及母语者和非母语者，也可能涉及非母语者之间的交流和沟通，同一种语言可能承载不同的文化概念变体。元文化能力最重要的因素是概念变体意识（conceptual variation awareness），即交际双方能够敏锐地意识到同一种语言被不同母语者使用时常蕴含不同的文化概念化特征[14]105。孙吉胜提到，俄语单词Дом和英语单词 house 均表示“房子”，但本质上二者的文化概念化视角不尽相同。前者指几个公寓组合在一起，可以有多个入口；后者指一家人居住，通常只有一个入口。苏联前总统戈尔巴乔夫和西方国家领导人均用“房子”来形容欧洲的安全格局，戈尔巴乔夫强调的是东西方可以继续保留自己国家的特点，而西方国家理解为苏联要把整个欧洲都纳入到自己的体系内[30]。可见，当两种不同的文化概念变体出现在同一种语言中时，跨文化交际就可能导致误解，甚至产生冲突。所以，外语学习者首先必须保持敏锐的概念变体意识。

其次，外语学习者可利用“概念明晰”（conceptual explication）和“概念协商”（conceptual negotiation）策略沟通和理解不同的文化概念及其变体。“概念明晰”策略，即有意识地阐释清楚言语对象可能不熟悉的文化概念化特征；“概念协商”策略，即言语者意识到可能在某种语言表达和使用背后存在更多难以理解的文化概念化视角时，言语者可以通过协商、再协商，不断培养对方对文化概念化的兴趣，从而保证跨文化交际活动顺利进行，并获得元文化能力[14]106。仍以“晚餐”和 supper 为例。汉语母语者和英语母语者在日常交流中均使用了 supper 一词，前者可能受“晚餐”一词的母语文化认知滞留影响，认为 supper 指“丰盛的晚餐”，而后者认为 supper 即“简单的餐食”，若后者邀请前者 have supper，当前者表现出失望情绪时，后者可能全然不知。但若汉英母语者均具有敏锐的文化概念变体意识，并通过“概念明晰”和“概念协商”策略化解和跨越此类交际障碍，最终可达到相互理解和平等交流。

（二）元文化能力与外语教育的结合

在外语教育过程中，元文化能力呈现于不同

的外语学习阶段：目的语输入过程中，元文化能力表现为将目的语元文化与母语元文化进行对比辨析、理性认知和批判吸收的能力；在目的语输出过程中，元文化能力表现为敏锐的概念变体意识，意识到目的语既存有母语文化概念变体的随同输出，也存有目的语隐匿的文化概念变体，两种概念变体通常具有差异性，这是跨文化交际遭遇困境的关键。解决这种困境需要交际双方有意识地运用“概念明晰”和“概念协商”策略。

外语教育中的元文化能力培养，有助于外语教师和学生对文化的认识转变：学习者对自己的母语和母语文化认知角色，从由于“干扰”导致的“问题”转变为一种可以自然“转移”到外语学习和使用中的“资源”。换言之，母语和母语文化认知的地位从负担和消极的“包袱”转变为语言和文化遗产及其身份的“徽章”[31]。这种转变与上文论述的我国外语教育应以母语文化认知为基础的观点是一致的，并支撑着外语教育目标的转变：从培养“母语或接近母语”的外语使用者转向培养和指导在多语言、多文化交流背景下有效和战略性地跨语言、跨文化使用外语的“用户”。跨文化能力研究强调文化的差异与不同，文化因素被视为影响交际成功的障碍，在外语学习过程中，此障碍主要来自母语文化；元文化能力研究考察来自不同文化背景的交际者在互动时的语言使用，注重描述不同语言文化认知的相互沟通和平等对话，文化差异被视为可利用资源。后者是对前者的有益补充。

三、结语

在世界现代化进程中，我国外语教育侧重培养具有外语思维和西方文化价值观的国际化人才，取得了不可估量的重大成就，但同时也忽视了母语文化认知和元文化能力在外语教育中的基础地位和重要作用。本文指出：母语文化认知是外语文化认知的基础；唯有坚守汉语母语文化认知，我们才有能力客观、思辨、理性地对待外语文化认知；唯有在区分自我母语文化认知和他人语言文化认知的基础上，从对二者的不可通约性的敬畏开始，才能真正促进中外文化平等对话。随着多元文化交流的日益频繁，元文化能力培养在外语教育中的重要性更加凸显。外语学习者需要拥有足够的“概念变体意识”，学会运用“概念明析”和“概念协商”策略达成交际对方的协商与再协商，保证跨文化交际活动顺利完成，从而获得元文化能力。元文化能力培养是对传统跨文化能力培养的重要补充。

参考文献：

[1] 杨枫. 外语教育学的名与实 [J]. 当代外语研究, 2023(6): 1 − 2.

[2] 徐锦芬, 杨嘉琪. 外语教育学视域下教师语言综合素养的多维度探析 [J]. 外语教学, 2024, 45(6): 42 − 47.

[3] 孙有中. 外语教育与跨文化能力培养 [J]. 中国外语, 2016, 13(3): 17 − 22.

[4] 文秋芳. 对“跨文化能力”和“跨文化交际”课程的思考: 课程思政视角 [J]. 外语电化教学, 2022(2): 9 − 14; 113.

[5] 卞京, 张辉. 二语和母语提取干扰效应的神经认知差异研究 [J]. 外语电化教学, 2021(4): 18 − 25; 3.

[6] 张辉, 纪晓丽. 母语与二语神经认知的个体差异及其影响因素研究 [J]. 外语教学与研究, 2021, 53(2): 212 − 223; 319.

[7] 徐晓东, 朱宏丽. 二语语境下母语语音信息的预激活——基于眼动视觉情境范式的研究 [J]. 外语教学与研究, 2024, 56(4): 569 − 580; 640.

[8] 黄瑞红. 认知心理学视角下第二语习得中的母语迁移 [J]. 杭州师范大学学报 (社会科学版), 2012, 34(6): 128 − 132.

[9] 许菊. 母语迁移的认知理据 [J]. 中南民族大学学报 (人文社会科学版), 2005, 25(1): 159 − 162.

[10] 詹琪, 倪锦诚. 语言迁移视角下汉语概念对英语习语理解的影响——以某高校英专生习语理解为例 [J]. 上海理工大学学报 (社会科学版), 2025, 47(3): 241 − 248.

[11] 李颖. 母语在第二语言教学中的应用与认知分析——西方相关研究的启示 [J]. 中国外语, 2010, 7(6): 74 − 78.

[12] 吴晓燕, 王菲. 不同认知负荷任务下母语阅读能力对二语阅读的影响研究 [J]. 外语教学理论与实践, 2019(4): 63 − 70.

[13] 陶玉康. 母语与外语阅读理解的认知及促进机制研究 [J]. 外语与外语教学, 2008(5): 16 − 19.

[14] SHARIFIAN F. Cultural Linguistics: Cultural Conceptualisations and Language[M]. Amsterdam/Philadel-

phia: John Benjamins Publishing Company, 2017.

[15] WIERZBICKA A. English: Meaning and Culture[M]. Oxford: Oxford University Press, 2006.

[16] SHARIFIAN F. On cultural conceptualisations[J]. Journal of Cognition and Culture, 2003, 3(3): 187 − 207.

[17] SHARIFIAN F. Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications [M]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.

[18] LANGACKER R W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction[M]. Oxford: Oxford University Press, 2008.

[19] 文旭. 文化认知语言学初探 [J]. 外国语文, 2024, 40(5): 1 − 16.

[20] 张法. 由中西印哲学而来的语言差异谈中国的文化自觉——中西印哲学思想和语言特质比较 (下)[J]. 探索与争鸣, 2018(2): 16 − 23; 141.

[21] 张法. 从中西印哲学差异谈中国的文化自觉——中西印哲学思想和语言特质比较 (上)[J]. 探索与争鸣, 2018(1): 115 − 122; 144.

[22] 王晓华. 现代汉语缺乏深层的语言游戏 [J]. 探索与争鸣, 1998(5): 33 − 34.

[23] SHARIFIAN F. Cultural linguistics and intercultural communication[C]//SHARIFIAN F, JAMARANI M. Language and Intercultural Communication in the New Era. New York: Routledge, 2013: 60 − 79.

[24] PARKER D. The global banyan tree: English, culture and western modernity[J]. Research in Foreign Language and Literature, 2005, 5(1): 1 − 15.

[25] 杨枫. 关于我国高校英语专业中华文化课程建设的思考 [J]. 语言教育, 2015, 3(2): 2 − 5.

[26] 海德格尔. 人, 诗意地安居——海德格尔语要 [M]. 上海: 上海远东出版社, 1996.

[27] 吴国华. 语言文化学研究: 传承与创新 [J]. 外语学刊, 2021(6): 1 − 8.

[28] 杨枫. 国家意识与外语课程思政建设——兼论新文科视野下的外语教育实践 [J]. 外语教学理论与实践, 2022(2): 1 − 5.

[29] 查明建. 比较文学与中外文化交流 [J]. 外语教学与研究, 2018, 50(4): 619 − 627.

[30] 孙吉胜. 国际关系的语言转向与建构主义理论发展研究: 以语言游戏为例 [J]. 外交评论, 2007, 24(1): 37 − 45.

[31] XU Z C. Developing meta-cultural competence in teaching English as an international language[C]// SHARIFIAN F. Advances in Cultural Linguistics. Springer: Springer, 2017: 703 − 720.

（责编：朱渭波）