

高校学生跨文化能力发展框架建构研究

郑芷鑫¹, 王惠妮², 饶小飞³

(1. 上海纽约大学, 上海 200124; 2. 上海外国语大学 英语学院, 上海 201600;

3. 华东理工大学 外国语学院, 上海 200237)

摘要: 基于跨文化能力的代表性理论模型, 建构适合我国学情的高校学生跨文化能力发展框架。其中, 三维立体模型从整体上呈现跨文化能力发展的动态过程, 二维平面模型则进一步直观阐释其所涵盖的文化知识、语言能力、交际能力、跨文化意识、跨文化情感和学术素养六大核心要素。两大模型有机融合, 从宏观和微观层面展现高校学生跨文化能力的建构及发展。

关键词: 跨文化能力; 发展框架; 三维立体模型; 二维平面模型

中图分类号: H 319 **文献标志码:** A **文章编号:** 1009-895X(2023)04-0441-09

DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.210507152

Intercultural Competence of University Students: Construction of a Developmental Framework

ZHENG Zhixin¹, WANG Huini², RAO Xiaofei³

(1. New York University Shanghai, Shanghai 200124, China; 2. School of English Studies, Shanghai International Studies University, Shanghai 201600, China; 3. School of Foreign Languages, East China University of Science and Technology, Shanghai 200237, China)

Abstract: Based on leading theoretical models on intercultural competence, this study constructed a developmental framework for Chinese university students' intercultural competence, in which the dynamics of their intercultural competence are holistically presented in a three-dimensional model. The six core elements, namely cultural knowledge, language competence, communicative competence, intercultural awareness, intercultural affection and academic literacy, are further illustrated in its supporting two-dimensional plane model. These two organically integrated, these models reveal the framework and development of university students' intercultural competence from both macro and micro perspectives.

Keywords: intercultural competence; developmental framework; three-dimensional model; two-dimensional plane model

收稿日期: 2021-05-07

基金项目: 教育部人文社会科学 2020 年一般项目 (20YJA740063) 阶段性成果; 华东理工大学 2022 年“大学生创新创业训练计划”国家级项目 (202210251127) 阶段性成果

作者简介: 郑芷鑫, 女, 硕士研究生。研究方向: 英美文学。E-mail: 513789707@qq.com

通信作者: 饶小飞, 女, 副教授。研究方向: 二语习得、跨文化交际学、英汉翻译理论与实践。

E-mail: mariaraoxiaofei@163.com

《高等学校外语类专业本科教学质量国家标准》(2018)^[1]明确视“跨文化能力”为核心能力之一,并将其纳入培养规格。培养兼具中国情怀与国际视野的复合型人才对实施国家战略、加强国际理解教育、推动跨文化交流及增进对不同文化的认识与理解起着重要作用。

过去40年,学界围绕跨文化能力的概念界定、培养方式、模型建构及多维测评开展了丰富多样的研究,然而真正兼具国际视野和本土学情、凸显新时期高校学生的跨文化能力特质,并为一线教师的跨文化课程教学提供创新思路和实践模式的跨文化能力素养研究却较为匮乏。此外,不同学情下的跨文化能力研究通常忽视对高校学生这一跨文化交际主要群体学术素养的关注。本研究通过述评各阶段具有代表性的跨文化能力理论模型,归纳跨文化能力研究的发展趋势,建构出适合我国学情的高校学生跨文化能力发展框架及支撑模型,引导新时期高校学生有效提升跨文化意识、跨文化知识和跨文化技能,为跨文化能力素养的长远发展及终身培养提出建设性思路 and 实现路径。

一、基于“跨文化能力”的理论模型

对关键术语“跨文化能力”的界定是建构跨文化理论模型的重要依据,体现国内外学者对其理论建构的范式取向,也是跨文化交际研究中“最主要的领域之一”^[2]。回顾自20世纪八九十年代以来具有代表性的跨文化能力理论及其模型建构可见,文献中对“跨文化能力”的构成要素及各阶段理论模型的论述各有异同,这为建构高校学生跨文化能力发展框架及其支撑模型提供了坚实理据。

(一) 20世纪八九十年代全面发展

20世纪八九十年代是跨文化能力理论研究及其模型建构蓬勃发展的时期。该时期,跨文化能力这一概念广泛使用,其有效性与得体性成为“两个关键的分析层面”^{[3]60}。跨文化能力的研究以定量分析为主,涌现出一批代表性成果。

Bennett将跨文化交际敏感度界定为一种不断适应现实中文化差异的能力,该能力处于不断发展中,且不同的发展阶段具有可观察性^[4]。基于文化适应阶段理论,Bennett提出跨文化敏感度发展模型(DMIS模型)^[5]。该模型揭示了跨文化能力认

知发展从民族中心主义向民族相对主义逐渐过渡的动态变化过程,是跨文化敏感度的理论应用,但其偏向认知层面,并未具体提及个体跨文化能力要素的发展特征。Chen视跨文化能力与跨文化交际能力为同一概念,其四维跨文化交际能力模式指出跨文化能力是在有效性和得体性这两个维度下由个人特质、沟通技巧、心理调试和文化意识组成^[6]。该模式是对跨文化能力较早的认知与分类,具有前瞻性,但各构成要素间缺乏内在关联,在实证分析中易受实验样本量、社会变量及模型构成元素测评难度等因素影响。Byram认为跨文化能力涵盖知识、态度、阐释/关联技能、发现/互动技能和批判性文化意识五要素,是一种目标/意图的集合;跨文化交际中,跨文化能力与其他能力协同发挥作用^{[7]34,39}。在其跨文化交际能力模式中,技能要素在跨文化能力中的互动关联优于情感、认知等要素。相较于其他当时已有的跨文化能力模型,该模型更适用于母语为非英语的文化群体。基于Canale等和Bachman对交际能力的界定^[8-9],文秋芳提出跨文化交际能力模式,将跨文化能力纳入跨文化交际能力,认为跨文化能力包括文化敏感性、对待文化差异的宽容性和处理文化差异的灵活性^[10]。其依照培养角度细分跨文化能力的方式体现了跨文化能力循序渐进的发展特征,但对于跨文化能力的认识明显侧重情感方面,且各层级间的主次关系有待进一步探讨。

(二) 新时期初多元发展

进入21世纪,跨文化能力的理论研究和模型建构呈现多元发展的特点,“西方理论在继续主导跨文化能力研究的同时,也因其文化偏见受到尖锐的批评”^{[3]61},这为跨文化能力理论和模型建构的非西方视角提供了研究契机。

在Deardorff的金字塔式跨文化能力模型(PMIC模型)中,跨文化能力被视为一个复杂的结构,其高低取决于各子能力的程度^[11]。该模型层级划分清晰,呈现出个体的子能力在跨文化交际时由内到外转化的动态过程。杨盈、庄恩平视跨文化能力和跨文化交际能力为对等概念,认为这有利于将“观念从语言交际的狭隘视野中解放出来”^{[12]16},并提出立足外语教学,涵盖全球意识、文化调适、知识和交际实践四维度的跨文化交际能力模式。该模式从本体论角度论述外语教育中培养跨文化交际能力的重要性,拓展了外语教育的目标,赋予了跨文化交际能力研究新的活力,但仍属西方研究视角。

Lustig 等指出合格的跨文化交际是情境化的,能够产生得体且有效的行为,跨文化能力需要充足的知识、合理的动机及熟练的行为^{[13]67-68}。潘亚玲视跨文化能力为“能自如地游刃于母文化和异文化之间,并能与异文化成员进行得体的、有效的、令人满意的交际与合作的能力”^{[14]49},提出跨文化能力多层次开放型的发展模型。该模型关注交际过程的态度变化,视跨文化能力培养为动态的学习过程,但该模型依据早期对多名中德专家访谈后归纳总结得出,主观性较强,其动态发展过程尚未得以定量检验,仍有拓展空间。

(三)近10年来系统化、本土化及适切化发展

近10年跨文化能力的理论研究及模型建构呈现系统化、本土化及适切化的发展趋势。国内外学者互鉴研究视角,结合定性与定量研究,梳理并整合过去几十年的代表性成果,提出诸多富有洞见的新理论模型。

许力生等认为全球化语境下的跨文化能力体现“具有多元文化意识的开放的跨文化人格”^{[15]116}。这一界定以培养人格意识为最终目标,赋予跨文化能力全新的内涵。其跨文化能力递进—交互培养模式包含知识习得、动机培养、技能训练、交流互动和交际效果五要素,强调逐层递进培养跨文化能力,凸显交际本身的交互性。然而该模型要素间仅为简单的单向传递关系,缺乏动态的双/多向互动关联,无法体现跨文化能力的非线性发展过程及特质。基于 Byram 和文秋芳的研究,钟华等提出适用外语教育领域、涵盖交际能力和跨文化能力的跨文化交际能力模型^[16]。该模型集成中外跨文化能力的研究成果,但在构成要素及内涵阐释上仍缺乏实质性创新。高永晨视跨文化交际能力和跨文化能力为共核概念,认为两者“既相互包含、相互渗透,又具有各自的相对独立性和基本规定性”^{[17]81},从形而上和形而下两维度建构了涵盖知识系统和行为系统、具有本土化特质的中国大学生跨文化交际能力测评体系理论框架。徐佳认为跨文化能力包含“内在文化意识、态度,以及外在知识、技能的能力组合,是由意识、情感、实施途径等综合因素复合而成的概念,有其文化特殊性和情景特殊性”^{[18]181-182},提出具有本土适切性,涵盖跨文化理解力、跨文化共情力、文化互动力和跨文化反思力四要素的跨文化能力概念模型。该模型兼顾行为与认知表现,但四要素间并无严格意义上的次序,且概念偶有杂糅。张红玲等回

顾过去40年学界关于跨文化能力的研究,指出“以跨文化教育为导向的跨文化能力研究亟待加强,跨文化能力研究需向实践性、精细化、国别化方向发展”^{[19]35},建构出中国学生跨文化能力发展一体化模型(IMCSICD模型)。该模型将跨文化能力培养延伸至中小学英语教育,细分不同学龄学生的外语能力培养目标及其对应的跨文化能力层次,对融会贯通国内现阶段外语教育和跨文化教学具有深远的指导意义和参考价值。袁靖视跨文化能力为“不同文化背景的人根据交际情境的要求在跨文化交际互动的过程中展现出跨文化敏感性、灵活性和适应性,以获得得体、有效的预期交际结果”^{[20]75},提出以认知、情感和行为维度为理论参照的大学生跨文化交际能力理论模型。该模型以学生在跨文化知识与意识、性格与态度、思维与行为技能三方面的内在潜能互动为内核,将大学英语教育情境纳入考量范围,是测评大学生跨文化交际能力的有效工具。

(四)跨文化能力理论模型述评

梳理中外文献对跨文化能力的理论研究和模型建构可知,国外研究普遍早于国内20余年,其研究思路和成果为国内研究奠定了坚实基础。跨文化能力的理论研究虽始于西方,但在近30年发展中,国内研究无论在广度还是深度上都取得了突破性进展。当前跨文化能力研究的发展趋势如下。

首先,由碎片化向系统化发展。早期学者对跨文化能力理论及模型的研究视角相对独立,缺乏互鉴与整合,研究方向和成果较为零散,鲜有系统化梳理与评析,是对跨文化能力理论模型的零星建构。近年来,诸多学者(付小秋等;戴晓东)致力于将松散的经验知识系统化和条理化,分析各模型的理据、方法、要素和特质^[3,21],推动跨文化能力理论和模型研究的系统化发展,对我国外语教育中跨文化能力的培养具有指导意义。其次,由西方化向本土化发展。早期跨文化能力研究具有明显的欧洲中心主义取向,西方理论在跨文化交际研究中长期占据主导地位,这虽为国内研究奠定了理论基础,但受早期西方范式影响,20世纪90年代后的跨文化理论研究及模型建构大多在西方范式下开展。近年来,立足我国国情和学情,跨文化能力的理论探究由西方视角转向本土视角,凸显本土化需求和特征的跨文化能力理论和模型建构呈现多元发展的趋势,如高一虹“跨越”和“超越”的跨文化能力观^[22],

高永晨“知行合一”的跨文化交际能力测评模式^[17]及赵涵等跨文化能力研究的中国范式等^[23]。再次,由功效化向適切化发展。早期研究中的跨文化能力因素包含“与跨文化功效有关的技能和特点”^[24]²²⁸,这一阶段的研究“不以理论建构为旨趣,而是致力于解决外派人员与移民在跨文化适应中的实际问题”^[3]。当前研究更为关注具体语境、情境的选择,适切性增强,逐渐向跨文化能力模型建构和要素特征等本体论研究问题转变,如高一虹跨文化交际能力的“道”“器”之分^[25]及杨滕梦融合学校教育情境和学习者交际特征的跨文化能力模型^[26],这为跨文化能力理论模型应用于外语教学和跨文化教学提供了有力的理论支撑和设计指导。第四,由ABC模式(情感—行为—认知)向多元化发展。虽然早期ABC模式(Byram; Deardorff)^[7,11]受用度非常广泛,现今跨文化能力的研究领域则更为多元,从最初专注于传播学、人类学和文化学等单一研究领域延伸至外语教育中交际者跨文化能力的培养,研究重点和视角涵盖跨文化能力内涵和构成要素,研究方法也从单一的定量研究转向定量与定性相结合,可操作性更强(付小秋等)^[27]。

然而,跨文化能力的模型研究仍存在诸多问题。其一,从模型建构角度看,现有模型“本土化”程度较低,研究成果有限,多为二维平面模型,无法呈现各要素的发展过程及动态关联。其二,从模型

检验角度看,跨文化能力模型停留在理论探索阶段,实证研究不足,模型鲜有被切实运用于外语教学或跨文化交际的一线教学,实践成效难以验证。此外,从模型要素角度看,学术素养是跨文化能力的核心要素之一。在全球化和“双一流”高校建设两大语境下,优秀的学术能力不仅直接影响跨文化学术交流的成效,还能将“跨文化能力与人的素质培养这一整体教育目标有机地结合起来”^[25]⁴⁹。然而,现有的跨文化能力模型普遍缺乏对高校学生学术素养及其能力发展的关注,忽视学术素养在跨文化能力培养过程中的关键作用。

二、高校学生跨文化能力发展框架建构

基于现有跨文化能力模型,我们以双一流高校学生为研究对象,以其跨文化能力素养发展为导向,所能达到的跨文化能力程度为目标,建构出高校学生跨文化能力发展框架。该框架由三维立体模型(图1)和二维平面模型(图2)构成。前者从宏观层面呈现高校学生跨文化能力发展的动态过程,由低到高、由易到难、循序渐进地实现跨文化能力的习得与发展;后者则直观阐释跨文化能力发展框架下六大核心要素的内部特征、层级分布和动态关联,在微观层面上展现高校学生跨文化能力具体内容的建构与发展。

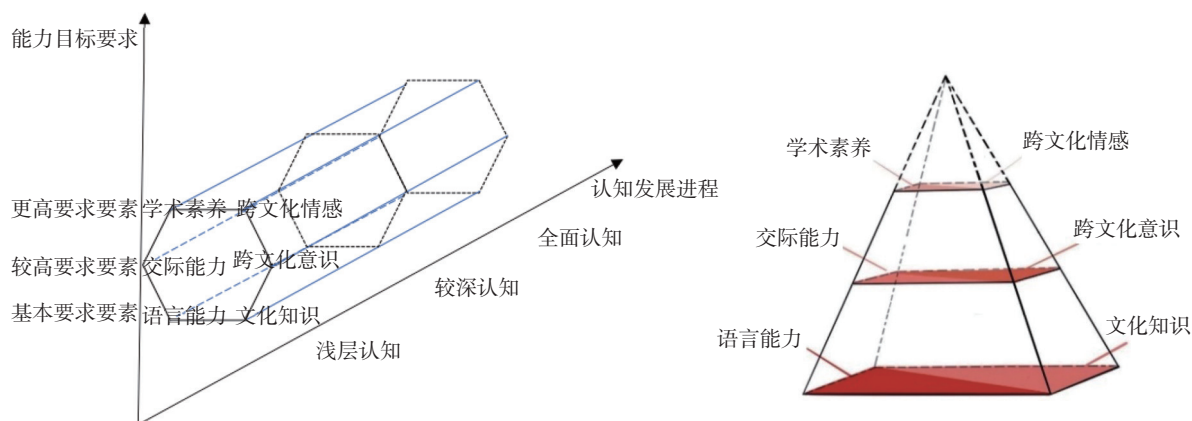


图1 高校学生跨文化能力发展三维立体模型

Fig. 1 The three-dimensional model for Chinese university students' intercultural competence development

(一) 模型的要素分析

高校学生跨文化能力三维立体模型立足“双一流”高校建设语境,以“认知—行为—情感”发展为整体框架,涵盖文化知识、语言能力、交际能力、跨文化意识、跨文化情感和学术素养六大核心要素,

强调跨文化能力与学科专业知识协同发展,旨在培养兼具中国情怀与国际视野的复合型人才。六大要素分析如下。

作为跨文化能力发展的基本要求,文化知识置于模型的基础层,指学习者应当具备和娴熟运用的

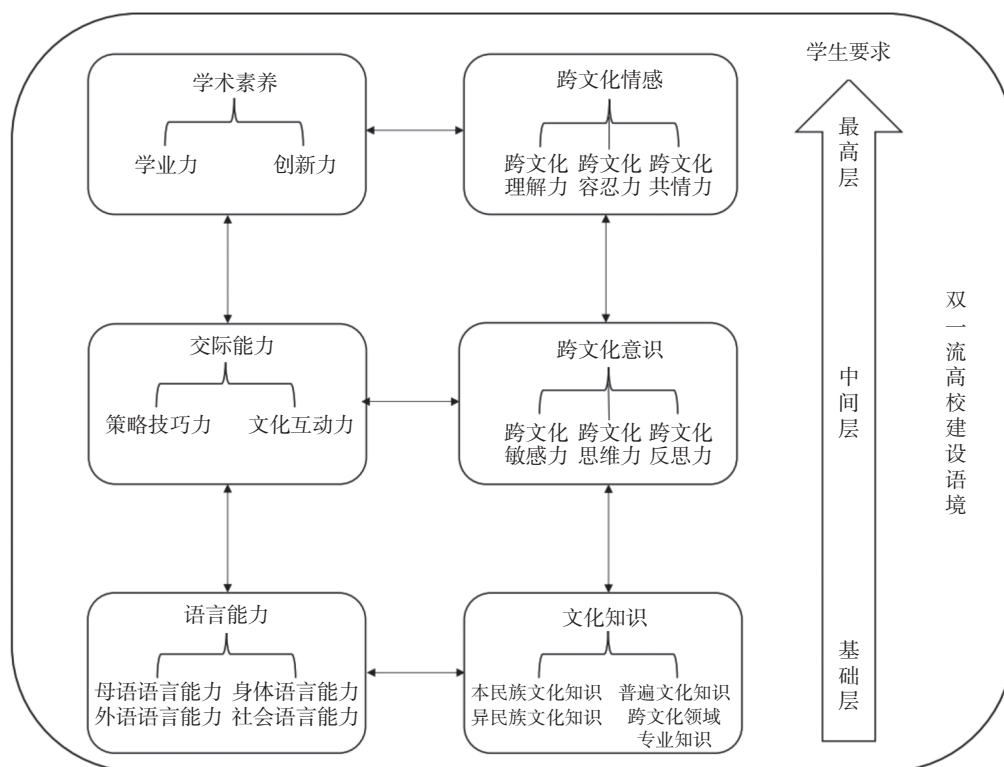


图2 高校学生跨文化能力发展二维平面模型

Fig. 2 The two-dimensional plane model for Chinese university students' intercultural competence development

各类知识,既包括本民族和异民族的文化知识,如政治历史背景、社会习俗传统、日常行为规范和文化价值观念等,也包括个人及社会层面的交际文化知识。无论是社会文化知识还是交际文化知识,均指向对具体语境下文化知识的学习。普遍文化知识指与各种文化行为相关的文化理论知识^{[28]636}。交际个体在学习本民族和异民族的文化知识时,容易忽视对普遍文化知识和跨文化专业知识的积累。了解并掌握普遍文化知识和跨文化专业知识,不仅有助于其透彻理解东西方文化差异,而且对其跨文化能力的培养和提升具有长远意义。有效得体的跨文化交际需要交际个体灵活运用各类文化知识,故对文化知识的获取、领会和内化,不应只囿于被动接受文化差异的表象,更应深入学习相关文化理论,真正做到对不同文化的理解与尊重。

语言是文化的载体,两者相互沉淀、互为启发。语言能力是实现交际的前提,为有效的跨文化交际奠定基础,故语言知识与文化知识的学习应同步并举,不可偏废。语言能力与文化知识并列置于模型的基础层,涵盖对语言知识的掌握和语言技能的运用。跨文化交际能力框架下的语言能力强调对“外语语言知识的掌握和应用,语言是实现交际的基本途径,而语言的运用和语言技巧的发展又以语言知

识的掌握为前提”^[12]。目前学界在跨文化能力模型的构成要素上偏重于强调培养交际个体的外语语言能力,忽视其母语语言能力的发展。外语语言能力虽有效跨文化交际的门槛,但交际者更需充分发挥母语在二语习得和跨文化交际中的作用,尤其是母语的负迁移作用。作为间接的语言表达方式,身体语言能力和社会语言能力也应纳入上述语言能力的范畴。身体语言能力代表一种非言语性身体符号,包括目光与面部表情、身体运动与触摸、姿势与外貌及身体的空间距离等;作为一种语用能力,社会语言能力指“对语言使用规约的敏感度,由具体语境决定,它使我们能够根据具体语境执行语言功能。其中对语言差异的敏感度是社会语言能力的重要组成部分”^{[9]94-95}。

作为对跨文化能力发展的较高要求,涵盖策略技巧力和文化互动力的交际能力置于模型的中间层,指交际个体在特定的社会文化环境下达到有效交际的一种文化阐释技能,是跨文化能力在行为层面上的重要组成部分,即跨文化交际的行为外显。作为“特定的文化能力”,交际能力与特定文化相关联,其核心是“语言运用的适当性,而适当性实际上就是特定的文化规约”,旨在“使不同文化群体的人们在相互交往中更充分地实现各自的话语潜势,在

尽可能多地保留自己文化身份的同时又最大限度地接近与理解对方”^[2]。策略技巧力即交际策略和沟通技巧,指特定跨文化语境下和具体跨文化交际场合中所需的“对不同文化中交际活动的开始、结束、维持、话题的转变以及交际失误产生后的补救等策略与技巧的掌握”^[12];文化互动力指交际个体运用语言或非语言手段克服因语言能力不足而引起的交流困难,进而彼此联系、交互作用,使交际双方在互动中完整、准确地表达自己的真实意愿,完成交际任务,解决交际难题。交际能力的高低与跨文化交际成效直接相关,灵活的交际能力有助于实现准确得当的跨文化阐释。

作为反映对不同文化的知觉能力,跨文化意识与交际能力并列置于模型的中间层,涵盖交际个体在交际过程中表现出对不同文化因素的敏感力、思维力和反思力。跨文化敏感力是具备文化知识和交际能力后有效跨文化交际的先决条件,包括自我敏感和相对敏感。自我敏感指交际个体对自身性格特征、价值观念和具体能力等的自我了解,直接影响其交际态度、交际手段和交际实效。相对敏感指交际双方对母文化和异文化的情感态度和倾向,只有持摒弃民族中心主义、消弭文化偏见的文化相对主义态度,才能使跨文化交际事半功倍。跨文化思维力指对不同文化信息的洞察、判断、比较、分析、归纳和概括。思维模式的培养和改善有助于交际个体在更好地理解文化差异的基础上提升跨文化能力,实现跨文化交际。跨文化反思力并非简单地对交际结果或对交际过程中产生的文化偏见和刻板印象进行审视和批判,而是有意识或无意识地审视和比较不同文化后的自省和调适,是跨文化能力精进的动力。在对高校学生跨文化意识的培养中,跨文化的敏感力、思维力和反思力这三种子能力相辅相成、缺一不可,有助于学习者超越在跨文化交际能力的功效层面对文化差异所持的主观态度,逐步实现在“人文素养层面对跨文化间性(interculturality)的理解与认同”^[29]。

置于模型最高层的跨文化情感是高校学生跨文化能力培养的高阶目标,呈现交际个体在接触异文化时的态度倾向,涵盖跨文化理解力、容忍力和共情力。跨文化理解力指不同文化背景的交际个体在面对交际行为差异时,理解交际对方的情感状态,并主动探究产生差异的文化根源。跨文化容忍力指当面临交际中的不确定性或差异性时,交际者所具备的双向适应、容忍差异、接纳对方并进行有效协

作的的能力。作为情感层面的跨文化能力,跨文化共情力是“认知能力和情感能力的结合体”,涵盖“辨别、命名他人情感状态的能力及个体的情感反应能力”^[30]。跨文化共情力要求交际者认同、尊重并深刻理解文化差异,与对方产生相似的情感反应或共鸣。这一能力也要求交际者对母文化和异文化持理性的情感态度和倾向,秉持开放、无偏见和有原则的交际态度,在认同本民族文化的同时尊重其他民族的文化,求同存异、相互尊重,实现交际共赢。

与跨文化情感并列置于模型最高层的学术素养指学习者在学业课业和学术研究中展现出的科学精神、创新意识、社会责任和价值取向,涵盖学习者“提出问题、界定问题和探索性地解决问题的能力,汲取信息的能力,批判性思维能力,概念化并组织信息的能力,引用文献并遵守学术规范的能力,开展研究的能力以及归纳辩证的思考能力等”^[31]。良好的学术素养为高校学生融入国际学术社群创造契机,是其走向国际学术社会、与世界进行学术对话的“敲门砖”,然而,我国高校普遍存在“学生用英语从事专业学习和研究的需求与目前通用英语加通识英语的大学英语教学模式不能充分满足这种需求之间的矛盾”^[32]。高一虹指出,跨文化交际能力的培养“首先是、根本上是一种素质教育,而非技能训练”^[25],在“双一流”高校建设语境下培养复合型、高素质的卓越国际化人才,其跨文化能力的可持续发展离不开深厚的学术素养。我们创新地将涵盖学业力和创新力的学术素养纳入高校学生的跨文化能力发展框架,旨在凸显新时期对高校学生跨文化能力发展的更高要求。学业力指学习者对本专业领域知识的习得能力和拓展能力,创新力则指其在课程学习、科研及实践活动中解决复杂问题、产生新事物的研究力和创造力。良好的学术素养有助于作为交际个体的高校学生更为扎实掌握地专业学科知识,更为敏捷地获取学科前沿动向,树立坚实的学术自信,收获更多的学术交流机遇,更好地参与跨文化学术交流并实现交际实效。

(二)模型的架构特征

高校学生跨文化能力发展三维立体模型(图1左)是跨文化能力发展在宏观层面的呈现。首先,三维立体模型对应新时期高校学生跨文化能力的要求,即其在本科或研究生学习阶段所能达到的程度或层次为纵轴,包含两个宏观维度或层级关系,各维度相辅相成,逐层递进。文化知识和语言能力置

于模型基础层(图1右),表明这是跨文化能力发展的前提和基石,是对学生的基本要求,较易掌握和运用。交际能力和跨文化意识置于模型中间层,体现其是跨文化能力发展的关键和保障,是对学生的较高要求,熟练掌握的难度适中。跨文化情感和学术素养置于模型顶层,是对学生跨文化能力发展的更高要求,体现其是跨文化能力发展的目标和动力。其次,该模型以高校学生认知发展的各个阶段为横轴,呈现其对跨文化交际的认知从浅层认知向较深认知再走向全面认知的这一认知能力循序渐进的发展过程,注重交际个体跨文化能力的演进与其认知发展协同并进的特质。同时,该模型可从侧面切分出多个横截面,表明跨文化能力在其发展进程中因认知差异可造就不同的阶段。鉴于跨文化能力的持续发展性,该模型在横轴末未有明确的终结性交点,不呈现封闭状态;同样,以横截面建构的棱锥模型(图1右)顶端作虚线处理,凸显跨文化能力的动态发展过程,说明跨文化能力的培养是一个动态、无止境的学习过程。

高校学生跨文化能力发展二维平面模型(图2)是对图1三维立体模型中跨文化能力六大要素及其相互关联的具体阐释,是跨文化能力发展在微观层面上的具体呈现。上述模型建构中,学术素养被列为高校学生跨文化能力发展核心要素之一,置于模型最高层,是对跨文化能力发展的更高要求,有效弥补现有文献中所欠缺的学术素养在新时期高校学生跨文化能力培养中的重要性。上述跨文化能力六大要素相辅相成、动态关联,是新时期高校学生跨文化能力发展和培养不可或缺的构成要素,将学生的跨文化能力发展、学科专业素养与思维认知特质动态融入新时期复合型人才的培养过程,凸显出跨文化交际的交互性本质,而全球化与“双一流”高校建设两大语境也为学生跨文化能力素养的发展和培养营造了优质的教学氛围。

(三)模型的有效性和适用性

高校学生跨文化能力发展框架及其模型从高校学生跨文化能力发展的时代需求及国家战略出发,不仅考虑到跨文化教育领域对高校学生跨文化能力的目标要求,还结合了二语教学领域对其语言能力和学术能力的目标要求。外语教育教学领域也对上述两方面的有效性、迫切性及学生的学习需求做出了充分的理论和实证研究。需要指出的是,上述跨文化能力发展框架和模型指向的是最广范围的高校

学生群体,而非仅囿于英语专业、小语种专业或涉商、涉海等专业的本科学生;不仅如此,它同样适用于硕博阶段学生的跨文化能力发展需求。对于这一学生群体而言,当前丰富的跨境学术研究和国际学术交流机遇对其跨文化交际能力也提出了更高要求。故上述跨文化能力的发展模型和框架超越了语言语种、专业领域和学习阶段的局限,从而提高了其普适性。

(四)高校学生跨文化能力培养路径

基于当前高校学生跨文化能力的培养现状,以本文的高校学生跨文化能力发展框架和模型为依据,我们提出“校内—校际—企业—国内—国际”的跨文化能力“五合一”一体化培养体系,拓展高校学生跨文化能力的培养路径。

第一,重构跨文化课程建设,优化校内跨文化类课程设置。建议在高校低年级阶段开设面向全校各专业学生的跨文化通识教育课程,并将其通过“四年一贯制”校本培养纳入必修课选课范畴。课堂教学中,教师注重利用各种教学媒介,将中外文化知识和普遍文化知识以丰富多样的形式予以呈现,培养学习者对不同文化积极、全面的感性认识并增强其探索文化间共性和差异的兴趣,在其学习和探索过程中,有意识地培养他们的跨文化敏感性和对异文化的理解与尊重,以及跨文化的宽容能力和移情能力。对于有更多学习需求的学习者,还可按需在中高年级开设跨文化交际理论研读和案例分析的选修课程,开展丰富多彩的校内跨文化培训,以理论讲授和实践操练有机结合的方式,通过课业和学业向学习者普及跨文化知识,锻炼其外语能力、交际能力和学术能力。

第二,完善学生间相互学习和交流的渠道,着力跨文化类学生研究课题的开发和开展。高校打通通识教育课程中本国学生与国际学生的选课壁垒,加强本国学生与国际学生和外籍教师在日常生活和教育教学方面的跨文化沟通与互动。在学生“双创”实践中,适当增加跨文化类学生研究课题的比重。通过以学生课题为研究驱动,鼓励学习者积极参与各类跨文化活动和专题讲座,引导其参与面向国内外高校学生的跨文化类各级赛事,从而建立其跨文化能力的可持续发展及培养机制,更进一步提升其跨文化能力素养。

第三,加强跨文化教育的校际联合,健全跨文化培训的校企合作机制。校际间可通过联合举办跨

文化活动日或跨文化学术节,加强本国学生与国际学生和外籍教师的交流,增强其移情能力、全方位多视角观察、分析和解决问题的能力。同时,高校牵头建立健全与相关文化或外事机构及企业间的互动联系纽带,做好跨文化的校企联动,合力培养具有国际视野和国际理解能力、尊重文化差异性和多样性的复合型人才。在学生校外实践方面,高校鼓励学生走进涉外企业,参与职业实践、实习活动和文化交流,让其在真实的跨文化交流语境下感知跨文化能力的运用,总结和积累跨文化交际的切身体验,不断提升跨文化的行为能力。

第四,鼓励学生参与国内外学术活动,在广阔的国内和国际学术舞台上锻炼跨文化综合能力。高校鼓励学生积极参与线上或线下的学术论坛和学术会议等学术活动,以主旨发言、论文宣读、海报展示等不同学术形式展示自己的学术素养和科研能力,在与不同文化背景的学者的沟通交流中,锻炼外语语用能力和交际策略能力,提升学术素养和文化自信,通过在真实学术语境下的跨文化学术交际,拓展跨文化能力的可持续纵深发展。

三、结语及研究展望

基于述评近40年来学界对“跨文化能力”的理论模型研究,本文建构了适合我国学情的高校学生跨文化能力发展框架及作为其支撑的宏观三维立体模型和微观二维平面模型。宏观立体模型直观呈现高校学生跨文化能力发展的层级关系和学生认知的发展规律,微观平面模型则细化高校学生跨文化能力发展的六大核心要素及其动态关联,创新地将学术素养纳入跨文化能力要素的考量范畴。从理论视角而言,该模型建构对现有的跨文化能力模型是更深层次的思考、重构和创新,其全面性及实效性有待在将来的跨文化课程设置、职业实践及跨文化各级赛事中得以检验和评估。

后续研究中,我们将继续以跨文化领域专家、跨文化课程教师、高校学生和具有跨文化学习经历的留学生等群体为研究对象,针对跨文化能力构成要素,基于问卷调查和访谈的研究方法,深入探讨高校学生的跨文化能力内涵,以验证本文的高校学生跨文化能力发展框架及支撑模型的适切性和有效性,并不断探索、完善该模型,为新时期高校学生跨文化能力素养的可持续发展、高校跨文化交际类

课程的设置和优化、高校以跨文化教育为导向的外语教育教学实施,以及更为广泛的跨学科和研究领域的跨文化校际交流与合作提供可借鉴和可复制的操作模式和实现路径。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 高等学校外语类专业本科教学质量国家标准[EB/OL]. [2021-02-26]. <https://max.book118.com/html/2019/0407/6112220232002021.shtm>.
- [2] 许力生. 跨文化能力构建再认识[J]. 浙江大学学报(人文社会科学版), 2011, 41(3): 132-139.
- [3] 戴晓东. 跨文化能力理论发展六十年: 历程与展望[J]. 外语界, 2019(4): 58-66.
- [4] BENNETT M J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity[J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 1986, 10(2): 179-196.
- [5] BENNETT M J. Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity [C]//PAIGE R M. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993: 21-71.
- [6] CHEN G M. Relationships of the dimensions of intercultural communication competence[J]. *Communication Quarterly*, 1989, 37(2): 118-133.
- [7] BYRAM M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence[M]. New York: Multilingual Matters, 1997.
- [8] CANALE M, SWAIN M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing[J]. *Applied Linguistics*, 1980, 1(1): 1-47.
- [9] BACHMAN L F. Fundamental Considerations in Language Testing[M]. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- [10] 文秋芳. 英语口语测试与教学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1999.
- [11] DEARDROFF D K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization[J]. *Journal of Studies in International Education*, 2006, 10(3): 241-266.
- [12] 杨盈, 庄恩平. 构建外语教学跨文化交际能力框架[J]. 外语界, 2007(4): 13-21; 43.
- [13] LUSTIG M W, KOESTER J. Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures[M]. 6th ed. Boston: Pearson Education, Inc, 2010.

- [14] 潘亚玲. 我国德语专业学生跨文化能力培养目标与路径——基于实证研究的分析与建议[J]. 德语人文研究, 2013, 1(1): 48-54.
- [15] 许力生, 孙淑女. 跨文化能力递进—交互培养模式构建[J]. 浙江大学学报(人文社会科学版), 2013, 43(4): 113-121.
- [16] 钟华, 樊葳葳. 中国大学生跨文化交际能力量具构建的理论框架[J]. 中国外语教育, 2013, 6(3): 19-28;73.
- [17] 高永晨. 中国大学生跨文化交际能力测评体系的理论框架构建[J]. 外语界, 2014(4): 80-88.
- [18] 徐佳. 跨文化能力概念模型内涵的扩展研究[J]. 湖北社会科学, 2018(1): 181-186.
- [19] 张红玲, 姚春雨. 建构中国学生跨文化能力发展一体化模型[J]. 外语界, 2020(4): 35-44,53.
- [20] 袁靖. 构建大学生跨文化交际能力量表的理论模型——基于《大学英语教学指南》[J]. 外语学刊, 2021(1): 74-78.
- [21] 付小秋, 顾力行. 外语教学与跨文化交际能力培养: 模型建构二十年[J]. 中国外语教育, 2015, 8(3): 11-19;107.
- [22] 高一虹. 跨文化交际能力的培养: “跨越”与“超越”[J]. 外语与外语教学, 2002(10): 27-31.
- [23] 赵涵, 张红玲. 跨文化能力本土化理论建构及研究路径探析[J]. 北京化工大学学报(社会科学版), 2020(3): 79-84.
- [24] DODD C H. Dynamics of Intercultural Communication [M]. 4th ed. Madison: Brown & Benchmark Publishers, 1995.
- [25] 高一虹. 跨文化交际能力的“道”与“器”[J]. 语言教学与研究, 1998(3): 39-53.
- [26] 杨朦萌. 学校教育情境下的跨文化能力模型建构[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2017, 16(4): 113-116.
- [27] 付小秋, 张红玲. 综合英语课程的跨文化教学设计与实施[J]. 外语界, 2017(1): 89-95.
- [28] BHAWUK D P S. The role of culture theory in cross-cultural training: a multimethod study of culture-specific, culture-general, and culture theory-based assimilators[J]. Journal of Cross-Cultural Psychology, 1998, 29(5): 630-655.
- [29] 李彩霞. “一带一路”背景下人才跨文化意识的意涵与培养[J]. 广西社会科学, 2017(5): 199-204.
- [30] 刘聪慧, 王永梅, 俞国良, 等. 共情的相关理论评述及动态模型探新[J]. 心理科学进展, 2009, 17(5): 964-972.
- [31] 蔡基刚. 学术英语再认识: 学术英语或通用英语?[J]. 西安外国语大学学报, 2019, 27(1): 7-11.
- [32] 蔡基刚. 中国高校实施专门学术英语教学的学科依据及其意义[J]. 外语电化教学, 2018(1): 40-47.

(编辑: 程爱婕)

(上接第440页)

- [2] 杨国庆. 中国体教融合推进的现实困境与应对策略[J]. 成都体育学院学报, 2021, 47(1): 1-6.
- [3] 谢婕. 高质量背景下高职院校复合型人才培养的若干思考[J]. 科学咨询(科技·管理), 2021(3): 16-18.
- [4] 盛振文. 全域教育视角下的高校人才培养模式优化[J]. 中国高等教育, 2018(8): 23-25.
- [5] 单猛. 体教融合视角下高校体育教学研究[J]. 新课程教学(电子版), 2021(2): 183-184.
- [6] 马庆, 温博. “终身体育”理念视角下西安市高校体育教学的改革路径[J]. 新课程研究, 2021(6): 64-65.
- [7] 钟秉枢. 问题与展望: 体教融合促进青少年健康发展[J]. 上海体育学院学报, 2020, 44(10): 5-12.

(编辑: 程爱婕)