

中国大学生跨文化能力维度 及评价量表分析^{*}

华中科技大学/武汉理工大学 吴卫平
华中科技大学 樊葳葳 彭仁忠

提要:本研究基于 Byram 的跨文化能力(ICC)评价模式理论,以中国大学生为受试,针对其跨文化能力维度及评价量表进行一次实证调查,系统全面地分析中国大学生跨文化能力构成中的意识、态度、知识、技能等维度,并进行探索性和验证性因子分析,从而构建一份具有良好信度和效度的中国大学生 ICC 评价量表,该量表包括本国文化知识、外国文化知识、态度、跨文化交流技能、跨文化认知技能、意识等六个主要因子。研究结果发现,本土化后的中国大学生 ICC 评价量表被证实在实际测量中具有可靠性和有效性。中国大学生跨文化能力具有多维性。六个因子评价和解释中国大学生跨文化能力的作用各有不同,其中外国文化知识影响最强,跨文化交流技能影响居其次,本国文化知识和态度影响居中,跨文化认知技能影响较弱,跨文化意识影响力最弱。

关键词:大学生、跨文化能力、维度、评价量表

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文章编号] 1000-0429(2013)04-0581-12

1. 引言

在经济全球化背景下,我国国际合作与交流日益增多,对国际化人才的需求也日益加大,由此,各高校不仅需要培养扎实的专业人才,还必须培养具有跨文化能力的国际化人才。在国外,许多高等教育机构强调除了培养人才过硬的专业素质外,更应重视提高他们的跨文化能力(Hayward 2000; Stier 2003);各类教育机构纷纷采取各种国际化人才培养方法提高学生的跨文化交流与沟通能力

^{*} 本研究为樊葳葳主持的国家社科基金一般项目“中国大学生跨文化能力综合评价研究”(10BYY091)和彭仁忠主持的湖北省高等学校省级教学研究项目“培养理工科大学生跨文化能力的课程体系研究”阶段性成果。本文通讯作者为彭仁忠。

(Deardorff 2004:11)。最近一二十年来国内语言学界已在跨文化能力(intercultural communicative competence, ICC)的构成、培养框架和方法等方面取得了不少研究成果,有的围绕跨文化能力构成与维度等进行理论与实证研究(杨盈、庄恩平 2007;王艳萍、余卫华 2008;许力生 2011;张卫东、杨莉 2012),有的从外语课堂环境及外语听、说、读、写、译等语言技能课程方面探讨如何培养大学生的跨文化能力(贾玉新 1997;许力生 2000;高一虹 2002;张红玲 2007;张卫东、杨莉 2012),有的从动机、态度、文化敏感度等能力维度方面探讨影响大学生跨文化能力培养的因素(许力生 2000;高永晨 2006;胡艳 2011)。但是,目前国内结合我国国情分析大学生跨文化能力维度及评价量表的实证研究甚少,在国内具有影响力的有关跨文化能力评价量表也极为少见,一些相关研究普遍缺乏实证数据支撑。由此,对中国大学生跨文化能力维度及评价量表进行系统而全面的实证调查与分析显得尤为迫切。

2. 跨文化能力的内涵与维度

国外学者关于跨文化能力的研究始于二十世纪五十年代,他们从不同视角和领域对跨文化能力进行了广泛研究,逐渐对跨文化能力的内涵形成了较为一致的认识。他们普遍认为,跨文化能力是个体在特定跨文化环境下有效、得体地完成交际活动的的能力(Chen & Starosta 1996; Byram 1997; Spitzberg 2000; Wiseman 2001; Deardorff 2004)。不难发现,他们对跨文化能力内涵的认识均提及两个要素:特定跨文化环境和有效得体。Deardorff(2004)通过专家调查研究发现,Byram(1997)的跨文化能力定义专家认可度最高,其内容概括如下,“他国文化知识,本国文化知识,跨文化交流技能,语言交际技能,认知和互动技能,重视并尊重不同文化的价值观、信仰和行为,批判性文化意识和自我意识等能力维度对于个体在特定跨文化环境中与来自不同文化的人进行有效得体的交流和互动起着关键作用”(Byram 1997:34;转引自 Deardorff 2004)。

另外,有些学者还从不同的研究视角对跨文化能力维度提出了各自看法,各有侧重。其中最具影响力的跨文化能力维度是以 Byram(1997)为代表提出的欧盟模式,将跨文化能力分为知识、技能、态度和意识等四个能力维度,即态度维度包括尊重、开放性、好奇心、乐观接受和包容等等(Byram 1997; Deardorff 2004; Risager 2007);知识维度包括本国文化知识和他国文化知识(如社会政治、宗教、历史和地理、社交礼仪、行为规范、生活习俗与价值观等等)(Byram 1997);技能维度被细分为两类,一类是跨文化交流技能,即具有解释、理解、关联、观察、分析和评价文化差异或冲突并对其进行有效协调和解决的能力;另一类是跨文化认知技能,即借助语言或非语言交流和互动学会新的文化知识、态度和意识的能

(Byram 1997; Deardorff 2004); 意识维度包括批判性文化意识、自我意识、社会学意识等等(Byram 1997; Fantini 2001)。后来,有些学者认为不同文化的人相互间进行有效得体交流的动机在其跨文化能力中尤其重要,在 Byram 的欧盟模式基础上用动机代替态度提出了由知识、动机、技能组成的三维度跨文化能力模型(Spitzberg 1997; Samovar & Porter 2004; Gudykunst 2004; Spitzberg & Changnon 2009)。另一些学者从发展过程视角描述了跨文化能力维度,将跨文化能力分为意识、知识和技能等三个维度发展阶段,认为跨文化能力的发展是基于三个维度发展阶段持续学习的过程(Bennett 1993; Pedersen 1994)。近年来,由于大部分学者对跨文化能力内涵与维度的研究均反映了各自不同的西方视角,而如何用非西方的视角看待跨文化能力仍然存在空白。一些东方学者从东亚文化中的人际关系和态度视角探讨了跨文化能力,这些能力包括常被提及的移情、适应、容忍(Chen & Starosta 1996; Kim 2001)、情感、关系(贾玉新 1997; Kim 2001)等。虽然东方视角下的跨文化能力维度与西方观点相比存在差异,但在知识、技能、态度和意识等能力维度方面却有共识(Chen 1996; 贾玉新 1997; Kim 2001; 杨盈、庄恩平 2007; 张卫东、杨莉 2012)。而且,目前大多数国外跨文化研究专家也有一个普遍认同的观点,即知识、技能、意识、态度等能力维度在跨文化能力维度中必不可少(Martin 1993; Chen & Starosta 1996; Spitzberg 1997; Byram 1997; Dodd 1998; Fantini 2000, 2006; Wiseman 2001; Kim 2001; Hammer *et al.* 2003; Samovar & Porter 2004; Deardorff 2004, 2006; Spitzberg & Changnon 2009; Behrnd 2011)。

3. 研究设计

3.1 研究问题

本研究主要回答以下三个问题:

- (1) 中国大学生跨文化能力评价量表的信度和效度如何?
- (2) 中国大学生跨文化能力是否具有多维性?
- (3) 中国大学生跨文化能力中各能力维度的重要程度如何?

3.2 研究样本

本研究的样本来自全国五所综合性大学的 447 名大学二年级学生,这些学生分别来自计算机、自动化控制、管理、材料、法律、电子信息工程等专业,其中样本比例代表学科比例,文科所占比例为 21%,理工科占 69%,其他学科占 10%。

3.3 调查工具

本研究评价量表设计主要以 Byram(1997) 提出的跨文化能力(ICC)多维

度模型(知识、技能、意识、态度)为理论基础,参考 Fantini(2000,2006)编制的跨文化能力评价量表(A YOGA FORM,有 4 个维度,22 个描述项)和联邦国际生活体验(FEIL)研究项目跨文化能力评价量表(AIC,有 4 个维度,43 个描述项),并结合中国大学生跨文化交流的实际情况对 Fantini 编制的两个量表进行了如下改进尝试:首先,将两个量表中知识、技能、意识、态度等四个能力维度的描述项进行合并归类,之后邀请 3 位多年从事跨文化研究的专家参与讨论并修改新的量表,同时,将新的量表分发给一些学生让他们分组讨论并选择符合自身实际的描述项,并对部分学生进行访谈;其次,综合专家和学生的意见筛选和剔除不重要或者重复的描述项,构建一套包含 4 个维度,60 个描述项的中国大学生跨文化能力试评量表;最后,通过对大学生进行小范围试测研究,运用因子分析法进行因子提取,对 ICC 试评量表进行了再次修正,设计一套包含 4 个维度,40 个描述项的中国大学生跨文化能力(ICC)评价量表。该量表中本土化的内容包括:1)知识维度(了解本国/外国的生活方式和价值观知识,了解文化和跨文化交流与传播等概念的基本知识);2)态度维度(愿意尽量去宽容外国人不同的价值观、饮食习惯、禁忌等等);3)技能维度(出现语言交流障碍时借助身体语言或其他非语言方式进行交流的能力,在与外国人交流时尽量避免对外国人产生偏见和成见的的能力,在与外国人交流时会避免提到外国人有关隐私话题的能力,具有对跨文化差异敏感性的能力,看待其他国家发生如政治、经济、宗教等方面的事件时会从不同文化和多角度看问题的能力);4)意识维度(意识到与外国人交流时自身文化身份和对方文化身份的差异)。从以上内容可以看出中国大学生在跨文化交际中常见的移情、适应、容忍、情感、人际关系等。

问卷包括两个部分:第一部分为个人信息,包括性别、年级、专业、大学英语四级分数、出国经历及跨文化接触经历等等;第二部分为跨文化能力评价量表,包括 4 个主要维度:意识、态度、技能和知识,由 40 个描述项分别体现,采用李克特量表分级计分方法,从“0”到“5”依次计分,“0”代表“全无”,“1”代表“非常弱/些微”,“2”代表“较弱/一点”,“3”代表“一般/一些”,“4”代表“较强/较多”,“5”代表“非常强/非常多”。

3.4 数据收集与分析

本研究于 2011 年 5 月通过学生课堂、快递邮寄和电子邮件方式共发放问卷 447 份,共回收实际有效问卷 331 份,有效率为 74%。问卷数据通过 SPSS 进行统计分析。首先,对问卷数据进行结构效度分析——因子分析,通过探索性因子分析(EFA)找出影响中国大学生跨文化能力的关键性因子个数,以及各因子与其观测变量之间的相关程度;随后对问卷量表进行信度分析,检验量表内在一致

性(Cronbach α 系数);最后采用 Amos 进行验证性因子分析,对中国大学生跨文化能力的评价量表进行模型拟合度评价。

4. 研究结果

4.1 探索性因子分析

采用探索性因子分析法对所收集问卷数据进行了因子提取,通过主成分分析法和方差最大旋转法进行正交旋转,旋转在 14 次迭代后收敛,第一次 EFA 分析结果 KMO 值为 $0.915 > 0.9$, Bartlett 球形检验结果显著(近似卡方值为 6661.858,自由度为 780, $p=.000 < .05$),表明所选样本大小达到要求,收集的数据适合做因子分析。随后进行的两次 EFA 分析结果发现,ic14、ic15、ic16、ic17、ic18、ic33、ic35、ic36、ic37、ic38、ic39 和 ic40 等 12 个描述项不符合因子提取的要求,譬如因子载荷值小于 0.4(Kumar 1999),或者同时出现在两个因子载荷值 0.4 以上因子中(Diamantopoulos & Siguaw 2000),或者分布在同一个独立的因子中,并且该因子所包括的项目数小于 3(Bandalos 1993),故将其删除。第三次 EFA 分析结果 KMO 值为 $0.896 > 0.8$, Bartlett 球形检验结果显著(近似卡方值为 4592.367,自由度为 378, $p=.000 < .05$),经过正交旋转,旋转在 7 次迭代后收敛,提取 6 个主要因子,其特征值均大于 1.0,累积方差贡献率为 63.020%,较全面地解释了量表中各主要因子的特征,构成了一个由 28 个描述项组成的中国大学生跨文化能力的评价量表,各描述项的载荷值、因子特征值及解释率见表 1。

表 1. ICC 评价量表探索性因子分析结果

	KN-B	SK-A	AT	KN-A	SK-B	AW
ic8 了解和对比不同文化的基本规范与行为知识	.859					
ic6 了解外国的社交礼仪和宗教文化知识	.786					
ic5 了解外国的生活方式和价值观知识	.782					
ic10 了解一些成功进行跨文化交流的策略和技巧	.769					
ic7 了解外国的文化禁忌知识	.759					
ic9 了解文化和跨文化交流与传播等概念的基本知识	.748					
ic4. 了解外国的历史、地理和社会政治知识	.701					
ic19 出现跨文化交流误解时与对方协商、解释本国文化从而达到让双方满意的能力		.753				
ic20 出现语言交流障碍时借助身体语言或其他非语言方式进行交流的能力		.722				

ic23 在与外国人交流时尽量避免在语言、穿着和行 为举止上冒犯他们的能力	. 699						
ic30 看待其他国家发生如政治、经济、宗教等方面的 事件时会从不同文化和多角度看问题的能力	. 671						
ic24 在与外国人交流时尽量避免对外国人产生偏见 和成见的 ability	. 637						
ic22 在与外国人交流时礼貌对待他们的能力	. 637						
ic25 在与外国人交流时会避免提到外国人有关隐私 话题的能力	. 636						
ic21 使用外语与来自不同社会文化背景和领域的人 进行成功交流的能力	. 605						
ic27 具有对跨文化差异敏感性的能力	. 538						
ic13 愿意学好外语和了解外国人	. 852						
ic11 愿意与来自不同文化的外国人进行交流和学 习	. 810						
ic12 愿意尽量去宽容外国人不同的价值观、饮食习 惯、禁忌等等	. 796						
ic1 了解本国的历史、地理和社会政治知识	. 758						
ic3 了解本国的社交礼仪和宗教文化知识	. 728						
ic2 了解本国的生活方式和价值观知识	. 713						
ic28 具备运用各种方法、技巧与策略帮助学习外国 语言和文化的 ability	. 671						
ic29 出现跨文化冲突和误解时进行反思和学习并寻 求妥善解决途径的能力	. 614						
ic26 具备通过与外国人的接触直接获取跨文化交际 相关知识的 ability	. 479						
ic31 意识到与外国人交流时彼此存在文化相似性和 差异性	. 780						
ic34 意识到文化风格和语言运用的不同, 以及它们 对社会和工作情景造成的影响	. 715						
ic32 意识到与外国人交流时自身文化身份和对方文 化身份的差异	. 505						
		KN-B	SK-A	AT	KN-A	SK-B	AW
特征值		4. 824	4. 695	2. 564	2. 027	1. 887	1. 468
方差百分比		30. 790	13. 279	5. 745	4. 790	4. 339	4. 077

注:KN-A = 知识 A,KN-B = 知识 B,AT= 态度,SK-A= 技能 A,SK-B = 技能 B,AW= 意识。

根据表 1 可见,中国大学生跨文化能力评价量表有二十八个描述项,特征值

大于 1 的因子可提取六个,所有描述项分别聚合在六个主要因子中:“知识 A”有三个(ic1, ic2, ic3),“知识 B”七个(ic4, ic5, ic6, ic7, ic8, ic9, ic10),“态度”三个(ic11, ic12, ic13),“技能 A”九个(ic19, ic20, ic21, ic22, ic23, ic24, ic25, ic27, ic30),“技能 B”三个(ic26, ic28, ic29),“意识”三个(ic31, ic32, ic34)。量表累计解释的总方差为 63.020%,所有描述项的因子载荷在 0.479~0.859 之间,说明以上六个主要因子较全面地反映了跨文化能力中知识、态度、技能和意识等四个维度的内容。

4.2 信度分析

为了保证研究工具的可靠性和有效性,对改进后的 ICC 评价量表作了信度检验,即检验量表内在一致性 Cronbach α 系数值(见表 2)

表 2. ICC 评价量表六个因子的信度分析结果

因子	知识 A	知识 B	态度	技能 A	技能 B	意识	总量表
Cronbach α 系数	0.734	0.910	0.863	0.873	0.779	0.878	0.913
项目数	3	7	3	9	3	3	28

由表 2 可见,ICC 评价量表中六个因子的 Cronbach α 系数介于 0.734~0.910 之间,整体量表的 Cronbach α 系数为 0.913,表明该量表的内在一致性强,具有较高的信度。

4.3 验证性因子分析

采用 Amos 17.0 进行验证性因子分析,对 EFA 所得改进后的 ICC 评价量表进行模型拟合度评价。通过 CFA 假设模型验证得到模型拟合度指数结果(见表 3), χ^2/df (卡方自由度比)、NFI(规范适配指数)、NNFI(非规范适配指数)、CFI(比较适配指数)、GFI(适配度指数)、AGFI(调整后适配度指数)、RMR(残差均方和平方根)、RMSEA(渐进残差均方和平方根)等拟合度指数均在可接受范围之内,符合 SEM 整体模型适配度的评价标准,表明 ICC 评价量表结构模型路径图(见图 1)与其实际观测数据有良好的适配度,或者说改进后的 ICC 六因子模型效度高。由此,结合 EFA 和 CFA 一起证实了改进后的 ICC 六因子评价量表具有很好的结构效度。

表 3. ICC 评价量表拟合度指数的验证性因子分析结果

指标	χ^2/df	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI	RMR	RMSEA
参考值	1-3	>0.80	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	<0.08	<0.08
指标值	2.14	0.82	0.91	0.92	0.91	0.93	0.07	0.03

注: χ^2/df 的 $p=.000<.001$

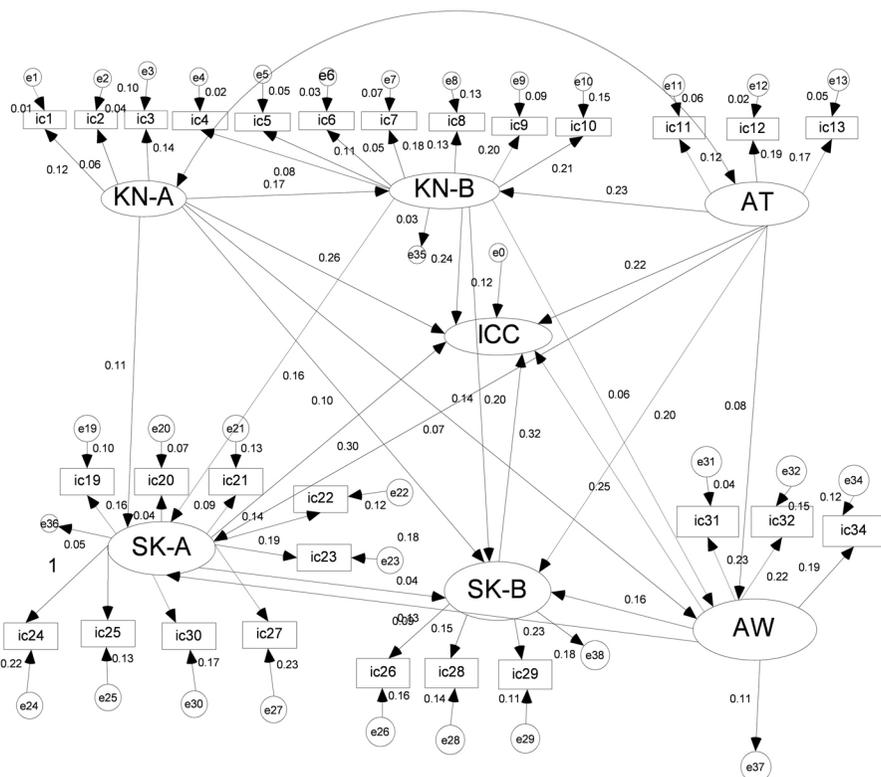


图 1. ICC 评价量表结构模型路径图

5. 讨论与分析

5.1 中国大学生跨文化能力的多维性

本研究采用探索性因子分析法分析 ICC 评价量表所得数据,提取了六个主要因子,其中包括:(1)与本国文化有关的知识(知识 A);(2)与外国文化有关的知识(知识 B);(3)态度;(4)跨文化交流技能(技能 A);(5)跨文化认知技能(技能 B);(6)意识。以上因子提取结果表明中国大学生跨文化能力由六个维度构成。其跨文化能力的多维性可以从国外跨文化能力研究学者 Byram (1997)、Fantini (2001, 2006)、Gudykunst (2004)、Deardorff (2004, 2006)、Risager (2007)等提出的跨文化能力维度模型得到较充分的理论支撑。以 Byram 为主要代表的跨文化能力多维度模型是基于欧洲语境下的跨文化经历构建的跨文化能力模型(Byram 1997; Risager 2007); Fantini (2000)构建了以意识为核心成分的知识、态度和技能的跨文化能力四维度模型; Gudykunst (2004)提出了“用动机来代替态度”的跨文化能力动机、知识和技能三维度模型。由以上学者们提出的跨文化能力多维度模型可以有力佐证中国大学生跨文化能力的多维性。

5.2 ICC 评价量表结构中各能力维度的重要性

经过 EFA 和 CFA 分析之后的数据结果证明中国大学生 ICC 评价量表具有良好的信度和效度。其中六个因子评价和解释中国大学生跨文化能力的作用各有不同。

因子 1“与本国文化有关的知识”(知识 A)包括三个描述项,涵盖了从本国历史、地理、社会政治、社交礼仪到宗教文化、生活方式和价值观等知识,解释了 4.790%的总方差,在六个因子中为重要性一般的因子。因子 2“与外国文化有关的知识”(知识 B)包括七个描述项,涉及外国历史、地理、社会政治、社交礼仪、宗教文化、生活方式和价值观、文化禁忌、跨文化交流与传播策略和技巧、不同文化的基本规范与行为等知识,其中“了解和对比不同文化的基本规范与行为”在所有二十八个描述项中因子载荷最高。并且,第二个因子解释了 30.790%的总方差,是整个 ICC 评价量表中最重要因子。以上两个因子可归结为一个共同的维度——知识,其重要性程度也可从国外一些实地调查数据和结论中得到佐证,如美国教育理事会(ACE)对全美六所大学培养国际化人才的培养计划和具体实施的策略进行了为期三年(2004-2007)的实地调查,研究发现几乎所有受试学校均强调把提高和增强跨文化交流知识作为首要评价指标(Norris 2007)。而且, Baumann & Shelley (2006)对德国开放大学的一些借助远程学习的高级学习者进行了跨文化能力水平问卷调查,结果发现多数学生普遍认为有关他国文化、社区和社会等知识与跨文化能力有着紧密联系,并且他们还认为对德国本土文化的了解和掌握也很重要。

因子 3“态度”包括三个描述项,如“愿意学好外语和了解外国人”,“愿意和来自不同文化的外国人进行交流和學習”,“愿意尽量去宽容外国人不同的价值观、饮食习惯、禁忌等等”,解释了 5.745%的总方差,在六个因子中重要性程度居中。而 Byram (1997)对欧洲人的研究发现,态度因子是评价跨文化能力的基石。该观点还同时得到了 Lynch、Hanson、Okayama、Furuto、Edmondson 和 Deardorff 等学者的一致认同(Berardo 2005)。同样,为了支持该观点,值得一提的是在 Deardorff(2004)采用的德尔菲专家调查法中“态度”是唯一得到所有跨文化专家 100%赞同的影响因子。

因子 4“跨文化交流技能”(技能 A)包括九个描述项,可概括为解释和理解技能,如出现交流障碍和误解时与对方协商和解释、借助身体、手势等非语言方式进行交流等;关联和观察技能,如看待其他国家政治、经济、宗教等方面的事件时能从多角度看问题、与外国人交流时能尽量回避成见、偏见、隐私或者冒犯行为(在言语、行为、穿着等方面);分析、评价及互动技能,如评价和分析跨文化差异的敏感度,能客观评价和分析外国人,做到礼貌待人,使用外语同来自不同社

会文化背景和领域的人进行有效而成功的交流。在六个因子中,因子 4 解释了 13.279% 的总方差,其重要性程度居其次。因子 5“跨文化认知技能”(技能 B)包括三个描述项,如“具备运用各种方法、技巧与策略帮助学习外国语言和文化的能力”,“出现跨文化冲突和误解时进行反思和学习并寻求妥善解决途径的能力”,“具备通过与外国人的接触直接获取跨文化交际相关知识的能力”,解释了 4.339% 的总方差,在六个因子中重要性程度相对较弱。以上两个因子也可概括为一个共同维度——技能,之所以将其细分为二,理由是两者的重要性有些差别。在两类技能因子,尤其是跨文化交流技能方面,几乎所有学者在评价跨文化能力时都会将其作为关键性因子之一(Fantini 2006)。在 Deardorff(2004)撰写的博士论文中得出了一个惊人的研究结论:所有与技能有关的能力均得到受试专家的一致赞同意见,其中包括分析、解释、关联、认知技能等等。

因子 6“意识”包括三个描述项,如“意识到与外国人交流时彼此存在文化相似性和差异性”,“意识到文化风格和语言运用的不同,以及它们对社会和工作情景造成的影响”,“意识到与外国人交流时自身文化身份和对方文化身份的差异”,解释了 4.077% 的总方差,在六个因子中重要性程度最弱。但是,多年以前,随着国际化教育目标将情感因子增加到知识和技能中之后,意识也开始越来越被认为是跨文化能力发展中不可缺少的另一个基本因子。由此,跨文化学者们普遍认为意识与态度、知识、技能一起构成了跨文化能力的主要维度,但是意识与其他三种因子的重要性排序不一样, Fantini 在构建意识、态度、技能和知识等四维度模型时将意识放在其中心位置(Fantini 1995, 2000)。另外,意识是无法逆转的,换句话说,一旦形成一种意识,就很难回到无意识的状态。而且随着意识的增强也会让理解更深入,技能更强以及态度更复杂。由此,意识是跨文化能力的关键性因子之一(Freire & Macedo 1998)。

6. 结语

目前,国内外对 ICC 评价量表的应用研究普遍缺乏系统的实证数据支撑及相对成熟的统计检验。本研究结合中国大学生的实际情况,改进和修正了国际上普遍采用的 ICC 评价量表,使用国际统计学界普遍认同的探索性因子分析及验证性因子分析两种方法作为统计工具,对中国大学生 ICC 评价量表进行信度分析和效度检验具有重要意义。

本研究中改进后本土化的 ICC 评价量表具有良好的信度和效度,可用来测评中国大学生的跨文化能力发展的实际情况,借助于测评的实证调查数据可以帮助大学生预测自己跨文化能力的实际水平,从而帮助他们更好地意识到自身跨文化能力的强弱,或者帮助他们对自己跨文化能力有一种自我意识(即许多学

者在研究跨文化能力时所关注的因子)。同时,还可以为国内各高校培养国际化人才并开设相关文化能力培养课程提供参考。但是,本研究改进后本土化的 ICC 评价量表还需要结合更多不同的对象进行横向和纵向实证研究进一步证实其有效性和可靠性,同时也需要结合其他方式如访谈和跨文化能力测试数据等一起进行综合评价。

参考文献

- Bandalos, D. 1993. Factors influencing the cross-validation of confirmatory factor analysis models [J]. *Multivariate Behavioral Research* 28: 351-374.
- Baumann, U. & M. Shelley. 2006. Distance learners of German and intercultural competence [J]. *Open Learning* 21: 191-204.
- Behrnd, V. 2011. Evaluating the Effectiveness of Didactic and Experiential Intercultural Training [D]. MA Thesis. Dresden University of Technology.
- Bennett, J. 1993. Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity [A]. In R. Paige(ed.), *Education for the Intercultural Experience* [C]. Yarmouth, ME: Intercultural. 21-71.
- Berardo, K. 2005. Intercultural Competence: A Synthesis and Discussion of Current Research and Theories [D]. MA Thesis. University of Luton.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* [M]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, G. & W. Starosta. 1996. Intercultural communication competence: A synthesis [A]. In B. Burleson (ed.), *Communication Yearbook 19* [C]. Thousand Oaks, CA.: Sage. 353-383.
- Deardorff, D. 2004. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of International Education at Institutions of Higher Education in the United States [D]. Ph.D. Dissertation. North Carolina State University.
- Deardorff, D. 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization [J]. *Journal of Studies in International Education* 10: 241-266.
- Diamantopoulos, A. & J. Sigauw. 2000. *Introducing LISREL: A Guide for the Uninitiated* [M]. London: Sage.
- Dodd, C. 1998. *Dynamics of Intercultural Communication* [M]. Boston: McGraw-Hill.
- Fantini, A. 1995. Language, culture and world view; Exploring the nexus [J]. *International Journal of Intercultural Relations* 19: 143-153.
- Fantini, A. 2000. A central concern: Developing intercultural competence [OL]. http://www.sit.edu/publications/docs/feil_appendix_f.pdf (accessed 12/06/2010).
- Fantini, A. 2001. Exploring intercultural competence; A construct proposal [R]. Paper presented at the Fourth Annual Conference of National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages (NCOLOTL), Washington, D. C., America, April 2001.
- Fantini, A. 2006. Assessment tools of intercultural competence [OL]. http://www.sit.edu/publications/docs/feil_appendix_f.pdf (accessed 12/06/2010).
- Freire, P. & D. Macedo. 1998. *Ideology Matters* [M]. Boulder: Rowman and Littlefield.
- Gudykunst, W. 2004. *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication* [M]. London: Sage.
- Hammer, M., M. Bennett & R. Wiseman. 2003. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory [J]. *International Journal of Intercultural Relations* 27: 421-443.
- Hayward, F. 2000. *Internationalization of U. S. Higher Education: Preliminary Status Report 2000* [M]. Washington, D. C. American Council on Education.

- Kim, Y. 2001. *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-cultural Adaptation* [M]. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Kumar, R. 1999. *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* [M]. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Martin, J. 1993. Intercultural communication competence: A review [A]. In R. Wiseman & J. Koester (eds.). *Intercultural Communication Competence* [C]. Newbury Park, CA.: Sage. 16-32.
- Norris, J. 2007. Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (teaching report for the foreign language program evaluation project) [J]. *Second Language Studies* 26: 1-58.
- Risager, K. 2007. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm* [M]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pedersen. 1994. *A Handbook for Developing Multicultural Awareness* [M]. Alexandria, VA.: American Counseling Association.
- Samovar, L. & R. Porter. 2004. *Communication Between Cultures* [M]. Beijing: Peking University Press.
- Spitzberg, B. 1997. Intercultural effectiveness [A]. In L. Samovar & R. Porter (eds.). *Intercultural Communication: A Reader* [C]. Belmont, CA.: Wadsworth. 379-391.
- Spitzberg, B. 2000. A model of intercultural communication competence [A]. In L. Samovar & R. Porter (eds.). *Intercultural Communication: A Reader* [C]. Belmont, CA.: Wadsworth. 275-387.
- Spitzberg, B. & G. Changnon. 2009. Conceptualizing intercultural competence [A]. In D. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* [C]. Thousand Oaks, CA.: Sage. 2-52.
- Stier, J. 2003. Internationalization, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies [J]. *Journal for Intercultural Education* 14: 77-91.
- Wiseman, R. 2001. Intercultural communication competence [A]. In W. Gudykunst & B. Mody (eds.). *Handbook of Intercultural and International Communication* [C]. Newbury Park, CA.: Sage. 207-224.
- 高一虹, 2002. 跨文化交际能力的培养: “跨越”与“超越”[J], 《外语与外语教学》(10): 27-31。
- 高永晨, 2006. 大学生跨文化交际能力的现状调查和对策研究[J], 《外语与外语教学》(11): 26-28。
- 胡艳, 2011. 大学生跨文化交际敏感度调查[J], 《外语界》(3): 68-73。
- 贾玉新, 1997. 《跨文化交际学》[M]. 上海: 上海外语教育出版社。
- 王艳萍、余卫华, 2008. 非英语专业大学生跨文化交际能力的对比研究[J], 《南华大学学报(社会科学版)》(3): 103-106。
- 许力生, 2000. 跨文化的交际能力问题探讨[J], 《外语与外语教学》(7): 17-21。
- 许力生, 2011. 跨文化能力构建再认识 [J], 《浙江大学学报(人文社会科学版)》(3): 132-139。
- 杨盈、庄恩平, 2007. 构建外语教学跨文化交际能力框架[J], 《外语界》(4): 13-21。
- 张红玲, 2007. 《跨文化外语教学》[M]. 上海: 上海外语教育出版社。
- 张卫东、杨莉, 2012. 跨文化交际能力体系的构建——基于外语教育视角和实证研究方法[J], 《外语界》(2): 8-16。

收稿日期: 2012—10—09; 修改稿, 2013—06—06; 本刊修订, 2013—06—12

通讯地址: 430074 湖北省武汉市 华中科技大学外国语学院/430070 湖北省武汉市 武汉理工大学 外语学院(吴)

430074 湖北省武汉市 华中科技大学外国语学院(樊、彭)

liams (2011) offered empirical evidence that learning without awareness appears to be feasible; yet replication studies have produced contradictory results. The present study revisited and extended Leung and Williams's (2011) study by using a hybrid design to gather online data at the stage of encoding and testing phase as well as offline data after the experimental exposure. Some methodological changes were implemented to adapt to the Chinese EFL context. The quantitative analyses of the data drawn from a series of 3 experiments involving 108 Chinese EFL participants have revealed that, at the online stage, learners without awareness show learning by significant difference in reacting time to the violated items, at the off-line stage, learners without awareness appear capable of selecting the correct determiner-noun combination when required to do so from options of animacy information. From this a conclusion can be drawn that Chinese EFL learners, given abundant exposure, can acquire grammatical rules implicitly.

English preposition learning and conceptual transfer — Collocation and colligation of the most frequently used prepositions (p. 568)

ZHANG Huijing & LIU Yongbing (School of Foreign Languages, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

This study identifies the systematic features of the three most frequently used English prepositions in the writing corpus of the Chinese English beginners compared with those of the German-speaking English beginners from a conceptual transfer perspective. The identified systematic features are analyzed by means of their collocation and colligation and discussed in terms of two levels of conceptual transfer (the lexical level and grammatical level) within the Conceptual Transfer Framework in English Learning. Through detailed analyses, it is found that conceptual transfer errors made by Chinese beginning learners of English were high in frequency and systematic, regular and unique. These findings support the conceptual transfer framework developed in this study.

An analysis of the assessment tools for Chinese college students' intercultural communicative competence (p. 581)

WU Weiping *et al.* (School of Foreign Languages, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan 430074, China)

Based on Byram's intercultural communicative competence (ICC) assessment model, this paper reports an empirical study on the intercultural communicative competence dimensions and assessment tools. The intercultural communicative competence dimensions investigated in this systematic and comprehensive study include awareness, attitude, knowledge, and skills. By using explorative factor analysis (EFA) and certification factor analysis (CFA), we have developed an assessment tool for measuring Chinese college students' ICC, which has proved to have good validity and reliability. Among the six factors considered for the measurement, knowledge of others is the most decisive one, which is followed by intercultural communication skills. Intercultural cognitive skills play a rather weak role, and intercultural awareness the weakest role.

A comparative study of the small-group discussion methods used by Chinese and British business students: An intercultural communication perspective (p. 593)

WANG Liyuan (Dept. of English and Languages, Coventry University, Coventry, CV15FB, UK)

In Chinese college English classes small group discussion is frequently used to facilitate the development of oral communication skills. Empirical studies in Britain reveal that Chinese students tend to defend their ideas in group discussion and British students acknowledge each other's ideas to expand understanding. In order to investigate how Chinese students participate in mixed group discussions in seminars in Britain, I observed and audio-recorded 10 internationalised small group discussions. Because of different discussion methods, miscommunication occurred between Chinese students and students with a British style educational background. Such miscommunication would deprive the opportunities for collaborative learning and students' reflection on their learning.