

# 新时代背景下跨文化外语教学 理论模型和实践模型研究<sup>\*</sup>

彭仁忠<sup>1</sup> 付容容<sup>1</sup> 吴卫平<sup>2</sup>

**摘要:** 基于已有跨文化能力理论和跨文化外语教学研究,本研究构建了新时代背景下的跨文化外语教学理论模型和实践模型。理论模型由平台层(外语类课程)、形式层(体验式、思辨式、互动式学习)和能力层(跨文化能力)组成;实践模型涵盖教学目标、教学原则、教学策略、教学环节、教学活动、教学评估六个层面。跨文化外语教学理论模型和实践模型对推进新时代跨文化外语教学具有重要的参考作用。

**关键词:** 跨文化外语教学; 跨文化能力; 理论模型; 实践模型

**Abstract:** Based on the previous theories of intercultural competence and research of intercultural foreign language teaching, this study constructs a theoretical model and a practical model for intercultural foreign language teaching in the New Era. The theoretical model consists of three layers of the platform (foreign language curriculum), forms (experiential learning, analytical learning and interactive learning) and competence (intercultural competence). The practical model is comprised of six aspects, namely teaching objectives, teaching principles, teaching strategies, teaching procedures, teaching activities and teaching assessment. The theoretical model and practical model are insightful in effectively integrating intercultural competence into foreign language teaching in the New Era.

**Key words:** intercultural foreign language teaching; intercultural competence; theoretical model; practical model

中图分类号: H319 文献标识码: A 文章编号: 1004-5112(2020)04-0045-09

## 一、引言

随着“一带一路”倡议的深入推进,中国与“一带一路”沿线各国之间的经济文化交流日益频繁,急需一批具有较强跨文化沟通和交际能力的国际化人才。在外语教学领域,《大学英语教学指南》、《外国语言文学类教学质量国家标准》等纲领性文件已从国家教育决策和导向层面强调了跨文化能力培养的重要性与紧迫性。

国内外学者从理论层面探讨了外语教学中跨文化能力培养的目标、原则、途径和策略方法等(如 Byram *et al.* 2002; Liddicoat *et al.* 2003; Liddicoat & Scarino 2013; 胡文仲 2013; 葛春萍,王守仁 2016),并通过实证研究对不同外语课程中的跨文化能力培养进行了初步探索和反思(如付小秋,张红玲 2017; 杨华,李莉文 2017; 张红玲,赵涵 2018)。然而,已有研究对跨文化视角下的外语教学模型探究不足,目前较具代表性和适用性的跨文化外语教学模型仍然缺乏。鉴于此,本研究结合新时代外语教育背景和目标,基于已有跨文化能力和跨文化外语教学理论,构建适用于各类外语课程、兼顾宏观层面与微观层面的跨文化外语教学理论模型和实践模型,以期高校的跨文化外语教学实践提供参考。

<sup>\*</sup> 本研究是国家社科基金项目“跨文化接触对大学生跨文化能力发展的作用机理研究”(编号 17BYY098)和湖北省省级教学研究项目“基于跨文化交际能力培养的大学英语教学范式创新研究”(编号 2018063)的阶段性成果。

## 二、文献综述

跨文化能力是与不同语言文化背景者进行有效得体交流的能力,其内涵主要包含跨文化交际情境、有效性和得体性三个要素( Byram 1997; Deardorff 2006; Spitzberg & Changnon 2009; Peng *et al.* 2015; 吴卫平等 2013)。在跨文化能力模型研究中,最具影响力的模型是 Byram (1997) 构建的跨文化能力五维度模型,包括态度、知识、解释/联系技能、发现/互动技能、批判性文化意识等要素。其他跨文化能力构成维度研究各有侧重,例如 Deardorff(2006) 的金字塔模型以态度、知识和技能为基础,Fantini(2009) 的四维度模型以意识为核心。综合 Byram (1997) 的跨文化能力理论模型、Fantini(2007) 的跨文化能力评估量表以及联邦国际生活体验(FEIL) 研究项目的跨文化能力评估量表,吴卫平等(2013) 开发了中国大学生跨文化能力测评本土化量表,构建了适合中国国情的跨文化能力六维度模型。该模型包括本国文化知识、外国文化知识、态度、跨文化认知技能、跨文化交流技能、意识等维度,已在国内高校得到较好的教学应用和实证检验。

跨文化能力培养已经成为外语学界广泛关注的话题,围绕跨文化能力培养展开的跨文化外语教学研究主要分为三类。第一类是有关外语教学中跨文化能力培养目标、原则、途径等的讨论( Byram *et al.* 2002; Liddicoat *et al.* 2003; 张红玲 2012; 胡文仲 2013; 葛春萍,王守仁 2016; 孙有中 2016 等)。例如,关于教学原则,Liddicoat *et al.*(2003) 认为跨文化外语教学的五项基本原则包括主动建构(Active Construction)、建立关联(Making Connections)、社会互动(Social Interaction)、反思(Reflection) 和责任(Responsibility)。孙有中(2016) 提出了 CREED 教学原则,即思辨、反省、探究、共情和体验。这些原则均强调学生的探究体验式学习,关联、比较、分析、综合与评估知识和信息的思辨式学习,以及与他人交际、聆听他人观点并互相协商的互动式学习,和其他学者的观点有共鸣之处( Byram *et al.* 2002; Liddicoat & Scarino 2013; 王艳 2018)。

第二类是外语教学中跨文化能力培养的理论模型和实践模型构建(孔德亮,栾述文 2012; 孙淑女,许力生 2014; 顾晓乐 2017)。已有理论模型主要关注跨文化能力的构成要素,比如孔德亮和栾述文(2012) 的跨文化能力结构模式包含意识、知识和实践能力三个层面,孙淑女和许力生(2014) 的递进—交互培养模式包括动机、知识、技能、全球化语境和效果五个要素,顾晓乐(2017) 的互动理论模型包含态度、知识和技能三个维度。已有实践模型侧重探讨跨文化能力培养的路径与方法,例如孔德亮和栾述文(2012) 的实践模式提出跨文化教学的主要策略,顾晓乐(2017) 的实践环形模型从教学环节和教学活动层面探究了跨文化交际能力教学过程。但是,综合来看,这些模型还不够全面,没有兼顾宏观(如教学原则)和微观(如教学环节)层面,对跨文化能力培养如何与不同外语课程内容教学相结合、跨文化教学具体如何实施等问题分析得不够深入。

第三类是不同外语课程中的跨文化教学实证探索研究。一些学者在大学英语课程中开展跨文化教学行动研究,如常晓梅和赵玉珊(2012) 基于“Cultural Knowings”模式的跨文化教学、杨华和李莉文(2017) 的产出型语言文化融合式教学等。也有学者在综合英语课程中尝试跨文化教学,例如黄文红(2015) 实施了过程性文化教学模式,付小秋和张红玲(2017) 应用了跨文化培训法,张红玲和赵涵(2018) 运用了民族志教学法。还有学者探索了其他外语类课程中的跨文化能力培养,包括跨文化交际课程(Wang & Kulich 2015)、“语言、文化与交际”专题课

(郑萱 李孟颖 2016)、英语报刊公选课(颜静兰 2018)等。这些实证研究采用的教学模式、方法、策略等可以为本研究构建跨文化外语教学实践模型提供一定参考。

总体而言,新时代外语教师迫切需要有效、适用的跨文化外语教学模型为其教学提供理论和实践指导,从而确保跨文化外语教学的时代性、可行性和有效性。本研究尝试构建符合新时代中国国情的跨文化外语教学理论模型和实践模型。

### 三、理论模型构建

本研究的跨文化外语教学理论模型构建主要借鉴吴卫平等(2013)提出的中国大学生跨文化能力六维度模型。这一模型符合中国文化情境下的大学生跨文化能力发展实际情况,基于该模型的跨文化能力自评量表已在国内得到广泛使用,并在多所高校的大学生跨文化能力测评与应用研究中获得大量实证数据验证和支持,具有可靠性和可操作性(Peng *et al.* 2015; 吴卫平等 2013; 彭仁忠 吴卫平 2016; 廖鸿婧,李延菊 2017)。本研究构建的跨文化外语教学理论模型如图1所示。

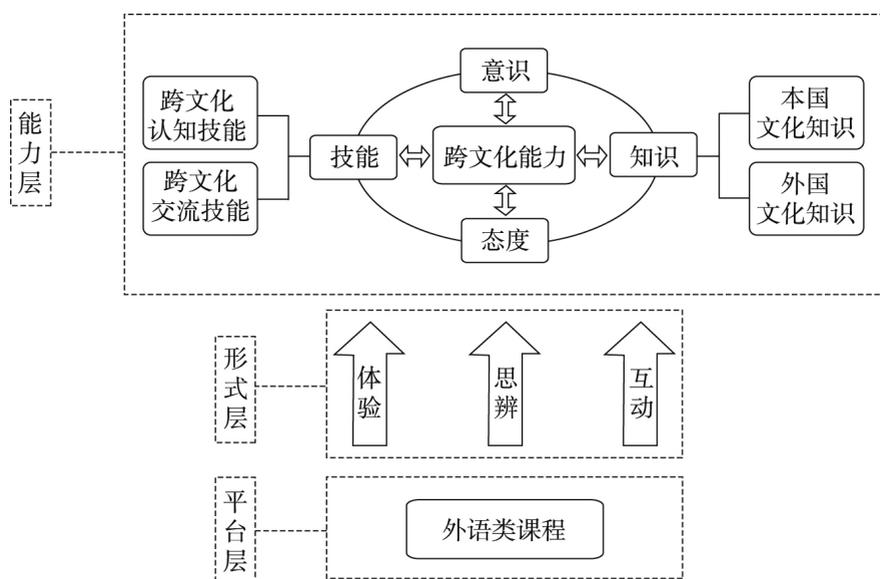


图1 跨文化外语教学三层次理论模型

图1显示,跨文化外语教学理论模型包含三个层次:平台层、形式层和能力层。外语类课程是培养跨文化能力的基础平台,体验式、思辨式和互动式学习是培养跨文化能力的主要形式,本国文化知识、外国文化知识、态度、跨文化认知技能、跨文化交流技能和意识是跨文化能力的主要维度。

平台层即外语类课程,包括线下和线上所有外语类课程,如外语专业语言技能课程和语言文化课程、大学英语课程等。语言与文化密不可分,语言教学与文化教学相互依托,外语教学课程是实施跨文化教学的最有效阵地之一(张红玲 2012)。有些学者充分利用外语类课程这一平台培养学生的跨文化能力,通过在不同外语类课程(如综合英语、大学英语、跨文化交际课程等)中实施创新性教学模式和方法,提升了学生的跨文化能力(如黄文红 2015; 付小秋,张红玲 2017; 杨华,李莉文 2017; 杨桂华,赵智云 2018等)。线上外语类课程(如慕课)也是跨文

化外语教学的重要平台。得益于网络的开放性、实时性和交互性,在线外语类课程可为学习者提供更多接触不同文化视角和跨文化交际实践的机会,增进跨文化体验,提升跨文化教学效果。例如,迟若冰等(2016)在英国 FutureLearn 平台上开设的“跨文化交际”慕课创新和丰富了跨文化能力培养方式。

形式层包括体验式、思辨式和互动式学习形式。体验式学习注重学生个体经历对其发展的作用,强调以学生为主体,从感官体验出发,通过视频观看、角色扮演等活动使其全身心投入语言文化学习过程,在自身体验中加深对本国和外国语言文化的认知(Byram *et al.* 2002; Liddicoat & Scarino 2013; 孙有中 2016)。思辨式学习提倡学生对文化信息和知识进行分析、推理与评价,鼓励学生充分运用分析判断力,引导学生发现问题,从多角度、多层面辩证地分析问题,通过探索、综合和推理来解决问题(刘晓民 2013)。互动式学习体现语言的社会性,其本质是学生在不同情境中通过语言协商、解释意义(Liddicoat & Scarino 2013),有助于学生从不同视角思考问题,包容差异、协调分歧和消除偏见。

能力层包含跨文化能力的六个维度,即本国文化知识、外国文化知识、态度、跨文化认知技能、跨文化交流技能和意识。本国文化知识包括本国历史、地理、风俗习惯、社会规范等各方面知识。随着中国在国际事务中扮演越来越重要的角色,建设和增强国家文化软实力的任务愈发紧迫,外语教学需要重视学生对本国文化知识的掌握,提高学生用外语表达和传播中华优秀传统文化的能力(葛春萍,王守仁 2016)。外国文化知识指对其他国家历史、地理、生活方式、社交礼仪、价值观、禁忌等方面的了解(彭仁忠 2017)。态度是跨文化交际成功的前提,交际双方需要消除文化偏见,对异文化抱有好奇、开放、尊重和包容的心态,秉持文化相对主义,平等交际(Byram 1997)。跨文化认知技能体现个体学习和反思能力,即能够借助各种媒介和策略方法(如文化产品、语言和非语言交流互动等)习得和培养新的语言文化知识、态度与意识,同时反思跨文化交际中的误会和冲突并寻求解决方法(Byram 1997; 吴卫平等 2013)。跨文化交流技能包括理解、关联、解释、分析的能力,即能够正确理解文化差异,对交际双方文化进行关联、解释和分析由文化差异导致的交际冲突和矛盾,并且有效协调、化解冲突和矛盾。意识表现为个体对文化差异的敏感性,即能够在交际时察觉到彼此文化的异同、彼此文化身份的差异。跨文化意识包括自我意识、批判文化意识等(彭仁忠 2017)。

在跨文化外语教学三层次理论模型中,平台层位于底端,是跨文化外语教学的基础;形式层是连接平台层和能力层的重要纽带,使学生培养目标从掌握听、说、读、写等外语语言基本技能的低层次目标跨越到有机融合语言技能和跨文化能力的高层次目标;能力层是模型的核心。该模型具有时代性、综合性和系统性,不仅结合新时代中国大学生跨文化能力发展需求和外语教学现状,而且突出体验式、思辨式、互动式学习与外语类课程平台、跨文化能力培养之间密不可分的关系。

#### 四、实践模型构建

##### 1. 实践模型框架

本研究基于跨文化外语教学三层次理论模型,借鉴 Liddicoat *et al.*(2003)提出的跨文化教学五大原则,即主动建构、建立关联、社会互动、反思和责任,建立了跨文化外语教学实践模型。该模型包括教学目标、教学原则、教学策略、教学环节、教学活动和教学评估六个层面,具体如图 2 所示。

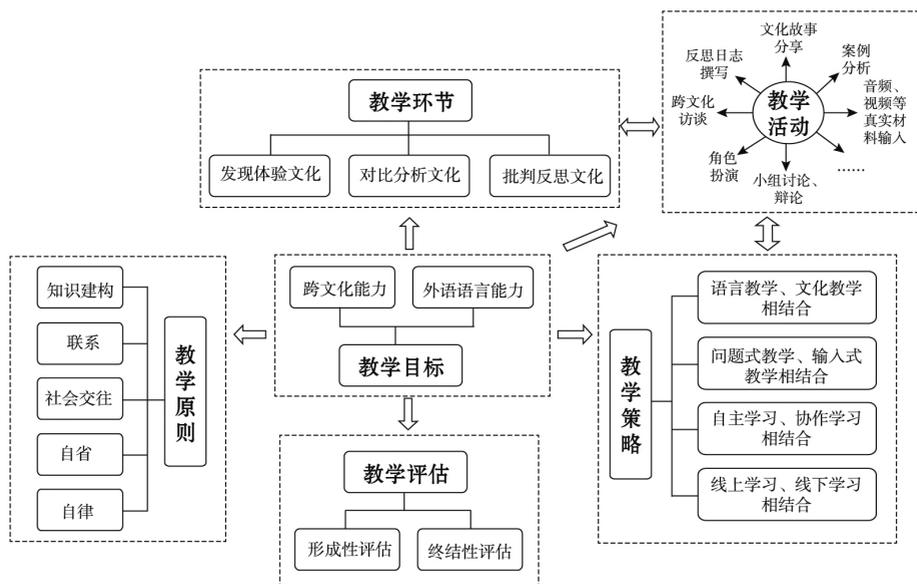


图2 跨文化外语教学实践模型

教学目标是实践模型的核心,其他五个层面围绕教学目标展开,服务于教学目标。教学目标分为跨文化能力和外语语言能力两大能力,兼顾外语教学的人文性和工具性。跨文化外语教学一方面发展学生的语言能力,规范口头和书面语言表达,使学生能够准确、有效地使用语言;另一方面培养学生的跨文化能力,使学生能够平等对待不同社会文化身份者,并与其进行有效、得体的互动( Byram *et al.* 2002)。

教学原则包含五个要素:知识建构、联系、社会交往、自省和自律。知识建构原则指学生在不同情境中积极主动地解释和创建意义,完成知识经验建构。联系原则指学生重视语言与文化之间的联系,将外国文化与本国文化相关联,分析文化的异同;当已有知识经验受到挑战时,学生将新、旧知识经验相联系,重构知识系统。社会交往原则体现外语学习的社会性和互动性,学生在合作学习过程中从不同视角思考问题,聆听他人观点,进行意义协商,从而加深对问题的认识。自省原则指学生不断反省自己的外语学习过程、跨文化经历和文化身份等。自律原则要求学生规范学习态度和学习行为,自觉发展外语语言能力和跨文化能力( Liddicoat *et al.* 2003)。

教学策略主要涵盖四个方面。第一,语言教学和文化教学相结合。文化对于语言至关重要,学习一门外语包含文化规范、风俗习惯等方面的学习( Byram *et al.* 2002)。第二,问题式教学和输入式教学相结合。问题式教学起源于20世纪50年代的医学教育,主张将学习融入具体、有意义的问题情境,让学生在发现和解决真实问题的过程中实现理论知识和问题处理能力的同步增长(高晓雁 2008)。这一策略同样适用于外语教学,学生可以在发现、解释语言文化差异和解决文化冲突的过程中,发展外语语言能力和跨文化能力。问题式教学倡导学生的自主探究式学习,与学生被动接收信息的输入式教学互为有效补充。第三,自主学习和协作学习相结合。外语教学不仅要求学生通过自主学习独立完成一部分学习任务,而且需要学生互相合作、分享知识和交流观点,在协作学习的过程中互相尊重、挑战偏见( Byram *et al.* 2002)。第四,线上学习和线下学习相结合。基于信息技术的在线同步或异步学习和传统的教师面对面

指导互为补充,这种混合式学习模式综合了在线学习和传统课堂学习的优势,不仅能够发挥教师引导、启发、监控学习的主导作用,而且能够充分激发学生作为学习主体的主动性、积极性和创造性(何克抗 2004)。

教学环节包含三个过程:发现体验文化、对比分析文化和批判反思文化。第一环节是发现体验文化,学生接触体验外国文化,发现外国文化与本国文化之间的差异,从而提高跨文化敏感性,增长跨文化知识,培养跨文化态度。第二环节是对比分析文化,学生借助各种方法和途径探究、比较本国文化和外国文化,解释、分析其相似性和差异性,有助于提高跨文化认知技能和跨文化交流技能。第三环节是批判反思文化,学生从不同文化视角评判思考问题,反省自身文化,客观理性地评价各种文化,促使其跨文化态度和批判文化意识发展。这三个教学环节充分体现了本国文化在外语教学中的重要地位,有利于加深学生对本国文化的体验,增强学生的文化身份认同和文化自信,进而培养出一批能够对外讲好中国故事、传播中国声音的国际化人才。

教学活动包括文化故事分享、案例分析、角色扮演、反思日志撰写等。这些活动是理论模型中跨文化外语教学形式的具体体现,比如体验式学习包括文化故事分享、真实材料输入等,思辨式学习体现在案例分析、反思日志撰写等活动中,互动式学习包括角色扮演、跨文化访谈等。教师在跨文化教学中可以根据实际需求和教学情境,在特定的教学环节选择使用合适的教学活动。

跨文化外语教学的评估方法具有多样性,需要结合形成性评估和终结性评估。形成性评估关注学生跨文化能力的发展过程,评估工具包括学生学习过程中的反思日志、学习档案、教师观察等;终结性评估关注跨文化外语教学的结果,通常借助期末测试或自评量表等形式实施。目前跨文化教育者和研究者普遍认同的跨文化能力评估方法包括案例分析、访谈、观察、自评量表测量等(Deardorff 2006)。

## 2. 实践模型特点

跨文化外语教学实践模型体现出系统性、创新性、可操作性等特点。首先,实践模型具有系统性,涵盖外语教学的各个层面,既包括宏观层面的教学目标、教学原则、教学策略,又涉及微观层面的教学环节、教学活动等,对跨文化外语教学实践具有指导意义。

其次,实践模型具有创新性,符合新时代背景下的高校人才培养需求。教学目标突破了传统的听、说、读、写等语言技能目标,强调跨文化能力发展与外语语言技能训练的有机结合,有助于培养能够有效处理国际事务的跨文化交际人才。同时,教学原则转变了传统外语教学中以教师为中心的观念,主张学生在具体情境中主动建构知识、建立语言和文化之间的联系、反省学习过程等,充分发挥学生的学习自主性和能动性。

最后,实践模型具有可操作性。在跨文化外语教学实践中,教师基于课程教学内容和要求,从跨文化能力和外语语言能力两个层面分别设定具体的教学目标,这些教学目标直接影响教学策略、教学活动、教学评估方法等的选取与运用。教学环节、教学策略和教学活动三者之间环环相扣,共同落实教学原则,逐步推进教学开展。教学评估主要依据教学目标对学生参与教学环节和教学活动的结果进行测量,教师可以根据实际需求在不同教学阶段灵活选用合适的评估工具。

## 五、模型应用原则与实例

跨文化外语教学理论模型和实践模型应用需结合外语类课程平台的特点,挖掘和拓展课

程内容中的文化元素,设定具体教学目标,在发现体验文化、对比分析文化和批判反思文化三大教学环节融入学生体验式、思辨式和互动式学习,在训练学生外语语言技能的同时培养其跨文化能力。例如,口语课程中,教师围绕某一文化主题设计融体验式、思辨式与互动式学习于一体的角色扮演、模拟辩论等活动,不仅能够提高学生的口语技能,而且有助于发展其跨文化能力。

外语教师还需意识到,跨文化外语教学中的听、说、读、写等语言技能培养不是通过某一门课程单独实现的,而是在各门课程中相互补充和相互促进,并与跨文化能力培养有机融合。比如,教师在听力课程中可以组织学习小组对听力材料内容进行分析和评判,实现学生口语能力提高和跨文化态度、技能发展。在阅读课程中,教师可以通过课外音视频输入、案例分析和反思日志撰写等活动训练学生的听力、写作能力,培养学生的跨文化能力。

下面以湖北某高校英语专业二年级的阅读课程为例,介绍跨文化外语教学模型的具体实施。该课程有32名学生修读,使用的教材为蒋静仪主编的《阅读教程2》,课程教学案例依据教材第三单元“Body Image”的内容设计。

结合“Body Image”的课程内容,教师可从跨文化能力和外语语言能力两个层面设定教学目标,具体目标为:(1)掌握关于外貌描写的英语语言表达,使用英语恰当描述外貌特征;(2)了解不同文化的审美观及其差异;(3)能够尊重和解释不同审美文化;(4)能够从不同历史文化视角评价美的内涵。

整个教学过程贯彻知识建构、联系、社会交往、自省和自律的教学原则,包含如下教学环节:(1)发现体验文化。引导学生运用查读、寻找主题句等技巧阅读文章 *Looking Good*,梳理文章结构内容,让学生找出所有关于外貌的表达,并回答“*How do you define beauty?*”这一问题。向学生呈现一些代表不同审美文化的人物图片,让学生从面部特征、发型、肤色、身材等方面对每一张图片的人物外貌评分,并解释评分依据。接着,展示每张图片代表的国家,学生依据图片与同伴讨论各个国家的审美特征(借助文中有关外貌的英语表达)。(2)对比分析文化。学生以小组形式(每组五人或六人)开展合作学习,在课外利用各种学习资源,探索每一张图片代表的他国审美文化和本国审美文化之间的异同,分析造成审美差异的原因,并在课堂上以小组展示的形式呈现最终成果。(3)批判反思文化。学生围绕“如何评价中外审美文化”、“分析中国审美观的变化”两个主题撰写反思日志。教师引导学生客观评价不同审美文化,反思本国不同时期的审美特征,从不同历史文化视角阐释美的内涵。

教学评估采用学生评分表、教师课堂观察和学生反思日志三种形式。教学第一环节中的评分表反映学生对不同审美文化的态度。第二环节中教师通过观察学生小组的课堂展示,对其跨文化能力和外语语言能力进行评估。第三环节中的学生反思日志一方面能够反映学生的写作水平,另一方面与第一环节中的评分表相对照,可以体现学生审美态度的变化。这三种评估方法相结合,有助于准确客观地测量学生的跨文化能力水平与发展状况。

## 六、结语

本研究在新时代外语教学背景下,基于国内外跨文化能力理论和跨文化外语教学研究成果,构建了符合中国情境的跨文化外语教学理论模型和实践模型。理论模型立足当代大学生的跨文化能力发展现状和需求,包含平台层、形式层和能力层三个层次,充分体现了体验式、思辨式、互动式学习与外语类课程平台、跨文化能力培养之间不可分割的关系。实践模型的构建

以理论模型为基础,涵盖教学目标、教学原则、教学策略、教学环节、教学活动和教学评估六个层面,具有系统性、创新性和可操作性。

跨文化外语教学理论模型和实践模型能够满足当下时代发展的需求,契合外语教学的发展方向,有助于跨文化能力培养与外语教学的有机融合,对高校外语教师开展跨文化教学具有指导和借鉴意义。两种模型的科学性、有效性还需大量实证研究的分析验证,这是有待今后跨文化外语教学理论和实践研究进一步探索的方向。

#### 参 考 文 献

- [1] Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- [2] Byram M, Gribkova B & Starkey H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers* [M]. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- [3] Dearsorff 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.
- [4] Fantini A E. *Exploring and Assessing Intercultural Competence* [EB/OL]. [https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=csd\\_research](https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=csd_research), 2007.
- [5] Fantini A E. Assessing intercultural competence: Issues and tools [A]. In Dearsorff D K (ed). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* [C]. London: Sage Publications, 2009. 456-476.
- [6] Liddicoat A J & Scarino A. *Intercultural Language Teaching and Learning* [M]. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
- [7] Liddicoat A J et al. *Report on Intercultural Language Learning* [EB/OL]. [https://www.researchgate.net/publication/276060725\\_Report\\_on\\_intercultural\\_language\\_learning\\_Report\\_to\\_the\\_Australian\\_Government\\_Department\\_for\\_Education\\_Science\\_and\\_Training\\_DEST/link/5562900708ae9963a11b4c5c/download](https://www.researchgate.net/publication/276060725_Report_on_intercultural_language_learning_Report_to_the_Australian_Government_Department_for_Education_Science_and_Training_DEST/link/5562900708ae9963a11b4c5c/download), 2003.
- [8] Peng R, Wu W & Fan W. A comprehensive evaluation of Chinese college students' intercultural competence [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015, 47: 143-157.
- [9] Spitzberg B H & Changnon G. Conceptualizing intercultural competence [A]. In Dearsorff D K (ed). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* [C]. London: Sage Publications, 2009. 2-52.
- [10] Wang Y & Kulich S J. Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview-and model-based domestic course design in China [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015, 48: 38-57.
- [11] 常晓梅, 赵玉珊. 提高学生跨文化意识的大学英语教学行动研究[J]. 外语界, 2012, (2): 27-34.
- [12] 迟若冰, 张红玲, 顾力行. 从传统课程到慕课的重塑——以《跨文化交际》课程为例[J]. 外语电化教学, 2016, (6): 29-34.
- [13] 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.
- [14] 高晓雁. 问题式教学模式的创新与实施[J]. 中国高等教育, 2008, (24): 43-44.
- [15] 葛春萍, 王守仁. 跨文化交际能力培养与大学英语教学[J]. 外语与外语教学, 2016, (2): 79-86.
- [16] 顾晓乐. 外语教学中跨文化交际能力培养之理论和实践模型[J]. 外语界, 2017, (1): 79-88.
- [17] 何克抗. 从 Blending Learning 看教育技术理论的新发展(上)[J]. 中国电化教育, 2004, (3): 5-10.
- [18] 胡文仲. 跨文化交际能力在外语教学中如何定位[J]. 外语界, 2013, (6): 2-8.
- [19] 黄文红. 过程性文化教学与跨文化交际能力培养的实证研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2015, (1): 51-58.
- [20] 孔德亮, 栾述文. 大学英语跨文化教学的模式构建——研究现状与理论思考[J]. 外语界, 2012, (2): 17

-26.

- [21] 廖鸿婧,李延菊. 大学英语课程评估与跨文化能力培养的实证研究[J]. 外语与外语教学, 2017 ( 2 ): 18-25.
- [22] 刘晓民. 论大学英语教学思辨能力培养模式构建[J]. 外语界, 2013 ( 5 ): 59-66.
- [23] 彭仁忠. 中国大学生跨文化路径研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2017.
- [24] 彭仁忠,吴卫平. 跨文化能力视域下的中国大学生跨文化接触路径研究[J]. 外语界, 2016 ( 1 ): 70-78.
- [25] 孙淑女,许力生. 大学英语教学中计算机主导的跨文化能力培养研究[J]. 外语界, 2014 ( 4 ): 89-95.
- [26] 孙有中. 外语教育与跨文化能力培养[J]. 中国外语, 2016 ( 3 ): 1,17-22.
- [27] 王艳. 以语言能力、思辨能力和跨文化能力为目标构建外语听力教学新模式[J]. 外语教学, 2018 ( 6 ): 69-73.
- [28] 吴卫平,樊葳葳,彭仁忠. 中国大学生跨文化能力维度及评价量表分析[J]. 外语教学与研究, 2013 ( 4 ): 581-592.
- [29] 颜静兰. 外语教学中的跨文化教育实践与思考——以英语报刊公选课为例[J]. 外语界, 2018 ( 3 ): 18-23.
- [30] 杨桂华,赵智云. 培养跨文化能力的大学英语阅读教学实践研究[J]. 外语界, 2018 ( 3 ): 24-29.
- [31] 杨华,李莉文. 融合跨文化能力与大学英语教学的行动研究[J]. 外语与外语教学, 2017 ( 2 ): 9-17.
- [32] 张红玲. 以跨文化教育为导向的外语教学: 历史、现状与未来[J]. 外语界, 2012 ( 2 ): 2-7.
- [33] 张红玲,赵涵. 民族志跨文化外语教学项目的设计、实施与评价[J]. 外语界, 2018 ( 3 ): 2-9,45.
- [34] 郑萱,李孟颖. 探索反思性跨文化教学模式的行动研究[J]. 中国外语, 2016 ( 3 ): 4-11.

作者单位: 1. 华中科技大学外国语学院 湖北 武汉 430074  
2. 武汉理工大学外国语学院 湖北 武汉 430070

(上接第44页)

- [20] 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.
- [21] 顾晓乐. 外语教学中跨文化交际能力培养之理论和实践模型[J]. 外语界, 2017 ( 1 ): 79-88.
- [22] 胡文仲. 跨文化交际能力在外语教学中如何定位[J]. 外语界, 2013 ( 6 ): 2-8.
- [23] 宋莉. 跨文化交际法中国英语教学模式探析[D]. 上海: 上海外国语大学, 2008.
- [24] 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.
- [25] 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 ( 4 ): 113-121.
- [26] 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.
- [27] 张红玲. 跨文化外语教学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.
- [28] 张红玲,虞怡达,沈兴涛. 基于竞赛的跨文化能力评价研究——以“外教社杯”上海市高校学生跨文化能力大赛为例[J]. 外语界, 2018 ( 1 ): 52-61.
- [29] 张卫东,杨莉. 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, 2012 ( 2 ): 8-16.
- [30] 赵涵. 儒家人文精神范式下孔子学院中方院长跨文化能力研究[D]. 上海: 上海外国语大学, 2018.
- [31] 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 ( 3 ): 19-28.

作者单位: 1. 上海外国语大学跨文化研究中心,上海 200083  
2. 上海政法学院语言文化学院,上海 201701