

跨文化交际视角下的教材评价研究

——与 Michael Byram 教授的学术对话及其启示*

郑晓红

提要: 本文从跨文化交际理论的本土化、教材的跨文化交际能力维度和评价三方面与 Michael Byram 教授进行了学术对话。对话访谈显示,中国学者开展了有效的跨文化交际理论本土化研究;教材的跨文化交际能力呈现可以采用多元文化视角,侧重呈现技能、态度以及文化思辨能力;跨文化交际能力评价要融合形成性评价,设计培养学生跨文化交际能力的教学活动。文章最后阐述了跨文化交际理论对教材评价的启示意义。

关键词: 跨文化交际能力; Michael Byram; 教材; 评价

Abstract: This paper provides an academic dialogue with Professor Michael Byram on localization of intercultural communication theories, dimensions and evaluation of Intercultural Communicative Competence (ICC) in teaching materials. The dialogue reveals that the Chinese scholars have managed to localize intercultural communication theories in practice. ICC presentation in teaching materials shall give priority to skills of relation and discovery among cultures, attitudes and critical cultural awareness. ICC evaluation shall integrate formative assessment of intercultural activities to improve students' ICC. The paper is concluded with implications of intercultural communication theories for teaching materials evaluation.

Key words: Intercultural Communicative Competence (ICC); Michael Byram; teaching materials; evaluation

中图分类号: H319 **文献标识码:** A **文章编号:** 1004-5112(2018)02-0080-07

1. 引言

跨文化能力培养已经逐渐发展成为我国外语教育的主要目标之一。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》明确提出“培养大批具有国际视野、通晓国际规则、能够参与国际事务与国际竞争的国际化人才”;中国教育学会研制的《中国学生发展核心素养(征求意见稿)》指出要“理解、尊重和包容文化的多样性和差异性,积极参与多元文化交流”。外语教学是实施跨文化教育最主要的阵地之一(张红玲 2012),是培养跨文化交际能力的主渠道(张卫东,杨莉 2012)。外语教学的课程设置、教材建设等相关要素值得跨文化交际研究学者关注探讨。

跨文化交际研究领域发展至今,学者们开展了大量理论和实证研究。不同视角下的跨文化交际概念和理论模型层出不穷、此起彼伏(如 Samovar & Porter 2004; Chen & Starosta 2005),其中 Michael Byram 教授包含知识、联系技能、发现技能、态度、意识五个维度的跨文化交际能力模型(Byram 1997, 2008)是最具影响力的理论模型之一。虽然以欧洲为中心的范式主导着国际跨文化交际研究,基于中国文化视角的研究相对较少(戴晓东 2011),但我国学者在跨文

* 本文是全国高校外语教学科研项目“跨文化视角下大学英语课程设置及内容选择研究”(编号 2014ZJ0017A)的成果。对话内容得到 Michael Byram 教授的审核、建议和认同,特向 Byram 教授表示衷心感谢,同时感谢《外语界》编辑部提出的修改建议。

化交际能力界定、模型构建、评价等方面不断尝试探索,取得了一定成就(如贾玉新 1997;高一虹 2002;杨盈,庄恩平 2007;吴卫平等 2013;钟华等 2013),并且开拓了新型跨文化课程设置和教学模式研究(如秦丽莉,戴炜栋 2013;张义君 2013;任仕超,梁文霞 2014;孙淑女,许力生 2014)。

教材的文化内容研究始于 20 世纪 90 年代,Byram & Morgan (1994)、Cortazzi & Jin (2001) 对文化内容进行了系统分类,考察分析教材的文化内容。我国研究者介绍国外英语教材评估体系,提出经验性教材编写建议(如庄智象 2006;常远 2014),也调查探讨了教材文化内容呈现(郑晓红 2009)。我国 30 年跨文化交际教材的分析性评估结果表明,理论与实践结合应成为未来跨文化交际教材研究的重点(索格飞等 2015)。当前我国的外语教材已经不能充分满足跨文化交际能力培养的要求。

Michael Byram 教授是国际跨文化交际研究领域的代表人物之一,他构建的跨文化交际能力模型长期以来是跨文化外语教学的主流理论,并且仍处于持续的充实完善之中。近些年来,Byram 教授将其能力模型的维度用作教材研究的标准(Byram & Masuhara 2013),探索开发以跨文化交际为核心内容的新课程和大纲。他指导的博士生专注于文化意识研究,为跨文化交际态度、意识维度的理论与实践结合奠定了基础(Porto & Byram 2017)。

为推动外语教学中的跨文化能力培养,笔者从教材评价视角,基于 Byram (1997,2008) 的跨文化交际能力模型和 Tomlinson (2003) 的教材分析框架,在英国杜伦大学访学期间与 Byram 教授进行了对话访谈。访谈主要围绕以下三方面问题展开:(1) 如何看待以西方理论为主导的跨文化交际理论框架和中国的跨文化交际理论本土化研究?(2) 跨文化交际能力在教材中应该如何呈现?(3) 哪些评价方式可用于跨文化交际教材评价?

2. 跨文化交际视角下的教材评价

2.1 跨文化交际理论的本土化

郑晓红(以下简称“郑”):在以西方理论为主导的跨文化交际研究背景下,您如何评价中国学者构建的中国特色的跨文化交际模式?(问题 1)

Michael Byram 教授(以下简称“Byram 教授”):虽然跨文化交际研究起源于欧美,但是这些跨文化交际理论都具有普遍性。据我所知,中国跨文化交际学会会长孙有中教授、上海的跨文化交际研究专家等都在构建跨文化理论研究的专业团队。中国的跨文化学者一直在对外国理论进行本土化研究,同时构建中国特色的跨文化交际理论框架。这些理论可能并不一定是以欧洲或美国理论框架为中心构建的,我相信这些专家也在构建具有普遍性的理论。也可以说,中国的专家不仅在构建适合中国情境的跨文化交际理论,也在尝试构建具有全球普遍性的跨文化交际理论。

2.2 跨文化交际能力的呈现

郑:跨文化交际能力模型的五个维度教材是否都要涵盖?(问题 2)

Byram 教授:理想化的教材是要包括所有维度,甚至要包括文化思辨能力,孙有中教授认为这在中国也是可行的。教材编写者可能很少将态度维度纳入教材,但是我的博士生 Melina Porto 在这方面作了有益尝试,将文本阅读和跨文化态度、意识培养结合起来,对阿根廷大学生的跨文化交际能力进行了实证研究。

自 1997 年以来,我一直在关注外语教师如何培养学生的跨文化交际能力。我的能力模型是外语教学领域的跨文化交际能力模型,侧重在外语教学中如何有效培养跨文化交际能力。

外语教材评价首先要分析跨文化交际能力的组成要素,再考虑如何开展跨文化交际能力培养。在语言教学中,课堂教学处理非语言交际不是十分切合实际。

郑: 您认为文化思辨能力在教材中应如何得到体现?(问题 3)

Byram 教授: 教材编写者有必要将文化思辨能力融入教材。如果教材编写者纳入了文化思辨能力,那么评价者就可以核查教材提供的练习类型是否与文化思辨能力相符。孙有中教授编写的新教材明确、系统地引进了文化思辨能力理念,含有很多培养学生思辨能力的教学任务,以及相应的教学方法。据此,你就可以判断该教材是否融合了思辨能力培养,在多大程度上符合文化思辨能力的培养目标。

郑: 除了五个维度,身份认同、学习动机等是否也需被纳入教材?(问题 4)

Byram 教授: 我认为可以相对独立地来看待这一问题。如果教材运用包含身份认同、动机的模型编写而成,教材就应该反映这些内容。跨文化交际与身份认同的关系问题很有趣。其实,身份认同研究在欧美早已出现,David Block 就对此开展了研究,但其研究结果表明英语学习者的身份认同不易改变。在某种意义上,课堂外的因素会强化他们对自身文化身份的认同。我的博士生 Melina Porto 关注学习动机和身份认同,研究如何通过深层次文本理解促进跨文化交际能力发展。

郑: 从知识层面来看,我们该如何权衡教材中文化的代表性知识和去民族中心主义的文化知识?(问题 5)

Byram 教授: 这取决于各个国家的教学目标。如果英语教学的目标是将英语用作通用语,那就没有必要集中呈现一个国家的一种文化知识,或者也没有必要呈现一个国家具有代表性的几种文化知识。要呈现不同国家的事例,让学习者自己去发现和探索文化知识。

传统的外语教学侧重呈现一个或更多目标语国家的文化。我在德国工作过,也教过法语,德国和法国外语教学侧重的是英美文化。因此,评价他们的教材,就需核查教材包含美国和英国的哪些文化知识。当然,教材编写者的意图是希望涵盖更多国家的文化。但事实上,教材不需要囊括一切社会文化的所有内容,可以选择不同社会文化语境的某些例子,比如借助学习者自身的社会化内容或旅游经验来介绍社会的方方面面。英语作为通用语使用的最终目的是实现不同文化背景的人之间的交流。教材需要提供不同场景下语言使用的案例,培养学生的发现技能。

郑: 您刚才强调的“重要的不是传授知识,而是要培养学生的发现技能”十分精辟。这是不是说,我们的教学活动或教学任务设计可以结合发现技能,学生与不同文化的人对话或互动,以此提升跨文化交际的灵活性和适应性?(问题 6)

Byram 教授: 可以的,这是跨文化教学期待的结果。如果教材编写者为学习者提供机会观察语言在不同情境下的使用情况,比如与泰国人、日本人或马来西亚人等的交流,那么学习者就能更好地领会英语作为通用语如何用于交际,相应发展跨文化交际的态度维度和灵活性。

郑: 您认为教材不一定要给出问题的具体答案,而是需将发现技能融入问题或教学任务设计,为教师或学生提供发现不同文化视角的机会?(问题 7)

Byram 教授: 确实如此。从这个层面来讲,教材内容或活动设计要与生活经验相联系,课堂活动才能为学习者提供培养发现技能的机会。

郑: 关于教材的中国文化和外国文化比例,应该如何设定?(问题 8)

Byram 教授: 不管什么话题都可以作为教学材料,教学材料中的任何问题都可以用英语

呈现。以家庭和社会化为例,可以用英语呈现泰国、中国的家庭和社会化。外国人用英语写的教学材料,无论他们是否认同自己或者他人的观点,都有助于学习者从他人视角了解其他国家的社会文化现象,结合他人的观点审视自己国家的社会现象。

2.3 跨文化交际能力的评价

郑: 您认为语言教材要融合学生的跨文化交际能力评价吗? (问题 9)

Byram 教授: 理想情况应该如此,但现实很难做到。为了解学生是否学到了你想教的,需要采用形成性评价。如果课程由某些考试中心或评价机构来评价,方式就不是很合理,结果也不一定准确。你需要设计一种教师可以采用的评价方式,把它呈现在教材中,这里的核心问题是教材评价方式要符合教材编写理念。如果教材提供了三个不同国家的家庭和社会化材料用于教学过程中的分析、讨论和对比,那么就要提供与之匹配的评价方式,设计练习或测试任务来评价学生的跨文化交际能力。

郑: 您刚才还强调知识并不是最重要的。如果不同文化的比较、发掘才是最重要的,如何通过评价工具实现对教材中这方面理念的评价? (问题 10)

Byram 教授: 你可以采用某种模型框架的跨文化维度,找到发现技能的具体定义。根据框架的相应界定,比对教材中的例子,核验那些例子是否与概念一致。

郑: 在跨文化能力的形成性评价中,档案袋评价方法是否应该受到重视? (问题 11)

Byram 教授: 档案袋可将教师评价和自我评价结合起来,培养学生的反思能力。学生在教师的帮助下,通过教学任务促进反思,增强跨文化意识和能力。档案袋评价方法在理论上已经较为成熟,但在实践层面因费时费力,操作较难。

郑: 教材是否可以借助特定情景中的重要事件引导教师开展情景教学? 如何评价其适用性? (问题 12)

Byram 教授: 情景(scenarios)作为一种材料肯定是合适的,但用其来评价教材要视情况而定。重要事件(critical incidents)不同于情景,如果这些事件被简化处理,仅呈现很少的情景,要求判断对错,然后给出一些可能的解释,这样做就过于简单。但是,如果重要事件描述了具体事件和相关场景,设计一些猜测、配对或选择填空题,要求学习者使用技能分析并作出判断,那么重要事件作为评价手段是可行的。

3. 教材评价的启示

本次对 Byram 教授的对话访谈围绕跨文化交际理论本土化研究、教材跨文化交际能力维度和评价展开,为中国跨文化交际视角的教材评价带来有益启示,具体表现在教学目标、内容和评价等方面。

3.1 明确教学目标,实现本土发展

跨文化交际框架构建一方面要具有国家或区域特征,另一方面也要体现全球意识。欧洲的外语教学目标是帮助年轻人建立欧洲公民意识,是对民族原则、社会公正和人权尊重的自我保护。美国的外语教育涵盖五个“C”(交际、文化、贯连、比较和社团),高度重视技能习得,语言和文化的重要性在校外得到体现,跨文化意识和能力在国内外各种场景下的跨文化交际中得到运用。

不同于欧洲和美国的教学目标,中国的外语教学目标是英语作为通用语使用。外语和文化学习不仅是为了能与不同文化语境的人更好地交流与合作,参与世界和平、全球环境治理等世界共同关注的事务,也为了更好地理解和欣赏中国的文化价值观,更好地向世界传递中

国的声音。在重视中国文化走出去、提振中国文化自信的宏观背景下,中国的跨文化交际学者应该也能够秉持外语教学目标中含有的跨文化交际宗旨和立场,借鉴国外跨文化交际研究领域的已有能力模型和新近理论、实践成果,结合中国外语教学和学生外语能力培养需求,开展跨文化交际能力培养的本土化研究。作为跨文化交际教学的重要载体和工具,跨文化交际教材及相关外语教材应从中国实际出发,注重提升学生的国际传播能力,体现中国传统文化和思想,为塑造好中国形象、表达好中国声音发挥应有的作用。

3.2 呈现多元文化内容,设计真实交际任务

依据我国英语教学目标,跨文化交际教材及外语教材可以系统融合跨文化交际能力的知识、联系技能、发现技能、态度和意识五个维度,呈现多维视角的文化知识,设计真实的跨文化交际教学任务和活动,培养学生的跨文化交际能力。

目前,我国部分跨文化交际教材和外语教材的选材大多来自目标语国家的小说、报刊等,对目标语国家的文化有所取舍,对非目标语国家的文化则普遍重视不足。教材应呈现世界的多元文化,而不仅仅是目标语文化。具体而言,教材应通过不同国家的文化主题呈现不同的语言使用场景,涵盖不同视角的文化态度和意识,同时融入本族文化。这也是解决“中国文化失语症”,即中国的外语学习者缺乏表达中国文化能力(潘章仙 2005;宋伊雯,肖龙福 2009;韦桂柳 2015)的有效途径。教材呈现多元文化内容,学生在不断比较和发现他者文化的同时,运用自身文化知识来分析、对比和表达观点,在学习他者文化的过程中加深对本族文化的理解,提升文化思辨能力。

教学任务的真实性能使学生通过文本或真实的交际经历深层理解文化。在任务形式上,教材可采用不同文化语境的案例或重要情景,而非一些零碎的文化信息或事实细节,也不是文化知识测试。在 Byram(1997,2008)的跨文化交际能力模型中,知识维度包含他者和自身两种视角,需要呈现多元的他者文化和本族文化。在此基础上,技能维度涵盖不同层级的分析、对比(关联技能)、融合和评价等。态度维度的任务活动亦具有多层次性,学生在完成任务的过程中应能辩证看待他者文化和自身文化,发挥自身多元文化交际潜能,增进对文化差异的包容度和开放度。意识维度活动可从最基本的文化差异了解过渡到文化对比,最后反思自身文化。这些任务活动都没有标准答案,学生可从不同角度给出合理、恰当的解释。随着国际交流日益频繁,教师也可设计让学生亲历不同文化的教学活动,如短期国外学习、与留学生的学习交流等,切实提升学生的跨文化交流与沟通能力。

关于真实跨文化互动中的非语言交际,Byram(1997,2008)的框架并未涉及。这方面的任务活动可采取视觉文化呈现形式,通过图片、视频短片或电影片断等来提升学生的非语言跨文化交际意识和能力。

3.3 融合形成性评价,培养文化思辨能力

作为跨文化交际能力评价的重要手段,形成性评价能够有效促进学生跨文化交际能力发展。为实施跨文化交际能力培养的形成性评价,教师可将跨文化交际能力模型的五个维度(Byram 1997,2008)作为档案袋评价的标准,从知识分析、技能获得、态度培养和文化思辨能力养成等方面实现评价。学生能在分析、比较、解读和无偏见的评价过程中,深入理解并不断反思文化现象,提升自身跨文化交际能力,提高处理跨文化交际问题的灵活性和适切性。

文化思辨能力是一种基于他者文化反思自身文化的能力,会对自身文化认同产生巨大影响。我国现有的跨文化交际教材很少体现学习动机和身份认同。为适应新世纪培养世界公民

的中国英语教育趋势,高一虹(2014)提出了英语学习者认同典型模式——对话的交流者,凸显不同文化在相互尊重之上的聆听与言说,对母语文化认同意识发掘、民族自信重建起到积极作用。因此,教材评价也需考量文化思辨能力培养。教材相关教学活动的设计应该围绕一定主题,挖掘中国文化内涵,将其融入分析、对比等不同跨文化交际任务。学生通过了解中国文化的意义,去其糟粕、取其精华,增强对自身文化的认同感和自豪感,从而使中国文化的表达能力培养和与中国文化传播真正落到实处。教材如何涵盖学习动机、身份认同和思辨能力这三方面因素,促进学生“第三文化空间”(Byram 1997,2008)构建,是当前教师开发和使用教材的重要任务之一。

4. 结语

本文笔者从跨文化交际理论本土化、教材跨文化交际能力维度和跨文化交际能力评价三方面与 Byram 教授进行了学术对话,对话访谈对我国跨文化视角的教材评价具有一定理论和实践指导意义。我国的跨文化交际教学应结合国家现状和教学实际,将学习动机和身份认同融入跨文化交际能力维度并付诸教学实践,提升教师的文化素养和学生的跨文化交际能力。跨文化交际教材和外语教材应包含多元文化,促进中国文化的理解、欣赏和传递,推动师生增强文化自信,明确文化价值立场。

参 考 文 献

- [1] Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- [2] Byram M. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.
- [3] Byram M & Masuhara H. Intercultural competence [A]. In Tomlinson B (ed). *Applied Linguistics and Materials Development* [C]. London: Bloomsbury Publishing, 2013. 143-159.
- [4] Byram M & Morgan C. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- [5] Chen G M & Starosta W J. *Foundations of Intercultural Communication* [M]. Lanham, MD: University Press of America, 2005.
- [6] Cortazzi M & Jin L. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom [A]. In Hinkel E (ed). *Culture in Second Language Teaching and Learning* [C]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001. 196-219.
- [7] Porto M & Byram M. *New Perspectives on Intercultural Language Research and Teaching: Exploring Learners' Understandings of Texts from Other Cultures* [M]. Abingdon, Oxon: Routledge, 2017.
- [8] Samovar L A & Porter R E. *Communication between Cultures* [M]. Beijing: Peking University Press, 2004.
- [9] Tomlinson B. *Developing Materials for Language Teaching* [M]. London: Cromwell Press, 2003.
- [10] 常远. 国外英语教材评估体系对国内英语教学教材使用的启示 [J]. 海外英语, 2014, (12): 77-78.
- [11] 戴晓东. 跨文化交际理论从欧洲中心到多中心演进探析 [J]. 学术研究, 2011, (3): 137-146.
- [12] 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.
- [13] 高一虹. “对话的交流者”——英语学习者认同典型模式的新发展 [J]. 中国外语, 2014, (2): 54-59.
- [14] 贾玉新. 跨文化交际学 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1997.
- [15] 潘章仙. 中国英语变体中的语言和文化认同 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2005.
- [16] 秦丽莉, 戴炜栋. 以培养“多元文化”意识为导向的跨文化交际学课程研究 [J]. 外语电化教学, 2013,

- (6):56-60,65.
- [7] 任仕超,梁文霞. 中外远程协作课程对跨文化交际能力影响的实证研究 [J]. 外语界,2014,(6):87-94.
- [8] 宋伊雯,肖龙福. 大学英语教学“中国文化失语”现状调查 [J]. 中国外语,2009,(6):88-92.
- [9] 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.
- [10] 索格飞,翁立平,顾力行. 我国 30 年跨文化交际/传播教材的分析性评估(1985—2014) [J]. 外语界,2015,(3):89-96.
- [11] 韦桂柳. 英语专业学生“中国文化失语症”现象的研究——以广东理工学院为例 [J]. 黑龙江教育学院学报,2015,(8):131-133.
- [12] 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.
- [13] 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.
- [14] 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.
- [15] 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.
- [16] 张义君. 跨文化交际课程中多元识读教学模型的建构与实践 [J]. 外语界,2013,(1):20-27.
- [17] 郑晓红. 论文化价值取向在大学英语教材中的呈现——以《大学英语综合教程》(全新版)为例 [J]. 外语界,2009,(2):86-91.
- [18] 钟华,白谦慧,樊葳葳. 中国大学生跨文化交际能力自测量表构建的先导研究 [J]. 外语界,2013,(3):47-56.
- [19] 庄智象. 构建具有中国特色的外语教材编写和评价体系 [J]. 外语界,2006,(6):49-56.

作者单位: 浙江师范大学外国语学院,浙江 金华 321004



(上接第 64 页)

- [9] 李珮莹. 基础英语三、四级教学——听、说、读、写四项基本技能的训练 [J]. 李观仪. 具有中国特色的英语教学法 [J]. 上海:上海外语教育出版社,2000. 113-127.
- [10] 刘珍,姚孝军,胡素芬. 大学生二语自我、焦虑和动机学习行为的结构分析 [J]. 外语界,2012,(6):28-37,94.
- [11] 彭剑娥. 二语动机自我系统、国际姿态及努力程度关系的结构方程模型研究 [J]. 外语教学理论与实践,2015,(1):12-18,81.
- [12] 韦晓保. 大学生二语课堂目标结构感知、二语自我和动机行为的关系研究 [J]. 外语与外语教学,2014,(6):74-80.
- [13] 温忠麟,叶宝娟. 中介效应分析:方法和模型发展 [J]. 心理科学进展,2014,(5):731-745.
- [14] 许宏晨. 中国大学生英语学习自我动机系统实证研究 [M]. 北京:世界知识出版社,2015.
- [15] 詹先君. 中国情景中的理想二语自我多群组验证 [J]. 外语教学与研究,2015,(4):573-584.
- [16] 张爱卿. 动机论——迈向 21 世纪的动机心理学研究 [M]. 武汉:华中师范大学出版社,1999.
- [17] 张庆宗,刘晓燕. 英语阅读自我效能感、阅读策略和阅读成绩关系的实证研究 [J]. 教育研究与实验,2009,(1):92-96.
- [18] 周慈波,王文斌,李琳. 大学外语学习者二语动机自我系统实证研究——基于结构方程模型分析 [J]. 中国外语教育,2016,(1):37-44.

作者单位: 安徽科技学院,安徽 凤阳 233100