

思辨能力与跨文化能力的融合培养

——基于《新未来大学英语》的任务设计分析

毛艳枫

(江苏大学 外国语学院, 江苏 镇江 212013)

[摘要] 思辨能力和跨文化能力是外语教学的核心培养目标,两者具有高度重合之处,具备融合培养的可能性。本文通过对《新未来大学英语》综合教程 1、2 两个基础级别中有关思辨能力和跨文化能力培养的任务设计进行梳理和分析,发现了两种能力融合培养的具体路径。培养思辨能力和跨文化能力的两类任务你中有我、我中有你、相互交叠、循环互动,具体表现为引导学生在跨文化场景中锻炼思辨能力,以思辨的方法解决跨文化问题,并自然融入课程思政目标,进而实现两种能力的融合培养,充分体现了跨文化思辨育人的教材编写理念。由此,大学英语教师在教学实践过程中应学会凝练培养目标、整合教学资源、优化教学方法,从而进一步实现多元能力发展观在外语教学中的有效运用。

[关键词] 思辨能力;跨文化能力;融合培养;《新未来大学英语》

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文献编号] 1002-2643(2024)02-0072-11

Integrated Cultivation of Critical Thinking and Intercultural Competence Based on An Analysis of Task Design in *Over to You*

MAO Yanfeng

(School of Foreign Languages, Jiangsu University, Zhenjiang 212013 China)

Abstract: Critical thinking and intercultural competence, as the core objectives of foreign language teaching, have a high degree of coincidence with each other, which justifies the possibility of being integrated for cultivation. By sorting out and analyzing the task design related to the cultivation of critical thinking and intercultural competence in Integrated Course 1 and 2 of *Over to You*, two basic levels, this paper discovers the specific path to the integrated cultivation of the two competences. The two types of tasks respectively aiming to develop critical thinking and intercultural competence overlap

收稿日期:2023-09-12;修改稿,2023-12-27;本刊修订,2024-03-07

基金项目:本文为国家社科基金项目“跨文化体验对大学生跨文化能力发展的影响研究”(项目编号:20BYY114)阶段性成果,受到北京外国语大学中国外语教材中心资助。

作者简介:毛艳枫,副教授。研究方向:跨文化交际、话语分析、文化身份。电子邮箱:maoyanfeng@ujs.edu.cn。

引用信息:毛艳枫.思辨能力与跨文化能力的融合培养——基于《新未来大学英语》的任务设计分析[J].山东外语教学,2024,(2):72-82.

and interact with each other in a circulating way. In the tasks, students are guided to apply critical thinking in the intercultural scene and to solve intercultural problems by adopting critical thinking, with the ideological and political goals naturally absorbed into the course, so that the integrated cultivation of the two competencies can be fulfilled. The integrated cultivation echoes the concept of textbooks compiling for “Intercultural Thinking Education”. Accordingly, college English teachers should learn to be concentrated on cultivating goals, integrate teaching resources, and optimize teaching methods, so as to facilitate the development of multiple competences applied in foreign language teaching.

Key words: critical thinking; intercultural competence; integrated cultivation; *Over to You*

1. 引言

新时代中国高等外语教育肩负着培养能够参与全球治理的优秀外语人才的重任,而思辨能力与跨文化能力是优秀外语人才不可或缺的两大能力(孙有中, 2015; 2016; 2017)。《大学英语教学指南》(2020 版)(以下简称《指南》)将此两大能力列入外语教学的核心培养目标,与语言应用能力和自主学习能力等共同促进外语人才的多元能力发展。并且,《中国英语能力等级量表》在各项语言能力描述中也兼顾了思辨能力和跨文化能力的发展需求(赵荣、赵静, 2019)。

教材是教学目标的基本保证,也是教学内容的主要载体,因此成为培养学生思辨能力与跨文化能力的关键(李荫华, 2021)。对教材内容,尤其是任务设计的探索性分析和评估能够检验教材的编写宗旨和理念是否真正得到体现,是否契合人才培养的要求(李荫华, 2021)。

《新未来大学英语》系列教材(以下简称《新未来》)适应新时代要求,以跨文化思辨育人为理念(孙有中、王卓, 2021),把思辨能力和跨文化能力培养作为核心能力融入偏重语言能力训练的传统英语教学中,通过培养学生的多元能力来落实立德树人的根本任务,为大学英语教学中思辨能力和跨文化能力的融合培养提供了一条新的实践路径。《新未来》包含《综合教程》和《视听说教程》两个分册,共设个人领域(1)、公共领域(2)、职场领域(3A)和学术领域(3B)四个级别,前两个领域为培养通用英语能力的基础级别,后两个衔接的平行级别主要为满足学生的职业发展和学术深造的需要。本文将选取覆盖面较广的基础级别的《综合教程》(1)和(2)作为研究对象,对其任务设计进行统计分析,以探索教材中思辨能力和跨文化能力融合培养的具体路径,并为大学英语教学融合培养这两种能力提供有益参考。

2. 外语教材中的思辨能力和跨文化能力培养

培养学生的思辨能力已经成为外语教学的普遍共识(Ilyas, 2015; Sobkowiak, 2016;

Solihati & Hikmat, 2018; 文秋芳, 2012; 孙有中, 2015; 2016; 2017; 2019; 2020; 徐锦芬等, 2015; 孙有中、王卓, 2021)。随着全球化进程加剧, 跨文化能力培养已然成为外语教学的研究热点(戴晓东, 2022; 张铁夫等, 2023)。近二十年来, 国内外学者纷纷对这两种能力的内涵进行了热烈讨论和多种理论模型研制。Facione(2010)把思辨能力理解为决策前反思并暂缓判断的能力, 由六种必要的认知技能(分析、阐释、推理、评价、阐述以及自我调控)、十余种情感态度(好奇、自信、开朗、灵活、公正、诚实、谨慎、好学、善解人意等)和一系列个人特质组成, 其中认知技能和情感态度的大部分内容与 Deardorff(2006; 2009)的金字塔式跨文化能力模型内容相仿, 如开放、好奇、灵活的态度, 阐述、分析、评价等技能, 以及移情与善解人意的内在结果等。

Byram(1997)从态度(好奇、开放)、知识、阐释/关联技能、发现/互动技能、批判性文化意识等五方面构建了跨文化能力模型, 除了与思辨能力的认知技能和情感态度部分内容类似外(文秋芳等, 2009; 孙有中, 2015), 最核心的“批判性文化意识”(批判性地评价本国文化和他国文化)与思辨能力的“尊重事实, 谨慎判断, 公正评价”要求完全一致(孙有中, 2015: 1)。沈鞠明和高永晨(2015b)研制的基于中国大学生跨文化交际能力^①的“知行合一”模型, 明确突出了思辨(逻辑性和推论性)的重要地位, 把它列为知识系统维度下的三个关键指标之一。

由上不难看出, 思辨能力和跨文化能力两者具有高度重合之处(Deardorff, 2006; Bennet, 2013; Miller & Tucker, 2015; 伊蕊, 2014)。从情感维度来看, 两种能力都强调好奇、开放、灵活以及暂缓判断的特质, 而技能维度则都包括了分析、阐释、评价、自我调整等要求。两种能力同属于“外语高阶能力的关键要素”, 与语言能力一起, 三者“相互促进, 同步提高”(孙有中, 2017)。思辨能力与跨文化能力之间交叉重叠的关系为两者的融合培养提供了充分的理论依据和驱动力。然而, 国内外目前鲜有对此两种能力融合培养的研究。

鉴于思辨能力和跨文化能力对外语教学至关重要的作用, 国内外的外语教材不同程度地把培养这两种能力纳入教材编写理念, 并引起了学者们的热烈讨论(Elboubekri, 2013; Ilyas, 2015; Sobkowiak, 2016; Solihati & Hikmat, 2018; Heggernes, 2021; 徐锦芬等, 2015; 贾蕃、徐晓燕, 2023; 张铁夫等, 2023)。例如, Elboubekri(2013)通过问卷和开放式会话调查了摩洛哥高中英语教师和英语专业毕业生, 发现提升思辨能力的策略也能帮助提升跨文化交际能力, 如欣赏本族文化身份, 尊重他国文化并对之开放等; 此外, 培养思辨能力和跨文化能力还可以通过教材中的主题思想、语法材料、语言要素等实现, 但具体如何在教材中实现, 作者并未做深入探讨。Sobkowiak(2016)分析对比了 20 本波兰高中英语教材中的跨文化内容, 检查其是否涉及描述目的语文化及其他文化、是否引导学生运用思辨方法探究跨文化接触过程, 并思考多元文化如何影响学生对现实的理解。研究发现这些教材在培养学生的思辨能力方面内容设计欠缺, 需要重新修订。然而, 尽管作者剖析了思辨能力和跨文化能力之间相互交叠的关系, 但并未讨论教材是如何呈现培养两种能力

的相关内容,以及如何融合培养这两种能力。综上,虽然国内外众多学者在此领域做出了诸多探索,但目前尚未有研究从思辨能力和跨文化能力融合培养的角度聚焦大学英语教材,这正是本研究的目的所在。

3. 研究设计

3.1 研究问题

为了有效论证《新未来》综合教程融合培养思辨能力和跨文化能力的合理性与可行性,本研究以《新未来》综合教程 1 和 2 两个基础级别中直接面向思辨能力和跨文化能力训练的 Critical thinking skill 及 Intercultural skill 两个模块为具体研究对象,试图回答以下两个问题:(1)《新未来》综合教程中有关思辨能力与跨文化能力培养的任务设计分别是如何呈现的?(2)《新未来》综合教程中思辨能力与跨文化能力融合培养的具体路径是什么?

3.2 研究方法

结合 Facione(2010)和国内诸多学者(文秋芳等,2009;沈鞠明、高永晨,2015a;孙有中,2015)对思辨能力的理解,本研究把思辨能力解构为六种认知技能(分析、阐释、推理、评价、阐述、自我调控)和七种情感态度(好奇、自信、开放、公正、谨慎、好学、灵活),以便考查教材中的任务设计。同时参照 Byram(1997)对跨文化能力的定义以及 Sobkowiak(2016)的十类跨文化任务,本研究从认知(探索外国文化、探索中国文化、对比中外文化)、情感(保持好奇、开放、尊重、包容的态度)、技能(观察非言语交际、阐释文化表征、互动与调整)等三个维度十大项内容探究教材中培养跨文化能力的任务设计。

研究采用内容分析法,聚焦两级教材(不包括线上资源)中的相关模块。每级教材各由六个单元组成,每个单元的 Section 1 和 Section 2 中都含有 Critical thinking skill 和 Intercultural skill 这两个模块,均由相关技能的内容阐述和配套的任务练习组成。研究第一步先对各单元中的 Critical thinking skill 模块进行分析和编码。每项任务中要求学生用到的一种思辨技能或态度记录 1 次。由于本研究重点关注思辨技能或态度的种类在各单元任务中的分布情况,以获得思辨维度的覆盖范围,并不对比不同任务中同一思辨种类出现的频次差异,因此,对于同一任务中多个分项题目要求用到的同一种类的思辨技能或态度,仅算作 1 次。第二步根据同样的原则对各单元 Intercultural skill 模块中出现的跨文化任务类型进行编码。本文作者先对两个模块中的任务设计进行独立编码,然后邀请两位教龄十年以上的大学英语教师进行核验,整合后形成相关任务出现的种类和频次分布。

4. 研究结果与讨论

4.1 《新未来》综合教程中思辨能力和跨文化能力培养的任务设计呈现情况

《新未来》综合教程 1 和 2 两个基础级别中的 Critical thinking skill 模块共出现了 29

处任务设计,任务涉及思辨能力的认知技能和情感态度两个维度的所有内容,共 97 次(见表 1)。其中,认知技能共 61 次(总计 1),情感态度共 36 次(总计 2)。认知技能中“分析”的任务频次最多,达到 19 次,其次是“评价”15 次。“推理”的任务要求出现次数最少,只有 4 次。相比之下,情感态度中要求的各任务类型频次相对一致,除了“自信”的任务要求只出现了 3 次,其他态度的频次都维持在 5 和 6 之间。从以上频次可以看出,教材中任务类型与思辨能力维度相符,贯穿所有单元,以各种思维活动引导和鼓励学生对事物和现象进行辨别,分析问题并解决问题,能够较全面地培养学生的思辨能力(郑晓红,2018)。

表 1 《新未来》综合教程 1、2 中培养思辨能力的任务频次与涉及的跨文化能力培养场景频次

思辨能力	维度	任务练习	频次	跨文化能力							
				认知			情感			技能	
				探索外国文化	探索中国文化	对比中外文化	保持好奇、开放、尊重、包容的态度	反思基本假设、价值观、和信念	暂缓判断	观察非言语交际	阐释文化表征 互动与调整(调解冲突)
认知技能	分析	19			3	1	1	2			2
	阐释	8	1		2	1					
	阐述	9			1	1		1	1		
	推理	4						1			1
	评价	15	1	1			1	1	1		
	自我调控	6						2	1		
	总计 1	61	2	7	3		2	7	3		3 0
情感态度	好奇	6									1
	开放	6		1			1				
	自信	3		1							
	公正	5		1				1			
	谨慎	6		1				1	1		
	好学	5		1				1			
	灵活	5		4				1			1
	总计 2	36		9			1	4	1		2
	总计	97	2	16	3		3	11	4		5 0

与 Critical thinking skill 模块一样,Intercultural skill 模块出现在两级教材的各个单元中,共有 30 处任务,涉及跨文化能力的认知、情感、技能三个维度,共 53 次(见表 2)。其中认知维度的三项要求出现次数最多,为 23 次(总计 1),情感维度 17 次(总计 2),技能维度 13 次(总计 3)。认知维度中“探索中国文化”的任务频次最高,达到了 15 次,这反映了《新未来》教材内容扎根中国,培养学生的中国情怀,促进学生内化中华文明思想,增强文化自信(张铁夫等,2023)。同时“探索外国文化”和“对比中外文化”的任务也分别出现了 5 次和 3 次,有助于开拓学生的国际视野,提高文明互鉴意识,帮助他们“灵活、有效且有

表2 《新未来》综合教程1、2中培养跨文化能力的任务频次与涉及的思辨能力应用频次

维度	任务练习	频次	思辨能力													
			认知技能						情感态度							
			分析	阐释	阐述	推理	评价	自我调控	好奇	开放	自信	公正	谨慎	好学	灵活	
跨文化能力	认知	探索外国文化	5	1	3	3		4	1	2	1	1	1	2	3	
		探索中国文化	15	5	6	4	2	9	3	1	1	6	3	3	4	3
		对比中外文化	3	1	2	2			1				2	2		1
		总计 1	23	7	11	9	2	13	5	3	2	7	6	7	7	4
	情感	保持好奇、开放、尊重、包容的态度	4		1	2	2		1	1	2	1	2	2		
		反思基本假设、价值观、和信念	10	4	3	3	2	3	3	1	2	4	3	1	3	2
		暂缓判断	3	1	2	1		1	2	1	1		2	3	2	
		总计 2	17	5	6	6	4	4	6	3	5	5	7	6	5	2
	技能	观察非言语交际	1			1			1				1	1		
		阐释文化表征	5		3	1		4	1	2		2	1	1	1	
		互动与调整(调解冲突)	7	2	1	3	2	1	2			4	3	2	1	1
		总计 3	13	2	4	5	2	5	4	2		6	5	4	2	1
		总计	53	14	21	20	8	22	15	8	7	18	18	17	14	7

原则地开展跨文化沟通……发出中国声音、讲好中国故事”(文秋芳,2022:12)。情感维度中的“反思基本假设、价值观和信念”任务多达10次,与“保持好奇、开放、尊重、包容的态度”(4次)和“暂缓判断”(3次)等任务共同提示学生不要由于知识短缺和偏见等因素影响自己对不同文化的正确理解和客观评价。技能维度也设置了相应的跨文化场景,指导学生“阐释文化表征”(5次)并进行跨文化互动和适应调整(7次)。与其他任务类型相比,“观察非言语交际”任务只出现了1次,但通过 emoji 表情理解、时间观以及身势语等三个分项练习提示学生非言语交际在跨文化交际中的重要性。

4.2 《新未来》综合教程中思辨能力和跨文化能力融合培养的具体路径

由表1和表2可见,《新未来》综合教程并未孤立地训练学生的思辨能力和跨文化能力,而是互相借助对方,你中有我、我中有你、相互交叠,引导学生在跨文化场景中锻炼思辨能力,并以思辨的方法解决跨文化问题。具体路径可以用图1表示。由图1可见,思辨能力和跨文化能力具有大部分重叠之处,两者之间的界限较为模糊(用虚线表示)。思辨能力的认知技能和情感态度这两个纬度与跨文化能力的认知、情感、技能这三个纬度之间各有交集和互动,并不断循环。同时,自然融入课程思政目标,实现大学英语课程的人文性特点,充分体现了跨文化思辨育人的教材编写理念。

从针对培养思辨能力的 Critical thinking skill 模块来看(见表1),其中设立了多个跨文化场景或提出文化现象,让学生在讨论跨文化现象的过程中有意识地运用思辨手段

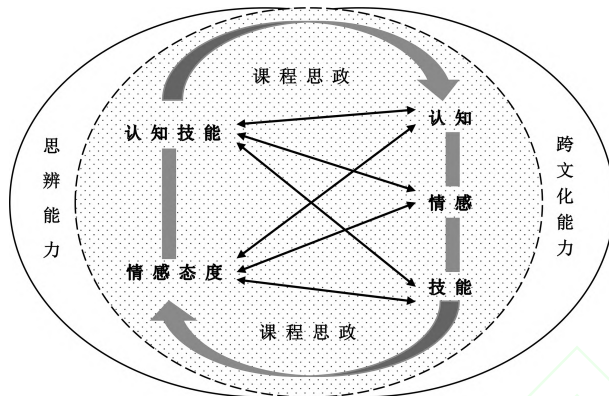


图 1 思辨能力和跨文化能力的融合培养路径

处理问题。例如,综合教程 1 第三单元 Section 1 中 Critical thinking skill 的主题是评价前先制定标准(Making an evaluation by setting criteria)。学生在了解完知识框内有关制定评价标准的三个原则(direct and easy to judge; measurable and not open to interpretation; to categorize the criteria)后,需要以小组讨论的形式对教材中提供的宫保鸡丁英文食谱进行评价。任务设置了如下问题作为评价标准:

Recipe name

1. Does it give an idea of the major ingredients or cooking methods?
2. Is it easy to pronounce for speakers of other languages?

Ingredients list

1. Are all ingredients listed?
2. Are the ingredients easy to find?
3. Does the list mention how each ingredient is prepared or how much is used (e.g. chopped, 4 cloves)?
4. Does the list provide alternatives if the ingredients are not available or difficult to find?

Direction

1. Is every step given necessary?
2. Are the instructions clear for every step?
3. Besides rough timings, is there any explanation about how to tell if the food is cooked?
4. Are reasons given for the steps, where necessary?

这一系列问题要求学生通过分析、评价等思辨技能,以开放、自信、公正、灵活的态度对教材中提供的宫保鸡丁食谱从食谱名称、烹饪原料、烹饪步骤三个方面进行评价。这一以思辨能力培养为目标的任务同时鼓励学生探索中国饮食文化,以目的语人群能够理解和接受的方式传播中国饮食文化,从而也一定程度上实现了跨文化能力的培养目标。如此,思辨能力借助跨文化场景与跨文化能力同步训练,进行了融合培养。

此外,由表1还可以看出,思辨任务所在的跨文化场景并未对应跨文化能力的所有维度中的内容。其中技能维度的“观察非言语交际”和“互动与调整”未在思辨任务中出现,且思辨情感态度的任务也未涉及跨文化能力认知维度的“探索外国文化”和“对比中外文化”。另外,与其情感维度的“保持好奇、开放、尊重、包容的态度”和“暂缓判断”两项要求也关联较少,各只有1次。这是因为一方面教材中思辨任务主要以认知技能维度为主(出现61次),相比之下,情感态度维度的任务次数只有认知技能的一半左右(出现36次),两者频次的不平衡也导致思辨的情感态度维度与跨文化能力的维度联系较少;另一方面,Intercultural skill 模块的任务练习包含了对思辨能力各维度的要求(见表2),因此在Critical thinking skill 模块中就无需再设置重复的任务。

从针对培养跨文化能力的Intercultural skill 模块来看(见表2),其任务并非仅靠跨文化能力各个维度要求就能完成,而是在每个任务类型中都融入了思辨能力的多项要求。特别是在“探索中国文化”和“反思基本假设、价值观和信仰”的任务中,学生需要满足思辨能力的认知技能和情感态度的所有要求才能顺利完成任务。在“探索中国文化”的过程中,“评价”要求多达9次,“阐释”和“自信”要求各6次,均高于在其他任务类型中的频次。这说明教材有意识地引导学生理性把握自身文化,形成文化自觉,从而自觉地进行“文化批判和价值重构”,培养文化自信(李宗桂,2016)。同时,“探索外国文化”任务也融入了较多的思辨技能和态度,有助于学生深入了解世界多元文化,“为跨文化比较与反思提供了丰富的资源”(孙有中,2020:47)。另外,“互动与调整”任务集中了所有的思辨认知技能和绝大部分情感态度,为更有效地进行跨文化互动和调整适应提供了保障。以综合教程2第五单元Section 1中的Intercultural skill 为例,主题是从其他文化视角阐释事件(Interpreting events from other cultures)。学生在开始任务前需要学习知识框内的主题内容,即避免轻易评判不同文化。教材中帮助反思的问题包括:

- (1) What is the origin of the cultural practice?
- (2) How does it relate to the values of the relevant communities?
- (3) How do the relevant communities benefit from this cultural practice?
- (4) Is there a similar cultural practice in my own culture?

具体的任务是搜集有关西班牙的奔牛节(The Running of the Bulls)和墨西哥的亡灵节(The Day of the Dead)的信息,然后根据以上反思问题对这两个节日进行阐释。从跨文化能力培养来看,这一任务要求学生不能简单地从自身文化的角度理解这两个异国节日,避免立刻判断,同时在比较与中国类似的节日时反思基本假设和价值观。例如墨西哥的亡灵节会让学生联想到中国的清明节,两个节日虽然有部分类似的意义,如表达生者对逝者的缅怀之情,但也存在思想和行为上的差别。中国有“死者为大”的观念,因而对逝者怀有敬畏之心,而不会像墨西哥人在亡灵节时佩戴骷髅头装饰庆祝。墨西哥人认为死亡才显示出生命的最高意义,因此,他们载歌载舞迎接生者与死者的团聚。从思辨能力培养来看,学生要想成功地完成此项任务必须以好奇、开放、好学的态度搜集相关信息,并且公正

(不带偏见)、谨慎(不急于判断)地对信息进行阐释和评价。由此可见,教材设计的跨文化任务不是单纯地知识记忆,而是需要学生运用思辨的方法去处理问题,才能真正地解决问题,提升高层次的跨文化能力(孙有中,2016)。

4.3 大学英语教学中思辨能力和跨文化能力融合培养的具体要求

4.3.1 凝练培养目标

《指南》明确了培养学生思辨能力和跨文化能力的教学目标,并强调大学英语课程工具性与人文性的统一,要求大学英语融入学校课程思政教学体系,在立德树人根本任务中发挥重要作用。因此,教师在教学中应该鼓励学生在进行英语语言活动的同时,运用思辨方法进行道德推理和辨别不同价值观,提高批判性文化意识,培养家国情怀和国际视野(孙有中、王卓,2021)。例如,针对教材 Intercultural skill 中讨论外国人对中国和中国人的误解这一任务,教师应当通过引导学生对比生活中的多类误解现实,并分析产生误解的原因及消除误解的方法,向世界展现真实、立体、全面的中国。教师只有把思辨能力和跨文化能力培养目标与课程思政目标有效凝练在一起,才能筑牢大学英语课程的人文性特点。

4.3.2 整合课程资源

作为大学英语教学活动的直接条件,课程资源为教学效果提供重要的保障。把分散的课程资源整合成目标性强的聚力资源,有利于提高教学质量和教学效率。大学英语教师应当充分利用教材中思辨能力和跨文化能力融合培养的任务练习,提高任务的使用效率和完成效果。同时,鼓励学生搜集其他相关的数字化资源(如视频、多媒体课件等)和非数字化资源(如参考书、工具书等),以更好地完成这项任务。把课程资源的深度(思辨能力培养)和广度(跨文化能力培养)结合在一起,合理配置,实现资源共享。

4.3.3 优化教学方法

《指南》要求大学英语课堂教学采用任务式、合作式、项目式、探究式等教学方法,特别要关注学生“学的需要”。思辨能力和跨文化能力融合培养不仅仅关注学生学什么,如思辨技能、跨文化交际知识等,更加强调如何学,比如以思辨的方法理解跨文化知识、掌握跨文化技能,在跨文化场景中锻炼思辨能力。基于此,教师的教学方法也将从“教学生学什么”升级为“教学生如何学”。对于教材中思辨能力和跨文化能力融合培养的任务,教师应该尝试多维思考,充分利用其多元功能,精心设计,以多样化的教学方法鼓励学生深入练习、深刻理解、深化思想,从而有效提升教学效果。

5. 结语

本研究通过对《新未来》综合教程 1 和 2 两个基础级别中有关思辨能力和跨文化能力培养的任务梳理及分析,发现两类任务相互交叠,具体路径表现为引导学生在跨文化场景中锻炼思辨能力,以思辨的方法解决跨文化问题,实现思辨能力的认知技能和情感态度纬度与跨文化能力的认知、情感、技能纬度之间的交集和互动,并自然融入课程思政目标,从

而达到两种能力的融合培养。这就要求大学英语教师在教学实践过程中凝练培养目标,整合教学资源并优化教学方法,进而有效实现多元能力发展观。教师应当明确跨文化思辨育人的教材编写理念,充分利用教材内容,尤其是任务练习来引导学生灵活使用多种思辨方法理解和解决跨文化问题,同时在跨文化思辨育人理念指引下,明晰、拓展和丰富路径,培养出更多具有国际竞争力、参与全球治理的高层次国际化人才。

注释:

① 学界有对“跨文化能力”与“跨文化交际能力”两者的对比探讨,本文把两者视为共核概念(高永晨2014),不做区分。

参考文献

- [1] Bennett, M. J. Intercultural practices; International/multicultural education [A]. In M. J. Bennett (ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication; Paradigms, Principles and Practices* (2nd ed.) [C]. Boston: Intercultural Press, 2013. 105-136.
- [2] Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- [3] Deardorff, 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] Deardorff, D. K. Implementing intercultural assessment [A]. In D. Deardorff (ed.). *Sage Handbook of Intercultural Competence* [C]. Thousand Oaks: Sage, 2009. 477-492.
- [5] Elboubekri, A. Multilingual education in Morocco and the question of cultural identity: Toward implementing a critical thinking approach in high school English textbooks [J]. *Educational Research and Reviews*, 2013, 8(20): 1930-1936.
- [6] Facione, P. A. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts* [M]. Millbrae: California Academic Press, 2010.
- [7] Heggernes, S. L. A critical review of the role of texts in fostering intercultural communicative competence in the English language classroom [J]. *Educational Research Review*, 2021, 33: 1-12.
- [8] Ilyas, H. *Critical Thinking: Its Representation in Indonesian ELT Textbooks and Education* [D]. University of York, 2015.
- [9] Miller, J. W. & J. S. Tucker. Addressing and assessing critical thinking in intercultural contexts: Investigating the distance learning outcomes of military leaders [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015, 48(2): 120-136.
- [10] Sobkowiak, P. Critical thinking in the intercultural context: Investigating EFL textbooks [J]. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2016, 6(4): 697-716.
- [11] Solihati, N. & A. Hikmat. Critical thinking tasks manifested in Indonesian language textbooks for senior secondary students [J/OL]. *Sage Open*, 2018. https://www.researchgate.net/publication/327865782_Critical_Thinking_Tasks_Manifested_in_Indonesian_Language_Textbooks_for_Senior_Secondary_Students. [2023-12-25]

- [12]戴晓东. 中国教师视角的跨文化能力模型建构[J]. 外语界, 2022, (5): 20-28.
- [13]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.
- [14]贾蕃, 徐晓燕. 思辨能力融入外语教材编写的实践研究[J]. 外语教育研究前沿, 2023, (1): 75-81.
- [15]教育部高等学校大学外语教学指导委员会. 大学英语教学指南(2020 版)[Z]. 北京: 高等教育出版社, 2020.
- [16]李荫华. 大学英语教材编写回眸: 实践与探索[J]. 外语界, 2021, (6): 31-37+89.
- [17]李宗桂. 文化自信是强大的精神力量[N]. 人民日报, 2016-09-14(7).
- [18]沈鞠明, 高永晨. 思与行的互动: 思辨能力与跨文化交际能力[J]. 苏州大学学报(哲学社会科学版), 2015a, (3): 149-154.
- [19]沈鞠明, 高永晨. 基于知行合一模式的中国大学生跨文化交际能力测评量表构建研究[J]. 中国外语, 2015b, (3): 14-21.
- [20]孙有中. 外语教育与思辨能力培养[J]. 中国外语, 2015, (2): 1+23.
- [21]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.
- [22]孙有中. 人文英语教育论[J]. 外语教学与研究, 2017, (6): 859-870.
- [23]孙有中. 思辨英语教学原则[J]. 外语教学与研究, 2019, (6): 825-837.
- [24]孙有中. 课程思政视角下的高校外语教材设计[J]. 外语电化教学, 2020, (6): 46-51.
- [25]孙有中, 王卓. 与时俱进, 开拓中国外语教育创新发展路径——孙有中教授访谈录[J]. 山东外语教育, 2020, (4): 3-12.
- [26]文秋芳. 中国外语类大学生思辨能力现状研究[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2012.
- [27]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.
- [28]文秋芳, 王建卿, 赵彩然, 刘艳萍, 王海妹. 构建我国外语类大学生思维力量具的理论框架[J]. 外语界, 2009, (1): 37-43.
- [29]徐锦芬, 朱茜, 杨萌. 德国英语教材思辨能力的体现及对我国英语专业教材编写的启示[J]. 外语教学, 2015, (6): 44-48.
- [30]伊蕊. 在跨文化比较中培养思辨能力——“中西文明比较”课堂教学案例分析[J]. 中国外语, 2014, (3): 91-98.
- [31]张铁夫, 王凯伦, 袁睿. 大学英语教材跨文化能力培养研究——以《新未来大学英语综合教程》为例[J]. 山东外语教学, 2023, (1): 65-73.
- [32]赵荣, 赵静. 中国英语能力等级量表的人本理念分析[J]. 中国考试, 2019, (4): 8-13.
- [33]郑晓红. 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[J]. 外语界, 2018, (2): 80-86.

(责任编辑: 潘洁)