

探索反思性跨文化教学模式的行动研究<sup>①</sup>

郑萱 李孟颖 北京大学

**摘要:** 本文旨在探索跨文化能力培养的有效课堂教学模式。依据Mezirow转化学习理论,笔者认为,通过批判性反思促成学生从本族中心主义向本族相对主义转变,是提高学生跨文化能力的关键。基于这一理念,笔者设计了反思性跨文化教学模式。笔者采用行动研究的方法,在大学英语专题课“语言、文化与交际”上实施了一学期的教学。通过对学生作业、课堂观察笔记、开放性调查问卷等数据进行质化分析,本研究发现,反思性跨文化教学模式不仅能帮助学生掌握文化知识和沟通技能,还能通过质疑固有观念,帮助他们走出文化定型,更加深刻地认识自我与他人,培养开放、包容的观念和态度。

**关键词:** 跨文化能力; 批判性反思; 教学模式; 行动研究

**中图分类号:** H319

**文献标识码:** A

**文章编号:** 1672-9382(2016)03-0004-08

DOI:10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2016.03.002

作者简介:郑萱,北京大学外国语学院外国语言学及应用语言学研究所在职,美国华盛顿大学英语系应用语言学方向博士,研究方向:现代外语教育、跨文化交际, E-mail: xuanzh@pku.edu.cn。李孟颖,北京大学外国语学院外国语言学及应用语言学研究所在读,研究方向:跨文化交际。

## 1 引言

当今我国与国际社会的交流在教育领域空前活跃。越来越多的中国学生在国外接受高等教育:过去六年中,我国在英语国家留学生数量急剧增长,在美国的大学更是连续几年高居来源国学生数量排行榜首,占留学生总人数的三分之一(美国“开放门户”报告,2014)。同时,我国高校也日趋国际化:大量在国外留学的学生毕业后回国工作,越来越多的外国学生来中国求学。在频繁的对外交往中,我国学生的英语语言能力极大地提高了,但他们的跨文化能力是否也在知识、态度和行为层面上有整体的提高?

笔者也经历了这样的跨文化交流。从国外一所高校取得博士学位之后,回国工作,开始从事北京某高校大学英语专题课“语言、文化与交际”的教学。第一次接手这门课时,虽有

开课老师的大纲做基础,也有外语教学方面的专业知识和实践,还有留学时应对文化冲击的经验,却依然觉得很难胜任,自觉没有落实该课“提高学生跨文化意识和能力”的目标。虽然给学生提供了许多锻炼口语的机会,但针对“跨文化能力”培养方面的内容不够系统、深入,期末学生报告仍停留在对文化的刻板印象上。第一学年课程结束之后,学生反馈认为课堂气氛轻松、形式多样、互动环节有利于开口交流;但认为能力提高不够,课程内容需要更系统。

为了提高课程效果,真正落实大学英语课程对“跨文化能力”培养的目标,笔者采用了行动研究的方法,通过阅读并与经验丰富的老师请教,确立了教学的理论基础和跨文化能力发展的核心,对课程进行了改进,构建了“反思性跨文化教学”模式,并于2015年3月至6月实施了教学行动,开展了一学期的观察和反

思。本文是对该行动研究的报告。

## 2 问题分析

### 2.1 最初的反思

根据第一学年的教学评估,笔者对教学进行了反思,发现在美国接受的教学训练基于民主原则,赋予学生参与课堂的权利,以语言交际为目的,注重启发、研究性学习等,这样的教学方式得到了学生的肯定。可是,因为没有明确对“跨文化交际能力”的定义,还缺乏切实可行的课程目标、内容体系和教学方法。

“跨文化能力”包括哪些方面?外语课堂教学如何培养“跨文化能力”?笔者反思自己在美国、中国两地生活和学习的经历,有两点体会:(1)“跨文化能力”不是一成不变的,而是依赖于情境、变化发展的:能胜任在某一国家的学习和生活,并不代表能胜任世界其他地方的学习、生活和工作;几年前觉得困难的跨文化任务,几年后也许能轻松应对。(2)以本族语者为目标的语言能力不等同于“跨文化能力”:英语流利、“地道”的人也可能对多元文化持有特别保守的态度,例如固守刻板印象,不愿意沟通等。既然“跨文化能力”是一种复杂多元的、变化发展的能力,那么什么是跨文化能力发展的关键?以培养“跨文化能力”为目标的大学英语课堂,如何促成学生的转变?

通过阅读相关文献,笔者发现跨文化能力发展模式中的“参考框架转变”和转化学习理论中的“批判性反思”概念最能解答以上问题。

### 2.2 相关研究

跨文化交际能力(intercultural communication/communicative competence)是跨文化交际与外语教学领域的重要概念。对这一概念的定义经过半个世纪的讨论,至今仍存在许多争议。一些学者倾向将跨文化能力划分为若干成分:知识、态度、技能等,这些成分相互联系并可以测量。另一些学者则认为成分模式忽略了能力的相对性和变化性,认为跨文化能力的发展是一个长期、曲折的过程(Jackson, 2014),涉及成为完整意义上的人(高一虹, 2000)。跨文化能力发

展模式指出了能力发展的关键要素:由民族中心主义(ethnocentrism)向民族相对主义(ethnorelativism)的“参考框架转变”(frame of reference shift)(Bennett et al., 2003; Deardorff, 2004; 高一虹, 2000)。参考框架转变后的人能从自我中心走出来,同时从自己和他人的文化角度,又能超越自我和他人的局限,深刻理解、认识、接纳差异(Bennett et al., 2003:252)。跨文化能力的发展模式通常基于社会建构主义和后结构主义视角(Holliday, 2013; Norton, 2000),不再将文化当作静态的事实性知识,而认为文化的概念是动态多元的,人的身份认同是变化、流动的。与传统的跨文化能力成分模式相比,发展模式更强调跨文化能力的整体概念,适用于记录跨文化人身份认同的变化和扩展。

近年来的研究开始关注“参考框架”如何发生转变。Mezirow(1978)的“转化学习理论”给跨文化经历中的转变提供了一种解释。该理论认为“参考框架”是一种头脑的习惯,是我们用来理解过去经验的固有观念,设定了我们认知和行为的轨迹。它来自初级社会化时重要他人对我们的影响,根深蒂固,难以改变。参考框架的转变通常由突发“危机”事件引发:自然灾害、亲人离世、中学升入大学、去另一个国家生活等。这些事件使人身处“迷惘困境”(disorienting dilemma)中,促使人反思生命的本质。而转变需要通过对经验进行“批判性反思”(critical reflection)才能发生。“批判性反思”是指在感觉自己判断错误时,理性审视自己的假定,或者通过和他人对话、在不同观点的交锋中质疑自我、修正判断的过程(Mezirow, 1997:6)。通过批判性反思,我们改变过去的习惯性思维,形成更全面的想法,在新的世界观下开始生活。Mezirow认为通过反思跨文化经历,加深对差异的认识和理解,人们会逐渐改变态度、思维方式和行为,从而更有能力应对跨文化场景,形成更全面、包容的自我。该理论常被用于成人教育的各类培训,在外语教学中尚不多见,但也曾被在香港的学者用于跨文化交际课堂的实践指导(如Jackson, 2011)。

在我国,近年来有关跨文化交际能力的探讨引发了广泛关注。“跨文化交际能力”的培养被我国各级外语教学大纲列为目标之一,

但教师和研究者对其含义和如何达成这一目标各有定义。研究表明我国学生的跨文化交际能力还远落后于其语言能力,而部分原因可能与外语教学中文化常常作为事实性知识被传授给学生有关(黄文红,2015:51)。学者指出这样的“文化导入”虽然能让学生在短时间内了解某种文化现象和规则,但似乎将跨文化能力培养简单化了,容易造成僵化、狭隘的文化观(胡文仲,2013;张红玲,2007,2012)。许多学者也积极探索了基于动态、非本质主义文化观的新教学模式。例如,高一虹(2008:60)认为培养人的“跨文化意识和自我反思能力”的内在素质是语言与文化课程的关键:通过调动学生自身体验,使学生意识到文化差异的相对性,从而从本群中心主义超脱出来,用多元视角看世界。叶洪(2012)将澳大利亚墨尔本大学跨文化“第三空间”理论引入国内的外语课堂,探索了利用国内丰富的“内文化交际”作为教学资源的可能性。黄文红(2015)的“过程性文化教学”鼓励学生主动探究各种文化现象,用档案袋记录学生进行文化研究的过程,发现该教学模式能显著提升情感和行为层面的跨文化交际能力。这些研究拓展了跨文化教学研究的深度与广度,展现了动态、发展的文化观给外语教学改革带来的积极影响。但是,目前理论指导下的实证性研究还较少,缺乏从整体上记录学生和教师在尝试新的教学模式中的体验,尤其是对“批判性反思”在跨文化能力培养中所起作用的探究。

### 3 行动设计:反思性跨文化教学模式的构建

通过文献梳理和教学反思,笔者设计出适合大学英语专题课“语言、文化与交际”的“反思性跨文化教学”模式。依据转化学习理论指导下课堂的一般特点(徐君&邱雪梅,2010:45),大学英语反思性跨文化教学模式有三大特点:

(1)重视个人经验。该模式充分利用学生群体本身的多元性,例如地域、民族、方言、性别、学科背景等,让学生通过回溯个人经验中对多元性的体验,主动理解跨文化交际中的概念。

(2)重视批判性反思。该模式指导学生有意识地对已有经验进行反思,对长久以来形

成的固有观念进行质疑和批判;在反思的基础上,整合并形成新的信念和行动准则。

(3)重视交谈式的课堂话语。该模式提倡教师是引导者而非权威。通过对话交谈,师生、生生之间分享观点,扩展视野,促进反思,使彼此对过去经验获得全面整合的理解。

依据转化学习理论,当人们发现自己的固有观念有问题时才会开始反思(Mezirow,2000);因此,注重“批判性反思”的跨文化教学模式主要有两大教学步骤:

(1)质疑固有观念,创造“迷惘困境”。教师在展示概念之后,帮助学生质疑现有概念,让学生从舒适空间中走出来,创造反思和转变的可能。例如可以提问:“这个理论与你过去所学或实际经验相符吗?”“我们对文化的描述是客观的吗,为什么?”“你有什么感受?”

(2)通过反思,走出“迷惘困境”。当学生看到自己的固有观念存在问题之后,教师可以引导学生反思,回溯认知和情感的来源:“为什么理论与经验不相符?”“为什么我们对他的判断通常是负面的?”“为什么会有这种感受?”“还可以如何解释?”通过提问,帮助学生悬置判断(postpone judgement),提供其他视角,从而转变学生看待事物的视角和态度。

以上2个步骤需要重复练习。因为固有观念是长期以来形成的,需要通过反复练习,让学生意识到习惯思维所带来的判断和情感,学会自我质疑,形成新的习惯。

构建了以上教学模式之后,笔者将研究问题聚焦为:

(1)反思性跨文化教学模式在大学英语专题课“语言、文化与交际”上实施效果如何?

(2)期末时,学生是否能够通过批判性反思,发生“参考框架”的转变?教学中的哪些内容和方式促使他们开展批判性反思?

### 4 行动:“反思性跨文化教学”实施过程

课程设计以跨文化交际中的主要议题和相关理论为单元,从认识和描述文化差异开始(第1—4周),接着学习从不同视角解释差异(第5—8周),再探讨对差异的评价和态度(第9—11周),最后学习协商差异、化解

冲突、沟通和适应的策略(第12—14周)。阅读材料来源于不同的跨文化交际教材和相关主题的文章(如Jackson, 2014; 许力生, 2013)。教学采用多种形式的活动:如观看视频、小组讨论、角色扮演、游戏、反思日记、参与社会调查等。课程成绩由平时分数(30%)与档案袋分数(70%)组成。档案袋中包括:期中论文(有关语言、文化与认同的成长自传)、期末小组研究报告(探索一个生活中与跨文化交际相关的问题,提出解决方案)、期末反思信(反思本学期学到了什么,自身有何变化)。

根据行动研究的特点,任课教师即研究者本人(伯恩斯,2011)。除了任课教师以外,参与教学和研究的还有一名研究生助教。任课教师与助教均有跨文化经历:教师毕业于美国某大学应用语言学专业博士,在美国、中国都有高校外语教学经验;助教毕业于台湾某师范大学,有教学和组织活动的经历,现在是语言学方向研究生。教师负责课程设计、上课、批改作业;助教辅助班级管理,参与小组讨论。课后,教师与助教常在微信中讨论教学体会。

本研究在笔者2015年春季学期(3月—6月)大学英语专题课“语言、文化与交际”中开展,两个班共70人。参与者均为非英语专业的学生,年龄在18—23岁之间,来自大一到大四。学生来自不同院系和专业:社会科学(56%)、自然科学(30%)、人文学科(14%)。男性略多于女性。选修大学英语专题课的前提是达到该校大学英语“四级”水平(由该校自行测试决定)。研究数据是不同来源的质性材料:期初与期末的开放式问卷结果、学生的书面作业、课堂笔记、任课教师与助教的课后对话、课后日记等。数据收集结束以后,根据研究问题和有关跨文化能力概念的文献,对所有材料进行主题分类、编码和归纳。

为了观察学生跨文化能力的变化,笔者在期初与期末的问卷中设计了同一组问题:“请描述一件你记忆最深刻的跨文化经历”“什么时候发生的?”“经历是怎样的?”“你的感受如何?”“你学到了什么?”“未来遇到相似的情况你会怎么做?为什么?”期初期末回收问卷数量不同(分别为64份和42份),最后可匹配的问卷有39份。针对学生对“未来遇到相似的情况你会怎么做”这一问题的回答,笔者首

先依据Byram等学者为欧洲委员会语言政策部编撰的《跨文化相遇自传》(*Autobiography of Intercultural Encounters*)中的跨文化能力模型,将学生描述的策略分类。同时,根据学生作答对该能力列表做了相应调整。采用这一模型是因为《跨文化相遇自传》与Mezirow的转化学习理论类似,认为人会经历一些对一生有持久影响的事件,从而带来跨文化能力的变化。通过描写并反思这样的事件,会让事件本身变得更有意义。

## 5 结果分析与反思

### 5.1 教学整体效果与跨文化能力的变化

通过一学期的观察,笔者发现课堂经历了积极的变化。因为学生来自不同院系、不同年级,彼此之间不太熟悉,最初几周课堂比较沉默。由于课程很大程度上需要学生的参与和讨论,笔者从第4周起让学生自发组成学习小组,选择一名组长,并给自己的小组命名。为了让学生彼此熟悉,第4周课上进行了“找朋友”的游戏,并建立了微信群。之后的课堂讨论、期末作业都以小组为单位完成。根据课堂观察,笔者发现课堂讨论逐渐变得活跃起来;期中之后,教师、助教和学生一起对许多问题展开了真实的反思。“性别与交际”“语言与认同”“家庭文化与初级社会化”“刻板印象”这几课的参与度很高,讨论时学生能相互提出问题、表达意见并与自己的专业课学习结合起来,使讨论达到一定的深度。在期末问卷中,学生表示这几节课是他们最喜欢的,因为“与平时生活连接紧密”“有趣”“有实用价值”,特别是能“启发思考”。例如一位学生在期末的反思信中写道:

“There are many interesting points which evokes me to think freely. I think knowledge such as difference between gender and sex makes a course qualified, but points which evokes thinking could make a course overqualified.”

学生不仅表现出对课程的喜爱,问卷结果分析也表明他们的跨文化能力有积极的变化。期初学生选课时对“提高跨文化能力”这一教学目标没有清楚的认识。许多人认为这是一

门学习文化知识、获得沟通技巧，或单纯提高英语口语的技能课程。而在期末问卷中，学生表示学到最有用的部分是有关态度和感受方面的（28%），其次是沟通技巧（23%）。在英语学习方面，尽管也有9%的学生表示他们的英语技能在听、说、写三方面提高了，但更多的学生（21%）表示他们说英语的自信心增强了。许多学生也表示有知识层面的收获（15%）。4%的学生提到学会了团队合作。

对比期初与期末学生对关键事件的描述和反思，笔者也有同样的发现：尽管学生描述的跨文化能力主要由知识与技巧部分组成，但他们的收获和成长却在态度和感受方面，由期初的18%（图1）增加到期末的33%（图2）。在期初，学生认为语言与沟通技巧是跨文化交际的关键，期末时转向为态度和感受方面，认为应从他人视角理解他们的想法及感受，尊重他人的文化与价值观等。

## 5.2 批评性反思与转变

正如跨文化学者指出，批判性反思能促进参考框架的转变，但并不经常发生（Tuleja, 2014）。本研究也有同样的发现。依据Mezirow对批判性反思的定义，有7位学生（10%）的作文中展现了“批判性反思”，即

你会使用何种跨文化交际策略（期初）

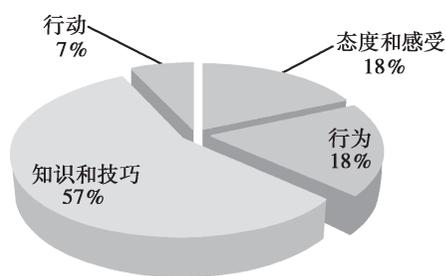


图1 学生跨文化交际策略分类图（期初）

你会使用何种跨文化交际策略（期末）

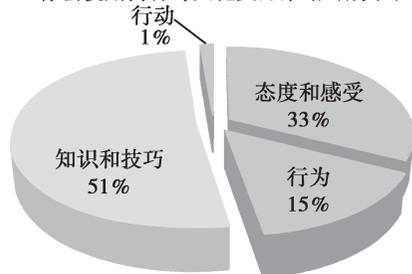


图2 学生跨文化交际策略分类图（期末）

对某一关键概念或现象的根本信念发生了视角的转变。在这7篇作文中涉及观念变化的概念有：“文化”“语言”“如何对待差异”“性别”“刻板印象”“跨国恋”“自我认同”等。因为本研究关注的是学生如何从民族中心主义向民族相对主义的转变，以下着重讨论有关自我和他人的认知与态度的变化。

总体来说，学生描述了由抵触、回避差异到理解、接纳差异的转变。与以往文献相同的是，当面对他人与自己的不同之处时，最初学生通常表现出对他人的负面态度。这符合跨文化学者所描述的“内群偏好主义”（ingroup favoritism），即偏爱本族文化、排斥外族文化的态度，是基于文化中心主义的。例如，一位父亲是回族、母亲是汉族的学生在期中作文里描述了不同宗教信仰给她的家庭带来的文化冲突。在期末作文中，她反思自己以前只会一味抱怨文化差异，而学习这门课之后，她意识到自己对他人的负面判断是不公正的。现在，她学会了悬置判断，开始考虑人的文化背景，探究行为背后更深层的原因，对差异更加宽容：

“Instead of complaining about some ‘strange’ things in the communication with people from different culture like before, now I always put these in a specific cultural background and figure out how these exterior phenomena are connected with this culture interiorly. In this way, I found myself more tolerant and moderate facing differences and conflicts in intercultural communication.”

与以往文献不同的是，几位学生描写的最初态度并不是内群偏好主义，而是外群偏好主义（outgroup favoritism）。这些学生并没有以自我为中心，而是以他人为中心。他们不能接纳的恰恰是自己，总是逃避冲突、迎合他人。Byram等学者在《跨文化相遇自传》中认为少数人可能表现出对外族文化的偏爱（例如美国文化），这与社会结构以及家庭内部对有关文化族群的判断有关。但通过课程的学习，这些学生对自我的看法开始发生转变。

例如，一位学生提到上课时笔者讲的一次个人经历：在美国读书时，笔者遇到一位墨

西哥裔美国男教授,举止热情,特别喜欢拥抱学生,令笔者很不舒服。笔者问学生会怎么做。一些学生说因为他是老师,当然要适应他的方式。笔者反思说如果是现在的我,也许会礼貌地告诉他:拥抱对于我过于亲密了,不适用于师生关系;我还会告诉他,我习惯的打招呼方式是什么。这位学生在反思作文里提到了笔者的这次分享,并提出现在的自己不会再逃避文化冲突带来的尴尬场面,会努力让别人理解自己,而非一味地迎合对方。发生这样转变的关键在于,他意识到自己的不同(difference)并不是缺陷(deficiency),没什么好自卑的。

"I know how to make myself understood and am never too shy to admit and explain my differences from others. We consider it others' fault to be different from us and visa versa. This class has taught me there are times when we should try to explain the diversity. For example, I've met some embarrassing situations like you said in the class (the case that your professor hugged you, you know). I used to bury my head in the sand and never tried to figure it out. But now I can tell, it may be our different culture dimension or so, thus make myself understood and let others know that diversity is nothing deficient."

从上述作文可以看出,这几位学生对过去的观念、态度和行为进行了反思,在对自我和他人的认识上,由最初的抵触、回避差异,转变为期末时的包容、接纳和理解差异。虽然能够开展批判性反思的学生只是少数,但课程毕竟只有短短16周,这样的变化已经令人惊喜。

### 5.3 反思

新的教学模式受到了学生喜爱,帮助学生提高了态度与感受方面的跨文化能力,促进少数学生开展了批判性反思,使学生发生了对自我和他人认知与态度上的转变。除了有效的课程设计以外,教师对学生的谈话式反馈促进了反思。当教师的反馈常是语言层面的纠错时,可能打击学生表达自我的积极性。但教师若采用反思性教学模式中的“悬置判断”步骤,

利用学生不自觉说“错”的词,不轻易给出负面评价,而是帮助他反思为什么“错”,可能让学生在情感上更容易接受,同时还能启发思考。

例如,课堂观察笔记记录了一个情景:学生错用“he”来指代课本上案例对话中的一位女性。老师没有纠正他,而是问“为什么你觉得是he?单就对话本身而言,我们是否可以看出说话者的性别?为什么?”该问题引发了学生对性别与交流风格的讨论。虽然本研究只记下了这样一则例子,但这样的反馈也许是使学生接纳自己,提高说英语的自信心的原因之一。正如一位学生所说,因为老师鼓励自由表述观点,他发现“不同”并不是“缺陷”,因此学到了比理论更多的东西:

"It's kind of human nature to regard difference as something deficient. However, as I saw in our class, our ideas were different, but it caused nothing bad but thought communication [exchange of ideas]. Theory is one thing, but as I thought, I've learnt more than that since you attached importance to what's on our mind and let us express it."

最后,正如行动研究所提倡的,教师间的合作能促进教学反思(伯恩斯,2011)。该研究让笔者体会到任课教师与助教的合作能让彼此取长补短,最大限度地给学生起到榜样作用。例如,任课教师擅长的细致观察和反思,与助教擅长的人际沟通和行动形成了很好的互补。助教曾在一次课后微信对话中对任课教师说:

"我觉得这个课,当助教什么的,也让我学习很多,然后我也会去思考一些跨文化交流中不顺利的地方。以前我觉得可能就是运气不好或是没有办法,但是你看问题的角度就很细致。我觉得我们在某方面上有点互补,当然我还有很多得学习。"(2015/04/21)

教师回应:

"So glad to hear that.我也从你和学生那里学到很多。从你那里我学到的是Just do it和Be

comfortable with whatever happens. Good to have you.” (2015/04/21)

笔者猜想, 学生可能也从教师和助教的合作中, 体会到有“跨文化能力”的人可以各有所长。针对期末问卷中“什么是一个有能力的跨文化沟通者 (competent intercultural communicator)”这一问题, 几位学生说“就像老师和助教一样”。还有学生在反思信中写到自己通过课程, 变成了更完整的人: 一个既有外向者的沟通技巧, 又有内向者的内省能力的人。这些或许来自学生对教师间合作的观察。

## 6 结语

本文采用行动研究的方法, 构建了“反思性跨文化教学模式”, 记录了在北京一所高校大学英语专题课“语言、文化与交际”上实施该教学模式的过程和效果。与以往基于本质主义“文化对比”的教学模式相比, “反思性跨文化教学模式”不仅能帮助学生掌握文化知识、沟通技能, 还能通过质疑固有观念, 帮助他们走出文化定型, 更加深刻地认识自我与他人, 培养开放、包容的观念和态度。该模式从理论到实践都强调“悬置判断”, 对一些学生的帮助是双向的: 既能加强对自我、“本族文化”的认同, 又能促进包容、理解“外族文化”, 为今后成长为植根本土、面向世界的跨文化沟通者打下了基础。

本研究中的反思性跨文化教学模式似乎也存在不足: 例如行动方面, 期末问卷中选用此策略的人减少了。尽管学生能够描述更多的跨文化策略, 更开放的态度, 但笔者尚不知他们是否能将所学付诸实践。虽然大部分学生有短期出国交流的经历, 但仍有一部分学生缺乏与外国人的真正接触, 他们的反思程度也相对较浅。因此, 反思性跨文化教学需要引入更多实践的内容。正如学生所说, “真正的挑战在课堂之外”。在下一轮新的教学行动中, 可以将留学生引入课堂; 增加社会实践的机会, 布置让学生能够深入外国人社区的作业等, 增加跨文化能力行动层面的内容。

以“培养跨文化能力”为目标的外语课程还有许多, 教学理念、方法、内容都可能不同。本研究探索了转化学习理论指导下的、强调批判性反思的跨文化教学, 发现该模式能够帮助学生在态度与情感层面发生转变, 加强对自我的认同和对他人的理解。笔者希望本文为初次开设此类课程的教师提供一种探索教学的研究途径, 期待有更多一线外语教师加入跨文化教学行动研究的队伍。□

### 注释

- ① 本文是教育部留学回国人员科研启动基金项目“基于非本质主义文化观的中国大学生跨文化交际课程行动研究”的主要成果之一。特别感谢孙有中教授和高一虹教授为本文的修改提出了宝贵的意见。

### 参考文献

- [1] Bennett, J.M., Bennett, M.J. & Allen, W. Developing intercultural competence in the language classroom [A]. In D. Lange & M. Paige (eds.). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning* [C]. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003: 237-270.
- [2] Council of Europe. *Autobiography of Intercultural Encounters Notes for Facilitators* [M]. Strasbourg Council of Europe, 2009.
- [3] Deardorff, D.K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States [D]. Ph.D. Dissertation. NC: North Carolina State University, 2004.
- [4] Holliday, A. *Understanding Intercultural Communication: Negotiating a Grammar of Culture* [M]. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.
- [5] Institute of International Education. 2014. Top 25 Places of Origin of International Students, 2012/13-2013/14. Open Doors Report on International Educational Exchange [OL]. <http://>

- www.iie.org/opendoors (accessed 01/09/2015).
- [6] Jackson, J. Cultivating cosmopolitan, intercultural citizenship through critical reflection and international, experiential learning[J]. *Language and Intercultural Communication*, 2011,11(2): 80-96.
- [7] Jackson, J. *Introducing Language and Intercultural Communication* [M]. London: Routledge, 2014.
- [8] Mezirow, J. Perspective transformation [J]. *Adult Education Quarterly*,1978(28): 100-110.
- [9] Mezirow, J. Transformative learning: Theory to practice [J]. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997, 74: 5-12.
- [10] Mezirow, J. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- [11] Norton, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change* [M]. Harlow, England: Pearson Education, 2000.
- [12] Tuleja, E. A. Developing cultural intelligence for global leadership through mindfulness [J]. *Journal of Teaching in International Business*, 2014, 25(1): 5-24.
- [13] 伯恩斯(Burns, Anne). 英语教学中的行动研究方法: A Guide for Practitioners [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
- [14] 高一虹. 语言文化差异的认识与超越[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.
- [15] 高一虹. 跨文化意识与自我反思能力的培养——“语言与文化”“跨文化交际”课程教学理念与实践[J]. 中国外语教育, 2008 (2) : 59-80.
- [16] 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.
- [17] 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, 38 (1) : 51-58.
- [18] 许力生. 新编跨文化交际英语教程[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2013.
- [19] 徐君, 邱雪梅. 成人转化学学习理论述评 [J]. 成人高等教育, 2011 (1) : 20-23.
- [20] 叶洪. 后现代批判视域下跨文化外语教学与研究的新理路——澳大利亚国家级课题组对跨文化“第三空间”的探索与启示[J]. 外语教学与研究: 外国语文双月刊, 2012, 44 (1) : 116-126.
- [21] 张红玲. 跨文化外语教学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.
- [22] 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.

### Exploring Reflective Intercultural Teaching: An Action Research in a College English Class

**Abstract:** The paper is an attempt to explore effective language teaching models to develop intercultural competence for Chinese students. Drawing on Mezirow’s transformative learning theory, the authors think of “critical reflection” which prompts a frame of reference shift from ethnocentric to ethnorelative worldview and attitudes as central to the development of intercultural competence, and designed a Reflective Intercultural Teaching Model. The paper documented an action research in implementing the teaching model in a college English class “Language, Culture and Communication”, and assessed the transformative effect of the teaching model in developing intercultural competence based on qualitative data from multiple sources. The study found that Reflective Intercultural Teaching Model not only helped students to acquire cultural knowledge and communication skills, it also helped them to reexamine assumptions and go beyond stereotypes; therefore they became more open, understanding and tolerant to the differences among themselves and others.

**Keywords:** intercultural competence; critical reflection; intercultural teaching model; action research