

外语学习者的跨文化意识培养^{* 1}

王松 刘长远

(哈尔滨工业大学 哈尔滨 150001)

提 要: 本文从本族文化与目的语文化的关联角度出发,重新考量外语课程的教学目标,提出外语教学中的文化输入应改变“文化即信息”的传统指导思想,而采用以培养跨文化意识为导向的跨文化教学方法,鼓励外语学习者深入了解本族文化,以便更好地掌握目的语文化,从而增强外语学习者对目的语文化的敏感性。这样,既可以拓宽外语教学的人文视角,又能减轻由此产生的教学压力。最后,本文就以培养跨文化意识为导向的外语教学模式提出相关建议。

关键词: 外语学习者; 跨文化意识; 本族文化; 目的语文化

中图分类号: H319.1

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2016)05-0127-5

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2016.05.032

Development of Foreign Language Learners' Intercultural Awareness

Wang Song Liu Chang-yuan

(Harbin Institute of Technology, Harbin 150001, China)

Based on the relatedness between home culture and target culture in Foreign Language Teaching (FLT), this paper brings forward a proposal that current curricular objectives in foreign language teaching should be reconsidered, and puts forward a pedagogical viewpoint that the traditional orientation of culture teaching in FLT should be replaced by the orientation of developing foreign language learners' intercultural awareness. This can be done by encouraging foreign language learners to learn not only the target culture but also their home culture so that sensitivity in cultural differences can be developed. In this way, humanity perspective in FLT is enriched while the heavy burden in FLT is relieved. Finally, the paper gives some suggestions in FLT aiming to develop foreign language learners' intercultural awareness.

Key words: foreign language learners; intercultural awareness; home culture; target culture

1 引言

近年来,跨文化交际能力培养在外语教育界得到普遍重视,目的语文化学习与外语课程的整合取得飞跃性进展,外语教学中的文化维度受到越来越多的关注。具体而言,跨文化交际能力指恰当运用语言文化知识与异文化成员有效而得体交际实践的能力(张卫东、杨莉,2012)。目前,跨文化交际能力评价标准及文化学习目标俨然成为各层次教学计划不可或缺的一部分。各类外语教材充斥着与外语世界相关的各种文化素材。语言教学“身兼数职”,既要培养学习者听、说、读、写、译等语言技能,还要介绍语言背后宽泛的文化内容,同时将本族语在

课堂交流中的使用缩减到最少状态。鉴于此,本文提出从文化教学角度重新考量外语课程的教学目标,这样既可以拓宽外语教学的人文视角,又能减轻由此而产生的繁重教学压力。

以“文化即信息”为指导思想的传统外语教学方法本身存在一定问题,教师不仅很难把握课堂上到底该教授哪些文化,而且还暗示所学文化是他者或有标记的文化,有别于本族文化规范。相比之下,旨在培养跨文化意识和以理解文化价值观为导向的跨文化教学方法则对文化研究的相关性给与充分肯定。跨文化教学方法认为学习者不认真思考本族文化的价值观念则无法理解目的语文

* 本文系国家社科基金项目“中国高校英语教师跨文化交际能力认知及教学实践”(10BY037)、中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“中西方文化差异及其根源研究”(HIT.HSS.201210)和黑龙江省学位与研究生教育教学改革研究重点项目“面向留学研究生的英文授课课程‘中国文化与跨文化沟通’研究与实践”(JGYJ-201503)的阶段性成果。

化的价值观念,并且要求教学中放开对目的语文化内容的限制,倾向于非实质性文化教学。这种文化教学称为培养跨文化头脑(Galloway 1999: 153)。这种较为宽泛的教学目标非常重要,然而在外语学习早期阶段却经常被忽视。

2 外语学习者对目的语文化的态度

学习者文化身份与其对文化差异的态度之间的关系一直备受关注。笔者讲授英语课时希望能给学生呈现宛如英语母语者一般地道的英语,但两位笔者均发现自己教授的学生并没有如此强烈的期望,有些学生对学习外语和外国文化甚至有一定抵触情绪。Kramersch 在分析学习者第三文化空间,即本族文化和目的语文化之间的空间,时曾隐约提到教师和学习者之间的长期斗争,即教师通常希望促进学生对目的语文化价值观和行为方式的理解和欣赏,而学习者则把文化知识拿来为自己服务,并且“坚持其个人的诠释以及自己所想到的关联”(Kramersch 1993: 239)。有些学生根本不关注自己是否与文化他者身份相同或者可否成为文化他者。

语言教师清楚地知道,学习者对于外国文化的态度往往从一个极端,即恐惧、敌视、抵制变化,到另一极端,即被吸引甚至毫无条件地痴迷。正如教师在教授那些被文化差异吸引的学生时感到愉悦,因为这些学生由于课堂学习或国外经历甚至采纳“一种改变了的文化个性或身份”(Damen 1987: 142);同样,当教师面对那些对他国文化抱着顽固的偏见和片面形象不放的学生时也会感到力不从心。但是,不管学生表现出亲近还是抵制他国文化,他们对于文化身份和文化差异本性的这种意识和理解均是片面的。

此外,除针对学习者对于目的语文化群体是亲近或是长期抱有功利主义目的进行分类外,文化学习动机与学习者对一种文化及其群体的接受程度随着场合和交际场景的变化而相应变化。这显然合乎情理,因为学习者往往处于各种不同的学习场景。每种场景针对一种外国文化及生活在该文化的人群均可能引起不同的态度和行为。此外,包括“面子问题”在内的社会因素也可能影响学习者对于语言和文化的态度和行为,因为这些态度和行为在课堂互动中展露无疑。从这个意义上讲,文化学习动机和文化态度均不会一成不变。

3 外语课堂上的文化交叉

许多外语教师从内心深处很容易被文化差异激励,而学生对待目的语文化及其文化群体的态度则比较谨慎。他们出于各种社会目的可能会尝试甚至采用该门语言或该文化的某些特征,比如单词、短语、记号和行为,以便表示幽默或者用于表演。当学习者的文化身份以及在

学习其他文化时出现混杂信息和情感,这种状况在课堂被公开认可而不是被压制时,文化学习才会被合法地判定为真实。正如 Briere(1986)建议,文化教学的目的是促进理解,而不是制造喜爱或是亲近感。如果教师一味地引证来与学生辩驳,那么学生对某一特定文化群体的敌对态度很可能出现石化想象。只有把民族中心主义看成文化学习之旅的出发点而不是一种固定学习者特征,才是对其最好地、客观公正地诠释(Bennett et al. 2003: 237-270)。

Kramersch 建议“重新思考语言学习者的主体位置”(Kramersch 1997: 360)。Galloway 则强调学习者自己的文化和亚文化身份以及跨文化交往中的冲突和复杂性(Galloway 1999: 164)。诚然,教师文化地位的复杂性更是有过之而无不及。按照上述分析,冲突、愉悦甚至又爱又恨的矛盾心理均是跨文化学习过程中同等强烈的生命迹象。由于教师和学生一样拥有多重主观身份,以英语学习为例,英语课堂可以被看作文化交叉之地,在那里可以学习有关美国人、英国人或其他文化及亚文化身份。有关这种文化学习的问题是相对的而不是绝对的(Briere 1986);研究另一民族的价值观念及社会习俗可以使我们更多地了解本民族。将这类问题看作相对的而不是客观的是向 Briere 提出的把他者视为“一种文化主体而非文化客体”的状态迈出的重要一步(同上: 204)。教师应该不断提醒学习者文化观察的相对性。这种文化上的不断认同并逐渐了解到相似性、不同之处、亲近感及疏离感是批判性教学的一个特征。这种教学允许多种文化的融合,而且也允许针对混杂其中的情感真实地加以诠释。

4 文化的多样性

截至目前,几乎所有教学材料均对其呈现和描述的各种社会场景和活动参与者有意无意地进行选择。教师对于课本中宽泛的地域知识及文化话题也很难做到非常熟悉,更谈不上精通。通常情况下,教师对一种或多种文化没有第一手经验。即便他们拥有第一手经验,也不是最新的或者感触非常深入的(Allen 2000: 52)。

文化的多样性和多重性显然已成为现代生活的特点,而民族内部的文化身份则呈现出日益增加的流动性和复杂性的特点(Rodowick 2002: 16)。比如,艺术家们本身往往就是复杂文化传统的产物,多样性经常在他们的作品中得以呈现。加拿大魁北克省嘻哈文化中饶舌音乐语言的混杂性(英语、法语、西班牙语和克里奥尔人所讲的法语)就是标志现代都市生活中语言和文化身份相混杂的一个鲜明例子(Sarkar et al. 2005)。

众所周知,目前全球范围的相互依存以及民族内部日益增长的文化多样性导致完全理解文化内容几乎不太可能。所以,教师及教材编撰者必须综合考虑学习者的

需求、课程规划以及教师专长或学术兴趣等因素,有针对性地选编教学材料。由于所有文化都处在变化过程中,教师应该意识到全面准确地掌握目标文化内容几乎是不可能完成的任务。“文化和文化模式都在不断变化。学习如何学习文化或适应文化的变化远比学习‘事实’和‘真相’重要得多。”(Damen 1987: 88) 缩减文化内容可以腾出空间考虑与文化相关的重要问题,比如与他文化移情的需要、理解文化本质以及文化内在冲突的必要性(同上: 262-263)。无论是对本族文化还是对目的语文化,外语教师多关注文化身份本质可以使外语学习者理解并欣赏文化多样性,而正是这种文化多样性在特定时间和历史长河中不断地界定我们自身和他人。

5 以培养跨文化意识为目标的文化教学

文化教学通常以培养学习者对文化差异的包容和尊重以及培养学习者对不熟悉内容的兴趣等气质型特征为目标。简而言之,文化教学目标就是要培养学习者将自身和他人理解为特定文化产物,而文化学习的总体目标是拓宽学习者的文化视野,使其对文化差异持开放态度并对自身文化持改变意识。此外,跨文化教育最基础、最重要的目标之一是带领学习者去理解哪些行为受文化决定(Kramersch 1983: 438),所以他们开始意识到自己不仅是他者,而且还是具有文化特征的自己。这相当于理解了自身的相关性(Byram 1997: 22)。这样,Byram对跨文化人的定义包括认可自己和他人均是社会建构的产物。半个多世纪以前,Hall指出语言和文化研究的主要目标“不是理解外国文化,而是理解我们自己的文化”(Hall 1959: 53)。Damen认为,自我意识是对他人意识的必然结果“跨文化意识涉及发现并理解自身文化的特定行为和想法以及其他文化的特定模式。所以,这个过程不仅涉及发觉和领悟其他文化的相似之处与不同之处,而且涉及识别本族文化的基本事实”(Damen 1987: 141)。

除将学习者定义为文化主体外,提高跨文化意识还要求学习者认识到自身文化的内在多样性和冲突(Galloway 1999: 164)。作为文化主体,教师和学生均处于不断变化当中;若按照种族、性别、地域、年代以及其他因素划分,我们均属于不同亚文化群体。应对文化他者要求我们无论从个人层面还是从多元文化社会层面均将文化他者看作自身文化人群。这样一来,在课堂学习中培养学生自身文化主体意识的目的就是提高学生对于文化冲突和多元维度等特征的理解,并在适当环境下进行文化实践(Crawford, McLaren 2003: 146)。跨文化训练则关注个人在第二文化或外国文化中的各种实践能力,把个人理解为一种文化产物,与二语教育旨在促进的人文价值观紧密相关,这也是一种终生学习的宝贵财富。我们个体可能最终会忘记关于一种文化的某些特定知识,但会一直

铭记语言与文化关系的本质。

借助现代信息技术和媒体传播,目的语文化对于外语学习者来说触手可及。而有些外语学习者则要去目的语国家访问或旅游才有机会与以目的语为母语者进行交流。还有一些外语学习者可能永远也没有机会与以目的语为母语者进行交流,所以语言课程中的文化组成部分必须对这些学生也应具有意义。受到人文目标和现实目的驱使的外语教学课程大纲更加关注跨文化意识的培养,同时根据学生兴趣和需求以及教师专长保留有限的、仔细筛选出来的特定文化内容。

许多教师和大纲设计者原则上认同自我文化意识十分有价值,但是目前国内高校外语课程大纲突出文化意识的课程并不多见。这类任务往往被看作已超越语言和文化教学领域,进入人类学范畴。然而,当文化学习中的自我意识部分消失,关于外国文化的视角可能出现倾斜。下文提出的课程模式正是为在语言学习初期阶段强化这一维度而提出。

6 以培养跨文化意识为导向的课程模式

在传统外语教学中,如果时间允许或内容可以缩减,以培养跨文化意识为主的教学内容可以安排在外语课程第一周到第二周,教师可用汉语和外语同时授课。这种做法尽管不十分正统,但若通过设计一些活动来鼓励学生反思本族文化行为和某些文化特定行为,那么这种教学设计毫无疑问可以为学生提供一个极具价值的交际和语言学习的文化视角。这种教学设计最适合中等水平外语学习者,因为他们已具备较强的目的语语言能力,并且对于目的语文化已经有所了解。

为了解学生对于文化问题的态度,教师可在开课第一天进行问卷调查。日后还可让学生以书面形式再次反思相应文化问题。完全或部分使用母语定期写日记是另一种鼓励学生就文化问题开放思路的途径。此外,教师们还可就其自身跨文化学习经历及针对不同文化群体日益改变的态度与学生进行多方面交流,为其释疑解惑。

以培养跨文化意识为核心的单元话题可包括外语学习者的文化主体身份、本族文化中的亚文化、本族人对外国文化的观点、外国人对本族文化的观点和跨文化言行为等。下面描述的活动可根据特定学生需求和项目来进行选择。若单独选择某一单元不可行,则可选取一些活动并整合到课程大纲中。

(1) 外语学习者的文化主体身份: 课程开始时教师可引导学生思考其身份的文化维度。教师可与学生分享价值观,并举例讲解教师自己认为是由文化决定的行为。学生还可以根据其身份的文化维度列出自己的表格,然后与班上其他同学的表格进行对比,从而进入班级讨论环节。或者,利用一个由Paige等设计的活动让学生分别

给组成其“个人文化图表”的七到八个不同圈子里自己的不同身份(独生子女、城市居民、农村居民等)进行命名从而把自己定义为文化主体(Paige et al. 2002)。然后他们从中挑选一两个更重要的身份。再后来,学生可以将每个圈子赋予一定的价值观。这项活动可就一个人生活中的多重角色展开讨论,所以该活动常被用来获取学习者文化身份的某些特点。

(2) 本族文化中的亚文化:教师可引导学生思考本族文化中与其年龄、性别、种族、民族、阶层或地域相关的亚文化,并尝试分析各亚文化之间的不同之处或相似之处。比如,针对老年人与年轻人、男性与女性、汉族与少数民族、南方人与北方人进行亚文化层面比较。Fennes和Hapgood提出一个相关活动“这就是文化”(Fennes, Hapgood 1997: 203)要求每名学学生呈现一个对于某一亚文化群体具有象征意义的物品。学生和教师也可分享与地域或种族身份相关的个人经历。这些活动旨在提高学生的文化主体意识。

(3) 本族人对外国文化的观点:若要了解本族人对外国文化的想法,可邀请本族语者进行访谈,让他们描述本族文化并发现与外国文化的相似之处、分歧以及共享的价值观。这种互动式访谈可以提高人们对文化他者的兴趣(Broome 1983: 146 - 148)。这种互动式访谈的附带好处在于允许教师与学生一道学习,从而淡化教师在文化学习之旅的专家角色。采访者可就某一开放式问题展开访谈,认真倾听并跟随被采访者思路,不评论其谈话也不过多掌控访谈进展方向。教师也可邀请高年级学生进入课堂分享他们所做的文化采访或他们参与过的其他文化交流或海外留学活动。还可以选择让学生通过电子邮件采访海外中国留学生或与其网上进行视频交流。

(4) 外国人对本族文化的观点:为了解外国人对本族文化的观点,且在不具备与外国人直接进行访谈的情况下,外语学习者可分析各种国外媒体提供的关于本族文化及亚文化群体的相关报道,还可以关注《中国日报》的读者来信栏目。该栏目刊登的读者来信大多来源于外国读者,其内容也经常涉及到中国国情和风俗习惯等内容。了解外国人的观点并将其视为外国人对本族文化的认知,可帮助外语学习者了解外国人对中国文化的态度。此外,学生还可以就文化适应问题采访来华留学生或外籍教师,从而了解他们在中国所经历和体验的各种文化休克(Culture Shock)。

(5) 跨文化言语行为:外语教师应从跨文化语用角度出发,分析开始对话,发出、接受或拒绝邀请,道歉以及提出或接受恭维等言语行为,帮助学生了解跨文化语用的基本规则。学生们可以在相关场合,如朋友之间、师生之间、熟人之间或陌生人之间就如何用外语实现上述言语行为进行训练。或者,学生们可以通过电视节目或电影

片段来观察目的语本族语者在类似场合的具体行为方式,从而切实提高其跨文化语用能力。

在上述跨文化语用实践过程中,教师不但要求学生总结成功的语用案例,还要归纳失误的案例,并进行认真分析,以减少跨文化语用失误。DeCapua和Wintergerst(2004)以及Brown和Eisterhold(2004)提供许多有关跨文化误解的场景以及值得讨论的建议或问题(DeCapua, Wintergerst 2004; Brown, Eisterhold 2004)。

(6) 使用本族语讲解目的语文化:在外语课堂上最大化地使用目的语早已成为人们普遍接受的一条准则。然而,教师仅仅运用目的语组织内容较为复杂的文化教学时,即使是针对中等水平的学生也不总是可行,这一点想必多数外语教师均有同感。鉴于此,某些文化主题完全可以用本族语通过简短文本介绍给学生,并引导其思考跨文化问题。此外,学生课余时间也可以用本族语阅读目的语文化相关材料,以便快捷高效地了解更多目的语文化内容。因而,在有限时间内为实现文化教学目的,将本族语审慎地整合到目的语文化教学中完全可行。

7 结束语

在当今外语教学普遍重视跨文化意识培养的大背景下,教师采纳何种指导思想开展外语教学实践显得尤为重要。鉴于此,外语教师应该认真而客观地分析外语学习者对目的语文化的态度,并通过加强本民族文化的学习来提高外语学习者对文化差异的敏感度。此外,外语教师还应指导学生对文化本身的多样性给予充分重视,以避免出现文化刻板的失误。只有当外语教师认识到外语教学中的文化内容不可能被完全覆盖这一现实,并对文化教学内容进行有效选择,才可以降低学习者的心理压力,从而达到提高教学效率的目的。

文化理解不是语言学习自动产生的副产品,所以在外语学习过程中应多多给予重视(Briere 1986: 205)。外语教师应注重培养学生反思语言与文化及本族文化与目的语文化之间关系的习惯。对于教师来说,挑战在于把握学生对目的语文化态度的演变,并适时加以引导。教师也可以就自身跨文化学习经历向学生解释其对目的语文化态度的变化过程。如果学生能够认识到文化差异无处不在,且对文化差异持有尊重的态度而不是恐惧,那么他们才真正在跨文化理解方面取得飞跃性进步,跨文化意识才真正达到一定境界。要想获得整体意义上的跨文化意识,培养宽容的态度应成为文化教学的核心(高一虹 2002: 27 - 31)。

参考文献

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).

- 张卫东 杨莉. 跨文化交际能力体系的构建[J]. 外语界, 2012(2).
- Allen, L. Q. Culture and the Ethnographic Interview in Foreign Language Teacher Development [J]. *Foreign Language Annals*, 2000(33).
- Bennett, J. M., Bennett, M. J., Allen, W. *Developing Intercultural Competence in the Language Classroom* [M]. Greenwich: Information Age Publishing, 2003.
- Briere, J. F. Cultural Understanding through Cross-cultural Analysis [J]. *French Review*, 1986(60).
- Broome, B. J. The Attraction Paradigm Revisited [J]. *Human Communication Research*, 1983(1).
- Brown, S., Eisterhold, J. *Topics in Language and Culture for Teachers* [M]. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.
- Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Crawford, L. M., McLaren, P. *A Critical Perspective on Culture in the Second Language Classroom* [M]. Greenwich: Information Age Publishing, 2003.
- Damen, L. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom* [M]. Reading: Addison-Wesley, 1987.
- DeCapua, A., Wintergerst, A. C. *Crossing Cultures in the Language Classroom* [M]. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.
- Fennes, H., Hapgood, K. *Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders* [M]. London: Cassell, 1997.
- Galloway, V. *Bridges and Boundaries: Growing the Cross-cultural Mind* [M]. Lincolnwood: National Textbook, 1999.
- Hall, E. T. *The Silent Language* [M]. Garden City: Doubleday, 1959.
- Kramsch, C. Culture and Constructs: Communicating Attitudes and Values in the Foreign Language Classroom [J]. *Foreign Language Annals*, 1983(16).
- Kramsch, C. *Context and Culture in Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kramsch, C. The Privilege of the Normative Speaker [J]. *PMLA*, 1997(112).
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C., Lassegard, J. P. *Maximizing Study Abroad: A students' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use* [M]. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2002.
- Rodowick, D. N. Introduction: Mobile Citizens, Media States [J]. *PMLA*, 2002(117).
- Sarkar, M., Winer, L., Low, B. *Bring the Mad Slang Adapta J'ai Fini de Rhyme Mon Chapta: Hybrid Identities in Multilingual Quebec Rap* [R]. Paper Presented at the International Society for Language Studies Conference, Montreal, 2005.

定稿日期: 2016-06-08

【责任编辑 陈庆斌】

中国俄语学科建设与发展高层论坛暨黑龙江大学 俄语学科成立 75 周年学术研讨会会议通知

适逢黑龙江大学成立 75 周年,为传承俄语语言文学学术传统并扩大学术影响,黑龙江大学拟举办“中国俄语学科建设与发展高层论坛暨黑龙江大学俄语学科成立 75 周年学术研讨会”,旨在回顾与展望全国俄语学科建设以及黑龙江大学俄语学科发展的 75 年历程。

一、会议参考议题: (1) 中国俄语学科建设与发展; (2) 李锡胤、华劭学术思想研究; (3) 俄罗斯语言学理论与研究方法; (4) 俄罗斯文学与文化研究; (5) 俄罗斯学研究; (6) 翻译学现状及发展趋势; (7) 我与黑龙江大学俄语学科; (8) 其他相关议题。

二、会议时间和地点: 2016 年 9 月 17-18 日,黑龙江大学主楼。

三、请有意参会的同仁于 2016 年 9 月 6 日前提交与会回执,并于 2016 年 9 月 10 日之前提交文章。会议主办方确认后,将向与会者发出正式会议邀请。

四、回执及文章接收邮箱: sunqihua15@163.com; 联系人: 孙秋花, 电话: 15104631815。

本刊讯