

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

张红玲 虞怡达 沈兴涛

摘要: 如何在中国外语教学语境下开展跨文化能力评价研究受到学界越来越多的关注。本研究尝试依托竞赛探索外语学习者跨文化能力的评价方法。研究首先构建了跨文化能力竞赛评价指标体系,依照指标体系设计了“外教社杯”上海市高校学生跨文化能力大赛。大赛运用了一系列文化特色鲜明的比赛项目,包括分享文化故事、开发和展示跨文化冲突案例、情景评述、文化知识问答及讲述中国故事等。研究进而通过对参赛选手表现的数据统计分析,论证了竞赛作为跨文化能力评价方式的可行性。

关键词: 跨文化能力; 评价指标; 竞赛

Abstract: How to assess intercultural competence (ICC) in China's foreign language education is gaining more and more attention. This study attempts to explore a new ICC assessment approach based on contests. It first develops an ICC assessment indicator system, which serves as the guidance for the design of the SFLEP Shanghai Intercultural Competence Contest. The contest employs a variety of activities with distinctive cultural characteristics, such as sharing cultural stories, developing and presenting intercultural conflict cases, cultural knowledge quizzes, scenario comments and telling China stories. The study further demonstrates the feasibility of adopting contests to assess ICC with the data collected from the contest.

Key words: intercultural competence; assessment indicator; contest

中图分类号: H319 文献标识码: A 文章编号: 1004-5112(2018)00-0000-00

1. 引言

跨文化外语教学作为一种将语言教学与跨文化教育有机结合的教学理念和模式(张红玲 2007),是 21 世纪外语教育的重要转向,在外语界已经得到广泛认可并正得以全面推行。最新研制的《大学英语教学指南》和《高等学校外语类专业本科教学质量国家标准》分别从外语教育人文性和外语学科核心素养出发,将跨文化能力培养列为外语教育的重要目标之一。随着外语学科内涵和外延的不断丰富与拓展,外语教学评价体系也需相应调整,建立多元化的大学英语教学评价体系势在必行(蔡基刚 2013),而如何测评跨文化能力更是一个迫切需要研究的课题。

本研究在构建中国学生跨文化能力评价指标的基础上,尝试设计大学生跨文化能力竞赛,通过实施、评价和分析竞赛,论述竞赛作为跨文化能力评价方法的可行性和必要性。

2. 跨文化能力评价研究综述

2.1 跨文化能力评价的理论基础

跨文化能力评价研究的前提是界定跨文化能力的内涵。跨文化能力简而言之是指与来自

* 本研究是全国高校外语教学科研项目“大学生跨文化能力标准及评价研究”(编号 2017SH0026A)的阶段性成果。

不同语言文化背景的人进行恰当、有效交流的能力(Fantini 2009)。然而,这一看似合情合理的定义对于跨文化外语教学和评价并不具有可操作性的价值。事实上,跨文化能力是一个复杂的跨学科概念,涉及语言学、心理学、传播学、文化人类学等多个学科。对于不同地区、不同行业、不同群体而言,跨文化能力的内涵也各不相同。正因如此,学界倾向于采用模型构建的方法解释跨文化能力的内涵要素及其相互作用关系。

跨文化能力理论模型可分为构成式、双向互动式、发展式、适应式和因果过程式等五类(Spitzberg & Changnon 2009),其中构成式最为常见。构成式模型直观清晰地列出跨文化能力的组成要素,是跨文化能力评价的主要参考标准,但是它忽略了跨文化能力各要素之间的关联和互动关系,也不能体现跨文化能力的发展性和阶段性。互动式模型和发展式模型弥补了这些不足,基于发展式模型研发所得的跨文化能力发展量表(Intercultural Development Inventory, IDI)(Hammer *et al.* 2003)成为应用广泛、影响深远的跨文化能力测评工具。五类模型各有千秋,相互补充,相得益彰,有助于加深和丰富跨文化能力概念的理解(孙有中 2016:1),并为跨文化能力评价提供多层次、多视角的理论框架。

2.2 跨文化能力评价原则和方法

跨文化能力是可被测评的(Deardorff 2006),但测评是一个复杂过程,需要遵循一系列原则,其中最为关键的原则涉及评价指标制定与评价方法选择。需要指出的是,跨文化能力评价切忌宽泛,什么都想包含的评价注定会是失败。评价指标制定要有侧重点,在一定程度上反映所要评价的跨文化能力。评价方法选择不能盲目套用西方或者其他能力的评价方法,要注意评价方法和目标是否匹配,评价方法是否呈现多样性。作为一种极为复杂的活动,跨文化能力评价应采用多种视角和多元方法实现综合性评价(Deardorff 2004,2006)。

跨文化能力评价方法大致可分成间接评价法、直接评价法及混合评价法三类(Sinicrope *et al.* 2007;Deardorff 2009;Fantini 2009)。间接评价法多以自我报告、问卷调查、量表形式实施。美国早在20世纪90年代就已开始研究间接评价法,开发出各类跨文化能力测评量表。但是,由于测评的复杂性、文化多样性和差异性,不少量表都存在操作困难、调查内容模糊等缺陷(高永晨 2014)。尽管如此,间接评价法因使用各类商业和非商业量表,在数据收集和分析上享有极大优势,仍是机构和个人测评跨文化能力的首选。直接评价法主要包括表现法、档案袋法及面试法。与间接评价法一样,直接评价法也难以避免不足。比如,表现法存在场景的真实性问题,档案袋法中的“档案”定义不清以及入袋材料选择会影响评价结果,面试法的数据分析耗时耗力。鉴于间接法和直接法各有优势,目前学界倾向使用有机结合两种方法的混合式评价方法。国际学生评估项目(PISA)就将于2018年采用混合法首次实施全球素养(global competence)测评。

2.3 跨文化能力评价研究现状评述

近些年来,美国各个领域的跨文化能力评价领域几乎被两个测评工具所垄断,即跨文化能力发展量表(IDI)和跨文化适应性量表(Cross-Cultural Adaptability Inventory, CCAI)(Sinicrope *et al.* 2007:12)。IDI和CCAI在外派人员、国际学校和大学海外交流项目的跨文化能力评价中尤其受欢迎。然而,Fantini(2009)对IDI和CCAI提出了质疑,认为大多数量表忽视了外语能力。

与美国跨文化能力评价不同,欧洲学派倾向于使用直接评价法,提出直接评价法在评价被测者的态度、技能和意识方面更有针对性(Byram 1997)。跨文化能力的直接评价法通常与教

师采用的创新性教学方法、教学活动密切相关,不同教学活动配备不同的评价方法,如民族志(Jackson 2004)、学生结对(Holmes & O'Neill 2012)、关键事件分析(Harsch & Poehner 2016)、跨文化接触自传(Méndez García 2017)等。

相比于欧美,我国的跨文化能力研究起步较晚,近二十年逐渐增多(胡文仲 2013)。从已有文献来看,国内有关跨文化能力理论概念、培养实践的研究较多(Wang & Kulich 2015;付小秋,顾力行 2015;顾晓乐 2017),而跨文化能力评价研究占比很低(高永晨 2014;史兴松,朱小玢 2015)。有限的跨文化能力评价研究大多是跨文化能力调查和能力量表构建。具体而言,跨文化能力调查主要针对学生(胡艳 2011;高永晨 2016)和教师(Gu 2016;韩晓蕙 2014)两个群体,目的是了解师生的跨文化能力现状,为跨文化教学和评价提供参考。就跨文化能力量表开发而言,吴卫平等(2013)、钟华等(2013)、高永晨(2014)等学者开发了具有本土化特色的跨文化能力模型和量表,丰富了我国跨文化能力研究。也有学者通过行动研究,探讨大学英语(常晓梅,赵玉珊 2012)、英语专业(付小秋,张红玲 2017)、跨文化交际(郑萱,李孟颖 2016;虞怡达 2017)等不同课堂教学中的跨文化能力评价。王一安和顾力行(2015)还尝试使用国外商业量表和质性资料分析的双重验证来评价学生的跨文化能力发展。刘宝权(2004)探讨了跨文化能力测评与大规模语言考试的融合,而杨洋(2009)则主张将跨文化能力测试与语言能力测试相分离。

概而言之,我国跨文化能力评价研究主要存在以下不足:(1)跨文化能力评价方法多样性欠缺;(2)本土化量表在评价实践中应用有限,信度、效度检验不够完善;(3)跨文化能力评价内容多建立在构成式和互动式跨文化能力模型之上,跨文化能力发展的差异性和阶段性无法得到体现。由此,跨文化能力评价研究还需开发更多有效评价方法,满足跨文化教育不断发展的需求。

3. 跨文化能力竞赛评价指标体系构建

外语学科竞赛近年来在形式和内容上得到快速发展,成为评价外语教学效果的有效工具。这启发了我们设计跨文化能力竞赛,通过评价外语运用能力和跨文化能力的比赛来检验跨文化外语教学效果。

结合 Fantini(2009)、Deardorff(2009)的跨文化能力评价研究,我们认为评价前需要明确几个问题:评价目的是什么?评价的对象是谁?跨文化能力是什么?评价指标体系是什么?各项评价指标的权重是多少?评价的方法如何选择?对这些问题的思考明确了跨文化能力竞赛“指标构念—内容诱导—表现评价”的设计思路。

跨文化能力竞赛评价指标体系基于跨文化能力评价相关研究成果,依据跨文化交际能力的“情感—认知—行为框架”(张红玲 2007:70-73)构建。文化知识、情感态度及行为技能通常被认为是跨文化能力的三个基本构成要素(Spitzberg & Cupach 1984;Chen & Starosta 1996;Byram 1997),已经成为跨文化能力模型构建普遍采用的理论依据,也是跨文化能力竞赛评价指标体系的一级指标。二级指标设计充分考虑中国外语教学和跨文化学习特点,结合新时期外语学科人才培养目标,共设文化普遍知识、中国文化知识、外国文化知识、自我认知、国家认同、全球视野、国际理解、交流沟通、冲突管理和反思评价等十项(见图1),确保竞赛评测跨文化能力的可操作性。

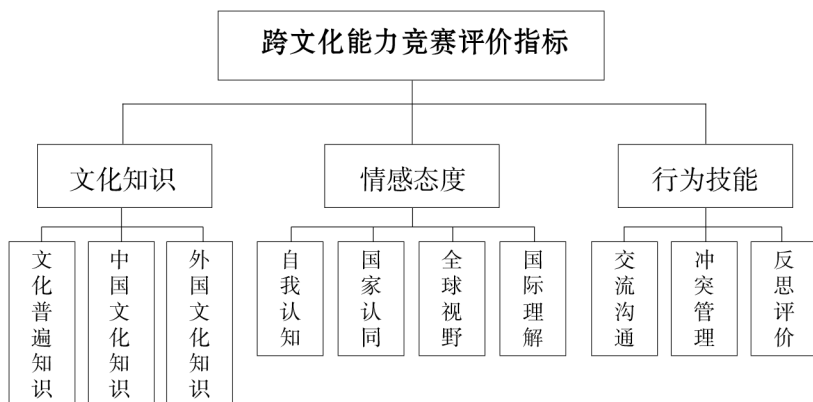


图1 跨文化能力竞赛评价指标体系

文化知识评价指标既强调选手对外国文化知识的了解,也特别关注他们对中国文化知识的掌握。中国大学生只有熟知自己国家的历史知识、文化传统、价值观念、风俗习惯、哲学思想以及当代国情,才能在跨文化交流的舞台上保持文化自信,同来自不同文化的人们进行平等对话。文化普遍知识也是文化知识的一个重要方面,是指用于描述和分析跨文化交际活动的相关概念与理论知识,比如文化冰山、理论文化禁忌、文化价值观、身份认同等。

情感态度评价指标注重自我认知在跨文化交际中的作用,同时将国家认同与全球视野、国际理解并列,作为重点考察的内容。自我认知主要包括两个方面:(1)积极反思自我文化身份,加强对所属文化群体的理解,认识个体在文化群体中扮演的角色;(2)善于发现自身文化身份与交际行为之间的相互作用关系。国家认同主要表现为个体对国家政治制度、核心理念、民族文化传统等方面的理解、认同和遵从(张红玲 2016)。国家认同感强的跨文化交流者能以不卑不亢的姿态处理文化差异,在跨文化语境下进行有效交流。全球视野是指具有丰富的全球知识和广阔的全球化视角,能够超越自身文化,立体、多维地分析和解决问题,在国际竞争中把握机遇。国际理解包含对人类文明进程和世界发展动态的了解,对人类面临的全球性挑战的关注,对人类命运共同体内涵和价值的准确判断。

行为技能是跨文化能力的外在表现。除了交流沟通能力,冲突管理和反思评价也应是跨文化能力评价的重要内容,因为冲突管理能力和反思评价意识会对跨文化交际过程和效果产生重要影响。冲突管理是指在应对跨文化误解、矛盾和冲突时,能够有效把控情绪,不急于评判,准确判断冲突产生的原因,并积极采取恰当的应对策略,降低冲突的负面影响,维持和谐人际关系,促进跨文化交际活动顺利进行。反思评价则是跨文化交流者能对自己跨文化学习经历和跨文化交际行为进行自我监控,积极反思,总结经验,吸取教训。

跨文化能力竞赛评价指标体系构建过程中,我们向多位跨文化研究学者征求意见,不仅获得广泛认同,也为竞赛项目设计搜集到大量建设性反馈信息。

4. “外教社杯”上海市高校学生跨文化能力大赛的设计与实施

基于跨文化能力竞赛评价指标体系,我们与上海外语教育出版社尝试开发了“外教社杯”上海市高校学生跨文化能力大赛,探索以比赛作为评价跨文化能力的方法,并为学校实施跨文化能力评价提供借鉴和参考。跨文化能力大赛以学校为单位,采取三人一组的团队比赛形式。比赛分为初赛、复赛和决赛三个阶段。初赛由参赛高校自行组织,每所高校推荐一组代表参加复赛,复赛和决赛由赛事组委会统一安排时间和地点举行。

跨文化能力大赛围绕“多元文化生活”、“公共外交”和“商务沟通”三个主题,设计了一系列能够展现选手跨文化能力的比赛项目,如分享文化故事、开发跨文化冲突案例、文化知识问答、情景评述、讲述中国故事(见表1)。赛事不同阶段的项目具有各自权重,对应文化知识、情感态度、行为技能三个一级指标和文化普遍知识、自我认知、交流沟通等十个二级指标。跨文化能力大赛主要比赛项目的设计理念简介如下。

- 分享文化故事。这是初赛项目,旨在考察选手对文化差异的敏感性,以及对自己文化身份认同的理解。选手用英语讲述文化故事,分享跨文化经历,反思跨文化交际行为。

- 开发、展示与分析跨文化冲突案例。这是复赛的主打项目,重点考察选手理解跨文化冲突、编写案例的能力,以及运用跨文化知识从冲突产生原因、应对方式和解决方案等角度分析案例的能力。选手围绕抽中的主题,根据个人经历、观察和阅读,开发原创性跨文化冲突案例,并向现场观众展示、演绎和分析案例。

- 文化知识问答。这是决赛第一个项目,主要以快问快答方式考察选手对文化普遍知识、中国文化知识、世界文化知识及跨文化交际相关概念和理论知识的掌握情况。

- 情景述评。这是决赛第二个项目,考察选手对国际国内社会生活的关注度,评判选手是否具备必要的跨文化敏感性,能否鉴别大赛视频材料中的文化关键事件,并运用恰当的跨文化情感态度和知识对关键事件进行有效的剖析与解读。选手在规定时间内看完抽中的视频,现场阐述视频中的冲突现象,并对其进行跨文化分析。

- 讲述中国故事。这是决赛最后一个项目,旨在鼓励选手深入学习理解自己的民族文化,增强中国文化身份认同和文化自信,进而能在国际舞台上、多元文化环境中有意地发出中国声音,传播中国文化。选手用英语向外国人宣介中国,讲述中国故事。

表1 “外教社”杯跨文化能力大赛项目

	比赛项目	权重	重点考核指标
初赛	分享文化故事	100%	自我认知、反思评价
复赛	开发、展示与分析跨文化冲突案例	60%	交流沟通、冲突管理
	基于跨文化案例提问	20%	交流沟通、反思评价
	解读跨文化相关名人名言	20%	文化普遍知识
决赛	文化知识问答	6%	文化普遍知识、中国文化知识、世界文化知识
	情景评述+互动问答	70%	全球视野、国际理解、交流沟通、冲突管理、反思评价
	讲述中国故事	24%	中国文化知识、自我认知、反思评价

5. “外教社杯”跨文化能力大赛评价与分析

“外教社杯”上海市高校学生跨文化能力大赛自2016年面世以来已经成功举办两届。根据人民网的报道,大赛积极推动了我国对外传播创新型高端人才培养,促进了具有跨文化沟通能力、中国情怀和国际视野外语人才需求的满足^①。

下面以2017年第二届跨文化能力大赛作为研究对象,以决赛中情景评述环节作为数据来

^① 参见 <http://sh.people.com.cn/GB/n2/2017/1110/c134768-30909589.html>。

源进行分析。情景评述环节最能体现学生综合运用英语进行跨文化分析的能力,分值占70%,在决赛中的权重最大。在实际比赛中,选手展现出各不相同的英语表达能力和跨文化知识运用能力。因此,我们比较分析高分选手和低分选手的能力表现,以此检验比赛作为跨文化能力评价方法的区分度和有效性。

我们对抽中同一个视频进行情景评述的最高分小组(高分组)和最低分小组(低分组)的答题录音进行转录,使用 Nvivo11 软件对转录文本进行词频分析和内容分析。然后,依据比赛的考核指标和评价标准,我们梳理和对照两组选手的语言表征,从内容维度、效用维度和综合维度三个方面展开讨论。

5.1 分析与讨论

两组情景评述的视频主题为商务沟通,不同语言文化背景成员组成的工作团队在位于韩国的公司工作中出现了各种跨文化沟通问题。视频中主要有两个场景:第一个场景是在公司新办公室中,团队成员对隐私、工作条件和时间安排都有不同理解,发生小摩擦;第二个场景是团队成员和团队领导的对话,对话中两者交流方式和内容呈现出不同的价值观以及公司文化的接受程度。

这一视频情景评述重点考核的指标包括情感态度层面的全球视野以及行为技能层面的交流沟通、冲突管理。当然,两个层面都依赖于知识层面的指标,特别是文化普遍知识。因此,考核指标并非各自独立,而是互相关联和影响。

视频中的跨文化差异和冲突是诱导(elicitation),参赛选手发现、描述视频中的跨文化冲突点需要具有一定的全球视野和文化普遍知识,这样才能找到视频分析的得分点。在进一步解释跨文化冲突点并尝试提出解决方案的过程中,冲突管理能力就显得格外重要。判断和化解视频中的矛盾、运用冲突应对策略都能凸显参赛选手的跨文化能力。与此同时,参赛选手需要一定的相互交流沟通能力,能与评委、观众进行有效的交流和沟通(评委提问本文暂不分析)。大赛主要设置内容、效用和综合三个维度来评价参赛选手的表现。

首先,经词频统计制作的词云图(见图2、图3)显示,针对同一商务沟通案例,两组选手的语言表征很不相同。高分组的高频词突出语境“Korean/Korea”,低分组则完全忽略了商务沟通背景。其次,高分组答题呈现“manager/employee”相关公司管理层面的文化要素,体现了他们对不同文化层面的关注和理解。另一高频词“male”的出现是因为选手对视频中唯一男性员工的名字指称不详,所以用“male employee”来指代,此处不作区分讨论。低分组出现了高频词“time”,说明他们关注时间,但因没能联系“Korea”语境展开分析,意义不大。低分组的另一高频词是“westerners”,表明他们有泛化或概化西方人的倾向,没有做到根据具体语境进行具体解读。



图2 高分组词云图



图3 低分组词云图

为了进一步分析两组选手在英语运用和跨文化分析上的差异,我们运用内容分析法,根据大赛内容维度的要求,考察选手答题时跨文化知识、概念和理论的使用情况。两组选手的答题内容经梳理、分类、总结、对照,形成编码结果(见图4、图5),其中英文为选手答题的原文摘录,中文是研究者归纳、分类的标注。

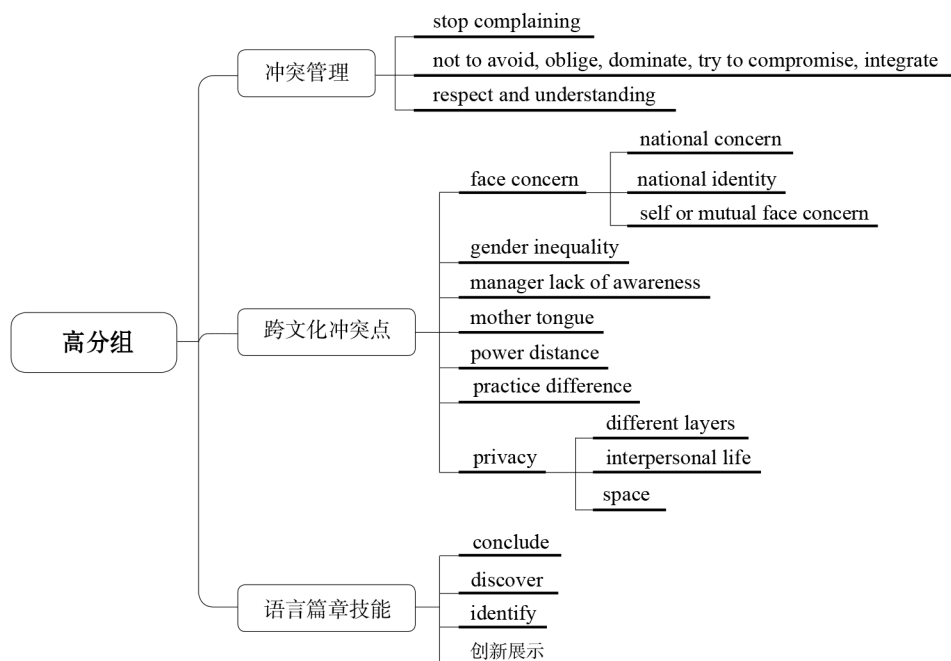


图4 高分组编码

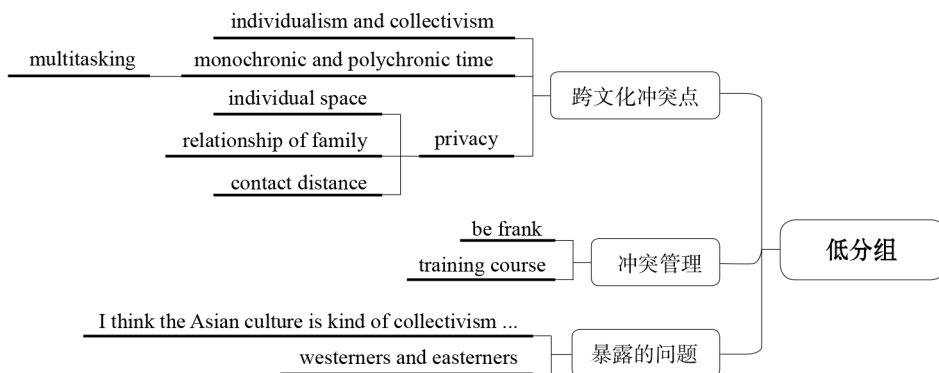


图5 低分组编码

从图4和图5编码节点来看,高分组的语篇展现出冲突管理、跨文化冲突点和语言篇章技能三个维度,低分组语篇展现出跨文化冲突点、冲突管理和暴露的问题三个维度。下面从内容、效用和综合三个评分维度来分析两组选手的差异。

(1) 内容维度主要关注选手表述中跨文化冲突点的完整性。高分组和低分组都抓住了“隐私”和“面子”等文化要素,但在分析和阐述冲突的原因、表现和应对策略时具有高下之分。高分组阐述隐私和面子问题导致的误解和冲突时,深度和广度兼具,更为全面。低分组则由于

文化知识掌握得不够扎实、深入,论述时只能点到为止,显得较为干瘪、苍白。

(2) 效用维度的评判重点是选手对冲突的解释是否到位、解决冲突的策略和方法是否有效。两组选手都运用跨文化基本理论和视角:高分组提到面子理论、语言与文化的关系、权利距离等;低分组提到个人主义和集体主义、时间取向理论。双方都抓住了视频中的跨文化冲突点,但是在展开论述时,低分组暴露出了问题,以低分组的一段原文为例:

“... the new group team when they enter the office room, the westerners start complaining about the decoration and the furniture. They prefer colorful one while the Asian just obey the company's arrangement ... so I think the Asian culture is kind of collectivism while the western culture is kind of individualism.”

由上可知,低分组对个人主义和集体主义的理解十分肤浅与片面,运用这一文化价值维度分析时细节和理论并不对应,前后没有体现逻辑关系,属于术语堆砌。低分组在用词上选择“westerner, Asian”的泛化概念,脱离具体语境,暴露出狭隘的文化观。基于这般论述提出的解决方案必然难以令人信服。

高分组针对冲突的分析运用了“avoid, oblige, dominate, compromise, integrate”五种冲突处理理论,说明他们能够应用跨文化知识来分析和解决实际跨文化冲突问题。

(3) 综合维度将选手的交流沟通能力和创新能力作为加分点。两组在语言篇章能力(Byram 1997)和探索创新能力(大赛评分标准加分项)方面表现出比较明显的差异。高分组在语篇组织中使用了“conclude, identify, discover”等明确的话语标记,有理有据,内容丰富,而且在方式方法上,高分组是全场唯一采用访谈形式评述和分析视频内容、文化冲突的小组,展现出不俗的交流沟通能力。

通过对竞赛“外化”表现的分析,我们发现参赛选手的跨文化能力强弱立现,并且高分组和低分组的语言、行为表征明显(见表2)。这表明跨文化能力大赛在跨文化能力评价上具有良好的区分度和有效性,以竞赛作为跨文化能力评价的方法不仅可行,而且有效。

表2 高分组和低分组跨文化能力比较

外在表现 评估维度	较强	较弱
内容维度	能够较全面地发现、指出情境中的跨文化冲突点,并且意识到冲突点的层次性	能够发现、指出情境中的跨文化冲突点
效用维度	能够灵活运用跨文化基本理论概念来分析问题,文化观呈现动态的发展观	对跨文化基本理论概念理解不准确,文化观比较狭隘
综合维度	语言流畅,语篇清晰合理,能够创新性阐述分析案例	语言不够流畅,语篇混乱,只是循规蹈矩

5.2 启示

跨文化能力大赛中的学生表现对当前我国跨文化外语教学提供了一些启示,主要体现在两个方面:

(1) 尽快明确跨文化能力发展的核心要素和阶段性要求。跨文化能力已经成为外语教育的重要目标,但关于跨文化能力是什么的问题尚未形成共识,教师的教学实践没有可参照的教学目标和内容体系。同时,跨文化能力发展是一个漫长的过程,学生的跨文化能力发展有快有慢、有低有慢,需要制定能够体现阶段性要求的跨文化能力发展目标。在比赛设计中,我们

尝试提炼出中国语境下跨文化能力的核心要素,通过比赛来验证其可行性。参赛选手在比赛中体现的跨文化能力水平差异对跨文化能力发展的阶段性要求制定具有一定参考价值。

(2) 避免僵化、狭隘的文化观,更新文化教学理念。通过比赛数据分析,我们发现实际教学中跨文化能力培养过于简单,有生搬硬套跨文化理论和概念的倾向,缺乏系统性。将文化作为零碎知识和信息进行介绍学习的方法容易导致对目的语文化片面、甚至错误的认知(张红玲 2012)。文化是一个不断发展变化的动态开放系统,把文化看成静态、宏观的,并强调文化对个体行为塑造作用的特质观与全球化带来的价值观变迁、文化融合和文化边界模糊的现实明显有些脱节(翁立平,顾力行 2014:85)。因此,更新跨文化教学理念,创新跨文化教学方法迫在眉睫。

6. 结语

跨文化能力培养符合中国文化和中国企业走出去对高端国际化人才的需求,也是国家实施中外人文交流战略的需要。跨文化能力的科学评价是跨文化教育实践的重要基础。本研究从构建跨文化能力竞赛指标体系出发,设计一系列比赛项目,并通过分析“外教社杯”上海市高校学生跨文化能力大赛选手的表现来论证竞赛作为跨文化能力评价方法的有效性。跨文化能力竞赛的项目来源于我们日常教学经验的总结,也可被推广应用于跨文化外语教学和各类跨文化教育实践,成为跨文化能力评价的有效手段。当然,除了跨文化能力竞赛形式之外,跨文化能力评价可以也应采取多种方法,尤其应该根据不同群体、不同语境设计和使用有针对性的评价方法与手段,以确保评价的真实性与有效性。

参 考 文 献

- [1] Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- [2] Chen G M & Starosta W J. Intercultural communication competence: A synthesis [J]. *Communication Yearbook*, 1996, 19(1): 353-383.
- [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]. Raleigh, NC: North Carolina State University, 2004.
- [4] Deardorff D K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization [J]. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 2006, 10(3): 241-266.
- [5] Deardorff D K. Implementing intercultural competence assessment [A]. In Deardorff D K (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* [C]. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. 477-491.
- [6] Fantini A E. Assessing intercultural competence: Issues and tools [A]. In Deardorff D K (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* [C]. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. 456-476.
- [7] Gu X. Assessment of intercultural communicative competence in FL education: A survey on EFL teachers' perception and practice in China [J]. *Language and Intercultural Communication*, 2016, 16(2): 254-273.
- [8] Hammer M R, Bennett M J & Wiseman R L. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2003, 27(4): 421-443.
- [9] Harsch C & Poehner M E. Enhancing student experiences abroad: The potential of dynamic assessment to develop student interculturality [J]. *Language and Intercultural Communication*, 2016, 16(3): 470-490.
- [10] Holmes P & O'Neill G. Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2012, 36(5): 707-718.

- [11] Jackson J. Language and cultural immersion: An ethnographic case study [J]. *RELC Journal*, 2004, 35(3): 261-279.
- [12] Méndez García M C. Intercultural reflection through the *Autobiography of Intercultural Encounters*: Students' accounts of their images of alterity [J]. *Language and Intercultural Communication*, 2017, 17(2): 90-117.
- [13] Sinicrope C, Norris J M & Watanabe Y. Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research and practice [J]. *Second Language Studies*, 2007, 26(1): 1-58.
- [14] Spitzberg B H & Changnon G. Conceptualizing intercultural competence [A]. In Deardorff D K (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* [C]. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. 2-52.
- [15] Spitzberg B H & Cupach W R. *Interpersonal Communication Competence* [M]. Beverly Hills, CA: Sage, 1984.
- [16] Wang Y A & Kulich S J. Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview- and model-based domestic course in China [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015, (48): 38-57.
- [17] 蔡基刚. 高等教育国际化背景下的外语教学评价体系调整[J]. 外语电化教学, 2013, (1): 3-8.
- [18] 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.
- [19] 付小秋, 顾力行. 外语教学与跨文化交际能力培养: 模型建构二十年[J]. 中国外语教育, 2015, (3): 11-19.
- [20] 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.
- [21] 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.
- [22] 高永晨. 中国大学生跨文化交际能力现状调查与分析[J]. 外语与外语教学, 2016, (2): 71-78.
- [23] 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.
- [24] 韩晓蕙. 高校学生跨文化交际能力培养的现状与思考——以高校英语教师为考察维度[J]. 外语学刊, 2014, (3): 106-110.
- [25] 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.
- [26] 胡艳. 大学生跨文化交际敏感度调查[J]. 外语界, 2011, (3): 68-73.
- [27] 刘宝权. 跨文化交际能力与语言测试的接口研究[D]. 上海: 上海外国语大学, 2004.
- [28] 史兴松, 朱小玢. 我国近十年跨文化交际研究回顾与展望[J]. 中国外语, 2015, (6): 58-64.
- [29] 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.
- [30] 翁立平, 顾力行. 当今跨文化交际研究中的文化悖论[J]. 中国外语, 2014, (3): 85-90.
- [31] 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.
- [32] 杨洋. 谈跨文化交际能力测试与语言测试的分离[J]. 中国考试(研究版), 2009, (7): 48-52.
- [33] 虞怡达. 跨文化交际能力培养——核心通识课“跨文化沟通”之“伙伴计划”个案研究[A]. 孙有中, 吴东英. 全球本土化视角下的跨文化研究[C]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2017. 46-55.
- [34] 张红玲. 跨文化外语教学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.
- [35] 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.
- [36] 张红玲. 公民人文交流能力的建构与培养[J]. 神州学人, 2016, (5): 22-27.
- [37] 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.
- [38] 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.

作者单位: 上海外国语大学, 上海 200083