

跨文化交际能力及其培养:一种建构主义的观点

刘学惠

(南京师范大学外国语学院, 江苏南京 210097)

摘要: 本文从建构主义观点出发, 分析了跨文化交际能力的构成——不但有知识的成分, 还有思维能力和行为能力的成分; 提出了培养上述能力的显性和隐性两种教学路径并考察了若干实践层面的问题。

关键词: 跨文化交际, 外语教学, 建构主义, 显性学习与隐性学习

Abstract: From the constructivist perspective, intercultural communication competence contains not only knowledge about existing cultural facts, but also abilities of interpreting and coping with on-going intercultural events. To develop such competence, it is proposed that an explicit approach and an implicit approach be combined and innovations be made in teaching materials and methods.

Key words: intercultural communication, foreign language teaching, constructivism, explicit learning and implicit learning

中图分类号: H319 文献标识码: A 文章编号: 1004-6038(2003)01-0034-03

1. 引言

跨文化交际的话题近年来在外语教学界倍受关注, 然而需要深入思考的是: 什么是我们所寻求的跨文化交际能力? 这种能力有何种构成要素? 它们通过什么途径而获得? 从国内现有文献看, 认识似乎尚局限在这样的范围, 即外语学习者应具有有关目的语文化的知识; 外语教学应加强对这些知识的传授或导入。本文尝试用另一种思考角度——一种建构主义的观点, 探讨上述问题, 意在增进认识和促进跨文化交际教育的发展。

建构主义(constructivism)是当代认知心理学的一个重要理论。其要义是: 世界虽然是客观存在的, 但人们对于世界的理解和赋予意义是主观的; 知识不可能由外部传授而获得, 人们应以自己的经验背景为基础来建构现实和理解现实, 从而形成知识; 学习是学习者主动地建构内部心理表征的过程, 这种建构不仅涉及结构性的知识, 而且涉及大量非结构性的知识(Duffy & Jonason, 1991, 引自张建伟、陈琦, 1996)。这种观点对于我们认清跨文化交际能力的本质和构建跨文化交际能力的培养模式具有重要的启示意义。

2. 跨文化交际能力的涵义

跨文化交际能力是一个综合的、多向度(multi-dimensional)的概念; 除知识向度外, 还有思维向度、行为向度乃至情感和个性向度。

跨文化交际能力的多向度性与“文化”极为宽泛的涵义及表现形式有关。文化是社会的精神生活和物质生活的总称。因此, 它既是业已存在和经历积淀的, 又是尚在发生和流动变化的; 它有外显的和可以客观描述的一面, 又有隐蔽的和依赖主观解释的一面; 它既具有组织的、群体的性质, 又无不渗透到每个具有个人特点的具体行为之中; 它既表现为高级智力活动的过程与产物, 又体现在一般人最普通的生活方式和行为之中。这些对应的现象即所谓“大写”的文化(C)和“小写”的文化(c)(Brooks, 1960, Allen, 1985, 引自Chen, 1999)。在理解跨文化交际能力的时候, 如果人们只强调文化既有的、外显的、客观的和组织的一面, 教学中则倾向于突出跨文化能力中的“知识”向度, 在考虑教学内容和方法时则倾向于传授既有的文化事实, 如目的语民族的历史发展、社会制度、一般习俗、礼仪、禁忌等。这种文化教学从总体上看是直接的、外显的和由外部施加的, 甚至是可以独立或相对独立于语言教学的。

令人深思的是, 在外语学习者经直接传授获得了有关文化的客观知识后, 当他面临具体的跨文化交际情境时, 那些概括化、刻板化(stereotyped)了的文化特征、行为规范等往往并不能保证他交际的成功。显然, 真实的跨文化情境要比这些刻板知识复杂微妙得多。Breen & Candlin (1980)指出, “跨文化交际不仅关系到遵从某种规范, 而且也关系到主观解释这些规范本身; 它既是遵守规范的活动, 又是创造规范的过程”(引自M. Andrews, 1999), 这就意味着人们在跨文化交际

作者简介: 刘学惠(1956—), 副教授, 硕士, 研究方向: 应用语言学与外语教育学

收稿日期: 2002-07-11

情境中要主动参与其过程,要对复杂多变的因素作出独立的判断和灵活的应对。跨文化交际面临的挑战是交际者感知和应对现实和“流动着的”事务的能力,而不仅是知晓和记忆一些固定的知识。

因此,我们需要把视线投向文化的另一属性,即现时的、潜藏的、主观的、个人的一面。当我们着眼于文化的这一面时,我们会倾向于重视跨文化能力中“思维能力”这一构成要素。我们会关注这样一些能力,如交际者是否从具体实情出发看问题、是否能透过表象看到本质、是否善于进行独立的分析与判断、是否善于换位或逆向思考、是否对社会现实问题有敏锐的观察与关注。如果我们重视跨文化能力中的思维能力,在教学中就不会满足于课本和单纯的传授知识,只让学生了解既有文化事实和掌握一些现成的交际规约,而是引导学生去主观感受现实的事物,去“亲历”跨文化情境,并作出自己对文化现象的解释和判断。一句话,去“建构”自己的跨文化交际知识和能力。

跨文化交际能力除了包括上述的知识和思维能力之外,还表现为一种行为能力,一种与人交往的能力。毕竟交际是在人与人之间发生的。而由于跨越了文化和语种使得这种人际交往变得困难起来,这就要求有外语能力(这是跨文化交际能力的前提),还要求交际者有良好的人际认知能力和情感特质。从认知角度看,交际者必须具备:A. 较好的人际知觉能力,善于识别对方的社会身份、交际意图、自己与对方的关系等;B. 较好的人际沟通能力,善于得体地切入和维持共同感兴趣的话题;C. 意义协商能力,当出现理解障碍时,消除障碍重新达到沟通;D. 交际策略,为达到交际,善于借助各种手段。从情感层面看,需要有热情开朗、乐于交往、移情、接受外族文化乃至敢于冒险和容忍不确定情境等个性特质,还要学会克服在异国环境中进行人际交往的“文化冲击感”或在本土遭遇跨文化交际情境时的焦虑和紧张等。这些都是在培养跨文化交际能力时不可忽视的方面。

3. 跨文化交际能力的培养:显性路径与隐性路径

从以上讨论中我们看到了跨文化交际能力的复杂性和多面性,这就决定了跨文化交际能力培养的不同路径。从已有的研究和教学实践中可以辨认出两种基本路径。第一种路径是独立或相对独立于语言学习的、较为直接的、较为系统的文化学习,我们暂且称为“显性”的路径;第二种路径是融于语言学习之中的、较为间接的、相对分散的文化学习,暂且称为“隐性”的路径。

1) 跨文化交际学习的显性路径 (explicit approach of intercultural communication study)

最具显著性的跨文化交际教学是在语言课程之外开设专门的“文化”课程,如“英美概况”、“美(英/澳/加)国文化”、“跨文化交际学”等。这类课程都有自己的特定内容纲目 (syllabus),例如在“British Studies”中,包括诸如 the legal sys-

tem, the monarchy, the government, the parliamentary system, education, business and industry 等社会体制方面的话题,也有诸如 family life, meals, leisure, going out 等生活和行为方面的话题。(E. Woods, 1994)

除这些专门开设的文化类课程外,目前国内讨论较多的是如何在英语语言课程中进行跨文化教学,进行文化导入。笔者将这类活动也视为显性文化学习,因为教授或导入的仍然是直接的、外显的客观的、与“语言点”相对的“文化点”。例如,有学者对英语专业基础阶段“文化导入”的内容作过归类:1. 知识文化;2. 干扰交际的文化因素;3. 词语的文化背景;4. 话语、语篇结构蕴含的文化因素;5. 非语言形式的文化背景知识。(廖光蓉, 1999)

可见这种“文化导入”是有较明确意图和外显内容的文化学习。这种文化教学的主要特征是:1. 从内容看,注重“有形”的文化知识;既有的文化事实、与文化有关的语言现象,以及某些跨文化交际的规约;2. 从方法看,一般采用系统讲授或结合阅读课文学习“文化点”。这种显性文化教学的优点在于,它给学生以较系统、较确定的文化知识。而这种知识是跨文化交际能力的重要组成部分和基础,是不可缺少的,它可以为学生自己进行文化探索提供一个基本的认识框架(陈申, 1999)。然而,显性文化教学又有其局限性,它有可能忽略那些无形的、藏匿于生活各个方面、与个人际遇关系密切的文化因素和文化特质,忽略学习者实际面临这些因素和特质时的主观认识、思维过程和行为能力,忽略学习者自己进行文化探究的能力与学习策略,而这些正是对个体交际者在复杂变幻的跨文化境遇中很有助益的东西。

2) 跨文化交际学习的隐性路径 (implicit approach of intercultural communication study)

与显性文化学习的直接、客观、系统等特征相反,一种主张以较为间接、相对分散和有较多主观参与的隐性文化学习模式已见端倪 (E. Woods, 1994, S. Dunnett et al, 1986, D. Killick 1999, M. Andrews 1999, Chen, 1999)。这里强调的不是高度结构化的知识,学习不是被动的接受,而是积极探索和主动建构。显然,这种文化学习模式与现代教育的建构主义学习观 (Williams & Burden, 2000) 相吻合。

隐性路径的文化学习是伴随语言学习过程,与语言学习紧密联系和相互渗透的。这里所说的与语言学习紧密联系,不是指我们常见的在疏通课文意义时对某某文化知识点的分析讲解以帮助理解课文,或使学生了解某个语言现象后面的文化典故以扩充文化知识,而主要是指在学习语言材料时对其中所表达的思想主题及其现实文化意义的理解与把握——特别是经学生自己感悟思考后的理解与把握。我们知道语言是文化的载体,“人们逃脱不了自己的文化就像逃脱不了自己的皮肤”。换言之,当外语学习者在接触语言(话语或文本)时无不在接触文化,只要我们对话语和文本的“内容”而不仅是“形式”给予足够的注意,我们就是在“隐

蔽”(Implicitly)地学习文化。但是这种学习有程度上的区别:在一个层面上,我们理解话语和文本中明确表达的思想观点或人物行为,即 E. Woods 所说的“the surface what”;在另一层面上,我们感受和推知隐含在课文中的作者态度和价值观——“the deeper what”和“why”。而只有后者才会真正导致对异国文化的更本质的理解,这种理解过程还涉及到对学习者的本族文化之 why 的理解和潜入 surface what 之下(E. Woods, 1994),即从两种文化的深入对比中获得理解。

可以说,当一个中国学生阅读一篇英语原文课文时他就在经历一次跨文化交际,尽管这是互不见面的读者和作者之间的交际。如果教师能引导学生不但理解文本的表层信息——课文讲了什么(what),而且还思考文本的隐含信息——课文为什么(why)而写、为谁写和是谁写的(who)、课文内容与自己所处的文化环境有何相关和实际意义(how relevant)、从不同文化背景理解课文的困难是什么等等,那么这位学生就是在进行一种“文化”的学习,这种学习不是简单的知识传递,而是在教师引导下学生对“非结构的”、“捉摸不定”的事物的主动建构与主观理解。这样的语言学习过程同时也是文化学习的过程,是思维方式和文化洞见力的学习与训练。

隐性文化学习的优点是有益于发展学生内在的文化素质,这种素质不单以有形知识的多寡来衡量,它还包含“无形”的文化领悟力和思考力,是一种对现实社会的关注与关怀,也是一种学习能力。一句话,是一种更能应付现实的、真实的跨文化交际情境的能力。这些正是隐性文化学习可以为我们提供的。然而隐性文化学习的局限和当前的困难也是不可回避的:随课文内容零散和随机地学习目的语文化可能导致某些知识项目的缺失;隐性文化学习对语言教师的现代教育素质和社会文化敏感性与洞见力有格外高的要求。此外,这种学习容易受到传统语言教学方法的冲击,例如在处理阅读课文时,容易走向重形式、轻内容、重表层信息、轻深层内涵的老路,因而使文化学习落空。有鉴于此,在我国特定的外语教学环境中,隐性文化教学与显性文化教学相结合、相补充是必要的。

4. 结语

以上从建构主义的认识视角分析了跨文化交际能力的知识、思维与行动能力等构成要素,分辨了培养跨文化交际能力的显性和隐性两种路径及其优点与局限,提出了根据我国外语教学的特定条件将两种跨文化教学相结合的主张。

在结束本文前应当指出,为使上述跨文化交际能力培养的理念落到实处,必须认真思考和解决诸如教学目标、教材资源和教学方法等实践层面上的问题。

就教学目标而言,应将跨文化交际能力培养明确作为外语教育的目标之一,在制定教学大纲时应明确的、反映时代需求的文化学习项目并考虑其可评价性。这里例举一个颇有建构主义特征的“文化学习大纲”中对文化学习目标的

分类(Danova, 1999)供参考:

①批判性地阅读和听的能力(Critical reading and listening skills)。这项能力与语言技能联系在一起,要求学生能解释各种文本的结构,辨认其出处、目的和意向读者,会区分事实与观点;

②比较和对比的能力(Comparing and contrasting skills)。要求学生能识别本族文化和目的语文化的差异和相同点,激活学生原有知识与经验使之能对两种文化作出自己的结论;

③人种学调查技能(Ethnographic skills)。即学习者通过走访、调查等学会识别、观察和解释本族文化中的个人和集体行为,然后将之应用于目的语文化;

④研究能力(Research skills)。即学生会规划、组织和实施研究工作,学会使用图书馆和其他资源,学会收集数据和作出分析和结论等。

就教材而言,今后编写或选用教材,应该多考虑文化学习的因素,除考虑安排语言项目外,还应较系统地安排文化项目,选择反映目的语文化及多元文化本质的、有时代气息和现实意义的主题;设置有助于培养文化思考力和行动能力的作业与活动。就课堂教学而言,无论显性教学还是隐性教学,都应改变单纯灌输的方式,除讲授外还可采用问题解决、调查研究、案例分析、问题讨论等多种方式(Woods, 1994; Dunnett et al, 1986; Archer, 1986)。最后应当强调,教师是实现跨文化交际能力培养目标的关键,故应不断提高自身文化素质和对跨文化交际教学的认识与能力。

参考文献:

- [1] 廖光蓉. 英语专业基础阶段阅读教学中文化导入的几个问题[J]. 外语界, 1999(1).
- [2] 谢之君. 文化中的语言与语言中的文化[J]. 外语界, 1999(1).
- [3] 胡文仲, 高一虹. 外语教学与文化[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1997.
- [4] 张建伟, 陈琦. 从认知主义到建构主义[J]. 北京师范大学学报, 1996(4).
- [5] Archer R. M. Culture bump and beyond[J], in Byram, M (eds), *Culture Bound*[C]. Cambridge University Press, 1986.
- [6] Andrews M. British Studies in secondary schools in Eastern and Central Europe[J], *ISSUES, IATEFL*, 1999(148).
- [7] Chen, Shen. *The Teaching of Cultures in Foreign Language Education* [M]. 北京语言文化大学出版社, 1999.
- [8] Dunnett, S., Dublin F. and Lezberg, A. English language teaching from an intercultural perspective [A], in J. M. Valdes, 1986. *Culture Bound*[C]. Cambridge University Press, 1986; 148—161.
- [9] Danova R. Branching out — a cultural studies syllabus[J]. *ISSUES, IATEFL*, 1999(148); 12—14.
- [10] Killick, D. Culture and Capability: Crossing the Divide[J]. 1999, *ISSUES, IATEFL*, 1999(148); 4—7.
- [11] Williams M. & R. L. Burden, *Psychology for Language Teachers* [M]. Cambridge University Press, 1997.
- [12] Woods, E. G. British Studies in English Language Teaching [A]. in Byram, M. (eds), *Culture and Language Learning in Higher Education* [C]. Multilingual Matters LTD, 1994.