



外语教学领域吸收的若干跨文化交际概念^①

以 *Principles of Language Learning and Teaching* 的六个版本为例

◎王 强

1 前 言

跨文化能力早已从商务培训、跨国人口流动等领域，逐渐进入外语教学领域，成为其中的热点话题。然而，跨文化能力成为教育政策的一部分，甚至成为学界热词，“并不等于它已经真正落实在教学者的头脑中和课堂中”。（Diaz, 2013: ix-x）因此，有必要盘点外语教学界吸收了跨文化研究的哪些成果，在吸收的过程中有哪些特点，在哪些方面有所滞后等问题；只有通过梳理语言教学的跨文化研究动态，才能揭示语言教学界对跨文化研究成果的吸收和借鉴，归纳其阶段性特点以及对外语教学的启示。

2 跨文化研究的概念

H. Douglas Brown 曾长期担任 *Language Learning*（《语言学习》期刊）的主编，是较早地关注文化和交际的应用语言学家。他先后以 *Principles of Language Learning and Teaching* 为题撰写了六个版本。第一版于 1980 年出版，之后每 7 年推出一个新版本，而且在每个版本中都有相应的交际和文化内容。考虑到他在语言教学领域的贡献和学术影响力，加上他出版著作的时间跨度和间隔，他的著作反映了过去近半个世纪语言教学领域学者对跨文化交际理论的吸收和运用情况。

早在该书第一版，H. Douglas Brown 就提出，学习第二门语言就是在习得第二身份和第二文化，并介绍了濡化、文化休克、社会距离、刻板印象、文化、萨丕尔—沃尔夫假说等概念。（Brown, 1980）随后的 5 个版本以不同的详略程度和不同的逻辑层次展示这些概念以及它们各自与语言教学的关系。本文将沿着时间的纵轴，分别关注各个版本如何呈现这些跨文化研究的概念以及各个版本如何探讨它们对语言教学的意义。

① 本文得到北京外国语大学北京高校高精尖学科“外语教育学”建设项目(2020SYLZDXM011)的支持。



2.1 濡化

濡化是一个学习的过程，指的是学习新文化体系的一些做法和思维方式，是跨文化适应的一部分。（陈国明、安然，2010）第一版将濡化列为跨文化交际的第一个概念，认为研究第二语言学习和第二文化学习关系时，必须考虑不同的语言学习情境，因为在不同的语言学习情境下濡化程度并不相同。在前三个版本中，濡化一直是重要的概念，而且出现在开篇位置。（Brown, 1980, 1987, 1993）之后，濡化的地位逐渐下降。2000年的第四版将濡化放入第二文化习得中，与文化休克等概念并列。（Brown, 2000）第六版将濡化放置在跨文化研究的里程碑中。（Brown, 2014）

从时间上看，濡化概念在该书各版本中的地位变化反映了跨文化研究者对这个概念不断深化的认识。在早期，跨文化研究人员认为，文化接触的后果是弱势文化发生更大的变化，而且趋向强势文化，最终朝着同质化方向发展。由于外语教学或多或少会涉及文化接触，在外语教学研究中濡化被赋予相当高的地位。后来，学者发现文化接触的情况并不简单，而是呈现出融入、维持和分离等多种局面。（Berry, 2019）于是，濡化不再是一个绝对的概念，其发展路径也不是必然的，濡化概念因此在外语教学领域日渐式微。最近，跨文化学者又开始重视濡化并且扩展了其内涵，包括远程濡化。随着互联网和跨国社交媒体的飞速发展，人们在不涉足外国的情况下就能接触到其他社会的价值观和行为模式并且受到其影响。（Schwartz, 2020）这些新趋势目前还没有体现在最新版本中；其理论意义和教学启发也没有在外语教学领域引起广泛的讨论。

在当代中国社会，接触并批判地吸收外来文化构成了外语教育的组成部分，也是课程思政的要求和使命担当。（夏文红、何芳，2019）在中国，各学段的外语教学能否以及如何培养学生对民族文化的自信，关系到构筑中国精神、弘扬中国价值以及凝聚中国力量。濡化作为外语学习过程中的心理现象，关乎学习者对他者文化和母语文化的认同及其消长，必须引起重视，落实到教学任务设计。

2.2 文化休克

文化休克最早是用于描述人类学家进入不同文化群体时经历的困惑体验。后来由跨文化学者 Kalervo Oberg 在其论文中扩展到进入其他文化群体的所有人，并指出他们要经历“蜜月—危机—恢复—调整”周期模型以及焦虑、无助等症状。（Oberg, 1960）

在最初的版本中，文化休克是和濡化放在一个层次上讨论的。从20世纪80年代末的第二版到第五版，文化休克一直被放在濡化或第二语言习得概念之下。第六版将文化休克与濡化并列，但是不再占据重要的位置，体现了文化休克在跨文化研究领域的发展历程。（Brown, 2014）当初，K. Oberg 将文化休克描述为一种“病症”，似乎笃定它是一种坏事。（Oberg, 1960）然而，自从 K. Oberg 将其理论化以来，许多研究者发现文化休克等文化适应的路径与模式是复杂的，其症状和发展阶段受到个体性格等因素的影响，而且现实中跨文化活动的亲历者对“文化休克”这个词并不认同，甚至有抵触情

绪。(van der Zee and van Oudenhoven, 2013)可见,在跨文化领域,文化休克也是一个多元、复杂的概念,不应该将其视为单一、纯粹的变量进行考虑。

H. Douglas Brown 是从普遍意义上考虑语言学习的原则,包括各种学习外语或第二语言的情况,论证了“语言学习者也是文化学习者”(Ward, Bochner, and Furnham, 2001),涉及了文化休克的概念,但是没有充分讨论。在这个问题上,国内外语教学领域的研究存在两点不足。一方面,许多研究不管该概念的具体所指,不考虑理论的适切性。例如,在大学英语教学领域探讨所谓的“文化休克”,刊发的论文数量持续走高,占用了教育类期刊的学术讨论空间。另一方面,我国教育国际化的趋势越来越明朗,留学生来华和学生出国以及外派职员不断增多,文化休克研究的必要性逐渐浮现,针对这些群体的研究反而踟蹰不前。这两点值得国内学者借鉴和改进,在适切的领域开展文化休克研究和应对策略研究。

2.3 社会距离

在人类学领域,社会距离指的是包括人类在内的动物的心理距离,无论靠近还是远离,只要超过了这个距离他们就会感到不适。(Hall, 1990)显然,H. Douglas Brown 的理解和 Edward T. Hall 的定义是不同的,他最初将社会距离定义为“针对个人而言,两种文化在认知和情感上的距离”,认为社会距离越大,学习第二语言的难度越大。(Brown, 1980)第三版突出了“最优社会距离”概念并且将之与当时流行的“感知到的社会距离”并列在显要位置。(Brown, 1993)世纪之交,社会距离仍然是作为一个影响语言学习效果的社会文化因素来考虑的,讨论了社会距离与“洋泾浜化(pidginization)”的关系,进一步降低“感知到的社会距离”的地位。(Brown, 2000)在第五版中,社会距离虽然存在,但是地位明显下降。(Brown, 2007)在第六版中,社会距离已经被放到了跨文化研究的里程碑中了,与文化休克、濡化等概念并列。(Brown, 2014)

关于社会距离,H. Douglas Brown 的基本立场是学习者语言的发展应该与文化的发展相适应;如果在文化学习上没有进展,语言的发展也会受局限,出现所谓的“石化”和“洋泾浜化”的现象。基于第一版提出的最优社会距离的理论,他提出了“文化关键期假说”,认为语言学习的社会文化研究证明了这个假说。他建议教师分析学习者所处的文化学习阶段,帮助学习者在文化学习上取得相应的进步。(Brown, 2014: 189)

国内涉及社会距离的文献集中在少数民族教育和中文国际教育领域。相比之下,外语教学领域的研究很少关注社会距离,很少讨论群体认同、社会距离等因素如何影响学习者的跨文化态度、如何影响他们的语言学习等。

2.4 刻板印象

刻板印象又称“文化定型”,是基于局外人的种族中心主义视角而产生的僵化概述,是在跨文化交际中不可回避的心理现象。从社会心理学的角度看,它是帮助个体简

化信息、把自己与来自不同文化体系的组外人或局外人区分开的一个常见分类方式。从跨文化角度看，它往往暗中标榜自身群体的优越性，引发偏见、不包容以及跨文化冲突。（Kochman and Mavrelis, 2015; UNESCO, 2009）刻板印象可分为对他者的刻板印象（heterostereotype）和自我刻板印象（autostereotype）。前者是对其他群体成员特征和价值观的感知，经常包括对该群体成员的僵化描述和过度概括；后者是某一个社会和文化群体对自身群体成员特征和价值观的感知和表述。（Miller and Madani, 2013）

H. Douglas Brown 很早就关注外语教学中的刻板印象。从第二版到第五版，他一直将其放在《社会文化因素》章节。第六版将其与文化身份等话题合并讨论，指出刻板印象在描述所谓某种文化的“典型”成员方面也许是准确的，但它无法准确描述某个具体的个人，因为每个人都是独特的，我们无法用某种过度概括的结论来解释个人的行为特点。然而，作为语言教学领域的典型代表，他对刻板印象的分类、成因和危害以及应对方法讨论得不够。关于我们如何概括某文化群体的特征以及如何将类似的概括纳入教学，该书的各个版本均没有给出答案。

在我国外语教学界，跨文化外语教学的目标体系已经包含了避免简单化地看待其他文化等内容。例如，《高等学校外语类专业本科教学质量国家标准》就将掌握跨文化研究理论知识和分析方法列为跨文化能力的内容，相应的实施路径也在探索。然而，上文提到的自我刻板印象却被普遍忽视了。国外早期的跨文化学者提出了诸如“权力距离”“不确定性规避”“个体主义/集体主义”“男性化/女性化”“长期取向/短期取向”等（Hofstede, 1980; Hofstede and Hofstede, 2005）。很多维度对相应文化群体和个人的描述是不准确的，甚至不乏东方主义色彩浓厚的刻板印象。长期以来应用语言学界在西方文化和东亚文化之间生硬地划出一条边界，将东亚文化视为“传统、同质的、集体主义的，强调和谐，不重视个性表达和创造性”；同时“为美国等西方文化贴上个人主义、自我表达和批判性思考”等标签。（Kubota, 1999: 11; Kumaravadivelu, 2003: 710; Gong and Holliday, 2013: 45）。如果这些描述经由各种媒体进入外语学习者的阅读范围，导致外语学习者生搬硬套、主动认领这些刻板印象，就可能形成顽固的自我刻板印象，矮化自身文化群体，影响文化认同。（Miller and Madani, 2013）这一点非常值得引起国内外语教学界重视，应被纳入课程思政的范围，引导学习者批判性地看待外国学者对中国文化的描述。

2.5 文化

H. Douglas Brown 早期的版本将文化归入“情感变量”，认为文化冲突关系到学习动机等因素。（Brown, 1980）在第四版，H. Douglas Brown 表示“很显然，文化在第二语言学习中变得非常重要”（Brown, 2000: 178），但它所在章节要讨论的话题仅仅局限在“学习第二语言与学习第二语言文化语境关系的若干方面”。（Brown, 2000）从第五版开始，作者对文化的定义才不再局限于“生活方式”和“集体身份”，开始强调文化的动态性、系统性、群体性、文化的要素、代际传播、随着时间而变化等特点。

第六版将文化列入《语言、文化和身份》章节，凸显了文化在语言教学中的地位。

在外语教学中，教材是工作蓝图。(Ellis, 2016)文化教学离不开外语教材。(Risager, 2011: 485-499) 在 *ELT Journal*、*System*、*The Modern Language Journal*、*Language Learning*、*Foreign Language Annals* 等各期刊自创刊到20世纪90年代的教材评价论文中，文化内容是教材研究文献中的常见主题，但当时的文化教学目的也仅仅限于辅助语言学习。20世纪90年代晚期以后，文化教学在外语教学中才有了一席之地，它自身的价值才被认识到，与 H. Douglas Brown 第四版的出版时间吻合。

世纪之初，我国外语教学界也表达了对文化教学的重视，不同于西方学者讨论教材对性别角色的塑造、(Graci, 1992)特定族裔形象等社会因素的象征，(Ashour, 1997)中国学者更多关注中国文化知识的缺失，(丛丛, 2000)他们按照国别将教材选篇的文化进行划分，统计中国文化知识和英语母语文化知识的选篇在教材中的各自占比，仍然停留在国别分析阶段，没有体现面向跨文化能力的视角。(王强, 2018)在新时代，通过开展教学活动确保学习者能掌握优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化已经成为外语教学研究的使命。为此，外语教学界需要积极地从跨文化外语教学中挖掘课程思政的资源，如可以将中国特色社会主义思想和概念纳入高校外语教学内容，丰富学习者的思想世界；同时，可以通过搭配一般文化和特定文化选篇来培养跨文化敏感度，(孙有中, Bennett, 2017)以及通过优化选篇来揭示并帮助学习者克服本质主义。(Holliday, 1999)

2.6 萨丕尔-沃尔夫假说

作为研究外语和第二语言教学的学者，H. Douglas Brown 早在1980年就关注了语言、思维与文化之间的关系，认为必须思考语言、思维与文化的问题。在六个版本中，他的基本立场保持一致：既列举了语言在词、句和语篇层次上影响思维的例子，也列举了文化模式、风俗等透过语言表达的现实；他指出语言决定思维还是思维决定语言的争论没有意义，进而补充介绍了大多数语言学家对这个议题的看法，即语言与文化互相影响；不同文化的世界观各不相同，用于表达这些世界观的语言也因此各异；学习者用外语思维固然不容易，但是他们可以用自身的经验来辅助学习外语，而不需要重新学习思维。

然而，H. Douglas Brown 的立场在各版本中又体现出微妙的变化。第一版似乎有十足的把握，通过的实证研究来证明“萨丕尔-沃尔夫假说”是错误的，(Brown, 1980)并且引述了其他学者的一段论述，认为后者更强烈地证明了沃尔夫假说的谬误之处。(Wardhaugh, 1976)然而，在时隔7年之后的第二版中，面对这个争议的问题，H. Douglas Brown 的立场发生了转变：一方面，第二版保留了 R. Wardhaugh 的引文，将其视为“萨丕尔-沃尔夫假说”的对立观点；另一方面，紧随其后，又指出“萨丕尔-沃尔夫假说”被许多语言学家和其他学者误读，之前的批判文章竟然成了误读的反面典型，剧情完全逆转。通过引用 Clarke, Losoff, McCracken, Rood (1984) 的综述，他指出“萨丕尔-沃尔夫假说”并不是许多人理解的那种单向度的、绝对的因果关系，那些将

其观点简单化的做法恰恰遮蔽了沃尔夫理论的价值。后续版本延续了这个态度，如在讲述语言思维与文化的关系时，最新的第六版指出，我们表达某个思想的方式影响着我们对这个思想的认知。与此同时，他提醒人们：如果某种语言缺乏某个概念，那个语言群体的人们未必无法理解和表达这个概念。他还紧接着指出，将该假说称为“语言决定论”的强势版本是有失偏颇的，“语言相对论”更为恰当。（Brown, 2014）

六个版本针对“萨丕尔—沃尔夫假说”的认识不断演化。这对于我们国内英语和其他语言教学的启示如下：语言固然有能力影响我们看世界的方式，但是第二语言学习者不需要重新学习如何思考，他们完全可以利用已有的经验来学习新语言并且获得新的文化身份或者重塑文化身份。（Brown, 2014）基于这个认识，更多的外语教学研究人员在分析“语言—文化—思维”关系时不至于陷入重复建设，不将三者之间的关系夸大为决定性的关系。在高校外语教学中，我们可以通过对比不同语言的关键词来帮助学习者理解相应的文化（Wierzbicka, 1997），而且这种比较有益于增进教师和学习者对相应语言群体文化的认识。

2.7 跨文化能力

直到2007年，跨文化能力的教学才出现在H. Douglas Brown的书中，比*International Journal of Intercultural Relations*期刊的相关讨论晚了近20年。即便在第五版中，跨文化能力教学的初衷也是单纯地建立在帮助第二语言学习者克服“心理障碍和不良影响”之上，初步涉及了培养文化意识等内容，紧接着就介绍Geert Hofstede的四个文化价值观范畴。（Brown, 2007）如果说前半部分关于文化意识的内容与跨文化能力有关的话，价值观范畴部分与跨文化能力的关系就比较远了，因为他认为这四个范畴的知识仅仅是为了帮助教师弥合自己和学生预期之间的差距，减少冲突。在最新的第六版中，他指出，语言、思维与文化是第二语言学习者必须面对的一整套议题，他们不仅需要掌握交际能力，还需要掌握跨文化能力，这种能力涉及话语世界、不同文化的价值观和身份、意义的构建、自我、符号系统等内容，这些都隐藏在所谓“有效沟通”的表面之下。（Brown, 2014）

作为语言教学的专家，H. Douglas Brown持续关注文化议题的最新研究成果，并且不断将相关讨论推向深入，但是他的六个版本也存在一些缺点，如他没有充分挖掘跨文化能力和他自己之前提出的最优社会距离以及文化关键期理论之间的联系，也没有指出培养跨文化能力对于语言习得的意义。

与之类似，国内近年来出台了一系列英语教学指导文件，如针对基础阶段英语教学的《普通高中英语课程标准（2017年版）》、针对非英语专业的《大学英语教学指南》，以及为了落实《外国语言文学类教学质量国家标准》而制定的《英语专业本科教学指南》。上述文件已经将跨文化能力视为培养目标的组成部分，（周学恒、战菊，2016）却很少提到培养跨文化能力的路径。（王强，2016）在中国知网（CNKI）数据库中，主题为“跨文化”和“英语”或“外语”的核心期刊论文重点讨论“跨文化能力”“交

际能力”等抽象的理论概念,关注面向中国外语教学的跨文化能力构建,紧随其后的是“外语教学”“大学英语教学”“英语教学”等教学环境概念,而围绕“培养策略”等具体落实的讨论较少,只能勉强排第30位,仅有少数研究提出教学建议,如王强(2018)通过分析三套大学英语阅读教材的跨文化教学任务提出如何培养“批判性文化意识”等教学建议。

3 总 结

在吸收跨文化交际研究成果方面,H. Douglas Brown 所著的 *Principles of Language Learning and Teaching* 的六个版本可清晰地分为两个发展阶段。2000年之前的三个版本讨论语言学习的社会文化因素时,是着眼于语言学习的效果,少量地借用人类学和文化人类学的研究成果。从2000版开始,文化学习逐渐得到重视。到2007版和2014版,文化教学或跨文化能力教学才被正式提上日程,借鉴的成果多数来自同时从事跨文化和语言教学的学者。这不是人们常说的某种转向,只是表明作为应用语言学者,H. Douglas Brown 逐渐认识到了跨文化研究特别是跨文化能力相关在语言学习中的角色。

语言教学专著 *Principles of Language Learning and Teaching* 六个版本的演化体现了 H. Douglas Brown 跟随理论前沿并且批判性地消化吸收的态度。在后教学法时代,这本专著仍然能够历久不衰,其长处在于它对教学原则的独到理解。他对跨文化研究的吸收就是很好的例证,代表了相当一部分外语教学领域的学者,他们从多个角度关注跨文化能力。(Risager, 2011)

放眼同时期的整个语言教学领域,国内外学者对跨文化研究理论的吸收存在两个局限。一方面,当人类学家和跨文化学者简单化看待沃尔夫假说的时候,语言教学界亦步亦趋;当人类学家认识到其复杂性并开始批判性地看待它的时候,语言教学界却没有与之同步。另一方面,对理论的实践意义探索较少。以文化休克为例,虽然 H. Douglas Brown 很早就使用了不同于 K. Oberg 的语气,不将其视为病症而且能够吸收一些批判性的看法,但是他并没有针对实践操作探索相应的实践意义和原则,更没有从外语教学的社会文化维度去开展实证研究来证明或证伪。

总体而言,外语教学领域目前对跨文化交际研究的吸收和借鉴是远远不够的。上述跨文化交际研究的概念从不同角度为跨文化能力培养提供了思路:国内的外语教学研究学者需要吸收跨文化研究的最新成果;与此同时,针对具体的跨文化理论和研究发现,我们要批判地分析和验证,从中挖掘课程思政的教学资源,从而推进跨文化外语教学,更有效地培养学习者的跨文化能力。

参考文献:

- [1] Ashour R Q. The cultural content of Arabic language reading textbooks in Jordan, grades (4-6) [D]. Ohio

- University, 1997.
- [2] Berry J. *Acculturation: A Personal Journey across Cultures* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- [3] Brown H D. *Principles of Language Learning and Teaching* [M]. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1980.
- [4] Brown H D. *Principles of Language Learning and Teaching* [M]. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1993.
- [5] Brown H D. *Principles of Language Learning and Teaching* [M]. New York: Longman, 2000.
- [6] Brown H D. *Principles of Language Learning and Teaching* [M]. New York: Pearson Education, 2007.
- [7] Brown H D. *Principles of Language Learning and Teaching* [M]. New York: Pearson Education, 2014.
- [8] Clarke M, Losoff A, McCracken M, Rood D S. Linguistic relativity and sex/gender studies: Epistemological and methodological considerations [J]. *Language Learning*, 1984(2): 47-67.
- [9] Diaz A. *Developing Critical Language Pedagogies in Higher Education: Theory and Practice* [M]. Bristol: Multilingual Matters, 2013, ix-x.
- [10] Ellis R. Language teaching materials as work plans [C]// Tomlinson B. *SLA Research and Materials Development for Language Learning*. New York: Routledge, 2016.
- [11] Graci J P. Gender-role portrayal in college level elementary Spanish language textbooks [D]. Harvard University, 1992.
- [12] Guiora A. Language, personality and culture, or the Whorfian Hypothesis revisited [C]// Hines M, Rutherford W. *On TESOL '81*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1981.
- [13] Hall E. *The Hidden Dimension* [M]. New York: Doubleday, 1990.
- [14] Hofstede G. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* [M]. Beverly Hills: Sage, 1980.
- [15] Hofstede G, Hofstede G J. Hofstede, G. J. 2005 *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (2nd ed.) [M]. New York: McGraw-Hill, 2005.
- [16] Holliday A. Small cultures [J]. *Applied Linguistics*, 1999(2): 237-264.
- [17] Mavrelis: Stereotypes and generalizations [C]// Bennett J. *The Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE, 2015, 774-775.
- [18] Gong Y, Holliday A. Cultures of change: appropriate cultural content in Chinese school textbook [C]. // Hyland K, Wong L. *Innovation and Change in English Language Education*. New York: Routledge, 2013: 44-57.
- [19] Kubota R. Japanese Culture Constructed by Discourses: Implications for Applied Linguistics Research and ELT [J]. *TESOL Quarterly*, 1999(1): 9-35.
- [20] Kumaravadivelu B. Problematizing cultural stereotypes in TESOL [J]. *TESOL Quarterly*, 2003(4): 709-719.

- [21] Miller R L, Madani Y. Autostereotypes [C]//Keith Kenneth D. *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. John Wiley & Sons, Inc., 2013.
- [22] Oberg K. Cultural Shock: Adjustment to new cultural environments [J]. *Practical Anthropology*, 1960 (7): 177-182.
- [23] Risager K. The cultural dimensions of language teaching and learning [J]. *Language Teaching*, 2011(4): 485-499.
- [24] Schwartz S J. Incoming editorial: Advancing intercultural research and standing on the shoulders of giants[J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2020, (74), A1-A6.
- [25] UNESCO. *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* [M]. UNESCO Publishing, 2009, 41-42.
- [26] van der Zee K, van Oudenhoven J. Culture shock or challenge? The role of personality as a determinant of intercultural Competence [J]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013(6): 928-940.
- [27] Wardhaugh R. *The Contexts of Language* [M]. Rowley, MA: Newbury House, 1976.
- [28] Wierzbicka A. *Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German and Japanese* [M]. Oxford University Press, 1997.
- [29] W Ward C, Bochner S, Furnham A. *The Psychology of Culture Shock* [M]. Philadelphia, PA: Routledge, 2001.
- [30] 陈国明, 安然. 跨文化传播学关键术语解读 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2010.
- [31] 从丛. 中国文化失语: 我国英语教学的缺陷 [N]. 光明日报, 2000-10-19.
- [32] 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.
- [33] 孙有中, Bennett J. 走向跨文化教育: 孙有中教授和 J. M. Bennett 博士学术对话 [J]. 外语与外语教学, 2017(2): 1-8.
- [34] 王强. 外语教学中的跨文化能力教育理念: Michael Byram 教授访谈 [J]. 中国外语, 2016(3): 12-17.
- [35] 王强. 中国高校英语专业精读教材评价研究: 跨文化外语教学视角 [D]. 北京: 北京外国语大学, 2018.
- [36] 夏文红, 何芳. 大学英语“课程思政”的使命担当 [J]. 人民论坛, 2019(30): 108-109.
- [37] 周学恒, 战菊. 从《要求》到《指南》: 解读《大学英语教学指南》中的课程设置 [J]. 中国外语, 2016(1): 13-18.

作者简介:

王强, 男, 1982年生, 山西人, 英语语言文学博士, 讲师, 现任职于扬州大学外国语学院, 主要从事外语教材开发与评价、外语教学研究。