

跨文化交际能力在高职外语教学中的融合路径研究

——基于“全球文明倡议”的视角

黄诗谔 叶婷婷 蓝振华

广西生态工程职业技术学院 广西 柳州 545004

【摘要】：在“全球文明倡议”所开启的文明对话新框架下，高职院校的外语教育被赋予了超越语言工具训练的文化使命。本文认为，高职外语教学长期倚重结构主义取向的技能操练，这一惯性已难以回应中资企业“走出去”所催生的复合型人才需求。基于对“全球文明倡议”四重核心命题的理论拆解，本文系统梳理了当前高职外语课程在文化内容配置、课堂互动深度、教师跨文化素养及学习评价机制等方面存在的结构性矛盾，进而从课程框架重组、教学策略更新、教师发展支持与制度环境优化四个层面提出融合方案，旨在为高职外语教学改革提供一个兼顾政策回应性与实践操作性的分析框架。

【关键词】：全球文明倡议；高职外语教学；跨文化交际能力；课程融合；职业教育国际化

DOI:10.12417/2705-1358.26.15.021

1 引言

世界文明格局的演变已深刻影响到教育领域的知识生产与人才培养方式。不同文化体系之间的接触、碰撞与互鉴，早已超越外交辞令层面的政治宣示，而成为职业教育在人才培养过程中必须直面且加以回应的实践命题。2023年提出的“全球文明倡议”系统阐述了尊重文明多样性、弘扬全人类共同价值、重视文明传承创新及加强国际人文交流合作四项原则^[1]，为职业教育参与文明对话提供了明确的价值参照。

高职教育在这一轮文明对话中承担的角色具有独特性。与普通高等教育侧重学术研究不同，职业教育的涉外人才培养直接面向海外工程、国际产能合作、跨境商贸服务等具体场域，其毕业生在跨文化场景中的表现以“能不能把事情做成”为最终检验标准。这意味着高职外语教学所培养的跨文化能力，必须转化为学习者在真实工作情境中理解异文化逻辑、表达自身立场、协商解决方案的行动能力^[2]。然而现实中的高职外语课堂多数仍停留在以语言形式正确性为唯一关注焦点的操作层面，这种“语言工具论”的惯性既降低了外语课程对国家战略的贡献度，也使学生在跨文化任务中暴露出明显的应对乏力。与既往研究多从某一教学方法或课程模块的改良入手不同，本文尝试搭建一个覆盖“价值定位—内容组织—过程实施—质量保障”的系统性分析框架。

2 理论资源与分析视角

2.1 跨文化交际能力理论的本土化审视

“跨文化交际能力”的内涵界定经历了一个不断深化的过

程。早期研究倾向于从行为层面理解这一能力，关注个体在异文化环境中能否做出“恰当的”言行反应。Byram^[3]突破了这一局限，将跨文化交际能力拆解为知识储备、情感态度、阐释与关联技能以及批判性文化意识四个相互关联的维度，并将“批判性文化意识”置于模型核心，强调跨文化交际的终极目标是在理解多方立场的基础上做出反思性判断。

将这一框架平移至中国高职教育语境时，需留意两个特殊约束。第一，高职学生正处于从具体经验向抽象思维过渡的阶段，对文化差异的感知更多来自直观体验而非理论推演，跨文化教学不能过度依赖知识讲授，而应让学生在“做”的过程中自己“发现”文化差异。第二，中国传统文化中“和而不同”的智慧与“全球文明倡议”倡导的文明观之间存在天然呼应^[4]。基于此，本研究在Byram模型之外，将“文化自觉”——即对自身文化归属的明确意识与主动表达意愿——作为高职跨文化能力培养的独立维度加以强调。

2.2 “全球文明倡议”的四个分析支点

“全球文明倡议”的四项主张与外语教育内在目标之间存在实质性关联：文明多样性要求学生走出“英语文化等于标准文化”的认知误区；全人类共同价值为跨文化沟通提供超越具体差异的对话基础；文明的传承与创新要求学习者具备将本土文化资源进行现代转化的能力；人文交流合作指向语言学习的终极目的——在真实人际互动中实现意义的共建^{[1][5]}。这四个命题将作为诊断现状和指引路径的操作性维度。

3 问题聚焦：跨文化能力培养的实践阻滞

高职外语教学中跨文化能力培养的不足，不能简单归因为某一环节的失误，而是一种由课程设计理念、课堂教学惯习与院校制度环境共同塑造的结构性困境。

3.1 教材文化素材配置的“西多中少”格局

对使用范围较广的高职外语教材进行内容统计即可发现，文化背景知识的选材呈现明显的空间倾斜。英语国家的城市生活、节庆介绍、名人轶事及企业案例占据了文化导入部分的大部分篇幅，而涉及当代中国经济发展、科技创新或传统工艺传承的英文阅读材料极少，即便有也多被安排在“补充阅读”位置，教学大纲中甚至未分配课内学时。其后果是，学生经过两年英语学习能较为流利地介绍“感恩节的由来”，却难以用英语说明中国高铁的技术优势或“师带徒”制度的文化逻辑^[6]。这不单是词汇量的欠缺，更是长期单向度文化输入后形成的“表达盲区”。

3.2 课堂对话的认知层次整体偏低

课堂观察表明，高职外语教学中的师生对话仍高度集中在词汇含义确认、句型仿写和语法操练等低认知负荷活动上。即便涉及文化内容，教师处理方式也多是“翻译一遍、划出考点”，极少设计讨论或辩论。造成这一局面的原因有二：客观上，高职学生英语入学水平偏低，教师需优先保障语言技能达标率，文化讨论被视为“有余力才做”的额外内容；主观上，多数外语教师未受过系统的跨文化交际理论训练，缺乏将文化议题转化为探究性问题的意识和能力。两重因素叠加，使跨文化能力培养在课程标准中或许占有一席之地，在实际课堂中却处于“说起来重要、做起来不要”的尴尬位置。

3.3 教师跨文化教学能力的薄弱环节

当前高职外语教师群体在跨文化教学维度的准备度并不乐观。从知识结构看，大多数教师的教育背景为英语语言文学或英语教育，课程训练主要围绕文学赏析、语言学理论和教学方法展开，跨文化交际学、文化心理学等领域的储备薄弱。从实践经验看，拥有三个月以上海外经历的教师占比偏低，面对学生提出的“为什么外方工程师不接受我们的施工方案”这类跨文化困惑，教师能提供的分析往往缺乏经验厚度^[7]。此外，相当比例教师对“全球文明倡议”的政策文本并不熟悉，导致课程思政在跨文化教学中的落实常采取简单化的做法——在课程结尾插入价值观表述，而未将文明互鉴理念融入教学全流程。

3.4 考试评价对跨文化维度的系统性忽视

现行评价体系以期末闭卷笔试为主，听力与阅读通常占总分的60%以上，翻译和写作的评分细则仍以语法、拼写等技术

性指标为主要扣分项，“表达是否得体”“语用策略是否恰当”等跨文化维度极少被纳入考量。这一导向的逆向效应显著：学生将有限精力投入到可量化的语言形式训练中，而那些难以用选择题测量的跨文化态度、反思能力和沟通灵活性则被系统性排除在有效学习行为之外。《高等职业教育专科英语课程标准（2021年版）》虽已将“文化理解”列入核心素养，但这一变化尚未传导至考试命题和成绩评定环节^[8]，课程标准与评价实践之间仍存在明显脱节。

4 融合路径：四个维度的系统性调整

4.1 课程框架重组：从语言主线到双线并进

打破“先打语言基础、后补文化知识”的传统课时安排，建立语言技能训练与文化理解建构在同一流程中并行推进的课程框架，是融合路径的基础环节。

在课程目标层面，需将跨文化交际能力列为与听、说、读、写、译并列的独立培养目标，并参照Byram模型进行可观察、可评价的指标分解^[3]。例如，“文化自觉”可操作化为“能用英语就某项本地非物质文化遗产做8-10分钟脱稿介绍”，“文化对比”可操作化为“能分析中外合资企业会议纪要中体现的文化立场差异”。在模块设计层面，可搭建三个功能互补的模块：（1）“当代中国双语导读”，涵盖政策话语的标准英译及当地产业最新进展；（2）“行业文化比较”，针对不同专业设计差异化案例；（3）“跨文化情景应对”，聚焦海外工作中的文化冲突事件。教材开发方面，建议由行业教指委牵头联合涉外企业编写“专业+跨文化”系列教材，编排逻辑以跨文化任务的复杂度为梯度而非语法递进，语言知识围绕任务需求即时引入。

4.2 教学策略更新：体验与反思的双轮驱动

跨文化能力的内化离不开学习者在具体文化互动中的亲身参与及有意识的回顾调整，教学策略应围绕“体验—反思—迁移”循环展开。

案例教学是当前条件下可行的切入点。教师从涉外项目资料中提取包含文化冲突点的决策情境——如某中资企业在东南亚因“停工留薪期”与当地工会发生分歧——要求学生以项目负责人身份做出决策并进行角色模拟，在“两难”中审视自身原本不自觉的文化预设^[9]。数字化手段为跨文化实践创造了新可能：与“一带一路”沿线国家职业院校建立线上协作，设计“虚拟跨国团队”项目，让学生配对完成跨国调研报告，全程以英语进行资料交换和成果汇报。这类任务的教育效力在于，学生在完成任务中会真实感受到“不理解对方文化就办不成事”，这种切身体验是课堂讲授难以替代的。此外，“用英语讲中国职教故事”的项目式学习也值得推广——学生制作

5-8 分钟英语微纪录片上传海外平台并回应评论,将跨文化表达训练与专业认同感建设融为一体。

4.3 教师发展支持:制度化的能力提升通道

教师跨文化教学能力建设不能依赖零散讲座,而需在制度层面建立系统化支持框架。

第一,建议学校制定《高职外语教师跨文化教学能力指引》,将跨文化知识储备、案例开发与引导能力、文化回应性评价素养等纳入教师专业能力档案,作为岗位聘任和职称评聘的参考条件。第二,建立“国内涉外岗位挂职+海外短期研修”双通道实践体系:国内方面安排教师赴涉外企业进行一个月岗位实践,参与外事接待或外文编译;海外方面依托公派留学项目选派骨干赴海外中资企业或孔子学院进行教学与调研。第三,组建由外语教师、思政教师、专业课教师和行业导师构成的联合教研团队。在开发“新能源汽车海外售后服务双语沟通”课程时,专业教师提供技术框架,思政教师把握价值引领尺度,外语教师设计语言与跨文化互动环节,行业导师提供一线案例。这种协同机制既能提升教学专业深度,也能有效避免跨文化内容与专业背景的割裂。

4.4 制度环境配套:评价与政策协同发力

评价改革方面,建议构建“三维多元”的跨文化能力评估框架。“三维”指知识维度(跨文化理论及区域国别知识)、技能维度(文化对比分析和语用策略运用)和态度维度(文化同理心与文化相对意识成熟度)。“多元”指评价主体(教师、

同伴、自我、企业导师)和评价方式(课堂表现记录、项目成果评审、情境模拟测试、反思日志分析)的多元。可引入跨文化发展量表(IDI)等标准化工具进行前测与后测对比,追踪学生跨文化敏感度的变化轨迹^[3]。

在制度配套层面,学校需做三方面安排:将跨文化能力培养目标正式写入各专业人才培养方案,赋予其与专业技能目标同等的制度刚性;出台“跨文化实践学分认定办法”,将外志愿志愿服务、海外实习等经历折算为选修学分;在教学工作量核算和教学成果评奖中对跨文化教学改革项目给予适当倾斜。

5 结语

本文主要在理论框架构建和路径设计层面展开,尚未进行实证检验,这是研究的明显局限。不同区域、专业群的高职院校条件差异较大,融合方案在实施中需根据具体情境调适。但本文试图完成的工作是:在“全球文明倡议”的政策理念与高职外语教学的日常实践之间搭建逻辑上可通的桥梁,使政策话语转化为教学设计层面可理解、可操作的行动选项。

高职外语教学能否超越语言技能培训的定位,真正成为培养文化自觉意识和跨文化协商能力的教育场域,这不仅是教学方法选择的问题,更是职业教育在全球化时代如何定义自身使命的问题。将文明互鉴理念融入外语教学各环节,既是对国家战略的回应,也是对学习者作为完整的人的成长需求的回应。未来研究应着重推进融合方案的试点实施与效果追踪,积累实践一线的经验证据。

参考文献:

- [1] 习近平.携手同行现代化之路——在中国共产党与世界政党高层对话会上的主旨讲话[N].人民日报,2023-03-16(1).
- [2] 姜大源.职业教育要义[M].北京:北京师范大学出版社,2017:156-158.
- [3] Byram,M.Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence[M].Clevedon:Multilingual Matters,1997:31-54.
- [4] 孙有中.外语教育与跨文化能力培养[J].中国外语,2016,13(3):1,17-22.
- [5] 姜大源.论职业教育在国家战略中的定位与作用[J].中国职业技术教育,2016(12):5-9.
- [6] 刘丽,王华.高职外语教学中“中国文化失语”现象及对策研究[J].中国职业技术教育,2021(11):78-82.
- [7] 张红玲.跨文化外语教学[M].上海:上海外语教育出版社,2007:112-115.
- [8] 教育部.高等职业教育专科英语课程标准(2021年版)[S].北京:高等教育出版社,2021.
- [9] 文秋芳.构建“产出导向法”理论体系[J].外语教学与研究,2015,47(4):547-558.
- [10] 陈向明.教师实践性知识研究的回顾与展望[J].教育研究,2012,33(7):102-107.