

高校德语专业学生跨文化能力等级参考 框架与评价方法研究

论文作者：万晓韵

学 号：201900710107

培养学院：外语学院

专业名称：德语语言文学专业

指导教师：潘亚玲 教授

2022 年 6 月

关于《高校德语专业学生跨文化能力等级参考框架与评价方法研究》的文献综述

对外经济贸易大学外语学院 万晓韵 (201900710107)

摘要：本文围绕跨文化评价与分级这一主题进行研究，先后回顾和梳理了国内外学者对跨文化理论、跨文化能力评价分级研究的发展及现状，并探讨了跨文化能力等级参考框架的编制程序和方法。在跨文化能力理论方面，国内外学者均已取得了较为丰硕的成果，国内学者有意识地构建贴合中国国情的跨文化能力理论。但在跨文化能力评价和分级方面，国外研究成果更加丰硕，使用多样化的评价方法，创制评价工具，并且还进行了跨文化能力分级研究，构建了跨文化能力分级框架。与之相比，国内的跨文化能力评价工作起步较晚，虽然学者通过实证研究和使用多种评价方法进行评测工作，还创制了评价工具，但总体来说研究成果较少。另外，国内跨文化能力分级研究缺失，与西方学界相比存在不小的差距。

关键词：跨文化能力评价，跨文化能力分级，能力等级框架，能力量表

一、 研究背景

随着科技的不断进步和突破，尤其是现代交通与传媒技术的发展，人际沟通的距离与时间得到实质性的缩短，不同文化之间的联系增强，相互影响加深，全球化进程正以不可逆的势头持续深化，各种形式的跨文化交际活动不断展开。然而，在这一过程中出现的误解、偏见、纠纷、磨擦和矛盾让渴望和平的人们意识到，有效的人际沟通与参与者的文化、宗教背景相关且意义重大（颜静兰 2014: 139），在此背景下，国际化企业与机构越来越多地需要具备通晓不同文化、并善于在不同文化间进行语言与非语言交际的跨文化人才。

随着跨文化交流在各个领域的重要性的提高，联合国教科文组织(UNESCO)开始呼吁各国加强对公民个体跨文化能力的研究及培养，并发布了题为《投资文化多样性与跨文化对话》(Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue)的报告，指出了解不同的文化是一种全新的文化扫盲，与文字和数字扫盲同等重要，文化扫盲如今已成为当今世界的生命线，为各类教育的发展提供指导，是应对无知和冲突不可或缺的工具（UNESCO 2009: 118）。该报告在最高层面给予跨文化能力培养全面且正式的认可，明确了跨文化能力的益处和相关性。2013年，为了切实保障跨文化教育，联合国教科文组织又发布了《跨文化能力：基本

概念与实践框架》(Intercultural Competences: Conceptual und Operational Framework)，对跨文化能力的概念、重要性、目的以及支持跨文化能力培养实践的计划进行了全面的介绍(UNESCO 2013)，可见，跨文化能力已经成为世界公民的必备(焦晶 2017: 117)，对跨文化能力的研究也成为跨文化教育研究领域中的一项重要课题。

在我国，培养具有国际视野、家国情怀的跨文化人才已经成为高等教育的重要使命(孙有中 2019: 38)，而高校外语教学作为跨文化教育最有效、最重要的阵地之一，为培养跨文化人才提供了坚实的平台(王晓宇，潘亚玲 2019: 76)，外语专业学生作为典型的“涉外群体”被视为搭建中外跨文化沟通的重要桥梁。培养高校外语专业学生对文化差异的理解和包容，具有多维、立体的思维方式和宽容、开放的情感态度，提高综合素质，从而有效进行跨文化沟通，已经成为中国外语教育的重要培养目标和任务(张红玲 2007: VII)。2018年，由教育部颁布的《外国语言文学类教学质量国家标准》(以下简称《国标》)将跨文化能力和思辨能力培养摆在突出位置，纳入人才培养目标。可见，跨文化能力在我国外语教育中的重要性日益凸显，跨文化教育与研究得到更多的政策支持。

在国内许多高校的课程大纲中，跨文化能力培养已经被列为重要目标，而培养跨文化能力的前提与依据是对其进行科学评价(焦晶 2017: 117)。科学的跨文化能力评价是检验跨文化能力培养成功与否的标尺(同上)。然而，大多数高校的教学大纲中对跨文化能力内涵的描述还较为模糊，导致在能力培养方面出现了“重国外而轻本土；重语言而微技能、轻话语方式；重知识积累而轻人文思辨”(王守仁 2019: 47)，对各教学阶段如何培养该项能力也没有提供恰当的要求和安排(胡文仲 2013: 3)。根据对现有文献的检索结果，在外语教育领域，针对跨文化能力的评价研究极少，无论是数量还是质量皆远远落后于对语言能力的评价研究。这一问题出现的原因之一在于我国跨文化能力研究在整体上起步较晚，还没有像语言能力研究一样渗透到教、学、评的方方面面。为了克服这一问题，学者们努力寻找科学的方法和途径，尝试开发和使用一系列工具来评估学生的跨文化能力，踏出了我国跨文化能力评价研究的第一步。

然而，这些工具大多是跨文化能力评分量表，且都是研究者出于特定的研究目的、针对特定的研究对象而设计的，因而评价结果仅能用于判断研究对象的跨文化能力水平或者查证其跨文化能力的发展情况(纵向)。研究者们编制评分量表所遵循的标准不一，因此评价结果不具备横向比较性，即无法判断研究对象的跨文化能力水平的等次，很难实现广泛的推广，这导致跨文化能力评价工作效益低下，也会影响研究者的信心。

因此,“科学论证跨文化能力在外语教育的不同阶段应满足哪些需求,既不能放任自由,也不能要求过高”(胡文仲 2013: 7),从而为跨文化能力评价工作提供能够参照的统一标准,是极其必要的。而将不同阶段对应不同等级,再将每个等级下跨文化能力满足跨文化实践需求的程度进行描述,再将这些等级与描述采用量表化进行表达,构建一套“跨文化能力等级参考框架”,则可以更为直观地展现跨文化能力的等级标准。在此基础上,以该框架为参照而施测得到的跨文化能力评价结果具有等级之分,因而不仅可以进行纵向比较,还可以进行横向比较,有利于外语专业跨文化能力评价工作的开展和普及,促进有效的、系统化的外语教学,起到“车同轨,量同衡”(杨惠中 2015: 14)的作用,从而切实落实《国标》和教学大纲中的跨文化能力培养目标。

二、 国内外跨文化理论研究述评

如上文所述,本研究旨在构建一套用于跨文化能力评价的能力等级参考框架。“跨能力等级参考框架”可拆解为四个关键词:跨能力、等级、参考和框架。首先,跨文化能力是构建等级参考框架的内容与核心。“等级”是指按跨文化能力差异而定出的高下不等的级别。“参考”表示该框架的作用,为跨文化能力评价提供参照,换言之,当该框架的描述语与跨文化实践存在差距时,需要根据使用情境做调整。“框架”是指外在形态,是理论性的、指导性的、概括性的,为了能够进行实际评价,还需要依据该框架开发子能力量表。例如《欧洲语言共同参考框架:学习,教学,测评》(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)(Council of Europe 2001)¹中的“语言交际能力框架”以及这一框架下用于测评听、说、读、写、译等的语言能力子量表。综上所述,“能力等级参考框架”可以被看做是由一定数量的描述语以有序的方式建立起来的话语体系。

剖析跨文化能力等级参考框架的含义,可以看出,本研究既涉及跨文化能力研究领域,又涉及编制等级框架的程序和方法。笔者通过对“CNKI 同方知网数据库”、“中国知网硕博学位论文数据库”、“ProQuest Dissertations & Theses (PQDT)”、“Wiley Online Library”等国内外数据库进行检索,未发现学界对“中国外语专业跨文化能力分级描述和评价”进行过系统的专门研究。在这一背景下,笔者认为,本研究可以分别从以下两个角度找到借鉴和参照:

(1) 在理论依据方面,由于“描述语言能力必须以语言能力理论为基础,必须在理论基础上进行分类描述”(《欧框》2008: 21),由此推论,跨文化能力的描

¹ 《欧洲语言共同参考框架:学习,教学,测评》的英文版本是 2001 年出版的,其中文版本于 2008 年出版。因中文版在内容上与原版一致,未经改动,为保证专业名词的准确性,笔者参考的是中文版本,以下简称《欧框》。

述语也必须在熟悉跨文化能力理论、准确把握跨文化能力内涵的相关研究成果的基础上进行。

(2) 在构建能力等级参考框架的方法和技术方面,一方面借鉴跨文化能力评价与分级研究的相关成果,另一方面则可以参照现有的语言能力等级参考框架。前者不仅涉及跨文化能力指标的选择,还包含测评量表信效度检验的方法。而后者则可以为本研究中构建框架的路径和方法提供更为直接的借鉴意义。通过笔者对文献的梳理后发现,专门针对跨文化能力的等级参考框架的研究成果较少,而用于语言能力测试的等级标准的发展则较为成熟(例如《欧框》、《中国英语能力量表》),且围绕这些语言标准的能力分类、等级、目标和参数等已有大量详实的研究成果,因此语言能力等级参考框架也能够为笔者编制跨文化能力等级参考框架提供一定程度上的指导。

2.1 国外跨文化能力理论研究

跨文化交际学作为一门独立的边缘学科兴起于 20 世纪 50 年代末的美国。1959 年,美国学者霍尔(E. T. Hall)从人类学视角撰写的《无声的语言(Silent Language)》被誉为跨文化交际学奠基之作,该书中关于文化的认识和基本理论为后来的跨文化交际学提供了理论依据。随着国际交流的日趋频繁,中外学者从语言学、文化学、教育学、传播学、心理学、跨文化交际等不同学科与视角出发,开始探索建构跨文化能力理论的途径,并取得了丰硕成果。而跨文化能力评价作为跨文化能力理论付诸于实践的研究,也吸引了越来越多来自不同文化背景 and 不同研究领域的学者的关注,相关的学术组织、研究机构、学术期刊等也不断涌现。

在研究初期,学者所理解的“文化”大多是静态的,文化之间被看作有明确的界限。基于这一认识,为了满足现实的实践需求,跨文化能力被理解为来自不同文化背景的人们进行互动与对话的能力,侧重行为层面。持这类观点的学者通常关注影响行为有效性的因素,并认为交际行为的“有效性”是衡量跨文化能力的唯一标准,甚至将交际行为的有效性与跨文化能力等量齐观(如 Ruben 1976)。但此类观点很快便受到了质疑,持反对意见的学者指出,跨文化能力不能仅停留在行为层面,交际者个人的特性也极为重要。这些专家将跨文化能力看作交际者内在的意识、潜能和人格力量与外在的技能的综合体(如 Benson 1978; Byram 1997)。

无论是交际行为的有效性还是交际者的内在特性,都是学者围绕跨文化能力构成要素所做的讨论。《跨文化能力手册》(The SAGE Handbook of Intercultural Competence) (Deardorff 2009)和《跨文化能力百科全书》(The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence) (Bennett 2015)收集了这些讨论意见,并整理出了学

者对跨文化能力的一致看法,那就是跨文化能力是复杂、多维的,认知、情感和行为是构成跨文化能力的三个维度 (Deardorff 2009:7; Bennett 2015:55f) 。其中“认知”是指进行有效和适当的互动所需的信息和获得这样信息所需要的倾向,包括交际者应具备的文化知识、比较和批判思维以及认知的灵活性;而“行为”是沟通情境中有效和适当的行为的外在表现,交际者需要培养解读、建立联系、倾听、观察和适应的能力;“情感”是指开放的态度、好奇心、移情能力和欣赏异文化的能力(同上)。这三种能力相连相通,情感能力与认知能力最终都会表现到行为层面。综合运用认知、情感与行为维度中的各种能力要素,才能实现成功的跨文化交际。

除了跨文化能力构成要素的相关研究之外,以 Bennett、Hammer 为代表的一批跨文化学者也尝试从动态的、发展的角度理解跨文化能力。Bennett (1984) 提出的“跨文化敏感性发展理论”是较早的跨文化能力理论 (戴晓东 2018: 52),也是迄今最具影响力的跨文化能力发展理论之一。1986 年,她以该理论为基础开发了“跨文化敏感性发展模型”,并在之后的研究中多次对其做进一步阐释 (如 Bennett 1993; Bennett & Bennett 2004) 。在这一模型中,跨文化敏感性发展被分为六个阶段:从否认、抵御、忽视文化差异的“狭隘的民族中心主义”到接受、适应、整合文化差异的“比较开放的民族相对主义”,侧重于剖析交际者的跨文化态度与世界观的单向性的转变过程。King & Baxter Magolda (2005) 则从多元文化教育视角探讨了大学生跨文化能力在各个发展阶段的具体表现和主要特征,创建了“跨文化成熟发展模型”。跨文化成熟描述的是理解文化差异、接受差异带来的挑战以及与异文化者交往能力的逐步发展的过程,涉及认知、个人内心和人际三个基本层面,且每个层面的能力经历早期、中期和成熟期三个依次递进的发展阶段。在这一理论模型中,成熟期的交际者则会在“认知层面”有意识地转变自己的文化视角和修正自己的行为方式,运用多个文化框架看待问题,在“内心层面”能够创造内在自我,能够进行身份的整合,在“人际层面”能与各种各样的人在欣赏和理解文化差异的基础上发展相互关系、理解个人与社群行为影响社会制度的方式、愿意为他人的权利付出努力。从上述跨文化能力发展理论和模型可以看出,跨文化能力不是一成不变的,对跨文化能力的掌握也不可能是一蹴而就的,而是一个动态的发展过程 (Pan 2008) 。这一研究视角的进步为之后的跨文化能力评价研究提供了理论前提。

同样是关注跨文化交际过程,学者们还从交际参与者的相互关系角度入手剖析跨文化能力。例如 Spitzberg (1997) 的“跨文化能力交互式”理论在学界产生了较大的影响,他把跨文化能力归为个人、情境和关系三个系统,指出跨文化能力以参与交际的个人为起点,互动情节为中间环节,以相互关系为终点。

在上述研究中,学者渐渐从关注交际结果转变到关注交际过程,这也让跨文化能力的衡量标准从单一的“有效性”扩展到目前学界公认的“有效性”与“得体性”(Deardorff 2006:18)。“得体性”是指交际者较好地遵守文化规则,没有严重违反社会规范 (Spitzberg 1997: 380)。例如 Göbel (2007: 41)基于 Bennett (1993) 的理论,认为跨文化能力是“在各种文化接触中有效和恰当地行事的能力”; Spitzberg 将跨文化能力描述为“一种在特定环境中个人举止表现出适当而得体的印象”(Spitzberg 1997:379)。

除了“有效性”与“得体性”这两个衡量标准外,学者还从各自的专业视角赋予了跨文化能力其他多样化的衡量标准。Imahori & Lanigan (1989)从相互关系角度提出,跨文化能力的衡量标准在于交际双方对结果的满意程度以及稳定、良好关系的建立, Spitzberg (1997) 也在其跨文化能力的定义中提到跨文化能力是“获得满意结果的能力”。Dai & Chen (2015) 从文化间性的视角也提到了评价跨文化能力的主要标准在于交际者是否能够建立联系,发展和谐的关系。

Ting-Toomey (2007) 从商务谈判的场境出发,提出跨文化冲突能力是跨文化能力的重要分支,其衡量标准除得体性和有效性之外,还应包含交际顺应性、生产力、满意度。

由此可见,人们追问“跨文化能力是什么”的过程中已经涉及到跨文化评价领域,二者紧密相连,很难分开讨论,跨文化能力评价研究离不开跨文化能力理论研究。

2.2 国内跨文化能力理论研究

国内的跨文化能力研究起步整体较晚,若追溯源头,是英语语言教育者胡文仲等人在 80 年代初将“跨文化交际能力”概念引入到中国²。早期的跨文化能力研究将文化与语言联系起来,关注外语词汇、语用、习俗等与语言交际相关的层面,依赖西方视角与框架,基于中国文化视角的研究较少 (黄文红 2013 : 37)。

随着研究的深入,学者看到了西方跨文化能力理论范式的局限性,并逐渐意识到跨文化能力是具有文化特殊性的能力 (许力生 2011: 133; Bolton 2007:21),西方学术界的“普适性”理论很难适应中国文化,因此开始有意识地探索本土化的跨文化能力。Pan (2010: 268f) 从四个角度批评了此前跨文化能力研究的西方中心视角,并指出了该视角对跨文化能力培养所存在的问题。首先,西方视角中很多跨文化能力研究的出发点是,将跨文化交际更多地看做是“危险”,而不是“机会”,这些研究大多强调文化的差异及其可能带来的文化冲突, Pan 认为,过度强调文化差异对跨文化交际的消极作用,往往会使人们对跨文化障碍与冲突

² 在本研究中,“跨文化交际能力”是跨文化能力行为层面的能力,即跨文化能力与跨文化交际能力是包含与被包含的关系,因此跨文化能力研究的源头可以追溯到学者引入“跨文化交际能力”概念的时候。

先入为主，最后导致文化冲突成为“自我实现的预言”；她认为，对于跨文化能力培养和培训来说，跨文化实践更多应被看做是“机会”而非“危险”。此外，西方跨文化能力观点往往忽视了文化内部的差异性以及交际参与者不同的个性。其次，此前的很多西方跨文化研究只关注交际者一方，缺少对交互过程的研究。最后，她批评西方跨文化能力理论“见树而不见林”，往往仅罗列跨文化能力的某些分能力，而忽略了对这些分能力以及跨文化能力各个层面之间相互关系的整体性分析。为了克服这些缺陷，Pan 指出引入中国本土研究视角的必要性。

事实上，早在国内跨文化能力研究刚刚起步的时候，高一虹便批判了以功效性为中心的西方视角的跨文化能力理论，她率先从中国文化视角出发，提出了具有东方哲学思想的跨文化能力的“器”与“道”理论，道”是本，是健全的人格以及由此形成的“能产性”交际取向，包括如何对待他人与之交流的道德定位；“器”是末，是知识、技巧与功效。她认为，西方学者以“得体性”与“有效性”为评判跨文化能力的标准，只是涉及到“器”层面的外在尺度，还应该关注“道”层面的交际者人格和道德素养（高一虹 1998）。孙有中则是对跨文化能力的衡量标准“有效性”和“得体性”做了新的解读，他认为“有效性”是指通过沟通达成跨文化交际的目的，或实现合作，或增进理解，或加强友谊，“得体性”是跨文化沟通的过程中能够尊重对方的价值观念和行为规范，保持融洽的人际关系（孙有中 2016:18）。对于西方学界公认的跨文化能力三维度“认知-情感-行为”，Dai & Chen (2015) 从东方哲学思想出发进行了反思，强调情感维度的重要性，认知与行为皆基于情感，并在此基础上增添了规约交际过程的“道德”维度，道德能力是践行合乎交际伦理的价值观念及其行为规范的能力。从上述讨论可以看出，与西方视角相比，东方研究视角展现出了重视情感、人际关系、道德伦理的倾向。

在研究方法上，早期研究大多是思辨的，少有实证研究，胡文仲曾把 1999 —2002 年间中国期刊全文数据库中的有关跨文化能力的文章与同期美国出版的学术杂志发表的文章作了比较，发现实证研究的文章比例分别占全部文章的千分之六和百分之七十，差距可谓不小（胡文仲 2006: 5）。随着跨文化研究学者对东西方视角差异的领悟，也开始尝试实证研究方法。例如高永晨（2006）通过实证研究对中国大学生的跨文化交际能力现状进行调查，揭示了大学生在跨文化交际能力方面存在的问题。之后，基于“知行合一”的跨文化能力理论（高永晨 2014；沈鞠明，高永晨 2015），通过实证定量研究，检验知行理论模型中各个维度上中国大学生的跨文化能力现状。

在跨文化能力的发展特性方面，潘亚玲（2008；2016）基于实证研究，开发了适用于中国外语专业学生的“跨文化能力多层次开放型发展模型”。这一模

型包含三个维度：从民族中心主义到文化多元主义；从对本文化和异文化单一表面的认识到从不自觉、欠当的跨文化行为到自觉、有效的跨文化行为。这一理论模型阐述了跨文化能力发展的多维度与开放性，与当时大多数的思辨类研究不同的是，该研究是国内较早应用质性实证研究方法来系统性地探究跨文化能力内涵与发展成果，其研究结果较有说服力。

顾晓乐 (2017) 从外语教学角度出发，基于前人理论，构建了“跨文化交际能力培养之理论和实践模型”。这一模型包含态度、知识和技能三个宏观维度，且每个维度将语言、文化和交际相融合的，关注外语专业学生如何循序渐进地培养跨文化能力，以三环结构将跨文化能力、教学环节与教学活动有机结合起来。2019 年，她以“第三空间”为切入点，将该模型应用到教学实践中，通过实证数据验证了该模型的科学性和可行性（顾晓乐 2019）。这一模型融合了外语教学理论与实践，对外语专业有针对性的参考价值，但遗憾的是，该模型结构极为复杂，可操作性较低。

除了跨文化能力的发展性之外，如上文所述，国内跨文化研究视角还展现出对人际关系、情感维系的重视，这意味着跨文化能力不再仅被视为个人能力，更多的是一种关系构建能力（潘亚玲，杨阳 2021：80），表现了学者们对交际伙伴间互动关系的重视。许力生和孙淑女 (2013) 基于 Spitzberg (1997；2009) 的研究，提出“跨文化能力递进-交互培养模型”，该模型除了包括了认知、情感和行为三要素外，还包括了语境和效果层面。两位学者认为，在全球化语境下，交际者需要培养的不再是单向适应目的语的能力，而是具有多元文化意识的跨文化人格，即在保持原有文化身份的同时，拥有跨越文化边界参与国际交流的能力。代礼胜 (2009) 从外语教学出发，指出跨文化认知与跨文化能力之间的相互关系，强调在多元文化的背景下，应当培养学生的多元文化意识和语境认知能力，构建一种动态的、相互适应的跨文化交际模式，才能顺利实现跨文化交际目的。

2.3 小结

通过对国内外跨文化能力理论的梳理，笔者发现，虽然国内外学者跨文化能力理论与模型各有不同，但几乎都认同跨文化能力具有多重维度，且它是在交际者互动关系的发展中形成的。简言之，跨文化能力不是一蹴而就的，而是一个动态的发展过程（潘亚玲 2008:73）。对于外语教育者来说，这意味着跨文化能力是终身性而非阶段性学习目标，跨文化能力培养和评价应服务于跨文化教育，而非止步于跨文化教学。

相较于国外研究，中国的跨文化能力研究多集中在外语教学领域，现有理论模型有助于学者在实践领域如跨文化培养或评价研究中找到定位。此外，需要中

国学者注意的是，跨文化能力具有较强的“文化性”，如要借鉴西方研究成果，需要结合具体的研究目标，照顾实际的研究对象，进行跨文化改良，切不可盲目照搬西方的跨文化能力理论与模型，才能更准确、客观地构建本土化的跨文化能力理论以及推动后续的评价与评估工作（郑全全等，转引自戴晓东 2018: 166）。在研究方法上也从思辨为主转变为更多地应用实证研究的方法。

三、国内外跨文化能力评价分级研究述评

人是评价性动物，习惯于对周边事物作价值判断（席仲恩 2018: 15）。随着对跨文化能力实用性需求的提高，越来越多学者开始寻求评价跨文化能力的有效路径。如上文所述，当探讨跨文化能力的内涵时，跨文化能力的评价已经开始，但随着研究的深入，学者意识到跨文化能力评价实践是一项多方位的工作，仅仅依据公认的“有效性”和“得体性”两个标准(Deardorff 2006:18) 来指导评价工作是远远不够的。于是，系统化的跨文化能力评价研究由此展开。

在梳理跨文化能力评价与分级的相关研究之前，有必要首先明确的是，跨文化能力能否被评价、被分级。依据跨文化能力的理论研究，跨文化能力不是一成不变的，具有发展性的特质，这为评价跨文化能力提供了客观依据。而正因为跨文化能力的发展性，掌握这一能力就不会是一蹴而就的，是一个动态的发展过程（潘亚玲 2008: 73），可以通过跨文化学习和跨文化培养（培训）来获得（蔡甲福 2020: 108），这也是跨文化能力评价的意义。最后，依据 Deardorff 使用德尔菲调查法进行的研究结果显示，80%以上的跨文化研究领域的专家认为，使用合适的方法，跨文化能力具有可评价性（Deardorff 2009: 477f）。综上，跨文化能力具有可评价性。而由于分级研究是评价研究的拓展³，因此也可被分级。

经过文献的搜集和研究，笔者发现，跨文化能力评价研究始于上世纪 70 年代。由于评价需要综合运用科学的方法和稳定可靠的工具（戴晓东 2018: 9），半个世纪以来，国内外研究者们依据自己的研究目标，编制出数量可观、视角多样、应用广泛的评价工具。由于评价工具数量繁杂，笔者将把评价方法作为下文梳理中外文献的主要脉络。

3.1 国外跨文化能力评价研究

如上文所述，跨文化能力评价研究基于跨文化能力理论，依据测评者不同的评价目的、评价对象、学科背景，甚至是测评者的世界观、文化观、跨文化能力观等诸多因素而实施，具有很强的操作性和机动性。在回顾跨文化能力评价相关文献时，笔者发现，学者通常首先探讨跨文化能力概念和理论，在明确研究中的

³ 跨文化能力评价与跨文化能力分级的关系详见本文 3.1 章节。

跨文化能力构念 (construct) 之后, 再进行评价研究, 因此, 统一的跨文化能力评价定义也就不再重要。

Kanning (2009)总结了四种跨文化能力评价方法: 关于跨文化行为的知识测试; 采用直接观察法收集跨文化行为数据; 记录被试者在模拟跨文化场境中的行为和反应; 使用能力指标来测评跨文化能力。可见, 针对跨文化能力的不同层面, 所采用的评价方法和评价工具不同。

在外语教学领域, 最早的跨文化能力评价方法是文化知识测试, 如果依照跨文化能力的“三分法”理论, 考察的是与交际行为相关的认知层面 (Hofmuth & Weber 2011: 25f) 。Lado (1971 :318) 从静止的文化观出发, 认为文化是一种结构化的行为模式系统, 主张测评特定的文化模式。被试者需要找出与母文化有关的文化特征, 或者在给出的场境中选择展示母文化模式的答案。随着文化概念以及跨文化概念的发展, 文化知识测试已经无法满足跨文化能力评价的要求。而跨文化行为能力容易被观测, 因此产生了很多围绕跨文化交际能力的评价研究。例如 Ruben (1976) 建构跨文化行为测评表, 使用观察法对被试者进行打分, 重点测量跨文化交际者的行为能力。Koester & Olebe (1988) 对 Ruben (1976) 的测评表做了修改, 创建了新的跨文化交际行为测评量表, 以便于非专业人士进行观察和打分。与认知和行为层面相比, 跨文化能力的情感层面的评价难度较大。Chen & Starosta (1997, 2000) 对此做了尝试, 认为跨文化能力是个体在交际过程中培养积极理解和欣赏文化差异的情感能力, 构建了跨文化敏感性量表。

依据评价方法的不同, 可以将跨文化能力评价研究分为三类: 定量、质性、混合式。定量法是指以数字化的形式进行的研究方法, 使用定量法测评的跨文化能力数据是通过数字表达的, 在数据分析时需要运用统计学。而质性法是以非数字化的形式进行的, 对跨文化能力的评判是语言陈述的形式。定量法和质性法所应用的评价工具不一, 每一种评价工具也有各自的优势和缺陷。混合式是指综合运用定量法和质性法来评判跨文化能力。

量表是定量法的主要测评工具, 量表又可分为自评量表和他评量表, 自评量表是跨文化能力评价研究中的最多使用的 (Kealey 2015 ; Takai 2015) 。在评价过程中, 研究者设计调查问卷, 向被试者发放问卷, 被试者在已经给定的选项中选择自己认为最符合的答案。李克特量表最常被使用的问卷形式, 在跨文化能力评价量表中, 题目是关于跨文化能力的陈述, 每一句陈述有“非常同意”、“同意”、“不一定”、“不同意”、“非常不同意”五种回答, 分别记为 5、4、3、2、1, 各道题的回答的加总便是被试者跨文化能力的总分。自评量表因标准化程度高, 施测过程省时、省力, 便于收集和分析数据等优势, 适合用于大规模的调查研究中。但也有学者对自评量表表示担忧, 例如 Altshuler (2003) 指出, 被试者对自我跨

文化意识与敏感度的感知和被试者的实际能力是有差别的,被试者往往高估自己的能力,导致测评结果的不准确。另外,研究者无法确定被试者在自我评价过程中是否或者在多大程度上受到了社会期望或偏见的影响 (social desirability bias),由此无法保证自评量表应用的效度 (Leung et al. 2014)。

在这一背景下,定量测评者采用自我评价、同伴评价及第三方评价相结合的方式,同伴或第三方(如教师)对被试者的行为表现进行观察与评定,以避免自我测评的缺陷。例如1976年Ruben研发了包含7个维度的跨文化交际行为测评量表(Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication, BASIC),他让3位经过培训的测评人员依据该量表中所列的项目对19位被试者实行长达一周的观察,从而获得其跨文化能力测评数据(Ruben 1976:15-47)。Kupka et al. (2009)编制的跨文化沟通动机量表(Intercultural Communication Motivation Scale, ICMS)分别在德国、新西兰、美国、阿联酋四个国家使用了自评首测(test)、自评复测(retest)、同伴评价首测和同伴评价复测来确保跨文化沟通动机量表的信效度。还有Matsumoto et al. (2001)编制的跨文化适应潜力量表(Intercultural Adjustment Potential Scale, ICAPS)、Ang et al. (2007)开发的文化智力量表

(Cultural Intelligence Scale, CQS)等都使用了自我评价、同伴评价、主持人评价或上级评价相结合的方式。与自评量表相比,使用同伴评价和(或)第三方评价可以保证测评数据不受被试者个人的主观影响。同时,混合使用自评量表和同伴评价或第三方评价,测评结果可以相互印证、相互检验,更大程度地保证结果的准确性和真实性。

上述研究成果围绕的是量表工具的应用层面,对于使用量表施测的研究者来说,量表编制也同样是一项极为重要的工作,使用何种方法编制量表决定着评价结果的准确性。对于跨文化能力测评者来说,量表编制的过程就是在跨文化能力理论与跨文化能力评价之间搭建桥梁的过程(Almeida et al. 2012: 703)。

Matsumoto et al.回顾大量跨文化能力测评量表后,归纳了量表制作的基本操作步骤:通过文献回顾、专家(小组)访谈确定跨文化能力的内涵和要求,构建项目库;项目库形成后,一般采用以“结构效度”主导的方法使用探索因子分析

(Exploratory factor analysis, EFA)或主成份分析(Principal Component Analysis, PCA)辨识出项目库中的潜在结构,剔除与潜在结构不相关的项目,随后对剩余相关项目进行生态效度检验与进一步的结构效度检验(Matsumoto et al., 转引自焦晶 2017: 122)。

Earley & Ang (2003)就是采用上述步骤构建了“文化智力理论模型”,并在此基础上开发了“文化智力量表(CQS)”。他们首先根据理论模型初步编制出包含元认知、认知、动机与行为4个维度和53个项目的“项目库”,然后请6位专

家对项目依次筛选，保留了 40 个项目，之后又通过探索因子等统计分析，最终确定了包含 4 个因子、20 个项目的“文化智力量表”。Onwuegbuzie et al. (2010) 优化量表编制程序，将量表编制与效度检验的过程总结为十步：概念界定、辨识与描述行为、工具开发、初试、再试、定量分析、质性分析、质性分析为主的混合分析、定量分析为主的混合分析、对工具研发进行评价 (Onwuegbuzie et al., 转引自焦晶 2017: 122f)。可以看出，在使用量化统计分析之外，学者还提倡使用质性分析来确保量表的信度和效度。

如上文所述，质性法是以非数字化的形式进行的研究方法，常见的质性研究方法有观察法、访谈法、文件袋 (Portfolio) 以及案例研究法。与定量评价方法相比，质性法相对耗时、耗力且不方便大规模施测，但却可以提供更加详尽的、个性化的信息。访谈是跨文化能力评价研究中经常采用的质性法之一。测评者依据已有的或者自制的跨文化能力理论，在明确的主体范围内设计半结构式的访谈提纲，对受试者的跨文化能力进行深度挖掘。Straffon (2003) 与 Fantini (2006) 在其跨文化能力评价研究中使用的访谈法较有代表性。文件袋是近年来在外语教育领域中运用较多的一种质性评价方法，被试者的文件袋主要包括：语言证书、对语言学习的反思、翻译作业等。在评价过程中，没有正确的标准答案，其目的是让被试者对其跨文化能力进行自我反思和总结。研究者将这些信息收集起来并分类，不仅可以对被试者的跨文化能力中的各个要素做独立分析，还可以对被试者的能力进行整体评价。由于文件袋评价法比较耗时，因此常常被用于课程学习的场境中。使用文件袋的典型研究是 Jacobson et al. (1999) 与 Catteeuw (2013) 的研究。

由于跨文化能力本身的复杂性，越来越多学者开始混合采用质性研究与定量研究中的元素 (如使用质性与定量的观点、数据收集、统计分析)，以确保数据的高度可靠、数据收集的灵活性与开放性以及对研究问题更加全面的阐释 (Matveev 2002: 65f)。混合式研究方法也受到了 95% 的业界人士的认可 (Deardorff 2006: 241)。欧盟跨文化能力测评项目 (Intercultural Competence Assessment, INCA)⁴ 是运用混合式评价方法的代表之一，采用问卷调查、情景测试、角色扮演等方法多角度地测评被试者的跨文化能力，成为甄选跨文化人才的参考标准。

此外，跨文化能力测评中心 (Intercultural Competence Assessment Center) 也是使用混合式评价方法的重要平台。在评价中心内，测评者模拟不同的跨文化交际场境，依据被试者的行为和反应来判断其跨文化能力，模拟方式有虚拟角色扮演、个案研究、问卷调查、访谈、目标语言能力测试等 (参见 Bolten 2001; Kinast 2005; Lohff 2001; Stahl 1995)。如今，跨文化能力测评中心尤其受到企业的青

⁴ INCA 项目详情可参见 www.incaproject.org (访问时间: 2022 年 5 月 26 日)

睐，被用来评价企业员工在跨文化场境中的职业行为能力，或者被用于选拔外派人员（Jorge 2008：93）。

无论是运用单一的定量法或质性法，还是将二者混合来评价跨文化能力，其目的都在于判断被试者的跨文化能力能否满足跨文化实践的需求，若要进一步了解被试者跨文化能力水平的高低，则需要依据满足需求的程度找到对应的等级，等级是固定的参照标准，而关于这一参照标准的研究便是跨文化能力分级研究。跨文化能力分级研究是指将跨文化能力划分为不同的等级，阐释每个等级中跨文化能力的表现和特征等。跨文化能力分级研究成果通常以列表式的形式呈现。借助该分级表，测评者或被试者可以了解跨文化能力的现实水平，了解潜在的提升空间，还可以回顾能力的发展过程。

与跨文化能力评价研究相比，跨文化能力分级研究的发展较为缓慢，研究成果较少。Bennett（1993）开发的“跨文化敏感性发展模型”可视为跨文化能力分级研究的雏形，该模型将跨文化敏感性分为否认、抵御、忽视文化差异和接受、适应、整合文化差异的由低到高的六个级别。Meyer（1991）从交际者行为模式角度出发，构建了跨文化能力发展与分级模型。他将跨文化能力分成递进的三个层次：单一文化层次（monocultural level）、跨文化层次（intercultural level）以及超文化层次（transcultural level），分别对应跨文化能力低、中、高三个等级。其中，低等级交际者的行为参照仅限于母文化，对其他文化有刻板印象，具有民族中心主义倾向；处于中等级别的交际者跨越母文化与异文化的界限，能够意识到两种文化的存在，且能够置身于两种文化之间看待事物，会有意识地参照特定的文化标准；处于高等级别的交际者能够以超越文化的视角看待事物，不会因文化差异而受阻。Delanoy（2000）则从社会认知角度出发，将交际者的视角转换能力和观点接纳能力作为跨文化能力分级标准，划分为低、中、高三个等级，分别对应简单视角、多重视角和和谐视角三个维度。低级水平的交际者倾向于使用片面、单一文化视角来把握全局；中级交际者能够并且擅于转换文化视角，采纳多文化视角来理解事物；在最高等级的和谐视角中，交际者能够分析和反思不同文化视角之间的关系。

在上述三个分级模型中，跨文化能力分级研究仍保留在概念化的层面，缺少对跨文化能力发展过程的描述，有关能力表现的描述也过于抽象，更多地是强调跨文化能力的发展性和阶段性的特质，因此无法直接用于跨文化能力的评价与分级工作。

3.2 国内跨文化能力评价分级研究

国内跨文化能力的评价研究始于 2000 年, 与理论研究相比, 评价研究的成果不多, 所开发的测量工具也屈指可数, 可谓是国内跨文化能力研究薄弱环节。这主要是由于跨文化能力研究在整体上起步较晚, 对跨文化能力认识和诠释的主观性、文化的复杂性等也导致跨文化能力测评的设计十分困难 (潘亚玲 2016: 207)。

笔者在 CNKI 同方知网上分别检索关键词“跨文化能力评价”、“跨文化能力测评”、“跨文化能力评估”“跨文化交际能力评价”、“跨文化交际能力测评”、“跨文化交际能力评估”, 一共得到的检索结果低于 10 篇⁵。而在这些为数不多的研究中, 有学者直接借鉴国外的量表展开研究, 如胡艳 (2011)、彭世勇 (2006, 2007)、鲁修红等 (2012) 在其研究中都使用了 Chen & Starosta (2000) 开发的跨文化敏感度量表 (Intercultural Sensitivity Scale, ISS)。吴卫平基于 Byram (1997) 的跨文化交际能力多维度模型与 Fantini (2000; 2006) 的跨文化自评量表编制 6 个因子、28 个项目的自评量表, 最后使用问卷调查对量表的信效度进行检验, 最终创建了中国大学生跨文化交际能力评价量表 (Intercultural Communication Competence Assessment Scale, ICCAS)。钟华等 (2013) 借鉴 Chen & Starosta (2000) 的同时, 还围绕“跨文化交际中的困难和障碍”进行了质性访谈, 初步构建了量表。之后使用问卷调查对量表进行信效度的检验, 最终编制出包含 8 个维度、76 个题项的中国大学生跨文化交际能力自评量表 (Intercultural Communication Competence Self Report Scale, ICCSRS)。

从量表的制作方法上来看, 国内学者在定量统计与检验方面有很大的进步, 可以说在一定程度上形成了固定流程, 然而遗憾的是, 这些量表没有运用访谈或者观察等质性方法进行测评和检验, 因此其效度还有待进一步验证 (钟华等 2013: 53; 戴晓东 2018: 191)。另外, 对于国内的跨文化评价研究来说, 借鉴西方量表而开发的测评工具不一定适用于我国国情, 需要进行充分的跨文化改良后才能投入使用。换言之, 跨文化改良不能仅仅发生在量表检验阶段, 在能力指标的收集阶段就应引入实证研究, 才能确保量表的本土适用性。

潘亚玲 (2016) 应用专家访谈法, 就对跨文化能力内涵对具有丰富跨文化职业经验的中外专家和对具有海外跨文化学习经验的学生 (主要为外语专业学生)

⁵ 在笔者梳理跨文化能力评价的相关文献时发现, “评价”、“评估”、“测评”经常被使用, 有必要厘清三者之间的关系。“评估”是运用科学的方法和可靠的工具对特定的对象进行客观的测量、描述与分析的过程, 目的是判断标的物或人是否达标、是否满足某一标准 (席仲恩 2018: 13f)。而“评价”是对某些活动满足社会与个体需要的程度做出判断的活动, 是对已经取得的或潜在的价值做出判断 (同上)。“评估”强调评估是获取数据的过程, “评价”强调综合判断的结果。“测评”与“测量”相关, 是对特定对象的表现的定量判断 (描述) (同上)。因此, 在跨文化能力研究中, “跨文化能力评价”侧重综合性的判断, 运用多种方法; “跨文化能力评估”侧重评估工具的研制、评估数据的获取; “跨文化能力测评”一般是关于使用评分量表来测量跨文化能力的研究。为了能够尽可能全面地掌握相关研究现状, 笔者在文献检索时将以上分别作为检索主题词。

进行了质性实证研究,提出了“跨文化能力多层面开放型动态发展模型”(同上:94),在此基础上开发了“跨文化能力评估量表”(同上:207-224)。该表从文化多元主义思想、对母文化和目的语文化全面深入的认知和理解、自觉、适当、有效的跨文化行为三个层面来评价外语专业学生的跨文化能力,且每一个层面包含10个能力指标。

孟兰娟和唐慧润(2020)访谈了在中国国际电视台新闻频道工作的十余名工作人员,从质性层面较为全面地了解了该频道英语新闻记者的职业素质、跨文化能力等,并在此基础上参照Byram(1997)、文秋芳(1999)、杨盈、庄恩平(2007)和Fantini(2000)等理论模型初步构建了中国外语(国际)新闻传播人才跨文化能力量表,该量表包含6个维度、52个项目,之后通过T检验、探索性因子和验证性因子分析验证了该量表的信度和效度。由此可见,国内学者在量表编制中使用质性研究方法的比例正在上升,这与国外编制跨文化评价量表选择研究方法的趋势是基本一致的。

上述研究主要使用的是定量的跨文化能力评价方法,黄文红(2015)在使用量表的同时,加入质性访谈,并依托电子文件袋(e-portfolio)技术来验证其提出的以中西文化为核心的过程性教学模式。她首先使用量表对被试者的跨文化能力水平进行测评,并要求被试者在为期一个学期的过程性文化教学实验过程中使用电子文件袋记录其学习报告和学习日志,在实验结束后,她再次使用量表收集同一组被试者的跨文化能力数据,同时使用访谈法收集学生和老师对这一教学模式的反馈。最终,通过对比学生跨文化能力的变化情况以及分析学生与授课教师对过程性文化教学模式的反馈,来证明过程性文化教学模式的正确性。电子文件袋在国内外语教育中较少被使用,但在国外的外语教学中已经较为普遍(参见Schaffert et al. 2007),因此这一研究为国内的跨文化能力评价提供了一个新的思路。但总体而言,这一研究中的跨文化能力量表未经过信效度的检验便投入使用,是不够严谨的。

笔者在“CNKI同方知网数据库”、“中国知网硕博士论文数据库”中以主题词“跨文化能力分级”、“跨文化能力等级”进行检索后发现,中国学者还没有对跨文化能力的分级评价进行过研究。因此,本研究希望能够填补国内外这一研究差距。

3.3 小结

本章节回顾和梳理了国内外跨文化能力的评价与分级研究成果,可以发现,国内的研究成果与国外存在明显差距。首先,国外的跨文化能力评价往往由职业领域和教育领域共同参与其中(蒋瑾2015:33),而国内的受众主要为高校学

生, 相较来说范围窄的多。另外, 国外跨文化能力评价方法比国内更为多元化, 测评者倾向于将定量和定性评价工具混合使用, 测评方式更加多元, 能够保证测评的准确性。国内的跨文化能力评价工具仍然更多地使用量表, 在初期, 量表指标要素大多直接来源于西方研究, 如今, 学者们有意识通过实证研究自行设计评估量表, 通过问卷和访谈调查学生评价其跨文化能力, 统计学分析方法逐渐成熟, 但缺少质性研究。总体来说, 国内跨文化能力评价研究的体量太小, 且跨文化能力分级研究严重缺失。

对跨文化能力理论与评价研究现状和发展过程的梳理, 有助于明确跨文化能力等级参考框架的理据。在下一章节中, 笔者将重点分析与本文相关的等级参考框架和量表的内容及其编制方法, 以此来指导跨文化能力等级参考框架的编制。

四、国内外跨文化能力等级参考框架研究述评

如前言所述, 跨文化能力等级参考框架可以被看做是由一定数量的跨文化能力描述语以有序的方式建立起来的话语体系。INCA 项目的“跨文化能力框架”是专门针对跨文化能力所构建的等级参考框架, 是欧洲企业在评价员工的跨文化能力时所参照的重要标准之一, 应用范围较广, 学术界对此也有一定的研究。《欧洲语言共同参考框架》是 21 世纪最重要的语言能力标准之一, 包含“语言交际能力框架”及关于听、说、读、写、译等语言能力的子量表。《中国英语能力等级量表》(2018) 是我国第一部语言能力标准, 虽然名为“量表”, 但在内容上与《欧框》类似, 也包含语言能力总表和如听、说、读等各个子语言力量表, 从这一点上来说, 《英语力量表》虽名为“量表”, 但其作用与“参考框架”无异。由于国内外专门的跨文化能力等级量表较少, 而语言能力等级量表较多, 其中《欧框》和《英语力量表》包含完整、系统的语言能力分类、等级、目标和参数, 涉及测评的各种因素、各种情况及各种问题, 能对研究者构建参考框架提供务实的目标和切实的参考。因此, 本文也将对上述两个语言能力标准的构建方法进行研究, 作为本研究的文献综述的一部分。

4.1 国外能力等级参考框架研究

4.1.1 INCA 项目的“跨文化能力框架”

随着全球化的不断深入和欧洲一体化进程的不断推进, 欧盟许多成员国以及不同的行业都意识到跨文化能力是年轻的管理者和在多元文化环境中的工作人员所必需的能力, 它使得个体能够和有着不同文化背景的工作团队成员进行有效沟通。但实际情况是在多元文化环境中工作的人们往往缺少对差异的包容, 工作效率因而低下, 甚至出现排外主义和种族主义。许多行业中的管理者们意识到有

必要开展培训，提高人们对文化差异的认识，从而使得团队的工作更为有效。这迫切需要确立一个跨文化能力框架来支撑这个领域的培训和评价。

欧盟 INCA 项目受欧盟委员会“达芬奇计划”的支持，由英国国家语言中心 (CILT) 协调组织，由欧洲 14 个工业组织和研究机构参与的跨国家、跨学科、跨领域研究项目。项目对象为在多元文化团队中工作的工程师或青年专业人员，项目的主要目标如下：开发跨文化能力等级框架；以该框架为基础，通过 IT 与统计学开发出一系列可靠的评价工具；使用文件袋来记录项目对象跨文化能力的发展；制定测评者使用指南。

“跨文化能力”整个研发过程可以分为两个阶段：

(1) 在能力指标确认阶段，研发人员首先基于 Ward (2001) 的跨文化能力理论模型，构建了由动机、认知和行为三个维度构成的基本理论框架。然后基于 Kühlmann & Stahl (1998) 与 Byram (1997) 的研究，总结出具备跨文化能力的个体在动机、认知和行为三个维度上具备的六个特征：对不确质性的包容、行为的灵活性、沟通的意识、知识发现能力、对他人的尊重和移情能力 (转引自 Precht & Lund 2007: 471f)。之后，对上述特征进一步分析和归类，将这三个维度与六项特征浓缩和简化为三类跨文化能力：包容能力、认知能力和适应能力。其中，包容能力和认知能力是内隐的，适应能力是包容能力和认知能力的外在表现。

(2) 在能力指标分级阶段，为了满足分属于不同社会群体的研究对象所需要的跨文化能力的要求的差异，研究者们又将不同类别的跨文化能力从程度上划分为初级、中级、高级三个等级，并对每一个等级下的每一类能力进行阐释，最终确立了“跨文化能力框架” (INCA, 转引自蒋瑾 2018: 38) (见表一)。

	初级	中级	高级
能力概述	<ul style="list-style-type: none"> - 很乐意与来自其他文化背景中的人们交流； - 倾向于学习和收集具体跨文化实践案例，但没有应对一般跨文化场境的具体法； - 被动面对； - 对异文化的价值观、风俗和习惯较为包容，对自己认为古怪的事物的评价较为直接。 	<ul style="list-style-type: none"> - 结合自己切身经历，或经过相关培训，发现跨文化交际中的表面联系，这种认识是“一次性”的； - 对可能需要面对的情况有所准备，并且在一定程度上应对和适应不熟悉的交际场境； - 通过反思总结交际模式并形成自己的意见； - 客观应对跨文化矛盾和分歧，而不仅仅是赞成或反对。 	<ul style="list-style-type: none"> - 依据直觉开展跨文化活动； - 做好应对各种情况和冲突的准备； - 有策略地应对异文化中的价值观、风俗和习惯与本文化的差异； - 接受和认同异文化看待事物的不同的视角的权利，能够转换视角来避免对对方的伤害和冒犯； - 具有调解跨文化冲突的能力，促成交际双方的相互理解； - 有自信，采取温和的方式提出观点且同时尊重他人意见。
包容能力	<ul style="list-style-type: none"> - 宽容面对因文化差异产生不确质性 (不涉及敏感话题)； - 偶尔在发现自身对异文化不完全正确的解读后进行反 	<ul style="list-style-type: none"> - 将因文化差异而产生的不确质性看做有趣的挑战 (不涉及敏感话题)； - 客观中立地应对文化差 	<ul style="list-style-type: none"> - 了解应对不确定情况的方法，即便这些情况会引起严重的道德冲突； - 充分尊重异文化下的价值观，并

	思。	异,而不是匆忙地将其归为对或错。	且认同这些价值观作为思维方式一部分的合理性。
认知能力	<ul style="list-style-type: none"> - 粗略了解工作中的出现的异文化。但由于这些了解是通过相互孤立的事实而获得的,因此对某一异文化缺少整体和全面的认识; - 从跨文化经验中学习,并将所学到的知识补充到现有的认知体系中; - 虽然常常对异文化者的行为感到奇怪,但是尽力体谅。 	<ul style="list-style-type: none"> - 主动学习未来工作中会接触到的异文化知识,不仅关注相互孤立的事实,也关注这些文化中的价值观、风俗和习惯; - 在学习了新价值观、风俗、习惯后,能够以此为基础建立较为完整的由交际原则构成的知识体系; - 创建了一套关于异文化者在各种不同的常见场境中可能如何感知和反应的心理一览表,从而从容面对,避免不安情绪。 	<ul style="list-style-type: none"> - 对于经常接触到的异文化有深刻的理解。当置身于新的跨文化场境时,通过先期准备或者解释尽最大努力获取知识; - 创建了一套交际原则体系,且能够应用到几乎任何跨文化交际中; - 擅长文化视角转换,以理解一个工作问题的方方面面时 - 能够自发地关注团队中的其他人,使其受到公平的对待。
适应能力	<ul style="list-style-type: none"> - 学习行为方式,但没有掌握交际的内在规则,缺少应对突发事件的能力。当交际情况变得复杂时,往往变得被动; - 当对对方的交流方式不熟悉时,无法有策略地参与其中,而是寄托于他人来适应自己的交流方式; - 知道交际对方可能以自己不熟悉的方式进行交流。 	<ul style="list-style-type: none"> - 跨文化行为受到了规则的影响和指导,常常对可能发生的事情进行规划,包括一些不确定的情况; - 能够依据积累跨文化经验来适应新的交际场境。有时会采用他人的行为方式,但不期待对方能够采用自己的; - 通过清晰的交流方式和模仿他人的行为方式的方法,寻求交流的成功。当出现问题时,寻找方法来克服; - 知道一系列用来应对一般交流问题的策略。 	<ul style="list-style-type: none"> - 在模棱两可的场境下,进行例行澄清,或者把交际内容向有益于团队的方向引导; - 运用知识支持和鼓励团队中的其他人。采取行动将侵犯和伤害他人感受的风险降至最低; - 应用自己的交际策略来防止、解决和斡旋因语言差异或其他交际规则而导致的问题; - 全面地了解跨文化场境中的交际困难,同时掌握解决这些问题的策略。

表一: INCA 项目的跨文化能力分级参考框架 (INCA 2004: 11-13)

以 INCA 跨文化能力框架为参照,项目专家们又陆续开发了跨文化能力测评问卷,角色扮演、场境模拟、文件袋等一系列工具来评价跨文化能力。可以说,该框架是将跨文化能力理论与各种各样的评价工具连接起来的一次重要尝试

(Feng & Fleming 2009: 238)。然而,从上述有关 INCA 跨文化能力框架的研制程序上来看,该框架主要依赖专家的直觉经验以及现有文献研究成果,缺少实证研究,因而很难保证适用于工程师这一特定社会群体,其信度和效度还有待考证。但"对于其他跨文化能力等级参考标准的研究者来说,可以作为创建一个更灵活和可用的框架的起点"(O'Regan & MacDonald, 转引自同上)。

4.1.2 《欧洲语言共同参考框架》

自 2001 年颁布以来,《欧框》对欧洲乃至世界范围内的语言学习、教学与语言能力测评产生了深远的影响 (Figueras 2012 : 477)。欧洲语言教学界称它是“对一个多世纪以来欧洲语言教学理论及实践成果的系统总结……体现了欧洲

现代语言教学及学习的新理念，指出了 21 世纪语言教学的新方向”（白乐桑、张丽，转引自刘壮 等 2012: 616）。

《欧框》的编制基于“以行动为导向”的外语教学理念，其研发专家认为，外语教学首先应把语言使用者和学习者定性为社会人，使之置身于某一具体的社会行动范围中，并根据特定的条件和环境，应用外语完成各项交际任务（《欧框》2008: 2）。在此理念的指导下，《欧框》重视语言交际能力，构建了语言交际能力等级框架，该框架由三个维度组成：语言能力、社会语言能力和语用能力。但语言交际能力框架偏理论性，若应用到具体的学习、教学和测评则需要更具操作性的工具，对此，研发团队采用了直观判断、质性研究、量化研究等多种研究方法，最终设计了 50 多个多维度、多范畴、多等级的语言能力等级子量表。简言之，《欧框》是由理论指导性的语言交际能力等级框架与能够直接用于评、教、学的语言能力等级子量表两个模块组成。

在《欧框》中，基于行动导向的教学理念，语言学习者的语言能力依据其完成各项交际任务的程度来评定，而依据程度差异，语言能力被分为“三等六级”，A 等为基础使用者（A 1 和 A 2）；B 等为独立使用者（B 1 和 B 2）；C 等为熟练使用者（C 1 和 C 2），并以“能做”描述语对每个等级要求达到的语言能力进行详细的描述（邹申 等 2015: 25），从而构建起由语言力量表组成的等级化评价体系。

研究组成立专家委员会，由资深专家和顾问组成，在编制时采用如下步骤：

(1) 收集描述语和构建临时等级。专家委员会根据直觉判断（直观法⁶）先后分析了 41 个现有的量表，把各个语言能力级别的描述语收集起来，对部分内容进行修改，并提出新的指标，排序成一个临时的能力等级。

(2) 进行质性的效度论证。邀请教学一线的外语教师，对各自班上的学生的语言能力进行评判，收集他们在评判时所使用的描述语，找出既清楚又实用的描述语。如果这些描述语尚未收集到描述语库，则予以收录。另外，通过与外语教师的质性访谈，来验证他们是否认可已确定的能力标准分类，以及这些能力标准是否确实涵盖了早先设计的范围。

(3) 进行定量的效度论证。采用项目反应理论(item response theory) 中的拉施模型，即在描述语选定后，用拉施模型作量表化处理，计算各条描述语的相对难度，从而标定各条描述语在语言能力等级量表上的位置，据此可以对描述语进行等级划分，形成语言能力等级量表（方绪军 等 2011: 251）。

从上述的程序方法可以看出，《欧框》的制定不是一朝一夕的工作。由于该框架服务于教、学、测，因此既吸纳了以往的语言测评经验，也参考了应用范围

⁶ 直观法是指不需要系统地收集任何资料，关键在于解读经验。（参见《欧框》2008: 194）

更广的实验心理学及其测试理论,还考虑了一线教师参与评价时常有的习惯做法(同上:252)。另外,从研制方法上来看,该框架十分倚重专家的主观判断,为了提供能够适用于整个欧洲的参考框架,研发团队轻质性,重量化,尤其是在量表验证阶段使用了大规模定量统计,尽管这需要在全欧洲范围内抽取大量样本,但相较于质性研究来说,收集定量数据的效率更高,且数据的代表性更强。可见,能力等级参考框架的编制程序和方法不仅与研发人员能够调用的资源相关,还与时间、精力等客观条件相关,这对笔者设计研究路径和选择合适的研究方法具有启示作用。

实际上,在《欧框》编制阶段,研发团队曾经试图将跨文化能力评价融入其中,他们尝试对应《欧框》,将社会文化领域的能力描述语进行校准,但在试验阶段失败了,部分原因是在术语上无法达成一致(North 2000:95f)。另外,国际语言测评协会(ILTA 2000)和欧洲语言测评者协会(ALTE 2007)也曾透露,在欧美的多语背景下,出于公平的考虑,为了避免造成歧视,语言能力测评尽量不涉及跨文化能力(Vogt 2016:83)。虽然跨文化能力没有成为独立的评估模块,但“跨文化意识”与“跨文化能力与技能”还是被纳入到语言使用者/学习者的“综合能力”范畴内的“知识”层面和“能力与技能”层面(参见《欧框》2008:98-101)。跨文化意识侧重于对文化多样性的认识,即除了学习者拥有的第一和第二语言文化外,另有其他丰富多彩的文化,另外,应当认识到,每个社会群体的行为方式在另一个社会群体眼中时常变成定型观念(stereotype)(同上:100)。《欧框》对“跨文化能力”的描述是:在母文化与异文化之间建立联系的能力;对文化意念的敏感性;能辨别并运用不同策略与异文化的人进行交际的能力;在母文化与异文化之间扮演文化中介角色的能力,并能有效处理文化误解和冲突;超越定型观念的能力(同上:101)。可以看出,《欧框》中的跨文化能力主要涉及行为层面,并将跨文化意识与跨文化能力区别看待,这显然与当下跨文化能力理念有所背离。笔者认为,这主要是因为《欧框》本身是一个以语言交际能力为导向的参考标准,重视语言应用,因此将跨文化能力等同于行为层面的能力,分离出交际者的内在能力,这与早期的跨文化能力研究特征相似。

4.2 国内能力等级参考框架研究

目前,国内没有专门针对跨文化能力评价的等级量表,但于2018年发布的《中国英语能力等级量表》中各研制环节的研究方法(如描述语采集、编写、分级验证等各个环节及量表运用等)对本研究构建跨文化能力等级参考框架具有重要的启示作用,因此也被视为本研究的参照文献。

英语能力量表项目由教育部考试中心于 2014 年正式启动, 历时四年, 是国内第一个覆盖各个教育阶段通用英语的用于教、学、评的能力标准。与《欧框》相同的是, 《英语能力量表》也是以语言交际能力模型为基础, 采用应用导向型的方法对语言能力进行科学的描述或评价, 与《欧框》不同的是, 该量表覆盖了小学到大学各个阶段的英语能力水平要求, 将语言能力由低到高划分成“基础、提高和熟练”三个阶段, 共设九个等级。在测评内容方面, 该量表包括语言能力总表以及听、说、读、写、译等分技能子量表, 每项分技能对应语言知识、策略, 涉及不同类型的活动, 因此每个分技能的描述包含几个要素: 典型语言活动、语言知识和语言活动运用策略, 这也构成了《英语能力量表》的描述语框架。

在描述语框架确定的基础上, 研发团队借鉴《欧框》的编写经验, 使用质性和定量相结合的方法, 形成了较成熟的、系统的编制步骤: 收集描述语、描述语分类、描述语分级、描述语分类分级检验。

(1) 在描述语收集阶段: 使用文献法、问卷法、访谈法, 通过对国内现有课程标准、教学大纲、考试大纲, 国外语言能力标准等文献阅读和采样, 广泛收集在不同真实场景中英语学习者和使用者运用语言能力的描述语, 利用问卷调查确定典型活动, 参与对象涵盖英语教学各阶段的一线教师和学生 (刘建达 2019: 10-11)。

(2) 在描述语分类阶段: 专家采用直观法进行初步分类, 再用问卷法验证。

(3) 在描述语分级阶段: 主要通过问卷调查方式收集数据, 让专家、教师、学生进行判断。在使用问卷进行分级验证之前, 利用拉施模型统计工具进行水平和垂直等值, 即全部描述语的难度估计和等值, 全部被试学生的能力水平参数估计和等值(朱正才 2016: 6), 之后再借助该模型对调查问卷的结果进行等值、临界点的确定, 锚定各个等级, 对分级结果进行验证, 以最终确定各等级标准 (刘建达 2015: 420)。

(4) 在描述语分类和分级检验阶段: 在所有统计分析之后, 使用访谈法, 访谈内容涉及师生如何结合评分标准评判描述语, 各条描述语是否适合所描述层级的学习者等, 各条描述语是否具有可读性, 进而结合质性分析的结果再考虑量化数据。量表统计数据用于参考, 但并不是描述语定级的唯一依据。

表二展示和对比了《英语能力量表》和《欧框》编制程序以和法, 可以看出, 《英语能力量表》在描述语收集阶段采用了质性与定量相结合的方法, 而《欧框》在这一阶段主要依靠专家的直觉经验, 且在收集描述语的同时进行描述语分级, 第二和第三阶段主要是对第一阶段结果的检验, 途径主要是定量法中的问卷调查。而《英语能力量表》在第二个阶段才将收集到的描述语进行分类, 通过咨询专家意见的质性法和问卷调查的定量法对描述语进行分类, 第三个阶段是描述语分级,

与《欧框》一样采用的是定量问卷的方法。在描述语的分类与分级检验方面,《英语能力量表》还采用了质性访谈法。总体上看,《欧框》的编制对专家的依赖程度较高,且更多地使用定量的研究方法,大规模的发放问卷。而《英语能力量表》对专家意见的依赖相对较弱,在使用定量法的同时,还运用了质性手段。从研究方法上来说,《英语能力量表》能够更大程度地保证量表的信度和效度。

	第一阶段	第二阶段	第三阶段	第四阶段
英语能力 量表	描述语收集	描述语分类	描述语分级	描述语分类 与分级检验
	文献法, 问卷调查, 访谈	专家直观法, 问卷调查	问卷调查	质性访谈
欧框	描述语收集, 组建临时等级	描述语补充, 描述语分类和分 级验证	描述语分级验证	
	文献法, 专家直观	问卷调查, 质性访谈	问卷调查	

表二: 《英语能力量表》与《欧框》编制程序及方法对比

综上,《英语能力量表》以语言交际能力为导向,将语言能力分为三个阶段、九个等级,对各等级下的语言能力特征进行了全面、清晰、详实的描述,来表现语言交流中应具备的英语语言能力水平。然而,真正的国际化人才不仅需要外语能力,更要有跨文化能力(史兴松 2014:79)。虽然《英语能力量表》中的“语用能力”量表强调了语言学习者和使用者结合具体语境,运用各种知识和策略,理解和表达特定意图的能力(见《英语能力量表》: 70f),与跨文化能力有相似之处,但从根本上来说,仍然停留在语言表达的对错或得体与否的层面,未真正涉及跨文化能力的认知、态度和行为,因此不能被视作可用于跨文化能力评价的等级量表。跨文化能力量表的缺失不仅与《英语能力量表》的研发目的不符,也与英语语言应用的实际需求不匹配。在这一背景下,本研究拟构建专门针对跨文化能力评价的等级量表是有必要的。

4.3 小结

国外学者在跨文化能力框架的制定方面已经有所成就,INCA 项目已经开始协助企业更好地甄选跨文化人才。相比之下,国内缺少跨文化能力分级研究,更不用说专门的跨文化能力等级参考框架。

在能力等级量表编制方面,《欧框》的研发主要依靠前期的语言力量表和专家意见,并采用定量的方式来检验描述语的分类和分级,笔者认为,这与《欧框》本身需要兼顾欧洲各个国家的语言测评情况的要求相关,无法大范围地实施访谈、观察等质性研究。《英语力量表》是中国首个经过系统科学编制的语言能力参考框架。作为中国本土化的能力标准,《英语力量表》在描述语收集阶段一方面借鉴西方现有成果,另一方面还通过问卷和访谈等实证研究收集数据。并且在检验阶段也使用了量化分析和质性分析相结合的方法,从而最大程度上确保量表的信度和效度,但同时也必然耗费更多的人力和时间。

通过对比 INCA 项目的跨文化能力框架、《欧框》和《英语力量表》的编制过程可以发现,等级能力框架的编制程序和方法首先应考虑评价内容、对象、目的和适用范围等,还应结合开发者的现有条件,根据时间、精力等客观条件选择最合适的编制方法。

五、讨论

通过对国内外跨文化能力理论、跨文化能力评价分级方面的研究成果进行梳理,笔者发现国内在该领域的研究存在如下问题:

(1) 评价跨文化能力采用的工具较为单一,大多使用“打分制”对跨文化外语教学和跨文化交际涉及的指标进行具化和量化处理,访谈等质性研究方法应用较少,以主观见解居多,基础实践不足,这一现象背离了跨文化能力本身的实践属性。

(2) 尤其遗憾的是,国内目前尚没有一套统一的跨文化能力评价参考标准,研究者基于直觉的传统量表开发方式从起草描述语到描述语排序,缺乏可供参照的标准,这意味着:即便是对同一位研究对象的跨文化能力水平施测,得出的结果与判断也会存在较大差异。缺少统一参照标准而研发出的测评工具犹如“孤岛”,其测评结果不具备横向比较性,因此难以大范围推广使用。这种现状导致跨文化能力评价工作效益低下,同时也影响研究者的信心,容易形成消极的循环。

(3) 此外,国内的跨文化研究集中在英语专业,而德语专业的研究较少。

为了解决上述问题,笔者以高校德语专业学生为研究对象,旨在制定一套跨文化能力等级参考框架,以此为德语专业学生的跨文化能力评价工作提供系统化的、表述明晰的能力标准参照和指导,同时也可以为德语专业教育者开展跨文化能力教学工作提供连贯统一的标准,也希望为德语专业毕业生就业单位提供相关的参考。

参考文献

- [1] 白乐桑, 张丽. 《欧洲语言共同参考框架》新理念对汉语教学的启示与推动——处于抉择关头的汉语教学 [J]. 世界汉语教学, 2008, (03): 58-73.
- [2] 代礼胜. 论外语专业学生多元文化认知能力与跨文化交际能力培养 [J]. 外国语文, 2009, 25(05): 116-120.
- [3] 戴晓东. 跨文化能力研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2018.
- [4] 方绪军, 杨惠中, 朱正才. 语言能力“能做”描述的原理与方案:以 CEFR 为例 [J]. 世界汉语教学, 2011, 25(02): 246-257.
- [5] 高一虹. 跨文化交际能力的“道”与“器” [J]. 语言教学与研究, 1998, 03: 39-53.
- [6] 高永晨. 大学生跨文化交际能力的现状调查和对策研究 [J]. 外语与外语教学, 2006, 11: 26-28+55.
- [7] 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, 04: 80-88.
- [8] 顾晓乐. “第三空间”视域下的跨文化交际能力培养实践探索 [J]. 外语界, 2019, (04): 67-75+96.
- [9] 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, (01): 79-88.
- [10] 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, (06): 2-8.
- [11] 胡文仲. 趋势与特点:跨文化交际研究评述 [J]. 中国外语, 2006, (03): 4-5.
- [12] 黄文红. 过程性文化教学与跨文化交际能力培养的实证研究 [J]. 解放军外国语学院学报, 2015, 38(01): 51-58.
- [13] 黄文红. 跨文化交际能力理论模型:中国与西方的对比 [J]. 西安外国语大学学报, 2013, 21(04): 37-40.
- [14] 蒋瑾. “跨文化能力”框架的确立——以欧盟 INCA 项目为例 [J]. 全球教育展望, 2015, 44(11): 33-44.
- [15] 焦晶. 国外跨文化交际能力测评 50 年 [J]. 晋阳学刊, 2017, (05): 117-125.
- [16] 刘建达. 基于标准的外语评价探索 [J]. 外语教学与研究, 2015, (03): 417-425.
- [17] 刘壮, 韩宝成, 阎彤. 《欧洲语言共同参考框架》的交际语言能力框架和外语教学理念 [J]. 外语教学与研究, 2012, 44(04): 616-623.
- [18] 孟兰娟, 唐惠润. 中国外语 (国际) 新闻传播人才跨文化能力量表构建的实证研究 [J]. 外语教育研究前沿, 2020, 3(02): 35-42+91.

- [19] 欧洲理事会文化合作教育委员会. 欧洲语言共同参考框架: 学习, 教学, 测评: [S]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2008:
- [20] 潘亚玲. 跨文化能力内涵与培养——以高校外语专业大学生为例 [M]. 北京: 对外经济贸易大学出版社, 2016.
- [21] 潘亚玲. 我国外语专业学生跨文化能力培养实证研究 [J]. 中国外语, 2008, (04): 68-74.
- [22] 潘亚玲, 杨阳. 海外经历对跨文化能力发展的影响——以留德中国学生为例 [J]. 外语学刊, 2021, (01): 79-84.
- [23] 綦甲福. 跨文化学习与人际距离研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2020.
- [24] 沈鞠明, 高永晨. 基于知行合一模式的中国大学生跨文化交际能力测评量表构建研究 [J]. 中国外语, 2015, 12(03): 14-21.
- [25] 史兴松. 外语能力与跨文化交际能力社会需求分析 [J]. 外语界, 2014, (06): 79-86.
- [26] 孙有中. 落实《国标》要求, 大力提高外国语言文学类专业人才培养能力 [J]. 中国外语, 2019, 16(05): 36-42.
- [27] 孙有中. 外语教育与跨文化能力培养 [J]. 中国外语, 2016, 13(03): 1+17-22.
- [28] 王守仁. 高校外语专业学生跨文化能力的培养 [J]. 西北工业大学学报(社会科学版), 2019, (04): 45-49+117.
- [29] 王晓宇, 潘亚玲. 我国跨文化外语教学研究发展现状及启示——基于文献计量学分析(2000—2018) [J]. 外语界, 2019, 04: 76-84.
- [30] 席仲恩. 语言测试中的计量学原理 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2018.
- [31] 许力生. 跨文化能力构建再认识 [J]. 浙江大学学报 (人文社会科学版), 2011, 3: 132-139.
- [32] 许力生, 孙淑女. 跨文化能力递进—交互培养模式构建 [J]. 浙江大学学报 (人文社会科学版), 2013, 43(04): 113-121.
- [33] 颜静兰. 外语教师跨文化交际能力的“缺口”与“补漏” [J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2014, 43(01): 138-145.
- [34] 杨惠中. 关于我国外语能力测评体系建设的几点思考 [J]. 中国考试, 2015, (01): 12-15.
- [35] 杨盈, 庄恩平. 构建外语教学跨文化交际能力框架 [J]. 外语界, 2007, (04): 13-21+43.

- [36] 张红玲. 跨文化外语教学 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.
- [37] 郑全全, 赵立, 谢天. 社会心理学研究方法 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2010.
- [38] 中华人民共和国教育部. 外国语言文学类教学质量国家标准: [S]. 北京: 高等教育出版社, 2018:
- [39] 中华人民共和国教育部国家语言文字工作委员会. 中国英语能力等级量表: [S]. 北京: 高等教育出版社, 2018:
- [40] 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, (03): 47-56.
- [41] 朱正才. 英语能力等级量表描述语量表化的可行性方案探讨 [J]. 中国考试, 2016, (04): 3-7+41.
- [42] 邹申, 张文星, 孔菊芳. 《欧洲语言共同参考框架》在中国: 研究现状与应用展望 [J]. 中国外语, 2015, (03): 24-31.
- [43] Almeida, Joana / Simões, Ana Raquel / Costa, Nilza. Bridging the Gap Between Conceptualisation & Assessment of Intercultural Competence [J]. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2012, 69: 695-704.
- [44] Altshuler, Lisa/ Sussman, Nan/ Kachur, Elizabeth. Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory [J]. International Journal of Intercultural Relations, 2003, 27(04): 387-401.
- [45] Ang, Soon/ Dyne, Linn Van/ Koh, Christine, et al. Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance [J]. Management Organisation, 2007, (03): 335-371.
- [46] Bennett, Janet M. A development approach to training for intercultural sensitivity [J]. International Journal of Intercultural Relations, 1984, 10(02): 179-196.
- [47] Bennett, Janet M. The SAGE Encyclopedia of intercultural Competence [M]. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2015.
- [48] Bennett, Janet M. Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity [M]//Paige, Michael. Education for the Intercultural Experience Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1993: 21-71.
- [49] Bennett, Janet M/ Bennett, Milton J. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity [M]//Landis, Dan/

- Bennett, Janet M/ Bennett, Milton J. Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, CA: SAGE. 2004: 153-154.
- [50] Benson, Philip. Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria [J]. International Journal of Intercultural Relations, 1978, 2(01): 21-37.
- [51] Bolten, Jürgen. Was heißt „interkulturelle Kompetenz“? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung [M]//Berninghausen, Jutta/ Künzer, Vera. Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt a. M.: IKO. 2007: 21-41.
- [52] Bolten, Jürgen. Interkulturelle Assessment Center [M]//Sarges, Werner. Weiterentwicklungen der Assessment Center- Methode (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. 2001.
- [53] Byram, Michael. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- [54] Catteeuw, Paul. Portfolio assessment and intercultural competence [J]. Conference proceedings of »eLearning and Software for Education«, 2013, 9(03): 265-271.
- [55] Chen, Guoming/ Starosta, William. The development and validation of the intercultural sensitivity scale [J]. Human Communication, 2000, 3: 1-15.
- [56] Chen, Guoming/ Starosta, William. A review of the concept of intercultural sensitivity [J]. Human Communication, 1997, 1(01): 1-16.
- [57] Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: [S]. Cambridge U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001.
- [58] Dai, Xiaodong/ Chen, Guoming. On interculturality and intercultural communication competence [J]. China Media Research, 2015, 11(03): 100-113.
- [59] Deardorff, Darla K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization [J]. Journal of Studies in International Education, 2006, 10: 241-266.
- [60] Deardorff, Darla K. The SAGE handbook of intercultural competence [M]. Thousand Oaks California: SAGE, 2009.
- [61] Delanoy, Werner. Prozessorientierung und Interkultureller Fremdsprachenunterricht [M]//Bredella, Lothar/ Meißner, Franz-Joseph/ Nünning, Ansgar, et al. Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen:

- Narr Francke Attempto Verlag. 2000: 191-230.
- [62] Earley, Christopher/ Ang, Soon. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures [M]. California: Stanford University Press, 2003.
 - [63] Fantini, Alvino E. A central concern: Developing intercultural communication competence [J/OL] 2000, <https://agustinazubair.files.wordpress.com/2013/04/6-developing-intercultural-competence1.pdf>.
 - [64] Fantini, Alvino E/ Tirmizi, Aqeel S. Exploring and Assessing Intercultural Competence [M]. World Learning Publications, 2006.
 - [65] Feng, Anwei/ Flemming, Mike. Assessing Intercultural Competence for Purpose – the SAILSA Project [M]/Hu, Adelheid/ Byram, Michael. Intercultural competence and foreign language learning. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 2009: 235-252.
 - [66] Figueras, Neus. The Impact of the CEFR [J]. ELT Journal, 2012, (04): 477-485.
 - [67] Göbel, Kerstin. Qualität im interkulturellen Englischunterricht – eine Videostudie [M]. Münster: Waxmann, 2007.
 - [68] Hofmuth, Matthias/ Weber, Susanne. Zur Messung interkultureller Kompetenz [M]/Faßhauer, Uwe/ Aff, Josef/ Fürstenau, Bärbel, et al. Lehr-Lernforschung und Professionalisierung Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen; Farmington Hills, Michigan: Verlag Barbara Budrich. 2011: 25-37.
 - [69] Imahori, Todd/ Lanigan, Mary. Relational model of intercultural communication competence [J]. International Journal of Intercultural Relations, 1989, 13: 269-286.
 - [70] INCA. INCA Framework (assessor version) [M]. London: Leonardo da Vinci, European Training in the UK and CILT, The National Centre for Languages, 2004.
 - [71] Jacobson, Wayne/ Sleicher, Dana/ Maureen, Burke. Portfolio assessment of intercultural competence [J]. International Journal of Intercultural Relations, 1999, 23(03): 467-492.
 - [72] Jorge, Peña. Effektivität und Angemessenheit. Messung interkultureller Kompetenz im Assessment Center [D]. Jena, 2008.
 - [73] Kanning, Uwe. Diagnostik sozialer Kompetenzen [M]. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2009.
 - [74] Kealey, Daniel. Some strengths and weaknesses of 25 years of research on

- intercultural communication competence: Personal reflections [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015, 48: 14-16.
- [75] Kinast, Eva-Ulrike. Diagnose – Training – Evaluation – Coaching [M]//Thomas, Alexander/ Kinast, Eva-Ulrike/ Schroll-Machl, Sylvia. *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation: Grundlage und Praxisfelder* (2. überarbeitete Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2005.
- [76] King, Patricia/ Baxter Magolda, Marcia. A developmental model of intercultural maturity [J]. *Journal of College Student Development*, 2005, 46(06): 571-592.
- [77] Koester, Jolene/ Olebe, Margaret. The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 1988, 12(03): 233-246.
- [78] Kupka, Bernd / Everett, André M/ Atkins, Stephen G, et al. The intercultural communication motivation scale: An instrument to assess motivational training needs of candidates for international assignments [J]. *Human Resource Management*, 2009, 48(05): 717-744.
- [79] Lado, Robert. Testen im Sprachunterricht. *Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht*. Aus dem Amerikanischen von R. Freudenstein [M]. München, 1971.(Original 1961).
- [80] Leung, Kwok/ Ang, Soon/ Tan, Mei Ling. Intercultural Competence [J]. *Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior*, 2014, (01): 489-519.
- [81] Lohff, A. *Multinationale Assessment Center und Development Center* [M]//Sarges, Werner. *Weiterentwicklungen der Assessment Center- Methode* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. 2001
- [82] Matsumoto, David/ LeRoux, Jeff/ Ratzlaff, Charlotte, et al. Development and validation of a measure of intercultural adjustment potential in Japanese sojourners: the Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS) [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2001, 25(05).
- [83] Matveev, Alexei. The Advantages of Employing Quantitative and Qualitative Methods in Intercultural Research [M]//Rozina, I. N. *Theory of Communication and Applied Communication*, Bulletin of the Russian

- Communication Association. Rostov-on-Don: Institute of Management, Business and Law Publishing. 2002: 59-67.
- [84] Meyer, Meinert. Developing transcultural competence: Case studies in advanced language learners [M]//Buttjes, Dieter/ Byram, Michael. Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education. Clevedon: multilingual matters. 1991: 136-158.
- [85] North, Brian. The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency [M]. New York: Peter Lang, 2000.
- [86] Onwuegbuzie, Anthony J./ Bustamante, Rebecca M./ Nelson, Judith A. Mixed Research as a Tool for Developing Quantitative Instruments [J]. Journal of Mixed Methods Research, 2010, 4(01): 56-78.
- [87] Pan, Yaling. Interkulturelle Kompetenz als Prozess—Modell und Konzept für das Germanistikstudium in China aufgrund einer empirischen Untersuchung [M]. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, 2008.
- [88] Pan, Yaling. Methoden interkultureller Kompetenzvermittlung- Einsichten und Ansätze aus einer chinesischen Betrachtung [M]//Bolten, Jürgen/ Barmeyer, Christoph. Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung Methoden, Instrumente und Anwendungsfaelle. Sternenfels. 2010: 267-279.
- [89] Precht, Elisabeth/ Lund, Anne Davidson. Intercultural competence and assessment: perspectives from the INCA Project [M]//Kotthoff, Helga/ Spencer-Oatey, Helen. Handbook of Intercultural Communication. de Gruyter Mouton. 2008: 467-490.
- [90] Ruben, Brent. Assessing communication competency for intercultural adaptation [J]. Group&Organization Management, 1976, 1(03): 334-354.
- [91] Schaffert, Sandra/ Hornung-Prähauser, Veronika/ Hilzensauer, Wolf, et al. E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen [Z]//Brahm, Taiga/ Seufert, Sabine. "Ne(x)t Generation Learning": E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? . SCIL. 2007: 75-90
- [92] Spitzberg, Brian. A model of intercultural communication competence [M]//Samovar, Larry/ Porter, Richard/ McDaniel, Edwin. Intercultural Communication: A Reader (12th edition). Belmont CA: Cengage Learning. 2009: 347-359.
- [93] Spitzberg, Brian. A Model of Intercultural Communication Competence [J].

- Intercultural Communication: A Reader. 1997, 9: 375-387.
- [94] Stahl, Günter. Die Auswahl von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz: Wissenschaftlichen Grundlagen [M]//Kühlmann, Torsten. Mitarbeiterentsendung ins Ausland Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie. 1995.
- [95] Straffon, David. Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school [J]. International Journal of Intercultural Relations, 2003, 27: 487-501.
- [96] Takai, Jiro. Positivist research paradigm [M]//Bennett, Janet M. The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence. Thousand Oaks, CA: SAGE. 2015: 678-681.
- [97] Ting-Toomey, Stella. Researching intercultural conflict competence [J]. The Journal of international communication, 2007, 13: 7-30.
- [98] UNESCO. Intercultural Competences: Conceptual und Operational Framework [R]. Paris: UNESCO, 2013.
- [99] UNESCO. Investing in cultural diversity and intercultural dialogue [R]. Paris: UNESCO, 2009.
- [100] Vogt, Karin. Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable? [J]. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 2016, 27: 77-98.