

复合型外语人才的教育目标框架^{*}

刘春燕

提要: 本文分析了 2000 年《高等学校英语专业英语教学大纲》提出的教育目标的优势和局限性, 然后参考国内外学者对外语人才教育目标的分类与概括, 结合我国二语习得和外语教育领域的最新研究成果, 在教育目标分类学的基础上构建了一个复合型外语人才的跨语言跨文化交际能力教育目标框架。这一跨语言跨文化交际能力教育目标框架由知识、技能、元认知和自我系统构成。

关键词: 复合型外语人才; 跨语言跨文化交际能力; 教育目标分类学

Abstract: This paper gives an analysis of the advantages and limitations of the educational objectives in *English Teaching Syllabus for English Majors* issued in 2000, examines the educational objectives proposed by scholars at home and abroad, and proposes a new educational objective framework of translingual and transcultural competence for interdisciplinary foreign language majors based on the taxonomy of educational objectives and the recent achievements in second language acquisition research and foreign language education. The new framework of educational objectives consists of knowledge, skills, metacognition and self system.

Key words: interdisciplinary foreign language major; translingual and transcultural competence; taxonomy of educational objectives

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004-5112(2012)01-0010-09

1. 引言

自 2000 年《高等学校英语专业英语教学大纲》(以下简称《大纲》)提出外语专业复合型人才培养目标以来,至今已有十余年。复合型外语人才培养模式的探索是我国外语教育中影响最大、持续时间最长的改革(胡文仲 2009)。这一改革围绕高校英语专业如何为社会经济发展提供人才支持以及英语专业的办学方向进行了探索。同时,围绕复合型专业兴起给英语专业带来的定位困惑、生存危机以及针对英语技能训练为主的课程体系合理性的质疑而展开的相关讨论也进行了十余年。讨论的核心问题就是复合型外语人才的能力结构,即复合型外语人才的教育目标。

这种复合型创新型的外语人才的具体内涵是什么? 其教育目标结构框架是怎样的? 本文首先分析《大纲》提出的教育目标的优势和局限性,参考国内外学者对外语人才教育目标的分类与概括,结合我国二语习得领域和外语教育领域的最新研究成果,并总结出这些研究的共性。文章在教育目标分类学的基础上结合我们对新时代外语人才素质要求的理解,构建一个复合型外语人才的跨语言跨文化交际能力结构框架。

2. 外语专业学生教育目标的能力框架现状与研究综述

2.1 《大纲》的能力框架

2000 版《大纲》规定了英语专业人才的培养目标和规格: 这些人才应具有扎实的基本功、

* 本文是国家社科基金项目“语言输出与英语专业课程优化设计研究”(批准号 10BYY034)的阶段性成果。

宽广的知识面、一定的相关专业知识、较强的能力和较高的素质。也就是说,英语专业学生要在打好扎实的英语语言基本功和牢固掌握英语专业知识的前提下,丰富人文学科知识和科技知识,掌握与毕业后所从事工作有关的专业基础知识,注重培养获取知识的能力、独立思考的能力和创新能力,提高思想道德素质、文化素质和心理素质。《大纲》中的能力结构可以归纳为如表 1 所示。

表 1 2000 版《大纲》的人才培养目标能力框架

范畴	要素	主要内涵
扎实的基本功	外语的语言知识	语音、语调准确,词法、句法、章法规范和得体
	外语技能	听、说、读、写、译技能和熟练的外语实际运用能力
宽广的知识面	人文学科知识	涉及外交、外事、金融、经贸、文学、语言学、法律、新闻、计算机等学科知识的通识教育
	科学技术知识	
一定的相关专业知识	复合专业知识	如商务、会计、旅游等专业知识
较强的能力	获取知识的能力	不同文化间交流与合作的能力、交际能力、协作能力、适应工作的能力、独立提出建议的能力、讨论问题的能力、组织能力、创新的能力
	运用知识的能力	
	分析问题的能力	
	独立提出见解的能力	
	创新的能力	
较高的素质	道德素质	爱国主义、集体主义、政策水平、组织纪律性
	文化素质	
	业务素质	
	身体素质	
	心理素质	

《大纲》的最大特点是提出了外语与相关专业复合的人才培养构想,从而为各院校的外语专业办学思路创新提供了指导,为我国外语人才培养作出了巨大贡献。《大纲》特别强调知识面的拓宽和创新能力的培养,这也是针对我国外语专业存在的问题而提出的。但是《大纲》理想色彩很重,所要求的能力太笼统,随着二语习得和外语教育研究的深入,其局限性在实施过程中逐渐显露出来。具体来说,《大纲》的能力框架具有以下局限性:

1) 《大纲》的能力结构分类标准不明确。表 1 显示,大纲的能力框架包含基本功、知识、能力和素质四大类。首先,基本功部分既包含外语的语言知识,又包含语言技能。因此,基本功与知识是上下级关系,而非平级关系。但“基本功”的说法过于口语化,并非严格的术语,不宜作为一个能力框架类别。其次,《大纲》中宽广的知识面与一定的相关专业知识有所重合,特别是其中的通识教育部分内容大都与专业知识重合。第三,从教育学的角度看,素质是人的内在品质,难以观察到,因此素质也不宜列入能力结构框架。而且,《大纲》中的素质部分除了道德素质和身体素质外,其他素质几乎又与能力部分重合。第四,能力是通过观察相应的知识、技能、行为等进行推断的。这样看来,能力应该是上位概念,而知识、技能等是其下位概念。第五,技能应包括认知技能和动作技能,而《大纲》只将它作为从属概念列在基本功下面,没有

突出其重要性,且只提及语言技能而未提及认知技能。第六,语言学习的其他方面,如策略、态度、价值观、情感等《大纲》没有提到。此外,像元认知、动机、信念等影响外语学习的重要方面也未在教育目标中得到体现。

2) 虽然《大纲》强调创新能力培养,但没有阐述创新能力究竟包括哪些子能力,也没有提出创新能力的具体培养路径。《大纲》认为“创新能力培养是我国高校多年来教学工作中的薄弱环节,而分析问题和独立提出见解能力的培养又是长期困扰外语专业的难题”。但是,无论是教育管理者还是教师都无法将创新能力作为一项教学目标来实现,因为创新能力太笼统、太抽象,因此有必要将其具体化和可操作化,将这一目标融入日常的教学工作。

3) 《大纲》所强调的宽广知识面除了包括外语的语言知识外,还涵盖通识教育的人文知识、科学技术知识和一定的相关专业知识,但这也是复合型外语人才培养的问题之一。因为同样是四年时间,复合型人才的课程体系要包含两个专业的课程,他们不可能把两个专业的课程都学得像单一专业学生那样好,那么课程体系中孰重孰轻很难确定,反而容易使培养目标落空。例如,通识教育课老师认为专业课老师能拓宽学生的知识面,而专业课老师认为这是通识教育课老师的任务。

4) 《大纲》只强调复合型人才“外语+专业”知识的复合,却没有强调外语人才最为重要的跨文化交际能力的培养,对于跨文化交际能力包括哪些知识与技能更没有提及。笔者(2010)曾提出,跨语言跨文化交际能力(Translingual and Transcultural Competence, TTC)应作为复合型人才的核心能力来培养,即除了外语语言知识与技能外,复合型人才的能力范畴还应包括目标文化、本土文化、全球意识、国际视野、心理调适能力等。

2.2 其他培养目标框架的构想

Stern(1999: 348)提出的二语能力框架比较详细地描述了二语能力的各层次(参见图1),有助于我们理解外语人才的能力框架。该框架包括3个层次:能力层(相当于知识层)、技能层和使用层。各层次又包括不同的子能力。

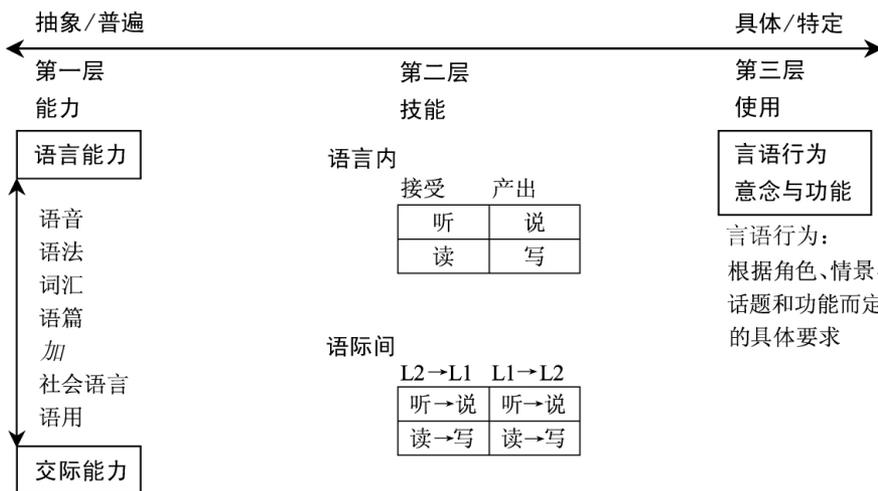


图1 二语能力的各层次(Stern 1999)

除了语言能力培养,外语专业的学生还应接受大学的通识教育。一个大学生应该具备什

么能力? 对此, 前哈佛大学校长 Bok(2008) 认为, 大学教育的目标应包括表达能力、批判性思维能力、道德推理能力、公民意识、适应多元文化的素养、全球化素养、广泛的兴趣和就业能力。

戴炜栋(1999) 结合我国的实际, 认为复合型人才应具有 3 个显著特色: 一是要以语言能力为核心; 二是要以应用能力为抓手, 突出实用性与即时性; 三是要以创新能力为动力, 发展多角度思维和自我学习、追求发展的能力。之后, 戴炜栋和张雪梅(2007) 又提出理想的外语人才应具备专业知识、语言基本技能、学科素养和批判能力等 4 方面知识才能。他们认为, 现有的教学大纲已对专业知识和英语基本技能作了明确规定, 但学科素养的提升和批判能力的培养似乎还没有得到应有重视。学科素养能反映出一个人某学科的基本知识和积累, 能反映出其有没有受到良好的基本技能、知识、思考方式和能力训练, 这将影响其以后的职业发展、职业操守以及工作态度和敬业精神。学生的批判思维能力实际上是一种较为独立的客观分析和评判问题的能力, 这种能力至关重要。

从跨文化交际的角度看复合型人才培养, 我们又可将跨文化交际能力的各项子能力纳入培养目标。杨盈和庄恩平(2007) 认为, 跨文化交际能力包括全球意识、文化调适、跨文化知识和交际实践等 4 个方面。该框架对原有的交际能力有所扩充, 却忽视了复合型人才跨学科特性, 将跨文化交际能力仅局限于狭义的文化, 没有包括广义的文化和跨学科知识。

Chen 和 Starosta(2007) 认为跨文化交际能力包括 4 个维度: 个人品质、交际技能、心理调适能力、文化意识能力。个人品质包括自我表露、自我意识、自我概念和社交情绪舒缓。交际技能包括信息交流技能、社交技能、行为灵活性和互动能力。心理调整能力包括对挫败感、心理压力、疏远和不确定性等进行调整的能力。文化意识能力包括对社会价值、社会风俗、社会规范和社会系统等进行认识的能力。该能力框架的特点是它不仅包括跨文化交际的能力和知识, 而且将个人品质列入能力框架, 拓展了能力框架的范围。

王立非(2010) 从商务英语专业人才培养出发, 提出跨文化交际技能的理论构架。该能力框架包括商务策略、跨文化策略、交际策略和跨文化交际策略。他认为跨文化交际技能的评定标准包括跨文化思维、跨文化调适、跨文化交际和商务知识。该能力框架从全新视角阐释了复合型外语人才的能力结构, 将商务策略列入了能力框架。但其中的跨文化策略、交际策略和跨文化交际策略的具体内涵有待厘清, 其中的跨文化思维、跨文化调适、跨文化交际等概念也不是平等独立的, 而是互相包含的。

Spencer-Oatey 和 Franklin(2009) 、Franklin (2010) 比较系统地研究了跨文化交际能力的结构, 认为它不仅包括与来自其他文化的人们进行言语交际、非言语交际和表现出有效且恰当的举止行为, 而且包括能处理由这些交往带来的心理需求和动态的后果。跨文化交际能力包括心态开放、非审判性、移情、模糊忍耐性、思维和行为的灵活性、积极凝听、对压力的适应性、尊重/兴趣的表露、对自己文化的熟知、交际技巧、对其他文化的知晓、语言水平等。归纳起来, 跨文化交际能力主要包括 3 个方面: 认知方面(跨文化意识)、行为方面(跨文化灵敏性)、情感方面(跨文化敏感性)。与 3 方面能力对应的学习结果是知识、技能和态度(参见表 2)。知识包括自己文化的知识、目标文化的知识和对文化的一般知识。技能包括行为规则和社会礼节、表达信息的能力(如凝听、语言调适、信息结构和重点)、融洽关系管理能力(如风格的灵活性、社会调适、人际的体贴)。态度包括开放的心态、多元中心主义、移情、模糊忍耐性、承认多样性。该分类第一次以布卢姆(Bloom) 的经典教育目标分类学原理为基础, 将跨文化交际能力分为认知、行为和情感 3 个方面, 比较全面地概括了跨文化交际能力。

表 2 Spencer-Oatey 和 Franklin (2009)、Franklin (2010) 的跨文化交际能力结构

能力结构范畴	学习结果	主要内涵
认知	知识	自己文化的知识、目标文化的知识和对文化的一般知识
行为	技能	行为规则和社会礼节、表达信息的能力(如凝听、语言调适、信息结构和重点)、融洽关系管理能力(如风格的灵活性、社会调适、人际的体贴)
情感	态度	开放的心态、多元中心主义、移情、模糊忍耐性、承认多样性

以上对外语能力和跨文化交际能力框架发展脉络的梳理,为我们提出新的跨语言跨文化交际能力框架提供了基础。

3. 布鲁姆的经典教育目标分类学与马扎诺的新教育目标分类学

外语复合型人才培养目标的构建应以教育目标分类学为指导。这里我们介绍两个最有代表性的教育目标分类框架:一是布鲁姆等人的经典教育目标分类,二是马扎诺等人的新教育目标分类(Marzano & Kendall 2007)。在教育目标分类学领域,影响最大的当数布鲁姆教育目标分类学(参见钟志贤 2008: 151)。1956-1966 年间,布鲁姆及其同事初步完成了对教育目标认知、情感和心理技能领域的分类。该分类学认为认知过程可以按认知活动的难易度来划分层次。例如,将学习的认知领域划分为知识、领会、应用、分析、综合、评价 6 个层次,每一层次再细分为若干子类;认知目标分层次递进,将教育行为按照从简单到复杂的次序排列,学习者的思维活动从低级认知活动到高级认知活动排列,具有较强的系列性和累积性,并默认学习者首先要掌握低级和简单类别的知识,然后才能掌握复杂和高级类别的知识,具体如图 2 所示。

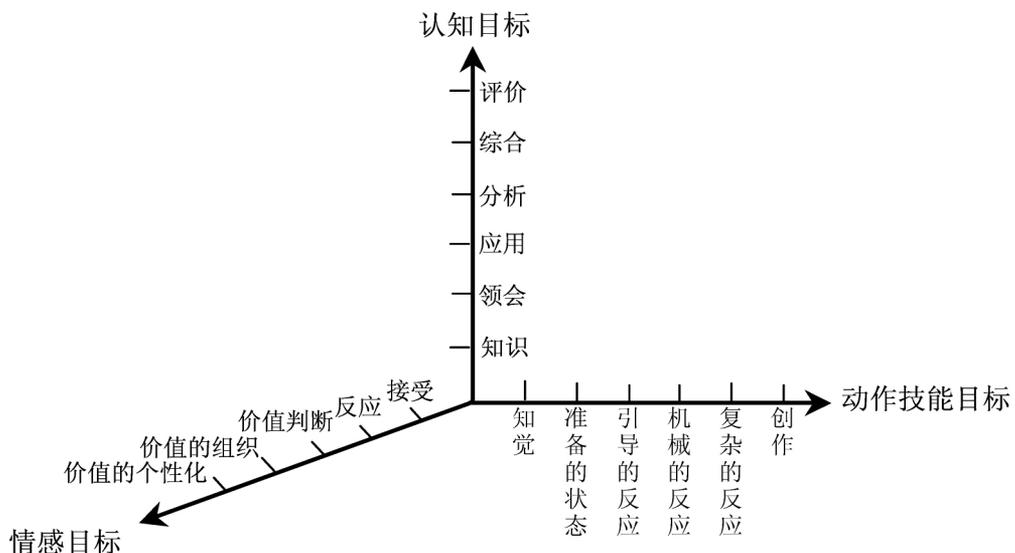


图 2 布鲁姆等的教育目标分类学(参见钟志贤 2008)

马扎诺的新教育目标分类是针对布鲁姆分类中按照认知过程难度分层次的缺陷而提出的新的分类学(参见黎加厚 2010: 4-5)。马扎诺等人认为,智力活动不能以难度进行排序,因为智力活动的难度与两个因素有关:一是活动的步骤,即内在复杂性;二是参与者对活动的熟悉

程度。由于熟悉程度不定,所以依据智力活动难度划分认知层次是不可取的。马扎诺认为,人的认知活动是按照人对学习行为的控制情况来排序的。图3是马扎诺设计分类学的依据学习行为模式图。具体来说,自我系统先起作用,决定是否从事某一学习任务;接着是元认知系统起作用,提出相关的认知目标与认知策略;最后是认知系统处理相关的信息。这3个系统的运作都要借助和使用学生已经存储的知识系统。

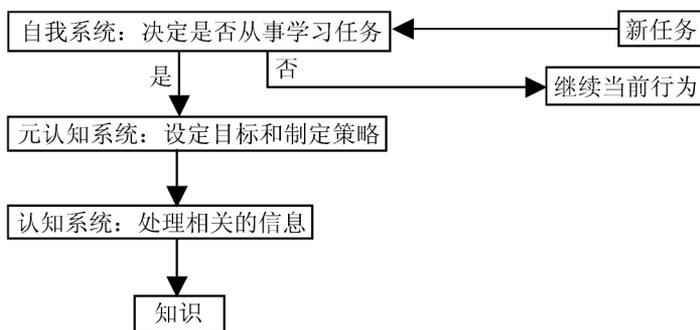


图3 马扎诺的学习行为模式(参见黎加厚 2010)

在学习行为模式基础上,马扎诺描述了新分类的二维模型:一维是6级认知心理活动的加工处理层次;另一维是3种不同类型的知识领域(参见黎加厚 2010),如图4所示。它根据以下两个标准来考虑人类思想层级系统的设计:意识水平和信息流。在马扎诺的分类模型中,有关信息流的处理通常都是从自我系统开始,再进入元认知系统,接着是认知系统,最后是知识领域。同时,马扎诺分类中的3个思维系统被区分为不同的等级层次,这种等级与控制执行的意识水平层次相对应。认知过程所需的控制执行的意识水平必须达到一定程度,元认知过程可能需要更高的意识水平,而监控自我系统过程则需要运用内省以及不经常参与的意识思维。将意识水平按照递增排序,马扎诺最终建立了一个包括6个层次的分类,即提取、理解、分析、知识运用、元认知系统、自我系统。知识领域中的信息为陈述性知识,心智过程为程序性知识,心因性动作过程则包括个体使用的各种身体运动过程。

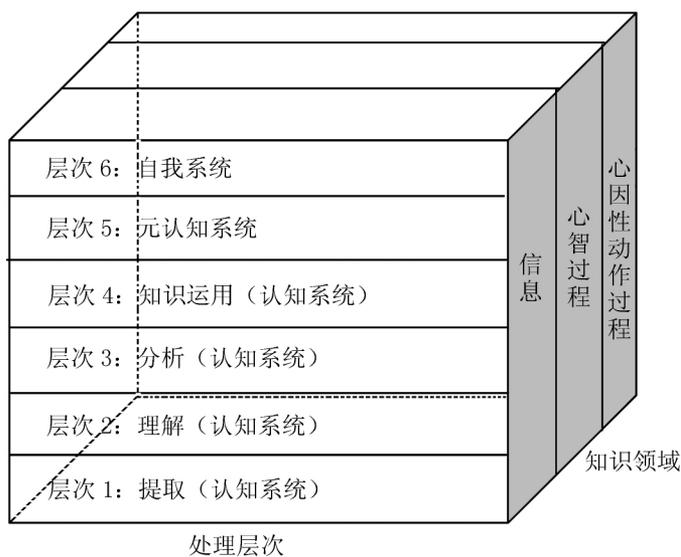


图4 马扎诺的新分类模型(参见黎加厚 2010)

上述两个模型各有优势。布鲁姆教育目标分类学比较实用,只要对每个教学内容点的认知、技能、情感方面加以描述就可以帮助教师把握教学目标。而马扎诺模型则帮助我们更准确地理解教学目标的各层次,并增加了元认知和自我系统。

4. 建构复合型外语人才的跨语言跨文化交际能力教育目标框架

我们结合以上两个教育目标分类模型的优点,从复合型外语人才特点出发,运用近年来二语习得研究和外语教学研究的成果,得出复合型外语人才的跨语言跨文化交际能力教育目标

结构框架。该能力结构框架由知识、技能、元认知和自我系统组成,如表 3 所示。

表 3 复合型外语人才跨语言跨文化交际能力的结构框架

能力结构范畴	要素	主要内涵
知识	语言知识	语音、词汇、语法、语篇、语用知识
	专业知识	与商务、贸易、金融、会计、经济学、管理学、法律等专业知识的复合
	跨文化知识	目标文化、本土文化、一般文化知识与全球意识、国际视野
	人文知识	爱国主义、集体主义、公民意识、广泛的兴趣
技能	语言技能	听、说、读、写、译
	心智技能	回忆:再认、提取
		理解:解释、举例、分类、总结、说明
		应用:执行、实施
		分析:区别、组织、整合、概述、解构
		评价:核查、检测、评判、判断
创造:假设、生成、设计、计划、解决、建构		
策略	学习策略、交际策略、跨文化交际策略、行为规则和社会礼节、融洽关系管理能力	
元认知	目标设定	明确自己学习目标、自主学习能力、利用资源的能力、自制力、坚韧性、意志力
	过程监控	
	自我评价	
自我系统	动机	开放的心态、多元中心主义、移情、模糊忍耐性、承认多样性、对语言本身的兴趣、自我成就感、个人目标及工具性动机、外语学习的信念、心理调适能力

1) 知识。复合型外语人才的知识领域应包括 4 块:语言知识、专业知识、跨文化知识和人文知识。知识领域体现了复合型人才知识结构的复合以及大学教育目标中的通识教育。这种知识结构包括了 2000 版《大纲》中已有的语言知识、专业知识和人文知识,增加了跨文化知识,其特点是跨文化和跨学科性。我们认为,复合型外语人才培养以跨语言跨文化交际能力(TTC)为目标,使学生具有全球意识和适应多元文化的素养,能进行文化的双向交流和双向建构,尤其是能从西方文化反观中国文化,对中国文化进行再创造与生成。

这种跨学科性的知识体系并非只是几门学科课程的简单拼凑,而是经过系统化、规范化论证的课程体系,强调课程的综合性、选择性、基础性、灵活性以及与跨学科内容和研究相适应的多种教学方法。知识有简单和复杂、具体和抽象之分,如词汇、事实、顺序、情节等较为简单和具体,而概念、原理、一般法则则较为复杂和抽象。知识以命题网络的形式有组织地储存在大脑中。因此,建构复合型外语人才的知识体系时,不仅应该注重知识的量,更要注重知识的质,建立起 4 个方面知识相互连通的知识网络。就本科生而言,他们对简单的知识点已具备了自学能力,因此教师应注重复杂知识点的传授。

2) 技能。为了便于理解,我们将程序性知识都统称为技能。复合型外语人才应掌握语

言技能、心智技能和策略。《大纲》只包含语言技能,而将心智技能归为“能力”,未提及“策略”。在本研究提出的能力框架中,技能的比例大为增加,其目的是强调能力框架的应用性和实用性。我们将心智技能和策略归为技能,是因为它们的心理过程系列都是以“如果……那么……”产生式结构的形式成对出现的,这种产生式结构不同于命题网络结构,且它们的习得需经过大量的练习和实践。同时,我们依据布卢姆的认知目标分类对认知目标的排序(参见安德森 2008),将认知技能按从低到高的复杂度排序,将“创造”放在了学习和教育目标的最高层,对学生高级思维能力和创新精神的培养起到指导作用。近年来策略方面的研究取得了不少成果,将策略列入教学目标有利于教师和学生重视学习策略、交际策略等的培养。

由于心智技能不像知识那样能直接传授和评价,通常被教学和评价所忽视。在陈述具体教学目标时,应明确列出相关心智技能和策略。在教学活动中,以学生的外显行为作为教育目标分类描述的统一基点,关注学生的行为转变,即学生从目标行为描述中能够学到什么。如教育目标的陈述一般包括一个动词和名词,动词说明预期的认知过程或技能,而名词说明期望学习者能够获得或建构的知识。我们要特别注意动词的使用,如描述低级思维技能的动词通常是“回忆、复制、匹配、识别、再认、辨别、举例、阐述、转换、分类”等,而描述高级思维技能的动词通常是“分析、推断、关联、建立、汇报、撰写、开发、评论、预测、估计、批判、说理、辩护、证明”等。如阅读目标要求有“读懂一般英美报纸杂志上的社论和书评”、“分析文章的思想观点”,后者比前者对认知技能的要求更高。在外语学习过程中,学习者使用记忆、理解等低阶思维技能较多,而使用高阶思维技能的机会较少,从而造成外语人才创新能力低下、综合能力不理想的现状。因此,除了提出高阶思维能力的教育目标要求外,还应鼓励教师在具体教学目标中体现高阶思维能力,多设计高阶思维的教学活动,并在教学评估中体现对高阶思维的要求。

3) 元认知。元认知系统最基本的工作之一就是确立与新任务有关的目标。该系统还负责制定为实现目标所需的策略。元认知控制过程包括对目前认知任务的识别、制定认知计划、监视计划执行以及调整和修改认知过程。元认知系统对所有思维类型的功能进行监测、评价和调节,这些功能经常被认为是“执行控制”。元认知方面对复合型外语人才的要求包括:确立学习目标的能力、自主学习能力、利用资源的能力、自制力、坚韧性、意志力等。

4) 自我系统。自我系统为个体是否从事一项新任务作出明智的判断,并决定个体参与这项任务的意愿大小。自我系统是任务动机的主要决定者,是由个体的态度、信念和情感组成的相互联系的系统,它包括检验重要性、检验效能、检验情感反应和检验总体动机。检验重要性指学习者开始学习知识之前,会用自身的价值尺度判断知识的重要性。检验效能指个体对自己拥有的资源或改变环境的能力等完成任务可能性大小的一种主观判断。检验情感反应是指判断伴随学习活动的情感是积极的还是消极的。检验总体动机指自我系统对全部动机的综合判断。在学习过程中增强元认知和自我系统被认为是发展自我调节学习能力的核心,是教育目标的基石。复合型外语人才的自我系统主要包括开放的心态、多元中心主义、移情、模糊忍耐性、对语言本身的兴趣、自我成就感、个人目标及工具性动机等。

以上的知识、技能、元认知和自我系统构成复合型外语人才跨语言跨文化交际能力的教育目标动态系统。它们之间相互影响、相互制约,控制着学习过程中的认知活动和某一学习目标的实现。该目标结构注重人的主观能动性和学习自主性,将学习过程看成动态的信息处理过程,并将元认知、动机、策略等相关二语习得研究成果纳入教育目标体系,在认知和情感之间架起桥梁,充分体现了外语学科发展的前沿性和现代性,为外语教育教学活动提供了理论指导。

5. 结语

复合型外语人才的跨语言跨文化交际能力教育目标框架是教师设定课堂具体教学目标、选择教学策略、确定教学内容、创设教学环境和进行教学评价的主要依据,也是人们进行教学研究、考试命题、教育评价的重要理论依据。研究外语人才的能力结构对我国的外语教育改革必然产生重大的积极影响。

本文在综合以往研究的基础上,以教育目标分类学为理论基础,结合二语习得研究的新成果,提出由知识、技能、元认知和自我系统构成的复合型外语人才跨语言跨文化交际能力教育目标的新框架。该框架是基于信息处理过程、注重学习者主观能动性、将认知与情感相结合的目标体系。复合型外语人才教育目标的实现有赖于系统合理的课程设置、每门课教学大纲设计、教师具体教学目标设计、教学策略和方法选择、教学评价设计和学习环境创设等因素。为培养出具有合理能力结构的复合型外语人才,我们应重视课程的整体教学过程,并将该教育目标框架贯穿于教学方法选择、课堂教学手段应用和教学评价等各个教学环节。

参 考 书 目

- [1] Bok D. 侯定凯等译. *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*(回归大学之道:对美国大学本科教育的反思与展望) [M]. 上海:华东师范大学出版社,2008.
- [2] Chen G M & Starosta W J. *Foundations of Intercultural Communication* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2007.
- [3] Franklin P. *Developing Intercultural Competencies for Business: Principles and Practice* [R]. University of International Business and Economics, Beijing: Pre-conference Workshop on Intercultural Business Communication, 2009.
- [4] Franklin P. *Assessing Intercultural Interaction Competencies: The State of the Art* [R]. University of International Business and Economics, Beijing: The First National Conference on Intercultural Business Communication, 2010.
- [5] Marzano R J & Kendall J S. *The New Taxonomy of Educational Objectives* (2nd Ed.) [M]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.
- [6] Spencer-Oatey H & Franklin P. *Intercultural Interaction: A Multi-disciplinary Approach to Intercultural Communication* [M]. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- [7] Stern H H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* [M]. 上海:上海外语教育出版社,1999.
- [8] 安德森·L·W 等. 皮连生主译. 学习、教学和评估的分类学[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008.
- [9] 戴炜栋. 关于面向 21 世纪培养复合型高级外语人才发展战略的几个问题[J]. 外语界,1999 (4):1-3.
- [10] 戴炜栋,张雪梅. 对我国英语专业本科教学的反思[J]. 外语界,2007 (4):2-11.
- [11] 胡文仲. 建国 60 年来我国外语教育的成就与缺失[J]. 外语界,2009 (5):10-16.
- [12] 黎加厚. 新教育目标分类学概论[M]. 上海:上海教育出版社,2010.
- [13] 刘春燕. 高校英语专业应用型人才的培养目标与跨学科课程设计[J]. 外语界,2010 (5):27-35.
- [14] 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 (4):13-21.
- [15] 王立非. 跨文化商务交际理论与多媒体课程开发[R]. 北京:全国首届跨文化商务交际研讨会,2010.
- [16] 钟志贤. 大学教学模式革新:教学设计视域[M]. 北京:教育科学出版社,2008.

作者单位:江西师范大学外国语学院,江西 南昌 330022