

来华本科留学生跨文化能力研究

Research on the Intercultural Competence of Undergraduate International Students in China

孙 锐^{*}
Sun Rui

摘 要：随着“一带一路”倡议的提出，来华本科留学生的数量屡创新高，对其的培养目标不再专注于语言技能的提高，而更关注跨文化能力的发展。跨文化能力包括认知、情感、行为三个维度，而各类内部因素和外部因素导致来华本科留学生在这三个维度的发展出现不平衡现象。因此，需要从新视角重新审视跨文化能力，探寻培养新方案，提高来华本科留学生的跨文化能力。

关键词：来华本科留学生，跨文化能力，跨文化能力培养

Abstract: With the introduction of the “Belt and Road initiative”, the number of undergraduate international students coming to China has repeatedly hit new highs. The training goal for them no longer focuses on the improvement of language skills but pays more attention to the development of intercultural competence. Intercultural competence includes the three dimensions: cognition, emotion, and behavior, and various internal and external factors have led to an imbalance in the development of undergraduate international students in China in these three dimensions. Therefore, it is necessary to re-examine the intercultural competence from a new perspective, explore new training programs, and improve the intercultural competence of undergraduate international students in China.

Keywords: Intercultural competence, Undergraduate international students in China, Intercultural competence training

^{*} 孙锐，天津大学人文艺术学院副教授。Email: sunriseart@163.com

一 引言

跨文化能力（Intercultural Competence）是拥有不同文化背景的人们进行互动与对话的能力，包括认知、情感、行为三个维度。来华本科留学生在具备“边缘人”特征的同时处在一个全球化的语境、跨文化的环境中，因此其培养目标不仅包括语言技能的培养，更重要的是跨文化意识以及跨文化能力的培养。

本文通过以下三个问题作为研究切入点，并从跨文化能力的三个维度出发来深入研究其跨文化能力现状、影响因素以及影响程度：

1. 来华本科留学生跨文化能力水平如何？
2. 来华本科留学生跨文化能力影响因素有哪些？
3. 通过哪些方法来提高来华本科留学生的跨文化能力？

本文以同一因素对跨文化能力内部的三个维度会产生不同的影响为研究假设，在研究分析结果的基础上，对提高来华本科留学生跨文化能力提出切实可行的、具有可操作性的建议，从而提升来华本科留学生的跨文化能力，有效提高中国留学生教育事业的质量，成功打造具有影响力的中国留学品牌。

二 文献综述

2.1 跨文化能力理论研究

跨文化能力理论发展初期属于人类传播学的一个分支，在这一阶段，学者们把语言技能和文化知识看作跨文化能力的两个重要要素。Cleveland et al.（1960）认为，一个人如果想要进行有效的跨文化互动，除了语言文化因素外，还需要具备活泼机智、随机应变、求知欲强、长于组织四方面的特质才能。Gardner（1962）指出，有效交际需要个人具备很高的稳定性、外向的人格、全面的价值系统、广泛的社交能力以及生来的敏感性等五种特质。Deutsch&Won（1963）强调，实现有效跨文化交际的决定性因素是流利的外语。

20世纪70年代，交际行为的“有效性”明确成为跨文化能力研究的重中之重，并顺势开展跨文化有效性的影响因素研究。David（1972）认为，

有效的跨文化交际要求人们在目的语文化中灵活调整自身行为。Ruben（1976）指出，有效的跨文化交际涉及到尊重的表示、互动的姿态、知识定位、移情、自我定位的角色行为、互动管理、对暧昧的容忍七个因素。Gudykunst et al.（1977）认为，个人特质、交际技巧、心理调适和文化意识影响着跨文化交际的有效性。

80年代后，交际的“得体性”开始进入学者们的视野，此后的研究从得体性和有效性两方面双管齐下。随着理论研究的深入，学者们开始从跨文化能力的各维度层面上展开研究，并在一般跨文化能力和特定跨文化能力两方面构建出众多经典的理论模型。在文化适应阶段理论的基础上，Bennett（1986）提出了跨文化敏感性模型，他认为跨文化敏感性需要经历民族中心主义到民族相对主义两个发展阶段，这两个阶段既相互关联又有本质区别。Imahori&Lanigan（1989）认为，跨文化能力是一种社会印象，主要包括知识、动机和技巧三个层面，有效得体的交际能产生令双方满意的结果。

90年代，学者们专注于对跨文化能力的概念界定，但直到现在，其对该概念的见解仍未达成一致。Chen&Starosta（1996）认为，跨文化能力包括情感、认知和行为三个同等重要且相互联系的要素。Byram（1997）指出，跨文化能力主要包括了知识、态度、技能、批判的文化意识四个要素。

21世纪以来，跨文化能力理论研究发展趋向多元化，非西方学者力求摆脱西方范式的桎梏，展开研究自己文化背景视域下的跨文化能力。Koester&Lustig（1991）指出，西方的跨文化能力理论有其特定的适用范围，非西方文化不一定适合。Bruneau（2002）强调，西方跨文化能力理论以个体为本位，在情感与道德因素上缺乏足够解析。Witteborn（2003）认为，站在普遍的西方科学文化立场上分析跨文化能力往往是难以发现具体场合中交际的文化特征的。

目前学界在跨文化能力理论研究部分方面达成共识，如跨文化能力是一个复合型概念，由认知、情感、行为三个维度构成，不论从哪一个视角来进行研究都存在不可避免的局限性。

2.2 跨文化能力评估方法研究

跨文化能力理论研究于20世纪60年代萌芽，而跨文化能力评估方法研究滞后其十年，70年代正式开展。Ruben（1976）的跨文化行为评估量表（IBAI）和Hammer的跨文化效力量表（IES）都为初期研究成果。20世纪80年代在跨文化能力理论研究大幅度发展的基础上，评估工具的研究也取得了令人瞩目的成果。Kelly&Meyers（1985）提出跨文化适应能力评价量表（CCAI），Koester&Olebe（1988）通过修改IBAI发展出了跨文化交际行为评估量表（BASIC）。Bhawuk&Brislin（1992）为了衡量个人为了适应不同文化而改变自身行为的能力，提出跨文化敏感性量表（ICSI）。而跨文化发展量表（IDI）是基于Bennett的跨文化敏感性发展量表（DMIS）发展起来的。同样也是基于DMIS，Olson&Kroeger（2001）开发了衡量全球跨文化能力的工具，即跨文化敏感性指数（ISI）。20世纪90年代后，一些非西方学者开始发展自己的评估工具。同一时期国内学者开始跨文化能力评估工具的研究，初期主要是对国外的评估工具进行试验、适应以及调整，2010年之后，国内开始涌现出本土化的跨文化能力评估工具，但国内的跨文化能力评估研究还不太成熟，依然欠缺适用范围广、稳定可靠的跨文化能力评估工具。

三 研究方法

3.1 研究对象

本次研究的调查对象是来自北方某理工科大学的110名来华本科留学生。具体情况如表1所示：

表1 研究对象基本情况

变量	分类	频率	百分比	有效百分比	累积百分比
年级	大一	23	20.9	20.9	20.9
	大二	29	26.4	26.4	47.3
	大三	37	33.6	33.6	80.9
	大四	21	19.1	19.1	100.0
文化	东亚文化圈	8	7.3	7.3	7.3
	南亚文化圈	11	10.0	10.0	17.3

	东南亚文化圈	57	51.8	51.8	69.1
	伊斯兰文化圈	15	13.6	13.6	82.7
	东欧文化圈	5	4.5	4.5	87.3
	非洲文化圈	14	12.7	12.7	100.0
性别	男	48	43.6	43.6	43.6
	女	62	56.4	56.4	100.0
汉语水平	初级	7	6.4	6.4	6.4
	中级	47	42.7	42.7	49.1
	高级	56	50.9	50.9	100.0
来华时长	少于一年	29	26.4	26.4	26.4
	1到2年, 包括2年	39	35.5	35.5	61.8
	2到3年, 包括3年	21	19.1	19.1	80.9
	3年以上	21	19.1	19.1	100.0
来华前出国时长	没有去过其他国家	37	33.6	33.6	33.6
	曾经出国三个月以下	49	44.5	44.5	78.2
	曾经出国三个月以上	24	21.8	21.8	100.0
和外国人交流频率	少	34	30.9	30.9	30.9
	中等	37	33.6	33.6	64.5
	多	39	35.5	35.5	100.0
专业	与汉语相关的专业	38	34.5	34.5	34.5
	理工科	49	44.5	44.5	79.1
	经济类	23	20.9	20.9	100.0
是否参加过跨文化课程	是	58	52.7	52.7	52.7
	否	52	47.3	47.3	100.0

3.2 研究基础与方法

3.2.1 理论模型和评估量表

Arasaratnam (2010) 通过分析语义网从15个文化视角中提取出了五个跨文化能力的共有要素: 动机、共情、态度、倾听、经验, 进一步构建出了IMICC。IMICC包括五个要素: 共情、动机、对其他文化的态度、互动参与、跨文化沟通能力和经验。其中动机是指“与跨文化交际的预期或实际参与相关的一组感受、意图、需求和驱动力”; 共情被定义为“对他人明确表达兴趣的能力, 以及取得和反馈对他人想法、感受、经验的合理、全面、准确的感知的能力”; 研究人员将“对待其他文化的态度”与“全

球态度”互换使用，并将全球态度定义为“在对待与自己文化背景不同的人时的，采取积极的、非种族中心主义的态度”；将互动参与定义为“积极倾听，密切关注他人行为的能力”。该模型展现出产生跨文化能力的四条新途径：第一条途径是由共情导致动机，继而产生跨文化能力；第二条途径是从共情到动机，进而到互动参与，最后产生跨文化能力；第三条途径是从共情到其他文化的态度，再到跨文化能力；第四条途径是从经验开始，发展为动机，最后产生跨文化能力。总四条途径，其中三条途径都得到了准确的验证，最显著的差异是与“经验”相关的结果。经过实证研究发现，“经验”是一个和“共情”一样的内生变量，而不是预测中所认为的外生变量。

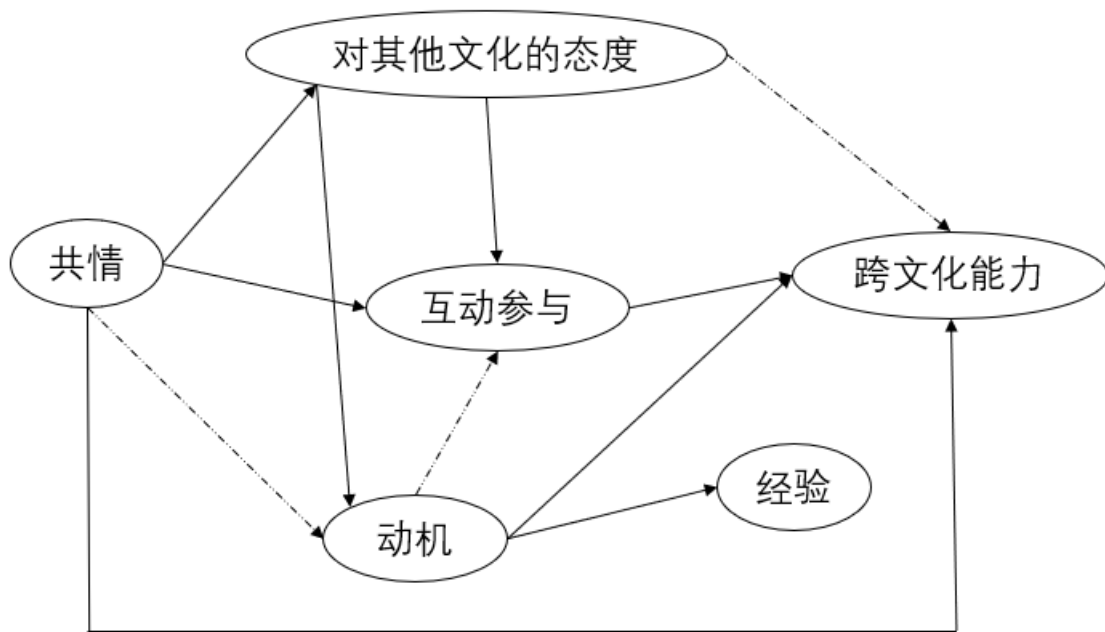


图1 跨文化交际能力综合模型

总的来说，“共情”是产生跨文化能力的关键因素，以上有三条路径都从共情出发到达跨文化能力，同时这一发现也解释了一个没有跨文化交际经验的人仍然可以被视为一个跨文化交际者的情况。

在IMICC的基础上发展出来的跨文化交际能力量表（ICCS）涵盖五个要素：共情、经验、动机、态度、倾听，分别属于跨文化能力中的认知、情感、行为三个层面。该工具在认知方面主要评估一个人在跨文化环境中运用差异化构造的能力，情感方面评估一个人与来自不同文化背景的人建立情感联系的能力，在行为层面的目的是评估一个人在从事跨文化活动时的人际交往能力。此外，该工具还包括对种族中心主义的衡量，因为跨文化能力高的人的种族中心主义会很低。跨文化交际能力量表（ICCS）总体结构如表2所示：

表2 跨文化交际能力量表结构

层面	元素
认知层面	共情 跨文化经验
情感层面	动机 态度
行为层面	倾听

3.2.2 研究方法

依据Arasaratnam构建的跨文化交际能力量表（ICCS），结合调查对象的特点，修改部分题目重制为适用于来华本科留学生的调查问卷。通过发放回收问卷，对搜集到的数据进行统计分析。在定量研究的基础上通过访谈对结果进行验证，之后对定性研究所获资料进行整理及深入分析，得出结论，最后提出针对性的建议。

四 定量研究结果

4.1 来华本科留学生跨文化能力总体现状

由数据可得，来华本科留学生跨文化能力总分平均分为62.236分，处于中等水平，高于较差（13题总分为54分），低于良好（13题总分为82分），且偏向较差水平。其中，认知层面（平均分为4.0）分数最低，情感层面（平均分为5.21）最高。行为层面（平均分为5.04）虽然处于第二

位但是比认知层面高1.21分，只比情感层面低0.17分。各元素的得分排名为：态度>倾听>共情>动机>跨文化经验。

认知层面中，共情元素（Q12）为整个层面中得分最高的元素，而经验元素（Q10、Q11、Q13）中有两项（Q11、Q13）低于该维度总分平均分。

情感层面中，动机元素（Q15、Q17）的得分均低于该维度总分平均分，而态度元素（Q14、Q16、Q18）的得分均高于该维度总分平均分。

行为层面中，倾听能力（Q19、Q20、Q21、Q22）普遍在中上等水平。

4.2 来华本科留学生跨文化能力差异分析

在本次调查中，采用独立样本T检验和因子方差分析检验不同来华本科留学生在认知层面、情感层面和行为层面是否有差异以及差异表现为哪些方面。由数据分析结果可知，年级、汉语水平、来华时长、来华前出国时长、和外国人交流的频率、专业以及是否上过跨文化相关课程与来华本科留学生的跨文化能力息息相关，而研究对象所处的文化圈对其一般跨文化能力并不构成影响。

研究数据表明，同一因素对跨文化能力内部的三个维度会产生不同的影响。例如“专业”因素主要对认知层面产生显著影响，而对情感层面和行为层面产生的影响不显著，且事后检验表明其影响结果为“汉语类专业>非汉语类专业”；又如“参加跨文化课程”对认知层面及情感层面均产生显著影响，且影响结果为“是>否”，但在行为层面却没有显著影响。

4.2.1 认知层面及其影响因素

来华本科留学生总体跨文化能力处于中等水平，而其中认知层面得分最低，细究于认知层面中的两个元素，跨文化经验元素为跨文化能力总体结构中得分最低的元素，共情元素为第三。年级、来华时长、和外国人交流的频率、专业以及是否参加过跨文化课程均对认知层面内部的共情和跨文化经验两个元素产生显著影响，详情见表3：

表3 认知层面及其影响因素关联表

变量	年级		来华时长		和外国人交流频率		专业		参加跨文化课程	
元素	共情	跨文化经验	共情	跨文化经验	共情	跨文化经验	共情	跨文化经验	共情	跨文化经验
F	2.502	2.016	4.539	7.016	3.523	2.998	9.974	17.488	11.557	13.949
P	0.018	0.046	0.045	0.011	0.027	0.049	0.001	0.000	0.001	0.000
LSD	大一<大二<大四<大三		1到2年<不到1年<2到3年<3年以上		少<一般<多		汉语类专业>非汉语类专业		是>否	

4.2.2 情感层面及其影响因素

本研究中,情感层面是来华本科留学生在跨文化能力调查中得分最高的维度。在情感层面内部,则态度为跨文化能力总体结构中得分最高的元素,而动机元素为第四。可见二者虽同属情感层面,但来华本科留学生对其实际掌握程度差距较大。汉语水平、来华时长、和外国人交流频率对情感层面中的动机元素具有显著影响,而来华前出国时长、专业以及是否参加过跨文化课程则对态度元素影响更大。

表4 情感层面及其影响因素关联表

变量	汉语水平	来华时长	来华前出国时长	和外国人交流频率	专业	参加跨文化课程
元素	动机	动机	态度	动机	态度	态度
F	2.684	9.112	5.921	7.531	8.905	9.605
P	0.032	0.002	0.009	0.002	0.003	0.002
LSD	初级<中级<高级	1到2年<不到1年<2到3年<3年以上	没有出过国<来华前出国三个月以下<来华前出国三个月以上	少<一般<多	汉语类专业>非汉语类专业	是>否

4.2.3 行为层面及其影响因素

行为层面处于来华本科留学生跨文化能力调查得分中等的维度，行为层面只包含“倾听”一个元素，而该元素在全部元素得分排名中为第二名，可见来华本科留学生在跨文化能力中行为维度表现较好。性别、来华时长、来华前出国时长及和外国人交流频率均对行为层面产生显著影响。

表5 行为层面及其影响因素关联表

变量	性别	来华时长	来华前出国时长	和外国人交流频率
元素	倾听			
F	1.86	6.266	6.412	7.229
P	0.001	0.013	0.012	0.002
LSD	男>女	1到2年<不到1年<2到3年<3年以上	没有出过国<来华前出国三个月以下<来华前出国三个月以上	少<一般<多

五 定性研究结果

根据访谈内容分析结果可知各受访者的跨文化能力基本情况以及部分影响因素与定量研究结果基本一致。为了使影响因素及影响程度更加清晰，本文选择4位受访者中ICCS各个层面中得分较低、且在定性研究中体现出典型性的同学分别进行访谈内容整理，进一步从三个维度做个案分析。

5.1 认知层面

经整理，影响跨文化能力中认知层面的因素可归为三类：跨文化经验、跨文化意识和跨文化知识。首先在跨文化经验上，受访者来华仅一年，只在课堂上与外国人有过交谈，并且来华前没有进行过跨文化互动，因此总的来说，受访者缺乏跨文化经验。其次，受访者存在并且意识到了自身有很大的语言障碍问题，因此把全部的学习精力放在了语言学习上，很少关注课本上和教师讲的文化之类的东西，这一现象的主要原因为缺乏跨文化意识，无法理解自己与外国人的交流从一定程度上来说是文化与文化的交流，需要储备一定的文化知识。最后，受访者由于缺乏跨文化意识，从而不关注跨文化知识，觉得只要学好中文，在中国生活就没有问题

了,进而导致跨文化知识薄弱,由此不愿或是不能有效进行跨文化互动行为,这三方面由以上叙述构成一个恶性循环,如图2所示

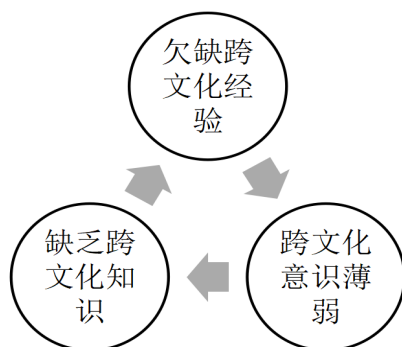


图2 认知层面影响因素关系图

5.2 情感层面

当询问到“你来中国遇到的最大的困难”时,受访者不假思索地提到“学习”。受访者表示自己在中国前几年过得很开心,并且课程里学到的“文化休克”没有发生在他身上。跨文化能力并非是随着与异文化接触时间的增长而笔直向前,而是一个非线性的、动态的过程。跨文化适应中的适应部分可分为两种情况:最初的“适应”和经历了文化休克后的“适应”,根据访谈内容可判断受访者正处于文化休克阶段,并没有达成真正的跨文化适应。而通过进一步访谈得知,受访者作为来华本科留学生,其文化休克的起因大部分来源于学业。为了不挂科以及不落后于同学,受访者经常学到凌晨,尽管如此成绩还是一直下降,因此受访者对自己及其学到的知识产生了很大的怀疑,甚至还产生了休学的想法。且由于受访者所学专业为与汉语有关的专业,导致对目的语和目的语所属文化都逐渐产生抵触心理。综上所述,受访者在情感层面的影响因素为多重循环,如图3所示:

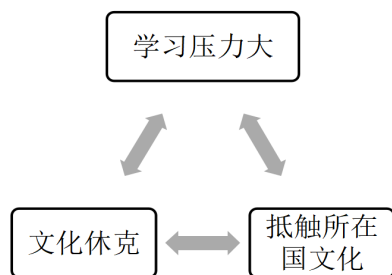


图3 情感层面影响因素关系图

5.3 行为层面

课堂和日常交流环境构成了来华本科留学生跨文化能力行为层面的两个重要因素。受访者表示曾尝试用在课堂上学到的跨文化知识去进行跨文化行为，“上课时老师和我们说在中国别人打喷嚏时可以说一百岁，表示祝福的意思。有一次一个中国朋友打喷嚏，我说一百岁，他根本不懂这是什么意思，我感觉我做错了，以后就没再说过”，但由于“一百岁”的说法在中国并不通用，因此造成了其中国朋友的困惑，这一跨文化交际行为的失败加剧了受访者对自身学习状况的不自信。此外，课堂氛围对行为层面也有着不可忽视的影响，尽管不可否认受害者害怕因说错话被赶出中国是其由于个人以及外界对自身施加压力而导致的错误判断，但受访者提到由于课堂氛围严肃，自己会感到紧张并且不进行回答问题等互动行为，从而影响跨文化能力的适当发挥。

作为一名第二语言学习者，遇到“日常交流环境缺乏本土性”的问题乍听起来似乎不太合理，但通过上述对受访者的分析——跨文化行为大部分在课堂进行、一般不和外国人互动等来看，这一问题的存在是有可能的。受访者表示陌生人会用英文与之聊天，平时和同学交流时，同学们会努力让其明白他们的意思，而受访者会用自己的方式来回应，久而久之双方就会知道对方特定的行为习惯。因此即便在课堂上，C也不会通过调整自身去适应环境。

综合以上对来华本科留学生跨文化能力三个维度的个案分析，可知三个维度受不同因素影响。跨文化经验、跨文化意识和跨文化知识三个方面皆对认知层面构成影响；情感层面与学习压力、文化休克、抵触情绪相关；而行为层面则主要受课堂和日常交流环境的影响。

六 来华本科留学生跨文化能力培养建议

本文通过定量研究分析出了华本科留学生跨文化能力现状，虽然数据显示其跨文化能力为良好，但这只是来华本科留学生的整体平均水平。仔细观察数据，便可知在跨文化能力三个维度上均存在有个体总体得分较高但单个维度得分低、个体总体得分较低但单个维度得分高的情况。再加上访谈研究可进一步证明存在部分个体跨文化能力较差，且每个个体在跨文化

能力内部的三个维度的表现处于不平衡状态。因此，为了提高来华本科留学生跨文化能力，根据本文以上结论，并结合前人的学术成果，提出今后来华本科留学生跨文化能力的培养建议。

6.1 建构跨文化能力评价体系，综合评估跨文化能力

随着学者们逐渐意识到对外汉语的主要目标之一为培养跨文化能力，对于来华留学生的跨文化能力培养研究也层出不穷。但研究发展至今，国内尚未构建起一个完善的准确的针对来华留学生的跨文化能力评价体系，因此并不能充分地综合评估来华留学生的跨文化能力。

首先，建构来华本科留学生跨文化能力评价体系时，要遵循三个原则：系统性原则，要全面反映跨文化能力的内涵，同时必须体现跨文化能力三维度之间的相关性和层次性；针对性原则，来华本科留学生跨文化能力评价体系不同于传统的评价体系，其有三个关键词——来华、本科、留学生，在构建体系时，一定要时刻围绕这三个关键词；可比性原则，收集的指标要在时间和空间上具有可比性，可以对国内同一地区不同时期的来华本科留学生进行比较评价，也可以对国内不同地区同一时期的来华本科留学生比较评价。其次，要结合建构原则以及相关理论研究制定一个合理的评价框架。最后，需要在原则、和框架的基础上制定一个有效的、具有针对性的评价量表。在设计和制定针对来华本科留学生的跨文化能力培养方案前，要知悉目标群体现有的跨文化能力处于一个怎样的水平，包括内部各维度的现状。而国内具有典型性的跨文化能力评价量表本就罕见，更不用说结合国情来分析来华本科留学生跨文化能力及评估工具的研究非常之少。

6.2 结合分层教学，开发隐性课程

顾金霞（2015）指出，分层教学的核心思想为“面对全体学生，针对每个学生的‘最近发展区’去分层施教”。在本次研究中，很多同学出现了三个维度内部不平衡的情况。因此，在培养跨文化能力时，不能采用统一的教学模式来进行跨文化能力的培养，应当针对个体的差异来制定不同的培养方案，使用与教学对象相匹配的教学方法，以实现不同的培养目标，最终成功提高来华本科留学生的跨文化能力。例如，虽然访谈对象C和访谈对象D的ICCS分数只相差一分，但通过访谈研究获悉C的不足主要集中在

于情感层面和行为层面，而D的不足主要在认知层面，且C和D的跨文化能力内部存在着极大的不平衡性。

其次，跨文化能力的培养，可以分为显性和隐性两种途径。显性主要通过知识学习的方式来培养学生跨文化交际的有效性，隐性则通过形式学习的方式来培养其跨文化交际的得体性。李智勇（2018）强调，隐性课程因其结构外延的广泛性、实施过程的潜在性和作用结果的持久性，在语言教学与文化传播过程中更具优势。而来华本科留学生的语言文化学习本就可以视作一种特殊的跨文化互动行为，不仅在课堂时间学习中国的语言文化知识，在课外时间更会时时刻刻体验到中国的风土人情。但值得注意的是，课外时间的跨文化能力学习为来华本科留学生主动探索，而非被动接受。因此，开发隐性课程对于跨文化能力的培养有着至关重要的作用。

6.3 提高教师跨文化能力，加强跨文化教学

受访者在访谈中提到的数次跨文化互动行为的失败都源自于教师教授文化知识以及跨文化知识时的“不严谨”。在培养来华本科留学生的跨文化能力道路中，提升教师的跨文化能力是提升学生的跨文化能力的基础和保证。作为国际汉语教师，首先要保证有良好的跨文化意识，可以看到对方的文化特质，感受到文化差异。其次要具备一定的跨文化敏感度，可以积极地理解文化差异，准确进行跨文化行为。最后，要提升自身的跨文化熟练度，可以有效应用语言和非语言技能准确进行跨文化互动行为。在培养跨文化能力时，要多加积累和巩固自身现有的文化知识和跨文化知识，打好提升跨文化能力的基础，从而提高教学能力和教学质量，有效培养来华本科留学生的跨文化能力。

付小秋与张红玲（2017）认为，在同一情境下，不同文化背景的学生共同参与课堂，教师实施跨文化教学，其中跨文化培训基础方法一般分为定文化引导式、定文化体验式、泛文化引导式、泛文化体验式四种。国内的跨文化教学被广泛应用于对中国学生外语教学，而对于来华本科留学生，同样可以运用跨文化教学的理念，借鉴不同的成熟的跨文化培训方法，来培养来华本科留学生的跨文化能力。传统的汉语国际教育跨文化课堂主要根据教材设置授课内容，且预设的教学对象大多存在若干种情况：同一文化背景/不同文化背景、同一种族/不同种族等等，因此十分有必要针对教

学对象的多元性、培养目标的多样性，在跨文化教学和跨文化培训的理论基础上来建构跨文化教学模式。

七 结语

本论文从跨文化能力的三个维度出发，通过调查来华本科留学生的跨文化能力实际水平，分析影响因素，以找到具有针对性的培养来华本科留学生跨文化能力的方法及途径。结果表明，来华本科留学生的跨文化能力存在内部不平衡的状况，在跨文化情境中，内部及外部的各类因素会导致或加剧这种不平衡。发现并注重该特点，提出针对性的跨文化能力培养建议及方案，不但可以提高来华本科留学生跨文化能力，使留学生的来华留学体验更佳，还可以使国内的跨文化能力研究步入一个新台阶。

参考文献

- 陈国明（2009）《跨文化交际学》，上海：华东师范大学出版社。
- 付小秋, 张红玲（2017）综合英语课程的跨文化教学设计与实施，《外语界》，(01)，89-95。
- 顾金霞（2015）《分层教学在初中信息技术课中的实践研究》（硕士论文），兰州：西北师范大学。
- 李智勇（2018）对外汉语教学中隐性课程的合理开发，《纳税》，(18)，243。
- Arasaratnam, L., Banerjee, S., & Dembek, K. (2010). The integrated model of intercultural communication competence (IMICC). *Australian Journal of Communication*, 37(3), 103-116.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179-196.
- Bruneau, T. (2002). Intercultural communication competence: A critique. *Human Communication*, 5(1), 3-14.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.

- Cleveland, H., Mangone, G. J., & Adams, J. C. (1960). The Overseas Americans. *The International Executive (pre-1986)*, 2(3), 5.
- David, K. H. (1972). *Intercultural Adjustment and Applications of Reinforcement Theory to Problems of "culture Shock"*. [Center for Cross-Cultural Training and Research] University of Hawaii at Hilo.
- Deutsch, S. S., & Won, G. Y. (1963). Some factors in the adjustment of foreign nationals in the United States. *Journal of Social Issues*, 9(3), 115-122.
- Gardner, G. H. (1962). Cross cultural communication. *The Journal of social psychology*, 58(2), 241-256.
- Gudykunst, W. B., Hammer, M. R., & Wiseman, R. L. (1977). An analysis of an integrated approach to cross-cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 1(2), 99-110.
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 269-286.
- Koester, J., & Lustig, M. W. (1991). Communication Curricula in the Multicultural University. *Communication Education*, 40(3), 250-54.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*, 1(3), 334-354.
- Witteborn, S. (2003). Communicative competence revisited: An emic approach to studying intercultural communicative competence. *Journal of Intercultural Communication Research*, 32(3), 187-203.