

1.1 跨文化外语教学的界定

本书以跨文化外语教学研究为主题，旨在全面梳理和评价中外学术界在跨文化外语教学领域的重要成果。为此，必须先厘清“跨文化外语教学”这个核心概念的内涵和外延。

语言与文化密不可分，外语教学必然涉及文化教学。为什么还要加上“跨文化”这个限定词呢？的确，无论愿意与否，外语教师在外语课堂上都必然会与文化相遇。不过，是被动地、偶然地、随意地处理外语教学中的文化元素，还是主动地、一贯地、系统地进行跨文化外语教学，其教学效果必然大相径庭。跨文化外语教学这一概念的提出，旨在从跨文化视角（intercultural perspective）重新全面审视我们习以为常的外语教学，为应用语言学，尤其是外语教学和二语习得研究开辟新疆域，为外语教学实践提供理论指导。

简而言之，跨文化外语教学就是以跨文化交际能力培养为教学目标的外语教学。传统的外语教学主要关注语言能力或交际能力，常常忽略或不重视跨文化能力。跨文化外语教学旨在融合外语教学和文化教学，促进学生语言能力和跨文化能力的融合发展，最终实现对跨文化交际能力的培养。

到目前为止，Byram(1997)在20世纪90年代提出的跨文化交际能力

(intercultural communicative competence, ICC)模型(见图1.1)依然是对跨文化外语教学最具解释力的理论框架。根据Byram的理论模型,跨文化交际能力包括“语言能力”(linguistic competence)、“社会语言能力”(sociolinguistic competence)和“语篇能力”(discourse competence),以及“跨文化能力”(intercultural competence)。传统的外语教学最初仅仅专注于语言能力,后来逐步扩展到社会语言能力和语篇能力。在此意义上,跨文化外语教学拓展了外语教学的内涵和外延,赋予外语教学更远的目标、更丰富的内容和更多样的方法。

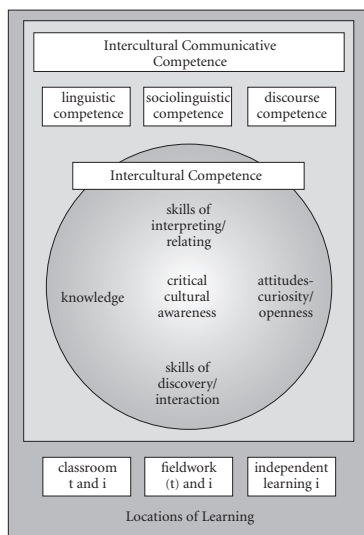


图 1.1 Byram 的跨文化交际能力模型 (Byram 2009: 323)

国内最早比较系统地阐释跨文化外语教学的内涵的学者为张红玲(2012),她将其定义为“一项由学校通过培养目标确定、课程设置、教学内容和材料选择、教学理念更新、教学方法和教学活动设计、学校教育与社会实践有机结合等途径进行的关于个人世界观、价值观、身份认同、跨

文化意识和能力的教育活动”(P.4)。其教学目标包括:

- (1) 增强学生的跨文化意识和敏感性,帮助他们用跨文化的视角去看待、分析和解决问题;
- (2) 培养学生对不同文化和个人尊重、包容、理解和欣赏的态度;
- (3) 丰富学生的文化知识,包括本族文化知识和外国文化知识,帮助他们建立全球视野;
- (4) 增强学生的跨文化交际能力,使他们能够根据不同语境灵活调整自己的文化参考框架,以保证交际的有效性和恰当性;
- (5) 培养学生在多元文化环境中与人交流、合作的能力;
- (6) 提高学生应对冲突和不确定因素的能力,鼓励他们敢于冒险、勇于创新的精神。

(张红玲 2012: 4)

孙有中(2016: 1)对高校外语类专业的跨文化能力培养目标做出了界定:

尊重世界文化多样性,具有跨文化同理心和批判性文化意识;掌握基本的跨文化研究理论知识和分析方法;熟悉所学语言对象国的历史与现状,理解中外文化的基本特点和异同;能对不同文化现象、文本和制品进行阐释和评价;能得体和有效地进行跨文化沟通;能帮助不同语言文化背景的人士进行有效的跨文化沟通。

该定义描述了针对本科阶段外语类专业提出的跨文化能力培养总体目标,该目标显然超越了主要由外语技能课程构成的外语教学的培养目标,不过其核心内容对外语教学也是适用的。

基于此培养目标,孙有中(2016)还提出了跨文化外语教学的五项

基本原则 (CREED), 即思辨 (Critiquing)、反省 (Reflecting)、探究 (Exploring)、共情 (Empathizing) 和体验 (Doing)。根据思辨原则, 跨文化外语教学应该训练学生运用认知技能解决跨文化问题; 根据反省原则, 跨文化外语教学应该鼓励学生通过跨文化反省培养批判性文化自觉; 根据探究原则, 跨文化外语教学应该成为一个开放的跨文化探究过程, 而不是提供僵化的文化知识; 根据共情原则, 跨文化外语教学应该基于共情伦理, 并促进共情人格的发展; 根据体验原则, 跨文化外语教学应该创造跨文化体验的机会以促成跨文化能力的内化 (孙有中 2016: 19-21)。

显然, 在不同的历史时期、对于不同的学者, 跨文化外语教学有着大不相同的含义, 而这本身便构成了跨文化外语教学研究丰富多彩、与时俱进的独特魅力。

1.2 跨文化外语教学研究的历程

语言与文化如影随形, 如何处理语言与文化的关系是外语教学实践永恒的主题, 但从跨文化视角对外语教学进行深入、系统研究的历史并不算长。美国学者 Paige *et al.* (2003) 针对“语言教育中的文化学习” (culture learning in language education, 可以理解为本书所探讨的“跨文化外语教学”) 进行了全面的文献研究, 溯源至20世纪60年代。Meadows (2016) 针对“英语教学中的文化教学” (culture teaching in English language teaching, 即“跨文化英语教学”) 对全球范围内的期刊文章、著作、论文集等各类相关文献 (数量为128篇/部) 进行了综述, 溯源至20世纪60年代。

我国的跨文化外语教学研究可以追溯至于20世纪80年代初兴起的跨文化交际研究。1982年, 胡文仲在《外语教学与研究》期刊上发表《文化差异与外语教学》一文, 这可能是国内探讨跨文化外语教学问题的第一篇论文。同年, 周庆生发表了论文《现代西方语言学主要流派简

介》¹，文中提到“跨文化交际”这个概念，这是国内最早使用该术语的文献。1983年，何道宽发表《介绍一门新兴学科——跨文化的交际》一文。1988年，胡文仲编著的论文集《跨文化交际与英语学习》出版。至此，跨文化交际作为一个研究领域在国内外外语界逐步形成。

这里有必要简要说明跨文化交际研究与跨文化外语教学研究之间的关系。跨文化交际研究探讨具有不同文化背景的人们相互交往的规律，而跨文化外语教学研究聚焦以跨文化(交际)能力培养为目标的外语教学的规律。两者相互关联，各有侧重。在国内外语学术界，很难区分这两个概念，因为外语界学者所做的跨文化交际研究大体上都属于跨文化外语教学研究，对跨文化交际本体的原创研究尚待展开。

在国际学术界，过去大约七十年的跨文化外语教学研究显示出清晰的脉络。根据Paige *et al.* (2003)、Liddicoat & Scarino (2013)、Meadows (2016)等学者的研究，20世纪60至70年代，学术界开始区分外语教学中的“大写文化”(“big C” culture)和“小写文化”(“little/small c” culture)。前者指精英的、高雅的、经典的、审美的文化，后者指大众的、日常的文化。学者们把文化理解为人们共享和习得的行为系统及其背后的价值观念，强调文化的民族国家属性，开始主张外语教学应更多关注小写文化，目的是帮助学习者避开文化陷阱，提高交际能力。

在这一时期的实际外语教学中，学者们承认语言学习目标的首要地位，认为文化学习居于次要位置，聚焦的是文化知识，如技术、经济组织、社会组织、政治制度、世界观、艺术、教育、亚文化、问候模式、礼貌模式、语言禁忌、家庭结构，等等。这一时期倡导的文化教学方法包括：在听说训练中融入文化知识、角色扮演、文化现象比较、文化案例分析，等等。这一时期的后期，学者们已经开始关注文化教学的评价问题。

20世纪80至90年代是文化教学研究承上启下的关键时期。受后结构

1 该论文为译文，原文系美国语言学博士苏游(Scott Pugh)根据他在郑州大学中文系所做的演讲重新写成的。

主义的影响，学术界对文化的属性有了新的认识，强调文化不是静态不变的，不是同质单一的，也不是完全客观的，对文化本质主义(essentialism)提出了质疑。学者们开始强调文化的动态流动性、文化的内在多样性和外在相对性，以及文化作为感知、阐释和创造意义的方式/图式/框架/视角的个体性和主观性。英语界出现了对传统的内圈国家(Britain, Australasia, North America; 简称为BANA)(Holliday 1994)文化标准的挑战，强调作为世界通用语的英语。

在这一时期的外语教学实践中，关于文化目标是否应纳入外语教学目标之中，学术界尚有争论。越来越多的学者达成的共识是，文化教学的最终目的是培养学生对自我和他者的文化意识和穿越文化边界的跨文化能力。这一时期的学者们在文化教学方法方面突破了过去只关注“具体文化”(culture specific, 即文化知识)的局限性，主张更加重视“通用文化”(culture general), 即由态度、知识、行为等构成的跨文化交际能力，帮助学生做好进入不可预测的跨文化交际场景的准备。关于文化教学方法，20世纪80至90年代的研究越来越强调课堂反思活动的重要性，研究还发现，跨文化体验、田野调查、学习档案等都是培养跨文化交际能力的有效途径，这些研究主张让学生在海外短期留学项目中通过民族志方法，零距离观察、感受和发现目的语文化的特点，但也认识到沉浸式文化体验项目并不一定会提高学生的语言能力和跨文化意识。这一时期的研究开始关注教师的跨文化态度、知识和信念对教学实践和效果的影响；学习者的学习动机与态度以及教材的文化呈现内容与方式对跨文化学习的影响进入了研究视野；如何测量跨文化教学的效果也成为一个研究热点。

进入21世纪，随着全球化的进一步发展，学术界日益关注文化之间的互动、冲突与交错关系。文化的动态性、多样性与过程性得到进一步确认；对以民族国家为单位的同质性文化的强调被全球文化流动所取代；权力在文化再生产与文化传播中的重要性受到关注；传统意义上的文化权威(如BANA国家文化、白人母语者)受到挑战。越来越多的学者强调，文化

教学的目的是培养能够在两种文化之间进行斡旋的“跨文化人”，乃至参与政治与社会生活的“跨文化公民”；教师的角色不是文化知识的供应者，而是文化学习的协调人。Byram(2009)的跨文化交际能力理论模型得到了外语教师的普遍认可；Kramsch(2015)提出的作为行为与事件阐释框架的文化的定义得到越来越多的共鸣。

近年来，以Liddicoat为代表的众多学者均强调跨文化视角对跨文化外语教学的重要性。跨文化视角即“作为语言与文化多样性的参与者的语言教师所具有的自觉性”，或者是“观察语言教学和本质的、目的和活动的镜头”（Liddicoat & Scarino 2013: 6）。Liddicoat等学者认为：

从跨文化视角进行教学展现了教师对以下内容的理解方式：语言与文化的多样性、在这种多样性中他们自己的生活，以及这种多样性与教师工作的关系。从跨文化视角进行教学也意味着将学习活动聚焦于学生通过自身对语言与文化多样性的体验来培养自己的跨文化视角。（Liddicoat & Scarino 2013: 7）

Liddicoat *et al.* (2003: 47-51) 提出了跨文化外语教学的五项原则：其一，积极构建 (active construction)，即教师为学生创造各种互动的机会，让学生阐释和创造意义，以此领悟他们所遇到的语言与文化现象，以及它们之间的关系；其二，建立关联 (making connections)，即让学生将自己已有的文化身份和文化经验带入课堂，与教师、课文、同学等进行互动比较，从而建立自己的语言、文化与目的语、目的文化之间的联系；其三，社会互动 (social interaction)，即学习者作为语言的使用者在与他人的互动中，通过对话和协商不断地生产意义，重构知识和经验；其四，反思 (reflection)，即“去中心化”，走出自己既有的由文化构建的阐释框架，从新的角度看待问题，“让熟悉的陌生化，让陌生的熟悉化”；其五，

责任 (responsibility), 即学习者应承担通过与他人积极进行跨文化互动塑造自己的跨文化态度、情感与价值的责任, 提高自己的跨文化敏感性与理解力。

值得指出的是, 跨文化交际研究和跨文化外语教学研究关于文化多样性、相互尊重和文化包容的主张, 有可能遮蔽全球化时代国家间权力博弈与文化竞争的冷酷现实。我们应清醒地认识到, 现实世界的跨文化交际/交流/传播并不是在权力真空中进行的。在我们旗帜鲜明地倡导文明互鉴和构建人类命运共同体的同时, 我们应始终警惕世界文化场域中依然活跃的话语霸权和尚未终结的意识形态霸权 (Holliday 2011)。

1.3 跨文化外语教学研究的意义

当今时代最突出的特点就是全球化, 所谓“全球化逆流”不过是全球化大潮中的几朵浪花而已。全球化赋予当代教育的一项尤为重要的新使命就是跨文化教育, 跨文化外语教学可以理解为跨文化教育的关键组成部分。跨文化外语教学研究说到底是一项应用研究, 其最终目的是要探索具有外语能力和跨文化能力的国际化人才培养模式, 为跨文化外语教学提供方向和方法。

教育领导力研究领域的西方学者 King & Baxter Magolda (2005: 571) 在参考 Gurin *et al.* (2002) 研究的基础上指出: “在这个全球相互依赖日益加深的时代, 教育的当务之急是要培养具有跨文化能力的公民, 他们在面临涉及多元文化视角的问题时, 能够做出明智的、符合道德的决策。” 跨文化研究领域的学者 Pusch (2009: 81) 写道:

需要培养新一代领导人, 他们应具有这样一种跨文化态度: 不仅是容忍, 而是拥抱差异, 在一个多元文化世界中建设性地、富有同情

心地生活。这一点对于人类以及地球的生存至关重要。……人类生活的每一个领域都迫切需要这样的领导者，他们可以跨越文化边界，能创造和维护立足于文化差异的制度，并允许多样化的创新不断涌现。

在上述这些方面，跨文化外语教学因其已成为国民教育的必要元素，可以大有作为。

随着经济全球化进程的推进和中国的快速崛起，中国与各国的合作全面展开，竞争亦日趋激烈，中华文明与世界多元文明的交流互动可谓风雷激荡，其深度与广度均史无前例。中国离不开世界，世界需要中国，这已成为中外普遍共识。在中外文明全方位交流互鉴的大背景下，可以说当代中国比历史上任何时期都需要更多具有熟练的外语能力和跨文化能力的高层次国际化人才。

然而现实中中国的国际化人才短缺形势十分严峻。正如赵为粮(2016)在中共中央党校主办的《学习时报》上撰文指出的：

在发展更高层次的开放型经济新常态下，具有国际视野、通晓国际规则、能够参与国际事务与国际竞争的国际化人才十分缺乏。从国家层面上看，中国人在有影响的政府间国际组织和权威性的国际性非政府组织中，担任职务特别是高级职务的相对较少，直接导致中国的“制度性话语权”不够。从企业层面上看，国际化人才短缺成为中国企业走出去的最大瓶颈，也是造成企业对外投资失败、跨国经营能力较低、海外并购难以成功的重要原因。

外语教育必须迎难而上，尽快补齐中国参与全球治理的国际化人才短板。

跨文化外语教学的意义还在于为全球化时代培养合格的公民。在全球化时代到来之前，不同文化彼此相对隔绝，了解外国文化并不是紧急和迫

切的需求。今天，现代信息技术日新月异，国际旅行交通网络四通八达，文化接触越来越频繁，越来越多的人周游世界，或是跨国工作。一方面，人们越来越多地遭遇各种跨文化问题，甚至冲突，需要掌握其化解之道。另一方面，大众媒体和社交媒体提供了世界上不同国家和地区的大量文化信息，但是这些零星的、碎片式的信息没有历史背景，没有前因后果，并不能自然增进大众对世界多元文化的理解，反而有可能造成更多的误解。在此背景下，至少掌握一门外语并具备跨文化能力，已普遍成为公民参与全球化生活的必备素养。

可见，无论是着眼于全球化时代教育的历史使命，还是为了满足中国全方位走向世界舞台中央过程中对人才的急需，或是旨在全面提高公民的国际化素养，进入新时期的中国基础外语教育和高等外语教育都应该尽快肩负起跨文化国际化人才培养的历史重任。

理论溯源与发展

2.1 概述

虽然“跨文化外语教学”(intercultural foreign language teaching)是一个较为年轻的术语,但我国外语教学界其实早已有对文化教学的探讨,其中一些观点与跨文化外语教学中的观点具有一定的相似性。跨文化外语教学研究涉及跨文化研究与外语教学研究中的一系列重要理论与概念,例如“文化”“语言与文化的关系”“文化教学”等。由于这些概念本身的复杂性和跨文化研究的跨学科属性,学术界对它们的定义尚存在一些争议。由于学科归属和发展历史方面的差异,国际跨文化外语教学研究中使用的理论和概念有时与我国学术界也不完全对等。厘清这些理论和概念在国内外学术界的含义与分歧,对跨文化外语教学研究的范围界定、概念理解以及未来发展都有着重要的作用。

2.2 文化

在国内外的外语教学界,“文化”一直是一个高频词,但少有研究者对其精确地定义。这个现象可能说明:(1)从事外语教学研究的研究者和

从事外语教学的教师认为文化的意思大同小异，这种共识可能来自交际教学法时期对外语教学中目的语国家文化的理解，因此他们认为不需要对文化进行解释。(2)文化的意义非常复杂，很难给出清楚的定义。Williams (1983)认为，文化(culture)是英文中最复杂的两三个词之一，其中一个原因是这个词在欧洲几种语言中经历了复杂的历史演变，而更重要的原因是有几个不同的学科和思想体系都将它作为重要的概念使用。因此，对它的定义一直争论不休。

2.2.1 文化的传统定义

culture一词源于拉丁文*cultura*，其字面意思是“农耕、培育土壤”，19世纪中叶之后逐渐引申为“实现国家理想和提高人的素质能力，特别是指通过教育的手段”(Jackson 2014: 50)。在西方学者中，人类学家Tylor(1871: 1)在《原始文化：神话、哲学、宗教、艺术和习俗发展之研究》(*Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*)一书中对文化的定义是最精确且涵盖面最广的定义之一：“所谓文化和文明，乃是包括知识、信仰、艺术、道德、法律、习俗，以及作为社会成员的个人所获得的其他任何能力、习惯在内的一种综合体。”文化人类学家Alfred Louis Kroeber和Clyde Kluckhohn在《文化概念与定义评述》(*Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, 1952)一书中对“文化”一词的意义做了历史性回顾，发现自1871年以来各学科对文化的定义数量超过160个，并按侧重点将其分为六类，包括描述类、历史传统与社会传承类、规范性的、心理性的、结构性的、遗传性的(转引自胡文仲 1999: 29-30)。他们对文化的定义为：

文化是习得的行为模式，这些模式包括外显的和内隐的，借助于符号得以传播，并构成人类群体的特殊成就，这些成就包括：文化能

体现在人类所制造的物品上；文化的核心本质是传统(历史上衍生的和选择留下的)观念，尤其是这些观念所体现的价值观；文化系统一方面可以看成是行为的产品，另一方面也可以看成是未来行动的先决条件。(Kroeber & Kluckhohn 1952: 181)

还有其他一些重要的定义。Hall(1959)认为文化就是交际，交际就是文化。文化是一个群体生活方式的系统，虽然表面上错综复杂，但其实这个系统很有序，任何人都在成长过程中习得了群体的文化。荷兰学者Hofstede(1991: 4)在《文化与组织：心理软件的力量》(*Cultures and Organizations: Software of the Mind*)一书中将文化定义为“心理软件”(software of the mind)，它指一个人一生中所学习到的思考、感受和行为模式。在中国古籍中，“文”指文字、文章、文采，又指礼乐制度、法律条文等；“化”是教化的意思(关世杰 1995: 15)。在近代，日本人把英文的culture翻译成“文化”，我国也借用了这个译法。当代中国学者将文化界定为：“广义的文化是指人类创造的一切物质产品和精神产品的总和；狭义的文化专指包括语言、文学、艺术及一切意识形态在内的精神产品。”(关世杰 1995: 15)

2.2.2 文化的传统分类与特点

Hofstede *et al.*(2010: 5)认为存在两种文化，一种是狭义的，即西方语言中常使用的意义，指“文明”(civilization)或“教养”(refinement of the mind)(翻译引自胡文仲 1999: 35)，特别是教育、文化、艺术这类的教养。这一类文化也被有些学者称为大写文化，通常是客观的，特别是指某一国家的艺术、文化、历史等。另一种是广义的文化，即Hofstede *et al.*(2010)称为“心理软件”的文化。这种文化也被称为小写文化，通常是主观的，与人们的日常活动有关，例如某一文化群体的语言、价值观、交际风格、习俗、人际关系等。这种二分法拓展了文化最初的内涵，强调了

小写文化的重要性，即人们日常生活中那些习以为常的活动。而Weaver (1986)用形象的冰山比喻将文化分为显性文化和隐性文化，这种分类方式也基本对应了大写文化与小写文化之间的差异：显性文化如同冰山露在水面上的部分，是我们很容易观察和理解到的，比如民族舞服饰、烹饪方式等，但它只占文化的少部分；隐性的文化是很难被观察或意识到的，就像冰山隐藏在水下的部分一样，例如公正的观念、一些非言语交际行为等，却占据了文化90%的内容。主张文化是人类所创造的物质和精神财富的总和者将文化分为三个层次：(1)物质文化，这是经过人的主观意志加工改造过的；(2)政治及经济制度、法律、艺术作品、人际关系、习惯行为等；(3)心理层次或观念文化，包括人的价值观念、思维方式、审美情趣、道德情操、宗教感情和民族心理等(转引自胡文仲 1999: 29)。1996年美国《迎接21世纪外语学习标准》(*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*)将文化分为三个成分(3P)：产品(products)、观点(perspectives)和实践(practices)。

关世杰(1995: 18-22)总结了文化的特征：(1)文化必须是由人类加工制造出来的。(2)文化是人们后天习得的知识 and 经验。(3)文化是一个由各种要素组成的复杂的体系，各部分在结构上互相联结，功能上互相依存。(4)共享性。文化是一个群体共同创造的社会性产物，必须被一个群体、一个社会的所有成员共同接受和遵循。(5)相对性。各种社会的文化差别巨大，一种文化中的习俗在另一种文化里可能是不被接受的。(6)变化性。不同文化间的交流、生产力的发展都是文化变化的原因。(7)民族性和阶级性。文化常以民族或阶级的形式出现。(8)文化常有本民族文化优越感(ethnocentrism)的倾向。各个民族常把自己文化置于中心地位去解释和判断其他文化，因此带有思维偏向，会阻碍跨文化沟通。(9)文化建立在象征符号之上，是可以传递的。符号是人类各种文化的精髓，而语言是最为重要的象征符号，是进行认识和构成理论的工具。由于符号的负载性，文化得以保存和传递。

2.2.3 文化概念的转变：本质主义与非本质主义之争

总体来说，20世纪90年代以前，国际学界大致认同文化是指某一群体共享且一成不变的产品、观念和行为方式这一观点。这种观点也被称为本质主义文化观，即认为“某一社会群体具有内在的文化和(或)生物特征，这些特征决定或解释了该群体的特质和行为”(Bucholtz 2003: 400)。随着人们开始认识到生命本身的复杂性、社会政治性，将文化视为静态的、统一的“产品”的观点开始受到批评。

学界针对本质主义文化观的批评主要有两点：(1)所有的社会群体都会受到外界的影响，因此文化是变化的而非静态的；(2)文化中的人具有个体的特殊性，会修改、抵抗和忽略文化规范(Atkinson 1999)，因此文化是异质的而非同质的。例如，Skelton & Allen(1999: 4)认为，任何个体的文化经历必将受到他们的认同多面性的影响，种族、性别、年龄、性取向、阶层、宗教、地理等因素在不同情境下都很可能发生改变。持批判性范式的学者认为，任何对文化的讨论都不能忽略“权力”(即人或群体之间的不平等关系)因素。人的行为总是受到社会结构的限制，而社会结构本身就是不平等的。因此，文化是交际双方的话语与意识形态“斗争的场所”(site of struggle)(Moon 2002)，是一个“有争议的空间”(contested zone)(Martin & Nakayama 2010; Moon 2002)：要实现传递文化的目的，不同的群体为了自己的群体利益相互斗争，以取得定义事物的权力。Dervin(2012)、Holliday(2012)和Kramersch & Uryu(2012)也指出，分析文化的单位不应该局限于单一的国家文化，而忽略亚群体文化或其他共存文化以及个体本身的多元性。

针对以上批评，20世纪90年代以后，持社会建构主义观点的学者认为文化是动态的、通过话语协商的，它由话语创造，也受到话语的挑战。如Street(1993)和Scollon *et al.*(2012)将文化视为一个动词，认为“文化不是你所想的、所拥有的，或者你就居住在其中；它是你所做的事情”