

目录

总序..... 孙有中 xi

前言..... 张红玲 xv

第一章 跨文化教育相关概念界定与比较 1

1.1 多元文化教育 2

1.2 国际理解教育 4

1.3 全球公民教育 6

1.4 全球胜任力教育 8

1.5 跨文化教育 9

1.6 跨文化教育的时代意义 10

1.7 小结 12

第二章 跨文化教育理念发展与研究现状 14

2.1 跨文化教育理念发展历程 15

2.1.1 古典时期的政治公民教育 15

2.1.2 中世纪外语精英教育 16

2.1.3 现代性背景下的融入与适应教育 16

2.1.4 全球化背景下的包容与理解教育 21

2.1.5 新时代背景下的共同体教育 24

2.2 跨文化教育研究现状与发展 33

2.2.1 理念研究现状 33

2.2.2 实践研究现状.....	37
2.3 小结	61
第三章 跨文化教育学科理论基础	62
3.1 跨文化交际学：跨文化教育最直接的理论来源	62
3.1.1 缘起和发展.....	62
3.1.2 基本概念	64
3.1.3 基本理论	66
3.2 人类学：厘清了文化概念和特性.....	69
3.2.1 文化的概念.....	69
3.2.2 文化与个体之间的关系.....	72
3.2.3 文化及其语言的对比和观察方法	72
3.3 社会学：深化了交际者和交际情境关系的理解	73
3.3.1 身份概念及相关理论	74
3.3.2 身份与社会情境的关系.....	75
3.4 语言学：揭示了语言和文化之间的关系	78
3.4.1 历史语言学：语言普遍性与多样性的统一	78
3.4.2 普遍主义流派：对语言和文化多样化的搁置	80
3.4.3 相对主义流派：对语言与文化多样性的强调	81
3.5 教育学：奠定了教育的方法论基础	88
3.5.1 行为主义流派及其对任务型教学法的启示	88
3.5.2 认知主义流派与文化图示教学法	91
3.5.3 建构主义流派与项目式学习	95
3.5.4 人本主义流派与体验式教学法	97
3.6 小结	99

第四章 跨文化教育实践与述评：国际组织与政府主导**100**

4.1 联合国教科文组织的跨文化教育	101
4.1.1 萌芽期：以文化多样性为中心的去殖民教育	101
4.1.2 发展期：以跨文化对话为中心的平等教育	104
4.1.3 深化期：以可持续发展目标和终身学习为中心的 跨文化教育	112
4.2 经合组织的全球胜任力项目	118
4.2.1 概念起源与模型构建	118
4.2.2 评估框架与评估设计	120
4.3 政府部门组织开展的跨文化教育	124
4.3.1 亚洲	124
4.3.2 欧盟	133
4.4 小结	147

第五章 跨文化教育实践与述评：学校推进**149**

5.1 中小学国际理解教育	149
5.1.1 内涵演变	150
5.1.2 目标体系	152
5.1.3 课程建设	153
5.1.4 实施方式	160
5.2 大学生全球胜任力教育	163
5.2.1 全球胜任力核心素养培养	163
5.2.2 国际组织人才培养项目	167
5.3 小结	172

第六章 跨文化外语教育**174**

6.1 外语教学的跨文化教育转向	175
6.1.1 外语教学的跨文化教育本质	175
6.1.2 外语教学中的文化教学演进	176
6.2 跨文化外语教育的内涵界定与发展动力	178
6.2.1 跨文化外语教育的内涵界定	178
6.2.2 学科演进驱动跨文化外语教学	179
6.2.3 二语习得理论深化跨文化外语教学	181
6.3 跨文化外语教育理论研究	186
6.3.1 国外学者开发的跨文化能力模型	186
6.3.2 国内学者开发的跨文化能力模型	193
6.4 跨文化外语教学实践研究	198
6.4.1 跨文化能力教学原则	198
6.4.2 跨文化能力教学方法	201
6.4.3 跨文化能力教学测评	209
6.5 小结	212

第七章 企业组织的跨文化培训**214**

7.1 跨文化培训概述	214
7.1.1 跨文化培训的内涵界定和目标内容	214
7.1.2 跨文化培训的特点和原则	216
7.1.3 跨文化培训的范式	218
7.1.4 跨文化培训的主要类型	219
7.2 跨文化培训发展历史	222
7.2.1 起步阶段（20世纪40—60年代）	222

7.2.2	体系建立阶段（20世纪70—80年代）	223
7.2.3	理论发展阶段（20世纪80—90年代）	224
7.2.4	多元化发展阶段（21世纪及之后）	225
7.3	跨文化培训理论研究	226
7.3.1	多层文化模式变量框架	226
7.3.2	价值观相关理论	228
7.3.3	跨文化能力相关理论	234
7.3.4	跨文化培训设计相关理论	249
7.3.5	跨文化培训评价理论	257
	1. 跨文化培训评价的定义和功能	257
	2. 跨文化培训评价理论模型	258
	3. 跨文化能力测评工具	260
7.4	跨文化培训实践研究	263
7.4.1	跨文化培训现状与问题	263
7.4.2	不同场域下的跨文化培训	264
7.5	小结	269

第八章 跨文化教育研究展望

271

8.1	跨文化教育研究的发展演进	271
8.1.1	跨文化教育理念的动态发展与时代回应	272
8.1.2	跨文化教育研究的多学科整合与方法范式	273
8.1.3	跨文化教育的多元主体协同体系	274
8.1.4	跨文化教育的分层实施与实践创新	275
8.2	跨文化教育研究面临的问题与困境	276
8.2.1	理论整合不足与非西方视角缺失	276
8.2.2	消解偏见与强化偏见的结构性矛盾	277

8.2.3	民族中心主义与西方中心主义的双重桎梏	278
8.2.4	理念与实践断裂导致教师实践支持体系的缺位	279
8.2.5	教育资源不均导致的地区差异	281
8.3	跨文化教育研究发展方向	282
8.3.1	推动跨文化教育理论体系建设：加强多学科理论融合	282
8.3.2	重构跨文化教育范式：从文化知识传授转向批判性文化素养培养	283
8.3.3	构建互鉴共生的实践形态：平衡多元价值张力	284
8.3.4	加强教师专业发展：促进身份转型和能力重构	286
8.3.5	构建全域协同实践体系：主体联动、场域融合与路径创新	287
8.3.6	重构虚实交织的跨文化教育：人工智能与数字技术驱动下的新图景与挑战应对	288
8.4	小结	290
参考文献		292
推荐文献		313
索引		315
致谢		317

跨文化教育相关概念界定与比较

自人类诞生以来，交际活动就从未停止。随着人类活动范围的不断扩张，交际活动也逐渐从群族内部扩展到群族之间，由此带来不同文化之间的互相交流。从远古的石器时代到数字化信息化的今天，技术的变革打破了跨文化沟通的时空界限，“地球村”早已成为现实，经济、科技、人文等领域常态化的跨文化交际已经成为推动世界经济增长、促进国际合作的重要力量，给人类带来了前所未有的发展机遇，也使得世界各地的人们共享全球化发展的文明成果成为可能。然而，随着全球化的深入，资源分配不均、环境问题加剧等负面效应逐渐显现，这也使得国际社会出现贸易保护主义抬头、民粹主义复辟、国际合作意愿减退等逆全球化的趋势，文化间、民族间的对立和斗争呈现出愈演愈烈的态势，跨文化冲突不断以各种新的矛盾形态凸显在人们的生活中。就此而言，广泛深入推行跨文化教育势在必行。

跨文化教育以提高个人跨文化素养或跨文化能力为切入点，帮助人们应对和化解新形态的跨文化冲突，消解彼此的误解和仇恨，实现更深层次的理解和信任。跨文化交际活动在帮助每个人更好地与他人交往、相处，拥有人生获得感和幸福感的基础上，可以进一步发挥其促进世界和平与经济发展的重要作用，最终为推动国际社会成为“各美其美，美美与共”的人类命运共同体做出应有之贡献。

跨文化教育的相关概念主要涵盖多元文化教育、国际理解教育、全球公民教育、全球胜任力教育等，这些概念与跨文化教育在历史渊源、理论视角、价值取向和操作路径上均存在不同程度的差异。但从最广泛意义上说，上述概念本质上均以跨文化教育为内核，其共同目标都在于通过系统化的教育实践，培养多元文化场域中个体或群体处理文化差异的核心能力，进而实现不同文化主体间的和谐相处。基于此，这些概念也可被理解为跨文化教育理论框架下的多元化实践形态，体现了教育主体在应对不同时期、不同维度的文化多样性挑战时的策略性调适。

1.1 多元文化教育

虽然人们对多元文化教育这一概念的理解存在着诸多差异，但在其涵盖对象以及实现目标这两个主要方面，还是取得了基本的共识。多元文化教育的对象指向世界上的每一个人，以促进全民教育公平为首要任务，并在此基础上以实现各民族、各文化之间的和谐相处为目的。在1992年《教育对文化发展的贡献》(*Contribution of Education to Cultural Development*) 这一国际性文件中，多元文化教育同跨文化教育一同被联合国教科文组织(UNESCO)描述为“针对所有儿童以及全体公民的，致力于促进文化多样性，增强文化间相互理解以及共同发展的各种教育形式”。但无论在研究还是实践领域中，学者大多倾向于将多元文化教育看作是多民族教育的产物。从理念的发展而言，这种现象可以被视为跨文化教育的特定形式。具体地说，两者之间的差异主要表现在产生背景、概念内涵、实践特性等三方面。

首先，跨文化教育产生的时空背景是20世纪50年代欧洲移民浪潮的激增。由于移民来自不同国别，因此教育的首要目标在于促进不同国别文化之间的和谐共处，跨文化教育的理念和实践应运而生。而多元文化

教育则伴随20世纪60年代美国民权运动的兴起,是非洲裔美国人反对种族歧视和种族压迫,为本民族争取平等社会权利而发起的斗争,教育的目标主要是通过促进民族平等,最终实现多民族国家的民族团结和政治稳定(Cushner 2015)。

其次,在概念内涵方面,跨文化教育和多元文化教育隐含着对文化多样性的“动”与“静”两种解读视角。跨文化教育将文化多样性看作不同文化之间永不停息的交流过程,文化多样性是一个动态的结果,会随着交流的进行和深入而发生变化,因此跨文化教育本身是一个动态的概念。这一概念的核心关键词是“对话”,即在意识到文化之间相互交流的必要性和必然性的基础上,积极开展文化间的互动,以促进文化多样性的发展。而多元文化教育则更倾向于将文化多样性视为一种多种文化并存的状态,既涉及民族文化的多样性,也涉及语言、宗教和经济的多样性(张红玲 2012)。因此,在很大程度上,多元文化教育更具有静态的属性。这一概念的核心关键词是“接受”,即在认识到各个文化共存并处于状态的基础上,接受这一既定不变的事实,以维护和保持文化多样性的现状。

最后,跨文化教育与多元文化教育在实践特性方面还表现出“积极主动”和“被动消极”两种取向的区别。多元文化教育源于多民族国家背景。在多民族国家政权中,相对于主流文化,少数民族文化势必要被人为地归置为亚文化,甚至是边缘文化。在这种不平等的文化情境中开展的多元文化教育,其实践目的主要有两个:一是促进少数民族对主流文化的适应和融入;二是促进主流文化对少数民族文化的理解和接受。但无论哪一种实践目的,都未能从根本上打破文化之间不平等地位的桎梏,因此多元文化教育隐含着消极被动的特性:非主流文化要被动地适应和融入主流文化,主流文化要消极地接受和理解非主流文化。这一特性在近年来也受到来自各方的质疑和批判。而跨教育的概念则诞生于超越国家政权的文化主体之间,因此跨文化教育得以在相对平等的情境中开展,这在一定程

度上使得跨文化教育从一开始就“与教育平等、教育民主联系在一起”(张红玲 2012)。相较于多元文化教育,跨文化教育的实践目标则是要超越对他者文化被动的容忍和接受,以平等、交融的眼光来认识彼此的文化,不仅要理解,还要尊重,更要在自我与他者文化之间积极开展对话,最终能够使得自身文化以一种发展的、可持续的方式与其他文化和平相处,积极互鉴。

1.2 国际理解教育

1946年,联合国教科文组织在首届大会上正式提出了“国际理解教育”的理念。该理念也是对其自身道德使命——“战争起源于人之思想,故务需于人之思想中筑起保卫和平之屏障”(UNESCO 1996: 6)的实际行动。可以说,国际理解教育自被提出伊始就被赋予了维护世界和平和人类共同价值的意义。相较于其他跨文化教育形式,国际理解教育产生的时间最早,概念涵盖的内容也最为广泛,包括:以促进世界和平为导向的全球公民教育;以共同解决全球问题为导向的全球能力教育;以提升国家竞争力为导向的国际人才培养;以增强文化认同为导向的国家公民教育。与国际理解教育相比,跨文化教育提出的时间更晚,这意味着二者产生的背景和所肩负的教育任务是有差异的。国际理解教育起源于第二次世界大战后,为了弥补战争给全世界人民造成的心灵创伤,以促进世界和平作为最根本、最核心的任务;而跨文化教育的概念则是在1992年才被联合国教科文组织正式提出来,此时的时代背景已经不是战后初期和东西方冷战时期,而是处于多元文化并存的全球化发展期,因此跨文化教育所肩负的责任就是帮助不同文化背景的人们在平等、尊重、和谐相处中获得各自的可持续发展。虽然国际理解教育提出的时间更早,但仍可被认为是跨文化教育的形式之一。随着人们对多元文化共存局面的认识不断深

入,国际理解教育与跨文化教育在目标内涵、实践方式等方面,均趋于融合。不过在本质上,由于所诞生的时代背景不同,国际理解教育与跨文化教育在理念上仍稍有不同,主要体现为二者对于文化之间关系的认识差异。

具体而言,国际理解教育持“冲突”的视角,而跨文化教育则秉持“融合”的视角。纵观国际理解教育由和平教育、多元文化教育,再到全球公民教育的整个发展历程,就会发现这一概念均以“冲突”的视角来理解文化之间的关系。文化与文化、国家与国家之间是一种此消彼长的竞争关系。因此,国际理解教育倾向于通过传播人类普遍价值、普遍权利,来弱化文化差异,消除文化冲突,进而处理好全球文化共生和国家文化发展之间利益诉求的矛盾,以及维持全球公民和合格国民培养目标之间的平衡(姜英敏 2017)。跨文化教育则以更加积极主动的视角来审视文化之间、国家之间的关系,认为文化与文化之间虽然面临着冲突和竞争,但这些冲突和竞争提供了彼此之间进一步开展对话的可能。通过对话,文化之间能够在差异中主动寻求双方共同的利益诉求,进而实现共同发展。国际理解教育的实践路径普遍呈现出鲜明的“文化普世主义”特征,其课程体系通常以联合国教科文组织倡导的和平理念为架构,通过普适性人权教育、环境教育等模块化内容设计,试图建构超民族国家的价值认同。这种范式容易因为忽视特定国家文化自身原有的价值观而导致教育实践呈现形式化倾向,难以实现教育受体的认知内化。相较而言,跨文化教育则聚焦差异与冲突的超越机制,强调通过对话协商与批判性反思的双向互动,促使参与者系统地认知文化异质性的存在本质,其核心在于引导教育主体以文化差异为认知动力,通过主体性的共情建构,主动形成“自我—他者”的共识性认知框架,最终达成“各美其美,美美与共”的协同发展目的。这种进路强调对文化冲突进行本体论层面的自我扬弃,而非通过“价值普世主义”进行外在化的矛盾消解。

1.3 全球公民教育¹

“全球公民”的理念最早可以追溯到古希腊时期斯多葛学派学者和我国古代以孔子为代表的儒家所提倡的“家、国、天下”一体意识，是对从古至今以人类整体的生存和发展为己任的一类人群所具有的品德特质和思维模式的描述，古希腊的“宇宙公民”和中国古代的“士大夫”可以被视为“全球公民”概念的雏形。虽然“全球公民”的理念发源于轴心时代，但是“全球公民教育”的概念则直到1950年才被联合国教科文组织正式提出。在时间上，全球公民教育概念的提出晚于国际理解教育概念的提出，同时在维护世界和平教育目标的基础上，全球公民教育增加了全球危机和挑战的应对，因此我们倾向于将全球公民教育视为国际理解教育更高一级的发展阶段，是国际理解教育在当今全球一体化时代发展出的新的教育理念和形式。总的说来，全球公民教育和国际理解教育有着一脉相通的理念体系，二者之间是纵向的发展关系，而跨文化教育与国际理解教育分别从“融合”和“冲突”两种视角来认识多元文化以及文化关系，上层理念方面的差异使得二者之间更趋于一种横向的拓展关系。

在概念和内涵界定方面，全球公民教育可以被描述为“培养具有全球意识并愿意为全球和人类的发展而积极行动的负责任的公民的教育”（冯建军 2014）。全球公民教育在本质上要帮助学习者构建出能够超越自身所处国家和文化局限的全球公民身份，也就是从全球公民的高度来认识自己，同时认识到自身所肩负的天下责任，这一责任是普遍而且道德的，因

1 联合国在其中文版官网将Global Citizenship Education (GECD)表述为“世界公民教育”，但本书在此采用了“全球公民教育”这一表述。世界公民是古希腊以及德国古典政治哲学理想的实践表达，多出现在政治学或者政治哲学的学术传统中，通常用于描述具有世界主义 (cosmopolitanism) 理想的、能够为维护人类共同价值观而积极投身政治活动的公民，其理念起源于古希腊的斯多葛学派，正式的概念则由康德提出。全球公民则以世界公民的理念为思想基础，更着眼于当今全球化背景下人们的现实交往，是世界公民的现代性表达，更符合本书的学科背景。因此，本书在后续行文中，更多使用后一表述。

为它关注的是整个人类的生存和利益(周俊 2010)。全球公民教育注重的是全球公民身份的培养,跨文化教育也提出了“跨文化身份”的概念,这两者的差异主要在于对自身原有文化身份的认知和态度。全球公民身份的获得需要人们超越自身原有的国民身份,因为国民身份在很大程度上阻碍了全球意识和全球视野的获得。跨文化教育并没有将原有文化身份视为获得跨文化身份的阻碍,而是认为自身文化身份的自知、自觉、自信反而有助于更好地认识、理解、尊重,甚至是认同他者文化,最终的跨文化身份并不是要超越原有文化身份,而应该是一种自身文化与其他文化相互融合和促动的身份认同。

在内容和教育实践方面,全球公民教育将责任意识和尊重态度的培养作为教育活动开展的核心目标。责任意识与尊重态度具有内在关联的共生关系,责任意识为尊重态度提供伦理支撑,尊重态度又反过来强化责任认同。责任意识体现为个体对自身社会角色的认知与担当,而尊重态度则表现为对他人权益和价值的认可。其中,责任意识可以进一步分解为:对自己言行负责;对所处地区的安全稳定、公平正义、可持续性发展的维护负责,积极投身参与所在地区、国家、全球的各项经济、政治事务,并在这一过程中贡献力量;对所处生态环境的负责,积极参与环境保护和治理。相应地,尊重的态度也可以被细化为:培养自身的正义感、尊重文化和价值的多元性、尊重人类的普遍权利(Byram & Parmenter 2015)。责任意识和尊重态度培养的根本是培养应对全球危机、解决国际问题的能力,因此全球公民教育更加具有实用主义特性。这种特性在教育实践方面体现为,通过危机应对模拟、国际谈判实践、可持续发展项目等具体场景,培养学习者处理粮食安全、气候变化、跨国疫情等复杂问题的决策能力。而跨文化教育则主要以跨文化意识和跨文化能力的培养为主,帮助学习者建立跨文化敏感性,最终指向跨文化人格的培养,因此更能显示出其人文主义的特性。两者在教育实践中形成互补,前者侧重工具理性导向的问题解决,后者强调情理交融的人格完善和价值引领。

1.4 全球胜任力教育

全球胜任力又称全球素养。这一概念最早于1988年由美国国际教育交流协会(Council on International Educational Exchange, CIEE)在其《为全球胜任力而教》(*Educating for Global Competence*)的报告中率先提出。2016年,经济合作与发展组织(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD, 简称“经合组织”)在《全球素养培养:为了一个更加包容的世界》(*Global Competence for an Inclusive World*)的报告中指出,全球胜任力是“在尊重人性尊严这一道德要求的根本前提下,个体能够秉持多元的观点,对全球与跨文化议题进行批判性分析的能力;表现为能充分认知文化差异,并理解差异对自我及他人观点、判断与诠释方式的影响,以及能够开放、适宜、高效地与不同文化背景的人进行跨文化沟通的能力”。

2017年12月,经合组织发布了《PISA全球素养框架》(*PISA Global Competence Framework*),以此作为解释、发展和评估青少年全球素养的观察工具。在框架中,全球素养被界定为青少年所具备的以下能力:“分析当地、全球和跨文化议题;理解和欣赏他人视角和世界观;与不同文化背景者进行开放、得体和有效互动;为集体福祉和可持续发展采取相应行动”(OECD 2017)。同时,上述四个能力维度也分别被归属为知识、认知以及社会技能、态度、价值四个核心要素。其中,知识维度涵盖普遍性的世界知识、特殊性的特定文化知识以及文化共性、文化差异和文化联系相关的跨文化知识。而知识的掌握最终指向的是能够处理文化普遍性和特殊性矛盾的综合性、整体性认知。技能要素方面包括理解和采取相应行动的技能,表现为个体应能够超越自身的视角思考全球事务、他人的行为和观点的批判性思维,产出为个体在跨文化交往中能够换位思考、快速适应并有效化解冲突的行为。态度要素主要是指全球意识,外化为个体可以知晓其他文化的规范和互动方式,能够客观、积极、开放、尊重地对待文化

差异。价值要素主要是指尊重他人的尊严和基本权利的道德，外化为个体能够将自身视为全球化世界的成员，并对地区和全球事务的解决富有责任感并致力于发挥自身影响力。值得指出的是，《PISA全球素养框架》试图尝试以连续性的整体视角去整合上述四个要素以及每个要素所对应的能力，四个要素之间并没有明显的界限，而是呈现出一种统一体的循环形态，尊重个体权利、以人类福祉为责任的价值观会逐渐过渡为开放、包容、理解他人的跨文化沟通态度，而态度还会进一步发展为思考当地和全球事务的技能，持续的技能也会转化为尊重人权以及人类责任意识的价值观。

总的来说，全球胜任力教育本质上属于国际理解教育和全球公民教育概念的延伸，与之前促进世界和平发展、消解文化冲突的目标不同，全球胜任力教育则以培养全球竞争力和全球事务管理能力为导向，在持续推进全球经济一体化进程的同时，消除全球化所带来的诸如气候变化、环境污染、人权问题、贫困与发展等多个领域的负面效应。因此，有学者批判性地指出“全球胜任力”本身存在概念混淆，虽然经合组织同样采用人道主义话语来描述其框架，即全球胜任力旨在促进“集体福祉”和“可持续发展”，但经合组织更关注能否以教育的发展促进所在国家、地区乃至全球的物质文明发展，而并不关注个体的幸福体验和世界的共荣共美。因此，由经合组织所倡导的全球胜任力概念带有鲜明的经济导向、精英主义和西方中心的属性。我国需谨慎对待经合组织全球胜任力的直接引入，应建构适应我国实际情况的国际理解教育体系，并关注教育公平问题(邓莉、吴月竹 2021)。

1.5 跨文化教育

跨文化教育是一项旨在培养多元文化意识，实现多元文化理解和尊重的普遍性、全过程、全人的教育活动，致力于培养学习者个人世界观、价

价值观、身份认同和跨文化意识和能力(张红玲 2012)。“普遍性”着眼于跨文化教育对象的特性,在任何不同文化群体之间开展的教育的活动均属于跨文化教育的范畴。“全过程”指跨文化教育开展的形式主要是以学校主导的课堂教学为核心,并与家庭、社会有机衔接,其设计架构贯穿人才培养全过程,涵盖培养目标定位、课程体系建构、教学内容甄选、教学材料组织、教育理念更新、教学方法创新及教学活动设计等全流程要素,形成了从目标设定到实施路径的完整教育闭环。“全人”一方面特指跨文化教育对受教育者个人的全面综合培养,不仅要引导这些受教育者获得丰富的跨文化知识,还要在意识方面帮助其养成尊重、宽容、平等、开放的跨文化心态和客观无偏见的跨文化观念与世界意识,更要在行为方面培养有效的跨文化交往、理解、比较、参照、摄取、舍弃、合作和传播的能力。另一方面则着眼于跨文化教育致力于通过教育层面的努力,消减跨文化冲突,建构和谐的跨文化社会,促进整个人类社会发展的宏大目标(鲁子问 2005)。

最后,跨文化教育的具体目标包括: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;培养学生对不同文化和个人尊重、包容、理解和欣赏的态度;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;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;培养学生在多元文化环境中与人交流与合作的能力;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,敢于创新的精神(张红玲 2012)。

1.6 跨文化教育的时代意义

首先,跨文化教育是对新时代要求的回应。伴随着中国政治经济地位的崛起,讲述中国故事,传播中国声音的国际传播需要日益凸显。为更好

服务沟通“一带一路”共建国家，为世界呈现立体真实的中国，需要中国外语人才彰显天下关怀的责任担当，能够将“小我”融入民族复兴、世界和平、共同发展的人类事业当中，培养贯通中外的跨文化意识，掌握以外语为核心的多学科、复合型的综合能力。

其次，跨文化教育帮助人们形成人类命运共同体价值追求的基本方式。依托新文科建设而开展的新时代跨文化教育，要帮助学生在充分认知自身文化特性以及文化发展变化的基础上，进一步感知、学习他者文化，在将自身的文化与他者文化建立联系并进行比对的过程中，能够建立文化之间的相互参照体系，在以自身文化来理解他者文化的同时，以他者文化来进一步反观自己，在批判和反思中认知自身文化，产生理性的文化自信。要通过跨文化教育让年轻的一代意识到，对人类命运共同体的价值追求实际上就是对中华优秀传统文化中蕴含的合和共生、天下大同、兼济天下思想的当代认同和实践(耿步健、沈丹丹 2019)，而这种认同和实践实际上是在跨文化对话的过程中，通过对中国传统文化反思性的自知和自信获得的(赵永帅、秦龙 2019)。跨文化教育还要帮助学生在文化间的比对和联系中，从差异性中意识到文化之间的共性，进而能够在认知上突破对抗冲突、零和博弈的思维定式，转为和而不同、合作共赢的全球意识；在情感上扭转狭隘的个人主义和民族主义，改变为开放包容、天下一家的人文情怀；在行为上肩负起作为全球公民的责任，在全球事务管理以及全球问题应对中提出融合各方发展利益的中国方案，贡献中国力量。

最后，跨文化教育是实现和谐社会美好愿望的重要途径。“和谐”是我国传统文化的核心概念，蕴含了中华民族对世界本源的认识，对世间真理的描述，对善恶美丑的判断。“和谐”是一个过程性的实践概念，特指自我关系(内心)、人己关系(社会)、人与自然关系(生态)之间最适宜、最平衡的状态以及对这一状态不懈追求的实践过程。和谐自我关系意味着自知、自信、自尊，在理性而充分了解自己的基础上，认同自身存在的意义和价值，并不断追求自我完善的心理状态以及实现这一状态的自我沟通