

第 1 章

新时代外语教育的价值与目标

自 1862 年京师同文馆建立，外语进入现代学校教育至今已有 160 年的历史。其间，办学主体和教育政策不断变化，外语学科在学校教育和人才培养中的功能与定位也随之不断改变。本章从全球化、多元化、信息化时代背景下的教育发展趋势出发，梳理、阐述新时代外语教育的价值与目标，以此作为本书各章节关于跨文化外语教育理论与实践讨论的宏观背景和目标导向。

1.1 外语教育的时代背景

进入 21 世纪，世界多极化、经济全球化、文化多样化和社信息化深入发展。新冠疫情在全球的持续影响使世界各国之间相互依存的关系以及协商合作、互利共赢的重要性日益凸显。同时，中国与世界的关系也在发生历史性变化，中国通过“一带一路”倡议和构建人类命运共同体理念引领全球化和全球治理，践行世界和平的建设者、全球发展的贡献者、国际秩序的维护者的使命，体现了中国作为负责任大国的担当。

面对沧桑巨变、充满不确定性的当今世界，教育作为促进人的全面发展和人类社会进步的重要力量，出现了一系列新的发展趋势，其中全球公民教育、跨文化教育（intercultural education）以及核心素养教育具有特别重要的时代意义，且与外语教育密切相关。

1.1.1 全球公民教育

全球公民教育就是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（global citizenship）的概念并非人类进入全球化时代的产物，也不是麦克卢汉（McLuhan）在20世纪60年代预测世界将缩小成为一个地球村后逐步形成的一个概念。实际上，早在公元前4世纪，希腊哲学家第欧根尼（Diogenes）就宣称自己是个世界公民，一个四海为家的全球人（cosmopolitan）。1795年，康德（Kant）在他的“Perpetual Peace: A Philosophical Sketch”一文中，明确提出了世界公民的概念。他指出：当世界上相距甚远的人们相互接触，就会形成世界公民的格局。他主要从维护人权与和平的角度看待世界公民的意义。此后，包括爱因斯坦（Einstein）、哈贝马斯（Habermas）、努斯鲍姆（Nussbaum）等科学家和哲学家纷纷对跨越国界的世界公民思想进行了丰富和拓展（Schattle, 2008）。

进入全球化时代，全球公民的内涵和外延都发生了变化。虽然来自哲学、政治学、社会学、经济学等不同学科领域的学者从不同视角和不同研究目的，对全球公民有不同的理解和定义，但综合各家理论和视角，全球公民的内涵主要包括三个主题层面：社会责任、全球胜任力和全球公民参与（Schattle, 2008）。社会责任是对他人、对社会、对环境的关心和关注；全球胜任力指的是具有开放的胸怀，以积极的态度去理解他人的文化价值与规范，与来自不同文化背景的人们有效沟通、交流与合作；全球公民参与是指对地区、国家和全球公共事务的关注与参与，具有志愿者精神，是政治活动和社区活动积极分子。三个层面的内容相辅相成，共同构成全球公民的核心内涵。经过数年的研究和开发，经济合作与发展组织（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）2017年发布工作报告《为了一个包容世界的全球胜任力》（*Global Competence for an Inclusive World*），详细解读了全球胜任力的概念及其测试评价方法，为全球公民教育提供了理论支撑。根据该报告，全球胜任力包含从多元化视角对全球和跨文化问题进行批判性分析的能力；对差异如何影响自我和他人的感知、判断和思想的理解力；

与不同文化背景的人们在共同尊重人格基础上进行开放、恰当和有效交流的能力。报告认为，具有全球胜任力的人能够将知识与理解力、技能、态度和价值观结合在一起，在与他人相处合作过程中解决全球性问题，提高人类共同的福祉。在我国，清华大学将全球胜任力纳入学校人才培养目标体系，并于2018年成立全球胜任力发展指导中心，致力于研究全球胜任力的内涵及培养。他们提出的全球胜任力概念框架包括认知、人际与个人三个层面以及道德与责任、自觉与自信、沟通与协作、开放与尊重、语言、世界文化与全球议题六大核心素养，认为全球胜任力的发展是持续终身的学习过程。以此为基础，该中心还通过开发和实施相关课程教学、国际交流项目、工作坊以及能力测试等系列产品，推进学生全球胜任力的培养。

全球胜任力是全球公民必备的能力，是一种与学科能力平行的核心素养，应该成为世界各国教育的重要内容。培养全球公民不仅是学校的责任，而且应该由家庭、学校和社会共同承担，创建一个家庭教育、学校教育和社会教育三位一体的全球公民教育体系。在这个体系中，学校作为人才培养的主阵地，起着至关重要的作用。外语学科的人文属性和语言文化密不可分的关系，决定着外语教育具有全球公民教育和全球胜任力培养的潜力，这一育人潜力应该予以重视。

1.1.2 跨文化教育

跨文化教育起源于20世纪50年代美国的多元文化教育，后经欧盟一体化进程下的教育行动得以迅猛发展。期间，联合国教科文组织（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）通过组织研讨会、发布教育行动方案，大力倡导学校关注跨文化教育，将跨文化教育纳入学校教育体系，并在全世界范围开展多个跨文化教育项目，联合国教科文组织因此成为跨文化教育的主要推动者。早期的跨文化教育大多以帮助移民和少数族裔更快融入主流社会和文化为目的，隐含消极的一面，因为它强调对少数民族文化的理解，强调少数民族文化被主流文化包容和接纳，强调少数民族文化对主流文化

和主流社会的适应。从这个意义上来看，非主流文化就是一种消极的被动性共存。随着世界文化多样性日益得到重视，跨文化教育开始转向，主张通过教育促进对人类间差异的理解，重视人权，尊重差异，承认文化差异的价值，理解对生活方式的选择，强调和谐共处，关注多种文化之间的相互关系、相互作用。与早期多元文化教育的被动性共存不同，跨文化教育是一种主动的互动式教育，也就是要在教育中关注不同文化的差异，研究不同文化对学生的影响，使来自不同文化的学生能够相互交流、相互理解、相互学习。

在全球化、国际化和多元化作为时代特征的 21 世纪，跨文化教育已成为教育的发展趋势，成为学校教育中与学科教学平行的核心素养教育的重要内容，各国都在以不同方式予以推进。就我国而言，虽然以跨文化教育为标签的学校教育活动并不多见，但与其理念和目标契合的相关教育项目不少。特别是当前，在大力推进立德树人教育根本任务的形势下，全国各级各类学校都在研讨和推进将学科教学与思政教育及核心素养教育有机融合的教育改革。在外语教学中融入跨文化教育理念，在提高学生外语能力的同时，培养他们的跨文化意识（intercultural awareness）和跨文化交际能力，即是外语学科对接立德树人和课程思政的重要路径。

鲁子问（2005）认为，跨文化教育是对呈现某一文化的人类群体的受教育者进行关于其他人类群体的文化教育活动，以引导这些受教育者获得丰富的跨文化知识，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，并形成有效的跨文化交往、理解、比较、参照、摄取、舍弃、合作和传播的能力，从而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，促进整个人类社会的发展。根据我国国情和学生特点，本书将跨文化教育定义为：一项由学校通过培养目标的确定、课程的设置、教学内容和材料的选择、教学理念的更新、教学方法和教学活动的设计以及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、身份认同和跨文化意识和能力的教育活动。跨文化教育的目标是：

- 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，帮助他们增强中国文化身份认同，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）

学校是实现上述跨文化教育目标的主要阵地。跨文化教育具有鲜明的人文色彩，因此人文学科具有跨文化教育的内涵和可能，应该在学校的各个学科教育中，全面倡导跨文化教育思想，明确在不同学科开展跨文化教育的具体目标，特别要加强外语、历史、社会、艺术和科学等学科的跨文化教育。社会教育是学校教育的补充，我们要有意识地把社会生活纳入学校的跨文化教育中，强化社会教育的有利因素，稀释社会教育中的不利因素，同时，充分发挥媒体的宣传教育功能和影响力，组织开展综合性主题实践活动。

1.1.3 核心素养教育

2013年，联合国教科文组织亚太地区教育局提出在学校教育中要加强对学生横向能力（transversal competency）的培养。所谓横向能力是指与常规学科知识并行的非学术能力（non-academic skill），主要包括批判性和创新性思维、全球公民意识、人际交往技能、媒体和咨询素养和内在个人技能等内容。横向能力也被称为21世纪技能（Yoko, 2015），已被纳入多个国家的教育政策和课程体系。联合国教科文组织提出的横向能力教育与很多国家推进的学生发展核心素养教育在目的和内容层面基本一致。我国教育部2014年发布的《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》明确指出：要研究制订学生发展核心素养体系和学业质量标准，依据学生发展核心素养体系先行修订高中课

程方案和课程标准。培养学生发展核心素养本质上是落实立德树人根本任务的一项重要举措，也是适应世界教育改革发展趋势、提升我国教育国际竞争力的迫切需要。

简而言之，学生发展核心素养是指学生应具备的、能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力。中国的学生发展核心素养以科学性、时代性和民族性为基本原则，以培养全面发展的人为核心，分为文化基础、自主发展、社会参与三个层面，综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新六大素养，具体细化为国家认同等十八个基本要点（核心素养研究课题组，2016）。以此为纲领，各个学科纷纷就具体的学科核心素养展开研究。就外语学科而言，王蔷（2015）和程晓堂（2017）等提出，英语学科核心素养包括语言能力、思维品质、文化意识和学习能力四方面。“学生以主题意义探究为目的，以语篇为载体，在理解和表达的语言实践活动中，融合知识学习和技能发展，通过感知、预测、获取、分析、概括、比较、评价、创新等思维活动，构建结构化知识，在分析问题和解决问题的过程中发展思维品质，形成文化理解，塑造学生正确的人生观和价值观，促进英语学科核心素养的形成和发展。”（王蔷，2015：7）这充分体现了外语学科在培养新时代所需人才中的特色优势和重要作用。

综上所述，在全球化、国际化、多元化、信息化为特色的 21 世纪，全球公民教育、跨文化教育和核心素养教育成为教育的重要发展趋势。外语作为一个融语言、社会、文化、思维为一体的学科，具有很强的人文特性，能较好对接全球公民教育、跨文化教育和学生核心素养教育的内涵需求，理应成为当今教育的开路先锋，可以承担起为国家立德树人的使命，外语教育应该将培养扎根中国、服务人类的全球公民作为一个重要目标。

1.2 新时代外语教育的价值定位

自改革开放以来，外语一直是我国教育部确定的与语文和数学并列的一门核心课程。近年来随着国际国内形势的变化，外语教育面临新的

挑战,围绕外语高考改革以及外语教育的价值和有效性等问题,国内出现了两种对立的声音。一方认为外语教育占用学生太多时间,影响语文教育,应该退出高考,甚至可以废弃;另一方主张外语教育作为国家战略资源应该通过教育改革得到强化。面对这些纷争,学界展开了激烈的辩论和有益的探讨。

1.2.1 关于外语教育价值定位的讨论

由上海外国语大学《外国语》学刊联合相关高校主办的“中国外语战略与外语教学改革高层论坛”自2014年以来组织了四次高峰论坛,形成了很多有价值的学术观点和政策建议,其中胡壮麟(2015)提出的建议最具代表性和影响力。他认为,在中国崛起的国际化背景下,外语教育要从跨学科和超学科的观点,扩大视野。“以国家语言政策为基准,引导讨论;坚持辩证分析方法,求同存异;讲究实事求是,避免概念模糊;注重实践,深入调查,及时总结经验。”(胡壮麟,2015:52)张绍杰(2010)则强调对基础英语教育、英语专业教育和非英语专业教育要区别对待,分类研究。针对英语专业当前面临的问题,他提出要从学科定位、教育目的和培养目标三个方面入手找准其学科发展方向,确定其专业发展定位,突出人才培养特色,面向多元社会需求和多元目标取向,培养厚基础、强能力、高素质的英语人才。沈骑(2017)以外语教育政策的价值取向为切入点,阐述新时代中国外语教育价值的困局与定位。他认为,现阶段要综合考虑外语教育的工具价值、融合价值、安全价值和公平价值,应将外语作为重要的语言资源加以规划,从国家战略、社会需求和个人发展等方面全面考虑中国外语教育政策的价值定位问题。

当前,国际形势风云变幻,地区冲突、气候变化等全球性问题持续不断。同时,中国进入新发展阶段,明确了新发展理念,构建了新发展格局。面对国内外新形势、新需求,我国外语教育也在发生深刻变革。蒋洪新、杨安(2021)在阐述我国外语教育所处的国际国内新环境的基础上,指出外语教育要对接国家战略和地方及行业发展实际、学生职

业规划与社会需求,采取多元发展路径,增强学科设置的针对性,适应大国外交、人文交流、基础科学研究、核心技术创新对复合型人才的需要。姜锋、李岩松(2021)从语言和话语的本质特点出发,强调外语教育对于提升我国国际传播能力、构建中国对外话语体系的重要作用。综上所述,外语教育承载着服务人类进步、国家发展战略、社会和谐和个人发展的使命,进入全球化、多元化和信息化的新时代,外语教育的重要性更加凸显。

1.2.2 新时代外语教育的价值阐释

综合各家之言,笔者认为可以从个人、社会、国家和全球四个层面对新时代外语教育的价值定位进行阐释。

1. 增强学习者文化身份认同

外语学习首先是学习不同于母语的語言系统,掌握一个新的交际工具。运用这个工具,学习者能够与来自不同文化背景、有着不同成长经历的人们进行交流,相互学习,拓展视野,丰富阅历。他们也可以运用这个语言工具,拓展阅读范围,获取更多前沿的学科知识,促进不同学科知识的贯通。

对于学习者个体而言,外语学习另一个重要价值在于对自身文化身份认同可能产生的积极作用。语言学习本质上也是文化学习,是对另一种思维方式和生活方式的认知理解。在外语学习过程中,学习者自然会将其接触到的外国文化行为与自己本族文化相对应的内容进行比较和反思,原来司空见惯、习以为常的价值观念、规范习俗被拿出来进行比较、审视。学习者会因此对自己的文化身份增强了意识,从而对于“我是谁”“他是谁”之类的问题更加清晰,对文化差异更具敏感性,视野也会更开阔,思考问题的角度更多维,在与他人相处和交流中,更加开放和包容。针对外语学习的这一功能,高一虹(1994)在“削减性双语现象”和“附加性双语现象”(Lambert, 1974)的基础上,提出了“生产性双语现象”。她通过质性研究方法,对外语学习者文化认同的形式、

内容、类型等方面进行了探究，提出从语言能力、认知能力、感情能力、审美能力、文化归属五个维度来描述“生产性双语现象”的概念。其中文化归属表明了“生产性”的意义，表示研究对象获得了一种超越原有文化身份与新的文化身份的第三种文化身份，即将自己视为中国人，又将自己看作世界人。

这种基于丰富的文化感知和体验形成的，既对本族文化认同和自信，又对世界其他文化尊重、包容、理解和欣赏的融合式文化身份认同体现了外语教学的育人价值和潜力，但要将潜力转化为现实的教育成果需要教育者理念创新和实践探索。

2. 促进社会和谐

每个人都是社会的人，属于各个社会群体，如家庭、学校、工作单位等。通过学习一种或多种外国语言，外语学习者不仅能够使用外语更多地参与社会活动，积极为社会建言献策，同时，因为外语教育的本质是跨文化教育，学习者还有很多机会可以去感知和体验语言背后的文化，在此基础上增强跨文化意识，培养跨文化情感态度，提高跨文化交际能力。这种教育培养出来的人有一个共同特点：相比其他人，他们作为群体成员能更好地做到与他人和谐相处，友好合作。例如，在一个多元文化社区，来自不同民族文化的人们在此生活，邻里之间和睦共处是大家共同的愿望；在一个多元文化的跨国企业中，来自不同国家的员工组成一个项目团队，如何通过协同合作完成项目是大家共同的目标。

在外语教学中，老师们有意识去培养学生的跨文化能力（Intercultural Competence, ICC），使他们对文化差异更加敏感，能够从文化差异的角度去看待问题，分析问题，解决问题。他们具有更加开放、包容，尊重、理解他人的情感态度；具有更加丰富的文化知识；具有更加灵活、变通的交际风格和善于观察、讲述、比较、反思、总结和评价的能力。这样的人无论在多元文化社区中与他人共处，还是在多元文化工作环境中与他人合作，更能释放出正能量和凝聚力。因此，外语教育有利于和谐群体及和谐社会建设，能够促进团队协同合作。

3. 服务国家发展战略

外语教育是国家发展战略，关乎国家外语能力。当前，外语教育服务国家战略的一个重要落脚点是为中外人文交流和公共外交培养人才。中外人文交流和公共外交所需人才至少包括以下几个要素：国家认同、国际理解、交际沟通、学习创新（张红玲，2016）。这里要特别强调的是国家认同。首先，参与人文交流和公共外交的公民应该具有对祖国、对民族、对中华文化的热爱、认同和自豪感；其次，应该了解国情历史，理解和欣赏中华优秀传统文化；最后，还应对当代中国特色社会主义理念和中华民族伟大复兴的中国梦充满信心。只有这样，当他们与来自世界其他国家的人们进行交流互动时，才能够自信地讲述中国故事，传播中国文化。外语教育对于增强学生对中国文化和国家的认同具有不可替代的作用。就中国文化和国情教育而言，语文和思想政治等课程通常采用的是知识灌输的方法，外语课程则可以通过比较、反思、探索的方法，将中外语言和文化教学有机结合。因此外语教育不仅能起到补充作用，还是中外人文交流和公共外交人才不可替代的培养途径。

如果说国家认同是人文交流和公共外交的原动力，那么学习世界文化知识、增进国际理解是基础，培养跨文化交际能力和跨文化冲突管理能力是保障，增强学习创新能力是加速器（张红玲，2016）。外语教育通过将语言教学与跨文化教育有机结合，改革教学模式，设计课堂教学活动，开发社会实践项目，推进学以致用，满足人文交流和公共外交对公民的国家认同、国际理解、交际沟通和学习创新素养的需求，这是外语教育在国家层面的功能价值。

4. 增进国际理解

外语教育还应放眼世界，服务人类发展的需求。针对当今世界面临的政治、文化、经济、环境等冲突问题，中国提出构建人类命运共同体理念，主张文明交流互鉴，呼吁各国共同呵护和发展世界文化多样性。与此同时，世界各国教育界积极推动全球公民教育和全球胜任力教育，以促使各国民众关注全球性问题，以命运共同体的视角去分析和解决人类社会面临的问题。