

# CONTENTS

总序.....	孙有中 iii
导读.....	刘立华 vii
<b>CHAPTER 1 Introduction—Interculturality in Education: A New Beginning?</b> .....	1
The Approach in this Book .....	3
References .....	5
<b>CHAPTER 2 Misnomers</b> .....	6
‘The Deceptively Cosy Blanket of Culture’ (Eriksen 2001).....	7
Identity Is Not a Thing .....	13
Collectivity, Self, and Other .....	16
Questions .....	18
References .....	19
<b>CHAPTER 3 Imaginaries About Interculturality</b> .....	22
Globalization Is Not New .....	23
Desperately Seeking Diversity .....	25
Where Are You Really From? .....	29
‘The Same Is Lame’ .....	33
Obsession with the Local .....	36
Questions .....	38
References .....	39
<b>CHAPTER 4 Discourses of Othering</b> .....	42
Who’s the Other? .....	43
Othering as an Unstable Phenomenon .....	46
Analysing Discourses of Othering .....	48
Questions .....	52

References .....	52
<b>CHAPTER 5 Interculturality and the ‘Fragilities’ of Human Rights .....</b>	<b>54</b>
Beyond Mere Human Rightism? .....	56
Interculturality and the Hegemony of Human Rights: Problematic Supranational Initiatives .....	59
Working on the ‘Fragilities’ of Human Rights in Intercultural Education .....	62
Reflecting on Counterhegemonic Ways .....	64
Questions .....	65
References .....	65
<b>CHAPTER 6 Tools for Change—Dynamic and Realistic Intercultural Competences .....</b>	<b>67</b>
Towards Dynamic Competences .....	67
Against a ‘Universal’ and ‘Objective’ Definition .....	69
(De-)(Re)constructing Intercultural Competences .....	70
Ways of Constructing Intercultural Competences .....	73
A Realistic Approach to IC .....	78
Student Teachers’ Intercultural Competences: An Example.....	80
<i>Teachers as the Voices of Intercultural ‘Wisdom’</i> .....	81
<i>Teachers as Promoters of Social Injustice</i> .....	84
<i>Teachers Can Discriminate Explicitly</i> .....	87
<i>Teachers Do Not Reflect Enough on the Intercultural Content of Their         Teaching</i> .....	88
Questions .....	92
References .....	92
<b>CHAPTER 7 Conclusion .....</b>	<b>96</b>
Said’s Intellectual as a Model .....	96
The Ten Commandments of Interculturality in Education .....	98
References .....	101
<b>An Essential Reading List .....</b>	<b>103</b>
<b>Definition of Key Terms .....</b>	<b>106</b>
<b>Index .....</b>	<b>109</b>

# 总序<sup>1</sup>

关于一种文化与他种文化之间的关系，有两种针锋相对的主义，一为文化相对主义，一为文化绝对主义。前者认为每一种文化都是独特的，否认文化间的共性和相互沟通的可能性与必要性；后者认为文化之间有优劣之分，必须用“先进的”文化取代“落后的”文化，最终实现人类文化的普世大同。这两种主义的倡导者其实各自怀有现实的政治关切，在此存而不论。本文要讨论的是这两种主义在经验层面的合理性与不合理性，并试图化解两者之间不应有的紧张，进而探索第三条道路的可能性。

东西方学术界对文化的大量研究使我们对文化的本质属性有了更加清晰的认识。

其一，文化的继承性。文化是特定时空中的人群从自己的过去和传统中继承得来的。特定人群的历史和记忆的独特性决定了文化的相对性。

其二，文化的习得性。文化不是人与生俱来的东西，而是通过后天的学习得来的。家庭教育、学校教育、宗教习俗、政治宣传、大众传播，等等，这些都是文化习得的有效途径。文化习得不仅在特定文化内部纵向展开，而且在不同文化之间横向发生。文化的习得性不仅有利于加强文化的相对性，而且有利于扩大文化的普遍性。

其三，文化的功能性。文化是特定人群设计来解决自己生活中所面对的种种问题的。文化的功能性因为不同文化面临不同的问题而必然导致文化的相对性。与此同时，不同文化又面对越来越多的相同问题。因此，与文化的习得性一样，文化的功能性既有可能导致文化的相对性，又有可能导致文化的普遍性。

其四，文化的人性。文化是人类心智的产物；由于不同文化中的人具有普遍的人的基本属性，因此不同民族的文化必然具有天然的共性和相通性，即所谓人同此心，心同此理。因此，两千多年前的东方哲人孔夫子和西方哲人亚里士多德，在相互完全隔绝的状态下却异口同声地赞美“中庸之道”的高明；19世纪中叶的美国思想家爱默生的超验主义，与东方古代哲人老子的道家思想居然不谋而合；基督教、伊斯兰教、佛教在不同文化中都能赢得自己的信徒。所有这些文化“契合”现象都表明，基于共同人性的文化之间的确存在许多普遍性元素。

---

1 本文原载于《中国人民大学学报》2007年第6期

由文化的上述基本属性可以得出以下两个基本结论：

第一，文化的相对性与普遍性并存。相对主义把文化的相对性推到极端，只说对了一半；普遍主义把文化的普遍性推到了另一个极端，也只说对了一半。文化因其内在固有的属性，必然兼备独特性与共性，两者并非水火不容的关系。

第二，随着全球化的全面推进，不同文化之间的交往大大增加，尤其是日益扩展的跨文化教育、跨文化大众传播和跨文化贸易与旅游，使跨文化的习得日益频繁。不同文化背景的青少年都在学习同样的英语，钻研同样的数理化，阅读同样的全球畅销书，观赏同样的电影大片，检索同样的网络资讯，学习同样的在线课程，不胜枚举。所有这些跨文化习得行为都在扩大不同文化之间的共识，增加它们之间的共性。与此同时，全球化趋势也使不同文化的人们面对日益增加的共同挑战，如环境污染、能源危机、疾病传播，等等。因此，世界不同文化之间的共性在增加，差异在减少；普遍性在增加，相对性在减少。

那么，我们应该如何面对全球化对不同文化的独特性带来的挑战呢？文化相对主义的答案是拒绝外来文化的入侵，捍卫本土文化的纯洁性，最终弘扬光大本土文化，维护世界文化的多元化。为抵御西方强势文化的霸权行径，文化相对主义有其伸张正义的合理性。然而，历史证明，文化相对主义往往事与愿违，总是以保护民族文化为初衷，最终走向文化自恋、文化自闭乃至文化衰亡的结局。与此形成对照，文化普遍主义主张用所谓“先进的”文化简单取代“落后的”文化，往往堕落为文化霸权主义的借口，成为强势文化征服弱势文化的意识形态武器。

在文化相对主义与文化普遍主义之间，可能存在第三条道路，这就是文化交流主义。后者同时承认文化的相对性与普遍性，承认不同文化间的交流不仅必要而且可能。从根本上说，文化交流主义倡导文化关系的民主化。

具体而言，文化交流主义主张文化多元化。它从文化的继承性、习得性和功能性中看到文化相对性的必然，承认并赞赏多姿多彩的世界文化，把文化多元化本身视为值得珍惜的价值。

文化交流主义主张文化宽容。它承认不同文化具有平等的发展权，要求不同文化相互尊重，对文化差异保持高度敏感，努力理解形成文化差异的历史和现实原因，把文化差异当作彼此学习的机会，甚至愿意承认有些差异具有不可化约性。

文化交流主义主张文化开放。它反对文化封闭，反对文化上的夜郎自大，也反对用虚无主义的态度对待本土文化。它承认开放会带来外来文化对本土文化的冲击甚至破坏，但它反对通过自我封闭的办法来挽救和维持弱势文化。它相信，唯有迎接挑战，弱势的本土文化才能实现创造性转换，获得新生，从而对世界文化作出自己的贡献。

文化交流主义主张文化沟通。它从文化的习得性、功能性和人性中看到文化的普遍性和跨文化沟通的可能性。它承认跨文化沟通的困难，但坚信只要双方具备足够的意愿，付出足够的努力，跨文化的沟通必然能够实现。

文化交流主义主张文化互动。它把不同文化视为平等的主体，主张文化间的双向交流。它不满足于世界文化的多元化，因为他注意到老死不相往来的世界文化多元化其实早在愚昧野蛮的人类原始文明之初就已实现，但那并不是多么值得留恋的美好时刻。它还注意到人类文明全球化这一不可逆转的趋势，正因为如此，它主张世界各种文化在这一过程中均有所作为，有所贡献，而不要沦为某一种强势文化的牺牲品。它提倡文化间的相互借鉴，提倡文化拿来主义、文化实验主义、文化共享主义。

文化交流主义主张文化和平。它承认文化间的差异甚至在某些方面的严重对立，但反对通过武力或威胁来解决文化间的冲突。它主张用“和而不同”的原则来化解文化间的矛盾。当然，现实的国际政治远非“君子之交”，文化交流主义有可能被斥为理想主义或空中楼阁。但面对现实主义与强权主义的国际政治逻辑，我们要么推波助澜，要么随波逐流，要么以和平主义的理想和改善主义的信念引而导之，除此之外，我们难道还有其他更好的选择吗？如果我们必须对人类文明的未来持乐观主义的态度，那么文化和平主义较之文化霸权主义应该是一个更好的选择。

文化交流主义主张文化改良。它相信文化的进步是一个渐进的过程，不可能一蹴而就，不可能以任何“全盘”的方式一劳永逸地解决。文化是一个复杂的系统工程，结构的变化不能代替具体要素的变化，具体要素的变化也不能代替结构的变化；整个系统的改良有赖于结构与要素的同时演变与相互磨合。文化改良不仅要依靠自身的传统资源，而且要积极吸纳外来文化的优秀资源，因此必须保持与外来文化的积极互动。只要这一互动的过程得以延续，文化的自我改良必然水到渠成。

文化交流主义从根本上说是一种过程主义。它认为，世界不同文化之间积极交流、相互丰富、增进理解的过程本身就是莫大的价值。它认为，全球化背景下日益频繁的跨文化交流有可能促进人类“意义共同体”和“生活共同体”形成，但它并不预设人类文明的未来结局。它相信这一结局的具体面貌有赖于人类大家庭的共同努力，相信人类有足够的智慧避免人类文明的单一化，最终实现世界文化多样化中的统一和统一中的多样化，就像我们生活于其中的大自然一样多元而又和谐美满。当然，和文化交流主义一样，这种信念本身也是一种理想主义和乐观主义。

基于这样的理想主义，本套丛书倡导中国学术界加强跨文化研究，既要全面回溯中外文化交流的历史，总结人类历史上跨文化交流的经验教训，也要深入考察当下活生生的全球跨文化互动，探索化解跨文化冲突、增进跨文化理解与合作的有效

途径，更要大胆创新跨文化研究知识体系，积极参与和促进跨文化研究领域的中外学者对话。期待中国学者的跨文化研究为人类文明互鉴作出应有的贡献！

孙有中  
北京外国语大学

# 导读

跨文化教育是人文学识教育和思辨能力培养不可缺少的部分，也应该成为全球化时代公民教育的重要组成部分（孙有中、Bennett 2017：2）。《教育中的跨文化性：理论和方法论工具箱》（*Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*）是芬兰赫尔辛基大学多元文化教育研究中心教授 Fred Dervin 有关跨文化与教育研究的一部重要著作。在这部著作中，作者系统论述了 interculturality 这一概念。在作者看来，跨文化性不是一个具体的事物，而是一种观点和视角，但是这种界定又使得这个概念不稳定，具有政治和意识形态特征（Dervin 2016：2）。作者指出，本书使用 interculturality 而不是 the intercultural 的目的是表达一种过程，或是正在改变的东西。Dervin & Liddicoat（2013：7）指出，interculturality 是指一种互动的建构过程，在这一建构过程中，主体（subjectivities）和变化（variation）不再是阻止学习目标实现的噪音，而是被看作一个建构的部分。根据以上文献对 intercultural 的界定，本导读尝试将其译为“跨文化性”。

受 Holliday（2010）的影响，作者认为，在经典马克思主义的立场上，跨文化性具有意识形态的特征，它是评价性的，而绝非是一个中立或是描述性的概念。本书的目的则是回答为什么我们在教育领域有必要用跨文化性这一视角来重新审视原有的一些概念和范畴。具体来讲，作者在本书中试图回答以下几个问题：

- 1) 当今社会跨文化性的含义是什么？
- 2) 这一概念背后的意识形态是什么？
- 3) 什么样的概念能够被用来界定其特征？
- 4) 为什么说改变跨文化性的“实践”方式非常重要？
- 5) 我们是否可以通过教学和培训来实现某种新型跨文化教育？
- 6) 书中的这些案例是否是“好”的实践？

本书同时是一个关于跨文化特征教育的工具箱。书中，作者提出了一系列的概念、定义和方法来评价或重构跨文化性这一概念，目的是增强其在研究和实践领域的实用性，使其更加符合不断加速的全球化时代的需求。本书也呼吁一种对教育中的跨文化性的多维思考。



## 1. 本书的主要内容

本书连同引言和结束语，总共七个章节。第一章为引言部分。在引言部分，作者交代了跨文化性的界定，作者认为，跨文化性是一个视角，而不是一个给定的事物；而教育领域是学习、实践和反思跨文化性最好的领域之一，因为跨文化性既是学校生活的一个部分，也是教学过程中的一个基本元素。在一个种族主义、各种歧视以及不公正现象多发的时代，我们应该帮助学生成为真正的跨文化者 (interculturalists)，让他们能够对以上现象提出质疑，进而从批评、道德和反应的角度做出相应的行为。在这一章中，作者还指出，跨文化性具有跨学科的特点，其理念来源于其他相近的学科领域，在教育领域中跨文化性的形成实践和研究议题深受国家（国际）政策和意识形态的影响。作者最后指出，跨文化性这一概念在各种研究和实践领域均有应用，例如应用语言学、语言教育、传播学研究、教育学研究、健康研究等。

在第二章中，作者讨论并且修订了与跨文化性相关的三个概念，分别是文化、身份和集体 (collectivity)。虽然文化这一概念在跨文化研究中非常重要，但是作者认为，以往有关文化的界定过于固化和宽泛。作者认为，对文化这一概念最危险和严肃的批评涉及对其带有偏见和意识形态的使用。在探讨如何解决以上问题时，作者借用了 Ericksen (2001) 以及 Wiken (2002: 86) 的观点，即使用知识、经验或是生活世界 (lifeworld) 来代替文化这一概念。作者认为，我们在使用文化这一概念时越精确、越清楚，那么我们在处理教育中的跨文化性时就能更广泛地、更公平地呈现某些群体的声音。在界定身份这一概念时，作者认为，身份不是一个固定的东西，而是一个依赖语境的概念，因此有必要从一个共同建构的立场去理解身份这一概念。最后，作者在后现代跨文化性这一视角下讨论了集体这一概念。

第三章讨论了教育领域跨文化性的五个想象的概念：全球化 (globalization)、多样性 (diversity)、出身 (origin)、一致 (the same)、当地 (the local)。作者首先介绍了想象 (imaginary) 这个概念，接着以涂尔干的理论为基础来进一步阐释。作者认为，社会的存在依赖于一些共享的符号形式，它们把人们分成了不同的集体，这些符号形式产生了一种能使得社会纽带更加牢固的集体的欢腾 (collective effervescence)。虽然涂尔干没有使用想象这个词汇，但是这些符号形式以及这种集体的欢腾与想象的概念是对应的。在接下来的部分，作者首先质疑了全球化这个概念，然后讨论了全球本土化 (glocalization) 这一术语。人们今天谈论全球化就好像这是这个时代特有的一种现象。然而，作者认为，全球化根本不是一个新鲜事物，我们今天讨论的全球化起源于历史上的全球化浪潮。今天的全球化的一个特点则是



其惊人的其发展速度以及对当地的影响，即全球本土化的趋势。世界所经历的全球化浪潮导致了资源获取的不平等和权力的不平等 (Moghaddam 2008)。在当今社会，全球本土化对跨文化性有着重要的影响，有些群体相比其他群体更容易拥有强大的符号权力 (symbolic power)，语言、宗教、世界观也因为全球本土化而变得不平等。在作者看来，多样性这个概念也容易引发很多与各种“主义”相关的问题，例如西方—东方主义、文化主义、语言主义、宗教主义等，进而把学生置于固定和静止的范畴中。因此，在作者看来，我们对待多样性这一概念的方式是武断的，想象的，以及捏造的，多样性这一概念导致了固化和标签化。当多样性着重各种不同的时候，它经常意味着差异 (difference) 和同一 (oneness)。作者认为，此类界定的多样性其实是一种系统性的不公正，它使得我们成为不公正的共犯或是同谋。作者认为在跨文化教育中，出身这一概念也非常重要，当然也存在很多问题。出身对某些人很重要，但是对其他人来说可能不那么相关。在人生的某个时间点上，出身可以是美好的，积极的，也可能是炫耀吹嘘的对象，但是出身有时也可能是非常个性化、带有政治色彩的，或是令人痛苦的。所以，我们对出身的理解应该是相对的，依赖于其他的事物，比如我们的角色、情感，或是交往的语境。在论述一致性 (the same) 这一概念时，作者认为有必要避免一种寻求与他者不同的固执，而应该认识到“我们都是不同的，但我们拥有共同点”，因为这种固执是一种偏见，否认了差别之上的跨文化性特征。对差异的痴迷往往出于对普遍主义和民族中心论的恐惧，也往往导致把他者淹没在自我当中。作者在论述“当地”这一概念时，认为有必要对其进行重新思考。谁拥有界定某人为“当地”或“非当地”的权力？我们对判断是否为当地的标准，例如语言、宗教或是出身，是否觉有歧视的权利？为何不能让人们自己来决定是否为当地人？

在第四章中，作者讨论了他者的定义。作者认为，他者在历史上是一个重要的概念，人们对他者也有各种不同的标签。作者进一步指出，我们每个人其实都是他者。他者也是一个跨学科的概念。在讨论了他者的定义以后，作者认为，对他者的呈现 (othering) 是指把一个他者转化为另一个他者，这种呈现会在不同与相同、自己人和外人之间建立一个界限。这种转换涉及情感和认知的因素，并通过语言等手段在互动中得以建构。作者认为，他者呈现是一个不断变化的过程，且往往依赖一定的社会、历史和文化语境。在本章最后一个部分，作者讨论了如何分析这种呈现他者的话语，并提出了分析他者话语呈现的两种方法。第一种方法来自 Dhamoon (2009) 的著作《身份 / 差别政治》(Identity/difference politics)。该书的作者是哲学和政治学科的学者，通过分析加拿大多元文化的话语呈现，她认为可以通过意义生产的批评政治学视角来分析权力，而不是文化，是如何生产差异，生产他者呈现的话

语以及这种生产的效果。第二种方法是以巴赫金的对话主义理论为基础。对话主义认为，他者性（otherness）是一切事物的基础，对话是分析他者呈现的基本单位。对他者呈现的分析应该充分考虑对话产生的社会、历史和文化语境。在对话性理论中，声音处在中心的位置。对话语对话性的考察即是对话语中不同声音之间的互动关系的考察。

在第五章中，作者认为，以前我们理解的人权话语具有霸权特征，是有问题的，因此，在对待人权话语时应该使用反霸权的视角。在 Hoskins & Sallah (2011) 有关跨文化能力的论述的基础上，作者认为应该用相关的知识、意识、理解以及批判性思维能力来应对教育中的人权话语实践。

第六章主要讨论跨文化能力模式的构建。在这一章中，作者在回顾以往跨文化能力模式的基础上，对教育领域中的跨文化性（跨文化视角）进行了重新建构。作者认为，以往的有关跨文化能力的模式代表了某个时代的跨文化性（能力）研究，但是这些模式的目标与当下教育领域中要求对他者呈现、霸权、等级等相关概念的反思需求并不契合。在接下来的论述中，作者对跨文化能力模型的建构方法进行了整合分析（meta-analysis），并从固化的（solid）、雅努斯（Janusian）模式以及流动的（liquid）三个角度对跨文化能力模式的构建、评估以及发展进行了系统的论述，最后提出了自己的跨文化能力的评判标准。有关固化的和动态化的比喻，作者直接借用了社会学家 Bauman (2004) 的观点——在我们的世界中，流动性（有些学者称之为后现代）与国家民族的固体性（solidity）并存。作者认为，以往许多文献已经对跨文化能力模式的固化方法进行了批评，因为那些固化方法试图把个体固定在与国家文化或是语言相连的静态的身份上面。为了进一步对此作出阐释，作者参考了与欧洲委员会项目有关的一本专著——《发展与评估跨文化能力：语言教师与教师教育者指导》（*Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*）。该著作借鉴了 Byram 的跨文化能力模式并提出如下学习目标：学习文化，习得文化，协调不同文化。但该作并没有提到霸权、等级以及权力差异等概念，且对这个世界作出了文化上的内部人和文化上的外部人的精确划分。那么，结果就是文化的互动就像地壳板块互相挤压一样。同时，在该作中，本质主义和文化主义两个术语被用来描述以上视角，在这一视角下，个体的主动性被剥夺，如果互动出现问题，就要归责于他们的文化问题。有关跨文化能力的第二种模式，即雅努斯模式，倾向于在固态化的分类与后现代的共同建构主义的方法之间摇摆不定，这种方法一方面声称身份的固定性，一方面又把文化话语的不稳定性考虑在内，这就造成了人们在解释、分析和描述跨文化互动、特权以及权力差异时的矛盾和冲突。在很多情况下，这一模式的拥护者并未注意到这

种立场的摇摆以及由此带来的种种问题。

在两种动态或是以流动性为特征的模式中，第一种称之为理想主义的 (liquid idealistic)，该模式在近十年来一直受到学者的批评 (Piller 2011)。这一模式的起点是不同的多样性 (diverse diversities)，也就是说，每个个体都是不同的，表现在他们的出身、肤色、社会背景等方面。这一模式的目的是在教育的过程中让学生认识到非本质主义的、非文化主义的观点的危险，然后去应对它们。因为这些观点能够隐藏歧视、权力或是优越感的话语，同时这些观点能作为一种借口和不在场的证明，进而导致歧视、压迫、不公正和等级秩序。但是，作者提出，虽然自己一开始也是这一模式的支持者，但是后来发现，这一模式也存在问题。首先，这一模式本身具有意识形态的特点，因为其非本质主义和非文化主义的目标是无法实现的。

在回顾以上文献的基础上，作者提出跨文化能力的流动性或是动态现实主义的模式。动态的现实主义方法认识到本质主义是一种普遍的罪恶，以及非本质主义和非文化主义的重要性，但是同时呼吁人们警惕任何互动的简单复杂化 (simplicity)。这一模式首先认定了社会现实的复杂性，因此作者也没有像以往学者那样提出一个程序化或是菜单式的跨文化能力模式。其次，它提醒我们注意社会现实的矛盾、不稳定和非连续性，而其目的就是帮助学生适应磕磕绊绊的生活。在社会现实中，一切都处在动态的变化过程中，也就是说，在跨文化活动中，不稳定应该处在这一互动的中心。再者，跨文化能力的模式应该能帮助应对跨文化交往中不舒服的状态。当前的跨文化能力培养的模式往往是试图通过创设正确的场景来培养学生应对这种困难的能力。因此，我们有必要创设一种测试学生抗压和承受能力的情景，帮助学生对其所学进行反思。在该模式 (流动的现实主义) 中，作者认为应该采取交叉分析 (intersectional analysis) 的方法 (Collins 2009)：考虑到社会的复杂性以及很多与身份建构相关的因素，例如语言、种族、民族、阶层、宗教等，人们有必要对这些因素进行综合的交叉分析，去观察这些因素在多大程度上促进或是消解了不公正、不平等、歧视现象。交叉分析无疑拓宽了跨文化研究者和实践者的视野，在构建跨文化能力模式时尽可能多地考虑到了多因素的影响。在该模式中，对话性 (互动性) 是一个重要的特点，以往的模式往往是个体的，忽视了跨文化交往的互动特征，忽视了跨文化能力的发展是交际双方或是多方互动的产物。因此，跨文化能力是不同个体在特定的语境中共同建构的产物，对话应该处在这一模式的中心地位。从这种意义上来说，任何交际过程中的误解或是失败都是双方建构的结果。这一点在符号互动理论以及互动社会语言学中都有专门的论述。在有关跨文化误解的案例中，往往责备某一方不懂交际，责备其文化模式，这种观点显然值得商榷。这就要求我们在跨文化能力的建构过程中，应该考虑我们的语言或是话语对对方的影响，以及话

语对交际互动产生的效果。当然，作为一种流动的、现实的方法模式，我们也应该允许和接受交际的失败。像庆祝成功一样庆祝失败，应该成为跨文化能力中一个非常自然的部分。当然，在训练学生的跨文化能力时，应该保证每个人都有面对失败的机会，而不是只让那些我们认为与自己不同的少数人来面对失败。

在文章的结论部分，作者首先对萨义德有关知识分子的论述进行了介绍并在此基础上对跨文化实践中的专业人士和业余人员的角色和位置进行了论述；随后提出了十条帮助读者理解该书所谈跨文化性或跨文化能力的建议。

## 2. 本书的理论基础与视角

本书从整体上认为，在跨文化教育实践中，我们应该（培养学生）警惕、反思教育领域已存在的概念和范畴，深入挖掘这些范畴背后的权力不平等或是霸权现象，并在此基础上发展（培养）个体的跨文化能力。具体来说，本书的论述逻辑隐含了三种视角，分别是社会建构主义（social constructionism）、批判实在论（critical realism）和批评话语研究（critical discourse studies）视角。

### 2.1 社会建构主义

在过去的几十年中，英国和北美的社会科学领域出现了各种各样的研究方法，包括批评心理学、话语心理学、话语分析、解构和后结构主义等，以上各研究流派共同点是社会建构主义（Burr 2003: 1）。社会建构主义是一种理论指向，它强调了以上各个研究方式和流派的重点。社会建构主义起先是心理学的一个术语，然而，它的一些基本假设与其临近的学科——社会学关系密切。对于知识的来源这一问题，社会建构主义和实证主义有着不同的回答。实证主义认为，世界的本质可以通过观察来揭示；而社会建构主义认为：人类理解世界的范畴并没有必要直接指向一种现实的区分，我们应该采取一种对想当然知识的批判性立场，即对那种宣扬我们的观察能毫无疑问地产生对世界本质的认识持一种批评的观点。我们理解社会的方式，使用的范畴和概念都与一定的历史和文化相关，也取决于我们当下生活的地点和时间。也就是说，我们理解世界的方式是一种历史和文化的相对主义。这种方式是一定历史和文化的产物，依赖于特定文化和时期中所盛行的社会结构和经济的配列方式。如果说知识不是来源于世界的本质，那么它来源于什么呢？社会建构主义者认为，知识来源于人们之间的互动。我们正是通过日常的互动建构了有关世界的知识。所有类型的社会互动，特别是语言的互动构成了社会建构主义的基础，这种互动过程实际是一种社会实践。社会实践和社会互动促成了知识的产生。社会建构主义把



社会实践和互动看作研究的核心，以及一切社会行为和现象的根源。社会建构主义从社会互动的角度来寻求对社会现象的解释，而不是像传统心理学或是社会学理论那样从个性气质、记忆模式，或是经济结构等因素来寻求对社会现象的解释。对社会互动的强调也就是对过程和结构的强调，社会研究的目的不再侧重人或者社会的本质，而是转向特定的社会现象和知识形式在互动中的获得过程。社会建构主义因而提供了一种完全不同的研究范式。虽然社会建构主义从总体上怀疑现实主义的假设，但是有些社会建构主义者却认同一种形式的现实主义，即批评实在论。

## 2.2 批评实在论

批判实在论认为，自然世界和社会现实是有区别的。后者与前者不同，往往依赖于人类的行为而存在，它是社会建构的产物 (Bhaskar 1986)。也就是说，社会现实对每一个人来说都是事先建构好的。当个体在从事或是接受跨文化教育的时候，影响他们的是这一领域事先存在的范畴或是概念。这些范畴或是概念构成了这一领域相对固定的话语体系。但是，社会现实的这种社会建构特征并没有否认一个事实，即人类对社会现实的知识是有限的，或是错误的，甚至在有些方面还一无所知。因此，对于批判实在论来说，本体论必须与认识论区分开来，除此以外，我们还要避免一种混淆现实的本质与我们关于现实的认知之间的认识谬论 (epistemic fallacy)。这并不是说，有关现实的知识很容易获取，而是指我们应该拒绝一种判断的相对主义 (judgmental relativism)，就像说所有有关这个世界的呈现都是一样的好，而是应该努力去寻找一种能更好地呈现世界的方式。

在批判实在论看来，语言是社会现实的工具。然而这种建构受制于物质世界的可能性和局限性。批判实在论是一种认识论，它挑战了话语作为社会建构心理学中首要分析单位的观点。对批判实在论者来说，物质实践没有简化为话语实践，但是如果不是从话语角度来解读便毫无意义。物质实践被给予一个本体论的地位，它独立于话语实践但又与其密切联系。物质实践虽然不能决定话语实践，但是却包含了话语实践，那是因为社会条件被理解为提供了一系列的存在方式，这些存在方式随后被个体所占用 (Willig 1999)。批判实在论结合了建构主义和实在论的观点，认为意义产生于互动中，非话语的元素也会对意义产生影响。例如，Bhaskar (1989) 的认识论观点称：人类主体建构社会世界的角色，以及人们的行为将会被独立于我们思想和印象的个人和社会机制所影响。社会实践都是依赖于某些概念的，但是与社会科学的阐释学传统不同，社会实践没有被它们的概念因素所穷尽，它们总是具有一些物质的维度 (Bhaskar 1989: 4)。

以上观点为本书所提倡的交叉分析提供了理论基础。作者提出，交叉分析倾向

于把影响跨文化能力发展的因素进行整合分析，也就是把文化话语、他者话语、出身话语等概念放置在一个宏观的社会背景下分析。交叉分析能够从一个更全面、更综合的视角考察权力差异的影响，同时形成对跨文化交往行为的个体分析，而不是仅仅通过对某一个文化或是民族身份因素的分析形成结论。但是，与交叉分析不同的是，批评实在论认为，“现实”或是非话语（例如独立于我们思维的物质结构）与人类存在的媒介或是话语的维度（也就是可以获取的、能够使得人类经验具有意义的话语实践或是话语资源）之间是复杂的、非线性的关系，即物质因素并不是直接地作用于话语实践，它们之间不是决定关系，而是存在一个媒介机制（van Dijk 2009）。

### 2.3 批评话语研究视角

本书隐含了一种批评话语研究的视角。所谓批评，即试图发现跨文化互动中的不平等、霸权或是权力差异等现象，这一研究旨趣与近年来流行的批评话语研究（例如 van Dijk 2009；田海龙 2019）有很多类似的地方。在以语言或是话语为载体的跨文化互动中，批评话语研究无疑为跨文化能力研究提供了新的思路和范式（Cole & Meadows 2013）。在跨文化互动中，话语无疑是一个重要的因素。在批判实在论看来，话语是社会过程和社会事件中的一个元素，也是相对持久的社会实践的一个元素。话语包括语言、符号、文本等。我们使用“话语”而不是“语言”的原因不仅仅在于符号体系（semiosis）的多样性，而且因为话语把社会事件和社会过程中的语言或是符号元素看作是与其他元素相互链接（articulation）的一种关系方式。批评话语研究的目的，不是对话语的简单描述，而是要探索话语元素与非话语元素之间的复杂关系。如果话语研究的目的是—种关系研究，那么有必要把这些话语元素看作是—种现实—种建构。在这种意义上，同一个社会现实可能有不同的话语建构，批评话语研究的目的则是在—种现实的基础上探究—些话语建构之间的动态的互动关系。

关于本书中对跨文化性的论述，作者虽然没有明确表示话语的视角，但是在第六章中，作者从话语角度对他者或他者呈现进行了较为细致的分析。作者在论述他者呈现时，阐述了学者如何通过考察权力差异解构人们言语中有关文化以及他者的态度。Dhamoon（2009）似乎是唯一一个看重“交叉性（intersectionality）”的学者。她把交叉性看作是“当各种不同的因素，例如经济的、政治的、文化的、精神的、主观的以及经验的，在—历史—的特定语境中相互作用时，那些—定会出现的复杂的、不可削减的多样性以及容易改变的效果”。Dhamoon的观点非常重要，为了考察多元文化主义（multiculturalism）、他者、他者呈现，我们不能仅仅考

虑一种身份的标记。例如，我们不应该把文化看作是影响他者呈现的唯一因素，还应该把种族、性别、阶层、民族、残疾或是性征 (sexuality) 等因素考虑进来，从而分析人们如何制造认同或是差异。在其著作《种族化的性别陈述》(*Accounts of racialized gendering*) 中，她用这种方法分析了加拿大穆斯林女性性别种族化是如何通过一种话语的混成 (blending)，例如东方主义 (Orientalism)、伊斯兰恐惧症 (Islamophobia) 和欧洲中心的性别歧视 (Eurocentric sexism) 而产生的。在本著作中，对物质维度的交叉分析或是综合分析构成了跨文化能力建构一个重要的维度。

### 3. 本书的工具性价值

在以上理论视角的基础上，作者提出了一个跨文化能力培养的动态的现实主义视角。简单来讲，这一模式就是要在跨文化能力的培养过程中，帮助学生了解真实社会的复杂性和不稳定性，并培养他们承受挫折和失败的能力。这一模式暗含了跨文化能力中的批判能力，即慎思明辨能力的重要性。就这一模式而言，作者没有提供一个程序化或是菜单式的操作指南，而是提供了一个非常重要的批评视角。因此，在跨文化能力的培养中，应该创设真实的情景，而不是用一些所谓的跨文化的正确情景或是内容来帮助学生避免跨文化交往的失败。

本书中，作者提供了很多跨文化的案例，并对这些案例进行了细致的分析，同时，这些案例把读者与现实世界中的真实情况和挑战联系起来。每个章节后面都附有思考题来帮助读者理解该章节的主要内容，形成自己的观点和理念。本书的工具箱特征还表现在作者在附录部分列出了十条相关的重要文献，这些文献对于理解跨文化性的理论和实践意义重大；同时，本书附录列出的重要概念对于理解本著作的核心观点大有裨益。相信本书能够对语言教育、传播教育以及教师教育领域的学生、学者和实践者提供有益参考。

刘立华  
北京航空航天大学



## 参考文献:

- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: A critical introduction to philosophy*. London: Verso.
- Bauman, Z. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. New York: Routledge.
- Collins, P. H. (2009). *Another kind of public education: Race, the media, schools, and democratic possibilities*. Boston: Beacon.
- Cole, D. & Meadows, B. (2013). Avoiding the essentialist trap in intercultural education: Using critical discourse analysis to read nationalist ideologies in the language classroom. In F. Dervin & A. J. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for Intercultural Education* (pp. 29-47). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Dharmoon, R. (2009). *Identity/difference politics: How difference is produced and why it matters*. Vancouver: UBC Press.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. London: Macmillan.
- Eriksen, T. H. (2001). Between universalism and relativism: A critique of the UNESCO concept of culture. In J. K. Cowan, M. B. Dembour & R. A. Wilson (Eds.), *Culture and rights: Anthropological perspectives* (pp. 127-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2010). *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.
- Hoskins, B., & Sallah, M. (2011). Developing intercultural competence in Europe: The challenges. *Language and Intercultural Communication*, 11(2), 113-125.
- Moghaddam, F. M. (2008). *Multiculturalism and intergroup relations: Psychological implications for democracy in global context*. Washington: American Psychological Association Press.
- Piller, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wikan, U. (2002). *Generous betrayal: Politics of culture in the new Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Willig, C. (1999). Beyond appearances: A critical realist approach to social constructionist work. In D. J. Nightingale & J. Cromby (Eds.), *Social constructionist psychology: A critical analysis of theory and practice* (pp. 37-52). Buckingham: Open University Press.
- van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 孙有中、Bennett, 2017, 走向跨文化教育: 孙有中教授和 Janet Bennett 博士学术对话, 《外语与外语教学》(2): 1-8。
- 田海龙, 2019, 批评话语研究的三个新动态, 《现代外语》(6): 855-864。

## CHAPTER 1

### Introduction—Interculturality in Education: A New Beginning?

**Abstract** In the introduction, the author explains why it is important to reconsider the way interculturality is used in education today. He explains that the notion can mean too much or too little and that it tends to be polysemic. It is thus urgent to give some new meanings to interculturality in order to make it richer and more realistic. With the scene set, the approach of the book is introduced.

To try a concept on an object is to ask of the object what we have to do with it, what it can do for us. To label an object with a concept is to tell in precise terms the kind of action or attitude the object is to suggest to us. All knowledge properly so-called is, therefore, turned in a certain direction or taken from a certain point of view. (Bergson 1934: 199)

No fact is intercultural at the outset, nor is the quality of intercultural an attribute of an object, it is only intercultural analysis that can give it this character. (Abdallah-Preteuille 2006: 480)

This book is about interculturality in education. I use this word rather than the adjective-turned-into-a-noun *the intercultural* using the suffix *-ality*, which translates as a process and something in the making. This is the concept closest to the way intercultural encounters in education are discussed in this book. It will sound paradoxical to start a book on this notion by saying that, even though I have been writing about it in different languages for nearly 15 years now, I am not sure what interculturality means and refers to today, or whom it includes and excludes. I agree with the two thinkers above, who have been very influential in my work: *interculturality is a point of view, not a given*. What this means is that it is we who decide what is intercultural and what is not. This makes the notion very unstable, political, and ideological. On many occasions I have tried to get rid of the notion in my work, but I could find no better alternative. I have always had to come back to it. In a world of research where the marketing and branding of scholars are becoming more and more customary, interculturality has become part of my scientific identity, which ‘clings