

跨文化理解视域下的高中英语阅读教学探索

王杜缘

上海师范大学教育学院, 上海

收稿日期: 2026年5月1日; 录用日期: 2026年5月29日; 发布日期: 2026年6月8日

摘要

文化意识的培养虽已成为英语核心素养的重点,但在当前的高中阅读教学中,文化内容往往被作为零散的背景补充,缺乏系统性的教学设计。为此,本文以“跨文化理解”为切入点,在厘清其核心内涵的基础上,从阅读内容、能力发展与教学实施三个方面搭建了完整的实施框架。在这一框架中,教学内容由表及里地涵盖文化信息、文化差异与文化价值;与之相对应,学生的能力发展也遵循从文化感知、理解到表达、反思的递进过程。而课堂的有效运作则需协同目标、内容、方法与评价四个要素,并依托于良好的教学生态。本文以人教版高中英语必修三Unit1 Festivals and Celebrations单元为例,从教学目标整合、内容与方法优化、评价嵌入以及教学生态营造四个层面,展示了如何将跨文化理解真正落实于课堂,旨在为一线高中英语阅读教学提供一份可操作的实践参考。

关键词

跨文化理解, 高中英语, 阅读教学, 文化意识

Exploring Reading Instruction in Senior High School English from the Perspective of Intercultural Understanding

Duyuan Wang

School of Education, Shanghai Normal University, Shanghai

Received: May 1, 2026; accepted: May 29, 2026; published: June 8, 2026

Abstract

Despite the growing emphasis on cultural awareness as a core competency in English education, cultural content in senior high school reading instruction is often reduced to incidental background notes rather than integrated into a coherent pedagogical design. Therefore, this paper takes “intercultural

understanding” as its starting point, and based on clarifying its core connotation, constructs a complete implementation framework from three aspects: reading content, ability development, and teaching implementation. Within this framework, the teaching content comprehensively covers cultural information, cultural differences, and cultural values; correspondingly, students’ ability development follows a progressive process from cultural perception and understanding to expression and reflection. Effective classroom operation requires the coordination of four elements: objectives, content, methods, and assessment, and relies on a healthy teaching environment. Taking Unit 1, Festivals and Celebrations, of the People’s Education Press high school English compulsory textbook 3 as an example, this paper demonstrates how to truly implement intercultural understanding in the classroom from four levels: integrating teaching objectives, optimizing content and methods, embedding assessment, and creating a healthy teaching environment. It aims to provide a practical reference for frontline high school English reading teaching.

Keywords

Intercultural Understanding, Senior High School English, Reading Instruction, Cultural Awareness

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》（以下简称《课标》）将“文化意识”纳入学科核心素养，阅读语篇既是学生接触多元文化的主要渠道，也是体悟文化差异与价值的重要场所[1]。相较于初中阶段，高中语篇的文化议题更具深度，学生认知水平也足以支撑深层辨析，这为推进跨文化阅读教学提供了现实基础。

然而，当前高中英语阅读教学仍以词汇、语法及信息提取为主，文化内容多以背景知识附带呈现，学生理解多停留于事实层面。真正的障碍不在于教师忽视跨文化教学的价值，而在于实践层面缺乏系统的操作路径，导致课堂文化活动零散，学生文化理解难以连贯建构。

基于此，本文尝试回答两个相互关联的问题：跨文化阅读教学包含哪些核心维度，这些维度之间呈何种关系；以及这些维度如何在真实课堂中协同落地。为此，本文先梳理跨文化阅读教学的基本内涵，继而从阅读内容、能力发展与教学实施三个维度提出实施框架，最后以人教版必修三 Unit 1 Festivals and Celebrations 为例呈现具体教学设计，为高中英语阅读课落实文化意识素养提供可参照的思路。

2. 跨文化阅读教学的内涵

跨文化阅读教学的定位，在跨文化教育及阅读理论中均有据可循。拜拉姆(Byram, 2020)将跨文化教育的目标定位为：学习者不仅要获取文化知识，更要在理解他者、反思自我的过程中作出价值判断[2]。这一目标体现了跨文化阅读所要发展的核心能力，但尚未说明文化理解在阅读中究竟如何发生。克拉姆施(Kramersch, 1993)对此作出了回应：阅读并非对语言符号的逐一解码，而是读者调动已有经验、与文本协商的意义生成过程；当语篇承载多元文化时，这种协商本身就可以促成文化理解的发生[3]。利迪科特和斯卡里诺(Liddicoat & Scarino, 2013)则进一步将这一过程学习化，指出跨文化语言学习本质上是一种互动：学习者在语言与文化的交互中主动建构联系，并在反思中持续调整自身的文化立场[4]。三种理论分别从目标、机制与过程三个层面回应了跨文化阅读教学的核心问题，也使其有别于一般语篇阅读，确立了自身的教学定位。

近年来,国内学者围绕跨文化教育与外语教学的关系展开了持续讨论。张红玲(2012)较早指出,我国外语文化教学长期处于从属地位,跨文化教育的潜力远未得到充分开发[5]。随后,孙有中(2016)从跨文化能力的构成要素出发,提出了涵盖态度、知识、技能和反思的跨文化教学原则,为外语教育提供了宏观的方向性指引[6]。随着《课标》对“文化意识”核心素养的锚定,跨文化教育的研究重心开始向微观阅读课堂延伸。在中学实践领域,近期的研究主要沿着两条路径展开。其一,着眼于能力的构成维度,试图打破跨文化认知、态度与技能在教学中彼此分离的局面,使多重能力培养目标在阅读中协同推进[7]。其二,着眼于学习的递进过程,以跨文化能力理论和教学原则为依据,将课堂组织为从文化知识到文化行为的分阶段深入[8]。这些研究从不同层面推进了跨文化教育在中学英语课堂中的落地,但总体而言,多数研究侧重于教学策略或某一维度的能力培养,尚未形成一个同时整合内容、能力与教学的完整框架。

基于上述理论与研究现状,本文将“跨文化阅读教学”界定为以英语语篇为载体,以跨文化理解能力培养为核心目标的教学实践。它不只关注文化现象的感知与异同比较,更强调学生在阐释文化意义的过程中,通过反思确立自身的文化立场。从内涵来看,“跨文化”要求教学突破单一文化视角,引导学生调动本身的文化经验,在与其他文化的对比中认识文化的多样性;“阅读”则规定了理解的生成方式,学生在与语篇的对话中,逐步形成对文化的理性认知与价值判断。

3. 跨文化阅读教学实施框架

本文从三个维度建构跨文化阅读教学实施框架:阅读内容涉及教师处理的内容范围,能力发展指向学生需达到的能力要求,教学实施关注教学过程的推进方式。其中前两个维度构成教学的目标层面,第三个维度解决目标落地的问题。

在具体建构时,本框架针对中国高中英语课堂的实际做了本土化调适。在能力发展维度上,将“文化反思”设定为最高层级,既呼应《课标》对文化意识素养中“感悟与内化”的要求,也考虑到中国高中生从文化感知走向反思所需的认知过渡。在大多数课堂中,学生的语言能力和文化经验决定了这一过程需要足够的教学铺垫与引导。在文化内容维度上,本框架有意回避以“中国文化”与“西方文化”为两端的二元结构。文秋芳(2022)指出,跨文化能力并非一个价值中立的培养目标,简单的二元对比容易固化文化边界,忽视文化内部的多样性与交融[9]。基于此,本框架从文化信息到文化差异再到文化价值的递进逻辑出发,引导学生在多元文化之间建立联系,而非预设一个固定的“异同对比”模板。在教学实施维度上,将“教学生态”纳入框架并作为整体支撑条件,强调课堂话语氛围的营造和学生已有文化经验的调动。这一设计回应的是中国英语课堂中教师主导、学生参与空间有限这一普遍现实,也是对西方理论中较少涉及的课堂互动条件问题的一种补充。

3.1. 阅读内容维度

英语语篇中承载的跨文化内容覆盖了文化信息、文化差异与文化价值三个层面,三者共同构成一个由表及里的内容体系。文化信息指的是语篇中直接或间接呈现的事实性知识,学生通过阅读能够初步认识某一文化的基本面貌;文化差异则聚焦于语篇所呈现的文化与学生已有的文化经验之间的异同,要求学生以自身文化经验作为参照,在比较中辨认与发现;文化价值则指向更深一层,引导学生不只停留在事实层面,而是去追问文化表达背后的社会逻辑与价值取向,阅读不再只是获取信息,而是逐步进入文化意义的内层,帮助学生真正理解文化现象背后的道理。

3.2. 能力发展维度

能力发展维度旨在把跨文化素养落实到可观察和可评估的课堂行为上,概括为文化感知、文化理解、

文化表达与文化反思四个层面，四者由浅入深，但在实际课堂中往往交错发生。

文化感知是阅读活动的起点，指的是学生在接触语篇的过程中能否注意到文化因素的存在，并把它们从语言信息中识别出来。这一层面是后续理解与反思得以展开的前提。文化理解则是在感知的基础上前进，要求学生不只是识别文化现象，还要去追问这种差异背后的深层原因。这个过程需要学生把语篇中的文化现象与自身已有的文化经验放在一起对照，在比较中形成对文化逻辑的初步把握。文化表达指的是学生能够把自己对文化的理解用语言表达出来，要求学生在输出中呈现自己的分析，能够清晰说明所观察到的文化现象、所形成的理解，以及对差异成因的判断。文化反思处于这一过程的最后阶段，要求学生在审视他者文化的同时，也能回过头来审视自身携带的文化预设。很多时候，学生对某种文化现象感到陌生，恰恰是因为自身的文化立场在无意识地发挥作用；能够意识到这一点，并在阅读过程中逐步调整和开放自己的文化立场，是跨文化理解能力发展到较高层次的标志。

3.3. 教学实施维度

教学实施维度旨在将跨文化教育理念转化为可操作的课堂行动，围绕教学目标、教学内容、教学方法与教学评价四个核心要素展开，并以教学生态作为整体的支撑条件。

四个要素各有其侧重。教学目标需要同时回应阅读内容与能力发展两个层面，具体目标应将这两个层面纳入考量，避免目标设计偏向单一维度。教学内容的处理则要求教师从语篇中提炼相关的跨文化要素。阅读文本不只作为语言学习的材料，也要成为承载文化意义的分析对象。教学方法的选择与组织应遵循学生认知发展规律，引导学生沿着感知、理解、表达、反思的顺序逐层推进。教学评价则围绕四个能力层面设计可观察的行为指标，将评估重心放在学生跨文化理解能力在阅读过程中的真实表现上，而不是仅仅关注知识性内容的掌握情况。

教学生态涵盖资源与环境两个方面，是构成上述四个要素得以有效运作的整体条件。就资源而言，教材语篇与多模态素材是较为显性的条件，而教师自身的跨文化素养与学生积累的生活经验则属于隐性资源，二者在教学中同样不可忽视。就环境而言，课堂既需要形成开放包容的话语氛围，也需要建立起尊重差异、鼓励表达的心理空间；这种空间并非由教师单方面提供，而是在持续的师生互动中逐步生成的。资源与环境相互配合，共同影响着跨文化阅读教学能否在课堂中真正落地。

4. 跨文化阅读教学的课堂实践

本文以人教版必修三 Unit 1 Festivals and Celebrations 中的阅读语篇“Why Do We Celebrate Festivals?”为例呈现教学设计。该语篇介绍了不同文化中丰收节的庆祝方式，讨论了传统节俗在当代社会中的演变，也呈现了围绕节日商业化问题的多元观点，既提供了丰富的跨文化素材，也为学生的文化理解与价值反思留出了充足空间。下文从教学目标、内容与方法、评价与生态四个层面依次展开，说明三维框架是如何在具体的课堂活动中得到落实的。

4.1. 整合教学目标，实现内容与能力的融合

围绕语篇特点与高一学生的认知发展水平，本课设定了以下四条教学目标：

- 1) 学生能够从语篇中提取不同文化背景下节日的起源、习俗与演变信息，对多元文化表达方式的独特性形成初步认识(文化感知层面)。
- 2) 学生能够比较不同文化中节日庆祝方式与情感寄托的异同，并在此基础上探究文化差异背后所反映的深层原因(文化理解层面)。
- 3) 学生能够就节日商业化、传统与现代的关系等议题形成自己的判断，并借助文本证据支撑立场，通过口头陈述或书面表达将这一判断清晰呈现出来(文化表达层面)。

4) 学生能够对自身在“传统”与“变化”问题上所持有的文化预设保持审视,在接触多元立场的过程中逐步调整并开放自身的文化态度(文化反思层面)。

4.2. 优化教学内容与方法,实现能力的阶梯发展

整个学习过程按照感知、理解、表达、反思四个阶段依次推进,所涉及的文化内容也从基本的文化信息入手,经过对文化差异的探究,逐步深入到对文化价值的辨析。

4.2.1. 读前活动:激活已有的文化经验

读前环节的任务旨在唤醒学生对本土文化经验的觉察,使学生在进入语篇之前已经对“节日”这一主题有所期待。教师借助多模态资源构建贴近学生生活的文化情境,把春节团聚、中秋赏月等熟悉的场景与西方感恩节、丰收节的庆祝画面并置呈现,在视觉对照中唤起学生的节日记忆。随后,教师提出引导性问题: Look at these pictures of different celebrations. How do you usually celebrate these festivals with your family? Beyond the food and activities, what do you think is the core meaning behind these traditions?这组提问的意图不止于导入话题,更在于让学生把目光从节日的表层形式转向其背后的情感内涵,以文化感知者而非旁观者的姿态进入语篇。

4.2.2. 读中活动:在问题与支架中深化理解

在阅读环节,教师可以围绕语篇中不同文化丰收节的庆祝差异与传统习俗的变迁设计由浅入深的问题,引导学生从描述文化现象逐步走向剖析文化意义。

第一层提问涵盖文化信息的比较与梳理。教师可以提问: What are the similarities and differences between the harvest festivals in ancient Egypt, Europe, and China mentioned in the text?并配合对比表格,引导学生从时间、庆祝活动、表达情感三个维度整理不同文化中丰收节的庆祝方式。这一活动的关键在于帮助学生在比较中发现某种规律:节日的起源与庆祝形式因文化而异,但分享喜悦和表达感恩的情感却在不同文化中普遍存在,这无疑是跨越了具体的文化边界。

第二层提问则涉及价值层面的追问。教师可以进一步发问: Why do some traditional customs, like lighting firecrackers during the Spring Festival, fade away or change? Do you think this kind of change is a loss of culture or a step forward for modern society?围绕“节日商业化”这一争议性话题,教师引入概念图,组织学生梳理不同群体的立场,引导学生从不同的角度分析原因。借助这一可视化支架,语篇从单纯的阅读材料转变为学生分析文化现象的思考依据。学生也在持续地比较与分析中认识到“文化是动态变化的”。

4.2.3. 读后活动一:在主题演讲中外化文化判断

阅读环节积累的文化理解,需要通过表达活动来检验和深化。教师可以设计一个主题演讲任务: Write a short speech titled “What We Should Truly Cherish About Festivals Today” based on our discussion. Share your thoughts on how to keep the festival spirit alive in the modern world.为了帮助学生顺利完成演讲任务,教师可视情况提供相关话题句和论证框架作为支架,让学生能够把前两个环节中形成的文化认识、比较结果和价值判断有条理地组织起来。这一活动的核心在于学生是否能在表达中呈现出有文本依据的个人立场,为自己的文化判断提供合理的论据。

4.2.4. 读后活动二:在辩论与追问中触发反思

阅读活动的最后一个环节是文化反思。教师可以围绕节日商业化的议题组织一场小型辩论: Does the commercialization of festivals destroy traditional culture or promote public happiness? Use the details from the text and your own life experiences to support your stance.学生在不同观点的碰撞中自觉调用文本证据,正面

回应文化变迁带来的复杂问题。辩论结束后，教师可以在总结之前再抛出两个问题：在这场讨论中，你原来的看法有没有发生变化？你最初那个判断是从哪里来的？这两个问题不再指向文本，而是指向学生自己，把学生的注意力从语篇中的文化现象转移回自身的认知起点，引导学生审思自己在课堂开始的文化预设。

4.3. 嵌入教学评价，检验跨文化理解的真实表现

评价贯穿于每一个能力阶段，而非教学完成后的附加环节。本课采用过程性评价与成果性评价两种方式：前者在四个能力阶段分别设置观察要点，关注学生能否从感知到反思逐层深入，捕捉理解的深浅差别并据此调整教学节奏；后者以主题演讲和微型辩论为载体，围绕文化理解的层次结构设计观察指标(见表1)，考察学生的综合表现。

Table 1. Observation indicators for intercultural understanding competence

表 1. 跨文化理解能力观察指标

能力层面	观察指标	具体表现
文化感知	能否捕捉语篇中的文化线索	能识别并复述不同文化节日的基本信息
文化理解	能否在比较中把握文化差异	能发现文化异同，并说出差异背后的原因
文化表达	能否形成有依据的个人立场	能用文本证据支撑自己的观点，而非复述
文化反思	能否觉察自身的文化预设	能在辩论后说出自己判断的来源或变化

本节课的评价主体采用教师评价、同伴互评与学生自评相结合的方式。其中，学生自评以反思小结的形式进行。在自评环节，学生不再撰写传统的课堂回顾，而是记录下对自己思考变化的追问，核心有两个问题：“我原本对这个问题的看法是什么？经过这节课，我的观点是否发生了转变？”这两个问题恰好呼应了第四能力阶段中的课堂追问。由此可见，评价不再是学习结束后的简单回看，它本身就成为了一种推动反思持续发生的手段。

4.4. 营造教学生态，构建跨文化对话空间

跨文化阅读教学的有效开展，离不开一个能够支撑师生对话互动的课堂语境——教学生态。教学生态不直接体现在教学流程的某个环节，而是渗透在资源的组织方式、师生话语互动以及整体课堂氛围之中，影响着跨文化理解能否在课堂上真实发生。

在资源组织上，教师以教材语篇为基础，引入不同国家庆祝丰收节的图片、视频及背景材料，帮助学生提前形成对文化多样性的直观感知。学生在课堂中生成的比较表格、辩论提纲和课后小记，也被纳入课堂资源，记录着文化理解逐步深化的过程，为教师的后续判断提供参照。

在话语方式上，教师的角色随环节推进而调整：读前和读中阶段以提问和组织为主，到了辩论环节则转为引导者，通过追问维持讨论的深度。学生因背景各异而产生的观点分歧，恰恰为反思的发生创造了条件，也促使他们把春节、中秋等本土经验带入对异域文化的理解，让自身积累成为跨文化比较的出发点。

5. 结语

本文从阅读内容、能力发展与教学实施三个维度建构跨文化教学框架，尝试将“教什么、学到什么、如何教”整合于同一体系，并以人教版必修三第一单元为例呈现其课堂落实方式。在具体实施中，学生

的语言能力会制约其反思深度，课时的限制会挤压表达与反思环节，教师自身的跨文化素养也是触及文化价值层面的隐性前提。这些挑战表明，跨文化阅读教学的落地是一项需要持续投入的长期工作，而非一节课所能完成。后续研究拟将此教学设计付诸课堂实践，通过课堂观察、学生作品分析与访谈等方式收集数据，考察框架在真实教学情境中的适用性与局限性，并据此进行修正与完善。

语言学习的根本意义，在于让学习者进入另一种文化内部去观察、理解和反思。从这个意义上说，跨文化阅读教学所指向的，是英语学科在核心素养时代如何承担育人使命的根本追问。本文或许只是这一追问的一个具体切片，但正是在这样的切片中，文化意识的培养才有可能从课程文件中的目标表述，转化为课堂里真实可见的学习经验。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准（2017年版 2020年修订）[S]. 北京：人民教育出版社，2020.
- [2] Byram, M. (2020) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. *Multilingual Matters*, 1-30. <https://doi.org/10.2307/jj.22730614>
- [3] Kramersch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, 1-20.
- [4] Liddicoat, A.J. and Scarino, A. (2013) *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley, 1-25. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- [5] 张红玲. 以跨文化教育为导向的外语教学：历史、现状与未来[J]. *外语界*, 2012(2): 2-7.
- [6] 孙有中. 外语教育与跨文化能力培养[J]. *中国外语*, 2016, 13(3): 1, 17-22.
- [7] 吴迪, 袁辉. 融合跨文化交际能力培养的英语阅读教学探索[J]. *中小学外语教学(中学篇)*, 2024, 47(1): 24-29.
- [8] 崔文华, 唐书哲. 指向跨文化能力培养的高中英语教学设计策略[J]. *中小学外语教学(中学篇)*, 2024, 47(10): 8-13.
- [9] 文秋芳. 对“跨文化能力”和“跨文化交际”课程的思考：课程思政视角[J]. *外语电化教学*, 2022(2): 9-14, 113.