

跨文化中国叙事能力培养中的教师素养研究

陈佳*, 胡小青#

新疆大学外国语学院, 新疆 乌鲁木齐

收稿日期: 2026年6月12日; 录用日期: 2026年7月13日; 发布日期: 2026年7月20日

摘要

“讲好中国故事、传播好中国声音”已成为外语教育的核心议题。大学外语教学当前亟待解决的关键问题,是如何培养学生面向异质受众的跨文化中国叙事能力。本文聚焦外语教师专业发展。理论框架以PCK模型为基础,同时引入Deardorff的过程模型来补充价值与认知层面,再结合Labov的叙事分析理论,加强实践指导部分的论证力度。传统PCK模型存在明显局限。本文在此基础上,构建了涵盖价值认知、知识结构、实践评价三个维度的教师素养框架。“具备-示范-指导”这一动态转化机制,也在文中得到说明。这一框架对教师提出了双重要求——知识基础需要更新,专业角色同样需要重新定位。这一框架能为两类实践提供参考:一是高校英语教师推进跨学科发展,二是“用外语讲中国故事”类课程的设计与实施。

关键词

跨文化中国叙事, 大学英语教师, 教师素养

A Study on Teachers' Qualities in the Cultivation of Intercultural Chinese Narrative Competence

Jia Chen*, Xiaoqing Hu#

College of Foreign Languages, Xinjiang University, Urumqi Xinjiang

Received: June 12, 2026; accepted: July 13, 2026; published: July 20, 2026

Abstract

“Telling China's stories well and making its voice heard” has become a core agenda in foreign

*第一作者。

#通讯作者。

language education. The most pressing question facing college English teaching today is how to cultivate students' ability to narrate China across cultures, for audiences whose backgrounds differ from their own. This paper focuses on the professional development of foreign language teachers. Its theoretical framework takes the Pedagogical Content Knowledge (PCK) model as a starting point, brings in Deardorff's process model to address the value and cognitive dimension, and then draws on Labov's narrative analysis to sharpen the practical, instructional side of the argument. The traditional PCK model has clear limitations. Building on this, the paper proposes a multidimensional framework of teacher competence, spanning value and cognition, knowledge structure, and practice and evaluation. The "possession-demonstration-guidance" mechanism of dynamic transformation is also explained along the way. This new framework asks two things of college English teachers—that they update what they know, and that they rethink who they are as professionals. This framework speaks to two kinds of practice: it gives university foreign language teachers a theoretical basis for pursuing interdisciplinary growth, and it offers the same kind of grounding for designing and running courses built around "Telling China's Stories in English".

Keywords

Intercultural Chinese Narrative, College English Teachers, Teachers' Qualities

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

《教育强国建设规划纲要（2024-2035 年）》¹明确提出，要培养学生的家国情怀与国际视野。“讲好中国故事、传播好中国声音”，正是这一要求在外语教育领域的具体体现。这一要求落实到大学英语教学，其任务边界随之发生根本性扩展。培养学生的语言能力，是大学英语教学的基本职责。使学生能够用英语向世界讲述中国，这是新时代赋予这门课程的新使命。《大学英语教学指南(2020 版)》^[1]对跨文化交际能力提出了明确要求，相关政策的持续推进也使“用英语讲述中国”以更具体的形式进入大学英语课堂。跨文化中国叙事能力的培养，已成为大学英语教学绕不开的任务。这一能力，本文称之为“跨文化中国叙事能力”。

围绕“用英语讲述中国”，已有研究在教学内容与课程实施层面做了不少探索。何莲珍^[2]以《理解当代中国》系列教材为切入点，就教材如何承载“讲述中国”的内容与能力目标展开了系统探讨；孙曙光、齐涛云^[3]则通过教学实证，揭示了学生在跨文化叙事中普遍存在表达匮乏、内容脱离实际等困难。上述研究虽已注意到教师这一环节，但着墨有限。常海潮^[4]、魏珊^[5]基于师生调查均发现，教师在中国文化储备与英语讲述能力方面存在明显不足。然而，这些研究大多止步于指出问题，尚未深入追问背后的素养缺口。大学英语教师本已具备一套专业素养。“用英语讲述中国”作为新任务，究竟在哪些维度上对教师提出了超出既有素养的特殊要求，目前尚无系统回答。换言之，“教师不足”已有定论，“教师需要什么”尚待厘清。这一问题的实质，并不停留在知识结构的局部更新。外语教育范式的整体转型，要求教师从根本上重新定位专业身份，并重拾职业能动性。这正是本文试图回答的核心问题。

2. 跨文化中国叙事对大学英语教师的时代呼唤

学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge)是国内外语师资发展长期依赖的核心框架。PCK 的核

¹https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm

心,是把学科知识与教学法知识结合起来,体现教师对教学的独特专业理解[6][7]。就素养构成而言,扎实的英语语言功底和语言教学法知识居于首位。英语国家的文化背景知识,处于相对次要的位置[6]。大学英语教学长期把教师视为语言知识与技能的传授者,这一角色定位根深蒂固。实证研究表明,外语教师的 PCK 普遍反映出以知识传授为主导的教学思维[7]。课堂实践也多以讲解和练习为主。这一模型对推动学生听、说、读、写、译等能力有积极意义。然而,这一素养结构本质上以目的语文化为中心,属于单向的知识传递,未能将本国文化纳入其中,使其在教学中基本处于缺席状态。研究者对 PCK 框架的反思也指出,传统外语教学偏重知识传递[8]。教师的文化意识与叙事引导功能,因此长期被忽视。落实到课堂,跨文化教学往往止步于异国文化现象的介绍与呈现,鲜少涉及从本国文化视角出发的阐释与表达。

随着《大学英语教学指南(2020 版)》的实施,还有以《理解当代中国》系列为代表的配套教材的陆续推广,大学英语教学内容发生了根本性转变。这个转变,让“用英语讲述中国”从宏观政策号召层面,真正落到了外语课堂中,变成了实实在在的教学任务。教学内容的这一根本性转向,对教师素养提出前所未有的挑战。教学文本从英美文化选篇转向当代中国议题。以英语国家文化为重心的传统知识储备,面对这类议题明显捉襟见肘。研究发现,部分外语教师在用英语表达本土文化时存在明显不足,表述失准与迎合性表达都较为普遍,跨文化叙事效果有限[4][5]。追根溯源,传统教师素养模型的核心框架并不完整。它较少关注本土文化,而且国际表达能力也长期处于边缘。

跨文化中国叙事不是简单的词语转译,也不是把事实堆砌。它要求讲述者同时顾及文化立场、叙事策略和受众心理。而传统的素养模型有两个问题比较突出。第一个问题是,它没有建立起一套面向异质受众的动态分析机制,受众是什么样的人、会怎么想,这些在模型里面找不到对应的位置。第二个问题是,叙事建构能力一直被置于核心专业能力框架外,没有真正算作教师专业素养的一部分。面对宏大的当代中国议题,叙事转化能力就成了教师不能缺少的一项关键素养,缺了它,教学就容易卡在知识搬运这一步,迈不过去。教师如果缺乏叙事转化能力,就没办法把知识变成受众愿意跟着往下听的故事。这样的课堂,很容易就变成了照本宣科。把传统素养框架静态的局限打破,是推进大学外语教学改革最重要的事。上述盲区,仅靠调整 PCK 框架仍不足,因此需要引入 Deardorff 模型补足受众视角。Labov 分析方法服务叙事指导。

Deardorff [9]提出的跨文化能力模型,以过程性视角描述跨文化能力的动态形成过程。该模型包含三个层次:态度层是起点,包含开放、好奇和尊重;态度经过内化以后,会产生内部产出,具体表现为参照框架的转换,以及共情能力的形成;内部产出再进一步外化,变成可以看到的行为和交际效果,也就是外部产出。这个模型最核心的主张是,跨文化能力是一个动态的过程,而不是一种静态的储备,它需要经过态度来驱动,然后认知发生重构,再落实到行为调整,三个环节持续推动。

Labov 与 Waletzky [10]提出的叙事分析框架包含的六个结构要素。按照顺序分别是:摘要、定向、复杂行动、评议、结果和尾声,它们各自对应着主旨预告、情境交代、冲突呈现、意义判断、事件走向和语境衔接这些功能。这个框架的价值在于它的可操作性,能帮叙事的人围绕冲突和意义的落点,有意识地把故事组织起来,从而突破只是把事实按顺序罗列的局限。

三个框架各有侧重,功能互补。PCK 负责规定素养的整体结构;Deardorff 模型提供的是价值立场和认知内化的过程依据;Labov 框架则是把叙事能力转化成可用的教学结构工具,支撑实践指导具体操作。三个框架互相支撑,共同构成本文多维素养框架的理论基础。

3. 跨文化中国叙事能力培养中的教师素养多维建构

跨文化中国叙事的核心,并不在于语言层面的转换,而在于跨越文化边界的意义协商。因此,大学英语教师的素养要求必须突破单一的语言技能框架。笔者认为,这一素养应涵盖价值观念、知识结构与

教学实践三个维度。

3.1. 价值与认知层：文化立场与共情叙事思维

这一层面是教师跨文化叙事素养的根基所在，决定着教师的文化态度与叙事出发点。

(1) 自觉平等的文化立场

外语教育中，教师的文化立场在日常教学中持续渗透，对学生叙事方式的形成产生深远影响。“用英语讲述中国”对教师提出了新的要求。传统跨文化交际中回避立场的姿态，已无法适应这一任务。这一立场有两个方向上的要求：其一，克服文化自卑心理与迎合性表达习惯；其二，警惕滑向居高临下的单向灌输。归根结底，平等的文化观要求教师对本国文化有充分的自觉，在叙事中保持平等的对话姿态。

这一立场在课堂话语层面有其具体体现。用“差距”“追赶”等框架呈现中国议题，实际上是以特定标准为唯一参照，特定中心的评价逻辑由此悄然进入课堂。以绝对化表述宣示中国成就，立场虽鲜明，却无视受众的认知差异，叙事最终难以真正被接收^[11]。以“脱贫攻坚”为例。以“追赶西方标准”为框架介绍这一议题，实际上默认了一种发展模式才是唯一参照。这正是文化自卑立场在课堂中的具体体现。以“中国模式全球最优”作绝对化表述，则走向了另一个极端——单向灌输。平等立场要求教师以事实为基础，如实呈现议题的多个面向——脱贫的成就是真实的，过程中的挑战与代价也不回避。更重要的，是引导学生追问：面对不同文化背景的受众，怎样讲才能既不失真，又真正抵达对方。

(2) 多视角的共情叙事思维

这一内化过程，具体表现为两点：参照框架的主动转换，以及共情能力的逐步形成。在跨文化中国叙事中，受众与讲述者之间存在文化背景与认知框架上的根本差异。同一个中国议题，置于不同的文化语境，往往会产生截然不同的解读。因此，教师自身须具备跳出单一视角的共情叙事思维。固守原有的认知框架，将难以真正理解受众的接受方式。这一思维要求教师，善于在宏大议题中找到人类共通的情感连接点。亲情、对美好生活的向往，都是典型的例子。这类情感跨越文化边界，普遍可以被理解。找到这样的连接点，叙事才能真正抵达受众的内心。

精准扶贫议题，能清楚展示共情叙事思维怎么落地。国际受众内部认知并不统一，但部分群体确实抱着两层典型成见。第一层是质疑数据真实性，认定脱贫数字在为政治叙事服务，而非反映真实改善；第二层是怀疑可持续性，预设政府主导的干预模式难以持久。面对这种认知，教师必须帮学生跳出罗列宏观数据的叙事惯性。学生如果只搬出脱贫人口数量和政策举措，这些话很容易激起受众的质疑和抵触。共情叙事思维的用处，是帮学生在宏大议题里找到人类共通的情感落点。减贫议题上，这个落点就是人对尊严和选择权的渴望。贫困剥夺的不止是物质，更深层的是一个人改变命运的可能。无论文化背景怎样，人都能理解：从被命运困住到拥有选择，意味着什么。找到这个连接点，叙事策略就变了。教师不再让学生讲政策，而是从一个具体的人切入——比如云南山村一位年轻女性，母亲一辈子没走出那座山，她却经营起一家民宿。这是她第一次有了存款，也第一次能为女儿选择想读的学校。这个故事的核心理念不是政府做了什么，而是一个人的选择权如何被打开。对个体能动性的关注是众多文化语境中广泛存在的共同价值，这也是其文化叙事中最核心的价值之一。类似的共情转换在其他议题中同样适用。生态文明议题中，对下一代的责任感是一种跨越地域与文化差异的共通情感，同样可以成为绕过政策防御、抵达受众内心的叙事切入点。教师在这一过程中的核心职能，是帮助学生识别受众偏见，定位共情落点。最终引导学生完成从信息罗列到故事建构的叙事跨越。

3.2. 知识结构层：多元跨文化与中国议题知识储备

知识储备是叙事实践的内容基础。教师需要建构一套既面向当代中国现实、又兼顾受众认知需求的

复合型知识体系。

(1) 当代中国议题知识建构

传统的母语文化知识往往停留在节气、饮食等静态文化符号层面。近年来,不少高校已将当代中国议题引入大学英语课堂,相关教材与课程资源也在持续丰富。讲述的重心正在发生变化,从过去那些静态的传统文化符号,慢慢转向了动态的当代中国社会现实。这就要求教师把不断扩展知识储备的范围。当代国情、政策变化和社会运行方式都应进入专业学习,而不是光是守着原来那一套文化符号的知识。拿生态文明、减贫这一类宏大的社会议题来举例,教师如果手里只握着传统文化符号的知识,就很难给学生提供这些议题背后的深层背景,讲不出事情的来龙去脉。对当代现实是怎么运行的感到陌生,这种陌生感会直接限制住教师的叙事指导能力,碰到学生问具体一点的问题,就容易卡住。具体案例的支撑,在这样的情况下也就无从谈起,因为没有背景知识就找不出合适的例子来用。

这一块知识储备的建立,要靠教师自己持续地、主动地去学。在个人层面,教师可对照阅读官方媒体与国际主流媒体的报道。同一议题在不同语境下,呈现的表述框架往往存在明显差异。这种差异,正是认知落差的具体体现,也提醒教师不能简单地用统一的“中国”或“西方”视角去理解受众。在制度这个层面,跨学科教研共同体的建设也是不能缺少的一环。外语教师可以跟政治学、社会学这些学科背景的同行人定期坐到一起交流交流,就有机会拿到对当代中国议题更有学科深度的理解,而不是只浮在表面上。知识的更新光是靠个人自觉远远不够。制度性支撑是根本保障,有了这个保障,更新才能变成一种常态。

积累知识是前提,把知识转化为叙事素材才是关键。以“碳中和目标”为例,这一政策议题背后并不缺乏叙事资源。教师须引导学生完成三步转化。其一,找到政策背后具体的人。政策不是抽象数字,背后是转型为风电工人的牧民,是选择绿色出行的城市年轻人。其二,找到议题与受众价值观的交汇点。气候变化是许多文化背景下受众普遍关注的议题,这本身就是天然的共情入口。其三,把政策时间线转化为故事弧线,以个人或群体的转型历程替代抽象的政策表述。完成这三步转化,当代中国的政策议题才能真正成为课堂可用的叙事素材。

(2) 跨文化交际与国别区域知识

叙事的有效性建立在对目标受众的了解之上。不了解受众,叙事就是在自说自话。跨文化交际知识是教师的必修课。各个文化对什么重要、怎么说话,差别可能比想象中大得多。教师不必变成国别区域专家,但对不同地方的受众会有什么反应,得有基本的判断力。不同地区的受众对中国有不同的印象和疑虑,教师摸清楚这些,指导才有的放矢。这里说的了解,不是要教师事无巨细地掌握每个国家的情况。真正有用的,是让教师能感觉到叙事哪里需要调整、往哪个方向调。以欧洲部分国家的受众为例,在他们的文化背景里,对国家主导的干预有一种天然的警惕。政策味太重的叙事,在他们那里容易引起反感,脑子里自动联想到自由受限。教师心里有这根弦,再带学生讲“碳中和”等议题,就不会只顾着把政策说清楚,而是知道哪些角度对这类受众更有说服力。教师可提示学生以个人选择为叙事起点,而非以政策规定开篇。国别区域知识的实践意义,正在于此。

3.3. 实践与评价层:受众意识、叙事指导与过程评价

这一层面是教师将价值理念与知识储备转化为实际教学行动的核心能力所在。

(1) 预设性的跨文化受众意识

讲给谁听,直接影响怎么讲。受众从来不是被动的一方。学生开口之前,教师得先把这个问题抛出来:你的故事,是讲给谁听的?落到教学上,可以分三步来做:锚定、调查、调整。第一步锚定:这个故事讲给谁?他们的文化背景是什么,平时接触什么样的信息?先把人想清楚。受众因地而异,没有放之

四海皆准的讲法。对目的地文化了解得越深,叙事才越有可能落地[11]。第二步调查:各组查资料,把两件事弄清楚——受众最在意什么,他们对这个话题已经有什么印象或成见。调查的结果,直接决定叙事的方向。第三步调整:各组展示调查发现,同时说说打算怎么讲这个故事。这时候教师不直接给答案,而是追问——故事从这里切入,对方会怎么反应?有没有什么是这个受众接受不了的?问题抛出去,盲点自然浮现。锚定、调查、调整,三步下来,受众意识不再是一个抽象要求,而是落进了真实的叙事判断里。

(2) 指向故事建构的叙事指导

外语教学长期关注语言形式,可是在叙事训练这个方面做得还不够。如果要介绍中国,却没有给出具体的要求,学生就容易只是把信息一条条列出来,故事的脉络也就很难搭建起来。因此,教师可以借助 Labov 叙事框架细化任务要求。这个框架要求叙述的时候先概括事件,再接着介绍人物和情境。复杂的行动是用来推动故事往前走的,评议部分则是说明事件有什么意义,学生就能根据这个来调整自己的叙事结构。

拿“中国减贫成就”作为例子来做叙事分析。面对这样一个题目,学生常常用罗列数据来代替讲故事,文本大多围绕脱贫人数、摘帽县的数量展开。数据能够说明成果,却难以形成故事。缺少人物经历时,受众容易产生距离感。Labov 框架可帮助学生补充人物、情境和事件进程。引入 Labov 框架后,教师先补充人物背景。抽象数字由此进入具体生活场景。Labov 框架从定向入手——数字背后有没有一个具体的人?教师推着学生去找。具体到一个人:贵州某村,52岁,三个孩子的母亲。接下来是复杂行动:她的生活经历了什么,哪一步是真正的转折,学生要把这个过程写清楚。最后是评议:这个故事意味着什么?她有了存款,孩子的学校是她选的,不再是命运替她决定的。数字退到了背后,站出来的是一个人的转变。受众读到这里,感受到的不是信息,是生活。数字还在,只不过现在它背后站着一个人。把“中国减贫”这样的大题目变成一个有人有情节的故事,是教师需要真正掌握的指导本领。事实堆了一堆、故事却没有走向是学生最典型的问题。教师认出这个毛病,才能用框架有的放矢地帮他们改。

(3) 面向受众接收的过程性评价

高质量跨文化中国叙事需要反复修改,意义也会随反馈逐步明确。这类任务不宜视为单次产出。评价重点不能限于最终文本。学生每次修订都能显示能力变化,教师应将其纳入评价材料。语法准确只是基础标准,叙事质量还需结合受众视角判断。教师应关注受众能否理解,文化表达是否合宜,以及距离感是否可能引发误解。发现问题后,教师需给予指导,帮助学生调整叙事并补充说明。

这一评价可分三层推进。叙事可理解性构成首要标准,教师应先判断受众能否跟随叙事,故事结构是否清楚。文化适切性构成第二层标准,重点在于叙事是否避开目标受众文化禁忌,表述方式是否贴近受众认知习惯与审美偏好[11]。情感有效性位于更高层次,评价应关注叙事能否引发共情,以及共同价值能否支撑情感连接。三层标准不宜并列处理。清楚表达是基础,文化得体提供保障,深层共鸣体现更高质量。教师可在初稿阶段设置引导性问题,帮助学生围绕理解、得体与共情调整定稿。

4. 跨文化叙事素养:从内化到教学的动态转化

跨文化中国叙事进入课堂,需要教师先形成相关素养。这些素养还要转化为教学行动。课堂示范呈现其运用方式。后续指导根据学生表现展开。

(1) 具备为基:素养内化与身份重塑

教师自身不具备的素养,无法传递给学生[12]。大学外语教师要有效开展跨文化叙事教学,首先须在自身层面完成素养内化。这里所说的具备,并不局限于当代中国议题、跨文化理论等陈述性知识的储备。从更深层看,它指向专业身份的觉醒与重塑。新时代的教育情境要求教师超越知识传授者的定位,真正

成为有意义学习的激发者[13]。大学外语教师须跳出“语言技能教练”的旧角色,把跨文化平等立场与叙事共情能力真正内化为自身专业素养的组成部分。教师须在认知深处真正认同当代中国议题的价值,并培养跳出单一视角的跨文化敏感度。具备这两点,教学干预才可能产生真实感染力。

(2) 示范为桥:以隐性话语引领叙事立场

示范教学法的核心,是教师以自身行动展示所倡导的理论,使学生在观察和反思中形成实践能力,其效果往往超越直接的知识传授[14]。示范不是表演。它来自教师在日常教学中自然呈现的文化立场,以及由此带出的叙事方式。讲授中国议题的姿态与方式,本身就是一种隐性课程。无论有意还是无意,教师都在向学生传递内容,并产生深远的教育影响[15]。教师是迎合,是端着架子说官话,还是平等自信地讲述,学生都看得清楚,并会在不知不觉中跟着学。大学外语教师须在日常话语和师生互动中亲身示范,呈现跨文化叙事的多元视角与表达方式。学生以此为参照,在潜移默化中校准叙事立场,避免滑向自我矮化或生硬灌输两端。

(3) 指导为归:支架搭建与学生叙事产出

前两个层次最终落脚于指导,核心目标在于推动学生叙事能力的实质发展。面对学生在叙事产出中遇到的困难,教师须将知识储备与叙事思维转化为教学支架[16]。具体工作有三项。叙事任务要有人物和情节,不能空泛。学生得锚定受众,做实证调查。修改不能只改语言,要对着受众反馈一轮一轮调,标尺始终是:受众收到没有。任务从空泛变具体,这是指导的基本功。教师专业素养的真正落点,是帮学生完成一次跨越:从堆砌事实,到建构意义。三个层次构成螺旋上升的闭环,指导学生的过程也是教师审视自身示范效果的过程。这种反观推动教师深化议题认知,提升共情能力。这一动态转化机制不只关乎教学任务的完成,更驱动着大学外语教师的持续专业成长。

5. 问题与策略

跨文化中国叙事素养要真正融入日常教学,仍需经历较长的实践过程。一线教师在落实这套素养要求时,会遇到多方面的现实困难,且这些困难往往相互关联。这些困难不能简单归因于教师个人能力的局限。其背后,往往存在更深层的结构性原因。具体来看,至少涉及五个方面:知识转化的路径、课时资源的限制、评价体系的适配、学生差异的应对,以及伦理边界的把握。

(1) 知识壁垒与能力转化的现实断层

当代中国议题是教师知识基础,跨文化理论提供分析支撑,叙事教学能力影响课堂转化。现实中,不少大学英语教师受训于传统外语学科,英美文学、语言学和翻译学较为常见。经济发展、社会治理等议题,常超出其原有知识训练。自主学习可以补充议题知识,但课堂转化还需要另一套教学能力。教师理解议题,未必能完成课堂阐释。核心问题不在信息数量,而在议题理解尚未形成结构。信息若缺少组织,便难以支撑叙事教学。学生追问政策逻辑或社会现实时,教师需要更强的议题把握。缺少深层解释,学生难以获得有效叙事支撑。

(2) 课时限制与教学任务的结构性矛盾

大学英语课程在多数高校面临学分压缩与课时削减的现实。在此背景下,教师的首要任务仍是完成语言技能教学的基本要求。跨文化中国叙事教学并非单一环节,而是涵盖议题讲解、受众分析、叙事构思与反复修改的完整过程。这一过程所需的课时投入,远高于传统教学模式。当语言技能训练与叙事素养培养的目标发生冲突,语言技能训练通常被优先保障。叙事素养培养则容易被边缘化,沦为课后选做内容。这一结构性矛盾,如果得不到制度层面的回应,仅靠教师个体的努力,很难产生持续的效果。制度层面的回应,可以是在课程大纲中为叙事教学明确学时分配,也可以是借助翻转课堂等模式,把部分内容移到课外完成。

(3) 评价体系的错位与激励缺位

当前大学英语评价仍偏重语言测试,四六级和期末测试多考查听读写译。现有评价工具较少关注跨文化叙事能力。评价缺失会影响教学两端。学生难以获得明确考核牵引,叙事学习容易失去方向。教师投入叙事教学后,考核结果也未必反映其成效。教学内容和测试重点之间存在持续错位,叙事素养培养因此缺少稳定评价支撑。破解这一困境,需要更新评价工具。过程性评价量规可吸收前文三项维度,将叙事可理解性、文化适切性和情感有效性纳入正式考核框架。

(4) 学生语言水平与认知基础的参差不齐

大学英语课堂中的学生群体,在语言能力与知识背景上往往差异显著。有的学生还停留在基础语言输出阶段,光是把内容说清楚已属不易,更难顾及叙事结构与受众适配。还有一部分学生语言能力较强,却对当代中国议题缺乏基本认知,叙事内容容易流于空洞。教师若对不同起点的学生提出统一的高阶要求,教学效果本身难以保障。这种做法,还可能挫伤部分学生的学习信心与参与意愿。分层教学与差异化指导虽是理想方案,但在大班教学的现实条件下,实施起来并不容易。这需要教师在教学设计与课堂管理上,投入相当多的额外精力。较为可行的折中做法,大致有两种。一种是设计梯度化的任务序列,让学生根据自身水平选择叙事的复杂程度。另一种是引入同伴互评机制,借助协作学习去弥补个体差异。

(5) 叙事教育中的伦理边界

跨文化中国叙事教学存在伦理张力。教学既要回应中国叙事要求,也要保留批判性思维空间。教师因此需要明确教学边界。跨文化叙事教学应避免说服逻辑,首先保证事实准确,并为跨文化对话创造条件。教师应引导学生立足事实展开多角度分析,呈现中国发展成就,也不回避现实挑战。受众可能形成不同解读,学生叙事应保留解释空间,并坚持真实、尊重和开放。教育目标应处于优先位置,传播功能不能脱离育人过程。由此,传播逻辑与教育逻辑之间的张力可得到调节,叙事可信度和情感回应也更容易形成。教师专业素养也应包含伦理反思。

① 优化职前知识结构: 推进外语教育与社会科学跨学科融合

知识障碍并非只来自教师个人,职前培养结构也存在不足。改善这一问题,应先调整培养内容。本科和研究生阶段应拓展课程内容,使当代中国相关通识课程进入外语专业培养。例如,“当代中国发展概论”“当代中国外交与国际传播”等课程,可纳入核心培养方案。仅设选修课,作用较为有限。古代文化符号不能替代整体中国文化^[17],课程还需呈现当代中国经验。经济发展、生态治理等议题,应成为教学重点,以帮助师范生建立知识基础。后续培养可分为三个环节。通识课程承担知识奠基功能,重点在于建立基本议题框架。专题研讨重在打通学科视角,通过跨学科对话呈现议题复杂性。教学实操承担课堂转化任务,训练学生在模拟教学中组织议题知识,并形成叙事教学设计。三级递进、层层夯实,方可从根本上解决知识储备与教学转化之间的脱节。

② 变革职后教研形态: 以跨学科协同构建教师发展共同体

实践层面,学科壁垒是最难绕开的问题。跨文化中国叙事涉及传播学、政治学、社会学等多个学科,外语学科的边界决定了它无法独力承担。校本教研要真正推进,就得打破学科边界,让一线外语教师得到实质性的支持。高校可以整合现有资源,把马克思主义学院、新闻传播学院、国别区域研究院的力量引进来,搭建跨学科联合备课的平台。思政和传播学专家加入进来,能帮外语教师把当代中国议题吃透。不同背景的受众怎么看、怎么想,也需要这些专家来提供视角。素养不能停在理念上,得在真实课堂里用起来才算数。跨学科团队可以从教材入手,选取跨文化叙事的具体单元,按照“具备-示范-指导”的思路,共同设计课程。在教学观摩与话语反思中,教师得以持续审视并修正自身的文化立场和示范话语。在协同机制的设计上,应区分不同发展阶段的教师需求,构建分层支持体系:新入职教师,培训重点在于建立当代中国议题的认知框架,掌握基本的叙事教学策略。有一定教学经验的教师,可通过课例

研究与同伴互导, 把叙事指导做得更精细。至于骨干教师, 则可以鼓励他们牵头开发校本叙事教学案例库, 在跨学科团队中起到引领的作用。分层支持, 避免了一刀切培训带来的弊端。不同起点的教师, 也都能在协同体中找到适合自己的成长路径。

③ 激发自主发展能动性: 以反思实践重塑专业身份认同

身份层面最深的思维惯性, 是把英语世界文化笼统当成单一标杆。这种惯性使人忽略英语受众内部的巨大差异——地域、阶层、文化立场, 各不相同。研究发现, 不少外语教师长期把自己定位成英语国家语言文化的引介者[18]。但用英语表达本土文化, 却是他们普遍的短板。教师需要在跨文化教学中重新想清楚两件事: 自己是谁, 该做什么。完成这种重塑, 教学反思是第一步。在持续反思中, 教师会碰触一个更深的追问。外语教学的职责, 不止于让学生了解英语国家的语言文化。光有认知上的转变还不够, 得有具体的做法接住它, 否则想法很快就会消散。一个可行的做法是, 让教师养成记录习惯, 把教学中有代表性的跨文化事件整理下来, 定期回看。评价学生叙事时, 教师要追问一个核心问题: 受众真的收到了吗? 研究表明, 教师引导对培养学生的跨文化受众意识至关重要[19]。持续的专业反思, 推动教师把外在任务内化成文化自觉。在此过程中, 教师逐渐确立平等而自信的跨文化中国叙事立场。反思实践可以分三个层次展开。最表层是技术反思, 盯着怎么教: 方法是否有效, 支架设计是否合理。往深一层, 是实践反思。追问点变成为什么这样教——叙事立场选对了吗, 受众分析做够了吗。最深那层是批判反思, 直面教学的意义。它问的是: 这类叙事教学影响了学生怎样的文化观念, 自己在跨文化叙事中又站得清不清楚。三个层面由表及里, 推动教师从操作技能的精进走向专业身份的深层重建。三个层面的障碍各有成因, 突破路径也各有侧重。但三者并非孤立: 知识层面的充实为实践转化提供底气, 教研机制的完善为身份重塑创造条件, 身份认同的确立则反过来激活知识运用与教研参与的内在动力。唯有三个层面协同推进, 跨文化中国叙事素养才能真正从理论模型走向教学常态。值得强调的是, 上述五个现实挑战——知识转化断层、课时结构性矛盾、评价体系错位、学生差异显著以及伦理边界模糊——并非孤立存在, 而是相互交织、彼此强化的系统性困境。这意味着, 单一维度的策略难以奏效, 唯有从培养体系、教研机制、评价制度与教师自主发展四个层面协同发力, 方能推动跨文化中国叙事素养从理念建构真正走向教学现实。

6. 结语

本文聚焦大学英语教师的专业发展, 围绕价值与认知、知识结构、实践与评价三个维度, 提出了跨文化叙事素养的多维框架。文中还讨论了“具备-示范-指导”的动态转化机制。研究表明, “用英语讲述中国”对教师构成系统性挑战。挑战的核心不只是知识更新, 更是教师在课堂中扮演的角色要发生根本转变。本研究整合 PCK、Deardorff 过程模型和 Labov 叙事分析理论, 构建了这一多维框架。它既为教师角色的重新定位奠定了概念基础。同时, 对高校英语教师的跨学科发展, 以及“用外语讲中国故事”类课程的设计实施, 它也给出了一条可操作的参考路径。本文探讨尚属初步, 后续研究可结合教学实证, 检验框架的实践适用性。

基金项目

自治区高校教育教学研究改革项目《面向对外传播的大学英语课程改革: 跨文化中国叙事能力培养研究》, 项目编号: XJGXZHJG-2026002。

参考文献

- [1] 教育部高等学校大学外语教学指导委员会. 大学英语教学指南(2020 版) [M]. 北京: 高等教育出版社, 2020.

- [2] 何莲珍. 理解当代中国讲述当代中国——大学英语教材建设探索与实践[J]. 外语教育研究前沿, 2025, 8(2): 3-10.
- [3] 孙曙光, 齐涛云. 《理解当代中国英语读写教程》使用研究: 挑战与对策[J]. 外语教育研究前沿, 2025, 8(3): 59-71.
- [4] 常海潮. 大学英语课讲好中国故事: 现状、路径和方法[J]. 外语电化教学, 2021(5): 96-100, 14.
- [5] 魏珊, 包青鑫, 张荣. “讲好中国故事”视角下大学英语课程教学实践研究[J]. 教育进展, 2025, 15(1): 390-395.
- [6] 王玉萍. 论外语教师 PCK 发展路径[J]. 外语界, 2013(2): 69-75.
- [7] 张宁. 非英语外语教师学科教学知识的生成与发展个案研究[J]. 外语界, 2020(2): 51-58.
- [8] 朱晓燕. 外语教师运用 PCK 框架提升其教学专业性的行动研究[J]. 基础外语教育, 2015, 17(4): 21-33.
- [9] Deardorff, D.K. (2006) Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- [10] Labov, W. and Waletzky, J. (1967) Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: Helm, J., Ed., *Essays on the Verbal and Visual Arts*, University of Washington Press, 12-44.
- [11] 文晶. 区域国别视角下的精准传播[J]. 南方传媒研究, 2024(2): 31-37.
- [12] 李高建. 基于学生高阶思维能力培养的教师素养研究[J]. 教育理论与实践, 2021, 41(26): 40-43.
- [13] 饶从满, 吴琼, 李晓. 新时代中国教师素养模型的理论建构[J]. 教师教育研究, 2024, 36(1): 8-15.
- [14] 周成海. 论示范教学法在职前教师教育中的应用[J]. 中国教育学刊, 2019(4): 78-83, 100.
- [15] 石进芳. 大学英语教师隐性课程与教学策略的特征及关系——来自横断面问卷调查的证据[J]. 山东外语教学, 2022, 43(3): 60-69.
- [16] 吴丽荣, 高素霞. “最近发展区”思想及其对英语语言教学改革的启示[J]. 教育与职业, 2008(12): 58-59.
- [17] 王守仁. 服务“讲好中国故事”国家需求, 培养新时代一流外语人才[J]. 外语导刊, 2024, 47(1): 46-55, 159.
- [18] 胡蝶, 陈曦. 文化自信视域下的高校外语教学[J]. 人民论坛, 2019(11): 134-135.
- [19] 李莉文, 杨华. 大学生跨文化受众意识的拓展性学习——基于“数字化叙事: 用英语讲述中国”课程[J]. 外语教育研究前沿, 2025, 8(2): 58-67.