

英语口语教学中的跨文化交际障碍及解决对策

——以外研版高中英语必修二Unit 1 “Food for Thought A: Child of Two Cuisines” 为例

张雨婷

合肥师范学院外国语学院，安徽 合肥

收稿日期：2026年8月6日；录用日期：2026年9月7日；发布日期：2026年9月11日

摘 要

跨文化交际能力是高中英语课程落实学科核心素养的重要内容，也是英语口语教学由语言知识训练转向真实情境交流的关键目标。外研版高中英语必修二Unit 1 Food for thought中的A Child of Two Cuisines以中英混合家庭的饮食经历为叙事线索，集中呈现了不同饮食文化在家庭生活中的碰撞、协商与融合，为高中英语口语课堂开展跨文化交际训练提供了较具代表性的语篇资源。本文以该语篇为例，结合交际能力和跨文化交际能力相关理论，分析学生在口语学习中可能出现的语言资源不足、文化理解片面、语用得体意识薄弱、心理参与不足和课堂任务失真等障碍。在此基础上，文章提出基于语篇创设文化情境、搭建分层语言支架、设计比较性问题链、开展角色扮演与项目化口语任务、完善过程性评价等教学路径。研究认为，高中英语口语教学应将语言表达训练、文化意义理解和交际策略培养有机结合，引导学生在理解差异、解释差异和尊重差异的过程中提升跨文化口语交际能力。

关键词

高中英语，口语教学，跨文化交际能力，文化意识，饮食文化

Cross-Cultural Communication Barriers and Solutions in English Speaking Instruction

—A Case Study of Unit 1 “Food for Thought: A Child of Two Cuisines” from the Foreign Language Teaching and Research Press High School English Textbook, Volume 2

Yuting Zhang

School of Foreign Languages, Hefei Normal University, Hefei Anhui

Abstract

Intercultural communicative competence is an essential component of the core competencies in senior high school English education. It also marks a shift in oral English teaching from language-form practice to communication in meaningful contexts. Taking A Child of Two Cuisines from Unit 1 Food for thought in the FLTRP senior high school English textbook as an example, this paper examines how food-related discourse can be used to develop students' intercultural awareness and oral communicative competence. Based on theories of communicative competence and intercultural communicative competence, the paper identifies several obstacles in oral English teaching, including insufficient linguistic resources, superficial cultural understanding, weak pragmatic awareness, low learner participation, and a lack of authentic communicative tasks. It further proposes pedagogical strategies such as creating culture-based contexts, providing layered language scaffolding, designing comparative question chains, organizing role plays and project-based oral tasks, and improving process-oriented assessment. The study suggests that oral English teaching should integrate language expression, cultural interpretation, and communicative strategies so as to help students communicate appropriately and respectfully across cultures.

Keywords

Senior High School English, Oral English Teaching, Intercultural Communicative Competence, Cultural Awareness, Food Culture

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

英语课程兼具工具性与人文性。高中英语教学既要帮助学生掌握语言知识和语言技能，也要引导学生理解中外文化、比较文化异同，并在真实语境中开展得体交流。《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》明确指出，文化意识体现英语学科核心素养的价值取向，学生应在学习英语的过程中逐步形成跨文化沟通能力和传播中华文化的意识[1]。由此可见，口语教学不能停留在句型替换和答案展示层面，而应关注学生能否在具体情境中准确理解对方、恰当表达立场并有效调适交际策略。

从课堂现实看，跨文化交际能力的培养仍存在一定落差。部分学生能够说出 I like hot pot 或 I don't like cheese 之类的简单句，却难以说明食物背后的家庭观念、地方经验和交际礼仪；也有学生在面对陌生饮食时，习惯用 strange、terrible 等词直接评价，忽视了表达方式可能带来的文化误解与不得体。李力、李旦(2023)指出，中学英语教学中跨文化知识碎片化、浅层化以及本土文化英文表达能力不足等问题，容易导致学习者在对外交流中出现沟通低效和“本土文化失语”现象。口语课堂若缺少真实情境和交际策略训练，学生便难以把文化知识转化为交际能力[2]。

外研版高中英语必修二 Unit 1 Food for thought 的课文 A Child of Two Cuisines 以“两个饮食文化之间的孩子”为叙事视角，将家庭餐桌中的饮食选择、口味差异和身份体验串联起来[3]。该语篇话题贴近学生生活，文化冲突又较为鲜明，适合用于开展高中英语口语教学中的跨文化交际训练。基于此，本文

以该课文为例,分析学生在口语表达中可能遭遇的跨文化交际障碍,并提出相应教学优化路径。

2. 核心概念与文本价值

(一) 跨文化交际能力的内涵与理论框架

Hymes (1972)提出的交际能力强调,语言学习者不仅要知道语言形式是否正确,还要知道某种表达在特定情境中是否合适[4]。Canale 与 Swain (1980)进一步将交际能力拓展为语法能力、社会语言能力、语篇能力和策略能力等维度,说明语言教学应同时关注表达的准确性、连贯性、得体性和补救性[5]。对于英语口语教学而言,这意味着学生不仅要“能开口”,还要能够根据对象、场合和文化背景选择适宜表达。

跨文化交际能力则进一步强调在不同文化背景之间进行理解和协商的能力。国内跨文化交际研究较早关注文化差异、语用得体和交际策略等问题,强调外语学习者应在语言使用中形成文化敏感性和适宜表达能力[6][7]。Byram (1997)认为,跨文化交际能力包含态度、知识、解释与关联能力、发现与互动能力以及批判性文化意识[8]。Deardorff (2006)也指出,跨文化能力的形成离不开开放、尊重和好奇等态度,以及在互动中有效且得体交流的能力[9]。Liddicoat 与 Scarino (2013)进一步强调,文化学习应通过互动、比较、反思和转化来实现[10]。由此可见,跨文化口语教学的重点并非要求学生背诵文化常识,而是引导学生在具体交流中识别差异、解释差异并做出合宜回应。

本文综合上述研究,主要依据 Byram (1997)的模型来界定和评估跨文化交际能力,即从态度(好奇、开放、尊重)、知识(文化背景与语境知识)和技能(比较、阐释、互动与补救)三个层面分析学生障碍,并据此构建下文的问题分析与教学设计框架[8]。

(二) A Child of Two Cuisines 的教学价值

A Child of Two Cuisines 以作者的中英家庭生活为切入点,呈现了中国火锅、鸡爪、猪耳朵、臭豆腐,以及英式早餐、周日烤肉、蓝纹奶酪、下午茶等饮食内容。文本的价值并不只在于列举中英食物名称,更在于通过家庭成员的不同反应展现文化接触中的好奇、拒绝、尝试、理解和融合。

从叙事策略看,该语篇具有三个可供口语教学深度利用的特点。其一,第一人称双重视角建构混合身份。开篇“Growing up in England with a British father and a Chinese mother, I’ve enjoyed food from both countries ever since I was able to hold a knife and fork……”一句,将“我”定位为两种饮食文化之间的孩子,承载了“理解差异、协商差异”的叙事立场,为学生提供了谈论多元文化身份的语用示范。其次,情感态度词与转折结构呈现“惊讶-尝试-接纳”的心理过程。如描写臭豆腐的段落:“I was horrified! But once I tasted it, I found it was actually quite delicious. It just smelled bad.”其中 horrified→but→actually, 是一次微型的跨文化态度转变记录,可作为学生练习“先陈述感受、再作出缓和解释”的话语范本。其三,差异被保留而非消除。“But there are still some dishes that Dad dare not try even after many years of marriage to my mother”表明,融合并不意味着单向同化,未被接受的部分依然得到尊重和共存——这恰是跨文化交际“求同存异”的核心精神。

饮食文化具有较强的可感知性和可讨论性。一方面,学生可以结合个人经验谈论家乡食物、家庭饮食和口味偏好;另一方面,教师可以借助饮食话题进一步引导学生理解文化背后的生活方式、价值取向和交际礼仪,并学会用英语描述文化现象、开展跨文化交流、介绍中国生活方式与文化经验。

3. 英语口语教学中的跨文化交际障碍

依据 Byram 模型的态度、知识、技能三维度,学生障碍可归纳为以下五类。

(一) 语言资源不足限制文化表达

在口语活动中,学生最直接的困难是表达资源不足(技能维度)。他们往往能表达“喜欢”或“不喜

欢”，却难以进一步说明食物的口感、制作方式、食用场合和文化寓意。例如，介绍火锅时，若学生只会使用 spicy、delicious 等词，就难以呈现“围坐共食”“边煮边谈”“共享食材”等文化意义；谈及臭豆腐或蓝纹奶酪时，若缺少 strong-smelling、an acquired taste、be used to、remind sb. of 等表达，也难以形成较完整的文化解释。语言资源不足会使口语输出简短化、标签化，学生的文化理解也随之停留在表层。

(二) 文化理解片面导致评价方式简单化

跨文化交际中的误解往往不是由词汇错误直接造成的，而是由单一文化标准引发的(知识维度)。学生面对不熟悉的食物时，容易把个人经验等同于普遍标准，用“正常”或“奇怪”来判断文化现象。鸡爪、猪耳朵和臭豆腐在某些中国地方饮食中具有日常性和地方性，但在英国文化背景下可能引发惊讶；蓝纹奶酪在欧洲饮食文化中有其风味传统，却可能因气味和颜色而被部分中国学生排斥。如果课堂只要求学生作出喜好判断，而不追问“为什么会有这种差异”“这种食物在当地生活中意味着什么”，跨文化学习就容易滑向猎奇化和刻板化。

(三) 语用得体的意识不足影响交际效果

口语交际的有效性不仅取决于表达是否清楚，还取决于表达是否得体(技能维度)。学生在模拟跨文化餐桌交流时，常使用 No, I hate it 或 It smells terrible 等直接表达。这类话语虽然语法上可理解，却可能使对方感到被冒犯。跨文化交际要求学生学会在真实语境中缓和态度、解释原因并保留尊重，例如 I am not used to it yet, but I would like to know more about it 或 It has a strong smell for me, but I can see why many people enjoy it。李力、李旦(2023)强调，中学阶段应重视语用知识和交际策略的渗透，这对饮食文化类口语教学具有直接启示[2]。

(四) 心理参与不足削弱互动深度

高中生在口语课堂中常担心发音、语法或观点不够准确(态度维度)。当话题进一步涉及文化判断时，学生的顾虑会更加明显：他们担心自己说错文化知识，也担心评价不同文化时显得不礼貌。于是，课堂上容易出现少数学生展示、多数学生沉默的现象。心理参与不足会使跨文化交流停留在教师提问和学生回答的单向模式中，学生难以通过倾听、追问、协商和补充形成真实互动。

(五) 课堂任务失真导致文本与交际脱节

在部分教学实践中，语篇学习仍以词汇讲解、句子翻译和阅读理解为主，口语活动则多为对课文信息的复述。此类活动有助于学生掌握文本事实，却不足以推动学生开展跨文化交际。按照 Byram 模型的递进逻辑，文化教学应从态度唤起、知识获取逐步走向阐释比较与行为输出；若教师没有创设“向外国朋友介绍一道家乡菜”“在餐桌上礼貌回应陌生食物”“解释某种饮食习俗的文化意义”等任务，学生便难以把文本中获得的文化知识转化为可迁移的口语能力。

4. 障碍成因分析

首先，学生的文化知识储备较为零散。饮食表面上是日常话题，实际上涉及地域环境、家庭结构、社会礼仪和价值观念。学生若只掌握食物名称，缺少对饮食习俗背后意义的理解，就难以在口语交际中作出有深度的解释。

其次，教材文化资源的挖掘不足。A Child of Two Cuisines 包含丰富的文化冲突与融合线索，但如果教学只关注生词、句式和段落大意，就会弱化文本中的文化育人价值。教师应主动挖掘教材文化知识，并将其转化为学生文化意识发展的资源。该观点提醒教师，语篇中的食物名称、人物态度和家庭互动都可以成为口语教学的文化支点。

再次，课堂任务缺乏真实交际目的。真正的口语交际往往包含信息差、观点差和情境压力，学生需要在互动中解释、回应、协商和修正。若课堂活动只是让学生依次说出答案，学生便缺少使用交际策略

的必要性,跨文化口语能力也难以形成。

最后,评价标准偏重语言准确性。若教师主要依据语法错误、发音标准和词汇复杂度评价学生,学生便会倾向于选择短句和安全表达,不愿尝试复杂观点。跨文化口语教学应将文化理解、尊重态度、策略使用和互动质量纳入评价范围,才能形成与教学目标一致的课堂导向。

5. 解决路径

针对上述五类障碍,本文提出五条相互衔接的对策。各对策与障碍的对应关系及作用机理如下。

(一) 基于语篇创设文化情境与比较性问题链(主要针对障碍二“文化理解片面”,兼顾障碍四)

教师可在课前或导入环节呈现中英饮食图片、菜单片段或短视频,引导学生描述第一印象并提出疑问。导入的重点不宜停留在“哪种食物更奇特”,而应通过比较性问题链逐层推进:“这种食物通常在什么场合出现?”“它和家庭、地域或节日有什么关系?”“如果一位英国朋友第一次见到它,可能会怎么想?为什么?”问题链的作用机理在于:它把学生的注意焦点由“喜好判断”转向“意义解释”,迫使学生跳出单一文化标准、进入 Byram 模型所强调的“换位阐释”环节,从而在态度上养成好奇与开放。教师可将火锅的共享性、年夜饭的团聚意义、英式下午茶的社交功能等内容纳入口语准备,为学生后续表达提供文化依据。

(二) 搭建语言支架提升表达层次(主要针对障碍一“语言资源不足”和障碍三“语用得体意识不足”)

针对学生语言资源不足的问题,教师可提供分层支架。第一层为食物描述词,如 tender、crispy、creamy、bitter、sour、strong-smelling;第二层为态度表达,如 I am fond of...、I am not used to...、It is an acquired taste for me;第三层为文化解释,如 It is often served when...、It shows people's idea of...、It reminds people of...;第四层为礼貌回应,如 I haven't tried it before, but I am willing to have a small bite。其作用机理是:分层支架顺应“描述-评价-解释-协商”的话语推进规律,第一、二层解决“说得浅”,第三层解决“说得深”,第四层直接回应课文“I was horrified! But once I tasted it...”所示范的“先陈述感受、再缓和解释”的语用结构,解决“说得好”。支架的作用不是让学生机械套用模板,而是帮助学生把零散词汇组织成有内容、有态度、有礼貌的口语表达。

(三) 设计比较性任务促进文化反思(主要针对障碍二“文化理解片面”,兼顾障碍四)

比较是跨文化理解的重要方法,但比较不应被简化为优劣判断。教师可以围绕文本设计问题链:What food does the author enjoy from each culture? Why does the father feel uncertain about some Chinese food? Why might Chinese students feel uncertain about blue cheese? What can we say when we meet unfamiliar food?通过这类问题,学生能够从人物反应出发,逐步理解饮食差异背后的文化逻辑。Kramsch (1993)提出语言学习者应在母语文化与目标语文化之间形成反思性的“第三位置”,这启示教师应引导学生在比较中既理解他者,也重新认识自我文化[11]。

(四) 开展角色扮演与项目化口语任务(主要针对障碍五“课堂任务失真”和障碍四“心理参与不足”)

教师讲解文化差异,学生只是“知道有这个事”,到了真实开口时仍不会运用;角色扮演能在准真实情境中弥合这一落差。可设计两个递进的任务。

任务一:扮演课文父母,就食物取舍协商。依据课文“But there are still some dishes that Dad dare not try even after many years of marriage to my mother”,让学生分别扮演英国父亲和中国母亲,就“年夜饭要不要上鸡爪/蓝纹奶酪”展开对话:中国母亲需解释食物的文化寓意,英国父亲需得体表达保留态度(如 I appreciate what it means to your family, though I am not quite used to it yet),双方最终得出双方都能接受的方案。该任务直接利用文本资源,促使学生在说话的同时考虑对方的文化感受,训练 Byram 模型中的互动与协商技能。

任务二：项目化口语任务“邀请外国朋友来家里过年”。一名学生扮演邀请外国朋友来家过年的中国孩子，用英语介绍年夜饭的菜品及其寓意(如“鱼象征年年有余”)；另一名学生扮演外国朋友，遇到不熟悉的菜时用得体的方式表达感受和好奇(如 Could you tell me more about it?而不是直接说 I don't want it) [12]。

这类任务的共同机理在于：协商性目标使学生无法靠独白完成任务，必须倾听、追问、让步和补救，从而把心理参与从“怕说错”转向“想办法把交际完成”，在真实任务中同步提升表达能力与文化理解。

(五) 完善过程性评价降低表达焦虑(主要针对障碍四“心理参与不足”，巩固障碍三的改善)

跨文化口语活动的评价应从单一准确性评价转向综合表现评价。教师可设置四个维度：语言是否清楚，文化解释是否合理，态度是否尊重，互动策略是否有效。该框架与 Deardorff 过程模型将“尊重”与“恰当行为”作为可评估结果的思路一致[4]学生即使存在少量语法错误，只要能够礼貌回应、主动解释文化背景并尊重对方感受，也应得到积极反馈。活动结束后，教师可引导学生完成简短反思，如 One cultural difference I noticed is...或 Next time I will try to...。这种反思能够帮助学生把一次课堂表现转化为持续发展的跨文化交际经验，其作用机理是以“进步可见”替代“错误可见”，从评价源头降低学生的表达焦虑。

6. 结语

英语口语教学中的跨文化交际障碍并非单纯的语言障碍，而是语言资源、文化理解、语用意识、心理参与和课堂任务共同作用的结果。以 A Child of Two Cuisines 为例，学生在谈论饮食文化时可能出现表达表层化、评价简单化、回应不够得体 and 互动参与不足等问题。教师应以语篇为依托，按照“态度-知识-技能”的递进路径把文化知识、交际策略和真实任务有机结合，引导学生在理解、比较、解释和表达中发展跨文化交际能力。

从更深层看，饮食文化话题不仅服务于口语训练，也承载着文化育人的价值。学生在介绍火锅、年夜饭或家乡特色食物时，实际上是在学习如何用英语讲述中国生活、解释中国经验并回应多元文化视角。由此，英语口语课堂应由单纯培养学生“会说英语”，进一步转向引导学生运用英语进行兼具理解、尊重与文化自觉的跨文化交流。

参考文献

- [1] 教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [2] 李力, 李旦. 中学英语教学中跨文化交际能力培养的问题、内涵与路径[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2023, 46(11): 32-37.
- [3] 外语教学与研究出版社. 普通高中教科书·英语必修第二册[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2019.
- [4] Hymes, D. (1972) On Communicative Competence. In: Pride, J.B. and Holmes, J., Eds., *Sociolinguistics*, Penguin, 269-293.
- [5] Canale, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- [6] 胡文仲. 跨文化交际学概论[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1999.
- [7] 贾玉新. 跨文化交际学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1997.
- [8] Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- [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] Liddicoat, A.J. and Scarino, A. (2013) *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- [11] Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- [12] 陈莫兰, 傅飞波. 中华文化元素在中考英语书面表达中的考查与启示[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2025, 48(4): 56-61.