

CLIL模式下文化意识培养导向的高中英语读写教学设计研究

王钟瑶

苏州科技大学外国语学院, 江苏 苏州

收稿日期: 2026年9月25日; 录用日期: 2026年10月21日; 发布日期: 2026年10月28日

摘 要

文化意识是高中英语学科核心素养的重要组成部分。当前读写教学中, 文化内容仍停留于背景补充和信息罗列, 阅读所得的文化理解也未能充分转化为写作中的内容选择与意义表达。CLIL模式强调内容与语言的双重聚焦, 其4Cs框架能够把内容建构、语言运用、认知发展和文化理解纳入同一教学过程。本文以人教版高中英语必修三Unit 3 Diverse Cultures中Reading for Writing板块为例, 从单元主题意义和目标语篇的内容、交际、认知、文化四个维度展开解读, 据此确定教学目标, 并设计由理解文化空间、解释文化身份、提炼表达资源、迁移本土文化、评价修改文本构成的读写活动, 引导学生在探究唐人街文化的形成逻辑与呈现形态的过程中习得语言知识, 在面向读者推介中国地方文化的实践中深化文化认知, 切实提升读写教学中文化意识培养的实操性与落地性。

关键词

CLIL模式, 文化意识, 高中英语, 读写教学, Reading for Writing

A Study on the Design of Senior High School English Reading and Writing Teaching Oriented to Cultivating Cultural Awareness under the CLIL Model

Zhongyao Wang

School of Foreign Languages, Suzhou University of Science and Technology, Suzhou Jiangsu

Received: September 25, 2026; accepted: October 21, 2026; published: October 28, 2026

Abstract

Cultural awareness is an essential component of the core competencies in senior high school English education. In current reading-to-writing instruction, cultural content is often limited to background information and the presentation of cultural facts, while cultural understanding gained through reading is not fully transformed into content selection and meaning-making in writing. The CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach emphasizes the integration of content and language, and its 4Cs framework brings content, communication, cognition, and culture into a coherent instructional process. Taking the Reading for Writing section of Unit 3, Diverse Cultures, in PEP Senior High School English Compulsory Book 3 as an example, this paper analyzes the unit's thematic meaning and the target text from the four dimensions of content, communication, cognition, and culture. Based on the analysis, corresponding teaching objectives are established, and a sequence of reading-to-writing activities is designed, including understanding cultural spaces, interpreting cultural identities, extracting linguistic resources, transferring knowledge to local Chinese culture, and evaluating and revising written texts. Through exploring the formation and representation of Chinatown culture, students develop linguistic knowledge and deepen their cultural understanding. By introducing local Chinese culture to specific readers through writing, students are further guided to apply and reconstruct their cultural knowledge in meaningful contexts, thereby enhancing the practicality and effectiveness of cultivating cultural awareness in senior high school reading-to-writing instruction.

Keywords

CLIL Model, Cultural Awareness, Senior High School English, Reading-to-Writing Instruction, Reading for Writing

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)》将文化意识列为英语学科核心素养的重要组成部分,要求学生通过英语学习理解中外文化,形成文化认同和跨文化沟通能力,并在比较、鉴赏与交流中做出恰当的价值判断。读写板块兼具理解与表达功能,本应成为文化知识转化为文化理解、再转化为文化表达的重要环节。然而,实际教学中仍可见两种倾向:一类课堂把文化处理为导入时的背景信息,进入文本后仍以词句和结构训练为主;另一类课堂虽然关注写作框架,却把范文主要当作句式模板,学生完成的地点介绍往往能够列出景点、美食等信息,却难以解释这些信息与地方文化之间的联系,文化学习容易停留在可见符号的识别层面。

内容与语言整合学习(CLIL)为解决上述问题提供了较为契合的视角。CLIL模式强调内容学习与语言学习相互支持,4Cs框架以内容、交际、认知和文化组织课程,使学生在有意义的内容探究中使用语言,并借助语言形成更深入的内容理解[1]。国内相关研究也表明,CLIL模式需要把内容、语言与思维任务共同置于真实情境中,避免语言活动与主题意义相互游离[2]。因此,指向文化意识的读写教学需要先回答两个问题:目标语篇中的文化意义如何由具体内容和语言建构出来,学生又如何把这种理解迁移为

面向真实读者的文化表达。基于此,本文选取人教版高中英语必修三 Unit 3 Diverse Cultures 的 Reading for Writing 板块,构建贯通单元解读、语篇分析、目标确定到读写活动与教学评价的完整教学设计。

2. CLIL 4Cs 框架与文化意识培养的适配性

CLIL 模式的核心价值在于内容与语言的双重聚焦,内容为语言学习提供具有认识价值的对象,语言既是学习对象,也是获取信息、组织思维和交流意义的工具;认知决定学习者如何处理内容,文化则使内容理解和语言使用具有社会文化指向,Coyle、Hood 和 Marsh 将 4Cs 视为彼此关联的整体,其中文化代表贯穿内容理解、语言使用和思维发展的跨文化意识维度[3]。在高中英语课堂中,这四个维度不宜分离,较为有效的教学设计应以一个具有真实意义的驱动性问题为切入点,引导学生为理解语篇内容而阅读,为阐释自身理解而运用语言,为了做出解释而调动思维,并在比较和表达中形成文化认识。

这一特点与本课的任务性质具有较高一致性,教材要求学生介绍一个具有鲜明文化特征的地方。若只学习地点、历史、景点等信息类别,学生获得的是写作材料清单,若进一步追问地方文化为何形成、通过哪些社会生活细节持续存在、介绍者应向外来读者选择和解释哪些信息,地点介绍便具有文化探究的性质。CLIL 模式中的内容维度可以支持学生理解唐人街的移民历史、社区生活等信息;交际维度关注这些内容如何借助定位、列举和评价等语言功能表达;认知维度推动学生分类、关联、推断和比较;文化维度则引导学生理解文化空间的形成、延续与交流。四个维度共同指向同一产出任务,文化意识便有可观察的学习表现。

Meyer 强调真实输入、学习支架、认知与交际兼顾的任务以及学习成效检验[4];陈延忠进一步把 4Cs 用于语篇分析,并使四维分析与教学目标对应[5]。4Cs 既可作为教学目标的分类框架,也可作为教材解读和教学活动设计的依据,本文据此以 4Cs 贯穿文本解读、目标设定、活动实施和评价反馈。这一处理也与 Byram 提出的跨文化交际能力相呼应:文化学习不仅涉及了解他者文化,还包括从不同社会群体的视角审视文化现象并形成基于证据的判断,即批判性文化意识[6],本文主要在认知与文化两个维度中落实批判性文化意识。

3. 单元整体与目标语篇分析

3.1. 从单元主题推进确定板块功能

常松等人指出,单元教学设计应先确立育人主线,再分析不同语篇在内容、语言和表达视角上的关联[7]。这一单元属于“人与社会”主题语境,单元各板块围绕文化多样性逐步展开:Listening and Speaking 借典型食物呈现美国文化由不同族群和移民文化融合而成;Reading and Thinking 通过旧金山旅行日记呈现城市中不同文化的历史沉淀与现实共存;Listening and Talking 转向中国少数民族文化,使学生把对多样性的认识联系到本国文化;Reading for Writing 聚焦旧金山唐人街,提供地点介绍类语篇的内容和语言范式;Project 和 Video Time 则引导学生迁移表达并反思多元文化共同体。

Reading for Writing 承接前期关于移民、族群和城市空间的文化输入,又提供地点介绍的内容组织与语言资源,并为后续旅行手册写作做准备,因此,本课应把前期文化认识转化为读写资源。

3.2. 基于 4Cs 深入解读目标语篇

“Welcome to Chinatown!”是一篇地点介绍类说明性语篇,遵循“定位文化空间-追溯形成过程-呈现文化表征-提供文化体验-阐释文化价值”的叙事脉络,着力展现作者如何建构地方文化特征:开篇交代唐人街的规模与游览价值;第二段通过回溯淘金、铁路建设时期华人移民史提供历史溯源;第三段依托龙门、天后庙等建筑空间承载集体文化记忆;第四、五段转向商店、饮食等日常生活参与,将景

观转化为文化体验；末段把唐人街置于美国多元文化格局，点明其文化交流价值。

从内容维度看，语篇中移民定居史解释了社区如何形成，地震后的重建以及龙门、天后庙等中国风建筑则承载独特的文化记忆，草药店、茶店等显示了文化在日常生活中的延续。由此可见，地方文化由历史、群体、空间与生活方式共同塑造，文化符号需结合具体情境解读。

从交际维度看，文本语言形式与功能高度适配。开篇的评价性词语凸显地域特征；historically 等标记引出历史追溯；started as 与 turned into 呈现社区变化；include、offer、can experience 等表达实现列举、介绍与体验功能；important part 等表达彰显文化意义。将这些表达按交际功能组织可以帮助学生理解一种语言形式为何出现在特定位置、服务何种信息。学生需掌握比较、解释和说明理由的语言，以在讨论本土文化时生成新的表达资源。

从认知维度看，学生先识别并分类信息，再把移民历史与社区形成、建筑和生活实践与文化延续建立联系，最后判断哪些细节最能体现鲜明的文化特征，思维由信息获取推进到关系解释和代表性判断。

从文化维度看，唐人街既是中华文化传统的延续，也是移民与美国城市社会长期互动的产物。末段将唐人街置于美国多元文化背景下加以评价，引导学生思考文化遗产与跨文化对话之间的关系。中餐、茶叶等文化符号的文化意义需放在社区历史、群体记忆和现实生活的框架中来理解，这一认识也为学生后续选择本土文化材料提供判断依据：文化介绍应说明符号背后的历史与生活关联。

4. 基于 4Cs 的教学目标设计

基于上述单元分析和语篇解读，本课最终任务确定为：学生面向对国外读者，撰写一篇介绍中国某一城市、城镇或街区特色的英文短文。这一任务立足读写板块将文化理解转化为文化表达的功能定位。目标设置从语篇解读中提取，也落实到可观察的学习表现上，使文化意识的培养贯穿教学过程(如表 1)。

Table 1. Lesson objectives based on the CLIL 4Cs framework
表 1. 基于 CLIL 4Cs 的课时教学目标

CLIL 维度	目标表述	文化意识指向
内容	获取并整合唐人街的地理位置、历史背景、建筑景观、商业饮食等信息，理解文化特征由多种要素共同构成。	从文化符号识别走向文化成因理解。
交际	分析地点介绍类语篇的结构与语言特征，能够使用 is located in/on, has a history of, is home to, famous sites include, allow visitors to 等表达介绍地方文化。	用恰当英语表达文化信息，增强跨文化表达的准确性。
认知	通过分类、概括和评价等解释唐人街为何具有鲜明文化身份，并迁移完成本地城镇介绍提纲。	形成从“描述文化”到“解释文化”的思维路径。
文化	理解唐人街作为海外中华文化空间的价值，尊重文化多样性，并能选择有代表性的中国地方文化元素进行介绍。	发展文化认同、文化比较与文化传播意识。

内容维度指向信息的获取与筛选——学生能提取唐人街的相关信息，并能为本地文化介绍选择真实、有代表性的材料；交际维度要求学生能理解地点介绍文本中定位、列举和评价等语言功能，能够根据读者需要组织表达；认知维度要求学生通过分类、关联等解释文化细节之间的关系，并据此形成写作提纲；文化维度要求学生理解唐人街作为移民社区和文化空间的价值，能够在本地文化迁移中说明文化元素的历史、生活或社会意义。

5. CLIL 框架下的读写教学实施

本课为单元整体架构下的读写整合课。课堂以地方文化特色如何形成并被看见这一驱动性问题贯穿，面向真实读者的文化推介作为最终任务。教学先开展阅读探究，引导学习者建立文化空间认知、深化文化内涵阐释，实现以读促思；继而推进迁移写作与评价修订，完成由思促写。

5.1. 基于内容证据，建立文化空间认识

导入环节，教师可呈现旧金山唐人街入口、龙门、朴茨茅斯广场店和中餐馆等图片，同时呈现北京胡同、西安回民街、广州骑楼、苏州园林等中国地方文化图片，学生需要从建筑、食物、活动等线索判断文化特色如何被感知，并追问这些现象背后还需要了解什么。教师把问题归入历史、群体、空间、生活几个方向，使学生带着文化特色如何形成并被看见这一问题进入文本。

第一次阅读聚焦整体结构，学生通过浏览标题、首尾段及各段首句明确写作对象和读者，概括各段功能。随后以小组为单位完成信息重组：将原文细节放入形成 - 呈现 - 体验 - 价值的关系框架中。教师随后追问：为什么移民史会出现在一篇旅游介绍中，1906 年后的重建与中国建筑有何关系，朴茨茅斯广场的象棋和太极为何比单纯列举景点更能说明社区文化。学生需要返回文本寻找证据并说明联系。阅读由信息定位推进到意义解释，内容理解也由事实积累转向文化解释。

5.2. 联系语言功能，深化文化身份解释

在完成内容建构后，教师引导学生从文本中寻找描述地点、历史、景点和文化体验的句子，并将其归类到不同功能中。例如，*is the biggest in America, and also the oldest* 用于总体定位；*Historically, Chinese immigrants settled in the area...* 用于历史解释；*Other famous sites include...* 用于列举景点；*Visitors can also spend hours just exploring...* 用于介绍体验；*They allow visitors...to experience traditional Chinese culture first hand* 用于总结文化价值。归纳之后，教师应引导学生理解这些表达如何服务不同文化信息。

为进一步推进认知与文化维度，教师设置递进问题：如果文章只保留龙门、中餐和茶店，能否完全体现唐人街的文化特色；哪些细节体现文化保存，哪些体现文化在新环境中的重建与适应；作者为什么在结尾把唐人街放入美国多元文化中评价。学生依据文本证据讨论后，可形成判断：文化身份可依托可视的外在符号呈现，更深植于移民历史、社会生活之中。

在此基础上，教师组织小组讨论任务。各小组从语篇中选定一处文化细节阐释其代表性。随后，小组需要辨析这一细节可能带来的符号化局限，并与其他小组选定的细节进行比较。通过证据比对和观点权衡，学生需要思考：所选细节能够传递哪些文化内涵，所选择的文化元素是否代表了当地所有人的共同经验；怎样的信息组织和解释方式更便于海外读者理解。由此，学生认识到文化介绍需要立足证据进行信息筛选与合理解读。完成思辨探究后，学生回忆导入环节对本土文化街区的初步认知，补充此前忽略的历史背景与日常生活维度，让文化比较建立在深度理解之上。

5.3. 从阅读资源到写作资源，完成有选择的迁移

写作前，教师将范文转化为三类支架，第一是内容支架，即以“地点 - 历史 - 文化符号 - 体验活动 - 文化意义”构成的提纲，帮助学生确定基本信息是否充分；第二是语言支架，即课文提供的功能性表达，如定位、历史说明、列举和评价类用语。第三是思维支架，以这个细节说明什么文化身份、为什么值得向外国读者介绍、所选读者缺少哪些背景、需要解释到什么程度等问题，引导学生在写作过程中反复审视自己的解释是否充分、表达是否得体，使交际维度的读者意识落到具体写作决策之中。以上三类支架可整合为一份写作支架单(见表 2)，供学生在写作准备阶段使用。

Table 2. Scaffolding worksheet for writing
表 2. 写作支架单

支架类型	学生需要完成的内容
内容支架	信息搜集：我的地点是____；我选择的 3~4 项文化信息是____。为每项信息写下事实依据，判断是否具体、真实，避免只罗列景点或物品。 结构规划：按照“地点 - 历史 - 文化符号 - 体验活动 - 文化意义”确定，标出最能体现地方文化特点的 1~2 项信息及理由。
语言支架	语言准备：从课文中选择相应表达，用____介绍地点，用____说明历史，用____列举文化信息，用____解释文化意义。
思维支架	头脑风暴：每项信息体现了当地怎样的文化特点？与当地历史、群体、空间或日常生活有什么联系？还可能遗漏哪些经验？ 读者考虑：对不了解这一文化的外国读者来说，哪些信息需要补充背景或解释？哪些词语、习俗或文化符号可能需要进一步说明？

写作任务可与 Project 板块衔接学生以学校英文文化推介栏撰稿人的身份，为国际交流来访者介绍一个熟悉的中国城市、城镇或街区。动笔前，每名学生先提交一张简要内容卡，只写三至四项最具代表性的信息，并在每项后补充一句该信息说明了什么文化意义。同伴据此提出一项追问，如该传统为什么在这里形成、当地人今天如何延续它、外国读者需要哪些背景才能理解。学生在查证必要信息后再完成初稿，此准备过程把对文化内容的判断置于写作之前，使表达立足于充分的文化理解。

5.4. 依据 4Cs 评价修改，文化意识可观察

初稿完成后，学生依据 4Cs 目标进行自评和同伴互评。评价围绕四个问题展开：内容是否真实、具体并具有代表性；语言是否清楚地完成定位、追溯、列举、解释和评价等功能；信息之间是否存在清晰联系，能否说明地方文化特色如何形成；文章是否帮助读者理解文化意义，并避免把地方文化简化为固定符号。每位同伴反馈一处最有文化解释力的内容和一处仍需补充理由或背景的内容，并据此完成二稿。

修改后的作品进入班级旅行手册展示。教师选取典型修改实例，引导学生比较前后版本，观察补充历史背景或解释性语句后文化表达的变化。徐峰、王丽娜强调以表现性任务和多元评价检验综合学习成效[8]，本课也据此依托文本产出与习作修订，实现文化意识的可观测评价。

6. 教学设计的特点与反思

其一，CLIL 模式使文化意识培养进入语篇内部。文化意识通过文本内容选择、段落推进和语言功能逐步建构，学生需要从文本证据中解释唐人街的文化内涵，随后再以同样的分析思路选择本地文化材料。其二，读写转换突出知识迁移。学生借鉴课文文本的内容架构、阐释逻辑和语言表达，学习作者如何以典型细节支撑文化特征并完成价值概括，同时保留对本土文化内容的自主选择。其三，模式实施要控制内容负荷。唐人街涉及移民史、城市史和社会文化，补充信息应服务语篇理解和语言表达。学生写作也应先充分优先解释代表性内容，再追求信息丰富度。

此外，本教学设计基于理论分析与教材解读形成，在落地真实课堂时需要考虑课时条件、学生本土文化储备差异，可借助分层支架适配不同语言水平学生，其实际育人效果有待一线课堂进一步检验。

基金项目

本文系 2026 年度江苏省研究生科研实践创新计划立项项目“赛事赋能下青少年双语叙事与核心素养协同培养研究”(项目编号：26CXJH6011)相关成果。

参考文献

- [1] Coyle, D. (2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **10**, 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- [2] 张莲, 李东莹. CLIL 框架下语言、思辨和学科能力的协同发展[J]. 外语教育研究前沿, 2019, 2(2): 16-24.
- [3] Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- [4] Meyer, O. (2010) Towards Quality CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies. *Pulso. Revista de educación*, **33**, 11-29. <https://doi.org/10.58265/pulso.5002>
- [5] 陈延忠. 基于 CLIL 理念的高中英语实践教学探究——以环境主题内容为例[J]. 中小学英语教学与研究, 2024(6): 24-27, 42.
- [6] Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- [7] 常松, 张利琴, 王燕. 基于 CLIL 理念的初中英语阅读教学——以译林版英语七下 Unit 4 Reading 第二课时为例[J]. 江苏教育, 2025(3): 59-63.
- [8] 徐峰, 王丽娜. 基于 CLIL 模式的初中英语跨学科主题教学实践探究[J]. 中小学班主任, 2025(22): 22-25.