

# 国内外英语教材跨文化内容对比研究

## ——以《新标准英语》与《IGCSE英语》为例

唐萌萌<sup>1</sup>, 牟英秀<sup>2</sup>

<sup>1</sup>中国石油大学(北京)外国语学院, 北京

<sup>2</sup>虎林市高级中学, 黑龙江 鸡西

收稿日期: 2025年12月9日; 录用日期: 2026年1月15日; 发布日期: 2026年1月26日

### 摘要

随着全球化进程加速, 跨文化能力培养成为外语教育的重要目标。教材作为文化传递的关键媒介, 其跨文化内容设计直接影响教学效果。本文基于跨文化能力理论与教材评价理论, 采用文本分析与对比分析法, 对外研版高中《新标准英语》(2019)必修一至三册与剑桥《IGCSE英语(第二语言)》(2018)教材中的跨文化内容进行比较研究。研究发现, 两套教材在文化知识、态度、技能与批判性意识四个维度上各有侧重: 《新标准英语》更重视本国文化融入与文化认同; 《IGCSE英语》则更强调多元文化呈现、理解欣赏与互动能力, 并注重引导批判性文化反思。基于比较结果, 本文从教材结构、内容选择与文本来源等方面评析其优势与不足, 并为我国英语教材编写与教学实践提出相应建议。

### 关键词

英语教材, 教材对比, 跨文化内容, 跨文化能力, 英语教学

# A Comparative Study on Intercultural Content in Domestic and Foreign English Textbooks

## —Taking *New Standard English* and *IGCSE English* as Examples

Mengmeng Tang<sup>1</sup>, Yingxiu Mou<sup>2</sup>

<sup>1</sup>School of Foreign Languages, China University of Petroleum, Beijing

<sup>2</sup>Hulin City Senior High School, Jixi Heilongjiang

Received: December 9, 2025; accepted: January 15, 2026; published: January 26, 2026

## Abstract

With the acceleration of globalization, cultivating intercultural competence has become a key goal in foreign language education. As a key medium for cultural transmission, the design of intercultural content in textbooks directly affects teaching effectiveness. Based on intercultural competence theory and textbook evaluation theory, this study employs text analysis and comparative analysis to examine the intercultural content in two textbook series: the FLTRP New Standard English (2019) for senior high school (Compulsory Books 1~3) and the Cambridge IGCSE English as a Second Language (2018). The findings reveal distinct emphases across four dimensions: cultural knowledge, attitudes, skills, and critical awareness. The New Standard English series places more emphasis on integrating Chinese culture and strengthening cultural identity, while the IGCSE English series focuses more on presenting multicultural perspectives, fostering understanding and appreciation, enhancing interactive skills, and encouraging critical reflection. Based on the comparative results, this research evaluates the strengths and shortcomings of the two series in terms of textbook structure, content selection, and text sources, and offers corresponding suggestions for the development of senior high school English textbooks and teaching practices in China.

## Keywords

English Textbook, Textbook Comparison, Intercultural Content, Intercultural Competence, English Teaching

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

在全球化背景下,跨文化交际能力已成为外语教育的核心目标之一[1]。英语作为国际通用语言,其教学不仅是语言技能的传授,更是文化意识与跨文化理解力的培养。教材作为课堂教学的主要载体,其跨文化内容的设计直接影响学生跨文化能力的形成与发展[2]。我国《普通高中英语课程标准(2017年版)》明确提出“文化意识”是英语学科核心素养的重要组成部分,要求学生能够在跨文化交际中理解文化差异、尊重文化多样性、增强文化自信[3]。

然而,当前国内外英语教材在跨文化内容的设计上存在明显差异。国内教材往往在强化本国文化认同的同时[4],对多元文化的呈现相对有限;而国际通用英语教材则更注重全球视野与文化多样性的展示。为深入探讨这一差异,本文选取外研版高中《新标准英语》(2019年版)[5]与剑桥《IGCSE 英语(第二语言)》(2018年版)[6]作为研究对象,从跨文化能力的四个维度——知识、态度、技能与批判性文化意识——进行对比分析,旨在揭示两套教材在跨文化内容设计上的异同,并为我国英语教材编写与教学实践提供参考。由于剑桥《IGCSE 英语(第二语言)》(2018年版)教材仅包含32篇课文,为确保比较的课文数量相近,本研究选择了《新标准英语》(2019年版)必修教材第一至三册,共计36篇课文。

## 2. 理论基础

本研究的开展建立在两大理论支柱之上:一是教材评价理论,它为系统审视与比较教材提供了科学的分析框架;二是跨文化能力理论,它为本研究剖析教材中的文化内容提供了核心的维度与标准。这两

个理论相互支撑, 共同构成了本研究的分析骨架。

## 2.1. 教材评价理论

教材评价是对教学材料进行系统分析、判断其教育价值与适用性的过程[7]。教材评价能够对教材质量和科学价值进行系统的分析和评估, 以引导教材的设计、编写和选用[8] [9]。国外关于教材评价的研究起步较早, 已形成较为成熟的体系, 主要可分为基于文化维度的评价、基于整体框架的评价以及基于评价主体角色差异的评价等类别[10] [11]。国内的相关研究在借鉴国外成果的基础上, 逐步结合本土实际, 形成了自身的理论发展脉络[12]。

本研究主要采纳程晓堂[10]提出的教材评价理论框架。该框架将教材评价分为印象性评价与系统性评价。系统性评价又可进一步区分为内部评价与外部评价。内部评价侧重于教材本身的内在特征, 主要包括六个方面: 教材的指导思想、教学方法、内容的选择与编排、教材的构成成分、教材的设计以及语言真实性。外部评价则关注教材与学习者需求、教学目标以及教学环境等外部因素的匹配度。

鉴于本研究的核心目标是对两套教材文本中的跨文化内容进行直接的、深入的对比分析, 因此将主要运用内部评价的视角, 重点考察教材在内容选择与编排(特别是跨文化内容与技能的安排)、教材设计(如单元结构、活动设计如何促进文化理解)以及语言真实性(文本是否反映真实的文化语境与语言使用)等方面的表现。这一理论框架为本研究系统地解构教材、比较其跨文化内容的设计特点提供了清晰的路径。

## 2.2. 跨文化能力理论

为了深入分析教材中的跨文化内容, 需要一个明确的理论模型来界定“跨文化能力”的构成要素, 并以此作为内容分析的标尺[13]。在众多理论中, 迈克尔·拜拉姆(Michael Byram)于1997年提出的跨文化交际能力(Intercultural Communicative Competence, ICC)模型[14]受到了学界广泛认可, 并在后续的专家调研中获得了高度一致的赞同[15] [16]。因此, 本研究采用拜拉姆的理论作为核心分析框架。

拜拉姆的模型将跨文化交际能力分解为四个相互关联的维度:

- 1) 知识(Savoirs): 指关于自身文化与其他文化(特别是目标语文化)的社会群体、文化产品、实践及其意义的知识。这包括具体的文化事实信息, 以及对文化间互动一般过程的理解。
- 2) 态度(Savoir-être): 指学习者面对文化差异与“他者”时所应具备的心理倾向, 包括开放性、好奇心、尊重以及愿意悬置对自身文化的固有信念、不急于评判他者文化的意愿。
- 3) 技能(Savoir-faire/Savoir-apprendre): 此维度可进一步细分为两类: 解释与关联的技能: 能够理解来自其他文化的事件、文献或行为, 并能将其与自身文化中的现象联系起来进行解释。发现与互动的技能: 能够主动获取新的文化知识、文化实践, 并能在真实的跨文化交际中灵活运用知识、态度和技能, 有效处理互动中的问题。
- 4) 批判性文化意识(Savoir s'engager): 这是能力的最高层次, 指能够基于明确的评判标准, 对自身文化及其他文化的观念、产品与实践进行批判性、多角度的审视与评价。它涉及政治教育, 旨在培养具有批判性思维、能够进行独立价值判断的世界公民。

拜拉姆的理论模型具有高度的系统性和可操作性。它不仅涵盖了文化认知(知识)、情感倾向(态度)和行为层面(技能), 还特别强调了高阶思维(批判性意识)。这一框架完美契合了本研究的需要: 知识维度可用于分析教材呈现了哪些国家的文化内容; 态度维度可用于考察文本如何引导学生对待文化差异; 技能维度可通过教材设计的练习与活动来评估; 批判性文化意识维度则可通过分析文本是否及如何引导学生进行文化比较与反思来判断。

综上所述, 教材评价理论为本研究提供了“如何看”教材的方法论[17], 而跨文化能力理论则提供了

“看什么”的具体内容范畴与评判标准。两者结合，确保了本研究对国内外高中英语教材跨文化内容的对比分析既系统全面，又具有坚实的理论深度。

3. 研究方法

为确保研究的系统性与可比性，本研究采用定性分析与定量统计相结合的文本对比分析法。研究设计紧密围绕理论基础展开，旨在通过系统性的编码与比较，回答研究问题。

3.1. 研究设计

本研究为对比性文本分析研究。以拜拉姆的跨文化能力四维模型作为核心分析框架，对外研版《新标准英语》与剑桥《IGCSE 英语》两套教材中的跨文化内容进行识别、归类与量化统计，并基于程晓堂的教材评价理论，从内部评价角度对两套教材呈现跨文化内容的结构与方式进行质性评析(见表 1)。

Table 1. Operational definitions and manifestations of each specific dimension  
表 1. 具体维度的分析操作定义以及各维度的表现形式

维度	操作性定义	表现形式举例
知识	对某社会群体及其产品，对本国及交际对象国的行为方式，对社会和个人交往的一般过程的了解。	介绍节日、饮食、地理、历史人物、社会制度；对比中西方礼仪差异。
态度	好奇心和开放的心态，不急于对自身文化作出肯定的判断而对其他文化作出否定的判断。	引导尊重多样性、避免刻板印象、提出开放性问题(如“你怎么看?”)。
技能	能够结合自身文化中相关的文档或事件对来自另一文化的文档或事件进行阐释；能够获取某文化或文化活动的新知识，并且能够在实际交流中综合运用态度、知识和技能。	能够对比关联两种不同的文化；分析讨论文化冲突案例等。
批判性文化意识	能够依据明确的标准对来自自身文化以及其他文化和国家的观点行为和产品做出评判。	讨论文化现象的成因与影响、评价某种做法的利弊、进行反思性写作。

3.2. 研究对象

3.2.1. 外研版《新标准英语》(2019 年版)必修 1~3 册

该教材是我国广泛使用的国家审定教材，严格遵循《普通高中英语课程标准(2017 年版)》，其文化内容设计直接体现了国家英语教育政策对文化意识培养的要求。必修部分共 3 册，每册 6 单元，共计 36 篇主课文，是本研究的主要分析文本。

3.2.2. 剑桥《IGCSE 英语(第二语言)》(2018 年版)教材

该教材由剑桥大学国际考评部设计，面向全球 15~17 岁的非英语母语学习者，在 160 多个国家使用。其内容设计反映了国际英语教育界对跨文化能力培养的共识标准，是国际通用教材的典型代表。本研究选取其核心教材，共分析 32 篇课文。

两套教材的词汇量范围(3000~5000 词)与目标学生年龄段(15~17 岁)基本对应，具备可比性。

4. 研究结果

通过对两套教材 68 篇课文的系统分析，本研究发现其在跨文化内容的四个维度上呈现出显著的共性

与差异。

#### 4.1. 知识维度：结构失衡与全球视野的差异

《新标准英语》：文化知识呈现明显的“三层结构”。目标语国家知识(英美为主)占比最高(累计出现 32 次, 占比 88.89%), 是绝对主体; 母语国家知识(中国)次之(累计出现 26 次, 占比 72.22%), 内容丰富, 涵盖传统与现代; 其他知识(非英语国家)占比最低(累计出现 14 次, 占比 38.89%), 涉及俄、法、日等国。这体现了教材在服务语言学习与强化国家文化认同之间的平衡, 但对全球多元文化的覆盖相对有限。

在以《新标准英语》必修二第二单元 Let's celebrate 为例的教材分析中, 本单元通过系统组织多元文化素材, 在内容编排上鲜明体现了对跨文化能力中知识维度的重视与培养。单元首先引导学生接触世界各地不同节日的文化表达, 随后引入与西方圣诞节相关的文学作品, 以此展开对西方节日文化内涵的文本解读; 在此基础上, 进一步呈现中国春节“团圆饭”习俗在当代社会的流变, 并延伸至其他中外传统节日的庆祝方式, 以及春节国际化等现实议题。这种结构设计不仅帮助学生积累中外节日文化的事实性知识, 更通过对比与关联, 推动他们理解节日背后的社会意义、历史语境及其在全球化中的演变动态。教材以此引导学生逐步建构起有关文化异同的认知框架, 在增进国家认同的同时, 也为其参与跨文化对话与文化传播奠定了必要的知识基础。

《IGCSE 英语》：文化知识结构更趋“扁平多元”。目标语国家知识仍占主导(累计出现 21 次, 占比 65.63%), 但其他知识(非英语国家)占比显著提高(累计出现 10 次, 占比 56.25%), 涵盖欧、亚、非、南美等多国文化。母语国家知识(此处对全球学习者而言指英国文化)占比最低(累计出现 18 次, 占比 31.25%)。这反映了其作为国际教材, 旨在拓展学习者全球视野的核心目标。

在《IGCSE 英语》中除了介绍以英语为母语的国家文化外, 还介绍了其他国家文化。比如在这本教材的第 8 页 The Eiffel Tower-130+ and still standing 中, 课文首先介绍了该地标的基本事实信息, 如建造时间、设计者、结构数据及历史地位, 构成了学生认知异文化的事实基础; 进而, 通过揭示其建造背景(1889 年世博会与法国大革命百年纪念)以及设计者参与自由女神像建造的细节, 课文隐含地展现了文化现象背后的历史脉络与国际文化交流, 帮助学生理解文化并非孤立存在。由此可见, 该教材并非仅进行文化知识的单向传递, 而是致力于搭建一个层次丰富、可触发比较与思辨的知识框架, 使学习者在积累文化事实的同时, 逐步理解其历史成因、社会意义及动态演变, 从而扎实地奠定跨文化理解与对话所必需的知识基础。

#### 4.2. 态度维度：文化认同与多元欣赏的侧重

《新标准英语》：在强调文化欣赏(累计出现在 8 篇课文, 占比 22.22%)的同时, 更着力于塑造文化认同(累计出现在 6 篇课文, 占比 16.67%)。文化认同内容高度集中于中华优秀传统文化(如春节、京剧、长征精神、古代智慧), 通过文本与任务设计, 有意识地将文化认知引向价值认同与自信建立。

比如, 在《新标准英语》必修二第四单元中, When Hamlet meets Peking Opera 这篇课文通过一位西方高中生的文化体验叙事, 系统展现了拜拉姆跨文化能力理论中态度维度的培养过程: 学生最初基于对莎士比亚戏剧的熟悉而充满文化自信, 却在接触京剧《王子复仇记》时遭遇认知冲击; 教材并未停留于文化差异的对比, 而是引导学生以开放态度主动探究——从分辨乐器的音色、理解脸谱与服装的象征, 到领会“以鞭代马”的舞台美学, 逐步深入异文化表意体系内部; 进而, 学生不仅通过情感共鸣体认到京剧与《哈姆雷特》共享的人类普遍主题, 更在艺术层面对京剧的综合性美学产生由衷欣赏; 最终, 这一过程促成了学生跨文化态度的升华——既能批判性反思自身文化预设, 又能建立对他者文化的尊重与共情, 在差异中形成不贬己、不媚他的文化平等意识, 从而真正实现从文化自信到文化互鉴的认知转型。



《IGCSE 英语》：更侧重于文化欣赏(累计出现在 6 篇课文, 占比 18.75%), 其内容具有更强的全球分散性, 涉及多国景观、风俗、社会创新等。文化认同内容(累计出现在 4 篇课文, 占比 12.50%)并非强调某一国族认同, 而是倾向于展现人类共通的品质(如坚韧、合作)或对特定文化场所(如主题公园)的情感联结, 体现出一种“去中心化”的多元文化欣赏取向。

在《IGCSE 英语》第 40 页 *It is a miracle* 这篇课文中, 教材通过讲述英国航海家托尼·布利莫在南极海域遇险并最终获救的真实事件, 有效地培养了学生一种超越特定国家或民族界限的跨文化态度。文章虽以一位英国人的经历为主线, 但其叙述焦点并未局限于国族身份或文化差异, 而是深入刻画了人类在极端自然环境下所展现的普遍品质——如面对危机时的冷静理性、坚韧不屈的求生意志、以及国际协作中的专业精神。这种将人物塑造从“英国航海家”转化为“人类幸存者代表”的叙事策略, 恰恰体现了教材在文化认同内容上的“去中心化”取向: 它引导学生关注的不是某一文化的优越性, 而是人类共通的生存智慧与精神力量。通过学习这样的文本, 学生得以在情感上认同一种基于普遍人性与共同挑战的全球联结感, 从而培养起一种开放、平等、能够欣赏人类共同价值而非局限于文化对立面的跨文化态度。

#### 4.3. 技能维度：关联对照与探索互动的分野

《新标准英语》：技能培养明显偏向“解释与关联”(累计出现在 5 篇课文, 13.89%课文涉及)。课后练习大量采用“Do you know any similar sayings in Chinese?”(你是否知道中文中类似的说法?)此类模式, 引导学生在中西文化间建立直接对照与联系, 旨在快速构建文化参照体系, 服务于用英语讲述中国故事的潜在目标。

例如在《新标准英语》必修二第一单元的 *A Child of Two Cuisines* 一文中, 课后设问“*What does the author mean by saying ‘one man’s meat is another man’s poison’? Do you know of any similar sayings in Chinese?*”, 这一设计具有明确的技能培养指向: 首先要求学生解释英语谚语在文本语境中的特定含义(理解异文化表达), 进而关联到自身文化体系中功能对等的俗语(如中文的“萝卜青菜, 各有所爱”或“甲之蜜糖, 乙之砒霜”)。此类练习并非简单进行语言翻译, 而是引导学生在理解文化差异的基础上, 主动辨识不同文化在表达相似生活智慧时所采用的不同语言形式与认知逻辑, 从而逐步掌握在跨文化沟通中快速定位文化对应关系、进行意义迁移的关键技能。这种培养模式不仅强化了学生的双语文化认知, 更通过反复的对比实践, 训练其成为能够在中西文化符号系统间自如转换、有效传递文化信息的“中介者”, 为实现用英语准确、得体地讲述中国故事奠定了方法论基础。

《IGCSE 英语》：技能培养更侧重“发现与互动”(累计出现在 3 篇课文, 9.375%课文涉及)。其任务设计常要求学生分析现象背后的原因(如“为什么甜甜圈最初被叫作‘油蛋糕’?”)、评估不同观点、或为具体情境提供方案(如分析领养海豚的不同动机), 强调在探究与模拟实践中发展应对真实文化互动的能力。

在《IGCSE 英语》第 31~32 页的 *The History of Doughnut* 后的课堂讨论问题中提出“为什么甜甜圈最初被叫作‘油蛋糕’?”这一问题, 系统培养了学生在跨文化语境中进行“发现与互动”的核心技能。该问题并非要求学生进行简单的信息复述, 而是引导其深入文本内部, 主动梳理甜点从荷兰的“*olykoeks*”(油蛋糕)到美国“*doughnut*”的命名演变与传播轨迹, 进而分析现象背后的文化成因。因此在文化探究场景中, 发展出在真实跨文化互动中所需的信息整合、因果分析与文化解释能力, 最终使其能够更主动、更有方法地应对和理解多元文化现象。

#### 4.4. 批判性文化意识维度：浅层比较与深度评判的层次

《新标准英语》：主要通过呈现文化差异比较(累计出现在 5 篇课文, 13.89%课文)来激发意识, 如直接对比中西方学校生活、节日精神或艺术形式。这有助于学生初步感知文化多样性, 但多停留在现象罗

列与浅层对照。

在《新标准英语》必修一第二单元的 *Misadventure in English* 中, 这篇文章通过对比英国与美国的“first floor”指代不同楼层这一具体事例, 直接呈现了英语内部的文化差异。教材将这一差异作为明确的文化比较案例, 引导学生注意到同一语言在不同国家日常使用中的实际分歧, 打破了学生可能认为英语国家文化完全一致的简单认知。这种基于事实的现象对比, 帮助学生初步建立起文化多样性的具体感知, 使他们意识到文化差异不仅存在于东西方之间, 也存在于同源文化内部。然而, 这种培养方式主要停留在现象辨识与罗列层面——教材指出了“是什么”, 但并未系统引导学生探究“为什么”(例如不同建筑传统、历史沿革等深层原因), 也较少要求学生进一步反思此类差异可能带来的实际交际影响或其中蕴含的价值观念。因此, 它有效地激发了学生对文化差异存在的初步敏感性与好奇心, 为更深入的批判性思考提供了起点, 但尚未深入到鼓励学生系统性分析差异根源或批判性评价文化实践本身的阶段。

《IGCSE 英语》: 虽也有文化比较(累计出现在 1 篇课文, 3.125% 课文), 但其显著特点是注重引导客观评判与反思(累计出现在 3 篇课文, 9.375% 课文)。例如, 课文会围绕“打捞泰坦尼克号是否有价值”“如何评价社交媒体对女子足球发展的作用”等议题展开, 要求学生权衡多方观点, 进行理性评价, 从而培养更深层的批判性文化思维。

在该教材的第 46~47 页中, 通过 *The Discovery of the Titanic* 一文及其配套练习, 有效培养了学生的批判性文化意识。课文以探索者的第一人称视角, 既提供了对沉船外观的客观描述, 也融入了个人观察时的主观感受。教材设计的练习要求学生以此为基础, 围绕“泰坦尼克号是否应该被打捞出水”这一具体问题, 整理信息并形成自己的看法。这一任务促使学生不能仅停留于复述课文事实, 而必须主动梳理和权衡不同方面的考虑。通过这种思考与表达训练, 教材引导学生从简单的信息接收, 转向对某一文化相关议题进行初步的多角度分析和理性判断, 从而在实践中锻炼了基础的批判性文化思维能力。

## 5. 教材评价与教学启示

基于前文对两套教材的对比分析结果, 本节将依据程晓堂的教材评价理论(内部评价), 并结合拜拉姆跨文化能力理论的四个维度, 系统评价两套教材在呈现跨文化内容方面的优势与不足, 进而为我国高中英语教材的编写与教学实践提供具体启示。

### 5.1. 基于教材内部评价理论的综合评价

#### 5.1.1. 教材结构与内容组织

《新标准英语》优势明显。其单元结构严谨(包含 *Starting out*, *Understanding ideas*, *Using language*, *Developing ideas*, *Presenting ideas*, *Reflection*, *Project* 等多个环节), 为跨文化内容的系统性、递进性呈现提供了有效支架。例如, 从文化背景激活(*Starting out*)到深度理解(*Understanding ideas*), 再到批判性思考与产出(*Developing ideas*, *Reflection*), 形成了“感知-理解-反思-应用”的完整学习闭环, 这高度契合拜拉姆模型中能力从知识、态度向技能、批判意识逐步发展的内在逻辑。这种结构设计有利于教师系统地落实跨文化教学目标。《IGCSE 英语》相对单一。其结构以阅读、写作、听说的技能模块划分, 文化内容主要依托阅读文本及其后的问题呈现, 缺乏显性的、引导跨文化认知逐步深化的结构性设计。这使得跨文化内容的呈现更依赖于单个文本的质量和教师的主观发挥, 系统性较弱。

#### 5.1.2. 内容选择与编排

《新标准英语》侧重文化融合与冲突。在内容选择上, 它不仅介绍文化现象, 更有意识地设计涉及文化接触、碰撞与融合的主题(如《京剧遇上哈姆雷特》), 这种编排有助于直接激发学生对文化差异的思考, 培养“解释与关联”的技能。其文体多样, 叙事性与议论性文本结合, 能从情感共鸣和理性思辨两个

层面切入文化教学。《IGCSE 英语》侧重文化现象呈现与探究。其内容选材广泛, 但更倾向于客观展示世界各地的文化“产品”与“实践”, 并通过问题引导学生进行独立探究。它在培养学生的“发现”能力和基于事实的“客观评判”意识方面更具优势, 但在促进深度的文化间对话与价值关联方面稍显薄弱。

### 5.1.3. 文本来源与语言真实性

《IGCSE 英语》优势突出。其文本多直接选自英语国家主流媒体、网站及真实出版物, 语言地道, 语境真实, 最大程度地保证了文化信息与语言输入的“真实性”。这是其作为国际教材的核心优势之一, 为学生提供了接触原生态文化语境的机会。《新标准英语》存在提升空间。虽然部分文本源自外刊改编, 但整体上由中国编者编写或改编的比重较大, 文本在语言风格、叙事逻辑上难免带有“中式英语”或“教学化英语”的痕迹, 在语言与文化的双重真实性上存在一定折损, 可能影响学生对目标语文化真实样貌的感知。

## 5.2. 对英语教材编写的启示

教材编写应立足我国“立德树人”的根本任务[18], 在坚守文化自信教育的同时, 积极吸收国际教材的有益经验, 构建更具全球视野和育人实效的跨文化内容体系。

### 5.2.1. 优化知识结构, 构建平衡的“文化星图”

建议在保持对中华优秀传统文化和现代中国叙事充分呈现(强化“态度”维度的认同)的基础上, 显著增加非英语国家、尤其是“一带一路”沿线国家、“全球南方”国家文化的比例和深度。这不仅是为了回应拜拉姆模型中关于“知识”广度的要求, 更是为了培养学生真实的全球视野, 打破“英语 = 英美文化”的隐性关联, 构建一幅更加均衡、多元的“世界文化星图”。

### 5.2.2. 深化技能活动设计, 促进能力转化

在活动设计上, 应超越当前侧重“解释与关联”(对比找相似)的模式, 系统增加“发现与互动”技能的训练环节。例如: “发现”层面: 设计任务引导学生通过查找资料、分析数据、访谈等方式, 自主探究某一文化现象的成因与影响。“互动”层面: 设计更多基于真实或模拟跨文化场景的角色扮演、问题解决、项目式学习任务, 如“为来访的国际学生设计文化适应指南”“就某个跨国环保项目中的文化分歧进行模拟谈判”等。这能将拜拉姆模型中的“技能”维度真正落到实处。

### 5.2.3. 提升文本真实性与思辨深度

引入更多真实语料: 在保证语言可理解性的前提下, 加大从国际主流媒体、学术网站、文学作品节选中选取并适度改编原文的比重, 提升语言与文化的输入质量, 弥补真实性不足的短板。嵌入思辨性议题: 在课文内容或课后任务中, 有意识地引入具有争议性、开放性的全球性文化议题(如文化遗产保护与商业开发的矛盾、科技发展对传统文化实践的影响等), 并提供多元视角的材料, 引导学生进行批判性分析和价值权衡, 从而将“批判性文化意识”的培养从浅层比较推向深度思辨。

### 5.2.4. 强化单元内部的能力发展逻辑

借鉴《新标准英语》的结构优势并进一步优化, 在单元设计中明确跨文化能力发展的显性路径。例如, 可在单元导学中指明本单元跨文化学习目标(知识、态度、技能、意识的某一方面或综合), 使课文选择、活动设计与单元目标紧密对应, 确保学生在完成一个单元的学习后, 能在跨文化能力的某一或某几个维度上获得可感知的进步。

## 6. 结论

本文通过对比外研版《新标准英语》与剑桥《IGCSE 英语》两套教材的跨文化内容, 发现二者在知



识、态度、技能与批判性文化意识四个维度上各有侧重。《新标准英语》更注重本国文化认同与文化比较, 体现出较强的教育导向性; 《IGCSE 英语》更强调全球视野、文化多样性与批判性思维, 体现出国际教材的开放性与互动性。我国英语教材在保持文化自信教育的同时, 可适当借鉴国际教材的优点, 增强跨文化内容的多样性与真实性, 提升学生的全球胜任力与跨文化交际能力。

但是本研究也存在着不足。首先, 本研究仅考察两套教材内呈现的跨文化元素, 未触及教师在实际授课中自行补充的材料, 因而对课堂层面的跨文化教学只能提供有限视角。其次, 作为一项国内外教材跨文化内容对比的研究, 该研究的研究对象仅仅集中于两套教材, 研究范围较为受限。因此, 未来研究可进一步拓展教材对比的范围, 纳入更多国家与地区的英语教材; 同时, 结合课堂观察、教师访谈等方法, 探讨教材内容在实际教学中的实施效果, 为跨文化英语教育提供更全面的理论与实践支持。

## 基金项目

本研究得到北京市高等教育学会面上项目“‘核心引领-双轮驱动-三元融合’全球能源治理人才培养模式研究”, 以及中国石油大学(北京)本科重点教改项目“中国能源行业出海人员跨文化交际能力调查及案例库建设”(30GK2512)的资助。

## 参考文献

- [1] 郑燕, 陈雪芬. 跨文化交际视野下的高中英语教材探索——以人教版必修模块为例[J]. 教学与管理, 2015(7): 43-45.
- [2] 张悦. 高中英语教材评价与作用分析——以外研版《新标准》高中英语教材为例[J]. 课程教育研究, 2015(11): 125.
- [3] 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: 中华人民共和国教育部, 2020.
- [4] 鲁子问. 高中英语文化意识教育实践路径[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2019.
- [5] 陈琳. 新标准英语[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2019.
- [6] Reynolds, J. (2018) Cambridge IGCSE English as a Second Language. Hodder Education.
- [7] 何安平. 外语教学大纲·教材·课堂教学设计与评估[M]. 广州: 广东教育出版社, 2001.
- [8] 庄智象. 构建具有中国特色的外语教材编写和评价体系[J]. 外语界, 2006(6): 49-56.
- [9] Fey, C. and Matthes, E. (2018) Textbook Quality Criteria and Evaluation. In: Fuchs, E. and Bock, A., Eds., *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Palgrave Macmillan US, 157-167. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1\\_11](https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_11)
- [10] Cunningsworth, A. (2002) Choosing Your Coursebook. Shanghai Foreign Education Press.
- [11] Tomlinson, B. (2012) Materials Development for Language Learning and Teaching. *Language Teaching*, 45, 143-179. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000528>
- [12] 孙平华. 论我国中小学英语教材的评价标准[J]. 课程·教材·教法, 2006(4): 49-55.
- [13] 孙永春. 跨文化能力评价模式建构及测试[J]. 外语学刊, 2019(3): 73-78.
- [14] 程晓堂. 英语教材分析与设计[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2004: 13-23.
- [15] Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- [16] 吴卫平. 跨文化能力综合教育[J]. 教育发展研究, 2015, 10(3): 241-266.
- [17] 程晓堂, 孙晓慧. 英语教材设计与分析[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011: 23-25.
- [18] 乔爱玲. 从外语教材编写的宏观设计与微观设计评估教材[J]. 山东外语教学, 2002, 23(3): 75-77.