Modern Linguistics 现代语言学, 2026, 14(11), 119-129
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ml
https://doi.org/10.12677/ml.2026.14111055

Hans汉斯

大学英语演讲教材的跨文化叙事研究

——以《理解当代中国·英语演讲教程》为例

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9月27日；录用日期：2026年10月28日；发布日期：2026年11月9日

摘　要

本文以《理解当代中国·英语演讲教程》为研究对象，对全书153个编码单位进行内容分析与任务分析，考察教材中的跨文化叙事资源、受众相关资源及其进入演讲任务的方式。研究发现，教材以当代中国议题和宏观国家、社会叙事为主要内容基础，提供了人物、情境、事件、故事及多种解释资源。但个人经验调用和叙事结构指导较少；目标受众设定较为常见，受众理解困难分析和误读预判则明显不足；任务以内容支持、策略教学、操练和口头产出为主，受众调整多集中在技能板块和单元最终产出，与内容板块中的背景资源缺少衔接，产出后的反馈与修改也较少。本文认为，教材已初步将叙事、受众意识与表达策略纳入演讲训练，其宏观叙事取向与课程思政要求及中国话语表达训练的定位相一致，有待加强的是公共话语向学生个人讲述和具体受众表达的转化。教学中可借助教材范例讲解叙事结构，把受众分析前移到单元任务，并在最终产出后增设反馈与修改。

关键词

大学英语，英语演讲教材，跨文化叙事，受众分析

A Study of Intercultural Narrative in College English Public Speaking Textbooks

—The Case of *Understanding Contemporary China*: *A Public Speaking Course*

Jia Chen*, Xiaoqing Hu#

College of Foreign Languages, Xinjiang University, Urumqi Xinjiang

Received: September 27, 2026; accepted: October 28, 2026; published: November 9, 2026

*第一作者。
#通讯作者。

文章引用: 陈佳, 胡小青. 大学英语演讲教材的跨文化叙事研究[J]. 现代语言学, 2026, 14(11): 119-129.
DOI: 10.12677/ml.2026.14111055

Abstract

Taking *Understanding Contemporary China*: *A Public Speaking Course* as its research object, this study conducted content analysis and task analysis on the 153 coding units of the textbook to examine its intercultural narrative resources and audience-related resources and how these resources are incorporated into speaking tasks. The findings show that the textbook draws mainly on contemporary Chinese issues and macro-level national and social narratives, providing characters, situations, events, stories, and a variety of explanatory resources, but it seldom makes use of personal experience or offers guidance on narrative structure. Target audiences are frequently specified, whereas analysis of audience comprehension difficulties and anticipation of misreadings remain clearly insufficient. The tasks concentrate on content support, strategy instruction, practice, and oral production; audience-based adjustment appears mainly in the skills sections and the end-of-unit speaking tasks, with weak links to the background resources in the content sections, and feedback and revision after production are scarce. The study argues that the textbook has begun to incorporate narrative, audience awareness, and delivery strategies into its public speaking training and that its macro-level narrative orientation is consistent with its role in curriculum-based ideological and political education and in training students to articulate Chinese discourses; what needs strengthening is the transformation of public discourse into students' own narration for specific audiences. In teaching, the model speeches in the textbook can be used to teach narrative structure, audience analysis can be moved forward to the unit tasks, and feedback and revision can be added after the final speaking tasks.

Keywords

College English, English Public Speaking Textbooks, Intercultural Narrative, Audience Analysis

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

《大学英语教学指南(2020 版)》提出教材建设应充分体现中国特色，培养学生用英语理解和阐释中国文化的能力[1]。在此背景下，中国相关主题已进入大学英语阅读、写作、翻译和口语等语言活动。但对学习者而言，掌握相关知识只是表达的基础，要用英语把这些议题讲清楚，还需要将宏观或抽象的内容转化为具体表达，并考虑受众已有的知识及可能出现的理解困难，这也是教材设计需要处理的问题。《理解当代中国·英语演讲教程》将主题学习与英语演讲训练相结合，为学生围绕中国相关议题开展英语表达提供了课程资源[2]。

该教程属于“高等学校外国语言文学类专业‘理解当代中国’系列教材”，主要面向英语类专业的高级口语或演讲课程[2]，但也可用于大学英语的高阶课程。《大学英语教学指南(2020 版)》将大学英语定位为公共基础课程和核心通识课程，课程设置涵盖通用英语、专门用途英语和跨文化交际，并要求融入课程思政[1]；“理解当代中国”主题也已进入大学英语教材建设，赵丹彤等[3]即研究了《理解当代中国·大学英语综合教程》的任务设计。在笔者所在高校，大学英语开设 4 个学期，共 8 学分，按新生高考英语成绩实行 T (拔尖)、R (普通)、E (基础)三级教学：R 级通识英语使用《理解当代中国·大学英语综合教程》，T 级在通识英语之外开设高阶课程，本教程即为其教材之一，由 T 级二年级非英语专业学生

选修。因此，本文在大学英语框架下讨论这本教材，结论主要面向英语基础较好的非英语专业学生。

英语演讲并不等同于讲故事。卢卡斯(2010) [4]指出，说明、论证、举例、比较和叙事均可服务演讲目的，演讲者需围绕主题选择和组织材料，并面向预期受众完成解释与表达。其中，人物、情境、事件和故事能够使抽象内容获得具体呈现，也可用于说明观点和建立意义联系[5] [6]。因此，故事属于演讲中可以调用的一类叙事资源。Labov 和 Waletzky [7]以及 Labov [8]进一步描述了个人经验叙事的结构，包括点题(abstract)、指向(orientation，交代人物、时间、地点和情境)、进展(complicating action)、评价(evaluation)、结局(resolution)和回应(coda)等部分，其中评价部分用于表明讲述的意义所在。这一模型为分析演讲中的经验叙事提供了结构参照。

围绕演讲中的叙事与受众问题，已有研究从外语叙事、受众意识、英语演讲以及教材建设和使用等角度展开讨论。杨华[9]将叙事结构、叙事话语与跨文化意识作为外语数字化叙事能力的重要维度。相关课程实践多围绕“用英语讲中国故事”展开，孙曙光[10]探讨了中华文化传播能力的培养路径，崔琳琳[11]以及李莉文、杨华[12]集中关注其中的跨文化受众意识。方薇[13]以高校英语演讲选手为对象，分析了其讲述中国故事时的跨文化叙事问题。在教材分析方法上，Littlejohn [14]主张分层次分析教材：先客观描述教材中有什么，再分析教材要求使用者做什么，即学习者需要完成什么任务、与谁合作、处理什么内容，最后推断教材隐含的目标、选择与编排原则以及师生角色。这一思路将教材本身作为分析对象，与课堂实际使用相区分。关于《理解当代中国》系列教材，邱琳等[15]和赵丹彤等[3]分别从教材使用和任务设计等方面展开研究。现有成果为认识教材功能提供了基础，但叙事资源、受众相关资源与演讲任务如何在同一教材中形成联系，仍需进一步考察。

为使分析对象明确，本文在上述研究的基础上，对“跨文化叙事”作如下操作性界定：演讲者面向文化背景与自己不同的预期受众，围绕中国相关议题，调用人物、情境、事件和个人经验等叙事资源，使宏观或抽象的内容具体可感，并根据受众的知识背景和可能出现的理解困难，对内容取舍和语言表达作出解释性调整的话语实践。这一界定综合了叙事研究[5] [6] [9]、演讲受众分析[4]和跨文化受众意识研究[11] [12]的相关讨论，并参照了方薇[13]对英语演讲中跨文化叙事问题的考察。它包含四个可以在教材中观察的要素：讲什么(中国相关内容)、怎样讲得具体(经验的叙事化)、对谁讲(跨文化受众的设定与分析)、怎样让对方理解(面向受众的话语调适)，分别对应后文分析框架的 A、B、C、D 四个维度，共 28 个二级指标。这里需要说明两点。第一，跨文化叙事不限于讲述完整的故事；说明性或论证性的演讲只要调用了叙事资源，并面向跨文化受众作出调适，就在本文的考察范围内。同时，故事、背景说明或例证本身只算作叙事资源或话语资源，只有与预期受众的知识背景或理解需要建立联系时，才算作受众导向的调适。第二，本文分析的对象是教材，上述要素在操作上指教材提供的资源和提出的任务要求，不指学习者已经具备的能力。

基于此，本文以《理解当代中国 • 英语演讲教程》为对象，结合内容分析与任务分析，回答以下三个问题：(1) 教材提供了哪些中国内容资源和经验叙事化资源？(2) 教材在多大程度上设置受众判断，并提供受众导向调适的相关资源？(3) 上述资源如何通过演讲任务组织起来，形成怎样的潜在学习路径？在此基础上，本文将教材的宏观叙事取向放回课程思政和中国话语建构的语境中加以讨论，并分析宏观内容转化为学生个人讲述、面向具体受众表达时还需要哪些支持。

2. 分析框架与编码方法

2.1. 分析框架

根据上述界定，本文据此建立六维分析框架，共含 47 个二级指标(见表 1)。A 维度记录中国相关内容资源，依据《大学英语教学指南(2020 版)》关于培养学生用英语理解和阐释中国文化能力的要求[1]以

及教材的编写目标[2]。B 维度考察经验叙事化资源，参照 Bruner [5]和 Fisher [6]关于叙事是人类组织经验和进行交流的基本方式的观点、Labov 的叙事结构模型[7] [8]，以及杨华[9]对叙事结构与叙事话语的讨论。C 维度关注受众设定、背景、文化差异与理解困难，依据卢卡斯[4]的受众分析思想，并参考崔琳琳[11]、李莉文和杨华[12]关于跨文化受众意识的研究。D 维度记录背景补充、释义、例证、比较和概念解释等调适相关话语资源，参考卢卡斯[4]关于支撑材料以及依据受众调整表达的论述。A~D 构成本文跨文化叙事资源分析的核心维度。

Table 1. Analytical framework for intercultural narrative
表 1. 跨文化叙事分析框架

维度	分析层级	二级指标
A 中国叙事内容资源	核心	当代中国议题(A1)、传统/历史文化资源(A2)、宏观国家/社会叙事(A3)、个体/家庭/小群体经验(A4)、日常生活/地方经验(A5)、全球/国际关联(A6)
B 叙事化建构	核心	具体人物/行动主体(B1)、具体情境/场景(B2)、事件/变化过程(B3)、叙事细节(B4)、个人/身边经验调用(B5)、故事化资源使用(B6)、叙事结构指导(B7)
C 跨文化受众导向	核心	目标受众设定(C1)、受众背景/需求分析(C2)、跨文化差异识别(C3)、信息缺口/理解困难识别(C4)、跨文化误读/异议预判(C5)、依据受众调整内容/语言(C6)
D 跨文化话语调适	核心	背景信息补充(D1)、定义/释义与去术语化(D2)、例子/故事辅助解释(D3)、跨文化/跨国比较(D4)、类比/熟悉化表达(D5)、文化负载/中国特色概念解释(D6)、共同经验/价值/利益连接(D7)、不同观点/异议/误解回应(D8)、语言易懂性与适切性(D9)
E 演讲组织与说服呈现	支持	整体篇章结构(E1)、主体组织模式(E2)、证据与论证支撑(E3)、开头/结尾策略(E4)、说服方式与推理(E5)、共情/情感说服(E6)、视觉/多模态表达(E7)、声音表达策略(E8)、非语言表达策略(E9)
F 教学任务支架	机制	内容知识支持(F1)、语言资源支持(F2)、范例支持(F3)、策略教学(F4)、分析/识别任务(F5)、操练/彩排(F6)、受众分析任务(F7)、独立/完整口头产出(F8)、反馈/评价(F9)、修改完善(F10)

注：“核心”维度直接用于跨文化叙事资源分析；“支持”维度记录一般演讲资源，用于区分编码边界；“机制”维度记录教材的任务组织特征。

E 维度记录篇章结构、组织模式、论证、说服以及视觉、声音和非语言呈现等一般演讲资源，依据卢卡斯[4]对演讲组织、论证与表达呈现的论述。纳入 E 维度是为了划清边界：叙事资源和受众调适总是嵌在演讲这一上位任务之中，如果不单独记录一般演讲资源，篇章组织、论证或呈现技巧就可能被误判为经验叙事化或受众导向调适。例如，引言－主体－结论的整体篇章结构记入 E1，不计入叙事结构指导(B7)；音量、语速和姿态等传递行为记入 E8、E9，不计入依据受众调整内容/语言(C6)。因此，E 维度只作为辅助判断的参照维度，不作为跨文化叙事的核心结果维度。F 维度记录知识支架、范例、策略教学、分析识别、操练、受众分析、口头产出、反馈与修改等任务特征，参照 Littlejohn [14]的任务分析思路，考察教材要求学习者做什么、处理什么内容，以及相关资源如何通过任务组织起来；对反馈与修改环节的关注还参考了孙曙光[10]和崔琳琳[11]的课程实践。该框架用于教材分析，不直接测量学习者能力。

2.2. 编码方法

研究材料为《理解当代中国 •英语演讲教程》全书 10 个单元。本文以具有相对独立教学功能的文本、活动或任务为分析单位，根据教学目标、活动指令和材料功能进行切分，共形成 153 个编码单位。

试编码后，根据边界案例修订指标定义和判定规则，形成 Codebook 2.0。首轮编码完成一个月后，编码者按单元分层随机抽取 31 个单位(占全部单位的 20.3%)，在不查看首轮结果的情况下重新编码。两轮编码的 1457 项判断中，适用性一致率为 97.4%；1401 项两轮均适用的判断中，编码值一致率为 88.6%。按指标计算的 κ (三级计分指标采用线性加权 κ)中位数为 0.66，但 B6、C1、C6、D1、D3 和 F4 低于 0.40，分歧集中在受众是否具体、背景或例证是否承担解释功能、策略属于提示还是系统讲解等边界判断上。为此，本研究收紧上述 6 项及 B2、B3 的判定规则，如具体情境须能定位时间、地点或交际场景，背景补充须承担帮助受众理解的功能，并据此对全书进行定向复核，修改 70 处编码(涉及 58 个单位)，形成最终编码。随后，另请一名研究生作为第二编码者，先对 5 个非样本单位试编码并与第一编码者讨论分歧，再独立编码上述 31 个单位的 8 项指标。248 项判断中，适用性一致率为 97.2%；231 项双方均适用的判断中，编码值一致率为 75.3%。B6 的 κ 为 0.92，C6 和 F4 的线性加权 κ 为 0.66 和 0.67，B2、C1 和 D1 为 0.47~0.59，B3 和 D3 为 0.31 和 0.29。分歧主要表现为第二编码者对具体情境、事件过程、背景补充和例证解释的判定更宽，因此本文对这四项的统计偏保守。不适用项目不计入相应指标的比例。数据分析结合描述统计与文本分析。

3. 《理解当代中国·英语演讲教程》的跨文化叙事资源与任务分析

3.1. 中国内容与经验叙事化

如表 2 所示，教材内容明显集中于当代中国议题(91.8%)和宏观国家或社会叙事(86.6%)。相比之下，直接涉及个体、家庭、小群体经验(9.0%)及日常生活或地方经验(21.6%)的内容较少。因此，教材能够为英语演讲提供丰富的宏观主题材料，但可直接调用的个体经验资源相对有限。

Table 2. Main content and narrativization indicators
表 2. 主要内容与叙事化指标

指标	*n/N* (%)
当代中国议题	123/134 (91.8)
宏观国家/社会叙事	116/134 (86.6)
个体/家庭/小群体经验	12/134 (9.0)
日常生活/地方经验	29/134 (21.6)
具体情境/场景	36/135 (26.7)
事件/变化过程	18/135 (13.3)
个人/身边经验调用	5/133 (3.8)
故事化资源使用	20/140 (14.3)
明确的叙事结构指导	2/140 (1.4)

注：*N* 为各指标的有效编码单位数。编码单位共 153 个，对不适用于某一指标的单位不作该项编码，故各指标分母不同。

从经验叙事化资源看，教材已提供具体情境(26.7%)、事件或变化过程(13.3%)、人物和故事等材料，但个人或身边经验调用(3.8%)、叙事细节和明确的叙事结构指导(1.4%)出现较少。具体情境和事件过程两项采用了较严的判定口径(见 2.2)，实际比例可能略高。尤其需要区分故事资源与叙事结构指导：教材可以提供可用于演讲的故事材料，但这并不等于已经指导学生如何选择经验、组织事件和展开细节。例如，第一单元演讲范例“The Chinese Dream Is the People’s Dream”以梁家河个人经历和村民生活变化呈现中

国梦，并结合今昔对照及跨国数据说明宏观主题(pp. 14-15)。这里的个人经历承担了将抽象议题具体化的功能，但教材并未进一步把该故事拆解为人物、情境、事件推进或结局等结构环节。全书明确的叙事结构指导仅见于 2 个编码单位，说明故事材料的使用明显多于故事结构的显性教学。

从使用方式看，部分任务将故事与事实、数据等材料结合，用于说明主题或支撑演讲观点，故事在其中服务于演讲目的，较少被单独作为教学内容处理。

3.2. 受众判断与调适相关资源

如表 3 所示，教材较常设置目标受众，但明确受众与进一步分析受众并非同一层次。目标受众设定见于 62 个编码单位(40.5%)，其中 30 个采用较概括的受众表述，32 个进一步限定身份、文化或国家背景、交际角色等信息。本文将只提供宽泛受众类别、未进一步限定身份或交际情境的表述归为“概括性受众”。例如，第 1 单元的分析任务要求：“Read the speech and figure out the possible target audience, foreign or Chinese”(p. 14)。这里只把受众分为 foreign 和 Chinese 两类，未说明具体身份和背景。该单元演讲技巧部分使用的“cross-cultural audience”同样是宽泛称谓，虽然提醒演讲者注意 beliefs、values 和 traditions 对理解和回应的影响，但没有指向特定的受众群体(p. 13)。若任务进一步限定受众身份或交际情境，则归为“限定性受众”。第 1 单元的单元任务把演讲场合设定为 International Youth Forum: “You are to give a 5-minute speech on the responsibilities of the young Chinese generation at the International Youth Forum” (p. 3)。第 5 单元则把听众进一步限定为参加国际青年领导力培训项目、来自不同国家的大学生：“You are to give a 10-minute group presentation in an international youth leadership training program for university students from different countries...”(p. 75)。两项任务在“国际受众”这一标签之外，还交代了受众身份和交际场景。两项任务在“国际受众”这一标签之外，还交代了受众身份和交际场景。

受众分析则出现得少得多。受众背景或需求分析仅见于 26 个单位(17.0%)，信息缺口与理解困难识别见于 17 个单位(11.1%)。第 3 单元的“Analyzing your audience”要求从 demographic、attitudinal 和 environmental 三个方面考察受众，并追问“What might they want to know or need to know about your topic?”和“What ideas or examples in your speech might your audience identify with?”(p. 48)；第 4 单元最终任务则把其中“需要知道什么”的追问落到具体议题上：“Think about and write down what the audience at the summer camp might not know but you think they need to know about China’s poverty reduction”(p. 72)。前者是一般分析框架，后者要求学生识别特定受众在减贫议题上的信息缺口。要求预判跨文化误读或异议的任务只有 1 个(0.7%)，即第 10 单元最终任务：“As part of your audience analysis, figure out the possible areas of confusion or misunderstanding that audiences from other cultures might have about the concept of a global community of shared future, and prepare your presentation in light of such knowledge”(p. 180)。与判断受众需要知道什么相比，这一任务还要求学生预想其他文化背景的受众可能怎样理解相关概念，并据此准备表达。

依据受众调整内容或语言见于 34 个编码单位(22.2%)。其中 10 个主要作一般性提示，24 个较明确地把受众特征、知识背景或理解需要与具体表达选择联系起来。第 1 单元最终任务属于前一种情况：任务以 International Youth Forum 为场合，也要求学生调用此前的跨文化演讲原则，但没有要求先分析论坛听众的具体知识背景，再据此调整某部分内容(p. 18)。第 2 单元把演讲设定在 Global Young Leaders Dialogue 的 workshop 上，要求向“the international youth community”介绍社会主义核心价值观，任务同样没有进一步分析这一群体已有的知识或可能遇到的理解困难(p. 21)。

另一类任务则把受众判断直接带入内容组织。第 4 单元的减贫任务在识别信息缺口之后，要求学生围绕 background information、policy、specific measures 和 achievements 组织内容，并用 facts、statistics 和

stories of individual families 支撑观点(p. 72)。第 9 单元同样先要求“Write down what the audience might not know but you think they need to know about the Belt and Road Initiative”，再选择具体方面，对相关概念作“a clear definition”，并调用 facts、examples 和 stories 展开解释(p. 162)。第 10 单元的任务如前所述，把调整的依据推进到其他文化受众可能产生的误解。教材中由此已经出现“受众知识判断–内容选择–解释方式调整”的任务链，但这种联系仍主要集中在部分任务中。

从受众设定与调整的共现情况看，62 个设定了目标受众的单位中，有 29 个(46.8%)没有出现依据受众的内容或语言调整。受众表述较具体的单位，调整也更明确：32 个限定性受众单位中，16 个(50.0%)明确依据受众特征作出具体调整；30 个概括性受众单位中，这一比例仅为 23.3% (7 个)，另有 18 个(60.0%)没有出现调整。前述第 2 单元的任务虽然设定了具体场合，受众却主要作为背景条件出现；第 5 单元范例演讲则针对英国听众选择材料，既指出英国是进博会主宾国，也直接提到 British companies 和 British friends，把中国的改革开放与英国听众可能关注的市场和合作机会联系起来(pp. 86-88)。可见，受众具体并不必然带来调整，但为材料选择和利益关联提供了条件。

调适资源方面，文化负载或中国特色概念解释见于 35.3%的适用单位，背景信息补充和例子或故事辅助解释分别占 30.4%和 31.9% (这两项统计偏保守，见 2.2)，跨文化或跨国比较较少(11.9%)。第 4、第 9 单元的上述任务已经显示出背景、定义、事实和故事等解释方式的组合使用。比较的例子如第 1 单元范例中与世界平均水平及美国的数据对照(pp. 14-15)，以及第 10 单元说服材料将中国的 people-centered development 与“the capital-focused path of some Western countries”并置的写法(p. 177)。按前文的操作性界定，这些资源本身并不等于受众导向调适，还要看它们是否与预期受众的知识背景、理解困难或可能反应建立了明确联系。

Table 3. Main audience, adaptation, and task indicators
表 3. 主要受众、调适与任务指标

类型	指标	*n*/*N* (%)
受众	目标受众设定	62/153 (40.5)
	其中：概括性受众表述	30/62 (48.4)
	其中：限定性受众表述	32/62 (51.6)
	受众背景/需求分析	26/153 (17.0)
	信息缺口/理解困难识别	17/153 (11.1)
	跨文化误读/异议预判	1/153 (0.7)
	依据受众调整内容/语言	34/153 (22.2)
	其中：一般性提示	10/34 (29.4)
	其中：明确联系具体表达选择	24/34 (70.6)
调适资源	背景信息补充	41/135 (30.4)
	例子/故事辅助解释	44/138 (31.9)
	文化负载/中国特色概念解释	48/136 (35.3)
	跨文化/跨国比较	16/135 (11.9)
任务	内容知识支持	69/153 (45.1)
	范例支持	52/153 (34.0)
	明确策略教学	58/153 (37.9)

续表

操练/彩排	67/153 (43.8)
受众分析任务	9/153 (5.9)
独立/完整口头产出	63/153 (41.2)
反馈/评价	11/153 (7.2)
修改完善	4/153 (2.6)

注：*N* 为各指标的有效编码单位数，不适用于某一指标的单位不作该项编码。“概括性受众表述”与“限定性受众表述”为对 62 个目标受众设定单位的进一步分类，以 62 为分母；“一般性提示”与“明确联系具体表达选择”为对 34 个受众调整单位的进一步分类，以 34 为分母。

3.3. 演讲任务组织

从总体任务分布看(表 3)，内容知识支持(45.1%)、操练或彩排(43.8%)和完整口头产出(41.2%)是出现频率最高的三类任务，策略教学(37.9%)和范例支持(34.0%)紧随其后。综合这些高频任务，可将全书较常见的组织方式概括为“内容输入–范例或策略支持–操练–口头产出”。这一概括反映的是教材整体的任务配置倾向，并不意味着每个单元都按照相同的线性顺序展开。

相比之下，受众分析任务仅见于 9 个编码单位(5.9%)，反馈评价 11 个(7.2%)，修改完善仅 4 个(2.6%)，三者与准备和产出类任务之间存在明显落差。尤其在完成口头产出后，重新检查叙事组织和受众问题并据此修改已有演讲的活动较为有限。由此可见，教材呈现出的潜在学习路径主要集中于演讲准备和首次产出，而产出后的反馈与修改支持相对不足。

按教材板块看(表 4)，解释性资源与受众导向调整分布在不同阶段。课前与内容板块提供了 41 个背景信息补充单位中的 24 个(58.5%)，但受众调整只出现 3 次(占 34 个中的 8.8%)。各单元开头的单元任务均设定了具体受众和交际场景，但 10 个中只有 1 个要求据此调整内容；受众调整集中出现在技能板块和单元末尾的最终产出任务中，10 个最终产出任务均涉及依据受众调整内容，其中 8 个为明确调整。3.2 所举第 1 单元任务与第 4 单元最终任务的差别，正反映了这种分布。不过，这 10 个最终产出任务均未设置反馈评价环节，要求修改完善的也只有 2 个。由此看，学生在内容学习阶段接触的背景与解释资源，与产出阶段的受众调整之间缺少明确衔接。另外，这 10 个最终产出任务均未设置反馈评价环节，要求修改完善的也只有 2 个。

Table 4. Distribution of main indicators across textbook sections
表 4. 主要指标在教材各板块的分布

板块	单位数	目标受众设定	依据受众调整	背景补充	例子/故事解释	明确策略教学
课前与内容板块	73	6	3	24	17	3
技能板块	60	36	20	9	18	45
单元任务	10	10	1	0	0	0
最终产出	10	10	10	8	9	10
合计	153	62	34	41	44	58

注：表中数字为该板块中相应指标取值为 1 或 2 的单位数。课前与内容板块包括 Pre-Class Work、Warming-up 和 Understanding Contemporary China；技能板块包括 Warming-up/Speech Delivery 和 Understanding Public Speaking；单元任务为 Task for the unit；最终产出为 Making Your Voice Heard。

E 维度的一般演讲资源出现频率普遍较低：证据与论证支撑见于 20 个单位(13.1%)，开头/结尾策略

11 个(7.2%)，声音表达策略 10 个(6.5%)，其余各项均不足 6%。如 2.1 所述，这些资源只作为区分边界的参照，不计入跨文化叙事资源的分析。

4. 讨论

第 3 部分的分析表明，教材在中国议题和宏观叙事上的供给相当充分，在个人经验调用、受众分析以及产出后的反馈与修改上则着力不多。这两方面的结果需要分开看待。前者与教材的课程定位和编写目标直接相关，后者则关系到宏观内容能否转化为学生面向具体受众的个人讲述，也是本文讨论的重点。

4.1. 宏观叙事取向的选择逻辑

“理解当代中国”系列教材面向高校外语人才培养，将当代中国主题学习与外语能力训练相结合。本教程 10 个单元的主题涉及中国梦、社会主义核心价值观、“一带一路”倡议和人类命运共同体等议题[2]。这一选材取向与高校教材建设要求密切相关。《普通高等学校教材管理办法》对高校教材的价值导向和内容建设作出明确规定[16]；《高等学校课程思政建设指导纲要》要求把价值观引导融入知识传授和能力培养[17]。教材研究者早已指出，选择什么内容本身就反映了课程对“什么知识值得教、以何种方式教”的判断[18]。就本教程而言，这种判断明确写在教材定位和政策要求之中，是公开的编写目标，而不是隐含在文本背后的结果。

宏观叙事为学生理解当代中国提供了知识框架和规范表达，也为用外语讲述中国准备了共同的话语基础。相关论述强调加快构建中国话语和中国叙事体系[19]，教材在这个意义上参与了相关话语资源的教育转化。因此，以宏观叙事为内容主干是这类教材的应有之义，需要进一步追问的是，这些公共话语怎样才能变成学生能够自主组织、并能随受众调整的表达。

4.2. 公共话语向个人讲述的转化

宏观叙事解决了讲什么的问题，演讲却终究要由学生以自己的身份讲出来。3.1 的结果显示，当代中国议题见于 91.8%的适用单位，而个人或身边经验调用只占 3.8%，明确的叙事结构指导也仅见于 2 个编码单位。这种落差不只是表达技巧问题，也牵涉学生怎样理解并重新组织课程话语。

巴赫金对“权威话语”与“内在说服性话语”的区分提示，外部话语只有经过主体重新理解、重组并进入自己的语境，才可能转化为可自主使用的话语资源[20]。杜威把教育看作经验的不断改造和改组[21]，新的学习也需要与学习者已有的经验建立联系。个人经验调用少，并不意味着学生一定会照本宣科，但教材很少把转化的步骤明确摆出来，比如怎样为一个宏观概念找到对应的个人经验，又怎样从规范表述过渡到自己的讲述。对课程思政来说，这一步关系到价值内容能否从知识理解进入有主体性的表达，而不只停留在准确复现上[17]。

讲述总是讲给某些人听的，这一转化因此也离不开受众。3.2 的结果表明，教材对“对谁讲”交代得较多，目标受众设定见于 40.5%的编码单位；对“对方可能不知道什么”有所涉及，信息缺口与理解困难识别占 11.1%；至于“对方会怎样理解、可能怎样回应”，只有第 10 单元最终任务提出过要求。受众在教材中主要是需要被识别、被告知的对象，很少作为会作出反应、甚至提出异议的交流一方出现。相关论述强调，国际传播应关注不同区域、国家及受众群体的特点，采取有针对性的传播方式，推进中国故事和中国声音的“全球化表达、区域化表达、分众化表达”[19]；外语教育研究也一直关注跨文化受众意识的培养[11] [12]。从这些要求来看，教材现有的受众设置还可以进一步延伸到受众差异分析，以及对误读和异议的预判。

任务组织方式还决定了学生在这一过程中处于什么位置。按 Littlejohn [14]的分析思路，学习者角色可以从任务特征中推断出来。3.3 概括的常见路径以准备和首次产出为主，反馈评价和修改完善分别只占

7.2%和 2.6%，学生因而主要是内容理解者、策略应用者和首次产出者，很少需要根据他人的回应反思并改写自己的演讲。文秋芳指出，外语课程思政除内容外，还涉及管理、评价和教师言行等方面[22]。这样看来，教材的育人功能不只取决于选入什么内容，也取决于是否借助评价、协商和修改活动，引导学生主动重组所学内容，形成面向具体受众的表达。

需要说明的是，以上讨论针对的是教材文本呈现出的结构性取向，不涉及编者的主观意图，也不能代替对课堂使用效果的考察。教材规定的只是可能的学习路径，教师在使用中仍有补充和调整的余地。下文的建议以宏观叙事这一内容基础为前提，着眼于补足它与学生个人讲述之间缺少的几个环节。

5. 教材使用与教学启示

前文讨论的几个薄弱环节，多数可以借助教材已有的材料来补足。叙事结构的讲解不必另找素材，教材中的演讲范例就可以直接使用。以 3.1 提到的第 1 单元范例为例，教师可借助 Labov [7] [8]的叙事结构模型，引导学生找出范例中交代人物与情境的指向部分、推进事件的进展部分以及说明意义的评价部分，重点讨论讲述者如何借评价把个人经历与演讲主题联系起来。方薇[13]发现，部分英语演讲信息陈述较多，对议题展开不足，有意识地训练评价部分或有助于改善这一问题。分析范例之后，可让学生从自己或身边人的经历中选取与单元主题相关的人物或事件，先说明为何选择它，再补足必要细节。如果故事与观点之间如果缺少这一层联系，即使增加材料，也难以改善内容组织。

受众分析可以提前到单元任务阶段进行。各单元开头已经交代了受众和交际场景，内容板块又提供了不少背景补充，只是这些资源与技能板块、最终产出中的受众调整之间缺少衔接(见 3.3)，这一环可以由教师补上。具体做法上，可借用第 4 单元最终任务识别信息缺口的方式(见 3.2)，在布置单元任务时就让学生判断听众已经了解什么、还缺少哪些背景；学习内容板块时，再请学生标出哪些背景补充和概念解释正好能回应这些缺口；进入最终产出之前，还可以参照第 10 单元最终任务，让学生预想听众可能误解或质疑的地方，并据此调整讲法。

跨文化受众意识的培养已受到相关课程实践的重视[11] [12]。结合本教材，还可让学生就同一主题面向不同受众分别准备演讲，再比较材料取舍、背景说明和概念解释上的差别，并说明为什么有些信息需要保留，有些内容则需要补充或改写。

教材的 10 个最终产出任务都没有设置反馈评价环节，教师可以在这里补上一轮评议和改写。比如请其他学生以任务设定的听众身份听讲，记下没听懂或可能产生疑问的地方，讲者据此修改讲稿，并附一段简短说明，交代改了什么、为什么这样改。评议不必局限于语言问题，材料能否支撑观点、背景是否交代清楚、解释是否适合目标受众，都可以纳入。孙曙光[10]将评价和反思纳入课程实践，崔琳琳[11]讨论了修改活动与受众意识的关系，均可为这一环节的设计提供参照。学生由此多了一次以修改者身份重新组织所学内容的机会。

6. 结语

本文分析表明，《理解当代中国 • 英语演讲教程》已将叙事资源、受众因素和表达策略纳入英语演讲训练，相关资源主要通过内容支持、策略教学、操练和口头产出进入演讲任务。不过，个人经验调用和叙事结构指导较少，受众多被设定而较少被分析，背景资源与受众调整分处不同板块，产出之后也很少安排反馈与修改。教材以宏观叙事内容为主干，这与其课程思政要求和中国话语表达训练的定位相一致；有待加强的是让这些公共话语经由学生自己的经验调用、受众判断和修改，转化为能够自主组织、面向具体受众的跨文化讲述。

本研究仍有可以拓展之处。本文只分析了《理解当代中国 • 英语演讲教程》一部教材，后续可将该

系列其他教材或同类演讲教材纳入比较，考察不同课型之间的共性与差异。考察范围也只限于教材文本和任务设计，教材资源在课堂中怎样被教师组织和补充，学生又怎样在实际表达中完成经验叙事化和受众调适，还需要结合课堂观察、教师访谈和学生演讲产出作进一步研究。此外，部分编码指标的一致性仍有提升空间，指标边界和判定规则有待细化；在此基础上，还可以借助纵向资料，考察学习者在受众判断、叙事建构和话语调适方面的发展变化。

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] 金利民. 理解当代中国·英语演讲教程[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2022.

[3] 赵丹彤, 向明友, 刘丽. 促进思辨能力培养的大学英语教材任务设计——以《理解当代中国大学英语综合教程》为例[J]. 外语教育研究前沿, 2025, 8(5): 98-108.

[4] 卢卡斯. 演讲的艺术[M]. 第 10 版. 北京: 外语教学与研究出版社, 2010.

[5] Bruner, J. (1986) Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press.

[6] Fisher, W.R. (1984) Narration as a Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument. *Communication Monographs*, **51**, 1-22. https://doi.org/10.1080/03637758409390180

[7] Labov, W. and Waletzky, J. (1967) Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: Helm, J., *Essays on the Verbal and Visual Arts*, University of Washington Press, 12-44.

[8] Labov, W. (1972) Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. University of Pennsylvania Press.

[9] 杨华. 大学生外语数字化叙事能力的理论与实践研究: 课程思政的新探索[J]. 外语教育研究前沿, 2021, 4(4): 10-17+91.

[10] 孙曙光. 培养大学生中华文化传播能力的实践路径——以“用英语讲中国故事”课程为例[J]. 外语教育研究前沿, 2023, 6(4): 34-40.

[11] 崔琳琳. 大学生中华文化传播能力的受众意识培养研究[J]. 外语教育研究前沿, 2023, 6(4): 27-33.

[12] 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.

[13] 方薇. 高校英语演讲选手讲述中国故事的跨文化叙事问题分析[J]. 中国外语, 2024, 21(2): 76-82.

[14] Littlejohn, A. (2011) The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In: Tomlinson, B., *Materials Development in Language Teaching*, 2nd Edition, Cambridge University Press, 179-211.

[15] 邱琳, 杨波, 范岭梅. 《理解当代中国英语演讲教程》教材使用的辩证研究[J]. 外语教育研究前沿, 2025, 8(3): 48-58.

[16] 教育部关于印发《中小学教材管理办法》《职业院校教材管理办法》和《普通高等学校教材管理办法》的通知[EB/OL]. 2019-12-16. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-01/07/content_5467235.htm, 2026-10-08.

[17] 教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知[EB/OL]. 2020-05-28. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html, 2026-10-08.

[18] Apple, M.W. and Christian-Smith, L.K. (1991) The Politics of the Textbook. Routledge.

[19] 徐勇, 郭良干. 加快构建中国话语和中国叙事体系[N]. 人民日报, 2024-08-07(09).

[20] Bakhtin, M.M. (1981) The Dialogic Imagination: Four Essays. University of Texas Press.

[21] Dewey, J. (1916) Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. Macmillan.

[22] 文秋芳. 大学外语课程思政的内涵和实施框架[J]. 中国外语, 2021, 18(2): 47-52.