

跨文化叙事能力培养的实证研究

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8月13日; 录用日期: 2026年9月22日; 发布日期: 2026年9月29日

摘要

本研究以Deardorff跨文化能力过程模型为基础, 在《理解当代中国·英语演讲教程》课程中开展16周教学实践, 通过问卷、跨文化叙事能力测试、演讲文本及三阶段访谈, 考察学生跨文化叙事能力的变化。问卷后测中, 学生在叙事组织、话语表达和受众意识等方面的自评高于前测; 12名配对学生的客观测试成绩显著提高; 期末修订稿七项文本指标均显著高于初稿。访谈和文本分析发现, 部分学生开始减少概念转述, 借助具体经验解释中国内容, 并根据受众背景调整表达。不过, 受众意识在调适策略及共情说服中的体现仍较有限。中国大学生面向跨文化受众的英语演讲实践表明, 跨文化叙事能力的内在认识与文本表现变化并不同步, 可为外语教学中的相关能力培养提供参考。

关键词

跨文化叙事能力, 大学英语, 英语演讲, 内容转化, 受众调适

An Empirical Study on the Development of Intercultural Narrative Competence

Jia Chen*, Xiaqing Hu#

College of Foreign Languages, Xinjiang University, Urumqi Xinjiang

Received: August 13, 2026; accepted: September 22, 2026; published: September 29, 2026

Abstract

This study, based on Deardorff's Process Model of Intercultural Competence, conducted a 16-week teaching practice in the course *Understanding Contemporary China: A Public Speaking Course*. Questionnaires, an intercultural competence test, speech texts, and three-stage interviews were used to examine changes in students' intercultural narrative competence. In the post-test questionnaire,

*第一作者。

#通讯作者。

文章引用: 陈佳, 胡小青. 跨文化叙事能力培养的实证研究[J]. 职业教育发展, 2026, 15(10): 83-94.
DOI: 10.12677/ve.2026.1510415

students reported higher self-evaluations of narrative organization, discourse expression, and audience awareness than in the pre-test; the objective test scores of the 12 matched students increased significantly; and the final revised drafts scored significantly higher than the initial drafts on all seven text-based indicators. Interviews and text analysis showed that some students began to reduce the restatement of concepts, explain Chinese content through concrete experiences, and adjust their expression according to audience backgrounds. However, audience awareness remained less evident in adaptation strategies, empathy, and persuasion. The English public speaking practice of Chinese university students addressing intercultural audiences showed that changes in internal cognition and textual performance in intercultural narrative competence did not occur in parallel, providing a reference for the development of this competence in foreign language teaching.

Keywords

Intercultural Narrative Competence, College English, English Public Speaking, Content Transformation, Audience Adaptation

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)》明确提出, 大学英语课程的人文性目标包括提升学生的文化理解与跨文化表达能力[1]。然而, 理解文化内容与实际开展跨文化叙事之间仍存在较大的距离。实际讲述还需要将中国内容组织为具体叙事, 并根据受众背景调整文化解释和表达方式[2]-[8]。英语演讲面向特定听众展开, 讲述者需要根据听众背景和交际情境选择内容、组织叙事并调整表达[9]。《理解当代中国·英语演讲教程》将当代中国议题与英语演讲训练结合, 本研究以该教材为实践载体, 在大学英语课堂中考察跨文化叙事能力的发展[10]。

已有研究关注大学生用外语讲述中国的问题, 内容涉及跨文化叙事、中华文化传播、受众意识和课程教学[2] [4] [5] [7] [11]。相关研究多以具体课程、教材使用或某项能力为考察对象[4] [5] [11]-[14], 针对同一批学习者开展较长时段跟踪的研究相对较少。学习者在教学过程中对中国内容和目标受众的认识如何变化, 这些变化又如何体现于实际叙事, 仍缺少较为连续的考察。

基于此, 本文依托《理解当代中国·英语演讲教程》, 在某高校大学英语课堂开展 16 周教学实践, 借鉴 Deardorff 跨文化能力过程模型[15], 从内在认知与外化表现两个层面考察学生跨文化叙事能力的发展, 重点分析学生内在认知在教学过程中的变化, 以及演讲文本在内容转化、叙事建构和话语调适方面的发展特征, 以此为外语教育中跨文化叙事能力的培养提供实证参考。

2. 跨文化叙事能力及相关研究

跨文化叙事包含文化理解、叙事组织和跨文化表达等多个方面, 本研究聚焦于中国大学生面向跨文化受众的英语演讲实践。本文首先界定跨文化叙事能力, 继而梳理相关研究, 并据此建立分析框架。

2.1. 跨文化叙事能力的界定

外语叙事研究关注学习者对叙事内容、结构和话语的组织, 以及跨文化意义的表达[7]。面向中国内容的跨文化传播, 则进一步涉及文化理解与受众意识[4] [5]。相关研究指出, 讲述者需要考虑目标受众的

知识背景, 对文化信息进行选择和解释, 并依据传播对象与语境调整表达方式[3] [5] [6]。据此, 面向跨文化受众的中国内容叙事不能简单归结为中国文化知识 with 英语表达技能的组合。

综合相关研究[2]-[8], 本文将跨文化叙事能力界定为: 讲述者在跨文化语境中理解和把握叙事内容所涉及的文化经验, 了解目标受众的知识和文化背景, 据此选择、转化并组织叙事内容, 并根据受众的理解需要调整文化解释与表达方式的综合能力。本研究以中国大学生的英语演讲实践为考察情境, 聚焦学习者在涉及中国议题的跨文化叙事中上述能力的发展。上述界定同时关注讲述者如何认识叙事内容适配和目标受众, 以及这些认识如何进入具体的叙事与表达。

在大学生英语演讲中, 本文重点考察内容转化和受众调适。内容转化主要指重新选择和组织原有材料, 将较为宏观或抽象的议题置于具体人物、事件和生活经验中, 并对相关文化概念作必要解释[8] [12]。受众调适关注目标受众已有的知识、文化经验及可能遇到的理解困难, 并据此调整材料选择、文化解释和表达方式[3]-[6]。内容转化并非脱离受众进行。讲述者在选择和组织材料时需要考虑受众, 而对受众的判断最终也会反映在材料处理和表达方式上。

2.2. 跨文化叙事相关研究

外语叙事研究主要考察叙事内容、结构和话语组织, 也有研究关注其中的跨文化意识[2] [7]。有关中华文化传播的研究关注文化内容的选择与解释, 也将受众因素纳入内容组织和表达过程[3]-[5] [11]。国际传播研究关注不同语境中的话语转换, 强调表达者根据传播对象和具体语境调整表达[6] [8]。上述研究的概念表述并不相同, 但其关注内容存在一定交叉, 主要涉及文化理解、叙事组织、受众因素和表达调整。

相关研究已涉及较为宏观的中国内容如何进入教学和外语表达。在《理解当代中国·英语演讲教程》的教学研究中, 理解、转化和输出被视为彼此衔接的教学环节[12]。《理解当代中国·大学英语综合教程》的相关研究提出, 可借助情境化、个体化等方式, 将宏观议题与具体事件及个人经验联系起来[8]。有关《理解当代中国·英语读写教程》的研究发现, 学生在中国故事产出中仍存在表达困难, 部分内容缺少具体事例支撑[14]。有关受众意识的研究还指出, 内容组织和表达需要考虑受众背景及理解需要[4] [5]。综合上述研究, 中国内容进入跨文化表达并非简单转述原有材料。较为宏观的议题需要通过具体事件和个人经验加以组织, 表达方式还应考虑目标受众。

相关教学研究还关注大学生用外语讲述中国的能力培养。已有研究在英语演讲、数字化叙事和“用英语讲中国故事”等课程中开展教学实践, 涉及叙事组织、受众意识及表达调整[2] [4] [11]。这些研究呈现了相关能力如何落实到具体课程和产出任务中。现有研究多聚焦特定课程、受众意识培养或教学设计[4] [11] [13], 对同一批学习者在较完整教学周期中的发展过程关注相对有限。尤其是, 学习者对中国内容、目标受众及叙事活动的认识如何变化, 又如何体现于实际产出, 相关历时证据仍较有限。

2.3. 分析框架

Deardorff 跨文化能力过程模型区分个体内部参照框架的变化与实际跨文化表现, 为考察学习者认识与产出之间的联系提供了理论依据[15]。借鉴这一过程逻辑, 本文从内在认知和外化表现两个层面考察跨文化叙事能力。内在层面结合跨文化能力、外语叙事和受众意识研究[3]-[5] [7], 考察自我文化认知、受众文化认知、跨文化自我意识、跨文化受众意识、叙事结构和叙事话语, 并通过三阶段访谈补充学习者对中国叙事、目标受众及表达策略的认识变化。外化层面依据演讲文本, 从主题理解、叙事结构、文化立场与受众意识、语言表达、话语转换、修辞感染力及跨文化共情与说服力七个方面进行考察。其中, 内容转化主要体现于主题阐释、叙事组织和话语转换, 受众调适主要体现于受众意识、话语转换及跨文化共情。两个层面的证据相互参照, 用以考察学习者认识变化及其在实际叙事中的呈现。

3. 研究设计

本研究采用定量与定性相结合的方法,在某高校大学英语课程中开展为期 16 周的教学实践。研究通过问卷、跨文化叙事能力测试、演讲文本及三阶段访谈收集资料,并从学生的内在认识和叙事表现两个方面分析其跨文化叙事能力的变化。

3.1. 研究问题与研究材料

本研究主要回答以下两个问题:

- (1) 在一学期教学实践中,学生跨文化叙事能力的内在认知呈现怎样的变化?
- (2) 学生演讲文本中的内容转化、叙事建构与话语调适呈现怎样的发展特征?

研究对象为某高校大学英语 C 课程一个 T 班的 35 名非英语专业本科生。前测问卷背景信息显示,35 名学生高考英语成绩均在 120 分及以上(满分 150 分),均值为 128.30 分(SD = 4.68),最低 122 分,最高 140 分。就英语水平测试通过情况而言,80%的学生(n = 28)已通过大学英语四级(CET-4)考试,48.57% (n = 17)已通过六级(CET-6)考试,仅 1 名学生尚未通过相关英语水平测试。35 名学生均完成问卷前、后测;其中 32 名学生同时提交了个人定题演讲初稿和期末修订稿,构成演讲文本分析的有效样本。课程持续 16 周,每周 2 课时,以《理解当代中国·英语演讲教程》为主要教学材料。

由于问卷前测未设置姓名、学号或匿名编码,两个测量时点无法进行个体匹配,因此按两个独立样本处理。另有 12 名学生完成跨文化叙事能力测试前、后测,形成 12 组配对数据。为了解学生认知与策略变化,从不同初始水平学生中选取 6 人参加学期初、中、末三阶段访谈。

3.2. 教学实施

教学实践围绕主题理解、叙事组织、受众分析和话语调适逐步展开。前期重点训练中国主题理解、材料选择与演讲结构;中期引入目标受众分析和背景信息补充;后期进一步强化文化解释、话语调适及文本修订。教师反馈与同伴评价贯穿演讲任务。

学生分三批完成个人定题演讲。第 6 周演讲主题为“Strike the Waves”,第 11 周为“Chinese Dragon Is Good”,第 16 周为“The Chinese Path to Modernization”。每轮演讲结束后,教师围绕主题阐释、内容组织和表达方式给予反馈。课程结束后,全体学生结合课程学习及反馈意见修订原稿。研究将个人定题演讲初稿与期末修订稿进行配对比较,以考察叙事建构和话语调适的变化。具体安排见表 1。

Table 1. Teaching implementation and individual prepared speech schedule

表 1. 教学实施与个人定题演讲安排

阶段	主要教学内容	演讲任务	受众意识教学情况
第 1~5 周	主题理解、材料选择、演讲结构、文化认同讨论	第一批准备 Strike the Waves	尚未系统讲授
第 6 周	演讲展示、教师点评与同伴反馈	第一批完成演讲比赛	初稿较少体现受众意识
第 7~10 周	文化差异、听众背景、信息补充、跨文化传播反思	第二批准备 Chinese Dragon Is Good	初步引入受众定位
第 11 周	演讲展示、教师点评与同伴反馈	第二批完成演讲比赛	部分初稿体现背景解释
第 12~15 周	受众分析、文化阐释、话语调适、自我反思与立场重构	第三批准备 The Chinese Path to Modernization	受众要求进一步明确
第 16 周	演讲展示与综合反馈	第三批完成演讲比赛	受众定位相对清晰
课程结束后	文本修改与学习反思	全体学生修订个人演讲稿	综合运用受众意识

3.3. 研究工具与数据收集

研究采用跨文化叙事能力问卷、跨文化叙事能力测试、演讲文本评估量规和半结构化访谈获取数据。

(1) 跨文化叙事能力调查问卷

跨文化叙事能力问卷参考 Deardorff 跨文化能力过程模型, 并根据跨文化叙事任务特点编制。正式问卷共 24 题, 设自我文化认知、受众文化认知、跨文化自我意识、跨文化受众意识、叙事结构和叙事话语六个维度, 每个维度包含 4 题。各题采用 5 级 Likert 量表计分。问卷经 3 名相关领域专家审阅并根据意见修订。前、后测 Cronbach's α 分别为 0.972 和 0.982。受本研究样本量所限($N=35$)。本研究未开展探索性或验证性因素分析, 六维度结构主要依据理论框架及专家审阅意见确定。

(2) 跨文化叙事能力客观测试

跨文化叙事能力测试改编自彭仁忠等(2023) [16] 的 Intercultural Competence Test, 用于考察学生对文化差异、跨文化交际情境及应对方式的理解与判断。测试包括 50 道单选题、2 道简答题和 1 道论述题, 原始总分 127 分。测试经 3 名相关领域专家审阅。单选题前、后测 KR-20 系数分别为 0.435 和 0.328, 受样本量限制, 信度结果仅作参考。

(3) 演讲文本评估量规

演讲文本采用自行编制的《跨文化叙事能力评估量规》评分。量规以本文对跨文化叙事能力的界定为基础, 参考跨文化叙事与外语叙事研究[2] [7]、受众意识研究[3]-[5]及国际传播中的话语能力研究[6], 并结合英语演讲任务特点。量规满分 87 分, 包括内容、语言和技能三个维度, 共设七项指标: 主题理解与深度、叙事结构完整性、文化立场与受众意识、语言准确性与流畅度、话语转换能力、修辞与感染力、跨文化共情与说服力。两名评分员经统一培训后独立完成 32 份初稿和 32 份修订稿的评分, 最终成绩取两人得分的平均值。评分员间一致性采用 ICC 检验, 平均测量 ICC 为 0.844 (95% CI: 0.176~0.949), $F(31, 31) = 12.289$, $p < .001$, 达到良好水平[17]。

(4) 半结构化访谈提纲

半结构化访谈共设 12 个开放性问题, 围绕跨文化叙事理解、受众认知、演讲构思及文本修改展开。访谈分别安排在学期初、中、末三个阶段, 用于追踪学生认识变化, 并辅助解释问卷、测试和演讲文本结果。

研究于 2025~2026 学年秋季学期实施。学期初收集问卷与跨文化叙事能力测试前测, 并开展第一阶段访谈; 教学期间分三轮收集个人定题演讲初稿, 并开展第二阶段访谈; 课程结束后收集问卷和测试后测、期末修订稿及第三阶段访谈。全部研究资料在分析前均进行匿名化处理。

3.4. 数据分析

定量数据采用 SPSS 29.0 进行分析。问卷首先计算各维度及总量表的描述性统计。由于两个测量时点无法进行个体匹配, 采用 Welch 独立样本 t 检验比较前、后测样本均值, 并报告 Hedges' g 。跨文化叙事能力测试和演讲文本均比较前后测差异。配对差值符合正态分布时采用配对样本 t 检验, 并报告 Cohen's d_z ; 不符合时采用 Wilcoxon 符号秩检验。评分员间一致性采用组内相关系数(ICC)检验。

访谈资料采用主题分析法进行处理[18]。研究者依据研究问题和分析框架阅读并编码访谈材料, 归纳中国叙事理解、受众认知、跨文化受众意识及策略运用等方面的变化。演讲文本分析还包括初稿与期末修订稿的案例比较, 主要考察学生如何处理较为抽象的议题, 以及文化概念解释和受众调适方面的变化。分析时结合定量与定性结果, 考察学生内在认识和演讲文本表现的变化。

4. 研究发现

研究结果从内在认知与外化表现两方面展开, 并参照 Deardorff 跨文化能力过程模型进行分析。内在

认知部分结合问卷、跨文化叙事能力测试和三阶段访谈, 观察学生对叙事内容、目标受众及表达策略的认识变化。外化表现以演讲文本为主, 量规评分呈现整体差异, 初稿与期末修订稿的比较则考察内容转化、叙事建构和话语调适。

4.1. 内在认知的变化

问卷结果见表 2。

Table 2. Descriptive statistics and comparison of mean scores for the pre- and post-test questionnaires (pre-test N = 35, post-test N = 35)

表 2. 问卷前后测描述性统计及样本均值比较结果(前测 N = 35, 后测 N = 35)

维度	前测 M	前测 SD	后测 M	后测 SD	均值差	Welch t	df	p	Hedges' g
自我文化认知	3.086	0.937	3.814	0.825	0.729	3.451	66.932	<.001	0.816
受众文化认知	3.271	0.787	3.850	0.765	0.579	3.119	67.947	0.003	0.737
跨文化自我意识	3.414	0.860	3.964	0.818	0.550	2.742	67.837	0.008	0.648
跨文化受众意识	3.250	0.760	3.986	0.762	0.736	4.045	67.999	<.001	0.956
叙事结构	2.929	0.660	3.907	0.725	0.979	5.903	67.408	<.001	1.395
叙事话语	3.021	0.748	3.771	0.768	0.750	4.138	67.956	<.001	0.978
总均分	3.162	0.686	3.882	0.715	0.720	4.298	67.882	<.001	1.016

注: 各维度均由 4 个题项的平均分构成, 总均分为 24 个题项的平均分; 均值差为后测均值减前测均值。因前、后测问卷不能个体匹配, 采用 Welch 独立样本 t 检验, 并报告 Hedges'g。

对问卷六个维度及总均分进行 Welch 独立样本 t 检验。六个维度的后测样本均值均高于前测, 差异有统计学意义($p = .001 \sim .008$), Hedges' g 介于 0.648 和 1.395 之间。叙事结构差异幅度最大(均值差 = 0.979, $g = 1.395$), 叙事话语($g = 0.978$)和跨文化受众意识($g = 0.956$)随后, 跨文化自我意识的效应量较小($g = 0.648$)。总均分后测比前测高 0.72, Welch $t(67.88) = 4.298$, $p < .001$, $g = 1.016$, 效应量较大。

从 Deardorff 跨文化能力过程模型[15]看, 叙事结构和叙事话语更接近能力运用中的技能表现, 而跨文化自我意识、受众文化认知则主要涉及学习者的认识层面。前两项效应量较大, 后两项相对较小, 说明不同方面的变化幅度并不一致。就本研究而言, 16 周教学中学生对叙事技能的自我评价变化更为明显, 而相关认识的变化相对有限。这与 Deardorff 强调跨文化能力具有过程性、不同要素相互作用的观点相吻合。

问卷采用匿名方式收集, 前、后测无法进行个体匹配, 以上检验因此基于独立样本, 所得结果反映的是两个时间点的群体均值差异。两次测量均来自同一班级, 样本人数一致, 可用于观察教学期间的整体变化。至于个体变化, 还需借助追踪数据进一步考察。

Table 3. Pre- and post-test results of the intercultural narrative competence test (N = 12)

表 3. 跨文化叙事能力测试前后测结果(N = 12)

测试部分	前测 M $\pm$ SD	后测 M $\pm$ SD	均值差	t (11)	p	Cohen's dz
客观题	54.17 $\pm$ 8.50	61.00 $\pm$ 7.60	6.83	2.841	.016	0.820
主观题合计	12.46 $\pm$ 2.30	12.50 $\pm$ 4.83	0.04	0.029	.978	-
测试总分	66.62 $\pm$ 9.97	73.50 $\pm$ 9.93	6.88	2.028	.067	0.585

注: 客观题满分为 100 分, 主观题 1~2 合计满分为 12 分, 主观题 3 满分为 15 分, 原始总分为 127 分。表中数据为 12 名有效配对学生的平均得分。客观题 KR-20 前、后测分别为 0.435 和 0.328。

跨文化叙事能力测试用于补充问卷和访谈结果。12 名学生自愿参加前、后测并完成配对, 占问卷样本的 34.5%(表 3)。自愿参与可能带来自我选择偏差, 因此测试结果仅作参考, 不推及全班。客观题 KR-20 前测为 0.435, 后测为 0.328, 低于 0.70 的常用标准。考虑到配对样本较小, 信度估计并不稳定, 相关结果应谨慎解释。

12 名配对学生的客观题得分由 54.17 提高至 61.00, 差异达到统计学显著水平, $t(11)=2.841, p=.016$, Cohen's $d_z=0.820$ 。主观题及测试总分的前后差异均未达到显著水平(主观题: $t(11)=0.029, p=.978$; 总分: $t(11)=2.028, p=.067$)。

不同题型呈现出不同结果。客观题侧重跨文化知识识别和情境判断, 与 Deardorff 模型中的知识与理解较为接近; 主观题则要求学生分析具体情境并组织回答, 涉及更复杂的知识运用。客观题得分出现显著差异, 而主观题均值变化很小(均值差 = 0.04), 说明本组学生在不同类型任务上的变化并不一致。结合较小的配对样本, 该结果尚不足以判断知识与技能发展的先后顺序, 可作为问卷和访谈结果的辅助证据。

三阶段访谈(表 4)显示, 学生在教学过程中对相关问题的认识有所变化。

Table 4. Thematic coding results of the three-stage interviews
表 4. 三阶段访谈主题编码结果

主题	期初表现	期中表现	期末表现
叙事内容的文化适配	侧重概念释义、资料查找和国家层面的内容	开始借助生活案例拆解宏大主题	部分学生能够联系个人或地方经验阐释社会与国家意义
受众文化认知	多将受众笼统视为“外国人”	开始关注受众的知识背景和文化经验	部分学生能够预测受众疑问及理解障碍
跨文化受众意识	主要关注语言正确性和任务完成度	开始换位思考并补充文化背景	多数学生主动考虑受众, 但意识向策略的转化仍不均衡
策略运用	依赖资料堆积、直接翻译和固定模板	尝试举例、故事切入和语言简化	部分学生能够运用比较、类比、释义和设问等策略

期初访谈显示, 部分学生较依赖概念释义和政策材料, 并从宏观层面组织演讲内容。如 S08 表示: “我会先上网查找相关资料, 主要了解这些概念的具体含义。在组织内容时, 我可能会从国家层面展开, 不会主动使用案例或故事来说明这些主题。”(期初访谈, S08)这反映出学生在叙事内容组织上仍停留于信息搜集和概念解释阶段, 尚未形成将宏观议题与具体经验相结合的叙事适配意识。其受众判断也较为笼统, 缺乏对文化背景差异的考量。当被问及是否会考虑外国听众的文化背景和理解方式时, 该生坦言: “目前没有想到。”(期初访谈, S08)这表明学生在学期初尚未建立主动的跨文化受众意识, 对目标受众的判断停留于整体性认知, 尚未涉及知识背景、文化预设等具体层面。

学期中期的访谈中, 部分学生开始考虑使用生活案例, 也更加注意受众已有知识和可能遇到的理解困难。在叙事内容的组织方式上, 受访学生 S22 描述了其处理方式的变化: “面对比较宏大的主题时, 我会先寻找与普通人生活有关的具体内容, 例如居民生活变化等, 在通过这些现实案例的理解说明背后的发展理念。这样的方式比直接介绍抽象政策更容易让人理解。”(期中访谈, S22)这表明学生已经开始从受众接受的角度反向设计叙事内容, 将宏观议题具象化的意识初步形成。在受众文化认知方面, 该生进一步指出, “一些在咱们文化中习以为常的表达, 外国听众可能不一定能够直接理解。”(期中访谈, S22)。这一变化表明学生已开始从受众视角反向审视叙事内容的组织方式, 受众意识从笼统的“面向外国人”向具体的知识背景预判转移。

期末访谈中, 部分学生提到会从个人或地方经验切入较为宏观的中国议题, 并根据具体国家或区域

考虑受众可能需要了解的信息。在叙事内容的组织策略上, S16 反思了自身演讲准备方式的变化: “如果重新准备, 我会选择一个比较小、比较具体的案例, 再围绕这个案例进行深入展开, 而不是简单罗列很多内容。”(期末访谈, S16)这说明部分学生开始借助具体案例处理较为宏观的议题, 内容组织也较少停留于信息罗列。受众意识还体现在表达准备中。S11 提到: “以前写英文演讲稿时, 我更多是先写中文, 再翻译成英语。现在, 我会首先考虑自己的演讲对象是一位具有不同文化背景的国际受众, 因此在写作和准备过程中, 会更关注他们的理解方式, 主动调整表达。”(期末访谈, S11)这一表述显示, S11 在准备演讲时已开始把目标受众纳入考虑, 并据此调整表达。策略运用方面, 部分学生也开始关注叙事结构和互动方式。S11 提到, “在设计演讲时, 我会通过提出问题, 引发听众思考”(期末访谈, S11), 将设问作为建立受众联系的主动策略。然而, 意识向策略的转化在个体间仍存在明显差异。S16 坦言, “目前最大的不足还是在演讲结构设计方面, 我还不是特别清楚怎样搭建一个更加完整、更加合理的演讲框架。”(期末访谈, S16)。这表明, 16 周教学中, 受众意识的变化较为明显, 但相应叙事策略的发展并不同步, 与问卷中不同维度效应量存在差异的结果相呼应。

综合三类证据, 学生在跨文化叙事能力的内在认识方面有所变化, 但不同工具呈现的结果并不完全一致。问卷自评和访谈材料反映的变化较为明显, 客观测试得分也有显著提高; 主观题前后变化很小。由此看, 学生在知识识别、受众认识及叙事理解等方面已有变化, 但较复杂的分析和表达未呈现同等幅度。对应 Deardorff 的过程模型, 不同方面的发展并非同步发生。

4.2. 外化表现的变化

演讲文本评分结果见表 5。

Table 5. Scores for the initial and final revised speech drafts (N = 32)

表 5. 演讲初稿与期末修订稿评分结果(N=32)

指标	满分	初稿 M ± SD	期末修订稿 M ± SD	均值差	t (31)	p	Cohen's d _z
内容维度	50	39.125 ± 5.363	41.500 ± 4.649	2.375	4.133	<.001	0.731
Q1 主题理解与深度	15	11.906 ± 1.614	12.688 ± 1.306	0.781	4.132	<.001	0.730
Q2 叙事结构完整性	20	15.719 ± 2.203	16.656 ± 1.911	0.938	4.267	<.001	0.754
Q3 文化立场与受众意识	15	11.500 ± 1.849	12.156 ± 1.648	0.656	2.946	0.006	0.521
语言维度	30	22.125 ± 3.098	24.000 ± 3.292	1.875	4.383	<.001	0.775
Q4 语言准确性与流畅度	12	8.969 ± 1.425	9.688 ± 1.491	0.719	3.973	<.001	0.702
Q5 话语转换能力	10	7.219 ± 0.906	7.781 ± 0.975	0.562	4.19	<.001	0.741
Q6 修辞与感染力	8	5.938 ± 1.045	6.531 ± 1.016	0.594	4.211	<.001	0.744
Q7 跨文化共情与说服力	7	5.250 ± 0.950	5.625 ± 0.942	0.375	2.547	0.016	0.450
文本总分	87	66.500 ± 9.190	71.125 ± 8.661	4.625	4.241	<.001	0.750

期末修订稿总分由 66.500 提高至 71.125, 差异达到统计学显著水平, $t(31)=4.241$, $p<.001$, Cohen's $d_z=0.750$, 效应量达大效应水平。内容和语言两个一级维度的期末得分均显著高于初稿(内容维度: Cohen's $d_z=0.731$; 语言维度: Cohen's $d_z=0.775$), 七项指标均呈现显著差异。

从效应量分布来看, 主题理解与深度(Cohen's $d_z=0.731$)、叙事结构完整性(Cohen's $d_z=0.754$)、话语转换能力(Cohen's $d_z=0.741$)及修辞与感染力(Cohen's $d_z=0.744$)的效应量相对较大; 文化立场与受众意识(Q3, Cohen's $d_z=0.521$)和跨文化共情与说服力(Q7, Cohen's $d_z=0.450$)的效应量相对较小。

从 Deardorff 跨文化能力过程模型看, Q3 和 Q7 涉及受众判断、共情和说服, 变化幅度相对较小; 主题理解、叙事结构和语言准确性更直接体现具体任务中的技能运用。结合问卷和测试结果, 16 周教学中不同方面的变化并不一致。叙事组织和语言表现较为明显, 受众导向及复杂跨文化表达的变化相对有限。为进一步说明评分结果所反映的具体变化, 选取代表性文本进行比较, 见表 6。

Table 6. Representative revisions in the speech texts
表 6. 演讲文本的代表性修订

指标	学生及主题	初稿节选	期末修订稿节选	变化特征
主题理解与深度	S21, Strike the Waves	“But look back through history—every era has faced its own rushing tides: Cai Lun gave knowledge wings with paper. Zhan Tianyou designed winding railways without foreign help. Today...DeepSeek built an AI model...”	“This small victory taught me that sometimes, progress isn’t about conquering the wave, but learning to move with its energy...humanity’s story is marked not by uniformity of method, but by diversity of creative response to challenge.”	初稿连续列举历史和科技事例, 主题较为分散。修订稿删减外部例证, 转向个人经验, 并将主题深化为以多样方式回应挑战。
叙事结构完整性	S25, Strike the Waves	“Let’s take a moment to look back at our history...Many heroes rose up to save the country...Now a century has passed, but the mission never lost.”	“Before we talk about grand stories, let’s think about a small scene: when you stand by the sea, watching waves roll in one after another...”	初稿以历史概述和价值宣示为主。修订稿增加场景导入, 并以海浪意象连接历史、现实和共同价值。
话语转换能力	S6, Chinese Dragon Is Good	“The Chinese dragon represents our Chinese Dream of national rejuvenation... ‘empty talk harms the country, while hard work makes it flourish’...”	“The rhythm of the drums, the synchronized rowing, the community cheering together...it reminds us that progress doesn’t come from individual triumph, but from collaboration... strength lies in harmony.”	初稿直接使用“中国梦”“民族复兴”等宏观概念。修订稿通过龙舟场景, 将其转换为合作、和谐及共同目标等共享价值。
跨文化共情与说服力	S11, Chinese Dragon Is Good	“When I was a child, my grandfather gave me a small, wooden dragon...The Chinese dragon can be that bridge-a friendly guide that carries a message of peace, respect, and shared growth.”	“It wasn’t smooth or shiny-you could even see where the carving knife had slipped...And I realized-we grow up with different dragons. But what if our dragons could meet?...Not a barrier between cultures, but a little wooden bridge-hand-carved, imperfect, but full of human warmth.”	修订稿增加木雕痕迹、家庭记忆和直接设问, 将文化说明转化为共同情感, 并邀请受众参与意义建构。

文本修订首先表现为叙事材料由罗列逐渐转向组织, 对应 Deardorff 跨文化能力过程模型中技能层面的发展。S21 初稿连续使用历史人物和科技成果说明主题, 材料数量较多, 但彼此联系较弱; 修订稿删除部分外部例证, 转由个人经历阐释“如何应对变化”, 使经验与主题之间形成较明确的联系。S25 初稿较多使用历史概述和价值判断, 修订后加入具体海浪场景, 并以这一意象组织后续内容。两个案例的修订均减少事实陈述, 人物、场景和个人经验在主题展开中有所增加。

文化概念的表达也发生了变化。S6 初稿直接使用“中国梦”“民族复兴”等宏观概念, 期末文本加入龙舟竞渡中的鼓点、划桨和团队协作, 用具体场景说明合作与共同目标。相比初稿, 修订稿减少了抽象概念的直接陈述, 并增加了相应的情境解释。

部分学生在修订中加入个人经验和面向受众的互动表达, 这类变化与 Deardorff 模型所强调的跨文化沟通適切性较为接近。S11 在修订稿中补充木龙雕刻的细节和家庭记忆, 并加入直接设问, 将“dragon”这一文化形象与个人经历联系起来, 也为受众联系自身文化经验提供了切入点。相比初稿中的文化意义说明, 修订稿加入了更多个人经验, 也更加注意与受众已有经验建立联系。这类修订表明, 部分学生开

始在文化说明之外考虑受众已有经验, 并尝试通过个人故事和直接设问调整表达。

不过, 外化表现各项指标的变化幅度并不一致。评分结果显示, 文化立场与受众意识(Q3, Cohen's $d_z = 0.521$)、跨文化共情与说服力(Q7, Cohen's $d_z = 0.450$)虽有显著变化, 但效应量低于多数结构和语言指标。文本案例显示, 部分学生会补充文化背景、简化概念解释或增加具体事例。相比之下, 根据受众可能的疑问、经验及立场调整材料组织的情况较少。对应 Deardorff 模型的层次逻辑, Q3 与 Q7 所涉及的受众适配与跨文化说服属于高阶外化行为, 其发展以内在态度、知识和技能的充分积累为前提, 在单一教学周期内的实现程度相对有限, 与模型所强调的过程性转化路径一致。

总体来看, 文本修订中呈现的三类变化, 叙事材料的组织化、文化概念的场景化转化、受众导向的互动性表达, 在变化程度上依次递减, 与 Deardorff 模型由技能层面向外化行为层递进的层级结构相吻合。与内在认知结果对照可以看到, 叙事组织和话语转化较容易在文本修改中得到体现; 受众意识虽然在问卷自评和访谈中已呈现较明显的变化, 但其向外化表达的转化程度相对有限。这一“内在认知先行、外化行为滞后”的模式, 贯穿问卷、测试、访谈与演讲文本四类证据, 构成本研究内在认知与外化表现两个层面分析的核心发现, 将在讨论部分进一步展开。

5. 讨论

本研究从内在认知与外化表现两个层面考察学生跨文化叙事能力在中国对外叙事实践情境中的发展。各类资料从不同角度反映了学生的变化, 但并未呈现完全一致的结果。总体呈现出“内在认知先行、外化行为滞后”的层级差异模式。学生对叙事内容适配和目标受众的认识变化较为明显, 演讲文本中的相应表现则存在差异。其中, 内容处理、叙事组织和话语转换方面的变化相对较大, 文化立场、受众意识及跨文化共情与说服力的变化幅度相对较小。

(1) 内在认知与外化表现呈现层级差异

问卷和访谈表明, 学生对叙事组织、受众背景及表达调适的关注逐渐增加。跨文化叙事能力测试却显示, 显著变化主要集中在知识识别和情境判断, 开放性分析任务及测试总分未出现同等程度的变化。演讲文本虽然整体有所改善, 不同指标之间的变化幅度同样存在差异。由此看, 学生对跨文化叙事问题的认识、判断和实际运用并非同步发展。

这一结果与 Deardorff 跨文化能力过程模型所强调的过程性相契合[15]。该模型将跨文化能力的发展区分为态度(开放、好奇与尊重)、知识与技能、内在成果(灵活性、移情能力、文化相对视角)及外在成果(有效且适切的跨文化沟通行为)四个递进层次, 认为学习者需在内在层面充分积累后, 方能将其转化为稳定的外化行为。本研究的四类证据所呈现的变化幅度分布, 与上述层次逻辑高度一致: 知识与态度层面(问卷自评、客观题)的变化先于并大于外化行为层面(演讲文本中的受众适配与跨文化说服)的变化。对跨文化叙事而言, 认识到受众差异只是起点。讲述者还需判断哪些内容需要解释、哪些材料适合保留, 以及如何将这些判断落实到具体语言和叙事结构中。因而, 仅依据知识掌握或自我评价, 尚不足以判断跨文化叙事能力的发展程度, 实际产出仍是不可替代的观察依据。

(2) 内容转化较易进入实际叙事

演讲文本中较为突出的变化集中在内容具体化和叙事组织。部分学生在修订中减少了政策概念、历史事实和价值判断的连续罗列, 开始借助个人经历、生活场景和具体事件展开主题。部分修订稿还调整了文化负载概念的解释方式, 通过释义、具体情境或受众熟悉的经验补充说明。这些修改使部分较为抽象的议题有了更具体的展开方式。

已有研究也关注较为宏观的中国内容如何进入具体表达[8] [12]。这些议题进入跨文化表达时, 原有材料往往需要经过重新选择和组织, 而不是直接进行语言转换。已有研究提出, 可通过情境化、个体化

处理,将宏观议题与具体经验联系起来[8]。本研究的文本比较呈现出相似变化,并进一步表明,内容转化具有较强的可训练性。学生在多轮演讲、反馈和修改中能够较直观地发现材料堆积、结构松散或概念过于抽象等问题,并通过删减、替换和重新组织加以调整。与较为抽象的跨文化意识相比,这类问题具有较明确的文本表现,也更容易通过反馈进入后续修改。对应 Deardorff 模型,内容转化和叙事组织属于可操作技能层面的发展,其可训练性与模型对技能习得路径的描述相一致。

(3) 受众意识向深层调适的转化相对有限

与内容转化相比,受众调适呈现出更复杂的发展特征。问卷和访谈显示,学生逐渐开始关注受众已有知识及可能存在的理解障碍,部分文本也出现背景补充、概念释义和直接设问等处理。然而,从文本评分和修订案例看,文化立场与受众意识、跨文化共情与说服力的变化幅度相对较小(Cohen's d_z 分别为 0.521 和 0.450)。部分学生虽然开始考虑“受众是否理解”,但较少进一步预测受众可能持有的不同立场,并据此调整叙事视角和材料组织。

已有研究指出,受众意识会影响材料选择、叙事视角和表达方式[4][5]。本研究材料进一步显示,意识到受众并不等同于依据受众重新组织叙事。背景补充和概念释义主要回应“受众能否理解”,而共情与说服还涉及视角转换、共同经验的建立以及对潜在疑问的回应。从学生文本看,前一类调整出现较多,后一类表现相对较少。对应 Deardorff 模型,这一差异提示受众调适中的高阶成分(移情能力、灵活性、有效说服)属于内在成果与外在成果层面,需要以知识与技能层面的充分积累为前提,在单一教学周期内的转化空间相对有限。这也说明,仅提醒学生关注受众可能还不够,教学中还需提供更具体的任务,引导其分析受众疑问并据此调整内容。

这一结果对教学设计具有一定启示。教学中可设置较具体的受众,并交代其知识背景和交际情境,引导学生据此选择材料、补充信息或调整解释方式。首次表达后的反馈也不应只关注语言正确性和结构完整性,还可检查文化背景是否交代充分、陌生概念是否解释清楚,以及受众可能的疑问是否得到回应。通过多次表达和修改,学生可以重新审视原有的受众判断,并据此调整后续叙事与表达。

6. 结语

本研究依托《理解当代中国·英语演讲教程》,通过 16 周大学英语教学实践,从内在认知与外化表现两个层面考察学生跨文化叙事能力在中国对外叙事情境中的发展。综合问卷、跨文化叙事能力测试和访谈结果可以看到,学生对叙事内容适配、目标受众及叙事表达的认识总体呈现积极变化,12 名配对学生的客观测试成绩也有所提高。演讲文本则显示,学生逐渐减少宏观材料的连续罗列,更多借助具体经验组织内容,并出现文化概念解释和话语转换等表现。相比之下,文化立场与受众意识、跨文化共情与说服力的变化幅度相对较小。由此可见,内容转化和叙事建构较容易形成可观察变化,而受众意识向较稳定的调适策略转化仍较有限。四类证据共同呈现出“内在认知先行、外化行为滞后”的发展模式。

上述结果与 Deardorff 跨文化能力过程模型的层级逻辑相一致,也表明跨文化叙事能力的发展并非文化知识、语言表达和受众意识的简单累加。学习者对叙事内容适配和目标受众沟通的认识发生变化后,还需要经过材料选择、叙事组织和话语调整,才能进一步体现于实际表达。内在认知与外化表现因此并不完全同步。对大学英语教学而言,受众分析不宜停留在演讲准备前的提示,而应进入选材、构思、表达和修改等环节,并通过连续的叙事实践促进认识向表达策略的转化。

本研究存在以下局限,后续研究可在此基础上进一步拓展。第一,本研究以一个自然班为对象,教学周期为一学期,样本规模有限,研究结果的适用范围受到一定限制。第二,问卷采用匿名方式收集,前、后测无法逐一匹配,高考英语成绩及四六级情况等背景数据也不能与后续测量对应。因此,问卷结果仅反映两个时间点的群体均值差异,英语基础与个体变化之间的关系尚无法考察。第三,跨文化叙事

能力测试由学生自愿参加, 仅 12 人形成有效配对, 样本可能存在自我选择偏差。客观题 KR-20 系数也较低, 测试结果仅作为问卷和访谈的辅助参照。第四, 各项指标在 16 周教学中的变化幅度并不一致, 尤其是受众意识及相关调适策略的变化仍较有限。后续研究可扩大样本, 并采用可追踪设计考察不同能力方面的变化。后续研究可扩大样本和教学场域, 采用个体追踪设计和更完善的测量工具, 进一步考察跨文化叙事能力不同要素的发展路径及其相互关系。第五, 本研究自编跨文化叙事能力问卷经专家内容效度检验, 并报告了内部一致性系数, 但受样本规模所限, 未能对六维度结构开展系统的探索性或验证性因素分析。量表的结构效度有待后续研究以较大样本加以检验, 现有问卷结果宜审慎解读。

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: XJGXZJG-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] 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.
- [3] 陈小慰. 对外宣传翻译中的文化自觉与受众意识[J]. 中国翻译, 2013, 34(2): 95-100.
- [4] 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.
- [5] 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, 94.
- [6] 蔡基刚. 论国际传播能力的培养: 话语能力与翻译能力[J]. 中国大学教学, 2023(Z1): 19-24.
- [7] 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.
- [8] 胡杰辉, 李京南. 国际传播导向的大学英语教学素材编写研究[J]. 外语教育研究前沿, 2025, 8(3): 19-28.
- [9] Tucker, B., Barton, K., Burger, A., Drye, J., Hunsicker, C., Mendes, A. and LeHew, M. (2019) Exploring Public Speaking: Edition 4.2. University System of Georgia.
- [10] 孙有中, 金利民, 主编. 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.
- [11] 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, 94.
- [12] 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.
- [13] 常小玲, 毕争. 国际传播视域下《理解当代中国》单元教学设计评价框架构建探索[J]. 外语教育研究前沿, 2025, 8(3): 38-47.
- [14] 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.
- [15] 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>
- [16] 彭仁忠, 朱崇光, 吴卫平. 跨文化能力考试(ICT) [R]. 上海: 上海外语教育出版社, 2023.
- [17] Koo, T.K. and Li, M.Y. (2016) A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15, 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- [18] Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>