

初中英语读写课中的跨文化能力培养路径探索

——以 Unit 3 Food matters 为例

蔡纪文

合肥师范学院外国语学院 安徽合肥 230601

摘要:《义务教育英语课程标准(2022年版)》指出英语教学要通过活动渗透意识培养以发展学生的跨文化能力。本研究分析外研版七年级教材中跨文化内容的呈现特点并以 Unit 3 Food matters 为例,聚焦读写课型,从细化文化意识目标、创设具身化活动、构建多元评价体系三方面提出教学策略,探索初中英语读写课跨文化教学的实践路径。

关键词: 初中英语; 读写课; 跨文化能力; 文化意识

1. 引言

《义务教育英语课程标准(2022年版)》(以下简称《课程标准》)针对文化意识这一核心素养明确指出7-9年级学生应具有“比较、判断文化异同”与“运用所学进行跨文化沟通与交流”等能力(教育部,2022)。传统英语教学忽视读写课中文化输入输出的育人作用,教材缺乏跨文化元素的系统性渗透。以外研版2024年七年级教材为载体,聚焦 Unit 3 Food matters “Reading for writing”板块,探索融入跨文化内容、聚焦跨文化能力培养的读写教学设计思路以及实践策略。

2. 跨文化能力概念界定

跨文化能力在广义上的定义为语言学习者对于多元文化的知识和常识性了解,积极与不同文化背景人群建立与保持友好关系的态度和技能。Deardorff(2006)“金字塔模型”将这一概念解构为四个层次。由下至上第一层为必备态度,包括尊重、开放的态度。第二层是相互渗透的文化知识与技能。第三层为理想的内在结果,包括适应性、种族多元视角等思维转变。顶层则是有效交际行为,体现从态度到行为的能力递进。Byram(2021)进一步强调跨文化交际能力(ICC)的多维交互特征:从文化符号辨识,到文化立场构建,最终指向文化适应能力。两者理论共同表明,跨文化能力的培养并非静态知识积累而是动态的“知行合一”过程,这为后续教学策略的设计提供了理论依据与实践指向。

3. 教材中的跨文化内容

外研版2024年七年级教材紧扣《课程标准》要求,在

跨文化内容设计上实现了多维度革新,用多样生活场景、多模态呈现方式与评价模块帮助学生形成良好的跨文化沟通能力。

3.1 文化呈现内容

该教材文化内容覆盖了目标语国家文化、中华文化、其他国家文化及国际文化四大地域维度(张虹,2022),以目标语国家文化(英美为主)和中华文化为主体,如 Unit 4 Time to celebrate 呈现“团圆”的文化象征; Unit 3 Food matters 以冰淇淋的传播体现文化交流。其他文化如伊朗面食、全球议题如环保和体育以碎片化或隐性形式呈现。

教材以文化产品与文化实践为主要呈现形式。文化产品即视觉符号与饮食实物等具象内容;文化实践聚焦行为化的习俗与仪式,如以体育赛事场景呈现体育精神;文化人物主要涉及中外历史、科学等领域的代表性人物,如孔子、马可·波罗等中外名人;文化观念方面,用谚语、名言及隐性价值观渗透跨文化认知,如 Unit 1 A new start 中《论语》名言“学而不思则罔”隐性引入孔子的教育理念, Unit 3 Family ties 里《那人那山那狗》影评隐性传递中国式家庭的情感表达模式;但教材在对文化社群的介绍有所缺失。

3.2 文化呈现方式

教材文化呈现以显性方式为主,通过文化语篇、知识板块等直接传递文化信息,如 Unit 4 以中国春节场景详细描述包饺子、家庭聚餐等习俗,与英国友人 Emilia 的跨文化体验形成显性文化对比, Unit 4 The art of having fun 直接引用乔治·萧伯纳的名言传递“玩乐与成长”的关联。隐性呈

现则通过背景信息、活动练习间接渗透,如 Unit 5 Amazing nature 要求学生撰写“保护自然景观”的英文倡议信,将环保理念转化为跨文化行动。

4. 教学设计与实践

教师在进行读写课跨文化教学设计工作时,可以《课程标准》为教学的直接依据,以教材为实施教学的主要依据,贯彻教学评一体化理念,从分析教材内容、制订教学目标与设计教学活动三个角度入手进行统筹规划和整体设计(陈榆,2022)以克服传统教学模式弊端。

下面以外研版 2024 年七年级下册 Unit 3 Food matters 中“Reading for writing”板块为案例,阐述如何在读写课中培养跨文化能力。

4.1 分析教材内容,定位跨文化主题

教材中该板块逻辑紧密,读前活动通过词卡识别食物(石子馍、肉夹馍等)激活学生对食物与文化关系的认知;阅读文本《Food across borders》体裁为说明文,主题为“人与社会”,以冰淇淋为例,讲述其起源、传播和发展,展现文化传播的时空维度,同时对比了伊朗石子烤馕与中国石子馍、肉夹馍与美洲阿瑞巴的形态相似性,凸显文化共性,引导学生思考食物的文化涵义;写作任务则要求学生运用所学结构描述一种跨国食物的起源、传播及文化内涵,实现从输入到输出的能力迁移。教材兼具多模态资源与任务链设计,为学生提供具象的文化符号和隐性文化观念的学习支架,为教学评一体化实施奠定内容基础。

4.2 评估学情,制定教学目标

学生掌握基础词汇,兴趣浓厚,但对文化传播词汇及背景理解不足,需引导其从差异辨识过渡到文化思辨。大部分学生偏好视觉化、故事性、互动性强的学习,一些学生存在对写作的学习动机不足等问题。

基于上述分析,聚焦《课程标准》文化意识目标,结合跨文化能力模型,制订以下教学目标:

1. 能从文本中提取冰淇淋的起源地、传播路径,识别中外饮食文化差异与共性,复述其在跨文化传播中的适应性改变。

2. 能通过对比中外饮食差异与共性,结合地理、历史因素分析文化现象,展现尊重文化多样性的态度,增强对中国饮食文化独特性的认同与自豪感。

3. 能运用“起源—传播—文化意义”结构,结合课文

案例或生活经验,撰写一篇跨文化食物短文,清晰地阐述一种食物如何促进文化交流。

4.3 依据教学目标,设计教学活动

在分析教材、确定教学目标后进行 Unit 3 “Reading for writing”板块的活动设计时,可以在英语学习活动观的指导下,设计包含学习理解、应用实践和迁移创新三个维度的教学活动体系,并将教学目标和评价标准有机整合到各个环节之中,设计如下跨文化教学活动(王霄,2025)。

在 Pre-reading 阶段,教师播放短视频《丝绸之路上的美食交流》,展示食物在不同地域的演变,引导学生从课文标题出发进行内容预测,并以小组形式头脑风暴列举中外饮食文化相关词汇,借此激发学生兴趣并构建语言与认知支架。此环节聚焦于学生的文化知识储备与认知理解,教师通过观察学生所列词汇的完整性和参与积极性进行初步评价。

进入 While-reading 阶段,学生首先进行自主阅读,完成“冰淇淋传播时间轴填空”任务,从而梳理出文化传播的主要节点。教师重点关注时间轴填写的准确性,并对学生在历史事件排序中存在的误区给予反馈,进一步巩固其文化知识理解。随后,学生以小组合作方式绘制中外食物对比图,如“肉夹馍与汉堡”,从形态、制作方式等方面标注异同,使用“differ from”“share similarities”等表达结构强化语言输出。教师引导学生组间展示并互评,提升任务完成的完整性与逻辑性,评价维度主要包括图中所呈文化符号提取的准确性与合理性。

Post-reading 阶段则进一步推动能力迁移与文化实践。在情感态度层面,教师引导学生探讨“为何不同文化会发展出相似食物”,结合地理位置、历史背景(如小麦种植区域分布、丝绸之路贸易通道)进行分析,加深学生对文化共通性与差异性的理解。随后,学生在“博物馆讲解员与外国游客”的角色扮演任务中,介绍一种中国食物的历史渊源与文化融合过程,锻炼其跨文化表达能力,并在教师引导下进行同伴互评和自我评价,强化其对文化价值的反思与肯定。

最后,在行为技能层面,教师为学生提供写作结构支持,引导其结合前述活动积累的语料撰写以“外宾饮食禁忌冲突”为背景的短文,展示写作并进行同伴评议。写作完成后,学生小组合作拟定调解建议书,提出跨文化交流中的解决方案。此阶段的评价指标包括短文内容的文化立场、调解方案的可行性与文化适切性,教师结合写作评价量规与观察表进

行综合评估。

综上,本课通过“读-议-演-写”四位一体的活动安排,实现了认知层面文化知识的理解,情感层面文化态度的建构,行为层面跨文化沟通技能的培育,体现了英语学科核心素养与跨文化意识的深度融合。

5. 跨文化能力培养路径探索

上述 Unit 3 “Reading for writing” 板块的教学实践不仅验证了深度开发教材文化内容、实施教学评一体化设计的可行性与效果,也得以归纳出读写课跨文化能力培养的三条路径。

5.1 细化文化意识目标,实现能力发展层级化

在拟定教学目标时,教师应将跨文化能力拆解为可执行的具体任务和行为指标。如,学生首先能识别文化符号描述表层差异,再能探讨其背后的成因,最后能参与跨文化情境交流。由此明确目标层级,再设计匹配任务与评价工具,促进文化学习。

5.2 创设文化活动链条,促进文化体验具身化

教材中兼有显性与隐性文化的穿插呈现,提示教师领悟文化知识的学习并不局限于静态的事实和概念,而是由学生自主探究的动态过程。在设计活动时需注意结合文化内容特点,一些显性文化内容如文化产品、文化实践可以通过直接呈现文化语篇、图片等方式开展教学,而隐性文化内容如文化观念则需要拓展语篇教学深度,通过跨文化语境引导学生亲身体会与领悟。

5.3 构建多元评价体系,推动教学调整精准化

为确保跨文化能力的培养实效,基于认知理解、情感态度、行为技能三维度 (Byram, 2021) 及教学目标,教师可构建阶梯式评价体系:初级目标评价侧重文化符号识别,中级目标评价聚焦价值观分析,高级目标检验实践迁移能力。评价还应具有多元化形式,兼具形成性与终结性评价:通过课堂观察、文化学习档案袋与跨文化项目展示等方式收录文化内容相关的学习成果,考察学生真实语境下的文化适

应力。最重要的是,评价数据要及时驱动教学动态优化:评价反馈精准定位薄弱环节后适时增加文化知识补充学习或跨文化实战训练,还要借助学生自评量表培养元认知能力,如果学生自评显示对某些文化话题兴趣度高,可顺势开展相关实践项目。

作为教育变革中的能动力量,教师在细化培养目标、打造活动链条、构建多元评价的过程中能够深度挖掘教材的文化价值,帮助学生成长为有文明素养的新时代学习者。

6. 结语

教材的文化编排与教学策略的有机结合能够推动育人目标的落实。读写课型更应该强化“文化内容化”的设计,利用好语言输入输出双向互动的课型独特性。教师需立足教材特质,将“细化文化意识目标—创设具身化体验—构建多元化评价”三条路径推广至更多单元,在动态反馈中优化跨文化教学。

参考文献

- [1]Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd ed. [M]. Multilingual Matters & Channel View Publications, 2021.
- [2]Deardorff, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization[J]. Journal of studies in international education, 2006, 10(3): 241-266.
- [3]陈榆. 基于“教—学—评”一体化的初中英语写作教学评价实践[J]. 名师在线, 2022, (27): 2-3+9.
- [4]王霄. 基于“教—学—评”一体化的初中英语写作教学设计与实施[J]. 英语教师, 2025, 25(06): 168-170+174.
- [5]张虹, 李晓楠. 英语教材文化呈现分析框架研制[J]. 中国外语, 2022, 19(2): 78-84.
- [6]中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准 (2022 年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.