

新时代中小学外语教师跨文化叙事能力的 构建与培育路径

陈 君 郑 毅

(重庆师范大学 外国语学院,重庆 401331)

摘 要:中小学外语教师跨文化叙事能力指的是中小学外语教师在对外教育交流与日常教学实践中,分析、凝练中国故事的叙事价值、生成叙事文本、运用叙事技巧讲述中国故事的能力。中小学外语教师跨文化叙事能力是一种价值引领下的复合能力,从外在叙事行为看,其包括凝练叙事价值、生成叙事文本、运用叙事技巧的能力;从内在核心素养看,其由政治素养、专业素养、媒介素养构成。中小学外语教师跨文化叙事能力的培养,需要做好顶层设计,精确定位不同层次中小学外语教师的差异化培养目标;打造中小学外语教师跨文化叙事能力培养的跨国别、跨学科协同育人教师团队;以“理解当代中国”系列教材为抓手,夯实中小学外语教师跨文化叙事的理解能力;通过一二三课堂协同,提升中小学外语教师跨文化叙事的讲述能力。

关键词:中小学外语教师;跨文化叙事;中国叙事;叙事能力

中图分类号:G62

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2024)06-0023-09

DOI:10.19742/j.cnki.50-1164/C.240603

2021年9月,习近平总书记在给北京外国语大学老教授的回信中指出,“讲好中国故事,需要大批外语人才,外语院校大有可为。”用外语讲好中国故事,就是要基于中国立场,秉持文明互鉴理念,用外语“把中国故事具有当代价值、世界意义的文化精髓提炼出来、展示出来”,通过“中国故事、世界表达”,实现国际理解与沟通,进而为构建全人类命运共同体贡献中国智慧。这既是新时代外语人才的使命担当,也是解决当下“中国文化失语症”,构建中国话语与叙事体系的国家战略需求,但要讲好中国故事,构建中国叙事、话语体系,短板不在“故事”而在“叙事”^{[1]40}。中小学外语教师作为外语人才的重要类别,是实现立德树人目标与教育强国建设的关键,在对外讲好中国故事这一历史使命中具有天然的语言优势。在新时代教育强国建设背景下,如何从理论上构建,并在实践中培育中小学外语教师的跨文化叙事能力,讲好中国教育故事,进而赋能中国叙事体系与中国话语体系的构建,是广大教师教育院校急需探究的问题。

已有对跨文化叙事能力的相关研究主要基于不同学科领域,从跨文化能力与叙事能力两大方面展

收稿日期:2024-11-07

作者简介:陈君,女,博士,重庆师范大学外国语学院教授、硕士生导师,研究方向:教师教育与学科教学论。

郑毅,男,重庆师范大学外国语学院副教授、硕士生导师,研究方向:英语语言文学与对外传播。

基金项目:重庆市社会科学规划项目“中学教师课程思政教学能力标准研究”(2021NDYB120),中国外语战略研究中心2023年度“世界语言与文化研究”重点课题“新时代外语人才跨文化叙事能力研究”(WYZL2023CQ0001)。

开。跨文化能力研究始于 20 世纪 60 年代的美国,其针对外派人员与移民的跨文化适应问题而提出。20 世纪六七十年代,其聚焦跨文化交际的有效性,八九十年代,则聚焦交际的得体性与有效性,经典模型涌现,实证主义研究范式确立,研究领域日趋扩大^[2]。国内研究始于 20 世纪 90 年代,多从外语教育教学视角展开,经历了从借鉴到本土建构过程^[3]。已有研究对能力界定较宽泛,多认为跨文化能力是个体在跨文化互动中进行有效与得体交流的能力,是一个动态发展的过程^[4-5]。叙事能力的相关研究源于叙事学,受 20 世纪七八十年代人文与社会科学“叙事转向”影响,国内外研究者基于叙事学领域对叙事的阐释,从医学、心理学、语言教学等视角对叙事能力展开研究,强调儿童等的故事讲述能力。当下,基于外语教育、国际传播视角的叙事能力研究成为国内热点^[6-7],但对叙事能力的研究仍以借鉴为主,叙事内涵的中国特色不足。

截至 2024 年,中国有近 1 600 万基础教育(小学、初中、高中)专任教师,其中中小学外语教师占比较大,中小学外语教师跨文化叙事能力到底是什么?应该如何培养?对相关问题还缺乏深入阐释。本研究从新时代中小学外语教师讲好中国故事这一新使命切入,基于“世界之中国”与“中国之世界”互动视角,秉持系统论观点,整合语言学、叙事学、传播学、教育学等学科理论,围绕中小学外语教师跨文化叙事的中国叙事价值、叙事文本、叙事技巧,对其展开理论探讨,并以“理解当代中国”系列教材为抓手,探讨教师教育院校对中小学外语教师跨文化叙事能力培养的实践路径,以期为新文科建设、“三进”工作、课程思政及新时代教师教育院校的中小学外语师资培养提供理论支撑与实践参考。

一、跨文化叙事能力的相关概念界定

已有研究对跨文化叙事能力尚无明确界定,要把握中小学外语教师跨文化叙事能力的概念内涵,首先厘清语言与叙事、跨文化叙事与中国叙事、跨文化能力与跨文化叙事能力等关键概念。

(一)语言与叙事

语言是人类交流的主要媒介,不同语言学流派对语言的看法各异,但当下的共识是,语言不仅是抽象的符号体系,更是思维和文化的载体,特定语言反映了特定地区、国家、民族的历史演变、不同思维模式与文化习俗。申小龙认为:“语言不仅仅是一个交际工具或符号系统,语言本质上是一个民族的意义体系和价值系统,是一个民族的世界观。”^[8]⁷⁶正因为语言蕴含着不同民族的思维、文化与价值观,故其又成为跨文化交流障碍的关键因素。从语用视角看,语言使用是特定语境下的关系性实践,需遵循得体性、有效性与灵活性三原则,除了语言信息本身的理解与传递,语言使用还涉及到人际关系的建构、管理与协调^[9-10]。这就意味着作为一种关系性实践,语言与叙事密不可分,语言作为形式与意义的结合体,其目的旨在叙事。

叙事作为人与外在世界交流的实践活动,它无处不在,人们通过叙事理解世界,构建自我^[11]。叙事源于柏拉图“模仿”与“叙事”二分说,是叙事学核心概念。在柏拉图哲学中,叙事是一种讲故事的方法,指用自己的声音直接讲述故事,强调叙事者在叙事中的重要性。受结构主义影响,经典叙事学主要以小说、神话、民间故事等书面语言为载体的叙事作品为研究对象,重视对文本叙述结构的研究。始于 20 世纪中后期的“叙事转向”,打破了经典叙事学的封闭性,从空间维度探索叙事学,为叙事学的跨媒介、跨学科研究提供了新的可能性,从而使得叙事成为当下文科普遍现象^[12]。普林斯等人认为,叙事是由一个或多个叙述者,向一个或多个受述者传达一个或多个真实或虚构事件的表述^[13-14]。叙事能力是生产并理解叙述的能力,叙事与语言、认知能力密切相关^[15],叙事体裁多元,媒介多样^[16],旨在表意,要素包括叙述者、文本、受述者,叙事文本包括故事(叙述什么)与话语(怎么叙述)两方面^[17]。傅莹认为,要构

建中国叙事、话语体系,除了国家叙事,还需个人叙事^[18]。由此可见,叙事(叙+事)是用语言及其他媒介讲述事件的关系性实践,它涉及谁在讲、对谁讲、讲什么、如何讲四要素。从叙事模态看,它涉及口头叙事、书面叙事与多模态叙事三形态;从叙事主体来看,除了宏观国家叙事,还有微观层面的个人叙事,个人叙事因叙事主体的身份、角色、经历等不同,其叙事的内容、对象、方式等也亦可能不同。

(二)跨文化叙事与中国叙事

跨文化叙事是在特定语境中,外语人才基于对中国叙事的理解与把握,向具有不同文化背景、思维模式的目的语特定受众,讲述中国故事的关系性实践,其目的在于促进国际理解,提升中国国际传播力。要达到此目的,讲故事的人就得想办法让别人听得懂、能接受,即要达成认知共识、情感共鸣,进而实现价值认同。由于跨文化叙事是中国人向非中国文化背景的人讲中国故事,因此,跨文化叙事的内核是中国叙事,它涉及到为何讲、讲什么和如何讲三大关键问题。中国叙事指基于中国叙事价值、叙事文本、叙事技巧讲述中国故事的实践^{[1]41-42}。其一,叙事价值是“道”,解决“为何讲”的问题。要把握中国叙事价值,需要凝练中国故事所蕴含的内在文化精髓的当代价值与世界意义,特别是在全球多极化背景下,中国故事对世界整体和平与多元发展的意义。这需要讲述者坚守中国立场,主动设置议题,并寻求与目的语世界的价值连接。其二,叙事文本是“事”,解决“讲什么”的问题。叙事文本应展示中国理论与实践的巨大发展,也应客观认知不足,有理有据地理性回应质疑,目的在于构建一个客观、理性、负责任的主体形象,减少因相关媒体“妖魔化”报道所带来的负面影响。为此,故事讲述者需熟知目的语特定受众对中国故事的内容喜好,寻求讲什么与听什么之间的内容共核。其三,叙事技巧是“器”,解决“如何讲”的问题。讲述者需把握中国特色对外话语、掌握中国故事叙事结构,同时熟悉目的语特定受众诸如青年群体的叙事方式,并能运用融媒体进行故事讲述,故事讲述需遵循“以事示人、以理服人、以情动人”的普遍认知逻辑。总之,作为全球多元叙事的有机组成部分,中国叙事由宏观层面的国家叙事与无数微观层面的个体叙事构成,它体现了中华民族的独特生活方式、价值理念,但又与世界命运相连、情感与共、价值相通。

跨文化叙事具有以下内涵特征:其一,跨文化叙事的主体多元。外语人才是跨文化叙事的主体,而外语人才的专业、层次、类别各异,这意味着对外讲述中国故事的主体也有专业、层次、类别之分,且叙事主体各具个性化特征。其二,跨文化叙事的受众多元。不同专业、层次、类别的外语人才故事讲述的语境各异,其目标受众也多元,不同目标受众对中国故事有不同喜好。其三,跨文化叙事内容丰富。故事讲述的主体与受众不同,这决定了在具体语境中,对外讲述的中国故事内容也有所不同,它应与外语人才的专业、层次、类别密切相关。其四,跨文化叙事方式各异。由于跨文化叙事包括宏观层面的国家叙事与微观层面的柔性个体叙事,尽管两者在叙事逻辑上总体都需遵循“以事示人、以理服人、以情动人”的普遍认知逻辑,都需坚守中国立场、聚焦凝练中国故事文化精髓的当代价值与世界意义,但在叙事文本与叙事技巧上却有明显差异。

(三)跨文化叙事能力与跨文化能力

基于对语言、叙事、跨文化叙事、中国叙事的概念界定,不难得出,跨文化叙事能力是指在新的时代背景下,各层次各类别的外语专业人才,在特定语境中,面对特定目的语受众,基于中国叙事价值、叙事文本与叙事技巧讲述中国故事的能力,其目的在于促进国际理解,最终实现人类命运共同体的构建。跨文化叙事能力关键在于故事讲述者能围绕特定主题,运用恰当叙事技巧,构建中国故事文本,凝练中国故事价值。跨文化能力则是个体在跨文化互动中有效与得体交流的能力。跨文化叙事能力与跨文化能力密切相关,二者本质上都是一种跨文化交际能力,都需要外语人才具备扎实的语言能力与跨文化交流意识,都需要其熟悉母语与目的语文化,并从中审慎地寻求二者之间的共通点与结合点,二者都需要遵

循“合作原则”,其目的都在于达成交际双方的相互理解与共识。

但二者又有所区别:从目的上看,跨文化能力强调对国外文化的了解与把握,外语专业人才具备跨文化能力的目的是为了能更好地了解世界,特别是改革开放以来,要提升国家综合实力,就需要通过跨文化交流去学习别国的先进技术等。跨文化叙事能力则是当下复杂国际环境与中国式现代化建设对外语专业人才提出的时代新要求。新时代背景下,外语人才更需有效讲述中国故事,让世界更好地理解中国,也就是要实现从“了解世界”到“讲述中国”的转变,跨文化叙事能力更强调在新时代背景下,在对等交流的基础上中国故事的对外传播。从立场与主题看,跨文化能力强调跨文化的双向互动交流,注重外语人才跨文化交流的有效性、得体性,交流主题更为宽泛,比如:日常生活中的节日问候、行程商定等。而跨文化叙事能力更强调以我为主,故事讲述者要具备主动设置议题、积极讲述中国故事的意识,且主题更为聚焦、目的更为明确,比如中国乡村脱贫、健康中国、以和为贵的文化等能体现中国独特文化、中国成就等主题。从主体来看,跨文化能力更强调跨文化交流双方主体的对等与相互交流,既有文化输出也有文化输入,但跨文化叙事能力更强调“以我为主”,中国故事讲述的主体是我们的外语专业人才。

二、中小学外语教师跨文化叙事能力的内涵与构成

(一) 中小学外语教师跨文化叙事能力的内涵阐释

要把握中小学外语教师跨文化叙事能力的内涵,需明晰谁在讲、向谁讲、讲什么、怎么讲这几大问题。在教育全球化背景下,中外多层面教育交流已成为一种必然与常态。自中华人民共和国成立以来,中国已历经八次基础教育改革并取得巨大成就,但由于我们自身“还不会讲中国故事”,加上文化壁垒、思维模式、教育传统等多方面因素制约,外国人对中国应试教育、死记硬背的教育形象依然根深蒂固,不少外国教育专家与教师难以理解中国的教育实践及其理论成果,中国的教育经验、教育研究“难以让人记得住、想研究”,从而难以在世界推广^[19]。

中小学外语教师作为外语人才的一大类别,既有所外语人才对外讲好中国故事的使命担当,也有作为教师教书育人、立德树人的特殊使命。中小学外语教师跨文化叙事有两大场域:一是对外教育交流与合作,二是日常教育教学实践;跨文化叙事的对象一是外国教育专家及教师,二是自己的学生。因此,中小学外语教师跨文化叙事能力是指在教育强国建设背景下,中小学外语教师在对外教育与学术交流合作及日常教学实践中,面对外国专家、同行与自己的学生,基于中国叙事价值、叙事文本与叙事技巧讲述中国故事的能力。这就意味着中小学外语教师既需要在对外交流与合作等场合,从个人视角讲好中国故事,特别是中国基础教育改革实践及其发展的故事;也需要在日常教学实践中,培养学生用外语讲好中国故事的能力。因此,中小学外语教师跨文化叙事能力之关键在于能从“世界之中国”与“中国之世界”互动视角,在对外教育交流与日常教学实践中,分析、凝练中国故事的叙事价值、生成叙事文本、运用叙事技巧讲述中国故事。在这两种教育实践中,因叙述的对象不同而存在一定差异。

在对外教育交流与合作中,在叙事价值的凝练上,中小学外语教师需要凝练新时代教育强国建设背景下,我国基础教育所蕴含的“公平而有质量”的教育目标价值,即从“人人有学上”到“人人上好学”的价值目标追求;在叙事文本的生成上,讲述中国基础教育改革的发展及成就,是中小学外语教师责无旁贷的使命,当然,发展过程中的困难也是需要直面的问题;在叙事技巧的运用上,中小学外语教师更需要基于个人的教学实践经历,“走出国门看教育”“请进家门论教育”,通过公开课、示范课、联合教研等多种形式,既勇于展示自身的教育实践探索,凝练中国的教育经验,让他者以具身认知的方式真切感受到中国基础教育的发展,同时也能理性看待“他山之石”,善于“自我解剖”与反思,进而促进彼此的进一步

理解与共赢。

在日常教学实践中,中小学外语教师主要是以现有教材,如中小学《英语》教材等为媒介,培养中小学学生用外语讲述中国故事的能力,叙事文本相对固定,但重在通过教师的引领,帮助学生“活化”教材内容,将教学内容与学生的生活世界相联结;在叙事价值的凝练上,关键在于带领学生围绕单元主题,对教材语篇展开由表及里的解读,把握文本文体特征、逻辑结构、语言使用,挖掘文本内涵,凝练文本育人价值;在叙事技巧的运用上,关键在于培养学生能基于语篇深度解读,能够用自己的语言围绕单元特定主题,实现从理解到输出的个性化故事讲述。

(二) 中小学外语教师跨文化叙事能力的构成

跨文化叙事的目的在于要让世界更好地理解中国,而理解源于跨文化互动实践,20 世纪 80 年代以来的具身认知理论也尤为强调人类的认知理解应基于实践中的经验^[20]。2021 年,联合国教科文组织出版的《培养跨文化能力手册:故事圈》,也强调通过故事讲述来推动跨文化对话,以加强跨越差异的互动和理解,跨文化能力被视为克服社会内或社会间差异,加强互动所需的态度、技能和行为^[21]。

中小学外语教师跨文化叙事能力是一种价值引领下的复合能力,它以教师的素养(价值观、态度、技能等)为内核,并最终在故事讲述的外在行为实践中得以实现。其关键在于围绕“中国叙事”,一方面,在对外教育交流中讲好中国教育故事;另一方面,则是在日常教学实践中,以教材为主要载体,引导学生去讲好中国故事,其目的在于要让国外教育同行及自己的学生实现共情式理解,从而实现认知同频、情感共鸣与价值认同。

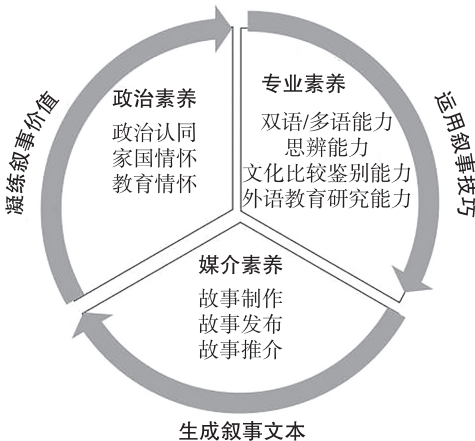


图 1 中小学外语教师跨文化叙事能力的构成要素

从叙事行为实践视角看,叙事包括叙述者、文本、受述者三大要素,叙事文本包括故事(叙述什么)与话语(怎么叙述)两方面^[17],且叙事作品的意义在很大程度上由故事与话语及其相互作用所决定^[22]。跨文化叙事的核心在于“中国叙事”,它包括凝练中国叙事价值、生成中国叙事文本、运用中国叙事技巧三大要素。据此,如图 1 所示,中小学外语教师作为故事讲述者,从外在叙事行为要求看,应具备在跨文化语境与日常教学实践中凝练叙事价值、生成叙事文本、运用叙事技巧的能力。三种能力彰显了跨文化叙事的中国特色与内核,也是中小学外语教师跨文化叙事能力核心素养的集中体现,即“适应个人终身发展和社会发展需要的正确价值观、必备品格和关键能力”^[23]。

在跨文化叙事中,中小学教师跨文化叙述能力核心素养包括政治素养、专业素养以及媒介素养。三者既有所区别但又密不可分,以整合的方式体现在中国故事的理解与讲述之中。在三大素养中,政治素养是前提,起着方向与价值引领的作用。它决定了中小学外语教师在讲述中国故事时的叙事价值,即无

论是面对外国教育同行或者是自己的学生,教师都能明白我为何要讲这个故事,通过故事讲述想要传达的价值理念是什么。面对外国教育同行,中小学外语教师要有“赋能教育强国建设”“让世界了解中国基础教育”的责任与担当,最终目的是要实现外国同行对我国教育的价值认同;而面对自己的学生,教师则需谨记“为谁培养人、培养什么样的人 and 怎样培养人”的问题,即通过故事讲述最终要实现立德树人之目的。

其次,专业素养是核心,是中小学外语教师讲好中国故事的关键。语言是思维和文化的外壳,不同语言体现的是不同思维模式与文化价值观。双(多)语能力、思辨能力和文化比较与鉴别能力是中小学外语教师作为外语专业人才专业属性的体现,也是教师讲好基础教育故事的专业基础。外语教师除了具备外语专业人才的专业属性,还有作为教师的教育属性,即还应具备良好的外语教育研究能力。只有具备良好的外语教育研究能力,才能理性审视中外外语教育及研究中的共性与差异,进而在中国教育故事的讲述中,设置双方共同关注的基础教育话题,精准凝练中国教育故事的价值,选择中国教育中的典型成就,用对方能理解的叙事方式讲述中国基础教育故事的成就及共同面临的问题,从而实现对方共情式理解,进而推动更多平等、互惠性教育交流与合作实践。

其三,媒介素养是保障,缺少媒介素养,故事的传播效果就会大受影响。其包括利用多种模态对中国故事进行制作、发布与推介能力,如短视频制作等能力,这是教育数智化发展对中小学外语教师讲好中国基础教育故事的时代要求。自媒体时代,传播的个性化、碎片化特征使融媒体运用能力成为故事传播重要保障,融媒体的运用使中国教育故事能更便捷地让目的语受众接收,有效实现中国故事讲述的国际化、区域化与分众化,且个性、多元化的中国教育故事讲述能让目的语受众更觉亲切与真实,进而实现情感共鸣与价值认同。

三、中小学外语教师跨文化叙事能力的培育路径

(一)做好顶层设计,精确定位不同层次中小学外语教师跨文化叙事能力的差异化培养目标

人才培养,目标精准设定是前提。当下,我们有普通师范专业、公费师范生、优师计划、教育硕士等多层次、多类别的未来中小学外语教师,做好外语师资培养的顶层设计,精确定位中小学外语教师跨文化叙事能力的差异化培养目标,是有效培养中小学外语教师跨文化叙事能力的先决条件。目标的确定不能闭门造车,它需要基于“逆向设计、正向施工”的人才培养理念^[24],展开“循证实践”^[25-26],即基于证据做出专业决定^[27]。一是应对标《普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南》^[28]《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》^[29],参考《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估》^[30]等规范性文件,深入学习领会党的二十大报告等重要指导性文本,深刻解读习近平总书记关于教育的重要论述,梳理相关文献对中小学外语教师跨文化叙事能力要求。比如,在中小学外语教师的双/多语能力的要求上,高中外语教师与小学外语教师的语言能力要求上应有所不同。二是需结合具体学校对中小学外语教师的具体要求,运用专家咨询、问卷与访谈等研究方法,通过多方论证,拟定中小学外语教师跨文化叙事能力的差异化培养目标,如此方能确保中小学外语教师跨文化叙事能力培养目标的精准性、差异性。

(二)打造中小学外语教师跨文化叙事能力培养的跨国别、跨学科协同育人教师团队

人才培养,教师团队打造是关键。中小学外语教师跨文化叙事能力是用外语及其他媒介去讲述中国故事的能力,故事的听众是特定目的语的特定受众,以及未来中国故事的讲述者——自己的学生。语言既是学习的内容,也是中国故事讲述的工具。在能力培养的课堂实践中,学生不仅是在学习外语语言

本身,更是通过使用外语来学习理解中国故事,并在交流、讨论与合作学习中学会运用中国故事的叙事价值、叙事文本、叙事技巧去有效讲述与传播中国故事,进而实现认知同频、情感共鸣与心灵相通。因此,跨文化叙事能力的培养具有鲜明的跨学科属性,它需要整合政治学、语言学、叙事学、教育学、传播学等学科知识,且人才培养的教学实践需要实现语言与内容的整合式教学(content and language integrated learning, CLIL)^[31]。为此,跨国别、跨学科协同育人教师团队的打造,是中小学外语教师跨文化叙事能力培养的关键。应通过线上线下、国内国外、学科多元融合,为未来的英语专业教师打造“外语+思政+叙事+传播”的中外跨国别、跨学科教师团队。在这一模式中,中方教师教育者既是人才培养者,也是隐性的中国故事讲述者;外方教师教育者既是人才培养者,也是隐性故事受众,双方围绕中国故事,特别是中国基础教育故事,就如何帮助未来中小学外语教师从理解到讲述进行充分沟通,达成共识,进而展开中小学外语教师跨文化叙事能力的联合培养实践。基于中国立场、中外比较视角,联合培养中小学外语教师跨文化叙事能力这一协作育人模式,本身就包含了跨文化叙事的谁在讲、谁在听、讲什么、怎么讲四大核心要素,因此,能有效助力中小学外语教师跨文化叙事能力培养的效益最大化。

(三) 以“理解当代中国”系列教材为抓手,夯实中小学外语教师跨文化叙事的理解能力

“理解当代中国”系列教程是习近平新时代中国特色社会主义思想“中国故事、外语表达”的“国家叙事”典范,因此,系列教材是培养新时代外语人才,讲好中国故事的关键载体,也是落实“三进”工作、深化课程思政、助力新文科建设的有效路径。以教材为载体培养外语人才讲好中国故事的关键在于深度解读教材时政语篇的中国叙事价值、叙事文本、叙事技巧,将宏大“国家叙事”内化为外语人才的柔性“个体叙事”,进而展开个性化多模态故事讲述。文本深度解读可基于建构主义探究教学模式和文体学方法,构建从参与描写(Engage)、解释(Explain)、探究(Explore)到评价(Evaluate)的4E语篇解读模式。引领学生从参与描写、解释、探究到评价,深度解读“理解当代中国”时政语篇的中国叙事价值、叙事文本、叙事技巧及其与目的语语境的叙事共核,将宏大“国家叙事”内化为中小学外语教师的柔性“个体叙事”,培养未来中小学外语教师的跨文化叙事理解力。

(四) 通过一二三课堂协同,提升中小学外语教师跨文化叙事的讲述能力

人才培养关键在课堂。基于翻转课堂、合作探究式学习理念,将第一课堂深度理解、第二课堂课外阅读准备与校内模拟实践、第三课堂校外实践有机联合,形成跨文化叙事能力的协同课堂实践机制,比如利用教育实习与研习等教育实践机会,将内化的“个体叙事”能力恰当运用在教育教学中,培养学生讲述中国故事的能力。同时,基于产出导向法(POA)、项目式学习与传播学互动传播理论,聚焦多模态故事讲述与发布,未来中小学外语教师基于中国叙事价值(中国故事的文化精髓及其世界意义),从个人视角探寻真实而生动的叙事文本(特定故事内容),运用叙事技巧(目的语与融媒体有效结合),利用TikTok等网络平台讲述并发布个人视角下的中国故事,有效实现故事讲述的国际化、区域化与分众化。

四、结 论

用外语讲好中国故事,特别是中国基础教育故事,使世界更好地理解中国的基础教育实践成就与发展,是新时代教育强国建设背景下中小学外语教师的使命担当。为此,精准定位差异化培养目标,以“理解当代中国”系列教材为重要载体,通过协同育人模式的构建,融通一二三课堂,培养未来中小学外语教师的跨文化叙事能力,既是外语教育的时代担当,也是外语教育的共同挑战,未来仍需加强对其理论与实践的深入探究。

[参 考 文 献]

- [1] 赵强. 加快构建中国话语中国叙事体系[J]. 理论导报, 2022(06): 40-42.
- [2] Deardorff, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization[J]. *Journal of Studies in International Education*, 2006(03): 241-266.
- [3] 高一虹. 跨文化交际能力的“道”与“器”[J]. 语言教学与研究, 1998(03): 39-53.
- [4] Ruben B D, & Kealey D J. Behavioral Assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 1979(01): 15-47.
- [5] Spitzberg B H, & Changnon G. Conceptualizing intercultural competence In Deardorff, D. K. (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (2-52) [M]. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- [6] 张红玲, 姚春雨. 建构中国学生跨文化能力发展一体化模型[J]. 外语界, 2020(04): 35-44+53.
- [7] 周庆安, 吴坤. 新时代政治传播中的叙事能力研究[J]. 新闻与写作, 2018(11): 61-65.
- [8] 申小龙. 中国文化语言学[M]. 长春: 吉林教育出版社, 1990.
- [9] Leech, G. N. *Principles of Pragmatics*[M]. London: Longman, 1983.
- [10] 冉永平, 黄旭. 人际关系的语用学研究[J]. 外语教学, 2019(02): 19-25.
- [11] Bruner, J. *Making Stories: Law, Literature, Life*[M]. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press, 1986.
- [12] 赵毅衡. 广义叙述学[M]. 成都: 四川大学出版社, 2013.
- [13] 普林斯. 叙述学辞典[M]. 乔国强, 李孝弟, 译. 上海: 上海译文出版社, 2011.
- [14] Ryan, M. L. *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*[M]. Johns Hopkins University Press, 2001.
- [15] Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. French is the language of love and stuff: Students' perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language[J]. *British Educational Research Journal*, 2002, 28(4): 503-528.
- [16] 傅修延. 人类是“叙事人”吗? ——何谓叙事、叙事何为与叙事学向何处去[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2023(01): 86-101.
- [17] 申丹, 王丽亚. 西方叙事学: 经典与后经典(第2版)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2023.
- [18] 傅莹. 全球的变革与中国的角色[J]. 中国人大, 2017(07): 25-28.
- [19] 张民选, 朱福建, 黄兴丰, 等. 如何讲好中国教育故事: 需要研探的命题——以中英数学教师交流项目为例[J]. 教育发展研究, 2021(12): 1-10.
- [20] 张叶鸿. 认知诗学与跨学科文学理解研究[J]. 清华大学学报(哲学社会科学版), 2015(02): 139-147+190.
- [21] 达拉·K. 迪尔多夫(Deardorff, D. K.). 培养跨文化能力手册: 故事圈[M]. 中国文化译研网, 译. 北京: 中译出版社, 2021.
- [22] 申丹. “故事与话语”解构之“解构”[J]. 外国文学评论, 2002(02): 42-52.
- [23] 教育部. 义务教育英语课程标准[EB/OL]. (2022) [2024-10-27]. <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582349487953>
- [24] Wiggins, G., & McTighe, J. Backward Design. In *Understanding by Design*(pp. 13-34). ASCD, 1998.
- [25] Dewey, J. 1904. The relation of theory to practice in education. In *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*(pp. 13-34) [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1904.
- [26] 宋萑, 毛思玉, 徐珊珊. 循证教学理念与源流[J]. 湖北教育(教育教学), 2023(01): 22-24.
- [27] Shulman, L. S. Theory, Practice, and the Education of Professionals[J]. *The Elementary School Journal*, 1998, 98(05): 511-526.
- [28] 教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会. 普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2020.

- [29] 教育部高等学校教学指导委员会. 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准[M]. 北京: 高等教育出版社, 2018.
- [30] 欧洲理事会文化合作教育委员会. 欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估[M]. 刘骏, 傅荣, 等, 译. 北京: 外语教学与研究出版社, 2008.
- [31] Marsh, D. CLIL/EMILE—The European dimension: Actions, Trends and Foreign Potential[M]. UniCOM, Continuing Education Centre, 2002.

The Construction and Development of Foreign Language Teachers’ Intercultural Narrative Competence at Primary and Secondary Schools in the New Era

Chen Jun Zheng Yi

(College of Foreign Languages and Literature, Chongqing Normal University, Chongqing 401331)

Abstract: Intercultural narrative competence of foreign language teachers at primary and secondary schools denotes their ability to abstract the values of Chinese narratives, and generate then tell Chinese stories by using specific narrative skills in international educational exchanges and everyday teaching practices. This composite skill set is underpinned by ethical considerations which are externally manifested through adept story analysis and text generation using sophisticated storytelling techniques. It internally comprises political acumen alongside professional expertise bolstered by media literacy. Nurturing this competence necessitates strategic planning, tailored training objectives across various teacher tiers, and fostering an international interdisciplinary collaborative faculty dedicated to honing these skills through integrated classroom instruction, utilizing resources such as the *Understanding Contemporary China* series of textbooks.

Keywords: foreign language teachers at primary and secondary schools; cross-culture storytelling; Chinese storytelling; narrative competence

[责任编辑: 刘力]