

“一带一路”背景下白俄罗斯汉语学习者跨文化能力的PBL 路径探究

刘曦晨

（安徽大学，安徽省合肥市，230039；1559664096@qq.com）

摘 要：随着中白关系的不断深化，跨文化交际能力已成为白俄罗斯汉语学习者不可或缺的核心素养。然而，当前教学中存在“重语言、轻文化”“重知识、轻能力”的问题，亟需在教学理念与方法上作出回应。项目式学习（PBL）作为一种强调真实性、探究性与产出导向的教学模式，在跨文化能力培养方面具有独特优势。本文基于“知识—技能—态度”三维跨文化能力模型，梳理PBL与跨文化教育的契合点，结合白俄罗斯语境下的学习者特点，构建了以“双文化锚定、虚实融合、产教协同”为核心路径的PBL教学方案，旨在推动跨文化知识的内化、技能的实践迁移与态度的深度养成。研究认为，PBL不仅有助于提高白俄罗斯学生的跨文化交际能力，也为国际中文教育教学模式的创新提供了理论依据与实践参考。

关键词：项目式教学；跨文化能力；国际中文教育；白俄罗斯；教学设计

引言

在全球化背景下，跨文化交际能力已成为国际中文教育的重要培养目标 [1]。近年来，随着“一带一路”倡议的推进，中国与白俄罗斯在政治、经济、教育和文化等领域的交流不断深入，中文学习者面临的不再仅是语言知识的掌握，更是跨文化适应与沟通能力的全面提升。如何在教学过程中有效培育学生理解差异、尊重多元、灵活沟通的能力，成为白俄罗斯中文教育中的关键课题。

然而，当前白俄罗斯高校的汉语教学仍存在“重语言、轻文化”“重知识、轻能力”的现象，跨文化教学流于形式，文化内容碎片化、静态化、工具化，缺乏系统性设计和实践性锻炼 [2]。部分学生在实际交际场景中难以应对文化冲突，甚至产生误读与排拒情绪。此外，受本土文化框架影响，学生对异文化常带有刻板印象，缺乏反思性与同理心。

在此背景下，亟须引入具有任务驱动性与情境适应力的教学模式，以实现“语言—文化—思维”的融合发展。项目式学习（PBL）因其强调问题导向、协作探究与成果产出，日益成为跨文化教育转型的有效路径 [3]。本文拟立足白俄罗斯语境，结合跨文化能力“知—能—情”一体化目标，探析PBL理念指导下的教学路径设计，为国际中文教育的本土化、深层化发展提供理论支撑与实践方案。

1. 项目式学习的内涵

项目式学习（Project-Based Learning，以下简称 PBL）是一种强调以学生为中心、以真实问题为驱动的教学模式，起源于建构主义、“做中学”（learning by doing）和情境认知等理论体系 [4]。PBL强调将学习置于复杂真实的语境中，引导学习者通过合作探究、实践操作和持续反思，完成具有现实意义的综合性项目任务，从而实现知识、能力与态度的协同发展。

相较于传统教学中以教师讲授和知识灌输为主的线性模式，PBL更加重视过程的开放性与成果的多元性 [5]。其典型特征包括：驱动性问题的提出、学习任务的真实性、团队协作的持续性、中间反馈的多轮性，以及最终成果的展示性。这种非线性的结构，使学习不再局限于课堂内部，而是与社会实践形成良性互动。

PBL的教学理念与跨文化能力的核心需求具有高度契合性。跨文化能力不仅涉及对他者文化的认知与理解，更涵盖在多元文化情境中进行有效沟通、冲突调解与关系建构的综合素养 [6]。通过在PBL中设置文化碰撞或差异场景，学习者得以在真实任务驱动下构建文化认知框架，发展情境适应与文化调和能力，逐步内化开放、尊重与同理等关键态度。

在白俄罗斯高等教育日益重视能力导向的趋势下，PBL为汉语教学注入了新的活力。一方面，它为跨文化教学提供了结构化、系统化的实践平台；另一方面，也为本土学习者提供了在“做中学”“学中思”“思中变”的交互过程中理解、比较与融合中白文化的机会，从而助力其实现语言学习向跨文化素养的跃升。

2. 跨文化能力的关键维度

跨文化能力（Intercultural Competence）是指个体在面对文化差异时，能够有效地进行认知理解、情感调适与行为协调的综合能力，广泛应用于国际交往、跨文化教学、企业管理等领域。学界普遍认为，跨文化能力不仅是知识层面的文化掌握，更是认知、情感与行为三位一体的发展过程[7]。从结构维度来看，跨文化能力主要包括以下三方面核心要素：

2.1. 跨文化认知

这是跨文化能力的基础，涉及对不同文化价值观、思维方式、行为规范的系统理解，包括文化共性与差异的辨识能力。学习者应能够对外中文化在礼仪习俗、沟通风格、社会结构等方面的差异进行准确识别和比较，从而为跨文化交际提供认知支撑。

2.2. 跨文化技能

技能层面是指个体在实际交际过程中调节认知与行为反应的能力，尤其包括观察、倾听、比较、解释、判断与适应等策略性行为。有效的跨文化技能能够帮助学习者在文化冲突中灵活应对，提升其交际效率与调解能力，进而实现文化间的有效沟通。

2.3. 跨文化态度

态度层面强调个体在面对文化差异时所持有的开放、尊重与同理的心理取向。具备良好跨文化态度的学习者，往往能够在尊重他者文化的同时保持自我文化认同，在文化互动中形成平等、包容与协商的心态，从而有效降低刻板印象与文化误读带来的交际障碍[8]。

为深化跨文化能力的培养路径，Byram提出的“跨文化交际能力模型”进一步将上述三大要素细化为五个维度：态度（attitudes）、知识（knowledge）、解释与关系建立能力（skills of interpreting and relating）、发现与互动能力（skills of discovery and interaction）、批判性文化意识（critical cultural awareness），为跨文化教育的教学与评估提供了系统框架[9]。

在白俄罗斯中文教学语境中，项目式学习（PBL）可作为有效的教学组织方式，将上述各维度能力分解为可操作的教学任务，并嵌入真实问题与文化实践之中。基于上述三个维度的能力分类，结合项目式学习理念，本文整理如下教学实践路径示例，以图示方式明确PBL在跨文化能力培养中的落点与手段（见表1）。该表将为后续路径设计提供教学指向。

表1 跨文化能力三维结构下的PBL教学路径示例

维度	核心内涵	PBL实现路径举例
知识维度		
目标文化知识	中国核心文化符号（如龙、红色象征）、价值观（集体主义、和谐）、行为规范（礼仪、面子文化）	驱动性问题引导探究（例：分析“微信红包”体现的社交价值观） 嵌入真实语料（短视频、社交媒体）
母语文化自觉	白俄罗斯文化身份认知（斯拉夫传统、东正教影响、苏联遗产）	文化对比任务（例：制作“中白家庭观念差异”双语手册） 反思日志强制母语文化参照
文化通识理论	文化冰山模型、霍夫斯泰德文化维度理论	项目分析工具（例：用霍氏理论解读商务谈判冲突）
技能维度		
观察描述	客观记录文化现象（如中国“劝酒文化”功能性）	田野调查（记录明斯克中餐馆礼仪）
比较分析	系统性对比文化异同（如中白时间观念差异）	驱动性问题设计（为何中国人谈判重关系？）
移情解释	从目标文化逻辑理解行为（如“孝顺”与宗族制度关联）	角色扮演（模拟中国家庭决策）
态度维度		
开放性	对差异保持好奇（如探究“中式客套”功能）	项目选题自主权（自选中国亚文化领域）
尊重性	承认文化相对性（如理解“中式集体决策”非“缺乏主见”）	跨文化合作设计（与在白华人共创社区文化展）
自我反思性	批判审视自身偏见（如反思“白俄直率=中国鲁莽”误判）	结构化反思工具（文化偏见自检清单）

3. 白俄罗斯汉语学习者跨文化能力现状分析

近年来，随着“汉语热”持续升温，白俄罗斯高校和中学的中文学习者数量稳步增长。然而，在语言能力提升的同时，其跨文化交际能力的发展却不尽如人意。根据笔者在布列斯特地区多所教学点的观察与访谈，当前白俄罗斯汉语学习者在跨文化能力方面主要存在以下几个突出问题：

3.1. 文化知识储备碎片化、表层化

多数学习者对中国文化的理解停留于符号性层面，如节日、美食、服饰等，缺乏对中国核心价值观、社会规范、历史语境的系统认知。在文化课程中，往往存在“重介绍、轻比较”“重趣味、轻深度”的问题，导致学习者难以形成结构性文化图式，亦无法将语言学习置于文化脉络之中。

3.2. 跨文化交际技能缺乏训练路径

在实际交际中，学习者面对中国人的高语境沟通方式、间接表达习惯、集体主义决策逻辑时，常出现误解甚至冲突。一方面，他们缺乏观察文化现象、识别交际差异、进行移情解释的技能；另一方面，课堂中缺少系统性训练路径与可操作的任务支撑，使得文化知识难以迁移为实践能力。

3.3. 文化态度层面存在刻板印象与自我封闭倾向

部分学习者对中国文化抱有“神秘化”或“工具化”认知，缺乏真正理解与同理心。例如，有学生将中国人的“委婉表达”视为“虚伪”，将“关系文化”误读为“搞特权”，显示出一定程度的文化刻板与情绪偏见。同时，也有学习者对本民族文化高度认同却不愿对外输出，缺少主动比较与交流意愿，影响跨文化意识的构建。

3.4. 教师教学模式仍以语言知识灌输为主

当前白俄罗斯汉语教师多数以语言点讲解、文本理解与词句练习为核心，跨文化内容常作为“背景知识”附加呈现。缺乏情境模拟、项目研讨、角色扮演等任务型教学方式，难以满足“能力导向”课程改革的需求。

基于上述问题，亟需构建更具系统性、任务性与参与性的教学路径，将文化知识、交际技能与文化态度融合培养，为白俄罗斯汉语学习者提供真实语境中的跨文化实践机会。项目式学习作为以问题驱动、任务导向、协作实践为核心的教学范式，正好契合这一转型需要。

4. 基于PBL的跨文化能力培养路径设计

在“知—能—情”一体化跨文化能力培养目标的指引下，项目式学习为课程路径设计提供了动态化、情境化、综合化的组织模式[10]。PBL强调以问题为导向、以项目为载体、以产出为目标的教学过程，突破了传统语言教学中知识传授与实践脱节、语言学习与文化理解割裂的局限，能够在真实交际任务中实现跨文化能力的整体建构。结合白俄罗斯中文教学实际语境及本地学习者的跨文化需求，基于PBL的教学路径应围绕以下三方面展开：

4.1. 双文化锚定：以中白文化对比为项目内核

跨文化能力的核心是“双向文化理解”能力，即在理解他者文化的同时反观自身文化[11]。因此，PBL项目应突出中白文化的互动关系，设定具有认知冲突和文化张力的驱动性问题，促使学习者在比较与碰撞中深化文化理解。例如，可设立“中白家庭观念差异分析”项目，要求学生以小组为单位采访本地家庭与在白华人家庭，结合自身体验撰写双语手册；或围绕“中餐中的‘劝酒文化’在白俄罗斯的接受度”设计调研任务，引导学生在田野调查基础上撰写跨文化建议报告。

该类项目通常历时2—3周，分为“文化现象观察—资料搜集与访谈—跨文化分析—项目产出展示”四个阶段，通过比较式探究，实现中国文化知识的输入、本土文化认知的深化与跨文化表达能力的提升

4.2. 虚实融合：整合实地调研与数字模拟资源

PBL强调项目实施过程的真实性与情境性。在跨文化教学中，应通过“实地调研+虚拟互动”的模式增强学习者的文化体验感与交际真实感。一方面，组织学生前往中白工业园、中餐馆、孔子课堂、华人社区等地开展实地观察与访谈，获取一手文化资料；另一方面，利用虚拟现实（VR）、互动影像、小程序等技术手段模拟中式沟通场景，弥补线下体验的不足。

例如，在“模拟中国公司内部会议”项目中，学生分组扮演不同文化背景角色（如中方员工、白方经理），在虚拟平台上开展多轮沟通与问题协商。该项目安排为期两周，第一阶段观看中国企业会议视频与资料，第二阶段进行角色分配与场景设计，最后通过线上平台完成模拟演练与成果展示。项目结束后，学生需提交一份文化冲突应对报告，反思在沟通中遇到的问题与自身文化偏差。

4.3. 产教协同：引入行业真实问题推动项目生成

跨文化能力不仅是语言教学的核心目标，也是职场环境中的关键胜任力[12]。因此，在PBL课程设计中应积极引入行业资源，围绕真实情境中的跨文化交际难题组织项目任务，实现教学与社会的有效联动。

例如，可联合在白中资企业、汉语培训机构、旅游公司等，共同开发“优化中方员工本地适应培训”“编写白俄罗斯客户汉语文化培训手册”“构建中白跨文化商务礼仪清单”等项目。这类项目以“行业提出需求—学生组队解决—专家协同指导”为机制，通常周期为4—6周，最终成果可为企业提供可落地的方案，同时提升学生的问题解决能力与职场适应能力。

综上所述，基于PBL的跨文化能力培养路径不仅强调“教什么”，更强调“如何教”，体现了从知识传授向能力生成、从教师主导向学生探究、从课堂封闭向场域开放的教学范式转型。这种转型对白俄罗斯中文教学模式创新具有重要的现实价值与理论意义。

5. 结语

在全球化语境下，跨文化能力已成为国际中文教育的重要核心素养。白俄罗斯汉语学习者在在中白双文化背景中学习语言，其跨文化意识、理解与表达能力尤显重要。本文以项目式学习（PBL）为路径，构建了“

知—能—情”一体化的跨文化能力培养模式，强调以中白文化对比为主线、虚实结合为手段、产教协同为支撑，在教学设计中实现文化知识、技能与态度的协同发展。

在布列斯特国立大学汉语课堂的实际教学中，笔者尝试以“中白节日文化对比”为主题组织PBL小组项目，学生通过访谈在白华人、查阅视频资料、撰写双语导览手册等方式，深入了解中秋节与复活节的文化内涵与礼俗差异，显著提升了其文化分析与表达能力。该实践初步验证了PBL路径在提升白俄罗斯学生跨文化理解与交际能力方面的应用潜力。

未来研究可进一步结合量化测评与追踪观察，丰富教学实证数据，为项目式教学在跨文化能力培养中的本土化发展提供更加坚实的理论与实践支撑。

参考文献

- [1] 冯雪. 全球化视域下的跨文化交际能力培养 [J]. 教育研究, 2019(2): 85–90
- [2] 王丽. 国际汉语教学中的文化教育现状与对策 [J]. 汉语学习, 2020(3): 112–115
- [3] 王蔚. 项目化学习视角下高校跨文化交际能力培养研究 [J]. 外语电化教学, 2022(3): 84–89
- [4] BLUMENFELD, P. C., SOLOWAY, E., MARX, R. W., KRAJCIK, J. S., GUZDIAL, M., & PALINCSAR, A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning [J]. *Educational Psychologist*, 1991, 26(3–4): 369–398
- [5] THOMAS, J. W. A Review of Research on Project-Based Learning [R]. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation, 2000
- [6] HELM, F. Intercultural learning in higher education: Preparation for the workplace or something more? [J]. *Language and Intercultural Communication*, 2020, 20(4): 385–399
- [7] DEARDORFF, D. K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization [J]. *Journal of Studies in International Education*, 2006, 10(3): 241–266
- [8] FANTINI, A. E. Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools [M]// In Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009: 456–476
- [9] BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1997
- [10] BYRAM, M. *Developing Intercultural Competence in Practice* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 2000
- [11] DEARDORFF, D. K. Intercultural Competence: Mapping the Future Research Agenda [J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015, 48: 3–5
- [12] LIU, J., & YOU, X. A pedagogy of translanguaging in a Chinese–English bilingual classroom: A case study of project-based learning [J]. *Language Teaching Research*, 2023, 27(1): 101–123.