

初中英语阅读教学中文化育人的主体性策略体系构建

周曼

合肥师范学院 安徽省合肥市 230001

摘 要：新课标注重文化意识的培养，通过“讲好中国故事”教学路径，可以有效促进学生对中华优秀传统文化的深度理解与自主建构。本研究以人本主义理论与跨文化交际理论为框架，结合初中生认知发展规律及外语教学与研究出版社教材的具体课例，构建“内容分层适配—任务驱动探究—情境深度体验—多元评价促学”的四维策略体系，能够很好解决初中英语阅读教学中文化融入浅表化、单向化等问题，实现语言能力提升与文化认同强化的协同发展，为英语教学中工具性与人文性的深度融合提供实践路径。

关键词：初中英语；阅读教学；文化育人；主体性策略

1. 引言

语言是文化传承的载体，英语教学承担着培养学生跨文化交际能力与坚定文化自信的双重使命。《义务教育英语课程标准（2022 年版）》明确提出“加深对中华文化的理解和认同”的课程目标。人本主义理论强调以学习者为中心，主张通过支持性环境激活学生知识自主建构能力（Rogers, 1969），这也推动了文化教学逐渐从传统“教师中心”的知识传授转向学生主体的深度体验。同时，认知发展理论（Piaget, 1972; Vygotsky, 1978）揭示了初中生抽象思维需依托具体经验发展的规律，其文化认知应遵循“具象感知—逻辑分析—价值思辨”的渐进路径。跨文化交际与二语习得理论（如 Swain, 1985 的输出假说；Byram, 1997 的跨文化能力模型；Kramsch, 1998 的第三空间理论）则为实现文化理解、对比与意义协商提供了实践范式。然而，现有研究表明，初中英语课堂中的文化育人实践仍面临系统性挑战。国内研究指出初中英语课堂的文化教学常流于表面，主要表现为教学内容与学生生活经验脱节（刘道义，2018）；教学方式多呈现知识灌输倾向（王蕾，2021）。国际理论模型虽在文化自主生成机制上有所突破，如 Kramsch（1998）的模拟交际场景设计和 Byram（2022）的争议性话题讨论策略，但在初中教学阶段的适用性仍需进一步验证。这些实践困境与研究缺口共同指向一个核心问题：如何在初中英语教学中构建有效的策略体系，以充分激活学生主体性，实现语言能力提升与文化意义深度建构的协同发展？鉴于此，本研究通过分层设计教学内容以匹配学生认知发展阶段、运用多模态情境激活

自身学习体验、借助过程性评价促进元认知发展，实现新课标要求语言能力培养与文化认同建构的协同发展。

2. 初中英语阅读教学中文化育人存在的问题

当前初中英语阅读教学中的文化育人实践主要存在以下三个相互关联的核心问题，严重制约了学生文化意识的深度建构与价值认同的有效培育，并为本研究提出的四维策略体系提供了明确的改进方向：

一是文化内容呈现存在符号化与认知适配脱节的困境。多数教学实践停留于显性文化符号的机械罗列，未能依据学生认知发展规律进行分层设计。教学内容选择往往割裂文化符号与其深层价值内涵的关联性，导致学生文化理解停留于碎片化的事实性知识积累。这种浅表化处理既违背 Piaget 认知发展阶段理论强调的“具体到抽象”思维转化规律，也未能建立文化认知与个体经验的有效联结，使文化育人陷入“有知识无意义”的窘境。

二是教师主导的灌输式教学模式仍占据主流，忽视学生在文化意义建构中的主体参与。课堂活动设计多聚焦文化知识的识记与复现，缺乏引导深度思辨的探究性任务，导致文化教学沦为静态信息的被动接收。这种实践范式与人本主义理论倡导的“学习者中心”原则形成根本性冲突，抑制学生批判性文化意识的生成。

三是现行评价体系侧重语言技能考核，对学生文化能力生成过程的动态追踪不足。量化评价主导的考核方式难以捕捉学生从文化感知到价值内化的动态发展轨迹，这种评价导向与 Byram（2022）提出的跨文化能力三维模型显著背离，

既无法体现新课标“教—学—评”一体化的要求，也阻碍文化育人从知识积累向素养生成的质性转化。

3. 初中英语阅读教学中文化育人策略体系建构

3.1 认知适配：从具象到抽象的文化内容设计

初中生的认知发展呈现从具体形象思维向抽象逻辑思维过渡的特点，因此文化内容的选择与呈现需符合这一规律，避免抽象概念的直接灌输。

3.1.1. 生活经验联结：激活文化感知的“最近发展区”。

对于初一的学生，可选取家庭、节日、传统习俗等贴近日常生活的文化主题，

借助可视化工具建立文化符号与个体经验的关联。例如，在七年级上册 Module 10《Spring Festival》阅读教学中，教师可设计：①春节习俗拼图活动：发放含 12 张习俗图片的磁贴包（贴春联、包饺子等），学生分组将图片按“Preparations”“Celebration”“After Festival”分类粘贴至三栏式表格，随后抽取随机卡片用英语描述：“We eat dumplings on New Year’s Eve. They look like gold ingots, symbolizing wealth.”（提供“symbolize/represent/mean”等核心动词的词卡）。②春联颜色密码大揭秘活动：教师展示红、黑、金三色春联实物照片，学生用色卡匹配颜色与寓意（红色代表好运，金色代表繁荣等），并完成填空：“Red stands for ____, while gold means ____.”这些活动可以将抽象的文化概念转化为可感知的生活记忆。

3.1.2. 逻辑分析引导：在对比关联中建构文化认知框架

随着认知能力提升，初二阶段侧重引导学生通过逻辑推理揭示文化现象的内在联系。以八年级下册 Module 5 Unit2《Cartoon heroes》为例，结合教材内容，学生思考分析进行比较，如：

文化维度	美猴王（中国）	蜘蛛侠（西方）
行为特征	“大闹天宫”的反抗行为	“拯救城市”的个人英雄主义
核心动机	反抗权威、追求自由	个人责任、保护弱者
文化根源	集体主义价值观	个体责任意识

随后教师引导学生用英语归纳：“The Monkey King reflects Chinese values of collective resistance, while Spider-Man emphasizes Western ideals of individual responsibility.”从教材中“美猴王”的故事延伸其文化内涵，通过对比分析揭示中国传统文化中的集体主义与西方个人英雄主义的差异，培养学生逻辑思维。

3.1.3. 价值思辨拓展：文化价值观探索

以九年级上册 Module 9 Unit 2《Will books be replaced by the internet?》为例，：①教师可展示纸质书、电子书、古代竹简的图片或实物，让学生分组观察讨论并填写“特点记录表”。例如：“Paper books give me a sense of security because I can touch them.”“E-books are easy to carry and find information quickly.”②基于讨论，学生以“我最喜欢的阅读方式”为题写一篇短文，并说明喜欢的原因。通过“体验—讨论—表达”的流程，学生从熟悉的事物开始，逐步理解事物背后的文化价值观。这既符合九年级学生的认知水平，又能够让学生通过英语表达提升跨文化意识。

3.2 任务驱动：从信息获取到文化传播的能力进阶训练

任务设计需遵循“低阶认知—高阶思维—真实运用”的梯度，通过问题链与项目式学习，将文化理解转化为语言运用能力。

3.2.1. 信息获取与结构化梳理

基础阅读任务侧重培养学生对文化信息的识别与整合能力。以七年级上册 Module 2 unit2《These are my parents》为例，①学生阅读课文后填写表格。梳理教材中家庭成员的职业（如 Betty 父母为剧院演员和经理）；标注职业与工作场所（如 policeman 对应 police station）；并提炼文化关键词（如“艺术传承”、“社区守护”）。通过这种直观呈现“家庭—职业—文化”关联的方式，提升学生信息整合能力。②联结 There be 句型进行练习如“This is Lingling’s father. He’s a bus driver in Beijing.”强化单复数句型的场景化运用，夯实学生的语言基础。

3.2.2. 问题思辨与意义生成

小组思考讨论：“Why does the textbook show diverse Chinese jobs?”得知教材通过多元职业表达中国社会对“劳动价值”的尊重，彰显“各职业平等，共同服务社会”的文化观，如护士守护健康，教师传递知识。加深学生对“职业与社会”的理解，提升文化思辨能力。

3.2.3. 真实情境中的文化传播实践

①学生可在展板上张贴家庭合影展示家人职业，并向同学介绍：“My father is

a chef, cooking food for the family, passing on the food culture. 展板可配文如：“We love each other through our jobs”，体现家庭情感与职业价值的融合。参观者可表达自

己的感受，如：“This is your father. His job is so cool!” 通过对话可提升学生语言运用的真实性与得体性。

3.3 情境体验：多模态具身学习与跨文化角色迁移

文化理解需要情感共鸣与身体参与（Barsalou, 2008），通过多感官体验与角色扮演，构建“认知—情感—行为”三位一体的学习环境。

3.3.1. 角色扮演促进跨文化视角转换

通过模拟真实交际场景，让学生在角色代入中理解文化规则的深层逻辑。在八年级上册 Module 5《Lao She Teahouse》教学中，补充中国茶文化阅读材料，组织“老舍茶馆中外茶友”角色扮演：学生分别扮演茶馆店小二与外国茶客，用英语完成“介绍盖碗茶”“演示奉茶礼仪”等交际任务。此类活动不仅训练语言表达，更通过角色互动培养跨文化同理心。

3.3.2. 多模态资源构建沉浸式文化场景

融合视觉、听觉、触觉等多元感官刺激，还原文化情境的真实性。例如，在九年级上册 Module 2《Public Holidays》延伸学习《莫高窟艺术》时，首先播放《数字敦煌》纪录片片段，引导学生观察壁画中“飞天”的服饰线条与乐器形态，学生可尝试对其进行描述。随后，教师提供黏土材料让学生复刻壁画中的莲花纹样，边操作边讲解：

“The lotus pattern represents purity, which is widely used in both ancient and modern Chinese art.” 通过“观看—描述—实践”的流程，使学生的文化认知从视觉感知深化为肌肉记忆。

3.4 多元评价：过程性反馈与文化能力的可视化追踪

评价体系需突破“语言知识为主”的传统模式，构建“文化识别—理解—对比—输出”四维评估框架，通过成长档案与反思工具实现“以评促学”。

3.4.1. 为每位学生建立电子档案，收录阅读批注、思维导图、项目作品等。比如教师标注学生在阅读课上从事实陈述到价值提炼的进步点，让学生能直观看到自己的认知成长。

3.4.2. 设计包含四个维度的评价量表，定期评估学生的文化能力发展。如：

维度	初级表现	高级表现
文化识别	能找出文本中的文化词汇	能区分文化词汇的象征意义（如“月亮”象征思乡）
文化理解	复述节日习俗等表面现象	解释习俗背后的社会成因（如“春运与家庭观念”）
文化对比	罗列中外节日的饮食差异	分析差异背后的价值观（如“个人主义 vs. 集体主义”）

文化输出	简单介绍春节	结合家庭故事创造性讲述文化内涵
------	--------	-----------------

3.4.3. 学生用英语完成“3-2-1”反馈表：3个收获、2个改进点、1个新发现；每周撰写文化日志，记录学习困惑与突破，促进学习反思与进步。

该评价体系与“内容—任务—情境”策略形成闭环，通过可视化工具实现文化能力从“感知—思辨—输出”的全程追踪，契合新课标“教—学—评”一体化要求。

总的来说，上述四维策略并非孤立存在，而是通过“内容激活认知—任务驱动探究—情境深化体验—评价引导反思”形成闭环。通过将人本主义理论转化为可操作的教学策略，该框架不仅解决了文化融入“浅表化”“单向化”的问题，更通过尊重学生的认知规律与主体体验，实现了“语言学习”与“文化育人”的深度融合，为培养具有中国情怀与国际视野的新时代青少年提供了切实可行的路径。

4. 结语

本研究立足初中英语阅读教学的文化育人实践困境，以人本主义与跨文化交际理论为指导，构建了四维主体性策略体系，其创新性在于突破传统教学的知识本位取向，将认知发展规律与跨文化学习机制有机融合，形成语言能力与文化认同协同发展的育人闭环。然而，需指出的是，本研究仍存在一定局限性，如对地域文化差异影响策略普适性的考量不足；技术赋能教学实践的融合深度有待提升。未来研究可进一步探索人工智能技术支持下的个性化文化学习路径，持续完善文化育人策略的学段适配性与评价科学性，推动中华文化育人体系向科学化、系统化升级。

参考文献：

[1] Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence [M]. Multilingual Matters. (2):23-45.

[2] Fantini, A. E. 2009. Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools [M]. New York: Routledge, 57-62.

[3] Moran, P. R. 2013. Teaching Culture: Perspectives in Practice (2nd edition) [M]. Routledge. (5):102-125.

[4] Kramsch, C. 1998. Language and Culture [M]. Oxford University Press. (1): 12-27.

[5] Kramsch, C. 2020. The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about Their Experience [M]. Oxford University Press. (4):89-112.

[6] Piaget, J. 1972. The Principles of Genetic Epistemology

[M]. Routledge & Kegan Paul. (3): 35-58.

[7] Rogers, C. R. 1951. Client-Centered Therapy [M]. Houghton Mifflin.

[8] Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development [C]. Input in Second Language Acquisition. Newbury House. 235-253.

[9] Thomas, J. W. 2000. A Review of Research on Project-Based Learning [R]. San Rafael: Autodesk Foundation. 12-15.

[10] Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes [M]. Harvard University Press. (3): 84-91.

[11] 程晓堂, 赵思奇, 2016, 英语学科核心素养的实质内涵 [J], 课程·教材·教法, 36 (5): 79-86。

[12] 胡新秀, 2022, 初中英语教学中提升学生文化自信的实践探索 [J], 中小学外语教学 (中学篇), 45(11):56-60。

[13] 教育部, 2022, 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。

[14] 刘道义, 2018, 英语教育中的文化意识培养 [J], 课程·教材·教法, (5): 68-73。

[15] 王蔷, 2021, 核心素养导向的英语阅读教学改革 [J], 中小学外语教学, (3): 1-6。

[16] 王蔷, 2023, 英语课程育人价值及实现路径 [J], 中小学外语教学, 46(1): 1-7。

[17] 王蔷, 陈则航, 2020, 义务教育英语课程标准 (2022 年版) 解读 [M], 教育科学出版社, 128-132。

[18] 吴迪, 袁辉, 2024, 融合跨文化交际能力培养的英语阅读教学探索 [J], 中小学外语教学 (中学篇), (1): 18-24。

[19] 张虹, 李晓楠, 2022, “讲好中国故事”在英语教学中的实践研究 [J], 外语界, (4): 89-96。

[20] 张维民, 王宇飞, 2023, 基础英语阅读教育中的文化自信涵育: 政策、研究与实践 [J], 英语学习, (8): 32-36。