

概念驱动视域下高中英语人文阅读核心概念建构路径探析

——以人教版必修二Unit 4 “What’s in a Name?” 为例

宁 敏

黄冈师范学院外国语学院, 湖北 黄冈

收稿日期: 2026年8月13日; 录用日期: 2026年9月14日; 发布日期: 2026年9月20日

摘 要

当前高中英语人文说明文教学普遍存在文本解读碎片化、主题挖掘流于表面的问题, 很多教师能够认同概念驱动教学理念, 但缺少从文本事实到核心概念的阶梯化课堂实施路径。概念驱动教学强调以核心概念统领课堂探究, 与建构主义主动认知学习逻辑相契合。本文采用课例分析方法, 以人教版必修二Unit 4 《What’s in a Name?》优质课例为分析载体, 梳理课堂前概念唤醒、证据整合、概念生成、迁移反思四环节完整实施流程, 该路径对促进学生整合文本信息、发展逻辑与批判性思维具有积极价值, 但在学生个体差异关照及数字工具合理使用等方面仍有优化空间, 为同类人文阅读文本开展概念化教学提供可参照的实操范式。

关键词

概念驱动, 人文阅读, 核心概念, 高中英语

An Analysis of Core Concept Construction Pathways in Senior High School English Humanistic Reading from a Concept-Driven Perspective

—Taking PEP Senior High School English Compulsory Book 2 Unit 4, “What’s in a Name?” as an Example

Min Ning

School of Foreign Languages, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

文章引用: 宁敏. 概念驱动视域下高中英语人文阅读核心概念建构路径探析[J]. 教育进展, 2026, 16(9): 1422-1428.

DOI: 10.12677/ae.2026.1692039

Received: August 13, 2026; accepted: September 14, 2026; published: September 20, 2026

Abstract

Currently, high school English humanities expository text instruction is commonly plagued by fragmented text interpretation and superficial thematic exploration. While many teachers recognize the value of concept-driven instruction, they lack a scaffolded classroom pathway from textual facts to core concepts. Concept-driven teaching emphasizes the use of core concepts to guide classroom inquiry, aligning with the active cognitive learning logic of constructivism. Adopting a case study approach, this study uses a high-quality lesson example of PEP Senior High School English Compulsory Book 2 Unit 4 “What’s in a Name?” as the analytical vehicle to map out a complete implementation process encompassing four stages: prior-concept activation, evidence integration, concept generation, and transfer reflection. This pathway demonstrates positive value in promoting students’ integration of textual information and the development of logical and critical thinking, but still has room for improvement in addressing individual student differences and the appropriate use of digital tools, thereby providing a practical and referential paradigm for concept-based instruction with similar humanistic reading texts.

Keywords

Concept-Driven Instruction, Humanities Reading, Core Concepts, Senior High School English

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. 问题的提出

(一) 现实问题

高中英语教材中的人文类说明文具有鲜明的“形散神聚”特征：时间跨度大、空间转换频繁、信息密度高，但背后往往蕴含着一个统摄全文的核心概念。然而，在实际教学中，教师常常陷入两种困境：一是“碎片化”。面对繁杂的历史信息，教师逐段拆解文本，将完整文本切割为孤立知识点，学生只记忆零散史实，难以建立文本内在逻辑。二是“表层化”。即便教师意识到挖掘主题意义，也仅在课末给出笼统结论，缺少由事实到抽象概念的阶梯引导，学生无法提炼可迁移的分析框架。

《普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订)》明确提出，教学活动需培育学生自主归纳抽象概念的能力[1]。但“知道要教概念”与“知道怎么教概念”之间存在巨大鸿沟。

常规阅读教学范式是“事实→练习→总结”：先让学生获取信息，再通过练习巩固，最后教师总结主题。这种范式下，概念是教师告知的、事后总结的、静态呈现的。

概念驱动教学则要求范式转换为“事实→探究→建构→迁移”：学生在充分感知事实的基础上，通过自主提问和深度思考，主动建构核心概念，再将概念迁移到新情境。这种范式下，概念是学生生成的、过程中建构的、动态运用的。当下多数教师虽认可概念驱动理念，但缺少完整实施支架，难以完成两种教学范式的转换。

(二) 相关研究

概念驱动教学(Concept-Based Instruction)为解决上述困境提供了重要的理论资源[2]。该理论由

Erickson 等系统阐述,主张教学应围绕具有跨情境迁移价值的核心概念来组织教学内容,而非局限于事实层面的记忆与复述。其核心在于帮助学习者识别事实背后的核心概念,从而获得能够解释一类现象的思维工具。Erickson 严格区分事实性知识与核心概念:前者具备特殊性、易遗忘;后者具备概括性与跨情境迁移价值。

在国内,随着核心素养理念的深入,越来越多的学者开始关注“大概念”或“大观念”在英语教学中的应用。王蔷等探讨了基于大观念的高中英语单元整体教学设计思路,提出了单元教学中大观念的提炼路径与时分配策略[3]。衡很亨论述了利用大概念优化英语学科大单元整体教学的方法,强调大概念对整合零散知识点的统摄作用[4]。崔允漷指出,指向核心素养的课堂必须依靠大观念整合教学内容,避免碎片化教学[5]。上述研究推动了“大概念”理念在英语学科课程与单元设计层面的落地,但多停留在宏观规划层面,对单篇文本内部如何逐层建构核心概念,尚缺乏微观操作路径。

在英语阅读教学领域,现有研究主要从单元整体教学、思维品质培养与深度学习三个方面展开[6],有些侧重教学设计框架,或侧重策略方法列举,较少基于真实课例呈现学生从文本事实到核心概念的完整认知过程,特别是在人文说明文教学中,教师虽认同“避免碎片化”的理念,面对“信息多、结构散”的文本时,仍缺乏可参照的课堂操作模型,往往陷入“直接告知主题”或“止于事实梳理”的两极。

现有研究在理念层面已较为充分,但在单篇人文说明文的核心概念建构路径方面,尚缺少基于优质课例的微观过程研究。本文并非试图填补宏观理论空白,而是以人教版必修二“Unit 4 What's in a Name?”的省级优质课例为对象,呈现一条“前概念唤醒-证据整合-概念生成-迁移反思”的具体教学路径,为一线教师开展同类文本的核心概念教学提供可参照的实操样例。

(三) 概念界定

核心概念(Core Concept)

国内学者在讨论单元整体教学时多使用“大概念”或“大观念”,本文采用“核心概念”这一表述,二者均指向超越事实、具有统摄性与迁移价值的抽象认知,但“核心概念”更强调其在单篇文本阅读中的生成性与过程性。本文所称核心概念,指学生超越文本具体事实,提炼出的具有统摄性、可迁移的认知框架。它不同于事实性知识,也不同于教师直接告知的主题结论,而是学生通过证据整合与自主推理生成的、可用于解释同类文化现象的认知成果。

(四) 本文分析问题

基于上述现实困境、相关研究梳理与概念界定,本文以一节典型课例为载体,聚焦以下两个问题:

1. 该课例通过怎样的教学环节设计,引导学生从文本事实走向核心概念?
2. 该教学路径对学生思维发展有何作用?在实际推广中可能存在哪些局限?如何优化?

2. 课例来源与分析框架

(一) 课例基本信息

本研究所分析的课例,选自 2025 年重庆市高中英语优质课评比活动,授课内容为高中英语人教版必修第二册(2019 版) Unit4 的 Reading and Thinking 板块。授课教师是重庆市开州中学的龚敬老师,授课对象为高一学生。该课例在评比中获得一等奖,具有一定的典型性和参考价值。

(二) 语篇内容

为准确把握该语篇的教学价值与文本特征,本文采用 what-why-how 分析框架,从主题内容、组织结构与育人价值三个维度加以解读。

What: 教材语篇围绕核心问题“*What's in a name?*”展开,阐述了英国国名“*the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*”背后“多元一体”的复杂内涵。文章以英国的形成为明线,以英国文化

历史的“mix”为暗线，清晰地展现了英国从政治实体联合——即英格兰、威尔士、苏格兰和北爱尔兰的历史合并历程，到内部求同存异的治理制度安排，再到四大族群历史影响下的文化融合过程。在语言上，文本是学生学习说明性文体的优秀范例，其特点是运用了丰富的历史叙事词汇和客观陈述句式，准确地呈现了事实与脉络。

How: 本文采用了“设疑－释疑－升华”的清晰逻辑结构，开篇巧妙创设认知冲突以激发学生兴趣，主体部分则按照从四国领土联合到各国异同比较，再到族群影响的顺序层层递进，符合学生的认知规律。

Why: 语篇旨在实现多维度的育人目标，帮助学生理解历史的现实意义并尊重文化的多样性，培养学生的历史观与文化比较意识。

(三) 分析资料

本文的分析资料包括：(1) 完整课堂录像及转录文本；(2) 授课教师的教学设计；(3) 课堂教学使用的导学案；(4) 学生课堂小组讨论产出的思维导图与展示材料。多源资料相互印证，以保证分析的客观性与全面性。

(四) 分析维度

本文从两个维度展开分析。一是教学过程维度，关注教师如何组织从事实到核心概念的教学环节，各环节的认知功能为何；二是学习结果维度，关注学生产出的核心概念质量及其思维表现。两个维度相互补充，共同回答本文提出的分析问题。

3. 从文本事实到核心概念的教学路径

基于此课例，本文提炼出包含四个环节的核心概念建构路径：前概念唤醒、证据整合、概念生成与迁移反思。四者构成螺旋上升的认知过程，而非简单线性递进。

(一) 前概念唤醒：建立名称、文化与身份的经验联系

本阶段学习目标是调动学生原有生活积累，形成初步认知印象，为后续提炼核心概念奠定基础。

教师以自身姓名的由来作为切入点，讲解名字承载的家庭寄托，继而邀请学生分享各自姓名的文化寓意。通过这一互动，学生能够意识到人名不只是简单文字代号，更是融合家族脉络、家庭理想、时代特征等多重元素的身份载体。在完成人名意义的探讨后，教师将话题延伸至国家名称层面。展示英国旗帜、地标建筑、特色文化标识等图像素材，抛出核心问题：英国完整国号篇幅冗长，其背后蕴含着怎样的意义？

该环节的核心价值并非指向具体知识点的单向传递，而是致力于激活学生的前概念——即学生在课堂学习之前基于日常生活经验已形成的认知。这一环节对应着建构主义学习理论中的“同化”机制[7]。所谓同化，是指学习者将新信息纳入已有认知结构的过程。个人姓名是学生日常生活中最为熟悉的符号之一，学生对其“承载多重信息”已有朴素的感性认识，教师将这一熟悉的话题作为教学起点，实际上是帮助学生建立了一个可供“同化”的认知锚点。当学生后续接触到英国国名背后复杂的族群融合历史时，便能够将这一新知纳入“名称承载多重信息”的既有框架中，从而降低认知负荷，使抽象的概念学习获得具体的生活经验支撑。

(二) 证据整合：梳理国名形成及区域差异

本环节的核心任务是充分接触文本史实，建立对文章整体脉络与关键细节的系统性把握，为核心概念生成提供充足的证据基础。

教师向学生引入 what-why-how 文本分析框架，以此梳理文章整体脉络。随后采用分组分段阅读活动，将班级划分为不同组别，分别梳理四国合并的时间脉络、各地发展的差异、不同族群带来的文化改变。各小组借助贴纸与思维导图在黑板呈现整理成果，保证全体学生完整掌握课文全部史实。

此环节的关键在于“充分感知事实”。核心概念不能脱离事实凭空产生，而需建立在全面、系统的证据整合之上。从认知加工的角度来看，这一环节对应着从“事实性信息”向“结构化知识”的转化过程。根据 Erickson 的概念本位课程理论，事实本身不具备迁移价值，但它是概念建构的必要素材；教师通过 what-why-how 框架和拼图阅读活动，实际上是在帮助学生将零散的事实信息组织为可比较、可分析的结构化知识体系[2]。黑板上的思维导图不仅是信息的可视化呈现，更是学生集体认知加工的产物——它将原本散落于文本各段落中的历史信息按照逻辑关系加以重组，为核心概念生成提供了有序的证据基础。

(三) 概念生成：概括共同身份与文化多样性的关系

本环节是整套教学流程的核心，旨在引导学生从结构化证据中提炼具有统摄性的核心概念。

教师并未直接询问文章中心主旨，而是鼓励学生结合黑板展示的史料主动提出疑问。课堂中，一名学生提出：英国共用一面国旗，为何四国却拥有独立的足球队？教师以此为切入点组织集体研讨，引导学生辨析统一整体与地域特色是否存在矛盾。经过层层讨论，学生逐步意识到英国属于整体统一、内部保留多样特质的共同体，“统一中兼具多元”这一核心概念由此由学生自主推导得出。

该环节充分契合建构主义的“顺应”机制[7]。当学生提出“英国共用一面国旗，为何四国却拥有独立的足球队”这一问题时，其原有认知结构(即“统一国家应有统一代表”)与文本呈现的新事实之间产生了认知冲突。教师并未直接消解这一冲突，而是将其作为讨论锚点，引导学生通过小组辨析重组认知图式。具体而言，学生从最初的困惑，到辨析阶段区分不同维度，最终概括出“统一中兼具多元”这一核心概念，这一过程正是顺应：学习者调整原有认知结构以适应新信息，而非简单地将新信息纳入现有框架。教师在此环节的角色并非知识的传授者，而是认知冲突的激发者与讨论的组织者。

(四) 迁移反思：运用概念解释地方文化现象

本阶段旨在引导学生将课堂中提炼的核心概念迁移至全新情境，通过实际运用检验其适用范围，在应用中深化对核心概念的理解。

拓展练习分为两个梯度开展，这一分层设计体现了学习迁移理论中关于“近迁移”与“远迁移”的区别。根据学习迁移的经典分类，近迁移指学习者在与原初学习情境相似的新情境中应用所学知识，远迁移则要求学习者将知识迁移至与原先学习情境差异较大的新情境中[8]。两层次迁移任务对学生的认知要求存在本质差异：近距离迁移中，学生面对的是“向海外友人介绍重庆”这一与课文“介绍英国”结构高度相似的任务，主要检验学生能否在同类场景中调用核心概念。远距离迁移中，学生需要自主选择家乡地名或民俗传统，运用 what-why-how 框架展开独立分析，任务结构与课文差异更大，要求学生将核心概念从课文的“英国文化”情境中抽离出来，作为一般性的分析视角加以运用。两个梯度在认知难度上呈递进关系：第一层侧重“应用”，第二层侧重“分析”与“创造”，覆盖了布鲁姆认知目标分类中较高层次的思维要求。课堂实践表明，多数学生能够顺利完成第一层迁移，而第二层迁移的表现则存在较大个体差异，这也说明远距离迁移对思维的抽象性与灵活性提出了更高要求。

核心概念迁移是判断学生是否真正形成独立认知的关键环节。近距离迁移能够检验核心概念在同类场景的适配度，远距离迁移则拓宽核心概念适用边界。数字素材工具仅用于补充词汇、背景资料，不能替代学生梳理、思辨的思考过程，只有守住这一边界，拓展任务才是核心概念的活用，而非单纯摘抄信息。本环节也回应了概念驱动教学的最终目标：学生提炼的核心概念能否脱离课文，灵活用于其他文化现象解读。

4. 课例成效、局限及优化

(一) 课例成效：结构化阅读与概念建构的价值

本课例的价值在于提供了一套可将“概念驱动教学”理念转化为具体课堂行为的可操作样式，其成

效体现在两个层面。

第一，以递进的环节设计化解“碎片化”困境。四个教学环节并非简单的活动堆砌，而是按照“铺垫－整合－生成－迁移”的认知逻辑逐层推进。前概念唤醒为抽象理解铺设认知起点，证据整合为核心概念生成提供结构化素材，概念生成实现从事实到概括的认知跃升，迁移反思则在应用中检验并深化概念的理解。四个环节环环相扣，将文本中散落的历史信息组织为一条服务于核心概念建构的“证据链”，帮助学生建立文本的整体观而非零散的知识点记忆。

第二，以自主建构的方式突破“表层化”困境。纵观整节课，教师未曾在任何环节直接告知学生“这篇文本的主题是什么”。从学生自主提出“统一国旗与独立足球队是否矛盾”的疑问，到通过集体讨论推导出“统一中兼具多元”的核心概念，学生始终处于认知活动的主体位置。这一设计契合建构主义的“顺应”机制——认知冲突迫使学习者重组原有认知结构，而非被动接收外部结论。课堂观察可见，学生在讨论中经历了从困惑到辨析再到概括的真实思维过程，核心概念是学生自己“走”出来的，而非教师“给”出来的。

（二）课例的潜在局限与调适策略

这套四环节概念建构流程在实际授课时容易出现三类执行偏差，教师在备课阶段需提前规划对应的调整办法。

第一类问题是前概念唤醒阶段导入环节时长不足，学生原有认知没能充分调动。不少教师为了节省时间快速切入课文，只是简单走一遍导入流程，没有留出充足交流空间。学生难以建立稳定的前期认知基础，等到梳理文本、生成核心概念时，缺少可供衔接的思考支点，自主归纳的难度会大幅上升。

优化方式：导入交流环节至少预留五分钟，选用学生日常能够接触到的素材开展类比，不要单纯堆砌各类文化图片。除个人姓名之外，还可以拓展校园校名、城市雅称等素材，依托真实生活感受搭建认知过渡桥梁。

第二类问题集中在证据整合阶段，缺少分层助学材料，基础薄弱学生难以参与课堂思辨。分组研读、自主质疑的课堂形式更适配中高水平学习者；基础较差的学生面对大量历史资料，很难从中找出内在矛盾，更谈不上自主生成核心概念。如果不提供辅助材料，这部分学生只能被动旁观小组讨论，无法参与概念建构过程。

优化方式：课堂探究阶段配套观点辅助卡片，上面列出统一、多样、包容、对立等核心词汇，并搭配课文相关史实案例。基础学生可以完成关键词与史料的配对练习，降低抽象思考的难度，让所有学生都能参与认知建构。

第三类问题出现在迁移反思阶段，数字工具弱化了学生的独立思考。课堂观察能够发现，部分小组直接照搬智能工具生成的完整文稿，上台仅机械朗读，没有结合课堂学到的核心概念开展独立解读。这类展示只是素材搬运，完全达不到检验、深化核心概念的教学目标。

调适方案：划定智能工具的使用范围，仅允许学生查询专有名词、补充背景资料。课堂评价体系提高“运用核心概念进行独立分析”的分值占比，占分设置不少于四成，借助评价导向避免学生依赖工具代替自主思辨。

5. 结语

建构主义认知观是概念化阅读教学的理论根基。本文所提炼的四环节路径——前概念唤醒、证据整合、概念生成与迁移反思——构成了从文本事实到核心概念的完整认知闭环。其核心在于让学生依托文本史料逐步生成自身的认知，而非在课堂末段由教师直接给出固定结论。针对人文说明文本普遍存在的浅层解读问题，概念驱动教学提供了可行的优化思路。以英国国名课例的课堂实践来看，学生在学习过

程中既能读懂名称背后融合的历史与文化，也能逐步掌握一套分析方法：从零散史实中提炼核心概念，再将核心概念迁移运用于其他文化现象的解读。

高中人文阅读课堂设计应确立学生的学习主体地位。教师可提前布置探究类任务，配套难度分层的学习辅助材料，规范人工智能等数字工具的使用边界，同时设计贴近现实的迁移任务，引导学生完成研读史料、自主梳理、提炼核心概念、跨场景运用的完整学习过程。借助核心概念深挖文本内在主旨，同步训练学生逻辑思考、辩证判断与创新运用三类思维。后续研究可拓展样本范围，进一步探究该教学方式在不同文体、不同年级课堂中的适应性调整策略。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版 2020年修订) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [2] Erickson, H.L. and Lanning, L.A. (2017) *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. 2nd Edition, Corwin Press.
- [3] 王蕾, 周密, 蔡铭珂. 基于大观念的高中英语单元整体教学设计[J]. 中小学外语教学, 2021, 44(1): 1-7.
- [4] 衡很亨. 利用大概念优化英语学科大单元整体教学[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2022, 45(5): 1-7.
- [5] 崔允漭. 学科核心素养呼唤大单元教学设计[J]. 上海教育科研, 2019(4): 1.
- [6] 徐国辉. 思维可视化工具在中学英语阅读教学中的运用[J]. 中小学课堂教学研究, 2022(5): 14-17.
- [7] 王文伟. 建构主义视角下促进学生参与意义建构的策略探究[J]. 中小学外语教学, 2023, 46(23): 1-7.
- [8] Barnett, S.M. and Ceci, S.J. (2002) When and Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy for Far Transfer. *Psychological Bulletin*, 128, 612-637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>