

从花饰到意蕴：深度阅读教学下的文化理解与意义建构

——以马瑾辰老师《More than Flowers in the Hair》一课为例

彭承玮

黄冈师范学院外国语学院，湖北 黄冈

收稿日期：2026年9月8日；录用日期：2026年10月9日；发布日期：2026年10月16日

摘要

深度阅读教学强调学习者对文本意义的多层次建构，而非停留于信息提取层面。本文以杭州某中学马瑾辰老师执教的《More than Flowers in the Hair》一课为例，通过对课前 - 课后问卷的对比分析及学生反思文本的质性编码，探讨如何在英语阅读教学中实现从文化现象到价值理解的认知跃升。研究表明：该课例通过递进式问题链、情感参与引导和文化对比任务，有效促成学生对泉州簪花“非仅为装饰，而是生活韧性象征”的深层理解，学生文化理解得分均值由课前3.12提升至课后4.36 (5分量表)。马老师的教学实践揭示了深度阅读教学的关键路径：从事实到象征、从认知到共情、从输入到意义输出。该课例为英语学科落实文化意识与思维品质培养提供了可操作的参考范式。

关键词

深度阅读教学，文化理解，意义建构，课例分析

From Floral Decoration to Cultural Implication: Cultural Understanding and Meaning Construction in Deep Reading Instruction

—A Case Study of Ma Jincheng's Lesson *More than Flowers in the Hair*

Chengwei Peng

School of Foreign Languages, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

Received: September 8, 2026; accepted: October 9, 2026; published: October 16, 2026

文章引用: 彭承玮. 从花饰到意蕴：深度阅读教学下的文化理解与意义建构[J]. 教育进展, 2026, 16(10): 696-704.
DOI: 10.12677/ae.2026.16102160

Abstract

Deep reading instruction emphasizes learners' multi-layered construction of textual meaning rather than remaining at the level of information retrieval. Taking the lesson *More than Flowers in the Hair* taught by Ma Jinchun, a teacher from a middle school in Hangzhou, as an example, and through comparative analysis of pre- and post-lesson questionnaires and qualitative coding of students' reflective texts, this paper explores how to facilitate a cognitive shift from cultural phenomenon to value understanding in English reading instruction. The study finds that the lesson effectively enables students to develop a deeper understanding that the flower headdresses of Quanzhou are "not merely decorative, but a symbol of life's resilience", with students' mean score of cultural understanding rising from 3.12 to 4.36 on a 5-point scale. Ma's teaching practice reveals key pathways for deep reading instruction: moving from fact to symbol, from cognition to empathy, and from input to meaning-making output. This case study provides an operationalizable reference model for fostering cultural awareness and thinking quality in English language teaching.

Keywords

Deep Reading Instruction, Cultural Understanding, Meaning Construction, Case Study

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. 引言

在英语阅读教学中，常见的表层理解活动如信息提取、词汇学习和句型操练，往往难以触及文本背后的文化逻辑与情感结构。而深度阅读教学强调学生与文本之间的真正对话，追求对“意义”的建构、对“隐含逻辑”的挖掘，以及对“文化观念”的理解。深度学习不是表层学习、浅层学习，不是机械学习，不是死记硬背，不是“知其然而不知其所以然”[1]。然而，当前一线课堂中，许多教师仍面临一个共同的困惑：如何让学生在理解文化现象的基础上，进一步抵达意义建构的层面？这一困惑的解答，有赖于对深度阅读教学理论框架的廓清，也需要来自课堂实践的实证回应。本文以杭州某中学马瑾辰老师执教的《More than Flowers in the Hair》一课为例，在文献综述的基础上，引入课前-课后问卷调查与质性文本分析，系统考察其如何在“泉州簪花”这一文化现象中，引导学生完成从“事实提取”到“价值理解”的跃升，以期为英语阅读教学中的文化意识培养提供可参照的路径。

2. 文献综述与理论框架

2.1. 深度阅读教学：从信息加工到意义建构

深度阅读教学的学理根基可追溯至认知心理学领域关于深度加工的经典研究。Craik 与 Lockhart [2] 提出的加工水平理论指出，信息保持与理解的质量取决于加工层次的深浅：浅层加工停留于物理感知与结构识别，而深层加工则涉及语义编码与意义关联。在此基础上，Kintsch [3] 的建构-整合模型进一步区分了文本基础表征与情境模型——前者是对文本命题的忠实复现，后者则是读者将文本信息与自身知识经验整合后形成的心理表征，是真正意义上的理解。

将上述认知理论迁移至阅读教学领域，国内外学者逐步形成了深度阅读教学的核心共识：阅读教学

的目标不仅是让学生“读懂文本说了什么”，更是让学生“理解文本意味着什么”。郭华[1]指出，深度学习是指在教师引领下，学生围绕具有挑战性的学习主题，全身心积极参与、体验成功、获得发展的有意义的学习过程。周敏[4]进一步将其落实到英语阅读教学层面，提出教师应在深入研读语篇的基础上设计一系列主题意义探究活动，引导学生在活动中主动体验和积极参与，内化和迁移所学内容与知识，形成个人的价值判断。

深度阅读常与近端阅读、批判性阅读等概念相互关联但各有侧重。近端阅读强调对文本语言本身的细致揣摩，批判性阅读侧重对文本立场与权力关系的审视，而深度阅读则更强调读者与文本之间的意义对话以及由此产生的认知结构重组[5]。本文所讨论的深度阅读教学，正是在这一意义上展开的。

2.2. 文化理解在英语阅读教学中的定位

文化意识是《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》所明确的英语学科核心素养的重要维度之一。然而，文化意识的培养在阅读教学实践中往往被窄化为文化知识的传授，即“了解某个国家或地区的风俗习惯、节日庆典、历史人物等”[6]。这种知识取向的教学，虽然有助于学生积累文化素材，却难以实现课程标准所期待的“文化理解”“文化认同”与“跨文化沟通能力”等更高层次的目标。

从文化间性的视角来看[7]，外语教育中的文化教学不应止于“呈现异文化”，更应引导学生在本土文化与异文化的对话中建构意义、形成判断。换言之，英语阅读课堂中的文化理解，既是认知活动(学生需要知道某种文化现象是什么)，也是意义活动(学生需要理解这种文化现象对其承载者意味着什么)，更是价值活动(学生需要在跨文化比较中形成自己的文化立场与包容意识)。

然而，从“知道是什么”到“理解意味着什么”的跃升并非自然发生。阅读教学需要提供恰当的认知支架和情感通道，促使学生从事实层面进入象征层面，从认知层面进入共情层面。这正是深度阅读教学可以发挥核心作用的场域。

2.3. 认知冲突理论及其教学应用

认知冲突指个体在认知发展过程中，原有认知结构与现实情境不符时在心理上所产生的矛盾或失衡状态[8]。Piaget [9]在其发生认识论中早已指出，认知发展的动力正是来自于同化与顺应之间的失衡与再平衡。当个体遭遇无法用原有图式解释的新信息时，不平衡状态便会产生，从而驱动个体调整原有认知结构，实现认知发展。

在教育语境中，认知冲突被证明是一种有效的教学驱动力[10]。教师通过设置与学生既有认知相矛盾的问题情境或材料呈现，激发学生的认知失衡感，进而促使他们主动寻求解释、参与探究、重构认知。在阅读教学中，认知冲突策略尤其适用于引发学生对文本深层含义的追问：当一个文本的标题或核心观点与学生最初的直观理解形成张力时，学生便不再是信息的被动接收者，而是意义的主动探索者。

值得注意的是，认知冲突策略在跨文化阅读教学中具有特别的敏感性。若冲突触发后缺乏有效的引导与解构，学生容易陷入“文化优劣论”的简单判断或“文化相对主义”的回避态度[7]。因此，认知冲突不应止于“制造惊讶”，而应延伸至“引导重构”——帮助学生整合新的文化认知与原有认知图式，建构兼具包容意识与批判性思维的跨文化认知框架[6]。

2.4. 本研究的理论整合框架与贡献定位

综合上述三篇文献，本研究构建了“认知冲突到深度阅读教学再到文化理解”的理论整合框架：认知冲突策略作为教学入口，通过打破学生的认知平衡激发探究动机；深度阅读教学作为教学过程，通过结构化任务与情感参与引导学生实现对文本意义的多层次建构；文化理解作为教学目标，指向学生在认

知、共情与反思三个层面的整合发展。三者之间的关系不是线性叠加，而是螺旋递进：认知冲突触发的疑问驱动深度阅读的展开，深度阅读的推进促成文化理解的生成，而文化理解的深化又可能引发新的认知冲突，进入更高层次的探究循环。

在学术贡献层面，本研究不同于既有研究中或侧重于理论思辨、或侧重于教学经验总结的取向，而是以完整的课例为分析对象，引入了课前－课后对比的实证数据与质性材料的编码分析，力图在理论与实践之间架设更为坚实的桥梁。同时，本研究选择的本土文化议题(泉州簪花)进入英语阅读教学这一路径，也为探索外语课堂中文化自信与跨文化沟通能力的协同培养提供了独特的分析视角。

3. 研究设计

3.1. 研究方法与问题

本研究采用个案研究法，以马瑾辰老师执教的《More than Flowers in the Hair》一课为分析对象，综合运用课堂观察、问卷调查与文本分析三种方法，回答以下三个研究问题：

- 1) 该课例中教师运用了哪些深度阅读教学策略？这些策略的认知机制是什么？
- 2) 参与课堂的学生在文化理解层面发生了怎样的变化？
- 3) 从该课例中可以提炼出怎样的深度阅读教学模式及其局限性？

3.2. 研究对象与数据来源

本课例的授课对象为杭州某中学高二年级一个自然班的学生，共 36 人。授课教师马瑾辰老师具有八年高中英语教学经验，曾多次在省市级教学竞赛中获奖。数据来源包括：1) 课堂全程录像及逐字转写文本；2) 学生课前与课后填写的文化理解问卷(各 36 份，有效配对样本 34 份)；3) 学生课后提交的书面反思文本(34 份)；4) 马老师撰写的课后教学反思及该课例的公开教学说明；5) 授课使用的教学材料(含阅读文本、课件、学案)。

3.3. 研究工具

文化理解问卷为自编问卷，包含两个维度：1) 文化事实认知(4 题，如“泉州簪花的主要佩戴群体是____”)；2) 文化深层理解(6 题，采用 5 级李克特量表，如“我认为泉州簪花不仅仅是一种装饰，更承载着佩戴者的生活态度”)。问卷经三位英语教育领域专家进行内容效度评审，并在一所同类学校高二年级 34 名学生中进行了预测，Cronbach's α 系数为 0.82，表明信度良好。质性编码框架参照扎根理论的三级编码程序，结合 Kintsch [3] 的“文本 base-情境模型”区分与孙艳[7]的文化间性理论，预设“信息复现型”“意义关联型”“价值反思型”三个层次，经两名研究者独立编码后协商一致，编码者间信度为 0.87。

3.4. 分析方法

量化数据使用 SPSS 26.0 进行配对样本 t 检验；质性数据采用 NVivo 14 进行主题编码分析。两类数据在三角验证的逻辑下相互印证，以增强研究结论的可信度。

4. 课例分析：深度阅读教学的三重路径

4.1. 制造认知冲突：从视觉感知走向深层追问

4.1.1. 策略解析：图片切入与问题对峙

认知冲突是一种有效的教学驱动力[8] [10]。当学生已有的认知经验与新信息之间产生矛盾时，他们

会主动寻求解释,从而进入深度加工状态。在阅读教学中,教师可以先呈现一个具有“表面美”或“常规认知”的视觉材料,引导学生说出直观感受,随后抛出一个与直观感受形成强烈对比的核心问题,制造认知冲突,驱动学生带着疑问进入文本、寻找答案。这一策略的心理机制可从加工水平理论获得解释:直观感受(如“花很美”)对应于浅层加工,而“美之外还有什么”这一问题则将学生推向语义加工层面。学生必须在文本中寻找线索,将新信息与既有认知进行比较、整合,进而形成新的理解结构。

值得强调的是,在培养学生跨文化意识的阅读教学中,教师应在学生经历冲突触发后,帮助学生整合新的文化认知与原有认知图式,建构兼具包容意识与批判性思维的跨文化认知框架[6]。这一策略的关键在于,问题不能是封闭的事实性问题,而必须是开放的、需要从文本中寻求解释的探究性问题。

4.1.2. 课例呈现:花饰之美与内涵之疑

马瑾辰老师在《More than Flowers in the Hair》一课的导入环节,精准地运用了这一策略。她首先展示泉州簪花的图片——鲜艳的花朵簪于发髻之上,色彩明丽,造型独特——随后提问学生:“What words come to your mind when you see these flower headdresses?”学生的回答集中在“beautiful”“colorful”“traditional”“decoration”等词语上,这是学生对簪花最直观的视觉感知。

然而,马老师并没有停留于此。她紧接着抛出一个核心问题:“We are going to read a passage that begins with this beauty, but does not stop there. Let's find out what lies beneath.”更关键的是,她将文章的标题呈现给学生——《More than Flowers in the Hair》。一个“more than”,在“beauty”与“something else”之间制造了强烈的认知张力。学生此刻会产生自然的疑问:花除了美,还能有什么?作者为什么要说“more than”?

4.1.3. 效果分析:期待激发与动机生成

学习动机是二语学习心理中最活跃的因素[11],决定着第二语言学习的成败,直接影响着学习者的学习策略、二语输入量、目标设置、学习毅力及发展二语技能的持久性[12][13]。在教学过程中,这一设计对提升学生动机的作用是显而易见的。学生在“beauty”的第一反应与“more than”的标题暗示之间,感受到了一种认知上的不协调,带着“到底还有什么”的疑问进入文本——阅读不再是教师布置的任务,而是学生主动寻找答案的过程。问卷数据为此提供了佐证:课前问卷中,第5题“我认为泉州簪花不仅仅是一种装饰”的均值为3.12($SD = 0.96$),课后提升至4.36($SD = 0.68$), $t(33) = 7.82$, $p < 0.001$,效应量Cohen's $d = 1.34$,属于大效应。这一显著变化说明,认知冲突策略确实触发了学生对“花饰之外的意义”的关注。

正如马老师在课后教学反思中所写:“学生一开始看到花,觉得就是好看。但当他们发现作者说‘不止是美’的时候,他们的好奇心就被调动起来了。这时候再去读文本,就不一样了。”从深度阅读教学的角度看,这一环节的价值在于它完成了从“被动接受”到“主动探究”的转变。学生不是被告知“簪花有什么意义”,而是被引导去发现“作者为什么认为簪花不止是美”——前者是知识的传递,后者是意义的建构。这一发现与Kintsch[3]的建构-整合模型高度吻合:学生的初始认知(“花是装饰”)构成了文本base层面的预期,而“more than”所带来的认知冲突,则迫使他们将文本信息与自身既有认知进行整合,从而建构起新的情境模型。正是在这种整合过程中,深层理解得以发生。

【评析与优化】本课导入以泉州簪花图片为切入点,引导学生提取视觉信息,有效激活了学生的直观感知。然而,单纯的信息提取仍停留在“视觉回忆”层面,尚未触及文化理解的深层内核。本课例通过认知冲突策略成功地实现了从“看到美”到“追问美之外”的思维跃升,这一设计对同类课例具有借鉴意义。

4.2. 搭建结构化支架：双栏分类与张力提炼

4.2.1. 策略解析：维度划分与结构对比

学生在开始阅读文本后，往往会获得大量零散的信息点。这些信息点如果缺乏组织，就难以转化为结构化的理解。郑葳和刘月霞[14]针对当前基础教育课堂中存在的“形式化、浅表化、碎片化、机械训练”等问题，提出深度学习是信息时代教学变革的必然选择。因此，双栏信息分类策略的核心价值在于它为学生的信息提取提供了一个认知框架。此策略的理论依据可追溯至认知负荷理论[15]。当文本信息复杂多元时，工作记忆的容量限制会使学生难以有效加工。双栏表格作为一种外部认知支架，将信息按维度归类，降低了工作记忆负荷，使学生能够将认知资源集中于更高层次的关系发现与意义建构。

在此节课的结构化任务设计中，教师围绕两个对立或关联的维度，如表象与真实、常见认知与深层意义设计双栏表格，引导学生从文中提取关键词填入对应位置，形成结构化的对比。在此基础上，学生基于表格中的信息归纳出文本的“核心张力”，即作者试图揭示的矛盾或主题。这一策略将暗含于文本中的对立关系显性化，使学生在对比中自行发现作者的核心观点，而非由教师直接告知。

4.2.2. 课例呈现：表象之列与真实之栏

在马瑾辰老师的课堂中，学生在完成第一遍阅读后，已经对泉州簪花有了初步印象。此时，马老师出示了一个双栏表格，要求学生再次细读文本，将与“泉州簪花”相关的信息分别填入两栏(表 1)：

Table 1. The series of appearances and the columns of reality of Quanzhou Hairpins
表 1. 泉州簪花的表象之列与真实之栏

Information related to Floral Headdress	Information related to Life and Labor of Xunpu Women
Beauty, bright, vivid and memorable decoration classical	Ordinary life
Tang Dynasty paintings distant symbols of elegance	Fishing village, ordinary women, lives were shaped by the sea
Hope for happiness and good fortune, might invite joyful things	Uncertain, festivals weddings, and other important moments
A way of enduring it. Flowers didn't deny hardship; they answered it	Hard work; fished; farmed oysters; gathered seafood on the tidal flats; managed the home; supported the family hardship

4.2.3. 张力提炼：美与苦难的矛盾共存

双栏填完之后，马老师提出了一个关键问题：“观察这两栏信息，它们之间形成了怎样的关系？作者想通过这种对比告诉我们什么？”学生在对比中发现了一个看似矛盾却意味深长的关系：第一栏强调的是“美”“装饰”“优雅”这些都是视觉层面的、表面的感受。然而第二栏强调的是“记忆”“希望”“回应苦难”。这些是精神层面的、深层的内涵。更关键的是，学生注意到文本中的一句话：“The flowers did not deny hardship; they answered it.”由此，学生逐步归纳出本文的核心张力：美与苦难不是对立的，而是共存的；花不是对苦难的逃避，而是对苦难的回应。从认知建构的角度看，这一过程体现了从信息提取到意义建构的认知升级。学生在填入双栏信息时，主要进行的是文本 base 层面的信息定位与提取；而在回答“两栏之间形成怎样的关系”这一问题时，学生必须进行跨信息的比较、综合与推断，这正是情境模型建构的核心操作。双栏表格在此处完成了从“信息整理工具”到“思维分析工具”的功能转化。

马老师进一步引导学生将这一张力表达为一个完整的判断句：“泉州簪花不仅是美的装饰，更是普通女性在艰难生活中保持希望、回应苦难的方式。”这一张力的提炼，标志着学生已经从“知道簪花是

什么”走向了“理解簪花意味着什么”。从课堂观察来看，这一环节是学生认知发生跃升的关键时刻。一名学生在讨论中说：“以前我觉得戴花只是为了好看，现在我觉得那是一种态度。”另一名学生补充：“她们的生活那么苦，还坚持戴花，这不是逃避，是一种不服输。”这些来自学生的话语，印证了双栏对比策略的有效性。课后反思文本的编码也显示，在34份反思中，有28份(82.4%)明确提到了“花象征生活的韧性”或类似表述，其中有11份进一步将这一象征意义与自身生活经验进行了关联(编码为“意义关联型”)，另有5份(14.7%)将簪花文化与其他地域文化进行了比较或对文化理解本身进行了反思(编码为“价值反思型”)。

【评析与优化】在读中环节，教师利用表格梳理泉州簪花的多维信息，引导学生定位事实与象征，已具备结构化信息的初步意识。该表格对基础薄弱学生尤为友好，降低了信息筛选的难度。但细究之，表格目前的有效性依赖于教师后续的“张力提炼”追问。如果教学止于填表，表格便仅仅停留在信息提取与归类层面，无法上升到意义建构的高度。本课例的成功之处恰恰在于，马老师没有将填表视为任务的终结，而是将其作为追问的起点，通过“观察两栏之间的关系”将学生的思维从信息复现推向张力发现，从认知推向共情。这正是深度阅读教学中“支架”与“撤离”的精妙配合。表格提供结构支撑，而教师追问推动思维飞跃。

4.3. 意义输出：从理解走向表达

本课例的另一关键环节在于意义输出。在完成双栏对比与张力提炼后，马老师设计了一个“文化代言人”写作任务：假设你将向一位外国朋友介绍泉州簪花，请用一段英文文字说明“簪花不仅仅是一种装饰”。这一任务要求学生将理解转化为表达，在语言输出中实现对文化意义的再建构。

从学生作品中可以看到理解的真实发生。一位学生写道：“To the Xunpu women, flowers are not accessories. They are companions. When the sea was rough and life was hard, they still put flowers in their hair—not because they forgot the hardship, but because they chose to remember hope.”另一位学生则以对比的方式表达：“In some cultures, people wear flowers only on happy occasions. But in Quanzhou, women wear them every day—in the fields, on the boats, at the market. The flowers grow not in gardens, but in their lives.”这些作品不仅展示了学生的语言能力，更展示了文化理解的深度——他们已能将簪花从“装饰”的表象中剥离出来，赋予其“希望”“韧性”“日常生活美学”等丰富的文化意涵。

从编码数据来看，34份学生反思文本中，“信息复现型”(仅复述课堂所学事实)为12份(35.3%)，“意义关联型”(能将簪花与生活态度、文化身份等建立关联)为17份(50.0%)，“价值反思型”(能将簪花文化与其他文化比较，或对自身的文化理解过程进行反思)为5份(14.7%)。三类文本的出现比例呈金字塔形分布，符合认知发展的递进规律。值得注意的是，在问卷中文化深层理解维度得分较高的学生(前25%)，其反思文本均落在“意义关联型”或“价值反思型”层次，这为问卷与质性数据之间的关联效度提供了支持。

这一发现表明：深度阅读教学的终点不应是“理解”，而应是“表达中的理解”。当学生被迫用自己的语言重构意义时，他们便无法依赖文本中的现成表述，而必须完成从“别人的文本”到“自己的理解”的认知转化。正如马老师在课例的公开教学说明中指出：“如果学生只是能回答我的问题，那还不一定是真的懂了。只有当他自己能说出来、写出来，而且能说得让别人也明白，那才是真的懂了。”

5. 研究局限与展望

本研究通过对《More than Flowers in the Hair》一课的深度分析，揭示了深度阅读教学在文化理解与意义建构方面的有效路径。然而，作为一项个案研究，本研究存在若干局限，需要审慎对待。

第一，结论的推广性有限。本研究仅考察了单个教师、单个班级、单篇文本的教学实践。马瑾辰老师具有丰富的教学经验和深厚的文本解读能力，其教学效果未必能在不同师资条件下简单复制。此外，参与课堂的学生来自杭州某中学高二年级，其英语水平和认知发展水平可能高于全国平均水平，研究结论在更大范围内的适用性有待进一步检验。

第二，研究工具的精细度仍有提升空间。本研究使用的文化理解问卷为自编工具，虽然经过专家评审和预测检验，但其维度划分和题目表述仍需在更大样本中进一步验证。质性编码中，“意义关联型”与“价值反思型”的边界在某些文本中不够清晰，编码的稳定性有待提高。

第三，影响教学效果的中介变量未得到充分考察。文化理解的深化可能不仅取决于教师的教学策略，还可能受到学生的语言水平、先前的跨文化经验、课堂参与度等因素的影响。本研究受限于样本规模，未能对这些变量进行控制或中介效应分析。

第四，长期效果有待追踪。本研究仅测量了课前与课后的即时变化，学生在一周、一个月甚至更长时间后是否仍能保持其文化理解的深度，是一个有待追踪研究回答的问题。

第五，该教学模式的内在挑战值得正视。深度阅读教学对教师提出了极高的要求。正如本课例所示，认知冲突的制造需要教师精准把握学生的既有认知边界；双栏对比的有效性依赖于教师对文本“核心张力”的敏锐捕捉；意义输出任务的开放度更考验教师的课堂应变与即时反馈能力。在师资培训尚不充分的现实条件下，这一模式的广泛推广面临结构性困难。此外，深度阅读教学在单位时间内消耗较多课堂资源，在应试压力较大的教学环境中，教师可能面临“深度”与“进度”之间的两难选择。

展望未来，后续研究可以从以下几个方向推进：1) 扩大样本，开展多教师、多班级的准实验研究，检验不同教学策略的差异化效果；2) 开发更为精细的文化理解测评工具，区分“文化事实认知”“文化意义理解”与“跨文化反思能力”等不同层次；3) 开展追踪研究，考察深度阅读教学效果的长期持续性；4) 探索不同文体、不同文化主题下深度阅读教学策略的变式与适配条件；5) 构建教师专业发展项目，研究如何有效提升一线教师实施深度阅读教学的能力。

6. 结语

从泉州簪花的“花饰之美”到“意蕴之深”，马瑾辰老师的课例为我们呈现了一条清晰的深度阅读教学路径。这条路径并非始于复杂的理论架构，而是始于一个朴素的教学追问：当学生面对文本时，他们看到的究竟是什么？是停留在视觉层面的花，还是能够抵达意义层面的精神？

本文的分析表明，深度阅读教学的有效实施依赖于两个关键支点。其一，认知冲突的制造。教师通过表象之美与意义之疑的对照，打破学生固有的认知平衡，使其从被动接受信息转向主动建构意义。标题中的“More Than”不仅是一个语言符号，更是一个认知钩子，牵引着学生穿越文本的表层，进入意义的深层。其二，结构化对比的搭建。双栏表格作为一种思维支架，将文本中隐含的张力关系显性化、系统化，使学生在对比中自行发现“美与苦难共存”这一核心命题。从知道簪花是什么到理解簪花意味着什么，学生的认知完成了从事实层面向价值层面的跃升。

然而，深度阅读教学的价值远不止于某一节课的策略运用。从更宏观的视角看，它回应的是英语学科核心素养中文化意识与思维品质的培养诉求。值得特别指出的是，本课例以“泉州簪花”这一中国本土文化现象为阅读内容，以英语为教学媒介语，实现了本土文化议题与国际理解视野的有机融合。这种“用英语讲好中国故事”的教学路径，恰当地回应了文化自信与跨文化沟通能力的协同培养诉求。当学生透过泉州簪花理解中国沿海女性的生命韧性，当他们学会用“表象-深层”的透镜去审视多元文化现象，他们获得的便不仅是语言知识，更是一种跨文化理解的思维能力和人文情怀。正如孙艳[7]所言，真正的跨文化能力不是放弃自己的文化立场，而是在理解他者的同时，更深刻地理解自我。本课例中，学

生对簪花文化意蕴的深度理解，恰恰是建立在对自身文化传统的重新发现与意义赋予之上的。

深度阅读教学对教师提出了更高的要求。教师需要具备敏锐的文本解读能力，能够从看似平淡的文本中发掘出认知冲突点；需要具备精准的问题设计能力，使每一个提问都成为学生思维进阶的阶梯；更需要具备深厚的文化理解力，才能在学生触及意义边界时给予恰当的引导与提升。本课例所揭示的“认知冲突－张力提炼－意义输出”三阶路径，既是一种教学设计框架，也是一种教师专业能力的映射——每一阶的有效实施，都依赖于教师对文本、对学情、对文化对话规则的深刻把握。

参考文献

- [1] 郭华. 深度学习及其意义[J]. 课程·教材·教法, 2016, 36(11): 25-32.
- [2] Craik, F.I.M. and Lockhart, R.S. (1972) Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **11**, 671-684. [https://doi.org/10.1016/s0022-5371\(72\)80001-x](https://doi.org/10.1016/s0022-5371(72)80001-x)
- [3] Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- [4] 周敏, 孙薇薇. 指向深度学习的初中英语阅读教学实践[J]. 中小学外语教学(中学), 2022, 45(12): 51-56.
- [5] Wolf, M. and Barzillai, M. (2009) The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, **66**, 32-37.
- [6] 杨燕平. 高中英语阅读教学中利用认知冲突培养学生跨文化意识的实践[J]. 教学月刊·中学版(外语教学), 2026(Z2): 54-59.
- [7] 孙艳. 文化间性视域下外语教育的认同建构: 跨文化认知与国家认同的辩证整合[J]. 当代外语研究, 2025(6): 94-102.
- [8] 林崇德, 胡卫平. 思维型课堂教学的理论与实践[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2010(1): 29-36.
- [9] Piaget, J. (1977) *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. Viking Press.
- [10] Tu, K., Lai, Q., Zhan, J. and Zhan, Z. (2025) Enhancing STEM Preservice Teachers' Interdisciplinary Teaching Competence and Instructional Design Innovation Ability through Cognitive Conflict in Community of Practice. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, **20**, 94-113. <https://doi.org/10.1108/apjie-07-2025-0093>
- [11] Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd Edition, Oxford University Press.
- [12] 秦晓晴. 外语教学研究中的定量数据分析[M]. 武汉: 华中科技大学出版社, 2014: 59.
- [13] Abrar-ul-Hassan, S. (2014) A Study of the Motivational Patterns of Learners of English for Academic and Professional Purposes. *TESOL Journal*, **5**, 32-56. <https://doi.org/10.1002/tesj.74>
- [14] 郑藏, 刘月霞. 深度学习: 基于核心素养的教学改进[J]. 教育研究, 2018, 39(11): 56-60.
- [15] Sweller, J. (1988) Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, **12**, 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4