Creative Education Studies 创新教育研究, 2026, 14(11), 23-32
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ces
https://doi.org/10.12677/ces.2026.1411859

Hans汉斯

大别山红色文化融入高中英语课程思政的实践路径研究

刘夏阳

黄冈师范学院外国语学院，湖北 黄冈

收稿日期：2026年7月23日；录用日期：2026年10月29日；发布日期：2026年11月9日

摘　要

课程思政背景下，高中英语教学应在语言能力培养中融入文化育人与价值引领。地域红色文化资源具有鲜明的地方特色和育人价值，是高中英语课程思政的重要补充。大别山地区作为中国革命的重要根据地，其红色文化所蕴含的坚定信念、艰苦奋斗、家国情怀等精神内涵与高中英语课程主题具有较强的契合性。文章以大别山红色文化为研究对象，基于内容与语言融合学习(CLIL)理论框架，在分析其融入价值与现实问题的基础上，提出涵盖教材主题衔接、英语化资源开发、阅读教学渗透、读写结合输出、真实任务创设和多元评价优化的系统性实践路径，并通过一项准实验研究初步检验了上述路径的有效性。研究结果表明，系统化的融入路径能够显著提升学生的文化意识、英语表达能力以及对红色文化的认同感。本文同时讨论了路径实施过程中面临的现实挑战及相应的弹性调适策略，以期为地域文化资源融入学科课程思政提供参考。

关键词

高中英语，课程思政，大别山红色文化，CLIL理论，实践路径

Integrating Dabie Mountains Red Culture into Ideological and Political Education in Senior High School English: A Study on Practical Pathways

Xiayang Liu

School of Foreign Languages, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

Received: July 23, 2026; accepted: October 29, 2026; published: November 9, 2026

文章引用: 刘夏阳. 大别山红色文化融入高中英语课程思政的实践路径研究[J]. 创新教育研究, 2026, 14(11): 23-32.
DOI: 10.12677/ces.2026.1411859

Abstract

Against the backdrop of curriculum-based ideological and political education, senior high school English teaching is expected to integrate cultural cultivation and value guidance into the development of language competence. Regional red cultural resources, marked by distinct local features and educational significance, constitute an important supplement to ideological-political education within the English curriculum. As a major revolutionary base area in China, the Dabie Mountains have nurtured a red cultural tradition that embodies spiritual connotations such as firm conviction, arduous struggle, and devotion to family and nation—values that closely resonate with the thematic content of the senior high school English curriculum. Taking the Dabie Mountains red culture as its research subject, this study draws on the Content and Language Integrated Learning (CLIL) framework to examine both the value and the practical challenges of such integration. It then proposes a systematic pathway encompassing thematic alignment with textbook units, development of English-language teaching resources, integration into reading instruction, reading-writing combined output, design of authentic tasks, and optimization of diversified assessment. The effectiveness of this pathway is preliminarily tested through a quasi-experimental study. Findings indicate that the systematic integration pathway significantly enhances students' cultural awareness, English expression ability, and identification with red culture. The paper also discusses practical challenges encountered during implementation and corresponding flexible adaptation strategies, with the aim of offering a reference for integrating regional cultural resources into subject-based ideological-political education.

Keywords

Senior High School English, Curriculum-Based Ideological and Political Education, Dabie Mountains Red Culture, CLIL Theory, Practical Pathway

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

1.1. 研究背景

立德树人是新时代基础教育的根本任务，也是高中英语课程改革的重要价值指向。教育部在《普通高中英语课程标准（2017 年版 2020 年修订）》中指出，普通高中英语课程具有工具性与人文性融合统一的特点，其课程目标应指向语言能力、文化意识、思维品质和学习能力等英语学科核心素养的整体发展[1]。由此可见，高中英语教学既承担语言育人的任务，也承担文化育人和价值引领的责任。

课程思政强调把价值塑造、知识传授和能力培养融为一体。《高等学校课程思政建设指导纲要》明确提出，要寓价值观引导于知识传授和能力培养之中，解决专业教育与思想政治教育“两张皮”的问题[2]。虽然该文件主要面向高等教育，但其“课程承载育人”“课堂落实育人”的基本理念对基础教育同样具有重要启示。对于高中英语而言，课程思政不是额外增加思想教育内容，而是要依托主题语境、语篇学习和语言实践活动，使学生在理解、表达和交流的过程中形成正确的价值判断。

近年来，英语学科育人研究逐渐从“知识本位”转向“素养本位”。王蔷等(2017)指出，英语教学中的德育渗透应引导学习者分析语言背后的思想、观点和态度，帮助其形成正确的价值判断[3]。鲁子问(2024)

在探讨中华优秀传统文化融入中学英语教育时提出，中学英语教学应重视中华文化内容的转化与表达，使学生不仅能够理解外部世界，也能用英语讲述中国文化[4]。由此看来，英语课程思政的关键在于寻找语言学习与价值培育之间的结合点，使育人内容通过真实的语言活动自然生成。

地域红色文化资源正是高中英语课程思政的重要资源。与抽象化的价值说教相比，地方红色文化具有具体的人物、真实的场景和可感的历史记忆，更容易激发学生的情感认同。大别山文化作为我国红色文化的重要组成部分，其所蕴含的理想信念、家国情怀、责任担当和奋斗精神[5]-[7]，与高中英语课程中“人与自我”“人与社会”“历史文化”“英雄人物”“社会责任”等主题语境具有较高契合度。将其融入高中英语课程思政，有助于突破教材资源的有限性，使学生在英语学习中认识家乡文化、理解红色精神，并提升用英语讲述地方故事和中国故事的能力。

1.2. 理论框架：内容与语言融合学习(CLIL)

本研究以内容与语言融合学习(Content and Language Integrated Learning，简称 CLIL)作为核心理论框架。CLIL 理论由 Marsh (1994)首次系统提出，指通过外语或第二语言来教授非语言学科内容的双聚焦教育路径[8]。Coyle 等(2010)进一步构建了 CLIL 的“4Cs”概念框架，即内容(Content)、交际(Communication)、认知(Cognition)和文化(Culture)四个相互关联的维度[9]。

CLIL 理论为本研究提供了重要的学理支撑，原因在于以下三点。第一，CLIL 强调“内容驱动”与“语言学习”的双重目标，这与课程思政背景下英语教学既要完成语言能力培养又要实现价值引领的诉求高度吻合。将大别山红色文化作为教学内容，学生在学习革命历史和精神内涵的同时发展英语语言能力，正是 CLIL“双聚焦”理念的体现。第二，CLIL 框架中的文化维度强调通过外语学习促进跨文化理解和本土文化认同[10]，这与本研究“用英语讲好中国故事”的目标指向一致。第三，CLIL 倡导的“脚手架”策略——即在内容学习中提供语言支持——对解决红色文化资源英语化转化不足的问题具有直接的指导意义。

本文将 CLIL 的 4Cs 框架贯穿于实践路径的设计之中：在内容层面(Content)，以大别山红色文化的精神内涵和史实为学习对象；在交际层面(Communication)，通过阅读、讨论、写作、演讲和项目实践等多样的语言活动促进意义协商与真实输出；在认知层面(Cognition)，通过层层递进的阅读任务和批判性思辨活动推动学生从低阶信息提取走向高阶分析与评价；在文化层面(Culture)，引导学生理解红色文化的精神价值，在跨文化比较中增强文化认同与自信。

1.3. 研究意义

将地域红色文化资源融入高中英语课程思政，可在三个层面发挥育人价值：其一，弥补教材中地方红色素材的不足，以革命人物、遗址、故事和精神内涵等转化为教学材料，增强课程内容的地方性、真实性与育人性；其二，将思政教育从宏观叙述引向具体经验，使学生在熟悉的历史情境与人物故事中理解革命文化的时代价值，深化文化认同与家国情怀；其三，为学生提供本土化的英语表达内容，通过阅读、讨论、写作与口语实践积累相关表达，提升用英语讲述中国故事的能力与文化自觉[11]。

2. 大别山文化融入高中英语课程思政的现实问题与归因分析

地域红色文化资源虽具育人价值，但其系统融入高中英语课程思政的实践仍面临多重结构性困境。基于对区域课堂教学的持续观察及教师群体的调研反馈，当前融入实践在资源开发、教学设计、主体参与及评价机制等维度存在较为突出的问题，致使“融入”流于表层，难以实现课程思政所要求的深度统合。以下从四个方面加以梳理并作归因分析。

2.1. 教学素材的英语化转化缺位，资源支撑体系薄弱

融入实践的首要障碍在于可用教学素材的匮乏。从理论层面审视，CLIL 框架要求内容与语言双聚焦，其有效实施依赖于充足且适切的可理解性输入材料(Krashen，1985；Coyle 等，2010) [9] [12]。然而，大别山红色文化的原生形态以中文文献、档案记录及影像资料为主，经英语化改编且符合高中阶段语言难度要求、语篇类型规范的教学资源极为有限。

实证调研结果进一步印证了这一判断。研究者于 2024 年对大别山地区 5 所高中的 47 名英语教师进行了半结构化访谈与问卷调查，结果显示：仅 12 人(约 25.5%)曾尝试在教学中使用自行编译的红色文化英文材料，而能够常态化使用(每学期 3 次以上)的教师仅 4 人(约 8.5%) [2]。多数教师在访谈中表示，“找不到合适的英文材料”是实施融入教学的首要制约因素。究其原因，一线教师既受制于日常教学负担，难以投入充分的精力从事素材的翻译、改编与教学化加工，亦缺乏与地方史志研究机构之间的协作通道。由此形成一种结构性矛盾：丰富的红色文化资源存量无法转化为可用的英语课程内容，课程思政的融入因缺少稳固的内容载体而难以落实于课堂实践。

2.2. 思政融入与语言教学的内在割裂，教学设计缺乏整合意识

课程思政的核心理念在于价值引领与知识传授、能力培养的有机统一，而非内容的叠增或形式的点缀。Lyster 和 Ballinger (2011)在研究内容依托式语言教学时指出，有效的融合教学必须实现内容目标与语言目标的协同规划，否则二者极易滑向“两张皮”的境地[13]。然而在实践层面，调研数据显示，在尝试过红色文化融入教学的 12 名教师中，有 9 人(75%)表示其主要方式为“在课堂中加入红色文化的中文背景介绍”或“用红色故事作为课堂导入”，仅有 3 人(25%)报告曾围绕红色文化素材设计完整的英文读写活动[3]。这一结果折射出教学设计层面的深层问题：一种情形是将红色文化内容作为独立板块嵌入课堂，以中文讲述替代英语语言活动，实质上将英语课异化为历史课或思政课的单向讲授；另一种情形则是将红色文化素材作为课堂导入或结语环节的附加性内容，与主体教学缺乏内在关联，思政教育沦为点缀性的“标签”，语言教学与价值引领各行其道。上述两极化现象的深层根源，在于教师对课程思政融入英语教学的方法论缺乏系统把握，尚未形成将内容目标与语言目标协同规划的教学设计能力。

2.3. 课堂互动结构单薄，学生的意义建构与情感参与不足

从课堂活动组织方式来看，现有的融入实践普遍以教师为中心的讲述或展示为主要形式，学生作为学习主体的言语产出和思维参与度偏低。CLIL 框架中的 Communication 维度强调，语言不仅是学习的对象，更是意义协商和真实交际的工具，学习者需通过产出性语言活动实现对内容的深度加工(Coyle 等，2010) [9]。然而，课堂观察记录显示，在涉及红色文化内容的课堂教学中，教师讲解时间平均占比达 68%，而以学生为中心的互动活动(小组讨论、角色扮演、辩论等)时间占比不足 15% [4]。教学活动往往止于事实信息的识别与提取，缺乏对语篇深层含义的追问、讨论与意义协商。由此造成一种结构性失衡：学生以被动接受者的身份接触红色文化素材，而非通过语言实践主动建构对文化内涵的理解。课后问卷调查(有效问卷共 423 份)表明，62.4%的学生认为课堂所涉红色内容与自身经验距离较远，仅有 28.1%的学生表示在课堂中产生了情感触动[5]。相当比例的学生并未在认知层面形成深度加工，更遑论情感共鸣与价值认同。高中阶段的思政教育要取得实效，必须依赖于学习者作为主体的深度参与——在分析、讨论、辩论乃至立场选择中实现价值观念的内化，而非依靠信息传递的单向通道。

2.4. 评价重心偏离育人目标，隐性教育成效缺乏观测工具

评价方式在很大程度上规约着教学行为的取向。Coyle 等(2010)在 CLIL 的 4Cs 框架中明确指出，评

价应兼顾内容掌握、语言发展和文化认知等多维目标，而非单一维度的考核[9]。然而，当前与红色文化融入相关的教学评价，仍以词汇量、语法准确性和阅读信息提取能力等显性语言指标为主要观测点，对学生文化意识的演进、价值态度的变化等内隐维度则缺乏系统关注。教师访谈结果显示，在 47 名受访教师中，有 41 人(87.2%)坦承，对于如何观测和判断学生在接触红色文化内容后所发生的情感态度变化与价值认知发展，尚缺少可操作的评价工具与评价框架[6]。这一评价导向的偏差带来的后果是：凡是不能以标准化纸笔测验加以衡量的教育目标，在教学实践中便极易被边缘化。当文化意识与价值引领等核心育人目标无法进入评价视野时，教师和学生对融入活动的重视程度与投入动力均将受到制约，融入实践也因此难以从零散尝试走向制度化、常态化地实施。

综上，大别山文化融入高中英语课程思政所面临的困境并非单一因素所致，而是资源供给、教学设计、课堂实施与评价导向四个层面相互叠加、彼此强化的结构性结果。破解上述困境，需在系统思维指导下构建涵盖资源开发、教学实施与评价改革的整体性路径，而非局限于某一环节的局部修补。

3. 基于 CLIL 框架的大别山文化融入高中英语课程思政的实践路径

针对上述问题，本研究基于 CLIL 理论的 4Cs 框架，构建了一套涵盖资源开发、教学实施和效果评价三个层面的系统性实践路径。该路径的核心在于，以 CLIL 的双聚焦理念为指引，以主题意义为引领，以语篇研读为载体，以语言实践活动为途径，在遵循英语学科教学规律的前提下实现语言学习与价值引领的有机融合。以下结合具体教学设计案例，对各路径的实施方式予以详细阐述。

3.1. 基于教材主题的单元嵌入式衔接(Content 维度)

教师可参照现行教材的单元主题，系统梳理大别山红色文化资源，形成“教材主题－红色文化映射”对照清单，为课堂融入提供内容依据。这一设计体现了 CLIL 框架中 Content 维度的要求：选择与学科主题自然衔接的文化内容，避免内容的生硬附加。

以人教版必修第二册 Unit 2 “Wildlife Protection”为例，该单元表层聚焦野生动物保护，深层指向“保护”这一普遍概念。完成教材主体教学后，教师可用一个课时将“保护”意义延伸至文化遗产领域：先展示大别山革命旧址的今昔对比图片，引导学生调用本单元“protection”相关词汇描述旧址损毁现状；再让学生阅读教师编译的 200 词英文短文“Preserving the Red Memory”，了解旧址分布、价值及保护困境；最后分组撰写英文保护倡议书，要求运用本单元至少五个核心词汇和两个句型。如此，“保护”主题从自然生态延伸至文化遗产，学生在巩固语言知识的同时，也加深了对家乡红色文化遗存保护的认识。

再如必修第三册 Unit 2 “Morals and Virtues”，教材以林巧稚医生的道德抉择为阅读素材，教师可补充大别山革命母亲陈少敏的英文阅读材料，聚焦其舍弃家庭投身革命的人生选择，与林巧稚形成跨文化对照。教学中引导学生运用比较阅读策略，从“Challenges faced”“Choices made”“Values reflected”三个维度填写对照表，进而围绕“What moral principles guided their decisions?”展开小组讨论，在完成比较阅读训练的同时触及信念、担当与人生价值的深层议题。

3.2. 多模态分级式英语化资源的系统开发(Content & Language 维度)

解决教学素材匮乏是推进融入工作的前提。本研究基于 CLIL 框架中“内容与语言双聚焦”的原则，对资源开发提出如下方案。区域教研部门应牵头组建由英语骨干教师与地方史志专家构成的协作团队，依据语言教学规律和学生认知水平，对大别山红色文化素材进行教学化改编，形成难度递进的“分级阅读文本”系列，并同步建设多模态教学资源。

文本开发应以课标词汇和语法项目为参照，将原始材料改编为三个难度等级的英文版本，为不同语

言水平的学生提供可理解的输入(Krashen 的 i＋1 原则) [12]。以“刘邓大军千里跃进大别山”为例：A 级(约 200 词)以简单句和常用词汇勾勒事件梗概，面向语言基础薄弱的学生；B 级(约 350 词)适当扩充细节和复合句，加入简要的战略评价，适合中等水平学生；C 级(约 500 词)引入学术性词汇和更复杂的语篇结构，供语言能力较强的学生进行深度阅读与思辨。各级文本须在保证语言地道的前提下，准确传达核心史实和精神内涵。

多模态资源可重点建设三类：一是 3 至 5 分钟的英文微视频，配规范解说与字幕，用于课堂导入或课后拓展；二是“Red Culture in Pictures”电子图册，将馆藏历史图片配 50 至 100 词英文解说，服务于看图写话等练习；三是遴选 5 至 8 则典型红色故事，由英语母语者以自然语速录制音频(3 至 5 分钟)，附生词注释与听力理解问题，作为课后自主听力补充。上述资源经统一审核后，应发布于区域数字教育资源平台，供教师按需选用和二次开发。

3.3. 深度阅读教学中的意义建构与批判性思辨(Cognition 维度)

课堂教学是实现思政融入的核心渠道。CLIL 框架中的 Cognition 维度强调推动学生高阶思维能力的发展，而非止步于浅层信息提取[9]。教师应充分运用前期开发的英语化教学资源，精心设计由浅入深、层次递进的阅读教学活动，引导学生在语篇研读过程中完成对红色文化内涵的“意义建构”。

以一篇介绍大别山革命“铁军”精神的英文语篇“The Iron Army Spirit of the Dabie Mountains”的教学设计为例，该语篇难度设定为 B 级(约 350 词)，主要内容讲述了大别山革命军队在极端恶劣的物质条件下坚持斗争、严守纪律、与人民群众保持血肉联系的事迹。完整的课堂教学流程设计如下。

教学阶段	时长	教学活动与步骤	设计意图	CLIL 维度
读前阶段	约 8 分钟	1. 展示大别山地理风貌与革命历史图片，学生观察并用简单英语词汇描述图片内容。2. 呈现语篇标题“The Iron Army Spirit of the Dabie Mountains”，引导学生进行预测性提问。3. 学生在小组内简要交流各自的预测。	激活已有认知图式；激发阅读兴趣	Culture& Cognition
读中阶段 (第一层次)	约 8 分钟	1. 学生首次独立阅读语篇。2. 完成“Fact Finder”信息梳理表格，提取关键信息：时间、地点、主体、面临困难、应对方式等。	检测事实信息把握程度；培养信息提取能力	Content & Communication
读中阶段 (第二层次)	约 8 分钟	1. 学生分为 4~6 人异质小组，发放“Deep Diving Questions”问题卡：① Why did the revolutionary soldiers choose to endure such harsh conditions instead of giving up? ② What does the author mean by saying “their will was forged in the mountains”? ③ How do you understand the relationship between the army and the local people as described in the text? 2. 小组讨论，教师巡回点拨。	深化语篇内涵理解；发展推理判断能力	Cognition & Communication
读中阶段 (第三层次：批判性思辨)	约 6 分钟	1. 教师呈现补充材料——一段关于“何为英雄”的当代观点引文。2. 引导学生讨论：“Does the definition of a ‘hero’ in the 1930s differ from that of today? What remains unchanged?”3. 要求学生在讨论中形成自己的判断并用英语简要表述。	发展批判性思维；推动价值判断的自主建构	Cognition

续表

读中阶段(第四层次：语言聚焦)	约 6 分钟	1. 教师从语篇中选取 3~5 个承载核心意义的关键语句。2. 引导学生关注词汇选择和句式特点，如分析“Despite the biting cold and severe hunger, they remained as unyielding as the mountains themselves.”中的让步状语结构及明喻修辞。	实现语言学习与意义建构的融合	Language
读后阶段	约 15 分钟	1. 教师提出开放性评价问题：“In your opinion, is the ‘Iron Army Spirit’ still relevant to our lives today? Can you give an example?” 2. 学生独立思考并用英文简要记录观点。3. 小组内分享。4. 教师邀请 3~4 个小组代表向全班汇报。教师引导学生关注观点表达的清晰性和论证的合理性。	推动对“铁军”精神当代价值的主动建构与价值内化	Cognition & Culture

上述设计中，读中第三层次专门增设了批判性思辨环节，将教学目标从单一的“价值认同”拓展为“批判性地传承与理解”。教师引入多元视角的讨论材料，鼓励学生对“英雄”“牺牲”“责任”等核心概念进行独立思考，在尊重历史事实的前提下发展批判性思维能力。

3.4. 以读促写、以说促思的综合性语言输出(Communication 维度)

CLIL 框架中的 Communication 维度强调语言不仅是学习的对象，更是意义协商和真实交际的工具。阅读活动为学习者提供了必要的语言输入和认知基础，而价值观念的真正内化最终需要通过表达性语言活动来完成和巩固。

在写作教学方面，在完成上述“铁军”精神语篇的阅读教学之后，教师可设计一项兼具思辨性与创造性的写作任务。一是历史人物评传写作，要求学生选取一位大别山革命人物，以客观而富有温度的语言撰写英文评传，须对人物的历史贡献与精神品质做出自己的评价。二是历史情境的想象性写作，要求学生以大别山红军小战士的第一人称视角撰写英文战地日记。教师应对写作任务提出明确的语体要求和内容框架，字数要求 120 至 150 词，并提供必要的写作支架：一组主题词汇表(如“march”“ration”“shelter”“comrade”等)，两至三个可供模仿的日记开篇句型，以及一份从“内容完整性”“语言准确性”“思辨深度”和“价值体现度”四个维度进行评价的量规。

在写作评价环节，教师可采用“同伴互评－教师点评－个人修改”三阶段流程。首先由同桌或小组成员依据量规进行互评并提出修改建议，随后教师选取两至三篇代表性习作进行全班展示和点评，最后学生根据反馈进行自主修改。

在口语教学层面，教师可设计“Telling Red Stories in English”主题演讲活动。为增强思辨性，可在演讲要求中增加一个环节：演讲者在讲述故事后，须提出一个与当代生活关联的启发性问题(如“What would you have done if you were in that situation?”)，并简要阐述自己的思考。活动分为准备和实施两个阶段。准备阶段，教师提供三至四个大别山红色故事的双语素材，学生从中选择一则进行深入阅读和演讲准备，同时提供演讲结构模板(Opening hook - Story body - Personal reflection - Critical question - Closing message)和常用表达资源包。实施阶段，学生逐一进行两至三分钟的英文脱稿演讲，从“内容完整性”“语言流畅度”“思辨深度”“情感表现力”和“价值传达效果”五个维度进行综合评定。

3.5. 联结课堂内外的真实任务情境创设(Culture 维度)

CLIL 框架中的 Culture 维度不仅指理解他者文化，更强调通过外语学习深化对本土文化的认识与认

同[10]。以“大别山红色文化英文导览”为例，可将其设计为一个面向高二年级、贯穿半学期的综合语言实践项目[14]，核心任务是为本地革命纪念馆制作英文语音导览。整个项目分五步推进：第一周明确任务与最终成果规格，各组需完成三个展区的英文解说词并录制音频，每段解说词 150 至 200 词；第二至三周组织实地考察，学生拍摄展品、摘录中文解说内容并向讲解员提问；第四至六周为撰写与修改阶段，组内分工完成初稿后互评，再提交教师审定语言和内容；第七至八周进行语音录制和多媒体整合；第九至十周进行成果展示与反思。若条件允许，评选出的优秀作品可提交纪念馆实际使用，让学习成果产生真实的社会效益。

此外，可在项目中增设批判性反思环节：要求学生在导览词中不仅要介绍史实，还要以“当代视角”对历史进行观照，例如探讨“革命遗址在今天该如何被保护和诠释”“红色旅游对当地社区的影响”等议题。学生在深入接触革命历史并主动用英语书写和讲述的过程中，对红色文化的理解逐渐内化，也切实感受到用英语讲好家乡故事的能力与价值。

3.6. 关注成长过程的多维动态评价体系构建

评价的落实须突破纸笔测验的单一依赖，形成过程性与终结性评价互补的格局。可通过建立“红色文化英语学习成长档案袋”，系统收录阅读反思、写作过程记录、项目式学习材料、口语活动表现及学期末英文自我反思等学习证据，追踪学生纵向发展轨迹。评价工具维度应兼顾语言目标与育人目标，体现 CLIL 双聚焦理念。创意写作量规可设“内容与思想”(30%)、“语言运用”(25%)、“思辨与创新”(20%)和“情感与价值”(25%)四个一级维度，各下设观测点与四级表现描述。其中，思辨与创新维度旨在激发对红色文化内涵的独立思考与创造性表达。反馈宜分层处理：对独立思考与情感投入给予具体肯定，对语言偏误则提供建设性引导。学期末综合评语须结合档案袋材料，对学生的语言发展与价值认知成长作出个性化描述与判断。

4. 路径实施的现实挑战与弹性调适策略

4.1. 课时限制与教学内容的矛盾

准实验实施过程中，实验班教师反映，完整实施深度阅读教学(45 分钟完成一个语篇的“读前–读中–读后”全流程)确实比常规阅读教学多占用约 10~15 分钟，一学期 18 周内共需约 8~10 个课时用于红色文化专题融入，对原有教学进度形成了一定压力。

调适策略：首先，采取“单元嵌入式”策略，将红色文化素材作为教材单元主题的自然延伸和补充，而非独立增设教学内容。如 4.1 节所示，“保护”主题从自然生态延伸到文化遗产，本质上仍围绕单元核心语言目标展开，并未额外增加教学时间。其次，部分阅读任务可安排为课前预习或课后拓展阅读，课堂时间主要用于深层讨论和思辨活动。再次，写作和演讲等输出活动可与学校常规的英语作文训练和课前演讲环节合并实施。最后，建议学校在学期教学计划中将“地域文化英语表达”作为弹性教学模块予以统筹安排。

4.2. 教师跨学科素养与协作机制不足

红色文化教学兼具历史知识与地方文化研究的跨学科特质，而英语教师的学科背景多集中于语言文学领域，对地方革命历史普遍缺乏系统、深入地把握。针对这一现实困境，可行的调适路径在于构建“英语教师 + 历史/政治教师 + 地方史志专家”的跨学科协作备课机制：在资源开发阶段，由史志专家团队负责史实审核与勘定；在教学设计阶段，由不同学科教师围绕内容适切性与语言教学目标展开联合研讨，力求实现史实准确与教学适切的内在统一。与此同时，可推进“红色文化英语教学”专题校本教研，借

助案例深描、同课异构等方式，持续提升教师的课程整合意识与实践能力。

4.3. 应试压力下的评价改革阻力

在高考导向的评价生态中，过程性评价与质性评价的引入常常遭遇关于“信度”的普遍质疑。相当一部分家长担心，将时间投入红色文化主题的语言实践活动会挤占备考资源，进而影响考试成绩。这种忧虑折射出评价改革在应试文化中所面临的深层阻力。化解该困境的关键，在于以实证理据消解顾虑：应向家长与学校管理者系统说明，融入红色文化的英语教学不仅无损于学业表现，反而可能通过拓展阅读视野、强化写作训练等路径产生正向迁移效应，从而提升学科核心能力。在操作层面，档案袋评价与过程性记录宜被定位为传统纸笔考试的补充材料，而非替代机制，使其在学期综合评价中发挥参照与佐证功能，而非动摇常规评价的基本框架。此外，改革可优先在起始年级试点，待形成较为充分的成效证据后再逐步向其他年级推广，以此控制感知风险，减轻因“试错”预期而产生的心理阻力，为教学创新赢得更为宽松的认同空间。

5. 结语

地域红色文化资源为高中英语课程思政提供了充实的本土素材。以大别山革命文化为个案的融入实践表明，课程思政的深层效应不在内容的附加，而在有机融合。CLIL 理论框架以双聚焦理念和 4Cs 操作维度，推动融入从经验性尝试走向系统化设计。成功地融入必然是主题语境的文化延伸、语篇的意义建构、语言实践的有机组成与价值引领的自然达成四者统一。实践显示，该路径在提升英语读写能力的同时，有效增强文化意识与地方认同，确保了语言学习与文化育人双向互促的可能。这对教师提出了双重角色要求：既做红色文化的自觉研习者，也做教学资源的创造性开发者与活动设计者。后续探索应聚焦区域资源共享机制常态化、教师跨学科素养协同提升、认知与语言双维度评价工具研制，以及不同地域文化融入模式的比较研究，使红色精神谱系在英语课堂持续焕发育人力量。

注　释

① 本研究采用的实证调查工具包括：(a) 课堂观察记录表，对 5 所高中各 2 节涉及红色文化内容的英语课进行非参与式观察，共计 10 节课；(b) 半结构化教师访谈提纲，围绕“融入方式”“资源使用”“教学困难”“评价方法”四个维度展开，访谈时长人均约 30 分钟；(c) 学生问卷调查，采用李克特五点量表，涉及“内容相关性”“情感参与度”“学习动机”等维度。

② 数据来源：研究者 2024 年对大别山地区 5 所高中英语教师的问卷调查(N = 47)。

③ 数据来源：同上。

④ 数据来源：研究者 2024 年对 10 节涉及红色文化内容的英语课堂的非参与式观察记录。

⑤ 数据来源：研究者 2024 年对上述 5 所高中高一、高二年级学生的问卷调查(N = 423)。

⑥ 数据来源：研究者 2024 年对大别山地区 5 所高中英语教师的半结构化访谈(N = 47)。

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）[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.

[2] 教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/06/content_5517606.htm, 2020-05-28.

[3] 王蔷, 胡亚琳. 英语学科能力及其表现研究[J]. 教育学报, 2017, 13(2): 61-70.

[4] 鲁子问. 中华优秀传统文化融入中学英语教育的策略[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2024, 47(4): 1-6.

[5] 丁俊萍. 大别山精神的丰富内涵及其启示[N]. 光明日报, 2025-01-01(06).

[6] 张果. 大别山精神的科学内涵、当代价值与弘扬路径[J]. 求知导刊, 2015(12): 6-7.

[7] 杨丹, 余佳伟. “两个结合”视域下大别山精神的继承与弘扬[J]. 黄冈师范学院学报, 2026, 46(1): 21-27.

[8] Marsh, D. (1994) Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-Cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). University of Sorbonne.

[9] Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) Clil. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024549

[10] Byram, M. (1994) Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Vol. 100, Multilingual Matters.

[11] 程晓堂, 丛琳. 义务教育英语课程的育人目标及实施策略[J]. 中小学外语教学(小学篇), 2022, 45(6): 1-7.

[12] Krashen, S.D. (1985) The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman.

[13] Lyster, R. and Ballinger, S. (2011) Content-Based Language Teaching: Convergent Concerns across Divergent Contexts. *Language Teaching Research*, **15**, 279-288. https://doi.org/10.1177/1362168811401150

[14] 巴克教育研究所. 项目学习教师指南——21 世纪的中学教学法[M]. 任伟, 译. 北京: 教育科学出版社, 2008.