英语公众演讲课程思政的“可共鸣叙事”实践：基于受众导向的本土文化转化

彭欢
广州大学外国语学院，广东 广州 510006
DOI: 10.61369/RTED.2026130030

摘　　要： 英语公众演讲课程是外语课程思政建设的重要阵地，但课程内容与活动设计与学生传播能力培养存在落差。本研究基于跨文化修辞理论与受众分析理论，提出“可共鸣的本土叙事”训练框架，通过“解构－识别－重构”三阶机制，将“中国梦”等宏大议题转化为“可共鸣的本土细节”。通过问卷调查、学生访谈和课后作业分析，发现学生跨文化交际意识从知识层面深化为策略能力。该研究为外语课程思政从“文本目标”到“课堂落地”提供可复制范式。
关 键 词： 课程思政；可共鸣的本土叙事；跨文化交际意识；英语公众演讲；心理距离理论

Practice of "Resonant Narrative" in Ideological and Political Education of English Public Speaking Course: Local Cultural Transformation Based on Audience Orientation

Peng Huan
School of Foreign Studies, Guangzhou University, Guangzhou, Guangdong 510006

Abstract: The English public speaking course is an important position for the ideological and political construction of foreign language courses, but there is a gap between the course content and activity design and the cultivation of students' communication ability. Based on the theories of cross-cultural rhetoric and audience analysis, this study proposes a training framework of "resonant local narrative", and transforms grand topics such as the "Chinese Dream" into "resonant local details" through a three-stage mechanism of "deconstruction-identification-reconstruction". Through questionnaire surveys, student interviews and after-class assignment analysis, it is found that students' cross-cultural communication awareness has deepened from the knowledge level to strategic competence. This study provides a replicable paradigm for the ideological and political education of foreign language courses from "textual goals" to "classroom implementation".
Keywords: curriculum ideological and political education; resonant local narrative; cross-cultural communication awareness; English public speaking; theory of psychological distance

引言

课程思政作为高校立德树人的关键路径，其“影响甚至决定着接班人问题，影响甚至决定着国家长治久安”。然而，外语课程思政实践中普遍存在“成就展示"与“意义共享”的断裂：学生学会“用英语讲中国成就”——高铁里程、场馆规模、GDP 增长——却未学会“让外国听众想听、能懂、共鸣”。“成就展示”是单向输出、数据罗列、自我中心，假设受众应为中国强大感到佩服；“意义共享”则是双向共鸣、细节故事、受众导向。英语公众演讲课程作为外语专业高阶技能课，兼具语言输出与价值传播双重功能，是培育学生讲好中国故事能力的重要载体。本研究以该课程为研究对象，基于关联理论与心理距离理论，提出“可共鸣的本土叙事”训练框架并通过访谈、日志和课后实训作业验证其训练有效性，探索课程思政从“文本目标”到“课堂落地”的转化机制。

一、研究背景与现状

1. 现状

“英语公众演讲”是英语专业高阶技能课，使用《理解当代中国——英语演讲教程》，旨在培养学生“讲好中国故事”的跨文化传播能力。近年来，英语演讲课程思政研究已形成三条路径：一是内容本土化路径，聚焦《理解当代中国》教材的单元教学与“中国故事”主题开发（孙有中，2020；崔晓雷，2025），

项目信息：广州市高等教育教学质量与改革工程高等教育教学改革一般项目（项目编号 2024YBJG014）研究成果。

Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

将宏大议题转化为学生可感知的地方经验；二是思辨融合路径，探索“辨政式教学法”等将思辨训练与思政内容结合的模式（田朝霞，2015；汪希平，2023）；三是叙事策略路径，关注“以小见大”的叙事技巧与跨文化交际意识培养（孔标，2024）。上述研究为课程思政提供了丰富的内容资源与方法框架，但存在两点局限：其一，内容本土化多停留在“讲什么”的素材替换，对“怎么讲”的受众导向叙事策略探讨不足——学生学会“用英语讲家乡”，但未学会识别“外国听众对什么感兴趣”；其二，跨文化交际意识多作为知识传授，未深化为演讲训练的策略能力。

2. 核心困境

教学中发现教材的“成就展示型”叙事与学生经验及传播效果存在双重落差。其一，教材话题遥远，本土化认同感不足。“中国梦”“全球治理”等议题远离学生日常生活且演讲场景太过宏大，超出了学生的认知水平和表达能力。其二，本土化内容停留在展示层面，未引起共鸣。如学生介绍家乡发展时仍停留在“成就展示”层面——罗列高铁里程、场馆规模、GDP 增长等数据，未转向“意义共享”——识别外国听众对什么感兴趣，用“青年人的热气朝气”“旧馆新用的环保做法”“高铁改变普通人生活”等细节引发共鸣。这导致课程思政“目标－实施－传播”三重脱钩：思政内容在教材中写了，课堂上学生讲了，但未真正被外国听众理解、接受、共鸣。

三、理论框架

有效的跨文化传播需要受众导向的叙事调整。关联理论（Relevance Theory）强调，受众对信息的处理遵循"关联性原则"——以最小认知努力获取最大认知效果（Sperber&Wilson,1986）。心理距离理论（Construal-Level Theory）揭示，信息的"情感接近性"影响受众卷入程度：具体、低抽象的信息更易引发共鸣（Trope&Liberman,2007）。本研究将上述理论应用于跨文化演讲教学，提出“可共鸣的本土叙事”框架：宏大主题解析为本土文化内容，通过“解构－识别－重构”三阶训练，实现从“成就展示”到“意义共享”的传播转型。解构层分析“宏大主题展示”的不可共鸣性（为什么“基建世界领先”难以引发共鸣）；识别层挖掘本土经验中的“可共鸣点”（高铁如何改变“我”的周末、青年志愿者的日常）；重构层用受众视角重组叙事（“如果你来我的城市，你会感受到 ...”）。

三、课程实践与效果验证

（一）课程实践：以“让人民生活更美好”单元为例

本文以《理解》的第一单元“让人民生活更美好”（Making People's Life Better）简要说明“可共鸣的本土叙事”的三阶训练路径。传统教学中，该单元直接要求学生以“中国梦”为主题，在国际青年论坛等宏大场景发表演讲，学生因话题遥远而缺乏本土认同感，罗列成就而难以引发外国听众共鸣，文化传播效果不佳，“讲好中国故事”沦为单向度的自我展示。本研究通过“解构－识别”三阶训练，将单元改造为“可共鸣的本土叙事”实践。

1. 解构：分析“宏大主题成就展示”的不可共鸣性

课前发布两版演讲视频：A 版（成就展示型：介绍 GDP 数据）与 B 版（意义共享型：留学生 vlog 记录志愿者日常）。学生选择后教师引导归纳：“成就展示”的不可共鸣性——数据冷冰冰，故事更动人。

2. 识别：挖掘“可共鸣的本土细节”

针对单元主题，小组讨论“外国听众可能感兴趣的本土细节”。教师引导学生从“高铁有多快”转向“高铁改变了谁的生活”，从“亚运会场馆规模”转向“旧馆新用的环保做法”，识别能触发普遍人类经验（生活便利、青年活力、环保责任、家庭联结）的可共鸣细节。

3. 重构：用受众视角重构叙事

基于跨文化交际意识，学生将原稿“中国高铁里程世界第一”重构为“我每周坐高铁回家看奶奶 ... 我可以每周都见到她了”。课后作品小组互评，检验“这个点让我想了解更多”的传播效果。

（二）效果验证：研究设计与数据分析

为验证上述三阶训练模式，本研究采用混合研究设计，通过前后演讲任务对比验证“可共鸣的本土叙事”训练的实际效果，通过问卷验证学生策略内化感知，通过访谈深度解释转变机制。

课前（第1周）：要求学生就“中国发展”主题准备1分钟即兴演讲，不提示“受众”或“共鸣”概念，对演讲稿进行叙事策略编码，策略分为成就展示型、意义共享型、混合型）。

训练（第2-15周）：持续实施“解构－识别－重构”三阶训练。

课后（第16周）：再次进行1分钟即兴演讲（主题调整为“我的城市故事”），叙事策略编码对比课前变化；同时发放自编“可共鸣的本土叙事”策略内化量表（20题），测量学生策略感知。

访谈（第16周）：按前后演讲任务编码变化幅度抽取12人（高变化4人、中变化4人、低变化4人），深入探究转变机制与个体差异。

1. 问卷设计与结果

本研究自编“可共鸣的本土叙事”策略内化量表，参考秦丽莉等（2022）课程思政有效性问卷的情感认同维度、跨文化敏感度量表（ISS,Chen&Starosta,2000）的受众意识维度、以及自我效能感量表（Bandura,1997）的策略自信维度，结合“可共鸣的本土叙事”三阶训练机制，确定五个维度：解构意识、识别能力、重构自信、策略迁移、课程认同。采用李克特5点量表（1=完全不同意，5= 完全同意），共20题。教师针对所教共70名学生于第16周发放问卷，回收有效问卷66份，有效率94.2%。

问卷结果显示，学生对“可共鸣的本土叙事”策略内化整体持积极态度（见表1）。各维度均值均高于4.0，其中课程认同维度均值最高（4.36），表明学生认可训练方式；重构自信（4.32）和解构意识（4.27）维度次之，说明学生能够识别教材宏大主题的局限性，并意识到本土替代的必要性；策略迁移（4.27）处于中

 Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

等水平；识别能力维度相对较低（4.20），提示从教材主题中识别“可共鸣的本土替代细节”仍需持续训练，这与访谈中学生反映“不知道教材哪里可以换成本土故事”的困难一致。

值得注意的是，课程认同维度中“非常同意”比例最高（39%），且“一般”比例最低（3%），表明训练方式获得学生高度认可。识别能力维度中“一般”比例最高（11%），且标准差最大（0.70），表明学生在该维度上个体差异较大，部分学生仍需更多脚手架支持。

表1 “可共鸣的本土叙事”策略内化量表描述统计（N=66）

维度	均值	标准差	5（非常同意）	4（同意）	3（一般）	2（不同意）	1（非常不同意）
解构意识	4.27	0.68	35%	58%	8%	0%	0%
识别能力	4.20	0.70	30%	59%	11%	0%	0%
重构自信	4.32	0.62	36%	59%	5%	0%	0%
策略迁移	4.27	0.68	35%	58%	8%	0%	0%
课程认同	4.36	0.58	39%	58%	3%	0%	0%

2. 前后演讲任务编码对比

对课前课后演讲稿随机抽取各35份，共70份进行叙事策略编码，结果见表2。

表2 前后演讲任务叙事策略编码对比（N=70）

编码类型	课前（n=35）	课前（%）	课后（n=35）	课后（%）	变化
成就展示型	25	71.4	7	20.0	−51.4%
混合型	8	22.9	11	31.4	+8.5%
意义共享型	2	5.7	17	48.6	+42.9%

表2显示，课前70.9%的学生采用“成就展示型”叙事，课后降至20.0%；“意义共享型”从7.3%升至48.2%，增幅显著。但仍有20.0%的学生停留在“成就展示型”，31.8%处于“混合型”过渡阶段，表明训练效果存在个体差异。

3. 访谈设计与发现

按前后演讲任务编码变化幅度将70人分为三层：高变化组（前30%）、中变化组（中间40%）、低变化组（后30%）。从各层随机抽取4人，共12人，进行半结构化访谈。访谈提纲围绕三个核心问题：①课程前后对“讲好中国故事”的理解变化；②“解构－识别－重构”训练中最困难的环节及突破过程；③个人演讲中最满意的“可共鸣细节”及选择理由。每次访谈15-20分钟，录音转录后采用主题编码分析。

（1）高变化组：从“知道”到“自觉”

高变化组学生（4人）已实现受众意识内化，能够自发识别“可共鸣点”并建立多层联结。学生A指出：“现在本能地先想——如果我是外国听众，我对什么好奇？”学生D以“爷爷的粤剧票友群从公园搬到直播间”为例，说明其从教材“传统文化”主题中识别出可共鸣的本土替代细节，实现个人故事→技术变化→文化创新的多层联结。

（2）中变化组：从“做到”需提醒

中变化组学生（4人）理解概念但运用时需策略提醒。学生E反映：“我懂要‘可共鸣’，但准备时还是会先想到成就，需要停下来问自己——这个细节对方能感同身受吗？”学生G指出“识别”环节最困难：“不知道哪个细节‘可共鸣’，后来老师问‘这个细节能让对方感受到什么’，我才慢慢学会判断。”该组提示“识别层”为训练关键突破点。

（3）低变化组：从“形式”到“实质”

低变化组学生（4人）认知转变困难，仍将“可共鸣”等同于“有趣”或“具体”。学生I表示：“我以为讲美食就是‘可共鸣’，但下次准备时还是本能地先找数据。”学生K反映：“不知道除了数据还能讲什么，想不出更具体的细节。”该组需更多脚手架与范例支持。

三组学生呈现显著差异（见表3）。高变化组已实现受众意识内化，能够自发从教材主题中识别可共鸣的本土替代细节；中变化组理解概念但“识别层”判断困难，需策略提醒；低变化组认知转变困难，仍将“可共鸣”等同于“有趣”，需更多脚手架与范例支持。

组别	核心特征	关键困难	教学启示
高变化组（33人）	受众意识内化，自发识别可共鸣点	无明显困难	可提供开放性任务，减少脚手架
中变化组（44人）	理解概念，运用需提醒	“识别”环节判断困难	强化”识别层”策略，提供判断标准
低变化组（33人）	认知转变困难，形式化理解	“解构”和”识别”均需支持	增加范例、降低任务难度、个别指导

四、结论

本研究基于关联理论与心理距离理论，针对英语公众演讲课程思政中宏大成就罗列导致传播效果不佳的问题，构建了“可共鸣的本土叙事”训练框架，并通过“解构－识别－重构”三阶路径实现课程思政从文本目标到课堂落地的转化。研究发现：其一，该训练框架能够有效促进学生叙事策略转型，课前70.9%的学生采用“成就展示型”叙事，课后降至20.0%，“意义共享型”从7.3%升至48.2%；其二，学生策略内化感知整体积极，课程认同度最高（M=4.36，SD=0.58），识别能力相对较低（M=4.20，SD=0.70），提示“从知道到做到”仍需持续训练；其三，学生转变存在显著个体差异，高变化组已实现受众意识内化，中变化组需脚手架支持，低变化组需更多范例与个别指导。

本研究的理论贡献在于：第一，提出“可共鸣的本土叙事”概念，将“讲好中国故事”从单向的“成就展示”转向双向的“意义共享”，丰富了课程思政的叙事学研究；第二，构建“解构－识别－重构”三阶操作路径，为《理解当代中国》系列教材的二次开发提供了可复制的实践范式；第三，揭示“识别层”为训练

Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

关键突破点，为外语课程思政从“内容挖掘”转向“策略能力培养”提供了实证依据。

本研究亦存在局限。首先，样本限于本校两个班级，结论的推广性有待多校、多课程验证；其次，识别能力的培养需更多课时与脚手架支持，16周课程的压缩效应可能影响低变化组的转化效果；再次，语言能力与叙事策略的协同培养仍需加强，部分学生反映“用英语表达个人故事比表达成就数据更难”。未来研究可扩展至其他外语技能课程，探索“可共鸣叙事”的跨课程迁移机制，并开发更具针对性的识别能力训练工具。

参考文献

[1] 崔晓雷 . 产出导向法理论下 " 三进 " 课程思政教学设计实践探究——以《英语演讲教程》为例 [J]. 语言与文化研究 ,2025,33(1):107-110.

[2] 孔标 , 詹全旺 . 课程思政视域下大学英语 " 小演讲 " 的实施路径与有效性研究 [J]. 外语电化教学 ,2024(5):82-86+116.

[3] 秦丽莉 , 王永亮 , 吴韩伟 . 基于情感体验维度构建大学英语课程思政教学有效性评估量表 [J]. 当代外语研究 ,2025(2):171-182.

[4] 孙有中 . 课程思政视角下的高校外语教材设计 [J]. 外语电化教学 ,2020(6):46-51.

[5] 田朝霞 , 杨玲 ." 英语演讲 " 课在中国高校的本土化再研讨——从学生问题探索通向清晰思维与有效交流的路径 [J]. 中国外语教育 ,2015,8(1):33-41+105.

[6] 汪希平 . 课程思政视域下英语演讲与辩论教学改革探析 [J]. 长春教育学院学报 ,2023,39(4):88-95.

[7] 辛如彬 . 讲好中国故事增强高校思想政治理论课实效性探析 [J]. 华北理工大学学报 (社会科学版),2021,21(2):77-81.

[8]Bandura,A.Self-efficacy:The Exercise of Control[M].New York:W.H.Freeman,1997.

[9]Chen,G.M.,&Starosta,W.J.The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale[J].Human Communication,2000,3:1-15.

[10]Lave,J.,&Wenger,E.Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation[M].Cambridge:Cambridge University Press,1991.

[11]Sperber,D.,&Wilson,D.Relevance:Communication and Cognition[M].Oxford:Blackwell,1986.

[12]Trope,Y.,&Liberman,N.Construal levels and psychological distance: Effects on representation, prediction, evaluation, and behavior[J].Journal of Consumer Psychology,2007,17(2):83-95.

 Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.