

主题意义探究背景下创设情境培养学生高阶思维的阅读教学实践

钱美华（江苏省如皋市外国语学校）

【摘要】阅读教学是培养学生思维品质的重要课型，而思维品质又是影响阅读能力的关键要素。情境是实现意义建构的平台，也是学生思维培养的生长点。本文探讨了主题意义探究背景下如何在英语阅读教学中创设情境，促进感知与理解，让思维走向活跃；促进分析与应用，让思维走向深刻；促进拓展与创新，让思维走向创造。

【关键词】情境；高阶思维；主题意义；阅读教学

一、引言

《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》（教育部，2020；以下简称《高中课标》）及《义务教育英语课程标准（2022年版）》（教育部，2022，以下简称《义教课标》）均将思维品质确定为英语学科核心素养之一，并指出思维品质反映核心素养的心智特征。学思结合、为思而教已成为英语教育的价值取向和培养高素质外语人才的重要举措（郭宝仙、章兼中，2017）。阅读的过程即思维的过程，英语阅读因其丰富的英语教育文化内涵和语言赏读价值，在学生思维品质的培养上具有其他课型无可比拟的优势，而思维能力又是阅读能力的一个重要方面，把思维融入阅读教学，能够促进浅层阅读向深层阅读转化（刘彩姿，2019）。

然而实际英语阅读教学中，思维培养普遍存在浅表化和碎片化问题，其根源在于教师忽略了教学情境服务于教学内容和教学目标的本质属性，创设的情境往往停滞于情感与氛围上的烘托与渲染，未能深入挖掘情境与学科知识及思维发展的深层联系，缺少以主题意义探究

为统领的内在关联与逻辑递进，制约了思维品质发展的层次和水平。

《义教课标》强调：教师要有意识地为学生创设主动参与和探究主题意义的情境和空间，使学生获得积极的学习体验，成为意义探究的主体和积极主动的知识建构者（教育部，2022）。本文结合教学案例阐述在主题意义探究背景下创设情境培养高阶思维的阅读教学实践与思考。

二、主题意义探究背景下创设情境培养高阶思维的内涵与意义

《高中课标》指出：学生对主题意义的探究应是学生学习语言的最重要内容，直接影响学生语篇理解的程度、思维发展的水平和语言学习的成效（教育部，2020）。主题意义探究是对主题所蕴含的思想和文化内涵、情感态度与价值观进行激活、关联、凸显、升华等，其与教学情境的系统关联以及思维发展的层级递进具有内在协同效应，是将语言、思维、文化融入主题、语境、语篇和语用的重要抓手。思维品质指人的思维个性特征，反映学生在理解、分

析、比较、推断、批判、评价、创造等方面的层次和水平（教育部，2022）。高阶思维是思维发展的高级阶段，指发生在较高认知水平层次上的心智活动或认知能力，其专注事物深层的原理和内涵，表现为分析评价能力、问题求解能力、迁移创新能力等（林艳、郭强，2018）。其与低阶思维不是对立的，而是连贯的、一体的，也就是说高阶思维的培养需在富有层次的教学活动中自然演进。情境即情景、境地，指真实行为赖以发生的社会网络和活动系统，是一切认知活动的基础，它决定着认知过程的本质（王笃勤，2012）。有效的情境能服务于语言学习与思维发展，以主题意义探究统领教学情境，使教学情境关联递进，阅读理解由浅入深，思维水平拾级而上，深度阅读与高阶思维协同发展。

三、主题意义探究背景下创设情境培养高阶思维的实践

本文以笔者执教的一节初中英语教研活动展示课为例，探讨如何基于主题意义探究创设情境，通过具有关联性、递进性的语言学习与思维活动，培养高阶思维。

本节展示课的教学内容是译林版《英语》八年级上册 Unit 8 *Natural Disasters* 的 Reading 部分的语篇 *The Taiwan Earthquake*，本单元话题为 *Natural Disasters*，属于人与自然主题范畴下的灾害防范主题群下的子主题——自然灾害与防范及安全常识与自我保护。本课语篇类型为故事，该故事围绕两条线索展开：明线——主人公 Timmy 的地震经历；暗线——Timmy 在地震不同阶段的心理感受。故事语篇结构清晰，语言简洁，运用了大量与地震和自救相关的话题词汇。文本旨在引导读者在面对困境时不要放弃希望，而要积极展开自救。

在英语学习活动观的指引下，笔者在教学设计中以语篇研读为逻辑起点创设教学情境，以推动主题意义探究为明线，以思维品质培养为暗线，让主题意义探究贯穿各个小情境，使思维品质培养协同各个小情境，形成具有内在关联与逻辑递进的主题情境链。具体教学设计

框架如下图（见图1）。

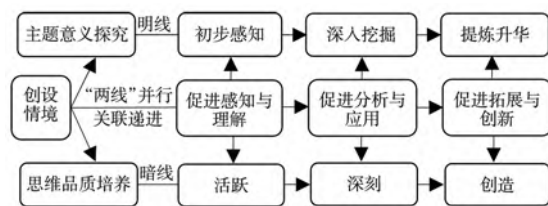


图1

1. 创设情境促进感知与理解，活跃学生思维

思维活跃是指思维的灵活度和顺应性，是思维深刻性和创造性的基础（陈则航、邹敏，2022）。在基于语篇的学习理解类活动中，笔者创设情境引发学生对主题的感知与注意，激活已有知识经验，发现认知差距，形成学习期待。学生通过阅读梳理与概括特定信息，建立信息间的关联，初步感知并理解语言所表达的意义。

（1）创设文字情境，导入文本话题并预测文本内容

课堂导入作为一节课的预热阶段，是激发学生兴趣、开启思维的关键环节。上课伊始，笔者呈现古典文学名著《聊斋志异》中的以下一段文字，学生根据描述猜测空格处所缺词汇应为“地震”。

余适客稷下，方与表兄李笃之对烛饮。忽闻有声如雷，自东南来，向西北去。众骇异，不解其故。俄而几案摆簸，酒杯倾覆；屋梁椽柱，错折有声。相顾失色。久之，方知_____，各疾趋出。见楼阁房舍，仆而复起；墙倾屋塌之声，与儿啼女号，喧如鼎沸。

接着，师生齐读该段描述地震情境的文字，引发学生对地震话题的感知和对地震情境的想象；然后让学生尝试用英语描述地震状况，激活话题词汇，如 *sound like a bomb*、*shake*、*scream in fear*、*try to run out*、*fall down* 等。这样的文字情境既顺利导入了地震话题，又激活了学生头脑中已有的话题图式，活跃了学生的思维，同时还让学生在潜移默化中感悟中国古典文学语言的精妙。

而后，教师引导学生根据该段文字并结合

文本阅读提示提问,发散思维,预测文本内容。学生提出“What was the earthquake like? What did Timmy experience? How did he feel?”等问题。学生的设问思考空间较大,体现思维的灵活性和开放性,有利于激趣导思,为本课奠定积极的情感基调。

(2) 创设交互情境,感知主题意义并构建文本框架

学生初读文本并验证预测,这是思维高度活跃的过程。在这一过程中,学生与自身、文本以及阅读环境进行互动。笔者在教学中创设多元交互情境,帮助学生提取文本基本信息并初步感知主题意义。教师首先提出三个问题: How many parts does the article include? What is each part about? How is the article organized? 以此引导学生以图表形式梳理文本组织架构,提炼与概括段落大意。此项任务具有一定的挑战性,于是笔者先引导学生阅读文本,生本互动,使学生形成自己的思考;再引导学生小组合作,生生互动,碰撞思维;接着教师参与指导,师生互动,通过多元交互共同建构文本框架(见图2)。

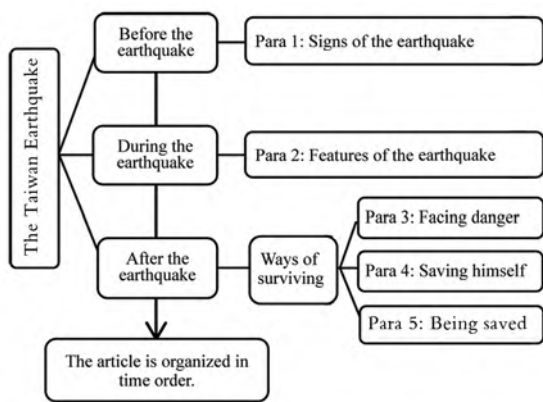


图 2

对他人观点持开放态度是思维灵活性的典型特征。在多元互动中学生的认知与思维不断进行着顺应、调适,并逐步形成共识,学生抽象与概括等思维能力也得到培养。

2. 创设情境促进分析与应用,深化学生思维

思维深刻是指思维活动的广度、深度和难度,是思维创造性的基础(陈则航、邹敏,2022)。在深入语篇的应用实践类活动中,笔者创设情境推动学生分析与应用,学生基于已有的知识结构开展描述、阐释、分析、应用等多种有意义的实践活动,探究主题意义,领略语言魅力,促进知识向能力转化。

(1) 创设问题情境,探究主题意义,培养学生思维的深刻性

问题是思维的触发器,课堂教学中发展思维品质最便捷的方式是通过教师的提问设计,好的问题往往能“因问造势,以问拓思”(鲁子问,2016)。笔者通过巧妙设问,引导学生走进文本,不断深化其对文本内容和主题意义的理解。

文本第二部分描述地震中人们的反应,第三部分描述从地震停止时 Timmy 被困于废墟之下到成功自救的过程。为引领学生思考地震来临时正确的自救措施及 Timmy 在危难之中成功获救的原因,笔者设计了如下问题:

Q₁: If an earthquake happened, what should we do, scream in fear or run in all directions?

Q₂: What should Timmy do since he couldn't run out?

Q₃: Was Timmy nervous all the time when finding himself trapped under the ruin?

Q₄: Why did Timmy stop shouting when he found nobody came?

Q₅: How did Timmy feel when hearing the noise above?

Q₆: Why were people excited when hearing Timmy's scream for help?

Q₇: Finally, Timmy was out of danger. Why was he successfully saved?

上述问题在文中无明确答案,学生需从不同角度和层面,将自身知识和经验与文本内容相联系,并结合逻辑和情感作出综合性分析、推理和评判,助推对主题意义的探究。问题情境既可增加学生的对话轮次,促进语言能力发展,又能拓展学生思维的广度和深度。

(2) 创设思辨情境,评析主题意义的表现

手法，培养学生思维的批判性

语言赏析与评价是培养学生批判性思维的重要途径之一。批判性思维不是单纯指怀疑或否定，而是指分析与评估。教师可通过创设思辨情境引导学生赏析、理解语篇的标题、词句与写作手法等，探讨其与主题意义的关联，为读后输出作铺垫。

教学文本的第三自然段描述 Timmy 被困废墟时的感受和行为，笔者指导学生评析“A moment of fear went through my mind, but I told myself to calm down since I was still alive.”一句在文中的作用。学生通过品味与交流，认为该句表现出 Timmy 在身处困境时的沉着与冷静，能让读者感悟到面对困难时保持冷静的重要性。另外，就写作手法而言，该句有承上启下的作用，使文章前后衔接，更具层次感和连贯性。

第四自然段描述 Timmy 冷静后积极展开自救的情境，笔者就“I started to pull myself slowly through the dark. Luckily, there was just enough space for me to move.”一句设计语言对比活动，将省略了副词 slowly 和 luckily 的句子与原句进行对比并让学生朗读。学生在对比中感悟到 slowly 和 luckily 两个副词能凸显 Timmy 的耐心、细心、勇敢、乐观等品质，这些可贵品质让幸存成为可能，正是这两个副词让句子的意义更丰富。

针对文章标题 *The Taiwan Earthquake*，笔者引导学生结合已获取的信息对标题的适切性进行评判。学生思考、讨论后认为，文本以第一人称讲述地震幸存者的亲身经历，整篇文章并未出现与 Taiwan 相关的信息，因此标题 *The Taiwan Earthquake* 与文本内容契合度不高。笔者顺势提问：What title can you give to the passage? 学生思考后建议将标题改为 *Surviving an Earthquake* 或 *An Unforgettable Experience*。

教师可通过创设思辨情境引导学生捕捉文中内涵丰富、表达精妙的词句等，并将其作为思维的触发点，引导学生品评、分析、鉴赏作者遣词造句的特点和意图，提高学生精确使用语言表达思想的意识和能力。学生对文章标题

的适切性提出自己的见解并尝试改写标题，这既是对文本核心内容高度聚焦与概括的过程，又能培养其批判性思维。

（3）创设推理情境，深化主题意义，培养学生思维的逻辑性

推理情境有利于学生深入认识事物的本质。基于学生业已形成的认知基础，笔者通过引导学生构建情节发展脉络图创设推理情境，引领学生推测 Timmy 从地震被困到成功获救等不同阶段的心理感受（见图3）。

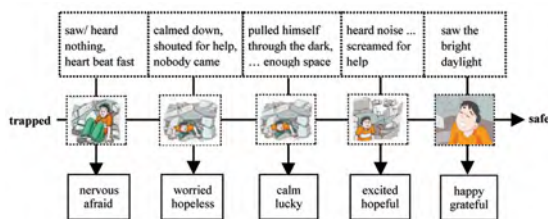


图3

接着，教师提供如下语言支架：At first, Timmy felt ... because .../Soon, he became ... because .../Then, he was ... because .../Hours later, he felt ... because .../Finally, he felt ... because ... 引导学生描述与阐释 Timmy 心理变化的原因。学生根据文本材料中的多重信息进行分析，推导出合乎逻辑与情理的判断，并予以解释。

构建情节发展脉络图既是创设推理情境的媒介，也是将隐性思维显性化、显性思维策略化的有效路径，有利于学生将零散的信息有意义地联结起来并内化为连贯的认知结构，逐步深化对主题意义的理解，感受面临危险时保持冷静的重要性，为后续拓展、提炼、升华主题意义作铺垫；同时学生在有理有据、有条有理地表达观点的过程中，思维的逻辑性也得到训练和发展。

3. 创设情境促进拓展与创新，培养学生思维的创造性

思维创造性是指思维活动的创新精神或创造性特征，表现为善于发现问题并创造性地解决问题。创造性本身具有深度，同时又是灵活性的发展（陈则航、邹敏，2022）。笔者创设促进拓展与创新的情境，引导学生拓展主题意义，

进而运用本课所学创造性地解决生活化情境中的新问题,理性表达情感、态度和观点,促进能力向素养的转化。

(1) 创设角色扮演情境,培养学生思维的创新性

在读后阶段,笔者创设角色扮演情境,引导学生分别扮演 Timmy 和记者,记者对 Timmy 进行采访。在采访活动中,有的学生让 Timmy 描述其在地震中的经历和感受;有的学生请 Timmy 谈论地震中得以幸存的因素;还有的学生请 Timmy 与读者分享其关于地震的启示及自救建议……

学生在角色扮演情境中进行开放性的多元设问,笔者适时对学生采访中的交流与分享进行点评。角色扮演有利于学生迁移文本语言,创造性地表达自己的情感、态度和价值观,实现语言能力、文化意识与思维品质的同步发展。

(2) 创设生活化情境,培养学生思维的个性化

情境创设应联系学生的现实生活,只有在生活化的学习情境中,学生才能切实弄明白知识的价值(余文森,2017)。学以致用真实任务能帮助学生运用所学内容创造性地表达思维结果,形成个性化的思维产品(宋颖超,2021)。在读后输出环节,笔者让学生以“珍爱生命,自救互救”为主题,结合本课所学所获写一篇主题演讲稿,并在课后以小组为单位设计一份关于该主题的宣传海报。

学生在生活化情境中自主与合作完成具有现实意义的写作任务,这样的读后输出活动是学生将知识、情感与思维概念化与个性化的过程(葛炳芳、印佳欢,2021),有助于其动态建构并内化主题意义。设计主题海报更有利于学生发挥想象,衍生丰富、多样的创意。

四、结语

主题是贯穿教学内容的主线,是教学情境的精神统领(曾玉萍、曾可琪,2022)。以主题意义探究为统领,建构阅读层次与思维层级共生递进的情境,推动语言学习与思维品质协同发展,既是对英语阅读教学中情境创设的再提

升,也是对思维品质发展的新突破。如何围绕主题创设適切的情境,如何实现情境间的彼此关联,如何找到情境创设与语言能力、文化意识、思维品质等学科核心素养培养的契合点,这些既是情境创设的关键,也是情境创设的难点,亟须广大英语教育工作者进行更深入的研究。

参考文献

- 陈则航、邹敏. 2022. 英语阅读教学活动设计 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 葛炳芳、印佳欢. 2021. 课程视域下英语阅读课堂“学—思—悟”教学思路 [J]. 中小学外语教学 (中学篇), (6): 1-6.
- 郭宝仙、章兼中. 2017. 英语学科中思维能力的培养 [J]. 课程·教材·教法, (2): 80-86.
- 教育部. 2020. 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.
- 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.
- 林艳、郭强. 2018. 高中英语阅读思维型教学实践探究 [J]. 中小学外语教学 (中学篇), (3): 29-32.
- 刘彩姿. 2019. 高中英语阅读思维型课堂提问研究 [J]. 中小学外语教学 (中学篇), (3): 33-37.
- 鲁子问. 2016. 课堂: 英语核心素养植根的沃土 [EB/OL]. http://www.jyb.cn/Theory/kc/jx/201611/t20161116_683304.html, 2016-11-16/2018-5-1.
- 宋颖超. 2021. 聚焦思维品质培养的高中英语阅读教学实践 [J]. 中小学外语教学 (中学篇), (9): 44-49.
- 王笃勤. 2012. 英语阅读教学 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 余文森. 2017. 核心素养导向的课堂教学 [M]. 上海: 上海教育出版社.
- 曾玉萍、曾可琪. 2022. 大单元视域下初中英语情境教学的实践策略 [J]. 中小学英语教学与研究, (7): 25-28.

注: ① 文中涉及的教学文本可从以下网址浏览: www.flts.cn/node/1617.

② 本文为江苏省中小学教学研究第十四期立项课题“英语阅读教学中建构主题情境链培养高阶思维的实践研究”(课题批准号: 2021JY14-L264)的研究成果。