

主动学习视阈下英语阅读课堂中的意义建构

印佳欢（浙江省杭州第四中学下沙校区）

【摘要】建构主义理论基础和主动学习理论体现了高度关联和共性，强调学习者对知识意义的主动建构。教师要根据建构主义的教学隐喻改进课堂教学，尊重学生真实的阅读生成过程，发展学生建构知识和意义的能力。本文在主动学习的视阈下结合教学实践从主体参与、认知策略、过程体验和角色意识等方面探讨了阅读课堂中意义建构的教学策略。

【关键词】主动学习；阅读教学；意义建构

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《课标》）指出，教师要为学生学会学习创造条件，培养学生自主学习的能力。《课标》强调，自主学习关注学习者主动、积极的学习动机和自觉、持续的学习能力。这说明英语课程充分关注学生的自主学习能力。

但在实际教学中，聚焦学生主动学习的英语阅读课堂教学仍存在一些问题，主要体现在以下三个方面：第一，自主阅读的课堂依然存在“自讲自授”“自生自灭”“假模假式”等现象（张楠翥，2023），自主学习流于形式。第二，教师忽视了学生的主体地位，学生没有自主学习的时间和空间。第三，教师过分预设和强调标准答案，却忽视了学生对文本的个性化解读，忽视了学习动机和兴趣等情感因素，影响了学生在阅读过程中的体验。

本文在主动学习的视阈下探讨了教师如何在阅读课堂中充分发挥学生的主动性，使学生在自主阅读的过程中发展学习能力、语

言能力和思维能力，以期培养学生的意义建构能力。

二、理论依据

为了引导学生充分发挥主动性并在阅读过程中积极、主动地建构意义，教师要充分了解主动学习的内涵，从社会行为、认知维度、情感体验和角色意识维度理解主动学习的内在要求，并根据上述维度在主动学习视阈下构建阅读课堂中发展学生意义建构能力的路径。

1. 主动学习的内涵

自主学习（active learning）被定义为“自己主宰学习的能力”（Holec, 1981），是教育的一个目标。主动学习是知识建构和深度参与的重要途径（Lombardi *et al.*, 2021）。学习者通过解码信息（如感官知觉等）将信息编码成心理表征，建构知识、达成理解，以备后用（Mayer, 1992; Ormrod, 2017）。从学习的主体——学习者参与的角度探讨主动学习，可从四个维度理解其内涵：首先，从社会行为角度看，主动学习是指学习者在活动中的

参与度 (Linnenbrink-Garcia *et al.*, 2011)。其次,从认知角度看,指学习者深度思考、积极回应和使用策略的意愿及其在学习过程中的自我调整 (Fredricks *et al.*, 2004);再次,从情感角度看,指学习者在过程中积极的情感体验,如享受、有归属感或认为任务有价值 (Furrer & Skinner, 2003);最后,从主动性角度看,指学习者的角色认知与实现,即他们能意识到自己和同伴是知识建构的主体 (Reeve & Tseng, 2011)。上述角度体现了主动学习的过程中涉及信息加工、认知建构主义等变量。

可见,主动学习关注学生内在的学习动机和持续的学习能力。作为教学的目标,主动学习关注学习能力的长期发展,其核心关切在于激发个体强烈的内驱力、任务归属和学习兴趣。教师要鼓励学生自主提问并自主解惑,在阅读过程中积极主动地建构意义。

2. 建构主义视角下的意义建构

建构主义 (constructivism) 倡导以学生为中心,认为“情境”“协作”“会话”和“意义建构”是学习环境中的四大要素 (何克抗, 2002)。教师要利用学习环境要素充分发挥学习者的主动性。课堂教学要重视情境的创设,使学习者在情境中开展自主学习和协作学习,从而实现对当前所学知识的意义建构的目的。

建构主义理论认为,教师要在情境中确定一个与主题密切相关的真实事件或需要解决的现实问题 (作为“锚”),通过“抛锚”来驱动课堂中的自主学习 (何克抗, 1997a),并向学生提供解决该问题的有关线索,如获取哪些信息、从何处获取信息等,为学生提供过程中的支持,体现了知识意义建构的渐进性,同时体现了学生是知识意义的建构者。教师要逐渐放手将课堂还给学生,创设学生自主学习的环境,使学生体验问题解决的过程,并提供机会让学生能够在不同情境中应

用知识、将知识外化,实现课堂学习的终极目标——意义建构。“意义建构”是建构主义所主张的全部行为活动的终极目的 (李璇律、田莉, 2019)。

如上所述,建构主义高度关注知识意义建构的主体——“学习者”的主体性,强调学生对知识的主动探索、主动发现和对所学知识意义的主动建构 (何克抗, 1997b)。其次,建构主义强调学习的渐进性,这与主动学习“通过日积月累发展学习能力”的内涵是一致的。再次,它所涉及的“积累建构”与主动学习过程中的“知识建构”有相似之处,涉及了社会行为、认知、心理等方面的要素,体现了建构主义和主动学习的关联和共性。

3. 主动学习视阈下阅读课堂意义建构的理论进路

在阅读教学的语境下,意义建构围绕文本内涵的理解发生。阅读是读者已有的知识、所读的文本信息和阅读情境动态交互的意义建构过程 (Anthony *et al.*, 1989),因此阅读理解的实质就是意义建构。在阅读课堂中开展主动学习是指学生在教师指导下逐步形成主动提问、主动建构意义、主动运用所学建立文本、作者、世界和自我之间的关联,表达新的思想的能力。

教师要充分理解知识积累建构的渐进过程和阅读过程中的学生主体地位。在课堂教学中,教师应在学生自主提问、自主阅读、自主回答的过程中凸显其主体地位,通过学生提问和回答推动阅读进程,并根据生成及时追问,引导学生深入探究,在学生遇到困难时提供支架,逐步引导和启发,尊重学生真实的阅读生成过程 (曹军喜, 2019)。教师应以学生的真实阅读过程和动态生成为基础,关注意义为先的自主生成,并发挥帮助者、促进者的作用。教师要引导学生开展以意义加工为核心的学习活动,着力优化意义建构

的过程体验（葛炳芳，2023）。结合建构主义的教学隐喻，教师要根据主动学习的内在要求从不同方面推动英语课堂改进，赋能学生自主学习能力，以期培养其意义建构能力。

在主动学习视阈下发展学生意义建构的理论进路如下：就主体参与而言，教师要创设情境鼓励学生通过做事来解决问题，激发内在动机，主动探索、主动思考、主动表达，使学生始终处于认知的主体地位；就认知策略而言，教师要渗透阅读策略，帮助学生使用策略和工具来提高理解和表达的效果，为整合表层信息、加工深层思想提供工具支架；就过程体验而言，教师要给予学生充足的无干扰时间开展自主阅读，进行自我协商和相互协商，并始终以自主生成为核心关切，使学生收获积极的过程体验；就师生角色而言，教师作为意义建构的帮助者、促进者、共赏者，通过“抛锚”引发学生在消除“锚”的过程中实现意义增值，体会到自己的角色责任。

下文以人教版《英语》选择性必修第四册 Unit 1 Reading and Thinking 板块的语篇 *Satisfaction Guaranteed* 为例阐述上述教学策略。

三、主动学习视阈下阅读课堂意义建构的教学策略

建构主义和主动学习的教学隐喻鼓励教师从课堂学生参与、认知策略使用、过程积极体验和学生责任意识等方面改进课堂教学。

语篇 *Satisfaction Guaranteed* 是一篇科幻小说，改编自阿西莫夫的短篇科幻小说《包你满意》，讲述了机器人公司的员工 Larry 的妻子 Claire 和机器人 Tony 发生的故事，描写了 Claire 对 Tony 从警惕、排斥到逐渐接受、信任最终被其吸引的情感变化过程。文本主线是“Tony served Claire.”，故事内容主要围绕 Tony 对女主人提供服务展开。在主线的引领下，文本中的情节内容即事件和人物情感变化是文本的明线，其暗线则是隐藏在明线之

下的、故事发生背后的原因，即机器人来到家中的任务是完成实验和测试。故事在 Tony 对女主人的亲昵举动和告白的高潮处戛然而止，留给读者较大的想象空间，能激发学生主动思考，使其深入探究文本的主题意义——机器人和人的关系。

1. 基于主线自主提问，引发主动阅读思考

文本主线是文章内容的呈现结构和逻辑线索，承载了作者的写作思路，它往往隐含于文本的标题、内容、结构和主题意义等之中（许颖，2020）。教师要用文本主线把零散的知识串联起来，并围绕文本主线设计活动来促进学生对意义的探究。

标题 *Satisfaction Guaranteed* 是对文本内容的高度概括，贯穿故事发展的始终——故事中 Tony 始终努力为 Claire 提供令人满意的服务。结合文本解读，教师设计了如下课堂教学思路：

首先，学生通过讨论激活已有认知并自主提问；其次，通过自主阅读解惑，明确故事情节线和情感链两条线索，分析故事情节和人物情感变化；接着，根据情感变化，追本溯源，分析机器人 Tony 和人类的异同点；最后，基于前文推测故事结尾，并讨论作者提出的机器人三定律，以探究主题意义，思考机器人与人的关系。

在本课例的导入环节，教师通过视频介绍了智能机器人 Sophia，以学生对智能机器人的感受引出话题，并创设情境让学生讨论对机器人的期待，分享对该话题的已有经验，为后续主动学习做好铺垫。教师提问：What do you want the robot to do for you? 学生分享了真实的想法，如“I want the robot to buy breakfast.”“I hope the robot will teach me English.”等，激活了对机器人话题的已有图式，在自主学习前形成阅读期待。基于此，

教师引导学生根据标题预测文本内容: What might be talked about in the passage? 并速读全文验证预测,厘清人物关系,明确故事主线是“Tony served Claire.”。接着,教师引导学生围绕标题关键词 satisfaction 自主提问,充分发挥学生的能动性,为后续的个性化阅读创造条件。学生的自主提问如下:

Q₁: What was the end of the story?

Q₂: What did Tony do?

Q₃: Why did Tony guarantee Claire's satisfaction?

Q₄: How was Claire's satisfaction guaranteed?

Q₅: How did Claire feel?

教师鼓励学生在课堂伊始就自主发现问题,使他们意识到自己是阅读思考和解决问题的主体,引发其对任务的归属感、价值感和方向感。同时,学生自主提问并不意味着教师角色缺位。教师依据学情调整问题顺序和合并相似问题,动态处理预设和生成的关系,使解决问题的顺序符合意义探究的主线,也符合学习的心理逻辑。在学生自主提问后,教师留出充足的无干扰阅读时间,让学生独立思考、主动探索文本,成为积极主动的思考者。教师将学生自主提出的问题的顺序和表达调整如下:

Q₁: Why did Tony guarantee Claire's satisfaction?

Q₂: What did Tony do to guarantee Claire's satisfaction?

Q₃: How did Claire feel?

Q₄: What was the end of the story?

Q₅: Was Claire's satisfaction guaranteed all the time?

2. 借助图形支架工具,提高认知策略意识

自主学习和意义建构都具有渐进性。教师可以利用信息图、思维导图等图形工具帮

助学生整理碎片化信息,为学生梳理文本表层信息和加工深层信息提供工具支架,使学生学会内视自己的思考过程。同时,教师要渗透阅读策略,以提高学生的自主学习能力,提高学生在以后的自主学习中使用策略的意识和意愿,从而提高意义加工的效果和效率。通过引导学习者感受信息载体的功能,教师成为学生意义建构的帮助者和促进者。

在本课例中,在学生自主提问后,教师给予学生充分的无干扰阅读时间,由其边阅读边逐一解决问题。其中问题2“What did Tony do to guarantee Claire's satisfaction?”回应了关于文本事件的信息链,问题3“How did Claire feel?”观照了人物Claire情感变化的信息链。教师引导学生借助图形支架(见图1),整合自主阅读后获得的零散信息,厘清故事情节,逐一定位不同段落中的场合和事件,并概括和梳理Claire的情感变化。学生回答的alarmed、trusting和nervous等词表达了他们通过自主阅读和思考在文本情节和语言上的知识建构。教师用一条波折变化的心跳图生动地展示了Claire对Tony复杂的情感变化,体现了人类所独有的情感,为学生积极主动地深入思考做好铺垫。

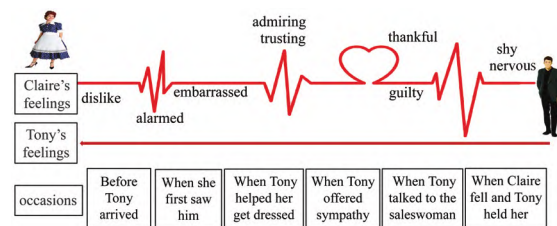


图1 梳理事件和情感的信息图

接着,教师借助图形支架提问: How about Tony's feelings? Can you find signal words in the text? 以此渗透阅读策略。引导学生关注体现对比的标识词,学生通过维恩图(见图2)分析对比两者异同,并提取出but、although、however等词,通过图形工具感受鲜明对比,体会机器人和人类的不同。教师追问: Why

did Claire have complex feelings towards Tony? 从学生已知出发搭建支架，用问题作为探究线索引发学生思考和深入理解。教师基于学生自主阅读后的真实生成，做好铺垫、适时追问、搭建支架层层引导，启发学生主动思考与探究，学生再次开展无干扰阅读，并思考图形工具所呈现的信息，得出原因——Tony 和人类有相似之处。上述过程体现了教师对阅读策略的渗透，使学生多渠道获取信息，提高意义加工的效果，自主、高效地开展学习。

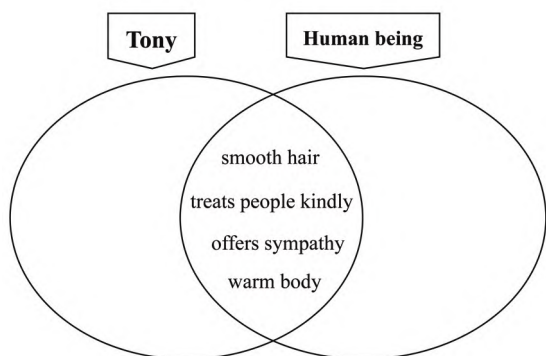


图2 对比机器人和人类异同的维恩图

3. 意义为先自主生成，优化过程积极体验

学生对意义加工的自主生成是阅读课堂中的核心关切。意义为先的自主生成，就是让学生自主提问，进而鼓励学生在自主解惑的过程中梳理基本信息、生成语言的结构化梳理（葛炳芳，2023）。学习者自主生成的意义表达是阅读课堂最重要的关切。教师要始终凸显学生的主体地位，鼓励学生在课堂中自主提问、自主思考和自主解惑，通过学生对问题的提问和回答来推进课堂阅读的进程（曹军喜，2019）。学生在阅读的过程中自主找到问题的答案，主动与文本对话，进行自我协商、自主思辨、自我表达，并通过同伴互评开展生生对话，在会话中开展相互协商，并能评价同伴的自主学习过程。教师还应提

供展示的机会，使学生与教师、同伴分享自己对文本的不同解释与意义，外化自己知识建构的成果，优化主动学习的过程体验。

在本课例中，问题4鼓励学生回顾情节，合理预测故事结尾，给学生充足的留白空间主动参与意义建构。学生分享了自己预测的故事结尾，如“机器人测试失败并被带走改造”或者“机器人被程序提醒警告，暂停测试”等。教师请自主提问环节提出该问题的学生评价同伴的回答并给出理由，促进学生反思自主学习过程。教师还介绍了作者艾萨克·阿西莫夫提出的机器人三大定律（见下框）并提问：Which law relates to Tony's story? 引导学生就文本主题、内容、人物关系自主思辨、自主探究和自主表达。

Three Laws of Robotics	
(1)	A robot may not injure a human being, or, through inaction, allow a human being to come to harm.
(2)	A robot must obey the orders given it by human beings except where such orders would conflict with the First Law.
(3)	A robot must protect its own existence as long as such protection does not conflict with the First or Second Law.

课堂中师生问答片段如下：

T: Which law relates to Tony's story? Why?

S₁: I think Tony obeyed the first law, because he helped Claire when she was treated rudely by the saleswoman and held her when she fell off the ladder.

T: Well, Tony tried his best to provide satisfactory service. What do you think of his idea?

S₂: I agree with him that Tony did obey the first rule. But we also think Tony disobeyed the second law when he refused to leave Claire.

S₃: We have a different idea. Our group thinks Tony's purpose was to help Claire even when he refused to leave. Maybe he wanted to finish his test.

学生的回答体现了他们从不同角度对机器人三定律的解读和思考,这都是学生积极参与信息加工的过程性证据。学生通过生本互动、生生互动、成果分享和同伴互评收获积极的过程体验,促进主动学习的可持续发展。

4. 创造锚点探究主题,观照个体意义增值

根据建构主义理论,教师可以采取“抛锚式教学”(Anchored Instruction),“锚点”就是让学生面对一个真实事件或需要立即解决的问题(何克抗,1997a),引发学生在消除“锚”的过程中通过自主探究解决问题、建构意义。

意义建构是课堂一切学习活动的终极目标。“倘使学习者能主动地建构自己的理解,那么这种学习将会更有力度”(托马斯·费兹科、约翰·麦克卢尔,2009)。阅读课堂中的“锚点”是指能够引发学生深度思考文本内涵、聚焦主题意义探究的“引导性问题”(guiding questions)(Lanning, 2013),这为学生提供了深度思考、深化理解文本内容的机会。学生通过回答该问题尝试解读文本并与作者对话,从上位视角对问题作出自己的解释、判断,形成对问题的深刻理解,从而实现对文本的领悟。

在本课例中,教师提出关键问题: Why did Tony declare his love to Claire? 引导学生关注文本的暗线——机器人实验。该问题聚焦学生对主题意义的深入探究,驱动学生形成对文本意义的个性化领悟。学生对于机器人为何表白有不同理解:“不受程序控制产生了情感”或“出于程序设计为了帮助女主人建立自信”。教师适时追问: Did he harm Claire in the story? 帮助学生从上位视角认识到机器人的任务——完成测试。学生尝试超越文本与作者对话,挖掘文本承载的文化内涵和作者的写作意图,深入思考机器人与人类的关系。

不同个体对语篇意义和内涵有着不同的认知起点和方式,每个学生通过阅读分享自己的领悟和个性理解,教师以“协商者、组织者、激励者和共赏者”(葛炳芳,2023)的角色赋能学生意义建构。而学生始终是主动探索的认知主体,“理解、评价、价值化和领悟”则是学生在主动学习过程中的责任所在,如此学生得以在阅读过程中建构自己的意义。学生的回答体现了他们在读后阶段通过价值判断和选择而形成的个性化领悟。教师对学生的建构结果予以肯定,照顾学生自己的“意义增值”,而不是教师预设的标准化的意义。课堂问答片段如下:

T: Why did Tony declare his love to Claire?

S₁: I think he also fell in love with Claire in this process.

S₂: I think he is programmed to do so. It's part of his task to help Claire develop confidence.

T: Good point. So did he harm Claire in the story?

S₂: Maybe Tony meant no harm. He wanted to build her confidence but Claire was disturbed by his emotion.

S₃: I think Tony provided more protection than harm.

四、结语

培养学生的自主学习能力是课堂教学的应有之义,也是培养学生核心素养的内在要求。主动学习视阈下的阅读课堂教学对教师的教育理念、课堂站位和教研能力都提出了更高的要求。教师要深刻理解主动学习发生的机制,充分调动和利用学习环境中的有利因素促进学生的主动学习,以不同角色助力学生的意义建构过程,促使学生的主动学习朝着有利于意义建构的方向发展,以学科育人的视角观照课堂教学,使学生以主动的姿态在做中学、在悟中学,逐渐成为具有自主学习能力的学习者。

参考文献

- Anthony, H. M., Pearson, P. D. & Raphael, T. E. 1989. Reading comprehension: A selected review (Technical Report No. 448) [R]. Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, The Center for the Study of Reading.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence [J]. *Review of Educational Research*, 74(1): 59-109.
- Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance [J]. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 148-162.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon.
- Lanning, L. A. 2013. *Designing a Concept-based Curriculum for English Language Arts* [M]. Thousand Oaks: Corwin.
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K. & Koskey, K. L. 2011. Affect and engagement during small group instruction [J]. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1): 13-24.
- Lombardi, D. et. al. 2021. The curious construct of active learning [J]. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1): 8-43.
- Mayer, R. E. 1992. Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology [J]. *Journal of Educational Psychology*, 84(4): 405-412.
- Ormrod, J. E. 2017. *How We Think and Learn: Theoretical Perspectives and Practical Implications* [M]. Cambridge University Press.
- Reeve, J. & Tseng, C. M. 2011. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities [J]. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4): 257-267.
- 曹军喜. 2019. 综合视野下尊重学习者阅读生成过程的高中英语阅读教学——以 *The Paradox of Choice* 教学为例 [J]. 中小学外语教学（中学篇），（3）：60-封四.
- 葛炳芳. 2023. 回归课堂：以自主学习撬动英语课堂教学改进 [J]. 教学月刊·中学版（外语教学），（1/2）：3-9.
- 何克抗. 1997a. 建构主义——革新传统教学的理论基础（上）[J]. 电化教育研究，（3）：3-9.
- 何克抗. 1997b. 建构主义——革新传统教学的理论基础（中）[J]. 电化教育研究，（4）：25-27.
- 何克抗. 2002. 建构主义 革新传统教学的理论基础 [J]. 中学语文教学，（8）：58-60.
- 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.
- 李璇律、田莉. 2019. 建构主义视域下的深度学习 [J]. 教学与管理，（12）：1-4.
- 人民教育出版社. 2019. 普通高中教科书·英语（选择性必修四）[T]. 北京：人民教育出版社.
- 托马斯·费兹科、约翰·麦克卢尔（著）；吴庆麟等（译）. 2009. 教育心理学——课堂决策的整合之路 [M]. 上海：上海人民出版社.
- 许颖. 2020. 基于文本主线的初中英语阅读教学实践 [J]. 中小学外语教学（中学篇），（8）：38-43.
- 张楠翕. 2023. 英语自主阅读能力培养中的教师角色认知 [J]. 教学月刊·中学版（外语教学），（6）：30-35.

注：① 本文是2023年浙江省重点教研课题“促进学生主动学习的英语阅读教学改进行动”（课题编号：Z2023033）的阶段性成果。

② 文中涉及的教学材料可从以下网址浏览：
<https://flts.bnu.edu.cn/node/15889>。