

# 从同课异构角度谈阅读教学中 教师的放手意识

扬州大学附属中学 李恺 戴庆华  
江苏省邗江中学 董金标

**【摘要】**针对当前阅读教学中教师放手意识不强的问题,本文通过比较一次同课异构活动中两位教师不同放手意识带来的教学效果差异,探讨阅读教学各阶段行之有效的放手策略,并指出放手过程中教师需要扮演好学生与文本、学生与活动、学生与同伴之间的中介者角色。

**【关键词】**阅读教学;放手意识;同课异构;教师角色

## 一、引言

《普通高中英语课程标准(2017年版)》(教育部,2018)将学习能力列为英语学科核心素养之一,并指出:“教师要把培养学生的学习能力作为教学的重要目标,在教学过程中为学生发展学习能力创造有利条件。”阅读教学中,学生的学习能力体现为学生的自主阅读能力,即学生在阅读过程中独立思考、积极思维并形成自己观点的能力。

为了培养学生的自主阅读能力,阅读教学中教师要有一定的放手意识,给学生提供自主阅读的时间和空间、主动思维的机会和平台,切忌越俎代庖,代替学生去阅读及思考(贵丽萍,2019)。所谓“放手”,并非指教师的放任无为,而是指“教师在精心预设的基础上积极创设情境,鼓励学生主动表达意见和见解;注意倾听学生,用心去理解学生,为学生提供充分的分享和参与的空间和时间”(王蔷,2009)。事实上,基于学习能力培养的阅读教学不仅需要教师通过自己的分享与学生“牵手”,更强调教师“放手”让学生自主分享他们的想法。

不少教师能够深入解读文本,也能设计出思维含量较高的问题,但在阅读教学中由于缺少放手意识,总是代替学生解读文本,用自己的预设牵住学生的思维,致使学生的学习能力难以提升。本文通过对比与分析一次同课异构活动中两位教师放手意识上的差异,探讨阅读教学不同阶段的放手策略。

## 二、阅读教学各阶段的放手策略

本次活动选用的教学文本是译林版《英语》(必修)第二册Unit 3 *Festivals and Customs*的主阅读文章 *Alex around the World*,属于人与社会主题语境下的“社会与文化”子主题。文本由两篇游记组成,分别记录了旅行作家Alex参加印度婚礼和里约狂欢节的见闻和感受。文本中的语言生动形象,使读者真切感受到两国独特的异族文化风情。本文将先概述阅读教学各阶段的教学特点,再结合本次同课异构活动中教学片段的对比与分析,探讨阅读教学中行之有效的放手策略。

### 1. 导入阶段的放手策略

课堂导入是阅读教学的重要一环,起着酝

酿情绪、集中注意、渗透主题和带入情境的作用(蒋文英, 2009)。有效的课堂导入有利于营造良好的学习氛围, 调动学生上课听讲的积极性, 激发学生的求知欲, 最大限度地提高课堂教学效果(索晓燕, 2011)。面对新鲜的教学文本, 学生往往感到既兴奋又紧张, 此时教师不妨围绕文本主题创设联系学生生活实际的话题情境, 放手让学生畅所欲言。这不仅可以激活学生的已有知识和经验, 也为后续的文本探究活动营造积极的互动氛围。教师在导入活动中还应考虑学生和教师话语比率, 尽可能让学生有话可说, 尽可能让学生说得比教师多, 尽可能让学生用句子甚至语段来表达, 而不是用零零散散的单词或短语来表达(傅咏梅, 2007)。

## [教学片段1]

导入文本主题后, 教师A在屏幕上呈现电视、电脑和书籍等物品的图片, 同时围绕Foreign Cultures这一话题开展头脑风暴活动。师生部分对话如下:

T: How can we learn about foreign cultures?

S<sub>1</sub>: (看屏幕) Watch TV.

S<sub>2</sub>: (看屏幕) Surf the Internet.

S<sub>3</sub>: (看屏幕) Read books.

S<sub>4</sub>: ...

## [教学片段2]

教师B是从外地受邀上课的老师, 在简短自我介绍后, 让学生推荐一些当地的文化特色。师生部分对话如下:

T: This is my first time to visit your town. Would you recommend something to me that I will enjoy?

S<sub>1</sub>: You can visit Tianmu Lake. You can go fishing and enjoy very beautiful scenery there.

S<sub>2</sub>: You can also enjoy our famous Fish Head Soup. It's delicious. I strongly recommend you to go to a restaurant named ...

## [对比与分析]

本环节中, 教师B巧妙地将文本话题与学生的现实生活关联起来, 并放手让学生充分表达, 师生互动十分活跃。相比之下, 教师A不

敢放手让学生自主表达, 屏幕上的图片看似是为学生提供支架, 实际上却限制了学生的思考空间。学生仅依赖图片用单词、短语回答问题, 师生互动缺少真实性, 致使头脑风暴活动流于形式。

## 2. 读前阶段的放手策略

在读前阶段, 教师通常会预设一些有关文本浅层信息的问题, 让学生按图索骥, 到文中查找答案。然而, 这些问题在一定程度上限制了学生的思维, 从一开始就让学生进入了被动参与的心理状态。为了让学生真正打开思路, 自主且饶有兴趣地表达自己的想法, 教师可以放手让学生根据自己的已有经验和认知水平自主独立预测, 这样不仅使学生一开始就以积极主动的思考者的身份成为课堂的主体(贵丽萍, 2019), 还有助于教师引导学生关注自身的思维盲点, 为后续的探究活动创造条件。

## [教学片段3]

教师A在学生阅读第一篇游记前, 提出以下问题: What are the special customs at the Indian wedding? How did Alex feel about the wedding? 几分钟以后, 师生核对答案。最后, 教师A总结了游记的语篇特征: From the answers, we can learn that a travel journal usually includes the traveler's special experiences and feelings.

## [教学片段4]

教师B在学生阅读第一篇游记前, 首先引导学生自主提问: Alex's first travel journal is about an Indian wedding. What would you like to know about it? 接着, 教师B板书学生的问题, 如: I want to know where and when the wedding took place. I want to know how the new couple were dressed up. I want to know what was special about the wedding. 几分钟以后, 学生通过自主阅读找到以上问题的答案。此时, 教师B问学生: This is a travel journal, so what other information does it include? 思考一会儿以后, 几位学生异口同声地说出: Alex's feelings!

## [对比与分析]

本环节中, 两位教师都通过提问引导学生



探究文本的语篇特征，似乎都取得了不错的教学效果。然而，仔细研究后发现，教师A并未放手让学生自主探究，而是用自己的提问牵住学生的思维；学生的探究过程实质上只是被动接受教师的答案，未能激发学生阅读的内在动机，也无法提升他们的思维品质。相比之下，教师B放手让学生自主提问，学生在好奇心的驱使下始终保持积极的学习态度，在阅读过程中能够自我监控、评价、反思和调整学习策略，有效提升了思维品质。此外，教师B通过追问和等待的方式引导学生关注自己的思维盲点，发展了学生的元认知能力。

### 3. 读中阶段的放手策略

在读中阶段，教师通过学习理解、应用实践、迁移创新等层层递进的语言、思维、文化相融合的英语学习活动，引导学生加深对文本主题意义的理解（教育部，2018）。这些英语学习活动应有利于培养学生主动学习的能力。主动学习建立在学生浓厚的学习兴趣和强烈的内在需要基础上，是在学生对学习对象的探索、体验等自主活动中实现和完成的（田慧生，1998）。教师要从传统的知识权威转变成学生参与学习活动的促进者，鼓励和指导学生积极投入学习活动中，在获得知识的同时产生愉快的情感体验，从而实现主动发展（李留建、姚卫盛，2018）。具体而言，教师可以采取以下放手策略：

#### （1）平视思维成果，促进自主反思

学生在分享成果时可能会出现一些偏离教师预设的生成，教师应放手让学生充分表达，平等看待学生的探究成果，创设学生自主解决问题的契机（贵丽萍，2019）。教师不应限制学生的分享过程，要留给学生足够的表达空间，努力使放手过程成为学生自我监控和评估的过程，以提升学生的元认知能力。

#### 〔教学片段5〕

探究第一篇游记时，教师A让学生从文中找出介绍印度婚礼习俗的语句。师生部分对话如下：

T: What are the special customs at the Indian wedding?

S: The bridegroom entered on a beautiful white horse ...

T: (打断学生的发言) Sorry, that's in Paragraph 3.

Are there any points in the previous paragraphs?

S: (焦虑) ...

T: For example, how was the bride dressed up?

S: The bride was wearing an eye-catching red silk sari.

T: Good answer!

此时屏幕上呈现出相同的内容，教师A微笑着让学生坐下，学生却显得有些失落。

#### 〔教学片段6〕

探究印度婚礼习俗时，教师B一边鼓励学生尽量多地找出相关语句，一边板书学生的回答，并在板书内容的后面标注段落序号。学生们相互补充，虽然学生回答的内容比较零散，但教师B并未打断他们的发言。讨论结束时，教师B的话语如下：You are all smart readers! But as you can see, we presented our answers in a messy way. Now let's look at how the information is arranged in the article. 接着，教师B引导学生探究文本的行文思路。

#### 〔对比与分析〕

本环节中，教师B以板书形式呈现学生的回答，营造了平等、开放的互动氛围，也激发了学生的表达欲望；教师B在发现学生存在的问题时，没有将自己的见解强加给学生，而是以此为契机引导学生自主解决问题，在放手的过程中实现学生的深度学习。相比之下，教师A不能平等看待学生的分享，以自己预设的答案限制学生的思维和表达方式，打断学生的发言，使学生不能充分表达自己的见解，降低了学生探究文本的积极性。

#### （2）搭建语言支架，鼓励自主表达

阅读教学中的迁移创新类活动一般指向高阶思维能力的培养，易使学生产生焦虑情绪。教师在开展此类超越文本的活动时仍要坚持放手原则，但在探究过程中需要给予学生必要的支架和引导，帮助学生穿越最近发展区。

#### 〔教学片段7〕

探究印度婚礼习俗时,教师A结合文中“The couple ... took seven steps together by the fire, and with each step made a different promise ...”这一细节,让学生猜测 seven promises 的具体内容。见无人应答,教师A显得很尴尬,只好在屏幕上公布了自己在网上查找的答案。

## [教学片段8]

探究印度婚礼习俗的活动结束后,教师B让学生联系中国传统婚俗进行口头交流: **How about our traditional Chinese wedding? How different is it from the Indian wedding?** 见无人应答,教师B在屏幕上呈现以下三张幻灯片,继续鼓励学生用英语表达。在教师B的启发下,越来越多的学生开始踊跃发言。



bridegroom, bride, carry, new house



new couple, parents, serve, tea, red packets



new couple, bow, respect

## [对比与分析]

本环节中,由于学生的背景知识和语言能力不足,两位教师设计的文化迁移活动均遇到了冷场,但教师B利用图片和关键词及时给予学生帮助,继续放手鼓励学生表达,激发了学生的表达欲望,提升了学生的思维品质;相比之下,教师A的活动设计虽然开放,但脱离了文本内容和学生实际,教师A也未给学生搭建支架,致使探究活动流于形式。

## (3) 鼓励生生互动,引导自主评价

学生既是学习的主体,也和教师一样同为评价的主体(教育部,2018)。学生出现不同观点时,教师应引发学生讨论、质疑、评判,而不应该简单地以自己的解读对学生的理解加以

评判,教师应避免用自己的解读代替学生的探究(董金标,2019)。

## [教学片段9]

教师A用课件呈现第一篇游记的最后一段(见下框):

After the ceremony, it was time for the celebrations. That is a story for another day, but let's just say there was a lot of dancing. Now I know I have two left feet ... and both of them hurt!

然后,师生就画线句的理解展开讨论。该环节师生教学对话如下:

T: How did Alex feel about dancing?

S<sub>1</sub>: He felt pain because his feet hurt.

T: I don't think so. Next please?

S<sub>2</sub>: He felt embarrassed because he wasn't good at dancing.

T: Not exactly. Next please?

S<sub>3</sub>: He was very happy about dancing.

T: You got it!

## [教学片段10]

教师B也引导学生围绕同样的内容开展探究活动,师生互动过程如下:

T: What kind of feeling is involved in the last sentence?

S<sub>1</sub>: I think he was unhappy because he wasn't good at dancing and his feet hurt.

T: (转向 S<sub>2</sub>) Do you agree with S<sub>1</sub>?

S<sub>2</sub>: Yes. But I think he was also surprised because he said "Now I know ..."

(此时 S<sub>3</sub> 笑出声来。)

T: (转向 S<sub>3</sub>) You disagree?

S<sub>3</sub>: I think Alex must be too excited. He knew he was a poor dancer, but he still kept dancing until his feet hurt.

T: Sounds reasonable. (转向全班) Any other different opinions?

S<sub>4</sub>: (主动举手) I think Alex must be joking. He just wanted to sound humorous.

...

## [对比与分析]



本环节中，教师A直接否定学生的解读，却未给出具体的理由，整个过程只是将自己的观点强加给学生，易使学生产生迎合教师的心理，探究活动流于形式。相比之下，教师B并未给出自己的判断，而是放手鼓励学生相互评价，整个过程轻松、民主，充分激发了学生探究文本的内在动机，也提升了他们的思维品质。

#### （4）开放探究路径，促进自主学习

在学生已经取得一定探究成果的基础上，教师可以放手让学生运用这些探究成果自主分析问题和解决问题。考虑到学生的个体差异，教师也可以采用小组合作探究的方式，提高学生自主学习的有效性。

#### 〔教学片段11〕

探究第二篇游记时，教师A依然采用“教师提问——学生阅读——师生互动——教师总结”的教学步骤开展探究活动。教师A的问题设计如下：

Q<sub>1</sub>: What are the main events at the Rio Carnival?

Q<sub>2</sub>: How did Alex feel about the Rio Carnival? Find some supporting sentences.

Q<sub>3</sub>: Why did Alex use some expressions related to the sea in the journal?

Q<sub>4</sub>: There are some contrasts between Paragraphs 2 and 3. Can you find them?

#### 〔教学片段12〕

探究第二篇游记时，教师B首先总结了游记的阅读策略，接着组织学生分组开展阅读圈活动。下表是阅读圈活动的角色分配和具体任务：

Roles	Focuses
Content Analyst	What was going on at the Rio Carnival?
Attitude Analyst	How did Alex feel about the events at the Rio Carnival?
Cultural Connector	Do we have a similar celebration in China? How different is it from the Rio Carnival?
Language Master	What vivid language is used to impress readers with the Rio Carnival?

教师B让学生自主完成角色任务，接着组内交流探究成果，最后在全班分享。

#### 〔对比与分析〕

学生在探究第一篇游记时已经了解了游记的相关阅读策略，因此教师可以设计更为开放的教学活动，让学生自主探究第二篇游记。本环节中，教师A的问题设计尽管具有思维含量，学生也能有所收获，但这些探究路径和思维仍是教师的，不是学生的，因而学生的自主学习能力并未得到提升。相比之下，教师B以先前的探究成果为框架，放手让学生开展阅读圈活动，学生能通过小组合作的方式，分享和评价探究成果，发展学习能力。例如，在Language Master分享部分，不少学生能自主探究文中几处与海水有关的隐喻表达，这说明阅读圈活动提升了他们的自主学习能力。

#### 4. 读后阶段的放手策略

读后阶段作为阅读教学的延伸，应着重引领学生思维的发展、深层次能力的提升（张冠文，2019）。读后活动不应是读中阶段的简单重复，而是尽量让学生灵活运用阅读中所学的知识，让学生在自我的调控之内自由讨论和发表见解（陈玉平，2007）。教师在设计读后活动时，需要充分考虑任务情境的开放性，避免过多限制学生表达的内容和方式。在读后阶段，两位教师均布置了联系文本主题和学生实际的写作任务，具体内容如下：

#### 〔教师A设计的写作任务〕

Suppose you paid a visit to the Yanshan Lantern Show yesterday. Please write a travel journal about it. You should:

- Use idioms to describe your feelings;
- Use metaphors to describe the scenes;
- Use contrast to compare it with American celebrations.

#### 〔教师B设计的写作任务〕

Suppose you're having a cultural experience in your town. Please write a travel journal about it. It should include:

- What's going on during the experience;
- How you feel about the experience;
- Some vivid expressions that impress your readers.



## [对比与分析]

教师A的写作任务控制性过强,不仅规定了学生写作的具体内容,而且限制了学生的写作思路和表达方式,这不利于学生思维品质的培养。相比之下,教师B的写作任务更加开放,学生可以自主选择自己感兴趣的话题;写作提示比较宽泛,给予了学生自主表达的空间。

## 三、结论与启示

学生自主阅读能力的培养离不开阅读教学中教师的放手意识。“放手”这一教学行为背后,体现出以学生为中心的自主式课堂教学理念。在自主式课堂教学模式中,教师并非无所作为,而是将自己的角色从“知识传递者”转变为“学习中介者”(龚嵘,2006),这不仅需要教师具有转变教学理念的勇气,更考验教师驾驭课堂的教学智慧。具体来说,教师需要在放手过程中扮演好以下三种中介者角色:

### 1. 学生与文本之间的中介者

教师应在导入阶段放手让学生分享与文本话题有关的已有知识和经验,激发学生阅读文本的兴趣;在读前阶段放手让学生自主提问,增强学生阅读文本的内在动机;在读中阶段放手让学生探究文本的主题意义,引导学生关注自己的思维盲点,分享自己的独特见解;在读后阶段开放任务情境,为学生基于文本语料的自主表达搭建平台。

### 2. 学生与活动之间的中介者

教师应设计开放的探究活动,放手让学生自主探究和分享成果。教师应创设真实有效的活动情境,增强学生融入活动的动机;活动过程中,每个学生都可以充分表达个人见解,教师不可将个人的见解强加给学生(陈新忠,2018);学生的分享有待完善时,教师不应立即打断学生发言或直接给出自己的见解,可以采用追问、停顿等方式暗示学生完善表达,也可以引发学生相互讨论;活动难度较大时,教师可以采用榜样示范或搭建支架等方式帮助学生达成活动目标。

### 3. 学生与同伴之间的中介者

合作学习(同桌或小组活动)是课堂自主

学习的一个重要平台,便于学生共享资源,在同伴交流中建构个体知识,培养自主性(龚嵘,2006)。据此,教师可以放手让学生与同伴围绕某一话题有理有据地交流观点,或就某一问题进行合作探究。在此过程中,学生与同伴相互点拨,使不同水平的学生都能在同伴的帮助下实现自主学习和深度学习。

## 参考文献

- 陈新忠. 2018. 高中英语教学中语篇的主题与主题意义[J]. 英语学习(教师版), (11): 8-10.
- 陈玉平. 2007. 优化读后活动的方法与设计读后活动的原则[J]. 中小学外语教学(中学篇), (12): 24-27.
- 董金标. 2019. 基于主题意义探究的阅读教学实践与策略[J]. 中小学外语教学(中学篇), (2): 41-47.
- 傅咏梅. 2007. 高中英语课堂教学导入环节问题剖析与对策[J]. 疯狂英语(教师版), (7): 25-27.
- 龚嵘. 2006. 大学英语自主式课堂教学模式中教师角色探微[J]. 外语界, (2): 16-22.
- 贵丽萍. 2019. 高中英语阅读教学中自主阅读能力的培养[J]. 中小学外语教学(中学篇), (6): 48-52.
- 蒋文英. 2009. 英语课堂教学导入的误区[J]. 中小学外语教学(中学篇), (12): 34-36.
- 教育部. 2018. 普通高中英语课程标准(2017年版)[M]. 北京: 人民教育出版社.
- 李留建、姚卫盛. 2018. 例析英语学习活动观在英语教学设计中的应用[J]. 中小学外语教学(中学篇), (11): 49-53.
- 索晓燕. 2011. 漫谈高中英语课堂导入[J]. 教育研究, (5): 70.
- 田慧生. 1998. 关于活动教学几个理论问题的认识[J]. 教育研究, (4): 46-53.
- 王蔷. 2009. 英语课堂教学中的预设与生成[J]. 英语教师, (8): 18-21.
- 译林出版社. 2020. 普通高中教科书·英语(必修)第二册[T]. 南京: 译林出版社.
- 张冠文. 2019. 在初中英语读后环节发展学生高阶思维的教学实践[J]. 中小学外语教学(中学篇), (5): 44-47.