

基于英语学习活动观的初中英语以读促写教学探究

王 瑞

黄冈师范学院外国语学院, 湖北 黄冈

收稿日期: 2026年5月29日; 录用日期: 2026年7月28日; 发布日期: 2026年8月10日

摘 要

聚焦“在活动观指导下如何设计读写支架以促进知识迁移”这一核心议题,以一节初中英语写作课为例,探讨以读促写教学实践。运用布鲁姆认知分类理论诊断各环节的思维层级,以支架理论分析支架设计,提出教师应紧扣主题语境,创设生活化情境,构建与认知层级相匹配的支架链,引导学生分析语言知识和篇章结构,培养文化意识,以提升学生的英语学科核心素养。

关键词

英语学习活动观, 以读促写, 初中英语, 支架设计

A Study on Reading-to-Write Teaching in Junior High School English Based on the Activity-Based Approach to English Learning

Rui Wang

School of Foreign Languages, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

Received: May 29, 2026; accepted: July 28, 2026; published: August 10, 2026

Abstract

Focusing on the core issue of designing reading-to-writing scaffolds under the activity-based approach, this paper takes a junior high school English writing lesson as an example to explore reading-to-write teaching practice. By employing Bloom's taxonomy to diagnose cognitive levels and scaffold theory to analyze scaffold design, this study suggests that teachers should focus on thematic contexts, design

real-life scenarios, construct scaffold chains aligned with cognitive levels, guide students to explore linguistic knowledge and textual structures, and cultivate their cultural awareness, thereby enhancing students' core competencies in English.

Keywords

Activity-Based Approach to English Learning, Reading-to-Write, Junior High School English, Scaffold Design

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. 问题的提出

英语学科核心素养的形成以课程内容为基础。课程内容由六个彼此关联的要素组成,分别是:主题语境、语篇类型、语言知识、文化知识、语言技能与学习策略。其中,语言技能可进一步分为两个类别:其一是理解性技能,包括听、读、看等接收信息的方式;其二是表达性技能,涵盖说与写等产出信息的途径[1]。写作作为表达性技能的关键构成,不仅集中反映了学生运用英语进行实际表达的能力,也是评价其英语综合水平的重要尺度之一[2]。然而,在当前的初中英语写作实践教学中,依然存在诸多亟待解决的难题。写作教学常与阅读教学脱节,导致学生写作水平提升缓慢,具体表现为内容表达不充分、语言错误频发、文章结构混乱等问题[3]。显然,这种教学是无法落实培育英语学科核心素养。

国内外学者对“以读促写”模式已开展了较为丰富的研究。Grabe 和 Zhang 系统梳理了阅读与写作的关系,指出二者共享认知过程与知识基础,读写结合具有显著的语言习得优势[4]。国内研究方面,王蔷基于英语学科能力框架,探讨了读写结合促进学生能力发展的机制[5];邓莉、庄海滨与林观海等学者相继开展了基于英语学习活动观的以读促写教学实践,验证了该模式在初中英语课堂中的可行性[2][3]。然而,现有研究仍存在不足,尤其是如何依据英语学习活动观的三个活动层级搭建支架尚未形成系统的研究成果。鉴于此,本研究试图聚焦以下核心问题:在英语学习活动观指导下,教师如何设计读写支架,以帮助学生实现从阅读输入到写作输出的知识迁移与思维进阶?

下面以第十六届全国初中英语教师教学基本功大赛江苏省连云港市韩教师开展的一堂以读促写教学课为例,基于英语学习活动观,紧扣主题语境,以语篇为依托,在解读文本的过程中为写作搭建“支架”,进而探索初中阶段英语“以读促写”的教学方式。

2. 理论依据

2.1. 英语学习活动观

英语学习活动观所倡导的教学实践包含三种类型:学习理解类、应用实践类以及迁移创新类。上述三类活动涉及了多种具体的认知加工过程,例如感知、获取、概括等等。这些认知过程与美国教育心理学家布卢姆所提出的认知层次理论中的核心认知活动高度吻合。

根据布鲁姆的划分,思辨能力从低到高依次经历六个阶段:识记、理解、应用、分析、综合、评价。其中,前两个阶段对应认知领域中相对初级的思维技能,后四个阶段则属于更高层级的思维技能。2001年,布鲁姆的学生安德森与克拉斯沃尔对原有分类体系进行了修订与提升,提出了改进后的思辨能力层

级模型，即：记忆、理解、应用、分析、评价与创造[1]。

本研究将布鲁姆认知分类理论作为分析工具，用以诊断和优化以读促写活动中的学生思维层级，确保三类活动的设计能够切实推动学生认知水平从低阶向高阶递进。具体而言，学习理解类活动主要对应“记忆”“理解”层级，应用实践类活动对应“应用”层级并渗透“分析”层级，迁移创新类活动则指向“评价”与“创造”层级，由此形成认知要求的螺旋上升结构。

2.2. 以读促写与支架理论

Krashen 提出的输入假说指出，充足的可理解性输入是语言习得的关键前提；而 Swain 所倡导的可理解输出假说则清晰地表明，二语学习者的输出行为能够有效提升其语言使用的准确性与流畅度[6]。支架理论指出，教师通过为学习者提供带有支持与引导作用的脚手架，能够促使其潜在发展水平得以激活[7]。Wood、Bruner 和 Ross 提出的支架理论强调，有效的支架应具备暂时性和适应性特征，即随着学习者能力的提升，支架应逐步撤除[8]。在以读促写教学中，支架的设计需与英语学习活动观的三个层级相匹配：学习理解阶段提供信息获取支架，应用实践阶段提供语言运用支架，迁移创新阶段则提供思维拓展支架，从而构成递进式的支架链。

作为教学策略，以读促写将理解性阅读能力与表达性写作能力有机整合。该策略借助创设活动，使学生在阅读文本的过程中获取语言知识、结构框架和文化背景，并将这些知识合理运用于写作中，从而培养学生的逻辑思维能力和知识迁移能力。以读促写这种教学模式能够有效提升学生的写作能力，同时促进其对文本的深度理解和文化内涵的感悟。

2.3. 英语学习活动观视角下初中英语“以读促写”的实践价值

2.3.1. 有利于聚焦主题构建情境，实现读写环节的有机融合

在以读促写的教学过程中，“主题语境”成为串联各项教学活动的主线。根据《义务教育英语课程标准（2022 年版）》¹要求，英语课程内容可归纳为三大主题语境，分别是“人与自我”“人与社会”以及“人与自然”。教师可基于其中某个具体主题，构建贴近学生日常认知水平的真实生活情境[9]。当前不少学生在写作中存在素材匮乏、积累不足、文化认知薄弱以及学习碎片化等问题。恰当的课堂情境能够激活其已有生活经验，激发对新知的探究欲望。

2.3.2. 有利于借助语篇研读文本，增强信息提取的效果

语篇是语言学习活动不可或缺的载体，离开语篇则难以进行。语篇既是学习英语的核心载体，也是重要内容来源。初中阶段常见的语篇类型包括记叙文、议论文等等，它们为学生提供了多元的语言输入材料。在开展阅读教学时，教师需根据各类语篇的特点，引导学生灵活选用不同的阅读方法。在信息感知与获取的环节中，对信息进行分类、归纳和结构化整合，从而将知识内化，为后续写作积累素材。值得关注的是，英语学习活动既涵盖外显的语言行为，也包含内隐的思维过程，其本质是学习者与语篇之间的深度交互及对语篇意义的重新建构。教学过程中应防止孤立讲解单词或句子，避免内容碎片化。

2.3.3. 有利于推进深度学习，促进思维品质的发展

基于英语学习活动观的以读促写教学模式注重高阶思维能力的培养。这种教学模式不仅帮助学生在阅读中获取知识，还鼓励他们在写作中表达个人观点，实现知识的内化与创新，从而推动深度学习。此外，教师可围绕某一文化主题构建活动情境，通过布置迁移创新型学习任务，带领学生深入探讨语篇主题，以此充分释放语篇的育人价值。在此前提之下，学生在面对新的主题语境或陌生情境时，能够逐步

¹<http://www.moe.gov.cn:8080/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582349487953.pdf>

形成正确的人生观、价值观与世界观。

3. 基于英语学习活动观的初中英语以读促写教学实施课例分析

3.1. 课例背景

本课例来源于笔者观摩的一节初中英语写作优质课，选自牛津译林版八年级下册 Module 2 Unit 5 “Good manners” 中的 Task 板块，主题为 “Table manners”。该单元归属于 “人与社会” 这一主题语境，具体涉及人际交往中的礼仪规范。授课对象为初二年级学生。

需要说明的是，本研究属于基于视频课例的质性分析，数据来源于第十六届全国初中英语教师教学基本功大赛的公开教学录像。受客观条件限制，研究者未能进入真实课堂进行现场观察，也无法获取学生作品、课堂即时反馈等第一手实证材料。因此，本分析主要基于对教学视频、课件及教师教学行为的观察与解读，结合英语学习活动观的理论框架进行课例剖析。这一方法论的局限性在于：研究者无法直接验证学生的学习效果，对学生内在思维过程的推断主要依赖于外显行为观察。后续研究可尝试采用课堂观察、学生访谈、写作样本分析等多元方法，以增强研究的实证基础。

本节写作课由授课教师设计为六个步骤：首先，通过导入主题情境激发学生兴趣；其次，学生在第二和第三步通过阅读和分析讲座计划来获取和内化信息；第四步是制定写作计划并实际写作；第五步进行写作评价；最后，第六步鼓励学生深入思考并布置作业。

3.2. 英语学习活动观指导下的初中英语以读促写实施过程

3.2.1. 学习理解类教学活动

[片段一]

教师首先表扬学生们的礼貌行为，并根据有关 “八礼” 图片提出问题，在讨论了 “According to the 8 aspects of good manners, what good manners should we have in daily life?” 这一问题之后，教师创设 “Good manners club” 的情境，说明俱乐部将举办一系列活动。最后，教师邀请学生参与这些活动，从而自然过渡到课程的下一个环节。

[观察反思]

该教学片段可归入 “学习理解类活动” 所包含的 “感知与注意” 这种具体的活动类别。依据布鲁姆认知分类理论，此阶段学生的认知活动主要处于 “记忆” 与 “理解” 层级，即回忆已有生活经验中关于礼仪的知识，并理解 “Good manners club” 这一情境的基本内涵。在围绕主题意义展开的课堂中，教师应构建与主题内涵紧密相连的情境，深入发掘主题所蕴含的文化内容以及促进思维品质提升的关键要素，融合语言知识学习与语言技能训练，使特定主题贴近学生实际生活，进而激励学生主动习得并运用语言 [1]。在教学的导入阶段，教师挑选与学生日常生活密切相关的主题，以此调动其学习积极性并帮助聚焦注意力，从而为后续任务的开展做好铺垫，借助小组讨论与课堂提问等方式引导学生关注课堂主题，即 “良好餐桌礼仪”，并鼓励学生思考在日常生活中应具备哪些良好的礼仪。这种导入方式有助于学生初步感知和注意即将学习的内容，为获取和梳理信息打下基础。但是，如果先布置该堂课的写作任务会更好。王初明着重指出，语境在外语学习中具有关键作用。他认为，任务设计的核心在于根据教学对象的特点，探寻并创设最适宜的语境，从而充分激发学习者的外语学习潜能 [10]。从支架理论视角看，此阶段的 “情境导入支架” 虽已建立，但尚未与明确的产出目标相联结，导致支架的导向性不足。优化策略为：在情境创设后立即呈现写作任务，使 “感知与注意” 活动直接服务于后续的 “获取与梳理”，形成目标驱动的支架链。

[片段二]

在第二步和第三步的教学过程中,教师首先指导学生阅读关于“良好餐桌礼仪”的讲座计划,目的是让学生从中获取关键信息,包括讲座的名称、目的、时间、地点、内容和结论。接着,在第三步,教师引导学生再次阅读计划,并通过对比两个学生的不同写法,引导学生发现范文的结构优势、句式结构多样,衔接与过渡以及主题句并对其进行分析,以概括总结其语篇结构、内容构成和语言表达。

[观察反思]

该教学片段可归入“学习理解类活动”下设的“获取与梳理”以及“概括与整合”这两个子类别。对照布鲁姆认知分类理论,学生的认知活动仍主要停留在“理解”与“分析”层级:学生理解讲座计划的信息内容,分析范文的结构特征与语言特点。学生通过语言素材的积累与文本信息的整理,能够初步建构新知体系,领会语言所传递的意义,进而为实践应用类活动夯实语言基础。学生不仅学习了如何从文本中提取信息,还学会了如何分析和整合这些信息。然而,当前课堂中教师的主导作用过强,学生的主体性未能得到充分释放。教师往往不愿将语篇内容的梳理与信息获取任务完全交由学生个人或以小组形式自主完成。学生在教师预设问题的牵引下,只能机械回应零散的事实性信息,缺乏与文本之间的深度互动。此种方式难以使学生形成持久的认知印象,仅能达到浅层次的理解水平。上述问题的存在反映出,教师往往偏重于“如何讲授”,而缺少对“怎样学习”的深入思考,在实践中往往将自己的语篇研读结果直接呈现给学生,而非促进学生通过与语篇互动来建构结构化知识[11]。依据支架理论,此阶段教师提供的是“过度饱和的支架”,将语篇分析结论直接灌输给学生,而非搭建“引导性支架”促使学生自主发现。为引导学生进入“创造”层级,可设计追问与拓展活动:“如果你是讲座组织者,你会如何调整这个计划的结构或语言,使其更具说服力?请小组合作设计一个优化方案”,要求学生基于分析结果生成新的文本框架。此类追问将支架功能从“信息传递”转向“思维激发”,推动学生认知层级提升。

3.2.2. 应用实践类教学活动

[片段三]

教师引入新的情境,参观连云港纪念馆,说明写作计划及要求,要求学生制定写作计划并撰写一篇关于“游览之礼”的文章。学生重点讨论概括游览之礼需要包含的内容,引导学生深入思考遵循礼貌的意义。学生需要运用之前学习的话题词汇和生活实践知识,明确文章结构,整合关键信息,并实际进行写作。

[观察反思]

本教学片段是应用实践类活动中的关键环节。从布鲁姆认知分类理论看,此阶段学生的认知活动涉及“应用”层级,但“分析”与“评价”的深度不足,学生尚未充分分析新情境与原文本的异同,也未评价自身写作计划的适切性。在此阶段,学生被要求将之前对讲座计划的学习与分析转化为具体的写作实践。他们需要运用所学的话题词汇和生活实践知识,围绕“游览之礼”这一主题撰写文章。学生首先制定写作计划,明确文章的结构和内容,然后将这些计划付诸实践,通过写作来进一步内化和运用所学知识。该环节既促进了学生对所读内容的深层领悟,也有效提升了其书面表达的能力,实现了从理论到实践的过渡。通过这样的应用实践,学生能够更好地将课堂所学与现实生活情境相结合,培养处理真实情境的素养。王蔷曾指出,英语学习活动观强调学生的思维应沿着“学习理解-应用实践-迁移创新”的路径不断进阶,既可逐层上升,也可循环推进[9]。教师忽视 Good manners club 的情境未能贯穿整个课程,因此写作任务可以假定自己是俱乐部的成员。从支架理论分析,此阶段存在“情境断裂支架”的问题:教师放弃了“Good manners club”的连贯情境,转而创设全新的“参观纪念馆”情境,导致学生在陌生情境中需重新建构认知框架,增加了迁移难度。优化策略为:延续“Good manners club”情境,设定

“俱乐部将组织参观连云港纪念馆，请你为活动撰写一份关于游览礼仪的倡议”这一任务，使情境支架保持连贯，降低认知负荷，让学生更专注于语言与结构知识的迁移应用。同时，可增设“同伴互评写作计划”环节，要求学生依据讲座计划的分析成果，评价同伴计划的结构完整性与信息适切性，从而嵌入“评价”层级的认知活动，为后续“创造”层级的完整写作奠定基础。

3.2.3. 迁移创新类教学活动

[片段四]

教师通过投影一个学生的文章，引导全班学生进行评价。教师依据写作评价标准，如必要信息、清晰的结构、多样的句型和恰当的过渡等，逐项进行分析。学生跟随教师的引导，对文章的各个方面进行打分，并参与讨论。

[观察反思]

该教学片段属于“迁移创新类活动”当中所设的“批判与评价”环节。依据布鲁姆认知分类理论，此阶段学生的认知活动表面上涉及“评价”层级，但实质上仍以“理解”和“分析”为主，学生理解教师提供的评价标准，分析例文是否符合标准，但缺乏独立进行价值判断的高阶思维活动。张文娟主张，对写作的评价应聚焦于三个维度：篇章组织、内容质量与语言表达^[12]。尽管这种集中评价方式能够为学生提供一个清晰的评价示范，它可能没有充分利用同伴评价的互动性和多样性。学生在小组讨论中互相评价可以提供更广泛的视角和更多元的反馈，有助于更全面地理解写作的多个方面。此外，同伴评价还能增强学生的参与感与责任感，鼓励其更积极地投入学习过程。因此，在未来的教学中，教师可能需要平衡集中评价与同伴评价，确保学生既能从教师的指导中学习评价标准与方法，也能通过同伴互动获得更丰富的学习体验。这样的调整有助于培养学生的自主学习能力与批判性思维，同时也能提高其对写作要求的深入理解与应用能力。从支架理论视角，此阶段的评价活动属于“教师主导型评价支架”，学生处于被动接受评价结论的位置。为真正实现“迁移创新”，应将支架调整为“学生自主型评价支架”：运用自评量表进行独立修改，开展同伴互评并依据反馈进行二次创作。这一支架调整策略将评价权逐步移交学生，促使支架从“外部支持”转化为“内部能力”，最终实现支架的撤除与学习者自主学习能力的不断发展。

3.2.4. 启示

本课例基于英语学习活动观，围绕“Good Manners”主题，通过读语篇、梳结构，仿框架、练表达，写语篇、评修改等递进活动，探索了初中英语以读促写的教学路径，得出以下几点启示：第一，教师需紧扣主题语境创设真实连贯的生活化情境，将写作任务自然嵌入其中，并在课堂一开始明确产出目标，以任务驱动学生有目的地开展阅读；其次，教师需完成角色转换，由“讲解者”变为“引导者”，放手让学生借助自主探究或小组合作来归纳文本框架。在此过程中，支架设计应遵循渐进撤除原则：学习理解阶段提供“范例分析支架”，应用实践阶段转为“程序性支架”，迁移创新阶段则提供“元认知支架”，形成与布鲁姆认知层级相匹配的递进式支架链。第三，教学活动设计应层级递进，推动思维发展；具体而言，需以布鲁姆认知分类理论为诊断工具，明确每个活动环节对应的认知层级，通过追问设计等手段，确保学生思维从“理解与分析”向“评价与创造”进阶，避免活动流于形式上的递进而认知层级停滞。第四，评价方式应多元互动，增强学生参与感；第五，引导学生在主题探究中感悟文化内涵，将认知转化为行为自觉。

4. 结语

本研究聚焦“英语学习活动观指导下递进式读写支架的设计”这一核心议题，以布鲁姆认知分类理论为分析工具，系统诊断了课例中各活动环节的认知层级与支架类型，并提出了针对性的优化策略，为

以读促写教学中支架如何搭、何时撤提供了可操作化的参考框架。

需要强调的是,以读促写的实效性取决于教师的创造性实施。教师要深入研读语篇,精准把握学情,创设贴近学生经验的主题情境,设计关联递进的学习活动,搭建合适的读写支架,并赋予学生充分的自主、合作、探究空间。受研究条件所限,本分析主要基于视频课例的质性解读,未能采集学生作品、学习成效等实证数据,未来研究可采用混合研究方法,结合课堂观察、学生访谈、写作样本的前后测对比,进一步验证递进式支架设计的实际效果,深化对阅读输入向写作输出转化机制的理解。让学生在读写融合中学会学习、学会思考、学会表达,为其终身发展奠定坚实基础。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部制定. 义务教育英语课程标准(2022 年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
<http://www.moe.gov.cn:8080/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582349487953.pdf>
- [2] 邓莉. 基于英语学习活动观的初中英语以读促写课堂教学策略探究[J]. 英语教师, 2022, 22(20): 91-94.
- [3] 庄海滨, 林观海. 基于英语学习活动观的初中英语以读促写教学设计例析[J]. 英语教师, 2020, 20(17): 179-184.
- [4] Grabe, W. and Zhang, C. (2013) Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning. *TESOL Journal*, 4, 9-24. <https://doi.org/10.1002/tesj.65>
- [5] 王蕾. 基于学生核心素养的英语学科能力研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2018.
- [6] 李书平, 桑芝芳. 依托英语教材阅读语篇实施以读促写教学的探索[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2021, 44(9): 56-60.
- [7] 陈桂杰. 支架理论下初中英语读写结合教学实践[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2022, 45(6): 42-47.
- [8] Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- [9] 王蕾. 促进英语教学方式转变的三个关键词: “情境” “问题”与“活动” [J]. 基础教育课程, 2016(5): 45-50.
- [10] 王初明. 外语写长法[J]. 中国外语: 中英文版, 2005(1): 45-49.
- [11] 蒋京丽. 以英语学习活动观为指导的教学实践: 价值、问题与建议[J]. 中小学外语教学(中学篇), 2022, 45(8): 1-6.
- [12] 张文娟. “产出导向法”对大学英语写作影响的实验研究[J]. 现代外语, 2017, 40(3): 377-385+438-439.