

深度学习视域下高中英语阅读课优化策略研究

王 新

吉林外国语大学 吉林长春 130000

摘要: 本文依托布鲁姆教育目标分类理论、建构主义学习理论及英语学科核心素养框架,针对当前高中英语阅读教学目标低阶化、过程单向化、文本解读碎片化的浅层化困境,系统梳理教学问题表征,构建分层目标锚定、互动过程优化、课内外资源拓展的深度学习导向教学策略。该研究通过基础层、进阶层、高阶层的目标重构,层级问题链、小组协同探究、思维可视化等过程设计,破解传统阅读课重词句轻思维、重输入的问题,为高中英语阅读教学的素养型转型提供可操作路径,丰富深度学习理论在英语教学中的应用研究。

关键词: 深度学习; 高中英语阅读教学; 核心素养; 教学策略

一、引言

(一) 选题背景

2020年修订的《普通高中英语课程标准》中指出,学科核心素养包括语言能力、文化意识、思维品质、学习能力四个部分,明确要求高中英语阅读教学需超越词句识记、信息检索的浅层范畴,指向文本意义的深度建构、文化内涵的理性思辨。但当前高中英语阅读课仍普遍存在表层化倾向:课堂以教师翻译为主,学生被动接收碎片化的知识;教学目标聚焦低阶认知,难以支撑高阶思维发展。

深度学习聚焦学习过程与结果,以学习者高阶思维形成、创新能力提升为目标,突出参与、体验和生成,并促进学习者核心素养发展的一种学习方式。在此背景下,探索深度学习在高中英语阅读课中的落地策略,成为破解当前教学困境的关键议题。

(二) 研究目的

本研究旨在完成三项核心任务:一是明确深度学习与高中英语阅读深度教学的内在关联;二是系统梳理当前高中英语阅读课的浅层化教学问题;三是构建可操作的深度学习导向高中英语阅读课实践策略,并验证其对学生核心素养的提升价值。

(三) 研究意义

丰富深度学习理论在英语教学中的应用研究,厘清高中英语阅读深度教学的具体内涵与维度框架;为高中英语教师提供从浅层教学转向深度教学的具体路径,助力教师实现用教材教素养的教学转型;引导学生从读懂文字进阶为读懂逻辑、读懂文化、读懂思想,提升其高

阶思维能力与跨文化沟通素养。

(四) 论文架构

本论文共分为五个部分:第一部分是引言;第二部分是文献综述,界定核心概念并梳理研究现状;第三部分剖析当前高中英语阅读课的浅层化表征;第四部分构建深度学习导向的阅读课优化策略;第五部分为结语,总结研究并展望未来。

二、文献综述

(一) 核心概念界定

深度学习指在教师引领下,学生围绕着具有挑战性的学习主题,全身心积极参与、体验成功、获得发展的有意义的学习过程。

高中英语阅读深度教学是指以深度学习理念为指导,以文本为载体,引导学生完成文本逻辑梳理、文化内涵思辨、语言知识迁移的层级学习,最终实现语言能力、思维品质、文化意识和学习能力协同发展的教学形态。

(二) 理论支撑

1. 布鲁姆教育目标分类理论

该理论将认知目标划分为记忆、理解、应用、分析、评价、创造六个层级,其中分析、评价、创造属于高阶认知目标。这为深度学习导向的阅读课目标设计提供了层级依据,阅读教学需从低阶认知逐步向高阶认知进阶,避免停留在记忆词句、理解大意的浅层次。

2. 建构主义学习理论

该理论认为学习是学生主动建构知识的过程,而不是被动接受知识的过程。这要求高中英语阅读课需创设互动、探究、反思的学习情境,让学生通过互动自主建

构文本的逻辑关联与文化意义。

3. 高中英语学科核心素养框架

新课标提出的学科核心素养明确了高中英语阅读课的育人方向：深度学习是连接知识教学与素养培育的桥梁，其知识整合、思维进阶、迁移应用的特征，与核心素养的培养要求完全契合。

（三）研究现状

国外学者较早关注深度学习理论。Wiggins与McTighe（2005）提出理解性设计，倡导以单元整体教学推动本质性学习，避免碎片化；斯滕伯格则在《思维教学》中指出，深度学习需多元策略交替，而非单一方法主导。

国内研究结合新课标深化实践探索。王卉与周序（2020）以英语教学为例，剖析深度学习特征，如思维结构化与文化意识升华，主张教学方法交替使用而非排斥讲授法；王蕾等（2021）系统化单元整体教学设计，关联知识本质与育人价值，推动课堂从浅层走向深层；张思琪（2022）针对高中英语阅读，提出以学生为中心的设计策略，注重情境创设与自主能力培养。

总体来看，国外研究偏重理论构建与认知机制探讨，但针对高中英语阅读的本土化、可操作策略相对有限。

三、研究内容

（一）当前高中英语阅读课的浅层化教学表征

1. 教学目标：素养维度缺失，认知层级偏低

多数教师将阅读课目标局限于语言知识掌握和信息提取，呈现明显的碎片化与低阶化特征：目标碎片化表现在仅聚焦生词、短语、句型的记忆，未建立词句、段落、文本主题的关联。认知层级偏低表现在目标停留在布鲁姆分类的记忆、理解层的低阶思维，未涉及分析文本逻辑、评价文化观念等高阶目标。

2. 教学过程：单向灌输为主，思维参与不足

教学组织形式僵化，课堂以教师讲文本，学生记笔记为核心流程，学生缺乏主动参与空间，教师翻译文本后，以事实性问题提问，学生只需从文本直接提取答案，无需进行逻辑推理或意义建构。教学活动缺乏思维训练，互动活动多为集体朗读、问答等浅层形式，未设计需高阶思维参与的任务，分析文本时，未分析论证逻辑、辩证观点合理性的活动，导致学生无法形成批判性阅读能力。知识呈现孤立化，教师将文本拆解为生词、句型、段落大意三个孤立模块，未引导学生整合知识。

3. 文本处理：碎片化解读，整体意义解构缺失

教师习惯于逐句翻译、逐段讲解，将完整文本切割为零散的语言知识点，忽视了文本结构、主旨脉络和作者写作意图的整体解读。学生只关注局部词句含义，无法把握文本内在逻辑与整体主题，难以形成语篇意识与整体阅读思维，阅读停留在识字懂句而不是解文知意。

（二）深度学习导向的高中英语阅读课优化策略

1. 目标重构：锚定高阶思维的分层目标设计

基于布鲁姆教育目标分类理论，将阅读课目标划分为基础层、进阶层、高阶层，实现从低阶认知到高阶认知的逐步进阶：基础层目标聚焦语言知识掌握与基本信息梳理，如掌握核心词汇的用法、梳理文本的基本叙事线索，实现读懂文本的基础目标；进阶层目标聚焦文本逻辑建构与语言知识整合，如分析文本段落间的因果关系、整合文本中情感表达的词句，实现读懂逻辑的进阶目标；高阶层目标聚焦文化思辨与知识迁移，如基于文本主题，写一篇关于主题的短文，实现读懂思想的高阶目标。

2. 过程优化：指向意义建构的互动式教学组织

层级问题链。摒弃碎片化提问，设计低阶、中阶、高阶的问题链，推动学生逐步建构文本意义：低阶问题：文本主题是什么？中阶问题：作者如何建立段落间的关联？高阶问题：你认为作者的观点适用于中国学生吗？为什么？

小组协同探究。设计整合性任务，让学生以小组为单位完成，实现思维碰撞、知识共享：任务1（文本逻辑可视化）：小组合作绘制文本的思维导图、流程图，明确段落关联、情节转折、论点支撑等逻辑关系。任务2（文化差异思辨）：小组讨论文本反映的文化观念与我国文化的差异，并整理差异表现和理性看法的讨论成果。任务3（知识迁移应用）：小组基于文本语言知识，将所学词句迁移至现实的情境。

思维工具支撑。引入思维工具帮助学生梳理思维轨迹，降低高阶认知的难度：用对比表格分析文本中不同人物的性格差异；用因果图梳理文本事件的起因、发展、结果关联；用观点矩阵整理对文本观点的支持和反对理由及个人观点。

3. 资源拓展：搭建课内外联动的深度阅读支架

围绕文本主题补充跨文化素材、背景知识、同主题拓展阅读材料，打通课内精读与课外泛读的联结。结合文本主题引入真实语境语料、时事素材和多模态资源，引导学生在主题语境下进行对比阅读、关联思考，将课

内所学迁移到课外的真实场景，拓宽文化视野与思维边界，强化深度学习的持续性与应用性。

结语

深度学习并非难度的叠加，而是高中英语阅读课回归思维本质与核心素养的必然路径，其核心是让阅读从文字的识记转向意义的建构，从知识的接收转向能力的发展。

本研究所构建的分层目标锚定、互动过程优化、资源拓展的实践策略，是将深度学习的理念拆解为可落地的教学行动，通过目标重构明确素养导向的方向，通过过程优化激活学生的高阶思维参与，两者的协同作用，既破解了传统阅读课的浅层化困局，也为语言能力、思维品质、文化意识、学习能力的协同发展搭建了桥梁。

对高中英语阅读教学而言，这一实践路径的价值，不仅在于提供了普适性的操作框架，更在于推动教学从教教材向用教材育素养的深层转型。对学生而言，深度学习导向的阅读课，终将让他们从读懂文本走向读懂逻辑、读懂文化、真正实现英语学科核心素养的发展。

参考文献

[1]Cao R.Exploration on Cultivating College Students' Professional English Learning Ability based on Deep Learning[J].Journal of Contemporary Educational Research, 2025, 9(9):74-79.DOI:10.26689/JCER.V9I9.12443.

[2]Hassanin M S, Bayomy A M E, Eleleidy AM.Leveraging Machine Learning and Natural Language Processing for Emotional and Thematic Analysis in Three Selected Contemporary English Novels[J].Theory and Practice in Language Studies, 2025, 15(12):3833-3840.DOI:10.17507/TPLS.1512.03.

[3]Liu Y.Emotional recognition and intervention of students in intelligent English teaching environment based on deep learning[J].Human Systems Management, 2026, 45(1):27-37.DOI:10.1177/01672533251340524.

[4]雷泉龙, 邰玉龙, 步英雷, 等.“人工智能+深度学习”支持下个性化教育研究可视化分析[J].中国成人教育, 2021, (06): 30-37.

[5]罗永华.深度学习高中英语课堂的内涵与构建[J].课程.教材.教法, 2021, 41(06): 96-102.DOI:10.19877/j.cnki.kcjcf.2021.06.020.

[6]孙连秀, 马玉慧.深度学习教育应用研究综述[J].中国信息技术教育, 2019, (17): 98-101.

[7]王卉, 周序.深度学习的特征、方法与技术——以中小学英语教学为例[J].教育理论与实践, 2020, 40(08): 6-9.按姓氏排序

[8]王蔷, 孙薇薇, 蔡铭珂, 等.指向深度学习的高中英语单元整体教学设计[J].外语教育研究前沿, 2021, 4(01): 17-25+87-88.DOI: 10.20083/j.cnki.fleic.2021.01.003.

[9]翁素君.基于深度学习导向构建初中英语拼图式阅读教学模式[J].现代阅读, 2025, (18): 80-82.

[10]杨子舟.从浅层学习走向深度学习[J].教育探索, 2016, (07): 32-35.

[11]张思琪.深度学习背景下的高中英语阅读课堂设计策略探析[J].考试周刊, 2022, (27): 120-123.

[12]张玮.基于深度学习的智慧英语课堂设计[J].教育学术月刊, 2019, (10): 99-104.DOI: 10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2019.10.014.

[13]朱伟.混合式教学视域下商务英语阅读课堂的深度学习场域建构[J].湖北开放职业学院学报, 2023, 36(07): 170-171+174.