

# 基于建构主义理论的高中外国文学作品文化解读教学研究

向春玲 张煜梅\*

北部湾大学 广西 钦州 535011

**【摘要】**：高中语文课标强调了学生“文化传承与理解”核心素养的重要性，而外国文学作品作为语文教材中的重要组成部分，对发展学生的核心素养具有突出作用。本研究以建构主义理论为框架，探索外国文学作品学文化解读教学的可行路径。首先，分析了建构主义理论强调的情境性、社会互动性、意义建构与外国文学作品文化解读的契合点。其次，结合当前外国文学文化解读实际教学，分析其在情境创设、学生互动、意义建构等方面存在的问题。最后，基于以上的分析，提出了三条优化策略：一是深化情境创设，设计驱动性探究任务；二是强化协作对话，设计多元视域协商；三是聚焦意义建构，关联个人与文化。

**【关键词】**：建构主义；外国文学；《装在套子里的人》；文化解读

DOI:10.12417/2982-3846.26.02.004

高中语文课标将“文化传承与理解”列为语文核心素养之一，明确要求学生在语文学习中要“拓展文化视野，增强文化自觉，坚定文化自信”<sup>[1]</sup>。而高中语文教材中的外国文学作品的异域背景、风俗文化都可以拓宽学生的文化视野，坚定文化自信，是发展学生文化传承与理解核心素养的优秀载体。然而，当前教学多停留在浅层分析，难以引导学生理解作品背后的文化逻辑与价值观念，无法实现从文化认知到文化理解的深度跨越。为解决此困境，将引入建构主义理论，其学习的情境性、社会互动性与意义建构的主动性恰恰与跨文化理解所要求的内在同构。因此，将建构主义理论系统、自觉地引入高中外国文学文化解读教学，不仅具有理论的适切性，更具有落实核心素养的实践性。

## 1 建构主义理论与外国文学作品文化解读的契合点

建构主义主张知识并非被动接受的结果，学习者并不是单纯地把知识从外界复制到脑海中，而是以原有经验为基础对新信息主动进行解释、重组和创造，这一过程通常需要合作完成，并在具体的、真实的情境中学习，才能对知识形成可迁移的深层理解，即建构主义所强调的主动建构性、社会互动性、情境性<sup>[2]</sup>。基于此，提倡的抛锚式学习、基于问题的学习、微世界等学习方式<sup>[3]</sup>，为文化解读提供了思路。

### 1.1 情境与认知冲突

情境强调的是学生生活的真实情境，为开展文化解读提供了具体的场域。建构主义强调在真实的情境中产生认知冲突，而外国文学作品中所展现的文化情境与学生所生活的环境不同，很容易产生认知冲突，进而激发学生学习。学生所固有的文化图式、价值观等，与异质文化产生碰撞，教师需要将学生的困惑转化为学生学习的核心动力，通过创设能产生巨大冲突的情境，展现与他们不同的文化情境，引起他们主动思考，完

成意义建构。例如，教师在教学外国文学时，可以提出假设，让学生变成一只虫子，引导他们思考会做什么，周围人有什么反应。通过此情境的设计，学生将调动自己的感知，利用已有图式对课堂产生一定的设想。这个设想中会存在部分与《变形记》内容重合，同时也存在部分冲突内容（例如家人对变成虫子的格里高尔的态度）。此认知冲突可以作为教师教学时给学生提供的情境，让学生直面自己的困惑，并产生深度阅读文本，寻求答案的欲望，最后主动完整意义建构。

### 1.2 社会互动性

社会互动强调了学生学习的协作与对话，为开展文化解读提供了一种途径。建构主义强调“协作”与“对话”，对应多元文化视域的对话。学生在开展对文本的自我解读后，与他人展开对话，在对话中接受挑战、补充、修正。课堂上将形成一个“文化意义协商的临时共同体”，学生们可以站在不同的文化立场表达自己的认知，那么思想将产生激烈的碰撞。在这个过程中，教师作为临时共同体的搭建者，只需要在恰当的时机引导学生关注课堂，促进“视域融合”即可。而搭建协商共同体最直接的方式是给学生提供一些具有争议的话题，往往这些话题可以从不同视角进行解答。例如，教师教学时询问：尽管圣地亚哥拖回了一副骨架，但他从精神上从未屈服，这是真正的胜利还是自我安慰？社会通常以结果论成败，他的经历是否挑战了这一观念？这一问题的两个回答都是有意义的，关键在于学生阐述的理由是否充分。在思考这个问题的时候，学生不仅要调动已有的知识，还需要对不同的意见产生质疑、理解，构建一个协作对话的课堂。

### 1.3 意义建构

意义建构强调学生形成个人的知识结构，为开展文化解读提供了一个教学目标。

第一作者简介：向春玲（2001-），女，汉族，北部湾大学，在读研究生，研究方向：语文教学研究。

通讯作者：张煜梅（2001-），女，汉族，北部湾大学，在读研究生，研究方向：语文教学研究。

建构主义强调学生需要在原有知识结构的基础上吸纳知识, 形成一个新的或者更加完整的知识结构体系。在这个过程中, 学生需要完成两个目标: 一是解读文本展现的文化; 二是反思建构文化认知。学生最终需要完成的, 不仅是对外国文化的文本表达, 更需要经过对话与协作, 融合文本证据、他者观点与自我反思的、个人化的知识网络。在这个过程中, 学生的知识结构会随着他们的学习不断调整, 他们的身份从无意识的文化接受者转变为有意识的文化建构者。所以, 教师在这个过程中, 需要转变自我身份, 放权于学生, 让学生在课堂上产生有意义的知识建构。例如, 教师教学时, 让学生理解“套子”在文本中的内涵, 完成第一个目标; 让学生把“套子”与所处的时代联系起来, 主动建构知识, 完成第二个目标。

所以, 建构主义视角下的文化解读教学, 教师需要做到以学生的认知冲突为起点, 以学生的视域协商为过程, 以学生的自我建构为旨归。这一理论, 为教师开展外国文学作品文化解读提供了教学目标、教学过程、教学评价方面的指导。

## 2 外国文学文化解读教学现状

目前建构主义在高中外国文学文化解读教学中存在着不少问题, 制约着外国文学教学的良性发展。具体而言, 当前教学在情境创设、学生互动、意义建构等方面存在问题。

### 2.1 情境创设方面存在缺失或者表面化问题

建构主义强调教师需要创设学习情境, 制造认知冲突。尽管在不少展示课中, 教师已经有意识地给学生创设一个颇具趣味的学习情境, 让学生一步一步地完成学习任务。而这些展示课毕竟是经过了多次多人打磨才呈现出来的, 其效果是花费了老师们很多时间和精力才能达到的。在这种情况下, 单个老师很难做到。高中老师每周本就需要完成规定的课时教学, 同时还肩负了其他琐事, 对于课文的准备难免会有所欠缺。加之部分教师已经有了多年教学经验, 对于课文的讲解也更偏向于将上一届的经验复制到下一届身上, 减少备课时间和负担。同时, 高中存在高考压力, 不少家长和教师对那些不能快速提高学生学习成绩的活动都存在着否定态度。因此, 部分教师不愿意花时间创设情境, 要么放弃设置情境直接进行知识传授, 无法调动学生学习兴趣; 要么设计一些所有课文通用的情境, 无法贯穿课堂始终。

### 2.2 学生互动方面存在互动形式化或悬浮问题

建构主义强调学生的协作学习, 关注课堂多元对话, 允许开放性的观点产生碰撞与修正。然而在实际教学中, 课堂互动容易陷入互动形式化或悬浮的问题。尽管不少教师设计了课堂互动的环节, 也能引导学生展开小组讨论。但教师设计的互动环节要么没有给出一个可供学生发散思维的论题, 固定结论。比如让学生讨论“别里科夫是一个什么样的人?”“你能从中得到什么启示”, 这类问题过于宽泛, 或者具有明显的道德规

训。学生只需要结合课本部分文字就可以直接套用作出“因循守旧”“做人不能太保守”等回答, 不需要进行课堂协作与交流。要么教师选择一些与文本无关的议题, 让学生天马行空展开讨论。比如让学生讨论“生活中也有套子”, 却无法将这个问题与别里科夫所处的时代联系起来, 讨论将脱离文本语境, 无法展现对作品的深层次理解。

### 2.3 意义建构方面存在同化失败的问题

建构主义学习最终指向学生建构具有个人意义的理解。然而, 在前面问题的作用下, 学生在课后往往形成不了属于自己的理解, 更偏向于接收碎片化的知识。在课堂上, 学生能够接收“套子”“专制”这类信息, 也可以把这类信息复制到类似的文章中。但如果文章的中心主旨有所改变, 学生也只能理解成他们所接收的信息, 感受不到文章多层次的理解。这种情况, 是学生知识结构同化失败。学生只能学会把信息复制到自己的已有知识中, 却没有经历顺化的过程, 导致只能理解大部分出现在封建时期的文章都带有专制色彩, 所有的文化符号都具备“套子”特质。

综上, 目前外国文学文化解读课堂中存在着情境表面化使文化理解失去历史根基, 互动形式化使意义协商流于空转, 同化失败使学生止步于碎片化知识的机械复制。三者相互缠绕, 导致学生难以形成具有个人深度的整合性理解。

## 3 建构主义应用外国文学作品文化解读的措施

基于以上的分析, 针对情境创设、学生互动、意义建构三方面的问题, 以下将从建构主义理论出发, 结合优秀教师的教学设计, 建构外国文学作品文化解读的措施。

### 3.1 深化情境创设, 设计驱动性探究任务

建构主义理论认为, 学生的学习应该处于真实的情境中, 该情境能让学生的认知产生冲突。教师在进行文化解读教学时, 应超越简单的写作背景、作者简介类较为简单的导入, 设计一些有文化差异、价值冲突的矛盾情境, 使学生能在困惑中开启课堂, 主动地参与课堂。

具体而言, 在课堂开始时, 情境创设就应该超越传统的作者简介、时代背景等浅层任务, 设计一个具有驱动性的情境任务: 成立一个别里科夫事件调查委员会。请同学阅读全文, 思考一个中学老师为何能成为笼罩全城的套子, 学生在这个情境之下分析别里科夫、华连卡、科瓦连科形象, 完成学习活动。此任务将较为零散认知冲突整合为一个具有整体性和现实感的探究项目, 使学生后续的文本细读、资料分析、小组讨论都围绕这个核心展开, 增强课堂学习的目的性。

### 3.2 强化协作对话, 设计多元视域协商

建构主义理论认为, 知识是在社会互动中通过协作对话建构的。在文化解读的课堂上, 教师需要设计一些能够引起学生进行协商对话的活动, 引导学生在学习共同体中表达、质疑、

辩护各自的观点。其角色也应该由知识传授者转变为学生活动的促进者，致力于推动学生的深度阅读与交流，并检测与评价学生知识建构的过程与结果。

例如，在教学设计中将问题“还有谁是套中人”转变为更具有争议性的问题“布尔金本人是不是一个套中人，请用文本证据支持你的立场”或者“在所有人物中，谁试图挣脱套子的努力最徒劳，也最可悲，为什么”。用一些能够从不同角度都可以回答的没有标准答案的问题引导课堂，激发学生的自我表达欲，为学生开展协商对话、深度理解文本提供机会。在这一过程中，教师需要提出启发性问题、提供必要的背景、引导学生寻找证据，真正将身份定位为促进者、引导者。

### 3.3 聚焦意义建构，关联个人与文化

建构主义提出知识是由学习者主动建构起有意义的知识体系。在文化解读教学中，教师应设计开放多样的教学活动及评价，促进学生唤起已有的图式，并将吸收的文本信息、对话中产生的思想与相结合，生成属于自己的全新的意义表达。

在课堂层面，教师可以让学生以别里科夫心理医生的身份写一份能让他走出套子的建议书。这类活动要求学生整合文本

证据、对话收获与个人思考，形成具有个人烙印的意义表达。在课后层面，教师可以将作业与学生的文化经验关联起来，设计让学生思考“套子”的隐喻在校园中或者网络上有什么新的表现形式。这样的作业，让学生在形成自己的知识结构后，完成套子时代意义的转换与个人内化，使文化解读最终落脚于对自身所处世界的批判性洞察与认知框架的更新，实现真正的自我重构。

## 4 结语

本研究将建构主义理论引入高中外国文学教学，构建了“情境创设-协作对话-意义建构”的实施框架，为深化文化解读提供了可行路径。研究阐明了建构主义与文化解读的内在契合性，揭示了当面教学在情境创设、学生互动、意义建构三方面存在的突出问题，并提出了深化情境创设、强化协作对话、聚焦意义建构三项核心策略。然而，如何在有限课时内，将文化理解有效转化为学生的持久素养，仍待深入探索。这要求教师不断提升专业能力，在教学现场持续反思与创新。笔者亦将在后续研究中，致力于探索更系统、更优化的教学实施策略，使外国文学教学切实成为启迪思维、陶冶情怀、培养文化自信与跨文化理解力的重要载体。

## 参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准:2017年版 2020年修订[S].北京:人民教育出版社,2020,5.
- [2] 周莹.建构主义学习理论在初中语文现代抒情散文教学中的应用研究[D].江西科技师范大学,2025.
- [3] 高文,徐斌艳,吴刚.建构主义教育研究[M].北京:教育科学出版社,2008.
- [4] 王春.回归原典识真面目——《装在套子里的人》教学设计[J].中学语文教学,2016,(12):50-52.