**《指向深度学习的初中语文自读课文教学研究》中期报告**

常州市实验初级中学天宁分校 张雅萍

1. 课题简介
2. 核心概念

深度学习：深度学习(deep learning)也被译为深层学习，是美国学者Ference Marton和Roger Saljo基于学生阅读的实验，针对孤立记忆和非批判性接受知识的浅层学习，于1976年首次提出的关于学习层次的一个概念。2005年国内学者何玲、黎加厚认为：“深度学习是指在理解学习的基础上，学习者能够批判性地学习新的思想和事实，并将它们融入原有的认知结构中，能够在众多思想间进行联系，并能够将已有的知识迁移到新的情境中，做出决策和解决问题的学习。”

自读课文教学：部编教材在阅读部分采用“三位一体”的单元结构体例，即教读、自读、课外阅读，力图让“教读” 、“自读”，加上“课外阅读”，构成“三位一体”的教学体系。自读课程作为三位一体阅读体系的重要部分，承上启下，起着沟通连接课内外阅读的重要作用。作为一种与教读并行的阅读课程形式，自读课程具有不同于教读的教学要求。自读课教学，是培养学生自学能力的主阵地，即学生在自读课上，通过积极主动地阅读，自主独立地将精读课上所学的知识、经验和技巧主动地进行熟练运用，并以此获得阅读能力的过程。

指向深度学习的初中语文自读课文教学：在自读课文的教学中，通过指导学生自主阅读，促进深度学习，发展高阶思维。

1. 研究背景

深度学习在教育领域的研究与实践，加拿大西盟菲莎大学艾根教授领衔的“深度学习”项目的研究。这是近十年来在中小学深度学习研究方面最有影响的研究。该研究明确指出了学生对知识的学习到达的深度，以及教师通过对知识的处理引导学生逐步达到一定的学习深度。可以说，此项目将深度学习引入了教育实践领域。

深度学习的相关理论研究，比较有代表性的文献有黎加厚的《促进学生深度学习》、王珏的《杜威的教育思想与深度学习》、张浩的《深度学习的内涵及认知理论基础探析》。上述文献对深度学习有以下几点共识：①深度学习是理解性的学习，学生能对新的知识和内容进行批判性学习，并能将它们与原有的认知相融合，能将众多思想联系起来，能将已有的知识在新的问题情境中迁移应用，做出决策并解决问题。②深度学习注重批判理解、强调信息整合、促进知识建构、着意迁移应用、面向问题解决、提倡主动学习终身学习。③深度学习并不排斥浅层学习，深度学习和浅层学习是一个单独的连续统一体。一般认为，深度学习能够提升学习力，充分体现学生的主动性，并能使小组合作高质、高效地进行。

在指向深度阅读的初中语文自读课文教学方面，由“教师引导阅读”到“学生自主阅读”的观念转变，让学生进行有效阅读，是促进语文学习和形成人文素养的一个重要途径。深度学习是“学习者基于理解性学习的目标，采用批判、反思、整合、应用等方式对知识进行同化及深度加工的学习活动”。相比浅层学习而言，深度学习更能够实现学生的意义性学习，更具学习效能，同时也适时地回应了发展学生核心素养的要求。

初中语文深度学习作为一种高阶学习方式，它更加“注重真实情境中学生的主动学习与建构，注重问题解决与高阶思维等能力的培养”。

查阅相关文献，研究初中语文阅读教学的文献较多，主要集中于语文阅读教学的现状分析语文阅读教学模式，语文阅读教学的有效性分析，语文阅读教学的审美价值的培养和教育名家的具体阅读教学思想与经验的分析等。前人的这些研究积累了关于初中语文阅读教学的大量经验和成果，达成了许多共识。虽然当前深度学习逐渐被越来越多的研究者重视，但是在初中语文自读课文教学中具体引入深度学习了理论的研究相当缺乏，指向深度学习的初中语文自读课文教学的内涵特征、条件与过程、实践策略等尚有不足，特别是较为系统的在深度学习的理论视野下论述初中语文自读课文教学的研究缺乏。因此，指向深度学习的初中语文自读课文教学尚有探讨的空间和必要，以便弥补理论研究的不足，并为优化初中语文阅读教学提出具体的实践策略。

指向深度学习的初中语文自读课文教学研究，通过指导学生自主阅读，促进深度学习，通过深度学习，发展高阶思维，可以有效地发展学生的阅读理解力、语言表达力、思维发展力和文化感受力。学生获得更多语文学习的方法和策略，最终培养一个主动学习终身学习的学习者。

3、研究目标

1．通过本课题的研究，形成有效的自读课文教学策略以及对学生的语文深度学习行之有效的指导方法。

2．通过本课题的研究，提高学生的阅读能力，培育学生的深度学习的意识，进一步改变学生学习方式，提高学习收益。

4、研究内容

（1）．指向深度阅读的初中语文自读课文教学的文献研究

通过对文件的检索，进行文献的整理、解读，寻找相关的理论依据，了解国内外最新研究动态，为后期研究具体实施阶段，做好理论准备。

（2）.我校自读课文教学现状的调查研究

调查我校语文教师在自读课文教学中，一般教学流程、主要教学方法、教学组织形式、学生学习状态、存在的主要问题等方面。

(3).指向深度阅读的初中语文自读课文教学策略的研究

自读课教学目标的再规范，包括目标指向、目标层次、目标管理。根据目标，结合具体教学内容，学生学情与教师特点，在相应的教学条件下，灵活采取多样化的教学方式、方法和手段，深度变革学生的学习方式。

(4).指向深度阅读的初中语文自读课文教学样态的研究。

①阅读质疑式。

学生阅读文本，充分展开与文本的对话，最大限度地让学生自主式阅读，自主地发现问题，提出问题，从而带着问题进入阅读状态。

②个性反思式。

学生在完全阅读文本的基础上，对文本或者阅读结果或是对现存的观点看法进行有创意的反思与合理地批判，对有关文本涉及到的问题及问题的答案乃至答案给出的方法等等进行有效的反馈及评价。

③开拓创新式。

此种模式主要是在对原有文本自主式阅读的基础上拓展开来，可以是文本的链接，也可以是课内外的联系，还可以是学科之间的交融等等。

(5).指向深度阅读的初中语文自读课文教学，学生能力评价方式的研究。

主要可采用测验法，观察法。测验法是通过标准化的量表（如测试卷），对学生的阅读理解力、语言表达力、思维发展力和文化感受力进行研究。观察法，是在自然环境中，对学生的学习活动与状态进行观察。

1. 研究方法

（1）、文献法。课题组人员的理论学习，编发学习材料和书籍，教师自己上网查询最新理论等，更新教育教学观念。

（2）、调查法。用访谈法、个案法等方法，了解学生的学情，和教师的教情，并作出分析和综合，形成相关研究策略。

（3）、案例研究法。研究者选择部编版语文中自读课文，进行课堂教学实践的研究，系统地收集数据和资料，形成具有代表性的典型教学案例。

（4）、观察法。对学生的发展作动态的观察，包括学生高阶思维力的发展、对学习的兴趣、学习的方法、合作意识、参与程度等为主要内容。

二、已经开展的研究

1、调查访谈，了解当前我校基于深度学习的初中语文自读课文教学现状。

开题论证之后即与30位学生（每个年级段10人，且不同学习层次），进行一次学情与阅情的座谈交流，准确把握学生的阅读现状及阅读要求。

开题论证之后即与本校9位不同年级段的语文教师进行访谈交流，调查我校语文教师在自读课文教学中，一般教学流程、主要教学方法、教学组织形式、存在的主要问题等方面。

尽管问卷和访谈不具有广泛意义上的代表性，但对其反应的指向深度学习的自读课文教学现状的分析也具有一定的参考价值。

（1）自读课文教学现状

通过调查，发现近九成的学生知道部编初中语文教材有教读课文和自读课文之分且会主动关注自读课文一侧的批注和阅读提示并觉得批注和阅读提示有用，但是超过一半的学生不会对教读课文和自读课文区别对待及不知如何具体区别对待，只有近三成的学生会对自读课文后“阅读提示”的推荐书目进行课下阅读。这一调查结果说明学生只对自读课文有表层认识，而不清楚教材编写者的真正意图及学习自读课文的方法。

对教师的访谈。所有教师都知道部编初中语文教材有教读课文和自读课文这一区分。但是对教读课文和自读课文的区别，有一部分教师能说出教材编写者的意图。他们认为自读课文的设置意在让学生在教师的指导下通过运用教读课文所习得的方法以提升阅读能力。同时，所有教师都在观念上认可应区别对待教读课文和自读课文，但采用何种具体方法却因人而异：年龄较长的成熟型教师或者用 2~3 个课时将自读课文教学等同于教读课文教学；或者索性不讲或者运用 1个课时让学生自己阅读直到下课再由教师总结一下。年轻教师往往会巧妙运用自读课文所在单元导语及批注、阅读提示及联系已学课文等进行教学设计，力求让学生成为学习的主体、让教师成为指导者，但往往会力不从心，遇到不知如何运用助读系统、不能顺势引导学生的思维、把握不好讲多与讲少及不知在何时让学生运用相应的阅读方法以巩固提升其阅读能力的问题。

（2）基于深度学习的初中语文自读课文教学现状

而在引导学生深度学习方面，教师的教学存在着如下问题：

**教师对语文深度学习的理解片面。**在自读课文教学中，语文教师一般认为深度学习就是加深学习的难度，让学生学习较难的知识，而不是简单的知识，就是深度学习。而对于简单的问题，简单的知识的学习就是浅层的学习，就是不理想的学习。由于缺乏深度学习的理论支撑和语文深度学习方面的相关学习和培训，以及教师自身实践性知识的缺乏。语文教师对深度学习仅仅是表层片面的理解，各抒己见的理解。语文教师在教学时往往缺乏对深度知识的教学，而使得学生对深度知识的学习缺乏，也就是深度学习的缺乏，深度学习可以锻炼学生的思维，提高学生的学习兴趣使学生主动学习，真正使学生建构个人知识。由于新的语文知识分类的问题，教师自身的实践性知识，属于个人内隐的缄默知识不足等种种原因，教师缺乏深度的加工知识。教师大多教授的语文陈述性知识较多，而且只知道在此知识层面上加深“难度与深度”，学生缺乏理解与运用，导致语文的高消耗、低收获，语文教师未能交给学生深度知识，即大量使用、新鲜的语文程序性知识（如怎样合理遣词造句、归纳段意）和语文策略性知识（如怎样选择学习方法，检测语文学习；如何抓住事物特点进行描写）。教师缺乏对深度学习的系统理解，缺乏整体的语文知识系统，导致语文教学的零散化与碎片化。

**教师缺乏对学生学情的把握。**建构主义学习理论认为，个体在学习之前，均有自身的经验和认知结构，学习者不是被动的接被动的接收信息，而是根据自身的经验，主动选择、加工和处理的过程，从而获得新的建构的知识的过程。而且不同的学生对同样的知识有着不同的理解。也就是说学生在学习之前即已经有属于自身的知识与经验，学生是带着这些知识与经验接受学习的，因此教师应该了解学生的学情，了解学生知识掌握的情况和预备学习知识的状态，以便有针对性的教学，引导学生深入理解，调动学生的思维，促进知识的掌握，进行有效有深度的学习。然而当前教学中由于教师对学生学情和教学内容的把握不够，语文教师未能交给学生有效的知识。例如在语文自读课文教学中，学生要调动自身生活经验去走进作者，走进文本，走进建构的世界，如果教师解读文本不够，缺乏了解学生学习文本是否具备相关知识经验，学生的先前知识不能被激活，学生的情感与思维不能调动，学生将很难对文本及文本描绘的内容做出理解。

**教师缺乏引导学生深度对话。**阅读教学是首先教师与学生的对话，教师要与学生深度对话必须设置好的问题情境，启发学生思考，引导学生层层深入，步步为营的学习，课堂才能产生智慧的火花，才能引导学生深入学习。然而教师设置问题时缺乏核心，课堂及时生成的问题缺乏，师生对话缺乏层次，师生对话局限于事实性知识，不能挖掘问题的实质，难以敲击学生思维的身处，引导学生进入情境，调动学生学习的积极性。师生之间缺乏深度的对话，阻碍了学生对知识的理解。其次阅读教学是生本之间的对话，由于学生知识与思维的局限，难免在与文本对话时遇到困难，教师应该在了解学生情况的基础上，在学生对话的困难处与关键点加以指导，适时补充背景材料，帮助学生充分与文本对话，与作者对话，建构自身认知结构。然而教师缺乏对文本的深度解读，难以引导真正有深度的生本对话。

2.研读专著和论文，增强理论基础，理解“基于深度学习的初中语文自读课文教学”的理论框架、教学内涵、教学特征、教学流程，从而形成适合我校语文教学的自读课文教学策略以及对学生的语文深度学习行之有效的指导方法。

（1）基于深度学习的初中语文自读课文教学内涵

相对于浅层学习而言的深度学习可以帮助学生批判性的理解知识，促进学生语文知识建构，利于迁移运用。深度学习关心每一个学生的真实、自主、深度的学习，将深度学习理论与语文学科相结合，是语文教学改革走向深水区的必然要求，将有助于提高学生的语文核心素养。基于深度学习的语文自读课文教学是指基于语文学科的本质特点，在语文教师的带领下，围绕教学目标，运用“深度学习”的理论，实现学生主动地自主参与、有意义地学习语文，深度学习语文，培养并提高语文素养，促进学生语文能力发展的学习。在此过程中，学生形成了积极的内在学习动机，掌握语文学科的核心知识，深度参与并理解学习的过程，把握语文学科的本质及思想方法，形成积极正确的情感价值观，培养起语文素养，成为有创造性的优秀的深度学习者。

（2）基于深度学习的初中语文自读课文教学特征

基于深度学习内涵特征的分析，对基于深度学习的语文自读教学内涵的理解和把握，在此基础上可以进一步分析基于深度学习的语文自读教学的特征。

**语文自读课文教学的目标集中。**语文自读课文教学的目标不集中往往是教学成为低效的、重复性的劳动的原因。语文深度学习强调教学目标的集中性，关注学生实在的有深度的学习，使学生能够在每堂课有所收获。如何在短短的课堂教学中提高教学效益和质量，确立适当而有深度的教学目标显得尤为重要。语文课堂深度学习的教学目标的设定，是基于学生学情，基于学生的已有知识结构和已达到的知识水平，根据语文学科的特点以及学生的语文素养的发展需求而选取的教学目标。教学目标的集中易于达成且有深度。课堂目标的设定是课堂教学成功的关键，这就要求教师在教学过程中深刻理解文本，把握学生的学习水平和准备状态，在学生的最近发展区内设定深度学习的目标。以便利于在教学过程中激发学生的学习兴趣，促进学生的高阶思维训练，改善碎片化学习，形成系统性、结构性的知识，掌握语文学科的核心知识，培养起学科核心素养。因此，基于学生学情和语文素养发展而设定的语文课堂教学目标与学生的最近发展区相符，目标切入点小，清晰集中，易于达成，学生可以在目标的驱动下不断深入学科知识的本质，并且自主的发现和建构知识。

**语文自读课文教学的方式灵活有指向。**学生是学习的主体。语文课程必须根据学生身心发展和语文学习的特点，爱护学生的好奇心、求知欲，鼓励自主阅读、自由表达，充分激发他们的问题意识和进取精神，关注个体差异和不同的学习需求，积极倡导自主、合作、探究的学习方式。语文课堂深度学习就是在教师的引导下学生能够积极自主的学习，培养起自主学习的习惯。学生在课堂上思考教师的问题而独立的思考，自主发现问题。学生在课堂上可以有自主学习的时间，交流发表自己观点和倾听他人观点的空间，探究学习的空间。语文课堂深度学习不局限于一种方式，而是倡导多种方式结合并使价值最优化，从而激发学生的问题意识和求知欲，使学生体验深切，自主发现的多，真正理解深入，能够迁移应用。

1. 基于深度学习的语文自读课文教学模式

根据对深度学习的内涵与特征的认识，借鉴前文深度学习过程，基于深度学习的语文自读课文教学模式实施如下：

①实施的基本原则

**以教材为依据。**部编初中语文教材建构了一套由“教读课文”到“自读课文”再到“课外阅读”的三位一体的阅读体系。在自读课文的编写上，其课后没有习题，但包含了正文、旁批、注释、阅读提示，这种编排方式，既使学生在外在形式上区别于教读课文，又能促进学生的自主阅读能力。同时，教材阅读单元采用人文主题和语文要素的双线结构。例如，七年级下册的阅读方法有精读、略读、比较阅读、浏览等，阅读策略有品味语句、提取信息等；八、九年级则重在文体的区分以培养学生阅读某一文体的能力。因此，教师不仅应熟知某一册教材编写体例，还应熟知整册教材的编写体例，从而进行科学有序的自读课文教学。因而对于同属于议论性文章的自读课文，如处于七年级下册第四单元的《最苦与最乐》和处于九年级上册第二单元的《论教养》应区别对待——分别为确定略读重点和了解议论性文章的特点，把握作者观点，区分材料和观点，理清论证思路，学习论证方法。

**以学情为基础。**叶圣陶先生指出“国文教本中排列着一篇篇的文章，使学生试着去理解，理解不了的由教师给予帮助，从这里，学生得到了阅读的知识（即方法）。”钱梦龙老师认为自己在阅读时有疑的地方学生可能也会存疑，自己在阅读时看了好几遍才读出妙处的地方学生难以品味其中之妙。王荣生教授认为教学内容的确定和选择要“研学情，明起点”，备课除了备教材还要备学生。不同教师带的班级学情不同，同一教师带的不同班级学情也会不同。得知学生难懂之处一是标记自己在阅读时的困难之处，二是通过提前设置问题了解学生作答情况或让学生自主预习发问。对学情的准确把握能使教师准确地设置一节课的目标和内容，从而使学生懂得不懂之处，习得不会之法。教材和学情是教学的依据。新教材的投入使用力求教师必然熟知教材的体系、编写理念等。同时，对学情的准确把握也能使教师在教学过程中心中有数，做到有的放矢。

②具体操作步骤

在具体操作过程中，教师应灵活运用文学类自读课文和非文学类自读课文的教学模式，同时对学生加以阅读策略的指导。

**（1）合理采用并融合不同步骤。**对文学类自读课文教学可按照“以学生为主体的目标制定→突出个性、重点、自悟合作的任务设置→进行点拨式的指导”的模式进行，对非文学类自读课文教学可按照为“思辨悟理，体味智趣→关注形式，感受意趣→联结多篇，提升兴趣”模式。但在实际教学过程中，各个环节会出现反复，如“突出个性、重点、自悟合作的任务设置”和“进行点拨式的指导”应是一个反复的过程，但其为螺旋上升的状态从而不断趋向教学目标的达成。同时，本文所提出的非文学类自读课文的教学模式是立足于其教学现状——因重内容导致师生均有畏难和抵触心理——意在增强非文学类自读课文教学的趣味性，因而适用于文学类自读课文教学的模式也可在更高一级上涵盖非文学类自读课文教学的模式，如在“突出个性、重点、自悟合作的任务设置”这一环节可有序实施“思辨悟理，体味智趣”、“关注形式，感受意趣”、“联结多篇，提升兴趣”。

**（2）提供阅读策略的指导。**“阅读的核心是理解”，合适的阅读策略可以有效地促进阅读理解。阅读策略包含概括信息策略、推理信息策略、预测策略、质疑释疑策略、监控理解策略、激活原有知识策略等。在自读课文教学过程中，教师可对自读课文一侧的旁批和课后的阅读提示从阅读策略的角度进行阐释并引导学生运用这些阅读策略，从而帮助其理解课文。

a**概括信息策略。**是对全文或部分内容进行取舍、筛选、浓缩的过程。概括信息策略即让学生通过抓住关键语句从而提纲挈领地把握全文或部分内容，从而加深学生对文章内容的理解和记忆。在运用概括信息策略时，应先通读所要概括部分的内容，然后对细致的人物描写、环境描写等内容进行取舍，再将提炼出的梗概代入到所需概括的部分进行验证以检查其是否全面或冗杂以及语言是否连贯精准。

b**推理信息策略。**推理策略是在具体语境中，运用已知信息创造出新的语义信息。“当读者建构文章意义模式时，他们运用推理去补足文章省略的内容”。自读课文一侧的旁批有的需要要求学生运用推理信息策略。八年级上册第二单元《列夫·托尔斯泰》一处旁批为“看透事物本质，却会失去幸福。这似乎不合常理，其中有何深意？”一些句子的深层含义的获得离不开反复阅读，但仍有一些深层信息需要结合背景知识，如人物的个人经历、所处时代背景等。在这篇文章中，没有涉及对托尔斯泰所处时代背景及个人经历的介绍，因而，教师可引导学生主动查阅有关托尔斯泰的资料以对这句话做出合理的解释。再如八年级下册第二单元《大雁归来》一处旁批为“读了这一段，你能猜到‘法规’的内容吗？”这需要学生结合上下文语句之间的逻辑关系对脱落的信息补充完整。又如九年级上册第六单元《刘姥姥进大观园》一处旁批为“猜一猜，鸳鸯跟刘姥姥说了什么悄悄话？”这需要学生结合刘姥姥之后的表现进行合理的推理。

c**预测策略。**预测策略是对文章内容进行预测，在阅读过程中根据所得信息检测预测的合理性，进而形成新的预设并再次检测，如此循环往复。运用预测策略能够充分调动学生的好奇心和求知欲，能让学生真正成为主动学习者。教师可先对这一策略的运用进行示范，继而引导学生在学习过程中运用这一策略。预测策略会让学生形成阅读期待，激发学生的阅读兴趣。但学生的预测有可能会偏离文本，教师还要引导学生的预测方向，让学生主动反思自身预测不准确的原因。

**d质疑释疑策略。**自读课文教学以学生自主学习为主，在阅读中进行质疑和释疑能有效促进阅读理解。自读课文一侧有较多提问式旁批，其多从写法、内容、表达效果等角度设置。教师可以引导学生发现质疑的角度，学生也可能会提出不同程度的问题。学生提出问题需要综合文章内容，因而可以成为积极的思考者。在回答问题的过程中，学生可能还会调动原有知识，从而使阅读真正发生。同时，通过质疑和释疑，学生还会明白自己对课文的理解状况，以便调整自身阅读，这也有利于培养其元认知能力。

e**监控理解策略。**阅读过程中需要有对策略过程的监控和调节，这样才能及时纠偏以促进阅读理解。“监控理解策略包括：一是定向，二是计划，三是检查，四是调节，五是评价”。总体而言，监控策略最重要的方面即在于对理解的正确性和深度的反思及当不理解内容时的调节。部编教材自读课文中的文学类文本和非文学类文本的教学模式有其差异但也有一致性，在实际教学过程中，教师可根据学情等对之进行调节和融合，同时，教师要发挥在自读课文教学过程中的作用，提供阅读策略的指导以帮助学生得法从而使之能独立自主的进行课外阅读。

1. 基于深度学习的初中语文自读课文教学策略

基于对深度学习的内涵与特征的认识，基于对深度学习的语文自读课文教学过程的把握，通过课堂实践，反复研究与提炼，形成适合我校语文教学的自读课文教学策略以及对学生的语文深度学习行之有效的指导方法如下：

①立足语言，走进深度阅读。

a重视朗读，积累语感。

朗读可以让学生获得深刻的情感体验以增强学生语言感受力，这是由朗读的本质所决定的。在朗读时，学习者的“听觉通道”和内部的“心智通道”同时开启，“听觉通道”的行为是读出声，是可观察到的外部行为；“心智通道”的行为是积极思考，是不可观的行为。朗读实际上是一种内外“兼备”的阅读行为，朗读是主体将自身在阅读文本时产生的内部思考感受和情感体验外化为语音的一种活动。语音变化实质上浸透着主体的思想、情感，学生的朗读实质上是心灵上的表达和呼唤。通过教师的正确引导，学生在多感官的参与下借助充满情感的朗读入情入境，体会字里行间的蕴意，加深阅读感受。另一方面，通过相应的朗读活动，学生在潜移默化之中积累语言材料，领略到文本表情达意的精妙之处，从而增强学生的语感能力。语言感受力在朗读中形成，反过来又助力朗读能力的提升，朗读能力的提升使得朗读主体的内部言语感知力和理解力得到发展，最终助力主体获得深刻的情感体验。主体输入式的情感体验经验的增加为发展自身的言语力奠基，从而使得学生的言语能力的到提升。

b聚焦写作，发展语用。

叶圣陶先生曾说：“阅读是吸收，写作是倾吐。”这实际上已经在宏观层面上揭示出阅读教学理应存在的另一深度价值：阅读是为了写作。文质兼美的自读文本不仅为我们提供了写作资源，也为我们展示了写作范例。因此自读课文的教学要着力于引导学生关注写作，帮助学生积累怎么写的表达经验，丰富学生的表达图式。

引导学生关注写同时也是提升言语力的必然途径。引导学生在自读课文教学中关注写作是教学的理性价值体现。具体而言，引导学生关注写作需要教师在学生理解感悟文本的基础之上引导其学习作者表情达意的方法，通过学生主体的言语实践来促进言语表达知识的内化，实现学生对原本静态隐性的理性化表达知识的显性迁移，从而达到规范学生表达行为，提升言语表达力这一目标，引导学生通过关注文本写作提升言语力的课堂实践离不开读写结合活动的开展。

c组合文本，梳理规律。

自读课文教学主要是以教材为依托开展，部编版语文教材以主题式编写为主，这种编写方式将内容题材上相似的文本汇编在同一单元内。内容主题上的相似性一方面给阅读教学的开展带来一定的便利性，但另一方面教师在教学时极易陷入对单篇文本主题孤立挖掘的泥沼之中。

面对学生语文知识学习零碎浅表化这一现状，教师必须站在促进学生深层发展的高度之上，突破单篇讲解的藩篱。具体表现为：教师应充分研究教材，确定课程标准所规定的本阶段学生需要掌握的知识点，在此基础之上根据知识的相关性重组课内文本开展教学；或是在宏观学习目标的导向之下根据单元文本自身的特点对单篇文本的知识点进行重点选择整合之后开展教学。通过重组文本、重组知识点，学生得以有序地展开学习。知识的相关性让学生在学习过程中得以调动有关学习经验对新知识进行建构，从而加强知识之间的关联性，促使知识存储结构化，便于学生更好地实现语言知识的迁移，提高思想的倾吐能力。

②发展思维，建构深度阅读。

a驱动联想力，发展形象思维。

著名作家高尔基说：“艺术作品不是叙述，而是用形象来描写现实”。虽是以语言形式呈现，因其创作过程经历了从形象材料向语言形式的转变，文学作品具有较广的形象空间。所以，在教学过程中教师需要引导学生针对历经由形象材料转变为抽象的语言文本进行形象还原与丰富。

形象思维是用具体表象去反映客观事物特点的一种思维方式，主体在思维过程中通过结合生活经验、调动自己的表象积累形成新的形象以达到对象的深入理解与认识。如果只是让学生进行抽象的理性分析和概括，必然造成对文章的冰冷解读，致使文本应然的教学价值遭到压缩甚至分解。因此在教学文学艺术类自读文本时，教师要在学生感知文本的基础之上，引导学生针对课文中的形象充分发挥联想力。通过联想，一方面再现抽象语言符号所描绘的形象、情景，让文本语言的形象空间得以从言语形式中呈现；一方面调动学生原有的表象联合文本信息充实其对于文本语言形象意义的认知。通过多方联想，学生相互交流分享想法，相互吸收完善认知，从而形成对文本形象的深度感悟和理解，在情感的共鸣中实现对语言形象的意象化深度建构，从而发展学生的形象思维，以此增强言语表达的感染力。

b寻找争论点，发展批判思维。

建构主义理论表明，任何知识和信息都不是最绝对的真理，知识信息的存在价值不在于被记住，而是让学习知识的过程成为增强学生思维力、引导学生更好认识世界的过程。客观知识本身并不具有生命，他只是客观的符号系统，但客观知识具有与主体相互作用生成意义的可能。换言之，阅读教学的最终目标绝不止步于学生对知识、信息的接受和记忆，而是让学生在理解知识、信息的基础之上获得基于知识学习的深层次的发展，即实现通过知识获得更加有意义的成长。

自读文本阅读不应是静止的、复现的镜式反映，而是结合了自己的独特体会后的重新构建。面对文本中所含的知识与信息，引导学生在理解文本基础之上批判性地学习新知识和思想是充分发挥知识学习价值的体现，也是深度阅读教学在课堂上的具体体现。学习者必须在深度了解原始观点的基础之上对自己的质疑性观点给予具备逻辑理性的解释。因此学生批判性思考的过程实质上是学生逻辑思维发展的过程，是对知识和信息深层理解的过程。文本的质疑探究、批判思考让学生的思维活动不再以平面化再现文本思想为中心，而是深度进入文本内部并给出经过学习者真正思考过的独立见解。学生不再是独立于文本之外的冷漠看客，通过对文本的深度参与建构文本，在活跃的思维活动中感受阅读的满足感，实现对文本真正有意义的一次观看。在长期教学范式影响下，有助于学生形成对外界信息的质疑自觉和反思自觉，增强其思维的深刻性，从而提升学生的言语表达力。

c提问开放化，发展创造思维。

意大利学者弗兰哥墨尔加利在《论文学接受》中将读者分为三类：第一类是一般性读者，能够从表面把作品看过去，这是最普通的读者。第二类是透明性的读者，能够透过作品表层的意思看到里面的本质。第三类读者是把作品当成一个出发点，然后通过自己的想象对之做出一种新的创造性的诠释。这三种阅读层层深入，层层递进。创造思维是一种贯穿于应用、分析、综合以及评价的高级思维，也是一种打破惯常认知、非结论性的认知活动，在结果上表现为新思维成果的呈现。

实现学生创造思维的发展这一目标层次的理性追求需要在课堂上为学生提供具体实践创造的机会。课堂提问是打开学生思维的重要抓手，有效的课堂提问不仅紧扣教学目标紧贴学生发展实际，而且还要有一定的思考含量，以此来激发学生的思维的创造性，让学生在积极的思考中实现对文本的深度理解，而不是迫不及待地在文本中寻找现成的结果。在现下的语文课堂中，存在着很多“虚假提问”提及“泛空提问”的现象，另外，“是不是”的提问、“填空式”的提问等在课堂上大行其道。这类无思维问答剥夺学生的思考空间，让学生陷入一种被动回答的封闭状态之中，从而导致学生创造性思维发展的落空和言语表达力的减弱。因此，教师在自读课文教学中要尽量设计一些开放性的问题进行引导，让学生在创造阅读过程中深化对文本的认知，让学生能自主思考、创造性思考，不人云亦云，形成自己对于文本的独特看法，在此过程中发展自身的思维创造力。

3.组织课题研讨，明确组员分工，通过公开课、主题沙龙、教学案例、教学反思、教学论文等形式就指向深度阅读的自读课文课堂教学进行探讨、研究。

开展了5次课题研讨活动。分别是：2020年6月30日利用教研活动时间布置本次课题组活动内容，研究课题实施方案，明确课题组成员的具体分工；9月22日课题组就自读课文课堂教法进行探讨（校级公开课）；10月16日课题组就自读课文课堂教法进行探讨（校级公开课）；11月27日课题组就自读课文课堂教法进行探讨（三校联合公开课）：11月28日利用教研活动时间再次分配任务、收集素材，准备课题中期评估。

三、已取得的显性成果

1.通过一段时间的研究，选择部编版语文中自读课文，进行课堂教学实践的研究，系统地收集数据和资料，形成一些具有代表性的典型教学案例。

2.通过一段时间的研究，形成一些有待教学实践再完善的指向深度阅读的初中语文自读课文教学策略，如：目标导向策略、意义建构策略、情境创设策略等。

3.围绕课题研究，开设区级、校际、校级、组内公开课多节，分别是：

七年级金燕青老师开设校级公开课《端午的鸭蛋》（专题阅读课，同题异构）

八年级蒋彦老师开设校级公开课《端午的鸭蛋》（专题阅读课，同题异构）

九年级朱烨老师开设校级公开课《端午的鸭蛋》（专题阅读课，同题异构）

九年级朱烨老师参加区评优课比赛，课题《夏天》

八年级蒋彦老师开设校级公开课《夏天》（本校“清澜讲堂”）

七年级张雅萍老师开设区级公开课《猫》（三校联合教研活动）

八年级钱爱华老师开设区级公开课《课外古诗词诵读》（三校联合教研活动）

九年级黄晔老师开设区级公开课《孤独之旅》

1. 围绕课题研究，组内教师积极撰写论文，成果如下：

张雅萍老师的论文《指向深度学习的说明文单元教学策略》在天宁区第15届“教海探航”征文竞赛获得一等奖。

张雅萍老师的论文《静待花开，情满校园》在“2020江苏省名师杯优秀教学成果”评选活动中获得二等奖。

蒋彦老师的课件《答谢中书书》在在“2020江苏省名师杯优秀教学成果”评选活动中获得一等奖。

蒋彦老师在2020常州市实验初中教育集团中青年教师微课大赛中，获得二等奖。

蒋彦老师的论文《初中作文教学中例文的选材策略》2020.4发表于《中学生作文指导》2020第14期

蒋彦老师的论文《基于部编教材的阅读教学策略分析》2020. 4 发表于《文存阅刊》2020第11期

蒋彦老师的论文《自读课文的教学策略研究》2020.11发表于《中学生作文指导》2020第42期

四、研究中存在的问题与不足

1、学生对文学性较强的自读课文相对乐意阅读，但对说明文、议论文等非文学类文本的教学存在教师只重在讲文章写了什么，学生不重视、兴趣不高的现象。教师对自读课文教学方法的不明确、如何在自读课文教学过程中进行评价、在教学过程中出现忽视语文本体性知识的教学等也都影响着自身自读课文教学，从而让教学流于表层，深度学习的效果并不理想。

2、关于统编新教材中自读课文的助读系统，许多教师并没有很好地利用起来，从而未能发挥好助读系统的助读功能。运用助读系统实现由扶到放的自读课文教学，使教材不仅作为教师的教本，更成为学生自学的读本。通过助读系统，让学生有抓手，从而更深入阅读、了解文本，从文本中提取有效信息，更有效进行深度学习。

3、自读课文在“三位一体”阅读体系中上承教读课文、下接课外阅读，而在日常教学中，自读课文教学中与教读课文阅读方法的链接方面不够明显，学生在较短的自读课文学习时间内，往往不能很好的迁移运用，学习效果往往浮光掠影，在批判理解、信息整合、知识建构等高阶思维方面，存在明显欠缺。

4、目前已有的课堂评价指标也不适合统编新教材自读课文的课型特点，其常常忽视学生的学习存在和需求，只对学生的学习结果给予重视，评价较为功利性。向深度阅读的初中语文自读课文教学，旨在提升学生的阅读理解力、语言表达力、思维发展力和文化感受力，要激活多元评价，以促进师生的动态生长。

5、自读课文的课堂活动以学生的学习活动为主，教师留给学生充裕的时间和空间，放手让学生阅读、探讨。然而也正因为此，学习讨论需要占用的时间较多，由于教学任务紧张，自读课文兼顾多方的教学策略便较难在实际课堂中经常实施运用。

1. 下一步研究计划
2. 争取每月开一次研究课，开课教师教研组内说课，上课，评课，课题组内教师共同撰写反思，开课教师撰写课题相关论文一篇。
3. 根据反思，组织课题组集体教研，探讨收获与不足，寻找撰写论文的思路，探讨此领域的教学范式并尝试推广。
4. 课题组研究并形成相应的评价量表，激活多元评价，制订相应的评价策略。
5. 课题组员撰写撰写反思、案例并整理成册，收集各项课题成果，形成完整的结题报告。