基于深度学习的初中语文自读课文教学策略研究

常州市实验初级中学天宁分校 张雅萍

摘要：根据部编教材“教读——自读——课外阅读”三位一体的特点，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。指向深度学习的初中语文自读课文教学策略研究，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。

关键词：深度学习；自读课文；教学策略

一、初中语文自读课文教学现状

部编版初中语文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。

课堂教学中“以学生为主体，教师为主导”早己是教育者心中耳熟能详的一句话。但究竟如何突出学生的主体地位，教师该如何发挥主导作用一直是众多一线教师不断探索的方向之一。尤其是面对教读课文与自读课文者两种不同的课型，教师所起的主导作用又是有所区别的。教读课文主要是教给学生方法，要精讲，在课堂中难免要多讲一些，但自读课文就是以学生自主阅读为主，教师给学生提供“抓手”即可。但教师在处理自读课文的时候，更容易出现教学目标设置模糊、教学内容流于浅显，缺乏深度学习的过程。

二、基于深度学习的教学要求

深度学习注重理解，强调在理解基础上的学习。布鲁纳主张“任何课程的主题都应该由发展学生的基本理解能力而确定”，深度学习要求促进学生真正理解的教学。为何要促进学习理解？理解不仅是学生内化知识的关键环节，而且是学生发展能力的前提条件；理解不仅是学生提升品质的重要途径，而且是学生获得意义的根本机制。从多个层次深刻地、整体性的理解信息，才能经过同化和顺应，建构个人知识体系。教师必须帮助和引导学生理解重点内容和深层知识，此外，在理解的基础上，需要学生对事物怀有怀疑和批判的态度，深入思考，批判地学习新知识，增加理解程度。

深度学习的理解与批判需要学生“分析、应用、评价”。分析即将知识的组成要素分解，能够分析各要素之间的相互关系。应用即学生能够学以致用，在新情境中运用知识解决问题。评价即对事物有一定的价值的判断且判断是基于一定的标准。在布鲁姆的教育目标分类中分析、综合、评价、创造等较高认知水平层次的能力，这种能力是高阶思维产生的。高阶思维是深度学习的核心特征，包括应用、分析、评价、创造。反之，浅层学习只是机械记忆和浅层理解，属于低水平的思维，包括记忆与理解。深度学习有助于培养学生的高阶思维，提高学生的思维品质。反过来，学生高阶思维的发展又将有助于学生指导和评价自身的学习，提高深度学习的效能。

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。

三、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：

（一）立足语言，走进深度阅读。

1.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。

2.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。

3.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。

（二）发展思维，建构深度阅读。

1.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。

2.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。

3.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。

阅读是生命与生命的相遇和对话，是潜藏在文字背后的言语生命与另一个现实主体言语生命的一场有深度有温度的邂逅。在语文核心素养的培养成为语文教学目标导向的时代背景下，浅表化的教学致使学生的阅读流于形式，学生难以真正沉下心来品味文本以丰富自身的体验、提升语文素养。以语文核心素养为基本导向，通过深度阅读教学实践，助力学生沉下心来品读文本，吸取文本的思想养料、言语智慧经验，提升思维品质，滋养审美情趣，从而内化于心，外化于“言”，最终形成个体旺盛的言语力。可以说，深度学习教学是发展学生语文核心素养的重要途径，学生语文核心素养的发展是深度阅读教学在新时代所追求的目标。因此，深度学习教学理应成为语文阅读教学实践的方向，理应得到语文教育工作者理念上的认同和实践上的落实。

基于加强语文教育工作者的理论认识和促进深度学习课堂实践发展的考虑，本文重点论述了基于深度学习的初中语文自读课文教学的实践策略，并且论述了每一个策略行之有“深”的体现，为深度学习教学课堂实践奠定一定的理论基础。随着语文教育改革地不断推进，我们见证了深度阅读教学由一种教学理念逐渐过渡到以理念为指导的具体课堂实践之中，新的语文核心素养的提出为深度学习教学明确了目标指向，深度学习语文教学实践必将迎来新的春天，因此需要广大的研究者、一线语文教学工作者深入探究，建立起健全的初中语文深度学习教学实践体系，为语文深度学习教学注入新芽生长般的活力。

参考文献：

1. 王开东《深度语文》桂林：漓江出版社，2009。
2. 张良田《初中语文教学策略研究》北京：北京师范大学出版社，2014。
3. 龚建新《基于深度学习的语文阅读教学：内涵、特征及策略》江苏教育研究，2016.7。
4. 吴雯雯《深度阅读，让学生做文本的知音》语文天地，2017.3。