

网络环境下语文深度阅读教学研究*

袁华莉, 余胜泉

(北京师范大学 现代教育技术研究所, 北京 100875)

摘要 网络进入课堂为阅读教学改革带来了契机,但在实践操作中,网络在拓展课堂阅读教学广度和参与度的同时,却削弱了阅读教学的深度,使得快餐式阅读、替代性阅读等课堂浅阅读现象愈发严重。网络环境下的深度阅读教学,就是要利用网络和信息技术的优势来构建理想的阅读对话环境和全新的阅读对话方式,以此全面拓展课堂的广度、参与度和深度,从而实现在相同的课时容量下,学生在阅读知识、情感、综合素质等方面都有大幅度提高。已有的网络环境下阅读教学策略大多只是从外显的行为操作角度来提出教学策略,本文以网络环境下的阅读教学层级模型为指引,分析了网络环境下深度阅读教学的三个基本特征,提出了网络环境下深度阅读教学的五个教学策略。

关键词 课堂网络教学 深度阅读 阅读教学策略 语文阅读教学

中图分类号 G434

文献标识码 A

一、问题提出

随着信息技术与课程整合以及语文新课改的不断探索,以计算机、网络技术为核心的信息技术在教育领域发挥着日益深刻的影响,信息技术环境下尤其是网络环境下的课堂阅读教学成为语文教学改革的焦点之一,多媒体网络环境越来越广泛地介入并深入到课堂中,为阅读教学提供了良好的支持。

但与此同时,因网络而带来的快餐式阅读、替代性阅读等课堂浅阅读现象却愈发严重。不少教师开始惊呼:长期的网络交互让孩子们情感淡漠了,走马观花的课堂阅读让孩子们越来越“不知道品味”“不懂得鉴赏”了,过多的资源让孩子们越来越不愿意思考了。纵观当前网络环境下的语文阅读教学课堂,技术应用愈加先进、活动设计花样百出,但学生思考了什么、感悟了多少却值得怀疑;阅读资源从形式到内容都日益丰富,却或因为内容繁杂而掩盖了教学的核心目标,或因为网络材料的文质粗俗、类型单一而造成学生人云亦云、缺乏思考;技术和网络滥用、低效使用的现象比比皆是,例如,过度的图片和视频呈现剥夺了学生进行阅读想象(包括再造想象和创造想象)的权利,忽视了文本鉴赏过程中的“多义性”及思维“个性化”特点,造成学生思维的单一性和统一性;还有一些所谓的网络环境下的个性化阅读、基于问题解决或任务驱动的阅读教学,信息的搜集、粘贴和整理成为重点,而语文阅读教学的目标却被边缘化;更有一些网络环境下的阅读公开课或示

范课从教师个人魅力的展台转变成了网络技术的秀台,大量震撼人心的图片、视音频,丰富的文本阅读材料,学生基于 BBS 的全员热情讨论,整堂课轰轰烈烈、形式多样、动人心弦,但在这貌似丰富的信息量和广泛的参与度背后,学生到底阅读了什么,又有多少是自己的独特感悟而不是简单的被动接受或人云亦云?

显然,网络环境在极大地丰富了语文阅读教学内容和手段、拓宽了语文阅读教学广度的同时,却也在无形中削弱了语文阅读教学的深度,使得长期困扰语文阅读教学的高耗低效问题愈发凸显。提升网络环境下语文课堂阅读教学的深度,是解决当前网络环境下语文阅读教学高耗低效瓶颈问题的关键。那么,什么样的阅读教学才是深度阅读教学?网络环境下该如何实现深度阅读教学?

二、审视网络环境下的语文阅读教学研究

近年来,对于网络环境下的阅读教学有很多研究和探索,但大多局限于对于技术应用的优势、整合中出现的问题、整合的模式等的列举与探讨,也有少部分研究者对网络环境下的阅读教学策略进行了探索。例如,李国林^[1]提出了“确定阅读内容—创设阅读情境—明确阅读目标—自主探究合作—交流反馈总结”的阅读教学策略;刘珍芳^[2]提出了多媒体在阅读教学中要“实现情感氛围的营造、帮助学生获得情感体验”“实现阅读兴趣的激发、培养学生创造性思维”“实现对话兴奋点的生成、提高学生旁征博引的能

* 本文工作受全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题“‘一对一’网络环境下的教学效率提升研究”(课题编号:DCA080114)的支持。

力”“突现语文对话特点、增加生成性因素”的策略;殷英^[3]给出了网络环境下“创设情景化阅读的平台,创设个性化阅读的平台,创设拓展阅读的平台,创设主题探究的平台,创设群体激智的交互平台,创设成果展示的平台”的自主阅读教学策略;还有更多老师从如何促进技术和资源的有效利用给出了一些原则或微策略,例如,有人^{[4][5]}对网络资源在小学语文阅读教学中应用的时间、方式进行了研究。

这些策略,或者给出模式化的操作流程,或者提出宏观的原则和方向,或者从某个具体的角度提出一些微策略(如技术或资源使用的原则),为推动网络环境下的阅读教学实践做出了有益探索。但这些原则或策略大多只是从外显的行为操作角度来分析,缺乏对深度阅读教学本质的思考,缺乏对阅读教学终极目标的追问!如此得来的策略,其有效性终究还是有限的。真正的课堂深度阅读教学策略应该是以阅读教学层级理论为指引的。朱绍禹先生曾指出:“为使学生的读文能力达到更高水平,语文教师需要了解阅读水平可以分几级,在什么情况下达到哪一级才算实现阅读教学目标。”^[6]无论何种教学环境下,有效的课堂深度阅读教学策略,必然首先要建立在基于对深度阅读教学本身的深刻理解,并致力于对终极阅读教学目标的达成,必须回归到阅读教学本身进行探讨,即首先要弄清楚阅读教学该教些什么,应该教到什么程度。

三、阅读教学层级模型——网络环境下阅读教学的出发点

教什么必须放在课堂教学的第一位来考虑^[7]。而在课堂阅读教学中,教师需要教什么、该教到什么程度,则需要有清晰、明确的阅读水平发展层级理论作为指导。

(一)已有研究及其局限

关于阅读水平发展层级的划分,不同学者和教师从各自的角度提出了数十种理论。由于研究者视角和关注重点的不同,研究思路和研究方法也各有不同。心理学界以实验为基础,侧重于深入到阅读活动内部,对阅读活动的内在机制、构成阅读能力的内在因素进行探讨。如张厚粲^[8]通过阅读测试分析了小学四年级到初中一年级学生的阅读能力构成,莫雷^[9]利用活动——因素分析方法提炼出了阅读能力的十种内在因素。语文理论界往往以个体或群体的阅读经验分析为基础,通过描述和思辨对阅读能力发展的层级进行解释。如,朱绍禹^[10]将阅读水平分为复述性、解释性、评价性和创造性四个层次;曾祥芹^[11]顺应阅读活动的自然进程,将阅读能力的成长历程划

分为阅读感知、阅读理解、阅读鉴赏、阅读迁移、阅读创造五个阶段;祝新华^[12]从阅读测试的角度将阅读认知能力划分为复述、解释、重整、伸展、评鉴、创意六个层次。一线语文教师在从教学流程的角度提出了更具操作性的阅读教学层级。如,陈玉秋^[13]在朱绍禹四层次理论基础上提出了课堂阅读教学的四大流程:弄清“写了什么”、知晓“为什么这么写”、知道“写的怎么样,好在哪里”、深入发掘探究“还可以怎样写”;申卫平、熊斌芳^[14]借助布卢姆目标分类法及新课标要求,提出了阅读教学的五个层次:写了什么、写得怎么样、怎样写的、体悟到什么、还可以怎么写。

心理学界的研究建基于严格的科学实验基础之上,对于解释阅读的内在机制具有重要意义,但它们对语文教学实践的影响是间接的、有限的。这是因为,一方面心理学所提炼的阅读因素或成分具有内隐性,而阅读教学是以一篇篇完整的文章或文学作品为载体的,是具体的活动,在阅读过程中,难以通过外显的行为明确标识不同的阅读能力成分或因素,心理学的阅读能力划分也难以应用于教学评价;另一方面,心理学界研究者一般仅仅从认知的角度将阅读过程分为对阅读材料的知觉和阅读理解两个部分^[15],而在阅读教学实践中,阅读除了需要感知、理解,更是一项精神消费活动,需要体验、感悟和创造。语文理论界对于阅读教学层级和阶段的清晰划分,为阅读教学该教到什么程度指明了方向,但对于一线教师来说,在一篇具体课文的教学中,不同的阅读层级该教什么内容却还是略显模糊。例如,笔者曾经对一些专家型教师做过访谈,结果显示,阅读课高耗低效的最大原因在于教师对于课文的教学目标把握不准——对于一篇具体的课文,教师不知道该抓住哪些内容、如何设计活动来达到深度体验和创造性阅读。一线教师所提出的逐层深入的阅读教学流程从“文章分析”的角度,从具体课文的教学要素出发,对该教些什么内容作了具体的阐释,受到广泛的推崇和应用。但这种划分仅仅是“文章”分析,而并非“阅读分析”,因为它没有把阅读本体(学生)置于考查的中心,体现他们在阅读过程中的认知、感受、情感、联想、想像等一系列活动。教材中的每一篇文章,都倾注了作者的情感、体现了作者的思路,是一个个富有活力的生命体,阅读是读者走进作者思维、体察作者思想感情并产生感悟或审美的过程,阅读教学是教师带领学生在语言文字间穿行、透过语言的外衣去挖掘文本内涵、获得感悟和审美的过程。阅读教学既要抓文章的“表”和“达”,还要抓“表”和“达”背后的“意”和“境”^[16]。

(二) 课堂阅读教学层级的再划分

已有阅读教学层级说的种种不足促使我们必须探寻新的阅读教学层级划分理论来指导阅读教学。通过上述分析,我们知道,作为指导课堂阅读教学的阅读教学层级理论,必须清楚阐明以下问题:(1)遵循阅读发展的规律,清楚阐明阅读能力发展的层级和阶段;(2)从语篇理解的角度,阐明对于一篇具体课文的教学,在不同的阅读能力发展阶段中,该教哪些内容或要素,这些要素间是何种关系;(3)在课堂阅读教学系统中,学生、教师、媒体各自处于什么地位,对于促进阅读教学层级发展的意义。针对这些问题,借鉴已有的划分理论,在布卢姆目标分类学说以及新课标的三维目标理念指导下,本文对网络环境下的阅读教学层级作了重新划分,如图 1 所示。

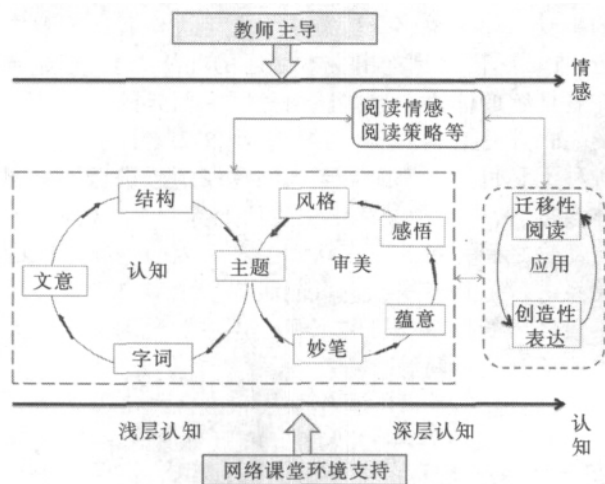


图 1 课堂网络环境下阅读教学层级模型

阅读过程是学生利用已有知识、经验与文本进行多层次互动和意义建构的过程。阅读水平的发展受到学生的内部认知因素(阅读情感、阅读策略等)以及学生所处的课堂环境(包括教师、其他学生、课本、技术工具等构成的系统环境)的影响。教师作为课堂教学的主导者,提供资源和工具、设计活动,引导学生亲历阅读发现的过程;网络环境为学生的阅读感知、阅读审美、阅读创造等提供丰富的资源、便捷的交流平台和过程性的支持,促进阅读层级的循环渐进发展。在该过程中,按照阅读活动的进程,以及阅读理解的要素和对象(即语篇本身),课堂阅读教学水平的发展包括认知、审美和应用三个逐层递进的阶段:

1. 认知

认知贯穿于阅读教学的各个阶段,但在此处,认知是特指对课文的字词、文意、结构脉络、主题等事实层面信息的感知与理解,这是课文理解的知识性目标,也是阅读教学的初级目标,是学生对文本的初

步整体感知,属于浅层认知加工阶段。

(1) 字词:能够识别课文中的字、词、句

著名语文教育家张志公先生提出了阅读教学“首先把语言文字弄清楚,从而进入文章的思想内容”。对课文中字词的认知是一个解码过程,是进行阅读感知的前提,是读通读顺课文的基础,也是阅读教学的最基本要求。字词句的识别包括:肃清生字词,包括音、形、基本意思;能够根据语境理解重点字词在文中的大致意思;积累词句。

(2) 文意:在肃清字词障碍基础上理解文篇的外显意义

文意是指文章所要表达的字面意思、外显意义。学生在初读课文进行解码的同时,进行文本意义的初步感知,知道文章大体在写什么,包括课文写了哪些人、景和事,课文的主要内容是什么等。理清文意、把握课文主要内容是学生走近作者、走进文本的第一步。

(3) 结构:感知和把握文章的结构脉络

把握文章的结构脉络包括:了解文章分为哪几个部分;段与段、部分与部分之间是怎样联系起来的;作者是按照怎样的次序安排材料的。脉络结构的把握,可以帮助学生深入理解课文,抓住全篇的思想内容,在头脑中构成提纲;还可以培养学生的逻辑思维能力。对课文脉络结构的梳理,可以采用写提纲、摘重点、画概念图等形式进行。

(4) 主题:感知作者所要表达的主要思想和意图

所谓主题,就是作者通过语言文字所表现出来的主要思想或所透露的一种情感和意向。课堂阅读教学,首先要感知和理解作者的写作意图和情感意向,知道作者想要表达什么,然后才可能进行更为深入的审美和鉴赏。在初读感知课文阶段,学生对课文主题的理解是浅显、粗犷的;随着对阅读的深入,学生逐渐走进字里行间,走进作者内心,对文章所要表达的情感、哲理、思想等进行深度体味、鉴赏、感悟内化之后,会对文篇的主题形成的更深入的认识和理解。在此过程中,教师需要提供多篇主题相同或相似的文章,以帮助学生从不同角度和层次来深入建构其对主题的理解。

2. 审美

语文教学本身就是审美的过程。新课标指出,阅读教学“应让学生在主动积极的思维和情感活动中,加深理解和体验,有所感悟和思考,受到情感熏陶,获得思想启迪,享受审美乐趣”。审美是读者对文篇形式和内容进行鉴赏、评价、体悟,形成自己独特理解的过程;是学生充分调动已有认知结构、认知策略,运用阅读策略进行比较、推理、概括、想象、联想

等思维活动的过程;是读者把自己的整个心灵灌注到作品中去,与之契合、与之拥抱,激起其相应的情绪体验,实现心灵与心灵的沟通交感,拓展其精神领域,滋润其心灵世界,在情感熏陶中体验并提升人生境界,从而构建起健康个性和健全人格的过程。从审美的对象来说,既包括对课文语言形式的审美,也包括对课文表现内容的审美;从审美的时机来说,既包括入境的审美,也包括出境的审美。具体来说,首先要入境,对文篇的妙笔进行鉴赏,对文章的蕴意(包括文章内容所体现的形境、意境、理境)进行体味;然后要出境,结合自己的生活经验和认知结构形成建基于文本之上的独特感悟,并对文章的风格进行赏析。

(1) 妙笔:指文篇中的精妙之处

对妙笔的审美,就是对文篇中运用精妙的字、词、句段进行欣赏和评价,领悟“每句每段或全文的好处所在”。但凡入选教材的文篇都有一些描写精妙之处,或是某个字、某个词、某一句话,或是某一个小段落,这些字、词、句、段能够引起读者美的联想与感受。

由于阅读能力和关注点的差异性,每个人对妙笔的认知和捕捉能力会有所不同,因此,学生所发现的妙笔,不一定就是教师或者名家所圈定的,只要学生能从这些“妙笔”中体味出美、学习到美,那么,这妙笔之于学生就算是真正的妙笔。课文的妙笔之处,需要靠学生来发现、感悟与体会。

(2) 蕴意:感受字里行间、文字背后所蕴含的深层意义,言外之意、话外之音

“作者胸有境,入境始与亲。”在教学中,仅让学生感知外在美是不够的。叶圣陶主张,读书不能够拘泥于文字,而应当驱遣着想像来看,看出言外之意,弦外之音,才能够领会它。梁衡^[17]指出,好的文章有三境,即形境(景、人、事)、意境(情感之美)、理境(道理)。对文篇蕴意的审美,就是通过词、句、段或篇中的品味、感悟,想象作者脑中景、心中情、胸中境、笔中意,揣摩作者的内心世界,体悟作者的深邃思想,还原作者的思维过程,从而体悟到蕴含在词句段背后的形境、意境和理境,达到身临其境、神会其中、与作者心灵相感通的欣赏境界。

例如,在课文《老人与海鸥》中,有一句对老人外貌的白描:“他背已经驼了,穿一身褪色的过时布衣,背一个褪色的蓝布包,连装鸟食的大塑料袋也用得褪了色。”从字面上看,这是在介绍这是一位十分简朴的老人。但仔细品味,我们就能感受老人对海鸥的情:这是一位勤俭的老人,自己舍不得穿、年龄也很大了,却用自己不多的退休工资给海鸥买食物,

是什么给了老人这么大的动力?无疑,是老人对海鸥那种无私的爱!简单的文字背后,一个爱海鸥的老人形象跃然纸上。

(3) 感悟:由文及物所获得的反思和体悟

感悟,就是受到感动而醒悟,是在某种事物的触发下,经过想象、联想而达到的一种不同事物而相类似事例的沟通与升华,是认识上的一种飞跃^[18]。在阅读教学中,学生不仅需要全身心投入文本之中,走进作品的生命进行“披文得意”,更需要阅读的过程中利用文本激活自我的生活经验,由文及物、获得超越文本的感悟。这种感悟是学生与文本意义交互的结果,是学生根据自己的生活经验和已有认知结构对文章所表达的情感、哲理、主题进行个性化的意义建构而形成的建基于文本但超越文本的一些自我独特的感受。如果说感受蕴意是为了走进作者、理解作者,那么感悟则是走出文本之后的独特感受,是超越作者情感的体悟,这些感悟是因人而异的,是独特的。如,学生在对《老人与海鸥》一文中老人对海鸥的种种无私付出、海鸥与老人间深厚情感进行感受和体会之后,可能会激活学生生活经验中人与海鸥、人与动物之间关系的已有认知,并对人与动物之间的关系进行重新审视,也可能激起学生对自己曾经的某段经历的重新反思和审视,还可能激起学生对人生价值观的追问等。

(4) 风格:作者的写作手法和语言风格等

写作风格在一定程度上可以体现出作者的性格。阅读教学需要引导学生通过对文章妙笔、蕴意的体会,对文篇所要表达的情感、哲理的深刻感悟,去感受和理解作者的写作风格,进而感受作者的性格和情感;反过来,对作者写作风格和性格的了解,能帮助学生更深入地体会作者文字中所蕴含的意蕴、作者胸中所饱含的情感和哲理。例如,在欣赏宗璞的《紫藤萝瀑布》时,通过对本文词句、意境的鉴赏与感悟,以及宗璞相关作品的阅读,我们可以感受到宗璞一贯的风格:积极又含蓄的主题追求,婉曲有致的感情流露,精美的景物描写,简洁精练的文字表达。她重在对客观景物作精细、真切的描摹,以女性作家特有的细腻与爱心体贴物情,品味景物的最积极的内在精神。当我们感受到作者的这样一种风格之后,我们就更能体会作者在花大量笔墨对紫藤萝瀑布进行描摹的背后所蕴含的深深刻意境和情感;当我们阅读作者的其它作品时,也更容易走进她的心境。

3. 应用

“全程阅读”观认为,阅读不仅仅是“阅读语言”“理解语言”的过程,更应该“披文得意”和“运思结合”两个阶段相结合的过程。披文得意只是完成了阅

读的一半,更重要的是学以致用。应用是阅读教学的高级阶段,也是阅读的终极目标。阅读教学不仅仅要走进作品、理解作品、获得感悟,更需要通过阅读应用提升学生的阅读能力和创新能力。应用是为了深化课文教学的认知目标和情感目标,包括运用课文阅读过程中习得的知识、技能和获得的情志感受等进行迁移性阅读和创造性表达。

(1)迁移性阅读:将阅读策略和经验迁移到相关文章的阅读中

在课文的阅读过程中,学生经历了对文篇从浅层认知到深度体验的过程,收获了一些阅读经验和阅读方法。迁移性阅读就是让学生将这些经验和方法应用于同类其它文章的阅读中,以提升阅读能力。例如,在《最后一头战象》的教学中,学生通过阅读理解与鉴赏,获得了动物小品文的阅读经验和方法,也习得了如何通过抓住重点词语和场景感悟情感、学习长文的阅读方法,接下来可以让学生阅读《斑羚飞渡》等其它类似的文篇,以深化学生对课文主题的理解、丰富学生对动物小品文的阅读体验,并巩固其长文阅读策略。

(2)创造性表达:阅读感悟进行口头或书面表达

阅读的过程,是学习者不断对文本进行积极的意义建构、生成个性化感悟的过程。如果学习者能够将阅读过程中的感悟进行梳理,并进行有条理的表达,则实现了对文本的阅读应用与创造。创造性表达包括对文本的再创造,例如对课文的补白、改编等,也包括联系生活经验而产生的阅读感悟升华,例如仿写、创编等。创造性表达是建立于学生对课文深度理解基础之上的,同时,创造性表达又会深化学生对于文本的理解。如,在课文《老人与海鸥》的教学中,课文学完之后,教师要求学生进行创造性表达——写墓志铭:在老人的纪念碑上还需要一段碑文,文字不要太多,要能高度概括老人的品行,你能帮忙构思一下吗?墓志铭的创作过程,就是学生对文章中老人形象进行再度感悟并提炼感悟的过程。

图 1 的阅读教学层级模型将学生的阅读水平发展划分为三个逐层递进的阶段和若干个要素,但各个要素间并没有截然分开,而是循环往复、交错发展的。例如,在文意的感知过程中,可能蕴含着字词的认知,也可能交织着初步的理解和审美感知;在对妙笔进行鉴赏的过程中,可能蕴含着对字词、文意的深化认知,也可能交错着对文章蕴意的理解;迁移性阅读和创造性表达是阅读的最高层次,它们同时又可以深化学生在认知和审美层次的阅读。随着阅读教学层次的渐进,课文教学的情感目标和认知目标逐渐得以深化,学生作为阅读过程的主体参与者,其阅

读过程与方法维度的目标也逐渐深入。

四、网络环境下深度阅读教学的基本特征

网络环境下的深度阅读教学是针对当前网络环境下高耗低效的浅阅读现象提出来的,其目的是要发挥网络在拓宽课堂阅读教学广度和参与度方面的优势的同时,也大大拓展课堂阅读教学的深度。深度如何体现?深度并不意味着就一定要对文本进行过度地挖掘,越深越好,那样可能导致“文本崇拜”^[19],深度阅读教学意味着课堂教学目标的深度达成,即在一定课堂教学时间内高效地实现深层次的阅读教学目标,包括学生认知的深化、情感的内化、思维的发展,以及学生综合能力的提升。网络环境下的课堂深度阅读教学,就是要利用网络和信息技术来营建理想的阅读对话环境和全新的阅读对话方式,以此拓展课堂的广度、深度和参与度,从而实现在相同的课时容量下,无论在知识与能力、过程与方法还是情感态度价值观方面,学生都在课标的基础上有大幅度提高。在课堂网络环境下的深度阅读教学中,信息技术不是仅仅作为辅助教或辅助学的工具,而是更强调把信息技术作为深化学生阅读对话与感悟、支持学生自主和协作学习的认知工具、情感激励工具,利用信息技术所提供的自主探索、多重交互、合作学习、资源共享等学习环境,把学生带入计算机网络所构筑的无尽的阅读探索空间,使得学生的阅读范围得到更大拓展,情感体验更加积极鲜明,阅读感悟更加深入,促进学生包括高层次思维在内的全面素质提高。

网络环境下的课堂阅读教学层级模型为课堂阅读教学提供了方向和依据,是网络环境下阅读教学的出发点。根据阅读教学层级模型对阅读教学内容和目标的层级划分,网络环境下的深度阅读教学应该具有以下基本特征:

(一)网络环境下的深度阅读教学应完成对课文的深度审美

网络环境下深度阅读教学的首要特征是要利用信息技术实现学生深层次的认知目标和情感目标,即促进学生深层次的认知加工、实现认知深化,丰富学生积极鲜明的情感体验、实现情感内化。而认知的深化和情感的内化,必须建立在完成对课文深度审美的基础上。

阅读是一项认知活动,具有认知目标;阅读更是一个书面文化的精神消费过程,是发展个性性情、不断创造精神文明的过程,具有人文性。阅读教学不仅要教给学生字词句篇、谋篇布局、修辞、表情达意等知识性目标,还担负着发展学生思维、培养学生人生

观、世界观和价值观,进行个体品格塑造的重要使命。新课标将教学目标分为知识和能力、过程与方法、情感态度和价值观三个维度。对于阅读教学来说,认知目标是指字、词、句、段、篇等基本语文知识的习得,阅读技能(阅读策略和方法)的提升,以及思维的发展;情感、态度和价值观目标是指在课文教学中获得丰富的情感体验,通过文篇的熏陶感染、潜移默化培养学生高尚的道德情操和健康的审美情趣,形成正确的价值观和积极的人生态度,同时打下精神的底子;而过程和方法目标的落实则是贯穿在语文知识技能目标和情感、态度、价值观目标落实的过程中。

根据修订版的布卢姆认知目标分类以及高阶学习与高阶思维发展的相关理论,认知的深化就是能够对知识进行应用、分析、评价和创造,具有深层次的思维加工过程,体现在阅读教学中,即:(1)能够对文本的字词句篇、谋篇布局、修辞、表情达意等进行分析、评价和创造性应用——对文章的妙笔和风格进行分析、评价和鉴赏,在应用、分析、评价的基础上,通过联想、想象等体味文字背后的蕴意;(2)能够对阅读技能进行迁移性应用——在妙笔的鉴赏和蕴意的体悟过程中迁移运用先前的阅读技能,在迁移性阅读中迁移本课所习得的阅读技能;(3)具有对文本进行比较、综合、联想、想象、创造等的心理加工过程——语言是思维的外壳,基于言语的概念是思维加工的材料。阅读的过程,伴随着各种思维加工活动,这些心理加工活动主要体现在审美和创造的过程中。

在阅读教学中,情感的内化就是要促进学生对文中所体现的情感态度进行反应,促进学生灵魂深处的拷问,并将这种情感态度迁移到自己的生活实践中,形成正确的价值观和积极的人生态度,从而提升自己的审美情趣、道德情操和人格品质。要促进学生对文章情感进行灵魂深处的思考和触动,就必须让学生深入到文境,体会文字所折射出的意境、理境,并联系自己的生活经验进行超越文本的感悟;要促进学生实现对文章情感态度的生活迁移,就必须实现文本与生活的无缝链接,让学生在文本到生活的链接中产生独特的感悟,并根据生活积累对文本所进行再创造。

故此,网络环境下的深度阅读教学首先要完成审美层面的教学,并力求达到创造层次,即:(1)通过师生、生生、生本之间的阅读对话,以及相关拓展资源的阅读,完成对文章妙笔、风格等优美语言形式的个性化赏析和体悟,体味到课文字里行间所暗含的深层蕴意,基于课文内容形成超越文本之外的独特

感悟,这是深度阅读的基本要求;(2)在多层次、多角度的阅读对话过程中理解作者的情感,实现情感的内化,并在自主、合作的学习过程中获得积极鲜明的情感体验;(3)能够对阅读过程中生成的知识迁移到其它文章中进行迁移性阅读,能够对阅读中生成的感悟进行创造性表达,实现进一步的认知深化和情感内化,这是深度阅读的最高表现形式。

(二)网络环境下的深度阅读教学是全体学生广泛参与和体验的过程

真正有效的教学不是简单地让学习者占有别人的知识,而是要建构自己的知识经验,形成自己的见解。学生的广泛参与和深度体验是网络环境下深度阅读教学的重要特征。传统环境下,通过特级教师的讲解或许也可以实现学生对字、词、句、课文等知识的高水平理解,但学生的参与和体验是有限的。课堂网络环境下,人手一台联网电脑,学生可以利用电脑进行自主学习、交流讨论、相互批改、分析文章,每个人都有机会参与到课堂中来,提升了课堂的参与度;同时,网络环境下的阅读教学不再是教师的一言堂,教师并非简单将对文本的剖析直接呈现给学生,而是要求学生在相关学习资源的支持下,根据自己的学习情况,通过对相关信息的阅读、思考、提炼、加工,以及跟同学的合作研讨,在一个一个主题相关问题解决的过程中达到对课文的深入理解,在此过程中,每位学生都能获得深度的学习体验,与此同时,学生对文本的理解将更为全面、深刻,其搜集或加工信息的能力、分析解决问题的能力、交流合作能力和表达能力也会得到相应的提高。因此,从教学活动过程的角度来看,网络环境下的深度阅读教学体现为:(1)通过信息技术提升了课堂的参与度,课堂中绝大多数学生都参与了积极的阅读对话过程,实现了深度认知和情感内化;(2)通过合作学习、协同阅读等,生生之间、师生之间进行了深度的交互,这种交互是针对课文蕴意、感悟等的对话,是认知的深化与重构,是情感的共鸣与丰富;(3)通过阅读对话和问题解决,学生获得了深度的过程体验。

(三)网络环境下的深度阅读教学是高效率的教学

课堂网络环境下的深度阅读教学不是以牺牲教学时间为代价的,而是在相同的课时容量内,不仅可以腾出时间进行基于课文的大量拓展,如拓展阅读和创造性阅读,以实现教学目标的深化和知识高水平达成,学生在课堂中还有自主学习、交流讨论、分析问题、表达自己、运用信息技术的机会,还可以获得问题分析能力和解决能力的提升,实现综合能力和素质的提高。网络环境下的深度阅读教学

是高效率的教学,通过教师的精心设计、借助网络环境的过程支持,可以帮助学生自己去高效地认知、深度地审美、激情地创造,实现传统教学中所无法达到的高效率。

五、网络环境下的深度阅读教学策略

对网络环境下深度阅读教学本质特征的探讨,为构建深度阅读教学策略体系提供了清晰的目标和方向。网络环境下的深度阅读策略体系就是要充分发挥网络环境的优势,着力于促进全体学生高效地完成审美层级的阅读,并力求达到创造层次。

(一)利用网络环境支持学生阅读发现,还给学生亲历阅读的空间

阅读的过程,应该是学生进行感知、理解、质疑、鉴赏的过程,阅读教学应该帮助学生实现从语言文字到思想内容、由思想内容到语言文字,来来回回几次与作者的对话,让学生在课堂阅读教学过程中,读出文章的个性,读出最动人最精彩的笔墨,读出独特的心得体会。

在一些网络环境下的阅读教学课堂中,虽然有了丰富的资源和广博的交际空间,学生听了老师激情的讲解、看了很多视频、浏览了不少课外资源,但学生也只是听了、只是看了、只是浏览了而已,学生没有自主地质疑、体悟和创造,缺乏积极的思维过程,因为教师已经替他们阅读了。一位教师在课文《詹天佑》的教学结束后疑问到:整节课中我用了很丰富的视频和拓展阅读材料,但为什么学生在上课前后对詹天佑形象的认知却没有什么区别呢?其实,从上课伊始,教师就给詹天佑的人物形象进行了定位——“对。詹天佑是一个爱国的人,那么,这节课,我们就一起来学习后面的段落,找一找詹天佑是如何爱国的?”整节课的教学就围绕着这个问题来找表现詹天佑爱国的词句,学生没有了自己的体验和感悟,只是跟随老师的思维寻找证据而已。这就无怪乎在本节课结束时,学生对于詹天佑的认识还只是“爱国”,却并没有对詹天佑的严谨、吃苦、奉献精神等形成自己的一些独特感悟。

进行教师主导作用下的学生发现式阅读,是实现网络环境下深度阅读教学的基础。

首先,教师要引导学生进行质疑发问。学生是否进行了深度思维,主动发问、深度质疑是一个重要衡量标准。阅读过程本身就是一个始于问题、终于问题的过程,质疑发问不仅能够调动学生的思维加工,而且能够引领着学生对文本妙笔、蕴意、主题的深度审美。引导学生发问的过程,就是将阅读的权利交还给学生。在此过程中,教师要发挥其主导作用,

为学生创设情景、搭建平台,教会学生把握发问、思考的方向,指导学生通过合作探究形式解决问题。

其次,留给学生进行整体性阅读的机会。教师对阅读篇章的肢解性讲解,是替代性阅读的典型表现。通过教师的肢解,学生得到的只是一些基于事实层面的知识。让学生进行整体性阅读,就是让学生作为阅读的主体,从大局着眼进行文篇的整体性把握和感知,并在此过程中形成自己独特的体验,发展自己的思维。整体性理解可以为学生的思维发展、情感内化提供空间。在网络环境下的阅读教学中,教师可以引导学生利用知识化可视工具画脉络结构图,以期达到对课文的整体理解和把握。例如,利用课文概念图理清文中的段落结构、人物关系;利用骨架图,拎出课文的关键性信息;利用写摘要、梗概促进学生阅读全文进行阅读,梳理课文的主要思路和情节。

第三,利用支架工具为学生的自主阅读、合作交流提供保障。学生是阅读的主体,需要自己亲历阅读过程,与文本进行深入的对话,在主动的探究与对话中进行阅读发现,并形成自己独特的阅读体验。但同时,学生个体的个性化阅读体验有时是比较局限、片面或浮于浅表的,学生对文篇的审美和体验需要在与同伴、教师的深度对话中得以澄清、发展,进行升华和沉淀。自主阅读与合作交流是体现学生主体地位的主要手段。但是,纵观当前阅读教学中的自主学习、合作学习,大多是浮于浅表、流于形式的。究其原因,是教师没有为学生的自主、合作学习提供合适的支架。由于学生是不成熟的阅读者,在学生的自主阅读和合作交流中,教师必须提供充分的支架,包括清楚明确的问题和指令、自主学习提纲、比较性表格等。此外,在网络环境下,教师还可以借助一些阅读监控工具对学生的网络阅读进行监控,及时予以帮助。

(二)利用核心问题引导学生深层次感悟

网络环境下的阅读教学,由于教学内容大幅增加、教学交互方式更加丰富,这就要求教师提高课文讲解的质量和效益。而问题历来是组织课堂教学的线索。网络环境下的阅读教学,不追求多提问题,而追求问题的引领性,要求每个问题都是有效问题,都能激发学生的思考,有助于学生对于课文主题的深度理解。此外,课堂中的问题系列应该形成一个高度有效的组合,引领学生超越文本的深层次感悟。

核心问题,就是从有利于课文的整体阅读教学、深入阅读和理解的角度,着眼于整体地带动对课文的理解品读、着眼于引导学生长时间的深层次的课堂学习活动,经过认真概括、提炼,所设计的几个具有整体性阅读的教学问题。通过核心问题的设计,能

够引导学生迅速深入文本、理解课文,能够引发学生的深度思维加工,提升教学效率。核心问题的设计,需要注意以下几点:(1)问题的设计要深入文本、聚焦焦点,切中文本关键,并指向深层次教学目标(审美和创造层次目标);(2)问题的设计需要激活学生的思维,引发学生进行复杂的思维加工活动;(3)问题的设计要具有梯度,由浅入深、由表及里、由易到难,在不同的阅读教学阶段,问题的设计具有不同的针对性;(4)核心问题的设计,必须能够覆盖整篇课文的解决,着眼于整体地带动对课文妙笔、蕴意、风格、主题的鉴赏和感悟。

(三)围绕课标拓展阅读,引发学生多元感悟

课文只是阅读教学的一个用例而已,仅仅依靠课文阅读来提升学生的阅读能力是远远不够的。网络环境使得课堂教学内容由原来的线性结构的纯纸张形式转换成包含文本、图形、声音、动画、录像甚至模拟的三维景象的超链接的电子化形式,打破了课本的局限。网络环境下的阅读教学应该把课堂阅读引向更丰富的文字材料,更广阔的生活空间,更深邃的内心世界。提供适切、丰富的拓展阅读,可以激发学生的多元感悟,深化阅读教学目标。例如,与认知目标相关的丰富的文字材料的拓展可以帮助学生在更丰富的语境中理解重难点词句、认知课文风格;多角度的主题相关文章的拓展可以促进学生对文章主题和情感进行多角度、多层次、更为深刻的全面感知和反思;丰富的拓展材料也可以为学生的思维积累丰富的思维表象和材料。

网络环境下进行拓展阅读,并不是漫无边际的随意浏览,而应该紧紧围绕课堂教学目标,以突破审美和促进阅读迁移为目标,提供丰富的阅读材料。提供的拓展阅读材料要能够支持阅读层次迁移,需要注意:(1)针对不同的课时,围绕学生对妙笔、蕴意、风格、主题等进行感悟和鉴赏的每一个环节,都要提供相应丰富的教学资源;(2)保证阅读材料的文质,多读经典,多阅读大家作品,多读有助于理解课文的赏析文章,不仅可以帮助学生进行深度审美,还可以通过优美文质的熏陶,提升学生的阅读品味和修养;(3)保证阅读材料的多样性和多元化,多元化、多角度的阅读材料可以激发学生的发散思维、辩证思维,促使学生更加全面的认知和感悟。

(四)以写促读,深化教学目标

“读‘完’(就是读‘懂’)一篇文章,阅读教学只是完成了一半;另一半更重要,就是使学生学以致用,就是要让学生把从读中学到的用在文章写作中,让他们把对文章的理解、感想说出来,或者写出来。这才能算是真正完成了阅读教学的一个完整过程。”^[20]

写作是阅读的深层次认知加工过程:写作可以促进学生对阅读教学目标的深化理解,如,补写课文空白点、为课文人物写颁奖词是对课文内容、文中人物进行升华性理解的过程;写作也是对阅读教学过程中所习得知识、技能的应用,课文片段的仿写可以促进学生对课文中作者表情达意的方法进行迁移性应用;从写作的结果中,还可以透视出学生的认知理解深度和情感内化程度。

读写结合并不是什么新鲜事,但是要达到以写促读、深化教学目标的目的,写作题目的设计就需要遵循以下原则:(1)以深化落实课标、发展思维为目的,进行多样化的创新写作,如,联系生活实际写作、升华课文主旨,补写课文段落、联想与升华,总结课文、凸现课文主题,对比鉴赏、深度总结,写读后感、升华阅读所得等。(2)写作的设计以促进学生真情实感流露、促进情感内化为出发点,促动学生对文篇进行深度感悟。情感态度和价值观层面的目标,是内隐的目标,仅依靠教师的说教是无法实现的,需要学生亲自去发现、去审视、去感悟,形成自己的独特体验,并且还要将情感目标落实到自己的实际生活中。促进学生真情实感流露的写作设计,不仅仅是对课文认知目标的深化落实与迁移应用,更是要求学生从内心深处去对文篇思想进行审视和反思、促动学生灵魂深处的手段。

(五)利用技术工具支持学生高效、深度审美

恰当地使用技术,能够为学生的思维发展、认知目标落实以及情感深化提供有力的支持空间和手段。当前网络环境下语文阅读教学高耗低效的一个重要原因就在于技术的误用、滥用和低效使用。技术的生态观认为,在信息生态系统中起核心作用的不是先进的技术,而是在一定技术支持下的人的活动。网络环境下技术的合理使用应该以阅读教学层级模型为指引,以实现深度阅读教学为目标,充分发挥技术在促进认知深化、丰富学习资源、激发认知投入、创设个性化学习情境、支持自主和协作学习等方面的优势,支持学生在课堂阅读教学中的全员、高效和深度审美,促进高层次思维品质的形成。

1. 利用技术工具提升阅读教学绩效

网络为提升课堂阅读教学效率提供了无可比拟的优势。例如,利用PPT工具可以轻松的创设情境、激发兴趣、突破认知重难点(呈现展示课文插图、背景音乐、生字词语、学习提示、补充资料、课堂练习等等),还可以方便地组织课堂、给出课堂活动指示(呈现问题或任务,操作要求、步骤、时间等);网络教学平台、学科群网站、资源库等为阅读教学提供了便捷的活动平台和丰富的资源,方便教师进行活动设计、

组织资源;在线评估与测试可以迅速检测全班学生的阅读理解情况;阅读监控工具可以适时的向教师呈现每位学生的阅读篇目、阅读速度和阅读过程中的问题等,如图2所示的SURF实时监控工具实时呈现出了每位学生在课堂上拓展阅读的篇数以及阅读每篇材料所用时间,这为教师及时指导学生提供了依据……

实时教学监控区			
学生阅读列表			
姓名		阅读篇数	
林子聪		25	
林子聪拓展阅读			24
文章标题	开始时间	阅读时间	
资料城	2009-9-3 9:52:07	1.33 分	2
资料城	2009-9-3 9:53:34	26.00 秒	24
资料城	2009-9-3 14:03:44	2.27 分	9
无标题文档	2009-9-3 14:07:09	1.05 分	5
无标题文档	2009-9-3 14:08:15	11.00 秒	4
无标题文档	2009-9-3 14:08:28	25.00 秒	12

图2 学生拓展阅读实时监控

2. 利用技术工具进行信息搜索和探究,实现阅读主体深度阅读

在阅读教学中鼓励学生进行信息搜索和探究,不仅能培养学生的浏览、快速略读、跳读等阅读技能,更能充分地将课本内容、课外知识、现代信息有机融合,扩充个体信息容量,优化课堂教学内容,深化学生对教学内容的理解,促进主体充分参与,使学生真正成为学习主人。如,在《桂林山水》教学中,可以让学生课前搜集有关大海、西湖、泰山、香山等方面的资料,在课堂展示之后让学生思考“桂林山水与上面的四处景观有哪些不同之处”,通过四处景观与桂林山水风光的比较,凸现桂林山水的特点,渲染气氛,激发学生的阅读兴趣,课后还可以让学生搜集有关桂林山水和桂林其它方面的信息资料,促进阅读的课外延伸。

3. 利用概念图等可视化工具,促进整体阅读与感知

对课文脉络结构和文中复杂人物关系的正确把握和准确梳理,是学生整体感知与理解文本的关键,也是学生进行审美的起点。概念图等可视化工具以其可视化、条理清晰、层次分明等特点,成为发展学生整体阅读能力、不断重构阅读认知图式的重要手段,为学生学会阅读、深入阅读提供了脚手架。利用概念图,可以帮助学生抓住文章中的主要概念和次要概念,清楚的整理出整篇文章的整体结构,以增加思考灵活性,并能有系统、有结构的增进对文章的理解。例如,教师在教授《东方之珠》一课时,就可以引导学生利用概念图对课文的结构脉络和重难点进行分析,如图3

所示。在构建这幅概念图的过程中,学生可以很快地分清文章的重难点,抓住文章的整体结构,其分析概括能力、逻辑思维能力也有了相应提升。

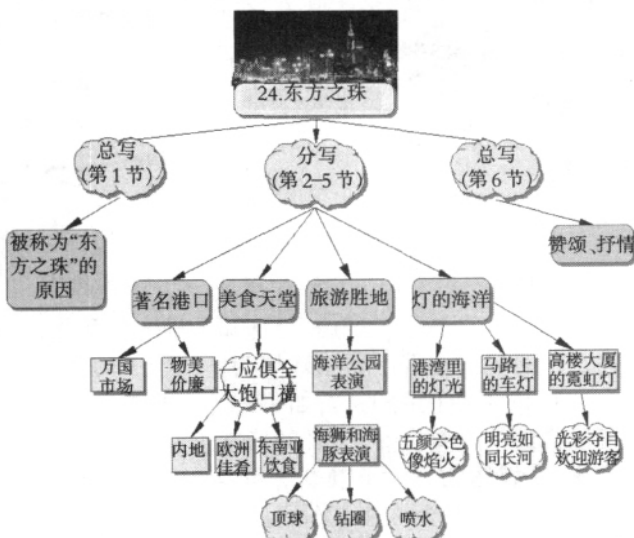


图3 利用概念图分析课文结构

4. 利用合作和协同阅读工具,促进深度对话、群体审美

课堂阅读教学是一项群体性的阅读活动,课堂深度阅读教学过程是师生、生生、生本之间进行深度对话的过程,对话的深度和效果决定了阅读教学的效果。论坛、博客、Diigo、知识论坛等的兴起为语文阅读教学提供了合作、对话与协同的平台。利用论坛和博客,可以实现阅读感悟的群体共享;利用Diigo等电子批注工具可以实现全班学生对文本妙笔、蕴意的及时批注、摘录和评论,如图4所示,并在课堂阅读圈内分享,实现全班高效地阅读体验交流,进而深化阅读感悟;借助知识论坛可以构建全班协同阅读的平台,促进集体智慧的生成,实现群体阅读能力的发展,例如,邱老师^[21]在《我最好的老师》一课的拓展延伸环节,引导学生利用阅读知识论坛进行“你认为学习中重要的品质是什么?”的讨论,如图5所示,学生的观点以网状形式组织和呈现,深化了学生的认识,引发了思维碰撞,促进了集体阅读认知的发展,并适时地训练了学生学习摆事实、讲道理的写法。

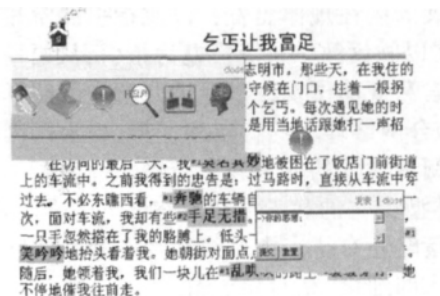


图4 阅读批注

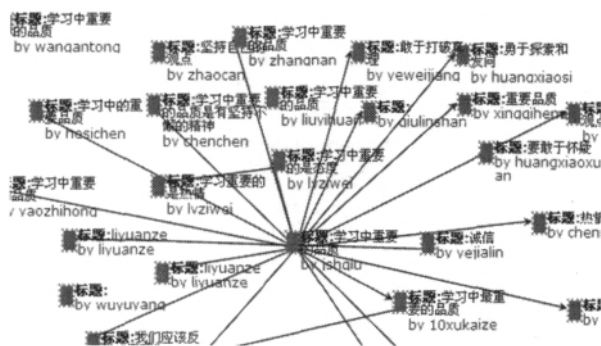


图 5 阅读知识论坛

5. 利用创作与表达工具深化阅读

阅读之后的创作与表达,是认知的进一步深化,是创造性阅读的体现。网络环境为不同形式的创作与表达提供了便捷的工具有如 PPT、网页或概念图等可以帮助学生整合、内化其阅读感悟和收获,并以个性化、多媒体的方式予以丰富和表达;BBS 讨论组可以共享习作,并允许全班在线批改和修订。这些工具无疑极大地提升了学生创造性阅读的兴趣,有利于课堂阅读教学的深化。

六、结语

网络介入课堂阅读教学,可以为教学提供丰富的资源、便捷的交流平台、个性化的学习支持、过程性记录与监控等,促使语文阅读教学在教学内容、方法、组织形式等方面产生了一系列的变革,拓宽了阅读教学的广度,也提升了课堂阅读教学中学生的参与度。但网络环境下的课堂阅读教学不能仅仅停留在广度的拓展上,否则网络之于课堂教学就只是锦上添花的花架子。网络环境下课堂阅读教学更需要全面拓展课堂教学的深度和参与度,进而提高课堂阅读教学的效益、效率和效果,促进学生的创新能力和综合素质的提升,才能走出当前课堂网络环境下语文阅读教学中的浅阅读困境。

教学是一项复杂的系统活动,具有情境性,网络环境下的课堂阅读教学尤为如此,因此,真正有效的课堂阅读教学策略不能仅仅是从某个教学中所提炼的几条外显的操作行为准则,而应该从学生阅读能力水平发展的内在规律出发,以此指引课堂教学的操作。本文以阅读教学层级模型为指引,从语篇理解的内在要素和规律出发,以促进课堂深度阅读教学为目的,结合网络环境的特点和优势,提出了网络环境下深度阅读教学的五个教学策略。但由于不同年龄段、不同类型课文的教学要求又各不尽相同,因此,这些教学策略还有待广大一线教师在教学实践中进行更为深入的细化、充实和丰满。

参考文献:

- [1] 李国林.运用信息技术,提高语文教学质量的有策略初探[J].考试周刊,2007,(47):7-8.
- [2] 刘珍芳.论对话理念下小学语文阅读教学中多媒体的合理运用[J].电化教育研究,2006,(5):77-80.
- [3] 殷英.网络环境下自主阅读教学策略的研究[A].中国教育技术协会 2004 年年会论文集[C].北京:中国教育技术协会 2004 年年会论文集,1954-1959.
- [4] 阎学.网络资源在小学语文阅读教学中的应用研究[M].上海:华东师范大学出版社,2003.248-255.
- [5] 袁茵.小学语文跨越式试验中的扩展阅读资源[J].中国电化教育,2005,(12):59-62.
- [6][14] 申卫平,熊斌芳.新课程语文阅读教学层次目标试说[J].教学参考,2006,(7):38-39.
- [7][16] 于漪.语文课堂教学有效性浅探[J].课程.教材.教法,2009,(6):31-35.
- [8] 张厚桑.关于小学四年级至初中一年级学生阅读理解能力的研究[J].心理科学,2001,(1):29-31.
- [9] 莫雷.中小学生学习语文阅读能力结构的研究[J].华南师范大学学报(社会科学版),1996,(1):144-149.
- [10] 朱绍禹.中学语文教学法[M].北京:高等教育出版社,1998.16.
- [11] 曾祥芹.阅读学新论[M].北京:语文出版社,1999.294-299.
- [12] 祝新华.阅读教学课堂提问设计:普遍存在的问题与改进策略[J].课程.教材.教法,2009,(10):45-49.
- [13] 陈玉秋.思维学与语文教育[M].桂林:广西师范大学出版社,2007.115-117.
- [15] 王云峰.近二十年阅读能力研究与阅读教学模式的发展[J].中学语文教学参考,1999,(6):2-5.
- [17] 梁衡.《岳阳楼记》留给我们的文化思考和政治财富——在北京大学范仲淹国际研讨会上的讲话(节选)[J].课程.教材.教法,2009,(4):21-25.
- [18] 吴维山.重新审视感悟的内涵特质及其培养策略[J].课程.教材.教法,2008,(4):33-35.
- [19] 徐同华.有关深度语文的思考与讨论[DB/OL].http://bbs.eduol.cn/post_18_217006_0.html,2008-10-08.
- [20] 王崧舟.“写作本位”:读写观念的重构——著名语文教育家潘新和先生访谈录[J].小学语文教师,2008,(6):4-7.
- [21] 邱斌宁.《我最好的老师》教学设计及点评[J].中国信息技术教育,2009,(19):56-59.

作者简介:

袁华莉:在读博士生,主要研究方向为教育技术基本理论(yhlbnu@126.com)。

余胜泉 教授,博士生导师,主要研究方向为教育技术基本理论、计算教育应用(toyusq@gmail.com)。

收稿日期:2010年5月1日
责任编辑:曾祥翊 李 馨