



*Expert Teachers' Reading Instruction:
Case Studies from Guangdong
Province and Hong Kong*

左 岚 著

粤港

专家教师
阅读教学个案研究

 华中师范大学出版社

粤港专家教师阅读教学 个案研究

左岚 著

华中师范大学出版社

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

粤港专家教师阅读教学个案研究/左岚 著. —武汉:华中师范大学出版社,2013.3

ISBN 978-7-5622-5911-4

I. ①粤… II. ①左… III. ①教师教育—专家教师—阅读教学
IV. ①G633.332

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 010172 号

粤港专家教师阅读教学个案研究

© 左 岚 著

责任编辑:周孔强 刘晓嘉

责任校对:刘 峥

编辑室:高校教材编辑室

出版发行:华中师范大学出版社有限责任公司

社址:湖北省武汉市洪山区珞喻路 152 号

电话:027—67863426/3280(发行部) 027—67861321(邮购)

传真:027—67863291

网址:<http://www.ccnapress.com>

印刷:武汉理工大印刷厂

字数:200 千字

开本:710mm×1000mm 1/16

版次:2013 年 3 月第 1 版

印数:1000

封面设计:罗明波

电话:027—67867364

电子信箱:hscbs@public.wh.hb.cn

督印:章光琼

印张:14

印次:2013 年 3 月第 1 次印刷

定价:28.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请拨打举报电话 027—67861321

目 录

第一章 绪论	(1)
1.1 研究背景	(1)
1.2 研究目的	(3)
1.3 概念界定	(3)
1.4 论文概况	(4)
第二章 文献综述	(6)
2.1 阅读教学	(6)
2.2 教师观念与教师专业发展理论	(15)
2.3 阅读教学观与阅读教学	(24)
2.4 小结	(35)
第三章 研究设计	(36)
3.1 研究框架	(36)
3.2 研究问题	(38)
3.3 研究方法	(38)
3.4 研究信度和效度	(55)
3.5 研究伦理	(57)
3.6 小结	(58)
第四章 伟达的阅读教学观与教学实践	(59)
4.1 伟达的阅读教学观	(60)
4.2 伟达的阅读教学实践	(69)
4.3 伟达的阅读教学观与教学实践	(77)
第五章 静雅的阅读教学观与教学实践	(79)
5.1 静雅的阅读教学观	(80)
5.2 静雅的阅读教学实践	(89)
5.3 静雅的阅读教学观与教学实践	(94)

第六章 颖玲的阅读教学观与教学实践	(96)
6.1 颖玲的阅读教学观	(97)
6.2 颖玲的阅读教学实践	(104)
6.3 颖玲的阅读教学观与教学实践	(109)
第七章 启铭的阅读教学观与教学实践	(111)
7.1 启铭的阅读教学观	(112)
7.2 启铭的阅读教学实践	(122)
7.3 启铭的阅读教学观与教学实践	(130)
第八章 佳兰的阅读教学观与教学实践	(132)
8.1 佳兰的阅读教学观	(132)
8.2 佳兰的阅读教学实践	(143)
8.3 佳兰的阅读教学观与教学实践	(149)
第九章 晨曦的阅读教学观与教学实践	(152)
9.1 晨曦的阅读教学观	(152)
9.2 晨曦的阅读教学实践	(161)
9.3 晨曦的阅读教学观与教学实践	(168)
第十章 两地中文专家教师的阅读教学观与教学实践	(170)
10.1 两地中文专家教师的阅读教学观	(170)
10.2 两地中文专家教师的阅读教学实践	(177)
第十一章 影响两地中文专家教师阅读教学观与教学实践的因素	(183)
11.1 个人因素	(184)
11.2 学校因素	(186)
11.3 社会因素	(190)
11.4 两地中文专家教师在阅读教学中的反思与实践	(192)
11.5 小结	(195)
第十二章 结论与建议	(196)
12.1 研究结论	(196)
12.2 研究贡献	(197)
12.3 研究限制	(199)
12.4 研究建议	(199)
参考文献	(201)
致 谢	(214)

第一章 绪 论

在本章,研究者将介绍本研究的研究背景、研究目的、概念界定与论文概况四个方面的内容。

1.1 研究背景

阅读与阅读教学是中国内地与香港两地中国语文课程中的重要环节。中国教育部制定的《普通高中语文课程标准(实验)》(中国教育部,2003)(以下简称《高中课程标准》)指出,阅读是收集信息、认识世界、发展思维、获得审美体验的重要途径。要求学生具有独立阅读的能力,学会运用多种阅读方法。阅读教学的重点是培养学生具有感受、理解、欣赏和评价的能力;加强对阅读方法的指导;培养学生广泛的阅读兴趣。香港课程发展议会编定的《中国语文教育学习领域中国语文课程指引(中四到中六^①)》(香港课程发展议会,2002;香港课程发展议会与香港考试及评核局,2007)(以下简称《课程指引》)提出,阅读是获得知识的最主要途径。教师要安排学生广泛阅读,适当运用阅读策略以及如何从阅读中建构知识。教师要着重从阅读中培养学生的能力和乐趣。

关于阅读教学的主导原则,两地新课程都提出了以学生为主导,促进自主学习。对于教师实施的阅读教学策略,《高中课程标准》(中国教育部,2003)提出,教师应整体考虑知识与能力、情感与态度、过程与方法的综合,提倡启发式、讨论式教学。《课程指引》提出,教师应运用一种或综合多种教学策略(如直接讲授、创设情景、示范引导、对话交流、探

^① 中四到中六是指香港2006年9月起,正式推行的新学制,相当于中国内地中学的高一到高三。

究学习)。并且,两地新课程都指出,阅读教学的评估应结合进展性评估与总结性评估两种类型。

而且,不少西方学者(例如:Pressley, 2002; Pressley et al, 2001)提出有效阅读教学理论,认为教师运用广泛的阅读材料、多种形式的教学活动、精细的词汇教学、阅读策略教学与发展背景知识,从而促进学生元认知发展与阅读动机,增长学生的世界知识。

实施高效阅读教学的专家教师(内地称为“优秀教师”)的专业发展源于其自身的经验,他们从经验中学习,基于学生的角度审视自己的教学实践(Pressley et al, 2001)。专家教师本身吸收了大量的知识和实践经验(Morrow et al, 2002)。教师知识塑造了课堂实践行为,课堂实践行为也形成了教师知识(徐碧美, 2003)。而且,教师关于阅读过程和阅读教学的看法与其教学实践有密切的关系,教授不同年级或具有不同教学经验的教师持有不同的阅读教学观,在其阅读教学中也倾向于对应的教学活动与评估方式(Duffy, 1982; Morrison et al, 1999; Rupley & Logan, 1985)。

同时教师的阅读教学观又受到其个人背景、信念系统、知识基础;学校资源、班级环境、教科书、学生差异、校本课程发展经验、学校的团队文化;以及专业支持与评估方式等个人、学校和社会三个层面不同因素的影响(Cortazzi & Jin, 2001; Duffy, 1982; 蔡若莲、周建、黄显华, 2002)。不少中外学者(例如:Ko, 2002; Pressley et al, 2001; 阎苹、张正君, 2001)通过分析中外专家教师的阅读教学观与教学实践发现,优秀的阅读教师都以学生为主体,运用多种教学方法以提升学生的阅读兴趣与阅读能力。

综合文献可以看到,两地中文新课程关于阅读学习、阅读教学与阅读教学评估都有不少相似之处。而且,教师在阅读教学中处于重要的地位,教师的观念决定其教学实践,而教师的观念又受到自身、学校和社会因素的影响。有大量学者研究西方高效阅读教学课堂的特征,探究了阅读教学行为背后的教师观念。只有少量文献研究了内地特级教师的教学实践和教学理念(Ko, 2002; 阎苹、张正君, 2001)与香港中文教师阅读教学实践和观念(黄显华、李玉蓉, 2006; 刘洁玲, 2007; 谢锡金、林裕康、林伟业等, 2005),未发现有关内地和香港两地中文专家教师的阅读教学观及其教学实践的研究。研究者鉴于此研究空白,试图通过个案研究的方

法,深入探究粤港两地中文专家教师的阅读教学、阅读教学观及其影响因素。

本研究选择香港和广东省两个区域收集中文专家教师的研究数据,是基于如下原因:

(1) 两地新课程实施的背景相近。广东省作为中国基础教育高中新课程改革首批实验省区之一,从2004年起率先实施高中新课程。从2009年起,香港的高中也开始实施新修订中学中国语文课程。

(2) 两地地域临近、文化背景相似,两地中小学校经常进行教育文化与教师专业发展的交流。研究者从广东省与香港两地收集资料,有助于深入探究两地中文专家教师在不同地域、不同的新课程背景下阅读教学的专业发展特征。

1.2 研究目的

通过对两地中文专家教师阅读教学观与阅读教学实践的个案研究,本研究试图实现以下研究目的:

(1) 探究两地中文专家教师的阅读教学观,他们如何看待阅读教学目标、教学策略与教学评估。

(2) 探究两地中文专家教师的阅读教学实践。

(3) 探究影响两地中文专家教师的阅读教学观与阅读教学实践的因素。

1.3 概念界定

研究者基于本研究关注的焦点来界定本研究的核心概念:

1. 阅读教学:研究者根据两地中国语文课程的设置,将本研究中的“阅读教学”定义为广东省高中教师的阅读教学课堂(语文必修课本与选修课本中的文本教学)与香港高中教师的阅读教学课堂(中国语文与中国文学课本中的文本教学)并将此作为两地中文专家教师阅读教学实践的数据来源。

2. 中文专家教师：中国普通高中新课程学习领域中的语言与文学包含“语文”与“外语”两个科目（中国教育部，2003），教学语文学科的教师，在内地通常被称为“语文教师”。香港学校课程分为“中国语文教育”、“英语语文教育”等八个学习领域（香港课程发展议会，2002），教学中国语文的教师，在香港通常被称为“中文科教师”。研究者综合两地对教授中国语文学科教师的称呼，将本研究对象称为“中文教师”。其中，研究者基于中西方学者（例如：徐碧美，2003；Berliner，1986，2001）关于专家教师的界定，结合中国内地与香港对专家教师的评定标准，从专家推荐、同行推荐、个人背景以及学生学业表现与评价四个方面，评定表现卓越的中文教师作为本研究的研究对象。

3. 阅读教学实践：本研究依据中外学者对阅读教学策略所作的一系列研究（Law，2011；Pressley & Fingeret，2007；Pressley，Whatton-Mcdonald & Mistretta-Hampston et al，1998）提出本研究关于阅读教学实践的含义。阅读教学实践是指教师在阅读教学中所使用的师生问答、教师讲解、朗读课文、小组合作等课堂教学实践。

4. 阅读教学观：阅读教学观指教师对阅读教学持有一定的理论取向（theoretical orientation）（Harste & Burke，1977），阅读教学的理论取向是指教师对于阅读的理论观念系统。研究者结合教师观念的理论（例如：Shulman，1986，1987），依据本研究的研究焦点，将本研究阅读教学观定义为两地中文专家教师对阅读教学目标、教学策略与教学评估的观念。

5. 影响教师阅读教学观的个人、学校和社会因素：研究者综合Anders与Evens（1994）、Rupley与Logan（1985）、徐碧美（2003）提出的影响教师阅读教学观的个人、学校和社会三个方面的因素来分析影响中文教师阅读教学的各种因素。其中个人因素包括教师的教学经验、个人学习经历等；学校因素包括教材、班级、学校行政、校本发展、协作文化等；社会因素包括课程、评估、教育资源等。

1.4 论文概况

本论文共十二章。在第一章绪论中，研究者简介了本研究的研究背景

与研究目的。第二章，研究者阐述了中西方关于阅读教学、教师观念与教师专业发展、阅读教学观与阅读教学三个方面的理论。第三章研究者介绍了本研究的研究设计，包括研究框架、研究问题、研究方法、信效度、研究伦理。从第四章到第九章，研究者详细阐述了粤港两地六名中文专家教师的阅读教学观与教学实践。在第十章，研究者讨论了两地中文专家教师的阅读教学观与教学实践的特征。研究者在第十一章论述了影响两地中文专家教师阅读教学观与教学实践的各种因素。最后，研究者提出本研究的结论、研究贡献、研究限制与建议。

研究者将在下一章节介绍本研究的理论基础。

第二章 文献综述

本章重点阐述阅读教学、教师观念与教师专业发展、阅读教学与阅读教学观三个方面的主要理论，并将之作为本研究的理论基础。

2.1 阅读教学

在本章中，研究者将概述中西方阅读教学理论与实践。其中包含西方阅读教学的心理学理论基础、阅读教学模式与阅读教学策略以及新课程下的中文阅读教学。

2.1.1 西方阅读教学

本节研究者将介绍西方阅读教学的理论，其中包括阅读教学的心理学理论、阅读教学模式、阅读教学策略。在阅读教学策略这部分，研究者将重点阐述阅读策略教学与促进阅读动机的教学理论。

2.1.1.1 阅读教学的心理学理论

20 世纪 80 年代以来，建构主义逐渐成为学习理论的主流。建构主义认为阅读是读者的原有知识和文章的信息互相作用而建构文章意义的过程 (Gaffney & Anderson, 2000; 倪文锦、黎欧阳汝颖, 2002; 钟启泉、崔允漷、吴刚平, 2003)。Keller 与 Lessing (2008) 认为，研究者们通过探讨个体学习阅读的过程来发展教师阅读教学的理论，其中社会认知理论 (sociocognitive theory) 被广泛接受。社会认知理论集大成者有 Piaget、Vygotsky 和 Rumelhart。

Keller 与 Lessing (2008) 指出，Piaget 提出个人在思维的过程中经历了组织 (organization) 与适应 (adaptation)，最后达到均衡 (equilibration) 的过程。人在适应的过程中不断地将新知识进行同化

(assimilation), 使其进入已有的图式中;或改变原有图式来顺应 (accommodation) 新知识。因而学习的过程就是发展或建构意义, 甚至是重构意义。按照 Piaget 的理论, 在教学中需要按照学生不同阶段的认知特点进行持续性练习。

Gaskins 等人 (1997) 概括了 Vygotsy 提出的个人学习的最近发展区 (the zone of proximal development) 的观点。最近发展区是指一个学生独立完成任务的能力与在协助下才完成任务的能力之间的区域。此观点认为学习者通过成人和同伴的指导, 完成凭借自身原有能力不能单独完成的任务。支架教学是指在成人的帮助下, 学生能够超越自己原有的知识、策略以及个人学习的风格等, 达到较高层次的能力水平, 然后成人再逐渐撤离这种支架。

Keller 与 Lessing (2008) 认为, 在 Piaget 和 Vygotsky 理论的基础上, Rumelhart 提出了图式理论 (schema theory), 提出学习者在组织、建构和重组信息的过程中, 将知识结构和新经验储存在记忆中, 思维、理解与学习是一个建构的过程, 并形成认知灵活性的假设。图式理论强调发展读者背景知识对学习者的文学发展的重要性, 如果将学习材料与其背景知识联系在一起, 学生的学习效果会更好。

而且, Keller 与 Lessing (2008) 指出, 不同学者提出的关于发展儿童阅读的重要理论, 表明智力发展、社会互动和背景知识因素对儿童阅读发展的重要作用, 并且在此基础上, 提出了相应的教学建议, 形成了有效阅读教学的理论基础。而此后的研究者们大都以此理论为原则, 提出了大量有效阅读教学策略与模式。研究者将在以下章节对这些有效阅读教学模式进行阐述。

2.1.1.2 阅读教学模式

受行为主义、认知主义和社会建构主义的影响, 阅读教学也呈现出不同模式, 正如 Pressley (2002) 概括的阅读教学的三种模式:

技能中心模式 (skills-emphasis model)。持技能中心模式的教师认为, 只有具备特定的能力以后才能进行阅读。这些能力在逻辑上都是互相依存的, 在不同的年龄或年级层次应该侧重于发展不同的能力的教学。技能中心的教学模式侧重于发展儿童的各项技能, 特别是解码能力, 但是对儿童的文学发展并不适合。

全语言模式 (whole-language model)。全语言模式侧重于在情景中全

面发展儿童的读写能力。这种模式来源于儿童拥有全语言能力的假设。此模式以学生为中心,强调儿童在真实的情景下全面发展。因为缺乏实证研究支持,全语言模式受到政策制定者的质疑。并且,在全语言模式发展下的学生往往在字词认读的层面没有很大的进步。因而,这种模式也不适合学生的文学发展,并且也不适合字词的学习。

平衡教学模式(balanced teaching model)。平衡教学模式主张发展儿童字词认读、词汇、世界知识、阅读策略几个部分的能力。具体来说,教师指导学生在阅读中发展字词认读能力,在此基础上提高学生的阅读能力。教师运用语义情景线索引导学生理解字词意义,对学生进行精细的词汇教学,以此来提高其阅读能力。教师激励学生通过广泛地阅读来发展其关于世界的知识,在其掌握的世界知识的基础上,在阅读中进行自我提问。教师不仅教授学生如何阅读,而且促进学生整合文本信息,从阅读中学习。

2.1.1.3 阅读教学策略

Pressley 与 Fingeret (2007) 在全美阅读委员会(National Reading Panel, NRP) 2000—2005 年研究报告中阐述了近期阅读教学的研究成果主要集中于音素意识以及语音教学(phonemic awareness and phonics instruction)、词汇、阅读理解、知识的发展与动机五个方面。基于本研究的研究对象来自粤港两地教学高中的中文教师,而且,阅读策略教学与促进学生阅读动机发展的教学,是两地中学新课程中阅读教学的重要内容,也是近年来阅读教学研究的热点,因而研究者将在以下部分综述相关研究成果:

2.1.1.3.1 阅读策略教学

西方学者自 1970 年代至今已设计过很多不同的认知策略课程(Cognitive Strategy Instruction Program, CSI),透过直接教授学生掌握不同的认知策略,提高学生的阅读能力,使他们可以像优秀的阅读者那样建构出自己对篇章的理解。因此帮助学生掌握运用策略的能力,背后的理念是使学生学会如何阅读,能自行建构出个人对篇章的理解(刘洁玲、陈维鄂,2003)。Paris 与 Paris (2001) 提出,教师可以通过对认知策略、元认知策略和同伴辅导的指导,帮助学生加强运用有效的学习策略进行学习。

研究者们通过出声思维、相互教学法、互动策略教学等方法,强调教

师的支架作用,综合运用阅读策略教学,以促进学生的阅读能力和阅读元认知能力的发展。

(1) 出声思维 (think-aloud)

Pressley 与 McCormick (1995) 发展了这项指导学生运用阅读策略的计划,指导被试学生掌握一系列阅读策略,例如预测、想象和总结他们所阅读的内容。研究者要求学生在阅读教学中联系背景资料,进行出声思维。这种策略是希望减少学生的被动学习,鼓励学生在阅读前和阅读中进行有计划的阅读。用语言来支持认知行为来源于 Vygotsky 和 Meichenbaum 的理论。出声思维认知过程能够提升阅读的自我调节过程,学生在运用策略进行阅读的过程中,能够控制注意力、思维的内容和策略的使用。此外,出声思维还可以给教师和其他学生展示有关某个学生的思维过程。

(2) 相互教学法

相互教学法是 Palincsar 与 Brown (1984) 提出的,旨在提升学生阅读理解能力与阅读监控能力。此教学法包含了概括、提问、澄清与预测四种教学活动。通过教师的示范,学生概括文本的主要内容,提出问题,在阅读思考文章内容后澄清问题,以及预测后文。这四种教学活动可以促进学生激活背景知识,抓住文本中心内容,运用先前知识批判性地评价文本内容,自我监控阅读过程与建立各种形式的推理(解释、预测和总结)。教师需要鼓励学生主动参与,提供反馈,指导学生在合适的时间与条件下使用这些策略。并且教师要确保每位学生在适合的层面上使用这些策略,保证他们在实际的阅读情景下明确活动目标,成功地运用这些策略。

(3) 互动策略教学

Pressley 等 (1998) 研究了在四、五年级阅读教学中的核心活动——互动策略教学 (transactional strategies instruction)。这种教学模式侧重于读者与文本之间的互动,读者将自己的想法与文本结合起来,形成建构性解释,而教师与学生对文本的回应来源于其对文本的个人理解。教师通过直接的解释与示范,引导学生进行运用策略的练习。这些策略,包括阅读前运用的策略(例如,浏览、预测),阅读中运用的策略(例如,建构意义、提问,在阅读遇到困难时从后文寻找信息,联系先前知识)与阅读后策略(例如,写摘要)。

可以看出,阅读策略教学的主要内容是教师透过不同的教学方式(例

如,教师示范讲解、出声思维、小组合作),帮助学生成功运用一些优秀阅读者常用的阅读策略(例如,联系先前知识、写摘要、提问、澄清、预测)。

2.1.1.3.2 促进阅读动机的教学

Sweet 和 Guthrie (1996) 认为,阅读的内在动机是指学生出于个人兴趣、自身经历进行阅读,还出自个人的好奇心、参与、社会互动和迎接挑战;外在动机则常常来自家长与教师,学生出于成绩、竞争、奖励、顺从等原因进行阅读。同时,内在动机往往激发学生长期自主阅读,而只具有外在动机的学生只会付出最少的努力,而且是短期的。当目标达到后,阅读活动就会中止。

Wigfield (2000) 也提出,阅读动机是一个多元化 (multifaceted) 的概念。它包括三个重要的组成部分:(1) 内在与外在动机;(2) 对自己能力与努力的观念;(3) 社会动机。此过程是动态发展的,当内在动机被激发的时候,学生学会使用阅读的认知策略,例如字词认读、预测、自我监控,从而促进发展其概念性理解 (conceptual understanding)。教室中的社会互动能够激发学生内在动机、使用自我调节策略,以达到对知识的深层理解。当学生对知识有深入理解的时候,其自我效能 (self-efficacy) 会增长,阅读动机也随之增长 (Guthrie & Anderson, 1999; Guthrie et al, 2007)。

概念导向的阅读教学 (Concept-Oriented Reading Instruction, CORI) 是 Guthrie 等人 (Guthrie, 2003; Guthrie & Cox, 2001) 基于阅读过程与教学实践的研究,将学习者的语言、认知、动机与社会需求融合在一起,形成了一整套阅读教学的原则与模式。具体内容包括:(1) 提供关于所有阅读策略的精细系统性教学指导;(2) 为阅读教学确定知识目标;(3) 提供与学习目标与内容相关的真实世界经验;(4) 为学生提供大量可供选择的的教学材料;(5) 教授学生元认知阅读策略;(6) 为学生提供合作学习的机会;(7) 评估学生学习文本的成果。与传统的阅读教学相比,CORI 教学模式可以更加有效地促进阅读的内在学习动机和阅读认知策略的运用。

Lam、Pak 和 Ma (2007) 发展了促进动机的教学情景量表 (Motivating Instructional Contexts Inventory, MICI),并且,Lam 与 Law (2007)、Law (2011) 将此教学特征用来分析香港教师的写作与阅读

课堂。尤其是 Law (2011) 以此量表分析中文教师的阅读教学实践，并详细列举出促进学生阅读动机发展的教学表现（如表 2-1）。具体而言，此表格包括了促进学生阅读动机教学的五个主要特征及其具体的教学表现。

表 2-1 促进学生阅读动机的教学表现

教学特征	促进学生阅读动机的教学表现
实施循序渐进的教学	使用熟悉的概念与经验 解释课文
	循序渐进地解释文本特征、概念与阅读技巧
	提供充足的信息帮助学生理解文本特征、概念与阅读技巧
	提供恰当示例帮助学生完成阅读任务
	按照学生的学习进度调整教学步伐
联系现实生活	将教学内容与真实生活联系在一起
	列举学生的生活经历，帮助其理解课文
激发好奇心	鼓励学生提问
	鼓励学生独立思考，不直接给出答案
	激发学生兴趣
	提出有难度的问题
	引导学生反思课文
赋予自主权	鼓励小组合作学习
	鼓励学生表达自己的观点
赞赏	肯定学生付出的努力
	评价学生的答案
	赞扬学生的进步
	教师提供指导，鼓励学生自我改进

资料来源：Law, Y. K. The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension [J]. *Teacher and Teaching Education*, 2011 (27): 82.

从以上文献可以看出，促进学生内在阅读动机的发展，可以帮助学生深入阅读与运用阅读认知策略。教师可以运用各种教学策略，例如，实施循序渐进的教学、联系现实生活、激发好奇心、赋予自主权与赞赏等，以促进学 生内在阅读动机的发展。

2.1.2 中国新课程下的阅读教学

中国内地于2001年开始进入新课程改革。从2002年起,香港的中学开始实施新修订的中学中国语文课程。研究者将在以下部分简述两地新课程背景下的阅读教学特征。

2.1.2.1 中国内地新课程下的阅读教学

2001年中国教育部颁布《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》(中国教育部,2001)(以下简称《新课标》)。新课程改革启动,全国第一批37个国家级课程改革实验区进入义务教育新课程实验。2003年教育部颁布《普通高中语文课程标准(实验稿)》(中国教育部,2003)(以下简称《高中课程标准》),同年,海南、广东、宁夏、山东率先进行高中课程改革实验(冯善亮、吴惟粤,2004)。

《高中课程标准》强调学生掌握学习语文的基本方法,采取适当的方法解决阅读中的问题。发展学生独立阅读能力,注重个性化阅读,具有广泛的阅读兴趣。教师应为学生创设良好的自主学习情景,以学生为主体,改变强调接受学习、死记硬背、机械训练的状况,特别要重视探究的学习方式。同时,《高中课程标准》还强调课外阅读活动,鼓励教师根据学生的不同情况,推荐难度适当的读物,举办读书报告会,书写书评、读后感等。而且,教师需要根据学生个体差异和个性化要求,采取灵活多样的评价方法。提倡评价主体多样化,鼓励学校、教师、学生等多个主体共同积极参与。

《新课标》要求教师在教学中应激发学生的学习兴趣,为学生创设良好的自主学习情景,尊重学生的个体差异;并提倡启发式与讨论式教学,灵活运用多种教学策略。同时,《新课标》还提出,形成性评价与终结性评价都是必要的,但应加强形成性评价。

有学者(冯善亮、吴惟粤,2004;陆志平,2009)指出,语文新课程提出阅读的核心目标是:具有独立阅读能力,学会运用多种阅读方法;有较为丰富的积累和良好的语感,注重情感体验,发展感受与理解能力。学生应该养成阅读的兴趣与习惯,学会创造性阅读,学会和掌握阅读的技能与方法,包括朗读、默读、精读、诵读、速读、略读与浏览。有些学者(曹祥芹,2003;陆志平,2009)强调,《课程标准》提倡教师必须打破