

巧设成果呈现方式，让“理解”看得见

陈冬云
遂昌育才中学

[摘要]在语文教学中，需要运用“理解”认知维度的语文活动高频出现，但一线教师对“理解”的模糊处理往往使得学生的“理解能力”的训练和提升趋向低效甚至虚无。本文从“理解”活动的成果呈现方式角度进行思考，探寻出基于目标子类、基于文本特点、基于阅读层次三种呈现“理解”活动成果的方式，试图使语文教学中的“理解”活动更清晰明确、更有效，以促进学生“理解能力”的发展。

[关键词]理解；认知维度；成果呈现方式；目标分类

【DOI】10.12252/j.issn.2096-627X.2021.12.574

引言

阅读教学属于小学语文教学十分关键的构成，阅读与理解能力的有效提高，对学生语文学习具有非常重要的影响和意义。同时，阅读与理解能力的提高，对其他学科的学习也能产生良好的促进作用。因此，在小学语文教学中，教师务必重视对学生阅读与理解能力的培养，促使学生语文综合素养的全面提升。

先来看一组关于“理解”的问题：

问题一：“在理解课文的基础上，提倡多角度、有创意的阅读，利用阅读期待、阅读反思和批判等环节，拓展思维空间，提高阅读质量。”

问题二：“怎样理解《孤独之旅》的“孤独”？”

问题三：“妈妈，你为什么不能理解我？这次考试我已经尽力了！”

这三个问题都在谈论“理解”，无论是“课程标准”、语文教学，还是日常生活领域，“理解”都是一个高频词，它是人类认知事物的一个认知维度。在语文教学中，提升学生的“理解能力”更是重中之重的教学任务。

然而语文课堂上，你是否经也曾目睹甚至经历这样的场景？

老师：刚才说的这个问题，你理解了吗？

学生：理解了。

老师：接下来，进入下面的环节。

类似的对话并不少见。问题在于很少有老师会追问：你理解了什么？你理解到什么程度？请你证明你理解了？因此，“理解”常是“挂在嘴上”的“理解了”，对学生“理解能力”的教学与训练，趋向模糊、低效。当然，也偶然会听到老师的追问：你说说看，你理解了什么？你能给我举个例子吗？这样的追问当然是有价值的，但用意大多在提醒学生集中注意力，而非对“是否真的理解了”的关照。无论是被隐藏的“理解”，还是无意识状态下的“追问理解”，都导致“理解活动”的模糊化和课堂教学的低效率。因此，让学生的“理解”被教师看见变得尤为迫切，笔者认为有意设计呈现“理解”活动的成果形式，不失为一条有效的策略。“设计”理解活动的成果展示时，除了考虑学情、语文学习的规律等原则，笔者认为可以从以下三条路径来进行设计，使“理解活动”看得见。

需要特别说明的是，本文所说的“理解”活动，指“理解”维度及以上的认知活动，下文简称“理解活动”。我们知道在“理解”维度之上的“应用”“分析”“评价”“创造”等认知维度，都需要“理解”认知维度的参与。本文尽量在单纯的“理解”维度范畴内展开论述，但难以确保。

（一）基于目标子类的成果呈现方式

在《布鲁姆教育目标分类学》一书中，将人的认知过程

分为：记忆、理解、应用、分析、评价、创造六大维度^①。而在“理解”这个认知过程维度中，又细分出“解释、举例、分类、总结、推断、比较和说明”^②七个子类。详情如下图：

认知过程维度	认知过程维度·子类
理解	解释：将信息从一种表示形式转变为另一种表示形式。
	举例：找到概念或原理的具体例子或例证。
	分类：确定某事物属于一个类别。
	总结：概括总主题或要点。
	推断：从呈现的信息中推断出合乎逻辑的结论。
	比较：发现两种观点、两个对象等之间的对应关系。
	说明：建构一个系统的因果关系。

目标分类学的理论，在设计“理解”活动的成果展现时，要注意两种意识：其一，成果呈现意识；其二，目标子类设计意识。

什么是“成果呈现意识”？老师布置了“理解”类认知活动后，教师要有意识地去呈现甚至设计学生“理解”活动的成果展示形式，而不是像前文所述置之不理或含糊处理。否则，“理解能力”的训练就被架空了，其实质是“假理解”。

在语文课堂上，也有“真理解”的活动。

在一次教研活动时，一位年轻教师在执教八年级上册《回忆我的母亲》时，在教学“回忆性散文中的议论性语句及其作用”这个教学内容时，提出了一个问题：作者在记叙事情的同时，穿插了精当的议论。找出文中议论性的语句，联系上下文，理解他们的含义并体会其作用。当时的教学现状是：学生能够找到文中的议论性句子，但一部分同学对议论性句子意思不能正确理解，特别是“母亲是一个平凡的人，她只是中国千百万劳动人民中的一员，但是，正是这千百万人创造了和创造着中国的历史”这个句子。年轻教师面对这种现状，也不知道如何引导才能让学生真正理解，课堂就在这样的尴尬和沉闷中走向结束。

如果，这位年轻老师能够拥有“目标子类设计意识”，在面对具体的理解活动时，也许就能避免尴尬状态。在提出了“理解”任务后，笔者认为，可以稍作调整：

（一）任务：作者在记叙事情的同时，穿插了精当的议论。找出文中议论性的语句，联系上下文，理解他们的含义并体会其作用。

（二）议论性句子（示例）：母亲是一个平凡的人，她只是中国千百万劳动人民中的一员，但是，正是这千百万人创造了和创造着中国的历史。

（三）你可以从以下方式选择一种来表达你的理解：

方式一：具体解释句子中你不理解的词或短语。

方式二：在文中找到意思类似的其他句子。

方式三：说明母亲能像千百万人创造了和创造着中国历

史的原因。

学生呈现“理解”时，若能够从“目标子类设计”的角度来考虑呈现理解活动的方式，学生的“理解”就能用不同的方式表征出来。而且，学生可以根据自己的情况，选择自己擅长的方式，符合学情，同时，表征理解的方式也更丰富。

课堂的效率应该会有所提升。

那么，对于“理解句子含义”的语文活动，我们不能从其他子类目标的角度设计出更科学的呈现“理解活动”的成果的方式呢？答案当然是肯定的，此处的关键在于要有“子类目标设计”的意识。布鲁姆教育目标分类学，不仅告诉我们“六大认知维度”，更告诉我们在“六大认知维度”下具体的“子类目标”。而教师在教学设计时，拥有“子类目标设计”的意识至关重要。需要说明的是，“子类目标设计”意识同样也适用于呈现其他认知维度的活动成果，如“分析”、“应用”、“创造”等。

基于目标子类的成果呈现方式，不仅可以使“理解”看得见，引领老师时时处处以“子类目标”设计的意识来关照理解活动的成果呈现，而且使呈现“理解”活动的成果方式更丰富，有助于学生理解能力的训练。

（二）基于文本特点的成果呈现方式

在呈现“理解”活动的成果时，不能忽略文本的特点，怎样的文本特点很多时候就影响甚至决定了我们选择怎样的形式来呈现“理解”活动的成果。在考虑“基于文本特点”进行成果呈现设计时，教师一般要注意以下几点：

首先，区分文类。依据文本特点设计成果展示时，先要考虑该文本是属于文学类，还是实用类文本。因为文类不同，阅读取向不同，阅读策略也就不同。在设计“理解”活动时，首先要问自己：这个理解活动是鉴赏类的，还是实用类的？鉴赏指向“审美”，而非文学作品类的理解活动，往往指向“实用”。如果连基本的文类方向都没有把握准确，很难说，“真理解”会发生。

其次，考虑文体。在同一文类下，具体的文体不同，相应的阅读策略也会不同。这就是王荣生教授所说的“把散文当作散文来教”、把“小说当作小说教”。

比如，同属文学作品的“小说”与“童话”，虽然都带有“虚构”的本质，但阅读策略是不同的。在设计呈现方式时，要考虑文体的差异。再如，演讲稿与新闻，同样是呈现观点，演讲稿呈现观点时，相对直接，而大多新闻作品，呈现观点时就大不相同：有的直白明确，有的含而不露。这样的不同，大多受到了具体文体特点的影响。

最后，辨别文本。即使是同一种文体，例如散文，在设计理解活动时，还是要考虑具体文本的特点，不能以某种文体的特点来代替具体文本的特点，尤其是文学作品的阅读。

例如，朱自清《春》，一文，内容较为简单、语言清新、活泼，教学的重点内容是理解字里行间蕴含的独特情思。课后“思考与探究”中，有这样一个活动：

作者把春天比作“刚落地的娃娃”“小姑娘”“健壮的青年”，你怎样理解这些比喻？那么，教师在设计这个活动成果呈现方式时，就可以紧紧抓住文本语言的特点：恰切的喻体选择对表情达意的作用。在设计展示成果时，可以采用“批注式阅读”方式，特别是对“喻体”相关内容进行批注，自由发表感受，关注到这个文本特点。同样是散文，《秋天的怀念》思考探究中也有这样一个问题：课文中两次出现“好好活儿”这个关键词句，联系上下文，谈谈你对这句话的理解。这个“理解”活动，是对散文中透露作者情感

（及变化）的关键词句的理解。这个时候，老师在设计展示活动时，笔者认为通过“朗读设计”这个活动形式就比较契合这个文本特点：关键词句体现作者情感变化。学生做“朗读设计”要说明朗读技巧的使用及原因阐述，这样可以很巧妙地将两个句子要表达的不同心境下的情感融入到展现活动中，这样就做到了“活动形式”与文本特点比较好的匹配起来。

也许有人会问：《春》的这个理解活动就不能用“朗读”呈现形式？《秋天的怀念》就不适宜“批注式阅读”？当然不是。《春》的这个理解活动，用“批注式阅读”的方式，可以更自由的、更直接地关照文本“恰切的喻体选择”这一文本特点。《秋天的怀念》，若以“批注式阅读”的方式呈现理解，对于相同句子所表露的不同情思的体悟与感受，可能没有“朗读设计”来得那么集中与直观。笔者认为关键在“理解”要真正的发生并被看见，对“文本特点”的把握至关重要。

（三）基于阅读层次成果呈现方式

《如何阅读一本书》的作者艾德勒认为，阅读包含了四大层次：其一，基础阅读——你能理解这个句子在说什么？其二，检视阅读——你能理解这本书在谈什么？其三，分析阅读：你自己是如何理解这本书的；其四，主题阅读：同主题的书有何不同观点？^③基于此，笔者认为，基于阅读层次的“理解活动”成果呈现方式，要考虑以下内容：

第一，明晰类型。作为设计者，一定要明晰“理解活动”所处的阅读层次。层次不同，成果的呈现方式也大不相同。单从成果的文字量来说，第一层次的“基础阅读”，是对文本内容（字、词、句等）的“说什么”的理解，在呈现理解的成果时，以短句为主。第二层次的“检视阅读”，是对文本所谈论话题的略读、筛选，呈现时，应以词语或短语为宜。而“分析阅读”和“主题阅读”，在呈现理解成果时，大多要在文本内容理解的基础上形成自己的思考和拓展延伸，大多以句群、篇章的形式呈现。

第二，融入训练。基于阅读层次成果呈现方式，设计时还要考虑“阅读策略”的训练。“检视阅读”层次的阅读理解活动，使用的阅读策略为“略读”，在呈现理解的成果时，不妨将“略读”的相关要求甚至是阅读策略使用的过程、注意事项在理解活动的要求中呈现出来，既有利与看见“理解”的过程，更利于提升学生“阅读策略”使用的能力。

第三，寻求匹配。基于阅读层次成果呈现方式，不仅要明晰阅读活动的层次，融入对阅读策略的训练，还要追求呈现形式与阅读策略的匹配。什么是“形式”与“策略”的“匹配”呢？例如，在“主题阅读”的“理解”活动中，要完成“主题阅读”的“理解”任务，往往需综合运用“精读”、“跳读”、“批判性阅读”、“比较阅读”等阅读策略，那么，设计成果的呈现形式时，宜用“读书报告”、“微讲座”等综合性较高、实践性较强的活动形式，这样才能使理解的活动成果更有效地得以展示。

参考文献

- [1] 安德森等. 布鲁姆教育目标分类学（修订本）[M]. 华东师范大学出版社，2009.
- [2] 安德森等. 布鲁姆教育目标分类学分类学视野下的教与学及其测评（完整版）（修订版）[M]. 华东师范大学出版社，2009.
- [3] 莫提默·J. 艾德勒，查尔斯·范多伦. 如何阅读一本书[M]. 商务印书馆，2004.