

数字土著初中学生深度阅读困境与破局路径研究

贺娟

青海师范大学 青海西宁

【摘要】数字土著群体在数字技术普及后出现，其认知方式与学习模式被碎片化阅读深刻影响，让初中语文深度阅读教学面临阅读耐心衰退、系统思维弱化、语言表达贫瘠的三重困境。本文以《义务教育语文课程标准（2022年版）》核心素养为导向，结合情境认知、深度学习等教育理论，构建以项目式学习为驱动、整本书阅读为框架、批注式研读为工具，技术赋能为辅助的整合性破局路径。结合《水浒传》《骆驼祥子》等教学案例，采取激活学生阅读内驱力、重建逻辑思维、深化文本对话的策略。本文还探讨了课程整合、评价革新和教师角色转型在实践中的关键作用，为新课标背景下的初中语文阅读教学改革提供参考。

【关键词】数字土著；碎片化阅读；深度阅读；初中语文教学；破局路径

【收稿日期】2026年4月19日

【出刊日期】2026年5月7日

【DOI】10.12208/j.ssr.20260171

A study on the dilemmas and breakthrough paths of deep reading among digital native junior high school students

Juan He

Qinghai Normal University, Xining, Qinghai

【Abstract】The digital native group emerged after the popularization of digital technology. Their cognitive methods and learning patterns have been profoundly affected by fragmented reading, leading to a triple dilemma in deep reading teaching in junior high school Chinese: declining reading patience, weakened systematic thinking, and impoverished language expression. This paper, guided by the core competencies of the “*Chinese Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition)*,” and combining educational theories such as contextual cognition and deep learning, constructs an integrated breakthrough path driven by project-based learning, framed by whole-book reading, using annotation-based in-depth study as a tool, and assisted by technology. Using teaching cases such as *Water Margin* and *Rickshaw Boy*, strategies are adopted to activate students' intrinsic motivation for reading, rebuild logical thinking, and deepen textual dialogue. This paper also explores the key roles of curriculum integration, evaluation innovation, and teacher role transformation in practice, providing a reference for the reform of junior high school Chinese reading teaching under the new curriculum standards.

【Keywords】Digital natives; Fragmented reading; In-depth reading; Junior high school Chinese language teaching; Breakthrough path

数字土著是指从小就沉浸在电脑、互联网、智能手机等数字环境中，自然运用这些数字工具学习、社交和娱乐的群体。他们的认知模式、注意力分配与学习偏好等和传统环境的数字移民有本质区别^[1]。这个群体已成为初中学生的主体，他们喜欢用移动终端进行跳跃、即时且浅尝辄止的碎片化阅读。这种阅读模式与《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“义务教育课标”）所倡导的积累、感悟、思考式的深度阅读

要求形成了对立^[2]。

深度阅读需要读者进行分析、综合、评价等高阶思维活动，与文本进行深度互动，进而实现意义建构、情感共鸣与文化理解，这是培养语言能力、思维能力、审美素养的必要途径。但实际课堂中浅层信息处理模式冲击着学生的深度认知能力，导致他们读不进去经典、思维碎片化、表达网络化等，还难以辨别信息真伪。此研究既回应了教学中的现实痛点，也落实了立德树人、

作者简介：贺娟（1999-）女，汉，重庆人，在读研究生，研究方向：课程与教学论（语文）。

培育核心素养的时代要求。

1 数字土著初中生深度阅读的现实困境

数字土著的数字化生活方式，给学生的深度阅读带来了相互关联的困境，不利于核心素养发展。

1.1 阅读耐心不足

数字媒介的核心特点是高频次、强反馈的感官刺激。短视频十几秒就能呈现高潮情节，社交媒体不断更迭的信息给予持续新鲜感，这种环境逐渐改变了数字土著的神经适应性能力。他们对延迟满足的忍受度大幅降低，专注力不持久。情境认知理论指出学习和认知本质上具有情境性，长期处于瞬时刺激环境中，会改变学习者的认知模式，使其难以适应深度阅读所需的沉浸式状态。面对需要沉浸研读、耐心品味的经典文本时，学生常出现“阅读不进去”的情况。如阅读《朝花夕拾》，这部散文集里的温情回忆与复杂心绪，要在慢读、精读、回味中才能体会，但习惯“瞬时刺激”的学生，很难长时间在慢节奏、深含义的文字里集中注意力，大多囫圇吞枣，触碰不到文本情感与思想的要点。

1.2 系统思维能力弱化

碎片化阅读提供的大多是孤立、脱离语境的信息“点”，长期接触的初中生在信息处理方式上很容易形成点状思维，擅长快速抓取亮点、金句或情节片段，却缺乏将零散信息有机整合、建立逻辑关系的能力，无法形成完整的知识结构。这与深度学习理论强调的“知识关联、体系建构与迁移应用”要求形成矛盾，阅读长文本时逻辑与系统性思维能力弱化问题十分突出。如阅读《西游记》，学生对“三打白骨精”“大闹天宫”等经典情节如数家珍，但对取经的主线脉络、八十一难的设计用意、孙悟空从妖仙到斗战胜佛的心性成长轨迹，和故事背后的宗教文化与世俗哲理，没有清晰完整的认知^[3]。他们的阅读印象如同散落一地的珍珠，缺少一根贯穿始终的逻辑线，存在只见树木、不见森林的认知局限，难以把握经典作品的艺术匠心与深刻主题，阅读收获停留于表面。

1.3 语言表达贫瘠

语言发展遵循输入—内化—输出的规律，深度阅读提供的经典、规范、优美且丰富的语言输入，是培养学生语感、积累表达素材的主要来源。但数字土著学生身边充斥着网络流行语、表情包和简短的口语化表达，长期接触这种“语言快餐”，不利于语言运用与审美创造素养的发展。初中学生中普遍存在文字失语现象，当他们想表达复杂情感或深入思考时，常常词汇匮乏、句式单一，只能运用“YYDS”“emo”“绝绝子”等网络热

词，或进行空洞、干瘪的直白陈述，无法进行生动丰富且富有文学感染力的表达^[4]。

1.4 信息甄别能力薄弱

信息时代的阅读内容丰富却杂乱，网络上的信息质量参差不齐，既有优质的知识内容，也夹杂着虚假、低俗、冗余的不良信息^[5]。数字土著学生习惯碎片化阅读的快速浏览模式，虽有丰富的信息获取能力，但缺乏筛选辨别信息真实性、准确性、价值的的能力，容易被虚假信息误导，或在冗余信息中耗费时间和精力。如面对网络中有关经典名著的错误解读或低俗改编，学生可能难以辨别，进而影响对原著的理解和认知，这也成为开展深度阅读路上的一大障碍。

2 数字土著初中生深度阅读困境的破局路径

单一、碎片化的教学策略，难以从本质上解决这些问题，需基于现代教育理论和新课标理念，重构教学体系，以项目式学习驱动、整本书阶梯导读、批注式研读深耕、技术赋能和信息素养培育为核心路径，相互渗透、协同发力，重塑学生的阅读行为与思维方式。

2.1 项目式学习驱动，激活阅读内驱力

项目式学习（PBL）是将学习内容转化成真实、复杂且有挑战性的驱动性任务，将被动接受式阅读，变成完成项目必需的主动探究过程，能有效解决数字土著学生阅读动机不足的问题^[6]。这种设计契合建构主义以学生为中心、在做中学的核心理念，也符合情境认知理论对真实学习情境的强调—知识不是被动接受，而是学习者在解决真实问题时主动建构的。项目设计要遵循真实性、驱动性、整合性、输出导向的原则。

基于《水浒传》设计“英雄人物线上主题展览”项目，开展人物形象档案建构、经典情节可视化、文化内涵解读等阶梯式活动。学生以小组为单位，深入研读文本中人物的言行、性格和时代背景，以文案撰写、海报设计、短视频解说等富有创意的输出形式完成展览策划。这种设计打破了传统阅读的被动性，让学生在真实任务驱动下主动挖掘文本深度信息，实现从要我读到我要读的转变，契合学习任务群情境真实性与驱动性的核心特点。

2.2 整本书阶梯导读，重建系统思维

整本书阅读是矫正碎片化思维、培养系统思维与宏观把握能力的主要载体，但“放羊式”泛读很难有效，必须依据认知图式理论与支架式教学理论，为学生提供结构化的“阅读支架”，引导他们像爬楼梯那样完成整体感知—局部经验—整体升华的认知建构，建构复杂文本的整体认知框架^[7]。导读设计要遵循整体性、序

列性、支撑性、思辨性原则。

针对《骆驼祥子》设计“梳理—分析—探究”三级阶梯式导读单：基础层围绕“三起三落”情节梳理开展，运用思维导图搭建叙事框架；进阶层关注祥子人物形象的变化，探究社会环境对个体命运的影响；探究层引导关联现实，思考理想与现实的矛盾这一永恒母题。这种由浅入深、由单本到专题设计，通过读前引导课消除阅读隔阂、读中推进课解决阅读障碍、读后提升课深化理解认知，帮助学生形成系统的文本理解框架，培养全局性思维，消除碎片化思维造成的弊端。

2.3 批注式研读深耕，深化文本对话

批注式阅读是让思维“留痕”的重要方法，能把内隐的阅读理解活动外显化、条理化与深化，迫使数字土著学生慢下来、停下来、想开来，是提升文本细读能力与思维深度的关键策略^[8]。这种方法以元认知理论与思维可视化理论作为支撑，引导学生监控自身阅读过程，将抽象思维转化为可见的文字、符号与图表，既契合数字土著的认知偏好，又能提升思维的条理性与深刻性。批注式阅读设计需遵循层次性、对话性、外显性、反思性原则，引导思维逐层深化，实现读者与文本、作者及同伴的深度对话。

在《背影》教学中，帮助学生开展分层批注：感知层标注触动情感的重要语句；分析层拆解语句的表达技巧与情感内涵；质疑层提出有思辨性的问题；关联层联系自身生活体验，撰写对亲情的理解认知。这种教学为学生搭建了阅读支架，让阅读从被动接受变成主动探究，既符合核心素养对审美鉴赏与思维发展的要求，又能通过做中学深化文本理解并实现能力迁移。

2.4 技术赋能，优化阅读体验

破局办法并非拒绝技术，而是认清技术的工具属性，让它成为促进理解、深化思考的脚手架，而非分散注意力、助长浅读的“玩具”，这符合新课标学习任务群理念中整合学习资源与方法的要求。

技术赋能深度阅读主要体现在三个方面：一是创设沉浸情境，在《苏州园林》教学中，播放高质量 VR 全景视频或纪录片，使学生直观感受“如在画图中”的意境；二是支持协作探究，利用腾讯文档、金山文档等在线协作文档开展小组共同批注、头脑风暴与提纲撰写，实现思想实时碰撞，也可以借助 XMind 等思维导图软件，协作绘制整本书人物关系图、情节结构图，梳理逻辑脉络；三是管理阅读过程，利用微信读书、掌阅等阅读类 APP 记录阅读进度、撰写电子读书笔记，参与主题讨论社区，让阅读过程可记录、分享、互动，提

升阅读的持续性与互动性。合理运用技术既顺应了数字土著的生活习惯，又为深度阅读提供了高效助力，实现技术与阅读教学的有机融合。

3 数字土著初中生深度阅读教学的实践

深度阅读教学体系需要课程、评价与教师角色的系统性调整，实现从理论走向实际课堂，这一转化过程需严格遵循学习任务群理念与新课标综合性、实践性的教学要求。

3.1 整合常态化教学的课程

深度阅读教学不能只靠一些零星活动，需融入语文课程，扩大教学时空。开展“长—短—微”课时结合策略：将每周固定的阅读课、拓展课作为长课时（40—45分钟），用于开启整本书阅读、做中期指导或展示项目成果；从常规语文课时中抽出 15-20 分钟的短课时，进行批注方法训练、片段精读讨论或思维碰撞；鼓励学生利用微时间（课堂 8 分钟、课后碎片时间）进行阅读心得交流、精彩片段朗诵或读书笔记完善。同时，要与教材单元深度融合，如在八年级下册“民俗文化”单元教学中，以《社戏》单篇学习为起点，进一步开展地域文化读本的整体项目式阅读。这种整合方式既满足建构主义对学习情境连续性的追求，也呼应了深度学习理论中知识整合与迁移的主要要求。

3.2 革新从“分数导向”到“素养导向”的评价

评价是教学的“指挥棒”，深度阅读需要构建关注过程、立足素养的多元评价体系，契合新课标立足核心素养，注重过程性评价的理念。建立深度阅读成长档案袋，收录学生的导读单、批注本、小组讨论记录、反思日志等材料，全面记录阅读过程与成长轨迹；制定批注质量评价量表，从感知准确性、分析深刻性、质疑创新性、关联合理性四个维度对学生批注进行量化与质性结合的评价形成过程性评价。为项目成果制定清晰的评价标准，从文本理解准确性、论证分析逻辑性、成果呈现创造性、团队协作有效性等维度进行等级评价，把成果答辩、展示交流作为重要评价场景，关注学生的实际表现与能力提升，形成表现性评价。

依据素养导向制定评价，在评价指标中对标四大核心素养，如通过学生对《水浒传》“侠义”文化的阐释，考查文化自信；通过批注中对语言特色的赏析，考查审美创造；通过写作中的表达质量，考查语言运用，实现评价与素养培育的精准对接。

3.3 转型讲授者到设计师与引领者的角色

教师对于教学体系的落地起着关键作用，数字时代深度阅读教学要求教师进行角色的转型。教师要

深度阅读课程设计师,结合学情与文本特点,设计驱动性强、结构合理的项目任务与阅读支架,体现建构主义与情境认知理论的实践应用;高阶思维引领者,在课堂讨论与批注反馈中,善于提出梯度化问题,引起认知冲突,引导学生思维向深处延伸,契合深度学习理论对认知挑战的要求^[9];阅读共同体协作者,以陪伴者、咨询者、合作者的身份参与学生阅读过程,营造开放、思辨、包容的阅读氛围,鼓励学生大胆表达;数字资源整合者,能够筛选优质数字工具与资源,判断其适配性,将其有机、适度融入阅读教学,避免技术滥用,实现技术为教学服务的核心目标^[10]。教师角色的转型是深度阅读教学体系落地的重要支撑,也对教师的理论素养与实践能力的提出了更高要求。

综上,碎片化信息改变认知方式导致数字土著初中生面临的阅读耐心不足、系统思维弱化、语言表达贫瘠等困境,单一化、技术性的教学方式难以从根本上解决这些问题。本文构建的“项目式学习驱动+整本书阶梯导读+批注式研读深耕+技术赋能+信息素养培育”的整合路径,为冲破困境提供了系统性破局路径。

该路径通过多元协同发力,激活学生阅读的内在动力、重建系统思维、深化文本对话、优化阅读体验并提升信息甄别能力;结合课程整合、评价革新、教师角色转型的实践支撑,让深度阅读教学从理论走向常态。在信息爆炸与价值多元的时代,该整合性路径能帮助学生提升信息甄别、碎片整合和深度思考的能力,让他们在数字洪流中获得精神支撑,兼具现代科技素养与深厚人文底蕴,最终成长为全面发展的新时代学生,这既是语文教育的核心使命,也是应对时代挑战、培育合格建设者的必然要求。

参考文献

- [1] Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants[J]. On the Horizon, 2001,9(5):1-6.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京:北京师范大学出版社, 2022.
- [3] 张小兵, 倪峰. 整本书阅读的校本化实施路径[J]. 中学语文教学参考, 2023,987(09):38-40.
- [4] 菏泽市牡丹区第二十一初级中学课题组. 初中语文学习任务群教学的创新设计[N]. 中国教育报, 2025-09-17(06).
- [5] 卡尔·尼古拉斯. 浅薄:互联网如何毒化了我们的大脑(修订版)[M]. 刘纯毅, 译. 北京:中信出版社, 2022.
- [6] 夏雪梅. 项目式学习设计:核心素养导向的实践探索(第2版)[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2022.
- [7] 支架式教学研究课题组. 支架式教学在语文阅读中的应用[J]. 教育研究, 2022,43(06):98-106.
- [8] 鲁智飞. 倾听文本与心灵的对话——初中语文批注式阅读教学例谈[J]. 语文教学通讯·D刊(学术刊), 2023,492(12):45-47.
- [9] 赵国庆. 思维可视化与深度阅读教学[J]. 课程·教材·教法, 2023,43(03):95-101.
- [10] 祝智庭. 数字技术赋能语文教育的路径与策略[J]. 中国教育学刊, 2022(07):67-73.

版权声明: ©2026 作者与开放获取期刊研究中心(OAJRC)所有。本文章按照知识共享署名许可条款发表。

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



OPEN ACCESS