

欢迎订阅

《阅读与成才》杂志是由国家新闻出版署主管、韬奋基金会主办。办刊宗旨为：提倡青少年阅读和家庭亲子阅读，研究阅读理论，探索阅读方法，培养阅读习惯，提升阅读兴趣，营造崇尚阅读的社会氛围。主要面向中小學生、家長、教師及閱讀教育工作者。

訂閱方式

➡ 訂閱電話：010-68130986

➡ 諮詢郵箱：ydyccbjb01@163.com



在习近平文化思想引领下，今日之中国，全民阅读从“政策引导”迈向“法治保障”新阶段，全民阅读活动持续深入开展，神州大地书香浓郁，精神之花繁茂芬芳。

书香致远——“要提倡多读书，建设书香社会”

建设书香社会，是习近平总书记的牵挂，也是全社会共同的事业。锚定社会主义文化强国战略目标，全民阅读服务不再满足于“有没有”，而是更追求“好不好”，全民阅读工作从单一性、自发性、短期活动向多层次、系统性、持续推进转变。

从公共图书馆向远望去，大大小小的阅读空间，已悄然深入城市生活的毛细血管。据统计，目前全国已有2692个县（市、区）建成图书馆总分馆体系，城市新型阅读空间逾4万个，各级各类全民阅读基础设施数量不断增加，内容资源和设备不断升级，为阅读提供了更多便利。

与此同时，弥补短板，“重点扶助农村地区、革命老区、民族地区、边疆地区、欠发达地区的全民阅读”“增加农村阅读内容供给，优化农村阅读环境条件”“支持全民阅读无障碍设施建设”……翻开《全民阅读促进条例》，一条条精准保障、托底弱势群体的举措令人心生暖意。书香社会建设，一个也不能少，全民阅读的“最后一公里”，在公共文化服务的提质增效中不断缩短。

成风化人——“书香是一种氛围”

氛围浓厚，成风化人。推进书香社会建设，关乎人民文明素养和社会文明程度的提升，关乎整个民族和国家创新力创造力的培育。有书香的民族才有未来，重视和善于阅读的民族才有希望。

对此，习近平总书记深谋远虑：“如果我们不努力提高各方面的知识素养，不自觉学习各种科学文化知识，不主动加快知识更新、优化知识结构、拓宽眼界和视野，那就难以增强本领，也就没有办法赢得主动、赢得优势、赢得未来。”必须持续强化全民阅读工作，引导推动广大人民群众爱读书、读好书、善读书，为推进中国式现代化提供更加丰沛的文化滋养。

强化全民阅读工作，要将推动青少年阅读作为重中之重

“我年轻时读了不少文学作品，涉猎了当时能找到的各种书籍，不仅其中许多精彩章节、隽永文字至今记忆犹新，而且从中悟出了不少生活真谛。”读书对于青少年的滋养，习近平总书记有着切身体会。青少年阶段是人生的“拔节孕穗期”，最需要精心栽培。鲜明树立鼓励阅读的教育导向，加强对少年儿童阅读规律的研究和运用，积极开展家庭阅读、亲子阅读、校园阅读，习近平总书记“希望孩子们养成阅读习惯，快乐阅读，健康成长”的期许在亿万少年儿童心中生根发芽。

强化全民阅读工作，要源源不断提供优质内容

“为人民提供更多优秀精神文化产品，善莫大焉。”站在更好满足人民精神文化需求的高度，习近平总书记强调，要坚持把社会效益放在首位、社会效益和经济效益相统一，深化文化体制改革，完善文化产业规划和政策，不断扩大优质文化产品供给。

“要推动公共文化服务标准化、均等化”“完善公共文化服务体系，提高基本公共文化服务的覆盖面和适用性”“实施文化惠民工程，积极发展新型文化业态，把更多优质文化产品和服务送到群众身边”……习近平总书记的重要指示，为保障全民阅读提供明确遵循。面向未来，我们必须着力提高出版品质，推出更多思想精深、艺术精湛、制作精良的优秀作品，用精品出版物激发阅读兴趣、提升阅读品位，更好地满足人民群众多样化、多层次、多方面的阅读需求。

在习近平文化思想引领下，不断将全民阅读工作引向深入，让全社会都参与到阅读中来，必将为强国建设、民族复兴铺就深厚的文化底色、提供持久的精神力量。

阅读与成才 2026年第04期 总第28期 月刊	
主管	国家新闻出版署
主办	韬奋基金会
编辑出版	《阅读与成才》编辑部
《阅读与成才》编委会	
主任	刘伯根
副主任	魏玉山
编委	
黄书元 陈琦 马国仓 沈水荣 汪正球 李亚明 王余光 徐升国 徐雁 吴万军 吴问涛	
主编	汪正球
执行主编	李亚明
副主编	张帅奇 周玥
运营总监	吴万军
总策划	吴问涛
编辑	王慧兰 佟煜辰 张明林
编务	秦雨奥
设计	郝文辅
运营部	丁静静 尚麟
广告发行	郝俊梅
国际标准连续出版物号	ISSN 2097-0420
国内统一连续出版物号	CN 10-1771/G2
邮发代号	82-574
定价	48.00元
出版日期	每月20日
投稿邮箱	ydyccbjb01@163.com
通信地址	北京市石景山区静洋大厦五层《阅读与成才》编辑部
邮政编码	100043
电话	010-68130986
印刷	廊坊市顺诚彩印有限公司
发行范围	国内外公开发行
封面字迹	邹韬奋
本刊采用的投稿、转载、摘编类作品，已向著作权之机构、权利拥有人支付稿酬（含信息网络传播权稿酬）。一周之内如无特别约定，即视为同意授权本刊及本刊合作平台进行数字化网络传播。	



CONTENTS

目录

卷首语	习近平文化思想引领书香社会建设	本刊编辑部
-----	-----------------	-------

全民阅读 大会报道	国家新闻出版署等关于组织实施2026年“全民阅读活动周”的通知		7
	紧扣价值引领与阅读需求，促进全民阅读		
	——在第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛上的致辞	刘伯根	9
	传承红色基因 创新阅读实践		
	——在第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛上的致辞	中国外文出版发行事业局	11
	深耕文教沃土 点亮全民书香		
	——在第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛上的致辞	冯云生	12
	《中国青少年阅读素养框架》		
	——开启中国特色阶梯阅读标准建设新开端	刘培俊	13
	赋能传媒智库 建设书香中国		
	——在第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛上的致辞	李 忠	15
	以优质教育资源赋能阅读服务体系建设		
		谭方正	16
	传承红色基因 助推全民阅读		
	——在第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛上的致辞	吴 涤	17
	跟踪阅读变化 深化阅读研究		
	冯士新	19	
从红色经典阅读看阅读能力的建构			
	姚喜双	21	
读红色经典 做时代新人			
	任 翔	28	
承红色文脉 以书香致远			
	刘 津	31	
以阅读之名·赴时代之约			
——关于全民阅读当下与未来的思考	苏春娇	33	

专家视点	基于PIRLS的俄罗斯儿童阅读教育政策及举措	王鸿滨 36
------	------------------------	--------

学前教育	项目式学习与幼儿阅读深度融合促进幼儿全面发展研究	沈洁 41
	幼儿园优秀传统文化阅读启蒙教育的实施现状与应对策略	孙亚君 44
	绘本阅读融入幼儿园数学集体教学活动的实践探究	陈宝淑 周婷婷 47
	依托亲子阅读培养幼儿阅读兴趣的策略	王静 50

教研经纬	整本书阅读视域下小学生阅读习惯培养研究	李华凤	53	基于深度学习的初中语文整本书阅读教学策略探究	王冬菊	125
	基于大单元视角的整本书阅读教学研究	张远欣	56	数字化赋能下初中语文个性化阅读开展探索	周胤呈	128
	小学语文阅读教学中的“慢阅读”体验与意义生成	罗玉香	59	基于情境化教学模式开展初中语文阅读教学的思考与实践	张婉萍	131
	小学语文中非连续性文本阅读教学路径探析	李惠彦	62	初中语文阅读情境建构中的意义生成研究	张树森	134
	AI矢量绘图工具辅助小学语文阅读的创新路径	沈柔红	65	任务驱动下的初中语文名著阅读教学策略——以《西游记》为例	张德胜	137
	具身认知理论下小学语文“身临其境”诵读教学实践研究	李建平	68	初中语文阅读课堂中情感赋能与经典共读相结合实践探究	蒲振科	140
	小学语文低段阅读教学中延伸口语交际情景的有效性研究	叶敬君	71	初中语文整本书阅读中角色扮演对阅读兴趣的影响	安富富	143
	“智慧阅读平台+PBL”在整本书阅读教学中的应用探究——以统编教材三年级下册《中国古代寓言》为例	何思敏	74	初中英语阅读文本理解能力培养的课堂探索	朱晔斐	146
	农村小学语文阅读与写作教学的融合探究	刘宗哲	77	初中英语阅读与写作一体化教学模式构建	张丛	149
	基于学生阅读习惯优化小学语文阅读教学路径实践探索	李运东	80	初中英语阅读课堂的过程性评价实施	张崇焕	152
多元阅读	“思辨性阅读与表达”在小学中高年级阅读教学中的实施路径	吴红丽	83	初中英语阅读教学中语块教学法对提升学生表达准确性的实验研究	石津津	155
	人工智能辅助下小学数学阅读能力对应用题解题的提升研究	张林海	86	单元整体教学视域下指向主题意义探究的初中英语阅读教学设计——以人教版九年级全一册Unit 9 I like music that I can dance to.阅读课为例	杨智胡昌莉	158
	运用小学数学阅读可视化策略搭建学习思维进阶	黄希文	89	网络技术赋能初中英语阅读习惯的养成	蔡卓莹	161
	全视角学习理论视域下小学数学阅读教学的意义与实施策略	徐燕	92	初中英语阅读能力的培养与答题技巧	吴荷蕾	164
	审题不偏差：提升小学生数学文本阅读力的实证研究	张娟	95	数字化赋能下的初中英语阅读素养培养思考	马雪芳	167
	在高效课堂中培养学生的数学阅读素养	李平	98	阅读能力对初中物理深度学习的驱动作用研究	杨萍萍	170
	让“数学阅读”之花在小学数学课堂中绽放	刘丽超	101	核心素养视域下高中语文整本书阅读的深度学习模式探索	张国威	173
	故事引导下的小学数学阅读能力培养	乔书华	104	“学为中心”理念下农村小学高年级语文阅读任务驱动式课堂实践研究	邓英娇	176
	任务导向下小学英语阅读理解的深度加工	许兰红	107	基于深度阅读视角的高中英语阅读教学策略研究	刘锋	179
	互动式阅读对小学英语阅读兴趣的激发策略探微	汪丽	110	主题引领·群文共生——高中英语群文阅读教学的路径建构与实践探索	何江丽	182
学科研思	主题意义引领下小学英语阅读教学实践	张婷芳	113	核心素养导向下高中英语深度阅读教学的实践研究	陈小青	185
	构建小学英语课堂的情感共鸣与认知发展体系实践路径探讨	孙福生	116	数字化赋能高中信息技术		
	单元整体设计下小学英语阅读的教学实践与探究	池群	119	“深度阅读一大单元一项目式”三位一体教学模型的构建与实施	钱翠萍	188

国家新闻出版署等关于组织实施 2026年“全民阅读活动周”的通知

国新出发〔2026〕3号

各省、自治区、直辖市和新疆生产建设兵团新闻出版局、党委社会工作部、党委网信办、教育厅（教委、教育局）、民（宗）委（厅、局）、民政厅（局）、农业农村（农牧）厅（局、委）、文化和旅游厅（局）、工会、团委、妇联、文联、作协、科协、残联：

2026年是中国共产党成立105周年，是“十五五”开局之年。为深化全民阅读活动，推进书香社会建设，按照国务院关于同意设立“全民阅读活动周”的批复要求，定于4月20日至26日组织实施2026年“全民阅读活动周”。现就有关事项通知如下。

一、总体要求

坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，深入贯彻党的二十大和二十届历次全会精神，认真落实四中全会部署，全面贯彻习近平文化思想，实施《全民阅读促进条例》，结合各地实际和行业特色，组织开展内容健康向上、展现文化底蕴、形式丰富多样的全民阅读活动，引导群众广泛参与，扩大全民阅读辐射面和影响力，营造爱读书、读好书、善读书的浓厚氛围，扎实推进书香社会建设。

二、活动主题

共促全民阅读，共建书香社会

三、活动安排

1. 举办第五届全民阅读大会。深入学习贯彻习近平总书记致首届全民阅读大会贺信精神，以第五届全民阅读大会开幕启动2026年“全民阅读活动周”。精心策划大会各项活动，展示各地区各部门全民阅读工作成果成效，交流全民阅读工作经验做法；发挥文化名家、社会名人的示范作用，吸引群众踊跃参与，激发全民阅读热情。

2. 深化《全民阅读促进条例》宣传。围绕条例出台背景、重大意义、重点措施等，组织专家学者进行解读，广泛开展宣传阐释。通过制作宣传海报、公益广告、微视频等形式，向群众宣传条例保障公民阅读权利的制度举措，扩大条例的社会知晓度和影响力。充分调动新闻媒体和新媒体平台积极性，结合生动案例、具体数据等开展普法宣传，推动全社会进一步形成关心阅读、支持阅读、参与阅读的广泛共识。

3. 开展主题阅读活动。精心组织习近平总书记重要著作阅读学习，深化党的创新理论学习宣传。大力推动中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化出版物阅读，弘扬社会主义核心价值观，引导群众通过读书增强精神力量、涵养文化情怀。强化受众意识，贴近不同读者的兴趣点、关注点，开展有深度、有温度、有创新的主题阅读活动；坚持效果导向，运用主题阅读活动新载体新方式，增进广大党员、干部和群众对党的创新理论的政治认同、思想认同、情感认同。

4. 组织青少年阅读活动。把青少年群体作为全民阅读的重点对象，开展与其身心发展状况相适应、有利于培养阅读兴趣和阅读习惯的活动。组织中小学“书香校园”联盟行动，启动“青春年少好读书”阅读行动，推出“青春领读人”计划，深化“青联读书社”“学联读书会”“红领巾爱阅读”“青社学堂”等项目，引导青少年群体养成阅读习惯。实施家庭亲子阅读行动，开展“家有书香诵经典”“联联伴你诵经典”“诵读在我家”百场示范等系列活动，建设书香家庭，

教育聚焦

AI驱动的小学语文阅读情境教学模式构建研究	钱桂霞 王励莼	191
“整本书阅读”任务群在小学高年级的落地与效果分析	宋憶秋	194
数字技术赋能农村小学教师教学能力提升的实践研究	王春柳	197
初中英语阅读中跨文本联系对语言表达的促进路径探析	顾洁儿	200
群文阅读活动激发高中生语文阅读兴趣策略研究	邵艳辉	203
英文原著阅读对高中英语阅读兴趣培养路径探析	白雪花	206

课堂内外

跨学科主题活动在小学语文课外阅读中的实践探索	阳春荣	209
学科育人视域下初中英语教育戏剧阅读课程的开发与实施研究	高小琴	212
培养小学生英语阅读和积累的良好习惯	江丹丹	215

书香校园

整本书阅读教学融入书香校园建设的实践路径	杨僖鹏	218
----------------------	-----	-----

教学探究

基于整本书阅读的小学语文教师共同体构建研究	夏慧晶 杨 惠	221
基于生成式人工智能的小学语文古诗词阅读思维发展路径探索	周 欢	224
听障学生课外阅读能力培养实施策略	郭秀云	227
AI赋能下小学语文阅读教学的创新路径	王欣怡	230
核心素养导向下初中语文深度阅读干预策略的实践与优化	潘玉宁	233
初中语文阅读教学中问题链驱动的课堂构建研究	陈雪峰	236
数字赋能中学语文经典阅读的文化遗产路径	高嘉麟 唐宋元	239
价值观渗透下英语叙事类语篇阅读教学的“三维浸润”路径	李馨霄	242
从文学阅读到专业阅读：中职生职业理解力提升路径研究	章红丽	245
任务型教学法在中职英语阅读教学中的有效性探讨	陶春梅	248
核心素养导向下中职英语阅读教学模式创新	顾桂香	251

私人阅读

《伐檀》主旨探究	许蔚滢	254
----------	-----	-----

涵育阅读家风。

5. 加强分众化阅读引导和服务。面向不同领域、不同人群开展分众化阅读活动。开展老年人阅读推广工作，组织“适老化阅读服务行动”，实施“银龄领读者计划”等项目，帮助老年人老有所学、老有所乐。深化职工阅读，依托职工书屋，开展“送文化·惠职工”阅读活动，引导广大职工通过阅读增长知识、提升素养。组织“科普阅读计划”“科学家精神故事会”“文学浸万家”“光影里的阅读”等活动，通过沉浸式阅读、互动式导读，提升群众科学文化水平和文学艺术鉴赏能力。开展无障碍阅读推广工作，组织“书香中国·阅读有我”“我送盲童一本书”“共读美丽中国”“声悦童心”等阅读活动，以阅读丰富残疾人精神世界。开展图书捐赠活动，向农村地区、革命老区、民族地区、边疆地区、欠发达地区捐赠图书，加强全民阅读保障。

6. 开展便民惠民阅读活动。充分利用公共图书馆等公共文化设施，结合本地区文化资源特色，推出便民措施，开展阅读活动。在城市阅读空间、社区书房、农家书屋及实体书店等场所，组织经典诵读、演讲征文、作家见面会等活动，实施“书香社会志愿服务”“书香助农”“阅读马拉松”“旧书新知”等项目，为群众就近就便阅读提供更多指导、创造更好条件。开展阅读惠民活动，发放阅读优惠券（卡），组织出版单位、实体书店、网上书店、数字阅读平台等开展“全民阅读惠民购书节”“春季书市”“阅读市集”等活动，满足群众高质量阅读需求。在车站、机场、港口客运站、游客中心等设置“阅读驿站”“阅读角”，面向基层打造“流动图书车、服务车”和“24 小时自助图书馆”等服务点，扩大阅读服务网点阵地，延伸阅读服务触角，打通阅读服务“最后一公里”。

7. 培育巩固“书香中国”活动品牌。以“书香中国”为总体品牌，动员社会力量，培育和巩固区域书香品牌活动。结合地方特点，挖掘区域资源，打造符合本地需求、具有本地特色的阅读品牌活动。充分发挥本地文化名家、社会名人作用，做好阅读推广，提升区域品牌阅读活动的群众参与度、辐射面和号召力。

8. 加大宣传报道力度。组织新闻媒体加强全民阅读宣传报道，广泛宣传优秀出版物和品牌阅读活动，深入报道基层全民阅读工作中的生动事例、鲜活人物、有益经验，用镜头讲述普通人的阅读故事，展现群众读书风采，宣传读书陶冶情操、提升境界、成就人生的积极作用，带动更多人参与阅读。

四、工作要求

1. 突出活动主题。以深化党的创新理论阅读推广为首要任务，引导人们领悟蕴含其中的道理学理哲理，感悟充盈其中的真理力量和实践伟力，推动习近平新时代中国特色社会主义思想更加深入人心。紧密结合庆祝中国共产党成立 105 周年、纪念中国工农红军长征胜利 90 周年等活动，挖掘用好红色文化资源，组织开展红色阅读主题活动，通过阅读传承红色基因、赓续红色血脉。

2. 把握正确方向。加强阅读引领，充分发挥阅读在传播思想文化、弘扬民族精神、提升国民素养、涵育文明风尚等方面的重要作用，引导群众通过阅读丰富精神世界，增强精神力量。严格落实意识形态工作责任制，把正确导向贯穿各项活动的各方面全过程，加强政治把关，做好舆论引导。

3. 加强统筹协调。各地区各部门按照党委领导、政府主导、社会力量参与的原则，精心组织实施 2026 年“全民阅读活动周”。各级新闻出版主管部门发挥牵头抓总作用，加强策划，周密安排，确保各项活动取得实效。社会工作、网信、教育、民族、民政、农业农村、文化和旅游等有关部门，工会、共青团、妇联、文联、作协、科协、残联等群团组织加强协同配合，结合行业特点做好相关工作。

4. 注重活动实效。严格落实中央八项规定及其实施细则精神，反对形式主义，反对铺张浪费，不增加基层负担。充分调动资源力量，创新方式方法，注重实际效果，策划符合群众需求、有新意、接地气的阅读活动。适应信息技术发展趋势，鼓励阅读服务提供者积极创新，将数字阅读与传统阅读相结合、线上活动与线下推广相结合，提升各项活动的覆盖面和影响力。

附件：2026 年“全民阅读活动周”各地区重点活动（略）

国家新闻出版署 中央社会工作部
中央网信办 教育部
国家民委 民政部
农业农村部 文化和旅游部
全国总工会 共青团中央
全国妇联 中国文联
中国作协 中国科协
中国残联
2026 年 4 月 10 日

紧扣价值引领与阅读需求，促进全民阅读 ——在第五届全民阅读大会·全民阅读 研究论坛上的致辞

◎刘伯根

在物华天宝、人杰地灵的江西南昌，我们共同迎来了第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛。这个论坛算上今年已经连续举办 5 届，历年来的研究成果为全民阅读深入发展注入了学术动能。今年的论坛，将紧扣中国共产党成立 105 周年与长征胜利 90 周年以及《全民阅读促进条例》实施的节点，立足江西的红色热土，围绕阅读红色经典、贯彻阅读的法律保障，邀请顶尖的阅读专家和阅读活动的长期实践者，展开深入探讨。

首先，我谨代表韬奋基金会及相关的组织、执行、协助、支持单位，向所有莅临现场的领导和专家，向长期以来关心支持全民阅读事业的各界朋友，表示热烈欢迎和衷心感谢！

《全民阅读促进条例》的实施，将全民阅读从“倡导”“引导”的社会行为，提升成为以“构建全民覆盖、普惠高效的全民阅读体系”为基本要求的法律保障和国家行为，成为政府部门和社会各界的责任与义务，成为全体公民的权利与保障。抓住这个重大利好，更加深入地研究总结全民阅读的现象与规律、薄弱环节与重点难点、方法与理论，更加全面地推动书香社会建设，正是我们举办本届研究论坛的意义所在。

借此机会，我谈四点认识，抛砖引玉，供大家批评。

一、紧扣价值引领，赓续红色血脉，引导主流阅读

全民阅读的目标，是为了“增强全民族思想道德素质和科学文化素养，提高全社会文明程度，推动建设社会主义文化强国”。这个目标体现了阅读的价值引领。

首先，要仰望星空，阅读经典。那些历经千年而不衰的经典，是人类文明的精华与“压舱石”，也是阅读的“基本盘”。它们如同一面镜子，让我们照见人性的永恒与时代的变迁。其次，要立足当下，阅读新时代。当代的主题出版物、红色出版物中，那些我们曾经经历和正在经历的鲜活的时代故事，能帮助我们读懂中国发展的逻辑，赓续红色血脉、把握时代脉搏，更好建设强大国家。

江西是新时代由来与发展的缩影。江西是中国革命的摇篮，这里的山山水水都镌刻着红色印记。从井冈山的八角楼，到瑞金的红井，从于都河畔的长征渡口，到南昌八一起义纪念馆，这片土地见证了中国共产党人的初心与使命。江西是人文渊薮之地、文章节义之邦。江西孕育过山水文化、陶瓷文化、书院文化、戏曲文化等特色文化，孕育过临川文化、庐陵文化、豫章文化、客家文化等地域文化，这些文化与红色文化相互交融，成为经典阅读、主题阅读、红色阅读的实践基础与研究基础，对于实现全民阅读的社会价值具有重要的引领作用。全国各地，都能找到这样的文化融合点、阅读引导点。

二、紧扣读者需求，丰富阅读体验，引导主体阅读

加强人工智能时代读者新需求的研究，十分必要。

首先，较大范围的泛阅读、浅阅读是成为“阅读者”的基础，一定方向的精读、经典阅读是成为学问家、专门家的前提。其次，按照自己的职业需要和个人“雅好”系统阅读纸本书刊，是成为好的“读书人”的必须；积极适应数字化生存的需要，拥抱数字化阅读，“读屏”与视听并用，是所有当代阅读的必然。第三，掌握一定的阅读方法与规律，可以是成为“阅读家”。阅读中有方法智慧。宋代朱熹的“六条读书法”，影响中国文人读书方式近千年；美国学者艾德勒在《如何阅读一本书》中提出的“阅读四层次论”，以及众多的“阅读学”著作，都为我们提供了读书学习的规律总结和方法借鉴。

三、紧扣重点人群，落实法律保障，完善阅读体系

一是研究重点人群的特殊阅读需求。紧扣农村地区、革命老区、民族地区、边疆地区、欠发达地区这五类重点地区，以及少年儿童、老年人、阅读残障者这三类特殊人群，研究如何组织生产和提供相应的科技文化普及型读物、阶梯阅读产品、有声书与大字本读物、盲文与无障碍格式读物等阅读产品。二是研究政策资金的合理使用。帮助各级政府把本级预算、本地区阅读方案转化为有实效的阅读活动、阅读举措，落实法律保障，推动构建全民覆盖、普惠高效的全民阅读体系。三是研究社会各界的资源整合。发挥公益组织专项资金的引导作用，吸引动员更多的社会组织、爱心人士捐赠出版产品、设备设施，从而推动阅读推广活动向基层延伸、向特殊群体拓展。

四、紧扣阅读供给产品，保护创作者与生产者权益，保障优质阅读产品供给

当前，出版业融合式、创新性发展呈现新的气象，但压力和挑战依然不小，出版市场整体增长乏力，新书品种占比进一步减少，选题创新、题材拓展乏力，内容同质化现象严重。其中的一个重要原因，是市场秩序和侵权盗版问题仍未解决。出版企业与各大销售平台之间的折扣之战严重，削弱了出版再生产能力；数字阅读平台的版权保护问题未能有效解决，影响了创作者的积极性；盗版书猖獗，影响了作者与出版者的合法收益。这些问题，打击难度大、维权成本高，阻碍了行业的健康发展。

如何通过法律、政府、行业组织、出版企业的共同努力，维护市场秩序，抵制侵权盗版，保护创作者与生产者权益，从而保障优质阅读产品的生产与供给，也是全民阅读研究中不可回避的重要议题。

韬奋基金会作为新闻出版界的行业组织和全国性的公益组织，一个重要的职责，就是组织研究阅读问题、组织开展公益捐赠、组织推广阅读活动，从而传承与弘扬“热爱人民，真诚地为人民服务”的“韬奋精神”。

我们真诚地期盼，在大家的共同努力下，本届阅读研究论坛能够取得新的成果，获得圆满成功！

（作者单位：韬奋基金会理事长）

传承红色基因 创新阅读实践 ——在第五届全民阅读大会·全民阅读 研究论坛上的致辞

书籍是通向知识与智慧的桥梁，也是传承文化和民族精神的载体。习近平总书记指出：“阅读是人类获取知识、启智增慧、培养道德的重要途径，让人得到思想启发，树立崇高理想，涵养浩然之气。”“希望全社会都参与到阅读中来，形成爱读书、读好书、善读书的浓厚氛围。”今年是《全民阅读促进条例》发布实施的第一年，江西是井冈山精神、苏区精神的诞生地，也是中央红军长征的主要出发地、长征精神的发源地。在首个“全民阅读活动周”，在这里探讨如何将红色基因融入全民阅读实践，具有重要意义。

传承红色基因，在革命传统中挖掘阅读价值。井冈山精神、苏区精神、长征精神等我们党在长期奋斗中构建起的中国共产党人的精神谱系，是我们永续传承的宝贵财富，也蕴含着丰富的出版和传播资源。我们要怀着对党的事业的忠诚之心、对革命先驱的崇敬之情、对传承历史的责任之重，将红色基因融入出版传播和全民阅读实践，让民众在阅读红色经典中感悟“革命理想高于天”的信仰力量，把红色文化作为砥砺前行的思想引擎。

弘扬红色精神，在不忘初心中丰富阅读实践。在新时代阅读红色经典、弘扬红色精神，对激发人民团结奋斗、走好新时代长征路具有重要意义。近年来，江西充分利用红色资源，积极建设红色基因传承先行区，扶持红色基因传承项目，持续开展“红色走读”等活动，为我们提供了有益借鉴。我们要立足各地丰富的革命遗迹、历史文物、红色故事和英雄事迹，推动主题出版和丰富多彩的阅读活动相结合，将革命传统融入书香城市建设，在赓续红色血脉中建设文化强国。

传播红色文化，在协同创新中提升阅读品质。当前，新媒体新技术的变革，为创新文化传播的内容、形式和路径提供了无限可能。我们要善于运用人工智能等新技术，增强互动式阅读体验，提升红色文化传播的趣味性和吸引力。同时，要联合智库、媒体、高校、企业等各方面，创新构建全社会共同参与的红色文化传播格局。

作为综合性国际传播机构，中国外文出版发行事业局（中国国际传播集团）在出版发行、智库研究、人文交流等方面具有丰富的渠道、资源和平台优势，我们始终秉持“为人民出好书，为国传出精品”的出版理念，围绕长征主题出版了《苦难与信仰——最后的红军长征亲历者口述史》《中国工农红军长征简史》《长征之歌》等多语种图书。今年，外文局将围绕“全民阅读活动周”举办近百场活动，策划实施“同走长征路”大型主题采访活动，把伟大的长征精神传承好、发展好，把新时代的中国故事展示好、传播好。我们愿与各界一道，通过联合策划红色主题图书、开展红色阅读研究、搭建红色文化传播平台等，切实将红色资源优势转化为红色文化国际传播效能。

期待全民阅读研究论坛能够碰撞出思想的火花，推动全社会在红色经典的浸润中培养阅读习惯、传承红色基因、厚植家国情怀、增强文化自信。

（供稿单位：中国外文出版发行事业局）

深耕文教沃土 点亮全民书香

——在第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛上的致辞

◎冯云生

书香润华夏，文脉耀洪城。在这春和景明、惠风和畅的美好时节，非常荣幸受邀出席此次全民阅读研究论坛，与各位相聚南昌，共话全民阅读高质量发展。我谨代表中国教育出版传媒集团，向论坛成功举办表示热烈祝贺！向论坛主办方以及长期关心支持教育出版与全民阅读事业的各位领导嘉宾致以诚挚感谢和崇高敬意！

阅读是传承文明的桥梁，是育人润心的沃土。习近平总书记多次强调，要推动全民阅读，建设书香社会，在全社会形成爱读书、读好书、善读书的浓厚氛围。全民阅读连续多年写入政府工作报告、纳入国家“十五五”规划纲要，已成为涵养民族精神、筑牢文化自信的铸魂工程。在当前出版业正面临重建能力、重塑价值、重构生态、重立标准的时代，全民阅读高质量发展更具独特价值。中教集团始终牢记习近平总书记“用心打造培根铸魂、启智增慧精品教材”殷殷重托，把握要求，立足校园，面向社会，紧跟时代，推出了一大批主题鲜明、质量优良的精品教材和图书，积极助力书香社会建设。

书香校园建设是推进全民阅读的关键枢纽与重点领域，是推动建设书香家庭、书香社会，守住民族精神命脉和提升文明素养的基础工程。中教集团是教育出版的国家队，是书香校园建设的主力军之一，我们将在教育部党组的坚强领导下，与全社会各界一道，认真贯彻《全民阅读促进条例》，守好书香校园主阵地，持续做好书香社会建设的倡导者、推广者、践行者，重点在五个方面持续发力：

一是聚焦内容为王，以更多精品筑牢阅读根基。我们将秉持“为人民出好书”“为师生出好书”理念，坚持不懈把推进习近平新时代中国特色社会主义思想进教材图书作为首要任务，坚守立德树人、以文化人根本任务，推动教育出版与全民阅读深度结合，认真研究把握“四个Right”原则，即在正确的时间，适配的场景，把优质的书籍送到需要的读者手中。在持续深耕教材建设的同时，努力打造更多符合青少年兴趣爱好、身心特点红色读物、分级阅读、科普著作出版矩阵和精品图书，让优质内容成为凝心铸魂的源头活水。

二是聚焦数智赋能，以更强科技拓展阅读边界。我们将积极运用人工智能、大模型、语料库等新技术，搭建智慧阅读服务平台，研发新形态数字阅读产品，为构建“纸质+数字”的媒介融合、“线下+线上”的时空融合、“个体+分享”的交往融合、“主体+AI”的人机融合等多元阅读样态做好支撑保障。

三是聚焦理论转化，以更优研究助力阅读增效。我们高度重视研究对出版的支撑作用，成立中教出版传媒研究院，参与青少年阅读相关标准建设，将与国家智库、行业机构、研究基地进一步加强课题共研，着力破解“读什么、怎么读、读得好”的关键问题，完善全年龄段阅读产品服务体系，助力全民阅读提质增效。

四是聚焦空间营造，以更新场景厚植阅读氛围。我们将把青少年群体作为全民阅读的重点对象，深入贯彻落实2026年“全民阅读活动周”要求，推进书香校园联盟建设，开展全国性阅读成果展示活动，打造“树人之屋”等文创阅读空间，让阅读进一步走进校园、社区与家庭，共建协同育人的共同体。

五是聚焦社会责任，以更多公益传递阅读温度。我们将主动践行国企担当，持续向民族地区、对口帮扶县及大中小学捐资助学，积极参与本届大会“书香暖神州”图书捐赠活动，以阅读之光促进教育公平普惠。

文韵致远，筑梦前行。站在“十五五”开局之年的新起点，以教育出版之能筑全民阅读之基，育以文化人之魂。中教集团将与各方同仁携手并进，共同形成推进全民阅读的强大合力，为教育强国、文化强国和出版强国建设作出新的更大贡献！

（作者单位：中国教育出版传媒集团党委书记、董事长）

《中国青少年阅读素养框架》

——开启中国特色阶梯阅读标准建设新开端

◎刘培俊

书籍是人类进步的阶梯，阅读是国民素质的基石。阅读阶梯化、层级化、科学化是提升国民阅读素养的国际共识和共同追求。20世纪以来，世界主要国家关于阅读理论、活动和政策的研究更加转向关注阶梯阅读（“Graded Reading”或“Leveled Reading”），虽未就“阶梯阅读”形成一套统一的全球硬性规则，但在核心理念上达成了明确的共识，并发展出“字母体系”“数字体系”“年级体系”等多样化的成熟实践体系，其共同目标是通过为读物难度分级和为读者能力分级，提升读者与读物适配度，其基本逻辑是基于科学分析儿童青少年年龄阶段、思维基础和心理特征，通过阶梯式内容循序渐进地提升读者阅读能力。

长期以来，中国开展了阶梯阅读的研究探索、推广活动以及制度设计。2026年，中国发布实施《全民阅读促进条例》明确规定“针对少年儿童的心智发展水平、认知理解能力推广阶梯阅读，开展与其阅读特点和规律相适应的阅读指导活动”“出版单位应当根据阶梯阅读的要求，有针对性地出版适宜不同年龄段少年儿童阅读的出版物”，标志着阶梯阅读步入“有法可依”“循法而行”的新阶段。当前，无论是落实阅读法律法规还是推动阶梯阅读实践，都面临需要解决的突出难题：一是如何建立一套权威、统一、符合中文特点的国家分级标准，以填补国内阅读活动、阅读标准和读物出版空白，为世界阶梯阅读贡献中国方案；二是如何平衡科学分级与保护儿童阅读兴趣，避免因过度强调阅读功效而“消减”阅读的内在乐趣，或避免增加青少年读者的学习负担。

2026年4月，在中国首个法定“全民阅读活动周”和第31个“世界读书日”前夕，教育部发布实施《中国青少年阅读素养框架》，这样一个教育行业标准、专业技术规范和阅读活动指引，标志着以语言文字——中文为基础的中国特色青少年阅读标准建设迈出关键一步，为健全阅读标准体系和建设书香社会夯实基础。总体来看，《中国青少年阅读素养框架》教育行业标准的制定实施与功能作用主要体现出三个特点：

一、以标准研制的科学性，为新时期依法开展全民阅读提供一个可靠支撑

2026年，是“十五五”开局起步之年。今年2月1日，国家正式施行《全民阅读促进条例》，标志着全民阅读从政策引导迈向法律规范的新阶段。

赋能传媒智库 建设书香中国

——在第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛上的致辞

◎李 忠

春风送暖,书香盈怀。在这万物勃发的美好时节,我们齐聚赣鄱大地,共同迎来第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛的隆重开幕。首先,我谨代表中国新闻出版传媒集团,向出席本次论坛的各位领导、专家学者、行业精英以及各界朋友,表示最热烈的欢迎!

阅读是传承文明、启迪智慧的重要途径,是涵养民族精神、凝聚奋进力量的根基所在。全民阅读作为建设社会主义文化强国的基础性工程,承载着提升国民素养、培育文化自信、推动社会文明进步的重要使命。近年来,在党中央的坚强领导下,全民阅读工作持续深入推进,覆盖面不断扩大、形式不断创新、成效不断彰显,已然成为全社会共同参与、共享共赢的文化盛事,为筑牢国家文化软实力根基注入了源源不断的动力。

我们深知,红色基因是中华民族的精神血脉,法治精神是社会和谐的重要保障,而阅读正是传承红色基因、弘扬法治精神、滋养全民心灵的最佳载体。推动全民阅读走深走实,不仅要让书香飘满城乡角落,更要让阅读与红色传承同频、与法治建设共振,让经典书籍成为传递革命信仰、普及法治理念、培育家国情怀的重要载体。

此次论坛,我们汇聚了国内顶尖的学术智库、行业精英与一线实践者,搭建起跨界交流、思想碰撞的优质平台,目的就是要跳出传统阅读研究的框架,深入探索红色文化、法治文化与全民阅读深度融合的新路径、新方法,破解基层阅读服务提质增效的难题,让阅读的力量真正惠及革命老区、民族地区与欠发达地区,让书香普惠每一个群体、每一个家庭。

作为新闻出版行业的一员,中国新闻出版传媒集团联合全民阅读媒体联盟,深耕全民阅读推广与研究十余年,实现了实践与理论、线下与线上、定性研究与定量研究、国内与国际四个贯通,为全民阅读推广及文化出海奠定了坚实基础。在研究平台方面,集团于2019年成立“全民阅读与融媒体智库”,依托大数据与人工智能技术,连续多年发布《“书香中国”全民阅读品牌传播影响力大数据报告》;研究成果方面,2025年发布《面壁十年——中国全民阅读媒体联盟阅读推广与研究成果集粹2023—2024》,为行业管理与实践提供参考;品牌活动方面,集团打造了“书香中国万里行”“红沙发”系列访谈等国家级活动,既丰富了阅读推广形式,也为研究提供了丰富案例与数据,形成了“研究指导实践、实践反哺研究”的良性循环。未来,我们将继续发挥自身优势,整合行业资源,加强与各方的合作与交流,共同推动全民阅读事业迈向新的台阶。

同时,我也希望各位嘉宾能够充分利用本次论坛的平台,畅所欲言、分享经验、碰撞思想。让我们携手共进,以红色文化为引领,以法治保障为支撑,以创新服务为动力,共同探索全民阅读的新路径、新模式。

最后,预祝本届论坛取得圆满成功!祝愿各位领导、各位朋友身体健康,万事顺遂!

谢谢大家! 图

(作者单位:中国新闻出版传媒集团党委书记、董事长、总经理)

《中国青少年阅读素养框架》作为教育行业标准,是贯彻全民阅读法律规范的实际行动。

研制过程中,《阅读素养框架》研制组邀请了语言学、文学、教育学、心理学、社会学、认知科学和人工智能等多领域专家协同攻关,会同了教育、科技、文化和出版等部门代表联动支持,开展了阅读规范标准论证、阅读素养测试验证、阅读试点活动实证,广泛征求社会各界意见,形成了青少年阅读素养标准的中国方案,为引导优质内容阅读、助力全民阅读推广、赋能书香社会建设提供科学依据。

二、以标准内容的创新性,为青少年持续提升阅读素养搭建一个进步阶梯

青少年是全民阅读的重点对象。阅读素养是青少年核心素养的根基。当前形势下,加强青少年阅读标准的研究,规范有效提升青少年阅读素养,通过善读书、会读书,助力爱读书、读好书,既是当务之急,也是长远之计。

《中国青少年阅读素养框架》作为专业技术规范,是落实立德树人根本任务的务实举措。

内容设计上,《阅读素养框架》的总思路是根据青少年阅读兴趣、心理特点和成长需要,创建了“知识—能力—价值”三维的阅读素养内涵模型,搭建了“奠基—拓展—深化—融通”“四阶十二梯”的阅读素养发展框架,打造了“阅读—评估—反馈—提升”的阅读素养教育进阶闭环,助力增强阅读素养提升的连续性、进阶性与适配性,引导青少年树立正确的阅读价值导向、保有持续的阅读兴趣、检视自身的阅读素养、获得优质的阅读内容、掌握科学的阅读方法、开展深度的阅读思考、养成良好的阅读习惯、尊崇健康的阅读风尚,以科学的标准引导精准阅读、深度阅读和高效阅读,助力以人为本的青少年阅读教育体系高质量发展。

三、以标准实施的实效性,为校家社共同营造阅读环境提供一个实用指引

长期以来,学校、家庭以及社会各界高度都重视支持青少年阅读,正在形成广泛共识与行动合力。

《中国青少年阅读素养框架》作为阅读活动指引,是多方协同服务阅读工作的实现方式。

适用范围上,《阅读素养框架》定位为一个提升青少年阅读素养的“明白纸”“说明书”“客户端”,主要适用于中小学校、高等学校以及职业学校学生和校外青少年阅读;用于服务青少年自主阅读、教师和家长辅导阅读、阅读素养评价,阅读课程建设、优质读物出版以及校家社协同育人,为青少年爱读书读好书善读书,提升综合素质,实现全面发展营造良好环境,为教育强国、文化强国和人才强国建设贡献阅读力量。图

(作者单位:教育部语言文字信息管理司司长)

以优质教育资源赋能阅读服务体系建设

◎谭方正

习近平总书记指出：“数字化时代，社会节奏快，静下心来、耐着性子坐着读本书不容易。”“数字阅读要和传统阅读结合起来，守住我们的内核和素养。”全民阅读是文化强国、教育强国建设的基础性工程，优质教育资源则是构建完善阅读服务体系的核心支撑。作为教育出版的国家队、教育服务的主力军、教育数智化的排头兵，高等教育出版社（以下简称“高教社”）在深耕教材建设、服务教育教学的过程中，始终将服务全民阅读与终身学习作为重要使命，以优质教育资源赋能阅读服务体系建设。2024年，高教社专门成立阅读与继续教育出版事业部，整合全社教育资源，系统推进全民阅读的出版、研究、规范与保障，助力构建覆盖全年龄段的阅读服务体系。

近年来，在中国教育出版传媒集团领导下，高教社重点推进了五项工作。一是建标准。承担教育部、国家语委全民阅读标准建设工程的阅读文库建设及秘书处工作；在教育部语言文字信息管理司指导下，整合专家资源和技术平台，以科学分级破解“读什么、怎么读”的难题，连续三年全程参与并协助完成《中国青少年阅读素养框架》教育行业标准的研制；目前正在加紧推动落实阅读文库资源的研发，以及标准支撑保障体系的建设工作。二是重推广。承担教育部“典耀中华”主题读书行动创新实践案例征集活动的组织实施工作，在教育部语言文字应用管理司指导下，连续两年负责组织典型阅读案例的遴选推广，制作优秀案例库。三是强研究。设立阅读研究专项课题，联动高校科研力量，协同开展阅读研究与实践创新，打造“高教阅读”品牌，推动阅读服务标准化、精准化。四是出精品。加强“新时代全民阅读系列丛书”等全民阅读资源的研发力度，通过系统化出版，深化阅读推广。五是献爱心。从公益帮扶、社会履责等多维度推进全民阅读：与北京市西城区德胜街道社区共同策划，携手发起“智享共读 书香德邻”等全民阅读公益项目；联合有关单位共同发起“书山有爱”项目，向高校家庭经济困难学生免费提供600万元的图书，惠及2,211所学校的8,623名学子；2025年通过韬奋基金会等单位，向中西部地区捐赠485.98万元的图书。

本次论坛紧扣“共促全民阅读 共建书香社会”主题，结合《全民阅读促进条例》施行、首个全民阅读活动周启动，聚焦长征精神、井冈山精神等红色基因融入全民阅读实践，这与高教社“以教育资源助力阅读服务体系建设”的理念高度契合，必将持续推动全民阅读和书香社会建设工作的高质量发展。

下一步，高教社将坚决扛起社会责任：一是以优质内容供给为核心，推出更多彰显时代精神、传承优秀文化、符合群众需求的精品读物；二是以标准建设为支撑，深化分级阅读、素养评价研究，推动阅读服务标准化、精准化；三是以老区服务延伸为重点，加大对江西等革命老区的阅读资源捐赠、活动支持与人才培育力度，助力“红色+全民”阅读品牌落地生根。阅

（作者单位：高等教育出版社党委书记、社长）

传承红色基因 助推全民阅读 ——在第五届全民阅读大会·全民阅读 研究论坛上的致辞

◎吴 涤

人间四月，春深似海，书香正浓。第五届全民阅读大会·全民阅读研究论坛在南昌召开，共话全民阅读发展之路，共探红色基因与阅读实践融合之径，意义非凡。在此，我谨代表江西出版传媒集团，向出席论坛的各位领导、嘉宾和同仁，表示热烈的欢迎和诚挚的谢意。

江西是一片充满红色记忆的热土。作为扎根于此的地方出版主力军，江西出版传媒集团始终坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，深入学习贯彻习近平文化思想，锐意进取，改革创新，以“助推民族复兴、弘扬赣鄱文化、润泽百姓生活、争当行业标杆”为使命，始终坚持聚焦主业，坚持把社会效益放在首位，连续十七届获评“全国文化企业30强”，实现了社会效益和经济效益相统一。在此过程中，我们始终注重赓续红色血脉，传承红色基因，把深耕主题出版、推广全民阅读作为做强主责主业的重中之重。

实践中，我们深切体会到：全民阅读的“根”在内容，“魂”在价值，“路”在创新。红色基因不是静止的历史，而是流动的精神血脉；全民阅读不仅是知识的传递，更是价值观的塑造。基于此，我们紧紧围绕“内容、价值、传播”三个维度，做了一些探索。

第一，高举思想旗帜，以主题出版厚植全民阅读发展根基。我们深刻认识到，全民阅读的“源头活水”在于优质内容。因此，我们着重将主题出版工程置于重点出版规划十大出版工程之首，确保资源聚焦、力量汇聚。“十四五”期间，集团公司共获得国家级、全国性出版荣誉820余项。其中，现实主义长篇力作《琵琶围》荣获中宣部第十六届精神文明建设“五个一工程”奖。在第八届中华优秀出版物奖评选中荣获10个奖项，数量位列地方出版集团第二。相继推出《中国特色社会主义新时代的世界意义》《新的飞跃：新时代中国道路的理论与实践》《调查研究——中国共产党成功秘诀》《中国式现代化的人类贡献》等重点作品，并成功入选中宣部主题出版重点出版物选题，形成了持续稳定产出主题出版精品的能力。

第二，深挖红色资源，以精品出版丰富全民阅读精神内涵。江西是党史资源大省、红色资源

跟踪阅读变化 深化阅读研究

◎冯士新

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视全民阅读工作。习近平总书记在多个场合强调读书的重要性，大力倡导营造“爱读书、读好书、善读书”的良好社会氛围，将读书作为一种生活方式。《全民阅读促进条例》的出台和施行，是以习近平同志为核心的党中央关心重视全民阅读工作的集中体现，标志着我国全民阅读工作进入法治化、体系化、长效化建设的新阶段。

自1998年以来，中国新闻出版研究院已连续开展了23次全国国民阅读调查，是我国阅读领域持续时间最长、覆盖范围最广的专项调查，是全面反映我国国民阅读状况的“晴雨表”，为推动全民阅读提供了重要数据支撑。

新起点新阶段，全民阅读面临诸多新情况新变化，结合国民阅读调查工作，我想从以下五个方面谈谈深化全民阅读研究的考虑。

第一，随着国民综合阅读率稳步提升，要从注重“规模”向更加注重“质量”转变。“十四五”时期，我国成年国民的综合阅读率稳步提升，从2021年的81.6%增长至2025年的82.3%，阅读人口规模持续扩大，读书成为更广泛的社会共识和公民行动。同时也要看到，国民综合阅读率的增长进入相对平稳阶段，全民阅读工作要从重点关注阅读在国民中的覆盖面，进一步转向关注国民阅读数量、质量和阅读效果。一方面，尚有部分人群没有阅读习惯，要进一步深入分析该群体不读书或没有持续阅读的原因，加强针对性引导，促成读书自觉。另一方面，对于有阅读行为的群体，要围绕阅读量、阅读内容、阅读方式和阅读效果等方面深化研究，引导提升阅读深度、优化阅读结构、改进阅读服务。要更加注重供给侧与需求侧的结合，根据读者需求优化内容提供，使阅读资源供给和配置更加贴近群众实际需要，推动全民阅读提质增效。

第二，随着阅读方式日益多元，要更加重视对深度阅读能力的引领培育。近年来，数字技术快速发展，手机阅读、有声阅读、视频讲书等数字化阅读方式不断普及，成为综合阅读率增长的重要引擎。调查数据显示，2025年我国成年国民纸质图书阅读率为60.0%，人均纸质图书阅读量为4.81本，基本保持稳定。需要关注的是，虽然成年国民每天的读书时长较稳定，但与数字媒介接触时长之间的差距持续扩大。2025年我国成年国民人均每天阅读纸质图书24.68分钟，人均每天手机接触时长为109.54分钟。数字阅读在提升国民阅读便利性的同时，也带来深度阅读的隐忧。碎片化、浅表性、算法式阅读，正在消解阅读的专注度、思辨力，降低知识底座的厚度。如果全民阅读只剩下“读”的行为，而失去了“深”的内涵，就难以发挥阅读在思想文化引领和认知构建中的基础性作用。数字化阅读与纸质阅读并非相互排斥，是可以做到共生共荣的。例如，欧美等年轻人通过在TikTok的“BookTok”等阅读社区中分享个人的阅读体验、推荐书籍、讨论作品内容，让阅读这一相对私人的行为转变为可以被分享、被点赞的社交行为，促进了纸质图书销售的提升。这表明，在数字环境下，互动性和情感共鸣可以激发年轻人的阅读兴趣，为更多人提供了算法时代的阅读入口。我们在尊重数字阅读发展趋势的同时，要更加鲜明地倡导纸质阅读、整本书阅读。要研究探索以数字媒介传播为切入点，积极探索由线上阅读触达向线下阅读实践转化的有

富省，是一座“没有围墙的红色博物馆”。我们坚持系统梳理红色家底，着力把这些资源转化为可读可感可传的精神产品。如，相继推出《中央革命根据地历史资料文库》《中央苏区革命史调查资料汇编》《闽浙赣革命根据地历史资料文库》等大型历史文献整理项目，将红色资源的学术性挖掘带到了一个新高度。不断创新红色题材表达方式，用感人至深的故事和精湛的艺术手法，润物无声地厚植青少年爱党爱国爱社会主义的情感，推动思想引领与艺术感染的统一。如，《这才是我们要追的星》《红色文化十讲》等作品叫好又叫座，《紫云英合唱团》入选“中国好书”。

第三，推动融合创新，以多元传播激发全民阅读时代动能。面对媒体格局的系统性变革，我们深知，好内容更需要好的传播方式。我们着力将融合发展作为战略工程，赋能主题出版的有效传播，为全民阅读注入新的时代动能。“十四五”时期，集团公司融合出版项目共获国家级、省部级荣誉近70项。其中，精品主题出版物《中国共产党怎样解决贫困问题》等入选全国十佳数字阅读作品。在创新探索上，我们通过《沉默的荣耀》的热播，搭建了“影视+文学+音频”的立体框架，形成“预热—引爆—长尾”的完整运营链路，为严肃的红色历史题材IP“破圈”提供了全新样本。我们还将大力开发红色文创产品，让红色文化融入日常生活；依托新华书店等实体阵地，运用VR、AR技术打造沉浸式体验空间，让读者身临其境感受烽火岁月。

站在新的历史节点上，我们也在思考全民阅读研究下一步应该关注什么？结合江西实践，我认为有三个课题值得深入探讨：一是红色资源当代价值的转化提升机制；二是数字时代阅读行为变迁的适配策略研究；三是出版融合传播方式及商业模式创新。我们真诚期待各位专家为江西“红色+全民阅读”事业把脉问诊、建言献策。

各位领导、各位同仁：

论坛的时间是有限的，但阅读的事业是永恒的。我们将以本次论坛为新的起点，认真汲取各位领导和专家、学者的真知灼见，深挖江西红色资源，持续深耕精品出版、优化阅读服务，与全国出版同仁一道，为建设书香中国、铸就社会主义文化新辉煌贡献力量。

最后，预祝本次论坛取得圆满成功！衷心祝愿各位领导、嘉宾身体健康、诸事顺遂、书香常伴！

谢谢大家！

（作者单位：江西出版传媒集团党委委员、董事，中文天地出版传媒集团党委副书记、总经理）

效路径，守住国民阅读的内核和素养。

第三，随着全民阅读服务体系不断完善，要更加注重研究解决发展不均衡问题。近年来，从公共图书馆、农家书屋到城市书房、各类实体书店，我国全民阅读阵地不断拓展，阅读推广活动更接地气，阅读逐步融入城乡居民的日常生活。调查数据显示，2025 年成年国民对全民阅读品牌活动的认知度达到 75.3%，约三分之二（68.1%）的人参与过相关活动，参加过阅读活动的居民大多（73.7%）表示满意。我们需要关注的不仅仅是增加了多少阅读设施，开展了多少场阅读活动，要更加关注阅读设施的便捷性、服务的质量，重视阅读活动的群众参与度与实际成效，防止活动运动式、形式化。同时还要看到，在不同地区和不同群体之间，阅读资源配置差异显著。城市公共图书馆、城市书房、实体书店共同构建起较为便捷的“书香网格”，而农村地区的公共阅读服务普遍存在资源更新滞后、开放时间不固定、管理和利用不充分等问题。在未成年人阅读方面，城乡之间在阅读资源和阅读指导等方面仍存在较大差距。有关数据显示，我国乡村小学生的年均图书阅读量只有全国小学生平均水平的三分之一左右。超过半数的乡村小学缺乏专业的阅读指导，近六成乡村小学生的家庭藏书量不足 20 本。这要求阅读研究还需要在“全民性”上更加聚焦，以扎实的研究成果促进全民阅读更加均衡发展。

第四，随着阅读调查工作持续开展，要切实增强调查研究对实践的指导推动作用。经过 20 多年的持续开展，全国国民阅读调查已经形成较为成熟的调查体系。从调查设计之初就注重与国际通行做法的衔接，同时紧密结合我国国情，持续优化指标设置与调查方法。随着新技术发展，适应媒介变迁与阅读形态的变化，要着力提升调查的科学性和可操作性。比如，在指标设计上，要注意创新性及居民参与调查的真实准确反馈；在研究深度上，加强对重点领域和重点群体的跟踪分析；在数据应用方面，加强数据挖掘和研究成果的转化。在保持年度总体调查连续性的同时，围绕未成年人阅读、数字阅读、有声阅读、AI 辅助阅读等重点领域要开展专题性调查与深度研究；探索运用人工智能等技术手段，进一步优化调查设计，增强数据挖掘和分析能力；加强成果转化，将调查数据和分析结果更好转化为推进全民阅读的工作依据。要加强对《全民阅读促进条例》实施情况的跟踪评估，做好相关指标研究，将效果评估应用于文明创建、财政资金分配等工作中，推动各级党委政府树立正确政绩观，使国民阅读调查和政策实施评估真正成为促进全民阅读的有力抓手。

第五，随着阅读研究不断深入，要更加自觉地服务构建自主知识体系。经过长期推进，在全民阅读方面我们已经积累了较为丰富的实践经验，理论研究也随之发展。但与实践的快速发展相比，理论研究还比较薄弱。作为国家级新闻出版科研机构，我们要更好地发挥平台作用，统筹各方资源，把较为分散的研究关注整合为更有组织的学术生产和理论建设。要以习近平文化思想为指导，深入研究阐释习近平总书记关于全民阅读的重要论述，作为构建原创性理论的方向和方法指引。深入研究中华民族悠久的读书传统和读书之道，系统总结提炼这些年来全民阅读工作的经验，充分阐明阅读是最基本的文化建设，提出阅读领域具有标识度的学术概念，着力构建中国特色阅读研究的话语和理论体系。

站在“十五五”新起点上，我们要抓住《全民阅读促进条例》出台实施的有利契机，进一步提升阅读调查的科学性和成果转化力，更加注重把数据分析、理论研究和服

务实践有机结合起来，为深化全民阅读、建设书香社会提供更加有力的智力支持。■

（作者单位：中国新闻出版研究院党委书记、院长）

从红色经典阅读看阅读能力的建构

◎姚喜双

习近平总书记指出“爱读书、读好书、善读书”，并强调“真正把读书学习当成一种生活态度、一种工作责任、一种精神追求”。今年 2 月 1 日，《全民阅读促进条例》正式实施。今年是红军长征胜利 90 周年。我们在这里以红色经典，主要是毛泽东同志在长征前夕和长征期间所作诗词为例，研究阅读能力的构建，具有重要意义。

那么，如何才能提高个人乃至全社会的阅读水平？读什么？怎么读？这关乎阅读能力。在我看来，阅读能力至少由八方面构成：文本获取力、符号解码力、信息理解力、文稿驾驭力、内容评判力、情景感受力、再现表达力、审美构建力。

这八种能力，由浅入深，在阅读过程中共时共生、融会贯通。今天，我想以红色经典阅读为例，特别是毛泽东同志在长征途中创作的诗词，来谈谈阅读能力的建构与实践。

一、文本获取力

读者首先要从众多的阅读资源中，选择并获取合适的文本。以红色经典阅读为例，要选择经典中的经典。我们选择毛泽东同志在长征前夕及途中创作的八首诗词，包括《清平乐·会昌》（写成两个多月后开始长征）、《十六字令三首》（1934 至 1935 年间）、《忆秦娥·娄山关》（1935 年 2 月）、《念奴娇·昆仑》（1935 年冬 岷山，据考证，9 月）、《七律·长征》（1935 年 10 月 6 日 岷山）《清平乐·六盘山》（1935 年 10 月）、《六言诗·给彭德怀同志》（1935 年 10 月 19 日后）、《沁园春·雪》（1936 年 2 月）。

文本的获取，也不仅限于纸面上的文字。毛泽东同志的诗词，还以书法作品的形式流传于世。当我们面对一幅毛泽东同志手书的《七律·长征》墨迹时，我们获取的不仅是文字内容，还有笔势的豪迈、章法的磅礴。在信息化时代，我们还可以通过电子媒介获取高清书法影像、朗诵音频、纪录片片段，这些多模态文本共同构成了对长征精神的立体感知。

古今中外，文本一直在发展、变化和演进。从纸质书到电子书，从纯文字到多模态，阅读文本的获取方式已经发生了重大变化。这要求我们不断增强文本的获取能力——既要具备从海量资源中精准选择的眼光，也要具备运用现代媒介获取多元文本的能力。

二、符号解码力

读者获取的文本中，包含着各种符号。阅读首先要识别这些符号，并对其进行解码。

随着信息化时代的发展，符号系统变得更加丰富多元。我们在读取网络文本时，需要了解网络语言的

特殊表达；在观看短视频时，需要解读画面、声音、字幕共同构成的复合符号。这些都是现代阅读能力的重要组成部分。

以红色经典阅读为例，当我们面对一幅毛泽东同志手书的《清平乐·会昌》书法作品时，我们解码的符号系统就更为多元：

第一，是语言文字符号。我们要识别“东方欲晓，莫道君行早”这些汉字，理解其字面意义。这种理解，不只是对简化字的认识，还有对繁体字的欣赏。

第二，是视觉艺术符号。毛泽东同志的书法，笔势豪迈、章法开阔，这种符号不需要翻译，却能直接被观者感知。

第三，是历史文化符号。书法作品上的印章、题款、纸张的质地，乃至流传有序的收藏印记，都是历史信息的载体，需要我们具备相应的知识才能解码。

同样，当我们观看一段关于长征的纪录片时，解码的对象就包括画面语言、音乐语言、解说词、字幕等多种符号系统。这些符号交织在一起，共同构成我们对历史的理解。

所以说，符号解码力要求我们具备解码多元符号系统的能力，既能读懂白纸黑字，也能读懂网络新语；既能理解文字文本，也能看懂视频文本。只有这样，我们才能在信息时代实现真正的阅读。

三、信息理解力

阅读文本传递给读者的信息能否被理解，这涉及方方面面。有时候，功夫在诗外。读者只有不断提高阅读能力，不断丰富自己的知识，随时随地观察社会生活，才能对阅读文本具有全方位的深入理解（全方位做定语，后面应用“的”，做状语时用“地”）。

以毛泽东同志的《念奴娇·昆仑》为例。词中有这样一句：“太平世界，环球同此凉热。”从字面上看，这句话的意思是——希望全世界都像昆仑山一样，不再有过度的寒冷和炎热，实现气候的均衡，天下太平。这是字面的信息。但是，如果我们把这句话放在毛泽东同志创作这首词的历史背景中，结合他一贯的思想追求，就能读出更深层的信息：这不仅仅是在谈气候，而是在表达对人类世界大同的美好愿景。“同此凉热”，意味着没有压迫、没有剥削的人类理想社会。只有捕捉到这层信息，我们才算真正读懂了这首词。

再看《忆秦娥·娄山关》。这首词写于娄山关战斗之后。

“西风烈，长空雁叫霜晨月。霜晨月，马蹄声碎，喇叭声咽。

雄关漫道真如铁，而今迈步从头越。从头越，苍山如海，残阳如血。”

从字面上看，上阕描绘的是一幅苍凉的战场画面——西风凛冽，长空雁叫，马蹄声零碎，喇叭声呜咽。这是对战斗场景的直接描写。下阕则写道——不要说雄关像铁一样坚固，我们如今就要迈步从头翻越；放眼望去，苍山连绵如海，残阳殷红如血。

但是，如果我们只停留在字面上，可能会觉得这首词充满了悲壮与沉郁。然而，结合长征的历史背景，我们就能读出更深层的信息。

娄山关战斗，是长征途中一次重要的胜利。当时红军二渡赤水，回师黔北，攻克娄山关，重新占领遵义。这场战斗，是在长征最困难的时期取得的胜利。理解了这一背景，我们再来看这首词：

“西风烈，长空雁叫霜晨月”——这是战斗前的肃杀和凝重；“马蹄声碎，喇叭声咽”——这是战斗中的激烈和悲壮。但到了下阕，“雄关漫道真如铁，而今迈步从头越”——这是战斗后的豪迈和自信。即便雄关如铁，红军依然能够跨越；即便前路艰难，红军依然勇往直前。

而最后两句“苍山如海，残阳如血”，则有着更深的意涵。苍山如海，是广阔的革命天地；残阳如血，是战斗的壮烈与牺牲，更是胜利的曙光。整首词，悲壮中有豪迈，沉郁中有昂扬。

理解了这层信息，我们才能真正理解《忆秦娥·娄山关》的核心意涵：这不仅仅是在写一场战斗，更是在写一种精神——在失败中不气馁，在困难中不退缩，从挫折中重新奋起，以坚定的信念迎接新的胜利。

所以说，信息理解力，要求我们不仅读懂字面，更要读懂字面背后的历史、思想和情感。正如古人所云“功夫在诗外”，只有不断丰富自己的知识，加深对历史的理解，才能真正捕捉到阅读的本质。

四、文稿驾驭力

读者选择了阅读文本后，先读什么，后读什么，能否驾驭全文，包括对材料进行分类、概括的系统性能力，我们称之为驾驭能力。读者要通过对文本的判断分析，对阅读内容进行分类，选择适合的阅读方式、阅读速度和阅读频率，如选择一次性阅读还是反复品读、精读还是泛读。

真正的驾驭力，是对文本进行系统性的把握。

以毛泽东同志的《沁园春·雪》为例，我们来看看作为读者，如何在阅读当中驾驭这首词。

第一步，我们要读懂它的形式结构。《沁园春》是一个词牌，有固定的格式要求：上下两阕，在字数、平仄、韵律上都有讲究。作为读者，我们在阅读时首先要了解这个词牌的基本特征，知道上下两阕的结构划分，这样才能在整体上把握这首词的框架。这是阅读者对文本形式的驾驭。

第二步，我们要分析它的内容层次。这首词的上下两阕，分工非常明确：

上阕写景：“北国风光，千里冰封，万里雪飘。望长城内外，惟余莽莽；大河上下，顿失滔滔。山舞银蛇，原驰蜡象，欲与天公试比高。须晴日，看红装素裹，分外妖娆。”这一部分，描绘的是北国雪景的壮丽。作为读者，我们要认识到，毛泽东同志写景，不是为写景而写景，而是通过对自然的描摹，展现出一种宏大的气魄和开阔的胸襟。

下阕抒情：“江山如此多娇，引无数英雄竞折腰。惜秦皇汉武，略输文采；唐宗宋祖，稍逊风骚。一代天骄，成吉思汗，只识弯弓射大雕。俱往矣，数风流人物，还看今朝。”这一部分，由自然转入历史，由写景转入评点。

第三步，我们要对下阕的内容进行分类和概括。这是驾驭全文的关键。

下阕中，毛泽东同志历数了中国历史上的风流人物：秦皇汉武、唐宗宋祖、成吉思汗。作为读者，我们要对这些人物评点进行分类：秦皇汉武，他评“略输文采”；唐宗宋祖，他评“稍逊风骚”；成吉思汗，他评“只识弯弓射大雕”。这里，毛泽东没有否定这些历史人物的功绩，但也指出了他们的局限——他们代表的是封建帝王、是传统的“英雄史观”。

那么，毛泽东同志真正要肯定的是什么呢？是“今朝”的“风流人物”。作为读者，我们需要结合毛泽东同志在其他著作中的思想来理解这句话。

毛泽东同志明确指出：“人民，只有人民，才是创造世界历史的动力。”因此，这首词中的“风流人物”，不是秦皇汉武，不是唐宗宋祖，而是人民群众，是真正推动历史前进的人民。所以，“数风流人物，还看今朝”这句话，不是对个人的自诩，而是对人民力量的礼赞。

第四步，我们要对全文进行系统性概括。通过以上分析，我们可以概括出《沁园春·雪》的完整意涵：

上阕写景，展现北国风光的壮丽；下阕评史，历数封建帝王的局限；最后点题，指出人民群众才是历史的真正创造者。这样，我们就完成了对这首词的系统性驾驭。

五、内容评判力

读者对阅读的文本内容该如何吸收？

读者要充分考虑文本形成时的历史文化条件，不断进行鉴别和判断，这是认识不断深化的过程。

以毛泽东诗词为例。

第一，我们要评判诗词的历史价值。毛泽东诗词是特定历史条件下的产物，我们要把它放在中国革命的历史进程中去理解。如《清平乐·会昌》创作于1934年夏，正是第五次反“围剿”的不利时期。如果我们不了解这个背景，可能会觉得“东方欲晓”“风景这边独好”只是写景；但当我们结合历史时，就能评判出这首词的价值所在——在逆境中依然保持乐观，在困难中依然相信未来。这种革命乐观主义，不是盲目的，而是建立在对革命事业深刻理解的基础之上。作为读者，我们要能作出这样的价值判断。

第二，我们要评判诗词的思想内涵。毛泽东诗词中蕴含着深刻的思想。比如，《沁园春·雪》中“数风流人物，还看今朝”一句，我们要能评判出，这里的“风流人物”就是指人民。

第三，我们要评判诗词的艺术成就。毛泽东诗词是中国古典诗词传统在现当代的延续和创新。比如，《忆秦娥·娄山关》中“雄关漫道真如铁，而今迈步从头越”，既有古典词牌的形式美，又有革命激情的时代感。作为读者，我们要能评判这种艺术成就，认识到它在文学史上的独特地位。

第四，我们要评判诗词的当代意义。经典之所以是经典，在于它能够穿越时空，与当下对话。毛泽东诗词中蕴含的奋斗精神、乐观精神、人民情怀，在今天依然具有重要的启示意义。作为读者，我们要能评判这种当代价值，让红色基因在鉴别中得以纯正传承，让经典在评判中焕发新的生命力。

六、情景感受力

情景感受力，是指读者在阅读文本的过程中，能依据文本描述的场景，有身临其境之感。这需要我们具有能够划分场景、设身处地、情景交融，把文字转化为画面，把叙述转化为体验的能力。

以《七律·长征》为例。这首诗只有56个字，却涵盖了长征途中无数艰难险阻的场景。

我们先读“五岭逶迤腾细浪，乌蒙磅礴走泥丸”。五岭山脉，绵延起伏，逶迤千里；乌蒙山，气势磅礴，高耸入云。在字面上，这是对山势的描写。但当我们设身处地，想象自己就是当年的红军战士，穿着草鞋，背着行囊，翻越这些崇山峻岭，我们感受到的是什么？是脚下的崎岖，是身体的疲惫，更是那种把“逶迤”看作“细浪”、把“磅礴”看作“泥丸”的豪迈气概。这不是字面上文字的阅读，而是通过文字，感受到了红军战士面对艰难险阻时的那份从容和自信。

我们再读“金沙水拍云崖暖，大渡桥横铁索寒”。这两句诗，一“暖”一“寒”，形成了强烈的对比。金沙江畔，水拍云崖，我们仿佛感受到了那奔腾的江水拍打岸边的力量；大渡河上，铁索横桥，我们仿佛感受到了那十三根铁索在风中摇晃的惊险。当我们设身处地，想象红军巧渡金沙江时的机智，想象飞夺泸定桥时的英勇，我们感受到的不是文字的平铺直叙，而是一个个惊心动魄的战斗场面，是红军将士

用生命书写的历史篇章。

我们再读“更喜岷山千里雪，三军过后尽开颜”。岷山，终年积雪，千里冰封。当我们读到“更喜”二字，我们感受到的不是对严寒的畏惧，而是即将胜利的喜悦。三军过后，人人开颜，我们仿佛看到了那一张张疲惫却充满希望的笑脸。

这一路走来，从五岭到乌蒙，从金沙江到大渡河，从雪山到草地，我们通过文字，感受到的不仅仅是地理上的跨越，更是红军克服的一个又一个艰难险阻，是一次又一次精神的洗礼。

这样的阅读，不只是字面上文字的阅读，而是真正的心入其境、情入其文。

七、再现表达力

把文字转化为有声语言，能够让文本从纸面“站立”起来，具有更强的感染力。

近年来《中华经典诵读工程》也在全国推开，这也是全民阅读的一个重要体现方面。

那么，如何提升有声语言的再现表达力？我以毛泽东同志《清平乐·六盘山》为例，来说明朗诵从准备到表达的整个过程。

第一步，要对文本进行层次划分。

《清平乐·六盘山》这首词，分为上下两阕：

上阕：“天高云淡，望断南飞雁。不到长城非好汉，屈指行程二万。”

下阕：“六盘山上高峰，红旗漫卷西风。今日长缨在手，何时缚住苍龙？”

上阕写的是登高望远、回顾征程；下阕写的是眼前景象、展望未来。要先划分清楚层次，才能在朗诵时做到心中有数。

第二步，要对主题进行概括。

这首词的主题是红军长征即将胜利时的豪情壮志。六盘山是长征途中翻越的最后一座高山，翻过六盘山，长征胜利在望。因此，这首词的核心精神，是即将胜利的喜悦和自信。

第三步，要了解写作背景。

1935年10月，中央红军翻越六盘山，这是长征途中的最后一座高山。此时，红军已经突破了敌人的重重封锁，胜利在望。毛泽东同志在六盘山上，回顾两万五千里的艰难征程，展望革命的光明前景，写下了这首词。了解这个背景，我们才能理解词中那种“不到长城非好汉”的决心和“何时缚住苍龙”的豪情。

第四步，要明确朗诵目的。

我们朗诵这首词，目的是什么？是通过长征精神教育大家、感染大家，让听众感受到红军的英雄气概和革命乐观主义精神。朗诵的目的，决定了我们表达的方向和力度。

第五步，要分清主次。

这首词中，哪些是我们在朗诵时要突出的重点？“不到长城非好汉”是全词的名句，需要突出；“今日长缨在手，何时缚住苍龙”是全词的高潮，需要进一步强化。其他部分，如“天高云淡”“红旗漫卷西风”，是为这些重点服务的背景和铺垫。

第六步，要确定基调。

这首词的基调是什么？是自信，是豪迈，是即将胜利的喜悦，是“更喜岷山千里雪”之后的那种轻松与自信。

第七步，运用科学发声进行再现。

有了以上六步的分析，最后一步就是用科学的发声方法把它朗诵出来。普通话要标准，吐字要清晰，气息要通畅，声音要有穿透力。更重要的是，要把我们对文本的理解、对情感的把握，通过声音传递给听众。

比如，朗诵上阕“天高云淡，望断南飞雁”，语调要舒展，营造出登高望远的开阔感；“不到长城非好汉”，语调要坚定，突出那种一往无前的决心；“屈指行程二万”，语气中要带有回顾历程的自豪感。

朗诵下阕“六盘山上高峰，红旗漫卷西风”，语调要昂扬，展现出红旗在风中飘扬的动感；“今日长缨在手，何时缚住苍龙”，这是全词的高潮，语调要铿锵有力，既有必胜的信念，又有展望未来的豪情。

这样，我们就把纸面上的文字变成了有声有色的朗诵，把沉默的文本变成了有感染力的表达。

八、审美构建力

审美构建力，是读者在阅读中感受美、创造美的能力。

审美不是单向的接受，而是读者与文本、作者共同完成的过程。当我们通过文本进入美学佳境时，我们不是被动地接受美，而是主动地构建美，即在愉悦心灵、陶冶情操、净化心灵的过程中，完成一次审美的创造。

让我们以毛泽东诗词为例，看看审美构建力是如何发挥作用的。

第一，毛泽东诗词当中展现的空间之大，构建起雄浑壮阔的审美境界。比如，在《沁园春·雪》中“望长城内外，惟余莽莽；大河上下，顿失滔滔”，一个“望”字，望尽祖国大江南北，立于长城之巅、大河之上，视野何其开阔。我们在阅读的时候，不是简单看见“长城”“大河”，而是要在脑海中唤起千里冰封、万里雪飘的壮阔画卷。这种空间的宏阔，让我们仿佛登临高山之巅，俯瞰苍茫大地，胸襟为之豁然开朗。

第二，毛泽东诗词当中展现的时间之长，构建起深邃厚重的审美境界。毛泽东同志的时空观，既有历史的纵深，又有自然的永恒，是一般诗人难以比拟的。比如，“三十八年过去，弹指一挥间”。再比如，“往事越千年，魏武挥鞭”。我们在阅读当中要构建起这样的时间跨度，三十八年与人生漫长，置于历史长河却只是弹指一挥间；千年往事，在诗人笔下不过挥鞭一瞬。这样的时间观，让我们跳出个人的局限，树立起贯通古今的历史眼光。

再如，“千秋功罪，谁人曾与评说”，“逝者如斯夫”，从亿万年形成的自然时序，到千百年传承的人类文明，毛泽东同志把时间尺度拉得如此悠远，让我们在阅读当中真切感受到历史的厚重与文明的永恒。

第三，毛泽东诗词当中彰显的战斗之美，构建起独具风骨的革命美学境界。特别是他写的《十六字令三首》，最能体现红军的战斗美学。在湘江战役之后，红军遭到惨烈打击，最艰难的时候，毛主席仍然有坚韧不拔的革命意志，用三首小令写出了战斗的崇高境界。

第一首写山之高：

山，快马加鞭未下鞍。惊回首，离天三尺三。

你看，这就是战斗姿态！快马加鞭、一刻不停，回头一看，山高得离天只有三尺三。既写山之高，更写红军一往无前、不畏天险的英雄气概。

第二首写山之势、战斗之烈：

山，倒海翻江卷巨澜。奔腾急，万马战犹酣。

山像大海翻江、巨浪奔腾，又像万马奔腾、激战正酣。这不是写山，是写红军千军万马、激战不息、斗志昂扬的战斗场面。

第三首写山之坚、担当之重：

山，刺破青天锷未残。天欲堕，赖以拄其间。

山像宝剑刺破青天，剑锋不残；天要塌下来，就靠这山来撑住！这就是说：中国共产党领导的工农红军，就是中国的擎天柱、中流砥柱！

在《七律·长征》中，他写道：“五岭逶迤腾细浪，乌蒙磅礴走泥丸。”走五岭，就像弯弯曲曲的小浪花；走乌蒙山，就像踩泥丸一样。这显示出红军战士的革命战斗情怀和浪漫主义精神，把战斗的崇高之美很好地展现了出来。

在《菩萨蛮·大柏地》中，他写道：“赤橙黄绿青蓝紫，谁持彩练当空舞？”如果只看上阕，我们读到的是彩虹的美丽。但真正的美在哪里？在“当年鏖战急，弹洞前村壁”。当年这里发生过激烈的战斗，墙壁上还留着弹洞。按照常理，弹洞是战争的创伤，是破败的景象，毛泽东同志却说，用它来“装点此关山，今朝更好看。”那些弹洞，装点了关山，让今天的景色更加好看。这就是毛泽东同志独特的战斗美学，他看到的不是残垣断壁的破败，而是人民战斗的痕迹，是革命历史的印记。

所以，只有把景色与历史结合起来，我们才能读懂毛泽东同志的审美境界：美源于人民生活，美成于人民斗争，美铸于历史创造。

这就是审美构建力。它要求我们在阅读当中，不仅要用眼睛观看，更要用头脑思考、用情感体验、用心灵创造。品读毛泽东诗词，我们构建起空间之宏阔、时间之深邃、战斗之崇高的审美境界，进而开阔胸襟、陶冶情操、鼓舞斗志，不断增强做中国人的志气、底气、骨气。

以上几个方面是由浅入深的关系，我们对其进行历时的分析，但它们并不是一个线性的过程，而是共时的融通，同时在阅读中起着重要作用。要想掌握阅读要领，需要将这几个方面研究清楚，通盘考虑，从而提高我们的阅读能力和朗读水平。📖

（作者单位：中国语文现代化学会会长，中国传媒大学教授）

读红色经典 做时代新人

◎任翔

2026年，是《全民阅读促进条例》正式施行的开局之年，恰逢中国共产党成立105周年、红军长征胜利90周年，更是“十五五”规划谋篇布局的关键之年。在这个意义非凡的历史节点，第五届全民阅读大会在江西南昌隆重举行，有着格外深远的寓意。江西，是革命的摇篮，是人民军队的摇篮，也是中华人民共和国的摇篮。井冈山的星星之火，从这里燎原全国；瑞金的红井清泉，滋养着一代代共产党人的初心使命。我们相聚在这片红色热土，共同探讨红色基因融入全民阅读这一时代命题，正是要让书香与红色精神相拥，让历史的火炬照亮前行的道路，让阅读成为传承红色血脉、凝聚奋进力量的精神引擎。

全民阅读，青少年是重中之重。如何引导广大青少年在阅读红色经典中汲取精神养分、传承红色基因，成长为担当民族复兴大任的时代新人？带着这份思考，我今天汇报的题目是——读红色经典，做时代新人。

一、读书、读经典、读红色经典

读书、读经典、读红色经典，既是对阅读内容的要求，更是对精神境界的升华。何谓红色经典？主要是指体现伟大建党精神，在中国共产党领导下的革命、建设和改革开放时期，反映中国共产党人理想信念、革命精神、奋斗历程和崇高品格的优秀文艺作品。这些作品，是中华民族宝贵的精神财富，既是文艺作品，更是传承红色基因、进行党史学习教育、弘扬革命文化和先进文化的重要载体。

回望历史，20世纪20年代中期，随着“文学革命”向“革命文学”转型，左翼作家率先扛起革命文学创作的旗帜；1942年毛泽东同志《在延安文艺座谈会上的讲话》发表后，解放区文学蓬勃发展；中华人民共和国成立后的“十七年文学”，涌现出“三红一创，青山保林”等一大批传世佳作。进入新时期，红色经典通过改编、重拍、数字化等方式焕发新生，如电影《长津湖》、电视剧《觉醒年代》等，一次次掀起全民红色阅读热潮。这些作品，真实记录了中国共产党带领人民浴血奋战、艰苦创业的光辉历程，生动彰显了共产党人坚持真理、坚守理想，践行初心、担当使命，不怕牺牲、英勇斗争，对党忠诚、不负人民的伟大精神。历经岁月流转，红色经典已不再限于文学作品，更涵盖红色歌曲、经典影视、革命话剧等多元艺术形式，成为贯穿百年党史的精神坐标。

红色经典是政治性、人民性和艺术性的高度统一，这一特质承载着特定历史时期的革命意识形态，具备超越时代的艺术价值和精神力量。从方志敏“敌人只能砍下我们的头颅，决不能动摇我们的信仰”中，我们读到坚持真理、坚守理想的铮铮誓言；从叶挺《囚歌》“我渴望自由，但我深深地知道——人的身躯怎能从狗洞里爬出”中，我们感受到不怕牺牲、英勇斗争的浩然正气。这正是红色经典始终承载着中国共产党人的精神品格，穿越时空、历久弥新的力量所在。

二、学知识、强能力、塑价值

红色经典内涵丰富、思想深邃。阅读红色经典，是一个从知识到能力再到价值的递进过程，最终实现知识入脑、能力增强、信仰入心。

知识是根基，在阅读中积淀历史厚度。红色经典，就是一部部鲜活的党史教科书。读《西江月·井冈山》，我们体会“敌军围困万千重，我自岿然不动”的革命定力，这正是不怕牺牲、英勇斗争精神的生动写照；读《红岩》，我们认识江姐、许云峰等英雄人物，他们用生命诠释了对党忠诚、不负人民的伟大精神；读《红星照耀中国》，我们走进埃德加·斯诺笔下真实、热血、充满希望的红色中国。这些镌刻着历史印记的知识，是青少年读懂中国、认同中国、热爱中国的根基。

能力是路径，在阅读中锤炼思维品格。红色经典不仅讲述荡气回肠的历史故事，更蕴含着中国共产党人在艰难困苦中发现问题、解决问题、排除万难、争取胜利的宝贵经验。从《朱德的扁担》中学会以身作则，体悟担当使命的实干精神；从《老山界》中体悟翻越险峰的无畏勇气，读懂越是艰险越向前的革命意志；从《青春之歌》中理解将个人追求融入国家命运的家国情怀。这些阅读实践，正是青少年从学会阅读到善于思考再到在阅读中成长的生动体现。

价值是归宿，在阅读中铸就信仰之魂。红色经典最根本的价值，在于其所表达的坚定信仰与革命精神，这是跨越时代、直抵人心的力量。当青少年读到夏明翰“砍头不要紧，只要主义真”，这种视死如归的品质令人动容、催人奋进；当看到江姐面对酷刑依然坚贞不屈时，心中树立的不仅是英雄榜样，更是顶天立地的人格力量。

知识、能力、价值三位一体、不可分割。抗战烽火中，《黄河大合唱》以排山倒海之势唱响，“保卫黄河！保卫华北！保卫全中国！”歌声所至，万众一心，无数热血青年怀揣信仰走上革命道路，这正是不怕牺牲、英勇斗争的时代强音。《长征组歌》以恢弘乐章礼赞“红军不怕远征难”的英雄气概，一代代听众从中读懂信仰的高度、精神的力量。大型音乐舞蹈史诗《东方红》上演以来，无数观众深受感召，从艺术欣赏中升华为跟共产党走、听毛主席话的政治信仰。这些跨越不同年代的事例充分证明：红色经典的阅读，最终要转化为自觉行动，升华为坚定信仰，融化为代代相传的红色基因。

三、奠基、拓展、深化、融通

红色经典形式多样、内涵深厚，引导和帮助青少年阅读红色经典，必须遵循青少年的接受心理与认知特点，做到循序渐进、分层施教、精准引领。正如本届大会在江西策划的系列活动所示——从“跟着长征读懂中国”主题研学，到“诵读红色家书讲述英烈故事”全省巡演，再到“红色阅读井冈行”等特色活动，阅读红色经典，正从书页走向场景，从文字走向体验，从单向接收走向深度感悟。

奠基——小学低学段，重在情感启蒙，种下红色种子。读《朱德的扁担》，感受领袖以身作则的纯朴品质，感知践行初心的精神风范；读《闪闪的红星》，让潘冬子的勇敢坚毅走进童心，让红色故事在孩子心中生根发芽。这一阶段，不求深刻理解，重在情感触动，在童年埋下一颗崇敬英雄、向往光明的种子。

拓展——小学中高段至初中学段，重在理解精神，建立系统认知。读《井冈翠竹》，从“砍不断、烧不尽”的翠竹中读懂革命先辈的坚韧不拔；读《老山界》，从红军翻越崇山峻岭的足迹中读懂坚定不移的理想信念。引导青少年学会从事件到人物、从故事到精神的提炼升华，初步建立

承红色文脉 以书香致远

◎刘 津

历史是文化的“根”，文化是历史的“魂”。中国共产党高举马克思主义大旗，根植优秀传统文化沃土，“用马克思主义激活中华优秀传统文化中富有生命力的优秀因子并赋予新的时代内涵，将中华民族的伟大精神和丰富智慧更深层次地注入马克思主义”，在双向激活中书写历史奇迹、厚积红色文化，既夯实了中华文明延续传承的历史自信，又丰富了推动时代发展的理论支撑。

江西是一片充满红色记忆的红土地，是一座没有围墙的红色博物馆，是红色文化厚积的富矿。作为一名史志工作者，今天我非常荣幸，有机会和大家分享红色赣鄱的文化魅力，和大家探讨阅读与书写的联动滋养，在文脉书香中鼓足前行动力。

一、地理塑造人文，红色融入血脉

江西三面环山，内多丘陵，整个地势由外向内、自南而北向鄱阳湖倾斜，呈现为一个向北开口的不闭合盆地，区域内鄱阳湖水系流域面积占全省面积96%，覆盖范围几乎与全省版图完美重叠，使得江西形成相对封闭独立的地理单元。“青山绿水红土地”是江西地理特征的典型体现。一方水土养一方人，赣抚信饶修五水归一的环境培育了江西内敛包容、自强不息的品格。在这片红色的土地上，从约2万年前陶器、1.2万年人工栽培稻植，到商代青铜器、铜岭铜矿遗址，再到宋元“集天下名窑之大成，汇全国技艺之精华”擦亮了“景德镇陶瓷”这张亮丽的中华文化名片，火的使用点燃了红土地文明的律动。

“物华天宝 人杰地灵”的江西，温润季风气候滋养了青山绿水，撩拨了众多文人墨客的豪情诗意，灵动了历代名家哲思才情。“读书不觉已春深，一寸光阴一寸金。”1000多年前的江西籍唐末诗人王贞白在白鹿洞书院留下千古名句，成为了江西文脉形成的写照。书院文化更成为江西传统文化的瑰宝。有学者曾统计，中国历代书院7300所，其中江西900余所，居全国各省之首；白鹿洞书院、鹅湖书院等5处书院列入全国重点文物保护单位，总数居全国第一。有书院就有读书人。据统计，自唐至清，江西前后有进士1.05万人，占全国的10.67%；文科鼎甲（状元、榜眼、探花）117人，其中状元41人。江西籍历代宰辅多达100余人，有着“隔河两宰相，五里三状元”“一门九进士”“朝士半江西”的说法。耕读世家重人文，生长于这片红色土地上的文人士子，志存高远、执着坚定、刚正义烈，热血赤诚融入血脉，进而影响了江西的文风、士气乃至民风。从“徐孺下陈蕃之榻”到陶渊明不为五斗米折腰，从王安石致力变法图强到文天祥舍生殉国……忠贞节义、矢志为国者史不绝书，“人生自古谁无死？留取丹心照汗青”成为江西士人的追求与写照。

土地之红、精神之赤，让“文章节义之邦，白鹤鱼米之国”的江西在“万年稻作、千年窑火”辉映下，在承载过宋明辉煌、清代以降的式微特别是近代以来的苦难中，以红色文脉传承红色精神，在随之展开的红旗漫卷中书写“百年辉煌”。

红色精神的知识框架，感知红色文化的精神内核。

深化——高中学段，重在思想体悟，形成独立见解。读《西江月·井冈山》，体悟革命先辈在困境中的理想坚守，深刻理解坚持真理、坚守理想的内涵；读《青春之歌》，感悟青年一代的家国担当，理解个人理想融入国家命运的无悔选择。这一阶段，让青少年从读懂故事到读透精神，开始进入理解、欣赏与评价的深层阅读，树立正确的历史观、民族观、国家观。

融通——大学阶段，重在信仰内化，实现精神传承。引导青少年将红色精神与时代使命深度融通，读《星火燎原》，将革命精神与民族复兴大业紧密相连；读革命先烈日记和书信，与先辈灵魂对话，感悟初心使命。让信仰之根深植心田，把红色精神转化为报效祖国、服务人民的实际行动，真正实现红色精神的传承与延续。

至此，青少年红色经典阅读完成了从知识到能力再到价值的完整闭环，使红色基因内化为终身坚守的精神底色。以《红岩》为例：小学读故事，感受英雄形象；初中懂背景，理解历史选择；高中悟信仰，体察精神力量；大学明启示，担当时代使命。同一部经典，在不同学段读法不同、收获各异，红色基因正是在这样循序渐进的过程中，内化为青少年终身坚守的信仰与追求。

四、做阅读者、传承者、践行者

回望百年征程，红色经典如璀璨星辰，滋养了一代又一代中国人，成为中华民族永不褪色的集体记忆、生生不息的精神动力。时至今日，翻开红色经典，我们依然心生感动、备受鼓舞，依然能从中汲取前行的力量。

从井冈山的星星之火，到新时代的壮阔征程，中华民族的奋进之路从未停歇。一代人有一代人的使命，一代人有一代人的长征路。今天我们引导青少年阅读红色经典，不只是为了回望历史，更是为了传承精神，争做红色经典的阅读者、传承者、践行者，走好属于我们这一代人的长征路。

本届大会期间，江西推出一系列“红色”活动，就是要打破传统阅读边界，引导青少年在行走中阅读、在体验中感悟、在实践中传承，让红色基因融入血脉、代代相续。我们更要引导青少年，始终牢记习近平总书记的谆谆教诲，争做有理想、敢担当、能吃苦、肯奋斗的新时代好青年，不断增强做中国人的志气、骨气、底气，不负时代、不负韶华、不负党和人民的殷切期望！

各位领导、各位同仁：

书香润初心，红色铸忠魂。今天，国家首个“全民阅读活动周”拉开帷幕，教育部《中国青少年阅读素养框架》也已正式发布。条例保障、制度设计、标准引领、文化浸润，全民阅读的育人体系正稳步夯实。让我们携手同行、凝心聚力，引领青少年读红色经典、做时代新人，为建设文化强国、教育强国凝聚磅礴的青春力量！

谢谢大家！

（作者单位：北京师范大学文学院教授，语文教育研究所所长）

二、历史承载记忆，精神力量永恒

江西是著名的革命老区。上世纪二三十年代，江西人民承继忠贞节义精神，高举革命红旗再立时代潮头。从 1922 年安源路矿工人大罢工中国共产党第一次独立领导并取得完全胜利，树起中国工人运动的一面旗帜；到划破夜幕的一声枪响，人民军队从这里走来；再到创建井冈山革命根据地，革命的星星之火照亮中国革命道路；再到中华大地上第一个全国性工农民主政权建立，中华人民共和国的雏形在这里诞生……那是一个青春热血、英雄辈出的年代。苏维埃运动大潮中，追光逐梦的共产党人如激流归海，汇聚江西。党的两代领导核心和一大批开国元勋，在这里踏遍青山、书写传奇；共和国九位元帅、八位大将和一大批将领，在这里唤起工农，推动武装革命；众多赣鄱儿女英勇出征，325 位赣籍开国将军全国第一，25 万多有名有姓的烈士慷慨赴死，将革命火种撒遍中国。革命先辈先烈激扬江山，掀起土地革命风暴，推动社会新发展，引领文化新进步。“敌人只能砍下我们的头颅，决不能动摇我们的信仰！”他们用激情燃烧理想，用鲜血浸润大地，用生命树起坐标，用信仰铸就丰碑，为江西留下了不可复制的宝贵红色精神财富。

伟大奋斗孕育了伟大革命精神。江西的一山一水、一草一木，都镌刻着革命先辈先烈的战斗足迹，都闪烁着坚贞不移、矢志不渝的信仰之光，革命先辈先辈慷慨赴义、向死而生，用赤诚与生命铸就了气贯长虹、永放光芒的井冈山精神、苏区精神、长征精神，孕育了融入民族血脉和灵魂的红色基因。新中国成立后，江西人民战天斗地、艰难创业，从第一架飞机、第一辆轮式拖拉机、军用边三轮的创造，到余江血防送“瘟神”，再到“小平小道”连着中国特色社会主义的康庄大道，九八抗洪挺起中华民族不屈的脊梁，新时代书写中国式现代化江西篇章……在这片红土地上熔铸起众多革命精神，与伟大建党精神一脉相承，浸润心灵融入血脉，汇聚成为传之不竭的红色基因，成为一代代中国人最宝贵的精神财富。

一以贯之的红色底蕴为江西赢得了红色美誉，代代赓续的红色血脉让江西熔铸起红色基因传承的历史高地。峥嵘岁月镌刻光辉历程，革命历史积淀不朽精神，跨越时空依旧凝聚力量、激励前行。

三、书写时代作品，阅读烛照前方

章贡交汇聚成赣，历史无言载千年！在赣江之水承载着文化基因奔涌向前的征程中，从土著先民的开拓创造，到客家先民的迁徙奋斗，到宋代文人的家国担当，再到革命年代的红色觉醒，江西的红色文化绝不是孤立而突然的存在，而是千年文脉的必然延续，是经马克思主义激活的优秀传统文化在红旗漫卷中结下的累累硕果。

精神高远书香漫。在文化传播、文明传承过程中，写一本好书是我们每一个读书人的期盼和向往。因为墨痕无声却力道千钧。红色故事讲得好就意义非凡，讲得不好就会适得其反。一部红色文化的作品必须可信、可用、可读，在政治立场正确基础上忠于历史史实，以观点、论据和逻辑立起来；在还原历史本来的同时传递历史温度，以人物、事件和细节讲下来；在回溯历史发生过程中语言生动，以内涵、分析和文采传开来。要用小故事来讲大道理，用历史发展来讲历史规律，用生动故事传递真实情感，用感人细节引发情感共鸣，用党史的真实坚定内心的信仰！这是我们努力的方向，也是时代责任和历史担当。

各位领导、各位嘉宾，红色是共和国最鲜明的底色，书香是文化最持久的力量。今年是中国共产党成立 105 周年、长征胜利 90 周年，也是中华苏维埃共和国成立 95 周年纪念，让我们立足时代沃土，深挖红色富矿，守好红色根脉，讲好红色故事，以书香传文脉，以文化润人心，为传承红色基因、建设文化强国、实现民族复兴贡献更大力量！

（作者单位：中共江西省委党史研究室副主任，全国红色基因传承研究中心特约研究员）

以阅读之名·赴时代之约 ——关于全民阅读当下与未来的思考

◎苏春娇

一、全民阅读的研究思考

过去几年，图书行业发生了一些深刻的变化。读者不再满足于“买到一本书”，而是期待“获得一次有质量的阅读体验”。阅读场景在延伸，从书房到地铁，从乡村到云端；阅读方式在丰富，纸电融合、AI 伴读、听书成为新常态。

京东图书凭借强大的供应链优势，已成为广大读者主要的阅读平台。截止到 2025 年，京东图书累积用户已超 2 亿人次，这一庞大的用户群体为平台带来了巨大的活力与潜力。京东图书的用户平均每年购买图书 3 次，读者在京东全年购买的书连起来足以绕地球 2 圈，这不仅体现了京东图书的吸引力，也反映了用户对高质量阅读体验的持续追求。无论从用户规模、图书种类还是销售数据来看，京东平台无疑是当下主要的阅读平台。

二、内容为王：共建可持续行业生态

在当今这个信息爆炸、流量为王的时代，图书行业同样面临着前所未有的挑战与机遇。然而，我们深刻认识到，单纯依赖流量的商业模式，通过过度营销和低价倾销等方式来吸引用户，不仅难以持续，也不利于行业的健康发展。这种模式不仅会损害出版商和作者的利益，长远来看，还会影响读者的阅读体验，降低图书的文化价值。

因此，京东图书坚持走一条与众不同的道路。我们认为，未来的图书行业应该更加注重内容的质量与深度，注重用户体验的提升，以及文化价值的传播。经过对用户的持续洞察，用户在夜间 8—11 点对图书品类涌现潮汐性需求，这一现象体现了现代人忙碌工作生活之余，在夜间时段对心灵疗愈与自我提升的诉求。京东图书于 2026 年正式启动夜间 IP「星光书市」——每晚 20:00—24:00，以“直播伴读+阅读补贴”双引擎，立足夜读场景，解决现代人“没时间选书、读不深、难坚持”的真实痛点。星光书市不是一个促销场，而是一个有温度、有专业度、每晚准时陪伴的“线上读书搭子”，激发培

养读者对阅读的浓厚兴趣。

而随着科技的发展，基于长期的技术积累，我们尝试将 AI 能力应用于阅读场景——让读者在数字阅读中获得更智能的陪伴，让纸质书与电子书形成更好的互补。2026 年 1 月 22 日起，我们向行业免费开放“JoyAI 读书助手”和“JoyInside 智能伴读”两大 AI 工具；京东读书 APP 覆盖超 60 万册数字内容资源，通过 TTS 语音朗读、AIGC 内容导览等技术，为读者降低阅读门槛。

京东图书积极探索跨界合作，旨在将阅读融入日常生活的方方面面，打造全新的阅读体验。例如，我们与星巴克合作，共同打造了“千家图书角”，在星巴克的门店内设置阅读角，为顾客提供舒适的阅读环境，享受咖啡与书籍的双重乐趣。此外，我们还与七鲜咖啡、七鲜小厨等品牌联合推出了“书+X”的跨界营销活动，通过将阅读与美食、咖啡等生活场景相结合，创造出独特的“书+咖啡”“书+美食”等阅读体验，让阅读成为人们日常生活中不可或缺的一部分。这些创新举措不仅丰富了用户的阅读体验，也为推动全民阅读、提升国民文化素质贡献了力量。通过不断探索与创新，京东图书致力于让阅读成为一种生活方式，融入每个人的日常生活。

三、政企合作：拓展阅读边界，服务多元群体

京东图书在政企渠道方面也取得了显著成效，通过精准的市场定位和多元化的服务，成功触达并服务了多个特定用户群体，进一步推动了全民阅读的普及。

例如，针对银发群体这一特殊群体，京东图书提供了丰富的健康养生、历史文化等方面的图书，老年用户同比增长 22%。同时，大学生用户群体也是京东图书的重要服务对象，通过与各大高校合作，推出专业书籍、考研资料等，满足了超 3000 万名大学生的学习需求，成为他们备考、学习的重要伙伴。此外，京东图书还积极拓展西部地区、偏远地区的市场，通过优惠政策和物流配送的改善，惠及云贵川、陕甘宁、新疆、内蒙古、西藏、青海等偏远地区近 1000 万名用户。江西地区的用户群体也得到了京东图书的特别关注，通过举办线上线下读书活动，推广地方文化，吸引了近百万名江西读者参与，极大地促进了当地的阅读氛围。

在政企合作方面，京东图书为政府机关、企事业单位提供了定制化的图书采购服务，已服务超过 800 万家政企客户，图书采购已成为企业综合采购的重要组成部分，成为政企文化建设的重要支持力量。这些举措不仅拓展了京东图书的服务边界，也为不同群体提供了更加丰富、便捷的阅读体验，推动了全民阅读的深入发展。

四、阅读推广成果：作家活动、创新与公益

书香流动，生生不息。全民阅读的推进，离不开行业上下的共同努力。京东图书在阅读推广方面取得了显著成效。近一年，京东图书落地 100+ 场签售，合作覆盖 200 多位作家，与刘震云、刘慈欣、

苏童、梁晓声、吴晓波、罗振宇等超头部作家进行深度访谈，融合直播 + 短视频双轮驱动。

通过一系列精心策划的活动，不仅丰富了用户的阅读体验，也进一步推动了全民阅读的普及。1 月 7 日召开“2026 京东图书合作伙伴大会”，汇聚数百家出版机构，明确提出从“各自为战”转向“协同发力”，启动“领阅计划”。我们深刻洞察到，读者需要的不仅是一本书，更是一种有陪伴感的阅读体验。同时，我们推出了全民阅读补贴优惠券，通过优惠补贴，京东图书希望为更多读者降低阅读成本，让更多读者能够轻松拥有心仪好书；在行业展会上，通过消费者打卡赠礼，把逛展变成探索之旅，让读者在互动中发现好书。在江西，我们也在探索如何结合本地文化特色，让阅读融入更多生活场景。

我们也同样关注革命老区、边远地区、乡村儿童的阅读需求。物流基础设施的完善，为图书配送创造了条件。在这一点上，京东图书依托京东集团覆盖全国的物流网络，让每一本书跨越山海、穿越城乡，准时抵达每一位读者手中。

除此之外，我们也参与了多个公益项目，京东图书联合《星光传递》计划全年捐赠 100 个图书角，通过“公益同款”书单，牵引商家共建物资募捐体系，也引起了多家媒体的关注和报道。今年 1 月，在陕西“星光与书香”全民阅读公益助残活动中，京东图书作为“爱心企业联盟共建单位”捐赠了价值近 10 万元京东读书专业版阅读权益，让视障读者也能平等地“听见”书中的世界。在江西这样的革命老区，我们也在探索如何让优质图书触达更多孩子。更重要的是，我们联合公益组织、出版社、学校，共同为山区儿童挑选适合的书单——低年级的绘本、中年级的科普、高年级的文学经典。捐赠之后，这份书单向全社会发布，希望带动更多力量加入这个行列。我们相信，全民阅读不是一家企业的责任，而是整个社会共同的事业。

五、坚定承诺：全力支持全民阅读，共建出版行业美好未来

2026 年是长征胜利 90 周年。当年红军从江西出发，走向胜利；今天，全民阅读也是一场长征——从城市到乡村，从少年到长者，从纸质到数字，一个都不能少。在这场长征中，没有旁观者，只有同行者。让我们携手，用技术让阅读更普惠，用公益让阅读更温暖，用共创让阅读更可持续。让每一本书都被看见，让每一份阅读都有回响。

京东图书将继续秉持初心，全力推进全民阅读推广工作，共建出版行业美好未来。我们将不断创新服务模式，优化用户体验，拓展阅读边界，确保每一位用户都能享受到高质量的阅读服务。同时，我们也将加大对偏远地区、特殊群体的关注与支持，通过公益项目和文化活动，推动阅读资源的均衡分配，让阅读的阳光照亮每一个角落。让我们共同努力，为实现全民阅读的美好愿景而不懈奋斗。

（作者单位：京东零售图书业务负责人）

基于PIRLS的俄罗斯儿童阅读教育政策及举措

◎王鸿滨

【摘要】阅读是获取信息、认识世界、发展思维的活动，也是陶冶情操、提升素养的过程，更是历练自我，实现成长的路径，是各国教育领域一个重要环节。国际阅读素养进展研究项目（Progress in International Reading Literacy Study，简称PIRLS）是研究阅读素养的核心项目，每轮测试提供的百科全书是各参与国阅读教育的宏观依据。本文基于PIRLS百科全书的内容，分析了俄罗斯针对小学阶段儿童的“阅读素养”提升举措，希望为我国基础阶段阅读教育水平的快速提升提供借鉴。

【关键词】PIRLS 百科全书 阅读素养 俄罗斯阅读教育政策 阅读举措



“阅读素养”（reading literacy）是21世纪需掌握的关键能力。随着素养研究的深入，学者们在对“阅读素养”进行界定时，均不断强化阅读和社会的关联度，强调阅读在学校和日常生活中的重要性，旨在突出“阅读素养”是一个具有建设性（constructive）和互动性（interactive）的阅读过程。目前全球范围内，国际教育成就评价协会（IEA）、经济合作与发展组织（OECD）分别开展了国际阅读素养的理论研究与测试工作，国际阅读素养进展研究项目（Progress in International Reading Literacy Study，简称PIRLS）就是针对世界各国四年级学生的阅读成绩展开的，其框架与规范是由国际阅读专家和各参与国的国家研究协调员在合作过程中共同制定的，反映了国际研究界的最新发展和共识（Stephens，Coleman，2007）^[1]，每年PIRLS发布的百科全书描述世界各地阅读教学的政策和组织方式，说明参与国在阅读实践和成绩方面的差异，为每个参与国提供了指导低年级学习和课堂阅读教学的政策和实践案例，为我们解读PIRLS的测试结果提供了详细丰富的背景信息，也是我们研究世界各国儿童阅读成绩以及各国阅读课程和课堂实践等相关背景信息的重要来源。

俄罗斯民族以热衷阅读闻名世界。2006年11月，俄罗斯从国家层面单独针对阅读这一领域进行立法（张麒麟，2014）^[2]，正式颁布了《国家支持与发展阅读纲要》（National Program for Reading Promotion and Development in Russia）^[3]，把提高国民阅读水平作为国家软实力建设的重要举措加以推动，并肯定了阅读对改善人力资源、促进俄罗斯实现全面现代化、增强国家综合竞争力等方面的积极作用。2008年是俄罗斯的“家庭年”，其主要目的是强调家庭对儿童发展的重要性，各图书馆积极响应号召，大力开展了多种形式的阅读活动，深化了俄罗斯传统的家庭阅读模式。具体到PIRLS测试来说，俄罗斯参加了2001、2006、2011、2016和2021年五轮阅读素养评价，这对该国的阅读素养评估产生了重大影响。通过PIRLS每轮的阅读成绩报告我们可以发现，俄罗斯在这二十年阅读平均成绩的增幅最大，并且阅读成绩较为优异。本文将对五轮的PIRLS百科全书中俄罗斯的阅读教育政策和举措进行深入研究，以期为我国基础阶段儿童阅读教育水平的提升提供参考和借鉴。

一、PIRLS 五轮测试中俄罗斯阅读素养表现及成绩

俄罗斯的学生要获得基础学校证书，必须通过两项强制性的国家数学和俄语外部考试，除国家考试外，学校还有其他每一科目的年级考试。小学生阅读能力评估是俄罗斯许多地区区域监测系统的一个组成部分，小学一到四年级的阅读测试采用PIRLS方法来评估阅读理解过程，教育评估系统的实施有助于国家公开地评估教育质量，确保做出明智的管

理决策。

自2001年以来，PIRLS持续追踪小学四年级学生的阅读成绩变化。历年平均成绩显示，国际范围内四年级学生的阅读能力总体呈改善趋势，成绩提升的情况明显多于下降，特别是俄罗斯、中国香港地区和新加坡的阅读平均成绩涨幅比较显著，均超过40分。其中俄罗斯15年间其阅读平均成绩从528增长到581，排名上也有了很大的提升。以各轮成绩变化为例：2001年第一轮PIRLS评价中，俄罗斯、新加坡和中国香港的阅读平均成绩均为528分，排名第16、第17和第15位。到2006年，俄罗斯成绩提升至565分，名列第一；中国香港紧随其后，新加坡排名第四，成绩也有显著提高。2011年，中国香港以571分登顶，俄罗斯次之，新加坡名次保持在第四，但平均成绩进一步提升至558分。第四轮（2016年）评价中，俄罗斯重回第一（581分），新加坡和中国香港紧随其后，三地包揽前三名，其中新加坡成绩达到576分，显示出持续改善的趋势。而到了2021年，新加坡则荣登首位，阅读成绩为587分；中国香港重返第二，阅读成绩为573分；俄罗斯位列第三，阅读成绩为567分。俄罗斯参加的五轮阅读素养测试的成绩变化趋势如图1所示。

二、俄罗斯阅读教育概况

俄语是俄罗斯联邦的官方语言，但在多民族的俄罗斯国家，一共存在239种语言和方言，其中有39种语言被用于教学语言，大多数学生接受俄语授课。俄罗

斯的公共教育体系包括学前、小学、基础和高中阶段的普通教育，以及中等、高等和研究生阶段的职业教育，同时还规定了每个阶段的教育年限。俄罗斯的教育法赋予了学校很大的责任和自主权，该法有两个主要文件规范学校教学，分别是《联邦州教育标准》^[4]（The Federal State Education Standards）和《示范基础教育计划》^[5]（The Model Basic Educational Program），它们规定了课堂教学的最低教育内容和学生成绩的要求。普通中等教育是俄罗斯教育体系的核心，在普通教育课程的语言学领域，俄罗斯强调文学阅读的学习，并且小学就开始外语和信息通信技术教学。具体到小学的阅读课程上来说，其阅读教学方法被称为“文学阅读”（literacy reading），包括俄语阅读和写作教学，该方法广泛应用的前提是，在学习俄语字母之前，有必要对儿童进行预备教育（preparatory work），使他们能够在早期阶段获取俄语语音系统的知识（Danil Elkonin，2005）。^[6]俄罗斯小学教授的文学阅读课程罗列了许多必修的部分（compulsory part），如阅读和理解文本的技巧、语言发展、不同类型的文学知识等，并对学生的阅读能力做出了要求。

俄罗斯小学的班级规模比较小，一般不会超过25人，每周有40%左右的教学时间都用在包括俄语和文学阅读在内的语言教学。教育部制定并批准了用于小学教育的方案和教材，教师根据专业偏好、地区当局的建议、儿童的特点和兴趣以及家长的意见选择教学材料。2001年百科全书中提到，俄罗斯小学会给学校图书馆集中分发两种特别出版物，分别是《我的第一个图书馆》（My First Library）和《俄罗斯学校读本》（The Russian School Reader）。俄罗斯小学的教室里几乎都有一个班级图书馆，以便孩子们根据自身的兴趣独立阅读。除此之外，信息通信技术也被引入了普通教育，产出了许多重要成果用于阅读教学，如全国互联网门户网站（national Internet portal）、电子教科书（electronic textbooks）和分布全国的信息资源电子图书馆（nationally distributed electronic library of information resources）等。但俄罗斯小学没有专门的阅读教师，课堂教师通常教授除音乐以外的所有科目。

俄罗斯不存在专门化的阅读教学，小学教师会定期参与在职培训但并不强制，国家教育政策规定教师的工作应以学生的主要发展指标为评估标准。俄罗斯规定小学教师每五年参加一次在职培训但不强制，教师培训的重点从强调学科内容（subject content）转向强调学生发展（student development），教师的工作也不再以知识水平为评价，而是以学生的主要发展指标来评价，以便教师更好地适应新的教育目标。俄罗斯通过课堂评估、国家考试来监控学生的阅读进度，

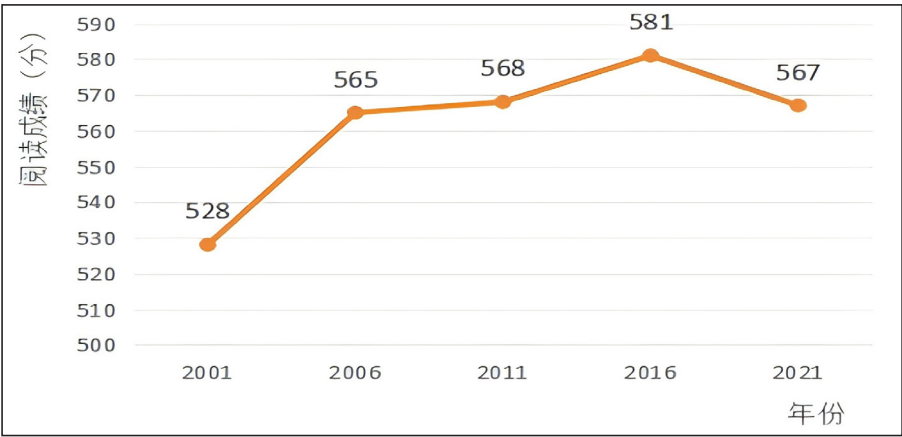


图1 俄罗斯五轮阅读素养成绩趋势图

学生在九年级和十一年级参加全国考试，俄语考试包括评估不同阅读技能的文本相关任务。学校在阅读教学中会进行形成性和总结性评估，以诊断学生的成绩进步，确保学生的成绩符合课程要求。

“特殊阅读倡议”（Special Reading Initiatives）是2016年PIRLS百科全书中开始有的内容，主要是针对阅读素养评价中显现的问题作出相应的对策。俄罗斯每年都会举行很多专门讨论阅读问题的学术会议，并在2017年6月通过了《俄罗斯联邦支持儿童和青少年阅读计划》^[7]（The Program of Support of Children’s and Youthful Reading in the Russian Federation），将其作为多年阅读素养工作的总结性文件。与此同时，俄罗斯也注意到了阅读平均成绩中男孩和女孩之间存在的巨大差距，文学阅读教科书的编写者开始更加关注选择男孩比较感兴趣的文本，旨在提高男孩们的阅读成绩，从而整体上提高国家的平均阅读成绩。俄罗斯目前也注意到了母语不是俄语的孩子的上学问题，正在考虑为此类学生安排专门的俄语教学。

自2011年起，每次参与PIRLS测试后，俄罗斯都会在百科全书中对PIRLS的使用和影响做出回应。俄罗斯先前的阅读识字评估形式主要是口头形式上的定性评估，其结果一定程度上会受到教师主观意识的影响，参加2001年PIRLS之后，该国的评估形式开始转变为类似PIRLS的书面测试，以此对学生的阅读能力进行定量和定性评估。此外，通过PIRLS测试结果的分析，国家还容易发现阅读教学中存在的问题从而制定相应的解决措施，俄罗斯的文学阅读课程中信息文本的部分便得到了加强。此外，ePIRLS和digitalPIRLS（ePIRLS是对在线信息阅读的创新型评估，于2016年首次启动，参加PIRLS 2016是参与ePIRLS先决条件。PIRLS 2021呈现出更加数字化的评价方式，首次推出了digitalPIRLS，借助电脑以数字化的形式呈现阅读文章和题目。digitalPIRLS将包括ePIRLS在线阅读评估）的出现要求学生除了要完成纸笔项目之外，还要完成在线信息阅读任务，PIRLS的评估方式逐渐向数字评估过渡，而学生在学校并不会经常性地在屏幕上阅读电子文本，因此如何将纸质文本（paper texts）和电子文本（electronic texts）的阅读学习结合起来，两种文本的阅读策略是否有显著差异，这对俄罗斯教育界而言仍旧是一个比较严重的问题。

三、俄罗斯“四年级语言 / 阅读课程”的发展变化

PIRLS主要评估四年级学生的阅读成绩发展趋势，对于参与PIRLS的大多数国家而言，阅读经常被纳入语言教学中，只有少数国家将阅读教学作为一个单独的领域，俄罗斯就是其中之一，因此俄罗斯的四年级阅读课程具有一定的参考价值。下面我们主要围绕百科全书来看俄罗斯“四年级语言 / 阅读课程”板块的发展变化。

表1 俄罗斯“四年级语言/阅读课程”的历年变化

时间		2001年	2006年	2011年	2016年	2021年
具体内容						
阅读政策	文学阅读	√	√	√	√	√
	预备教育		√	√	√	√
国家课程概要	根据教育部1988年条例确定小学的必修内容	√	√			
	根据2004年《国家小学教育标准》对学生提出要求		√	√		
	根据2011年《新联邦国家初等教育标准》（FSES）确定小学的必修内容			√	√	√
	根据FSES确定完成小学通识教育阅读课程后的科目成绩应反映的问题				√	√
阅读指导材料	成套方案和教材	√	√	√	√	√
	班级图书馆	√	√	√	√	√
	教育部发布推荐教材清单			√	√	√
	教科书有印刷版和电子版两种形式				√	√
教学时间	教育部规定了不同年级的最大教学负荷	√	√	√		
	根据《初等教育示范基础教育方案》确定整个小学的总学时				√	√
班级组织与班级规模	小学没有专门的阅读老师	√	√	√	√	√
	班级人数最多为25人	√	√	√	√	√

续表

时间		2001年	2006年	2011年	2016年	2021年
具体内容						
技术使用	信息和通信技术（ICT）			√	√	√
	所有印刷教科书应具有平行的电子形式结构化教育内容				√	√
第二语言教学	母语不是俄语的学生接受俄语作为国家语言的教学		√	√	√	
	政府没有针对移民儿童的项目			√	√	
	一些学校为这些儿童提供特殊课程			√	√	
	通过编写教材将为普通教育机构1至4年级的移民儿童提供语言周期科目的培训				√	
教学和测试的调节政策	全纳教育				√	
	为有健康问题的学生制定特殊标准				√	

（表中“√”表示该年“四年级语言/阅读课程”板块中包含该内容，“空白”即表示该年该板块中没有此内容。）

从2001年起，俄罗斯就开始使用文学阅读的阅读教学时间内都没有发生改变。2006年的阅读政策中开始提到对儿童进行预备教育，从而使儿童在早期阶段就能获得俄语语音系统的知识。2011年之前俄罗斯的小学教育是根据1998年条例和2004年颁布的《初等教育国家教育标准》（The State Education Standard of Primary Education）^{[8][9]}运作的，2011年俄罗斯实施了新的《联邦州教育标准》^[10]（The Federal State Education Standards，简称FSES），对小学通识教育阅读课程完成后的科目成绩应反映方法，包括学习阅读和书写俄语，这一点在很大程度上作出了规定。随着时间的推移，学校教材数量不断增加，说明了教育课程的可变性越来越大的趋势。

PIRLS自2016年起同时还开展了ePIRLS测试，用于测量学生在在线环境中的信息阅读。ePIRLS认为：在线阅读任务需要新的数字阅读素养和传统纸质阅读素养的混合体，因此从2016年开始，俄罗斯教科书出现有印刷版和电子版两种形式，还改变了以口头形式测试学生阅读能力的做法，采用了定量与定性相结合的书面测试的方法，同时也带动了跨学科阅读等。同时，信息和通信技术也被广泛用于教育环节中，所有印刷教科书应该具有并行的电子形式结构化教育内容，以便配套课程的电子版内容可以显示在教室屏幕、学生以及教师的电子设备上。此外，俄罗斯还将信息和通信技术（Information and Communication Technology，简称ICT）引入普通教育的学习过程和学校管理中，旨在及时开发促进教育发展的技术基础设施和电子教育资源，积极发展融合教育（Inclusive Education），即通过增加学习、文化与社会参与，减少教育系统内外的排斥，关注并满足所有学习者多样化需求。总之，俄罗斯正逐步将信息通信技术从通信和获取信息的手段转变为学习和个人发展的手段。

四、启示

本文基于PIRLS五轮百科全书，对俄罗斯小学阶段阅读教育政策及其举措进行了系统梳理。从整体上看，俄罗斯通过国家政策引领，将阅读素养提升纳入教育发展议程，并通过政策引导、课程实施、教学调整、技术应用与评估反馈的互动，推动阅读教育持续优化。俄罗斯的实践表明，通过系统的政策与教育措施，可以有效促进基础阶段儿童阅读素养发展，为其他国家提供可借鉴的经验。

综合本文研究，可归纳出以下三条主要规律，对中国基础阶段阅读教育具有启示意义。

第一，政策设计系统且可操作。俄罗斯通过《国家支持与发展阅读纲要》等立法文件及国家项目，将阅读政策具体落实到课程设计、教学实践与评估环节，实现政策与教育实践的紧密衔接，从而对阅读素养的提升发挥了重要作用。这表明，在制定阅读政策时，系统化设计与可操作性是保障政策有效落地的关键，为我国在教育政策细化和落实方面提供参考。

第二，课程设计与教学实践相互支撑。俄罗斯小学阅读课程系统连贯，从基础语言技能到文学素养逐步推进，同时班级规模适中、教材资源丰富，并通过教师培训与课堂评价形成配套支持。这表明，课程安排与教学实践的紧密衔接，以及教师发展与评价体系的配套，是促进学生阅读素养稳步发展的关键因素，对我国课程建设与课堂教学整合提供启示。

第三，关注特殊群体并有效运用信息技术。俄罗斯通过特殊课程、语言培训及信息技术等方式支持移民儿童和学习困难学生，为他们提供平等的阅读机会。这表明，结合特殊群体需求与信息化手段，有助于提升教育公平性和资源可及性，同时支持整体阅读素养发展，为我国在推进教育公平和数字化阅读资源配置方面提供借鉴。

结语

俄罗斯小学阶段阅读教育研究显示，政策引导、课程实施、教学调整、技术应用与评估反馈之间形成互动，共同支撑学生阅读素养的提升。这三条规律为我国基础阶段阅读教育提供了启示：通过系统化政策引导、课程与教学的紧密衔接、教师培训与评价机制的配套，以及对特殊群体的关注和信息技术的应用，实现各环节的互动，从而在提升学生阅读素养的同时，兼顾教育质量与公平性，推动阅读教育的可持续发展。未来研究可着重探讨跨国阅读教育政策的比较与实践，例如不同国家在政策实施中的经验差异、PIRLS 评估结果对课堂教学的影响，以及信息技术在阅读素养发展中的长期作用，从而为阅读教育的理论与实践研究提供更深入的参考。[9]

参考文献

[1]STEPHENS M,COLEMAN M.Comparing PIRLS and PISA with NAEP in reading,mathematics,and science[R/OL]. Washington,DC:National Center for Education Statistics,U.S.Department of Education, 2007[2026-01-29].

[2] 张麒麟 . 俄罗斯的阅读立法及其阅读推广实践 [J]. 新世纪图书馆 ,2014,No.212(04):20-22+56.

[3]Federal Agency for Press and Mass Communications of Russia. National program for support and development of reading in the Russian Federation (2007 - 2020)[R].Moscow:Federal Agency for Press and Mass Communications, 2006.

[4]Russian Federation. Model basic educational program of primary general education[R]. Moscow:Ministry of Education of the Russian Federation,2015.(Original in Russian: Примерная основная образовательная программа начального общего образования)

[5]Russian Federation. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1312 “On Approval of the Federal Baseline Curriculum and Sample Curricula for Educational Institutions of the Russian Federation Implementing General Education Programs” [R]. Moscow: Ministry of Education of the Russian Federation, 9 March 2004. (Original in Russian: Приказ Министерства образования РФ от 9 марта 2004 г. № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации реализующих программы общего образования»).

[6]Elkonin D B.The psychology of play [J]. Journal of Russian and East European Psychology, 2005, 43(1): 11-21.

[7]Russian Federation.Decree of the Government of the Russian Federation No. 1155-г “On Approval of the Concept of the Program of Support of Children’s and Youthful Reading in the Russian Federation” [R]. Moscow: Government of the Russian Federation, 3 June 2017. (Original in Russian: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 г. № 1155-р «Об утверждении Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации»).

[8]Russian Federation. Order of the Ministry of General and Professional Education of the Russian Federation No. 1235 “On Approval of the Mandatory Minimum Content of Primary General Education” [R]. Moscow: Ministry of General and Professional Education of the Russian Federation, 1998. (Original in Russian: Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 2 мая 1998 г. № 1235 «Об утверждении обязательного минимума содержания начального общего образования»).

[9]Russian Federation.State Education Standard of Primary General Education (First-generation) [R]. Moscow: Ministry of Education of the Russian Federation, 2004. (Original in Russian: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования»)

[10]Russian Federation. On approval of the federal state educational standard of primary general education:Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No.1897[R].Moscow:Ministry of Education and Science of the Russian Federation,2011.(Original in Russian: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 декабря 2010 г. № 1897)

（作者单位：北京语言大学国际中文学院）

项目式学习与幼儿阅读深度融合 促进幼儿全面发展研究

◎ 沈 洁

【摘要】项目式学习旨在探讨如何将项目式学习与幼儿阅读活动进行深度融合，以促进幼儿在认知、情感、社会性等多方面的全面发展。其作为一种强调主动探究与实践的教学模式，近年来在幼儿教育领域受到广泛关注。本研究基于建构主义学习理论，通过梳理相关文献，明确了二者结合的理论可行性与实践价值。在实践中，设计了以阅读主题为核心、驱动项目探究的系列教学活动，引导幼儿在真实情境中围绕绘本内容展开观察、讨论、创作与表达。实践效果表明，这种融合模式能够有效激发幼儿的阅读兴趣与主动性，提高幼儿的语言表达能力、合作探究能力以及解决实际问题的能力，同时促进了幼儿的良好学习品质与综合素养的养成。研究结论肯定了项目式学习与幼儿阅读深度融合的积极意义，为幼儿园课程创新提供了可操作的路径参考。展望未来，如何进一步优化实施策略并在更广泛情境中验证其长效影响，仍有待持续探索。

【关键词】项目式学习 幼儿阅读 深度融合 全面发展 学前教育



一、研究背景

进入 21 世纪以来，全球教育改革的浪潮持续推动着教学模式的创新与转型。项目式学习作为一种强调在真实情境中主动探究、合作解决问题的教学模式，其价值在基础教育阶段已得到广泛验证，并逐步向学前教育领域延伸。与此同时，早期阅读作为幼儿认知、语言及社会性发展的关键载体，其重要性不言而喻。然而，传统的幼儿阅读活动有时存在形式较为单一、与幼儿生活经验联系不够紧密等问题，难以充分激发幼儿的深度参与和持续探究的兴趣。

在此背景下，探索如何将项目式学习的核心理念与幼儿阅读活动进行有机结合，构建一种以阅读为起点、以项目探究为路径的新型学习模式，成为学前教育实践与研究中的一个重要课题。项目式学习旨在系统探讨项目式学习与幼儿阅读深度融合的具体实践路径及其对幼儿全面发展的促进作用。具体目的包括：梳理项目式学习应用于幼儿阅读领域的理论依据与实践价值；设计并实施以阅读主题驱动

项目探究的系列教学活动；分析该融合模式在激发幼儿阅读兴趣、提升语言表达、合作探究及解决问题能力等方面的实际效果；总结有效的实施策略，为幼儿园课程创新提供可操作的参考^[1]。

在理论层面，研究有助于丰富和深化项目式学习在学前教育领域的应用理论，特别是为阅读教学从“知识接收”向“意义建构”转型提供学理支撑；在实践层面，研究成果能够为一线幼儿教师提供将阅读活动项目化、探究化的具体方法与案例，推动阅读教学模式的革新，从而更加有效地促进幼儿在认知、情感、社会性等多维度的综合素养提升，为其终身学习与发展奠定坚实基础。

二、实践路径：以“苏州园林”项目为例

（一）主题生成与驱动性问题设计

本环节旨在从幼儿的生活与阅读兴趣中提炼有价值的项目主题，并设计能够激发幼儿持续探究的驱动性问题。教师需要密切关注幼儿在日常阅读和生活活动中的兴趣点与疑惑。在“苏州园林”项目启

动阶段，教师组织幼儿共读《苏州园林里的秘密》绘本，过程中发现幼儿对绘本中“太湖石的洞洞”和“漏窗里的风景”表现出浓厚兴趣，常常驻足讨论“石头为什么有那么多洞”“透过窗户看到的树为什么不一样”。基于此，教师将幼儿的兴趣点聚焦，生成“我们的微型苏州园林”这一项目主题。为引导幼儿进行深度探究，教师设计了核心驱动性问题：“如何用自然材料在班级建构区打造一个有‘洞洞石头’和‘花窗’的小园林？”该问题紧密联系幼儿的生活经验，具有明确的探究目标和具体的探究对象，同时整合了艺术表现、空间认知、本土文化等多领域发展目标，为后续项目活动的开展指明了方向，确保了项目的真实性和挑战性。

（二）多元阅读与探究活动的整合

1. 多元阅读

教师带领幼儿反复阅读《苏州园林里的秘密》，引导幼儿细致观察绘本中亭台楼阁、假山池塘的布局特点，特别是太湖石的“瘦、透、漏、皱”和漏窗的多样图案，并鼓励幼儿用彩笔绘制“我最喜欢的园林角落”，将阅读中的视觉感知转化为初步的艺术表达，教师提供《太湖石的故事》《漏窗的图案》等科普图画书和相关图片资料，组织幼儿分组阅读，引导他们记录“石头上的洞是怎么形成的”“漏窗有哪些形状”等问题的答案，通过阅读获取探究所需的关键信息^[2]。

2. 探究实践活动

教师组织幼儿参观幼儿园附近的社区园林，让幼儿亲身感知太湖石的质感、漏窗的光影效果，并用手机拍摄太湖石、漏窗的细节，记录“洞洞的数量”“花纹的样子”，将阅读中获得的间接经验与现实观察的直接经验相结合。其次是材料探究，教师提供纸箱、树枝、鹅卵石、彩色玻璃纸、黏土、镂空卡纸等丰富材料，幼儿尝试用黏土捏制“太湖石”，模仿其多孔特征；用镂空卡纸剪出不同形状制作“花窗”，探索不同材质和形状的漏窗效果。最后是合作建构，幼儿进行小组分工，有的负责堆叠“假山”，有的设计“池塘”，有的粘贴“花窗”。在建构过程中，他们反复对照阅读记录和实地观察的照片调整方案，如发现石头堆叠不稳时，会思考“绘本里的假山是怎么堆的？”“我们是不是也应该像书里那样下面大上面小？”

3 过程性支持

在“苏州园林”项目实施过程中，教师根据幼儿

的探究进展和遇到的具体问题，提供了多维度的过程性支持与帮助。当幼儿在讨论漏窗形状时，无法用准确语言描述其特征，教师适时提问：“绘本里的漏窗像什么？是圆形还是方形？有没有像我们见过的花朵或者动物形状的？”通过引导性问题，帮助幼儿梳理观察重点，提取已有阅读经验，将抽象的感知转化为具体的语言表达。

当幼儿尝试用黏土捏制太湖石却难以表现多孔结构时，教师并未直接示范，而是提供真实的太湖石实物和放大镜，引导幼儿近距离观察“这些洞洞是怎么连在一起的”“表面是光滑还是粗糙的”，并适时引入“镂空”“通透”等关键词汇，丰富幼儿的描述性语言。在建构假山遇到稳定性问题时，教师与幼儿共同回顾绘本中的跨页插图，用手指沿着画面中山石的轮廓线描摹，帮助幼儿发现“下宽上窄”“错落有致”的堆叠规律，同时提供不同大小的泡沫块供幼儿对比实验，让幼儿在操作中验证猜想^[3]。

4 记录工具

发放“探究小手册”，引导幼儿用图画、符号、简单数字等方式记录探究过程中的发现，如“今天用了3块石头”“花窗剪了5个圆形”“我们的假山有2层”等，帮助幼儿梳理探究思路，留存探究证据，也为后续的成果展示和反思提供了素材。这些支架的提供，有效支持了幼儿探究活动的深入开展，保护了他们的学习兴趣和自信心。

在“探究小手册”的基础上，教师进一步拓展记录形式的多样性，以适应不同年龄段幼儿的发展特点。对于小班幼儿，提供即时贴式的小标签，幼儿完成一项探究任务后便可撕下对应图案贴在手册相应位置，如“找到了太湖石”“搭好了小桥”，以图像化的方式降低记录门槛；中班幼儿则引入“问题银行”页面，鼓励他们简单的问号符号或涂鸦记录探究中遇到的困惑，如“为什么水里的石头滑滑的”，教师定期翻阅并选取典型问题组织集体讨论；大班幼儿开始尝试“对比记录表”，在探究花窗纹样时，用两栏表格分别记录“我看到的”和“我想到的”，逐步建立观察与联想之间的思维联结。

三、成果展示与反思评价

幼儿以小组合作完成的“微型苏州园林”模型为中心进行展示。语言表达上，小组代表向全班介绍：“我们的园林有假山、池塘和月亮门，石头上有5

个洞洞。”作品解说环节，幼儿展示自己设计的“漏窗”绘画作品，解释“这个像桃花，这个像竹子，是苏州园林里有的，我们是从绘本上看到的。”教师引导幼儿回顾整个项目过程，提出问题：“我们搭建的园林和绘本里的苏州园林哪些地方是一样的？哪些地方我们做得更好？如果下次再做，我们可以怎么改进？”幼儿积极参与讨论，如提出“我们的假山没有绘本里的高”“我们的花窗颜色比绘本里的还多”“下次我们可以做一个会流水的池塘”等问题。

（一）幼儿阅读兴趣与参与度

选择本土文化绘本频率、主动提问次数，每周统计，采用频率计数（如：选择本土文化绘本频率：每周/次）。项目开展前，班级幼儿在阅读区选择本土文化绘本的频率为每周12次，开展项目式学习后增至每周38次。主动提问次数从平均每人每周2次提升至5次。

表1 幼儿阅读兴趣与参与度观察表

统计指标	项目开展前	项目开展后
选择本土文化绘本频率：每周/次	有专门	有专门
主动提问次数：平均每人每周/次	有专门	有专门

（二）幼儿合作

小组合作中，幼儿主动协商解决冲突的比例从项目前的32%提升至78%。如在“花窗设计”环节，幼儿A坚持用红色玻璃纸，幼儿B想用水彩涂色，两人争执后翻出绘本《苏州园林的色彩》，共同发现“园林里的窗户既有彩色的也有木头色的”，最终决定“一半用玻璃纸，一半用水彩”。

表2 幼儿合作观察表

观察维度	项目前情况	项目后情况
主动协商解决冲突的比例	32%	78%

（三）幼儿学习品质

任务坚持时长、面对困难时的情绪反应（积极/消极）、寻求帮助的策略有效性，时长记录、情绪状态记录、策略描述，任务坚持时长从平均8分钟延长至平均15分钟；前期搭建时因争夺材料发生争执，直接抢夺或哭闹；后期出现分工行为，如“你剪窗户，我粘石头，我们一起做更快”，当材料不足时会说：“我们可以用树枝代替竹竿，就像绘本里用竹子做栏杆一样。”项目式学习开展后，幼儿的学习品质得到了显著提高，为后续自己处理问题、解决问题奠定了坚实的基础。因此，项目式教学取

得了显著的成效。

表3 幼儿学习品质观察表

项目	具体内容
任务坚持时长	项目式学习开展前：平均8分钟；项目式学习开展后：平均15分钟
面对困难时的情绪反应	项目式学习开展前：消极（因争夺材料发生争执，直接抢夺或哭闹） 项目式学习开展后：积极（出现分工行为，共同解决问题）
寻求帮助的 策略有效性	后期出现分工行为，如“你剪窗户，我粘石头，我们一起做更快”；当材料不足时会说：“我们可以用树枝代替竹竿，就像绘本里用竹子做栏杆一样”

结语

通过理论探讨与实践验证，系统探究了项目式学习与幼儿阅读深度融合的模式、路径与成效。项目式学习与幼儿阅读的深度融合，并非教学方法的简单叠加，而是一种以幼儿为中心、以真实问题为驱动、以深度探究为路径的教育生态重构。这种模式有效突破了传统阅读教学中可能存在的单向传授与浅层化等局限，将阅读活动转化为幼儿主动探索世界、建构意义、解决问题的综合性活动。实践证明，该融合模式能显著激发幼儿的阅读兴趣与内在学习动机，使其在持续、连贯的项目情境中，语言表达能力、合作探究能力、创造性思维以及解决实际问题的能力获得整合性提升，同时促进了坚持、专注、反思等良好学习品质的养成。通过上述完整的效果评估，“苏州园林”项目充分展示了项目式学习与幼儿阅读深度融合的具体操作路径，其显著的实践效果也为理论模型提供了有力支撑，证明该模型能够有效指导幼儿园开展此类融合活动，为一线教师提供了清晰、可借鉴的实践参考。^[4]

参考文献

[1] 林莉. 基于项目式学习驱动下的幼儿园 STEAM 课程改革与应用探究 [J].《风采童装》,2025(2):0139—0141.

[2] 程绍仁. 基于项目式学习的幼儿园课程改革 [J].《今日教育 (幼教金刊)》,2025(1):1.

[3] 石相琴. 幼儿园项目式学习对幼儿综合能力发展的影响研究 [J].《教育教学研究前沿》,2025(2):89—91.

基金项目：本文系苏州市教育科学“十四五”规划2025年度课题“支持完整经验生长的幼儿园项目式学习的实践研究”（课题编号：2025/LX/02/243/10）的阶段性成果。（作者单位：江苏省苏州市苏州高新区阳山实验幼儿园）

幼儿园优秀传统文化阅读启蒙教育的实施现状与应对策略

◎孙亚君

【摘要】对幼儿进行优秀传统文化阅读启蒙，能够提升幼儿的审美能力、文化自信，有着重要的现实意义。然而，审视当前幼儿园优秀传统文化阅读启蒙现状，整体不容乐观，阅读材料选取有成人化与随意化倾向，阅读教学模式有说教化与单一化倾向，而且家园共有有表面化与断裂化倾向。基于此，本文根据优秀传统文化阅读启蒙需求与幼儿的身心发展规律，提出建立分层分类的阅读资源体系、创新多元融合的阅读教学模式、基于家园协同构建阅读共同体等建议，旨在提升优秀传统文化阅读启蒙教育实效性。

【关键词】幼儿园 优秀传统文化 阅读 启蒙教育



优秀传统文化是培养幼儿文化认同感与滋养幼儿心灵的重要资源。《3—6岁儿童学习与发展指南》明确指出：“引导幼儿感受祖国文化的丰富与优秀”。而阅读是幼儿获取信息、发展认知以及陶冶情感的基本途径，在优秀传统文化教育中有着不可替代的作用。因此，幼儿园应将优秀传统文化教育与阅读启蒙相结合，通过引导幼儿阅读绘本、神话传说、童谣等传统文化载体，使其亲近传统、理解文化。然而，当前幼儿园传统文化阅读启蒙教育现状不容乐观，存在浅表化、形式化等问题，难以达到文化浸润的目的。本文先分析幼儿园优秀传统文化阅读启蒙教育的现状，揭示其中存在的问题，再提出具有针对性的改进策略。

一、幼儿园优秀传统文化阅读启蒙教育的实施现状

（一）阅读材料选取有成人化与随意化倾向

审视当前幼儿园阅读教学现状，虽然教师有传统文化教育意识，也会选取相关的阅读材料，但存在两个突出的问题。第一，阅读材料有“成人化”倾向。很多教师在选取传统文化的材料时，秉持着尊重原著的原则，直接选用经典原文全文，如《弟子规》《三字经》等，或者选取未经改编的传统故事，其中包含的复杂情节、文言词汇以及价值观念等，超出了幼儿的认知水平。第二，阅读材料选择“随意化”。部分幼儿园在阅读材料的选择上，缺乏系统的资源建设规划，教师通常根据网络推荐或个人经验随意选购绘本，缺乏对传统文化内

涵、适龄性、图文质量等方面的专业考量。

（二）阅读教学模式有说教化与单一化倾向

在幼儿园传统文化阅读启蒙中，教师构建的阅读教学模式存在两种倾向，造成阅读启蒙效果大打折扣。第一，有严重的“说教化”倾向。部分教师将传统文化教育等同于对幼儿进行道德训诫，在阅读过程中频繁地向幼儿提出“这个故事告诉我们什么样的道理？”“我们应该学习××的哪些品质？”诸如此类的问题，将原本生动有趣的故事异化为生硬枯燥的道理灌输。例如，在带领幼儿阅读《孔融让梨》绘本时，教师反复强调“我们要像孔融一样，学会谦让”，却忽略了幼儿在故事情境中沉浸式体验与感受的重要性。第二，教学方法“单一化”。审视当前幼儿园阅读启蒙工作，多数教师采取“灌输式”教学模式，以逐页讲述并向幼儿提问为主，缺乏故事剧场、角色扮演、艺术创作等多样化延伸活动^[1]。在这样的阅读环境中，幼儿的主动参与和深度体验严重不足。

（三）家园共有有表面化与断裂化倾向

对幼儿的阅读启蒙仅仅靠幼儿园单方面的力量是不够的，还要发挥家庭教育资源优势。然而，审视当前家园在传统文化阅读方面的协同育人效果，有明显的短板。第一，家园合作“表面化”。多数幼儿园虽然组织了优秀传统文化阅读活动，但通常止步于园内，缺乏向家庭延伸的有效机制。例如，部分幼儿园虽然向家长布置了“亲子共读”任务，但主要要求是拍照打卡、填写阅读记录表等，并没有向家长提供具体的阅读指导方法，家园合作流于形式。很多家长反映，自己在给孩子

讲传统故事时不知道怎样去讲以及讲了但孩子不愿意听等问题。第二，阅读资源出现了“断裂化”现象。在传统文化阅读启蒙教育中，幼儿园与家庭之间存在着“各自为政”的现象，即教师使用的传统文化绘本与家长可获得的阅读材料缺乏衔接，家长不了解幼儿园的教学内容与进度，教师也不了解家庭阅读的状况，因此两者难以形成教育合力。

二、幼儿园优秀传统文化阅读启蒙教育的应对策略

（一）建立分层分类的阅读资源体系

合理的阅读材料是有序、有效推进优秀传统文化阅读启蒙教育工作的基础。因此，幼儿教师应正视当前阅读材料选取成人化与随意化等问题，建立分层分类的阅读资源体系。

第一，基于不同阶段幼儿的阅读水平建立适读资源库。市面上关于优秀传统文化的阅读材料很多，但并非所有材料都适宜幼儿阅读。因此，教师应认真筛选，根据不同阶段幼儿的阅读能力、认知特点分别筛选优秀传统文化读物。例如，对小班幼儿，应选择情节相对简单且图大字少的传统童谣与生活习俗类绘本，如《中秋节快乐》《粽子里的故事》等，阅读启蒙侧重于感官体验与语言韵律的感知；对中班幼儿，可选择情节相对完整的民间传说、传统节日故事等，如《十二生肖》《腊八节的故事》等，阅读启蒙侧重于角色认同与情节理解；对大班幼儿，可选择经典蒙学读物、历史人物故事、神话传说等，如《三字经》精选片段、《愚公移山》等，阅读启蒙侧重于优秀传统文化内涵的初步理解与价值讨论^[2]。

第二，建立阅读材料质量评估标准。在幼儿园阅读启蒙中，很多教师想引进一些与优秀传统文化有关的阅读材料，但却经常因难以判断其是否适合幼儿而未行动。对此，幼儿园可组织教研组长、骨干教师等组成阅读资源评审小组，建立阅读材料质量评估标准：①文化適切性。查看阅读材料所传递的文化价值观是否契合当前社会主义核心价值观，是否符合当代教育理念等，从源头上剔除带有封建迷信或性别刻板印象等不当内容。②儿童适龄性。查看阅读材料的情节复杂度、语言表达、图文比例等是否符合目标年龄段幼儿的认知水平^[3]。③艺术审美性。查看阅读材料的色彩运用、插画风格、装帧设计等是否有较高的艺术水准，是否能够引发幼儿的审美愉悦。幼儿教师可对照质量评估标准筛选合适的优秀传统文化阅读材料，从源头上把好阅读启蒙教育的质量关。

第三，开发园本化阅读资源包。教师可根据本班学

生的兴趣爱好、阅读能力以及本园实际，对经典传统文化素材进行适龄化改编。例如，某班幼儿喜欢《西游记》，教师可从《西游记》这本书中筛选一些经典情节，将其改编成图文并茂的“口袋故事书”，每个经典故事8—10页，每页几句话，配上幼儿自己创作的插画或者由AI软件生成的插画，以此作为素材进行传统文化阅读启蒙教育。不仅能够激发幼儿的阅读内驱力，还能培养幼儿的文化认同感。再如，教师发掘本地传统文化资源，建立园本化阅读资源包。以青岛地区的幼儿园为例，教师可将即墨老酒的传统酿造故事、崂山民间传说、胶州秧歌的由来等改编成适合幼儿阅读的简绘本或口袋书，让幼儿在阅读过程中充分感受家乡传统文化的独特魅力。

（二）创新多元融合的阅读教学模式

不同于知识与技能讲授，文化教育倾向于体验、感悟，因此，传统的“说教式”教学模式难以满足需求，而且单一化的教学方式也容易让幼儿产生抵触情绪。在幼儿园优秀传统文化阅读启蒙教育中，教师应遵循游戏化、体验式、整合性等原则创新多元融合的阅读教学模式，达到“润物无声”的目的。

第一，实施“浸润式”阅读策略，淡化说教痕迹。在优秀传统文化阅读启蒙教育中，教师可以将文化价值观自然地融入故事情境中，通过情感体验、角色代入等方式引导幼儿自主感悟，而不是直接告诉幼儿大道理^[4]。在具体的实践操作中，教师可采取“三遍阅读法”：第一遍完整讲述故事，不提问打断，直接让幼儿从整体上感受故事内容；第二遍则聚焦关键情节，可提出一些开放式的问题，如“你认为××会怎么做？”“假如是你，你会怎么做？”引导幼儿猜测情节、观察画面或表达感受等；第三遍则是组织幼儿扮演角色，让幼儿沉浸式体验。如阅读《司马光砸缸》时，教师不能直接给幼儿总结“这个故事告诉我们要沉着冷静”，而是模拟情境，并提供多种道具，让幼儿在尝试与讨论中发现“砸缸”这一方法的巧妙之处。

第二，组织“阅读+”整合活动，拓展幼儿阅读体验。为了丰富幼儿的体验，教师可打破阅读与其他活动之间的壁垒，将阅读与传统艺术、游戏活动、手工制作等活动整合^[5]。例如，在阅读《中秋节快乐》绘本时，教育目标是让幼儿理解节日习俗，感受团圆寓意，除了阅读绘本外，教师还可开展其他相关联的活动：①进行艺术延伸。带领幼儿制作纸灯笼、绘制月饼图案以及学唱《爷爷为我打月饼》等，使幼儿充分体验传统工艺与童谣之美。②进行戏剧表演。带领幼儿表演“嫦娥奔月”手偶剧，加深幼儿对角色的理解与情节的记忆。③进行食育活动。带领幼儿观察月饼制作过程，品尝不同口味的月

绘本阅读 融入幼儿园数学集体教学活动的实践探究

◎陈宝淑 周婷婷

【摘要】文章围绕绘本阅读融入幼儿园数学集体教学活动展开探讨。首先，本文分析了幼儿园数学认知的内容范畴、发展特征与价值取向。其次，本文深刻阐释其价值，包括化解集体教学情境化不足的现实困境、疏通从形象经验到初步抽象的思维通道、提升数学启蒙的情感温度等。再次，本文提出实践策略：以情节悬念串联集体猜想活动，激发幼儿主动探究的内在动力；借画面观察组织小组对话探究，深化幼儿数学经验的感知层次；由故事情境延伸合作互动游戏，连通幼儿数学思维的迁移路径，以为教学实践提供参考。

【关键词】绘本阅读 幼儿园数学 集体教学活动



《3—6岁儿童学习与发展指南》（以下简称《指南》）将数学认知定位于幼儿对生活中数与形的感知、体会与理解，落点在兴趣的萌发与思维的启蒙。幼儿尚未产生符号的概念，他们对数量、形状、空间的最初体察，往往伴随着对故事的好奇与对画面的凝视而悄然发生。绘本以图画为语言、以叙事为脉络，与幼儿思维方式相吻合，将其引入数学集体教学活动，幼儿数学启蒙由此找到了一条贴合发展规律的实践路径。

一、幼儿园数学认知内容与特征解析

（一）幼儿数学认知的内容范畴：源于生活情境的感知与体验

幼儿园数学认知所涵盖的内容，是指幼儿在日常生活与游戏中能够直接感知到的数学现象，主要涉及数量与数量关系、形状与空间关系、简单的排列规律以及生活中数学的实际用途几个方面。《指南》对这一阶段数学教育的定位，从来不是小学阶段数与代数、图形与几何知识体系的提前演练，而是数学经验在生活土壤中生长出来的最初形态^[1]。幼儿对数的理解来自数物品、分食物、比较多少的具体过程，对形状的认识来自拼搭积木、整理玩具、观察日常用品的实际经历，对空间方位的把握来自身体活动与生活定向。

（二）幼儿数学认知的发展特征：以具体操作为主要通道的渐进过程

幼儿的数学思维具有鲜明的具体性、动作性与情境依

赖性。三到六岁幼儿正处在前运算阶段向具体运算阶段过渡的时期，对数量关系与空间关系的把握高度依赖手部操作与视觉观察，难以脱离实物进行符号化思维。《指南》设立幼儿分层数学认知目标：小班幼儿能够区分大小多少，中班幼儿开始通过数数比较两组物体，大班幼儿才逐步理解量的相对性与加减运算的实际意义。这种渐进有其内在规律，试图通过反复训练加速进程的做法，往往欲速则不达，甚至挫伤幼儿对数学的亲近感。

（三）幼儿数学认知的价值取向：兴趣萌发与思维启蒙优先于知识习得

幼儿园数学教育的价值在于培养幼儿对数学的兴趣、敏感与好奇，在于让幼儿愿意用数学的眼光观察周围世界、愿意用数学的方式解决遇到的问题。《指南》将“有用和有趣”“体验解决问题的乐趣”作为数学认知的核心理念加以强调，传递的正是这样一种价值取向：运算速度、计算准确率、图形名称的记忆量等，都不是衡量这一阶段数学教育成效的恰当指标^[2]。一个能够主动发现生活中数字含义、愿意为同伴公平分配点心、乐于用图形拼搭出心目中房子的幼儿，比一个能背诵二十以内加减算式却对数学毫无兴趣的幼儿，更接近数学启蒙的真正目标。

二、将绘本阅读融入幼儿园数学集体教学活动的价值

（一）化解集体教学情境化不足的现实困境

幼儿园数学集体教学长期面临一个两难处境：一方

明确告知家长本月幼儿园阅读的传统文化主题、推荐的家庭延伸阅读书目以及亲子互动建议等。例如，教师在带领幼儿阅读绘本《腊八粥的故事》后，可通过指引卡建议家长与孩子一起辨认熬粥的食材，并让孩子参与洗米、加水等简单步骤，要求孩子煮好后将腊八粥端给家中长辈，从而将阅读、劳动、礼仪教育有机串联。

第二，开展传统文化流动书袋活动。教师可在班级配备“流动书袋”，书袋中装有传统文化绘本、亲子阅读记录本与“阅读提示”，家长可借阅书籍并记录，按照“阅读提示”带领孩子阅读，并在规定时间内返还。同时，教师也可号召家长共享传统文化绘本资源，以此解决部分家庭缺乏优质传统文化读物的困难，让优秀传统文化阅读启蒙教育由幼儿园拓展延伸至家庭，在增强家长教育参与感的同时培养幼儿良好的阅读习惯与文化认同感。

结语

综上所述，幼儿园优秀传统文化阅读启蒙教育既有促进幼儿发展的价值又兼具文化传承价值。然而，当前幼儿园传统文化阅读启蒙教育在阅读材料选取、教学模式实施以及家园协同育人方面仍然有诸多不足，本文针对这些问题提出了相应的改进策略，这些策略既解决了优秀传统文化阅读启蒙“读什么”的问题，也解决了“如何读”的问题，希望能为一线幼儿教师提供实践参考，共同推动优秀传统文化阅读启蒙，使阅读成为幼儿亲近传统文化以及树立文化自信的桥梁。

参考文献

- [1] 徐誉铭. 中华优秀传统文化融入幼儿园绘本阅读活动的策略探析[J]. 学生阅读世界, 2025(42): 44—45.
- [2] 王梦洋. 幼儿园绘本教学与传统文化教育相融合的实践探索[J]. 中华活页文选(传统文化教学与研究), 2025(10): 178—180.
- [3] 陈梦珠. 幼儿园绘本阅读与中华优秀传统文化如何有效融合[J]. 新班主任, 2025(08): 34—35.
- [4] 马尉菡. 谈传统文化在幼儿园绘本阅读活动中的渗透策略[J]. 中华活页文选(传统文化教学与研究), 2024(09): 4—6.
- [5] 李瑶. 中国传统文化绘本在幼儿园教育中的应用研究[J]. 新课程研究, 2022(24): 94—96.
- [6] 关晓莺. 在幼儿园开展优秀传统文化教育的有效路径[J]. 教育界, 2022(10): 113—115.

（作者单位：山东省青岛市李沧区永安路幼儿园）

饼，通过多感官参与，强化幼儿的文化体验。④进行语言游戏。带领幼儿学习中秋节童谣，并创编“月亮像什么”比喻句，以此发展幼儿的语言表达能力。这种“阅读+”模式让传统文化不再是静止的文字，而被赋予了生命力，成为可看、可听、可做、可尝的鲜活体验。为了增强活动的感染力，教师可以结合当地传统文化资源开展特色化的“阅读+”活动。以青岛地区的幼儿园为例，教师在组织幼儿阅读关于传统节日的绘本后，可组织幼儿了解青岛天后宫的新政民俗文化庙会、田横岛祭海节等本地习俗，通过播放视频与图片或模拟庙会场景，让幼儿感受青岛地区独特的海洋民俗文化。又如，在组织幼儿阅读崂山传说的相关绘本后，教师可带领幼儿学唱简单的青岛地方童谣，或欣赏胶州秧歌的基本动作，将阅读与地方舞蹈、曲艺等体验相融合。

第三，创设主题式阅读情境，激发幼儿阅读兴趣。对幼儿进行优秀传统文化阅读启蒙教育，不仅仅是让幼儿了解传统文化，还要培养幼儿良好的阅读习惯、文化认同感，这些目标的达成不是一蹴而就的，而是需要日积月累，因此，教师有必要创设良好的阅读环境，营造出“书香氛围”，让幼儿养成每日阅读的习惯，从而达到文化浸润的目的^[6]。在具体的教学实践中，教师可在班级设置传统文化主题角，每月更换一次主题，如“节气故事月”“传统游戏月”“十二生肖月”等，并根据主题投放相应的绘本或其他阅读材料。为了激发幼儿的阅读能动性，教师还可放置其他道具与阅读任务卡。以“十二生肖月”主题为例，除了摆放与十二生肖有关的绘本以外，教师还可放置“生肖排序”任务卡，鼓励幼儿根据阅读材料对十二生肖动物卡片进行排序。或放置“寻找我的生肖”任务卡，鼓励幼儿通过阅读寻找自己及其家人的生肖故事。诸如此类的情境化设计将阅读转化为富有趣味的游戏活动，不仅激发了幼儿自主阅读的动机，也营造了良好的文化氛围。

（三）基于家园协同构建阅读共同体

幼儿良好阅读习惯的形成与阅读能力的提升，离不开幼儿园与家庭的携手共育。因此，针对当前家园共育中的“表面化”与“断裂化”等问题，应建构资源互通、制度健全、方法同步的家园阅读共同体。

第一，进行亲子阅读指导。为了解决家长在优秀传统文化阅读启蒙教育中不知道带孩子“读什么”以及不知道“如何读”的问题，教师可定期提供具体、可操作的阅读指导，而并非是布置“任务”。例如，教师可通过家长会、微信群等渠道，给家长讲述如何挑选优秀传统文化阅读材料，并示范如何生动地讲述故事，包括适时提问、配合手势与表情、用不同声音表现不同角色等。同时，教师可定期向家长发放“家庭阅读指引卡”，

面,集体活动要求教师在有限时间内组织全体幼儿围绕共同主题展开学习;另一方面,幼儿数学思维初步萌发,具有鲜明的具象化与情境依赖性,数学经验的产生扎根于熟悉的事物脉络之中。教师创设现实情境往往受限于场地、材料与时间,难以为每一次活动都搭建起足够丰富而有吸引力的场景,结果容易滑向数学知识的直接陈述。绘本以图画叙事的方式为集体活动预备了一个共享的情境场,幼儿在同一个故事世界里同时经历数学现象,集体的共同关注与个体的具体感知由此得以兼顾^[9]。

(二) 疏通从形象经验到初步抽象的思维通道

数学思维的发展,离不开从具体情境中提取关系再将关系迁移至新情境的往复过程。幼儿尚不识字,对世界的把握主要凭借图像、动作与口语,而绘本的图画语言与幼儿的思维通道相契合。画面中物品的多少、角色的大小、位置的前后、情节的反复,都以可视化的形式将数学关系呈现在幼儿眼前,幼儿无需借助抽象符号便能在图像与生活经验之间架起桥梁。这种由图画承载的数学线索,比单纯的实物操作更具叙事张力,比直接的概念讲解更贴近幼儿的思维方式,为集体教学中的数学启蒙提供了一条温和而有力的认知通道。

(三) 提升数学启蒙的情感温度

数学在传统印象中常被视为冷峻、严格、与情感无涉的学科,这种印象一旦过早投射到幼儿身上,便可能在他们与数学之间筑起隔膜。绘本以故事、角色、情感、想象作为底色,将数学现象包裹在温暖的叙事氛围里,幼儿在关心小熊有几块饼干、思考小兔回家走哪条路时,对数学的接近是出于关切而不是出于任务。集体阅读时的共同欢笑、共同猜测、共同发现,又为数学经验的萌发增添了同伴交往的情感维度。数学启蒙阶段所需要的兴趣、好奇与亲近感,在绘本所营造的人文氛围中找到了恰当的依托。

三、将绘本阅读融入幼儿园数学集体教学活动的实践策略

(一) 以情节悬念串联集体猜想活动,激发幼儿主动探究的内在动力

绘本叙事的魅力大半藏在情节的起伏与悬念之中。教师将绘本讲述与集体猜想式教学相结合,挑选绘本时着重考察数学线索与叙事张力的契合度,把关键的数量变化、位置移动、形状组合安排在情节转折处,讲述行进至悬念节点暂停画面,邀请全班幼儿就接下来可能发生的数学情形作大胆猜测。同伴此起彼伏的猜想相互启发,教师整合众人想法回到绘本继续讲述,幼儿在猜想验证与情节揭晓的反复交替中体会数学思考的乐趣,对数学

的好奇与亲近感由此自然萌生。

以大班《好饿的毛毛虫》阅读为例。教师事先将绘本画面按情节节点拆分为若干张大图,故事开端先呈现毛毛虫从卵中钻出的画面,随后按周一至周日的食物顺序逐张揭示,每翻一页都在数量发生变化的关键处停顿。猜想热身环节里,教师亮出毛毛虫与一片树叶的画面,让幼儿默默用手指比画接下来可能吃几样东西,比画完毕后在同伴间交换看法。情节推进至周三时,画面上已出现一个苹果、两只梨、三颗李子,教师不急于翻下一页,请幼儿猜测周四毛毛虫会吃几样、为什么这样想,幼儿的猜想或顺着递增规律,或跳出规律另作设想,教师将各种猜想用图画或符号简记在黑板一侧,再翻页揭晓。星期六画面里食物种类骤增,教师特意延长悬念,组织全班猜想毛毛虫吃下这么多东西之后会发生什么,并在主题墙上张贴幼儿口述、教师代笔的“我的猜想”小卡片。集体猜想由手势起步,经语言表达推进,到符号记录收尾,幼儿对数学线索的好奇随情节起伏层层堆叠。教师将数学元素安置在叙事张力最充足之处,幼儿对数量变化的关注源于想知道故事走向,集体活动的探究氛围由共同的悬念维系,活动结束后幼儿往往主动复述毛毛虫吃了几样食物,对递增关系的初步感知在反复回味中悄然生根。

(二) 借画面观察组织小组对话探究,深化幼儿数学经验的感知层次

绘本的图画承载着远比文字更丰富的数学信息,画面上事物的排列、角色的姿态、背景的细节都是幼儿可以反复回看、自由解读的数学素材。阅读绘本时,教师组织幼儿开展小组合作对话活动,组员轮流指认所发现的数量关系、形状特征、空间位置,相互倾听、彼此补充。各小组依次将本组发现分享给全班,同伴之间从不同视角彼此碰撞,幼儿在倾听与回应中拓展看待事物的角度,对数量、形状、空间关系的理解在集体智慧的汇聚中走向丰盈。

例如,教师可以将《好饿的小蛇》这本书融入小班幼儿数学启蒙教育中。该绘本画面简洁,每一页一条小蛇遇见一样食物,画面元素少而形状特征鲜明,适合小班幼儿初次开展画面观察。教师课前将全班分作三个小组,每组围坐一张铺有软垫的圆桌,桌上摆放绘本大开本复印画面、与画面对应的实物模型(圆苹果、三角饭团、长香蕉、菠萝、葡萄串等)以及一只小蛇布偶。第一轮任务定为“找一找像什么”,小蛇布偶在组员手中传递,传到谁手中谁就指着画面里的食物对小蛇说出一个形状词,圆圆的、长长的、尖尖的,组内同伴可以补充或表示赞同。教师在三组之间轮流巡视,听到有趣的形状词就轻声转告邻组。第二轮任务调整为“比一比谁大谁小”,组员从桌

上挑出两样实物模型摆在面前,先用手比画再用语言描述哪个大哪个小,遇到难以判断的情形请同伴一同把两样物品并排放着观察。组内若出现争议,教师鼓励争议双方各自抱着自己的物品走到组中央展示给同伴看,由其他组员举手投票表决。第三轮任务升级为“摆一摆吃下去的样子”,组员合作把所有实物模型按小蛇吃下去的先后顺序排成一列,遇到记不清的画面回到绘本对照,排序过程中谁记得清就由谁带头摆放,记得不清的同伴就负责回翻绘本核对。

组间分享环节里,三组将各自排好的食物队列推到活动室中央,幼儿绕着三列食物走一圈,看一看哪一组排的与绘本一样、哪一组别出心裁,教师邀请幼儿说出最喜欢哪一组的排法、为什么喜欢。教师顺势抛出一个问题,若小蛇明天再来吃东西,三组分别想给小蛇预备什么样的食物,有提议方形面包的,有想要圆形月饼的,教师把这些设想记在小卡片上贴在每组的队列尾端。最后教师把三组的排列连同新添的设想拍成照片,贴在阅读区供幼儿日后翻看。小班幼儿的观察经历了由零散指认到分类比较再到有序排列的渐进过程,小组对话给同伴提供了相互模仿与彼此启发的机会,对形状与大小的感知在反复指认、比较、排列中渐趋清晰。

(三) 由故事情境延伸合作互动游戏,探索幼儿数学思维的迁移路径

绘本所搭建的故事情境,可延展为集体合作式互动游戏,让幼儿在角色扮演与任务挑战的过程中实现由感知数学到运用数学的过渡。教师围绕绘本主题布置与故事相呼应的场景、预备相应的操作材料,让全班幼儿分别扮演故事中的不同角色,依照情节线索集体推进游戏进程。游戏中幼儿需相互配合完成与数学相关的任务,手部动作、语言交流与思维推断在角色互动中协同运转。集体活动结束后,幼儿仍能将故事中的数学线索迁移至日常生活,对数学的兴趣与思考延伸至更广阔的天地。

例如,在阅读《阿利的红斗篷》后,教师以故事为原型在大班开展为期一周的游戏化项目。绘本讲述小羊阿利为做一件红斗篷,从剪羊毛到纺线、织布、染色、裁剪、缝制的完整过程,每一道工序都暗含数量、长度、形状的数学线索。项目将课室改造为阿利的村庄,依据工序设置五处游戏场景:草地剪毛场、纺车小屋、织布作坊、染坊水池、裁缝铺,每处场景都备齐相应的操作材料与一块场景任务牌。幼儿手持一张羊皮纸通行证,可自由穿梭于五处场景之间,每完成一处任务便在通行证相应位置盖上小印章。

游戏任务在不同场景中各有侧重。草地剪毛场上的任务为剪足十团羊毛交给纺车小屋,幼儿用安全剪刀剪开棉

花团,剪一团数一团,凑足十团便结伴跑去送货。纺车小屋的任务为把毛线绕在硬纸卡上、量一量哪根线最长,幼儿绕完便互相比一比谁的线最长、长出多少。织布作坊的任务为用彩色编织条在硬纸框上经纬交错织出方布,幼儿可自行决定横竖各织几条,织完后数清横竖条数贴在方布角上。染坊水池的任务最具悬念,幼儿将白布浸入红、黄、蓝三色水盆,记录每块布泡了多久颜色最深,染坊门口张贴一块大记录板,幼儿用湿手指在板上画下自己的发现。裁缝铺的任务为按事先画好的几何形状剪出领口、袖口、下摆等,剪好的部件投入铺中央的大箩筐。

教师每日设置一段集体议事时段,全班围坐在活动室中央,幼儿轮流讲述自己今日去过哪几处场景、完成了哪些任务、遇到过谁、相互帮过什么忙,教师把幼儿的讲述用简笔画连成一张游戏地图贴在主题墙上。项目最后是成衣展示日,全班把箩筐里的部件拼合成一件班级共有的红斗篷,幼儿一同清点用了多少根毛线、多少块布片、染了几种颜色、缝了几道针脚,把所得数字写在斗篷里子的小卡片上。展示当日幼儿轮流披上斗篷,向到访的其他班级幼儿介绍这件斗篷背后的数字故事。游戏场景的自由穿梭让幼儿既体会到每处任务中的数学线索,又通过日日议事看到数学如何贯穿整个村庄,对数量、长度、形状的运用从绘本画面落到亲手制作的成果之上,集体游戏的乐趣与数学发现的喜悦在成果展示的那一刻汇合。

结语

绘本阅读以图画叙事的方式融入数学集体教学活动,让幼儿在故事猜想中萌发探究兴趣,在画面对话中拓展观察视角,在合作游戏中尝试运用数学线索。幼儿对数学的亲近感由此生长,数学眼光与数学思考逐步融入学生日常教学与生活之中。

参考文献

- [1] 黄诗雨.基于自主阅读能力培养的幼儿园教学策略[J].教育界,2025(17):101-103.
- [2] 江琦.浅谈幼儿园教学中幼儿阅读能力的培养[J].新智慧,2025(14):126-128.
- [3] 许金婧.幼儿园教学中绘本阅读活动的有效开展策略[J].教师博览,2025(12):82-84.

课题项目: 本文系山东省淄博市高新区教育科学规划2025年度一般课题“绘本融入幼儿园数学集体教学活动的实践研究”的研究成果,课题编号:2025GJZX002。

(作者单位:山东省淄博高新技术产业开发区林溪郡幼儿园)

依托亲子阅读培养幼儿阅读兴趣的策略

◎王 静

【摘要】本文立足幼儿园教师视角，探索依托亲子阅读培养幼儿阅读兴趣的策略。文章首先分析当前家庭亲子阅读在内容选择、互动方式以及兴趣培育意识等方面存在的不足。随后，文章论证了幼儿园助力亲子阅读培养幼儿阅读兴趣的可行性；然后，提出主题式亲子书单推荐以丰富阅读内容的适切性与多样性、亲子阅读互动示范活动以提升家长陪读参与质量、家园阅读兴趣观察与反馈机制以强化家长对幼儿阅读兴趣的感知的系统性策略，以期为家园协同提升亲子阅读效能、有效培养幼儿阅读兴趣提供参考。

【关键词】亲子阅读 阅读兴趣 幼儿园



在幼儿成长、发展的过程中，早期阅读是其学习知识、认知世界的重要途径。在早期阅读中亲子阅读作为重要的体现形式，不仅可推动家庭教育与亲子交流的有效开展，同时更有助于幼儿阅读兴趣、阅读习惯的养成。但是，在当前的亲子阅读活动中，大部分家长不具备专业的阅读指导能力，在缺乏外部支持的情况下，很难获得高效的亲子阅读效果。面对这一问题，教师应该深刻认识到亲子阅读的重要性，并充分发挥家庭教育指导的作用，为幼儿家长提供更加专业的亲子阅读建议。这样教师就能与幼儿家长形成良好的阅读教学合力，推动亲子阅读的顺利、高效开展，为幼儿的健康、全面发展奠定坚实基础^[1]。

一、当前家庭亲子阅读培养幼儿阅读兴趣的困境

亲子阅读是幼儿接触书面语言、萌发阅读兴趣的早期实践形式。多数家长对亲子阅读持积极态度，也愿意投入时间与精力陪伴幼儿阅读，但受限于阅读教育经验与专业认知，家庭亲子阅读在内容选择、互动方式以及兴趣培育意识等方面仍存在较为普遍的不足，制约了亲子阅读对幼儿阅读兴趣的激发与维持。

（一）亲子阅读内容随意性强

在阅读材料的选择上，家长多依据个人偏好、销量排名或他人推荐，较少从幼儿的年龄特点、认知水平与兴趣倾向出发做系统考量。部分家长倾向于选择科普类读物，将阅读材料等同于学习工具，忽略了绘本、故事类读物在情感体验与想象力激发方面的独特价值。还有一些家

庭的藏书结构比较集中，题材类型较为雷同，幼儿长期接触同质化的阅读资源，容易产生审美疲劳，难以获得多元的阅读体验。亲子阅读内容的随意与单调，难以持续培养孩子对书籍的好奇心与探索欲望。

（二）亲子阅读互动方式与策略较为单一

在亲子阅读的实施过程中，多数以家长朗读、幼儿倾听为主。家长习惯于从头到尾完整念完一本书，较少在阅读中设置停顿、留白或对话等环节，幼儿的参与空间有限。部分家长虽有提问意识，但所提问题集中在情节复述层面，如人物做了什么、故事结局如何等，缺少对幼儿观察力、联想力和表达欲的培养。此外，肢体表演、角色扮演、图画观察、情境讨论等多样化的阅读互动形式在家庭中运用较少，阅读活动的趣味性 with 参与感不足。幼儿在这样的阅读情境中难以获得主动投入的愉悦体验。

（三）在亲子阅读中培养幼儿阅读兴趣的意识薄弱

兴趣培育意识的薄弱是一个更具隐蔽性也更值得关注的问题。大部分家长开展亲子阅读的出发点集中在认知发展层面，期望幼儿借助阅读多认字、多积累知识、多为入学做准备，而将阅读兴趣本身作为培养目标加以关注的家长比例偏低。家长更在意幼儿读了多少本书、认识了多少个字，较少留意幼儿是否在阅读中表现出主动翻阅的意愿、对故事情节的好奇、对画面细节的关注以及与成人分享阅读感受的热情。事实上，幼儿阶段的阅读兴趣具有萌芽性与易逝性，它依赖持续的正向情感体验来维系，一旦阅读与外在任务、识记压力过度捆绑，幼儿对阅读的亲近感和愉悦感就会逐步消减。缺乏兴趣

培育意识的亲子阅读，即便在频次和时长上有所保障，也容易陷入形式上坚持、效果上递减的困局。

二、幼儿园助力亲子阅读培养幼儿阅读兴趣的可行性

家庭亲子阅读在内容选择、互动方式与兴趣培育意识等方面存在的较为普遍的不足，并非源于家长的态度消极，而是受限于家长在早期阅读教育方面的专业储备。幼儿的日常生活主要在家庭与幼儿园两个环境中展开，幼儿园作为专业的学前教育机构，在阅读教育理念、资源配置与指导能力方面具备家庭所欠缺的条件，幼儿园有责任也有能力为家庭亲子阅读提供专业支持，帮助家长在陪伴幼儿阅读的过程中逐步建立起兴趣培育的意识和方法。

（一）幼儿园具备系统的早期阅读教育专业资源

幼儿园拥有经过专业训练的教师团队，教师对幼儿各年龄段的语言发展特点、阅读心理特征以及适宜的阅读材料有较为系统的认知，能够为家长提供有针对性的选书建议与阅读规划参考。幼儿园在日常教学中积累的阅读活动设计经验、幼儿阅读行为观察记录等专业素材，也能够转化为指导家庭亲子阅读的参考依据。这种专业资源上的优势，使幼儿园有条件从源头上解决家长在阅读内容选择方面的困惑与盲目。

（二）幼儿园能够搭建家园沟通与经验传递的稳定渠道

幼儿园与家庭之间已建立起常态化的沟通机制，家长开放日、班级交流平台等渠道为阅读指导信息的传递提供了高效载体。教师可将阅读教育理念与互动技巧以家长易于理解和操作的方式持续输出，帮助家长逐步调整亲子阅读中的角色定位与行为习惯。这种依托现有家园合作框架展开的指导，不增加额外的组织成本，也不脱离家长的日常育儿节奏，具有较高的可操作性与持续性。

（三）幼儿的园内阅读体验能够向家庭阅读体验形成正向延伸

幼儿在幼儿园中参与的集体阅读活动、区域阅读游戏以及同伴间的阅读分享，往往能够激发其对特定故事、角色或话题的浓厚兴趣。这种兴趣可随幼儿回到家庭后以主动讲述、重复翻阅、请求家长共读等方式显现，成为拓展亲子阅读的契机。幼儿园有意识地在园内阅读活动与家庭亲子阅读之间建立衔接，让家长了解幼儿近期在园内接触的阅读内容与表现出的兴趣方向，能够帮助家长顺应幼儿的内在阅读动机来选择共读材料、调整互

动方式。这种由幼儿自身兴趣驱动的家园阅读联动，比单纯的外部指导更具感染力，也更容易让家长在实践中体会到兴趣培育的价值所在。

三、依托亲子阅读培养幼儿阅读兴趣的实践策略

（一）开展主题式亲子书单推荐，丰富家庭阅读内容的适切性与多样性

幼儿的阅读兴趣往往萌发于与自身生活经验、情感需求相契合的阅读内容之中。教师可以根据不同年龄段幼儿的语言发展特点与认知偏好，围绕季节变化、节日习俗、情绪管理、自然探索等贴近幼儿生活的主题，定期向家长推荐结构合理、题材多元的亲子共读书单^[2]。书单的编制兼顾故事类、科普类、游戏类等不同类型读物的比例搭配，帮助家长走出选书随意或偏重识字类读物的惯性，让幼儿在题材丰富、难度适宜的阅读体验中持续获得新鲜感与满足感。

例如，教师以中班秋季开学为起点，系统性指导家长开展亲子阅读。教师在学期初依据中班幼儿的语言发展水平与生活经验，编制四期主题交替的亲子共读推荐书单，分别对应9月至12月，每期涵盖六至八本绘本。9月书单围绕秋天与升班适应，选入《落叶跳舞》《松鼠先生和第一场雪》等季节主题绘本，搭配斯凯瑞金色童书系列中的《忙忙碌碌镇》，以其画面信息量大、多线索并行的特点为亲子共读提供丰富的观察素材。10月转向情绪认知主题，推荐《菲菲生气了》等读物；11月聚焦友谊与合作，选入《彩虹色的花》《小蓝和小黄》。12月以冬日想象与家庭温暖为主题，推荐《下雪天》《小房子》《大卫不可以》等兼具故事性与情感厚度的作品。每期书单都附简要导读提示，标注适合亲子互动的画面观察点和开放式问题方向。教师同步在班级阅读区投放对应书目，每两周统计幼儿对各绘本的偏好，在月末家园反馈中向家长说明，帮助家长参考幼儿兴趣做出藏书补充。四期书单涵盖了故事类、科普类、无字书、情感类等多种类型，旨在让幼儿在持续更新的阅读内容中保持对书籍的新鲜感^[3]。经过一学期的推荐与追踪，家长逐步建立起依据幼儿兴趣选择阅读材料的意识，亲子共读内容的适切性与多样性均有提高。

（二）组织亲子阅读互动示范活动，提升家长在陪读过程中的参与质量

亲子阅读中家长与幼儿之间的互动方式，对幼儿能否从阅读中获得愉悦体验有着直接影响。许多家长并非缺乏陪读意愿，而是缺少可参照的互动方法，导致共读过程停

整本书阅读视域下小学生阅读习惯培养研究

◎李华凤

【摘要】本文立足小学语文教学实际，围绕整本书阅读视域下小学生阅读习惯的培养问题展开研究。首先，本文剖析了培养小学生阅读习惯的现实困境；其次，论述了整本书阅读所具有的涵养阅读心性、激发阅读思考、培养阅读耐力的价值。再次，立足学生心理发展规律，从唤起阅读内在意愿、强化阅读成就体验、营造同伴交流氛围等维度构建实践路径，以期为小学阶段有效培养学生阅读兴趣提供实践参考。

【关键词】整本书阅读 小学生 阅读习惯



阅读习惯的养成是小学语文教育中一项需要长期用心的工作，关乎学生思维品质的提升与精神世界的丰富。整本书阅读以其叙事的连贯性、思想的厚重感与阅读时段的延展性，为小学生提供了涵养阅读心性、磨砺阅读思考、培育阅读耐力的难得契机^[1]。从小学生阅读习惯养成的心理机理切入，循着整本书阅读独特的育人理据，落到具有可操作性的教学实践中，本研究希望为小学阅读教学的深度推进提供有益思考。

一、小学生阅读习惯培养的现实困境

（一）阅读兴趣易被即时趣味牵引而难以沉潜

小学生对阅读的喜爱常常聚焦于情节的起伏与画面的鲜活，对故事接下来发生什么充满期待，对文字本身所承载的意蕴却较少留意。这种阅读取向使他们更乐于亲近情节明快、刺激密集的阅读，而对语言含蓄、叙述舒缓的作品缺乏耐心，往往翻几页便弃置一旁^[2]。即时趣味的反复满足让学生习惯于在轻松愉悦中获取阅读体验，一旦遇到需要静心揣摩的文字便畏难退缩，阅读兴趣始终徘徊在感官愉悦的边缘，难以向深处生长，也难以沉淀为一种稳定的精神需求。

（二）阅读思维易停留于情节理解而难以走向深入

小学生在阅读中能够较为顺畅地把握故事脉络与人物经历，复述情节并不困难，但对人物言行背后的动机、对作者笔法的用意、对作品主题的思考则常常力有未逮。他们的思维偏好具体可感的事物，对抽象意涵的体察与多角度的审视尚需培育，加之阅读积累有限，对文字的

敏感度不足，遇到含蓄表达或深层寓意时便难以察觉，更难以质疑与追究。阅读由此停留在信息接收的层次，思维未能真正与文本展开对话，理解力与思辨性的发展便失去了应有的契机。

（三）阅读时间零散而难以形成恒常之功

阅读习惯的养成有赖于长时间、规律性的投入，而小学生的阅读时间常常被课业任务、兴趣班安排、电子产品使用等多重事务所分割，能够安静坐下来连续阅读的时段并不充裕。即便家长与教师有意安排阅读时间，也多以“读完多少页”作为衡量标准，将阅读纳入任务清单加以督促，学生在压力之下匆匆翻页，难以体味字里行间的意趣。阅读因此呈现出零碎、断续、被动的特征，难以汇聚为一种日复一日的恒常之功，习惯所赖以生根的投入度始终难以自主生成。

二、整本书阅读对小学生阅读习惯培养的促进作用

（一）整本书阅读以丰盈的内容容量涵养持久专注的阅读心性

整本书所承载的内容体量远超单篇课文与零散读物，其中人物命运的跌宕起伏、情节走向的层层推进、思想意涵的渐次铺展，皆需要读者以连贯的时间投入与心神投入方能领略。这种阅读状态使小学生在与一本书的长久相伴中，逐渐学会暂别外界纷扰，将心绪安顿于纸页之间，体会沉浸阅读所带来的独特愉悦。当学生跟随主人公走过数百页的旅程，见证其从初登场到结局的全部经历，

趣方向来选择读物、调整节奏，使亲子阅读成为滋养幼儿阅读热情的持续性力量。

例如，自9月学期开始，教师在每日自主阅读和集体阅读中持续记录每位幼儿的阅读行为特征，包括主动选书的偏好类型、对特定画面的反复翻看、同伴间讲述故事时的表达特点，以及将绘本内容融入角色游戏的情况。10月末，教师为每位幼儿撰写第一份阅读兴趣观察小结，勾勒该幼儿的阅读兴趣方向与值得家长留意的积极信号，随家园联系手册送达。同时，教师设计一份家庭亲子阅读观察提示卡，列出六项行为指标：是否主动拿取书本、是否对特定页面反复停留、是否共读后尝试复述或表演、是否将绘本角色融入游戏、是否主动邀请成人共读、是否在书店或图书馆中表现出选书偏好。这些指标以幼儿的主动行为和情感反应为观察对象，帮助家长跳出以识字量和阅读本数衡量成效的思维惯性。11月中旬，教师组织家长阅读观察交流，在交流中适时点拨，帮助家长辨识阅读兴趣萌发的积极信号。12月发放第二份观察小结，与10月记录形成对照，让家长清晰看到幼儿阅读兴趣的发展变化。经过一学期的观察与反馈，家长对幼儿阅读兴趣信号的敏感性明显增强，亲子阅读的评价视角从结果导向转向过程关注，幼儿在被理解和回应的阅读体验中表现出更加积极的阅读兴趣。

结语

亲子阅读中幼儿阅读兴趣的培养，既依赖家庭共读环境的持续优化，也离不开幼儿园的专业介入与协同。主题式书单推荐为家长提供科学选书的依据，互动示范活动为家长改善陪读方式提供可迁移的经验参照，阅读兴趣观察与反馈机制则帮助家长将关注焦点从阅读的外在指标转向幼儿的内在体验与主动行为。三项策略在内容、方法与意识三个维度上形成互补，共同指向一个目标：让幼儿在亲子共读中持续获得愉悦感与满足感，进而持续萌发幼儿自发的阅读意愿。

参考文献

- [1] 韩风平. 阅读因体验而精彩——幼儿园体验式阅读实践分析[J]. 读写算, 2024(05):104-106.
- [2] 蒋婷. 幼儿园中幼儿阅读兴趣和阅读能力培养策略探析[J]. 格言(校园版), 2023(24):29-31.
- [3] 徐燕华. 幼儿园教育实践中幼儿阅读兴趣的培养策略[J]. 家长, 2023(24):168-170.

（作者单位：山东省济南市历下区育德幼儿园）

留在单向朗读层面。教师可利用家长开放日或线上交流平台，以现场示范或视频分享的形式，向家长展示如何在共读中巧妙设置停顿与对话、如何借由表情和肢体动作营造阅读氛围、如何顺应幼儿的兴趣点展开即兴讨论。家长在观摩中获得具体可感的操作参考，逐步丰富自身的互动方式，使亲子共读从成人主导的讲述转变为双方共同投入的交流与游戏，让幼儿在积极参与中体验阅读的乐趣。

例如，中班教师在本学期设计不同形式的互动示范活动，贯穿学期前中后三个阶段，从集中示范到分散实践逐步推进。9月下旬，教师利用家长开放日组织现场示范，选取无字绘本《不可思议的旅程》作为示范素材。这本书全篇没有文字，以蜡笔画出的线条串联起整个奇幻冒险，要求共读双方共同观察、猜测和讨论。教师现场演示如何在翻页前设置停顿给幼儿留出观察时间、如何用手指追踪画面细节引发幼儿注意、如何顺着幼儿的猜想展开即兴对话而非急于纠正或补充，同时播放此前班级集体阅读中幼儿积极参与的视频片段，让家长直观感受到幼儿在获得充分互动空间后所表现出的阅读热情。

10月中旬，教师发起为期四周的亲子共读互动打卡活动，邀请家长每周选择一本绘本尝试运用开放日中观摩到的互动方法，并在班级交流平台简要记录共读中幼儿说出的有趣话语或提出的意外问题。教师对家长的打卡记录逐条给予简短而具体的回应，肯定有效的互动做法，也针对个别家长仍偏重情节复述式提问的情况提出调整建议。11月下旬，教师组织第二次家长沙龙式交流，选取若干在打卡活动中互动方式变化较为显著的家长，请他们向其他家长分享自己在家庭共读中的做法与感受，家长之间的真实经验交流比教师的单向示范更具说服力和可迁移性。经过持续的示范、练习和反馈，多数家长在陪读过程中开始有意识地留出幼儿表达与互动的空间，亲子共读的参与质量与幼儿的投入程度均呈现出可观察到的积极变化。

（三）建立家园反馈机制，强化家长对幼儿阅读兴趣的感知

培养阅读兴趣是一个渐进而细微的过程，需要成人持续关注幼儿在阅读中的情感反应与行为表现。教师可以在日常观察中记录每位幼儿在园内阅读活动中的偏好倾向、对特定故事角色或情节的反复关注等信息，灵活地反馈传递给家长。这种来自专业视角的观察记录，能够帮助家长跳出以识字量和阅读数量衡量阅读成效的思维定式，转而关注幼儿在阅读过程中表现出的好奇、愉悦、专注与分享意愿。家长对幼儿阅读兴趣信号的识别能力逐步提升之后，便能更加自觉地在家庭阅读中顺应幼儿的兴

那种与人物共同呼吸、共同成长的体验是任何短篇阅读都难以替代的。这份愉悦一旦被切实体验过，便会内生出向往再次进入书本世界的意愿，专注阅读的心性由此在反复的沉浸中悄然涵养。

（二）整本书阅读以深远的思想厚度激发由浅入深的阅读思考

一部完整的作品往往蕴含着作者经年累月的思考结晶，人物形象的塑造有其前后呼应的伏笔，主题意蕴的呈现有其多层交织的脉络，作品的精神内涵需要读者在通读全书之后回望、揣摩、体悟方能渐次显现。小学生在与整本书的相处中，自然产生追问的冲动——这个人物为何如此选择，那段对话暗藏着怎样的心思，作者借这个故事究竟想传达什么。这些追问无法通过翻看片段得到回应，而需借由对全书的回望与勾连方能逐步澄清。在这一过程中，学生的思维从对情节的关注转向对意蕴的体察，从单一片段的理解走向整体意涵的把握，思考的深度便在与一本书的反复对话中得到滋养。

（三）整本书阅读以从容的阅读跨度培育徐徐推进的阅读耐力

阅读习惯的养成离不开从容应对长篇作品的耐力，整本书阅读为耐力锻炼提供了适宜的场所。一本书读下来需要数日乃至数周的持续跟进，学生在持续的阅读中接续前文的理解，规划后续的进度，体会渐进推进所带来的踏实感与成就感。这种跨度较长的阅读经历让小学生明白，好的阅读不在于一时的快意翻阅，而在于愿意陪一本书走完它的全程，愿意在情节稍显平缓处依然保持期待，愿意在遇到不解之处停下来思索而非草草跳过。久而久之，学生将可从最初的浅尝辄止走向自主深读，以耐心与定力对待每一本值得品读的作品，进而逐步形成良好的阅读习惯。

三、整本书阅读视域下小学生阅读习惯培养路径

（一）以阅读期待的前置酝酿，唤起学生主动阅读的内在意愿

阅读习惯的养成有赖于学生从心底生出想要读下去的意愿，外部督促难以转化为持久行为。心理学研究表明，个体对一项活动的持续投入源于预期所带来的心理牵引，预期愈具体可感，行为发生的可能性愈高。基于此，教师可在学生接触一本书之前，借由作品片段的悬念式呈现、人物初登场情境的勾勒、与学生生活经验相勾连的话题铺陈等方式，让学生在正式阅读之前便已心有所向^[3]。导读环节着力于唤起好奇，让学生带着想要弄清某个人物命运、想要验证某种猜想的心思走进作品，每一次拿起

书本都成为对自身好奇心的回应。由这种心理预期所牵引的阅读起步，使学生在无人督促时依然愿意主动捧读，阅读行为便从外部要求逐步转为内在需要。

以部编版小学语文六年级上册“快乐读书吧”活动为例，其主题是“笑与泪，经历与成长”，教师选取《爱的教育》这本著作开展一次为期四周的整本书阅读，让学生在安利柯的相伴中培养学生良好阅读习惯。《爱的教育》以日记体记录意大利男孩安利柯一学年间的所见所感，叙述舒缓、情感细腻，与当代学生偏爱情节紧凑读物的阅读取向之间存在一定距离。导读设计的着力点在于跨越这段距离，让学生在尚未接触作品时便心生牵挂。先期开展一场名为“百年前的同龄人”的情境活动，教师将书中卡罗纳为母亲落泪、洛佩谛舍身救低年级同学、卡罗斐替朋友顶下错事等片段抽离出主人公姓名与时代背景，以悬念形式呈现给学生，请学生猜测这些孩子生活的年代、地域与身份，待学生提出各种推测之后再揭示这些故事来自一个多世纪前的意大利男孩日记，由此打破学生对经典作品的距离感。继而组织“我的成长清单”主题征集，请学生写下自己六年间最难忘的笑与泪、最想对未来的自己说的话，待《爱的教育》正式开读后再请学生将自身成长清单与安利柯的日记两相对照。导读尾声设置悬念式预告任务，告知学生书中有一位老师在课堂上展示自己已逝儿子的照片、有一位父亲在风雨夜陪伴儿子去寻找走失的同学、有一个少年为掩护贫穷同学的家庭悄悄送去钱财，请学生在阅读中找出这些故事并体察其中情感。这一组活动的价值在于以学生自身的成长经验为支点，将一部时代与文化背景相对疏远的作品转化为可被亲近的对象，学生进入阅读的心理预期由此从被动接受推荐转为主动寻索答案，导读所唤起的好奇心成为支撑后续数周阅读的内在动力。

（二）以阅读进程的可视累积，强化学生持续投入的成就体验

习惯的巩固有赖于个体对自身行为成效的清晰感知，可见的进步会持续供给心理能量。小学生抽象思维尚在发展中，对自身阅读积累的察觉需要具象载体加以承托，否则数日的投入容易消散于无形，难以汇聚为可被自身确认的成长印迹。教师可以通过读书地图、人物关系手绘、情节走向标注等形式，指导学生记录阅读经历，让每一次推进都留下可被回望的痕迹。同时，可以定期设置回望时刻，让学生翻看自身累积的阅读印记，体验从初识一本书到通晓全书的心智旅程。这种可视化累积让学生切实感受到自身读懂了更复杂的人物、走过了更长的篇幅、思考了更深的问题，成就体验由此成为推动下一次阅读的心理动能。持续投入与可见回报形成良性循环，阅读

便在反复强化中沉淀为一种自我认同的生活方式。

《爱的教育》全书按月份分为十章，从十月开学写到来年七月学期结束，篇幅可观、人物众多、情感线索交织，倘若缺少具象载体加以承托，学生对自身阅读所获的感觉容易变得模糊。围绕以可视方式呈现的累积理念设计了如下推进活动。首先开展“安利柯的成长地图”绘制项目，请学生以书中十个月份为脉络制作一张全本地图，每读完1月即在地图相应位置标注当月最打动自己的事件、安利柯的心境变化以及自己读到此处的感受，4周读完即得一张完整呈现安利柯一学年成长足迹的地图。其次设置“心绪卡”持续记录任务，学生在阅读过程中遇到打动自己的人物言行即制作一张心绪卡，正面摘录所读片段、背面写下自己的体会与疑问，卡片按周汇集到班级读书角，供同学翻阅参看，到通读结束时班级读书角已积累起数百张承载着不同视角的心绪卡。再次安排“回望时刻”周度汇报，每周一次请学生面向全班用三分钟介绍自己这一周的阅读收获，重点呈现自己读懂了哪个先前未读懂的人物、解开了哪个先前未解的疑惑，譬如对父亲每月写给安利柯的那封信从最初的略感说教到后来的真切共鸣。末段开展“我的阅读印迹册”整理项目，请学生将四周累积的地图、卡片、汇报提纲等合订成册，作为本次整本书阅读的完整见证。学生在每一次填充地图、整理卡片、回望汇报中切实感受到自身从初读时对人物的模糊印象到通读后对人物群像的清晰把握，成就体验由此从抽象感受化为可被翻看、可被讲述、可被珍藏的实在印迹，持续投入与可见回报的良性循环让阅读从一时之事转为一种所珍视的生活方式。

（三）以阅读共同体的同伴交流，让阅读群体浸润涵养个体阅读品格

小学生处于同伴影响显著上升的发展阶段，群体认同对其行为选择的牵引作用往往强于成人劝导，社会学习理论亦指出个体在观察同伴的投入与回应中习得相应行为模式。教师可在班级中组建围绕同一作品的小型读书圈，圈内成员定期就所读内容展开交流，分享各自的疑惑、发现与判断，让阅读从一人独自面对书本的孤寂之事化为一群人共同探讨的精神活动。圈内成员的不同解读会促使学生回到作品中重新查证，同伴所提出的问题会激发自身未曾留意的思考角度，群体的智识活力由此化作个体走向作品深处的内在动力。在持续的同伴交流中，学生逐步将群体共有的阅读热忱认同为自身的精神标识，原本依赖外部氛围的阅读行为渐次转化为个体的内在追求，阅读品格悄然生长，习惯自然形成。

例如，教师在班级层面组建“安利柯班级议事厅”读书会，每周一次，每次围绕《爱的教育》中的一个议

题展开，先后聚焦“卡罗纳身上为何聚拢着同学们的信赖”“父亲的家书为何让安利柯一次次重读”“每月故事里的爱国少年与今日的我们”“老师与学生之间的情谊从何处生发”四个议题，议事厅采取学生主持、教师列席的方式，主持人提前数日公布讨论章节与思考方向，参与者带着自身的阅读笔记进入讨论，在彼此追问与回应中让对人物与情节的理解走向深处。小组层面组建“三人书友圈”，全班按阅读偏好自由组合，每圈三人围绕一周所读章节展开深度互读，圈内成员轮流担任主谈者、回应者、记录者，三种角色每周轮换，让每位学生在不同位置上锤炼自己的思考方式，主谈者就所读章节中最触动自己之处发表见解，回应者结合自身阅读予以补充或商榷，记录者整理讨论要点供全圈回看。个人层面开展“给安利柯的一封信”写作任务，请学生在通读全书后写信给安利柯，谈自己最想与他分享的成长心事、最想向他追问的人生疑惑，信件汇集后在班级中互相传阅。议事厅、书友圈、致安利柯信构成大中小三种规模错落的对话形态，学生不同规模的同伴交流中接触到远超自身视野的解读角度，原本默默捧读的阅读化为一群人共同涵泳的精神生活，同伴所提的疑问会促使学生重返作品查证，同伴所分享的发现会激发学生未曾留意的思考方向，群体的智识活力由此化作个体走向作品深处的内在动力，深读的品格便在这份持续的精神同行中生长起来。完成《爱的教育》的整本书阅读之后，教师推荐《柳林风声》《佐贺的超级阿嬷》《草房子》等同样写给少年的成长之书，让学生持续培养良好阅读习惯。

结语

综上所述，从前置酝酿的期待唤起，到可视累积的成效印证，再到同伴交流的思维激荡，三条路径遵循小学生阅读习惯养成的脉络展开，将外在的阅读要求转化为内在的阅读意愿，将分散的阅读行为汇聚为持续的阅读生活。阅读习惯由此从教师的期望转化为学生自身的精神追求，伴随小学生健康快乐成长。

参考文献

- [1] 梅一枝. 小学生整本书阅读能力评价体系的构建 [J]. 学生·家长·社会, 2025(48):54-56.
- [2] 王丽沁. 信息化深度融合下小学生整本书阅读生态的优化与积极意义 [J]. 学苑教育, 2025(34):157-159.
- [3] 王方敏. 整本书阅读任务群驱动的小学生思辨能力培养模式构建与实施 [J]. 试题与研究, 2025(36):66-68.

（作者单位：浙江省丽水市莲都区大洋路小学）

基于大单元视角的整本书阅读教学研究

◎张远欣

【摘要】整本书阅读教学在小学语文实践中长期面临目标分散、过程碎片化、评价缺位等的结构性难题。大单元教学以整体性设计、任务驱动以及素养导向作为核心特征，和整本书阅读在整体建构意义方面高度契合。本文以大单元视角对整本书阅读教学进行重构：在教学设计层面，从大概概念统领下目标体系的设定、任务链贯穿的单元结构搭建、教材单元与整本书课程资源的整合三个方面系统展开；在实施策略层面，从三段课型的序列化推进、阅读支架的梯度介入、读写结合的过程嵌入三个方面具体落实；两个层面相互支撑，并在逆向设计框架下协同构建过程性评价与表现性评价体系，最终形成目标、任务、实施、评价高度一致的整本书阅读教学闭环。

【关键词】大单元视角 整本书阅读 小学语文 任务链 表现性评价 逆向设计



《义务教育语文课程标准·日常修订版（2022年版2025年修订）》明确提倡“多读书、读好书、读整本书”，还把整本书阅读纳入“文学阅读与创意表达”学习任务群，给予明确的课程地位。不过，课程政策的落实和课堂实践之间存在明显差距，整本书阅读在很多小学语文课堂仅停留在“布置阅读打卡”层面，阅读前缺少目标引导，阅读中缺乏过程支撑，阅读后没有有效评价，“读过”和“学会”之间有一道结构性的鸿沟。大单元教学是新课程标准理念落地的重要手段，其整体设计的思维逻辑为解决上述难题提供了可操作的路径框架。从大单元视角开展整本书阅读教学，既是响应课程改革要求的现实需求，也是推动整本书阅读走向深度与结构化的内在逻辑起点。

一、整本书阅读教学的现实困境与大单元视角的适切性

整本书阅读被纳入语文课程已经有近十年时间了，然而在实践教学当中三重困境长期并存：其一，目标比较分散，教师面对一部完整作品时常常不知道“教什么”，阅读目标只停留在情节梳理的表层，核心素养的落点很模糊；其二，过程较为碎片化，“布置阅读+偶尔提问”的推进模式让整本书阅读缺乏阶段性任务支撑，学生读到哪里就算哪里，深度理解很难形成；其三，评价基本处于缺位状态，“读没读”取代了“读懂了什么”，反馈信息模糊，没办法有效指导后续阅读。大单元教学以整体性设计、任务驱动与素养导向作为核心特征，其目标整体化、过程序列化、评价一致化的逻辑架构，恰好与上述三重困境形成结构性对应，这并非是理论的强行套用，而是整本书阅读

突破“读而不学”困局的内在需要，也是大单元视角介入整本书阅读教学的根本依据所在。

二、大单元视角下整本书阅读的教学设计

（一）以大概概念为统领的整本书阅读目标体系

整本书阅读目标设计常出现的问题是目标太分散——情节、人物、语言、情感各方面都涉及，结果每一项都只是浅尝辄止。大单元视角下的整本书阅读的目标设计，要求先从作品里提炼出统摄全局的大概念，再以这个大概念为原点，向下分解出“理解层面—能力层面—情感层面”的梯度目标，形成有内在逻辑的目标体系，而不是简单罗列条目^[1]。

以人教版小学语文五年级下册第二单元为例，该单元以古典名著为核心，选入《草船借箭》《猴王出世》等节选篇目，还配套“快乐读书吧”引导学生完整阅读《西游记》。整本书阅读的大概念可提炼出“成长：从历险到觉悟的精神之旅”，目标体系也随之展开，理解层面要把握孙悟空从桀骜不驯到修成正果的心路历程；能力层面要掌握神魔小说的阅读方法并能梳理情节、分析人物形象；情感层面要感受经典名著的文化魅力并获得关于成长与担当的思考。这三个层面相互支撑，目标边界清晰，教学指向明确。

（二）以任务链为主线的单元结构搭建

目标确定之后核心任务是把阅读过程结构化，任务链的设计要遵循“整体感知—专题探究—整合输出”的认知规律，让阅读的每个阶段都有清晰明确的任务锚点，以此避免学生出现“漫无目的地读”的情况。

仍以《西游记》整本书阅读作为例子，可以设计三级

任务链：第一阶段是通读感知，任务是“绘制取经路线图并梳理八十一难的主要情节”；第二阶段是专题探究，任务是“选取一个自己感兴趣的人物，分析其性格在不同磨难中的变化”；第三阶段是整合输出，任务是“以‘我眼中的西游人物’为主题策划一次班级人物展”。这三个任务前后相互关联且层层递进，共同朝着大概概念目标达成的方向推进。

（三）“教材单元—整本书”课程资源的整合路径

整本书阅读并非是脱离课程之外的“课外加餐”，而应该和教材单元构建起有机关联。单元内节选篇目承担着“例子”的功能，整本书则属于“例子的延伸与深化”。两者的整合不能仅停留在主题表面的呼应上，而需要在方法迁移和能力递进方面建立实质性联系，让课内所学切实成为整本书阅读的工具。

具体整合路径是要以单元语文要素作为纽带，把课内篇目的阅读方法迁移到整本书阅读实践中。例如，人教版小学语文五年级下册第二单元，在课内精读《草船借箭》时重点掌握“通过人物语言和行动判断性格”的方法，整本书阅读里就将此方法运用到对猪八戒、沙僧等人物的自主分析上，达成从“学方法”到“用方法”的真实跨越^[2]。整本书阅读中积累的人物认知与叙事经验，也能够反向深化学生对单元节选篇目的理解，形成课内外相互滋养的双向促进关系，资源整合的边界在于延伸材料的选取要服务于大概概念目标，而不是单纯增加阅读数量，避免用资源堆叠来替代深度阅读。

三、大单元视角下整本书阅读的课堂实施策略

（一）三段课型的功能定位与教学重点

整本书阅读的跨度比较长，不同阶段学生所面临的困难各不相同，所以课型的划分得和阅读进程高度吻合，不能平均用力去做。

三段课型都有着不可替代的功能定位。导读课重点在于激活期待以及明确任务：以统编版六年级上册第四单元整本书阅读《童年》为例，导读课不是简单介绍作者的生平，而是通过呈现阿廖沙成长环境的核心矛盾——“苦难”与“温情”并存来设置悬念，驱动学生带着问题进入到阅读当中，同时衔接单元任务链的第一级目标——整体感知，让学生在阅读起点上就具备方向感。推进课重点在于策略指导以及问题突破：学生读到中段的时候往往会出现“读不进去”的瓶颈，推进课的作用就是围绕任务链节点组织专题讨论，比如聚焦“阿廖沙在外祖母身上得到了什么”这一核心问题，引导学生从具体情节里提取证据，深化对人物的理解层次，帮助学生突破阅读障碍，而不是替代学生思考。分享课重点在于成果呈现以及阅读闭环：学生用

多样化形式完成与任务链终点对接的表达任务，真正把“读完”转化成“学会”，分享过程本身也是学生相互启发、深理解的重要契机。三段课型一环紧扣一环，共同构成整本书阅读的完整教学周期。

（二）阅读支架的适时介入与梯度设计

支架的核心价值并非“给学生答案”，而是帮助学生完成凭借自身力量暂时无法独立完成的阅读任务。支架滥用和支架缺位同样有害——前者会导致学生产生思维依赖，后者会使阅读流于表面。所以，支架设计的关键在于两点，即选对类型、用对时机，并且要根据学生的即时反馈进行动态调整。

在《童年》整本书阅读当中，支架的梯度设计可以分三层来推进。第一层是基础理解支架，在阅读初期使用，引导学生绘制主要人物关系图，理清外祖家的人物网络，帮助学生建立文本的基本认知框架，解决“读不清楚”的问题。第二层是深度分析支架，用于阅读推进阶段，提供比较阅读框架，引导学生对比不同章节中阿廖沙面对苦难时的态度变化，在横向比较中培养逻辑推理与文本关联能力。第三层是批判创新支架，在分享阶段前使用，提供开放性问题的链，比如“如果你是阿廖沙，面对外祖父的专制你会怎么做？”推动学生在个人经验与文本之间建立联结，产生个性化解读^[3]。三层支架会随着阅读的深入而进行动态调整，从“扶”到“放”，确保每位学生在最近发展区内获得有效支持，避免停留在同一难度层级上重复低效的阅读行为。

（三）读写结合任务的嵌入设计

读写结合并非在阅读结束之后额外布置写作任务，而是把写作嵌入到阅读的过程当中，让“写”变成深化理解的有效路径，使阅读所得在语言实践里真正落地生根。统编版六年级上册第四单元的习作要求是“笔尖流出的故事”，其目的是训练学生通过环境、人物以及情节来构建叙事内容，这一习作目标和《童年》的整本书阅读存在着天然的融通之处：也就是阅读时习得高尔基的叙事方式，写作时将其迁移运用到自己的成长故事里，读与写在共同的叙事目标之下形成相互促进的关系。

具体的嵌入设计包含三个节点。阅读初期安排“情节批注”任务，要求学生标注打动自己的细节描写并写出具体理由，以此训练从读者视角感受语言的能力，同时为后期写作积累能够迁移的表达素材；阅读中期安排“视角改写”任务，选取一个场景以外祖母的视角重新进行叙述，迫使学生深入人物内心，突破单一视角的理解局限，在改写过程中自然习得叙事视角的运用方法；阅读末期安排“成长小传”写作任务，要求学生借鉴《童年》的叙事结构，将自身成长中的某一转折经历写成短篇，实现从文本理解到语言实践的真实迁移^[4]。三个读写节点层层递进，写作

任务既是阅读理解的外显方式，也是推动阅读走向深处的内驱动力，相辅相成，共同服务于大单元目标的达成。

四、大单元视角下整本书阅读评价体系的构建

(一)逆向设计原则下目标与评价的内在一致性

整本书阅读评价长期以来存在一个误区，就是先把教学任务完成，然后在教学结尾处才去设计评价环节。这种“先教后评”的线性逻辑方式，会使得评价和目标相互脱节，最终评价就变成了走形式的读后感打分。逆向设计的核心转变之处在于，要把评价设计提前到教学设计的起始点——也就是在确立大概念目标时就明确指出什么样的学生表现能够证明目标已经达成。

以统编版六年级上册第四单元《童年》整本书阅读作为例子，该单元的大概念目标是理解苦难与成长的关系，感受文学叙事的情感力量。与之相对应的评价证据需要提前确定，比如学生能不能从具体情节当中提炼出人物成长的转折节点、能不能用恰当的语言表达出对人物命运的个人判断。这两个问题就构成了评价的核心维度，并且直接指向任务链和课型设计的方向。目标、评价与教学活动这三者要形成闭环，而不是各自为政。

(二)过程性评价：阅读行为的持续追踪

整本书阅读的周期比较长，在阅读过程中学生的阅读状态持续变化，只依赖终结性评价没办法捕捉这一动态过程和方法。过程性评价的意义就在于把评价嵌入到每一个阅读阶段，能够及时发现问题并且调整策略和方法。

过程性评价工具要和阅读进程相匹配，而不是千篇一律的。阅读初期以阅读记录单为主，记录每日的阅读进度、时间投入以及初步感受，以此帮助教师判断学生是否真正进入文本；推进阶段主要以批注与阅读日志为主，呈现学生的思考轨迹——批注聚焦于文本细节，日志侧重于阶段性反思，两者结合能够清晰显示学生理解的深度变化^[5]。以《童年》阅读推进阶段为例，要是教师发现学生日志中普遍缺乏对外祖母形象的情感回应，就可以有针对性地在推进课上设计“外祖母的温情如何改变了阿廖沙”的专题讨论，实现评价对教学的实时反哺。

(三)表现性评价：基于真实情境的成效检验

表现性评价的核心逻辑在于通过真实情境任务，让学生在完成挑战中自然呈现理解与能力，而非在标准化题目中被动进行作答。任务的情境性和真实性，决定着评价结果能否真实反映学生的阅读素养。

统编版六年级上册第四单元的表现性任务可设计成这样：“班级将举办‘成长书单推荐会’，请你为《童年》撰写一份推荐词，向同学说明这本书值得阅读的理由，并结合书中具体情节谈谈你的阅读收获。”这一任务把阅读

理解、语言表达与真实交际场景融合在一起，学生必须调动对文本的整体把握才能完成，而非依赖零散的情节记忆。与之配套的评价量规需横向覆盖“文本理解、观点表达、情感联结”三个维度，纵向体现“初步达成，基本达成，深度达成”三个层级，让学生在拿到量规时既清楚评价标准，也明白如何进一步提升，使评价真正发挥导学功能。

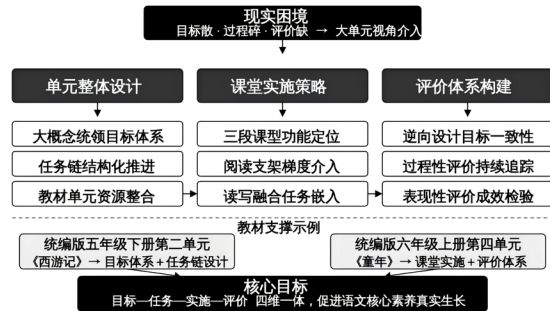


图1 大单元视角下整本书阅读教学整体框架

结语

大单元视角给小学语文整本书阅读教学提供了从目标到评价的整体框架，其根本价值并非增加阅读的形式负担，而是赋予整本书阅读清晰方向、有序过程和可信评价依据。在教学设计层面，以大概念统摄目标、以任务链结构过程、以教材单元整合资源，共同构成整本书阅读的设计基础；在实施策略层面，以三段课型落实课堂、以梯度支架深化理解、以读写结合促进输出，共同保障整本书阅读的过程质量；两个层面相互支撑，并以逆向设计保障评价一致性，构成内在自洽的教学闭环。需要注意的是，再精密的框架也替代不了学生真实阅读体验，大单元设计的最终落脚点是让学生在完整阅读一部作品的过程中真正经历思维生长、情感共鸣与表达能力提升。^[6]

参考文献

- [1] 逢孟寅. 小学语文高年级“整本书阅读”学习任务群的大单元教学设计研究 [J]. 新校园 ,2026(01):91-92.
- [2] 陈茜. 大单元视域下小学语文整本书阅读教学路径探究 [J]. 当代教育家 ,2026(02):54-55.
- [3] 吴晓英. 大单元统整：《童年》整本书阅读教学新路径 [J]. 家长 ,2025(31):114-116.
- [4] 邹益雄. 大单元视域下小学语文整本书阅读教学路径研究 [J]. 学苑教育 ,2025(31):10-12.
- [5] 应燕飞. 大单元教学视域下的小学语文整本书阅读教学策略探究 [J]. 国家通用语言文字教学与研究 ,2025(09):149-151.

(作者单位：湖南省长沙市岳麓区湖南第一师范学院第一附属小学)

小学语文阅读教学中的“慢阅读”体验与意义生成

◎罗玉香

【摘要】“慢阅读”体验是小学语文阅读教学中意义生成的重要前提。目前已有研究多停留于策略描述，对其促成意义生成的内在机制缺乏系统阐释。本文以“慢阅读”体验的沉浸性、感受性与过程性为基本特征，结合小学生认知发展规律与文学类文本的内在属性，系统梳理了“慢阅读”体验推动意义生成的内在过程，发现意义生成依次经由语言感知的清晰化、个体经验与文本的情感连接、深层意蕴的持续触及以及差异化解理解的表达与确认四个阶段递进推进，并提出相应实践路径，以期形成体验充分、意义生成有效支撑的小学语文阅读教学结构。

【关键词】慢阅读 小学语文 阅读体验 意义生成 深度建构



当前小学语文阅读教学中存在一种普遍倾向：课堂节奏偏快，问题设计侧重信息提取，学生与文本之间的接触往往停留于字面层面，阅读的情感体验和意义建构过程受到不同程度的压缩。与此同时，语文课程标准明确强调学生应在阅读中获得情感熏陶、审美体验与思想启迪，这些目标的实现均需以充分的阅读体验过程为前提。已有研究对“慢阅读”的关注多集中于教学策略的列举与操作层面的建议，对“慢阅读”体验究竟如何促成意义生成、其内在过程呈现怎样的推进形态，尚缺乏系统深入的机制性阐释。在这样的背景下，从理论与实践两个层面深入探讨“慢阅读”体验的形态特征及其意义生成机制，具有现实针对性与理论补充价值。

一、小学语文阅读教学中“慢阅读”体验的内涵界定

阅读是一个积极主动的意义建构过程，是读者与文本、作者进行深度对话的精神活动^[1]。在小学语文阅读教学中，“慢阅读”并非一种陌生的实践形态，许多教师在日常教学工作当中都有意无意地让学生在某个词语或者段落之处多停留一会儿，引导学生反复去读某句话直至读出感觉才肯罢休，而这些做法背后所依托的正是“慢阅读”的基本理念。

(一)“慢阅读”的概念由来与基本含义

“慢阅读”的提出与 20 世纪以来阅读文化的整体变

迁紧密相关，随着信息传播速度不断加快以及阅读材料数量持续增长，以快速获取信息为目标的阅读方式逐渐成为主流，阅读效率被放在了首要位置，而文本语言自身的质感与情感内涵在这一过程中受到不同程度忽视^[2]。“慢阅读”正是在这一背景下被提出的，其基本主张是引导读者回归文本语言本身，用充分时间和专注态度感受文字细节与意味。在语文教育领域里，“慢阅读”不局限于阅读速度物理放缓，更强调读者在阅读过程对语言深度感知及对文本意义主动探寻，这与语文课程长期倡导的语言品位与审美体验方向一致。

(二)“慢阅读”体验的核心特征

“慢阅读”体验和日常浏览式阅读的核心区别在于读者与文本之间关系的质量。在“慢阅读”的状态中，读者的注意力会持续聚焦于文本语言，能对词语选用和句式构造保持较为敏锐的感知，而并非跳跃式地扫描信息要点。与此同时，“慢阅读”体验具备明显的情感卷入特征，读者接触文本时可调动自身生活经验对文字情感信号产生真实回应，并非以旁观者姿态处理语言信息。在这两个特征的基础上，“慢阅读”体验呈现出鲜明的过程性，意义并非在阅读开始的时候就已经确定下来，而是随着读者对文本反复接触和持续思考逐渐清晰，这种动态推进的特点让“慢阅读”体验成为意义生成的重要条件。

(三)“慢阅读”体验契合小学语文学段的现实依据

“慢阅读”体验在小学语文学段有着较为充分的现实

依据,这一依据源于学生特点、教材性质和课程要求三个相互支撑的方面。小学生的思维以具体形象为主,其对语言文字的理解依赖直观的情境感知和情感体验,而这类感知和体验的生成需要充足的时间,放缓阅读节奏并引导学生在语言细处停留的方式与这一认知特点相吻合,能助力学生在自身可理解的层面上真实地接触文本意义。小学语文教材收录的篇目以文学类文本为主体,这些文本在语言上有值得细细品读的表达价值,在情感上具备能触动学生内心的人文内涵,客观上为“慢阅读”体验发生提供了文本支撑。

二、“慢阅读”体验推动意义生成的内在过程

意义生成并非阅读结束后自然产生的结果,而是贯穿于整个阅读过程的动态活动。已有研究虽肯定“慢阅读”对阅读质量的积极作用,但其促成意义生成的内在过程尚未得到清晰呈现。

(一)在语言细处停留,读者对文本意义的感知逐步清晰

阅读里的意义感知通常并非在快速浏览过程中产生,而是在读者于语言细微之处真正停下脚步时才开始显现,当读者放慢阅读的节奏,把注意力聚焦在某一词语的选用或者某一句式的构造上,语言背后所承载的意味才有机会进入读者的感知范围。这种在语言细处停留的状态,能让读者觉察到平时容易被忽略的表达细节,像同一语场中不同词语之间存在的细微差别,又或者某种句式所带来的特殊节奏感,而这些细节正是文本意义的重要载体^[3]。在小学语文阅读中,学生对于语言的感知能力还处在发展阶段,快速推进的阅读节奏很容易让学生仅仅停留在字面信息的识别层面,而处于“慢阅读”状态下在语言细处进行停留,给学生提供了感知文本意义的基本条件,能让意义的轮廓在反复接触的过程中逐渐清晰起来。

(二)在情感投入深化中,个体经验与文本世界形成真实连接

文本意义的生成需要读者真情实感地参与进来,读者对文本传递的情感信息作出回应的过程,其实就是个体经验和文本世界建立连接的过程。在“慢阅读”体验当中,读者有足够的时间停留在文本情感细节处,去感受人物在特定处境下的内心真实状态,去体察叙述者于字里行间所流露出来的情感倾向^[3],这样的停留能让情感投入从表面情绪反应深化成稳定情感卷入。当读者把文本里的情感内容和自身生活经验相互对照时,文本就不再是与个体毫无关联的外部材料,而是变成能在内心留下痕迹的意义载体。

(三)在反复接触文本中,读者对深层意蕴的理解持续推进

文本的深层意蕴一般不会在初次阅读时就完整呈现在读者面前,而是需要读者经过多次接触与持续思考才能逐步触及。在“慢阅读”体验里,读者往往会在阅读推进过程中自然返回已读内容,将前后文的信息加以关联和对照,在这种往复式的阅读运动中形成对文本更整体的把握。这种反复接触的过程让读者能够在不同阅读时机对同一内容形成不同层次理解,初读时读者感受到的是文本基本情节与表层情感,再读时读者可能会注意到细节间内在联系或作者叙述方式的某种用意^[4],而正是这种理解层次的递进推动着意义持续生成,小学语文阅读教学中教师安排学生多次朗读同一文段的做法的内在依据正在于此。

(四)在个体表达与交流中,差异化的意义理解得以呈现与确认

意义生成的过程是在个体内部逐步推进的,而意义的呈现与确认通常要借助表达和交流才能完成。当读者把自身对文本的理解用语言方式表述出来时,原本处于模糊状态的感知和体验能够获得较为清晰的形态,读者也会在这一过程中对自己的理解有更为明确的认识。在课堂交流的情境中,不同学生凭借各自生活经验和情感积累形成的差异理解相互碰撞,让每个个体都有机会接触到自身阅读视野之外存在的意义可能,进而推动个体对文本意义的理解朝着更开阔的方向不断延伸^[5]。

三、“慢阅读”体验与意义生成在小学语文阅读教学中的实践

上述四阶段意义生成机制的实现,有赖于教师在教学行为层面的有意识支撑。教学目标的取向、阅读任务的层次、课堂对话的质量以及评价方式的选择,共同构成“慢阅读”体验能否真实发生、意义生成能否得到有效支撑的实践条件。

(一)教学目标的重新定位:从信息提取转向体验与意义建构

教学目标的设定从根本上决定了课堂的节奏与走向,当目标停留于“了解课文写了哪些内容”或“草原有哪些特点”这类信息性问题时,教学往往沿着快速核查的方向推进,学生与文本之间难以形成真正意义上的接触,支持“慢阅读”体验的目标设定,需要将学生对语言的感知过程和意义的建构过程纳入考量。以《草原》为例,若将目标调整为“感受老舍在写草原时用‘翠色欲流’‘轻轻流入云际’这类词语带来的语言质感,并且体会其中流露的情感”,那么学生在阅读时停留的位置和方式就

会有根本性改变——他们会在“翠色欲流”这四个字那里真正停下来,去追问老舍为什么不不说“草很绿”,而非要用“流”这个动词。这样的停留正是“慢阅读”体验的起始点,也是意义能够从语言细节里生长出来的前提条件。目标定位发生转变是课堂迈向深度的先决条件。

(二)阅读任务的差异设计:为不同层次的阅读体验发生提供支撑

阅读任务的层次性会直接影响学生体验的深度与广度,单一的信息性任务容易让学生停留在阅读表面,层级推进的任务设计能够引导学生在阅读中经历由浅入深的体验过程。以《穷人》为例,教师可以先设计感知性任务,引导学生找出桑娜抱回孩子后心理描写的段落,关注“她忐忑不安地想:‘他会说些什么?这是闹着玩的吗?……’”这段文字中省略号的密集出现;接着设计体验性任务,以此引导学生进行追问,那就是桑娜在这些省略号当中究竟经历了怎样的内心拉扯,她为何会既觉得“该”又觉得“不该”;再设计意义性任务,引导学生思考托尔斯泰选择用省略号而非用完整句子来呈现桑娜心理的用意是什么。这三个层次的任务能把学生的阅读体验从文字识别逐步推向情感理解,然后再推向表达方式的感悟,让“慢阅读”体验在任务结构的支撑之下实现逐层深化。

(三)课堂对话的有效组织:在师生交流中推动意义的共同生成

课堂对话的质量在很大程度上决定了个体意义能否在交流中得到呈现与深化,有效的对话需要教师以开放性追问替代封闭性问题,为学生差异化的理解留出表达空间。以《桥》为例,课文在整个行文过程当中一直都用“小伙子”来称呼老汉的儿子,一直到结尾部分才借助老太太祭奠丈夫和儿子这件事把父子关系给揭开,这样的叙事设计常常会让学生在读完完整篇文章之后产生特别强烈的意义震荡。教师可以在对话中追问:“老汉把小伙子从队伍里面‘揪’出来,又在最后那一刻把他‘推’上木桥,在这一‘揪’一‘推’的过程当中,你从中读出了些什么?”不同的学生依据各自不同的经验会给出不一样的回答:有的学生比较关注老汉身为党员对原则的坚守情况,有的学生比较关注老汉作为父亲藏在严苛背后所蕴含的深情,有的学生则更关注作者在“揪”与“推”之间有意制造的悬念张力。教师把这些不同的理解角度一起呈现在课堂之上,引导学生在彼此的表述当中相互补充并产生碰撞,意义就在这样的对话过程中不断生成并且日益丰富。

(四)阅读评价的适切调整:从结果评判转向对体验过程的评价

阅读评价的标准对学生的阅读行为具有明显的导向作

用,以答案正误为主要衡量依据的评价方式会将学生的注意力引向可以快速检索的信息点,从而压缩“慢阅读”体验的产生空间。以《月光曲》为例,课文第九自然段描述皮鞋匠聆听贝多芬的琴声,“好像面对着大海,月亮正从水天相接的地方升起来。微波粼粼的海面上,霎时间洒满了银光”,这段联想文字所传递的意境会因为学生个体感受的不同而有着不同程度的丰富呈现。如果教师在评价的时候只把符合参考答案的表述认定为正确,那么学生个体化的体验就很难得到保护;如果教师换个方式追问“你读这段话的时候,脑海中浮现出来的是什么样的画面,是什么让你有了这样的感受”,并且把学生感受的真实性和表达的投入程度当作评价依据,那么评价就会成为激励体验深化的手段,而不是筛选统一答案的工具,意义生成的空间也就能在课堂当中真正被打开。

结语

小学语文阅读教学中的意义生成,根植于学生与文本之间充分而深入的体验过程。本文从概念内涵入手,梳理出“慢阅读”具备沉浸性、感受性与过程性这些基本特征,接着揭示出意义生成会依次经过语言感知清晰化、个体经验和文本情感连接、深层意蕴持续触及以及差异理解表达与确认这四个阶段递进推进的内在过程,并且从教学目标、任务设计、课堂对话和评价方式这四个维度提出了相应的实践路径。随着语文课程改革不断深化以及阅读教学研究不断向前推进,怎样在班级授课制的课堂结构当中为“慢阅读”体验创造更加充分的条件,还有如何评估其对意义生成质量产生的实际影响,依旧是值得持续关注与探索的实践议题。^[6]

参考文献

- [1] 黄甜甜.小学语文阅读教学中的“循循”与“善诱”[J].语文教学通讯·D刊(学术刊),2025(13):35-37.
- [2] 潘瑾.慢阅读:让语文学习自然发生[J].语文教学通讯·D刊(学术刊),2025(04):49-50.
- [3] 林璐璐.小学语文阅读教学中思维能力培养的原则与路径[J].华夏教师,2026(02):42-44.
- [4] 虞冬英.批注式阅读:小学语文深度教学的实践路径[J].小学阅读指南(低年级版),2025(12):80-82.
- [5] 中玲燕.复眼阅读:小学语文深度学习路径探赜[J].小学教学研究,2025(28):52-54.

(作者单位:福建省龙岩市连城县罗坊中心小学)

小学语文中 非连续性文本阅读教学路径探析

◎李惠彦

【摘要】非连续性文本阅读是连接语文学习与真实生活的重要桥梁，对于培养学生信息检索和解决实际问题能力具有独特价值。针对当前非连续性文本阅读教学中存在的“重读轻用”、与生活脱节等问题，本文以实用性阅读教学为视域，探索小学语文非连续性文本阅读教学的实施路径。实践以统编教材六年级上册《故宫博物院》一课为例，从情境创设、图文互照、任务驱动、合作探究、多元评价五个层面，系统呈现非连续性文本阅读教学的设计思路与实践策略。

【关键词】小学语文 非连续性文本 阅读教学 教学路径



非连续性文本阅读是小学语文阅读教学的重要组成部分，也是培养学生信息素养和解决实际问题能力的关键载体。这类文本贴近学生真实生活，具有较强的实用性和功能性。部编版小学语文教材明确提出，要引导学生“阅读简单的非连续性文本，能从图文组合的材料中找出有价值的信息”，这为非连续性文本阅读教学提供了明确的课程定位^[1-2]。

然而，当前的小学语文阅读中非连续性文本的教学实践，仍存在诸多值得关注的问题。一方面，受传统文学阅读教学惯性的影响，教师往往更侧重于记叙文、说明文等连续性文本的精读指导；另一方面，即使在涉及非连续性文本的教学中，也容易出现“重读轻用”的倾向，难以实现“学以致用”的教学目标。

本文以统编教材六年级上册《故宫博物院》一课为实践案例，聚焦非连续性文本阅读教学的有效路径，围绕情境创设、信息筛选、任务驱动、合作学习、多元评价五个维度，探索如何引导学生在真实任务的驱动下，综合运用多种图文材料解决实际问题，以期为小学语文非连续性文本阅读教学提供可资借鉴的参考。

一、情境创设引导阅读，锚定阅读的真实方向

情境创设是非连续性文本阅读教学的关键环节。真实的情境能够让阅读从漫无目的的浏览转变为有明确指向的信息搜寻，这是实现“学以致用”教学目标的

基础。

（一）生活情境导入，激发阅读期待

在非连续性文本阅读教学中，教师借助生活化的情境导入，帮助学生快速进入阅读状态，建立文本与生活的联结。《故宫博物院》一课由四则材料组成：材料一为故宫博物院介绍性文字，详细说明主要建筑的规模与功能；材料二为关于梁九重建太和殿的民间故事；材料三为故宫博物院官方网站发布的参观须知及单向参观方案；材料四为故宫博物院平面图（材料一、二、三、四选自人教版小学语文六年级上册《故宫博物院》非连续性文本阅读材料）。课文导语中明确了两个学习任务：为家人计划故宫一日游并绘制参观路线图，以及选择景点为家人作讲解。这两个任务本身就具有较强的实用性，为情境创设提供了良好基础。

在教学实践中，教师可依据课文任务创设生活情境，如假设学生的爷爷奶奶从外地来京，希望游览故宫，需要在有限时间内参观最精华的景点，请学生根据《故宫博物院》中四则材料，设计一份“故宫一日游精华路线图”。这一情境将课文任务转化为具体的生活需求，使阅读活动具有明确的目的指向。

（二）角色扮演体验，深化文本理解

角色扮演是深化非连续性文本阅读的有效教学策略。通过代入特定角色，学生能够更真切地感受不同阅读材料的使用价值，理解文本信息在实际场景中的运用方式，从而实现从“读懂”到“会用”的转化。

在《故宫博物院》教学中，学生完成初步的路线设计后，教师可组织角色扮演活动。各组推选一名“导游”，为扮演“游客”的同学讲解路线中的重点景点。这一活动要求学生将材料一的书面描述转化为口头表达，同时需要应对“游客”的即时提问。例如，当询问“皇帝在太和殿里都做什么”时，扮演导游的学生需要快速从材料一中提取相关信息进行回应。这一过程不仅检验了学生对文本信息的掌握程度，更培养了其根据实际需求灵活调用文本信息的能力。

（三）问题情境驱动，引导学生主动探究

真实的生活情境往往充满变数和复杂性。在阅读教学中设置问题变量，能够引导学生进行更深层次的探究，培养其在复杂情境中灵活运用信息的能力，这是非连续性文本阅读教学的高级目标。

当学生对故宫的主要建筑及其分布形成基本认知后，教师可增加新的问题变量：例如针对下雨天气调整路线，将室外游览安排在上午。这一变化打破了学生原有的认知平衡，迫使他们重新阅读材料。有学生通过分析发现，御花园以亭台楼阁、假山怪石为主，多在室外游览；而后三官及东西六官的宫殿建筑可供入内参观，不受天气影响，据此对路线进行了合理调整。

二、图文互照助阅读，培养信息筛选能力

信息筛选能力是非连续性文本阅读的核心能力。与连续性文本不同，非连续性文本的信息分散在文字、图表等多种载体中，学生需要学会在不同材料之间建立关联，根据阅读目的快速定位关键信息，并对信息的准确性做出判断。图文对照阅读是培养这一能力的有效路径。

（一）对照阅读，建立图文关联

对照阅读是指将文字描述与图表信息相互印证、彼此补充的阅读方法。在非连续性文本中，文字和图表往往从不同角度呈现同一事物，学生需要在两者之间建立联系。

《故宫博物院》一课提供了丰富的对照阅读素材。教师可引导学生将材料中的文字描述与平面图逐一对应：从午门进入，经太和门，到三大殿，直至神武门。学生需要循着文字描述，在平面图上找到相应位置并标注行进路线。这一过程看似简单，实则要求学生同时处理线性文字和空间图示两种不同形态的信息，在它们之间建立对应关系。通过对照阅读，学生不仅理解了故宫的空间布局，更体会到文字长于描述细节、图示长于呈现空间关系，两者结合才能形成完整认知。

（二）提取要点，抓住关键信息

提取要点是指根据特定阅读目的，从文本中快速定位并获取关键信息的能力。学生需要学会区分主次信息，精准捕捉完成任务所必需的核心内容。

在《故宫博物院》教学中，教师可引导学生关注故宫博物院官方网站信息。材料三中“自2011年7月2日起，故宫博物院施行自南向北单向参观方案：午门为参观入口，神武门为参观出口”是必须提取的关键信息，直接决定了参观路线的起点和终点。它让学生意识到针对非连续性文本，不同的阅读目的决定了不同的信息取舍。

（三）比较辨析，培养信息甄别能力

比较辨析是指对不同来源的信息进行比对核实，判断其准确性和适用性的阅读能力。在信息多元的时代，培养信息甄别能力具有重要的现实意义。

有学生在对照阅读时发现：材料一称“太和殿俗称金銮殿”，但材料四平面图上标注的却是“太和殿”。这一发现引发了课堂讨论。教师引导学生分析：材料一是介绍性文章，使用俗称可以让读者更亲切；材料四是官方网站发布的平面图，需要标注正式名称以确保规范准确，不同功能决定了不同表达方式。教师可进一步引导学生思考：如果查阅其他资料，还可能看到不同说法，读者需要具备判断力——哪些是正式名称，哪些是俗称；哪些是史实，哪些是演绎。这种对信息源的敏感度，正是批判性阅读能力的体现。

三、任务驱动深阅读，实现学以致用目标

任务驱动是非连续性文本阅读教学的核心策略。真实的阅读任务能够促使学生综合运用多种材料，在解决问题的过程中深化理解，并将习得的能力迁移运用到新的情境中，最终实现“学以致用”的教学目标。

（一）设计路线，整合多重信息

设计路线是一项综合性的阅读任务，要求学生将分散在多种材料中的信息进行整合，形成可执行的方案。

在《故宫博物院》教学中，学生以小组为单位合作设计游览路线。教师提出明确要求：路线图需标注先后顺序，并在旁边简要说明选择理由。学生需要综合考量多重因素，材料一显示哪些宫殿是核心建筑，材料四的平面图显示各建筑的方位关系，材料三的参观方案规定了出入口限制。这一任务的价值在于，学生不是简单地“找到”信息，而是在多重约束条件下“运用”信息做出合理决策，这正是信息整合能力的体现。

AI矢量绘图工具 辅助小学语文阅读的创新路径

◎沈柔红

【摘要】本文旨在探讨 AI 矢量绘图工具辅助小学语文阅读的创新路径，在分析传统小学语文阅读教学局限性的基础上，阐述了 AI 矢量绘图工具在语文阅读教学中的优势与应用价值。通过对工具特点和语文阅读需求的结合研究，提出了一系列创新应用路径。研究表明，合理运用 AI 矢量绘图工具能够激发学生阅读兴趣、提升阅读效果，促进学生语文核心素养的提高。

【关键词】AI 矢量绘图工具 小学语文阅读 创新路径



小学语文阅读教学是培养学生语言理解、思维能力以及文化素养的关键。在信息技术飞速发展的今天，AI 矢量绘图工具因具有强大绘图功能而备受关注、丰富的素材库、方便的操作方式给小学语文阅读教学提供了全新契机。因此，探究 AI 矢量绘图工具助力小学语文阅读创新路径有利于提升阅读教学质量和满足学生学习需要。

一、AI 矢量绘图工具辅助小学语文阅读的创新价值

（一）降低理解门槛

小学语文教材并不缺乏一些抽象性比较强的课文内容，这对小学生来说，在理解这类课文时具有一定的困难，AI 矢量绘图工具的诞生为这一难题带来了新颖的解决方案，可以高效地解读抽象的文本内容，从而降低学生对其的理解难度，小学生思维主要是形象思维，对直观、具体的东西比较易于理解与接受，AI 矢量绘图工具有很强的图形绘制与编辑能力，能把文字中的抽象概念、复杂情节、不易刻画的景物等变成直观形象的图形图像^[1]。例如，当讲解某些描绘自然景观的文字时，课文中关于山川、河流和气候的描写就会比较抽象，很难使学生在头脑中形成鲜明的形象。并且借助 AI 矢量绘图工具教师可根据文本内容画出对应自然景观图，把抽象文字变成具体形象，使学生能够直观观察到山高水长、河的方向、天的颜色等等，这样才能更深入地了解课文中描写内容，对某些包含深刻哲理或者感情比较复杂的文字，AI 矢量绘图工具同样可

以起到事半功倍的效果，能通过图形符号、色彩搭配等来把课文中所蕴含的哲理与感情用直观的方式表现出来，有利于学生对其内涵的深入理解。如，在解释寓言故事的时候，故事里包含的道理通常是抽象的，学生很难理解。教师可利用 AI 矢量绘图工具对故事关键情节及角色形象进行绘图，通过色彩、线条等要素来传递故事包含的感情与道理，使学生更直观地体会寓言的神奇之处，减少了理解上的困难。

（二）赋能跨媒介表达以深化意义建构

就小学语文阅读教学而言，文字表达方式的单一性有时候很难满足学生对于文本意义进行深刻地理解与构建的需求，AI 矢量绘图工具可为跨媒介表达赋能，实现文字和图像的有机融合，给学生带来更丰富、更多元的阅读体验并加深其文本意义构建，跨媒介表达突破了文字在传统阅读上独占鳌头的现状，以文字结合图像、音频、视频等不同媒体形式，给学生营造出一种更鲜活、立体的阅读环境。AI 矢量绘图工具所生成的图像具备出色的编辑能力和互动性，能够与文本、音频、视频等多种媒体元素实现无缝连接。教师可依据文本内容借助 AI 矢量绘图工具画出相关插图、漫画和思维导图，配合文字内容构成图文结合阅读材料。学生在读时，既能读文又能赏像，在视觉与文字的共同激发下，对课文的含义有了更深刻的认识，AI 矢量绘图工具也能为学生的跨媒介创作提供支持，学生可根据对课文的理解与感受，利用这一工具自己画插图、漫画或者做思维导图，把阅读体验用图形图像来表现。这一跨媒介创作的过程既能深化学生对于文本的认知与记忆，

策略的优化。

五、多元评价性阅读，激发持续成长动力

多元评价通过教师点评、实践检验等方式，让学生看清进步与不足，获得持续改进的动力。

（一）教师评价，指明改进方向

教师评价的关键在于具体、有针对性，帮助学生发现自身难以察觉的问题。

在学生完成路线设计后，教师可围绕三个维度点评：信息提取是否准确、路线设计是否合理、理由表述是否清晰。有学生设计的路线包含了慈宁宫，教师点评：“慈宁宫确实是重要建筑，但平面图显示它位于西路较远位置，加入这个点会增加约 800 米步行距离。对于腿脚不便的老人，这个取舍是否合理？”这一评价没有直接否定方案，而是指出设计中“全面”与“体力”之间的矛盾，引导学生重新审视自己的决策依据。

（二）实践延伸，链接真实生活

非连续性文本阅读的最终目标是服务于真实生活，将课堂学习延伸到实践中，让学生在真实情境中检验所学。

教学结束时，教师布置实践性作业：回家后和爸爸妈妈讨论一次真实的家庭出游计划。一周后，有学生分享：“我和爸妈去颐和园，我提前查了官网，设计了不走回头路的路线。”也有学生反思：“我设计的路线挺好，但忘了问妈妈想不想爬山。”这些真实生活的反馈，远比课堂分数更能让学生体会阅读的价值，让“学以致用”从教学理念变为现实体验。

结语

当阅读与生活相连时，文字便有了温度，知识便转化为能力。非连续性文本阅读教学的最终追求，是让学生在面对生活中的各种文本时，能够从容地“读进去、用出来”，在解决实际问题的过程中成长为具备真实阅读素养的人。这正是“阅读”走向“悦读”、“成才”指向“成人”的应有之义。

参考文献

- [1] 谢玖玖. 借助非连续性文本阅读培养小学生信息素养[J]. 小学生 (下旬刊),2024(11):124-126.
- [2] 陈玖玖. 学科融合的小学语文非连续性文本阅读教学[J]. 教学与管理 ,2024(29):43-46.
- （作者单位：山东省滨州市经济技术开发区第一中学）

（二）讲解景点，转化语言表达

讲解是将阅读输入转化为口头输出的过程，要求学生将文本信息内化后，根据听众需求重新组织语言进行表达。这一转化既检验了学生对文本的理解程度，也锻炼了其实用性口语交际能力。

完成路线设计后，教师请各组选择沿线的一处景点，准备一段讲解词。讲解不是照念材料一的原文，而是要面向特定听众，要讲听众可能感兴趣的内容。有小组选择讲解太和殿，他们保留了材料一中“高二十八米”“面积两千三百八十多平方米”等数据，但将“殿檐斗拱、额枋、梁柱”等专业术语转化为“屋檐下那些精美的彩画和雕刻”，并补充了“皇帝在这里举行登基大典”的故事。有小组选择讲解乾清宫，除了介绍其“皇帝处理日常政务”的功能，还联系材料二中梁九重建太和殿的故事，讲述了故宫建筑在历史上的兴衰。

四、合作探究促阅读，凝聚团队学习智慧

合作探究是非连续性文本阅读教学的重要组织形式。非连续性文本信息量大、材料多样，小组合作能够实现优势互补，让学生在交流碰撞中深化理解。

（一）合作设计，汇聚集体智慧

合作设计要求小组共同完成综合性阅读任务，通过讨论实现对文本的深度运用。

在《故宫博物院》教学中，教师可将学生分为四人小组，分工阅读四则材料并合作设计“爷爷奶奶一日游路线图”。有的主张“能看的都看”，有的坚持“老人体力有限必须精简”；有的小组最终确定“中轴线精华+东西六宫择一”的方案。每个决策都需要回到文本中寻找依据，学生在争论中反复查阅材料，对文本的理解在运用中不断深化。

（二）互评互学，共享阅读成果

互评互学是指小组之间展示成果、相互点评，在评价他人中反思自己的阅读策略。

各组完成设计后，教师组织方案发布会。每组展示路线图并说明思路，其他组从三个维度点评：信息提取是否准确、路线设计是否合理、理由表述是否清晰。有小组展示的路线包含养心殿，点评组提问：“为什么要绕路去看？”展示组回应：“材料一提及养心殿是皇帝寝宫，历史意义重大。”点评组追问：“但去养心殿要多走约 200 米，老人能承受吗？”这一追问让展示组意识到自己忽略了“老人体力”这一关键约束。互评的意义在于，当学生站在评价者角度审视他人方案时，往往会发现自己设计时未曾考虑的因素，这种反思能够有效促进阅读

又能发展其创新思维与表达能力,推动其深度构建文本意义。

二、AI 矢量绘图工具辅助小学语文阅读的创新路径

(一) 意象可视化恢复诗文场景

意象可视化就是在 AI 矢量绘图工具帮助下,把语文诗文中抽象文字意象变为具象图形,其核心价值在于回应低年级小学生因生活经验不足而难以感悟诗文意境这一阅读痛点。语文古诗和散文常常包含着大量浓缩而抽象的形象,这些形象是文本意境建构的内核,更是学生领悟文本情感的钥匙^[2]。传统教师在教学中多采用语言描述的方法来指导学生进行想象,该方法受到学生认知水平的制约,易产生理解偏差。但 AI 矢量绘图工具具有操作简单,图片简单明了等特点,能够迅速把文字意象变成可视化图形,有利于学生对课文画面感的把握,继而深入体验作者所包含的感情。

在教学古诗《咏柳》时,针对学生难以想象“碧玉妆成一树高,万条垂下绿丝绦”的画面这一问题,教师可引导学生提取诗中的核心意象:碧玉、柳树、绿丝绦。学生借助 AI 矢量绘图工具选取新鲜的绿色系色块画出婀娜多姿的柳树,再以流畅线条勾画出下垂的柳条并以椭圆形色块展示柳叶形状。有些学生可能会参照“二月春风似剪刀”这句诗,加入一个形似剪刀的春风设计。通过这种可视化的创作,学生不再机械地识记诗句,而可以直观地感受柳树的温柔和春日的生机盎然,很容易地领悟诗中所描写的情调,切实地促进古诗阅读和感悟。

(二) 脉络图示化以梳理文本结构

脉络图示化是指利用 AI 矢量绘图工具把叙事类文本中的故事脉络变成直观图示的一种教学路径,这种教学路径的核心功能是帮助学生理清文本中的逻辑关系并建构一个明晰的故事框架。小学语文叙事类课文蕴含着时间顺序、因果关系和人物关系等多重逻辑,而低年级小学生逻辑思维能力薄弱,阅读时易产生情节混乱、脉络不清等现象。传统脉络梳理大多以板书罗列为主,格式简单,互动性不强。AI 矢量绘图工具提供了各种图示模板如思维导图和流程图等,学生可以通过拖拽和编辑这些简单的操作,对课文的重点情节进行处理、对人物关系进行结构化图示梳理,从而实现从碎片化阅读到系统化理解的转变^[3]。

教学《猎人海力布》时,教师可以指导学生利用 AI 矢量绘图工具和思维导图模板理清故事核心脉络和逻辑关联。学生先自主阅读文本,提取出“救白蛇获宝石+懂兽

语猎蜂猴+闻山洪预警+劝乡民无功而返+泄密变石救众人”的关键情节节点,将其作为思维导图的主干。之后,各主干之下又增补了分支内容:“获赠宝石”支标“龙王赠宝”“不可泄密”等核心规则;“山洪预警”分支明确“听听鸟兽的评论”“灾难即将来临”的关键信息;“舍己救人”分支细化“村民不服气”“说出真相”“化为石像”的逻辑递进,同时,学生可利用工具的色彩标注功能,用红色突出“泄密变石”这一核心冲突,用绿色标注“救助白蛇”“分享猎物”等体现海力布善良品质的情节。绘制过程中,学生需要主动梳理情节间的因果关系,比如“获赠宝石”是“知晓灾难”的前提,“村民不服气”是“海力布泄密”的原因,这一结构化梳理,使本来繁杂的故事逻辑清晰而又直观。学完之后,学生通过演示思维导图来解释故事,既可以完整地复述剧情,又可以准确地抓住故事核心主旨,从而有效地促进文本分析和逻辑梳理。

(三) 关键词具象化,加强字词记忆

关键词具象化就是运用 AI 矢量绘图工具把课文中生字词变成具象图形这一创新途径,其核心优点是把对字词的机械记忆变成了对图像的生动记忆,符合低年级小学生主要依靠具象思维进行理解的特点。生字词教学为小学语文阅读奠定了基础,而传统字词教学往往以“阅读一写作一背诵课文”为模式进行教学,学生易出现记忆疲劳现象,并且很难理解特定语境下字词的意义。AI 矢量绘图工具可使学生依据字词意义及语境创造出相应矢量图形并在抽象文字符号及具象图像之间建立联系,这样既加深了记忆,又了解了课文中字词的具体使用情况。

教学《秋天》这篇课文时,对于“稻穗”“高粱”“丰收”这类学生陌生的生字词,教师可以组织学生进行关键词的具象化创作活动,学生首先把这些关键词从文本中抽取出来,再打开 AI 矢量绘图工具在理解字词基础上创造出来:画出弯曲的稻穗形状并以金黄色充填来展示稻穗丰满的形态,画出高大的高粱秆和红色块显示出成熟高粱穗,又增加满仓的粮仓图案来具象化“丰收”之意。学生在写作时既可以直观地了解字词的形、义,又可以把字词同文本所描写的秋天收获情景联系起来。这种图像化记忆方式比机械抄写要有趣得多,效率也高得多,能够有效地加强学生对生字和生词的识记和理解。

(四) 个性化的配图与差异需求相适应

个性化配图就是在 AI 矢量绘图工具的帮助下,由学生依据自己对课文的理解来打造专属配图,其核心宗旨是在尊重学生阅读差异的基础上进行个性化阅读指导。在小学语文阅读教学中学生由于生活经验、认知水平等原因,对同一篇课文的理解常常会有差异,而这一差异正是阅读

教学中弥足珍贵的资源。传统配图作业大多使用统一绘画材料与主题要求相结合,制约学生个性化表现。AI 矢量绘图工具为学生提供大量素材库及创作形式,让学生在阅读感悟的基础上自由地选择图形、色彩、构图等创作方式,全面地展示出对文字的独到理解。

在教学《盘古开天地》的过程中,教师可以利用 AI 矢量绘图工具来布置“盘古创世的画卷”的个性化插图任务,这样可以让学生根据对文本的理解来创作专属的插图。不同同学的作品显示出明显的个性化表达:有些同学关注“开天辟地”的波澜壮阔景象,以浓重的黑色块展示最初的混沌宇宙,用鲜亮的蓝色和黄色来区别升起的天空和沉落的地面,盘古手拿斧子噼噼啪啪的运动线条苍劲有力,突出了他无所畏惧的神韵;有些同学注重“身体化尽了一切”这一奇幻历程,把盘古的双眼画得光彩照人、日月如梭,把肢体变成高耸的山峦,把血液变成奔腾的江河,以渐变色彩表现出万物降生时的灵秀,也有同学注意细节刻画,把盘古睡梦中的“大鸡蛋”造型加入到图画里,甚至以微小的矢量图形勾画出从汗毛到花草的轮廓,使创世故事更具有画面层次。

(五) 跨媒介联动与整合的多态表达

跨媒介联动就是以 AI 矢量绘图工具为支撑,融合图文、音视频等不同媒介形式进行阅读教学之路,其核心在于突破单一文本阅读之限制,建构多维度阅读体验,加深学生理解课文和表述。小学语文阅读教学不能囿于文字解读,跨媒介表达可以使抽象的文本内容变成更加鲜活,立体的感官体验,契合小学生认知特点。AI 矢量绘图工具制作出的矢量图可编辑,兼容性好,可以和音频、视频等介质无缝对接,方便了跨介质创作,使学生由被动阅读者变为主动创作者。

教学《荷花》这节课时,教师可以组织学生进行跨媒介的创作活动,借助 AI 矢量绘图工具,根据课文中“荷花挨挨挤挤的,像一个个碧绿的大圆盘”“白荷花从这些大圆盘间冒了出来”等语句,画了不同形状的荷花和荷叶矢量图。一些同学在图中加入了蜻蜓和小鱼。然后,指导学生对其矢量图配上音频解说、朗读课文描述荷花美的段落、或者交流阅读感受。最后把矢量图和音频集成在一起做成一个短小的绘本视频。通过这一“绘图+朗读+录像”跨媒介联动的创作方式,学生既可以直观地呈现对于课文画面的认知,又可以通过多元表达深化对于荷花之美的体验以及笔者的感受,促进综合语文素养的提高。

(六) 辅助策略的智能反馈和动态调整

智能反馈就是运用 AI 矢量绘图工具所自带的数据分析 and 反馈功能对教学策略进行动态优化的一种创新途径,

其核心在于借助于工具智能化的优势,准确抓住学生阅读难点和创作短板做到因材施教。在传统的阅读教学中教师很难迅速完整地掌握每一位学生对文本的理解,然而, AI 矢量绘图工具可以通过对学生绘图内容进行解析、关键词抽取准确度、画面和文本契合度数据生成可视化学情报告为教师教学提供准确依据。根据这些反馈数据教师可以适时调整教学方法,对学生薄弱环节进行有针对性的引导。

在教学《雾在哪里》这一童话故事时,教师指导学生使用 AI 矢量绘图工具来描绘雾如何巧妙地隐藏大海、天空和太阳等自然景观,工具通过智能分析,发现部分学生绘制的画面中,雾的形态与“藏”的动作关联度低,且对“雾里看花,躲过一劫”的结局理解不到位。针对这一反馈信息,教师适时调整教学策略,对文中描述雾状的动作、语言等语句进行再指导,并对“藏”中反映出的雾状顽皮特征进行了补充说明。然后,请学生结合自己的新认识对矢量图进行订正,很多同学在图上增加了雾层的朦胧效果,同时也画出了雾悄悄地躲着走的俏皮造型。教师在 AI 工具智能反馈的帮助下,对学生阅读误区进行准确定位,并对教学环节进行动态优化,切实提高阅读教学的针对性和实效性。

结语

综上所述, AI 矢量绘图工具给小学语文阅读教学带来了一种创新性的方法与手段,可以有效地提高阅读教学效果,促进学生全面发展。通过合理应用创新路径与实施策略,可以充分地发挥工具优势,从而激发阅读兴趣与创造力。但在运用过程中遇到了一定的挑战,这就要求广大教师必须不断地探索与实践并采取有效对策。今后,要进一步强化 AI 矢量绘图工具运用于小学语文阅读教学的研究力度,扩大应用领域与深度,给小学语文阅读教学带来新生机。^[4]

参考文献

- [1] 张金丽. 以核心素养为导向的小学语文智慧阅读教学策略研究 [J]. 陕西教育 (综合版), 2023(09):37.
- [2] 张爱真. 人工智能在小学语文阅读教学中的应用策略 [J]. 天津教育, 2025(34):64-66.
- [3] 张芹. 人工智能与小学语文教学的融合路径 [J]. 中小

学电教, 2025(12):37-39.

基金项目: 2025 年安徽省教育厅高等学校省级质量工程项目: 高水平课程 (线下课程) ——《矢量绘图》, 项目编号: 2025gspxxkc058.

(作者单位: 安徽省合肥市奥体小学)

具身认知理论下 小学语文“身临其境”诵读教学实践研究

◎李建平

【摘要】诵读不仅是积累语言、培养语感的基本途径，更是深化文本理解、陶冶学生情操的重要载体，在小学语文教学中占据着不可替代的基础性地位。本文深入分析了当前小学语文诵读教学中存在的问题，并基于具身认知理论，构建了以“身临其境”为核心理念的诵读教学实践路径。该路径旨在通过创设沉浸式、互动性的身体实践情境，打通学生与文本之间的通道，使诵读从一种外在的语言技能转化为内在的情感体验，从而实现学生语言素养与人文素养的协同发展。

【关键词】具身认知 小学语文 诵读教学 身临其境



《义务教育语文课程标准（2022年版）》多次强调“有感情地朗读”的重要性，旨在引导学生通过声音表达，抵达文本的内核。然而，反观当下的小学语文课堂，诵读教学虽能“声”临其境，却难以“身”临其境。具身认知理论认为，身体的感知、运动体验构成了思维和语言的基础。将这一理论引入诵读教学，意味着诵读不再仅仅是“口耳之事”，更是全身心参与的、与文本情境深度交融的具身化实践。本文旨在具身认知理论视域下，审视当前小学语文诵读教学的现状与问题，并在此基础上，构建以“身临其境”为目标的诵读教学生态，探寻提升学生诵读素养与文本解读深度的有效路径，为深化小学语文教学改革提供参考。

一、小学语文诵读教学的现状审视

（一）身体参与的“表层化”

在小学低年级，诵读教学常伴随着拍手、律动、简单的肢体模仿等身体活动，这与儿童认知发展的具身性特点相契合。然而，随着年级升高，尤其是在追求“课堂效率”和“知识密度”的驱动下，诵读中的身体参与被逐渐边缘化，甚至被视为一种“幼稚”或“浪费时间”的行为。诵读活动不自觉地退缩为纯粹的口腔运动与听觉反馈。学生仅凭发声器官完成文本字音的准确输出，其身体的其他部分则处于被抑制或与文本

内容割裂的状态。例如，在学习统编版六年级上册《七律·长征》时，学生能准确、流利地读出“红军不怕远征难，万水千山只等闲”的诗句，但其僵直的坐姿、平淡的面容，与诗句所蕴含的磅礴气势、革命乐观主义精神形成了巨大的反差^[1]。这种“口腔化”的诵读，使得身体无法成为意义建构的积极资源，学生难以通过身体的姿态、动作去体验和表达“腾细浪”“走泥丸”的豪迈与“尽开颜”的喜悦，导致诵读停留在“念字”层面，而非“表情达意”的深度实践^[2]。

（二）情境创设的“疏离化”

为了帮助学生理解文本，教师普遍会采用多媒体等技术手段创设情境。然而，许多情境创设停留在视觉和听觉的单向灌输上，如播放一段风光片、展示几张图片或配上一段背景音乐。这种情境更多是让学生作为一个“旁观者”去“看”情境、“听”情境，而非作为一个“参与者”全身心地“进入”情境。学生可以看见文本世界，却无法触摸、融入文本世界。以统编版五年级上册《慈母情深》为例，教师展示老式工厂的图片、播放机器轰鸣声等，以期再现母亲工作的艰辛环境。但这种外部刺激若不能转化为学生内在的身体感受与情感投射，其效果便是疏离的。学生无法真切“感受”到那“七八十台缝纫机发出的噪声”震耳欲聋的体感，无法“体会”在“阴暗、闷热、犹如蒸笼”的环境中长时间工作的身体疲惫感。这种“旁观式”情境，使得文本中深沉炽热的母爱与学生之间

产生了情感隔膜，诵读时自然难以引发内心深处的情感共鸣，声音表达也显得苍白无力^[3]。

（三）评价标准的“单一化”

当前诵读教学的评价往往过于聚焦于语音、语调、流利度、停顿等可量化的技术指标，而忽视了诵读作为一种个性化、创造性理解与表达过程的本质。一套隐形的“标准诵读”范式（常常以示范录音为蓝本）成为学生模仿和追逐的终极目标。这种“标准化”导向，使得学生在诵读时更多考虑的是“我读得像不像范读”“我的停顿重音是否符合要求”，而非“我如何通过我的声音和身体，表达出我对文本独一无二的理解与感受”。例如，在学习统编版六年级下册《匆匆》这类情感细腻、意蕴深长的散文时，学生个性化的生命体验、对时光流逝的不同感悟本应通过多元化的声音节奏、语气轻重等方式得以展现。但在统一的评价标尺下，学生的诵读容易变得千篇一律，失去了应有的灵性与活力。这种评价方式本质上是一种“离身”的评价，它剥离了诵读与具体个体、具体身体体验的关联，将富有生命律动的诵读活动异化为一种标准化的声音产品产出，扼杀了学生通过诵读进行自我建构与情感抒发的内在动力^[4]。

二、具身认知理论下“身临其境”诵读教学的实践路径

针对上述困境，具身认知理论指引我们回归认知的本源——身体与环境的互动。“身临其境”的诵读教学，其核心在于将学生的身体作为认知与情感生成的枢纽，通过设计一系列具身化、情境化的实践活动，促使学生全身心地“浸入”文本世界，实现从“读文”到“入境”再到“出情”的升华^[5]。

（一）具身化情境导入，唤醒多重感官体验

具身认知强调，认知始于身体的感知觉。传统的视听情境导入，往往只调动了部分感官。具身化情境导入则致力于打通学生的视觉、听觉、触觉、嗅觉、动觉等多种感官通道，使其形成一个立体的、可感的“体验场”，为后续的诵读奠定坚实的身体经验基础^[6]。

以统编版五年级上册《桂花雨》为例，课文以细腻的笔触描述了童年摇桂花的乐趣，其中弥漫着浓郁的桂花香。在导入环节，教师可以准备一些干桂花或桂花香囊，引导学生：“这就是让作者魂牵梦绕的桂花香，你闻到了吗？这是一种怎样的味道？试着用你的呼吸去感受它。”接着，教师让学生模仿“摇桂花”的动

作——双臂高高举起，想象抱住桂花树的枝条，然后欢快地、用力地摇晃身体。在此过程中，教师用语言描绘：“桂花纷纷落下来，落在我们的头发上、脸颊上、肩膀上，像什么呢？哦，真像一阵香喷喷的雨啊！”通过嗅闻桂花香、模拟摇花动作、想象花雨落下的触感，学生不再是文本的旁观者，他们的身体仿佛瞬间被带入了那个童年的庭院。这种全身心的感官唤醒，使得“桂花雨”从一个抽象的文学意象，变成了学生身体记忆中一个鲜活、可感的片段。当学生后续诵读“这下，我可乐了，帮大人抱着桂花树，使劲地摇。摇啊摇，桂花纷纷落下来，我们满头满身都是桂花。”等句子时，其声音中自然会洋溢着真实的、由身体记忆所激发的喜悦与兴奋，其表情、体态也会不自觉地展现出沉醉与快乐^[7]。

（二）多模态身体参与，深化文本意蕴感知

文本中的关键词句往往承载着丰富的意蕴，单纯的讲解和分析难以让学生真正“消化”。多模态身体参与，即引导学生在诵读关键语句时，协调运用手势、体态、面部表情等多种身体模态，将抽象的语言文字转化为可见、可感的身体符号，从而深化对文本意蕴的理解与内化。

例如，教学统编版六年级上册《伯牙鼓琴》时，理解“伯牙破琴绝弦，终身不复鼓琴”这一行为的背后所蕴含的极致悲痛与决绝，是教学难点。教师可以引导学生进行具身化演绎。首先，让学生双手虚按，做出弹琴的姿态，想象自己就是伯牙。在诵读“伯牙破琴绝弦”时，设计一个强烈的身体动作——双手猛地从“琴”上抬起，然后做出一个奋力“摔琴”（可虚拟）或“扯弦”的动作，同时身体前倾，面部表情呈现出巨大的痛苦与绝望。在诵读“终身不复鼓琴”时，动作可以转为缓慢而沉重，双手在身前交叉或垂下，眼神由之前的激愤转为空洞与决然。这一系列的身体动作，是对文本情感的精确“翻译”。通过“摔琴扯弦”的爆发性动作，学生用身体体验了伯牙那一刻的心碎；通过后续身体的沉滞与眼神的空洞，学生感受到了“终身不复”的沉重分量。这种将身体运动与语言表达深度融合的方式，使得学生对“知音”文化的理解，不再停留于概念的知晓，而是刻入了身体的记忆，其诵读自然也充满力量^[8]。

（三）动态化角色扮演，促发深度情感共情

角色扮演是常见的教学方法，但在具身认知视角下，我们更强调其“动态化”与“内心化”的特点。它不仅是外部的行为模仿，更是引导学生通过身体的

小学语文低段阅读教学中延伸口语交际情景的有效性研究

◎叶敬君

【摘要】本文围绕小学语文低段阅读教学中延伸口语交际情景的有效性展开论述。首先从读说协同与语用衔接两个视角阐释延伸口语交际情景的价值。其次，构建实践策略体系，以文本情境复现为依托设计角色对话，引领学生清楚表达；以文本主题迁移为载体延展生活情景，指导学生得体表达；以读说互评为枢纽建立反馈通路，启发学生提升表达品质。再次，分析延伸口语交际情景的实际成效、存在局限与改进方向，以期为一线教师提供参考。

【关键词】小学语文 低段阅读教学 口语交际情景



小学语文低段是学生语言学习的起步阶段，课程标准在第一学段提出依据具体交际情境与交流对象清楚得体表达的要求，为阅读与口语交际的关联提供了路径指向。阅读教学以文本为媒，把学生引入更为广阔的语言世界；口语交际则让学生在真实情境里学会清楚得体地与人交流。二者一为输入、一为输出，在课堂上交相辉映。因此，在小学语文低段阅读教学中延伸口语交际情景，可让读与说相互滋养，促进低段学生的语文素养与交际能力的成长。

一、小学语文低段阅读教学中延伸口语交际情景的价值

（一）以读说协同为视角，激发学生语言运用素养的整体生长

小学低段学生的口头语言能力先于书面语言能力发展成熟，识字量与书面表达能力尚处起步阶段，课堂上读得出却写不出、听得懂却说不清的情形时常可见。课程标准在第一学段“表达与交流”目标中提出，学生应能听他人讲话并了解主要内容，能较完整地讲述小故事，与他人交谈态度自然大方且有礼貌；在“阅读与鉴赏”维度则提出对感兴趣的人物和事件有自己的感受和想法，并乐于与他人交流。由此，读与说的目标本就彼此勾连^[1]。阅读教学中延伸口语交际情景，顺应了学生口头语言较为活跃的特点，让课文里读到的词语、句式、表达方式在口头表达中得到即时调用与反复磨炼。同时，课程标

准注重核心素养的培育。其中，语言运用核心素养是指学生在丰富的语言实践中借由主动的积累、梳理与整合，初步具备良好语感并形成个体语言经验，旨在发展学生在具体语言情境里有效交流沟通的能力。学生从课文中积累的语言素材，经由口语交际情景中的言说实践，从相对静态的识记状态转入鲜活的运用状态，对语言文字运用规律的体认在反复言说中逐步生发。读与说互为表里、彼此激活，学生的语感与表达能力同步提升，语言运用素养也由此持续生长。

（二）以语用衔接为视角，同步发展学生交往意识与思维能力

小学低段课文多取材于家庭、学校与社会生活，文本里描绘的交往场景与学生日常经验之间相呼应。课程标准在“实用性阅读与交流”学习任务群中强调，学生应依据具体交际情境与交流对象，清楚得体地表达，有效传递信息，满足家庭、学校、社会生活的沟通需要^[2]。阅读教学中延伸口语交际情景，让学生把阅读所习得的语汇与文明礼貌用语转化为面向不同交流对象的得体表达。这一过程对低段学生而言，远不止于语言层面的训练。学生在情景之中揣摩说话对象、斟酌语气措辞、调整表达方式，直觉思维与形象思维随之活跃起来，对话语得体性的初步判断力也在反复实践中悄然萌发。课程标准既把思维能力核心素养的发展融入语言实践，又把语言运用视为思维发展与文化积淀的依托，二者在读说衔接的课堂里相互促进。此外，语言能力又与交往意识深度关联，学生在情境中既可锻炼如何把话说清楚，又能学习如何

将情感转化为声音的具身化“支架”，从而帮助学生将诵读技巧内化为一种“有感而发”的自然能力。

结语

具身认知理论为我们重新审视和改造小学语文诵读教学开启了一扇新的窗口。它让我们深刻认识到，诵读的效能根源在于身体与心灵的统一、个体与情境的交融。本文所构建的“身临其境”诵读教学实践路径，旨在打破传统教学中身心二元对立的壁垒，通过系统化的具身化活动设计，将学生的身体从被动的“执行者”解放为积极的“建构者”，使其在多重感官的体验、多模态的身体参与、深度的角色共情以及支架化的技巧内化中，真正走进文本的世界，实现与作者、与人物生命的深度对话。实践证明，这种以身体为锚点的诵读教学，能够有效激发高年级学生的诵读兴趣，提升其情感表达的真诚度与艺术感染力，从而在“声入”的基础上实现“心通”，在“口诵”的同时达成“心惟”。未来的研究可进一步探索不同文体、不同学段具身化诵读教学的差异化策略，以及如何利用现代信息技术拓展具身化情境的创设维度，持续推动小学语文诵读教学向更深处漫溯。^[3]

参考文献

- [1] 严芬. 具身认知与情感驱动双重视角下小学低段诵读教学实践 [J]. 华夏教师, 2025(25):99-100.
 - [2] 殷伟, 李倡. 小学语文经典诵读教学存在的问题及优化对策研究 [J]. 中华活页文选 (教师版), 2025(12):106-108.
 - [3] 卢瑞平. 诵读、想象、体悟——小学语文阅读教学研究 [J]. 考试周刊, 2025(23):44-47.
 - [4] 张芳霞. 小学语文诵读教学梳理与探寻 [J]. 中小学班主任, 2025(08):27-29.
 - [5] 胡倩. 小学语文经典诵读教学中存在的问题及优化策略 [J]. 甘肃教育, 2025(01):50-53.
 - [6] 王莉婷. 浅析小学语文古诗词诵读教学中“听声体情”教学法的运用 [J]. 甘肃教育研究, 2024(13):58-60.
 - [7] 张丽. “情境朗读”在小学语文教学中的应用 [J]. 语文世界 (教师之窗), 2021(04):59-60.
 - [8] 景丽萍. 融“吟诵品”于一体——小学语文古诗词诵读教学探究 [J]. 中华活页文选 (教师版), 2025(14):103-105.
 - [9] 殷伟, 李倡. 小学语文经典诵读教学存在的问题及优化对策研究 [J]. 中华活页文选 (教师版), 2025(12):106-108.
- （作者单位：福建省三明市宁化县第二实验小学）

“代入”，走进人物的内心世界，实现与人物情感的深度共情。

以统编版六年级下册《十六年前的回忆》一课教学为例，这是一篇情感沉郁的回忆录，文中李大钊同志从容、坚定的革命者形象主要通过其神态、语言和动作来刻画。为了让学生深刻体会李大钊在危难时刻的内心世界，教师可以组织一种“内心独白式”的角色扮演活动。如选择“父亲不慌不忙地从抽屉里取出一支闪亮的小手枪，就向外走”这一场景，首先引导学生通过身体姿态来塑造“李大钊”：挺直腰背，步伐沉稳，眼神坚定而平静。然后，在“表演”取枪、向外走的动作过程中，教师以采访者的身份介入，引导“李大钊”说出此刻的内心独白。“害怕吗？不，我早已将生死置之度外！”“在敌人面前我不能失去一个革命者的尊严”。通过这种“身体行动+内心剖白”的方式，学生不再仅仅是模仿一个动作，而是用整个身体和心灵去“成为”李大钊，体验在极端环境下超乎常人的镇定与信念。当学生从角色中走出，再来回读李大钊的语言时，其声音的沉稳、语调的坚定，便有了真实的情感根基，那是从角色内心生长出来的声音，而非外部技巧的修饰^[9]。

（四）支架式诵读指导，具身化技能内化
诵读技巧（如重音、停连、语气、节奏等）的指导不可或缺，但具身认知理论反对将其作为抽象的规则进行灌输。支架式诵读指导，旨在将技巧点拨与学生的身体感受和文本情境紧密关联，让技巧点拨成为学生表达内在情感的身体自然反应。

例如，统编版五年级上册《圆明园的毁灭》最后一段描述侵略者暴行的文字：“他们把园内凡是能拿走的东西，统统掠走；拿不动的，就用大车或牲口搬运；实在运不走的，就任意破坏、毁掉。”如果教师只是告知学生“这里要读得沉重、愤怒”，效果往往流于表面。教师可以搭建“身体感受”支架：“当你读到‘统统掠走’时，试着握紧你的拳头，感受一下那种资源被洗劫一空的愤怒和无力感。”“读到‘任意破坏、毁掉’时，你的呼吸是不是会变得急促？仿佛亲眼看到那些精美的瓷器被砸碎，珍贵的书画被焚烧？”让学生先将这种身体的紧张感、呼吸的阻滞感体验出来，然后再将这种体验融入到声音的表达中——拳头紧握时的咬牙切齿、呼吸急促时的语速加快与力度加强。此时，重音、节奏等技巧不再是外在于文本的规则，而是内在情感冲动在身体和声音上的自然外显。教师通过引导学生在特定的语句处关联特定的身体感觉，为他们提供了

相互倾听与持续交流。

二、小学语文低段阅读教学中延伸口语交际情境的策略

（一）以文本情境复现为依托设计角色对话，引领学生清楚表达

小学语文低段课文里的人物对话普遍承载着故事的情感脉络与语言示范功能，文本中角色之间一来一往的对话构成可供学生模仿与拓展的口语样本。文本情境的复现，意在让学生回到故事现场，借助熟悉的人物关系与情节走向开展角色对话，把原本停留在朗读层面的语言转化为带有交际意图的交流^[9]。教师可选取课文中对话集中的片段，邀请学生扮演角色再现文本对话，在此基础上鼓励学生依据人物性格与故事走向补充未直接呈现的对话内容；同时提示学生留意说清楚事情的起因、对象与意图，借由形象思维在头脑中还原故事场景里人物的神态、语气与处境，进而依据角色立场组织合宜的言说，逐步习得清楚说话的基本要领。

例如，教学部编版小学语文二年级下册第一单元课文《我要的是葫芦》时，教师将其延伸至本单元口语交际活动“用怎样的语气说话”，并设立情境教学目标：在语言运用层面，学生学习辨析课文中邻居与种葫芦人语气的鲜明反差，依据交流对象与交际意图选用合宜的语气、措辞与称呼，初步掌握劝告、解释、提醒等常见交际情形的表达方式；在思维能力层面，学生运用形象思维还原人物心境，借助比较思维辨别同句异气、同事异说的差别；在习惯养成层面，培养学生读时留心人物语气、说时考虑听者感受的良好习惯，初步形成倾听他人意见的品质。

第一阶段的情境活动以课文中邻居劝告与种葫芦人回应的对话为支点。一是“语气探秘”小任务，学生分组朗读邻居劝告与种葫芦人回应的两段对话，组内成员轮流以不同语气试读同一句话，体会同样的字句因语气不同而传递出关切、急切、轻慢、漠视等差别，进而推举一位代表用最贴合人物心境的语气向全班呈现。二是推进“故事现场”角色扮演任务，两名学生分别担任邻居与种葫芦人，再现二人的对话场景，扮演者需在开口之前思考所担任的人物此刻看到了什么、心里在想什么，从而调整声音的高低、语速的快慢与语气的轻重。三是设置“故事接着说”延展任务，学生想象故事末尾种葫芦人望着落地的小葫芦时邻居再次出现的场景，两人之间会有怎样新的对话，扮演者需依据人物先前的性格与此刻的处境组织合宜的表达。学生对语气与人物心境之间勾连的感受力得到激活，对课文寓意的体会也更为深入。

（二）以文本主题迁移为载体延展生活情景，指导学生得体表达

小学语文低段课文所涉的家庭温情、校园交往、社会礼仪等主题，在学生日常生活中均能找到对应的真实场景，文本主题因此可作为连通课堂与生活的纽带。文本主题的迁移，旨在将课文里习得的情感与表达方式延展至学生可能面对的真实交往情景，使口语交际的对象、场合与任务都具体可感。学生在面对不同对象时学会调整语气、措辞与表达方式。教师可依据课文主题创设贴近学生实际的生活情景，明确情景中的交流对象与交际任务，指导学生在角色身份转换中体会怎样开口合宜、怎样应答有礼；同时启发学生在文本情景与生活情景之间作类比联想，比较两种情景里对象身份、场合氛围与言说目的异同，借助初步的分析思维斟酌表达分寸，逐步发展依据情境与对象推敲表达的意识。

《我要的是葫芦》阅读延伸情境第二阶段以课文寓意中虚心接受劝告、善意提醒他人的主题为枢纽，向生活情景口语交际延展。首先开展“角色对照”思辨活动，学生比较课文中的种葫芦人与生活中遇到同学提醒水龙头未关时的自己，思考两种回应方式的差别在哪里，又会带来怎样的后果，凭借初步的类比联想建立文本人物与自身表达之间的关联。其次推进“语气调色”实践活动，学生针对教材中本单元“口语交际”所设的三个情景——与妈妈商量学画画、向老师解释迟到、提醒同学关水龙头——分别尝试不同的表达，体会同一件事用生硬、温和、反问等语气说出来时对方听感的差异。再次设置“对象端详”准备活动，学生在开口之前先想清楚自己面对的是妈妈、老师还是同学，对方的身份、心情与当下处境各有怎样的特点，进而依据交流对象斟酌称呼、语气与措辞的分寸。最后开展“小小交际场”现场演练活动，学生两两搭档，一人扮演交流对象，一人作为情景中的自己，现场完成一次完整的口头交流。学生在文本情景与生活情景之间反复穿行，从课文里读到的语气意识转化为面对真实交流对象时的得体表达，劝告、解释、提醒等交际意识也在反复练习中走向熟稔。

（三）以读说互评为枢纽建立反馈通路，启发学生提升表达品质

口语表达能力的进阶离不开来自同伴与教师的回馈。因此，教师可以在阅读教学延伸出的口语交际情境中设置读说互评活动，让口语表达延展为一个含有倾听、回馈与再表达的循环。学生不仅是言说者，也成为认真倾听与友善评议的参与者。教师可拟定贴合低段学生理解水平的简明互评要点，涵盖吐字是否清晰响亮、说话是否有头有尾、用语是否贴合身份与场合、表达是否照应文本情节与人物等具体方面。教师可在学生互评基础上

再加以反馈，指导学生学习从同伴表达里捕捉值得借鉴的语句与值得商榷的措辞，借由初步的归纳与判断梳理出可供自己改进的方向，逐步形成自我审视与自我修正的表达意识，进而在情境实践中不断提升表达品质。

例如，在《我要的是葫芦》阅读延伸情境中，教师组织学生开展丰富的评价实践。教师设置评价标准：语句是否通顺、同伴能否快速理解，事情的起因、经过与结果是否交代清楚，称呼、语气、礼貌用语是否与所扮演的人物或所面对的交流对象相称，口语交际内容是否扣紧课文情节、人物特点与情感基调。教师指导学生用自己的话把评价要点重述一遍，让评价标准转化为自己听得懂、用得上的语言。各小组在每一轮情境活动中轮流担任表达组和听众组，听完之后从四个面向中各拣选一处给出回馈，回馈采用先说一处可借鉴之处、再说一处可商榷之处的方式，使评议既具体又不失友善。表达组针对听众组的回馈，解析原本想表达什么、实际表达得怎样、下一次想在哪一处作出调整。继而进入“再说一遍”小循环，各小组依据互评回馈与自我复盘所得，把刚才的角色对话或生活情景再说一遍，结合回馈改善表达。末了开展“读说回望”小结，学生回到课文，思考种葫芦人若也能像自己一样听取他人的回馈，故事的结局会不会有所不同，由此把口语交际中养成的倾听与反思习惯与课文寓意中虚心接受劝告的旨趣打通。五个环节相互衔接，互评不止于一次性的回馈，而延展为含有倾听、回馈、反思、再表达、回望的完整循环。每位学生在倾听同伴时学会捕捉具体可感的优点与可改进之处，在接收他人回馈时学会以平和的心态接纳与反思，推动阅读理解与口语表达能力的协同生长。

三、小学语文低段阅读教学中延伸口语交际情景的有效性分析

（一）实践成效分析

阅读教学中延伸口语交际情景的实践开展之后，课堂呈现出阅读与交流彼此激活的鲜活面貌。语言运用方面，学生面对课文人物对话时主动留意标点符号背后的语气提示，读到问号、感叹号时声音、表情、语速随之变化；面对妈妈、老师、同学时的交流得体度得以提升，如何进行劝告、解释、提醒等交际的方法更为多元。思维能力方面，学生在揣摩人物心境与比较语气差别中表现活跃，能够说出种葫芦人此时此刻为何如此回应、邻居为何如此着急，形象思维与比较思维相互配合，对课文寓意从故事情节的复述深入到人物情感的体悟。习惯养成方面，学生开口前思考听者是谁、心情如何的习惯慢慢形成，与同伴沟通时更为专注，能够具体说出同伴哪一句话说

得有礼貌、哪一处用词更见诚意，倾听他人意见的品质在反复实践中得到锤炼。

（二）实践不足之处

实践推进过程中亦显现局限之处。首先，部分学生在角色对话与生活情景之间存在迁移断层，课堂上能够把课文人物的语气演绎得贴切，回到自身表达时却又退回到原有的说话习惯。其次，二年级学生的语气调节多停留在声音的高低与语速的快慢上，对语气背后所蕴含的情感分寸、关系亲疏、场合正式与否的体察尚浅，口语表达的得体性容易停留于表面的礼貌用语而难以深入到交际情感的真切传递。再次，课堂时间所限，参与每一轮表达与互评的学生数量受限，部分性格内向的学生在公开场合开口的次数较少，读说协同的成效在不同学生之间存在落差。

（三）改进思路

针对上述局限，可在后续实践中作出调整。其一，将口语交际情景从课堂延展至课后，鼓励学生把课堂里所练习的与妈妈商量、向老师解释、向同学提醒等口头交流在放学后加以实践应用，第二天再回到课堂分享真实的交流情形。其二，加入对人物关系与场合的多维辨识活动，鼓励同桌之间发散思考，探究同样一件事情与各种各样不同人群描述时该有哪些区别。其三，构建小范围、低门槛的表达机会，在小组内部安排同伴轮流分享的固定环节，让性格内向的学生在熟悉的同伴面前先开口、再走向全班，使读说协同的成效惠及不同表达基础的学生。

结语

小学低段阅读教学中延伸口语交际情境，将文本中的人物对话、故事情境与生活中的交际需要在课堂上联通起来。文本情境复现让学生从课文里读出语气与心境，文本主题迁移让学生面对真实交流对象斟酌表达分寸，读说互评让学生在听与说的相互观照中提升表达品质，三者环环相扣，促进学生发展语言运用素养，提升思维能力，并逐步形成文明交往的良好习惯。^[10]

参考文献

- [1] 葛培培. 信息技术助力小学低段语文阅读教学的实践路径 [J]. 嘉应文学, 2025(14):194-196.
- [2] 景园. 基于新课标理念的小学语文低段绘本阅读教学 [N]. 北京科技报, 2025-05-12(004).
- [3] 陈华. 自主阅读在小学低段语文教学中的应用探究 [J]. 新智慧, 2025(03):123-125.

（作者单位：广东省东莞市虎门镇东方小学）

“智慧阅读平台+PBL” 在整本书阅读教学中的应用探究 ——以统编教材三年级下册《中国古代寓言》为例

◎何思敏

【摘要】整本书阅读是义务教育语文课程标准规定的学习任务群，核心目标是引导学生突破碎片化阅读局限，形成完整阅读经验与思维体系。^[1]本研究以广州市中小学智慧阅读平台为支撑，将项目式学习（PBL）嵌入整本书阅读教学全流程，以学科核心知识为锚点设计驱动性问题，通过构建异质学习小组、开展分层探究活动、实施多元展评机制，实现“人—书—网”深度融合，使阅读过程与思维发展可视化，推动整本书阅读从浅层浏览向深度学习转化，为小学中段整本书阅读教学提供可复制的实践范式。

【关键词】智慧阅读平台 项目式学习 整本书阅读



一、依托智慧阅读平台开展整本书阅读项目式学习的意义

项目式学习是一种以学生为中心的建构主义学习方式，核心是从学科核心知识中提炼本质性问题，转化为具有探究价值的驱动性问题，通过组织异质小组开展合作探究与实践活动，在问题解决过程中实现学生知识体系的主动建构、高阶思维能力的发展以及核心素养的落地。^[2]与传统教学模式相比，其更强调学习的真实性、探究性与实践性，能够有效激发学生内在学习动机，提升知识迁移与应用能力。

广州市中小学智慧阅读项目以“人书网融合”为核心理念，构建了集阅读资源库、过程跟踪系统、互动交流平台、大数据分析模块于一体的智慧阅读生态系统，实现了“阅读数据伴随式采集、读者个性化交互、人书精准化匹配”三大核心功能，将传统模糊化阅读过程转变为可知、可导、可管的精准化教学过程，是支撑区域阅读教学改革的重要技术载体。

整本书阅读作为《义务教育语文课程标准（2022年版）》设置的六大学习任务群之一，具有内容体系完整性、文化内涵丰富性、思维训练系统性等特征，能够有效弥补单篇阅读碎片化的局限，帮助学生构建完整的阅读经

验与认知体系。当前小学整本书阅读教学普遍存在目标虚化、过程碎片化、评价方式单一等突出问题，导致教学难以达到课程标准要求的育人目标，迫切需要引入新的教学模式破解困境。

项目式学习与整本书阅读指导在目标定位、实施过程、评价导向三个维度均具有高度内在契合性，为破解当前整本书阅读教学困境提供了可行路径。本研究构建的“智慧阅读平台+PBL”整本书阅读教学模式，以“核心主题锚定—阅读任务分层—学习实践探究—成果展评迭代”为基本框架，将项目式学习的探究性特征与智慧阅读平台的技术支撑优势深度融合，形成“活动线”与“素养线”双线并行的教学路径，能够有效实现“人—书—网”深度融合，推动整本书阅读从“浅表浏览”走向“深度理解”。

二、依托智慧阅读平台开展整本书阅读项目式学习的教学策略

根据新课程标准关于“快乐读书吧”应该打造成与语文综合性学习课型相类似的活动体验性质的课，实现让学生能持久开展课外阅读活动为目的的课，从而培养阅读的兴趣和形成阅读习惯的课，并在这个过程中对学

生的课外阅读进行评价。^[3]根据新课标和在“项目式学习”相关理论指引下，将项目式学习和智慧阅读进学科课堂用于整本书阅读。下面以统编版三年级下册“快乐读书吧”《中国古代寓言》整本书阅读为例，探讨依托智慧阅读平台项目式学习在整本书阅读教学中的实践应用。

（一）结合目标语文要素，明确核心性知识

夏雪梅在《项目化学习设计》一书中指出，项目式学习的本质是学生在一段时间内对学科或跨学科的真实问题进行持续深入的探索，创造性地解决问题，并在这个过程中形成对核心知识的深刻理解与可迁移的学习能力。项目式学习设计的首要环节是明确核心知识，所有的驱动性问题与探究活动都应当围绕核心知识展开，确保学生在问题解决的过程中能够切实掌握学科本质内容，避免项目活动流于形式。整本书阅读项目的核心知识确定需要综合考量三个维度的依据：一是课程标准对相应学段整本书阅读的目标要求；二是教材单元的语文要素与教学重点；三是学生的现有阅读水平与最近发展区。以本研究的教学案例为例，统编版小学语文三年级下册第二单元以“寓言故事”为主题，属于“思辨性阅读与表达”和“整本书阅读”两大学习任务群的交叉融合内容，单元内部编排了《守株待兔》《会摇尾巴的狼》等四则经典寓言故事，配套的“快乐读书吧”栏目明确推荐《中国古代寓言》作为整本书阅读书目。该单元的语文要素明确为“读寓言故事，明白其中的道理”，“快乐读书吧”的教学目标具体包括三个层面：一是激发学生阅读寓言的兴趣，养成持续阅读的良好习惯；二是能够联系生活实际深入理解寓言故事蕴含的道理，实现文本意义的个性化建构；三是乐于分享阅读成果，在交流互动中提升语言表达与思辨能力。综合考量课程标准要求、单元语文要素以及三年级学生的认知发展水平，本研究将《中国古代寓言》整本书阅读项目的核心知识定为“把握寓言故事主要内容，理解寓言蕴含的道理，能够联系生活实际迁移应用”，这一核心知识的确立为后续的驱动性问题设计与项目活动开展提供了明确的锚点。

（二）设计驱动性问题，发布阅读要求

驱动性问题是项目式学习的核心引擎，其质量直接决定了项目探究的深度与学生的参与度。^[4]好的驱动性问题应当具备三个特征：一是能够体现学科核心知识的本质，确保问题解决的过程就是核心知识建构的过程；二是具有真实情境性，能够与学生的生活经验建立关联，激发内在探究兴趣；三是具有开放性与挑战性，没有标准答案，需要学生通过深入探究与合作交流才能完成。驱动性问题的设计可以采用“教师预设+学生生成”相

结合的方式，既保证问题的学科价值导向，又充分尊重学生的探究兴趣。

在开展《中国古代寓言》整本书阅读教学之前，笔者首先通过广州市智慧阅读平台对班里43名学生进行了阅读前测与需求调研，调研内容包括寓言阅读兴趣、现有阅读水平、阅读困难、期待的阅读活动形式等四个维度。调研结果显示：67.4%的学生表示“读过少量寓言故事，但不知道寓言背后的道理”，72.1%的学生希望“通过有趣的活动而不是做练习的方式阅读寓言”，58.1%的学生认为“最难的是理解寓言告诉我们的道理”。基于调研结果，笔者创设了“中国寓言文学馆小小讲解员招聘”的真实学习情境：2021年7月，我国首个国家级寓言文学馆——中国寓言文学馆在温州正式开馆，馆内收藏了国内外大量寓言文学作品与相关史料，近期拟在广州设立分馆，现面向全市小学生招聘“小小讲解员”，负责寓言故事的讲解与文化传播。在这个真实情境的基础上，师生共同提炼出本次项目式学习的驱动性核心问题：“如何设计一个有吸引力的中国寓言文学馆广州馆，做好一名合格的小小讲解员？”围绕这一核心问题，进一步拆解形成三个层级的子问题：基础层问题“中国古代寓言有哪些经典作品？各自讲述了什么故事？”进阶层问题“这些寓言故事蕴含了什么道理？对我们今天的的生活有什么启示？”创造层问题“如何用观众喜闻乐见的形式展示寓言故事的魅力？”三个层级的子问题形成递进式的探究链条，引导学生逐步深入文本，实现从“读懂故事”到“理解道理”再到“创意表达”的能力跃升。驱动性问题确定后，笔者通过广州市智慧阅读平台发布本次项目式学习的整体规划与阅读要求，包括阅读书目《中国古代寓言》、阅读进度安排、各阶段任务清单、评价标准等内容。学生可以通过平台的“阅读计划”功能自主制订个人阅读计划，平台会自动记录学生的阅读数据并生成阅读档案。这种“真实情境+驱动问题+技术支撑”的教学设计，将原本抽象的寓言知识转化为具体可感的任务情境，极大地激发了学生的阅读兴趣，有效提升了学生的阅读参与度与探究主动性。

（三）开展项目化活动，进行阅读记录

项目化活动是驱动性问题解决的载体，也是学生建构核心知识、发展核心素养的关键环节。整本书阅读的项目化活动设计应当遵循“阶梯式递进、多元化参与、全过程支持”的原则，围绕核心驱动问题设计一系列相互关联的探究任务，引导学生在完成任务的过程中逐步深入文本，实现深度学习。^[5]广州市智慧阅读平台为项目化活动的开展提供了全方位的技术支撑，能够实现任

农村小学语文阅读与写作教学的融合探究

◎刘宗哲

【摘要】读写融合是小学语文教学的核心导向，也是落实语文核心素养、衔接阅读输入与写作输出的重要途径，农村小学语文教学依托乡土资源优势，本可以实现读写融合的本土化落地，但是受资源、师资、学情等多方面因素的制约，读写教学割裂、脱离生活等问题比较突出。本文以人教版五年级语文上册教材单元编排和课时特点为依托，立足农村小学教学实际，从读写融合的基本内涵和独特优势入手，直面农村小学读写教学资源匮乏、教学脱离生活、教师指导不足、学生兴趣偏低的现实困境，探索适合农村小学的读写融合实践路径，挖掘乡土素材，开展模仿迁移，构建互动课堂，建立互助机制，实现阅读与写作的深度融合，让乡土资源成为农村小学语文读写教学的重要支撑，助力学生提升读写能力，培育核心素养。

【关键词】农村小学 语文教学 读写融合 乡土素材



小学语文教学的核心目标就是培养学生阅读和写作的能力，二者相互依存、相互促进，阅读是写作的基础，写作是阅读的延伸和升华，脱离阅读的写作缺乏内容支撑，脱离写作的阅读难以实现知识内化和能力提升。农村小学有着独特的乡土生活场景和资源优势，给语文读写融合教学提供了天然的素材载体，但是目前农村小学语文教学中，大部分教师仍然沿用“阅读与写作分离”的教学模式，忽视了读写之间的内在联系，也忽视了农村学生的生活体验和乡土资源的价值。本文以人教版五年级语文上册教材单元编排和课时特点为依托，立足农村小学教学实际，从读写融合的基本内涵和独特优势入手，直面农村小学的现实困境，探索适合农村小学的读写融合实践路径，让乡土资源成为农村小学语文读写教学的重要支撑，助力学生提升读写能力，培育核心素养。

一、农村小学读写教学面临的现实困境

（一）阅读资源严重匮乏

阅读资源是读写融合教学的基础，但是农村小学由于经费、地域等各方面因素的影响，阅读资源严重缺乏，成为制约读写融合教学开展的重要瓶颈。大多数农村小学图书室藏书数量少、种类单一，以教辅资料、课外习题为主，适合五年级学生阅读的中外名著、散文诗集、科普读物等书籍很少，不能满足学生课外阅读的需求，

也不能给教师开展读写融合教学提供丰富的文本素材^[1]。同时农村家庭普遍缺少阅读氛围，家长对孩子的阅读重视程度不高，很少为孩子购买课外书籍，学生的课外阅读主要依靠学校，有限的阅读资源难以支撑读写融合教学的深入实施，造成学生语言积累不够、写作内容贫乏、缺乏新意。

（二）写作教学脱离生活

目前农村小学语文写作教学中脱离生活的问题比较突出，大部分教师仍然采用命题作文加模板讲解的教学模式，命题作文大多脱离农村学生的生活实际，缺少乡土气息，不能激发学生的写作兴趣。教师在写作教学中，注重句式训练、结构指导、错别字纠正，加强生活观察、积累生活素材、真情实感的培养，使学生的写作内容千篇一律、缺乏真情实感，不能把自身的乡土生活体验融入写作中。

（三）教师指导能力不足

教师的指导能力是读写融合教学顺利开展的前提，但是农村小学语文教师队伍存在明显的不足，部分教师缺少系统的读写融合教学培训，教学理念落后，仍然沿用传统的教学模式，不能很好地实现阅读和写作的有机融合。部分教师对于人教版五年级语文上册教材的编排逻辑没有充分的理解，不能准确把握每个单元阅读课文和习作之间的内在联系，不能引导学生从阅读课文中学习写作技巧、积累写作素材^[2]。

标评价、多种形式展示”的成果评价体系，依托广州市智慧阅读平台实现过程性数据与终结性成果的有机结合，全面评价学生在项目学习过程中的成长与发展。经过项目式学习，各小组均完成了展区设计任务，全班举办了“中国广州寓言文学馆”设计发布会。各小组采用多样化的形式展示探究成果：如寓言身份证、寓言启示录、寓言文创作品，寓言辩论馆举行“我是小小辩论家”活动等。

各小组的项目成果全部上传到广州市智慧阅读平台的“成果展示区”，面向全校师生开放，访问者可以通过点赞、评论、投票等方式参与评价。本研究的评价体系从语文核心素养的四个维度出发，评价采用“学生自评+小组互评+教师评价+家长评价+大众投票”相结合的多元主体评价方式，在整个评价过程中，学生不仅深化了对《中国古代寓言》整本书内容的理解，更在展示与交流的过程中获得了成就感，进一步激发了持续阅读的兴趣，真正实现了整本书的深度阅读。

结语

综上所述，将项目式学习（PBL）引入整本书阅读教学，是破解当前小学整本书阅读教学困境、落实课程标准要求的有效路径。本研究构建的“智慧阅读平台+PBL”教学模式，借助智慧阅读平台的技术优势，有效解决了传统教学中目标虚化、过程碎片化、评价单一化等问题，能够激发学生阅读兴趣，提升阅读能力与高阶思维水平，为学生终身阅读习惯养成与核心素养发展奠定坚实基础。^[3]

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部制定. 义务教育语文课程标准(2022年版)[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 夏雪梅. 项目化学习设计: 学习素养视角下的国际与本土实践 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2018:53.
- [3] 吴欣歆. 培养真正的阅读者: 整本书阅读之理论基础 [M]. 上海教育出版社, 2019:8, 12-14, 112, 256-266.
- [4] 方晓敏. “智慧阅读”教学主张实践研究 [J]. 教育评论, 2022(04):160-163.
- [5] 张崇苗. 慧阅读, 智语文——“互联网+”时代小学语文智慧阅读教学 [J]. 中国新通信, 2021, 23(11):202-203.
- [6] 姬娅会. 基于项目的学习模式在《教学设计》课程中的应用研究 [D]. 山西师范大学, 2015.

（作者单位：广东省广州市番禺区市桥小平小学）

务发布、过程记录、资源推送、互动交流、数据反馈等功能，有效提升活动实施的效率与效果。围绕《中国古代寓言》项目的驱动性核心问题“如何设计一个有吸引力的中国广州寓言文学馆，做好一名合格的小小讲解员”本研究设计了以“打开寓言魔袋，探寻古人智慧”为主题的系列项目化活动。首先根据“异质分组、优势互补”的原则，将全班分成8个项目小组，每组5—6人，分别对应寓言文学馆的8个功能展区：寓言华容道（寓言故事来源区）、寓言解忧铺（寓言道理应用区）、寓言故事屋（经典故事展演区）、寓言世博会（中外寓言对比区）、寓言辩论馆（思辨议题研讨区）、寓言创作站（创编寓言展示区）、寓言演播厅（有声故事录制区）、寓言小集市（文创产品开发区）。各小组通过民主选举确定组长，根据组员特长进行明确分工，共同填写《项目学习活动日程表》，明确各阶段的任务目标、完成时限与责任人，确保项目学习活动有序推进。

本次项目化活动分为三个阶段逐步推进：第一阶段为“基础阅读期”，主要任务是完成整本书的通读，把握寓言故事的主要内容。教师创设智慧阅读平台的“小智”为伴读小精灵，在平台上完成“我是寓言推荐官”打卡活动，简要概括故事内容，上传到平台与同学交流。第二阶段为“深度探究期”，主要任务是理解寓言蕴含的道理，开展专题探究活动。各小组围绕本组负责的展区主题开展探究，完成平台发布的“我是寓言研究家”“智取寓言魔法袋”“我是寓言小达人”等进阶任务，例如寓言辩论馆小组创设情境进行辩论赛，《中国古代寓言》中的卖油翁发了个朋友圈“凭经验做事更容易成功”，《搬到越国去》里的夫妻发了个朋友圈“凭经验做事不容易成功”，你会为谁的朋友圈点赞呢？请说说理由。第三阶段为“创意表达期”，主要任务是将阅读所得转化为展示成果，完成“我是寓言小达人”“我是续编小作家”“对比阅读，畅谈发现”等创造性任务，各小组根据展区定位设计具体的展示内容与呈现形式。在整个项目活动开展过程中，智慧阅读平台发挥了过程跟踪、资源推送、互动交流等重要的支撑作用。通过这种“任务驱动+技术支撑+小组合作”的活动设计，学生在完成项目任务的过程中，不仅深入理解了寓言的内容与道理，更在语言表达、合作交流、创意实践等方面得到了充分的锻炼，有效提升了语文核心素养。

（四）展示评价项目成果，分享阅读收获

成果展示与评价是项目式学习的重要环节，既是对学生探究成果的检验与肯定，也是促进学生反思与提升的重要契机。^[4]本研究构建了“多元主体参与、多维指

（四）学生兴趣普遍偏低

农村学生对语文读写学习兴趣普遍不高，是影响语文读写融合教学效果的重要因素。一方面阅读资源的缺乏可能导致学生找不到适合自己的阅读书籍，无法体会到阅读的乐趣，进而丧失了阅读的兴趣；另一方面写作教学可能会脱离生活，命题枯燥、指导单一，使学生感到写作是一种负担，缺乏写作的积极性、主动性^[3]。

二、读写融合的教学价值

（一）读写融合的基本内涵

读写融合不是阅读和写作的简单相加，而是将阅读教学和写作教学有机地结合起来，形成“以读促写、以写反读”的良性循环，核心是引导学生在阅读中积累语言素材、习得表达技巧、梳理写作思路，在写作中运用阅读积累、深化文本理解、提升表达能力。读写融合教学重视阅读和写作的关联性、整体性，冲破课时分割、知识碎片化的局面，让阅读教学给写作教学提供支撑，让写作教学检验阅读效果，引导学生由“被动阅读”向“主动表达”转变，由“积累素材”向“灵活运用”迈进，促使读写能力协同生长，培养学生的语言理解与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解等核心素养^[4]。

（二）融合教学的独特优势

农村小学教学与城市小学有明显差异，它具有丰富多样的乡土生活资源与自然场景。农村学生常年生活在乡村，对田间作物、乡村习俗、自然风光有着天然的亲近感，这给语文读写教学赋予了鲜活的素材。但它的短板是阅读资源匮乏，图书数量少、种类单一，不能满足学生的阅读需求，师资力量薄弱，部分教师缺少系统的读写融合教学培训，教学理念滞后，不能有效地引导学生实现读写融合。

读写融合教学可以有效地克服农村阅读资源缺乏的缺点，使学生从乡土生活中积累素材，把乡村的自然风光、民俗风情、田间劳作等变成读写素材，充实学生语言的积累；同时可以符合农村学生的认知水平，让学生在阅读文本的基础上，结合自身乡土生活体验来写作，降低写作难度，让学生敢于表达、乐于表达^[5]。

三、农村小学探索读写融合实践路径

根据上述农村小学读写教学存在的四个现实困境，本文提出如下四个相互联系的实践途径来解决以上问

题，即挖掘乡土生活素材，解决阅读资源匮乏问题；开展模仿迁移训练，解决写作教学脱离生活问题；构建读写互动课堂，解决教师指导能力不足问题；建立同伴互助机制，解决学生兴趣普遍偏低问题。四条途径互相支撑、共同发力，一起推进农村小学读写融合教学的深入发展。

（一）挖掘乡土生活素材

依据人教版五年级语文上册各单元课时内容，发掘农村乡土生活素材，把乡土资源和读写教学融合起来，使读写教学贴近学生生活，充实学生素材积累。第七单元《四季之美》《鸟的天堂》等课文都是以写景为主，教师可以带领学生走出课堂，去观察农村四季景色，积累写景素材。学习了《鸟的天堂》之后，可以引导学生观察家乡的树木、鸟类，模仿课文的表达技巧，完成一篇以“即景”为题的习作，用比喻、拟人等手法使文字更加生动。有学生描写家乡稻田秋景：“金黄的稻穗像害羞的姑娘一样低着头，在秋风里轻轻摆动。跟着爷爷下地割稻，镰刀在稻秆上‘嚓嚓’响着，空气中飘散着稻谷的香。”该段文字用真实劳动体验使文章带有浓厚的乡土气息，和以前的空洞习作相比有很大的不同。第一单元的心爱之物习作教学，在指导学生用农具、作物等乡土素材来介绍物品的外形、来历和相关的故事时，不能让习作变得空洞无物。有学生用爷爷的旧锄头作为素材，写木柄的光滑和裂纹，字里行间流露出对爷爷的敬意，他的习作比以前重复、无情感的习作有了明显的提高。

（二）开展模仿迁移训练

根据人教版五年级语文上册阅读课文的表达技巧，进行模仿迁移训练，达到以读促写的教学效果，使学生把阅读中所学到的方法灵活地运用到写作当中，提高学生的写作水平。模仿迁移不是机械的复制，而是根据自己的生活实际来创造性地表现出来。

以第二单元《搭石》的教学为例，课文以小见大的方式，从搭石的场景入手来表现乡亲们之间浓浓的真情，教师引导学生分析出写作的思路之后，在“漫画”老师的习作中，指导学生用相似的手法来表现老师的性格，用细微的动作、简短的话语等来表现老师的性格。有学生写道：“王老师上课时会在黑板上敲三下‘咚、咚、咚’，提醒大家注意重点，她的右手中指上有一块被粉笔磨出的黄茧。”这样的细节描写比空洞的赞美要具体生动得多。第五单元说明文教学中，指导学生仿照课文用列数字、打比方等说明方法介绍家乡苹果、红薯等特产。有学生在介绍地瓜时说，“我们村地瓜大如拳头，剖开后

红白相间的果肉如晚霞一般美丽”“奶奶说一亩地可以收获三千多斤”。学生灵活运用说明方法，克服了以往只照搬资料、表述单调的弊端，体现出训练成果。

（三）构建读写互动课堂

打破阅读和写作的壁垒，根据人教版五年级语文上册单元课时安排，创建读写互动课堂，实现读中悟写、写中促读。把写作训练融入阅读教学当中来，用片段仿写、思路梳理等方式加深对文本的理解并积累素材，在写作教学中又回归到文本上借鉴课文的表达方式进行实际操作。

以第六单元的两篇课文慈母情深、父爱之舟为例，两篇课文都是通过具体的事例来表达对父母的感恩之情，教师引导学生分析抒情技巧之后，让学生联系自身的生活来写父母的关爱。有学生模仿了《慈母情深》中母亲劳动场面的描写，写出了母亲在田里锄草时的情景：“穿过了玉米地，看到了母亲正在锄草，后背湿透了，汗水滴在泥土上，抬起头来擦了擦汗，微笑着又继续弯腰劳作。”这一段文字很感人，课堂上老师和学生都被打动了。在“我想对您说”习作中，引导学生模仿课文抒情方式，整理和父母的往事，抒发真情实感，使学生有话可说、有情可抒，习作质量明显提高。第三单元民间故事教学中，从梳理故事脉络、分析人物形象来提高学生的阅读能力，从缩写、创编故事来提高学生的写作表现力，达到读写联动的目的。读写互动课堂的建立，并不是只停留在单篇课文的仿写迁移上，而是要从单元整体的角度来设计系统的教学。人教版五年级语文上册各个单元都是以一定的主题为中心展开的，教师可以把单元内的阅读文本当作一个素材库，引导学生在整个单元的学习过程中不断积累语言表达的范式，在单元习作中综合运用。第一单元以万物有灵为主题，白鹭、落花生等课文在写法上各有不同，前者以景托情，后者以物喻人，教师在阅读教学中有意引导学生辨析不同的表达方式，在习作我的植物朋友中让学生自主选择合适的写法，读写之间的迁移路径也变得清晰可见。

需要指出的是，读写互动并不意味着每一节课都必须要有仿写任务，过多的写作任务反而会使学生对文本本身阅读的兴趣降低。教师要依据文本特点和学生状况，挑选出最有迁移价值的语言点作为读写联结的切入点，不能面面俱到。对叙事性文本要重视场景描写、人物细节；对说明性文本要重视说明顺序、语言准确；对抒情性文本要重视情感的表达方式。

（四）建立同伴互助机制

根据农村小学的学情来建立同伴互助机制，弥补师资指导的不足，激发学生读写兴趣，促进学生的共同进

步。学生按照4人或者6人每组划分，包括各层次的学生一起活动，用“优帮弱”的形式培养学生的互助意识。

小组内开展共读分享活动，学生自主阅读教材课文之后，分享阅读感悟、好词好句和阅读方法，薄弱生可以向优等生请教阅读难点。学生在共读分享过程中圈画出描写榕树的句子，探究作者“先写静态美再写动态美”这一写作手法背后的原因，原本就对写作技法缺乏兴趣的学生也能参与进来，认为这样写更有趣味性。在写作教学中，组织小组习作互评，学生之间互相交流习作，提出修改意见，重点放在语句通顺度、素材具体性上，优等生给薄弱生改语句、理思路。有的学生在互评二十年后家乡的时候提出：“不能只说房子变高、路变宽，还可以加入老槐树、村口小河这些细节，更具有家乡的味道。”学生采纳之后，加入“村口老槐树还在，树干多了几道裂纹，像爷爷脸上的皱纹”这一细节，习作质量明显提高。在阅读写作竞赛活动当中增添小组读写比赛、片段仿写、习作展评等种类丰富的活动形式，以激发学生们的参与意识和主动性，在互相竞争的过程中提升自身的读写水平。

结语

农村小学语文读与写融合教学是提高教学质量、落实核心素养育人目标的重要途径，其实施要立足于农村小学教学特点，结合人教版五年级语文上册教材课时编排和内容特点，直面阅读资源匮乏、教学脱离生活、教师指导不足、学生阅读与写作兴趣偏低的现实困境。同时也要充分挖掘乡土资源优势，通过挖掘乡土生活素材、开展模仿迁移训练、构建读写互动课堂、建立同伴互助机制，实现阅读与写作的深度融合。

参考文献

- [1] 李春涛. 新课标下小学语文读写结合教学策略的探究[J]. 小学阅读指南, 2026(3):73-75.
- [2] 汤晓燕. “新课标”下的小学语文读写结合教学策略[J]. 格言 (校园版), 2026(3):59-61.
- [3] 龚晓艳. 以读促写在小学语文教学中的实践[J]. 基础教育论坛, 2026(2):40-42.
- [4] 王万香. 读写深度融合在小学语文教学中的路径[J]. 文理导航, 2026(3):13-15.
- [5] 翟兆煜. 小学语文课堂读写一体化教学思考与实践[J]. 语文世界, 2026(1):53-54.

（作者单位：山东省青岛市平度市南村镇南村小学）

基于学生阅读习惯 优化小学语文阅读教学路径实践探索

◎李运东

【摘要】培养小学生良好的阅读习惯是语文阅读教学的关键，这直接影响学生知识掌握与核心素养发展。精心设计阅读教学活动是实现语文阅读教学目标的关键举措。本文深入分析基于小学生阅读习惯、优化小学语文阅读教学路径的策略，系统梳理小学生在认知、行为与阅读偏好三方面的特征，并提出针对性优化方案，旨在为小学语文教师提供阅读理论参考与实践指导，推动语文教学创新发展。

【关键词】小学生 阅读习惯 语文教学 策略



在核心素养视域下，小学语文阅读教学正逐步从知识传授转向素养为本的素质培养，更着重强调学生乐学意识与主动学习习惯的养成。然而，当前教学中对阅读习惯的忽视，导致阅读教学效果不佳，学生自主阅读能力薄弱，也制约了核心素养目标的落实。本文聚焦小学生阅读习惯培养，以小学生阅读习惯特征为切入点，深入探究优化小学语文教学的路径，通过精准选材、策略赋能、环境熏陶及科学评价，打通课内外壁垒，让阅读真正成为学生获取知识、启迪思维、涵养精神的内在需求。

一、小学生心理特征与阅读偏好

（一）认知特征

小学生正处于认知发展的关键期，思维正从具体形象向抽象逻辑过渡，在阅读认知上表现出了鲜明的特征。一是对阅读内容的理解高度依赖具象的事物或已有经验。他们易被生动情节、鲜明角色和直观图画吸引，并会基于这些因素理解故事文本，但在面对抽象概念或复杂逻辑时往往难以把握，容易丧失信心。二是注意力的稳定性较差。由于神经系统尚在发育，小学生的注意力易分散、持续时间短，难以长时间专注于单调的阅读任务。将精力投入到单一、枯燥的阅读学习中。

（二）行为特征

在行为层面，小学生阅读活动表现出明显的依赖性和被动性。首先，其阅读行为多源于教师或家长的引导与陪伴，自主开启阅读的意识较弱，且易受外界干扰，阅读行为难以持续。其次，在阅读输出方面，往往表现为畏缩、

不愿表达。

（三）阅读偏好

小学生的阅读偏好具有鲜明的群体倾向，集中体现在内容选择、呈现形式与书籍来源三方面。内容上，普遍偏爱故事性、趣味性强的文本，尤其青睐情节生动、充满想象的童话、寓言、冒险故事等。形式上，对图文并茂的呈现方式尤为青睐，绘本漫画等直观展示类文本备受欢迎。选择来源上，因为自主判断能力尚不成熟，极易受外部环境与群体影响，同学间流行、教师推荐及社交平台宣传的书籍，往往成为其首要阅读选择。

二、培养小学生阅读习惯，优化小学阅读教学的路径

（一）多元展示，强化学习认同

1. 减少认知障碍

结合小学生认知具象化特点，教师需要从阅读材料呈现方式和阅读方法指导两方面入手，强化直观展示，帮助学生读懂内容，使其逐渐从被动阅读转变为乐于阅读。在阅读材料呈现上，依据小学生具体形象思维占主导的认知规律，将抽象文字内容转化为直观的视觉或听觉形式。如，教学《望庐山瀑布》时，教师可借助多媒体制作诗词意境动作视频，并在课堂中播放让学生直观感受诗中画面，理解诗句内容。在阅读指导方面，教师可利用思维导图概括提炼诗词的描写顺序，引导学生用自己的话说一说内容，通过搭建理解支架，帮助学生深化对诗词描绘内容的理解，从而减少认知障碍，增强阅读自信。

2. 吸引学习注意力

针对小学生注意力分散的特点，教师需围绕阅读教学的导入、互动和反思三个环节，设计多样且有趣的教学形式，以吸引学生注意力。例如，教学《坐井观天》一文时，课堂导入环节，教师可采用讲故事的方式，为学生讲述阅读材料主要讲述的内容。让学生在听故事的氛围中对阅读材料内容产生阅读兴趣。课堂互动环节，教师可采用提问的方式，与学生对话，通过追问学生促使学生始终围绕学习内容思考。同时，还可结合识字、阅读学习，创设生字拼写、朗读比赛等任务，让学生在趣味学习中感受到学习乐趣。在课堂反思环节，教师可以引导学生回顾整个阅读过程，分享自己在阅读中的收获与困惑。比如，让学生说说通过阅读《坐井观天》，对“青蛙”和“小鸟”的看法有了哪些改变等。这种多样有趣的学习方式，不仅能增强学生对阅读材料的理解，还能活跃学习氛围，更能让学生在轻松愉悦的氛围中集中注意力，提高学习效率。

3. 增强学习体验

丰富的学习体验能让小学生更深刻地感受到阅读的乐趣，从而强化学习认同。阅读教学中，教师应充分利用现代教学技术，为学生创建极具体验感的学习环境。

如教学《富饶的西沙群岛》时，教师可利用VR技术打造沉浸式场景，让学生直观感受西沙群岛的富饶与美丽。在此基础上，可以让学生将自己看到的，用画笔或文字的形式描述出来，并在班级内分享展示。这不仅能培养学生的观察和创造能力，也能够增强学生的学习获得感，同时也能让学生感受到文字的魅力与价值，进而促使其更主动地投入到相关学习中。

（二）家校联动，强化知行合一

1. 营造阅读氛围

浓厚的阅读氛围能有效促进学生阅读习惯的养成。依托家庭力量培养学生阅读习惯，教师需结合家庭教育特性，实现阅读教学的有效渗透。首先，我们可以通过家校沟通群向家长传达阅读的重要性。并分享家庭教育案例，逐步增强家长的教育意识，促使家长积极配合。其次，指导家长打造家庭阅读空间，如在家中设置专门的读书角，摆放书架、书桌和舒适的座椅，为孩子营造安静舒适的阅读环境。同时，鼓励家长每天抽出固定时间与孩子进行亲子共读，在共读过程中与孩子交流感受、探讨问题，让孩子在温馨的家庭氛围中感受阅读的乐趣，逐渐养成阅读习惯。

2. 创设阅读任务

创设科学的阅读任务，发挥家庭教育的桥梁作用，实

现校内阅读向家庭的自然延伸，是培养学生连续、持续的阅读意识与行为习惯的核心。教师应创设富有层次性和趣味性的阅读任务，并要考虑学生的认知水平，兼顾学生的个体差异。以学习《场景歌》为例，完成阅读教学后，教师可创设“亲子共读任务”，鼓励学生与家长分角色读一读文章。同时，倡导家长与学生共同阅读相关拓展材料，或制作阅读手账，用文字、画笔等方式记录阅读感受。这些任务既能强化学生的阅读理解能力，又能在亲子互动中培养其探索和创新表达能力。同时，梯度化的任务设计使每个学生都找到适合自己的学习方式，在原有基础上获得进步，有助于转变其被动阅读态度，提升阅读教学效果^[1]。

3. 优化阅读反馈

优化阅读反馈需家校协同，避免评价单一，使反馈成为学生持续阅读的动力。在学校，教师可以采用“星级+评语”的方式评价阅读笔记，评语应具体指出亮点并提出改进建议。此外，教师还可以组织班级“阅读分享会”，鼓励学生互相点评，以减少表达压力。家庭层面，教师应引导家长用生活化语言进行反馈，如具体肯定孩子的观察细节。此外，家校可以通过线上表格同步记录学生在校和家庭阅读表现，定期沟通，调整反馈策略。这样的双向反馈，既能让学生感受到关注，也有助于其明确改进方向，提升阅读积极性。

（三）精选阅读内容，支持个性探索

1. 构建层级阅读体系

构建层级阅读体系，契合学生个体阅读兴趣，能更有效提高学生阅读积极性。具体实践中，教师需根据学生的年龄特点、认知水平和阅读能力，将阅读材料划分为基础、进阶、拓展三个难度层级，形成循序渐进的阅读阶梯^[2]。以教学《女娲补天》为例，基础层，可选用图文并茂、配有拼音的绘本，如《中国神话绘本》等，这些绘本语言简练、画面生动，能够快速帮助学生理解故事大意。进阶层则可选用语言更丰富、故事更完整的绘本，如《中华经典神话故事》等，绘本中的故事情节描写更为细腻，有助于学生理解人物性格特征。拓展层可引入《山海经》中的原文选段，辅以注释和译文，并补充不同学者对神话原型的解读文章，鼓励学有余力的学生进行对比研读，可使其体悟出神话背后的文化内涵。通过构建层级阅读链，每个学生都可在阅读中找到适合自己的阅读内容和方式，还可在阅读中获得更充实的阅读体验，进而会更主动投入到阅读学习中^[3]。

2. 提供个性阅读书单

结合学生个性化特征提供个性阅读书单，更利于固化

学生的阅读习惯。教师需基于学生阅读差异，针对性推荐阅读内容。比如，在《女娲补天》一文教学后，可根据学生个性特点与阅读偏好定制书单。为沉迷神话故事、喜欢奇幻情节的学生推荐《中国古代神话故事集》，进一步满足其对神话世界的探索欲；为关注故事中“勇敢助人”品质、偏爱温情故事的学生，推荐《雷锋的故事》《小英雄雨来》，引导其从阅读中感受正能量；为好奇“补天”相关自然现象、热衷科普的学生，推荐《奇妙的天空》《自然现象小百科》，实现神话与科学知识的衔接。通过贴合学生兴趣的书单，让不同个性的学生都能找到喜爱的读物，逐步养成持续阅读的习惯^[4]。

3. 引入鲜活阅读资源

鲜活的阅读资源能最大限度激发学生们的阅读兴趣，使其更积极、主动地阅读。在阅读教学中，教师应链接生活，引入更有趣、多元的阅读资源，以更贴近学生生活的读物引发学生情感共鸣。如，在教学中国神话故事内容时，教师可引入相关的动画、电影等资源，将其转化成阅读资源，吸引学生注意力，促使学生深入探索。以教学《大禹治水》为例，教师可先播放动画片《大禹治水》的精彩片段，让学生通过生动的影像初步了解故事背景。随后，引导学生阅读《史记·夏本纪》中的原文选段，对比古今不同的叙事方式，感受文言文的独特魅力。通过整合媒介资源，学生不仅可以建立更立体的阅读体系，还可以在阅读中了解民族文化，提升民族文化认同感和阅读成就感^[5]。

（四）创新实践场域，深化阅读体验

1. 深化读写结合

阅读实践是教学的核心环节，也是培养学生阅读习惯的关键载体。针对小学生乐于倾听的阅读特征，教师可将读、写活动融合一体，让学生自然地进行表达，深化阅读学习体验与收获，从而助力其从学读走向悦读^[6]。如，教学《曹冲称象》时，正式教学前，让学生自主阅读并复述故事主要内容。在学生讲述故事时，先让学生写一写自己想到的“称象方法”，再引导学生讲一讲曹冲的方法，并让他们将自己想到的方法和曹冲的方法进行对比，引导其说出优劣。在完成整篇文章教学后，鼓励学生写阅读或学习感悟。读写结合的学习任务，不仅能提高学生注意力，又能帮助其把握文本重点，同时在实践中还可锻炼其思考和表达能力，更能让其在良好的学习体验中自觉投入到阅读中^[7]。

2. 搭建创演舞台

通过舞台剧、情景剧等方式让学生参与表演，既能激发其创新意识和创造能力，也有助于阅读习惯的养成。在

阅读教学中，教师应针对学生活泼好动的特点，积极搭建创演平台^[8]。例如，教学《坐井观天》之后将其改编成情境剧，让学生分角色扮演“小鸟”“青蛙”，模拟它们的动作、神态进行对话。这一过程中学生们既需要深入分析文本内容，把握它们的心理，还需要在表演中融合自己的思考展现出它们的特征，这不仅锻炼了他们总结、推理、概括的能力，还在表演中培养了其创新和创造表达的能力，更在演绎中让他们进一步感受到了阅读与学习的乐趣^[9]。

结语

聚焦小学生阅读习惯特征，针对性设计阅读教学活动，既是提升阅读教学效果的必要之举，也是提高学生阅读效率、能力的有效手段。作为语文教育工作者，需深入研究小学生阅读习惯特征，同时还需结合小学阅读教学特点，从课堂展示、指导、实践等多个层面优化小学阅读教学方法。并要让家庭充分参与进来，形成教育合力，共同为学生营造连续、持续的阅读环境，为学生阅读习惯养成奠定基础。

参考文献

- [1] 万国英,胡勇.小学语文教学中学生阅读能力的培养路径[J].江西教育,2025(36):51-53.
- [2] 侯晓云.“双减”引导下小学语文趣味性阅读的策略[J].家长,2025(27):113-115.
- [3] 安红.基于核心素养的小学语文阅读教学策略[J].天津教育,2025(26):174-176.
- [4] 石福梅.基于家庭环境的小学生语文阅读兴趣与习惯培养策略[J].小说月刊,2025(07):86-87.
- [5] 周吉啸.新课标下培养小学生语文阅读兴趣的有效途径[J].试题与研究,2021(01):191-192.
- [6] 郑小均.培养小学生语文阅读兴趣的有效途径[J].试题与研究,2020(23):168.
- [7] 毛金焘.农村小学生的阅读兴趣和习惯的培养途径[J].科普童话,2019(06):10.
- [8] 吴星依,杨伟静.浅谈小学生语文阅读兴趣与习惯的培养途径[J].考试周刊,2017(83):71.
- [9] 张树驹.以兴趣引领阅读——谈在语文教学中如何培养小学生良好的阅读习惯[J].新课程(上),2017(09):147.

（作者单位：甘肃省天水市秦州区平南镇中心小学）

“思辨性阅读与表达” 在小学中高年级阅读教学中的实施路径

◎吴红丽

【摘要】本文立足义务教育语文课程标准，探讨思辨性阅读与表达学习任务群在小学中高年级阅读教学中的实施路径。在对思辨性阅读与表达学习任务群的内涵的基础上，分析了其在小学中高年级阅读教学实施“思辨性阅读与表达”学习任务群的价值，最后，围绕学习任务群的整体设计、阅读资源整合、思辨阅读活动组织、思辨表达输出四个维度构建系统化的实施路径，助力中高年级学生理性思维的深度发展。

【关键词】思辨性阅读与表达 学习任务群 小学中高年级 阅读教学



《义务教育语文课程标准（2022年版）》指出，义务教育语文课程以语文实践活动为主线，以学习主题为引领，以学习任务为载体，整合学习内容、情境、方法与资源等要素，构建起指向学生核心素养发展的学习任务群体系。思辨性阅读与表达是发展型学习任务群的重要组成部分，旨在培养学生的理性思维和理性精神，助力学生的终身发展。小学中高年级是学生由理解走向审辨的关键时期，研究此任务群在该学段阅读教学中的有效实施，对于落实课程理念、提升育人质量具有切实意义。

一、“思辨性阅读与表达”学习任务群的内涵解析

语文课程标准里所阐释的“思辨性阅读与表达”学习任务群，核心意在引领学生置身真实的语文实践活动之中。学生可借助文本阅读、多方比较、逻辑推断、大胆质疑、交流探讨等多种方式，慢慢梳理文本里的观点、客观事实与各类材料，理清彼此之间内在的关联；在这个过程中学会辨析作者潜藏的态度与价值立场，明辨是非对错、区分善恶美丑，始终保有天然的好奇心与求知欲，慢慢沉淀下勤学好问、乐于探究的良好学习习惯；同时学着立足事实、紧扣中心，条理清晰、有理有据地进行表达与交流，在日积月累中锤炼独立的理性思维，涵养严谨审慎的理性精神。其中，思辨性阅读侧重于学生在文本接触中对观点、事实、材料关系的梳理与判断，思辨性表达则将这种内在的思维活动外化为有中心、有条理、有证据的言语呈现，二者前后相承，构成由理解走向输出、

由内省走向交流的一体化思维实践链条，共同指向理性思维与理性精神的养成。

“思辨性阅读与表达”学习任务群具有逻辑性、反思性、开放性等特点。逻辑性体现于学生处理观点、事实、材料及其相互关系时所遵循的理性脉络，要求学生在阅读与表达中讲究证据、注重条理，使思维活动有迹可循、有理可依^[1]。反思性指向学生对自身判断与他人观点的双向审视，在辨析是非善恶美丑的过程中保持思维的清醒与立场的审慎，让阅读不止步于文本意义的表层接受而走向深度探究。开放性则呈现为对好奇心、求知欲的珍视以及对多元观点的容纳，学生既在质疑、讨论中形成独立见解，又在争鸣中保留对不同思考的尊重与吸纳，逐步形成与发展理性思维品格。

二、小学中高年级阅读教学实施“思辨性阅读与表达”学习任务群的价值

（一）推动阅读教学转型，优化课堂实践形态

将思辨性阅读与表达学习任务群引入语文课堂，为小学中高年级阅读课堂带来了实践形态多维度的革新。回望当前的阅读教学，仍有部分课堂偏重于内容理解的线性推进，学生的阅读活动较多停留于字词疏通、段落分析、主旨归纳等的固定流程，思维参与的空间相对有限。情境的创设有时流于装饰性的引入环节，与文本研读的内在关联尚显松散；课堂中的语文实践常以单篇精读为主要形态，跨文本的比较、勾连、整合较少进入日常视野；学生独立思考、质疑讨论的时空较为欠缺。思辨性阅读与

表达学习任务群，并非刻板的文本研读，而是依托比较推断、批判反思、互动交流这类多元语文活动，层层推进深度阅读实践。课堂研读的核心落点，始终放在理清观点、事实与各类材料之间的内在逻辑、辨析彼此关联上，把理性思维的培育与多元文本的对照、议题式问题的探究有机融合。小学中高年级学生已具备一定的语言积累与阅读经验，能在教师指导下进入观点辨析与论据梳理的语文实践，本任务群回应了此阶段学生由理解走向审辨的发展需求，让阅读课堂由教师讲析为主的推进方式转向学生在质疑、讨论、辨析中持续思考的实践方式。

（二）促进学生核心素养发展，提升育人效果

思辨性阅读与表达学习任务群有助于学生核心素养的整体培育。中高年级学生的阅读已由识字解词阶段步入理解品读阶段，但在实际学习中，对文本观点的复述较多而辨析较少，对作者立场的接受较多而审视较少，高阶思维发展普遍受限于浅层化理解的思维定势。思辨性阅读与表达学习任务群激励学生在阅读中梳理观点与材料的关系、辨析作者的态度与立场、形成有据可循的判断与表达，思维能力在质疑探究中走向敏捷、深刻与独立。中高年级学生研读中华智慧故事、品味哲人寓言、辨析社会公德议题的过程，让传统文化在理性审视中沉入心灵，文化视野得以开阔。学生用准确的语言陈述判断、组织论据、回应他人，语言运用的规范性与思维品质的清晰度同步提升。学生对是非善恶美丑的辨别、对文本意蕴的品评，将审美判断融入理性思考之中^[2]。课程标准指出，语文课程为学生形成正确世界观、人生观、价值观，形成良好个性和健全人格打下基础，思辨性阅读与表达学习任务群以阅读为径、以思辨为脉，推动中高年级学生核心素养的整体发展，提升语文教学的育人效果。

三、“思辨性阅读与表达”在小学中高年级阅读教学中的实施路径

（一）构建指向思辨实践的学习任务群，搭建中高年级阅读教学整体框架

课程标准将思辨性阅读与表达设置为发展型学习任务群之一，明确了其以阅读、比较、推断、质疑、讨论等实践活动培育理性思维的整体要求。教师应立足统编教材单元主题与课文思辨潜质，从中提炼具有探究价值的核心议题作为学习主题，围绕主题规划由浅入深、彼此勾连的任务序列，明确各任务之间的递进关系与逻辑层次。在此基础上统筹学习目标、阅读资源、研讨情境与评价方式，将思维能力的提升作为任务群设计的主线，将文化自信、语言运用、审美创造素养的培育融入任务序列

的整体安排，让中高年级学生在结构化的学习任务群中获得连贯的思辨实践经历与素养整体发展。

以部编版小学语文六年级下册《表里的生物》阅读教学为例，教师从主题确立、任务规划、要素整合三个维度设计思辨性阅读与表达学习任务群。主题方面，立足课文中“我”对怀表内部世界的好奇与探究，提炼“思维的足迹：童年探究中的理性之光”作为统领全程的学习主题，让阅读指向理性思维的培育与求知精神的涵养。任务规划方面，设置由近及远的四项主任务：首先探索“我”的探究路径，梳理课文中观察、假设、求证、调整的思维脉络；其次审视“我”的判断依据，辨析每一个推断背后的论据是否充分、逻辑是否严密；再次叩访同类思维样本，将“我”的探究过程与同单元《两小儿辩日》中两小儿的观察判断、《真理诞生于一百个问号之后》中科学家的探究路径进行对照研读；最后延展自我探究实践，让学生记录自己生活中的一次探究历程并加以回看。要素整合方面，将思维能力的培育作为任务群的主导脉络，让文化自信在中华先哲求知精神的浸润中生长，让语言运用与审美创造在思辨表达与诗意品读中协同提升。

（二）整合多元文本阅读资源，拓展中高年级学生的研读视野

阅读资源是学习任务群得以展开的基础，资源的丰厚程度与思辨潜质深切影响学生研读所能抵达的深度。教师可以教材课文为研读中心，沿着任务群既定的主题方向向外延展，关联思想内涵相近、立场观点有异、文体形式互补的拓展文本，让单篇课文与拓展材料相互映照。同时，教师可依据课文的思辨潜质，匹配寓言故事、科学发现叙事、社会公德短论等，推动学生在思辨研读中浸润文化品格、积淀语言素养、丰盈审美体验，支持中高年级学生开展系统性的思辨性阅读与表达。

例如，《表里的生物》资源整合服从任务群四项主任务的推进需要分层汇聚。围绕任务一“探索‘我’的探究路径”，以《表里的生物》课文本身为研读中心，引入冯至先生散文的相关创作背景资料以及怀表内部结构的科普图文，让学生借助辅助资料读懂课文的思维细节。针对任务二“审视‘我’的判断依据”，引入科学家观察笔记片段、儿童博物馆探究记录等真实文本，让学生在真实探究文本的对照中评估“我”的判断方式。对于任务三“叩访同类思维样本”，则向同单元《两小儿辩日》《真理诞生于一百个问号之后》延展，进而拓展中华智慧故事如《田忌赛马》《自相矛盾》、科学发现叙事如法拉第发现电磁感应、屠呦呦发现青蒿素的故事节选，让学生在群文对照中归纳不同探究者的思维品质。面向任务四“延展自我探究实践”，引入同龄学生的探究

日记范例，让学生在生活化文本的启发下回看自身经历。资源结构紧扣任务推进的节奏，让六年级学生的研读视野随任务推进而逐步拓展，核心素养在融合丰厚阅读资源的任务探究中得以协同涵育。

（三）组织多向互动的思辨阅读活动，深化中高年级学生的理性思考

思辨性阅读与表达学习任务群致力于培养学生的理性思维与理性精神，以任务驱动学生多向互动与持续探究^[3]。教师可依托阅读文本特征与任务体系，结合学生的生活实际设计相关情境并组织阅读活动，让学生在文本细读中梳理观点与材料的关系，在小组研讨中比较不同立场的差异，在全班交流中辨析论据的可靠程度。教师可借助质疑提问、观点对照、论据评估、立场转换等思维工具，让学生在思维品质走向敏捷、深刻、独立的同时锤炼语言表达的逻辑严密程度，涵育对文本意蕴的审美判断。

例如，实践《表里的生物》思辨阅读任务时，教师创设“童年探究者论坛”的整体情境，引领学生以“小小思维研究者”的身份开展系列阅读活动。承接任务一，开展“思维路径还原工坊”。学生以小组为单位，以时间线索为骨架，将《表里的生物》中“我”的思维过程拆解为听见声音、产生好奇、形成假设、寻找证据、与父亲对话、调整看法等若干节点，用思维导图的方式还原“我”的完整思考路径，让隐性的思维活动外显为可视的逻辑结构。接着，实践任务二时，开展“论据评估桌”与“立场对望镜”两项研讨活动。前者让学生针对“我”提出的每一个判断依据展开评估，分析这些依据是否足以支撑相应的结论；后者让学生将“我”的思考路径与父亲的解释路径并置对比，分析两种思维方式各自的合理之处与局限，体验立场转换带来的认知拓展。进入任务三后，开展“群文勾连圆桌”对话活动。学生将“我”与《两小儿辩日》中的两小儿、《真理诞生于一百个问号之后》中的科学家进行思维路径横向对照，归纳不同探究者共有的思维品质。系列活动依任务序列层层推进，让六年级学生的思维品质在情境牵引与互动碰撞中走向敏捷、深刻与独立，语言运用的逻辑严密程度在表达交流中得到同步锤炼。

（四）引导有理有据的思辨输出，彰显中高年级学生的思辨品格

思辨表达是学习任务群运行进程中的成果呈现环节。表达活动的意义不止于呈现思考结果，更在于学生在组织语言、调度论据、回应质疑的过程中完成对自身思考的再度审视。教师引导学生在陈述判断时明确观点立场，在组织论据时建立观点与材料的紧密关联，在回应他人时保持开放而包容的姿态，并设计观点陈述、论据补充、辩驳回应等多样化表达任务，让中高年级学生的理性思

维品质与精神在有中心、有条理、重证据的表达中得到充分彰显。

例如，《表里的生物》表达输出对接任务群第四项主任务“延展自我探究实践”，以“理性之声：童年探究者的对话”项目为统领，下设由口头到书面、由个人到群体的表达活动。主干活动是“思维评议会”。学生在前期的阅读思辨基础上，围绕“‘我’是一个怎样的探究者”各抒己见，需要明确表达自己的判断，组织三条以上的论据加以支撑，并对同伴的不同判断作出审慎回应。表达过程中教师不预设标准答案，让学生在观点交锋中检验自己思考的严密程度。围绕主干活动的延伸活动有三项。其一是“探究历程记”，学生模仿《表里的生物》的叙述方式，以第一人称记录自己生活中一次真实的探究历程，清晰呈现观察、好奇、假设、求证、调整的思维节点。其二是“理性精神小论”，学生通读单元群文后，围绕“童年时代为什么需要理性思维”撰写小型短论，向同龄人阐述自己的看法，呈现有中心、有条理、重证据的书面论述能力。其三是“思辨成果互评”，学生互为读者与评议者，依据观点是否清晰、论据是否充分、逻辑是否严密三个维度对同伴思辨成果加以评议。思辨表达活动强化思辨阅读成果，学生在对童年探究、科学求真、理性精神的礼赞中深化文化感知与审美判断，核心素养在表达实践中走向整体进阶。

结语

小学中高年级阅读教学开展思辨性阅读与表达学习任务群，能够促进学生的思维发展和成长。围绕学习主题构建结构化的任务群框架，整合富有思辨潜质的多元文本，组织多向互动的研读活动，铺设有理有据的表达通道，让中高年级学生在连贯的思辨实践中走向思维品质的提升与核心素养的整体拓展，让阅读成为学生独立思考与精神成长的力量源泉。

参考文献

- [1] 赵双武. “思辨性阅读与表达”学习任务群下的小学高年级语文阅读教学策略 [J]. 语文新读写, 2025(14):59-61.
- [2] 刘敏. 学习任务群下的小学语文思辨性阅读与表达教学研究 [J]. 当代家庭教育, 2025(24):177-179.
- [3] 李曙. 基于学习任务群的小学语文思辨性阅读教学策略研究 [J]. 格言 (校园版), 2025(36):29-31.

（作者单位：甘肃省陇南市礼县北城小学）

人工智能辅助下 小学数学阅读能力对应用题解题的提升研究

◎张林海

【摘要】本文围绕人工智能辅助下小学数学阅读能力对应用题解题能力的提升展开探讨。首先，从概念与学段特质阐释小学数学阅读能力的内涵；其次，结合小学数学应用题解题的现状，分析人工智能在题意理解、数量关系梳理、读思衔接等方面的辅助作用；再次，立足小学教学实际，提出情境化语义解析、结构化数量梳理、对话式思维外显三条提升路径，以期为小学数学应用题教学提供有益参考。

【关键词】人工智能 小学数学 数学阅读能力 应用题解题



应用题是小学数学学习中考查思维与表达综合素养的重要题型，其解题成效与学生的数学阅读能力紧密相连。人工智能作为新兴教学辅助力量，以语义解析、可视化呈现、人机对话等功能介入应用题阅读教学，为学生理解题意、梳理关系、显化思维提供新的辅助路径。立足小学数学教学实际，探讨人工智能辅助下数学阅读能力的培育路径，对提升小学阶段学生数学应用题解题效率具有现实意义^[1]。

一、小学数学阅读能力内涵解析

数学阅读能力，指面对承载数学信息的文本材料时，借助符号识读、语义理解与逻辑梳理，将文字、符号、图表中的数学要素转化为清晰数量关系与问题结构的综合能力。

小学阶段的数学阅读能力包含三重特质。其一，它是日常语言与数学语言之间的转译能力。小学生所接触的数学文本多以贴近生活的叙事形式呈现，学生须将生活化的事件描述还原为抽象的数量关系，又能以数学语言重新表达所读内容，两套语言在思维中彼此印证、相互校准。其二，它是从叙述性文本中提取数学结构的能力。小学数学文本将条件、问题、隐含关系融入连贯叙述之中，学生须在看似平实的语句里识别出具有运算意义的信息，辨明已知与未知的关联，理出数量之间的逻辑脉络。其三，它是与思维同步生发的理解能力。数学阅读普遍要求学生识别隐含条件与干扰信息，这伴随着比较、推断与验证。

学生须对条件进行甄别、对问题进行回扣、对数量关系进行推断，在读与思的往复中逐步由表层识读走向深层辨析，理解与推理相伴而行，读的过程亦是思的过程。

二、人工智能辅助下小学数学阅读能力对应用题解题的提升作用

（一）助力题意理解，化解语义识读梗阻

应用题解题的起点在于读懂题目所述事件，小学生在面对叙述性较强的题目时，常因生活经验有限、词汇储备不足，对题中情境的把握不够清晰，进而影响对题意的整体感知。日常教学多以教师讲读、同伴讨论的方式推进，受限于课堂时间与个体差异，难以照顾到每个学生的理解节奏。人工智能蕴含的语义解析与情境呈现功能，可针对学生阅读中的疑难处进行即时反馈，将抽象表述转化为可感可知的情境画面，助力学生提升自主理解题意的能力^[2]。

（二）助力关系梳理，纾解信息整合困境

应用题中数量关系的提取是阅读能力作用于解题的关键环节，小学生易出现条件遗漏、关系误判、问题与条件不匹配等情形，反映出从文字叙述到数量结构的转化尚不顺畅。传统讲评多由教师统一示范关系梳理路径，学生跟随模仿的痕迹较重，自主梳理的实践空间有限。人工智能可对题目结构进行可视化呈现，引领学生在条件、问题、数量关系之间建立明晰对应，亦能依据学生的梳理结果给予差异化反馈，帮助学生在自主辨析中提升数

量关系的提取能力。

（三）助力思维外显，疏通读思转化壁垒

应用题解题中的阅读是与推理交织的思维活动，小学生常出现读题草率、解后不查的情形，反映出阅读与思维的衔接不够紧密、读思之间的转化通路尚待疏通。学生阅读题目时的思考过程多发生于内心，思维痕迹散落在草稿与口述之间，教师难以系统了解每位学生在读题环节的真实想法。人工智能可依托人机对话引导学生表达自己对题目的理解，将原本隐藏在头脑中的读题思路转化为可交流的文字内容，师生共同审视读思衔接中的薄弱环节，推动学生在表达与反思中提升阅读与思维的协同水准^[3]。

三、人工智能辅助下小学数学阅读能力对应用题解题的提升路径

（一）情境化语义解析，纾解题意理解之困

应用题以语言文字为载体，文字背后承载着数学情境与数量内涵，学生对题目的理解程度与其对情境的感知深浅密切相关。教师可充分发挥人工智能的多模态呈现能力，将题目所述事件以图像、动画、语音等形式立体展现，把陌生的生活情境转化为学生可感可知的画面，再依托人机问答让学生用自己的话复述题目所述事件。在学生表达不清之处，教师即时介入，引导学生回到原文比对，使语义理解从模糊走向清晰，让学生在与文字、画面、对话的多重交互中读懂题目，进而有效解题。

例如，在开展人教版六年级下册“百分数（二）”应用时，教师择取一道情境嵌套较深的题目：“某电商平台将一款售价 200 元的商品先提价 15% 作为‘原价’，再按新标价的八五折出售，消费者同时使用满 200 元减 30 元的优惠券，实付金额比最初售价变化了百分之几。”题中“提价”“新标价”“八五折”“满减”等多重术语交错出现，语义识读的难度明显。

在人工智能辅助下，教学紧扣“日常语言与数学语言的转译”阅读能力的提升，围绕“读懂一道题”目标展开。开篇的“术语情境还原”中，学生借助人工智能的多模态生成功能，将题中的商业术语逐一转化为生活场景的动态画面。画面之外，学生须用自己的话说出每个术语所对应的数学动作，人工智能将学生的口头释义与术语的数学定义进行比对反馈，教师据此甄别对术语理解的偏差类型。接下来开展“理解画像汇聚”，学生分组将各自对题目的初步理解输入人工智能，人工智能依据小组成员的表述生成共性与差异画像，呈现出多数同学在何处理解趋同、个别同学在何处出现分歧，教师借由这幅画像引领学生

思考语义识读的共通规律与个体盲点，学生跳出以自我为中心的单一视野，更立体地思考如何理解题意。

第三项安排为“术语替换挑战”，教师保留题目的数学骨架，运用人工智能将商业术语替换为学生陌生的金融、物流等表述，学生在新旧题目的比对中反复经历日常语言向数学语言的转译。继而开展“语义疑难追问”，学生针对自己读题时的疑难处与人工智能进行多轮追问对话，教师在追问走向偏离本意之处相机点拨，将学生从字面含义引回到数量含义。末项设置“问题互译共议”，学生两两结对，一方将原题用自己的语言改述给同伴，同伴依据改述还原数量关系，人工智能就改述与原题的数学等价性给予判定，师生共议改述中的关键得失。五项活动以语言转译为主线贯穿始终，人工智能承担着传统课堂难以胜任的情境具象化与即时回应任务，教师的诊断保障了转译方向的规范化。学生的数学阅读由识读字词走向领会情境，语义识读的障碍得以突破，转译能力得以有效涵养。

（二）结构化数量梳理，疏通信息整合路径

数量关系的梳理是应用题阅读的核心任务，学生须从叙述中辨明已知、未知与隐含条件的相互关联。教师可依托人工智能的结构化呈现工具，引导学生将题目中的条件、问题、数量关系以结构图、关系式等形式有序排列，使叙述性文本转化为脉络清晰的关系图谱。学生在自主排布的过程中比对关系、调整对应、修正偏差，人工智能则依据学生的整理结果指出疏漏之处，教师据此组织针对性讲解，使学生在反复整理与修正中逐步掌握从文字到结构的转化要领。

以六年级上册“分数除法”应用题教学为例：“一批图书，第一周售出总数的 $\frac{2}{5}$ ，第二周售出余下的 $\frac{3}{8}$ ，第三周又售出前两周已售总数的 $\frac{1}{4}$ ，此时仓库还余下 180 本未售，这批图书共有多少本。”三个分率分别对应三个单位“1”，从叙述到结构的转化考验突出。教学紧扣“从叙述性文本中提取数学结构”阅读能力的锻炼，围绕“理清一张图”目标铺开。开篇的“单位‘1’辨识演练”中，教师指引学生借助人工智能的语义结构化功能，将题中涉及分率的语句逐一提取并标注其基准对象，人工智能依据标注结果反馈识别偏差，教师针对偏差处追溯学生的判断依据，分率基准的辨识由直觉走向自觉。第二是进入“关系图自主搭建”，学生在人工智能提供的交互式作图平台上拖拽线段、标注分率、建立对应，每一步调整均形成修改轨迹，教师从中阅读学生从叙述到结构的思维进程，必要时围绕轨迹中的反复处与小组共同复盘。第三是“结构变式辨析”，教师运用人工智

运用小学数学阅读可视化策略 搭建学习思维进阶

◎黄希文

【摘要】思维是学生依靠已有的知识储备，对各类信息进行筛选、整合和运用的过程。在小学数学教育里，提升学生处理复杂信息的能力，尤其是从众多数据中甄别、关联并加以运用的能力是关键。虽说思维本身是看不见的，但其理解与应用的环节能够通过图形和文字实现可视化呈现，在课堂模式革新和师生关系重构的背景之下，小学数学教师要转变教学定位。站在学生视角，从策略意识的培育、教学难点的攻克以及信息技术的辅助这三方面着手，探索可视化工具在解题实践中的具体运用，以此助力学生从具体操作迈向抽象建模的思维跃迁，为教师开展可视化教学提供可行的实践指导。

【关键词】阅读可视化 应用策略 深度思考



可视化工具应用题类的梳理应该注重学生的主动学习和深度思考，选题除了关注类型，更要关注需求，做到两“不”两“必须”。不必要的标注不做，不必要的图解不做，能服务问题解决的必须标注，能表达数量关系的必须图示。通过研题活动进行可视化方法对比，促进教师从学生视角体验解题过程中的困境，促进形成有效的数学可视化教学模式，提升教师教学实施的效度，精准解决课堂重难点突破问题，促进教师对数学大单元模块梳理与策略实践的参与，使其得到专业素养发展。

一、关注策略性意识，助力前瞻性解决方案

（一）简洁性策略

信息梳理是当前学习能力的主要培养内容，无论哪个学科都力求培养能高效处理信息的人才。把图形、文字、表格等不同形式的信息转化为直观易懂的图示很关键。建议使用简单明了的图形、图表等可视化工具，避免复杂的图案和问题解决不需要的细节，确保能一目了然理解所展示的数学概念或问题^[1]。突出关键信息：在可视化材料中，通过颜色、大小、位置等手段突出显示关键信息，帮助学生快速抓住重点，避免信息过载。要懂得理解和处理简洁明了的文字说明：结合可视化材料，提供简洁、准确的文字说明，避免

冗长的解释，使学生能够快速理解图示所表达的数学意义。关注逐步呈现信息：在展示复杂问题时，可以采用逐步呈现信息的方式，先展示核心部分，再根据需要逐步展开，始终围绕核心问题。

（二）符号标注策略

符号标注是简洁性策略的实现手段，也是必须渗透到每一个问题解决流程的意识策略。引导学生明确符号的作用和意义，通过课堂解题示范、分类梳理方法、细节符号勾连展示来实现可视化方法的学习^[2]。括号、箭头、线段、圆圈，列表中不同的字母、不同的列举方式都可以成为符号代码，替代繁琐的文字，避免书写的重复。在符号使用的引导上，务必注重规范和易甄别的需求，也要发展个性化，尊重学生自我生成。对于思考差异、表达差异，可以形成一些约定俗成的符号定义，并推广使用以避免误解。此外，还可以推广优化的符号使用方式，特别是针对信息筛选和图示对应的题目，将图形与符号对应起来，帮助学生更直观地解决空间图形与平面图形的对应关系、理解单一信息与数量关系的互通^[3]。教师还可以用专门的环节分层引导学习基础差、学习基础薄弱的学生进行识别符号、使用符号、将文字描述转换为符号表达的训练。总之，对于符号标注应该形成意识，在教学和实践中根据题型需求形成分类的策略，同步优化策略，并提供及时反馈、纠正的机会，让学生分阶梯得到符号标注意识与应用能力的提高，实现

点进行可视化呈现，每一节点对应一次判断，教师从节点之间的连接处识别学生读思衔接的薄弱部位，将学生内隐的推理展开为可议论的图景。

进入“多路径思路对照”环节，教师汇集数位学生的思维链条并列呈现，学生在对照中领悟同一题目可设甲种本数为未知数，亦可设乙种单价为未知数，不同设元背后对应着不同的等量关系捕捉，读思的灵活性在路径比较中被唤醒。紧接着开展“小组思维辩论”，学生分组就“哪一种设元路径最契合本题的数量关系”展开辩论，每组结合人工智能调取本组的链条数据作为辩论依据，人工智能就双方论据的逻辑严密性给予过程性回应，辩论使读思衔接的研讨从个体走向群体。随后进行“思维链修补研讨”，学生针对自己思维链条中的薄弱节点，重新向人工智能阐述这一节点的思考依据，人工智能就阐述的逻辑严密性给予回应，教师在关键节点处示范数学的严谨表达。终末设置“反向读题挑战”，人工智能依据学生的思维链条反向生成一道等价应用题，学生验证新题与原题的数学等价性，在反向还原中检验自身读思链条的完整度。教学以思维外显为主线，人工智能的对话生成与语义切分功能帮助师生实现思维过程的清晰可视化呈现。学生读题时的思维由隐入显、由粗走细，应用题阅读中的思辨品格在反复的链条梳理与同伴交锋中得到有效培育。

结语

人工智能的辅助为小学数学阅读能力培育与应用题解题教学搭建起新的协同空间。情境化语义解析使题目所述事件由抽象趋于具象，结构化数量梳理使叙述性文本中的数学结构由隐而显，对话式思维外显使学生的读题思考由内而外得以呈现。教师须立足小学数学教学规律，审慎选择人工智能的介入时机与介入方式，让技术工具服务于学生数学阅读素养的扎实发展，助推应用题解题水准在日积月累中稳步提升。^[4]

参考文献

- [1] 张琦. 小学数学课堂教学使用生成式人工智能的实践与反思 [J]. 学园, 2025, 18(36): 50–52.
- [2] 包伟, 陈幼玲. 生成式人工智能赋能小学数学个性化教学——以六年级数学综合实践课“‘智’绘停车场：多边形面积的拓展”为例 [J]. 福建基础教育研究, 2025(12): 6–8.
- [3] 郭春燕. 人工智能赋能小学数学个性化学习课堂模式探索 [J]. 学苑教育, 2025(36): 160–162.

（作者单位：甘肃省兰州市城关区嘉峪关路第一小学）

能围绕原题生成多道分率基准不同而叙述框架相似的变式题组，学生在题组比对中辨明基准差异对结构组建的决定性影响，结构意识由单题迁移到题型。第四是开展“关系图互评讲述”，学生对照自己的关系图向同伴讲述数量关系的提取思路，人工智能将讲述内容与所绘关系图进行一致性比对并指出出入之处，同伴亦可依托人工智能发起结构层面的追问，讲述与质疑在小组内形成多向交流。第五是“叙述—结构互逆训练”，学生先依据题目绘出关系图，再合上原题对照关系图复述题目叙述，人工智能将复述文本与原题进行结构层面的吻合度比对，叙述与结构的互逆转化使学生既能从文字读出结构，亦能从结构还原文字。第六是安排“结构—算式双向对应”，学生将所绘关系图与自己列出的算式逐项对接，人工智能检视两者的契合程度，教师据此进行深入讲解。六项任务以结构提取为主线，人工智能的语义结构化与交互作图功能承担了纸笔作图难以胜任的即时反馈与轨迹追溯任务，教师的介入保障了结构的数学严谨性。学生对叙述性文本的解读由逐句跟读走向结构透视，信息整合能力在结构搭建的反复修正中得到稳步提升。

（三）对话式思维外显，畅通读思衔接之道

应用题阅读伴随着同步推理，小学阶段学生的思维与表达通常较为跳跃，难以将推理过程清晰表述清楚，教师难以结合其表述诊断读思衔接的薄弱环节。结合人工智能的对话功能，教师可引导学生在阅读题目后用文字或语音说出自己的理解思路、解题构想与疑惑之处，将原本无形的思维活动转为可见可读的表达内容。学生在表述中自我审视，人工智能依据表达内容回应追问、给予提示，教师则汇集多名学生的表达样本进行集中辨析，使读思之间的衔接由隐而显，由显而清，逐步提升学生解答应用题的思维能力。

以五年级上册“简易方程”应用题教学为例，教师择取一道存在多种设元路径的题目：“学校购进甲、乙两种笔记本共用去 480 元，甲种单价比乙种单价多 4 元，购进甲种本数是乙种的一半，两种笔记本各购进多少本。”设元不同则等量关系不同，学生读题时的思维分岔显著。教学致力于培养学生的“与思维同步生发的理解”阅读能力维度，围绕“说清一条链”目标进行。先行开展“读题思路自述”，学生读题后与人工智能进行自然对话，将自己从读题到设元再到列式的思考脉络完整讲述，人工智能以对话者的身份就讲述中的模糊处进行反问，学生在被反问的过程中意识到自己读题时一掠而过的环节，教师巡视各组，记录共性的思维盲点。接续而来的“思维链可视化”中，人工智能将学生的讲述内容按思维节

工具应用能力的稳步升级。

（三）数量关系思考策略

数量关系的抽象过程是小学阶段数学建模能力、应用能力培养的关键。数学问题解决的难点往往体现在学生无法将具象描述、散乱多样的信息进行重组，无法抽象简化并对应准确的数量关系，基于复杂化的数量关系形成可视化素材有助于学生经历思维的抽象过程，并降低抽象过程的难度，用可视的方式、可动手操作的模式，避免因缺乏抓手而产生的无效思考浪费，让思维看得见、问题看得见、解题路径看得见、尝试路径可以不断优化^[4]。数量关系思考策略是教师应当重点向学生推介的可视化工具应用模式，十之八九的问题解决都可以带入思考策略进行推进。数量关系思考策略适用于倍数对比、和倍、差倍问题、相遇问题、锯木头、植树问题、分段计费等复杂问题解决中。在数量关系转化为可视素材后，务必引导学生沿用进一步的数量关联，合理使用逆向替代的符号进行思考模拟，用可视的素材尝试解决路径，合理使用符号和图表进行标注，清晰厘清数量之间的变化规律和相互关系^[5]。

要侧重于培养关联策略的应用，通过倍数关系、分合问题、对应关系、流程思考问题的特例讲解，延展学生数量关系思考与策略迁移的发挥空间，关注学生在后续的再应用中能不能建立关联思维，链接符合题意、问题解决模式的相应的可视化工具进行应用。

（四）逆向推导循证策略

复杂问题需要破解、拆分、微小化处理并介于不断尝试中得到有效解决。在数学信息和条件与目标达成中，正向尝试与逆向循证应结合尝试。在推导中呈现的关键点必须可视化突出，以图示、图标、重点提醒的可视化，来提点解题者未解决未理顺的逻辑矛盾处，快速得到关键尝试的路径。

例如，在一道既有图表又有繁杂文字叙述的题目中，学生无法消化所有信息，也无法在信息碰撞中得到正向有效的推导，只能通过关键词思考进行可视化的逆向循证推理。比如，通过最终 1.5 千克的目标重，结合信息中标准 1 千克和续重 0.5 千克的价格信息进行逆向尝试寻找相关量及正向尝试推动信息吻合的双向合力策略。这道题的突破难点在于找到中间量几个 0.5 千克续重来解决续重价格的总价，再结合首重进行相加，得到总的快递价格。脑部视觉想象能力较弱的学生，无法凭空搭建这个思考的桥梁或在搭建中容易造成计算出错，可视化的关键词搭建结合本题的关键思考基础“几个单位量”“几个单位价”进行清晰的

可视化呈现，为学生的目标性思考解决了模糊思考的痛点。在循证之余，也能促使学生完整表达本题的思考，让复杂的量分化为简单的量进行综合作，也便于后期的检查和验证。

二、关注教学进阶难点，找准策略实施的具

体落脚点

（一）瞄准可视化优势，选择图示助力进阶

数学的问题解决中常常出现信息分支过多、数量关系不明确、思考逆向性过强的问题，需要学生通过筛选符号处理、线段图、流程图、综合表格等可视化形式进行思维具象化。以“分段计费”为例：首重 1 千克收费 8 元、续重每 0.5 千克收费 3 元，求寄送 1.5 千克的总费用。学生往往抓不住关键量，教师引导先圈出“首重”“续重”“1.5 千克”，再用线段图拆分为“1 千克首重 + 0.5 千克续重”并标注单价，数量关系立刻清晰，解题路径随之明确。筛选圈画适合信息量大的综合题，只聚焦核心句、核心词、核心数、核心单位及易错点，借助箭头勾连关联信息；流程关系图适合倍数、归一、比例类题型，用箭头标明思考走向。教师应帮助学生明确每种工具能解决哪类难题，让学生明确自己卡在哪里，明确用何种可视化工具可以突破该节点，从而形成有方向感的学习助力。

（二）观测工具应用对比，个性分享助力进阶

“教学评一体化”理念可沿用到可视化处理的细节中。对学生进行前测与后测，以衡量实际效果。以“和倍问题”为例：课前让学生独立解答“姐妹俩共有 72 本书，姐姐是妹妹的 2 倍，各有多少本”，部分学生列式混乱；课后引导用线段图标注“妹妹 1 份、姐姐 2 份，合计 3 份”，正确率明显提升。分享时做两类对比：横向对比同一题目不同学生的画图方式，讨论哪种更简洁；纵向对比同一学生在同类题目前后的处理变化，反思策略是否稳定。分享形式灵活安排：处理方式多样的题目组织全班研讨，同类处理方式聚焦细节推敲，有创新画法的题目组织全班交流展示。始终将工具定位为帮助解决问题的手段，而非增加负担。

（三）利用素材可视呈现，关注表达解决进阶

思维完成是有步骤有阶梯的，学习进阶也要落脚在以“学”为角度，分层设计应用目标，不可一口气要求完美，而是借助可视化策略的应用意识与逐步地帮助学生实现表达能力或思维能力的逐步提升，使学生的可视化工具应用能力从“有应用动作及意识”→“能

对标题型选择策略”→“简化高效地灵活应用”→“自主优化应用模式”这四个层级递进，逐步实现问题解决能力的跃升。

以“植树问题”为例：教师先让学生画图表示“两端都种、一共种 5 棵、间隔几段”，学生从动手画出具体棵数，到归纳出“棵数 = 段数 + 1”，正是经历了从第一层级到第三层级的真实进阶过程。教师不要求学生一步到位，以每次的可视化成果——无论是流程图、线段图还是圈画标注——作为与教师、同伴交流的素材，鼓励学生从“说出答案”到“举例说明”再到“归纳规律”逐步完善表达，实现具象操作与抽象思维的统一。

三、信息技术赋能，AI 突破发展屏障

（一）应用导图式大纲归整，梳理关联的学习突破节点

学生在问题解决中渐渐明确了方法的分类、已对焦了适用题型，但解决过程偏向碎片化，特别是没有时间和精力做到题型的横向与纵向对比，以完善策略。通过信息技术手段，譬如利用电子文档、图示制作工具有序整理自己的可视化处理题组，利用电子工具的对比优势，实现细节的对比和优化。再如，思维导图作为可视化工具的一种，在单元、大单元、关联性模块、关联式方法的学习应用中可以作为梳理工具，现行非常多的 AI 工具，如豆包、DeepSeek、kimi 等可以实现一键转化，以达到梳理的效率，这也同步实现了将已有知识与新知识融为一体，形成完整的知识体系，将已有知识、学习知识形成整体，实现思维方式的真正转变。

教师在整理细化题组类型时，既要整理有实践意义的可视化工具应用题组，也要基于大单元理念，做好四大领域的细分内容对应的优化工具应用，繁杂的题目要分难度分阶段，利用好手机 App 中的错题整理工具进行大量的规整，有助于节约时间开发更有意义的阶梯式训练计划，助力创新策略的发展。

（二）应用动态图谱，实现难突破的关键节点

在教学或分享问题解决流程时，教师和学生都可利用现代技术，比如借助电子白板、多媒体软件等手段，快速、准确地呈现可视化材料，适时提供动态演示、交互操作等功能，使教学简洁高效，加深生生互动性。促使可视化策略能够在保持简洁性的同时，提升学生的数学学习参与兴趣和理解能力，把握数学内容的规律性特征及本质属性，通过动态图谱的展示，结合图示的摹写

与简洁记录，全面还原问题解决的基础模型与流程。

这里的动态图谱不要局限于信息技术的呈现，更要以学生的随笔性为主，形成可视化中图形动态呈现的动态符号展示，一些题目描述中的图形变化，例如“移、拼、换、切”，或者在解题策略中没有显性的“转化思想”，相较于思维繁复的动态化，用合适的符号、流程表达更优化思考层级，辅佐解决路径上能达到更快、更准、更易逆向检查的效果。在留存图谱时，记得以扫描方式存入文档和习题集，以同类型题目为分类方式，做好归整和反思。

结语

在新课改这个大背景之下，小学数学教学正在积极探索可视化阅读策略的实施路径。采用简化表达、标记符号、分析数量关系以及逆向推理等方法，并且结合信息技术与人工智能的深度应用，本研究构建出一套把抽象思维转化为具体操作的学习框架。这一体系不仅能够有效克服学生的认知障碍以促进思维能力提升，还能引导教师从学习者角度优化教学设计从而实现教学互动的良性循环。随着智能技术持续不断地进步，可视化工具的应用范围将会持续扩大，而如何将技术优势与数学学科核心内容进行有机结合，依然是广大教育工作者需要深入研究的方向。

参考文献

- [1] 崔一帆, 俞宏毓. 可视化理论视域下小学生数学思维进阶的路径探索 [J]. 黑龙江教育 (教育与教学), 2024, (8): 70—72.
- [2] 张璐. 可视化教学模式下小学生数学思维的培养策略探究 [J]. 数学学习与研究, 2024, (7): 113—115.
- [3] 张子怡. 以可视化教学助推学生数学思维进阶 [J]. 教学管理与教育研究, 2023, 8 (22): 94—96.
- [4] 薛海. 小学低段数学知识的可视化教学研究 [J]. 学周刊, 2022, (17): 59—61.
- [5] 李玲, 王宝霞, 付惠. “思维可视化”在小学数学教学中的实践与思考 [J]. 教育理论与实践, 2021, 41 (35): 57—59.
- 课题项目：本文系福建省教育科学“十四五”规划 2023 年度课题《运用小学数学阅读可视化策略搭建学习进阶实践研究》（课题立项批准号：FJJKZX23—244）的研究成果之一。

（作者单位：福建省厦门市金鸡亭小学）

全视角学习理论视域下 小学数学阅读教学的意义与实施策略

◎徐 燕

【摘要】阅读能力是学生解决各种数学问题的核心能力之一，也是发展学生数学核心素养的重要基础。全视角学习理论认为：学生可以通过与环境中的各种信息以及彼此之间的反馈活动等来获得新的知识和经验，进而也揭示了学习发生的本质。因此，教师可将全视角学习理论引入到数学阅读教学活动之中，为学生提供多视角、多层面的数学阅读学习与实践环境，使其在数学阅读时能够准确找出关键信息，并厘清其中的复杂关系，完成知识与经验等的意义建构，进而为提高其解决数学问题的能力、速度及质量奠定基础。基于此，本文就全视角学习理论视域下小学数学阅读教学的意义与实施策略进行研究，以期为提升小学数学阅读教学效能提供更多的帮助。

【关键词】小学数学 阅读能力 解题能力 全视角学习理论 数学素养



数学阅读教学是培养学生数学学习能力、理解能力、数学思维以及开拓学生知识视野的重要手段^[1]。但是，个别小学数学教师在教学中忽视了学生数学阅读能力的培养，导致其解决数学问题时无法有效提炼出相应的关键信息或是解题信息，进而造成其解题错误、漏解等问题，这对学生数学核心素养的发展也会造成不同程度的影响。全视角学习理论认为：学生的学习活动是一个复杂而多维的过程，即学生与其所处环境的互动过程及其自身的心理获得过程；学生可以通过与环境中的各种信息、刺激以及彼此之间的反馈活动来获得新的知识和经验。由此可见，全视角学习理论在小学数学阅读教学中的应用，可以为学生提供更多的数学知识信息获取与深度加工的环境，以提高其对数学信息的获取能力、分析能力以及深度加工能力，并在各种交互过程中完成深层次数学知识的获取或是形成正确的解决问题方法与思路，以达到提高学生数学知识意义构建能力以及数学核心素养的目的。因此，教师可基于全视角学习理论来开展数学阅读教学活动，促使学生能够在数学阅读活动中不断提高其数学阅读学习能力或实践能力，为发展学生数学素养奠定基础。

一、全视角学习理论概述

全视角学习理论认为：个体的学习活动是通过“两个过程”与“三个维度”来实现的。其中，“两个过程”

是指学习者与所处环境间的交流互动过程以及学习者自身获取知识以及知识加工过程；“三个维度”是指学习的内容（涵盖了知识、技能、态度等）、动机（涵盖了学习动机与兴趣等）和交互（涵盖了与他人、应用工具以及各种学习资源等的互动）^[2]。

由此可见，全视角学习理论视域下，小学数学教师可在阅读教学中既要关注数学知识、方法的教学工作，还要注重学生的数学阅读学习动机与情感、阅读学习环境的创设以及教学时的互动等，进而才能为提高数学阅读教学效能提供保障。

二、全视角学习理论视域下小学数学阅读教学的意义

（一）发展学生数学学习能力

全视角学习理论视域下，教师通过数学阅读教学来不断丰富学生的数学知识视野、数学思维、解决数学问题的意识与能力，进而达到提高学生数学学习能力的目的。同时，学生在阅读数学材料时，还可不断地从中提取、精练各种关键性数学信息，并通过自身的理解、再加工等手段来提高学生数学分析能力、数学思维能力以及数感等，使其在解决各种数学问题时，能够更加敏锐、灵活以及准确。另外，学生通过数学阅读活动还可以不断掌握更多的数学学习方法与技巧，这对提高其自主学习能力、独立解决问

题能力等也具有重要的促进作用^[3]。

（二）发展学生数学理解能力

数学属应用学科，需要学生在数学学习与解决问题过程中更具严谨性，这对学生的理解能力、数学思维与方法等要求较高。在全视角学习理论视域下，学生通过数学阅读活动可以更加深入地理解相关的数学概念、定理等，以不断提高自身的数学理解能力与分析能力的同时，还可以切实完善自身的数学知识体系。

（三）发展学生数学思维能力

在数学学习与实践应用活动中，要求学生须具备严密的数学分析能力、推理能力以及丰富的空间想象力等。学生在数学阅读活动中可以接触到各种各样的数学问题、解题方法以及解决策略等，这对培养和发展学生的数学思维具有重要的现实意义。另外，学生在数学材料阅读的过程中，其需要不断地对相关的数学材料进行逻辑推理、归纳演绎和抽象概括等思维活动，这对进一步发展学生的数学思维与数学方法等也具有积极的推动作用。

三、全视角学习理论视域下小学数学阅读教学的实施策略

（一）开发阅读资源，实现趣味化阅读

在全视角学习理论视域下，小学数学教师在开展数学阅读教学时，必须要充分考虑阅读教学内容的适宜性与有效性，才能从多角度、全方位地来促进学生数学阅读能力与数学思维的发展。小学生由于受自身认知能力、理解能力、学习能力、学习方式、思维方式以及学习情感等因素所限，其在数学阅读学习过程中更加侧向于趣味化、具身化的学习内容。因此，教师可基于小学生成长和发展规律为其开发更多的、具有生活化、场景化、趣味化的数学阅读教学资源，并运用不同的教学方法来实现趣味化数学阅读教学，以达到增强学生数学阅读学习热情、提高阅读教学效能的目的^[4]。

如在低年级数学阅读教学时，教师可以为学生开发一些数学阅读故事材料、数学阅读绘本教学资源等，旨在通过生动有趣的数学阅读内容来吸引学生的阅读学习注意力，激发其阅读学习兴趣，以达到提高教学效能的目的。教师可以利用数学启蒙绘本来开展低年级的数学阅读教学与训练活动。此类数学启蒙绘本是通过色彩鲜艳的插图、生动有趣的故事情节等将较抽象的数学知识转化为直观、易懂的内容，有利于学生开展数学阅读学习与理解。如，教师可以利用《小猫钓鱼》绘本来指导学生在阅读过程中找出小猫在钓鱼过程中鱼的数量变化，以此来帮助学生更加直

观地找出“数量”及“数量变化”之间的关系，并完成加减法概念的理解。另一方面，教师还可以在完成绘本数学阅读教学活动之后，采用生活化情境饰演活动，让学生就自身在《小猫钓鱼》数学绘本阅读中理解到的数学知识进行角色饰演——在饰演中完成“鱼”的数学增加计算，以促进学生对数学阅读活动中数学知识的理解与迁移。

在中高年级的数学阅读教学时，教师可以为学生开发一次具有典型性、代表性的数学阅读教学资源，以供学生开展自主阅读、提炼关键数学信息等，并尝试性利用关键数学信息去解决问题。然后，教师为学生搭建一个数学阅读及解决问题心得的交流平台，以供学生能够大胆地分享自己的数学阅读心得、提供关键数学信息以及利用关键信息解决问题的心得与技巧等。学生在分享、交流与讨论过程中，既可以通过彼此的启发来丰富其数学阅读方法与数学关键信息的提炼与应用技巧，还可以为提高其数学思维能力、解决问题能力等奠定基础。

（二）精设互动问题，实施精准化导读

全视角学习理论视域下，教师在开展数学阅读教学时，须侧重阅读教学的互动性、启发性与引导性，促使学生能够在教师的引导与启发下开展精准化阅读，以帮助学生能够更加精准地提炼出阅读材料中的关键信息，以深层次地、全方位地理解数学阅读材料的内容与意义，在提高学生数学阅读能力的同时，还可以培养和发展学生数学思维能力与解决问题能力^[5]。

如数学阅读材料：妈妈从甲地步行走向乙地，儿子从乙地步行走向甲地，母子两人同时从甲乙两地出发；母子间的距离与儿子行走时间关系，见图1。求：妈妈比儿子每分钟多走多少米？在阅读过程中，教师可适时引导学生仔细阅读材料中的文字信息，并深度分析图示，并从图示中找出关键信息：“同学们，该数学阅读文字材料中有哪些关键信息（或解题信息）？同样，在图示中，我们可以找出哪些关键信息（或解题信息）？”学生在教师的启发与引导下，会仔细阅读文字材料，在图示中观察并找出相关的键信息（或解题信息）。如有的学生在教师的引导下，迅速找出数学阅读材料中的关键性文字信息：“同时在两地出发”“相向而行”以及“求母子步行的速度差”。同时，该学生还在图示中找出了两个关键性解题信息：一是时间信息，即横坐标中的时间变量以及给出的两个时间节点，8分钟和24分钟；二是距离信息，720米。学生在提炼出阅读素材中的关键信息之后，可以迅速利用既有数学知识完成步行速度和的计算： $720 \div 8 = 90$ （米），儿子步行速度的计算： $720 \div 24 = 30$ （米），并完成了速度差的计算： $90 - 30 = 60$ （米）。此类利用互动式的问题

审题不偏差： 提升小学生数学文本阅读力的实证研究

◎张娟

【摘要】本文围绕小学生数学文本阅读力的培育路径展开探讨。首先,从文字与符号双线并行、图与文共同承担信息、生活情境包裹数学关系等层面,梳理小学数学文本的特征。其次,剖析小学生阅读数学文本中数字优先于文字、图文之间转译不畅、注意力流连于情境等几类常见偏差,寻得偏差背后的认知缘由。再次,提出分层细读涵养读题定力、图文互参建立关联意识、循情境叙述拓展数学思维三条实践路径,以期为小学数学教学培养学生数学文本阅读能力提供可循之径。

【关键词】小学数学 文本阅读力 审题能力



数学文本阅读力,是在数学语境下识读、辨析、贯通文本信息的一种综合能力。它有别于一般意义上的语文阅读,所要识读的对象既包含文字叙述,也包含数字、符号、图形、表格,所要辨析的内容指向条件之间的依存、数据之间的搭配、问题与已知之间的距离,所要贯通的则是叙述线索与数量线索的脉络。这项能力沉潜于学生的数学思维之中。小学阶段学生的数学思维由直观逐步走向抽象,由零散逐步走向条理,学生读懂题目的过程,也是把生活语言译为数学语言、把具象描述转作抽象关系的思维历练^[1]。培养扎实的数学文本阅读能力,学生方能在审题时以数学眼光观察、以数学思维理解、以数学语言阐释。为此,文章旨在探讨提升小学生数学文本阅读能力的有效路径。

一、小学数学文本的特征

(一)文字与符号双线并行

小学数学文本普遍包含两条线索。一条是文字,叙述一事情、一个场景、一段过程;另一条是符号,包括数字、运算符号、单位名称、几何标记。两条线索在同一段文字里交替出现,文字说明背景与条件,符号承载具体的数量与关系。学生读这样的文本,既要顺着语句理解意思,又要在数字与符号停留处想一想它们指向什么。读懂文字不等于读懂题目,读出数字也不等于读出题意,文字与符号合在一起,才是一道数学题完整的表达^[2]。

(二)图与文共同承担信息

小学数学文本中,图形、表格、示意图占据相当分量,具有非连续性的特征。一道题目的条件有时写在文字里,有时画在图上,有时两处兼有。图所传递的信息不是文字的附属说明,常常带着文字未曾交代的数据与关系。学生阅读时,既要看得懂文字所讲的事情,也要看得出图上所标的数量与位置,再把两边的信息合到一起,才能把题意理顺。这种图文共担的写法,使小学数学阅读带有鲜明的具象色彩。

(三)生活情境包裹数学关系

小学数学文本喜欢把数量关系写进学生们熟悉的事情里:去市场买东西、和同学分糖果、量一量教室的长宽。情境是外衣,数学关系藏在里面。文本读起来像在讲一件小事,叙述里却连着加减乘除的思路,连着部分与整体、相差与倍数的意思。这些关系往往不写明白,藏在叙述的转折处、藏在数据的搭配里。读这样的文本,要听得懂故事,也要从故事里听出数学的声音,这正是小学数学文本极具特色的地方。

二、小学生阅读数学文本常见偏差分析

(一)数字优先于文字,套式优先于审题

小学生读数学题目,目光常常先被数字吸引。看到数字凑齐,便急着动笔;遇到熟悉的数据搭配,更是直接套用记忆里的算法模式,文字交代的前提与限定来不及细看。

引导法开展数学阅读教学,一方面可以引导学生能够基于问题驱动来进行精准性的阅读与思考;另一方面,学生在问题驱动下可以逐步形成一个良好的数学阅读方法与习惯,使之能够在较复杂的阅读材料中迅速提炼出核心数学信息,并利用既有数学知识来解决问题。另外,学生在互动式数学阅读学习与训练过程中,还会不断强化自身思维活动与数学阅读材料之间的交流与互动,并从中获取到关键数学信息,最终基于“既有数学知识”与“关键数学信息”的再加工来完成相应的解题活动。此类精准化导读教学活动,既可以不断丰富学生数学阅读技巧,还可以达到培养学生数学思维与数学方法的目标。

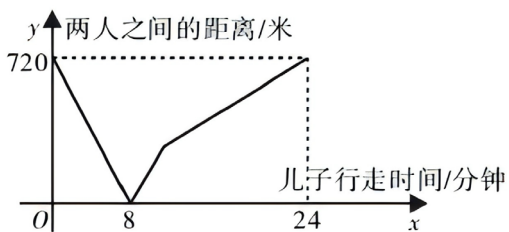


图1

(三)强化阅读指导,引发深度化阅读

全视角学习理论视域下,教师还要在数学阅读教学中侧重数学阅读方法与技巧的指导工作,以此来引发学生的深度化阅读活动,帮助学生在数学阅读过程中实现数学关键信息与自身既有数学知识的交互与再加工,最终为提高学生数学阅读能力、数学思维能力以及解决问题能力提供保障。

首先,强化基础性数学阅读指导。数学阅读教学不是一蹴而就的,而是一个循序渐进的过程。因此,教师在日常教学时就要通过基础性数学阅读教学与指导工作来丰富学生数学阅读方法与技巧,促进学生能够在数学学习与实践活动中不断提高自身的数学阅读能力。如,在《乘法的初步认识》教学时,教师可以引导学生反复阅读不同的乘法算式并引导学生在阅读不同的乘法算式中完成乘法概念的理解,且有利于学生能够形成一个良好的“数学直觉”与“数量感知”。如,教师可鼓励学生反复阅读乘法算式“ $2 \times 3 = 6$ ”,并让学生思考“2、3、6分别代表什么”“在阅读过程中思考乘法与加法的关系”等,以增强学生对乘法概念的理解,且有利于学生“数学直觉”“数学思维”以及“数量感知能力”的提升,为提高学生数学阅读能力奠定基础。另外,在数学阅读教学中,教师还要引导和鼓励学生在阅读数学材料时要善于“咬文嚼字”,从中推敲文字中的数学意义,并找出关键性数学信息。如,在阅读数学材料中的“平行四边形的对边平行且相等”时,教师要指导学生认真分析并推敲“平行”和“相等”这两个关

键词的数学含义,以及它们在构成平行四边形定义中的作用。学生在推敲阅读材料中核心文字的数学意义时,其既会帮助学生加深对数学概念的理解,引发学生深度阅读与思考,还会推敲出关键性数学信息的应用意义,使之能够正确运用相关的关键信息去解决问题。

其次,强化专项性数学阅读训练。专项性数学阅读指导与训练是切实提高学生数学阅读能力的重要手段之一。学生可以通过有专项性的数学阅读训练不断强化自身在相似数学阅读材料的阅读速度以及提炼关键数学信息的精准度,有利于学生在较短时间内掌握相应的数学阅读方法和技巧,更有利于提高学生解决相关数学问题的速度与准确率。如,教师在开展“统计与概率”相关数学阅读专项训练时,教师可以为学生提供相应的阅读素材,并指导学生掌握相应的数学阅读技巧,使之能够一边阅读一边思考,并对统计图表中的数据、概率计算中的条件等进行侧重分析与关键信息的提取。学生在反复的“统计与概率”相关数学阅读训练活动中,不仅可以提高其关键数学信息的分析与提炼能力,还可以切实提升其相关数学知识的应用能力与技巧,为提高其解决问题能力、丰富其数学方法等提供保障。

结语

全视角学习理论视域下,小学数学教师在开展阅读教学时,可通过开发趣味化阅读资源等措施来增强学生数学阅读学习与训练的热情;同时,教师还要利用设计互动问题、强化阅读指导等来开展精准性、专项性的数学阅读教学与训练,在切实提高学生数学阅读能力的同时,也能够为培养学生数学学习能力、数学思维能力、解决问题能力等提供保障,最终达到发展学生数学素养的目的。[3]

参考文献

- [1] 黄坤寿. 新课标下小学数学阅读能力的培养策略[J]. 读·写·算, 2025(20):94-96.
 - [2] 董静. 全视角学习理论下学科核心素养的教学落实[J]. 天津市教科院学报, 2023(2):59-65,95.
 - [3] 张海燕. 小学高年段数学阅读语言互译能力结构、问题与提升路径[J]. 黑龙江教育, 2025(2):79-81.
 - [4] 吴秀娟. 核心素养下小学数学阅读能力培养策略研究[J]. 学苑教育, 2025(21):43-45.
 - [5] 江琦瑛. 基于文本的小学数学阅读教学探究——以小学数学第二学段为例[J]. 福建教育学院学报, 2020(6):89-91.
- (作者单位:江苏省常州市武进区湖塘桥第二实验小学)

这一倾向背后，是小学生学习数学时所形成的一种朴素经验：见过类似的题，按相同的法子算，大体不会错。可数学题目的变式恰恰落在文本的细微处，多一个字、改一处条件，思路便要随之调整。学生囿于既有的解题印象，对题目里翻新过的说法缺乏敏感，把原型套到变式上的情形屡屡出现。文本辨析在阅读中多被越过，审题让位于套式。

（二）图文之间转译不畅，信息聚拢能力欠缺

小学生读图与读文，看似都不困难，难的是把图与文所给的信息汇到一处用。图上画着的位置、标着的数量、隐含的关系，需要学生在心里翻译成数学的话语，再与文字所述的条件接上头。这一道转译的工序，小学生做起来并不顺畅。有的学生读图只取表层，看到图上画了几个就记几个，对图中线段长短的对比、方位的前后、虚线和实线的差别少有留意；有的学生读完文字便急于列式，图中画出的辅助信息被当作摆设。文字与图各自传递着不同的内容，学生未能把两边的信息相互印证、彼此补足，题意在头脑中便始终是不完整的，容易出现理解偏差。

（三）注意力流连于情境，思路偏离数量关系探究

数学题目用生活情境作铺陈，本是为了拉近距离，可小学生思维发散而跳脱，读到题目里的故事，思绪常常顺着情境本身走开去。题目里讲到买东西，学生想的是这东西自己见没见过；题目讲两车相向而行，琢磨的是车开得快不快；题目里的数据若与生活常识有些出入，还会停下来辩一辩这事合不合理。情境牵动学生的思绪，数量关系反倒被搁在一边。小学生思维活跃、想象丰富，这本是这个年龄段的可贵之处，落到数学文本阅读上却容易使注意力分散，难以深入挖掘文本叙述里那条由条件、问题、关系连成的数学线索。

三、提升小学生数学文本阅读力的实践策略

（一）分层细读涵养读题定力，将数学文本阅读由扫视转向研读

数学阅读能力的提升，先要让读题这一动作本身得到训练。读题不应是一次性的扫视，而应是有层次的研读。教师在课堂上将读题分成几个相互衔接的环节去带领学生开展，第一遍读出题目所讲之事，第二遍读出题中所给之数，第三遍读出数与数之间的关联，第四遍读出问题所求之物。每一遍都有专门的着眼点，几遍读完，文本所承载的信息便得到充分领会^[3]。这种训练日积月累，学生会形成一种读题定力，不急于动笔，先把题目读透。读题定力既能克服题型印象抢先的弊端，也能让学生在

面对陌生题目时，依旧有章可循，不至慌乱。

例如，人教版五年级上册多边形的面积单元，组合图形面积题对学生阅读力的考验颇为典型。这类题目的文字里通常嵌着多重几何依存关系，部分尺寸直接给出，部分尺寸有待推算，部分尺寸所属位置须从图形结构里辨认。学生常见的阅读偏差有两种：一是看到熟悉的平行四边形与三角形便径直套用面积公式，对组合图形如何拆分、各部分尺寸归谁所有，思考不够细致；二是把文字中给出的几个数字一并收入，未及辨别这些数字分别对应哪条边、哪条高，列式时数字搭配出错。

针对此文本阅读偏差，教师设计一项贯穿单元教学的读题修炼任务，主线是培育读题节奏。第一项任务是慢读活动。每节练习课开始时，安排两道组合图形面积题作为慢读材料。学生先独立默读题目，按四个着眼点依次圈画：第一遍用一种颜色圈出图形如何由基本图形拼合而成，第二遍用另一种颜色圈出文字中直接给出的尺寸，第三遍画出尺寸与图中边、高的对应箭头，第四遍标出待求面积所指的具体区域。四遍读完，题目的几何骨架便清晰呈现。第二项是慢读复盘，学生两人一组互看圈画情况，讨论各自所标对应是否准确，差异之处共同回到题目核实。第三项是错题归因，针对单元测试中因读题不细致而错的题目，学生回看自己的圈画痕迹，找出当时漏读或错对的环节，以此反思读题节奏的疏失之处。

如此教学持续一段时间，学生面对组合图形题的应对方式有所改变。下笔之前的停顿时间延长了，圈画的痕迹由零乱变得有序，对几何条件的辨认也由模糊转向准确。读题定力是一种隐性能力，需长期练习方能养成，养成之后会有效提升学生研读各种类型数学文本的严谨度。

（二）图文互参建立关联意识，将分散信息汇成完整题意

数学题目的信息常分布在不同载体之中，图与文之间、文与文之间、条件与问题之间，皆有需要建立关联之处。教师在指导学生阅读时，注重培养一种主动比对的意识，使学生养成读完一处必回看另一处的习惯。看图所标数据，回查文字是否有所对应；读文字条件，回看图上是否另有补充；读完前一句，思忖它与后一句之间是何连接。这种比对不必拘于固定步骤，重在让学生意识到数学文本的信息分散性，进而生出主动整合之心。关联意识一旦建立，学生面对图文兼具或条件繁多的题目时，便能从容地把分散的信息汇拢起来，呈现题意的全貌。

例如，人教版四年级下册三角形单元，三角形内角和、三角形按边分类、三角形按角分类等知识所对应的练习题，多半采用图文并置的呈现方式。题目里画着三角形

示意图，图上标注两个内角的度数或两条边的长度，文字补充第三个内角的特征或某两条边的关系，问题指向图上未标的某个量。学生常见的阅读偏差有两种：一是只看图上数字而忽略文字补充，遗漏关键限定；二是读完文字便直接动笔，未回看图上是否另有标注，所列算式与所求之物错位。

为此，教师设计一组聚焦图文关联的探究活动。首先开展图文映照活动。学生拿到题目后，先用铅笔在图上标记文字里出现的每一处条件，再用铅笔在文字下方写出图中所标的每一处数据。两番映照之后，图与文里的信息便落到同一处视域之中。其次是信息溯源活动。教师呈现一道题目的纯文字版与纯图形版，学生分别读两个版本，体会单凭文字或单凭图形会丢失何种信息，再读完整题目，体会图与文如何彼此补全。再次是题目改造活动。学生两人一组，一方将题目中的某个文字条件改写到图上，或将图上某个数据改写到文字中，另一方依据改造后的题目重新求解，两方对照求解结果是否一致，借此体会图文之间信息分配的灵活性与等价性。改造活动之后，安排一项小型分享，几组学生展示各自的改造方案，全班同学评议哪种改造保留了原题意、哪种改造改变了原题意。关联意识可迁移到日后涉及图文并置的相关数学文本阅读之上，成为学生处理多源信息的一把钥匙，提升审题的有效性。

（三）顺情境而入数学之思，让生活叙述化作通向算理的路径

数学文本的情境部分，是学生审题最自然的入口，也是连接生活经验与数学关系的通道。学生对情境的探究热情，是小学阶段难得的思维活力，教师在教学中宜顺势而引其向，让这股热情服务于对数量关系的追寻。读题之际，教师可与学生一同体味情境之中的人与事，再循着情境里的人物行为、事件进展、结果变化，逐步引出数量上的增减、分合、比对。情境读到深处，数量关系亦随之浮现，二者是同一段路上的不同景致。如此一来，学生对情境的兴趣得以保留，数量关系的领会又顺势达成，两者相互成就。学生由此逐步形成运用数学眼光解析情境的意识，并在此过程中发展运用数学语言表述数学思维的能力。

例如，人教版六年级下册比例单元后的“自行车里的数学”综合实践内容，将正反比例知识嵌入学生熟悉的骑行情境之中。前后齿轮齿数与车轮转动圈数之间存在比例关系，蹬一圈脚踏板自行车前进的距离取决于齿数比与车轮直径，这些数量关联藏在日常骑行经验的下面。学生的审题过程较为发散：谈论自家自行车有几个挡、变

速时蹬起来轻重如何变化、上坡和下坡该怎么换挡，而对齿数与圈数之间究竟构成何种比例关系，较为缺少兴致。针对这种情形，教师设计一个小型项目，主题是探秘骑行中的比例，顺着学生对自行车的兴趣，引出对数量关系的追索。

项目下安排四项依次推进的活动。其一是骑行经验交流，学生在课前观察自家或共享单车的齿轮结构，画下前后齿轮的草图并数出齿数，课上互相分享观察所得，谈谈骑行中的体感变化。其二是问题孕育，学生从自身经验出发提出疑问，譬如蹬一圈究竟前进多远、变速挡位为何会改变骑行轻重，疑问在交流中逐步聚焦到齿数比与转动圈数之间的关系上。其三是关系探寻，学生分组在草图上模拟齿轮咬合的过程，记录前齿轮转一圈时后齿轮转动的圈数，多次记录后辨认出其中的比例规律。其四是回到情境，学生用所发现的比例关系重新解释骑行中的体感变化，回答自己课前提出的疑问。情境从项目开端贯穿至项目终点，数量关系也从模糊浮现转向清晰确立。项目结束之时，学生对自行车的兴趣依旧，对其中所含比例关系的领会则比项目之初清晰许多。学生在描述骑行现象时，试着用比例的说法去解释自己原本只能凭体感谈论的事项。这种意识与表达能力的发展，对学生此后阅读涉及生活情境的数学文本大有助益。

结语

数学文本阅读力的培育，是一项落于日常、积于细微的功夫。读题分层而细致，审题方有定力；图文互相参照，信息方能汇拢；情境之中含数学之思，生活叙述方能化作通向算理的路径。三者各有侧重，合于一处则共同涵养学生以数学眼光读题、以数学思路析题、以数学语言述题的素养。小学阶段所积之读题功夫，远不止服务于眼前的解题正确率，而在于引领学生从研读数学文本起步，习得一种以理为据、以思为先的求学之道，并延展至更为辽阔的学习天地之中。

参考文献

[1] 陈建. 小学数学课堂中文本阅读策略的行动研究与实践 [J]. 小学教学设计, 2024(S1):108-109.

[2] 郭木生. 小学数学文本阅读教学的探究 [J]. 中小学数学 (小学版), 2024(05):10-11.

[3] 林素香. 小学高年级数学文本阅读初步探究 [J]. 试题与研究, 2023(27):173-175.

（作者单位：甘肃省天水市清水县西关小学）

在高效课堂中培养学生的数学阅读素养

◎李 平

【摘要】小学数学阅读能力的培养是实现学生核心素养发展的重要环节。数学阅读不同于一般文本阅读，它涉及对数学语言、符号和图表等多模态信息的综合解读与逻辑推理能力训练，亟须教师高度重视。本文分析数学阅读具有的语言严谨性、符号性特点，提出构建“读—思—练”流程等具体措施，结合不同年级案例说明措施如何帮助学生适应这些特点、提升阅读能力，指出小学数学高效课堂中培养学生数学阅读素养的现实必要性，实现课堂效率与素养发展协同，可以为教学实践提供可操作的参考。

【关键词】小学数学 高效课堂 阅读素养 培养路径



《义务教育数学课程标准（2022年版）》中强调：“义务教育数学课程应使学生通过数学的学习，形成和发展面向未来社会和个人发展所需要的核心素养。”小学数学高效课堂追求在有限课堂时间内实现学生知识掌握、技能提升与素养发展的统一，深入探索该素养的培养路径，是提高教学质量与学生素养的关键。

一、在小学数学高效课堂中培养学生数学阅读素养的原则

（一）遵循语言表达的严谨性原则

数学语言具有高度的严谨性，与日常交流语言存在明显差异，数学文本中的每个词语、每个符号都有明确且固定的含义，既不能随意替换，也不能任意省略，细微的表述变化都可能改变数学含义，学生进行数学阅读时必须遵循这一严谨性原则。遵循该原则，学生能准确把握每个词语、符号的具体含义，理解表述中蕴含的逻辑关系，正确理解数学知识的内容，避免因误解语言表述产生学习偏差，确保对数学知识的理解符合本质定义与逻辑要求。

（二）关注信息呈现的符号性原则

小学数学文本中包含大量涵盖数符号、运算符号、关系符号、单位符号等类型的符号，这些符号是数学信息传递的重要载体，也是数学阅读过程中必须重点关注的内容，学生进行数学阅读时需关注这一符号性原则。在此基础上，学生能够准确认识各类数学符号的形式，理解不同符号代表的具体含义，把握符号之间的运算关系或逻辑关系，将符号信息与文本中的文字信息结合起来，

从而完整获取数学文本传递的全部内容，为后续知识理解与问题解决奠定基础^[1]。

二、小学数学阅读的主要特点

（一）满足学生理解数学知识的基础需求

学生要准确理解以文字描述的概念、符号表达的公式、图表展示的关系等多种形式呈现的小学数学知识，必须具备数学阅读素养。通过数学阅读，学生能把握概念描述中的关键信息，理解公式符号代表的具体含义，理清图表与知识之间的对应关系。若缺乏必要的数学阅读素养，学生无法准确解读各类数学文本承载的信息，只能机械记忆数学知识，难以深入理解知识的本质内涵，进而影响后续更高层次数学知识的学习。课堂教学中，教师应注重观察学生在数学阅读中的行为表现，例如反应迟缓、思路停滞或信息遗漏等，及时给予点拨，助力学生核心素养长远发展。

（二）提升学生解决数学问题的实际能力

小学数学问题解决过程，特别是应用题的解决，对学生的数学阅读能力有直接影响，本质是对问题文本中的信息进行阅读、分析并转化为数学思维与运算步骤的过程。学生解决数学问题时出现的错误，不少并非源于计算能力不足，而是因对问题文本的阅读不够充分，导致无法准确提取关键条件、理清条件之间的逻辑关系，或是误解条件表述的含义。培养学生的数学阅读素养，能帮助其掌握从问题文本中准确提取信息、梳理逻辑关系的方法，减少阅读失误引发的解题错误，切实提升解决数学问题

的实际能力。

三、在小学数学高效课堂中培养学生数学阅读素养的措施

（一）构建“读—思—练”一体化阅读流程，引导学生逐步深入阅读

结合数学阅读具有的严谨性特点，为帮助学生逐步掌握数学阅读的方法、提升阅读深度，教师需要在课堂教学中构建“读—思—练”一体化阅读流程，让学生在阅读的过程中同步开展思考，在思考完成后进行针对性练习，最终形成“阅读获取信息—思考理解逻辑—练习巩固应用”的完整学习闭环，确保学生的数学阅读不流于表面。教师在教学中，应坚持以数学本质为依托，将阅读过程转化为思维训练的载体，切实提升学生的阅读效率，发展学生的数学阅读能力，进而达到促进其学科核心素养发展的教学目标^[2]。

对于中高年级学生，考虑到他们已具备一定的认知水平与阅读基础，这一流程可进一步深化为“精读文本—思考逻辑—综合练习”的三步实施模式。以六年级上册“完美的图形——圆”单元中“圆的面积公式推导”内容的教学为例，教师首先需要引导学生精读教材中相关的文本内容，包括教材内对“将圆转化为近似长方形”的具体过程描述、转化过程中涉及的半径、周长等相关数据的推导记录，以及转化后得到的近似长方形与原圆各部分之间对应关系的详细说明，确保学生能完整获取文本中的基础信息。学生完成精读后，教师需设计具有针对性的问题引导学生深入思考，比如“圆的面积公式为什么是 πr^2 ？在将圆转化为近似长方形的过程中，圆的半径与近似长方形的宽度存在怎样的关系？圆的周长一半与近似长方形的长又存在怎样的关系？”通过这些问题帮助学生梳理文本中隐藏的逻辑链条，理解公式推导背后的内在逻辑，而非单纯记忆公式。最后，教师设计综合练习任务，让学生依据推导出的圆的面积公式，计算半径分别为3厘米、5厘米的圆的面积，同时要求学生在计算过程中详细写出公式中各符号的具体含义，以及公式推导的关键步骤（如将圆等分的份数越多，拼成的图形越接近长方形，长方形面积=长×宽，对应圆的面积=圆周长的一半×半径= $\pi r \times r = \pi r^2$ ），确保学生不仅能熟练运用公式计算，还能深刻理解公式推导的逻辑过程。

（二）设计跨场景阅读任务，帮助学生适应数学阅读的符号性

数学阅读的显著特点之一是符号性，大量的数字符

号、运算符号、关系符号、单位符号等贯穿于数学文本中，这些符号是数学信息传递的重要载体。为帮助学生更好地理解与解读各类数学符号，提升对数学符号的敏感度与解读能力，避免因符号理解不足引发的阅读障碍，教师需要设计覆盖课堂学习、课后巩固、生活应用等多个场景的跨场景阅读任务，让学生在不同的场景中反复接触、理解数学符号，形成对数学符号的系统认知与解读能力^[3]。

在课堂场景中，教师可结合当堂课的教学内容设计“符号解读小任务”，让学生有针对性地解读教材中出现的数学符号。以四年级上册“繁忙的工地——线和角”单元的教学为例，当教材中出现“ $\angle 1=30^\circ$ ”这一角的符号表示时，教师可设计具体的阅读任务：“请同学们仔细阅读‘ $\angle 1=30^\circ$ ’这一符号表示，说一说符号‘ $\angle$ ’代表的含义是什么？‘1’在这个符号组合中起到的作用是什么？‘ 30° ’又有什么具体意义？根据‘ 30° ’这个数值，你能判断出这个角属于锐角、直角还是钝角中的哪一种类型吗？”通过这些层层递进的问题，引导学生逐一对符号的各组成部分进行解读，全面理解角的符号与各部分的含义，避免学生只认识符号形式却不理解内涵；在五年级下册“中国的热极——认识负数”单元的教学，教师可设计“符号对比阅读”任务，让学生同时阅读“ $+5^\circ\text{C}$ ”与“ -3°C ”两个温度符号，思考“这两个温度符号中，‘+’和‘-’分别表示什么意思？‘ 5°C ’在实际生活中代表怎样的温度情况？‘ -3°C ’又代表怎样的温度情况？这两个温度符号所表示的温度，哪个更高？为什么？”通过对比阅读的方式，帮助学生理解正负数符号的意义，以及符号在实际生活情境中的应用价值。

（三）开发分层阅读资源，提升学生对图文结合内容的阅读能力

小学数学文本大多以图文结合的形式呈现，图片与文字相互补充、共同传递数学信息，但不同学生对图文结合内容的阅读能力存在明显差异：部分学生能快速从图片与文字中提取关键信息，并建立两者之间的关联；部分学生则难以将图片中的信息与文字描述对应起来，导致阅读效率低下。为适配不同学生的阅读能力，让每个学生都能在数学阅读中获得提升，教师需要结合数学阅读的图文结合性特点，开发分层阅读资源，为不同阅读能力水平的学生提供适配的学习材料，实现因材施教^[4]。

在分层阅读资源的开发体系中，“提升层”阅读资源主要面向阅读能力处于中等水平的学生，这类资源需要保证图片与文字的比例均衡，文字内容需包含一定的逻辑关系，学生必须通过结合图片信息与文字信息进行

让“数学阅读”之花在小学数学课堂中绽放

◎刘丽超

【摘要】本研究旨在探讨数学阅读在小学数学课堂中的重要性及实施策略。当前小学数学教学中，学生因阅读能力不足，常出现审题错误、概念理解偏差等问题，严重影响数学学习效果。本文通过对教学现状的分析，明确了数学阅读缺失这一关键问题。研究过程中，采用文献研究、课堂观察等方法，深入剖析问题根源。主要结果表明，在课堂中融入数学阅读能有效提升学生数学素养。为此，提出将数学阅读融入日常教学、开展阅读活动等可行性策略，研究结果证明这些策略对改善学生数学学习状况具有积极意义。

【关键词】数学阅读 小学数学教学 教学现状 策略



在如今的小学数学教学中，伴随着课程的不断改革，人们越来越注重培养学生的综合素养。但在实际教学中发现，学生学习数学时出现了很多问题，由于阅读能力不足造成审题失误和概念模糊的情况比较常见。这样不仅会影响到学生学习成绩的提高，而且还会妨碍学生数学思维的培养。因此，本文正是在这样的背景下进行研究的，意在通过文献研究法对数学阅读的相关理论进行梳理，通过课堂观察法对教学现状进行了解，并通过案例分析法来探索有效的策略，其目的是给小学数学教学融入数学阅读，促进教学质量的提高提供一种可操作性强的途径，它与实际教学工作密切相关，具有较大的实践价值。

一、小学数学教学中数学阅读的现状

在目前小学数学教学中，数学阅读还没有受到应有重视，现状并不乐观。在教师方面，一些教师局限于传统的教学观念，过分强调数学知识传授与解题技巧培养，忽视数学阅读能力的培养。在学生看来，数学学习关键是计算与解题，而阅读仅仅是语文和其他文科类学科中的一个重点，并不承认数学阅读对学生理解数学概念和解决数学问题具有重要意义。教学过程中教师通常只单纯引导学生阅读题目，缺少阅读方法与技巧方面的引导，使学生不能真正把握数学阅读要领，就学生来说，多数学生尚未养成数学阅读的好习惯^[1]。由于没有得到适当的指导，学生在面对数学文本时，常常感到困惑，不知

道应该如何阅读和选择什么内容。学生习惯了被动地听取教师的解释，缺乏主动阅读与思考的能力。读数学题目时，学生往往扫来扫去，对题目的意义与要求理解不透彻，造成解题错误。另外，数学语言有抽象性、逻辑性较强等特点，对小学生而言，在理解上有一定难度，也使学生在数学阅读中望而生畏，从而进一步影响其阅读热情，在教材与教学资源层面上，现行小学数学教材虽含有部分文字内容，但是这些文字内容多用于辅助知识讲解，缺少专为发展数学阅读能力而设计的系统性课程。与此同时，能为学生提供的数学课外读物也比较少，而且质量良莠不齐，很难适应学生多样化阅读的需要。而在教学资源使用方面，教师也较少地采用多媒体等现代技术手段丰富数学阅读形式与内容，使数学阅读教学变得枯燥。

二、数学阅读能力欠缺所带来的问题

数学阅读能力的缺失，给小学数学学习带来了一系列的严重问题，审题环节中学生因阅读能力不足而不能准确地理解题中条件与题意，学生可能会忽略关键的信息，或者对题目里的核心词汇和关键句子有误解，这可能会导致解题策略的偏离。比如，解应用题时，学生可能因不了解题中数量关系列错算式；做选择题时因不认真阅读选项内容选错解答。这样的审题失误不仅会对学生的学术表现产生负面影响，还可能削弱学生的学习自信。从概念理解上看，数学概念构成了数学知识的基石，准

1/10，现在的门票价格是多少元？”情景图中清晰展示出景区门票的原价标签与优惠政策公告。小组活动按照“轮流阅读—记录信息—讨论分析—梳理思路”的步骤有序开展：第一步，小组内成员轮流阅读题干内容，每人负责阅读一部分，在一名成员阅读时，其他成员需要认真倾听，并及时记录阅读过程中提取的关键信息。第二步，在完成轮流阅读后，小组成员围绕预设的核心问题开展讨论分析，如“题干中哪些信息是计算现在门票价格必需的？情境图中的原价标签与文字描述中的原价信息是否一致？优惠政策中的‘先降价1/10’与‘再提价1/10’，这两个步骤的计算顺序是否会影响最终的门票价格？为什么？”通过讨论梳理题干中的逻辑关系与信息关联性，避免单个学生因理解偏差导致的错误。第三步，小组共同梳理解题思路，并采用文字或符号的形式记录下来，如“原价120元→先降价1/10，降价后的价格： $120 \times (1 - 1/10) = 108$ 元→再在此基础上提价1/10，现在的价格： $108 \times (1 + 1/10) = 118.8$ 元”，确保小组内每个成员都能理解解题的完整思路与逻辑。

结语

综上所述，在小学数学高效课堂中培养学生的数学阅读素养，需明确培养的必要性、把握数学阅读的特点、制定科学的培养措施，确保培养工作有方向、有依据、有方法。这一素养作为学生理解数学知识、解决数学问题、发展自主学习能力的基

参考文献

- [1] 薛昌鸿. 指向核心素养的小学数学创新能力培养策略研究[J]. 数学之友, 2024(24): 95-96.
- [2] 林琦琛. 核心素养视角下小学生数学阅读能力的培养策略[J]. 数学学习与研究, 2024(34): 30-33.
- [3] 邹瑾. 核心素养视域下小学生数学阅读能力培养策略探究[J]. 名师在线, 2024(26): 8-10.
- [4] 刘莉. 基于核心素养的小学数学阅读能力培养策略研究[J]. 试题与研究, 2024(25): 162-164.
- [5] 陈坚. 核心素养视阈下培养小学数学阅读能力的实践策略[J]. 天津教育, 2024(31): 64-65.

（作者单位：山东省德州市陵城区第三实验小学）

分析、计算，才能完成阅读任务，以此锻炼他们的图文结合分析能力。以三年级下册“美丽的街景——两位数乘两位数”单元的教学为例，“提升层”阅读资源可设计为“商店购物”主题的图文材料：资源左侧是商店货架的清晰图片，图片中在篮球与足球的实物图案旁，分别标注出“篮球每个24元”“足球每个18元”的单价信息，让学生能直观看到商品类型与对应价格；资源右侧是文字描述内容：“商店里篮球每个24元，足球每个18元，买12个篮球和15个足球，一共需要多少元？”在阅读这一资源时，学生需要先从左侧图片中准确提取篮球与足球的单价信息，再结合右侧文字中“买12个篮球”“买15个足球”的数量信息，先分别计算出购买12个篮球的总价（ $24 \times 12 = 288$ 元）与购买15个足球的总价（ $18 \times 15 = 270$ 元），最后将两个总价相加（ $288 + 270 = 558$ 元）得到最终结果。整个阅读过程中，学生需要将图片中的单价信息与文字中的数量信息紧密结合，才能完成阅读与解题任务，这一过程能有效锻炼学生的图文结合分析能力，帮助他们掌握从图文结合文本中提取、整合信息的方法。

通过分层阅读资源的开发与应用，不同阅读能力的学生都能找到适合自己的阅读材料：阅读能力较弱的学生可从“基础层”资源入手，逐步建立图文结合阅读的信心；阅读能力中等的学生通过“提升层”资源锻炼图文信息整合与分析能力；阅读能力较强的学生可以通过“拓展层”资源挑战更高难度的阅读任务。

（四）组织小组协作阅读活动，强化学生对数学阅读内容的理解

数学阅读需要学生具备严谨的逻辑思维能力与细致的信息提取能力，而单个学生的阅读往往存在局限性，可能会遗漏关键信息或误解逻辑关系。小组协作阅读能让学生在交流与讨论中互补不足、深化理解，因此在小学数学高效课堂中，教师需要组织小组协作阅读活动，让学生在小组内分享自己的阅读心得、讨论阅读过程中遇到的疑问，通过协作的方式深化对数学阅读内容的理解，同时提升学生的合作学习能力，帮助学生更好地适应数学阅读的严谨性与逻辑性^[5]。

在应用题教学中，针对复杂应用题题干的阅读与理解，教师可组织“题干分析协作小组”，让学生以小组为单位开展协作阅读。以六年级下册“中国的世界遗产——分数四则混合运算”单元的教学为例，教师为每个小组发放一道复杂应用题的题干，题干包含文字描述与相关的情境图，文字描述为“某景区门票原价120元，五一期间实行优惠政策，先降价1/10，再在此基础上提价

确地理解数学概念要求具有较好的阅读能力。学生在缺乏阅读能力的情况下，很难理解概念本质内涵与外延，只会死记硬背其文字表述。这样造成了学生在用概念解题时不能把概念和实际问题灵活处理，存在着概念混淆和张冠李戴等问题。例如，对“质数”“合数”等概念，学生若不通过读解来确切地理解其定义，则容易对某个数是否是质数或合数产生误判，逻辑推理时数学阅读能力欠缺也有消极影响。数学问题在求解过程中常常要经过逻辑推理，其前提就是要准确地掌握题目信息并加以分析。阅读能力较差的同学，面对纷繁复杂的数学问题，不能明确题中逻辑关系，很难做出合理的推理与评判。学生在进行推理的时候，可能会遇到一些跳跃或者混乱的情况，这可能会导致推理的结果出现错误。另外，数学阅读能力欠缺也会影响到学生自主学习能力以及创新思维的培养，学生不能独立地从阅读中获得新知识，只靠教师讲解而缺乏独立思考与探究的精神，这对学生创新精神与实践能力的发展是不利的。

三、数学阅读在小学数学课堂中的价值

小学数学课堂上，数学阅读有着不容忽视的价值，可以帮助学生加深对数学知识的理解，数学学科抽象性强，逻辑性强，很多数学概念、定理、公式等都要靠阅读才能深刻理解。学生在数学阅读中能反复推敲文字表述并逐渐体会其意义，把抽象的数学知识变成自己能听懂的知识。比如，在三角形分类的学习中，学生通过研读课本中关于不同种类三角形的定义及特征描述就能更清楚地把握锐角三角形的性质、将直角三角形与钝角三角形区分开来，以便精确划分三角形。这一深刻的知识理解，为学生继续学习、运用数学知识打下扎实的基础。

数学阅读可以发展学生思维能力，学生阅读数学文本时，要对文字信息展开分析、综合、对比、抽象、概括等方面的思维活动。有利于锻炼学生逻辑思维、分析思维、创新思维等能力。如，学生在阅读数学应用题时需对题中条件及问题进行分析，发现其数量关系，再经过推理、计算等方式解题，这一过程是锻炼思维能力的关键。与此同时，数学阅读也能启发学生创新思维，使学生能够站在另一个视角来思考，发展创新意识与能力，再者数学阅读对提升学生解题能力有很大帮助，准确理解题目的关键是解答数学问题，好的数学阅读能力可以帮助学生迅速准确地理解题目的要求。学生通过阅读能捕捉题中重要信息、排除干扰因素以寻求解决问题的途径。另外，数学阅读能使学生接触不同种类的数学问题及解题策略，

开阔学生的解题视野并提高解题技巧。

四、小学数学阅读教学的策略

（一）创设趣味情境，引发阅读兴趣

小学数学阅读教学过程中趣味情境的创设是引发学生阅读兴趣至关重要的策略，小学生注意力很难在较长时间内集中起来，而且对于趣味性较强的东西好奇^[2]。通过设置贴近生活实际、富有趣味的场景，可以快速抓住学生的眼球，让学生主动参与数学阅读。学生置身于有兴趣的情景之中，就更倾向于探究其中所包含的数学知识，使学生在阅读中对数学概念有更深刻的理解与把握。

在教学“认识人民币”这一内容时，教师可创设“小小超市”这一场景。在教室的一角布置一个简易的超市，摆放上各种标有价格的商品，如铅笔、橡皮、笔记本等。教师向每个同学发了一定量的“模拟人民币”，让学生充当客户到超市买东西。买东西时，学生要看一下物品的价格标签、想一下怎么用手里的钱买自己想买的东西、怎么找零等等。这种情景使学生犹如置身现实购物场景，大大激发阅读兴趣。学生会主动查看价格标签中的数字、单位等信息，并积极想办法成交。在此过程中学生既学习了解人民币面值，又掌握了计算人民币的简便方法。通过创设这一趣味情境，使本来枯燥无味的数学阅读变得生动、活泼、有趣，从而使学生在快乐的气氛中增强数学阅读与应用能力。

（二）设计分层阅读，以适应多元需求

鉴于学生在学习能力、认知层次和兴趣爱好方面存在显著差异，采用分层阅读设计是一种能有效满足学生多样化需求的方法，分层阅读可以针对学生实际，针对不同水平的学生给出合适的阅读材料与阅读任务，让每一位学生在其最近发展区获得全面发展。对学习能力强的同学，可提供一些挑战性阅读内容以启发其思考；对学习能力的同学，提供基本的、浅显的阅读材料帮助其树立学习信心^[3]。

以“分数的初步认识”这一教学主题为例，教师可以将学生划分为三个不同的教学层次，对于基础较弱的学生，教师提供简单直观的阅读材料，如一些配有大量图片的卡片，卡片中用简单的图形（如圆形、正方形）被平均分成若干份的方式来展示分数的概念，同时也可以以小组为单位，让学生互相展示进行认读，使学生在读卡片时能够直观了解分数的来源和几分之一的意义。对中等水平学生来说，教师可提供文字描述比较多但是难易程度中等的阅读材料，比如课本有关内容，安排简

单思考问题等，如“生活中又有什么地方是以分数的形式出现的”，让学生在阅读后进行思考和交流。针对学习能力比较强的同学，教师会提供一些拓展性阅读材料，比如有关分数在古代数学当中的运用等等，并且会让学生写一篇短小精悍的读后感来说明对分数有了什么全新的理解。通过这种分层阅读设计，使每一位学生在完成合适的阅读任务时都能够有一定的收获，从而满足不同水平学生学习的需要，促进数学阅读教学效果的提升。

（三）巧妙运用多媒体，帮助学生进行数学阅读

在当今信息技术高速发展的时代，巧妙地运用多媒体来辅助数学阅读，有其理论上的依据与实践价值，多媒体的直观性、形象性以及交互性都很强，能把抽象的数学知识通过生动、形象的形式展现在学生面前，有利于学生对阅读内容的深入理解与把握。通过图片、动画、视频等不同形式的呈现，多媒体能打破时空的局限，给学生营造出丰富多彩的数学阅读环境，让学生通过视觉、听觉和其他各种感官综合作用对数学知识有更加深刻的认识。

例如，教学“圆形的周长”时，教师可借助多媒体课件辅助阅读，用动画演示圆的周长这一概念是绕圆一周。在动画里，一个圆按照直线滚动了一圈，所留下的轨迹长度即为圆的周长，这有助于学生更直观地领会圆周长的真正意义。接着，教师可放一段视频，讲述古代数学家怎样量出圆的周长，比如用绳子绕着圆绕了一周后又量出绳子的长度。然后，在解释圆的周长、直径之间关系的过程中，多媒体课件可采用动态演示的方式，使学生通过观察不同尺寸的圆来分别量出其周长、直径，并算出周长和直径之比，以此指导学生找出圆周率变化规律。在这一过程中学生通过对多媒体所呈现内容的观看来有目的地阅读与反思。学生有能力暂停视频并重新播放，深入探究视频中的具体内容，从而更好地理解圆的周长这一概念。多媒体的应用使得本来抽象的数学知识更直观、更容易理解，增强学生数学阅读的效果。

（四）组织小组阅读，推动交流与合作

组织小组阅读，是发展学生交流与合作能力，提升数学阅读成效的一项重要策略。小组阅读在理论上为学生搭建了互相交流和学习的平台。小组内，学生可交流阅读心得与思考，听取别人的意见，并通过心灵的撞击开阔思维视野。同时，小组合作也培养了学生团队意识与责任感，使学生在协作中学会一起解决问题。

以“统计和概率”单元教学为例，教师可组织学生分组阅读，教师在每班发一篇有关统计数据的读物，其中有某班学生身高和体重的信息，要求该班做下列工作：

读一读资料，分析一下资料的特征，画出一张简易统计图，根据这张统计图来分析资料。小组阅读时，同学之间分工明确，有些同学负责认真阅读资料和抽取关键数据；有些同学承担了统计图的绘制任务；部分同学负责资料的分析归纳，每一位同学都能在沟通和探讨环节各抒己见。例如，在对身高数据进行分析的过程中，部分学生可能会观察到身高分布存在某种规律性，而其他一些学生则可能会从多个不同的视角提出自己的观点和看法。学生在小组内部交流与协作中，不仅对统计数据含义及分析方法有更加深入的了解，而且也学习到了与人协作的方法，增强了表达和聆听能力。最后，各组派出代表作报告，以显示各组阅读成果及讨论成果。这种小组阅读活动让学生在协作中共同促进数学阅读质量与成效的提升，各组代表汇报工作之后，由教师组织全体同学进行考核和小结。先让其他小组的学生发表看法，提出优点与建议，营造开放的交流氛围。然后，教师进行了综合点评，充分肯定了各组学生在读书、分析和合作方面所取得的优异成绩，同时指出了其中存在的问题和不足之处。例如，数据提取是否准确，统计图绘制是否规范等等。接下来，教师又重点突出了“统计和概率”这一重点知识点，并指导学生复习小组阅读的所得。通过这一完整过程，学生数学阅读能力得到了进一步加强，使其在以后遇到同类问题时能更加有信心和有效率地应用所学习到的知识去解决问题。

结语

综上所述，小学数学教学离不开数学阅读，通过分析教学现状并进行策略讨论，体会到在课堂上进行数学阅读是重要且可行的。在未来的教学中，教师应该更加注重数学阅读的开展，并积极运用有效的教学策略，让小学数学课堂上的“数学阅读”这朵鲜花绚烂盛开，从而促进学生数学素养和综合能力的提升。

参考文献

- [1] 余璋,杨丽萍.小学数学阅读教学的探索与思考[J].湖北教育(政务宣传),2025(08):45-46.
- [2] 吴艳强.课程教学改革下的小学数学阅读能力培养模式研究[J].教师,2020(34):56-57.
- [3] 池雅娟.读出本质 发展思维——小学数学阅读教学探究[J].教育,2025(26):100-102.
- （作者单位：山东省德州市陵城区第三实验小学）

故事引导下的小学数学阅读能力培养

◎乔书华

【摘要】在小学数学学习中，阅读能力是学生理解数学知识、解决数学问题的关键素养，“故事引导式”培养模式可助力学生逐步养成该能力。文章聚焦于此，深入剖析小学数学学习对学生阅读能力的基本要求，进一步明确故事培养学生阅读能力的优势，提出创编故事、设计故事阅读问题链、利用故事开展角色扮演等多样培养策略，并附上实例说明，旨在给教师提供教学方面的思路和灵感，助力教师在培养学生阅读能力方面取得良好成果，夯实学生后续数学学习的坚实基础。

【关键词】故事引导式 小学数学 阅读能力



阅读能力是小学生学习、学好数学知识的必备品质，对学生的学习效率有直接影响。因此，教师应当重视阅读能力的培养工作，可尝试应用“故事引导式”这一新颖培养模式，确保新时期的数学知识用故事生动展现，提升教学趣味性和吸引力，让学生在轻松的阅读氛围中提取信息、理解概念、分析问题。由此可见，深入探究“故事引导式”培养阅读能力的具体策略，具有重要的现实意义。

一、小学数学学习对学生阅读能力的基本要求

在小学数学学习中，学生的阅读能力是其理解数学知识、开展数学思维活动的重要前提，对该能力的要求会体现在多个方面。

首先，学生需具备准确提取数学信息的能力，能通过阅读数学文本、题目、图表等材料，快速且准确找出关键数据、条件、问题以及相关的数学概念、符号等内容，不遗漏关键信息，对信息的解读不出现偏差。其次，学生需具备理解数学概念与语言的能力，因为数学具备独特的语言体系，包括专业术语、符号、公式、图表等，只有学生具备该能力，才能准确理解这些语言的内涵和外延，真正把握多类概念的区别和联系。最后，学生需具备整合与运用数学信息的能力，待学生获取数学信息后，有能力将其整理、分析和总结，综合运用这些信息解决数学问题，以此提升数学应用能力^[1]。

二、故事引导方法培养小学生数学阅读能力的优势

（一）激发学生数学阅读兴趣

小学生年龄尚小，对趣味事物感兴趣，且理解抽象内容的能力不足，对枯燥、抽象的数学文本往往缺乏兴趣，这使得他们的阅读偏被动。“故事引导式”培养模式以故事为载体，将数学知识和生动、有趣的故事情节巧妙融合，能够吸引学生的注意力并激发他们的好奇心、求知欲。这一做法符合小学生的认知特点和学习需求，能够让他们自然而然地接触数学知识，进而培养其积极的阅读兴趣^[2]。

（二）降低数学阅读理解难度

数学知识的抽象性和逻辑性十分突出，学生直接阅读往往难以理解其中的概念、原理和问题。若在数学课堂应用“故事引导式”培养模式，则可借助简单、生动的故事展现数学知识，降低学生的阅读理解难度。有故事作为牵引，学生能够主动地调用现有生活经验和认知，逐渐理解知识的内涵，理清数学问题的逻辑关系，进而降低其阅读理解难度^[3]。

（三）帮助学生掌握数学阅读方法

在“故事引导式”培养模式应用的过程中，教师可结合故事内容和数学知识的特点，对学生的阅读进行针对性引导，帮助其掌握科学的数学阅读方法。在学生阅读故事的过程中，教师可指导他们挖掘故事中的数学元素，分析故事情节与数学知识之间的关联，运用数学概

念和方法解决故事中的数学问题等。这样引导，可避免学生阅读表面化、低效化，助其在阅读中圈画重点、梳理数学逻辑关系、调动生活经验等，由此提升数学阅读能力和学习能力。

（四）培养学生数学思维能力

故事除了能传递数学知识，还能为学生提供思考的空间。在“故事引导式”培养模式中，学生在阅读故事、理解故事和解决故事中问题的过程中，会经历观察、分析、推理、判断等一系列思维活动，这使得学生的思维能力得到系统锻炼和培养。长此以往，学生的数学思维能力会得到极大的提升，从而更好地适应数学学习的要求^[4]。

三、故事引导下的小学数学阅读能力培养策略

（一）依据教学内容创编故事，引导学生主动阅读

在应用“故事引导式”培养模式之初，教师应深入研究教材并提炼学生需要掌握的知识，以此为依据创编故事，确保创编的故事与教学内容紧密关联并通俗易懂、趣味十足，吸引学生主动阅读，降低学生理解和把握数学知识的难度。

例如，针对“野营——有余数的除法”这一教学内容，教师可创编如下故事：“在一个阳光明媚的周末，小熊一家决定外出郊游。熊爸爸准备了很多美食，其中就有 23 个香甜的蜂蜜蛋糕，想将蛋糕平均分给小熊和它的 4 个好朋友。小熊想快一点吃到蛋糕，就在思考每个小伙伴能分到几个蛋糕，又会剩下几个。可惜的是，小熊没有在思考中得到答案，急得团团转。小朋友们，你们能帮助它解答这个问题吗？”在该故事中，“有余数的除法”这一数学知识被巧妙融入其中，学生阅读故事中，会被“小熊分蛋糕”这个情节吸引，产生帮助它解决问题的冲动。教师可趁热打铁，引导学生找出故事中的关键信息：总共 23 个蛋糕，五个伙伴（小熊和它的好朋友）吃蛋糕，引导学生思考将蛋糕平均分的方法，顺势引出“有余数的除法”的概念和计算方法。如此一来，学生便会主动、专注、深入阅读，于解决问题的过程中理解和掌握有余数的除法知识^[5]。

（二）设计故事阅读问题链，引导学生深度阅读

针对学生的数学阅读设计问题链，可确保学生带着问题进行阅读，辅助他们深度阅读。同时，借助由简到难的问题，引导学生从故事中提取关键信息，分析数学问题并寻求解决之法，强化其学习自信，培养其数学思维能力和阅读能力。

在教学“游览北京——万以内数的认识”时，教师可向学生讲述这样一则故事：“国庆假期里，小明全家去了北京旅游。他们先去了天安门广场，广场面积约 44000 平方米。后来，他们参观了故宫博物院，里边有 70 多座大大小小的宫殿，9000 余间房屋。之后，他们登上了八达岭长城，长城长约 7600 米。不知不觉间，小明对游览中的各个数字产生了浓厚兴趣，他想知道这些数字分别表示多少，它们之间是否存在区别和联系。”待学生阅读完故事后，教师可设计如下问题链：一是故事中提到天安门广场的面积约 44000 平方米，这个数字是由几个万和几个千组成的呢？二是故宫博物院有房屋 9000 余间，9000 是一个几位数，它比 10000 少多少呢？三是八达岭长城全长约 7600 米，7600 中的“7”和“6”分别在什么数位上，各表示什么意义？四是比较上述几个数字的大小，你会如何比较？借助这一系列问题，增强学生对数字敏感性，引导学生再次深入阅读故事，从认识数字的组成、数位意义，到比较数字大小，层层递进，让其在解决问题的过程中，深化对万以内数的概念和相关知识的理解，保障他们的阅读深度和效果^[6]。

（三）利用故事开展角色扮演，丰富学生阅读体验

将故事与角色扮演有机结合，能丰富学生的阅读体验，让其阅读更具深度。基于此，教师可结合故事内容，将角色合理分配给学生，让其在演绎过程中再现故事情节和对话，帮助其更好地把握故事中的数学信息和数学问题，最终实现寓教于乐。

以“甜甜的梦——毫米、分米、千米的认识”教学为例，教师可设计“小动物们的测量之旅”这一则故事，后续组织学生进行角色扮演。故事内容如下：“小兔子、小松鼠和小猴子一起去森林里冒险，它们遇到了一条小河，小兔子想知道小河的宽度，小松鼠想测量一棵大树的高度，小猴子想了解森林从这头到那头的距离。可是它们不知道测量需要选用什么长度单位以及长度单位之间的关系。此时，智慧的猫头鹰爷爷出现了，他教会这些小动物认识毫米、分米、千米这些长度单位，帮助他们解决了测量问题。”教师将小兔子、小松鼠、小猴子、猫头鹰爷爷等角色一一分配给学生，要求学生表演前认真阅读故事，了解各个角色的任务和对话，并自主学习故事中提及的毫米、分米、千米等相关知识。表演中，扮演猫头鹰爷爷的学生负责提问；扮演小兔子的学生负责思考何种长度单位适用于小河宽度的测量，阐述自己的观点；扮演小松鼠、小猴子的同学，也负责相应思考并阐述观点。如此设计和安排，便可让学生置身于“动

物森林探险”中，逐渐理解毫米、分米、千米的概念和应用场景，间接提升他们的数学阅读能力和表达能力。

（四）结合故事进行拓展阅读，拓宽学生阅读视野

结合故事进行拓展阅读，能有效拓宽学生的阅读视野。基于此，教师可在学生阅读教材中数学故事和相关知识后，为他们推荐与教学内容紧密相关的数学故事书籍、文章、绘本等拓展阅读材料。借助此举，延伸数学知识范围，拓宽学生接触数学知识和信息的广度，让其了解数学的广泛应用及实用性，强化其阅读积极性，在阅读中不断积累数学知识，夯实其终身学习的重要根基。

“勤劳的小蜜蜂——万以内数的加减法（一）”教学尾声，教师可将《蜜蜂王国的采蜜任务》这一篇拓展性文章推荐给学生，文章内容是：“有一个庞大的蜜蜂王国，蜂王给工蜂们分配了采蜜任务。第一天，一群工蜂采了 2350 克蜂蜜，另一群工蜂采了 1860 克蜂蜜。蜂王想知道这两群工蜂第一天共采集了多少克蜂蜜。第二天，第一群工蜂比第一天多采了 380 克蜂蜜，第二群工蜂比第一天少采了 150 克蜂蜜，蜂王想知道第二天两群工蜂分别采了多少克蜂蜜，以及两群工蜂共采集的蜂蜜克数。在寻求答案的过程中，工蜂们主要采用了万以内数的加减法。”另外，文章也讲解了蜜蜂采蜜对植物传播花粉的重要作用，以及蜂蜜在生活中的多种用途，拉近了数学与生活的距离，丰富学生的知识之余，也让他们了解到“数学知识无处不在”。教师可在学生阅读前提出“找出文章中涉及的万以内数的加减法问题，并计算出答案”等问题，引导学生深入阅读。阅读完毕后，教师也可组织交流讨论活动，鼓励学生分享阅读心得、体会和收获，深化学生对数学知识的理解和应用。

（五）基于故事设计实践活动，提升学生阅读应用能力

基于故事设计的实践活动，可将数学阅读紧密关联实际应用，为学生磨炼数学阅读应用能力提供重要机遇。具体而言，教师应结合故事内容和数学教学目标，设计具有实践性、操作性的数学活动，引导学生在参与活动的过程中运用通过阅读收获的数学知识，有效解决实际问题。同时，借助小组合作探究、动手操作、实地调查等多种多样的实践活动，提升学生的数学阅读能力和综合素养。

在教学“谁的眼睛亮——观察物体”时，教师可结合教材中的相关知识，创编出“小明观察玩具汽车”的故事，也可以基于该故事设计实践活动。故事内容是：“小明有一辆漂亮的玩具汽车，他在某一天将玩具汽车放到桌子上，从前面、侧面和上面三个视角观察玩具汽

车，发现看到的形状存在较大差异，他开始思考为何从不同角度看同一个物体，看到的形状会不相同，他也让爸爸妈妈再度观察，看是否和他看到的一样。”基于该故事，教师设计出如下实践活动：让学生从家中拿一个喜欢的玩具到课堂上，如玩具飞机、玩具娃娃等，要求他们将玩具放到桌上。随后，让学生完成前面、侧面、上面三个视角的观察，将不同视角看到的形状画在纸上。接下来，要求学生以小组为单位，将玩具相互交换，完成对玩具的不同视角观察，将看到的形状画下来，然后组内分享观察到的结果，集中讨论不同角度下同一物品形状上的不同。最后，各组选派一名代表陈述观察结果和讨论结论。如此设计与安排，便可让学生基于故事中的数学知识去观察、动手绘画和小组讨论，进而把握“不同角度观察物体看到的形状不同”这一数学原理，间接磨炼他们的观察能力、动手能力和表达能力，确保学生的数学阅读所得转化为实际的应用能力，助力学生的数学阅读应用水平迈上一个新台阶。

结语

基于故事引导的小学数学阅读能力培养模式较新颖、较独特，需要数学教师深入探究、积极实践。教师可立足实际，将故事巧妙融入学生阅读环节，降低学生的阅读难度，帮助其掌握阅读方法，避免学生的数学阅读出现低效、表面化的问题。教师为之做诸多努力，方可助力学生的阅读能力不断提升，进而为学生的数学学习奠定坚实的基础。

参考文献

[1] 周唯. 培养小学生数学课外阅读能力的途径 [J]. 江西教育, 2025(28):98—100.

[2] 周宗四, 姜珍燕. 阅读启智数学赋能——在小学数学教学中培养学生阅读能力的方法 [J]. 安徽教育科研, 2025(19):87—89.

[3] 吴秀娟. 核心素养下小学数学阅读能力培养策略研究 [J]. 学苑教育, 2025(21):43—45.

[4] 马琳. 小学生数学阅读能力培养的教学策略 [J]. 当代家庭教育, 2025(13):105—107.

[5] 杨震宇. 小学数学教学中培养学生数学阅读能力的策略探究 [J]. 教师, 2025(20):68—70.

[6] 于明静. 小学数学阅读能力培养的策略与实践 [J]. 华夏教师, 2025(06):112—114.

（作者单位：山东省德州市陵城区第三实验小学）

任务导向下 小学英语阅读理解的深度加工

◎许兰红

【摘要】小学英语阅读理解教学长期存在认知加工层次偏低的问题，学生的文本处理方式多停留于词句层面，篇章理解与高阶思维的发展空间受到制约。任务导向教学以明确的任务情境驱动学生对文本进行主动加工，为深度理解的实现提供了结构性支撑。本文围绕任务导向与深度加工的内在关联，从现状层面梳理当前教学存在的问题，从意义层面阐明任务导向下小学英语阅读理解深度加工的理论价值，并从路径层面提出前置预测、追问问题链、开放探究和过程性评价四类任务的具体设计思路，以期小学英语阅读理解教学的改进提供参考。

【关键词】任务导向 小学英语 阅读理解 深度加工



语言能力的培养是基础教育阶段的核心任务之一，阅读理解在语言学习中处于尤为关键位置，进入 21 世纪之后国际社会对学生阅读素养关注持续升温，PISA 等大规模评估项目把深层阅读理解列为核心考查维度，这折射出各国教育界对学生理解能力层次普遍重视，国内基础教育领域英语学科阅读教学也面临从知识传授向能力发展转型的现实压力。作为英语阅读习惯与理解能力形成的关键时期，小学阶段的教学质量对学生后续的语言发展具有深远影响。然而，如何在这一阶段突破浅层认知加工的惯性，引导学生真正走向对文本的深度理解，仍是教学实践中有待深入探索的问题。

一、任务导向下小学英语阅读理解深度加工的意义

任务导向教学以明确的任务情境为驱动，将语言学习目标嵌入真实或拟真活动中，引导学生在完成任务过程中主动加工文本信息。任务的介入使阅读行为有了清晰的目的指向，学生不再把被动浏览当作阅读的主要方式，而是带着明确的任务意图进入文本，主动调配认知资源筛选与处理信息，进而推动阅读理解向更深层次延伸。

（一）突破浅层识记，推动文本理解走向篇章整体建构

任务导向教学把阅读目标嵌入到具体的任务情境里面，要求学生围绕着任务要求对文本进行选择提取和

结构性整合，这一过程促使学生在对词句理解的基础上，进一步关注段落之间的逻辑关联以及全篇的意义框架^[1]。任务完成的内在驱动让学生以整体性视角审视文本，进而从篇章整体层面把握核心主旨与结构脉络，同时任务情境为学生提供整合信息的动机与支撑，使篇章整体层面意义建构不再是被动接收教师讲解，而是在学生主动完成任务过程中自然生成，如此整体性文本理解能力得到有效培养。

（二）激活高阶思维，驱动批判性阅读能力的生成

认知加工理论表明，深度学习的发生依靠学习者对信息进行分析、综合以及评价性处理，并非只是单纯的识记与再现，任务导向教学通过设计让学生进行信息比较、逻辑推断或者立场表达的具体任务，为高阶思维的介入提供了结构性支撑^[2]。学生在完成这类任务的过程中不得超越文本表层内容，对作者的表达意图和文本隐含信息进行主动思考，批判性阅读意识也由此得到初步培养。高阶思维的激活并非一蹴而就，任务导向教学借助设计有认知梯度的任务序列，引导学生在反复经历推断、评价与表达的过程里逐步内化批判性思维方式，让高阶阅读能力的发展拥有可持续的课堂支撑。

（三）落实核心素养，对接新课标英语阅读教学目标

《义务教育英语课程标准 日常修订版（2022 年版 2025 年修订）》明确将思维品质和文化意识纳入英语学

科核心素养框架，同时强调阅读教学要注重学生对文本意义的深层理解以及语言实际运用能力。任务导向教学的设计逻辑和上述课程理念高度契合，其核心是以真实或近乎真实的任务情境激发学生语言学习动机，在任务完成过程里整合语言知识与思维能力发展。在阅读教学中引入任务导向机制，能把课程标准所倡导的素养目标落实成可操作的课堂行为，让阅读理解教学从单纯的语言知识训练转向综合能力培育^[3]。

二、小学英语阅读理解教学的现状

审视当下小学英语阅读理解教学的课堂实际情况，可以发现教学设计和实施过程存在一些值得关注的结构性问题，这些问题并非单独存在，而是相互关联从而制约学生阅读理解能力的深入发展。从文本处理的具体方式到课堂提问的设计情况，从阅读活动的组织形式到学习评价的反馈机制，各个环节都呈现出不同程度的浅表化倾向，深度加工的空间因而受到明显压缩。

（一）文本处理停留词句表层，篇章整体把握缺失

在日常英语阅读课堂里教师处理文本普遍依靠词汇讲解和句子翻译，课堂大量时间都消耗在对生词读音和词义的逐一核对工作上，文本的段落结构以及篇章逻辑常常被搁置在教学流程的边缘位置。学生在这样的教学节奏之下形成的阅读习惯倾向于逐词扫描，一遇到生词就会停顿下来难以保持对整篇文本的整体性关注，当阅读理解题目要求学生归纳文章主旨或梳理段落间逻辑关系时，学生往往因缺乏篇章层面意义建构的经验而感到无所适从^[4]。这一现象反映出教学设计中对文本整体性存在系统性忽视，学生的阅读理解能力因此长期局限在词句层面难以向篇章理解层次迁移。

（二）课堂提问集中于信息提取，推断性思维训练不足

课堂提问是推动学生深度加工文本的重要教学手段，不过当前小学英语阅读课堂的提问设计有明显封闭性特征。教师所提问题以“找出文中提到的……”“文章第几段说了什么”为主要形式，答案能直接从文本中定位提取，学生不用经历复杂思维加工过程就能作答，这类问题在课堂互动中频繁出现，而要求学生推断人物意图、预测故事走向或结合文本证据表达判断的开放性问题相对罕见。长期处于信息提取型提问的训练环境，学生阅读思维模式趋向于被动搜索，缺乏对文本深层含义进行主动解读的习惯与能力，推断性理解和评价性理解的发展空间因此受到明显制约^[5]。

（三）阅读活动设计封闭单一，学生认知参与度偏低

阅读活动设计质量会直接影响学生在文本加工时的认知投入程度，观察当前小学英语阅读课堂发现阅读活动形式较为固定，基本流程大多是“读文章—回答问题—核对答案”，学生在整个过程里处于被动应答的位置，主动建构意义的机会十分有限。阅读前缺乏有效的任务情境铺垫，导致学生带着模糊目的进入文本；阅读中缺少需要持续思考的任务支撑，使得学生的注意力容易分散；阅读后缺乏语言输出或思维展示的任务驱动，让文本理解仅仅停留在课堂应答层面。这种封闭单一的活动结构让学生的认知参与长期停留在浅层，深度加工的触发条件在常规阅读活动中难以得到满足。

（四）评价方式聚焦答案正误，理解过程监控缺位

阅读理解的评价方式在很大程度上影响学生对阅读目标的认知取向。当前小学英语阅读评价以终结性判断作为主要方式，教师对学生阅读结果的反馈集中于答案是否正确，却对学生得出答案的思维路径鲜少关注，这种评价导向使学生把阅读理解的成功等同于找到正确答案，对理解策略的运用和阅读过程的自我监控缺乏意识。学生在答错时往往不清楚错误发生在哪个理解环节，教师也难以据此来调整教学的重点内容，理解过程的不可见性使得评价失去了应有的诊断功能，阅读教学的反馈机制因此流于形式，对学生深度加工能力的培养缺乏实质性支撑作用。

三、任务导向下小学英语阅读理解深度加工的实施路径

深度加工的实现依赖于具体可操作的课堂任务设计，而不是只停留在理念层面进行倡导。任务导向教学要在阅读理解课堂里真正落地，需要教师围绕阅读不同阶段去设计有明确认知指向的任务类型，把读前激活、读中加工和读后评价这三个环节有机串联起来，让学生在任务驱动之下持续对文本开展深层次的意义建构。

（一）前置预测任务，打通篇章整体理解入口

前置预测任务的关键是在阅读前给学生提供有效的认知支架，让他们在接触文本之前形成有方向性的阅读期待，这样在正式阅读时就能主动调用已有知识和经验对文本内容进行验证和修正。教师设计前置预测任务时，可以借助图片、标题或者关键词等视觉线索，引导学生对文本主题和情节走向作出预测，这个过程本身就是对背景图式的主动激活，预测任务的价值并非在于预测结果

是否准确，而是促使学生带着问题意识进入文本，让阅读目的变得清晰且具体。以人教精通版四年级下册 Unit 1 Transport 为例，教师可在阅读前呈现课文插图里的旅行场景，并且板书 transport、how、fast 等关键词，要求学生依据这些线索预测对话中的人物将前往何处以及可能采用何种出行方式，学生带着“我的预测是否正确”这一具体问题进入阅读，对文本的整体把握意识会因此得到激活，阅读注意力也会随之集中于对关键信息的主动搜寻而非被动浏览。

（二）追问式问题链任务强化推断性思维训练

培养推断性思维要求教师在课堂提问结构设计上做系统性调整，把单一的信息提取问题转变为层层递进的问题链，引导学生在回答每一层问题时逐步深入文本的意义层。问题链的设计要遵循从显性信息到隐性推断再到批判评价的递进逻辑，让学生的思维在问题牵引下持续向文本深处延伸，教师的追问并非随意的补充提问，而是基于对文本信息层次系统分析预先设计的认知阶梯。以人教精通版四年级下册 Unit 4 Weekend activities 为例，教师可围绕课文里人物的周末活动设计三层问题链，首先提问“What does he do at the weekend？”这要求学生定位文本中的具体信息；接着追问“Why do you think he likes this activity？”以引导学生结合上下文推断人物的兴趣偏好；然后追问“Do you think it is a good way to spend the weekend？ Why do you think so？”要求学生调动自身经验对文本内容做出评价性回应。三层问题的递进结构会把学生的思维从信息搜索引向深层推断，在这一过程中推断性理解能力能得到针对性的训练。

（三）开放性探究任务提升学生主体认知参与

开放性探究任务区别于封闭式问答的核心特征在于答案的不唯一性，学生需要在完成任务的过程中调动个人经验、整合文本信息并形成自己的判断，认知参与的深度因此远高于被动应答。这类任务的设计应与学生的真实生活经验保持紧密关联，使学生感受到阅读与自身世界之间的连接，从而产生主动参与的内在动力，探究任务的情境越贴近学生的日常经验，学生在任务中投入的认知资源就越充分。以人教精通版四年级下册 Unit 2 School subjects 为例，学生在阅读完课文里人物围绕“I like...best because...”展开的对话之后，教师可设计“班级学科偏好小调查”这样一个探究任务，要求学生参照课文中的句式向同伴进行提问并且整理调查结果，最终用“Most students in our class like... best because...”的句型来陈述调查发现。学生在这一任务当中需要反复调用课文语言去进行真实的交际，对文本的理解随着任务的推进不断得到巩固和深化，主体认知参与度相较于

简单问答有了实质性的提升。

（四）过程性评价任务实现理解策略的显性监控

过程性评价任务的设计目的在于将学生的阅读理解过程从不可见的内部认知活动转变为可观察、可记录的外显行为，使教师能对学生阅读理解策略运用情况做即时诊断与针对性指导。与终结性评价相比，过程性评价任务更注重学生在阅读过程中怎样处理信息，而不只是关注最终答案是否正确，这种转变让评价真正具备了反馈与改进的功能，任务形式可以是阅读记录单、思维导图填写或者边读边标注等多种形式，重点是要让学生把理解过程用某种可见方式呈现出来。以人教精通版四年级下册 Unit 3 After-school activities 为例，教材围绕“I usually... after school. I like... because...”这类句式，按人物逐一介绍其课后活动安排，信息结构十分清晰，教师可以设计配套的阅读记录单，让学生在阅读过程中把每个人物及其对应的课后活动与喜好理由填入表格，并且在完成后标注出自己感到理解困难的句子或者段落。

结语

任务导向教学为小学英语阅读理解的深度加工提供了一条可操作的实践路径。从前置预测到追问问题链，从开放探究到过程性评价，四类任务类型分别对应阅读的不同阶段，共同构成推动深度加工的课堂实施框架。需要指出的是，任务设计的质量在很大程度上取决于教师对文本特点和学情的准确把握，且任务导向并非适用于所有阅读课型的万能模式。未来的研究可进一步关注不同学段、不同文本类型下任务设计的差异化策略，以及如何在常规教学条件下将深度加工理念持续落实于日常阅读课堂之中。

参考文献

- [1] 李阳. 小学英语新课标指导下的阅读理解命题与学生能力培养 [J]. 试题与研究 ,2025(32):106-108.
- [2] 王先梅. 任务型教学法在小学英语阅读教学中的应用研究 [J]. 英语教师 ,2025(20):117-120+125.
- [3] 巴萍. 小学英语阅读理解项目式命题的探索与实践 [J]. 安徽教育科研 ,2025(28):98-101.
- [4] 吴蝶. 项目化学习视角下小学英语阅读教学的实践 [J]. 校园英语 ,2025(41):112-114.
- [5] 韩艳文. 小学英语阅读教学中分级阅读方法探究 [J]. 新课程教学 (电子版) ,2025(08):49-51.

（作者单位：天津外国语大学附属滨海外国语学校）

互动式阅读 对小学英语阅读兴趣的激发策略探微

◎汪 丽

【摘要】随着小学英语教学改革推进，互动式阅读教学成为激发学生阅读兴趣的主要方式，其教学效果直接关系到学生的英语核心素养。本文聚焦互动式阅读在激发小学英语课堂教学兴趣方面的研究，从互动式阅读的创新内涵出发，借助多元渠道系统地设计了“阅读前—阅读中—阅读后”三阶互动教学策略，并结合冀教版小学英语教材开展了教学分析。实践结果表明，互动式阅读教学可以有效地提升学生的课堂阅读兴趣，降低阅读难度，提高学生的英语综合语言应用能力。

【关键词】互动式阅读 小学英语课堂 阅读兴趣 教学策略



小学阶段是培养学生阅读兴趣的黄金阶段，也是阅读习惯养成的关键时期。借助英语阅读不仅可以丰富学生的英语基础知识储备，还可以培养他们跨文化意识和语言综合运用能力。但是，现阶段小学阅读教学还存在一些亟待解决的问题，需要进一步改革和完善。而互动式阅读教学的引入为其提供了新的路径，打破了传统单向教学的弊端，通过一系列的互动手段和方法激活学生的阅读兴趣，让学生在课堂阅读中感受到阅读的乐趣。基于此深入研究互动式阅读在小学英语课堂教学中的实践有着重要意义。

一、互动式阅读的创新内涵

互动式阅读突破了传统的教师—学生的互动认知，从多元渠道出发，为学生创造了多维度、多层次的互动体系，借助英语多模态教学强化了互动阅读的课堂效果，在新背景下其新内涵主要表现在以下几点：

（一）技术赋能的互动，让阅读从静态到动态

当今社会，技术已经不是简单的辅助工具，而是可以赋能的有效途径，借助先进的技术可以重构阅读场景，让阅读从静态变成动态。小学阶段的学生还是以形象思维为主，学生的持久注意力薄弱，容易产生阅读疲劳，尤其是低学段的学生，单纯的静态阅读的手段也难以激发他们的阅读兴趣，因此，在互动阅读中借助技术参与让阅读教学更具有吸引力和持久性，学生阅读会更专注，效果更明显。

比如，借助像 AI、AR 等技术手段就可以创新文本世界，用多感官参与的模式，调动“听、说、读、写”的感官刺激，打造全身心投入的阅读体验。例如，在冀教版《School rules》Lesson2《Library rules》教学中，通过 AR 工具还原图书馆场景，学生可“走进”虚拟图书馆，点击“借书台”模拟“Can I borrow this book?”的对话。技术让抽象的规则变为可体验的互动场景，降低理解难度的同时提升兴趣。

（二）跨文化联结的互动，让阅读从学语言到懂文化

英语阅读教学已经不是单纯的“认单词、读句子”，而是文化联结的一种渠道，丰富多样的阅读文本中蕴含着大量的跨文化元素，如涉及西方的文化习惯、生活方式等，互动式阅读可以在课堂上强化文化互动，引导学生理解跨文化差异，拓宽学生的国际视野，让阅读更加有深度和广度^[1]。如《Days and months》Lesson12《Mr. Moon's birthday》涉及外国“生日许愿、吹蜡烛”的习俗，《Sports》涉及足球、篮球等外国常见运动。互动式阅读通过文化对比设计，让学生在互动中理解差异，既巩固“birthday, wish, candle”等词汇，又建立文化联结，让阅读更有深度。

（三）个性化适配的互动，让阅读从统一教到分层学

传统课堂中教师是主导者，而互动式阅读要求教师转变为引导者，将课堂主动权交给学生，学生从被动接受变为主动参与，成为阅读活动的主体，参与兴趣自然

提升。并且在小学阶段学生的英语个体差异较大，英语阅读兴趣也有着很大的差异，而集体性的互动阅读教学是从班级整体角度出发，考查学生的综合阅读情况，不能满足学生的差异化阅读需求，影响学生阅读兴趣的提升。互动式教学本着学生主体的原则，从学生个体出发，根据学生的实践学情制定个性化适配的互动方案，分层次地推进课堂阅读教学，确保每一位学生都可以在互动阅读中有所收获。例如新版冀教版四年级上册 Unit3《Sports》Lesson4《My favourite sport》教学中，基础弱的学生可以完成“运动单词卡匹配”，将简单的单词如“volleyball, football”与图片匹配，基础中等的学生完成句子填空，如“I like _”，基础好的学生强化“小短文写作”，My favourite sport is volleyball. It's fun.

二、互动式阅读在小学英语课堂中激发阅读兴趣的实施策略

（一）阅读前：创设互动情境，点燃阅读激情

阅读前的准备工作的核心目标是激活已有知识，降低畏难情绪，让学生想去阅读。很多学生不愿参与英语阅读互动，是怕说错被嘲笑。教师需要在阅读前了解学生的阅读障碍，从多元渠道创设安全的互动情境，构建“无压力”的课堂氛围，点燃学生的阅读激情。其中，借助多媒体资源并融入跨文化元素是高效路径之一。

利用多媒体资源，如图片、视频、动画等创设与阅读主题相关的情境，激活学生潜意识里的阅读兴趣，而植入跨文化内容可以让学生带着“文化疑问”去猜测、提问，显著提升了学生的探究欲，增加互动效果。例如教学《School life》Lesson1《Welcome to our school!》时，就可以先播放 2 分钟“双场景微视频”，从国内外不同视角分享学生开学的场景，然后提问“Did you see how foreign students welcome new classmates?Is it different from us?”引导学生通过进一步阅读解决心中的疑惑，从而激发学生的探究欲，达到学习的目的^[2]。

除了借助多媒体构建文化联结，阅读前的预热导入切记要“轻量、有趣”，避免给学生压力。教师可以设计一些趣味性的小游戏，如单词接龙、主题相关小游戏、小组讨论等，激活学生已有知识储备，也可以借助“英语 AI 助手”，让学生提前熟悉阅读文本中的核心词汇、语法和句式，降低阅读难度。在阅读前，一定要帮助学生明确自己的阅读任务，也可以辅助学生展示一些趣味性的阅读任务，激发学生的探知欲。例如教学 Unit3《Sports》Lesson1《I like sports》时，就可以提前展

示今天的趣味任务，如“今天读完课文后，我们要做一名小小运动解说员，然后用英语介绍你最喜欢的运动”，如“This is volleyball. It's interesting.”这样的任务导引，就可以明确阅读重点，在阅读中主动关注阅读文本中的“sports, volleyball”等词汇，强化了目标性，增强了兴趣。^[3]

（二）阅读中：设计多元互动活动，深化阅读体验

阅读中的互动中学生的阅读能力和兴趣点不同，需要兼顾适配性和多元性，通过递进式活动设计，让学生逐步内化文本，提高阅读转化效率，通过不同渠道增强互动效果，深化学生的阅读体验，文本互动是深化阅读体验的基础，在阅读过程中针对文本中知识要圈点勾画重点词语，同桌之间互查、小学内开展文本解读分享，帮助学生学会提取重要文本信息，增强文本互动的效果。例如《School rules》Lesson1《Follow the signs》文本中有“Be quiet!Don't run!”等学校规则，让学生用不同颜色笔圈出“规则动词”（be, don't run, don't eat）和“场景词”（library, classroom），然后同桌之间、小组之内互相查看讨论，用这样的互动引导学生关注文本细节，避免所谓的“读而不知”现象。

在深入理解文本的基础上，可以借助问题互动、角色扮演、AR 虚拟场景互动等方式构建深入的互动阅读体验，激发学生的内驱力。在问题互动中，要根据学生的实际阅读水平设置基础认知、理解分析、拓展创新的梯度问题链，循序渐进地引导学生互动阅读，兼顾各种层次水平的学生。以《Meet my family》Lesson1《My family photo》为例，基础认知类问题（如“What people are in the photo?”）采用个体回答，适配基础较弱的学生提取文本信息；理解分析类问题（如“Why does the girl show her family photo?”）以小组抢答为主，助力中等基础学生深化文本理解；拓展创新类问题（如“What can you do for your family?”）通过辩论分享展开，引导基础好学生实现知识迁移，让不同能力学生都能参与其中。

（三）阅读后：拓展互动延伸，延续阅读兴趣

阅读后核心目标是帮助延伸阅读的宽度和广度，养成持久阅读的习惯。英语阅读兴趣的激发不能局限在课堂的 40 分钟，而是需要长效延伸到课后阅读教学，借助家庭、社会等互动群体，为学生打造多元化的互动场景。我们可以通过成果展示互动为学生提供阅读反馈，组织学生以手抄报、读后感分享、课本剧表演、故事续写等互动形式展示自己的阅读成果。同时，我们还可以通过学生互评和教师点评的方式完成对阅读成果的评价，帮助学生获得阅读成就感，增强阅读意愿。此外，我们非常重

视家园共育平台，在课堂学习结束后，我们鼓励家长参与学生英语阅读过程，将课堂阅读延伸到家庭中，与学校一起形成家校共育合力。教师可以借助班级钉钉群搭建“英语阅读小社区”，根据家长的英语基础和时间搭配，布置一些亲子互动阅读任务，如让家长和孩子一起读《Welcome to our school!》，录制“家庭版向导”视频，持续激发学生的阅读兴趣，养成良好的阅读习惯。这种方式有助于形成课堂、家庭、线上一体化的长效互动机制，全方位激发学生的阅读兴趣，养成良好持久的阅读习惯，而不是简单地完成课堂任务。

三、案例设计与分析

以冀教版小学英语（三年级起点）四年级上册 Unit1 《School life》Lesson1 《Welcome to our school!》为例，展开互动式阅读实践，并分析效果与不足。

（一）具体课例：《Welcome to our school!》互动式阅读流程

1. 学情分析

授课对象为四年级学生，他们已经掌握了简单的问候语（How are you?Hello!），对“学校”的中文认知清晰，但英文场所词汇（classroom,playground,library）仅掌握 1 ~ 2 个；阅读兴趣中等，约 30% 的学生怕“读错、说错”，不愿主动参与。

2. 教学目标

知识目标：掌握 classroom,playground,library 等场所词汇，学会句型“Welcome to...”“This is our...”；

能力目标：能简单介绍 1—2 个学校场所，用礼貌用语欢迎他人；

情感目标：激发英语阅读兴趣，愿意主动开口读英文。

3. 互动式阅读实施流程

阶段	时间	互动活动	设计意图
阅读前	5分钟	1.播放“中外小学开学”微视频，提问“外国学生怎么欢迎新同学？” 2.AI预演核心句型，学生跟读并获得发音反馈 3.展示趣味阅读任务，读完后要当向导，介绍自己学校	用视频激发探究欲，AI降低难度，任务明确方向，点燃阅读期待
阅读中	20分钟	1.文本互动：圈出场所词和礼貌用语，同桌互查 2.问题互动：分层提问（基础：文本有哪些场所？理解：为什么要介绍场所？拓展：还能介绍什么地方？） 3.角色扮演：分组扮演向导和新同学，模拟文本句式 4.AR互动：扫描教材插图，“走进”虚拟校园，介绍场所	从文本提取到思维拓展，再到沉浸式体验，层层深化理解，提升参与度

（续表）

阶段	时间	互动活动	设计意图
阅读后	15分钟	1.成果展示：分享“O u r School”手抄报，同学之间互评 2.跨学科活动：可以画出自己学校的平面图，并用英语标注 3.布置亲子任务：还原到家庭中，模拟“欢迎客人”的场景，录视频分享	展示阅读成果，延伸课后兴趣

（二）效果分析

1. 有效性

互动式阅读在小学英语课堂中的有效性显著提高。学生的参与度、阅读兴趣以及阅读能力等与课前对比有了明显的提升，从问卷调查中不难看出，更多的学生愿意再次参与到互动式阅读中。

2. 存在不足

个体差异未完全适配：基础弱的学生在拓展题讨论中参与度低，仅 30% 能主动发言，手抄报内容也较简单（仅画 1 个场所）；

亲子互动差异大：约 20% 的家长因英语基础差，视频中仅孩子独自说，家长未参与，互动效果打折扣。

3. 改进建议

分层任务细化：再进一步细化阅读任务适配度，具体到每一个任务细节中，比如基础弱的学生完成场所词汇和图片匹配等任务，中等学生完成句型填空，拓展学生完成至少 3 个句子文本介绍，确保每个学生在互动中有进步。

亲子支持加强：给家长发放一些简单且实用的“英文基础话术手册”，里面涵盖一些日常互动句，如“What's this place?”“Can you say it again?”指导家长如何配合学生开展互动阅读，如何简单回应孩子，提升亲子互动质量。

结语

综上所述，互动式阅读通过创新内涵和核心原则，为小学英语阅读课堂注入了活力。结合“阅读前一阅读中一阅读后”三阶互动策略，能有效降低学生阅读畏难情绪，提升学生的阅读兴趣，为英语课堂教学提供有效的实践路径。[\[9\]](#)

参考文献

- [1] 甄珍. 寓教于乐，以乐促学——浅谈在小学英语教学 中如何激发学生的学习兴趣 [J]. 校园英语 ,2021(14):239-240.
 - [2] 王志红. 浅谈在小学英语教学 中如何激发学生阅读的兴趣 [J]. 考试周刊 ,2021(19):87-88.
 - [3] 窦学霄. 试论如何在小学 英语教学中激发学生阅读兴趣 [J]. 课程教育研究 ,2020(16):118-119.
- （作者单位：甘肃省白银市靖远县乌兰镇河靖小学）

主题意义引领下小学英语阅读教学实践

◎张婷芳

【摘要】主题意义引领下的小学英语阅读教学，是以主题为核心、以意义建构为导向的教学范式。它将语言学习融入主题语境中，使学生在理解文本内涵、探究文化价值、解决真实问题的过程中，综合发展语言能力、思维品质与文化意识等核心素养，从而突破传统以语言知识传授为主的阅读模式。文章从定位目标、设计问题、梳理要素这三个维度，探讨如何推动阅读教学从“学语言”转向“用语言学”，从“文本解读”升华为“意义生成”，以最终实现英语学科育人价值的深层落地。

【关键词】主题意义 小学英语 阅读教学



主题意义引领的教学实践，以主题承载的核心思想、价值观念与情感态度为教学中心。

它贯穿课堂全过程，引导学生在语言运用中实现知识、能力与素养的协同发展。传统小学英语阅读常存在偏重语言点、阅读浅层化、活动脱离生活等问题。学生多停留在信息提取与简单应答上，难以形成深度理解与价值内化。主题意义引领的阅读教学，把语言作为思维与文化的载体，有力推动学生在主动探究、合作互动、实践反思中提升综合语言应用能力，同时实现人文素养的培育，真正体现英语课程工具性与人文性的统一。

本文结合小学英语课堂实践，从定位目标、设计问题、梳理要素三个维度，探讨如何推动阅读教学从“学语言”转向“用语言学”，从“文本解读”升华为“意义生成”，以期为小学英语阅读教学提供可操作的实践路径。

一、主题意义引领下小学英语阅读教学实践价值

（一）促进语言知识在真实语境中内化

主题意义引领的阅读教学，能够通过将语言学习置于连贯的、富有文化内涵与情感温度的文本情境中，使学生在理解文本内容、探究主题思想的过程中，自然接触并吸收语言形式，有助于语言能力的可持续发

展。相较于传统方式，这种学习具有整体性和浸润性，其中的语言知识因为与具体情境、情感态度、文化背景等紧密相连，因而更容易被长时记忆所接纳，并在类似语境中被有效激活^[1]。

（二）推动思维能力向高阶层次发展

以主题意义为引领的教学实践，能够以其整体性视角，突破传统阅读陷于碎片化信息提取与浅层问答的局限，思维活动多停留在记忆、理解等低阶层面的局限。在这种模式体系下，根据主题意义指引要求，需师生共同深入文字表层，锚定文本所探讨的关于自我、社会、自然的核心议题。在此过程中，学生能够在持续深入的推理中形成逻辑推理能力、批判性思维能力等高阶思维能力，有效为将来更加深入的英语学习奠定基础^[2]。教师在后续的教学 中可以通过围绕一个具有思辨价值的主题，使课堂对话得以从“What”的事实层面，自然迈向“How”和“Why”的分析与推理层面。

（三）增强学习内容与实际生活的关联

以主题意义为核心的教学设计，能够围绕家庭、校园、节日、环保等贴近儿童经验的主题构建连贯的语言学习链条，使词汇、句型和语法由抽象符号演变为承载具体情感与社会意义的表达工具，从而有效激发学生的兴趣与动机，更帮助他们在理解文本的过程中实现从“学语言”到“用语言”的转变。

基于这些转变，未来在学生遇到阅读材料聚焦于日常生活中的真实事件或社会议题等情况时，便能够

一方面自然习得语言结构，另一方面在比较中理解不同文化背景下的行为规范与价值观念，进而形成初步的文化敏感度。

二、主题意义引领下小学英语阅读教学实践路径

（一）以主题意义为核心，精准定位素养发展目标

主题意义引领下的小学英语阅读教学需要教师超越传统教学中以语言知识掌握为单一目标的局限，将主题意义所承载的文化内涵、价值观念与思维逻辑，转化为具体可操作的素养发展阶梯^[3]。因此在进行教学设计时，教师需紧密围绕主题意义展开，实现语言能力、文化意识、思维品质与学习能力四个维度的有机融合，并通过分层递进的形式进行细化的教学设计，以改善学生只获取表层信息的问题。可引导学生在阅读中逐步走向意义理解、文化比较、价值判断与迁移创新，从而真正推动学生的核心素养在主题探究的过程中得到整体、协调且可持续发展。

以人教版四年级上册第二单元 Reading time 为例，教师可结合该阅读文本的内容将教学目标从传统的“掌握描述外貌与活动的句型”拓展为以主题意义为核心的三层素养目标体系：

第一层：学生能够理解并运用“He has...”“We often...”等句型描述朋友的外貌特征与共同活动，准确提取文本关键信息；

第二层：学生能够通过对比朋友外貌的“非典型特征”与“共同游戏”的亲密行为，理解友谊超越外在形象的情感本质，以初步培养观察、比较与归纳的逻辑思维；

第三层：学生能够基于文本意义，联系自身生活思考并表达“朋友的核心价值”，实现从文本理解到价值内化的升华。

在明确素养目标的基础上，进入课堂第一阶段时，教师需聚焦语言能力与基础理论引导学生通过听读对话、图文匹配、角色朗读等活动，梳理 small eyes、big ears、short legs、long body 等朋友的外貌特征与 play games in the park 等共同活动，以感知对话中幽默、友好的情感基调；进入第二阶段时则要推进至思维与文化的深度建构，着重设计递进式问题链“Why does the friend have such funny looks？”→“Does the appearance affect their

friendship? Why?”→“What makes them good friends?”带领学生从文本细节走向意义阐释，理解友谊基于共享经历与情感而非外在形象；进入第三阶段时，需要结合前面两个阶段所学知识，着眼于迁移创新与意义表达要求学生以“My Special Friend”为主题，通过绘画或手工制作自己朋友的形象，并运用所学语言进行口头或书面描述重点表达朋友的特点、共同活动及情感意义。在明确目标的指引下，学生通过分阶段教学逐步深入阅读与探究，最终掌握主题意义。

（二）以主题探索为主线，渐进设计深化思考问题

小学生英语基础有限，往往只能理解字面意思，难以挖掘深层主题意义。为此，教师需要通过创设情境、激活已知信息等方式，提出诸如“文本围绕什么核心观念展开”的引导性问题帮助学生锚定探索方向，完成从散点信息到核心概念的初步整合。然后继续将教学重心转向对主题的内涵挖掘与多维分析，设计探究性问题驱动学生深入文本细节、分析关键信息等^[4]。

以人教版四年级上册第四单元 Reading time 为例，基于课文内容，教师可着眼于将这些零散的规则性对话提升至“负责任的社区公民身份认同与共建”这一核心主题进行探索。为此，在教学伊始，教师首先通过展示社区公园、十字路口等图片，提问学生：“What makes a community a good and happy place to live in？”借由该问题激活学生的生活经验与初步价值观，引导他们将“helping”从简单助人行为，初步关联到“安全”“规则”与“和谐”等更丰富的内涵，从而为文本阅读建立起一个初步的意义探索框架。

然后进入文本细读阶段，教师围绕主题，针对公园湖泊、红灯过马路、帮助老人、制止打架四个场景，结合“Don’ t swim.”“Don’ t cross at a red light.”等课文中提及的规则设计分析性问题：“Why does the policeman give these different rules? What might be the same BIG idea behind all of them？”驱动学生从各个具体禁令中联想到社区“安全”这一子目标，从而认识到“遵守规则以保障自身与他人安全”是“帮助社区”的首要基础。基于该问题，再进一步提问：“If you see a friend trying to climb a very high tree in the park, what might you say, using what we learned from the policeman？”促使学生将文本中习得的规则性

语言和背后的安全理念，应用到新的相似情境中，实现思维从文本内向文本外的初步迁移，完成对主题的意义建构。通过这一系列学习，学生在提升语言能力的同时，也能形成良好的社会行为规范。

（三）以主题表现为载体，通过图示梳理关键阅读要素

要明确阅读文本的主题，教师可通过思维导图、概念图或流程图等可视化工具，将文本中的核心词汇、关键句型、情节发展、人物关系及情感变化等要素有机整合，使整个结构能够围绕主题意义形成网状结构，以帮助学生从碎片信息走向整体理解^[5]。

以人教版六年级上册第二单元 Read and write 部分的 Different ways to go to school 阅读为例，教师在导入环节，首先可以通过提问“What do you know about how students in different countries go to school？”激活学生已有经验，引出主题，并呈现一幅世界地图作为背景图示，标注文中提到的 Munich、Alaska、Beijing、Papa Westray 四个地点，帮助学生建立空间认知框架。随后，在阅读过程中，教师引导学生逐段精读，利用“时间—地点—方式—原因”的四维图示结构（见图1），将每一段内容进行归类整理，譬如第一段内容主要聚焦“步行”与“德国慕尼黑”的地理特征，第二段强调“雪地交通工具”与“速度快”的因果逻辑，第三段突出“地铁出行”与“北京城市特点”的关联，第四段则呈现“渡轮故障→飞机代行”的情境变化。图示化梳理可使文本信息条理清晰、层次分明，促使学生关注语言背后的逻辑关系和文化差异。由此，学生能够理解不同地区因自然环境、交通条件和社会发展水平不同，而形成多样化的上学方式。



图1 “时间—地点—方式—原因”的四维图示结构

基于前面的梳理，后续教师需进一步深化主题

意义，将图示拓展为“Why do people choose different ways to go to school？”的探究式问题链，推动学生从“知道什么”走向“为什么这样选择”。立足于该方向，学生即可在图示中标注关键词“snow”“subway”“ferry doesn’ t work”后，结合生活经验展开讨论：“为什么在阿拉斯加要用雪橇”“为什么北京的孩子每天坐地铁”“为什么苏格兰孩子会改乘飞机”等来强化对语篇细节的理解，着力引导他们思考环境、资源、技术与人类生活方式之间的内在联系。学生可依托自己搭建的可视化体系，保持清晰的思路，在表达与迁移中实现主题意义的内化与升华。

结语

主题意义引领下的小学英语阅读教学，通过精准定位素养目标、渐进设计探究问题、图示梳理关键要素三个策略，推动阅读教学从“学语言”转向“用语言学”，从“文本解读”升华为“意义生成”。实践表明，这一模式能够有效促进语言知识在真实语境中的内化，推动学生思维从低阶向高阶发展，增强学习内容与实际生活的关联。未来，教师还需持续优化主题设计与活动形式，让学生在沉浸式体验中感受语言魅力与文化内涵，真正实现英语课程工具性与人文性的统一。图

参考文献

- [1] 白国瑞. 主题意义引领下的小学英语阅读教学实践[J]. 天津教育, 2026(05):68–70.
- [2] 杨云萧. 基于主题意义探究的小学英语阅读教学研究[J]. 小学生学习指导, 2025(32):142–144.
- [3] 朱林洁. 指向核心素养的小学英语主题式绘本阅读实践[J]. 成功, 2026(02):120–122.
- [4] 王倩佳. 基于主题意义的小学英语绘本阅读教学策略探究[J]. 小学生学习指导, 2025(35):157–159.
- [5] 李文璇. 核心素养导向下小学英语阅读课教学设计与实践探索[J]. 黑龙江画报, 2025(22):34–36.

（作者单位：甘肃省甘南藏族自治州临潭县新城镇东街小学）

构建小学英语课堂的情感共鸣与认知发展体系实践路径探讨

◎孙福生

【摘要】当前小学英语教学，学生普遍存在单词死记硬背、英语运用能力薄弱以及创新思维受限等问题。本文通过真实可感的阅读教学实践，尝试打破这种机械学习的壁垒。我们选择贴近孩子生活的英语阅读材料，让英语知识与童真情感产生共振，使得学生在读英语课文的过程中产生共鸣，从而更愿意开口说、动手写。同时，通过组织校园英语角、英语寻宝游戏等实践活动，将课堂阅读延伸至真实生活场景，配合动画短片、单词拼图 App 等多媒体工具，构建“课内阅读—课外实践—数字互动”三位一体的英语学习生态，帮助学生在真实情境中理解英语。这种沉浸式阅读体验不仅点燃了孩子们对英语学习的热爱，更在互动中增强了孩子们对英语表达的自信，引导他们探索英语背后的广阔世界。

【关键词】小学英语 阅读教学 情感共鸣 认知发展



当前小学英语阅读教学面临三大具体痛点：其一，词汇习得与情感体验严重脱节，使得学生陷于“读写背默”的机械循环，所积累的词汇往往停留于惰性状态，难以在真实实际中主动调取运用；其二，课堂阅读与真实生活长期割裂，英语文本分析与答题训练主导课堂，缺乏将语言知识迁移至日常生活场景的有效路径，形成普遍的“学而不用”困境；其三，认知目标与情感目标严重失衡，现行教学过度聚焦语法规则与词汇记忆等认知性指标，对学生英语学习兴趣、情感态度与内在动机的培育关注不足，致使学习焦虑与效能低下并存。

这三大痛点的问题本质在于小学英语阅读教学长期以“知识输入”为逻辑起点，忽视了小学英语学习并非单纯的认知加工过程，而是情感体验、认知建构与社会互动共同作用的结果，一旦情感被排除在学习过程之外，语言便沦为无生命的符号，学生的学习动机自然持续衰减。

Krashen (1982) 的情感过滤假说指出，低焦虑、高动机的情感状态能有效降低语言输入的心理屏障，是语言习得得以发生的前提条件；而 Vygotsky 的社会文化理论强调，语言能力须在真实社会互动与有意义的情境实践中方能实现内化，而非孤立操练所能达成；两者共同说明了情感共鸣是促进儿童英语学习发展的关键变量。本文依据六年制小学学生心理发展、思维水平、学习习惯与英语语言积累的递进特点，统一采用低年级（一、二年级）、中

年级（三、四年级）、高年级（五、六年级）的三段式划分。低段重在兴趣启蒙、图像感知与简单表达，中段重在句型积累、情境理解与初步迁移，高段重在语篇分析、情感推断与综合运用。基于这一学段依据，本文构建“情感共鸣和认知发展”双轮驱动的小学英语阅读教学模式，从课堂情感设计、课外场景延伸、跨学科融合、数字赋能与家校协同五个维度展开系统探索，为小学英语教师提供有理论依据、有实践操作性的英语阅读教学创新路径。

一、情感共鸣的课堂设计：让英语与童心对话

在小学英语教学中，我们以“童真视角”解读阅读内容，当英语词汇与童真情感产生共鸣时，学生不再只是机械记忆单词的形状，而是通过英语故事中的角色经历、情境中的情感体验，主动感知英语背后的生命力。

低年级学生偏好直观性、趣味性，抽象思维薄弱、注意力易分散，学习英语更多依赖图片、声音、动作、游戏和真实生活经验。因此，教师应以图文形式为主，选用贴近学生生活的简单词汇与句式，侧重情感唤醒、听说模仿和词汇积累。以 MyFamily 为例，教师可设计“家庭角色日记”活动，引导学生以家庭成员的视角记录日常生活。例如在阅读到“Sarah’s uncle is very kind.”时，教师提问：“If you were Sarah, how would you describe

your uncle? What makes him kind?”学生通过回忆与叔叔的互动经历，主动联想“kind”与“helpful”“friendly”等情感词汇。学生 A 回答：“My uncle helps me with homework and gives me snacks. He is kind!”学生 B 补充：“My uncle is like a superhero! He always protects me!”通过将文本中的“uncle”与学生的真实生活经验结合，词汇学习便从冰冷字母转化为真实情感，学生在共情中自然理解词义，并产生表达欲望。中年级学生已有一定词汇和句型基础，思维开始由直观形象向初步抽象过渡，能够在教师的问题链、图片支架和同伴交流中理解较完整的情境，并尝试进行简单的情感推断与句意迁移。高年级学生抽象思维、逻辑推理和跨情境表达能力进一步增强，情感体验更加丰富，开始具备一定的文本分析能力。

通过以上从英语句子到生活对话的设计，让学生建立英语学习与现实生活的深层联系，在单词学习中感受到情感的真实性和真实性。当学生在 My Family 中看到自己的家庭故事，在 Time Travel 中体验情境化的英语表达时，这时英语已不再是冰冷的符号，而是承载情感的载体，是他们表达自我、理解世界的语言工具。

二、跨学科融合的思维拓展：让情感与认知同频共振

小学英语阅读教学中的情感共鸣与认知发展并非孤立存在，跨学科融合能让学生在不同学科的语境中深化情感体验，拓展认知边界。英语作为一门工具性语言，天然具备与科学、艺术等学科联动的优势，通过跨学科设计，既能丰富阅读内容的内涵，又能引导学生从多角度理解文本，培养多元思维能力。

英语与艺术的融合能强化情感表达的直观性，让学生在审美体验中深化对文本的情感共鸣。低年级学生以直观感知为主，喜欢色彩、图像和动手操作，语言输出多依赖模仿和简单句式。以 At the Farm 为例，阅读后教师可设计“农场动物绘本创作”活动，引导学生画出文本中的动物，并用“cow”“pig”“duck”“black and white”“small”等词汇进行简单描述。如学生 F 说道：“I draw a yellow duck. It can swim. It says ‘quack, quack’.”在绘画与语言表达结合的过程中，学生既巩固了词汇和句型，也通过色彩与图像表达了对动物的喜爱。

中年级学生已具备一定的词汇积累和合作学习能力，能够在图片、表格、问题提示等支架帮助下进行信息整理和简单表达。教师可引导他们围绕阅读内容进行观察、分类、排序和复述，如制作动物特征表、故事情节图或主题词汇卡，并尝试用短句说明自己的发现。这一阶段的跨学

科活动不宜过于抽象，应重视“读—做—说”的衔接，让学生在完成任务的过程中逐步提升语言组织能力和逻辑表达能力。

高年级学生英语基础相对扎实，抽象思维和信息整合能力逐步增强，适合开展更具探究性的跨学科阅读活动。以科普绘本 *The Life Cycle of a Butterfly* 为例，教师可结合科学学科中“生命循环”的知识，引导学生理解“egg”“larva”“pupa”“butterfly”等词汇，并通过观看科普短片感受生命变化的过程。随后，学生可进行“科学小讲堂”展示，如学生 G 说道：“The butterfly starts as an egg. Then it becomes a caterpillar. Finally, it flies!”在这一过程中，学生不仅学习了英语知识，也在科学认知中形成了对生命的敬畏之情。

跨学科融合的英语阅读教学，打破了学科之间的壁垒，让学生在多元语境中感受英语的魅力，情感共鸣不再局限于文本故事本身，更延伸到对自然、艺术的深层理解，同时提升学生的认知能力，为学生的全面发展奠定基础。

三、课外实践的场景延伸：让阅读落地生活

英语学习中的情感共鸣培养不应停留在课堂文本解读层面，而应延伸到校园生活、家庭场景和社区环境等真实空间。只有让学生在真实情境中运用英语、表达情感，才能推动他们从“读懂英语”走向“用英语做事”，真正感受到英语学习的意义与价值。

校园场景是课外实践的重要载体。教师可结合阅读文本设计主题活动，让学生在参与、体验和交流中深化情感共鸣，提升语言运用能力。对于低年级学生而言，他们喜欢游戏、模仿和肢体表达，语言输出多依赖简单词汇和短句。因此，教师可以通过设计游戏化、情境化的实践活动，让学生在动手、动口、动身的过程中自然地使用英语。例如，在学习绘本 *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* 后，教师可组织英语寻宝游戏，在花坛、图书馆、操场等校园角落放置含有动物词汇的线索卡，引导学生组队破解线索、寻找“宝藏”。学生在游戏中复习词汇、理解文本，也在合作中体验英语学习的乐趣。

中年级学生已具备一定的句子表达能力和合作交流意识，能够围绕生活话题进行较完整的表达。教师可在英语角中设置“我的周末计划”“最喜欢的动物朋友”等主题，引导学生把阅读中积累的词汇和句型迁移到真实交流中。例如，在“最喜欢的动物朋友”主题活动中，学生可以说：“My favorite animal is a cat. It is cute. It is my friend.”这种联系生活的表达，不仅能帮助学生巩固语言知识，还能鼓励他们说出真实想法，增强情感表达的

主动性是非常重要的。

高年级学生具有较强的文本理解、角色代入和观点表达能力，适合开展情景剧展演、主题讨论等综合性实践活动。以 The Little Red Hen 为例，教师可在阅读后组织绘本情景剧，让学生自主分组、分配角色，用英语演绎故事情节，并通过语音语调、表情动作等方式表现人物心理。展演结束后，教师还可引导学生围绕 “Was the little red hen selfish or fair?” 展开讨论。学生在表演中理解故事，在讨论中表达观点，在思辨中深化情感体验，逐步建立“我能用英语讲故事、说想法、传递思想”的信心。

由此可见，从课堂到校园、从文本到生活、从理解到表达，课外实践为英语阅读注入了真实的生命力。学生在游戏中学习，在交流中表达，在展示中成长，英语阅读不再只是课本中的文字，而成为连接生活、传递情感、提升能力的重要路径。

四、数字赋能的沉浸式体验：让共鸣更深刻，认知更高效

在数字化时代，多媒体技术与人工智能工具为小学英语阅读教学提供了创新路径，通过构建沉浸式学习环境，能让学生更直观地感受文本情感，更高效地提升认知能力，为情感共鸣与认知发展搭建数字化桥梁。

低年级学生英语基础较为薄弱，以直观感知为主，图像思维占主导，注意力易受色彩、声音等感官刺激吸引，重复性句式的绘本难度适中，符合其语言接受水平。因此，教师可借助动画短片提供视听支架，帮助学生通过感官刺激建立词汇与图像的直接联系，在生动的画面与音效中自然理解词义、感受角色情感。

中年级学生已积累一定词汇和句型，自主学习意识逐步增强，对互动性、挑战性任务表现出较强的参与意愿。教师可借助单词拼图 App、互动课件等数字工具，通过游戏化任务设计激发学生的自主练习兴趣，在趣味互动中巩固并拓展常用校园词汇。

高年级学生抽象逻辑思维和任务规划能力进一步发展，可在数字平台中完成情节复述、词汇归类、思维导图和小组展示等综合任务。例如在学习 My Schoolbag 后，教师推荐学生使用单词拼图 App，App 中设置与文本相关的词汇拼图任务，学生需将拆分的字母拼成 “schoolbag” “book” “pen” 等词汇，完成任务后可解锁对应的绘本片段或动画场景。

这种游戏化的学习方式，让学生在轻松愉悦的氛围中巩固词汇记忆，同时通过解锁奖励机制，激发学生英语学习的积极性与主动性。

五、家校协同的生态构建：让共鸣持续发酵，习惯长久养成

小学英语阅读教学中情感共鸣的培育与认知能力的发展，离不开家庭的参与。家庭作为学生成长的第一课堂，是延伸阅读体验、培养学习英语习惯的重要场所。构建“家校协同”的阅读生态，能让课堂上的情感共鸣在家庭中持续，让学生在亲子互动中养成良好的阅读习惯，实现“课堂学习、家庭延伸、长期受益”的教学目标。

亲子共读是家校协同的核心载体，能为学生营造温馨的阅读氛围，强化亲子情感联结。教师可根据不同学段学生的阅读水平，推荐适配的亲子共读绘本，如低年级推荐 *Goodnight Moon*、*The Very Hungry Caterpillar* 等画面生动、语言简单、重复性强的绘本，帮助学生在亲子陪伴中形成英语亲近感；中年级可推荐情节清晰、主题贴近校园与家庭生活的绘本，引导学生在复述和问答中积累常用句式；高年级可推荐 Charlotte’s Web、Stuart Little 等情感丰富、内涵深刻的故事，鼓励学生记录人物品质、精彩句子和阅读感受。

家庭英语实践活动能让阅读体验融入日常生活，养成良好的学习习惯。教师可设计“家庭英语剧场”“英语生活日记”等任务，引导家长与学生共同参与。“家庭英语剧场”鼓励学生与家长结合共读的绘本，改编成简单的情景剧，用英语演绎故事内容，录制视频分享到班级群，教师对优秀作品进行点评与展示，激发学生的参与热情；“英语生活日记”则要求学生用简单的英语记录家庭生活中的小事，如 “Today, I helped my dad wash the dishes. It was interesting.” 家长可协助学生查阅词汇、纠正句子，让学生在记录中巩固英语知识。

结语

构建小学英语课堂的情感共鸣与认知发展，本质上是让英语阅读回归“以人为本”的教育初心，打破机械学习的壁垒，让语言学习与童真情感、生活体验、思维发展深度融合。从课堂上的情感对话到课外的生活实践，从跨学科的思维拓展到数字化的沉浸式体验，再到家校协同的生态构建，多维联动的阅读教学路径，让英语阅读不再是单纯的知识积累，而是情感滋养、认知提升、习惯养成的综合过程，引导学生逐步养成主动阅读、乐于实践的良好习惯，引导他们通过英语这一桥梁，探索更广阔的世界，实现情感、思维与能力的全面成长。

（作者单位：山东省济南市商河县张坊镇白集小学）

单元整体设计下 小学英语阅读的教学实践与探究

◎池 群

【摘要】当前小学英语阅读教学普遍存在课时目标割裂、语言活动流于形式等结构性困境。本文以译林版小学英语教材为载体，立足单元整体设计理念，系统分析了在低、中、高学段课内阅读教学中的实施特点，提出整体性、主体性与科学性三项核心原则，打造四环节连贯的教学模式。突破以往研究的笼统探讨，本文将培养目标精准拆解成四大素养层面，将活动设计与作业安排分别对应三个学段的认知特点加以差异化呈现，实现从理念到跨学段课堂操作的精细化落地，为提升小学英语阅读教学实效性提供可推广的实践方案。

【关键词】单元整体设计 小学英语 阅读教学 核心素养 实践路径



义务教育英语课程标准明确要求英语教学围绕主题展开、以语篇为基础、打造一体化学习模式。然而，当前课堂中却常出现知识点孤立、课时目标脱节以及语言活动形式化等状况，导致学生很难把所学的知识迁移到真实的交际场景之中，进而造成素养培养目标与教学实际效果之间的差距十分明显。有鉴于此，本文结合译林版教材，从概念界定、基本原则与实践路径三个维度展开详细论述，着重探究不同学段也就是低、中、高学段的差异化实施方案，目的是为优化小学英语阅读教学提供分学段的具有可操作性的指导。

一、将单元整体设计融入小学英语课内阅读教学的必要性

（一）单元整体设计的内涵界定

单元整体设计是以单元主题为核心，统筹规划各课时教学目标、语言素材及学习任务的设计方法。有别于传统逐课时线性推进模式，它强调词汇积累、语法感知、文化理解与技能训练在主题框架内的有机整合，单元内各课时目标构成循序渐进的关联体系，而非分散割裂的知识点。

（二）传统小学英语课内阅读教学的现实困境

当前小学英语阅读教学存在内容零散和结构松散问题，教师多按单篇课文顺序讲解知识，词汇、语法与阅读理解之间相互脱节，课时目标孤立，难以构建系统知

识框架^[1]。此外，教学活动设计缺乏递进与衔接，导致学生阅读兴趣不高，深度理解能力受限，课堂效能与学生核心素养提升之间存在显著差距。

（三）单元整体设计对课内阅读教学质量提升的理论价值

单元整体设计围绕单元主题展开，它突破了传统阅读教学里知识点分散教学的局限，把词汇积累、语法感知、文化理解及技能训练融合在统一的主题体系中，为学生创建出结构化的语言学习环境。该设计遵循语言习得的基本原理，注重语言知识在实际情境中的整体构建与逐步深化，方便学生在阅读活动中建立起完整的单元知识框架，为培养学生的英语核心素养提供了有力支撑^[2]。

二、单元整体设计下小学英语课内阅读教学的基本原则

（一）整体性原则：以单元主题统领各课时教学

整体性原则建议教师规划阅读教学时不受单课时思维限制，以单元主题为核心轴线，科学整合各阶段的教学目标与内容，确保词汇积累、篇章解读以及语言运用在单元体系中协调统一，各课时既保持自身教学重点，又在主题内涵上相互衔接、逐步深化，形成层层递进的整体结构^[3]。教师需在备课阶段完成跨课时的整体规划，避免各课时目标孤立割裂，从而引导学生在结构化阅读体

验中逐步建构完整的单元知识框架，切实提升阅读教学的连贯效能与知识内化深度。

（二）主体性原则：以真实学情灵活调适教与学

主体性原则强调学习者在阅读活动中处于中心地位，要求教师结合学习者实际认知程度、语言功底以及阅读偏好等情况，灵活地调整教学方案与教学环节，避免生搬硬套那些固定的教学模式。在单元整体教学设计方面，教师需要准确把握学习者的英语基础起点，依据此来科学分配阅读任务的层次差异，为不同水平的学习者提供适配的学习辅助^[4]。通过设计开放性题目与协作探究活动，调动学习者主动解读文本的能动性，确保阅读教学能切实促进学习者语言素养自然发展，而不是仅停留在知识的单向灌输层面。

（三）科学性原则：以知识关联引导阅读逐层深入

科学性原则明确指出，教师在组织单元教学内容时，依据语言学习从表面到深层、从简单到复杂这样的认知次序，通过把词汇、句式、语篇与文化要素进行有机衔接，帮助学生在阅读时完成从形式认知到意义构建、再到批判性领悟的递进发展。教师在组织单元教学内容时，应注重各语言要素之间的内在逻辑，引导学生在整合语言点、故事线索与文化内涵的过程中逐步加深阅读理解，切实增强自主学习能力和英语核心素养，为后续教学活动的系统实施提供可靠的理论依据。

三、单元整体设计下小学英语课内阅读教学的实践路径

（一）深度解读教材，明确单元阅读核心内容

教材深度解读作为单元整体设计的起点，教师需要从整体出发明确各模块主题关联与语言要素分布，将零散知识点整合成系统阅读教学体系，不同阶段的教材解读重点不同，需要根据结合各学段的特征进行差异化处理。

低年级教材以图画与文字结合为主要呈现形式，语言结构相对比较基础，教师分析时应着重探究图文对应关系以及核心词汇主题分类。以译林版二年级 Unit 3 为例，Story time 内容围绕动物园主题展开，教师需要梳理 long/short 等基础形容词与 “It has a...” 句式内在联系，理清图文相互补充的叙述特点，遵循低年级借助视觉认知促进语言习得的教学规律，为后续口语复述与歌谣练习奠定了内容基础。

中年级教材的语篇变得更为完整，教师解读重心转到对语篇结构与主题情感线索的整体把握。以译林版四年级下册 Unit 2 为例，教师要明确 Story time 中 Yang

Ling 带领 Nancy 参观学校所涉及的 school places 核心词汇群，识别 There is a piano 及 There are some computer rooms 等目标句型的实际运用情境，引导学生体会 helping others 这一单元情感主线在不同文本中的统一体现。

高年级教材语篇叙事性突出且文化底蕴深厚，教师解读需兼顾语言形式与批判性思维的深入挖掘。以译林版六年级上册 Unit 1 为例，教师分析文本时要把握 Long long ago 构建的叙事结构，理清 visited、showed、walked、pointed、laughed 等过去时动词在情节发展中的叙述作用，还要关注 The king isn’t wearing any clothes 所体现的批判性思维价值，实现语言形式感知与文本深层意义的有机统一。

（二）聚焦单元主线，精准设定课时阅读目标

科学规划课时阅读目标是保障单元教学顺利推进的关键，教师要依据单元主题把整体教学目标合理分解到各个课时，确保每个课时阅读目标在单元框架下形成循序渐进的体系，同时全面涵盖语言运用、文化认知、思维品质以及学习策略四个方面^[5]。

低年级目标设定注重感知体验，并强化图文结合与口语模仿训练。以译林版二年级上册 Unit 3 为例，Story time 课时目标侧重指导学生依靠图画理解 It has a long neck 及 It has a short tail 等核心句型的语义，Fun time 课时目标则升级为能够运用 Look at the...It has a... 句式对动物特征进行简单描述，目标层次从感知理解过渡到初步表达，贴合低年级学生认知的发展特点。

中年级目标设定要同时关注语言知识传授与情感价值渗透。以译林版四年级下册 Unit 2 为例，Story time 课时目标不能只局限于句型操练，还需协助学生在理解 Nancy 与 Yang Ling 互助游览情节的过程中，体悟 You are so kind 与 Let me show you around 其中蕴含的互助友善理念，Wrap-up time 课时进而要求学生整合运用 There is/There are 等句型完成介绍学校的语言输出任务，同步实现知识掌握与情感培养。

高年级目标设定应聚焦思维进阶与语言综合运用能力的提升。以译林版六年级上册 Unit 1 为例，Story time 课时侧重引导学生把握国王因自负遭欺诈者愚弄的故事脉络，初步感知过去时态动词在叙事文本中的运用规律，Grammar time 课时则进阶为引导学生在真实情境中分辨 was 与 were 的用法差异，掌握典型句型的语法规则，促使语法认知从感性认识向理性认知过渡。

（三）多元活动驱动，促进语言知识内化与输出

单元整体教学实践的关键之处在于系统性规划多种教

学活动，教师要围绕单元主题设计层层递进的阅读任务，把课前预习、深入分析、情境创设以及语言运用进行有机整合，并且要根据不同年级学生的特点设计对应的活动形式。

低年级的活动设计着重于形象化认知与趣味性体验。以译林版二年级上册 Unit 3 为例，在导入阶段教师可借助动物图片唤起学生已有知识，并围绕 What animal is it 提出预测性问题展开引导，在理解环节通过师生互动逐步帮助学生提炼 It has a long neck 及 It has a short tail 等关键信息，在应用环节参照 Fun time 中 Match and say 的活动模式，让学生运用 It has a... 特定句型描述其他动物特征，并配合 Song time 中歌谣的吟唱巩固，构建感知—理解—表达的完整活动闭环。

中年级活动设计着重进行情境营造与角色代入。以译林版四年级下册 Unit 2 的 Story time 教学为例，起始部分借助图片启发预测，围绕 Where are Nancy and Yang Ling going 来激活学生对校园场所既有认知，解析环节通过层次递进的提问协助学生逐步梳理各楼层场所布局，以形成系统化的方位理解体系，实践环节组织角色扮演，并运用 Is there a... 与 Are there any... 等指定句型模拟带领新生参观校园真实情境，推动语言知识在场景中的内化与活用。

高年级活动设计以多文本比较与创意语言输出为重点。以译林版六年级上册 Unit 1 为例，教师在指导学生深度阅读文本后，可围绕 The king walked through the city in his new clothes 这一核心情节设计故事续写任务，要求学生运用本单元过去时态词汇与句式描述后续发展，并在小组合作中相互评价语言运用的准确性与表达的新颖性。

（四）依托单元框架，统筹安排层次性课时作业

课时作业是单元整体设计的关键环节，教师需要从单元整体视角进行规划，确保作业内容与每课时阅读目标紧密对接。同时，需要依据学生语言能力差异设计基础、提升以及高难三类任务，兼顾不同学段听说读写多种语言技能的综合训练。

低年级作业布置应侧重听读模仿与图文对照活动，以此减轻书写压力，并强化口头表达能力培养。以译林版二年级上册 Unit 3 为例，基础层次可让学生跟读录音材料 Story time 里的核心句型，提升层次要求学生借助图片卡片 It has a... 完整描述两种动物特征，高难层次引导学生在家人帮助下观察身边动物并尝试进行口头介绍，进而把语言知识初步运用到实际生活当中。

中年级作业设计应该注重读写融合和语言综合素养的

培养。以译林版四年级下册 Unit 2 为例，基础层可引导学生依据文本信息梳理 Wrap-up time 中各楼层场所分布的填写任务，进阶层可让学生借鉴 Yang Ling 的表达范例运用 There is 与 There are 句型撰写介绍自己学校的短文，挑战层鼓励学生结合 Cartoon time 中 Sam 帮助 Bobby 的情节，创写一段发生在校园中的助人对话，在语言输出中深化单元情感主题的理解。

高年级作业设计应着重提升学生思维深度与语言创造性运用能力。以译林版六年级上册 Unit 1 为例，基础层布置 Checkout time 的词汇填空练习，巩固 was、were、lived、visited 等核心词汇的运用，进阶层安排学生运用过去时态完整复述 The King’s New Clothes 的主要情节，挑战层则鼓励学生模仿 Cartoon time 中 Bobby 讲故事的方式，创作以 Long long ago 开头的原创短篇，在整合单元核心语言要素过程中实现语言能力创新转化。

结语

立足于整体性、主体性与科学性这三大核心准则，依托教材解析、目标明确、活动推进以及作业整合四个维度的有机联动，切实解决传统教学里存在的零散化问题，显著提升学生的语言综合运用水平。本文突出贡献是突破以往研究仅停留在原则层面的笼统探讨，把具体实施策略细化成低、中、高三个年级段的差异化方案，从目标设定、活动编排到作业布置都彰显出学段适配的精细化特征。未来亟须深化教师培养、加强资源协同开发并完善多元评价体系，以此推动单元整体教学理念在小学英语阅读领域普及深化。

参考文献

- [1] 何花. 主题意义探究引领下的小学英语阅读教学实践[J]. 中小学外语教学 (小学篇),2025,48(08):60-65.
- [2] 刘媛媛. 核心素养背景下小学英语单元整体教学优化策略[J]. 英语广场 ,2025(17):133-136.
- [3] 冯华媚. 基于单元整体设计的小学英语阅读教学实践研究[J]. 校园英语 ,2024(42):81-83.
- [4] 支瑛瑛. 基于单元整合的小学英语阅读教学策略研究[J]. 教育界 ,2024(21):53-55.
- [5] 周澄. 基于单元整体的小学英语阅读教学策略分析[J]. 读写算 ,2024(13):95-97.

（作者单位：江苏省常州市龙城小学）

初中整本书阅读思维可视化路径探析

——预读、深读、研读

◎周思雨

【摘要】本文探析初中整本书阅读思维可视化的实施路径。首先，剖析当前初中整本书阅读教学在读前整体观感建立、阅读期间系统思考融通、读后思维延展实践等方面的现实困境。其次，阐释思维可视化实践在契合初中生思维发展特征、应对整本书教学固有难题、涵养语文综合素养等方面的实践价值。再次，沿预读梳理、深读思考、延读迁移三个阶段构建实施路径，以助力初中生在长篇阅读中实现思维品质进阶与综合素养发展。

【关键词】初中语文 整本书阅读 思维可视化



随着新课程改革的不断推进，整本书阅读正式列入初中语文课程内容，其有别于单篇阅读教学，既有横向的人物群像、情节脉络、空间布局等要素的铺陈，又有纵向的思想意蕴、艺术匠心、文化精神等内涵的积淀，对于初中阶段学生而言构成较大的挑战。思维是阅读的核心，只有关注学生思维的发展，才能培育学生的深入开展整本书阅读的综合能力。思维可视化是一种将抽象思考过程转化为直观图示的教学策略，它通过思维导图、流程图、人物关系图等工具，将整本书阅读中的人物、情节、主题等要素结构化呈现，降低学生理解难度，搭建阅读支架，助力学生梳理脉络、提炼意蕴，实现思维的条理化与深度发展。思维可视化以图解形式和网状结构优化信息的输入与输出，与整本书阅读所倚重的要素提取、关联辨识、意蕴提炼等思维活动相契合。初中生借由图式承载思考，得以与所读作品展开有深度的对话。

一、初中整本书阅读教学困境分析

（一）读前阶段难以形成整体观感

初中阶段的整本书阅读所涉内容、情感与思想相对小学阶段更为深刻，对学生的思维能力提出较高的挑战。当下的整本书阅读教学，普遍忽略读前环节的指引，对学生宏观把握全书面貌的意识培养较为有限。学生面对一部著作，多沿章节顺序展开阅读，对全书的情节走向、人物谱系、叙事结构等缺少结构化的解析，预读后留下的多为若干碎片化印象，全书的有序图景较难形成^[1]。读前阶段的整体观感未能有效建立，后续的深度阅读将缺少清晰的思路。

（二）阅读阶段缺少系统思考融通

整本书的思想内涵与艺术价值，多隐于跨章节的人物言行、事件脉络、意象重现之中，需要学生主动整合分散于各章节的相关情节方能深入理解。教学实践中，学生对整本书主旨的深入理解多依赖教师课堂讲解或教辅资料的现成结论提示，主动整合书中分散信息的意识与能力较为不足。读完一本书后，对其理解多为若干印象深刻的情节，自主读出人物形象的多重层次、事件发展的内在逻辑、主题意蕴的丰厚内涵则相对吃力，难以实现对整本书的深度阅读。

（三）读后阶段思维延展实践不足

整本书阅读作为一个历时长而难度大的教学活动，其价值不止于读懂书中讲了什么，更在于读完之后学生能否在所读基础上展开向外的思考与延伸。教学实践中，读后环节多以读后感撰写为主要形态，学生的笔下多见情节回顾与情感抒发，对作品的独立评议、对文本意蕴的个性化思考、对所读内容与自身经验之间联结的主动建构相对少见，所读经验与个人思考、判断、生活的融通较少深入展开，整本书阅读涵养学生综合素养的育人价值未能得到充分释放。

二、初中整本书阅读开展思维可视化实践的价值

（一）顺应初中生思维发展特征，推动思维品质进阶

初中生正处于由具体形象思维向抽象逻辑思维过渡的

阶段，面对长篇文本时已具备一定的归纳能力与思辨意识，所欠缺的多是将分散的阅读印象梳理为有序理解的方式。思维可视化以图式为媒介，引领初中生将隐于心中的推理、联想、辨析转化为可见的结构，思考的脉络由此变得可端详、可推敲、可调整，思维的清晰度与深刻度于反复的图式绘制中渐次提升。初中阶段是思维发展的重要时期，逻辑思维的条理性、辩证思维的周全性、批判思维的审慎性在可视化的阅读思考中相互砥砺，初中生的思维品质于此进阶。

（二）应对整本书教学的固有难题，提升阅读教学实效

整本书阅读的教学难度源于文本篇幅长、信息密度大、跨章节关联繁多，传统的讲读方式应用于长篇著作阅读收效甚微。思维可视化为提升整本书阅读教学提供了思路与工具，繁多的人物、绵长的情节、丰厚的意蕴经由图式得以条理呈现，教师的教学讲解与学生的阅读思考有了更为共同的探讨对象。课堂讨论由此从印象式的零散感言走向有据可循的深入交流，学生绘制图式的过程也是教师观察其阅读理解状况的窗口，教学的针对性与反馈的及时性同步增强，整本书阅读教学的实效因之得到提升。

（三）涵养语文综合素养，拓展阅读的育人空间

整本书阅读的育人价值，远不止于读懂一部具体作品，更在于经由长篇阅读涵养初中生贯通文本、关联生活、迁移运用的综合能力^[2]。思维可视化将阅读中的语言品味、人物理解、主题思辨、情感体认等凝结为可见的图式，初中生在图式的绘制与解说中锤炼语言表达，在跨章节的关联辨识中习得整合信息的方法，在跨文本的对照联结中拓展审美鉴赏能力。阅读走向更为开阔的思考天地，整本书阅读涵养初中生综合素养的育人价值在思维可视化的支持下得以充分释放。

三、初中整本书阅读思维可视化的路径

（一）预读梳理——要素提取与图式归整，习得整本书阅读方法

预读梳理阶段的方法重心，落在对全书要素的提取与归整之上。可视化图式可帮助学生将分散在各章节中的情节、人物、空间、时间等要素归整为有序结构，进而更有效地开展阅读。教学可分四步推进：第一步是读前预测，引领学生根据书名、目录、序跋等外部线索绘制内容预测图，标注预想的故事走向、人物形象、议题方向；第二步是情节梳理，教师示范流程型图式的绘制方法，

与学生共同整理全书的故事走向或叙事脉络；第三步是要素归整，指导学生运用树形图、括号图等分类型图式分别整理人物群像、空间布局、时间序列等要素；第四步是结构概览，要求学生综合各类图式梳理清楚全书的整体结构与思想脉络。初中生由此摸索出一套面对长篇文本如何下手的可迁移阅读方法。

以部编版八年级上册第二单元《红星照耀中国》整本书阅读教学为例，教师规划八周整本书阅读教学活动，课外自主阅读、可视化实践以及课堂交流贯穿全程；同时，设立整体教学目标：引领学生在通读全书的过程中习得长篇纪实作品的阅读方法，理顺斯诺西北之行的考察脉络与所见所闻的内在关联，深入体认中国共产党人与红军将士在艰苦环境中所展现的精神风貌，经由可视化思考的反复历练提升面对长篇作品的思维品质，在文本对照与跨学科联结中拓展语文综合素养。

第一周为预读阶段，以“为西北之行绘制一份阅读导航”为统领性学习任务，分四步推进。读前预测环节，学生依据封面所示“一个外国记者眼中的红色中国”、十二章章节标题以及序言所透露的线索，绘制一份阅读猜想图，标注预想中斯诺将会遇到的人物、将会涉及的疑问。情节梳理环节，教师在课堂上示范流程型图式的绘制方法，以第二章“到红色首都去的路上”为样例，与学生共同梳理斯诺自北平出发、经西安、过白色土匪封锁线进入苏区的行程脉络，学生由此领会流程型图式如何承载纪实作品的时空线索。要素归整环节，学生运用树形图分类整理书中将要登场的人物群体——红军领袖、普通战士、根据地群众、敌方人物，并以括号图梳理全书涉及的主要地点。人物图与地点图的初步框架先行搭建，阅读过程中可不断充实。结构概览环节，学生绘制一份全书结构预想图，比如将十二章内容初步归纳为“出发探寻—深入考察—理解全貌—告别返程”几个段落。预读为通读全书架设起结构化的思考框架，学生在持续的图式绘制中自主构建长篇纪实文学时提取要素、归整结构的方法，锻炼信息提取与归纳整理思维能力。

（二）深读思考——要素关联与意蕴提炼，涵养深度阅读思维

整本书的思想内涵与艺术价值，多隐于人物言行的跨章节汇集、事件发展的因果链条、主题意象的反复呈现之中。为有效推动学生深入阅读，教师可结合思维可视化方法引领学生开展要素之间关系的辨识与文本意蕴的提炼。具体路径分三类对象展开：聚焦关键人物，推动学生从言行、抉择、评价等多重侧面汇集分散于全书的相关情节，运用关系型可视化图式建立由具体描写通向人物精神品质的解读路径；聚焦重大事件，引领学生

沿着起因、过程、影响等层面整合相关情节，于因果链条中读出事件的深远意义；聚焦主题意蕴，引导学生将反复出现的意象与情感汇流为层级清晰的精神图谱。初中生的逻辑思维与辩证能力于关联辨识之中得到锤炼。

第二至六周为整本书的深度阅读实践阶段，教师设计“红色精神的可视化解读”项目，分三个专题展开。一是“红色人物的精神密码”，以毛泽东、周恩来、彭德怀、徐海东、朱德等核心人物为研读对象，学生汇集书中关于该人物的言谈记录、生平自述、他人评价、行为细节，以关系型图式建立由具体描写通向人物精神品质的解读路径。图式中心是人物姓名，外围分支是斯诺所记录的若干侧面，各侧面汇流之处即学生自己读出的精神品质，如毛泽东自述长沙求学经历与深夜伏案工作细节相互印证，可读出其勤思笃学的品格。二是“长征叙事的多维解读”，聚焦长征、第五次反“围剿”、苏维埃运动、红军大学创办等重大事件。学生沿起因、经过、影响的脉络梳理书中相关章节，以因果型图式呈现事件的来龙去脉与历史分量，大渡河强渡、飞夺泸定桥、过草地等具体情节作为关键节点标注其上。三是“红星寓意的层层叩问”，关注书中反复出现的意象与情感，如窑洞、红星、红军战士的歌声、群众的笑容、苏区的红旗，学生将这些细节汇流为层级清晰的精神图谱，读出斯诺笔下“东方魅力”的具体所指。在阅读期间，教师注重引领学生在教学平台上进行多维度的沟通。学生按照自己的阅读进度及时更新图式，并阐述解读思路，学生之间在留言区提出疑问或补充材料，在持续性的阅读与图式优化中深化对著作的理解。深读阶段的实践将分散于各章节的相关材料整合为有深度的理解，学生的逻辑思维与辩证思维在反复的关联辨识中逐步精进。

（三）延读迁移——对照思辨与跨界联结，拓展语文综合素养

初中阶段的整本书阅读不止步于读懂文本之内的意蕴，教师还应注重读后的延展，以进一步拓展初中生的语文综合素养。延读迁移可从两个方向展开。一是文本对照的方向，学生从深读过程绘制的思想图谱中选取一项内容，借助比较型可视化图式开展跨时空对照阅读与跨文本互文阅读，于古今情境的相似与差异、不同作品的彼此映照之中读出文本意蕴跨越时代的延续与所读作品的独特价值，文化的体认在对照之中得以濡染，审美的眼光在不同作品的细致比较之中渐次养成^[3]。二是跨学科联结的方向，学生以书中相关线索为依托开展跨学科主题学习活动，借助联结型可视化图式整合多学科知识与方法，关联现实生活，并将所读所悟转化为图文并茂的研学成果，在创作中锤炼语用能力。学生的综合素养

于阅读的延展之中实现有机发展。

例如，在学生基本完成《红星照耀中国》整本书阅读后，教师安排“红星照耀当代中国”研学创作活动，在两周内完成。第一个活动是“红色精神的当代回响”对照研究项目，学生从阅读时所绘主题意蕴精神图谱中选取一项精神特质（如信仰坚定、人民至上、艰苦奋斗等），运用双气泡图开展跨时空对照阅读：一端关联书中的具体人物事件（如长征中的强渡大渡河、根据地的土地革命实践等），另一端联结当代真实情境中的对应案例（如航天人的探月工程坚守、戍边战士的高原驻守、抗疫工作者的逆行壮举等）。在此基础上，学生还需将《红星照耀中国》与同期问世的《续西行漫记》《中国未完成的革命》等西方记者的中国叙事对照而读，运用复流图开展互文阅读，从观察视角、记述重点、价值立场等方面进行多维辨析。活动末以微型论坛形式开展课堂展示，每位学生阐释自己的发现。第二个活动是“重走长征路的家乡映射”跨学科主题学习，学生联合家乡所在区域的红色资源开展实地调研——以书中长征路线为参照，调查家乡所在省份在长征期间的革命活动史实，分析家乡红色场馆所在区域的地理特征与革命活动的关联，采访本地老党员或红色场馆讲解员获取口述素材，最终以桥型图整合多学科素材，编撰图文并茂的家乡红色资源研学手册，教师选取优质成果发布于学校公众号上。初中生在创作中体认到《红星照耀中国》之所以具有历久弥新的精神力量，在实践中拓展综合素养。

结语

综上所述，预读梳理为长篇阅读铺陈结构化的思考框架，深读思考将分散于章节的要素汇流为有深度的理解，延读迁移则将文本意蕴与现实生活、其他作品相互打通，初中生在图式的系统绘制与解说中精进逻辑思维与辩证思维，在跨章节的关联辨识中习得整合信息的方法，在跨文本、跨学科的对照联结中拓展审美鉴赏与文化体认的视野。^[4]

参考文献

- [1] 汪洋. 基于思维可视化的初中小说整本书阅读教学策略研究 [J]. 中华活页文选（教师版）,2025(22):46-48.
 - [2] 王秋霜. 人工智能支持下初中古典小说整本书阅读思维可视化路径研究——以《儒林外史》为例 [J]. 新智慧 ,2025(30):113-115.
 - [3] 张杨欢. 思维可视化工具在高中语文学术著作整本书阅读教学中的应用研究 [D]. 广州大学 :2024.
- （作者单位：广东省深圳市龙华区第二外国语学校）

基于深度学习的 初中语文整本书阅读教学策略探究

◎王冬菊

【摘要】本文立足深度学习视角，探究初中语文整本书阅读教学的优化路径。首先，从阅读目标、阅读内容、阅读评价三个维度审视当前初中语文整本书阅读教学的现实困境；其次，阐释深度学习理念下整本书阅读教学在目标综合整体、方法探究对话、评价持续增值等方面的特征；再次，建构以导读课、推进课、提升课相互承接的策略体系，分别承担阅读目标设立与兴趣激发、读解交流与阅读深化、读点探究与阅读评价等教学任务，服务于初中学子语文素养的有效培育^[1]。

【关键词】深度学习 初中语文 整本书阅读



深度学习指向学生在挑战性学习主题的引领下，以高阶思维投入、知识结构整合、意义自主建构为标识的有意义学习历程，与浅表记忆、机械训练相对而立，强调思维品质的精进与素养培养。初中语文整本书阅读以长篇文本为研读对象，以持续研读为时间跨度，以人物谱系、情节脉络、思想意涵的纵横勾连为思维要求，与深度学习的精神气质有着内在的契合之处。深度学习理念为整本书阅读教学提供方向指引，整本书阅读实践则为深度学习提供适宜土壤，两者交融汇通，共同促进初中学生语文素养的融合发展。

一、初中语文整本书阅读教学的现实困境

（一）阅读目标模糊，缺乏整体统筹

不少初中语文整本书阅读课堂的目标设定仍循着单篇课文教学的惯常思路，以章节梳理、人物分析、情节复述作为主要落脚点，书日本应承载的整体阅读视野、人文意涵与思维进阶意图未能进入教师的统筹考量；导读、推进、提升各阶段的目标边界含混、彼此交叠，缺少前后贯通的进阶安排，长篇阅读的历程难以呈现持续向上的思维轨迹，目标的系统性与进阶性显出疏离感，学生在长篇文本中的学习方向亦显得模糊不清^[2]。

（二）阅读内容浅薄，缺乏深度思考

学生面对整本书时常停留于情节追踪与人物记忆的浅表阅读，对文本的章法布局、语言风貌、主题旨趣以及作者所处时代的思想脉络鲜有沉潜体察，究其内在缘

由，在于教师对整本书阅读所需的特定方法指导着力不足，长篇文本与单篇课文在阅读路径、节奏调控、思维投入上的差异未能得到回应，学生借单篇阅读的思维工具应对长篇文本，深度阅读所倚赖的整体观照、前后勾连、多维比照等思维活动难以充分展开，阅读品质的提升也因之乏力^[3]。

（三）阅读评价单一，缺乏多维建构

整本书阅读的评价仍较多依赖阅读笔记的检阅与读后感的批改，学生在长达数周的阅读历程中所经历的思维起伏、情感共鸣、疑问萌生与思考转向，缺少相称的评价路径予以呈现与反馈；评价主体多由教师独自承担，同伴互评、自我反思等多元视角介入有限，评价的诊断功能与发展功能未能并行发挥，评价对学生语文素养的推动作用也难以充分释放。

二、基于深度学习的初中语文整本书阅读教学特征

（一）教学目标：综合性与整体性相结合，培养核心素养

基于深度学习的初中语文整本书阅读教学，在目标定位上呈现出综合统整的特质，语言运用、思维提升、审美体察、文化理解等维度并行交织，共同指向语文核心素养的涵育，以摆脱单项能力孤立训练的旧有思路。目标设计同时遵循整体观照的内在逻辑，书目从导读初识到推进研读再到提升省思，各阶段所设目标依循阅读

历程的渐次推进而呈现出梯度衔接，前一阶段所启的思维方向延展至后续阶段的深入探索，使学生在长篇阅读中始终拥有清晰的进阶坐标；目标内涵亦从篇章知识的累积转向阅读品质与思维品格的协同提升，长篇文本所独有的宏阔视野、人物谱系的纵横关联、主题意涵的多维生发等，皆纳入目标筹划视野之中，学生在长篇阅读中所应实现的素养发展图景由此清晰可循。

(二)教学方法:探究性与对话性,体现学生主体

在阅读方法指导上，基于深度学习的整本书阅读教学呈现探究性与对话性相互交融的鲜明气象，学生从教师讲解的接收方转为独立思考者与意义生成者，以自身的阅读疑惑、个性体悟、判断推断为课堂展开的推进动力。同时，教师引领学生面对长篇文本时，主动捕捉值得深究的问题节点，围绕情节走向、人物变化、语言风格、主题旨趣等要素开展持续性的思考与论证，将零散的阅读印象凝聚为有方向、有逻辑的思维成果。再者，对话性贯穿于学生与文本、学生与同伴、学生与教师之间的多维交流之中，文本内容经由阐释、辩驳、补正而显得愈发立体，同伴间的视角差异激发新的思考转向，教师以更具引领意义的研读伙伴参与其中，共同将阅读推向纵深，学生主体地位从理念转为课堂生态的鲜活呈现。

(三)教学评价:持续性与增值性,聚焦学生成长

基于深度学习的初中语文整本书阅读评价从知识点检测扩展为伴随阅读全程的动态过程，学生在导读初遇、推进研读、提升回望各阶段的思维表现、情感投入、问题意识、观点演进皆进入观察视野，教师识别并反馈学生在阅读历程中思考点滴与体悟。在此过程中，教师将关注重心从横向比较学生之间的能力高下，转向纵向追踪每位学生自身的前后变化，以学生此刻的思维水准对照其入读之初的阅读起点，识别其阅读品质上的实际进展，这般评价取向尤为契合个体在长篇阅读中差异化的成长节奏。评价主体亦从教师独任拓展为师生协同、生生互鉴的多元格局，自我反思与同伴互评使学生在评价的参与之中省察自身阅读的得失，评价所内含的发展导向力得以充分释放，整本书阅读教学的育人意涵愈加丰沛。

三、构建基于深度学习的初中语文整本书阅读教学策略体系

(一)阅读导读课:设立阅读目标,激发阅读兴趣

导读课是学生与整本书初识相遇的起点，担负着唤起阅读期待、确立阅读方向、铺设方法路径的多重使命，其要义在于将厚重的长篇文本转化为学生愿意亲近、敢于亲近、能够亲近的精神对象。教师可从书目的目录格

局、序跋题记入手，引领学生感知全书的整体轮廓与精神气韵，以激发其对未知文本的探究意愿。阅读目标的设立宜采取师生共商的形态，教师呈现整本书阅读所应抵达的素养景观，学生提出自身的阅读期待与困惑所在，二者交融形成兼具普适意义与个性色彩的目标图谱。方法指导亦在此阶段播下初芽，教师就长篇文本所适用的浏览、跳读、精读、批注、思维导图等阅读方式予以扼要点拨，使学生在踏入文本之前心中已存读法之念。

例如，部编版初中语文七年级上册第三单元整本书阅读对象是《朝花夕拾》，书中十篇回忆性散文篇幅适中、情感丰沛、思想深远，适于开展深度学习。教师组织学生围绕本书展开为期六周的研读，以导读、推进、提升三类课型分阶承担启程、深化、收束之责，以课内课外协同推进整本书阅读走向纵深。

整本书阅读首课担负全局观照与读法启蒙的双重使命。初一学生面对鲁迅十篇回忆性散文，易循单篇课文研读思路入手。教师需引领学生将研习视野自单篇拓向全书，在课堂上铺开四项启程任务：首先开展朝花夕拾地形图小组协作绘制，围绕扉页、小引、目录、后记四处文本入口，梳理鲁迅成书时代背景与心境流转，勾勒十篇散文之间的人物脉络与情感走向。继而推进师生共商研读契约，学生陈述自身对鲁迅童年生活与精神成长的好奇所在，教师解析相应的语言运用、思维能力、审美创造、文化自信四维素养内涵，二者交融为班级共有目标与个人专属目标。再者开设读法选配工坊，学生议定哪些篇章宜精读品味、哪些宜略读浏览、哪些宜先粗后细。末项任务为缔结跨周阅读伙伴契约，以四至六人为一组分配长周期研读伙伴，议定每周交流频次与议题。课后研学同步铺展：每位学生制定为期五周的个人研读路线图，自选三至四篇精读对象，搭建小组共享的电子心得交流台，启动跨周持续性思想碰撞。学生踏入文本之际心中已存全书图景与读法蓝图，长周期研读所需的伙伴关系与交流场所同步成型，初一学子自起跑阶段便以全书视角进入鲁迅散文集的研读之旅。

(二)阅读推进课:开展读解交流,推进阅读深化

推进课处于学生持续深入文本的中段，担负维系阅读热度、促进思维发酵、深化文本理解的承上启下之责，其精髓在于借助同伴间的思想交汇，使原本散落于个体阅读过程中的零星感悟凝聚为集体探究的思维资源。教师可设置阶段性研读议题，围绕情节脉络的转折节点、人物形象的多面意涵、语言风格的独到之处展开聚焦讨论，以议题驱动学生重返文本细节、再度沉入文字深处；读解交流的开展宜采取小组沙龙、全班论辩、师生对谈等多样形态，鼓励学生坦陈阅读疑惑、分享独到体悟、

辩驳分歧观点。阅读方法在此阶段从初步了解走向动态运用，学生面对长篇文本中错综交织的人物关系、前后呼应的情节伏笔、含蓄深远的语言意涵，选用合适的阅读方式予以应对，推动整本书阅读的持续深入。

研读周期第二至第五周以推进课为枢纽，以课内课外协同为节奏，围绕全书内在脉络铺开五项跨篇研习行动。其一，人物画廊纵横研读，学生分组追踪阿长、藤野先生、范爱农、衍太太、父亲等人物在多篇散文中的交错呈现，辨析鲁迅笔下情感倾向的差异，将散落于不同篇章中的人物片段拼合为立体谱系，服务于思维素养中的整合与比较能力。其二，家庭教育主题跨篇思辨，学生选取涉及教育情境的四五篇散文进行连读，议定旧式家长与儿童心理的隔膜所在，探讨鲁迅笔下批判锋芒所指，将百年前的教育情境与自身体验相互参照，服务于文化理解与思维品质的协同精进。其三，温情笔墨与犀利议论对读品味，学生在语言风格层面比较两类笔法的并置之妙，服务于审美体察与语言运用的深入。其四，构建周读心得交流圈，小组每周设一次课堂沙龙，学生分享一周精读所遇的文本疑惑、思想转向、词句惊艳之处，围绕同一议题展开同伴论辩。其五，读法运用自省，每位学生持续撰写研读札记，周末省察精读、略读、浏览三法的搭配得失，根据文本特质随时调整。课后延伸同步进行：跨小组心得电子交流台保持周更运行，鲁迅散文集相关史料与王瑶等学者评述资料定期推送学生自取浏览。在阅读过程中，学生既深入文本细微之处，又在跨篇比照中拓展阅读方法的应用，语言、思维、审美、文化四维素养在持续交流中得以协同精进。

(三)阅读提升课:进行读点探究,开展阅读评价

提升课位居整本书阅读历程的收束阶段，承担思维聚拢、读点深掘、阅读品质评估的使命，其意义在于将前期分散的阅读体验提炼升华为具有思想容量的探究成果，使长篇阅读的精神收获显得清晰可循、可感可见。教师可指导学生从全书内容中提炼具有探究价值的阅读要点，涵盖主题旨趣的多元解读、人物命运的因果探源、作品时代意涵的当代回响等思想议题，鼓励学生以专题研读、读书报告、思辨写作等形式呈现自身的探究所得。阅读评价亦在此阶段全面展开，以学生阅读历程中的过程性记录、阶段性思考、终结性成果为综合依据，辅以教师评定、同伴互评、自我省思的多元主体视角，关注每位学生从入读之初至读毕之时的阅读品质演进。学生省察自身在数周深度学习过程，凝练属于自身的整本书阅读方法体系，促进语文素养的融合发展。

六周研读归集于提升课，围绕读点掘进与素养凝聚铺开三维综合项目。起始项目为鲁迅成长史可视化创作，

学生以四至六人小组协作的方式，从时空与事件两条主线梳理鲁迅自童年至青年的精神发育轨迹，将分散于十篇散文中的生命片段整合为可感的成长图谱，以时间轴、思维导图、绘本连环画、纪录短片等自选形式呈现，在课堂展示环节面向全班讲解构思与发现，直指文化理解与思维提升的协同涵育。中间项目为朝花夕拾思想图谱建构，学生独立提炼具有掘进价值的读点，涵盖家庭教育批判、儿童心理体察、传统道德反思、师生情谊感念、知识分子精神蜕变等思想议题，以读点为节点连缀全书，呈现鲁迅情感倾向与思想立场的内在逻辑，服务于审美体察与语言运用的深度精进。总结项目为致鲁迅先生的一封信，学生以课后独立写作的方式与写作朝花夕拾时的鲁迅展开思想对话，谈自身对其情感立场与人生取向的体认，分享所得人生启示，使阅读历程的精神收获转化为可表达的个性话语。三维项目伴以多元评价铺展：过程性研读札记、阶段性思考记录、终结性创作成果三类材料共同纳入评价依据，教师评定、同伴互评、自我省思三方主体协同发声；每位学生省察精读、略读、浏览三法在全程研读中的协同运用得失，凝练为属于自身的读法体系。在此次阅读过程中，学生不仅完成了对鲁迅这部散文集的深度研读，更在六周研读周期的个性化探索中走出一条专属于自身的整本书阅读道路，其素养发展在思想表达与方法省思中得以融合培育。

结语

基于深度学习的初中语文整本书阅读教学，以课型分化承载阅读历程的渐次推进，以方法指导贯穿研读全程的暗线脉络，使长篇文本所内含的思想容量、艺术意蕴、文化分量得以在数周研读中徐徐展开。导读课承担启程之责，推进课承担深化之责，提升课承担收束之责，三者依循阅读心理与文本特质的内在节律有序衔接，辅以多元评价的全程介入与同伴交流的持续催化，初中学子在长程研读中走出一条属于自身的阅读之道，核心素养在持续研读中走向丰厚。^[4]

参考文献

- [1] 杨素云. 初中语文整本书阅读教学策略探究 [J]. 学生·家长·社会, 2025(48):78-80.
- [2] 朱乾沈. 混合式学习模式下初中语文整本书阅读教学——以《朝花夕拾》为例 [J]. 中学语文, 2025(35):41-43.
- [3] 梁惠玲. 初中语文整本书阅读教学的路径构建与实践探索 [J]. 智慧引航, 2025(35):30-31.

(作者单位: 山东省济宁市曲阜市杏坛中学)

数字化赋能下 初中语文个性化阅读开展探索

◎周胤呈

【摘要】人工智能、大数据分析等前沿技术，为初中语文个性化阅读教学提供了新的可能。现阶段初中语文个性化阅读教学存在模式单一化、内容局限化等问题，学生难以在阅读中获得成就，从而无法激发学生语文学习的内在动力，提升自身素养。数字化技术的赋能能够优化阅读教学模式，助力学生素养培育。基于此，本文主要探究数字化赋能初中语文个性化阅读教学的价值，并结合《白杨礼赞》《邓稼先》等初中语文教材，从构建动态精准的学生阅读画像、构建分层分类的个性化阅读场域、开展多元对话与创意表达、实现精准指导与动态评价这四个路径出发，详细阐述了具体的教学策略，旨在为初中语文阅读教学转型提供参考，助力学生全面成长。

【关键词】数字化赋能 初中语文 个性化阅读 教学策略



《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确指出，要关注学生个体差异和不同的学习需求，倡导自主、合作、探究的学习方式。阅读作为语文教学的关键环节，其个性化程度将直接影响学生阅读兴趣、阅读能力和思维品质的培育效果^[1]。在传统个性化阅读教学中，教师主要采用班级授课的方式开展阅读活动，容易忽视学生在阅读兴趣、阅读方法、阅读需求等方面的差异，难以让每一个学生都在原有的基础上有所提升。数字化技术具有精准分析、资源整合、个性化推送等功能，能够为学生提供量身定制的阅读支持。探索数字化赋能下的初中语文个性化阅读教学模式具有重要的实践意义。

一、数字化赋能初中语文个性化阅读开展探索的价值

（一）尊重学生差异，实现“因材施教”的精准化

初中阶段学生身心处于快速发展时期，其思维能力、认知水平和阅读基础存在明显差异。在传统阅读教学中，教师受班级授课模式的限制，仅能根据班级大部分学生阅读水平开展教学，容易导致学习能力较强的学生等着学，学习能力薄弱的学生被拖着学，难以做到因材施教。而数字化技术的介入，能够精准识别学生个体差异并生成画像，让教师及时了解学生的阅读速度、理解层次、兴趣

爱好和认知风格相融，并有针对性地设计分层学习任务，让每一位学生都能在最适合自己的发展区内获得成长。

（二）深化阅读体验，促进个性化意义的建构

阅读的关键在于读者与文本之间的对话和意义建构，这是一种个性化的心智活动。在传统教学中，学生仅能凭借课本上的图片和文字与作者进行对话，阅读效果不佳且效率低下。数字化技术的引入，能够有效破解传统教学的弊端，为个性化阅读注入新的生机和活力。具体而言，虚拟现实技术能够突破时空的限制，让学生身临其境地感受文本阅读，从而让其切实感受到文本阅读的魅力。同时，数字化技术还能突破文本的局限性，拓宽学生阅读的路径，让学生在背景资料、影视片段、名家朗读等资源中，实现多元的超文本阅读，进一步深化其对文本的理解。

（三）变革教学模式，构建“以生为本”的生态圈

数字化赋能不仅能够改变阅读的方式和工具，还能够变革教学模式。在数字化环境之下，教师将不再是知识的传递者和主导者，而是学习的设计者、组织者和引导者。具体而言，教师在阅读教学中无需详细、全面地分析文本内容，而是要通过多样化学习平台布置学习任务并创设协作活动。如此，学生便拥有了更多的阅读自主性和选择权，其可以根据自身的阅读习惯、认知水平合理设置阅读计划。此外，学生还可以选择自己感兴趣

的话题和内容，借助平台、白板等工具与他人进行跨时空交流。这种模式可以真正实现课堂核心的转移，充分发挥学生的主体地位，并构建出一个开放、互动、共生的学习生态圈。

二、数字化赋能下初中语文个性化阅读开展探索策略

（一）利用智能测评，构建动态精准的学生阅读画像

学生个体差异的精准识别是个性化阅读的关键所在。在传统阅读课堂中，教师主要依赖已有的教学经验和主观感觉来识别学生的基本阅读情况，缺乏客观依据和科学方法的支持。而数字化智能测评工具的引入，能弥补传统认知的不足。借助在线测试平台等工具，教师可以在课前准备、课中阅读、课后总结等多个时间段内，对学生的阅读速度、思维能力、情感体悟等多方面表现进行数据化分析和多维评价，并以此生成个性化阅读画像，准确把握学生阅读的优势和不足。因此，教师在实际教学中，要运用数字化工具构建动态精准的学生阅读画像，为后续的个性化阅读教学开展做到有据可依、有的放矢^[2]。

例如，在人教版七年级下册第二单元第七课《谁是最可爱的人》教学中，教师可综合运用多种数字化工具构建学生阅读画像。在课前预习阶段，教师可借助问卷星或班级优化大师等数字化平台设计一份预习问卷，该问卷需要包含“阅读速度自测”“你对抗美援朝历史了解多少”“请用三个词描述你心中最可爱的人”等问题。系统可根据学生答案自动生成数据报告，教师可根据该报告清晰地了解学生对文本历史背景的认知程度、情感倾向和阅读困难点。对于背景认知薄弱的学生，教师可以推送相关视频和图文资料来帮助学生增强对该段历史的了解；对于情感理解有隔阂的学生，则需在课堂教学中加强情境创设。在课堂教学中，教师可利用智慧中小学App中的“多智能体课堂”，通过学生的答疑讨论，记录其阅读行为轨迹。如，教师在让学生梳理松骨峰战斗、火中救儿童、防空洞谈话等三大事迹时，组织其以小组为单位，先梳理三大事迹，再体会叙议结合的写法，最后从事迹中提炼志愿军精神，理解“最可爱的人”的含义。整个过程中，教师可利用该课堂记录学生的语言信息、书面表达信息，使学生的阅读行为可记录。由此，教师可以结合自身的专业评价标准，对学情数据进行综合分析，及时把握学情，有针对性地调整教学策略。如，经过对学情数据的分析，教师发现大多学生对三个事件

的梳理较为透彻，便可顺势开启有关叙议结合的“小练笔”活动，通过读写结合，将课堂推向深入。最后，课堂教学结束后，教师可利用多智能体课堂系统收集、整理学生的课堂行为数据，直观反映学生的阅读发展轨迹，亦能让学生清晰了解自己的优势，针对性提优补差，使阅读学习行为趋于完善。

（二）借助数字资源，构建分层分类的个性化阅读场域

阅读资源的丰富性、选择性是个性化阅读的基础。传统教材因篇幅原因只能提供少量的阅读文本，不能满足学生多样化的阅读兴趣和个性化的发展需要。数字化资源库的建立可以打造出一个开放、数量丰富、按需索取的阅读空间。比如，电子图书馆、专题学习网站等数字化平台可突破时间、空间的限制，让学生随时接触与教材相衔接的延伸文本、不同体裁的转化文本，以及基于同一主题的群文阅读资源^[3]。教师的职责不再是统一发放并解读有限的阅读材料，而是资源的设计师、推荐人，即根据学生的阅读画像从浩瀚如海的资源中挑选合适的资源，并将其组合成适合不同水平层次、不同喜好的学生的个性化阅读资料包，使每一个学生都可以在属于自己的阅读场上自由地穿梭。

例如，在八年级上册第四单元第16课《白杨礼赞》的教学中，教师通过对教材内容的深入探究，可以清晰地认识到本文是一篇典型的托物言志散文。但其创作背景是抗战时期，与当前学生生活经验有较大差距。故而，教师应遵循基于教材、拓展延伸、分层可选的原则，巧妙运用数字化工具，构建个性化阅读场域。具体而言，教师可以借助国家智慧教育公共服务平台，围绕课文构建三级资源体系。第一级是基础巩固层，主要面向阅读基础较薄弱的学生，资源包括课文的朗读音频，作者生平介绍，以及几篇同类型的现代散文，如《松树的风格》，学习任务为勾画文中托物言志的重点句子。第二级为拓展探究层，主要面向理解能力较好的学生。资源包括关于抗战时期西北文化的纪录片，文学评论家对文本象征意义的解析文章，以及托物言志手法的典型作品。学生可借助平板自主选择阅读方式，并使用腾讯文档的协作功能与其他学生组成线上阅读小组，完成深入探究任务，比如比较本文与《爱莲说》在象征手法运用上的异同。第三层是创新挑战层，主要面向学习能力和主动性较强的学生。资源主要为与《白杨礼赞》相关的学术性文章。学生需要尝试模仿本课写法，创建一篇托物言志的短文。这种层次分类明显的资源场，能够让不同基础的学生都能在原有知识水平上获得新的感悟，从而实现阅读内容供给的个性化。

基于情境化教学模式 开展初中语文阅读教学的思考与实践

◎张婉萍

【摘要】当前初中语文阅读教学存在重讲解、轻体验、理解浅层化等问题，难以有效培育学生的核心素养。情境化教学以沉浸式体验为核心，能够建立文本与学生的情感联结，提升阅读参与度与理解深度。本文以情境教学的显性优势为切入点，遵循“输入—加工—输出”的递进式逻辑，从生活化情境、可视化情境、合作化情境等维度展开实践探究，开发落地性强的阅读教学路径，为优化初中语文阅读课堂、落实素养导向教学提供实践参考。

【关键词】情境化 初中语文 阅读教学 小组合作 人机互动



当前初中语文阅读教学普遍陷入“逐段拆解文本 + 答题技巧灌输”的固化模式，课堂以教师单向讲授为主，学生仅机械识记知识点，难以代入文本语境体悟情感、探究内涵。情境化教学的核心价值，在于将文本内容与学生认知联结起来，激发学生的情感共鸣与阅读内驱力。本文立足一线教学实践，突破传统单一情境创设的局限，以“输入—加工—输出”的递进逻辑构建多元情境教学体系，为阅读教学提质增效提供可落地的实践路径^[1]。

一、基于情境化教学模式开展初中语文阅读教学的显性优势

（一）激发阅读兴趣，增强学生主动参与热情

情境化教学能够跳出传统阅读教学的讲解模式，以贴近学生认知与生活体验的方式呈现文本内容，使阅读不再是枯燥的文字分析，而成为饶有趣味、灵活多变的实践活动。生动且富有感染力的情境可以快速吸引学生注意力，消除学生对文本的疏离感与畏难情绪。

（二）深化文本理解，促进语言感知能力提升

情境化教学为学生搭建起感知文本的直观载体，使抽象的语言文字转变为可体会、可共情的场域。学生在情境中能够更好地把握文本的情感基调、语言风格以及内在逻辑，从而更为透彻地理解语句内涵、段落关系，完成从表层阅读向深层理解的过渡，最终实现阅读能力与语言素养的同步发展。

（三）活化思维过程，培养批判性与创造性思维

情境化教学引导学生跳出教材既定的解读框架，在情境中以多元视角审视文本内容，主动形成独立的判断与思考^[2]。在此期间，学生由文本解读的被动接受者转变为意义建构的主动参与者，在持续的探究与辨析中，逐步养成批判性与创造性思维。

二、基于情境化教学模式开展初中语文阅读教学实践的策略

（一）输入阶段：搭建感知情境，夯实文本理解基础

1. 创设生活化情境，培养学生知识迁移能力

生活化情境将抽象的文本意蕴转化为可感知的生活体验，为文本知识向现实运用转化搭建桥梁。教师应当立足文本核心，挖掘其与学生日常生活的契合点，以熟悉的生活场景为依托创设教学情境，引导学生结合自身生活经验解读文本，在生活与文本的双向联动中实现阅读知识的内化与迁移。

以部编版初中语文八年级上册《背影》为例，教师需创设“时光里的亲情剪影”生活化情境。课前布置前置任务，让学生用手机拍摄自己父亲日常的“背影瞬间”，标注拍摄场景与当下感受。课堂上，教师可先展示学生拍摄的背景作品，邀请学生分享背后的故事，再自然衔接文本中父亲“蹒跚攀月台、买橘子”的背影细节，引导学生对比自己拍摄的背景与文本中的背景，解读不同

（三）依托交互技术，开展多元对话与创意表达

阅读的本质是一种对话，是读者与文本、读者与作者、读者与自己、读者与他人之间的对话。传统的课堂交流受时间、空间以及形式的限制，存在参与度不均、思想性不够深刻等问题。数字化交互平台，如在线论坛、电子批注等，为进行广泛、深刻、多元的阅读对话提供了有力的技术保障。这些工具使得对话不再局限于课堂有限的时间，而是延伸至全天候，并将少部分学生的对话拓展为全体学生的沟通和交流，进而从一问一答变成多层次、全方位的思维碰撞。同时，数字化平台还可以容纳多种形式的表达，为学生的个性化理解和创造性发挥提供了更加广阔的空间，使得阅读的收获能够得以体现、分享、升华^[4]。

例如，在七年级下册第一单元第一课《邓稼先》的教学中，教师应明确该篇文章以中华百年沧桑为背景，通过六个板块的内容，从历史格局、生平功业、性格特质等多角度展现邓稼先的形象，将个人命运与民族命运紧密相连。为了让学生系统、深入地剖析该篇文章，教师利用 DeepSeek 等 AI 工具，课前生成预设问答库，课堂上学生遇到疑难时，教师可调取 AI 生成的解答作为参考，并结合自身判断进行指导。

比如，教师基于课文，构建了“知其人—读其文—品其魂—颂其德”的探究式学习路径。在“知其人”模块，教师先通过白板呈现邓稼先生平、杨振宁的生平事迹，而后让学生在“知人论世”的基础上自行阅读课文，遇到疑难之处，学生可利用 AI 工具（如 DeepSeek）在教师监督下进行辅助查询，但所有 AI 生成内容需经教师审核。

这样一来，教师便利用交互技术，实现了人机、师生、生生的多维互动，能驱动其开展多元对话与创意表达，使阅读课堂充满生机与活力。

（四）运用数据追踪技术，实现精准指导与动态评价

评价是个性化阅读的指南和动力。传统的阅读评价注重结果，轻过程；强调统一标准，忽略了个人成长，无法发挥评价的激励、诊断功能。数字化环境中的学习行为数据跟踪，可助力过程性、发展性、个性化的评价机制的建构。在阅读平台、学习管理系统等平台上，学生的阅读记录、批注数量、参与讨论次数、作业完成情况等信息都能够被自动收集，并以直观的方式展示出来^[5]。教师可以根据学生的学习情况及学习结果进行细致的比较、分析，从而对学生给予适时的、有针对性的引导，在每一个学生的成长过程中进行动态的评价，让评价真正为学生的成长服务。

例如，在八年级上册《中国石拱桥》的教学中，教师

可以利用智慧学伴 App 实现数据追踪式的动态评价与精准指导。在教学本单元之初，教师可应用微测诊断工具进行学情诊断，从单元视角锚定教学方向，确定本课施教的重点，进而实施个性化教学内容设计。在课堂教学阶段，教师应用微测诊断工具对教学情况、学生学习表现进行诊断。在这一过程中，教师可以通过与 DeepSeek 的对话，确定课堂评价的落脚点，即评价依据，让该工具基于学生多维学习数据，进行动态评价。具体评价依据如下：

（1）学生对石拱桥特点归纳的精练程度、准确度与全面性；

（2）学生对说明方法和语言准确性的标注是否准确无误、清晰明了，语句赏析段落的内容是否完整、深入、细致、有条理，是否能从多角度清晰、准确地阐述说明方法的作用和语言准确性的具体体现。

教师利用智慧学伴 App 对学生的阅读情况进行了动态评价之后，便可实施精准指导，基于评价结果，利用 DeepSeek 辅助自身设计学生课后再探究的任务，如推送群文阅读的语篇，训练学生说明文阅读能力，确保做到基于评价的学习创新。

结语

综上所述，数字化赋能为初中语文个性化阅读教学注入了新的生机和活力。从精准画像到资源供给，从多元对话到动态评价，数字化技术贯穿于阅读教学的全过程，使得尊重个体差异、促进自主建构等教育理想有了切实可行的抓手，提升了个性化阅读教学的系统性和精准性。在未来的教学中，教师应始终坚持以人为本，合理处理技术与课程的关系，让数字化真正服务于学生的个性化阅读成长。^[6]

参考文献

[1] 张芳文. 基于人工智能的初中语文个性化阅读 [J]. 好作文, 2025(24):31-32.

[2] 王文英. 信息化背景下初中语文个性化阅读教学探究 [J]. 当代家庭教育, 2025(23):173-175.

[3] 丁克群. AI 赋能: 初中语文个性化阅读教学的创新实践 [J]. 好作文, 2025(22):37-38.

[4] 邢宝莹. 信息技术与初中语文阅读教学的融合探究 [J]. 中小学电教 (教学), 2025(8):55-57.

[5] 刘雪花. 数字化环境下初中语文个性化阅读的组成要素和实践策略研究 [J]. 中华活页文选 (教师版), 2024(24):31-33.

（作者单位：浙江省台州市华东师范大学附属仙居学校）

背影里藏着的深沉父爱。同时，模拟“车站送别”微场景，让学生扮演父子，还原父亲叮嘱、攀爬月台的动作，真切体会父亲“笨拙却深沉”的父爱，打破学生对百年前场景的疏离感。在此过程中，教师引导学生借鉴文本细节描写手法，为自己拍摄的父亲背影配文，在生活体验中读懂父爱、学会表达。

2. 创设可视化情境，助力直观解读文本内涵

可视化情境能够将抽象的文字描述、含蓄的文本情感、复杂的叙事逻辑转化为直观可感的视觉载体，为学生精准把握文本内核提供坚实的视觉支撑。教师应当依托文本特质，借助多元载体搭建可视化教学情境，还原文本的场景画面、人物形象与情感氛围，引导学生在直观的视觉体验中走进文本语境，沉浸式感知文本的表达逻辑与深层内涵^[3]。

以部编版初中语文九年级下册《山水画的意境》为例，教师可聚焦文艺论文的文体特质，以“论证逻辑可视化拆解”为核心，搭建分层互动的可视化教学情境。课前，截取文本中“意境是景与情的结合”“写景就是写情”“精神的重于自然的”三个核心论证分句，制作成可交互的动态文本标签；同步选取李可染“万山红遍”原作、同题材写实山水摄影作品、不含明显情感表达的山水线稿三组视觉素材，搭建分屏对比的可视化互动画布。课堂上，教师引导学生将文本论证标签与对应视觉素材完成匹配绑定，同步在画布上标注支撑论点的画面细节。学生在实操中，将“精神的重于自然的”论点与《万山红遍》中夸张化的红墨层叠、强化的主峰构图精准绑定，直观感知文本论述的核心内涵。整个过程将抽象的文艺理论转化为可对比的视觉锚点，夯实了对议论文阅读的文本理解基础。

（二）加工阶段：构建探究情境，推进文本深度研读

1. 创设合作化情境，提升学生协作解读能力

合作化情境有利于为学生搭建多元交流、思维碰撞的开放平台，充分凸显学生的阅读主体地位，让学生在观点交锋中深化对文本的多维度理解。教师应当围绕文本核心议题搭建合作化探究情境，引导学生以小组为单位开展文本解读交流，在协作探究中完善文本解读体系，最终推动“情境化阅读共同体”的构建。

以部编版初中语文八年级下册《社戏》为例，教师可创设“平桥村叙事拼图·多视角协同解码”合作化探究情境，锚定核心探究议题“平桥村的‘乐土’底色，藏在哪些被忽略的文本细节与人物群像里。”教师将学生划分为4人异质探究小组，每组对应专属攻坚模块：人物群像组聚焦双喜、阿发等少年的言行细节，解码乡土少年的纯粹热忱；场景意境组锚定月夜行船、归航偷

豆的场景描写，拆解文本的诗意表达；情感脉络组梳理“我”从失落到狂喜再到怅然的情绪起伏，锚定叙事内核；叙事逻辑组深挖都市读书与乡野生活的叙事反差，补充文本深层含义。各组完成模块攻坚后，开展跨组联动补全解读，完整拼合出“乐土”的完整内涵，在协作中完成文本深度研读。

2. 创设游戏化情境，激发文本探究参与热情

游戏化情境能够将枯燥的文本阅读转化为趣味性和竞争性的学习活动，有效降低阅读学习的心理负担，使学生在轻松氛围中主动靠近文本，提升探究意愿^[4]。教师应设计合理的游戏化阅读规则与任务形式，将文本理解、信息提取、情感体会等目标融入其中，引导学生在轻松的游戏体验中主动完成阅读探究。

在《社戏》的游戏化教学环节，教师可将文本核心探究目标拆解为4个递进式关卡，设置小组积分竞赛规则。第一关“夜行航线还原”，要求学生结合文本描写，精准标注平桥村到赵庄的行船路线、沿途景物与“我”的情绪节点，完成文本信息的精准提取；第二关“少年团人设解锁”，以原文言行细节为唯一依据，为双喜、阿发等少年匹配专属人物标签；第三关“偷豆事件复盘”，探讨“偷豆”行为背后的乡土纯粹和少年赤诚情谊；第四关“乐土内核破译”，整合文本线索，提炼平桥村成为“我”毕生难忘的乐土的核心内涵。学生在闯关竞技中主动挖掘文本细节，在轻松的游戏体验中完成从表层细节梳理到深层内涵解读的递进，让文本探究从被动任务转化为主动深度探索。

3. 创设互动式情境，构建人机对话阅读场景

依托人工智能打造的互动式情境，能够为学生提供即时性、个性化的阅读对话体验，让学生在持续智能对话中主动梳理思路、深化文本感知。教师应当借助智能交互平台设计针对性的对话任务，引导学生聚焦文本主旨、人物情感、语言特色等内容与AI展开交流，在人机互动中及时捕捉学生理解难点，顺势引导学生深化思考。

在《社戏》后续教学过程中，教师可借助智能文本交互平台，为每位学生搭建专属人机对话探究场域。当学生A圈画“我的很重的心忽而放松了，身体也似乎舒展到说不出的大”一句，询问表达妙处时，AI基于学生提问的角度，即时生成专属追问：“你读到这句话时，联想到自己哪一次类似的心情转变？请对照原文，说说文中‘我’的情绪触发点，和你的亲身经历有什么异同？”引导学生结合自身体验完成文本共情与深度解读。当学生B分析双喜人物形象时，仅标注“聪明、敢担当”的浅层结论，AI即时捕捉到其解读的片面性，即时推送文中“写包票”“劝归航”“应对长辈问责”三处关联原

文细节，同步发起递进式追问：“文中‘我写包票’这句话共出现几次？每次说话的语境、语气有什么差异？这些细节能为你的人物分析补充哪些新的认知？”推动学生完成思维进阶。同时，AI后台实时汇总全班共性探究难点，教师精准定位学生思维卡点并介入点拨，让每个学生都拥有专属阅读探究路径，在持续个性化对话中完成文本深度加工。

（三）输出阶段：依托表达情境，实现语言运用与素养提升

1. 创设读写式情境，促进语言建构与输出转化

读写式情境是依托文本原生语境搭建的读写共生场域，有利于将学生的阅读实践与写作实践统筹起来形成合力，为后续的作文写作奠定坚实基础^[5]。教师应当搭建读写联动的情境载体，引导学生将阅读中积累的语言素材、习得的表达方法灵活运用至写作之中，最终实现阅读素养与写作能力的同步提升。

以部编版初中语文八年级上册《背影》为例，教师需要创设“双向视角·细节共鸣”读写情境。在教学过程中，教师可引导学生跳出“儿子”的视角，结合文本中父亲“蹒跚、攀、缩、倾”的动作细节，以及“黑布大马褂、深青布棉袍”的衣着描写，以“父亲”的口吻撰写一段心理独白，还原买橘子时的真实心境——既有对儿子远行的牵挂、自身落魄的窘迫，也有不擅长表达的笨拙和温柔。随后，再回归“儿子”视角，结合自身生活体验，仿写“被忽略的亲情细节”，借鉴朱自清“以小见大”的写法，捕捉家人类似“背影”的平凡瞬间，如祖父递东西时褶皱的手指、母亲目送时停留的目光。最后，组织学生开展“读写互评”，对照《背影》的细节技法修改自身片段，将阅读中体悟的亲情共鸣转化为自身的语言表达，实现从读懂文本到会用语言的跨越。

2. 学生作品展示

《藏在指尖的温柔》：读罢《背影》这篇课文，我忽然想起爷爷送我上学的那个清晨。他没有朱自清父亲那般蹒跚的步履，却有着同样笨拙的温柔。

那天寒风裹着细雨，爷爷执意要帮我拎书包。他的手掌布满老茧，指关节粗大变形，拎起书包时，指节绷得发白，指尖微微泛青，却把书包往自己怀里又紧了紧，生怕雨水打湿了我的课本。走到校门口，他从口袋里掏出皱巴巴的纸巾，小心翼翼地擦去我衣领上的雨珠，动作缓慢又轻柔，像在呵护一件稀世珍宝。

我转身走进校园，回头时，看见他仍站在原地，双手背在身后，身子微微前倾，目光紧紧追着我的身影。那一刻，我忽然懂了《背影》里的深情——亲情从不是轰轰烈烈的告白，而是藏在指尖的温度、默默追随的目

光里，藏在那些被我们忽略的平凡瞬间里。

3. 情境化阅读教学评价量表

评价维度	优秀（9-10分）	良好（7-8分）	合格（5-6分）	待改进（4分及以下）
情境参与度	主动融入情境，积极表达，带动同伴参与	能融入情境，主动发言，配合小组活动	基本参与情境，被动回应，较少主动表达	游离于情境之外，不参与互动与讨论
文本理解能力	精准把握文本主旨、情感与细节，解读深刻	把握文本主要内容与情感，理解较为准确	理解文本表层内容，情感把握基本到位	难以理解文本核心，解读存在明显偏差
合作探究表现	主动组织协作，积极分享观点，高效完成探究任务	配合小组协作，主动交流想法，完成分工任务	参与小组活动，完成基础分工，较少主动交流	不参与协作，不配合任务，缺乏团队意识
思辨表达能力	观点鲜明，逻辑清晰，能结合文本深入思辨表达	观点明确，表述通顺，能结合文本阐述想法	有基本观点，表述较流畅，仅简单复述文本内容	观点模糊，表述混乱，无法结合文本表达
读写转化能力	读写结合紧密，语言运用规范，创意表达突出	能完成读写任务，语言通顺，贴合文本主旨	基本完成读写任务，语言无明显错误，内容较单薄	难以完成读写任务，语言错误较多，脱离文本

结语

情境化教学是一种立足学生认知规律、连接文本与现实的沉浸式教学方式，能够激活初中语文阅读课堂，让学生在真实可感的场景中深化理解、发展思维，切实提升阅读教学实效。未来教师应持续深耕文本、精准把握学生学情、灵活创新情境设计，不断优化教学实施路径，让情境化教学真正融入日常阅读课堂，持续推动初中语文阅读教学向高效化、素养化方向纵深发展。^[6]

参考文献

[1] 王卫. 初中语文教学中情境化教学法对学生阅读能力的影响研究[J]. 新课程教学(电子版),2025(07):69-70+74.

[2] 王华军,王斌. 核心素养导向下的初中语文情境化阅读教学[J]. 语文世界, 2025(09):46-47.

[3] 司建华. 初中语文情境化阅读教学实践探索[J]. 中学生作文指导, 2025(04):134-137.

[4] 黄世蓉. 师生共读经典, 丰富美好情感——初中语文阅读课上情境教学的实践研究[J]. 阅读与成才, 2024(01):21-24.

[5] 张文艳. 初中语文小说阅读“情境化”教学探索[J]. 语文世界, 2024(05):30-31.

（作者单位：湖北省宜昌市秭归县沙镇溪镇初级中学）

初中语文阅读情境建构中的意义生成研究

◎张树森

【摘要】阅读情境建构是初中语文教学中促进学生意义生成的重要手段。当前，初中语文阅读教学中普遍存在情境缺失、情境失当与学生主体缺位等问题，导致意义生成长期停留于浅层的字面解码，学生难以形成真正属于自己的文本理解与情感体验。本文从意义生成的视角出发，系统分析生活情境、问题情境、对话情境与审美情境四种情境类型影响意义生成的内在机制，并在此基础上提出精准匹配文本特质与情境类型、以学生经验为锚点设计情境、构建开放性对话空间三条实践策略，以期为初中语文阅读情境建构中的意义生成研究提供有益的参考。

【关键词】阅读情境建构 意义生成 初中语文 阅读教学



语文阅读教学的核心目标不在于让学生记住教师给出的标准答案，而在于引导学生在与文本的对话中生成属于自己的理解与感悟。然而，初中语文阅读教学长期面临意义生成浅薄化困境，学生对文本的理解常停留在字、词、句等表层解码，缺少真正深入的个人建构，阅读情境有效建构被认为是突破这一困境的关键路径^[1]。情境建构能激活学生已有经验、制造真实认知驱动，为意义生成提供必要的认知支架与情感土壤，基于此，本文聚焦阅读情境建构和意义生成的内在关联，探讨怎样通过科学情境建构，切实提升初中语文阅读教学意义生成质量。

一、初中语文阅读教学中意义生成的现实困境

（一）情境缺失：意义生成停留于字面解码

在当前初中语文阅读课堂中，情境缺失是一个较为普遍的现象。很多教师讲授课时，习惯直接从字词解释切入，逐段分析句子的含义，把阅读教学分解成孤立的语言知识点讲解，整个教学过程缺少与文本内容相匹配的情境支撑，学生在这样的课堂接触到的是被肢解成文字符号，而非完整、有温度的意义世界^[2]。

缺乏情境支撑的阅读教学，使学生的意义生成失去了必要的认知土壤。学生在面对文本的时候，既没办法调动自身生活经验与情感储备，也没办法在特定语境氛围中感受文字深层意蕴，最终只能停留在对字面信息进行机械提取层面，而不能完成从“读懂字面”到“生成意义”的真正跨越，阅读对学生来说变成一项程序化的任务，

这并非真正意义上的建构过程。

（二）情境失当：意义生成方向偏移与感悟窄化
情境缺失固然是问题，但情境创设不当同样会对意义生成造成消极影响^[3]。随着教学改革不断推进，部分教师已认识到情境导入的重要性，开始在课堂引入图片、音乐、视频等辅助手段，然而却常常流于形式，所创设情境与文本核心情感或主题缺乏内在关联，这类情境表面看着热闹丰富，实际上与文本意义生成方向背道而驰，学生注意力和情绪被引到与文本主旨无关之处，真正需深入感悟的内容反而被遮蔽。

情境失当带来的直接后果是意义生成方向的偏移与感悟的窄化。学生在错误情境引导下形成与文本主旨相悖或停留表层的理解，感悟被锁定在情境营造的浅层氛围里，难以向文本深层意蕴延伸，更值得警惕的是，这种偏移不易被教师和学生察觉，学生以为完成阅读理解，实则情境暗示下经历意义窄化与误读，意义生成质量大打折扣。

（三）主体缺位：意义生成沦为单向灌输的结果
意义生成本质上是一个学生主动参与、个体建构的过程，然而在现实课堂中，学生的主体地位长期处于缺失状态。教师主导阅读方向的选择、问题的设定与答案的评判，使学生的阅读行为始终在教师预设的轨道上运行。学生即便对文本有个体化情感体验与独特感悟，也常因与教师预设标准答案不符而主动选择放弃，个人意义建构空间被严重挤压，这种单向灌输教学模式，让意义生成失去根本的主体支撑，学生个体经验、情感体验与独特视角被系统性排斥在阅读过程外，意义生成蜕变为对

教师结论的复制与记忆，长此以往，学生逐渐丧失独立阅读与深度思考能力。

二、阅读情境建构影响意义生成的内在机制

（一）生活情境唤醒前理解：意义生成的起点激活

意义生成不是从零开始的，学生在进入文本之前，已经积累了大量与文本主题相关的生活经验与情感记忆，这些经验与记忆构成意义生成的“前理解”基础，然而在缺乏情境支撑的课堂里，这些宝贵的生活经验与情感记忆经常处于休眠状态，学生以旁观者姿态面对文本，学生无法在自身经验与文本世界间建立真实的情感连接，生活情境的建构就是要打通这条连接通道，教师唤起学生熟悉生活场景或情感体验，把文本内容与学生真实生活拉近，使学生进入文本前就产生情感上的共鸣预期，生活情境唤醒的不只是记忆，更是学生理解文本的内在动力。

（二）问题情境制造认知冲突：意义生成的纵深推进

如果说生活情境负责打开意义生成的入口，那么问题情境的作用则在于推动意义生成向更深处延伸。学生在阅读的时候通常容易满足于初步理解，一旦感觉自己“读懂了”就会停止深入思考，问题情境的价值就在于打破这种表层满足感，通过设置有张力的问题，在学生已有理解和文本深层意蕴间制造认知落差，迫使学生重新进入文本去展开更深层的意义探寻。

问题情境的有效性取决于问题本身是否真正触及文本的核心矛盾。以《孔乙己》的教学为例，教师要是只问“孔乙己是一个怎样的人”学生往往会停留在“迂腐、可怜”的表层判断上，要是追问“酒客们嘲笑孔乙己时，鲁迅的笔触是冷漠的还是悲悯的？你从哪里感受到的”，学生就不得不重返文本细节，在字里行间重新审视叙述者的情感态度。意义生成由此从人物判断深入到叙事立场的感知层面，认知冲突制造的就是这种“不得不深入”的阅读动力，是意义生成向纵深推进的关键机制。

有效的问题情境得给学生留出足够充分的思考空间，不能问题一抛出来就马上引导学生走向预设答案，意义的深化既需要时间，也需要学生在真实的困惑里去摸索探寻，教师适时介入以及适度留白也是问题情境发挥作用的重要条件。

（三）对话情境激活多元视角：意义生成的动态协商

意义生成不仅是个体与文本之间的私人对话，也是在群体交流中不断调整、丰富与修正的动态过程。对话情境

的构建为这一动态过程提供了实际的发生场域。当学生把自己对文本的初步理解表达出来并倾听他人的不同感悟与解读时，个体的意义视野会得到扩展，原本单一的理解在多元碰撞中会被激活、丰富，甚至被颠覆与重建^[4]。

对话情境的关键并非“讨论”这一形式本身，而是能否切实激发学生表达真实想法的意愿。很多课堂里的小组讨论浮于表面，学生所说的常是自己觉得教师期望听到的答案，而非真实个人感悟，这样的对话对意义生成的推动作用相当有限。真正有效的对话情境需要教师营造一种允许“说错”、鼓励“说真”的课堂氛围，让学生感觉自己的独特理解是被尊重和期待的。在这样的氛围中，不同学生对同一文本的差异化感悟相互碰撞，意义就在这种动态协商中不断生长，最终形成比任何单一解读都更加丰富的理解图景。

（四）审美情境引发情感共鸣：意义生成的境界升华

前三种情境分别作用于意义生成的激活、深化与协商阶段，而审美情境的功能则指向意义生成的最高层次：情感共鸣与境界升华。语文阅读里的意义生成，最终不能只停留在认知层面的理解与分析上，还需要通过审美体验抵达情感深处，让学生在文字的美感与意境中完成对人生、自然与社会的深层感悟。

审美情境的建构，依赖于教师对文本审美价值的准确把握与精心呈现。教师既能够通过富有感染力的朗读把文本的音韵之美传递给学生，也能够通过引导学生关注语言的节奏、意象与留白来感受文字的张力，还能够借助恰当的音乐或画面将文本的情感基调具象化，以此帮助学生沉浸在文本营造的审美氛围之中。当学生真正被文字的美感所触动时，情感的闸门就会随之打开，文本所承载的深层意蕴便不再是需要被分析的对象，而是能够被切实感受与内化的生命体验，审美情境所激发的情感共鸣，是意义生成链条上不可或缺的最后一环，也是语文阅读区别于其他学科阅读的独特价值所在。

三、基于意义生成的初中语文阅读情境建构的实践策略

（一）精准匹配文本特质与情境类型，奠定意义生成的内容基础

不同文本有着不同情感基调、语言风格和意义结构，并非所有情境类型都适合所有文本，教师设计情境时要先对文本特质作出准确判断，再根据判断选择与之匹配的情境类型，而不是把惯用情境模式套用到所有课文上，情境与文本的契合程度直接决定意义生成的内容基础是

否扎实。

以《春》这篇课文的教学为例。《春》是一篇语言优美、意象丰富的写景抒情散文，其核心意义在于对春天生机与希望的深情礼赞，文本的审美价值远大于其叙事价值。若教师为这篇文章创设问题讨论情境，引导学生分析“作者为什么要写春天”学生思维会被引向逻辑分析轨道，文本语言美感与意境会被忽略，更为匹配的做法是为其创设审美情境，比如在导入环节播放轻柔春日自然声音，或者引导学生闭眼想象春风拂面的感受，再进入朗读品味环节，让学生在沉浸式审美氛围中自然感受文字的温度，意义的生成建立在对文本审美特质的真实感知上，而非停留于对主题的抽象概括^[5]。精准匹配的前提是教师对文本进行深度解读，教师只有真正读透一篇文章，才能判断它最需要什么样的情境来激活学生意义生成，这也是情境设计能力的核心所在。

（二）以学生经验为锚点设计情境，激发意义生成的主体动力

情境设计方面最容易出现的一个错误，是站在教师视角去预设情境内容，却忽略学生是否真能进入这个情境，学生只有在情境里找到和自身经验的连接点，才会产生真实的阅读投入，意义生成的主体动力才能真正被激活，所以以学生已有经验作为锚点来设计情境，这是确保情境有效性的关键前提。

《背影》是一篇以父子情感为核心的散文，其意义生成的难点在于：初中生正处于青春期，与父母的关系往往带有一定的疏离感，对父爱的感知并不总是细腻而自觉的。如果教师直接进入“父亲爱儿子”的情感主题，学生或许会点头认同但未必真正被触动，更有效的做法是在阅读前引导学生回忆，父母为自己做过的、当时觉得普通甚至有些“多余”的小事，比如出门时反复叮嘱、默默塞来的零花钱、雨天突然出现在校门口的身影。这些细小的生活记忆，是学生理解朱自清笔下那个蹒跚身影的情感锚点，有了这个锚点，学生再读“他用两手攀着上面，两脚再向上缩”时，就不只是在分析动作描写，而是在自己生命经验中重新确认一种真实存在过的父爱形态，意义生成由此获得真正的主体温度。需要指出的是，学生经验的调动需要适度引导，既不能流于走过场式的简单提问，也不必过度渲染情感氛围，教师的角色是轻轻推开那扇门，让学生自己走进去。

（三）构建开放性对话空间，保障意义生成的过程质量

前两条策略分别解决了情境内容的匹配问题与情境设计的经验锚点问题，但意义生成的过程质量最终还取决于课堂对话的质量。一个封闭且以标准答案为终点的对

话空间，会把学生好不容易被激活的个性化理解重新压制回去，而一个真正开放的对话空间，能够让每个学生的意义生成在交流当中得到检验、丰富与确认。

《我的叔叔于勒》是一篇人物关系复杂、价值判断多元的小说，它特别适合用来阐明开放性对话空间的构建方式。这篇小说里菲利普夫妇对于勒态度的前后转变，很容易引发学生截然不同的道德评价，有的学生觉得他们冷酷自私，有的学生认为在生活重压下这种选择有其现实逻辑，甚至有的学生会把同情转向于勒本人的人生遭遇。这些差异化的理解正是开放性对话最为宝贵的原材料。教师要是能在此时真正放开讨论，不着急给出“资本主义社会人情冷漠”的标准定论，而是引导学生相互倾听、追问与回应，让不同的价值视角在碰撞中彼此照亮，学生对这篇小说的理解会远比接受一个现成结论深刻得多。

构建开放性对话空间对教师的课堂掌控力提出了更高的要求，教师需要在“放开”与“引导”之间找到平衡，既不能让讨论变成漫无边际的闲聊，也不能在学生刚开始表达时就急于收拢。真正的开放性并非没有方向，而是在尊重学生意义生成过程的前提下给予恰到好处的点拨与推进。

结语

阅读情境的建构不是初中语文课堂的装饰性环节，而是意义生成得以真实发生的前提条件。本文通过对意义生成困境的诊断与四类情境机制的分析，尝试为初中语文阅读教学提供一条以情境建构为抓手、以意义生成为目标的实践路径。意义生成是一个动态的、个体化的过程，教师唯有真正理解情境建构与意义生成之间的内在关联，才能在课堂中为学生搭建起通向深度阅读的桥梁，让每一次阅读都成为真实的意义建构之旅。^[6]

参考文献

[1] 陈丽晔. 考教融合视域下的初中语文阅读情境设计[J]. 教学月刊·中学版(教学参考),2026(Z1):104–108.

[2] 张艳霞. 以情启智以境促学——初中语文阅读情境式教学策略研究[J]. 考试周刊,2025(31):37–40.

[3] 薛静. 初中语文阅读: 情境教学法与创新能力培养[J]. 家长,2025(15):80–82.

[4] 程洁. 初中语文小说阅读“情境化”教学实践研究[J]. 中华活页文选(教师版),2024(20):25–27.

[5] 黄荣玉. 核心素养视域下初中语文群文阅读教学策略[J]. 亚太教育,2024(05):52–54.

(作者单位: 江苏省常州市戚墅堰实验中学)

任务驱动下的初中语文名著阅读教学策略——以《西游记》为例

◎张德胜

【摘要】名著阅读是初中语文教学的重要组成部分。任务驱动下的初中语文名著阅读教学，能在深入阅读中发展阅读能力，建构文本意义。本文立足初中语文名著教学实际和初中学情，以《西游记》为例，提出设计统领性任务、细化阶梯性子任务、开展多元实践任务以及为学生搭建展示平台等具体策略，旨在构建“以生为本、任务驱动、深度阅读、协同交流、成果导向”的教学体系，提升阅读教学质量，更好地发挥名著的育人价值，满足学生全面成长发展的需要。

【关键词】初中语文 名著阅读 任务驱动 优势 价值



《义务教育语文课程标准（2022年版2025年修订）》中明确提出，要倡导少做题、多读书、好读书、读好书、读整本书，注重阅读引导，培养读书兴趣，提高读书品位。名著是阅读的重要板块，也是语文课程中必不可少的教学资源。名著阅读是奠定知识储备、培养阅读能力、发展思维品质、涵养文化素养的重要途径。

然而，从当前初中语文阅读教学现状来看，还存在许多问题，如一些教师将名著阅读等同于课外自由阅读，缺乏系统指导，学生阅读效率不佳；一些教师虽安排了阅读任务，但任务空泛笼统，难以激发学生阅读兴趣；教师过于关注阅读结果检测，忽视学生阅读过程体验，打击了学生阅读积极性。这些问题限制了学生思维能力的发展，降低了名著阅读教学质量。任务驱动的应用，能为初中语文名著阅读教学提供真实、有意义和挑战性的具体任务，通过明确方向，提供支持引导和及时反馈，优化阅读教学过程，提升名著阅读教学实效，真正落实新课标育人要求。

一、任务驱动下初中语文名著阅读教学的优势

（一）提升阅读教学实效性

从当前初中语文阅读教学现状来看，名著阅读大多处于“放羊式”状态，即教师在课堂上安排一段时间内阅读某本名著后，学生课下自由阅读。但学生是如何安

排阅读计划、最后读了多少、收获了什么，教师知之甚少。这是因为名著篇幅长、阅读周期长，教师难以全程追踪，导致名著阅读流于形式，无法助力学生阅读能力和思维发展。任务驱动下的初中语文名著阅读教学，能借助明确、具体、有挑战性的阅读任务，明确学生不同时间内的阅读方向和内容，当学生明确知道自己要做什么后，参与度就会获得有效提升^[1]。而且，在任务驱使下，学生会带着问题投入到名著阅读中去，主动思考并试图解决这个问题，从而提升名著阅读教学实效。

（二）激发学生阅读内驱力

对初中阶段的学生来说，他们学习的科目增多，学习压力增大，对需要在课外开展的名著阅读参与度不足。而且，许多教师在开展名著阅读教学时，往往侧重于理论阐述名著的文学价值、艺术特色，学生只是被动听讲、记忆考点，缺乏主动阅读的动力。任务驱动下的初中语文名著阅读教学，教师不再是主要的讲述者，而是组织者和引导者，学生成为学习的主体。在这种主动探索、信息获取和归纳分析的深度阅读过程中，学生需要主动梳理名著内容，分析人物关系，把握情节因果关系，最终形成自己的理解和感悟^[2]。当学生从“要我读”变为“我要读”时，内在驱动力就会被激活，从而主动投入名著阅读中。

（三）拓展学生名著阅读深度

在传统语文阅读教学中，阅读被认为是学生个人行为的体现。学生大多自己完成阅读内容，个体理解和内

化知识，缺乏探讨交流的机会。这种孤立的阅读状态，导致学生理解的片面和局限，也难以持续激发学生阅读热情，造成学生阅读效率不佳。任务驱动下的初中语文名著阅读教学，能借助合作任务，将学生从个人阅读纳入群体阅读中。在复杂任务中，学生需以小组为单位，展开分析交流，在思维碰撞中产生新的想法，点燃新的思维火花，从而拓展名著阅读的深度与广度^[3]。

二、任务驱动下的初中语文名著阅读教学策略

（一）设计统领性任务，明确阅读方向

在初中语文名著阅读教学中，教师要立足阅读教学目标 and 学情，设计统领性任务，明确阅读方向，促使学生主动投入到名著阅读中去。

以部编版七年级上册第六单元整本书阅读《西游记》为例，《西游记》是我国四大名著之一，具有独特的思想和艺术魅力、深厚的文化底蕴。教学前，教师没有直接向学生介绍《西游记》的文化价值以及章回体小说特征，而是向学生征询意见：学校为宣传中华优秀传统文化，想要在学校内举办一次中华名著展示活动，规定每个班级选择一本中华名著，并为其设计展厅。我们班选择的是《西游记》这本名著。为此，请大家深度阅读《西游记》，完成以下策展任务：确定展厅主题、撰写主要人物介绍、选择代表性展品以及设计互动体验区，让其他学生在深度参与中了解“西游”文化，更好地传承中华优秀传统文化。教师发布任务后，学生们有的开始认真讨论“火焰山”和“女儿国”哪个回合更适宜做成互动体验区；有的打算展示《西游记》中出现过的武器以及介绍其功能，比如金箍棒、九齿钉耙等；还有的拿出笔记本，记录其中的精彩片段，想搜集更多展厅设计素材。在教师设计的统领性任务下，每个学生都表现出极大的参与热情，并在内驱力作用下主动投入到名著深度阅读中去。

（二）设计阶梯性子任务，推进阅读进程

整本书阅读周期较长，由于多种因素影响，单一的统领性任务难以始终支持学生持续的阅读推进^[4]。在此基础上，教师需要将统领性任务进行分解，以逐步递进的子任务引领学生逐步深入阅读，推动阅读教学的顺利开展。

以《西游记》为例，教师可将统领性任务拆分成4个子任务，引导学生逐步完成名著阅读。

（1）主要人物档案卡。内容包括西游主要人物形象、

出身、队伍身份、性格特征、标志性事件以及经典台词等。学生要带着人物档案卡进行阅读，并不断补充或修改相关内容。以孙悟空为例：原是花果山上一块仙石所生，无父无母，自然孕育，后拜在菩提祖师门下，学会了七十二变等法术。后因大闹天宫，被如来压在五指山下。等到唐僧路过此地，跟随唐僧去西天取经；在队伍中担任大师兄的身份；性格嫉恶如仇、敢作敢当、争强好胜、聪慧机敏等；经典台词为“吃俺老孙一棒”等。学生在建立人物档案卡的过程中，能初步感受人物性格特点，为后续深度阅读打下坚实基础。

（2）统计唐僧师徒四人遇到的磨难，选择自己印象最深的一个磨难，撰写该回合的简介。

（3）梳理人物成长轨迹。教师引导学生结合唐僧师徒四人经历的取经磨难，对“主要人物档案卡”进行补充。以孙悟空为例，他一开始喜爱自由，无拘无束，任性妄为，但自从跟随师傅取经后，开始耐住自己的性子，安慰师傅，嘱托师弟，逐步成长为一个有担当的大师兄。通过梳理人物成长轨迹，了解人物性格变化，能深入了解磨难对人物成长的作用。

（4）总结取经成功的经验。学生要结合唐僧师徒四人行进历程，综合分析取经成功的原因，探讨每个人物在取经过程中的重要作用，以及深化团结互助的重要性。

在这样逐步递进的子任务中，学生逐步完成了名著阅读，内容梳理，人物分析，对名著基本内容和文化内涵有了基础理解，为接下来深度阅读奠定了坚实基础。

（三）设计多元实践任务，深化阅读体验

任务驱动下的初中语文名著阅读教学，不仅能停留在简单的信息提取，还要设计多样化实践任务，如角色扮演、辩论研讨等，深化学生阅读体验，促进学生阅读能力和思维同步发展。

以《西游记》为例，学生完成名著的初步阅读后，教师设计了“西游人物·我见我解”专题研讨活动。在这个实践活动中，学生要从自己建立的人物档案卡中，选择一个自己最喜欢的人物，以第一视角写一篇150字左右的人物独白。这份独白不是简单的自我介绍，而是学生在深度研读文本基础上，提炼出的该人物的核心特征、价值追求和精神困境。学生用第一人称，代入人物语言风格和表达方式，进行真实、深度阐述。其他学生要根据细节描写，立足自我理解，猜测该人物是谁，并结合自身阅读感悟，对其进行进一步的阐述。如一学生以猪八戒的身份进行了如下描写：我承认自己总是口头不认输，对取经格外不满。但是，纵观取经历程，有

哪一次我真正退缩过？无论是在白虎岭的冲锋陷阵，还是在降伏白骨妖一战中出谋划策，我都出了不少力。师傅总说我“嘴笨心直”，可我看这世上，倒是聪明人太多，肯做“呆子”的太少。面对这段独白，学生很容易联想到猪八戒。有的学生还补充道：“除了呆、智、贪，还可以加上猪八戒对孙悟空的嫉妒和不满心理，以此完善猪八戒人物形象。”在这样分析人物、诠释人物、理解人物的过程中，学生提升了名著阅读的深度。

结合上文提到的第二个子任务，教师还可以设计辨析任务，让学生以小组为单位选择西游历险记中最难的一关，对其进行阐述。每个小组选择的回合都是不一样的，有的小组认为最难的是“三打白骨精”，因为孙悟空被师傅误会，差点酿成大祸；有的小组认为最难的应该是“大战红孩儿”，因为那么厉害的孙悟空竟然害怕红孩儿的三昧真火。教师让学生针对自己的选择，筛选和整理相关证据，支持自己的选择，在深度辨析中营造良好阅读氛围，对师徒四人关系以及取经磨难有更深入认识。一组学生认为最难的一关应该是“大战红孩儿”，因为孙悟空在与红孩儿交手的过程中，虽巧妙应对红孩儿喷出的三昧真火，斗智斗勇几个回合，但最终还是落败，只能向观音菩萨求助。面对这一难以对付的人物，孙悟空无疑耗费了很多心力。另一组认为“三打白骨精”更难的学生则指出，在这一回合中，孙悟空虽然能打得过妖怪，但是却要被师傅责罚，这不仅是实力问题，更是师傅四人之间信任关系的崩塌，这对取经队伍的打击是致命的。在这样的辨析中，学生不仅还原了该回合的战斗过程，更深入到人物心理、战略逻辑和叙事功能等多个层面，在观点交锋中不断修正和完善自己的论证。在多元实践任务下，学生从被动阅读向主动阅读和深度思考转变，对这本名著的基本内容、思想内涵和文化价值有了更深入的认识，思维能力也得到了提升。

（四）搭建展示平台，共享阅读成果

任务的完成不是阅读的终点。在任务驱动下的初中语文名著阅读教学中，教师要为学生搭建阅读平台，让学生选择合理形式展现阅读成果，并在观摩其他学生展示过程中，产生新的理解，实现综合素养发展。

以《西游记》为例，在任务驱动下，学生完成名著阅读后，教师要立足上述提出的统领性任务，为学生搭建“《西游记》策展方案发布会”展示平台，让学生以小组为单位将阅读所获，有效整理归纳，在班级中展示，让学生共享阅读成果。如，第一小组围绕孙悟空人物成长，以“取经之路：从任性到担当”为主题进行策展汇报，该小组在系统阅读中梳理了孙悟空成长的四个

阶段：花果山时期的自由洒脱、大闹天宫时的任性妄为、五行山下的被迫屈服、取经路上的责任担当。并以花果山、五行山、火焰山以及灵山这四座山来展现孙悟空的成长轨迹。第二小组聚焦“八十一难”的叙事结构，绘制了师徒四人取经路线图，并总结出“遇难一求助一化解一悟道”的规律。同时，为升华人物形象，该组学生还在特定磨难上添加了师徒四人的高光时刻。如在“三打白骨精”中，孙悟空冒着被同伴误会，被师傅逐出师门的风险，坚持“火眼金睛”的判断，打死妖怪，体现了孙悟空不为权势折腰的坚定信念，这也是孙悟空一行突破九九八十一难最终取得真经的根基。教师要根据学生阅读过程和成果进行综合性评价，及时肯定闪光点，指出不足并给出改进建议，从而提升学生阅读能力，激发阅读兴趣，培养阅读习惯，为学生终身阅读打下坚实基础。

结语

综上所述，任务驱动下的初中语文名著阅读教学，为阅读教学创新提供了新的思路和方法。其能基于明确任务指明学生阅读方向，让学生在逐步递进的任务完成中走进名著，了解名著内容，把握名著全貌，并在深度探析和整合归纳中形成任务成果，真正实现读懂名著，读活名著的教学目的。这一教学路径的有效实施，对教师专业能力提出了更高的要求。未来教学中，初中语文教师要及时转变自身教育理念，重视名著阅读教学设计，并根据文本特点和学情设计丰富任务，让名著阅读成为学生学习成长的助推器，真正发挥语文课程育人价值。

参考文献

- [1] 石晴, 叶景环. 任务驱动下的初中语文名著阅读教学策略[J]. 学周刊, 2025(32):137-139.
- [2] 李东. 任务群驱动下初中语文整本书阅读教学策略[J]. 求知导刊, 2025(03):38-40.
- [3] 张彩芹. 任务驱动下初中语文名著阅读教学实践与反思[J]. 语文教学之友, 2024,43(04):46-48.
- [4] 陈欣. 任务驱动下初中语文整本书阅读教学策略[J]. 当代家庭教育, 2024(02):37-40.

（作者单位：甘肃省兰州市红古区海石学校）

初中语文阅读课堂中情感赋能与经典共读相结合实践探究

◎蒲振科

【摘要】核心素养引领初中语文教学改革의当下，经典阅读既是文化基因传承的核心纽带，也是学生人文素养培育的重要途径，但其教学质量往往会受到学生与文本情感的影响。本文立足人教版初中语文教材，针对阅读课堂“情感赋能”核心命题，先探寻经典共读与情感培育的价值共鸣点，再剖析当前教学中的现实问题。进而探寻有效的实践路径，希望能够为经典文本深度解读与学生情感素养协同发展提供有价值的参考。

【关键词】初中语文 阅读教学 情感赋能 经典共读 策略



语文教学的核心要义，在于引导学生热爱国家通用语言文字，领会语言与作品的独特魅力，积淀语言经验、涵养语感并发展思维。经典文本作为教材中的重要内容，既凝聚着中华优秀传统文化精髓，也蕴含着丰富的情感密码与精神内核。“情感赋能”理念通过情感唤醒、引导与外化等方式，激活学生情感体验，实现认知与情感协同发展。“经典共读”则能打破个体阅读局限，借师生、生生思想情感碰撞深化理解。

一、情感锚点：经典共读与初中阅读课堂的价值契合

（一）初中语文阅读教学情感培育与经典传承的现实诉求

初中是学生情感成长与价值观塑造的关键阶段，语文阅读教学既需提升学生阅读理解能力，更要肩负起情感培育与文化传承的重要使命。人教版初中语文教材收录了众多经典文本，涵盖《春》《济南的冬天》这类写景抒情散文、《背影》《秋天的怀念》等叙事抒情名篇，以及《论语》《孟子》等传统文化精粹。这些文本饱含对自然的挚爱、对亲情的珍视、对人生的思索与家国情怀，为情感培育提供了丰富的素材。当下社会信息繁杂、价值多元，部分初中生存在情感体验不足、人文素养欠缺的问题。经典共读恰好能破解这一困境，学生在集体阅读氛围中可深切感受文本的情感力量，如共读《黄河颂》时，通过集体朗诵与情感交流，能有效激发民族自豪感与爱国情

怀。这种情感共鸣与传递，既是经典文化传承的内在需求，也是初中语文阅读教学回应时代发展的必然选择^[1]。

（二）情感赋能的核心要义及对经典阅读的支撑作用

“情感赋能”绝非单一的情感触发，而是一套兼具层次性与系统性的完整流程。其主要含义：其一，情感唤醒。通过情境创设、生活联结等方式激活学生既有情感储备，为文本解读筑牢情感根基。其二，情感引导。在阅读进程中带领学生挖掘文本情感脉络与文化底蕴，推动情感不断深化升华。其三，情感外化。通过写作、表演、创意创作等实践活动，将内在情感体验转化为具体表达，实现情感的固化与迁移。情感赋能对经典阅读的支撑作用比较明显，经典文本多存在时代跨度与文化深度，学生易因生活阅历有限产生理解隔阂，情感赋能可搭建“情感纽带”，帮助学生跨越时空与作者共情。如阅读《茅屋为秋风所破歌》时，教师可通过梳理杜甫生平、呈现战乱民生场景等方式，帮学生体悟诗人忧国忧民的情怀。同时，情感赋能激发阅读兴趣与主动性，让学生脱离“被动接收”状态，在情感驱动下探寻文本深层价值^[2]。

（三）经典共读中情感赋能的实践逻辑与育人指向

经典共读的情感赋能实践，遵循“个体体验—集体交流—情感升华—价值内化”的递进逻辑。学生先通过个体阅读初步感知文本情感，形成专属阅读体验；再在集体共读中，经师生、生生间的对话分享，实现情感碰撞与互补；随后在教师引导下，结合文化背景与时代价值深度剖析

文本情感，完成情感升华；最终通过实践活动将情感体验转化为内在价值观念，达成育人目标。从育人价值来看，情感赋能兼具多重意义，不仅可培育学生情感感知、共情与表达能力，助力健全人格塑造，还能深化学生对经典文化内涵的理解，增强文化认同与归属感，同时也可以引导学生树立正确价值观，涵养社会责任感与担当精神^[3]。

二、现实之困：初中经典阅读课堂的情感疏离与实践短板

（一）经典文本与学生生活体验之间的情感断层问题

经典文本多创作于特定时代，其呈现的生活场景、价值取向与当代初中生的现实生活体验存在隔阂，易造成情感断层。初中语文教材中《陈太丘与友期行》《桃花源记》等篇目，虽语言凝练、意蕴深远，但学生缺乏对应生活经验与历史认知，难以触及文本深层情感。这种情感隔阂既影响文本理解深度，也削弱了经典阅读的情感感染力，不利于育人目标的达成。

（二）阅读教学中情感赋能形式化、表面化现象当前不少初中语文阅读课堂的情感赋能陷入形式化困境。一方面，情感激发的手段单调，多依赖教师口头讲解或多媒体展示，缺乏优质情境创设与互动设计；另一方面，情感引导流于表层，未深入挖掘情感背后的文化底蕴与作者初衷^[4]。以《小石潭记》教学为例，教师多引导学生感知小石潭的清幽与作者短暂愉悦，却未剖析“乐尽悲来”背后的人生境遇与时代背景，导致学生情感赋能实效不佳。

（三）共读模式缺乏互动设计，难以激发深层情感共鸣

经典共读的核心价值在于以互动交流促进情感共享与深化，但当前多数初中语文阅读课堂的共读模式，因缺乏有效互动设计难以激发深层情感共鸣。一方面，共读形式固化为“教师范读—学生齐读—小组讨论”，话题多聚焦文本内容理解，鲜有情感体验的交流探讨；另一方面，互动参与失衡，部分学生因性格内向或文本理解不足陷入沉默，使共读沦为“少数人的对话”。

三、路径建构：情感赋能融入经典共读的三维实践

（一）文本解码：挖掘经典文本中的情感基因与文化内核

文本解码是情感赋能的根基，唯有深入探寻经典文本

的情感基因与文化内核，才能为学生构建情感共鸣的通道，帮助学生实现价值内化。在初中语文教学中，教师需从语言、结构、背景三个角度，引导学生解锁文本深层情感。从语言角度来看，要注重关键词句的情感张力。人教版教材中的经典文本，多以精准语言传递情感。教师可指导学生通过品析词语、解读句式等方式感知深意：如学习《背影》时，引导关注“蹒跚”“探”“攀”“缩”等动词，体会父亲跨月台买橘子的不易，感受深沉父爱；学习《秋天的怀念》时，通过分析“咱娘儿俩在一块儿，好好儿活，好好儿活……”的重复手法，领悟母亲的牵挂与鼓励，体会母子深情^[5]。从结构方面来看，需梳理文本的情感脉络。经典文本情感有清晰发展轨迹，教师可通过解构文本，帮学生把握情感变化。如教学《岳阳楼记》时，对比“淫雨霏霏”“春和景明”下迁客骚人的心境，再对照范仲淹“不以物喜，不以己悲”的情怀，理解情感升华；讲授《紫藤萝瀑布》时，梳理作者“焦虑悲痛—宁静喜悦—振奋向前”的情感转变，深化“生命永恒”主题认知。从背景方面来看，要关联时代与作者生平。这是理解文本情感的关键。如学习《茅屋为秋风所破歌》时，结合杜甫“安史之乱”后的困顿，让学生读懂“布衾冷似铁”的窘迫，体会其“忧天下寒士”的胸襟^[6]。

（二）互动共生：搭建师生——生生多元共读的情感交流平台

互动共生是情感赋能的核心环节，搭建多元共读平台，能推动师生、生生间的情感交流与思想碰撞，让情感得到深化与共享。教师可从三方面构建该共读模式：其一，推进“问题链引领”的师生共读。教师依据文本情感脉络设计层次化问题链，引导学生深入文本情感世界。如学习《出师表》时，以“诸葛亮‘出师’前写表文的缘由”“‘亲贤臣，远小人’体现的情感态度”“‘鞠躬尽瘁，死而后已’彰显的精神品质”等问题，师生共探文本情感，达成情感共鸣。其二，开展“主题式交流”的生生共读。围绕文本核心情感主题，组织学生进行个性化分享。共读《散步》时，以“亲情”为主题，学生结合文本分享家庭温馨瞬间；共读《祖国啊，我亲爱的祖国》时，以“家国情怀”为主题，学生结合文本分享爱国故事，实现情感互补和升华。其三，借助“数字化工具”拓展共读场景。依托班级微信群、学习通等线上平台建立共读社区。学习《昆虫记》选段时，线上发起“我眼中的昆虫世界”话题；学《红星照耀中国》时，开展线上“红色故事分享会”，借线上互动深化对文本情感主题的理解，激发相应情感^[7]。

（三）体验延伸：设计情感外化的阅读实践活动体验延伸是情感赋能的最终落点，设计情感外化的实践活动，能将学生内心的情感体验转化为具体行动与表

初中语文整本书阅读中角色扮演对阅读兴趣的影响

◎安富富

【摘要】角色扮演是引导学生在情境模拟中实现教学目标的一种教学方法，将角色扮演应用于整本书阅读教学，能激发学生的阅读兴趣、优化阅读方法，对提升阅读效果具有积极的影响。本文通过分析角色扮演在整本书阅读教学中的实施策略和应用时机，旨在为整本书阅读教学提供有益参考。

【关键词】初中语文 整本书阅读 角色扮演 阅读兴趣



整本书阅读作为初中语文教学的重要组成部分，对拓展学生视野、涵养人文精神、提升人文素养具有不可替代的价值。然而，传统的阅读教学主要以教师讲解为主，学生大多处于被动接受的地位，难以真正融入到文字世界中。而角色扮演以其独特的体验性与互动性，为整本书阅读教学注入了新的活力。在角色扮演中，学生不仅要“读懂”文本，更要“化身”角色，在模拟的情境中亲身体验人物的命运与情感。因此，深入探究角色扮演在整本书阅读教学中的应用价值与实践路径显得尤为重要。

一、角色扮演对提升初中语文整本书阅读兴趣的作用

（一）激发内在阅读动机

传统阅读中，学生是文本之外的旁观者。而角色扮演要求他们“成为”书中的人物，如祥子、孙悟空、尼摩船长等。这种身份的转变赋予了学生阅读的动力。为了演好角色，学生必须主动、细致地去研读文本，揣摩人物的外貌、动作、语言、心理乃至其背后的动机和时代背景。例如，要表演《骆驼祥子》中“祥子三起三落”的某个关键场景，学生就必须弄清楚：祥子会说什么，会做什么，会想什么？学生为了演好人物角色必然会主动阅读，学生参与阅读的兴趣自然就被激发出来。

（二）深化情感共鸣

经典文学作品常常蕴含着丰富且复杂的情感。但对于初中生而言，《朝花夕拾》中鲁迅对童年往事的复杂情愫，《红星照耀中国》中革命先辈的坚定信仰，可能因其抽象性和距离感而难以真切体会。角色扮演则为学生理解人

物情感创造了契机。在角色扮演中，学生通过身体、声音、表情等直接参与所获得的情感体验，远比单纯的文字分析和教师讲解来得深刻、持久。这样一来，书里那些冰冷的文字，就变成了活生生的人和事，学生自然感受更深、记得更牢。

二、角色扮演在初中语文整本书阅读教学中的实施策略

（一）精研文本，择定内容

1. 找到矛盾爆发点

矛盾冲突是戏剧的灵魂，也是吸引学生注意力的关键。在初中语文整本书阅读教学中，不是所有的书籍都适合开展角色扮演，教师应当从中筛选那些人物关系紧张、价值观不一、决定命运的高潮部分，这些内容自带戏剧张力，能让表演更具感染力。

以部编版七年级下册《骆驼祥子》整本书教学为例，教师可选择“祥子与虎妞的新婚之夜”“孙侦探敲诈祥子”“小福子之死与祥子的最终沉沦”这三个场景。例如在“孙侦探敲诈祥子”这一场景中，通过让学生分别扮演身处绝境的祥子与狡诈阴狠的孙侦探，不仅能够直观展现旧社会“人吃人”的黑暗现实，更能使学生切身感受祥子从奋力挣扎到希望彻底幻灭的心理转折。在表演前的文本研读中，学生将自发关注文中的寒冷的夜晚、孙侦探的笑里藏刀、祥子的战栗，以及孙侦探与祥子对话中隐藏的潜台词。这一过程使阅读目标更为明确，充满探究性，有效引导学生从被动接受转向主动解读。

2. 聚焦人物高光时刻

经典文学作品之所以能让人记住，正是因为它们有着

达，实现情感的固化与迁移。教师可结合人教版初中语文经典篇目，打造三类实践活动：其一，“情感抒发型”活动，涵盖写作、朗诵、演讲等形式。学习《春》后，让学生以“我眼中的春天”写作，将对春天的喜爱凝于文字；学习《敬业与乐业》后，开展“我的职业理想”演讲，让学生结合文本情感，诉说对未来职业的期许与担当。其二，“情境还原型”活动，包括课本剧表演、角色扮演等。学《陈太丘与友期行》时，组织学生编排课本剧，通过角色扮演，感悟陈太丘的守信、友人的无礼与元方的聪慧，加深对文本情感的理解；学《孔乙己》时，让学生扮演孔乙己、掌柜等角色，借表演展现孔乙己的迂腐与悲惨，体会作者对封建科举制度的批判和对底层人物的同情。其三，“实践探索型”活动，涉及实地考察、文化调研等。学《桃花源记》后，带领学生赴当地古镇或乡村考察，寻找“现实桃花源”并写报告，探讨“理想生活”的意义；学《中国石拱桥》后，引导学生调研当地桥梁文化，了解其历史与建筑特色，制作“家乡的桥”手抄报，传承地方文化。

四、优化向度：经典共读中情感赋能的长效发展策略

（一）建立经典文本的情感适配性筛选机制

要化解经典文本与学生生活体验的情感断层，需构建经典文本情感适配筛选机制，保证所选文本既契合课程标准，又贴近学生情感需求与生活经验。一方面，教材使用中，教师可依据学生年龄与认知水平，二次筛选调整文本。如《离骚》选段这类情感复杂、时代久远的文本，可降低要求，注重引导学生感受屈原爱国情怀；对《散步》等贴近生活的文本，则增加教学比重，深挖情感。另一方面，结合地方文化与学生生活实际，补充校本阅读资源。红色地区可补充《红岩》选段等，乡村地区可补充《白洋淀纪事》选段等，帮助学生增强情感共鸣。

（二）完善教师情感引导与共读组织能力培养路径

在经典共读教学中，教师作为情感赋能的引导者，其情感引导水平与共读组织能力，直接决定教学成效。为此，需要构建完善的教师培养体系，全面提升教师专业素养。其一，深化情感素养培育，通过专题讲座拆解经典文本情感脉络、案例分析提炼情感教学技巧、情感体验活动强化代入感，促使教师提升情感感知与共情能力，如开展“经典文本情感解码”培训，邀请专家指导挖掘文本情感内核，举办分享会鼓励教师交流阅读体悟，锻炼情感表达能力。其二，推进组织能力实践研修，依托集体备课设计经典篇目共读方案与互动环节，结合“经典共读”公开课及评

课活动总结经验，要求教师课后撰写反思，分析情感赋能效果与不足，优化教学策略。其三，搭建多元交流平台，组建教师阅读共同体与“初中语文经典共读”工作室，开展跨校教研与教学观摩，促进教师经验共享、协同进步。

（三）构建情感赋能效果的多元评价体系

为保障经典共读中情感赋能持续见效，需建立科学多元的评价体系，摒弃“唯分数”模式，从多角度评估效果。在内容上，关注学生情感认知、体验与表达；在认知上，借课堂提问、文本解读报告，评学生对文本情感内涵与文化背景的理解；在体验上，通过课堂表现观察、阅读笔记分析，看情感投入与共情力；在表达上，结合写作、朗诵等成果，测情感外化能力，如共读《背影》后，以读后感、课堂发言、短文写作分别进行评估。在主体上，融合教师评价、学生自评与互评。教师从专业视角分析指导，学生借助“情感阅读成长记录表”自评反思，互评则提出改进建议。此外，评价方式上，要兼顾过程性评价与终结性评价。过程性评价靠课堂观察、作业反馈等跟踪发展，终结性评价以成果展、演讲赛等总结。

结语

初中语文阅读课上，情感赋能与经典共读是实现语文工具性和人文性相统一的重要方式。核心素养教学改革下，教师要重视情感赋能的支撑作用，正视情感疏离等问题，从文本解码等三方面建立实践路径，借文本情感适配等策略促其长效发展。

参考文献

- [1] 张银幕. “双减”政策下初中语文阅读课堂教学效率提升研究 [J]. 教学管理与教育研究, 2023, 8(10): 20-22.
- [2] 檀艳. 互动教学在初中语文阅读课堂中的应用策略探究 [J]. 考试周刊, 2023(03): 24-28.
- [3] 乔寿丽. 在语文教学中融入情感教育的途径探索 [J]. 中学语文, 2020(30): 80-82.
- [4] 解美丽. 整本书阅读与初中语文写作教学的融合策略探究 [J]. 黑龙江教育 (教育与教学), 2025(S1): 25-26.
- [5] 江蓉. 跨学科融合下初中语文阅读教学策略研究 [J]. 考试周刊, 2025(02): 13-16.
- [6] 田维强. 初中语文阅读与写作融合教学的实践路径分析 [J]. 教学管理与教育研究, 2024(24): 13-15.
- [7] 岑礼霞. 课外阅读与拓展训练在初中语文作文教学中的应用策略分析 [J]. 教育界, 2021(25): 65-66.

（作者单位：甘肃省陇南市礼县石桥镇初级中学）

让人印象深刻的语言或行为。在整本书阅读教学中，教师可以抓住这些体现人物特征的“高光时刻”，利用角色扮演让学生与书中的人物完美融合在一起。

例如，在《西游记》整本书阅读中，以“三打白骨精”片段为例，该情节中，唐僧的迂腐与慈悲、孙悟空的火眼金睛与急躁忠诚、猪八戒的挑拨离间，都通过角色对话展现得十分透彻。学生分组表演时，需要模仿唐僧念咒的语气、悟空辩解的神态、八戒进谗言的腔调，而这个模仿与演绎的过程，正是对角色语言风格和性格特点的深度解读。为了让表演更贴合原著，学生还会主动反复研读原文，思考“唐僧此刻为何一定要念紧箍咒”“悟空被误解时为何会有那样的反应”这类问题，自然就会读得透彻。

3. 挖掘情感共鸣点

筛选文本时，教师尽量选择那些蕴含亲情、友情、挫折、喜悦等富含人类情感的场景，这类场景更易拉近学生与作品的距离，帮助他们与书中人物产生情感联结。

《朝花夕拾》中“父亲逼迫我背诵《鉴略》才能去看五猖会”的片段，该场景充满“我”的压抑与不解；《傅雷家书》中任何一封涉及挫折教育或艺术修养的信件，内容都饱含深沉的亲子情感。表演《五猖会》的相关片段时，学生通过还原“我”期待看会时的兴致勃勃，以及面对父亲要求背书时的压抑，很容易联想到自己童年中“快乐被压抑”的经历，从而产生强烈情感共鸣，进而更深刻地理解鲁迅对封建教育方式的批判。针对《傅雷家书》，可设计“书信朗读＋内心独白”的表演形式：一名学生朗读傅雷的信件，另一名学生扮演傅聪，同步说出读信时的真实心理，或许起初带有抵触，后续逐渐生出理解与感动。这种形式能让家书“活”起来，让信中那些谆谆教导从文字变成可感知的情感，更易被学生接受。

（二）实施多种策略，深化学生体验

确定好表演内容后，接下来就是选择与之匹配的教育戏剧策略，避免单一化的模式，让学生始终保持新鲜感，愿意一直参与到教学活动中。

1. 静态中的深度解读

“静态中的深度解读”是一种通过身体姿态与语言表达相结合，深入挖掘文本内涵的教学策略。在整本书阅读教学中，教师可以运用该策略引导学生在静止的戏剧场景中展开对文本的深度探索。

以《骆驼祥子》之“暴雨拉车”为例，教师可以让学生通过角色扮演展现出“祥子在暴风雨中拉车”的艰难场景。当表达内心独白时，扮演“祥子”的学生说出：“这雨太折磨人了！可车份儿钱一分都不能少……必须撑下去，一定得撑住！”而扮演“乘客”的学生感慨道：“这鬼天气真让人受不了！赶紧到地方吧，这车夫也太不容易了。”通过亲身体验，学生能够切实感知祥子谋生艰辛。

2. 动态中的情境探究

该策略是教育戏剧策略中的核心环节，能通过角色互动对话推动故事发展。在实施过程中，教师需要先给学生分配好角色，让他们进行即兴表演，也可以用“教师入戏”的方式，通过提问引导学生推进剧情、深入思考。学生读完《海底两万里》全书后，教师可以设置一个“国际法庭”的场景，围绕“尼摩船长击沉战舰”这件事展开审判。学生分别扮演不同角色：有人扮演法官，有人负责指控尼摩船长“杀人”，有人负责说明尼摩船长是反抗殖民压迫，还有人扮演书中的阿龙纳斯教授、康塞尔证人等角色。教师可以入戏，扮演法庭书记官，或是一个知道内情的神秘人，提出关键问题引导大家思考，比如问法官：“法官大人，要是一艘战舰先攻击你，你再把它击沉，从法律上来说这该怎么算？”再问辩护律师：“你怎么证明尼摩船长这么做是为了正义，而不是出于私人怨恨呢？”通过这种方式，学生的阅读不再只停留在故事表面，而是能深入到对“什么是正义”“复仇对不对”“人性到底是什么样的”这类复杂问题的思考，达到更深层次的思辨^[1]。

3. 创作与编排课本剧

作为最高层级的教学策略，创作与排演课本剧相当于一次微型的项目式学习，能够全面锻炼和提升学生的综合语文素养。具体实施以小组合作形式展开，各小组选取作品中情节完整的章节，共同完成从剧本改编、角色分配、道具准备到舞台演出的全过程^[2]。

以《范进中举》课本剧为例，其实施过程如下：在剧本改编环节，学生需要将原文的文言句式转化为适合舞台表演的现代白话台词，这个过程中既要保证翻译准确，又要在保留人物神韵的基础上进行合理创造。在角色塑造环节，学生需要将原文的文言句式转化为适合舞台表演的现代白话台词，这个过程中既要保证翻译准确，又要在保留人物神韵的基础上进行合理创造。在舞台呈现环节，通过简单的道具设计如一张象征喜报的红纸和适度的动作夸张如胡屠户打人后故作手疼的表演，强化学生对文本讽刺艺术的理解。在最后的演出评议环节，教师可以通过组织学生讨论交流，让观众提问、演员分享心得，共同探讨“范进发疯的根源”“众人态度转变的意味”等问题，从而自然达成对作品批判科举制度主题的深入理解^[3]。

（三）把握时机，贯穿全程

角色扮演应自然融入整本书阅读的各个阶段，这样才能在阅读的全过程中发挥推动作用，助力学生完成完整的阅读学习。

1. 阅读启动期

当学生刚开始读一本新书时，通过表演书中一个极具悬念或特色的经典片段，快速抓住学生的眼球，激发学生的原始阅读兴趣。

在导读《西游记》时，教师不必急于全面介绍作品背景，而是可以率先组织学生表演“石猴出世”时天地造化的神奇场景，或演绎孙悟空“龙宫借宝”中机智诙谐的片段。这种生动的初体验能瞬间抓住学生的注意力，使他们对孙悟空的出身和本领产生强烈的好奇，从而自然而然地带着“他后来经历了什么？”的探究欲，主动走进书本，开启自主阅读之旅。

2. 阅读推进期

进入读书中期以后，学生们由于理解困难或是感到倦怠逐渐丧失阅读兴趣，此时，借助角色扮演进行阅读将冲破认识上的难点，激活同学们的积极性。

例如，在阅读《红星照耀中国》时，若学生对于二十世纪三十年代中国的社会风貌、历史人物的选择方式等不明了，则可通过组织青年抉择情景模拟活动，让某些学生扮演国统区青年或沦陷区的学生，再让另一些学生扮演革命根据地人物来进行角色间对话交流，在这一情境之下引导学生自己梳理出此时各方青年做怎样的抉择原因，进而清楚这些青年各自不同的选择是出自何种缘由来挑选自己的道路，再感受作者通过对时局的描写从而洞悉历史的大势所趋，更好地调动学生的阅读兴趣，同时充分强化学生的探究动机^[4]。

3. 阅读总结期

在完成整本书的阅读后，教师通过角色扮演进行总结，可以帮助学生系统梳理内容，形成自己的独到见解。

以《朝花夕拾》为例，当读完这本书时，可以举办一次鲁迅记忆展厅的活动。每个学生选择书中他们认为难忘的一个事物或一个人物——可能是无常鬼、衍太太、藤野先生，也可能是百草园……让其扮演那个事物或人物，或者承担那个场景的解说员职责，把这个人物或场景讲给作为观众的老师和同学听。对学生来讲，这是对自己阅读收获的一个检测，但又是从阅读当中得出的一个结论性的领悟与反思。这正好是站在全书高度上思考各个独立的散文篇章，理解各篇之间是如何内在互相关联的，同时也是从阅读中找到《朝花夕拾》情感发展的线索与轨迹的过程^[5]。

三、角色扮演在初中语文整本书阅读教学中应用的注意事项

（一）尊重学生的主体性，避免“教师主导”

在角色扮演教学里，学生才是活动的核心，教师要做引导者和组织者，不能当主导者。教师得充分看重学生的想法和创意，多鼓励他们自己设计表演方案、琢磨角色怎么演，别把自己的想法硬塞给学生。比如

分角色的时候，教师别直接指定谁演什么，应该让学生根据自己的兴趣和擅长的方面自己选；设计表演细节的时候，教师别要求学生必须按固定的样子来，要鼓励他们放开想象力，用自己的方式去演绎。只有尊重学生的主体地位，才能让学生真正投入到活动里，提起阅读的兴趣^[6]。

（二）关注个体差异，保证全员参与

初中阶段的学生，在性格、能力和兴趣上差别挺明显。有些学生可能因为性格内向，或者没什么表演经验，不太愿意参加角色扮演。所以教师组织这类活动时，得留意每个学生的不同情况，用多种方式安排，保证所有学生都能参与进来。比如面对性格内向的学生，可以让他们负责旁白，或者帮忙制作道具^[7]。

结语

将角色扮演融入初中语文整本书阅读教学，是破解学生阅读兴趣缺失难题的有效路径。教师需精准择取文本内容、灵活运用多元策略、把握全程应用时机，同时尊重学生主体地位、关注个体差异，只有这样才能充分发挥角色扮演的育人价值，助力学生养成良好阅读习惯，提升语文核心素养。

参考文献

- [1] 冯师恒. 基于“新课标”优化初中语文整本书阅读教学[J]. 现代阅读,2025(18):71-73.
- [2] 茹昱. 新课标下初中语文整本书阅读开展路径探究[J]. 试题与研究,2025(27):156-158.
- [3] 王玉婷. 诊断·驱动·赋能：初中语文整本书阅读三阶评价策略微探——以《骆驼祥子》整本书阅读为例[J]. 中学语文,2025(27):96-97.
- [4] 张同光. 初中语文整本书阅读教学策略研究[J]. 陕西教育(教学版),2025(09):43.
- [5] 臧杰华. 初中语文整本书阅读教学策略探析[J]. 语文世界,2025(21):52-53.
- [6] 惠继勇. 初中语文整本书阅读教学策略[J]. 学周刊,2025(14):116-118.
- [7] 陈维娜. 初中语文整本书阅读教学策略研究[J]. 文教资料,2025(06):149-151.

[作者单位：甘肃省庆阳市华池县柔远小学（城关九年制学校）]

初中英语阅读文本理解能力培养的课堂探索

◎朱晔斐

【摘要】阅读理解能力是英语学习的核心素养，直接影响学生的语言综合运用水平。通过对译林版英语教材七年级上册三个单元教学实践的分析，本文探讨了文本理解能力培养的价值意蕴、制约因素以及实施路径。研究发现，阅读理解能力培养具有促进语言知识内化、发展思维品质、提升文化素养的多重价值，但当前教学中存在文本解读浅表化、问题设计碎片化、评价方式单一化等突出问题。基于文本体裁解构、问题链驱动、支架式教学、多元评价的实践路径，能够有效提升学生的文本解读深度与思维品质。

【关键词】阅读理解能力 文本解读 思维品质 课堂教学 能力培养



英语阅读教学长期面临“重语言形式、轻意义建构”的困境，学生往往停留在对词汇和句法的表层理解，难以实现对文本深层意义的挖掘与批判性思考。《义务教育英语课程标准·日常修订版（2022年版2025年修订）》强调培养学生的语言能力、文化意识、思维品质和学习能力，对阅读教学提出了更高要求。如何在课堂教学中有效培养学生的文本理解能力，成为亟待解决的问题。以译林版七年级英语教材中的生活化主题单元为研究对象，从价值意蕴、制约因素、实践路径三个维度展开论述，旨在构建科学有效的阅读理解能力培养体系。

一、文本理解能力培养的价值意义

在英语学科核心素养中，文本理解能力占据着关键地位，培养这项能力的意义远超过语言技能本身的提升，关系到学生认知的深化、思维的优化以及文化积淀的形成，具备多维度的教育价值。

（一）促进语言知识向语言能力的转化

语言知识的掌握和语言能力的培养有着根本区别：语言知识只是局限于词汇、语法等表层规则的记忆，而语言能力要求在真实场景下灵活运用语言进行交际的综合素质。阅读理解训练把零散的语言点融入完整文本的意义框架内，促使学生在把握主旨、梳理结构和解读隐含信息的过程中深化知识并实现重构。这种基于文本的教学模式突破了传统教学中词汇、语法等孤立教学的局限，指引学生探究语言形式如何传递意义、词汇选择如何体现立场、句式变换如何实现连贯，进而构建形式与意义、结构与功能

的认知连接，为语言知识向实际运用转化奠定基础。

（二）发展学生逻辑思维与批判性思维

提升思维能力是英语教育育人功能的核心表现，阅读理解本质涉及深层认知处理过程，需借助分析、整合、对比、推断等多元思维模式和文本进行深度互动。学生在面对记叙性文本时，要理清事件的时序关联与因果链条；在处理说明性材料时，要辨析信息层次与论证框架；在评估实用性文本时，需审视观点妥当性与论据支撑力度；等等。这些理解活动要求学生突破表层信息的简单提取，深入文本内部探寻作者的写作意图、价值立场与修辞策略，并在此基础上形成独立的见解与批判性反思^[1]，长期坚持阅读训练有助于培养学生质疑文本、多维度审视问题、构建个人认知思维定式的能力，为持续学习筑牢思维根基。

（三）提升跨文化理解与交际素养

语言是文化的重要媒介，英语阅读材料中包含英语国家的社会习惯、价值标准和思维模式等深层文化要素，提升阅读理解能力帮助学生超越文字表象，洞察异质文化的核心精髓，在对比中外生活模式、行为准则与审美观念时增强文化感知力与包容度。学生通过阅读不同体裁、不同主题的英语文本，接触到多元的文化视角与话语表达方式，这种跨文化接触不仅拓宽了认知视野，更重要的是促使学生反思本民族文化的独特性，在中外文化的对照中形成客观理性的文化认知，既能理解和尊重文化差异，又能在跨文化交际中增强文化自信，以平等开放的态度传播中华优秀传统文化，提升在真实跨文化交际情境中准确理解他人意图、恰当表达自我观点的素养，为培养具有国际视野与中国情怀的新时代人才提供支撑^[2]。

二、当前阅读教学中文本理解的制约因素

虽说阅读理解能力的培养已得到普遍认可，可在教学环节中仍然面临诸多阻碍，这让学生对文本的理解只停留在表层，难以真正实现深层次的意义建构与思维进步。

（一）文本解读停留于语言形式层面

在当下初中英语阅读教学中，文本常被当作语言知识传递媒介而非意义生成核心，教学重点大多停留在词汇解释、句型结构以及语法规则上面，忽视了文本作为完整篇章所蕴含的社会文化价值和作者真实意图。教师通常把教学目标简化为语法知识掌握和词汇用法记忆，对文本核心思想、篇章布局等深层次内容重视程度不够。这种偏重语言形式的教学取向使阅读沦为语法练习的附庸，学生机械地完成碎片化任务，却无法建立起对文本整体意义的连贯理解^[3]，语言形式与意义内涵脱节既阻碍语言知识内化吸收，又削弱文本思维训练和文化认知教育作用。

（二）问题设计缺乏思维层级性

课堂提问是启发学生深入理解文本、提升思维品质的关键方式。不过，在实际教学中，教师所提问题大多停留在基础信息检索层面，缺乏推理性与批判性问题的梯度安排。大量问题呈现出“何时何地何人”的简单模式，这类封闭性提问仅需学生在文本中定位关键词即可作答，无须调动高阶思维能力。与之相比，要求学生整合文本内容分析因果关系、比较观点优劣、结合现实生活进行价值判断的高阶问题明显不足，问题的同质化与浅表化让学生阅读思维长期停留在信息搬运层面，无法完成从信息收集到意义生成的认知跨越，其分析能力、批判意识和创造性思维也难以得到充分锻炼。

（三）教学活动忽视学生主体性

意义建构理论认为学习者要做知识意义的积极创建者，而非被动接收信息，可现行阅读教学大多以教师讲授为核心，学生缺少和文本、同学及教师深度互动的机会。课堂教学常变成教师按部就班分析文本、学生刻板抄写笔记的单向灌输模式，学生几乎没有了阐述个人见解、交流阅读体会和通过思想交锋加深认识的机会。以教师为主导的教学模式阻碍学生主动挖掘文本内涵、验证理解假设和调整认知偏差的过程，使阅读行为变成全盘接纳教师既有结论的被动行为，学生自身生活阅历、认知基点和情感体验在阅读中未被有效唤醒和融入，导致其个性化且富有创见的解读空间受到极大限制。

（四）评价方式难以反映理解深度

评估学生阅读理解能力以及反映教学成效的关键之处在于测评环节，然而当前测评方法过度依赖选择和填空等客观题形式，这类测评工具虽然便于实施和评分，却难以

考察学生对文本的深度认知与个性化解读。多数测评任务仅关注细节信息的复述和表层知识的获取，而对能否精准把握文章主旨、辨识作者创作意图、结合实际情境进行迁移运用等高级思维能力缺乏有效检验。评价内容的局限性导致教学目标出现片面化情况，教师更倾向于训练学生应对标准化考试的技巧，而非培养学生的理解素养。此外，测评时机也存在单一化倾向，终结性评价占据主导地位，对学生在阅读过程中思维变化及策略运用的动态信息捕捉不足，难以提供精准的教学调整依据。

三、文本理解能力培养的实践路径

针对当前阅读教学存在的不足之处，要从文本分析、提问策略、辅助工具以及评价方式等多个方面着手，建立循序渐进提升阅读素养的体系，引导学生逐步从简单获取文字内容转向深入挖掘文本内涵。

（一）解构文本体裁特征

各类文本会因为体裁不一样而呈现出独特的结构特征和功能目标，教师需要指导学生去辨识文本的体裁，掌握其典型的结构安排与语言表达规律，然后构建起体裁认知框架。例如，记叙类文本依靠时间或者空间顺序来展开叙事，说明类文本运用分类、举例、比较等方法来阐明概念，应用类文本则要遵循特定的交际规范与功能标准。在教学过程中，教师应该始终注重体裁意识的渗透，引导学生形成“识别体裁—预测内容—验证理解”的阅读思维路径。

例如，在教授译林版英语教材七年级上册 Unit 5 A healthy lifestyle 时，教师首先引导学生通过标题和配图识别体裁并预测内容：根据“A healthy lifestyle”这一主题及课文中的两张照片，学生预测文本属于个人生活方式介绍类叙事文本，可能涉及日常作息、饮食习惯、运动情况等要素。教师引导学生识别 Kitty 与 Daniel 上传的文章均属于描述个人生活方式的叙事性文本，但前者采用平铺直叙的陈述方式，强调健康习惯的具体细节（验证了关于 Kitty 健康生活方式的预测），后者则通过“现状—问题—改进计划”的结构凸显反思与改变的主题（验证过程中发现 Daniel 的文本还包含自我反思和改进意图，丰富了初始预测）。通过对比两个文本在时间词汇、频率副词及情态动词等语言要素运用上的差异之处，学生能够认识到不同语言选择是如何服务于不同表达的目的，进而更深入地理解“健康生活方式的养成需要自我认知与主动调整”这一核心内涵。这一“识别体裁—预测内容—验证理解”的完整过程帮助学生建立了基于体裁认知的

阅读思维路径。

（二）设计问题链驱动分层理解

问题链的设计需要符合学生的认知发展规律，要体现出从基础认知到深层思考的逐步深入的特点，通过对层次化问题进行合理编排，能够引导学生渐进式把握文本的主旨。事实性问题帮助学生定位关键信息，推理性问题促使学生建立信息间的逻辑联系，评价性问题则要求学生超越文本进行批判性思考，三类问题环环相扣，共同构成完整的理解过程^[4]。

例如，在教授译林版英语教材七年级上册 Unit 3 Welcome to our school! 时，教师设计了分层问题链：事实性层面提问“学校有哪些主要设施”，推理性层面追问“为什么视频中特别强调绿色空间对学生的重要性”，评价性层面引导学生思考“你认为一所理想的学校应该具备哪些特质，理由是什么”。此类提问策略推动学生思维从表层信息获取逐步深化到对教育本质的领悟，最终实现对个人价值体系的理性判断，让学生在作答过程中全面提升认知能力，既加深对文本主旨的把握，又培养对比分析、评估论证等高阶思维能力。

（三）搭建支架促进意义建构

支架式教学的核心是在学生现有知识储备和期望理解程度间建立过渡机制，借助概念框架、思维导图、语言引导等多种辅助手段简化认知过程，以促使学生逐步形成独立思考能力。教师需要根据文本特点和学生实际情况，灵活选择支架类型，并在学生遇到理解障碍时适时介入，在学生能力提升后逐步撤除支架，最终实现从扶到放的过渡^[5]。

例如，在教授译林版英语教材七年级上册 Unit 4 School days 时，面对 Millie 邮件中涉及的多个学校生活场景，教师设计了“Morning exercises → Lessons → After-school activities → Field trip”的时间轴支架，帮助学生梳理文本的整体框架。在理解 Biology 课程内容时，教师提供“Study many living things and learn about nature.”的语义支架，引导学生理解课程学习与意义。在写作环节，教师呈现“My favourite chore/activity is ... At my school, every student ... I ... in the morning/afternoon/evening. This job/chore/activity helps me ...”等句式支架，可以降低语言表达难度，使学生能够将注意力集中于内容的组织与个人观点的表达，从而顺利完成从阅读理解到语言输出的迁移。

（四）实施多元评价反馈理解质量

评价要融入阅读教学的各个环节，通过利用诊断性评

价精准把握学生初始能力，借助形成性评价来有效追踪学生理解进展情况，依靠总结性评价对最终教学效果进行评价，这三者协同起来支撑教学的调整优化。评价重点需要突破单一知识考核的局限，转向涵盖理解深度、思维特质以及策略运用等多元维度，评价方式应该减少对客观题的依赖，增加表现性任务等贴近实际的评估手段。

例如，在译林版英语教材七年级上册 Unit 5 A healthy lifestyle 教学中，教师在课前借助调查问卷来掌握学生日常作息情况，这样的形成性评价有助于教师确定教学初始基准。在阅读过程中，教师通过检查学生填写信息图表情况以及小组讨论参与度，能迅速发现学生比较 Kitty 和 Daniel 生活习惯时遇到的问题，从而灵活调整授课进度和辅导支持力度。在阅读后，教师设计了“撰写关于自己生活方式的文章并进行同伴互评”的表现性任务，通过考查学生对健康理念掌握程度、语言表达规范性以及内容组织连贯性等多个层面，全面评价学生阅读成效与语言运用能力，还将这些评价数据作为优化后续教学的依据。

结语

阅读理解能力培养是英语教学的核心任务，需要从价值意蕴、制约因素、实践路径等多个层面系统推进。教学实践证明，深入挖掘文本体裁特征，精心设计问题链条，合理搭建理解支架，科学实施多元评价，能够引导学生从表层信息提取走向深层意义建构。未来的阅读教学应进一步关注学生个体差异的精准支持、数字化阅读环境的有效利用、跨学科视野的融合渗透，持续提升学生的英语阅读素养与思维品质。

参考文献

[1] 柴梦然,王志平,刘晓凡. 新课标下初中英语阅读教学中的思维能力培养路径探析 [J]. 海外英语, 2026(01):142-144.

[2] 尹文贵. 基于核心素养的初中英语教学策略探究 [J]. 甘肃教育研究, 2025(12):114-117.

[3] 刘明枝. 核心素养背景下的初中英语阅读教学策略 [J]. 河南教育 (教师教育), 2025(11):70-71.

[4] 冯满,吴晓威. 指向学生思维能力培养的初中英语分层教学设计与实践 [J]. 吉林省教育学院学报, 2025,41(11):75-82.

[5] 莫莉萨. 学科核心素养导向下的初中英语高效阅读教学策略探索 [J]. 英语广场, 2025(18):119-122.

（作者单位：江苏省苏州市昆山市教师发展中心附属青阳港实验学校）

初中英语阅读与写作一体化教学模式构建

◎张丛

【摘要】《义务教育英语课程标准·日常修订版（2022年版2025年修订）》将文化自信、国际视野等纳入课程育人目标，凸显英语学科的跨文化育人价值。本文立足教育学、语言学、心理学三类基础理论，围绕初中英语阅读与写作一体化教学模式的构建价值展开探讨，发现其在实现教学目标、落实以人为本教学原则、创新教学方案等方面的现实作用。同时，本文从精读素材、读后仿写、以写促读、创意写作四个实际操作维度，深入探究初中英语阅读与写作一体化教学模式的落地路径，旨在打造初中英语读写融合教学新模式，促进学生的英语核心素养发展。

【关键词】初中英语 阅读与写作 一体化教学 模式构建



一体化教学是教育改革的重要方向，是指将多个知识板块或学科内容进行融会贯通，在“你中有我，我中有你”的教学模式下培养学生综合能力^[1]。作为初中英语教学的重要环节，阅读能够帮助学生形成良好的逻辑思维与深度理解能力，而写作能够锻炼学生的语言技巧及语言综合运用能力。构建英语阅读与写作一体化教学模式，既有助于学生形成系统化的知识框架，又有助于学生加深对知识的理解与记忆，为学生读好文章、写好文章、学好英语及创新发展提供有力的支持。

一、初中英语阅读与写作一体化教学的理论基础

（一）教育学理论

初中英语阅读与写作一体化教学模式的构建，以教育学理论为基础。该理论强调学生在初中英语教学活动中的主体地位，认为教学工作的重点应为学生构建自主探究、独立思考、积极学习的情境，强化学生的主体地位，教师则扮演好指导者的角色^[2]。因此，初中英语阅读与写作一体化教学模式在融合阅读与教学活动时，以基本学情、学生个体差异化及多元化学习需求为导向，确保一体化教学高度契合学生发展的需求。

（二）语言学理论

该理论强调语言在社会交际中的重要地位，要求教师在语言情境中锻炼学生的语言知识与运用能力。因此，初中英语阅读与写作一体化教学模式需要在阅读与写作

环节为学生营造语言积累与运用的情境，让学生在阅读中积累词汇句型、行文方式，在写作中锻炼语言运用的能力。

（三）心理学理论

该理论认为认知结构是行为的基础，强调认知指导行动。初中英语阅读与写作一体化教学模式，应以阅读培养学生的认知能力，以写作发展学生的语言表达能力，促使学生在正确的英语阅读思维指导下不断提高写作水平。

二、初中英语阅读与写作一体化教学模式构建的价值

（一）有助于实现初中英语教学目标

作为一门语言类学科，英语对于非母语的初中生而言学习和掌握起来较为困难^[3]。学生在学习英语过程中容易受到汉语思维的影响，难以精准把握英语的表达方式与内涵深意，从而限制学生英语学习能力及核心素养的发展。初中英语阅读与写作一体化教学模式的构建，能够帮助学生更好地认识、理解和运用所学英语知识，在阅读中形成良好的思维逻辑，在写作中锻炼语言技能，有助于学生英语综合素养的提高。在英语阅读环节，学生通过阅读理解文章表达的内容，通过阅读分析词汇及句型在文章中的具体应用，从而对英语的表达语境形成深刻认知，有利于发展学生的英语学习能力。在英语写作环节，学生将所学英语知识应用于作文创作中，能有

效锻炼学生在英语语境下的表达能力，促进学生思维逻辑、学习能力、文化意识等综合素养得到协同发展。

（二）有助于落实以人为本的教学原则

教育改革进程中，教师需顺应新课程标准的要求，在教育教学中坚持以人为本、学生主体性等原则，充分调动学生的学习积极性与主观能动性，以此提高教学质量与育人成效^[4]。初中英语阅读与写作一体化教学模式的构建，有助于落实以人为本的教学原则。具体而言，英语阅读与写作一体化教学高度契合学生综合能力发展的需求，通过打破阅读与写作分离的教学模式，在阅读中帮助学生积累写作素材，在写作中优化学生阅读思维逻辑，从而双重提高学生的阅读理解能力与写作能力，满足学生综合发展的实际需求。另外，英语阅读与写作一体化教学模式契合学生主体性原则，跳出教师主导的知识灌输模式，学生成为阅读与写作的主体。在阅读中，学生能自由探究文章主题、行文方式及表达技巧，在阅读中，学生能展开想象探寻写作思路。这种相对开放、自由的学习生态环境有助于激发学生学习英语知识的热情，从而真正落实以人为本的教学原则。

（三）有助于教学方案变革创新

阅读是学生深理解、强化情感共鸣、积累写作素材的重要渠道，写作则为学生抒发阅读感受、升华阅读价值提供“宣泄口”。初中英语阅读与写作一体化教学模式的构建，突破阅读与写作间的壁垒，将阅读与写作有机结合，让学生认清阅读与写作的内在关联与运用价值，是激励学生主动学习及学好英语的有效方法。教师在英语课程上为学生系统讲授阅读与写作知识，在阅读教学中引导学生观察写作技巧，在写作中鼓励学生调用阅读素材，驱动英语教学从“读写分家”转变为“读写融合”。此外，英语阅读与写作一体化模式能够赋予学生更多自主探究的空间，让学生在教学目标指引下独立思考、积极学习，从而提高初中英语的教学效果。

三、初中英语阅读与写作一体化教学模式的构建

（一）精读阅读素材，把握表达技巧

阅读是写作的基础与前提，学生在阅读过程中能够梳理文章要义、行文结构，同时还可以了解各类词汇与句型在长篇文段中的具体使用方法，阅读是学生会写作文、写好作文的素材来源与能力积累。因此，在构建初中英语阅读与写作一体化教学模式时，教师应丰富阅读形式，在阅读中不断提高学生的写作水平。但受多方因

素影响，不同学生的英语学习水平存在一定差异，为确保整体的教学质量，教师需结合基本学情及学生学习需求，导入多样化阅读素材，为学生的英语写作提供更多思维灵感。在阅读时，教师需要指导学生将精读和略读结合起来。学生通过简要阅读，快速提炼文章的主题及核心要素，以此培养学生对作文主题的深度理解；学生通过精细阅读，学习文章的行文方式及表达技巧，为后续写作积累素材，从而在阅读中不断提升写作能力。

以人教版七年级下 Unit 4 Eat Well 为例，学生围绕教材中“Improve Your Eating Habits”素材展开阅读。略读环节：①在 10 分钟内粗略阅读文章；②提炼文章主题（健康饮食的重要性及如何改善饮食习惯）。精读环节：①分析行文方式（对比论述）及表达技巧（举例论证）；②列举文章中关于不良饮食习惯及对身体的影响、改善饮食习惯建议等重点信息。在学生掌握阅读技巧后，教师可以引入课外文章，引导学生按照略读与精读的方法提炼关键信息，从而丰富学生的视野，为后续写作打好基础。

（二）阅读后仿写，夯实写作基础

现阶段初中生之所以存在“写作难”问题，部分原因是学生对语言素材掌握不足，尚未形成结构完善、思路清晰的写作模式，因此学生在面对作文题目时多显得手足无措、无从下手。构建初中英语阅读与写作一体化教学模式时，教师可以在阅读的基础上先引导学生参照阅读素材的行文方式、表达技巧及思维逻辑进行仿写。在仿写过程中，学生不仅能掌握同一主题下的多维写作思路，还能从中积累好词好句，从而优化写作思维，在潜移默化的仿写训练中逐步增强学生的写作能力。英语作文仿写训练中，教师需引导学生在阅读的基础上展开仿写，即要求学生结合阅读收集的行文结构、表达技巧、核心要义等进行仿写。为避免作文内容同质化，培养学生写作创新性思维，教师需更换仿写题目，以便学生灵活运用阅读积累的知识展开创作，促进学生英语写作发散性思维的形成与发展。

人教 版 七 年 级 下 册 Unit 4 Eat Well 仿 写 环 节 中，要求学生关注课文中的句式结构和表达方式，如“Healthy eating is important for healthy body and mind,Both what we eat and how we eat are important！”“For example...”“When you want a snack,why don’ t you have some fruit instead？”等，引导学生掌握写作技巧。随后，教师让学生选择自己感兴趣的话题，如“Health impacts of fried chicken burgers”，并根据学生的生活经验按照

文章对比论述、举例说明、总结建议等行文方式及表达技巧进行仿写。在仿写过程中，教师需要适时为学生提供关于词汇、句型、表达技巧等方面的指导，以提高学生的写作能力，为后续学生独立写作打好基础。

（三）以写促读，提升口语表达能力

口语表达能力是初中英语教学的重点内容，关乎学生英语思维逻辑性及跨文化意识的形成与发展。在初中英语阅读与写作一体化教学中，教师不仅要以阅读培养学生的英语写作能力，还需要利用写作强化学生的口语表达能力，为学生深度阅读与理解奠定基础。因此，阅读仿写环节后教师可以引导学生分享作文，通过阅读既能帮助学生重新梳理行文脉络，促使学生发现逻辑混乱、语句不通、用词错误等问题，还能在阅读作文中不断培养学生的口语表达能力，推动学生学好英语。仿写作文阅读活动既可以按照个人轮流上台分享的方式开展，也可以按照小组内自由分享的方式开展。其中，个人上台分享虽然耗时，但便于教师针对性指导。而小组内分享则有助于学生间互相点评，形成思维碰撞，为学生取长补短、创新写作思路提供支持。

“Health impacts of fried chicken burgers”阅读仿写后，组织个人上台阅读分享活动。要求学生先在黑板上写下文章核心思想、主要观点、总结建议等关键信息，以思维导图的形式直观呈现作文内容。这一环节有助于帮助学生重新梳理作文结构，以此培养学生的逻辑思维能力。随后，学生通过阅读分享作文内容，锻炼口语表达的标准性与流畅度。教师需适时纠正学生的语法错误或用词不当，加深学生记忆，避免后续再犯此类错误。阅读后，同学及教师对学生的仿写作文进行点评，提出如论据不足、观点模糊等问题，帮助学生提高写作能力。小组阅读分享中，由小组成员交换并阅读作文，促使学生更新视角重新审视该主题下的写作思路，为后续写作提供新思路。

（四）创意性写作，发展学生思维

将阅读范围局限于教材，对促进学生阅读能力与写作能力可持续的发展是明显不足的。因此，在初中英语阅读与写作一体化教学中，教师还需做好拓展阅读的工作，让学生在广泛积累阅读素材的基础上展开创意性写作。所谓创意性写作是指打破主题导向的写作模式，以童话故事创作、文章结局改写或续写、剧本创作等形式进行写作，利用趣味性、新奇感的写作形式缓解学生对写作的畏难心理，调动学生的写作积极性。在教学实践过程中，教师需要结合教学内容及学生阅读能力精选课外文本，确保文本内容与教学主题存在关联性，以便学

生运用知识迁移展开自主阅读。另外，课外阅读素材应尽可能选择故事性、趣味性、教育价值等类型的篇目，以便充分调动学生的阅读积极性，为后续学生展开创意性写作奠定基础。

仍以人教版七年级下册“Unit 4 Eat Well”为例，本单元主要介绍健康饮食习惯及对身体健康的重要性。教师可以参照这一主题搜集课外材料，如关于健康饮食的童话故事、人物传记、调查研究等，既可以让学生从多维度深入理解教学主题，也可以丰富学生的阅读视野，培养其创新性思维。以健康饮食的童话故事为例，阅读后教师要求学生按照童话故事的行文方式及表达技巧，以“Hazards of Candies to Teeth”为主题展开创意性写作。在写作过程中，学生可以自由创作小兔子、小狐狸等拟人化角色，通过对话、事件发展等方式围绕主题提出论点及论据。此前阅读积累的丰富词汇及句式，仿写练习形成的写作模式使得学生的作文内容表达更具逻辑性与完整性，而创意性写作能激发学生的写作灵感，为提升学生的英语写作能力提供支持。

结语

综上所述，阅读与写作一体化教学是教学工作中落实新课标的生动实践，也是创新教学模式、调动学生阅读与写作热情的有效方法。因此，教师应在教学中积极构建契合教学内容、结合基本学情的一体化教学模式，在阅读与写作融会贯通中培养学生的阅读能力，提高写作水平。在此过程中，教师需要扮演好指导者与组织者的角色，既要适时为学生阅读和写作提供指导，提高学生的英语水平；也要时刻把握教学方向，确保英语阅读与写作一体化教学为学生的英语能力发展而服务。^[5]

参考文献

- [1] 何德鹏. 指向思维品质培养的初中英语阅读与写作一体化教学策略探究 [J]. 学周刊 ,2026(02):85-87.
- [2] 袁学琳. 新课标视域下初中英语阅读与写作能力融合教学的实践探索 [J]. 智慧引航 ,2025(23):51-53.
- [3] 马红艳. 让初中英语阅读和写作深度“遇见” [J]. 学苑教育 ,2025(15):55-57.
- [4] 张臻. 有机融合：让初中英语阅读和写作深度“遇见” [J]. 校园英语 ,2024(31):55-57.

（作者单位：山东省滨州市博兴县湖滨镇寨郝中学）

初中英语阅读课堂的过程性评价实施

◎张崇焕

【摘要】《义务教育英语课程标准·日常修订版（2022 年版 2025 年修订）》中指出：“课程内容的教学应践行学思结合、用创为本的英语学习活动观，强调英语学习要在教师的指导下，以主题为引领，以语篇为依托强化学生对阅读知识的深度学习及思考。”初中英语教师在阅读教学中，应立足教学形式变化，转变传统的、结果性的评价观，关注学生参与英语阅读学习过程的评价，凸显“以评促教”“以评促学”的理念，提升英语阅读教学质量。本文围绕初中英语阅读课堂过程性评价策略的构建及实施问题展开分析，对学生参与英语阅读学习活动进行针对性引导，进一步提升英语阅读教学质量。

【关键词】初中英语 阅读课堂 过程性评价



在新课程改革背景下，初中英语阅读教学应从知识传授向素养培养方向转变，教师应对初中生参与英语阅读学习的效果、质量展开及时性、针对性评价，不断优化阅读教学工作，有效培养初中生英语阅读能力及素养。对此，在实际评价开展时，教师应关注初中生参与英语阅读学习过程的情况，及时发现学生阅读中的问题，针对性地调整教学策略和方法，提升英语阅读教学质量。通过加强英语阅读过程性评价的实施，教师将评价与教学有机融合，在优化阅读教学的同时，引导初中生及时发现自身学习的问题及不足，提升英语阅读教学质量，为培养初中生英语学科核心素养打下坚实基础。

一、初中英语阅读过程性评价的特点

（一）教学评价以学生为本

过程性评价以学生为本，关注学生在知识学习中的进步及发展问题。教师将过程性评价融入英语阅读评价中，凸显初中生在英语课堂中的主体地位，把握学生学习能力的发展变化，并结合这种变化针对性调整阅读教学方法、策略，指引初中生更好地学习及成长。

（二）聚焦学生学习中的问题

过程性评价强调对学生学习过程的把握，并在评价分析中，及时地发现学生学习中的问题及不足，有针对性地做好教学调整及优化，保证初中生在课程学习实践中，加深对英语阅读知识的学习思考。过程性评价强调问题发现

的及时性、问题改进的针对性，以科学的过程引导方式，最终实现学习效果提升的目标。

（三）凸显学生学习的连续性

教师在开展过程性评价时，聚焦学生学习过程，并结合评价工作反馈学生的学习进程，同时关注学生的学习连续性，以帮助初中生掌握英语学习方法，提高学生的学习效果和质量。教师通过应用过程性评价指引学生边学习，边反思，并关注学生后续改进情况，凸显“以评促教”“以评促学”的教学目标。

二、初中英语阅读课堂的过程性评价实施策略分析

（一）坚持目标导向，确保过程性评价的科学性

教学目标是教育教学活动开展的先决条件，教师从目标导向入手，对教学评价工作开展应关注的核心点予以把握，进一步提升教学评价的针对性，及时发现初中生参与英语阅读学习中的问题与不足。在教学目标的指引下，教师应立足于教学目标，从单元整体层面入手，明确教学工作开展时应引导初中生掌握哪些知识内容、培养及发展学生哪些能力等^[1]。在把握英语阅读教学目标后，教师根据初中生参与英语阅读学习的情况，有针对性地评估分析学习目标达成率，推进教学评价工作得到有效开展。

以人教版七年级（上）STARTER UNIT1 Hello！这部分内容，在教学目标的设计上，不仅需要引导学生掌握

单词、词组知识，还需要结合实际训练活动，引导学生掌握各种语言学习技能，组织学生在听说读写活动中，将所学语言知识进行灵活应用。在评价活动开展时，以 Section B How do you start a conversation？阅读内容为例，结合目标导向，关注学生在阅读学习时对基础知识的理解及掌握情况，分析学生在阅读学习中语言表达能力的培养以及学生在面对阅读学习时的态度表现等。在过程性评价中，教师应凸显评价的及时性，并在发现学生的问题后，及时做好指引，使初中生改正自身的问题及不足，更加有针对性、有效地投入到英语阅读学习及实践当中。

（二）科学设计任务，优化过程性评价

在初中英语阅读教学活动开展时，教师通过设计相关学习任务，组织初中生在任务的引导下，主动地投入到英语阅读学习活动中，积极探索文章内容，加深初中生对文本知识的学习及思考^[2]。基于这一点，教师在开展过程性评价时，应关联学习任务的设计，观察记录学生完成英语阅读任务的情况，以此作为英语阅读过程性评价的重要依据，使过程性评价工作得到针对性的落实。在阅读任务设计上，教师应根据初中生学习的个体差异、个性化特点，设计分层学习任务，保证阅读教学任务与学生实际学习的适配性，对初中生参与英语阅读学习活动进行科学指引，提升阅读教学效果及质量。在学习任务设计后，教师应关注学生参与学习任务的情况，并记录学生完成任务的表现，将过程性评价嵌入其中，以教学评价指引学生完成任务，凸显教学评价在促进学生学习及成长方面的作用。

以人教版七下 Unit1 Animal Friends 中的 Section 阅读部分为例，教师应围绕“How are animals part of our lives？”这一主题，关注学生英语学习能力、思维能力的培养，以任务引导的方式组织学生逐步深入地参与英语知识的学习及思考。

任务 1：What Is an Elephant？

设计意图：引导学生在文本阅读中提取信息，了解大象的生活习性、外形特征等，培养学生的阅读技能。

任务 2：My Favorite Animal：The Elephant

设计意图：组织学生结合文本内容整理出大象的相关信息，并开展结构化表达交流活动，培养学生整合信息及口头表达能力。

任务 3：How to Save Elephants.

设计意图：引导学生深入思考文本背后的保护议题，促进学生阅读思维能力的培养。

结合学习任务的设计，引导初中生在参与阅读学习时，以任务为导向，参与文本阅读当中，加深对文本的阅读学习及思考。教师在评价活动设计上，联系学生参与阅读学

习任务情况，评估分析学生阅读学习效果。结合学生阅读学习任务，在评价活动开展时，注重对学生完成学习任务的情况予以评价，并在学习任务引导下，夯实学生对文本知识的学习及理解。

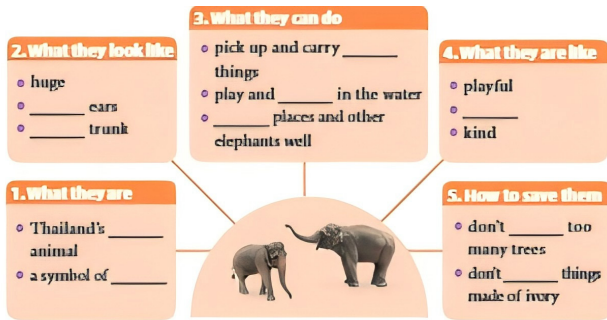


图1 1d Complete the mind map with the information from the post

结合图 1 内容，组织学生完成阅读填空，考查学生对文本内容的理解情况。在任务设计上，教师根据学生完成任务的表现，评估分析学生对阅读知识的学习效果，实现对学生的量化评价和分析。通过开展量化评价分析，教师可以更加精准地把握学生学习问题，对学生参与英语阅读学习活动采取针对性的引导，提升初中生英语阅读学习质量。

（三）强化合作探究，深化过程性评价

初中英语阅读课堂过程性评价工作开展时，教师应引导学生参与英语合作学习活动，有效培养及发展初中生英语学习能力，增强初中生对阅读文本的学习及思考能力。对此，教师在实际教学中，应重视对合作探究学习方法的应用，根据初中生的身心特点、学习特点，科学划分英语学习小组，确保每一个学习小组都具备合作探究学习能力，引导学生积极主动地思考英语知识。同时，教师在推进合作学习活动开展时，应将教学评价与合作学习活动有效地融合，结合过程性评价模式的建立，通过学生自评、学生互评等方式，评估分析初中生参与英语合作学习的效果。在小组合作探究过程中，给予初中生充足的学习交流、评价反思时间，使初中生在评价后，反思自身的问题及不足，并做好后续学习改进^[3]。

在人教版七上 Unit 6 A day in life 内容教学评价时，组织初中生以合作探究学习方式参与到本节课学习中。在合作学习开展过程中，教师可以从读写结合的视角入手，将本单元阅读内容与学生写作实践活动联系在一起，引导初中生在阅读交流后，参与到英语写作实践中。在写作时，围绕“What time do you begin Classes？What do you often do after school？”等内容展开交流，并在问题讨论中，引导学生联系阅读学习，参与到语言表达交流活动

中，培养初中生英语读写能力。在教学评价时，教师应组织初中生参与英语评价活动，通过学生自评、学生互评等方式，丰富英语阅读过程性评价的内容，组织初中生在自评、互评时，反思自身的学习行为，使初中生及时地改正自身的学习问题。教学评价开展时，初中生通过自评的方式，反思自己在英语读写活动中的表现，思考自己的学习收获、学习问题。在学生自评活动开展过程中，则联系小组讨论交流活动，引导初中生相互评价、相互学习、相互借鉴。

（四）优化教师评价，做好激励引导

初中英语阅读教学过程性评价工作的开展，教师应明确教学评价的目的，凸显教学评价的功能及作用，引导初中生积极投入到英语阅读学习活动中，实现“以评促教”“以评促学”的目标。教师对学生的评价是一个重要的因素，教师应在学生参与英语阅读学习过程中发挥组织、引导的作用，提升英语阅读教学效果及质量^[4]。对此，初中英语教师开展阅读教学评价工作时，需要联系过程性评价工作开展，对学生参与阅读学习活动进行激励，善于发现学生阅读学习中的闪光点，帮助初中生树立起阅读学习自信心。同时，结合过程性评价工作开展，及时发现学生阅读学习中的问题，凸显教师的指导作用，使学生及时地改正问题，有针对性地提升初中生参与阅读学习的质量。初中英语教学评价开展时，教师以过程性评价方法对学生参与英语学习活动进行指引，应通过评价掌控英语课堂教学节奏。在具体操作时，教师应聚焦两个方面内容：一是在课堂上立即评价，把握好学生的学习过程；二是联系课堂阅读学习活动，及时地发现学生存在的问题，并指引学生有针对性的改进，加深英语知识的学习。

以人教版七上 Unit 4 My favourite subject 教学为例，教师在评价开展时，关注学生课堂学习表现，善于抓住学生学习中的闪光点。如在本单元 Section B 部分学习时，联系 1d 内容，从过程性评价入手，关注学生在阅读中的表现。结合 Mike Davis 和 Wu Binbin 的关于“favorite subject”内容的小短文学习活动，教师善于挖掘学生身上的闪光点。如在短文阅读时，学生表现出积极、主动的学习状态，积极参与到课堂表达交流活动中，教师应在这时给予肯定，鼓励学生们的良好表现，帮助学生树立起学习自信心，以过程性的激励措施，助力学生积极参与到阅读学习当中。同时，联系课堂阅读教学活动的开展，组织初中生参与文本阅读学习时，教师应聚焦学生参与阅读学习的表现，联系 1c、1d、2a 等阅读分析，把握学生的阅读表现。如在 1c 中，组织学生联系文本阅读学习后制作阅读思维导图，理清文本内容。



图2 My favourite subject 思维导图

在完成思维导图后，教师应关注学生阅读学习及理解的情况，联系学生表达交流，分析学生参与文本学习的效果。在评价时，融入激励性评价的同时，注重把握学生在学习中的问题，及时地做好引导，使学生在阅读学习中及时地改正。通过优化教师评价工作，教师对学生参与英语阅读学习中的问题予以针对性改进，引导初中生有效地参与到英语阅读学习及思考中，以此提升阅读教学质量。

结语

综上所述，联系当前初中英语教学改革形势的发展变化，教师在开展阅读教学过程中，应加强过程性评价，及时发现学生参与阅读学习中的问题及不足，凸显“以评促教”“以评促学”的理念，引导初中生有效地投入到英语阅读学习及思考当中，加深对阅读知识的理解及掌握。在开展过程性评价时，教师应突出目标导向，明确教学评价的关键点。同时，加强任务设计，引导学生展开合作探究学习，将教学评价与教学活动、学习活动有效结合，及时指出学生的问题及不足。此外，在开展教学评价时，教师应该注重对学生予以鼓励及支持，发挥评价的指引作用，帮助学生树立学习自信心，激发学生参与英语阅读的学习热情，通过过程性评价的有效开展，为初中生构建高效、高质的英语阅读教学课堂。

参考文献

[1] 王小云.AI 赋能初中英语阅读理解动态评价体系的建构与应用 [J]. 华夏教师 ,2025(36):109–111.

[2] 李志江. 初中英语阅读教学“教—学—评”一体化评价模式探究 [J]. 中学生英语 ,2025(40):63–64.

[3] 王斯诺. 增值评价驱动的初中英语阅读教学创新探究 [J]. 中学生英语 ,2025(38):105–106.

[4] 赵海宏. 过程性评价在初中英语阅读教学中的应用 [J]. 知识库 ,2022(06):160–162.

（作者单位：山东省滨州市无棣县第三初级中学）

初中英语阅读教学中语块教学法对提升学生表达准确性的实验研究

◎石津津

【摘要】本文聚焦初中英语阅读教学中语块教学法对提升学生表达准确性的作用。首先，系统梳理语块的内涵，并明确初中英语阅读教学中语块教学法对提升学生表达准确性的作用。其次，构建以语块识别积累、语块分析理解、读写联动运用为主线的三阶段教学路径，并以译林版八年级下册课文 Gulliver in Lilliput 为载体开展实验研究。最后，分析教学实验效果并反思可改进之处，旨在为该方法有效提升学生英语表达准确性提供实践参考。

【关键词】初中英语 阅读教学 语块教学法 表达准确性



初中英语阅读文本中大量存在的固定搭配、惯用表达与句式框架，为学生接触和习得规范的英语表达提供了丰富的语料来源。语块教学法主张以语块为基本单位组织语言教学，将词汇与句法的学习整合在有意义的语言组块之中，这种教学思路与阅读教学的语境优势高度契合^[1]。学生在阅读中识别、理解并积累语块，在表达中提取、运用并巩固语块，阅读与表达经由语块形成有机的衔接，表达准确性可获得持续的滋养。本文以语块教学法为切入点，探索初中英语阅读教学中提升学生表达准确性的可行路径。

一、语块教学法综述

（一）语块的内涵解析

语块是语言中反复出现、具有相对稳定结构与语义的多词组合。依据内部结构与功能特征，语块通常分为四种类型。聚合词如 by the way、of course，各成分之间的搭配关系高度固化。搭配型语块如 make a decision、pay attention to，成分之间存在较强的共现偏好，反映的是长期使用中沉淀下来的选词习惯。制度化表达如 Could you please...May I help you? 与特定的交际情境紧密关联，是实现语用得体的重要资源。句式框架如 the more...the more...、not only...but also... 提供带有空位的结构模板，使用者在保持框架不变的前提下填入不同的内容词，即可快速生成符合语境

的句子。

（二）初中英语阅读教学中语块教学法对提升学生表达准确性的作用

语块教学法是将语块作为语言教学的基本单位，引领学习者在语言输入中识别、归纳语块，在反复接触中记忆、巩固语块，在语言输出中提取、运用语块，从而提升交流能力的一种教学方法^[2]。

语块教学法在初中英语阅读教学中对学生表达准确性的提升，可以从三个层面加以理解。首先，阅读材料呈现了语块在篇章中的实际运作方式，学生在理解文意的过程中感知语块的搭配规律与使用场合，这种在语境中建立起来的认知，比脱离语境的机械记忆更容易迁移到表达环节，也更能保证表达时选词与组句的准确。其次，初中学生在英语表达中出现的准确性问题，相当一部分源于词汇之间的联结方式不稳固，学生知道单个词语的含义，却难以将它们组织为符合英语表达习惯的短语或句式。阅读教学中的语块教学针对的正是该薄弱环节，将阅读中出现的词汇以语块为单位加以整合与操练，学生在积累语言材料的同时也习得了词与词之间的组合规范，从源头上减少表达中因搭配失当或结构混乱而产生的偏误。再次，阅读教学为语块从输入到输出的转化提供了结构化的实践场景，学生在读中识别语块、在读后运用语块，输入与输出之间的距离得以有效缩短，语块在理解与表达的往复中逐步固化为学生可以准确调用的语言资源。

二、初中英语阅读教学中运用语块教学法提升学生表达准确性的路径

（一）在阅读理解中嵌入语块识别与积累，夯实准确表达的语料基础

学生表达中的搭配错误与句式偏误，很大程度上源于可供调用的规范语言材料不足。阅读教学为语块的系统性输入提供了得天独厚的条件，篇章中的语块以完整的语境为依托。教师在带领学生理解文本内容的过程中，同步引领学生关注承载文意的语块，将语块的识别与积累融入阅读理解的各个环节^[3]。学生在深入理解语篇的同时也收获一批带有语境印记的规范表达，在后续自主运用时更易准确提取和恰当使用。

以译林版初中英语八年级下册 Unit 4 Gulliver in Lilliput 阅读教学为例，教师要求学生以 Gulliver 的经历为线索，将故事划分为漂流上岸、醒来被缚、发现小人、试图挣脱四个阶段，找出描述其动作与状态的动词搭配类语块，分别记录在语块采集表的对应栏目中。

学生在细读过程中陆续提取出 as far as I could、felt land under my feet、lay down on the grass、fell asleep、tied to the ground、break free、managed to pull one hand out 等语块，并按照故事阶段加以归类。接着，教师请学生在采集表中增设一列，标注每个语块所传递的人物状态信息，比如 tired out 对应体力耗尽，could not move 对应行动受限，did not know what to say 对应困惑无措。学生可逐步发现语块的搭配方式携带了状态信息，准确的搭配选择有助于精确传递处境与感受。最后，教师组织学生构建小组，从采集表中选取三个语块，口头造句描述一个与原文不同的困境场景，要求语块的搭配形式与原文保持一致，语义须与新场景匹配。学生在尝试迁移的过程中切身感受到语块形式的稳定性与表达功能的可迁移性，为后续深层次的语块运用积累了经验。

（二）借由语块分析深化阅读理解，培育准确表达的语言意识

阅读教学中的语块学习不应止步于识别与记忆，教师还可以借由对语块的分析来深化学生对篇章的理解，同步培育学生对英语表达的敏锐意识。具体而言，教师带领学生关注语块在篇章中的分布位置与衔接功能，分析作者为何在特定位置选用特定语块来组织信息、推进逻辑或表达态度。学生在这种分析性阅读中逐渐形成一种语言自觉：表达的准确不仅在于语法正确，还在于选用符合英语行文习惯的搭配与句式。这种从阅读中生长

出来的语言意识，将持续影响学生在表达时的遣词造句，使其自觉趋近英语的表达规范。

例如，教师在“Gulliver in Lilliput”语块积累的基础上，设计四个层次递进的分析活动，带领学生深入体会语块选择与表达效果之间的关联。第一个活动聚焦语块的对比观察：教师在黑板上并列呈现描述 Gulliver 的语块组（tied to the ground、could not move、tried to break free but only managed to...）与描述小人的语块组（started climbing all over me、continued moving across my body、coming straight towards me），要求学生从动词选择、介词搭配、句式结构三个角度比较两组语块的差异，并讨论这些差异如何分别呈现出巨人的被动无助与小人的主动灵活。第二个活动转向语块的替换实验：要求学生尝试将 Gulliver 的语块替换为更简单的表达，如将 tried to break free but only managed to pull one hand out 改为 tried but failed，将 did not know what to say 改为 had nothing to say，随后比较替换前后在信息量、情感色彩与叙事张力上的变化。学生可体会部分替换虽然语法正确，但损失了表达的准确性与感染力。第三个活动进入语块的语篇功能分析：学生标记故事中三次出现的 I thought / I found / I did not know 句式框架，观察它们分别出现在故事的哪个转折节点，讨论这组心理活动语块如何推动叙事的节奏与读者对 Gulliver 内心世界的感知。第四个活动要求学生完成一份简短的语块分析笔记，说明对自己英语表达的启示。四个活动逐步引领学生持续探索语块的甄选与使用，进而形成一种自觉的审视语言表达精度的习惯。

（三）设计读写联动的语块运用任务，促进准确表达的能力转化

阅读中积累的语块与形成的语言意识，需在多元表达实践中得到检验与巩固。教师在完成阅读教学后，围绕阅读文本的主题与内容设计书面或口头表达任务，要求学生在输出中有意识地运用阅读中的语块，是促成语块从接受性知识向产出性能力转化的有效途径。表达任务与阅读文本在话题上保持一致，为学生提供了熟悉的语义框架，降低了语块迁移的认知负担，学生可以将更多注意力集中在语块的准确提取与恰当嵌入上。

例如，教师围绕 Gulliver in Lilliput 的故事情境，设计课堂口语与课后写作两个主题活动。课堂口语活动以角色扮演与故事改编交流为载体：学生分组，各自抽取一个指定场景，比如 Gulliver 醒来发现被缚的瞬间、小人士兵第一次看到巨人的场景、Gulliver 试图挣脱时

双方的反应等，组内成员分别扮演 Gulliver 与小人士兵，以第一人称口头讲述自己在该场景中的所见所感所为。教师明确提出语块运用要求：每位学生在口头表述中须准确使用至少四个本课积累的目标语块，搭配形式须与积累阶段确认的规范一致。各组依次展示，其余学生记录发言者使用的语块及其准确程度，展示结束后由听众反馈语块使用中的搭配偏误，教师在学生互评基础上进行针对性纠正与点拨。

课后开展故事扩写开放性主题活动：学生从小人国国王的视角，撰写一份关于巨人 Gulliver 抵达小人国的新闻报道，内容涵盖巨人被发现的经过、控制巨人的措施以及对巨人意图的初步判断，需充分运用本课所学语块并至少融入四个不同类型的新语块。学生在保持语块搭配准确的前提下，根据书面语境调整语块的嵌入方式与表达语气，这一过程可有效检验学生对语块形式与功能的掌握，并拓展其自主挖掘与运用语块的意识，以持续发展精准表达的能力。教师在批改中重点关注语块搭配的准确性与语境適切性，标注偏误并附简要说明，要求学生根据反馈修改后提交定稿。学生在不同的输出模式中反复操练目标语块，表达准确性在口头与书面两个维度上均得到有针对性的强化与提升。

三、初中英语阅读语块教学法对提升学生表达准确性的实验效果分析

（一）有效性分析

首先，语块采集表中按故事阶段归类语块的做法，使学生在表达时形成了一种叙事性提取路径，学生在后测写作中呈现出沿情节线索成串调用语块的倾向，搭配准确率的提升不仅体现在单个语块的正确使用上，更体现在语块与语块之间的衔接趋于连贯，这说明依托篇章语境积累的语块在学生记忆中形成了有组织的网络结构。其次，替换实验活动对学生表达准确性的影响超出了预期，学生在亲历粗略表达与精确语块之间的信息落差后，开始主动在写作中追求搭配的精度，后测作文中出现了学生自觉选用阅读中习得的较复杂语块来替代简单表述的现象，语块选择的自觉性正在成为表达准确性提升的内驱力。再次，口语环节训练了语块的即时提取速度，书面环节则强化了语块嵌入句法结构时的形式准确性，两者的互补效应使学生的表达准确性在流利与严谨两个方面均有可观测的进步。

（二）问题反思

其一，实践中发现学生对语块的记忆呈现出明显的

类型偏好，动词搭配类语块因形式简短、语义直观而最容易被准确掌握，句式框架类语块则因内部含有需要灵活填充的开放位置，学生在运用时频繁出现框架完整但填充成分语法失误的情况。后续教学应针对句式框架类语块设计专项填充操练，帮助学生在掌握框架的同时建立对填充位置语法约束的清晰认识。

其二，视角转换类表达任务的难度梯度需要更精细的控制，本次实践中从 Gulliver 视角转换到小人士兵视角与国王视角，部分学生在后一个任务中出现语块使用准确但整体表达逻辑混乱的问题。教师在设计语块迁移任务时，视角与体裁的变化幅度应与学生当前的语块掌握程度相匹配，避免认知负荷过大导致学生将注意力从语块准确性转移到内容构思上。

其三，同伴互评环节中学生对搭配偏误的识别能力参差不齐，语块基础较薄弱的学生在互评时难以有效判断同伴的语块使用是否准确。为此，教师可以在互评前提供一份包含常见搭配偏误类型的参照清单，使互评活动从模糊的印象判断转向有据可依的聚焦分析，提升互评对表达准确性的实际促进效果。

结语

语块教学法在初中英语阅读教学中的运用，为学生英语表达准确性的提升开辟了一条从语言输入到输出的贯通路径。阅读中的语块识别与积累可引领学生储备规范的表达材料，语块分析活动培育学生对搭配精度与语用適切性的自觉意识，读写联动的迁移任务则将这些储备与意识转化为有效输出的表达能力。学生的英语表达在搭配规范、句式选择与语境适配等方面实现融合发展。^[4]

参考文献

- [1] 朱江婷. 初中英语听说教学中词块教学法的实施策略研究 [J]. 中学生英语, 2025(46):29–30.
- [2] 胡绍国. 初中英语听说教学中词块教学法的实施策略研究 [J]. 中学生英语, 2025(24):5–6.
- [3] 罗元婷. 语篇衔接理论下词块教学法在初中英语写作教学中的应用研究 [D]. 贵阳: 贵州师范大学: 2025.

（作者单位：江苏省南通市如皋市实验初中）

单元整体教学视域下 指向主题意义探究的初中英语阅读教学设计 ——以人教版九年级全一册

Unit 9 I like music that I can dance to. 阅读课为例

◎杨 智 胡昌莉

【摘要】本文基于《义务教育英语课程标准（2022年版）》的核心理念，深入探讨在单元整体教学视域下，如何通过深度语篇研读，进行指向主题意义探究的初中英语阅读教学设计。文章以人教版九年级全一册 Unit 9 I like music that I can dance to. 中的阅读语篇 Sad but Beautiful 为例，系统阐述了遵循“目标引领—环节设计—评价反馈”的逻辑路径，并强调语篇分析、目标确立，活动设计环环相扣，贯穿多维度评价方式，旨在有效促进学生英语学科核心素养深度发展，为一线教师开展主题意义探究视角下的阅读教学提供具有实操性的参考范例。

【关键词】单元整体教学 主题意义探究 初中英语 阅读教学 教学评价



《义务教育英语课程标准（2022年版）》明确提出，应基于分级体系，构建以主题为引领、以语篇为依托的课程内容结构，并倡导践行“在体验中学习、在实践中运用、在迁移中创新”的学习理念^[1]。新课标要求教师深入挖掘语篇及单元的主题意义，并以此为核心进行课堂教学设计，同时坚持形成性评价与终结性评价相结合的多元评价机制，以评促学，以评促教。

浙江省教育厅教研室英语教研员葛炳芳在《中学英语教师阅读教学研究丛书》中指出，阅读教学应充分依托文本材料，综合培养学生的阅读技能、语言技能与思维技能。理想的英语阅读课堂，应兼具文本信息的加工处理、学生思维能力的培养提升，以及渗透其中的语言赏析与实际应用的功能^[2]。

基于上述理念，本文聚焦于单元整体教学视角，以具体单元课时为例，探讨如何将主题意义探究有机融入初中英语阅读教学的全过程，实现核心素养的落地。探索“目标引领—环节设计—评价反馈”模式，即是

语篇解读挖掘形成引领目标，目标导向针对性设计环节，主题式产出与多样评价反馈相结合。

一、指向主题意义的阅读教学策略与实施路径

北京师范大学外国语言文学学院教授王蔷（2017）强调，主题意义探究必须立足于语篇的深度解读，挖掘其背后的文化内涵与价值取向，从而推动教学目标从单纯的“语言知识传授”向综合的“核心素养培养”转型^[3]。指向主题意义的教学实施应遵循“目标引领—环节设计—评价反馈”的闭环路径。

（一）基于深度语篇研读，确立素养导向的教学目标

深入的语篇分析是设定教学目标的基础。本文借鉴王蔷教授提出的“What-Why-How”语篇分析框架，对教学文本进行解构：

What（语篇内容与主题）： 本课语篇 Sad but

Beautiful 主要介绍中国民间音乐家阿炳（华彦钧）的生平及其音乐成就。文章以作者聆听《二泉映月》的感受为引，依次介绍了阿炳的坎坷人生经历及其在二胡艺术上的卓越造诣与深远影响，最终落脚于对其音乐“凄美”特质及其跨时代共鸣原因的探讨。

Why（写作目的与主题意义）： 作者旨在通过叙述阿炳的生平与艺术，揭示一个深刻的道理：伟大的艺术源于真实的生活体验，并能因其对普遍人类情感（如悲伤、坚韧）的真切表达而超越时空，引发广泛共鸣。这引导学生从“个人喜好”的表层走向“人文共鸣”的深层，理解“分享艺术喜好差异，感悟人物背后人生”的单元主题意义。

How（文体结构与语言特点）： 语篇采用记叙与议论相结合的文体，结构清晰，可分为三部分：第一部分（第1段）为引子，陈述写作缘由（听曲有感）；第二部分（第2段）为主体，记叙阿炳的生平经历；第三部分（第3段）为升华，评述阿炳的艺术成就及其音乐的文化价值与情感共鸣。语言上，文本运用了如“sad but beautiful”“crying deeply”等富有感染力的词汇，并通过事实与情感的交织，形成明线（阿炳生平事迹）与暗线（作者情感共鸣与价值认同）的呼应。

结合上述语篇分析及英语学科核心素养的要求，本课时教学目标设定如下：

语言能力： 能够正确理解并运用与人物生平、艺术描述相关的核心词汇与句型（如定语从句）；能够基于文本信息进行语义转换和观点表达。

学习能力： 能够熟练运用读前预测、略读、寻读、词性预判、利用支撑细节等阅读策略，提升信息捕捉、筛选与整合的效率。

思维品质： 能够通过梳理文本结构、对比阿炳人生与音乐特点、探究其艺术永恒价值的原因，发展分析、推理、批判与创造性思维能力。

文化意识： 能够通过了解阿炳的人生经历与艺术成就，理解其音乐作为“国家宝藏”的文化价值，感悟“艺术源于生活并连接人性”的深刻内涵，增强对中华优秀传统文化的认同与自信，并初步具备向外界传播中华文化瑰宝的意愿与能力。

以上四个目标相互关联，共同支撑起本课时的核心素养培养蓝图。

（二）设计多维递进的教学环节，推动意义探究

围绕教学主线与目标，教学活动设计遵循“感知—

理解—内化—迁移”的认知规律，分为读前、读中、读后三个阶段。

1. 读前活动——激活已知，创设情境，引发期待

Activity 1: 视觉激趣，话题导入

教师呈现琵琶、笛子、二胡等中国传统乐器的图片，提问学生：“Do you know these traditional Chinese instruments? Can you name any others?”

设计意图：借助图片与提问，激活学生旧知，直接引入本课主题——中国传统乐器及艺术家。

Activity 2: 听觉感知，语言铺垫

教师播放两段风格迥异的中国传统音乐片段（一段欢快，如《百鸟朝凤》唢呐片段；一段悲怆，如《二泉映月》片段）。引导学生用形容词描述感受并完成句子：“I feel very ____.” 随后，教师示范同义句转换（如：I feel very happy. = I sense a strong happiness.），并要求学生模仿转换另一句。最后，展示二胡演奏家阿炳的图片。

设计意图：通过多模态输入（听觉+视觉），营造沉浸式氛围，激发学生兴趣。同义句转换既是语言能力的训练，也为后续阅读扫清部分语言障碍。图片自然过渡，将焦点引向本课主人公。

2. 读中任务——分层理解，策略引导，深化思维

Activity 1: 速读抓主旨

学生快速阅读全文，回答教材 2b 中的三个基础问题（如：What is the name of the piece? Who wrote it?），并勾画关键信息。

设计意图：训练略读技能，帮助学生快速把握文章大意和核心人物，建立整体印象。

Activity 2: 细读析结构

学生再次阅读，划分文章段落，并概括各部分大意（如：Part 1: The writer's personal feeling; Part 2: Abing's life story; Part 3: Abing's achievement and the value of his music）。

设计意图：引导学生关注语篇的宏观组织结构，理解内容是如何围绕主题意义展开的，培养语篇意识。

Activity 3: 寻读理细节（人物生平）

学生细读第二段，使用鱼骨图（Fishbone Diagram）梳理阿炳一生中的关键事件（如：出生学艺、父亲去世、双目失明、流落街头、创作名曲等）。完成后，引导学生思考并讨论：“How did Abing's life experiences influence his music?”

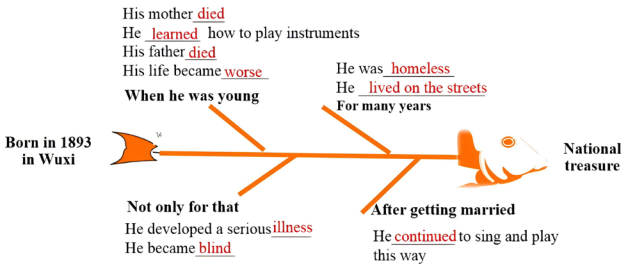


图 1 语篇结构鱼骨图

设计意图：鱼骨图将零散信息可视化、系统化，有效训练信息提取与整合能力。关联生平与音乐的讨论，直指教学主线，促进学生逻辑思维与因果推理能力的发展。

Activity 4: 深读探内涵（艺术价值）

学生阅读第一和第三段，分组完成表格任务：找出体现阿炳音乐特点（sad but beautiful）及其艺术成就与影响（national treasure, popular）的具体语句，并探讨“Why can Abing’s music, which is so sad, touch so many people?”

设计意图：通过合作探究与证据查找，引导学生从事实层面上升到价值层面，深入理解“艺术连接人性”的课时概念，培养批判性思维与文化探究能力。

3. 读后任务——整合输出，迁移创新，以评促学

Activity 1: 情景化综合输出

创设真实任务情境：“假设你是央视《国家宝藏》节目英文版的主持人，需要向全球观众介绍阿炳和他的音乐，让这份‘National Treasure’成为‘International Treasure’。”学生可独立或小组合作，准备一段英文解说词并进行展示。

Activity 2: 多维度评价反馈

为了保障教学效果，教师需要提供清晰的评价标准；教师可从以下维度引导生生互评与教师点评：

内容完整性：是否涵盖了阿炳的生平、音乐特点及文化价值。

语言准确性：词汇、语法（特别是定语从句）使用是否准确。

表达流畅性与表现力：语音语调、肢体语言是否有助于传达情感。

思维深度：是否尝试解释其音乐为何能引发共鸣。

设计意图：真实任务驱动学生整合、运用所学知识，实现语言内化与能力迁移。嵌入过程的评价量规使反馈更具针对性，有效落实“教学评一体化”，提升学习成效。

Checklist		
Assessment (评价)	Total stars	Your stars
Complete in content (内容完整)	★★★★★	
Grammatical accuracy (语法正确)	★★★★★	
Richness of vocabulary (词汇丰富)	★★★★★	
Neatness of handwriting (书写美观)	★★★★★	

图2 解说词写作评价量表

Activity 3: 分层拓展作业

Level A（基础应用）：课后查找另一项“China’s treasure”（如剪纸、书法、京剧等），并写下几句英文介绍。

Level B(拓展创造): 选择一项“China’s treasure”，为其制作一份英文宣传海报或思维导图。

设计意图：分层作业尊重学生个体差异，巩固本课所学语言结构与文化主题，同时鼓励学生自主探究与创造性表达，将文化自信的培养延伸至课外。

结语

以主题为引领、以语篇为依托、强调整合性与关联性的单元整体教学，为构建高效、高质的初中英语课堂指明了方向。本文以 Sad but Beautiful 一课为例，展示了如何在单元整体教学视域下，通过深度语篇研读明确主题意义，并将其转化为清晰的教学主线与目标，进而设计出一系列环环相扣、旨在促进学生认知层次不断提升与核心素养协同发展的教学活动。

同时，融入贯穿始终的多维评价，确保了教学的有效性。实践证明，这种指向主题意义探究的阅读教学设计，不仅能够深化学生对语言知识的理解 and 应用，更能引领他们在触摸人物命运、感悟艺术魅力的过程中，实现思维的淬炼、文化的浸润与人格的成长，最终赋能其全面发展。

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准：2022 年版 [M]. 北京师范大学出版社, 2022.1.

[2] 葛炳芳. 中学英语教师阅读教学研究丛书 [M]. 浙江大学出版社, 2019.

[3] 王蔷. 促进英语教学方式转变的三个关键词：“情境”“问题”与“活动” [J]. 中小学外语教学（中学篇）, 2017(5): 1–6.

（作者单位：杨智，四川省成都市石室中学；胡昌莉，四川省成都市龙泉驿区十陵中学）

网络技术赋能初中英语阅读习惯的养成

◎蔡卓莹

【摘要】本研究旨在探索网络技术对初中英语阅读习惯养成的支持路径，解决当前初中生英语阅读存在的兴趣薄弱、材料单一、反馈滞后等问题。研究通过文献分析梳理网络技术在语言教学中的应用现状，结合初中英语教学实践，采用案例分析法，结果显示，学生对互动式、情境化阅读内容接受度更高，基于网络技术的分级阅读平台、多媒体资源库及智能反馈系统可有效提升阅读频率与持续性。研究结论提出三项可行性策略：搭建个性化阅读资源矩阵、设计游戏化阅读任务、建立智能阅读跟踪机制，为初中英语教学借助网络技术培养学生自主阅读习惯提供实践参考。

【关键词】网络技术 初中英语 阅读习惯 自主阅读 教学策略



在“将互联网与教育相结合”深度融合的背景下，传统英语阅读教学模式已经很难适应初中生个性化的学习需要，并成为阅读习惯培养的关键瓶颈。回顾目前的研究显示，网络技术对于扩大阅读资源和提高互动性具有显著优势，但是在实际的教学中还存在资源整合不充分、技术应用过于形式化和缺乏有针对性指导的问题。本研究着重探讨了网络技术如何解决初中生英语阅读中“不愿意读书，不能够读书，无法坚持读书”的核心问题，从而帮助学生培养终身受益的自主阅读能力。

一、初中英语阅读习惯培养的现状及存在的问题

（一）学生缺乏阅读的兴趣和主动性

目前，很多初中生对于英语阅读并不感兴趣，认为这是一种枯燥乏味的事情，并没有积极主动地去探究知识，传统的教学模式中，阅读材料通常只限于教材内容，且形式简单，很难引起学生好奇心与求知欲^[1]。与此同时，一些教师过多地重视语法、词汇等方面的解释，而忽略了学生读书过程中的兴趣培养，从而使学生读起来索然无味，没有积极读书的愿望。这一兴趣的丧失造成了学生阅读时易出现倦怠情绪而难以继续深入阅读，从而影响了阅读习惯的培养。

（二）不恰当的阅读方法和低效的阅读方式

很多初中生阅读英语文章缺乏行之有效的方法。学生常常是一字不差地去读，而不是着眼于整体理解，致使读

得慢，而且很难抓住文章主旨大意。另外，学生缺乏预测、推理、归纳等阅读策略，碰到生词或者难句时易出现卡壳现象，从而影响了阅读的连贯流畅。这种不恰当的阅读方法，不但会降低阅读效率，而且会让学生产生畏难心理，也不利于养成良好的阅读习惯。

（三）阅读环境差、缺少支持

家庭与学校作为学生重要的成长环境，在初中英语阅读习惯培养过程中起着至关重要的作用。但当前一些家庭英语阅读氛围不浓，家长不重视英语阅读，未能给学生充分地提供英语阅读资源与辅导。就学校而言，虽有图书馆，但是英语阅读书籍种类与数量都受到限制，很难满足学生多样化的需求。同时学校举办的英语阅读活动不多，没有一套系统的阅读指导与评价机制，不能给学生创造一个良好的阅读氛围，限制了学生阅读习惯的形成。

二、网络技术有助于初中生英语阅读习惯的养成

（一）资源丰富多样，符合个性化的需求

网络技术给初中英语阅读带来了大量资源，其中有各类英语文章、电子书籍和在线课程。这类资源涉及不同题材、难度级别及文化背景，可以满足学生个性化需求。学生可根据自身兴趣爱好、英语水平等选择合适的阅读材料，以增强阅读针对性、有效性，网络资源具有更新速度快等特点，可以及时地为学生提供英语阅读的最新消息，让学生接触更多的知识与信息。

（二）互动性高，引发阅读兴趣

网络技术互动性强，能给学生带来丰富的互动体验。在在线阅读平台上，学生可与其他读者交流探讨、分享阅读心得及经验，提高阅读趣味性及社交性。与此同时，部分网络阅读工具也提供游戏化阅读体验，例如阅读打卡、积分奖励等等，可以激发阅读兴趣，增强竞争意识，督促学生积极参与到阅读活动中去，培养学生阅读的好习惯。

（三）提供即时反馈，推动阅读深化

网络技术能给学生提供即时反馈与评价。阅读时，学生可通过在线测试、阅读理解练习等方式来测试其阅读效果，并由系统及时反馈并打分，使学生知道其长处与短处。这一即时反馈机制有助于学生对阅读策略进行适时调整，促进阅读能力与水平提升。另外，教师也可通过网络平台来监测与引导学生阅读情况，并向其提供个性化意见与帮助，从而推动其阅读能力提升。

三、网络技术助力初中英语阅读习惯养成的方法

（一）构建个性化的阅读资源矩阵

构建初中英语阅读教学个性化阅读资源矩阵，是网络技术辅助下学生阅读习惯养成的一条有效途径，每个学生在英语水平、阅读兴趣以及学习进度等方面都有差异，个性化阅读资源矩阵可以满足不同同学的需求，激发其阅读兴趣并提高其积极性与主动性^[2]。

以“Home Sweet Home”教学为例，教师可借助网络技术为其构建一个覆盖多类型、难度层次丰富的阅读资源矩阵，并结合学生实际。对基础相对薄弱的学生来说，教师可提供一些简单明了、图文结合的英语绘本及短文，比如对家庭日常生活进行简单介绍等，使学生能很容易地了解内容并增加阅读自信。而对英语水平和阅读能力都比较强的同学，教师可以建议阅读一些更长的英文小说片段和新闻报道，例如有关家庭文化差异方面的文章，满足其深入探究知识的需要，同时教师也可借助网络平台互动功能，使学生在阅读过程中按照兴趣自主选择阅读资源和交流阅读心得。学习“Home Sweet Home”这一话题时，学生可从网络平台中挑选感兴趣的与家有关的读物，比如温馨的家庭故事、家庭旅行经历等。读书之余，学生可以通过平台表达自己的感受和体会，并与其他学生进行交流。教师还可以通过平台对学生阅读进行评论与引导，并及时反馈和激励学生。通过这种个性化阅读资源矩阵的构建，学生可以根据自身情况来选择合适的阅读材料，并逐步培养良好的阅读习惯。

（二）设计游戏化的阅读任务体系

游戏化阅读任务体系可以把枯燥乏味的阅读学习变成趣味横生的游戏活动，使学生能在轻松愉悦的气氛中完成阅读任务，增强其趣味性与吸引力，进而促进其阅读习惯的形成。网络技术可以方便地设计与执行游戏化的阅读任务^[3]。

以“Happy Holiday”教学为例，教师可设计系列游戏化阅读任务，围绕假期主题展开。如教师可创设“假期冒险旅程”游戏情景，把阅读材料设置成旅行途中的各种线索与提示。学生需要通过阅读不同的英语短文、邮件等，了解旅行目的地的信息、当地的风俗习惯等，完成一个个任务关卡。每通过一关，学生都要答对一些与阅读内容相关的题目，答对了就可以继续前进，教师也可设置团队合作游戏任务。例如把学生分成小组，各组共同完成一个有关假期计划的阅读与讨论任务。小组里的每一位成员都需要有明确的职责分工，其中一些人主要负责查阅景点介绍，而另一些人则专注于阅读交通信息，随后学生共同制订出一份合理的假期计划。在完成游戏化阅读任务时，教师可借助网络平台记录学生游戏的进度与结果，并给予表现突出的同学及组别奖励。通过这种游戏化阅读任务体系的设计，可以让学生在玩乐中提升阅读能力，并逐步养成积极阅读的良好习惯。

（三）建立智能阅读的跟踪和反馈机制

构建智能阅读跟踪与反馈机制，可以使教师掌握学生阅读情况并对其提出针对性指导与建议，有利于学生阅读策略的调整和阅读效果的改善，进而有利于阅读习惯的培养。网络技术为智能阅读的追踪和反馈提供了实现条件。

以“Once upon a Time”教学为例，教师可借助网络阅读平台的智能功能追踪学生阅读过程，该平台能够对学生阅读时间、速度、文章类型、答题正确率等进行记录。教师对这些数据进行分析，可以了解每一位学生的阅读特点及存在问题，如教师发现某同学阅读童话故事速度较慢，且对部分词句难以理解。教师可以根据这些数据对学生进行个性化的反馈与推荐。教师可以通过平台向学生推荐适合他们水平的童话故事阅读材料，并提供词汇学习、句子分析等辅助资源。另外，教师也可以针对这名同学的薄弱点设计专项练习，帮助其提高阅读能力，在“Once upon a Time”教学期间，教师也可以通过该平台的互动功能与学生定期沟通，以便更好地交流和学习。教师可将阅读提示与技巧发布到平台中，鼓励学生交流阅读心得与经验。这种智能阅读跟踪和反馈机制的建立，可以使学生及时了解自身阅读情况，并在教师的有效引导下不断改进阅读方法，逐步培养良好的阅读习惯。教师也可

以根据智能跟踪到的信息，在教学过程中组织线上小组讨论。例如，根据阅读时常见的理解难点，把有相同问题的同学分成一组，在“Once upon a Time”这一主题下，围绕故事中的奇幻元素展开深入探讨与交流，教师适时介入指导答疑。这样既能使学生在思维碰撞中加深理解，又能提升其团队协作和表达能力。持续优化智能阅读的追踪与反馈机制，有助于巩固学生的英语阅读习惯。

（四）建构家校协同阅读监督网络

建构家校协同阅读监督网络，可以将家庭与学校教育资源有机结合起来，形成教育合力，共同推动学生英语阅读习惯培养。网络技术为家庭与学校间的交流与合作提供了便利通道。

以“A Day to Remember”教学为例，教师可借助网络平台构建家校协同阅读监督网络，在该平台上，教师可把阅读任务及要求发布出来，使家长能够及时掌握学生在校期间英语阅读学习情况。同时家长还可通过平台反馈学生在家阅读的表现，比如，教师在教授“A Day to Remember”这一项目时，给学生布置任务：每天阅读一篇有关特殊日子的英语短文，并将任务内容及要求发布到网络平台。家长可以在家中督促学生完成阅读任务，同时将学生阅读时间和阅读态度记录在平台中。教师可以通过平台查看家长反馈信息和学生在家阅读情况，如果发现某位同学在家读书积极性不高，教师可以与家长沟通，共同分析原因、制定解决措施。教师可以向家长提供指导和建议，例如如何营造家庭阅读氛围、如何鼓励孩子阅读等。家长也可在家中按照教师的建议采取相应措施，提高孩子阅读的积极性，通过这种家校合作阅读监督网络的建设，可以使学生在校期间及在家期间都能得到有效的阅读监督与引导，形成持久的阅读动力，从而逐步养成英语阅读的好习惯。

（五）营造情境化的阅读社交空间

在初中英语阅读教学中，利用网络技术营造情境化的阅读社交空间是帮助学生培养英语阅读习惯的一项重要策略。人类作为社会性动物，有沟通与分享的需求。学生置身于情境化阅读社交空间时，其阅读动机更加强烈，并能通过与人交往加深对阅读内容的理解，增强阅读趣味性和参与度。

以“Rain or Shine”这一教学主题为例，“Rain or Shine”通常意味着无论天气如何、无论结果怎样，都要持之以恒，这个主题有助于引导学生思考如何面对不同的生活境遇。教师可借助网络平台，打造以“Rain or Shine”为主线的情境化阅读社交空间，教师搭建网络平台虚拟社区，模拟小镇生活场景。小镇中有不同的天气状况，正如人生有顺境也有逆境。教师上传多种与该主题

相关的英语阅读材料，比如描写雨中坚持追求理想的故事、晴天里享受生活的短文等。这些材料分布在小镇的不同“建筑”中，例如图书馆、咖啡馆等，学生进入这个虚拟社区，仿佛置身真实小镇。学生可根据自己的兴趣，选择进入不同的“建筑”，阅读对应的材料。阅读之后，学生可在广场等社区公共区域分享阅读感悟。例如，有学生阅读了一篇关于雨中坚持跑步锻炼的故事后，在广场上分享：“就像故事里的人一样，无论遇到‘雨’（困难）还是‘晴’（顺利），我们都要坚持自己的锻炼计划，保持健康的生活方式。”同时，教师可布置互动任务。例如，组织一场以“Rain or Shine”为主题的在线辩论，辩论主题可以是“逆境时的坚持与顺境时的享受，孰轻孰重”。学生需阅读相关资料搜集论点，再用英语在辩论中发表观点。辩论过程中，学生在锻炼口语表达能力的同时，也进一步加深了对阅读内容的理解，教师也可鼓励学生相互向社区推荐优质阅读材料。有些同学可能会发现一个感人的故事：暴风雨中救助小动物，并分享到社区中与其他同学交流。在这种互动交流中，学生形成良好的阅读氛围，互相学习、互相促进，通过营造“Rain or Shine”这类情境化阅读社交空间，让学生在有趣且互动的情境中阅读英语，有助于极大点燃学生对阅读的热情，促使学生从被动阅读转向主动阅读，并逐步培养出良好的英语阅读习惯。

结语

综上所述，研究从初中英语教学的现实出发，深度融合网络技术和阅读习惯养成，从现状分析、策略构建和实验验证等方面初步构建一个技术赋能学生阅读习惯养成的实践框架。本研究验证了网络技术的合理应用能够有效解决传统阅读教学中存在的难题，激发学生阅读兴趣，促进阅读持续性发展，从而为初中英语核心素养的落地提供强有力的支持，保证每个学生能够在技术优势的帮助下培养英语阅读的良好习惯，为终身学习打下扎实的基础。^[4]

参考文献

- [1] 江慧. 网络资源在初中英语阅读教学中的应用 [J]. 课堂内外 (高中版), 2025(19):196.
 - [2] 韩丽萍. 基于移动网络的初中英语教学方法研究 [J]. 中国新通信, 2025, 27(14):185-187.
 - [3] 张晓莉. 认知语言学视域下初中英语教学中的词汇网络构建 [J]. 山西教育 (教学), 2025(08):99-100.
- （作者单位：浙江省宁波市北仑区灵山书院）

初中英语阅读能力的培养与答题技巧

◎吴荷蕾

【摘要】本文旨在解决当前初中英语教学中，学生阅读能力薄弱、答题效率低的问题，通过分析教学现状发现：多数学生存在词汇量不足、长难句分析能力欠缺、答题思路混乱等问题，且教师对“能力培养”与“技巧传授”的结合度不足。研究过程中，结合课堂教学实践与学生答题案例分析，提出“基础夯实—能力进阶—技巧适配”的三阶培养策略，包括分层词汇积累、长难句拆解训练、不同题型的答题方法指导等。实践结果表明，该策略能有效提升学生的阅读速度与准确率，帮助学生建立系统化的阅读思维，同时为初中英语教师提供可操作的教学参考，对提升初中英语阅读教学质量具有实际意义。

【关键词】初中英语 阅读能力培养 答题技巧 阅读教学 教学策略



在英语核心素养理念不断发展的今天，阅读这一“语言能力”发展的核心模块在初中英语教学过程越来越显示出重要性。但目前初中英语阅读教学中存在着明显的不足，忽略了阅读能力分层培养和答题技巧针对性教学，造成教学效果和学生需求相脱离的现象。鉴于此，本研究通过对学生读题答题错题案例进行分析，制定分层教学方案和进行阶段性教学实验等途径来探究“能力培养”和“技巧传授”的深度整合教学路径，目的是为初中英语教师在教学中提供一种可以落地的策略。

一、初中英语阅读教学现状及问题分析

（一）教学目标与核心素养相背离

目前，初中英语阅读教学中不同程度地存在着教学目标定位偏差的现象，有的教师过分强调词汇、语法等语言知识传授和阅读技巧培养，将大量的时间与精力都花在了使学生熟记词汇、分析句子结构、掌握答题方法中。尽管这些知识与技能为英语学习奠定了基础，但是过分强调将使教学目标窄化^[1]。初中英语核心素养涉及语言能力、文化意识、思维品质以及学习能力几个层面，在目前的教学中常常会忽略学生文化意识方面的发展，学生很难通过阅读对不同文化背景的价值观、风俗习惯等有深刻了解。从思维品质上看，学生批判性思维、创新思维缺乏有效指导，多数学生只被动地接收文本信息而缺少对文本内容进行深入思考与质疑的精神；在学习能力上，还不重视对学生自主阅读和合作探究能力的培养，这对学生长期的发展是不利的。

（二）教学方法简单，创新性和互动性不强

在初中英语阅读教学当中，有些教师仍然习惯于使用

传统讲授式教学方法，教师以讲授为主，课堂气氛比较沉闷。教师一般都是按预设好的过程，对课文进行逐句的翻译，对知识点进行讲解，而学生是被动的听、做笔记，缺少积极参与互动交流的机会。这种单一教学方法既不能很好地激发学生学习的兴趣与热情，也很难调动学生学习的主动性。在教学过程中，多样化教学手段匮乏，例如多媒体资源利用、情境教学、小组合作学习等应用较少，使阅读教学显得枯燥。学生很难在生动、有趣的场景中体会到英语的魅力，更不能通过和伙伴们的合作与交流来扩展思维、促进能力的发展，从而造成阅读教学的效果不尽如人意。

（三）阅读材料的选择有限，很难适应多元需求

阅读材料选择是初中英语阅读教学的重中之重，然而当前却存在着选择受限的现象。从一方面看，教材所提供的阅读材料是有限的，并且其主题和文体都比较单调，主要集中在记叙文和说明文上，而对于诗歌、戏剧等其他类型的文本则相对匮乏，这使得满足学生多元化阅读的需求变得困难。另一方面，教师补充阅读材料往往系统性不强、针对性不强，对学生兴趣爱好、英语水平及学习需求等方面考虑不足。所选素材可能太难或者太简单，不能很好地契合学生实际能力，使学生不是因为阅读困难出现畏难心理，就是因为没有挑战而丧失了阅读兴趣。

二、初中英语阅读能力的培养方法

（一）基础能力的巩固

就初中英语阅读教学而言，打牢基础能力是学生阅读能力发展的基石，基础能力包括积累词汇量、掌握语法知识和应用基本阅读技巧^[2]。只有有了坚实的基础才能够

让学生对阅读材料中所包含的知识有多元理解，提高阅读效率。

以“Here and Now”这一单元教学为例进行分析，在开始教授这个单元的阅读材料之前，教师应首先集中精力于词汇教学，在文章中涉及的关键词汇，如“address”“apartment”和“neighborhood”等，教师有多种策略可以协助学生进行记忆，比如可借助图片和实物等直观教具来演示“apartment”的外观，使学生获得更为直观的体验；学生还可以通过各种单词游戏，例如单词接龙和猜单词等活动，来提高学生学习词汇的兴趣和积极性。从语法上看，这一单元中可能会涉及一般现在时，教师应该对一般现在时的构成、使用方法和不同人称时的变化规则进行详细说明。通过引用如“He lives in an apartment.”和“I go to school by bike.”这样的例子，帮助学生更好地理解在实际情境中一般现在时的应用，在阅读技巧训练中，教师可指导学生进行略读训练，使学生能快速浏览课文，弄清课文的大概内容及主题。例如，要求学生用1分钟的时间迅速读懂文章并回答“Where does the story happen？”这类问题，旨在训练学生对关键信息的提取能力。同时，进行扫读训练，让学生根据问题在文章中寻找特定的信息，如“What’s the address of the apartment？”通过这样的训练，学生的基础能力得到逐步夯实，为后续更深入的阅读学习打下坚实的基础。

（二）阅读思维训练

阅读思维训练是提高英语阅读能力的关键，阅读并不只是单纯地去了解词语表面上的含义，还要求学生要有分析、推理和判断的思维能力，要能深刻地体会到文章中的内涵、了解到作者的用意和文章中传递出来的情感等等，通过阅读思维训练可以使学生学会用不同的视角去思考，增强对阅读材料的理解能力^[3]。

以“Eat Well”这一单元教学为例，该单元的阅读文章通常涉及健康饮食方面的内容，教师可指导学生培养分析性思维。例如，课文可能列出了几种不同食品的营养价值及其健康效应，教师可请学生分析哪种食品有益健康、哪种食品要适量食用并解释原因，这就要求学生对食品信息进行甄别、整合、分析，在推理判断和思维训练方面，教师可以提出一些问题，如“According to the passage, what will happen if a person always eats junk food？”使学生在文中阐述垃圾食品危害的基础上做出合理的推断与判断。此外，教师还可组织小组讨论，让学生分享自己日常的饮食习惯，并依据课文内容互相评价是否健康。之后，鼓励学生为家人设计一份健康食谱，将所学知识运用到实际生活中。这样不仅能巩固课堂所学，还能进一步提升学生的实践能力和健康饮食意识。

（三）语境理解提升

语境理解能力在英语阅读能力中占有举足轻重的地位。语言运用于特定的语境之中，了解语境才能够准确地理解词、句、文的真实含义。语境由上下文语境、文化语境等构成。提升学生的语境理解能力，可以帮助学生更深刻地领会文章主旨，避免因对语境理解不当造成误解。

以“Keep Fit”这一单元教学为例，该单元的阅读文章会包含许多涉及健康、健身等方面的信息。教师应指导学生联系上下文语境，理解词、句的含义。比如，文章中可能会出现“work out”这个短语，单独看这个短语，学生可能只知道它有“锻炼”的意思，但在具体的语境中，可能还有“解决问题”“算出”等含义。教师可要求学生从文章内容中判断此处“work out”的特定含义，同时，了解文化语境也至关重要。在英语阅读中，许多内容涉及西方文化背景、生活习惯等。比如本文可能提及的几种健身方式：“yoga”（瑜伽）、“aerobics”（有氧运动）。这几种健身方式都有其西方文化特有的渊源与发展背景。教师可向学生介绍相关的文化背景知识，使学生更理解文章为何要倡导这几种健身方式，教师也可通过创设情境来帮助学生更深刻地理解语境。例如模拟健身俱乐部场景，让学生分别扮演健身教练、会员等不同角色进行对话与交流。在此过程中，学生可以更深入地了解实际语境下与健身相关的词汇及表达方式的使用情况。以“Keep Fit”单元教学为例开展语境理解提升训练，有效促进了学生语境理解能力的发展，进而推动英语阅读能力的全面提高。

三、初中英语阅读能力的答题技巧

（一）定位关键词和信息比对法

定位关键词和信息比对的技巧是初中英语阅读答题时一种非常实用的方法。关键词是指阅读文章中能反映关键信息的词或短语，通过定位关键词，能快速从文中找到与题目相关的信息，再将题目信息与文章信息进行比对，从而精准确定答案。该技巧可以提高答题效率，避免在无关信息上浪费时间。

例如，在一篇探讨动物保护的文章之后，有这样一个问题：“What is the main threat to pandas according to the passage？”题目中的关键词是“main threat”和“pandas”。带着这两个关键词，在文章中查找相关内容。在文章中可能会找到这样一段话：“Pandas face many challenges in the wild. One of the most significant threats is the loss of their natural habitat due to deforestation.”通过比对，可明确题目答案，即“the loss of their natural habitat due to deforestation”是对大熊猫的主要威胁。通过精准定位“main threat”和

数字化赋能下的 初中英语阅读素养培养思考

◎马雪芳

【摘要】在数字化时代下，初中英语阅读素养的培养面临新的机遇和挑战。本文基于人教版初中英语教材，探究数字化技术赋能阅读教学的策略。文章首先阐述了数字化赋能对拓展阅读资源、革新教学模式以及促进个性化学习的核心价值。进而，提出四大策略，即构建“双线融合”的智慧阅读场域、依托“数据画像”实施精准阅读指导、创设“虚实共生”的主题阅读情境，以及搭建“读思言”一体的数字化读写工作坊。本文旨在通过结合新教材具体单元案例，为一线教师提供具体的实践参考，为学生创设高质量的阅读环境，从而实现学生综合能力的发展。

【关键词】数字化赋能 初中英语 阅读素养 教学策略



《义务教育英语课程标准（2022年版）》作为教育改革的指向标，明确指出英语课程的目标不仅仅是语言知识的传授，更是学生批判性思维、跨文化交际、学习能力和情感态度的综合塑造。它要求教师要转变教学观念，落实核心素养的培育。阅读作为英语教学的核心，是学生夯实英语学习基础，实现语用能力和素养提升的关键场域^[1]。

当前，初中英语教学存在诸多问题，教师教学聚焦于知识的讲解和记忆，教学方式单一，学生被动接受知识的灌输，学习积极性和主动性较差。这些问题严重影响了初中英语阅读教学质量，阻碍了学生综合素养的提高。数字化技术具有数据分析、资源整合、情境创设等功能，能够弥补传统教学模式的弊端，构建高质量英语阅读课堂。故而，数字化赋能初中英语阅读教学势在必行^[2]。

一、数字化赋能初中英语阅读素养的提升

数字化技术为初中英语阅读素养培育增添了新的力量。首先，国家中小学智慧教育平台等资源库打破了时空界限，学生可以接触到大量的各种形式的阅读材料，围绕单元主题拓展背景知识，大量充实阅读资源；其次，希沃白板、腾讯文档等交互软件使阅读教学由单向灌输变为师生共同探究，在互动批注、即时答疑中实现意义的建构；最后，翼课网等个性化学习平台根据精准测评

学生的情况，生成“学习者画像”，发送合适的材料给教师因材施教。三者环环相扣，构成了数字化技术提升阅读素养的坚实基础。

二、数字化赋能下初中英语阅读素养培养策略

基于数字化赋能于初中阅读教学课堂带来的系列变化与优势，教师在教学中就能够更好借助海量的资源、多功能技术平台、数字技术等进行多元化教学尝试^[3]。由此切实使得整个初中英语阅读教学能够突破过去存在的单一化、统一化教学模式，稳步推动学生高质量、高效率学习英语知识，有效助力学生阅读素养的培育与发展。

（一）构建“双线融合”的智慧阅读场域，激发阅读兴趣

基于数字化技术的阅读素养培养，最先考虑的是要营造一个线上与线下相结合、实体空间与虚拟空间相衔接的智慧阅读场域。这不是简单地把纸质内容电子化，而是要利用信息技术打破传统教室的禁锢，建立一个全天候、沉浸式的阅读生态环境^[4]。在这个空间内，阅读不是孤立的、静止的行为，而是与交流、讨论、创作联系在一起的互动过程。教师应该成为这个空间的设计师和管理者，把线下的深度阅读活动与线上的扩展互动活动结合起来，让阅读的触角延伸到课前、课中、课后的每一个瞬间。

“pandas”这两个关键词，快速获取了所需的相关信息，经过信息比对分析，准确得出答案，避免了对整篇文章的盲目阅读，提升了答题速度和准确率。

（二）文本隐含信息分析推导法

英语阅读中，许多题目无法直接从文章中找到答案，需要通过分析、推导文章中的隐含信息来解答，隐含信息是指在文本中未被明确表述，但可通过上下文、逻辑关系等推断出来的信息。这要求学生具备一定的逻辑思维能力和语言敏感度，能在字里行间挖掘出有用信息。

比如，有一篇关于学校活动的阅读文章，其中有这样一段描述：“The school will hold a sports meeting next week. All students are encouraged to participate. However, Tom has been coughing badly these days and has to take a lot of medicine.”后面有一道题目问：“Is Tom likely to participate in the sports meeting？”从文本中并没有直接说明Tom是否会参加运动会，但通过“has been coughing badly”和“has to take a lot of medicine”这些信息，可以分析推导出Tom因为身体状况不佳，很可能不会参加运动会。此处便是通过分析推导文本中的隐含信息来获取答案，而非单纯依赖文本中的直接表述。

（三）段落主旨和文章主题提炼法

提炼段落主旨、全文主题，是解答英语阅读题的重要技巧。段落主旨是段落的核心内容，能够概括段落大意，全文主题是文章的中心思想，贯穿文章始终。掌握提炼主旨、主题的策略，能帮助学生加深对文章整体内容的理解，把握文章脉络，进而更精准地解答与主旨相关的问题。

例如，有一篇关于环保的阅读文章，其中一个段落是这样的：“Recycling is an important part of environmental protection. By recycling paper, plastic, and glass, we can reduce the amount of waste going to landfills. It also helps to conserve natural resources and energy. For example, recycling one ton of paper can save about 17 trees and a large amount of water.”通过分析，可提炼出这个段落的主旨是“Recycling is important for environmental protection”，因为全段围绕回收利用在环保中的作用展开。对整篇文章主题的提炼，则需要整合各段落的主旨。如果这篇文章的其他部分还从减少环境污染、推广清洁能源等角度阐述环境保护的措施和重要性，那么可将全文的核心主题概括为“Various ways and importance of environmental protection”。通过这一提炼策略，我们可以清晰地把握文章的段落主旨与全文主题，从而更有针对性地回答问题。

（四）语境线索和构词法

在初中英语阅读中，语境线索和构词法的应用技巧能帮助学生更好地理解阅读内容，提高答题准确率。

语境线索是指阅读文章中围绕某个词、短语或句子，能对理解其含义起到重要提示作用的语境信息，遇到生词时，可以结合语境线索推测出其大致含义。例如，在阅读“The old man was so feeble that he could hardly walk a few steps without resting.”这个句子时，“feeble”可能是生词，但从“could hardly walk a few steps without resting”（不休息就几乎走不了几步）这个语境线索，可以推断出“feeble”表示老人身体虚弱、无力，构词法是指通过分析单词的构成部分来理解词义，常用的有前缀、后缀和词根等，例如，前缀“un-”通常表示否定，“happy”表示快乐，“unhappy”则表示不快乐；后缀“-er”常表示人，“work”是工作，“worker”就是工人。在一篇关于科技的阅读文章中，出现“automation”这个词，学生如果知道“auto-”这个前缀有“自动的”意思，“-tion”是名词后缀，就能大致推测出“automation”是“自动化”的意思，通过语境线索和构词法的应用，学生在阅读时不会因遇到生词而停滞不前，能更顺畅地理解文章，还能扩大词汇量，促进阅读能力的提升，面对各类阅读题型时也能更游刃有余。

结语

综上所述，培养初中英语阅读能力是一项长期工程，而答题技巧的教学是提升学习效率的重要助力，将两者有机结合是打破当前阅读教学困境的核心，既能帮助学生循序渐进地克服阅读障碍、建立科学的答题思维，又能为教师提供系统化的教学框架，推动阅读教学从“知识灌输”向“能力赋能”转变。在今后的初中英语阅读教学中，还需要持续关注学生的个体差异，不断优化教学方法与资源供给，让阅读真正成为学生提升英语素养、开拓国际视野的重要途径，为学生后续的英语学习奠定坚实的基础。^[5]

参考文献

- [1] 刘艳. 指向高阶思维能力培养的初中英语阅读课设计与实施[J]. 教育文汇, 2024(08):46-49.
- [2] 魏美华. 基于核心素养的初中英语阅读教学实践研究[J]. 中学课程资源, 2024, 20(08):21-24.
- [3] 杨淑芳. 初中英语阅读理解能力的培养与提升[J]. 新课程教学(电子版), 2024(10):126-128.

（作者单位：山东省滨州市惠民县李庄镇中学）

以人教版七年级英语上册 Unit 2 Keep Tidy ！为例。本单元的主题是培养学生保持干净的好习惯。在构建“双线融合”的智慧阅读场域时，教师可在课前借助班级钉钉群发布一个与“My Messy Room”主题有关的短视频征集活动，鼓励学生使用剪映，拍摄自己或家人的房间一角，并用简单的英文进行配音或讲解，如“The books are on the floor.”这个活动的目的是把阅读主题与学生的实际生活联系起来，让学生在阅读之前对“整洁”有一个初步的认知和表达的兴趣。课中，在阅读课文的过程中，教师不再局限于课本上的插画，而是使用希沃白板的拖放配对游戏功能，在交互式电子白板上创设一个“乱七八糟的房间”的虚拟情境，让学生用拖动物品到正确位置的方式边操作边说或者创造对话，如“Where are the socks? They are in the drawer.”这样的游戏化互动不仅让学生巩固了方位介词和核心句型，还让其真正理解了“整洁”的内涵。课后，教师可用 Padlet 在线协作画板创建一个“Our Tidy Classroom”共享画板，鼓励学生拍下自己桌子上或者教室里一角整齐的照片，配上简单的英语描述。同时，教师也可以在国家中小学智慧教育平台上筛选并链接几篇简单的关于“整理与收纳”的英文绘本或者图文故事，供有余力的学生进行拓展阅读。通过一系列线上线下、输入输出相互结合的活动，让整个单元的学习构成了一个连贯的开放式阅读空间，让学生在趣味的情境中既提高了自身的语言水平，又培养了良好的生活习惯，实现了阅读素养和生活素养的同步发展。

（二）依托“数据画像”实施精准阅读指导，提升阅读效率

数字化环境下的阅读教学，优势不仅仅是资源的丰富性，还在于过程的可视性、可度量性^[5]。运用智慧学习平台，学生的每一次点击、每一次停留、每一次搜索、每一次答题，都可以变成结构化的数据。所有的数据集加起来就构成了一个个鲜活的“学习者画像”，这些数据直观地反映出每个学生的阅读习惯、阅读速度、理解程度、思维轨迹以及存在的问题。教师要学会看懂并运用这些“数据画像”，把课堂教学判断由以往的经验主义转变为现在的数字化诊断，从而达到由“大水漫灌”到“精准滴灌”的目的。

以人教版七年级英语上册 Unit 3 My School 为例，本单元涉及介绍学校设施、描述校园生活等内容，语篇类型多样。在开展单元阅读教学前，教师可利用翼课网智慧学习平台发布一份简短的前测，内容包含几篇关于“学校”主题的不同难度、不同文体的微型文本，平台

会自动记录学生的完成时间、答题情况和互动行为。平台所生成的“数据画像”直观地反映出：哪些学生对于“方位描述”类的文本掌握较快，哪些学生对于“情绪宣泄”的文章理解起来更易产生共鸣，哪类学生在“电子邮件”这种文体形式上比较生疏。根据这个画像，教师可以组织起不同层次的学习小组。对于文体意识淡薄的学生，教师可以在小组活动中让其运用平台上的“文体模板库”，比较不同文体的特点，例如邮件的称呼、正文、落款等。同时，宣传册的重点是图文并茂、标题制作等。对于阅读速度较快但粗心大意的学生，教师可以通过平台给他布置一些需要仔细咀嚼的任务，如“找出文中所有关于图书馆的位置描述”，并用平台的“教师评注”功能进行示范。在完成了主课文的学习之后，平台会根据预习的成绩分别给不同的学生布置不同类型的拓展阅读任务，如有些学生会得到有关“世界奇葩学校”的趣味短文，开阔眼界；有些同学则会得到一篇结构严谨的“学校介绍”范文和相应的写作支架，巩固写作成果。整个过程中，教师不是平均用力地去讲解，而是根据数据来进行针对性的指导，为每个学生提供“一对一”的帮助，让有限的课堂时间发挥最大的效益，让每个学生都可以根据自己的节奏和方法来提高阅读水平，真正做到因材施教。

（三）创设“虚实共生”的主题阅读情境，深化阅读理解

阅读的深度主要取决于读者能否对文本产生情感共鸣并联系已有认知结构来进行意义建构。数字化的虚拟现实技术，尤其是 VR、AR、MR，为制造高仿真、沉浸式主题阅读环境创造了条件。在这个“虚实相生”的环境中，教师可以将抽象的文字符号变成形象直观的多元化体验，让学生能够沉浸其中与文中人物、场景、心情等发生深层次共情，从而突破对文字表面意思的理解，领悟到文本背后所蕴含的哲理与文化意义。它不仅能引起学生的好奇与探究欲，更重要的是，还可以让学生通过切身感受理解作品的文化背景、价值观及作者的创作意图，从而实现与文本的深层次对话。故而，教师要善于发现课本中的情境点，利用现代数字技术将其活化、立体化，带领学生在“做中学”“境中悟”，让阅读从知识层次上升到情感精神层面。

以人教版七年级英语上册 Unit 6 A Day in the Life 为例，本单元的核心是描述日常作息，语篇往往以第一人称叙述或时间线的形式呈现不同人物的生活。但是，对于学生来讲，这些描述是抽象的、单一的，学生难以凭借有限的知识和生活经验进行联想。因此，为了

深化学生对文本的理解，教师可以创设“虚实共生”的主题阅读情境。如在阅读一篇关于“英国中学生一天生活”的文本时，教师可以利用网易有道 AR 生成的场景画面，让学生透过画面瞬间“穿越”到英国的一所中学，并仔细观察英国中学生的校园环境、饮食习惯和娱乐活动。身处该情境学习中，教师可以设置一些情景任务，学生需要仔细观察并记录自己看到的情景，如“What time do they have lunch? What do they eat?”并用其标注功能记录关键信息点。这种沉浸式的体验使得原本平面、遥远的文本描述变得生动、真实。学生不再是文字浏览的旁观者，而是“一天的生活”的参与者，其对于文中提到的时间点、发生的事件以及文化细节的记忆会更加深刻和清晰。如当读到医生查房的段落时，学生还可以对照网易有道 AR 呈现的立体化场景，点击其上的“摄像头”就可以看到一個立体的医生形象，模拟查房、问诊的简短对话并展示手术室、听诊器等职业象征的图案和信息。这种虚实结合的环境不但有助于学生理解生字和复杂的句子，而且还有利于学生形成对“职业”的三维认识，明白时间管理、工作与生活平衡等文本之外的深层含义。这样的场景让阅读不是简单的文字解读，而是一次包含了体验、探索、思考的过程，提升了学生理解的层次。

（四）搭建“读思言”一体的数字化读写工作坊，促进阅读迁移

阅读素养的最终体现不仅在于“读”得懂，还在于可以把阅读过程中获得的语言知识、文章结构、思想内容灵活应用到新的环境之中，完成从输入到输出的转换。其中，写作是检验阅读理解能力和思维品质的重要手段，数字化技术可以成为营造“读思言”一体的读写工作坊的强大后盾。在这个工作坊中，“读”是前提和起点，“思”是过程和内化，“言”是结果和输出，三者构成一个良性的循环，数字化工具可以贯通整个过程，使读写结合更为有效、有趣、有意义。因此，教师可以利用腾讯文档等在线协作平台创建共享写作空间，让学生在阅读后，围绕单元主旨进行协同写作和评价。

以人教版七年级英语上册 Unit 4 My Favourite Subject 为例，本单元的阅读要素在于获取细节信息并理解个人观点和情感的表达。写作要素则是模仿文本，介绍自己最喜欢的学科及其原因。为了实现读写的高速迁移，教师可以创建一个数字化的读写工作坊，其过程主要分为四个步骤。第一步，精读解码。学生主要利用学习平板上的希沃白板课堂互动软件的“批注”功能，对单元内的两篇主阅读文本进行深度阅读。软件可支持

学生用不同颜色的笔标出学科名称、描述性词汇、具体原因等要素。同时，教师还需引导学生借助 XMind，在平板上梳理文本结构。第二步，协同构思。在学生梳理的基础上，教师需在腾讯文档上创作名为“My Favourite Subject Gallery”的共享文档，让学生以小组为单位，进行思考和表达。第三步，进行创造性写作与互评。学生根据上述的思考和讨论，需依据提纲，在腾讯文档上进行创作。初稿完整后，教师可将学生分组，并引导其借助“建议修改模式”功能，对照之前总结的文本进行互评。第四步，成果展示与反思。所有学生完成后，教师可借助希沃白板的投屏功能，将几篇优秀的作品进行展示，并引导学生深入分析作品是如何成功借鉴文本中的结构和表达方式的。

结语

数字化赋能下的初中英语阅读素养培养，是一场深刻的教学范式变革。实践证明，基于数字化技术带来的海量资源、交互式阅读平台、个性化学习平台等资源与技术赋能，教师在教学中就能够将冰冷的数字技术与温暖的人文关怀有机结合，让阅读教学真正走向个性化、情境化和深度化。但由于科技的力量本就是一把双刃剑，在赋能于整个教学课堂推动其不断优化变革的同时，也会带来相应的负面影响，因此未来在继续探寻 AI 技术与语文课堂的融合路径时，教师需要在积极创新思索的同时，把握好其中的平衡，以确保整个教学课堂能够真正实现长效发展，真正可以作用于学生的长期成长与培育。^[6]

参考文献

- [1] 李燕凤. 数字化资源与 AI 技术赋能初中英语阅读教学探究 [J]. 中学教学参考, 2026(03):88-91.
- [2] 兰素文. 数字化背景下初中英语阅读教学水平提升策略研究 [J]. 考试周刊, 2025(48):102-105.
- [3] 赵德俭. 数字化背景下基于“教—学—评”一体化的初中英语阅读教学设计与实施 [J]. 中学生英语, 2025(26):85-86.
- [4] 王亚妮. 数字校园环境下初中英语阅读差异化教学模式建构研究 [J]. 中国新通信, 2025,27(13):170-172.
- [5] 刘学衡. 基于畅言智慧课堂的初中英语阅读教学设计与实践研究 [D]. 曲阜师范大学, 2025.DOI:10.27267/d.cnki.gqfsu.2025.000384.

（作者单位：甘肃省甘南藏族自治州临潭县第二中学）

阅读能力 对初中物理深度学习的驱动作用研究

◎杨萍萍

【摘要】本文围绕阅读能力对初中物理深度学习的驱动作用展开研究。首先，解析初中物理阅读能力与深度学习的内涵；其次，从夯实概念理解、激活思维加工、贯通迁移路径等维度论证阅读能力对初中物理深度学习的驱动作用；再次，提出精读教材文本以澄清物理概念语义、研读实验图文以搭建物理思维路径、拓展多元阅读以丰富物理应用视野等实践策略，以期为初中物理教学借由阅读促进深度学习提供路径参考。

【关键词】阅读能力 初中物理 深度学习



阅读能力是初中生处理物理文本、理解物理概念、把握物理规律的一项重要学科素养，其发展水平直接关系到初中物理学习的质量与深度^[1]。深度学习作为指向高阶思维与迁移应用的学习方式，对初中物理提出了超越识记与套用的更高要求。阅读能力的提升与深度学习的发生在初中物理学习中存在紧密的内在关联，“读”中求索，旨在让阅读成为推动初中物理深度学习的内在动力。

一、初中物理阅读能力与深度学习综述

（一）初中物理阅读能力内涵解析

阅读能力是学习者从文本中提取信息、理解意义、形成判断并将所读内容融入自身知识体系的一种综合素养。它既包含对语言符号的识别与解码，也包含对文本所承载思想内容的领会与回应。初中物理阅读能力则在一般阅读能力之上叠加了学科属性，指学生依托物理知识背景与思维方式对相关文本的阅读理解与思维加工能力。

初中物理文本兼具自然语言、数学符号与图像表征三种符号系统，学生在阅读过程中需要在三者之间相互切换、彼此印证。物理阅读对象覆盖教材正文、实验描述、习题情境、科普读物、数据图表等多元载体，每一类文本对学生提出不同侧重点。学生在阅读各类物理文本时，需准确识别物理概念与术语、理解物理现象描述所指涉对象、提取关键数据与条件、把握文本内在逻辑关系，进而将文字陈述转化为物理图景与思维模型，并在此过程中形成判断与反思。

（二）初中物理深度学习特征分析

深度学习是指学习者以高阶思维发展与真实问题解决为旨归，主动且批判性地处理新知识，将其有机融入原有知识体系，并能灵活迁移至新情境一种学习方式，其与浅层学习区别在于学习者并不止步于知识记忆与机械再现，而追求知识理解、意义建构与素养生成。初中物理深度学习即指学生以发展物理观念、科学思维、科学探究与科学态度等核心素养为目标，在物理学习过程中主动建构、批判思考、迁移应用一种学习方式^[2]。

初中阶段是学生系统接触物理学科的起始时期，其深度学习主要表现为：其一，学习动机由外部任务转向内在好奇，学生对生活中物理现象产生持续探究欲望，主动将物理学习与日常观察相联系；其二，思维加工由表层识记转向高阶思考，学生不再满足于记住课本上的结论，而是关注现象因何发生、规律因何成立、模型因何适用，思维品质在质疑、分析、推理、论证中持续提升；其三，知识结构由零散积累转向有序联结，学生主动将力、热、光、电等知识纳入物理观念体系，形成结构化学科理解；其四，学习成果由解题作答转向迁移生成，学生能够把物理思想方法用于解释新现象、解决新问题、参与跨学科探究，让物理素养在真实情境中显现价值^[3]。

二、阅读能力对初中物理深度学习的驱动作用

（一）夯实概念理解，开启深度学习的认知入口
初中物理包含众多与日常语言形态相近、所指内涵却

有显著差异的术语，如重量与质量、速度与加速度、压力与压强等，它们难以借助生活经验澄清，而要在反复研读、比照、辨析中逐步明晰。学生研读概念文本时所调动的辨义能力、限定语识别能力、概念边界把握能力，正是初中物理阅读能力在概念理解环节的具体表现。学生阅读越精细，越能察觉物理语义与日常语义之间的差别；品读越深入，越能体会概念定义中每一个限定条件所承担的角色。学生不再以模糊印象对待物理概念，而是以严谨态度面对每一项规律和定义，学习也因此摆脱表层套用公式、机械记忆结论的状态，转向以语义清晰为前提的意义理解，为深度学习奠定良好的基础。

（二）激活思维加工，搭建深度学习的进阶支架
初中物理学习以习题演算和实验探究为主要载体，但无论解题还是实验，都以读懂题干、读懂实验设计、读懂图表数据为前提，思维加工质量与物理阅读能力高低密切相关。学生研读习题情境时所开展的要素抽取、条件梳理、隐含信息识别，研读实验文本时所开展的变量辨析、操作意图揣摩、数据规律比对，都是物理思维在阅读活动中的真实演练。物理阅读能力不止于看懂文字，更在于把陌生情境中的语言陈述译为可操作的物理图景，再把物理图景转换为可推演的模型关系。物理阅读能力越成熟，学生面对复杂题目和探究任务时所展开的分析就越有条理，推理就越有依据，建模就越有把握，初中物理也因此从经验式浅层学习走向有逻辑、有方法、有反思的思维进阶型深度学习。

（三）贯通迁移路径，拓展深度学习的应用空间
理科学习常以课堂内容和习题训练为主线，知识应用范围容易受到限制，而以拓展阅读为抓手，可以将学生物理学习引向更宽广的领域。学生研读科普读物时所积累的现象认识，研读工程案例时所见识的实践原理，研读跨学科材料时所打开的视野，均能转化为知识迁移应用所需的资源储备。初中物理阅读能力不只指向教材文本，也涵盖学生在课外多元材料中持续延伸的阅读实践，阅读量越充实，阅读效率越高，学生头脑中可供调用的物理情境就越丰富，对学科知识在科学、技术、社会生活中所发挥作用的体会就越深入。这种由阅读所拓展开来的视野与体会，让深度学习突破课堂边界，让物理核心素养在更广阔的应用空间中显现价值。

三、“读”中求索：阅读能力驱动初中物理深度学习的策略

（一）精读教材文本，澄清物理概念语义
初中物理教材中的每一个物理定义都凝结着物理学家

对自然现象的理性提炼，经过反复推敲的限定语承担着划定概念边界的功能。学生若以浏览的方式对待教材，往往只记住概念的字面表述，体会不到定义为何如此表述，更察觉不到概念之间的内在脉络。教师需注重引导学生精读教材，从三个层次出发逐步深入：术语层面，澄清物理语义与日常语义的差别，让学生跳出生活经验对概念理解的干扰；定义层面，追究每一项限定语的物理意涵，理解定义中各成分缺一不可的内在道理；体系层面，梳理概念之间的逻辑关联，建立起统摄性的物理观念。学生在概念学习起点就养成精读物理文本深度的良好习惯。层次化的精读让学生从机械识记走向主动钻研，学生养成与教材深度对话的阅读习惯，借由阅读能力的提升涵养物理观念核心素养，使深度学习在概念学习的起点有了切实的着力处。

以苏科版初中物理八年级下册第九章第一节“压强”教学为例，教师可以围绕压力与压强这组关联概念展开层次化精读。首先在术语层面，组织学生解析教材中的“垂直作用于物体表面的力叫作压力”的术语。学生的常见误区是把压力等同于重力，教师特别指引学生圈画“垂直作用”四字，比较物体放在水平桌面、斜面、竖直墙面三种情境下压力的方向，体会压力以方向为判定依据，施力来源不限于重力。其次在定义层面，学生理解“物体所受的压力与受力面积之比叫作压强”的内涵，体会“所受”“之比”“受力面积”三个成分共同指向“力的作用效果”，明白压强反映的不是力本身，而是力分布在受力面上的密集程度。最后在体系层面，教师引导学生把固体压强、液体静压强、大气压强三节贯通起来阅读，辨析三种压强在介质、公式、影响因素上的差异与共性，让学生建立起统一的压强观念，并将其纳入“力与力的作用效果”上位力学认识之中。经过这样的阅读活动，学生对压强的理解从公式套用走向观念统整，阅读能力在与教材的深度对话中实质提升，物理观念在精读过程逐步建立，初中物理深度学习也从概念入口处稳步推进。

（二）研读实验图文，搭建物理思维路径
实验文本是初中物理教材中信息密度特别高的内容载体，文字、图示、表格、公式等在实验描述中相互嵌合，共同呈现实验设计的逻辑脉络与数据规律的发现过程。精读重在对单一文本的细密加工，研读则在理解基础上指向探究与统整。学生若只把实验文本当作操作步骤的说明书，按部就班地做完便算完成，便错过了实验阅读最具思维价值的环节。为此，教师可组织学生围绕一次实验展开多轮次研读：实验前通读重在把握整体框架，学生研读实验目的、器材清单、操作流程，提出问题与

核心素养视域下高中语文整本书阅读的深度学习模式探索

◎张国威

【摘要】核心素养导向下高中语文育人目标转向综合能力与价值观念的系统性培育，整本书阅读作为必修学习的重要内容，与深度学习存在天然的适配逻辑。本文先阐释核心素养视域下高中语文整本书阅读深度学习的内涵与适配逻辑，进而构建了目标锚定、任务驱动、评价贯穿三位一体的整本书阅读深度学习模式框架，然后以《乡土中国》为例，设计前置研读、课中探究、拓展延伸三个阶段的分层路径，以推动阅读学习从知识积累向素养生成转化。

【关键词】核心素养 高中语文整本书阅读 深度学习 阅读教学



在核心素养导向的课程改革纵深推进之际，高中语文阅读教学正经历从“知识传递”向“素养生成”的范式转型^[1]。因此，高中语文教学应逐步摆脱单一知识传授的传统模式，更加关注学生综合能力的养成与价值观念的塑造。整本书阅读被纳入必修教学内容，成为提升学生阅读品质、锻炼思维能力、厚植文化底蕴的关键。它以完整的文本结构、丰富的思想内涵、连贯的逻辑脉络为基础，为学生系统阅读能力的培养提供重要支撑。而深度学习强调主动建构、问题探究与迁移应用，与整本书阅读的教学需求高度契合。二者结合能够有效打破碎片化学习局限，推动学生从浅层识记走向深层理解，从知识接收走向素养生成。立足这一背景，本文以核心素养为视角，探讨高中语文整本书阅读与深度学习融合的可行路径，结合具体教学文本展开实践设计，为语文阅读教学改革提供参考，助力语文教育高质量发展。

一、核心素养视域下高中语文整本书阅读深度学习的内涵

核心素养视域下高中语文整本书阅读深度学习，是立足语文核心素养培育目标，以整本书为完整阅读载体，引导学生超越浅层文本浏览与碎片化信息提取的主动建构过程。它并非单纯的文本内容识记，而是要求学生在通读全书的基础上，整合文本脉络、挖掘思想内涵、体悟语言魅力，实现语言建构与运用、思维发展与提升、

审美鉴赏与创造、文化传承与理解的有机统一。因此该视域下的深度学习，还注重阅读的整体性与连贯性，要求学生把握文本的整体逻辑与内在关联，将文本解读与文化积淀、审美体验相结合，在深度浸润中提升语文核心素养，彰显整本书阅读的育人价值，实现从“读进去”到“读明白”再到“读透彻”的阅读进阶。

二、核心素养视域下高中语文整本书阅读深度学习的模式框架

（一）锚定目标，聚焦核心素养层级进阶

目标是整本书阅读教学的基础^[2]。整本书阅读深度学习模式的构建，要把核心素养的培育要求当作目标锚定的核心参照，围绕整本书的内容体量与叙事逻辑完成分层目标的统筹设置。因此，结合高中阶段学生的阅读认知发展规律，可将目标具体设置如下：基础认知层级目标，对应前置性研读环节，侧重引导学生完成文本基础内容的系统性梳理，覆盖整本书的体例、核心概念、叙事脉络等核心内容，帮助学生搭建起适配整本书体量的内容认知框架，完成语言建构与运用层面的基础积累，为深度探究筑牢根基。深度理解层级目标，对应课中探究环节，侧重引导学生对文本的表达逻辑、艺术特质以及思想内核展开多维度挖掘，引导学生在跨章节关联、同类要素对比分析中完成思维纵深拓展，体悟文本美学价值，推动思维发展与提升、审美鉴赏与创造层面的素养落地。

猜想；实验中的解析重在印证与调整，学生比照实际现象，体察科学探究中证据获取的严谨性；实验后的研读重在归纳推理，学生结合实验记录回看文本，把实验结论提炼为可推演的物理模型。模型建构、科学推理、科学论证等科学思维要素在阅读活动中得到锻炼，问题、证据、解释、交流等科学探究元素嵌入多伦研读中，深度学习从思维加工层面持续深化。

以苏科版初中物理八年级下册第九章第二节“液体的压强”中“探究液体静压强与哪些因素有关”学生实验为例，教师可以组织学生展开三轮研读。实验前，学生通读实验器材、观察与调节、实验与记录三部分内容，研读液体压强计的工作原理表述，理解 U 形管两侧液面高度差为何能反映橡皮膜所受压强的大小，并据此提出“液体内部压强可能与哪些因素有关”的研究问题，形成关于深度、方向、密度三个变量的初步猜想。实验中，学生回看文本对操作顺序的描述，比照“保持橡皮膜盒所在深度不变”“保持橡皮膜盒所在深度和橡皮膜的朝向不变”等限定条件，体会控制变量法在每一步操作中的具体落实，让每一组数据都成为支撑结论的可靠证据。实验后，学生研读交流讨论部分的文字提示，解析整张数据表格，从液面高度差的变化中归纳出液体静压强与深度、方向、密度之间的定性关系，再把分散结论整合为“液体内部各个方向都有压强；同一深度，压强相等；深度增大，压强增大；深度相同时，液体密度越大，压强越大”系统化表述，完成从现象观察到规律提炼的科学推理。经过三轮研读，学生把文本、操作、数据、结论联为一体，控制变量、归纳推理、模型建构等能力在结合阅读实验的深度学习过程中得到充实。

（三）拓展多元阅读，丰富物理应用视野

课堂之内的阅读资源难以涵盖初中物理知识体系所涉及的多元内容。教师可引领学生进行拓展阅读，将视野从教材教辅延伸至科学史料、工程纪实、科普读物、跨学科材料等多元载体，让学生在更宽广的阅读图景中理解物理知识的来历、用途与价值。教师可以围绕教材中的某一知识主题搭建阅读支架，推荐与之关联的整本书阅读篇目，配合短篇科普与工程报道形成长短互补的阅读组合，引导学生在多元文本之间建立联系，把课堂所学的概念、规律、方法迁移到陌生情境中检验与应用，既让阅读量的拓展转化为知识迁移的深度，也让科学态度与责任核心素养在更立体的阅读中得到涵养。

以苏科版初中物理八年级下册第九章第三节“气体的压强”教学为例，教师可以推荐费曼《物理之美》中关于自然规律普适性的篇章，配合乔治·伽莫夫《物理世

界奇遇记》中关于流体与气体的章节，再以教材“读一读”中马德堡半球实验、托里拆利实验的史料相印证，学生在系统阅读中体会物理学家面对未知现象时所采取的论证思路，理解物理规律经由质疑、设计、验证的过程逐步确立，进而把这种思考方式迁移到自己面对新问题时的探究活动中。其一是工程纪实阅读。教师可以精选网络媒体关于 C919 国产大飞机研制历程的系列报道，配合教材中机翼获得升力的原理示意图，学生从工程实例中看到流体压强与流速关系如何指导机翼形状的气动设计，把课堂所学规律与国家航空工业的自主创新联系起来，在阅读中感受我国科研人员追求卓越、勇攀高峰的奋斗精神；形成对国家科技事业的认同与自豪，体会物理学习与国家发展、民族复兴之间的深层联系。其二是生活科普阅读。教师可以推荐雅科夫·别莱利曼《趣味物理学》中与流体压强相关的篇章，配合教材“生活·物理·社会”中的内容，学生在阅读中把气体压强知识用于解释高原烹饪、天气变化、高铁安全等生活现象，体会物理学服务于日常生活的实用价值，进而以科学的眼光观察周遭世界，形成主动思考、理性判断的科学习惯。多元阅读让学生的物理视野更为开阔，阅读能力在实践中不断提升，物理知识在跨情境阅读中实现迁移与应用，科学态度与社会责任在阅读体认中悄然生长，初中物理深度学习的内涵与外延得以持续拓展。

结语

阅读能力的提升与初中物理深度学习彼此呼应，学生在精读、研读、拓展阅读的持续展开中，逐步建立起清晰的物理观念，养成严谨的科学思维与求真的科学探究品格，涵育主动求索的科学态度。阅读从知识获取的方式转化为素养生长的土壤，深度学习落实到初中物理的日常。学生在“读”中求索的过程中既见物理之理，也见自身求知之品格。^[3]

参考文献

- [1] 孙玉琢,吴兴涛.初中物理教学中阅读能力培养的有效策略[J].数理化解题研究,2025(09):77-79.
- [2] 翟志祥.初中物理课堂教学探讨[J].好家长,2024(76):62-64.
- [3] 葛亚玲,韩志全,王岩,王凡玲.初中数学课堂跨学科教学策略研究[J].中学教学研究(华南师范大学版),2024(10):6-9.

（作者单位：江苏省盐城市亭湖初级中学）

（二）任务驱动，搭建整本书阅读探究支架

结合高中语文整本书阅读的深度学习需求，把梯度化的问题链当作串联各阅读环节的核心线索，围绕文本的核心叙事逻辑以及思想内核完成层级化探究任务的设置，可以保障学习活动的内在连贯性。首层探究任务可以聚焦文本表层内容梳理，以核心设问牵引学生系统厘清文本叙事主线、人物关联与关键情节脉络，在自主思考与问题拆解中逐步构建适配整本书篇幅体量的整体认知体系，夯实语言积累与文本内容感知根基，为后续深层品读探究铺垫扎实认知基底。进阶层级任务专注文本内部深层意蕴的挖掘阐释，跳出碎片化单章节解读的局限，立足全书自身情节脉络、人物特质与行文笔法设计探究问题，引导学生在文本内部内容勾连、形象多维解读、艺术手法体悟中向内深挖作品精神内核与美学底蕴，实现思维层次的纵向拓展与文学审美素养的同步提升，是一个可行的方法。提升层级任务则侧重阅读经验的内化沉淀与迁移运用，围绕文本承载的文化底蕴及整本书研习形成的思维路径设置探究议题，引导学生将阅读过程中习得的思考方式与研读范式转化为自身能力素养，完成文化精神的内化浸润与整本书阅读能力的长效进阶，充分发挥探究支架阶梯引领、逐层赋能的支撑作用。

（三）评价贯穿始终，实现学习过程的动态反馈

建立覆盖阅读前、中、后全环节的过程性评价体系，替代传统终结性测试。维度设置对应核心素养四层级，兼顾文本掌握及思维、审美、文化等多维考核，避免单一维度的引导偏差。基于认知规律，引入多元主体评价并匹配具体工具。

自评用“复盘表”（表1）梳理进度与效果；互评用“互评量表”（表2）评分建议；教师用“观察表”（表3）和“任务单”（表4）记录点评。三类工具协同，覆盖全流程反馈并整合评价，动态调整目标任务，形成闭环。

实时整合多元评价内容，反哺目标调整与任务优化，形成闭环，为深度学习长效推进提供支撑。

表1 阅读进度与方法复盘表

项目	自评记录	改进方向
阅读进度	☐ 已读完 ☐ 完成笔记 ☐ 完成概念梳理	
方法运用效果	梳理概念： ☐ 有效 ☐ 一般 ☐ 需加强	
文本理解深度		
表达与迁移		
总体反思		

表2 文本解读互评量表

评价维度	评分（1-5分）	具体建议
解读逻辑		
观点创新		
文本依据		
表达清晰度		
综合评语		

表3 课堂观察记录表

学生名字	参与讨论	提问质量	合作情况	关键表现记录
学生A				
学生B				

表4 阶段性任务评价单

评价项目	评价意见
概念准确性	
语言摘录质量	
整体完成度	
个性化指导	

三、核心素养视域下高中语文整本书阅读深度学习模式的落地路径

部编版高中语文必修上册第五单元《乡土中国》作为整本书阅读的经典篇目，兼具思想性与逻辑性，契合语文核心素养中语言建构与运用、思维发展与提升等目标要求。下文将以此为例，从前置性研读、课中探究、拓展延伸三个维度，具体阐述深度学习模式的落地路径，为高中语文整本书阅读教学提供可借鉴的实践参考。

（一）前置性研读：锚定基础目标，搭建认知阶梯

该书主要讲解了中国基层社会的结构特征、人际关系和道德观念，核心围绕“乡土性”展开，提出“差序格局”“礼治”“长老统治”等关键概念，是费孝通基于20世纪40年代实地调查整理的社会学论著。因此教师可先紧扣语文核心素养基础要求，以梳理《乡土中国》全书篇目逻辑、掌握“乡土性”“差序格局”等核心概念的表层含义、建立对乡土社会的初步认知为基础层级目标，让学生在自主研读中夯实语言建构、培养信息筛选与篇目梳理能力。基于此，教师可布置如下任务，让学生完成。一是让学生查阅费孝通先生的生平事迹、《乡土中国》的创作背景，明确该书是基于西南联大和云南大学“乡村社会学”课程内容整理而成，梳理全书14篇文章的标题，标注疑惑点，初步感知文本从“乡土本色”到社会变迁的论述逻辑。二是引导学生借助注释、工具

书，梳理“乡土本色”“差序格局”等核心概念的表层含义，摘抄“差序格局像水波纹，以自我为中心向外推延”等富有思辨性的语句，完成简单的概念卡片，夯实语言建构基础。预习任务完成后，教师可以借助班级群、课前小分享等形式，让学生进行研读困惑以及初步收获的交流，教师开展针对性的答疑，去纠正学生的认知偏差。此时，教师可以使用“阶段性任务评价单”，进行学生标题梳理和概念卡片质量的点评，同时纠正“差序格局”等概念的解读偏差，肯定学生提出的合理疑惑以及完成的优质摘抄，以确保评价工作的效用能够精准落地。

（二）课中探究：聚焦深度理解，激活高阶思维

在深度学习导向下的高中语文整本书阅读教学中，丰富多样的阅读活动扮演着至关重要的角色^[3]。鉴于已经完成了前置研读，我们可以逐步推进深度理解层级目标的实现。针对本册书籍，深度理解层级目标的设置意在引导学生梳理“乡土性”“差序格局”“礼治”“长老统治”等核心概念的内在联系，把握全书“总一分一总”的论证逻辑，体会书中“用通俗类比阐释抽象概念、以实地调研支撑核心观点”的语言特性以及论证方法，进而深度理解中国乡土社会的本质特征，调动批判性思维以及逻辑思辨能力。这个阶段教师可以在课上运用问题驱动和小组探究相结合的教学模式，推动学生完成从被动接收知识到主动探究内容的转变。实际开展教学的过程中，教师可以先抛出核心问题：“费孝通为何说中国社会本质上是乡土性的？‘差序格局’和西方‘团体格局’的核心差异是什么？”引导学生重新回到文本内容，定位“安土重迁、熟人社会”等关键论述，初步梳理核心观点的内在联系。当问题理解后，教师可以结合文本议题，把学生划分成多个小组，开展针对性探究任务的分配。如其中一组聚焦“差序格局”以及“礼治”“长老统治”的内在关联，一组开展文本从“乡土本色”到“名实分离”的论证思路的梳理分析，一组探究文本简洁严谨、兼具思辨性与通俗性的语言特性。各个小组内部进行分工协作和交流研讨后，教师同时进行巡视指导，马上点拨思路、纠正偏差。最后各小组分享探究得到的成果，教师可以引导学生相互质疑、补充完善，并且结合20世纪40年代的时代背景开展文本现实意义的解读，如探讨乡土文化在当代社会的价值，让学生在思维的碰撞中深化对文本的理解，明确乡土社会的特质对当代中国人行为方式的深刻影响。当该环节结束后，教师可以让学生把“文本解读互评量表”当作评价工具来使用，从解读逻辑、观点创新等维度开展互评，教师则结合观察记录和学生互评的情况，把“阶段性任务评价单”当作评价依据来使用，开展综合点评，以此来实现评价对课中探

究的正向引领，实现了从表层认知到深度理解的跨越。

（三）拓展延伸：指向迁移应用，实现素养内化

深度学习提倡学生厘清知识脉络，将整本书的框架与核心内容内化于心，尝试对所学知识进行正向迁移，将其运用于日常口语交流和书面写作中^[4]。在《乡土中国》这本书里，其迁移应用层级的设置目标，就是要把书中“差序格局”“礼治”“乡土性”等核心概念，以及“类比论证、分层论证”的论述逻辑，转化为学生自己的思维方式以及表达能力，实现知识的迁移运用，深化对乡土文化的认知，传承优秀的传统文化，最终实现语文核心素养的内化以及提升。但为了保证拓展延伸的内容不脱离文本的核心，契合《乡土中国》的论述重点，在实践活动开展之前，教师可以开展评价体系的构建，也就是对学生前置研读的概念掌握情况、课中探究的思维表现进行评价，全面了解学生对“乡土性”“差序格局”等核心内容的理解程度。等学生已经熟练掌握文本的核心观点以及论述逻辑后，教师就可以设计多样化的拓展任务，来实现阅读以及实践、传承以及创新的结合。

结语

本文围绕核心素养导向，阐释整本书阅读与深度学习的内在关联，构建目标、任务、评价三位一体的教学模式，并以《乡土中国》为例，设计前置研读、课中探究、拓展延伸的分层实施路径，可为高中语文整本书阅读提供清晰的教学思路，助力教学跳出碎片化学习，更好地培养学生的语言、思维、审美和文化素养。未来可结合更多文本类型展开探索，让深度学习理念更好地融入整本书阅读教学，持续提升语文育人效果。^[5]

参考文献

- [1] 朱唐林.深度学习驱动的高中语文整本书阅读范式转型研究[J]. 语文月刊,2026(03):46-51.
- [2] 陈仙.深度学习视角下高中语文整本书阅读教学分析[J]. 高考,2026(04):120-122.
- [3] 范德攀.深度学习导向下高中语文整本书阅读教学策略研究[J]. 甘肃教育研究,2025(10):125-127.
- [4] 肖愿胜.基于深度学习的高中语文整本书阅读教学策略[J]. 中学课程资源,2025,21(09):10-12.

（作者单位：湖北省随州市第一中学）

“学为中心”理念下农村小学高年级语文阅读任务驱动式课堂实践研究

◎邓英娇

【摘要】针对农村小学高年级语文阅读教学中学生阅读基础分化明显、课外资源匮乏、教材内容与学生生活经验存在认知距离等特殊困境,本文以“学为中心”理念为核心导向,将任务驱动式教学引入农村小学高年级语文阅读课堂,旨在破解传统讲授模式下学生主体性缺失的问题。研究依托统编版五年级上册教材,围绕课前预习任务设计、真实情境创设、学习任务单运用、课后拓学延伸以及多元评价体系构建等维度开展系统实践。实践表明,任务驱动式教学能够有效激发学生的阅读内驱力,推动语文核心素养在真实课堂中落地生根,促使教学评一体化格局逐步形成。

【关键词】“学为中心”理念 任务驱动 农村小学 小学语文 阅读教学 核心素养



《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》明确提出“推动义务教育优质均衡发展,强调教与学方式的改革创新”,2024年秋季起全面推行的义务教育新修订统编语文教材进一步强化单元整体设计,通过情境化、探究性教学提升学生核心素养。在此政策背景下,如何在农村小学高年级语文阅读教学中真正达成“以学为中心”的课堂转型,成为一线教师需要探索的实践课题,任务驱动式教学和“学为中心”理念的融合,为解决这一问题提供了可行路径。

本文立足农村教学实际,以统编版五年级上册教材为载体,从层次化预习任务设计、本土化情境创设、嵌入式学习任务单运用、生活化课后拓学延伸及多元评价体系构建五个维度,探索任务驱动式阅读课堂的实践路径,旨在为资源有限条件下的农村小学阅读教学转型提供可参照的方案。

一、农村小学高年级语文阅读任务驱动式教学的理论基础

“学为中心”理念起源于建构主义学习理论,主张将课堂的认知主权归还给学生,让教师从知识的单向传递者转变成学习过程的组织者与引导者。在小学语文阅读教学领域,这一理念要求教学目标设定以学生认知发展需求为出发点,教学活动设计需充分激发学

生的内生动力,引导学生在自主阅读、合作探究与表达交流等实践过程中,实现语言能力与思维品质的协同发展。《义务教育语文课程标准(2022年版)》明确提出以核心素养为导向,推动课堂从“教知识”向“育素养”转变,这与“学为中心”理念在价值取向上高度契合^[1]。

二、“学为中心”理念下农村小学高年级语文阅读任务驱动式课堂实践路径

(一)立足农村学情差异,设计弥补资源不足的层次化课前预习任务

课前预习任务是任务驱动式阅读教学的逻辑起点,在农村小学中其设计难度方面需要予以重视。班级中学生阅读基础通常差距较大,有的孩子能迅速抓住文章脉络要点,有的孩子识字量不足通读长文本耗费精力。《义务教育语文课程标准(2022年版)》清晰表明,语文教学应“关注学生个体差异和不同的学习需求”,并强调阅读教学要引导学生“在自主阅读实践中形成良好的语感和阅读习惯”。为此,教师将预习任务设定为基础、发展、拓展三个梯度:基础层主要聚焦字词识记以及文本初读,发展层重点指向内容梳理和问题生成,拓展层则引导学生运用已有经验对文本做初步判断与思考。

以统编版五年级上册第二单元《将相和》的预习任务设计为例,这篇课文篇幅较长,其故事背景涉及战国时期朝堂政治和邦国之间的博弈,对于平时接触历史读物机会有限的农村学生而言,“读懂故事”本身就构成了不小的挑战。针对这一状况,教师可将预习任务分三层展开:基础层要求学生采用计时默读的方式通读整篇文章,圈画生字词并标注三个故事的起止位置;发展层要求学生用自己的话讲述每个故事的起因和结果;拓展层则设置一个贴近农村生活的开放性问题:“村里如果有人一直让着另一人,你觉得他是怕事还是有自己的打算?蔺相如处处回避廉颇,你怎么看?”要求学生预习时在文中标记出支持自己判断的依据。授课时,教师先让学生分享对这一生活情境的看法,有的认为“忍让是胆小”,有的认为“那人是想着以后还要在一个村里过日子,闹僵了不好”。教师顺势追问:“这个道理放到蔺相如身上,你们的判断会不会不一样?”学生随即翻出预习时标注的句子展开辩论,一方认为蔺相如“怕廉颇”,另一方引用“我所以避着廉将军,为的是我们赵国啊”反驳。教师继续引导双方对比“村里人忍让”与“蔺相如避让”的动机差异:村里人的矛盾是个人恩怨,蔺相如面对的是国家安危。学生逐渐意识到,同样都是“让”,背后的格局和目的可能完全不同,学生对人物的理解从表面行为判断逐渐深入到动机与担当层面。

(二)创设真实情境,激活学生阅读内驱力

情境创设的核心要点是找到文本和学生真实生活的连接点,农村小学有着城市课堂难以复制的天然优势,例如田间地头、四季农事、乡土风物等都是可直接调用的情境素材,教师设计情境时若以学生熟悉的本土生活经验为切入口,把阅读任务嵌入真实可感的场景之中,学生进入文本的速度和深度会明显不同于从抽象概念出发的讲授方式。有效的情境设计需要满足两个基本条件,即情境与文本之间存在真实的意义关联,且情境能够产生真实的信息需求来驱动学生主动提取和运用语言^[2]。

以统编版五年级上册第四单元《少年中国说(节选)》的教学为例,课文大量运用比兴意象,加之写作背景距今逾百年,学生若仅凭注释逐句疏通,往往只能死记象征义,却难以真正感受文字的力量。基于此,教师将情境设定为“给梁启超写一封回信”——以今天中国少年的身份,告诉他当年所期盼的少年中国如今变成了什么模样。在课堂上教师逐一展示文中意象,引导学生先清楚意象所描绘的是什么状态,接着

从自己的生活中寻找一个与之对应的真实画面。例如理解“红日初升,其道大光”时,教师问学生:“你们还记得太阳刚刚升起来时,田野是什么景象?”孩子们纷纷说起清晨雾气逐渐散开、阳光一点点铺洒进稻田,再看这句话,其“光明”“生长”“势不可挡”便有了真实依托;在理解“鹰隼试翼,风尘翕张”时,有学生说这就像山头上盘旋练飞的鸟,越飞越高,再也收不回来了。意象一旦和学生看过、摸过、感受过的真实场景挂钩,抽象的象征意义便不再需要死记,写回信时自然有了真实情感的支撑。有学生在信里写道:“村口原来的泥土路如今已经修成了宽阔的公路,路灯一直亮到田埂边,先生,这大概就是您说的‘前途似海’吧”。

(三)依托学习任务单,推动课中深度阅读探究

学习任务单是任务驱动式课堂里连接教学目标和学生学习行为的核心工具,一份有效的学习任务单应包含目标指引、层次递进的探究任务、思维支架与成果呈现要求四个基本要素。目标指引可帮助学生明确本节课具体学什么内容,层次递进的任务能引导学生经历“读懂文本—分析理解—迁移表达”的完整认知过程,思维支架会以问题链、图表或关键词提示的形式为学生搭建认知脚手架,成果呈现要求能促使学生将阅读理解外化为可表达的语言成果。任务单的设计需要紧扣阅读素材的人文主题和语文要素,将教学目标转化为可实践的明确行为,在明确行为指引下推动学生深度阅读文本^[3],教师在课堂中的角色相应转变为观察者与引导者,在学生遇到困惑时通过启发性追问而非直接给答案推动思维深入。

在统编版五年级上册第五单元《松鼠》这篇课文的教学中,单元语文要素明确指向“阅读说明性文章,了解基本的说明方法”,围绕着这一关键要素教师设计了三层递进式的学习任务单。第一层任务要求学生默读课文内容,将从文中获取到的关于松鼠的信息按照外形、习性、筑巢、繁殖四个维度填入表格中,从而初步建立起对文本内容的整体把握。第二层是将《中国大百科全书》里关于松鼠的词条印在任务单上,要求学生对比两种文本表达同一信息时的具体差异,分析各自语言风格与说明特点。例如课文用“玲珑的小面孔”来描摹松鼠可爱,词条以“体长18—26厘米”精确呈现数据。两相对照让学生对“文学性说明”与“科学性说明”的感知格外清晰。这一设计有意将课外参考资料内置在任务单里,弥补农村学生课后无书可查

的短板。第三层要求学生从身边熟悉的动植物中自选一种，仿照课文写法完成一段说明性文字，农村孩子对麻雀、田间青蛙、屋檐下的燕子具有日常相处的真实积累，落笔时细节自然涌现，有学生写青蛙“鼓着两只眼睛像在巡视稻田”，有学生写自家屋檐下的燕子“每年清明前后准时回来，比日历还可靠”，这种源于生活观察的语言比照搬课文句式更有说明的质感。

（四）延伸课后拓学，促进阅读实践与生活联结

课后拓学任务设计是任务驱动式阅读教学中不可缺少的延伸环节，其核心价值是将课堂学到的阅读方法与语文要素延伸到更广阔的实践场域。教师设计课后拓学任务时，不能简单将其等同于“读后感”或“摘抄”等惯常形式，而应依据文本主题设计兼具实践性与开放性的任务类型，如观察记录、创意写作、资料整理等，拓学任务难度与开放程度要适度高于课堂任务。

例如在统编版五年级上册第一单元《落花生》教学结束后，教师将课后拓学任务设计为围绕“借物喻人”的核心写法：要求学生走出家门选取生活中一种常见的植物或者动物进行细致观察，记录下它们的外形特征以及生长习性，之后仿照作者在《落花生》中用花生的朴实无华寄寓人生哲理的写法，写一篇二三百字的短文，尝试通过具体描写将自己从这种动植物身上感受到的某种品质或道理自然表达出来。下一节课的分享环节中，学生带来了以竹子、苔藓、老黄牛为观察对象的习作，其中一位学生写道：老黄牛从不挑地，无论贫瘠还是肥沃都一样耕耘，这与花生“不好看却很有用”的品质如出一辙。这种生长于真实生活观察中的表达，本身便是对“借物喻人”写法的深度内化。

（五）构建多元评价体系，形成教学评一体化闭环

评价体系的构建是任务驱动式教学能否持续发挥效能的重要保障，单一的终结性评价难以全面展现学生任务完成中的思维发展与能力生长，所以需要建立贯穿课前课中课后全过程的多元化评价机制。多元评价的“多元”体现在评价主体、评价内容与评价方式三个维度：评价主体需从教师的单向评价拓展成学生自评、同伴互评与教师点评相结合，评价内容从知识掌握程度延伸到思维深度、表达逻辑、探究态度等素养维度，评价方式从纸笔测试扩展为任务成果展示、口头表达等多种形式。构建教学评一体化体系的核心是让教学目标、教学内容与评价标准相互衔接，教学评价需要及时反馈学生的学习情况，并根据评价结果及

时调整教学策略^[4]。

例如在第三单元《牛郎织女》的教学实践中，教师围绕“了解课文内容，感受民间故事的特点”这一目标，设计了贯穿课前、课中、课后的多元评价方案。在课前预习阶段，学生对照任务清单认真完成自评，并用一句话写下读完故事后最想问的问题，教师在课前翻阅后发现，不少学生问的是“王母娘娘为什么那么狠心”或者“牛郎追上去了为什么还是被分开”，这些来自孩子真实情感反应的追问，让教师意识到学生的阅读重心在于人物情感与命运的不公上，于是将课堂切入点调整为“这个故事里谁最让你心疼，为什么”以此带动学生对故事人物塑造特点的深入讨论。课中各小组完成“为《牛郎织女》绘制连环画脚本”后互相评分，评价维度涵盖情节概括准确性与对民间故事语言特点的把握，课后以阅读档案袋积累各阶段成果，让每个起点不同的学生都能看见自己的进步轨迹，使评价成为推动教学决策与学习持续深入的驱动力。

结语

“学为中心”理念和任务驱动式教学的融合实践，为农村小学高年级语文阅读教学提供了可操作且可持续的课堂改革路径。从层次化预习任务的设计到多元评价闭环的构建，每个实践环节均指向将课堂认知主权真正还给学生这一目标。任务驱动式教学的有效实施，对教师的任务设计能力和课堂引导水平提出了较高要求，如何在不同学情条件下持续优化任务设计，仍是值得深入探索的方向。^[5]

参考文献

- [1] 覃丽. 核心素养导向下小学语文“以学为中心”的课堂实践研究 [J]. 考试周刊, 2025, (49): 80–82.
- [2] 姚娜. 新课标背景下小学语文阅读任务驱动式教学路径 [J]. 天津教育, 2026, (05): 107–109.
- [3] 兰志勇. 聚焦任务驱动的小学语文阅读教学策略探究 [J]. 国家通用语言文字教学与研究, 2025, (08): 117–119.
- [4] 赵瑞添. 新课标理念下，任务驱动式小学整本书阅读指导策略实践研究 [J]. 家长, 2024, (11): 144–146.

（作者单位：广东省广州市白云区神山第一小学）

基于深度阅读视角的高中英语阅读教学策略研究

◎刘 锋

【摘要】当前高中英语阅读教学普遍存在文本解读碎片化、主题探究表层化、思维培养浅层化等问题，制约核心素养落地。本文以人教版必修二为载体，构建“文本解构重构、问题链驱动思维培养、真实情境文化渗透、过程性评价反思”四位一体原创性策略体系，引导学生从文本结构、主题意义、文化内涵三维度深入解读语篇，突破既有研究单篇课例局限，形成跨单元递进路径，实现学生语言、思维与文化意识的整合提升，为高中英语深度阅读教学提供可操作的实践框架。

【关键词】深度阅读 高中英语 阅读教学 思维品质 教学策略



当前高中英语阅读教学过度聚焦词汇语法讲解，忽视语篇逻辑关联、主题意义统领与文化价值挖掘，学生常停留在信息检索与机械记忆的浅层状态。深度阅读主张在持续沉浸的阅读体验中实现认知图式重组与思维结构重建，引导学生从被动接受转向主动建构，从表层理解走向深层体悟，为扭转浅层教学困境提供可行方案。本文聚焦高中学段，以人教版高中英语必修二为系统载体，从文本解构重构、思维递进发展、文化情境浸润、学习过程追踪四个层面开展策略设计，探索促进学生语言能力、思维品质与文化意识整合提升的深度阅读教学实践路径。

一、深度阅读的内涵解析

深度阅读是超越文字表层、深入文本意义核心的阅读方式，它注重读者在与文本持续互动中完成认知框架调整与思维体系优化的过程。从阅读流程角度分析，深度阅读要求读者维持高度专注和沉浸状态并在连贯阅读中构建对文本整体认知。从阅读技巧角度审视，深度阅读倡导读者依据文本特点和阅读目标，灵活选择运用阅读方法，实现从被动运用到主动创新的转变^[1]。在高中英语教学实践中，深度阅读旨在引导学生深入理解语篇逻辑脉络、核心主旨和文化内涵，

并通过真实阅读情境，全面提升学生语言运用、文化理解、逻辑思维能力和自主学习能力。

二、基于深度阅读视角的高中英语阅读教学的意义

从深度阅读的视角来看，高中英语阅读教学借助文本解构重构、问题链设计、文化情境融入以及过程性评价等多方面的综合运用，推动学生从被动学习知识状态转变为主动整合素养状态。文本解构重构能够帮助学生依靠篇章结构，理解词汇语法在实际语境里的作用以及衔接规律，从而提高把孤立的语言知识转化成真实场景之下的综合运用能力。用阶梯式提问的方式引导学生深入挖掘信息间潜在联系，在辨析观点合理性和价值立场的过程中培养逻辑思辨、批判反思以及创新解决问题的能力，通过中外文化对照和沉浸式体验的手段，让学生在实际场景里感受文化交融，以此理解不同文明的价值理念，建立包容多元的文化认知，提升文化归属感与跨文化交际能力。借助阅读记录、思维导图等辅助手段开展过程性评价回顾，在系统化记录和多角度反馈的促进之下，引导学习者把所学知识进行内化，培养他们自主学习的良好习惯，从而实现语言运用、思维素养和文化领悟能力共同进步。

三、基于深度阅读视角的高中英语阅读教学策略

在深度阅读理念指导下的教学策略，能够从文本解读、思维培养、文化渗透以及评价反思等多个层面，给阅读教学实践提供切实有效的方法。

（一）文本解构重构阅读策略

教师可以围绕文本框架、核心思想和文化底蕴这三个方面，带领学生进行系统的语篇研读，在解析语篇表层内容的同时深入挖掘其深层价值；教师还可以借助结构化分析活动，让学生掌握文本的文体特点以及编排方式^[2]。利用结构示意图，帮助学生理清段落之间的内在逻辑和连接方式，在探寻主题意义的时候，教师可以启发学生从标题、主旨句和关键词语等线索出发，通过阶梯式提问引导他们建立细节与主旨之间的关联。

例如，在人教版必修二 Unit 1 From Problems to Solutions 的阅读教学中，教师可以引导学生通过观察标题来预测文本的问题解决型结构。教师可设计表格，引导学生梳理阿斯旺大坝项目的行文脉络：问题——经济发展与文化遗产保护之间的矛盾；解决方案——成立委员会并开展国际筹资；实施过程——对神庙进行拆解与搬迁；项目成果——22 座神庙得以挽救；深层启示——国际合作保护文化遗产的重要性。在此基础上，教师可进一步追问“Why did the proposal lead to protests?”，引导学生分析政府决策的转变，进而理解“在发展中保护”的平衡理念，教师还可以组织学生讨论“countries found a path to the future that did not run over the relics of the past”，这一表述有助于引导学生认识文本传达的开放合作、尊重文化多样性，构建人类命运共同体的价值取向。

（二）问题链驱动思维培养策略

教师可以构建从事实性到理解性、再从评价性到创造性的阶梯式问题体系，以此推动学生认知层次逐步提升^[3]。在教学实践当中，教师可以在预习环节布置预测性任务，激活学生的先备经验，在阅读环节设置阐释性问题，帮助学生厘清文本主旨；在课后环节布置思辨性与创新性任务，锻炼学生的批判意识与创新思维。通过持续追问这种方式，教师能够引导学生关注文本里的核心观点及其支撑依据，要求学生依托文内信息进行逻辑推演，进而提升学生基于证据进行论证的阅读素养。

例如，在人教版必修二 Unit 2 A Day in

the Clouds 的阅读教学中，教师在阅读前可以提问“What do you know about Tibetan antelopes?”来激活学生已有认知。在阅读过程中可以设计理解性问题“What happened to Tibetan antelopes in the 1980s and 1990s?”帮助学生获取信息。教师还能进一步追问“Why did hunters shoot antelopes?”要求学生分析“to make profits”这一现象的深层原因，以引导学生理解人类逐利行为对野生动物的威胁。教师还可以接着追问“How does the text link the survival of Tibetan antelopes with the life of local herders?”要求学生回到文章里面去寻找具体的细节内容，从而理清动物保护和当地人生活之间存在的内在关联，让学生学会运用文中信息来支撑自己所做出的推断，以此锻炼学生有据推理的能力，同时也为后面讨论扎西“保护野生动物就是拯救人类自身”这一观点做好前期铺垫。在读后环节，教师可以设置评价性问题“Do you agree with Zhaxi’s view that protecting wildlife is actually trying to save ourselves?”要求学生基于文本论据阐述观点。教师也可以设计创造性问题“If you were a volunteer at Changtang, what measures would you take to protect Tibetan antelopes?”引导学生结合文本信息与自身经验提出创新性保护方案，从而在问题解决中发展创造性思维。

（三）真实情境文化渗透策略

教师通过构建真实情境能让学生沉浸在文本描绘的文化环境中，亲身体验领会文化现象、领悟文化精髓，建立文化认同^[4]。教师可利用多媒体展示、角色演绎、场景重现等手段，还原文本蕴含的文化风貌与社会环境，营造逼真的文化沉浸感受。教师可设计中外文化对照阅读活动，引领学生在辨识文化差异、解析文化碰撞过程中提升跨文化认知，在挖掘文化共通点过程中培养文化包容心态。

例如，在人教版必修二 Unit 3 Stronger Together: How We Have Been Changed by the Internet 的阅读教学中，教学导入的时候教师可以选一段视频片段，这段视频要展现互联网对日常生活的深刻影响，以此来构建数字时代的具体场景。之后教师可以引导学生开展角色互换活动，安排一些学生模仿文中人物 Jan Tchamani，模拟其因病失去工作后借助互联网重塑个人生活、创立 IT 组织服务长者的全过程。通过这样沉浸式的角色扮演，学生能切实体会到互联网在缩短人际隔阂、推动社会互助方面蕴含

的文化价值。教师还可通过项目式教学活动，让学生调研老年群体使用智能技术面临的具体难题，依据调研结果构思帮扶举措并开展实践，将文化认知升华为社会行动，塑造学生担当精神与公民素养。

（四）过程性评价和反思策略

教师可以构建“阅读日志—思维导图—学习档案袋”这样的追踪系统，以此持续掌握学生阅读进展和思维脉络^[5]。教师可以指导学生在阅读日志里记载对文本的认知、困惑、体会以及思考。借助思维导图展示对文本框架和内在逻辑的理解，并且利用学习档案袋汇集阅读成果与进步证明。教师可以创设“自我评价，同伴互评，教师反馈”的立体评价模式，促使学生依据评价标准进行自我剖析，在同伴互评中交换看法、激发思维火花，通过教师的指导性反馈明确提升路径。

例如，在人教版必修二 Unit 4 What’s in a Name? 的阅读教学中，教师可构建如表 1 所示的三维评价指标，作为贯穿全程的过程性评价依据。

表1 What’s in a Name?
阅读学习过程性评价标准

评价维度	权重	具体评价标准	评价方式
框架完整性	30%	四族入侵时间脉络清晰，各族贡献分类明确，思维导图层级逻辑合理	同伴互评+教师抽检
史实掌握度	40%	关键史实表述准确，文化标志族群归因正确，无常识性错误	同伴互评+教师终评
文化关联性	30%	能将历史事实与当代英国文化特征建立对应，能解释多元融合的成因	自我评价+教师反馈

在阅读之前，学生借助阅读日志记录既有认知与阅读期望，以形成评价基准线。在阅读过程中，学生依据表 1 中的三维指标绘制思维导图来将罗马人、盎格鲁－撒克逊人、维京人、诺曼人四族的历史作用及其文化特征（towns and roads，English language and houses，vocabulary and place names，castles and legal system）进行结构化

呈现。制作完成之后，学生参照表 1 标准开展同伴互评，并逐项对标检查维度达成情况，在互评表中标注得分，同时写明改进建议。随后，学生依据评价结果开展自我审视，从而发现史料解析或文化阐释方面薄弱环节，教师通过批阅阅读笔记和评价表，诊断出共性认知难点——如学生普遍困惑“不同势力为何均能成功占领英国”，接着补充地理区位、军事力量、政治态势等背景资料，并且设计二次评价任务，要求学生在新情境里运用补充信息修正思维导图，在“评价—反馈—改进—再评价”闭环中构建历史现象因果逻辑链，达成阅读能力和文化理解的双重提升。

结语

研究以人教版高中英语必修二为载体，整合语篇解读、思维发展、文化浸润与评价反思四个层面，构建深度阅读教学策略体系，确立文本结构、主题意义与文化内涵三维度解读框架，形成跨单元递进教学路径，为核心素养导向的高中英语阅读教学提供了可参照的操作模型。一线教师须立足语篇特征灵活调适方法组合，依托过程性数据开展循证分析，避免形式化套用。未来研究可进一步拓展至叙事类、议论类等多元文体，着力研发信息技术支持下深度阅读行为的精准诊断与个性化指导工具。

参考文献

[1] 余雯. 高中英语深度阅读教学实施策略的探索 [J]. 上海教育科研 ,2025(03):81–88.
[2] 杨帆, 潘雁. 新课程标准下的高中英语深度阅读教学策略探究 [J]. 海外英语 ,2025(04):188–190.
[3] 赵文辉. 基于思维品质培养的高中英语深度阅读教学实践 [J]. 西部素质教育 ,2024,10(09):106–110.
[4] 应萍. 基于核心素养的高中英语深度阅读教学策略探究 [J]. 华夏教师 ,2023(14):71–73.
[5] 苏长兰. 基于主题意义的高中英语深度阅读教学策略探究 [J]. 延边教育学院学报 ,2022,36(02):160–162.

（作者单位：广东省广州市番禺区南村中学）

主题引领·群文共生

——高中英语群文阅读教学的路径建构与实践探索

◎何江丽

【摘要】《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》将主题语境定位为英语学习的基本载体，强调通过多元语篇推动学生英语学科核心素养的发展。当前，高中英语阅读课堂仍以单篇精读为主导，文本之间缺乏内在关联，主题探究止于表面，思维训练相对薄弱。本文重新审视主题语境与高中英语群文阅读的核心内涵，提出教学设计的五项基本原则，并从文本整合、目标分层、活动设计三个维度展开具体策略探讨。同时结合高中三个年级的教学特点，探索差异化的实施路径，梳理实践中的典型问题并给出改进建议，旨在为一线教学提供兼具理论支撑与操作性的群文阅读方案，推动语言能力与思维品质的融合发展。

【关键词】主题语境 高中英语 群文阅读 教学设计 核心素养



《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》明确指出，主题语境是统领英语学习的逻辑主线，涵盖“人与自我”“人与社会”“人与自然”三大范畴，既为学生搭建语言学习的意义框架，也为文化理解与思维发展提供土壤。群文阅读作为一种突破单篇局限的教学模式，以同一主题聚合多篇文本，使阅读从碎片走向整合，从表层滑向深层，成为落实新课标理念的有效载体。

当前，高中英语阅读课堂单篇精读依然占据主导地位。课堂活动多停留在信息提取等教学环节，学生的英语高阶思维，如对比思维、评价思维等基本缺失，不符合新课标所倡导的“语言建构与运用、思维发展与提升、文化意识与渗透、学习能力与培养”的育人理念。

基于以上现状，本文立足高中英语教学实际，尝试探索在主题语境统领下，英语群文阅读教学的设计逻辑与实践路径。旨在通过主题统整的多文本阅读，引导学生在对比与思辨中深化主题理解，积累主题语言，提升跨文本解读能力与批判性思维，使英语阅读真正从“单篇精讲”走向“主题探究”，从“语言习得”走向“素养生成”^[1]。

一、核心概念界定

本文所讨论的主题语境，是指新课标划定的三大范畴之下更为具体的子主题。例如，“人与自我”中的“健康生活”“青春成长”；“人与社会”中的“社区参与”“文化交融”；“人与自然”中的“生态保护”“物种存续”。主题语境不仅是文本内容的聚合点，更是教学设计与意义探究的出发点，它决定了文本选择的方向与课堂活动的逻辑。

高中英语群文阅读教学，指的是以某一具体子主题为中心，再精选3—5篇相关联的英语文本，通过整体化、结构化、主题化的教学设计，引导学生开展跨文本的阅读、比对、分析及探究的教学形式。

主题语境为群文阅读教学指明了前进的方向，使散落的文本得以串联；群文阅读教学则让主题语境有了落地的抓手，让学生对话多篇文本，从而实现对语言知识的主动建构^[2]。

二、教学设计的具体策略

结合高中英语教学流程，从主题确定与文本整合、

目标分层、活动设计三个维度展开策略探讨，辅以人教版教材案例。

（一）主题确定与文本整合策略

确定主题、选择文本，这是群文阅读教学的起点，也是关键的一步。文本整合应以教材为主，以课外为辅，由教材单元主题为中心，而后向教材外文本辐射。

1. 以教材子主题为中心

从教材单元中提炼具体子主题，作为群文阅读教学的探究核心。比如，人教版必修2 Unit 4 Wildlife Protection 可对应“人与自然——野生动物保护”；必修1 Unit 1 Teenage Life 则可对应“人与自我——青少年成长——高中生活适应”。以教材文本为核心文本，再加以课外文本，这也保障了教学的基础性与规范性。

2. 构建三维关联的文本群

课外拓展文本，应与教材核心文本形成三种关联：

（1）内容关联，即同一主题的不同侧面，形成互补认知；

（2）视角关联，即同一主题的不同观点，培养批判思维；

（3）语言关联，即有可迁移的核心词汇、句式、语法，促进语言积累

以“野生动物保护”为例，可选取三篇文本：

教材记叙文：How Daisy Learned to Help Wildlife（人与动物的相遇）

课外说明文：The Status of Endangered Animals in the World（濒危动物现状）

课外议论文：What Can We Do to Protect Wildlife（个人行动探讨）

三篇文本内容互补，主题聚焦“保护”，语言相关，是一个有机整体。

3. 控制数量与难度

群文阅读教学，每一组文本数量为3—5篇，每一篇依据高考阅读理解的字数、难度要求，篇幅控制在300—400词。结合各年级学生认知及思维特点，所选文本的难度应随思维层次逐步上升。

（二）分层教学目标设定策略

围绕英语学科核心素养的四个维度，从全体与个体差异出发，设定整体目标与分层目标。

1. 整体目标（以“野生动物保护”为例）

语言能力：积累词汇、语言表达，掌握说明类、议

论类文本的阅读方法；

思维品质：通过文本比对、分析，梳理保护现状与措施，辩证认识野生动物保护；

文化意识：了解中外保护理念差异，增强环保意识；

学习能力：掌握群文阅读的信息梳理与对比分析等的方法。

2. 分层目标

基础层，读懂文本基本信息，识记核心词汇，完成信息梳理；提升层，分析不同文本的体裁特点与写作手法，对比梳理，归纳措施；拔尖层，评价文本观点，结合实际，提出个性化建议^[3]。

（三）主题导向的活动设计策略

遵循“表层阅读—深层探究—语言运用”这样的认知规律，分三个阶段（预读、读中、读后）推进。

1. 预读活动：激活背景，聚焦问题

通过视频、图片、讨论等方式激活学生已有经验，提出核心探究问题。例如播放野生动物保护短片，提问：“What wild animals are in danger around us? Why are they in danger?”同时呈现主题核心词汇，让学生带着问题进入阅读，建立阅读期待。

2. 读中活动：对比分析，探究主题

设计信息梳理与对比分析任务，引导学生深入主题内核：

信息梳理：采用表格或思维导图，梳理各文本的主题、体裁、主要内容与观点

对比分析：设计对比问题，如“What are the differences among the three texts in terms of genre and content?”

深度探究：提出高阶问题，如“Why is wildlife protection so important for human beings?”推动学生结合群文进行跨文本思考

3. 读后活动：主题升华，语言运用

设计主题讨论、仿写创作、实践拓展等任务，实现语言的内化与迁移：

主题讨论：小组讨论“What can we do as high school students to protect wildlife?”再派学生代表上台展示。

仿写创作：引导学生归纳主题词汇、句式、语法表达，仿照写一篇关于“校园周边动物保护”主题的文章。

实践拓展：制作英语海报进行全年级评比，将学习延伸至生活实践。

三、教学实施路径

根据各年级的教学重点与认知水平,从课时安排、年级差异化实施、多元评价三个方面进行实施,具体建议如下:

(一) 课时安排

一组群文阅读教学,课时安排为2—3课时,每课时40分钟,具体如下:

第1课时设计为初读感知课,核心任务是完成预读活动与文本初步阅读;第2课时设计为精读探究课,核心任务是开展文本对比与主题探究;第3课时设计为延伸拓展课,核心任务是完成语言运用与主题延伸活动^[4]。

(二) 年级差异化实施

1. 高一年级:基础积累,习惯养成

以教材单元主题为核心,多选记叙、说明类的文本,重点引导学生进行信息梳理与词汇识记,培养学生群文阅读的习惯。活动设计时,多给予学生活动支架,让学生更有参与感或获得感。

2. 高二年级:能力提升,思维强化

增加多样化的文本比例,设计比对、分析、研习等任务,增加学生自主探究空间,培养学生高阶思维。

3. 高三年级:结合应试,增强素养

选取贴近高考的主题文本,结合群文阅读特点与解题技巧分析,进行针对性训练,服务于高考应试。同时,设计写作迁移任务,如读后续写、概要写作等,实现“以读促写”。

(三) 多元评价体系

采用过程性评价与终结性评价相结合,教师评价与学生自评、互评相结合的方式:过程性评价采用观察记录方式,主要评价学生的课堂参与、信息梳理等;终结性评价采用作品展示、量化评分等方式,重在评价学生的主题表达成果;学生自评采用学习反思表方式,用于评价学生的学习收获与反思;生生互评采用互评量表方式,主要评价学生的小组贡献^[5]。

四、实践反思与优化策略

在教学实践中,主题语境群文阅读教学仍需不断优化、升级。

(一) 常见问题

1. 文本选择上

部分所选文本较为随意,或难度过高,或关联性弱,导致群文阅读无法真正推进,只是文本堆砌。

2. 语言探究上

课堂推进上,或过度讲解语言知识点,或片面追求主题探究意义,如何平衡两者,值得深思。

3. 时间把握上

文本数量相对较多,课堂时间明显不够,这也导致了小组讨论流于形式。

(二) 改进策略

1. 建设主题资源库

教师集体备课、团队合作,按“主题—子主题—年级—文本”进行分类,建立资源库,集合集体智慧,进行资源共享。

2. 优化时间安排

课前布置预读任务,让学生熟悉文本;课堂明确环节时间,预设讨论方向,提升教学效率。必要时,可将教学实践压缩为2课时,只保留核心探究环节。

3. 落实分层任务

设计分层任务单,基础层学生完成信息梳理,提升层学生做对比分析,拔尖层学生进行观点评价,使每个学生都能在最近发展区获得提升。

结语

综上所述,主题语境下的高中英语群文阅读教学,坚持“语言为探究服务,探究为语言赋能”的理念,以教材主题为中心,整合课内外文本,真正推动了英语阅读从语言讲解、技法传授走向主题意义探究之路。在主题探究中,教师要嵌入语言点拨、技法指导,真正让学生“用中学、学中用”,学生在比对、探究中发现,在思辨中成长,在表达中沉淀。

参考文献

- [1] 毛英杰. 高中英语群文阅读中文本组合的尝试 [J]. 课堂内外 (高中版), 2024(5):58—60.
 - [2] 张诚, 林姝, 刘并蒂. 活动观视域下以促进思维品质提升为目标的高中英语群文阅读教学实践 [J]. 英语学习, 2022(8):49—53.
 - [3] 丁玲. 基于主题意义的高中英语群文阅读教学实践探究 [J]. 基础教育论坛, 2025(9):75—77.
 - [4] 张艺钟. 基于大观念的高中英语群文阅读教学策略 [J]. 教师博览, 2024(9):47—49.
 - [5] 方碧玉. 深度学习背景下高中英语群文阅读教学策略 [J]. 英语教师, 2025(1):85—87.
- (作者单位:浙江省东阳市东阳中学)

核心素养导向下 高中英语深度阅读教学的实践研究

◎陈小青

【摘要】在核心素养培育成为高中英语教学核心目标的背景下,传统英语阅读教学的浅层化、碎片化问题已无法满足素养育人需求。本文立足《普通高中英语课程标准》,结合教学实践,明确核心素养导向下高中英语深度阅读教学的核心价值,构建“情境导入—深度探究—拓展延伸—总结反思”四阶教学路径,通过具体案例优化实施,破解传统教学痛点,推动教学从“知识本位”向“素养本位”转型,为高中英语阅读教学改革提供参考,助力学生四大核心素养全面提升。

【关键词】核心素养 高中英语 深度阅读教学 实践路径



高中英语教育应以培养学生的核心素养为目标,实现从单纯地教给学生知识到培养学生核心素养的转变。然而在目前的教学实践中,许多高中英语教师开展的阅读课只停留在字面意思上,并没有深入思考其背后的含义以及引导学生进行深层次的思考,在一定程度上限制了学生的思维能力及价值观的形成。文本的深度解读是高中英语深度阅读教学的核心,是学生深度学习的载体,也是课标与课堂之间的桥梁,有利于实现素养立意下的目标,对于推进阅读教学具有积极意义。

一、核心素养导向下高中英语深度阅读教学的核心价值

(一) 赋能学生成长,夯实素养基础

深入阅读教学是培养学生学科核心素养的主要载体,可以促进语言能力、文化意识、思维品质和学习能力的共同发展^[1]。在语言能力方面,让学生在文章的语言环境中积累词汇、句式,提高学生的阅读理解和表达水平;在文化意识方面,让学生了解中西方文化的区别,实现文化宽容与认同;在思维发展方面,引导学生对文本的观点进行分析、评价,训练学生的逻辑思维能力和批判精神;在学力发展方面,鼓励学生采用自主与合作探究式的学习方式,引导学生学会科学阅读的方法,培养学生自主学习的能力及团队协

作的精神,为终生学习打下良好的基础。

(二) 推动教学转型,提升教学质量

深度阅读教学突破了以往“重知识、轻素养”的弊端,改变了以阅读为主、注重单词、词组及语法规则等机械传授的教学现状,实现教学方式的改革。主要体现在:把学生作为课堂教学中的主人翁,避免教师垄断整个课堂,鼓励教师从学生的素养培养指导者的角度出发;通过对教学流程的改进以及教学方法的更新来解决当前阅读教学中存在的无效性、表面性等问题,强化学生的语言能力和逻辑思辨能力和批判思维,落实立德树人的根本任务,做到“教书”与“育人”的结合,促进高中英语教学由“知识本位”转向“素养本位”,助推高中英语阅读教学的提质增效。

(三) 衔接课程改革,落实育人目标

深度阅读教学是连接课标和课堂的重要纽带,顺应新时期高中英语课程改革潮流,围绕培养学生四维核心素养来进行设计的教学过程。在教学过程中结合新课改要求,对教学内容及形式进行调整和完善,在突破传统阅读模式的基础上实现将核心素养的理念转化为实际行动的目的;坚持以学生为主体的原则,在注重语言知识学习的同时,培养学生的综合素质能力,深化课改力度,并将育人的目的及课改的目的充分融合在一起,从而更好地为高中的英语阅读课改奠定基础。

二、核心素养导向下高中英语深度阅读教学的实践路径

(一) 情境导入：激活素养基础，衔接文本主题

情境创设是基于核心素养的高中英语深度阅读教学的第一步，它既是联系原有经验和文本的纽带，也是落实核心素养培育的前提和基础，远不止一个话题导入那么简单，也将深刻影响接下来的深度学习的过程，旨在激发学生的相关背景知识、生活体验及文化意识，能帮助学生迅速走出文本陌生感，进入文本情境中来，为后面的文本理解和素养发展打下基础，并初步进行语言能力和文化意识的培养。

在实际的教学过程中，教师的情境导入应该遵循“贴近文本、贴近学情”的原则，不能搞花架子，做表面功夫，出现不结合文本的主题和学生的认知水平进行导入的情况。导入的设计应该与文本的核心内容相结合，贴近学生的生活以及他们的认知特点，既能够有效激发学生的阅读兴趣以及参与热情，又能为后文的深度学习做准备，达到“以导学引之、以情境养之”的目的，从而为整个深度阅读教学打下良好的基础。

结合译林版高中英语选必二 Wish you were here 单元的阅读文本 Canada—a land of diversity，在教学过程中创设情景的方式是用视频引入，展现加拿大美丽风光如极光、尼亚加拉大瀑布等，辅以枫叶、冰屋等富有地域特色文化的展示，让学生对加拿大一国之风物产生直接感知；然后结合文本主题设置贴近学生生活实际的问题链，引导学生积极说出自己知道的知识点，并自然过渡到文本的主题上。

此处主要让学生了解“diversity”这个关键词的语境意义，并配合视频及交互活动，让学生明白其在文中的所指，完成对词语的理解与记忆，同时让学生直观地感受到不同文化的不同特点，建立多元文化观。整个导学过程既紧扣文本主旨，又契合核心素养培养目标，不仅调动了学生学习的积极性，而且为下文对文本进行细致的研读、思考其背后的文化意义作了铺垫，充分发挥出情境导学在整篇文章中起到的“桥梁纽带”作用，从而有效开展深度化阅读教学活动。

(二) 深度探究：聚焦素养目标，挖掘文本内涵

深度学习是高中英语深度阅读教学的重点所在，更是核心素养落地生根的关键，相较于对文字本身的浅

层次理解而言，意义更为深远，直接影响着课堂教学的质量^[2]。深度学习并不是简单地将文字符号进行理解，而是在了解基本信息的基础上，对文章所蕴含的意义以及内在联系进行充分把握，从而真正意义上做到“读得懂”。注重读中语言能力和思维品质共同发展，体现深度阅读立人功能。

教学中需采用“问题驱动+任务探究”模式，摒弃教师单向灌输，突出学生主体地位，结合议论文、记叙文等不同文本体裁，设计分层递进的针对性探究任务，引导学生主动思考、积极参与，摆脱被动学习状态，梳理文本逻辑、分析核心观点、提炼文本内涵，确保每位学生都能在探究中获得成长，从而落实核心素养培育目标。

以 Living with technology 单元的阅读文本 Artificial intelligence: friendly or frightening? 为例，结合文本议论文的体裁特点，设计分层递进的探究任务，兼顾不同层次学生的学习需求。基础层任务聚焦文本核心信息梳理，引导学生找出文本中支持和反对人工智能的核心观点，梳理文本的论证逻辑，同时积累“artificial intelligence”“logical reasoning”等核心词汇，夯实语言基础；进阶层任务侧重观点分析，引导学生结合生活实际，分析不同观点的合理性与局限性，培养辩证思维；拓展层任务则鼓励学生结合自身认知，对人工智能的发展提出合理建议，实现知识的迁移与运用。

在探索的过程中，老师要做好一个引领者及推动者的角色，主要针对学生在“artificial intelligence”“logical reasoning”等课本中的关键词进行积累，并让学生了解如何去阅读论证类的文章，在这个过程中要注意培养学生辩证性思维。引导学生正确认识人工智能的发展，既不盲目推崇，也不一味否定。这样层层深入地探究，使学生在梳理文本思路、剖析中心思想的同时锻炼了语言能力和思维能力，在潜移默化中实现了语言能力和思维品质的同步发展，使得深入探究活动切实成为核心素养培养的有效途径，真正发挥了它在深度阅读教学中的主体地位。

(三) 拓展延伸：迁移素养能力，实现学以致用

拓展延伸是深度阅读教学的重要延伸环节，是衔接文本学习与实际应用的关键，核心是实现“读用结合、学以致用”，打破传统阅读“只读不用”的局限。该环节以阅读文本为根基，将学生积累的语言知识、领悟的文化内涵与实际运用场景结合，引导学生将阅读

所学转化为综合语言运用能力，深化核心素养培育，彰显深度阅读的育人价值。

实施中需遵循两大核心原则：贴合文本主题，拓展活动围绕文本核心内容、语言及文化内涵设计，不脱离文本；贴合学生学情，结合高中学生的认知与基础，设计难度适中、可操作的活动，杜绝形式化和无效拓展，确保活动有针对性和实效性，实现语言能力、文化意识等素养的进一步提升。

例如，在译林版高中英语选必二第二单元 Protecting our heritage sites 的阅读文本 Heritage in danger 中，可以开展多元而有梯度的拓展延伸活动，满足各层次学生的需要。在语言方面，让学生使用本课中的一些关键词汇（如 heritage、preserve、cultural relics 等）和句型表达，读写结合，一方面完成一篇题为“Protecting Cultural Heritage”的作文训练，复习巩固文本的语言知识并提升学生的书面表达技能；另一方面基于文本中的文化遗产保护相关内容及观点，引导学生思考我国非物质文化遗产、物质文化遗产的保护情况和传承方式，激发其文化自信以及对中华文化的认同感。

知识建构方面，布置小组调查实践活动作业，学生每组 4—6 人，调查身边的文化遗产，采用实地观察法、文献查询法、问卷访谈法搜集素材并撰写简要调查报告，包括文化遗产历史沿革、现状及保护对策等内容。这个活动既培养了学生的自主学习能力和信息分析整理的能力，在提高合作交流能力、口语交际能力的同时，真正实现“读、学、用”的统一，并以拓展延伸为联系文本学习与实际应用的重要桥梁，促使核心素养落地生根。

(四) 总结反思：梳理素养收获，优化学习策略

总结反思是深度阅读教学的最后一个阶段，在形成一个教学闭合回路、强化素养培养效果方面发挥着重要作用，直接关系到深度阅读教学的效果。总结反思的重点在于让学生对阅读过程中获得的知识和技能进行归纳整理，并鼓励学生自我反省在学习过程中的欠缺之处，改进阅读方式及学习手段，促进核心素养养成，保证深度阅读“读中学思、学中促行”的育人功能实现。总结反思不是简单的回顾，要注意理清知识点、归纳解题思路和方法、提高能力水平，避免流于表面的形式主义，充分体现学生的主体性地位，引导学生了解自身的长处和短板，在今后的学习过程中能够及时改进自己的学习方式和方法，形成自我反思的好习惯，

同时坚持立德树人理念，促进学生核心素养的发展。

以译林版高中英语选必二 Sports Culture 单元 The Olympic Games 为例，根据其议论文体裁特点与核心内涵进行总结反思，分为三大板块，并做到有针对性、有效率。知识方面，指导学生梳理文本关键词汇、重要句型及论证方式、中心思想，在语言知识方面，加深语言积累，构建知识网络；能力目标上，引导学生反思自己阅读中存在的不足，改善阅读方式及答题思路，提高学生自我阅读能力和解决问题的能力；在素养方面，联系文本奥林匹克精神，引导学生反思自己的态度和做法，树立正确的价值观，并增强学生的文化自信和民族自豪感，在提升文化意识的同时也提升了价值观念。

教师应该在学生自主反思的基础上，提供引导与指导，结合学生反思情况进行针对性的点评。针对共性知识漏洞、阅读方法问题开展集中讲授与个性化辅导，帮助学生查漏补缺、提升阅读技能；对个体困惑耐心倾听、细致指导。同时鼓励学生交流分享反思心得，相互借鉴、取长补短。这能激发学生的自省意识与成长意愿，让反思真正落到实处，切实提升阅读能力，为后续深度学习与核心素养发展夯实基础。

结语

在核心素养背景下开展高中英语深度阅读教学活动是落实英语学科核心素养的重要措施之一，也是实现英语教学转变的重要方式。本文阐述了在核心素养背景下开展高中英语深度阅读教学的意义，并提出了对应模式，希望能给其他教师带来一定的帮助。在今后的教学中，我们可以根据不同的文本类型采取不同的教法，并建立相应的核心素养考核机制，不断总结经验，帮助学生提高语言综合运用能力，成为具有跨文化意识、思辨能力和自主学习能力的新时代人才。^[3]

参考文献

- [1]. 余雯. 高中英语深度阅读教学实施策略的探索 [J]. 教育现代化, 2020,7 (40):157–161.
- [2]. 许崇杨, 金舜英. 基于英语学科核心素养的高中英语课堂深度阅读教学模式研究 [J]. 海外英语, 2025 (04):188–190.

(作者单位：江苏省如皋市第一中学)

数字化赋能高中信息技术“深度阅读—大单元—项目式”三位一体教学模型的构建与实施

◎钱翠萍

【摘要】本文立足数字化教育背景与高中信息技术学科核心素养培育的现实诉求，构建深度阅读、大单元、项目式三位一体教学模型。首先，从课程改革、教学有效性、素养发展等方面，阐释三位一体教学模型的价值。其次，以学科大概念为联结点、以认知统整实践为骨架、以双向循环为运行逻辑，阐释数字化场景下模型构建路径。最后，从项目主题的孕育、项目历程的深化、项目意义的延展等维度提出数字化赋能实施策略，以期为一线教师实践提供参考。

【关键词】数字化赋能 高中信息技术 深度阅读 大单元教学 项目式学习



高中信息技术课程注重培育学生的信息意识、计算思维、数字化学习与创新、信息社会责任等核心素养。课堂上，学生在面对算法原理、数据结构、人工智能等抽象内容时，仅靠演示与上机操作难以走向深层理解；面对开源生态、技术伦理等开放议题时，又需要超越教材的知识视野与判断能力。而今传统教学模式单一、数字化资源利用不足、学习过程碎片化，难以支撑学生高阶思维与创新能力发展。深度阅读以学科文本的研读强化学生的认识建构，大单元以学科大概念组织知识脉络，项目式学习以真实问题驱动技术实践，三者协同运转可促进输入、加工、输出的贯通，促进学生核心素养的整体培育^[1]。为此，文章旨在探索数字化赋能高中信息技术“深度阅读—大单元—项目式”三位一体教学模型的构建与实施方法，提升教学质量。

一、高中信息技术“深度阅读—大单元—项目式”三位一体教学的价值

（一）响应课改要求，推动教学转型

《普通高中信息技术课程标准（2017年版2020年修订）》强调以学科大概念实现内容结构化，以主题引领情境化，倡导项目式学习，将知识建构、技能培养与思维发展融入数字化解决问题过程^[2]。三位一体教学对此作出具体回应：依托数字化资源拓宽研读路径，深度阅读为内容结构化提供认识路径；大单元为大概念统整提供

组织框架；项目式学习让数字化解决问题走向日常实践。三者协同推动教学从知识传递走向素养培育。

（二）弥合知识与实践断层，提升教学有效性

高中信息技术教学常见的有两类困境。其一，学生在编程与算法学习中可以模仿教师写出代码，遇到新情境却难以迁移，原因在于缺乏对代码逻辑、技术原理与设计意图的研读训练。其二，项目式学习容易停留于成果展示层面，学生关注程序能否运行，较少关注程序设计是否合理、技术选择是否恰当、数据处理是否规范。数字化赋能为破解上述困境提供了有效支撑，三位一体教学以深度阅读补足项目实践中的思辨环节，借助数字化文本、线上技术资料库、开源学习平台引导学生在动手之前理解技术规范，在动手过程中参照专业范例，在成果产出之后审视产品质量；以大单元为载体打通课时之间的逻辑壁垒，依托单元教学体系整合碎片化数字资源，让单元内的项目活动在更大的知识图景中找到位置，让分散的技术训练汇入素养发展的同一方向。

（三）贯通输入、加工、输出全过程，促进核心素养的发展

学生素养发展，依赖输入、加工、输出三个环节的协调推进。数字化环境中，深度阅读承担输入与思辨，学生研读技术文档、源码、数据报告等，形成信息价值判断力与技术深层理解；大单元承担加工与统整环节，学生在围绕大概念组织的单元学习中，将零散的技术技能与算

法知识整合为可迁移的思维框架。项目承担输出与创造环节，学生在解决真实问题的过程中，将所学所思转化为可见的技术作品与可论证的设计方案。三者衔接顺畅，信息意识、计算思维、数字化学习与创新、信息社会责任素养也就有了更大的协同生长空间。

二、高中信息技术“深度阅读—大单元—项目式”三位一体教学模型的构建路径

（一）以学科大概念为联结点，确立三要素的共同指向

模型构建的第一步，在于为三要素找到共同的逻辑联结点，学科大概念承担了这一功能。数据与编码、算法与程序、信息系统与社会等具有统摄性与迁移性的学科大概念，可同时统领学科文本的研读方向、单元主题的提炼脉络与项目任务的设计议题。教师依托数字化教学平台统筹整合单元资源、阅读素材与项目任务，围绕一个学科大概念组织教学时，学生研读的文本、参与的单元学习与开展的项目活动指向同一议题焦点，避免三者脱节或错位。联结点的确立使模型从松散的要三要素组合走向具有内聚力的整体^[3]。

（二）以三层结构搭建模型骨架，明确三要素功能分工

在联结点之上，模型以认知层、统整层、实践层三层结构搭建骨架。认知层以深度阅读为主，学生面向技术文档、程序源码、数据报告、信息社会议题四类文本研读，完成知识输入与思维训练，回应高中信息技术对抽象理解力的较高要求。统整层以大单元教学为框架，教师从主题提炼、目标分层、任务排序入手，将认知层知识整理为有逻辑的学习序列，把课程标准素养目标分解为单元具体指向。实践层以项目式学习为载体，借助编程软件、设计平台、协作工具开展技能训练、综合应用与创新挑战，驱动学生在解决真实问题中产出技术作品与设计方案，让素养发展体现在实践成果上。

（三）以双向循环疏通运行逻辑，促进核心素养融合培育

模型的运行逻辑由正向与反向链条共同构成。正向链条遵循“阅读启动—单元统整—项目实施”顺序：学生依托数字化资源研读文本建立问题视野，围绕大概念形成学习序列，以项目成果呈现学习结果。反向链条遵循“项目反思—阅读补充—概念深化”顺序：项目实施中的问题驱使生生补充阅读，深化对大概念的理解。模型出口指向核心素养整体发展：深度阅读为信息意识与信息社会责任提供思辨场景，大单元为计算思维提供整合框架，

项目式学习为数字化学习与创新提供实践空间，核心素养培育在三层结构中各有侧重而又相互交织。

三、高中信息技术“深度阅读—大单元—项目式”三位一体教学模式的实施策略

（一）依托大概念孕育项目主题，凝聚单元学习与文本研读的共同议题

项目主题是模型运转的逻辑起点。教师从课程标准与教材中提炼学科大概念，并以此构思项目主题，使项目议题、单元目标与文本研读方向交汇于同一观念。在主题孕育阶段，教师同步规划单元学习脉络与文本研读方向，学生进入项目时，单元内容与研读文本直指待解问题，信息意识在真实议题的研读与思考中萌发。

以教科版高中信息技术必修一第三单元“认识数据”大单元教学为例，教师整合课程标准与教材中关于数据编码、数据与结构、数据与系统、加密与解密的相关内容，并提炼出“数据的表达、组织与社会意义”大概念，继而设立为期四周的“校园个人信息保护方案设计”项目，目标涵盖知识维度（数据编码规范、线性表与字典结构的选用、哈希加密原理与实现）、能力维度（结构选型判断、算法迁移应用、方案论证与表达）、素养维度（数据抽象与建模、数字化学习与创新的工具运用、信息运用的伦理判断）。

项目孕育阶段历时一周，由踏勘、对照、立项三项活动衔接。学生分组走访校园一卡通中心、图书馆、教务处等单位，访谈管理人员并记录各系统所采集的字段类别、存储方式与流转路径，绘制出校园信息系统数据流转图。教师组织学生线上研读国家网信办校园数据安全治理调研报告及校园信息化安全综述文章，将文献中的典型泄露情形与流转图比对，识别风险点。立项会上，各小组陈述拟调查内容，并结合大概念设立子议题（借阅记录脱敏、消费数据加密、成绩访问授权），确定全班共同推进的项目主题与小组分工方向。项目主题植根于实地观察与学术研读，单元学习方向、文本研读议题、项目推进脉络在主题立项之时严密整合，学生对信息价值的敏感度与对数据议题的探究兴趣随之生发。

（二）随项目推进调度文本研读，深化学生在技术实践中的思维品质

项目推进过程中，学生面临技术原理理解、方案设计选择、产品迭代优化等多重学习任务。教师依据项目推进的实际进程动态调度线上数字化文本研读活动：项目立项之初引导学生研读相关技术规范与背景资料，把握问题情境与技术方向；项目实施之中带领学生研读专业范例与方

AI驱动的 小学语文阅读情境教学模式构建研究

◎钱桂霞 王励莼

【摘要】阅读情境教学模式以情境场域构建为核心，通过具象化体验促进学生文本理解的深化。人工智能（Artificial Intelligence，简称 AI）技术在多模态资源生成、智能交互引导、数据分析反馈等方面为情境教学提供技术支撑。本研究以人教版五年级下册人物描写单元为例，激发学生的阅读兴趣、深化学生对文本的理解，分析阅读情境教学模式构建的必要性，直面情境教学在资源适配、体验转化、效果评价等方面的现实障碍，提出构建多模态资源智能生成系统、设计分层递进交互探究机制、建立数据驱动动态调适体系的优化路径。实践表明，AI 辅助的情境教学模式能够有效提升学生的小学语文人物形象感知能力，激发学生的阅读兴趣、深化学生对文本的理解，为小学语文阅读教学的智能化转型提供参考。

【关键词】阅读情境教学 模式构建 人工智能



《义务教育语文课程标准·日常修订版（2022 年版 2025 年修订）》明确指出“语文课程应引导学生热爱祖国通用语言文字，在真实的语言运用情境中，通过积极的语言实践，积累语言经验，体会语言文字的特点和运用规律”，强调通过情境体验促进学生语文学科核心素养的发展。小学语文阅读教学中，情境创设是帮助学生跨越文本抽象性、增强阅读体验感的重要途径。人物描写类文本因其语言凝练、意蕴丰富的特点，对情境教学提出了更高要求。学生需要在情境体验中将语言文字转化为立体形象，在动态感知中理解描写方法。人工智能技术的发展为小学语文阅读情境教学模式的优化提供了助力。

一、阅读情境教学模式构建的必要性

小学语文阅读教学改革的重点之一是构建阅读情境教学模式，此过程需有坚实理论基础作支撑、明确功能划分来界定以及科学内涵阐释来说明，从而为实际教学活动奠定可靠基础。

（一）激发阅读兴趣，提高阅读效率

学习动机理论表明，学习兴趣是驱动学生主动学习的内在动力，学习效率由认知加工的深度和速度来决定，阅读情境教学通过创设生动场景把抽象文字转化成可感知体验，能够有效激发学生的阅读兴趣。情境化教学法

打破传统说教式阅读模式，让学生在身临其境的氛围中主动探索文本内涵^[1]。当教学情境和文本内容深度契合时，语言文字蕴含的具象元素与情感色彩会生动展现，学生的阅读热情被充分调动，从而变被动接受为主动探究。情境支架降低了认知负荷，帮助学生快速建立文本理解框架，在同等时间内完成更深层次的文本解读任务，促使阅读理解从机械记忆上升到深度意义建构，让有限的课堂时间产生更高质量的学习成效。

（二）人物描写教学对情境创设的特殊要求

人物描写类文本主要是塑造人物形象，通过对外貌、行为、言谈、表情等多方面刻画展现人物特质。此类文本教学目标不只是让学生学会描写技巧，更要培养他们对人物形象的全面感知能力，由于人物形象丰富和描写手法多样，教学得借助情境创设才能有效达成目标。在情境教学中创设真实场景能够激发学生学习兴趣，帮助学生掌握科学的阅读方法^[2]。传统教学模式下学生对人物认识常停留在抽象性格概括上，很难形成生动具体的形象感受。情境创设为学生搭建起把文字描述转化为具象感知的桥梁，让学生在情境体验中充分调动多种感官，将文字描述转化成具体动作形态与形象特征，让阅读体验从单一平面转为立体多维。

（三）培养文学素养，升华精神境界

语文课程标准清晰提出要培养学生语言运用、审美创

法文献，回应方案设计与算法优化中的思考需要；项目接近成型时组织学生研读行业标准与同类作品，深化对设计质量的认识。文本研读伴随项目推进同步展开，单元学习目标在项目推进与文本研读的交互中转化为学生具体的学习行动，计算思维与数字化学习与创新能力在抽象、分解、建模与数字工具运用的反复实践中逐步走向成熟。

例如，“校园个人信息保护方案设计”项目实践历时两周，与单元教学进度并行展开，按方案设计、技术实现、内部评议三阶段实施。方案设计阶段，教师推荐学生研读两类数字化文献资源：一类是中国知网可检索的中学信息技术教学领域关于数据编码与数据结构教学的实证研究论文，一类是面向程序员社区（如 InfoQ、阮一峰网络日志等公开技术博客）的哈希函数原理科普长文。学生在研读中辨析字段编码的规范要求与结构选型的判断依据，提交第一版方案设计书，方案设计书含字段编码清单、结构选型、加密策略三部分。

技术实现段的研读对象已经转向 Python 官方线上文档中 hashlib 模块的标准用法说明与 GitHub 平台星标较高的开源教学项目的代码片段。学生在 Python 环境中完成原型程序的编写，原型程序需实现字段脱敏、密码哈希存储、按权限分级访问三项基本功能。编程过程中遇到的具体问题成为新一轮研读的触发点，学生回到所读源码与文档中检索方法，再将检索所得迁移到自身代码中。

内部评议阶段由小组互评展开。各组互换原型程序进行交叉测试，研读对象切换为信息技术教学期刊（如《中国电化教育》《信息技术教育》等公开发行刊物）上关于项目式学习作品评价的方法论文章，借此建立评议视角，从功能完整性、技术合理性、伦理审慎性三个维度形成评议报告。

教师在整个推进阶段持续引领各小组思辨：所采集字段是否都属必要信息，所选数据结构是否契合实际访问者模式，所用加密方案能否应对常见攻击。学生在数字化研读与线上线下实践的交织融合中发展抽象特征、组织数据、建模能力，促进计算思维与数字化学习与创新素养的融合发展。

（三）借助项目成果回溯文本研读，拓展学生对学科大概念的认知视野

项目成果的呈现为单元学习的深化提供了新的契机。教师组织学生深化阅读，以专业范本为参照审视自身作品的设计思路与技术处理，以议题文本为镜鉴反思作品的社会影响与价值取向。回溯过程使学生对单元大概念的理解从项目实践中的初步体悟走向更为深刻的学科判断，对学科文本的研读从单向的信息提取走向双向的对话交流，信息社会责任意识在审视技术作品社会影响的过程

中得以孕育。三要素在项目成果回溯和文本研读的过程中完成新一轮协同，核心素养在结构化的项目历程中走向整体性的发展。

例如，项目回溯阶段历时一周，以专业对标与议题深研两项任务收束整个项目。专业对标任务中，学生线上研读公开可获取的高校信息化建设处发布的学生信息保护工作公告或方案说明，将自身方案与之逐项对照，重点审视数据最小化原则的落实、字段访问权限分级的合理性、加密算法选用的安全等级，形成对标分析报告。议题深研任务中，研读对象转向主流媒体刊发的关于数字时代个人信息保护的评论文章，以及中国知网可检索的信息伦理研究领域的综述类论文，学生围绕作品在数据主体知情权、选择权、被遗忘权等方面的处理展开小组研讨，形成各组的伦理反思札记。

成果发布会以技术演示加伦理陈述的复合形式呈现，邀请信息技术教师与校园信息中心工作人员作为评议人，从专业视角给予反馈。数字化项目作品反哺学科线上文本的深度研读，研读所得反哺大概念的成熟理解，大概念的深化反过来照亮学生对整个单元学习的整体理解。学生对“数据的表达、组织与社会意义”的认识，从项目启动之初基于直觉的轮廓，走向项目结束之时基于实证与思辨的多维理解。

结语

三位一体教学模型以数字化项目式学习为贯穿主线，深度阅读与大单元统整在项目历程中协同运转，学科大概念在三者之间发挥联结作用。教师围绕大概念孕育项目主题、随项目推进调度文本研读、借项目成果回溯学科文本，学生在研读、整合、实践的交织中深化对多单元知识的理解，推进数字化赋能下核心素养整体发展。^[3]

参考文献

- [1] 白永生. 数字技术赋能高中英语深度阅读课堂的构建策略研究 [J]. 教师, 2025(24):93-96.
- [2] 冯阳旭. 核心素养导向下的高中信息技术 AI 大单元教学 [J]. 中小学电教 (教学), 2025(12):4-6.
- [3] 潘玲艳. 深度学习视域下高中信息技术大单元教学实践——以教科版必修 1 第 1 单元“初识数据与计算”为例 [J]. 新课程, 2025(35):121-124.

本文系东营市教育科学“十四五”规划 2025 年立项课题“数字化赋能高中信息技术大单元项目式学习模式构建与实践”（课题编号：145JGYB25002）阶段性研究成果。
（作者单位：山东省东营市第一中学）

造与文化遗产等核心素养, 阅读教学不只是一要传授知识技能, 更要提升学生的精神境界。阅读情境教学模式通过构建和文本内容、教学目标以及学生认知水平相匹配的情境环境, 引导学生在情境体验里深化对文本的理解, 在人物形象感知中领悟语言艺术, 在反复品味中形成审美鉴赏能力。情境和文本是紧密关联的, 创设的情境既需要源于文本内容, 又需要服务于文本解读, 情境元素的选取与呈现方式要贴合文本语言风格和思想主旨。网络学习空间具有资源丰富性、互动交流性、个性化学习支持等特点, 为情境教学提供了技术支撑^[3]。情境教学还能够升华学生的精神境界, 学生在情境中体悟人物品格、感受价值追求, 把文本蕴含的精神力量内化为自身素养, 在师生互动中形成积极向上的人生态度。

二、阅读情境教学模式运行的现实障碍

情境教学在实际应用过程中遭遇资源开发、实践转化以及成效评估等多个瓶颈问题, 这些问题对其教学潜力的有效释放形成了限制, 迫切需要借助整体性研究和具体化对策来加以解决。

(一) 情境资源生成的文本适配性问题

情境资源是沟通文本内容和学生认知的重要桥梁, 其质量好坏直接关系教学效果能否顺利达成, 目前情境资源生成面临的主要挑战在于, 文学语言繁复性和情境呈现表面化存在脱节问题。人物描写类文本常借助比喻和拟人夸张等多种手法, 这些技巧不仅体现语言艺术还蕴含文化内涵与审美价值, 若情境资源仅停留在表面形象的直观展示层面, 就会忽略修辞手法特有的文化深度和表达魅力。带有时代印记的描写语言给情境设计提出了更高标准要求, 脱离时代背景的情境构建易让学生对人物形象产生误解, 由于生成情境资源时未充分理解文本语言特色、修辞作用和文化背景, 致使情境与文本只停留在表面关联而缺乏深层契合, 进而削弱了情境教学帮助学生理解文本的关键作用。

(二) 情境体验深度转化的困境

情境教学的核心目标是借助创设特定场景助力学生深入理解文本内容, 而非用情境演示去替代对文本进行细致解读。当前教学实践中最为突出的问题是情境体验和回归文本之间缺少有效的衔接桥梁, 生动形象的情境呈现虽能快速吸引学生兴趣, 可是缺少把情境与文本关联起来的引导环节, 学生或许仅停留在表面化的感官体验中, 难以真正领会语言文字的表达魅力。过于动态化的情境展示常常会因其强烈的视觉冲击而分散学生对语言本身的关注, 现代教学技术的便捷性和语言品析所需

的深度思考之间存在内在矛盾。夸张的情境再现容易让学生聚焦于故事情节的发展, 却忽视了细腻描写对塑造人物形象的重要作用, 怎样将情境体验有效转化为对写作手法的认知、对语言美感的体会以及对表达技巧的掌握, 这一转化机制的设计成了提升情境教学效果的主要障碍。

(三) 教学反馈滞后难以动态调适优化

情境化阅读教学应依据学生实时学习状态灵活调整教学策略和方法, 但现实中教学反馈机制存在滞后性。传统评价方式主要依靠课后作业和阶段测试, 聚焦字词识记、段落概括、中心思想提炼等知识性目标达成情况。现阶段语文阅读教学在评价方式上存在滞后性问题^[4]。教师无法第一时间掌握学生在情境学习中的参与深度、理解程度、探索主动性等动态表现, 缺乏系统化即时观察手段和数据记录方法, 学生对人物形象的感知偏差、对描写手法的理解困难、对语言表达的迁移障碍等问题难以被及时发现和干预, 致使教师错失最佳调整时机。反馈延迟使得教学决策缺乏针对性依据, 无法根据学情变化动态优化情境创设方案和教学组织形式, 让教学过程呈现固化僵硬状态, 降低了情境教学模式的实施效果和持续改进能力。

三、AI 辅助的阅读情境教学模式优化路径

当面对阅读情境教学在实践过程中碰到的实际困难时, 人工智能技术依靠其在资源自动创建、互动体验设计以及教学数据深度挖掘等方面所具备的能力, 为阅读情境教学模式的完善与升级提供了全方位的支持路径。

(一) 构建多模态情境资源智能生成系统

智能生成多模态情境资源是解决文本适配性问题关键途径, 教学过程中需设置文本特征分析环节, 教师要指导学生从修辞手法等多角度对人物描写类文本作系统分析。人工智能赋能的小学语文阅读教学能够打造多模态交互学习环境以创设阅读情境^[5]。教师利用 AI 技术依据文本特征分析结果生成与教学目标相匹配的情境资源, 针对动作描写重点展现其动态过程, 针对外貌描写着重塑造出具体形象, 以此确保生成的多模态情境资源能精准促进学生对文本的理解。

例如, 在《摔跤》片段教学中, 教师先引导学生圈画“公鸡鸽架似地对起阵来”“走马灯似地转了三四圈”“猴儿似地蹦来蹦去”“塌着腰, 合了裆, 鼓着眼珠子”等关键语句, 梳理出小嘎子与小胖墩儿的动作特点。教师利用 AI 图像工具输入文本描述, 生成两人摔跤的连续画面, 呈现小嘎子围绕对手快速移动、上下跳跃的灵活姿态, 以及小胖墩儿重心下沉、双腿稳固的防守姿态。学生观

察画面后回归文本, 理解“精神抖擞”“动转不灵”“不露一点儿破绽”等词语对人物特点的准确刻画, 体会比喻修辞使动作描写更加生动的表达效果。教师进一步提问“如果去掉‘公鸡鸽架似地’‘走马灯似地’这些比喻会怎样”, 引导学生认识修辞手法对增强语言表现力的作用, 促使学生关注语言形式与表达效果之间的内在关联。

(二) 设计分层递进情境交互探究机制

分层递进的情境交互探究机制努力打通从情境感知到文本理解的高效转化路径, 教学模式设计“情境感知—文本定位—方法探究—能力迁移”四阶递进结构, 每一阶段设置明确的学习任务与评价标准。在情境感知环节借助 AI 技术展示完整情境画面以帮助学生构建整体认知框架, 在文本定位环节着重指导学生建立情境与文本内容的映射关联, 在方法探究环节通过多情境对比分析引导学生体会描写手法的表达效果, 能力迁移环节重点考查学生对描写方法的实际应用水平。

例如, 在《刷子李》教学中, 教师在情境感知环节利用 AI 视频工具呈现刷墙全过程, 画面展现刷子李手臂摆动、刷子与墙面接触、墙面逐渐变白的完整场景。学生获得刷墙技艺高超的整体印象后, 教师进入文本定位环节, 引导学生找出描写刷墙过程的关键语句, 将“悠然摆来, 悠然摆去, 如同伴着鼓点, 和着琴音”与手臂摆动的节奏对应, 将“每一摆刷, 那长长的带浆的毛刷便在墙面上啪地清脆一响”与刷墙的声音、动作对应, 将“刷过去的墙面, 真好比平平整整打开一面雪白的屏障”与墙面效果对应。方法探究环节, 教师提出问题“课文运用了哪些描写方法来表现刷子李的技艺高超”, 带领学生深入剖析文本中动作、声响以及比喻等手法的综合运用, 随后借助 AI 技术生成删减部分细节的对比文本, 学生通过对比能体会到多种手法交融运用可更全面地塑造人物形象, 进而领会描写手法的多样性对人物鲜活表现起到的重要作用。能力迁移环节, 学生选取厨师烹饪、书法家挥毫等情境, 运用多样化的描写技巧开展片段创作实践。

(三) 建立数据驱动情境教学动态调适体系

通过采集学生在情境学习中的表现数据, 构建起可动态调适的教学决策支持体系, 教师借助 AI 学习平台跟踪记录学生课堂互动的深度、文本分析的准确性以及课后作业的完成质量, 以此掌握学生认知进展和能力提升的状况。依据这些数据所给出的反馈, 教师能够灵活地调整教学方法, 为学习存在障碍的学生制定针对性的辅导方案, 为学有余力的学生设计深化拓展的学习内容, 从而达到精准化的因材施教目标。

例如, 在《两茎灯草》教学中, 教师利用 AI 呈现严监生临终时“伸着两个指头”反复示意的场景。课堂上

教师要求学生在文本中标注体现严监生吝啬性格的语句, 通过电子白板展示学生的标注结果。教师发现部分学生只标注了“伸着两个指头”, 而遗漏了“把眼瞪的溜圆”“越发指得紧了”等细节, 说明这些学生对细节描写的关注不够全面。

教师据此调整教学, 提出问题“严监生为什么不直接说出原因, 而是一直伸着两个指头”, 引导学生理解通过动作、神态等细节刻画人物性格比直接叙述更生动。教师在课后作业中设置“观察家人的一个细节动作, 写一个片段”的任务, 通过批阅作业能发现采用细节手法的习作比例显著增加, 这印证了教学改进对学生写作技巧产生积极影响。教师接着持续观察学生在后续单元中对细节描写的运用情况, 通过收集长期数据来把握其能力发展脉络, 为整体教学方案的优化提供参考依据。

结语

阅读情境教学模式在 AI 技术辅助下实现了动态化、交互化、个性化的转型升级。实践证明, 该模式在激发阅读兴趣、具象人物形象、深化文本理解等方面具有显著优势。然而, 技术应用必须服从教育规律, 情境创设应始终服务于文本解读的核心目标。未来研究需聚焦不同文体的情境创设规律、情境教学的长效机制、学生情境学习能力的发展轨迹以及技术伦理规范等议题, 推动阅读情境教学模式在理论与实践层面的持续优化与深化拓展, 为小学语文教育的智能化转型提供更加坚实的支撑。

参考文献

- [1] 赵飞. 基于情境化教学法的小学生语文阅读兴趣培养策略[J]. 吉林省教育学院学报, 2025, 41(03): 53-57.
- [2] 赵晓琴. 小学语文说明文阅读教学的情境创设研究[J]. 甘肃教育研究, 2026(01): 104-106.
- [3] 李严利. 网络学习空间赋能小学语文阅读教学探索[J]. 教育观察, 2025, 14(20): 21-23.
- [4] 宋昂昂. 基于“互联网+”背景的小学语文阅读教学探讨[J]. 中国新信, 2025, 27(22): 158-160.
- [5] 侯佳林. 人工智能赋能下的小学语文阅读教学模式革新[J]. 亚太教育, 2025(11): 42-44.

课题项目: 本文系江苏省泰州市教育科学“十四五”规划专项课题《数字时代引领智慧阅读——赋能小学语文阅读情境式教学的实践研究》课题研究成果之一; 课题编号: TZSJYKXGH/rgzn/2024176。

(作者单位: 江苏省泰州实验学校)

“整本书阅读”任务群 在小学高年级的落地与效果分析

◎宋憶秋

【摘要】阅读活动在小学语文教学中占据核心地位，尤其对于高年级学生，整本书阅读不仅能够拓展其视野，还能充实其知识库，增强思维能力及语文综合素养。本文聚焦“整本书阅读”任务群在小学高年级语文教学中的实践路径与实施成效，基于课程标准要求与学段特点，构建系统化教学框架。通过分析整本书阅读的目标定位、实施策略与评价机制，探讨其在提升学生阅读能力、发展高阶思维及促进语文核心素养形成中的作用。研究结合教学案例与实证观察，揭示当前落地过程中的现实挑战，并提出优化路径，以期小学高段整本书阅读的深度推进提供理论支持与实践参照。

【关键词】整本书阅读 任务群 小学高年级 阅读素养 教学策略 核心素养



随着《义务教育语文课程标准(2022年版)》(简称“新课标”)的颁布与实施,“整本书阅读”作为拓展型学习任务群被正式纳入语文课程体系,成为发展学生语文核心素养的重要载体^[1]。小学高年级作为儿童阅读能力由“学习阅读”向“通过阅读学习”转型的关键期,整本书阅读任务群的科学设计与有效落地,不仅关乎学生阅读兴趣的持续激发,更直接影响其思维品质、语言积累与文化理解的深度发展。然而,当前实践中仍存在目标模糊、方法单一、评价缺位等问题,制约了任务群育人价值的充分发挥。因此,系统探究整本书阅读在小学高年级的实施路径与实际效果,具有重要的理论意义与实践价值。

一、目标重构：基于核心素养的整本书阅读任务群顶层设计

整本书阅读任务群在小学高年级的有效落地,首要前提是实现阅读目标的科学重构与系统设计。传统阅读教学中,整本书阅读常被简化为“课外阅读”或“自由阅读”,缺乏明确的目标导向与课程化设计,导致其育人功能弱化。在核心素养导向的课程改革背景下,必须依据新课标对“整本书阅读”学习任务群的定位,结合小学高年级学生的认知发展规律与语文学科特质,构建具有系统性、层次性与发展性的目标体系,确保教学实践的方向性与科学性。

(一) 对接课标要求,明确小学高段整本书阅读的阶段性目标

新课标明确提出,第三学段(5—6年级)学生应“阅读反映革命传统的作品,感悟革命精神”“阅读叙事性作品,了解事件梗概,能简单描述印象最深的场景、人物、细节”“阅读说明性文章,能抓住要点”“尝试用表格、图像等方式梳理信息”^[2]。这些要求为整本书阅读提供了清晰的课程依据。小学高年级作为承上启下的关键阶段,其整本书阅读目标应区别于中低段的“兴趣激发”与“初步感知”,转向“理解深化”“思维发展”与“表达迁移”。

具体而言,阶段性目标应聚焦于:其一,提升信息整合能力,学生能系统梳理整本书的情节脉络、人物关系与主题线索;其二,发展批判性阅读能力,能够对文本内容、人物行为与作者立场进行初步评价;其三,形成持续阅读习惯,具备制订阅读计划、监控阅读进度与反思阅读过程的元认知能力。唯有精准对接课标,才能确保整本书阅读任务群不偏离语文课程的育人轨道。

(二) 整合语言、思维、审美与文化等多个维度,构建多维素养发展目标体系

整本书阅读的价值不仅在于获取信息,更在于通过完整的文本体验,促进学生语文核心素养的整体发展^[3]。因此,目标设定必须超越单一的语言技能训练,构建涵盖“语言建构与运用”“思维发展与提升”“审美鉴赏与创造”“文化传承与理解”四个维度的立体化目标体系。在语言维度,

目标应该指向学生在真实语境中积累词汇、模仿句式、提升书面表达能力;在思维维度,强调通过预测、推断、比较、归纳等策略,发展逻辑思维与批判性思维;在审美维度,则应该引导学生感受文学语言的韵律美、结构美与意境美,提升审美感知与鉴赏能力;在文化维度,则要求学生通过阅读经典作品,理解多元文化背景,增强文化认同与家国情怀。例如,在阅读《小英雄雨来》时,不仅要理解故事情节(语言),分析人物性格形成过程(思维),品味战争背景下的人性光辉(审美),更要体悟革命传统精神的当代价值(文化)。多维目标的协同推进,方能实现整本书阅读的整体育人功能。

(三) 依据文本类型与学生认知水平,实施差异化、层级化目标设定

小学高年级学生在阅读能力、生活经验与认知结构上存在显著差异,同时,整本书涵盖小说、散文、传记、科普读物等多种文体,其阅读目标亦应体现差异化与层级化。目标设定需遵循“最近发展区”理论,既避免目标过高导致挫败感,也防止目标过低限制发展潜能。首先,应根据文本体裁特征设定差异化目标:叙事类作品侧重情节梳理与人物分析,说明类文本强调信息提取与结构把握,诗歌与散文则聚焦意象解读与情感体验。其次,应依据学生个体差异实施层级化目标设计,如基础层目标聚焦“读懂内容”,发展层目标强调“读出意义”,提升层目标则追求“读出自我”与“读出世界”。通过分层任务设计,如设置“情节地图”“人物成长轨迹图”“主题思辨卡”等不同难度的学习支架,满足不同学生的发展需求。唯有实现目标的精准匹配与动态调整,才能确保整本书阅读任务群在真实教学情境中落地生根、开花结果。

二、路径优化：任务驱动下的整本书阅读教学策略体系建构

小学高年级学生正处于抽象思维快速发展、社会认知逐步深化的关键期,其阅读活动应超越碎片化、浅表化的信息接收,走向深度理解与意义建构的道路。因此,必须以任务驱动为核心理念,构建具有逻辑递进性、情境真实性和表达多元化的教学策略体系,引导学生在持续、完整的阅读实践中实现认知升级与素养进阶。

(一) 设计进阶性阅读任务链,实现从信息提取到批判性理解的思维跃迁

整本书阅读周期长、内容复杂,若缺乏结构化引导,学生易陷入“读而不思”或“读后即忘”的困境。为此,应依据阅读进程的阶段性特征,设计具有逻辑递进性的任务链,形成“感知—理解—分析—评价—创造”的思维

发展路径。在阅读前,设置“预测性任务”,如根据封面、目录、作者背景等信息提出问题或撰写阅读期待,激活已有经验,建立阅读动机。在阅读中,设计“过程性任务”,如分章节完成“情节推进图”“人物关系网”“关键细节摘录卡”等,帮助学生梳理文本结构,把握叙事逻辑,实现从“整体感知”到“信息提取”的初步跃迁。

进入深度阅读阶段,则应设置“分析性任务”与“批判性任务”,如“对比不同人物的抉择动机”“探讨作者叙事视角的选择意图”“辨析文本中的价值观冲突”等,引导学生超越文本表层,进入意义阐释与价值判断层面。例如,在阅读《夏洛的网》时,可设置“威尔伯的成长轨迹分析”“夏洛行为的利他性与自我牺牲的边界”等议题,促使学生进行伦理思辨。通过任务链的层层推进,学生得以在持续的思维挑战中实现从“读懂故事”到“读透意义”的认知升级。

(二) 创设真实阅读情境,促进阅读经验与生活世界的有机融合

整本书阅读的价值不仅在于对文本的理解,更在于通过阅读建立与自我、他人及社会的深层关联。因此,教学策略应注重情境创设,将阅读活动嵌入真实或拟真的生活语境中,增强学生的代入感与参与感^[4]。真实情境的创设可从三个维度展开:其一,基于学生生活经验的情境创设。例如,在阅读《草房子》后,组织“我的童年记忆”主题分享会,引导学生将书中人物的成长困惑与自身经历进行对照,实现情感共鸣与自我反思。其二,模拟社会角色的情境扮演。如在阅读《林汉达中国历史故事集》后,开展“历史新闻发布会”活动,学生以“小记者”“历史人物”“评论员”等身份进行角色扮演,通过提问、陈述与辩论,深化对历史事件的理解。其三,链接现实议题的情境拓展。如在阅读环保主题绘本或小说后,发起“校园绿色行动”项目,鼓励学生将书中的生态理念转化为实际行为,实现阅读向生活的延伸。此类情境不仅提升了阅读的趣味性与参与度,更使阅读成为连接文本世界与现实世界的桥梁,真正实现“为生活而阅读”的教育价值。

(三) 融合读写联动与跨媒介表达,拓展深度阅读的实践路径

深度阅读的实现,离不开表达的介入。写作作为思维的外化,是检验理解深度的重要方式;而跨媒介表达则顺应了数字时代的学习特征,为学生提供多元化的意义建构路径。因此,应将“读写联动”与“跨媒介表达”作为核心策略,贯穿整本书阅读全过程。读写联动并非简单的“读后写感”,而应设计具有思维含量的写作任务。例如,在阅读《青铜葵花》时,可以设置“给青铜的一封信”“假如我是葵花的班主任”等角色化写作任务,促使学生进行

数字技术赋能农村小学教师教学能力提升的实践研究

◎王春柳

【摘要】本文聚焦数字技术赋能农村小学教师教学能力提升的实践路径展开研究。首先，梳理农村小学教师教学能力发展面临的现实瓶颈；其次，论述数字技术赋能教师教学能力提升的可行性；再次，从依托数字资源与工具推进学科教学的专业精进、借助数字平台优化教师工作结构与差异化教学组织、构建数字技术支持下的教师专业成长生态体系等方面探索实践路径，以为农村小学教师专业发展提供实践参考^[1]。

【关键词】数字技术 农村小学教师 教学能力



国家十分重视农村教育的发展，要想提高农村小学教育的质量，就必须切实地提升农村小学教师的专业能力。数字技术的迅速发展，推动了优质教学资源的便捷共享、教学工作流程的智能优化、专业研修渠道的协同拓展，为农村小学教师专业成长提供了更大的空间。立足农村小学的办学实际，深入探讨数字技术赋能教师教学能力提升的实施路径，具有重要的实践意义^[2]。

一、当前农村小学教师教学能力发展瓶颈分析

（一）学科教学实施的精细化水平有待提升

农村小学教师在课堂教学中较多依靠经验积累把握教学节奏，对课程标准内涵的深入解读、教学目标的精准设定、教学环节的层级递进等方面，仍存在较大的提升空间。教学预设与课堂生成之间时常出现错位；教学评价多停留于结果性判断，对学习过程中的思维路径、解题策略、表达逻辑等方面缺乏精细诊断，学生学习的真实状况难以转化为后续教学的改进依据。这种精细化水平的不足，并非教师投入不够，而源于学科教学专业精进所需的研究意识、诊断工具与方法体系尚未在日常教学中有效建立，教学实施较多停留于完成教学任务的层面，向研究型教学迈进的步伐相对迟缓。

（二）多科兼任与复合学情应对的双重压力较为突出

农村小学普遍存在师资紧缺现象，一名教师常需承担两至三门学科的教学任务，跨学科备课的内容统整、教学节奏的协调安排、教学精力的合理分配，对教师的综合能力构成持续考验。与此同时，班级中留守儿童、随

迁子女、家庭文化资本悬殊的学生构成较为常见，学习基础、学习习惯、心理状态的差异在同一课堂中交织呈现，差异化教学组织所需投入的备课时间与课堂关注度大幅增加^[3]。教学能力的精进受制于精力分散与任务繁重的现实情境，许多教师只能将主要精力投向最为紧迫的教学事务，专业能力的系统建设相应被搁置。

（三）教学反思与专业发展的外部支持条件相对薄弱

教师专业成长依托持续的教学反思、同伴互助、专家引领与系统研修，农村小学在外部支持条件上仍面临较多困难。校内同学科教师人数有限，集体备课与课例研讨较多停留于经验交流而难以触及学科教学的深层议题；外出学习培训的机会、优质课观摩的频次、教育科研课题的参与渠道，与城市学校相比仍有差距，前沿教育理念与优秀教学经验向农村学校传递的链条相对较长；高水平专家的现场指导、跨校跨区的教学研讨、名师工作室的辐射带动，受地理区位与办学条件的影响而难以全面覆盖。外部支持体系的相对薄弱，使农村小学教师的能力提升较多依赖个人摸索，成长速度与质量与教育改革步伐之间存在一定落差。

二、数字技术赋能农村小学教师教学能力提升的可行性

（一）数字技术为学科教学的专业精进提供了多维支持

农村小学教师教学能力的提升，涉及学科理解、教学设计、课堂组织、学习评价等多个层面的协同建设，数

表现性评价不仅关注“答案对错”，更重视“思维过程”，为教师提供学生素养发展的直接证据。

（三）基于数据反馈调整教学策略，实现教、学、评一体化闭环

评价的最终目的在于改进教学。整本书阅读的评估不应止步于打分或评级，而应形成“以评促教、以评促学”的良性循环。教师需对过程性记录与表现性评价数据进行系统分析，识别学生在阅读策略、理解深度、合作能力等方面的共性问题与个体差异。若多数学生在“主题提炼”任务中表现薄弱，说明教学中需加强归纳与抽象思维的引导；若个别学生长期依赖教师提问，缺乏自主发问能力，则需在后续任务中强化问题意识培养。基于这些数据反馈，教师应及时调整教学目标、优化任务设计、提供差异化支持，如增设策略指导微课、组织分层阅读小组、引入同伴互评机制等。同时，应将评价结果及时反馈给学生，帮助其认识自身优势与不足，明确改进方向。通过持续的数据采集、分析与响应，实现教、学、评的一致性与协同性，确保任务群育人目标的有效达成。

结语

整本书阅读任务群在小学高年级的落地，是一项系统性、专业性的教学变革。唯有通过目标重构明确方向，路径优化保障实施，评价反馈促进提升，方能实现从“读完整本书”到“读深、读透、读出自我”的质变。未来教学应持续深化任务驱动、读写融合与评价创新，真正发挥整本书阅读在发展学生语文核心素养中的独特价值，为终身阅读奠基。^[4]

参考文献

- [1] 李耀伟,李永佳,孙嘉欣.《义务教育语文课程标准(2022年版)》课程性质与课程理念解读[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2023,36(06):82-87.
 - [2] 丁雪琳.“新课改”政策下小学中年级整本书阅读教学策略探究[J].国家通用语言文字教学与研究,2025(05):105-107.
 - [3] 徐朝秀.试析新课标背景下小学语文整本书阅读教学策略[J].国家通用语言文字教学与研究,2025(05):158-160.
 - [4] 吴忠.基于新课标任务群视域下整本书阅读的指导建议:以统编版小学语文“快乐读书吧”为例[J].华夏教师,2024(33):55-57.
 - [5] 陈岚.新课标视域下“3+3”整本书阅读指导模式的建构与运用[J].福建教育学院学报,2024,25(08):71-74.
- （作者单位：江苏省扬州市沙口小学）

共情表达与价值判断；也可以设计“章节续写”“结局改写”等创造性写作，激发学生的想象力与批判性思维。

同时，积极引入跨媒介表达形式，如制作“人物微电影”“书籍宣传海报”“阅读播客”“思维导图动画”等，鼓励学生运用图像、声音、视频等多模态手段重构文本意义。此类表达不仅降低了写作焦虑，更拓展了学生的表现空间，使其在多元符号系统中深化对文本的理解。例如，通过为《西游记》片段配音，学生需深入揣摩人物语气与情感，实现语言感知与审美体验的双重提升。读写与多媒介的深度融合，使整本书阅读从静态接收转向动态建构，实现深度学习的目的。

三、效果评估：整本书阅读任务群实施成效的多维观测与反馈机制

（一）建立过程性评价与终结性评价相结合的综合评价框架

整本书阅读具有周期长、内容广、思维深的特点，单一的终结性评价难以全面反映学生的真实发展。建议构建“过程性评价为主，终结性评价为辅”的综合评价框架。过程性评价贯穿阅读前、中、后各阶段，关注学生在阅读计划制定、任务完成、合作交流、策略运用等方面的表现，采用阅读日志、任务单、小组讨论记录、教师观察量表等形式，记录学生的参与度、坚持性与思维轨迹。例如，通过“阅读进度自评表”监控学生的阅读节奏，通过“问题生成卡”评估其质疑能力。终结性评价则聚焦整本书阅读的成果输出，如主题演讲、读书报告、项目展示等，侧重考查学生对文本的整体把握、深度理解和迁移应用能力。两者结合，既能反映学生阅读的“量”与“质”，又能体现其“过程”与“结果”的统一，形成对阅读成效的立体化观测。

（二）运用表现性评价工具，观测学生阅读策略与思维品质的发展

整本书阅读的核心价值在于发展学生的高阶思维与阅读素养^[5]，而此类素养难以通过标准化测试量化。因此，应引入表现性评价，通过真实任务中的具体表现来评估学生的阅读能力。可设计如“阅读策略使用清单”，让学生在阅读中自主记录所用策略（预测、提问、联结、推断等），教师据此分析其元认知水平；或采用“思维可视化工具”，如概念图、辩论赛、角色辩论记录等，外显学生的逻辑推理、批判性思维与价值判断过程。例如，在阅读《狼王梦》后组织“紫岚的母爱是否值得肯定”主题辩论，通过学生论点的深度、论据的充分性与逻辑的严密性，评估其思辨能力。此外，可制定分级评价量规，明确“信息提取”“意义建构”“批判评价”“创意表达”等维度的具体指标。

字技术均能提供切实的支持。国家中小学智慧教育平台、学科教学资源库、名师课堂实录的引入与运用，让农村小学教师能够便捷研习一线名师的教学构思、单元设计、典型课例，学科理解的深度与教学视野的广度借此得以拓展。协调运用智能备课工具、教学设计辅助平台、单元整体设计模板，教师在教学环节安排、学习活动设计、教学评价预设等方面的思考更为系统，备课质量得以提升。综合使用课堂互动工具、即时反馈系统、学习数据分析平台，教师对学生学习状况的把握由笼统的整体感知走向个体关注，对学生思维过程、学习困难、能力发展的理解趋于细致。学科教学的专业精进借由数字技术在多个层面的综合介入，提升了系统推进的现实可能性。

（二）数字技术为教师工作结构的优化创造了协同空间

农村小学教师面对的多科兼任与复合学情压力，是工作内容、学生构成、教学组织相互交织的综合性挑战，数字技术有助于缓解这些压力。教师在准备多门学科教学时能够借由优质资源的便捷调用减少基础性工作的时间投入，包括整合学科资源平台、跨学科教学素材库、教学课件共享机制等，将精力集中于教学内容的内在打磨与课堂情境的设计。同时，智能批改工具、错题归集系统、学习数据分析平台的协同运行，有助于教师从重复性事务中解放出来，将更多关注投向学生个体的学习进展与心理状态。再者，分层学习平台、个性化练习系统、家校沟通工具的有机配合，让教师对班级中留守儿童、随迁子女、学习基础悬殊学生的差异化支持得以有效延伸至课堂之外。数字技术赋能教师工作结构的优化，其专业能力的系统建设获得更广阔的空间。

（三）数字技术为教师专业成长的多元支持营造了良好生态

农村小学教师专业成长所需的反思深化、同伴互助、专家引领、研修参与，借由数字技术的介入而呈现更为丰富的支持生态。教学反思方面，课堂实录、教学日志整理与归纳、教学问题专题化研讨，让教师对自身教学的省察由零散感悟走向系统积累。同伴互助方面，校际教研社群、跨学科教师共同体、学科教学网络群组的协同运行，把农村小学教师的专业对话对象由校内有限同伴扩展为更为多元的同行群体，集体智慧的汇聚与切磋得以经常开展。专家引领方面，名师工作室的线上参与、教研员的远程指导、教育专家讲座的网络共享，可更及时地将前沿教育理念与优秀教学经验传导至农村小学。研修参与方面，国家级、省级、市级网络研修平台，则进一步拓宽了农村教师系统性专业研修的参与通道。专业成长的多元支持借由数字技术的桥接而形成相互配合的生态体系。

三、数字技术赋能农村小学教师教学能力提升的实践路径

（一）依托数字资源与工具推进学科教学的专业精进

农村小学教师提升教学能力的一条重要路径是由经验型教学走向研究型教学，结合时代发展，其关键在于借由优质资源的研习、备课工具的辅助、学习数据的分析，提升学科理解、教学设计、课堂实施、学习评价的科学性与专业度。为此，学校以学科教研组为基本单元，建立起以单元为周期、以课例为载体、以学习证据为依归的实践体系，使数字资源与工具在教研活动的实然脉络中各得其所。

学科理解的精进，依托名师课例资源库的研习展开。学科教研组每两周举办一次主题式课例品鉴活动，由组长围绕本学期的教学难点单元，从国家中小学智慧教育平台中选取两至三节同课异构的优质课例，教师在课前完成独立观摩并撰写课例研习札记，记述对授课教师学科理解、教学立意、活动设计、提问艺术的体察与思辨。开展教研活动时，教师围绕同一教学内容的不同处理方式展开比较研讨，体悟优秀教师对学科本体的深入理解与对学生认知的细致体察，原本依靠经验积累的教学判断由此获得专业参照。

教学设计的精进，依托智能备课工具支持下的单元整体设计实践推进。教师在每个单元起始阶段借助备课平台完成单元目标分解、内容统整、活动设计、评价预设的整体规划，再循此规划展开课时备课。备课平台所提供的课程标准对照、教材关联建议、学习活动样例，使教师对单元内部知识脉络与能力进阶序列形成更为清晰的梳理，课时备课从孤立设计转向整体框架下的精细打磨。

课堂实施与学习评价的精进，依托学习数据分析工具的有效运用。教师借助课堂互动反馈系统、作业批改平台、学情诊断工具，将学生在课堂应答、随堂练习、单元测评中的真实表现汇集为可供回溯的学习证据。学科教研组每月围绕本学科学生的学习数据召开教学诊断会议，研讨知识点掌握分布所反映的教学薄弱环节、典型错误所揭示的思维偏差、不同学生群体所呈现的学习差异，将研讨结论转化为下一阶段教学环节调整与个别辅导设计的具体依据。教学评价从结果性判断走向对学习过程的精细诊断，教师改进教学的依据从模糊整体印象转为具体学习证据，学科教学的专业性在各环节的贯通推进中持续精进。

（二）借助数字平台优化教师工作结构与差异化教学组织

农村小学教师所面临的多科兼任与复合学情压力，集中体现在备课筹备、课堂教学、课后辅导三个维度。学校以教师工作时段为线索，建立资源协同、过程减负、

差异延伸三条相互配合的实施线路，让数字平台在教师日常工作的自然节奏中发挥结构性支持作用。

备课筹备时段，学校组织建设跨学科协同备课资源协作机制。学校牵头整合国家中小学智慧教育平台、区域学科资源库、校本教学素材积累，形成覆盖语文、数学、英语、道德与法治、科学等学科的资源总目录，承担多学科教学任务的教师依据所教学科组合检索调用，避免在不同学科之间反复搜寻基础素材。学校每月举办一次跨学科备课研讨日，承担相同学科组合的教师分享各自在多科备课中的资源调度经验、内容衔接思考、教学节奏协调心得，使原本由教师独自承担的多学科统筹工作转化为同事之间相互启发的专业对话。教师从重复性素材搜寻中省下来的时间与精力，得以投向教学内容的深度打磨与课堂情境的精心设计。

课堂教学与作业批改时段，学校推行学习诊断工具支持下的过程性减负实践。教师借助智能批改工具完成客观题的批阅与统计，借助错题归集系统自动汇集学生在不同章节、不同知识点上的高频错误，借助学情分析工具生成班级整体与个体差异并存的学习画像。教师从大量重复性事务工作中省下来的时间，转投于对学生个体学习状况的细致观察与个别化指导。农村小学班级中留守儿童在学业陪伴上的缺位、随迁子女在学习衔接上的断层、家庭文化资本悬殊所带来的学习起点差异，因之获得教师更为充分的关注空间。

课后延伸时段，学校构筑分层学习与家校协同相结合的支持网络。教师依据课堂诊断与作业反馈，为不同学习基础的学生选配差异化练习资源，依托分层学习平台向各学习层次推送匹配的巩固练习与拓展任务，原本受制于班级规模与课堂时长的差异化指导得以延展至课后时段。家校沟通工具促进信息流转，留守儿童的监护亲属、随迁子女的务工家长，结合便捷的图文沟通与学习反馈，对孩子的在校学习情况了然于心，家庭教育与学校教育的协调配合得以强化。教师工作结构在三个时段的贯通优化中实现整体调整，复合学情背景下的差异化教学组织更为高效。

（三）构筑数字技术支持下的教师专业成长生态体系

农村小学教师的专业成长，离不开自我省察的不断深化、同行切磋的持续滋养、专家智慧的及时润泽、系统研修的持续参与。学校循着教师从入职到成熟的成长曲线，结合数字技术将各股力量编织为一张相互贯通的支持之网，以突破地理区位与办学条件的制约。为此，学校可推行课堂实录回看支持下的教学反思实践。每位教师每月录制一节课堂实录，围绕教学环节的衔接质量、提问设计的合理性、学生反应的捕捉精度、教学时间的分配状况撰写反思札记。每月最后一周的学科教研活动中，教师轮

流就本月的反思札记进行分享，同学科教师围绕分享内容展开切磋，教研组长汇总形成本月学科教学反思要点，留存于学校教学反思档案。课堂实录的回看与反思札记的累积，让教师对自身教学的省察由零散感悟走向系统积累。同时，学校加入区域校际教研联盟，借助线上教研平台开展跨校协同备课实践。每周固定一日的下午开展跨校学科教研活动，由联盟内各校学科教师轮流主持研讨议题，议题涵盖单元教学难点研讨、典型课例分析、教学设计互评、学情共性问题会商等多个层面，跨校协同所形成的研讨氛围对青年教师的专业成长尤为有益。

再者，学校还可与区域名师工作室建立稳定合作关系，借助其线上辐射机制开展青年教师培养实践。本校青年教师依据自身专业发展所需，选择对应的名师跟岗学习，运用网络平台交流教学设计、课堂实录、教学反思等。前沿教育理念与优秀教学经验向农村学校的传递路径明显缩短，青年教师在名师团队的专业引领下加快成长步伐。此外，学校需建立网络研修参与的统筹保障机制，梳理国家级、省级、市级网络研修平台开放的研修项目，依据本校教师的学科背景、教龄结构、专业发展方向制定研修参与计划，为教师参与网络研修提供时间保障与支持。教师参与网络研修后撰写研修心得并在校内分享，研修所得借由校内传递机制扩展为全校教师的共同收获，外部研修资源向农村小学教师专业成长的转化效能得到切实提高。

结语

数字技术与农村小学教师教学能力建设的有机融合，让学科教学的专业精进、教师工作结构的优化、专业成长生态体系的营造等形成相互支持的整体格局。三条路径相互配合，助力农村小学教师教学能力的系统提升，农村小学学生在更加优质的学科教学中实现学科素养的深度发展。

参考文献

- [1] 张狄欣. 农村小学教师信息素养存在的问题及提升策略 [D]. 东华理工大学 :2023.
- [2] 苏丽 . 小学语文教师数字素养提升策略研究 [D]. 宁夏大学 :2025.
- [3] 陈俊瑜. 应用数字技术赋能教学能力提升的研究 [J]. 科技资讯 ,2024,22(12):206—209.

基金项目：本文系山东省济宁市汶上县教育科学“十四五”规划 2025 年度教研专项课题“数字技术赋能农村小学教师教学能力提升的实践研究”研究成果（课题编号：2025WS42）。

（作者单位：山东省济宁市汶上县义桥镇九华小学）

初中英语阅读中跨文本联系对语言表达的促进路径探析

◎顾洁儿

【摘要】传统初中英语阅读教学聚焦单篇文本解析，导致学生语言知识碎片化、难以迁移至表达输出。《义务教育英语课程标准（2022年版）》要求引导学生在不同语篇间建立关联，但跨文本联系策略实践不足。本文以新版牛津译林教材为载体，通过建立主题词汇库、开展结构对比阅读、设计文化比较活动、设计综合输出任务等四项策略，将阅读输入系统转化为高质量表达输出系统，帮助学生在词汇积累、句式掌握、文化理解等方面形成系统化认知框架，为提升初中生英语综合运用能力提供有效路径。

【关键词】初中英语 跨文本联系 语言表达 阅读教学



语言表达能力是英语学科核心素养的重要组成部分，阅读作为语言输入的主要途径，其教学效果直接影响学生的表达能力。《义务教育英语课程标准（2022年版）》明确要求引导学生在不同语篇间建立关联，形成结构化的语言知识体系。然而，传统阅读教学多聚焦单篇文本理解，忽视文本间的内在联系，导致学生获得的语言知识呈碎片化状态，难以有效迁移至表达中。新版牛津译林教材以单元主题为统领，提供了丰富的文本资源，为实施跨文本联系创造了良好条件。然而，既有研究多聚焦于跨文本阅读对阅读理解能力的提升作用，对其如何促进语言表达输出的系统探讨相对不足。据此，本文以新版牛津译林教材为载体，从建立主题词汇库、开展结构对比阅读、设计文化比较活动、设计综合输出任务四个维度，探索跨文本联系促进初中英语语言表达的实践路径，以期在阅读教学从“输入”走向“输出”提供可操作的策略参考。

一、初中英语阅读中跨文本联系促进语言表达的意义

跨文本联系通过构建不同文本在主题、结构、文化等层面多维联系，可切实推动学生语言运用能力系统性发展。

（一）有助于学生积累词汇，提高词汇运用能力

跨文本联系能够把分散的主题词汇整合为系统化的

语言网络。当学生围绕同一主题阅读多篇文章时，可以在不同文本中提炼并归纳核心词汇及其常见搭配，进而构建出主题词汇关联图谱。这一词汇网络的建立，突破了单篇文本所存在的限制，能帮助学生在相似表达情境中迅速从记忆里提取合适的语言材料。通过反复接触同一主题下的多样化表达内容，学生能够逐步掌握词汇的语义范围、搭配规则以及语用特点，实现词汇从被动记忆到主动应用的转变。主题词汇库的积累为学生的口语表达和书面写作提供丰富语言储备，从而提升表达的准确性和多样性^[1]。

（二）有助于学生掌握结构，增强表达条理性

不同体裁文本存在的结构差异能为学生提供多样化表达范式参考，通过解读记叙性、说明性以及议论性等不同类型的文章的布局特点。学生能够熟悉各类文本的标准组织模式，人物描写类文本大多按照“基本信息—特征描述—价值意义”的脉络来展开，场所介绍类文本则依托“地理位置—历史文化—特色景观”的架构，观点阐述类文本往往遵循“论点提出—论据支撑—总结升华”的思路。学生在口头转述或者书面表达当中，可依托文本结构构建表达框架，以确保语言输出具备清晰的层次性，结构框架的掌握有助于学生克服表述的松散性与零散性，并培养出条理分明、逻辑严谨的语言表达能力。

（三）有助于学生理解文化，丰富表达内容深度

跨文化文本对比能拓宽学生表达视角，让语言表达

蕴含更为深厚的文化底蕴。当学生接触反映不同国家和地区文化风貌的多元文本时，可深入探讨中西方在教育理念、生活模式和价值体系上的异同。文化视角的融入能促使学生摆脱单纯的事实罗列情况，构建具有思辨性的表达体系，在阐释节日传统、社会现象或者人物特征的时候，学生能够结合文化背景进行剖析，揭示现象背后的文化基因与价值逻辑。跨文化比较视角的塑造有助于提升学生跨文化思辨能力与分析批判素养，让表达内容更具思想深度与论证力度，体现出对语言文化内涵的深刻把握。

二、初中英语阅读中跨文本联系促进语言表达的对策

为了有效解决学生的语言表达难题，教师可以采取建立词汇库、构建对比结构、比较文化、设计任务等手段，以此推动阅读成果能够顺利转化为表达能力。

（一）建立主题词汇库，促进词汇积累与运用

在阅读教学开展的过程当中，教师需要紧紧扣住单元核心主题，去指导学生从多篇文章里筛选、梳理并且整合高频出现的主题词汇及其典型搭配，以此来构建结构化的主题词库^[2]。该词库的构建应该遵循“提取—分类—扩展—运用”这样的基本流程，教师可以组织学生在阅读过程中标记和主题相关的重要词汇及其搭配模式，依据词性、意义以及用法等标准进行系统分类，最终形成主题词汇网络图。基于这样的词汇体系，教师要创设语言迁移训练任务，通过情境化的表达练习，帮助学生把掌握的词汇知识转化为实际应用能力，进而促进词汇认知向语言表达的有效过渡。

例如，在七年级上册 Unit2 Hobbies 的阅读教学中，教师可以选择 A fan of science 和 A good read 这两篇文本去指导学生构建跨文本词汇体系，学完第一篇文章之后学生梳理 science museums、take things apart、endless questions 等关键词，接着阅读第二篇关于阅读爱好的文本并提取 book clubs、lose oneself in、gain knowledge 等表达方式。教师组织学生按照“兴趣类别”“行为特征”“情感态度”等维度，对两文本词汇进行对比归类并制作主题词汇关联图，同时补充 experiment、be crazy about 等相关搭配来扩充词汇储备，接着设计“分享个人爱好及成因”的口头表达活动，要求学生至少选用跨文本词汇库中的五个词汇，灵活运用 I’m a fan of、in my free time 等句型进行

组合表达。组员依据词汇库对用词恰当性和多样性进行评估，通过跨文本词汇网络的搭建与迁移练习，学生能够突破单一文本的词汇限制，在相似情境中迅速调用合适的语言材料，增强表达的准确性和多样性。

（二）开展结构对比阅读，提升句式模仿能力

教师要指导学生各类文体的结构开展对比研读工作，通过深入剖析篇章布局以及句法特点，让学生掌握多元化的写作模板，这类对比阅读需要按照“识别—分析—模仿—创新”的步骤来推进^[3]。教师可以选择相同主题下的不同文体样本，带领学生辨析各类文本的标准结构，研究段落组织、句式选择以及逻辑关联等要素，总结出能够灵活套用的表达范式。在此基础上，教师要安排仿写与改写练习，让学生参照文本的架构与句法特征进行写作练习，逐步从机械仿写阶段提升到自主运用与创新表达的阶段。

例如，在七年级下册 Unit4 Chinese folk art 的阅读教学中，教师可以引导学生对比分析“The art of paper-cutting”和“Kites in Weifang”这两篇介绍性文本在结构布局和语言表达方面的相同点与不同点。首先教师要带着学生解析剪纸文本的框架，这个框架是“展示人物技艺，说明作品特点，解读文化内涵”，同时找出像“Zhao Yue’s hands move quickly”这类用现在时态描述的语句，接着研读潍坊风筝文本，梳理它“追溯历史渊源，描述制作工艺，阐释民俗意义”的叙事脉络。然后对比这两篇文本在段落组织、时态运用以及衔接手段等方面存在的差异。在现有基础上，教师引导学生提炼介绍性文本通用表达范式，即“人物 / 历史引入，技艺 / 工艺描述，文化价值升华”，并且归纳可跨文本迁移的句式结构，像“be in the shape of”“be used to do”等。随后，教师设计“描写一位传统工匠及其手艺”的写作练习，要求学生整合两个文本的结构要素与语言资源，选取合适叙事框架及时态来刻画人物动作与作品特征。学生完成初稿之后，小组进行互评，重点核查跨文本结构整合是否合理、句式迁移是否恰当。通过深度互文分析与仿写迁移，学生能够掌握跨文本表达范式的内在规律，在同类写作任务中灵活调用多文本资源，以此增强语言组织的逻辑性与精确性。

（三）设计文化比较活动，丰富表达内容深度

教师在阅读教学当中可以组织跨文化对比活动，指导学生于多文本阅读里辨识解读和阐述各类文化体系中的价值理念与生活习俗，以此提升学生将文化视角融入

群文阅读活动 激发高中生语文阅读兴趣策略研究

◎邵艳辉

【摘要】群文阅读具有较强的突破性，这种教学方式在语文学科教学当中有着显著的作用。教师想要在教学过程中最大化发挥其作用，就应该实施有效的教学策略，从而提高群文阅读课堂教学效果。本文聚焦群文阅读活动与高中生语文阅读兴趣的关联，基于群文阅读的核心概念界定，系统阐述了群文阅读对学生、对教师以及对学科本身的重要意义，并结合人教统编教材实践案例提出了辐射式组文、整合式组文、思辨式组文、差异化组文等实践策略，论证了群文阅读在提升阅读兴趣、锻炼阅读能力等方面的有效性，旨在为高中语文阅读教学探索一条新的教学路径，促进高中语文教学改革，提升学生的阅读素养。

【关键词】群文阅读 高中生 语文阅读兴趣



新课标明确提出了要发展学生多文本阅读能力，培养学生持久的阅读兴趣的目标。但是，当前的高中语文阅读教学仍然存在教学局限性，传统的单篇教学虽然能够保证教学精度，但是学生的阅读思维和能力容易被忽视，容易造成阅读视野狭窄的问题，影响学生的阅读兴趣的提升。群文阅读符合新课标的素养要求，是高中语文阅读教学的新范式。这种阅读模式打破文本孤立性，通过多维度文本关联构建认知框架，契合高中生思维发展的阶段性需求。基于此，深入研究群文阅读活动对于激发高中生语文阅读兴趣具有重要的现实意义和教学价值。

一、群文阅读激发阅读兴趣的核心意义

（一）学生层面

群文阅读让学生从被动接受者转化为主动探究者，重塑学生与文本的关系，实现阅读人格的塑造。传统单篇精讲时，学生成为权威解读的接受者；群文阅读以多文本、高思辨、强任务的方式，促使学生主动开启阅读探究。在比较“李白与杜甫”时，需要从众多文本资料中找到有用的证据；在参加“儒者进退”的论辩时，需要形成个人见解。这样的学习不仅能收获一定量的知识，也是批判性思维、信息梳理与整合能力以及学术勇气全面培养的过程。其中不仅收获了答案，也成就了自己，促使自己成为一个

能够独立与复杂文本对话的、成熟的读者者^[1]。

（二）教学层面

群文阅读也在深刻改变语文教学的形态与教师的角色。它不单单要求教师满足于现有的教材，教好课本知识，还需要进行多元化的课程开发与设计，依据课程标准，站在人教统编教材核心处突破单元局限，整合课内课外资源，创造性地设计议题和任务，例如，将《赤壁赋》与《兰亭集序》进行时空对话，就是将教材内容活化的典型。对教师来说是职能的转换，重心转移到课堂设计和引导中，发挥课堂的真正价值，让课堂成为师生互动的探究场所，促进教师专业技能的发展。

（三）学科层面

在应试教育的压力下，语文往往成了语言技能训练场，无法发挥其核心价值和优势。而开展群文阅读可以借助其特有的教学方式，拓宽学生的文化视野，增加人文厚度，有效地缓解这种错误倾向。“乡土中国变迁”群文阅读要求学生阅读《乡土中国》《祝福》《边城》，除了带领学生进行修辞学运用的学习，更要引导学生关注如何从乡土脉络下探寻中华优秀传统文化的印迹，借此理解鲁迅的文化作品中精神意蕴所在，这种基于文本又超越文本的深度探究，让学生摆脱纯粹机械性语言操练，从社会、人生、自我的领悟中强化深度阅读体验，也让语文学习回归育人的本真，践行语文核心素养的培养目标^[2]。

动。学生深度互读“Explore beautiful Nanjing”与“Welcome to Luoyang”两篇范文，对比南京文本以历史脉络串联时空纵深和洛阳文本聚焦文化符号铺陈人文积淀的叙事差异，学生梳理两文本共同的“区位，底蕴，景点”框架，并提炼出rest in、rich in、well worth a visit等跨文本高频表达及典型句式。根据家乡特质选取合适叙事模式，小组编写指南时要明确说明借鉴哪篇结构逻辑、融合哪些跨文本语言资源，评价增设“跨文本资源整合度”来核查是否批判性整合多文本范式，而非机械套用单篇模式，以此实现语言知识向实践能力的深度转化。

结语

跨文本联系作为连接阅读输入与语言输出的桥梁，将碎片化的语言知识转化为系统化的认知网络，激活学生的语言迁移能力。实践表明，主题词汇库建立、篇章结构对比、跨文化内涵比较、综合输出任务等策略的系统实施，显著促进学生词汇运用、句式表达与文化素养提升，体现了阅读教学对语言表达能力的深度促进作用。然而，教师文本整合能力、课时安排等现实因素仍制约实施效果，需在文本筛选适切性与任务设计梯度性上持续优化。未来可探索跨文本联系与信息技术融合路径，为初中英语阅读教学深化提供更具操作性的实践参考。^④

参考文献

- [1] 潘玉凤,王云. 初中英语跨学科融合教学的实践研究[J]. 华夏教师,2025(36):103—105.
- [2] 付雪. 信息技术在初中英语阅读教学中的应用研究[J]. 中国新通信,2025,27(24):173—175.
- [3] 吴文静,孙志永,孙丽阳. 基于项目式学习的初中英语阅读教学探究[J]. 海外英语,2025(22):169—171.
- [4] 朱聪聪,赵蕾. 中华优秀传统文化融入初中英语阅读教学的策略研究[J]. 标准生活,2025(08):200—202.
- [5] 孙超. “一图四步”:思维可视化在初中英语阅读教学中的运用[J]. 亚太教育,2025(22):119—122.

（作者单位：江苏省苏州市昆山市教师发展中心附属青阳港实验学校）

表达的能力^[4]。此类活动应该按照“发现差异—分析根源—形成观点—表达见解”的步骤来开展。教师可以选用反映多元文化的阅读材料，通过设计对比性问题来帮助学生发现文化差异点，安排讨论环节引导学生剖析差异背后的文化根源与价值取向，进而引导学生形成个人观点并且通过口语或书面形式进行表达，确保学生语言输出蕴含文化思考与批判性思维。

例如，在八年级上册Unit2 School life的阅读教学中，教师可以组织开展对比Nancy与Tomoya两篇博客文本的跨文化研讨活动。学生完成阅读之后，教师引导他们梳理两文本在描述校园生活时的语言差异，英国文本会多用“focus on”“develop creativity”“be encouraged to”等表达来凸显个性发展，日本文本则是以“take part in”“be responsible for”“cultivate proper behavior”等结构强调行为规范。在此基础之上，教师让学生对比两国教育观念方面的差异，英国侧重arts与creative培养，而日本重视safety programmes与cleaning tradition，并且让学生分组剖析差异背后的文化根源与价值取向。随后，教师可布置阐述性作业，让学生比较两种教育模式并阐述个人倾向。同时，要求学生整合两文本的词汇与句式资源，运用“in contrast to”“focus on”“be responsible for”等跨文本表达进行论述，不能仅凭个人知识随意发挥。完成作业过程中，学生需要调用两个文本的语言素材来支撑自身观点，这样能让论述既有文化比较维度又具备文本依据。此类跨文本研讨活动有助于学生构建多维认知体系，使学生在探讨相关议题时能够主动立足文化视角，并依托多文本语言资源进行剖析，进而增强论述的逻辑性与感染力。

（四）设计综合输出任务，强化语言表达实践

教师要引导学生在阅读学习之后开展综合性输出活动，让他们把不同文本里积累的词汇、句型、结构以及文化等语言要素融会贯通，并且运用到实际表达当中，以此完成从语言输入到输出的有效转化^[5]。这类输出活动要遵循“整合信息—组织内容—语言表达—反思改进”的操作流程。教师可以围绕多文本素材设计创作类、项目式或者情境模拟类任务，让学生借助跨文本获取的语言资源去完成特定表达目标，任务设计需要注重真实感、综合性以及适度难度，激励学生在任务执行过程中主动调取、重组并转化语言材料，最终形成具有个人特色的表达成果。

例如，在八年级下册Unit 2 Amazing China的阅读教学中，教师开展“家乡旅游指南制作”综合实践活

二、群文阅读激发高中生语文阅读兴趣的实践策略

（一）以教材核心篇目为基点，进行辐射式组文

开展群文阅读激发高中学生的阅读兴趣，需要依托教材核心篇目，打破传统的单篇教学的方式，进行辐射式组文教学。在实际的阅读教学中，先锁定核心篇目，然后再筛选文本资源，从主题、风格上构建文本关联，为学生搭建多维度的文本框架。这种实践策略是“以点带面”教学理念的拓展，不仅可以突破单篇教学的局限性，还可以深化阅读主题教学，丰富学生的文化内涵，清晰理解共性和个性之间的差异，能从一篇文章延伸到一类文章，尤其是对教材中经典篇目的学习更加有深度，进而提升学生的阅读兴趣。

在人教统编教材必修下册鲁迅《祝福》的教学中，就可以进行辐射式组文，以“看客心态与国民性批判”为核心议题组建群文阅读单元，除了选取课内典型文本《祝福》为锚点外，还要拓展同类议题的课外文本，如鲁迅的《药》、《阿Q正传》（节选）以及萧红的《呼兰河传》。这几篇文章学生都不陌生，教师需要以核心议题为纽带，建立深度阅读文本分析思维，为学生后续建立阅读兴趣做好前期铺垫。在《祝福》中，鲁镇人以“听祥林嫂悲惨故事”为消遣，看客的冷漠与麻木是鲁迅批判的核心。而《药》中，围观夏瑜就刑的群众踮脚张望、争抢人血馒头，他们冷漠地谈论革命者的牺牲，凸显了这些看客的愚昧；《阿Q正传》里，围观阿Q处决的人们“颈项伸得很长，如被捏住的鸭”，暴露了看客的盲从；在萧红《呼兰河传》中“小团圆媳妇之死”的围观场景，作者是用比较细腻的表达方式展示看客残忍，与鲁迅那种犀利冷峻的笔锋形成了一种鲜明的对比^[3]。

（二）创设真实情境任务，驱动探究性阅读

建构主义学习理论强调学习是情境化的主动建构过程，教材中的学习任务群版块就是为学生提供多样化的真实情境，激发学生的任务驱动力，将语文阅读中抽象的文本分析转化为具体的问题解决过程。在群文教学中，学生为完成任务，必须主动筛选、整合、分析多文本信息，在不断的探究和摸索中吸引学生的阅读注意力，培养学生主动的阅读兴趣。这种策略既符合教材对实践性的要求，又能激发学生的内在阅读动机，因为任务的真实性让学生感受到阅读的价值，而探究性则让学生在解决问题的过程中获得成就感，有效破解阅读被动、兴趣低迷的困境。

以人教统编教材必修上册苏轼《赤壁赋》为例，设计“校园文化节经典文化解读展区策划”的真实情境任务。

学生根据自己的实际阅读能力和兴趣爱好担任不同的策划职责，然后根据自己对主题任务的解读和重构，进行分工和合作。比如，一组人员提取群文中苏轼的情感关键词，制作情感变化时间轴；二组人员结合生平资料，解读“旷达”背后的人生境遇，设计“苏轼贬谪与创作”信息卡；三组整合意象与思想，策划“清风明月话赤壁”互动展区，让参观者写下对“豁达”一词的理解，设计出个性化的主题展陈方案，向参观同学传递文本的思想内涵与文化价值。在情境化任务过程中，为了高质量地完成主题任务，学生需要调动自己的知识储备，细化文化内容，梳理其中的知识点，如辨析《赤壁赋》与《后赤壁赋》中“赤壁夜景”的不同描写对情感表达的作用，既满足了群文阅读的实际要求，又能在不断探究中激发高中生的阅读兴趣^[4]。

（三）围绕关键能力点，进行思辨式组文

群文阅读的实施需要围绕着语文核心素养这一关键能力点设计教学方案。高中学生是培养学生语文核心素养的关键时期，语文核心素养的培养关系到学生的未来发展。为了提升学生的语文核心素养，需要以群文阅读为渠道，进行思辨式组文，培养学生批判性思维和逻辑辩证的推理能力，强化语文阅读素养的渗透效果，激活学生的兴趣点。教师在进行思辨组文时，需要整合不同立场、不同题材的阅读文本，为学生展示不同的观点和思路，让学生在思维碰撞中梳理论点、分析论据、评价论证逻辑，最终形成自己的理性判断。这种方法在本质上也符合群文阅读培养学生对比反思、疑惑质疑能力的初衷，同时在思辨过程中，把思维转化为有效的语言表达，让学生在展示自我的同时获得成就感，感受到语文阅读的使用价值，进而提升自己的阅读兴趣。

以“人工智能与人类未来”为例，围绕“AI是否会改变人类核心价值”的辩题开展思辨组文。这个过程中，需要整合不同体裁的文本充实自己的辩论内容，无形中拓展了阅读类目，积累了阅读经验，提升了语文核心素养的能力。例如，一些主题明确的科普说明文（如《人工智能的伦理边界》），可以解析高新技术自带的技术困境；也可以借助理性较强的哲学随笔（如海德格尔《技术的追问》）探讨技术工具理性风险；还可以搜集一些实用性强的新闻报道（如AI医疗诊断案例），多渠道呈现新兴技术的现实价值。整个过程中，学生需主动阅读、分析、整合不同文本的信息，思辨能力与阅读兴趣同步提升^[5]。

（四）分层设计，拓展差异化群文内容

依据新课标关注学生个体差异，促进不同水平学生发展的要求，结合人教统编教材梯度化培养理念，分层群文设计是破解高中生阅读能力分化的关键。传统的阅读方式，

有一定的局限性，基础薄弱生容易产生阅读畏难情绪，而能力较强学生需要深度阅读，这种差异化要求需要通过分层拓展满足各自的需求。以“乡土情怀”单元为锚点，设计差异化的群文内容，既能紧扣教材核心，又能让各层次学生在适配文本中获得成就感，为激发阅读兴趣筑牢基础。

基础层：选汪曾祺《故乡的食物》中“端午咸鸭蛋”“冬日炒米糖”等生活细节，以及丰子恺《故乡》里“老屋天井”“祖母缝补”的插画配文，文本语言通俗、画面感强。学生可从食物记忆、生活场景切入，找到与《归园田居》乡土生活的共鸣点，然后结合自身故乡小事，撰写500字感悟，如“像汪曾祺写成鸭蛋般，我记忆里外婆的腌菜也藏着乡土温度”。

提高层：用《乡土中国·男女有别》的传统乡土伦理（如“男女授受不亲”的秩序），对比《中国在梁庄》中“青壮年外流、乡村空心化”的当代图景。学生制作思维导图时，可分传统乡土特征与当代变迁表现两栏，清晰呈现差异。

拓展层：以钱穆《中国文化史导论》中乡土为文化根脉的观点，结合学术论文对乡土文学慰藉现代焦虑的论述，撰写800字小论文可从乡土文化的精神传承、对现代快节奏生活的缓冲等角度展开，深化认知^[6]。

分层拓展让不同水平的学生都能在群文阅读中获得成就感：基础层学生通过浅易文本感受阅读乐趣，提高层与拓展层学生在深度探究中激发挑战欲，实现全员提升阅读兴趣的目标。

三、群文阅读实践的效果与反思

（一）实践效果

在某高中高一年级2个试点班（共86人）开展一学期基于统编教材的群文阅读实践后，通过一线教师教学跟踪调研及数据统计，取得显著成效，具体数据如下表所示：

评估指标	试点班（群文阅读实践）	非试点班（传统单篇教学）	核心变化/差异
主动阅读课外文本比例	68%	32%	提升36个百分点
愿意参与群文阅读活动比例	82%	—	多数学生认可实践模式
期末现代文多文本阅读平均分	班级均值+4.2分	常规班级均值	分数优势明显
文本关联/观点提炼答题正确率	提升后均值	原基础均值	提升25%

（续表）

评估指标	试点班（群文阅读实践）	非试点班（传统单篇教学）	核心变化/差异
《乡土中国》《红楼梦》整本书阅读完成率	95%	60%	提升35个百分点

实践显示，群文阅读有效激活了学生阅读主动性，阅读能力与教材落实度均优于传统教学模式，学生在深度探究与任务完成中获得了显著成就感。

（二）实践反思

不足：部分教师对群文文本的筛选能力不足，存在文本数量过多、主题偏离教材等问题；部分学生因课外时间有限，难以完成拓展阅读任务；

改进方向：需加强教师培训，提供教材单元群文文本推荐清单；优化群文文本长度，优先选择短篇、节选文本；建立班级阅读资源库（含电子文本、音频），方便学生利用碎片化时间阅读。

结语

综上所述，群文阅读活动为激发高中生语文阅读兴趣探寻出一条新的路径，是培养学生语文核心素养的重要举措。它既符合教材编排的理念，又在此基础上进行重组和建构，打破了单篇阅读的局限性，深化了阅读体验。高中语文教师，需要深挖群文阅读的教学理念和价值，结合教材内容与学生学情，采用切实可行的实践方法，推进教学深度，让学生在不同的群文教学实践中感受到阅读的乐趣和价值，保持持久、有效的阅读兴趣，培养学生终身阅读的习惯。

参考文献

[1] 石瑞卿.谈群文阅读在高中语文教学中的应用策略[J].中华活页文选(教师版),2023(17):43-45.

[2] 张虹.高中语文教学中通过群文阅读培养学生阅读能力的策略探析[J].知识文库,2023(03):1-3.

[3] 刘佳江.合理规划群文阅读,激发学生阅读兴趣[J].语文天地,2020(07):51-52.

[4] 余红波.通过群文阅读激发学生的阅读兴趣[J].中学语文,2021(15):30-31.

[5] 李晓峰.合理规划群文阅读激发学生阅读兴趣[J].文学教育(下),2019(09):102-103.

[6] 李慧霞.以群文阅读为载体,提升学生语文素养,培养学生阅读兴趣[J].学周刊,2019(14):120.

（作者单位：山东省济钢高级中学）

英文原著阅读 对高中英语阅读兴趣培养路径探析

◎白雪花

【摘要】阅读兴趣是提高高中学生英语核心素养的关键环节。文本聚焦英文原著阅读探究高中英语阅读兴趣培养策略，深入分析了其在提升学生阅读兴趣中的重要价值，并结合新外研版高中英语教材单元第二册 Unit4 Stage and Screen 为例，提出有针对性的实践策略，旨在打破传统阅读模式的局限性，助力高中英语阅读教学的改革，从多元渠道提升学生的阅读素养和英语综合能力。

【关键词】英文原著阅读 高中英语 阅读兴趣 培养策略



新课标推进下，高中英语教学注重培养学生的英语阅读能力，践行核心素养的培养目标，促进学生综合能力的发展。然而现阶段的高中英语阅读教学具有一定局限性，学生普遍存在阅读兴趣低、动力不足、方法单一等问题，传统阅读素材难以满足个性化需求。英文原著阅读作为有效突破口，其题材、难度与语言风格的科学选择至关重要，需贴合教材主题语境、适配学生英语水平且兼顾趣味性与文化内涵，才能真正激发学生持久阅读动力。基于此，本文以英文原著阅读为核心，结合高中英语教学实际和教材特点，探索原著阅读与课堂教学深度融合模式，通过科学选篇与多元实践，让学生在原著作品中感受英语阅读魅力，促进学生主动阅读习惯的养成。

一、英文原著阅读对高中英语阅读兴趣培养的价值

（一）拓宽阅读视野，激发探索欲望

英文原著作品体裁多样、风格迥异，涵盖了小说、戏剧、散文等多种形式，这些成长类、科幻类、悬疑类以及历史文化类等原著作品，满足了学生的兴趣阅读需求，这是课本教材无法比拟的优势。学生在阅读的过程中，可以真实地感受到西方世界的生活方式、社会百态以及价值观念，让英文阅读成为一场有趣的文化探知，而不是枯燥乏味的文字教学^[1]。

（二）增强语言体验，提升学习动力

不同的英文原著作品有自己的语言特色，为学生提供

地感受到语言的鲜活力，激发他们主动学习的内驱力，并开启沉浸式的阅读体验，在潜移默化的语言熏陶中，积累优美的词句、规范自己的语法使用，把握语言的节奏和韵律，从而提高自己的阅读分析能力^[2]。

（三）构建情感联结，培养阅读习惯

风格各异的原著作品为人们构建了一个虚拟且完整的世界，里面包含着曲折回肠的故事情节、个性鲜明的人物形象以及深刻的文化内涵，让学生在阅读的过程当中，沉浸到书中构造的世界中，会与之产生情感上的联结，这种强大的内驱力促使学生持续阅读，进而养成良好的阅读习惯^[3]。

二、基于英文原著阅读的高中英语阅读兴趣培养策略

（一）跨学科活动赋能策略：打破学科壁垒，激活多元兴趣

借鉴教材中项目式学习理念，突破单一语言活动局限，将原著阅读与地理、艺术、社会、科技等学科知识融合，设计跨学科实践活动，让学生在多维探究中深化阅读兴趣^[4]。

开展“原著主题跨学科项目”：阅读《八十天环游地球》时，结合新外研版必修第二册 Unit5 On the road 的旅行主题，组织学生以小组为单位完成“环球旅行文化探究”项目。地理学科维度，利用 Google Earth 标注主人公旅行路线，查找途经国家的地理特征并撰写英文说明；历史学科维度，结合教材中文化交流相关词汇，梳理 19

世纪交通工具发展对旅行的影响；艺术学科维度，绘制不同地区的建筑风格插画，搭配英文解说；最终形成“跨学科主题海报+英文汇报”的成果，在班级开展“环球旅行分享会”。

举办“原著思辨辩论赛”：阅读《简·爱》后，结合必修第三册 Unit1 “Knowing me, knowing you” 的人格与人际交往主题，围绕“女性独立是否需要经济基础”“阶级差异能否阻碍真爱”等议题组织英文辩论赛。要求学生引用原著情节作为论据，运用教材中学到的观点表达语法（如让步状语从句、强调句型等）构建论证逻辑，在思辨碰撞中深化对原著主题的理解，同时提升语言运用的灵活性。

（二）数字孪生阅读策略：融合线上线下，打造沉浸式体验

依托混合式教学理念，整合线上数字化工具与线下实体阅读资源，构建“数字孪生”阅读场景，降低原著阅读门槛，提升阅读的趣味性与互动性。

搭建“线上原著共读社区”：利用学习通、班级群等平台，围绕目标原著搭建线上共读空间。针对新外研版必修第三册 Unit3 The world of science 的科学主题，推荐《寂静的春天》节选阅读时，教师在平台发布分段阅读任务、词汇微课、作者访谈视频；学生通过平台打卡阅读进度、分享疑难问题、上传读书笔记，教师实时在线答疑，形成“自主阅读—在线互动—精准指导”的闭环。

引入“数字化阅读工具”：推荐学生使用思维导图软件（如 XMind）梳理原著情节脉络，针对《哈姆雷特》的复杂人物关系，要求学生结合必修第二册 Unit4 Stage and Screen 的戏剧单元知识，用英文标注人物关系与冲突节点；利用 AI 翻译工具（如 DeepL）辅助理解长难句，但要求学生记录关键句型的解析过程，结合教材语法知识点进行对照学习；鼓励学生用 Canva 制作原著主题电子海报，融入动画、音频元素，提升成果展示的直观性^[5]。

（三）主题关联策略：依托教材单元主题延伸原著阅读

新外研版高中英语教材在主题选择和语篇风格上与英文原著阅读存在很多的契合点，可以以此为依托延伸到原著阅读当中，为其融入高中英语阅读教学中提供重要支撑。教材中包含的人与自我、人与社会、人与自然等主题语境正好迎合了英文原著作品的主题思想，原著中涵盖的小说、戏剧、散文等体裁可以与教材中的记叙文、议论文、说明文、戏剧脚本等文本相衔接，为原著阅读教学融入高中英语阅读提供了切入点。教师可以在课堂教学结束后，引导学生选择主体一致或相关的英文原著

去延伸阅读的深度和广度，通过两者的对比与分析，消除学生对原著阅读的陌生感，增加兴趣值。

以必修第三册 Unit 2 Making a difference 为例，该单元主题是“为世界带来改变”，讲述了不同人物在公益、环保、科技等领域的贡献。课堂教学结束后，教师可以推荐《安妮日记》，它们主题相近，让学生通过安妮在战争中对和平的渴望与坚守，理解“个体行动对社会的影响”这一主题的深意。再比如，必修第二册 Unit4 Stage and Screen，是关于戏剧与影视的主题，教师可选取《哈姆雷特》的经典片段作为拓展阅读素材，感受莎士比亚戏剧的语言魅力，提升阅读的趣味性^[6]。

（四）多模态辅助策略：整合视听资源丰富阅读体验

借助多模态辅助教学，可以拓展学生的视听资源，增强阅读体验感。信息技术的发展和智能辅助工具的普及，为英语阅读教学提供了丰富的音频、视频资源。教师可以整合这些优质的资源，用多模态方式辅助原著阅读的开展，增强阅读的吸引力，让学生在阅读的过程中感受到趣味性和科技感，强化学生的阅读体验感和收获感。比如，阅读《鲁滨逊漂流记》时，可以先借助多媒体视频播放其改编电影的荒岛求生片段，再引导学生阅读对应的原著章节，然后继续引导学生拓展思维高度，对比视听与文本的差异，同时结合教材中关于场景描述的词汇，让学生尝试描述原著场景，提升阅读的沉浸感。在学习必修第二册 Unit5 On the road（旅行主题）后，推荐学生阅读《八十天环游地球》，并辅以该作品的英文有声书资源，让学生在听觉刺激中感受旅行故事的魅力，降低阅读的疲劳感^[7]。

三、完整教学案例分析——以新外研版必修第二册 Unit4 Stage and Screen 为例

（一）案例背景

本案例依托新外研版必修第二册 Unit4 Stage and Screen（戏剧与影视主题），结合单元主题，选取莎士比亚经典戏剧《罗密欧与朱丽叶》（简写版+经典片段原著）作为阅读素材，面向高一年级学生开展为期 4 周的原著阅读兴趣培养教学实践，班级共有 45 人，按照英语水平分为 A、B、C 三个层次（A 层有 15 人，英语基础扎实；B 层有 20 人，水平中等；C 层有 10 人，基础薄弱）。

（二）阅读目标

语言目标：掌握戏剧核心词汇（如 conflict, tragedy, dialogue 等），理解原著中经典句式的用

法，能运用教材中学习的戏剧语言知识分析原著片段。

兴趣目标：通过多元活动降低对经典原著的畏难情绪，激发对戏剧类原著的阅读兴趣，养成自主阅读习惯。

素养目标：感受西方戏剧文化魅力，提升跨文化理解能力；通过小组合作与思辨活动，培养团队协作与批判性思维。

（三）实施过程

1. 课前准备（1周）

教材衔接：在单元导入课中，分析教材中“戏剧元素”相关内容（如舞台指示、角色对话设计），播放教材配套的戏剧片段视频，引导学生讨论“戏剧如何通过冲突吸引观众”，自然过渡到《罗密欧与朱丽叶》的主题导入。

分层选材：为A层学生提供《罗密欧与朱丽叶》原著经典片段（如阳台告白、墓前殉情等）；为B层学生提供简写版原著（保留核心情节与对话）；为C层学生提供配有插图和词汇注释的绘本版原著，配套音频资源。

线上预热：在班级学习群发布原著作者生平、故事背景等微课，设计预读任务清单（如“列出你认为的戏剧核心冲突”“标注3个你最感兴趣的角色”），学生在线提交预习成果，教师针对性答疑^[8]。

2. 课中实施（2周）

第一阶段：情节梳理与语言探究（第1周）

分层任务：C层学生借助音频跟读原著片段，完成“情节流程图”填写（用英文关键词标注关键事件）；B层学生分组梳理人物关系，结合教材中人物描写的语法知识，用英文撰写角色小传；A层学生分析原著经典台词的语言特色，对比教材中戏剧台词的表达差异。

互动环节：开展“戏剧冲突抢答赛”，教师提出问题（如“罗密欧与朱丽叶的家族冲突是什么”），各层次学生组队抢答，回答需结合原著内容与教材知识点，获胜小组获得“原著阅读积分”。

第二阶段：跨模态实践与思辨（第2周）

戏剧展演：学生分组选取原著经典片段（如阳台告白等），参照教材中“戏剧脚本结构”进行改编，加入个性化舞台设计。C层学生负责角色台词朗读与简单动作设计；B层学生负责剧本改编与道具制作；A层学生负责台词优化与情感表达指导。展演时邀请其他班级学生观看，现场打分。

主题辩论：围绕“罗密欧与朱丽叶的悲剧是命运造成还是人为因素”开展英文辩论，要求学生引用原著情节与教材中观点论证的方法（如举例论证、因果分析）构建论据，教师引导学生从文化背景、人物性格等多角度思考。

3. 课后延伸（1周）

成果创作：学生自主选择输出形式，如撰写英文读后

感、制作戏剧主题海报、录制原著片段朗读音频、改编现代版短剧脚本等，教师在班级展示优秀成果。

持续阅读：推荐延伸读物，A层学生可阅读莎士比亚其他戏剧原著片段；B层学生推荐《罗密欧与朱丽叶》电影剧本；C层学生推荐同类主题的简易戏剧读物（如《仲夏夜之梦》简写版），鼓励学生在阅读社区分享后续阅读心得。

（四）案例成效

通过4周的教学实践，学生对英文原著的畏难情绪显著降低，班级自主阅读原著的学生比例从30%提升至75%；在单元测试中，涉及戏剧语言知识的题型正确率提升22%；学生的英文表达积极性明显提高，多个小组主动提交了后续阅读计划。

结语

综上所述，英文原著阅读是培养高中学生英语阅读兴趣的有效途径，它从语言认知、文化感知、思维发展多个维度激发学生的阅读内驱力。教师需要深入地解读英文原著阅读的教学价值，通过主题关联、分层适配、活动赋能、多模态辅助、评价激励等多元策略开展英语阅读教学，有效地提升学生的英语阅读素养和能力，促进学生的全面发展。^[9]

参考文献

[1] 郭桂萍. 基于英文原著阅读的高中英语阅读教学探讨[J]. 学周刊, 2020(04):120.

[2] 李旭红. 基于英文原著阅读的高中英语阅读教学探讨[J]. 亚太教育, 2019(06):60.

[3] 侯大伟. 英文报刊在高中英语阅读教学中的应用研究——以《21世纪学生英文报》为例[J]. 安徽教育科研, 2023(05):17-19+50.

[4] 蒋明. 英文短篇故事在高中英语阅读教学中的应用[J]. 校园英语, 2022(31):88-90.

[5] 邵琴. 阅读圈模式下高中英语整本书阅读教学实践[J]. 英语教师, 2025,25(08):111-116+121.

[6] 王兰. 阅读圈模式下高中英语整本书阅读教学实践探究——以《夏洛的网》为例[J]. 校园英语, 2024(21):115-117.

[7] 曾文艳. “阅读圈”模式下的高中英语原著阅读教学实践探究[J]. 校园英语, 2024(11):76-78.

[8] 吴近昕, 陈燕. “读报圈”模式下高中英语报刊阅读教学实践探究——以《21世纪学生英文报》(Teens) 阅读教学为例[J]. 中小学英语教学与研究, 2019(07):16-21.

（作者单位：宁夏回族自治区银川市第二中学）

跨学科主题活动 在小学语文课外阅读中的实践探索

◎阳春荣

【摘要】本文围绕小学语文课外阅读开展跨学科主题活动展开探讨。首先，从拓展语文实践边界、激活思维方式协同、涵养文化与审美感知等维度，论述跨学科主题活动在小学语文课外阅读中的价值意蕴。其次，提出融合性、适切性、生长性等原则，构建跨学科主题活动开展的指导框架。再次，从主题与资源统整、阶梯式探究任务设计、多元成果创造与分享等方面探索实践路径，以期为一线教师提供实践参考。

【关键词】小学语文 课外阅读 跨学科主题活动



课外阅读是小学语文学习的重要组成部分，承担着拓宽学生语言视野、丰富文学积累、涵养审美情趣的多重功能。跨学科学习则是义务教育语文课程标准倡导的学习方式，强调多领域知识、方法与思维的交融，与课外阅读在内容开放性、议题生活性、方式自主性上具有内在契合。开展小学语文课外阅读跨学科主题活动，可让小学生的课外阅读由文本研读走向多维探究实践，主题成为联结不同学科的纽带，阅读成为承载素养发展的载体，学生在丰富多元的阅读历程中实现语文核心素养与综合实践能力的协同发展。

一、小学语文课外阅读开展跨学科主题活动的价值

（一）拓展语文实践的边界，丰富小学生课外阅读的语言经验

小学语文课外阅读长期以文本默读、个体识记为主，语言运用所依托的多元情境相对稀缺。跨学科主题活动以有意义的话题串联多领域阅读资源，学生在围绕话题展开的梳理、表达、交流中接触不同学科语体，学科术语、说明性语言、叙事性语言交错融合，语言经验在多样化的实践情境里渐次累积^[1]。课外阅读由此从单向的信息摄入走向多向的语言实践，小学生在交流话题、转述发现、记录探究的过程里增长语用经验。

（二）激活思维方式的协同，提升学生课外阅读的思维品质

当前数字时代注重知识的融合，多学科视角有助于小

学阶段学生在课外阅读中探索更具实际价值的复合议题。跨学科主题活动将历史观察、科学推断、艺术感受、数理分析等思维方式引入课外阅读之中，学生面对同一文本时调动多重视角加以审视，形象思维与逻辑思维在阅读情境中彼此呼应、相互校验。课外阅读由情节追随转向问题探究，由信息识读转向意义辨析，小学生在比较、联想、推断、判断中渐渐形成更具弹性的思维方式，思维的灵活性、深刻性与批判性在课外阅读这一相对开放的领域里得到滋养。

（三）涵养文化与审美感知，赋能学生课外阅读的素养发展

文化与审美在传统课外阅读中常以背景介绍、主题归纳的形式出现，学生的感知相对而言较为笼统和模糊。课外阅读跨学科主题活动蕴含文化元素、艺术形态、地域风物、历史脉络的整体探究，小学生在阅读文学作品的同时接触相关的音乐、绘画、民俗、史地资料，对多元文化的感受由抽象认知转为具身体验，在多感官、多通道的阅读经历中持续感受美、发现美、表现美以及创造美。文化自信与审美创造素养在课外阅读跨学科主题活动实践中得以拓展，与语言运用、思维能力等方面相互交织，共同推动小学生语文核心素养的整体涵育。

二、小学语文课外阅读开展跨学科主题活动的原则

（一）融合性原则

跨学科主题活动是各学科知识、探究方法、思维方式

的交融贯通。知识层面，文学、文化、科学、艺术等领域的内容围绕共同议题彼此勾连，学生在课外阅读中探索同一议题在不同领域的多元观点；方法层面，文本细读、史料比对、观察记录、艺术鉴赏等探究方式相互启发，学生在阅读过程里习得多样化的求知路径；思维层面，形象思维、逻辑思维、辩证思维在阅读活动中协同运作，多重视角共同作用于主题探究，丰富学生的课外阅读内涵。

（二）適切性原则

设计跨学科主题活动时，需从儿童视野出发，内容契合小学阶段学生的阅读心理、生活经验、表达习惯。议题源自小学生在课外阅读中真切关心的问题，贴近儿童的好奇心与日常经验。活动匹配小学生的注意力持续时长与认知负荷承受力，任务安排留有弹性。表达样式包含小学生擅长的绘画、讲述、表演、手工等多元形态，保证充足的自由度，支持学生积极开展审美创造，让跨学科主题活动真正成为小学生愿意主动投入、积极深入探究的课外阅读实践。

（三）生长性原则

跨学科主题活动的价值落脚于小学生课外阅读生活的持续发展。学生是否主动延伸阅读相关书目，是否在日常生活中持续关注议题相关现象，是否形成对某一领域的稳定兴趣，构成衡量活动品质的重要指标。活动设计为学生的自主延伸预留接口，议题保持开放性，阅读书目兼顾共读篇目与拓展篇目，探究方式可迁移至学生独立阅读情境。生长性原则关注跨学科主题活动的长期育人效能，推动学生语言核心素养与综合能力的协同发展。

三、小学语文课外阅读开展跨学科主题活动的路径

（一）统整主题与阅读资源，搭建跨学科活动的内容框架

小学语文课外阅读跨学科主题活动的内容设计起点在于主题的整体规划与资源的有序组织。教师围绕教材中的相关课外阅读活动推荐，提炼若干具备多学科生长点的主题，并依据主题精选文学读本、科普读物、艺术画册、纪录影像等不同载体的阅读材料，材料之间构成相互印证、彼此补充的内容群组^[2]。资源组织兼顾难度梯度与类型多样，主线读本承担议题主干，辅助资料拓展探究侧翼，让学生在内容框架中清晰感知主题的多元面向。

以部编版小学语文三年级下册第二单元“快乐读书吧”中的“小故事大道理”阅读活动为例，教师设计“寓言中的真与假”跨学科主题活动，旨在推动学生在多元寓言阅读中积累文学语言经验，在虚构与真实的对照中

锻炼比较辨析思维，在多版本艺术演绎中开展个性化创作，在中外寓言对照中体会人类共通的精神财富。同时，引领学生学习运用多学科视角审视同一议题的方法，掌握信息检索、资料整合、合作探究、口头表达、动手创作等综合实践能力，发展跨领域知识联结意识与多渠道问题探究能力。

教师整合三类资源构成内容框架。第一类是寓言文本资源，选定中国古代寓言中的《刻舟求剑》《守株待兔》《狐假虎威》《鹬蚌相争》，《伊索寓言》中的《狐狸与葡萄》《乌鸦喝水》《龟兔赛跑》《狼来了》，《克雷洛夫寓言》中的《狼和小羊》《天鹅、梭鱼和虾》。文本选择兼顾中外对照与议题契合度，所选篇目中的动物形象与情节均与现实存在鲜明反差，便于学生开展真假辨析。第二类是科学认知资源，教师汇编寓言中常见动物的真实习性短文与影像片段，包括狐狸的智力水平、乌鸦的工具使用能力、乌龟与兔子的实际奔跑速度、狼的群体行为特征。资料来源选取《动物世界》纪录片精选片段、央视少儿频道《动物来啦》节目、《博物》杂志少儿版相关文章，资料形态以图文与短视频为主。第三类是艺术表现资源，教师收集同一寓言的不同艺术演绎版本，包括动画短片《狐狸与乌鸦》的中外版本对比、丰子恺寓言漫画选集、上海美术电影制片厂《三个和尚》《狐狸打猎人》等经典寓言动画。学生面对这一立体的资源构成，阅读视野从单一文本拓展至多模态的文化整体，对寓言的理解从故事层面延伸至文体层面与文化层面。

（二）设计阶梯式探究任务，推动多学科思维的协同运作

在主题框架确立的基础上，活动的推进依托结构化的探究任务体系。任务设计遵循小学生从感性认知到理性思辨的认知进路，初始任务侧重信息搜集与多文本比对，学生在资料查找的摸索过程中培养自主学习习惯；中期任务转向多领域信息的整合与辨析，学生在不同学科视角的对照中开展对比与归纳，锻炼思维能力；后期任务聚焦议题的批判性审视与个性化判断，学生运用多学科思维方法形成自己的见解。任务链推动小学生问题探究能力与求索精神在课外阅读中持续生长。

例如，“寓言中的真与假”课外阅读跨学科主题活动分为四项递进式探究任务。第一项是“动物真假对对碰”任务。学生选定一种动物，依据教师提供的科学短文与影像资料，制作一张图文对照卡。卡片左侧记录寓言里这一动物的形象特征与典型行为，如《狐假虎威》中狐狸的狡黠机智、《乌鸦喝水》中乌鸦的灵活聪明，右侧记录科学资料呈现的真实习性，如狐狸的食性与栖息环境、乌鸦在科学实验中表现出的工具使用能力。学生在卡片

底部写下自己的发现：寓言中的动物形象有哪些是被作者赋予的，又有哪些与真实习性存在某种契合。动物为三年级学生所熟悉，相关探究有助于激发其阅读兴趣。

第二项是“中外寓言双胞胎”任务。学生在阅读时寻找情节或主旨相近的故事配对，如《鹬蚌相争》与《狮子与野猪》均揭示争斗中渔翁得利的智慧，《滥竽充数》与《披着狮皮的驴》同时涉及伪装与真相的主题，《揠苗助长》与《生金蛋的鹅》都蕴含违背规律急于求成的教训。学生选定一对寓言，比较两则故事的角色选择、情节安排、道理表达，思考为什么不同国家的寓言会出现相近的“小故事大道理”，体会寓言作为精神财富的共通性，拓展跨文化视野。

第三项是“真假辨析小法庭”任务。基于学生的课外阅读实践，教师在课堂上组织小组合作活动，鼓励学生自主选定一则寓言，从多角度对故事开展辨析。比如，首先从科学角度审视，故事中的动物行为是否符合自然规律，组员依据科学资料加以判断，如《乌鸦喝水》中投石饮水的情节经鸟类学实验印证为真，《狐假虎威》中狐狸借虎威吓退百兽则属拟人化虚构。其次从生活角度观察，故事中的角色行为是否符合生活常理，成员之间依据日常经验相互交流。再次从发展角度思考，故事所要传达的启示在今天是否仍然适用，学生结合自身成长经历论述，探究观点的异同，在辨析与批判中拓展思维能力。

第四项是“我的寓言新发现”任务。学生化身“寓言研究员”，综合前期任务探究所得，从科学、文化、生活等领域提出一个自己关于某寓言的新问题，如《狐假虎威》中老虎为何会被狐狸欺骗、这则寓言在其他国家是否有类似版本、生活中是否见过类似“借势”的现象。学生带着问题在已有资料中检索答案，对暂未解决的问题向同学发起探讨邀约。学生在任务探究过程中整合跨学科知识与方法，思维能力与综合探究能力得以协同发展。

（三）支持多元成果创造与分享，延展课外阅读育人效能

课外阅读资源的多维输入须有相应的丰富表达输出渠道以形成闭环。表达既是课外阅读成果的呈现，也是课外阅读理解的深化。教师鼓励学生结合自己的阅读体验与自身的兴趣与优势开展多元成果创造，包括图文创作、剧场演绎、思维导图讲解、短视频制作等，不同表达形式承载学生对主题审美与文化内涵的差异化理解。在此基础上，教师组织课堂分享会，学生展示相关成果并分享课外阅读跨学科主题活动探究心得。活动结束后，教师引导学生将与主题相关的延伸书目纳入个人阅读计划，鼓励学生在日常生活中持续关注与主题相关现象，不断拓展语文核心素养与综合实践能力^[3]。

例如，教师在活动尾声开展“寓言文化节”，教师召开创作启动会，与学生共同梳理出若干兼具学科融合特质的创作方向供选择。比如，第一种方向围绕寓言与科学的融合展开，学生将“动物真假对对碰”任务中的科学发现转化为创意表达，制作“寓言动物科学小档案”立体卡册，一面绘制寓言场景，另一面用图文呈现动物真实习性；也可以围绕一则寓言录制“动物真相小广播”短音频，以儿童解说员的口吻讲述故事背后的科学奥秘。第二种创作方向是寓言与文化整合，学生创编“寓言世界旅行护照”，记录自己在中外寓言中的“游历”足迹与心得发现。第三种创作融合寓言与艺术，学生选定一则寓言开展跨媒介艺术演绎，配以自己创编的简单背景音乐或拟声音效，运用色彩、构图、表情等艺术语言传达故事的真假反差。第四种创作方向关联生活，学生借鉴寓言的拟人手法与说理特征，以校园生活、家庭生活、社区生活中的真实现象为素材，创作一则属于自己的原创寓言，配以简笔画图，体现寓言“借物喻理”在当代生活中的延续。

教师在课堂上设置多媒介展演区、立体作品展区、原创寓言朗读区、新解演讲区等板块，学生交流互评，持“寓言护照”在感兴趣的板块盖章并写下观感留言。文化节结束后，教师与学生共同梳理寓言阅读延伸书目，包括《中国寓言故事精选》《世界经典寓言绘本系列》《动物百科》等，鼓励学生在课外持续阅读，关注生活中蕴含寓言道理的现象。多元成果让小学三年级学生的差异化阅读理解得到充分展现，学生的语言表达、思维探究、审美创造、文化感知与综合实践能力在跨学科主题活动中实现协同发展。

结语

小学语文课外阅读跨学科主题活动的开展，让学生在主题统整的资源框架中接触多元文本，在阶梯式探究任务中调动多学科思维方法，在多元成果创造与分享中表达阅读发现。学生在丰富的跨学科主题探究实践中提升阅读能力、拓宽视野、深化思考、舒展个性，在语文学习与跨学科融合探究的交织中健康快乐成长。^[3]

参考文献

- [1] 张延青. 谈小学语文跨学科课外阅读的有效指导策略[J]. 中华活页文选(教师版), 2024(23): 31–33.
 - [2] 赵萍. 跨学科理念下小学语文整本书阅读教学研究[J]. 甘肃教育, 2025(24): 169–172.
 - [3] 陈慧. 核心素养下小学语文跨学科阅读教学实践探索[J]. 学苑教育, 2025(34): 73–75.
- （作者单位：新疆维吾尔自治区喀什地区疏附县第二小学）

学科育人视域下 初中英语教育戏剧阅读课程的开发与实施研究

◎高小琴

【摘要】学科育人是新时代教育改革的核心导向，强调以学科教学为载体，实现知识传授、能力培养与价值引领的有机统一。初中英语教育戏剧阅读课程作为融合语言学习与美育、德育、智育的重要路径，可破解传统英语阅读教学模式单一、学生参与度低的困境，依托戏剧的情境性与互动性落实英语学科核心素养培育目标。本文以学科育人理念为指导，结合英语教材，系统探讨该课程的开发与实施策略，明确开发原则、内容筛选及资源整合方法，提出可操作的实施步骤，旨在为初中英语教师开展戏剧阅读教学、实现学科育人价值提供实践参考与理论支撑，助力学生提升英语语言能力，塑造正确的价值观、培养合作与创新思维。

【关键词】学科育人 初中英语 教育戏剧阅读 课程开发 课程实施



《义务教育英语课程标准（2022年版）》明确提出，英语教学应坚持立德树人、以核心素养为导向，这与学科育人“以学科为本、以育人为魂”的核心理念高度契合。目前初中英语阅读课堂中出现重知识轻素养、重讲解轻体验的现象，学生处于被动学习状态，无法很好地进行语言内化以及提高自身的人文素养。在教育戏剧中进行阅读，把文字还原成情境，学生在戏剧活动中感知语言、表达价值，符合学科育人的理念。英语教材拥有丰富适配的文本素材，为课程开发提供支撑。基于此，本文立足学科育人视域，结合教材实例，研究课程开发与实施策略，解决核心教学难题，为初中英语阅读教学提质增效、落实育人价值提供可行路径。

一、学科育人视域下初中英语教育戏剧阅读课程的开发策略

（一）明确育人导向，定位课程目标

课程开发首先要做好目标设计，在超越“单纯语言训练”的基础上建立“语言能力 + 核心素养”的双线目标系统，并在目标的每个维度渗透学科育人要求；根据八年级学生英语水平及认知规律，课程目标分为基础、能力、育人三大类，同时都基于教材中的典型案例设定具体目标。基本目标侧重语言能力的培养，基于课本文本帮助学

生了解戏剧阅读所必需的基本词汇、句型及语法知识，能读懂剧本、看懂角色对白，如设计八年级下册 Unit 6 《Sunshine for all》戏剧阅读教学活动就要求学生学会 blind、deaf、disabled、athlete、voluntary 等关键词汇，保证学生能读懂故事的发展线索及人物的对话意思。能力目标主要注重学生的综合素养，在剧本阅读、角色体验、情节编写等一系列活动中循序渐进地培养学生们的逻辑思考能力、团队协作能力和创造想象力，提高学生们对剧本的理解力和表演能力。课程目标是课程开发的灵魂，通过结合教材文本的人文内涵，自然渗透感恩、勇敢、诚信、责任、公益奉献等正确的价值观，培养学生的文化意识、审美情趣及道德素养，从而实现“以戏育人、以语润心”的育人初衷^[1]。

（二）立足教材素材，筛选适配内容

课程内容主要来源于教材中的文本，对课程资源进行筛选时，应基于“适合性、教育性、兴趣性”的选取标准，选取故事性强、人物形象突出、语言较为通俗易懂并且具有教育意义的文本，贴近教材及学情；根据教材单元主题，可以选出童话寓言类以及公益类两大类型为主要文本，并对其进行剧改，以此作为本课例研究的主要对象。其中，童话寓言类文本情节生动、角色鲜明，蕴含朴素价值观，适合作为入门级戏剧阅读内容，八年级下册 Unit 4 《A good read》Reading 板块的《Gulliver's Travels》（格

列佛游记）片段便是典型，该文本讲述格列佛在小人国的奇遇，情节具备完整戏剧性结构，语言贴合八年级学生水平，可直接改编为简易剧本，改编中重点渗透“勇敢、探索、尊重差异”的育人元素，结合学生表演实践丰富细节，强化育人渗透。公益话题类文本具有强烈的社会责任感以及人文关怀精神，是进行德育教育的有效途径，Unit 6 《Sunshine for all》Reading 板块的《A volunteer's story》聚焦于志愿者助力残疾运动员的服务经历，可以改编成一个完整的剧本剧目，并设计出多个角色，学生可以在排演过程中了解慈善与志愿服务的意义、感悟“奉献、互助”，学习相关词汇及常用的句型表达，将育人在学中融会贯通^[2]。

（三）整合多元资源，完善课程支撑

课程建设应立足于资源开发，并为后续实施服务，在考虑教材特性的同时，结合前文中所确定的两个关键点进行教学设计，主要采用基于教材延伸出的相关资源、信息化资源以及实践活动资源三种形式，让整个课程具有较强的可行性及有效性^[3]。基于教材延伸出来的相关资源主要是指在两个关键点的基础上，将这些素材改造成简化的剧本、人物卡牌、阅读清单等适合使用的资料，在教学过程中将长句化简，并增加人物的动作、表情描写，便于学生迅速进入情境、把握课文主旨，为教学活动的开展做好准备。多媒体资源则围绕两处案例主题进行整合，收集相关的戏剧视频、音频、图片等素材，丰富课程呈现形式，让学生直观感受戏剧的表演特点，规范自身发音、把握角色语气，为后续戏剧演绎提供生动的情境参考。实践资源的整合则注重联动班级、学校、家庭三方力量，搭建多元化的戏剧展示平台，同时充分发挥教师的专业指导作用、学生的主体参与作用与家长的辅助支持作用，形成育人合力，为两处案例的戏剧展示提供充足的场地、道具等保障，确保课程能够顺利推进。

二、学科育人视域下初中英语教育戏剧阅读课程的实施策略

（一）课前准备：夯实基础，做好铺垫

课前准备是课程实施的前提，更是落实学科育人理念的重要开端，其核心是围绕选定的教材案例文本，扎实做好知识铺垫、角色分配与道具准备三大核心工作，既要确保课堂实施有序高效开展，也要潜移默化渗透自主学习能力培养的育人理念，为后续课中演绎与育人渗透奠定坚实的基础^[4]。

在文本研读环节，教师结合八年级学生的英语认知水平，可以科学引导学生深入研读英语教材八年级

下册 Unit 6 《Sunshine for all》Reading 板块的《A volunteer's story》案例文本，要求学生结合教材原文语境，自主梳理文本核心情节、圈画积累重点核心词汇与常用句型，认真完成针对性设计的阅读任务单，重点梳理两处案例的情节脉络与角色关系。同时，鼓励学生以小组为单位主动交流、相互讨论，共同解决阅读中遇到的 blind、deaf、disabled、athlete、voluntary 等词汇、句型及文本理解类疑问，在自主探究与合作交流的过程中，逐步培养学生的自主学习能力、合作探究意识与问题解决能力，为后续课程参与奠定良好的语言与认知基础。

角色分配环节充分尊重学生个体差异，摒弃“一刀切”的分配方式，结合学生的英语基础水平、性格特点与兴趣爱好，科学合理分配《A volunteer's story》案例剧本的角色，确保每一位学生都能积极参与其中、充分发挥自身优势。无论是英语基础较好、表现力强的学生，还是性格内向、基础相对薄弱的学生，都能找到适合自己的角色定位，基础好的学生可担任核心角色，基础薄弱的学生可承担辅助角色，在角色参与的过程中，不仅能增强学生的参与感与归属感，还能培养学生的自我认知能力与自主选择能力^[5]。

道具准备环节注重强化学生的实践体验，引导学生结合《A volunteer's story》案例剧本的情境与角色特点，自主构思、动手制作简易道具、设计贴合角色的服装，过程中鼓励学生大胆创新、相互协作，在动手实践过程中，不仅能培养学生的动手能力与创新思维，还能让学生进一步加深对剧本情境、角色性格的理解与把握，切实为课中戏剧演绎做好充分准备，助力课堂教学高效推进。

（二）课中实施：情境演绎，渗透育人

课中实施是课程的核心环节，整体采用“研读—分析—演绎—评价”的连贯流程，结合案例，让学生在互动体验中提升语言能力，感悟育人内涵，确保课堂教学的实效性。

剧本阅读部分，在教师指导下，学生再度细读案例中的剧本，联系课本内容，揣摩人物的性格特征及故事情节发展脉络和对话风格，理清人物之间的关联性，体会剧本所承载的教育意义，如《Gulliver's Travels》（格列佛游记）片段中体现的勇敢和探索精神，《A volunteer's story》中的奉献精神与互助意识等等。此外还要有针对性地讲解剧本中重点词句及语法知识，在巩固学生语言基础知识的同时，为之后的角色扮演打下语言基础。

分组排练环节注重培养学生的合作能力，将学生分为

培养小学生英语阅读和积累的良好习惯

◎江丹丹

【摘要】小学生英语阅读与积累的习惯是衔接基础语言知识与综合语言能力的关键纽带，能为后续英语学习构建可持续发展基础，还助力英语教学从“知识灌输”向“能力培养”转型。针对当前部分小学英语教学重知识点传授轻习惯培养、导致学生英语学习出现短期记忆强、长期应用弱问题的现状，本文遵循贴合认知与趣味引导的原则，从场景创设、任务设计、激励保障、家校联动等四方面出发制定良好习惯培养的实践措施，以帮助学生形成稳定的英语阅读和积累的良好习惯。

【关键词】小学英语 阅读 积累 习惯



小学阶段是学生语言学习的敏感期，既是掌握英语基础词汇、语法的关键时期，也是形成良好英语学习习惯的黄金阶段，其中英语阅读与积累习惯的养成，对学生词汇量拓展、阅读理解能力提升、语言运用逻辑构建具有不可替代的作用。英语作为国际交流的重要语言工具，其学习效果直接影响学生未来的跨文化沟通能力与综合素养发展，随着教育理念向核心素养导向转变，培养这一习惯已成为解决当前英语教学痛点、实现学生语言能力与综合素养协同发展的必然需求，亟须明确其必要性，遵循科学原则并制定可行的实践措施。

一、培养小学生英语阅读和积累好习惯的必要性

（一）衔接基础语言知识与综合语言运用能力
小学生在英语学习的初始阶段，主要依靠课堂教学获取基础词汇、简单句型等零散知识点，而阅读是将这些分散知识点串联成体系的重要途径，积累则是把阅读中接触到的语言素材转化为自身可运用语言储备的关键环节。如果学生缺乏规范的阅读与积累习惯，他们所掌握的词汇和句型往往只能停留在孤立记忆的层面，难以在具体语言情境中形成灵活运用的能力。培养这一习惯，能让学生在阅读实践中理解知识点的语境适配逻辑，再通过持续积累将外部的语言输入转化为可主动调用的内部资源，最终实现从单纯知识记忆到综合语言运用能力的有效过渡。

（二）缓解高年级英语学习的能力断层问题
小学中低年级英语学习的重点在于基础素养的搭建，

包括语音感知、基础词汇认知等；进入高年级后，学习要求逐步转向阅读理解的深度、词汇储备的广度以及语言表达的准确性。部分学生在低年级阶段英语学习表现较为稳定，但升入高年级后成绩出现明显下滑，核心原因是低年级阶段未建立起持续的阅读与积累意识，导致语言储备无法跟上学习要求。低年级时期通过规律阅读积累的词汇与句型，能为高年级学生应对篇幅更长、内容更复杂的阅读材料提供必要支撑，帮助他们快速抓取文本核心信息。若低年级学生仅依赖课堂短期记忆完成任务，未形成自主阅读与积累的行为模式，进入高年级后便会因语言储备不足，难以适应学习难度的增加，最终出现能力断层^[1]。

二、培养小学生英语阅读和积累好习惯应遵循的原则

（一）贴合学生认知特点的适配性原则
小学生的认知发展以具体形象思维为核心特征，注意力集中时长通常在 15—20 分钟，且对与生活场景关联紧密、呈现形式直观的内容（如描绘校园活动、家庭生活的图文材料）接受度明显更高。教育者在培养学生阅读与积累习惯时，需紧密结合学生的年龄特征与认知发展阶段，针对性选择适配的阅读材料并设计对应的积累方式。对于低年级学生，应优先选择画面占比高、文字简洁的阅读载体，如彩色绘本、情景对话卡片，积累方式以直观化、游戏化形式为主，高年级学生则可逐步接触篇幅在 100—200 词的短文类材料，如简易寓言故事、生活常识短文，积累过程中需着重引导学生理解词汇在不同语境中的用

实践拓展活动则聚焦育人内涵的深化，紧密结合案例的核心育人主题，开展针对性的课外实践活动。

例如，围绕《A volunteer's story》的公益主题，组织学生开展小型慈善宣传活动，引导学生用英语制作公益宣传海报、撰写简短宣传文案、分享公益小故事，在实践中践行奉献精神，提升英语应用能力；围绕《Gulliver's Travels》片段的勇敢主题，开展主题分享会，引导学生主动分享自己面对困难与挫折的经历，交流解决问题的方法，在相互启发中培养勇敢面对挫折、积极解决问题的良好品质，让育人内涵真正融入学生的日常生活，实现语言学习与品格培育的深度融合。

结语

学科育人视域下，初中英语教育戏剧阅读课程的开发与实施，是落实英语学科核心素养、实现立德树人根本任务的重要路径。本文结合教材，系统探讨课程开发与实施策略，明确开发需坚持育人导向、立足教材素材、整合多元资源，实施需构建“课前—课中—课后”三阶模式，实现语言能力培养与育人价值渗透的有机统一。该课程可破解传统英语阅读教学困境，提升学生英语语言能力和综合素养，让学生在情境体验中感悟正确价值观，实现“以语载道、以戏育人”的目标。课程实施需结合学生认知与英语水平，灵活调整避免形式化，未来还需探索课程评价完善、教师专业能力提升等问题，优化实践，使其成为落实学科育人、促进学生全面发展的重要载体，助力初中英语教学高质量发展。^[2]

参考文献

- [1] 蒋军海. 中职英语课堂的“戏剧变革”：体验式教学的新视角 [J]. 职业教育, 2025,24 (01):58—62.
- [2] 胡亚辛,陈仕豪. 戏剧教学提升小学英语教学专业英语能力的研究 [J]. 海外英语, 2023 (24):187—189.
- [3] 丁祯. 初中英语教学中“教育戏剧”的实施 [J]. 西部素质教育, 2022,8 (14):186—188.
- [4] 史余萍,韦永琼. 教育戏剧在我国中小学英语教学中的应用研究 [J]. 内蒙古师范大学学报 (教育科学版),2023,36 (01):136—141.
- [5] 周麦棋,刘科. 基于项目化的初中英语教育戏剧课例实践——以外研版教材八上 M7 模块为例 [J]. 教育科学论坛, 2024 (19):21—24.
- [6] 康凌. 教育戏剧在盲校初中英语教学中的应用探究 [J]. 现代特殊教育, 2021 (05):66—67.

课题项目：本文系江苏省南通市教育科学规划 2025 年度重点课题“学科育人视域下初中英语教育戏剧课程的开发与实施研究”（课题编号：ZD/2025/04/06）的最终研究成果。（作者单位：江苏省南通市如皋初级中学）

若干小组，每组负责一处案例的剧本演绎，小组内成员分工协作，共同讨论角色的语气、动作与神态，反复打磨排练细节，教师巡回指导，及时纠正学生的发音与表达错误，引导学生准确把握角色情感，在协作排练中，我们可以培养团队协作能力与沟通能力。

情境演绎环节是落实育人目标的关键，各小组依次展示两处案例的戏剧表演，学生在全身心演绎过程中，直观感受角色的情感与剧本的内涵，将语言学习与情感体验深度结合，在《Gulliver's Travels》（格列佛游记）片段的表演中，学生通过演绎格列佛在小人国的奇遇与坚守，真切体会勇敢探索的意义与尊重差异的价值；在《A volunteer's story》剧的表演中，通过演绎志愿者助力残疾运动员的服务过程，深刻理解公益奉献与互助友爱的价值，让育人目标在情境体验中自然渗透。

在评价阶段采取“教师评价 + 学生自评 + 小组互评”的方式，既关注学生语言表达、表演方面的表现，又关注学生合作、参与度及价值观方面的表现，在评价中，我们肯定学生的优点，并提出有针对性的建议，引导学生自我反思、自我提高，培养学生自我反思的能力^[6]。

（三）课后延伸：巩固提升，深化育人

课后延伸是课程实施的重要补充，更是深化学科育人价值、实现“课内外融合”的关键环节，通过多样化、针对性的课后活动，既能巩固课堂学习成果，又能进一步深化育人内涵，让学科育人贯穿学生学习与生活的全过程，实现“以语载道、以戏育人”的长效目标。

优化剧本环节侧重于语言能力训练，在此环节中教师指导学生根据课堂表演环节得到的意见建议对案例剧本《Gulliver's Travels》（格列佛游记）片段和《A volunteer's story》进行优化设计，鼓励学生根据个人理解增加契合角色性格特点的台词、拓展情节描述，其次，规范剧中用语。剧本修改阶段，学生可以巩固课堂上学习的重点单词及句式，训练学生的英语写作能力和创意编写能力，在不断反复中将语言内化并加以使用，使剧本更加符合课本重点的同时也变得生动起来。

成果展示活动注重增强学生的英语学习自信与成就感，教师积极搭建多元化展示平台，鼓励学生将优化后的两处案例剧本，在班级班会课、校园文化节、英语社团活动等不同场景进行展示，展示过程中引导学生规范发音、自然演绎，充分展现课堂学习成果。学生在展示中收获老师与同学的认可，不仅能增强英语学习的自信心与积极性，还能主动传递剧本中蕴含的育人理念，带动身边同学共同感悟勇敢、亲情、奉献等美好品质，扩大育人覆盖面。

法，而非单纯记忆单词拼写^[2]。

（二）以兴趣为核心的趣味引导原则

兴趣是推动小学生长期坚持英语阅读与积累的关键，若学习过程缺乏趣味性，学生极易产生抵触情绪，难以形成稳定的行为习惯。教育者需将趣味元素渗透到阅读材料选择与积累方式设计的全流程，避免设计机械重复的学习任务。在阅读材料选择上，应充分结合学生的兴趣偏好，在积累方式设计上，需突破“抄写+背诵”的传统模式，融入更多互动性与创造性元素，例如让学生用所学词汇制作“英语手账”、以小组为单位用积累的句型编创简短对话等。此外，还可通过多样化的趣味活动为学生搭建展示平台，如开展“英语故事配音比赛”“词汇接龙游戏”“我的阅读手账分享会”，让学生在参与过程中切实感受到阅读与积累带来的成就感，激发其主动参与的意愿，为阅读与积累习惯的长期保持提供持续动力。

三、培养小学生英语阅读和积累好习惯的具体措施

（一）创设生活场景化阅读环境，降低阅读门槛

陶行知的生活教育理论提出“生活即教育”，强调教育需与生活紧密结合；陈鹤琴的生活教育理念也明确指出，教育应从生活中挖掘“活教材”，让学生在真实场景中感知知识的价值。小学英语教学内容多围绕日常场景展开，且小学生对生活充满探索欲，已具备一定的生活经验，这为生活场景化阅读环境的创设提供了基础。此类环境的搭建，能让学生直观感受到英语阅读与生活的关联，弱化对英语的陌生感，逐步消除阅读抵触情绪。作为环境创设的主导者，教师可围绕学生高频接触的生活范畴，在校园公共空间与班级内部打造多维度阅读区域^[3]。

以“Enjoy the festivals”教学主题为依托，在春节这一重要传统节日期间，教师可在教室专门设置的“节日庆祝”阅读角陈列介绍“Spring Festival”习俗的英语短文，当文中出现“make dumplings”“visit relatives”等与学生节日生活紧密相关的表达时，学生在阅读过程中便能自然将教材里关于节日的知识与自身经历的生活场景相融合，加深对语言表达的理解与记忆。在校园食堂这类学生每日必去的场所，张贴“Dinnertime”主题的英语短句海报，如“Please wash your hands before eating.”这一做法与“My school things”中引导学生认知日常物品的逻辑相通，核心都是让学生在熟悉且高频使用的场景中自然接触英语，减少对英语的陌生感。

家庭作为学生生活的重要场所，家长在场景创设中扮演着关键角色。家长可结合“What’s the weather like?”的教学内容，在孩子经常活动的区域合理布置相

关英语素材。例如在阳台放置标注“sunny”“rainy”等天气词汇的卡片，孩子在日常观察天气变化时，就能自然接触到这些词汇，实现无意识的记忆。当孩子阅读英语绘本*Rainy Day Fun*时，家长可适时引导其结合阳台张贴的天气词汇卡片，回忆相关词汇的发音与含义，让阅读过程与生活场景形成联动。

（二）设计任务驱动型积累活动，提升积累主动性

任务驱动型活动通过设定明确的目标与可操作的实践任务，能让学生在完成任务的过程中主动筛选、整合语言素材，改变“被动抄写”的积累模式，提升积累的主动性与实效性。教师需要根据不同年级学生的认知水平与学习能力，设计分层任务。

以“What’s on your plate?”为核心教学主题，开展“校园美食探究”任务，要求学生通过阅读教师推荐的“食物类”英语短文，自主收集10种校园食堂常见食物的英语名称，如“noodles”“steak”，并为每种收集到的食物制作专属的英语探究卡片，卡片上除了准确记录词汇的拼写与发音外，还需用英语简单描述食物的口味特征，如“Noodles: They are delicious with tomato sauce.”学生在完成这一任务的全过程中，需要主动阅读相关材料，快速筛选出符合要求的有效信息，将教材中对食物的基础认知延伸至实践积累层面，实现阅读与积累的有机结合^[4]。

针对低年级学生注意力持续时间短、具象思维占主导的特点，可设计“家庭物品积累”任务，结合“My school things”的教学内容，要求学生每天仅积累1个家庭物品的英语词汇，如“plate”，并在晚餐这一家庭互动场景中，尝试用英语说出该物品，如“Mom, can I use this plate?”这种将积累内容与日常生活应用紧密结合的方式，能让学生切实体会到积累的语言素材具有的实用价值，感受到运用英语进行交流的乐趣，从而激发持续积累的内在动力。

（三）构建个性化激励体系，强化习惯稳定性

小学生习惯养成需要持续的正向反馈，“一刀切”的激励方式难以满足个体差异需求。构建分层、多元的个性化激励体系，能让不同基础的学生都获得成就感，强化阅读与积累习惯的稳定性。教师可以根据学生的阅读能力、词汇积累量等因素，将激励目标分为基础层、提升层、挑战层。

针对英语学习起步不久、基础相对薄弱的学生，基础层目标可设定为“每周阅读2本简单绘本，积累5个单词”，例如让学生阅读与“Let’s be friends!”主题相关的绘本*New Friend at School*，积累“hello”“play”

等基础且常用的词汇，学生达成目标后，可授予“英语阅读小能手”贴纸作为奖励，教师每周专门抽出时间与学生进行一对一沟通，具体肯定其在词汇积累准确性和绘本阅读专注度等方面的进步，让学生获得明确的成就感。

对于英语基础相对扎实、学习能力较强的学生，挑战层目标可设定为“每周阅读1本简单英语书籍，积累10个单词+3个短语+1个句型”，例如让学生阅读与“A better me”主题相关的书籍*Be Confident*，积累“try hard”“be brave”等实用短语和“I can…if I…”这一常用句型，学生达成目标后，可颁发“英语阅读小明星”勋章，并推荐其参与学校组织的英语阅读比赛，为学生提供更高层次的展示平台，激发其追求更高目标的动力。

除了分层的物质与荣誉激励外，建立“阅读与积累成长手册”也是个性化激励体系的重要组成部分。教师和学生可共同在手册中记录每周的阅读时长、阅读材料类型、积累的词汇、短语及句型等具体内容，教师需针对每个学生的记录情况给出个性化反馈，例如学生阅读了与“Look into the future”主题契合的*My Dream Job*，积累了“doctor”“teacher”等职业词汇，教师可在手册中反馈“本周积累的职业词汇准确无误，若能尝试用这些词汇简单描述自己的理想职业，将更有助于词汇的灵活运用”。同时，鼓励学生进行自我反馈，让学生在手册中记录阅读与积累过程中的感受、遇到的困难及收获，例如“本周我最喜欢的阅读材料是*My Dream Job*，积累的‘doctor’这个词汇，我在和同学讨论未来职业时用到了，感觉很有成就感”，通过自我反思与总结，培养学生的自主学习意识是非常重要的。

（四）搭建“家校联动”引导平台，拓展习惯培养场景

英语阅读与积累习惯的培养需家校协同，搭建科学的家校联动平台，能确保教育引导的一致性，拓展习惯培养场景。学校需要主动承担资源供给与方法指导的责任。从教育协同理论来看，家校作为学生成长的两大核心场域，其教育目标与过程的协同性直接影响习惯培养效果。儿童认知发展规律也表明，小学生习惯养成需持续、一致的外部引导，家校联动可避免因教育方式差异导致的认知冲突。

针对“Wonderful seasons”的教学主题，学校可向家长精准推荐绘本*Four Seasons Adventure*，并同步提供“季节词汇积累表”模板，家长可利用闲暇时间陪同孩子阅读这本绘本，引导孩子在积累表上规范记录“spring”“summer”等季节词汇，以及对应的季节特征描述，如“Spring: Flowers bloom everywhere.”让家庭阅读与积累活动更具方向性与实效性^[5]。

考虑到部分家长缺乏科学引导孩子英语学习的方法，学校可定期开展家校线上指导会，由英语教师向家长系统

讲解小学生英语阅读与积累的特点、常见的教育误区及科学的引导方法。例如针对部分家长在孩子阅读“What’s the weather like?”相关材料时，习惯直接将英语词汇或句子翻译为中文的误区，教师可具体指导家长采用“动作模拟”的方式帮助孩子理解，如孩子读到“windy”这一词汇时，家长可通过做吹风的动作让孩子直观感受词汇含义，而非直接告知“有风的”这一中文翻译，这种方式能帮助孩子建立英语与实物、动作的直接关联，提升英语思维能力。

为了及时掌握学生在学校与家庭的学习情况，确保家校双方信息互通，可建立“家校互动监督表”，要求学生每天详细记录在学校和家庭的阅读时长、阅读内容、积累的词汇或句型等具体信息，家长与教师每周分别在监督表上签字并给出针对性反馈。例如学生在学校阅读了与“Enjoy the festivals”相关的短文*Mid-Autumn Festival*，积累了“mooncake”“lantern”等词汇，教师可在监督表上记录“本周阅读态度投入，词汇积累数量丰富且准确，可鼓励孩子在家中向家人用英语简单介绍中秋节的传统习俗，强化词汇的运用”；学生在家中与家长共读了该短文后，家长可在监督表上记录“亲子共读氛围融洽，孩子能主动分享积累的词汇，还尝试用简单的句子描述月饼的样子，进步明显”。

结语

综上所述，提升小学英语阅读教学有效性，需要教师以点带面，促进学生单元整体阅读，促使学生积极落实。创新阅读，对接生活，教师可在此基础上，让阅读对接生活，贯穿评价，让学生能读、会读、读懂、读透，实现核心素养培养目标，助力学生在阅读中提升综合能力，为长远英语学习筑牢根基。

参考文献

[1] 闫金金. 新课标下小学英语阅读教学的课堂转型探讨[J]. 学苑教育, 2022(35):39–41.

[2] 辛丽梅. 基于新课标的小学英语阅读有效性教学[J]. 家长, 2022(33):99–101.

[3] 杨静. 新课改背景下小学英语阅读多元化教学策略[J]. 校园英语, 2021(36):198–199.

[4] 林阿敏. 基于新课标的小学英语阅读有效性教学[J]. 校园英语, 2021(23):153–154.

[5] 倪红云. 新课标背景下小学英语阅读资源的开发与利用思考研究[J]. 小学生（中旬刊）, 2021(2):51.

（作者单位：山东省德州市陵城区前孙镇中心小学）

整本书阅读教学 融入书香校园建设的实践路径

◎杨偉鹏

【摘要】整本书阅读教学和书香校园建设在育人目标方面高度契合，把二者进行有机融合是当下语文课程改革的重要课题。本文以《西游记》为载体，从理论依据、现实依据、教学实施以及保障机制这三个维度展开论述。六周三阶的课程规划、议题驱动的课堂教学、人物图谱与读书会协同推进的支架体系，构成具有可操作性的教学实施框架，校园活动链、教师共同体、家校协同与多元评价这四项机制协同发力，为书香校园的可持续建设提供制度方面的支撑。

【关键词】整本书阅读 书香校园 《西游记》 阅读教学 保障机制



《义务教育语文课程标准·日常修订版（2022年版2025年修订）》把整本书阅读列为核心学习任务，书香校园建设也被列为推进全民阅读的重要抓手。不过，整本书阅读和校园阅读文化建设长期处于割裂状态。教学仅仅停留在篇章讲解层面，活动只是流于形式的展演，二者没能形成有机联动。作为小学必读经典，《西游记》情节完整且文化内涵丰富，是推动整本书阅读教学融入书香校园建设的理想载体，具有重要的实践探索价值。

一、整本书阅读教学融入书香校园建设的理论基础与现实依据

（一）整本书阅读教学与书香校园建设的内在关联

整本书阅读教学将完整文本作为载体，要求学生在较长周期内持续投入阅读，天然具备培养阅读习惯和积淀阅读素养的功能指向，书香校园建设的核心目标是将阅读内化为师生共同的生活方式，二者在育人目标方面高度契合。整本书阅读为书香校园提供课程根基，让阅读文化建设能从活动层面深入课程层面，书香校园为整本书阅读提供持续文化氛围与制度支撑，使课堂阅读能向更广阔的校园空间延伸生长^[1]。

（二）整本书阅读教学融入书香校园建设的困境与原因

目前，整本书阅读教学和书香校园建设之间割裂现象明显。在课堂方面，教师普遍缺少对整本书进行整体化

课程设计的能力，经常把整本书阅读降格成若干篇章的拼凑式讲解，阅读过程缺乏结构方面的支撑^[2]。在学校方面，书香校园建设大多停留在读书节、图书漂流等活动形式上，和课堂阅读教学缺乏有机的衔接。根源在于课程意识比较薄弱，学校还没有把整本书阅读纳入系统的课程规划之中，使得教学与校园文化建设长期处于相互割裂的状态。

（三）《西游记》作为融合载体的课程价值与适切性分析

《西游记》被列入小学阶段必读书目，它的课程价值体现在三个不同层面。在文本层面，全书情节跌宕起伏且人物形象鲜明，章回结构完整适宜学生分阶段推进整本书阅读；在文化层面，作品承载着神话传说与佛道思想等丰富的中华优秀传统文化资源，契合书香校园传承经典文化的建设目标；在实践层面，围绕《西游记》延伸设计人物评析和情节改编等多元活动，为课堂阅读向校园文化空间的转化提供充足的创作素材与活动支点。

二、以《西游记》为载体的整本书阅读教学的具体实施

（一）面向书香校园建设目标的《西游记》整本书阅读课程规划

1. 阅读周期安排与梯度目标体系构建

《西游记》这本书篇幅比较长，小学阶段一般会选用青少年版本，建议把整本书的阅读周期设定成六周时间，

分三个阶段来推进阅读。第一阶段（第一至二周）属于整体感知阶段，要求学生通读全书内容，了解书中主要人物以及基本情节脉络，从而形成对文本的整体印象；第二阶段（第三至四周）是专题深读阶段，学生需要围绕孙悟空的成长历程、师徒四人的性格差异等核心内容展开精读，引导学生穿透情节表层进入文本的深处；第三阶段（第五至六周）是综合创新阶段，学生需要在前两阶段积累的基础上完成阅读成果的整合与呈现。三个阶段的目标依次指向“读懂”“读深”“读活”，呈现层层递进态势，以确保阅读既有广度又有深度，为书香校园阅读文化的生成奠定扎实的课程基础。

2. 过程性评价方案的设计

整本书阅读的过程性评价需贯穿六周阅读的全程，以“记录，反馈，调整”作为运作逻辑来形成动态评价闭环。在记录层面，要求学生每周完成阅读日志，内容要涵盖阅读进度、精彩批注与个人思考，教师可据此掌握全班阅读推进情况；在反馈层面，以小组读书会为单位开展同伴互评，围绕“这周最触动你的情节是什么、为什么”等具体问题展开交流，避免评价流于表面；在调整层面，教师根据阅读日志与课堂观察，及时识别阅读停滞或理解偏差的学生并给予个别指导。评价内容不以测验成绩作为唯一标准，而是将批注质量、读书会参与度、阅读坚持性等纳入综合考量，真正以评价促进阅读行为持续发生。

（二）以核心议题驱动《西游记》深度阅读的课堂教学

1. 议题的选择原则与典型议题的设计

作为整本书阅读课堂教学的核心驱动力，议题的质量直接决定学生阅读思维的深度。议题选择需遵循三个原则：一是要根植文本，议题必须来源于《西游记》真实内容而非外部强加话题；二是要开放争鸣，议题应具备讨论空间能引发学生间真实分歧与思维碰撞；三是要贴近学生，议题切入角度需与学生生活经验相联结。根据以上原则，可以围绕《西游记》设计下面这些典型议题，像“孙悟空从大闹天宫到甘心护送唐僧到底是变了还是没变”“猪八戒懒惰又贪吃他到底是不是一个坏人”“唐僧屡次错怪孙悟空你觉得他是不是一个好师父”，这些议题都没有标准答案，能够有效激发学生回归文本去寻找依据，推动阅读从浅层浏览朝着深度思辨发展^[3]。

2. 议题驱动下的课堂对话与思维发展

议题确定之后，课堂对话的组织方式会直接影响学生思维发展质量，课堂推进适合采用“个人立场表达，小组文本举证，全班观点碰撞，教师追问深化”这样的四步结构。以“孙悟空从大闹天宫到甘心护送唐僧到底是

变了还是没变”这个议题作为例子来说，学生首先独立思考并且写下初步判断，接着在小组内回到原著寻找支撑观点的具体情节，随后各个小组在全班交流当中呈现不同立场，教师在这个基础之上追问“他的变化是被迫的还是主动的”，将对话引向对人物性格成长的深层理解。在整个过程里，教师的角色是追问者而不是裁判者，始终保持对话的开放性，让学生在观点的交锋与修正当中真正经历思维的发展，而不是停留在情节复述的浅表层面。

（三）人物图谱、回目批注与读书会协同推进的阅读支架体系的构建

推进整本书阅读，我们不能停留在布置任务上，要参与阅读过程，发挥作用^[4]。人物图谱、回目批注和读书会这三类支架各有不同侧重方向，需要协同配合起来才能发挥出整体效能。人物图谱在阅读启动阶段就引入，要求学生随着阅读进程持续绘制孙悟空、唐僧、猪八戒、沙僧等核心人物的关系网络，并且在图谱当中标注关键情节节点以及人物性格变化，让隐性的文本结构转化成可视化的认知图式。回目批注会贯穿整个阅读过程，依照《西游记》章回体结构的特征，引导学生在每一回阅读结束后完成包含“情节概括、细节圈画、疑问记录”的三栏式批注，从而把个人阅读痕迹进行系统留存。读书会会在每个阶段末尾集中开展，以人物图谱和批注内容作为讨论素材，推动学生在交流中相互补充并修正理解。这三类支架在时间序列上依次激活且相互呼应，一同构建起支撑《西游记》整本书深度阅读的支架体系。

（四）《西游记》阅读成果的多元转化与书香校园文化场域的构建

课堂阅读的成果不应止步于课堂内部，而要转化为能看见、能感受的校园文化，渗透进书香校园的日常建设之中，以此推动书香校园文化场域的实质性构建。阅读书目本身的特质，如文体、类型、主题等都是设计阅读任务、开展阅读活动必须考量的。阅读成果的转化可以沿着三条路径来开展：一是文字转化，学生把阅读日志和批注整理成人物评析短文或者故事续写，然后汇编成班级《西游记》读书成果集并在班级图书角长期陈列；二是视觉转化，学生将人物图谱深化成西游人物主题绘本或者手绘海报，在校园文化长廊集中展示以形成浓厚的经典阅读氛围；三是表演转化，以小组为单位把经典章回改编成课本剧，在读书节舞台上呈现，从而将文本理解转化为身体力行的创造性表达。上述三条路径会把课堂阅读成果逐层向班级和校园空间辐射，让《西游记》的阅读影响从个体体验升华为可共享的校园文化事件，为书香校园注入持久的文化生命力。

三、整本书阅读教学融入书香校园建设的保障机制

（一）以《西游记》为主题的校园阅读文化活动链的设计与实施

书香校园建设要把整本书阅读课堂成果转化有感染力的校园文化事件，活动链的设计是实现这一转化的关键要素。围绕《西游记》可按学期构建“启动，深化，汇聚”三段式活动链，学期初举办“走进西游”主题导读活动，通过教师领读和经典片段朗诵会激活全校阅读热情，学期中开展“西游人物大家评”校园辩论赛与主题绘画展，把课堂议题讨论延伸成全校参与的公共文化事件，学期末以读书节为高潮集中呈现课本剧表演、读书成果展览、优秀读书笔记评选等多元成果。活动链核心逻辑是每一环节都和课堂阅读教学紧密衔接，并非孤立的表演展示，要确保活动真正服务于阅读素养培育而非流于形式。

（二）教师阅读共同体建设与整本书教学专业能力的持续提升

整本书阅读教学对教师课程设计能力和文本解读能力提出较高要求，仅靠个体摸索很难形成稳定的教学质量，所以要以语文教研组为核心组建教师阅读共同体，围绕《西游记》整本书教学开展持续的专业研修。教师阅读共同体以集体备课为基础，通过一起研读文本来商定义题并打磨教学任务单，将个体经验转化为团队共识，以课例研究为重要抓手，通过听课、评课、改课的完整循环，持续诊断教学里的真问题，用教学反思当作驱动力量，要求教师在每轮整本书阅读教学结束后撰写教学叙事，积累可复用的实践智慧。教师阅读共同体建设的实质在于将教师从孤立的执行者转变为协作课程研发者，以此为书香校园文化建设提供稳定的专业支撑。

（三）家校协同推进的《西游记》亲子阅读生态的构建

如果书香校园的阅读仅仅局限在校园之内，那它的影响力和持续性肯定会受到限制，把《西游记》整本书阅读拓展到家庭层面，构建家校协同的亲子阅读生态，是深化书香校园建设的重要组成部分。在学校层面，学校向家长发放《西游记》亲子阅读导引手册并提供分章节亲子共读建议与话题清单，以降低家长参与阅读指导的门槛；在家庭层面，鼓励家长与孩子共同完成“每周一回”亲子阅读打卡，并且将阅读记录带回课堂作为读书会素材；在沟通层面，借助班级家长群定期发布阅读推进提示，并组织家长线上交流亲子共读体验，来形成家校之间的阅读信息流通。通过三个层面协同发力，让《西游记》的阅读从课堂延伸到家庭，使阅读范围从学校辐

射至家庭，逐渐构建超越校园边界的阅读文化生态^[5]。

（四）多元评价体系对书香校园可持续建设的诊断与驱动

书香校园建设想要实现可持续性，需要依靠一套能真实反映阅读效果、及时发现问题并驱动改进的评价体系。评价对象要涵盖学生、教师与学校这三个层面，对学生的评价以阅读素养发展为核心，综合考量阅读日志质量、读书会参与表现、阅读成果创作水平等维度，摒弃用单次测验代替过程评价的做法。对教师的评价以整本书教学的课程设计与实施质量为重点，把课例研究成果与学生阅读发展数据纳入教师专业发展考量范围。对学校的评价要从书香校园建设的整体生态出发，考察阅读活动的覆盖面、家校协同的参与度以及阅读文化氛围的持续性。对家长的评价以亲子阅读的参与质量为重点，考察亲子共读的坚持情况与读书会素材的提供情况，将家长参与度纳入家校协同育人的整体评估。评价结果会定期反馈到课程调整和活动优化工作里，以此形成“评价—诊断—改进”的良性循环机制，让书香校园建设始终具备自我更新的内在动力。

结语

整本书阅读教学融入书香校园建设，需要课程、教学与文化三个层面协同推进，《西游记》凭借其经典底蕴和实践延展性，为这种融合提供了可操作的实施样本。议题驱动、支架体系与校园活动链协同运用，能将课堂阅读成果转化成为可持续的书香校园文化生态。书香校园建设的深层目标是把阅读内化为人们的精神生活方式，整本书阅读教学正是达成这一目标的根本路径。

参考文献

- [1] 孔梦越. 从整本书阅读到跨学科融合——“书香校园建设·阅读领航人”研修手记 [J]. 阅读 ,2025(ZF):78—80.
- [2] 廖卓蓉. 小学语文整本书阅读教学的研究 [D]. 南宁: 南宁师范大学 ,2023.
- [3] 余兴胡. “书香校园”背景下的小学语文整本书阅读增效策略 [J]. 语文新读写 ,2025(15):45—47.
- [4] 史仁忠. 以“整本书阅读”推动“书香校园”建设 [J]. 语文世界（教师之窗）,2022(03):71—72.
- [5] 丁含露. 书香浸润校园阅读浸润生活——整本书阅读的校园推进探索研究 [J]. 阅读 ,2024(ZE):63—64.

（作者单位：广西壮族自治区柳州市三江侗族自治县古宜镇中心小学）

基于整本书阅读的小学语文教师共同体构建研究

◎夏慧晶 杨 惠

【摘要】针对小学语文教师在整本书阅读教学改革中面临专业能力不足、城乡资源失衡等现实困境，本文以目标导向、协同共进、城乡均衡为构建原则，通过“教研—实践—反思”的循环机制、城乡资源共享平台以及“任务驱动—成果输出”的成长模式三条路径，推进教师共同体建设，有效提升了教师整本书阅读指导能力，并推动优质教育资源在城乡之间实现双向流动。

【关键词】整本书阅读 小学语文 教师共同体 城乡均衡 教研机制



推进整本书阅读教学是当前基础教育语文课程改革的重要议题，2025 年，《教育部办公厅 中央宣传部办公厅关于深入实施全国青少年学生读书行动的通知》，明确提出“将阅读有机融入学校教育教学”，实施阅读素养培育工程，将阅读有机地融入各学段教育教学的全过程。这一政策导向强化了整本书阅读在小学语文教学中的重要地位。然而受制于个体专业积累有限等现实因素，教师群体在整本书阅读教学中面临的困境较为普遍，构建基于整本书阅读教学的教师共同体，成为推动基础教育语文课程改革走向深入的现实需要。

一、整本书阅读背景下小学语文教师共同体构建的必要性

（一）整本书阅读教学对教师专业能力提出新要求

《义务教育语文课程标准·日常修订版（2022 年版 2025 年修订）》把整本书阅读正式纳入拓展型学习任务群，明确要求教师引导学生在语文实践活动中，“借助多种方式分享阅读心得，交流研讨阅读中的问题，积累整本书阅读经验，养成良好阅读习惯，提高整体认知能力，丰富精神世界”^[1]，这说明整本书阅读从课外自主延伸活动转变为有明确目标序列的正式课程内容。人教版《语文》一到六年级教材的“快乐读书吧”栏目，按年段设计了清晰的阅读书目梯度，对学生阅读能力与思维发展水平的要求逐步提升。教师需针对不同年段文体特点与学情差异制定差异化的阅读指导方案，这对教师的文本解读能力、整体规划能力等提出了高于单篇阅读教学的专业

要求。

（二）教师个体局限与专业共同体的价值定位

专业共同体是有共同专业目标的教师群体依靠协作学习、资源共享和集体反思机制形成的专业发展组织，其核心功能是将分散的个体专业经验转化为可共享、可迭代的群体性知识^[2]。在整本书阅读教学背景下，共同体能够整合城区优质教研资源与乡村教师本土实践经验，通过多种形式达成优质资源的跨区域流动，有效弥补区域教育资源分布不均衡带来的教学质量差异。将专业共同体建设和整本书阅读教学进行深度融合，既是回应课程改革现实需求的务实选择，也是推动区域语文教育质量整体提升的有效路径。

二、基于整本书阅读的小学语文教师共同体构建的原则与框架

（一）共同体的构建原则

1. 目标导向原则

专业共同体的构建需以整本书阅读教学核心目标为根本依据，将“激发阅读兴趣—培养阅读习惯—提升阅读能力”的递进目标贯穿共同体教研活动的始终，共同体成员在制定研究专题、设计教学方案以及开展课例研讨时，应紧扣各册教材“快乐读书吧”的书目要求和课程标准对应学段的语文学科核心素养目标，防止教研活动偏离整本书阅读教学的实际需求。

2. 协同共进原则

共同体的生命力依靠成员间的有效协作，而非简单的行政聚集。整本书阅读教学实践中，城区骨干教师与

乡村教师各有其专业优势与实践局限，协同共进原则要求共同体建立常态化集体教研机制，以具体教学问题作为纽带，推动城乡教师之间形成真实的互动。集体教研的价值在于通过多元视角碰撞融合，在协作中实现专业能力的共同提升^[3]。

3. 城乡均衡原则

城乡教育资源的结构性差异是整本书阅读教学推进中无法回避的现实制约，构建共同体应将缩小城乡教师专业发展差距纳入核心考量。在具体操作层面，共同体需建立资源下沉机制，由城区教师主导开发导读视频、阅读推进题库等可复用教学资源，通过线上平台向乡村教师开放共享，让资源薄弱地区的教师在教学设计与策略选择上获得实质性支撑。

（二）共同体的结构框架

1. 成员构成与组织形式

专业共同体的成员构成需体现多元性和互补性，以课题负责人或者工作室主持人作为核心，吸纳城区骨干教师与乡村中青年教师代表一同参与，形成覆盖不同区域、不同教龄层次的协作团队。这种多元结构的价值在于城区教师的教研经验和乡村教师的本土实践能在同一平台形成互补。在组织形式方面，共同体适合采取线上线下相结合的运作方式，以定期集中研讨为主，以网络平台日常交流为辅，确保教研活动的连续性和实效性^[4]。

2. 研究内容与任务分工

共同体的研究内容需紧密围绕整本书阅读教学的核心议题，重点聚焦人教版教材各年段“快乐读书吧”书目的阅读策略梳理以及整本书阅读评价体系的构建。在任务分工方面，共同体需依据成员专业特长和所在区域学情特点开展差异化分工，例如城区教师承担课例示范与资源开发的主要职责，乡村教师负责本土化教学实践的验证与反馈，课题负责人统筹协调各子课题的推进节奏，确保研究任务在规定周期内有序完成。

三、基于整本书阅读的小学语文教师共同体发展路径

（一）构建“教研—实践—反思”循环机制，提升整本书阅读指导能力

1. 聚焦问题的集体教研

聚焦问题的集体教研经历“问题征集—议题聚焦—方案研讨—形成共识”四个环节：在教研活动开展前一周，主持人需向全体成员发放教学问题征集表，要求成员结合近期整本书阅读教学实践提交具体教学困惑，之后对回收问题归类整理并提炼共性程度最高的议题作为本次

教研核心焦点。在教研活动中，成员依次从各自学情出发阐述应对设想，主持人适时引导，在充分交流中逐步形成可操作的教学方案。以三年级《中国古代寓言》中《叶公好龙》的教学为例，问题征集阶段高频问题集中于“如何引导学生提炼寓意而非停留在复述故事层面”。在教研活动中，城区教师提出让学生圈画“叶公见之，弃而还走，失其魂魄”这一关键句，引导学生从原文语言中直接感知寓意，乡村教师结合班级学生基础薄弱的实际建议设计“那个人做了 _____，结果 _____，说明 _____。”的填空式问题为学生搭建理解支架，并补充可以追问学生“你有没有见过这样的人——嘴上说很喜欢某件事，真正去做的时候却退缩了”，以贴近本地生活的情境激活学生对寓意的真实感受。三方意见经整合后形成“读故事—填关键信息—联系生活情境”的完整教学流程作为后续课堂验证的基准方案。

2. 课堂验证与策略调整

课堂验证的核心要点是建立“同步实施—数据收集—集体会诊—方案修订”的完整闭环，共同体成员需在各自所教班级同步实施教研方案，课后依据统一设计的课堂观察量表，详细记录学生在各个环节的参与情况，并在规定时间内将观察记录上传到交流平台，由主持人汇总组织进行二次研讨。以《叶公好龙》的教学为例，城区教师实施教学后发现，部分学生圈画出关键句后仍无法用自己的语言表述寓意；乡村教师则在情境提问环节后增设了小组讨论，让学生两人一组分享生活实例后，共同尝试用自己的话概括寓意。课堂观察显示，这一生生互动环节有效减少了学生单独表述时的畏难情绪，多数小组能够在交流后形成较为完整的寓意表述。此外，乡村教师还发现，以“言行不一”为核心的生活情境提问，引发了学生的热烈讨论，课堂参与度明显高于前两个环节。共同体根据这些情况对方案进行修订，将“联系生活情境”环节前置到填空前，先通过情境提问激活学生的生活经验，再引导学生带着感受完成填空，最后回归关键句进行印证。

3. 反思改进与经验提炼

反思改进需要将零散的实践感悟转化成可传播的专业经验，每轮课堂实践结束后，共同体的每位成员应在一周内完成结构化反思记录，内容涵盖教学目标达成情况、策略有效性评估等维度^[5]。主持人汇总反思记录后组织交流，引导成员聚焦策略层面的共性发现，逐步提炼出具有普适性的教学经验。以《叶公好龙》的教学为例，乡村教师在反思中明确提出“情境提问应先于填空，用真实生活经验打开理解通道”的策略调整；城区教师将两轮方案从“圈画关键句”到“情境前置”的完整调整

过程记录成教学叙事，提炼出“从语言感知到生活联结”的寓言阅读教学路径，并将课堂中学生自发举例的典型片段整理成课堂实录上传到共同体资源库。

（二）打造资源共享平台，推动优质资源城乡流动

资源共享平台建设应围绕整本书阅读教学核心需求，分模块搭建导读视频库、阅读推进题库和课例资源库等资源池。导读视频库由共同体成员根据各自专长协作录制，内容包含书目背景介绍、精彩片段朗读以及阅读问题引导，视频时长控制在5分钟至8分钟方便课堂直接调用。阅读推进题库由全体成员依据各年段整本书阅读书目特点协同设计，遵循由浅入深的梯度原则，每套题目附有使用说明与学情适配建议；课例资源库则收录经过课堂验证的优秀教学设计与反思论文，供全体成员直接参考并进行本土化改造。

以五年级下册“快乐读书吧”推荐的“中国民间故事”为例，共同体成员围绕《田螺姑娘》共同研讨导读视频的内容框架，确定以“书目背景介绍—精彩片段朗读—核心问题引导”为基本结构，全体成员在各自课堂试用，课后依照统一的反馈表记录学生在各环节的参与情况以及困惑所在。乡村教师反馈，视频里“如果你在田里捡到一只会说话的田螺，你会怎么做？”这一导入问题点燃了课堂气氛，有学生说“带回家养着”，有学生认真表示“先问问它愿不愿意跟我走”。然而，推进到“故事中重复出现了哪些情节，这样写有什么好处”这一分析题时，基础薄弱的学生明显陷入沉默。城区教师建议在该分析题前先布置“找出田螺姑娘每次出现时都做了什么”的观察任务，让学生以小组为单位在文中圈画批注，再轮流上台展示，通过生生之间的比对与补充，搭建起从“看见重复”到“理解用意”的思维路径。共同体据此对推进题库中该书目的题目序列进行二次修订，将观察类问题确立为分析类问题的前置铺垫，并在使用说明中注明不同学情下的题目选用建议。

（三）建立“任务驱动—成果输出”成长模式，促进教师持续发展

“任务驱动—成果输出”模式的有效运转，依靠任务设计的针对性和成果要求的明确性，共同体在每个研究周期启动时，需由主持人按照研究进度和成员专长为全体教师布置差异化任务，任务类型一般包含整本书阅读指导方案设计、导读微视频录制等，每类任务均附有明确的质量标准和完成时限。任务完成后，共同体每学期至少举办一次成果展示会，成员在展示过程中重点呈现任务实施时遇到的真实困难和应对策略，展示结束后组织结构化研讨，并纳入共同体资源库。

以六年级下册《鲁滨逊漂流记》整本书阅读教学为例，城区教师在展示会上呈现了针对词汇理解障碍设计的“荒岛生存词汇支架”，该支架将“木筏”“羊圈”“瞭望台”等学生不熟悉的词汇，以图文对照的形式整理成卡片，原本计划在读前阶段统一发放。乡村教师在研讨时指出，读前集中介绍词汇易让学生产生记忆负担，且脱离阅读情境很难形成有效理解，所以建议将支架的使用时机调整到读中阶段，并与对应章节的阅读推进题配套提供，引导学生在解题过程中自然地习得词义。城区教师根据这些建议将支架从“读前统一发放”调整成“读中分章节配套推进题按需提供”，并在下一轮教学实践中加以验证，学生反馈理解障碍明显减少。

结语

小学语文教师共同体的构建为整本书阅读教学改革提供了强有力的组织保障。通过“教研—实践—反思”循环机制的持续运转、城乡资源共享平台的协同运作以及“任务驱动—成果输出”模式的稳步推进，教师的整本书阅读指导能力得到显著提升，城乡教育资源分布不均的问题也得到了一定程度的缓解。整本书阅读教学改革的发展是一个长期过程，未来可以进一步扩大共同体的覆盖范围，加强和高校以及科研机构之间的合作，探索信息技术赋能下的教研新形态，推动整本书阅读教学高质量发展。^[6]

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部. 《义务教育语文课程标准（2022年版 2025年修订）》[M]. 北京：北京师范大学出版社，2025:31—32.

[2] 杨思宇，罗树琳，王言卓，等. 基于实践共同体的小学语文整本书阅读构建策略[J]. 基础教育研究, 2024(24):38—41.

[3] 杨文钦. 学习共同体理念下小学语文整本书阅读策略研究[J]. 教师, 2025(10):56—58.

[4] 沈丽莹. 学习共同体视域下对小学语文群文阅读策略的研究[J]. 中国教育技术装备, 2022(23):79—81.

[5] 庄文艺. 共学·共研·共创·共进——构建小学语文教学共同体的策略[J]. 学苑教育, 2023(35):4—6.

基金项目：本文系广西教育科学“十四五”规划2024年度专项课题“基于‘整本书阅读’教学改革的小学语文教师专业共同体构建”（2024ZJY165）研究成果。
（作者单位：桂林市崇善小学）

基于生成式人工智能的小学语文古诗词阅读思维发展路径探索

◎周 欢

【摘要】当前，古诗词阅读教学普遍面临重记诵轻感悟、重讲解轻思维的困境，导致学生阅读思维难以得到系统培育。生成式人工智能依靠自然语言交互、多模态生成和个性化反馈等技术特征，能够在感知理解、想象联想、批判鉴赏三个层次上系统激活学生阅读思维，推动小学古诗词阅读教学朝着个性化、深层化方向发展。

【关键词】生成式人工智能 小学语文 古诗词阅读 阅读思维 思维发展



古诗词属于中华优秀传统文化的重要承载载体，《义务教育语文课程标准·日常修订版（2022年版2025年修订）》把古诗词阅读纳入小学语文核心内容，要求在阅读积累过程中推进语言感知、审美意识与思维能力协同发展。不过机械记诵、浅层讲解的教学惯式让学生思维发展长期处在浅表状态，生成式人工智能在语境还原、意境呈现与思维引导方面和古诗词教学需求高度契合，将其系统引入课堂是推动语文教育改革的必要探索。

一、小学语文古诗词阅读教学引入生成式人工智能的可行性

（一）古诗词阅读教学的困境

当下，古诗词阅读教学普遍陷入“以背代读、以译代悟”的困境，教师主要侧重字词讲解，忽略对学生感知、想象、评鉴等高阶思维进行系统引导，这使得学生虽然能够背诵诗文，却难以真正进入诗词营造的意境，阅读思维的深层发展长时间处于浅表化状态。

（二）生成式人工智能赋能语文教学的技术特征与优势

生成式人工智能核心技术特征有自然语言交互、多模态内容生成与个性化反馈输出，和古诗词阅读教学内在需求高度契合。在语言理解这个层面，大语言模型可以对字词语义以及文化背景进行精准释义。在意境呈现层面，图文生成技术能够把抽象意象转化成可感知的视觉画面。在思维引导层面，智能对话系统能够依据学生认知差异动态调整问题深度，实现传统教学难以企及的个性化思维激发^[1]。

（三）两者融合的理论基础与逻辑依据

建构主义学习理论着重强调，知识获得依靠学习者在情境里主动建构，而非被动接受传递。认知负荷理论明确指出，降低外在认知负荷、优化内在认知加工是促进深度学习的关键条件。生成式人工智能刚好能够通过情境创设降低古诗词语言理解的认知门槛，借助追问与反馈机制激活学生主动建构过程，两者融合并非简单技术叠加，而是以理论为锚点，将技术功能转化为促进思维发展的教学合力^[2]。

二、生成式人工智能赋能古诗词阅读思维递进式发展

古诗词阅读思维的发展是从语言感知开始的，逐步向意象建构推进，再到审美评鉴，逐层深化，生成式人工智能在这三个层次上分别实现有效介入，通过智能对话激活对古诗词的感知理解，借助多模态生成拓展想象联想的空间，依靠人机协作深化批判鉴赏的能力，这三者环环相扣共同构成由浅入深的完整思维发展框架。

（一）感知理解层：智能对话激活语言感知思维——以《小儿垂钓》为例

1. 字词语义的智能释义与古今语境还原

《小儿垂钓》里“蓬头稚子学垂纶”“侧坐莓苔草映身”这类诗句，因词汇古今义差异相当显著，小学生常常仅停留于字面认知而难以形成完整画面感，生成式人工智能能够针对“垂纶”“莓苔”等陌生词汇，用贴近儿童认知经验的语言开展动态释义，并结合唐代儿童生活场景还原诗句的文化语境。这一过程并非简单的词典查询，

而是把孤立的字词纳入完整的生活图景之中，让学生在理解词义时感知诗句描绘的具体情境，为后续的深层阅读思维奠定语言基础。

2. 对话追问驱动的诗意情境建构

学生完成字词理解之后，生成式人工智能能通过连续追问引导学生主动还原诗歌场景。例如，针对“路人借问遥招手，怕得鱼惊不应人”，生成式人工智能可以提出问题，比如“小孩为什么不直接回答路人？他当时的心情是怎样的？”这类问题会把学生的注意力从字词层面引向人物心理与行为逻辑层面，推动学生在问答互动过程中逐步建构完整的诗意情境。和教师单向讲解不同，智能对话的追问具备即时性与延续性，能够持续牵引学生的思维往诗歌内部深入，让情境建构成为学生主动参与的认知过程。

3. 基于个性化反馈的感知差异化引导

不同学生在古诗词语言感知层面存在明显认知起点差异，统一化教学节奏很难兼顾到每个学生，生成式人工智能能依据学生在对话里呈现的理解程度，动态调整释义深度和追问难度。对于感知能力较弱的学生，生成式人工智能可以提供更丰富背景信息和生活类比；对于理解能力较强的学生，能进一步引导他们关注诗人的观察视角和表达选择。这种基于学生实际反应的差异化引导，让感知理解层的思维激活不停留在班级平均水平，而是真正触达每位学生的认知边界，实现个性化的语言感知和思维发展。

（二）想象联想层：多模态生成拓展意象建构思维——以《望庐山瀑布》为例

1. 图文生成功能对诗歌意境的可视化呈现

《望庐山瀑布》里“飞流直下三千尺，疑是银河落九天”构建的壮阔意境，对于小学生来说有相当大的想象难度，“三千尺”的夸张尺度和“银河落九天”的浪漫比喻，超出了多数儿童的直接生活经验。生成式人工智能的图文生成功能能够依据诗句内容自动生成符合意境的视觉画面，把香炉峰云雾缭绕、瀑布垂挂山前、水流飞泻而下的壮观景象以图像形式呈现出来。这一可视化过程并非对诗歌的机械图解，而是将语言符号转化为视觉符号，帮助学生在图像与诗句之间建立对应关系，打通从文字到画面的感知通道，为意象建构提供具体可依托的认知支点，有效降低想象和联想层面的理解门槛。

2. 多感官联动下学生意象再造思维的激活

仅仅依靠视觉图像进行单一呈现时，学生的意象建构或许仍停留在被动接收层面，生成式人工智能具备的多模态能力可进一步整合听觉元素，如生成与诗境相匹配的瀑布水声、山间风声等自然音效，配合视觉画面一同构建沉浸式感知情境。在此基础之上，AI能够引导学生调

动多种感官展开联想，如“站在瀑布前，你能感受到什么？除了看到水流，你还能想象到哪些画面？”这类引导性提问会将学生从被动观看推向主动意象再造，促使他们在已有图像的基础上进行个人化的感知延伸。视听联动带来的沉浸体验，能够有效突破单纯文字阅读对想象空间的限制，激活学生内在的意象建构潜能，让他们真正进入诗人笔下的壮阔世界。

3 创意联想表达的生成与延伸

意象建构的最终目的不只是理解诗人表达的情感意境，更要激发学生形成自己的联想与创造。在视听感知体验后，生成式人工智能能设置开放性创作任务，引导学生把个人联想转化为语言输出，比如“如果你是李白，站在瀑布前还会想到什么？用自己的话描述你眼中的瀑布”，AI会对学生的创意表达进行即时回应与正向反馈，肯定其联想的独特性并在此基础上提供延伸性追问，推动学生将零散的感官印象整合为连贯的语言表达^[3]。这一过程把想象联想层的思维发展从内隐的认知活动引向外显的创意输出，让意象建构思维在表达实践中得到真正的检验与深化，形成感知、联想、表达三者相互促进的完整思维闭环。

（三）批判鉴赏层：人机协作深化审美评鉴思维——以《登鹳雀楼》为例

1. 生成式人工智能设计哲理追问情境的逻辑

《登鹳雀楼》用“欲穷千里目，更上一层楼”来收尾，将登高望远的具体行为升华为积极进取的人生哲理，是小学阶段古诗词里哲理性特别显著的篇目之一。不过，哲理感悟无法通过直接告知来实现，须依靠有层次的问题情境引导学生自主抵达。生成式人工智能在设计哲理追问情境时，要遵循由具体到抽象、由诗内到诗外的递进逻辑：先引导学生关注“为何登楼”“登高所见为何”等诗内事实，接着追问“更上一层楼的目的仅仅是看风景吗”，再延伸到“生活中有没有类似‘再上一层’才看得更远的经历”。这种由浅入深的情境链条，让哲理追问不悬空于诗句之外，而是扎根于学生真实的认知经验，为批判性鉴赏思维的生成提供可攀援的阶梯式问题支架。

2. 人机对话中批判性鉴赏思维的培育机制

批判性鉴赏思维的核心是学生能对诗歌的表达方式、情感立场和价值取向形成独立判断，而非全盘接受既定解读。生成式人工智能在对话里可有意引入多元视角与开放性争议，比如针对“白日依山尽，黄河入海流”提问“有人认为这两句只是写景，也有人认为其中已隐含哲理，你更认同哪种理解及理由是什么”，这类问题没有标准答案，需学生调动已有语言积累与生活经验进行主动分析与判断。生成式人工智能针对学生的不同回答给出有

听障学生课外阅读能力培养实施策略

◎郭秀云

【摘要】聋校语文教学的重心在于发展学生的语言能力。开展课外阅读可以改善听障学生因听、说不足造成的语言滞后的现状，提高语文能力，开阔学生视野，塑造健全的人格。开展课外阅读应从固定阅读时间开始，建立读书卡片，推荐阅读书目，加强教师指导，组织分享交流和以写促读等方面进行有效的、持之以恒的指导，从而促进听障学生语言能力和语文素养的提升。

【关键词】听障学生 课外阅读 语言能力 语文素养



一、聋校开展课外阅读的可能性

“人的思维可以在不同的水平上进行，取决于能否熟练运用语言作为思维的凭借，即抽象思维。”聋校语文教学的目的是使学生能正确理解、运用祖国的语言文字，培养他们的阅读和写作能力^[1]。这一点同普通学校一样。所不同的是，“听障学生是在缺乏听说能力的基础条件下开始学习语文的。一切从头开始。因此，聋校语文教学的任务重心在于发展学生的语言，这是聋校语文教学过程特殊性的最基本的一点。”而且，听障学生对语言文字理解能力的高下直接影响着其他学科的教学。因此培养学生的阅读兴趣，提高听障学生的阅读能力是语文教学很重要的方面。

如何发展听障学生的语言能力，提高他们在听、说、读、写四个方面的能力呢？我认为在聋校中高年级开展课外阅读，培养聋生的阅读兴趣和能力是非常有效的手段之一。这是基于以下几点考虑：一是大多数听障学生通过低年级时段的学习，已经掌握了基本的常用字词，有了一定的阅读基础；二是听障学生的学习压力不大，有大量的课余时间可以充分利用；三是听障学生靠听和说学习语言有很大的局限性，而阅读可以很好地弥补这一不足；四是学校图书资源不断充实，为开展课外阅读提供了物质保证。

《聋校义务教育语文课程标准》也对各个学段聋生的课外阅读提出了明确的要求。学生要想学好语文，仅靠在课堂上的学习是远远不够的，必须要有丰富的课外阅读经验做支撑。很多人对在聋校开展课外阅读是否能成功表示怀疑。但多年来，我坚持对听障学生

进行课外阅读兴趣和能力的培养，积累了一些行之有效的方法，取得了明显的效果，并逐渐在全校推广。在参加2012年国培期间，我主持的“听障学生课外阅读指导”沙龙活动，引起了全国特教同行的广泛关注。现结合教学实践，谈谈如何更好地在聋校开展课外阅读。

二、听障学生课外阅读的现状其原因

我校绝大多数听障学生都是寄宿生。从所了解的情况看，学生的课余时间是这样分配的（除了吃饭和睡觉以外）：写作业、体育活动和游戏、看电视、闲聊。其中看电视和闲聊在聋生的课余生活中所占用的时间比重很大。无论是低年级的小学生，还是中高年级的大学生，很少有主动阅读课外书的习惯。为了营造书香校园，近几年，我校图书馆向学生开放，学生可以定期去借书。然而，一开始的情况却不容乐观。很多学生经常看的是漫画等少有文字的书籍和杂志；有的学生对借来的书完全读不懂，于是就频繁地借书、还书，弄得图书馆的老师很无奈；有的学生根本就不想碰书。原因何在呢？首先，看不懂，没有兴趣；其次，没有阅读氛围和阅读习惯；再者就是缺乏适时、有效的指导。这也是导致聋校语文教学质量不高的原因之一。

三、培养听障学生课外阅读兴趣及能力的方法

多年来，我在指导学生课外阅读方面进行了尝试，

承担价值引领与情感联结主导功能^[5]。与此同时，教师要具备足够技术素养，以判断生成式人工智能输出内容准确性与适切性，并在学生与技术间建立有效认知缓冲，坚守人文主导性，表明技术始终是服务于人的工具，而古诗词承载的家国情怀与生命感悟，需在真实师生互动与情感共鸣中完成传递与内化。

（三）技术应用的风险规避与伦理边界

生成式人工智能用于古诗词教学存在不可忽视的潜在风险。内容层面，大语言模型生成的结果并非绝对准确，对诗句释义或意境描述可能出现偏差，甚至误读。若教师缺乏专业甄别能力，错误信息将影响学生的认知建构；数据层面，学生与生成式人工智能系统的交互涉及未成年人行为数据的采集，相关平台数据使用边界与隐私保护机制需严格规范；认知层面，长期依靠人工智能提供的情境和解读，可能让学生在面对陌生诗词时逐渐失去独立感知的意愿和能力，所以技术应用应在明确的伦理框架内运行，学校和教师要对人工智能工具的使用场景、频率和内容进行审慎筛选，将技术风险控制在可管理的范围之内。

结语

生成式人工智能能为小学语文古诗词阅读教学提供突破传统困境的技术可行性，感知理解、想象联想、批判鉴赏这三层递进框架可将技术优势转化为激活学生阅读思维的动力。不过，技术赋能的边界也十分清晰，古诗词承载的人文精神需要在真实的情感共鸣当中完成内化，教师在人文引导方面的地位不可替代，在技术深化与人文坚守之间保持动态平衡是智能时代语文教育持续探索的核心命题。^[6]

参考文献

- [1] 刘佳. 教育生态重构：生成式人工智能在小学语文古诗词教学中的应用 [J]. 新时代语文教育论坛, 2025(00):209—214.
- [2] 潘婷. 生成式人工智能在小学语文古诗词教学中的应用与思考 [J]. 浦东教育, 2025(07):4—8.
- [3] 许晶晶. AIGC 支持下融入设计思维的小学古诗词教学研究 [D]. 浙江师范大学, 2025.
- [4] 董伟. AI 润诗心：人工智能构建小学语文古诗词高效课堂 [J]. 小学生作文辅导 (下旬), 2025(11):33—35.
- [5] 王雨菁. 生成式人工智能赋能初中语文古诗词教学的实践探索——以“登临诗”专题教学为例 [J]. 教育文汇, 2026(01):17—21.

（作者单位：天津外国语大学附属滨海外国语学校）

针对性回应，既不直接去否定学生的观点，也不简单地肯定学生的说法，而是通过追问“你的判断依据是什么”持续推动学生深化论证，这一机制把人机对话转变成批判性思维的训练场，让鉴赏不再是对教师权威解读的复述，而是成为学生独立思考、主动判断的过程。

3. 审美自主性保护与独立评鉴能力的养成

生成式人工智能在强化批判性鉴赏思维时，存在以算法逻辑主导审美判断、压缩学生自主感悟空间的潜在风险，要是 AI 在对话里过度输出标准化的诗歌解读，学生就容易形成对机器判断的依赖，导致审美自主性反而受到削弱，所以在人机协作的鉴赏过程中，必须把保护学生的审美自主性当作核心设计原则。AI 要以提问者和对话者的角色参与进来，而不是以解答者身份去主导对话，要始终把判断权交还给学生，教师要在人机对话基础上组织学生之间开展讨论，引导学生把在人机对话里形成的个人见解带到同伴交流中，在观点的碰撞中进一步检验和完善自身的审美判断。只有这样，批判鉴赏层的思维发展才能真正朝着学生独立评鉴能力的长效养成去推进，而不是对生成式人工智能输出结论进行二次复制。

三、生成式人工智能赋能古诗词教学的保障条件与风险反思

（一）教学设计原则与课堂整合

生成式人工智能介入古诗词教学，不是把技术工具简单叠加在已有课堂结构上，而是要在教学设计层面进行深度整合。教师设计教学活动时，要以思维发展目标作为核心锚点，围绕感知、想象、鉴赏三个层次合理分配人机协作介入时机和介入深度，避免技术使用脱离学习目标，课堂整合关键在于节奏把控，生成式人工智能辅助环节应嵌入学生认知需要被激活的关键节点，而非贯穿课堂全程^[4]。过度依赖技术驱动会大幅压缩学生独立思考的时间与空间，同时削弱古诗词阅读本来应有的沉浸感与思维张力。教学设计还需要兼顾不同学情特点，为认知起点各不相同的学生预留差异化的人机交互空间，以此确保技术介入能真正服务于每位学生的思维生长，而不是仅仅流于形式化的课堂展示。

（二）教师角色重构与人文主导性坚守

生成式人工智能的介入必然会引发对教师角色重新审视，尽管技术能承担部分知识传递和个性化反馈功能，然而古诗词教学里最核心的人文价值传递，例如引导学生感受诗人生命情怀、体悟中华文化精神底蕴，这仍是无法替代的教育使命，教师角色需从知识讲授者向思维引导者与人文对话者转型，要在人机协作的课堂结构中

积累了一些行之有效的方法。简单说就是用课内引领，课外督促，家校配合，大量阅读。

（一）固定读书时间，逐步养成读书习惯

一个好习惯可以使人终生受益。养成阅读习惯是培养聋生阅读兴趣的开端^[2]。阅读习惯的养成需要一个很长的过程，要坚持不懈，不能三天打鱼，两天晒网。具体的做法是：每天固定阅读时间。我坚持把每天早晨课前的十五分钟定为阅读时间。在这个时间里，要求所有的学生必须看书，可以是课内的语文书，也可以是课外书，但不能做别的事情。

每当这时，教室里总是很安静。在学生读的过程中，老师要注意观察，哪个学生真正读进去了，哪个学生在装模作样，老师要做到心中有数。差的不要批评，好的一定要表扬。开始的时候，我会根据学生的表现，每天评出一名“读书之星”，并把他的名字郑重地写在黑板上。这对学生本人是一种表扬，对其他人则是一种示范。当然也可以每周评选一次，还可以采用其他鼓励形式。比如，奖励表现好的学生一张特别的书签，给学生家长发一张喜报或者短信等。

固定阅读时间的好处是，学生到了这个时间就知道该干什么，不用老师每次都督促。并且最好坚持一个学期，这样学生在不知不觉中便养成了读书的习惯。习惯一旦养成，学生就会慢慢从阅读中找到乐趣。当每天固定的时间已不能满足他们的阅读要求时，学生便会自觉利用课余时间来读书了。

（二）建立读书卡片，激励学生阅读

为了更好地激励学生阅读，及时了解学生课外阅读的情况，我又建立了班级读书卡。也就是把所有学生的名字列在上面，学生每读完一本书就把书目列出来，这个学生阅读的册数也进行相应更改。把学生最喜欢的书目用不同颜色标记出来。一个学期下来，读书卡上呈现的就是所有学生阅读的所有书目及册数。

为了便于操作，让学生更直接、更全面地了解彼此的阅读情况，我采用电子版的形式来记录，每周进行更新时，读书卡的全貌都呈现在学生面前。

这张读书卡的好处很多：一是便于教师了解情况，进行有针对性的指导。学生读了多少本书，哪些书受欢迎，阅读进度如何等一目了然。二是激发学生的阅读动力。读书卡会及时呈现学生的阅读册数，当看到别人的阅读数量节节攀升的时候，学生不甘落后的好胜心便开始起作用，他们会找更多的课余时间阅读，让自己阅读的数量赶上或接近好朋友的阅读数量。自从有了读书卡，班级的阅读氛围越来越浓厚。学生阅读的数量有了明显的增加，曾经有个学生一学期读了

54本书。如何去验证这些书真的读过，而不仅仅是个数字。我会不定期地询问，让学生讲讲某一本书的内容^[3]。而且学生之间也会互相监督作证，因此，对于读书卡上的书目和册数老师大可放心，不必担心学生弄虚作假。

读书卡可以分班级读书卡和个人读书卡两种。班级读书卡采用电子版比较方便。个人读书卡可以用纸质的，也可以让学生自行填写。

（三）推荐阅读书目，开阔阅读视野

一开始，很多学生的阅读是很盲目的，不知道该读什么样的书，这时候，就需要给学生推荐书目。首先老师要了解学校图书室有哪些书籍，然后搜集各方信息，给学生列一个推荐书目。学生的阅读水平不同，阅读的需求也不同。阅读能力差的学生，可以推荐一些情节不复杂，读起来比较轻松的故事类书籍，比如《淘气包马小跳》《笑猫日记》《长袜子皮皮》《女生日记》《皮皮鲁系列》，还有一些绘本故事等。阅读能力好的学生可以给他们推荐一些文质兼美的书，比如《夏洛的网》《城南旧事》《草房子》《青铜葵花》《爱丽丝漫游仙境》等儿童文学经典书籍。有了推荐书目，学生在选书和买书时就少了一些困惑和盲目。

另外，每学期规定几本必读书目也是很有必要的，便于组织读书交流，寻找共鸣。如今，很多学生喜欢看漫画类书籍，像《柯南》《父与子》《乌龙院》等。这类书籍对于发展听障学生的语言能力没有太大帮助。我告诉学生，读书就像吃东西，漫画类书籍只能算作零食，自然不能多吃。因此我给学生规定，假如你读十本书，漫画类只能读两本。

另外，寒暑假也要充分利用起来。放假前，列一个书单给学生，让家长为其购买。很多家长过去不重视孩子的阅读，舍不得在这方面花钱。教师要多给家长讲读书的好处，多向他们汇报学生取得的进步。只要工作做到位，家长一定会配合我们的工作。

（四）加强教师指导，提升阅读层次

再好的书遇不到知音也只能孤零零地躺在书架上。如何提升听障学生的阅读层次，让好书走进他们的阅读视野，成为润泽他们心灵的养分？老师的指导自然必不可少。对于文学性，思想性和艺术性兼备的文学作品，听障学生读起来是有难度的^[4]。教师就要想办法帮助学生扫除阅读障碍。我们可以采用类似连播的方式讲给学生们听，并在读的过程中，适时进行赏析，让学生体会到书的好处，帮助学生迈过阅读这道坎。学生听不到，教师可以从网上下载电子书，也可以用实物投影，总之要把读的内容让全班学生看到。

比如《青铜葵花》是一部优秀的长篇小说，它曾经感动了无数孩子和成年人。因为主人公青铜是一个聋哑少年，我特别想推荐给同样耳聋的学生看。我下载了电子书，选取书中最精彩的几个章节，利用四节阅读课时间，和学生一起边读边赏析，效果非常好。后来，这本书成为班里的必读书目，只要是读过的学生都感动得不得了，有些学生还写了读后感。可以说，只要指导的方式方法得当，听障学生的阅读层次一定会得到提高。

同一本书，不同的人会读出不同的感受。师生同读一本书，既可以提高教师指导的针对性，又可以密切师生的关系。听障学生的理解、分析和辨别能力比较低，有时会良莠不分，全盘吸收。老师可以引导学生客观地评价书中的人和事，帮助学生分析，理性地接受书中的思想观点，从而培养学生高尚的道德情操和健康的审美观，帮助学生形成积极的人生态度。

（五）组织读书交流，分享阅读感悟

学生主动、有兴趣的阅读之后，会产生主动、积极的思维和情感活动。最突出的表现是对于自己喜欢的书，触动自己的书，他们总会津津乐道，急于把自己的感受告诉大家，恨不能希望全班同学都看这本书。在这种情况下教师就要因势利导，给学生提供一个倾诉的机会，以满足学生分享的需求。这样的交流活动可以在阅读课上进行，也可以放在课下，大家围坐在一起自由畅谈、交流。可以以班为单位组织，也可以按学段组织。读书交流的内容既可围绕同一本书做主题交流，也可以分享自己喜欢的书。只要大家有了共同语言，就可以产生心灵的共鸣。

组织读书交流活动不仅可以满足学生的表达欲望，也是向学生推荐好书的一种方式。同学们畅谈读书心得，分享阅读感受，既锻炼了口语表达能力，在某种程度上还能提高学生的自信心。读书交流活动之后，还可以及时把学生谈到的书做成海报，扩大宣传范围，巩固活动成果。

（六）以写促读，巩固阅读效果

叶圣陶说过：“阅读是吸收，写作是倾吐。倾吐能否合法度，显然与吸收有密切的关系。”阅读和写作是相辅相成，密不可分的关系。正所谓阅读里开花，写作中结果。

摘录好词佳句是帮助学生积累语言的有效途径，但这还不够。阅读的过程就是读者和书中人物以及作者进行对话、互动的过程。学生如果真正读进去的话，就会和书中的人物产生心灵的共鸣^[5]。教师可以充分利用听障学生的情感冲动指导学生写读后感。因为写

读后感可以帮助他们加深对书中内容的理解和认识，锻炼听障学生的概括能力和组织语言的能力。多练习写读后感，必定有助于提高听障学生的作文水平。

当然，对听障学生写读后感一开始不要要求太高，只要是学生的真实感受，内容表述基本正确就要鼓励。教师可根据学生的不同层次和阅读情况，给学生提出不同的要求，比如：每两周一篇，或者每月一篇不等，篇幅和字数不限。为了激励学生写读后感的兴趣，要多搞一些不同范围的读后感展评活动，展示学生的阅读成果。可以请家长和领导参与，给学生一些奖励。

实践证明：听障学生通过大量、长时间的阅读不仅能够获取各种语文知识，而且随着阅读的不断深入，学生阅读兴趣的增强，他们的阅读能力，思维能力，语言表达能力都有很大程度的提升。学生一旦在阅读中找到乐趣，学习语文的兴趣也会更加浓厚。2007年，在北京联合大学特教学院的刘全礼教授组织的全国听障学生语文水平抽样测试中，我班的语文成绩是最好的。实践中我还发现，阅读优秀书籍还有助于听障学生良好个性品质的培养，所谓“知书识礼”。这一点得到了老师和家长们的肯定。

结语

总之，培养听障学生的阅读兴趣和阅读能力，是一个循序渐进、持之以恒的过程，需要长期的训练和指导。只要教师不放弃，多花些心思，听障学生的阅读能力和语文水平一定会有很大的提高，聋校语文教学质量的提高便指日可待了。^[6]

参考文献

[1] 陈慧星,沈玉,林静如,等.融合教育背景下听障学生深度学习能力发展探究[J].中国听力语言康复科学杂志,2026,24(01):87-91.

[2] 曾紫唯.随班就读背景下AI赋能听力障碍学生数字化阅读的策略[J].亚太教育,2025(22):17-20.

[3] 张悦歆,郭萌,吕嘉怡,等.特殊需要学生阅读理解监控研究述评[J].中国特殊教育,2025(08):21-28.

[4] 杨丽.深度学习视域下听障学生融合阅读教学策略应用研究[J].时代青年,2025(11):64-66.

[5] 吕颖.指向听障学生语言能力培养的聋校语文教学[J].现代特殊教育,2024(23):33-34.

（作者单位：山东省济南特殊教育中心）

AI赋能下 小学语文阅读教学的创新路径

◎王欣怡

【摘要】在教育数字化转型的大背景之下，AI 技术给小学语文阅读教学创新发展赋予了新的可能，很好地解决了传统阅读教学中存在的个性化指导不足、教学形式单一、评价体系固化等难题。本文根据小学语文阅读教学的核心目标和学生的认知特点，分析 AI 赋能小学语文阅读教学的价值和原则，从个性化阅读指导、沉浸式教学场景的构建、多元化的评价体系的创建、跨学科阅读资源的整合四个方面，来探究 AI 赋能下小学语文阅读教学的新路径，为提高小学语文阅读教学效率、培养学生的语文核心素养，提供理论上的思路和实践上的借鉴。

【关键词】AI 赋能 小学语文 阅读教学 核心素养 实践路径



阅读是小学语文教学的灵魂所在，它既是学生积累语言、启迪思维的途径，又是培养学生语文核心素养、塑造健全人格的载体^[1]。随着教育数字化大潮涌入校园，传统的小学语文阅读教学所存在的固有困境愈加明显，不能满足每一个孩子不同的阅读速度需求，个性化指导成了空洞的口号；文本解读大多停留在“逐字逐句分析”的老套路上，缺少让学生深入体会的体验感；评价体系被局限在纸笔测试中，不能全方位地反映出学生阅读过程中的思考和成长的情况。此时，AI 技术凭借其大数据分析的准确性、沉浸式体验的趣味性、智能化交互的便利性，为小学语文阅读教学开启了一扇新的大门。

一、AI 赋能小学语文阅读教学的实施原则

（一）生本化原则：以学生发展为核心，弱化技术工具性

AI 技术是小学语文阅读教学的助力，最终目的是促进学生阅读素养发展、语文核心素养培养，所以教学中必须坚持生本化原则，把学生发展放在首位，不能过分依赖技术而忽略学生的主体地位。

教师在使用 AI 技术的时候，要依据小学生的年龄特点、认知规律和阅读需求来规划教学活动，保证技术的应用能够达到教学目的并促进学生能力的发展；重视学生阅读自主性和创造性，防止 AI 系统给学生提供标准化的任

务安排，使学生在技术的助力之下获得更加多样化的阅读选择和表达机会。还要重视学生在使用 AI 环境下的阅读体验，及时发现并解决学生在使用技术中出现的问题，使技术真正成为学生阅读学习的助力器而不是绊脚石。

（二）适度性原则：合理运用技术手段，融合传统教学优势

AI 技术不是万能的，它在小学语文阅读教学中的应用要遵循适度性原则，控制好技术的应用范围和程度，实现 AI 技术与传统阅读教学的优势互补。传统的阅读教学中教师的情感引导、师生间的互动、学生间的合作探究等，都是人工智能技术所不能取代的，但是人工智能技术在个性化指导、资源整合、过程评价等各方面具有优势。

教师在教学实践当中要按照教学内容以及教学环节的不同，恰当选用技术手段，在字词积累、个性化练习这些地方可以充分挖掘出 AI 技术的精准化优势，在文本深度解读、情感体验、审美鉴赏这些方面则应该重视教师的引导作用，依靠课堂提问、小组讨论、情感交流这些传统教学手段，促使学生展开深入思考并产生情感共鸣。既不能因为因循守旧、故步自封而拒绝使用新技术，也不能因为片面地推崇技术而忽略教学的本质^[2]。

（三）趣味性原则：贴合学生认知特点，增强阅读体验感

小学阶段是培养小学生阅读兴趣、阅读习惯的重要阶

段，在 AI 辅助阅读教学中要坚持趣味性原则，符合小学生的具象思维与兴趣爱好，用生动有趣、交互性强的教学方法，激发学生学习阅读的兴趣，使学生体会到阅读的快乐。

教师使用 AI 技术设计教学活动时，可以加入游戏化、互动化的因素，把字词认读当作闯关游戏、情节梳理当作拼图任务、人物分析当作角色对话等等，利用 AI 的动画、语音、虚拟现实功能使文本内容更加生动形象、有吸引力，设计出个性化的阅读打卡、积分奖励等措施来调动学生阅读的积极性和持续性。

二、AI 赋能下小学语文阅读教学的实践创新路径

（一）依托 AI 大数据分析，实施分层个性化阅读指导

个性化阅读指导是 AI 赋能小学语文阅读教学的核心优势，关键就是依靠 AI 大数据分析来创建学生的阅读能力画像，然后以画像为基础开展分层教学。

首先，创建校级小学语文 AI 阅读大数据平台，将学生的课堂阅读表现、课后阅读任务完成情况、课外阅读轨迹等数据纳入其中，形成学生个人阅读档案^[3]。平台利用算法对阅读档案进行分析，从语言积累、阅读理解、思维发展、审美鉴赏等四个方面对学生阅读能力进行评级，生成个性化的阅读能力画像，准确找到学生的阅读优势和不足。

其次，根据学生的阅读能力画像来开展分层教学，把学生分成基础层、提高层和拓展层，给各个层次的学生制订出不同的阅读目标和教学方案^[4]。基础层学生以基础阅读资源为起点，以字词积累、语句理解为基础训练，教师加强对学生的字词辅导和阅读方法指导；提高层学生以情节完整、内涵丰富的儿童文学作品为起点，以情节梳理、人物形象分析、段落大意概括等任务为依托，用 AI 互动问答引导学生从浅层次的解读走向深层次的理解；拓展层学生以名家散文、寓言故事、科普小品等为起点，以文本鉴赏、观点表达、创意改写等为任务，用 AI 平台发表自己的阅读见解，教师针对学生发表的阅读见解进行有针对性的点评与引导。

最后创建出动态分层调节体系，AI 大数据平台就学生的阅读能力发展情况展开即时观察，倘若学生阅读能力达到了更高层次的评价标准，那么系统便会自动把学生的阅读层级以及学习任务调升到更为高级的水准，如此一来学生便一直处在“最近发展区”的阅读学习当中，从而实现阅读能力的持续提升。

（二）融合 AI 沉浸式技术，打造情境化阅读教学场景

借助 VR、AR、语音交互、动画制作等 AI 沉浸式技术，把文本内容转变为有声有色、立体化的沉浸式教学场景，可以很好地调动学生各种感官的体验，让学生深入到文本里去，提高阅读教学的趣味性和有效性。课前预习时教师利用 AI 平台推送与阅读文本有关的动画短片、语音故事、AR 情境体验任务，使学生对文本内容有个初步的认识，进而激发预习的兴趣。预习《荷花》一课时，用 AR 技术在手机或者平板上看到立体的荷花池景象，感受荷花的形态之美，为课堂阅读做好铺垫。

课堂教学环节中，根据教学内容利用 VR 技术创设沉浸式阅读场景，让学生“置身”于文本之中。以阅读《富饶的西沙群岛》为例，学生戴上 VR 设备就能身临其境地感受到西沙群岛的碧海蓝天、奇珍异宝，直观地感受文中描写的“五光十色的海水”“各种各样的珊瑚”等内容；以阅读《草船借箭》为例，用 VR 技术还原赤壁之战的场景，让学生感受诸葛亮的神机妙算和故事的紧张气氛。利用 AI 语音合成技术实现师生、生生、文本角色之间的互动对话，例如在阅读童话《小红帽》的时候，AI 系统模仿小红帽、大灰狼、外婆等角色的语气，学生与角色实时对话，学生在互动的过程中加深对故事情节和人物形象的认识。

课后拓展环节中使用 AI 动画制作工具，使学生把阅读的文本内容转化为有趣的动画，学生可以自由设计出动画的角色、情节画面、人物对话等，在动画制作过程中实现对文本内容的理解和创意表达。学生阅读完《狐狸与乌鸦》后用 AI 动画工具制作出一部动画短片再现故事情节，并且可以对故事结局进行创意性改编，在实践过程中提高学生的阅读能力。

（三）搭建 AI 智能化评价系统，完善全过程阅读素养评价

突破传统阅读评价的限制，创建起 AI 智能化阅读评价体系，对学生的阅读过程和结果进行全方位、全过程的评价，给学生的阅读素养发展赋予科学的反馈。

首先，建立多维阅读评价指标体系，根据语文核心素养的要求，从语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四个方面来设计评价指标，每个方面又分为可量化的和质性的评价要点，语言建构与运用维度包括字词积累量、优美语句运用能力等量化指标，也有语言表达的条理性、生动性等质性指标。

其次就是对学生阅读全过程进行全方位的记录和评价，使用 AI 智能化评价系统记录学生阅读书目、阅读时间、阅读频率、批注情况、互动答题等过程性数据，并按照评

核心素养导向下 初中语文深度阅读干预策略的实践与优化

◎潘玉宁

【摘要】初中阶段是学生语文阅读能力发展的关键过渡期，有效的阅读教学可以帮助学生向着基于自身认知水平的更深、更高的层次发展。新课程改革提倡深度阅读的教学方法，促使学生感受到文本的内在价值和深层含义，提升学生的综合素养。本文围绕核心素养培育视域下的初中语文深度阅读教学干预策略设计，通过梳理当前教学过程中的教学目标、过程与评价等方面的缺陷，结合翔实的项目化学习案例、“多读、多写、多悟”教学实践，来创建涵盖课程内容优化、教学方式更新、评价体系完善在内的深度阅读干预策略体系，目的在于促进理论与实际相结合，促使学生冲破文本表层解读的限制，增强语言理解能力，发展批判性思维品质和审美鉴赏水准，为提升初中语文阅读教学品质给予操作性强的办法指引。

【关键词】核心素养 初中语文 深度阅读 干预策略



随着《义务教育语文课程标准（2022年版）》的实施，学生核心素养的培养已成为语文教学的核心任务。目前初中语文阅读教学还存在短板，大部分学生表现为“浅阅读”，63%的学生只关注情节发展。虽然约72%的教师认为阅读策略训练很重要，但仍然缺乏系统的阅读策略指导与阅读训练的实施。本文基于“培育学生核心素养”的教育理念，结合教学实践案例，构建了一套深度阅读干预策略体系，旨在全面提高初中语文阅读课课堂教学质量^[1]。

一、初中语文深度阅读的教学价值与现实困境

（一）深度阅读的教学价值

深度阅读不是简单地接收信息，而是包含表层理解与深入探究的综合认知过程，其本质特点就是读者同文本、作者以及更大范围的文化语境展开多维度互动，涉及文本互文性、批判性思维和文化反思等众多认知与情感层面。在核心素养培育的背景下，深度阅读具有无可替代的教学价值^[2]。

它要求学生在探究文本表层意义的过程中，体会语言的艺术性，辨别修辞手法的独特作用，感受文体风格的不同之处，进而做到对语言的准确把握和创造性使用。例如，在反复涵泳《济南的冬天》中那些温暖、安适的语句时，

学生不仅可以积累许多美好的词语，而且可以深切地体会到老舍先生用口语化的语言来塑造济南冬景别致之美的艺术匠心。

（二）现实困境分析

深度阅读虽然有着很强的教育意义，但是在目前初中语文课堂中落实深度阅读却面临着许多困难，已经逐渐成为目前教学研究中的一个重点问题。

1. 学生层面

（1）阅读兴趣与习惯的“浅层化”

受快餐文化、短视频等碎片化的信息传播方式被广泛采用之后，有些学生很难做到专心致志地研读长文学作品或者复杂文本，他们的阅读行为大多停留在对故事内容的了解层面，缺少深入探究文本深层含义的能力。

（2）思维活动的“伪批判性”

根据统计，大约有38%的学生在面对开放性阅读理解题或者参加文本研讨时，会依靠预设好的模板或者标准答案，他们的回答看起来具有表面上的“批判性”，却没有深入分析文本内容，也没有进行个性化的解读，所以表现出一种浅层次的“假批判思维”。

2. 教师层面

（1）教学理念难以彻底转变，“灌输式”教学模式仍占主导地位

部分教师习惯直接套用教辅资料里的解析内容，当作

价指标体系对这些数据进行量化分析，从而生成过程性评价报告^[5]。例如可以统计学生的课外阅读量是否达到了课标的要求，分析学生在阅读过程中所作的批注是否具有针对性，评价学生在互动答题中对于文本的理解程度等，使教师和学生能够清楚地知道自己的阅读过程以及存在的问题。

再次，重视结果性评价与过程性评价相结合，以纸笔测试等传统的结果性评价为基础，在此基础上利用AI系统对学生的阅读笔记、读后感、创意写作、口头表达等质性成果进行初步分析，通过关键词提取、情感分析等算法来判断学生文本理解的深浅和审美鉴赏水平，最后将教师的评语、学生自评与互评等整合为综合性评价。学生完成对《西游记》的阅读之后，上传读后感到AI平台，系统会对读后感的主题、内容、情感等进行初步分析，老师根据系统分析结果对学生作文提出详细评语并指出优缺点，提出改进意见。

最后，生成学生阅读素养发展动态报告，AI评价系统把过程性评价和结果性评价的信息融合起来，用图表、文字等方式创建学生阅读素养发展动态报告，清晰呈现学生在各个阶段的阅读能力变化、素养发展状况和薄弱之处。教师根据动态报告来调整教学策略，为学生制订个性化的阅读提升计划；学生根据报告来改进阅读方法，确定以后的阅读学习目标，使阅读评价真正起到促进学生阅读素养发展的“指挥棒”和“加油站”的作用。

（四）利用AI资源整合平台，开展跨学科融合阅读教学

依托AI海量数字资源整合平台，打破学科壁垒，建立起“语文+”的跨学科融合阅读教学模式，拓宽阅读教学的范围，提升学生综合素养。首先建立校级小学语文跨学科AI资源库，整合语文和数学、科学、美术、音乐、道德与法治等学科的数字资源，包含文本、图片、视频、音频、实践任务等，按阅读主题分“传统文化主题”“自然科学主题”“红色经典主题”等，为跨学科阅读教学的开展提供丰富的素材支持。

其次，根据阅读文本来设计跨学科融合的阅读任务，把语文阅读与其他学科的知识学习、实践活动结合起来。在阅读传统文化主题文本《端午粽》的时候，教师以语文、美术、道德与法治等学科为依托开展跨学科阅读活动。在语文学科中，教师主要指导学生理解文本内容，积累描写端午的优美语句；美术学科利用AI绘画工具绘制端午粽、龙舟等作品，感受传统民俗之美；道德与法治学科结合文本介绍端午节的由来和屈原的故事，培养学生对传统文化的认同感。

再次，用AI协作平台进行跨学科阅读合作探究活动，把学生分成不同的合作小组，每个小组针对一个跨学科阅读主题进行探究学习，用AI平台收集资料、交流观点、撰写探究报告。以学习《长城》为例，在学习过程中学生采用“语文+历史+地理”的跨学科探究方法，利用AI平台收集长城的历史背景、地理位置等资料，再根据文本内容分析长城的文化价值，最后用PPT、手抄报、小论文等形式汇报研究成果并相互评价。

最后，建立跨学科阅读评价机制，根据各个学科教学目标，从语文素养、学科知识、实践能力、合作探究能力等各个方面对学生跨学科阅读表现进行评价，引导学生在综合性的阅读体验中提高综合素养，实现语文阅读与其他学科学习的相互促进、协同发展。

结语

当AI技术与小学语文阅读教学深度融合之际，传统教学的束缚就被慢慢打破，阅读教育的无限可能也被不断开拓出来。本文所研究的生本化、适度性、趣味性、科学性这四个原则，就是AI赋能不偏离教学本质的“指南针”；个性化指导、沉浸式场景、智能化评价、跨学科融合这四个实践路径，就是技术与教学之间的“桥梁”，给一线教学提供可落地、可延伸的实践参考。AI并非教师的“对手”，而是教学的“伙伴”，其主要价值在于弥补传统教学的不足，为每一个孩子开辟适合自己的阅读成长之路。展望未来，AI技术同小学语文阅读教学的融合还要继续探索、不断改进，只有坚持“以生为本”，把技术真正应用到素养培育当中，才能切实让语文阅读走进孩子的心里，实现数字化赋能小学语文阅读教学高质量发展，让每一个孩子在阅读中汲取力量、绽放光芒。^[3]

参考文献

- [1] 方家惠. AI赋能小学语文阅读精准教学实践[J]. 学生·家长·社会, 2025(11): 57-59.
- [2] 万海艳. AI技术赋能小学语文阅读教学的探索与实践[J]. 中小学电教, 2025(11): 79-81.
- [3] 侯佳林. 人工智能赋能下的小学语文阅读教学模式革新[J]. 亚太教育, 2025(11): 42-44.
- [4] 蔡超芬. 数字化赋能下小学语文阅读教学优化策略探究[J]. 中华活页文选(教师版), 2025(16): 28-30.
- [5] 孙禹. AI赋能小学语文阅读教学的策略[J]. 幸福家庭, 2025(18): 67-69.

（作者单位：山东省济南市市中区原山小学）

课堂教学的关键部分，于是阅读教学的流程就被缩减成单纯的知识传授和机械记忆的过程，没能体现出学生在阅读活动里占据主体地位，缺少他们自主探究的特点。

（2）教学设计能力不足

如何设计能激发学生深度思考的核心问题？如何搭建有效的学习支架引导学生循序渐进地深入文本？这些都对教师的专业水平有着很高的要求，而相应的培训支撑往往不足。

3. 评价机制层面

单一的、过分侧重终结性评价的模式，无法为深度阅读提供正向引导传统阅读评估大多依靠标准化测验，重视考查学生对文本基本要素的记忆和解读能力，很难全面衡量学生的感情投入，思维发展以及学习策略应用等核心素养，这种评价方式加重了教师“应试”导向，使得深度阅读教学缺少内部动力和外部助力，限制了它的发展空间。

上述多重因素彼此交织，共同成为阻碍学生语文核心素养发展的关键瓶颈，彰显出开展系统化深度阅读干预的紧迫性与必要性^[3]。

二、核心素养导向下深度阅读干预策略的构建

对于以上的问题，本研究建立了以核心素养培养为核心要素的深度阅读干预体系，该体系框架大致涵盖了三大部分内容，即教学内容、教学方式和评价机制三个维度的深度阅读干预策略体系，旨在形成合力，系统推进深度阅读教学。见表1。

表1 深度阅读干预策略体系

干预维度	具体策略	核心素养指向	主要实施要点
教学内容	项目化学习设计、“三位一体”阅读体系	语言运用、文化传承	以驱动性问题为引领，整合课内外资源，构建阅读共同体
教学方式	情境创设、读写结合	思维发展、审美创造	联系生活实际，强调输入与输出的转化
评价机制	成长档案袋、AI+教师双轨评价	综合素养评价	关注过程性表现，实现及时、精准、个性化的反馈

（一）教学内容干预策略

（1）项目化学习设计：作为以学生为主导的探究性学习形式，项目化学习的一大显著特点就是学生会围绕一定时期内的复杂现实问题展开系统研究，实现核心知识的重新建构并迁移应用。在实际教学《格列佛游记·小人国》过程中，教师可以布置“小人国讽刺艺术分析”这样的专题任务，促使学生自主阅读、搜集资料、展现成果并且相互研讨，以此来深刻领悟文本内涵。这样一

种学习路线不仅摆脱了传统文本解读的单行道模式，而且走向基于实践体会的知识形成流程，进而有力地推进批判性思维能力的提升与发展。

（2）“三位一体”阅读体系构建：形成包含“课内精读，课外延伸，跨媒介鉴赏”的阅读教育体系。课堂上运用“1+X”群文阅读方式，如把《背影》作为突破口，联系《目送》、《父亲》等有关“父爱”的文章，探究“父爱”意象的多种表现形式；课外阅读执行分层指导策略，按照不同学段的特点，给出适合的书籍，初中阶段推荐《小王子》之类的童话寓言，高中阶段着重推荐《我与地坛》等哲理佳作；跨媒介阅读借助影视改编作品同原著《西游记》里孙悟空形象的比较，优化学生的媒介素养，培养他们的批判性思维。

（二）教学方式干预策略

（1）情境化教学：通过创设真实情境等方式激发学生阅读兴趣。如在讲解《壶口瀑布》的时候，教师事先播放与瀑布相关的视听素材，营造出一种身临其境的自然景观氛围，之后引导学生仔细赏析文本的语言特点，再安排仿写实践环节，促使学生从情境感知逐步过渡到语言内化的过程。这种情境化的教学形式想要建立起文本同现实生活之间的深层联系，从而优化阅读活动的内涵丰富程度以及实际意义。

（2）读写结合互动模式：把阅读和写作环节整合起来，设计出各种各样的实践任务，如仿写、续写、人物评传等等。拿《孔乙己》来说，就可以就“笑”这层意思展开思辨性的写作；在研读《水浒传》时，写出有关“林冲性格特点”的专题评论文章。这样一种读写结合的授课形式，既可以加深学生对课文内容的领会和迁移应用，又能锻炼他们的批判性思维能力和创新表达素养。

（三）教学评价干预策略

构建多维综合评价体系，将过程性评价与结果性评价相结合，一方面利用“成长档案袋”系统记载学生阅读笔记，创意写作等实践活动成果；另一方面搭建“人工智能辅助+人工复核”的双向反馈机制，靠AI工具进行初步评估，教师给予精确指导，保证评价既及时又精准^[4]。

三、深度阅读干预策略的实践案例与成效分析

（一）《紫藤萝瀑布》深度阅读教学案例详析在教授宗璞《紫藤萝瀑布》时，为了实现深度阅读的目标，教师精心设计了递进式教学方案，全方位落实“读写结合、深度探究”这一理念：

1. 第一阶段：多读——层次化感知文本

（1）一读（限时默读）：学生需在规定时间内完成

对文本的快速通读，着重找出描写紫藤萝花各个生长阶段形态特点的重要句子，用简练的话语概括出紫藤萝花“花开过程”的完整脉络。此环节目的在于加强学生的文本信息提取能力和整体理解能力。

（2）二读（配乐朗读与细读）：播放轻柔舒缓的背景音乐，教师或朗读能力较强的学生进行示范朗诵，营造沉浸式学习氛围，学生自主诵读课文，重点标记出文中使用的比喻、拟人以及通感等修辞手法，体会其艺术效果。此环节侧重于培养学生的语言鉴赏能力，引导学生关注文本的形式特点和审美内涵。

2. 第二阶段：多写——迁移化运用表达

观察与仿写。组织学生选择校园里某一棵植物，如银杏树或者月季花，模仿《紫藤萝瀑布》中的“托物言志”的写作手法，从植物的形态、颜色、风雨中的表现等方面入手，进行片段仿写练习，在描写植物的特性时要融入自己的情感体验或者哲理思考，从而实现从文本解读到创新写作的转变，进而达到提高语言表达能力的目的。

3. 第三阶段：多悟——思辨化探究意蕴

小组讨论与探究。提出核心讨论问题：宗璞为何会说“花和人都会遇到各种不幸，但是生命的长河是无止境的”？联系文本内容，以及宗璞家族在特殊历史时期遭遇的苦难，结合自身的生活体验，去探究其中蕴含的深刻含义。学生分组展开讨论，围绕着花朵经历磨难之后得以重生的象征意义进行论证，把宗璞及其家族在某一历史阶段所承受的苦难经历包含在考虑范围内，教师在课堂里巡回指导，适时引导学生集中讨论的核心议题，促使学生的思想产生碰撞，进一步提升学生的批判性思维能力和哲理探究水平。

这一案例完整呈现了如何通过读、写、悟的有机融合，将一篇优美的散文教学提升到语言、思维、审美协同发展的深度阅读层面。

四、深度阅读干预策略的优化建议

基于近年教学实践反思，为提升深度阅读干预策略的有效性 with 可持续性，提出优化建议如下：

（一）系统构建校本化深度阅读资源库

鼓励各学校结合自身师资、生源及文化特色，系统开发与部编版教材单元主题、必读名著紧密配套的深度阅读资源库。这个资源库可以涵盖文本解析指导，关联背景知识扩充板块，优秀多媒体素材，比如名家诵读音频、专题纪录片片段等。

（二）持续加强教师专项专业发展

创建深度阅读专题培训体系，全面加强教师的教学规

划与引导能力，着重改进文本解析水平，课程开发能力以及信息技术融合素养，帮助他们承担起深度阅读教学的引导职责，形成区域或者跨校深度阅读教研协作网络，推动经验交流与革新实践共同发展。

（三）着力建立家校社联动的阅读共同体

学校要积极担当起引领职责，利用家长会、校园开放日、专题讲座等多样化的平台，向家长传授深度阅读的重大意义及其实际价值。可以规划并推行“亲子阅读挑战赛”“家庭共读小组”“社区文学沙龙”等活动，促使家长和学生一同参与到书籍赏析、心得交流之中，形成浓厚的家庭阅读氛围。依靠社区图书馆、文化服务中心等外部资源，扩充学生的阅读范围，经由创建家校社协同的阅读生态体系，把阅读活动从校园拓展到社区，从学校延伸到家庭和社会，为深度阅读干预给予体系性的支撑和保障。

（四）积极探索跨学科融合的阅读路径

语文阅读不应是孤立的，应主动加强与其他学科的关联，打破学科壁垒，以更广阔的视野丰富文本解读的维度，深化学生的理解。例如，在研习郦道元《三峡》时，可邀请地理教师全面分析三峡地区的地貌特点和气候规律。这种跨学科整合既充实了教学形式，又帮助学生做到知识体系的整合，进而推动核心素养的全面提升。

结语

核心素养导向下的初中语文深度阅读干预策略，是一个涉及教学内容、方法、评价等多方面的系统工程。通过项目化学习和多元评价等策略的综合运用，学生能够冲破表面理解的束缚，进而达成与文本之间的深层次交流。在未来的发展进程中，还要进一步探究“技术推动人文”这种双层驱动思想在深度阅读教学环节里的具体应用途径，并且持续改进相关策略，使深度阅读教学真正成为滋养学生精神成长的沃土。^[5]

参考文献

[1] 潘道梅. 谈核心素养导向下初中语文阅读教学的优化设计 [J]. 中华活页文选 (教师版), 2025(08): 67-69.
[2] 金艳琦. 核心素养背景下初中语文深度阅读教学的策略研究 [J]. 新智慧, 2023(24): 115-117.
[3] 任倩. 初中语文深度阅读教学方法研究 [D]. 南充: 西华师范大学, 2023.
[4] 王戈亮. 核心素养下初中语文深度阅读教学 [J]. 文理导航 (上旬), 2022(10): 49-51.

（作者单位：广西壮族自治区南宁市武鸣区民族中学）

初中语文阅读教学中问题链驱动的课堂构建研究

◎陈雪峰

【摘要】问题链驱动教学以逻辑性、梯度性与探究性为核心特征，为初中语文阅读课堂的深度建构提供了有效路径。本文从问题链的内涵界定与价值审视出发，依次探讨问题链驱动课堂构建的目标导向、梯度递进与开放探究三大设计原则，并从课前设计、课中展开、课中深化、课末评价四个维度系统阐述课堂构建路径。科学设计的问题链能够有效串联文本要素，激活学生高阶思维，推动阅读教学从浅层感知走向深度建构，为落实初中语文核心素养提供实践参考。

【关键词】问题链 初中语文 阅读教学 课堂构建 深度阅读



阅读教学是初中语文教学的核心环节，承担着培养学生文本解读能力与人文素养的重要使命，然而，传统阅读课堂中普遍存在问题设计零散、逻辑关联薄弱、学生思维停留于浅层感知等问题，这些问题制约了阅读教学质量的提升。在新课程改革持续深化的背景下，优化课堂问题设计、构建高效阅读课堂已成为语文教育领域的重要议题，问题链以环环相扣、层层递进的结构特征，能够引导学生由表层阅读走向深度理解，为初中语文阅读教学的课堂构建提供了新的实践路径。

一、问题链驱动阅读教学的概念阐释与价值审视

（一）问题链的内涵界定与核心特征

问题链是教师根据教学目标与文本核心内容，把若干相互关联且逻辑递进的问题，有序组织成链条结构的教学设计形式，它与传统课堂里孤立、随机的单一问题不同，问题链以内在逻辑为纽带，将字词理解、情节梳理、主旨探究、手法鉴赏等不同层级问题串联成有机整体，形成由浅入深、环环相扣的问题序列^[1]。从核心特征来说，问题链具有显著的系统性，各个问题并非独立存在，而是围绕文本核心相互支撑、依次展开，共同服务于教学目标的达成，问题链具有明确的指向性，每个问题都指向文本解读的特定层面，引导学生的思维沿着既定路径逐步深入，问题链还具有内在的生长性，前一个问题的解决为后一个问题的探究提供认知基础，让学生在问题

推进过程中实现对文本理解的持续深化与自我建构。

（二）问题链驱动初中语文阅读教学的多维价值

问题链驱动初中语文阅读教学的价值主要体现在搭建文本解读框架、激活学生思维、优化课堂教学生态这三个维度上。在文本解读方面，问题链以文本核心主旨为中心，把情感线索、结构逻辑、写作手法等要素都纳入统一的问题序列来整合，能帮助学生突破碎片化理解局限并建立对文本的系统性认知。在思维发展方面，梯度化的问题链从基础信息提取开始，逐步引导学生对文本内涵展开深层剖析与批判性评价，推动思维从低阶记忆、理解层次向高阶分析、评价、创造层次持续跃升，切实培育学生的高阶思维能力。在课堂生态方面，问题链赋予阅读教学明确的探究导向与内在驱动力，促使学生从被动接受转变为主动参与，凸显学生在课堂中的主体地位，为合作探究教学理念的有效落地创造条件，从整体上提升初中语文阅读教学的深度与实效^[2]。

二、问题链驱动阅读教学课堂构建的设计原则

（一）以文本核心为锚点的目标导向原则

问题链的设计必须以文本核心为锚点，确保整条问题链始终服务于明确的教学目标^[3]。教师在设计问题链之前，需要对文本进行全方位且深层次的研读，从里面提炼出能统领全文的核心主旨与关键要素，像情感主线、叙事结构、核心表现手法等，然后以这些为轴心构建完整的问题序

列。问题链里的每个问题都要与文本核心内容保持高度关联，形成“问题指向目标、目标统领问题”的双向契合关系，让课堂探究始终沿着文本核心内容的方向有序推进。值得注意的是，目标导向并非表示问题设计要机械化与单一化，而是要求教师在把握文本核心的前提下，兼顾不同层次学生的认知需求，让每个问题既指向教学目标的达成，又具备激发学生深度思考的内在张力。

（二）以认知规律为依据的梯度递进原则

在目标导向原则确立问题链方向的基础上，问题链内部各环节的排列顺序同样至关重要。问题链的设计需要严格遵循学生的认知发展规律，按照由易到难、由表及里、由具体到抽象的顺序去构建问题序列，从而形成清晰的认知进阶路径。具体来说，问题链通常可以划分为基础感知、深入理解、审美鉴赏与拓展延伸这四个层级。基础层问题聚焦于文本信息的提取与梳理工作，帮助学生建立起对文本的初步整体认知。理解层问题引导学生深入分析人物形象、情节结构与情感脉络等内容。鉴赏层问题要求学生写作手法与语言特色展开具体的评析。拓展层问题促使学生将文本理解与个人经验、文化视野进行有效结合，实现思维的创造性延伸。四个层级之间环环相扣，能够确保问题链推进节奏的合理性，让不同认知水平的学生都能在各自的最近发展区内获得有效的思维挑战与能力生长^[4]。

（三）以学生发展为中心的开放探究原则

目标导向原则明确了问题链前进的具体方向，梯度递进原则规范了问题链的层次结构安排，开放探究原则进一步强调问题链实施时要充分尊重学生主体性。问题链设计要注重问题开放性，给学生提供广阔的思维空间，避免把问题链窄化为只有唯一标准答案的封闭提问序列。开放性问题设置能支持学生结合自身认知经验与情感体验，从不同视角对文本进行个性化解读，在探究过程中自主地提出新问题，实现从被动回答向主动建构的转变。在课堂实施方面，教师应该将自己的角色定位为引导者而非灌输者，通过追问、留白、提示等方式激发学生的探究意识，促使学生在自主思考与深度探究中完成意义建构，切实将“学生是问题的生发者与探究者”的理念落实到阅读课堂中。

三、问题链驱动初中语文阅读教学的课堂构建路径

（一）课前精准研读文本，设计梯度化问题链

问题链驱动课堂构建的起点是课前做充分准备，教师需深入研读文本提炼核心主旨与关键要素，并且要将教学

目标转化成从低阶到高阶递进的梯度化问题序列。梯度化问题链一般包含四个层级，基础感知层重点聚焦文本信息的提取与梳理工作，深入理解层主要引导学生分析人物形象、情节结构与情感脉络，审美鉴赏层要求学生对语言特色与写作手法展开评析活动，拓展延伸层促使学生将文本理解与个人经验相结合实现思维创造性延伸。这四个层级之间环环相扣，且前一层级探究结论为后一层级深入分析提供认知铺垫，它们共同构成完整的问题链框架。

以部编版八年级上册《背影》的教学为例，教师确认“父子情感”为核心主旨后，围绕这一主旨设计梯度化问题链。基础感知层：文章围绕哪几件具体事件展开叙述？作者四次写到父亲的背影，分别出现在怎样的情境之下？这两个问题引导学生通读全文、梳理脉络。深入理解层：父亲在送别途中为儿子做了哪些事，可以看出父亲具有怎样的性格特点？“我”对父亲的情感态度经历了怎样的变化，深层原因是什么？这两个问题要求学生结合文本内容展开分析。审美鉴赏层：作者描写父亲攀爬月台买橘子这一场景时，综合运用了动作描写与外貌描写，请分析这些描写方法如何将父爱表达得真实动人。拓展延伸层：结合自身生活中感受到亲情的某一具体细节，仿照文中的描写方式进行不少于150字的片段写作。四个层级问题指向明确、衔接自然，学生在逐层解决问题的过程中，对“父子情感”这一主旨的理解得以持续深化。

（二）课中创设情境导入，推进问题链逐层展开

课前设计出来的梯度化问题链要在课堂情境里有序激活并逐层推进，创设情境能够有效降低学生进入文本的认知门槛，在真实的感知体验中激发学生的探究欲望，为问题链的逐层展开奠定情感与认知基础，教师可以借助多媒体资源、生活经验唤醒等方式，把学生引入与文本相契合的情境场域形成初步感知，随着问题链不断推进教师要根据学生课堂反馈灵活调整呈现节奏，在学生思维受阻的地方给予适当提示，在理解到位之处顺势推进到下一层级，确保问题链的展开既要有节奏又要有深度。

以部编版八年级上册《苏州园林》的教学为例，教师在导入阶段借助多媒体依次呈现拙政园、留园的实景图片，引导学生直观感受园林的亭台布局与花木层次，并提出情境性问题：“观察这些图片，无论从哪个角度看，画面都显得完整和谐，你认为苏州园林在设计上最突出的特点是什么？”学生形成初步判断后，教师推进至理解层问题：“文章从亭台轩榭的布局、假山池沼的配合、花草树木的映衬、近景和远景的层次四个方面体现园林‘如画’这一特点，请逐一找出对应段落，并概括每个方面的具体表现。”学生完成细读梳理后，教师进一步推进至鉴赏

数字赋能中学语文经典阅读的文化遗产路径

◎高嘉麟 唐宋元

【摘要】数字化的时代背景下，数字技术迅猛发展，不断赋能中学语文经典阅读，这让文化遗产更具可行性、有效性。文章聚焦于此，明确数字时代经典阅读文化遗产价值，把握信息科技赋能应遵循的主体性、文化性、适切性三项原则，提出搭建沉浸式阅读平台、构建交互式解读体系、打造个性化学习路径、建立多元化评价机制等具体策略，促进数字技术与经典阅读的深层次融合。依托系统研究，旨在深化学生对经典内涵的理解，进而提升文化遗产的实效性与感染力。

【关键词】数字赋能 中学语文 经典阅读 文化遗产



中学语文经典阅读是传承中华优秀传统文化的关键路径，需要语文教师重点关注并巧妙安排。在数字化视野下，教师除了把握数字化环境下学生的多样阅读需求，还需多用、善用数字技术突破学生阅读时间与空间上的局限，真正将经典文学激活，确保文化遗产更具动态性、全面性、深入性。由此来看，深入探究信息科技下数字赋能、文心浸润的中学语文经典阅读文化遗产路径，具有重要的现实意义。

一、数字时代经典阅读文化遗产价值

在数字化的时代背景下，经典阅读的文化遗产价值体现在多个方面，具体如下：

首先，延续文化基因。经典文本是中华优秀传统文化的浓缩，承载着民族的价值观念、思维方式和审美情趣，体现出传统文化的博大精深、源远流长。数字技术服务于经典阅读文化遗产，可打破阅读受时间、空间限制的这一局面，确保经典阅读覆盖面更广，满足学生随时随地阅读的需求，也助力学生的个性化阅读，确保文化基因得以在更广阔的空间里传播^[1]。

其次，增强文化认同。中学生正处于性格养成、三观形成的关键时期，他们能通过经典阅读深入接触民族文化的核心内容，也能在数字技术的助力下，完成多样形式的阅读，还能借助图片、视频等资源降低理解经典文本的难度，确保他们更全面地感知经典魅力，逐步提升对民族文化的认同度和自信心，进而奠定文化遗产的心

理根基。

最后，推动文化创新发展。传承与创新相辅相成，数字技术为经典文本的解读和呈现提供了全新视角与手段。在数字环境中，学生由之前的被动阅读者转变为主动的读者，能深度参与到文本的解读与创作中，这有助于传统与现代元素的有机结合，使传统文化的生机与活力在创新中得以全面激活，从而确保文化得以持久、与时俱进地传承^[2]。

二、信息科技赋能经典阅读的文化遗产原则

（一）主体性原则

主体性原则，指的是学生的课堂主体地位会在信息赋能的过程中被尊重、被认可、被彰显。数字技术是服务于学生经典阅读、教师达成文化遗产目标的重要工具，不能取代学生的地位。因此，不论是教师设计数字阅读场景，还是开发数字学习资源，都需着重考虑学生的认知规律、学习需求和兴趣特点，从根本上规避技术过度堆砌。同时，搭建互动性强、参与度高的数字平台，引导学生主动地进行阅读、思考和探究，让他们体会到经典的独特魅力，助力他们的文化内化。

（二）文化性原则

文化性原则是信息科技赋能经典阅读的重要导向，指的是数字技术的应用要立足于文化内涵传承这一根本目标，不能脱离文化追求层面而追求华而不实的技术特效。这要求教师运用数字技术加工与呈现经典文本时，要着重

于学生反思能力的持续培养。

以部编版八年级上册《答谢中书书》的教学为例，课末评价按照下面的流程来操作。自评环节中，教师发放自评量表，设置三项具体指标，分别是“能否准确概括文中山川景物的特点”“能否结合具体语句分析借景抒情的写作手法”“能否说明本文与同类山水文在情感表达上的差异”，学生以“完全掌握”“基本掌握”“尚存困惑”这三个等级逐项进行自评，并且在“尚存困惑”处简要记录具体的疑问。互评环节里，四人小组成员围绕“问题探究是否深入”“观点是否有文本依据支撑”“能否有效回应同伴追问”这三项指标相互进行评价，同时提出具体的改进建议。教师总评环节，教师针对“借景抒情手法分析流于表面”“情感理解停留于字面”等共性问题进行集中点拨，并且依据评价结果对后续课时的问题链难度与引导策略作出相应调整，以此确保评价结果切实转化为教学改进的依据。

结语

问题链驱动下构建初中语文阅读课堂，是对传统阅读教学模式的系统性革新。以梯度化问题链作为核心纽带，贯穿课前设计、课中实施与课末评价等完整教学流程，能有效激活学生主动探究意识，推动学生思维由低阶向高阶持续进阶，切实提升阅读教学的深度与质量，问题链驱动教学要有效落地，依赖教师不断提升文本研读能力与问题设计能力。未来需进一步探索问题链与数字化教学手段的融合路径，让阅读课堂构建更契合新时代学生学习需求，为语文核心素养全面发展奠定坚实基础。^[3]

参考文献

- [1] 彭昌茂. 问题导向背景下初中语文深度阅读教学路径[J]. 中学课程辅导, 2026(09):54-56.
- [2] 朱凤霞. 问题链驱动初中语文深度阅读教学路径的构建[J]. 天津教育, 2026(05):86-88.
- [3] 马梦蕊. 高阶思维导向的初中语文阅读教学[J]. 中学语文, 2026(03):48-50.
- [4] 徐孝举. “问题链”驱动下的初中语文深度阅读教学策略[J]. 国家通用语言文字教学与研究, 2025(07):63-65.
- [5] 罗碧玉. 初中语文阅读教学中的问题链设计[J]. 中学生作文指导, 2025(03):46-49.

课题项目：本文系江苏省南通市教育科学“十四五”规划“问题链导学：义务教育阶段教学改革深化行动的机制研究”课题研究成果之一（课题立项编号：ZD2025182）。

（作者单位：江苏省南通市海门区东洲国际学校）

层问题：“作者在说明假山池沼时使用了作比较与举例子的说明方法，请结合具体语句分析这两种方法如何使说明更加清晰有力。”三个层级的问题依托情境逐层递进，学生思维由直观感知向文本细读再向语言鉴赏持续深化，问题链推进节奏与学生认知进程保持高度契合。

（三）课中聚焦学生主体，引导问题链自主生成

教师预设好的问题链给学生理解文本提供了基本认知路径，不过深度阅读的达成不能仅停留在逐个回答预设问题上，当学生在问题链引导下完成初步文本理解之后，教师要适时创设开放性情境，鼓励学生结合自身阅读困惑与个性化体验，自主提出新的探究问题，把预设问题链延伸成由学生驱动的生成性问题链^[5]。这一过程需要教师有意识地在课堂里留出充足的思考空间，通过追问、留白等方式来激活学生的问题意识，学生自主生成的问题是基于对文本的真实困惑，带有鲜活的个体色彩，能够把课堂探究引向更有深度的层面，推动学生在自主建构中实现思维的实质性进阶。

以部编版八年级下册《小石潭记》的教学为例，在学生完成“作者依次描写了哪些景物”“这些景物各具怎样的特点”“作者采用了哪些观察视角进行描写”等预设问题的探究后，教师创设开放性情境：“柳宗元写道‘以其境过清，不可久居，乃记之而去’，面对幽美山水却选择离去。结合全文阅读，你对这篇文章还有哪些未解的疑问？请将最想探究的一个问题写下来。”给予学生五分钟独立思考时间后，教师整理出具有代表性的问题，如“作者写鱼‘似与游者相乐’，后文却感到‘凄神寒骨’，这种情感转变是否合理？”“‘寂寥无人’是写实描写还是作者内心孤独的外化？”教师将这些问题呈现给全班，引导各小组选择其中一个展开深入探讨，代表分享探究结论后，其他小组给予补充与质疑。整个过程中，学生既是问题的生发者，又是问题的探究者，课堂主体地位得到充分彰显。

（四）课末实施多元评价，完善问题链教学闭环

问题链驱动课堂构建的最终环节是课末借助多元评价对整节课探究过程与学习成效做系统性反馈，以此形成“设计—实施—生成—评价”这样完整的教学闭环，多元评价体系需要把过程性评价与结果性评价进行有机融合，过程性评价聚焦学生在问题链探究里的思维表现、问题意识与合作参与情况，教师通过课堂观察与即时追问等，精准把握学习动态，结果性评价围绕学生对文本核心问题的理解深度与思维逻辑性展开综合评估，学生自评与互评是多元评价体系不可或缺的组成部分，自评引导学生审视自身在问题链探究中的优势与不足，互评帮助学生在同伴不同思维视角下拓宽认知边界，二者共同服务

把握文本的文化内核，确保文化信息的真实性与完整性。不论是在解读文本时，还是还原文本场景时，都需根植于文本传承，确保学生在技术的辅助下深化对文化内涵的理解。

（三）适切性原则

适切性原则强调数字技术要紧密关联中学语文教学实际，并且技术应用要与学生的认知水平相契合。数字赋能的方式因学段的不同、经典文本特点的不同而形成不小差异。针对浅显易懂的经典文本，可进行直观呈现；针对内涵深厚的经典文本，侧重设计层次递进的探究环节。另外，有必要考虑学校的技术条件和学生的设备运用能力，尽可能选择简便易行、效果显著的技术手段，确保数字赋能各项工作真正“落地”^[3]。

三、数字赋能中学语文经典阅读和文化遗产的路径

（一）搭建沉浸式阅读平台，还原经典文化场景

在学生经典阅读和引导他们文化遗产中，搭建沉浸式阅读平台尤为必要，以还原经典文化场景，激发学生的阅读兴趣。教师可利用虚拟现实（VR）、增强现实（AR）等数字技术完成平台搭建，确保经典文本中的场景、人物、氛围等可见、可感知，助力学生的阅读由之前的“读文本”转向“临其境”^[4]。

针对《桃花源记》这一经典，教师在搭建沉浸式阅读平台时，可结合文本描述的内容构建与之对应的桃花源虚拟场景。随后，让学生佩戴VR设备，让他们身临其境地“踏入”桃花林，看到“夹岸数百步，中无杂树，芳草鲜美，落英缤纷”的景色，听到溪流潺潺的声音，之后进入村落，看到“土地平旷，屋舍俨然，有良田、美池、桑竹之属”的布局，亲眼看见“黄发垂髫，并怡然自乐”的村民生活场景。平台可设置多个互动触发点，如学生走进村民时，会听到村民讲述“先世避秦时乱，率妻子邑人来此绝境”的来历，将“便要还家，设酒杀鸡作食”的热情招待场景生动再现。如此一来，便可让学生置身于桃花源场景中，真切体会那里的安宁祥和，方可深刻理解陶渊明对理想社会的向往，进而把握文本中的和谐文化理念，确保学生潜移默化地完成文化遗产^[5]。

（二）构建交互式解读体系，深化经典文化理解

为避免学生的阅读及对经典文本的理解停留在表面，教师需依托数字技术搭建多元互动桥梁，破解单一解读格局。学生可在该互动体系中，通过探究问题、小组协作、在线辩论等互动方式，完成对经典文本的多视角的探究

与解读，直到把握文本背后的文化内涵。另外，教师也需利用数字平台整合专家解读、史料文献等资源，为学生解读文本提供必要支撑，助其完成深度阅读，进而提升文化理解能力。

在《岳阳楼记》课堂，教师在数字平台上构建交互式解读体系时，可先设置“范仲淹为何能写出‘先天下之忧而忧，后天下之乐而乐’的千古名句？这一思想与他的人生经历、时代背景有何关联？”这类探究问题。学生可在平台上组建小组，针对这些问题展开讨论。平台可为各组提供范仲淹的生平史料、北宋社会背景文献、历代名家对《岳阳楼记》的解读等资源，避免学生的讨论陷入“空想”范畴。各组讨论中，可随时将观点、找到的论据上传平台的讨论区，其他小组可质疑、可补充。另外，教师还需在平台中专设“情景辩论”板块，引导学生针对“‘居庙堂之高则忧其民，处江湖之远则忧其君’体现的是忠君思想还是爱国情怀”等展开激烈辩论，教师在后台进行观测并适当引导。做上述设计与安排，便可深化学生对“先忧后乐”思想内涵的理解，进而体会其中的家国情怀，使得学生对儒家入世的精神形成全新认知^[6]。

（三）打造个性化学习路径，适配多元阅读需求
为助力学生实现个性化学习，教师还可利用大数据、人工智能等技术，精准分析学生的阅读习惯、知识储备、学习进度等数据，为各个学生量身定制个性化的阅读方案，确保全体学生成为数字赋能的最终受益者。此外，教师还需依托数字技术实时跟踪学生的阅读进程，进而获取阅读时长、答题正确率、笔记内容等信息，敏锐洞察学生经典阅读中的薄弱点，以此为依据推送适配的学习资源和练习任务，确保学生选用适合自身的阅读节奏与方式，由此提升文化遗产效果。

针对《论语》十二章阅读任务，教师应事先利用数字平台测试学生的阅读基础，由此获悉学生对孔子生平的了解程度、对基本文言字词的掌握的程度等。随后，借助系统的自动生成功能，获取学生阅读基础报告，指明学生的个性化学习路径。针对基础薄弱的学生，教师可利用平台推送“孔子生平动画”“文言字词精讲微课”等基础资源，附上字词解释、句子翻译等基础练习，扎实学生的阅读根基。学生完成基础任务且正确率达到既定标准后，再用平台推送“《论语》核心思想解读”等进阶资源。针对基础较好的学生，教师可利用平台推送“《论语》思想的现代价值”“《论语》与当代社会”等深度探究资源，并且布置“用《论语》思想解决生活中的矛盾”这类实践任务。在此基础上，利用平台自动采集、整理和分析学生的学习数据，若发现学生的薄弱点，

及时推送解析类材料或拓展类材料。依托上述种种举措，便可满足每一位学生的阅读需求，助其深刻理解儒家核心思想，避免文化遗产表面化^[7]。

（四）建立多元化评价机制，保障文化遗产实效

评价是中学语文经典阅读不可或缺的部分，科学合理的评价可全面、客观反馈学生的阅读实情和文化遗产成效。在数字赋能经典阅读这一视角下，教师需积极建立多元化的评价机制，在技术的支持下实现“评价覆盖过程与结果”“定量评价与定性评价的有机结合”。评价内容涵盖文本知识的掌握、文化理解、情感体验、实践应用等多个维度，教师也需灵活地采用线上数据跟踪、线下实践展示等新颖评价形式。

以《木兰诗》为例，教师可在数字平台按照如下思路构建多元化评价体系。首先，依托平台跟踪与记录学生的阅读时长、重点诗句标注情况、在线讨论的发言质量等，完成过程性评价并用报告的形式呈现。其次，依托数字平台开展测试，测试内容包括文言字词解释、诗句默写、文本内容理解等客观题，平台自动评判对错并给出分数，由此完成定量评价。然后，利用线下实践展示和师生互评两种方式完成定性评价，即利用数字平台发布“以‘木兰精神’为主题制作短视频或情景剧”这类实践任务，学生将实践成果上传平台，师生从“对木兰精神的理解准确性”“文化内涵的呈现效果”“创意表达能力”等维度进行评分和点评。最后，综合上述评价结果，为每一位学生生成个性化评价报告，确保学生了解自身实践作品的优点、不足并获取专业建议，也接收到平台推送的针对性地拓展学习资源。按照上述思路完成多元评价，可帮助教师及时获取学生的学习情境，确保对学生的引导、指导更具针对性，由此深化学生对木兰精神的理解，提升文化遗产实效。

（五）开发跨媒介资源矩阵，拓展文化遗产维度

在数字赋能的语文经典阅读课堂，文化遗产维度可进一步拓宽。教师只需将文字、图片、音频、视频、动画、游戏等多种媒介形式充分整合，打造出丰富多样的经典阅读资源矩阵，切实发挥不同媒介的不同表达优势，精准传递文字的内涵、升温阅读氛围、增强阅读趣味性等。最终，推动经典阅读从“静态”走向“动态”，从“单一”走向“多元”，开阔学生的阅读视野，丰富文化遗产维度。

开发基于《水调歌头·明月几时有》的媒介资源矩阵时，教师可将多样媒介资源充分整合：文字资源，除原文文本外，配备字词注释、白话译文、苏轼创作背景介绍等；音频资源，邀请专业播音员录制诗歌朗诵音频，搭配古筝、二胡等传统乐器伴奏，助力学生感知诗歌的

韵律美；视频资源，制作“苏轼与中秋”动画短片，将苏轼创作该词的人生境遇直观展现；互动游戏资源，设计“诗词填空闯关”游戏，将“但愿人长久，千里共婵娟”等名句设置为闯关题目，学生以填空、解释语句含义等方式完成闯关；实践资源，教师可推出“中秋诗词赏析”线上直播课，向学生详细解读词中“借月抒怀”的文化传统，鼓励学生创作中秋主题小诗。学生可结合自身需求、兴趣等选择特定媒介的资源进行学习，充分调动视觉、听觉等感官，全面且深入地体会词中的亲情、哲思，深化对传统中秋文化与诗词文化的理解，确保他们于不同维度完成文化遗产。

结语

信息科技为中学语文经典阅读的重塑提供了重要支持，构成了文化遗产新格局。该背景下，教师需遵循主体性、文化性、适切性原则，通过搭建沉浸式平台、构建交互式联系等路径，将技术与经典深度相融，助力学生深度理解经典并受到中华优秀传统文化的良好熏陶，进而强化其文化遗产意识及动机，方可筑牢经典阅读传承文化的重要基石。

参考文献

- [1] 马瑞秀. 具身智能时代下语文经典阅读在五年制高职立德树人中的实践探索 [J]. 快乐阅读, 2025(03):102-104.
- [2] 宁小英. 数字化教学模式在教学中的研究 [N]. 山西科技报, 2024-10-31(B03).
- [3] 董小玉, 刘千秋. 数字化阅读: 生态语文的一种实践走向 [J]. 语文建设, 2019(01):27-30.
- [4] 黄秀凤. 初中语文教学中传承中华优秀传统文化的策略研究 [J]. 中华活页文选(传统文化教学与研究), 2023(07):49-51.
- [5] 张庆林. 走近文学经典传承传统文化——语文经典阅读教学策略探究 [J]. 作家天地, 2022(14):74-76.
- [6] 王姗. 初中语文传承中华优秀传统文化教学策略研究 [D]. 中央民族大学, 2022.
- [7] 王艳梅. 走近文学经典, 传承传统文化——初中语文经典阅读教学策略探究 [J]. 中华活页文选(教师版), 2020(04):13-14.

（作者单位：高嘉麟，青岛朝城路小学；唐宋元，山东省青岛市城阳区第二实验中学）

价值观渗透下英语叙事类语篇阅读教学的“三维浸润”路径

◎李馨霄

【摘要】在英语阅读教学中实现价值观渗透，是落实立德树人的重要路径。本文提出叙事类语篇阅读教学的“三维浸润”路径——情节浸润、情感浸润、价值浸润，并以外研社 2024 版七年级上册中的 Emma’s Adventure 一文为例阐述实施策略，引导学生在阅读中从“走进故事”到“走进人物”再到“走进生活”，让价值观在潜移默化中自然生长。

【关键词】英语阅读教学 叙事类语篇 价值观渗透 三维浸润



党的十八大明确提出“把立德树人作为教育的根本任务”，《义务教育英语课程标准（2022 年版 2025 年修订）》（以下简称“新课标”）进一步明确，英语课程需落实这一根本任务，实现工具性与人文性的有机统一^[1]。这表明，英语教学绝非单纯的语言知识传授，更肩负着价值引领的重要育人使命。

英语教科书是学生接触多元文化、拓展国际视野的重要窗口，也是在语言学习中涵养正向价值的重要载体。叙事类语篇凭借生动的情节铺陈与浓厚的情感张力，成为价值观渗透的优质载体。正如布鲁纳在《教育的文化》中指出，叙事是人们理解他人的基本途径，自我认知也在叙事过程中逐步建构^[2]。学生阅读故事时，会在情节的感染与情感的共鸣中，将抽象的价值观内化为自身的精神财富。以外研社 2024 版七年级英语教材为例，故事叙述类语篇在七年级上册中的占比高达 36.67%，是阅读教学的核心内容。

但当前英语阅读教学中，“重语言轻育人”的倾向依然存在，教师处理叙事类语篇时，多聚焦于词汇、语法等讲解，忽视了故事深层育人价值的挖掘，导致价值观渗透流于形式。基于此，本文提出“三维浸润”教学路径——情节浸润、情感浸润、价值浸润，引导学生在叙事类语篇阅读中，逐步实现从“走进故事”到“走进人物”再到“走进生活”的跨越，让价值观在潜移默化中自然渗透。

一、“三维浸润”的内涵与价值

情节、情感、价值是叙事类语篇阅读中价值渗透的三个关键支点。三个维度既各有侧重又相互支撑，构成一个层层递进的教学体系。

情节浸润是基础维度。学生初读故事时，可借助时间轴、情节图等工具梳理故事脉络，明确故事内容为后续理解情节逻辑、实现从具体到抽象的跨越奠定了基础。

情感浸润是深化维度。在把握情节的基础上，学生通过绘制情感曲线、撰写内心独白等方式，追踪人物的情感变化，培育同理心在情感共鸣中完成对价值观念的初步认同。

价值浸润是升华维度。道德本质上是体现在人怎样与自己、他人、群体、大自然建立符合社会道德规范的互动关系^[3]。学生通过经历分享、创意表达与实践行动等方式，将文本价值与自身成长相连，使阅读真正成为促进自我发展的过程。

二、“三维浸润”路径的实施策略

本文以外研社 2024 版七年级上册第二单元的故事叙述文本 Emma’s Adventure 为例，具体阐述“三维浸润”教学路径的课堂实施。该文本讲述了一个关于爱好的成长故事：女孩 Emma 热爱写作，转学到新学校后，她将自己正在创作的故事放在书架上，一周

后惊喜地发现许多同学续写了情节，甚至有人提议成立写作小组，她因此收获了友谊与归属感，传递出“坚守爱好、主动分享，便能收获联结与友谊”的价值观念。在叙事结构上，故事采用经典的“问题—行动—转折—解决”框架并通过 Emma 的行动与收获，让读者感悟“勇敢坚持爱好的人，终会被世界温柔以待”。

基于上述分析，下文将从“三维浸润”的三个维度，具体阐述如何在课堂中引导学生走进故事、走进人物、走进生活，让价值观在阅读中自然生长。

（一）情节浸润：在故事脉络中搭建认知阶梯

情节浸润的实现，源于学生对故事脉络的清晰把握。在这一环节，教师需要通过情境创设和任务设计，引导学生在和文本的初次对话中完成对故事框架的整体建构。

（1）从生活经验出发，打开与故事对话的通道

阅读的起点并非文本本身，而是读者与文本相遇前的期待与好奇。教师需要激发学生主动走进故事的内在动力。建构主义理论认为，“情境”是意义建构的起点^[4]。学习者只有在相关情境中，才能激活背景知识，实现意义建构。

在 Emma’s Adventure 这一课的教学中，教师可先以“爱好”为主题引导学生积极分享，再顺势引导出主人公与故事的主题。随后，教师展示课文插图引导学生带着“Emma 的爱好是否帮她交到朋友”这一问题进入文本，为后续梳理情节奠定了基础。

（2）运用故事山工具，再在自主梳理中建构叙事逻辑

在学生带着问题进入文本阅读之后，教师可以提供适切的工具支架——故事山，引导学生围绕五个核心问题自主梳理。故事山的框架包括：开端（发生了什么？）、问题（遇到了什么困难？）、解决（如何解决这个问题？）、结局（故事最后怎么样了？）。

学生在独立阅读文本之后，提取关键信息，完成故事山的填写（详见图 1）。在梳理完故事的脉络之后，学生便建立了 Emma“勇敢分享爱好—获得积极回应—建立人际联结”的叙事逻辑。

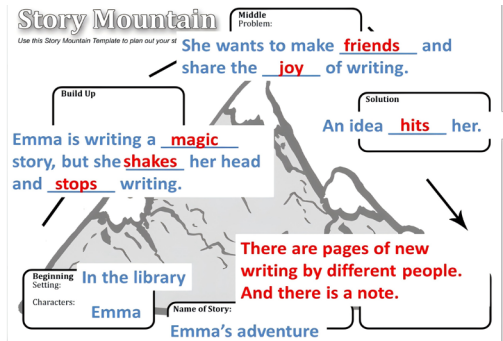


图1 Emma’s Adventure情节梳理故事山

（二）情感浸润：在角色代入中体验心灵回响

情感浸润的关键在于教师为学生搭建通往人物内心世界的有效通道。学生在敏锐捕捉人物情感的细微变化、在角色代入中与人物深度对话，这样才能真正走进人物内心，理解故事背后的情感逻辑和行为动机。

（1）绘制情感曲线，在文字中捕捉心灵的起伏

情感的把握始于对人物情感变化的敏锐捕捉。教师引导学生重读文本，借助故事描绘人物情感在不同阶段的变化。学生可以通过再次细读文本，找到课文中对 Emma 情感变化的描述语句，并进行概括，从而得出 Emma 的情感经历了从孤独到紧张再到惊喜的变化曲线。

（2）撰写内心独白，在对话中走进心灵的深处

情感的共鸣离不开真实可感的代入体验。当学生尝试以第一人称视角表达人物的内心想法时，也就自然在角色体验中完成了与文本人物的深度对话。教师可以选取三个关键节点，引导学生以 Emma 的身份写下内心独白：

节点一：She wanted to make friends and share the joy of writing. 教师引导学生思考 Emma 接下来想要怎么做？

节点二：Nervously, she opened it. Her eyes open wide. 教师引导学生关注她在害怕的时候，有怎样的内心独白？

节点三：“How about starting a writing group?” 教师引导学生想象 Emma 对于这个主意的评价会是什么？

当学生站在 Emma 的角度写下这些文字时，他们便不再只是故事的旁观者，而是与人物同喜同悲的参与者。

（三）价值浸润：在生活联结中实现意义生长

价值浸润作为“三维浸润”路径的重要环节，其核心意义在于打破文本与生活的壁垒。这一转化的核心路径是引导学生在读懂故事、共情人物的基础上，将文本中蕴含的价值观念，与自身的生活经验建立联结。

（1）回望自身经历，在分享中照见故事的光芒

在学生理解“爱好给 Emma 带来了友谊”这一价值观念之后，教师需要引导学生将目光从故事转向自己的生活世界，即你因为自己的爱好收获过什么？

在学生分享之后，教师可以追问：“How did it

feel to share your hobby with others?” 学生将在分享中意识到故事中的价值观是自己生活中真实的存在，从而完成了从“文本价值”到“个人认同”的第一次转化。

(2) 续写创编故事，在表达中沉淀自己的理解

价值的认同除了感受，还需要表达的出口。教师可以设计分层的创意任务，引导学生用自己的语言诠释“爱好让我获得_____”这一价值观念。分层任务可以设计为：a. 续写故事：Emma 在见到那些与自己志同道合的朋友之后，会有什么样的感受？他们会一起做些什么？ b. 改写结局：如果 Emma 没有留下笔记本，她可以通过什么其他的方式分享自己的爱好？ c. 创新写作：写一个关于“爱好给我带来_____”的自己的故事，分享自己的亲身经历。分层创作任务为学生提供了个性化的表达空间，让学生将文本中的价值观转化为自身的理解与表达。作品分享后，价值认同从个人理解走向集体意识，实现从文本价值到精神世界的深度浸润。以下是学生的一些分层创作成果（详见图2）。

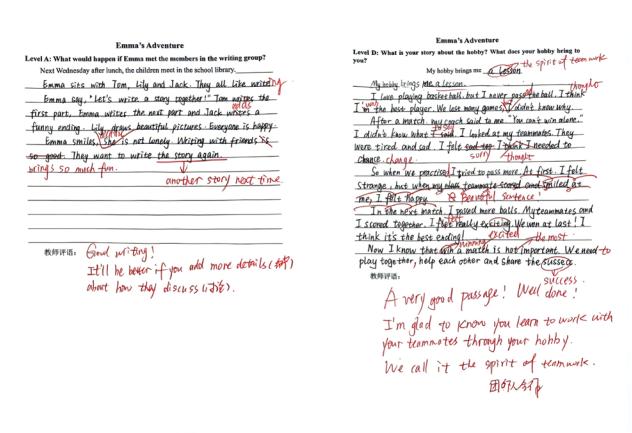


图2 学生创作成果

(3) 投入真实行动，在实践中让价值观生根

如果说创意表达是用文字演绎价值，那么真实行动就是用行为实践价值。教师设计真实情境任务，推动学生将故事中的价值观念转化为实际行动，让“爱好促人共同成长”这一价值观念延续到课堂之外。

教师可以发起“班级漂流小说”的真实项目（见图3）：由教师创作与“爱好”相关的小说开头，以周为单位由学生轮流续写，保持故事连贯性，每月组织最佳续写评选。对写作不感兴趣的学生可通过阅读故事、写下点评等方式参与，也可参与每月投票。

A girl who likes drawing There is a girl who can draw anything — and her drawing will come to life. But she thinks it's a bit strange so she is afraid to show her drawings...	Share your review: My favourite part is _____ I think _____ I want to know _____ The writer: _____ Date: _____
--	--

图3 “班级漂流小说”项目模板

这样的设计正是从“道德自我”到“重要他人”再到“社会场域”的逐步拓展^[3]。Emma 故事中的价值观念是学生在真实行动中可以亲身经历、反复体验的生活实践。无论学生以什么身份参与其中，都能在这一价值实践链条中找到自己的位置，让“爱好促进自我生长”这一价值观念在行动中生根发芽。

结语

本文基于价值观渗透的理念，提出了叙事类语篇阅读教学的“三维浸润”路径，并以 Emma’s Adventure 为例，系统阐述了情节浸润、情感浸润、价值浸润三个维度的课堂实施策略，引导学生在阅读中从“走进故事”到“走进人物”再到“走进生活”，在情节梳理中完成认知跨越，在情感共鸣中培育同理心，在生活联结中实现价值内化，三个维度层层递进，共同构成价值观渗透的完整路径。当学生将故事中的价值观念转化为自己的语言和行为时，立德树人便从理念落地为真实的教育实践。[阅]

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准 (2022年版 2025年修订) [M]. 北京师范大学出版社, 2025.10.
- [2] Jerome Bruner. Actual Minds, Possible worlds[M]. Cambridge, MA: Harvard Unersversity Press, 1986: 11-43.
- [3] 陶芳铭, 张筱菲. 初中英语教科书中课程思政的内容分析与价值实现 [J]. 北京教育学院学报, 2024, 38(1): 65-71.
- [4] 何克抗. 建构主义——革新传统教学的理论基础 [J]. 中学语文教学, 2002 (8): 58-60.

(作者单位：浙江省温州市绣山中学)

从文学阅读到专业阅读：中职生职业理解力提升路径研究

◎章红丽

【摘要】本文致力于研究中职语文阅读教学中提升学生职业理解力的有效路径。首先，文章阐释了中职生职业理解力的内涵。其次，从阅读素养对职业理解力培养的奠基作用、语文课程衔接文学阅读与专业阅读、文学阅读促进职业伦理认同等层面，论证中职语文课程提升学生职业理解力的价值。最后，文章提出以主题关联编组拓宽行业认知视野、以比较阅读培育职业情境判断力、以职业叙事涵养行业伦理认同的实践路径，以期为一线教师提供实践参考。

【关键词】中职语文 文学阅读 职业理解力



中职语文的阅读教学，在培育学生语言素养的同时，也在持续塑造着学生认识外部世界的思维方式。职业理解力作为中职生认知行业逻辑、判断职业情境、体认职业伦理的综合素养，其生长既依赖专业课程的知识积累，也依赖语言能力与思维品质的持续滋养。从文学阅读到专业阅读的延伸，是语文学科将阅读素养转化为职业认知能力的可行路径。本文立足中职语文阅读教学实际，探讨系统培育中职生职业理解力的实践方案。

一、中职生职业理解力内涵解析

中职生的职业理解力，是指中职生在专业学习与岗位实践中对职业领域形成结构性认知的综合素养。它既区别于职业技能的操作熟练度，也有别于职业规划中对岗位信息的简单收集，而是指学生能够对一个职业的行业逻辑、服务对象、责任边界与发展脉络做出有深度的理性判断^[1]。具备这一素养的学生，面对具体的职业情境时，能够辨析行为背后的专业依据，能够理解制度规范所承载的行业伦理，也能够和技术操作之上看到职业活动的社会意义。

首先，职业理解力是对行业运行逻辑的认知能力。每一个职业都嵌套在特定的行业体系之中，有其上下游关系、服务链条与协作分工。学生需辨识本专业岗位在这一体系中的位置与功能，理解岗位操作规程与行业整体效率之间的关联，从而超越对技能点的机械掌握，形成对职业活动全局的认识。

其次，职业理解力是对职业情境的分析与判断能力。

行业实践中充满需要权衡与决策的具体情境：技术标准的适用范围、服务方案的优先次序、突发状况下的应变选择，都要求从业者在已有知识与眼前条件之间做出合理的专业判断。这种判断力既依托专业知识的储备，也依托对行业惯例、客户需求与现场条件的综合考量，是职业胜任力中极具迁移价值的组成部分。

再次，职业理解力包含对职业伦理与社会责任的体认。行业规范与职业操守不是外在的约束条款，它们凝结着一个行业长期积淀的服务承诺与品质共识。学生需领会这些规范背后的专业精神，在岗位实践中将制度要求转化为自觉的职业态度，在利益取舍中守住专业底线。

为此，职业理解力指向的是中职生以专业眼光审视职业领域、以理性思维应对职业问题、以责任意识承担职业角色的综合素质。

二、从文学阅读到专业阅读：中职语文提升学生职业理解力的价值

(一) 阅读素养在职业理解力培育中居于基础地位

行业运行逻辑大量沉淀在书面文本之中，行业报告、技术标准、产业政策等材料承载着行业分工体系、技术演进脉络与上下游协作机制等结构性信息。中职生对这些信息的接收与加工，依赖于概括归纳、逻辑推理与信息整合等阅读素养的支撑。语文课堂上，学生在叙事作品中梳理因果链条，在议论文中辨识论点与论据的支撑关系，

在说明文中还原对象各组成部分的功能与关联，这些阅读实践所培养的结构性分析能力，与认知行业逻辑所需的思维方式具有高度的一致性。在产业结构持续调整、新兴业态不断涌现的当下，中职生步入职场后需要持续更新对行业的认识，而阅读素养正是支撑这种持续认知的基础能力。

（二）语文课程具备衔接文学阅读与专业阅读的条件

数字经济与智能技术向各行业渗透之后，中职毕业生在岗位上面临的任務类型发生了显著变化，信息甄别、方案比选、风险评估等需要分析性判断的工作环节日益增多。语文课堂中围绕多种文体展开的阅读实践，为分析性思维的训练提供了成熟的教学场景。学生比较不同作者对同一议题的论述时，需要辨别立场、评估论据、权衡结论的合理性；阅读新闻评论与调查报告时，需要区分事实陈述与主观判断、识别信息来源的可靠程度。中职语文教材的选文结构兼顾文学性与实用性，课程标准明确将语文素养与职业发展相贯通，这种学科定位与课程资源条件相结合的选文结构，让教师在现有教学框架内可实现从文学阅读到专业阅读的有机延伸。

（三）文学阅读经验能够有效促进职业伦理认同
专业课程中的职业道德教育多以法规条文与行为准则的讲授为主，学生能够知晓职业行为的边界，却不易由此生发出对职业精神的内在认同。文学作品对劳动者生存境遇的刻画、对职业选择中道德两难的呈现、对敬业与担当的人格书写，能够在阅读体验中唤起学生对职业责任与劳动尊严的情感共鸣。这种阅读体验中积淀的价值感受力，可在学生日后面对行业伦理议题时转化为理解与认同的内在动力。在社会公共讨论中职业道德议题受关注程度持续上升、企业用人对职业素养愈加重视的时代背景下，中职语文借由文学阅读涵养学生的职业伦理意识，是对当代社会注重从业者精神品质的切实回应。

三、从文学阅读到专业阅读：中职生职业理解力提升路径

（一）以主题关联编组阅读材料，拓宽学生行业认知视野

中职语文阅读教学长期集中于文学文本与通用性实用文体，欠缺与专业领域书面材料的关联与拓展^[2]。为有效培养学生的职业理解力，教师可围绕特定职业主题将文学篇目与行业文本编组搭配。学生在同一阅读单元内交替阅读两类文本，阅读经验在主题层面形成互补，学生对该职业领域的认知也随之拓展为兼具感性与理性的行业图景。

以笔者所在的畜牧兽医班级语文教学为例，开展高教版中职语文基础模块《喜看稻菽千重浪》阅读教学时，教师首先设置两个阶段性目标：一是让学生从课文阅读中提炼出农业科学研究的产业转化路径；二是将其迁移至畜牧兽医领域，形成对本行业运行体系的结构性认识。教师选取农业农村部《非洲猪瘟防控技术规范》节选与网络公众号文章《一个乡村兽医的 30 年：治愈生灵，也治愈自己》，构成从科研探索到制度建设再到基层落地的阅读序列。

教学从课文的深度研读起步。学生精读袁隆平从 1961 年发现天然杂交稻株到全国十三省协作攻关的历程，小组讨论后归纳出农业科研成果走向大面积生产所经历的若干阶段，为每个阶段拟定概括性短语，形成一条产业转化路径模型。这条路径随即成为进入行业文本的分析工具：学生带着它研读《非洲猪瘟防控技术规范》，检验路径中各阶段在畜牧防疫领域是否成立，识别规范中哪些环节与课文的科研转化阶段形态相似，哪些环节属于畜牧行业特有而课文未涉及的制度安排。各组据此提交路径修正方案，补充行业独有环节，调整表述，最终形成一条专属于畜牧兽医行业的产业运行路径。在此基础上，学生转入《一个乡村兽医的 30 年》的阅读，将这位基层兽医三十年间承担的各项职责逐一提取，对照修正后的行业路径确认每项职责所在的环节位置，分析该岗位与上下游环节的协作关系。教师提出贯穿本阶段的统领性问题：一位基层兽医的日常工作，如何嵌入并支撑着整个畜牧防疫体系的运转。各组以五分钟口头报告的形式作答，阐述须综合三份文本的信息。从课文中提炼分析模型，在行业文本中验证并修正模型，再以模型定位具体岗位的行业坐标，学生经历的认知过程是将文学阅读中习得的归纳方法转化为理解行业运行逻辑的思维工具，对畜牧兽医行业分工协作体系的认识由此从零散的实训经验上升为具有结构感的整体把握。

（二）以比较阅读训练分析思维，提升学生职业情境判断力

职业情境中的判断与决策，往往需要从业者在多种信息、多个方案之间进行辨析与权衡。中职语文课堂中的比较阅读，为这种分析性思维提供了系统的训练路径。教师在阅读教学中设置比较维度，引领学生对同一议题的不同文本展开对照分析：辨别不同作者的立场差异，评估各自论据的充分程度，梳理各方论证的逻辑线索。学生逐步掌握信息甄别与观点评估的基本方法，形成面对复杂信息时严谨分析的习惯，为在职业情境中做出合理的专业判断奠定思维基础。

例如，《喜看稻菽千重浪》比较阅读围绕专业信息辨

析与职业决策中的多方利益权衡展开，目标是让学生在同行业议题的立场交锋中形成独立的专业判断力。教师围绕宠物诊疗收费争议这一畜牧兽医行业真实议题，选取一篇讨论小动物临床收费合理性的期刊文章、一篇宠物主人在公共媒体发表的质疑过度检查的评论，以及《动物诊疗机构管理办法》中诊疗行为规范的相关条款进行讲解。进入行业议题之前，学生先从课文中获取论证分析的方法储备。比如，袁隆平致《人民日报》信件段落是一个精密的论证范本：先以全国累计种植面积与增产总量回应产量质疑，再以早籼稻与杂交稻的品种分类厘清概念混淆，最后指出以个别品种概括全局的逻辑谬误。教师与学生共同提炼三条可迁移的论据评估准则：事实依据是否覆盖足够范围、分类标准是否准确、结论是否超出论据的支撑边界。随后，全班围绕宠物诊疗议题展开模拟行业听证。学生分为兽医行业代表、宠物主人代表与行业监管代表三组，各组研读对应立场材料后进行五分钟陈述，其余两组依据三条评估准则发起质询，须指明对方论据在哪一条准则上存在薄弱之处。听证结束后进入立场转换写作阶段：每位学生站在与本组对立的立场上撰写三百字书面回应，援引对方材料中的具体数据或条款来论证对立立场的合理之处，任务驱使学生跳出单一视角，在矛盾立场之间寻求理据平衡。最后，教师提供一份模拟临床情境：一只老年犬持续三日食欲减退，接诊兽医建议进行血常规、生化全项与腹部影像三项检查，畜主对费用与必要性提出疑虑。学生以准兽医身份撰写给畜主的沟通说明，须同时回应经济顾虑与诊疗依据，行文中至少援引管理办法一条具体条款。学生经历认知冲突持续升级的辨析训练，这种在对抗性情境中反复锤炼的分析判断能力，与兽医执业中频繁面对的多方诉求协调任务高度契合，可切实提升学生的职业情境判断力。

（三）以职业叙事深化阅读体验，涵养学生行业伦理认同感

职业伦理的认同难以仅凭规则条文的宣导来达成，它需要个体对职业价值产生发自内心的情感共鸣。文学作品中大量的职业叙事，如劳动者面对困境时的坚守、技艺传承中的敬畏、服务他人时的体恤，为这种情感共鸣提供了丰富的阅读资源。教师在阅读教学中着重挖掘作品中劳动者的精神世界，指导学生细读人物在职业选择与道德抉择中的心理历程，感受文本所传递的敬业精神、责任意识与服务伦理^[3]。学生在持续的文学阅读中积累起对劳动价值的情感体认，并渗透至其职业态度的形成过程，使行业规范与职业操守不再停留于外部要求的层面，而是源于学生对职业的深层理解与认同。

例如，在《喜看稻菽千重浪》教学末期，教师致力于让学生在对劳动者精神世界的沉浸式感知中，生发出对

畜牧兽医行业职业伦理的内在认同。教师引入迟子建小说《候鸟的勇敢》中候鸟管护站管护员日常工作的章节与一篇退役搜救犬训导员的口述纪实文章。教师从三篇文本中各选取一个最能体现劳动者职业情感的段落：课文中袁隆平蹲在泥田翻看土壤的开篇场景、小说中管护员深夜巡查候鸟栖息地的段落、训导员口述中与搜救犬最后一次执行任务的片段。学生沉浸于这三个段落的自主阅读后，每人写下一段话：这位劳动者在此刻最深的牵挂是什么。全班交流时，教师将学生的回答按三位劳动者分类汇集，引领讨论从个体牵挂走向共性追问：三种截然不同的职业，为何指向相近的生命关怀？在情感基础充分铺设之后，教学转入行业伦理的情境抉择阶段。教师设计两个畜牧兽医行业的伦理两难情境：一位兽医发现养殖户为降低成本使用违禁兽药，举报将导致养殖户经营困难；一位动物检疫员在年关出栏高峰期被要求压缩检疫流程以保障市场供应。学生自选一个情境，三人一组讨论处置方案与伦理依据，讨论中须回溯三位劳动者在各自困境中的选择作为参照。各组陈述方案后，教师引入《执业兽医管理办法》中职业道德条款并提问：这些法规条文与三位劳动者身上体现的职业精神之间，是一种怎样的关系？在全班讨论后，教师布置“职业信念独白”课后作业：每位学生以五年后畜牧兽医从业者的身份，讲述自己在某个工作场景中面对的抉择与坚守，融入至少一位劳动者的精神对自己的影响。经由这样的实践，学生形成具有情感厚度的职业伦理观。

结语

从文学阅读向专业阅读的延伸，为中职语文阅读教学开辟了提升学生职业理解力的有效路径。主题关联编组让学生在交互阅读中建立行业认知的结构框架，比较阅读的立场交锋与信息辨析锤炼学生职业情境下的分析判断能力，职业叙事则借由文学作品的情感力量涵养学生对行业伦理的内在认同。三条路径协同发力，助力中职生职业理解力在持续的阅读实践中稳步生长。

参考文献

- [1] 柏凤鸾. 校企协同视域下中职语文职业能力评价体系的创新 [J]. 亚太教育, 2025(23):17—19.
- [2] 周泓妍. 核心素养视域下中职语文阅读教学的育人价值研究 [N]. 山西科技报, 2025—08—22(015).
- [3] 胡冬梅. 中取现代散文阅读教学应向分层要质量 [J]. 新课程研究, 2024(11):71—73.

（作者单位：浙江省金华市婺城区九峰职业学校）

任务型教学法 在中职英语阅读教学中的有效性探讨

◎陶春梅

【摘要】本文围绕任务型教学法在中职英语阅读教学中的有效性展开探讨。首先，从激发阅读动力、锻炼综合语言能力、促进合作交流等方面阐释任务型教学法应用于中职英语阅读教学的意义。其次，提出依据学情设计阅读任务以搭建语言能力发展阶梯，创设阅读情境以提升学生思维品质，组织小组协作探究以激活课堂交流氛围的实践策略。再次，结合教学实践开展有效性分析，揭示策略实施成效及需注意的问题，以期为提升中职英语阅读教学效能提供参考。

【关键词】任务型教学法 中职英语 阅读教学



中职英语阅读课堂长期沿袭以词汇讲解、语法剖析为主线的教学模式，学生主体作用未能充分发挥，难以提升阅读兴趣，语言能力与思维品质亦难以拓展，教学缺乏实效。寻求一种既能唤起阅读兴趣又能提升理解能力还能推动语言实际运用的教学路径，对中职英语阅读教学改进具有重要价值。任务型教学法是一种以学生为中心、由任务激发学习动力的教学方式，近年来在英语教育研究领域受到广泛重视^[1]。它将语言学习与具体情境紧密相连，驱使学生在完成任务的同时积极地使用语言，有助于提升学生的综合素养。

一、任务型教学法应用于中职英语阅读教学的意义

（一）激发持续投入的阅读动力

中职学生在英语学习上普遍底子薄、信心弱，长期面对单纯解词析句的阅读课，容易陷入应付式翻阅。任务型教学法将阅读置于具体任务之下，学生带着明确目的去读，读的过程因此有了方向感与成就感。任务本身蕴含可见的产出预期，学生需要从文本中筛选信息、整合内容、形成回应，阅读的每一步都与任务推进挂钩，这种内在驱动远比外部督促更能维持注意力。中职学生重实用、好动手的学习偏好，与任务型教学的实践取向高度契合，阅读由此从负担转化为一项可以胜任并能展示成果的活

动，英语学习意愿得以加强。

（二）锻炼多元综合的语言能力

中职英语阅读教学通常采用信息提取与语法解析的方式，学生所积累的多是语言碎片，难以转化为实际的语言运用能力。任务型教学法以完成与阅读内容相关的多样化任务为枢纽，阅读不再是终点而成为探究的起点，学生在读懂文本基础上，进一步对内容进行加工、转述、评判或再创造，听说读写在同一任务链中相互衔接。随着时代发展，中职学生未来面向职业岗位，需要更为进阶的处理产品说明、业务邮件、问题沟通的综合能力，任务型教学法把阅读与表达、理解与运用融为一体，学生在多重输入与输出转换中提升语篇意识与语用敏感度，语言能力由分项训练走向整体发展。

（三）促进合作探究的课堂交流

传统阅读课多呈现为静默的文本研读，学生之间鲜有思维上的碰撞。任务型教学法以多样化的任务形式激活课堂结构，小组分工查读、信息互补拼图、观点协商、成果共同展示，学生为完成任务过程中开口交涉、相互倾听、彼此修正，英语在协作中真正承担起沟通工具的功能。中职学生原本因语言基础薄弱而产生的拘谨感和畏惧感在分担任务的过程中得到化解，同伴间的支持使表达更为放松。学生在交流中不仅交换文本信息，还可交流理解策略与思维路径，阅读由独自的解码行为转向共建意义的语言实践。

二、任务型教学法在中职英语阅读教学中的有效策略

（一）依据学情精选阅读任务，搭建语言能力发展阶梯

中职学生英语基础参差不齐，统一的任务难度容易让基础薄弱者望而却步、令学有余力者无所收获，任务设计必须建立在对班级学情的细致研判之上。教师应在课前借助前测、随堂观察、作业反馈等方式，摸清学生在词汇储备、语篇理解、信息提取等方面的真实水平，将同一文本下的任务划分为可独立承担的基础任务、需要思考整合的进阶任务以及具有开放空间的拓展任务，各类任务在内容上彼此关联、在难度上逐级抬升。同时，教师还需为每一类任务配置相应的支架，不同水平学生都能积极投入到阅读活动中，在自己的能力区间内完成有意义的阅读，逐步提升不同维度的英语水平^[2]。

以外研版中职英语基础模块一“School Is Interesting”单元阅读教学为例，笔者针对所教的现代农艺技术专业班实施一次综合性学情研判活动。具体做法是设计一份覆盖 School Is Interesting 单元高频词与教材语篇微缩段落的前测卷，配套一段课堂十分钟的随堂观察记录，记录学生在阅读前的 Listening & Speaking 部分 Wu Lin 对话片段时的反应速度与理解准确度，再辅以学生日常作业中暴露的典型语用偏误进行整理。数据汇总后，教师将班级学生归入三个能力档次，并基于此设计阅读任务。首先，围绕 Reading & Writing 部分 Wu Lin 给 Carrie 的电子邮件语篇，构建出三组难度递进且彼此衔接的任务群。基础任务定位于读懂邮件的人物、地点、所学课程等显性信息，进阶任务要求学生提取邮件中关于 skill-training teachers 的多重身份信息并完成结构化梳理，拓展任务则引领学生进行迁移应用，结合现代农艺技术专业的实训课程内容，撰写一封介绍自己专业生活的回信。三组任务共用同一文本，难度梯度自然形成。

结合任务，笔者为基础档学生准备词汇释义卡与句式提示条，为进阶档学生提供信息整理表格框架，为拓展档学生准备邮件常用过渡语清单与回信范例片段。课堂实施中，学生依据自身水平进入相应任务簇，教师在巡视中观察任务承担情况，对选档偏差的学生进行个别调整。该实践使原本习惯于被动跟随的中职学生，能够在合宜难度区间内完成有意义的阅读，提升英语素养。

（二）创设贴近生活的阅读情境，激活学生的语用思维

中职英语阅读教学的有效性，很大程度上取决于学生

能否在文本与自身经验之间建立联系。任务型教学法强调语言的使用而非知识的堆积，教师在阅读任务的外围须搭建起具体可感的情境，让学生意识到所读内容关乎真实的交流场景。情境创设可以从学生熟悉的校园生活、家庭关系、社会见闻入手，也可以延伸至未来岗位中可能遇到的沟通情形，文本由此从语言符号转为承载意义的对话媒介。教师针对文本的体裁属性、信息分布与语篇逻辑，将信息检索、内容重组、观点比较、流程还原、文本改写等任务嵌入情境之中，阅读理解从字面解码深化为意义协商，学生的思维能力得到有效拓展。

例如，在初读任务基础上，阅读深入到思维能力的拓展上。笔者从 School Is Interesting 单元的多则文本中识别出三个适合现代农艺技术专业学生的情境锚点：Wu Lin 邮件中关于 vocational school 学习生活的叙述、Around the World 部分 Turfgrass science 一节呈现的农业相关专业、单元末 Secretary 所示专业信息采用可视化呈现方式。三个锚点分别对应日常校园情境、专业拓展情境与信息加工情境。

围绕第一个锚点，设计校园生活语篇改写项目。学生先通读 Wu Lin 邮件原文，提取邮件结构要素，再以现代农艺技术专业学生身份替换文本中的专业课程与实训场所信息，将 classroom、workshop 等通用词汇替换为 greenhouse、field、orchard 等本专业相关词汇，完成一篇个人版校园生活邮件。学生学习如何将阅读所获取的语篇结构服务于个人真实表达。

围绕第二个锚点，组织专业语篇拓读探究活动。学生研读 Turfgrass science 文本内容，先理出该专业培养目标、学习内容、就业指向三层信息，再对照本专业培养方案，绘制一份比较图，找出共通之处与差异之处。此活动使阅读理解超越字面层面，进入专业语境下的意义建构。

围绕第三个锚点，布置信息可视化转换任务。学生借鉴 Secretary 阅读内容中的环形信息图样式，将 Wu Lin 邮件中关于 skill-training teachers 的描述性文字转化为一张直观的信息图。学生在文字与图示的互译中，对语篇逻辑形成更细致的理解。结合任务实践，学生对英语语篇的语用敏感度在连续的语境转换中得到切实增强。

（三）组织有序的小组协作探究，激活课堂语言交流氛围

促进合作交流是任务型教学法育人价值的重要体现，中职课堂中学生个体差异较大，小组协作机制有助于提升英语阅读教学的有效性。教师在分组时兼顾英语水平、性格特质与学习偏好，使每个小组形成可互补的能力结

核心素养导向下 中职英语阅读教学模式创新

◎顾桂香

【摘要】核心素养导向下的中职英语课程改革给阅读教学提出更高要求，然而当下阅读教学普遍存在语篇处理浅层化、情境构建虚置化、评价机制单一化等结构性困境。以高教版《英语2基础模块》第二单元“Transportation”为实践样本，围绕教学目标重构、职场语篇整合、递进任务设计、多元评价建立四个层面，深入探究阅读教学模式的优化方案。研究表明，职场场景的深度融合与递进式任务链的科学设计，能够显著促进学生文本解读能力与综合素养的同步提升，为中职英语阅读教学改革提供可复制的实践参考。

【关键词】核心素养 中职英语 阅读教学 模式创新 职场情境



随着中职英语课程标准逐渐推行，英语教学正逐步从知识灌输朝着素养培养转变，阅读教学由于在语言输入中处于核心地位，在这一转变过程中发挥着十分重要的育人作用。然而在实际教学当中，对文本的理解大多停留在表面、职场场景的创设只是流于形式、评价体系缺少有效引导等现象依旧普遍存在，这对学科核心素养目标的实现造成了阻碍。基于真实职场文本重新构建阅读教学的目标框架、任务链以及评价方式，让其能够有效促进学生职业能力的全面发展，成为当前中职英语教育改革急需解决的关键课题。

一、核心素养导向的中职英语阅读教学理论审视

中职英语学科核心素养的设定，为阅读教学目标确立与方法构建奠定了基础，深刻剖析其理论内涵与实践难题，是促使阅读教学方式革新的基础条件与必经之路。

（一）学科核心素养的内涵与阅读定位

中等职业学校英语课程标准明确表明，职场语言运用、思维意识培养、跨文化认知以及自主发展共同构成英语学科核心素养四大支柱，它们有机融合形成完整育人目标框架。职场语言运用作为根基，为其他三方面能力发展奠定坚实语言基础，思维意识培养充当

纽带，有助于增强学生在跨文化场景下的适应能力，为跨文化认知指明方向，拓展学生的国际视野与文化自信，自主发展则成为长远进步的内在动力^[1]。四方面素养相辅相成、共同作用，致力于促进学生综合职业素养的全面提升。阅读教学不仅具备词汇积累与文本解读等基础性功能，更承担思维训练与职业塑造教育功能，是推动四维核心素养在课堂实践中有效落实的关键载体。

（二）当前阅读教学的现实困境与成因

当前在中职英语阅读教学的实际操作过程中存在结构性问题，阻碍着学科核心素养目标的有效达成。语篇处理普遍停留于词汇讲解与句义翻译的浅层层面，缺乏对文本整体语义结构与深层主题意义的系统挖掘，学生的语篇理解能力难以得到实质性提升。情境创设趋于表面化且授课内容与职业岗位实际要求脱节，使学生掌握的语言技能无法在真实工作场景中发挥作用。评价机制较为单一，以词汇测试与语法考查为主的终结性评价方式无法全面反映学生核心素养的动态形成过程，对教学优化的指导价值十分有限，这些问题根本原因在于教学目标设定出现偏差以及教师开发语篇素材与设计教学任务整体能力有待提高。

（三）阅读教学模式变革的理论依据

推动中职英语阅读教学模式变革，需要坚实的理论支撑。克拉申的输入假说强调可理解性语言输入对语

构，再为小组配置角色分工，让每位学生都承担具有挑战性的任务^[3]。任务推进中，教师以点拨或追问等方式融入小组讨论，引导学生在任务实践中运用英语进行深度交流。组间还可设置成果互评与观点交锋环节，英语阅读课堂由教师主讲的语言输入模式转向学生互动的语言输出模式。

例如，随着 School Is Interesting 单元阅读的深入，笔者着力将课堂转化为协作完成阅读输出项目的平台。第一步进行异质分组与角色分派，每组兼顾英语水平梯度、性格倾向与表达偏好，组内设置语篇研读员、信息整理员、语言润色员、成果汇报员四类角色。第二步开展阅读输出项目“School Club Poster Design”。项目以 Reading & Writing 部分 Photography Club、Dancing Club、English Club 三张海报为蓝本，要求各小组围绕现代农艺技术专业特色，共同设计一张面向本专业学生的校园社团英文海报，方向可以是 Green Garden Club、Farm Practice Club 或与本专业相关的其他主题。项目分四个推进环节：首先各组研读三张范本，提炼海报英语的语言特征，包括句式短促有力、动词带动行动、押韵或重复增强记忆等；其次各组围绕本专业特色商讨社团定位，用英语列出社团活动要点；进而各组完成海报文字撰写与版面草图；最终各组在课堂上以英语完成海报推介，组间相互投票评选最具吸引力的社团。

笔者在各小组间流转，对协作中出现的机械化分工给予优化建议，对停滞不前的小组以提示问句激发思路。同时，笔者还引入质询环节，在各小组分享成果过程中，其余小组以提出对海报内容的疑问，分享小组予以翔实的回应。课堂在多轮信息往返中由教师主讲的输入状态转向学生互动的语言输出状态，学生借助合作开展了兼具挑战性与启发性的活动，对本专业的理解更为深刻，英语阅读课堂的交流密度与语用浓度均得到显著提升。

三、任务型教学法在中职英语阅读教学中的有效性分析

（一）分层任务推动中职学生阅读参与显著改善

任务型教学法依据学情精选阅读任务，使中职班级中长期失语的学生重新发挥出学习主体性，基础薄弱者凭借显性信息提取任务取得可见进展，学有余力者在迁移应用中接受智识挑战，课堂语言活动密度由此抬升。需留意的是，前测数据会随单元推进而失效，分层一旦固

化便容易演变为新标签，教师应依据学生在阅读任务中所呈现出来的真实表现持续调整，让分层始终服务于个体进步，推动每位学生英语水平的持续提升。

（二）情境介入助力中职学生语用思维有效激活

在任务实践中，阅读情境与现代农艺技术专业身份相连，文本由词句辨识转向主题意义探究。学生在校园生活、专业拓展、信息加工等情境中完成对话篇内容的反复加工，英语思维在语境转换里得到多元拓展。教师设置任务情境时需要注意其与文本之间的适配度，过度包装反易使学生注意力偏离阅读本身，教师应明确情境设计的思维发展目标，让贴近学生生活及专业的情境切实服务与中职阅读课堂，避免活动热闹而收效不足的问题。

（三）协作探究促进中职英语阅读课堂气氛改观

异质分组与角色分派让学生在合作中承担不同语言职责，组间质询与成果交锋将课堂推入持续输出状态，中职学生普遍存在的抗拒开口说英语的问题在任务分担与互助中得到改善。在实践过程中，协作成效高度依赖教师现场调度能力，分组时常会流于形式、角色徒具其名、讨论偏离任务方向等时有发生，教师须在小组运行中持续进行激励，让鼓励贯穿合作始终，以促进学生阅读理解能力和合作沟通能力的整体涵养。

结语

任务型教学法将阅读置于具体任务之下，能够切实回应中职英语阅读教学长期面临的参与度低、运用能力弱、课堂交流不足等突出问题。教师可依据学情精选任务、创设贴近生活的情境、组织有序的小组协作探究，提升中职阅读教学的针对性，在培养学生语言能力的同时，提升思维品质和沟通交流能力。中职学生在富有挑战与意义的阅读活动中实现阅读能力与综合素养的同步发展。^[4]

参考文献

[1] 初新民. 任务型教学法在中职英语阅读教学中的应用研究[J]. 校园英语, 2025(51):78-80.

[2] 陈力男. 中职英语写作教学中任务型教学法的应用分析[J]. 新智慧, 2025(06):102-104.

[3] 周月峡. 任务型教学法在中职英语教学中的应用[J]. 河南教育(基教版), 2024(09):92-93.

（作者单位：四川省苍溪县职业高级中学）

言习得的决定性作用，为阅读材料的难度选择与职场语篇整合提供了科学参考^[2]。维果茨基的最近发展区理论阐明了支架式教学在认知发展中的核心价值，倡导通过系列递进任务促使学生文本理解能力从基础到高层次提升，而建构主义学习理念认为知识内化源于真实环境与学生主动探索，证明了在阅读教学中深度融入职场场景的合理性与必要性。三者相互补充，共同构建以学生为中心、以能力培养为导向的新型阅读教学框架，为后续探索与实践构建稳固理论根基。

二、中职英语阅读教学模式创新的实践建构

以核心素养为本开展阅读教学革新，需要在教学设计目标设定、内容选取、活动组织以及效果评测这四个层面进行体系化重塑，并依托 Transportation 单元的阅读教学实践来具体说明各层面实施策略。

（一）以素养为导向重构阅读教学目标

传统阅读教学目标通常聚焦在词汇记忆与语法掌握方面，这与核心素养的四项标准存在较大的差距，亟须在目标设计层面实现根本性转变。素养驱动的阅读教学目标应该包含语言运用、思维发展、文化体悟以及自主探究这四个方面的系统化框架。以 Transportation 单元为例，语言运用目标设定为学生能够精准获取 FAQ 材料里的出行核心信息，掌握 shuttle bus、change for、get off 以及 costs about 等职场核心词汇，并能灵活运用“Start from Terminal 1 station, change for Subway Line 2 at Zhuquemen station, get off at Zhonghua Square station and take Exit B”等典型句式完成职场信息传递，思维发展目标要求学生统筹考虑出行时间、路程远近以及个人偏好等多元条件，对各类交通方式的适用性与有效性进行评估，文化体悟目标是帮助学生深入领会“Glad to be of service”等商务服务情境下的礼貌表达原则，自主探究目标着重培养学生在完成方案设计时整合资源、自主构思输出的能力，四个维度的目标环环相扣且彼此强化，以此确保素养培育全面融入阅读教学的各个环节。

（二）以职场语篇为载体创设真实情境

职场语篇因具备实际的交际特性与明确的语用特征，成为中职英语阅读教学往情境化转变的重要依托^[3]。Transportation 单元的阅读材料是从酒店员工培训手册的常见问题解答部分选取的，主要介绍从机场到酒店以及从火车站到酒店这两条线路的多样化交通选择，其

中涵盖班车 Line 6、地铁 Airport Express Line 换乘 Subway Line 2 以及出租车等出行方式的运营时间、费用范围与详细路线等信息，语篇中“How can I get to the hotel from the airport”以及“It takes at least one hour, and costs about 80 yuan”等表述，这一语篇既体现了真实职场问答的语言模式，也是学生学习职场语言交流能力的关键素材。教师以客人询问交通方案作为情境引导，把阅读活动设计成真实的职场信息查找任务，让学生扮演酒店服务人员的角色去深入理解文本内容，在语言学习与职业应用之间搭建起有意义的桥梁，显著增强阅读教学的职场适用性。

（三）以递进任务为抓手深化语篇理解

递进任务链的设计能帮助学生在感知、理解以及迁移三个认知维度实现循环式发展。在感知理解阶段，Read and guess 任务让学生快速通读材料并判断文本出处，通过辨析 FAQ 文本结构特征初步把握篇章整体框架，Read and complete 任务借助表格作为信息工具，引导学生系统提取 Route、Transportation、Time 以及 Details 四类关键要素，例如准确记录“Airport Express Line—Terminal 1 station—Subway Line 2—Zhuquemen station—Zhonghua Square station—Exit B”这一完整换乘路线，训练精准捕捉职场文本关键信息的阅读技巧。在应用实践层面，Read and decide 任务要求学生针对特定表述进行对错辨别并引用原文作为支撑，促使语篇理解从信息获取转向深度评析。在迁移创新阶段，学生结合客人抵达时间、行李状况等具体情况规划首选与备选交通方案，运用“We suggest you take the subway”以及“If you arrive after 23:00, please take a taxi”等句式完成职场方案写作，这样才能实现从语言认知到语言运用的根本性转变。

（四）以多元评价为手段促进自主反思

单一终结性评价难以全面呈现学生核心素养的形成过程，构建多层次评价机制是激发学生主动反思与实现持续进步的关键举措。在评价范围上，考核指标从单一的词汇语法检测拓展到篇章理解精准度、职场信息处理效能以及书面表达条理性与得体性等维度，以写作自评和互评评查表为主要手段，围绕字母拼写规范性、语法运用恰当性、交通方案核心句式正确运用以及是否遵循商务礼仪准则等要素指导学生检验学习成效，例如检验方案写作中“Glad to be of service”的礼貌开篇以及换乘路线描述的信息完整度是否合格。在评价参与者方面，教师评判、学生自我

审视与同伴评议实现有机结合，学生在相互反馈中进行多元观点认知交流，在自我评估中增强多元认知能力^[4]。在评价作用上，过程性评价渗透于阅读任务各个环节，结果性评价侧重方案写作成果，二者相互配合共同打造推动学生语言水平及职业素养共同进步的完整评价体系。

三、阅读教学模式创新的反思与优化策略

在教学实践建设不断深化的过程中，逐步显现出一些亟待解决的关键议题，围绕教学情境创设、评价体系实施以及数字技术整合三个维度深入探讨，能够促进阅读教学模式在动态调整中实现持续改进。

（一）教学情境设计的适切性改进

Transportation 单元阅读教学将酒店员工培训手册视为职场文本素材，所创设的情境非常贴近实际工作环境。然而，在实践中部分学生由于缺乏酒店服务行业的直接经验，很难完全代入到职业角色中。这种情境认知的断层在一定程度上限制了他们语言应用能力的提升。针对这一问题，情境创设要同时兼顾真实性与适配性，可以结合学生专业背景对职场场景做个性化调整，强化阅读内容与职业发展之间的内在联系，并且采用渐进式情境铺垫的方式，借助图片展示、职场视频等多种媒介预先激活学生的职业认知结构，减轻学生情境理解的压力，确保职场情境能够真正有效促进语言能力的深度发展。

（二）评价机制运用的科学性提升

构建多元化评估体系为 Transportation 单元阅读教学带来更全面反馈渠道，不过在学生相互评价过程中暴露出对评判准则认知不一以及反馈内容浮于表面等缺陷，评估的诊断价值与助学效果尚未充分展现。优化评估机制科学性可从两方面入手：一方面要精进评估量表的细则设计，将“交通方案表述的完整性”“换乘路线描述的精确性”以及“商务礼貌准则的体现程度”等关键要素细化成可观测的具体行为指标，确保学生在自我评价与同伴互评时有明确依据；另一方面应增强评估结果对后续教学的指导意义，教师要依据学生在方案写作中的普遍性错误灵活调整教学重心，让评估切实助力核心素养的持续培育而不只是局限于对学习成果的单一评判。

（三）数字技术融入的长效路径探索

目前技术应用大多只局限在课件展示以及音频播放等基础环节，还缺少能驱动阅读教学模式持续革新的

长效机制^[5]。未来数字技术的深度整合要从三个维度系统地展开：在资源维度方面，要利用 AI 工具依据学生的英语能力对 Transportation 文本进行难度分级改编，从而达成阅读材料的定制化匹配；在过程维度方面，要通过智慧教学平台实时采集学生阅读行为的信息，为教师精准剖析文本理解难点提供数据依据；在评价维度方面，要运用大数据技术构建学生英语阅读能力的动态档案，以直观化方式呈现核心素养的演进过程，促进阅读教学从经验导向转变为数据导向，为中职英语阅读教学的持续革新提供智能化支撑。

结语

Transportation 元阅读教学实践证明，以核心素养为本的中职英语阅读教学创新是从目标设定到文本解析再到评估方式的全面革新。职业文本深度融合让语言习得与工作场景实现有机结合，阶梯式任务体系科学设计引导文本解读逐步深入，多维度评估体系创设为学生自我提升注入持久动力。面向未来，中职英语阅读教学变革要在理论深化、实践探索及技术辅助三个层面不断深化，推动学科核心素养从课程理念切实转化为可衡量、可评估的学习成效，为中职英语教育优质发展提供有力的实践保障。

参考文献

- [1] 陈红梅. 深度学习理论视角下基于学科核心素养的中职英语教学设计——以 Career Planning 为例 [J]. 科教导刊, 2025(15):44–46.
- [2] 徐婧媛. 强化职业导向, 创新教学模式, 培育核心素养——基于核心素养的中职英语教学策略研究 [J]. 新世纪智能, 2025(98):31–33.
- [3] 董慧. 跨学科学习视角下的中职英语阅读教学实践——以“The History of Route 66”课例分析为例 [J]. 海外英语, 2025(08):205–207.
- [4] 兰翩翩, 兰希, 周钟圆等. 核心素养视域下中职英语阅读教学路径 [J]. 西部素质教育, 2024, 10(22):119–122.
- [5] 金逸勤. 指向学科核心素养的中职英语教学实践探索 [J]. 佳木斯职业学院学报, 2024, 40(06):164–166.

（作者单位：江苏省扬州市江都区江都中等专业学校）

《伐檀》主旨探究

◎许蔚滢

【摘要】对《诗经》中《伐檀》一诗的主旨有多种解读，本文通过对几种观点的比较，结合关键词的理解、全诗的逻辑性分析以及文献资料，提出“美君子先事后食说”才是正确的理解。

【关键词】伐檀 主旨 争议 逻辑性



诗无达诂，对《诗经》中《伐檀》一诗主旨的理解，前人一直存在争议。本文拟对《伐檀》的主旨作进一步探究。

一、关于《伐檀》主旨的三种主要观点

关于《伐檀》主旨的理解，有多种观点，主要的有三种。

（一）“刺贪”说

此观点主要来自《毛诗序》。汉代的《毛诗序·伐檀》中说：“伐檀，刺贪也。在位贪鄙，无功而受禄，君子不得仕进尔。”^[1]

（二）美君子先事后食说

这种观点始见于先秦时期的《孔丛子·记义》，该文中说“孔子读《诗》及《小雅》，喟然而叹曰：‘……于《伐檀》，见贤者之先事后食也。’”^[2]

（三）贤者不遇明主说

这种观点来源于南宋的朱熹。他在《诗集传》中说：“诗人言有人于此用力伐檀，将以为车而行陆也。今乃置之河干，则河水清涟，而无所用。虽欲自食其力，而不可得矣。然其志则自以为不耕则不可以得禾，不猎则不可以得兽，是以甘心穷饿而不悔也。诗人述其事而叹之，以为是真能不空食者。后世若徐穉之流，非其力不食，其厉志盖如此。”^[3]

二、三种观点的主要争议点

其一，对诗歌每章前3句的理解不同。

诗歌每章前3句是：

坎坎伐檀（辐、轮）兮，置之河之干（侧、漘）兮。

河水清且涟（直、沦）猗^[4]。

朱熹认为，用力伐檀，是为了造车在陆地上走，但却将之放在了河岸边，作用得不到发挥，寓指贤者不遇明主，才华得不到施展。

“刺贪”说，理解诗的主旨是刺贪，“君子不得仕进尔”，但纵观全诗，能够明白无误、清清楚楚地看出与“仕进”相关联的句子是一句也没有，唯一似乎可以暗示“不得仕进”的诗句，只有像朱熹理解的那样，“檀（辐、轮）”被置于“河之干（侧、漘）”，无路可走。以此喻指因为“在位贪鄙”、“无功而受禄”者把君子仕进的道路给占了，君子“不得仕进尔”。

按照美君子先事后食说的理解，这三句是对一种劳动场面和自然景观的描写，表达出对劳动者的歌颂和赞美。

其二，对诗歌每章中间4句有不同理解。

诗歌每章中间4句是：

不稼不穡，胡取禾三百廛（亿、困）兮？

不狩不猎，胡瞻尔庭有县貆（县特、县鹑）兮？^[4]

朱熹的理解是“其志则自以为不耕则不可以得禾，不猎则不可以得兽”，强调的是“志”，即在自我内心认知层面或者自我价值观取向层面的“不可以不劳而获”。

“刺贪”说和美君子先事后食说的理解是“对不劳而获或无功受禄的谴责和愤慨”，是通过诘问强调在外在的道德和行为规范上的“不应该不劳而获”。

其三，对诗歌每章末尾两句的理解亦有不同观点。

诗歌每章末尾2句是：

彼君子兮，不素餐（食、飧）兮！^[4]

朱熹理解的是“甘心穷饿而不悔也”，也就是宁愿挨饿也不白吃；美君子先事后食说理解的是，对君子通过付出劳动来解决“餐（食、飧）”问题，没有“白

吃”的赞美；“刺贪”说则是以“那些君子不白吃呀”来表达“那些所谓的君子干的都是白吃的勾当”的愤慨与讽刺。

三、如何正确理解《伐檀》的主旨

（一）我们对该诗中的关键词应该有正确的理解

1. 对“胡”的正确理解

据易健贤先生考证，“‘胡’字在古代汉语中作疑问代词使用，既可表反问，又可表设问。除了有‘为什么’的义项外，亦有‘何’‘怎么’‘岂’的义项。上述两种义项在《诗经》中至少出现50次以上。”^[5]

按照朱熹理解的“其志则自以为不耕则不可以得禾，不猎则不可以得兽”，该诗中的“胡”应该取后面的义项，即“怎么”、“岂”义项，每章的中间四句诗应该理解为“不耕种收获，怎么（岂）会取得三百束粮食呢？不狩猎打猎，怎么（岂）会看见你家院子里挂着野味呢？”强调的是这种现象不会出现、不会存在。真正的君子不会做出这种事情来。

按“刺贪”说和美君子先事后食说的持有者理解的“对不劳而获或无功受禄的谴责和愤慨”，“胡”应该取前面的义项，即“为什么”义项，每章的中间四句诗应该理解为“不耕种收获，为什么会取得三百束粮食呢？不狩猎打猎，为什么会看见你家院子里挂着野味呢？”强调的是这种现象不应该出现、不应该存在。突出这种行为违背道德行为规范，不应该做出这种事情来。

我们认为，对字词的理解，不但要看当时的时代，该字词有哪些义项，而且要看该字词所出现的具体的语言环境，也就是其上下文。从上下文来看，朱熹对“胡”的理解与其具体语言环境并不具有完全协调性。其一，“三百”代表数量很多，如果仅仅是表达君子认为的不耕种就不会取得粮食，不狩猎打猎院子里就不会看到挂着野味，就没必要突出其数量很多，而只表达不会取得和不会看到即可，否则，就会让人解读为，取“三百”不可以，取少许还是可以的，这与朱熹所理解的“甘心穷饿而不悔”相矛盾。其二，“胡瞻尔庭有县貆（县特、县鹑）兮？”按照朱熹“不耕则不可以得禾，不猎则不可以得兽”的解读，庭院是不会看到，也不会存在“禾”与“兽”之类东西的，但“瞻”与“有”表达的是看到的已经存在的现象，而并非朱熹所理解的“可能性不存在”，即“不会看到”。

我们认为，“胡”应该理解为“为什么”，这种理解，不论是从逻辑性上还是从语气的前后贯穿一致上，都比较顺理成章，符合具体语言环境，而且与该词在该时代

的义项相吻合。

2. 对“君子”的正确理解

据张启成先生考证，“《诗经》中的‘君子’一词均无贬义”^[6]。而梅琼林先生也提出，“《诗经》君子一词凡186见，《论语》109见，《孟子》82见，以上375个‘君子’中，按下《伐檀》一诗的三个‘君子’不论，其他372个‘君子’也从无学者和注本作过反语和讽刺的解读。”^[7]因此，我们认为，按“刺贪”说，“君子”是被讽刺的对象，是带贬义的，这与该时代对“君子”的通常理解相矛盾。

3. 对“素餐”的正确理解

刘恭懋先生认为，“释‘素餐’为‘白吃’指不劳而获或无功受禄”^[8]，安敏先生也认为，“将‘素餐’理解为无功而食是有时代的一致性与传承性的”^[9]。他们都列举了相关例证：《孟子·尽心上》：“公孙丑曰：《诗》曰：‘不素餐兮，君也不耕而食，何也？’”《盐铁论·散不足》中论“古者君子夙夜孳孳思其德，小人晨昏孜孜思其力，故君子不素飧，从不空食。”曹植的《矫忠》写道：“芝桂虽芳，难以饵鱼；尸位素餐，难以成居。”

4. 对“河水清”的理解

“河水清”的字面意义是不存在争议的，那就是“河水清澈”。但有学者认为，寓意为清明盛世。我们觉得这种理解有些牵强，且与全诗不相协调。最突出的表现是，既然是清明盛世，就不存在“不稼不穡取禾三百廛（亿、困）”和“不狩不猎有县貆（县特、县鹑）”的现象，更不可能引发诗作者对所谓“在位贪鄙，无功而受禄，君子不得仕进尔”或贤者不遇明主“虽欲自食其力，而不可得矣……是以甘心穷饿而不悔也”的感叹了。

我们要从不同时代背景出发，结合当时的相关文献材料实现对该诗主旨的正确理解。

朱熹对该诗的主旨持的是“贤者不遇明主说”，其支撑的主要依据是，车应该在陆地上走，现在放在河边，则“无所用”。我们认为，通过水道来运输的方式，从古至今都是常见的，也是很重要的，尤其是古代，古代缺乏大型的陆地运输工具，如果要走陆地，这些车有可能需要通过人驱赶着牛与马等动物一辆车一辆车地运输，那得花多少人力和物力啊！

我们再结合同时代的文献资料《淮南子·人间训》来看：

解扁为东封，上计而入三倍，有司请赏之。文侯曰：“吾土地非益广也，人民非益众也，入何以三倍？”对曰：“以冬伐木而积之，于春浮之河而鬻之。”^[10]

“以冬伐木而积之，于春浮之河而鬻之”意指：冬天

伐木堆积起来，等到春天水涨起来后，通过河水运出去卖。同样道理，伐檀（辐、轮）所造车置于河边完全可能是因为需要水运。也就是说，置于河边，要解决的是运输问题，而非弃之不用。否则，诗中不断强调“坎坎伐檀（辐、轮）”的辛苦劳动就显得很不合理了，道理很简单，既然不用，为什么还要不断浪费时间和精力去“坎坎伐檀（辐、轮）”呢？因此，“今乃置之河干，则河水清涟，而无所用。虽欲自食其力，而不可得矣”，朱熹的这种结论过于简单和武断。而毛诗认为诗歌主旨是“君子不得仕进尔”，也有失偏颇。

（二）我们通过对全诗进行逻辑性分析，来正确理解该诗的主旨

按“刺贪”说，“伐檀，刺贪也。在位贪鄙，无功而受禄，君子不得仕进尔”，由此发出“彼君子兮，不素餐（食、餐）兮”的讽刺与感慨。这种解读，存在几个逻辑性问题，一是人称的逻辑性问题，按这种理解，每章中间的“尔”与每章末尾的“彼”都是诗人表达讽刺与愤慨的对象，指的是同样的对象，为什么前面用第二人称“尔”，末尾用第三人称“彼”？二是内容的逻辑性问题，“君子不得仕进尔”的说法，唯一的支撑点，就是与朱熹的“用力伐檀，将以为车而行陆也。今乃置之河干，则河水清涟，而无所用”的观点类似，也就是说，诗中能够支持这种观点的只有诗歌每章前面的“坎坎伐檀（辐、轮）兮，置之河之干（侧、漚）兮”，把所伐之“檀（辐、轮）”摆错位置了。前文已经讲过，置之河之“干（侧、漚）”也许是因为要水运，并不意味着摆错了位置。退一步来讲，即使可以理解为摆错了位置，但除了这个地方外，全诗其他部分均看不出与“仕进问题”有直接瓜葛，这不仅使“君子不得仕进尔”结论的提出显得非常勉强，也与作诗赋文应该突出主旨主题的基本常识相违背。三是关键词理解的逻辑性问题。按照前文所讲，据张启成先生和梅琼林先生考证，《诗经》中的“君子”一词并没有贬义，也没有学者和注本对其作过反语和讽刺的解读。“刺贪”说对“君子”的理解与当时的时代的理解不相吻合。

朱熹的“贤者不遇明主说”，也存在诸多不合逻辑的地方。一是犯了“内容的逻辑性问题”。正如前文所讲，将所伐之“檀（辐、轮）”置之河之“干（侧、漚）”，要解决的是运输问题，而非弃之不用。否则，诗中不断强调“坎坎伐檀（辐、轮）”的辛苦劳动就显得很不合理和常理了。二是人称的逻辑性问题。按照朱熹“诗人述其事而叹之，以为是真能不空食者”的理解，“尔”与“彼君子”二者所指完全相同，都是“真能不空食者”。这样一来，同样面临上文所讲

到的人称逻辑性问题。

尽管该诗的主旨众说纷纭，但有些基本信息是争议不大的。“坎坎伐檀（辐、轮）兮”，这是劳动者在紧张地劳动。“不稼不穡”和“不狩不猎”，这是没有付出劳动。“不素餐”就是“不白吃”。结合这些基本信息，并统筹全诗的内容，我们认为，整首诗讲的都是劳动与收获的关系问题，对劳动成果的分配事宜和劳动的价值观问题表达观点，表达了尊重劳动、反对不劳而获、提倡自食其力的主题。从整个诗篇来看，每章诗第一部分描写劳动者的紧张劳动，第二部分表达对不劳而获者的愤慨与谴责，第三部分表达对先事后食的君子的赞美。按这种理解，整个诗篇不论是从内容逻辑性，还是从语气的连贯性以及情感表达的合理性上看，都显得天衣无缝，顺理成章，无可挑剔。

结语

总之，我们的结论是，对于《伐檀》的主旨，正确的理解应该是“美君子先事后食说”。当然，“刺贪”说有一定的合理性，诗篇“刺”“无功而受禄”的贪婪行为和“贪人”是无可厚非的，但说诗篇表达有“君子不得仕进尔”的主旨则有些勉强。而“贤者不遇明主说”则过于牵强附会了。^[9]

参考文献

- [1] 阮元. 十三经注疏 [M]. 北京：中华书局，1980.
- [2] 白冶钢. 孔丛子译注 [M]. 上海：上海三联书店，2014.
- [3] 朱熹. 诗集传 [M]. 北京：中华书局，2018.
- [4] 孔丘，夏华. 诗经 [M]. 沈阳：万卷出版公司，2016.
- [5] 易健贤. 君子的赞美诗：《诗经·伐檀》题旨讨论 [J]. 贵州教育学院学报（社会科学），2003(01):54-58+94.
- [6] 张启成. 《诗经·伐檀》本义争论的再思考 [J]. 贵州教育学院学报（社会科学版），1999(01):59-61.
- [7] 梅琼林. 《诗经·伐檀》题旨的文化探索及阐释的多元性困限：对刘恭懋先生商榷论文的反应及理论思考 [J]. 贵州教育学院学报（社会科学版），1998(03):64-67+88.
- [8] 刘恭懋. 《诗经·伐檀》是“敬老歌”吗：与梅琼林先生商榷 [J]. 贵州教育学院学报（社会科学版），1998(02):53-58.
- [9] 安敏. 《诗经·伐檀》主旨的争论及其阐释要义 [J]. 贵州教育学院学报（社会科学），2004(01):66-69+102.
- [10] 刘安，陈广忠. 淮南子译注 [M]. 上海：上海古书出版社，2017.

（作者单位：香港都会大学人文社会科学院）

