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。主要面向中小学生、家长、教师及阅读教育工作者。

订阅方式

订阅电话：010-68130986

咨询邮箱：ydyccbjb01@163.com

卷首语

AI赋能书香 阅读照见初心

本刊编辑部

习近平总书记2025年3月6日在参加全国政协十四届三次会议民盟、民进和教育界委员联组会讲话时强调：“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。”

当前，我们正处于第四次人类阅读模式的革新——移动网络和数字技术的普及与发展，使阅读方式由纸读转向屏读、听读与社交互动化阅读共存。这一智能化阅读模式的深层价值，在于其通过重塑个体阅读路径，为实现全民阅读的宏伟目标奠定坚实基础。这一过程使阅读的终点从“书本的最后一页”拓展至“思考的新起点”，形成了“阅读—思考—对话—创造”的循环。这种将知识输入转化为思想输出与创造的阅读模式，正是提升全民阅读质量、培养终身学习习惯的关键所在，为构建书香社会提供了实践路径。

在人工智能时代，阅读者应当锤炼这几项核心素养：精准的提问与指令能力、严谨的思辨与鉴别能力、系统的整合与创造能力，以及深刻的审美与共情能力。AI极大地降低了跨学科知识获取的门槛，阅读者主动利用这一优势，打破专业壁垒，在纵向上深耕专业领域，在横向上广泛涉猎人文、社科、自然科学等，借助AI以便于理解不同领域的核心概念。更重要的是，阅读的最终目的应指向创造。这种以创造为导向的阅读，使得知识不再是孤立的库存，而是生生不息的创造之源。

这些关键能力的塑造，既需要我们秉持正确的阅读理念，善用智能工具提升效率，更要求我们回归阅读的本源——通过扎实的文本细读与深度思考来实现真正的成长。

对于奠定知识根基与思维品质的经典著作、核心文献，我们必须坚持“第一手阅读”，即“读原典”。这意味着拒绝AI的摘要和二手解读，通过文本细读，与作者进行零距离的深度对话。同时，我们要主动创造“慢阅读”的空间——关闭干扰源，拿起一本纸质书，或在电子设备上开启专注模式，允许自己在一个段落上停留、沉思、细细品味。这种“慢”，是对抗思维碎片化、培养深度思考能力的必要修行，是任何技术都无法替代的精神体验。无论技术如何演进，阅读中那些最人性化的部分，恰恰是我们不能被AI替代的价值所在。这些源自生命体验、情感与道德选择的深度理解，是AI无法真正拥有的。因此，我们更应珍视阅读带来的心灵触动与精神成长。

今天，我们正站在人工智能引领的新历史节点，“人—书—AI”协同阅读模式的兴起，不仅标志着个体阅读方式的深刻变革，更为全民阅读战略的深入实施提供了前所未有的历史机遇。通过降低阅读门槛、优化阅读体验、提升阅读效能，人工智能技术可以使不同年龄、地域、教育背景的读者获得个性化的阅读支持。无论是为青少年提供适龄的分级阅读材料，还是为专业研究者建构跨学科的知识关联，或是为老年读者实现便捷的语音交互，这种新型阅读模式正在打破传统阅读的诸多壁垒，使“人人皆读、处处能读、时时可读”的全民阅读愿景加速照进现实。

更重要的是，智能阅读将推动阅读的价值从单纯的知识获取转向深刻的精神滋养。当AI承担了信息处理的机械劳动时，读者得以更专注于价值判断、审美体验和思想创新，在古今中外的经典文本中汲取智慧，在跨文化的思想交流中开阔胸襟，在持续的精神对话中提升境界。这种深层次的精神提升，正是全民阅读战略追求的终极目标——不仅要让人民“有书读”，更要让人民“读好书、善读书”，在阅读中实现精神的升华。

阅读与成才

Reading and Development

2026年第05期　总第29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　贾炎迪

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。

目录 CONTENTS

卷首语

AI赋能书香　阅读照见初心　本刊编辑部

专家视点

21世纪以来国内阅读素养研究的知识图谱及热点解析　王鸿滨　郑凯灵　7

学前教育

信息化背景下幼儿绘本阅读教学的有效策略　李　妍　14
幼儿教师早期阅读教学信念与课室实作行为的关系研究　董　倩　17
绘本阅读赋能幼儿综合素养提升路径探究　李磊蕊　20
从文本理解到对话共建：儿童哲学绘本阅读的实践探析　张银枝　王　琳　陶世哲　23
绘本剧表演活动对4—5岁幼儿阅读兴趣的影响研究　丁　群　26
幼儿成长档案袋：记录与阅读相伴的成长足迹　孙秀娟　29
蒙台梭利语言教育法在学前教育阅读活动中的应用路径探析　郑以可　32
数字化背景下幼儿园绘本阅读活动实施路径探究　赵　雪　35
幼小衔接视角下逆境绘本阅读培育大班幼儿心理韧性的行动研究　褚丽娜　38

教研经纬

走出教室，读活文本
——小学语文阅读教学破解“读不透、记不牢、没动力”问题对策　秦桂丽　41
唯有书香最动人
——新课标视域下小学语文阅读指导方法　刘　翼　44
小学语文《大自然的秘密》阅读与观察能力训练　唐　磊　47
任务驱动式小学整本书阅读指导策略实践探索
——以快乐读书吧《中国古代寓言故事》为例　蔡昌素　50
从童话到儿童故事：小学低年级语文阅读素养培育的路径探析
——以《歪脑袋木头桩》和《七色花》为例　李博涵　53
兴趣是学生快乐阅读的“着力点”
——小学语文阅读兴趣培养　刘缔君　56

小学语文课堂互动式阅读教学的实施路径与效果分析 刘文美 59
小学语文阅读教学中批判性思维培养路径探究 王 娜 62
小学整本书阅读作业设计优化策略的探索 杨月华 65
小学高年级语文阅读课堂中批判性思维培养的实践研究 胡广武 68
“智”趣习作：以AI赋能小学语文习作教学创新发展的实践探索 李 莹 71
小学语文阅读教学中育人价值的立体化渗透策略研究 刘慧怡 74
小学语文分层阅读教学对提升学生阅读能力的实践研究 张 京 77
知识分类学习论视角下小学语文阅读策略单元实践探索 张 婉 80
大概念下小学语文大单元阅读教学策略 马珊珊 83
小学英语阅读教学中语言综合能力培养路径研究 栾志伟 86
英语学习活动观在小学英语高年级阅读教学中的实践路径 金 燕 89
从阅读走向写作：基于主题语境的小学英语以读促写教学的实践研究 程淑婕 92
绘本“嵌”进去，素养“长”出来
——小学英语嵌入式阅读的课堂重构 贝莉莉 95
童诗阅读在小学音乐课堂中的教学应用 李碧霞 黄 梅 98

学科研思

理科智慧实验赋能语文阅读教学路径的研究 金士岳 101
从“工具应用”到“思维赋能”
——初中语文阅读教学与信息技术深度融合的实践探索 张 姗 104
数字化赋能下的初中语文读写结合教学 裘 霞 107
问题链驱动下初中语文小说思辨性阅读教学策略 邬李洁 110
初中语文整本书阅读策略研究
——四维精准教学策略的构建与实操路径探究 陈 艳 113
主题阅读，让初中生英语阅读成为习惯 蔡卓莹 116
教育戏剧视域下初中英语阅读教学实践 王志强 119
基于语境理论的初中英语阅读课趣味化词汇教学策略探究 裴思文 122
衔接思维背景下高中语文作业设计的实践策略 蔺全红 125
高中语文群文阅读教学在“三新”背景下的策略研究 李 靖 128
高中英语阅读教学中批判性思维培养探析 杨志凯 131
深度学习视域下高中英语阅读教学探索提升学生高阶思维能力的实践路径 朱友志 134

结合英语报刊阅读探索提升高中生英语学科核心素养的路径 王国艳 137
高中生物片段式阅读教学的策略研究 贾路路 141

职教视野

数字工具辅助《代码依赖》技工英语深度阅读教学实践路径探索 穆延芬 144
高职英语阅读教学中任务驱动模式的应用与效果研究 王好静 147

高教研究

人工智能赋能高校辅导员阅读引导与思想引领路径研究 何志鹏 150

课堂内外

小学低年级整本书阅读启蒙的亲子共读模式研究 贾 娜 153
小学语文《乡下人家》一文情境阅读教学策略探究 刘晓平 156
基于阶梯式阅读任务单的小学语文整本书阅读
——以《海底两万里》为例 皮长英 159
小学语文互动式阅读教学策略分析
——以《观潮》一文为例 朱 彤 162
开启名著之窗，激发语文阅读兴趣 沈晓蛟 165
基于AI批注工具的《红楼梦》人物关系阅读探究 邓 进 168
从被动读到深度读：“四位一体”整本书阅读实践路径研究 陈燕玲 171
小学英语课外阅读与课堂教学融合路径探究 吴成喜 174
初中英语课外名著阅读指导探讨 车 静 177

教育聚焦

在笑与泪中成长 沈晓勤 179
红色经典阅读在初中历史课堂教学中的有效策略 杨敏儿 182
中考生物阅读课实施与理解能力发展的实践研究 张永晓 185

继续教育

教师进行有效课外阅读的策略研究 陈宝娥 188
巧搭文化支架，聆听古人智慧
——教学评一致下“读书明智”文言文大单元教学实践研究 姜善辉 191
核心素养导向下小学语文整本书阅读教学策略研究 韩 芳 194
基于新课标的小学语文阅读教学策略研究 罗军娣 197
跨学科融合视域下小学语文主题阅读活动设计研究 程 杨 200

情感教育视角下小学语文绘本阅读中的“共情”能力培养 陈红蕊 203
高中语文群文阅读教学的实践策略研究 段王静 206
深度阅读视域下高中语文核心素养培育策略研究 李云霞 209
“留白”在小学英语深度阅读中的实践研究 周颂颖 212

AI赋能
AI赋能下小学语文阅读教学的新路径 王欣怡 215
AI赋能乡村小学语文阅读教学的创新路径与实践探索 牛红霞 218
AI驱动语文教学：名著阅读激趣与探究环节优化策略 陶卓娅 221
借助人工智能技术拓展初中阅读能力提升空间的策略探究 朱 海 224
AI辅助下的高中语文整本书阅读教学 朱志强 227
生成式AI驱动的高职英语阅读个性化思维培养路径探索 张 媛 230

书香校园
书香校园建设与初中语文整本书阅读深度融合实践探索 王 瑞 233

图书馆藏
高校图书馆支持下的师范生阅读推广实践研究 魏 强 236

出版前沿
阅见新知 出版赋能
——教育出版阅读推广的实践路径探析 车 慧 239
传承“韬奋精神”旗帜，奋力讲好中国故事
——以“一带一路”系列产品为例 何 芳 242

名师访谈
黄娜：以阅读筑教育底色 用书香滋养雅行少年 本刊编辑部 245

新书推荐
在阅读里遇见成长与自然 本刊编辑部 249

阅读记事
阅读记事 本刊编辑部 254

21世纪以来国内阅读素养研究的知识图谱及热点解析

◎王鸿滨 郑凯灵

【摘要】阅读素养既是母语教育的根基性目标，也是国际中文教育领域人才培养的核心能力维度。为系统厘清21世纪以来国内阅读素养研究的学术脉络、热点与前沿走向，本研究借助CiteSpace、Bibliometrix等可视化工具，开展关键词共现、时区分布、层次聚类与多重对应等分析。研究发现，国内阅读素养研究形成基础教育与教学实践、核心素养与理论构建、阅读测评与国际化发展三大核心主题集群；领域前沿集中于技术赋能智慧阅读、国际测评本土化、基础教育学科落地、特色阅读形态挖掘四大方向。本研究厘清了该领域的热点演化逻辑与未来发展方向，既为基础教育阶段阅读素养培育的落地实践提供数据支撑，也为国际中文教育领域阅读素养评价体系构建、教学模式创新提供本土研究参照。

【关键词】阅读素养 知识图谱 研究热点 可视化分析

“阅读素养”是现代社会中人们获取知识、培养生活技能的基本方式与能力，尤其在自我提升、职业发展、教育和国家发展方面，阅读素养发挥着至关重要的作用[1]。这一概念最早起源于国际教育成就评估协会（IEA）1991年开展的阅读素养研究，标志着该领域的专业化起步[2]。后续PIRLS、PISA、NAEP等国际阅读素养测评研究的兴起引起了世界各国对阅读素养教育工作的反思，如国际学生评估项目PISA（2009）框架将阅读素养定义为“理解、运用、反思及投入文本，以达成个人目标、发展知识潜能并参与社会生活”，突出阅读的功能性价值与社会参与属性，到2018年框架补充了“评价”维度并突破纸质文本局限，将其拓展为对“各类文本的理解、运用、反思与评价能力”，精准呼应数字阅读普及的时代趋势。目前，随着数智化时代的到来，阅读场景正从传统纸质文本的单一形态，向媒介融合化和智能化环境深度转型[3]。《第二十三次全国国民阅读调查报告》显示，2025年我国成年国民综合阅读率达82.3%，同比提升0.2个百分点，数字化阅读接触率持续领跑，手机阅读占比稳居首位，增幅显著高于纸质图书阅读率[4]。可见，阅读素养作为个体适应数字社会、参与公共话语的核心能力，其内涵和边界也随时代需求不断拓展。自2014年以来，“全民阅读”已连续10年写入国务院政府工作报告，2016年更是将“全民阅读”置于战略高度，在此期间公共阅读服务体系也在不断完善[5]。2016年《中国学生发展核心素养》框架不仅将“文化基础”列为三大核心维度之一，也将“阅读”这一概念落实到了“素养”层面[6]。2025年教育部等部门联合印发《关于深入实施全国青少年学生读书行动的通知》，强调要实施科技赋能阅读创新工程[7]。2026年4月，教育部发布教育行业标准《中国青少年阅读素养框架》（JY/T 0663—2026），为义务教育阶段青少年阅读素养培养提供了国家级“硬标尺”[8]。可见，在政策与技术的双重驱动下，国内阅读素养研究进入快速发展期，相关成果覆盖基础教育、公共文化、教育技术等传统领域，并向跨学科交叉方向延伸，具有广阔的研究前景。

研究以“阅读素养”为检索词，检索了中国知网（CNKI）近二十五年（2000年1月1日至2026年5月20日）有效分析文献701篇，经检索发现，2000年该领域尚无核心文献发表，因此实际有效分析的时间跨度为2001年至2026年。在此基础上，借助知识图谱技术从热点主题解析、前沿趋势预测两个维度展开分析，系统绘制21世纪以来国内阅读素养研究的知识图谱，明确该领域的核心议题、关联网络与演化路径。围绕上述目标，本研究聚焦以下三个核心问题：

1. 我国阅读素养研究文献呈现出怎样的时空分布特征？
2. 我国阅读素养研究的热点主题是什么？各热点主题的共现关联、历史演化特征及内部结构关系如何？

3. 数智时代下，我国阅读素养研究的未来发展趋势是什么？前沿议题有哪些？

一、国内阅读素养研究热点解析

（一）关键词共现分析

关键词共现图谱能够直观展现国内阅读素养研究的热点分布与主题关联强度。本研究采用 VOSviewer 软件绘制关键词共现图谱，将节点频次阈值设定为≥ 4，最终得到 52 个有效节点和 247 条连线。在图谱中，节点大小对应关键词出现频次，连线粗细与颜色深浅则反映关键词之间共现关系的强弱。

由图 1 可知，图谱以“阅读素养”为核心节点，形成了四个主题清晰、相互关联的聚类分支。第一个分支聚焦国际阅读测评体系的借鉴与本土化探索，以“PISA”“PIRLS”为核心，同时关联“学业表现”“启示”“内涵”等关键词。第二个分支关注基础教育阶段的课堂教学实践，围绕“核心素养”“阅读教学”两大主题展开，延伸出“群文阅读”“小学语文”“儿童阅读”等相关方向。该领域的研究重点在于探索新课标导向下的学科阅读教学模式、开发科学的阅读素养评价工具等。第三个分支是数字阅读与公共服务，该分支整合了数字化阅读行为研究和公共阅读服务两大方向。一方面以“数字化阅读”“阅读行为”为核心，结合国际测评最新成果，深入分析数字时代下民众阅读模式的变化规律及其对传统阅读素养培育体系的影响；另一方面以“阅读推广”“高校图书馆”为核心，关联“数字阅读素养”“公共图书馆”等关键词的分支，聚焦公共文化服务场景下的阅读资源供给优化、青少年数字阅读素养提升及智慧阅读服务模式创新。第四个分支针对分群体的阅读素养培育展开，涵盖“中学生”“大学生”等关键词。这一领域的研究关注不同年龄段学生群体的阅读素养发展特征与差异，探索有针对性的差异化培育路径，体现了国内阅读素养研究精细化、群体化的发展趋势。

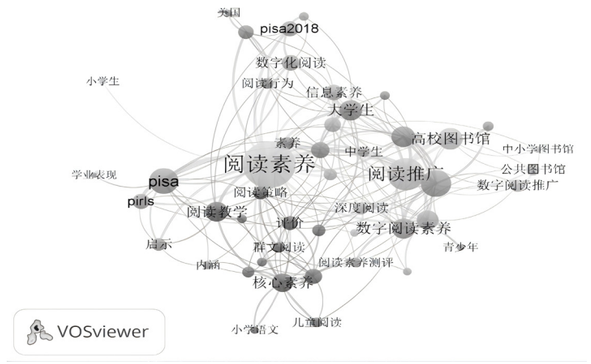


图1　国内阅读素养研究关键词共现图谱

（二）关键词时区图分析

发文量在一定程度上体现了学界对相关主题重视度的变化，基于 701 篇国内阅读素养核心文献的统计分析（表 1），结合 CiteSpace7.0 绘制的关键词时区图谱（图 2），可以发现 2001—2026 年国内阅读素养研究呈现出“探索期、发展期、转型期、标准期”四阶段演化特征。

1. 探索期（2001 年—2014 年）

年均发文量约 8.7 篇，2001—2002 年仅零星产出核心文献，2003 年后逐渐起步。从图 2 来看，这一阶段“阅读素养”核心节点首次出现，伴随“阅读能力”“内涵”“设计”等基础关键词，同时与“#8 美国”聚类关联的“PISA”“PIRLS”等国际测评术语，也标志着国内阅读素养研究正处于借鉴、起步阶段。2014 年“全民阅读”首次写入政府工作报告后，发文量摆脱初期低位波动，达 21 篇。该阶段研究以对国际理念的引介为主，如孟晖（2012）[9] 对 PISA 阅读素养的测评框架与实践路径展开深度解析，慕君（2012）[10] 借鉴 PIRLS 与 PISA 的核心理念，为国内阅读课程改革构建本土化阅读素养测评指标体系。

2. 发展期（2015 年—2021 年）

年均发文约 46.9 篇，2021 年达 68 篇，核心动因是 2016 年《中国学生发展核心素养》框架的发布，推动了阅读课程设计、测评工具开发与课堂教学实践等研究的跨越式增长，图 2 中“#3 核心素养”聚类与“思维品质”“学科核心素养”等关键词的大量涌现，推动着研究从单一“能力测评”转向综合“素养培育”的范式讨论；同时“#7 阅读教学”聚类的发展，

“小学语文”“儿童阅读”“教学设计”等关键词，揭示了这一阶段聚焦课堂实践场景的研究趋势。如马方原（2019）[11] 以“阅读卡片”为教学工具，探究提升小学生阅读素养的可操作路径，张晓蓉等（2021）[12] 构建“深阅读”课堂活动模型，对传统阅读教学模式进行系统性改革。

3. 转型期（2022 年—2025 年）

年均发文约 50.5 篇。2022 年发文量短暂回落至 42 篇，这一现象一方面受“双减”政策影响，研究重心从“数量扩张”转向“质量提升”；另一方面也反映出传统阅读教学研究存在同质化问题，进入专业化调整阶段。2023—2025 年发文量平稳回升，数智阅读特征凸显，大数据测评、跨媒介阅读等跨学科主题成为核心热点。图 2 中，“人工智能”“大语言模型”“大数据测评”等关键词成为新的研究热点，标志着研究进入数智化转型阶段。与此同时，“乡村振兴”“未成年人阅读”与“#1 全民阅读”聚类的深度关联，指向教育公平与社会价值的延伸，“实证研究”“指标体系”的高频出现，则反映了研究方法从经验总结向科学实证研究转变。如刘司卓等（2024）[13] 结合数字阅读场景提出数字阅读素养的新内涵，杜君磊等（2025）[14] 基于大语言模型开发阅读素养智能测评工具，研究的跨学科融合趋势显著。

4. 标准期（2026 年至今）

2026 年“阅读素养”研究初步迈入标准期，图 2 中的“指标体系”“制度供给”等关键词也呼应了这一时代特征，截至 5 月，发文量已达 17 篇。同时，面向不同对象的标准、体系探索初见成效，如王鸿滨等（2026）[15] 首次构建了国际中文教育阅读素养评价标准体系，2026 年 4 月《中国青少年阅读素养框架》教育行业标准发布后，学界迅速围绕标准展开针对性解读与应用研究，任翔（2026）[16] 系统阐述了框架的研制理念与实践应用方法，标志着国内阅读素养研究进入国家级标准引领的规范化发展新阶段。

整体而言，在政策导向、国际影响与技术变革的三重驱动下，国内阅读素养研究从对国际理念的引介逐步转向本土化实践、数字化创新，最终迈向国家级标准引领的高质量发展轨道。

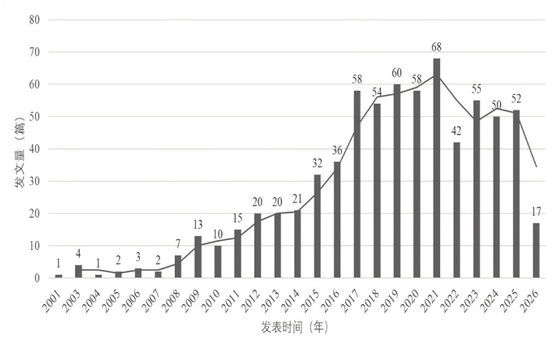


表1　国内阅读素养研究发文量表

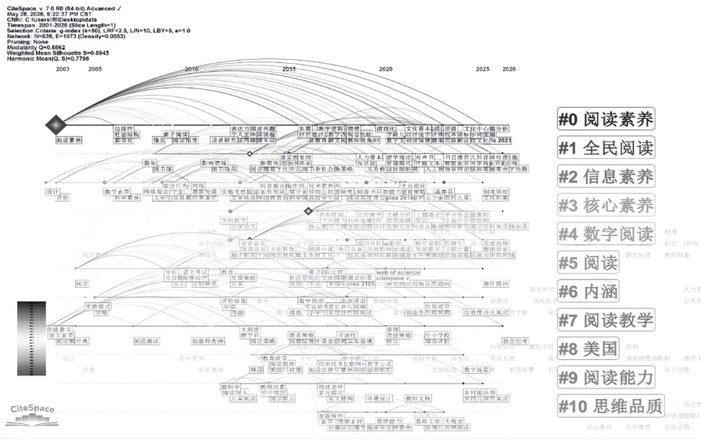


图2　国内阅读素养研究关键词时区分布图谱

（三）关键词聚类树状图分析

除了探析关键词的共时关联与历时特征外，为深度解析国内阅读素养研究领域高频关键词之间的内在关联与主题结构，本研究进一步基于 Bibliometrix 工具，采用 Ward 最小方差法对高频关键词进行层次聚类分析，并将关键词项数设置为 30，绘制关键词聚类树状图。如图 3 所示，该图谱通过可视化的层级分支结构，将语义关联紧密的关键词聚合为具有内在逻辑的知识集群，能直观呈现研究主题的亲疏关系。从聚类结果的层级分布与特征来看，国内阅读素养研究的核心主题可划分为三大具有明确边界与内在关联的知识群组，具体分析如下。

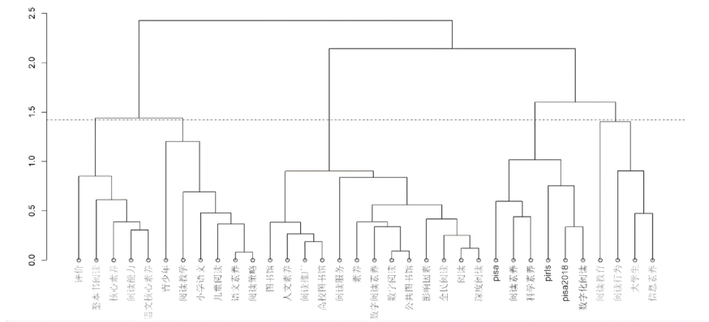


图3　国内阅读素养研究关键词聚类树状图

1. 基础教育与教学实践相衔接

位于图谱最右侧的基础教育与教学实践群组，以“阅读教学”“小学语文”“阅读策略”为核心，同时聚合了“课堂教学”“整本书阅读”“群文阅读”“阅读兴趣”等延伸关键词。从聚类路径来看，该群组内的关键词在聚类距离极近的层级即完成初步聚合，表明其文献共现频率远高于其他主题，反映出国内阅读素养研究对“实践性”的高度重视。其中，小学阶段是阅读素养培育的关键期，“阅读教学”“课堂教学”则指向素养培育的主阵地，凸显了课堂场景在阅读素养实践中的核心作用。如周华东（2019）[17] 对小学语文由“知识本位”向“核心素养”的转型展开系列研究，王晓芳（2025）[18] 关注到了小学语文课堂中的“思辨性阅读与表达”。关键词中的“整本书阅读”“群文阅读”对应新课标背景下的教学形态创新，是阅读策略从“单篇指导”向“整合成型”的实践延伸。刘艾清（2018）[19] 厘清了整本书阅读的内涵、策略等，为后续相关研究提供了理论指导。此外，“阅读评价”“科学素养”等关键词的加入，也进一步拓展了实践层面的研究维度。

2. 核心素养与理论构建相融

该脉络嵌入于右侧基础教育集群的核心层级，以“核心素养”“阅读素养”“阅读能力”等关键词为核心节点，关联了“语文核心素养”“人文素养”“信息素养”等关键词。从聚类逻辑来看，“阅读能力”与“阅读素养”在最底层完成聚合，随后才与“核心素养”形成更大的知识单元，这一路径清晰反映了学界的理论转型轨迹。2014 年《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》[20] 提出“发展核心素养体系，明确学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力”到 2016 年《中国学生发展核心素养》框架正式落地后，国内阅读研究从传统的“阅读能力测评”转向“综合素养培育”。在这一期间，“阅读素养”的内涵不断丰富，不再局限于简单的文本解码、信息提取等能力，而是整合了人文理解、批判性思维、信息筛选等综合素养。如赵先锋（2015）[21] 关注到了大学生阅读课对人文素养的提升功能，陈雪薇（2024）[22] 从“基本、核心、关键性、规范性”角度提出了生成式智能阅读素养层次体系。这些关注和研究也为实践层面的教学提供了理论依据。

3. 阅读测评与国际化发展

位于图谱最左侧的阅读测评与国际化群组，以“PISA”“PIRLS”“阅读素养测评”为核心关键词，延伸出“PISA2018”“数字化阅读”“大学生”“信息素养”“阅读教育”等主题。该群组的聚类特征显示，“PISA”与“PIRLS”作为两大国际阅读评估项目，在聚类结构中形成独立的子集群，随后才与“阅读素养测评”“评价”等本土测评关键词聚合，如黄志军等（2018）[23] 关注 PISA 和 PIRLS 中的数字阅读素养，基于此审视我国现有课程体系。辛涛等（2020）[24] 基于中国四省市的 PISA2018 数据，进行国际比较研究。这一特征揭示了国内阅读测评研究的双重逻辑，一方面，国际大规模评估项目为国内提供了参照框架，推动了国内阅读测评从“单一分数评价”向“多维素养诊断”的转型；另一方面，本土测评类关键词的集中涌现，说明学界不再局限于国际测评的引入与借鉴，而是立足我国教育实际开展本土化探索，试图构建符合国内教育场景的测评体系，实现国际经验借鉴与本土实践落地的双向融合。

二、基于热点主题聚类的前沿趋势分析及预测

为进一步分析国内阅读素养研究的前沿议题与未来发展趋势，该部分在前文结论的基础上，借助 Bibliometrix 进一步绘制多重对应分析（MCA）因子图（图 4）与主题分布坐标图（图 5），前者通过多维度研究变量的关联性聚类，可以精准识别跨学科交叉方向与细分研究缺口，后者通过主题象限定位，能够明确研究的演化路径，二者共同为国内阅读素养研究的前沿趋势预判提供了科学的定量支撑。基于此，可将国内阅读素养领域的前沿研究趋势归纳为以下三个方向。

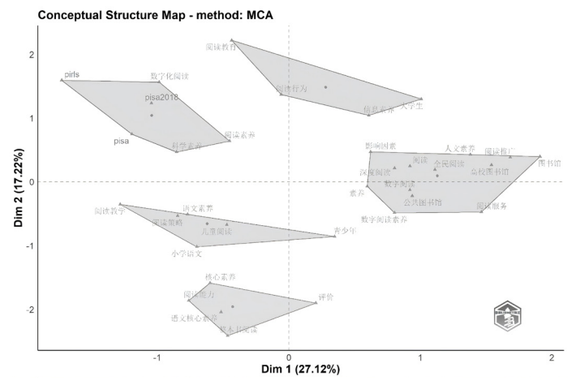


图4　国内阅读素养研究多重对应分析因子图

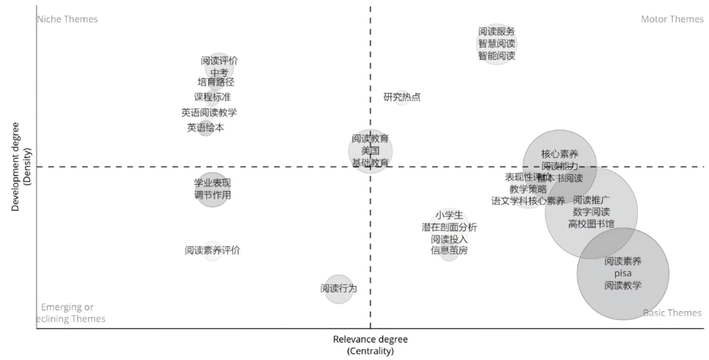


图5　国内阅读素养研究主题分布坐标图

（一）《中国青少年阅读素养框架》引领下的阅读领域规范化发展

作为国内首个义务教育阶段阅读素养的国家级行业标准，2026 年 4 月发布的《中国青少年阅读素养框架》是当前领域最核心的政策导向，对应图 5 右下象限（Basic Themes）中“核心素养、阅读素养”的高中心度聚类特征，图 5 中“阅读素养”“评价”“青少年”的强关联聚类特征，也说明了青少年阅读素养的评价与培育已成为当前研究的核心关注点。此前，国内学界已开展了长期的本土化探索，如罗士琰等（2023）[25] 率先构建了新时代全民阅读素养框架，为国家级标准的出台奠定了研究基础；唐璞妮（2023）[26] 将国际测评的宏观价值转化为农村儿童阅读教学的微观指导策略，为测评经验的实践落地提供了样本。2026 年标准发布后，任翔（2026）[16] 系统阐释了框架的指标系统与应用路径，为素养培育、测评与教学实践提供了可操作的统一参照；蒋文博等（2026）[27] 基于框架的分级要求，提出了青少年中文阶梯阅读文库的建构标准与实施建议。此外，在国际中文教育领域王鸿滨等（2026）[15] 结合 PIRLS、PISA 等

国际测评的核心逻辑，构建的国际中文教育阅读素养评价标准体系，为跨文化场景下的阅读素养测评提供了参照，陈晨等（2026）[28]进一步构建国际中文学习者数字阅读素养框架，拓展了测评体系的应用边界。基于此，未来可向两个方向持续深化：一是围绕框架开展本土化测评工具，并基于此完善教学模式；二是推动框架与语文、英语、科学等多学科课程标准的深度适配，实现各学科阅读素养培育的规范化发展。

（二）数智技术驱动的智慧阅读服务创新

图5右上象限（Motor Themes）中“阅读服务、智慧阅读、智能阅读”呈现高中心度、高发展度的聚类特征，图4中的“数字化阅读”“科学素养”也印证了数智技术赋能是当前阅读领域最活跃、最前沿的方向。从现有研究基础来看，数字化技术与阅读场景的融合已从工具应用转向素养建构，王美姝等（2023）[29]基于“控制—价值理论”的研究揭示了数字化阅读素养受自主调控能力与阅读价值感知的双重中介影响，为智慧阅读服务的个性化设计提供了心理学依据；穆艳玲等（2023）[30]针对听障生的研究聚焦特殊群体的数字化阅读场景缺口，为智慧阅读服务的包容性拓展提出新需求。相关研究也进一步向落地实践延伸，胡洁等（2026）[31]通过实证研究对比数字化游戏与非游戏实践对青少年阅读素养的影响，揭示了沉浸式数字阅读场景的素养培育价值；陈颖仪等（2026）[32]提出基于深度阅读行为分析的服务优化策略，丰富了智慧阅读服务的公共文化场景应用，可见学界已经关注到了与阅读素养相关的实证研究。未来，智慧阅读服务将向以下两个维度持续深化：一是依托大语言模型构建个性化“AI阅读伙伴”，破解传统阅读指导资源供给不足的问题；二是融合阅读认知、心理测评等数据，持续构建多模态的阅读素养智能测评系统。

（三）跨学科场景下的阅读素养落地实践

图5左下象限（Emerging or Declining Themes）中的“学业表现”“调节作用”“阅读行为”呈现出低中心度、低发展度特征，左上象限（Niche Themes）中的“英语阅读教学”“英语绘本呈现”呈现出低中心度、高发展度聚类，对应图4中“阅读行为”“阅读教育”等关键词，说明在阅读教育中除了传统的语文学科外，开始出现英语等相关学科，但仍未形成跨学科、跨学段的研究体系。此前的研究多倾向于语文课堂，如方芳（2020）[33]聚焦统编教材的阅读策略编排，梳理了小学阶段阅读素养培育的教材依托；施牡丹（2023）[34]探索项目化学习与整本书阅读的融合模式。2026年，阅读素养开始突破语文学科的局限，初步呈现向全学科场景延伸的特征，徐文（2026）[35]从数学学科切入，解构了自然语言、符号语言、图形语言交织的数学阅读复合文本特征与实施策略；陶扬等（2026）[36]提出科学阅读的内涵与发展路径，推动阅读素养向理科教学场景拓展。在此基础上，未来可以继续向跨学科、跨学段的方向发展，针对不同学科、不同学段的认知特征设计差异化培育路径，破解核心素养落地“最后一公里”难题。

结语

通过解析21世纪以来国内阅读素养研究的发展轨迹、核心热点与前沿方向，可以系统描绘该领域的学术生态图景：从发展脉络看，国内阅读素养研究始终紧跟国家教育政策导向，实现了从引介国际理念到本土教育实践创新的深度转型，体现了研究与政策、实践的同频共振；从研究热点看，核心素养、国际测评、数字阅读等主题构成该领域研究的核心框架，既呼应了全球阅读素养研究的主流方向，也凸显了中国本土教育场景的独特需求；从前沿趋势看，技术赋能、本土适配、学科落地等方向为该领域的未来发展提供了精细化、多元化的发展路径。

未来，国内阅读素养研究可围绕《中国青少年阅读素养框架》要求开展落地性探索。一是推进人工智能等技术与阅读课堂的深度结合，开发适配中小学学情的数字化阅读教学工具；二是针对乡村学校、特殊群体等教育短板，设计分层化、适配性的阅读培育方案，促进阅读教育均衡发展；三是加强理论成果的一线转化，依托义务教育阅读素养标准优化教学设计与评价体系，打通理论研究与课堂实践的衔接壁垒。以此完善本土化阅读素养培育体系，助力全民阅读常态化推进，为教育强国建设筑牢基础。

参考文献

[1]Rintaningrum R. Explaining the Important Contribution of Reading Literacy to the Country's Generations: Indonesian's Perspectives[J].Int J Innov Creat Change,2019,5.

[2] 赵晨洁，叶志锋，段梅. 从“阅读”到“阅读素养”——基于PIRLS、PISA、PIAAC的比较研究[J]. 图书馆建设,2019(6):102-109.

[3] 茆意宏. 促进数智环境下的深阅读[J]. 图书馆理论与实践,2023(6):8-11+17.

[4] 中国新闻出版研究院. 第二十三次全国国民阅读调查成果发布[EB/OL].(2026-04-22)[2026-04-28].http://www.chuban.cc/tt/202604/t20260422_217641.html.

[5] 国家新闻出版广电总局. 全民阅读“十三五”时期发展规划[EB/OL].(2016-12-27)[2026-04-28].https://www.nppa.gov.cn/xxfb/tzgs/201612/t20161227_666067.html.

[6] 人民教育出版社. 中国学生发展核心素养[EB/OL].(2016-09-13)[2026-04-28].https://www.shengyazhidao.com/tuozhan/zhfz.

[7] 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[EB/OL].(2025-05-15)[2026-04-28].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202506/t20250605_1193064.html.

[8] 中华人民共和国教育部. 关于发布《中国青少年阅读素养框架》教育行业标准的通知[EB/OL].(2026-04-15)[2026-04-28].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A19/s229/202604/t20260417_1434039.html.

[9] 孟晖.PISA阅读素养评价及其启示[J]. 语文建设，2012(19):67-69.

[10] 慕君.PIRLS与PISA视域下的阅读课程改革[J]. 湖南师范大学教育科学学报，2012,11(3):41-44.

[11] 马方原. 小学语文阅读卡片的开发与运用[J]. 语文建设，2019(12):63-67.

[12] 张晓蓉，钟敏. 小学语文"深阅读"课堂活动的设计及实施[J]. 中国教育学刊，2021(S2):5-8.

[13] 刘司卓，郭利明，郑勤华，等. 面向数字场景的阅读素养测评：内涵界定、要素解构、工具设计与数据表征[J]. 中国电化教育，2024(9):60-68+128.

[14] 杜君磊，郑勤华，宋义深. 大语言模型在无锚题等值中的应用：以阅读素养测评为例[J]. 武汉大学学报（理学版）,2025,71(5):591-598.

[15] 王鸿滨，张洁. 国际中文教育阅读素养评价标准的建构[J]. 贵州师范大学学报（社会科学版）,2026(2):96-109.

[16] 任翔. 为阅读立标准，为成长引航向——《中国青少年阅读素养框架》的研制与应用[J]. 中国编辑,2026(5):4-13.

[17] 周华东. 小学语文"1+X"模式的实践与思考[J]. 语文建设,2019(20):32-34.

[18] 王晓芳. 核心素养视域下小学语文思辨性阅读教学的实践研究[J]. 语文建设,2025(22):88.

[19] 刘艾清. 整本书阅读过程指导须厘清的几个问题[J]. 教学与管理,2018(34):35-37.

[20] 中华人民共和国教育部. 关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见[EB/OL].(2014-03-30)[2026-04-28].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/201404/t20140408_167226.html.

[21] 赵先锋. 论经典文学阅读与大学生人文素养的提升[J]. 出版广角,2015(13):104-105.

[22] 陈雪薇. 对话式阅读3.0：生成式智能阅读的内在机理、外在表现与素养体系[J]. 出版发行研究,2024(10):77-82.

[23] 黄志军，王晓诚.PISA和PIRLS数字阅读素养测评框架探析[J]. 外国中小学教育,2018(1):1-7.

[24] 辛涛，贾瑜，李刚，等.PISA2018解读：全球视野与中国表现——基于中国四省市PISA2018数据的分析与国际比较[J]. 中小学管理,2020(1):5-9.

[25] 罗士琰，张辉蓉. 论新时代全民阅读素养的价值意蕴及测评框架[J]. 课程·教材·教法,2023,43(7):91-96.

[26] 唐璞妮. 我国农村儿童阅读素养影响因素研究——基于川鄂1014名农村儿童的调研[J]. 图书馆工作与研究,2023(6):96-105.

[27] 蒋文博，丁艳红，肖媛. 青少年中文阶梯阅读文库建构与实施建议[J]. 中国编辑,2026(5):14-21.

[28] 陈晨，于爽. 国际中文学习者数字阅读素养框架构建与阐释[J]. 上海大学学报（社会科学版）,2026,43(4):99-114.

[29] 王美妹，胡洁. 控制—价值理论视阈下学生数字化阅读素养的中介研究[J]. 情报科学,2023,41(8):168-174.

[30] 穆艳玲，李论. 数字环境下听障生阅读：特征、挑战与应对策略[J]. 残疾人研究,2023(2):43-47.

[31] 胡洁，胡竞丹. 数字出版视域下数字化游戏与非游戏实践类型对青少年阅读素养影响的比较研究[J]. 出版发行研究,2026(3):47-56.

[32] 陈颖仪，朱瑞芹，张妍妍. 聚焦公共图书馆数字阅读推广策略优化的数字化深度阅读行为研究[J]. 图书馆理论与实践,2026(2):104-116.

[33] 方芳. 从“学习阅读”走向“通过阅读来学习”——基于小学语文统编教材引入阅读策略的思考[J]. 语文建设,2020(18):29-32.

[34] 施牡丹，何亨达. 以项目化学习推进《红星照耀中国》整本书阅读[J]. 语文建设,2023(13):32-36.

[35] 徐文. 核心素养视域下数学阅读存在的问题及实施策略[J]. 数学通报,2026,65(2):8-12.

[36] 陶扬，李雪洁，陶丹. 让科学“读”出力量：科学阅读的内涵、价值与发展策略[J]. 教育发展研究,2026,46(2):52-60.

基金项目：本课题受国家社科基金重点项目《汉语作为第二语言学习者阅读素养评价标准的构建与测评研究》(20AYY016)资助。

（作者单位：北京语言大学国际中文学院）

信息化背景下幼儿绘本阅读教学的有效策略

◎李　妍

【摘要】当前学前教育数字化转型持续推进，信息化工具逐渐融入幼儿绘本阅读场景，但实践层面仍存在资源适配性不足、技术应用形式化、家园协同断裂等问题，制约了绘本育人价值的发挥。文章聚焦信息化与幼儿绘本阅读教学的融合路径，提出以幼儿发展为核心的分层资源筛选机制、阶梯式教师能力提升方案、可落地的家园协同策略以及“阅读—表达—创作”教学闭环。相关研究可为一线幼师提供可直接迁移的实践参考，帮助信息化手段回归支持幼儿深度阅读的本质，平衡技术趣味性与教育目标的统一性。

【关键词】信息化　幼儿　绘本阅读　教学策略

随着数字资源在幼儿园的普及，绘本阅读教学正从单一纸质载体向多元信息化形态延伸，但实践中偏离幼儿认知规律的现象仍较为普遍：部分电子绘本仅做纸质内容的简单搬运，过度特效分散幼儿注意力；教师多将技术视为播放工具，缺乏与教学目标的深度结合；家庭端常出现“放任电子设备代劳”或“完全排斥信息化”的两极倾向。优化信息化绘本教学的实践路径，既能弥补传统绘本教学的场景局限，也能为幼儿提供更贴合其认知特点的阅读支持。文章将从教学价值、实施原则、现存问题与优化策略四个层面展开具体论述。

一、信息化背景下幼儿绘本阅读教学的价值意义

（一）丰富幼儿阅读体验，契合幼儿认知发展特点

信息化能将静态的绘本画面转化为动态的音像语言，使阅读过程从“看图画、听故事”升级为“沉浸式感官互动”。例如，在教学绘本《好饿的毛毛虫》时，教师可利用交互式电子白板呈现毛毛虫破卵而出的动画，配合咀嚼音效与食物翻页的动态特效，让幼儿通过触摸屏幕“喂饱”毛毛虫。这种多感官参与的方式，既顺应了幼儿具体形象思维占主导、注意力易被色彩与声画等吸引的认知特征，又能帮助他们在操作中理解“周一到周日”“数量变化”等抽象概念。相比于传统翻页和讲述，信息化手段使“毛毛虫变成蝴蝶”的过程可演示、可模仿、可游戏，幼儿从被动倾听者变为主动探索者，阅读兴趣和理解深度显著提升[1]。

（二）拓展绘本教学边界，提升教学实施的灵活性与包容性

信息化技术使阅读活动不再局限于集体教学环节，而是可以延伸到区域游戏、家庭共读乃至户外主题活动之中。例如，教师可将绘本《古利和古拉》制作成带有配音和音效的互动课件，投放在班级平板电脑上，供幼儿在自由活动时自主翻看、点读；同时生成听书二维码发给家长，便于家庭在散步或睡前播放。对于语言发展滞后或注意力容易分散的幼儿，教师还可以利用阅读软件中的分级播放、重点画面循环展示等功能，进行个别化支持。通过信息化手段，同一本绘本可以被反复、灵活地“使用”而非一次性“讲完”，真正实现了“课内＋课外”“集体＋个别”“园内＋家庭”的多场景融合，让每一个幼儿都能以适合自己的节奏进入阅读。

二、信息化背景下幼儿绘本阅读教学的实施原则

（一）幼儿主体性原则

幼儿主体性原则要求教师从“用技术教”转向“让幼儿用技术学”。信息化手段不应替代幼儿对绘本的直接感知与自我建构，而是为其提供可选择的阅读工具。例如，在平板电脑中预装同一绘本的朗读版、无字版、互动游戏版等，幼儿可根据当天兴趣自行挑选版本、调整翻页速度、决定是否重复某一画面。教师不统一指令，只观察记录每位幼儿的选择偏好，据此调整后续支持。这种做法尊重了幼儿在注意力时长、理解路径上的个体差异，让技术服务于孩子的节奏而非相反[2]。实践中，任何配备触摸屏设备的班级均可实施，关键在于把操作权交给幼儿，教师退居观察与回应位。

（二）信息化适配性原则

信息化适配性原则强调技术形式必须服从绘本教学目的，而非为了“用设备”而用设备。判断标准有三条：资源难度是否匹配本班幼儿的最近发展区；技术形态是否服务于该绘本的核心教学目标；操作方式是否适合幼儿的肌肉发育水平。例如，教学《小蓝和小黄》时，重点在于理解色彩混合的概念，教师可使用简单的调色APP让幼儿用手指涂抹混合色，而不必使用复杂的动画制作软件。若绘本重点在于情感体悟，则只需音频与静态画面，过多的动态特效反而干扰情绪沉浸。核心做法是：先确定教学目标，再反向选择最“轻量”且有效的技术手段，避免技术喧宾夺主。

（三）趣味性与教育性相统一原则

趣味性是入口，教育性是出口，信息化手段的作用是在二者之间搭建“无痕”的桥梁。幼儿因动画音效被吸引进入阅读后，教学设计需在兴趣消退之前自然嵌入教育目标。例如，教学《神奇糖果店》时，可在幼儿点击不同颜色糖果触发特效后，随即出现一个简单问题：“吃下红色糖果的小猪怎么了？请你模仿它的表情。”幼儿在游戏中完成了观察、回忆与表达三个语言训练环节。这一原则的关键不在于“既有趣又有用”的口号，而在于每一个趣味点背后都预设了一个具体的能力落脚点。信息化绘本阅读教学以信息化的形式把教育内涵自然地融入阅读过程中，使幼儿在享受阅读的乐趣中得到知识的积累和能力的提高。

三、信息化背景下幼儿绘本阅读教学的突出问题

（一）信息化绘本资源质量参差不齐，适配性不足

信息化绘本资源快速增长造成资源质量出现两极分化状况，一些信息化绘本资源只是把纸质绘本转换成电子版，缺少对幼儿认知特点的专门设计，不能适应幼儿绘本阅读教学的实际需要。部分信息化绘本资源过分强调视觉特效和互动形式，忽略绘本本身所具有的文学价值和教育内涵，内容空洞、情节碎片化，不能发挥出绘本阅读的育人作用。部分信息化绘本资源的内容难度与幼儿年龄的认知水平不匹配，一方面过于简单不能激发幼儿的阅读兴趣；另一方面过于复杂超出了幼儿的理解能力，不能达到阅读教学的目的[3]。

（二）教师信息化教学能力薄弱，教学应用流于表面

教师是信息化背景下的幼儿绘本阅读教学的实施者，教师信息化教学能力的好坏直接关系到教学质量的提高。部分幼儿教师信息化素养低，不能熟练地使用信息化教学工具、资源，不能根据教学需要设计出符合要求的信息化绘本阅读教学活动。部分教师对于信息化技术和绘本阅读教学的融合认识不够，把信息化技术当成电子绘本的展示工具，没有挖掘出互动设计、精准推送等功能的应用价值，使信息化技术的辅助作用不能得到充分发挥。部分教师缺少信息化教学设计能力，不能根据幼儿的发展特点和绘本的内容来设计出具有趣味性、教育性、互动性的教学活动，造成信息化绘本阅读教学陷入形式化的困境。

（三）家园协同育人机制不完善，信息化阅读衔接断层

家园协同是提高幼儿绘本阅读教学效果的关键保证，在信息化背景之下，家园协同育人机制的不健全造成了幼儿绘本阅读在幼儿园和家庭之间存在衔接断层的情况。部分幼儿园没有建立有效的信息化家园沟通渠道，不能及时把幼儿绘本阅读教学目标、内容、方法等信息传递给家长，家长也很难配合幼儿园开展家庭信息化绘本阅读指导。一些家长对于信息化绘本阅读的认识存在误区，有的家长过于看重信息化设备，将幼儿独立自主地阅读当作培养方式之一，而忽略了与幼儿之间的互动，也有的家长对于信息化阅读存在抵触情绪，忽略了家庭信息化绘本阅读的作用。部分家长没有信息化绘本阅读指导能力，不能根据幼儿的阅读特点和需要选择合适的信息化绘本资源，也不能给幼儿提供科学的阅读指导，造成家庭信息化绘本阅读形式化。

四、信息化背景下幼儿绘本阅读教学的有效策略

（一）规范信息化绘本资源建设，提升资源适配性

幼儿园需建立分层审核的资源筛选机制，从内容质量、教育价值、年龄适配三个维度制定准入标准，剔除画面粗糙、价值观存疑或互动过度干扰阅读主线的产品。资源选择应优先考虑与幼儿生活经验相关联、情节

完整且互动适度的作品，按年龄段、主题、教学目标建立分类资源库，便于教师快速调用。关键在于明确“轻互动优先”原则：互动设计应服务于理解绘本内容，而非用特效分散注意力。例如，某园在引入《蚂蚁和西瓜》电子绘本时，教研组对照小班“合作意识萌芽”的发展特点进行审核，淘汰了多款特效华丽但情节被简化的版本，最终选定仅保留“点击蚂蚁发出搬运声”这一轻互动功能的资源，并按“社会领域—合作—小班”标签归档。这一标准使资源真正服务于教学目标，后续教师调取同类主题资源时效率显著提升，避免了信息化资源“好看不好用”的常见问题。

（二）强化教师信息化教学能力，深化教学融合应用

教师信息化能力的提升应分层推进，基础层解决工具操作问题，进阶层聚焦教学设计能力，骨干层负责资源整合与开发。核心是让教师理解每项技术的功能边界，能够根据绘本类型和教学目标反向选择最“轻量”且有效的技术手段，避免为用而用。如某中班教师在《跑跑镇》教学中，起初打算直接播放动画版本，参加进阶培训后改用拖拽配对工具，将“小鸡翅膀 + 小兔长耳朵→长耳小鸟”等组合做成可操作卡片，请幼儿拖拽拼接不同小动物身体部位，说一说交换外形后的新小动物。这一调整使技术从“播放器”转变为“游戏台”，幼儿的主动表达能力逐步提升。该设计随后被教研组提炼为模板，成功迁移至《换一换》《棕色的熊》等结构相似的绘本中，证明了教师教学设计能力对教学效果的关键作用[4]。

（三）完善家园协同机制，实现信息化阅读衔接

家园协同的核心是让家长获得具体可操作的方法而非泛泛的理念宣讲。幼儿园可以通过简短微课或图文指南，传授一种明确的家庭阅读策略，并建立双向反馈机制，将家长记录的幼儿在家阅读情况作为教师调整园内教学的依据。关键在于引导家长正确处理信息化设备使用与亲子互动的关系，既避免完全依赖电子设备“代替陪伴”，也不因担心屏幕时间过长而完全抵触。例如，推送《猜猜我有多爱你》配音版二维码的同时，配套发放“三问卡片”：故事里谁更爱谁？你是怎么知道的？你来比画一下有多爱？一位原本抵触电子设备的家长反馈说“以前只让孩子自己听，现在知道听完要聊”，一周内班级群涌现多位家长上传的幼儿比画表达的视频。教师据此在园内开展了“爱的测量”绘画活动，实现了家庭阅读与园所文化的有效衔接。

（四）构建“阅读—表达—创作”闭环，发挥信息化促进作用

信息化手段不应止步于输入型阅读，而应支持幼儿将阅读所得转化为口头或书面表达，形成“阅读—表达—创作”的完整学习闭环。技术在这里的角色是“记录与放大”幼儿的思维成果，使其可见、可分享、可回看，从而将零散的阅读感受固化为可感知的能力生长。教学设计的关键在于每一个趣味互动背后都预设一个具体的能力落脚点：或是语言复述，或是情感表达，或是想象延伸。例如，教学《大卫，不可以》后，教师请中班幼儿使用简易录音功能，每人录一句“我想对大卫说的话”，并将全部录音生成二维码贴在大卫画像旁供家长扫码收听；随后进一步延伸，请幼儿用绘图软件画出“大卫还可以做什么有趣的事”，将图画与录音配对生成班级专属的电子绘本。这一闭环使幼儿从被动阅读走向“读完—说出—画出—分享”的完整过程，该模式已成功迁移至《鳄鱼怕怕，牙医怕怕》《菲菲生气了》等情感类绘本，证明了其在不同内容领域的可复制性[5]。

结语

信息化背景下幼儿绘本阅读教学的优化，本质是为幼儿搭建更适宜其认知发展的阅读支架，而非单纯的技术叠加。本文构建的资源筛选、教师赋能、家园协同、教学闭环四维策略体系，以“轻互动优先”为资源准入标准，以阶梯式培训提升教师融合能力，以具体策略打通家园衔接堵点，以“阅读—表达—创作”闭环实现能力转化。四条策略形成“资源—主体—协同—闭环”的完整链条，共同服务于幼儿深度阅读目标的达成。在今后的实践中，可进一步结合不同年龄段幼儿的特点细化方案，让信息化真正成为连接绘本内核与幼儿经验的桥梁，在保护阅读兴趣的同时，实现阅读能力、表达能力与创造力的协同发展。阅

参考文献

[1] 周欣 . 信息化背景下幼儿绘本阅读教学策略 [J]. 中国新通信 ,2025,27(14):92-94.

[2] 陈玉银 . 信息技术赋能幼儿绘本阅读策略 [J]. 儿童与健康 ,2025(4):57-59.

[3] 翟锦 . 信息技术在幼儿绘本阅读教学中的应用研究 [J]. 中小学电教 ,2025(3):30-32.

[4] 朱建莉 . 幼儿绘本阅读教学中信息技术的有效应用 [J]. 东方娃娃 · 绘本与教育 ,2024(2):27-29.

[5] 刘汉英 . 信息技术环境下幼儿绘本阅读教学的策略研究 [J]. 中小学电教 (教学),2022(12):85-87.

（作者单位：吉林省吉林市磐石市朝鲜族幼儿园）

幼儿教师早期阅读教学信念与课室实作行为的关系研究

◎董　倩

【摘要】本文从信念与行为的关系出发，解析幼儿教师早期阅读教学信念的内涵及其维度构成，分析了内容、方法、幼儿学习、师幼互动四个维度上的信念对课室实作行为的双向作用，提出更新早期阅读专业知识、重建科学的内容与方法信念，建立观课反思的循环机制、校准信念与行为的落差，改善考评导向与家园沟通、消除消极信念的现实根源等策略，旨在为幼儿教师改进早期阅读实践提供参考。

【关键词】幼儿教师　早期阅读　教学信念　课室实作行为

《3—6 岁儿童学习与发展指南》在语言领域提出，要为幼儿创设良好的阅读环境，引导幼儿体会阅读的乐趣，并对早期阅读的价值给予明确肯定。早期阅读是幼儿从口头语言向书面语言过渡的起点，幼儿园的阅读活动如何开展，关系幼儿日后的阅读兴趣与语言发展。同一本图画书在不同教师手中，课堂景象大相径庭：有的教师引导幼儿在画面中寻找线索、猜测情节，有的教师从头到尾朗读文字、要求复述。这种差异，多数情况下不在教学技巧的高下，而在教师对早期阅读所持的看法。教师怎样理解早期阅读、怎样看待幼儿的阅读学习，引领其在课堂上的选材、讲读与回应。本文从信念与行为的关系入手，先解析幼儿教师早期阅读教学信念的内涵与维度，再分析信念对课室实作行为的双向作用，进而提出优化的策略。

一、幼儿教师早期阅读教学信念的内涵解析

（一）早期阅读与教学信念概念解析

早期阅读是指 3 至 6 岁幼儿借助大量图文并茂的读物，从口头语言向书面语言过渡，并在此过程中发展观察、想象、思维与语言表达能力、养成良好阅读习惯的阅读活动[1]。与成人阅读不同，幼儿阅读以读图为主。幼儿尚未识字或识字有限，画面是他们读懂故事的主要依据，图与文相互印证、彼此补充。幼儿阅读还带有身体参与和游戏的色彩，他们靠指点画面、模仿表情、扮演角色来理解内容，而不停留在静默的视觉接收。同一本书，幼儿乐于反复翻看，每一次重读都可能发现先前忽略的细节。此外，幼儿的阅读兴趣、已有经验与语言发展水平差异明显，阅读中的提问和联想，多数是理解正在发生的信号，不应看作分心走神。这些特征构成早期阅读教学的前提，也是检验教学行为是否得当的依据。

教学信念指教师在教学情境与教学历程中，对各种教学相关因素所持的看法。教师在教学中所做的选择与所采取的行为，大多受其教学信念的影响。信念多数处于隐而不显的状态，教师未必时时意识到它的存在，它却始终引导着教师的判断与选择。幼儿教师早期阅读教学信念，即在幼儿园的教学情境与教学历程中，幼儿教师对早期阅读教育以及阅读教学过程中相关因素所持的看法、态度与心理倾向。它指引着教师的思考与行为，从读物的选取到讲读的方式，从对幼儿阅读的预期到对师幼互动的处理，处处都有信念在背后起作用。

（二）幼儿教师早期阅读教学信念的维度

依据信念所指向的对象，幼儿教师早期阅读教学信念可分为对阅读教学内容、阅读教学方法、幼儿阅读学习、师幼互动四个维度的信念。阅读教学内容信念，回答的是早期阅读教什么。读物依什么标准挑选，图画与文字孰轻孰重，阅读内容止于识字还是另有指向，教师在这些问题上的立场，构成内容信念的主干[2]。阅读教学方法要有信念，针对的是怎样开展阅读教学。讲读是以教师宣讲为主，还是以师幼共读为主；一本书读过一遍即止，还是值得反复翻看；问题指向文中现成的答案，还是没有定论的猜想。教师的取向不同，组织阅读的方式也不同。

幼儿阅读学习信念，关乎教师眼中的幼儿是怎样学会阅读的，以及对幼儿阅读发展过程的理解：将幼儿看

作主动建构经验的读者，还是等待教师传授的接受者；把个体差异看作课堂资源，还是教学障碍。种种看法，左右教师如何应对课堂里的快慢不齐的现象。师幼互动信念，指教师对阅读活动中师幼关系所持的看法。它关系互动以谁为主导，关系教师如何看待幼儿在阅读中的提问与联想，也关系教师对幼儿主动发起提问的回应方式。这些判断汇成教师的互动理念，并在其提问与应答中体现出来。

二、幼儿教师早期阅读教学信念与课堂实践行为之间的关系

幼儿教师早期阅读课室实作行为包括读物的选取与呈现、讲读的组织、对幼儿差异的处理、对师幼互动的引导等方面。信念与行为之间存在双向关系：信念支配教师的行为，行为引发幼儿的阅读反应，幼儿的反应又反过来印证或修正教师的信念，循环往复。科学的信念引导出积极的行为，积极的行为带来良好的幼儿反应，教师的信念随之得到强化；狭隘的信念引出消极的行为，消极的行为带来不良的幼儿反应，教师缺少省察时，原有信念可能趋于固化。下文以科学与狭隘双重视角，分析幼儿教师早期阅读教学信念与课室实作行为的关系。

（一）内容信念与选材呈现行为

选材是早期阅读教学的第一道关口，具有科学内容信念的教师在选材时不只看文字，更留意画面是否具有叙事性、细节是否经得起寻找、留白是否给幼儿想象的空间。以图画书《母鸡萝丝去散步》为例，这本书的文字只交代母鸡散步的路线，狐狸跟踪并接连遇险的情节全部隐藏在画面里。这类教师会引导幼儿仔细观察每一页的画面：母鸡身后是谁？它要做什么？接下来画面里发生了什么？幼儿在观察中发现文字之外的故事，体会到读图的乐趣，也学会从画面线索推测情节走向。这样的阅读经历积累多了，幼儿读图的眼光日渐敏锐。

而狭隘的内容信念，则把早期阅读等同于识字与故事内容的传递。抱持这种看法的教师，选材偏好文字密集、寓意明确的读物，呈现时以朗读文字、讲解词语、要求复述故事为主，画面退居插图的位置，少有引导幼儿观察。同样面对《母鸡萝丝去散步》，这类教师可能照着文字读完母鸡的散步路线，难以启发幼儿深切感知画面里那场惊险的追逐，进而难以有效激发幼儿阅读的兴趣。

（二）方法信念与讲读组织行为

科学的方法信念，体现为教师相信师幼共读对话优于单向宣讲，相信一本好书值得反复阅读。看重共读的教师在组织阅读活动时习惯于设计开放的问题，在朗读中留出交流空间，鼓励幼儿发表感悟或猜测后续情节，也会安排同一本绘本的多次阅读，每次阅读都侧重不同的角度。以《好饿的毛毛虫》为例，第一次阅读，教师带幼儿认识毛毛虫一天天吃下的食物；再次阅读，引导幼儿留意食物数量的变化与画面上的孔洞；又一次阅读，幼儿争相表达毛毛虫接下来要做哪些事情，包括从食物的种类、毛毛虫的变化等。幼儿不断发现新的内容，阅读的主动性也随之增强。幼儿在阅读中愈发主动，教师也更加确认这种方法的价值。

持狭隘方法信念的教师习惯于认为读完一遍即完成任务，认为讲得越细致幼儿懂得越多。持此看法的教师组织阅读时常从头朗读到尾，逐句解释字词，急于把故事讲清楚，少给幼儿开口的机会，也很少重读同一本书。这样的阅读活动，幼儿少有参与的机会，注意力容易涣散。面对这些状况，此类教师多从讲读的方式出发反思，下次讲得更细、更生动，而难以察觉方法信念维度的偏差。

（三）学习信念与差异化处理行为

一个班里的幼儿在语言经验、阅读兴趣与符号理解上的差距远比想象中大。怎样看待这种差距，可以将教师分为两类。一类教师视差异为阅读活动的常态，也视幼儿为阅读经验的主动建构者：有的幼儿指着画面滔滔不绝，有的幼儿钟情于扮演书里的角色，有的幼儿一时只想安静地看。给读得慢的幼儿多留些时间，不催促，也不拿统一的标准答案要求所有人。如此，幼儿各按自己的步调理解故事，不同程度、不同视角的理解可以相互启发，理解快的幼儿也可以感染理解慢的同伴，从而成了课堂里的活资源。这种效果使得教师更加愿意为不同的幼儿留出不同的空间。

另一类教师的想法正相反：在他们看来，由于幼儿认知能力有限，以及相关的幼儿自主学习活动安排困难，采用教师讲授的方式是促进幼儿阅读理解的有效方式。为此，教师从绘本内容出发，以其自认为生动的方式将阅读内容呈现给幼儿，却忽略了幼儿当前的兴趣爱好、个性特征等。这种方式难以满足全班众多幼儿的学习需求：理解能力较强的幼儿或许会觉得枯燥，理解能力偏弱的幼儿或会认为难懂，导致大部分幼儿的学习效果不够理想，而教师由于根深蒂固的观念而难以找出问题所在。

（四）互动信念与提问回应行为

持科学师幼互动信念的教师，对阅读中幼儿冒出的问题、联想乃至看似离题的插话，会认为这是他们调动旧经验、接通新内容的迹象，是理解正在发生的信号。比如，阅读《猜猜我有多爱你》时，有幼儿说自己爱妈妈像天一样高，教师顺势问还有什么东西也很高、那样的高能不能比出来，引导幼儿在比较中体会故事里表达爱的方式。幼儿感到自己的观念受到重视，提问与表达的积极性随之提高，师幼在你来我往中共同推进阅读。教师看到幼儿在对话中思考活跃，对幼儿的能力有了更高的期待。

而抱有狭隘师幼互动信念的教师，习惯把互动收束为自己发问、幼儿应答，凡是溢出预设的发言，都算扰乱教学进程；回应幼儿时习惯把话题拉回预设教案，用对与错评判幼儿的回答，较少理会幼儿主动发起的话题。幼儿得不到回应或受到批评，主动表达的意愿逐渐降低，阅读互动成为教师独白。教师见课堂安静、应答整齐，多半将其看作秩序良好，单向互动的做法持续维持。

三、增强幼儿教师早期阅读教学信念以优化课室实践行为的策略

（一）更新早期阅读专业知识，重建科学的内容与方法信念

狭隘的内容信念与方法信念，根源多在专业知识的薄弱。不少幼儿教师在职前培养阶段，少有机会系统学习儿童语言发展规律与图画书的特性，凭朴素的阅读观开展教学，把阅读简化为识字、把讲读当成教学的全部。更新内容与方法两方面的信念，应从充实专业知识做起。

幼儿园可围绕早期阅读组织园本教研，把图画书的特性与幼儿的阅读规律作为研讨的重点。教研中，教师共同研读经典图画书，分析画面如何叙事、图文如何配合，体会读图在幼儿阅读中的位置[3]。园所还可建立读物分析的共同标准，从画面的叙事性、图文的配合程度、是否适合幼儿读图等方面衡量一本书的价值，改变仅凭文字寓意选材的旧习。幼儿园可将这类研讨纳入常态化的园本培训，避免专业学习停留在一次性的讲座上。教师的专业知识充实了，看待阅读内容与方法的眼光也随之改变，选材与讲读的行为也有了科学的依据。

（二）建立观课反思的循环机制，校准信念与行为的落差

信念与行为之间常常存在落差。一些教师在观念上认同幼儿是主动的读者、认同共读对话的价值，但课堂上的实际作为仍是教师主导的逐字讲读。落差的存在，多因教师对自己的行为缺少反思，行为不经审视，信念也就无从更新。校准落差，须建立观课、反思、调整的循环机制。

幼儿园可定期开展阅读教学观摩活动，借助观察记录的工具，记录教师在活动中提出的问题类型、幼儿主动发言的次数、引导幼儿读图的次数等可见的指标。观摩之后，组织教师对照自己的信念与记录下来的行为，查找二者的落差：自认为重视幼儿表达，记录却显示一节课中幼儿发言寥寥；自认为重视读图，记录却显示引导观察画面的环节屈指可数。看清落差之后，教师据此调整教学方案，下一轮观摩再作检验。循环往复之下，信念在行为的对照中得到校准，行为也在信念的引导下趋于一致。这套机制的关键，在于让教师看见自己课堂上的实际作为，超越观念层面的认同。

（三）改善考评导向与家园沟通，消除消极信念的现实根源

狭隘信念的延续，还有现实层面的缘由。一些园所的保教质量考评，看重幼儿的识字量与背诵量，这类可量化的指标，倒逼教师在阅读活动中重结果、轻过程，重文字、轻画面。一些家长习惯以识字多少衡量阅读的成效，期待孩子读完一本书就能认得多少字、复述多少内容，教师为迎合家长的期待，不得不向识字倾斜。考评与家长的双重压力，扭曲着教师的信念，即便教师私下认同读图与兴趣的价值，行动上也难以坚持。

化解现实层面的压力，可从考评与沟通两处着手。作为分管保教的副园长，可推动调整阅读教学的评价指标，淡化识字量与背诵量的分量，把幼儿的阅读兴趣、读图能力、表达意愿等过程性的表现纳入观察的范围，引导教师把注意力放回阅读过程本身。同时，园所可借助家长开放日、亲子阅读分享等机会，向家长说明早期阅读的价值，讲清读图与兴趣对幼儿语言发展的意义，减少家长对识字成果的单一期待。考评的导向调整了，家长的观念转变了，压在教师身上的外部压力也随之减轻，积极的信念也就有了延续的空间。

结语

更新专业知识、建立反思循环、改善考评与沟通，三者各有侧重，又彼此呼应：专业知识的充实，重建教师对阅读内容与方法的看法；反思循环的运转，校正信念与行为的落差；考评与沟通的改善，消除消极信念的现实根源。这样的策略体系有助于推动幼儿教师的早期阅读教学信念走向科学，优化课室实作行为，进而在阅读过程中陪伴幼儿快乐成长。阅

参考文献

[1] 管婷 . 去“小学化”背景下幼儿教师早期阅读的教学信念和实践研究 [D]. 上海：上海师范大学 ,2024.

[2] 周大春 . 幼儿早期阅读活动中的教师支持策略 [J]. 亚太教育 ,2024(8):40-42.

[3] 林明霞 . 由阅读到“悦读”——在早期阅读中培养幼儿的自主阅读能力 [J]. 名师在线 ,2023(22):28-30.

（作者单位：山东省青岛市平度市技师学院）

绘本阅读赋能幼儿综合素养提升路径探究

◎李磊蕊

【摘要】绘本作为幼儿教育的重要载体，其独特的图文结合方式不仅能够给幼儿带来愉悦的阅读体验，也在提升幼儿综合素养的实践中发挥着不可替代的重要作用。鉴于此，文章首先分析幼儿综合素养的内涵以及包含的内容，其次阐述依托绘本阅读赋能幼儿综合素养提升的意义，最后从选择绘本资源、优化阅读环境、开展多元活动以及注重家园共育四个维度，深入分析具体的实践路径。

【关键词】绘本阅读　幼儿综合素养　提升策略

《幼儿园教育指导纲要（试行）》强调，教师要利用图画、绘画和其他多种方式，引发幼儿对书籍、阅读和写作的兴趣，培养幼儿阅读和书写的技能，引导幼儿在阅读中感受语言的丰富和优美。《3—6岁儿童学习与发展指南》指出，要关注幼儿学习与发展的整体性，促进其身心全面协调发展。绘本是一种以图画为主体，以文字为辅助的书籍形式。幼儿阶段的孩子思维以具体现象为主，较弱的认知能力让他们难以理解抽象而复杂的概念、知识。而绘本的“直观画面”恰恰与他们的认知方式高度契合，加之其种类多样、内容全面的特点，教师依托绘本阅读培养幼儿的综合素养不仅是顺应他们认知发展规律的科学选择，也是落实学前教育高质量发展目标的有效路径。

一、幼儿综合素养的内涵及包含内容

幼儿综合素养，指的是3—6岁儿童在身体素质、认知水平、情绪情感、社会性、艺术表达以及学习品质等方面所具备的基础能力与优良特质的有机统一[1]。它并非各个领域知识、技能的叠加，而是幼儿在日常生活中、教育活动中、为人处世中、问题解决中综合表现出来的一种可持续发展的能力，具有整体性、过程性和可塑性特征。具体来说，幼儿的综合素养包括以下内容：

第一，健康与身体方面。如基本的生活自理能力、良好的卫生习惯、大肌肉动作和小肌肉精细动作等。第二，认知与探究方面。如好奇心，探索欲，观察与比较的能力，分类与推理的能力，数量与空间的感知，因果关系等。第三，语言与表达方面。如倾听、理解他人语言的能力，表达自我需求、想法的能力，前阅读、前书写技能，以及礼貌交往、寻求帮助等。第四，社会与情感方面。如自我意识，情绪的识别与调节，亲社会行为，规则与服务意识，对待集体的态度等。第五，艺术与创作方面。如对音乐、美术、舞蹈等艺术形式的感知与兴趣，欣赏美的事物的审美情趣等。

二、绘本阅读赋能幼儿综合素养的提升意义

（一）丰富幼儿的语言经验，奠定沟通与表达基础

语言是思维的载体，也是幼儿与他人联系的重要工具[2]。3—6岁的幼儿处于语言发展的关键阶段，他们的语言经验在一定程度上对自身沟通能力、思维能力以及社会交往能力等方面的发展具有直接影响。绘本阅读不仅为幼儿提供了一个相较于日常生活更加丰富、有趣的语言输入、输出环境，也为他们进行良好的沟通与表达创造了条件。如幼儿的日常口语对话内容往往相对简单且重复性较高，但绘本阅读则能够让幼儿接触到大量日常口语中较少使用的词汇。加之句式的复杂性特征，能够让幼儿在更为完整的叙事结构下更好地理解“因果关系”，以为其未来组织完整、连贯的口语表达与学习奠定基础。让幼儿既会“说话”，也能“把话说好”。

（二）滋养幼儿情感与品格，促进社会性健康发展

3—6岁是幼儿情绪理解、自我意识、道德思想和社会性发展的重要时期。但情感与品格却是一种相对抽象的内隐品质，教师若一味地通过说教进行教育实践，难以提高教育成效。绘本故事本身所设计的生动角色、具象画面以及绝对安全的叙事距离，为幼儿打造了一个体验情感、观察生活、内化品质的实践场域。例如，当幼儿感到“不舒服”时，《我的情绪小怪兽》会通过“颜色”告诉他们“不舒服”的感觉，帮助幼儿理解愤怒、悲伤、快乐等不同情绪；当教师探究培养幼儿共情能力的教育策略时，则可借助《鳄鱼怕怕，牙医怕怕》这一绘本故事，将极易被幼儿隐藏的情绪唤醒，引导他们如何站在不同的立场去推测对方的想法与感受。在深化幼儿情感体验的同时，掌握社交策略，产生情感共鸣，实现健康发展。

（三）激发幼儿想象与探究，赋能思维与品质进步

除了图文并茂，绘本还具有情节开放、启发性强的特点。这不仅为激发幼儿的想象能力，培养幼儿的探究能力创造了条件，也在锻炼幼儿观察、推理、批判等核心认知能力的同时，驱动他们形成专注、坚持与反思等宝贵品质。如在许多绘本故事的设计中，作者会根据具体内容有意识的“留白”或在文末提出一个启发性问题。这种“信息缺口”会促使幼儿基于自己的知识储备、生活经验去填补“留白”，思考“问题”，从而驱动幼儿的思维发展。同时，绘本阅读活动的结束并不意味着教育的结束。在实践中，教师往往会基于绘本内容组织幼儿开展绘本剧表演、项目化探究、亲子任务等活动，这种从“故事”向“实践”的延伸，也让幼儿实现了专注、计划、坚持等品质的塑造。

三、绘本阅读赋能幼儿综合素养提升的有效策略

（一）科学选择阅读资源，对接“素养发展”需求

科学选择阅读资源，是探究绘本阅读赋能幼儿综合素养提升的基础性工作。在进行绘本阅读活动的过程中，教师要在充分明确不同年龄阶段幼儿的兴趣特征、认知水平和特点的基础上，为幼儿选择适宜的绘本故事。

例如，针对小班幼儿，小班阶段的幼儿处于从家庭生活过渡到集体生活阶段，面临陌生的幼儿园环境极易产生明显的情绪波动。加之“以自我为中心”的意识突出，在幼儿园的集体生活中容易出现争吵、冲突以及不遵守规则等一系列问题。因此，教师在为他们选择绘本故事时，应多选择有关于健康生活、同伴交往以及基本规则等方面的绘本故事，促进他们更快地适应集体生活。如《大卫，不可以》让幼儿知道哪些事该做，哪些事不该做；《抱抱》用于安抚幼儿焦虑情绪；《饭可真香啊》帮助幼儿建立健康的饮食习惯等。针对中班幼儿，该阶段幼儿已经产生了一定的“交往需要”，但是他们并没有掌握正确的交往技巧。在与同伴的交往过程中极易因“小事”出现情绪不稳定。因此，教师可以通过一些情绪类、交往类的绘本来促进他们的社会性发展。如《生气王子》帮助幼儿学会控制情绪；《古利和古拉》让幼儿理解合作的意义；《利勒比找到一个好朋友》让幼儿学会珍惜友情等。针对大班幼儿，该阶段幼儿在各个方面已经有了明显进步，教师在为他们选择绘本故事时，可基于其能力水平选择辐射范围更加广泛、内容更加多元的绘本故事。如依托《爷爷一定有办法》激发幼儿的问题解决意识；通过《小黑鱼》增强幼儿的自信心与集体意识；借助《花婆婆》锻炼幼儿的观察能力和表达能力等。

（二）优化阅读环境创设，浸润“素养发展”场域

环境是无声的教育，是“第三位教师”[3]。对于处于以形象思维为主且极易受外部环境影响的幼儿来说，阅读环境的优劣直接影响着他们是否愿意参与阅读，是否能够沉下心来进行沉浸式阅读。因此，教师在探究绘本阅读赋能幼儿综合素养提升策略的实践中，一则应该注重对外部物理环境的舒适性、沉浸性创设，降低幼儿的阅读门槛；二则应该注重对心理环境的支持性、互动性打造，让幼儿敢于表达、愿意思考，从而驱动幼儿综合素养在潜移默化的环境浸润中自然发生。

例如，在探究培养大班幼儿问题解决意识的绘本阅读活动中，教师可通过组织幼儿阅读绘本故事《爷爷一定有办法》进行落实。《爷爷一定有办法》讲述了一个充满温情的故事：约瑟从小盖着爷爷缝制的毯子，毯子旧了爷爷将它改成外套，外套旧了改成背心，背心旧了……直到改成纽扣后，纽扣最终丢了的故事。在阅读活动的正式开始之前，教师可准备纸质大绘本、布料道具、儿童剪刀、人物手偶等材料，并在教室墙面上张贴一个提前设计好的“故事互动版”，呈现“毯子→纽扣”的流程图。阅读活动中，教师可采用“预测＋验证”的互动式阅读法，每到“爷爷想办法”的时候暂停，鼓励幼儿大胆猜测。也可以采用“问题＋引导”的阅读模式，例如“毯子旧了怎么办？”“外套破了怎么办？”等一系列问题的提出，帮助幼儿逐步建立“问题→策略”的认知框架。通过“外部环境＋心理环境”的双重打造，幼儿可以将“问题解决”这一抽象素养具化为幼儿可理解、可探究的思维习惯。

（三）开展多元阅读活动，促进“素养发展”融合

想要全面凸显绘本阅读的价值，单凭“教师讲 幼

儿听”是远远不够的，只有将静态的绘本故事转化为动态的综合体验，才能让幼儿的综合素养在“玩”与“做”中实现发展[4]。而教师在探究绘本阅读赋能幼儿综合素养提升策略的实践中开展多元阅读活动，恰恰就是为幼儿打造了一个集听、读、说、演、做、玩于一体的实践场域。此时，绘本中的信息不仅会内化为幼儿自身素养，也让绘本赋能不再停留于“听了一个故事”，而是为幼儿进入到深层学习过程铺设了道路。

例如，在探究培养中班幼儿社会交往能力的绘本阅读活动中，教师可以结合绘本故事《古利和古拉》进行讲解。《古利和古拉》讲述了一个关于友谊、合作、分享的故事：两只小老鼠在森林里发现了一只巨大的鸡蛋，他们经过一番周折决定不把蛋搬回家，而是将工具搬到森林制作蛋糕，并邀请其他小动物一起分享，最后用蛋壳做成车子开回家的故事。在进行阅读活动的过程中，教师可先让幼儿观察故事封面，思考“古利和古拉是什么关系？”并阐明理由。在他们发现打鸡蛋之后，通过“古利想煎荷包蛋，古拉想做蛋卷”这一“分歧点”，引导幼儿思考“当他们的想法不一样时该怎么办？”在讲到他们尝试搬蛋失败决定现场做蛋糕这一情景后，可引导幼儿结合绘本故事内容阐述他们二人协商解决问题的过程。而最后的分享蛋糕环节，教师则可进行适当的生活性延伸，让幼儿通过讲述自己真实的经历，体验分享的情感价值。阅读活动结束后，为了强化幼儿的交往技能，教师可将幼儿分为 4—6 人的活动小组，让他们以合作的方式演绎绘本剧。在幼儿准备时，教师以观察者角色融入其中，并为他们提供动物玩偶、角色头饰、大气球、厨房玩具、仿真食物模型等材料。同时鼓励幼儿通过协商进行角色分配，通过讨论完成台词设计，通过合作实现精彩表演。最终，让幼儿的语言表达能力、团队协作能力、思维想象能力在多样化的阅读活动中实现发展，获得进步。

（四）注重家园合作共育，形成“素养发展”合力

幼儿综合素养的培养是一项系统性工程，只凭幼儿园教师单方面的努力是远远不够的，只有让家庭充分的参与其中，才能实现 1+1 > 2 的培养效果。因此，在探究绘本阅读赋能幼儿综合素养提升策略的实践中，幼儿园应充分发挥自己的专业指导作用，打破家园壁垒，通过建立理念共识、目标同向、行动协同的家园共育机制，在绘本阅读这件事上形成教育合力和互补互信的伙伴关系。最终，让绘本阅读这项幼儿园的“专项活动”，转化为家庭中的常态化“生活方式”[5]。

例如，在形成教育共识方面，教师可以通过召开家长会，向家长系统介绍绘本阅读对于培养幼儿综合素养的多元价值，帮助家长树立科学的“阅读观”。还可组织阅读体验活动，让家长在亲身参与中学习不同亲子阅读教育的有效方法。在实现行动协同方面，教师可为家长布置家庭亲子阅读任务。即在完成一本绘本故事的阅读教育活动后，每周五让幼儿将这一绘本故事带回家，家长根据教师提前针对每一名幼儿实际情况设计好的“家庭阅读指导卡”与孩子进行亲子阅读活动并记录。如此不仅降低了家长的择书负担，也提升了家长的阅读教育能力。在实现信息共享方面，教师可充分利用信息技术的优势功能，通过在微信家长群中发布幼儿在园所阅读教育活动中的表现图片、视频等，让家长及时了解孩子情况。同时，还可以鼓励家长在群中进行经验分享与交流，让有成功经验的家长分享自己的共读心得，让有困惑的家长得到及时的方法指引。

结语

总而言之，幼儿阶段是人生发展的奠基时期，注重对幼儿综合素养的培育不仅关乎其成长发展，更关乎一个社会乃至一个民族的未来发展。在诸多教育载体中，绘本以其图文并茂、趣味性强的独特艺术形式，成为了教师探究培育幼儿综合素养的最佳选择。但幼儿综合素养的培养是一项长期、动态且充满个体化差异的系统性工程，任何教育模式、开展策略均需要在具体的实践中不断实践、调试、优化、完善。作为一名成长在新时期的幼儿一线教育工作者，未来既要继续考察绘本阅读对幼儿综合素养发展的影响效应，还要积极探索不同类型绘本与特定素养之间的匹配关系。让每一名幼儿都能在绘本阅读的滋养下，真正地获得进步，实现发展。阅

参考文献

[1] 郝瑞霞，霍艳霞 . 多彩阅读，奠定幼儿成长之基 [J]. 河北教育（德育版），2025,63(5): 53-54.

[2] 马亚娟 . 趣味阅读全面发展——幼儿绘本阅读策略探析 [J]. 读写算，2024(14): 107-109.

[3] 唐晓卉 . 深化绘本阅读教学，促进幼儿全面成长 [J]. 新课程教学（电子版），2024(2): 159-161.

[4] 徐素芳 . 趣味阅读 全面发展——幼儿绘本阅读策略探析 [J]. 读写算，2023(35): 98-100.

[5] 冯军，王佳婧 . 多维策略促进幼儿在绘本阅读中的全面协调发展 [J]. 学前教育研究，2022(4): 91-94.

（作者单位：云南省怒江傈僳族自治州直第一幼儿园）

从文本理解到对话共建：儿童哲学绘本阅读的实践探析

◎张银枝　王　琳　陶世哲

【摘要】儿童哲学绘本具有议题开放、概念可辨析、叙事留白等特征，能够支持幼儿围绕文本问题展开表达、比较与回应。相较于一般绘本阅读，儿童哲学绘本阅读更强调幼儿自主生成问题、在同伴互动中表达理由，并通过讨论、记录与延展使幼儿的理解不断丰富。本文基于园所共读实践和课堂观察记录，指出儿童哲学绘本阅读应坚持幼儿主体优先、营造开放对话氛围并注重与生活经验联结的原则，并可从教师角色调整、阅读内容深化和思维留痕三个方面推进实施。实践表明，此类阅读有助于促进幼儿在阅读中的表达、协商与反思，为幼儿园阅读活动由文本理解走向共同思考提供了实践参考。

【关键词】儿童哲学绘本　对话共建　共同探究　幼儿园阅读　幼儿思维发展

早期阅读是促进幼儿经验积累、语言发展和思维生长的重要途径。当前，幼儿园绘本阅读多聚焦于故事解读、画面观察与情感体验，活动目标也往往停留在复述情节、归纳主旨等层面，幼儿虽然“听懂了故事”，却较少进一步追问人物动机、辨析文本问题，阅读中的提问、推理与理由表达也因此受到限制。因而，绘本阅读有必要从“文本阐释”进一步走向“意义共建”，让幼儿在阅读中生成问题、呈现想法，并在与同伴互动中逐步建构理解。

一、儿童哲学绘本的概念与文本特征

李普曼等关于“探究共同体”的主张强调，学习是师生围绕共同问题展开平等对话与协商的过程，儿童在其中主动提问、比较、反思与论证[1]。在早期阅读中，并非所有绘本都适合用于哲学性对话。本文根据文本分析归纳认为，能够支持幼儿围绕自我、关系、规则、生命与变化等基础问题开展共同思考的绘本，可界定为“儿童哲学绘本”。这是本文的操作性概念，强调文本能够为共同探究提供进入点，其特征主要表现在以下三个方面。

（一）议题的开放性

儿童哲学绘本通常不以单一主题归纳或明确道德结论为终点，而是围绕“我是谁”“什么是勇敢”“为何要分享”“结束是否意味着消失”等开放问题展开叙事。这些问题既贴近幼儿经验，又难以被简单归结为唯一答案，因此能够为提问、比较和讨论保留空间。对于幼儿而言，议题的开放性意味着他们可以从个体视角切入，在表达差异中形成初步理解。

（二）概念的可辨析性

儿童哲学绘本常将概念隐藏于具体情节中并加以“问题化”，使抽象的哲学概念变得清晰可辨。例如，《活了 100 万次的猫》通过多次生命轮回的情境设置，探讨“什么是爱”“被爱与去爱有何不同”等哲思问题，可初步引发幼儿对生命、爱与自我关系的感知。这些问题既成为辨析相关概念的切入点，也促使幼儿的经验背景与文本形成对话，为后续的理由澄清与共同探究提供条件。

（三）叙事的未完成性

儿童哲学绘本在叙事结构上常常保留开放结尾或矛盾悬置，不急于以封闭式答案完成意义归结。正是这种“未完成”，为探究延展留下空间。幼儿在共读时不只是理解“故事发生了什么”，还会追问“事情为什么会这样”“换种做法会怎样”“结束后还会发生什么”。由此，文本的留白使思考不止于情节解读，而能够进一步拓展至追问、想象与延展。

这三种特征共同构成了儿童哲学绘本开展对话共建的文本基础。《石头汤》《团圆》《我不知道我是谁》等文本均较具代表性，适合作为幼儿围绕分享、关系理解和自我认同等主题开展对话共建的文本资源。

二、儿童哲学绘本阅读的实践原则

儿童哲学绘本阅读的意义，在于支持幼儿围绕问题展开表达、倾听、比较与回应。因此，活动组织不能停留在“教师提问—幼儿回答”的单向方式上，而应逐步转向以共同探究为取向的对话过程。结合幼儿年龄特点，实践中需重点把握以下几个原则。

（一）坚持幼儿主体性优先

幼儿是具有主动感知、呈现和建构意义能力的学习主体，其经验、问题与表达应成为教育活动的重要起点[2]。主体性优先并非简单压缩教师的话语份额，而是把幼儿真实的困惑作为探究的原点。实践中主要体现在三个方面：一是尊重幼儿的问题生成，允许他们在阅读中的疑问、联想和判断进入公共讨论；二是接纳幼儿表达的碎片化和非正式性，允许他们借助动作、表情、绘画等方式外化思考；三是教师以支持者而非替代者的身份参与讨论，通过追问、复述和整理，帮助不同年龄段的幼儿逐步澄清观点。幼儿主体性的培育是一个渐进过程，需要教师依据年龄差异提供适宜支架，在活动推进的节奏和开放度之间保持专业判断。

（二）营造开放的对话氛围

接纳不同理解并存，是推进对话共建的关键。这就要求教师不过早给出统一答案，也不急于把讨论带回成人预设的结论，而是耐心倾听，把观点差异视为进一步探究的资源，并为不同观点的表达提供安全、包容的讨论环境[3]。事实上，对话氛围本身会影响幼儿的言说方式：当幼儿感受到自己的想法被认真接纳时，其发问与表达意愿便会逐渐增强。与此同时，教师需有意识地建立“倾听他人、轮流发言、针对性回应”的对话规则，引导讨论由“各抒己见”走向“相互理解”。例如，逐步支持大班幼儿使用“我同意……因为……”或“我有不同想法……”等句式，形成良性的同伴互动氛围。

（三）注重与生活经验相联结

“生活化是幼儿园课程的根本特性”[4]。儿童哲学绘本阅读若要真正进入幼儿的经验视域，就不能局限于文本内部，而应通过经验勾连，将抽象议题转化为幼儿可感、可说、可思的问题。实践中，这种联结主要体现在三个方面：一是从文本情境回到幼儿已有经验，让绘本中的人物处境与儿童熟悉的生活场景建立联系；二是借助真实经历理解抽象概念，如围绕“分享一定开心吗”“勇敢的人会不会害怕”等问题，引导幼儿结合自己的经历来谈；三是引导幼儿从日常生活中的矛盾和选择出发，理解绘本中人物的处境，使绘本讨论真正扎根于幼儿的生活世界，而不只是停留在对文本的简单对应上。

三、儿童哲学绘本阅读的实施路径

原则的确立为活动提供了方向，而将其转化为真实发生的课堂行为，则需落实到具体路径上。从实践观察来看，活动能否有效推进，主要取决于三个方面：教师角色是否转向支持者、活动内容是否围绕开放议题展开、幼儿观点是否被记录并在后续活动中持续延展。这三个方面相互支撑，共同构成“问题生成—理由澄清—思维留痕—回看延展”这一过程得以推进的基本条件。

（一）调整教师角色：从“讲解者”转向“讨论的支持者”

儿童哲学绘本阅读强调幼儿、同伴和文本之间的多向对话。这类共读活动要求教师放弃急于收束结论的习惯，转而承担起问题捕捉、讨论组织和观点梳理的任务，重点支持“问题生成、理由澄清与观点比较”等环节。

以大班绘本《石头汤》阅读为例，当故事讲到“村民不愿意把食物拿出来”时，幼儿自然生发出“是不是害怕陌生人”的猜想。教师不将焦点拉回“乐于分享”的传统主旨，而是顺着幼儿的困惑继续追问，把不同说法并置讨论，从而帮助他们看到人物行为背后的动因。

《石头汤》对话片段：

幼儿 1：这个人为什么拿着空锅子来呀？里面什么都没有。

教师：你们猜猜，他为什么要拿一个空锅子呢？

幼儿 2：他可能没有东西吃。

幼儿 3：他可能想让别人把吃的放进去。

教师：那村里人为什么一开始没把食物拿出来？

幼儿 4：因为他们不认识他。

幼儿 5：我觉得他们有点害怕。

教师：你觉得他们在害怕什么？

幼儿 5：怕他不是好人。

教师：后来他们为什么又把东西放进锅里了？

幼儿 4：因为后来没那么怕了。

教师：那你们觉得，一开始不拿出来，就是“小气”吗？

幼儿 5：不一定，可能是不放心。

幼儿 1：对，有点怕陌生人。

教师：那“有点怕”和“小气”一样吗？

幼儿 2：不一样，“怕”是担心，“小气”是不想给。

教师在幼儿提出“因为不认识”“有点怕”“不放心”等判断后，并未直接收束讨论，而是持续追问“你觉得他们在害怕什么”“后来为什么又把东西放进锅里了”“‘有点怕’和‘小气’一样吗”，引导幼儿围绕人物处境、心理动因与行为差异展开比较和阐释。借助这一过程，幼儿不仅能说出“是什么”，还能进一步说明“为什么”，并在观点表述与概念区分中完成初步的理由澄清。李普曼关于探究共同体的论述提示我们，在由不同儿童组成的班集体中，开放地表达差异、倾听并回应彼此观点，有助于推动共同探究与思考的深化[5]。可以说，这种澄清并非来自教师的直接裁断，而是来自教师对话语节奏的调控，即通过“复述幼儿观点—聚焦核心问题—呈现不同看法—引导同伴回应”的策略，推动讨论由经验判断走向理由辨析。

（二）深化阅读内容：从“听故事”走向“议题讨论”

在对话共建中，教师聚焦文本背后关涉儿童经验的话题，通过关键情节、开放提问和生活经验之间的联结，推动讨论不断深化。备课时，教师不需要预设标准答案，但可以提前思考：哪个情节最容易引发幼儿疑问？哪些地方可能会出现不同的理解？怎样的问题更能调动幼儿的生活经验？从实践看，活动内容的深化通常可以沿着“抓住关键情节—提出开放问题—联系生活经验”这一路径展开。

以中大班共读绘本《团圆》为例，故事表面讲述的是春节返乡，但对“等待”“离开”“记挂”等情感，幼儿并不陌生。我们借助故事尾声，向幼儿抛出开放性议题：一家人暂时不在同一个地方，还算不算团圆？

以下是《团圆》议题讨论的片段：

教师：毛毛和爸爸终于团圆了，你们觉得，什么叫“团圆”？

幼儿 1：就是一家人在一起。

教师：那如果家里有人暂时不在身边，还算团圆吗？

幼儿 2：有点算，因为他会回来。

幼儿 3：我哥哥在外地工作，过年才回来。

幼儿 1：我爷爷也在老家，但我们会打电话。

教师：团圆是“现在在一起”，还是“记得对方、等着他回来”？

幼儿 4：我觉得都有。

教师：那离开了就是结束了吗？

幼儿 5：不是，离开后还会回来。

教师顺应幼儿回答，将讨论由空间相聚推向情感构建。在这一过程中，教师落实了前述三个环节：锁定关键情节（离别与重逢），提出开放问题（有人不在算不算团圆？），成功支持幼儿调取生活经验（外地的哥哥、老家的爷爷）。幼儿的回答表明，他们开始借助真实经验理解“离开并不意味着结束”“等待与记挂也是团圆的一部分”等情感。这说明，哲学议题的生成并非脱离故事另起炉灶，而是通过关键提问把情节理解推进到概念澄清。需要指出的是，对幼儿而言，这种探究并不追求抽象定义的严密性，而重在借助经验形成更丰富、更有层次的个人理解。

（三）做好思维留痕：从“即时表达”转向“持续的探究记录”

口语表达往往具有瞬时性，若仅停留于口头交流，思考的火花很容易熄灭。儿童哲学绘本阅读“结果”不是导出统一结论，而是让儿童思考轨迹被看见、保存并生长。因此，阅读活动结果呈现不能仅停留在即时言语交锋上，还需要通过适当的记录方式，将讨论观点演变转化为后续学习资源。实践中，结果呈现大致可分为三个层次：一是“即时呈现”，指教师当场板书或图示幼儿观点，让多元想法直观可见；二是“过程留存”，即将问题卡、绘画等整理成思考档案，固化探究的阶段性痕迹；三是“再次回看”，在后续活动中带幼儿复盘认知变化，使讨论向纵深发展。

结语

儿童哲学绘本阅读超越了单一的文本复述，其核心价值在于搭建起对话共建的空间。实践表明，当阅读活动能够沿着“问题生成—理由澄清—思维留痕—回看延展”这一过程展开时，幼儿更容易在思想碰撞中发展表达、协商与反思能力。

在后续实践中，此类阅读不宜被割裂为单次的集体教学，而应让阅读议题自然延伸到一日生活与趣味游戏之中。幼儿园管理者同样需要提供有针对性的教研支持，以帮助一线教师提高倾听、回应、追问和临场支持的能力。通过不断优化不同年龄段的支持策略，推动儿童哲学绘本阅读在学前教育实践中持续生长。阅

参考文献

[1] 罗兴刚，刘鹤丹．李普曼儿童哲学教育的奠基性反思[J]．外国教育研究，2012,39(10):26-34.

[2] 肖英娥，林伟川．刍议幼儿教育中的儿童主体性[J]．福建教育，2024(25):18-21.

[3] 高振宇．重建与儿童的倾听关系：理论依据与实践路径[J]．幼儿教育，2025(15):9-14.

[4] 虞永平．生活化是幼儿园课程的根本特性[J]．学前课程研究，2008(10):24-27.

[5] 李普曼．教室里的哲学[M]．张爱琳，张爱维译．太原：山西教育出版社，1997: 49.

（作者单位：张银枝，浙江省金华市金华职业技术大学；王琳，浙江省金华市金华实验中学附属幼儿园；陶世哲，浙江省金华市婺城区安地镇中心幼儿园）

绘本剧表演活动对4—5岁幼儿阅读兴趣的影响研究

◎丁　群

【摘要】幼儿阅读兴趣的培养是幼儿园语言教育的重要内容，绘本剧表演作为一种融合戏剧与阅读的教育方式，为幼儿阅读教育提供新的思路。本研究以4—5岁幼儿为研究对象，探讨绘本剧表演活动对幼儿阅读兴趣的影响。研究发现，绘本剧表演活动能有效激发幼儿的阅读内驱力，提供多元感官体验，创设互动环境，促进幼儿阅读兴趣的培养。然而在实践中也存在活动设计缺乏系统性、教师专业素养不足、评价机制单一等问题，针对这些问题，本研究提出了精选适合素材、设计多样表演方式、建立多元评价体系等实践路径，以期为幼儿园绘本剧表演活动的开展提供参考。

【关键词】绘本剧表演　4—5岁幼儿　阅读兴趣　语言发展　实践路径

阅读是幼儿获取知识、发展语言能力的重要途径，《3—6岁儿童学习与发展指南》明确指出，要培养幼儿阅读的兴趣和习惯。然而传统的阅读活动往往采用静态方式，难以满足4—5岁幼儿活泼好动的天性，绘本剧表演作为一种将绘本阅读与戏剧表演相结合的教育方式，为幼儿提供了生动形象、富有趣味的阅读体验。幼儿在表演过程中，通过多感官参与，将阅读内容转化为具体可感的体验，从而激发阅读兴趣，促进语言发展。本研究旨在探讨绘本剧表演活动对4—5岁幼儿阅读兴趣的影响，分析现实困境，提出实践路径，为幼儿园开展绘本剧表演活动提供理论依据和实践指导。

一、绘本剧表演活动融入幼儿阅读教育的意义

（一）激发阅读内驱力，夯实语言发展基础

绘本剧表演活动给幼儿提供了一种主动参加、亲身感受的学习形式，可有效地调动幼儿的阅读内驱力，推动语言发展。传统的阅读活动大多是以教师讲述，幼儿听为主，幼儿容易处于被动接受的状态，绘本剧表演时，幼儿要去理解故事内容，记住对话，表达出故事情节，这些方面的活动能使幼儿的积极性和自主性被调动起来。幼儿在扮演角色，与同伴交流时，不仅可以体会到语言表达的快乐，还可以体验到成功的快乐，而这种正面的情感体验会激发幼儿的阅读动机。绘本剧表演为幼儿提供了许多语言实践的机会[1]。在表演前的准备阶段，教师带领幼儿熟读绘本，掌握故事内容；在表演进行阶段，幼儿采用合适语言，对表演者的心情和思想进行各种彰显；在表演巩固评改阶段，幼儿在讨论交换的期间实施巩固评改。这一系列的语言活动，为幼儿创设真实的语言运用环境，促进幼儿口语表达能力的发展，加深幼儿对文字的理解，为以后的学习打下了基础。

（二）促进多元感官体验，提升认知整合能力

绘本剧表演活动冲破传统阅读活动视觉、听觉占主导的局限，为幼儿提供更加丰富的多感官体验。幼儿在进行绘本剧表演时，并不是仅仅通过视觉去感知图画、文字信息，通过听觉去接收语言信息，还要依靠触觉感受道具的特性，通过动作来表现角色的特点，在表演中加入音乐、气味等，调动嗅觉、味觉等多种感官，这样全方位的感官刺激使抽象的文字变得具体直观，加深了幼儿对故事内容的理解与记忆。多感官参与促进幼儿的认知整合能力的发展，四五岁幼儿属于皮亚杰认知发展理论中的前运算阶段，他们的思维仍以具体的形象为主。绘本剧表演将文本枯燥的文字符号转变为具体的形体动作，丰富的表情变化等可以一目了然，架起抽象和具体的一座桥梁，使幼儿更容易读懂故事寓意。幼儿通过动作、表情来表达“开心”“伤心”等情绪时，其实质是用身体来感受并理解这些抽象的概念，这样的体验式学习有效地提升了幼儿的认知整合水平。

（三）创设情境互动环境，培养社会交往能力

绘本剧表演活动给幼儿营造出丰富的情境互动环境，成为培育幼儿社会交往能力的良好平台。绘本剧表演时幼儿需要与同伴合作扮演角色，这就需要幼儿学会倾听、理解别人，做出适当的回应，比如角色“狼”的扮演者会依照小女孩的反应而进行表演，表演过程中幼儿要体现合作性及社交性。绘本剧表演可以为幼儿提供情感体验以及价值观的培养。幼儿通过扮演不同的角色，去体会不同的角色所感受到的情绪以及处在一个什么样的环境之中，从而锻炼自己的换位思考能力。当幼儿扮演受欺负角色的时候，他们可以亲身体会到受欺负的感受，从而明白友善、尊重的意义，这种深入的情感体验比简单的说教更加有效，可以促使幼儿将积极的价值观念内化，从而形成健康的人格。

二、绘本剧表演活动促进幼儿阅读兴趣培养面临的现实困境

（一）活动设计缺乏系统性与针对性

当下很多幼儿园开展绘本剧表演活动时，缺少系统的规划与针对性的设计，不能很好地促进幼儿阅读兴趣的长久保持。一方面有些教师对绘本剧表演的认识还很片面，将它看作是“演一演绘本故事”，没有对活动的目标、内容、方法等加以考虑。活动设计缺乏系统性，不能形成由浅入深、循序渐进的系列活动，不能满足不同发展水平的儿童的需要，有的教师直接让幼儿进行复杂的戏剧表演，没有考虑到4—5岁的幼儿理解力和表达能力有限，造成幼儿参与困难、影响活动效果。另一方面绘本选择缺乏针对性，不能很好地满足4—5岁幼儿的年龄特点以及兴趣要求，有些教师为了追求表演效果，将情节复杂、语言冗长的绘本选中，而非幼儿所能理解的；而有的教师只选中简单重复的绘本，容易让幼儿失去探索需求和促进幼儿想象力的机会。此外表演形式单一，大部分时候都采用全班幼儿一起表演的方式，忽视幼儿个体差异，不能兼顾每个幼儿的参与需求，特别是性格内向、语言表达能力较差的幼儿，容易被边缘化，丧失了用表演提升阅读兴趣的机会。

（二）教师引导能力与专业素养不足

绘本剧表演活动的质量与效果很大程度上取决于教师对活动的引导，但是当下许多教师在引导能力以及专业素养上存在着不足，导致绘本剧表演活动无法良好开展。很多教师缺少戏剧教育的专业知识和技能，不懂得怎样运用角色扮演、即兴表演等戏剧元素来激发幼儿的表演热情；不懂得怎样设计适合幼儿的戏剧活动，怎样引导幼儿理解角色特点、表达角色情感。表演指导中，过于注重动作的规范、台词的准确，而忽视幼儿的自主性、创造性，导致表演成为一种机械的模仿，失去了表演的教育意义[2]。一些教师对于绘本文学的认识不深入，不能很好地把握绘本的艺术特点与教育价值，不能有效地引导幼儿理解故事的意义，感受文学的魅力。绘本阅读时教师只注重故事情节的讲述而忽略图画语言的解读，对人物形象的分析以及情感体验的引导，致使幼儿对绘本的阅读停留在浅层次上，不能形成深刻的阅读体验。

（三）评价反馈机制单一且滞后

科学、合理的评价反馈机制对于保证教育活动顺利开展有着非常重要的作用。然而，在目前的绘本剧表演活动中，评价反馈机制存在着单一性和滞后性的问题，很难对幼儿给予及时有效的指导和鼓励。评价主体单一，主要是教师对幼儿的评价，缺少幼儿自评、互评以及家长、同伴等多方面主体的参与，单向评价很难全面地反映幼儿在表演中的表现和内心的体验，也阻碍了幼儿反思能力的培养。评价的内容是片面的，重心放在幼儿描写的对象上，考察幼儿表演动作水平，邀请的正确性等，从根本上忽略幼儿深度思考层面的评价和培养，这样的重结果轻过程的评价导向，容易导致绘本剧表演活动成为一种技能的训练，而偏离了培养阅读兴趣的目的。

三、绘本剧表演活动提升幼儿阅读兴趣的实践路径

（一）精选适合幼儿特点的绘本素材

绘本是绘本剧表演活动的基础，选择适合于4—5岁儿童的绘本材料，对推广幼儿阅读，提高儿童表演的参与积极性有着十分重要的影响。应挑选短小精悍、情节明晰的绘本来备选，这两点应当契合四五岁儿童的认知程度。幼儿思维的这个阶段具有具体形象的特点，对抽象的内容无法完全理解，因此绘本故事应该简明扼要，有明显的因果关系，方便幼儿理解、记忆[3]。同时绘本中的语言要简洁优美，反复的语句有利于幼儿模仿说话，如《三只小猪》《小红帽》等经典童话故事都简短清晰且对话水平相当高，一本就能满足需求，非常适合幼儿

进行表演练习。要选择有鲜明角色特征、对话较多的绘本，为幼儿的角色扮演提供丰富的素材，好的绘本要有性格鲜明的角色，每个角色都有自己的语言特色、动作特点，幼儿容易模仿；故事里要有大量的对话，给幼儿提供表达的机会。此外还要考虑绘本的教育价值和幼儿的兴趣，所选绘本应蕴含积极的价值观，比如友谊、勇气、诚实等，在表演中潜移默化地影响幼儿；也要考虑幼儿的兴趣爱好，选择动物、自然、家庭等幼儿感兴趣的题材的绘本，激发幼儿的参与热情。

（二）巧妙设计引导幼儿参与的表演方式

科学合理的表演方式设计是保证幼儿积极参加、有效学习的前提，根据 4—5 岁幼儿的年龄特点，应设计出符合幼儿个体发展差异性的、多种多样的表演方式。表演形式多样，可以是扮演角色、玩木偶、表演情境、即兴表演等形式增加趣味性，对于性格内向的幼儿，可以先从操作手偶表演开始，减少直接表演带来的心理压力；对于语言表达能力较差的幼儿，可以让他们先选择动作多、台词少的角色进行表演，逐步培养表演自信。表演方式要由简入繁，遵循幼儿的认知规律，可以采用教师引导下的模仿表演，让幼儿在模仿中学习故事内容和角色特点；也可以采用半自主表演，让幼儿在熟悉基本情节的基础上加入自己的理解和创造；最后可以引导幼儿自主创编表演，让幼儿根据原故事再想象、再创造，充分发挥思维的创造作用。又如表演《好饿的毛毛虫》，可以先让幼儿跟着教师一起表演毛毛虫吃食物、变成蝴蝶的过程；再鼓励幼儿自己想毛毛虫怎么爬、有什么表情；最后引导幼儿编故事的结尾，想象蝴蝶变成之后会碰到什么事情。除此之外还要重视表演的互动性和参与性，设计全员参与的表演活动，可以设置观众参与环节，暂时不表演的幼儿做特效音响师，配合表演制造声音效果；也可以设置“小小评委”角色，幼儿轮流评价同伴表演，增强参与感。因此，我们需要设计出适合每一位幼儿的参与形式，以便他们在表演活动中都能够找到合适的参与形式，并从中体验到成功的快乐。

（三）建立多元化的评价与反馈体系

科学合理的评价反馈机制对绘本剧场表演教学质量影响很大，能促进幼儿阅读兴趣长久发展。要建立多元主体参与的评价主体，包括教师评价、幼儿互评、同伴互评、家长评价等，教师评价应该看重幼儿在活动中的提升和尽力，并予以表扬和指点；幼儿自评可以使用简单的表情符号或者口述来开展，以培育幼儿自身评价的意识；同伴互评在表演完毕后可以开展小组评议，谈谈各自的感受和评议想法；家长评价则经由观看视频，参与汇报表演等方式展开，做好家园共育的工作。不同的评价主体参与，可以给幼儿提供多维、多元的反馈信息，使他们综合能力得到提高[4]。评价内容要全方位立体化，既要考核外在表现，即语言能力、动作协调等，也要考量内在的发展，即阅读理解、情感体验、创造表达等，可以设计结构化的表格，从“能不能听懂故事内容”“能不能用好听的语音语调表达自己的想法，用合适的动作表达角色特点”“能不能与同伴相互配合”等多个方面对幼儿的绘本剧表演进行评价，较为全面。另外要重视评价的即时性和过程性，把评价融入表演活动的各个环节中，在表演前准备时能够了解到幼儿对绘本的理解，及时纠正幼儿不正确的绘本理解；在幼儿表演过程中能积极主动引导，通过自身表情动作等间接方式给予鼓励；在表演后开展小组交流讨论会后感受和收获。这种即时的评价反馈可以给幼儿提供及时的帮助，让活动具有一定的针对性、实效性。

结语

绘本剧表演活动作为一种融合戏剧与阅读的教育方式，为 4—5 岁幼儿阅读兴趣的培养开辟了新的途径。通过激发阅读内驱力，促进多元感官体验，创设情境互动环境，绘本剧表演活动在幼儿语言发展、认知整合、社会交往等方面发挥着积极作用。然而当前绘本剧表演活动在实践中还存在活动设计缺乏系统性、教师专业素养不足、评价机制单一等问题，影响了活动的教育效果。为了更好地发挥绘本剧表演活动的教育价值，需要精选适合幼儿特点的绘本素材，巧妙设计引导幼儿参与的表演方式，建立多元化的评价与反馈体系。在实践探索中不断总结经验，优化教育策略，使绘本剧表演活动成为促进幼儿阅读兴趣培养的有效途径，为幼儿的终身学习和全面发展奠定坚实基础。阅

参考文献

[1] 陈海霞 . 绘本剧表演在幼儿园教学中的创新实践与价值 [J]. 天津教育 ,2025(11):174-176.

[2] 贾玥 . 利用绘本剧表演培养幼儿自主学习能力 [J]. 儿童与健康 ,2024(6):50-51.

[3] 刘思危 . 幼儿阅读生态系统构建与出版社主体功能发挥 [J]. 中国出版 ,2024(15):58-62.

[4] 刘颖 . 解读幼儿从绘本阅读到绘本剧表演排练的实践过程 [J]. 艺术教育 ,2025(S1):114-115.

（作者单位：山东省青岛市西海岸新区积米崖中心幼儿园）

幼儿成长档案袋：
记录与阅读相伴的成长足迹

◎孙秀娟

【摘要】幼儿成长档案袋是持续记录幼儿发展历程的重要载体。本文聚焦“阅读”这一核心线索，深入探讨如何通过系统化、个性化的搜集与分析幼儿在阅读活动中的真实表现、兴趣变化以及能力发展，全面呈现其成长轨迹。档案袋作为一种有效的评估工具，不仅能促进家园共育，更能为教师优化阅读指导提供精准依据，助力幼儿在书香浸润中实现语言、认知、情感与社会性的协同发展。

【关键词】幼儿成长　档案　阅读　家园共育　过程性记录

阅读是幼儿认知世界、发展语言与思维能力的重要途径。在幼儿早期阅读能力培养备受关注的当下，如何科学记录幼儿阅读成长过程，成为学前教育领域的重要课题。幼儿成长档案袋作为一种动态、全面的过程性评价工具，能将幼儿阅读成长过程中的点滴进步与变化进行系统性留存与呈现。通过建立阅读成长档案袋，不仅可以帮助教师深入了解幼儿阅读发展水平，还能为家长参与幼儿阅读教育提供有效指导，促进家园形成教育合力，推动幼儿阅读能力与阅读兴趣的持续发展。

一、幼儿成长档案袋的价值定位

幼儿成长档案袋是动态记录个体发展过程的重要工具，在幼儿语言敏感期与认知飞跃期，以阅读活动作为档案袋记录的核心内容具有显著优势。相较于传统标准化测评，以阅读为锚点的档案袋记录具有以下优势：第一，过程可视化。成长档案袋能够真实记录幼儿从“被动听读”到“主动翻书问询”，再到“复述和创编”的完整进阶过程。第二，兴趣图谱化。成长档案袋还能清晰展现幼儿对特定主题、文体或媒介的偏好变化，揭示内在驱动。第三，能力立体化。成长档案袋能够全面捕捉幼儿词汇丰富度、理解深度、表达逻辑等多维度的阅读素养。第四，家园纽带化。通过记录亲子共读照片、家长笔记等，可以增强家园情感共鸣与教育合力。国际儿童读物联盟（IBBY）研究表明，持续追踪的阅读档案能够有效提升教师对幼儿个体差异的敏感度，让教学支持更具针对性[1]。

二、幼儿成长档案袋的内容

构建以阅读为核心的成长档案袋，需围绕幼儿与图书互动的全过程，设计多层次、多载体的记录内容，确保全面性与典型性。

（一）阅读历程

经过阅读浸润之后，幼儿以个性化的方式所产生的表达成果是档案袋中的珍宝，主要分为以下两种：一种是在阅读绘本之后自己画出来的画，编排好的图书，还有扮演某个角色所制作出来的道具，这些就是他们将书中的内容迁移到自己的想象之中再转化成图画的行为；另外一种是老师以文本文案来对孩子们阅读时产生的疑问及想法进行记录，如：“月亮为什么只在晚上出来呢？”“恐龙现在还能不能上公交车呢？”等这样一些富有批判性的想法以及好奇心的问题。

（二）阅读场景

幼儿成长档案袋记录儿童真实阅读的行动和能力的过程，需要设计结构化的观察记录表来记录关键行为指标，并采取科学系统的方式进行统计和分析；其次可以结合拍摄幼儿阅读场景的影像资料，用具象化的视觉叙述来保存阅读过程留不住的行为和情感瞬间，在深度阅读状态方面可以结合镜头捕捉幼儿沉浸在阅读状态中专心翻书、指图自语、和同伴一起共读讨论等神情细节；在阅读文化参与层面，我们可以利用镜头拍摄画面生动地展现幼儿参与图书角绘本摆放整理、参与“故事小剧场”、在户外举行的“草地故事会”等活动的情况。在情感连接层面可以定格家长带领孩子进行共读时的亲密姿态，记录下老师和幼儿共读的画面，这些场景记录着阅读带

给孩子们的安全感以及满满的温馨感动，让孩子的成长档案袋记录的过程更加全面立体。

（三）阅读能力

在幼儿阅读能力的发展评估中，采用多元化的评价模式，全方位聚焦阅读素养的进阶过程，为幼儿勾勒出动态画像。具体如表1所示：

表1　关键行为指标

观察维度	具体指标举例	记录方式
阅读习惯	专注时长、取放图书规范性、翻页方式	轶事记录+等级评定
理解反应	指图命名、预测情节、回答关键问题、情绪共鸣	过程性描述+作品
表达表现	复述完整性、词汇运用、自编故事、角色扮演	录音/视频+转录

（四）阅读习惯

在记录阅读习惯时，既要定期记录幼儿视力检查结果、体能发展状况，还要分析幼儿出勤率与参与阅读活动的专注度、情绪稳定性之间的潜在联系，关注健康状况波动对阅读兴趣的影响，为个性化支持提供依据[2]。

三、运用成长档案袋记录幼儿阅读发展的实施策略

（一）情境性评价

阅读活动是幼儿认识世界、学会表达的好机会。如果用成长档案袋来做贴合实际情况的评价，就需要老师、家长和孩子一起参与进来。这样能从不同角度，记下孩子阅读时的关键表现，真实反映出孩子的阅读情况和成长需要。

1. 多形式动态记录

为全面呈现幼儿阅读的真实情境，教师和家长可以采用多样化的方式来记录。教师可随身携带便携本，在阅读活动中随时记录幼儿的反应，比如写一句：“2025年3月8日，和乐乐一起读《好饿的毛毛虫》时，他兴奋地指着书里的画喊‘毛毛虫吃了好多水果’”。同时，老师还可以用手机、相机拍照片、录视频，将孩子自己看书、和小伙伴一起读书的样子拍摄下来，定格他们认真翻书、热烈讨论的瞬间；或者录下孩子讲故事、扮演书中角色的片段，留住他们那些充满童趣的表达。这些鲜活的记录能把孩子读书时的点点滴滴都展现出来，让对幼儿的阅读评价变得特别直观。

2. 共同通过书面反馈

家长在家庭阅读中对幼儿的表现有着独特的观察视角。教师应加强与家长的沟通，定期邀请家长撰写家庭阅读反馈，内容涵盖幼儿的阅读兴趣、阅读习惯以及亲子互动等情况，例如，家长可以记录“孩子最近特别喜欢反复阅读《小熊宝宝》系列，每次都主动要求和我分角色朗读”。教师可以结合自身观察，对幼儿的阅读作品、课堂表现进行综合评价，撰写详细的书面评语，如“在绘本创作活动中，能运用故事中所学到的词汇描述画面，想象力丰富，但情节连贯性需进一步提升”，并将这些书面评价一并存入成长档案[3]。

（二）阶段性评价

幼儿阅读能力的发展具有阶段性特征，通过成长档案袋进行阶段性评价，能够纵向梳理幼儿阅读发展轨迹，清晰呈现其进步与成长的过程。具体可从针对性批注与可视化数据呈现两个方面展开。

1. 针对性批注

教师在整理幼儿阅读成长档案时，需对不同阶段的阅读记录进行批注，以深入剖析幼儿阅读发展情况。批注前，教师应先建立统一的批注规范，明确包含时间、阅读场景、具体表现、发展优势、存在不足及改进建议六大要素。

在批注时间标注上，精确到月份，若涉及短期专项阅读活动，则标注具体日期，如“2025年4月1—15日绘本创编活动期间”。阅读场景涵盖了图书角自主阅读、课堂共读、家庭亲子阅读等多种阅读方式。具体表现记录要结合幼儿行为细节，例如在批注中班幼儿小美阅读记录时，可写“2025年3—4月，图书角自主阅读《昆虫记》绘本时，能主动使用书签标记感兴趣页面，逐页翻阅速度较上月提升20%，但在遇到复杂画面时，缺乏深入观察，仅停留于表面描述”。

在分析发展优势时，教师需要从词汇运用、理解能力、阅读习惯等多维度进行总结，例如“能熟练运用‘翩翩起舞’‘密密麻麻’等词描绘昆虫特征，语言表达丰富”；同时，还需要指出存在的不足，例如“对昆虫生长过程的逻辑关系理解模糊，在复述故事时出现情节颠倒”等。改进建议应该具有可操作性，针对小美的情况，可以批注“后续在共读环节，采用‘提问—预测—验证’模式，引导其梳理故事逻辑；推荐《昆虫成长翻翻书》，通过互动形式强化理解”。为方便批注管理，教师可以使用电子表格建立批注索引，按照幼儿的姓名、批注时间分类归档，同时打印纸质版批注单粘贴在对应阅读记录旁，确保档案的完整性与可读性。

2. 可视化数据

教师通过设计阅读发展性评价表格和曲线图，从阅读兴趣、理解能力、表达能力等维度，对幼儿不同阶段的阅读表现进行量化评估。

要判断幼儿对阅读的兴趣怎么样，除了统计他们借了多少种、多少本不同类型的书，教师还得考虑两件事：一是孩子会不会反复借同一本书；二是他们主动挑书的次数多不多。举个例子，教师可以每个月算一算，孩子借的科普书、故事书、艺术书分别占了多大比例，再做成饼状图，这样就能一眼看出孩子的兴趣爱好有没有变化。

可以结合表达能力中的表达完整性、词汇量及语句是否通顺三个方面来打分，并且教师在每个月给幼儿讲故事的时候可以记录下幼儿讲述故事的录音，然后参照评分的标准来进行打分，并且可以制作成柱形图进行对比出不同时间的评分。比如孩子刚开始复述故事时只会讲关键的事情，并且说一些简单的词语。那么他只能得2分；通过两个月的绘本戏剧活动后，可以把细节写下来，可以用比喻句形容，并可以加上合适的连词，这样就可以得到4分。通过柱状图可以比较清楚地看到孩子进步了多少。另外将阅读兴趣、理解能力和表达能力等方面的量化数据放在一张雷达图里也可以了解整体的情况，这样也可以绘制出整个幼儿阅读能力的发展情况。教师可以通过一些图表来直观看出自己的孩子阅读能力的发展趋势，并且可以和本班其他孩子的数据比较，发现问题并解决问题，调整集体教学[4]。

（三）总结性评价

总结性评价是对幼儿阅读发展的全面梳理与展望，通过整合情景性评价和阶段性评价的结果，为幼儿制定个性化的阅读发展目标，同时为家园共育提供参考依据。具体可从以下两个方面展开：

1. 个性化目标制定

教师在制定个性化阅读发展目标时，需建立系统化的分析与规划流程。首先，采用“三维度分析法”对成长档案内容进行深度剖析：一是兴趣维度，通过统计“图书漂流日记”中幼儿借阅书籍的主题、作者分布，分析其兴趣偏好，如发现幼儿连续借阅5本海洋生物绘本，可判断其对科普类书籍兴趣浓厚；二是能力维度，结合观察记录表中的阅读习惯、理解反应、表达表现等指标评分，绘制个人能力雷达图，直观呈现优势与短板，例如某幼儿在“情节预测”指标得分较低，表明逻辑推理能力需加强；三是发展维度，对比阶段性评价曲线，了解幼儿能力提升速度与趋势，如某幼儿在半年内阅读专注时长从5分钟增长至15分钟，体现专注力发展良好。

基于上述分析，教师可以遵循“SMART”原则，即具体、可衡量、可实现、相关性、时限性，制定目标。例如针对阅读兴趣浓厚但表达能力较弱的幼儿，可将“能完整复述简单故事，尝试用连贯语言表达阅读感受”为目标进行下一步拆解。以《三只小猪》为例，可细化为：具体为能复述该故事内容；可衡量设定为复述完整度达80%以上，使用至少三个描述性词汇；可实现结合幼儿现有水平，从分段复述逐步过渡到完整复述；相关性关联幼儿喜爱的童话主题；时限性定为下一学期内完成。对于理解能力较强的幼儿，将“能分析故事中角色的情感变化，进行简单的故事创编”目标细化为：每学期完成2个角色情感分析报告，创作1个3—5页的原创绘本故事。此外，教师还可以建立“目标动态调整机制”，每两个月对照成长档案进行目标达成度评估，若发现目标过低或过高，及时与幼儿及家长沟通，优化调整目标内容。

2. 综合性成果展示

学期末的综合性成果展示需精心策划，打造多层次、沉浸式的展示体验。在展示形式上，采用“线上+线下”双轨模式：如在线下举办“阅读成长嘉年华”，设置作品展示区，陈列幼儿原创绘本、阅读思维导图等作品；在线上通过班级公众号或云相册，发布图文并茂的“阅读成长电子报告”，以图表、视频、音频等方式全面展示幼儿的阅读成果。到了成果展示的环节，教师可以借着开家长会、办亲子阅读活动的机会，把孩子们的阅读成长足迹完整地呈现给家长，和家长们分享孩子在阅读上的每一点进步和收获。与此同时，教师还可以和家长一起商量接下来的阅读培养计划，让学校和家庭的教育步调保持一致，为孩子提供更好的阅读环境，帮助他们在读书的过程中不断进步和成长[5]。

结语

综上所述，在幼儿成长历程中，制作以阅读为核心的成长档案袋，能助力教师系统记录幼儿阅读兴趣演变、能力进阶的全过程，为科学规划阅读教学筑牢信息根基。通过档案袋的情境性、阶段性及总结性评价，不仅能直观呈现幼儿阅读素养的发展成效，还能精准反映教师阅读指导策略的实施效果，帮助教师深入洞察幼儿阅读学习的真实需求，从而优化教学方案，推动幼儿在阅读中实现全面发展[6]。

参考文献

[1] 潘元丽. 家园合作，共建幼儿成长档案[J]. 幼儿100(教师版),2025(4):71-72.

[2] 陈玲. 成长档案数智化让幼儿成长看得见[J]. 山西教育(幼教),2025(2):56-57.

[3] 徐舟. 以成长档案袋为载体探索幼儿发展性评价[J]. 智力,2024(6):91-94.

[4] 高美娇. 透过成长档案看见幼儿的个性化发展[J]. 中国教师,2023(12):89-91.

[5] 许环华. “想”阅读，“爱”阅读，“会”阅读——学龄前幼儿的早期阅读教育[J]. 亚太教育,2022(17):190-192.

[6] 叶丽. 幼儿在阅读知识类图画书活动中记录策略的运用[J]. 幼儿教育,2016(9):25-27.

（作者单位：山东省济南市历城区钢城第一幼儿园钢城园）

蒙台梭利语言教育法在学前教育阅读活动中的应用路径探析

◎郑以可

【摘要】蒙台梭利语言教育法以“感官预备—意义建构—自主表达”为内在逻辑，为学前教育阅读活动提供了理论视角及实践路径。本文主要对蒙台梭利语言教育法的内涵进行梳理，剖析其在学前教育阅读活动中的应用机制，通过搭建有准备的语言环境、三段式教学、分层教具系统三个维度构建阅读活动应用路径，旨在将阅读从“教师讲授”转向“幼儿在环境中自主建构意义”。

【关键词】蒙台梭利语言教育法　学前教育　阅读活动　应用

玛利亚·蒙台梭利（Maria Montessori，1870年8月31日－1952年5月6日），意大利幼儿教育家，意大利首位女医生及医学博士，蒙台梭利教育法创始人，出生于意大利安科纳基亚拉瓦莱，毕业于罗马大学。基于对儿童自发性学习行为的观察，提出吸收性心智、敏感期等理论，主张为儿童设计个性化教学环境。蒙台梭利将儿童发展划分为日常、感官、数学、语言和文化五大区域，语言能力培养贯穿其中。其核心逻辑是：通过教具提供“隐性刺激”，激发儿童主动探索语言的内在动力。研究表明：早期阅读经验与幼儿的语言发展、学习能力、社会性发展等有直接而紧密的关系。但在当下的幼儿园教育实践中，“如何教阅读”仍是备受关注的焦点，存在两种值得高度重视、亟待反思的倾向：其一为将阅读窄化为识字教学，以字卡、跟读等方式消解阅读的意义之美，使幼儿对书面语言易形成枯燥、机械的片面印象。其二为将阅读泛化为自由翻书，没有恰当的引导和支持，让“培养阅读兴趣”成了一句空洞的口号，幼儿在阅读角中常常随意翻阅，却难以真正体验阅读的乐趣，也难以获阅读能力实质性的提升。

针对上述困境，蒙台梭利语言教育法开辟了第三条道路，它既反对机械训练，也反对完全放任，主张在“有准备的环境”中，让幼儿通过动手操作“生长”出阅读能力。其核心理念是“语言不是‘教’会的，而是幼儿在与环境互动中建构的”，对当前学前教育阅读活动具有重大启示意义。本文从蒙台梭利语言教育法的核心理念出发，再到应用实践路径，最后进行总结反思，从理论阐述到实践操作再到教学总结等维度，逐层探讨蒙台梭利语言教育法在学前教育活动中的应用。

一、蒙台梭利语言教育法的核心理念

（一）语言敏感期与吸收性心智

蒙台梭利教育法有两大理论支柱：“敏感期”和“吸收性心智”，因此也自然引出有关2—6岁语言敏感期的论述，即2—6岁是儿童语言敏感期，儿童对语言有特殊的敏感性及吸收能力，与成人有意识、有目标的学习不同，幼儿借助“吸收性心智”无意识地、整体地吸收环境中的语言信息，犹如海绵吸水般高效。蒙台梭利对此做了极其生动的说明：“儿童不仅仅是在学习语言，他们是在吸收语言，语言进入了他们的心灵深处，成为他们精神世界的一部分。”

从现有理论可以得出对阅读活动的若干重要启示：阅读教育绝不可等到幼儿“准备好”才开始，因此宜从幼儿入园之初就创设有利于语言发展的环境，让书面语言真正成为幼儿生活的一部分。更重要的是，阅读活动的设计要顺应语言敏感期的发展规律，故教师要主动、及时地观察幼儿语言发展的现状，在最适宜的时机提供相应的阅读材料和活动，切忌机械地按教学进度统一安排。

（二）吸收性心智在语言学习中的体现

吸收性心智说明幼儿学习语言的方式与成人明显不同：成人学外语要费力记忆、反复操练，而幼儿处于浸润式语言环境之中，几乎毫不费力就能掌握复杂的语法规则和大量词汇，因此可以说幼儿不是“学习”语言，而是“吸收”语言。更准确地说，其语言吸收是无选择的、整体的，根本不需要意志努力。

阅读活动中的教学应避免教师过多讲解、大量训练，而要主动创设有利于幼儿自然吸收书面语言特征的环境，因此教室里标注物品名称、出示各种分类卡片、示范翻书阅读等诸种行为，实质上都是在利用幼儿吸收性心智加以内化。已有蒙台梭利教室中幼儿语言发展的追踪研究证据清楚地支持这一点：长期处于丰富书面语言环境中的幼儿入学后文字意识更强，阅读兴趣更高，而此种优势在进入小学一年级之后仍然十分明显。

（三）写先于读：从动作到符号的独特路径

蒙台梭利语言教育法最独特的观点之一就是“写先于读”，蒙台梭利本人对此有清晰论述：她观察到幼儿书写能力的发展早于阅读能力，原因很简单，书写属于“表达”，即幼儿把自己已有的思想以符号形式表现出来，而阅读属于“理解”，即去把握他人用符号所传达的思想。从认知难度来说，表达一般比理解容易，因为表达所用的是幼儿自己熟悉的语言，而理解必然要进入他人的思维框架。

这一发现对阅读活动的安排具有重要影响：在让幼儿“读书”之前，应先让他们有机会“做书”——通过砂纸笔画描摹、移动字母拼词、自制小书等活动，让幼儿在动手操作中建立对书面符号的亲切感。当幼儿发现“我写的字可以被别人读懂”时，阅读的意义便被自然地建构起来了。这一路径与当前许多幼儿园的做法恰恰相反——后者往往是先要求幼儿认读大量汉字，然后才尝试书写，这实际上违背了幼儿语言发展的自然顺序。

二、阅读活动中应用蒙台梭利语言教育法的路径

（一）“有准备的环境”：阅读发生的条件

由于“有准备的环境”是蒙台梭利教育法中最基本的概念，因此不妨明确地指出：阅读活动中的“有准备的环境”有物理、心理两重层面。

教室中宜安排舒适的阅读角，书架高度便于幼儿取放图书，图书封面向外展示以引起注意，室内光线充足柔和，地面铺设地毯或摆放坐垫，从而自然地营造出温馨安静、适合阅读的氛围。图书选择的原则十分明确：“从真实到想象”。具体而言，3—4岁幼儿宜读以真实图片为主的图书，内容与幼儿生活直接相关；4—5岁可适当加入简单的故事、童话类读物；5—6岁则可提供种类丰富、内容多元的文学题材及非虚构类读物。更难得的是，环境本身即为书面语言的浸润场域，因此在物品标签、日历、天气图、食谱、指示牌等地方都“浸泡”着书面语言。所有文字材料都符合幼儿的阅读能力，字体清晰可辨，字号适中，且都放在幼儿便于看见的高度[1]。

教师从心理角度出发要很好地尊重幼儿的阅读节奏，故而不宜强迫分享、不宜打断专注、不宜比较进度。当幼儿连续一周反复阅读同一本书时，绝不是“停滞”的表现，反而是幼儿深度阅读、主动建构意义的良好契机：幼儿由此从关注图画自然过渡到关注文字，从依靠成人朗读过渡到自主讲述故事。因此，只有在心理安全的环境中，幼儿才敢按照自己的节奏去探索书面语言的世界。更重要的是，教师要以身作则示范积极的阅读态度，当幼儿看到教师专注、快乐地阅读书籍时，此种态度就会被幼儿吸收并内化[2]。

（二）三段式教学法在阅读活动中的运用

由于蒙台梭利所提出的“三段式教学法”适用于阅读活动，因此可用于说明“从具体到抽象、从简单到复杂”的教学原理。

（1）“命名”阶段，教师指着图片或文字有层次、有节奏地说出名称，语速适中，发音准确，如“这是苹果”。本阶段的直接目的是建立符号与意义之间的明确联系。教师宜用标准语言进行教学，切忌使用儿语或过于简化的表达方式。更重要的是，命名活动可以单独进行，也可与实物结合：先让幼儿接触实物苹果，触摸、闻香、品尝，再呈现“苹果”的书面符号，由此让抽象的文字与具体的感官经验建立起真正扎实、生动的联系。

（2）“识别”阶段，教师请幼儿指认，即说“请把苹果的图片拿给我”或“请找出‘苹果’这两个字”，因此也是幼儿理解识别的机会，而无需幼儿作口头回答。因此识别活动可以通过多种游戏形式展开，如“找朋友”“配对游戏”“记忆翻牌”等。教师要认真观察幼儿的反应，若发现幼儿有犹豫、错误之处，切忌立即纠正，应该回到第一阶段重新进行示范。

（3）“发音”阶段，教师指着图片或文字就物品向幼儿提问“这是什么”，由此让幼儿主动说出名称，为前两个阶段作出总结和检验。教师要给幼儿充分的思考时间，切忌催促、切忌代答。幼儿回答正确时，教师宜以点头、微笑、简短肯定句式予以及时表扬，幼儿回答错误时只需再作一次正确发音的示范即可[3]。

由于本方法在阅读活动中的应用把阅读能力的建构分解为若干可操作的步骤，又充分考虑了幼儿的个体差异，故允许幼儿在识别阶段停留适当时间，直至自信地进入发音阶段。因此可以很清楚、可靠地提高幼

儿的名词掌握能力及阅读理解能力，对语言发展迟缓的幼儿有极好的促进作用。

（三）从具体到抽象：教具系统的分层支持

由于蒙台梭利语言教育法有完备、有层次的教具系统，而各教具又都按“从具体到抽象”的原则设计，故自然有利于阅读能力的发展。

（1）感官预备教具阶段，典型教具为金属嵌板及砂纸字母或砂纸笔画。金属嵌板由各种几何形状的金属框及嵌板构成，故可自然、合理地用于让幼儿描摹轮廓，由此锻炼手部小肌肉，发展手眼协调能力，为书写做好动作预备。与此形成极好补充的是砂纸字母或砂纸笔画，字母及基本笔画都以砂纸材料制成，幼儿用食指、中指按正确笔顺描摹时，能同时调动触觉、视觉两种感官去感受文字的形状及书写动作。神经科学已有充足的证据：触觉记忆比单纯视觉记忆更牢固，而动作经验更易于被身体“记住”。

（2）词汇扩展教具阶段，其代表性教具是三部分卡及分类卡。三部分卡由图片卡、图片加文字卡、文字卡三部分构成，因此很自然地成为幼儿配对操作的材料，也极有利于幼儿在反复操作中内化字形、字义的对应关系。与此形成极好补充的是分类卡，它把词汇按“水果”“交通工具”“海洋生物”诸种主题组织起来，由此自然而然地引导幼儿建立概念网络，发展分类思维。更难得的是此阶段的教具操作一般独立进行，幼儿可按自己速度反复练习，教师适时示范、点拨即可。

（3）组字与书写教具阶段，其典型教具是移动字母及组字游戏，幼儿可以通过移动字母拼出自己认识的单词或短句，从而将书写转化为可操作的拼摆活动，进而降低书写的门槛。对于汉字系统，移动字母可以很自然地改造为偏旁部首拼字游戏：用“木”字旁加上“对”可拼出“树”，用“口”字旁加上“鸟”可拼出“鸣”。更难得的是，组字游戏本身即为探索汉字构字规律的极好契机，如“鸟”加上不同偏旁可得“鸡”“鸭”“鹅”，诸字都与鸟类有关，却读音各异，规律十分明显。

（四）“写先于读”在阅读活动中的具体体现

因为“写先于读”的理念适用于阅读教学中的各种活动，因此最宜从幼儿“做”的角度来落实其理解书面语言意义的教学目标。

自制小书是最典型、生动的活动，教师可以根据幼儿的兴趣及已有生活经验制作图文简洁、重点突出的“小书”。班级开展“参观海洋馆”主题活动以后，教师就可以拍摄或绘制 5—8 张有代表性的图片，每页配以简练、富于童趣的文字，如“我们看到了大鲸鱼”“海豚在表演顶球”等。实际上，幼儿在“读”这本书之前已经“参与”了这本书的制作：他们或许提出了构思，参与了绘画、粘贴等，也有可能自己口述了文字内容。因此幼儿阅读时的内在动机被切实调动起来，因为他们读的是“自己的故事”。

从口语到书面语的转化是有清晰的路径：教师可以请幼儿讲述自己的经历或编故事，把幼儿口述的内容如实记录下来，再和幼儿一起阅读，由此让幼儿体验“说的话可以变成写的字，写的字可以被读出来”的完整语言循环，因而真正理解阅读的意义。教师可以将幼儿口述内容进行记录，整理成册，制作成《我的第一本书》，让每一个幼儿都拥有独属于自己的阅读素材。研究表明，阅读材料与幼儿自身经验越贴近，幼儿的阅读投入度越高，阅读理解也越扎实。

此外，环境中的书写活动本身就是“写先于读”理念的体现：幼儿在签到表上写自己的名字，在美工作品上写作者署名，在植物角记录植物生长情况，这些书写活动都极好地让幼儿体验书面语言的实际功能：文字不是为考试准备的，其根本用途是沟通、记录、表达。因此，当幼儿真正弄清文字的功能时，阅读就不再是任务，而成了真实的需求。

结语

本文基于蒙台梭利语言教育法，从“有准备的环境”“三段式教学法”“分层教具系统”“写先于读”四个维度，构建了学前教育阅读活动的应用路径。四个维度以幼儿的感官预备为基础，以意义的主动建构为核心，以自主表达为目标，形成“预备—建构—表达”的递进链条。该路径的核心价值在于将阅读从“教师教”转向“幼儿自己建构”，从“识字训练”转向“意义感知”。需要指出的是，本文属于理论层面的路径分析，相关策略的有效性尚需在具体教学场景中进一步验证。后续研究可结合不同类型幼儿园的实践，检验该路径的适用性与有效性。

参考文献

[1] 宋敏 . 蒙台梭利教育法在幼儿园自制玩教具设计中的应用 [J]. 玩具世界，2024(5):205-207.

[2] 陈洪澜 . 以幼儿教育改变世界：杰出的女性教育家蒙台梭利 [J]. 世界文化，2025(2):10-15.

[3] 王翔鸿 . 数智时代幼儿语言教育的问题及应对：蒙台梭利教学法的启示 [J]. 教育观察，2024,13(36):90-92+120.

（作者单位：福建师范大学教育学院）

数字化背景下幼儿园绘本阅读活动实施路径探究

◎赵　雪

【摘要】伴随数字化教育的普及以及学前教育质量的持续提升，将数字技术融入幼儿园绘本阅读教学活动，已成为学前教育开拓创新的重要趋势。本文梳理数字技术在幼儿园绘本阅读教学中的核心价值，明确其在丰富阅读资源、契合幼儿思维特点、优化互动模式、完善育人体系等方面的优势。同时，阐释其在媒介应用、分龄教学机制、家园社协同等维度的问题，并从多媒体融合教学、分龄分层教学、多方协同育人三个视角，提出科学合理的优化策略，以推动数字技术与绘本阅读教学的深度融合，提升幼儿园绘本阅读的教学实效。

【关键词】数字化　幼儿园　绘本阅读活动　实施路径

《幼儿园教育指导纲要》指出，要引导幼儿接触优秀的儿童文学作品，让他们感受语言的丰富和优美，并通过多种活动帮助幼儿更好地理解作品 [1]。现阶段，绘本阅读活动已在幼儿园教学中得到广泛应用，并在数字化技术的支持下，呈现出多样化、智能化与数字化特征，既能促进幼儿语言表达能力的提升，又能拓展其认知视野，为其了解并参与社会生活奠定基础。然而，为充分发挥数字技术在幼儿园绘本阅读活动中的作用，仍需从儿童认知心理学的视角出发，结合幼儿的行为习惯与阅读活动形式，进一步提升数字化技术的应用效能。

一、数字化技术赋能幼儿园绘本阅读的价值意蕴

数字技术与绘本教学的深度融合，会从阅读素材获取途径、儿童接收信息的感知方式、班级课堂组织形式、多元化教育场景搭建四个层面，打破传统纸质绘本教学的局限，形成一套全新的幼儿阅读培育路径。

（一）打破时空资源约束，匹配各年龄段幼儿成长需求

线上数字绘本资源库涵盖了自然科普、传统民俗文化、幼儿情绪疏导、安全行为准则、文明礼仪养成等多种主题电子读物。该资源库的载体形式包括静态图文读本、动态动画短片、可触屏互动绘本、真人专业有声朗读等多种类别，从根本上解决纸质绘本受场地、时间、藏书总量等限制带来的资源供给短板 [2]。教师可依托线上教学平台完成绘本筛选、分类整合工作，以及结合本班幼儿整体学习状态对现有数字素材做二次调整优化，按照幼儿成长阶段匹配对应阅读内容：小班教学重点放在趣味感官启蒙，中班以规范日常行为习惯为核心，大班则侧重引导幼儿自主探索思考、建立基础道德认知，让绘本资源从过去统一批量发放的被动供给形式，转变为贴合幼儿成长节奏、精准匹配学习需求的供给模式。

（二）调动多感官协同参与，契合幼儿具象化思维特点

3—6 岁幼儿的认知活动主要依托直观具象思维，理解抽象概念的能力相对薄弱，能够保持有效专注学习的时间十分有限。数字化教学设备自带场景特效、动态影像、真人配音、触屏交互、情景模拟等多项功能，能将静态图文故事转化为可供动手操作、沉浸式体验的立体化场景，将抽象情绪、自然规律、行为准则等转化为看得见、听得见的综合感官体验 [3]。幼儿通过点击画面、完成情景匹配、参与线上互动问答等自主操作行为，同步调动视觉、听觉、逻辑思考、肢体操作等多重感官，既可以延长课堂有效阅读专注时长，也能降低复杂故事内容的理解门槛，帮助幼儿更深入体会绘本承载的审美价值与德育内涵。

（三）重塑教师与幼儿互动关系，突出幼儿课堂主体地位

数字化教学设备的普及改变了教师、幼儿之间单一单向的互动形式，教师不再只是单向输出知识的授课者，更

多承担阅读活动引导人、小组探究活动组织者、幼儿独立思维启发者等多重角色。借助班级大屏、幼儿分组平板、线上互动教学系统等，教师能够设计自主阅读、小组协作、创意分享等多样化阅读活动，引导幼儿自行梳理完整故事脉络，以小组为单位探讨故事核心观点，独立说出自身阅读感悟，改变幼儿被动接收知识的学习状态，从而凸显幼儿在绘本课堂中的主体地位。

（四）打通园所、家庭、社会等沟通隔阂，搭建全域协同育人体系

各类数字化沟通软件、教学小程序搭建起稳定可持续的家园协同渠道，教师能够同步推送课堂使用的阅读素材、科学的亲子阅读方法以及阶段性幼儿培养目标；同时线上平台可以联动城市公共图书馆、线上数字阅读场馆等社会化阅读资源，跳出幼儿园封闭课堂的局限，搭建起“园内专项阅读教学、家庭课后巩固拓展、社会公共阅读资源补充”三位一体的全域绘本育人框架，保障绘本美育与品德教育的长期落地效果[4]。

二、数字化背景下幼儿园数字绘本阅读落地实践面临的现实困境

现阶段各类幼儿园在把数字绘本整合进日常阅读教学体系时，会受到教师固有教育认知、数字化教学实操水平、园内配套管理规范、家园社协同育人体系等多重条件限制，导致数字技术的教学辅导价值难以发挥，影响幼儿教育质量。

（一）数字媒介使用尺度的失衡

现阶段，教师难以分清数字工具与绘本教学的主次关系，媒介技术和阅读课程的融合停留在浅层，难以形成“技术服务教学”的教学理念，教学重心过度偏向影音画面展示，忽略对幼儿思维能力的引导培育，单纯把数字绘本当成动态版本的纸质绘本。同时，阅读课只会循环播放配套画面与音频内容，没有依托绘本完整故事脉络、审美培育目标设计可以带动幼儿主动思考、自主探索的课堂环节。数字媒介仅仅承担播放和展示的基础功能，没能介入幼儿解读故事、感知美感、锻炼逻辑思考等核心能力的培养过程。

（二）适配不同幼儿的教学体系缺失

现阶段，部分幼儿园开发的数字绘本阅读课程直接照搬传统老旧授课流程，没有结合数字媒介强交互的特点创新课堂组织形式，长期固化采用“播放数字素材 — 教师统一讲解 — 全班集体提问作答”的授课框架，很少设计小组自主探究、故事情景演绎、幼儿自主改编故事、思维导图梳理等多样化创意教学活动，课堂内部缺少让幼儿自主探索、趣味感受故事、自由表达创意的空间。而这一教学模式，又完全忽略小班、中班、大班幼儿各不相同的认知发展层次：针对认知基础薄弱的小班儿童设置难度偏高的探究任务，超出该年龄段幼儿的理解能力；面对逻辑思维快速发展的大班幼儿，教学内容依旧停留在浅层观看影音画面阶段，难以满足幼儿深度思考、独立创编故事的成长需求，数字媒介适配分龄教学的独特优势被完全搁置。

（三）数字阅读跨场景延伸优势落地难

目前幼儿园、家庭、社会三方协同育人框架处于分散、脱节状态，各个教育主体之间缺少稳定、高效的沟通协作渠道。从家园共育角度出发，教师推送数字化阅读资源缺少整体、系统的规划，资源推送行为较为随意，没有结合幼儿所处年龄段、园内课堂教学进度、孩子个人理解能力等制定配套、有针对性的亲子共读指导方案。而部分家长并不掌握科学陪同幼儿阅读数字绘本的方法，居家陪伴过程中经常无限制播放绘本视频，幼儿全程被动观看，家长缺少同步互动引导，一方面容易让幼儿产生对电子产品的依赖；另一方面居家阅读无法巩固幼儿园课堂学到的内容。此外，从社会维度看，园内绘本教学很少主动对接公共图书馆、官方学前数字资源平台、社会公益阅读项目等外部教育资源，教学场景仅局限在幼儿园和家庭两处空间。

三、数字化背景下幼儿园绘本阅读教学优化实施路径

数字化绘本教学落地推进阶段，教师不能一味追逐信息化教学形式，而是要牢牢守住绘本阅读面向幼儿的核心育人价值，结合幼儿不同成长阶段的认知发展规律灵活调控数字工具的使用比重，同时整合家庭、社区两类外部教育资源，打造多方联动的协同阅读培育体系。本文以问题为导向，旨在构建一套符合幼儿身心发展规律、具有可落地性的实施体系。

（一）打造分类适配的多媒体融合教学方案

在数字化背景下，课堂教学需确立以纸质绘本为载体、数字化素材为辅助的基础教学原则，结合绘本题材差异、课堂不同授课环节划分多媒体工具适用场景，提高技术应用效能。一方面，围绕绘本的教育内核匹配对应的数字化展示形式。科普类绘本涵盖大量抽象自然现象与基础科学原理，单纯依靠纸质静态图文很难让低龄幼儿建立直观认知，教师可搭配三维动态演示动画、物体内部结构拆解短片、实景复原视频等方式降低幼儿知识理解门槛；叙事故事类绘本的教学重心，在于引导幼儿沉浸式感受故事情节、体察角色内在情绪，授课过程中可截取绘本关键原画放大展示，搭配专属人物配音素材，帮助幼儿梳理故事推进脉络，感知不同角色的心理变化；美育绘画类绘本以培养幼儿画面构图、色彩搭配等审美感知为核心目标，这类课堂应当删减繁杂动态特效，完整保留纸质绘本原生画面质感，仅搭配舒缓背景音乐、低速分屏轮播等原画内容。另一方面，将启发式互动提问穿插在数字化教学全过程，让多媒体素材更好地服务于幼儿培育工作。播放数字绘本相关影音素材时，在故事转折节点、核心知识点讲解位置暂停播放，抛出开放性思考问题，以小组为单位组织幼儿交流自身想法、推测故事后续走向，改变数字化课堂单纯循环播放视频的单一授课形式。依托数字媒介搭建幼儿观点表达载体，引导幼儿自主解读绘本图文内容、挖掘故事深层内涵、提升审美感知能力，从根源上规避重外在形式、缺乏深度思考的教学误区。

（二）构建分龄分层教学框架，设计差异化创意阅读实践活动

结合小班、中班、大班幼儿认知理解能力存在的客观差距，搭建分年龄梯度、分层教学目标、分类活动形式并行的阅读活动框架。首先，小班阶段教学重心以激发绘本阅读兴趣、建立基础图文感知能力为主，课堂活动多选用沉浸式视听体验、简易图文配对小游戏、短句跟读模仿、全班集体问答互动等轻量化形式。借助动态数字画面缓解幼儿初次接触绘本的陌生感，主动吸引幼儿注意力聚焦绘本内容，课堂仅开展浅层感知引导，不布置难度偏高、需要深度探究的学习任务。其次，中班教学着重深化幼儿对完整绘本故事的理解程度，同步锻炼口语表达能力，课堂可设置绘本片段配音、完整故事口头复述、小组图文拼图、情景角色扮演等互动项目。依托电子设备自带的交互功能，鼓励幼儿自主梳理故事线索，主动分享个人阅读感受，并逐步养成稳定、规范的常态化阅读习惯。最后，大班教学围绕逻辑思维拓展、创意语言表达两大核心方向推进，引入数字绘画创作、短篇故事剪辑、原创绘本编写、思维导图梳理故事脉络、线上平台故事分享等进阶实践活动，同步锻炼幼儿逻辑梳理、文字创编、创意表达与自主探索等多项综合能力。各年龄段课堂均以小组合作探究作为基础开展形式，适度下放电子设备操作、自主翻阅数字绘本的操作权限，依据幼儿不同成长阶段落实精细化分层教学。

（三）完善多方协同育人机制，打造园所、家庭、社区联动教学闭环

为提升幼儿园绘本阅读活动开展效率，我们需搭建一套常态化、针对性、具备稳定运行逻辑的协同机制，发挥线上数字平台延伸阅读场景的独特优势。其一，面向家庭推出匹配不同年龄段幼儿的居家阅读指导服务。教师依托班级专属线上小程序，每周推送适配本班幼儿年龄阶段的数字绘本素材、标准化亲子共读操作步骤、贴合幼儿个体发展情况的阅读任务清单；每月定期组织线上故事分享交流会、居家阅读打卡评比、家长教学答疑直播，明确家庭使用电子产品开展亲子共读的合理时长与引导方式，规范居家数字化阅读行为，保证园内课堂教学目标与家庭课后巩固方向统一、学习进度同步推进。其二，打通幼儿园与本地社区阅读资源互通渠道。幼儿园主动对接区域公共图书馆、官方学前教育数字资源库、公益儿童阅读社会组织，引入经过专业筛选、适配低龄幼儿认知水平的正版数字化绘本资源；定期组织幼儿参与线上绘本云展览、学前阅读专家公益讲座、跨园线上共读交流等校外拓展活动，突破教室物理空间局限，丰富幼儿日常阅读场景。其三，建立三方双向实时动态反馈渠道。教师每周汇总家长上传的居家共读记录，结合幼儿园内课堂阅读表现灵活调整教学方案、数字资源推送清单与课堂活动设计内容，形成幼儿园、家庭、社区三方信息互通、持续动态优化的完整共育体系。

结语

阅读是获取信息、认识世界的重要途径。在学前教育阶段，绘本作为一种以趣味故事和生动图画为主要内容的阅读材料，无疑契合幼儿的实际需要。将数字技术融入绘本阅读活动中，不仅是对传统教学模式的创新及尝试，更是多渠道发掘绘本资源、提高幼儿教育效能的有效抓手。教师需引入多种数字技术，促进数字技术与绘本阅读活动的系统性融合。随着时代发展，相信幼儿园绘本阅读活动将得到更系统的发展，能够打破传统活动形式，深层次影响儿童的生活实践及社会认知体系，助力其健康、全面的发展。阅

参考文献

[1] 李春燕 . AI 赋能幼儿园绘本阅读教学的实践路径 [J]. 读写算 ,2026(15):97-99.

[2] 张佳 . 基于家园社协同的幼儿绘本阅读指导实践策略 [J]. 家长 ,2026 (12):76-78.

[3] 宋燕 . 促进农村幼儿园早期阅读能力发展的实践探索 [J]. 读写算 ,2026(11):37-39.

[4] 李松山 . 幼儿园绘本阅读教学中幼儿自主阅读能力提高策略 [J]. 基础教育论坛 ,2026 (7):129-131.

（作者单位：山东省济南市历城区机关第二幼儿园润心园）

幼小衔接视角下逆境绘本阅读培育大班幼儿心理韧性的行动研究

◎褚丽娜

【摘要】幼小衔接阶段，大班幼儿面对规则密度上升、评价情境增多与同伴关系重组等现实压力，心理韧性的发展水平深切影响其过渡期的适应效能。逆境绘本以贴近幼儿思维方式的叙事形态，呈现角色身陷困境与走出困境的经历，为幼儿情绪经验的演练提供适切媒介。文章分析大班幼儿心理韧性的发展现状，论证逆境绘本阅读的实施可行性，提出依托逆境情节开展分页细读，培育幼儿情绪调节能力；循着角色解困步骤设计预测阅读，提升幼儿应对效能感；经由逆境绘本合读梳理支持来源，增强幼儿主动求助意愿等策略，旨在为幼儿园开展心理准备取向的衔接工作提供参考。

【关键词】幼小衔接　心理韧性　逆境绘本　大班幼儿

2021年，教育部印发《关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》，将身心准备置于入学准备的重要维度，提出幼儿园需关注幼儿对小学生活的向往，培育其面对新环境的适应能力。从发展心理学的角度审视，幼儿能否顺利完成入学过渡，与其在压力情境中的恢复与调整能力密切相关，即心理韧性的水平。大班处于入学准备的末段，幼儿即将经历的诸多变化具有可预期性，为提前介入、主动培育韧性留出了时机[1]。逆境绘本聚焦角色身处困境与走出困境的经历，以图画与故事承载情绪经验。以逆境绘本阅读为路径，将心理韧性的培育嵌入日常阅读活动，呼应幼小衔接工作的身心准备要求。本文采用行动研究的思路，从发展现状、实施可行性与行动策略三个方面展开探讨。

一、幼小衔接视角下大班幼儿心理韧性发展现状分析

幼小衔接不止于知识与技能的对接，更牵涉幼儿在陌生情境中的心理调适。由大班升入小学，幼儿面对的变化是结构性的：作息从弹性的游戏化安排转入相对固定的课时，行为规范陡然增密，学业评价进入日常，熟悉的同伴关系趋于重组。多重变化叠加，持续考验着幼儿调控情绪、调整自己的能力。心理韧性不是与生俱来的固定特质，它在幼儿与适度困难的不断应对中逐步成形。

然而，许多幼儿园与家庭的衔接工作，重心仍压在拼音、识字、算术等知识储备上，对幼儿心理方面的准备着力不足。部分家长将提前修习学科内容等同于做好入学准备，却忽略了幼儿面对挫折时的承受与恢复。此种倾向背后藏着一处认识错位：知识储备针对的是学业上的预先铺垫，心理韧性回应的是压力下的承受与恢复，后者实为影响适应质量的中介变量。

更深一层的问题，出在幼儿日常经验的结构上。眼下不少家庭照顾周密，幼儿遭遇现实困难的机会也相应减少，挫折承受与情绪恢复少有在实际情境中磨砺的机会。这种欠缺在大班的日常已露端倪：面对完不成的任务、与同伴的争执或短暂的分离，部分幼儿回避、放弃或情绪失控，拼图拼不拢就推开材料，搭建坍塌转而哭闹，游戏落败索性罢手；韧性较好的幼儿则能在短暂低落后重整旗鼓，调整方法再作尝试。两类幼儿的分野，根源在于他们面对困难时的心理反应模式。迈入评价频密的小学课堂，分野还会拉大：同样一次答错，前者一笑置之、再度举手，后者却可能羞愧畏缩、回避作答。

大班的特别之处，在于面临的挑战大多有迹可循。面对入学后的困难情境，教师与家长尽可能提前研判，为有计划地培育心理韧性敞开了空间。错过大班这段光景，待入学后再行补救，事倍功半。就培育载体而言，绘本久已是幼儿园阅读活动的常用材料，可多数活动止于故事欣赏与语言习得，鲜有教师将逆境题材的绘本用于心理韧性的专门培育。在这个背景下，逆境绘本阅读的价值有待重新挖掘。

二、幼小衔接视角下逆境绘本阅读培育大班幼儿心理韧性的可行性

（一）绘本叙事契合大班幼儿思维方式

大班幼儿以具体形象思维为主，对情绪与道理的理解，多依附于具体的人物和事件。绘本以图画呈现情境，以故事串联事件，将抽象的心理经验转化为幼儿看得见、跟得上的内容。从幼儿认识世界的方式看，故事是他们组织经验的基本框架，情节的起承转合先于逻辑，成为其理解世界的线索[2]。逆境绘本以遇到困难、尝试应对、走出困境的情节结构展开，与幼儿叙事化的理解方式相吻合。幼儿跟随角色的经历，在情节推进中体验情绪的起伏与化解，无需教师作抽象讲解，已在故事里走过一轮心理过程。贴合幼儿心理特点的媒介属性，为韧性培育提供了适宜入口。

（二）逆境主题对应幼小衔接现实挑战

逆境绘本的题材，与幼儿入学前后将要遭遇的困难高度重合。书中屡屡出现的分离焦虑、对陌生环境的畏惧、任务受挫后的沮丧、同伴交往中的摩擦，正是大班幼儿在升学过渡期需要面对的现实处境。角色与好友分别的失落，映照着幼儿离开熟悉玩伴的不舍；角色在新地方手足无措的窘迫，映照着幼儿走进陌生教室的局促。正因内容上彼此对位，绘本阅读超出一般的故事消遣，成为面向现实挑战的预先准备。从迁移的规律看，情绪经验能否在新情境中再现，与前后情境的相似程度密切相关；绘本所设困境与现实处境在结构上越接近，幼儿在阅读中习得的应对方式，越容易在实际场景中提取和运用。

（三）角色代入唤起幼儿情绪共鸣

阅读逆境绘本时，幼儿会不由自主地将自己代入角色，随角色的遭遇牵动情绪。如此代入为幼儿提供了一段安全的心理距离：幼儿借角色之身经历恐惧、委屈或挫败，情绪在故事的保护下有了出口，无需直接承受现实困境的压力。角色最终走出困境，幼儿在共鸣中确信困境可以走出、情绪能够平复。正是这段距离，将逆境绘本与直接说教区分开来。阅读疗法的过程，向来沿着认同、宣泄、领悟三步推进：幼儿先在角色身上看见自己，再借角色之口释放积压的情绪，最后从角色的转机中悟出应对的办法。直接叮嘱幼儿遇到困难不要害怕，收效有限，因为道理停留在口头，未触及情绪体验；幼儿透过角色的处境亲历情绪的发生与平复，体悟因此变得切身，应对的方式也在心里留下印记。

三、幼小衔接视角下逆境绘本阅读培育大班幼儿心理韧性的行动策略

（一）依托逆境情节开展分页细读，培育幼儿情绪调节能力

情绪调节始于辨识。大班幼儿虽能感受到强烈的情绪，却常常说不清自己怎么了，更谈不上主动调整。心理学对情绪调节过程的研究指出，命名是调节的起点：为模糊的内在感受找到确切的名称，情绪的强度随之减弱，幼儿从受情绪支配转向有意识地应对[3]。逆境绘本中，角色身陷困境时的情绪外显而具体，为幼儿提供了辨识情绪的现成范本。

例如，教师选取莫莉·卞的《菲菲生气了》，组织分页细读。绘本以浓烈的色彩与变形的线条，将菲菲因争抢玩具而引起的暴怒推向顶点。阅读时，引领幼儿逐页停留，专注辨认菲菲的神态：通红的脸、紧攥的拳头、周身炸开的红色线条。在对画面细节的细细打量中，看不见的“生气”化作幼儿一眼可辨的具体形象。教师将画面所现与幼儿自身的经历相勾连，幼儿从中认出，心里那股说不清的难受名叫生气，生气时脸会发烫、拳头会发紧。至此，情绪辨识有了具体可感的依据。细读之后，教师开展一项绘本回读活动：幼儿沿故事的先后顺序，重温菲菲从盛怒到平复的整段经历，用一条起伏的线条标出她情绪的高低变化。线条由平缓陡然攀升，抵达顶点后缓缓回落，菲菲的愤怒来势汹汹、退去也快，化作一道看得见的轨迹。学龄前幼儿的时间感受多系于眼前，情绪一旦袭来，常以为它会一直持续。描画轨迹的活动将愤怒的起落原原本本摆出来，松动了情绪即永久的错觉；情绪有起有落、终会平息，对容易困在当下情绪里的幼儿尤为要紧，幼儿在亲手勾画的过程中体会得真切。

故事里，菲菲没有打人砸物，而是奔向户外，爬上大树，看流水、望白云，任怒气一点点消散。教师就该段落安排重复阅读，幼儿在一遍遍诵读中记住菲菲平复情绪的去处与方式。在此基础上，师幼从绘本出发，整理出几样可以仿效的平复办法：深呼吸、数数、退到安静的角落、抱一抱心爱的玩偶，绘成图示置于班级阅读区，与绘本并排陈列。日后幼儿情绪翻涌，绘本里菲菲爬树望云的画面，连同身旁的平复图示，一同成为他取用的提示。阅读，从理解他人的情绪，延伸为安顿自己的情绪。情绪辨识与平复的多番操演，为幼儿应对入学后的情绪波动做下了内在准备。课业评价、规则约束与同伴磨合所带来的紧张和挫败，难免不时来袭。在绘本阅读中辨识过、平复过情绪的幼儿，更能在情绪涌起时认出它、安抚它，明白这股难受不会久留，不致因一时情绪而行事失当。几番细读与回读下来，幼儿逐步学会与自己的情绪相处，遇事多一分镇定，少一分慌乱。

（二）循着角色解困步骤设计预测阅读，提升幼儿应对效能感

面对困难能否坚持、愿否再试，取决于幼儿对自身应对能力的判断，即应对效能感。效能感的形成，一条重要途径是替代性经验：看到与自己相似的对象克服困难，幼儿会推断自己同样办得到。其中常常为人忽视的前提是，对象与自己越相近，推断越有力；一个起初也手足无措、与幼儿处境相仿的角色，远比无所不能的英雄更能打动幼儿。逆境绘本里的主角正是这般形象，其解困的全过程，构成幼儿可循的样本。

比如，教师在阅读课堂上引入伊东宽的《小步走路》。故事中，最小的鸭子掉了队，回家的路那么长，它一时慌了神。读到这里教师可暂停，开展预测阅读：幼儿各自设想小鸭脱困的可能办法，再随后续情节验证自己的预想。在预想与印证的往复中，幼儿不止是旁观，更将自己摆进困境，与小鸭一同盘算出路。幼儿设想的喊叫、奔跑、原地等待等方法，经后续情节一一印证，大多难以奏效；小鸭真正的办法浮出水面：不再眺望遥远的家门，而是盯住脚下，一小步、一小步走到了家门口。教师据此设计角色扮演活动：幼儿分饰小鸭与家人，沿教室铺设的一条回家路，伴着绘本文字一步一顿地走完全程。接着，教师将绘本的道理迁移到阅读本身：选定一本篇幅稍长、对大班幼儿略具挑战的绘本，仿照小鸭分步前行的办法，将它拆成几次读完，每读一段做个标记。面对厚一些的书，幼儿起初难免畏难，而分段推进之下，读完一整本书不再遥不可及。翻过最后一页，亲手将一本书读完的踏实，远比口头夸赞更能坚定幼儿对自身能力的信心。

应对效率感还牵系着幼儿解释困难的方式。小鸭的经历传递出一个朴素而有力的观念：困难是暂时的，再大的困难都能拆成小步逐一攻克。秉持它的幼儿，遇挫不易将困难想成迈不过去的坎，也不会因一次受阻而断定自己处处不行。升入小学，识字、写字、计算的难度陡增，相信困难可拆解、相信自己能应对的幼儿，更愿将大任务分段啃下，遇阻不轻言退。预测、扮演与分段阅读相继展开，幼儿在一次次解困中确认自己的力量，面对陌生挑战时更倾向主动一试。

（三）经由逆境绘本合读梳理支持来源，增强幼儿主动求助意愿

善于求助，是心理韧性的一项重要表现。能调动周遭力量的幼儿，遇困时多一条出路。然而不少幼儿羞于启齿，或怕被人笑话，或视求助为无能，宁可独自咬牙承受。发展心理学一再确认，幼儿应对逆境的力量，很大程度上源自他与重要他人的关系，源自父母的安抚、教师的接纳、同伴的相伴；在各种保护性因素中，一段可靠而温暖的关系最经得起检验。求助意愿的培育，意在帮助幼儿明白：开口求助无关软弱，身边始终有可以依靠的人。

例如，单一文本或难以启发幼儿对求助的认识，教师特别的安排奥德莉·潘恩的《魔法亲亲》与劳伦斯·安霍特的《小阿力的大学校》合读。前者中浣熊奇奇怯于上学，妈妈在它掌心印下一个吻，叮嘱它想家时以手贴脸，就能感到母爱相随；后者里小阿力初入大学校惴惴不安，在陌生环境结识新友、得到老师温和的照顾，悬着的心终于安定下来。教师带幼儿对比阅读，幼儿循着各自的情节，辨清奇奇与小阿力的慰藉与援手分别从何而来。一番比对之下，求助对象的多元就此清晰：抚慰可以来自至亲的家人，也可以来自新交的伙伴与师长。

比对之外，教师择取两书最见暖意的画面，如奇奇掌心的那个吻、小阿力与新友相视而笑的一刻，领幼儿品读再三。在驻足与回味间，幼儿移情于承接善意的角色，体味受人惦记、得人援手的安稳。在儿童那里，求助常与示弱相连；在这些善意涌来的瞬间里，幼儿慢慢懂得，肯求助、会求助本身就是一种能力，算不得短处，求助由此褪去示弱的意味，显出寻常而可亲的一面。两本绘本同写陌生处境里的不安，以及受人接纳的暖意，正与幼儿即将面对的入学情境相呼应。升入小学，置身人地两生之境，在阅读里见惯角色求助、也见惯善意回应的幼儿，遇阻时更易于向师长或同伴靠近，也更快在新集体里得到接纳。

结语

逆境绘本阅读为幼小衔接阶段的心理韧性培育开出一条路径。分页细读与回读，可以帮助幼儿认识并平复自身的情绪；预测阅读与分段挑战，可以增强幼儿对自身应对能力的信心；绘本合读与品读，可以拓宽幼儿对求助的理解。需要注意的是，绘本终归只是媒介，教师之力不在将道理和盘托出，而在依托文本设计环环相扣的阅读活动，让幼儿在反复阅读中亲历情绪的起伏与化解。绘本里的种种方式，经一次次细读、扮演与品读沉入幼儿心底，化作他日直面现实困境时调得动、用得上的内在力量。阅

参考文献

[1] 唐心如，张洁．信息技术赋能大班幼儿体验式绘本阅读实践研究 [J]. 中小学班主任，2025(5):99-101.

[2] 杨朝能．缓解幼小衔接中大班幼儿心理压力的对策 [J]. 教书育人，2024(10):37-39.

[3] 徐立诺．情绪调节活动促进乡村大班幼儿心理健康发展的研究 [D]. 洛阳：洛阳师范学院，2025.

（作者单位：山东省临沂市沂水县院东头镇中心幼儿园）

走出教室，读活文本
——小学语文阅读教学破解“读不透、记不牢、没动力”问题对策

◎秦桂丽

【摘要】小学语文阅读教学长期受“读不透文本精髓、记不牢核心内容、没动力持续参与”三大难题困扰，课堂陷入封闭僵化的低效困境，严重阻碍学生语文核心素养的培育。本文立足绿色生态课堂“开放包容、尊重主体、自然生长”的核心理念，突破传统课堂的空间与思维局限，以走出教室的实践探索为抓手，重构阅读生态，从情境激活、策略支撑、动力激发三个维度，提出针对性解决对策，推动阅读从静态文字解读转向动态生命体验，为破解小学语文阅读低效困境提供可落地的实践路径。

【关键词】小学语文　绿色生态课堂　阅读低效　实践教学　核心素养

小学语文阅读是学生积累语言、涵养精神、发展思维的核心阵地，是培育学生语文核心素养的关键抓手。但当前多数阅读课堂仍困守在教室的方寸之间，以教师主导的知识灌输为主，将文本与生活割裂、将记忆与方法剥离、将阅读与兴趣对立，导致学生面对文本时陷入“读不懂深层意蕴、记不住关键信息、提不起参与热情”的困境。这种封闭僵化的教学模式，不仅消解了阅读的育人价值，更让学生失去了与文字对话的乐趣，背离了阅读教学的本质目标[1]。

绿色生态课堂以开放、包容、尊重学生主体地位为核心，倡导打破课堂的物理边界与思维枷锁，让教学回归自然生长的规律，为破解阅读低效难题提供了全新视角。本文紧扣绿色生态课堂的核心要义，聚焦“读不透、记不牢、没动力”三大症结，探索走出教室、链接生活的实践路径，通过开放性情境、结构化策略、多元化激励等方式，重构充满生机的阅读生态，让文本在真实场景中活起来，让学生在主动探索中读进去、记得牢、爱阅读。

一、开放情境：以“生活化场域”破解“读不透”难题

学生读不透文本，根源在于传统课堂将文本禁锢在封闭的教室空间，脱离了文本赖以生存的生活土壤与情感语境，导致文字与学生的经验世界脱节，难以触及文本的深层内涵。绿色生态课堂强调打破空间壁垒，以生活为场域，将文本与学生的真实体验紧密链接，让阅读在开放的场景中成为学生与文字、与生活、与情感的深度对话，实现从表层解读到深层理解的跨越。

（一）走出教室，让文本扎根生活土壤

文本源于生活，脱离生活场景的阅读必然流于形式。教师需主动带领学生走出教室，走进自然、走进社区、走进生活现场，在真实的生活场景中还原文本语境，让学生在亲身体验中读懂文字背后的深意。例如教学《爬山虎的脚》，若仅在教室内分析课文的描写语句，学生难以真正理解爬山虎的生长规律与作者的观察逻辑。教师可组织学生走进校园的植物园，实地观察爬山虎的生长环境，亲手触摸爬山虎的茎、叶、脚，记录其攀爬的姿态，再回到课堂结合课文展开讨论。当学生亲眼看到爬山虎的脚紧紧吸附在墙面的细节，再读到“爬山虎的脚触着墙的时候，六七根细丝的头上就变成小圆片，巴住墙”时，便能真切体会到作者观察的细致与用词的精准，读懂文字背后对自然生命的敬畏，实现对文本的深度理解。

（二）链接生活，让文本唤醒情感共鸣

阅读的本质是情感的共鸣，当文本与学生的生活经验产生联结时，情感共鸣便会自然发生，文本的深层内涵也会随之显现。教师需精准挖掘文本中的生活元素，引导学生链接自身的生活经历，将文本中的情感转化为自身的真实体验，让阅读成为情感的共鸣场。比如教学《慈母情深》，教师可提前让学生收集自己与母亲相处的温暖瞬间，课堂上播放生活中母亲操劳的短视频，引导学生回忆母亲为自己付出的细节，再带着这些生活体验朗读课文。当学生读到母亲在缝纫机旁忙碌的场景描写时，便会联想到自己母亲忙碌的身影，深刻体会到母爱的深沉与无私，读懂文本中蕴含的感恩之情，实现从文字理解到情感共鸣的深度跃升。

（三）任务驱动，让文本激活探究思维

读不透的核心还在于缺乏主动探究的意识，学生往往被动接收文本信息，难以主动挖掘文本的深层逻辑。教师可设计开放性的探究任务，引导学生走出教室开展实践探究，在完成任务的过程中主动梳理文本脉络、探究文本内涵，让阅读成为主动探究的过程。例如教学《圆明园的毁灭》，教师可设计“寻找圆明园的印记”探究任务，让学生通过查阅资料、走访博物馆、观看纪录片等方式，收集圆明园的历史文物、建筑复原图、毁灭过程的史料，再回到课堂结合课文展开交流。学生在收集资料的过程中，会主动探究圆明园曾经的辉煌与毁灭的悲剧，深入理解文本中“毁灭”二字背后的沉重，不仅读懂了文本内容，更读懂了文本承载的历史意义与家国情怀，实现深度阅读。

二、系统支撑：以“结构化方法”破解“记不牢”困境

学生记不牢阅读内容，本质是缺乏系统的记忆方法与知识梳理能力，知识零散碎片化，难以形成长效的知识体系。绿色生态课堂注重方法的赋能，通过结构化的记忆工具与梳理策略，帮助学生将零散的文本信息转化为有序的知识框架，让记忆从短期存储转向长期内化，实现知识的扎实沉淀。

（一）思维导图：构建知识可视化框架

思维导图能够将文本的核心信息、逻辑关系以可视化的方式呈现，帮助学生搭建清晰的知识框架，让零散的知识点形成有机整体，大幅提升记忆效率。教师可引导学生走出教室，在观察、体验的基础上，结合文本内容绘制思维导图，将文本信息与实践体验融为一体，构建立体的知识框架。比如教学《桂林山水》，教师可带领学生欣赏桂林山水的实景视频，实地观察山水的形态特点，再引导学生绘制思维导图，以“桂林山水”为核心，延伸出“水的特点”“山的特点”“作者情感”“表达手法”等分支，将文本中的描写与直观体验结合起来。学生在绘制过程中，需要主动梳理文本脉络、提炼关键信息，将零散的文字转化为清晰的知识框架，课后通过思维导图便能快速回忆文本的核心内容，实现长效记忆。

（二）线索串联：编织记忆逻辑链条

记忆的关键在于线索，抓住文本的核心线索并串联成链，能够帮助学生快速梳理文本脉络，形成清晰的记忆逻辑，避免因信息繁杂而遗忘。教师可引导学生在阅读中提炼文本的核心线索，如时间线索、情感线索、事件线索等，将这些线索串联成记忆链条，让记忆更有条理。例如教学《卖火柴的小女孩》，教师可引导学生提炼“时间（大年夜）—地点（街头）—事件（擦燃火柴）—结局（冻死街头）”的线索链，再结合线索梳理小女孩的五次幻想与内心渴望，将这些信息融入线索链中。学生通过线索链，能够清晰把握故事的发展脉络，记住关键情节与人物情感，即使时间久远，也能凭借线索快速回忆文本内容，让记忆更加牢固[2]。

（三）分层复述：夯实记忆实践路径

复述是巩固记忆的重要途径，但单一的复述形式难以满足不同学生的能力需求，容易导致部分学生因难度过高或过低而失去兴趣。教师可设计分层复述任务，让不同能力的学生都能在复述中巩固记忆，在实践过程中深化对文本的理解。对于基础较弱的学生，采用“线索提示复述”，提供文本的核心线索，让学生借助线索复述主要内容；对于中等水平的学生，采用“提纲复述”，提供文本的结构提纲，引导学生按照提纲有序复述；对于能力较强的学生，采用“创意复述”，鼓励学生结合生活体验与想象，变换视角、丰富细节进行复述。

例如教学《草船借箭》，基础薄弱的学生借助“周瑜刁难—诸葛亮准备—草船借箭—周瑜叹服”的线索复述故事；中等水平的学生按照“起因、经过、结果”的提纲复述；能力较强的学生以诸葛亮的口吻讲述借箭过程，加入对人物心理的揣摩与场景的想象。分层复述让每个学生都能在自己的能力范围内完成记忆巩固，在实践中加深对文本的理解，让记忆更加扎实[3]。

三、多元激励：以“内驱力培育”破解“没动力”困境

学生阅读没动力，核心在于阅读活动缺乏吸引力，学生难以获得成就感与愉悦感，阅读沦为被动任务。绿色生态课堂倡导以学生为主体，通过多元化的激励机制，将阅读转化为充满趣味、富有成就感的自主活动，激发学生的内在阅读动力，让阅读从“要我读”转变为“我要读”。

（一）游戏化实践，点燃阅读趣味引擎

游戏是小学生最喜爱的活动形式，将阅读任务融入游戏化实践中，能够打破阅读的枯燥感，让学生在玩中学、在学中乐，主动投入阅读[4]。教师可结合走出教室的实践体验，设计游戏化的阅读任务，让阅读充满挑战与乐趣。

例如开展“阅读探险家”活动，将一本课外书的阅读内容设计成多个探险关卡，每个关卡对应不同的实践任务：第一关“自然寻宝”，根据书中描写寻找对应的自然景物并记录；第二关“人物对话”，结合书中人物的特点，在生活场景中模拟人物对话；第三关“故事创编”，以书中的故事为蓝本，结合实践体验创编新情节。学生每完成一关，就能获得“探险积分”，积分达到一定额度可兑换“阅读特权”，如优先选择班级图书角的新书、获得与老师共读的机会等。游戏化实践让阅读充满趣味，学生为了完成探险任务，会主动深入阅读文本，在实践中激发持续阅读的动力[5]。

（二）个性化展示，搭建阅读成长舞台

每个学生都有展示自我的需求，为学生搭建个性化的展示舞台，让学生在展示中收获成就感，是激发阅读动力的关键。

教师可尊重学生的个性特长，结合走出教室的实践成果，为学生提供多样化的展示机会，让不同特长的学生都能在阅读中展现风采。比如，擅长绘画的学生，可开展“阅读自然笔记”活动，将书中的自然描写与实地观察的景物结合，用绘画和文字记录阅读与实践的收获；擅长朗诵的学生，可组织“户外美文诵读会”，在公园、校园广场等户外场所朗诵自己喜欢的文本段落；擅长表演的学生，可举办“课本剧户外展演”，将书中的故事改编成课本剧，在户外场景中进行表演；擅长写作的学生，可开展“阅读实践随笔”征文活动，写下阅读与实践结合的心得体会。教师还可利用校园广播、班级展板、线上平台等，展示学生的阅读成果，让学生在展示中获得认可与鼓励，将成就感转化为持续阅读的内在动力[6]。

（三）成长性评价，让阅读动力持续续航

传统的终结性评价只关注阅读结果，忽视学生在阅读过程中的努力与进步，容易让学生因看不到成长而失去动力。绿色生态课堂强调成长性评价，关注学生的阅读过程，以正向激励为核心，帮助学生建立阅读自信，让阅读动力持续增强。教师可建立“阅读成长档案”，记录学生走出教室参与阅读实践的全过程，包括阅读书目、实践任务完成情况、阅读笔记、展示成果、进步轨迹等，定期对学生的阅读情况进行反馈，重点肯定学生的努力与进步。

结语

走出教室，读活文本，是绿色生态课堂理念下破解小学语文阅读低效困境的核心路径。通过开放生活化场域破解“读不透”的难题，以结构化方法支撑破解“记不牢”的困境，用多元化激励激发破解“没动力”的桎梏，三者相互联动、有机融合，重构了充满生机与活力的阅读生态。这种阅读模式打破了传统课堂的封闭壁垒，让文本与生活紧密相连，让阅读与实践深度结合，让学生在真实的体验中读懂文本、掌握方法、爱上阅读，真正实现了从静态阅读到动态生长的转变。阅

参考文献

[1] 教育部 . 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] 李吉林 . 情境教学法的实践与研究 [M]. 北京 : 教育科学出版社 ,2014.

[3] 窦桂梅 . 小学语文主题教学论 [M]. 北京 : 教育科学出版社 ,2018.

[4] 王崧舟 . 诗意语文：指向言语生命的自觉 [M]. 北京 : 教育科学出版社 ,2019.

[5] 于永正 . 我的教育故事 [M]. 北京 : 教育科学出版社 ,2018.

[6] 孙双金 . 情智语文：理论与实践 [M]. 北京 : 教育科学出版社 ,2016.

（作者单位：山东省菏泽市定陶区马集镇左山寺小学）

唯有书香最动人
——新课标视域下小学语文阅读指导方法

◎刘　翼

【摘要】阅读是学生认识世界的重要方式，也是培育综合能力的重要途径，在嘈杂的世界中，唯有书香最动人。此次研究中，在对新课标视域下小学语文阅读指导的价值进行简单阐述的基础上，重点探讨新课标视域下小学语文阅读指导方法，如营造沉浸式阅读氛围、巧设阅读问题、读写结合、重视整本书阅读、跨学科融合阅读等。期待可以为小学语文教师提供切实可行的阅读指导参考，助力学生语文核心素养的培育，让学生在书香熏陶中实现全面发展。

【关键词】新课标　小学语文　阅读指导方法　学生

语文是一门工具学科，更是一门人文学科，而阅读是语文学习和教学中不可或缺的组成部分，更是学生获取知识、扩展视野、提升思维能力、提高写作水平以及语文综合能力、人文素养的重要手段。最新的《义务教育语文课程标准（2022年版）》中明确指出，要以核心素养为导向，重视培养学生的语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解能力。而这些都和阅读有密切关系。为此，小学语文阅读指导方法至关重要，不仅是为了提高小学语文阅读质量和效果，更是学生阅读水平提高，综合素养培养的重要支撑，也让书香伴随孩子一生。

一、新课标视域下小学语文阅读指导的价值

（一）培养学生阅读兴趣和习惯

新课标对学生阅读有着非常明确的要求，尤其强调要“培养学生广泛的阅读兴趣，扩大阅读面，增加阅读量，提倡少做题，多读书，好读书，读好书，读整本的书”。有效的阅读指导有利于培养学生对阅读的兴趣，帮助其逐渐养成良好的阅读习惯，使得学生在阅读时，从“要我读”转变为“我要读”。特别是在新课标背景下，小学语文教材中有很多适合学生阅读的文本，这些内容贴近学生实际生活，生动有趣，如果缺少正确的阅读方法，学生不仅会出现“读完即忘完”的情况，也不能充分感受到文本的语言魅力。如果教师进行了正确的阅读指导，就可以改善学生的一些不良阅读习惯，也能够帮助学生掌握一些更科学有效的阅读方法，如精读、略读、速读等，学会制订合理的阅读计划，如每天读半小时的课外书，边读边思考，摘抄一些好词好句等，既能为自己的写作积累更丰富的素材，也会终身受益[1]。

（二）丰富学生精神世界和情感

随着新课改的不断实施与发展，小学语文阅读的重要地位越加凸显，它不仅是提高学生写作水平和语文综合能力的有效手段，也是开阔学生视野，丰富学生情感世界和精神世界的重要内容。每本书、每个文本都蕴含着很丰富的文化信息，都是作者思想情感的真实表达。只有会阅读，才能真正体会到作者的核心思想，品味文中的语言内涵，感受文中人物的喜怒哀乐，和文中的人物、景色等产生共情。这个过程，就是丰富学生情感和精神的过程。阅读时，学生会不由自主地思考，这样既有利于文学鉴赏能力培养，也能够陶冶学生情操。尤其是一些文中或书中的历史故事、历史典故等，不仅让学生感受到我国优秀传统文化的魅力，也丰富了学生的精神世界和情感体验，对生活会更有深层次的认知，对学生品德修养也会带来积极影响。

（三）助力学生核心素养提升

新课标明确将核心素养作为语文教学的根本目标，而阅读指导正是培养学生核心素养的关键路径。通过阅读不同类型的文本、书籍，学生不仅可以积累更丰富的语言素材，学习到规范的语言表达，还能够逐渐提高语言运用能力。并且正确的阅读指导，会让学生的阅读过程变成积极思考、主动探究的过程，从而促进学生逻辑性思维、批判性思维、创造性思维的发展。尤其是一些优秀的、经典的文学作品，不仅可以让学生感受博大精深的语言文化魅力，也能培养学生的文学鉴赏能力、审美能力，对优秀文化的理解能力，从而增强学生的文化认同，主动传承优秀文化，进而实现文化传承与理解素养的不断提升[2]。

二、新课标视域下小学语文阅读指导方法

（一）营造沉浸式阅读氛围

从小学生年龄特点来看，他们难以长时间集中精力，为保持学生对阅读的兴趣，教师要善于营造良好的阅读氛围和情境，使得学生置身于特定的情境中去阅读，从而能够更好地理解文本情感和文本内涵，也确保学生参与阅读活动的积极性。新课标背景下，很多文本都具有较强的情境性，可以创设一些和文本相关的情境，营造沉浸式阅读氛围指导学生进行阅读。

如在进行二年级上册《坐井观天》阅读时，教师可以用多媒体为学生展示相关图片或视频，如一口井，井里面有一只小青蛙，同时播放青蛙的叫声。以此营造生动的情境，吸引学生注意力，激发学生阅读兴趣。借此让学生进行分角色朗读，有的学生扮演青蛙，有的学生扮演小鸟，在青蛙和小鸟对话中，在阅读过程中，学生身临其境，可以更直观地体会到青蛙的固执和小鸟的见识广博，也就会对文本内容有更深刻的理解。阅读结束后，教师可以请同学大胆想象一下“青蛙出井”后的情况，在此可以展望到广阔的天空，和井口的天空进行对比，体会到井外世界的自由与辽阔。既可以深化学生对文本内涵的理解，也能够锻炼学生的语言组织、语言表达以及想象能力[3]。

（二）巧设阅读问题

小学生自主学习能力较弱，在阅读时，可以用一些问题来吸引学生阅读，逐步引导学生完成阅读。这个过程不仅可以串联起整个阅读过程，也能够引导学生围绕着问题进行阅读、思考和探究，进而深入理解文本，也帮助学生掌握重难点。需要说明的是，设计的阅读问题要具有一定的启发性、层次性和挑战性，这样更有利于培养学生的思维能力，使学生有动力去解决问题，在解决问题的过程中实现深度阅读。

如在进行五年级上册《圆明园的毁灭》阅读时，对于圆明园，可能有些学生听说过，但对其更多的知识和历史可能了解较少。在此，可以提出问题，如“圆明园是一座怎样的园林？”“圆明园是怎样被毁灭的？”“为什么说圆明园的毁灭是中国文化史上不可估量的损失，也是世界文化史上不可估量的损失？”带着这些问题，让学生进行阅读，这样很多学生在阅读时会主动去思考和寻找问题的答案，可以让学生把这些问题的答案用自己喜欢的形式在文本中标注出来。通过有目的的阅读，我们可以知道圆明园是一座规模宏大、景色优美、融合中外建筑风格的举世闻名的皇家园林。正是因为这些特点，圆明园的毁灭是一个重大损失，也是世界文化史上的一个重大损失。为了加深主题，可以设计更深层的问题，如“作者在描写圆明园昔日辉煌与惨遭毁灭时，情感有何不同？这种情感对比有什么作用？”“作为新时代的少年，我们应该从圆明园的毁灭中得到哪些启示？”引导学生进行文章精读并讨论这些问题，从而更深刻体会到作者对圆明园的热爱，对侵略者的痛恨之情，同时增强民族责任感与使命感，实现对文本情感与内涵的深度理解[4]。

（三）读写结合实现阅读与写作的双重提升

阅读和写作都是语文中不可或缺的组成部分，但一定要明白的是，阅读和写作不是语文能力的不同单元，两者联系密切。通过阅读可以积累更多写作素材，实现以读促写，而通过写作可以加深学生对文本的理解，达到以写助读的目的。新课标背景下进行小学语文阅读时，要有效进行读写结合，发挥相互促进作用，实现学生阅读与写作能力的协同发展。

如在进行三年级下册《海底世界》阅读时，可以让学生自由阅读文本，感受海底世界的奇妙。阅读中，可以让学生重点关注一下文本的写作方法，如“作者是从哪些方面来描写海底世界的？（声音、动物、植物、矿藏等）”“作者在描写海底动物时，运用了哪些修辞手法？（比喻、拟人）”从而让学生初步感知描写事物的基本思路和技巧。在对文本内容和写作方法了解后，可以让学生大胆想象，进行一些仿写。如模仿《海底世界》的写法，描写一个自己熟悉的地方，如“校园的花坛”“家乡的某一处风景”等，鼓励学生尝试从多个角度进行描述，并运用一些适当的修辞手法。这个过程中，教师要注意观察，必要时给予指导，帮助学生解决写作中遇到的困难。要鼓励学生的想象力，肯定学生的进步，帮助学生在理解文本内涵的同时，也能够学到文本创作的一些基本方法，实现阅读与写作的有效结合，也为核心素

养培养提供支持[5]。

（四）重视整本书阅读

新课标中明确指出，要倡导学生进行整本书阅读。作为教师要帮助学生掌握整本书阅读的方法，这不仅可以扩大学生知识视野，也是培养学生整体感知、梳理整合、评价反思等综合能力的有效途径。新课标下的教材中，推荐了一些整本书阅读书籍，教师可以以此为例，指导学生进行阅读，也可以为学生推荐一些适合其阅读的课外书籍，使得学生更好地掌握一些阅读方法，如精读、略读、选读、跳读等方法，从而能够把握整本书的故事、人物、来龙去脉等。

如二年级下册《羿射九日》以及四年级上册的《精卫填海》文章，都来自我国古代一部重要的地理和神话著作《山海经》。在此可以指导学生进行《山海经》的整本书阅读，为了让学生阅读更有动力，可以让学生选择自己喜欢的故事类型进行阅读，选择自己感兴趣的故事情节进行阅读。告诉学生可以通过书籍的目录去找自己想要阅读的章节，可以通过章节题目去找自己感兴趣的情节，略读、跳读与精读相结合，对于一些感兴趣的内容可以做出标注，也可以尝试制作思维导图，更清晰梳理文中的主要内容与主要人物。通过《山海经》的整本书阅读，学生可以了解我国古代的更多神话故事，扩宽阅读视野，也可以感受其生动形象的表达方式，体会我国传统优秀文化的魅力，逐渐提高学生的文学鉴赏能力。在此要说明的是，教师可以定期举办“读书沙龙”活动，让学生分享自己整本书阅读的感受、收获、问题或困惑，大家共同分析，共同解决，也让学生在相互分享中，共同学习、共同进步，发现更多感兴趣的、对自己有益的书籍，在课余时主动去阅读，真正让书香成为生活常态。

（五）跨学科融合阅读

小学语文学科的综合性很强，涵盖多个领域的知识内容，上到天文地理，下到生活百科，在语文学科中都可以找到一些。在进行小学语文阅读时，可以指导学生开展跨学科融合阅读，引导学生从多个角度去思考和解读文本，培养学生综合运用多学科知识解决问题的能力，这和新课标倡导的学科间融合理念是一致的。阅读时可以将语文阅读和其他学科进行有机结合，多元理解文本的同时，也提升学生的综合素养[6]。

如在进行三年级上册《大自然的声音》阅读时，文中提到了风、水、动物等发出的声音，那么这些东西为什么能发出声音，而且是不同的声音。可以让学生通过一些科学小实验，如尺子振动产生声音，来直观了解声音的产生原理，因为振动有声音，从而更深刻理解文本中对大自然各种声音的描写。同时，用多媒体音频或视频来展示这些大自然中的不同声音，如风的呼呼声，雨的滴滴答答声，溪流的潺潺流水声，小鸟的欢叫声，小狗的吠声，小羊的咩咩声等，感受大自然中不同的声音，这些声音很动听。那是不是大自然中都是动听美妙的声音，可以让学生思考，可以借助多媒体播放一些“令人讨厌”的声音，如噪声。引导学生从多个角度去理解文本，提高学生综合运用知识的能力[7]。

结语

在新课标视域下，小学语文阅读指导是一项系统而长期的工作，需要教师不断更新教育理念，创新教学方法，关注学生的个体差异，培养学生的核心素养。也需要学生积极参与，通过营造良好阅读氛围、巧设阅读问题、读写结合、重视整本书阅读、跨学科融合阅读等方法策略，有效激发学生阅读兴趣，提升学生阅读能力，让学生在书香的熏陶中丰富情感、拓展知识、发展思维、提升素养。同时，教师要不断探索和实践，不断改进和完善阅读指导方法，今后更加重视家庭教育的阅读支持，共同为学生营造良好的阅读环境和条件。让学生真正爱上阅读，享受阅读，让书香伴随学生成长，为学生的终身学习与发展奠定坚实基础，实现小学语文学科的人文育人价值。

参考文献

[1] 曾琦 . 新课标视域下小学语文阅读教学方法探析 [J]. 教学管理与教育研究 , 2024(20): 38-40.

[2] 吴琴 . 懂阅读，讲技巧——小学语文阅读指导策略探究 [J]. 学苑教育 , 2024(10): 31-33.

[3] 赵丽芳 . “双减”背景下小学语文阅读指导策略 [J]. 试题与研究 , 2023(29): 155-157.

[4] 王亚慧 . 语文素养视野下的小学语文阅读指导 [J]. 小学时代 , 2020(4): 4-5.

[5] 张丽虹 . 新课标视域下小学语文阅读教学中想象力的培养 [J]. 亚太教育 ,2025(7):53-55.

[6] 袁雅 . 新课标视域下小学语文阅读教学提质增效路径探析 [J]. 小学生作文辅导 (上旬),2024(11):21-23.

[7] 曾琦 . 新课标视域下小学语文阅读教学方法探析 [J]. 教学管理与教育研究 ,2024(20):38-40.

（作者单位：山东省德州市陵城区第三实验小学）

小学语文《大自然的秘密》阅读与观察能力训练

◎唐　磊

【摘要】本文选取湖北少年儿童出版社 2009 年推出的科普读物《大自然的秘密》作为阅读教学范例，聚焦小学语文课堂中阅读能力与观察能力的协同培育路径。依托该书丰富的自然科普内容，构建“文本解读—观察迁移—实践体验—表达升华”四个层次的教学框架，核心在于引导学生从文本阅读中习得科学观察方法，点燃对自然的探究热情。同时，推动学生走进真实自然场景，开展针对性、系统性的观察实践。

【关键词】小学语文　大自然的秘密　阅读能力　观察能力　策略

在小学语文教学中，科普文本兼具语言习得与科学启蒙的双重价值。科普文本绝非单纯的知识传递载体，更承担着连接阅读与观察的重要纽带作用，能帮助学生同步提升语言表达能力与科学素养。《大自然的秘密》这本科普读物，凭借鲜活的表述、翔实的自然现象呈现及严谨的逻辑脉络，成为培育学生科学观察意识与能力的优质素材。但当前教学实践中，不少课堂存在“重知识灌输、轻实践体验”的问题，致使学生虽能读懂文本内容，却缺乏科学的观察方法与实操能力。基于此，本文以该书为教学抓手，探索如何将文本资源转化为观察能力培养的有效载体，引导学生在文本研读中掌握观察技巧，在实地观察中深化阅读理解，促成“读”与“观”的深度融合，帮助学生全面提升综合素养。

一、解读文本，在语言中发现观察的路径与方法

《大自然的秘密》是专为少年儿童打造的科普读物，语言既富科学性又含文学韵味，堪称指导学生掌握观察方法的优秀范例。教学过程中，教师需着力引导学生从文本里梳理观察的思路、条理与窍门，透过文字探究背后的观察逻辑，让学生清晰领会作者发现自然现象、并将其有条理记录下来的整个过程，为自身观察实践积累方法经验[1]。

（一）观察视角的引导与学习

《大自然的秘密》刻画自然现象时，常用“由远及近”“由整体到局部”“由现象到本质”的观察思路。比如描写“蚂蚁搬家”时，书中这样表述：“远处，一条黑线缓缓移动，走近一看，原来是一队蚂蚁正井然有序地搬运食物。”这段文字直观呈现了从“远距离观望”到“近距离细察”的观察逻辑。教学中，教师可让学生圈画这类语句，深入剖析作者如何借助空间距离的改变来切换观察重点[2]。通过这样的分析，学生既能读懂文本所传递的信息，还能掌握“由远及近”的观察方法，在自己观察事物时合理运用，避免观察时盲目无序、毫无章法。

又比如，书中对“植物的生长”的描写，从“种子发芽”“嫩芽破土”“叶片舒展”到“开花结果”，完整展现了时间维度下的动态观察过程。对此，教师可引导学生绘制“生长时间轴”，将文本中的文字描述转化为直观可见的时间脉络图。这种可视化的呈现方式，能帮助学生深刻体会“持续性观察”的核心价值。通过对这些观察思路的梳理与学习，学生将明白，观察并非一时兴起的瞬间行为，也不是毫无规划的随意打量，而是需要遵循一定顺序逐步推进、长期跟踪记录的系统性过程，这为学生后续开展自主观察提供了清晰的方法指引。

（二）观察顺序与逻辑结构的分析

《大自然的秘密》阐释自然现象时，逻辑连贯且结构缜密。以“彩虹的形成”相关内容为例，书中先描绘“雨后天空浮现七彩光带”的直观景象，再深入剖析“阳光穿透水滴产生折射与反射”的内在机理，最后归纳得出“不同颜色光线折射角度存在差异”的核心结论。这种“现象呈现—原理拆解—结论提炼”的行文架构，精准契合了

科学观察的逻辑脉络。教学过程中，教师可借助这一范例，引导学生提炼出实用的“观察三步法”：第一步记录“直观感知到的现象”，第二步探究“现象背后的成因”，第三步总结“暗藏的客观规律”[3]。通过这样的结构化训练，学生不仅能熟练掌握规范的观察流程，更能在潜移默化中搭建起科学思维的基础逻辑框架，提升观察与思考的严谨性。

除上述观察方法外，“比较观察”也是《大自然的秘密》中频繁运用的核心手法。以“不同鸟类的羽毛”描写为例，文本通过“鸽子的羽毛柔软厚实，适配保温需求；老鹰的羽毛坚硬有力，助力高空翱翔”的表述，清晰凸显出生物特征与生存环境的适配性关联。教学中，教师可依托这类文本范例，设计针对性的“对比观察实践”，即让学生选取两种树叶，从形状、颜色、叶脉分布等维度展开细致比对，并填写“对比观察记录表”。这种实操性训练，能有效引导学生关注事物细微差异，在分辨与归纳中锤炼观察的精准度与逻辑梳理能力。

（三）观察方法的提炼与迁移

《大自然的秘密》蕴含定点观察、跟踪观察、多感官观察等多种科学观察方法。描写蝉的蜕皮时，书中既呈现“壳裂开、蝉缓缓爬出”的视觉画面，又捕捉到“细微的撕裂声”这一听觉细节，生动诠释了多感官观察的内涵；而“科学家历时三月记录昆虫完整生命周期”的表述，则彰显了长期跟踪观察的严谨性。 教学中，可依托该书设计“自然观察日记”实践活动，引导学生选取某一植物或小动物，连续一周追踪其变化并记录[4]。学生通过模仿书中观察逻辑，能逐渐学习到科学观察的核心技能，成功实现向“有目的、有方法观察”的转变。

二、注重方法引导，实现观察策略的迁移

阅读的核心价值终究要落到实践应用上。教学中，教师的关键任务是将《大自然的秘密》文本里暗藏的各类观察方法，转化为学生能直接上手操作的具体策略，打破“仅停留在文本阅读”的局限，引导学生跳出他人观察的既定框架，主动将书中习得的方法转化为自身的观察实践，真正实现从“读懂观察”到“会做观察”的跨越。

（一）构建“观察任务单”，实现目标导向

教学中，教师可结合《大自然的秘密》的文本内容，设计“自然观察任务单”，以此作为指引学生开展自然观察活动的实用工具。这份任务单需涵盖核心要素：明确观察对象、敲定观察时段与地点、选定具体观察方式（诸如“借助放大镜细致观察”“持续记录物体颜色变化”等），同时列出针对性观察问题（例如“该物体的移动是否与环境因素相关？”）[5]。以书中“昆虫的足”相关章节的教学为例，可设计如下任务单：“前往校园绿地观察蚂蚁，数一数它的足有多少对，留意其运动时的姿态特点，并尝试用简单线条画出蚂蚁的爬行轨迹。”这样的任务单为学生的观察活动搭建了清晰框架，让每一项操作都有明确指向，有效避免了观察流于表面、缺乏实质内容的问题，帮助学生开展更具针对性的实践探究。

（二）创设“观察工具包”，提升实践能力

为让观察活动既具科学性又富趣味，教师可指导学生动手自制 “自然观察工具包”，里面可搭配放大镜、便携小本子、彩色铅笔、简易尺子及观察记录卡等实用物品。实践观察时，学生能用放大镜探寻叶脉纹路、昆虫细微特征；用尺子测量植物生长高度；用彩色铅笔勾勒所见自然事物的形态。这些工具的运用，不仅能让观察结果更精准，还能切实提升学生的参与热情，赋予观察活动独特的仪式感，让探究过程更具吸引力[6]。

（三）开展“观察方法指导课”，进行系统化训练

教师可专门开设“观察方法指导课”，将《大自然的秘密》中零散的观察方法整合为系统化教学内容。课程可围绕具体主题设置专题模块，比如“植物观察技巧”“小动物观察要点”“天气变化记录方法”等，让教学更具针对性。以“植物观察技巧”专题为例，教师可依托书中“叶子的形态”相关章节，引导学生搭建结构化观察框架，从“叶形特征、叶缘样式、叶脉分布”三个层面展开观察。同时，配套设计“植物观察记录卡”，让学生在填写过程中梳理观察发现、规范记录逻辑。这种聚焦具体主题、结合文本范例的系统化训练，能帮助学生构建清晰的观察思路，逐步形成稳定且可迁移的观察能力，为自主开展自然探究打下扎实基础[7]。

三、强化实践体验，在情境中深化观察素养

观察能力的养成，从来不是单纯的知识积累，核心在于扎根真实的自然场景。《大自然的秘密》就像一座桥梁，为学生搭建起通往自然世界的初始路径，让他们在文字中初探草木生长、生灵栖息的奇妙，悄悄点燃他们探索的兴趣。

（一）开展“校园自然探秘”活动

校园本就是学生身边最亲切的自然课堂，这里藏着许多待发掘的自然意趣。教师不妨以《大自然的秘密》为灵感蓝本，策划一场生动的“校园自然探秘”活动，让学生从被动倾听转为主动探索[8]。活动中，鼓励学生自主锁定观察目标，或是教学楼墙角蔓延的苔藓，或是花坛里忙碌采蜜的蜜蜂，抑或是操场边暗藏玄机的蚂蚁窝，每个角落都能成为探秘的据点。学生以小组为单位，带着提前准备的观察工具包，循着任务单的指引深入实地观察。他们用放大镜仔细观察细节，用笔记本记录发现，在合作中捕捉自然的蛛丝马迹。活动尾声，一场“自然发现分享会”如期而至，学生们轮流展示自己的观察成果，分享“我的自然小秘密”，如苔藓如何在阴湿处扎根，蜜蜂如何精准寻找花蜜…… 同伴间的交流碰撞，不仅锻炼了表达能力，更让探索的热情持续升温，让自然观察成为一种主动且持久的习惯。

（二）组织“家庭自然观察计划”

不妨把自然观察的边界从校园拓展到家庭与社区，让探索热情持续延伸。教师可设计贴合生活的实践任务，比如“我家阳台植物生长记”“小区鸟类踪迹寻访”等特色作业，让学生在熟悉的环境中继续发现自然。家长的参与能让观察更有温度，不妨和孩子一起蹲守阳台记录植物抽芽，或是在社区散步时寻觅鸟类身影，在共同观察、交流讨论中搭建家校共育的桥梁。教师通过线上平台收集学生的观察照片、手写日记等，针对性地给出鼓励与点评，让每一份发现都被看见，切实增强学生的成就感与探索动力。

（三）实施“季节性主题观察”

可依托四季更迭的自然节律，设计“春之芽”“夏之虫”“秋之叶”“冬之迹”系列主题观察活动。秋季时，引导学生搜集形态各异的落叶，亲手制作“叶形标本册”，详细标注叶片名称与采集时间；冬季则聚焦霜、雪、冰的凝结过程，记录气温波动与自然现象间的关联。这类贯穿四季的系统性观察，并非零散的单次体验，而是让学生在长期实践中逐步构建对自然规律的整体认知，同时潜移默化地培养科学探究所需的持久专注力与耐心，帮助其科学素养的稳步提升。

四、重视表达上的升华，实现从观察到语言与思维的协同发展

（一）撰写“自然观察日记”

观察的成果需要通过语言表达来固化与升华。可鼓励学生坚持撰写观察日记，形式无需拘泥，既可以是纯文字描述，也可以采用图文搭配、手绘自然笔记等多元方式。教师的评价应聚焦过程，重点关注记录的真实性、细节的捕捉力以及个人思考的深度。如一名学生观察蜗牛后写道：“它爬过的地方会留下亮晶晶的痕迹，像银色小路；虽步履迟缓，却始终不停，俨然一位执着的小勇士。”这样的表达既还原了观察事实，又注入了情感体验，生动展现了观察与思维的深度融合。

（二）创作“我的大自然笔记”

系列观察活动结束后，可引导学生整合观察成果，创编个人《我的大自然笔记》，内容可涵盖照片、手绘图、数据与感悟等。通过班级或校级“自然笔记展评”展示优秀作品，既能激发创作热情，也能综合锻炼语言表达、科学态度与审美能力。

（三）开展“自然故事会”与“科普小讲解员”活动

可开展“自然故事会”，让学生以第一人称分享“我与蝴蝶的相遇”等观察经历；也可组织“科普小讲解员”活动，鼓励学生模仿《大自然的秘密》叙事风格，为同学解读自然现象。活动后，指导学生整合照片、手绘图、感悟等成果，创作《我的大自然笔记》，参与班级或校级展评，既可锤炼表达能力，也能涵养科学态度与审美能力。

结语

《大自然的秘密》绝非普通科普读物，更像是解锁儿童科学观察能力的密钥。对文本进行深度解读与教学转化，可搭建起“阅读—观察”“知识—能力”“模仿—创造”的完整教育链条。在此过程中，学生既能习得科学观察的能力，又能在语言表达中实现思维进阶与情感浸润。小学语文教学需深挖这类文本的育人潜能，让阅读成为联结儿童与自然、语言与科学的纽带，从而培育出兼具科学精神与人文情怀的新时代少年。阅

参考文献

[1] 孙永强．问题导向教学法在小学语文阅读教学中的应用 [J]. 天津教育 ,2025(33):65-67.

[2] 崔玉云．新课标背景下小学语文阅读教学的多元化策略研究 [J]. 天津教育 ,2025(31):135-137.

[3] 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.

[4] 杨观梅．如何在小学语文阅读教学中培养观察能力 [J]. 当代家庭教育 ,2023(22):208-210.

[5] 祁海燕．小学语文阅读教学中学生观察能力的培养策略 [J]. 启迪与智慧（上）,2023(4):15-17.

[6] 张萍．小学语文阅读教学中学生观察能力的培养策略 [J]. 学苑教育 ,2022(31):72-73+76.

[7] 陈丽华．观察是写作的基础——小学语文阅读教学中学生观察能力的培养实践 [J]. 小学生（下旬刊）,2022(8):76-78.

[8] 谷开发．让我们一起感受作文的魅力——小学语文作文教学 [J]. 小学时代（教育研究）,2013(23):59.

（作者单位：新疆维吾尔自治区克拉玛依市绿雅小学）

任务驱动式小学整本书阅读指导策略实践探索
——以快乐读书吧《中国古代寓言故事》为例

◎蔡昌素

【摘要】整本书阅读是提升小学生语文核心素养的重要方式，对提升学生的文本整体理解能力、逻辑思维能力和语言运用能力具有重要意义，任务驱动式教学法以具体任务为核心，能有效调动学生的阅读主动性，解决小学整本书阅读中“读不深、读不透、读不长久”的难题。文章以快乐读书吧推荐书目《中国古代寓言故事》为例，探索这种教学法在小学整本书阅读中的应用价值和具体教学方法，目的是为小学整本书阅读教学提供可操作的实践参考，帮助学生养成良好的阅读习惯，提升阅读能力和思维水平。

【关键词】任务驱动式　小学　整本书阅读

《义务教育语文课程标准》明确提出“要培养学生广泛的阅读兴趣，扩大阅读面，增加阅读量，提倡少做题、多读书、好读书、读好书、读整本书”的要求。和单篇课文阅读相比，整本书阅读更能培养学生的整体理解能力、逻辑思考能力和读懂文本的能力，是培养语文核心素养的重要部分。任务驱动式教学法基于建构主义学习理念，核心是以学生为中心，通过设计有针对性、有趣味、分层次的任务，引导学生在完成任务的过程中主动探索、自己主动学习。把这种教学法用到小学整本书阅读教学中，能给学生明确的阅读目标，让阅读过程更有方向、更有效果，同时调动学生的阅读积极性，让学生从“被动接受知识”转变为“主动探索学习”。

一、任务驱动式教学法在小学整本书阅读中的作用

（一）激发学生阅读内驱力

小学生的好奇心很强，可注意力集中的时间不长，小学语文整本书阅读过程中，要是阅读任务太枯燥，学生很容易产生抵触心理。任务驱动教学法就是通过设计既贴近学生生活又有意思的阅读任务，比如“寓言角色代言人”“寓意寻宝”“故事新编”等，能把抽象的阅读要求，变成具体能实际操作的任务，让学生清楚知道“要读什么、读完要做什么”，慢慢感受到阅读不是枯燥的任务，而是有乐趣、有用处的学习。比如学生在读《中国古代寓言故事》时，教师要布置“给寓言画插画、写几句文字说明”的任务，学生会主动翻阅书籍、梳理故事脉络、提炼核心寓意，阅读行为从“教师要求读”转变为“我要读”，阅读主动性显著提升。而且，完成任务后获得的成就感，还能进一步激发学生的阅读兴趣，帮助学生养成自主阅读的习惯。

（二）提升阅读实效与思维品质

整本书的内容比较多，如果没有有效的引导，学生很容易陷入“泛读无收获”的境地，无法真正读懂文章的核心意思。而任务驱动教学法，通过设计精准的任务，能帮学生找准阅读的重点，引导学生围绕任务进行深入的阅读和思考[1]。在阅读《中国古代寓言故事》时，教师可以结合语文的教学要求，设计“梳理寓言中的人物形象”“说说寓言道理和生活的联系”“积累寓言里的好词好句”这些任务，引导学生从只看文章表面，深入到理解核心意思，在完成任务的过程中，慢慢提高理解文章、逻辑思维和运用语言的能力。例如，在完成“寓言寓意辨析”任务时，学生需要对比不同寓言的情节、人物，提炼共性寓意，这一过程能有效培养学生的归纳总结能力和批判性思维能力。

（三）培养学生自主学习与合作探究的综合能力

小学阶段是学生学习习惯和学习能力养成的关键时期，任务驱动式教学法将阅读的主动权交给学生，能有效培养学生自主学习能力。在完成《中国古代寓言故事》相关阅读任务时，学生需要自主规划阅读时间、梳理阅读思路、解决阅读中遇到的问题，比如自主查阅寓言出处、独立提炼故事寓意等，这个过程中会逐步形成自主思考、自主探究的学习意识，摆脱对教师的过度依赖，养成独立的阅读习惯。同时，多数阅读任务需要以小组合作形式完成，学生在小组内分工协作、交流探讨，不仅要清晰表达自己的阅读见解，还要倾听他人的想法，在思维碰撞中完善对文本的理解。比如在合作完成“寓言寓意辨析与生活联结”任务时，学生各司其职又相互配合，既锻炼了沟通表达能力，也培养了团队协作意识。这种自主与合作相结合的学习模式，让学生在阅读中不仅收获知识，更能提升综合学习能力，为后续的语文学习乃至各科学习奠定良好的能力基础。

二、任务驱动式教学法在小学整本书阅读中的应用策略

教师要把任务驱动式教学法的实际价值落到小学整本书阅读的课堂上，核心就是结合书籍本身的特点和小学生的认知特点，设计出科学、好操作的教学办法，让任务贯穿阅读全程、撬动深度探究。《中国古代寓言故事》是小学整本书阅读的经典书，篇幅短、道理明、和生活联系紧密，特别适合用任务驱动式教学法来开展阅读教学。结合这本书的特点，还有小学生以具象思维为主、喜欢动手操作、愿意和同学交流分享的学习特点，可以从任务设计、搭建学习平台、评价激励、家校配合这四个方面，整理出一套完整的整本书阅读指导方法，把抽象的阅读方法变成学生能动手做的具体任务，让学生在完成任务的过程中读懂寓言故事、明白其中的道理，掌握阅读的方法。

（一）精准定位，设计分层递进的阅读任务

任务设计是任务驱动式教学法的核心，教师设计的任务要贴合学生认知水平、契合《中国古代寓言故事》的文本特色，同时紧扣阅读教学目标，遵循“分层递进、好操作、富有趣味”的原则，搭建起课前、课中、课后连贯衔接的阅读任务体系。课前任务聚焦“预习感知”，核心是引导学生初步了解书籍内容，激发阅读兴趣，不用设计复杂要求。针对《中国古代寓言故事》，教师可设计“寓言初探”任务：让学生翻阅书籍，挑选出3—5个自己感兴趣的寓言故事名称，查阅故事出处（如《韩非子》《庄子》等），简单记录故事中的核心人物，为课堂阅读做好前期准备。这类任务不用让学生深入研读文本，重点是帮助学生消除对新书的陌生感，带着好奇心投入后续课堂学习。课程任务聚焦“深度探究”，核心是引导学生深入读懂文本，突破阅读中的重点和难点。教师可设计分层任务：基础层任务是“梳理故事脉络”，让学生用简洁的话复述寓言故事的起因、经过、结果，积累故事中的经典词句；提高层任务是“解读寓意核心”，让学生结合故事内容分析背后的道理，讨论寓言中人物的形象特点；拓展层任务是“联系生活实际”，让学生结合自己的生活事例，说说寓言道理对自己的启发[2]。课后任务聚焦“巩固延伸”，核心是帮助学生深化阅读收获，把学到的知识灵活用到实际中。教师可设计“寓言拓展”系列任务：一是开展“寓言故事分享会”，让学生分享自己最喜欢的寓言故事和阅读感悟；二是布置“寓言创编”任务，让学生结合生活经验，写一篇简短的寓言故事；三是完成“寓言手抄报”，把积累的经典词句、寓言故事、寓意启示等内容整理到手抄报上，直观展示阅读成果。

（二）多元互动，搭建任务实施的有效平台

任务实施过程中，关键在于搭建多元互动的教学平台，充分突出学生的主体地位，同时发挥教师的引导作用，确保任务高效推进。教师要合理组建合作学习小组，以4—6人为一组，把不同阅读能力、不同性格的学生科学搭配，让学生在小组内分工合作完成任务。比如在“寓言故事解读”任务中，小组内可分工负责“复述故事”“分析人物”“提炼道理”“联系生活”等环节，通过讨论、交流、互相帮助等方式，共同完成任务，培养学生的合作探究能力[3]。同时教师要创新课堂互动形式，结合寓言故事情节生动的特点，开展角色扮演、情景模拟、小型辩论等活动，让任务实施更具趣味性。比如学习《狐假虎威》《狼和小羊》等情节鲜活的寓言故事时，组织学生进行角色扮演，让学生分别扮演故事中的角色，通过语言、动作、神态展现人物特点，加深对故事内容和寓意的理解。同时，教师应该成为引导者、组织者和参与者，及时关注学生的任务完成情况，并针对学生遇到的问题（如寓意理解偏差、表达不清楚等）进行针对性指导，以确保学生始终围绕核心任务开展探究。另外教师还要借助多媒体技术优化任务实施，利用图片、音频、视频等资源，丰富学生的阅读体验。比如播放《中国古代寓言故事》相关

的动画片段，让学生直观感受故事场景和人物形象；通过班级群、学习平台分享学生的阅读成果（如手抄报、故事分享视频等），营造良好的阅读氛围，调动学生的参与热情。

（三）科学评价，强化任务驱动的激励效果

评价是任务驱动式教学法的重要环节，教师要打破传统“只看结果”的评价模式，建立“过程性评价＋总结性评价”“定量评价＋定性评价”相结合的多元评价体系。评价不仅要关注学生任务完成的最终成果，还要关注学生在完成任务过程中的表现，充分发挥评价的激励作用。过程性评价可以通过课堂观察、小组反馈、阅读档案袋等方式进行。课堂观察时，教师记录学生参与任务的积极性、发言情况、合作表现等；小组反馈时，让小组内成员互相评价，说说彼此在任务完成过程中的优点和不足；阅读档案袋则让学生收集自己的阅读任务成果，定期回顾自己的阅读成长历程[4]。比如在《中国古代寓言故事》阅读过程中，教师可每周检查学生的阅读档案袋，对学生的认真态度和进步表现给予肯定和鼓励。总结性评价可在整本书阅读结束后开展，通过“寓言知识闯关”“故事分享评比”“阅读成果展示”等方式进行。“寓言知识闯关”可以设置“词句积累关”“故事复述关”“寓意解读关”等关卡，检验学生的阅读收获。此外，“故事分享评比”则让学生展示自己的故事分享成果，由师生共同评选“最佳分享者”；阅读成果展示则将学生的手抄报、创编故事等作品在班级展示，让学生体验成功的喜悦[5]。

（四）家校协同，拓宽任务实施的延伸维度

小学整本书阅读教学的有效推进，离不开家庭的支持与配合，因此教师要将任务驱动式教学法延伸至家庭，建立“家校协同”的阅读机制，让家长参与到学生的阅读任务中，形成阅读合力。针对《中国古代寓言故事》阅读，教师可设计三项家校协同任务：一是“亲子共读任务”，让家长和学生一起阅读寓言故事，开展“亲子故事分享”“亲子寓意讨论”等活动，比如家长和学生分别扮演故事中的角色，共同演绎寓言故事，增进学生的阅读兴趣。家长还可以让学生用自己的语言复述故事内容，这样不仅能进一步加深学生对故事内容的理解，还能锻炼学生的口语表达能力。二是“家庭阅读打卡任务”，让学生每天坚持阅读15—20分钟，家长协助记录阅读情况，同时家长还要将学生阅读过程中存在的问题及时反馈给教师。教师可以让学生每周在班级群中分享打卡成果，以营造“家校共读”的良好氛围。三是“生活实践任务”，结合书籍阅读中的相关内容，教师可以让家长引导学生把寓言寓意用到生活中，比如遇到困难时，结合《愚公移山》的寓意鼓励学生坚持不懈；遇到不诚实的行为时，用《狼来了》的寓意提醒学生诚实守信，实现阅读与生活的深度融合。同时，教师应该加强与家长的沟通交流，通过家长会、班级群、家访等方式，向家长介绍任务驱动式阅读的理念和方法，指导家长如何有效配合学生完成阅读任务，并及时解决家长在亲子共读中遇到的问题。这样就可以让家庭成为学生整本书阅读的重要支撑。教师还可以针对个别学生的实际情况，给予针对性的指导，让家长掌握更多的指导方法，不断提升家长在阅读教学中的作用。

结语

任务驱动式教学法在小学整本书阅读教学中的应用，能有效解决当前这类教学中遇到的阅读浮于表面、学生主动性不足、阅读难以持续等实际难题，调动学生的阅读积极性，提升学生的阅读能力和思维水平，达成语文核心素养的培养要求。在实际教学过程中，教师应该结合不同书籍的特点、学生的认知情况和教学实际需求，根据课堂教学的实际需求，灵活调整任务设计和实施方式。应该避免任务设计千篇一律、流于形式，始终以学生为中心，让设计的任务真正能帮助学生在阅读中有所成长。今后，教师还需要进一步深入探索实践，不断优化教学方法，丰富教学形式，让整本书阅读真正融入学生的日常生活，帮助学生在广泛阅读中积累知识、提升能力、滋养心灵，为学生的终身学习打下扎实的基础。

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] 陈玫玫．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.

[3] 饶玉梅．小学生非连续性文本阅读能力评价标准研究[D]. 成都：四川师范大学,2022.

[4] 田星．科学定位精选素材巧设任务——小学毕业年级非连续性文本测试题的编制方略[J]. 小学语文教学,2025(17):30-32.

[5] 王芳．让学生化身故宫行程规划师——一堂“走心”的语文课如何让学生玩转实用文阅读[N]. 中国教师报,2025(11).

（作者单位：广西壮族自治区桂林市永福县第二明德小学）

从童话到儿童故事：小学低年级语文阅读素养培育的路径探析

——以《歪脑袋木头桩》和《七色花》为例

◎李博涵

【摘要】本研究以部编版教材中的《歪脑袋木头桩》和《七色花》为例，探索“知识—经历—素养”驱动下低年级语文整本书阅读教学模式创新，聚焦于从二年级上学期童话故事阅读到下学期儿童故事阅读的学生学习经历经验的过渡，阐述该教学模式在整本书阅读教学中的应用与意义，并提出了相关的教学方法和措施。

【关键词】知识—素养　整本书阅读教学　童话故事　儿童故事

在小学语文教学中，整本书阅读是培养学生语文素养的重要途径。童话故事与儿童故事是低年级学生阅读世界的重要组成部分[1]，如何帮助低年级学生实现从童话故事阅读到儿童故事阅读的有效过渡，构建“知识—经历—素养”驱动的教学模式是值得深入研究的课题。

一、知识奠基：从童话到儿童故事阅读的知识衔接

（一）角色认知：童话角色与儿童故事角色之间的知识关联

童话角色是幻想世界中的奇妙存在，多带有鲜明夸张的色彩[2]。以《歪脑袋木头桩》为例，木头桩自以为是、骄傲自大的性格非常突出。它在文中总是认为自己了不起，瞧不起周围的小草，还幻想自己是伟大而又美丽的雕塑，可实际上只是个又老又丑的木头桩。这种过度自负的形象，是童话创作者基于儿童天真单纯的思维，以夸张手法塑造出的典型角色，旨在引导孩子们初步认识人性中的弱点，学会正确看待自我。

儿童故事角色则更贴近儿童的现实生活，以孩子熟悉的视角呈现。如《七色花》里的珍妮，她是个普通的、会遇到各种小烦恼的小女孩。她因为迷路着急而哭了，之后得到神奇的七色花帮助自己实现愿望。珍妮的性格多变，时而机灵善良，偶尔冲动、不切实际，这让孩子们很容易在她身上找到共鸣点，深刻认识到自己在类似情境下可能产生的各种心理变化。从童话角色到儿童故事角色的认知衔接，是儿童阅读学习的关键一步。童话角色用高度凝练、富有想象力的形象为孩子打开认知世界的大门，激发他们对不同性格的初步理解。而儿童故事角色则在此基础上，将角色放置在更贴近生活的情境中，让孩子们明白角色在不同环境下的行为和思考方式，逐渐培养他们从抽象到具体、从简单到复杂的角色分析和判断能力。

（二）情节架构：童话情节模式与儿童故事情节要素之间的知识过渡

童话情节常采用奇幻、跳跃的结构，充满想象力。作者往往会打破现实逻辑，构建起独特的童话世界。《歪脑袋木头桩》中，木头桩幻想与小姑娘一起做游戏、成为大英雄等奇幻情节与它在现实生活中孤独、无聊的状态交替出现。这种情节编排摆脱现实束缚，给予孩子广阔的想象空间，让他们感受文学的神奇魅力，培养丰富的想象力。

儿童故事的情节更注重逻辑性与连贯性，通常围绕一个核心事件展开。《七色花》围绕珍妮使用七色花的不同经历展开，每个愿望引发的情节发展具有明确的因果关系。她因想得到面包圈而离开家，进入森林后被小狗追赶，之后又遇到老婆婆得到七色花，最后用花瓣实现愿望过程中面临各种情况，情节环环相扣，孩子能在逻辑清晰的情节中理解事件发展的来龙去脉。在教学中，从童话情节过渡到儿童故事情节具有重要意义。童话情

节能激发孩子想象力，为儿童故事阅读奠定心理基础。儿童熟悉奇幻想象后，学习故事的逻辑性时，能更好地把握情节，从被动接受情节发展转变为主动思考因果联系，提高思维能力和逻辑推理能力。

（三）语言风格：童话语言特色与儿童故事语言表达的知识关联

童话语言富有童趣，充满韵律感和节奏感。《歪脑袋木头桩》中，如“他老是歪着脑袋，坐在这儿一声不响，像在想什么心事似的”简单的语句中，“歪着脑袋”“一声不响”这种形象的描写，让木头桩的形象跃然纸上。同时，童话中常使用重复的语言形式，“要是我也能和小姑娘一起跳舞，那该多好啊！”多次类似的幻想表达，强化情感与氛围，吸引孩子阅读。

儿童故事语言则更简洁、直白，贴近儿童日常交流。《七色花》里语言质朴，描述场景、人物动作等都简单易懂。如“珍妮买了一块面包，快到家的时候，突然一只小狗跟在她的后面跑，汪汪汪地叫着，把她手里的面包抢去了。”直接叙述，贴近生活，便于孩子理解。

在衔接过渡方面，童话语言为儿童故事语言的学习提供了丰富养料，通过独特韵律、夸张形象的描写，让孩子感受文学语言的妙处，积累词汇和掌握表达方式。儿童故事语言在此基础上，让孩子学会用日常语言准确表达想法、描述事物，完成从文学化语言到日常应用语言的学习，为提高阅读写作能力奠定基础。

二、素养提升：从童话阅读到儿童故事阅读的素养提升

（一）情感体验：童话阅读情感与儿童故事阅读情感的迁移

1. 童话阅读与儿童故事阅读的情感迁移过程

童话阅读为儿童打开了一个充满奇幻与纯真的情感世界，这其中蕴含的丰富情感可以有效地迁移到儿童故事阅读中。在阅读童话《歪脑袋木头桩》时，孩子们最初会因木头桩“歪着脑袋，一声不吭，仿佛在沉思，实则无比骄傲”的形象感到新奇有趣，甚至以调侃的态度看待它的自负。随着故事发展，当木头桩幻想成为雕塑却无人欣赏时，孩子们开始理解其高傲外表下的孤独，进而产生同情。这种对角色从调侃到同情的情感变化，正是童话赋予儿童的情感认知启蒙。

儿童故事《七色花》同样蕴含着丰富的情感脉络。当珍妮迷路哭泣时，许多孩子会联想起自己生活中遇到困境的时刻，自发地代入珍妮的害怕与无助的情绪。在珍妮使用七色花实现愿望的过程中，孩子们会因愿望达成而感到喜悦，也会因愿望带来的意外后果而感到惋惜。尽管两部作品的表现形式不同，但其中对孤独、无助、喜悦等情感的刻画，构成了童话与儿童故事间情感体验的共通桥梁。

2. 情感素养的具体表现

在阅读过程中学生并非被动接受教师引导，而是主动展现出强烈的情感迁移能力。当学习《七色花》时，部分学生在课堂讨论中自发提及：“珍妮迷路时的慌张，就像木头桩没人理它时的孤单，我都好想帮帮他们。”这种自主关联，展现了学生将从童话阅读中积累的情感经验迁移到儿童故事中的能力。

教师可以通过创设开放性情境，进一步激发学生的主体性。组织“情感发现会”，让学生自主寻找《七色花》与《歪脑袋木头桩》中相似的情感片段，并分享自己的感受。有的学生可能会在分享中指出：“珍妮用错花瓣后悔的样子，和木头桩意识到自己不被喜欢时的失落，都让我懂得做事要考虑后果。”在这一过程中，学生不仅通过对比分析深化了对人物情感的理解，还学会从不同故事中提炼出共通的情感主题与人生道理，实现了从情感感知到理性思考的跨越，显著提升了阅读中的共情能力与情感分析素养。

在故事续编活动中，学生们将迁移而来的情感体验融入创作中。有学生在续编《七色花》时，赋予珍妮更细腻的情感变化，“珍妮在浪费花瓣后，像木头桩反思自己时那样，红着脸低下了头，认真思考怎样才能真正帮助别人”。这种创作表现，不仅体现了学生对故事人物情感的深度理解，更展现了其将阅读中获得的情感认知转化为语言表达的语文素养，凸显了学生在阅读与创作中的主体地位。

（二）阅读策略：童话阅读策略在儿童故事阅读中的经验运用

童话阅读中孩子们培养起来的多种阅读策略，能够为儿童故事阅读提供有力支持。在阅读童话《歪脑袋木头桩》过程中，孩子们学会了抓住关键细节的策略。通过木头桩的对话、动作以及周围环境的描写，如“他的脑袋歪得厉害，仿佛在认真倾听周围的声音，可旁边只有寂静的小草在随风摆动”，来揣测木头桩内心的想法。这种细节分析的能力迁移到儿童故事阅读中，使学生在解读《七色花》时，能够主动关注“珍妮拿出一片花瓣，说出了自己的愿望，周围的人有怎样的反应”等细节，通过观察小姑娘的表情、动作以及他人的言语，构建起对珍妮内心期待与担忧的理解。有学生在阅读时注意到珍妮使用花瓣时“眼睛紧紧盯着空中，手指微微颤抖”的细节，推测出她既期待愿望实现又有些忐忑不安的复杂心理，这体现了学生对细节分析策略的灵活运用。

孩子们在童话阅读中积累的总结归纳策略，也在儿童故事阅读中发挥重要作用。在《歪脑袋木头桩》中，学生总结出“这是一个关于骄傲自满却渴望认可的角色故事”，形成了对故事核心的概括能力。带着这种策略阅读《七色花》，学生能够迅速提炼出“这是一个小女孩渴望帮助他人，却因不恰当的方式而经历波折的故事”，精准把握故事主旨。在班级讨论中，有学生进一步总结：“虽然两个故事类型不同，但都可以通过找主角的特点和故事发展的主线，快速弄清楚故事到底在讲什么”，这表明学生已经将总结归纳策略内化为自主阅读的习惯。

三、素养融合：“童话与儿童故事阅读”双轮驱动下课堂教学的创新实践探索

（一）语言构建：情境化学习与互动迁移

在语言构建环节，教师需通过分层递进的情境创设，引导学生实现童话与儿童故事语言经验的迁移。在童话语言感知阶段，教师可运用多媒体技术，如播放《歪脑袋木头桩》片段动画，通过夸张的角色配音与画面，凸显童话语言的韵律感与重复性特点。随后组织“童话语言模仿秀”活动，引导学生以小组为单位，模仿故事中角色的语气和用词进行对话表演，同时要求学生用绘画形式呈现语句描绘的场景，将抽象语言转化为具象画面，加深对童话语言的理解与记忆。

进入儿童故事语言应用阶段，教师可创设贴近生活的真实情境。以“校园小意外”为主题，引导学生运用从童话中积累的词汇与表达技巧，描述自己在校园中遇到的突发情况。在学生创作过程中，教师巡回指导，适时提问启发：“如果用童话里形容木头桩骄傲的那种生动表达，你会怎么描述自己当时的心情？”通过这种方式，鼓励学生将童话语言中的比喻、拟人等修辞手法融入日常表达。最后开展“故事优化会”，组织学生互相评价习作，从语言准确性、细节丰富度等维度提出修改建议，实现语言表达从文学化到生活化的迁移。

（二）思维发展：思维导图助力推理与联想

在思维发展教学中，教师需循序渐进地引导学生运用思维导图整合阅读经验[3]。针对童话阅读，教师先示范绘制《歪脑袋木头桩》的发散型思维导图，以木头桩的“幻想”为中心，向外延伸出不同幻想场景、对应情感变化等分支，引导学生从多维度展开想象。随后布置任务让学生自主绘制思维导图，补充个性化的联想内容，并在小组内分享创作思路促进思维碰撞。

在儿童故事阅读环节，教师则引入逻辑型思维导图教学。以《七色花》为例，教师带领学生梳理珍妮每个愿望的“起因—经过—结果”逻辑链条，共同绘制思维导图框架。学生在此基础上，补充具体情节细节与自己的分析，例如预测珍妮下一个愿望可能产生的后果。教师通过提问“从这个因果关系中，我们能发现什么规律？”引导学生总结逻辑思维方法。最后组织跨文本对比活动，将童话与儿童故事的思维导图并置，让学生自主发现两种思维方式的互补性，尝试将发散性思维融入逻辑分析，或将逻辑框架用于规范想象，实现思维的全面发展[4]。

结语

在“知识—素养”共同推进之下，针对二年级语文展开的整本图书教学模式改良，以《歪脑袋木头桩》和《七色花》为例来考察，在教学模式上取得了一些成果，从知识关联开始，逐步过渡向经验引领，直至达成素养融合，全方位促使学生不断成长起来，这种模式另外使得学生在童话与儿童故事之间的过渡当中加深阅读理解能力，有利于在优化语文素养方面形成一股合力，从而给小学语文教学创建出新途径，推动学生全面发展。在新的教学模式落实后，学生能够通过多样化的教学方法和措施在语文学习中获得更多收获和实现成长[5]。阅

参考文献

[1] 宋丽红 . 小学语文整本书阅读教学的开展 [J]. 文理导航（下旬）,2025(3):25-27.

[2] 周美蓉 . 童创情境：为低年级学生学习童话赋能 [J]. 七彩语文 ,2024(44):60-62.

[3] 伍晓君 . 新课标视域下语文整本书阅读教学的优化策略探究 [J]. 成才之路 ,2025(6):109-112.

[4] 王志阳 . 新课标下小学语文整本书阅读教学实践探索 [J]. 小学生（上旬刊）,2025(2):79-81.

[5] 陈丽芳 . 小学语文阅读“智慧课堂”构建探索 [J]. 基础教育论坛 ,2024(12):61-63.

（作者单位：上海市宋校嘉定实验学校）

兴趣是学生快乐阅读的“着力点”
——小学语文阅读兴趣培养

◎刘缔君

【摘要】兴趣作为学生快乐阅读的着力点，直接影响学生阅读行为的持续性与阅读效果的有效性。小学阶段学生认知特点与学习习惯的特殊性，决定了阅读兴趣培养对学生后续语文学习乃至终身学习具有不可替代的作用，阅读在小学语文教学体系中，是帮助学生积累语言素材、发展思维能力、感知文化内涵的关键环节。基于此，本文通过优化阅读内容供给、设计情境化阅读任务、搭建多维度互动平台、完善个性化评价体系等措施，激发学生阅读兴趣，让学生在快乐阅读中提升综合素养，为后续学习奠定基础。

【关键词】兴趣　快乐阅读　小学语文　阅读兴趣　培养路径

阅读是学生获取信息、认识世界、丰富情感的重要途径，也是小学语文教学的核心内容之一，而小学阶段是学生阅读习惯养成与阅读兴趣形成的关键时期。这一阶段学生的学习动力多依赖于兴趣引导，若能让兴趣成为快乐阅读的着力点，能帮助学生轻松积累语言知识，让学生在阅读中获得情感满足与精神成长，逐步形成自主阅读的习惯。明确小学语文阅读兴趣培养的必要性，遵循科学的培养原则，探索有效的培养措施，成为当前小学语文教学亟待解决的问题，对提升教学质量、促进学生全面发展具有重要意义。

一、小学语文阅读兴趣培养的必要性

（一）符合小学生认知特点与学习规律的必然要求

小学生的认知水平正处于从直观形象思维向抽象逻辑思维过渡的阶段，他们对与生活相关、充满趣味的内容更易产生兴趣，学习动力大多源于情感体验与兴趣驱动，而非单纯的目标导向。在阅读过程中，若缺乏兴趣的支撑，学生既难以集中注意力去理解文章的内容，也无法主动探索文章中蕴含的知识与情感。因此，培养学生的阅读兴趣，符合小学生的认知特点与学习规律，是让学生主动参与阅读、实现快乐阅读的重要前提，只有基于兴趣开展阅读教学，才能让学生在符合自身认知节奏的过程中感受阅读的乐趣，逐步提升自身的阅读能力。

（二）解决当前小学语文阅读教学现存问题的现实需要

当前部分小学语文阅读教学中存在的诸多问题，直接导致学生阅读兴趣的不足，而培养学生的阅读兴趣，正是解决这些问题的关键。在阅读内容的选择上，教师过度依赖教材与教辅资料，往往忽视学生自身的兴趣偏好，所选的材料与学生的生活存在明显脱节，难以引发学生的情感共鸣；教学形式的设计上，多以教师的讲解为主，学生只能被动接受知识，缺乏主动参与的机会，无法体会到阅读过程中的互动乐趣；评价方式的运用上，多以考试成绩作为主要标准，忽视学生的阅读体验与个体差异，使得学生将阅读视为一项必须完成的任务，而非能带来快乐的活动。这些问题的核心，在于忽视了兴趣对阅读行为的驱动作用，若能将阅读兴趣的培养融入教学全过程，从学生的兴趣需求出发优化阅读内容、教学形式与评价方式，就能有效改善当前的教学现状，让阅读教学回归“以学生为中心”的本质，进而解决学生阅读兴趣不足、阅读积极性低下的问题[1]。

二、小学语文阅读兴趣培养应遵循的原则

（一）贴近生活原则

阅读内容与学生生活的关联度，直接影响着学生对阅读的兴趣。遵循贴近生活原则，要求教师在选择阅读材料、设计阅读活动时，优先考虑与学生日常生活相关的内容，让学生能在阅读中看到自己熟悉的生活场景、经历或情感，产生情感共鸣，主动投入到阅读活动中。若脱离学生的生活实际选择阅读内容，学生不仅难以理解文章的含义，也无法产生情感共鸣，自然无法形成持续的阅读兴趣。

（二）学生主导原则

学生是阅读活动的主体，阅读兴趣的培养必须尊重学生的主体地位，让学生在阅读过程中拥有更多自主选择与主动参与的权利，而非被动接受教师的安排。遵循学生主导原则，要求教师在阅读材料的选择、阅读活动的设计等环节，充分听取学生的意见，让学生参与到决策过程中。这种以学生为主导的阅读教学模式，能让学生感受到自身被尊重，进而增强对阅读的主人翁意识，主动探索阅读的内容与形式，最终激发自身的阅读兴趣，实现快乐阅读[2]。

三、小学语文阅读兴趣培养的具体路径

（一）优化阅读内容供给，提供贴近学生阅读兴趣与生活的阅读资源

阅读内容的选择直接关系到学生阅读兴趣的激发效果，这要求教师必须从学生的年龄特点、兴趣偏好与生活经验出发，对阅读内容的供给进行系统性优化，为学生提供丰富且符合其需求的阅读资源。这样的资源供给模式，能够帮助学生在阅读过程中找到与自身生活的连接点，切实感受到阅读的亲切感与实用性，减少对阅读的抵触心理。教师还需要依据不同年级学生的认知水平差异，分类筛选适配的阅读材料：低年级阶段，应侧重选择图文并茂、故事线索简单的内容，契合学生直观形象思维的认知特点；中高年级阶段，则需逐步增加兼具趣味性与知识性的读物，结合学生熟悉的生活主题拓展阅读范围，让阅读内容真正贴合学生的兴趣与生活实际，避免阅读内容与学生认知脱节的问题。

以小学语文二年级上册《植物妈妈有办法》为例，这篇课文采用拟人化的语言风格，介绍蒲公英、苍耳、豌豆等植物传播种子的独特方式，其内容与学生日常在校园、公园中观察到的植物生长现象存在紧密关联，容易引发学生的阅读共鸣。教师在开展这篇课文的教学时，可围绕课文主题拓展相关阅读资源，比如推荐《法布尔昆虫记》（儿童版）中涉及植物生长的章节，同时收集学生身边常见植物的图片与生长故事，整理成班级专属的阅读手册。学生在阅读课文与拓展材料的过程中，能够自然联系自己的观察经历，产生强烈的代入感，主动探索植物生长的奥秘，最终提升对科普类阅读内容的兴趣。

通过阅读内容供给优化，学生能够清晰感受到阅读内容与自身生活的紧密关联，实现从“被动接受阅读任务”到“主动探索阅读内容”的转变。在符合自身兴趣与认知水平的阅读过程中，学生不仅能积累知识，还能逐步形成持续的阅读热情，为后续更广泛的阅读探索打下坚实基础，真正让阅读成为学生愿意主动参与的活动。

（二）设计情境化阅读任务，增强阅读过程的趣味性与参与感

单纯的文本阅读很容易让学生产生枯燥感，导致阅读兴趣逐渐消退，因此教师需要将阅读活动与具体情境、实践操作结合起来，精心设计情境化的阅读任务。这类任务能够引导学生在完成任务的过程中主动深入文本，思考阅读内容与具体情境的内在关联，从而增强阅读过程的趣味性与参与感，让学生在“做中学”“读中悟”的过程里，切实感受阅读的价值与乐趣，避免阅读沦为单纯的文字识记。情境化阅读任务的设计必须紧扣课文核心主题，结合学生熟悉的生活场景展开，有效引导学生将阅读获得的知识转化为具体的实践行动，深化对文本内容的理解程度，而非停留在表面的文本解读[3]。

以小学语文四年级下册《记金华的双龙洞》为例，这篇课文详细描写作者游览双龙洞的完整过程，包括沿途的景色、洞口的形态、外洞的宽敞、孔隙的奇特、内洞的幽深等场景，语言表达生动形象，充满画面感，为情境化任务设计提供了丰富的素材。教师可据此设计“双龙洞虚拟导游”的情境任务，让学生反复阅读课文文本，梳理清楚作者的游览顺序以及各景点的突出特点，精准提取课文中描写景物的关键语句，为后续的导游词撰写做好准备；接着让学生以“导游”的身份，结合课文内容与自己的理解，撰写一段介绍双龙洞的导游词，要求必须融入课文中“孔隙窄小”“内洞奇石”等重点描写内容，确保导游词能准确反映课文对双龙洞的刻画；在班级内部开展“导游展示”活动，让学生轮流上台进行讲解，其他同学结合课文内容评价导游词是否准确体现出双龙洞的核心特点，形成互动评价的氛围。

（三）搭建多维度互动平台，创造分享与交流的阅读氛围

阅读活动不应是孤立的个体行为，孤立的阅读容易让学生产生孤独感，难以长期维持阅读兴趣，因此教师需要主动搭建多维度的互动平台。这类平台能够为学生提供分享阅读感受、交流阅读成果的充足机会，让学生在互动交流中碰撞思维火花，真切感受阅读的社交价值，营造出轻松愉悦的阅读氛围。在这样的氛围中，学生能在交

流过程中获得认可与快乐，进一步强化已有的阅读兴趣，避免阅读成为学生独自承担的“任务”。互动平台的搭建需要实现课堂与课后的全覆盖，形式设计要多样且贴近学生的学习场景，充分满足不同学生的表达需求与交流偏好，让每个学生都能找到适合自己的交流方式。

以小学语文三年级上册《总也倒不了的老屋》为例，这篇课文讲述老屋为小猫、老母鸡、小蜘蛛提供帮助而一直没有倒下的故事，情节温馨有趣，蕴含着乐于助人、坚守承诺的道理，极易引发学生的情感共鸣，适合作为互动分享的文本载体。教师可搭建“阅读感悟分享会”的互动平台：在课堂上，先让学生自主阅读课文，圈画出让自己印象深刻的语句，写下内心的阅读感受，比如“老屋一次次答应别人的请求，真的很善良”“小蜘蛛给老屋讲故事，让老屋不孤单，这个情节很温暖”，鼓励学生表达真实的阅读体验；随后以小组为单位，让学生轮流分享自己的感受与找到的语句，小组内成员相互交流补充，提出不同的看法，比如“我注意到老屋每次想倒下时的心理变化，这说明它也需要鼓励”，促进小组内的思维碰撞；最后每个小组推荐一名代表，在班级内分享小组的核心感悟，教师适时引导学生结合自己的生活经历，谈谈对“帮助他人”“坚守承诺”的理解，将阅读感悟与生活实际联系起来[4]。

（四）完善个性化评价体系，保护学生阅读积极性与自信心

评价作为阅读教学的重要环节，其方式的合理性直接影响学生的阅读态度，传统单一的评价方式往往以考试成绩为核心，很容易打击学生的阅读积极性，尤其是对阅读基础较弱的学生而言，可能会让他们产生挫败感。因此教师需要从学生的个体差异出发，全面完善个性化的评价体系，将关注重点放在学生阅读过程中的进步与努力上，而非单纯地呈现评价结果。这样的评价体系能让评价真正成为鼓励学生阅读的有效工具，保护好学生的阅读积极性与自信心，帮助学生在持续的正向反馈中维持稳定的阅读兴趣，避免评价成为学生阅读兴趣的“绊脚石”。个性化评价需要涵盖阅读态度、阅读习惯、阅读成果等多个维度，结合教师评价、学生自评等多种评价主体，充分体现对学生个体的尊重，避免“一刀切”的评价模式。

以小学语文五年级上册《圆明园的毁灭》为例，这篇课文讲述圆明园昔日的辉煌景象与惨遭毁灭的沉痛过程，情感基调沉重，能够引发学生对历史的深刻思考与强烈的爱国情怀，适合通过多维度评价提升学生的阅读深度。在评价学生的阅读情况时，教师可从多个维度设计个性化的评价内容：在阅读态度方面，观察学生是否主动查阅圆明园的相关历史资料，阅读课文时是否保持专注的状态，以此判断学生对阅读的投入程度；在阅读习惯方面，检查学生是否在课文中圈画关键语句，是否写下自己的疑问或真实感受，比如“圆明园里的珍贵文物现在藏在哪里”“为什么这么辉煌的建筑会被毁灭”，关注学生阅读习惯的养成情况；在阅读成果方面，重点关注学生是否能结合课文内容，表达自己对圆明园毁灭的独特看法，而非单纯背诵课文段落，重视学生的阅读思考与感悟。评价方式采用教师评价与学生自评相结合的模式：教师评价时，针对不同学生的具体表现给出详细的鼓励性反馈，比如“你主动查阅了圆明园的历史资料，这说明你对这篇课文抱有浓厚兴趣，这种探索精神值得肯定”，让学生明确自己的优点；学生自评时，引导其反思“这次阅读我是否认真思考了课文中的问题”“下次阅读我想尝试更详细地记录自己的感受与疑问”，促进学生自我提升[5]。

结语

综上所述，小学阶段的阅读兴趣培养，是让学生实现快乐阅读、形成终身阅读习惯的关键，兴趣作为学生快乐阅读的着力点，其重要性更贯穿阅读教学全过程。明确阅读兴趣培养的必要性，能让教师重视这一教学环节，从学生发展需求出发设计教学；遵循贴近生活、学生主导的原则，可为阅读兴趣培养提供科学方向，确保措施符合学生特点与教学规律；落实优化阅读内容、设计情境化任务、搭建互动平台、完善个性化评价等措施，能推动兴趣培养从理念转化为实践。阅

参考文献

[1] 朱亚娟 . 阅读教学中小学语文核心素养的培养策略 [J]. 河南教育（教师教育）,2024(1):66-67.

[2] 陈安梅 . 核心素养视角下小学语文学习兴趣与自主学习能力的培养 [J]. 新校园 ,2024(3):34-35.

[3] 朱燕群 . 小学语文拓展性阅读教学中培养学生核心素养的策略研究 [J]. 教师 ,2024(8):27-29.

[4] 张娜 . 小学语文阅读兴趣培养策略与探析 [J]. 散文选刊（中旬刊）,2023(10):1-3.

[5] 王春丽 . 浅谈小学语文阅读兴趣培养 [J]. 中学生作文指导 ,2021(1):0079.

（作者单位：新疆维吾尔自治区喀什市第四十二中学）

小学语文课堂互动式阅读教学的实施路径与效果分析

◎刘文美

【摘要】互动式阅读教学是小学语文阅读教学改革的重要方向，打破传统单向讲授模式，构建师生、生生、生本多维互动体系。基于此，本文立足小学语文教学实际，梳理互动式阅读教学的理论依据，从情境创设、问题引导、合作共读、表达搭建、生活联结五方面探究实施路径，分析其在激发阅读兴趣、提升课堂参与度方面的实施效果，旨在为一线教师优化阅读教学、提升课堂实效性、培育学生语文核心素养提供可行参考，推动小学语文阅读教学高质量发展。

【关键词】小学语文　课堂教学　互动式阅读　实施路径　教学效果

阅读教学作为小学语文教学中的核心板块，肩负着培养学生阅读能力、语言素养以及人文情怀等方面的重要使命，互动式阅读教学是一种以生为本、注重多元互动、积极参与、符合小学生认知特点和语文学习规律的阅读教学方式，也是解决传统教学难题的有效途径。因此，探讨其实施路径和教学效果对于优化阅读课堂，实现育人目标有着现实的意义。

一、小学语文课堂互动式阅读教学的理论依据

在小学语文课堂中开展互动式阅读教学具有扎实的理论支持，对教学实践具有科学指引，以建构主义为核心理论依据的学习理论强调：学习并不是被动地接受知识，而应该是学习者积极主动地构建意义，互动式阅读教学以多维互动的方式进行，使学生自主建构对文本的理解，在沟通、探索中达到知识和能力同步增长的目的[1]。对话教学理论为互动教学的发展指明了方向，倡导教学是教师与学生、学生与学生平等对话的过程，而阅读课堂上的互动与沟通，恰恰就是对话理论在教学上的一种具体体现，突破教师和学生之间权威壁垒，进行思想上的平等碰撞和情感上的交流。与此同时，多元智能理论也要求在教学中尊重学生个体间的差异，互动式阅读教学以多样化的互动形式适配了不同学生的学习特点和能力优势，使每一位学生均能够参与进来并展示自己。

二、小学语文课堂互动式阅读教学的实施路径

（一）创设互动情境，激发阅读兴趣

情境教学理论认为，生动而又贴合课文的教学情境能够调动学生感官和情绪，使学生迅速进入阅读状态，消除阅读疏离感，启动内在阅读兴趣，小学生主要进行具象思维，对于直观、有趣的情境接受度较高，创设互动情境，把抽象的文本内容变成可感可触的情境，在学生和文本间架起一座桥梁，使学生积极地融入文本情境中，对阅读有一种探索的愿望，从而为深度阅读打下情感基础[2]。互动情境的创设需要贴近文本主题和学生生活、考虑趣味性和针对性、借助情境唤起学生情感共鸣、激发积极互动意愿。

以《富饶的西沙群岛》阅读课程为背景，教师利用多媒体和实物道具来构建海岛的风情互动场景，播放西沙群岛的海水和珊瑚、海鸟实景视频，陈列贝壳和海螺等实物道具打造沉浸式海岛氛围。然后创设情境互动任务使学生化身为“海岛的小向导”，并结合课前预习内容向伙伴们介绍情境中西沙群岛上的风景。学生置身于沉浸式情境之中，积极翻课文找描写词句，一边导入一边模仿海浪和海鸟，并和伙伴们进行互动和互补。教师适时地融入情景，作为游客提出问题进行指导，使学生在轻松愉快的互动氛围中积极主动地阅读课文，完全激发了学生的读书兴趣，学生自然而然地进入课文去领略西沙群岛之美。

（二）设计问题引导，深化文本理解

以问题为中心的教学理论将优质的问题视为促进思维

发展和加深对文本理解的核心力量，互动式阅读教学问题设计就是其中之一，以逐层深入的问题链作为载体，在师生问答和生生互问等互动方式中，带领学生循序渐进地理清文本脉络，挖掘文本内涵，以免阅读流于形式[3]。问题设计需要以课文重难点为基础，考虑基础性和探究性，由浅及深、由表及里，不仅要贴近学生的认知水平，更要激发学生的思维，使学生在问题解决的交互中进行交流，循序渐进地阅读文本内容，领会文本情感，理解文本主旨，由表层阅读向深度阅读过渡。

以《观潮》阅读教学为例，教师围绕文本核心设计递进式问题链，先提出基础性问题："课文按照怎样的次序写钱塘江大潮？"指导学生速读课文、理清写作顺序，以同桌互查的方式进行互动，完成基本的梳理，再提出递进式问题："课文中什么词句写大潮潮来之前，潮来之后，潮退之后？"让学生把关键词句圈画出来，在群里交流共享，取长补短，共同提高。最后提出探究式问题："笔者何以能够将大潮写得这么壮观呢？"指导学生综合运用描写方法进行深入思考和师生互动讨论。在以问题为导向的互动过程中，学生循序渐进地走进课文，准确地抓住大潮壮观的特征和作者表达手法，达到深度理解的目的。

（三）开展合作共读，碰撞阅读思维

合作学习理论认为小组合作可以使学生通过互助交流的方式分享看法，互补思维从而达到共同进步的目的，互动式阅读教学合作共读是指在学习小组的组织下，学生在共同完成阅读任务的基础上进行共读、交流和探究，突破了个体阅读局限，使不同学生在阅读思维上互相撞击，开阔阅读视野。合作共读需要合理分组，明确任务分工，确保每一位学生参与进来，并通过共读交流、意见分享、疑问解答等交互过程进行，培养合作意识和团队协作能力的同时，也使学生能够在别人阅读思路下，不断完善对文本的理解，促进阅读思维能力的发展。

以《牛郎织女》阅读教学为例，教师把学生分成四人合作小组并布置了合作共读的任务：对故事中的主要情节进行梳理，对牛郎与织女人物形象进行剖析，对故事中所包含的感情进行探究。小组中每一位同学都分工协作，或负责录音、或主导演讲、或补充质疑。学生首先独立阅读课文并标注观点，然后在群里一一交流，对于人物形象、故事情节进行讨论，部分同学觉得牛郎很勤劳很善良，有些同学又补充说织女是心灵手巧之人，对于争议之处一起细读课文求证。组内还开展了互动比拼、共享各组阅读成果等活动，通过合作共读、互动交流等活动，使学生阅读思维得到了充分撞击，充分掌握了民间故事内容，提高了阅读和分析能力。

（四）搭建表达平台，强化阅读互动

语文教学以语言的使用和表达为中心，构建多元化的表达平台是加强阅读互动和实施语言训练的重要途径，这一路径把学生作为表达的主体，给学生提供了一个自由开放的空间，使学生通过语言表达把阅读感悟、文本理解和个人想法输出出去，从而达到生本与师生、生生之间深度互动的目的。构建表达平台需要有多种形式，要贴合小学生的表达特点，既有口头表达又有书面表达，这样才能使不同个性和能力的同学找到合适的表达方式，在表达和倾听、评价和交流等互动过程中促进语言表达，加深阅读体验和增强课堂互动氛围。

以《少年闰土》阅读教学为例，教师搭建多元表达互动平台，开展"我心目中的闰土"主题分享会，请学生把阅读感悟写在一篇短小精悍的发言稿中，把闰土在课文中的形象特点和阅读感受梳理清楚；然后进行口头分享，由学生按顺序上台演讲，讲各自关于闰土的观点，台下同学认真听讲，并可在任何时候举手发言补充内容、提出问题或者进行点评，例如有些同学分享闰土机智勇敢的一面，而另一些同学则结合课文中雪地捕鸟和看瓜刺人等情节进行了互动和补充。教师还参与进来，点评和引导学生表达，促使学生大胆地发表自己的真知灼见。借助这一表达平台，学生积极分享阅读感悟，并在互动交流过程中锻炼了语言表达能力，使阅读互动更有深度。

（五）联结生活实际，延伸阅读价值

生活教育理论认为语文学习和生活息息相关，阅读教学不应囿于课文，而应联系学生的生活实际，使阅读回归到生活中，服务于生活，拓展其真正的价值，互动式阅读教学连结生活实际，从课文内容出发，带领学生与自己的生活经历、生活体验进行互动与沟通，将课文的情理与知识和生活联系起来，使学生体会阅读和生活之间的联系，理解阅读的实际意义，也加深了对生活互动下文本的理解，从而达到由文本阅读向生活感悟升华的目的，使阅读教学更具有实用性和人文性。

以《千人糕》阅读教学为背景，教师结合学生的日常生活进行深入的互动和交流，首先指导学生逐段地阅读相关文本，然后在朗读和画圈的过程中详细描述千人糕是如何从种植稻子开始，到处理甘蔗甜菜、做糕点直至运送销售这一完整过程，了解凝结在一块平凡糕点背后无数劳动者辛勤劳动的精神，领略课文中传达出的"劳动创造了价值"这一中心含义。在此基础上，教师抛出贴近学生生活的互动话题："人生又有什么东西像千人糕那样要经过许多人的努力才可以做呢？"鼓励学生开动脑筋，联系自己每天的所见、所闻、所想。在互动环节，学生首先是同桌交流，然后以组为单位共享和探讨，大家有了表达和聆听的机会。一些同学联系日常饮食提出了粮食和蔬菜要由农户播种、浇水、施肥和收获；有些同学结合自己身上的衣服，讲到棉花采摘、纺织纺纱、裁剪缝制几个步骤；也有的同学联想到学习用品的使用，书要经过伐木、造纸、排版、印刷和装订的一系列过程。学生通过交流不断地取长补短，互相激发，把文本内容和真实生活紧密连接起来，使本来抽象的"共同劳动"变得具体可感。教师及时进行指导，使学生更进一步了解劳动者的艰辛，并探讨我们该用什么样的心态来对待劳动成果。在轻松愉快而又诚挚的互动氛围里，学生既加深了对课文主旨的认识，又产生了感情共鸣，真正体会到珍惜食物、爱护食物和尊重别人劳动的重要性。这种以生活为基础的互动式阅读使文本教育得以真正落地，不仅促进学生阅读理解和表达能力的发展，还能达到德育渗透、拓展阅读育人价值的目的，使得课堂互动更具有生活气息和情感温度。

三、小学语文课堂互动式阅读教学的实施效果

（一）学生阅读兴趣显著增强

互动式阅读教学完全改变了传统阅读课堂枯燥无味的现状，以情境创设、趣味互动和生活联结为主要表现形式，准确地切合小学生活泼可爱、乐于参与这一心理特点，使阅读由被动接受变为主动探索，从而有效地激发了学生内在的阅读兴趣。学生不再把阅读看成是枯燥无味的工作，学生愿意参与到课堂互动中，积极地翻看课文，探索内容，阅读中的抵触情绪也就渐渐被打消，好奇心与探究欲被充分调动，逐渐养成主动阅读的习惯，从"让我阅读"转变为"我要读"，对语文阅读的喜爱程度持续提升，为终身阅读习惯的养成奠定了坚实基础，互动式教学使学生在轻松愉快的课堂氛围里体验到了读书的快乐，每次互动交流、合作探究都会使学生得到成就感和满足感，从而进一步增强了学生的读书兴趣。学生对阅读课堂不再望而生畏，而是期望参与到阅读的互动活动中去，积极地扩展阅读内容并积极地将自己的阅读心得和同伴及教师进行交流，总体阅读的积极性得到了很大的提高，对于各种课文的接受程度和探究欲都有显著提高，真正爱上读书，享受读书，使读书成为语文学习的一种快乐，从而有效地扭转学生在传统阅读教学中兴趣不大的现状，并为提高学生的阅读能力提供内在动力。

（二）课堂参与深度有效提升

互动式阅读教学强调学生主体地位，突破教师单向讲授课堂模式，建立全员参与、全程互动课堂格局，切实促进学生课堂参与深度，传统课堂上一些学生被动听讲和游离课堂等情况有了明显改观，每一个学生可以从互动任务、合作探究和表达分享等方面寻找参与点，积极主动地融入到课堂教学中去，不做课堂旁观者，而做阅读教学中的参与者和探究者。学生参与已不限于单纯地举手回答问题，而渗透到了文本探究、思维碰撞和观点表达等整个过程中，极大地促进了课堂参与在广度和深度上的发展。互动式阅读课堂上，不管是小组合作、同桌互议还是班级共享、情境互动，都显著地增强了学生积极思考、积极沟通和积极表达的能力，学生们能够积极地投入、主动地表达自己的个人观点、听取别人的意见、参加课堂讨论。学生思维一直处于一种积极的状态中，随着课堂互动节奏对文本进行深度挖掘，课堂氛围就会变得更积极更有效率。与此同时，学生课堂参与由形式化向实质化转变，不再停留在浅层次的回应上，而是以阅读为中心进行深度思考和互动，做到真正意义上的全员参与和深度参与，使阅读课堂实效性得到很大提高，同时还培养学生自主学习意识和课堂参与能力。

结语

综上所述，互动式阅读教学作为优化小学语文阅读课堂、促进教学质量提高的有效途径，以科学理论为支持，以多元实施路径为手段，使阅读课堂焕发出勃勃生机和活力，不仅能显著激发学生阅读的兴趣，还能有效地促进课堂参与的深度，帮助学生阅读能力和语文素养得到充分的培养。教师需要在未来教学中不断对互动式阅读教学模式进行优化，紧贴学生实际和文本特点对互动形式进行创新，使多维互动能够真正贯穿于阅读教学的整个过程，使小学语文阅读教学更具有实效性和育人价值，为学生的发展提供帮助。

参考文献

[1] 阮孝施 . 以数字化让小学语文课堂"生花"——互动式课堂的构建与研究 [J]. 新班主任 ,2024(36):55-56.

[2] 李艳丽 . 小学语文课堂互动模式的构建与学生参与度的提升 [J]. 家长 ,2024(36):166-168.

[3] 张彦青 . 资源整合 优化互动 教学相长——关于小学语文教材阅读单元整体教学的思考研究 [J]. 小学生（下旬刊),2025(1):1-3.

（作者单位：新疆维吾尔自治区喀什市喀什大学）

小学语文阅读教学中批判性思维培养路径探究

◎王　娜

【摘要】小学语文阅读教学中，新课标、教材文本及小学中高年级学生认知基础，为培养学生批判性思维提供可能。基于此，本文分析小学语文阅读教学中培养批判性思维的可行性与学生批判性思维发展现状，以问题为导向提出培养学生批判性思维的策略：课前用“三问清单”激疑并梳理核心问题；课中通过精读分析文本逻辑、品读融入情感共鸣；课后借“文本—生活”迁移与跨文本比较促进思维运用，助力教学转向“思维素养本位”。

【关键词】小学语文　阅读教学　批判性思维

当前小学语文阅读教学中，“被动接受式”现象普遍存在，具体表现为教师逐句讲解并传递标准答案，学生被动记录，分析人物形象时认知高度同质化，鲜见不同声音。这与《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）“培养理性思维和批判质疑能力”的要求明显不符。此现状既制约学生语文核心素养的发展，也不利于其甄别繁杂的社会信息。因此，如何突破困境，让批判性思维融入阅读教学各环节，推动教学从“知识本位”转向“思维素养本位”，成为教师必须着力探索的核心问题。

一、小学语文阅读教学中培养批判性思维可行性分析

“新课标”将“思维能力”纳入语文核心素养的关键构成维度，明确要求学生初步掌握比较、分析、概括、推理等思维方法，进而形成逻辑思维，这一要求为教师借阅读教学培养学生批判性思维提供明确的方向遵循。

随着教育改革的持续深化，“以生为本”的教学理念深度融入教育实践，不断推动课堂教学范式从“知识本位”向“素养本位”转型。这一教育发展趋势，既契合培养学生批判性思维的内在需求，更从顶层设计层面为在阅读教学中渗透批判性思维构建有利的政策语境[1]。小学语文教材选编的文本兼具文学性与思想性，此类文本蕴含丰富的批判性思维生长点，具体表现为文本内在的逻辑层次、多元价值维度及叙事留白，为批判性思维训练提供天然且优质的载体支撑。

从学生认知发展规律审视发现，小学中高年级学生已具备初步的逻辑甄别能力，能够区分“事实”与“观点”，可以对文本中的不合理情节产生质疑，并在教师引导下对比分析文本表述。这种认知基础高度契合教材文本所承载的思维训练素材，为教师培养学生批判性思维奠定关键前提。

二、小学语文阅读教学中批判性思维培养的现状分析

（一）课前准备：引导体系不完善

学生预习阶段缺乏对思维深度的系统引导，导致批判性思维难以萌发。核心问题在于预习任务设计浅层化且思维引导缺失，多数预习安排长期停留在基础认知层面，聚焦于疏通字词以夯实语言符号基础、梳理内容以厘清文本表层脉络，或是标注疑难句子以明确阅读障碍，却未将批判性思维启蒙纳入引导框架。这种设计使得学生进入课堂时，处于“无疑问”或“浅疑问”的状态，难以形成主动探究的思维惯性，更在教学起点上割裂思维训练的连贯性——既无法为课中培养批判性思维铺垫认知基础，也让学生思维发展陷入“课堂脱节、课后断层”的困境，最终削弱思维训练的实效。

（二）课中研读：实施路径断层

在教学实践中，课中研读环节存在明显的功能性断层，表现为各环节之间思维引导的割裂。研读活动多停留于表层文本解读，聚焦信息提取、情节梳理或初步情感体验，缺乏系统化批判性思维的进阶路径。学生在基础理解之后，未能深入审视文本逻辑或探究作者表达意图，思维停留于浅层认知，难以形成从“读懂文本”到“评鉴文本”的完整链条，批判性思维零散呈现，难以内化为稳固能力。研读易流于碎片化分析，与课前预习的认知基础衔接不畅，制约思维深度持续提升。在精读环节，教师偏重技巧分析，而忽略文本内在逻辑及论证合理性，使课堂研读陷于表象的窠臼，批判性思维的培养作用未能充分发挥。

（三）课后拓展：实践设计薄弱

课后拓展作业是巩固批判性思维的关键环节，但当前教学实践中普遍存在“重记忆复现、轻思维运用，重统一要求、轻开放探究”的问题，导致课后拓展偏离“拓展”的本质定位，丧失承载批判性思维应用的实践功能。此种设计缺陷直接引发三重问题：一是割裂课中思维培养目标与课后实践衔接，使批判性思维难以从认知层面转化为实际应用能力；二是导致阅读教学“课堂研读—课后巩固—思维进阶”链条断裂；三是无法推动学生思维持续深化，最终使课后拓展沦为对课堂知识的低效重复，难以支撑学生批判性思维长效发展。

三、小学语文阅读教学中批判性思维培养的路径

（一）课前准备：激质疑带问题入文本

课前准备作为批判性思维培养的“认知启动环节”，核心是打破学生被动预习的习惯，引导其以“质疑者”视角切入文本，提前形成带着问题解读文本的认知状态，为课堂深度思辨奠基。激活质疑起点的关键是从文本与学生生活关联入手，搭建“文本—生活”认知路径，需引导学生对照文本内容与自身生活经验，自然产生“认知冲突”，进而主动提问，避免质疑流于表面[2]。考虑到学生质疑能力较弱，应设计“低阶—高阶”递进的质疑支架，明确质疑方向。

例如，组织学生阅读小学三年级上册《司马光》一课时，教师以“三问清单”为核心设计课前预习任务，引导学生在课前形成系统化思维。教师首先设计清单，包括情节逻辑问题、人物动机问题与观点局限问题，为学生梳理阅读疑问提供明确框架，使其质疑不再零散、浅表，而是聚焦于文本内在逻辑。针对课前预习中产生的疑问，教师组织学生开展“小组交流＋班级初筛”的分层梳理活动，鼓励小组内部分享各自的疑问，并初步评估问题价值。随后，教师在班级层面汇总疑问，剔除简单的事实复述类问题，将关注点集中在能够引发批判性思维的开放性问题上，形成课堂研读的“核心问题链”。在课堂中，教师以清单为引导，带领学生循序分析事件因果关系及作者观点局限，引导学生从文本表层信息向深层逻辑迁移。教师在讨论准备阶段依据学生的预习反馈，灵活调整提问设计，使不同层次的学生都能在思维挑战中取得进步。学生在分析司马光击瓮救人的故事时，不仅能够把握事件发展的逻辑脉络，还会逐渐学会审视叙事视角和立场，形成初步的批判性思维。此过程中，教师将“三问清单”作为引导工具，巧妙地衔接学生的预习与即将展开的课堂研读，这样做既突出了学生的主体性，又为后续的深度思维训练提供了循序渐进的路径，从而奠定了独立思考的基础。

（二）课中研读：练分析验证批判能力

1. 精读探究：析文本细节

课堂文本细节精读，为学生思维能力深化奠定基础，助力其从零散信息中构建完整理解框架，发现文本内在逻辑。精读中学生聚焦词句、修辞、叙述顺序及因果关系，将抽象理解转化为可操作的分析行为。这种微观审视不仅能提升学生信息整合能力，厘清建立细节与整体的关联，形成逻辑链条，还能激发对作者意图、观点及情感的敏感度，自然培养质疑意识——学生在探究中学会比较信息、权衡证据、识别矛盾，将批判性思维内化为学习工具。教师在此过程中需为学生提供结构化引导，帮助学生梳理知识、整合信息，推动思维从浅层理解向深度评析拓展。长期来看，精读能培养学生质疑习惯，为形成批判性思维奠基。

例如，阅读小学五年级下册《草船借箭》一课时，教师应以分析文本细节为核心，引导学生逐步提高思维能力。教师首先组织学生回顾故事情节，并提出引导性问题，使学生将注意力集中于关键段落的词句选择、修辞手法、叙述顺序等方面。学生在教师提示下，分析诸如周瑜设计陷害、诸葛亮巧妙借箭等情节细节，探讨人物动机，尝试将零散信息整合为完整理解框架。教师在此过程中提供支持，帮助学生梳理情节发展脉络、整合事件因果人物关系，并在必要时分析文本中蕴含的作者意图，使学生在观察比较中形成批判性判断能力。教师还应鼓励学生对人物决策提出疑问，分析行为合理性，同时引导学生通过证据比对、逻辑推演等来验证自己的理解，在文本研读中内化批判性思维。整个精读环节中，教师以层层递进的分析任务，把抽象的理解转化为具体可操作的思维行为，使学生在文本研读中形成系统性思维，为批判性思维长期发展奠定坚实基础，也为后续品读感悟提供认知支撑。

2. 品读感悟：融情感共鸣

课堂研读的品读感悟环节侧重情感维度，为学生批判性思维发展提供心理支撑，使理性分析与情感体验深度融

合。学生的注意力从提取表层信息转向对作者意图、人物情感及语言价值的理解，以情感共鸣激活主体参与意识，使体验成为理性判断的心理基础。在捕捉情感张力的过程中，学生多维思辨文本留白、行为动机及价值立场，使批判性思维自然融入阅读认知[3]。情感与理性交互促成质疑、比较与论证的逻辑链条，推动思维从浅层理解向系统评析跃升，同时为分析复杂文本提供心理支点。教师在阅读教学中设计品读感悟环节有助于丰富学生阅读体验，为独立分析、理性判断及跨文本迁移奠定基础，实现感性与理性认知的统一。

在《狼牙山五壮士》一课的品读感悟环节中，教师以情感共鸣为核心引导学生深度解读文本，将批判性思维与情感体验有机结合。教师先组织学生关注五位壮士在敌后掩护群众与连队转移的关键行为，引导学生感受人物的坚毅意志、英勇担当，将注意力集中于文本描写的动作细节、心理描写等方面。学生在教师提示下，代入马宝玉、胡福才等人物的视角，体验在生死抉择下的心理活动，同时分析壮士们行动背后的逻辑、策略及价值取向。教师引导学生在共情体验中识别文本留白处的心理张力，如面对棋盘陀的悬崖抉择、弹尽粮绝的紧张情境，使情感感知成为理解人物行为合理性的媒介。学生在此基础上开展多维度思辨，辨析人物选择，并在同伴讨论中进行观点碰撞，逐步内化批判性思维。在引导学生深入品读的过程中，教师关注学生情感反应的互动表现，及时调整问题的深度，优化推进顺序，使情感共鸣与逻辑分析得以交织开展。学生在体会英雄壮举的情感张力时，逐渐形成有条理的推理链条，并在讨论中不断反思观点的合理性。此环节中，情感体验有效激活了学习的主体意识，而理性分析为思维提供逻辑框架，两者相互支撑，使学生在深度品读中养成系统的分析习惯，最终达成感性认知与理性判断的统一。

（三）课后拓展：促迁移运用思维出圈

为打破语文课堂局限，教师可凭借“文本—生活”迁移与跨文本比较双路径培养学生批判性思维：前者以真实生活场景为载体，引导学生将课堂习得的批判性思维转化为解决现实问题的能力，形成“观察现实—关联文本逻辑—分析成因—论证解决方案”思维路径；后者依托主题群文阅读搭建多元对话平台，引导学生围绕同一主题辨析不同文本的表达差异，在突破单篇文本局限的过程中建立立体化认知框架。两种路径既各有侧重又相互支撑，共同推动批判性思维从理论层面走向深度应用，助力学生实现从“学会思考”到“会思考”的进阶[4]。

例如，小学五年级上册《古人谈读书》一课后，教师先结合“文本—生活”迁移教学思路展示校园读书角照片，提出“如果古人看到现代学生这样读书，会提出什么建议”的课后扩展问题，引导学生分组记录3个观察点，接着带领学生回顾课文“读书有三到”的核心观点，指导其用思维导图梳理古代读书方法与现代现象的关联，抛出“如何在短视频时代实现朱熹的‘心到’”，再指导学生制作对比表，引导学生设计“古今读书法融合方案”。随后进入跨文本比较环节，组织讨论“读书应该追求‘质’还是‘量’”的辩论活动，要求学生引用《古人谈读书》一课的观点支持自己的立场。最后融合两种批判思维培养路径，布置撰写《给古人的一封信》的最终任务，明确需要运用课文观点解决现代问题，又体现对多元读书观的个人理解，在此过程中，“文本—生活”迁移与跨文本比较，让学生突破文本局限，将古代读书智慧与现代阅读场景结合，同时在辩论撰写中深化对多元读书观的认知，形成迁移运用意识，使课后拓展不再单一机械，让学生在关联探究中实现思维出圈。

结语

小学语文阅读教学中培育学生批判性思维，终究是一场从“文本浅层解读”到“思维深度生长”的教学变革。这一贯穿课前、课中、课后的系统工程真正落地，能让学生跳出“被动接收知识”的桎梏，养成“善质疑、会分析、能迁移”的思维习惯，实现“教思考”的核心目标。培育学生批判性思维不应止步于课堂初探，唯有长期坚持创新，才能为学生的综合发展注入源源不断的智慧动能。阅

参考文献

[1] 荣维东，唐玖江，唐心悦．坚定文化自信，推动语文课程创新——《义务教育语文课程标准（2022年版）》解读[J]．教师教育学报，2022,9(6):63-71.DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2022.06.008.

[2] 董小玉，刘晓荷．《义务教育语文课程标准（2022年版）》的新变化、新方向与新要求[J]．天津师范大学学报（基础教育版），2022,23(6):14-20.DOI:10.16826/j.cnki.1009-7228.2022.06.003.

[3] 易进，姚颖，黄国威等．《义务教育语文课程标准（2022年版）》解读（笔谈）[J]．湖南第一师范学院学报，2022(3):44-56.

[4] 申宣成．义务教育语文课程标准修订：背景、内容与实施[J]．初中语文教与学（中国人民大学复印报刊资料），2022(11):15-20.

（作者单位：山东省济南市市中区育秀小学）

小学整本书阅读作业设计优化策略的探索

◎杨月华

【摘要】随着新课程标准的进一步深入，整本书阅读的教育目标、教育任务越来越明确，旨在推动素质教育改革，提升学生语文核心素养。本文结合小学整本书阅读教学，深入探索了阅读作业设计的优化策略。整本书阅读作业设计的核心指向是培养学生阅读习惯、语言建构能力、文化理解能力以及批判性思维能力。并基于整本书阅读作业中常见的阅读作业、理解作业、习作作业和鉴赏作业提出了进一步优化策略，旨在解决当前作业设计存在的问题，有效激发学生阅读热情，全面提升学生的语文综合素养，为小学语文教学实践提供切实可行的参考。

【关键词】小学整本书阅读　作业设计　优化策略　阅读习惯

整本书阅读作为培育学生语文核心素养的载体，在语文教学中受到广泛重视。作业是语文阅读教学中的重要组成部分，对巩固学生知识有着积极作用，但传统阅读作业设计侧重基础知识书写、背诵，降低了学生学习积极性和阅读兴趣，不契合整本书阅读教学目标。因此，如何设计整本书阅读作业成为广大语文教育工作者研究的主要课题。本文聚焦整本书阅读教学目标，深入分析了整本书阅读作业设计的核心逻辑，并提出作业设计措施，希望能够为相关教育工作者提供有益借鉴。

一、整本书阅读作业设计的核心要义

新课程教育标准提出“整本书阅读”的教育任务。要求教师关联课时教学任务，有序渗透整本书阅读，促进学生核心素养有效发展。这一目标下，通过相应的作业巩固所学成为教学中的重要环节。而整本书阅读作业设计的核心便是围绕“发展学生核心素养”，它要求教师在设计作业时既要帮助学生巩固基础知识，更要助力学生通过做作业形成良好的阅读思维，如思考、逻辑推理、概括表达和鉴赏评价等。同时，基础知识的设计，需侧重巩固课堂所学的阅读方法，如文本结构、写作方法、修辞方法等。思维作业，则需侧重发展学生的独立思考能力，减少学生人云亦云现象，真正使学生感受到阅读的魅力与价值，从而使每个学生都能养成爱阅读、会思考的良好学习习惯。总的来说，整本书阅读作业设计需以核心素养目标为方向，从基础和思维两个层面循序推进，确保学生在知识积累和思维发展上取得平衡。

二、小学整本书阅读作业设计的优化策略

（一）阅读作业设计的优化

1. 设计趣味阅读任务，激发阅读兴趣

激活学生做作业的兴趣，是提高作业有效性和发挥作业设计的关键，这需要教师在设计整本书阅读作业时，迎合小学生的认知特点和兴趣爱好。

以设计《西游记》整本书阅读作业为例，教师可以围绕书中丰富的故事情节设计有趣的游戏或闯关任务。像是开展“阅读大富翁”游戏，把书中的章节、人物、事件等设置成游戏中的不同板块，学生每完成一个阅读任务，就可以在游戏版图上前进相应步数，获得不同的奖励。还可以组织“故事接龙”竞赛，让学生根据“取经归来”的故事情节进行后续故事的接龙创作，激发他们的想象力和创造力。此外，教师还可以利用现代化教学技术，设计一些数字化的阅读任务。如，利用在线阅读平台设计互动式阅读任务，让学生在阅读过程中可以随时参与答题、讨论等活动。当学生阅读到关键情节时，平台弹出相关问题，让学生选择正确答案，答对可获得虚拟奖励，如积分、勋章等，这些奖励能兑换线上的阅读资料或者小礼品。

2. 建立阅读管理机制，促进持续阅读

让学生持续投入到整本书阅读中，是高效完成作业布

置的关键。教师需要强化管理，督促学生养成勤阅读和连续阅读习惯。具体来说，教师可以从班级和家庭两个层面入手。

以阅读《西游记》整本书为例，班级层面，教师可在班级内设立“取经进度榜”，将学生的阅读进度以可视化的形式呈现出来。学生每完成一个章节或故事，就在进度榜上贴上学生的专属贴纸。让学生直观地看到自己的阅读成果，从而激励学生持续阅读。在家庭层面，教师可以组织“最美阅读家庭”的评选活动。倡导家长与孩子一起阅读，并将阅读照片上传至家校群。教师通过家长与学生的阅读进度、阅读时长等因素，定期评选出“阅读小明星”“书香家庭”等奖项。这不仅能够培养学生持续阅读的习惯，还能在家长的榜样示范下促使学生掌握更多的阅读方法，最终促使学生从浅阅读过渡到深阅读，真正形成独立思考的能力[1]。

（二）理解作业设计的优化

1. 建构学习地图，理清故事脉络

理解整本书内容的关键在于清晰把握故事脉络，绘制多维学习地图能有效帮助学生实现这一目标。在设计这类作业时，教师可以根据书籍类型和内容，指导学生绘制不同形式的学习地图。

以《西游记》为例，除了常见的取经路线图，还可以引导学生绘制 “人物关系辐射图”。以唐僧师徒四人为核心，用不同颜色的线条连接与他们相关的神仙、妖怪和凡人，在线条旁标注人物之间的关键事件，如孙悟空与观音菩萨因紧箍咒建立的关联，唐僧与镇元大仙的五庄观交集等，让学生直观理解复杂的人物关系网络如何推动故事发展。而对于情节丰富、线索多元的书籍，如《三国演义》，教师则可设计 “历史事件时间轴地图”的绘制作业。让学生在横轴上标注重要历史节点，如黄巾起义、官渡之战、赤壁之战等，在每个时间节点处，用图文结合的方式呈现事件起因、经过和结果，并补充相关人物的命运转折。通过制作这种时间轴地图，学生不仅能梳理故事发展的线性脉络，还能洞察历史事件间的因果逻辑。

2. 设计深度问题，促进文本思考

为使学生深入理解整本书的内涵，设计具有层次性和启发性的深度问题至关重要。以《草房子》为例，基础层面的问题可以帮助学生夯实阅读基础，如 “桑桑在油麻地小学经历了哪几件令人印象深刻的事？”“纸月有着怎样的性格特点，从哪些细节可以看出来？” 通过回答此类问题，学生能够系统梳理书中的关键情节与人物特征。在分析层面，教师可提出挖掘文本内在逻辑的问题，如 “秃鹤在会操比赛中故意捣乱，这一行为背后反映了他怎样的心理变化？”“秦大奶奶从执意守护艾地到主动离开，其态度转变的原因是什么？” 这类问题引导学生深入剖析人物的情感世界与行为动机，锻炼逻辑推理能力。

至于拓展层面，则应设计联系现实生活的开放性问题，激发学生的批判性思维。例如，“如果你是桑桑的同学，会如何帮助身患重病的他？”“《草房子》中展现的师生情、同学情，对我们构建和谐班级有哪些借鉴意义？” 通过思考这些问题，学生将文本内容与自身生活经验紧密结合，在思维的碰撞中实现对文本的深度解读，进而提升分析问题、解决问题的能力，真正理解作品蕴含的深刻内涵[2]。

（三）习作作业设计的优化

1. 创设表达情境，实现读写转化

阅读的本质是通过阅读形成自己的思考，并将自己的感悟体现在日常生活中，这需要教师在设计作业时，注重引导学生表达。通过创建表达情境，能够强化学生情感共鸣，有助于学生将阅读中的情感体验与自身的表达相结合，把书中的思想内化，形成属于自己的观点和表述。教师可围绕书中的故事情节或主题设计不同的表达情境。

例如，在阅读《夏洛的网》内容时，教师可以以“小猪威尔伯得知夏洛的死讯后，它在未来的日子里会怎样面对生活”为情境，让学生以威尔伯的视角进行内心独白的写作。这样的情境能让学生深入体会书中角色的情感，将自己代入到故事中。还可以设计“假如你是农场里的一只小动物，见证了夏洛和威尔伯之间的友谊，你会对它们说些什么”的表达情境，促使学生站在不同的立场去思考和表达。

此外，教师也可以结合书中的主题，比如围绕“友谊的珍贵”这一主题，创设“在体育课时，你总是忘记收篮球，你的好朋友总是默默地帮你把篮球放到器材室，面对朋友的付出你会如何表达你对这份友谊的感激”这样的表达情境。让学生结合书中“夏洛和威尔伯之间纯粹而珍贵的友谊”，来思考现实生活中友谊的体现和意义，从而将书中对友谊的感悟转化为自身对友谊的理解和表达。

2. 拓展创作形式，强化语言运用

通过改变读后感的单一形式，鼓励学生大胆创新，可有效激发学生语言的综合运用能力。

例如，在指导学生读完《青铜葵花》后，教师可以发起“微小说续写”活动，由学生模拟小说的结局和语言风格，发挥想象能力将青铜、葵花相离的故事继续演绎下去。学生在此过程中要模仿作者的语言风格和人物的性格特征，以文字延续作品情意的发展，训练故事情节的构思与语言组织能力。

此外，还可以开展“改编‘剧本创编及表演’活动”，这一方法能使学生更有阅读体验感，对学生表达力的发展也十分有益。首先，引导学生分组将教材中的故事或情景，如“冰项链”“纸灯笼”等改编为剧本，并认真设置好故事情节中人物的每一句话、每一个动作和每一个舞台上的场景布置等。学生在改编中再结合原著中的故事情节感受人物内心情感的波澜，斟酌品味语言文字，力求将原书中的情境与人物情感原汁原味地再现出来。之后，再让学生以组为单位进行表演。在表演过程中，学生将运用课本中的文字进行表达，同时也将融合自己的思考进行语言复述与特性展现，这将使学生充分感受到文字承载的情感力量，并在实践中锻炼语言表达的流畅性和感染力[3]。

（四）鉴赏能力作业设计的优化

1. 开展对比阅读，提升审美能力

比较阅读可以有效地提高学生的文学审美能力，把同质异构作品进行比较，把异质同构作品进行比较，在比较过程中发现作品的别具一格。在比较《小王子》时，教师可以将作品的手稿版和正式版进行对比，看看手稿版有哪些故事或章节是最终定稿中没有的，看看作者为什么会从最终版作品中删去一个字或者增加一个字，体悟一下作者思想的发展历程。

与此同时，还可以引导学生将《小王子》与《夏洛的网》进行主题比较，设计讨论问题：“同样是爱与成长的母题，这两部作品在表达上有什么区别？”“小王子和小猪威尔伯面对不幸的态度，各自带给我们的感悟有什么不同？”引导学生从不同方面入手，进行作品赏析，感受不同的作家风格和叙述技巧。这样的对比阅读不仅能够帮助学生深入理解单一作品，更能拓宽他们的文学视野，使他们学会在多元文本间穿梭，寻找共性与差异，从而提升他们的审美鉴赏能力。此外，通过对比阅读，学生还能学会批判性思维，学会从不同角度审视同一主题，这将进一步促进他们的综合素养提升。

2. 组织创意活动，深化文学体验

创意实践活动为学生深度参与课堂提供重要支持，也为学生深化理解知识、发挥想象力和发展创新思维助一臂之力，可以让学生置身于广阔的文学世界中，领略多样文学的魅力与风采，使其文学鉴赏能力上升一个新高度。

例如，教师可在学生阅读《三国演义》整本书后，从三个维度入手组织实践活动。一是组织设计大赛，鼓励学生从书中挑选出一个人物，设计该人物的卡通形象或动漫形象，或是针对书中描写且自己感兴趣的兵器，设计周边。为的是引导学生进行研读，加深阅读层次，满足他们想象、构思、操作等需求。二是举办创意分享会，将学生完成的作品集中展示，鼓励学生阐述设计过程、分享设计方法与经验。这类特殊作业，可丰富学生的设计经验，强化其分享欲，间接收获喜悦感、成就感，可调动他们做作业的积极性，这对他们文学素养的加深有较大益处。三是开展“三国战术”推演活动，教师可将三国中的曹操、诸葛亮、周瑜等角色分配给学生，让学生在扮演各个人物的过程中，深刻理解书中描述的各方势力的军事策略、政治谋略、人物性格等，也将战争战场、政治博弈等经典场面模拟出来，加深学生的阅读印象。借助该活动，可帮助学生梳理书中的情节与人物关系，探究不同决策的出发点及造成的结果，着重磨炼学生的分析能力和应变能力。总而言之，这些创意实践活动将学生的“读”与“说”“做”较好地融合，可深化学生对《三国演义》整本书的理解，助其把握故事内涵、认知人物性格，最终促进学生全面发展。

结语

整本书作业设计作为新的教育实践，对发展学生逻辑思维、整理能力、表达能力有着积极作用。它要求语文教育工作者，从整体作业视角出发，以综合一体任务为核心整合分散知识。通过优化阅读、理解、习作以及表达等作业，不仅能够将学生引入深入阅读与迁移实践，还利于学生体悟出阅读魅力以及做作业趣味，同时还能促使学生养成勤阅读、多思考的良好习惯。总之，遵循教育规律，从学生认知水平出发，从多个维度优化整体阅读设计，才能将阅读意识扎根学生心田，为学生语文核心素养综合发展奠定坚实基础。

参考文献

[1] 苏碧秋，方金辉．故事类文本项目化作业设计——以《中国古代寓言》整本书阅读为例 [J]. 小学教学参考 ,2025(13): 66-68.

[2] 杨小清．“优结构”视域下整本书阅读的作业设计 [J]. 小学教学研究 , 2024(34): 88-90+93.

[3] 危莲凤．基于核心素养培养的小学语文整本书阅读教学优化策略研究 [J]. 名师在线（中英文）,2025,11(19):45-47.

（作者单位：广东省东莞市清溪镇中心小学）

小学高年级语文阅读课堂中批判性思维培养的实践研究

◎胡广武

【摘要】批判性思维是小学高年级语文阅读课堂的核心素养要素，对突破浅层阅读、培育独立思辨意识具有关键价值。但当前阅读教学普遍存在学生被动接受观点、缺乏质疑探究、难以深挖文本内涵等现实痛点，制约思维品质提升。本文立足部编版五、六年级教材，系统阐释批判性思维在提升文本解读深度、培育独立思辨意识、构建多元认知思维、落实语文核心素养四个维度的实践价值，创新提出“深挖文本留白、搭建思辨对话、群文对比研读、文本联系现实、优化评价导向”五项可操作的培养策略。通过引导学生自主质疑、多维观点交锋、辩证反思和评价，实现从被动接受到主动探究的阅读思维转型，为小学高年级语文阅读课堂中批判性思维的系统培养提供一些参考。

【关键词】小学高年级语文　阅读课堂　批判性思维

新课标明确提出，语文教学要注重培养学生的思辨性阅读与表达能力，发展批判性思维。小学高年级正值学生思维从具象向抽象过渡的关键期，是批判性思维培养的黄金阶段[1]。然而在当前阅读教学中，学生往往被动接受现成结论，缺乏主动质疑与深度探究的精神，难以挖掘文本深层内涵。本文立足部编版五、六年级教材，从实践价值与实施策略两个维度展开探讨，旨在探索小学高年级语文阅读课堂中批判性思维培养的有效路径。

一、小学高年级语文阅读课堂中批判性思维培养的实践价值

（一）提升文本解读深度

小学高年级所选的优秀阅读文章，往往蕴含着曲折生动的故事情节、含蓄内敛的表达手法与深刻厚重的思想内涵，重在传达作者细腻深沉的情感、独特的人生感悟与鲜明的价值立场[2]。有时作者会采用含蓄委婉、欲扬先抑、侧面烘托的写作手法，以隐性表达传递深层情感，文本内涵具有隐蔽性、多元性特征[3]。借助批判性思维，教师可以引导学生跳出表层文字理解，主动梳理文本脉络、推敲词句用意、探寻文字背后的深层寓意，不局限于单一解读答案，主动挖掘文本隐藏的情感与主旨，让学生真正读懂文字、读懂作者，实现从浅层阅读到深度解读的转变。

（二）培育独立思辨意识

小学高年级学生已具备基础的阅读能力，批判性思维的培养，能打破学生的被动阅读状态，引导学生带着思考阅读，对文本内容、观点、表达进行自主分析，不盲从、不附和，敢于基于文本提出个人独特见解。长期坚持，能逐步让学生形成自主思考的阅读习惯，树立独立思辨的意识，摆脱固化阅读思维的束缚，成为阅读的主动探究者。

（三）构建多元认知思维

阅读文本的内涵并非单一固化，不同的阅读视角、不同的理解角度，会产生不一样的阅读感悟与解读结果。批判性思维引导学生从多个角度审视文本内容，辩证看待文本中的人物行为、事件发展、观点表达，既看到文本呈现的表层内容，也看到背后的多元内涵，能拓宽学生的思维边界，帮助学生打破单一认知模式，构建全面、多元、包容的认知思维体系。

（四）落实语文核心素养

语文核心素养涵盖语言运用、思维能力、审美创造、文化自信四大维度，批判性思维是思维能力维度的核心，更是串联其他素养的关键纽带。在阅读中培养批判性思维，能锻炼学生的语言表达与逻辑分析能力，提升学生对文本的审美鉴赏能力，引导学生深入感知文本蕴含的文化内涵，厚植文化自信，助力学生语文综合素养的长效发展[4]。

二、小学高年级语文阅读课堂中批判性思维培养的实践策略

（一）深挖文本留白，启动自主质疑探究

叶圣陶先生曾说：“好的短篇作品，写的时候必然有所取舍，有所含蓄，在内容与结构上留有空白。”小学高年级阅读文本，大多在情节、情感、主旨等方面有巧妙留白，给读者留下思考与想象的空间，引导学生启动“自主质疑、自主探究”的阅读模式。

比如，部编版五年级上册《什么比猎豹的速度更快》是一篇典型的科普说明文，文本以层层对比的方式罗列不同事物的运动速度，语言简洁、数据凝练，留存了大量思维留白，是培养学生批判性质疑、独立思辨能力的优质文本。在课堂教学中，可依托文本留白设计阶梯式质疑任务，引导学生跳出被动接受知识的固化思维，主动发现问题、辨析问题、探究问题，落实批判性思维培育。首先，在学生梳理完全文事物速度对比顺序、掌握基础说明方法后，教师摒弃单向讲解模式，抛出启思问题：“课文用精准数据对比各类事物速度，这些数据都是绝对准确的吗？文中‘大约’‘似乎’等限定词能否直接删去？”以此引导学生聚焦文本细节留白开展自主研读。随后预留五分钟自主批注时间，鼓励学生圈画模糊表述、存疑语句，记录自己的真实疑问。课堂互动环节，有学生提出：“课文只对比了静止状态下的奔跑速度，猎豹极速奔跑的持续时间很短，这样对比是否不够严谨？”也有学生质疑：“作者只列举了部分事物，生活中是否存在比文中物体速度更快的常见事物？”针对学生的多元质疑，教师不直接给出标准答案，而是组织小组互评和辨析，引导学生结合文本语境、生活常识与科普认知等方面自主论证。最后师生共同总结，明确科普文本语言的严谨性，理解作者取舍和选材的写作逻辑，同时肯定学生的个性化思辨观点，让学生逐步养成细读文本、理性思考、辩证分析的良好阅读习惯[5]。

（二）搭建思辨对话平台，开展多维观点交锋

思辨性对话涵盖学生与学生、学生与文本、学生与教师的多元对话，是打破单一阅读认知、碰撞思维火花的重要途径，能够促进学生交换阅读观点、深化文本理解，让批判性思维在多元交流中逐步形成。对此，教师可以摒弃单向讲解的教学模式，围绕文本核心话题、争议内容，创设自由、平等、开放的思辨性对话平台，鼓励学生大胆表达个人阅读见解，倾听他人不同观点，在观点交锋中完成辩证思考、理性判断。

在讲解部编版五年级下册第二单元第八课《红楼春趣》时，文本语言雅致、情节鲜活，聚焦大观园众人放风筝的童趣场景，人物情态丰富、解读空间多元，非常适合搭建思辨对话课堂，引导学生跳出单一文本解读，形成多维观点碰撞。在学生梳理课文情节、把握人物基本形象后，教师打破传统逐句分析的授课模式，立足文本争议点抛出思辨议题：“文中宝玉放风筝屡屡失败，心性急躁又格外执着，有人认为宝玉娇气任性，也有人认为他天真纯粹、热爱生活，你更认同哪一种看法？”议题抛出后，课堂随即进入自主思考、小组交流等环节。学生结合文本细节自主找依据，纷纷发表观点。有学生结合宝玉恼恨摔风筝又舍不得丢弃的细节，认为宝玉娇生惯养、情绪外露；也有学生反驳，指出宝玉待人温和、随性洒脱，面对失败不掩饰情绪，恰恰体现孩童最本真的天性，并非任性。教师全程不预设标准答案，仅适时引导学生立足文本语句、结合时代背景辩证分析，鼓励学生有理有据表达观点、相互辩驳补充。在多轮观点交锋中，学生不再局限于对教材的固化解读，学会多角度、辩证化看待人物形象。课堂有效打破了学生单向接收知识的惯性，让学生在对话、辨析、反驳与完善中锻炼独立判断、理性思辨的能力，切实实现批判性思维培养目标。

（三）运用群文对比研读，辨析文本逻辑内涵

小学高年级语文教材采用单元整合编排模式，一个单元的文章往往围绕统一核心主题，选取不同文体、不同视角、不同表达的文本展开教学叙述，内容各有侧重、内涵各有深度，契合群文对比研读的教学需求。对照单元教学特征，教师可以整合单元内文本资源，设置主题式群文阅读活动，组织学生展开同主题、多角度的对比性研读，引导学生对比文本内容、表达手法、情感主旨、逻辑脉络等，探究文本异同，深挖文本深层逻辑内涵。

部编版六年级上册第二单元，包含《七律·长征》《狼牙山五壮士》《开国大典》《灯光》《我的战友邱少云》五篇课文，单元围绕“革命情怀”核心主题，讲述不同时期革命先辈的英勇事迹与爱国精神，文本体裁、叙事角度、情感表达各有不同。具体在《我的战友邱少云》课文阅读教学中，教师整合单元内其余四篇课文，开展群文对比研读活动。引导学生对比《我的战友邱少云》与《狼牙山五壮士》，分析两篇课文在革命英雄刻画手法、叙事重点上的区别；对比《我的战友邱少云》与《灯光》，梳理两篇课文在革命精神传达、情感抒发方式上的异同；结合《七律·长征》的豪迈情感、《开国大典》的庄重叙事，整体辨析单元文本传递的革命精神内涵。指导学生圈画文本关键语句、梳理文本叙事逻辑，对比不同文本刻画革命人物、抒发爱国情怀的不同方式，分析每篇文本的独特表达逻辑与核心主旨，在群文对比中，不片面解读

单篇文本，而是辩证看待文本差异与共性，深度挖掘文本背后的精神内涵，强化批判性思维的辩证性、全面性。

（四）立足文本联系现实，引导学生辩证反思评价

有价值的文本阅读，需要紧密联系现实生活、贴合学生实际体验，才能让文本内涵落地生根，让批判性思维更具现实意义。随着大语文教学理念的深入推进，教师可以转变纯文本解读的教学思路，借鉴陶行知先生“生活即教育”理念，打通文本与现实生活的关联，引导学生结合生活实际、生活体验、社会现象，辩证分析文本内容、主旨观点，对文本传递的道理、理念进行反思与评价，让阅读思考更加贴近生活、贴近实际。

教学部编版六年级上册第六单元第十九课《只有一个地球》时，这是篇科普说理文，文本立足生态视角阐述地球的珍贵与脆弱，内容贴近现实生活，具备极强的延伸思辨价值，适合引导学生跳出文本局限，结合生活实际开展辩证反思。在学生掌握课文核心观点、理清地球资源有限、生态需要保护的文本主旨后，教师不再局限于文本内容讲解，而是结合当下生活场景抛出辩证探究问题：“课文强调地球资源不可再生、生态环境亟待保护，但生活中仍存在适度开发资源、修建工程、发展产业的行为，这是否与保护环境的理念相互矛盾？”随后给予学生短时思考与同桌交流时间，引导学生结合校园、社会见闻等梳理观点。交流中，有学生片面认为，所有资源开发都是破坏环境，应该全面禁止；也有学生结合生活实例辩证分析，合理有序的资源开发能服务人类生活，盲目过度开发才会造成生态破坏。教师顺势引导学生区分“合理利用”与“肆意破坏”的边界，结合身边垃圾分类、植树绿化、低碳出行等真实案例展开复盘。学生逐步跳出非黑即白的单一思维，辩证认识到环保不是绝对禁止开发，而是秉持适度、可持续的原则善待地球。这种文本联结现实的教学方式，有效打破学生固化的片面认知，让学生学会结合实际场景辩证思考问题，切实提升批判性反思与综合评价能力。

（五）优化阅读评价导向，强化批判性思维养成

为凸显批判性思维培养的教学导向，教师可以创新多元化、过程性的阅读评价体系，打破单一的结果性评价模式。教师需立足学生阅读全过程，采取全面、客观、针对性的评价思路，关注学生阅读中的质疑表现、思辨过程、观点表达，强化学生批判思维的自主养成。

同样在部编版六年级上册第六单元第十九课《只有一个地球》阅读教学中，传统阅读评价多聚焦学生是否掌握课文主旨、是否熟记重点语句，单一的对错评价标准，制约了学生批判性思维的发展。基于此，课堂重构多元化、过程性的思辨评价体系，弱化知识性对错评判，侧重学生思维角度、辨析逻辑、独特观点的综合考量。课堂探究环节，教师不再用“标准答案”约束学生思维，而是设置开放性评价维度，鼓励学生大胆提出个性化观点。有学生结合课文内容提出反向思考：“地球资源有限，人类不断发展消耗资源，是否意味着人类发展终将与生态保护对立？”针对这一新颖质疑，教师不否定、不敷衍，而是将观点纳入课堂评价范围，引导全体学生共同辨析论证。评价过程中，重点肯定学生敢于质疑、主动思辨的思维意识，同时针对性点评观点中的逻辑漏洞，引导学生完善思考。对于学生提出的个性化解读、反向思考、辩证分析等内容，均给予正向认可与精准指导，摒弃唯标准答案论的评价模式。长期坚持思辨导向评价，能有效打消学生不敢提问、怕答错题的顾虑，逐步养成主动思辨、大胆批判、严谨论证的良好思维习惯，持续强化学生批判性思维素养。

结语

综上所述，批判性思维是小学阶段校本语文阅读课的核心素养之一，也是培养学生从浅层阅读走向深层阅读的关键能力。本文立足于“深挖文本留白、搭建思辨对话、群文对比研读、联系现实反思、优化评价导向”五方面策略加以落实，有效激活学生质疑问难能力及思辨能力，实现阅读思维品质的整体提升。当然培养批判性思维不是一蹴而就的事情，还需要教师进一步钻研教材，革新教学策略，在日常阅读指导过程中渗透质疑性训练和反思性训练，将质疑和反思内化为学生阅读习惯。今后还将继续探索评价指标的高阶性和跨学科性的方法，让批判性思维发展走向更加科学和可持续的方向。

参考文献

[1] 章青 . 从“质疑”到“自批”：小学语文阅读课堂批判性思维培养实践研究 [J]. 考试周刊 ,2025(52):39-42.

[2] 谢辉 . 批判性思维导向的小学语文阅读教学策略研究 [J]. 甘肃教育研究 ,2025(18):113-115.

[3] 李雪 . 小学语文阅读教学中学生批判性思维能力培养研究 [J]. 试题与研究 ,2025(13):90-92.

[4] 施帆 . 小学语文阅读任务群教学中学生批判性思维能力的培养策略 [J]. 小学生 (上旬刊),2025(2):148-150.

[5] 杨幻 . 小学语文阅读教学中批判性思维能力的培养方法 [J]. 小学教学设计 ,2024(S1):6-7.

（作者单位：甘肃省白银市景泰县五佛乡泰和小学）

“智”趣习作：以AI赋能小学语文习作教学创新发展的实践探索

◎李　莹

【摘要】习作教学与评改一直以来都是小学语文教学中的重点，亦是让教师和学生头疼的难点。本文基于“作前指导—作中反馈—作后评改—成果展示”的全流程框架，探讨了AI赋能习作教学的实践意义与实施路径。将AI引入习作课堂，借助即时反馈、场景化微视频、支架超市等功能，有效破解了传统模式下“重写作练习、轻评改指导”的老大难问题，为以往的评价方式提供了重要的技术补充，为小学语文写作教学范式的革新注入崭新的发展动力。

【关键词】AI　小学语文　习作教学

传统教学范式中，小学语文作文的评阅工作暴露出诸多问题：教师批阅任务过重、评价维度单一、反馈信息滞后，结果往往是学生在修改作文时已错失最佳时机，提升效果不明显，在学与改的过程中学生基本处于被动状态。随着教育改革的持续推进，AI逐渐被引入语文习作课堂并受到广泛关注，为破解上述难题提供了新的技术支持。本文结合统编版语文五年级下册第五单元“形形色色的人”教学案例，从实践意义和实践路径两个维度探索了引入AI技术的智能化习作平台在小学语文习作教学中的具体运用。

一、AI赋能习作教学创新发展的实践意义

在长期的教学实践中，我发现小学语文习作教学中“教师的教”与“学生的学”之间很难形成有效的循环，问题不只在于写作技巧的单向传授，更在于：学生写作兴趣难被调动、素材积累跟不上、写作过程效率低以及评价过于滞后。随着信息技术的迅猛发展，其强大的交互性、资源的丰富性与反馈的即时性，为突破这些传统写作教学的困境提供了全新的思路与可行的办法。

（一）智能辅导：精准诊断学情，赋能个性成长

智能化习作平台犹如一位经验丰富的学习伙伴，会全程陪伴学生一起写作文。它能够根据学生当前写作水平与个性化发展需求，给出量身定制的辅导方案与改进建议。平台会深度解析学生作文的立意构思、语言运用及结构布局，精确诊断问题所在，然后给出具体的修改意见。在智能辅导的支持下，学生能够更加清楚地知晓自己写作的短板，明晰薄弱点进而有针对性地多加练习，写作能力自然而然就能得到提升了。

平台还能全程记录并自动分析学生的写作过程，这样一来，教师就可以精准洞察学生在审题立意、谋篇布局、言语表达等环节的实际表现，快速且准确地识别出哪些学生存在较为明显的偏题倾向，哪些学生在细节描写方面能力相对薄弱……而且平台会把学生的写作风格、高频问题和进步轨迹整合成学情图表，帮助教师在较短时间内全面掌握班级整体写作水平与个体差异。这种基于全过程数据的跟踪方式，大大提高了教学诊断的准确性和调整教学策略的效率。教师可以参考平台生成的学情分析报告，针对不同层次学生的不同需求，设计个性化的指导方案。

（二）智能批改：即时反馈驱动，促进教学转型

在AI深度融入习作教学的新生态中，AI技术通过深度解构语文课标和各学段写作要求，再结合不同文体的特征，搭建起一套细致的教学目标体系。针对不同文体和写作要素给出更精准的指导，再结合习作平台的即时反馈功能，就可以大大缩短以往“练习—批阅—修改”的循环周期，教学效率自然就上来了。传统作文批阅模式常因教师个人精力与经验限制而呈现主观性与偶然性。现在AI靠自然语言处理算法，能够对作文进行相对客观、标准统一的评价。平台可以很快找出作文里的字词谬误、

语法疏漏及表达不当的地方，学生提交作文后没多久就能收到具体可操作的修改建议。同时，平台还会对内容做更深层的语义分析，提炼出关键信息，为师生双方提供更精细更有启发性的反馈。

有了这些即时生成的数据，教师就能精准定位学生的共性问题与个体差异，然后围绕核心难点来组织教学。这样一来，就彻底改变了课下教师耗时批阅、课上只凭经验泛泛而谈的传统教学格局。基于实时数据的精准指导，能够为学生营造真实、高效的交际语境，锻炼他们的书面表达能力。同时，精准的数据支撑也能让教师的教学决策更有科学依据，实现了从粗放笼统的评改向精准化、个性化指导的根本转变，将更多的时间精力用于对学生作文的指导与修改。

（三）智能推荐：丰富学习资源，拓宽认知视野

教师可以根据学生当前的认知水平与发展需求，选择推送难度适宜的范文库、词汇库或习作支架给学生，以降低学习过程中的认知门槛，让每位学生都能在可承受的认知负荷内保持积极的探索心态，深入开展自主探究，从而推动“最近发展区”理论在教学中真正落地。平台基于对学生历次作文中呈现的语言风格、结构逻辑、立意深度等多维特征的智能分析，能实时识别个体差异，动态生成个性化的学习建议与提升路径。这一功能使教师的教学决策更具针对性，有助于打破传统评价体系中“一刀切”的局限，推动教学重心从“追求面面俱到的教”转向“确保学有实效的学”。

平台还能分析学生的学习需求与兴趣偏好，智能推送适切的写作资源与素材；从资源库中筛选差异化习作任务包与专项写作技巧，帮助学生打开思路、充实内容、丰富表达。借助智能推荐的有效支撑，学生的写作视野得以显著拓宽，为个性化表达与创意化写作提供了坚实的资源保障。

二、AI 赋能习作教学创新发展的实践路径

（一）作前指导：数据把脉，激活思维“共振”

1. 教的策略：数据驱动决策，实现精准教学

传统习作课堂受制于教学资源与课时，AI 技术的引入，使个性化教学从理想走向现实。习作平台能够依托学生历史习作数据，包括高频错别字、典型病句类型、篇章结构偏好及主题选择倾向等，结合认知发展特点，自动生成班级整体学情报告与个性化学情报告。据此，教师能够精准锁定共性薄弱环节与个性发展差异，进而围绕习作教学目标，从平台内置的策略图库、问题链库及范例库中筛选差异化习作资源包，为学生定制专属学习路径。以统编版语文五年级下册第五单元“形形色色的人”教学为例：针对在人物塑造方面较为薄弱的学生，教师可以推送平台中的人物描写技法微课及典型范文，帮助他们加深对人物描写技巧的认识；对于已具备基本描写能力的学生，则侧重提供能提升深度观察力与细腻描摹能力的拓展资源，鼓励他们逐步形成个性化表达风格。

2. 学的策略：自主调用支架，实现定向突破

学生在起始阶段同样也能借助平台主动获取资源。“支架超市”模块中，既有教师预先筛选的支架资源，也有系统智能匹配的学习工具，如“开头五法工具卡”“感官描写放大镜”等。学生可以根据自己的需求自主选择适合自己的习作支架，以激活写作思路。这种自学方式确保每位学生都能在符合个体认知节奏的路径上实现渐进式发展，有效规避传统习作课堂“一刀切”的教学困局。

（二）作中反馈：实时对话，驱动修改“迭代”

1. 教的策略：动态伴随诊断，实施靶向干预

习作发布前，教师需预先在平台上预设点评维度，明确评价的侧重点。以《形形色色的人》教学为例：教师在平台选定五年级下册第五单元习作后，系统将自动生成“人物特征鲜明性”“典型事例适切性”“描写方法多样性”“结构组织严谨性”等维度的评分指标。学生提交作文后，启动智能点评功能，平台随即对作文进行深度分析，生成详尽的评阅报告。平台同步生成的班级整体分析报告也具有重要参考价值，清晰呈现全班学生在“审题准确性”“事例典型性”“论证严密性”等维度的普遍薄弱点。基于上述数据，教师可以动态调整后续教学重点，组织开展靶向强化训练，实现真正的精准教学。

2. 学的策略：即时响应反馈，促进反思迭代

学生在线写作时，平台将自动触发基础诊断功能，对字词句规范、基础结构等方面存在的疑似问题进行标记。还会监测实时写作数据，如长时间停留的段落、高频修改处等，智能推送针对性习作支架，例如“人物描写锦囊”“冲突设置技巧小贴士”等。学生可以及时跳转关联资源，做到边写边学边修改。学生需要自主思辨 AI 所提建议的合理性，并决定是否采纳意见修改作文，这一头脑风暴的过程有效锻炼了学生自主学习能力与批判性思维品质。

平台配备的“全文润色”功能，能为不同写作水平的学生提供多元化的进阶路径。例如，对于写作基础薄弱的学生，教师可以引导学生从个别语句的润色入手，在教师指导与 AI 辅助的双重支持下，将平实的文字转化为生动的叙述，逐步提升语言运用的准确性及表现力。对于具备一定写作基础的学生，教学时可以引导他们尝试重构句段结构，通过调整段落布局、充实细节信息等方式，使作文层次更清晰、内容更饱满。对于写作水平较高、追求创新突破的学生，可以在保留原有主题与事例的基础上，尝试运用新的框架重写，推动作文在内容与形式两个层面全面提升 [1]。

润色修改的过程需要学生将初稿与新生成的素材进行细致比较、合理筛选与有机整合。在反复推敲中，学生不仅实现了语言积累，更重要的是，通过不断探索与尝试，逐步形成写作风格，展现出独具个性的文字表达。平台会自动记录全部修改痕迹，并支持学生回溯修改过程、对比不同版本间的效果差异，从而有效强化学生自我修改作文的能力。

（三）作后评改：多维透视，锚定能力“坐标”

1. 教的策略：智能减负增效，聚焦核心发展

AI 虽然强大，但难以真正理解并评价文章中蕴含的细腻情感、独特视角和童真童趣。平台依靠 AI 辅助批阅，可以自动识别错别字、病句、标点错误，还能分析词汇丰富度、句子复杂度等语言特征，极大程度上减轻了教师批阅负担。教师只要把主要精力放在点评立意深度、结构逻辑、情感表达等核心能力上，就能给予富有温度的人文反馈。教师还可以根据平台生成的班级和个人作文分析报告，抓住班级共性问题和个人能力薄弱点，在习作评改课上就可以组织更具针对性的练习。

2. 学的策略：多维互动评价，榜样强化激励

“互评”功能是非常受学生欢迎的。教师可以组织学生进行匿名或实名的同伴互评，先设定一个清晰可操作的评价标准，比如“开头吸不吸引人”“事例能不能支撑观点”，让学生照着这些具体维度去点评他人的作文。另外，班级平台还有“佳作展示区”，可以把优秀作文置顶展示并配上教师的评语，再开放互动评论功能。同伴的点赞、鼓励的评论、公开的展示，都成为了学生越来越愿意写作的强大动力。

在评改课上，学生可以同桌协作或小组合作，对比阅读平台生成的智能批阅报告，能更清楚地看出作文哪里写得好、哪里还有改进空间。随后，学生再次对照习作要求逐条修改，这种有针对性的修改过程，能让他们实实在在地感觉到自己的作文在进步，每一次润色修改都是一次成长进步，极大地增强了学生的成就感，习作的兴趣自然也越来越浓。这种自主评改与合作学习相结合的模式，让学生从被动接受评价的传统角色变成了主动参与评价的学习主体，真正成为学习的主人 [2]。

（四）成果展示：个性展示，注入持续动力

1. 教的策略：搭建多元平台，实施精准激励

教师可以根据作文主题、风格特点及学生意愿，推荐或创建个性化展示平台，如班级电子作文选、年级公众号专栏等。还可以结合平台生成的数据分析结果，在习作课上设立并颁发一些有意思的奖项，如“进步之星奖”“细节大师奖”“出其不意奖”等，这样能及时有效地让学生看见自己点滴的进步。

2. 学的策略：自主分享交流，促进反思成长

学生可以在平台上创建自己的电子作文集，按照主题、文体或个人偏好分类整理，做成一份属于自己的习作成长档案。浏览他人作品时，也可以点赞、提问、摘录喜欢的句子，和同学进行线上交流。平台还会根据学生的鉴赏轨迹，推荐相关优秀范文方便他们深度学习。

结语

AI 赋能小学语文习作教学的核心价值，在于将传统习作教学中“重写作练习、轻过程指导”的模式转变为“数据驱动、即时反馈、精准干预”的闭环系统。本文以“形形色色的人”为实践载体，构建了“作前诊断把脉激活思路—作中实时对话驱动迭代—作后多维评改锚定坐标—成果个性展示注入动力”的全流程策略体系。AI 的价值在于减轻教师重复性劳动、为学生提供即时反馈，但无法替代教师对情感、创意与价值观的人文评判。未来应进一步探索 AI 辅助与教师主导的边界划分，避免技术过度介入削弱学生的独立表达能力。

参考文献

[1] 王婉，杨丽．人工智能赋能小学语文习作评阅课堂的实践 [J]. 中小学信息技术教育，2024(11):77-78.

[2] 张依．人工智能融入小学语文习作评改教学的实践探索——以四年级上册《生活万花筒》教学为例 [J]. 教育传播与技术，2025(3):38-45.

课题项目：本文系江苏省教科研课题《智能化场景下小学生个性化习作的支架开发研究》（2023JY15-L72）的阶段性研究成果。

[作者单位：江苏省常州市荆川小学（市教科院附小）]

小学语文阅读教学中育人价值的立体化渗透策略研究

◎刘慧怡

【摘要】《义务教育语文课程标准（2022年版）》，明确把育人价值放在语文教学的核心位置，小学语文阅读教学是落实课程育人目标的重要载体，其育人价值具体实现方式亟待深入探讨。以人教版义务教育语文教科书相关课文为例，通过构建语言、文化、审美三维协同的立体化育人框架，提出情境创设、阶梯问题链、多元创作、评价嵌入四位一体的可操作路径，并且将育人维度转化为可观察的过程性评价指标，为小学语文阅读教学育人实效的提升提供理论参照与实践依据。

【关键词】小学语文　阅读教学　育人价值　立体化渗透　教学策略

《义务教育语文课程标准（2022年版）》强调语文教学须充分发挥育人功能，推动学生核心素养的整体发展与全面提升，当前小学语文阅读教学中育人价值的渗透普遍呈现单一化、表层化倾向，语言建构、文化理解、审美思辨等育人维度之间缺乏有机联动，难以形成合力。立体化渗透策略的提出，旨在突破线性育人路径的局限，通过目标重构、内容深挖、方法创新和评价嵌入等系统性举措，推动育人价值在阅读教学各环节中深度融合，真正实现语文教学工具性与人文性的有机统一。以人教版义务教育语文教科书相关课文为例，从内涵阐释、现实困境、实施路径、保障机制四个维度展开系统研究，构建了涵盖语言建构与运用、文化内涵理解、审美思辨能力这三个维度的立体化渗透框架，为小学语文阅读教学育人实效的提升提供理论参照与实践依据。

一、小学语文阅读教学育人价值的内涵阐释与立体化特征

小学语文阅读教学的育人价值涵盖语言、文化、审美三个层面，体现为语言建构运用与文化内涵理解、审美思辨能力的协同发展。新课标以核心素养培育为目标，将语言、思维、审美、文化四维纳入育人框架，阅读教学是通过文本解读实现价值引领的关键载体，其育人价值要在语言习得、情感体验与文化认同多维互动中生成。三维度相互渗透：语言维度侧重真实情境里的感知与内化，文化维度着力于文本意象中的精神传承，审美维度注重多元创作中的判断力培养[1]。立体化渗透可有效整合育人维度，将价值引导嵌入教学各环节，推动知识习得与人格塑造协同实现，彰显语文课程工具性与人文性的统一。

二、小学语文阅读教学中育人价值渗透的现实困境分析

（一）生活情境缺失导致语言建构与运用的育人价值难以落实

语言建构与运用属于语文阅读教学育人价值的基础性维度，其实现需要依赖真实生活情境的有效创设，然而，当前语文阅读教学普遍存在情境缺失的问题，教师习惯把文本内容抽离学生生活经验进行孤立讲解[2]，导致学生对语言规律的感知仅停留在被动接受层面，难以在真实情境中完成语言的内化与迁移运用[3]。语言学习和生活实际相割裂，使语言建构育人价值大打折扣，学生无法真正体会语言和生活之间的密切关联，语言运用能力的发展因此受到明显制约，育人目标难以在语言维度上得到切实落实[4]。

（二）文本解读流于表层致使文化内涵理解的育人价值难以深入

文化内涵理解属于阅读教学育人价值重要组成部分，需要教师引导学生穿透文本表层信息，深入触及其中蕴含的文化意蕴与价值取向[5]。然而，当前课堂教学中文本解读普遍停留在字词疏通和情节梳理等表层层面，教师很少设计能引发深层思考的问题链条，学生对文本文化内涵的理解常常流于浅表。这种表层化解读方式让文本承载的文化精神难以转化为学生内在价值认同，文化传承与理解的育人功能因此大幅弱化，阅读教学的文化育人效能未能得到充分彰显与深度提升。

（三）创作实践不足造成审美思辨能力的育人价值难以提升

审美思辨能力的培育需要学生在感知美与理解美的基础上进一步开展表达美与创造美的实践活动。然而，目前阅读教学大多重视文本的接受性阅读，却忽略延伸性创作实践的教育价值，致使学生缺少通过绘画、改编以及仿写等多元形式表达审美感知的机会，创作实践严重不足使得审美体验无法转化成审美能力，思辨思维也因没有表达出口而难以得到有效激活。审美思辨能力培育的育人价值长期处于被压缩的边缘状态，学生的审美判断力和独立思考能力难以获得系统性提升。

（四）评价机制缺失难以保障育人效果的落实

科学合理的评价机制是保障育人价值有效渗透的重要支撑，可当前小学语文阅读教学评价体系仍以知识性测评为主导，缺少对语言运用能力、文化理解程度以及审美思辨水平的过程性评价设计。评价内容单一化导致育人目标在考核层面缺乏有效对应，教师难以依据现有评价判断育人渗透的实际效果，教学调整也因此失去数据方面的支撑。评价机制的结构性缺失不仅弱化了育人目标的导向功能，更使立体化渗透策略的落实缺乏持续保障，育人效果的有效达成面临较大的现实困境。

三、小学语文阅读教学育人价值立体化渗透的实施路径

（一）立足生活实际，促进语言建构与运用能力的立体化发展

语言建构与运用能力要实现立体化发展，需把阅读教学扎根在学生真实生活情境中，在情境感知和实践运用的双向互动中完成内化。以《秋天》教学为例，引导学生将“天气凉了，树叶黄了，一片片……”与生活场景建立联结，感知语言规律，围绕“我喜欢秋天的……因为……”开展仿说练习。比如，教师提问：“你喜欢秋天的什么？”学生回答：“我喜欢落叶，因为它像蝴蝶在飞。”教师追问：“你用了什么方法让句子更美？”引导学生发现比喻规律，并在课后绘图配句汇编成“秋之美”电子美篇。

评价标准：①词语能否迁移运用；②句子是否完整有画面感；③是否体现个人情感体验，按“达到／基本达到／未达到”三级记录。

（二）逐阶提问引导，推动文化内涵理解的立体化深入

要实现对文化内涵理解的立体化深入，教师需依托阶梯式问题链引导学生，引导学生逐步穿透文本表层去触及背后蕴含的文化精神与价值取向。以《江南》教学为例，设计三层递进问题链：第一层提问“画面中有哪些景象”，引导学生辨识莲叶、游鱼等核心意象。第二层开展“小鱼戏水”角色扮演。比如，教师提问：“你游到东边看到了什么？”学生回答：“莲叶像一把把伞。”教师追问“鱼儿为什么喜欢这里？”引导学生体会生命活力与自由之美。第三层结合汉乐府背景感受民歌韵律意蕴。

评价标准：①能否辨识核心意象；②能否用语言表达画面感受；③能否初步感知民歌文化背景，按“达到／基本达到／未达到”三级评价。

（三）鼓励多元创作，实现审美思辨能力的立体化提升

审美思辨能力的立体化提升，需要为学生提供表达美和创造美的多元实践机会，以此推动审美体验向审美思辨能力进行实质性转化。以《花的学校》和《白鹭》教学为例，在教学过程中可设计不同层次的审美创作活动。在《花的学校》教学中，教师提问“当下雨时花儿会做什么”激活想象，引导学生仿照“当……的时候，……就……”句式创编。比如，教师提问：“当春风吹来时花儿会怎样？”学生回答“花儿就手拉手出来跳舞。”并以“如果我也在花的学校”为题绘制插画。

评价标准：①句式能否正确运用；②内容是否有画面感；③图文是否呼应。

在《白鹭》教学中，教师提问“为什么说白鹭是一首精巧的诗”，引导学生发现审美意象，开展仿写练习。比如，教师提问：“哪种事物也像一首诗？”学生回答：“荷花是一首优雅的诗，因为它出淤泥而不染。”课后，教师可将短文汇编成班级美文集《自然之诗》。

评价标准：①能否发现审美意象；②仿写是否有审美表达；③是否体现独立思考，按“达到／基本达到／未达到”三级记录。

（四）评价嵌入：将育人导向评价融入阅读教学全过程

科学合理的评价机制是保障育人价值有效渗透的重要支撑，须将育人三个核心维度转化为可观察、可描述的评价指标，形成覆盖教学全过程的动态评价体系，在四篇课文的教学实践当中，把语言运用能力、文化理解程度和审美思辨水平都纳入评价维度，以《秋天》《白鹭》

等每篇作品评估学生的审美创作水平，通过《江南》的角色扮演活动评估学生的文化理解深度，依靠《花的学校》的仿说练习评估学生的语言内化质量。评价结果要及时反馈到教学调整中，形成“育人目标导向，教学过程实施，评价反馈改进”这样的完整闭环，为立体化渗透策略的持续落实提供有效保障。

四、小学语文阅读教学育人价值立体化渗透的保障机制

（一）教师育人素养的立体化提升与专业发展

教师作为立体化育人价值渗透的核心实施主体，其育人素养水平直接决定渗透策略实践质量。教师育人素养的立体化提升，要从理念更新、知识拓展和实践能力三个层面同步推进，在理念更新层面，教师必须深入理解《义务教育语文课程标准（2022 年版）》育人导向，树立语言、文化、审美多维协同整体育人观念。在知识拓展层面，教师需要持续深化对教材文化内涵解读能力和学生审美发展规律的专业认知；在实践能力层面，学校应通过教研共同体建设、专题培训和课例研究等途径，为教师育人能力持续发展提供制度性支撑。

（二）课堂教学中多主体参与的立体化互动机制

立体化育人价值的渗透效果，依赖课堂教学多主体间形成有效互动合力，单一师生互动模式难以满足立体化育人多维需求，需构建含师生互动、生生互动及学生与文本深度对话的多主体参与机制。在师生互动层面，教师应该从知识传递者转变为育人引导者，通过问题设计与情境创设来激发学生的主动参与意识；在生生互动层面，可以采用小组合作学习、作品互评及情境对话等形式，促进学生在同伴交流中深化育人体验。多主体互动机制的构建，有助于形成课堂育人场域，推动立体化渗透在真实交互情境中充分实现。

（三）校内外教育资源整合的立体化支持系统

立体化育人价值渗透要有效实施，需要突破课堂边界，来构建支持系统。此系统能够实现校内外教育资源的协同整合。校内资源整合方面，应着力打通学科壁垒，推动语文阅读教学与美术、音乐、道德与法治等学科跨学科联动，以此拓展育人价值的实现路径；校外资源引入方面，可通过博物馆参观、社区文化活动、家庭阅读延伸等途径，为学生提供语言运用、文化体验、审美感知等的真实场域。校内外资源深度整合，能够有效拓宽立体化育人的时空维度，让育人价值的渗透从课堂延伸到更广泛的生活实践情境中。

（四）过程性与发展性并重的立体化评价体系构建

科学完善的立体化评价体系是保障育人价值持续渗透的制度基础，构建评价体系要坚持过程性与发展性并重的原则，既关注学生在阅读教学各环节中的即时表现，又着眼于语言能力、文化理解以及审美思辨能力的长期发展轨迹。在评价内容方面，应该将育人三个核心维度转化为可观察、可描述的评价指标，形成结构化的评价框架；在评价方式方面，应该综合运用观察记录、作品分析和成长档案等多种手段，全面捕捉学生育人发展的动态过程，为教学决策提供持续有效的数据支撑，推动立体化育人目标的系统落实。

结语

立体化渗透策略借助语言、文化、审美三维协同推进，把育人目标真正嵌入阅读教学各个环节，切实实现工具性与人文性的有机统一。育人效果的持续提升，依靠教师素养发展、多主体参与和校内外资源整合的多重配合。现阶段案例仍然集中在有限的学段和文本类型中，因此策略的普适性需要进一步验证。后续研究可以细化不同学段和不同文本类型的育人路径差异，在更广泛的教学实践中持续检验和完善，推动小学语文教学达成高质量育人目标。

参考文献

[1] 王燕祖 . 小学语文群文阅读的教学策略研究 [J]. 甘肃教育研究 ,2026(7):164-166.

[2] 苏丹阳 . 书法教育融入小学语文教学的文化传承路径与育人价值研究 [J]. 书法赏评 ,2026(1):100-102.

[3] 叶彩凤 . 数字化背景下小学语文阅读混合式学习的变革与育人价值 [J]. 中国新通信 ,2026,28(2):104-106.

[4] 方娟 , 曹方姣 . 基于统编版小学语文教材的阅读教学研究 [J]. 公关世界 ,2022(22):79-81.

[5] 郝冰杰 , 刘燕玲 . 深度教学视域下小学语文阅读教学的理论框架及实践方略——以核心素养培育为指向 [J]. 普洱学院学报 ,2025,41(5):113-122.

课题项目：本文系广州市越秀区教育科学规划课题“‘凸显育人价值导向’的小学语文阅读教学模式研究”（编号：越教类 2023・17 号）阶段性研究成果。

（作者单位：广东省广州市越秀区东风东路小学）

小学语文分层阅读教学对提升学生阅读能力的实践研究

◎张　京

【摘要】阅读是小学语文教学的核心组成部分，推进分层阅读教学是遵循学生认知规律、践行因材施教理念的重要路径。当前小学语文阅读教学普遍存在“同质化”教学问题，难以兼顾不同层次学生的阅读水平与发展需求。本文探讨了小学语文分层阅读教学对提升学生阅读能力的实践路径。首先，阐明分层阅读教学契合小学阶段阅读能力发展规律、尊重阅读主体多样性的作用。其次，我们提出了以学生为中心、注重个性发展、倡导合作互动的实施原则。再次，从课前预习、课堂教学、课后拓展三方面构建小学语文分层阅读教学路径，以夯实学生自主理解文本的基础、深化学生理解与品味语言的能力、拓展学生的阅读视野与文化感知能力，从而促进学生阅读能力的发展，涵养学生的语文素养。

【关键词】小学语文　分层阅读教学　阅读能力

阅读是小学语文教学的核心部分，也是小学生了解信息、认识世界、发展思维、提高审美的主要途径。在“双减”背景下，如何在减轻学生课业负担的同时提高教学质量，已成为广大语文教师着力思考的问题。学生的阅读基础、兴趣取向与理解方式各有不同，统一标准的阅读教学往往难以适应这些差异。分层教学是近年来兴起的一种教学模式，具有科学性与创新性，将其应用于小学语文阅读教学，既符合“双减”政策减负提质的要求，又能满足不同层次学生的阅读需求，在激发阅读兴趣的同时促进学生阅读能力的整体提高。

一、小学语文分层阅读教学对提升学生阅读能力的作用

（一）契合小学阶段阅读能力发展规律，促进学生阅读水平整体提升

小学阶段学生的阅读能力是多种要素交织的整体，识字解词、信息提取、内容理解、语言品位、初步评价等，分处不同层面，在不同年级段、不同个体身上的发展并不均衡。低年级段学生大多处在借助拼音认读、积累语汇的阶段，中高年段学生则要逐步学会概括大意、体会情感、揣摩文章的表达方法[1]。各阶段统一尺度的阅读教学难以照应这般丰富的能力构成，容易出现高估或低估学生阅读水平的情形。分层阅读教学顺应小学阶段学生阅读能力的发展规律：它依据各要素的难易梯度，对阅读的目标、材料、任务乃至指导方式作有序安排，学生在认读、理解、感受、鉴赏的不同方面各有侧重、依次展开。阅读能力各要素的发展与语文核心素养紧密相连：学生在文字认读中丰富语言经验，在内容理解中锻炼思维，在语言品味中培育审美能力。学生在贴合自身水平的阅读中拾级而上，识字解词更加熟练，理解与品味不断深入。同时，“双减”政策倡导减负提质，分层阅读以契合能力发展的阅读活动替代机械重复的训练，让阅读回归读书本身，小学生各项阅读能力在循序渐进中协调发展，整体水平随之提高。

（二）尊重阅读主体的多样性差异，培养学生自主阅读兴趣与良好习惯

语文阅读对小学生来说，本是一项贯通课内课外的日常活动，既关乎语言学习，也包含情感体验与文化体认，学生在其中显现的差异相当大。有的学生识字基础牢固却畏惧长文，有的学生想象活跃却疏于细读，有的学生偏爱故事而冷落说明性文章，有的学生课内拘谨、课外阅读却兴致盎然。这些不同既源于小学生身心发展的阶段特点，也源于阅读兴趣的个体分化，用整齐划一的标准去要求，既难以激发学生的阅读热情，也无从涵养其科学的阅读方法与自主阅读习惯。分层阅读教学转换看待差异的眼光，

把学生在阅读起点、兴趣取向、专注程度、文体偏好上的种种不同，看作教学中可以善加利用的资源：阅读基础薄弱的学生，在适度的阅读活动里减少畏难、增进信心；阅读兴趣浓厚的学生，在更开阔的阅读活动中舒展个性、深化体悟[2]。这样的视角呼应课程标准关注个体差异、鼓励自主阅读与自由表达的理念，有利于培养小学生多读书、好读书、读好书、读整本书的志趣与习惯，激发其好奇心、想象力与求知欲，引领学生在个性化的阅读过程中持续拓展语文素养。

二、小学语文分层阅读教学的原则

（一）以学生为中心

小学语文分层阅读教学把目光从知识的传递转移到学生身上。以往的阅读课堂多以教师的讲解为轴心，学生跟着教师的思路逐段领会，真正属于自己的阅读体验反而有限。开展分层阅读教学时，教师需先了解学生的阅读基础、兴趣偏好与读书时的实际困难，据此组织阅读活动，让每一名学生都成为读书的主人，而不是旁听他人解读的看客。教师由讲授者转为阅读的组织者，学生带着各自的疑问走进文本、说出体会，阅读主动性不断增强。

（二）注重个性发展

小学阶段学生可塑性强，其个性原本就千差万别，有人长于感性体悟，有人善于条分缕析，有人钟情想象绮丽的故事，有人偏爱说理明晰的文章。分层阅读教学不以一个模子衡量学生，而是顺着各人的所长所短因势而导：让擅长的方面得以舒展，让欠缺的环节得到补益。阅读基础不同的学生在适合自己的阅读天地里各展所能，长处愈加分明，短板渐有起色。如此，阅读教学不再追求整齐划一的步调，而是为每名学生留出适合自己的阅读空间，学生的自主阅读能力在此过程中渐渐显现、日益增强。

（三）倡导合作互动

维果茨基认为，学生的学习与发展不只是个体内部的思维活动，更是与外部环境彼此往来的过程。阅读虽常被视作个人化的活动，但读后的分享交流同样不可或缺。分层阅读教学重视生生之间、师生之间的互动：阅读基础相近的学生可就同一文本互通心得，基础不一的学生亦能在彼此交流中取长补短。学生把阅读所得与同伴交流、与教师商讨，原本模糊的理解逐步清晰，多元见解也不断深化，每个学生的阅读能力都可以在真切而动态的合作交流中共同提升。

三、小学语文分层阅读教学的路径

（一）分层布置课前预习任务，夯实学生自主理解文本的基础

阅读能力的提升，从学生独立面对文本的第一步开始。教师设计预习内容时，不以统一的硬性要求束缚学生，而是给出疏密有别的预习任务，学生依自己的阅读速度与理解程度量力而行：有人读通课文、认清字词即可，有人在此之外尚能梳理文章脉络、记下心中疑问。预习的弹性，使阅读理解能力不同的学生都能带着各自的准备走进课堂，也让教师从学生反馈的疑难中了解学情、调整教学的着力点。学生在自主预习中充分调动已有的阅读经验，识字解词与信息提取的能力在反复的独立尝试中得到锻炼，课堂上的深入研读也因有了充分的准备而更显从容。

以部编版小学语文五年级下册《祖父的园子》阅读教学为例，教师在预习阶段拟出三组难易相承又彼此关联的分层任务，每组之内都备有数项可供挑选的具体内容，学生依自身的阅读基础与兴致自主选取，各人至少完成其中两个层级，并向更高层级挑战。第一层级着眼语言积累与文意疏通，学生可从认读“蚂蚱”“倭瓜”“啃”“闪烁”等字词、读通全文标出生疏处、摘抄若干处描写园中景物的语句入手。第二层级转入内容梳理与信息提取阶段，可选的内容更为多样：或列出“我”在园子里做过的几件趣事，或归类园中的动物与植物，或找出文中反复出现的句式，或画一幅园子的简图标明景物方位。第三层级是更为开发性的初步体会与质疑：写下读完后印象最深的一处文字并简述缘由，记下三个读不明白的问题，或揣摩开头与结尾在写法上有何相似。

三组任务难度依次抬升，可选内容横向铺展，每一层都兼顾基础与提升，让不同学生都有适合自己的学习空间。教师批阅学生的预习任务完成情况 ，课堂研读的着力之处也由此确定下来。任务的弹性把阅读的主动权交还学生，学生在自主预习中独立调动已有的阅读经验，识字解词与信息提取等基础阅读能力在反复尝试中得到锻炼。学生对文本的初步理解也呈现出因人而异的丰富面貌，为课堂研读积蓄了各不相同的疑问与心得。

（二）分层组织课堂阅读交流，提升学生理解与品味语言的能力

课堂上的文本研读，因多元理解的彼此照亮而走向深入。同一篇文章，阅读取向不同的学生各有会心之处：有人留意情节的起伏，有人体察情感的流转，有人玩味字句的精妙。教师根据这些取向上的差异将学生分成若干小组，每个小组都具有不同的阅读视角，并围绕文本的核心问题组织研读与讨论，让学生的理解在交流中相互补充、相互启发[3]。学生既分享了自己的体会，也在倾听中发现未曾留意的内容，认识不断完善。教师参与其间，顺着学生的思路把讨论引向文章的深层意蕴与精彩表达。学生在彼此的视角里读懂文章、品味语言，内容理解与语言感受的能力在思维的相互启发中走向深入。

例如，教师设计《祖父的园子》课堂研读的分层时，注重阅读视角的差异组合。学生预习时各有侧重，对文本的会心之处本就参差多样，教师将留意情节、体察情感、品析语言的学生交错编组，使每组兼备不同的阅读视角，继而以四项探究活动层层推进。首先是“发现与归整”，各组学生交换预习所得，共同梳理园子里有些什么、“我”又做了哪些事，留意细节的学生与把握整体的学生彼此补足，在比较与归纳中理清文章的脉络，园子的全貌随之清晰。其次是“鉴赏与联想”，小组聚焦结尾写万物自由的那一段，品析语言的学生引着同伴诵读“愿意……就……”的反复句式，体会其音韵的回环与节奏的舒展；长于想象的学生则描述这般文字在脑海中唤起的画面，文字之美与情感之趣在感受、欣赏中被共同领会，审美的眼光在诵读和品评中悄然滋长。再次是“推理与思辨”，各组围绕一个耐人寻味的问题各抒己见——园子里的一切都自由自在，这份自由究竟从何而来，学生联系祖父对“我”种种顽皮的包容反复推敲，有人从祖父的不加责备处体会，有人从“我”的无忧无虑处生发，理解便从园中景物探向文字背后的祖孙深情，分析与判断的能力在思想的交锋中得到磨砺。最后是“辨异与生发”，小组比照各人对同一处文字的不同解读，辨明何以见仁见智，鼓励学生说出自己别样的发现，求异与质疑的勇气在彼此激荡中萌发。四项活动由表及里，教师适时参与讨论，引导学生不断深化理解。学生在交流中读懂文章、领会语言，思维能力不断提升，并逐步形成个性化、多元化的审美意识。

（三）分层引导学生课后阅读拓展，拓展学生的阅读视野与文化感知能力

课内的阅读所得，延展至课外方能枝繁叶茂。教师按照课文的题材脉络与文化意蕴，依照学生阅读兴趣与阅读基础的不同，为他们推荐深浅相宜的拓展文本，把课堂上习得的阅读方法接续到更广阔的篇章之中。兴趣相近的学生还可结成读书伙伴，在自主选读中彼此分享。学生依各自的志趣读下去，在历史故事、自然科普、诗歌散文等多样的文字里，既感受中华文化的醇厚深远，也领略世界各地的人文风情。课后，学生把阅读所得带回班级，与同伴交流、向教师请益，不断拓宽阅读视野。学生爱读书、读好书的习惯在持续的自主阅读中慢慢养成，对文章意蕴与文化内涵的体察也日渐深厚。

例如，教师基于《祖父的园子》题材与意蕴铺设三条难易不同、旨趣各异的拓展路径，每条路径下备有可供挑选的读物与任务，学生依兴趣与基础自主选取，在多条路径间从容尝试。第一条路径沿作品本身延伸，推荐萧红《呼兰河传》里描写童年与故乡的其余篇章，如写火烧云、写后花园的段落，学生可自选片段诵读，体会萧红笔下呼兰河小城的模样与那一份悠远的乡愁。第二条路径沿主题拓展，围绕童年与自然汇集中外名篇：中国作家的作品有汪曾祺《人间草木》、林海音《城南旧事》、丰子恺写儿童情态的散文，外国作品有普里什文《大自然的日历》、法布尔《昆虫记》中浅近的篇章，学生择其一二自由阅读，在不同文字里感受童真的相通，也体味中华文化的醇厚深远与世界各地人文风情的多姿多彩。第三条路径沿表达迁移，学生留心自己读到的篇章中有无类似的反复句式或生动比喻，挑选喜爱的语句摘抄成册，试着仿写一两句描摹自己熟悉的景物，在欣赏中学习以文字表现美。三条路径各有深浅，可选的读物与任务交错展开，阅读基础不同的学生都能寻得既合乎心意又略具挑战的去处。教师提前明确阅读建议与评价标准，鼓励兴趣相近的学生结成读书伙伴开展交流。学生持续开展自主阅读，对文章意蕴与文化内涵的体察不断加深，逐步养成爱读书、读好书的习惯。

结语

小学语文分层阅读教学顺应学生阅读基础、兴趣取向与理解方式的不同，把课前、课中、课后连成一体，让阅读能力的各个层面在适宜的活动中协调发展。学生在自主探究与交流互动中深入理解文章，语言、思维、审美与文化诸方面的素养渐渐丰厚，爱读书、读好书的志趣也日益浓厚。阅

参考文献

[1] 董清 . 小学语文阅读教学中培养学生自主阅读能力的策略研究 [N]. 科学导报 ,2025-08-14(B02).

[2] 刘卫娜 . 小学语文阅读教学中学生阅读能力培养策略 [J]. 学苑教育 ,2025(20):85-87.

[3] 潘光先 . 小学语文中年级分层阅读教学策略探究 [J]. 中华活页文选（教师版）,2025(12):7-9.

（作者单位：江苏省常州市天宁区浦前中心小学）

知识分类学习论视角下小学语文阅读策略单元实践探索

◎张　婉

【摘要】知识分类学习论将知识划分为陈述性知识、程序性知识与策略性知识，为小学语文阅读策略单元教学提供了科学的理论支撑。本文基于该理论视角，诊断当前小学语文阅读策略单元教学中存在的知识类型定位模糊、程序性知识转化断裂、元认知指导缺失三类问题，并提出精准定位知识类型、构建阶梯式训练体系、强化元认知指导三条优化路径。三类问题与三条路径一一对应，均以“预测”“提问”“概括”等具体策略的教学实例加以呈现，旨在为阅读策略单元教学从“知识讲解”走向“能力习得”提供可操作的实践参考。

【关键词】知识分类学习论　小学语文　阅读策略　单元实践

统编小学语文教材以独立单元形式系统编排阅读策略内容，是落实语文核心素养、培养学生自主阅读能力的关键。然而，实际教学中仍存在三类共性困境：部分教师将策略教学等同于知识点讲授，重记忆轻运用；训练设计缺乏层级梯度，学生难以完成从“知”到“能”的转化；对阅读过程的元认知指导不足，学生难以形成自主调控能力。

知识分类学习论将知识划分为陈述性知识、程序性知识与策略性知识三类，明确了不同类型知识的习得规律与转化路径以此审视阅读策略教学，其核心知识—阅读策略的运用方法——本质上是程序性知识，而非可背诵的定义或步骤。这一理论视角提示教师：策略教学的重心应从“讲解策略是什么”转向“训练策略怎么用”，并关注学生在运用过程中的自主调控能力培养。本文基于知识分类学习论的核心观点，先诊断当前阅读策略单元教学的三类核心问题，再结合一线教学实例提出可落地的优化路径，为提升教学实效提供参考。

一、知识分类学习论视角下小学语文阅读策略单元实践问题诊断

基于知识分类学习论的核心观点，当前小学语文阅读策略单元教学实践中存在诸多问题，具体表现在知识定位、过程转化与元认知培养三个层面。

（一）策略知识分类模糊，教学目标错位

当前不少教师对阅读策略单元的知识分类认知模糊，未能清晰区分阅读策略单元中的陈述性知识、程序性知识与策略性知识，导致教学目标出现严重错位，将程序性知识、策略性知识的教学简化为陈述性知识的讲解。在实际教学中，教师往往更注重让学生记忆阅读策略的定义、步骤等陈述性内容，而忽视了学生对策略运用技能的掌握[1]。例如，在“概括段落大意”阅读策略单元教学中，教师会花费大量时间讲解“概括段落大意的定义”“概括的三个步骤”，让学生反复背诵记忆，却缺乏对学生“如何根据段落特点选择概括方法”“概括后如何检查是否准确”等程序性、策略性技能的培养。这种教学方式下，学生虽然能熟练背诵相关知识点，但在实际阅读中却无法灵活运用概括策略完成阅读任务，导致阅读策略的习得流于形式。

同时，教学目标的错位还表现为教师授课时，混淆不同学段的教学目标设定。低年级阅读策略单元应以陈述性知识的理解和简单程序性知识的初步尝试为主，而高年级则应侧重程序性知识的熟练运用和策略性知识的培养。但实际教学中，部分教师对各学段的教学目标把握不清，在低年级就要求学生熟练运用阅读策略，或在高年级仍停留在策略定义的讲解上，违背了学生的认知发展规律和知识习得规律，影响了教学效果。

（二）策略习得过程割裂，程序性知识转化不足

根据知识分类学习论，程序性知识的习得需要经历“陈述性知识阶段—转化阶段—自动化阶段”三个连续的过程，三个阶段相互衔接、不可割裂。但当前阅读策略单元教学中，不少教师忽视了知识转化的连续性，将策略习得过程割裂开来，导致程序性知识的转化不足，学生无法实现从“知道策略”到“会用策略”的跨越。

一方面，教师在教学中过度重视陈述性知识的讲解，而缺乏对转化阶段的有效设计。在讲解完阅读策略的定义和步骤后，直接让学生进行大量的综合练习，跳过了“尝试运用—反馈调整”的转化环节。例如，在“找关键句”阅读策略教学中，教师讲解完“关键句的作用”“找关键句的方法”后，直接让学生阅读多篇复杂课文寻找关键句，学生因缺乏循序渐进的尝试练习，无法准确把握找关键句的技巧，只能机械模仿，导致练习效果不佳。另一方面，教师在练习设计中缺乏层次性，无法为学生提供逐步转化的阶梯。练习内容要么过于简单，停留在陈述性知识的再现层面；要么过于复杂，超出了学生的程序性知识习得水平，导致学生无法在练习中逐步提升策略运用能力，程序性知识的转化难以有效实现。

（三）策略性知识指导缺失，元认知能力培养薄弱

策略性知识是一种用于调控自身认知过程的知识，其核心是元认知能力，包括对自身认知活动的计划、监控、评估与调整。在阅读策略单元教学中，策略性知识的习得是学生实现自主阅读的关键，但当前教学中普遍存在策略性知识指导缺失、元认知能力培养薄弱的问题。

首先，教师缺乏对学生元认知意识的培养。在教学中，教师往往只关注学生是否运用了阅读策略，而忽视了引导学生思考“为什么运用该策略”“运用策略的效果如何”“是否需要调整策略”等问题。例如，在“带着问题读”阅读策略教学中，教师会让学生带着预设的问题阅读课文，但不会引导学生思考“这些问题是否符合阅读目标”“阅读过程中是否需要补充新的问题”“读完后是否解决了问题”，导致学生无法形成自主监控的意识。其次，缺乏元认知策略的具体指导。教师没有为学生提供明确的元认知调控方法，学生在运用阅读策略遇到困难时，无法自主调整策略，只能依赖教师的提示。例如，学生在运用“预测”策略时，若预测结果与原文不符，不知道如何分析原因、调整预测思路，只能被动接受教师的讲解，无法实现策略的灵活运用。最后，缺乏元认知训练的氛围与机会。课堂教学中，教师主导过多，学生自主思考、自主调控的时间不足，无法在实践中锻炼元认知能力，导致策略性知识的习得流于形式。

二、知识分类学习论视角下小学语文阅读策略单元实践优化方法

基于知识分类学习论的核心观点，针对当前阅读策略单元教学存在的问题，结合小学语文教学实际，提出以下优化方法，确保不同类型知识的有效习得。

（一）精准定位知识类型，明确分层教学目标

精准定位阅读策略单元中的知识类型，是开展有效教学的前提。教师需结合教材内容与学生认知特点，清晰区分陈述性知识、程序性知识与策略性知识，在此基础上制定分层教学目标，确保教学方向不偏离。

首先要梳理单元知识体系，明确三类知识的具体内容。陈述性知识对应“是什么”，包括策略的定义、特点、适用场景；程序性知识对应“怎么做”，包括策略的运用步骤、方法技巧；策略性知识对应“怎么调控”，包括策略运用中的自我监控、评估与调整。以部编版三年级上册第四单元“预测”策略为例，借助《总也倒不了的老屋》可拆解出三类知识：陈述性知识为“预测是结合标题、插图、情节线索等对故事发展做出的合理猜测，要有文本依据”；程序性知识为“从标题、插图、上下文线索等角度开展预测的具体方法”；策略性知识为“阅读中验证预测，出现偏差时及时调整思考方向”。教学中需围绕“理解—运用—调控”的逻辑分别设计学习任务，避免重知识、轻技能的偏差。

其次要结合学段特点制定分层目标。低年级侧重陈述性知识理解与简单策略尝试[2]，目标设定为“了解阅读策略的基本含义，能在教师引导下初步运用”；中年级侧重程序性知识掌握与初步元认知培养，目标设定为“掌握核心策略的运用步骤，能独立运用策略完成阅读任务，初步学会监控阅读过程”；高年级侧重策略的综合运用与策略性知识强化，目标设定为“能灵活选择、组合多种阅读策略解决问题，并自主评估、调整阅读过程”。比如同样是“概括”策略，三年级《富饶的西沙群岛》可设定目标为“理解概括的含义，在教师指导下概括单个段落的大意”；五年级《将相和》则可设定目标为“掌握事件概括的方法，能自主梳理全文脉络，并自查概括内容是否准确完整”。

（二）遵循知识习得规律，构建阶梯式训练体系

根据知识分类学习论，程序性知识的习得需经历“陈述性知识—转化—自动化”三个阶段，教师需遵循这一规律，构建阶梯式的训练体系，为学生提供循序渐进的练习机会，促进程序性知识的有效转化。

通过陈述性知识巩固训练，可以夯实学习基础。该阶段的训练目标，是让学生进一步理解阅读策略的核心内涵与适用场景，为后续的程序性知识转化奠定基础。训练形式以理解性练习为主，避免机械记忆。在“预测”策略教学篇目《胡萝卜先生的长胡子》中，教师可设计两类练习：第一类是“依据情节线索预测”：展示“胡子沾到果酱后变长”的片段，引导学生猜测接下来胡子可能会被用作什么，并说明预测依据；有学生会说：“我

预测小男孩会剪一段胡子当风筝线，因为他的风筝线很短，而胡子刚好很长很结实，课文前面也说了胡子会越长越长。”教师顺势点评，强化“预测要有文本依据”的认知。第二类是“判断预测合理性”，给出“胡子突然凭空消失”“胡子用来当跳绳”等不同预测，请学生结合童话的文体特点判断是否合理并说明理由。通过辨析，学生能更清晰地把握预测的基本原则，为后续运用打好基础。

通过程序性知识转化训练，可以突破运用难点。该阶段的训练目标是让学生掌握阅读策略的运用步骤与方法，实现从“知道”到“会用”的转化。训练形式以分步练习、模仿练习为主，注重步骤的细化与反馈。核心是细化步骤、分步练习、即时反馈，让学生逐步掌握策略的操作方法。例如，在四年级上册第二单元“提问”策略课文《一个豆荚里的五粒豆》教学中，教师可分三步展开训练：

第一步，明确提问的角度。教师先示范从“内容、写法、启示”三个维度提问，比如针对课文内容提“五粒豆分别去了哪里”，针对写法提“作者为什么要写前四粒豆的经历”，针对启示提“从第五粒豆的故事里能得到什么启发”，帮学生建立提问的基本框架。

第二步，进行分步模仿练习。先针对课文第 1—5 自然段练习提问，学生最初多停留在“豆荚里有几粒豆”这类浅层次内容问题，教师可逐一进行点评引导，帮助学生拓展提问角度；再针对五粒豆的不同结局部分练习提问，逐步熟练掌握多角度提问的方法。

第三步，进行综合运用练习。引导学生通读全文后，自主提出 3—5 个不同维度的问题，并尝试按类别整理。启发学生在思考后提出“为什么小女孩看到豌豆开花就觉得自己会好起来”“题目是‘一个豆荚里的五粒豆’，为什么重点写第五粒” 等有思考价值的问题。整个过程中教师的即时反馈，能帮助学生快速修正偏差，掌握策略的操作要领。

（三）强化元认知指导，落实策略性知识教学

策略性知识的核心是元认知能力，强化元认知指导是落实策略性知识教学的关键。教师需在教学中融入元认知训练，引导学生形成自主监控、评估与调整的意识与能力，实现策略性知识的有效习得。

教师可将元认知计划、监控的环节融入阅读教学的全过程，用固定的问题链引导学生养成思考习惯。

以《颐和园》一课中“找关键句”策略教学为例：阅读前，出示任务“快速找出描写长廊特点的关键句”，引导学生思考：“要完成这个任务，用‘找中心句’的方法和逐句读的方法，哪个更高效？为什么？”帮助学生建立“阅读目标—策略选择”的关联，培养计划意识。阅读中，穿插提示语：“你现在用的方法能帮你快速找到关键句吗？有没有需要调整的地方？”强化过程监控。阅读后，追问：“你用了什么方法？找出来的句子符合要求吗？”引导学生学会评估策略运用的效果。通过流程化提问，让学生逐步形成自主思考的习惯，而不是始终依赖教师指令。

其次，教师应该教授元认知方法，提升学生的自主调控能力。可以给学生提供具体的元认知调控方法，并用学习工具固化下来，让学生有章可循。

以《小狗学叫》预测策略教学为例，教师需重点落实“预测—验证—调整”的元认知循环。可以先示范完整过程：“一开始我预测小狗最后会学会汪汪叫，但读到它先后跟鸡、杜鹃学叫都遇到了麻烦，我发现故事一直在讲‘学叫的挫折’，所以我调整预测：小狗可能不会学会传统的狗叫，而是找到适合自己的生存方式。”

随后给学生发放“预测反思卡”，设置四个栏目：“我的预测、预测依据、原文验证、调整思路”，让学生边读边填写。比如有学生在反思卡中写道：“我一开始预测小狗会被农夫带回家看门，不用学叫了；读到结尾小狗遇到了同类，我发现之前忽略了‘小狗学叫’的核心目标，所以调整为：小狗跟着同类学会了真正的狗叫。”借助可视化的学习单工具，学生能清晰地看到自己的思考过程，逐步掌握自主调整的方法。

教学中还可安排同桌互查、全班分享反思过程的环节，让学生在交流中互相借鉴，强化元认知能力。

结语

本文从知识分类学习论视角出发，对小学语文阅读策略单元的教学实践展开了系统探索，提出了精准定位知识类型、构建三阶梯式训练体系、强化元认知落地指导的优化路径。本文跳出了“就策略教策略”的经验式教学框架，以知识分类的理论视角厘清了阅读策略单元的教学逻辑，构建了“理解—运用—迁移—调控”的完整教学链条，为一线教师提供了可复制、可落地的实践范式。

参考文献

[1] 吴江 . 基于群文阅读的小学语文单元整体教学策略研究 [J]. 考试周刊 ,2025(45):36-39.

[2] 张媛 . 大单元教学理念下小学语文阅读课堂创新策略研究 [J]. 考试周刊 ,2025(45):40-43.

课题项目：本文系天津市教育科学学会 2024 年度规划一般课题《知识分类学习论视角下阅读策略单元教学实践研究》，编号为 JK145241133B。

（作者单位：天津外国语大学附属滨海外国语学校）

大概念下小学语文大单元阅读教学策略

◎马珊珊

【摘要】涵盖大概念因素的大单元阅读教学是一种与新课程标准要求相一致的、与统编小学语文教科书的编排特点相适应的、指向语文学科核心素养的教学形态。本文分析了小学语文大单元阅读教学在设计理念、目标定位、内容组织等方面的现存问题，阐释构建大概念开展大单元阅读教学对更新教师教学设计观念、注重深度阅读学习、调动学生经验的价值，进而提出依托大概念统整大单元阅读教学内容、确定大单元阅读教学目标、组织大单元阅读教学活动、开展大单元阅读教学评价的策略体系，旨在为整体优化小学语文阅读教学提供参考。

【关键词】小学语文　大概念　大单元阅读教学

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》倡导课程内容结构化，在真实的语言实践中培育学生的核心素养。大概念作为统摄学科知识的上位观念，是课程内容结构化的组织中枢。大单元以目标、任务、活动、评价等连缀成学习整体，是大概念贯通课堂的有效组织形态。统编小学语文教材以人文主题与语文要素双线组元，单元内精读、略读与课外阅读各司其职，为大概念统领下的整体化阅读学习提供现实基础，推动学生知识的自主构建与素养的整体涵育。文章旨在探讨大概念下小学语文大单元阅读教学的有效策略。

一、小学语文大单元阅读教学现存问题分析

（一）大单元阅读教学设计理念混沌

大单元阅读教学进入小学语文课堂的速度快于教师消化其内涵的速度。部分教师将大单元简单理解为增加课文数量，整体设计仍停留于课文排序。还有教师将教材自然单元与作为学习单位的大单元混同，默认按顺序讲完一个单元即完成了整体教学。这些误读指向同一症结：教师尚未厘清大单元作为学习单位与教材单元作为内容单位之间的差别。理念模糊导致教学缺乏整体设计，课文之间联系不足，学生难以形成系统认识。

（二）大单元阅读教学目标拘泥于知识技能

目标是单元教学的起点，小学语文大单元的目标编制中却常见知识技能条目的简单罗列。部分教师将语文要素直接誊写为单元目标，识记生字与概括段意之类的要求逐课重复出现，单元目标成为课时目标的加法叠合，缺少高于单篇的上位表述。如此定位的目标描述的是学生记住了什么，回避了学生读法上的进阶。同时，目标定位偏低还牵动评价定位同步走低，单元检测围绕内容记忆命题，阅读中的思维品质与审美体验长期游离在目标视野之外，素养要求在目标环节即已失落。

（三）大单元阅读教学内容结构化不足

现实课堂的内容组织仍缺乏应有的结构化。部分教师采取平均用力的线性推进方式，精读课文与略读课文承担同样的教学任务，教材内含的示范与迁移分工难以在课堂上显现。单元内多篇课文的组合缺少贯穿性线索，选文之间的互文呼应与方法承接少有人梳理，课外阅读材料的引入更显随意，与课内学习各行其道。学生面对的仍是篇目清单，多篇联读的整体效益难以发挥。

二、构建大概念开展小学语文大单元阅读教学的价值

（一）更新教师教学设计观念，落实学生语文素养的培育

大概念指居于学科中心位置，超越具体的事实与技能，能够将零散知识联结为整体理解的概念性观念 [1]。威金斯与麦克泰格在《追求理解的教学设计》中将其列为课程设计的优先事项，并给出逆向设计的操作程序：

先明确学生应达成的持久理解，再确定检验理解的证据，之后安排学习活动。引入大概念后，教师的设计思维由安排内容转向规划理解，教材处理与活动编排均服务于理解目标，教学设计由课文串讲转向整体学习方案。教学观念的更新可推动学生语文核心素养的整体培育：文化自信、语言运用、思维能力、审美创造等各维度在统一的理解目标之下协同推进，课程标准中的育人愿景具体化为单元里看得见的学习预期。

（二）注重深度阅读学习，提升学生的语文阅读能力

深度阅读要求学生在多文本之间展开比较与整合，并对所读内容作出评判，其思维含量远高于单纯的信息提取。小学生的思维正处于从具体形象向抽象逻辑过渡的阶段，面对一篇篇孤立的课文，他们难以自行归纳出普遍适用的读法，大概念在此充当思维的聚合点，将多篇文本纳入同一个问题视野。布鲁纳主张对学科基本结构的学习最有利于迁移，概念统领下的联读正契合该主张：学生在多文本的相互印证中辨认方法的共同之处，阅读意识由零散趋于系统；比较、推断与评价等思维活动有了施展空间；带着预期开卷，读中对照，掩卷回顾、如此习惯在持续的单元学习中逐渐养成。阅读的意识，思维、方法与习惯四个层面彼此咬合，协同发展。

（三）调动学生经验，促进语文知识的自主构建与实践运用

小学生走进课堂时已经积累了为数不少的生活体验与语言材料，识字，诵读，观察所得散落各处，等待一条线索将其串联。奥苏伯尔的有意义学习理论认为，新知识同学习者已有观念建立起实质性联系，有意义的学习由此发生。大概念多以概念性问题的形式呈现，问题源自儿童熟悉的生活情境，本身具有唤起旧经验的力量。学生调用既有体验去理解文本，又在文本阅读中反观自身生活，语文知识的意义在双向对照中由学生自主生成；概念性理解超越具体篇目，学生将课内形成的读法迁移到课外书籍与日常表达之中，将知识转化为应对真实语言任务的实际行动，自主学习的信心也在一次次成功的实践体验里持续增强。

三、大概念下小学语文大单元阅读教学策略

（一）提炼大概念，统整大单元阅读教学内容

提炼指从具体课文与语文要素中向上归纳出统摄全单元的概念性理解，其表述为一个完整的判断，效力延伸至单元之外[2]。教师先研读课程标准中相应学段的阅读要求，再梳理单元导语，选文与课后练习的共同指向，在人文主题与语文要素两条线索的交汇处确定上位观念。在此之上展开统整：以概念为轴心审视每篇课文的功能定位，精读篇目负责示范，略读篇目留给学生独立尝试，视单元实际引入课外文本填平理解链条的缺口，删减与主线关联松散的材料，单元内容围绕同一理解聚拢成形。

例如，教学部编版六年级上册第二单元时，教师研读第三学段课程标准阅读要求，比对单元双线：人文主题为“重温革命岁月，把历史的声音留在心里”，语文要素则包括“了解文章是怎样点面结合写场面的”“尝试运用点面结合的写法记一次活动”。二者在场面处交汇，历史的声音留存于一个个场面之中，场面的感染力源自点与面的配合。据此，凝练单元大概念：点面结合传情达意。以此统整内容：五篇课文按事件先后连成革命历程的缩影，长征、抗日、解放战争、开国、抗美援朝一线贯穿，单元自成一部微型史册。《开国大典》全景层次最富，《狼牙山五壮士》点面交替最密，列为精读双核；《七律·长征》以极简之面收摄两年征程，提供诗歌变式；两篇略读课文以点为主，留作自主运用。全程九课时：整体感知一课时，精读探究四课时，联读拓展两课时，表达展评两课时，课外观影与拓展阅读穿插推进。教师于单元开端处规划习作“多彩的活动”与朗读展演任务，学生自始知晓所学将在何处接受检验。

（二）紧扣大概念，确定大单元阅读教学目标

单元目标要回答的问题是学生学完之后在理解与能力上会发生何种变化。概念统领下的目标编制以持久理解为最高层级，语言实践行为充当其外显形式。教师将上位观念转译为单元统领性目标，表述中同时写明学生经历的阅读行为与形成的思维方向；随后向下分解课时目标，逐课认领其中的某个侧面，上下位之间保持逻辑一致。定位目标还需对照学情，参照本学段学生已有的阅读起点确定进阶幅度，难度落在最近发展区之内，目标既高于单篇教学的常规要求，又处于小学生经过努力能够企及的范围。

例如，六年级上册第二单元的目标编制从学情起点出发：四年级时学生学过如何将一件事情写清楚，五年级时学生体会过场景与细节中蕴含的感情，本单元的进阶方向在于看懂情感如何借点面安排传达出来，并运用于自己的表达。单元统领性目标据此确立：学生在单元通览与多篇比读中发现点面结合传情达意的规律，说清作者详写哪些人物、铺写怎样场景的用意，在记录亲历的活动时自觉安排点与面。统领目标向素养四维展开。语言运用层面，有感情地朗读课文，积累描写宏大场景与人物动作神态的词句，练习将整体气氛与个体表现写具体。思维能力层面，比较五篇课文场面写法的异同，推想作者详写马宝玉、邱少云等普通战士的理由，并从文中列出依据。审美创造层面，品味全景铺陈的气势与个体特写的动人之处，体会同一场面详略取舍不同带来的效果差异。文化自信层面，随课文走进长征、抗战、开国、抗美援朝等历史现场，敬仰革命先辈，愿意向他人讲述革命故事。

（三）探究大概念，组织大单元阅读教学活动

概念性理解在学生的亲历中形成，探究的要义是学生将上位观念视作有待检验的问题，用自己的阅读实践去考察它的适用范围。小学生以活动为主要学习方式，动手操作与开口表达比静听讲解更契合其年龄特点。教师将单元理解转化为驱动性问题，串联各篇课文学习任务，引导学生在精读、略读与拓展阅读中不断修正理解。活动形式兼顾个体默读静思与小组合作交流，学生以口头语言阐释所悟，教师依据课堂即时生成并调整后续安排。

例如，六年级上册第二单元的学习正值国庆前夕，教师在班上组织重温革命岁月纪念活动的朗读展演活动，学生以历史声音传播者的身份，历经研读、编选、排演与讲述，将单元学习全程置于该情境之中。

第一阶段是“整体感知”。教师安排学生在课前观看开国大典彩色修复影像并通读五篇课文。课上小组合作绘制单元历史长卷，将五篇课文标注在从长征到抗美援朝的时间轴上，再各自圈出最受震撼的场面，写下对场面写法的初始猜想，存入个人阅读手册。通览先于细读，整体观照的阅读意识由此起步。

第二阶段精读探究，围绕大概念展开三层研读。一读理层次，梳理开国大典自入场、典礼、阅兵至游行的全景推进，辨认各环节中群体描写的铺排方式。二读品笔法，将阅兵段落与狼牙山顶峰段落改编为镜头脚本，远景对应面、特写对应点，文字与镜头的转译中，两种笔墨的配合规律自行显现。三读悟情意，聚焦五更天摸黑赶路的农民、抡圆胳膊掷弹的宋学义等身影，讨论作者详写这些普通个体的用意，体会诗中寄寓的深情。《七律·长征》随后以诗证文，五十六字收尽万水千山，学生领略以面传神的另一种笔力。每课结束后，学生回顾手册中的猜想并加修订，批注、列表、比读等方法在反复运用中日渐纯熟。

第三阶段是联读拓展。学生独立阅读两篇略读课文，运用精读所得辨析以点为主的写法。课外续读《丰碑》《谁是最可爱的人》节选，观看电影《长征》片段，完成跨文本点面配置比较表。阅读交流课上，各组依表格内容阐述新见，手册中的理解第三次修订成稿。在此基础上，学生从亲历的校园活动中取材完成习作，自主安排整体场景与人物特写，并结合口语交际训练撰写展演讲述词，语文素养在读、思、比、写的连贯单元阅读进程中协同生长。

（四）深化大概念教学，开展大单元阅读教学评价

评价与教学同源同向属于大单元设计的内在要求，检测环节赋予评价再学习的功能，深化理解的同时推动学习继续深入。教师围绕上位理解设计表现性任务，学生在陌生文本或真实语言情境中运用单元所学，迁移质量直接反映概念掌握的深浅[3]。证据收集贯穿单元全程，课堂发言，阅读记录与成果作品均纳入观察范围；学生参照事先公开的评价标准开展自评与互评，在对照中察觉自身认识的疏漏并加以完善。教师汇总各方信息回溯教学安排，据以改进后续单元设计，教、学、评在循环往复中彼此校准。

例如，六年级上册第二单元阅读手册呈现学生对大概念理解的进阶轨迹，历史长卷、镜头脚本与跨文本比较表等留存思维过程，习作两稿与讲述词检验迁移质量。习作动笔之前，师生围绕点面结合传情达意共同制订评价量表，维度对应场景层次的完整、人物特写的神采、情意传达的真切，写作方向自始清晰。互评与自评结合评价量表开展，两稿对比修改，促进点面结合写法的不断完善。展演当日，教师邀请其他班级教师与学生旁听，通过听众的反馈检验学生对大概念的阐释效果。

结语

大概念为小学语文大单元阅读教学确立统领全程的理解轴心，教学内容围绕它聚拢成序，单元目标依托它指向素养，学习活动跟随它层层推进，评价则伴随它贯穿始终。小学生在结构严整的单元学习中读出方法、读出思考，阅读的意识、能力与习惯一同生长。

参考文献

[1] 李晶晶 . 小学语文大单元阅读教学有效实施策略 [J]. 好作文 ,2025(23):59-60.

[2] 于明丽 . 小学语文大单元教学与群文阅读的整合研究 [J]. 甘肃教育研究 ,2025(21):61-63.

[3] 王慧妍 . 小学语文大单元主题式阅读教学的优化策略 [J]. 小学生（中旬刊）,2025(9):121-123.

（作者单位：江苏省南京市江北新区浦口外国语学校）

小学英语阅读教学中语言综合能力培养路径研究

◎栾志伟

【摘要】小学英语阅读教学是培养学生语言综合能力的重要场域，然而当前教学实践中普遍存在目标定位偏窄、教学方式单一、问题设计浅表等问题，导致语言综合能力培养严重缺位。本文立足《义务教育英语课程标准（2022年版）》的核心素养导向，从语言综合能力的内涵界定与培养意义出发，系统梳理当前阅读教学中存在的问题，并提出三条具体培养路径：以语境创设激活语言运用意识，以问题链驱动深化阅读理解与思维品质，以读写联动拓展语言综合输出能力，三条路径协同推进，旨在为小学英语阅读教学改革提供可操作的实践参考。

【关键词】小学英语　阅读教学　语言综合能力　多模态　教学路径

语言综合能力的培养是基础教育阶段英语课程的核心目标之一。《义务教育英语课程标准（2022年版）》表明，英语教育要着重培养学生语言技能、文化认知、思维素养和学习效能，以促进学生全面发展。然而在小学英语阅读教学实践里，多数教师还是以词汇和语法训练为中心，把阅读课窄化成语言知识灌输环节，忽略了阅读教学在强化语言实际应用方面的重要作用。这种偏重知识传授却忽视能力应用的教学模式，导致学生在真实语言环境中出现显著能力差距，即他们可能掌握丰富词汇量，但无法将所学知识有效运用于理解与表达。因此，深入探究小学英语阅读教学中语言综合能力的培养方法，具有深远的理论意义和重要的实践价值。

一、小学英语阅读教学中语言综合能力概述与培养的意义

语言综合能力是指英语学习者在真实交际场景里，综合运用语言知识、技能和思维品质来进行有效理解与表达的整体能力，其核心要点在于语言运用的整合性与情境适应性。在小学英语阅读教学当中，这种能力并非听、说、读、写技能的简单相加，而是以阅读为核心把语音感知、词汇理解、语篇解读、口头表达和书面输出有机结合的能力体系。培养该能力的重要性主要体现在，落实《义务教育英语课程标准（2022年版）》的核心素养要求，将语言能力、思维品质、文化意识和学习能力融入阅读教学，搭建语言知识学习与技能运用之间的桥梁，让阅读成为整合听说读写的综合语言实践活动，抓住小学语言学习关键期系统夯实学生语言基础，培养其自主运用语言的意识和深度思考能力，为中学阶段英语学习的持续进步奠定坚实基础[1]。

二、当前小学英语阅读教学中语言综合能力培养存在的问题

（一）教学目标定位偏窄，语言综合能力培养方向失焦

部分小学英语教师设计阅读教学目标时，常常过分强调单词记忆和语法规则理解，把课程重点简单归结为理解文章内容和掌握生词，却对听和说技能培养、书面表达拓展以及思维能力塑造重视不足。这种目标设定偏差主要源于教师对语言运用能力本质认识不够，以及受以知识点掌握程度评判教学效果的传统观念束缚，目标的窄化直接导致教学设计缺乏整体性视野，阅读文本的教学潜能被大幅压缩，原本兼具语言输入与综合输出功能的阅读课沦为单向的语言知识传授课[2]。学生在此类目标导向下习得的语言呈碎片化状态，既难以在口头交际中灵活调用，亦无法形成基于语篇理解的深层表达能力，语言综合能力的培养方向因此严重失焦，制约了学生语言素养的整体发展。

（二）阅读教学方式单一，听说读写协同训练严重缺失

小学英语阅读课一般采用“教师主导讲解、围绕文本提问”这种单一方法，教学活动主要集中在对文章逐句分析以及词汇解释方面，很少把听力、口语和写作能力融入阅读教学当中。虽然有些教师安排了朗读或者跟读活动，但仅停留在发音的机械模仿阶段，没能有效转化成实际语言交流的练习机会，写作拓展练习大多以单词抄写和填空形式开展，和阅读材料之间缺少有意义的内在联系[3]。这种相互脱节的教学模式让听说读写各项技能在课堂上各自为政，难以产生相互促进、共同提升的协同作用。长此以往，学生的语言发展结构出现失衡现象，阅读理解只停留在表面信息获取层面，口头表达和书面创作缺乏文本基础，语言综合应用能力的培养因方法单一陷入系统性困境。

（三）课堂问题层次浅表，学生思维品质发展受到抑制

问题设计是阅读教学中推动学生深度理解、激活高阶思维的核心手段，然而当前小学英语阅读课堂中，教师所提问题大量集中于事实性信息的提取与重复，诸如“What is the story about？”“Who are the characters？”一类指向记忆与复述的封闭性问题占据主导地位，相比之下需要运用推断、分析、评价等高阶认知能力的开放性问题明显不足，造成这种情况的原因一方面是教师对布鲁姆认知目标分类理论的理解和应用不够深入，另一方面也是受限于课堂时间紧张以及追求统一高效的教学节奏使得问题设计趋于保守，当课堂问题长期停留在浅层次，学生会逐渐养成被动接收信息的阅读习惯，既缺乏对文本意义的主动探索也缺少批判性思考，导致推断、逻辑分析和创造性表达等能力得不到有效锻炼，思维发展由此受到课堂问题层次的限制，难以培养真正的深度阅读能力[4]。

三、小学英语阅读教学中语言综合能力的培养路径

（一）以语境创设为基础：在真实情境中激活语言运用意识

语境创设是小学英语阅读教学中激活学生语言运用意识的根本前提。通过构建真实情境能够把语言知识从抽象符号转化成有实际交际意义的工具，让学生在具体的语言环境里自然运用听说读写等各项技能，教师要围绕阅读文本的主题结合图片音频角色扮演和生活场景再现等多种方式，将课堂情境和学生的生活经验进行有效衔接，语境创设应该涵盖导入、理解和输出三个环节，形成“情境引入—情境推进—情境迁移”的完整链条，以确保语言综合能力在真实语境中得到持续激活与强化[5]。

在学段实施层面，不同年级段的语境创设应体现差异化侧重。低年级段（1—2年级）学生主要靠直观感受来学习，语境设计要结合实物、图片、动作演示和儿歌节奏，构建具象化且趣味化的语言环境，主要目标是帮学生感知语音并自然掌握核心词汇；中年级段（3—4年级）学生已初步具备篇章意识，可运用图文结合、角色扮演和生活场景再现等方法创设半真实情境，引导学生从中提取信息并进行简单表达，以此平衡听力阅读输入与口头表达输出；高年级段（5—6年级）学生抽象思维能力逐渐增强，语境设计可延伸到真实交际场景，通过设计任务型活动、话题讨论和跨文化对比等形式，促使学生在较复杂的情境中实现语言的灵活运用和意义建构。

以译林版四年级上册Unit 2 My day Story time板块为例。在导入阶段，教师展示Lead-in系列图片，并提问“What time is it?”“What is he doing?”等有关问题，引导学生在图文情境中感知核心句型；阅读理解阶段，以六幅情境图为支架追问“What does Wang Bing do at seven twenty?”“What does he say to his mum?”驱动学生提取信息、理解交际意图；输出阶段，设置角色扮演任务“Imagine you are Wang Bing, talk about your day”，并结合“Draw and write”将口语输出延伸至书面表达，完成“绘制时间、写出活动”的综合语言运用任务。

（二）以问题链驱动为核心：在梯度追问中深化阅读理解与思维品质

问题链驱动是推动学生超越浅层信息提取、走向深度阅读理解的核心教学手段。按照布鲁姆认知目标分类体系，问题设计要遵循从低阶到高阶的递进逻辑，即从考查基础记忆与理解的事实性问题开始，过渡到要求分析与应用的推断性问题，最终提升至涉及评判与创造的思辨性问题，这三种类型的问题相互衔接形成完整思维发展路径，教师要以文本的核心内容为中心，围绕人物情节及主题精心构建问题序列，助力学生在逐步深入的探究中实现从简单获取信息到主动建构意义、从表层理解语言到展开批判性思考的认知跨越，以此全面提升语言素养和思维能力。

在学段实施层面，问题链的阶梯式设计要依据不同学段学生的认知能力来进行优化，低年级段（1—2年级）主要采用事实型提问，问题表述得简洁又明了，重点培养学生获取基础信息的习惯；中年级段（3—4年级）在事实提问基础上增加推理类问题，通过追问方式引导学生关注文本细节和内在逻辑，初步发展学生的分析能力；高年级段（5—6年级）应提升批判性与评价类问题的比重，

围绕核心主题设计开放性任务，推动学生把语言实践与思辨能力有机结合起来，最终形成具有个人见解且条理清晰的表述能力。

以译林版四年级上册 Unit 4 I like sport Story time 板块为例。事实性问题层面，教师提问“What sport does Mike like?”“What about Liu Tao?”引导学生直接提取信息；推断性问题层面，追问“Do you think Liu Tao agrees with him? What makes you think so?”促使学生结合文本细节与语境逻辑作出合理推断；评价性问题层面，进一步追问“Which sport do you think is better for your health? Can you give your reasons?”，驱动学生将语言运用与逻辑推理相结合，形成批判性表达。三类问题梯次推进，思维品质与语言综合能力在追问中得到协同强化。

（三）以读写联动为延伸：在多模态任务中拓展语言综合输出能力

阅读和写作的有机结合是连接语言输入输出的关键纽带，多模态任务的融入为这一转化打造多样化实践平台。在阅读教学实践里教师要以原文为基础，借助图像声音图表思维导图等多维素材，科学规划读中带写且写中强读的一体化活动，让学生把阅读中获取的语言知识句式框架以及文章脉络，转化成能够灵活应用的语言输出技能。任务设计应遵循从模仿到创新的递进逻辑，通过填写表格和图文转换等辅助性任务，逐步过渡到续编故事创作对话等自由式任务，引导学生在多感官场景中综合运用语言。

在教学实施阶段设计读写联动任务要贯彻从指导到独立、从模仿到创造的学段发展脉络，低年级段（1—2 年级）的读写联动侧重“图文对应”“看图补词”等基础形式，写作篇幅短小其核心目标是搭建阅读与书写间初步关联；中年级（3—4 年级）可构建“图表填充，句式仿写，段落写作”的阶梯式任务序列，利用文本语言范例辅助学生实现从输入到输出的转化，读写结合的篇章意识开始萌芽；高年级段（5—6 年级）应向自主创作深化，指导学生在把握文本主旨与框架基础上独立完成续写、改写、读后感等多样化写作任务并借助多模态表达方式促进语言综合运用能力全面提升。

以译林版四年级上册 Unit 3 My week Story time 板块为例，该板块围绕 Yang Ling 的每周课程安排展开，语言功能聚焦于星期表达与活动描述。阅读理解后，教师首先引导学生依据文本信息填写“Yang Ling’s weekly plan”结构图表，完成图文信息的转换与重组；继而设置模仿写作任务“Write about your own week”，要求学生以“On Monday, I... On Tuesday, I...”为句式框架，参照文本语篇结构书写个人周计划，学生作业示例如“On Monday, I have English and PE. I like Monday because I love running. On Wednesday, I have music. It’s my favourite day！”句式运用规范，内容呈现出一定的个性化表达；在此基础上，进一步布置“Make a weekly plan poster and share with your partner”的多模态展示任务，将书面写作延伸至口头汇报，学生制作周计划海报并向同伴口头介绍，实现了“读文本—写段落—说计划”的完整语言综合运用链条，读、写、说三项技能在任务链条中有机贯通，语言综合输出能力得到系统拓展。

结语

小学英语阅读教学中语言综合能力的培养，是一项需要系统谋划、整体推进的教学工程。本文立足《义务教育英语课程标准（2022 年版）》核心素养导向，针对当前阅读教学中目标定位偏窄、方式单一、问题浅表等现实困境，提出语境创设、问题链驱动与读写联动三条培养路径，三者以阅读文本为共同依托，分别从情境激活、思维深化与输出拓展三个维度相互渗透、动态融合，构成语言综合能力培养的完整实践闭环。

本文尝试在以下两个层面形成推进：理论层面构建了语言知识、语言技能与思维品质三维一体的整合性框架；实践层面引入学段分层实施视角，针对低、中、高三个年级段提出差异化应用路径，并以课堂实例呈现学生真实回答与作业示例，使路径设计兼具适用性与落地性。

本文案例选取集中于译林版教材，实证数据尚待丰富。未来研究可进一步开展跨版本课堂实证研究，并结合数字技术探索智能化语境创设路径，从而推动小学英语阅读教学质量的持续整体提升。阅

参考文献

[1] 曹金玉 . 认知发展理论下小学英语“字母—词汇—语篇”三阶阅读能力培养路径 [J]. 华夏教师 ,2025(33):51-53.

[2] 陈莉萍 . 指向高阶思维能力培养的小学英语阅读教学 [J]. 亚太教育 ,2024(22):155-158.

[3] 张艺文 . 基于高阶思维能力培养的小学英语阅读教学实践研究 [J]. 海外英语 ,2022(19):188-190.

[4] 顾冠男 , 武琳蕴 , 夏志凤等 . 基于思维导图的小学英语自主阅读能力培养策略 [J]. 开封文化艺术职业学院学报 ,2020,40(11):193-194.

[5] 曾慧红 . 基于核心素养背景下小学英语阅读能力的培养策略研究 [J]. 科学咨询（科技・管理）,2020(32):287-288.

（作者单位：江苏省扬州市邗江区实验学校）

英语学习活动观在小学英语高年级阅读教学中的实践路径

◎金　燕

【摘要】本文以英语学习活动观为理论框架，设计层级递进的教学路径，通过语篇载体实现知识结构化，借助深度文本解析促进能力内化，最终超越语言表层实现素养生成。在这一教学实践过程中，知识构建、能力发展与素养提升实现有机整合，形成“知识—能力—素养”的螺旋转化机制，期待通过本文的分析，能够以系统化策略将学科核心素养的育人目标转化为可操作的教学实践，把核心素养落到实处。

【关键词】英语学习活动观　小学高年级阅读教学　知识—能力—素养　教学策略

英语学习活动观是当代外语教育领域的重要教学理念，强调以主题意义为引领，以语篇为基本载体，通过一系列具有内在逻辑关联的学习活动，促进学生语言能力与认知素养的协同发展。在这一过程中，语言知识的学习与语言技能的运用被有机整合，学生不仅掌握词汇、语法等语言形式，更在真实语境中发展听、说、读、看、写等综合技能。同时，该活动注重在发展学生多元思维能力和跨文化意识的基础上，引导其将所学知识、技能与态度融入个人认知体系与行为模式，从而达成“知行合一”的育人目标，推动学生在认知、情感、态度与价值观等维度的整体发展，最终实现全人教育的根本宗旨。然而，在当前小学英语高年级阅读教学中存在着一些痛点，例如阅读教学浅表化，学生思维能力培养不足；阅读策略指导不足，学生不会读；阅读材料匮乏，学生语料输入不足等。

本文结合课堂实践案例，基于英语学习活动观展开论述，探究在小学英语高年级阅读教学中如何培养学生的阅读素养。

一、解构语篇，获取与建构知识

（一）感知与注意：初探文本，激活已知感知信息

《课标》强调：教师通过感知与注意活动创设主题情境，激活学生已有知识经验，铺垫必要的语言和文化背景知识，明确要解决的问题，使学生在已有知识经验和学习主题之间建立关联，发现认知差距，形成学习期待[1]。感知与注意是理解知识、构建知识体系的基础，它强调了教师应作为学生认知过程的“领航者”，通过精心设计的感知输入和注意引导，为学生搭建从已知到未知的“脚手架”。

例如，译林版六上 Unit6 Keep our city clean 的 Story time 主要讲李老师在课上通过一组老照片和学生们分析城市污染的原因，接着让学生展开讨论，思考并给出解决对策。教师通过播放环境日宣传片，让学生直观感知中国之美，并形成“beautiful”的初步印象。然后，以自由谈论激活学生关于美丽的已知表达，顺势关联“美丽中国”与“干净中国”的内在联系，自然揭示本课主题 keep our city clean，明确主题意义。

根据学生的年龄特点和认知特点，教师以直观的视频进行导入，让学生初步感知本课主题，形成认知期待。接着，以问题链的形式唤醒学生旧知并进行复习，为后续的语言输出做好铺垫。

（二）获取与梳理：梳理文本，提取归纳关键信息

教师通过获取与梳理活动，引导学生学习和运用语言知识、语言技能，从语篇中获得与主题相关的文化知识，建立信息间的关联，形成新的知识结构，感知并理解语言所表达的意义。对文本进行深度的结构化梳理既是语言范式的学习，也是逻辑思维能力的培养，更是发展学习能力的契机[2]。获取与梳理文本是内化知识的关键步骤。

以译林版六年级上册 Unit 4 Then and now 的 Story time 为例，通过对比 Mike 一家人过去与现在的生活，运用一般过去时与一般现在时展开叙述，展现了他们不同的生活方式。首先，教师让学生听录音找出四个人物和对应的时间；然后，快速浏览全文，完成信息匹配，引导学生梳理出时间轴（见图 1）。

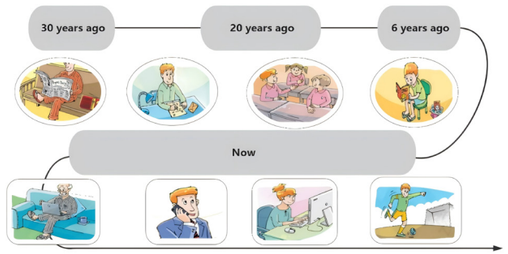


图1　时间轴

六年级学生正处于由形象思维逐步向抽象思维转化的关键期。听力练习能锻炼学生抓取关键信息的能力，有助于提高注意力和信息筛选能力。通过浏览全文进行配对，可以让学生通过整体阅读理解文章脉络，并通过快速阅读训练学生整合信息的能力，最后引导学生梳理出时间轴，将原本零散的时间按顺序排列，可以让学生更加直观地理解核心主题。

（三）概括与整合：整合文本，构建新的知识结构

概括与整合是指学生在理解语篇内容的基础上，通过提炼关键信息等，将原本分散的语言知识进行重组，形成结构化的知识体系，让学生从表层信息走向深层理解，从而促进其语言能力、思维品质和学习能力的协同发展。

在教学译林版五下Unit7 Chinese festivals的Story time时，教师围绕“春节在何时？人们在做什么以及吃什么？”三个问题展开，采用教师带着学的方式进行学习，然后以小组讨论和自学的方式学习其他三个节日，并完成以下锚图（见图2）。

图2　锚图

锚图类似于思维导图，将文本信息进行梳理概括，提取出关键词或者信息，以图文结合的方式直观呈现，从而帮助学生更好地理解和掌握文本信息。在教学过程中，教师可以借助锚图，采用递进式方式进行教学，由扶到放，逐步实现从引导到放手、从协作学习到自主探究的过渡，指导学生准确捕捉文本主旨与核心信息，进而提升其分析问题与归纳信息的能力。

二、内化语篇，训练与转化能力

（一）描述与阐释：解析文本，揭示思维过程的细节与意义

描述与阐释本质上是一种思维过程。学生在理解语篇内容的基础上，运用语言知识和认知能力，对文本信息、语言现象或文化内涵进行清晰表达和深入分析，让学生从表层理解走向深层思考，提升语言运用能力和思维品质。

在教学译林版六上Unit4 Then and now的Grammar time和Fun time时，教师引入课外绘本进行串联教学，梳理出鱼骨图（见图3），然后让学生根据鱼骨图和同桌说一说自己的变化。

图3　鱼骨图

基于鱼骨图复述语篇不仅能够训练学生的语言运用能力，而且能够培养学生的思维能力，促进学生语言能力和思维品质的共同发展，学生在忠于原文信息的同时还可以拓展思维，添加自己对主题的看法[3]。可以培养分析、推理和表达等高阶思维，为后续的迁移创新类活动做好铺垫。

（二）分析与判断：研判文本，分析论证观点逻辑

分析和判断在小学英语阅读教学中指能识别语篇的关键信息，能对语篇观点做出正确的理解和判断，能领会作者的编写意图，推断作者观点和态度。教师要引导学生不仅要理解表层信息，还要深入挖掘语篇的逻辑关系、隐含意义或文化内涵，帮助学生将静态的语言和文化知识转化为动态的思辨能力和判断力，从而培养学生独立审视信息的能力，实现知识向能力的迁移。

在教学译林版六上Unit7 Protect the Earth的Story time中save energy时，教师让学生听录音完成两道判断题Most of our energy comes from water.和Cars don’t use much energy.通过听录音，引导学生回答Where does most of our energy come from?学生找出答案coal and oil，所以第一题是错的。接着，教师进一步追问Is there much coal or oil on Earth?学生找出文中句子There is not much coal or oil on Earth.然后，让学生继续观察书本上面的图片，找出关键句Cars use a lot of energy，所以判断第二题也是错的。紧接着马上追问：针对这个问题，我们应该怎么做呢？从而引出We should save energy. We should not drive so much，进而揭示本课的文化意涵。

信息提取与分析能力是高效完成听力理解的必备素质。它既能锻炼学生抓取关键信息的能力，又能提升学生对信息的整合与推理能力。

在本环节的学习中，首先，学生需要理解题目，然后根据听力材料判断两者信息是否一致，最后才能得出结论。在此过程中，教师还要引导学生借助文本图像与上下文进行逻辑推断，让学生将对语言知识点的学习融入对语篇的整体理解之中，通过这样环环相扣的提问，教师带领学生从浅层信息迈向深度解读。学生在经历辨析、研判和推论的过程后，不仅夯实了语言基础知识，而且培养了高阶思维，特别是逻辑思维能力与批判性思考能力。

（三）内化与运用：沉浸文本，将知识转化过程用语言表达出来

内化与运用本质上是知识转化的过程。学生通过对知识进行认知加工与整合，逐步将其内化为自身认知结构的一部分，从而实现从外部知识到内部能力的转变。

在译林版六上册Unit 4 Then and now的Grammar time和Fun time的教学中，教师围绕“变化”一词展开，从复习与巩固Mike一家的变化到自身的变化再到周围其他人的变化，最后写一写周围人的变化，并且表达出对他们的爱。整个过程环环相扣，层层递进。

写作是将思维所得的成果进行记录和表达的创造性脑力劳动过程，对培养学生的英语学科核心素养至关重要[4]。通过表达与反思，学生主动建构意义，同时将碎片化的语言知识进行系统性梳理。本堂课教师通过设计层次化、情境化的写作任务，让学生化输入为输出，学以致用，实现语言能力与思维品质协同发展，从而深化对语言知识和主题意义的理解。

三、超越语篇，迁移与升华素养

（一）推理与论证：思辨文本，阐释文本蕴含的深层含义

推理与论证是指学习者基于已有知识，运用分析、归纳与演绎等方法，对学习内容进行深度加工与判断，并能够清晰阐述观点、得出合理结论的能力。

在教学课外拓展阅读材料The Very Hungry Caterpillar时，教师利用毛毛虫因贪吃而引发肚子痛的情节，引导学生自主推断出合理饮食的重要性。该语篇借助简洁明了、层层递进的语言形式，将推理与论证的思辨方式相融合，在学习的过程中，将健康的生活观念自然而然地传递给学生，既无声又无痕。

（二）批判与评价：审视文本，批判评价价值观念

批判与评价是指学习者在语言学习过程中，通过对语言材料、观点或现象进行剖析、反思与价值判断，形成独立见解的认知能力。

在教学译林版五年级下册Unit 1 Cinderella的Story time时，我们不难发现，所有的魔法在午夜12点都消失了，唯独水晶鞋没有消失！那么问题来了，为什么魔法失效后，水晶鞋却没有变回原来的样子呢？部分学生认为：尽管灰姑娘外表衣衫褴褛，但她善良、勇敢，一直都不会因为魔法而改变；也有部分学生认为，水晶鞋是王子找到灰姑娘的关键线索。学生们通过不同的评判视角解析文本，联系自身生活实际阐释其深层寓意，这一过程为后续展开想象与创造类学习活动奠定了认知基础。

（三）想象与创造：超越文本，想象创造全新内容

想象与创造是指学习者在语言学习过程中，通过联想、创新与重构等认知活动，运用语言表达新颖观点、构建独特内容或解决实际问题的能力。

在译林版六年级上册Unit 7 Protect the Earth的Story time学完后，教师结合学生已有生活经验进行拓展，鼓励学生担任环保宣传员，运用课堂所学进行宣讲。在小组讨论与角色扮演中，学生联系自身实际交流观点，协作完成任务，从而更深刻地认识到保护地球的重要性与迫切性。整堂课，不仅帮助学生提升了语言能力，而且通过有效的知识迁移与情境应用，将外显技能转化为综合素养，解决现实问题。

结语

在英语学习活动观的指引下，小学英语阅读教学将知识(Knowledge)、能力(Ability)与素养(Competency)三者融汇，促使学生的学习由浅层认知迈向深层领悟。依托真实语篇情境和任务型驱动，语言知识被转化为解决实际问题的工具；语言能力的发展也不再停留于机械练习，而是与分析和创新等思维活动深度结合，成为高阶思维的基石；核心素养则借助对主题的深入探讨及文化熏陶，在无形中引导学生价值观与人格的塑造。阅

参考文献

[1] 教育部．义务教育英语课程标准（2022年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2022.1:49-50.

[2] 张琦，钟灵滋．基于学科核心素养的小学英语文本解读策略[J]. 英语学习，2019(5):65-68.

[3] 彭菲．初中英语听后复述的教学策略[J]. 中小学英语教学与研究，2021(12):41-44.

[4] 侯燕．指向素养提升的小学英语体验式写作教学实践[J]. 中小学外语教学（小学篇），2021,44(7):54-59.

（作者单位：江苏省常熟市练塘中心小学）

从阅读走向写作：
基于主题语境的小学英语以读促写教学的实践研究

◎程淑媛

【摘要】本文以主题语境为统领，探讨了小学英语以读促写教学的实践价值、现实问题以及实施路径。研究认为，主题语境能够贯通阅读输入与写作输出，促进学生整合词汇、句式、语法及语篇知识，并在信息提取、比较分析、内容组织与表达修订中发展思维品质和学习能力。针对读写任务联系较弱、阅读加工不足、写作支持与评价衔接不够等现象，文章从单元主题统筹、主题语篇组织、语篇研读和写作支持评价等方面构建实践体系，旨在提升小学英语读写教学的整体性与育人实效。

【关键词】主题语境　小学英语　以读促写

为了提高学生的英语写作质量，越来越多的小学英语教师基于阅读与写作的关系，采用以读促写的方式进行写作教学。然而，部分教师将语篇作为以读促写的载体，却忽视了主题语境，导致出现为了写而写的问题，影响了以读促写的效果。《义务教育英语课程标准（2022年版）》提出英语教学需要聚焦人与自我、人与社会和人与自然等三大主题范畴。因此，从阅读走向写作，将主题语境与实际教学相结合，是摆在小学英语教师面前的新思路和新任务[1]。本研究旨在探索基于主题语境的小学英语以读促写实践路径。

一、基于主题语境的小学英语以读促写教学的实践价值

（一）推动学生自主构建英语知识

克拉申输入假说强调易于理解的语言输入对语言习得的重要作用，斯温输出假说强调书面表达对语言注意、检验与调整的促进作用。主题语境将教材语篇、拓展阅读与写作任务统整于同一意义范围，学生围绕熟悉的生活主题积累词汇、句式和语法知识，语言材料逐步转化为表达资源。小学阶段学生抽象概括能力仍处于起步期，形象材料和情境运用更符合其认知特点。阅读活动中，学生通过图片、标题、表格和上下文等方式理解词义，比较句式功能，梳理信息顺序；写作活动中，学生根据表达目的选择词句，调整人称、时态、数量和语序，并在修改中校正拼写、大小写和标点。学生反复经历识别、调用、组合与修正等过程，逐步掌握词句在具体语篇中的运用规律[2]。课程标准强调以主题统领课程内容，以语篇承载语言与文化知识。读写连续推进，促进语言知识贯通，形成有效表达能力。

（二）促进学生核心素养整体培育

课程标准将学习理解、应用实践、迁移创新作为英语学习活动的递进层次，主题语境下以读促写呈现从信息获取到意义表达的学习过程。学生阅读同一主题下的不同语篇时，需要识别人物关系、提取事实、比较观点并安排表达顺序；写作时依据交际对象和目的筛选材料、补充细节并检查衔接。此类活动将理解、分析、比较、推断、评价和创造等过程落实到具体语言任务中，思维品质由文本理解逐步延伸至观点组织。学生在阅读记录、提纲拟定、自评互评和修改完善中优化学习策略，学习能力随任务推进持续发展。主题内容涉及家庭责任、校园交往、节日习俗、环境保护等生活经验，学生通过中外语篇比较理解文化差异，并以英语表达个人态度与行为选择。语言能力贯穿信息理解、口头协商和书面表达全过程，文化意识融入主题判断，思维品质与学习能力相互促进，各方面素养在结构化的读写活动中协同发展。

二、小学英语以读促写教学的现状分析

（一）主题引领欠佳，读写任务联系较弱

小学英语单元通常围绕熟悉的生活经验设置主题，但部分课堂仍将主题视为标签，教学重心停留于词句讲解和完成习题，缺乏对主题语境的深入构建。阅读目标侧重获取文本信息，写作任务则多独立安排，二者在内容选择、表达目的、语言资源和语篇结构等方面缺少关联。小学生英语积累有限，对语境线索和内容复现的依赖性较强。主题下读与写的联系较弱时，学生既难理解词句所承载的交际意义，也难从阅读内容中积累写作所需语言材料。此外，拓展阅读选取较随意，虽增加输入数量，却未围绕同一主题深化意义理解。主题未能统领阅读选择、活动安排和写作成果，学生对单元内英语知识的理解较为零散。

（二）阅读加工不足，语言输入难以转化

部分课堂将阅读加工集中于识记词义、核对答案和复述文本，较少组织学生分析主题信息之间的关系，辨别句式功能，梳理语篇顺序。小学生英语知识多以具体词句形式积累，迁移能力尚处发展阶段，语言输入经过理解、归类、比较和重组，逐步形成书面表达资源。现有教学中，词汇、句法和语法多以分项练习呈现，学生知道词句，却不清楚其适用语境和交际意图。对语篇组织方式的关注也较有限，学生能够回答阅读问题，却难以依据主题筛选信息、安排内容和保持语义连贯。阅读所得停留在识别层面，写作容易依赖范句替换，语言选择缺少准确性与灵活性。

（三）写作支持不够系统，评价作用有限

小学英语写作常需借助图片、词汇表、句型框架和内容提示完成，但部分课堂提供的支持缺少层次，写前准备、写中组织和写后修改之间衔接不足。统一模板面向不同语言基础学生，语言基础较弱者仍难形成完整表达，语言积累较多者又容易停留于固定句式复制。同时，主题语境也未充分进入评价标准，教师评价多集中于拼写、语法和标点，对内容是否围绕主题、信息是否充分、语篇顺序是否清楚、表达是否符合交际目的关注有限。评价多在成稿后完成，学生较少依据标准检查内容选择和语言运用，自评和互评也易流于简单判断。写前支持与写后评价缺少对应，学生难以理解修改缘由，写作经验也难以迁移到同类主题任务中。

三、基于主题语境的小学英语以读促写教学实践路径

（一）以单元主题统筹读写任务，贯通阅读输入与写作输出

单元主题承载语言学习与价值理解的任务，小学英语以读促写需要统筹阅读内容、写作任务与交际目的。教师从教材单元中提炼适合小学生理解和表达的主题意义，再将其落实为阅读关注点、写作内容范围与表达要求。阅读承担信息获取、语言积累和文化理解的任务，口头交流帮助学生整理经验、试用词句，书面表达帮助完成内容重组与个人表达。读写活动沿同一意义主线连续推进，小学生在持续输入与主动输出中联结词汇、短语、句式、语法和语篇知识，并将所学用于完整、连贯的主题表达[3]。

以教科版小学英语五年级下册Module 1 “Seasons” Unit 2 “It’s the middle of winter”单元教学为例，教师在班级英语学习墙设置“同样的月份不同的季节”专题，组织学生担任资料整理员和英文撰稿人，围绕同一月份为何呈现不同季节、季节变化怎样影响衣着活动与节庆生活、怎样写出准确清楚的英文说明等问题开展阅读与写作学习。最终成果为一张中国与另一国家的季节对照页，包含地图位置、季节与月份、天气特点、日常活动、文化信息及英文短文。主题意义体现为理解地理差异、解释生活联系、尊重多样文化，课文阅读、拓展阅读、合作研讨与个人写作均服务同一成果。

课堂上，教师引导学生将教材主图与一月日历对照观察，再结合本地一月生活经验，与Reg的暑假生活进行比较。随后默读课文，将各轮话语写入四类信息栏，分别记录来访原因、季节与月份、天气感受、活动选择，再按人物认识变化重新排列信息，说明Xiaoling和Jiamin怎样理解Reg的暑假。随后，各组依据课文绘制中澳一月生活对照图，并用英语说明月份、季节与活动之间的联系。各组再用两种颜色在月份轴上标出中澳四季区间，核对一月和七月所处季节，形成后续阅读共同参照。交流结束后，班级确定学习墙撰稿任务，学生共同商定学习墙需要呈现国家位置、季节与月份、天气特点、日常活动和文化细节，并回看教材各板块，标明课文、语言练习和项目页分别提供何种材料。小学英语阅读由人物交往中的认知冲突展开，写作目的随交流需要生成。

（二）依据写作需要组织主题语篇，丰富写作内容与语言储备

同一主题下多篇语篇相互补充，能够增加小学生英语语言输入，丰富其对主题内容和文化内涵的认识。阅读材料围绕单元主题和写作需要选择，教材语篇提供基本内容，拓展语篇补充文化信息，材料保持主题一致。词汇、短语、句式及基本语法在不同语境中多次出现，帮助小学生理解语言形式、交际意义与表达目的之间的联系。选材还需结合儿童生活经验、阅读兴趣和认知水平，逐步形成有组织的主题知识与语言储备，为写作提供内容来源和表达选择。

例如，围绕季节对照页所需信息，教师组织四则短

篇阅读。第一则为悉尼儿童一月假期日记，内容涉及炎热天气、海边活动和防晒习惯；第二则由学生课前提交的本地一月观察整理而成，呈现气温、衣着和春节临近时的家庭生活；第三则为多伦多儿童雪天周末日记；第四则为开普敦校园夏日活动通知。每则约五十词，配城市位置图和生活图片，陌生词控制在三处以内，符合小学五年级阅读水平。学生先圈画时间、天气、活动等信息，再通过小组合作补全城市资料。小组将四地信息放入南北半球地图，结合文本比较本地与多伦多在相同季节中呈现的天气和生活差异，区分季节规律与地方特点。随后开展信息取舍讨论，各组选出最能解释季节差异的两条材料和最能体现生活特点的一条材料，并说明保留理由，相邻小组依据原文复核。语言学习随内容理解展开，学生归纳作者说明时间、描述感受、呈现活动和限定文化范围的表达方式，阅读所得逐步转化为个人写作资源。

（三）围绕主题意义研读语篇，融会贯通阅读与写作思维

语篇研读承担输入转化的重要作用，小学英语课堂需要同时关注文本内容、组织方式与语言选择的问题。学生依据主题任务提取信息，运用分类、比较、概括和排序等方法整理人物、事件与观点关系，再从句式功能、段落次序和衔接方式中归纳表达规律。教师结合板书、图示和口头复述等方式呈现信息关系，组织词句转换、句群组合和结构概括，启发学生将所学的词语句法知识用于清晰的表达。小学生在理解内容、分析表达和组织思路的连续活动中培养思维品质，并为写作构建素材规划和语言选择策略。

例如，学生开展语篇重组任务，教师将课文对话打印成多张信息条，小组先按人物交流顺序复原，再按说明短文需要重新排列，比较交谈顺序与说明顺序在表达目的上的差异。随后，各组从四则拓展材料中选取两地信息，将位置与月份、季节与天气、天气与生活、生活与文化依次连接，并在每处联系旁标注原文依据。相邻小组交换成果，从读者理解和资料来源两个角度提出修改建议。班级比较两种开头安排，学生结合读者理解过程说明选择。学生据此形成个人写作提纲，包括介绍对象、解释季节、联系生活和补充文化四部分内容。词句讨论聚焦表达范围，学生比较 people、many people、some families 等主语差异，选择与材料证据相符的表达。分类、比较、推断、重组与评议均落在具体材料处理之中，小学英语思维训练由文本理解进入写作规划。

（四）分阶段提供写作支持并组织评价，培养修订意识与学习调控能力

小学英语写作支持贯穿构思、表达与修订，过程评价同步关注学习进展和表达质量。写前围绕主题内容、交际对象和语篇结构提供词句资源及构思提示，写中安排口头试述、同伴交流和分段修改，写后围绕主题契合度、内容完整性、语言准确性和表达得体度组织自评、互评与教师反馈。支持形式根据学生英语基础和任务难度灵活调整，逐步扩大学生自主选择与修订空间。小学生在计划、表达、审阅与修订中积累方法，逐步具备调用阅读所得、监控写作进程和调整表达的能力。

例如，学生从本地与悉尼、本地与开普敦等城市比较关系中选择一组，先完成资料记录页，写明城市位置、季节与月份、天气特点、日常活动、文化信息及来源页码等。写前采用两人互讲的方式，一人说明、一人记录，再交换角色。初稿控制在六至八句，学生按自身需要选用词语提示、句子开头提示或段落框架提示，能够独立通读后收起提示。互评围绕读者理解与资料准确展开，读者能够辨明比较对象，季节判断具有材料依据，天气与活动关系清楚，文化内容来源明确。教师选取两份匿名初稿组织评议，学生据此补充信息、优化表达。作者再回到课文和拓展材料中核验信息完成修改说明。 终稿配地图和季节图示进入班级英语学习墙。整个写作过程保留信息来源、同伴意见和修改痕迹，呈现学生由阅读走向表达的过程。

结语

主题语境统整单元读写任务，语篇选择、信息研读、表达组织与过程评价相互衔接。阅读所得经由比较、归纳、重组和修订转化为写作资源，词句知识、语篇意识、文化理解与学习方法彼此联系，学生逐步发展积极主动思考和综合运用的能力。

参考文献

[1] 董敏 . 基于主题语境的小学英语词汇教学研究 [J]. 英语教师 ,2025,25(23):55

[2] 施云霞 . 核心素养导向下主题语境在小学英语教学中的应用 [J]. 校园英语 ,2025(48):118-120+57+62.

[3] 李毓秀 , 刘钦兵 . 传统文化融入小学英语主题语境教学的实践策略研究 [J]. 中华活页文选 (传统文化教学与研究),2025(14):88-90.

课题项目：本文系 2025 年度广东省教育科学规划课题“基于主题语境的小学英语以读促写教学的实践研究”（课题编号：2025YQJK0051）研究成果。

（作者单位：广东省广州市从化区流溪小学）

绘本“嵌”进去，素养“长”出来
——小学英语嵌入式阅读的课堂重构

◎贝莉莉

【摘要】核心素养导向下的小学英语教学改革对阅读方式提出深层变革要求。然而，当前课堂普遍存在词汇操练碎片化、绘本阅读与单元目标割裂的教学痛点。本文首先梳理嵌入式阅读的理论溯源与教学价值，继而以外研社版三年级下册 Unit 1“Animal Friends”为载体阐释绘本嵌入式阅读的设计逻辑，最终落实于词汇图式激活、语篇意识培育、跨文化认知拓展和自主阅读策略习得四条素养生长路径的课堂实践，以期为小学英语整合性阅读教学提供可操作的参考。

【关键词】嵌入式阅读　绘本　小学英语　核心素养

《义务教育英语课程标准（2022 年版）》明确提出英语教学要以语篇作为基本单位，以培养学生在真实语境里理解与表达的综合能力。然而，当前小学英语课堂普遍存在以词汇操练和句型替换为主的碎片化教学模式，教材中部分阅读材料不够生动，情节松散，略显呆板，与学生生活实际仍存在不少距离[1]，绘本阅读与单元教学目标相互割裂的现象尤为突出。嵌入式阅读理念倡导把绘本纳入单元教学的整体序列，使其成为语言输入与素养培育的有机组成部分。本文将绘本图文叙事功能系统性融入教学全链条，构建教材与绘本协同推进的双轨阅读结构。有别于简单叠加课外读物的传统做法，嵌入式阅读以三重梯度协同作为设计原则，在词汇图式激活、语篇意识培育、跨文化认知拓展和自主阅读策略习得四个维度驱动学生素养协同生长，为小学英语整合性阅读教学提供可操作的课堂范式。

一、嵌入式阅读的理论溯源与教学价值

嵌入式阅读（Embedded Reading）是由美国语言教育学者 Laurie Clarcq 与 Michele Whaley 所提出的，其核心主张是把阅读材料按照语言复杂度和信息密度进行分层嵌套，以此引导学习者从简化版本逐步过渡到完整语篇，该理论的根基可以追溯至 Krashen 的“可理解输入假说”（i + 1）。将其迁移到小学英语教学语境中，就是以教材单元目标作为锚点，把绘本有机嵌入课堂教学序列，进而形成教材与绘本协同推进的双轨阅读结构，关键之处在于“嵌入”而非“附加”，要让绘本与单元语言目标形成内在逻辑关联，共同服务于学生语言能力与综合素养的协同发展。

绘本作为图文共生的叙事载体，与低年段学生身心发展特征高度契合，连续图文构建的语义场能有效降低认知负荷，可使学生在图义互补中完成词汇与句型的初步意义建构，高词汇复现率与规律句式和课程标准“听说领先、读写渗透”的低年段定位相吻合，推动句型习得由机械操练转向意义驱动的自然内化；英语绘本以精美的画面、生动的故事和富有节奏感的语言，吸引学生的注意力，能让学生在轻松愉快的氛围中感受英语阅读的乐趣[2]，为持续性语言输入提供了稳定的情感驱动。

二、Unit 1“Animal Friends”单元嵌入式阅读的设计逻辑

嵌入式阅读的课堂落地有赖于系统性的设计逻辑，Unit 1“Animal Friends”的语言目标与教学序列，为绘本资源的选取、嵌入节点的确定以及层次递进原

则的建立提供了具体的操作坐标。

（一）单元语言目标与绘本资源的双向映射

Unit 1“Animal Friends”的核心语言目标，包含对动物类词汇（像 tiger、elephant、giraffe、panda、lion 等）的认知和运用，还有“What are they？ They're...”问答句型的交际功能，以及用形容词（big、strong、tall、fast、cute、small）描述动物特征的表达能力；绘本资源的选取要以上述目标作为映射基准，遵循“语言对应、主题契合、难度适配”这三项原则。以动物主题英语绘本为例，绘本里高频出现的动物名称和特征描述词汇，和单元词汇表高度重叠，以此确保绘本语言输入能对教材目标语言起到有效强化作用，而不是产生无关干扰[3]。双向映射的内涵是教材为绘本筛选提供语言坐标，绘本为教材目标提供真实语境，教材“Speed up”板块中 Tippi 与动物朋友的情感叙事，和绘本中人与动物互动的故事逻辑自然衔接，二者在主题立意和语言功能上形成相互印证、协同深化的映射关系，并非单向的材料补充。

（二）嵌入节点的选择：基于“Start up—In focus—Speed up”的教学序列

嵌入节点的确定须服从单元教学序列的整体逻辑，而非随机插入。“Start up”板块以 Tom 的动物画为情境开展教学，完成动物词汇初步呈现与真假判断练习，此时学生语言图式还未激活，适合嵌入图文简洁且词汇高度重复的简化版绘本，依靠图画作主要意义来源辅助词汇初步识别。“In focus”板块聚焦于“What are they？ They're...”核心句型的操练与运用，这个节点适合嵌入具有问答对话结构的绘本片段，把句型操练从机械替换转变为有意义的语境交际。“Speed up”板块以 Tippi 的动物朋友故事为语篇载体，语言难度和情感深度都有所提升，此阶段适合嵌入叙事完整且包含人物情感线索的绘本全文，引导学生从句型层面语言理解走向语篇层面意义重构，三个节点的嵌入形成从词到句再到篇的递进序列。

（三）嵌入层次的递进原则：输入梯度、任务梯度与评价梯度的协同

嵌入式阅读要有效实施得依靠三重梯度协同运作。

输入梯度方面，绘本文本语言复杂度和教学进程同步递升，单元导入阶段选词汇密度低，图画信息量大的绘本版本当输入材料时，随着教学推进逐步引入句式更丰富、语篇逻辑更完整的版本，让语言输入一直维持在学生可理解范围内的略高水平。

任务梯度方面，阅读任务的认知要求须从低阶的图文匹配、词汇辨认，逐步过渡至中阶的句型复述、问答交际，再至高阶的语篇概括与创意表达，与布鲁姆认知目标分类框架的层级逻辑相契合。

评价梯度方面，对应不同阶段的阅读任务，评价重心须相应调整——导入阶段侧重词汇识别的准确性，操练阶段侧重句型运用的流利度，输出阶段侧重语篇表达的连贯性与内容完整性。三重梯度的内在协同，确保嵌入式阅读在认知负荷、任务挑战与评价反馈三个维度上保持动态平衡，避免任一环节的断层导致阅读支架失效。

三、嵌入式阅读的课堂重构实践与素养生长路径

传统小学英语课堂以词汇操练和句型替换为主，语言学习与阅读情境相互割裂。嵌入式阅读的课堂重构，核心在于将绘本系统性地纳入“Start up—In focus—Speed up”教学序列，以连贯的叙事情境替代碎片化操练，推动学生素养在真实阅读任务中协同生长。以下还原 Unit 1“Animal Friends”嵌入式阅读的具体课堂场景。

（一）“Start up”环节：以绘本图文激活词汇图式

词汇图式的激活是语言能力开始生长的起点[4]。教师把 Tom 的动物画当作切入情境，嵌入和单元词汇高度重合的简化版动物主题绘本片段来开展教学，教学分三个步骤推进。

第一步，教师逐页展示绘本画面，不着急出示文字内容，先让学生自由观察图画，提出“What can you see in this picture？”的问题，鼓励学生用已有的词汇描述画面内容，教师适时板书学生说出的动物名称，初步了解学生的词汇储备情况。

第二步，教师结合绘本的图文逐页带领学生朗读，碰到 tiger、elephant、giraffe、panda 等目标词汇时，放慢朗读语速并配合肢体动作来强调词义，比如张开双臂模拟大象体型以辅助学生理解 big 的含义，随后提出“Is the elephant big or small？”的问题，引导学生结合画面进行作答，让词汇与具体的视觉意象同步建立起联结。

第三步，教师设计“图文配对”任务，在黑板上随机张贴动物词卡和绘本插图，邀请学生上台将词卡与对应的图片进行连线，其余学生举手示意对错，形成全班互动的即时反馈，任务完成后，教师追问“Which animal is strong？ Which animal is tall？”学生必须从绘本画面中找到依据来作答，big、strong、tall、cute 等描述性词汇在图文对照和问答互动中反复出现。与传统词汇教学里孤立呈现词卡、依赖中文对译的做法不同，绘本画面构成丰富的视觉语义网络，使词汇习得在图义互补的情境中自然达成。

（二）“In focus”环节：以绘本问答结构驱动句型操练

教师将具有问答对话结构的绘本片段嵌入教学，例如将“What are they？ They're...”句型的操练放到真实叙事语境里，教学分三个步骤来展开。

第一步，教师呈现绘本中包含问答对话的页面，带着学生进行跟读，引导学生去发现提问者和回答者的角色分工，梳理句型的结构，并且追问“为什么角色要问这个问题”，引导学生理解句型在真实语境中的交际功能。

第二步，教师组织“绘本问答接龙”活动，教师先扮演提问者，逐页翻阅绘本并提出问题“What are they？”学生观察画面后进行回答“They're...They're...”之后教师把角色转移给学生，由一名学生拿着绘本提问，其余学生进行抢答，形成生生互动的交际情境。

第三步，教师布置“绘本故事地图”任务，学生独立阅读绘本之后，在学习单上按照出场顺序填写动物角色名称、对应的特征词汇以及相关句型，并用箭头标注故事的发展脉络，随后进行小组交流，各组派代表汇报梳理结果，教师引导学生比较各组故事地图的异同，关注绘本叙事中段落之间的因果与递进关系，推动学生从逐句解码转向整体性语篇阅读，让批判性思维与逻辑推理能力在语篇理解中得到锻炼[5]。

（三）“Speed up”环节：以绘本叙事拓展跨文化认知与自主阅读能力

教师围绕 Tippi 与非洲野生动物共处的真实故事，将非洲野生动物主题英语绘本全文嵌入教学，分四步推进教学。

第一步是读前激活，教师展示绘本封面并提问“Where do you think the story happens？”“Have you seen these animals before？ Where？”学生结合生活经验自由发言，教师补充非洲草原图片与简介以满足学生的阅读期待。

第二步读中聚焦，教师发放“角色特征卡”学习单，学生自主阅读提取 Abu、Leon、Linda、Mufasa 等动物角色的名称、外形特征与生活环境，教师巡视时适时提问“What is special about Abu？”“Why does Tippi like Leon？”引导学生深入文本找依据。

第三步读后比较，教师结合“Fuel up”板块里石狮、熊猫帽、虎头鞋等中国文化元素组织讨论“Animals mean different things in different cultures. Can you find some examples？”并板书两种文化中动物象征意义对比，引导学生跨文化比较形成立体文化认知图景。

第四步读后输出，教师布置动物海报制作任务，学生自主选动物，从绘本及教材筛选词汇与句型独立撰写海报文字，完成后小组内展示并互相提问“What are they？”“Are they strong？”形成真实交际输出情境，使阅读策略在开放性任务中内化为主动信息筛选与语言重组能力。

结语

嵌入式阅读的课堂重构，本质是以绘本叙事张力激活单元教学目标，以连贯意义语境替代碎片化操练，推动语言习得自然发生。以 Unit 1“Animal Friends”为载体的实践表明，当绘本被系统性整合进教学序列时，词汇图式激活、语篇意识培育、跨文化认知拓展与自主阅读策略习得四个维度的素养生长得以协同实现，为小学英语整合性阅读教学提供了可操作的课堂范式。然而，嵌入式阅读的有效落地有赖于教师对绘本资源的精准筛选与教学序列的系统设计，不同学段、不同主题单元的嵌入路径及长效评价机制的建立，仍需后续研究进一步深化。

参考文献

[1] 丁洁 . 例谈绘本在小学英语阅读教学中的应用 [J]. 河南教育（教师教育）,2024(6):70-71.

[2] 孙桂梅 . 巧借小学英语绘本，提升学生阅读素养 [J]. 河南教育（教师教育）,2025(8):68-69.

[3] 丁宁，徐梦然 . 主题意义探究引领下与主教材融合的英语绘本阅读教学实践 [J]. 中国教育学刊 ,2023(S2):83-86.

[4] 丁灵 . 多模态互动在小学英语绘本阅读中的应用 [J]. 英语广场 ,2025(9):123-125.

[5] 江海珍 . 核心素养背景下小学英语主题式绘本阅读教学策略 [J]. 亚太教育 ,2024(6):59-62.

（作者单位：广西壮族自治区桂林市秀峰区教育局教学研究室）

童诗阅读在小学音乐课堂中的教学应用

◎李碧霞　黄　梅

【摘要】《义务教育艺术课程标准（2022年课程标准2025年修订版）》明确要求跨学科融合与艺术核心素养协同培育，童诗兼具音乐性与文学性，与音乐自古同源，具备进入音乐课堂的先天优势。然而，当前小学音乐课堂多集中于歌唱技能与基础乐理训练，童诗资源未获有效利用，致使节奏感知抽象枯燥、审美体验流于浅层。本文将童诗阅读引入小学音乐课堂，以诗导乐、以乐释诗、诗乐创编三条路径分别对应导入、理解与创造环节，构成完整融合教学链条；辅以教师跨学科素养培育、诗乐资源整合开发与多元评价体系构建三项保障机制，推动小学音乐教育向更具人文深度的方向发展。

【关键词】童诗阅读　小学音乐教学　诗乐融合　跨学科素养

音乐与诗歌自古相生相融，“诗言志，歌永言”说明二者艺术本质内在统一。《义务教育艺术课程标准（2022年课程标准2025年修订版）》着重强调跨学科学习和综合艺术素养协同培育，旨在为语文与音乐学科融合提供政策依据；然而，目前小学音乐课堂教学内容多集中在歌唱技能训练和基础乐理讲授上，童诗这类兼具音乐性与文学性的语言资源，未得到系统开发和有效利用。童诗节奏鲜明、意象丰富，其音韵结构与音乐节拍高度契合，具备成为音乐课堂教学媒介的先天优势。为此，从童诗与音乐的内在关联出发，依次探讨童诗阅读融入小学音乐课堂的价值意蕴、教学策略与实施保障，以期为小学音乐跨学科融合教学提供实践参考。

一、童诗与音乐的内在关联

童诗和音乐不是相互独立存在的艺术形态，二者在音韵结构和情感表达两个根本维度上有深层同源性，这种同源性成了童诗阅读进入音乐课堂的学理依据。在音韵结构层面，童诗语言简洁、富有韵律，符合小学生的认知水平与语言发展需要[1]，四言、五言童诗每行音节数量固定且轻重音交替，朗读时自然形成强弱分明的节奏感，和音乐中二拍子、三拍子的律动规律相互映照；汉语声调阴平、阳平、上声、去声起伏变化构成天然旋律线条，让童诗在无需谱曲时已具备基本音乐性骨架，为借助童诗开展节奏感知训练提供坚实语言学依据。在情感表达层面，童诗与音乐都用间接性、暗示性审美符号触发情感体验，童诗以“雨滴敲窗”“风筝断线”等具体意象构建情感空间，音乐通过音色、力度、速度与调式综合运用塑造情感氛围；同一情感内核能在诗歌意象和音乐音响间有效转换并相互诠释，为音乐课堂“以诗通乐”教学路径奠定心理学基础。

二、童诗阅读融入小学音乐课堂的价值意蕴

童诗阅读融入音乐课堂产生的教育价值，包含感知激活、情感深化和素养整合这三个递进层次，这三者共同指向音乐教育从技能训练转向整体审美发展的根本目标。

（一）激活音乐感知：以语言节律唤醒节奏意识

节奏属于音乐感知能力方面的核心要素，同时也是小学音乐教育的基础训练内容。童诗有着音节等量排列、韵脚规律出现以及停顿位置固定的特点，构成能让身体感知的节奏型，引导学生有节奏地朗读童诗，本质上是以语言作为媒介完成节拍内化的前置训练。和单纯的击拍练习相比较，童诗朗读因为携带语义内容更容易激发学生主动参与，让节奏感知过程从被动模仿转变成有意义的语言行为。小学低年级学生处于具象思维占据主导地位的阶段，童诗语言节律刚好提供从具象语言到抽象节奏符号的认知过渡通道，能够有效降低节奏学习的认知门槛，提升音乐感知训练的实际效果。

（二）深化情感体验：以诗歌意象丰富音乐审美

音乐审美体验的深度，很大程度上取决于聆听者能否在音响感知之外建立丰富的内心意象。小学生受生活经验与抽象思维能力限制，面对器乐作品时往往难以自主生成具体情感联想，审美体验易停留于表层。童诗意象具有鲜明的感官性与情境性，可以为抽象音乐情感提供具体的想象锚点，教学中应引导学生借助童诗的整体感知、联想与想象，感受文学语言和形象的独特魅力，从而获得个性化的审美体验[2]。因此，在聆听音乐前引导学生朗读与乐曲情感基调相契合的童诗，能有效激活学生的情感图式，使其进入聆听状态时具备相应的情感预期与意象储备。以金波童诗《小雨点》为例，诗中“花更红了”“草更绿了”“长出了红的花、绿的草”等意象唤起的视觉联想，能与《嘀哩嘀哩》中活泼明亮的音色、跳跃流动的旋律形成互文呼应，推动审美体验从浅层感官愉悦向深层情感共鸣转化。

（三）促进素养整合：以跨学科融合为抓手落实核心素养

《义务教育艺术课程标准（2022年课程标准2025年修订版）》明确艺术课程要培养学生审美感知、艺术表现、创意实践与文化理解四项核心素养，并要求始终坚持以学生为中心，变革音乐教育模式[3]。童诗阅读融入音乐课堂是在单一学科框架内，达成多维素养协同发展的有效途径，诗乐联动能够同步调动语言理解与音乐感知，提升审美感知敏锐度并强化艺术表现素养，童诗所承载的自然观照、生活情趣与民俗意象为学生理解音乐作品文化背景提供语言文本支撑，以落实文化理解素养的目标。这种跨学科素养整合效应，让音乐课堂超越技能训练的单一功能定位，契合新课标对学科融合与素养导向的双重要求。

三、童诗阅读在小学音乐课堂中的教学策略

在明确童诗和音乐融合所具备的价值基础之后，教学策略的系统构建就成为实践转化的关键环节。策略设计必须遵循学生音乐学习的认知规律，将童诗阅读有机嵌入课堂教学的不同阶段，以诗导乐、以乐释诗和诗乐创编三种路径分别对应音乐学习导入、理解与创造三个阶段，进而形成环环相扣的融合教学链条。

（一）以诗导乐：运用童诗朗读引入音乐学习情境

情境导入在音乐课堂教学设计中是一个非常重要的环节，其质量直接影响学生进入音乐学习状态的速度与深度[4]。以童诗朗读当作音乐学习导入媒介，关键在于选取和目标曲目在情感基调、题材内容或者节奏特征方面高度契合的童诗，通过有声语言节律感知为音乐聆听构建情感预期。

具体操作上，教师可设计“诗读，感知，聆听”的三步递进式导入流程：第一步“诗读”是教师出示金波童诗《小雨点》，带领学生齐声朗读，同步以四分音符为一拍拍击节拍，感知诗行“数不清的雨点儿，从云彩里飘落下来”的轻快均匀节奏型，并且尝试用强弱对比朗读大雨点与小雨点的对话，初步建立节奏强弱意识。第二步“感知”是教师提问“诗里的雨点儿去了哪里？带来了什么变化？”，引导学生结合“花更红了、草更绿了”等意象，展开口头描述，在脑海中形成春雨滋润万物的鲜活画面。第三步“聆听”是在充分情感铺垫下播放人教版二年级上册《嘀哩嘀哩》，引导学生带着对春天意象的想象进入聆听状态。实践表明，经过童诗意象激活的学生，对乐曲中活泼跳跃的旋律与明亮音色的感知灵敏度显著提升，有效降低了音乐理解门槛。

（二）以乐释诗：借助音乐表现手段深化对童诗的理解

童诗语言的意义无法仅通过文字阅读来充分获取，其情感层次和意境深度需要借助多感官通道的综合激活才能够完整呈现。依旧以《小雨点》和《嘀哩嘀哩》为例，教学是按照三个环节来推进的。

环节一是进行背景音乐烘托，教师播放《嘀哩嘀哩》的曲调作为背景音乐，在活泼流动的旋律当中引导学生逐节朗读童诗，并且提出“音乐响起来的时候，你感受到的雨点儿是什么样的”的问题，引导学生对比有无音乐烘托情况下诗歌情感的差异，从而体会音乐对诗歌意境的渲染作用。环节二是开展声势伴奏设计，教师引导学生依据诗行节奏为《小雨点》编排声势动作，“数不清的雨点儿”对应连续拍手以模拟雨滴密集落地，“从云彩里飘落下来”对应双手由上而下捻指以模拟细雨飘落，大雨点对话处通过跺脚来强调重拍，小雨点对话处通过轻拍膝盖来呼应弱拍，将诗歌的节律结构转化为可视可感的身体语言。环节三是实施对比朗读强化，师生分角色朗读大雨点与小雨点的对话，同步配合声势动作，促使学生在精准判断音节轻重关系的同时深度体会诗歌语言结构与情感层次，实现音乐表现行为与语言理解认知的双向强化。

（三）诗乐创编：基于童诗开展音乐创作与即兴表达

创编活动是培养学生创意实践素养的关键核心路径，以童诗为素材开展的诗乐创编活动在培养音乐创造力的同时提升语言艺术审美维度。诗乐创编活动包含两个递

进层次：浅层创编环节里教师以《嘀哩嘀哩》旋律框架为蓝本，选取《小雨点》中“花更红了，草更绿了，没有花没有草的地方，长出了红的花、绿的草”作为填词素材，引导学生尝试将诗行填入曲调演唱，在调整音节与音符对应关系过程中感知歌词声调与旋律走向配合规律，教师在旁提示哪些字对应长音、哪些字对应短音以帮助学生建立歌词与旋律基本匹配意识。深层创编环节中教师引导学生自主选取《小雨点》中喜欢的一两行诗，以四分音符为基本节奏单位标注节拍后，在黑板呈现的 DO、MI、SOL 三音音组基础上依据诗行声调走向自由拼接旋律片段，再用奥尔夫木琴将创编旋律演奏出来且手鼓同步为节奏伴奏，最终以小组形式展示各自创编成果并相互评价。童诗以规律性的节奏结构为旋律创编提供清晰节拍框架，有效降低即兴创作难度，使缺乏系统乐理基础的小学生能在有支撑的创作情境中产出具有审美价值的音乐作品，契合维果茨基“最近发展区”理论对教学支架功能的界定。

四、童诗阅读教学应用的实施路径与保障机制

教学策略要想有效落地需要外部条件系统支撑，仅靠教学设计层面路径创新不够，缺乏师资培育与评价机制配套，融合教学可持续性将难以为继。教师跨学科素养提升和评价体系多元化构建，共同构成童诗阅读教学应用持续推进的核心保障。

（一）教师跨学科素养的培育与资源整合开发

童诗阅读融入音乐课堂的实践质量，根本取决于音乐教师跨学科教学素养水平。当前小学音乐教师职前培养体系以音乐技能与音乐教育学为核心，儿童文学、语言学及诗歌鉴赏等相关知识模块普遍缺失，这使得教师在遴选童诗素材、设计诗乐融合活动时缺乏必要的文学判断能力。针对这一结构性不足，职后培训要把童诗鉴赏与跨学科教学设计纳入音乐教师专业发展课程体系，通过专题研修、同课异构与学科协同备课等方式切实提升教师跨学科整合能力。在资源整合层面，学校应推动音乐教师与语文教师建立常态化协作机制，依据各年级认知特点与音乐教学目标联合开发“诗乐配对”素材库，按照情感类型、节奏特征与题材内容对童诗与乐曲进行系统匹配与分类编目。这种结构化资源开发方式，能有效避免教师因个体知识局限导致的素材选配随意性，为童诗阅读教学应用规范化推进提供可持续资源支撑。

（二）教学评价体系的多元化构建与持续完善

评价体系的导向功能会决定教学实践的价值取向，构建和童诗阅读教学目标相匹配的多元评价体系，是保障该教学模式能够持续深化的关键。传统音乐课堂评价主要以歌唱技能与乐理知识达标程度为维度，很难覆盖诗乐融合教学指向的审美感知、情感表达与创意实践等综合性目标[5]。为此，评价框架的重构要在保留音乐技能评估基础上，从节奏感知准确性、情感表达完整性与创编作品审美性三个维度进行拓展，以对学生在诗乐联动活动里的综合表现作出系统判断。评价主体应从单一的教师评价拓展成教师评价、同伴互评与学生自评相结合的多元结构，从而增强评价过程的参与性与反思深度，对评价结果进行持续记录与分析，也能为教师优化诗乐融合教学设计提供循证依据。

结语

童诗阅读融入小学音乐课堂，是以儿童审美发展为核心、以诗乐同源性为学理依据的跨学科教学探索。以诗导乐、以乐释诗、诗乐创编三条路径构成导入—理解—创造完整教学链条，为小学音乐课堂走向综合审美发展提供了可操作的实践参考。本文策略的设计尚需更大范围的课堂实践持续验证，教师跨学科素养培育与多元评价体系建构，仍是后续推进的重点方向，期待更多一线教育工作者在实践中不断丰富诗乐融合教学经验，推动小学音乐教育向更具人文深度的方向发展。阅

参考文献

[1] 俞中良，刘子花．指向学科核心素养的小学语文儿童诗阅读教学 [J]. 教育观察 ,2024,13(23):38-40.

[2] 李明超，李学斌．论核心素养导向的小学语文儿童诗阅读教学 [J]. 天津师范大学学报（基础教育版）,2024,25(1):53-58.

[3] 徐阿晖．核心素养引领下小学音乐课堂教学的革新路径 [J]. 甘肃教育研究 ,2025(22):103-105.

[4] 夏桂梅．小学低段音乐课堂中的多感官联动教学策略 [J]. 甘肃教育研究 ,2025(18):98-100.

[5] 朱爱勤．拨动孩子的心弦——小学音乐童声合唱教学新思路分析 [J]. 亚太教育 ,2022(7):130-132.

课题项目：本文系四川省教育学会 2025 年度教育科研课题《城乡音乐教研共建的实践研究》（课题编号：YB2025027）；2025 年度成都市教育科学规划课题《乡村振兴背景下城乡音乐教育共同体建设研究》（课题编号 :CY2025ZM21）的研究阶段成果。

（作者单位：李碧霞，四川省成都市东部新区贾家小学校；黄梅，四川省成都市简阳市教育研究培训中心）

理科智慧实验赋能语文阅读教学路径的研究

◎金士岳

【摘要】语文阅读教学需引导学生透过文本自身，在思考、实践、探索中，挖掘文本最大价值，拓展语文学习空间，提高语文学习能力。本文系统探析理科智慧实验赋能初中语文阅读教学的实操路径，遵循“文本锚定—实验适配—理读互证”的核心逻辑，为学生阅读能力赋能，为初中语文阅读教学改革提供实操参照。

【关键词】理科智慧实验　语文阅读　路径

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》明确提出：“第四学段 (7—9 年级）的语文跨学科学习应结合数学、物理、化学、生物学等学科学习，或者自己参与的科技活动，学习撰写并分享观察、实验研究报告。”[1] 理科智慧实验充分利用直观、动手动脑和探究的优势，其赋能语文阅读教学的核心逻辑在于：以文本解读需求为锚点；筛选适配的理科实验内容；通过“实验具象文本内涵、文本反哺实验认知”的双向互动，引领学生看到文本背后的科学原理、事实真相及真实心境。这一教学路径既补充了教材体例的空洞性，又能提高解决问题的能力，为今后的教学提供思路、破解难题。

一、理科智慧实验赋能阅读教学路径研究的意义

本研究立足语文阅读教学实践，聚焦“文本—实验—思维”的教学链条，以理科智慧实验为辅助手段，探索其在初中语文阅读教学中赋能的路径，破解阅读教学存在的文本解读孤立化、思维训练表层化、情感体悟形式化等问题，以期构建一种“以验促读、以读探理、理实交融”的教学样态。经过赋能教学，学生在细节感知中提升阅读感知水平，在逻辑梳理中引领阅读品质向纵深发展，在情感体悟中厘清阅读感受的方向，在思维拓展上完善对阅读的解构与建构能力。

二、理科智慧实验赋能阅读教学路径研究的核心逻辑

理科智慧实验赋能语文阅读教学，以语文阅读为核心，以理科实验为支撑，二者协同发力、双向赋能。其核心逻辑可概括为“三步法”：第一步，文本锚定：以语文阅读文本为核心，提炼阅读难点与核心认知需求；第二步，实验适配：依据文本认知需求筛选对应理科领域的实验内容与设备，明确实验对文本解读的支撑点；第三步，理读互证：通过实验操作验证文本表述、深化文本认知，同时以文本语境丰富实验的人文内涵，实现“实验为阅读赋能、阅读为实验理证”。

实践证明，“文本锚定—实验适配—理读互证”的逻辑闭环，让理科实验不再是语文阅读的“附加项”，而是文本解读的“必要支撑”：文本为实验提供明确的探究方向与价值内核，避免实验沦为无意义的操作；实验为文本提供具象的现象支撑与逻辑验证，走出抽象解读的困境；双向互证则实现了科学思维与人文思维的协同发展，让语文阅读既有“文本的温度”，又有“科学的精度”，能更有效地推进语文阅读教学的开展。

三、理科智慧实验赋能阅读教学路径研究的实践探究

理科智慧实验赋能语文阅读教学，核心在于坚守“文本锚定—实验适配—理读互证”的闭环逻辑。以文本解读需求为根本出发点，用精准适配的理科实验搭建认知桥梁，通过“实验具象文本、文本升华实验”的双向互动，破解阅读教学中“情感脱节、逻辑模糊、抽象难悟”的痛点，让语文阅读在科学探究与人文解读的交融中实现深度赋能。结合以下四例，具体呈现核心逻辑的实践落地路径。

（一）生物智慧实验：体验式赋能，解析文本内涵——适配《昆虫记》

1. 文本锚定

聚焦《昆虫记》“文学性与科学性共生”的核心特质，提炼两大核心需求：一是文本中昆虫行为描述的科学性验证需求，学生因缺乏直观认知难以信服；二是文本蕴含的对生命的敬畏情感的体悟需求，学生因生活体验缺失无法与法布尔的人文关怀产生共鸣，这两大需求构成实验适配的核心锚点。

2. 实验适配

针对科学性验证需求，设定“蜣螂行为模拟实验”和“萤火虫发光原理探究实验”，依托实验室电子模拟设备，精准匹配昆虫行为观察的认知需求；针对情感体悟需求，设定“蚕的四个完全变态发育过程的智慧模拟实验”，以生命周期的动态变化为载体，适配生命情感感知的核心诉求。

3. 理读互证

在科学性验证层面，学生通过电子模拟实验还原蜣螂制作、推动粪球及繁衍的全过程，借助智慧设备观察萤火虫发光部位与原理，实验结果与文本中“大自然的清道夫”“夜空中闪亮的小星星”的描述形成精准互证，让文本表述从抽象变为具象；在情感体悟层面，学生亲历蚕从卵到幼虫、蛹再到成虫的完整生命周期[2]，直观感受生命迭代的神奇，这种实验体验反哺文本解读，让学生深刻领会法布尔对生命的热爱与敬畏，而文本中“尊重生命、探索自然”的人文内涵，又为实验观察赋予了价值导向，实现“实验具象文本科学属性，文本升华实验人文价值”的双向赋能，助力学生读懂法布尔“科学探究＋人文关怀”的写作风格。

（二）地理智慧实验：逻辑式赋能，诠释科学本质——适配《恐龙无处不有》

1. 文本锚定

聚焦《恐龙无处不有》“不同科学领域紧密关联、用跨学科证据推理科学结论”的核心逻辑，提炼两大认知需求：一是理解南极恐龙化石分布与大陆漂移的关联，学生难以想象 “大陆运动而非恐龙迁徙”的地质过程；二是掌握“现象—矛盾—假说—验证—结论”的严谨推理链，学生易停留在“知道结论”，而不懂“如何推理”。

2. 实验适配

确定“板块运动与化石分布”核心靶点，设计两组智慧模拟实验：

泛大陆分裂与漂移模拟实验：用地理智慧实验室的动态板块沙盘、时间轴控制系统、化石标记模块，还原2亿年前泛大陆形成、分裂、漂移至今七大洲格局的全过程，同步标记恐龙化石的对应分布位置；

南极古气候与恐龙生存模拟实验：用温度模拟舱、古环境还原装置，对比恐龙繁盛期南极气候与现代极地气候差异，直观呈现“当时南极可生存、如今无法生存”的关键证据。

3. 理读互证

实验层面，学生通过沙盘动态演示，清晰看到：恐龙曾生活在统一泛大陆，随板块分裂被“带”至全球各地，包括后来漂移至极地的南极大陆，直接印证文本“大陆漂移导致恐龙化石遍布全球”的核心观点；古气候模拟显示，恐龙时代南极温暖湿润，适宜生存，破解“寒冷南极不可能有恐龙”的认知误区。文本层面，结合实验过程重读课文，学生可自主梳理出“南极发现恐龙化石→恐龙无法跨洋迁徙、不耐严寒→矛盾指向大陆运动→板块假说解释分布→化石成为板块理论有力证据”的完整逻辑链，深刻理解阿西莫夫“用一个领域证据证明另一领域理论”的科普思维；同时，文本强调的“科学发现需跨界关联”，让实验探究从“直观演示”上升到“实证推理”，实现文本逻辑反哺实验严谨性，双向互证让科普文本的推理本质被精准拆解[3]。

（三）物理、地理智慧实验：原理式赋能，助解经典文本——适配《中国石拱桥》

1. 文本锚定

聚焦中国石拱桥“形式优美、结构坚固、历史悠久”的核心特征，提炼认知需求：一是知识缺口，难以理解“拱桥弧形结构”的力学原理，无法解释“结构坚固”的科学依据；二是思维难点，无法厘清“地形条件→拱桥设计→实用价值”的逻辑关系，对“赵州桥、卢沟桥适配当地地形”的表述缺乏具象认知。因此锚定“拱桥力学平衡”“地形与拱桥设计的适配性”两大核心靶点。

2. 实验适配

（1）物理学科实验（力学平衡）

针对“拱桥力学原理”需求，进行“弧形结构与平面结构承重对比实验”，利用物理智慧实验室的力学传感器、模型制作工具，制作等比例的“弧形拱桥模型”与“平面梁桥模型”，材质、跨度保持一致，通过在模型顶部逐步添加砝码，测量两种结构的最大承重值，运用“力学平衡原理”（拱桥将竖向压力转化为水平推力，分散承重），分析拱桥“结构坚固”的科学原因。

（2）地理学科实验（地形塑造）

针对“地形与拱桥设计的适配性”需求，进行“河流地形与桥梁选址模拟实验”，利用地理智慧实验室的地形沙盘，模拟赵州桥所在的“洨河平缓河道”与卢沟桥所在的“永定河宽阔河道”，分别放置对应比例的拱桥模型，观察不同地形下拱桥的通行效率、防洪能力，运用“地形对人类活动的影响”地理知识，验证文本中“石拱桥适配河流地形”的表述。

3. 理读互证

物理实验数据显示：弧形拱桥模型的最大承重是平面梁桥模型的3—4倍，力学传感器记录到拱桥将压力均匀分散到桥基两侧，印证了“拱桥结构坚固”的力学原理，与文本中“赵州桥历经一千三百多年仍屹立不倒”的表述形成精准互证。地理实验中，平缓河道上的赵州桥（单孔大拱）便于船只通行，宽阔河道上的卢沟桥（多孔联拱）增强了防洪能力，直观呈现地形与拱桥设计的适配逻辑，验证了文本“石拱桥因地制宜”的建造智慧。文本层面，结合物理力学与地理地形知识重读文本，学生能清晰梳理“结构原理→坚固特性→实用价值”的逻辑链，深刻理解中国石拱桥“形式与功能统一”的建筑美学；实现了“实验解密文本科技，文本升华实验的文化价值”[4]。

（四）化学、物理智慧实验：特质式赋能，共鸣文本意蕴——适配《爱莲说》

1. 文本锚定

聚焦《爱莲说》“出淤泥而不染，濯清涟而不妖”的核心意象，提炼两大认知需求：一是理解莲花“不染”的理化本质，学生常将其视为文学修辞，不知背后有微观结构与表面特性支撑；二是体会“物之特性→人之品格”的托物言志逻辑，缺乏科学认知则难以深度共情君子高洁自持的精神内核。

2. 实验适配

筛选两组化学与物理交叉智慧实验：（1）莲叶表面疏水性与自洁效应实验：用接触角测量仪、电子显微镜、喷雾装置，观察莲叶表面微观结构，测试水珠在叶面的滚动形态及带走粉尘的过程；（2）对比浸润实验：选取荷叶、普通叶片、纸张三类载体，同步滴加清水、有色染液，对比吸附、渗透、滚落差异，量化“不染”特性。

3. 理读互证

实验层面，学生通过电子显微镜看到莲叶表面的纳米级乳突结构，接触角数据证实其超疏水特性，水珠滚落时自动带走尘埃，直观呈现“出淤泥而不染”的科学原理，让文本意象从抽象修辞变为可观测、可测量的科学事实。文本层面，带着化学与材料学认知重读《爱莲说》，学生不再停留在“莲花好看”的浅层感受，而是理解周敦颐以“天然疏浊、自洁抗污”的物性，喻指君子不与世俗同流合污、坚守本心的品格，实现科学认知与人文精神的同频共振。同时，引导学生拓展思考：生活中哪些材料借鉴了莲叶效应？如何以“物之理”悟“人之道”，让实验从“验证特性”走向“以理化情、以物明志”，达成科学实验与人文品格深度融合。

四、理科智慧实验赋能阅读教学路径研究的综合评价

本研究构建的“文本锚定—实验适配—理读互证”教学路径，其综合价值可从教学效能、思维培养、学科融合三个维度深度评价：在教学效能层面，该路径打破了传统阅读教学“文本孤立解读”的局限，通过生物、地理、物理等理科实验的具象化支撑，将抽象的文本语言转化为可观察、可操作的实验场景，有效解决了学生“情感体验与文本脱节”“逻辑认知表层化”的痛点，显著提升了学生深度解读文本的能力；在思维培养层面，路径以“实验探究”驱动“文本解构”，让学生在“实验验证文本、文本反哺实验”的双向互动中，实现了逻辑思维、探究思维与人文思维的协同发展；在学科融合层面，该路径突破了文理学科之间的壁垒，构建起“以文载理、以理释文”的教学样态，让语文阅读教学兼具人文性与科学性。

结语

本文立足初中语文阅读教学实践，系统探索了理科智慧实验赋能初中语文阅读教学的实操路径，证实了“文本锚定—实验适配—理读互证”核心逻辑的有效性与可行性。该路径以理科实验为桥梁，打通了文本与生活、科学与人文的通道，既摆脱了传统阅读教学的诸多困境，又为学生阅读能力的提升提供了全新路径。未来，需持续深化路径研究，优化实验资源配置，推动跨学科教学模式的常态化发展，让语文阅读教学在科学与人文的交融中，绽放出更具生命力的光彩。阅

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）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2022:35.34.

[2] 义务教育教科书生物学八上 [M]. 南京：江苏凤凰科学技术出版社，2019:114.

[3] 张丽侠．基于核心素养培养的小学语文整本书阅读教学评一体化研究 [J]. 科教导刊，2025(11):158-160.

[4] 刘孟勋．小学语文经典阅读教学实践 [J]. 快乐阅读，2026(1):75-77.

课题项目：本文系江苏省教育科学“十四五”2024年度课题“依托智慧实验室创新初中理科实践教学的行动研究”（B-b/2024/03/137）的研究成果。

（作者单位：江苏省太仓市沙溪实验中学）

从“工具应用”到“思维赋能”
——初中语文阅读教学与信息技术深度融合的实践探索

◎张　姗

【摘要】在教育数字化转型与语文课程改革深度推进的背景下，初中语文阅读教学正面临从信息技术浅层应用向思维赋能深层转型的重要契机。本文以人教版七年级语文上册第一单元阅读教学为研究对象，深入分析初中语文阅读教学与信息技术深度融合的实践困境，并提出了明确融合定位、优化融合设计、强化思维赋能、完善评价反馈的实践方法，旨在摒弃形式化融合，让信息技术真正服务于阅读教学本质，助力学生核心素养提升，为初中语文阅读教学改革提供切实可行的实践参考。

【关键词】初中语文阅读教学　信息技术　工具应用　思维赋能

阅读是初中语文教学的核心环节，是学生积累语言、提升素养、发展思维的重要途径，直接关系到初中生语文学科核心素养的培育，对学生的终身学习与全面发展具有重要意义。《义务教育语文课程标准（2022年版2025年修订）》明确提出，要积极关注互联网时代语文生活的新变化，充分利用信息技术丰富语文学习资源，推进信息技术与语文教学深度融合，促进学生语文核心素养的全面发展。当前信息技术在初中语文阅读教学中的应用已较为普遍，但多停留在浅层工具层面，未能充分发挥其赋能价值，这种现状亟须改变，因此开展相关探索对推进初中语文阅读教学提质增效、落实课程改革要求具有重要性和必要性。

一、初中语文阅读教学与信息技术深度融合的实践困境

（一）融合定位有待提升

当前，初中语文阅读教学与信息技术的融合，仍存在定位偏差，多聚焦于工具层面的应用，未能充分结合阅读教学的本质与学生思维发展的需求，融合的深度与针对性有待提升，未能实现从“工具应用”到“思维赋能”的有效跨越[1]。在教学实践中，融合定位的偏差主要表现为信息技术的应用与阅读教学目标脱节，多停留在形式化的展示层面，未能服务于文本解读、思维训练等核心教学任务。

（二）融合设计有待优化

从教学活动设计的角度来看，初中语文阅读教学与信息技术的融合设计不够科学，缺乏系统性与针对性，未能充分结合文本特点与学生的认知规律和学习水平，对融合环节、融合方式的设计不够细致，难以有效引导学生开展深度阅读与思维探究。

（三）思维赋能有待强化

初中语文阅读教学与信息技术的融合，核心目标是实现思维赋能，当前的融合实践中，思维赋能的力度不足，多侧重知识的传递与呈现，对学生观察、分析、联想、概括等思维能力的培养不够重视，未能充分发挥信息技术对思维训练的支撑作用[2]。在这种情况下，信息技术的应用仍停留在工具层面，未能实现对学生思维能力的有效赋能，与“思维赋能”的融合目标存在差距。

（四）融合实效有待增强

初中语文阅读教学与信息技术的融合，最终要落实到教学实效的提升上，但当前的融合实践中，存在重形式、轻实效的现象，融合效果未能得到充分体现，对学生阅读能力、思维能力的提升作用不够明显，融合的实效性有待进一步增强。

二、初中语文阅读教学与信息技术深度融合的实践策略

本文结合人教版七年级语文上册第一单元阅读教学实践，围绕该单元写景抒情的文本特点、“热爱自然、学会观察、乐于表达”的教学目标，将信息技术与阅读教学深度融合，从定位、设计、赋能、评价四个维度，提出具体的实践策略，实现从“工具应用”到“思维赋能”的转型。

（一）明确融合定位，聚焦思维赋能核心

初中语文阅读教学与信息技术的融合，核心价值不在于技术本身的展示，而在于通过技术赋能学生阅读思维的发展，这就要求先明确融合定位，跳出“工具至上”的认知误区。定位的精准度直接决定融合的深度，只有将思维赋能作为核心导向，才能让信息技术真正服务于阅读教学的本质，避免形式化融合带来的无效内耗，确保融合实践不偏离初中语文阅读教学的核心目标[3]。

教师要转变融合理念，摒弃“为了用技术而用技术”的错误认知，始终将学生思维能力的培养放在首位，让信息技术成为引导学生深度阅读、主动思考的辅助工具。结合写景文本的教学特点，融合定位时需紧扣文本解读与思维训练的核心，避免单纯的场景展示或素材堆砌。在《春》的教学中，教师可借助信息技术搭建文本解读平台，不再是简单播放春天的实景视频，而是将视频片段与文本关键词句对应，重点结合“一切都像刚睡醒的样子，欣欣然张开了眼。山朗润起来了，水涨起来了，太阳的脸红起来了”“小草偷偷地从土里钻出来，嫩嫩的，绿绿的”等关键句。与此同时，还应明确信息技术的辅助地位，所有技术应用都要围绕思维赋能展开，确保每一项技术应用都能对应具体的思维训练目标，让融合实践真正实现从“工具应用”到“思维赋能”的转型，让学生在技术的辅助下，逐步提升文本解读能力与思维水平。

（二）优化融合设计，贴合单元教学实际

融合设计是实现初中语文阅读教学与信息技术融合的关键，脱离教学实际的设计只会导致融合流于形式，只有立足文本特点与学生的认知规律和学习水平，优化融合设计，才能让技术应用与教学需求精准对接。

融合设计要紧扣文本特点，针对本单元写景抒情文本的核心教学目标，设计“情境还原—细节探究—情感体悟”的分层融合流程[4]。在《济南的冬天》教学中，基础层设计可利用信息技术展示济南冬天的实景图片与音频，帮助学生直观理解“温晴”的核心特点，贴合七年级学生具象思维为主的认知规律，而提高层设计则可通过信息技术搭建对比平台，展示济南冬天与其他地区冬天的景色差异，引导学生分析作者的写景顺序与对比手法，培养分析思维，同时结合实景画面与文本语句，引导学生体悟作者对济南冬天的喜爱与赞美之情，落实“情感体悟”环节。拓展层设计可引导学生利用线上资源，自主搜集济南冬天的相关文学作品，开展对比阅读，提升文本解读能力，还需借助信息技术绘制思维导图，引导学生梳理文本写景顺序、核心特点及手法，直观呈现思维过程；搭建互动探究平台，让学生分组讨论“作者如何通过细节描写体现济南冬天的温晴”，分享探究心得，教师实时点拨，强化思维训练。在《雨的四季》教学中，可借助信息技术搭建情境平台，呈现不同季节雨的实景视频与音频，引导学生结合文本细节探究雨的特点，借助思维导图梳理文本结构，通过互动探究讨论作者的观察方法与情感表达，落实“情感体悟”环节，实现技术应用与思维赋能的结合（如表1）。

表1　人教版七年级语文上册第一单元文本融合设计对应表

单元文本	融合设计重点	信息技术应用方式	思维赋能指向	读写结合设计
《春》	语言细节分析，情感体悟	情境视频、词语对比、音频朗读	语言分析能力、情感感知能力	仿写文中写景短句，运用“偷偷地”“钻”等叠词、动词，展现景物特点
《济南的冬天》	写景顺序与手法探究	实景对比、思维导图、互动探究	分析能力、逻辑思维能力	借鉴对比手法与写景顺序，描写身边的冬天景色，融入自身情感
《雨的四季》	景物特点探究、观察方法学习，情感体悟	情境视频、音频、思维导图、互动探究	观察能力、分析能力、情感感知能力	借鉴作者的观察方法，描写一种自然景物，融入自身真实情感
古代诗歌四首	意象解读，情感联想	意象可视化、背景资料推送、联想探究平台	联想思维、情感体悟能力	结合诗歌意象，仿写短诗，表达对自然景物的喜爱之情

（三）强化思维赋能，设计精准探究活动

思维赋能是初中语文阅读教学与信息技术融合的核心目标，单纯的技术应用无法实现思维能力的提升，只有结合文本特点设计精准的探究活动，才能引导学生主动思考、深度探究，让信息技术真正成为思维训练的支撑工具，助力学生观察、分析、联想、概括等思维能力的全面提升[5]。

探究活动的设计要精准对接思维训练目标，结合本单元文本的特点，针对性设计不同类型的探究任务。在《雨的四季》教学中，可利用信息技术搭建观察探究平台，引导学生结合文本中不同季节雨的特点，分析作者的观察角度与方法，如作者对春雨的细腻描写、对夏雨的热烈刻画，引导学生学习多角度观察的方法，

培养观察思维。与此同时，借助思维导图工具，引导学生梳理文本结构，概括不同季节雨的特点，培养概括能力与逻辑思维。在阅读综合实践活动中，还可利用信息技术搭建小组探究平台，让学生分组搜集描写自然景物的诗文，对比分析不同作品的写景手法与情感表达，开展小组讨论与思维碰撞，提升探究思维与创新思维。探究活动的设计还要注重互动性，借助信息技术搭建互动交流平台，让学生分享探究成果、交流思考心得，教师适时引导点拨，帮助学生突破思维瓶颈，深化思维认知。

（四）完善评价反馈机制，提升融合教学实效

评价反馈是优化融合实践、提升教学实效的重要保障，缺乏科学完善的评价反馈机制，融合教学就难以持续优化，只有建立多元化、针对性的评价体系，借助信息技术实现评价的精准化与实时化，才能及时发现融合过程中的问题，调整优化融合策略，确保融合教学提质增效。

在文本解读环节，借助线上答题反馈工具，教师可实时查看学生对关键词句的分析情况，针对学生的不足给出具体修改建议，而学生则可通过平台查看自己的答题情况，进行自我反思与总结，小组内相互评价，交流改进方法[6]。在仿写练习环节，利用线上仿写平台的评分功能，对学生的仿写质量进行量化评分，结合语言表达、手法运用等指标，给出精准反馈，帮助学生明确改进方向，而对于仿写中手法运用不熟练的问题，调整技术应用方式，增加手法讲解与练习的资源推送。通过完善的评价反馈机制，让融合教学形成“设计—实施—评价—优化”的闭环，从而不断提升融合教学的实效，让信息技术真正服务于学生的核心素养提升（如表2）。

表2　初中语文阅读教学与信息技术融合定量评价示例表

评价维度	评价指标	评价分值（10分制）	定量评价标准	信息技术支撑方式
文本解读能力	语言细节分析	0—10分	8—10分：能精准分析《春》《济南的冬天》等文本中3处及以上关键词句的表达效果； 6—7分：能分析2处关键词句； 4—5分：能分析1处； 0—3分：无法准确分析。	线上答题反馈、细节标注评分
思维能力	分析与联想能力	0—10分	8—10分：能结合文本与意象，完成3处及以上合理联想与深度分析； 6—7分：完成2处； 4—5分：完成1处； 0—3分：无有效分析与联想。	思维导图评分、探究成果量化打分
读写结合能力	仿写质量与表达	0—10分	8—10分：能灵活运用单元写景手法，仿写片段流畅且有新意； 6—7分：能运用一种手法，表达流畅； 4—5分：基本贴合要求； 0—3分：不符合仿写要求。	线上仿写平台评分、实时量化反馈

结语

初中语文阅读教学与信息技术的深度融合，是教育数字化转型的必然要求，也是提升阅读教学质量、培养学生核心素养的重要路径。本文结合人教版七年级语文上册第一单元教学实践，分析了二者融合的转型需求与实践困境，提出了针对性的实践策略，实现了从“工具应用”到“思维赋能”的融合理念与实践升级，未来还需持续探索创新融合方式与路径，不断优化融合策略，让初中语文阅读教学与信息技术有机共生，推进阅读教学高质量发展。

参考文献

[1] 委成，孔晓明．信息技术赋能初中语文阅读教学刍议[J]．成才之路，2026(4):81—84.

[2] 梁新月．信息技术赋能初中语文阅读教学实践研究[N]．科学导报，2025-12-18(B02).

[3] 张少华．核心素养下初中语文阅读教学与信息技术的融合[J]．中小学电教（教学），2025(10):49—51.

[4] 叶青玲．信息化背景下初中语文阅读教学新路径[J]．现代阅读，2025(9):74—76.

[5] 李建民．基于信息技术的初中语文阅读教学研究[J]．中国新通信，2025,27(10):113—115.

[6] 马景燕．信息技术在初中语文阅读教学中的运用[J]．中国新通信，2025,27(10):116—118.

（作者单位：山东省滨州市阳信县第一实验学校）

数字化赋能下的初中语文读写结合教学

◎裘　霞

【摘要】初中语文课程强调核心素养与综合性学习。在传统读写结合教学中，学生被动接受知识的灌输，难以提升思维的深刻性和创新性，读写结合教学效果不佳。数字化技术具有及时反馈、数据分析等功能，能够为读写结合教学提供全新的方法和路径。在此背景下，本文结合具体教学课程，从构建双线混融的单元读写任务群、运用智能批改系统搭建读写支架、利用数字媒介促进多模态表达以及依托网络平台开展伴随式读写评价四个方面阐述具体策略，旨在为一线教师提供具体的实践参考，从而实现以读促写、以写促读的良性循环。

【关键词】数字化赋能　初中语文　读写结合　教学策略

随着教育信息化进程的不断推进，语文教学也迎来了由“知识传递”向“素养生成”转变的重要契机。读写结合是语文学习的关键法则，在传统的课堂中容易出现读写割裂的现象。而人教版初中语文教材强调单元的整体性以及作业的实践性，为数字化赋能的读写一体化教学提供了良好的平台，从而落实《义务教育语文课程标准（2022年版2025年修订）》中所明确的“充分发挥现代信息技术的支持作用，拓展语文学习空间，提高语文学习能力”。所以，如何利用数字化技术打破读与写之间的界限，使阅读成为写作的源泉，让写作成为阅读的一面镜子，成为当前课程改革的热点话题[1]。本文旨在研究数字化技术如何重建读写一体化的内在逻辑，从优势分析到对策建议，力求给教学实践提供明确的行动指南。

一、构建“双线混融”任务群，在单元整合中锚定读写融通点

基于初中语文教材“人文主题”“语文要素”两条线贯穿的特点，读写结合的第一步就是要打破单篇课文的界限。数字化手段可让教师以单元的主要任务为基点，设计出一个线下精读和线上拓展相结合的任务群。该策略的关键并不是简单地把阅读课和写作课合并在一起，而是用一个具有挑战性的写作任务倒推阅读课，让每一篇课文都是完成这个写作任务的“例子”或者“脚手架”[2]。教师要利用数字化平台的力量将单元内的所有课文联系在一起，用链接、电子笔记共享等方式让学生横向比较不同作者在处理同一个主题时存在选材、结构、语言等方面的区别，进而通过对比总结出一种通用的写作模板。

以人教版八年级上册第三单元《三峡》教学为例，该课文所在单元以“山川之美”为人文主题，着重引导学生体会自然景观的独特魅力，培养审美鉴赏能力与文化传承意识。基于该任务主旨引领，教师在教学中就需要以单元任务为基点，首先利用AI向学生展现立体化、逼真的三峡景观，并配以智能机器人同步朗读，以图、声配合的场景创设教学情境来激发学生的学习兴趣，并为后续的学习做好铺垫。

然后顺着这个铺垫的情境，教师就可以先开始线下精读教学，主要引导学生深入研读文本来分析三峡四季景物的特点，譬如让学生找出夏季降水的句子：“至于夏水襄陵，沿溯阻绝。或王命急宣，有时朝发白帝，暮到江陵，其间千二百里，虽乘奔御风，不以疾也”以充分体会夏季降水的汹涌澎湃和流速之快，或者通过分析“素湍绿潭，回清倒影，绝巘多生怪柏，悬泉瀑布，飞漱其间”等句子感受春冬之时三峡的清幽秀丽。经过这一系列线下细致分析，学生能够细致掌握文言文的整体内容与特色写作手法。

然后进入线上拓展阶段，教师可以利用数字化平台为学生提供更多描写三峡的诗词和文章，让学生进行对比阅读，尝试分析不同作者在处理同一个主题时选材、结构、语言等方面的区别。比如李白的《早发白帝城》和郦道元的《三峡》，在线上AI生成的画面对比和语言导引中，学生可以清晰发现前者明显更侧重于表现行船的轻快和诗人获赦后的喜悦心情，后者则是更加注重对三峡山水的细致描绘。

通过诸如此类的对比，学生便能总结出写景写作的共同点，即先总述景物特点，再按一定顺序分述不同季节或时段的景物特征，配合运用多种描写手法使文章生动形象。

二、运用智能批改辅助系统，在即时反馈中搭建读写支架

写作水平的提升在于“写作—反馈—修改”的循环往复。在传统语文教学中，教师的批改周期长，且以终结性评价为主，学生很难得到及时、全面的修改指导。智能批改工具的出现不是为了取代教师的深度评价，而是作为“第一读者”，在学生写作过程中给予及时、低风险的反馈。这一方法的关键在于在学生构思以及初稿阶段加入智能设备辅助，提前将反馈融入其中。在这个过程中，它能够快速找出语病、词语重复、逻辑关联词缺失等浅层问题并给予解决建议。更重要的是，这种即时性使得学生将写作视为一件不断加工打磨的“作品”，而不是一次任务，教师也从沉重的语言修改负担中解脱出来，专注于立意、选材、感情等内在创造力的培养[3]。

例如，在七年级上册第四单元《回忆我的母亲》的教学中，教师通过对本文的深入探究，可以明确本课是朱德同志追忆母亲的经典散文，学习重点是通过典型事例表现人物品质，并要求学生以课文为样本，选取一位亲人的事例，用具体细节来表现其品质。教师在完成课文精读教学之后，便可布置微写作任务，即“我的 _____——选自《回忆 _____》”，要求字数为 200 字，文章写作重点是用一个具体的场景或事件来展现所描述人物身上的品质。学生在完成初步撰写后，可上传至智能作文批改平台，平台可及时反馈多项内容，如在语言方面，标注出“我的妈妈很伟大，她对我很好”等空洞评价，并弹出提示：请使用具体动作、神态或语言描写来代替抽象形容词；在结构方面，系统能够检测出学生频繁使用单一连词，并据此推荐起初、接着、最后等更为丰富的叙述词；在细节方面，能够识别出“她很勤劳”等笼统表述，并提示可以借助描写一个具体的事件或者一个重复的动作来展现其勤劳。学生可根据这些提示进行修改，并再次提交，平台可及时显示学生修改后的评价。之后，教师便可登录教师端，重点关注平台无法处理的问题，如某学生选材经典，但在情感上表达缺乏含蓄；事件描写生动，但与其品质关联较低等。在评价环节中，教师可展示平台统计的班级共性问题，如缺乏真情实感、滥用词语等，并要求学生从情感方面进行互评。通过这种方式，智能工具和教师各司其职，可有效提升读写结合教学中的“写”和“改”的效率。

三、利用数字媒介促进多模态表达，在图文互释中深化文本解读

语文读写一体化不能只关注纯文字的读和写。在数字化时代，“读”的对象也扩大到图片、音频、短视频等多媒体形式，“写”的方式也转变为综合运用各种符号进行的创意性书写。这一过程的重点就是“转换”，让学生在阅读过程中对文字的感悟，通过数字媒体软件转化为另一套符号系统，在转换过程中加深对原文的理解。这是一种高级读写迁移，因为要把一段精彩的文字转换成一幅完整的画面，要求学生对于文字的色调、构成、动感等有较强的感知力；同理，为一段无声的视频配上解说词，就需要学生对原文的旋律和情绪有很好的领悟能力。这种跨媒介的操作，能够有效激发学生的想象力和创造力。

以人教版九年级上册第三单元第 13 课《湖心亭看雪》为例，教师应明确该篇文章的重点是让学生把握文章白描手法，品味“一白”“一痕”“一点”等词语的审美效果，理解张岱的“痴”与“独”，探究其背后的精神世界。基于对教学重点的剖析，教师便要有针对性地运用数字媒介，促进学生将阅读中对文字的感悟进行多模态表达，实现读与写的系统转化。

首先，教师可以让学生从多个角度出发，对文本内容进行结构性拆解。如，教师可让学生绘制“雪夜行旅流程图”，即让其使用 XMind 导图工具，绘制“大雪三日为背景铺垫→独坐湖心亭为核心行动→亭中遇金陵客为意外转折→舟子以‘痴’字收束全篇”的结构图。再如，教师可让学生绘制同心圆结构图，从天与云与山与水，上下一白（最外层）到长堤一痕（仅次于外层）到小舟一芥（最内层外一层）舟中人两三粒（最内层），直观呈现作者将视野层层收束的过程，凸显“人在天地间的微小”。

其次，教师可让学生利用 AI 图像生成工具，如文心一格、即梦等，将文字意象转化为视觉图像。比如，针对“雾凇沆砀，天与云与山与水，上下一白”这一句话，教师先让学生将文言文翻译成现代文，输入 AI 平台，让其依据语言生成图画，而后再让学生根据第一轮反馈，加入更精细的意象控制，即对语言进行审美润色，使其生成更具审美特色的图片。

最后，教师可让学生以视频剪辑软件（如剪映）为引进行创意化输出，以新的媒介语言进行独立的审美表达，阐释自己对作者思想精神的理解。如，教师可让学生以“如果我是张岱”为主题，围绕文章内容，以第一人称叙事，自述张岱在雪夜的内心活动，以动画视频的形式呈现。由此，学生便不再是被动的阅读者，而是文本的主动诠释者与作者情感的共振者，于读与写中实现了对文本的深层把握。

四、依托网络协作平台，在伴随式评价中构建读写共同体

读写能力的发展需要不断的练习以及与群体之间的交流。传统的读写活动都是独立完成的，缺乏可以进行交流与合作的公共领域，而网络学习社区的建立则可以形成一个“读写共同体”。该方法的关键在于“伴随式”和“社会化”。“伴随式”即评价贯穿整个读写过程，包括读书心得交流、构思初稿互评、成品多元展示，而不是单纯地在最后打分；“社会化”即读者不仅是教师，还包括所有学生甚至是家长。学生可以把自己的读书心得发表在网络学习社区里，并立即看到他人的不同想法；发表自己的文章则可以得到更多人的表扬和评论[4]。这样一个无负担、高频率、多主体的评价氛围，能极大地提高学生的读写责任感和有效性。

例如，在七年级上册第六单元《我的白鸽》的教学中，教师通过对文本内容的深入分析，可以明确课文是一篇感人至深的动物散文，作者通过记录自己与白鸽从初遇到建立信任的全过程，展现了人与动物之间细腻的情感。 在实际教学中，教师可以结合本课内容，组织为期一周的《我的动物朋友》项目化读写活动，并借助班级网络学习空间及班级小管家程序开展。项目主要分为五个环节（见图 1）。

图1 《我的动物朋友》项目化写作流程

其一，阅读分享。学生需要在平台的阅读圈栏目中分享文本中最为触动自己的一句批注。该批注既可以是文字批注，也可以是语音功能录下的即兴感悟。同时该学生还需至少评论两位学生的观点，以此形成初步的社群互动。其二，发布写作任务。教师需要发布微写作任务，即模仿课文写一个我与动物的片段，并重点描写一个触及心灵的瞬间。学生需要在平台上提交 200 字的草稿。其三，同伴盲评。系统可自动为学生随机分配三位匿名学生，要求每个人按照一个闪光点加一个建设性建议的固定模式进行评价。这种结构化评价可以降低互评的难度，从而提高反馈的质量。其四，修改与定稿。学生可综合之前评价内容进行修改，并上传最终版本。同时还要撰写 50 字以内的修改说明，阐述自己的修改依据。其五，云端朗诵会与成果汇报。学生需要用平台的录音功能朗诵自己的作品，全班在聆听后可投票选出最打动人心的声音。最后，教师可以将作品录入班级电子文集中，生成永久性的电子书链接，并将其分享给他人。在整个项目过程中，每一次阅读分享、每一次同伴点评、每一次批改，都能够被平台记录在案，形成可视化的成长档案。教师通过后台数据可以清晰地看到学生参与的深度和轨迹，从而实现教学评的一体化。

结语

数字化赋能下的初中语文读写结合教学不是技术的简单叠加，而是涉及教学理念、内容编排及评价方式的根本性变化。这就要求我们突破“工具论”的限制，把数字化看成重塑读写关系、扩大认知范围、激发创造力的生命化环境。在使用人教版教材的过程中，教师要善用数字化的机会，在方法和内容上积极主动地把每一次的阅读都当作写作的力量储备，把每一次的写作都当作阅读的升华。这样才能培养学生数字时代的核心语文素养，使其在文字的熏陶以及数字化技术的助力下成为善于思考、长于表达、富有创意的终身学习者。阅

参考文献

[1] 周玉敏 . 教育数字化转型背景下数字教材在初中语文课堂的创新应用研究 [J]. 求知导刊 ,2026(8):95-97. DOI:10.14161/j.cnki.qzdk.2026.08.028.

[2] 夏锦鸿 . 数字化环境下初中语文写作教学与评价 [J]. 中学语文 ,2026(5):64-66.

[3] 张平禄 . 数字化环境下初中语文写作教学与评价模式的创新 [J]. 读写算 ,2025(33):61-63.

[4] 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：浙江省宁波市第十五中学）

问题链驱动下 初中语文小说思辨性阅读教学策略

◎邬李洁

【摘要】思辨性阅读教学是新课程倡导的一种教学形式。小说中蕴含着丰富的思辨因素，是思辨性阅读教学的优质载体。问题链为小说思辨性阅读教学提供了可能。本文结合初中语文小说思辨性阅读教学实践，通过锚定文本核心设计问题链，立足学生主体推进思辨互动，勾连课内外建构丰富活动，提炼出问题链驱动下的小说思辨性阅读教学策略，以帮助学生实现小说认知与思维能力协同发展。

【关键词】初中语文　小说思辨性阅读　问题链　教学策略

小说并非简单的故事，而是一种复杂的叙事艺术，蕴含着丰富的思辨因素。人物行为源于复杂的社会冲突与内心世界，需要学生由表及里探寻根源；文本留白需要学生基于逻辑与证据展开推理与想象。反观初中语文小说阅读教学实际，一些教师忽视文本中的思辨因素，仍在单向解读文本，导致学生被动接受，认知浮于表层。

《义务教育语文课程标准（2022年版2025年修订）》倡导加强思辨性阅读教学建设，让学生通过阅读、比较、分析、质疑等方式，走进文本深处，建立深刻理解，同时发展思维能力。小说思辨性阅读教学成为必然选择。问题链是思维的导火索。这是一组有内在关联的、层层递进的问题序列，能够将思维步骤拆解为可操作的问答序列，引导学生沿着正确的方向体验完整的思辨过程[1]。教师需要锚定文本核心设计问题链，立足学生主体性推进思辨互动，并组织课内外关联活动，让学生在思辨中从“写了什么”走向“为什么写”“写出了什么效果”，实现认知深化和思维发展。

一、锚定文本核心，设计问题链

（一）锚定人物行为与动机矛盾，设计问题链

人物行为与动机矛盾是小说人物外在行动、选择与常规认知形成的反常点，是小说的张力所在，也是引发学生思辨的切入点。教师要解读文本，精准定位人物行为与动机矛盾点，继而设计感知矛盾层、探究原因层、深化理解层等问题，驱动学生展开思辨性阅读。

以《孔乙己》为例，文本中的孔乙己穷困潦倒，却主动给小孩子分茴香豆。这便构成了行为与动机之间的矛盾。教师可以锚定这一点，将问题链设计为：

（1）孔乙己的经济状况如何？从哪些细节可以看出？

（2）在这样的经济状况下，他为什么会给小孩子分茴香豆？

（3）孔乙己在分给孩子们茴香豆后，说的“不多不多！多乎哉？不多也！”体现出了他怎样的心理？

（4）这种说法与他“穿长衫”的行为有何共通之处？

（5）孔乙己的这种行为是个人悲剧还是时代悲剧？

（6）作者借此想表达什么？

（1）、（2）属于感知矛盾层问题，能够使学生从文本中提取信息，感知“分豆”与“生存需求”间的矛盾，增强探究欲望。（3）、（4）属于探究原因层问题，能驱动学生深入文本细节，同时联系孔乙己个人经历，探寻矛盾背后的原因（维护“读书人”身份，这是他在底层社会中唯一的精神寄托）。（5）、（6）属于深化理解层问题，能引导学生从人物到社会、从文本到主旨，提高思辨深度，感悟封建科举制度对人的毒害，同时使学生发展辩证思维。

（二）锚定情节发展中的因果逻辑，设计问题链

小说情节的前因与后果内在关联是小说情节的魅力所在。围绕这一内容设计问题链，能使学生从“情节如何发展”到“情节为什么这样发展”再到“这样发展的必然性是什么”，层层深入地展开多角度、批判性思考，建构深刻认知，发展逻辑思维、批判思维。

以《骆驼祥子》为例，祥子“三起三落”，他的每次命运转折都有深层的因果逻辑。如，第一次买车却被大兵抢走，其因果逻辑是当时社会军阀混战，底层劳动者的财产无保障。教师遵循情节如何发展→情节为什么这样发展→这样发展的必然性是什么的递进逻辑，将问题链设计为：

（1）祥子第一次买车的过程是怎样的？

（2）买车后，他对车子抱有怎样的态度？

（3）车子在什么情境下被大兵抢走？祥子的第一反应是什么？失去车子后，他将面临怎样的处境？

这可以使学生梳理情节起点、关键节点、情节后果，建立起为买车付出→买车→被抢→影响的因果框架，令学生掌握“情节如何发展”的事实，形成文本事实意识。

（4）他明知社会混乱，为什么还冒险拉车去清华？

（5）为什么大兵能够随意抢夺底层民众的财物？

这两个问题聚焦于“情节为什么这样发展”，可以使学生从人物主观选择切入，探究祥子的生存困境，还可以使学生锁定军阀混战的社会背景，了解情节发展的制度性原因，学会透过现象看本质，建立起“个人—社会”的认知逻辑，提高逻辑论证水平。

（6）祥子的车被抢走是偶然事件吗？

该问题直接回应了情节发展必然性的问题，可以驱动学生借助文本伏笔、时代背景、阶级关系等方式论证必然性，使学生学会用多维度证据链支持观点，发展逻辑推理能力，提高思维批判性。

二、立足学生主体，推进思辨互动

（一）创设教学情境，激发学生探究欲望

教学情境能够激活学生的思维，让学生主动探究[2]。在思辨性阅读教学中，教师可以抛出问题链，将学生带入小说情境中，使他们从“旁观者”变为“当事人”，增强探究欲望，在具体场景中展开分析、比较、判断……沉入思辨性阅读中。

以《范进中举》为例，教师采用问题链＋情境创设的方式导入课堂。首先，播放AI微课，让学生在数字人（范进）的带领下，走进他寒窗苦读的场景中，使学生感受范进考取功名的艰难。基于此，教师抛出第一个问题，引导学生思考：“如果你是范进，在寒窗苦读三十余年后，突然得知自己中了举人，会作何反应？”在常规认知下，大部分学生会想到得偿所愿、高兴、兴奋等。事实相反，范进在得知中举的消息后喜极而疯。教师引导学生略读文本，找出范进的反应。这可以引发学生的认知冲突，产生“为什么范进会在中举后疯了”的疑问，同时使学生增强探究欲望。教师将学生的疑问作为问题链中的一环，鼓励他们从文本中探寻答案。导入环节的问题链由教师与学生共同建构。问题链的应用创设出了故事情境，让学生从角色代入共情发展为对缘由的深度剖析，使整个阅读变成了“用学生认知去碰撞文本逻辑”的活动。学生的思辨也因此有起点、有对比、有深度。

（二）进行师生研讨，推动观点交流碰撞

思辨性阅读教学中的师生研讨以问题为载体，以学生表达、辩论为主要活动，以观点碰撞、思维互促为核心过程，以深度理解、思维发展为目标。教师需要根据问题链的难度，将学生分为若干小组，让学生先自主思考，再在组内交流观点与依据，提出疑问。对于学生疑问，教师需要组织集体辩论赛，让学生在双方的思维碰撞中进一步梳理个人观点、完善个人论证，实现思维与语言运用的协同发展。教师还需要关注学生表现，及时进行引导，避免他们陷入思维误区。

以《我的叔叔于勒》为例，学生在部分问题的驱动下梳理故事情节、了解人物形象后，教师抛出另一个问题：“菲利普夫妇的做法是否值得理解？”同时，教师要求学生先联系文本内容自主思考，再在组内有理有据地表达。组内交流出现了“公说公有理，婆说婆有理”的问题，学生因此产生疑问：“菲利普夫妇的做法到底值不值得理解？”面对这一疑问，教师组织辩论赛，要求正方从“社会环境压迫”“家庭生活艰难”等角度论证菲利普夫妇的做法值得理解，反方从“人性冷漠”“亲情缺失”等角度论证他们的做法不可取。学生会重回文本探寻论据，梳理逻辑关系，形成逻辑链条，展开论证。如，正方从文本中提取菲利普一家经济拮据的信息来证明他们是被生活压垮的底层小人物，利用于勒的“前科”说明夫妇二人的排斥有历史诱因，借助19世纪法国资本主义社会背景论证“金钱至上”的价值观普遍存在而个体道德败坏。他们还抛出“如果我们身处菲利普夫妇的位置，面对一贫如洗、曾拖累全家的弟弟，是否有能力、有底气承担起赡养的责任？”这一问题引发听众的换位思考，使他们理解菲利普夫妇行为的现实逻辑，而非站在道德制高点进行批判。反方则将菲利普夫妇的刻薄言行作为论据，证明他们完全将金钱作为衡量人的唯一标准，亲情荡然无存。还用若瑟夫的行为与心理活动反衬菲利普夫妇的人性扭曲、行为冷漠。还找出跳出生存困境的借口，直指菲利普夫妇行为本质（唯利是图），表明这是人性的堕落，而非单纯的社会受害者。最后，他们联系当下社会真实案例，论证亲情的不可替代性。在整个辩论过程中，双方展开思维碰撞，跳出非黑即白的

二元对立，理解对方立场，学会辩证地看待复杂的人心与社会问题。教师在思辨活动结束后，总结“菲利普夫妇既是金钱的奴隶、亲情的背叛者，也是被社会压迫的底层小人物”，帮助学生深化对人性复杂性的认知，理解资本主义社会对人性的异化，以及亲情在金钱面前的脆弱（主题）。针对其他问题，教师可以采用同样的方式，确保学生能在集体交流与思维碰撞中深化认知，发展思维能力。

三、勾连课内外，建构丰富活动

（一）关联课外小说，提出问题链，自主阅读

单一文本阅读往往存在思维局限，难以使学生迁移应用，形成对同类题材、同类手法或同类主题的系统认知。教师要破解课内小说思辨性阅读的局限，选择与课内文本有共同之处的课外文本，提出问题链接，打通“课内—课外”思辨闭环，让学生实现“课内学方法，课外用方法”，从学会阅读走向自主阅读。

以《社戏》为例，课内，学生在问题链的驱动下细读文本，对比了童年记忆与现实沧桑，思辨了“童年美好是否真实”“故乡为何变了”，理解了作者的创作意图，习得了思辨方法。浙江省作家协会会员吴洲星的《船上》同样描写了水乡、人情，但充盈着温情。为了使学生理解文学作品对精神家园的追寻，教师要求学生带着问题自读《船上》。

（1）“我”和家人在船上发生了哪些事情？

（2）船上的晨雾、江风、夜航等场景呈现出了怎样的生活氛围？

（3）为什么作者将船上生活写得富有温情？

（4）同样写水乡，为何会出现《社戏》热闹活泼、《船上》温情满满这样的差异？

（5）《船上》的温情是现实存在的，还是作者的理想？

学生会在问题（1）与（2）的驱动下梳理故事情节，分析生活氛围，抓住“淳朴”“善良”“深厚”等特征，建立初步的阅读印象。会在问题（3）和（4）的启发下，联系时代背景、作者人生经历探寻水乡环境特点，以及与《社戏》的风格差异，理解作者情感与题材选择的关系。还会在问题（5）的引导下联系背景信息，探寻作者描写水乡人家温情的必然性，理解作者对精神家园的追寻，形成跨文本理解。经过自主阅读，学生可以学以致用，在课内与课外文本的对比阅读中，学会从文本梳理到原因探究，再到主题必然性的思辨，实现文本认知、逻辑思维、批判思维、审美鉴赏等的协同发展，实现思辨性阅读教学育人目标。

（二）关照现实生活，提出问题链，自主反思

传统小说阅读教学很容易出现“就文论文”现象，割裂文本与现实生活的关联，失去人文价值。关照现实生活能引发学生自主反思，使学生将文本中的价值判断转变为个人人生选择，树立正确的世界观、人生观、价值观，提高生活适应性[3]。教师要将问题链作为脚手架，引发学生的思辨，使他们从文本走向生活、从他人走向自我。

以《变色龙》为例，教师锚定文本中奥楚蔑洛夫五次变色的核心情节，联结当下生活中的类似现象，提出问题链。

（1）奥楚蔑洛夫因何改变态度？你在现实生活中见过哪些类似的现象？（这可以使学生回顾文本、反思生活，将文本中的“变色”转变为生活现象，让他们意识到“变色”行为随处可见，产生共鸣。）

（2）一个人的“变色”反映了他的怎样的心理状态？[这可以使学生再次关联文本与生活现实，从行为动机出发，深入探寻“变色”本质（懦弱、功利等），深化感悟。]

（3）回顾个人成长经历，你是否有为某种情况改变自己真实想法的时候？（这可以使学生审视自我，发现个人的“变色”行为，反思原因与结果，让学生在道德两难中坚持正确的价值观。）

通过这样的自主反思，学生能学会用辩证的眼光看待自我、看待世界，重塑三观，有利于独立做出正确的价值判断与选择。

结语

问题链驱动下的初中语文思辨性阅读教学形成了新范式。这种教学以学生为本、以文本为基础、以问题链为支架，强调让学生经历思维进阶路径，深刻理解文本内容，发展思维能力。在实践中，教师需要精心设计问题链，以夯实教学基础。要在课堂上灵活运用问题链，建构出多样活动，让学生在活动体验中获得发展。还要用问题链搭建课内—课外桥梁，拓宽学生思辨时空，助力学生持续成长。

参考文献

[1] 李思颖 . 促进深度阅读的初中语文课堂问题链设计研究 [D]. 重庆：西南大学 ,2025.

[2] 张昊 . 搭建“四重”支架助力思辨阅读——以统编初中语文小说阅读教学为例 [J]. 语文天地 ,2025,32(8):68-71.

[3] 刘昕冰 . 初中语文小说思辨性阅读教学策略研究 [D]. 佳木斯：佳木斯大学 ,2025.

（作者单位：浙江省宁波市奉化区奉港中学）

初中语文整本书阅读策略研究
——四维精准教学策略的构建与实操路径探究

◎陈　艳

【摘要】当前初中语文整本书阅读教学面临兴趣激活不精准、能力培养欠分层、过程监测难落实、效果评价未实现闭环等突出问题。本研究立足真实教学场域，构建“基础激趣、靶向导趣，双减适配、分层进阶，AI 赋能、智能管控，教学评一体化、多元闭环评价”四维精准策略体系，并以统编版八年级下册《昆虫记》的整本书阅读实践为载体，探索读前兴趣精准唤醒、读中任务差异化设计、阅读过程智能追踪、读后能力立体诊断的操作路径。实践表明，该策略体系能有效破解整本书阅读教学困境，学生阅读参与度提升显著，深度理解能力增长明显，为整本书阅读教学提供可复制的实践范式。

【关键词】整本书阅读　四维精准策略　分层教学　AI 智能管控　《昆虫记》

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》将整本书阅读纳入“拓展型学习任务群”核心内容，要求 7—9 年级学段每学年至少阅读两三部名著。然而，教学实践中普遍存在学生阅读畏难情绪突出、教师指导方法单一、阅读过程监测缺位、评价方式滞后失效等问题。这些困境的根源在于缺乏系统化的精准教学策略支撑。为此，本研究构建四维精准策略体系：以趣味化设计激活阅读内驱力，以分层进阶适配差异化需求，以 AI 技术实现全过程智能管控，以教学评一体化形成评价闭环，推动整本书阅读教学从经验驱动走向精准导航，并以统编版八年级下册《昆虫记》为实践场域，构建四维精准教学策略体系，探索从兴趣唤醒、能力分层、过程管控到效果诊断的完整操作路径，为整本书阅读教学提供理论支撑与实践参考。

一、初中语文整本书四维精准教学阅读策略体系

策略体系通过兴趣唤醒、能力分层、过程管控、效果评价这四个维度来构建系统化教学框架，进而形成相互支撑的精准教学闭环。

（一）基础激趣，靶向导趣——构建阅读兴趣唤醒机制

考虑到传统统一导读方式存在的局限之处，专门构建了基于学情分析的精准引导策略。这个策略包含三个核心模块。在内容呈现方面，借助场景化设计将整本书学术著作转化成具象体验，以此缓解学生和专业文本之间的距离感。在阅读方式方面，运用角色扮演将静态阅读转变为探索性任务，如把全书昆虫研究设计成解谜活动，以此激发学生的主动探究精神。在知识整合方面，搭建起跨学科联系网来融合生物学、地理学等多领域知识，为不同兴趣倾向的学生提供多样化切入点。这一机制通过前期测评精准定位学生兴趣，动态适配个性化的整本书导读材料，确保每位学生都能找到符合自身认知基础的整本书阅读入口，进而将外部要求转化为阅读全过程的内在学习动力。

（二）双减适配，分层进阶——建立差异化能力培养体系

分层进阶体系借鉴布鲁姆认知目标分类理论构建了递进式阅读能力培养框架，将整本书阅读能力划分成记忆、领会、运用、分析、评判与创造这六个层次，并且依据此设计了三重任务群[1]。初级阶段重点训练整本书信息整合技巧，具体任务有归纳全书文本特征、构建整本书可视化结构图以及建立术语词汇库，目的是引导学生精准捕捉核心要素以形成全书系统化知识结构。进阶层把思维迁移当作核心要点，借助设计跨章节观察任务来引导学生梳理并掌握作者“实地观察—反复实验—翔

实记录—理性思考”这样的科研路径，同时鼓励学生将其运用到实践当中。拓展层着重于批判性创新能力的培养，结合全书主题研讨去探讨作者的实验伦理观并完成跨学科深度研究写作，三个层级凭借能力要求逐步提升、认知负荷阶梯式递增的设计，确保各层次学生都能够实现“跳一跳够得着”的成长，进而最大化课堂学习的效益。

（三）AI 赋能，智能管控——创新阅读过程监测模式

依托数字阅读平台，智能管控模式将全书阅读转变为能量化且可追溯的学习信息流，该系统构建了三级监管体系。在进度跟踪方面，平台自动采集学生每日阅读时长、全书章节完成度以及任务达成率等关键指标，绘制出长程阅读进度变化曲线，若学生连续多日阅读情况未达标就会自动预警，教师能够依据相关数据开展针对性辅导。在阅读质量监测方面，平台会统计跨章节批注数量、字数以及分布密度等具体指标，并且参照关键词出现频率的分析结果来初步评估学生的整本书阅读参与程度，教师可以通过审阅代表性批注案例来判断学生对全书文本的理解层次。在阅读行为监测方面，系统会记录用户的登录频率、在线时间分布以及跨章节重复阅读次数等行为信息，教师借助数据对比分析能够识别出浅层阅读、阅读进度拖沓等普遍存在的问题，进而在数据支撑下实施精准的指导措施。

（四）教学评一体化，多元闭环评价——构建阅读效果评价体系

教学评一体化机制打破了传统教学和评价相互割裂的局限，把评估融入整本书阅读活动的全过程中。构建起持续优化的循环反馈系统，评估体系采用多方参与的协作模式，包含学生自我审视、同伴相互评议、教师专业指导和家长日常观察四个维度，并通过建立成长档案袋系统记录全书阅读规划、整本书思维导图、实践成果和研讨记录等多样化的学习材料。评估标准可以从多个维度进行综合考量，涵盖阅读习惯（如任务完成时效、投入专注程度等）、方法运用（如全书信息获取精确性、章节逻辑梳理全面性）、认知深度（如整本书主题理解透彻性、观点阐述条理性）以及实践转化（如策略应用创造性、跨章节知识迁移融合度）四个核心层面[2]。评价工具的数字化开发包含在线整本书阅读行为追踪系统、智能批注质量分析模块以及能力发展雷达图生成工具，以此实现评价数据的实时采集与直观呈现，评价反馈即时化机制要求在完成整本书阶段性阅读任务后，马上生成诊断报告，明确标注出能力优势领域和待提升方向，并且推送个性化优化建议，以此构建“阅读—评估—反馈—修正—再阅读”的循环提升模式。

二、四维精准教学阅读的实操路径探索

以《昆虫记》为实践载体，探索四维策略，明确其在读前导读、读中任务、读中监测、读后整合这四个阶段的具体操作路径与实施方法。

（一）读前导读——《昆虫记》兴趣激活设计

教师根据学生兴趣调研结果把学生分成“科学探究型”“文学鉴赏型”“生活应用型”这三类阅读群体，并且设计出具有针对性的整本书导读方案，对于科学探究型的学生，教师展示《昆虫记》全 10 卷的知识框架图，系统梳理昆虫分类体系和章节编排逻辑，重点标注蜂类、甲虫、鸣虫等主要研究对象在书中的分布位置，同时播放法布尔荒石园长期观测实验的纪录片，以此帮助学生构建“整本书贯穿科学探究方法”的宏观认知结构。

针对文学审美型学生，教师精心挑选书中像《蝉》《蟋蟀》《大孔雀蝶》等 12 个既具备科学内涵又富有文学韵味的代表性篇目，用心绘制出“科学散文美学价值分布图”，搭配上精选片段的朗读音频，以此指导学生去探索“科学理性与文学艺术完美融合”的整书审美内涵，构建贯穿全书的审美阅读框架。

针对生活实践型学生，教师将《昆虫记》全书目录对照表和“校园常见昆虫分类指南”分发给学生并开展“校园昆虫观察”前置任务，学生需要拍摄校园里的昆虫，然后参照目录来确定对应章节，以此构建文本与现实之间的联系。在导读环节，教师指导学生填写《整本书阅读规划表》，设定 10 卷阅读的时限以及每周的阅读进度还有跨章节主题探究项目（像“法布尔实验手法在全书中的发展变化”这类），并且设立阅读反馈机制与调整策略，推动教师设定的学习目标转变成学生自主发起的长效阅读动力。

（二）读中任务——《昆虫记》分层任务设计

教师依据学生的阅读测评分数设计了围绕整本书的三级阶梯式任务体系，基础层学生要完成“《昆虫记》整体知识框架图”的制作，学生通读《昆虫记》全 10 卷内容，提炼书中涵盖的昆虫种类、主要研究方向以及各章节间的内在联系。以此为基础绘制知识图谱，标明各卷的核心昆虫、观察要点以及章节的逻辑顺序，以此锻炼对全书信息的归纳整理与结构化阅读能力。进阶层学生要执行“法布尔科学探究范式”的跨章节整合任务，通过精读《圣甲虫的造型术》《萤火虫》《蝉》等代表性篇目，总结贯穿全书的“持续观察—精确记录—反复验证—逻辑推理”研究路径，绘制《科学方法发展脉络图》，并应用此模式策划“校园蚁群行为追踪”实践（为期一周，每日记录不少于 200 字），以此达成科研方法的应用与内化。拓展层学生聚焦“科学精神的整体性表达”展开专项研习，通过对比《螳螂》《松毛虫》《大孔雀蝶》等 8—10 个典型篇章中的求实品格与探索意识，编制《科学精神主题研读指南》（含跨章节案例对比分析、批注整理、主题整合），撰写“法布尔科学精神的系统性建构”深度评析（不少于 800 字），以强化基于整本书的思辨阅读与深度思考能力。

（三）读中监测——《昆虫记》AI 追踪机制

教师借助数字阅读平台来打造整本书的智能管理机制，对全书的阅读流程进行精确监控与灵活辅助。该平台依据《昆虫记》10 卷内容自动构建“全卷章节脉络图谱”，清晰呈现各卷核心研究主题、昆虫类别分布及其相互关联，还实时记录学生跨章节的阅读路径以及整体阅读进度，一旦发现学生存在碎片化阅读、跳读或者单章滞留时间过长等问题，AI 会立即推送针对性强的整本书阅读指导，建议优先按照“蜂类研究（卷 1—卷 3），甲虫研究（卷 4—卷 6）”的主题顺序推进，在系统研读《圣甲虫》全卷之后，再转入《蝉》专题学习，以此逐步构建起系统的昆虫研究认知体系。平台可以智能解析批注的深度和分布状况，当识别到像“蝉的地穴真神奇”这类表层感受型批注时，就会自动生成跨章节的深度阅读提示，比如“请联动《蝉》《蟋蟀》《萤火虫》三章内容，分析法布尔如何通过持续观察来验证科学假设，进而形成贯穿全书的实证研究体系”，持续追踪用户阅读时长分布、10 卷完成进度、章节回读频次以及跨卷知识关联标注等阅读行为数据，据此生成《整本书阅读成长档案》。该档案包含全书架构理解度变化曲线、长期阅读专注力走势图、科学思维发展脉络以及跨章节知识整合网络等可视化分析报告，能为教师开展“整本书结构化阅读方法”“长期阅读策略指导”等专题教学活动提供精准的数据支持与教学决策参考。

（四）读后整合——《昆虫记》能力诊断闭环

教师打造涵盖“学生自评—同伴互评—教师诊断—家长协同”四个环节的综合评价体系来全面考察学生阅读效果[3]。学生借助《整本书阅读自我评价量表》，从整体框架认知、跨章节内容融合、长期阅读持续性以及科学思维培养这四个方面开展自我剖析，同时标记出整本书阅读里的主要进步与需要改进的地方。在同伴互评环节，教师设计并开展“《昆虫记》全书知识竞赛”和“法布尔研究方法跨章节交流”等活动，学生围绕对全书核心主题的理解程度、章节间的逻辑联系梳理以及跨卷知识整合的创新性等指标进行互评，教师综合考察学生完整的阅读档案，包含 10 卷的批注笔记、全书结构思维导图、跨章节主题研究报告以及长期阅读数据记录，还有课堂表现，绘制出能力发展雷达图，清晰反映学生在结构化阅读、深度理解及知识应用等方面的发展状况。在家校协作方面，教师借助《家庭整本书阅读观察表》了解学生在家中的阅读时长、10 卷书的完成进度、亲子共同阅读的次数以及科学议题的探讨深度等信息，并且邀请家长参加“整本书阅读成果汇报会”，共同见证学生阅读能力的成长历程，建立起家校共育的评价反馈体系。

结语

整本书阅读教学的关键在于建立系统化的精准策略体系。本研究构建的四维精准策略以靶向导趣激活阅读内驱力，以分层进阶适配差异化需求，用 AI 管控实现跨章节阅读追踪，通过多元评价形成诊断闭环。《昆虫记》教学实践验证了该策略的有效性，学生整本书阅读参与度与深度理解能力显著提升，为整本书名著阅读提供了可复制的教学范式。后续可探索四维策略在不同文体整本书阅读中的适配性调整，推动整本书阅读教学走向精准化、智能化发展。阅

参考文献

[1] 杨军 . 整本书阅读当培养学生的整体思维能力——以统编初中语文教材为例 [J]. 人民教育 ,2024(18):66-68.

[2] 耿红卫 , 赵琪 . 统整与架构：初中语文整本书阅读教学实施路径——以《骆驼祥子》为例 [J]. 中学语文教学 ,2024(4):24-27.

[3] 范晓芹 . 基于“教—学—评一致性”的初中名著整本书阅读教学探析——以《昆虫记》整本书阅读为例 [J]. 福建教育学院学报 ,2024,25(5):41-42+67.

课题项目：本文系山东省日照市东港区教育科学“十四五”规划 2022 年度一般课题《关于初中整本书阅读策略研究》（项目编号：2022YB37）

（作者单位：山东省日照市新营中学）

主题阅读，让初中生英语阅读成为习惯

◎蔡卓堂

【摘要】在英语教学中，初中生阅读习惯培养至关重要。传统阅读零散低效，主题阅读以系统整合内容，契合认知规律，助力习惯养成。本研究旨在探索如何让初中生将英语阅读转化为习惯，提升英语阅读能力与素养。研究发现，当前初中生英语阅读存在阅读兴趣缺乏、阅读材料选择不当、阅读方法欠缺等问题。通过开展主题阅读实践研究，提出精选主题阅读材料、开展多样化阅读活动、指导科学阅读方法等策略。研究结果表明，实施主题阅读后，学生的英语阅读兴趣显著提高，阅读量增加，阅读能力和习惯得到明显改善，为初中英语教学提供了有效参考。

【关键词】主题阅读　初中生　英语阅读习惯　阅读能力

在英语教育日益发达的今天，初中学生英语阅读良好习惯的养成刻不容缓。目前的英语阅读教学中普遍存在着内容碎片化和学生阅读兴趣不浓的现象，造成阅读效果不理想。作为一线英语教师，在教学实践过程中深切地感受到了这些问题对于提高学生阅读能力的影响。本文拟以文献研究法对主题阅读的有关理论进行梳理，并运用案例分析法对教学实例进行解剖。其目的是通过主题阅读研究来解决目前教学中存在的问题，给学生一个系统而有趣味的阅读模式，促进学生阅读兴趣和阅读能力的培养，使英语阅读成为一种日常习惯，在教学实践中有很大指导价值。

一、初中学生英语学习习惯现状

初中英语学习阶段学生的习惯形成状况并不均衡，总体状况有很多需要改进的地方，有的学生主动学习习惯不强，惯于靠教师督促和引导，在课堂中，学生被动接受知识，而很少积极主动地去思考和提问，对教师安排的学习任务也是机械地去做，缺少对英语知识积极探索的愿望[1]。课下，不能积极主动地对当天学过的知识进行复习，对新知识不提前准备，造成学习的连贯性、系统性不强，就英语阅读而言，很多学生并没有形成好的阅读习惯。在阅读过程中，学生常常没有一个确定的目标，只随便翻一翻，而没有注意从整体上认识和掌握文章。读法也比较单一，多数是逐字逐句地读，速度慢、效率低。碰到生词，马上查字典，而不是试图从上下文语境中推测词义，这样既影响阅读流畅性，又不利于语感的发展及阅读理解能力的提高，同时书写习惯并不乐观，有的同学书写不齐，字母大小写、占格和间距达不到要求，书写潦草难辨。这样既影响英语作业及考试质量，又不利于严谨学习态度的形成。再者，听力学习时，有些同学并没有形成预习听力内容和对听力话题进行预测的良好习惯，听力时，无法集中精力，抓不到重点信息，致使听力理解能力很难得到提升。在口语表达中，许多学生因为没有实践的习惯而不敢张口讲英语，怕出错，口语表达能力弱，不能顺利地用英语表达思想、发表见解。

二、通过主题阅读让初中生英语阅读成为习惯的价值

（一）加深知识体系的建构，增强阅读的连贯性

主题阅读以具体话题为中心，并融入相关英语阅读材料。学生通过主题阅读，可以接触丰富的与主题有关的词汇、语法结构以及语言表达方式等。通过对不同体裁和难易程度文章的阅读，能够使学生对题目中涉及的知识领域有一个全面而深刻的认识，进而建构一个较为完整和系统的知识体系。如在“环境保护”这一话题的阅读中，学生能读到有关环境问题现状、成因、解决方法等诸多方面的内容[2]。在这些文章里，会接触到与环境有关的各种专业术语和表达方式，例如“global warming（全球变暖）”“deforestation（森林砍伐）”以及“renewable energy（可再生能源）”等等。同时，在不同文章中会使用不同语法结构、句式等表达出相同或者相近的见解，有利于学生对所学语法知识的巩固与扩展。并且，主题阅读可以让学生在阅读中不断加强对主题的认识与了解，各阅读材料互相联系、互相补充，构成了鲜明的阅读线索，加强阅读连贯性，使学生能更顺畅地畅游于知识海洋。

（二）激发学生的内在阅读兴趣

主题阅读主题性强、趣味性强，能引起学生注意、激发学生阅读的内在兴趣，学生在遇到感兴趣的话题时，会更加容易有阅读的愿望与冲动。主题阅读中选用的素材一般都是接近学生生活实际、与学生认知水平相符并能引起共鸣的，例如，“流行文化”题材的读物可能会涉及流行音乐、电影和时尚等，这些都是初中生关心的题材。学生读这些资料时，会有一种亲切感、似曾相识的感觉，因而也就更加乐于积极的阅读。并且，主题阅读促使学生在阅读材料上独立自主地选择，从自身兴趣与需要出发，从而进一步强化了学生阅读的主动性。学生通过自主阅读，可以体会到读书的快乐与成就感，进而逐步养成积极读书的良好习惯。这种内在的阅读兴趣与主动性会陪伴学生终生，不仅有利于学生英语阅读能力的提升，而且对于学生终身学习也会起到积极作用。

三、通过主题阅读让初中生英语阅读成为习惯的方法

（一）选择符合学生认知水平的主题素材

就主题阅读教学而言，选择主题素材，让主题素材与学生认知水平相符合，是非常关键的一个基础环节，初中生处在身心迅速发展时期，其认知能力与兴趣爱好都有一定特征。阅读素材若难度太大，会使学生产生挫败感，导致阅读积极性下降，而材料过于简单，不能满足学生学习的需要，也很难引起学生阅读的兴趣。所以，教师在教学过程中需结合学生英语水平、年龄特点以及兴趣爱好等因素，认真选择适合的主题素材，与学生认知水平相符的材料可以使学生更加轻松地理解课文内容，进而提高其阅读自信心。学生在能顺利阅读文章的情况下，就会更加倾向于投入阅读，并渐渐养成阅读的习惯。与此同时，恰当的材料也可以激发学生好奇心、探索欲，促进学生积极主动地获取更多的知识。

以“When Tomorrow Comes”教学为例，该话题围绕未来展望与计划展开，易在初中生中产生共鸣，教师选材要充分考虑学生实际，精选部分难易适度的篇目。例如有篇文章讲的是一位少年对于未来事业的向往，幻想着明天能当科学家，帮助解决环境问题。文中所用词汇及句子结构均为学生上课已学过或稍加扩充的内容，学生很容易就能理解。读书时，学生都表现得兴趣盎然，并主动探讨学生对未来的设想。教师在教学中也可根据文章内容指导学生开展一些拓展活动，比如让学生写下对未来的展望等。这样，学生在提高阅读能力的同时，也会形成积极的未来态度。并且，因为材料贴合其认知水平，所以学生在课下还会积极地去找同类文章阅读，渐渐地把英语阅读养成了习惯。

（二）设问引导，推进深度文本解读

以英语为话题进行阅读教学时，创设问题进行引导是促使学生对文本进行深度解读的一种有效途径。初中学生在阅读过程中，常常会停留于对文字的表面理解，很难深刻把握文章内涵与作者意图。教师在教学中巧设疑问，能引导学生从不同视角思考，有助于学生理解文章深层含义，提升阅读质量，问题引导可以启发学生思考，推动学生积极主动地分析问题、解决问题[3]。学生思考问题时，需要认真阅读课文、深入分析课文，这样有利于发展学生批判性思维与逻辑推理能力。与此同时，提问也能给学生读书指明方向，使其有目的地读书，从而提高读书效率。

以“Plan for Yourself”教学为例，教师首先提出几个引导性问题，然后再让学生阅读有关文章，比如，“What are the important things to consider when making a plan for yourself？”“How can you make your plan more achievable？”等等。这篇文章里，讲述了学生给自己制订学习计划的过程，其中包括如何合理安排时间和设置目标。学生在阅读相关内容后，结合教师所提问题展开思考，对文章内容有了更加深刻的认识。阅读结束后，教师组织学生展开讨论，请学生交流各自对问题的认识以及从中获得的启发。有些同学表示，读过文章、思考过问题后，才知道在制订计划时，要考虑自身实际，而不是过于理想化。通过这一问题引导，学生们不再处于被动阅读的状态，而是积极参与文本解读，并逐步学会对英语文章的深刻理解，阅读能力得到提升，同时为良好阅读习惯的形成打下基础。

（三）组织小组讨论，形成积极交流的氛围

在英语主题阅读教学过程中，组织小组讨论对于营造积极的交流氛围至关重要。传统阅读教学中学生倾向于自主阅读，而缺少与人沟通互动。而小组讨论则能给学生搭建互相学习和启发的平台，使其在沟通中加深对课文的理解，提升语言表达能力，小组讨论与建构主义的学习理论是一致的。这一理论主张知识由学习者与环境相互作用建构而成。小组讨论时，学生能交流各自的看法与思想，听取他人的意见，开阔思维视野。与此同时，活跃的交流氛围可以调动学生学习的积极性，使学生更积极主动地投入阅读活动。

以“What a Delicious Meal！”教学为例，教师围绕这一话题精选了几篇介绍各地美食的文章。学生读完文章之后，教师把学生分成小组进行讨论。讨论的问题包括“Which kind of food do you like best according to the article？”“How does the food reflect the local culture？”等等。一些学生表示，学生对意大利披萨非常感兴趣，因为它不仅味道美味，而且制作过程也非常有趣；也有同学提到日本寿司，认为这反映出日本文化对精致与清新的追求。通过小组讨论，学生既能更加透彻地理解文章内容，还能锻炼英语口语表达能力。另外，小组讨论也能培养学生团队合作精神及沟通能力。在这一活跃的交流氛围下，学生体会到阅读带来的快乐，学生更加倾向于阅读更多有关美食和文化方面的作品，并逐步把英语阅读融入生活之中，形成良好的阅读习惯。

（四）开展阅读竞赛，激发竞争意识

开展阅读竞赛，是激发初中学生英语阅读兴趣、增强竞争意识的一种有效手段。初中阶段学生好胜心强、表现欲强，恰当的竞争能激发学生学习动力。阅读竞赛能给学生搭建展示阅读能力的平台，使学生在比赛中持续提升阅读水平，竞争能激发学生内在动机，学生在竞赛环境下，为了取得良好成绩，注意力更集中，精力更充沛。这种主动学习状态，有利于提高学生阅读速度，增强理解能力。与此同时，竞赛也能营造出既紧张又富有情趣的学习氛围，使学生能以愉快的情绪去读书。

以“Amazing Plants and Animals”教学为例，教师围绕这一话题开展阅读竞赛。教师事先准备好几篇有关神奇动植物的文章，难度中等，与学生阅读水平相符。竞赛规则为：学生在规定时间内阅读文章、完成相关阅读理解题目，分数较高者胜出。比赛期间，学生心无旁骛、思维活跃，力求提高阅读速度与答题准确率。有些同学为了快速理解文章内容，会运用略读、扫读等技巧；有些同学则会认真分析阅读中的每个细节，以保证答题正确。比赛结束时，教师对成绩优秀者给予表扬、奖励，进一步激发学生的竞争意识。并且，通过本次比赛，学生对神奇动植物更加感兴趣，课后也会积极寻找相关文章阅读，期待下次比赛能有更好的表现。从而使阅读竞赛成为促进学生英语阅读习惯形成的推动力。

（五）利用多媒体资源，丰富阅读呈现方式

英语主题阅读教学中，利用多媒体资源丰富阅读呈现形式，不失为一种有效的教学手段。在信息技术高速发展的今天，多媒体资源给英语教学注入了新鲜的生机与活力。初中生处在对新鲜事物充满好奇的阶段，传统单一的文字阅读形式易使其产生枯燥感，多媒体资源集图像、声音、视频等诸多要素于一体，可以为学生营造更生动、更直观的阅读环境，吸引其注意力，增强阅读兴趣，多媒体资源可以调动学生多种感官参与阅读活动。心理学研究证明，一个人通过多种感官接收信息后，能更深刻地理解与记忆。阅读时，图像有助于学生对文中事物形成更直观的认识，声音能增强文章的感染力，视频能动态呈现文章内容，让学生如临其境。这种多感官刺激可以提高学生阅读效率，促进学生对文章的理解。

以“Same or Different？”教学为例，本课题主要讨论各种事物的异同。教师利用丰富的多媒体资源开展教学。上课之初，教师播放了一段有趣的视频，里面展示了多种动物的生活习性，让学生观察不同动物间的异同。接着，教师出示了几篇附有图片的文章，文章详细介绍了动物的特征。图片的运用使学生能更清晰地观察到动物的外形与行为，有助于学生深入理解文章内容。另外，教师还通过音频朗读课文，让学生在聆听的同时，进一步加深对课文的理解。阅读文章之后，教师组织学生展开讨论，请学生分享从多媒体资源和文章中学到的知识。通过这种多媒体与阅读相结合的方式，学生们对“Same or Different？”这一话题理解更深入，也体会到英语阅读带来的乐趣。课下，学生还会积极运用多媒体资源查找更多相关阅读材料，逐步养成积极阅读英语文章的良好习惯。

结语

综上所述，主题阅读对于帮助初中生形成良好的英语阅读习惯表现出了明显的优势。通过深化知识体系、激发阅读兴趣的优势，以及精选素材、组织讨论等教学方法，能够有效提高学生阅读的积极性与主动性。教师在实践中要充分发挥主题阅读的功能，并根据学生实际灵活采用多种教学方法。在主题阅读的持续推进过程中，初中生可以逐步把英语阅读内化为日常习惯，促进英语综合素养的发展。

参考文献

[1] 左香菊 . 学好初中英语从培养良好学习习惯开始 [J]. 四川教育 ,2025(Z3):77.

[2] 战娣 . 初中英语教学中培养学生良好学习习惯的教学案例设计研究 [J]. 英语广场 ,2025(12):133-136.

[3] 李小刚 . 初中英语学习习惯养成之家庭教育 [J]. 教育 ,2025(13):88-90.

(作者单位：浙江省宁波市北仑区灵山书院)

教育戏剧视域下初中英语阅读教学实践

◎王志强

【摘要】针对当前初中英语阅读教学中普遍存在的目标形式化、过程碎片化及学生思维浅层化的问题，本文立足2022版新课标要求，以建构主义与二语习得理论为支撑，引入教育戏剧教学范式，构建“输入理解（input）—分享内化（sharing）—输出表达（output）”（ISO）三阶八步教学框架。实践表明，该框架能有效打破机械灌输，切实提升学生的语言综合运用能力、跨文化同理心与高阶思维品质，为核心素养导向下的初中英语教学改革提供可操作的实践路径。

【关键词】教育戏剧　初中英语　核心素养　ISO模型　阅读教学

《义务教育英语课程标准（2022年版）》指出，英语课程要以培养学生核心素养为总目标，倡导践行英语学习活动观，引导学生在真实语境中体验交流[1]。当前初中英语阅读教学存在教学目标形式化、教学碎片化问题，叙事类语篇被拆成孤立考点，学生缺乏真实交际体验，不利于育人目标落地。教育戏剧作为一种重情境、重体验、重生成的教学范式，区别于专业表演训练，用戏剧机制和技巧为学习者构建“虚拟的真实”场景[2]，契合初中生具象思维与情感体验特点，能够有效弥补传统阅读教学的不足。基于建构主义与二语习得相关理论，本文立足初中英语课堂，构建输入理解 — 分享内化 — 输出表达三阶八步教学框架，结合课例探究教育戏剧在阅读课堂的落地路径，为推动初中英语走向深度学习、落实学科核心素养提供理论思考与行动框架。

一、教育戏剧视域下英语阅读教学的理论与特征

教育戏剧在初中英语阅读课堂的深度应用，基于教育心理学与应用语言学理论。其一，建构主义学习理论提供核心支撑，该理论认为知识是学习者在社会文化情境中主动建构的[3]。教育戏剧通过“入戏”将纸质文本转化为交往空间，学生在解决剧中冲突时完成语言与认知建构。其二，二语习得（SLA）理论与之高度契合，斯蒂芬·克拉申的“情感过滤假说”表明低焦虑环境是习得先决条件，教育戏剧降低学生开口防备（Krashen，1982）；迈克尔·朗的“互动假说”[4]与斯温的“输出假说”[5]在学生“意义协商”与“修正性输出”中得到印证。

基于这些理论，教育戏剧视域下的英语阅读课堂有三大特征：一是体验互动且具身化，打破静态课堂模式，让学生在做中学；二是文本立体化，深挖角色潜台词与情感曲线，培养批判性思维；三是下放话语权力，教师为情境建构者与隐形导演，学生成为语言实践与意义生成主体。

二、教育戏剧视域下的初中英语阅读教学实践

为使抽象理念在课堂落地，我们采用了“输入理解（input）—分享内化（sharing）—输出表达（output）”（ISO）三阶八步教学框架，本文以笔者执教的上海教育出版社《英语》八年级上册Unit 2阅读语篇《老人与国王》（The Old Man and the King）为例，阐释教育戏剧视域下的初中英语阅读教学路径。文本讲述了傲慢国王输棋后，智者利用指数级翻倍的数学原理索要米粒奖赏，最终致使国家面临破产危机的跨学科哲思故事。下面以本阅读文本为例，具体阐述如何依托ISO“三阶八步”教学框架进行教学设计与实施。

1. 第一阶：输入理解——具身认知与图式激活

本阶段对应布鲁姆认知目标[6]的“记忆与理解”，旨在消除语言认知障碍，迅速建立起课堂的戏剧氛围。

步骤一：戏剧热身。教师摒弃传统的词汇带读释义，采用教育戏剧中的“扔接球游戏”范式进行导入。教师无实物抛接并发出英语指令，引导学生想象手中的米粒。

随着数字不断翻倍，师生共同用夸张肢体语言和面部表情展现米粒堆积成山变得沉重的物理变化。从一开始轻松地接住一粒米，到后来随着“double”指令的叠加，学生做出弯腰、吃力搬运米山的动作，并发出“It’s so heavy!”的真实感叹。这一设计将抽象数学概念转化为深刻的肌肉重力记忆，在未翻开课本前便在神经感知层面体验到指数增长的破坏力，为后续理解国王崩溃做好了心理与图式铺垫。

步骤二：文本初解。采用教育戏剧中“故事拼图”范式处理宏观文本结构。教师将打乱顺序的课文核心片段和插图分发给各小组，并用英文发布任务指令：“The story of the King and the Old Man is in pieces. Please work in your groups and use the timeline clues such as ‘A long time ago... One day... Finally...’ to put them in the correct order. You have 3 minutes.”学生在小组内根据教师提供的逻辑线索词，进行高频的交流与比对，通过团队合作将打乱的文本片段按时间与逻辑顺序进行重组拼图，迅速还原出故事的全貌。运用古斯塔夫金字塔（Freytag's Pyramid）原理（见图1），摒弃传统的逐句翻译法，促使学生在宏观上自主建构叙事结构（序幕—发展—高潮—结局）。这有效锻炼了学生对文本表层信息的自主提取与逻辑梳理能力。

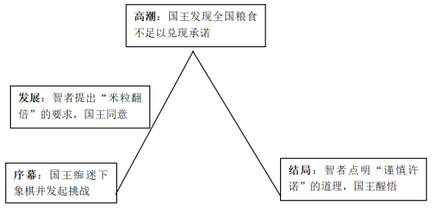


图1　利用古斯塔夫金字塔工具梳理戏剧要素

2. 第二阶：分享内化——角色共情与极限意义协商

本阶段是教育戏剧框架的核心，对应布鲁姆目标分类学的“应用与分析”层级，旨在引导学生从文本旁观者转变为故事亲历者，在空间与心理维度中挖掘文字背后的深层意义。

步骤三：情境建构。进入文本细读阶段，教师引入“画面定格”范式，聚焦国王质问智者为何不要黄金的关键情节。教师用英文发出定格画面：“Each group, show us the moment the King says: ‘Is that all? Wouldn’t you like gold instead of rice?’ Freeze! You are a powerful king. Show me your pride! Wise man, you are calm.”各小组合作利用身体作为“雕塑材料”定格瞬间。扮演国王的学生站上椅子，双手抱胸呈现俯视姿态以展现傲慢与权力；而扮演智者的学生则席地而坐，保持淡定与不卑不亢，全班同学共同观察并解读这些静态画面。空间的绝对高低落差瞬间将阶层张力视觉化，有效消除了学生同时处理动作与高难度外语输出的认知超载，为后续口语输出储备素材。

步骤四：角色追踪。在学生维持定格画面的高压状态下，教师无缝衔接“思绪追踪”范式。教师穿梭于学生之间，轻触某位角色的肩膀，并用英文追问其潜台词：“King, what are you thinking at this moment? Why did you laugh?”接着走向另一边：“Wise Man, what are you hiding? Do you really just want some rice?”被触碰肩膀的学生必须立刻解除静止状态，结合语境脱口而出该角色此刻未曾说出的心里话。学生在深挖动机中高频使用目标词汇（如 realize，simple），构建出人物的情感曲线：国王从初期的傲慢轻敌、中期的困惑懊恼，最终走向自信崩塌后的震惊与悔恨；而智者则从最初的淡定谦逊，逐渐展露出敏锐从容，最终达到坚定睿智的状态。这一过程引导学生挖掘文字背后的深层动机，突破表层阅读，实现从低阶向高阶思维的深度过渡。

步骤五：教师入戏。为将课堂的戏剧冲突推向高潮，笔者运用了极具张力的“教师入戏”策略。教师迅速披上一件披肩，瞬间化身为满头大汗、极度焦虑的朝廷大臣，向全班抛出危机与道德困境：“Everyone! I have bad news! We’ve reached the 20th square. If we continue, we will lose all our rice! What should we do? Should we break our promise?”面对突如其来的问题，学生完全代入国王与臣民的角色。出于国家生存与道义的考量，学生自发使用目标语法（If... will... 条件从句）进行激烈的辩论。有的学生坚持底线：“No, a King must keep his word!”有的则反驳：“But our people will go hungry! We can’t give him the rice!”学生在高度拟真的压迫感下，实现了核心语法与词汇的极限输出与深度内化。语言在此刻不再是枯燥的考点，而是解决生死攸关危机的主要工具。

3. 第三阶：输出表达——迁移创新与价值重塑

教学平稳进入沉淀与产出期，对应目标分类学的“评价与创造”顶层设计。

步骤六：角色挑战。引入“热椅法”，在教室中央放置一把代表审判的“热椅”，邀请几名学生扮演故事中倾家荡产、极度懊悔的国王坐上去。教师引导全班同学化身为历史学家或犀利的记者对其进行灵魂拷问，给出英文提问示范，如：“Your Majesty, why were you so proud at first?”或“Will you make a promise so easily next time?”有效提问是激发学生思维深度的核心策略，国王必须应对关于权力傲慢与轻易许诺的拷问即兴应对记者们的严厉质询。他需要为自己曾经的傲慢辩护，有扮演国王的学生回答道：“I was foolish. I didn’t understand the power of double... I have learnt a lesson: Wisdom counts more than gold.”台下的学生则不断组织语言进行追问。在输出中文本终极道德命题——“轻诺必寡信，智慧重于物质”被烙印在学生心中，实现了跨文化价值观的重塑。

步骤七：成果展演。利用“读者剧场”将焦点重新锁定在关注语言形式的美感上。教师可通过问题：“Now, perform the climax. Pay attention to your intonation. When you ask ‘You want RICE?’, please use a rising tone to show your shock and surprise!”学生以小组为单位进行排练，将前期的情感体验融入到语音语调的控制中。在全班汇报演出时，各组成员特别注意相互间的眼神交流，并使用升降调和单词重音来准确传达角色的惊讶、傲慢或懊悔等复杂情绪。教育戏剧虽然看重即兴表达的流利度，但在外语教学中语音语调同样是传达角色潜台词的核心。本环节通过精准的台词打磨与展演，保障了学生最终形成高质量的综合性语言产出。

步骤八：反思评价。严格执行出戏程序，引导学生抽离虚假情境。随后学生结合教育戏剧课堂表演评价量化表（见表1），从发音、流畅度、情感效果与团队合作四大维度进行生生互评与自我反思。教师引导学生深呼吸回归现实身份，最后抛出“权剑与米粒孰强孰弱”的终极哲学问题：“Now, as grade 8 students, think deeply: In this story, which is more powerful, the King's sword or the old man’s rice grain? Why?”学生积极用英语回答此问题，得出共识：“The rice grain is more powerful because wisdom counts more than gold.”通过多维度的生生互评与对故事深层哲理的高度认同，引导学生从沉浸的体验中抽离，以学习者身份进行理性的批判性反思，彻底打通了“教—学—评”一体化的壁垒，完成了整个认知与价值建构的闭环。

表1　教育戏剧课堂表演评价量化表

评价维度与分值	评价描述	评价标准
发音（30分）	发音力求准确，吐字力求清晰	错词6—10个 (10分)； 错词在5个以内 (20分)； 无错词 (30分)
流畅度（20分）	能用清晰的语言完整流畅地完成对话	对话基本完整 (10分)； 对话完整流畅 (15分)； 对话完整流畅且语音语调优美 (20分)
情感效果（30分）	学生需富有感情地完成角色表演并准确把握主人公情感态度	基本完成角色表演 (10分)； 表演带有感情色彩 (20分)； 朗读与表演感情使用恰如其分 (30分)
团队合作（20分）	组员间配合默契，能够相互补位支撑	缺乏配合 (10分)； 配合较为流畅 (15分)； 配合极度默契且有眼神交流 (20分)

结语

为了落实立德树人的根本任务，核心素养导向下英语教师要转向以学习者为中心的深度学习范式。通过“ISO三阶八步”模型构建情境、赋予角色体验，教育戏剧将抽象词汇转化为交际工具，拓展课文文本为思辨舞台。实践证明，该路径促进学生多方面协同发展，为基础外语教育改革开辟了一条创新之路。教育戏剧的长期实践复盘需注意以下维度：一是警惕形式主义，坚守素养导向，明确戏剧是支架，确保学生在最近发展区实现语言突破；二是重视有效提问的支架牵引，教师预设核心问题链，牵引学生思维至抽象思辨高度；三是推动本土化教研体系建设，教育戏剧课程结合《义务教育英语课程标准》，开发新教学模式。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）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2022

[2] 王蔷，钱小芳．以戏剧教学促进小学生英语学科能力的发展 [J]. 课程·教材·教法，2016(2):93-99.

[3] Vygotsky, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

[4] Long, M. H. Input, interaction, and second language acquisition [M]. Annals of the New York Academy of Sciences, 1981.

[5]Swain, M. The Output Hypothesis: Theory and Research [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

[6] Bloom, B. S. (Ed.). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain [M]. New York: David McKay Company, 1956.

课题项目：本文系2025年广东省广州市教育科学规划课题“基于教育戏剧的初中英语课堂教学应用研究”（编号2024110160）的阶段性成果。

（作者单位：广东省广州市增城区外国语实验中学）

基于语境理论的初中英语阅读课趣味化词汇教学策略探究

◎裴思文

【摘要】本文立足语境理论，探讨初中英语阅读课中词汇趣味教学的实施路径。文章首先解析语境理论的概念、分类与功能。其次，阐述语境之于初中英语阅读课词汇趣味教学的价值，揭示语境如何以推断之趣、主题情境之趣与交际运用之趣激发学生的词汇学习动力。再次，构建三条教学策略，即依托语境线索辨析词汇多重义项、结合主题语境体味词汇情感色彩、借助交际情境促成词汇得体运用，以期切实提升初中英语词汇教学的趣味性与实效。

【关键词】语境理论　初中英语　阅读教学　词汇趣味教学

著名的语言学家 Wilkins 曾经说过“Without grammar, very little can be conveyed; without vocabulary, nothing can be conveyed.”词汇是语言表达的基本单位，学生对词汇的掌握情况会直接影响其语言能力的发展。然而，目前初中英语词汇多以学生课后自主机械背诵为主，学生对词义的理解多止步于中文对译，对一词多义、搭配习惯、语体色彩等深层知识探究不足。脱离语境的词汇记忆遗忘速度极快，词汇量的累加难以转化为阅读理解力与表达力的提升。为此，教师在初中英语阅读课上理应充分发挥语境的价值，结合趣味性的教学活动以提升词汇教学的有效性。

一、语境理论的内涵解析

波兰裔英国人类学家 Malinowski（1923）最早提出语境理论，他认为“话语和语境互相紧密地结合在一起，语言环境对于理解语言来说是必不可少的”。语境理论的核心主张在于，语言的意义并非词语自身所固有，而生成于词语与其所处环境的相互作用之中，脱离具体环境的孤立词语只具备潜在的语义可能，唯有进入特定使用情境，其确切含义才得以确定。这一理论将人们对语言的理解从静态的符号对应，引向动态的意义生成，揭示出言语交际的实质是交际双方依据共享环境对语言信息所作的协同解读[1]。

就其构成而言，语境通常可以分为语言性语境与非语言性语境两个层面。前者指词语在文本内部所依存的上下文关系，一个词的具体所指往往取决于与之搭配的邻近词语、所处句子结构以及前后语篇的连贯脉络；后者则涵盖言语活动发生时的情景因素与社会文化背景，包括交际的时间地点、参与者身份关系、特定民族的思维方式与价值观念等。两类语境彼此交织，共同支持语言意义的准确传递，任何一方的缺失都可能造成理解的偏差或语义的含混。

语境之于语言理解，主要发挥三重功能。其一为制约功能，语境如同一道筛选机制，在词语纷繁的多义之中限定其当下的确切义项，排除歧义，使交际指向明晰；其二为补充功能，言语表达往往省略而含蓄，字面之外尚有未尽之意，语境恰能填补这些空白，使隐含信息得以显现，帮助理解者体会言外之旨；其三为生成功能，同一词语置于不同语境，可衍生出超越其字典释义的新鲜意味，词语由此获得鲜活的表现力，语言的丰富性与创造性正植根于此。三重功能相互贯通，共同构成意义理解得以实现的内在逻辑。

二、初中英语阅读课词汇趣味教学中语境的价值

（一）语境让词义推断成为富于挑战的思维探究

初中生求知欲旺盛，乐于动脑探究，逐词对照词汇表反复背诵的方式最易消磨他们的学习热情。初中阶段的阅读语篇篇幅渐长、信息渐密，生词的出现往往伴随着丰富的可推断线索：前后句子的逻辑照应、构词法所显露的词根词缀、语篇主题对词义范围的限定，都为学生留下了推测的空间。教师不直接释义，而是引领学生感悟语境，像破解谜题一般推断生词含义，再到后续语篇中印证或修正自己的判断。推断成功所带来的成就感，远比现成答案更能激发兴致。词义求解的过程由此融入了理性思辨的乐趣，学生面对陌生词汇的畏难情绪亦可缓解。

（二）语境让词汇依托主题情境而变得生动可感

初中英语阅读文本围绕特定主题展开，承载着相对完整的情节、观点与文化信息。词语的字面释义往往单薄，其引申义、情感色彩乃至文化内涵，字典难以尽述，语境却能将这些未尽之意补充完整，使词义丰满而可感[2]。学生理解一个抽象词语时，语篇的具体论述填补了释义留下的空白；接触带有文化色彩的词语时，语篇背景又为其特殊意味提供了理解的依据。语境补足得越充分，词语在学生心中的形象便越鲜活，进而摆脱机械重复的识记，转而依循意义的脉络自然留存。初中生在主题情境的吸引下，在理解内容的同时记住词汇，记忆的持久性将显著增强。

（三）语境让学生在交际情境中乐于尝试表达

初中生表达意愿渐强，却常因把握不准词语的用法而迟疑。同一词语置于不同语境，会衍生出超乎词表释义的鲜活意味，阅读语篇真实呈现了词汇在交际中的运用情形：人物如何借助某个词表达态度、陈述观点、传递情感，词语在正式与随意语体间的差异，都直观地展现在学生面前。这些语境范例为学生提供了得体运用的参照，激发了他们模仿与表达的意愿。读到引发共鸣之处，学生主动就语篇内容发表见解、参与讨论，在尝试中逐渐体会某一词语适用于何种场合。词汇学习由此延伸为有意味的语言实践，学生在积极的表达运用中感受到驾驭语言的愉悦，对所学词语的理解也愈加深入透彻。

三、基于语境理论的初中英语阅读课词汇趣味教学策略探究

（一）依托语境线索辨析词汇多重义项，提升学生甄别词义的思辨意趣

在初中英语阅读教学中，学生经过预习多已知晓生词的常用义，课堂教学的着力之处，在于那些一词多义、随语境流转而义项各异的词语。英语中大量高频词义项繁多，在不同语篇里所指迥别，恰是预习难以厘清、最能引发思辨的所在。教师可择取语篇中义项灵活的词语，引领学生比对它在此处与别处用法的差异，借助上下文逻辑判定其当下确指的义项；继而指导学生留意词语搭配、句法位置对词义的限定，在辨异求同中领会语境对词义的甄选作用。词义辨析的趣味，生发于这种见微知著、明察秋毫的思辨历程，学生在反复甄别中逐渐练就依据语境精准取义的眼光，阅读理解也愈发准确与深入。

例如，开展人教版初中英语九年级 Unit 7 Do You Know When Basketball Was Invented? 阅读教学时，围绕词义怎样随语境而定这一线索，教师设计了三项形态各异的趣味活动。首先由“义项竞拍”导入。教师从篇中选出 event、rise、popular 等多义词，为每个词备好四张义项卡，三张标注该词在日常语境中的常见义，一张为本篇语境中的实际义。学生手持限额的竞拍筹码，快速浏览语篇后，把筹码押向自己认定贴合篇中语境的那张卡。答案揭晓后，押中的学生说明自己从语篇何处觅得断定词义的信号，如对于 event 一词，学生需结合课文中的“it became an event at the Olympics”语境从“事件、事情、活动、体育赛事中的单项竞技”等释义中选取恰当的表述。竞拍的悬念感把学生引入深入细读的境界。

“语境对照”精读活动紧随其后。教师展现三个词汇在其他语篇段落中的应用实例，如 the sun rises、prices rise。学生四人一组，为每处用法标出激活该义项的要素：或是相邻的搭配词，或是句子结构，或是整段话题对词义施加的限定。各组把标注结果拼合成一张义项辨认图，rise 在不同语境里指向哪层意思，一目了然。最后是“一词造境”活动。学生从篇中自选一个多义词，各写两个短句，一句让它取本篇的义项，一句让它现出另一层意思，再请同桌阅读后判断每句取的是哪一义项、是如何辨析出来的。学生因词汇的多意而心生好奇，主动结合文章内容求解，语境意识落到了搭配与语篇的细处，在后续阅读中遭遇义项模糊的词语时，将更自觉地将目光投向上下文的结构性线索。

（二）结合主题语境体味词汇情感色彩，激活学生品味词语的鲜活体验

初中英语阅读语篇大多围绕一个主题谋篇布局，遣词造句皆服务于主题的表达。同一词语用于不同主题语境，所传递的褒贬态度、情感分量与言外之意往往随之而变，这层意味单凭字面释义无从知晓，唯有放回主题脉络方能领会。此外，教师可引领学生联系语篇主题揣摩词语的择用之妙，辨察作者借这一词语流露的立场与情味，体会它何以贴合此处的表达需要；继而启发学生调动相近的生活体验，在主题情境的浸润中读出词语的言外深意[3]。词语就此与鲜明的主题相连，学生记住的是富有意味的语言，品味词语的兴趣随之而生，对词汇

的体察也愈加细腻深入。

例如，人教版初中英语九年级 Unit 2 New Year Celebrations around the World 语篇巡看中、英、美、埃及等地年俗，辞旧迎新、亲友团聚的主题贯穿首尾。教师引领学生开展体验词汇情感色彩的趣味活动。第一个活动是“暖词排行”。学生通读全篇，各自从描述节庆的词语里挑出三个读来最觉温暖的，排出心中的暖意高下，再向小组陈说每个词暖在何处。比如有学生把 reunion 排在首位，道出阖家重逢的暖热；有学生看重 welcome，品出迎新纳福的喜悦；有学生举 come together，体会亲友相聚的融洽。排行的分歧引出学生对词语情味的细品。第二个活动是“择词探意”。教师聚焦春节这一段的 This reunion shows that family is hugely important，请各组设想：把 reunion 换成意思相近的 meeting 或 gathering，这顿年夜饭的滋味会改变几分？一个耐人寻味的问题随之提出：同样写相聚，reunion 为何能让大部分中国人心头一暖？学生在思考中感悟词语情感色彩与文化的关联。第三个活动是“情味连线”。文章写了四国年俗，各自的情感词分散在不同段落，教师请学生将每个情感词与它所属的国度、所传的心情三者连线配对。学生于连线中发现：春节的 reunion、family dinner 满含团圆暖热，埃及闻风节的 new life、new beginnings 透着春回大地的清新，英美的 celebrate、wish 洋溢辞旧的欢腾。学生进一步深化对词汇意义与文化背景的关联性认识。第四个活动是“佳句荐读”。学生择取篇中自己最有感触的一段内容， 在班上朗声荐读，把先前品出的词语暖意融进语气中，比如读 enjoy the family dinner 时放慢语速、声里带笑，读 wishes for the coming year 时语调上扬、满怀期许。在朗读与互评之间，词语的情感色彩从学生脑海中的辨认转向口头的表达，学生对语言的细腻感受也愈加真切。

（三）结合交际情境促成词汇得体运用，唤起学生迁移表达的参与热忱

语言学习终归要落于运用，而运用的兴味源自有话可说、表达得当的畅快体验。初中英语阅读语篇真切再现了词汇在交际中的搭配习惯、语体分寸与适用场合，为学生提供了得体表达的鲜活范例。教师可依托语篇所营造的交际情境，创设贴近学生生活的话题，启发他们就语篇内容抒发见解、续编对话、扮演人物；在反复的语言实践中，使学生逐步领会某一词语适合何种语境、传递怎样的语气。词汇运用的乐趣，萌发于这种学以致用、随心表达的参与之中，学生在迁移运用中逐步发展遣词造句的能力，乐于表达的意愿日益增强。

以人教版初中英语九年 Unit 3 Could You Please...? 阅读教学为例，结合课文“如何礼貌求助”交际语境，教师组织学生开展趣味词汇实践应用活动。首先是“语气光谱诊断”。文章以 polite、impolite、direct 评点同一请求的不同说法，教师设一道情境：校园里偶遇外国访客打听如何去足球场，他会如何提问？学生分组拟出几种说法，再把各组的说法依 polite 到 impolite 的程度排上一道光谱，逐一诊断哪一处用词显得唐突、哪一处用词恰到好处。引导中学生辨明 direct 与 impolite 的关系—— direct 只是说话直截，并不一定代表失礼，要结合具体语境判断。接下来是“情态词调音”。请求开头的 could、can、may 语气各异，文章又指出 wonder 一词起头更见婉转。教师将一句直白的请求交给学生，请各组只改动其中的情态词与起头处，试出语气由生硬到客气的几个档位：换 can 为 could 婉转几分，前置 I wonder if 又柔和几分。如同为一件乐器调音，学生在反复替换中听出这几个词所携的语气重量，辨清向同桌、向师长、向陌生人各宜用哪个词起头。最后是“待客情境闯关”环节。教师拟设外宾来校交流一日的连贯情境，从清晨引路、午间询问饮食喜好，到傍晚道别，设若干关卡，每关须用合宜的措辞进行交际。学生分组闯关，随场合的转换不断调整用词，先前辨明的分寸感在综合性语境中得以运用。

结语

初中英语阅读课上词汇教学的趣味，源自学生与语境的深层互动。学生在辨析多义、品味意味、尝试运用的过程中，既读懂了词汇在具体语篇中的确切所指，也体会到遣词造句的乐趣。词汇学习不再是机械的记诵，而成为伴随思考与表达的语言实践。学生在这样的课堂里逐渐养成依据语境理解和运用词汇的习惯，词汇量稳步增长，语言感受力日益敏锐，阅读理解与表达的能力同步提升。

参考文献

[1] 蒋汶儒 . 基于语境理论的初中英语阅读课词汇教学实验研究 [D]. 伊宁：伊犁师范大学 ,2024.

[2] 陈彦 . 初中英语词汇教学中语境理论的应用探究 [J]. 校园英语 ,2025(48):82-84.

[3] 张小英 . 语境理论指引下的初中英语词汇教学的探索 [J]. 试题与研究 ,2025(15):69-71.

（作者单位：湖北省随州市广水市永阳学校）

衔接思维背景下高中语文作业设计的实践策略

◎蔺全红

【摘要】在核心素养导向的语文教学改革中，作业作为连接课堂与素养的关键载体，其设计质量直接影响育人成效。当前高中语文作业存在随意化、碎片化、单一化等问题，难以满足学生能力进阶需求。本文以衔接思维作为作业设计路径，通过构建“初高中衔接、教考衔接、读写衔接、作业链衔接”四大实践模块，结合具体教学案例，阐释如何实现知识、思维、能力的连贯生长，为高中语文作业优化提供可操作的实践方案。

【关键词】衔接思维　高中语文　作业设计　核心素养　教学实践

一、当前高中语文作业设计中存在的问题

《普通高中语文课程标准（2017年版2025年修订）》强调课程内容的“整合”与“衔接”，作业作为课堂教学的延伸与拓展，是落实课程理念、实现课程育人的重要载体。但在实际教学中，作业设计却成为衔接断层的重灾区，主要表现为两大突出问题：其一，系统性缺失，教师多依据单篇课文或课时进度随意布置作业，缺乏对学段、单元、知识点的整体规划，导致作业链断裂；其二，实效性不足，作业形式多为机械抄写、习题演练，重数量轻质量，多以“真题训练”替代“能力建模”，忽视知识与思维的深度衔接，难以激发学生学习主动性；其三，针对性薄弱，“一刀切”的作业设计无视学情差异与学习阶段特点，教与考、读与写、课内与课外的衔接严重脱节。在此背景下，衔接思维成为摆脱困境的关键。它强调打破学段、学科、读写、课内外的壁垒，打破传统作业巩固课堂所学知识、追求“知识复述的准确性”的核心目标，以语文核心素养的培育为导向，聚焦语言建构、思维发展、审美鉴赏与文化传承的综合提升，通过结构化作业设计，实现知识的连贯建构、思维的梯度进阶、能力的综合提升[1]。

二、衔接思维下高中语文作业设计的四大实践模块

（一）初高中衔接：搭建知识与思维的“过渡桥梁”

初高中衔接的核心是“复现—比较—升华”，通过唤醒初中知识经验，对接高中学习要求，实现从“低阶识记”到“高阶思维”的平稳过渡，重点聚焦文言文与名著阅读两大领域。

在文言文“虚词用法”思维建构中，设计三阶递进作业：

第一阶“温故”，要求学生梳理初中《论语》“三人行，必有我师焉”（焉：于此，在其中）、《桃花源记》“复前行，欲穷其林”（其：那，那个）中“焉”“其”的基础用法，制作“虚词用法卡片”，标注例句与语境；

第二阶“知新”，精读高中《赤壁赋》，补充“焉”“其”的新用法——“积土成山，风雨兴焉”（焉：兼词，于此）、“其声呜呜然”（其：代词，它的）、“其皆出于此乎”（其：语气词，表揣测，大概），完善卡片并绘制“虚词用法演变图谱”；

第三阶“升华”，撰写心得体会，对比文言文虚词的区别，分别找出初高中教材中虚词的应用，探究实词和虚词在文章中的蕴意，由原来的“重复记忆”变为“语

境理解与系统运用”，为构建高效课堂奠定坚实的基础。

在名著阅读方法升级中，从“三阶递进作业”到“深度还原文本”，是名著阅读从任务驱动向文本本体回归的范式升级，核心在于打破浅层情节复述，让学生通过分析人物形象和时代背景来剖析人物的精神内核 。教师则以“从‘情节人物’到‘社会逻辑’”为核心设计作业：

首先，让学生分析“林教头风雪山神庙”中林冲由原来的委曲求全到奋起反抗，从而实现了由朝廷军官转变为梁山好汉，其中的社会逻辑其实是“官逼民反”。读完小说之后，让学生分析比较林冲和杨志由军官走上梁山的不同轨迹，鼓励学生比较武松的义气和鲁智深的义气有何不同之处，让学生就他们的“忠和义”进行辩论。辩证审视侠义精神，培养对历史与现实社会问题的批判意识。个别学生还写成《侠肝义胆鲁智深》的短文在班上交流。

其次，本单元让学生阅读《乡土中国》，了解“差序格局”和“道德体系”学会根据阅读目标选择正确的阅读方法。反过来了解《水浒传》中梁山从七星聚义到一百单八将大聚义，他们的座次是依据什么来安排的，为什么林冲的座次反而位于公孙胜的后面？实际上，每次座位次序的调整都意味着梁山泊势力的兴衰和宋江领导地位的确立过程。另外，梁上好汉的道德标准是“忠义”，其中的忠义多含有个人恩怨和江湖义气，与现代的法规道义存在显著差别。

（二）教考衔接：实现知识与应试的“能力转化”

教考衔接的关键是“转化—建模—应用”，将教材知识转化为可迁移的应试能力，通过情境化作业设计，让学生在实践中掌握考试核心素养，避免“题海战术”的低效重复。

围绕“散文鉴赏”单元教学，设计“散文主题赏析”演讲作业：首先明确作业目标——对接高考“文学类文本鉴赏”“语言表达”能力要求；其次拆解任务流程：内容上，要求涵盖散文“形散神不散”的特点、主题的多元解读（如朱自清《背影》中“父爱”与“时代困境”的双重主题），结合《荷塘月色》《故都的秋》的景物描写分析主题表达技巧。在表达上，运用“案例分析”法，将“情景交融”“托物言志”等专业术语转化为通俗表述，配合 PPT 展示文本片段；过程中，让学生记录“文本研读—观点提炼—演讲稿撰写—排练”的时间分配，培养规划能力；在反馈环节，通过班级演讲会邀请同学、教师进行打分点评，收集改进建议，从而提高“受众意识”。这种作业既深化了对散文主题的理解，又训练了学生高考要求的“信息整合”“口头表达”能力，实现“教”与“考”的无缝衔接[2]。

针对“论述类文本论证思路分析”考点，设计“《反对党八股》论证框架重构”作业：要求学生结合课文内容，梳理“提出问题（揭露党八股危害）—分析问题（列举党八股八大罪状）—解决问题（提出改造文风建议）”的论证结构，用思维导图呈现“罪状—危害—对策”的对应关系，补充每部分的论证方法（如“摆事实”“讲道理”“对比论证”）及作用。作业评价时，重点关注“论证结构梳理的完整性”“论证方法判断的准确性”，对接高考“分析文章结构，归纳内容要点”评分标准。学生在重构过程中，不仅深入理解了论述文的论证逻辑，更掌握了“拆解文本—梳理思路—归纳方法”的应试技巧，实现了知识向能力的转化。

（三）读写衔接：打造语言建构与运用的“闭环系统”

读写衔接的核心是“模仿—沉浸—创造”，以阅读为“输入源”，以写作为“输出口”，通过技法迁移作业，让学生在“读中悟写、写中促读”，实现读写能力的协同提升。

在新闻短评教学中，以“读写衔接”为纽带，搭建“方法学习—经典印证—思维深化”的进阶路径，实现写作方法与经典的深度贯通。首先，教师讲解新闻短评“叙、评、析、结”四步法后，呈现中唐“尊家法而鄙从师”的模拟新闻，引导学生口头构思短评，初步掌握“摆现象—提观点—做分析—下总结”的写作框架，完成“方法输入”到“初步实践”的衔接。随后，引入《师说》节选文本，让学生对照四步法拆解韩愈的论述逻辑：“爱其子择师而教之，于其身则耻师”对应“叙现象”，“师道之不复，可知矣”对应“评观点”，对比“士大夫”与“巫医乐师百工之人”、引用孔子从师事例对应“析论证”，“弟子不必不如师，师不必贤于弟子”对应“结论”。通过这一过程，学生发现经典议论文与现代新闻短评在结构逻辑上的共通性，将文言文本转化为写作方法的“范例载体”，实现“读经典”与“学写作”的衔接，既深化了对《师说》的理解，又巩固了新闻短评写作框架，达成语言建构与运用的素养提升效果[3]。

（四）作业链衔接：形成单元与学科的“系统建构”

作业链衔接的关键是“串联—整合—拓展”，将课堂作业和课外作业有机结合起来，形成具有独特个性的知识框架体系，提高学生的写作能力和文学鉴赏能力，能够把初高中的内容有机联系起来。教师紧紧围绕“古代诗歌鉴赏”单元，设计独特的课后作业：

第一阶“解读文本”。让学生阅读《饮酒·其五》，通过诵读、品味、知人论世、群文阅读等方式，让学生体会田园生活的快乐，对比阅读《五柳先生》，体会物我两忘、天人合一的境界。“此中有真意，欲辨已忘言”正是这种物我两忘的境界。给学生安排具有个性化的作业，将这首诗改写成一篇500字的散文，并将优秀的作品在全班朗读。

第二阶“比较鉴赏”。高中语文比较鉴赏，是开启文本深层意蕴的钥匙。它不是孤立地解读单篇作品，而是将作品并置，于“同中求异，异中寻同”的思维张力中，构建对话。通过细腻的比对，学生不仅能精准捕捉不同作家的独特的风格密码，更能在题材、手法、情感的微妙差异里，洞见思想交锋的火花与人文精神的嬗变。这一过程锤炼的，是聚焦文本、抽丝剥茧的精密逻辑，更是以开阔视野融合多元解读的智慧。它最终引导你超越“答案”的表层，步入文学创造的幽微之境，形成独立而深刻的审美判断。2026 年高三一模涉及罗隐《筹笔驿》，本诗与杜甫《蜀相》都写到了诸葛亮离开南阳辅佐刘备之事，但其侧重点截然不同，杜甫的诗歌沉郁顿挫，被称为诗史，而罗隐的诗歌以讥刺为主，语言犀利，比较两首诗歌在写作背景、艺术风格上有何不同，课后撰写一篇 500 字的文学评论。

第三阶“创意拓展”。开展“古诗今唱”活动，要求学生为其中一首诗创作现代歌词，保留原诗的核心情感与意象，结合流行音乐旋律演唱，录制视频分享。这一作业链不仅覆盖了“读—评—创”的能力维度，更衔接了“文本—文化—生活”的认知层面，让学生对古代诗歌的理解从“单篇感知”升华为“系统认知”。

跨单元作业链设计也非常重要。在“家国情怀”主题探究中，衔接“古代诗文”与“现当代散文”单元：要求学生对比屈原《离骚》（“路漫漫其修远兮，吾将上下而求索”的爱国坚守）与艾青《大堰河——我的保姆》（对土地与人民的深情）的“家国情怀”表达差异，以“家国情怀的传承与变奏”为题写文学短评，分析不同时代背景下“家国情怀”的具体内涵（古代的“忠君报国”VS 现代的“民族担当”）；同时关联历史学科“中国近现代史重大事件”，理解文学作品与时代背景的关系，构建“家国情怀”的跨学科知识体系。这种作业链打破了学科与单元壁垒，让学生在比较中形成对“家国情怀”的深度认知，提升“跨文本、跨学科整合”的语文素养[4]。

三、衔接思维作业设计的反思

在实际教学中，衔接思维作业仍然有完善空间。一是，应根据学生的个性差异设计作业，所以在作业设计上分为：基础型作业、提升型作业、创新型作业。基础型作业以基础知识为主，针对基础知识掌握不够牢固的学生，设计以巩固基础知识为主的作业；提升型作业主要针对已具备一定基础、需系统强化或拔高突破的学生，作业设计需具备情境性、探究性与开放性；创新型作业旨在培养学生的创新思维、实践能力与核心素养，学生可以以“我的青春宣言”为主题，创作一首诗或一篇微型小说，并附创作说明。这一层次的作业旨在激发学生的创作灵感，培养他们的创新能力，通过自主创作表达自己对青春的理解和感悟。由于分层作业具有独特性和个性化，避免了作业的“千篇一律”。二是应采用多元化的评价机制，更好地考查学生的综合素养和能力，采用师生互评、教师点拨、实践考查等环节，摒弃了之前的以成绩评价的单一评价机制。三是衔接思维作业需要融合多媒体技术，利用电子白板或网络平台，可实现资源共享，提升学生思维的深度、广度与交互性。例如可以利用多媒体课件或短视频软件，为《荷塘月色》中“月下荷塘”片段配乐并剪辑画面，从而有效提高课堂效率。

结语

作业是完成课程目标的重要一环，通过完成作业，学生可以进一步理解和掌握课堂内容，提高学习效率，培养自主学习能力和独立思考能力，促进个性化发展；也能帮助教师评估教学效果，理应引起足够重视。 衔接思维为高中语文作业设计提供了新的视角与路径，它不是简单的“知识拼接”，而是“思维贯通、能力整合、素养进阶”的系统工程[5] 。在今后的教学中，教师需以课标为纲、以学生为本，不断探索初高中、教考、读写、作业链的衔接点，让作业成为连接课堂与生活、知识与能力、当下与未来的桥梁，真正实现“以作业促学习、以学习育素养”的语文教学目标。

参考文献

[1] 周瑾 . 核心素养视阈下的高中语文作业设计探究 [J]. 课堂内外（教师版）,2020(12):16-17.

[2] 廖秀姬 . 高中语文作业的巧妙设计 [J]. 中学教学参考 ,2021(6):4-5.

[3] 马生龙 . 新课标下高中语文作业优化设计的探讨 [J]. 新智慧 ,2019(11):57.

[4] 刘玉英 . 新课程背景下高中语文作业优化设计探讨 [J]. 人文之友 ,2019(3):280.

[5] 韩丽 . 基于新课改下高中语文作业的现状及对策 [J]. 读与写 ,2019,16(16):46.

（作者单位：甘肃省天水市甘谷县第三中学）

高中语文群文阅读教学在“三新”背景下的策略研究

◎李　靖

【摘要】“三新”背景对高中语文教学提出了培育学生核心素养、提升综合阅读能力的新要求，群文阅读教学凭借其多文本整合、多维度探究的特质，成为适配这一要求的重要教学模式。基于此，本文立足“三新”改革的核心要义，分析高中语文群文阅读教学的现存问题，从教学资源整合、教学模式创新等维度探索具体实施策略，旨在为提升高中语文教学质量、落实立德树人根本任务提供实践参考。

【关键词】三新背景　高中语文　群文阅读教学　核心素养　教学策略

伴随着新课程改革，新高考改革以及新课标实施等方面的逐渐深入，“三新”背景下给高中语文教育带来了一场深刻的变革，这场变革的核心是由知识本位向素养本位的转变，群文阅读教学打破传统单篇阅读的束缚，以围绕具体话题融合多篇课文为载体，指导学生对比、分析、概括和评价，能够有效地发展学生批判性思维和整体阅读能力，所以探讨“三新”环境下高中语文群文阅读教学优化策略对推进语文教学改革，促进学生核心素养的发展有现实意义。

一、高中语文群文阅读教学在“三新”背景下的策略目标

（一）加深对语言的理解和应用的能力

在新课程改革、新高考改革、新课标实施的“三新”背景下，该目标要求通过群文阅读教学，引导学生对比分析多篇文本的语言风格、表达技巧，积累鲜活的语言素材，在实践运用中提升语言建构与运用的核心素养，“三新”背景对语言能力考察更全面、更深刻，群文阅读教学以融合多篇课文的方式向学生提供丰富多彩的语言素材，不同的课文在词汇运用、句式结构和修辞手法上都有各自的特点，学生在比较阅读时，能更加敏锐地感受到语言上的细微差异，深刻领悟词语丰富内涵、句子表达效果和修辞独特韵味[1]。与此同时，群文阅读促使学生主动应用所学语言知识去表达和交流，并在探讨、分享阅读感悟等活动中促进语言使用准确流畅，让学生在不同背景、表达目的下灵活、得体地使用语言，从而真正做到由理解语言向使用语言的高效转换。学生通过不断的文本互鉴，既可以区分不同语体表达的标准，掌握文学性语言含蓄蕴藉和实用性语言准确平实的特点，更可以领略语言和思想、情感、语境之间的深刻联系。这一学习过程不是被动地接受知识，而是积极主动地进行语言内化和能力生成——学生对文本语言脉络进行梳理和表达规律提炼，循序渐进地建构个性化语言知识体系和语言形式敏锐地感知及灵活地驾驭能力。

（二）促进思维的发展和素质的提高

新课程重在发展学生高阶思维，在“三新”背景下，同样重视对学生思维深度和广度的考察，在群文阅读教学当中，许多课文都是围绕着同一个话题或者主题进行教学的，这就给学生构建了一个多元思考的舞台。学生在阅读时，要将不同课文的论点、论证方式等作一对比、分析、综合与评析，以锻炼批判性思维与逻辑思维。另外，群文间的联系和区别能引发学生联想和想象，引发学生用不同的视角去思考，扩大思维界限，发展创新思维，创造性地解决问题，让学生思维变得更敏捷、更深刻、更综合。

（三）加强对文化传承和理解的认识

新教材强调渗透中华优秀传统文化，“三新”还突出文化传承。群文阅读教学可选择文化底蕴较深的文本进行教学，使学生在阅读中体会到中华文化之博大精深。通过对课文中文化符号、传统习俗、价值观念的解读，可以使学生深刻理解中华文化的内涵与本质，提高民族文化认同感与归属感。同时群文阅读也能指导学生对不同文化背景的课文进行比较，发展跨文化交际的意识与能力，让学生置身于全球化背景中，能较好地继承与发扬中华优秀传统文化、了解与尊重他国与民族文化。

二、高中语文群文阅读教学在“三新”背景下的策略

（一）议题导向与整合文本

“三新”背景中以议题导向作为群文阅读教学中的中心抓手，核心就是围绕某一中心议题选择若干关联性和互补性较强的文本加以整合，突破单篇教学限制，引领学生多维度领悟议题内涵，促进文本整合和深度解读。该教学策略将核心素养作为锚点，将分散的课文通过话题串联成为一个有机整体，使学生能够在比较、概括的基础上建构起系统的知识，符合新课标关于发展和促进学生思维的要求[2]。

以“家国情怀多元表现”为核心议题，教师可以整合人教版高中语文的三篇经典文本，进行群文教学。《廉颇蔺相如列传》中，蔺相如以“先国之急，后私仇之仇”为准则，面对强秦从容不迫，在渑池之会维护国家尊严，在将相和之中表现出豁达胸怀，为朝堂之上用智慧和模式实践家国大义树立了榜样。《苏武传》里，苏武出使匈奴被扣留十九年，面对威逼利诱始终坚守汉节，“渴饮雪饥吞毡牧羊在北海边”，以生命坚守对国家的忠诚，是乱世之中以气节诠释家国情怀的代表。《记梁任公先生的一次演讲》中，梁启超先生演讲时“痛哭流涕，不能自已”“开口就笑，笑过之后就会流泪”，对《桃花扇》《闻官军收河南河北》的深情演绎，字里行间充满了对于国家命运的关怀和对于民族复兴的企盼，这正是文人学者们用赤诚之心表达家国情怀的写照。教学中教师引导学生比较三者表达载体和精神内核：蔺相如家国情怀表现为外交斡旋和朝堂处事责任，苏武对家国的深厚情感体现在他长达十九年的坚定信仰中，而梁启超对家国的情感则体现在他对经典文献的深入解读和对家国的真诚关心之间。学生在文本互鉴中能够体悟到家国情怀不是单一形态的，它可以隐藏在智慧之中，彰显在气节之中，彰显在赤诚之中，继而深化对题材的多元理解，促进思维向广度和深度发展。

（二）情境驱动与深度探究相结合

在“三新”背景下，语文教学突出以生为本，重视对学生自主探究能力的培养，而情境驱动策略是适应这一需求的重要途径，这一策略以文本内容和核心议题为支撑，营造一个接近学生认知水平和生活现实的真实场景，把阅读任务落实到场景中的特定问题上，激发学生阅读兴趣和探究欲望，在问题解决过程中引导学生加深对课文的认识，变“被动接受”为“主动探究”[3]。这种教学方式打破了传统课堂的单向灌输模式，让学生在沉浸式的情境中体验文本内涵，契合新课标中“语言建构和使用”“思维的开发和升级”的核心素养目标。

在教学实践中，教师可以围绕“时代青年肩负使命”这一核心主题，整合人教版必修上册中的《喜看稻菽千重浪——记首届国家最高科技奖获得者袁隆平》和《“探界者”钟扬》两篇文章，以营造一个“新时期青年使命论坛”的教学环境。教师可设定具体情境任务：“作为一个新时代的年轻人，袁隆平与钟扬一生的抉择对你有什么启发？在你的生命旅程中，你会怎样践行‘担当’这两个字呢？请以课文内容为背景，阐述自己的看法。”在此情境下，学生需要对文本进行深度阅读，梳理出袁隆平一生扎根稻田、攻克杂交水稻难题，以“把大家从饥饿中解救出来”为使命的坚守与担当，钟扬在高原上跋涉，采集了千万粒种子，为保护生物多样性而坚持和付出。同学们以小组研讨和主题发言的方式，并结合两位科学家的故事，共同讨论了科技报国、生态保护和社会服务中新时期年轻人的担当和抉择，在主动探索中加深对“担当”意义的认识，把科学家精神内化为自己的价值追求。在这次研讨活动中，学生们不只是关注了两位科学家的实际成就，更深入地探讨了背后的“担当”精神——这是袁隆平“一辈子只会做一件事”的坚定信念，也是钟扬“为种子奉献一生”的无私奉献，使学生从文本局限中跳脱出来，把个人成长同国家发展和社会进步联系起来，在建设科技强国和生态文明的时代命题中清晰地定位自己。这一情境化群文阅读实践使得语言学习和价值引领得以深度结合，学生既能在主动探索中加深对课文的理解又能把“担当”变成可感可实践的行动指向，真正实现从文本认知向精神内化、价值认同向实践自觉的飞跃。

（三）对比阅读，养成思辨的习惯

“三新”背景下对学生思辨能力的培养是语文教学中的一个重要目的，而对比阅读策略则是实现这一目的的有效途径，这一策略是通过把几篇有可比性的课文组合起来，在题材、人物、技巧和语言几个维度上加以比

较和分析，从而指导学生找出课文之间的相同点和不同点，并在此基础上对课文形成深层的理解。比较阅读不是单纯地进行文本对照，更重要的是引导学生从文本表象中发现文本背后所蕴含的文化内涵、作者情感和时代背景，发展学生批判性思维和辩证分析能力，这符合新课标中关于提高学生思维品质的要求。

在实际教学活动中，教师可以以“自然和生命对话”为核心主题，整合人教版必修上册中的《故都的秋》和《我与地坛（节选）》两篇文章，进行对比性的阅读教学。教师可设置对比探究问题：“郁达夫与史铁生通过自然景物所表现出来的生命感悟，二者有何异同？”学生在深入研究文本后会意识到，这两者的共通之处在于它们都是以大自然的景色作为情感和生命感悟的载体——郁达夫所描述的故都之秋的“清澈，安静，凄婉”，反映了他对生活的感慨和情感状态，史铁生从地坛上的一草一木、光与影、风与风之中，寻找着人生的真谛，也获得了面对痛苦的勇气。而二者的不同则表现为郁达夫对故都秋景精致描摹时流露出对时光飞逝，生命飘零的伤感和对恬淡生活的憧憬；史铁生则在与地坛的长期对话中，从绝望走向释然，领悟到“人生的意义，就在于对进程的执着和创造”，展现出直面苦难、积极抗争的生命态度。通过这一比较分析，学生清楚地掌握两位作者各不相同的人生心境和生命认知，并在此基础上重新思考他们对人生的态度。同时在对比过程中学生需调动文本分析、归纳概括、辩证思考等多种能力，思辨能力在不知不觉中得到提升。

（四）跨科融合促进素养

在“三新”时代背景下，高中语文教学注重突破学科壁垒、做到知识融会贯通，而跨学科融合策略是实践这一思想的重要途径。这一策略将语文群文阅读和其他学科知识进行了有机融合，指导学生从跨学科的角度解读课文，不仅可以加深对课文内涵的认识，还可以开阔认知视野，培养综合运用多学科知识解决问题的能力，契合新课标中“开阔语文学习与应用的视野”的要求，助力学生核心素养的全面提升。跨学科融合并不是单纯学科知识的叠加，而是以语文文本作为载体，将其他学科思维方式和探究方法融合到一起，使学生能够在对文本进行解读的同时，实现学科知识迁移和融合，进而促进综合文化素养的培养。

在教学实践中，我们可以围绕“自然现象和文学表达等”这一核心主题，整合人教版高中语文必修上册中的《荷塘月色》和《赤壁赋》两篇文章，以及高中地理必修第一册中的“水循环”和“大气运动”相关内容，以实现跨学科融合的群文阅读教学模式。教学中，首先带领学生细读《荷塘月色》，品味“月光似水，无声地泻下这叶与花”“薄薄青雾浮上荷塘”等语句，体会朱自清先生对于月色荷塘风光的细腻描绘和细腻感情，当你深入阅读《赤壁赋》中描述的“清风徐来，水波不兴”和“白露过大江，水光照苍穹”的风景，你会深深感受到苏轼描述赤壁夜景时的那种空灵和宽广，然后融入地理学科的相关知识，并从大气散射和水汽蒸发等原理方面分析了《荷塘月色》月色朦胧和青雾弥漫现象产生的科学原因，结合水循环过程中水汽输送，凝结等知识对《赤壁赋》“白露横江”自然形成过程进行了诠释。然后组织同学们将地理知识与文本内容结合起来，共同探讨：为什么两位作者能够准确地捕捉这些自然景观中所特有的美呢？文学作品所描述的自然现象和科学原理有什么联系？最后指导学生试着用地理知识去观察生活中自然景观，仿照文本写作手法去创作片段，把科学认知和文学审美融为一体。通过这一跨学科融合阅读，学生不仅能够更深刻地体会到《荷塘月色》和《赤壁赋》所蕴含的语言美和意境美，而且能够学习用科学视角解读文学作品对自然的描述，达到语文审美鉴赏和地理科学认知双向推进的目的，真正融合跨学科知识，有助于综合素养的稳步提高。

结语

综上所述，“三新”环境下高中语文群文阅读教学是践行核心素养育人目标的重点。唯有锚定教学目标、优化文本遴选、创新教学模式、完善评价体系，方能充分发挥群文阅读的教学价值，助力学生形成良好的阅读习惯与思维品质。今后，高中语文教师也需要继续加深对“三新”方针的认识，并根据教学实际进行不断的探索和思考，促使群文阅读教学走得更深、更扎实，从而为新时期高素质人才的培养贡献语文的力量。

参考文献

[1] 邢婷婷 . 探讨高中语文群文阅读与写作结合的教学实践 [J]. 学周刊 ,2023(34):136-138.

[2] 苗笛 . 探究基于群文阅读的高中语文读写结合教学策略 [J]. 作文 ,2023(40):41-42.

[3] 马骋 . 高中语文群文阅读视域下单元整合教学实践研究 [J]. 试题与研究 ,2023(30):46-48.

（作者单位：广东省肇庆市广宁第一中学）

高中英语阅读教学中批判性思维培养探析

◎杨志凯

【摘要】批判性思维是高中英语学科核心素养的重要组成部分，也是推动阅读教学走向深度的内在要求。然而，当前高中英语阅读教学中普遍存在教学停留于信息提取层面、学生质疑意识薄弱、思维缺乏连贯性等现实困境。本文以人教版选择性必修第三册 Unit 4 Adversity and Courage 为课例，从读前激活、读中解构、读后迁移、跨文本延伸四个维度，探索在高中英语阅读教学中系统培养学生批判性思维的具体路径，以期为一线教师提供切实可行的教学参考。

【关键词】高中英语　阅读教学　批判性思维　核心素养　实施路径

《普通高中英语课程标准（2017年版2025年修订）》指出，思维品质是指思维在逻辑性、批判性、创造性等方面所表现的能力和水平，其发展有助于提升学生分析和解决问题的能力，使他们能够从跨文化视角观察和认识世界，对事物作出正确的价值判断。这一政策导向赋予了英语阅读教学超越语言习得本身的育人使命[1]。阅读教学作为高中英语课堂的核心环节，既是语言输入的主要途径，也是思维训练的重要场域，然而，受应试导向的影响，当前课堂普遍存在重知识灌输、轻思维培养的问题，学生批判性思维的发展空间受到明显压缩，因此，探索如何在高中英语阅读教学中有效培养学生的批判性思维，既是落实课程改革精神的现实需要，也是推动英语教学走向深度学习的关键所在。

一、高中英语阅读教学中批判性思维培养的必要性

（一）契合核心素养要求，推动深度阅读发展

《普通高中英语课程标准日常修订版（2012年版2025年修订）》强调，英语课程应落实立德树人根本任务，发展学生的英语学科核心素养，而思维品质正是核心素养的重要组成部分，是思维在逻辑性、批判性、创造性等方面所表现的能力与水平的集中体现。批判性思维作为思维品质的核心内容，已经被提升到了前所未有的高度。在这样的背景之下，高中英语阅读教学不能仅仅停留在语言知识传授与信息提取层面，更应该把批判性思维培养贯穿教学全程。阅读的本质是读者与文本进行对话与建构，批判性思维的介入是推动阅读走向深度的关键因素。具备批判性思维的学生不会满足于获取文本的表层信息，而是会主动追问作者意图、论证逻辑与观点说服力等问题。以人教版选择性必修第三册 Unit 4 Adversity and Courage 为例，文本是以船员珀西的日记形式呈现，叙述视角单一并且主观色彩强烈。缺乏批判性思维的学生容易将日记内容当作事实全盘接受，而具备批判性思维的学生则会质疑第一人称叙述的视角局限以及情感过滤对事实呈现产生的影响[2]。

（二）培养学生独立思考与判断的能力

高中阶段是学生思维发展的关键时期，也是从依赖性学习走向自主性学习的重要转折点。课程标准强调，教师应设计具有综合性、关联性和实践性等特点的英语学习活动，使学生通过学习理解、应用实践、迁移创新等一系列融语言、文化、思维为一体的活动形成独立判断的能力[3]。然而在实际教学过程当中，许多学生长时间习惯于接受教师对文本进行的单一解读，缺乏对观点开展质疑、比较和评价的意识，批判性思维的培养可以帮助学生逐步建立起“有依据的质疑”习惯，也就是不轻易接受文本里的任何一种立场，而是通过分析证据、识别逻辑漏洞、比较不同视角等方式最终形成自己的判断。

二、对当前高中英语阅读教学的现实审视

（一）阅读教学停留于信息提取层面

在当前高中英语阅读课堂中，教学目标的设定普遍偏重语言知识的掌握与文本信息的提取，深层思维训练明显

不足。教师在教学设计上习惯于围绕“找出文中提到的几个事实”“用一句话概括每段大意”等任务展开，学生的课堂活动也大多停留在识别、匹配、填写信息的层面。以阅读课的典型流程为例读前环节多是进行词汇预热，读中环节主要以完成理解题为主，读后环节往往以核对答案收尾，鲜有引导学生对文本观点进行分析、质疑或评价的环节设计，这种以“读懂”代替“读透”的教学模式，在高考应试导向影响下已形成较为固化的惯性，导致阅读教学长期游走于文本表层，学生思维始终在低阶认知水平徘徊，批判性思维生长空间被大幅压缩。

（二）学生缺乏质疑文本的意识与能力

与教学设计的局限相对应，学生在阅读过程中普遍表现出“接受型”思维定势，缺乏主动质疑文本的意识。在实际课堂观察中可以发现，当教师提出“作者的观点是否合理”或“文中的论据是否充分”这类问题时，大多数学生常常沉默不回应，或者直接将文本内容复述当作答案，很难形成独立的判断与评价，这一现象的根源在于，学生长时间处于“文本即权威”的阅读文化中，习惯把书面文字当成不容置疑的事实，而不是有待检验的观点，以 Adversity and Courage 中的日记文本为例，学生通常不会追问叙述者珀西的视角是否存在局限性，更不会考量日记这一体裁本身带来的主观性偏差，质疑意识的缺失，让阅读停留在被动接收层面，学生的思维难以真正进入分析、推理与评价的深层次。

（三）批判性思维培养缺乏连贯性与整体性

即便部分教师已有意识地在课堂中设计思辨性问题，这类尝试也往往呈现出零散化、碎片化的特点，缺乏系统的规划与连贯的推进。批判性思维的培养不是一两个课堂提问就能够实现的，它需要在读前、读中、读后各个环节形成有机衔接，还需要在单元内部乃至跨单元之间建立起递进的思维训练脉络，然而在现实情况里，很多教师的批判性思维教学仅仅停留在偶发性的“课堂亮点”上，缺乏从整体出发的长期设计与系统落实，这使得学生的批判性思维能力难以得到持续稳定的发展。

三、高中英语阅读教学中批判性思维培养的实施路径

（一）读前激活：以问题情境唤醒学生质疑意识

读前环节是一节阅读课的起点，也是唤醒学生质疑意识的重要窗口[4]。教师应有意识地将“问题情境”前置，让学生在接触文本之前先形成自己的判断与预期。

以人教版选择性必修第三册 Unit 4 Adversity and Courage 的阅读课为例，教师在展示课文标题和配图之后提出问题，“要是你是一名极地探险队员，船只被冰封困住了，你觉得队长最应该优先考虑的是什么。”问题提出后课堂讨论快速展开，有学生觉得食物和燃料是最实际的，没有物资根本撑不过冬天；也有学生进行反驳，认为要是队长不能稳定大家的情绪，队伍可能在物资耗尽之前就崩溃，心理建设应放在首位；还有学生补充表示队长应该先评估救援可能性。三种立场在课堂上形成交锋，教师没有急于评判，而是引导学生带着各自预设进入文本。

进入阅读后，学生主动将自己的预判与珀西日记中的真实叙述进行比对。一位原本主张“先管物资”的学生浏览文本后主动提出，“日记里珀西提到队长沙克尔顿优先考虑的是士气，还组织了雪地足球赛，这和我刚开始想的差异很大，我开始反思物资和心理到底哪个更基础。”这种“预判，验证，反思”的过程正是批判性思维最初步的运作形态，问题情境的设置让学生以“检验自己想法”而非“找答案”的姿态进入文本，质疑意识也由此自然被唤醒。

（二）读中解构：引导学生主动质疑、辨析与评价

如果说读前环节要解决的是“愿不愿意去质疑”这一问题，那么读中环节要解决的就是“怎样进行质疑”的问题。这一环节是培养批判性思维最核心且最考验教师设计能力的阶段，需要教师借助分层推进的问题链引导学生逐步深入文本。

第一层，事实梳理。教师引导学生从珀西日记里提取关键事件，清晰梳理探险队所经历困境的脉络，此步骤为后续质疑与评价提供事实依据，学生在任务单上完成时间线梳理，提取出“船只被困，决定弃船，雪地扎营，队长带队出海求援”等关键节点，课堂核对时能较为准确地复述事件顺序，为后续思维进阶奠定坚实的基础。

第二层，视角辨析。教师提出问题“珀西在日记中对队长的决定始终持支持态度，你觉得这种叙述是否客观？如果换一位队员来写，内容可能会有哪些不同。”该问题旨在打破学生对叙述者的盲目信任。一位学生回应称“我觉得不客观，因为日记是珀西自己写的，他肯定会偏向自己和队长，如果换作厨师来写，可能会更关注食物分配而不是领导决策”。另一位学生接着表示“如果是那个在雪地足球赛里摔倒受伤的队员来写，可能会抱怨队长组织的活动不够安全”。从这些讨论能看出学生已意识到叙述者身份、立场和情绪对信息呈现的影响，初步养成辨析信息来源的阅读习惯。

第三层，评价深化。教师进一步追问：“文中珀西认为保持乐观是应对逆境最重要的品质，你是否同意？请从文本中找出支持或质疑这一观点的具体证据。”一位学生回答：“我同意乐观很重要，文本里珀西写‘我们依然保持幽默感’，说明乐观让他们没有放弃希望。但我不认为这是最重要的，因为没有食物和保暖设备，再乐观也撑不了几天。”另一位学生则持不同立场：“我不同意珀西，他过于乐观了，从日记看队伍一直没等来救援，队长离开后情况可能更糟，他们需要的是更现实的危机评估，而不是盲目乐观。”教师追问“你的依据是什么”，迫使学生回到文本中寻找支撑，这一过程将直觉判断转化为有据可查的论证，正是批判性思维从感性走向理性的关键一步。

（三）读后迁移：以输出任务强化批判性思维表达

批判性思维的培养不能止于课堂讨论，还需要通过具体的输出任务加以巩固和深化，读后环节是学生将课堂中形成的思维成果转化为语言表达的重要阶段，任务设计的质量直接决定了思维训练能否真正落地[5]。

教师设计辩证性写作任务：“以‘Is optimism alone enough to overcome adversity?’为议题，结合文本与自身思考，写一篇短文表达观点，并提供至少两条来自文本的具体依据。”

两篇具有代表性的作品展现了不同的思维路径。其中一位学生在作业里写道，乐观本身并不足够，日记中珀西提到他们靠踢足球维持士气，但也记录了食物不断减少的事实，乐观让他们团结起来，但要是没有沙克尔顿出海求援的决断，他们可能早已在等待中消亡，所以乐观必须与行动和领导力相结合。另一位学生则对珀西的乐观表示怀疑，认为日记中“我们仍不知道救援是否到来”这句话透露出的乐观背后其实隐藏着巨大的不安，与其自我安慰，倒不如面对最坏的现实。这两份作业都体现了“提取信息，评估信息，形成观点，组织表达”的完整思维链条。

在小组交流环节，学生们分享论点并且相互质疑。有学生对前者提出了挑战，称“你说行动比乐观更重要，但队长出海后谁来支撑留下的队员。还是珀西的乐观吧”。被追问的学生经过思考后回答道“你说得对，乐观和行动其实是互相支持的”。这种真实的思维碰撞比教师单向引导更能激发批判性思考的潜能，学生们在互动中会逐步养成独立思考的习惯。

（四）跨文本延伸：在比较阅读中深化批判性思维能力

单一文本的阅读教学，在批判性思维培养上存在天然局限——学生的质疑与评价缺乏参照系，思维往往在同一语境内打转。引入跨文本比较阅读，能够有效突破这一瓶颈，为批判性思维提供更宽广的生长空间。

在完成 Adversity and Courage 的教学后，教师补充了一篇关于“坚忍号”探险事件的外媒新闻报道，要求学生对比日记与新闻报道在叙述同一事件时的异同，并判断哪种文本更可信及其原因。

学生在进行比较阅读之后呈现出多元的分析结果，有的学生注意到新闻报道运用了大量的数据，显得比较客观，然而珀西日记的画面感和情感冲击力更强，不过也正是因为主观色彩较为浓厚，让人不确定是否反映了全部的事实，有的学生进一步进行辨析，新闻报道采用第三人称讲述，而珀西用“我们”来叙述，情感十分强烈，但珀西未曾提及任何人的负面情绪，似乎有意过滤了不愉快的细节，还有学生进行补充，新闻报道引用了历史学家的评论，有外部佐证，可靠性更高，但缺少日记所具有的情感温度，两种文本的可信度处于不同层面。

学生的分析表明，他们已经将注意力从“读懂了什么”转向“辨别文本的性质”，主动去思考体裁、作者身份与叙述目的之间的关联。跨文本比较帮助学生建立起一种迁移性的阅读意识，也就是面对任何文本都习惯性地追问“这是谁在说、为什么这样说、还有没有其他声音”。这一意识从课堂延伸至日常信息接触的每一个场景，实现批判性思维从课内到课外、从学科到生活的迁移与深化。

结语

批判性思维的培养是一个循序渐进的过程，需要在阅读教学的各个环节形成有机衔接。本文以 Adversity and Courage 为课例，构建了“读前激活—读中解构—读后迁移—跨文本延伸”四阶实施路径：读前以问题情境唤醒质疑意识，读中通过分层问题链引导学生辨析与评价，读后以写作任务固化和深化思维成果，跨文本延伸以比较阅读拓展思维参照系。四阶路径层层递进，从“愿意质疑”到“学会质疑”再到“深化判断”，形成完整的思维训练链条。需要指出的是，教学路径的设计只是起点，真正的关键在于教师能否在日常教学中持续坚守对学生思维培养的关注，将批判性思维的培育融入每一次阅读教学的细节之中，让学生逐渐从“读懂文字”走向“读透思想”，最终成为具有独立判断能力的学习者。阅

参考文献

[1] 陈利余 . 高中英语阅读教学中培养学生批判性思维的策略 [J]. 英语教师 ,2026,26(1):106-109.

[2] 费莉莉 . 高中英语阅读教学中批判性思维能力的培养策略 [J]. 校园英语 ,2025(49):18-20.

[3] 林时臻 . 高中英语阅读教学中批判性思维能力的培养路径探索 [J]. 求知导刊 ,2025(28):68-70.

[4] 周韶英 . 高中英语阅读教学中学生批判性思维的培养策略探究 [J]. 教师 ,2025(22):74-76.

[5] 陶慧 . 高中英语阅读教学中学生批判性思维能力培养的策略研究 [J]. 校园英语 ,2025(30):60-62.

（作者单位：浙江省杭州市之江高级中学）

深度学习视域下高中英语阅读教学探索提升学生高阶思维能力的实践路径

◎朱友志

【摘要】本文立足深度学习视域，探讨高中英语阅读教学提升学生高阶思维能力的实践路径。文章首先阐释深度学习的特征及高阶思维内涵，并阐述在高中英语阅读教学中开展深度学习对学生高阶思维能力的提升作用。其次，剖析当前阅读教学侧重语言知识、问题设计表层化、学习方式单向化等不足之处。再次，提出整合多源语篇疏通逻辑性思维、创设思辨性问题链砥砺批判性思维、联结情境迁移促进创新性思维发展的结构化路径，以切实提升学生的高阶思维能力。

【关键词】深度学习　高中英语　阅读教学　高阶思维

《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》指出高中英语学科旨在发展学生的核心素养。其中，思维品质体现了英语学科核心素养的心智特征。通过培养学生的思维品质，可以有效促进其高阶思维能力的发展。阅读教学是发展学生高阶思维能力的重要阵地，但目前高中英语阅读教学存在知识本位、表浅化与灌输式教学等问题，不利于学生高阶思维的发展。本研究旨在从深度学习的视域出发，探讨基于深度学习的高中英语阅读教学模式，以提升学生的高阶思维能力。

一、高中英语阅读深度学习对学生高阶思维发展的促进作用探析

（一）深度学习的特征

深度学习由瑞典学者Ference Marton与Roger Säljö于1976年首次提出，用以描述学习者主动寻求文本内在意义的加工方式，与之相对的浅层学习多止步于信息的机械记忆与复述。深度学习的首要特征在于对知识的批判性理解，学习者不满足于接收既定结论，而是审视信息来源、辨析观点立场、追溯论证逻辑。其次表现为新旧知识的整合迁移，学习者将零散信息纳入已有认知框架，形成结构化意义网络，并迁移至新情境解决问题。再次体现为面向真实问题的高投入，学习者持续监控并调节自身学习进程，在元认知层面把控理解的进展与偏差。这些特征共同指向学习者主动加工、深层理解与高水平投入的学习样貌[1]。

（二）高中英语高阶思维能力的内涵

依据布卢姆教育目标分类学理念，认知过程由低到高划分为记忆、理解、应用、分析、评价、创造等六个层级，其中分析、评价、创造三个层级被视为高阶思维。《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》将思维品质列为英语学科核心素养的重要组成部分，并从逻辑性、批判性、创新性三个面向加以阐释，与布卢姆阐释的高阶思维的三个层级形成内在呼应。从英语学科的特性看，逻辑性思维指向语篇内部信息关系的梳理与因果链条的推断，学生需理清作者谋篇布局的内在脉络；批判性思维指向对多元观点与价值立场的辨析评判，学生需要识别隐含态度、判断论证的合理程度；创新性思维则指向观点的个性化建构与创造性表达，学生在理解他人的同时形成并阐发自身见解。逻辑为批判提供依据，批判为创造廓清价值方向，创造则反哺前两者并深化[2]。高阶思维的养成，标志着学生从理解语言信息走向运用语言进行理性思辨与创新表达的转变。

（三）高中英语阅读教学深度学习对学生高阶思维能力的提升作用

高中英语阅读语篇蕴含丰富的信息层次与文化内涵，学生以深度学习的方式研读语篇，主动调动已有知识，多渠道检索背景资料与关联文本，自主规划研读路径，不再停留于对词句的表层解码[3]。在整合多源信息、还原语篇深层逻辑的过程中，学生自主拆解复杂语篇的组织结构，分析能力随之提升。借助资料佐证与同伴研讨，学生将文章观点置于真实语境下反复辨析，权衡不同视域的价值取向，评价能力在审慎的立场判断中增强。深度学习指向知识的迁移运用，学生联结个人经验与跨文化背景，在文本基础上延伸、重组并产出新的意义，创造能力随个性化表达而生发。学生自主参与学习过程，使阅读由信息输入转向深层认知，实现语言学习与高阶思维发展的融合。

二、当前高中英语阅读教学的不足之处

（一）阅读教学侧重语言知识讲授，文本深层意涵的研读尚显薄弱

不少高中英语阅读课堂以词汇讲解、语法分析与课文翻译为主线，教学重心落在语言知识的掌握上，学生的注意力集中于字面信息的提取与核对。教师较少引导学生追索段落逻辑、辨明作者意图、探究文本文化立场与价值取向，对语篇思想内涵关注不足。阅读因此停留于浅层信息处理，学生虽能复述文章大意，却难以实现深层文本对话。

（二）问题设计偏重表层检索，思维训练的深度欠缺

高中英语阅读教学中的课堂提问多指向事实查找与细节核对，学生依照原文即可作答，问题之间缺乏由浅入深的有序铺排。指向逻辑推断、立场评判、意义重构的高阶问题占比偏低，思维的逻辑性、批判性、创新性少有专门的训练情境与展开空间。课堂问答多为简单问答，学生交流与思辨能力不足，高阶思维缺乏系统训练。

（三）学习方式偏于单向接收，自主建构与迁移运用相对不足

阅读教学多以教师讲授、学生听记的单向传递方式展开，学生习惯于等待标准答案，自主检索资料、整合多源信息、规划研读路径的机会有限。课堂少有让学生联结已有经验、在真实语境中重组并运用所学的设计，学生对文本的理解局限于通读与理解，迁移至相关语篇或者实际问题的训练不足。此外，学生的元认知调控意识较为薄弱，对自身理解的进展与偏差缺乏省察，相对缺乏主动加工与高水平投入的自主学习意识。

三、深度学习视域下高中英语阅读教学提升学生高阶思维能力的路径

（一）整合多源语篇资源，疏通逻辑性思维脉络

意义的深层建构源于学生对零散信息的主动联结与重组。在高中英语阅读教学中，围绕课文的主题或议题，教师组织相互关联的多篇语篇供学生比照研读，引导学生自主检索背景资料、勾连文本之间的观点呼应与逻辑分歧，将分散的信息整合为结构化的意义网络。学生在还原作者谋篇布局的过程中，辨明段落之间的因果递进与转折照应，理清论证链条的内在走向。多源信息的横向参照拓展了学生的认知视野，纵向梳理则锤炼了其推断与归纳的能力，逻辑性思维在持续的整合加工中渐趋缜密。

以新人教版高中英语必修三Unit 4 Is Exploring Space A Waste Of Time And Money? 阅读教学为例，其架构了三重论据，内部蕴含论点、论据、论证方式的多重逻辑关联。围绕这篇课文所争论的“太空探索是否值得”议题，教师引入丰富的课外相关文章供学生比照研读，将逻辑性思维的训练融入信息整合与结构重组的全过程。研读材料包括航天技术应用报道、质疑航天投入的经济评论，以及刘慈欣《带上她的眼睛》英译本 *With Her Eyes*。

研读以一项名为“议题论证图谱”的重构工程为主线。学生首先开展“论证结构解构”探究，分组拆解课文三段论据各自的内部构造，分辨其属于事实论证、举例论证还是因果论证，绘制出课文从具体事例攀升至普遍结论的论证骨架，进而比对实证类与反方类文本各自的论证路径，标定课文归纳推理与反方类演绎推理在严密程度上的分野。在结构辨析的基础上，教师指引学生继续推进“论据效力分级”探究，将各篇文本提供的论据按其支撑力度排序，区分经得起核查的硬证据与止于断言的软主张，由此发现课文“directly resulted in”等表述以技术成就掩盖了分配争议这一论证薄弱处。两项探究汇入“跨文本意义网络”重组活动，学生将散落于不同文本中的观点依据逻辑亲疏重新联结，使实证报道、经济评论与科幻叙事在“宇宙尺度下人类何去何从”核心意义上彼此关联，*With Her Eyes* 中领航员永困地心、唯能遥念地表草木的处境，为课文宏大乐观的开拓叙事提供了一重内在的逻辑张力参照。学生逻辑思维由单文本理解转向多文本辨析，能够判断论断成立的证据条件，实现从接受结论到审视逻辑依据的转变。

（二）创设思辨性问题链，砥砺批判性思维品格

高质量的阅读理解蕴含价值立场的审慎权衡。教师依据语篇的思想内涵设计富有思辨张力的问题体系，把学生引向作者态度的辨识与论证合理程度的判断，鼓励学生在真实语境下追问观点背后的依据与预设。面对承载多元

文化视域的文本，学生需要学会区分事实陈述与价值判断，比照不同立场的论据强弱，审视文本隐含的文化倾向。问题情境的层层深入促使学生跳出全盘接纳的惯性思维，以理据为准绳衡量观点的可信度，批判性思维在反复的立场研判中日益审慎而独立。

例如，在系统性分析了 Is Exploring Space A Waste Of Time And Money? 的内容基础上，教师设计问题链以驱动学生进行更深入的批判性阅读，沿三个梯级铺展。第一级指向论证立场的整体审视：课文在标题处以问句抛出争议，却在正文中迅速倒向支持一方，这种谋篇方式如何引导读者的判断走向？作者在尚未充分回应反方关切之前，已凭借怎样的修辞策略将对方观点置于不利位置？第二级指向论证内部的理据检验：课文将技术外溢、农业增产、人类迁居火星层层铺陈为太空探索的收益，这些收益与“停止探索、优先解决地球问题”的反方主张之间，是否构成真正的正面交锋，抑或回避了对方“资源应当如何排序”的核心质疑？课文以“短期与长期问题”的二分作结，框架本身是否预先排除了反方立场的合理空间？第三级指向文化视域的深层反观：课文呈现的是一种以技术进步与星际开拓为价值内核的西方现代性叙事，将其与 *With Her Eyes* 所流露的对个体在浩渺宇宙中真实境遇的凝视相互观照，太空探索的宏大想象在何种意义上可能遮蔽了对人本身的关切？不同文化立场为“探索的意义”赋予了怎样不同的价值底色？

结合问题链，教师组织学生进行充分的交流。其一为“立场光谱”研讨，学生依据自身对课文论证的评判，在“全然认同—审慎保留—根本质疑”的连续谱系上各择其位，同位者结组互证理据，异位者隔谱诘问，在理据的相互冲撞中检视自身判断的根基。其二为“理据法庭”思辨，学生分任控辩双方，一方为课文论证的合理性辩护，一方就其论据漏洞发起诘难，第三方充任评议者，依据论据的充分程度与逻辑的严密程度作出裁断。批判性思维从全盘接纳作者结论转向以理据为准绳衡量观点的可信度，学生逐步养成区分事实陈述与价值判断、识别隐含文化倾向的研读习惯，思维品质在反复的立场研判中走向审慎而独立。

（三）联结情境迁移表达，促进创新性思维发展

学习知识重在迁移运用。在高中英语课堂上，教师创设贴近学生生活与社会现实的真实情境，引导学生将阅读所得的语言素材、观点资源与文化认知迁移至新的表达任务，在读写融通中产出富有个性的见解。学生既立足文本又超越文本，重组已有信息、补足作者未尽的观点、回应现实议题中的真实困惑，把理解转化为创造。真实情境赋予表达以驱动力与方向感，迁移运用则让学生的思考挣脱文本的边界，创新性思维在意义的再生产中不断焕发活力。

例如，结合 Is Exploring Space A Waste Of Time And Money? 的阅读探究，教师设计“太空伦理论坛”项目，组织学生回应一项尚无定论的现实争议：面对地球资源有限的事实，人类应将更多资源投向地外探索，还是投向地球本身的修复。项目要求学生超越课文的单边立场进行自主创造，融入多源研读所获的实证与反思。学生先行完成“个人立场”短论写作，提炼独立主张，借鉴课文三重论据的组织逻辑，并充分结合拓展研读相关资源以提升说服力。然后展开“创意文本”创作，学生模拟 *With Her Eyes* 中领航员的叙事视角，以一封地心来信回应课文的乐观结论，将文学想象与议论思辨熔铸于创作中，补足作者未尽的个体关怀。两类文本完成后，项目转入“作品互评”环节，学生分组轮流评价各自的短论与创意文本，依据论据效力、逻辑严密、视角新颖三项标尺逐篇评议，提出修改主张，作者根据同伴的多元反馈修订自身文本，在观点的相互启发中拓展思维。项目最终以“圆桌提案”成果展示结束，各组整合组内的多元观点后向全班展示核心提案，并回应来自他组的即席质询，检视并完善自身的见解。学生在深度阅读的基础上结合自身深度的思考构建审慎的观点，高中英语学习由语言知识的吸收延展为运用语言进行理性创造的素养培养。

结语

在高中英语阅读教学中，学生主动加工、深层理解与高水平投入的深度学习实践，可推动其高阶思维能力的发展。学生在多源语篇的整合中梳理逻辑脉络，在思辨研讨的交锋中权衡价值立场，在真实情境的迁移中阐发个性见解，逻辑性、批判性与创新性思维得以逐步拓展。学生以更开阔的视野观照现实世界，在英语阅读中成长为善于思考、勇于表达的学习者。阅

参考文献

[1] 何佩祝，傅嘉．指向深度学习的高中英语多源文本融合式阅读教学实践 [J]. 中学教学参考，2025(36):51-54.

[2] 石全霞．基于深度学习的高中英语单元整体教学实践 [J]. 中学生英语，2025(48):11-12.

[3] 姜娥．深度学习指导下的未来课堂高中英语阅读教学研究 [J]. 学苑教育，2025(36):52-54.

（作者单位：云南省曲靖市会泽县第一中学）

结合英语报刊阅读 探索提升高中生英语学科核心素养的路径

◎王国艳

【摘要】本文立足高中英语学科核心素养的培育，探讨英语报刊阅读的价值与实践路径。首先，剖析当前高中英语课外阅读在教师指导与学生习惯两方面所面临的现实困境。其次，从语境的广度、累积的厚度、思维的深度等方面，论述报刊阅读对促进学生核心素养整体发展的价值。再次，提出系统性实践路径：依循报刊特征统筹选材以协同涵养学生语言能力与文化意识，顺应素养发展规律培育学生自主管理阅读的意识与习惯，借助多元报道的视角差异深入研读以锤炼学生思维品质与探究能力，以期为一线教师提供实践参考。

【关键词】英语报刊阅读　英语学科核心素养　高中英语

《普通高中英语课程标准（2017 年版 2020 年修订）》指出，语言能力的发展植根于真实的社会情境，理解与表达意义的能力要在大量接触地道语言的历程中养成，故而对课外阅读的字数与时长作出明确规定，并强调课外学习重在开阔视野、运用技能、促进自主探究与良好习惯的养成，提升学生的核心素养。英语报刊取材于现实世界的社会生活，地道的语言、多元的话题、各异的立场汇聚其间，为该理念的落地提供了丰富的资源。学生在持续的报刊阅读中浸润鲜活的英语表达，语感渐渐生成；在中外报道的对照里体察不同的价值取向，文化视野随之拓宽；在多家媒体的观点参差中辨析思考，思维品质得到锤炼；在自主选读、规划与回顾的过程中学会管理自己的学习。因此，报刊阅读是培养高中生英语学科核心素养的有效途径。

一、当前高中英语课外阅读教学面临的困境

（一）教师方面

正如语文学习需要大量的课外阅读一样，高中英语课内的阅读资源有限，学生要发展英语阅读能力与学科素养，就需要持续开展课外阅读。目前，教师的课外阅读指导多数表现为简单推荐的浅层，较少依据语言能力、文化意识、思维品质、学习能力等核心素养的培育，引领学生结合自身情况科学规划课外阅读路径 [1]。不少教师将课外阅读简化为课内知识的延伸训练，当作词汇与语法的拓展资源，学生注重金句美文的摘抄和背诵，而对其中承载的观点、逻辑与文化信息较少深入探究，纵有可观的阅读量，思维品质与文化意识却难有实质提升。

同时，推荐资源存在局限性，教师惯于沿用教辅读物与改编简易文本，对真实语境下的英语报刊、时评、特写等题材涉猎有限，所选材料体裁趋同、话题陈旧，难以为学生打开观察世界的多元窗口。更深一层的问题在于，部分教师自身对如何整体培育学生核心素养理解不够透彻，多以零散篇目的赏析代替成体系的阅读规划，学生的课外阅读容易停留在信息接收层面，批判性思辨与跨文化理解的训练不足，自主阅读学习的策略也难以持续优化。这些不足相互交织，制约着课外阅读的育人效能。

（二）学生方面

相当一部分学生的课外阅读内容单薄而趋同，体裁与话题局限于少数几类，对真实社会议题、跨文化现象的英语文章接触甚少，国际视野与跨文化认知因缺乏素材而难以拓展，文化意识的发展缺少依托 [2]。阅读的持续性与系统性亦显不足，不少学生凭一时兴趣随意翻阅，缺乏稳定的阅读节奏与连贯的阅读计划，零散的输入难以沉淀为语感与语言意识，语言能力的提升因而事倍功半。一个颇具代表性的现象是，部分学生习惯于反复研读《新概念英语》一类教辅，甚至以背诵范文为主，应试取向明显。学生常满足于语言知识的记忆与积累，很少调动推断、评判、质疑等高阶思维，对作者为何持此立场、文章如何谋篇布局、观点能否达成进行深入探索，思维品质的

锻炼与文化意识的浸润不足。这种课外阅读现象背后，是学生主动调适阅读策略、拓宽阅读渠道的意识较为薄弱的现象。诸多问题彼此关联，课外阅读对学生英语核心素养的整体涵养因而不足。

二、英语报刊阅读对高中生英语核心素养培养的价值

（一）以真实语篇拓展素养发展的语境广度

英语报刊取材于现实世界的社会、文化、科技诸领域，为学生提供了多元而真实的英语学习与应用语境。语言能力核心素养指在社会情境中理解和表达意义的能力，报刊阅读将学生置于鲜活的意义场景之中，新闻、社论、特写各具表述特征，学生在反复接触地道表达的过程中，语感与语言意识渐渐生成[3]。这种真实性的价值不止于语言习得，报刊承载的多元话题与跨文化信息，使文化意识的培育有了具体依托，学生在中外报道的对照阅读中观察不同的价值取向，国际视野随之拓展。广阔的语境为学生的核心素养发展提供优质土壤，语言能力的根系与文化意识的枝叶在真实语境中茁壮成长。

（二）以持续阅读保障素养累积的时间厚度

课程标准对课外阅读量作出明确规定，其中必修课程阶段课外阅读量平均每周不少于 1500 词（累计不少于 4.5 万词）。选择性必修课程阶段课外阅读量平均每周不少于 2500 词（累计不少于 10 万词）。这揭示出核心素养的发展依赖持续而充分的语言输入。英语报刊出版周期稳定、内容常新，足以支撑长周期、成系统的阅读，学生由此摆脱凭兴趣随意翻阅的零散状态，在稳定的阅读节奏中实现量的累积。时间厚度对核心素养的意义在于沉淀，语感的形成、文化理解的深入、阅读策略的成熟，都需要长期浸润方能显现，短时突击难以企及。报刊阅读以其内容的可持续性，成为充实学生课外阅读量的优质资源，助力学生核心素养的长程发展。

（三）以多元体裁锤炼素养内蕴的思维深度

报刊体裁的多样为思维品质的发展开辟了广阔空间。课程标准注重学生思维逻辑性、批判性、创新性等方面的拓展，以提升学生分析和解决问题的能力，能够从跨文化视角观察和认识世界，对事物作出正确的价值判断。报刊中的评论与社论往往立场鲜明、论证严密，学生在阅读中需辨析观点、剖析逻辑、判断信息真伪，逻辑思维与批判性思维由此得到锤炼。同一事件在不同报刊上的差异化呈现，更为学生提供了多角度审视、独立判断的契机，思维的深度在比较与思辨中拓展。此过程同时反哺学习能力，学生为读懂复杂语篇而主动调适策略、查证背景、关联已知等，自主探究的意识逐步增强。深度思考成为驱动素养发展的内核，语言理解与应用、跨文化认知、自主学习等，统摄于英语报刊广泛而持续的深入阅读中。

三、英语报刊阅读是提升高中生英语学科核心素养的有效途径

（一）依循报刊特征统筹选材，协同涵养学生语言能力与文化意识

英语报刊取材于鲜活的社会生活，地道的表达与丰富的文化信息蕴含其间，选材是否得当，深刻影响学生素养发展的质量。教师结合学生的英语整体水平以及高中生的兴趣爱好，在新闻、社论、特写等体裁间作有梯度的统筹安排，指引学生在阅读攀登中学习地道的英语表达。与此同时，教师兼顾话题的多元性，既引入英语国家社会生活的报道，也择取报道中国发展、传播中华文化的内容，让学生接触丰沛的语言素材，在中外视角的对照中体察不同的价值取向，语感的生成与文化意识的萌发在阅读中相互滋养。

例如，北师大版高中英语必修一所涉人生选择、体育健身、节日庆典等单元主题，与报刊常见的青年成长、体坛动态、中外节庆等内容相通。学生从初中升入高一，英语学习要求上了一个新台阶，教师以英文报刊为载体，引导学生养成良好的英语阅读习惯、积极思考，勤于表达，逐步涵养核心素养。教师为每班订阅四份 *21st Century*，这样每个小组可以轮流阅读，相较全班共用一份，每名学生将有个更为充足的阅读时间。同时，教师指导学生运用电子设备关注 *China Daily* 与《上海学生英文报》等英文报刊，进行更多样化的自主阅读。

这样的选材编排，用意在报刊独有的两重特质上。其一是体裁的丰富：一份报纸之内，消息以凝练的导语提挈要点，特写以细腻的笔触铺陈细节，评论以鲜明的立场展开论证，学生在同一阅读时段里接触多副笔调，语感在不同文体的交替中渐渐养成。其二是话题的鲜活与多元：*21st Century* 供全组共读、话题集中，便于课堂上形成共同议题；公众号推文每日更新、海量纷呈，从一场国际赛事的现场到一座古城的节庆，从科技新知到人物故事，各人结合兴趣自行拓展。学生既在中国媒体的英文表达里读到熟悉的家国故事，又在境外报道里窥见相异的社会风貌，语言能力与文化意识同步生长，课外阅读起步阶段资源贫乏、阅读时间局促的难题就此解开。

（二）顺应素养发展渐进规律，培育学生自主管理阅读的意识与习惯

核心素养的提升遵循循序渐进的内在逻辑，量的积累促进质的提升，连贯而稳定的阅读历程是语言输入沉淀为内在素养的前提。教师以课程标准的阅读量要求为参照，协助学生制定切合自身的周期性阅读规划，将兴之所至的随性阅读引向常态化、成系统的日常坚持。结合相关计划，教师注重指导学生在持续阅读中体认适合自己的阅读方法，依据语篇难易灵活调配略读、精读、查证的运用，并在不同阶段反思方法的成效加以调整，学生在日积月累的坚持中逐步提升自我管理能力，强化核心素养整体发展的内驱动力。

例如，教师以课程标准每周不少于 1500 词的阅读量要求为参照，把一学期的阅读安排成周、月、学期三重节奏。每周，学生自主撰写报刊阅读札记，札记设摘抄、释义、感想三栏：摘抄栏记下新鲜表达，如 *China Daily* 报道里的 a double-edged sword；释义栏写明其语境含义；感想栏回应文中观点，长短不拘，贵在每周不辍。每两周，教师利用一节自习课作阅读方法的现场示范，取近期 *21st Century* 一篇谈人工智能的报道投于屏幕，先扫读小标题与导语了解大意，再回到段落抠住关键细节，遇生词依上下文推断词义，针对报刊导语前置、标题凝练的特点，指导学生锁定报道的核心信息。每月一次的任务跨度更大，落在同一栏目的连续探索上：学生选定 *21st Century* 的 Campus 栏目，用两三周追读其多篇文章，体会其一贯的笔法、关切的话题与说理的方式，整理成一份阅读小结，学会在多篇材料间建立联系、提炼线索。学期临近尾声，学生取出一学期积攒的札记与小结，盘点读了多少、方法精进几许、兴趣有何流转，写下个人阅读回顾，为下学期定下打算。学生在日积月累中逐步形成安排阅读、调适方法、检视进程的意识，自主管理的能力与习惯在持续学习中渐趋成熟。

（三）借助多元报道的视角差异深入研读，锤炼思维品质与探究能力

报刊既有立场鲜明的评论，亦有客观翔实的报道，对公共议题的立场各异、论证有别，同一事件在不同报刊上的差异化呈现，为学生开辟了多角度认识世界的思维空间。教师引领学生在研读中辨析事实与观点、剖析论证脉络、衡量信息可信度，对同一议题的多家报道作横向比照，思考不同视角背后的立场与依据，使逻辑思维、批判性思维与创新思维在思辨与质疑中得到锤炼。同时，教师积极组织学生进行集体探讨，开展丰富的读后分享、专题讨论、观点辨析等多样化的交流活动，鼓励学生援引报刊素材表达见解、撰写评述，将阅读中的所思所感转化为有理有据的口头与书面输出，思维品质的提升与探究学习能力的成长彼此贯通，语言能力与文化意识的进一步融合，可以促进核心素养的整体发展。

例如，教师积极组织学生在课外阅读报刊的同时深入交流，开展多样化的探究活动。每月安排一次课堂交流，注重两方面的思维碰撞。其一是同题异读的专题研讨，针对相异立场的辨析。教师圈定一桩为多家媒体共同报道的公共议题，各组分头找来 *21st Century* 与不同公众号的报道，比照各篇在事实选取、细节取舍、立场表达上的差异，追问同一桩事为何呈现不同面孔，并在研讨中临时检索更多报道以佐证或修正己见，逻辑思维与批判性思维在比较中得到锤炼。其二是观点交锋的圆桌辨析，落在相同话题的深入研讨。多名学生因自主阅读不约而同关注同一话题，便围坐一处，各自援引读过的报道：有学生以一则报道力陈工具便利，有学生引另一篇质疑其削弱独立思考，意见或合或分，谈到未尽处，学生分头去寻更深入的报道下次再议，话题由此越掘越深。除了课堂上的交流，教师还设计常态运行的线上分享，在班级教学平台上开设“报刊天地”板块，学生平日随时上传阅读札记、推荐心仪佳作、回应同伴评述。课堂的集中交流与线上的延时对话彼此衔接，相同兴趣的同学线上聚拢、相异观点的同学隔空往还，交流的时空就此拓展。学期之末，以一场报刊阅读成果展收束，学生以英文短评、读后随笔或主题汇报等形式呈现一学期的所思所感。学生在多向互动中体察多元文化、表达独立见解，思维品质的提升与探究能力的成长彼此贯通，学生的思辨潜能与表达个性在真实的观点交流与拓展中尽情舒展。

结语

英文报刊为高中生开辟了一方持续阅读的天地，学生在日复一日的研读、整理与交流中，持续接触地道的英语表达，听见相异的文化声音，学会辨析多方观点，也摸索出适合自己的阅读门道。报刊阅读融入日常，成为一种自觉的习惯，高中生的语言能力、文化意识、思维品质与自主学习能力在长期的浸润中渐渐丰盈，一步步成长为善读善思、眼界开阔、能够自主求知的新时代青年。阅

参考文献

[1] 刁海荣 . 高中英语核心素养下的阅读教学策略分析 [J]. 校园英语 ,2025(51):12-14.

[2] 张小霞 . 高中英语阅读教学中培养学生英语核心素养的策略 [J]. 中学生英语 ,2025(38):57-58.

[3] 祝倩 , 黄尧 . 信息技术与高中英语教学的融合促进英语核心素养发展 [J]. 知识文库 ,2025,41(18):53-56.

（作者单位：甘肃省天水市第一中学）

高中生物片段式阅读教学的策略研究

◎贾路路

【摘要】核心素养背景下，高中生物教学愈发注重学生科学思维与自主学习能力的培养，片段式阅读作为贴合生物学科知识碎片化、逻辑性强等特点的阅读教学形式，成为连接文本解读与学科能力发展的重要载体。本文结合高中生物教学实际，分析片段式阅读教学的实施必要性，剖析当前教学中存在的问题，从阅读片段选取、教学方法设计、能力培养路径等方面提出针对性教学策略，旨在通过片段式阅读教学提升学生的生物文本解读能力、科学探究能力，促进其生物核心素养的全面发展。

【关键词】高中生物　片段式阅读　教学策略　核心素养

高中生物知识兼具抽象性、碎片化与逻辑关联性，教材包含概念阐释、实验描述等多样阅读片段，片段式阅读教学聚焦核心目标、突破传统整文阅读局限，更适配课堂教学需求。当前教学中，多数教师将阅读教学置于辅助地位，或忽视阅读指导、或采用“一刀切”的整文阅读模式，致使学生阅读效率低，难以将阅读能力转化为科学探究与问题解决能力[1]。对此，教师需立足学科特点和学生认知规律，通过科学选段、设计分层任务、指导专业方法开展片段式阅读教学，让学生掌握文本解读技巧，实现阅读能力与生物核心素养的协同发展。

一、高中生物片段式阅读教学实施的必要性

《普通高中生物学课程标准（2017 年版 2020 年修订）》中提出要培养学生科学思维、科学探究等核心素养，而阅读能力是学生进行科学思维、科学探究的基础。片段式阅读教学是指选取短小精悍、有针对性的文本片段，它应用于高中生物教学中有着十分重要的现实意义。

（一）贴合生物学科知识特点，提升课堂阅读效率

高中生物知识是由许多核心概念、实验原理、生理过程、生态规律等碎片化的知识点组成的，各个知识点的难度、类型、思维要求各不相同。片段式阅读教学冲破了整文阅读的整体性束缚，可以依照教学目的准确挑选出契合教学目的的知识片段进行阅读指导，让学生在限定的课堂时间内集中精力于核心内容上，防止被无关信息所干扰。同时根据不同的阅读片段设计出不同的阅读方法，可以使得学生迅速抓住生物文本的阅读重点，概念类片段重在关键词的提取，实验类片段重在实验步骤和逻辑分析，生理过程类片段重在流程的梳理，从而大大提高课堂阅读效率，达到知识的精准吸收[2]。

（二）聚焦核心素养培养目标，促进学生能力发展

片段式阅读教学不仅是知识传递的载体，也是培养学生生物核心素养的重要途径。学生在片段式阅读的过程中，对生物文本进行细致的解读、提取关键信息、理清逻辑关系，从而逐步提高文本解读的能力和信息处理的能力，这是生物学科“科学思维”素养的基础；对于实验类、探究类的阅读片段，学生分析实验设计思路、变量控制、结果分析等，培养科学探究的思维与方法[3]。另外，片段式阅读教学重视学生自主阅读和探究，借助分层阅读任务、合作探究活动等，可以充分调动学生学习的积极性，培养学生自主学习能力以及合作交流能力，在阅读中学会思考、学会探究，从而达到由“知识识记”到“能力提升”的转变。

二、高中生物片段式阅读教学现存的问题

虽然片段式阅读教学符合高中生物教学实际需要，但是在当前教学实践中，由于教师对片段式阅读认识不够、教学方法运用不当，造成片段式阅读教学效果不理想，当前主要存在如下三个方面的问题。

（一）阅读片段选取缺乏科学性，针对性不足

一些老师在进行片段式阅读教学的时候，没有对阅读片段做系统的挑选，有的会随意地选取教材文本片段，忽略片段和教学目标之间的联系，有的选取的片段难度与学生的认知水平不符，有的会过分依赖教材文本，缺少了对课外生物阅读资源的整合，造成阅读片段形式单一、内容乏味，不能激发学生阅读的兴趣。

（二）阅读指导方法缺乏专业性，流于形式化

目前高中生物片段式阅读教学中，教师的阅读指导大多停留在“让学生读一读、画一画关键词”的浅层次上，缺少对生物学科专业阅读方法的系统指导。对不同的生物文本阅读片段，教师没有设计出相应的阅读指导策略，使学生在阅读中仍然是被动的接受者，不能形成对生物文本阅读规律的认识，阅读能力得不到实质性的提高。

（三）阅读与应用脱节，能力转化不足

片段式阅读教学的最终目的是使学生在阅读中掌握知识，把阅读能力转化为解决问题的能力和科学探究的能力。但是，在实际的教学过程中，大多数教师把阅读教学与知识的应用、探究活动割裂开来，阅读结束之后就直接进入到知识点的讲解以及习题的练习当中，缺少了对阅读片段的深入探究以及拓展延伸。这样会让学生只是机械地记住知识，而不能把阅读中获得的信息转化成科学探究的思路和方法，阅读教学的价值没有得到发挥。

三、高中生物片段式阅读教学的实施策略

针对目前高中生物片段式阅读教学存在的问题，根据生物学科的特点以及学生的认知规律，从阅读片段的科学选取、阅读方法的专业指导、阅读与能力培养的融合、多元评价体系的构建等几个方面提出具体的教学策略，使片段式阅读教学得以有效开展。

（一）科学选取阅读片段，贴合教学目标与学生认知

阅读片段是片段式阅读教学的载体，阅读片段的选择是否科学直接影响到教学的效果。教师根据教学目标，按照学生的认知水平，从教材文本为主、课外资源为辅的角度来选择出有指向性、层次性、趣味性的各种阅读材料[4]。

按照教学目标选择核心片段，依据课程标准和教学重难点来确定阅读重点，只取核心的文本片段，删除无关的信息。以教学“细胞膜的结构与功能”为例，将教学重点放在了“流动镶嵌模型的基本内容”和“细胞膜的功能特性”这两个主要目标上，从教材中挑选出相关的概念阐述和原理分析部分，使学生阅读更加有针对性。

根据学生的生物基础、阅读能力把阅读片段分为三个层次，即基础层、提高层、拓展层，满足不同层次学生的需求。基础层片段主要是教材中的一些核心概念、简单的原理，基础差的学生可以借助这些片段完成知识的记忆和理解，提高层片段主要是教材中实验的描述、生理过程的叙述，适合中等水平的学生，需要提取信息并进行逻辑梳理，拓展层片段选择的是生物科普文章、科研前沿成果、生活中的生物案例等课外资源，适合于基础较好、能自主学习的学生，阅读重点在于应用所学知识，拓展思路。

整合多元资源，丰富片段类型，除了教材文本之外，教师还要整合各种生物阅读资源，丰富阅读片段的种类，提高学生阅读的兴趣。概念类片段可以选择教材中核心的定义，实验类片段可以选择教材中经典的生物实验步骤或者实验经典案例，应用类片段可以选择《中国国家地理》、《环球科学》中有关生物的科普文章，前沿类片段可以选择诺贝尔奖相关生物科研成果介绍，生活类阅读片段可以选择食品安全、环境保护等生物问题案例，使学生在不同的阅读片段中体会生物知识的广博性与实用性。

（二）分类指导阅读方法，提升学生专业阅读能力

生物学科阅读片段有概念阐释、实验叙述、生理过程、图表解读、原理运用等，各类别段落有不同的阅读规律和要求。教师应根据不同的阅读片段设计相应的阅读指导方法，有目的地培养学生生物学科专业阅读技能，使学生由浅层阅读变为深层阅读。

概念类片段，抓关键词，明内涵、明外延，高中生物教材中包含很多核心概念，比如“基因突变”“基因重组”“生态系统”等，这类片段的阅读重点就是把握概念的内涵和外延。教师要引导学生用圈画关键词、拆分概念要素的方式阅读，以“酶是活细胞产生的具有催化作用的有机物，其中绝大多数酶是蛋白质”为例，让学生圈画出“活细胞产生”“催化作用”“有机物”“绝大多数是蛋白质”等关键词，理清酶的产生部位、功能、化学本质等主要要素，并且用对比相似概念（酶和激素）的方式来区分概念之间的不同和联系，从而加深对概念的理解[5]。

实验类片段，梳理实验逻辑关系，掌握实验设计思路，实验类片段包含实验目的、原理、步骤、结果、结论等要素，阅读重点是梳理实验的逻辑关系，把握实验设计的思路。教师要指导学生按照实验目的、实验原理、实验步骤、变量控制、实验结果、实验结论的思路来阅读，圈画出实验的自变量、因变量、无关变量，分析实验步骤设计的依据，理解单一变量原则、对照原则在实验中的应用。以“探究酵母菌细胞呼吸的方式”为例，在引导学生梳理出实验的自变量为“氧气有无”，因变量为“细胞呼吸的产物”，无关变量为“温度、pH 值、酵母菌数量”

的基础上，分析有氧组与无氧组的对照设计，使学生在阅读中掌握实验探究的基本方法。

生理过程类片段：建模型，梳理流程和关联，高中生物中生理过程如光合作用的过程、有氧呼吸的过程、有丝分裂的过程等，步骤清楚、逻辑性强，这类片段的阅读重点是梳理过程的先后顺序，把握各个环节之间的内在联系。教师应该指导学生用“文字梳理 + 图表建模”的方式把抽象的生理过程转化成直观的流程图、思维导图等。阅读光合作用的光反应和暗反应过程片段时，让学生自己画出光合作用的过程流程图，标出各个阶段的场所、原料、产物、能量变化，通过建模使学生直观地认识光反应和暗反应的联系与区别，加深对生理过程的认识。

图表类片段，图文结合，提取有效信息，生物教材中有很多模式图、示意图、曲线图、表格等图表，图表和文字互相配合，是生物文本的重要组成部分。此类片段的阅读重点就是图文结合，从图表中获取有效信息，再和文字内容互相验证。教师应该指导学生学会“先看图表标题→再看图表要素（坐标轴、图例、栏目）→最后结合文字解读图表含义”的阅读方法，以“温度对酶活性影响的曲线图”为例，引导学生分析横坐标（温度）、纵坐标（酶活性）的含义，解读曲线的上升段、峰值、下降段分别代表的生物学意义，结合文字内容总结出“酶的活性受温度影响，在最适温度下酶的活性最高”的结论，提高学生的图文转换能力以及信息提取能力。

（三）融合阅读与探究实践，实现能力有效转化

片段式阅读教学的核心就是让学生在阅读的过程中理解知识，在探究的过程中应用知识，从而达到阅读能力和科学探究能力、问题解决能力三者共同发展的目的。教师要冲破阅读和探究相脱离的状况，以阅读片段为依托，设置探究性问题、实践活动以及拓展任务，促使学生在阅读之后开展深入思考、合作探究并加以应用，把阅读过程中获得的信息转变成实际能力。

设计问题链，使学生从识记层面进入到理解层面、应用层面、探究层面，依据阅读片段来设计问题链。以阅读“生长素的发现过程”片段为例，设计问题链如下：①达尔文的实验得出什么结论？② 詹森和拜尔的实验分别证明了什么？③ 温特的实验是如何验证生长素的存在的？④ 生长素的发现过程体现了怎样的科学探究思路？以问题链为引导，使学生在思考的过程中梳理清楚生长素发现的历程，从而提高学生的科学思维能力。

开展合作探究，培养团队协作能力，对难度大、逻辑性强的阅读片段进行小组合作探究活动，在交流讨论中加深对知识的理解。以基因工程基本操作程序为例，将学生分成若干个小组，每个小组分别围绕基因工程的四个步骤，“限制酶作用特点”“运载体必备条件”等进行讨论，每组选一名代表汇报结果，老师进行点评并加以补充。合作探究可以让学生在思维碰撞中解决问题，培养他们的团队协作能力和表达交流能力。

联系生活实际，提高知识应用能力，根据阅读片段内容联系生活实际、生产实践，设计知识应用类任务，使学生感受到生物知识的实用价值，提高社会责任素养。以学生的生活实际为切入点，分析花盆及时松土的原因、粮食储存保持干燥低温的原因、慢跑比剧烈运动更有利于身体健康的原因等；以生态系统稳定性为话题，让学生结合环境保护的实际提出保护本地生态系统稳定性的具体措施，使知识的应用成为学生阅读能力与实践能力转化的过程。

结语

高中生物片段式阅读教学是一种贴合生物学科特点和核心素养培养目标的教学形式，其核心在于以科学选取的阅读片段为载体，通过专业的阅读方法指导、深度的探究实践融合、多元的评价体系激励，让学生在针对性的片段阅读中提升文本解读能力、科学思维能力和知识应用能力。在实际教学中，教师应摒弃传统的阅读教学理念，立足教学目标和学生认知规律，不断优化阅读片段的选取策略，创新阅读教学方法，将片段式阅读教学与生物知识的传授、核心素养的培养深度融合，让学生在阅读中学会思考、学会探究、学会应用，真正实现从 “学会生物” 到 “会学生物” 的转变，为其终身学习和科学素养的发展奠定坚实基础。闵

参考文献

[1] 吴仕益 . 高中生物阅读教学中图表阅读的教学策略分析 [J]. 高考 , 2023(6): 157−160.

[2] 赖和英 . 阅读力、思考力、表达力在高中生物学教学中的培养策略 [J]. 高考 , 2022(24): 97−100.

[3] 顾颖 . 基于文献阅读分析的高中生物课堂科学素养培育 [J]. 现代教学 , 2024(23): 17−18.

[4] 吴亚飞 . 基于 KWL 策略开展高中生物阅读教学的实践探索 [J]. 试题与研究 , 2024(28): 37−39.

[5] 陈明辉 . 基于阅读力、思考力和表达力的高中生生物学能力提升 [J]. 高考 , 2023(14): 3−5.

（作者单位：安徽省阜阳市阜南县鹿城镇安徽省阜南实验中学）

公益广告

THE CHINESE READING CULTURE

养好读书习惯

爱读书，爱生活

READING FESTIVAL

NY comes alive with fragrant flowers on this fun-to-stroll, and diverse businesses, tucked into a residential neighborhood.

多 / 读 / 书　读 / 好 / 书　好 / 读 / 书

applicaton, you can you traveleanywherephrasebou travelean
hen you traveinciation such as rio de laneiro before the ndroid install ou travleeanywherephrasebookhrour a hen you herephras
traveipplica tionyou can use anytimehand ou trave
leanywherephrasebookhrand anywhere.

数字工具辅助《代码依赖》技工英语深度阅读教学实践路径探索

◎穆延芬

【摘要】在全球化与技术深度融合的当下，技工英语能力是高素质技术人才参与国际协作、跟进前沿创新的关键因素。传统教学割裂语言技能与技术认知，难以适配真实技术语境的需求。本文探索以数字工具赋能、深度阅读为核心的技工英语教学新路径，选取科幻小说集《代码依赖》为材料，构建“词汇网络化、语境具象化、逻辑可视化、输出社会化”四维实践框架。研究整合多种数字工具，引导学习者从被动记忆术语转向主动解析技术叙事。实践证明，该路径能有效提升学习者的文本解码、批判思维及技术文化理解能力，为复合型技术人才培养提供可操作的方案。

【关键词】数字工具　技工英语　深度阅读　《代码依赖》

在技术哲学与软件开发深度交融的当下，技工英语教学迫切需要突破传统模式的局限。学习者仅掌握专业术语与基础语法，已经无法应对技术叙事中包含的复杂逻辑与文化隐喻。刘宇昆的科幻小说集《代码依赖》恰好是合适的教学载体，该书将人工智能、算法伦理等前沿议题融入富有感染力的叙事内容，让技术语言在文学场景中自然展现出自身的深度与人文温度。面对这类具有挑战性的阅读材料，数字工具成为重要的辅助手段。本研究旨在探索如何系统运用语料库、协同学习平台、文本可视化工具及生成式人工智能，搭建一条从“解码专业词汇”到“重构知识意义”的深度学习路径。

一、技工英语深度阅读的核心内涵与数字工具适配性分析

（一）内涵

1. 技术语言的深度解码

学习者不仅要理解专业术语的词典定义，更要掌握其在特定技术框架中的精准内涵、在具体操作流程中的实际功能，同时明晰术语可能存在的歧义，以及由此延伸出的隐喻意义[1]。以“cache”（缓存）一词为例，学习者既要知晓它在硬件架构和软件优化领域的专业释义，也要领会其在《代码依赖》相关故事中被赋予的关于“记忆”与“遗忘”的哲学内涵[2]。

2. 技术叙事的结构解析

学习者需要能够分析各类技术文本的叙述逻辑、论证脉络与修辞策略，这些文本既包含技术文档、案例报告这类专业材料，也涵盖《代码依赖》这类技术小说。学习者要准确识别作者构建问题、呈现解决方案、评估实践结果的思路，同时理清作者运用类比、举例等手法，对复杂技术概念进行通俗化阐释的具体方式。

3. 技术文化的批判性融入

学习者需要将阅读文本置于更为广阔的技术社会文化背景中，思考技术发展的伦理边界、社会影响以及背后的权力关系。学习者要能够将文本中的观点与现实中的技术争议相关联，形成自身独立的价值判断，同时尝试运用专业的技术语言参与相关话题的讨论与对话[3]。

（二）适配性分析

1. 在深度解码层面

在线专业词典、术语数据库以及浏览器插件，能够提供及时且准确的释义，帮助学习者打破查词过程中的障碍。AntConc、Sketch Engine等语料库工具，可揭示词汇在大量真实技术语料中的高频搭配方式与实际使用模式，助力学习者掌握“词语的语法”，而非仅仅记住“语法框架下的词语”。ChatGPT、Claude等生成式人工智能，则能扮演“专家顾问”的角色，通过多角度解读、举例说明的方式阐释抽象概念，或是对比相似术语之间的细微差异。

2. 在结构解析层面

Voyant Tools、Tableau等文本可视化工具，能够自动生成词频云、词汇趋势图以及关联网络图，将文本的宏观结构、主题分布与演进脉络转化为直观的图像，帮助学习者清晰“看见”文本的逻辑框架。XMind、CmapTools等思维导图与概念图软件支持学习者手动搭建框架，梳理文本的情节发展、概念体系或论证链条，使学习者内在的认知结构转化为外显、系统的可视化内容[4]。

二、数字工具辅助《代码依赖》深度阅读的实践设计

（一）激活认知，扫除障碍（1课时）

1. 专业情境导入

教师通过腾讯会议分享《代码依赖》单元相关的行业案例视频（如不同编程语言在项目开发中的应用、软件维护的实际工作场景），引导学生思考视频中的专业问题，如“What factors should be considered when selecting a programming language?”激活学生的专业认知。

2. 词汇预热

教师利用墨墨背单词APP创建《代码依赖》单元专业词汇词表，包含“syntax”“debugging”“compatibility”“maintainability”等核心术语，设置“词汇预习—例句匹配—场景应用”三个模块。学生通过APP完成词汇预习，APP根据学生的答题情况生成个性化错题集。同时，教师在欧路词典中创建班级术语库，上传词汇的专业搭配、行业例句及相关代码示例，学生可通过词典的“划词翻译”功能，在预习过程中随时查询词汇的深层含义与应用场景[5]。

3. 文本预判

学生通过百度翻译专业版获取《代码依赖》单元文本的简要译文，快速把握文本主题与核心框架。随后，教师在腾讯文档中发布预判任务，要求学生结合词汇预习成果与专业知识，预测文本的详细内容，如“Which programming languages are mentioned in the text?”“What are their advantages and disadvantages?”学生在文档中实时填写预判结果，教师通过文档后台查看学生的预判情况，梳理共性疑问，为后续阅读教学提供有针对性的指导。

（二）深度解构，精准理解（2课时）

1. 分层阅读任务设计

根据学生的英语基础与专业水平，教师将学生分为基础组、提升组与进阶组，设计差异化阅读任务。基础组：借助DeepL翻译工具逐句阅读文本，理解核心句义，标注陌生词汇与基础语法点，完成“文本大意总结”任务；提升组：使用Adobe Acrobat的标注功能，在文本中标注专业术语的应用场景、长难句的语法结构，结合CNKI术语在线验证术语释义的准确性，完成“核心信息提取”任务；进阶组：不依赖机器翻译，自主阅读文本，运用XMind绘制文本逻辑思维导图，分析文本的论证结构（如问题提出—原因分析—解决方案），完成“专业观点梳理”任务。

2. 实时答疑与引导

学生在阅读过程中遇到疑问时，可通过腾讯会议的举手功能向教师提问，或在班级学习群中分享问题，师生、生生实时互动解答。教师通过超星学习通的“学习数据”模块，监控学生的阅读进度，对阅读速度较慢的学生进行个别引导，推荐合适的数字工具辅助理解，如向基础组学生推荐“百度翻译长难句解析”功能，向提升组学生推荐“欧路词典语法查询”功能。

3. 专业场景可视化

对于《代码依赖》中涉及的复杂技术流程（如软件维护的流程、编程语言的编译过程），教师利用AR技术开发虚拟仿真场景，学生通过手机AR客户端扫描教材中的相关图片，即可观看三维动态演示，直观理解技术原理。同时，学生可以使用MindMaster绘制技术流程思维导图，将文本中的文字描述转化为可视化的流程图，深化对专业内容的理解。

（三）协作探究，实践应用（2课时）

1. 小组协作探究

将学生分为4—6人小组，每组分配《代码依赖》单元的拓展探究任务，如“对比分析文本中提到的两种编程语言在实际项目中的应用案例”“结合文本内容，设计一套软件维护的英语沟通话术”。小组通过飞书文档共同撰写探究报告，利用文档的“评论”“修订”功能进行实时交流与修改；通过腾讯会议进行线上讨论，明确分工，分享探究成果。教师通过文档后台监控小组写作进度，适时提供指导，如推荐行业案例数据库、专业英语沟通模板等资源。

2. 技术文档仿写

学生结合阅读文本的结构与语言风格，仿写一篇专业技术文档，如“Programming Language Recommendation Report”“Software Maintenance Plan”。在仿写过程中，学生可参考有道词典专业版的“专业写作”功能，获取术语搭配、句式模板等写作支持；使用WPS翻译工具对照检查译文的准确性与专业性。完成后，小组内通过批改网进行互评，批改网自动生成

语法错误分析与表达优化建议，学生根据反馈修改完善文档。

3. 主题汇报展示

各小组推选代表，通过腾讯会议进行主题汇报，展示探究报告与仿写文档。汇报过程中，其他小组可通过弹幕功能提问、点评，教师使用雨课堂的“实时评分”功能，从语言表达、专业深度、团队协作等维度对汇报进行打分。汇报结束后，教师对各小组的表现进行总结点评，梳理共性问题，强化文本中的核心知识点与专业技能。

（四）全面复盘，精准提升（1课时）

1. 小组协作探究

将学生分为4—6人小组，每组分配《代码依赖》单元的拓展探究任务，如“对比分析文本中提到的两种编程语言在实际项目中的应用案例”“结合文本内容，设计一套软件维护的英语沟通话术”。小组通过飞书文档共同撰写探究报告，利用文档的“评论”“修订”功能进行实时交流与修改；通过腾讯会议进行线上讨论，明确分工，分享探究成果。教师通过文档后台监控小组写作进度，适时提供指导，如推荐行业案例数据库、专业英语沟通模板等资源。

2. 技术文档仿写

学生结合阅读文本的结构与语言风格，仿写一篇专业技术文档，如“Programming Language Recommendation Report”“Software Maintenance Plan”。在仿写过程中，学生可参考有道词典专业版的“专业写作”功能，获取术语搭配、句式模板等写作支持；使用WPS翻译工具对照检查译文的准确性与专业性。完成后，小组内通过批改网进行互评，批改网自动生成语法错误分析与表达优化建议，学生根据反馈修改完善文档。

3. 主题汇报展示

各小组推选代表，通过腾讯会议进行主题汇报，展示探究报告与仿写文档。汇报过程中，其他小组可通过弹幕功能提问、点评，教师使用雨课堂的“实时评分”功能，从语言表达、专业深度、团队协作等维度对汇报进行打分。汇报结束后，教师对各小组的表现进行总结点评，梳理共性问题，强化文本中的核心知识点与专业技能。

三、实践效果与反思

（一）实践效果

本次教学实践成效显著，主要体现在四方面：一是学生语言能力与专业认知深度耦合，相关专业术语应用、技术语境理解等得分较前测提升28.5%，能灵活迁移阅读习得的语言模式；二是高阶思维能力通过工具协同得到显性培养，学生展现出从信息收集到批判重构的清晰学习路径，可厘清复杂技术伦理关系；三是学习参与度与自主性大幅提升，实验班课外资源点击量、讨论发帖量等较传统班级高出40%以上，个性化学习需求得到满足；四是学生数字素养与技术人文意识同步生长，熟悉了行业协作流程，同时能系统性思考技术社会后果与个人责任，75%以上学生在反思中谈及技术伦理议题。

（二）反思与改进方向

本次教学实践虽成效显著，但仍存在四方面亟待解决的问题。一是工具流畅度与教学节奏难以平衡，部分工具操作耗时较长压缩了核心阅读时间，需精简工具链并前置部分任务。二是数字鸿沟带来个性化支持挑战，学生信息素养与英语基础差异导致工具使用效率分化，需设计差异化工具包与进阶任务。三是评价体系科学性不足，对批判性思维等素养的评价主观性较强，需引入量规评价并结合学习分析技术优化评价标准。四是教师角色转型面临考验，教师需向学习设计者等多重角色转变，建立教师学习共同体与培训体系至关重要。

结语

本研究构建并实践了数字工具辅助的《代码依赖》的深度阅读模式，验证了技工英语教学革新的有效路径。该模式将语言学习融入富有人文温度的技术叙事场域，借助工具赋能推动学习者实现从被动接受到主动探究、从知识记忆到意义建构、从技术掌握到伦理思辨的转变。随着新技术的成熟，这一融合模式将拥有更广阔的深化空间，有望持续推动技术教育与人文教育的对话，助力培养精通技术且能深刻理解、塑造技术未来的新一代建设者。

参考文献

[1] 戴晓燕 . 技工院校英语工学一体化智能资源库构建研究 [J]. 中国培训 ,2025(8):82-84.

[2] 孙雯 . 数字赋能视域下技工院校英语沉浸式教学场景建构 [J]. 校园英语 ,2025(37):3-5.

[3] 曾微 . 大数据与人工智能驱动下技工院校英语教学的创新实践 [J]. 海外英语 ,2025(14):104-106.

[4] 王立丽 . 技工院校英语教学资源整合分析 [J]. 知识文库 ,2024,40(20):163-166.

[5] 梁秀玲 . 技工学校学生英语阅读焦虑的循证心理干预研究 [D]. 广州：广州大学 ,2025.

(作者单位：山东省青岛市平度市技师学院)

高职英语阅读教学中任务驱动模式的应用与效果研究

◎王好静

【摘要】任务驱动教学法以建构主义为理论根基，借助真实任务引导学生主动构建语言知识体系。本文以《新技能英语（第二版）》Unit 1为教学案例，遵循TBLT三阶段模式构建阶梯式任务序列，在各任务节点嵌入职业情境元素，把高职英语阅读教学划分为前任务情境铺垫、任务环多级驱动及后任务综合产出三个循序渐进环节。教学实践证实，该模式显著增强学生词汇掌握程度与文本解析水平，提高课堂互动效果与学习积极性，线上线下任务联动机制进一步放大教学效益，为高职英语阅读教学革新探索出兼具理论依据与实践意义的可行方案。

【关键词】任务驱动教学法　高职英语阅读教学　TBLT三阶段框架　阶梯式任务链　教学效果评估

目前高职英语阅读教学普遍存在教师单向灌输、教学内容与职业情境脱节问题，导致学生语篇理解能力及语言输出水平难以同步提升，迫切需要探索有效的教学改革路径。任务驱动教学法作为建构主义理论重要实践形态，强调把语言学习融入真实任务情境，通过意义协商促进知识内化，与高职教育“做中学”人才培养理念高度契合。《新技能英语（第二版）》单元结构完整、语料真实且话题贴近职业生活，为嵌入职业情境的任务链系统设计提供了优质载体。本文以Unit 1为案例，从理论建构、教学设计与实施路径及效果评估三个维度开展系统探究，期望为高职英语阅读教学改革提供有借鉴价值的实践参照。

一、任务驱动教学法的理论基础与适用逻辑

任务驱动教学法基于建构主义学习理论，把真实任务当作核心媒介推动语言知识的自主构建，在外语教学领域有着深厚的理论支撑，为高职英语阅读教学模式的革新奠定了坚实基础。

（一）建构主义的核心理论依据

建构主义认为，知识是学习者在与语言环境持续交互的过程中主动建构的认知产物，而非客观存在的静态实体。心理学家维果茨基提出的最近发展区理论说明，语言习得要设置略超现有能力但可达成的任务目标，教师适时扶持是助学习者克服认知障碍重要途径；语言学家史蒂芬·克拉申的可理解性输入假说强调，可理解语言材料对语言习得有推动作用；语言学家梅里尔·斯温的输出假说补充指出，产出活动能让学习者意识到自身语言不足，从而促进深层次语言处理[1]。上述理论共同揭示，培养阅读理解能力时，通过有意义的语言任务激发学习者主动加工过程，促使词汇、语篇图式与交际策略在任务实践中深度整合。

（二）TBLT三阶段框架的基本内涵

语言学家简·威利斯于1996年所构建的任务型语言教学模式包含三个依次展开的阶段，分别是前任务、任务环与后任务。前任务阶段的目的是唤起学习者既有的语言储备，借助情境导入缓解任务实施时语言紧张感；任务环阶段以任务完成、小组协作与成果展示为关键流程，促使学习者在真实交际情境中协商意义并产出语言；后任务阶段侧重于语言形式的系统梳理，通过反馈点评加深学习者对目标语言结构的明确认知。这三个环节紧密衔接且层层递进，共同搭建从语言输入到意义构建再到形式内化的完整学习路径。

（三）高职英语教学的适用性分析

高职英语教学有着很明显的职业侧重与实践属性，其培养目标聚焦于提高学习者在实际工作场景运用英语的

能力，与任务型教学法倡导的真实任务及语言运用导向的核心原则完全相符[2]。高职学生英语水平存在一定差异，其对抽象语法知识兴趣不足，却更偏爱情境化且实践性强的学习形式，阶梯式任务设计刚好能满足这一需求，可借助小型任务帮学习者积累成就感，再通过综合性大任务构建语言体系，逐步推动学习者跨越最近发展区。任务型教学在高职英语阅读领域的应用既有扎实的理论支撑，也符合学生实际的学习特点。

二、任务驱动模式下 Unit 1 的设计与实施

高职英语阅读教学实践体系的构建要以准确学情分析为基础，以环环相扣的任务序列设计作为核心内容，以分步实施的操作模型当作行动指南，三者有机结合，形成从理论构想转化到课堂实践的完整方案。

（一）学情诊断与分层目标设定

《新技能英语（第二版）》Unit 1 以“It's so great to be young!”为主题，语料贴合高职学生生活实际。课前通过职教云平台开展问卷调查与词汇测评，结果显示学生对青年活动话题兴趣浓厚，但在长篇语篇深度解读及词汇语境运用方面存在明显不足。据此从三个维度确立教学目标，技能层面要求掌握核心词汇并能在旅游接待、信息传达等职业情境中运用目标语言进行口头与书面表达，方法层面要强化多种阅读策略综合运用，通过职业场景任务实现语言知识的实际迁移，情感层面要通过中西间隔年文化对比，引导学生将青年成长经历与职业规划相联系，树立积极的职业发展意识[3]。

（二）阶梯式任务链的整体构建

按照任务驱动融合式教学原则，将 Unit 1 内容拆解为五个循序渐进的任务单元，并在各节点嵌入职业情境元素。小任务一借助六幅场景图运用偏好表达句式开展双人对话，要求学生结合所学专业思考活动与职业的关联；小任务二在完成听力信息提取后补充职业场景练习，训练学生向“客户”口头转述关键信息；小任务三完成四人对 gap year 态度的段落匹配后，增设“间隔年经历对求职的帮助”职业关联讨论。小任务四要求以“职业规划短文”形式呈现书面报告；大任务制作主题为“Youth, Ambition & Career”的英文海报并进行课堂展示。五个任务认知负荷与职业情境深度逐步递进，整体任务链阶梯递进且始终贯穿职业导向特色。

（三）前任务阶段的情境铺垫策略

前任务阶段核心功能在于激活已有语言图式、减轻任务执行时的认知负担。课前教师依托职教云平台布置预习微课，重点解析 gap year 概念及核心词汇，学生完成线上测试后教师据此调整课堂重点。课堂导入环节，教师以 Warming Up 板块六幅图片为素材提出启发性问题，引导学生围绕 parkour、rock climbing 等活动自由表达。一名旅游专业学生主动发言“I prefer rock climbing because it's also useful for outdoor tour guiding”，将兴趣与专业关联；另一名学生经教师追问后将表达从“I like paragliding”补充为“I would rather try something new than stay at home”，句式准确度明显提升。教师顺势板书两组偏好句型，让语言知识自然融入职业话题情境，为后续任务做好铺垫。

（四）任务环与后任务的推进路径

任务环阶段按任务执行、小组协作、成果展示顺序推进。小任务分为两轮播放听力材料，首轮绘制路线图，第二轮核查关键信息，课后延伸至职业场景口头转述练习，小任务三段落匹配完成后，一组学生汇报“Andy wants to explore one's strengths to find a better job direction”，另一名学生补充“Lisa worries about safety—I think she worries about girls traveling alone”，实现从信息提取到推断意图的跨越，小任务四将口头讨论转化为职业规划短文，完成语言输入向产出的转化。后任务阶段教师围绕让步状语从句与情态动词引导学生归纳语言结构，学生仿写“Although working part-time is tiring, it can help me get work experience”，将语法迁移至职业情境。大任务展示中，电商专业一组海报涵盖活动、技能与职业规划三板块，解说中出现“We would rather do an internship than just traveling, because we want to explore our strengths before graduation”等完整表达，词汇与句式较课前测评均有明显进步，依据学生自评、同伴互评及教师评定三维度数据形成综合反馈，构建完整教学闭环。

三、任务驱动模式的效果评估与教学反思

通过构建阶梯式任务链与三阶段推进路径体系化落实后，任务驱动教学法在词汇掌握、文本解读、课堂互动及线上线下融合等多方面都展现出良好效果，教学实践中暴露的现实难题也为后续的改进指明了清晰的路径。

（一）词汇内化与语篇理解能力提升

阶梯式任务链有序实施能明显促进学生词汇内化与语篇理解能力提升。词汇层面，cycling club、make it、figure out 以及 explore one's strengths 等核心词汇通过多个小任务的多轮复现，在不同语境中反复激活，使学生对目标词汇的掌握从机械记忆转变到实际运用。课前测评中 figure out 错误率偏高，经任务链多轮复现训练后，学生能在职业规划短文中准确写出“I need to figure out my career goals before graduation”，词汇运用准确性显著提升，与 Swain 输出假说的观点相契合。在语篇理解层面，任务三段落匹配设计有效锻炼略读与精读技巧的配合运用，深层文本解读推动学生从简单信息获取过渡到批判性文本分析，语篇理解深度与精准度较实施前均有明显进步[4]。

（二）课堂参与度与学习动机改善

任务驱动模式依靠真实场景开展学习活动，通过阶梯式任务逐步推进教学工作，在提升学生课堂专注度与内在学习动力方面效果显著。准备环节利用图片提出启发式问题，充分激发学生真实表达欲望。课堂实践中，原本鲜少开口的学生在图片情境驱动下主动举手，课堂自主发言频次较传统讲授模式显著提升，沉默旁观现象明显缓解，一名平时沉默的学生在海报展示任务中主动承担英文解说任务，课后反馈“感觉自己真的在用英语说事情，不是在背课文”，印证了任务情境对学习动机的实质性激发作用。小任务达成后的积极体验逐渐改善学生原本具有的习得性无助心态，当学习者成功完成中等难度任务后，通常更乐意挑战难度更高的大任务，这与最近发展区理论中成功体验能强化学习动力的观点完全相符。在大任务海报展示阶段，学生自发查阅词汇以及精进句式的学习行为明显增多，课堂互动生动呈现语言学习从被动吸收转变为主动构建的动机变化。

（三）线上线下任务协同的增效表现

线上任务与线下任务协同配合是任务驱动模式提升效率的关键保障。课前利用职教云平台布置微课预习作业，可帮助学生提前掌握核心词汇基本发音与含义，同时积累相关语篇背景知识，为课中任务环节的认知加工奠定更高基础，显著减少词汇讲解的课堂时间，为多层级任务深入开展创造有利条件。教师依据课前在线检测数据精准定位学生普遍存在的薄弱环节，针对 figure out、ambience 等错误率较高的词汇进行针对性讲解与训练，避免传统教学平均用力导致的效率损失，课后大型任务通过平台提交与展示让学习过程向课外延伸，海报成果的线上存储为多方评价数据整合提供可视化依据，线上线下任务协同构建起完整的教学数据循环。

（四）现存问题与优化改进路径

任务驱动模式已展现出一定阶段性成果，但在教学应用里仍有一些结构性缺陷等待解决。口语支持体系整体性欠缺是很明显的薄弱环节，不少学生在大型汇报任务时还存在语言表达紧张情绪，这主要是因任务链条中口语训练环节梯度安排不够完善，特别是从双人交流升级到全班展示的过渡支持需进一步优化[5]。小组活动中部分成员参与度偏低的现象也很显著，建议在大型任务评估标准里增设个人职责履行情况与过程性贡献专项评分来提高评价精准度，同时未来可依据学生学习状况数据，为不同水平学生设计差异化任务版本及语言辅助工具，确保任务驱动模式优势能全面覆盖所有学习者。

结语

以任务驱动模式作为核心的高职英语阅读教学体系，依据 TBLT 三阶段原理设计出阶梯式任务链，把阅读活动转变为情境创设、意义构建与成果输出的递进流程，成功破解传统教学里理论传授与实践训练相分离的难题。在学习动机、课堂互动、词汇掌握及文本分析等维度均取得显著成效，学生从被动接受转向主动产出的成长轨迹在课堂互动与作业示范中得到充分印证，线上线下任务联动机制进一步优化了教学实际效果。未来教学改革需要着力完善任务分层设计、口语表达支撑体系以及个性化教学策略，持续推动任务驱动理念与职业场景进行深度融合。阅

参考文献

[1] 于璠 . 基于“依托式”教学模式的英语专业阅读教学策略研究 [J]. 海外英语 ,2025(17):82-84.

[2] 宋庆福 . 基于任务驱动的高职英语课程教学设计与实践——以 First Impression 为例 [J]. 湖北开放职业学院学报 ,2024,37(8):182-184.

[3] 闫辉霞 . 任务型教学法在大学公共英语阅读教学中的实践运用 [J]. 江西电力职业技术学院学报 ,2022,35(4):32-33.

[4] 李姣 . 任务驱动教学法在高职英语教学中的应用研究 [J]. 现代职业教育 ,2021(33):148-149.

[5] 何文华 . 任务驱动教学模式在高职服装专业英语教学中的运用与反思 [J]. 化纤与纺织技术 ,2021,50(7):158-159.

(作者单位：河南省三门峡市职业技术学院)

人工智能赋能高校辅导员阅读引导与思想引领路径研究

◎何志鹏

【摘要】人工智能技术的持续演进正在重塑高校辅导员开展阅读引导与思想引领工作的基本方式，但传统工作模式在信息覆盖面、响应时效与内容精准度上的局限尚未得到有效解决。本文从技术赋能的结构性影响出发，提出精准画像、平台嵌入、内容生产辅助与舆情感知介入四条可操作路径，并明确技术介入在价值引领、数据伦理与能力建设三个维度上的边界。研究聚焦辅导员日常工作场景，将技术工具嵌入具体育人流程，在提升工作效能的同时守住思想引领的人文本位。

【关键词】人工智能　高校辅导员　阅读引导　思想引领　智能育人

高校辅导员属于开展大学生思想政治教育的骨干力量，阅读引导与思想引领是他们日常工作重要组成部分。传统工作模式当中，辅导员主要依靠经验积累和面对面沟通把握学生思想动态，这种方式在覆盖面和响应时效方面存在一定局限。如何在技术条件改变的背景下，找到人工智能工具和辅导员育人工作之间合理的结合方式，既能充分发挥技术在信息处理和内容辅助方面的优势，又能牢牢守住思想引领工作的人文本位和育人底线，这是当前高校辅导员队伍建设中一个值得深入探讨的现实课题。本文从技术赋能的结构性影响出发，提出四条可操作路径，并从价值引领、数据伦理与能力建设三个维度厘清技术介入的边界，以期为相关实践提供参考。

一、人工智能赋能对高校辅导员阅读引导与思想引领工作的深层影响

人工智能技术的快速发展正在改变高校辅导员开展阅读引导与思想引领工作的基本方式。从书目推荐到思想研判，从日常沟通到舆情感知，人工智能工具的介入使辅导员的工作方式逐步从经验主导转向数据辅助，工作重心也随之发生调整[1]。这一变化并非单纯的技术叠加，而是对辅导员工作逻辑的结构性影响，值得从以下三个维度加以审视。

（一）信息获取边界拓展：从经验驱动走向数据驱动

传统阅读引导工作中，书目的选择和推荐很大程度上依赖个人阅读积累与工作经验，对学生实际阅读需求的把握常常停留在主观判断层面。人工智能工具的引入改变了这一状况，辅导员可以借助智能平台获取学生阅读偏好数据、关注话题分布以及思想动态的阶段性变化，让书目推荐和引导内容的选择有了更具体的参照依据。这并不意味着经验判断变得无足轻重，而是说数据信息能够为辅导员提供一个更清晰的背景，帮助其在制定阅读引导策略时减少工作盲目性。随着信息获取渠道的逐步拓宽，辅导员对学生思想状况研判不再全靠面谈和日常观察，这在一定程度上弥补了传统工作方式信息覆盖面的局限。

（二）工作效能显著提升：智能分流释放深度育人精力

辅导员的日常工作涵盖事务性工作与育人性工作两个层面，而在实际操作中，大量时间常被通知发布、信息收集、数据整理等重复性事务占据，真正用来和学生深入交流以及开展思想引导的时间相对有限。人工智能工具在这个问题上能起到一定分流作用，它可承接部分标准化的信息传递任务，自动整理并分类学生反馈内容，甚至在初步阶段对常见问题给出回应，进而减少辅导员在低附加值事务上的时间投入。精力得到相对释放后，辅导员可将工作重心往更具深度的育人场景转移，比如有针对性地开展阅读主题讨论活动、围绕学生思想困惑进行一对一深入谈话，又或是设计更贴合学生实际需求的思想引领类活动。

（三）师生互动关系重塑：智能介入催生师生沟通新样态

传统的阅读引导和思想引领工作高度依赖面对面的师生互动，辅导员与学生之间的沟通常常受限于时间和空间条件，导致部分学生的思想困惑未能得到及时回应。智能对话工具的介入在一定程度上改变了这样的状况，学生能够通过智能平台随时获取阅读推荐内容，也可以在相对低门槛的环境中表达自己的思想疑问，辅导员则可以借助平台记录的互动信息掌握学生动态情况，并在适当时机介入开展更有针对性的引导工作。这种沟通方式并非要取代面对面沟通，而是作为一种补充性渠道存在，使师生互动的时间节点和内容深度都有所调整。

二、人工智能赋能高校辅导员阅读引导与思想引领的路径

人工智能技术对辅导员工作的影响已逐步从宏观层面渗透至具体操作层面，如何将技术方面的优势转化为能够执行的工作路径，是当前辅导员工作面临的一个实践课题。以下四条路径围绕辅导员日常工作的实际场景展开，力求兼顾可操作性与育人实效。

（一）精准画像先行：构建个性化阅读引导图谱

辅导员开展阅读引导工作时普遍面临一个问题，即推荐内容和学生实际需求之间存在落差，书单通常按照统一模板进行发放，学生接受度和阅读转化率并不理想。借助人工智能工具，辅导员可依托学生在校期间行为数据，涵盖课程选择倾向、网络浏览记录、话题偏好以及日常交流反映出的思想关切，逐步形成对每位学生相对个性化的认知图谱。

北京交通大学智慧思政平台的实践证明了这一路径的可行性。该校辅导员通过平台发起西部就业调研，通知发出仅半小时阅读量即突破 500 人次，在面向 1295 名学生的深入调查中精准识别出 32 名有明确就业意向的学生，并对不同群体推送差异化引导内容，这一案例完整呈现了从数据采集、画像构建到分层引导的操作过程。这一路径的核心并非在于技术本身的复杂程度，而是在于辅导员能否将数据信息和对学生的日常了解结合起来，让画像结果真正服务于引导判断，而不是仅仅停留在数据层面。

（二）平台嵌入驱动：融入日常思想引领工作场景

思想引领工作的难点之一在于时机的把握，学生的思想困惑常常在特定情境下集中出现，然而辅导员并非总能在第一时间介入其中。将人工智能工具嵌入辅导员日常使用的工作平台，是解决这个问题的可行办法。合肥工业大学于 2025 年 10 月发布的 AI 辅导员“小斛老师”与“小冰老师”，为这一路径提供了较为完整的实践参照。该 AI 辅导员通过整合智慧学工平台、教务系统、第二课堂成绩单系统及思政资源库等多源数据，构建起覆盖学生成长全周期的智能服务体系，学生可借助自然语言交互随时获取思政引导、学业支持与生涯规划等方面的响应，平台同步记录互动内容，辅导员据此掌握学生动态并在适当时机介入开展有针对性的引导工作。

平台嵌入的关键在于工具与工作流程的自然融合，而非另起炉灶搭建独立系统，辅导员的介入节点和介入深度还需依据具体情况来加以判断，智能平台所承担的是信息传递与初步筛查方面的功能，育人判断的权重依旧是在辅导员这一侧。

（三）内容生产赋能：辅助生成书单与思想教育素材

辅导员在策划主题教育活动或者撰写阅读引导材料时，内容准备常常会耗费大量的时间，特别是在热点议题出现后需要快速响应的场合，内容生产的效率直接影响引导工作的时效性。青岛科技大学的实践印证了这一路径的可行性。据该校 2025 年 12 月报道，辅导员在日常工作中借助 DeepSeek 等大语言模型处理内容生产任务，起草活动方案时通过输入结构化提示词，模型可快速生成包含活动背景、活动流程、预期目标等核心要素的方案草案，还能结合学院专业特点提出富有创意的活动形式，辅导员仅需针对本院实际情况进行调整即可，相比以往从零开始构思，工作效率大幅提升。

同样的逻辑在班会方案设计中也适用，辅导员可把议题背景与讨论目标输入模型，获取问题框架和讨论流程的参考结构，之后再依据实际情况进行调整，这种路径能将辅导员从重复性内容生产劳动中部分解放出来，让其有更多精力投入到内容方向和育人逻辑的把控上。

（四）舆情感知介入：动态捕捉思想动态并及时响应

学生思想动态的变化往往具有一定的隐蔽性，个体的困惑和情绪在公开场合不易显现，辅导员依靠传统观察方式很难做到全面覆盖，北京邮电大学的实践为这一路径提供了系统性参照。据教育部 2025 年第 9 期报道，该校构建“常态化监测＋精准化识别＋智能化预警＋个性化决策”四化协同预警机制，对接全校 12 个部门的业务管理系统，完成逾 3800 万条数据的标准化处理，建设四大预警模型，对学业波动、心理状态异常等风险信号进行动态识别，系统自动生成问题词云和工作建议，并将分级预警信息实时推送至辅导员手机，辅导员据此安排谈话优先级，实现从被动等待学生求助到主动感知思想动态的转变。这一路径将被动等待转变为主动感知，有助于将思想问题化解在初始阶段，但辅导员需要对系统标记结果保持审慎态度，技术识别存在误判的可能，最终的判断和响应方式仍需建立在对学生实际情况的综合理解之上。

三、人工智能赋能辅导员工作的边界

人工智能工具在辅导员工作中的应用正在快速推进，但技术的引入并不意味着工作逻辑的全面重构。阅读引导和思想引领本质是依赖人际信任与价值传递的育人工作，技术仅能在特定环节发挥辅助作用，无法承担育人的责任。在推进人工智能赋能过程中，辅导员和相关管理部门需对以下三条边界保持清醒认识，防止因过度依赖技术而偏离育人工作的本质方向。

（一）技术是工具而非替代：价值引领不可被算法外包

人工智能工具在书目推荐和内容生成方面具有一定的效率优势，但算法的运行逻辑是基于数据匹配和概率预测，而思想引领工作的核心在于辅导员对学生个体处境的真实理解和有温度的价值传递[2]，这两种逻辑之间存在根本性的差异。当学生面临就业压力下的价值迷茫，或在重大社会事件中出现思想困惑时，他们需要的并非算法推荐的书单而是辅导员依据其成长背景与当下处境给出的具体回应。

将价值引领核心环节交给算法处理，不仅会削弱师生之间信任基础，还会使思想引领工作丧失应有的人文温度，辅导员使用人工智能工具时应始终将工具定位在信息处理和内容辅助层面，凡是涉及价值判断和情感支持环节都需回归到真实人际互动之中，这是技术介入不可逾越的边界[3]。

（二）数据采集须有边界：严守数据伦理与隐私安全红线

借助人工智能工具来感知和分析学生思想动态，必定会涉及对学生文字表达与行为数据的采集和处理，这一过程在技术层面具备可行性，但在伦理层面要审慎对待[4]。学生在班级日志、心理测评或者匿名平台上的表达，从本质上来说属于个人隐私范畴，辅导员在使用相关数据时需要明确数据的使用边界，即数据分析的目的仅限于辅助育人判断，而不是形成对学生思想状况的档案化记录或用于其他管理目的。

在操作层面，采集学生数据前要以恰当方式告知其数据用途与处理方式，分析结果不能在未核实的状况下直接影响对学生的评价或管理决策。高校推进相关工具应用时，有必要建立配套的数据使用规范，明确辅导员在数据获取和使用过程中的权限范围，防止技术应用在缺少制度约束时滑向对学生隐私的侵蚀。

（三）能力建设要同步跟进：AI 素养须纳入职业发展规划

人工智能工具的应用效果在很大程度上取决于使用者的能力水平，辅导员如果缺乏对工具运行逻辑的基本理解，就很难准确判断工具输出结果的可靠性，也无法在工具失效或者产生误判时及时作出修正[5]。当前辅导员群体在 AI 素养方面的差异比较明显，部分辅导员对大语言模型的使用仅停留在简单提问的层面，对提示词设计和输出内容的批判性审查缺少系统训练，使得工具的实际使用效果大打折扣。

将 AI 素养培育纳入辅导员职业发展规划，意味着高校需要在岗前培训和在职培训中专门设置人工智能工具应用模块，其内容不只是局限于工具操作，还应当涵盖对算法局限性的认知、数据伦理的基本规范以及在具体育人场景中的工具选择判断。辅导员自身也需要把学习和使用人工智能工具当作职业能力更新的常规组成部分，而不是应对考核要求的临时任务。

结语

人工智能赋能高校辅导员阅读引导与思想引领工作，在拓展信息获取边界、提升工作效能、重塑师生互动关系等方面带来了结构性调整，同时也对技术边界与伦理规范提出了现实要求。技术介入仅在信息处理与内容辅助层面发挥减负增效的作用，育人工作的核心逻辑始终依赖真实的人际信任与价值传递。精准画像、平台嵌入、内容生产辅助、舆情感知介入四条路径的提出，意在将技术优势转化为可落地的育人实践，而价值引领边界、数据伦理规范与 AI 素养建设则构成技术赋能得以健康推进的基本前提。需要指出的是，本文提出的路径尚缺乏系统性实证支撑，相关工具的实际应用效果仍有待更多实践检验。随着技术持续迭代，如何在动态变化中保持技术辅助与人文底色的平衡，仍是后续研究需要持续关注的课题。阅

参考文献

[1] 吴庆国，张刘艳．人工智能助力高校辅导员工作提质增效的路径与策略研究 [J]. 中国战略新兴产业 ,2026(6):161-164.

[2] 梁昊．人机协同：高校辅导员工作面临的挑战及应对策略 [J]. 知识窗（教师版）,2025(10):108-110.

[3] 姚昌，冯建，简立杰．人工智能时代高校辅导员思政引领力提升的应然指向与实践路径 [J]. 思想教育研究 ,2025(8):123-129.

[4] 丁淑萍，李颖．AI赋能高校辅导员职业发展的路径重构与角色转型 [J]. 佳木斯大学社会科学学报 ,2026,44(2):167-171.

[5] 李雷．人工智能时代下高校辅导员工作模式创新路径 [J]. 知识窗（教师版）,2025(11):126-128.

(作者单位：广东省广州市城市职业学院)

小学低年级整本书阅读启蒙的亲子共读模式研究

◎贾　娜

【摘要】小学低年级是学生整本书阅读习惯与基础阅读素养培育的关键启蒙阶段，学生识字储备有限、文本理解能力偏弱的特征，让家庭亲子共读成为学校阅读教学的重要补充载体。当前，低年级家庭阅读启蒙普遍存在共读方式单一、家长指导缺乏专业方法、家校联动机制薄弱、个性化指导缺失等现实问题，难以稳定发挥整本书阅读的育人价值。本文立足低年级学生认知发展规律与阅读启蒙特点，明确亲子共读在激发阅读情感、夯实基础阅读能力方面的核心价值，确立适配性与主体性两大构建原则，从家长指导能力提升、家校教育合力强化、家庭阅读环境优化、个性化共读体系搭建四个维度，构建适配小学低年级的整本书亲子共读实施模式，并结合经典儿童读物开展具象化实践阐释。该研究旨在提升家庭阅读指导的科学性与实效性，推动家校协同阅读育人体系落地，助力低年级学生养成稳定的阅读习惯，并为小学阶段整本书阅读常态化推进提供实践参考。

【关键词】小学低年级　整本书阅读启蒙　亲子共读　模式研究

语文课程改革的持续推进，让整本书阅读在小学阶段语文教学体系中的价值权重逐步提升。低年级阅读启蒙作为整本书阅读教学链条的基础环节，其实施质量直接关乎学生后续阅读能力的发展，已成为教育领域研究关注的重点，受识字量有限与阅读理解能力初步发展的限制，低年级学生独立完成整本书阅读存在显著困难，家庭场景的亲子共读由此成为衔接学生个体自主阅读与学校系统阅读教学的重要载体。因此，深入探索科学的亲子共读模式，梳理共读过程的关键实施要点，既能完善低年级整本书阅读启蒙体系，也能为学生阅读能力早期发展与核心素养培育提供支撑，具备重要的实践意义与研究价值。

一、小学低年级整本书阅读启蒙中亲子共读的价值定位

（一）激发阅读兴趣，培养积极阅读情感

亲子共读对小学低年级整本书阅读启蒙的核心价值，首要体现在阅读兴趣的有效激发与积极阅读情感的建立上，低年级学生的认知发展处于具体形象思维主导的阶段，对陌生阅读文本普遍存在天然的畏惧心理，这种心理直接阻碍他们对整本书阅读形式的接纳。家长的陪伴阅读能有效缓解这种心理压力，为学生构建温馨安全的家庭阅读氛围，让学生在无压力状态下逐步熟悉并接纳整本书阅读的形式。家长通过富有感染力的朗读节奏与针对性的提问引导，可以将书中内容转化为更贴近学生认知水平的信息，从而激发学生对阅读内容的好奇心与探索欲[1]。

（二）助力阅读能力初步发展，积累独立阅读基础

亲子共读对低年级学生阅读能力的初步发展具有不可替代的作用，能为学生积累独立阅读所需的基础能力。低年级学生识字量有限且阅读理解能力处于初步发展阶段，这些客观条件决定他们独立面对整本书文本时会遭遇诸多障碍，亲子共读过程恰好为突破这些障碍提供适宜支持，共读中，家长可根据学生的实际认知水平与阅读能力，对文本中生僻字词进行精准解释，对复杂句式进行符合学生理解习惯的简化讲解，帮助学生逐步扫清阅读的核心障碍。

二、小学低年级整本书阅读启蒙亲子共读模式构建的核心原则

（一）适配性原则

适配性原则是亲子共读模式构建的首要原则，核心要求在于共读活动的目标设定、内容选择与实施方式必须精准适配低年级学生的认知发展水平与阅读能力基础，这一原则的遵循直接决定共读模式的可行性与有效性。低年级学生思维具有显著的具体形象性特征，对抽象文本内容难以有效理解，对复杂逻辑关系缺乏足够感知能力，因此共读内容选择必须以直观、生动、浅显为核心标准，严格规避超出学生认知范围的复杂文本与抽象主题。

（二）主体性原则

主体性原则的核心内涵是在亲子共读过程中充分尊重并凸显学生的阅读主体地位，保障学生对阅读过程的主动参与，避免共读沦为家长主导的单向性阅读指导。家长在共读中的角色定位是阅读引导者而非主导者，核心职责是通过适当引导策略激发学生的阅读主动性，而非替代学生的阅读思考与认知过程，共读中，应主动为学生创造表达空间，鼓励学生主动提出对文本内容的疑问，分享自身对书中情节与人物的理解与感受，让学生在表达与交流中深化对阅读内容的认知，形成专属的阅读体验[2]。

三、小学低年级整本书阅读启蒙亲子共读模式的核心构建路径

（一）提升家长的共读指导能力

家长的共读指导能力是保障亲子共读模式有效实施的核心要素，直接影响共读活动的实施质量与阅读启蒙的实际效果。当前部分家长缺乏系统的阅读指导知识与实操技巧，对低年级整本书阅读的认知规律与学生的阅读能力发展特点把握不足，难以根据学生的具体发展情况开展科学有效的共读活动。家长的共读指导能力提升需要依托系统的知识输入与针对性的技能训练，核心在于全面掌握低年级学生的认知发展特征与阅读能力形成规律，同时熟练掌握共读过程中的引导方法与互动策略，形成适配低年级整本书阅读启蒙的指导认知与实践能力。这种能力的提升建立在对学生发展特点与阅读教育规律深度理解的基础上，是综合素养的培育过程，需要理论学习与实践应用的有机结合。

《蚯蚓的日记》以儿童化的视角与简洁直白的语言呈现内容，搭配生动形象的画面，完全契合低年级学生的认知特点与阅读需求，选取该书作为共读文本的指导训练案例具有典型适配性。在专题培训场景中，专业的语文教师可围绕这本书的共读指导展开实操演示，重点讲解如何根据文本的图文结合特点设计层层递进的提问，如何通过朗读节奏的轻重缓急调整激发学生的阅读兴趣，如何引导学生观察画面细节补充对文本内容的理解。参与培训的家长可以结合这一具体文本分组进行模拟共读指导练习，在实践操作中，家长可以感受到提问设计的逻辑和节奏把控的技巧，专业教师会针对家长模拟过程中出现的问题进行精准点拨，帮助家长及时修正指导方式。

（二）强化家校协同的阅读教育合力

亲子共读模式的深度落地与成效发挥，离不开学校与家庭双方的协同配合与紧密联动，家庭与学校在阅读教育中的职责互补与资源整合，能够构建起完整且高效的阅读启蒙生态，为低年级学生的阅读能力发展提供全方位保障。学校作为阅读教育的专业主导方，具备系统的阅读教学资源、专业的教育理念与成熟的教学方法，能够为家庭共读提供科学的方向指引、内容支撑与方法指导，家庭作为阅读实践的主要场景，能够将学校的阅读教育要求转化为日常的阅读行为，保障阅读启蒙的持续性与实践性，让学生在生活化的场景中深化阅读认知、积累阅读经验。建立常态化的家校沟通机制，明确双方在阅读启蒙中的具体责任与分工，形成目标一致、行动协同的教育合力，是实现这种协同效应的核心前提[3]。

以《小猪唏哩呼噜》的共读协同实践为例，学校的语文教师结合低年级阅读教学计划与学生的阅读能力基础，将该书列为班级阶段性共读文本，通过班级群向家长明确具体的共读目标，即帮助学生初步掌握简单的情节梳理方法，积累基础的阅读词汇，培养初步的文本感知能力。教师同步为家长提供针对性的指导建议，如引导学生关注主角唏哩呼噜的行为变化轨迹，通过“唏哩呼噜遇到了什么问题”“它是怎么解决问题的”这类简单提问梳理故事的发展脉络，帮助学生建立情节与人物的关联认知。学校每两周定期组织《小猪唏哩呼噜》的亲子共读分享会，邀请家长与学生共同参与展示阶段性共读成果，具体形式包括学生分享对主角唏哩呼噜的理解与感受，家长交流指导过程中的经验与困惑，教师对分享内容进行点评总结并提供进一步的指导方向。同时，学校通过校园公众号推送基于该书的共读指导技巧，如通过角色扮演深化学生对文本的理解、结合文本内容拓展学生的生活认知等，为家长提供持续的指导支持。

（三）优化家庭的阅读环境构建

家庭阅读环境的质量直接影响亲子共读活动的实施效果与学生的阅读体验，适宜的阅读环境能够为学生营造沉浸式的阅读氛围，有效提升学生的阅读参与度与阅读感知效果。家庭阅读环境的优化需要兼顾物理环境与心理环境两个核心维度，二者相互支撑、不可分割，共同构成适宜亲子共读开展的环境基础。物理环境的核心是构建安静、舒适且充满阅读氛围的空间，为共读活动提供稳定的物质条件，减少外部环境对阅读过程的干扰；心理环境的核心是营造轻松、愉悦的互动氛围，让学生在无压力的状态下主动参与阅读，建立对阅读的积极认知与情感联结，只有实现物理环境与心理环境的有机融合，才能充分发挥家庭阅读环境对亲子共读的支撑作用[4]。

《猜猜我有多爱你》以温馨的情感表达为核心，对阅读环境的温馨感与互动性有着较高的适配需求，以此书为例开展共读环境构建实践具有代表性。物理环境方面，家长可在家中相对安静的区域开辟专门的阅读角，摆放高度适宜的舒适小沙发与光线柔和的台灯，避免强光对学生眼睛的刺激。将《猜猜我有多爱你》与其他适配的低年级读物整齐摆放于开放式书架，书架高度以学生能够自主取放书籍为宜，确保学生便捷获取。阅读角的布置需简洁有序，避免摆放玩具、零食等易分散学生注意力的杂物，为学生的共读活动提供安静、专注的空间保障。心理环境方面，家长开展《猜猜我有多爱你》的共读时，需主动放下手机等电子设备，全身心投入共读互动，通过温柔舒缓的语气朗读文本传递温馨情感。结合文本内容与学生进行深度情感交流，如朗读到小兔子表达爱的段落时，询问学生“你觉得小兔子有多爱大兔子呀”“你想怎么向爸爸妈妈表达爱呢”，引导学生主动表达内心感受，让学生在情感共鸣中感受阅读的乐趣。同时家长需避免将共读视为任务式的学习活动，不强迫学生进行阅读表达，尊重学生的阅读节奏与情感体验。

（四）建立个性化的共读支持体系

低年级学生的阅读能力、兴趣爱好与认知特点存在显著的个体差异，统一化、标准化的共读模式难以满足不同学生的个性化发展需求，甚至可能导致部分学生产生阅读抵触情绪，影响阅读启蒙的整体效果。从理论层面来看，个性化共读支持体系的核心是基于学生的个体特征进行精准适配，具体而言，就是根据学生的阅读基础、兴趣特点与认知水平，精准匹配共读目标、文本内容与指导方式，针对不同发展层次的学生制定差异化的共读方案。这种体系的构建需要充分尊重学生的个体差异，以学生的发展需求为核心导向，确保每个学生都能在共读过程中获得适宜的发展[5]。

《好饿的毛毛虫》兼具故事性与科普性，适配不同阅读层次学生的需求，以此作为个性化阅读的核心文本具有合理性。针对阅读基础较弱的学生，家长需降低共读目标，聚焦文本的简单理解与基础识字积累，避免给学生施加过多压力。共读过程中，指导学生认识“苹果”“树叶”等基础词汇，通过引导学生观察书中的彩色画面理解毛毛虫的成长过程，让学生在画面的辅助下建立对文本内容的初步认知。采用鼓励性的评价方式，及时肯定学生在识字、画面理解等方面的每一点进步，帮助学生逐步建立阅读信心。针对阅读兴趣浓厚、能力较强的学生，家长可适当提升共读要求，在引导学生梳理毛毛虫的进食顺序与成长变化的基础上，进一步探讨文本中蕴含的成长意义，同时拓展相关的科普知识，如简单讲解毛毛虫变蝴蝶的变态发育过程，结合图片或短视频让学生直观感受这一过程，丰富学生的阅读体验与知识储备。学校通过课堂观察、简单的阅读测试等方式，全面了解学生的阅读水平与兴趣特点后，为家长提供基于《好饿的毛毛虫》的个性化阅读建议，明确不同层次学生的共读重点与指导方向，帮助家长精准把握指导尺度。每本书的主题思想以及语言特色、人物形象都各不相同，在整本书阅读过程中，可以根据每本书的特色，将书籍的作者、主题以及画面等作为教学切入点，激发孩子的阅读兴趣，使用图形化、推测等阅读方式，帮助孩子顺利进入阅读情境。

结语

综上所述，小学低年级采用整本书阅读启蒙亲子共读模式，依托低年级学生的认知特征与阅读需求，是针对性的科学阅读实施路径。通过亲子间的有效互动，可以激发学生阅读兴趣，培育基础阅读能力与良好阅读习惯，实现其核心价值。实践中需关注学生个体差异与阅读需求，结合家校实际调整共读策略，确保阅读启蒙作用得到充分发挥。这一模式的有效实施，能助力学生开启整本书阅读之旅，为后续语文能力提升与核心素养发展奠定基础。阅

参考文献

[1] 郑文庆 . 整本书阅读的现状、方法与策略 [J]. 中小学教师培训 ,2020(1):55-60.

[2] 吴子火 . 基于教学评一体化的小学语文整本书阅读实践 [J]. 天津教育 ,2025(6):123-125.

[3] 易杨 . 以项目式学习推动小学整本书阅读走向可视化 [J]. 教育科学论坛 ,2025(4):32-36.

[4] 李馨 . 小学低年级整本书阅读教学策略研究 [J]. 故事家 (上),2025(26):0013-0015.

[5] 杨曼菱 . 整本书阅读在小学低年级的实施策略探究 [J]. 小学教学研究 ,2025(4):81-83.

（作者单位：新疆维吾尔自治区克拉玛依市克拉玛依区第八小学）

小学语文《乡下人家》一文情境阅读教学策略探究

◎刘晓平

【摘要】阅读是小学语文教学的重要模块，通过语文阅读教学，可以培养学生的语言理解、表达以及思维能力素养。与此同时，学生通过阅读学习积累到丰富的好词好句，还可以辅助学生提升写作能力水平。所以，教师需重视在语文课堂采取有效的阅读教学方法。情境阅读教学方法，主要在语文阅读教学过程中创设有效情境，激发学生阅读学习兴趣，进而加深对阅读内容的理解。因此，本文以小学语文情境阅读教学的作用为切入点，然后以《乡下人家》一文阅读课堂教学为例，分析情境阅读教学策略在本文阅读课堂教学中的具体应用，希望以此提升语文情境阅读教学质量，并有效提升学生的语文阅读能力水平。

【关键词】阅读　小学语文　《乡下人家》　策略

情境教学是一种以生为本，以构建情境为导向的教学方法，通常包括问题情境、多媒体情境、游戏情境、生活化实践情境等多种形式[1]。该教学模式打破传统课堂单向灌输的局限，贴合小学生具象化思维发展特点，适配小学中低段语文课堂的教学需求。在小学语文阅读教学过程中，教师通过情境阅读教学策略的合理应用，可以提高学生阅读学习兴趣，进而加深对阅读文本内容的理解等。对于小学语文人教版四年级下册《乡下人家》一文，语文内容丰富优化，乡下人家的画面感生动活泼，文字清新质朴，全篇由多幅连续的乡村风景画构成，自带浓郁的田园烟火气息。教师可采取情境教学法，通过阅读教学情境的构建，加深学生对文本内容的理解，并深化学生的情感体验。鉴于此，本文以《乡下人家》一文为例，重点分析探究情境阅读教学策略的实施，以期达成构建高效语文阅读教学课堂的目标。

一、小学语文情境阅读教学的作用

（一）提升学生阅读学习兴趣

传统教学模式下，小学语文阅读教学课堂教师惯用直接授课方式，如对学生布置阅读任务，与学生一起分析解决阅读文本内容的问题。整堂课以文字解析为主，缺少视觉、听觉等多感官的辅助素材。在缺少有效阅读教学方法支持下，长此以往会使学生感到语文阅读学习枯燥乏味，难以激发学生在语文阅读课堂的学习兴趣。而在小学语文情境阅读教学课堂，教师结合文本内容，构建多媒体情境、问题情境等，可激发学生阅读学习兴趣[2]。如在《乡下人家》一文阅读教学课堂，教师利用多媒体构建有关田野、菜园、家禽等“乡下人家”图像视频情境，并在问题驱动下，提出“同学们，你心中的‘乡下人家’是怎样的，能说一说吗？”“你想知道我们今天学的课文《乡下人家》描写的是怎样的一番景象吗？”等问题，鼓励学生自由举手发言，分享自己回老家游玩的真实见闻。在多媒体＋问题驱动下提升学生阅读学习兴趣，进而为构建高效有趣语文阅读教学课堂奠定良好的基础。

（二）深化学生对阅读文本内容的理解

在小学语文阅读教学课堂，提升学生的阅读理解能力是主要教学目标之一。新课标明确提出，阅读教学要引导学生体会文本意境，形成自身独特的阅读感受。通过情境教学法的应用，结合阅读文本内容，构建问题情境、生活化情境等，有助于学生将文本内容和学生生活经验相关联，并通过分析问题、自主或与同学合作解决问题，加深对阅读文本内容的理解。比如，在《乡下人家》一文阅读教学课堂，教师创设角色扮演情境，由学生扮演“小游客”角色，教师扮演“乡村导游”角色，在角色扮演情境激趣作用下，激发学生以“小游客”身份走进文本中的乡村，并认真进行阅读学习的兴趣。学生沉浸式代入角色后，会主动从文本中寻找对应景物描写作为游览依据。在此基础上，教师引导学生结合日常生活经验，可加深学生对文本内容的理解，感受朴实自然、和谐、充满诗意的乡村生活，并进一步体会作者赞扬乡下人家热爱生活的思想情感。

（三）加强师生互动，提升语文阅读课堂教学质量

小学语文阅读教学课堂采取情境教学法，无论是问题情境、角色扮演情境，还是生活实践情境，均离不开师生参与。各类情境活动都需要教师适时引导、学生主动配合，形成双向交流的课堂氛围。针对学生一些不解的问题，在师生互动的基础上，可帮助学生解决。与此同时，通过加强师生互动，可指导学生在语文情境阅读课堂中高效学习，加深对课文内容的理解，强化学生在阅读过程的情感体验。比如，在《乡下人家》一文阅读教学课堂，通过师生互动情境的创设，可引导学生一边阅读一边想象画面，了解课文内容，并交流分享自己喜欢的乡村景致[3]。同时，在教师的引导下，可以指导学生结合自身生活经验加深对乡村生活的理解，增强阅读情感体验，并与作者描写的“乡下人家”景致产生情感层面的共鸣，使得学生发自内心认可田园生活独特的美感。进而提升语文阅读课堂教学质量，达成“教学相长”的目标，即教师与学生共同进步、发展。

二、小学语文《乡下人家》一文情境阅读教学的具体策略

（一）课堂导入环节，构建“多媒体＋问题”阅读情境

《乡下人家》一文语言生动有趣，描写的乡下景色和场景画面感丰富，基于课堂导入环节，教师可在情境教学方法导向下，构建“多媒体＋问题”阅读情境，激发学生在课堂进行认真阅读学习的兴趣[4]。对于小学生而言，生动的课前情境铺垫能够有效消除阅读畏难情绪，让学生以轻松愉悦的心态进入文本学习。

一方面，教师可以结合学生课前预习阅读效果，创设实物观察情境，将竹篮、稻穗、鸡毛掸子、老式农具模型等真实或者仿制的乡村物品展示出来，引导学生观察、触摸，分析交流各种乡村物品的用途。这类贴近乡村生活的实物素材，能够拉近学生与文本的距离，弥补城市学生乡村生活经验不足的短板。在此基础上，为加深情境与文本之间的关联性，可引导学生仔细阅读课文内容，将现场观察的实物和课文当中“竹林”“鸡群”“纺织娘”等描写对应，使学生初步理解“乡下人家处处皆风景”。

另一方面，可创设角色扮演情境，由教师扮演“乡村导游”角色，学生扮演“小游客”角色，课文作为“探秘手册”，在“导游”的引导下，使各位“小游客”走进文本当中的乡村，使得学生以探索者的身份投入学习，能够激活学生的课堂主动性与参与热情，并通过问题驱动，提出“游客朋友们，我们首先来到哪里？”“你在瓜架下看到了什么？你听到了什么？”“在一片花田里，哪些花在开放？它们像什么？”引导学生在扮演“小游客”角色的基础上，将自身角色带入情境，仔细阅读课文内容，寻找各类问题的答案。这样，可以顺利导入课堂文本阅读内容，为情境阅读教学活动的有效进行奠定良好的基础。

（二）课堂精读环节，构建多元深化阅读理解情境

作者在《乡下人家》一文中对自然之美的描写极具感染力，且乡土文化内涵丰富，引导小学生阅读学习，可培养学生的审美能力，感知乡土文化传承的重要性[5]。精读是落实语文核心素养的关键步骤，能够帮助学生跳出浅层阅读，真正读懂文本意境与语言妙处。因此，基于课堂精读环节，可构建多元深化阅读理解情境，加深学生对阅读文本内容的理解，进而达成提升学生审美素养、文化传承素养的教育教学目标。

鉴于此，课堂精读环节教师可以构建画面想象情境，可选取描写景物的段落，如“瓜藤攀架”“鲜花轮绽”“雨后春笋”等段落。教师播放风声、鸟鸣等轻柔的自然多媒体音频，同时有感情地朗读这些段落，引导学生闭目进入想象情境，运用“我仿佛看到……”句式分享自己的体会。声情并茂的朗读搭配自然音效，能够快速营造沉浸式阅读氛围，助力学生具象化感知田园美景。为呈现学生想象的画面，可指导学生结合自身想象绘制“乡村风景图”，将景物名称标注好，配上文本相关词汇，如“青的瓜、红的瓜”“朴素中带着几分华丽”“鲜嫩的笋”等。

为了使学生认真阅读学习描写动物的段落，如“鸡群觅食”“鸭子吸水”等段落，教师可构建生活体验情境，引导学生模仿鸡“耸着尾巴”走路、鸭子“大摇大摆”游泳的姿态，加深体会动物的自由感以及乡村生活富有

趣味的一面。生活化的体验活动寓学于乐，符合小学阶段趣味化教学的基本要求。并引导学生结合自己在城市的生活体验，通过对比分析，使学生加深理解“乡村人家”的独特性。

此外，为了使学生能够认真品读文中“纺织娘唱歌”等描写声音的句子，提升学生的阅读理解能力，教师还可以构建声音模拟情境，引导学生结合文中对“纺织娘的叫声”细节描写，同时结合自身生活感知，如感知“雨滴打在屋顶的声音”，利用身体或者三角铁、沙锤等简单乐器，模拟创作这些音效，加深学生对“乡村夜晚宁静与美好”的感受。采用多感官融合的情境教学模式，能够丰富学生的阅读体验，使得文本内容立体可感，还可以将“乡村的声音”作为主题，引导学生仔细阅读课文之后，仿写文中运用比喻、拟人等修辞手法的句子，如有的学生仿写出“纺织娘在叶丛间唱着歌”，还有的学生仿写出“青蛙在池塘里打着鼓”等句子，这样可以达到以读促写的目的，进一步在语文精读课堂提升学生的读写结合能力。

（三）课后巩固环节，构建劳动生活实践情境

在《乡下人家》一文阅读课堂教学后，为帮助学生巩固学习，可在情境教学法导向下，构建劳动生活实践情境，增强学生情感体验，使学生加深对乡下人家景象与生活的喜爱、向往，并增强学生与作者之间的情感共鸣。单纯的课堂听讲记忆较为浅显，易随着时间淡化，只有结合亲身实践体验，才能使文本知识扎根学生内心。课堂所学需要课后实践落地，才能真正实现知识内化、情感深化。

因此，课后巩固环节，教师可以通过中小学智慧教育平台，在劳动实践情境导向下，引导学生结合课文中“种瓜种豆”“养鸡养鸭”等描写内容，由学生自主进行“我的小菜园”“乡村养殖角”等活动。依托官方教育平台丰富的图文、视频资源，可为学生课后实践提供规范、全面的学习参考。线上资源与线下实践相结合，让课后学习不再局限于纸面，更具实践性与趣味性。通过学生自主参与、家长引导，在种植观察、养殖体验等方式下，使学生感受乡下劳动生活的乐趣与自由。学生在亲身劳作、持续观察的过程中，能够真切体会乡村劳作的质朴与充实。还可以引导学生围绕“乡村传统文化”课后实践巩固学习主题，了解乡村茅草屋、石桥等建筑的构造、功能，或分析探究端午赛龙舟、中秋赏月等乡村节日的习俗及意义。可指导学生通过手抄报、PPT、情景剧等形式呈现自己课后探究学习成果，教师客观点评，补充相关乡村文化知识，以此使学生在课后达到巩固学习的目的，增强情感体验，感受乡村生活的美好。

此外，通过上述生活实践情境学习，还可以使学生与《乡下人家》作者产生情感层面的共鸣，加深感受乡村生活的朴质与美好，感悟人与自然和谐相处的重要意义，进而增强学生的乡土文化自信，践行保护乡村、保护生态自然的个人社会责任。打破语文学习与现实生活的壁垒，实现学以致用、以行悟文的教学效果，是小学语文阅读教学落实美育、劳育与德育融合的重要途径，全面提升学生综合语文素养。

结语

通过本文的分析探究，认识到小学语文情境阅读教学的作用显著，可提升学生阅读学习兴趣、深化对阅读文本内容的理解。因此，教师可以在语文阅读教学课堂中合理利用情境阅读教学方法。比如，在《乡下人家》一文阅读教学课堂，基于课堂导入环节，可以构建“多媒体＋问题”阅读情境，激发学生在语文课堂的阅读学习兴趣。基于课堂精读环节，可构建多元深化阅读理解情境，包括画面想象、生活体验、声音模拟等情境，加深学生对阅读文本内容的理解。此外，基于课后巩固学习环节，可构建劳动生活实践情境，加深学生对阅读文本的情感体验，深入体验乡下人家朴实、自然、和谐的生活方式，感受充满诗意的乡村生活的美好，进一步促进学生语文阅读能力素养进步及发展。

参考文献

[1] 马学良 . 小学语文《乡下人家》阅读课中的语言赏析 [J]. 作家天地 ,2024(7):138-140.

[2] 张倩 . 小学语文阅读教学自主互助问题设计原则与策略探析——以《乡下人家》为例 [J]. 教学管理与教育研究 ,2023(21):54-56.

[3] 李素平 . 小学阅读教学中的语言鉴赏教学设计研究——以统编语文四年级（下册）《乡下人家》为例 [J]. 名师在线 ,2023(22):46-48.

[4] 李菊 . 小学语文中高年段课内阅读活动的设计、组织及评价研究——以部编版四年级下册第一单元《乡下人家》为例 [A]. 广东省教师继续教育学会第五届教学研讨会论文集 [C]. 广东省教师继续教育学会 , 广东省教师继续教育学会 ,2022:5.

[5] 柳玉玲 . 小学语文阅读课中的语言鉴赏教学探究——以《乡下人家》为例 [J]. 语文天地 ,2022(6):54-55.

（作者单位：山东省日照市莒县浒东花园小学）

基于阶梯式阅读任务单的小学语文整本书阅读
——以《海底两万里》为例

◎皮长英

【摘要】《义务教育语文课程标准（2022年版）》强调整本书阅读的重要性，针对当前小学整本书阅读碎片化、浅层化等问题，本文以《海底两万里》为例，构建兼具梯度性、整体性、趣味性与实践性的阶梯式阅读任务单，设计基础层、进阶层、拓展层三级任务，并提出课前学情适配、课中分层指导、课后成果固化、差异化反馈四大实施策略，旨在助力学生实现从浅层阅读到深度解读的能力提升，为小学语文科普类整本书阅读教学提供可操作参考。

【关键词】阶梯式阅读　小学语文整本书阅读　教学策略

《义务教育语文课程标准（2022年版）》强调整本书阅读的重要地位，认为其既是培养学生阅读能力的重要途径，也是发展语文核心素养的关键抓手。阶梯式阅读任务单契合学生认知特点，通过分解阅读层级系统培养阅读能力，为教学提供新思路。本文以《海底两万里》为例，探讨其设计原则与实施路径，提出可行优化策略，助力学生克服阅读困难，实现从浅层阅读到深度解读的能力提升。

一、基于《海底两万里》的阶梯式阅读任务单设计

（一）梯度性原则

根据小学生理解能力以及阅读水平的层次，结合《海底两万里》中科学知识、故事内容混合特点，建立“浅—中—深”三个任务层级。第一层关注字词以及情节等基本目标，第二层重点分析人物以及内容含义，第三层强调知识迁移以及实际运用，任务难度逐步提高，适合不同学习能力学生，使每个学生都能在自身最近发展区稳步提升阅读能力[1]。

（二）整体性原则

任务设计围绕《海底两万里》中“鹦鹉螺号航行”这一主要情节展开，把情节、人物、科学知识、人文主题连接起来，防止对文本进行零散的分析。基础任务、进阶任务以及拓展任务之间有联系，既帮助学生掌握具体细节，同时兼顾局部任务和整体认识的结合。

（三）实践性原则

把文本、现实生活联系起来，用《海底两万里》中的科普知识以及价值思考点，设计出容易操作的任务。把书里的知识变成科普写作、生活讨论、现实问题探究等实际活动，让学生在活动中加深对文本理解，提升信息整理、语言表达、逻辑分析等能力[2]。

二、基于《海底两万里》的分层任务设计

（一）基础层任务

目标：积累科普类以及描写类的关键词语，理清“鹦鹉螺号”的航行路线同时认识阿龙纳斯、尼摩船长等主要人物，以及海底森林、珊瑚王国等重要场景，打好深入阅读的基础。

任务：①绘制航行路线图：用世界地图作底图，标出法国海岸的出发地、太平洋等经过的海域，配上发现沉船、宝藏等主要事件，用不同颜色区分各个航行阶段；②整理科普术语手册：选出“潜艇”“珊瑚礁”等30个术语，加上不超过15字解释、书中的例句；③填写时间轴：按照“启程→探险→危机→结局”的顺序，列出10个重要情节，注明先后顺序、人物以及不超过20字事件简述。

学生自己阅读第1—5章、第10—15章、第25—30章的重点内容，单独完成任务；课后由4人小组检查正确性，老师给出参考答案模板供比对修改。

（二）进阶层任务

目标：分析主要人物性格以及行为逻辑，研究文本中的科学精神以及人文关怀，弄清楚情节之间的因果关系以及科普与文学表达结合方式，提高理解文本能力[3]。

任务：①分析尼摩船长性格特点表：从“善良与冷酷”“孤独与反抗”“博学与偏执”三个角度出发，结合救助采珠人、击沉敌舰等具体情节，每个角度列出2—3个原文中的事例作为依据；②探究情节因果关系：挑选南极冰山被困等三个主要情节，用思维导图展示“起因—经过—结果”的逻辑链条并标出人物动机或涉及的科学原理；③进行文本之间的联系分析：选出3段有代表性的文字，总结其中的科普知识内容，分析比喻、拟人等修辞手法的表达作用，写一段约50字分析说明。

实施方式：把学生分成4人小组，分别负责人物分析、情节探究、文本分析。每组内部讨论15分钟；课堂上推选代表结合表格、思维导图进行共享8分钟，老师针对疑问进行引导、讲解。

（三）拓展层任务

目标：把不同文本、生活知识联系起来，通过实际写作加深理解，培养批判性思考以及创新表达能力，提升阅读的实际应用水平。

任务：①制作关于海底生物的科普小报：围绕章鱼、发光水母等生物，设置“特征—习性—文本摘录—冷知识”四个部分，图文并茂，页面不超过4页；②编写短篇故事：以“假如我是阿龙纳斯”为第一人称视角，加入海底环境、潜艇结构等科学内容、人物交流，字数控制在300—500字之间并符合原文逻辑；③组织辩论：以“科技发展的利与弊——以鹦鹉螺号为例”为题目，正反双方结合书中的情节以及现实中的科技例子，准备3—5个主要观点，在20分钟内完成辩论。

执行方法：学生自己挑选1—2个任务，在一周时间内完成；班级建立展示平台，把小报、手稿放出来并组织辩论活动，让老师以及同学来观看；选出各种奖项，把好的作品编成册子或者发到学校公众号上。

三、阶梯式阅读任务单的教学实施策略

（一）课前学情诊断与任务精准适配策略

这个策略根据学生的不同情况，使用基础测试、兴致调查、阅读习惯谈话等方式进行前期评估同时找出学生在阅读基础、理解能力以及兴致方向上的特点，整理他们在字词掌握、逻辑分析、表达思考等方面的能力水平。然后根据这些情况灵活调整任务单的难易程度、展示方式，改变过去统一安排任务做法，让每个学生都能拿到适合自己能力的任务，为整本书的阅读教学打下良好基础[4]。

在开始《海底两万里》的阅读教学之前，教师要把三项准备工作做好，用来判断学生情况并安排适合的任务。第一项：设计一份基础测试卷，内容涵盖“海底相关科普术语的认知”（“潜艇”“珊瑚礁”“洋流”等）、“长篇小说情节梳理的经验”以及“核心人物分析的能力”三个部分，面向小学高年级学生（以六年级为例）进行测试。把学生分成“基础薄弱型”“能力中等型”“强项发展型”三类，比例大约为3:5:2。第二项：用兴致问卷了解学生对“海底探险”“科学知识”“人物故事”“实践创作”等方面喜好，统计结果显示60%的学生喜欢海底生物、探险情节，30%更关注人物故事分析，10%擅长动手创作。第三项：根据诊断结果调整任务单：对于基础薄弱型学生，在基础任务中加入“术语配图释义卡”的模板，提供航行路线图底稿，帮助他们更容易整理内容；对于能力中等型学生，保持原有任务结构不变，但加上“情节梳理小贴士”；对于优点发展型学生，在拓展任务中增加“跨文本联系”的要求（比较《海底两万里》和《神秘岛》中的科技设定）。

（二）课中分层互动与动态指导策略

这个策略重点是建立“自主完成—小组互助—教师点拨”三个层次的互动方式，按照“基础层落实—进阶层探究—拓展层展示”的步骤来开展课堂教学。基础层主要强调学生自己完成任务以及同学互相检查，用来培养独立阅读能力；进阶层依靠小组讨论加深理解；拓展层通过共享学习成果来鼓励多样的表达方式。老师根据不同的层次调整指导方法：在基础层进行“纠错式指导”，在进阶层采用“启发式指导”，在拓展层使用“拔高式指导”，用这种方式精准地参与教学，确保每个层次任务都能顺利执行同时兼顾教学的针对性以及实际效果。

在课堂上，按照三个层次任务逐步推进分层指导。首先，基础环节（20分钟）：学生以4人组成的异质小组（涵盖1名优秀生、2名中等生和1名学习困难生），核对航行路线图以及情节时间轴，由组长带领修改错误，教师在巡视过程中，发现学习困难生存在海域混淆、情节顺序错误问题时，就发放“太平洋—珊瑚王国—印度洋—红海”等关键词提示卡，帮助他们快速改正错误。其次，进阶层环节（30分钟）：小组围绕“尼摩船长性格特质”进行讨论，教师根据情况给予不同引导：对于只提到“勇敢”这一表面认识的小组，提出问题“救助采珠人表现他怎样的内心矛盾？”对于能够分析“复仇心理”的小组，则引导他们研究“性格形成的原因”从而加深思考层次。最后，拓展层环节（15分钟）：挑选3—4组优秀的科普小报、短篇故事片段进行展示。教师重点围绕知识的准确性、人物逻辑进行提升点评，“补充发光水母的科学原理，可以提高小报的专业性”“阿龙纳斯的语言要符合博物学家的严谨特点”，用“巡视观察—精准介入—分层指导”的方式，让不同层次任务达到预期目标。

（三）课后多元延伸与成果固化策略

这个策略的重点是突破“阅读只停留在书本上”的限制，建立“文本—生活—学科”的延伸链条。用分层任务、多种展示平台，把阅读成果变得看得见、能持续。基础层的任务主要是巩固知识，进阶层的任务注重深入研究，拓展层的任务强调跨领域应用；通过整理作品集、多层级展示以及全面评价，把成果固定下来，让学生清楚地看到自己的阅读进步，激发他们继续阅读的动力，完成“阅读—实践—积累”的循环过程[5]。

课后要把分层延伸任务设计好并建立三级成果展示平台。基础层：学生根据修改后的航行路线图，写出各海域关键经历（50字以内），制作包含“路线图+情节简介+术语解释”的《海底探险手册》，教师每周检查并给优秀作品颁发“基础达标星”。进阶层：围绕“尼摩船长神秘身份”提供创作背景以及相关作品等补充材料，引导学生结合文本内容以及课外资料，写出2—3条合理猜测的《身份猜想报告》，优秀报告在班级公告栏展出。拓展层：推动不同学科融合，与科学课合作开展海底生物模型制作，与美术课组织“未来潜艇创意设计展”，与语文写作结合开展探险故事征文活动，把优秀作品整理成《海底探险作品集》。成果展示方面，班级设置“阅读成果展示墙”张贴小报、模型；年级组织阅读共享会，邀请表现优秀的学生发言；学校通过公众号发布作品并安排跨年级观摩。

（四）差异化支持与个性化反馈策略

这个策略重点是改变“统一评价、统一指导”的方式，用“弹性任务选择”“个性化资源补充”“精准反馈评价”来满足学生的不同需要。对于基础较弱的学生，我们提供“支架式支持”，帮助他们解决困难；对于能力一般的学生，我们采用“激励式支持”，推动他们向上发展；对于表现较好的学生，我们则安排“挑战性支持”，扩大他们的阅读范围。在反馈时坚持“具体、针对、鼓励”的原则，使每个学生清楚自己的优点、需要改进的地方从而实现个人成长。

在《海底两万里》的阅读教学中，我们需要根据学生的情况提供不同的支持和反馈。对于基础较弱的学生：发放“情节梳理思维导图模板”以及“术语预习单”，帮助他们更容易理解内容。建立“一对一帮扶”制度，每周安排一次单独辅导，重点解决字词理解以及情节梳理的问题。在反馈时采用“肯定+建议”的方式可以说“航行路线图画得很认真，如果再补充关键情节的时间点，就会更完整”。能力中等的学生：可以自己选择进入“人物分析”或“情节探究”任务，完成之后能够尝试拓展层的简单任务（制作科普小报中的“趣味冷知识”部分）。反馈内容要突出学生的进步以及未来发展空间，“对尼摩船长的性格分析比较全面，如果能加入更多文本细节，观点会更有说服力”。强项发展学生：拓展层增加“跨文本比较”（如《海底两万里》和《格兰特船长的儿女》叙事风格对比）、“深度思辨”（如“尼摩船长复仇行为是否合理”）等任务；补充凡尔纳创作理念、海底探测技术发展等内容作为延伸资源。用具体反馈引导学生自我突破“科普小报内容条理清楚，如果加入模拟海底压强实验观察，会更有创新性”。

结语

阶梯式阅读任务单作为系统化学习工具，以分层递进设计引导学生实现从文本解码到价值建构的认知跨越。在《海底两万里》阅读实践中，该方式既能培养学生阅读兴趣，又能逐步提升其阅读能力，还能发展多维思维、激发持续阅读动力。这种教学模式为小学语文整本书阅读提供了实用参考，值得在实践中进一步探索完善。

参考文献

[1] 陈玮. 基于项目式学习的小学语文整本书阅读教学实践路径——以统编版小学语文教材四年级下册第二单元推荐书目《灰尘的旅行》[J].《辽宁教育》,2025(11):54-57.

[2] 林巧玲. 善用任务单，推进小学语文整本书阅读教学[J].《教育界》,2025(12):122-124.

[3] 陆艺文. 整本书阅读视域下小学语文阶梯式阅读训练体系构建路径[J].《故事家》（上）,2025(24):0034-0036.

[4] 简东升. 学习任务群视域下小学语文“沉浸式”整本书阅读教学实践[J].《读报参考》,2025(2):40-41.

[5] 苏赛. 任务单在小学语文整本书阅读中的应用研究[J].《中文科技期刊数据库（引文版）教育科学》,2025(6):009-012.

（作者单位：重庆市万州区电报路小学）

小学语文互动式阅读教学策略分析
——以《观潮》一文为例

◎朱　彤

【摘要】阅读是小学语文教学的重要模块，有效的阅读课堂可以使学生认识生字词，进而积累好词好句，提升阅读理解能力水平等。当然，为提升小学语文阅读教学质量，教师需结合学生学情、具体阅读教学内容，采取有效的阅读教学方法。其中，互动式阅读教学注重师生、生生（学生与学生）多方互动交流，进而构建高效有趣的语文阅读教学课堂，提升语文阅读课堂教学质量。因此，本文以小学语文人教版四年级上册《观潮》一文为例，重点分析研究互动式阅读教学策略在其中的具体应用，旨在发挥互动式阅读教学的作用，提升《观潮》阅读课堂教学质量，并促进学生语文阅读能力素养发展。

【关键词】小学语文　互动式阅读教学　《观潮》　策略

语文是小学阶段重要的一门学科，有效的语文课堂可以培养学生的口语交际、阅读、写作等能力。其中，阅读作为小学语文教学的一大重要模块，教师需采取合理科学的教学方法和策略，构建高效语文阅读教学课堂，促进学生语文阅读能力素养发展[1]。值得注意的是，教学实践发现，互动式阅读教学强调师生、生生课堂互动交流，这样有助于激发学生在语文阅读课堂的学习兴趣，进而加深对阅读文本内容的理解，并有效培养学生的合作学习能力和素养。鉴于此，为提升小学语文互动式阅读教学质量，促进学生语文阅读能力素养发展，本文有必要以《观潮》一文为例，围绕“小学语文互动式阅读教学策略”展开深入分析研究。

一、小学语文互动式阅读教学的意义分析

（一）有助于激发学生语文阅读课堂学习兴趣

在小学语文阅读教学课堂，教师通过互动式阅读教学活动的开展，创设多媒体互动、问题互动等情境，可以激发学生在语文阅读课堂的学习兴趣[2]。传统单向灌输式课堂教学缺乏创新，小学生容易产生枯燥、倦怠的厌学情绪，通过打造互动式课堂，可打破沉闷的授课氛围，符合小学生活泼好动、好奇心强的特征。比如，在《观潮》一文阅读课堂教学过程中，教师采取互动式阅读教学方法，创设“钱塘江大潮”壮观的多媒体图像视频情境，结合情境问题，如“同学们，你们了解钱塘江大潮吗？”“谈谈你对视频中钱塘江大潮场景的体会？”动态影像能够直观弥补学生未曾亲眼观潮的认知空白，激发学生的学习积极性。在多媒体问题驱动下，可激发学生阅读课堂内容的兴趣，进而通过回答教师问题，教师适时指导反馈，以此在激发学生阅读学习兴趣的基础上，达成构建高效互动语文阅读教学课堂的目标。

（二）有助于加深学生对文本内容的理解

在小学语文阅读教学过程中，需明确培养学生阅读理解能力的教育目标。小学生文字感悟能力尚浅，传统的自主默读模式，很难深挖文字背后的画面与情感，对此，需引导学生加强互动交流。在《观潮》一文中，作者按照“潮来前→潮来时→潮来后”的时间顺序进行描写，各时间段均有精彩用词与精彩的句子。通过采取互动式阅读教学方法，对学生提问“课文是按照什么顺序描写钱塘江大潮的？”“你能找出文中‘潮来时’的精彩用词和精彩的句子吗？并谈谈你的理解？”在教师提问，学生仔细阅读，并引导学生自主分析思考，或与同学共同分析交流的基础上，解决教师的提问，不同学生看待文本的角度有所不同，因此，鼓励学生互相分享解读，能够弥补个人思考的局限性，进而加深学生对文本内容的理解，达到提升学生语文阅读理解能力水平的目的。

（三）有助于提升学生的合作学习能力素养

在小学语文阅读教学课堂，为了培养学生的语文阅读能力，教师可以结合文本内容提出一些重难点阅读问题，引导学生仔细阅读、合作分析思考[3]。新课标明确倡导小组合作探究式学习，互动阅读恰好为学生搭建常态化协作表达平台。如在《观潮》一文课堂教学过程中，教师可以提出“为什么钱塘江大潮如此壮观”“谈谈你对作者写这篇课文想要表达的思想情感”等值得深思的问题，基于互动式阅读教学导向，引导学生与学生之间进行互动交流，结合教师提问交流自身的观点与想法，共同解决问题，学生在讨论中需要倾听他人发言、梳理自身观点、礼貌表达不同看法，全方位锻炼沟通协作综合素养，以此提升学生的语文阅读能力、合作学习能力。

二、小学语文《观潮》一文互动式阅读教学策略分析

（一）课前：多媒体问题驱动，引导学生主动与文本互动

在小学语文互动式阅读教学课堂上，教师可采取的互动式阅读教学模式和方法较多。传统预习大多仅让学生通读课文、标注生字，形式单一枯燥，很难调动学生自主探究的积极性，而多媒体融合问题引导的预习模式可改变这一问题。对于《观潮》一文，因对大多数学生而言“钱塘江大潮”新奇而陌生，多数学生生长在内陆城市，从未亲眼目睹潮水奔涌的壮阔场面，仅依靠课本文字很难在脑海中构建完整、立体的画面，容易造成阅读浅层化，所以适合采取多媒体问题驱动教学法，在创设与文本内容相契合的多媒体情境，并提出相关预习问题的基础上，可引导学生主动与文本互动，达到激发学生阅读文本内容兴趣的作用[4]。

在此思路下，课前教师可以通过国家中小学智慧教育平台，对学生布置“收集钱塘江大潮资料”的活动，引导、鼓励学生采取网上在线检索、查阅相关书籍等方式，收集和钱塘江大潮相关的图文、音视频资料等，学生自主搜集素材的过程也是自主学习、信息筛选整合的过程，能够潜移默化锻炼信息处理能力，丰富自身知识储备，在平台上传或在班级微信群分享，如分享“不同时段钱塘江大潮壮观”照片、分享“钱塘江大潮形成原因的科学解释”图文结合资料信息等，教师可在线上点评、引导，以此激发学生探索欲，对《观潮》一文阅读学习产生浓厚的兴趣。此外，为进一步激发学生课前自主认真阅读文本内容的主观能动性，并引发学生思考，教师可以在线上教育互动学习平台提出相关问题，如“你知道钱塘江大潮为何被称为‘天下奇观’吗？”“如果你去观看钱塘江大潮，最期待能看到什么呢？”以此在师生线上不受空间、时间限制的情况下，引导学生主动与文本互动，带着问题阅读、思考，并结合网络搜索的资料、家长的分享交流，初步了解“钱塘江大潮”。当然，还可以鼓励学生课前在微信群与同学之间分享交流，通过生生互动，解决老师的提问，并为后续高效、生动活泼的语文互动式阅读教学课堂活动的开展奠定良好的基础。

（二）课中：创设互动式阅读教学情境，加深师生互动

在《观潮》一文阅读课堂中，为加深学生对文本内容的理解，提升学生语文阅读课堂学习效率及质量，教师可创设互动式阅读教学情境，加深师生互动交流[5]。

首先，课堂导入环节，教师可以利用多媒体播放课前制作好的有关“钱塘江大潮”壮观景象的短视频，结合对学生课前预习阶段创设的问题，引导学生说一说“钱塘江大潮壮观景象的特点”，如“震撼”“壮观”“汹涌澎湃”“充满力量”等。

其次，在课堂初读环节，教师可将班级学生分为若干小组，要求各小组共同商讨选择一个自然段进行朗读，通过师生互动，指导小组学生朗读注意语调与节奏，并适时指导学生有感情地朗读，还可以让各小组选出一名代表进行展示朗读，由教师评价、学生互评与自评，在培养学生朗读能力素养的同时，使班级学生对课文内容产生初步感知。为加深师生在此环节互动，教师可提出相关问题，如“课文是按照什么顺序描写钱塘江大潮的？你能结合文本说说描写的内容吗？”以此引导学生自主思考，然后和组员一起分析讨论。在此基础上，使学生自主阅读、互相交流，对课文脉络加深了解，知晓“课文按照潮来前→潮来时→潮来后的顺序进行描写，主要描写了钱塘江大潮的声音与形态。”

此外，在课堂精读环节，分三个部分进行。①“潮来前”部分，采取问题驱动法，提出相关问题，如“潮来前江面呈现什么样子？现场的人心情如何？从哪些词语可能看出来？”引导学生仔细阅读课文，找出相关词语、句子，并与组员分析讨论，使学生从找出的句子“江面很平静，越往东越宽，在雨后的阳光下，笼罩着一层蒙蒙的薄雾……”“大家昂首东望，等着，盼着……”感受“江面的平静”“现场的人期待心情”等，并加深学生对大潮来临前氛围的感受与理解。②“潮来时”部分，采取角色体验法，播放潮来时音频，指导学生闭目凝听，全身心感受潮水来临时的声音与气势。引导学生分享自身感受，如有的学生回答“仿佛听到了潮水如万马奔腾

般的声音”，有的学生回答“感觉到大地都在震动”，以此加深学生对潮来时的直观感受。并通过师生互动，引导学生赏析文中精彩句子，如“那声音如同山崩地裂，好像大地都被震得颤动起来”“只见白浪翻滚，形成一堵两丈多高的水墙”等，引导学生说说这些句子运用的修辞手法、精妙之所在。以此通过互动赏析，使学生体会作者用词的精准、生动，并加深学生对钱塘江大潮雄伟壮观的感受。③“潮去后”部分，采取对比分析法，引导学生仔细阅读对比课文中潮去后的江面和潮来时的江面情况，并提出互动问题，如“潮去后，江面发生了怎样的变化？说明了什么？”以此引发学生自主思考、小组分析讨论，在对比分析下，使学生加深理解潮水的汹涌澎湃以及力量的强大。

（三）课后：拓展学习导向，加强多方互动交流

在《观潮》一文课后，为了使学生巩固课堂所学阅读知识，并进一步增强对文本内容的情感体验，可在拓展学习导向下，加强课后多方互动交流，包括师生互动、学生与家长互动等。课后巩固是阅读教学闭环中至关重要的一环，可弥补课堂学习时长有限、知识吸收不扎实的问题，通过多元化互动延伸课堂教学效果，助力学生完成从浅层认知到深度内化的学习转变。

在师生互动方面，课后教师可以借助智慧教育平台，引导学生结合课堂学习的知识，写一篇读后感，并在学习群分享，或布置“制作钱塘江大潮手抄报”任务，以此使学生进一步加深对课文内容的理解与记忆，将课堂所学知识内化，并有效锻炼学生的写作能力、情感表达能力、实践能力等素养。教师可针对学生提交的作业逐一精细化点评，肯定学生的亮点创意与独到感悟，同时针对性指出认知短板与表达问题，鼓励学生修改完善，形成双向高效的课后互动反馈机制。

在学生与家长互动方面，在经济条件和时间允许的情况下，鼓励学生在家长的陪同下，去实地观看江河湖海的水流景象，不局限于钱塘江大潮，还包括祖国其他一些著名景区与壮丽景观，如四川九寨沟、安徽黄山、湖南张家界、新疆喀纳斯等景区，长城、莫高窟、长白山等壮丽景观。依托生活化的亲子实践互动，打破语文课堂的空间壁垒，让学生走出课本、走进自然，真切感受文本中描写的壮阔意境，实现文本知识与现实生活的有机结合。在学生实践体验的基础上，可进一步引导学生与教师、同学分享交流，谈一谈自己的感受与理解，拓宽学生的文化视野，体会祖国大好河山的美好。学生在分享交流的过程中，能够锻炼语言组织与口头表达能力，同时吸收借鉴他人的体验感悟，丰富自身的认知体系。并在互动分享过程中，教师适时引导，使学生在感受祖国大好山河美好的基础上，学会保护祖国的大好山河，践行绿色低碳、节能环保的社会责任感，以此深化语文教学主题，实现在语文课堂达成立德树人、可持续发展的教育目标。真正落实语文工具性与人文性统一的教学理念，让阅读教学不止于知识传授，更兼具美育熏陶与德育滋养的育人价值。

结语

综上所述，小学语文互动式阅读教学的意义显著，比如激发学生在阅读课堂的学习兴趣、加深学生对阅读文本内容的理解等。因此，在小学语文课堂教学中，教师可以合理地应用互动式阅读教学策略。以《观潮》一文为例，基于课前预习，可在多媒体问题驱动下，激发学生阅读学习兴趣，引导学生主动与文本进行互动。基于课中，可创设互动式阅读教学情境，包括问题情境、角色体验情境、词句赏析情境、对比感悟情境等，以此加深师生阅读课堂互动，使学生学习到词句、情感表达等知识。此外，基于课后服务，可在拓展学习导向下，加强多方互动交流，包括师生互动、学生与家长互动等，以此使学生巩固学习课中阅读知识内容。总之，在合理运用互动式阅读教学策略的基础上，可以提升语文课堂阅读教学质量，进一步促进学生语文阅读综合能力素养发展。阅

参考文献

[1] 牛彬宏 . 思维导图在小学写景散文教学中的运用——以部编版小学语文四年级上册《观潮》为例 [J]. 甘肃教育 ,2024(18):89-93.

[2] 韩飞 . 主问题教学法在小学语文写景散文中的应用——以四年级上册《观潮》为例 [J]. 教学管理与教育研究 ,2024,9(16):47-49.

[3] 陈月娥 . 任务群设计在小学语文教学中的运用——《观潮》基础型学习任务群设计 [J]. 新课程 ,2024(21):117-120.

[4] 张霞 . 依托以读促写实施的“微练笔”——以小学语文《观潮》教学为例 [J]. 新课程 ,2024(7):121-123.

[5] 谭启琼 . 小学语文教学中真实情境的创设策略——以《观潮》为例 [J]. 新课程 ,2023(24):49-51.

（作者单位：山东省日照市莒县第三中学）

开启名著之窗，激发语文阅读兴趣

◎沈晓蛟

【摘要】名著导读是初中语文教学的重要内容之一，对激发学生阅读名著的兴趣、提高学生的语文素养具有重要意义。本文聚焦初中语文阅读教学，旨在提升学生阅读兴趣与素养。研究发现当前初中语文阅读教学存在教学目标偏差、方法单调、材料选择不当及评价体系不健全等问题。而名著阅读对激发学生语文阅读兴趣具有重要价值，能让学生深度了解中华文化、充实知识储备、提升思维能力。为此，提出了深挖名著主题内核、培养自主批注习惯、对比不同名著特质、呈现阅读成果亮点、聆听名家解读精髓等教学方法，以改善教学现状，激发学生阅读兴趣，促进其语文素养的提升。

【关键词】初中语文　名著阅读　阅读兴趣

在初中语文教学中，阅读教学是重要组成部分，但目前面临诸多困境。教学目标功利化，过于注重应试技巧，忽略学生阅读能力和语文素养的全面发展；教学方法传统单一，缺乏创新与互动；阅读材料选择受限，评价体系不健全。这些问题严重影响了学生的阅读兴趣和阅读效果。为此，本文基于此背景展开研究，采用文献研究、案例分析等方法，通过剖析名著阅读对激发学生语文阅读兴趣的价值，提出针对性的教学方法，以期为初中语文阅读教学提供有益的参考。

一、初中生阅读学习的现状及存在的问题

在信息爆炸的今天，初中学生阅读学习表现出了纷繁复杂、形式多样的现状，既有积极方面，又存在许多问题。不少学校都积极创设条件营造书香校园氛围、设置阅读课程、组织读书活动、指导学生培养阅读习惯。与此同时，父母对孩子阅读成长越来越重视，给孩子买各种书，鼓励孩子多看书。同时，电子阅读的出现给初中生带来了更多的阅读途径和阅读资源，让学生可以接触更多知识。

但是，初中学生在阅读学习中也遇到了很多的问题：第一，阅读时间的严重短缺。初中生学业压力大，每天都要完成很多作业，这就造成了用在读书上的时间受到了很大挤压。业余时间又为各类辅导班和兴趣班所占用，使其难以有充足的时间安静地深入阅读。

第二，阅读内容的选择出现了偏差。有些同学在网络文化与流行文化影响下，喜欢看一些轻松愉快的网络小说和漫画，对经典文学作品和科普读物不感兴趣。这种单一阅读取向，对改善学生知识结构，提高综合素质是有害的。

第三，不恰当的阅读方法。许多同学在进行阅读时缺乏行之有效的方法与技巧，只对文字进行简单浏览，而不进行深入思考与了解，造成阅读效果较差。最后是阅读环境还有待改善。尽管学校和家庭都在努力营造阅读氛围，但在一些地方，公共阅读资源相对匮乏，图书馆、书店等场所的数量和质量无法满足学生的需求。

二、名著阅读对激发初中学生语文阅读兴趣的价值

（一）深度了解中华文化

名著作为文学宝库里一颗灿烂的明珠，包含着丰富多样的学问，通过对名著的阅读，可以使学生超越时间和空间的限制，欣赏到不同时期和地区的文化风貌。在古代名著当中，不仅生动地记录了历史事件，还详细地描述了社会风俗、礼仪制度等，使学生认识了中华民族源远流长的历史与光辉灿烂的文化[1]。

（二）充实学生知识储备

现代经典文学作品揭示了现代社会面临的实际挑战和人们的精神状态，帮助学生对现代社会有了更为深入的了解。与此同时，名著也涉及到许多学科领域，例如科学、哲学和艺术。学生可以通过读书的过程接触不同科目的理念与方法，扩大知识面。比如，有些科幻名著里就包含

了大量科学知识，这些知识激发了学生探索科学的兴趣；哲学类的经典著作旨在培养学生对人生意义和价值的思考，并培育学生的哲学思考方式。这种跨学科知识融合有利于学生构建完整的知识体系，并为终身学习与发展打下坚实基础。

（三）发展学生思维能力

名著阅读给学生以广阔的思维空间，有利于学生各种思维能力的发展，学生阅读时需要深入理解课文并加以分析，抓住作品主题、情节、人物形象等要素，这样可以锻炼学生的逻辑思维。比如对小说人物性格特点、命运走向等进行剖析，要求学生理清情节线索、推理出人物行动背后的动因，使其推理、判断能力得到提高。名著通常都包含着深刻的哲理与理念，需要学生通过阅读加以思考与感悟，这样才有利于发展学生批判性思维。学生不应该一味地去接受作品的视角，而是应该结合生活经验与知识储备来客观地评价作品，并发表个人意见与主张。这一批判性思维的训练可以使学生更理智地观察学习与生活，而不是随波逐流，名著阅读也可以启发学生创造性思维。不同名著都有其独特的艺术风格与表现手法，学生在阅读时会从中得到启迪，并尝试用全新的手法表达思想与感情。

三、开启初中名著之窗是激发语文阅读兴趣的有效方法

（一）深挖名著主题内核，启迪深度思考

初中语文教学挖掘名著主题内核，可以引导学生深刻领会作品内涵并启发其思考，进而促进阅读名著兴趣的培养。名著通常都有很深刻的题材，反映了社会现象、人性特点和人生哲理[2]。教师指导学生解剖课题，能使学生从名著中汲取智慧，发展批判性思维。

以经典文学作品《骆驼祥子》为研究对象，该作品主题深远，折射出旧中国都市底层民众的悲惨遭遇和黑暗社会中人性的畸变。教师在授课时，可首先带领学生理清故事主要剧情，理解祥子一生三沉浮的过程。并以此为基础对作品中体现出的社会问题进行了深入的探讨，比如军阀混战和黑暗统治时期贫富差距问题。在那种特定的社会背景下，引导学生去思考祥子的悲剧是属于个体的还是社会的不可避免的后果，教师可在课堂上组织讨论，促使学生各抒己见。有些同学觉得祥子堕落是因为自己不强大，有些同学认为社会压迫是最根本的原因。通过这种探讨，可以使学生对作品主题有更加深刻的认识，还可以锻炼学生批判性思维，教师也可指导学生比较祥子之前和之后性格的转变，由原来那勤劳善良而又怀揣理想的年轻人转变为以后自私懒惰堕落行尸走肉的年轻人。使学生反思是哪些因素造成这一变化，以便更深入地理解作品中对人性的描写。这种深度思考可以使学生在名著中汲取智慧，激发其阅读名著的兴趣，为初中名著阅读打开一扇扇美妙的窗户。

（二）培养名著自主批注，强化阅读感知

养成学生独立批注名著习惯有利于学生阅读时注意力更集中、更深刻，增强理解课文的能力，还可以激发学生阅读的兴趣[3]。批注是一种个性化的阅读方式，学生可以在名著的字里行间写下自己的感悟、疑问、赏析等内容，与文本进行深入对话。

以《鲁滨逊漂流记》为例，教师可指导学生边读边批注。当学生们读到鲁滨逊在荒岛上的独立生活经历时，可以对鲁滨逊的坚定和毅力表示赞赏，或者记录下自己对鲁滨逊生活技巧的深入思考。比如，有学生在看到鲁滨逊建造房屋、种植粮食的描写时，批注为：“鲁滨逊是一个非常聪慧的人，他有能力在资源有限的情况下创造出一个适宜自己生活的环境，这种出色的实践和创新能力是值得我借鉴的。”同时，学生也可以对文中的一些语句进行赏析，如“对危险的恐惧程度是对危险本身的一万倍之多”，学生可以批注这句话的含义以及自己的理解。批注时，学生既可以深化对课文的认识，又可以把思维融入批注之中，激发学生的阅读兴趣。这种方法使学生用另一种眼光去审视同一著作并开阔思维视野，从而进一步激发对名著批注、阅读的兴趣。

（三）对比不同名著特质，拓宽认知眼界

比较不同名著，能使学生找到不同著作的相同点和不同点，开阔其文学视野，丰富其阅读体验，进而激发其语文阅读兴趣。不同的名著在风格、题材、人物形象、写作手法等方面都有差异，通过比较可以使学生更深刻地认识到每部著作所特有的特点[4]。

以《西游记》与《封神演义》为例，二者同属中国古代神话小说的范畴，却各有特点。从题材上看，《西游记》以唐僧师徒四人西天取经为主线，突出执着、勇敢、团队合作等重要意义；但《封神演义》是以商周交替之际封神大战为中心，表现了义与恶之争和天命之不可违背的核心思想。从人物形象来看，孙悟空智勇双全、桀骜不驯，哪吒天真可爱、敢闯敢拼。教师可指导学生多角度地比较和分析两篇作品，使学生更加清楚地领会这两部著作的独特魅力。在对比的过程中学生可以领略到《西游记》奇幻冒险中所包含的成长和执着的力量以及《封神演义》恢宏战争叙事中义与恶的剧烈撞击。通过对人物形象的剖析，可以使学生了解不同人物在各种情境中的表现与功能。这种对比教学可以开阔学生思维视野、让学生不囿于对单一作品的认识。

（四）呈现阅读成果亮点，提振学习信心

展示阅读成果作为一种行之有效的激励方式，可以使学生在阅读过程中感到收获和肯定，进而提升自信心并进一步激发其语文阅读兴趣。学生读名著会得到许多收获，比如读书笔记、读后感、绘画作品、表演等等，把这些结果呈现出来，就能把阅读体验分享给同学、教师[5]。

以《钢铁是怎样炼成的》教学为例，当读完这本经典之作后，学生可能会通过读后感来表达对主角保尔·柯察金的深深敬意和从他身上获得的精神启示。教师可举办读后感分享会等活动，请学生当着全班的面把读后感念出来。在分享会上，有的学生可能会说：“保尔·柯察金总是在困难与挫折面前保持着坚定信念与坚韧不拔的毅力，其精神感召我无论在学习上还是生活上碰到难题都不要轻言放弃。”通过这种分享，学生既可以锻炼表达能力，又可以从其他同学读后感上得到新的启示。读后感之余，学生也可依据《钢铁是怎样炼成的》进行绘画，画出保尔英勇杀敌或卧病在床坚持创作的情景。教师可把这些绘画作品陈列于教室墙壁之上，使学生感到创作成果已被展现并受到尊重。这种呈现阅读成果的形式可以使学生看到自身的进步与发展，提高自信心，使学生更主动地参与名著阅读。此外，教师可以举办《钢铁是怎样炼成的》专题知识竞赛。竞赛题目涉及全书剧情、人物特点和名言警句等方面。学生还要对名著进行深入地阅读，才能在比赛中获得良好的成绩。比赛期间，你方唱罢我登场，踊跃抢答，场面十分火爆。胜利的学生将会获得荣誉，而失败的学生则会发现他们在读书方面存在着缺陷。通过这类活动，学生对于名著了解得越来越深，阅读兴趣也越来越浓，营造出一种积极的阅读气氛。

（五）聆听名家解读精髓，深化对名著的理解

请名家解读名著，可以为学生深入了解名著开启一扇新的窗口，使其领略名著精华，继而大大激发了学生阅读语文的兴趣，名家往往文学素养较深，见解独到，能对名著进行不同视角的解剖，发掘出其潜藏的深刻内涵与文化价值，这是学生凭其能力所难以达到的。

以《红楼梦》为例，该作品被认为是中国古典小说中的巅峰之作，内容广泛，涉及社会生活各个方面，人物性格多样，剧情复杂，寓意深刻，对初中生而言，理解上有一定困难。这个时候听名家解读更重要，名家在解读《红楼梦》时，将从另一个视角来解读这部作品。例如，在人物塑造方面，他们能够深入挖掘每一个人物的性格特点与内心世界。与王熙凤一样，名家们都会点明其精明能干，深得贾母器重之处，还会剖析其阴险狡诈，机关算尽等个性缺点。通过名家们的演绎，可以使学生对王熙凤这一角色有一个较为全面的了解，看出其个性的多面性而不仅仅是停留在表面上的形象，从剧情设置来看，名家们将对《红楼梦》里看似微不足道但含义非同寻常的剧情进行诠释。比如，刘姥姥三入荣国府这一剧情，名家们将剖析这一剧情背后折射出的社会阶层差异，贾府盛衰变迁等等。他们有能力引导学生关注那些容易被忽视的细微之处，使学生认识到这些细节实际上是推动情节进展和揭示主题的重要因素。

名家们对《红楼梦》中蕴涵的文化价值亦会有着独到的看法，本书涵盖了诗词、绘画、建筑、饮食等多方面文化知识，名家可以帮学生诠释这些文化元素所蕴含的意义与功能。例如，书中诗词不只是对人物感情的表达，更隐含着对人物命运与归宿的描写。借助著名学者的阐释，学生可以更深入地领悟这些诗词背后的深意，并体验到中国传统文化的吸引力，名家对《红楼梦》的阐释也可以引发学生对作品中体现出的社会问题与人生哲理的思考，致力于深入探索封建社会的衰败和人性的复杂性。通过听名家们讲解《红楼梦》，学生能够从这些书籍中汲取有价值的见解，从而对日常生活有更为深入的了解，促进语文素养的提高。

结语

综上所述，打开初中语文教学中名著之窗，不失为一种激发学生阅读语文兴趣的有效方法。通过精选名著、创新教学方法以及创设阅读氛围等策略，可以使学生体会名著魅力，进而主动参与语文阅读。这样既有利于提升学生阅读能力与语文素养，又为其终身学习打下坚实基础。教师要不断地探索与实践，发挥名著阅读对初中语文的促进作用。阅

参考文献

[1] 戴海芳 . 初中语文名著整本书阅读教学的实践策略 [J]. 中学课程辅导 ,2024(36):51-53.

[2] 田野 .《骆驼祥子》城市化进程中人性异化探讨 [J]. 芒种 ,2024(12):105-107.

[3] 王素耿 . 从《鲁滨逊漂流记》读懂知难而进 [J]. 第二课堂 (D),2024(10):64-65.

[4] 张心杨 . 基于“双核驱动”的初中语文名著小组合作阅读 [J]. 好作文 ,2024(24):74-75.

[5] 李占玲 . 信息化教育技术在初中语文名著阅读教学中的实践 [J]. 求知导刊 ,2024(36):59-61.

（作者单位：湖北省十堰市房县城关一中）

基于AI批注工具的《红楼梦》人物关系阅读探究

◎邓　进

【摘要】本文以《红楼梦》整本书阅读为实践场景，基于AI批注工具在古典小说人物关系解读中的实际应用展开探究。首先分析AI批注工具赋能《红楼梦》人物关系解读的核心价值，包括整合碎片化信息、降低认知门槛、适配分层需求；接着阐述AI赋能下《红楼梦》人物关系的深度阅读路径，构建基础阅读、深度阅读、拓展阅读三阶阅读路径，以此明确各阶段批注工具的赋能逻辑；接下来结合教学实际，论述AI批注工具在《红楼梦》人物关系阅读教学中的实践应用，并设计了贯穿前置、课堂、课后的全环节教学方案；最后，探讨了阅读本位下的应用反思与优化方向，指出了技术应用的潜在风险并提出了对应优化策略，旨在为AI工具赋能古典小说整本书阅读教学提供参考。

【关键词】AI批注工具　《红楼梦》　人物关系

在高中阶段将《红楼梦》列为整本书阅读核心书目，不仅是为了让学生能够更好地熟悉名著中的故事情节，还是为了通过整本书阅读引导学生精准把握作品中纵横交织的人物关系，以此帮助学生提升文本阅读能力，进而深刻领悟文本伦理内涵与悲剧意蕴。然而，《红楼梦》整本书中的人物众多，并且人物关系异常复杂，涵盖宗族、情感、主仆等多重维度，其中大量关联信息并没有摆在表面上，而是隐匿于章节细节中，这就导致学生通过传统阅读模式难以理清脉络。而AI批注工具凭借智能化的信息处理与可视化呈现能力，为有效解决这一阅读难题提供技术支持，同时也为《红楼梦》整本书阅读教学提供创新思路。

一、AI批注工具赋能《红楼梦》人物关系解读的核心价值

（一）整合碎片化信息，支撑阅读中的关系体系构建

《红楼梦》整本书信息量巨大，其中的人物关系更是错综复杂，学生想要在有限的时间中通过阅读来理清人物脉络难度相当大。在传统阅读中，学生需要反复翻检文本、手动标注，不仅耗时且易遗漏关键线索，而AI批注工具可通过自然语言处理技术，对文本中的人物称谓、身份标识等信息进行自动识别，并且还可以通过跨章节信息联动，帮助学生在阅读中实时整合信息，逐步构建起完整、严谨的《红楼梦》人物关系与情节关联体系[1]。

（二）可视化关系呈现，降低深度阅读的认知门槛

《红楼梦》整本书中的人物关系兼具层级性与动态性，既有四大家族的宗族网络、荣宁二府的内部架构，又有人物关系的情节性演变，如此庞大复杂的关系网，仅凭静态的文字阅读是很难快速厘清的。而AI批注工具的可视化功能，能够将抽象的复杂关系转化为动态的图谱，通过不同节点与线条的方式来区分人物和关系类型，这种直观、具象的呈现方式，大大降低了阅读的难度，为学生深入理解文本内涵奠定坚实基础[2]。

（三）适配分层需求，助力个性化阅读推进

学生之间的阅读水平存在显著差异，不同知识储备的学生对《红楼梦》人物关系的探究需求也各不相同，而AI批注工具，能够根据学生的阅读能力和实际阅读需求，借助画像来实现分层指导，其中针对初学者可推送核心人物关系简表与谱系图，针对进阶者，可为其关联人物、情节、文化等多层注解；针对深度探究者，AI批注工具可开放自定义批注维度，帮助学生实现学术联动，通过分层教学理念，让不同层次的学生都能够在适配的阅读路径中深化对文本的理解。

二、AI赋能下《红楼梦》人物关系的深度阅读路径

（一）基础阅读，借助工具梳理关系框架，扫清阅读障碍

基础阅读是深度阅读的前提，主要任务是帮助学生厘清《红楼梦》核心人物谱系与基本关系类型，教师在阅读教学中，引导学生利用AI批注工具，通过辅助识别、读者修正、框架固化等流程，将零散的人物信息系统整合为结构化的图谱与简表，从而构建清晰的人物关系基础框架，为后续深度阅读做好充分准备。

例如，在第七单元《红楼梦》整本书阅读的初始阶段，为了帮助学生快速把握荣宁二府核心人物关联，教师就可以通过AI批注工具为学生布置任务：引导学生在初读时启用AI批注工具的自动识别功能，快速获取贾氏宗族文、玉、草字辈的基础谱系，以及宝黛钗的亲缘关系标注，如第三回“黛玉进府”，当学生阅读到这一章节时，AI批注工具就会自动关联黛玉与贾母、王夫人等的亲属关系，为学生构建人物关系图谱提供数据支撑与初始框架；同时，针对薛姨妈与王夫人的姐妹关系这一易混淆点，批注工具并没有识别出来，需要学生结合“王夫人与薛姨妈一母所生”的细节描写进行手动补充批注；最后，AI批注工具根据学生批注内容进行人物关系整合并生成宗族关系图谱，从而帮助学生完成基础阅读阶段的核心任务[3]。

（二）深度阅读，以工具为支点，挖掘关系内涵逻辑

深度阅读是基础阅读的延伸，其核心目标是帮助学生透过表面关系，深度挖掘背后的伦理意义、情感逻辑与叙事功能。在此阶段阅读过程中，学生可以借助AI批注工具的关联检索与逻辑可视化功能，找到阅读支点，从而精准把握人物互动的深层动因、情感演变的内在脉络与关系对叙事推进的核心作用。

例如，在第七单元《红楼梦》整本书阅读的深度探究环节，为了帮助学生精准解构人物关系的社会与情感内涵，教师就可围绕宝黛钗情感关系演变设计深度阅读任务：先是引导学生借助AI批注工具，将不同章节的三人互动文本进行提取，工具会自动标注宝黛初会时的亲近、海棠社赛诗时的竞争、金兰契互剖金兰语时的和解等情感倾向，并以此为依据为学生阅读生成折线图；接着，学生借助工具关联的封建礼教背景资料，深度解读金玉良缘传闻对三人关系的影响；此外，当学生阅读到宝玉挨打的情节时，工具还可同步呈现宗法伦理相关注解，帮助学生真正达成对人物关系深层内涵的精准解读[4]。

（三）拓展阅读，凭工具搭桥梁，实现跨文本关联解读

拓展阅读是更深层次的阅读进阶，这阶段的阅读只有突破单一文本的局限性，通过构建多维解读视角，才能够助力学生实现跨文本关联解读，进一步深化对人物关系本质的跨界认知。在拓展阅读阶段，AI批注工具可为学生搭建文本内、文本外的关联桥梁，以此为依据拓展学生阅读广度与深度，从而提升阅读能力。

例如，在第七单元《红楼梦》整本书阅读教学中，为了引导学生跳出单文本解读局限，教师就可以通过设计古典小说情感关系对比拓展任务：先是引导学生借助AI批注工具，将《红楼梦》中的宝黛钗情感三角与教材中接触过的《西厢记》古典文学作品进行关联，并通过工具将二者的对比生成图谱，以便为学生直观呈现不同题材在反抗封建礼教上的核心共性与叙事差异，助力学生深化对阅读文本的认知；同时，AI批注工具还会根据学生实际阅读内容，为其推送清代世家联姻制度的史料，从而帮助学生在了解时代背景的前提下，精准解读“贾史王薛”四大家族联姻网络的利益结盟本质[5]。

三、AI批注工具在《红楼梦》人物关系阅读教学中的实践应用

（一）前置阅读：借工具完成关系初建，明确阅读重点

前置阅读是为了帮助学生做到心中有数，是课堂阅读的前提，主要是让学生初步建立对《红楼梦》人物关系的认知，为课堂高效阅读奠定基础。教师根据阅读内容，通过平台发布关系梳理任务，学生借助AI批注工具的自动识别功能，建立其初步的人物认知框架，同时，教师还可以根据工具后台查看学生任务完成情况，及时了解学生对阅读过程中人物关系的认知误区，并以此为课堂指导重点，从而让前置阅读精准对接课堂教学需求。

例如，在第七单元《红楼梦》整本书阅读的课前阶段，为了让学生快速把握贾府核心人物脉络，教师就可通过AI批注工具为学生布置课前阅读任务：梳理荣宁二府核心宗族关系，并在文中标注宝黛钗的亲缘与情感关联，以及补充3处关键情节批注。学生在课前阅读时，可借助工具生成的基础图谱，快速识别贾赦、贾政的兄弟关系及贾母的宗族地位，同时，针对工具没有识别标注的黛玉与贾敏的母女关系，学生通过文本第三回细节手动进行补充；除此之外，教师还需关注学生完成任务情况，通过查看后台发现，有部分学生没有梳理清楚贾珍与贾琏的辈分关系，便将该知识点纳入课堂重点讲解内容中，从而为课堂阅读奠定基础[6]。

（二）课堂阅读：以工具为支撑，开展深度合作解读

课堂阅读是深度阅读探究的核心环节，教师可以通过小组合作学习法来提升阅读效果。根据学生的实际学情，

教师将学生分成几个实力相当的小组，并通过 AI 批注工具的关联检索、情感分析、逻辑可视化功能，帮助小组完成课堂阅读任务，从而实现从个体解读向集体深化的进阶。

例如，在第七单元《红楼梦》课堂阅读中，为了帮助学生精准把握核心人物关系与情感逻辑，教师就可以围绕宝黛钗三个核心人物的情感互动与家族关系的关联设计小组合作探究任务。先是各小组借助 AI 批注工具并在教师的指导下分工协作：第一组提取互动文本生成情感变化折线图；第二组构建情节、情感关联图谱；第三组检索工具关联的封建礼教资料，解读关系演变的社会动因；接着，在小组展示阶段，借助投屏工具生成的可视化成果，有小组提出宝钗对黛玉的接纳是共情而非妥协的观点，教师引导学生聚焦第四十五回“金兰契”的对话文本，并借助 AI 批注工具展开讨论，从而实现对宝黛钗人物关系从表层认知到深层内涵的解读跨越[7]。

（三）课后阅读：凭工具拓展广度，完成个性化延伸

课后阅读是课堂探究的延伸，需要在充分考虑学生个性化需求的同时，满足不同水平学生的实际阅读需求。教师可以通过AI批注工具为不同层级学生设计分层任务，同时，该工具还可链接拓展资料，助力学生进一步提升能力，实现课堂深度与课后广度的有效衔接。

例如，针对基础薄弱的学生，设计的任务是利用 AI 批注工具完善四大家族关系图谱，补充平儿与王熙凤、袭人与宝玉等关联情节；针对进阶层学生，布置的任务是结合 AI 批注工具推送的清代管家制度的史料对比王熙凤理家与探春理家章节，明晰王熙凤的权术化理家与探春的制度化理家皆因二人身份与性格的差异所致；针对拓展层学生，教师可要求其依托工具链接的家族文化研究文献，探究理家模式差异对贾府兴衰的隐性影响。教师借助 AI 批注工具布置分层课后阅读任务，真正实现个性化阅读延伸。

四、阅读本位下的应用反思与优化方向

虽然 AI 批注工具为《红楼梦》阅读带来诸多便利，能够帮助学生快速理清其中复杂的人物关系，但同时也存在技术异化阅读的潜在风险，具体体现在：工具存在技术盲区，难以精准识别文本中的隐喻、象征与方言称谓；可视化图谱的标签化呈现，易消解人物关系的人文复杂性；工具对阅读层次的划分较为笼统，无法精准适配每个读者的独特思考路径。

为了有效解决这些风险，需从两方面展开：技术层面，需要融入《红楼梦》专属语料库以此来对模型的人文适配性进行优化，同时，还需采取丰富图谱的人文维度、构建动态用户画像的关键举措，确保技术能精准适配《红楼梦》阅读的人文需求；策略层面，需明确工具辅助而非替代的原则，在使用 AI 辅助工具的同时强化教师的阅读引导角色，确保技术始终服务于阅读本质。

结语

综上所述，AI 批注工具为《红楼梦》整本书阅读提供了有力的技术支撑，因此基于 AI 批注工具，对《红楼梦》人物关系阅读进行深入探究具有十分重要的现实意义，其在整合信息、降低门槛、适配分层等方面的价值，能够帮助学生解决诠释人物关系的难题，而三阶阅读路径与全环节教学实践，有助于培养学生阅读能力从基础向深入跨越。但是值得注意的是，虽然技术支持大大降低了阅读的难度，却无法替代学生自身对文本的品味、情感的共鸣以及对人文内涵的深度思索，因此，只有坚守阅读本位，平衡技术赋能与人文思考，才能让 AI 工具真正成为《红楼梦》整本书阅读提质增效的助力，从而帮助学生真正体会经典著作中的人文底蕴。阅

参考文献

[1] 钟熙海 . 整本书阅读视阈下体会《红楼梦》人物的复杂性与多元性 [J]. 名作欣赏 ,2025(23):45-47.

[2] 陈慧琳 .《红楼梦》整本书阅读的人物形象教学 [J]. 中学语文 ,2024(26):42-44.

[3] 熊辉 . 理清人物关系，助力《红楼梦》整本书阅读 [J]. 高中生学习 ,2024(10):80-82.

[4] 张黎明 . 从鉴赏人物群像入手——《红楼梦》整本书阅读教学谈 [J]. 教育研究与评论 (中学教育教学),2023(6):35-39.

[5] 季娟 . 核心素养视角下的高中语文整本书阅读教学设计——以《红楼梦》阅读为例 [J]. 语文教学之友 ,2025,44(12):9-11.

[6] 王浩 . 情境认知理论下的高中语文比较阅读支架设计 [J]. 语文世界 ,2025(35):42-43.

[7] 蔡子颖 , 叶兰娴 . 以理找据：谈高中语文阅读教学中的主问题设置——以《荷花淀》课堂教学为例 [J]. 汉字文化 ,2025(22):121-123.

课题项目：本文系泰州市教育科学“十四五”规划 2025 年度规划专项课题（课题名称：一核·三策·双线：AI 赋能高中语文读写融合教学应用研究，课题立项号：2025tzsjykxghkt562）的阶段性研究成果。

（作者单位：江苏省泰州市姜堰区南京师范大学附属姜堰第二中学）

从被动读到深度读：“四位一体”整本书阅读实践路径研究

◎陈燕玲

【摘要】本文基于近五年的教学实践，探索构建出“学情筑基—教材引航—分级赋能—多维固能”“四位一体”的整本书阅读实践路径。通过实施兼具针对性、系统性与可操作性的“四位一体”整书阅读实践路径，有效破解当前学生课外阅读弱化、阅读习惯缺失等现实问题，助力学生养成稳定持久的深度阅读习惯，切实提升学生语文核心素养。

【关键词】整本书阅读　阅读习惯　初中语文　教学策略

一、问题的提出

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》设置了“整本书阅读”学习任务，旨在“引导学生积累通读整本书的阅读经验，形成良好的阅读习惯，提升综合认知水平，充实精神生活”[1]。如何在有限的教学时间里，有效推进整本书阅读，将整本书阅读理念融入日常教学，急需一线教师在实践过程中不断探索。

笔者通过问卷调查，及时掌握学生当前的阅读困境，紧扣新课标整本书阅读教学要求，依托维果茨基“最近发展区”理论和接受美学理念，构建“学情筑基—教材引航—分层赋能—活动固习”四位一体实践路径，有效破解当前学生课外阅读弱化、阅读习惯缺失等现实问题，助力学生养成持久稳定的深度阅读习惯，切实提升学生语文素养。

二、“学情筑基·教材引航·分级赋能·多维固能”四位一体实践路径研究

路径一：立足学情，搭建教材整本书阅读支架

1. 以调查问卷充分掌握学生阅读基础、兴趣偏好与阅读困境

维果茨基的“最近发展区”理论指出：教学应着眼于学生已有发展水平，并指向其潜在发展水平，阅读能力及习惯的培养也如此，只有充分掌握学生的阅读现状，并指向其潜在拓展范畴，才可以使阅读教学卓有成效。

笔者设计《初一学生阅读情况调查问卷》，问卷涵盖阅读数量、阅读类型、阅读目的、阅读障碍四个维度。2021 年 9 月，笔者在广州市绿翠现代实验学校初一级进行的问卷调查（共发出问卷 721 份，有效回收 716 份）。根据问卷调查数据反馈，当前初中生阅读习惯养成面临严峻挑战，具体表现为以下几方面：

（1）阅读数量严重不足。超六成学生一学期内未完整读完 1 本课外书籍，读完 3 本及以上的学生仅占 9.2%，整体阅读量远未达到课标要求。

（2）阅读类型单一且功利化。超过半数学生的阅读内容局限于教材配套教辅和作文选，主动阅读文学经典、科普名著等深度读物的学生不足两成。

（3）阅读目的被动化倾向明显。近七成学生的阅读行为是为了完成教师布置的任务或应付考试，仅有 6.9% 的学生出于积累知识、提升自我的目的主动阅读。

（4）多种阅读障碍共存。学习压力大、阅读时间少（76.2%）是首要障碍，缺乏有效引导、不能静心阅读和阅读理解困难也导致了相当一部分学生无法进行整本书深度阅读。

2. 聚焦学生阅读痛点，搭建教材适配式整本书阅读支架

根据《2021 年广州市绿翠现代实验学校初一级阅读情况反馈》结果，处在阅读中心位置的读者即学生，

普遍缺乏主动阅读的内驱力、有效的阅读指导以及整本书深度阅读习惯[2]。针对学生阅读痛点，笔者紧扣整本书阅读强调的“整体性认识”，将初中语文每一册课本视为“整本书”阅读范例，带领学生在每册单篇课文、单元架构与整册教材的关系中认识并构建整册教材的撰写意义。

在阅读教学中，学生对教材课文最初的阅读感知，是深入解读文章的前提条件，如果教师在此之前进行讲解，则会阻碍学生的个性化阅读。每一学期开学第一课，笔者带领学生浏览一遍语文课本中的目录，并向学生们介绍了每一单元的主题、各个单元文章的内在关系，有针对性地引导学生主动探究和深度思考，同时也激发学生主动阅读语文课本的兴趣。课后，学生填写《我的阅读最初体验表》，要求学生在两周内浏览完本册教材后，填写阅读初体验，如“你最喜欢哪个单元？为什么”“你最喜欢哪篇课文？为什么喜欢”等内容。

“一千个读者有一千个哈姆雷特”。开学初，教师引导学生在老师正式授新课前以一个“读者”的姿态跟文本进行直接对话，学生感受个性化初始阅读体验，让文本意义在“学生读者—教材文本”互动中生成。同一篇目不同时段反复研读，随学生认知成长更新解读层次，实现了“初读感知—领读体悟—重读出新知”的深度学习模式。

路径二：教材引航，实现从单篇到整本的贯通

单篇精读获得的阅读方法及认知图式，是学生开展整本书阅读的基础性能力储备[3]，因此在实施路径一的基础上，笔者比较注重从课内到课外、从单篇传授到整本书阅读的迁移指引和实践。我们尝试在教学中挖掘课文与整本书之间的关联点，在“一篇”上“牵一发动全身”，达到“课内一篇带课外一本”的效果。单篇阅读是教师带学生进行文本细读和赏析，而学生进行课外整本书阅读时，则是自发性思考和个体性鉴赏，这种阅读带来的思维激发过程和愉悦体验是课堂上无法企及的美妙环节。

如在传授七年级下册课文《带上她的眼睛》后，笔者向学生推荐刘慈欣短篇小说集《流浪地球——刘慈欣短篇小说精选》，着重介绍其《带上她的眼睛》的姊妹篇《地球大炮》。学生在对比阅读中看到，在《地球大炮》里，那个被困地心的女领航员有后续——她的父亲为救她，设计了穿过地球的“地球大炮”。一名学生在他的随笔中写道：“读《带上她的眼睛》的时候我哭了，读《地球大炮》的时候我也哭了。刘慈欣写的东西不仅是科幻，更是人性。”

个人最近发展区理论认为，“最近发展区 = 潜在水平 - 现有水平”。最近发展区，是教学的最佳作用区间，也是能力生长的核心空间。通过点拨就能学会，即为有效区间。根据这一理念，在传授《带上她的眼睛》课文后，笔者又向学生推荐了《三体》三部曲，并做一些分层阅读布置：阅读水平较高的学生直接阅读《三体地球往事》，而对科幻感兴趣程度较低的学生则建议先阅读《流浪地球》原版小说。我们还在班上布置了“科幻角”，将这些作品放在那里供学生课余时间阅读。一位平时只看校园文学作品的女生写道：“老师推荐我看《三体》，我觉得这么厚的一本书肯定是读不进去的，但是读到第一章节我就被吸引了，宇宙真的好无情，人类却很伟大。”

据统计，一学期下来，至少看过一本刘慈欣作品的学生数量比开学之初增加了近 7 倍，达到了 65%，可见以一篇带动一本书的读书方法，确实能点燃学生们对科幻小说的热情。

路径三：分级赋能，构建系统化阅读书目体系

著名语言学家吕叔湘先生说过“语文课，特别是语文教学的主导方面——阅读教学，在教室里面所能传授的东西，只有三分之一，剩下的三分之二在课外”[4]。提高学生的阅读理解能力，需要教师想方设法引导学生落实课外阅读。为此，笔者一般会在每个学期初为学生规划不同级别的必读书目及选读书单，让学生明确该学年的阅读任务，构建系统化阅读书目体系。

根据学生最近发展区，试探不同层次学生的潜在可达水平，将阅读书目分为“课内基础→课外进阶→拔高尝试”逐层试探三个层级：

第一层是以统编教材中的规定阅读篇目为主的书籍，如《朝花夕拾》《骆驼祥子》《钢铁是怎样炼成的》等，起到整本书阅读的底线作用；第二层是围绕课内作家向周围扩展的一系列书籍，如鲁迅《呐喊》、朱自清散文集、刘慈欣《流浪地球》《三体》等，起到“由一及多”的作用；第三层是阅读级别较高的古今中外名著，如《古文观止》《陶庵梦忆》《苏东坡传》《巴黎圣母院》等，这一层次主要适用阅读水平较高的学生。

根据以上不同层级阅读数目，循序渐进地给予学生提示、点拨、示范，以确保课外阅读体系能按计划如期完成。如通过文学作品作者轶事讲解，激发学生的探究欲望；展示其他作家对该作品的评论，拓宽学生阅读思维视角。

路径四：多维固能，筑牢阅读习惯阶梯化培养根基

提高学生的整本书阅读能力，不仅需要教师想方设法不遗余力地引导，而且还需要培养学生主动进行课外整本书阅读的习惯。在阅读习惯培养过程中，根据最近发展区理论，依托帮扶跨越区间，笔者制定“外在激励启航—碎片时间浸润—常态积累筑牢—沉浸活动升华”的阶梯化逻辑，设计序列化多元活动，循序渐进引导学生实现阅读动机内化，推动阅读习惯从被动要求向自觉践行转变。

1. 机制赋能，以外部激励搭建入门阶梯

以制度激励为抓手，建立阅读银行积分制，破解学生“不愿读、坚持难”的困境。学生完成包含基本信息记录、内容理解、个人感悟的三层阅读卡片的制作，就可以累积积分、兑换“阅读勋章”。外在的积分与荣誉激励，为学生提供了清晰的阅读驱动力，有效调动其阅读主动性，为后续阅读习惯养成奠定坚实基础。如获奖学生所言：“以前读书是为了完成任务，现在读书是为了攒积分换勋章。”

2. 微读浸润，以碎片时间涵养日常习惯

依托报刊阅读时间短、贴近生活的特点，笔者引导家长为学生订阅适配报刊，引导学生利用课间、睡前等零碎时间品读短文、积累素材。同时开设“文化早餐”环节，由学生轮流分享优质文章，既能让分享者深度研读素材，也拓宽了全体学生的阅读视野，逐步营造“日日可读、时时可积累”的阅读氛围，让阅读融入日常。

3. 进阶摘抄，以常态积累夯实阅读根基

结合日常阅读习惯的养成，笔者设计三种进阶形态，引导学生从“读”向“写”延伸：

（1）图文并茂型摘抄。鼓励学生在摘抄段落的同时，加上相应的绘画插图，通过配绘插图激发学生深入理解文本的意愿。

（2）互评互鉴型摘抄。以同伴相互点评，代替单一的教师评价，促进学生交流提升。

（3）责任激发型摘抄。实行交换摘抄制，倒逼学生认真对待。通过三种形式，让摘抄从被动任务转变为学生自觉的阅读积累行为。

4. 活动升华，以沉浸式阅读催生内在兴趣

以沉浸式名著阅读分享方式为载体，设置名著配音表演、人物情节竞猜等趣味项目，引导学生进行深度阅读探究。学生以小组为单位，布置名著配音任务，通过演绎名著经典片段、挖掘文本内涵，提高配音水平。沉浸式的活动体验，让学生感受经典文学的魅力，实现从“为积分而读”到“因热爱而读”的深度阅读蜕变，推动阅读习惯的养成，完成完整的阅读阶梯式进阶。

三、成效与思考

（一）实践成效

经过两年多的尝试，笔者所带班级学生的阅读情况有了明显改善：人均每学期课外阅读数量由刚入校时的 1.03 本提高到了 6.8 本；基础层学生必读书目阅读达标率在 95% 以上；阅读范围也逐渐由故事为主向历史、科普、传记、散文等方面延伸。有 70% 以上的学生会“每天抽空读点课外书”，平均每天读书的时间由原来的不到 10 分钟增加到 30 分钟。

（二）存在不足

实践中需改进之处：一是分层指导不足，学困生阅读习惯提升效果有限。班里仍有大约 15% 的同学阅读热情较低，目前对相关学生的指导力度有待提高；二是家校协同机制不健全，家庭阅读氛围薄弱，未能形成育人合力。部分家长不理解课外阅读的重要性，下一步应想方设法加强宣传力度，并不断进行沟通交流。

结语

“读整本书”的价值不只在于“读完一本书”，而是推动思维从浅层碎片化理解，向深度整合、批判思辨的高阶层级跨越，逐步建立健全、正向的情感态度与价值观念。“双减”政策落地后，整本书阅读不再只是课后补充，而是正式纳入课堂常规教学，构建起课内外联动的阅读体系。我们将以更开阔的视野、更扎实的实践，助力学生在书香中浸润，与经典为伴，与思想同行，奔赴丰盈璀璨的人生。阅

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）[S]. 北京：北京师范大学出版社 ,2022.

[2] 王意如 . 整本书阅读：理论探索与实践路径 [M]. 上海：华东师范大学出版社 ,2021.

[3] 李煜晖 . 整本书阅读教学：困境、对策与展望 [J]. 语文建设 ,2023(7):12-16.

[4] 吴欣歆 . 整本书阅读的课程定位与教学实施 [J]. 中学语文教学 ,2022(5):18-22.

（作者单位：广东省广州市绿翠现代实验学校）

小学英语
课外阅读与课堂教学融合路径探究

◎吴成喜

【摘要】在核心素养导向的小学英语教学改革背景下，课外阅读作为课堂教学的重要延伸，其与课堂教学的深度融合对提升教学质量至关重要。文章以小学英语课外阅读与课堂教学相结合为研究对象，深入分析二者结合的核心价值与现实困境，在此基础上提出构建主题联动分级材料体系、设计课前课中课后一体化活动、建立过程性多元化评价机制、实施分层个性化指导的实践方法，旨在为小学英语教师提供可操作的教学方案，推进课外阅读转化为教学有机组成部分。

【关键词】小学英语　课外阅读与课堂教学结合　实践策略

《义务教育英语课程标准（2022年版）》明确将阅读素养纳入英语核心素养培养范畴，并对小学阶段课外阅读量提出具体要求，但当前小学英语教学中，课外阅读常被视为课外附加任务，与课堂教学脱节，导致学生知识难以巩固、阅读兴趣低迷。探索二者相结合的有效路径，既是落实新课标要求的必然举措，也是解决教学中学用分离痛点的关键。文章将系统分析小学英语课外阅读与课堂教学结合的核心价值及现实障碍，旨在为教师提供参考，推进二者深度融合，进而提升小学英语教学实效，助力学生英语能力提升。

一、小学英语课外阅读与课堂教学相结合的核心价值

从小学英语教学的核心诉求与学生语言发展规律来看，课外阅读与课堂教学的有机结合，是突破教学局限、推进学生全面发展的关键支撑，其核心价值体现在语言知识转化、素养培育与兴趣激发三个维度。课堂教学作为知识传递主阵地，受课时与教材限制，易使语言知识停留在碎片化符号记忆层面，而课外阅读通过连贯真实的语境，能帮助学生将课堂所学深度加工为情境化理解，实现知识从被动接收到主动运用的迁移，弥补课堂实践环节的不足。同时，新课标下阅读素养的培育需兼顾基础能力与高阶思维，课堂教学侧重基础夯实，课外阅读则凭借多元题材拓展阅读广度，再依托课堂引导开展深度分析，形成广度+深度的素养培育模式，契合核心素养发展目标。

二、小学英语课外阅读与课堂教学相结合的现实困境

（一）课外阅读材料与课堂教学适配性不足

从课外阅读材料与课堂教学的关联逻辑来看，材料作为二者结合的核心载体，其适配性直接决定结合效果，但当前这一适配性存在明显短板。一方面材料选择常脱离课堂教学的主题脉络，教师在筛选课外阅读材料时，未以教材单元主题为核心锚点，导致材料内容与课堂所学知识缺乏关联性，课堂上聚焦的词汇、句型、话题无法在课外阅读中得到呼应，知识的连贯性传递被切断；另一方面材料难度与学生课堂知识掌握程度不匹配，部分材料超出学生当前的词汇量与语法认知水平，使学生难以借助课堂知识理解文本，另一部分材料则过于简单，未达到课堂知识拓展的需求，无法实现巩固+提升的教学目标。

（二）课堂融入机制缺失，课外阅读沦为课外任务

从课堂教学与课外阅读的流程衔接来看，二者结合需要系统性地融入机制作为支撑，但当前普遍存在机制缺失的问题，导致课外阅读沦为单纯的课后任务。课前缺乏引导机制，教师未在课堂教学前围绕即将学习的内容，为学生明确课外阅读的方向与目标，学生不清楚课外阅读需重点关注哪些与课堂相关的内容，课外阅读的预习铺垫作用无法发挥；其次，课中缺乏反馈机制，学生完成课外阅读后，课堂上未设置专门环节对阅读成果进行交流、梳理与深化，学生无法在课堂中验证阅读收获，也无法获得教师对阅读过程的针对性指导；最终，课后缺乏衔接机制，课外阅读任务与课堂后续教学内容无关联，学生在课外阅读中接触的新知识、新语境无法在后续课堂中得到进一步消化，课外阅读与课堂教学形成“两张皮”，失去了二者结合的教学意义。

（三）评价体系单一，难以全面反映课外阅读效果

从课外阅读效果评价的功能定位来看，评价应全面覆盖阅读过程与质量，为二者结合提供反馈依据，但当前评价体系呈现明显的单一性。评价内容聚焦于量化结果，多以阅读材料的数量作为核心评价指标，忽视对阅读过程中学生是否理解文本内容能否梳理文本逻辑是否形成阅读习惯等质性维度的评价，无法反映课外阅读的真实效果；更关键的是，评价方式以教师主导的结果性评价为主，缺乏学生自评、同伴互评等多元评价主体的参与，也未纳入对阅读态度、阅读方法等过程性表现的评价，导致评价结果无法全面覆盖课外阅读的各个层面。

（四）学生个体差异导致适配难

从学生英语学习的个体差异性本质来看，小学阶段学生因家庭英语启蒙、课堂知识吸收能力、学习基础等因素，英语水平存在显著差异，但当前课外阅读与课堂教学的结合未充分关注这种差异，导致适配难度较大。表现为材料选择与任务设计采用一刀切模式，教师未根据学生课堂知识掌握程度、词汇量水平、阅读能力分层提供课外阅读材料，也未设计差异化的阅读任务，基础薄弱的学生面对统一材料与任务，易因无法理解内容产生畏难情绪，难以参与其中。

三、小学英语课外阅读与课堂教学相结合的实践策略

（一）构建主题联动与分级适配的课外阅读材料体系

构建主题联动与分级适配的课外阅读材料体系，是打通小学英语课外阅读与课堂教学深度融合的关键载体，其核心在于以课堂教学目标为导向，让课外阅读材料既成为课堂知识的延伸载体，又能适配不同学生的英语水平，为二者结合提供精准的内容支撑[1]。

以人教PEP版四年级英语上册《Unit 2 My friends》为例，该单元聚焦介绍朋友的外貌特征、性格特点及日常爱好的教学目标，材料体系的构建需紧密围绕这一核心主题展开。从主题关联的维度来看，需筛选与朋友主题高度契合的文本，比如选取讲述朋友间互助故事的短文，文本中自然融入课堂所学的tall、short、kind、helpful等描述外貌与性格的词汇。与此同时，聚焦分级适配的实践逻辑，需根据学生课堂知识掌握程度划分三个层级[2]。基础层材料侧重词汇与句型的基础复现，文本篇幅较短，语言以简单句为主，如《大猫英语分级阅读（一级）：My Friend Lily》，全文以“我”的视角用对话形式展开，文本中直接复现课堂核心词汇“short”，并通过“likes drawing”呼应爱好主题，内容贴近学生校园生活，学生可借助课堂所学快速理解；进阶层材料增加文本细节，引导学生进一步理解句型的灵活运用。例如《牛津阅读树（5级）：Best Friends》，讲述主角Kipper与朋友的互动，还通过“last week”引入简单过去时，既巩固课堂核心内容，又适度拓展语言形式，让学生在朋友互助的场景中感知词汇与句型的实际运用；提高层材料则引入情节性更强的故事，为基础扎实的学生提供认知挑战，确保每个层级的材料都能与学生当前能力匹配，如《丽声北极星分级阅读（三级）：A Friend in Need》的课外材料，既呼应课堂对性格的描述，又提升学生对友谊内涵的理解，实现从语言学习到素养培育的进阶。

（二）设计课前—课中—课后一体化的课堂融入活动

设计课前—课中—课后一体化的课堂融入活动，是将小学英语课外阅读与课堂教学从形式关联推向深度融合的核心路径，其本质是通过连贯的活动链条，衔接课外阅读的知识输入与课堂教学的能力转化，避免课外阅读沦为孤立的课后任务，为学生构建阅读—理解—运用的完整学习闭环，确保二者在目标与内容上形成协同[3]。

以人教PEP版四年级英语上册《Unit 4 Helping in the community》为例，课前阶段聚焦阅读铺垫，教师引导学生选取以社区场景为背景的课外阅读文本，如《大猫英语分级阅读（二级）：Neighbors Help Neighbors》。

该读物篇幅约60词，以图文结合形式讲述社区邻里的3个互助小故事，为课堂学习积累素材。课中阶段侧重联动深化，教师先组织学生分享课前阅读中发现的互助行为，鼓励学生用自己的语言描述文本场景，随后顺势引入教材中询问需求表达帮助意愿的核心句型，引导学生将阅读中积累的行为描述与课堂句型结合。之后开展小组活动，让学生模拟社区中的真实互助情境，借助课外阅读获得的场景认知与课堂习得的句型，完成提出需求—

回应帮助的对话演练，使课外阅读的内容在课堂中得到运用与深化。

课后阶段注重实践延伸，教师布置与生活关联的任务，让学生观察并记录自己生活社区中的互助事件，结合课前阅读的文本内容与课中练习的句型，整理成简短的文字或口头分享素材，下次课堂进行交流。这一环节让课外阅读与课堂教学的成果延伸至真实生活，形成课前阅读积累—课中转化运用—课后实践巩固的完整链条，实现二者的深度耦合。

（三）建立过程性与多元化的课外阅读评价机制

建立过程性与多元化的课外阅读评价机制，是确保小学英语课外阅读与课堂教学结合效果落地的重要保障，其核心在于突破传统单一的结果性评价局限，通过全程追踪学生阅读动态、整合多主体评价视角，精准捕捉课外阅读对课堂知识吸收的实际作用[4]。

以人教PEP版四年级英语上册《Unit 5 The weather and us》为例，该单元聚焦天气与日常活动的关联教学主题，评价机制需围绕这一核心同步构建且以《大猫英语分级阅读（红色1级）：Weather Report》为固定课外阅读载体展开。过程性评价层面，教师引导学生以这本读物为核心建立阅读成长档案，明确记录三项关键信息，一是梳理文本中的天气描述语言，如标注“rainy、sunny、windy”等与课堂重合的词汇；二是绘制“天气—活动匹配表”，将文本中“rainy → stay inside”“sunny → have a picnic”等对应关系与课堂所学的“It's... We can...”句型结合记录；三是标注理解难点，同时教师通过课堂随机提问、课后批阅阅读档案等，持续追踪学生是否能将读物内容与课堂知识建立关联，避免仅以“是否读完”作为评价标准。

多元化评价则以《Weather Report》的阅读成果为核心展开，学生自评时，需对照档案反思是否主动用课堂句型改写文本句子、是否厘清了所有天气与活动的匹配逻辑；小组同伴互评聚焦分享环节，重点评价能否清晰复述读物中3天的天气与对应活动、表达时是否准确使用核心词汇；教师最终结合档案记录与课堂表现，从知识联动性、表达完整性、阅读积极性三个维度进行综合评分。

（四）实施分层与个性化的课外阅读指导策略

实施分层与个性化的课外阅读指导策略是保障小学英语课外阅读与课堂教学结合效果惠及全体学生的关键环节，教师需立足学生英语基础、阅读能力与学习需求的差异，打破统一指导的模式，通过分层定位学生发展水平、个性化匹配指导方式，进而实现与课堂教学的有效衔接[5]。

以人教PEP版四年级英语上册《Unit 6 Changing for the seasons》为例，该单元围绕季节特征变化及人们的应对方式展开教学，指导策略需紧扣这一主题分层推进。针对课堂知识掌握较浅、词汇量有限的学生，教师侧重基础层指导：引导他们选择以季节外观变化为核心的简易文本，指导时重点帮助梳理文本中的基础词汇，如描述季节的特征词，同时通过提问文本里提到秋天有哪些变化，帮他们建立阅读与课堂知识的关联，避免因词汇障碍而放弃阅读。

对于基础扎实、能理解简单文本逻辑的学生，教师开展进阶层指导：推荐包含季节变化对生活影响的文本，指导时聚焦文本逻辑梳理，鼓励他们用简单的语言概括季节变化与生活变化的联系，并关联课堂上学过的相关表达，提升阅读分析能力。而针对阅读能力较强、渴望拓展的学生，教师提供提高层指导：推荐《四季时光》系列绘本的文本，引入“南北半球季节对比”任务：教师提供澳大利亚夏季与中国冬季的图片，学生需用“While we have winter, Australia has summer. Because...”句式描述差异，并推测原因，同时引导学生选择某一地区，研究其季节特点及人们的应对方式，用课堂所学句型制作海报并分享。

结语

小学英语课外阅读与课堂教学的结合是提升教学质量、培养学生核心素养的重要路径，其核心价值显著却面临多方面现实困境，文章通过深入分析这些问题，结合人教PEP版四年级上册具体单元，提出了材料、活动、评价、指导等层面的完整实践策略。未来，小学英语教师需在教学中灵活运用这些策略，结合学生实际调整优化，推进课外阅读与课堂教学融合的常态化、精细化，为学生构建读—学—用的完整学习闭环，助力小学英语教学高质量发展。阅

参考文献

[1] 陈亮．小学英语课外阅读问题及策略分析[J]．课堂内外（高中版），2024(3):74-75.

[2] 张娟．“双减”背景下小学英语课外阅读教学浅议[J]．学苑教育，2023(2):77-78+81.

[3] 卞瑞君．小学英语课外阅读与课堂教学的融合策略探究[J]．考试周刊，2021(95):73-75.

[4] 朱泰伊．小学英语课外阅读能力的培养探析[J]．家长，2020(30):122-123.

[5] 陈涛．小学英语课外阅读与课堂教学相结合[J]．小学生（下旬刊），2020(1):87.

（作者单位：甘肃省甘南藏族自治州临潭县流顺镇中心小学）

初中英语课外名著阅读指导探讨

◎车　静

【摘要】英语课外阅读的重要性及其对学生的积极影响不言而喻。随着对课程标准精神的领悟与贯彻，初中英语课外阅读得到了应有的重视。英语经典名著是英语课外阅读的重要组成部分，让初中生在课外阅读一定量的接近其现有英语水平的简易版英语经典名著，是提高学生阅读能力的重要途径。本研究聚焦初中英语课外名著阅读指导的现存问题，结合初中生的认知特点与英语学习规律，探索指导策略，旨在提升学生的英语阅读兴趣与能力，培养其跨文化交际意识与文学素养，为初中英语课外阅读教学实践提供可行的参考方案。

【关键词】初中英语　课外名著阅读　阅读指导　教学策略　文学素养

英语课外名著阅读是英语教学在课内的一种有效拓展，也是提高学生英语综合运用能力和开阔文化视野的一种重要手段。新课标对于初中学生的英语阅读量和阅读素养都有很高的要求，名著作为英语语言和文化中精髓的载体，阅读价值在一般读物中都有体现，在此基础之上，本次研究以初中英语课外名著阅读引导为主线，旨在为优化课外阅读教学、实现核心素养目标提供理论和实践支持。

一、初中英语课外名著阅读指导目标

（一）促进语言综合运用能力的发展

初中课外名著阅读辅导的一个中心目标，就是促进学生语言综合运用能力整体提高，课外名著是语言运用的范本，以丰富的词汇、多变的句式和地道的表达给学生一个超出课本的语言输入环境。从词汇层面上看，名著收录了许多教材没有涵盖的单词、短语和固定搭配，而学生则是借助语境推测词义和阅读工具书来进行词汇积累，既可以扩充词汇量，更可以了解不同语境下词汇的准确意义和使用方法，避免机械记忆造成的“死记硬背”现象[1]。比如通过对经典文学作品人物对话的阅读，可以使学生掌握日常口语中常使用的俚语和习语等，促进口语表达生动性和自然性的发展。

（二）发展文学鉴赏能力和跨文化素养

课外名著阅读指导还有一个重要的目的，就是要发展学生文学鉴赏能力和跨文化素养，文学鉴赏能力的培养是学生对文学作品进行认识、分析和评价的基础，名著这一文学经典载体包含着丰富的主题思想、艺术手法和文化内涵。学生在阅读指导中可以学习从情节结构、人物塑造和语言风格三个维度对作品进行剖析，并了解作者是怎样借助文学手段来传达情感和价值观的，在全球化的大背景下，学生必须具备跨文化素养这一核心技能，名著往往体现了某一历史时期、某一地域文化或者某一社会群体所具有的特点，通过对不同民族、不同年代名著进行研读，可以使学生打破文化隔阂，了解不同文化中的价值观、生活方式和思维模式，这种跨文化理解既可以减少对文化的误解，更重要的是可以培养学生文化包容心和全球视野，让学生在跨文化交际过程中既尊重差异又求同存异，成为有国际竞争力的复合型人才。

二、初中英语课外名著阅读指导的方法

（一）分级书目推荐引导

初中课外名著阅读，分级书目建议引导是一种极其重要的手段，因初中生英语水平良莠不齐，各年级学生在认知能力、语言基础等方面都有差别[2]。分级书目的推荐能从学生实际出发，向学生提供具有合适难度的英语名著，从而避免了由于书目的难度过高而使学生望而却步的现象，该分级书目引导方案还可以避免难度过低

导致学生学习需求不能得到满足，有利于激发学生阅读兴趣和提升阅读效果。

在实际教学过程中，教师必须深入掌握学生的英语技能，例如词汇储备和语法能力等，并根据不同年级的教学目标和标准，对适合初中生阅读的英语经典进行适当的分类，比如，对刚跨入初中的初一学生来说，英语基础比较弱，不妨推荐几本通俗易懂、图文并茂的英语童话名著，《夏洛的网》（*Charlotte's Web*）是一本文字简练、情节引人入胜的书籍，以小猪威尔伯与蜘蛛夏洛之间的深厚友情为核心，通篇洋溢着温暖和感人的情感。书中所使用的词汇和句型主要是初一学生在课堂上已经学到或容易理解的，因此学生在阅读时不会遇到太多困难。教师可以在课堂上向学生展示这本书的主要内容和亮点，以激发学生的阅读热情，并鼓励学生在课余时间进行阅读。

（二）精读与泛读，分层训练

精读与泛读分层训练，是促进初中学生阅读英语课外名著的有效途径，精读与泛读在理论上有同样的功能与目的，精读重在深入而细致地分析课文，有助于学生了解词汇、语法、句子结构及其他语言知识，获得阅读技巧，增强语言理解与运用能力，泛读的核心思想是增加学生的阅读量，使学生能够接触到各种不同的文章，从而扩展学生的知识领域，并培养学生的语言感觉和提高阅读速度[3]。初中课外名著阅读时，二者的融合和分层训练能让学生从不同的层次提升阅读能力。

以《小王子》（*The Little Prince*）这本书为例，当教师进行深入的阅读练习时，可以选择书中的一些经典片段，例如小王子与狐狸的邂逅情节，使学生对句子结构进行逐字逐句的分析，了解每一个字、词的意思，并学会其修辞手法及表达方式。教师可带领学生去思考小王子与狐狸谈话背后所蕴含的深刻内涵，去领略作者所要表达的人生哲理。例如，通过分析“One sees clearly only with the heart. What is essential is invisible to the eye.”（唯有用心灵观察才是真正的观察；重要的事眼睛看不到）这句话，让学生理解其蕴含的关于友情、爱情和人生的思考。在泛读训练中，教师可要求学生按规定的时间迅速通读全书，弄清故事中的大概情节及主要角色。学生不必深入地分析每一个细节，而是注重阅读速度的提升以及整体理解能力的增强。看完之后，教师可通过提出问题和要求学生写出简要读后感来考查学生泛读效果。

（三）情境分享，角色扮演

情境分享、角色扮演等是提高初中课外名著阅读趣味性、实效性的重要途径。理论上讲，情境分享可以使学生在沟通中加深对名著内容的认识，锻炼口语表达能力的同时，用另一种眼光看问题，开阔思维视野，通过角色扮演，学生可以深入地体验名著里的角色与情节，从而加深对这些角色的情感共鸣，并提升学生在语言应用上的熟练度与适应性。

以《绿野仙踪》（*The Wonderful Wizard of Oz*）为研究对象，在情境分享环节中，教师可以组织学生进行分组讨论，以探讨书中的某一特定情节，例如多萝西在奥兹国所经历的冒险，各组同学都能分享学生对此剧情的感想、认识和由此获得的启发。有些同学也许能感受到多萝西迎难而上的勇气与毅力对学生的激励，有些同学也许能剖析书中其他人物的性格特点与成长经历。通过这样的分享，学生可以从伙伴们身上得到不一样的见解与思考，并加深对于名著的了解，角色扮演环节中，教师可布置学生扮演多萝西、稻草人、铁皮人以及狮子。学生需结合书中人物的个性及语言特点展开表演，再现书中经典情景。比如在演出多萝西第一次见到稻草人这一情景中，饰演多萝西的同学应表现得亲切、好奇，而饰演稻草人的同学则应体现得拙劣却又富有睿智。学生通过角色扮演既可以对名著中人物、情节有更深刻的了解，又可以在实践活动中锻炼英语听说能力、把书本上的语言知识变为实际运用的能力。

（四）思维导图对内容进行梳理

利用思维导图对初中课外名著内容进行梳理，是阅读指导的有效手段，思维导图作为可视化思维工具可以结构化整理名著复杂信息，有助于学生明确掌握名著整体框架、主要内容以及各个部分间的逻辑关系。通过思维导图的绘制，学生不仅能够把分散的知识点融会贯通，构成一个系统的知识体系并加深对名著的理解与记忆，还能帮助学生发展逻辑思维与归纳总结能力。

以《汤姆·索亚历险记》（*The Adventures of Tom Sawyer*）为研究对象，当学生读完这本书之后，教师可以指导学生制作思维导图，教师确定思维导图的核心主题是“汤姆·索亚历险”。然后，从中心主题向外延伸出几个主要分支，分别代表书中的主要情节，如“墓地冒险”“荒岛生活”“鬼屋寻宝”“山洞迷路”等。对每一个主要剧情分支，又可进一步细分为子分支，并对剧情的关键人物、事件的发展进程及重要细节进行了详尽的记录。如“墓地冒险”剧情支系中，可列举汤姆和哈克贝利这两个角色，及其在墓地中所见到的凶杀场面和处理方式，画思维导图时，要求学生复习名著内容并甄别整理资料，这样可以帮助学生深化理解名著。做完思维导图后，学生能更直观地观察到名著整体结构及各个部分间的关联，便于自己回顾与总结。另外，教师也可组织学生开展思维导图展示与交流活动，使学生能够分享自己画思维导图时的想法以及对于名著有独到的认识，从而进一步推动学生的学习与交流。

（五）读书笔记和感悟撰写

初中课外名著阅读，读书笔记及感悟撰写是一个极其关键的环节，具有重大的理论支撑及现实意义，写读书笔记可以帮助学生在读书时记录一些关键的东西，比如精彩语句、新学习到的词汇以及语法知识等等，从而加深学生对课文的理解与记忆。并通过感悟撰写带动学生深入思考名著内容，内化书本知识，增强思维深度与批判性思维能力，也锻炼了书面表达能力。

以研究《鲁滨逊漂流记》（*Robinson Crusoe*）为例，学生在阅读时有机会写下详尽的读书笔记，通过书中关于鲁滨逊生存于荒岛的本领的叙述一节，学生能记录鲁滨逊是怎样建造居所、种食物和做工具的。比如，记录下“Robinson Crusoe built a strong shelter with branches and leaves to protect himself from the wind and rain.”（鲁滨逊用树枝和树叶搭建了一个坚固的住所来抵御风雨。）这样的句子，分析其中的语法结构“built...with...”（鲁滨逊利用树枝、树叶建立起牢固的居所，以抵抗风吹雨打。）这样的句子，分析其中的语法结构“built...with...”（用……建造……），积累“shelter”（住所）“branches”（树枝）等新词汇，关于感悟撰写，学生可结合鲁滨逊一个人住荒岛多年而不离不弃的体验，谈一下自己的体会。通过写读书笔记、感悟等方式，学生既可以加深理解《鲁滨逊漂流记》，又可以从中吸取精神力量，在提升英语读写能力的同时，为以后学习英语，促进个人成长打下了坚实基础。

（六）线上资源辅助扩展

数字化时代的今天，将线上资源扩展为初中英语课外名著阅读指导中的一种重要手段，互联网上有大量英语学习资源可以为学生阅读提供多样化辅助材料并打破传统阅读资源限制。线上资源形式多样，有有声读物、电子书籍、线上课程、阅读论坛等等，能够适应不同同学的学习需求与学习风格，有利于激发学生阅读兴趣并开阔阅读视野。

以《哈利·波特》（*Harry Potter*）系列为研究对象，当学生翻阅纸质版本的《哈利·波特》原作时，学生可能会碰到理解上的难题，例如，书中所涉及的魔法世界中错综复杂的设定、英国的文化背景，等等。此时线上的资源可以起到举足轻重的作用。有声读物为学生提供了极佳的学习辅助，学生可以利用空余时间，例如放学途中或睡前，通过聆听《哈利·波特》的有声版本，更深入地理解书中的内容，并在此基础上提升学生的英语听力水平。Audible 这样的平台提供优质的《哈利·波特》有声读物。朗读者声情并茂的表演可以使学生们更加沉浸其中，线上阅读论坛还可以给学生提供一个交流、分享的舞台，学生可通过论坛与《哈利·波特》其他发烧友交流阅读心得，共同探讨书中剧情及难题。例如有些同学可能在论坛中就书中某一个魔法咒语提出了自己的认识问题，而另一些同学则会给出不一样的观点与解读，这样的交流互动可以使学生站在另一个视角去思考，从而加深自己对名著的认识。借助线上资源的延伸，学生在阅读《哈利·波特》时不再局限于书本上，而能够全方位、多角度深刻感受这奇妙的魔法世界并提高英语阅读能力与综合素养。

结语

综上所述，初中英语课外名著阅读指导工作是一个系统的工程，需要教师、学校和家庭的共同努力。通过明确目前指导工作中存在的痛点问题，制定科学指导原则，建构分层、多元、互动指导策略以及健全配套保障机制等措施，可以有效解决学生阅读困境，激发阅读内驱力。课外名著阅读既可以促进学生英语语言能力的发展，更可以使学生在品味经典的同时体会到不同文化所带来的迷人之处，形成健全人格。在今后的教学实践当中，我们也需要不断关注学生阅读需求的变化并对指导方案进行动态优化，使英语课外名著阅读在学生发展道路上真正起到有益的作用。阅

参考文献

[1] 顾竹盈. 初中英语名著阅读教学的实践与思考 [J]. 基础教育研究 ,2022(20):53-55.

[2] 商丽萍 . 基于核心素养的初中英语课外名著阅读实践研究 [J]. 智力 ,2023(6):135-138.

[3] 蔡秋燕 . 初中英语名著课外阅读活动的开展策略 [J]. 校园英语 ,2024(2):154-156.

（作者单位：山东省青岛市崂山区第七中学）

在笑与泪中成长

◎沈晓勤

每个时代，儿童的成长经历各有不同。《童年》《小英雄雨来》《爱的教育》《今天我是升旗手》《草房子》等作品，众多中外作家用生动形象的语言展现出典型的儿童生活，成为点亮学生心灯的文学作品。学生在阅读中走进不同儿童的生活世界，感受他们的喜怒哀乐。

统编版小学语文六年级上册“快乐读书吧”引导学生阅读文学经典，走进同龄人的世界，品味他们的生活。这些反映儿童成长的故事，有的满是欢笑与喜悦，有的描绘了痛苦与磨难。这些故事都来源于孩子的真实经历，体现了他们成长的智慧与力量，给人以无限的收获和启迪。

一、从阅读走向创作

阅读高尔基的《童年》这本书时，教师可以指导学生从阅读走向创作，用多种方法展示这本书的精华。如：分角色朗读书中描写生动场景的语言，用语音、语调展示人物的性格特点；一边读一边作批注，在自己印象深刻的文字旁边进行批注，写下自己阅读之后的感受和体会；撰写读后感，对最能体现人物特点的事例发表自己的感想，联系自我实际写写要向阿廖沙学习在逆境中成长的精神品质；制作好书推荐卡，把这本书值得阅读之处和需要重点注意的地方进行归纳和罗列，用精彩的推荐和有创意的插图吸引更多的人阅读。这些阅读方法要依学生的阅读规律和阅读兴趣制定，在充分阅读的基础上用多种形式呈现，将读、写、画有机地结合在一起，丰富学生阅读方式，展示学生阅读体验。

除了以上常用的阅读方式，教师还可以启发学生运用自己喜欢的方法进行阅读、实践，以此开发学生思维，提升阅读能力。学生可以绘制思维导图，以阿廖沙为中心，绘制和他产生关系的人物环形图；用鱼骨图罗列出时间线和事件线，清晰地归纳出阿廖沙成长的重要事件。学生还可以分别从口头表达与书面表达出发，讲一讲整本书中富有感染力的故事，模仿着写一写包含自己的笑与泪的成长小说。在更多新颖形式的读写延伸之后，学生会自觉运用相应模式进行整本书阅读，由迁移到创新，用声音、图表和文字等方式尽情表达自己的阅读体会。

二、从悲欢走向成长

分享《童年》阅读收获的过程中，教师先让学生交流让人读了之后感到温暖的情节和人物，如：慈祥善良的外祖母是怎样安慰和保护阿廖沙的，善良乐观的小茨冈是怎样同情和帮助穷人的；忠厚老实的格里高利、献身科学的知识分子“好事儿”给了阿廖沙做事勤奋不懈、吃苦耐劳等启示……这些作品中的“甜”，阅读中的“笑”，都让学生通过具体事例，身临其境地感受到书中给予主人公童年成长的正能量，包括：勇气、信心、希望、善良等，就像黑暗中的点点微光，给予了阿廖沙苦难生活以光明，让学生通过分享这些富有积极影响的人物和事例对自己的启发，进一步深化和发挥语言文字的精神魅力。

小说之所以深刻在于情节的多元性。文学作品是生活的反映。真实的生活中既存在真情与温暖，也存在挫折与历练。笑可以使人积极向上，学会感恩；泪更能让人变得勇敢，战胜自我。在《童年》一书中，阿廖沙的成长伴随着一系列波折：父亲的去世，祖父的毒打，舅舅的自私，让一个孤独无依的孩子受尽了折磨，窥见了人性的丑恶。然而恐惧不安、害怕痛苦，并没有泯灭阿廖沙渴望真情，向往光明的正能量，反而促使他更快速、更坚定地成长起来。他学会了明辨是非，区分善恶，并用自己的言行表达出对这个世界不公的反抗，最终挣脱祖父的禁锢，为自己独立生活、努力成长积蓄了力量。

无论是笑与泪，都是童年的经历与成长。书中距离现在时空都很遥远的阿廖沙之所以能成为学生学习的榜样，是因为他能在黑暗中寻找光明，在苦难中传递温暖，让学生懂得不但要珍惜身边关心爱护自己的人，向具有优秀品质的普通人学习，也要学习在挫折中锻炼自己，明白这些欢乐与磨难都是人生中不可或缺的经历和财富。

三、从课内走向课外

要了解一本书，首先要了解这本书的作者和写作背景。学生不仅要了解高尔基的生平经历，还要了解他是怎样写出《童年》这部著作的。除了阅读书籍的扉页、前言和后记外，学生还可以阅读其他学者对这本书的评论，多方面了解这本书的写作特点和主要优势。对于翻译这本书的郑海凌和郭家申等名家，学生可以从他们的语言风格和成果等方面做进一步的了解。

阅读过程中，学生可以从个人默读开始，再到小组交流，最后再进行个人作品和小组表演的展示，将个性化阅读与集体性交流相结合，充分发挥阅读的主动性和互动性。为了让学生课后更积极地阅读分享，分组共读和亲子共读也可以成为阅读的保障，让学生在与同学、家长的经验交流中不断提升阅读的品质和表达的积极性。

在阅读整本书的过程中，学生要及时列好读书计划，可以按内容每天确定阅读章节进行打卡；也可以按页数每天划分好阅读的进度，先制作好阅读记录卡，再每天按计划阅读、记录、评价和点赞。班级通过评选计划之星、阅读能手和优秀读者等，培养学生持之以恒的阅读习惯，让经典阅读每天陪伴学生成长，在语言和精神的双重滋养下体验生活，表达感受。除了分享交流、阅读打卡以外，教师可以推荐学生观看这些文学名著拍摄成的电影，直观地欣赏人物、情节、环境是如何在影片中展现的。学生通过观看演员演绎的人物的语言、动作和神态，感知角色鲜活的成长生活，将静态文字与动态画面结合，进一步体会人物品质，深化阅读感悟。

一本书的阅读要帮助学生从阅读走向创作，从悲欢走向成长，从课内走向课外，让学生在完整地触摸一本书脉搏的过程中，体会童年的悲欢离合，丰盈自我的精神世界，脚踏实地地阅读成长。

（作者单位：江苏省苏州工业园区星港学校）

红色经典阅读在初中历史课堂教学中的有效策略

◎杨敏儿

【摘要】本文探讨了在初中历史课堂上开展红色经典阅读的方法。文章首先分析了当前课堂教学中史料阅读不足带来的问题，继而阐释了红色经典阅读对提升初中历史课堂教学效能的价值。在此基础上，提出系统性的实施策略：衔接阅读与主题研讨，激发学习兴趣并深化具体时空中的史事理解；组织文学叙述与史料文献的对读互证，训练学生论从史出的实证与解释能力；统筹整本书阅读规划，培育家国情怀与历史唯物立场，并结合八年级展开教学实践，旨在为红色经典阅读有效融入初中历史课堂提供参考。

【关键词】初中历史　红色经典　史料阅读　核心素养

《义务教育历史课程标准（2022年版）》提出，历史课程以培育学生核心素养为目标，倡导学生阅读多种历史材料，在历史情境中开展学习活动。红色经典出自革命年代亲历者与见证者之手，记录着中国近现代史上重大事件的经过与人物的心迹，兼具史料品格与感染力量，与初中历史课程的内容脉络、育人方向天然相通。初中阶段学生正处在思维发展与价值观形成的关键时期，乐于亲近有人物、有情节的叙事，红色经典阅读同历史课堂教学相互结合，为其历史素养培育开辟一条切实可行的路径。

一、当前初中历史课堂教学因史料阅读不足带来的问题

（一）史料阅读缺位放大了教材理解困难

初中历史教材以通史体例覆盖古今中外，受篇幅所限，绵长的历史进程多压缩为时间、事件、影响的条目式陈述，史事的经过、人物的处境与抉择被大量隐去。教材的概略本可由课堂阅读来补足：史料保存着史事的过程与细节，学生读到具体的记载，抽象的结论便有了可感的支点。现实中部分课堂沿教材条目推进讲授，史料引入零散稀少，教材的简略未经充实便直接呈现在学生面前，理解的困难由潜在变为现实。学生接触的历史始终停留在概念与结论的层面，理解不到位，知识沦为缺少意义的强记，彼此孤立、易学易忘，历史应有的丰厚与深沉难以显现。

（二）缺少史料研读的历史学习导向机械记诵

历史学科的思维品格在于依据材料作分析、比较与判断，在证据与结论之间建立联系，史料研读正是训练该项思维的基本活动[1]。课堂省去了读史料、辨材料、作推证的环节，留给学生的学习动作便只剩背诵提纲、默写要点，应试压力又强化了背功比拼的取向，历史在各学科中记忆性特征最为突出的印象由此固化。材料题训练看似接触史料，实则多为经过命题加工的短小文段，作答依赖摘取关键词、套用术语，阅读与辨析的功夫名存实亡。日积月累，学生养成重结论轻依据、重答案轻思考的习惯，对历史的兴趣也随记忆负担的加重而消退。

（三）核心素养的整体培育因史料阅读不足而难以落实

课程标准将唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀确立为不可分割的有机整体，其涵育有一个共同基础，即学生与历史材料的充分接触。史料是认识历史的主要依据：实证素养要求辨析并运用可信史料，解释素养要求以史料为依据有理有据地表达看法，二者直接以阅读为前提；时空观念在对具体史事的考察中形成，唯物史观引导学生透过纷杂表象认识历史发展规律，家国情怀在对历史的深切体察中生成，同样离不开深入的阅读。课堂史料阅读长期不足，素养目标便缺少可依托的学习活动，难以有效落实。

二、初中历史课堂教学开展红色经典阅读的价值

（一）亲历者的记述为近代史学习补足具体内容

统编初中历史教材中，中国近现代史占据八年级全学年的学习内容，将从鸦片战争到新中国成立的百余年进程压缩在有限课时内，叙述尤为简略。红色经典多出自革命年代的亲历者之手，回忆录、书信、纪实作品等保存着重大史事的经过与细节，题材恰与八年级教学内容对应[2]。学生读到具体的人物、情节与场景，条目式的知识点有了情境的依托，对结论的理解从记住表述走向明白来龙去脉。初中生的思维正处在从形象向抽象过渡的阶段，他们习惯从具体的人和事入手了解历史，红色经典的叙事品质与该阶段的学习特点相契合，教材的概略性质与学生理解之间的落差由此得到弥合。

（二）兼具文学品质与史料价值的研读活动让初中课堂更为生动

史料研读在初中难以铺开，一个现实障碍在于文本阅读：文言典籍、档案文献的阅读难度超出多数初中生的能力范围。红色经典以现代白话写成，语言晓畅、篇幅适中，又具备史料的品格，作者身份、写作时间、记述立场俱可考察，为初中生提供了难度适宜的研读对象。围绕此类文本，学生可以将作品记载与教材表述相互印证，比较不同来源对同一史事的叙述，辨析作者的处境与写作意图，经历依据材料形成看法的思维过程。原本停留在背诵与默写的历史学习，因为有了可读、可辨、可推证的材料而转向研读，史料实证与历史解释的训练在初中学段找到了合适的支点。

（三）红色经典蕴含的精神力量呼应青春期价值观形成的需要

初中阶段是价值观形成的关键时期，学生开始思考个人与国家、理想与现实的关系，情感体验强烈，容易为具体的人物与事迹所打动，空泛的说教反而难以入心。红色经典的文字后面站着有血有肉的革命者，作品记录了他们在艰难处境中的信念与抉择，学生在阅读中体察到抉择的分量，敬意与认同便从体察中生发，家国情怀的培育有了真切的情感来源。作品对人民力量、社会变革的记述，也为学生初步学会以唯物史观的立场看待历史提供了鲜活参照。红色文化是我国特有的精神财富，进入历史课堂顺应课程的育人方向，学科教学与价值引领在阅读活动中走向统一。

三、红色经典阅读在初中历史课堂教学应用中的有效策略

（一）衔接阅读与主题研讨，激发学习兴趣并深化对具体时空中的史事理解

初中生要亲近有人物、有情节的文字，红色经典的叙事品格为历史学习注入天然的吸引力。教师结合教材单元的时空线索确定阅读范围，选材兼顾文章与著作片段，附上导读问题供学生课外自主阅读；课堂研讨从学生的阅读见闻切入，组织其讲述作品人物在特定年代、特定地域中的经历，教师将讨论内容归位于单元知识结构。学生由听讲者转为讲述者，参与热情随之高涨，条目式的知识点在具体时空情境中连缀成可感的历史图景，对史事的理解随兴趣一同加深。

例如，统编版初中历史八年级上册第14课“工农武装割据”小节中的“学史崇德”介绍了方志敏，一句话带过其创建闽浙赣根据地，人物事迹几乎空白。围绕本课，教师设计一组前后衔接的阅读任务。课前一周下发《可爱的中国》《清贫》选篇，附一个导读问题：方志敏身陷囹圄仍坚信祖国前途光明，请从文中找出他的信心所依据的事实与道理。课堂研讨分为三个环节。开场为讲述会，学生依据阅读向全班介绍方志敏其人其事，从弃笔从戎到创建根据地，再到囚室中写下文稿的经过；教师顺着讲述在历史地图上标出赣东北的位置，请全班对照井冈山、中央革命根据地的方位，观察根据地在南方各省的分布态势，体会星火燎原的空间含义。第二环节回到文本，学生交流对导读问题的思考，将方志敏对乡土的深情、对民众力量的信任同教材中工农武装割据的论述相互印证。在收束环节，教师会引领学生将人物事迹归位到第五单元的时间线索上，并在年表相应位置补记方志敏的名字和事迹。一位有名有姓的革命者带着他的文字走进课堂，条目式的根据地知识有了可感的面孔与坐标，学生课后主动借阅方志敏文集的人数明显增多，历史学习兴趣向课后延伸的迹象清晰可见。

（二）组织文学叙述与史料文献的对读互证，训练学生实证与解释能力

求真求实是历史学科的治学品格，红色经典基于史实而带有艺术加工，两种成分并存的文本正宜作辨析训练的素材[3]。教师围绕作品与教材、文献交叠记述的史事设计比读任务，学生比较各文本在人物、时间、经过上的出入，考察作者身份与写作背景，区分文学笔法与史实记载，进而依据多种来源核实信息、陈述见解。判断以证据为凭的意识在反复推证中日渐牢固，学生面对历史叙述逐

步养成先审来源、再作评断的思维习惯，史料实证与历史解释素养于严谨的读证活动中同步生成。

例如，八年级上册第七单元中的第 21 课讲授人民解放战争的胜利，第 22 课活动课以探寻红色文化的历史基因为主题，两课之间可嵌入一场以《红岩》为轴心的辨析探究。探究的材料体系分三层：第一层是小说文本，学生分组认领江姐狱中斗争、《挺进报》秘密印制、白公馆脱险三个情节板块，课外通读并圈画自认为确有其事的内容；第二层是烈士遗文，含江竹筠就义前托孤遗书的摘编、陈然发表于《挺进报》的《论气节》原文；第三层是史实文献，选用重庆歌乐山革命纪念馆公布的烈士生平资料、罗广斌脱险后写下的狱中情形报告节录。三层材料性质各异，小说经过艺术加工，遗文出自亲历者手笔，纪念馆资料与报告则经过史学整理，构成一条从文学到史实的证据链条。

探究围绕时间定位、人物溯源、差异研判和成果陈述四项任务展开。学生通过编制年表、查证人物原型、对读小说与史料、分析文学加工等活动，在证据比对中形成研判结论，并讨论文学作品作为历史认识材料的价值。整个探究坚持论从史出，引导学生养成先定位时空、再核查来源、后陈述见解的历史思维，促进时空观念、史料实证与历史解释素养同步提升。

（三）统筹整本书阅读规划，培育家国情怀与看待历史的唯物立场

价值观念的养成有赖长期熏染，通读整部著作给予学生的感染远深于零散片段。教师可在学期初制订整本书红色经典阅读规划，书目数量与篇幅难度依据学情确定，阅读阶段与教材相应单元的教学时段对齐，阶段节点组织读书交流，学期末以读书报告展示长程思考。学生随课程推进读入革命岁月纵深，将作品人物的命运走向与同期社会变革相互印照，体会人民创造历史的道理，家国情怀与唯物史观立场在青春期价值观形成的关键时期逐渐树立。

例如，《红星照耀中国》系埃德加·斯诺依据 1936 年陕北实地采访写成的纪实名著，又列入语文八年级上册必读书目，其记述范围与八年级上册第四至六单元（《新民主主义革命的兴起》《从国共合作到农村革命根据地的建立》（中华民族的抗日战争））高度重合，可作为本学期共读的主线书；第六、七单元教学期间另设延伸书目，学生从《铁道游击队》与《保卫延安》中自选一部，前者对应全民族抗战中敌后军民的斗争，后者对应人民解放战争的进程，主线与延伸相互配合，覆盖新民主主义革命的完整脉络。共读工程随教学进度分三程推进。第一程配合第四、五单元，学生读第四章一个共产党员的来历与第五章长征，将毛泽东个人经历的各阶段同五四运动、建党、井冈山道路的教材线索一一对应，再把书中大渡河上的英雄、通过大草地等细节的记述标注到教材长征路线图上，人物命运与历史进程在对照中交叠显影。第二程配合第六单元，重点研读第六章西北的红星与第七章同红色农民的谈话，学生从死亡与捐税一节记录的苛税名目、土地状况入手，分组梳理陕北民众生计的困顿与红军政策带来的变化，讨论农民缘何倾心支持革命，社会存在决定社会意识的道理由学生自己从材料中读出。第三程配合第七单元，延伸书目登场，读《保卫延安》的学生关注人民军队与民众的鱼水关系，读《铁道游击队》的学生留意敌后民众的支援方式，两组学生在民心向背专题课上汇报各自书中的证据，与主线书的观察相互印证。

课堂采用批注漂流与专题研习相结合，引导学生持续交流阅读体会，深化对革命历史的理解。学期末组织成果展示，学生以人物小传、路线图或专题报告等形式交流阅读成果。历史课与语文课在共读中协同，学生负担未增反而收效倍增。长程阅读帮助学生理解革命发生的社会根源，在阅读体验中逐步形成唯物史观和家国情怀。

结语

红色经典走进初中历史课堂，读的是文字，学的是历史，养的是精神。课外阅读与课堂研讨相互衔接，学习兴趣与史事理解一同增进；文学叙述与史料文献相互参证，学生练就依据证据评判历史的思维习惯；学期共读与教学进程彼此呼应，价值观念在长程浸染中悄然生长。持之以恒地阅读与交流，学生对历史的理解将更为通透，胸中的家国情怀日渐深沉，逐步成长为有见识、有担当的时代新人。

参考文献

[1] 韩倚哲 . 核心素养视角下初中历史跨学科主题学习设计模型开发研究 [D]. 上海：华东师范大学 ,2023.

[2] 牛会 . “史料阅读”在初中历史教学中的有效运用 [J]. 新课程教学（电子版),2023(10):84-85.

[3] 赵薇 . 基于核心素养的初中历史史料教学探析 [J]. 中学政史地（教学指导),2023(1):24-25.

课题项目：本文系广州市增城区教育科学规划课题《深度教学视域下初中历史单元作业优化设计与实施研究》（课题编号：ZC2024041）研究成果。

（作者单位：广东省广州市增城区华侨中学）

中考生物阅读课
实施与理解能力发展的实践研究

◎张永晓

【摘要】《全民阅读促进条例》的施行为学科阅读课的开设提供了政策依据，中考生物阅读课由此进入教育实践的视野。生物学科的知识建构高度依赖文本理解，阅读课的设立既契合学科认知的内在逻辑，也适应了核心素养培育的时代要求。然而，当前生物阅读课在课程地位、学生理解能力结构以及实施体系等方面均存在不同程度的现实困境。围绕课程建构、师资培育、文本选择与课堂实施四个维度，本文将生物学科理解能力细化为信息提取、概念理解、逻辑推理与图文整合四个层次，尝试建立阅读课实施路径与理解能力维度之间的明确映射关系，以阅读为主线，将理解能力的分层培养落实于真实的课堂情境之中。

【关键词】中考生物　阅读课　理解能力　《全民阅读促进条例》　实践路径

阅读作为学习的基础性能力，在生物学科中长期以来一直处于隐而不显的状态，传统的生物课堂主要采用讲授模式，导致学生的阅读理解能力在不知不觉中被搁置，学生们更习惯于直接接收现成的结论，而不是通过阅读来自主构建对知识的理解。《全民阅读促进条例》的施行将阅读纳入了制度化的教育实践轨道之中，《义务教育生物学课程标准（2022 年版）》亦明确要求学生具备“从图文资料中获取和处理信息”的能力，两者共同为生物学科开设阅读课提供了政策与课程的双重依据。

然而，阅读课从政策走向课堂并不顺畅。当前生物阅读课课程地位尚不稳固，学生理解能力存在明显结构性失衡，实施体系也缺乏系统支撑，这三重困境制约着生物阅读课在中考学段的真正落地。生物学科的理解能力并非单一维度，大致可分为信息提取、概念理解、逻辑推理与图文整合四个层次，层次之间由浅入深、相互依托。本文围绕课程建构、师资培育、文本选择与课堂实施四个维度展开探索，尝试在每一条路径中明确其所指向的理解能力层次，以期为中考生物阅读课的系统推进提供可参照的实践思路。

一、阅读课的学科价值与时代意蕴

（一）植根学科本质，彰显阅读理解的认知底色

生物学是一门基于观察和实验的自然科学，它知识体系的建构非常依赖对文本的准确理解，不管是概念的界定、原理的推演，还是对实验过程的解读，都要求学生具备在阅读中提取信息和整合意义的能力。生物教材中有大量图文并茂的内容，这要求学生不仅要读懂文字表述，还要在图表与文字之间建立有效的意义关联，而这种关联的建立本身就是一种深层的认知加工过程，从这个角度来说，阅读理解并非外加于生物学习之上的附属能力，而是嵌入学科认知过程的核心机制。生物课堂长久以来把阅读隐匿于讲授之中，使得学生的阅读能力在无意识状态下被忽视，理解的形成常常依靠教师的讲解而非自身的阅读建构。生物阅读课的设立，正是对这一学科本质的回归，是把长期隐性存在的阅读需求显性化和课程化的必要尝试，也是还原生物学习真实面貌的重要一步。

（二）回应政策导向，落实《全民阅读促进条例》的学科担当

《全民阅读促进条例》的施行，意味着阅读从个人学习习惯上升为有制度约束力的教育行为规范，《条例》明确要求各学段各学科把阅读纳入日常教育教学实践，这对于长期以知识传授为主导的生物课堂来说，既是政策层面的外部要求，也是推动学科教学转型的重要契机，生物学科在落实《全民阅读促进条例》过程中不能仅停留于形式上的响应，而要结合学科特点探索切实可行的阅读课实施路径。需要注意的是，政策落地并非自动完成，它要求学校在课程安排上做实质性调整，要求教师在专业发展上形成阅读指导自觉意识，更要求在具体课堂实践

中找到阅读与学科内容真实结合点，中考生物阅读课的开设是学校层面将政策要求转化为课程行动的具体体现，也是《全民阅读促进条例》在初中理科领域落地生根的现实路径。

（三）指向核心素养，激活理解能力发展的内在动力

生命观念、科学思维、探究实践以及态度责任共同构成生物学科核心素养基本框架，理解能力贯穿于整个框架之中且是核心素养生成的认知基础。学生对生命现象理解的深度会直接影响其能否形成稳定生命观念；对科学原理的理解与把握是科学思维得以正常运转的前提条件[1]。中考生物阅读课借助系统性阅读训练，引导学生在真实文本情境中主动建构意义，而非被动接受结论，这一过程本身就是核心素养生长的重要土壤。阅读课把理解当作目标导向，将学生学习动力从外部分数驱动引向内在意义追寻，为理解能力持续发展提供较稳定内在支撑，阅读课培养的独立阅读习惯与自主理解意识，不局限于中考备考短期目标，而是指向学生更长时间维度上的可持续学习能力。

二、对中考生物阅读课实施的现实审视

（一）课程地位悬置，阅读课的制度根基尚待夯实

在当前初中课程体系里面生物阅读课还没取得独立课程地位，其开展大多依靠个别教师自发探索，而缺少学校层面的整体规划与制度保障。在中考备考压力比较集中的初三阶段，课时资源分配常常朝着习题训练方向倾斜，阅读课即使偶尔开设也难以得到稳定的课时保障[2]，同时学校在课程安排上普遍缺少把阅读课纳入生物教学体系的顶层设计，使得阅读课的开展呈现出随机性强且持续性弱的特点。《全民阅读促进条例》在宏观层面为阅读课提供了合法性依据，不过具体到生物学科落实细则还不清晰，学校在执行过程中缺少可操作的参照标准，制度根基的不稳固导致生物阅读课难以从零散教学尝试变为系统性课程实践。

（二）理解能力失衡，学生生物阅读的结构性短板凸显

在文字性内容的阅读过程中，多数学生能够提取其中的显性信息，然而在涉及概念辨析和逻辑推理的文本面前，理解往往只是停留在字面层次，很难深入把握概念之间的内在联系，图表阅读属于生物学习当中重要的能力维度，相当一部分学生在面对坐标图、流程图或者细胞结构示意图时，习惯直接记忆结论，而非通过阅读图表的过程自主建构理解[3]。实验原理类文本的阅读对学生的逻辑理解能力要求比较高，而这恰恰是当前学生阅读理解当中最为薄弱的一个环节，这种结构性短板的形成，和生物课堂长期忽视阅读方法的系统指导密切相关，学生在缺乏阅读策略支撑的情况下，难以形成有效的自主阅读能力[4]。

（三）实施体系缺位，阅读课推进的系统支撑不足

生物阅读课要想有效推进，需要在选师、设课、选文以及课堂实施等多个环节形成相互配合的支撑体系，然而当前这一体系在多数学校中还并不完整。在教师层面，生物教师职前培养中很少有涉及阅读指导的专项训练，在职教师也缺少系统学习阅读教学理论与方法的渠道，这就导致阅读课的课堂实施质量参差不齐；在文本选择层面，适合中考生物阅读课使用的材料库还未建立，教师在选文时常常缺乏清晰的标准，所选文本与学生认知水平及中考考查方向的契合度难以保证；在课堂实施层面，阅读课容易变成变相的知识讲授课，阅读的主体地位难以真正得到保障。

三、中考生物阅读课实施的实践探索

（一）锚定课程建构，推动阅读课走向独立与系统

生物阅读课要真正走进课堂，首先需要在课程层面获得独立的位置，而非依附于常规讲授课边角时间；在课时安排方面，可从每周生物课时中划出相对固定时段专门用于阅读课，让阅读课从偶发性补充活动转变为有稳定课时保障的独立课型；在课程定位上，生物阅读课既不是语文课的延伸也不是习题课的变体，而是以生物学科文本为阅读对象、以理解能力培养为核心目标的专项课程。

在课程序列设计上，可依据理解能力层次规划课型序列：以信息提取为目标的基础阅读课对应教材正文与科普文本，以图文整合为目标的专项阅读课对应坐标图、细胞结构图等生物特有图表材料，以逻辑推理为目标的进阶阅读课对应实验原理类文本，三类课型随教学进度交替推进，与常规课形成支撑关系。

（二）着眼师资培育，夯实阅读教师的专业发展根基

生物阅读课对教师的要求和常规讲授课存在差异，教师角色要从知识的讲授者转变为阅读过程的引导者，这种角色的转变需要教师在实践中反复进行磨合与调整。在生物学科专项能力上，教师需重点发展以下三项区别于语文阅读指导的核心能力：一是读懂生物图表的逻辑层次，能识别坐标图、流程图、结构示意图中的信息组织方式，并将其转化为可指导学生的阅读路径；二是识别实验类文本中的因果关系，能在实验步骤与原理表述中定位逻辑链条，帮助学生突破逻辑推理层次的理解障碍；三是设计生物专项阅读支架，针对概念辨析、图文对照等典型难点，为学生提供结构化的阅读工具而非直接给出答案。

（三）精研文本选择，以阅读材料激活深层理解潜能

阅读课的质量高低很大程度上取决于文本选择是否恰当合适，选文的水平高低直接影响学生阅读理解的深度与广度。适合中考生物阅读课去使用的文本，大致能够分为科普说明类文本、实验报告类文本和图文综合类文本这三种类型，不同类型的文本对于学生阅读理解能力的训练侧重各有不同。科普说明类文本以教材拓展阅读栏目、科学杂志生物专栏为主要来源，侧重训练学生信息提取与概念理解能力；实验报告类文本可选取课标规定实验的原始步骤说明或实验结论分析材料，侧重培养学生的逻辑推理与原理理解能力；图文综合类文本优先选用历年中考真题中的材料分析题，此类文本图文并茂、信息密度适中，与备考直接挂钩，重点指向图文整合能力的发展。

（四）深耕课堂实施，以阅读为主线重构理解发展路径

课堂实施是阅读课真正落地的最终关键环节，也是检验阅读课实际质量的重要场域。以山东省初中生物期末测试中的曼氏血吸虫病综合题为例（见图1），该题的解答过程本身就是完整的阅读理解过程，涵盖信息提取、概念理解、逻辑推理与图文整合四个层次。

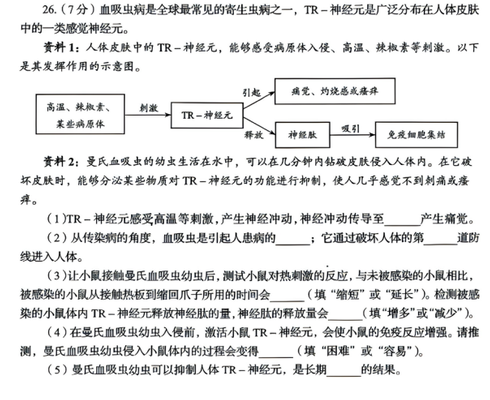


图1　山东省初中生物期末测试例题

围绕这类材料，课堂可按以下流程推进：

第一步，通读全文（约5分钟），学生独立阅读两段资料与流程图，完成任务单中“圈出关键词、标注不理解处”的基础任务，指向信息提取层次；

第二步，精读提取（约10分钟），聚焦资料一中TR－神经元的功能表述，引导学生用自己的语言复述概念，指向概念理解层次；

第三步，逻辑推理（约8分钟），针对资料二中血吸虫抑制神经功能的机制，教师设置“为什么—怎么发生—结果如何”的追问链，引导学生梳理因果关系，指向逻辑推理层次；

第四步，图文整合（约7分钟），要求学生将文字信息与流程图对照，在图中标注对应文字依据后完成作答，指向图文整合层次。

教师在各步骤中的介入以方法示范和难点点拨为主，不替代学生的阅读建构过程[5]。四步流程使四个理解能力层次在同一课堂中依次得到训练，阅读课由此真正成为理解能力发展的可操作载体。

结语

中考生物阅读课的实施，是《全民阅读促进条例》与《义务教育生物学课程标准（2022年版）》双重政策导向在学科层面的具体落地。本文将生物学科理解能力界定为信息提取、概念理解、逻辑推理与图文整合四个层次，并将其贯穿于课程建构、师资培育、文本选择与课堂实施四个维度，使每一路径均有明确的能力指向，以曼氏血吸虫病综合题为载体的四步课堂流程是这一框架在真实课堂中的具体呈现。当前相关探索仍处于起步阶段，四层能力的评价指标与文本资源库的系统建设有待后续实践完善。随着学科阅读研究的持续深入，生物阅读课有望在更多课堂中形成稳定的实践形态，为学生理解能力的持续发展提供更坚实的支撑。

参考文献

[1] 黄佳强 . 基于学生科学思维发展的初中生物学科阅读方法指导策略 [J]. 亚太教育 ,2024(20):87-89.

[2] 李婕妤 , 李艳红 , 胡斌 . 初中生物教材课外阅读栏目的学习现状研究——以南充市N中学为例 [J]. 科学咨询 (教育科研),2021(15):232-233.

[3] 李春梅 . 初中生物学识图题型的解题方法探析 [J]. 国家通用语言文字教学与研究 ,2025(10):54-56.

[4] 吴骞 . 初中生物教学中学生自主学习能力培养研究 [J]. 中国新通信 ,2025,27(8):212-214.

[5] 林丹艳 . “读—思—达”教学法在初中生物教学中的应用 [J]. 亚太教育 ,2024(2):117-119.

（作者单位：山东省日照市东港区海曲中学）

教师进行有效课外阅读的策略研究

◎陈宝娥

【摘要】2026年2月1日起，由国务院提出并制定的行政法规《全民阅读促进条例》开始施行。2026年起，每年4月第四周设立为“全民阅读活动周”，至此，全民阅读活动已由“倡导”提升到“法定义务”，可见全民阅读已成为社会风尚。作为教育工作者，积极参与读书阅读活动，不但是教师教书育人的职责，更是提高专业素养、陶冶高尚情操，形成正确“三观”及良好意志品质的有效途径。本文将针对教师如何进行有效课外阅读，结合自己多年课外阅读经验，提供多种课外阅读策略和方法，使课外阅读行之有效，达到事半功倍的效果。

【关键词】教师　有效课外阅读　策略研究

新时期，由国务院发布的行政法规《全民阅读促进条例》开始施行，全民阅读活动已由“倡导”提升到“法定义务”，全民阅读已成为社会风尚，可见课外阅读在人们工作、生活中的重要性。丰富的课外阅读经验不仅有助于个人的自我成长，更有助于培养自我形成正确的“三观”及意志品格。作为教育工作者承载着教书育人的职责，有效的课外阅读对工作和生活起到至关重要的作用，那么如何进行有效课外阅读达到事半功倍的作用呢？本文将从以下几方面的策略研究进行阐述。

一、在“竞争中”成长，提高专业素养

教师的工作千头万绪，往往不能静下心来主动去阅读。然而，在一次次的参赛、评比、展示的“竞争”中，由被动阅读转为主动去阅读，反而会起到意想不到的效果。这就要求教师要主动参加一些读书阅读类的活动，如：演讲、写作、读书交流、读书宣传等，让自己承担一些任务，承受一些压力，挑战自己的阅读能力，能让自己在一次次打磨中快速成长。

（一）充分准备、专心投入

一件事情如果全心付出就会收到意想不到的极佳效果，反之既影响了做事效果又让自己在竞争中产生畏惧、不自信的心理。如参加好书推荐活动介绍一本书籍，不能仅限于阅读推荐的一本书籍，更要了解他的系列作品，查阅作者创作的时代背景、初衷及作品表达的思想感情。如介绍名著、名篇可以阅读作者的系列作品，观看、聆听对应的影视作品、专业配音，这样多角度、全方位的理解作品及作者所处的时代背景，才能更好地把握书中的精髓，反之只是浅层次的理解作品。

在活动准备的过程中，要进行多次“彩排”练习，这样才能不断发现问题，不断调整自我。在“备考”的过程中往往存在思维定势，应多请教优秀人物指导、交流，在交流中不断提升自我。

（二）展示自信，形成个性思考

在阅读的世界中，千人千面，一百个读者就有一百个哈姆雷特。阅读理解要有自己独特的思考，不能人云亦云，随声附和。教师对阅读的理解不要浮于表面，要有深度地思考，敢于说出自己个性化的东西并提出质疑，引起共鸣，达到分享的目的。在表达时要充满自信，表达出自己的观点，要思路清晰，逻辑性强，并不断把书中思想变为自己的东西，这样才达到学以致用，不读死书，不死读书。

二、多元阅读，构建灵活多样的阅读思维框架

（一）阅读形式灵活多样、相互结合

在新时代，课外阅读的形式不仅仅停留在纸质书籍，各种阅读方式丰富多彩。电子书籍、多媒体展板、视音频、博物馆、图书馆、书店等丰富多彩。课外阅读可多措并举，构建自己多元化的思维阅读框架，让自己的思维更开阔、更灵活，搭建一个多元化的思维框架。

如：品读展览馆中的各种文字，展厅中序言、发展、结尾的呈现方式就会让读者在不知不觉中感悟到介绍类的展厅呈现的表达方式。在分类规范的图书馆中你可以在浩瀚的知识世界中寻找到自己阅读的兴趣点。无论是随手翻翻，还是细读其中片段，都会让你感受到多样类别的书籍带给你的视觉刺激与灵感启发，更会让自己感知学海无涯，呈现出如饥似渴的强烈的求知欲望。数字阅读能够让我们感受到在快节奏的生活中与时俱进，让人们既节省了时间又享受到了便捷。

纸质的书籍会让人感受到文字的书香魅力，而采用观看、聆听视音频的方式会对作品的理解起到锦上添花的作用，达到强化重点、突破难点的效果。如阅读法国作家雨果的小说《悲惨世界》，在品读文字后，再去观看、聆听配套的电影或专业的配音作品，能让自己在视觉、听觉上有更强烈的感官冲击，对作品的理解及把握更加准确，更加丰富。在多元化的阅读下书中主人公冉阿让的形象及作品时代背景会让人过目不忘，简直是神来之笔！全方位多渠道的阅读作品能在一次次的阅读与欣赏中深层次理解作品，并能达到一种灵魂契合的快乐与舒适之感。

如：在阅读李娟的散文集《阿勒泰的角落》时，可以再品读作者的其他系列作品，如《冬牧场》《春牧场》等，这样不但了解了李娟的生活背景，也能充分地了解作者的写作风格。

（二）阅读范围要广而专

师者，传道授业解惑也。职业的需要要求教师必须具有广博的知识量，这样才能在实际的教育教学中驾轻就熟、游刃有余。而进行大量课外阅读是最好的提高专业素养的有效手段。教师阅读选材的范围不能仅仅局限于专业方面的知识内容，更要有大局观。可谓博览群书才是大先生。平时教师可选择类别不同、内容丰富的书籍阅读，如人文、地理、哲学、理工等方面的书籍。在书籍类别上可以是专著、文献、小说、散文等，也可浏览一些当代的趣闻趣事及评论等好玩的内容，这样能古今结合，既有研究又有接地气的时代气息，不但学习了，也适时放松了自己的心情。

在阅读体现“广”的前提下，教师的课外阅读也应兼具“专”。这里的“专”是指对一本书或一个作品，不能走形式地读，要弄懂吃透。如作品的年代背景、作者写作的初衷及作品的分析等，无论从写作内容、写作手法等方面都要精心研究，达到以学者的态度去“啃”一个作品的目的，在研究当中才能品味到作品的精华，才能与作者产生共鸣。当精心研究一个作品后，自己所得到的启发将会在日后的阅读中起到举一反三的效果，对一个作品的专注分析将大大提高读者的分析思维能力，对日后的阅读能力的提升也将极大受益。

课外阅读的“专”可从兴趣入手。兴趣是最好的老师，在兴趣的驱使下，读者就会有热情，有动力。在这个过程中人们的思维不仅活跃，而且专注度更高，更有韧性。如喜欢鲁迅的作品，就会愿意阅读他的大量作品，这样感悟总结的东西才更有说服力，才更了解熟知鲁迅所处的年代背景、鲁迅的风骨、鲁迅的写作特点以及他的人物性格及深深的爱国情怀。坚持兴趣阅读，长此以往就一定会在兴趣点方面取得丰厚成果，并在此过程中可以与大家分享交流，并且逐步建立自信心、专注力，养成高尚的情操及意志品格。

多元化的阅读，不但能让自己在不同的情景中感受阅读的快乐，让自己思维灵活，更能深层次理解作品的深度与高度，领略读书阅读真正的魅力。

三、阅读方法灵活多样，强化理解

（一）反复阅读、详略得当

无论是阅读一篇文章还是一本书籍，都应抓住重点，读出中心。不能胡子眉毛一起抓，这样不但效率不高，反而达不到深度理解的目的。对重点、疑难的章节、段落要多读多思，读出思想内涵。对生僻字、关键词语可查一查、想一想，反复阅读，扫除认知障碍。对简单的情节、段落和句子可以采用略读方式，做到详略得当，分清主次。对相关句子可随机采用朗读、轻声读、默读等方式，灵活运用。

在阅读的课堂教学中教师可以指导学生对重点段落、词句画一画、读一读，并采用角色扮演、小组交流的方式进行，这样可以达到突破难点，强化理解的目的。

（二）带着问题阅读，扫清障碍

阅读作品切忌囫囵吞枣，要有自己独立的思考。如品读作品可以带着问题去读：作者为什么以这样的形式设计故事开头、结尾；故事的情节为什么这样设计；这句话为什么用这个词语，为什么这个人物要重点描写。带着问题去读，读者就会融入作品之中，就能更好地理解作品想表达的思想感情，同时也是自己慢慢提高阅读能力的过程。

（三）在对比中去阅读，去品味

同一素材、同一个题目，采用不同的体裁、不同的写作风格，读者将会有不同的感受。课外阅读可采用读同

一题目的作品，加强对比理解，从而提高对作品的表达技巧的理解和把握。如“故乡”“我的祖国”这样的题目，一千个作者会有一千个表达手法，会展现不同的个性风格。或写同一个事物，如马、牛等这样的文章，相同的要求却写出不同的文章。又如表现对祖国、对党的热爱，一千个作者又有一千个不同体裁的作品，如可写散文、小说、诗歌等。不同的表达，在对比中会让读者产生深度思考：怎样写富有感情，怎样表达能更吸引人，引起读者共鸣，让读者能深层次思考，能在思考中提升我们的阅读理解能力。

（四）勾画点评，养成摘抄记录好习惯

不动笔墨不读书。在课外阅读的过程中一定会有自己对作品的理解，那么要养成随时动笔、摘抄的好习惯。在阅读的过程中可对重点段落、句子或词语进行勾画，并适时对某些段、句、词进行点评、归纳、理解。帮助自己掌握重难点，以便顺利阅读理解文章。篇章中遇到好词好句要随时摘抄记录在专门的摘抄本上，并试图背一背，照例仿写几句，这样日积月累脑子中就存有大量的知识储备量，解决了书到用时方恨少、无话可说的短板境况。遇到生涩难懂的词语、句子也要随手记下，随时扫清障碍，不留疑惑。

课外阅读过程中，要养成随时总结、反思、梳理的好习惯。可总结文章的内容、思想、线索、风格等。在反思环节上可从阅读方法、速度及文章理解等要素上入手，让自己在反思中不断发现问题，调整自我、不断成长。在文章的梳理环节上可采用梳理作品的脉络、线索、人物及地点、时间等要素入手，让自己对整个作品有回放的过程，这样在一点点的逐步梳理中养成看问题思路清晰、逻辑性较强的好习惯。文章的梳理可采用画框架图、线路图等形式进行。读名著往往需要画框架图形式来梳理作品的情节及故事梗概。如读《红楼梦》《百年孤独》《三国演义》等鸿篇巨制，人物众多、情节复杂、故事时间跨度较长，就必须随时画框架图来降低阅读难度，有助顺利有效阅读。

四、在写作中提升对阅读的理解与凝练

在有了良好的阅读习惯，具有大量阅读经验之后，读者就会有更多人生思考，而良好的写作习惯是进行阅读后表达心得体会最好的输出渠道。同时，良好的写作习惯也能陶冶一个人的情操，培养正确的“三观”，养成良好的意志品质。反之良好的阅读习惯又能为写作提供大量素材与指导。可见阅读与写作之间是相辅相成，互相促进，彼此提高互助的过程。阅读后的写作可以写自己对作品的反思，可以写自己感兴趣的文章，可以是对文章的再创作等。如：阅读乡村类别的作品，可以写自己故乡的故事；阅读教育类别的作品，可以写自己的教育经历；阅读培养孩子的作品，可以结合自己育儿的经验写出自己的故事。这样写出来的东西既有意义，又能结合生活抒发情感，形成自己独特的思考。

在阅读写作的过程中可以积极参与各类阅读活动，如：征文、演讲、朗读、剧本表演等，这样为自己创造更多阅读、写作的空间，使自己在一次次的竞争展示中快速成长，并能体验到阅读写作的乐趣！

五、示范引领，发挥辐射作用

长期坚持课外阅读会带给自己无穷的快乐。而坚持与大家进行读书阅读分享，并能带动身边人，让更多人参与其中，发挥示范引领作用，那么阅读的本质才能发挥得更长久、更坚韧，更加彰显读书的力量所在。

示范引领的方式多种多样，如：牵头举办读书交流、朗诵、写作、表演、讲座等读书活动，并在其中扮演重要角色积极参与，与大家共同分享。通过自己亲力亲为的宣传、参与，让身边人感受到读书阅读的快乐，带动身边人读书阅读的热情。在这其中，要让身边人看到引领者在读书阅读领域的付出与实践。如：引领者为自己制订读书阅读计划、建立读书群、图书角，指导宣传读书阅读常识、讲授课外阅读的公开课、参与读书竞赛等，让身边人感受到读书熏陶氛围，体验到引领者的优秀进步、榜样引领力量。在引领者辐射作用下，身边人也积极踊跃的加入到读书阅读的行列，感悟读书带来的乐趣与进步，成为读书的实践者、先行者。

总之，新时代，在认真贯彻落实国务院立法实施的全民阅读的活动中，在构建书香社会的时代浪潮中，教师进行有效课外阅读，不仅是自己专业素养提升的必修课，更是不断跟上时代步伐的内需要求。教师掌握有效的课外阅读策略必将对开展课外阅读起到事半功倍的作用。教师群体要积极投身到全民阅读的行列，沉浸在爱读书、读好书、善读书的氛围中，培养自己阅读兴趣、优化阅读内容、掌握阅读方法，让阅读成为自己的一种生活习惯，一种生活方式，塑造自己“腹有诗书气自华”的精彩人生。

（作者单位：辽宁省鞍山市宝得中学）

巧搭文化支架，聆听古人智慧

——教学评一致下“读书明智”文言文大单元教学实践研究

◎姜善辉

【摘要】文化是民族的根基，中华优秀传统文化构成了中华民族的精神基石。文言文是传统文化的精髓，开展指向文化传承的小学文言文大单元教学，是教师以文化人，培育学生语文核心素养的重要路径。为切实提升文言文教学质量，笔者搭建了教学评一致的文化支架，并以“读书明智”单元教学为例，详细论述了文化支架在文言文大单元教学中的应用问题，形成了“提炼—分解—设计—跟进”单元教学路径，切实改进了文言文教学过程，为一线教师文言文教学提供了可供借鉴的理论范式。

【关键词】传统文化　教学评一致　读书明智　文言文　大单元教学

中华优秀传统文化教育问题是义务教育阶段不可规避的问题。文言文作为中华优秀传统文化的重要构成，有着思想启蒙和文化铸魂的教学价值[1]。然而，审视小学语文文言文教学，其授课方式、内容的单一化问题显著，文与言、篇与篇、教学评等割裂问题，更是让文言文的文化浸润和价值观培养价值消弭殆尽。为解决上述困境，提升小学语文文言文教学质量，笔者以教学评一致性理念为依托，以搭建文化支架为方法，重构文言文课堂，让学生真正“走进”文言文世界，聆听古人智慧，传承文化基因。

一、教学评一致的文化支架的搭建

（一）概念界定

1. 教学评一致

教学评一致即在课程实施中，教师的教、学生的学和学习评价三者均围绕共享且清晰的学习目标而展开。在此过程中，教学评价始终贯穿于学习全过程对教师的“教”、学生的“学”都有较强的促进作用。

2. 文化支架

文化支架指的是在小学语文文言文教学中，教师为帮助学生跨越历史文化隔阂、深度体悟文言文文本、理解其中蕴含的精神内涵和价值观而设计的支持性辅学工具。

3. 教学评一致的文化支架

教学评一致的文化支架是教学评一致性原则与文化支架建构的深度融合[2]。它要求教师在设计文化支架时，以指向文化的清晰目标为引领设计支架式学习任务及评估、反馈方案，以确保文言文教学文化导航和素养落地目标不偏移。

（二）类型划分

文言文既是语文知识与能力的载体，也是中华优秀文化的重要构成。对文言文的深度探究是多层次的，因而文化支架的构建形式也是多样化的。基于文言文的双重属性，笔者将文化支架分为相辅相成的两大类。

1. 文化理解支架

文化理解支架即以重构文言文背后的历史语境、体悟文言文中蕴含的精神品质、价值观念为目的而设计的学习支架[3]。此类支架意在引导并帮助学生体悟作者为何写这篇文章，感知文言文的文化价值及影响意义。

2. 方法习得支架

方法习得支架指向的是学生对文言文阅读理解方法路径的掌握，意在帮助学生学习读懂、学好文言文。其中既包含文言词汇理解与记忆的实用策略，也包括文言文脉络结构梳理的框架模板，它们最终目的都是赋予学生自主地、深入地解读文言文的钥匙。

二、基于文化支架的教学评一致性文言文大单元教学实践的推进

实践是检验真理的唯一标准。文化支架的搭建到底能否提升文言文大单元教学质量呢？以统编四年级下册《囊萤夜读》《铁杵成针》为依托，整合课外关于读书的文言文短篇，笔者构建了基于文化支架的教学评一致性文

言文大单元教学实践活动——“读书明智”主题实践活动，并以该教学实践活动为例，对文化支架的应用路径和实施效果进行了具体性论述。

（一）提炼文化精髓，创设文化任务情境

要彰显文言文教学的文化价值，就要在设计其大单元学习任务时精准把握文本的文化内核，并基于其文化内核设计相应的文化任务情境。把握文言文的文化内核，以文化人才能有据可依，构建与之适应的文化任务情境，以文化人才能有迹可循。

1. 提炼文化精髓，设计文化目标

作为优秀传统文化的有机载体，文言文中蕴含着中国古代人民的无上智慧和优秀品格。对文言文中文化精髓的凝练，是教师提升文言文阅读教学深度，培育学生文化素养的有效方法。《囊萤夜读》《铁杵成针》两篇文本均出自部编版四年级下册第六单元，一则呈现了车胤虽家境贫寒，但热爱学习，即便只能囊萤苦读，依然勤耕不辍，最终取得成功的故事；另一则则通过讲述李白受老妇人磨杵故事的启发发奋读书的故事，强调了坚持与专注对学习的重要性。两则故事虽在体裁、语言、内容上各有差异，但却共同强调了“努力、坚持在读书中的重要性，展现了勤学好问的中华传统精神”，基于此，教师可提炼出本课的文化目标为：理解“勤读”在中华文化中的价值，感悟古人学习的精神内涵。

2. 立足文化目标，设计文化情境

文化支架是在文化任务情境中运行的。在设计文化支架之前，教师要基于文化目标，设置与之对应的文化情境。比如，基于《囊萤夜读》《铁杵成针》两篇文本中的文化精髓提炼成果，教师抽象出了“读书明智”单元主题，创设了“读书智慧考古队”主题任务情境，以此冲淡学生对古文故事的陌生感。在该任务情境下，教师规划了三大学习任务：一是走进车胤的暗夜书房；二是探秘磨针溪的神秘工坊；三是参加古人的读书研讨会。

（二）分解学习任务，明确支架构建目标

在确定核心任务后，教师需以核心任务为依托，基于学生的认知特点、认知能力，分析学习现状与结果之间的差距，进而分解学习文化情境下的学习任务，明确文化支架的构建目标。

基于学生的认知特点，教师可将课堂分为导入、初探、深研、拓展、表达等五大阶段，各阶段的学习任务不同，教师设计学习支架的目标也不同。

（1）导入阶段，教师设计学习支架的目的是还原文言文语境，唤醒学生的参与热情；

（2）初探阶段，教师设计学习支架的目的是辅助学生阅读文言文文本，读懂文本并通晓文本大意；

（3）深研阶段，教师设计学习支架的目的是引导学生深度探究文本细节，分析文本人物形象，体悟人物在读书期间所表现出的精神品质；

（4）拓展阶段，教师设计学习支架的目的在于引导学生运用自己在单篇文本阅读中所得到的方法和经验，展开多文本对比阅读，建立多位古人故事之间的联系，初步构建“中华勤学传统”认知图谱；

（5）表达阶段，教师设计学习支架的目的在于引导学生整理内化课堂学习成果，以古人读书研讨经验发言人的身份撰写发言提纲，并能向同伴说明自己的读书所得。

“读书明智”三大学习任务呈现的时间不同，侧重的内容各不相同，对应的阶段目标也不同。教学时教师可在“走进车胤的暗夜书房”任务推进中兼顾导入、初探和深研三大阶段目标，在“探秘磨针溪的神秘工坊”任务推进中带领学生在回顾所得的基础上进行深化，引入拓展阶段目标，或进一步强调目标支架设计的文学性，增加课堂的文化深度。

（三）立足阶段目标，设计多元文化支架

阶段目标的差异化决定了教学文化支架呈现方式的多元化。在小学语文文言文大单元教学活动推进期间，教师应当充分考虑阶段目标、学习内容和学生特点，为学生设计多元化的文化支架。

1. 时空对话：构建语境还原支架

还原语境意在深度引读。在文言文阅读活动推进之前，教师可采用合适的方法策略来推动学生与作者的跨时空对话，构建语境还原支架。比如，在“走进车胤的暗夜书房”主题任务推进期间，教师利用文本插图设计了情境观察与模拟体验活动。在让学生们以考古队成员的身份穿越东晋走进车胤家中后，教师让学生观察并发现车胤书房中的“反常”现象，思考为何在如此昏暗的条件下，车胤要如何读书，并利用道具玻璃瓶、小灯泡等辅助工具还原“囊萤夜读”的场景。同时要求学生还原的场景要尊重文本，以此带动学生对文本信息的自主阅读。

2. 密码破译：形成方法习得支架

文言文对小学生来说是有一定的阅读难度的。因此教师需要为学生搭建适宜的方法习得支架，以帮助他们破译文言文密码。学生的认知能力发展呈现不平衡性特征，基于不同学生的个性化特点，可设计不同层次的赋能支持支架。如，在“读书明智”单元学习期间，教师为学生提供了“三阶赋能”支架：

（1）文言文词句能量包。

文言文词句能量包为词句解读类方法提供支架，其中包含古今异义词对比表、虚词“之”字用法等，意在辅助学生攻克词汇问题，梳理文本信息。如在学生不理解“过是溪”中“是”字的含义时，可查阅古今异义词对比表，若查不到，则可借助陌生字词语境推力器，联系前文提到的“磨针溪”，这里再次提到“是溪”的“是”，可能是代词“这”的意思。

（2）文言文能力进阶工具包。

文言能力进阶工具包为文言文深读方法提供支架，它意在帮助学生深度体悟文本内容，对比梳理文本脉络。各类支架示例呈现如下：

细节体悟类文本支架示例：动词标注体悟卡，要求学生在读时利用不同颜色的笔标注其中动词，并说说透过该动词能体会作者或主人公的何种情感？

对比梳理类文化支架示例：《囊萤夜读》《铁杵成针》文本故事对比表，引导学生从困境、解决方法、精神品质等角度入手，分析两文的异同，完成双篇联读，初步构建中华勤学精神图谱。

（3）文言文精神创意表达辅助包。

精神创意表达辅助包，意在引导学生以多种形式呈现自己对文言精神的感悟，辅助学生进行创意化语言实践。如给《铁杵成针》配一幅四宫格漫画，重点关注磨、笑、感等动词，用“虽……然……”句式比较两篇人物，完成文言化的创意表达等。

3. 情境浸润：搭建双篇联读支架

大单元的教学呈现意在打破单篇阅读、碎片化阅读困境，故在教学中，“双篇”联读支架的搭建是必不可少的。双篇联读要引导学生关注文本支架的内在关联，从中抽象概括中华民族精神价值观念，而不是让学生对文本信息进行简单的差异对比。因此教师要在提供对比梳理表等工具类支架的同时，搭建好情境浸润支架，以确保对比分析活动能达到文化高度。

比如，在带领学生对比《囊萤夜读》《铁杵成针》两篇文本，凝练中华民族勤学精神期间，教师构建了如下文化浸润情境：

当车胤穿越到李白所在的磨针溪时，和李白同时遇到老婆婆，他会赞同老婆婆的观点吗？他和李白之间又会有怎样的对话呢？

通过构建大穿越情境下的“小穿越”，给予李白、车胤、老婆婆三者之间相互对话的关系，教师成功带动了学生对双文本中两位主人公学习感悟的对比，体悟二者勤学感悟的细微差异。

4. 古今联动：设计学以致用支架

有效的文化传承是让传统文化在现代社会中迸发出全新的生机与活力。在小学语文文言文大单元教学期间，教师可搭建适宜的支架来连通古今，促进文言文阅读感悟的现代化应用。比如，在单元教学期间，教师设计了“参加古人的读书研讨会”主题活动，并设计了“给古人的回信”大任务，要求学生思辨古代读书智慧和现代生活实际、现代学习方法，在古今交流中进一步探究读书之道，思考古代勤学方法在当代是否仍有实践价值，二者该如何有机结合，并结合思辨成果制定《班级读书公约》。

（四）跟进学习评价，落实多元文化支架

只有让学习评价贯穿教学始终，文化支架才能不虚设。在设计基于文化支架的小学语文文言文单元教学任务时，教师需要在搭建文化支架的同时，深度讨论文化支架的落地问题，就文化支架使用效果给出具体性、科学化的评估方案，利用学习评价助力小学生文言文核心素养的发展与形成。

1. 评价方式：过程为主，兼顾结果

在教学期间，教师需坚持过程为主、兼顾结果的评价原则，持续关注学生在完成任务过程中的表现和进步，催动学生的观察与反思，为学生的持续性发展与进步提供现实支持。比如在单元教学期间，教师设计过程性评价量表，引导学生从“文言文诵读流畅度”“文言文解读精准度”“文化观点创新度”“课堂合作参与度”等维度进行自我评价和相互评价。设计终结性评价方案“文言文能力闯关卡”引导学生挑战文言词语基础训练关、文言成果应用关和文化见解交流关，完成对应的测试任务，以获得相应的分数。

2. 评价主体：学生为主，多元立体

在文言文单元学习评价活动推进期间，教师需尊重学生的评价主体地位，创造条件让学生进行自我评价、相互评价。这其中既包括提供自我评价表，呈现评价量规，让学生的自我评估有据可依；也包括提供评估数据、评价工具，利用教育信息技术辅助学生进行自我评估。

总之，搭建文化支架是教师充分发掘并利用文言文的文化传承价值的有效方法。而文化支架的有效搭建与利用应当符合教学评一致性原则，呈现出强烈的以文化人倾向。阅

参考文献

[1] 全美善，朱葱兰．基于学科核心素养的小学语文项目式学习设计与实施 [J]. 吉林教育，2025(21):30-33.

[2] 郑子怡．小学语文阅读教学学习任务单设计与实施的行动研究 [D]. 漳州：闽南师范大学，2024.

[3] 章秀平．小古文学习支架设计的实践探索 [J]. 语文建设，2021(18):40-43.

课题项目：本文系 2025 年度辽宁省教育规划课题项目“学教评深度融合的小学语文单元教学实践研究”（课题编号：JG25CB088）阶段性成果。

（作者单位：辽宁省丹东市振兴区教师进修学校）

核心素养导向下小学语文整本书阅读教学策略研究

◎韩　芳

【摘要】核心素养导向的小学语文整本书阅读教学是以提高学生语言能力、文化素养和阅读思维能力为目标，促使语文教育由单纯的知识传授转变为综合素养的培育。本文以小学阶段整本书阅读实践为依托，从实施原则、教学策略、保障措施三个方面展开系统的分析，坚持素养立意、学生主体、过程推进的原则，采用科学选书、任务单导向、分阶段教学、情境创设、交流分享等方式，使学生读、思、表达能力得到全面提高，并且提出加强教师设计能力、创建班级阅读共同体、丰富校内阅读资源的保障措施，给小学语文整本书阅读教学提供实践途径和理论参照。

【关键词】核心素养　小学语文　整本书阅读　教学策略

在新的课程改革背景之下，小学语文教育不仅重视学生基本知识的获取，也重视学生语言运用能力、阅读理解能力和核心素养的培育。整本书阅读是语文教学的有机组成部分，它能促使学生构建起完整的阅读感受和系统化的知识体系，但是它在实际的教学过程中存在着选书不恰当、阅读活动零散化以及学生参与度低下的状况。本文以核心素养为导向，对整本书阅读教学的实施原则和策略进行分析，并提出相应的保障措施，以期给教师提供可以操作的教学路径，促进学生综合素养的提高以及自主、深度阅读能力的发展，进而提高小学语文教学质量。

一、小学语文整本书阅读教学目标设计

（一）语言能力目标

在小学语文整本书阅读教学中，语言能力的培养属于核心素养的重要组成部分，其目的不只是词汇的积累、句式的理解以及语法的学习，更重要的是培养学生对文本整体结构以及语言风格的感知能力。整本书阅读因其文本完整性、内容丰富性，让学生在连贯的语境中自然习得词汇和句式，提高语言理解和表达能力，为以后的学科学习和终身语言使用打下良好的基础。

（二）思维能力目标

整本书阅读不但是语言学习的过程，更是思维能力培养的重要方式。它以完整的文本为载体，使学生在对文本进行分析、理解、评价的过程中拓展逻辑思维、批判性思维和创造性思维。教师可以引导学生抓住文章主题、情节发展、人物关系，用问题探究、归纳总结、推理判断等方式训练分析能力；用文本间联系、情境模拟来培养类比思维、概括能力，使学生可以从具体的故事情节中提取出普遍的规律或者道理。思维能力的目标就是培养学生质疑文本合理性、发表自己意见的能力，在合作学习中用多角度讨论来培养思维的开放性、批判性。通过整本书阅读，学生可在完整的文本脉络中进行分析、判断、推理与创新思考，思维能力得以在真实的语境当中得到磨砺并加以内化，进而塑造起系统的认知结构[1]。

（三）情感态度与价值观目标

小学语文整本书阅读教学以核心素养为导向，在培养学生正确的人生观、价值观、审美观方面，通过阅读引导学生树立正确的价值观、人生观和审美观。学生在阅读中体会人物的遭遇、情节的发展、情感的流露，从而产生同理心、责任感、合作精神、正义感，形成积极向上的情感态度。同时教师也要在阅读活动中创设情境，使学生在情境感知、角色扮演、讨论交流的过程中体会中华优秀穿透文化和社会道德观念，从而产生对中华优秀文化的认同感、尊重感。情感态度与价值观目标重视学生在阅读时体会美、欣赏美、创造美，把阅读当作知识获得的过程，也当作情感熏陶和价值引领的重要途径。

二、核心素养导向下小学语文整本书阅读教学策略

在核心素养的引领之下，小学语文整本书阅读教学策略要形成一个由浅入深、层层递进的链条。首先，科学选书给阅读赋予基本资源，保证书目适合学生的年龄、爱好以及核心素养目标；其次，阅读任务单把选书内容变成具体可行的学习任务，确定阅读重点和思维目标，引导学生有目的地阅读；最后，分阶段教学活动以导入、精读、讨论、延伸创作等方式，使学生在理解、分析、表达方面的能力逐步提升。问题情境创设在实践中提出思考挑战，促使学生进行批判性理解、跨学科联系、价值判断，使整个阅读过程形成闭环，达到核心素养全面培养的目的。

（一）围绕核心素养目标科学选择整本书阅读书目

小学语文整本书阅读实践开始之前首先要进行科学选书。教师在五年级《草房子》的教学中组织班级阅读委员会决定书目，既考虑了作品的文学性、情节完整性，也兼顾了学生的阅读兴趣和核心素养目标。教师以语言能力、文化意识、思维品质、学习能力为选书标准来制定书目评价表，分为低、中、高三个等级，主题深度根据文本所包含的情感、价值观和社会背景来评定，延伸性考察是否可以开展跨学科探究或者创作延展。结合学生的近期阅读兴趣、认知水平以及对乡土题材的作品接受度高，教师选择《草房子》为主读书目，搭配《城南旧事》作为拓展阅读，安排科学类的图书如《神奇校车系列》来实现文学审美与认知拓展的平衡。为了使全班学生都能受益，教师在班级内做阅读前测，通过阅读问卷了解学生的兴趣点和已有的知识储备，最终确定每学期推荐书目 10—12 本，涵盖文学、科普、历史、艺术等各方面的作品，将书目分配到不同的阅读小组中，使每个学生既能阅读核心书目，又能根据自己的兴趣爱好去选择拓展书籍，从而达到语言积累、文化理解、思维能力发展的目的。整个选书过程从书目规划、评价、学生兴趣调查到最后确定，形成了一个闭环的操作过程，使整本书阅读能够准确地对接到核心素养的具体目标上，为后面制订阅读任务单和分阶段教学提供实践基础[2]。

（二）依托阅读任务单明确整本书阅读方向

任务单是整本书阅读实施的主要工具，以五年级《草房子》阅读教学为例，教师根据桑桑在全书中的成长轨迹设计连续性任务单，将阅读过程分成“初识桑桑—理解桑桑—评价桑桑—对照自我”四个阶段，每周任务单要求学生结合前后章节，不断记录桑桑在家庭、同伴交往、集体生活和责任担当方面表现的变化，主要比较桑桑由顽皮任性到逐渐懂得体谅、责任和珍惜的过程。任务单设置“前后对比”栏目，即桑桑前期面对错误时的态度和后期有什么不同，桑桑对纸月、杜小康、细马等人物的理解发生了怎样的变化，从整本书的角度来引导学生分析人物性格的发展。教师还可以布置“成长节点梳理”的任务，要求学生将推动桑桑变化的事件标出来，概括事件前后心理、行为、价值取向的变化，再用图的形式画出桑桑成长轨迹图，从而形成对整本书人物发展的基本认识。在课堂上，老师引导学生就桑桑为什么会这样发展、哪些事情最能体现出他的成长等问题展开小组讨论、阶段汇报，深度体会全书主题。对于阅读基础较差的学生，可用提示语补充、人物变化对照表提供等方式来培养学生的整本书阅读视角；对阅读能力较强或比较深刻的学生来说，可引导他们从成长环境、同伴影响、情感体验等角度去分析人物变化的原因。教师按照学生完成任务单质量、成长轨迹图质量、阶段表达质量三个方面的指标，对学生的任务要求进行动态调整，使学生不断比较、整体梳理、深入思考，在这样有层次地呈现过程中真正理解《草房子》的核心内容和人物成长的价值所在。

（三）分阶段设计整本书阅读教学活动

在以核心素养为导向的小学语文整本书阅读教学中，分阶段开展阅读教学活动，有利于学生语言能力、思维能力以及情感态度的全面发展。以人教版《城南旧事》为例，教师把整本书阅读活动分为预读、精读和拓展三个阶段。预读阶段，教师通过讲述故事背景、出示相关图片或者播放微课视频的方式，使学生对民国时期北京城南的生活环境有一个大致的了解，同时引起学生对人物、情节的关注，然后提出问题让学生思考，例如“英子为什么总是喜欢观察身边的人和事”。

通过讨论、预测等方式来培养学生的整体文本感知能力以及阅读期待感。精读阶段，教师可引导学生分析人物的性格和行为动机，注意事件的发展脉络和情感的转变，用思维导图或者人物关系图梳理出故事的线索，让学生写读书笔记、摘抄精彩段落，并发表自己的阅读感受，以提高文本理解和逻辑推理能力以及批判性思维；拓展阶段，教师可设计与文本有关的延伸活动，比如角色扮演、场景再现、写信、续写故事等，在实践中体会人物的情感和生活的情境，加深对文化背景和价值观的认识，通过小组交流或者班级展示来实现情感的交流和价值的认同。通过分阶段设计整本书阅读教学活动，学生可以

在循序渐进的阅读过程中形成完整的文本理解框架，实现语言知识掌握、思维能力发展、情感态度培养的有机统一，给教师提供系统的教学组织、多元化的评价依据，使整本书阅读教学更具操作性、实效性[3]。

（四）创设问题情境深化阅读理解

在以核心素养为导向的小学语文整本书阅读教学中，创设问题情境是加深学生对文本的理解、激发学生的思维能力、培养学生的情感态度的重要途径。以《鲁滨逊漂流记》为例，教师要立足整本书的内容来组织阅读，以“鲁滨逊为什么能在荒岛上生存下来并不断改变自己”为贯穿全书的阅读主题。预读阶段，教师用荒岛、生存工具、航海漂流等素材创设阅读情境，把学生带入“突然遭遇灾难、远离社会、独自求生”的情境中，提出“如果我流落荒岛，首先要解决什么问题”“鲁滨逊最可贵的品质是什么”等问题，让学生带着代入感和探究意识开始整本书的阅读。精读阶段，教师再提出递进式的问题链，比如鲁滨逊在荒岛上先后遇到过哪些困难；他解决食物、住所、安全、精神孤独问题的方法有什么不同，这些做法体现了他怎样的思维方式和行动能力；从出海冒险到荒岛求生再到最后获救，鲁滨逊的性格又发生了怎样的变化等，使学生在整本书范围内对事件的发展进行梳理，在把握人物特点的基础上总结出人物的成长轨迹。教师还可组织学生就“假如我是鲁滨逊，面对孤独和危险会选择怎样的方式”“鲁滨逊的成功仅仅依靠勇敢吗”等话题进行小组讨论，绘制荒岛生存过程图、整理人物品质变化表、模拟求生方案说明等具体活动，把抽象的问题变成具体的任务，使学生在比较、分析、表达的过程中加深对作品主题的认识。拓展阶段，教师可引导学生联系现实生活思考，在学习和生活中遇到困难的时候，可以从鲁滨逊身上得到哪些启示，从而让学生从阅读理解走向价值认同[4]。

（五）丰富校内阅读资源供给

在以核心素养为导向的小学语文整本书阅读教学中，丰富校内阅读资源的供给是保证学生持续阅读兴趣、提高学生综合素养的前提。以人教版《童年》为例，在组织整本书阅读时，教师应该充分发挥校内图书馆、班级图书角以及数字阅读平台的作用，建立起多层次、多样化的阅读资源体系。首先，图书馆应该提供完整的书籍版本、相关作者的作品、与文本主题有关的拓展读物，使学生在阅读主书的时候可以了解时代背景、人物经历、文化内涵等各个方面，从而形成整体性的认识。其次，在班级图书角或者阅读角放置适合各个年级段、不同阅读水平的书籍，并且配备相应的阅读指导手册、故事导读或者思维导图模板，让学生自行选择阅读的内容，并做好记录和分享工作，从而提升自主性和探究性。最后，利用校内数字资源平台给学生提供音频、视频或者电子书等不同形式的信息，让学生以多种形式接触文本，从而加强对文本的理解和情感体验。以《童年》为例，教师可联系《童年》中主人公的成长历程来设计阅读任务，比如通过人物成长历程的比较、情节情感的分析或者主题的讨论，使学生利用校内资源进行自主查找、补充和延伸阅读，培养学生的信息筛选能力以及知识迁移的能力。这样便使整本书阅读不再是单一文本的阅读，更成为一个资源互补、活动多样、体验丰富的阅读生态，使学生在自主阅读、合作探究、教师引导的多维互动中全面提高语言能力、思维能力，丰富情感体验，实现核心素养在小学语文整本书阅读教学中的有效落实[5]。

结语

核心素养导向的语文整本书阅读教学重视学生的主体性以及阅读实践的整体性，用科学选书、任务单引领、分阶段教学、问题情境创设等方式，提高学生语言表达与思维能力的同时，也培养了学生自主阅读、深入理解的习惯。教师设计能力、班级阅读共同体、校内资源充实供给等都是保证整本书阅读教学顺利进行的重要条件。经过实践证明，系统开展整本书阅读教学，有利于学生形成持久的阅读兴趣、全面的语文综合素养和终身学习的意识，给小学语文教育改革提供可借鉴的经验和方法。阅

参考文献

[1] 陈佩佩 . 核心素养导向下小学语文整本书阅读教学优化策略研究 [J]. 中华活页文选 (教师版), 2025(3):19-21.

[2] 樊英 . 学科核心素养导向下小学语文整本书阅读教学策略 [J]. 教育界 , 2025(11):71-73.

[3] 杨玉红 . 指向核心素养的小学语文整本书阅读教学策略 [J]. 启迪与智慧 (下), 2025(8):0123-0125.

[4] 吕秋霞 . 核心素养导向下小学语文整本书阅读教学策略探究 [J]. 孩子 , 2025(18):47-49.

[5] 周颖 . 基于核心素养的小学语文整本书阅读教学研究 [J]. 黑龙江教育 (教育与教学), 2025(S1):5-6.

（作者单位：湖北省宜昌市西陵区绿萝路小学）

基于新课标的小学语文阅读教学策略研究

◎罗军娣

【摘要】新课程理念强调以生为本、素养为重，要求小学语文阅读教学要以提升学生阅读素养作为落脚点。本文对当前小学语文阅读教学存在问题进行了论述，探讨了新课标下小学语文阅读教学的核心遵循和实践价值，从情境驱动、文本解读、支架搭建、合作探究及实践延伸五个方面提出了小学语文阅读教学策略，希望对提升学生阅读素养带来一定借鉴。

【关键词】新课程　小学语文　课堂阅读　教学策略

阅读是语文学习的“源头活水”，更是学生认识世界、滋养心灵的重要途径。义务教育语文新课标遵循“以生为本、素养为重”理念，而传统小学语文阅读教学以“教师讲、学生记忆”为主要模式，违背了培养全面发展学生的宗旨。高年级的学生，语文抽象思维开始形成，他们更期待有趣的阅读体验、自由的表达空间和真实的实践机会，需要教师突破传统阅读教学思维，重新审视阅读教学的本质。本文基于小学高段课堂阅读教学现状，探索小学语文阅读实践路径，希望让阅读课堂“活”起来和“动”起来，促进学生在阅读中成长，形成一定的语文核心素养。

一、新课程理念下小学语文课堂阅读教学的核心遵循

（一）立足学生主体性：构建以学习者为中心的阅读课堂

在课程改革背景下，学生已经不再是被动接受知识的“容器”，而是变成了课堂的主人、阅读的主角[1]。阅读教学应立足学生主体性，让老师角色由“台前”走到“幕后”，将阅读的话语权、思考权和探索权重新还给学生。比如在《圆明园的毁灭》课文讲解中，教师不需再替学生逐段分析内容，可以让他们带着“圆明园原先的景象如何？你感受到了怎样的情感”等问题自主阅读，用自己擅长的方式标记重点。在问题引导下，学生们采用不同颜色区分“圆明园的辉煌”与“毁灭的惨状”，还有的详细绘制了圆明园布局图，还原了真实的圆明园。在分享环节，学生们根据阅读中对圆明园的了解，有的说“圆明园不但建筑宏伟，而且收藏了宝贵的历史文物”，还有的说“读到英法联军肆意毁坏文物时，我感觉无比愤怒和痛心，仿佛自己就置身于那片被烧杀抢掠的废墟之中”。这样的课堂，树立了学生主体地位，调动了阅读积极性，培养了学生主动思考和探索能力。

（二）聚焦素养导向：锚定语文核心素养的培育目标

在新课程理念下，阅读教学不应只关注学生是否读懂了课文、是否背过了主要段落，而应将培育学生核心素养作为核心目标。比如在教学《慈母情深》时，教师不仅要引导学生理解母亲在艰苦环境中支持“我”买课外书的故事，更要强调通过课文阅读提升自己的素养。在语言建构维度，可以尝试让学生模仿“母亲掏衣兜，掏出一卷揉得皱皱的毛票，用龟裂的手指数着”这段话对自己的亲人进行动作描写。同时，在思维发展维度，可以组织讨论“母亲那么辛苦，为什么还愿意给‘我’钱买闲书”这句话，让学生体会母爱的伟大；在审美鉴赏方面，我们可以让学生精读朴实文字背后蕴含的情感美，感受“平凡中的伟大”；在文化传承方面，我们可以让学生结合生活实际，分享自己与家人温馨的时刻，传承中华民族重视亲情的文化。聚焦核心素养的阅读教学，使阅读不再是孤立性的文本背诵，而是成为培育语文核心素养的重要载体，促进了学生综合能力的提升。

二、新课标下优化小学语文阅读教学的实践价值

（一）赋能学生发展：助力语文核心素养的全面提升

传统阅读课上，学生常存在“读得懂但用不出”的怪现象，从新课标的角度出发优化阅读教学，对学生发展的赋能是看得见摸得着的。比如在教学完《四季之美》课文后，教师可以设计“我是四季推荐官”的语文实践活动，学生们结合文本中的“春天最美是黎明”“夏天最美是傍晚”“秋天最美是黄昏”“冬天最美是早晨”等描写，用自己的语言向大家推荐四季中最打动自己的情境。这个过程对学生语文素养的提升帮助很大，他们需要回顾课文中优美的语句，如“东方一点儿一点儿泛着鱼肚色的天空，染上微微的红晕，飘着红紫红紫的彩云”，将其转化为自己的语言，培养了语言建构与运用能力。此外，在描述四季美景时，学生还能感受到自然与文字融合之美，审美鉴赏能力得以发展。优化后的小学语文阅读教学，为学生搭建起了学习的“阶梯”，让他们在阅读中一步步成长。

（二）推动教师成长：促进教学理念与实践的转型

阅读是语文教学的基石，在新课程理念的引领下，阅读教学不应局限于传统的知识传授，教师们唯有创新，才能适应时代对教育的要求，最终实现专业成长。比如在教学《“精彩极了”和“糟糕透了”》这篇课文前，教师们除了关注“父母两种评价的区别”这一传统解读外，还要主动学习“多元文本解读”相关理论，思索课堂上如何让学生从各个角度理解课文内涵：有的学生关注“父母评价背后的爱”，有的关注“‘我’在两种评价中的成长”，还有的思考“如何正确看待他人的评价”。通过教学思维的转变，教育理念可以从“教教材”转变为“用教材教”，教学模式也可以从“单向灌输”转变为“互动引导”。与此同时，教师在进行情境设计、搭建教学支架过程中，还会主动进行教学反思，成长为研究型和创新型教师。

三、新课标下小学语文阅读教学的实施路径

（一）情境驱动：创设鲜活阅读场景，唤醒学生阅读期待

教育家苏霍姆林斯基曾说：“让学生体验到一种自己在亲身参与掌握知识的情感，乃是唤起少年特有的对知识的兴趣的重要条件。”[2] 鲜活的阅读情境能够像“磁石”一样吸引学生，唤醒他们的阅读期待。在阅读教学中，教师可挖掘教材中隐含的情境，通过智慧黑板、角色扮演以及实物展示等方式，帮助学生“走进”文本。比如在教学《鸟的天堂》时，教师可先播放一段“鸟的天堂”实景短片：清晨的河面波光粼粼，大榕树的枝叶像一把巨大的绿伞，覆盖在水面上……。短片播放完成后，提问“看完这个短片后，同学们觉得‘鸟的天堂’怎么样？想不想知道巴金先生是如何描述这个神奇的地方的？”这个时候，学生早已沉浸在短片景象中，阅读的积极性被调动起来。在学生精读过程中，教师可将提前准备好的榕树树叶、小鸟模型等拿出来，引导学生结合课文进行观察和描述，如在读到“那翠绿的颜色，明亮地照耀着我们的眼睛，似乎每一片绿叶上都有一个新的生命在颤动”时，学生仔细观察树叶纹理，感受“生命的颤动”，体会文本描写的生动性。因此，情境驱动的方式，使文本不再是纸上的文字，变成了可感知、可参与的一幕幕场景，激发了学生阅读兴趣。

（二）文本解读：鼓励从多元视角分析文本，尊重学生个性体验

一篇文章就是一个“多面镜”，从不同角度看，都会有不同风景。在新课改背景下，文本解读已经没有“标准答案”，教师要鼓励学生从不同视角分析文本，尊重他们的个性体验，展现出思维的独特性。教师要成为学生阅读的引路人，为他们搭建一个自由表达的平台，让他们在阅读中大胆说出自己的想法，提高思维的敏捷性。比如在教学《猎人海力布》时，以往的教学侧重让学生理解海力布舍己救人的精神，但是在多元文本解读下，学生会有不同的发现。有的学生阅读完后会说：“我觉得海力布邻居也尤其重要，他们非常信任海力布，为了纪念他而搬家，向我们展示了人与人之间的信任与感恩。”还有的学生会说：“海力布得到宝石后没有忘恩负义，而是用来帮助乡亲们打猎，可见他的善良。”面对学生不同的解读，教师要以开放包容的态度接纳他们，肯定他们思维的深度，让不同观点相互碰撞，真正做到全面、深入理解文本，提升语文阅读能力。又如在教学《山居秋暝》时，教师除了引导学生从山间秋叶美景的角度进行赏析外，还可以组织学生从诗人的心境、诗歌的韵律节奏、诗歌所蕴含的哲理等多个角度去解读，让学生感受到阅读是一件充满乐趣和创意的事情。因此，鼓励学生多视角解读文本，就是对他们个性的尊重，也是学生语文素养得以提升的重要体现。

（三）支架搭建：精准提供导学支持，渗透阅读方法指导

五年级学生虽有一定阅读基础，但是遇到有难度文本时，同样会产生畏难心理。教师可以为学生搭建阅读支架，精准提供导学支持，帮助学生高效阅读[3]。支架的形式可以多种多样，如问题链、思维导图链、阅读方法卡片等，做到定期变化，给学生以阅读的新鲜感。例如，在《松鼠》这篇科普文章教学中，有的同学难以条理性地介绍动物特点。教师便可搭建问题链：首先提出第一个问题“课文围绕哪些方面对松鼠进行刻画？”学生阅读并找到答案“外形、生活习性”；紧接着呈现第二个问题“作者用了哪些修辞方法描写松鼠的外形？”学生精读部分段落，找出“玲珑的小面孔、衬上一条帽缨形的美丽尾巴……”等比喻句子；最后提出第三个问题“课文按照怎样的顺序介绍松鼠的生活习性？为什么要这样写？”让学生再次品味课文并梳理出“先写活动、再写住处、最后写食物”的顺序，提升学生对文本逻辑的梳理能力。通过这个问题链，学生便能清晰理解课文结构，掌握科普文的写作特点。同样，在教学《将相和》这篇抽象文言文时，由于篇幅较长，人物关系比较复杂，教师可以搭建“思维导图”，让学生围绕“完璧归赵”“渑池会面”“负荆请罪”进行阅读，每个支架下补充时间、地点、人物、起因、经过和结果，帮助学生理清课文脉络，逐步提升阅读能力。

（四）合作探究：组织深度互动交流，深化思维碰撞

“独学而无友，则孤陋而寡闻”，在阅读中通过合作探究，能从“一个人的思考”变成“一群人的智慧”，提高阅读的效率[4]。教师可根据文本特点和教学目标，设计合适的探究任务，引导学生通过互动交流，解决阅读中遇到的难题，实现共同进步。如在《圆明园的毁灭》教学中，在介绍完课文写作背景及历史渊源后，教师可设计合作探究任务：“以小组的形式进行讨论：课文为什么先写圆明园的辉煌，再写它的毁灭？这样写的好处是什么？”任务驱动下，小组成员快速分工：有的负责标注圆明园辉煌的语句，有的标注描写毁灭的语句，有的负责记录每个人的观点，还有的负责总结。在讨论中，小组成员各抒己见，会从“先写辉煌，再写毁灭，让人感到惋惜和愤怒”“通过对比，能突出圆明园的珍贵、让人记住这段耻辱的历史”等角度进行思考。小组内讨论完成后，小组代表进行发言，将本小组观点呈现给大家，其他小组进行补充或提问。如有的小组会问到“如果圆明园保持辉煌，现在会是什么样子”引发更加深入的思考。因此，在阅读教学中教师组织学生小组交流，可使他们的思维碰撞交流，提升阅读素养。

（五）实践延伸：设计读写结合活动，实现阅读能力迁移

阅读是输入，而写作是输出，开展读写结合活动能将阅读转化为学生自身的能力，实现新课标“以读促写、以写助读”的目标[5]。如在教学《四季之美》这篇课文时，教师可设计“最美是……”的仿写活动。课文在描写四季之美时，是以“秋天最美是黄昏”等句式并通过细节描写来展示四季之美的，教师可让学生按照此句式，将心中“最美时段”写出来，如“校园最美是黄昏”“家乡最美是清晨”，要求学生抓住景物特点进行细致描写，同时表达自己的情感。这样，学生在写作时，不但能巩固课文中的语言范式，而且能将以前阅读积累的技巧发挥出来，实现阅读能力的提升。同样在教学《记金华的双龙洞》时，教师可让学生根据课文“抓景物形、色、声”的描写方法，以《游家乡湿地公园》为题目写一篇小作文，要求融入自己对家乡湿地公园的喜爱与赞美之情，进一步强化学生对阅读中所学描写技巧的运用，使阅读能力再次有效提升。

结语

综上所述，在新课程理念下，小学语文课堂阅读教学只有不断创新模式，设计出符合小学生学段特点的阅读方法，才能促进学生阅读素养的提升。传统的阅读教学强调死记硬背，学生难以将所学阅读内容进行有效输出，阅读素养较弱。下一步，结合新课改的要求，教师要突出学生阅读主体地位，通过构建集情境、探究和翻转为一体的阅读课堂，让学生成为阅读的主人，不断提升阅读兴趣和能力。阅

参考文献

[1] 康宁 . 新课程理念下小学语文阅读教学策略的研究——以潘家小学为例 [J]. 文学少年 ,2021(33):30.

[2] 胡晓慧 . 新课程基本理念下小学语文阅读教学策略探讨——以部编版二上《坐井观天》为例 [J]. 教育进展 ,2024(7):73-74.

[3] 曾燕虹 . 小学语文阅读教学与学生阅读能力培养策略 [J]. 教育教学论坛 ,2018(26):2.

[4] 韩美丽 . 合作学习在小学语文阅读教学中的实践 [J]. 考试周刊 ,2018(3):1-2.

[5] 张碧霞 . 读中学写 以写促读——谈小学语文阅读教学中“读写结合”指导策略 [J]. 读与写（教育教学刊）, 2018(2):67-68.

（作者单位：甘肃省天水市秦州区平南镇中心小学）

跨学科融合视域下小学语文主题阅读活动设计研究

◎程　杨

【摘要】跨学科融合为小学语文主题阅读活动提供了新视角。针对当前活动中学科孤立、形式拼接、方法缺失等现实问题，本研究以“种子”主题为例，构建“阅读前—阅读中—阅读后”的分层设计框架：阅读前以跨学科情境和任务规划激活整合思维；阅读中通过多学科任务与综合实践锻炼复合阅读能力；阅读后借助表现性评价与档案袋反思等方式检验融合成效。该框架旨在为一线教师提供可操作的活动设计路径，促进学生在主题阅读中实现语言运用与跨学科思维的协同发展。

【关键词】跨学科融合　小学语文　主题阅读　活动设计　分层实施

跨学科融合已成为基础教育课程改革的重要方向。《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确指出：“跨学科学习”任务群旨在“引导学生在语文实践活动中，联结课堂内外、学校内外，拓宽语文学习和运用领域”[1]。然而，当前小学语文主题阅读活动设计中，学科内容彼此孤立、跨学科尝试停留在形式拼接、教师缺乏可操作方法等问题依然突出，怎样在跨学科融合视域下系统设计主题阅读活动成为亟待解决的实践课题，本文从内在契合之处出发，审视现实问题，进而提出分层设计与实施策略来为一线教学提供参考。

一、跨学科融合与小学语文主题阅读的内在契合

跨学科融合并非简单地将不同学科知识拼凑在一起，而是以某一核心议题为锚点，引导学生调用多学科视角与方法，解决真实问题、深化整体认知[2]。小学语文主题阅读是以“主题”来统摄多篇文本的，具有开放性与整合性特点，为跨学科融合提供了天然的载体，以“种子”主题为例围绕这一核心意象可同时组织描写植物生长的散文、记录种子传播方式的科普短文、表现农耕生活的古诗词以及观察种子形态的科学图表等。

这种整合让语文阅读不再局限于字词句段的训练，而是让学生在真实且丰富的主题情境中自然地运用科学、艺术、数学等多学科知识去理解文本。比如阅读《一粒种子的旅行》时学生既需要运用语文能力提取信息，也需要借助科学知识理解不同传播方式的原理，还可以通过绘制路线图来呈现空间关系，由此语言运用与综合思维相互促进，语文阅读的育人价值得到实质性拓展。正是因为主题阅读活动具备“主题统摄、多文本联结”的结构特征，它才成为落实跨学科融合理念的适宜土壤，后续的设计与实施正是基于这一内在契合点去展开。

二、跨学科融合视域下主题阅读活动设计的现实审视

（一）主题阅读活动中学科内容彼此孤立，缺乏有机融合

在实际教学中，许多主题阅读活动名义上围绕同一主题，但学科内容各自为政。例如“春天”主题，语文课上会读几篇描写春天的文章，美术课安排画一幅春天的画作，科学课让学生观察植物发芽的情况，各个学科之间彼此缺乏内在关联，导致学生难以形成对主题的整体理解。造成这一现象存在多方面的原因：一方面教材编排本身是以学科为本位，语文教材里的主题单元通常只服务于语言文字训练，很少主动为其他学科留出接口；另一方面教师习惯在自己的学科边界内开展教学，缺乏与其他学科教师协同备课的机制与意识，学生虽然参与了多个学科的相关活动，可是头脑中的知识依然处于割裂状态，无法在主题阅读当中实现跨学科的意义建构。

（二）已有跨学科尝试多停留在形式拼接上，关键环节设计薄弱

部分教师已尝试融合，但往往停留在形式拼接上，例如阅读动物课文后让学生画动物或唱儿歌，这些活动与文本理解缺乏深度联结，成为可有可无的环节。真正的跨学科融合应该让其他学科的思维和方法服务于阅读目标，而不是简单叠加[3]。更为突出的问题是关键环节的设计相对薄弱。在目标设定方面，很多活动仅有语文维度的目标，跨学科的目标模糊不清甚至是缺失的；在任务链设计方面，多学科任务之间缺乏递进的逻辑，学生经常不明白为什么要去做这个数学统计或者那个科学记录；在评价环节，依旧只关注语文知识的掌握情况，忽略了对跨学科思维以及信息整合能力的反馈。这些薄弱环节使得跨学科尝试呈现出“看起来热闹，实际上无效”的状况。

（三）教师在设计融合性主题阅读活动时缺少可操作的方法与抓手

教师普遍反映“不知道怎么设计”，具体而言，是缺少三个抓手：一是缺少主题选择与提炼的工具，不知道怎样确定既能承载多学科又不脱离语文核心的主题；二是缺少活动流程的设计模板，不清楚“阅读前、中、后”分别融入哪些跨学科元素；三是缺少评价量规参考，难以判断学生的跨学科阅读表现。学校教研支持不足、优质案例匮乏等因素加剧了教师的畏难情绪，迫切需要清晰、可操作的设计框架来回应这些真实存在的困惑。

三、跨学科融合视域下主题阅读活动的分层设计与实施

（一）阅读前：融通多学科资源，激活主题阅读期待

1. 以跨学科情境导入，唤醒阅读兴趣

以“种子”主题为例进行具体设计。本活动面向小学三年级学生，核心阅读文本包括部编版三年级下册教材中的《燕子》、《昆虫备忘录》（节选）以及课外科普绘本《一粒种子的旅行》。活动开始的时候，教师没有直接出示课文，而是播放一段时长30秒的微视频，微视频以慢镜头展示一颗绿豆在水中膨胀、破皮、伸出白芽的过程，并且配上轻柔的自然音效。视频结束后教师在黑板上张贴了三张图片，分别是蒲公英的绒毛、苍耳的倒钩刺、熟透的豌豆荚。随后提问：“这些图片有什么共同秘密？它们都在做同一件重要的事，猜猜是什么？”学生很快发现都与“种子传播”有关。这一导入融合了科学（植物生长与传播知识）、美术（图片观察）与语文（猜测与表达），将学生自然带入“种子”主题情境，同时激发对文本的好奇心。

教师顺势引出《一粒种子的旅行》和教材中相关篇目，并且告知学生要帮种子完成一次奇妙的阅读旅行。为了增强学生的代入感，教师可以佩戴一顶种子探险家的小帽子，或者播放一段轻快的背景音乐，让学生在轻松的氛围中进入阅读准备状态。有经验的教师还会在教室角落布置种子角，摆放真实的种子标本和放大镜供学生课间自由观察。

2. 以主题任务规划为引领，激活整合思维

在正式阅读前，每位学生领取一张“种子阅读旅行地图”。地图分为三站：第一站是“种子出发”，需要记录自己所知道的种子相关知识；第二站是“种子怎么旅行”，要填写从不同文本当中发现的种子传播方式；第三站是“我的种子故事”，要用图文结合的方式创编一个种子旅行故事，而且地图边缘标注了需要调用的学科工具，包含语文方面要摘抄好词句、科学方面要记录传播原理、美术方面要画路线或种子形态、数学方面要统计不同传播方式的种子数量。

教师用5分钟带领学生浏览地图，解释每一站的任务和跨学科要求。学生需要在地图上写下自己已经知道的种子，像西瓜籽、蒲公英等，并画出一种种子的样子，为了降低填写地图的难度，教师可以先示范填写第一站的一两个空格，例如写下“蒲公英的种子有白色绒毛”并用简笔画把它画出来。这一规划环节能让学生在阅读之前就建立起“我不仅要读，还要用科学、美术、数学的眼光去读”的整合意识，从而避免阅读时只关注字词。

（二）阅读中：贯穿融合性实践，深化主题理解与表达

1. 以多学科任务执行为契机，锻炼复合阅读能力

进入核心阅读阶段。第一课时里学生要自主阅读《一粒种子的旅行》选段以及教材中《昆虫备忘录》里关于蜜蜂传粉的部分，阅读之前教师提出复合任务，任务内容是“请找出三种种子传播方式，用横线画出科学原理，用波浪线画出你觉得写得生动的词语，然后以小组为单位，把三种传播方式按照‘风力’‘动物’‘弹射’分类，并统计你们小组找到的每种方式的种子例子有几个”。

学生在阅读时不仅要提取信息，还要区分科学事实与文学表达[4]，并在小组中完成简单的数据统计。例如，有学生读到“蒲公英的种子像一把小伞，乘着风飞向远方”时，既画出了“小伞”这个生动比喻，也标注了“风力传播”的科学原理。教师在巡视过程中进行引导，会问“你为什么把苍耳归为‘动物传播’。课文里用了哪些词让你这么判断？”这种任务驱动让阅读能力不再只是孤立的字词训练，而是与分类、统计、推理等跨学科思维紧密结合。

为了照顾不同阅读水平的学生，教师可以提供一份“阅读小贴士”，上面列出关键问题，例如“哪种传播方式最有趣？为什么？”学生可以带着小贴士反复回读文本，逐步完成复合任务。小组讨论的时候，鼓励学生用“我

发现……因为……”的句式表达，这样既能锻炼逻辑思维又能提升口语表达能力。

2. 以跨领域综合实践为基础，积累融合阅读经验

第二、三课时，学生开展综合实践活动。首先每个小组领取三种真实种子即绿豆、苍耳、蒲公英绒球和放大镜、镊子等工具，学生观察种子形态后用文字描述外观属于语文范畴，用简图记录结构这是美术方面的操作，用尺子测量大小并记录数据是数学内容，还要推测其传播方式并说明理由，这属于科学探究环节。

接着，小组选择一种传播方式，用身体表演出来：有的小组模仿蒲公英种子随风飘舞，有的模仿苍耳挂在“动物”（一位同学的衣服）上。表演前，小组需要先讨论剧本，用简单的文字记录动作和台词（语文），并设计简单的道具（美术）。表演后，学生回到文本中，对比自己的推测与书中的解释是否一致。

最后每组需要把观察记录、测量数据、表演照片与文本摘抄整理成一张“种子传播方式海报”，海报要求包含标题、三种传播方式的图示、一段语文总结语、一张数学数据统计表，教师会提供彩色卡纸、剪刀、胶水等材料供学生自由排版，这一系列实践能让学生将阅读获取的信息转化为动手操作和身体体验，能让学生在真实活动中加深对文本的理解，积累“用多学科方法读一本书”的经验。

（三）阅读后：聚焦多元证据，检验融合阅读成效

1. 设计跨学科表现性评价，反馈阅读质量

活动结束时，采用表现性评价而非传统试卷[5]。评价任务为：“假如你是一颗种子，请你写一篇旅行日记（语文），画出旅行路线图（美术），并在日记中至少用上一种科学传播原理（科学），最后计算你的旅程大约经过了多少距离或时间（数学，可合理想象）。”教师会提供包含四个维度的评价量规，这四个维度分别是语文（语言通顺、有细节描写）、科学（传播原理正确）、美术（路线图清晰有创意）、数学（数量或时间估算合理），每个维度都分为“优秀”“达标”“待改进”三级，学生完成作品之后先进行自评，接着开展小组互评，最后由教师进行点评。

2. 整合多维作品与反思，促进阅读迁移

学生把整个活动过程里所有材料像“种子阅读旅行地图”、观察记录表、小组海报、旅行日记、路线图等整理成个人“种子阅读档案袋”，教师提前准备好统一的档案袋封面，封面上印有“我的跨学科阅读成长记录”字样以及一颗种子的图案，学生能够在封面上自由进行装饰以体现个人个性。

在最后一节课上，教师引导学生反思三个问题，分别是“在这次阅读中你运用了哪些学科的方法”“哪个学科的方法帮你最深刻地理解了种子”“下次读到关于动物的文章你打算用哪些学科的方法来帮助自己”，然后让学生把自己的回答写在档案袋封面上。为了帮助表达能力较弱的学生完成作答，教师可以提供句式支架“我用到了_____学科的方法，它帮助我_____”。学生完成填写后可以与同学互相分享。

教师会挑选比较优秀的档案袋在班级里进行展示，同时鼓励学生把“多学科阅读”这种方法迁移到下一个主题阅读中去，比如“动物朋友”或者“传统节日”这样的主题。在这期间，教师还可以布置一个拓展任务，比如让学生回家之后和父母一起去寻找身边的种子，像水果核、路边野草种子等，然后用所学方法进行观察和记录并介绍给同学们。经过档案袋整理和反思的过程，学生不但巩固了本次学习所取得的成果，还初步形成了跨学科阅读方面的自觉意识，为后续独立阅读同类主题文本奠定了方法上的基础。

结语

跨学科融合视域下的小学语文主题阅读活动设计，需超越学科拼盘的表层操作。本研究以“种子”主题为贯穿案例，从阅读前的情境激活与任务规划，到阅读中的复合任务与综合实践，再到阅读后的表现性评价与反思迁移，形成了完整的分层实施框架。该框架回应了现实中学科孤立、设计薄弱、方法缺失等具体问题，后续可在更多主题（如“传统节日”“动物朋友”）中验证框架的迁移效果，并开发配套的评价工具与教师指导手册。阅

参考文献

[1] 韩志芳 . 跨学科背景下小学语文阅读教学策略研究 [J]. 考试周刊 ,2026(6):13-16.

[2] 廖妮娜 . 跨学科学习视域下小学语文阅读教学策略研究 [J]. 小学生学习指导 ,2026(4):172-174.

[3] 骆继位 . 学科融合背景下小学语文阅读跨学科教学实践 [J]. 学苑教育 ,2026(4):7-9.

[4] 郭莹 . 基于跨学科学习任务群的小学语文阅读教学探索 [J]. 辽宁教育 ,2025(20):63-65.

[5] 谢景霞 . 基于跨学科学习的小学语文阅读教学策略 [J]. 语文新读写 ,2024(22):64-66.

（作者单位：江苏省常州市新北区龙虎塘第二实验小学）

情感教育视角下小学语文绘本阅读中的“共情”能力培养

◎陈红蕊

【摘要】情感熏陶是义务教育语文课程的重要内容。本文从低学段教材课文情感素材有限的实际出发，结合课程标准与低学段学生的阅读特点，论述了配合课文引入绘本、培育学生共情能力的价值，提出观察绘本图画，培养学生的情感识别能力；展演故事情节，发展学生的情感体验能力；联系生活实际，涵养学生的情感关怀品质的策略，以期为低学段阅读教学中的情感教育提供可行的路径。

【关键词】情感教育　小学语文　低学段　绘本阅读　共情能力

《义务教育语文课程标准（2022年版）》在课程内容部分强调，要重视对学生思想情感的熏陶感染作用；课程总目标也提出，学生应当丰富自己的情感体验和精神世界。课标还要求注重听说读写的整合，促进知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观的整体发展。情感教育是语文课程的重要组成部分，与语言文字的学习相伴而行。共情，指一个人体察并理解他人情感的能力，是学生情感发展中的一项重要内容[1]。小学低学段是学生共情能力的启蒙阶段，绘本图文并茂、情感真挚，与这个阶段学生的阅读特点相合，作为课文阅读的延伸读物走进课堂，为共情能力的培育提供了适宜的素材。本文基于情感教育视角，旨在探索小学语文绘本阅读中的“共情”能力培养路径。

一、当前小学语文低学段阅读教学中情感教育不足的现状分析

（一）教材课文篇幅短小，情感内容总量有限

部编版小学语文低学段教材课文以短文、儿歌、古诗为主。一年级上册的《影子》《比尾巴》，下册的《树和喜鹊》《荷叶圆圆》，二年级的《彩虹》《称赞》等，多则二三百字，少则几十字。短小的篇幅，容纳的人物和情节有限，可供学生体会的情感内容也相应不多。以《树和喜鹊》为例，全文不过百余字，孤单与快乐两种情感各自只占一两句，学生还没来得及细品，课文已经读完。学生读过的动人故事越多，心里能够体察的情感种类就越丰富；反过来，可读的情感故事越少，体察的范围也越小。教材课文在情感素材方面较为有限，学生在阅读中感受情感的空间相对不足。一学期下来，情感上真正受触动的次数屈指可数。

（二）识字和写字是低学段教学重心，情感熏陶分量偏轻

课程标准在第一学段安排了认识常用汉字一千六百个、其中八百个会写的识字写字任务，分量相当重。一节阅读课上，认读生字、辨析字形、指导书写、读通课文，样样都要落实，占用大半时间；剩下的时间用来读课文、做练习，留给情感体会的，常常只有几分钟。教师备课，先要考虑哪些字带学生认、哪些字指导学生写，朗读和讲解也多围绕扫清字词障碍展开[2]。至于品味课文中人物的喜怒哀乐、体会字里行间的情味，无论时间还是精力，都退居其次。课堂上更常听到的，是教师领读生字、讲解笔顺等，较少看到师生围绕一个人物的情感慢慢交流。学生学完一篇课文，认得了生字、读通了句子，对文中人物怀着怎样的情感却体会得不深。

（三）阅读教学多为单篇推进，同一情感少有反复体会的机会

情感教育特别是共情能力的培养，重在引领学生围绕同类情感多次接触、慢慢加深。教材按单元编排，虽然有主题统领，但是课文间的情感要素普遍是较为独立的。课文中的孤单也好、喜悦也好，多只出现一次，分量太轻，留下的印象比较淡。一篇课文学过，考试不再考它的情感，复习也只盯着生字词，那点触动过几天就淡忘了。学生很难有机会将不同文本的类似情感体验关联起来比较，更缺少条件进行表达与交流。

二、小学语文低学段结合绘本阅读培育学生“共情”能力的价值

（一）丰富的情感素材，让学生读到更多打动人心的故事

绘本以图画和文字共同讲述一个故事，情节连贯，情感真挚。一本绘本大多围绕一种情感细细展开，把人物的心理变化呈现得清楚而饱满。课文受体例约束，常常只交代结果，少有铺陈过程；绘本则有篇幅把一种情感的来龙去脉讲清楚，从起因、经过到转变，一页页铺展开来。图文叙事的特点，正好补上了教材课文篇幅短、情感素材少的缺口。课程标准在课程内容上强调精选文质兼美的作品，重视对学生思想情感的熏陶感染。优秀绘本画面精美、文字洗练、情感纯正，与课标的导向一致，很适宜低学段学生阅读。

教师配合课文引入绘本，学生能够读到的动人故事大为增多。比如，学习《树和喜鹊》，课文写树和喜鹊从孤单到快乐的转变，受篇幅所限，只勾勒出一个轮廓：树孤单，喜鹊也孤单；有了邻居，就都快乐起来。补充阅读《我有友情要出租》，学生看到大猩猩独自生活的寂寞、结交朋友的欢喜、朋友离开的失落，对孤单与友情的体会丰富了许多。一篇短课文加一本绘本，同一种情感有了浓淡不同的呈现，共情有了充分的对象。

（二）直观的图画语言，贴合低学段学生的形象思维

低学段学生以形象思维为主，文字理解能力刚刚起步，对直观、具体的事物格外敏感。绘本正是用图画讲故事，人物高兴还是难过，眉眼、嘴角、动作上一目了然；场面是冷清还是热闹，画面的色彩与疏密里也看得分明。图文并重的呈现方式，正合低学段学生看图会意的特长。

阅读纯文字的课文，学生先要认字，继而理解词句，体会情感还在更后一步，中间隔着几道关口。与看绘本不同，图画把人物的喜怒哀乐直接摆在眼前，学生能自然地加以感知。比如《菲菲生气了》里菲菲发火的一页，她瞪圆双眼、张大嘴巴，背景涨成一片火红，孩子一眼看去，那股怒气扑面而来，比文字描述更能打动人。对识字量尚少的低学段学生，图画语言降低了体会情感的门槛，共情的对象也变得可亲可感。低年段是共情萌发的关键期。学生开始逐步留意别人的表情、在意别人的感受，绘本里一张张生动的面孔，为他们练习辨认与体察情感提供了现成的材料，符合此时的心理特点。

（三）真切的阅读体验，带动学生开口表达与同伴分享

课程标准提出，学生应当对感兴趣的人物和事件有自己的感受和想法，乐于与他人交流。绘本故事贴近学生的生活和心理，读起来容易让人动情。心里有了感触，学生就有话想说，想说说自己喜欢谁、替谁难过、盼着故事往后怎样发展。比如阅读《敌人派》，学生既为小男孩对头号死对头的别扭好笑，又为两人渐渐成为朋友高兴，那份心情存在心里。教师就此组织交流，学生你一言我一语，把读到的、想到的讲给同伴听；说的人有真情实感，听的人也听得津津有味。为了把自己的想法说清楚，学生自主回头再阅读绘本，找出相关的内容佐证自己的想法。阅读与表达来回交织，语言运用能力在一次次情感体验与分享中见长。

三、情感教育视角下小学语文低学段绘本阅读中的“共情”能力培养策略

（一）观察绘本图画，培养学生的情感识别能力

观察图画是绘本阅读中感知人物情感的入口。共情始于识别，低学段学生读图在先、识字在后，对画面里的表情、动作、色彩天然敏感，这一长处恰可用于情感的辨认，具体可分三步推进：其一，定点观察，引导学生聚焦人物的神态表情、肢体语言等传递情感的关键部位，分析此刻的喜怒哀乐；其二，连页比对，把同一人物在故事不同阶段的图画并排参看，从神情的前后变化里理出情感的起落；其三，整合呈现，请学生用自己的方式把辨认所得记录下来，使零散的观察汇聚成清晰的情感线索。情感的识别能力是在这样的画面解读中逐渐生长起来的[3]。

例如，部编版小学语文一年级下册课文《夜色》写一个孩子原本胆小怕黑，在爸爸带他散步、看到月光下的夜景后，渐渐不再害怕。围绕这条由害怕到安心的情感主线，教师可补充阅读绘本《吃掉黑暗的怪兽》——故事里小男孩球球总觉得床底下藏着怪兽，怕得睡不着，最后在怪兽的怀抱里安然入睡，画面以表情和明暗把情绪刻画得鲜明可感，与课文的情感走向相互呼应。结合此绘本，可开展一组以“读懂表情”为目标的观察活动。主题活动是制作一册“心情变化图”。教师把《吃掉黑暗的怪兽》里球球在故事各阶段的画面依次呈现，请学生为每一页球球的心情画一张小脸谱，串成一册，呈现他从害怕、紧张到安心入睡这段情感历程。围绕这条主线，再配以若干小活动。课前热身做“表情猜猜看”：教师遮去画面里的文字，只留人物，学生单凭神情判断这页里球球是害怕还是安心，先把目光练得敏锐。主线进行中插入“细节放大镜”：把球球面部局部放大，请学生说说光从一双睁大的眼、一床紧攥的被子能看出什么，看图由粗到细。临近尾声安排“明暗晴雨表”：学生留意画面底色由幽暗转向柔和的变化，体会光影与心情的呼应，明白情感不只写在脸上，也藏在整幅画的明暗里。读图所得的这份细心，迁移到日常化作对身边人神情的留意——同学今天为何沉着脸，朋友此刻是否高兴，学生慢慢形成识别他人情感的能力。

（二）展演故事情节，发展学生的情感体验能力

辨认出绘本中人物的情感，学生仍立于故事之外。要走进人物的内心，与之同悲共喜，可让学生亲身扮演人物，在举手投足间体验情感。低学段学生乐于扮演、长于模仿，借展演把抽象的情感化为可做的动作、可发的声音，体会自然比静观更深切。教师的设计重心，在于选取情感落差大的情节作为展演的支点，搭好戏台、分好角色，让学生在表演的过程中真切地体味人物的心境。可循三个环节展开：起初熟悉脚本，学生探讨情节，梳理清楚故事里谁在何时因何事生出怎样的情感；继而入境扮演，学生借助语气、神态、动作把人物的情感外显出来；终而回味互评，演者与观者交流各自的体会，把演中所感表达出来。学生在演与评的往复中，把人物的情感咂摸得越发真切。

例如，教师以二年级上册课文《纸船和风筝》为基础，结合绘本《敌人派》，组织一项以“演活心情”为目标的展演任务，聚焦《敌人派》里最耐人寻味的一段——小男孩揣着捉弄对方的心思，却要装出友好的样子，陪死对头玩了一整天的情节。开演前先做“无声定格”：学生不出一言，单用面部表情和身体姿势摆出人物某一刻的状态，旁人来猜其心情。学生在体会与交流中深入体会神情与体态如何传情。然后进入“配音献声”：为同一画面里的人物配上心里的独白，把藏在动作背后的情感用声音托出，学生在不断调整语气轻重缓急的尝试过程中，揣摩小男孩此刻是别扭、是动摇，还是已经有点喜欢上对方。在此基础上开展“两难抉择”：演到小男孩心里的敌意一点点消退、要不要把对方当朋友的当口，请同桌之间分别演出想亲近又磨不开面子的踌躇，各组学生把那份矛盾的心情用多样化的方式展现出来，全班学生评比哪组演得特别生动、哪组更契合自己的理解，深化对情感既有共性又具个性的认识。由此，学生不再是看客，而是贴着人物的处境，把结怨的别扭、相处的微妙、和解的舒畅逐一体验了一遍，学生体味他人情感的能力逐步厚实起来。

（三）联系生活实际，涵养学生的情感关怀品质

共情在于把心里生发的同情与挂念，化为对身边人的体谅与善待。读绘本至动情处，正是引导学生回望自身、推及他人的契机。把书中人物的际遇接到学生的亲历上，再延伸至日常的为人处世，情感关怀便从纸面走进了生活。这一品质的涵养，非一两节课所能促成，宜以一段时间的持续行动来涵养。教师可设计一个跨越数周的关怀项目，让学生从读绘本起步，经由回望自身、走向他人，把书里的情感一步步落到实处。项目大致分三个阶段：先是引领学生从绘本人物的遭遇联想到自身相似的经历，唤起切身的体会；再是启发学生将这份体会推向身边境遇相仿的同伴，生出关怀的意愿；进而驱动学生把关怀的心意化作具体的举动，在与人相处中践行。各阶段步步外推，情感关怀从一时的心动沉淀为待人的常态。

例如，在进行了二年级下册《雷锋叔叔，你在哪里》阅读教学后，教师组织学生开展为期一个月的“身边的雷锋”关怀项目，主题是绘制一本“关怀记事本”。读罢这首诗与绘本《彩虹色的花》，学生先在本子上写下或画下自己曾经帮过谁、又曾受过谁帮助的一段经历，由此体会人物乐于助人、心里暖暖的心情。项目活动起步于“一片花瓣”：学生学着彩虹花把花瓣送给蚂蚁、蜥蜴的样子，想一想自己能为同伴做的一件小事，体会绘本里那份给予的快乐原来在自己手中。项目的核心任务为“悄悄帮一把”：每个学生留心身边有没有像迷路孩子、年迈大娘那样需要帮助的人，学着雷锋叔叔的样子主动搭把手、做件实事，把诗中助人的暖意融入自己的生活里。项目尾声设立“暖心行动周”：各学生留心班上有没有遇到困难的同学，主动去关心、去帮忙，并把一桩桩事情记进记事本。项目成果展示阶段，师生一同翻看记事本里攒下的点滴，分享这段时间里关怀的心意结出了哪些实在的果子。从读懂书中人，到看顾身边人，学生把绘本里习得的体贴，一点一滴用到与人相处之中，待人接物时多了一份将心比心的细腻。

结语

情感教育是小学语文不可缺少的一环，共情能力的培养尤其要从低学段及早着手。配合教材课文引入绘本，观察图画，学生认出人物的情感；展演情节，学生体会人物的感受；联系生活，学生学着关心身边的人。作为小学语文教师，在教学生认字读书的同时，也用心带他们读懂他人的情感，学着体谅与关爱。

参考文献

[1] 马永红 . 小学语文教学中的情感教育及其实施策略 [J]. 学苑教育 ,2025(31):55-57.

[2] 刘晓丽 . 小学语文教学中渗透情感教育的方法论述 [J]. 智慧引航 ,2025(10):70-72.

[3] 刘瑶 . 情感教育融入小学语文课堂的教学路径——以小学语文部编版五年级下册《杨氏之子》一课为例 [J]. 生活教育 ,2025(20):95-97.

（作者单位：甘肃省庆阳市镇原县莲池小学）

高中语文群文阅读教学的实践策略研究

◎段王静

【摘要】群文阅读是衔接单篇精读与整本书阅读的中观阅读形态，对落实《普通高中语文课程标准（2022年版）》要求、培育学生语文核心素养具有重要价值。针对当前高中语文群文阅读教学中存在的文本整合无序、议题定位模糊、思维引导浅表等问题，本文立足一线教学实际，从结构化文本整合、层级化议题建构、深度化思维培育三个维度提出可操作的实践策略，并结合具体课例呈现实施路径，为高中语文教师开展群文阅读教学提供参考。

【关键词】高中语文　群文阅读　阅读教学　实践策略

《普通高中语文课程标准（2022年版）》将“多文本阅读”纳入必修教学内容，要求教师依托学习任务群，引导学生开展关联阅读、比较阅读与深度阅读，培养学生的逻辑思辨与文本整合能力。群文阅读在拓宽阅读视野、培育思辨思维、传承中华优秀传统文化等方面具有独特育人价值，因此成为高中语文阅读教学改革的重要抓手。

2020版统编高中语文教材以学习任务群为单元内容，主题聚合性强、文本关联度高，为群文阅读的常态化实施提供了优质资源基础。然而，当前一线教学中，群文阅读仍普遍存在文本整合随意化、议题设计浅表化、思维引导形式化等问题，教学实效与课标预期存在明显落差。针对上述困境，本文立足教学实际，结合具体课例，从结构化文本整合、层级化议题建构、深度化思维培育三个维度提出实践策略，为高中语文群文阅读教学提供可操作的参考方案。

一、高中语文群文阅读教学的实践困境

（一）文本整合缺乏逻辑性，存在“随意化”“碎片化”问题

当前多数教师开展群文阅读教学时，缺乏科学的文本整合逻辑，仅以“主题相似”为单一标准拼接文本，忽视文本之间的层级关联、逻辑递进与互补关系，导致文本组合松散、碎片化严重，无法形成完整的阅读探究体系。例如部分教师开展“青春主题”群文阅读时，随意拼接《沁园春·长沙》《荷塘月色》《致橡树》三篇文本，三篇文本虽均涉及青春、成长意象，但无明确探究主线，文本之间无递进、互补关系。学生阅读时只能零散感知文本内容，无法梳理内在关联，难以开展深度探究，只能停留在浅层内容识记层面。这种随意化的文本整合，不仅无法发挥群文阅读的整合优势，还会增加学生的阅读负担，消磨学生的阅读兴趣，导致教学流于形式[1]。

部分教师在文本选择上还存在“重数量、轻质量”的误区，盲目堆砌多篇文本，课堂时间被大量文本通读占用，没有预留充足的对比探究、思考辨析时间，使得群文阅读失去“以群促思、以比探深”的核心价值。同时，文本整合脱离学情梯度，未兼顾学困生、中等生和优等生的阅读差异，出现“学困生读不懂、优等生学不够”的两极化问题，严重制约了整体阅读教学质量的提升。

（二）议题设计流于表面，缺乏探究性和针对性

议题是群文阅读的教学核心与探究主线，直接决定教学深度与育人实效。但在一线教学中，议题设计普遍存在浅层化、宽泛化、脱离学情等问题。部分教师的议题仅聚焦“概括内容、分析情感”等基础浅层问题，无思辨探究空间；部分议题过于宽泛，无明确探究方向；还有部分议题脱离学生认知水平，难以落地实施。例如开展杜甫诗歌群文阅读教学时，部分教师仅设计“概括诗歌情感、分析诗歌景物特点”等基础议题，学生只需简单梳理文本即可作答，无需深度思考与对比辨析；还有教师设计“浅谈古典诗歌的家国情怀”这一宽泛议题，无文本针对性、无探究层级，学生探究无从下手，最终导致课堂探究形式化、无效化，无法达成思维培育目标。

此外，部分议题设计存在“同质化、脱离素养目标”的问题，照搬网络通用教学设计，未结合单元任务群目标和文本独特价值进行优化，议题设计与语文核心素养培育脱节。课堂探究仅围绕文本表层内容循环，无法引导学生完成审美鉴赏、文化传承、思维提升的进阶学习，让群文阅读课沦为简单的文本赏析课，丧失新课标赋予的思辨育人功能。

（三）思维引导不足，学生阅读处于“浅层化”状态

群文阅读的核心目标是推动学生思维进阶，但当前教学普遍存在“重形式、轻思维”的问题。多数教师过度追求多文本阅读的形式完整，忽视对学生思维的深度引导，仅带领学生对比文本表层差异，不深挖差异背后的成因、内涵与时代逻辑；课堂互动中，仅简单肯定学生的浅层回答，不引导学生质疑、辨析、拓展，导致学生思维无法得到有效锻炼，阅读始终停留在浅层层面。例如在“古今乡愁文本对比”群文教学中，教师仅引导学生梳理古典诗词与现代散文中乡愁意象的不同，却未进一步引导学生探究“乡愁内涵差异的时代原因”“古今文人乡愁的精神内核”。学生仅掌握表层文本差异，无法形成深度思辨认知，群文阅读培育思维的核心价值完全落空。

二、高中语文群文阅读教学的实践策略

（一）科学整合文本，构建结构化阅读体系

文本整合是群文阅读教学的前提，有效的文本整合可以为群文阅读教学的实施提供有力保障。人教版课本以“学习任务群”为核心组织单元内容，单元内的文本有较强的相关性，从而为群文阅读文本的整合提供了很好的基础。教师应该认真研读教材内容，发掘单元内文本之间的内在关联，围绕单元主题、文本体裁、艺术手法、情感内涵等多个方面，整合教材里的文本，产生群文阅读文本组。比如，必修上册“青春与理想”学习任务群教学中，教师可精准整合《沁园春·长沙》《立在地球边上放号》《再别康桥》三篇课内文本，以“不同时代青年的青春觉醒与理想追求”为主线，串联三篇文本，引导学生对比革命年代、五四时期、现代语境下青春书写的不同风格与精神内涵，形成聚焦单元目标的课内群文体系。

文本整合应充分考虑学生的认知规律和阅读水平，遵照“循序渐进、由浅入深”的层次梯度方向，按照“基础层—提升层—拓展层”分层整合文本，适配不同层次学生的阅读能力，实现循序渐进的深度阅读。以“古代散文的生命哲思”议题为例，基础层选取教材必修文本《劝学》《师说》，聚焦文本基础内涵与说理手法，适配基础薄弱学生；提升层选取课内拓展文本《兰亭集序》《赤壁赋》，深挖文本生命哲思与艺术特色，适配中等层次学生；拓展层选取课外同类经典散文，引导学生对比古今散文哲思表达的差异，适配学有余力的学生，实现全员分层提升[2]。

文本整合要注重体裁的多样化，整合文学文本与实用文本、古代文本与现代文本、诗歌与散文、小说与戏剧等不同体裁的文本，让学生在阅读中接触多元化的文本形式，丰富阅读体验，提高文学鉴赏能力。围绕“生命的思考”议题，整合诗歌《热爱生命》、散文《我与地坛》、纪实文本《活着》节选，同时搭配相关纪录片片段、名家解读音频，让学生从不同体裁、不同媒介维度感知生命内涵，拓宽阅读视野，激发阅读兴趣[3]。

与此同时，文本整合需坚守“课内为主、课外为辅”的原则，以教材文本为核心根基，课外拓展文本精准适配议题，杜绝无效文本堆砌。通过结构化、层级化、多元化的文本整合，搭建起闭环式阅读体系，让多文本从“简单拼接”变为“有机共生”，为学生深度探究、思维进阶筑牢基础。

（二）精准建构议题，引领深度阅读探究

议题是群文阅读教学的内核，精准建构议题可以引导学生确立阅读方向，进行深层探究。议题的设计应立足于文本的核心理念，融合文本活动的主题、艺术手法、情感表现等多个方面，凸显针对性，防止议题过度广泛或空洞。教师应该深度解读文本，发掘文本的核心理念，将文本的核心理念转化成具体的阅读议题，引导学生聚焦探究重点。比如，开展杜甫咏史怀古诗群文阅读时，整合《蜀相》《登高》《登岳阳楼》三篇文本，摒弃“分析诗歌情感”的浅层议题，聚焦文本核心共性，设计精准议题：“杜甫笔下的武侯意象，承载了诗人怎样的政治理想与人生困境”，引导学生紧扣文本细节，深挖意

象背后的情感与内涵，让阅读探究精准落地[4]。

议题的设计应具备探究性，可以激发学生的思维活力，引导学生进行独立思考和探究。议题应避免过于简单的浅层问题，多设计具备思考性、开放式的问题，激励学生明确提出个性化的阅读看法，培养批判性思维和创新思维能力。比如，围绕“传统文化的当代传承”主题，设计探究议题：“古典诗词的含蓄审美在当代短视频传播中，是传承创新还是消解弱化？”该议题无标准答案，学生可结合文本内容、生活现象自主思辨、发表观点，有效激发探究热情，锻炼思辨能力。

议题的设计要遵循层次梯度的原则，融合学生的认知规律和阅读能力，设计循序渐进、由浅入深的议题体系，让学生在探究环节中逐渐提升对文本的认知。可以将议题分成基础议题、提升议题和拓展议题，比如，在“家国情怀”群文阅读教学中，基础议题：《沁园春·长沙》《蜀相》等文本中，家国情怀的具体表现是什么？（基础感知）；提升议题：青年革命家国情怀与古代文人家国情怀的内涵差异及成因？（对比辨析）；拓展议题：新时代高中生如何立足自身践行家国情怀？（迁移运用），层层递进推动深度探究。

梯度化议题体系可有效破解课堂探究碎片化、浅层化问题，实现从“文本感知”到“思辨分析”再到“实践迁移”的思维闭环，让不同认知水平的学生都能在探究中有所收获，真正落实因材施教的教学理念，提升群文阅读课堂的探究深度与育人实效。

（三）强化思维引导，促进深度阅读落地

群文阅读的核心目标是培养学生的思维发展，强化思维引导是推动深层阅读落地的关键。群文阅读注重文本的整体性和关联性，教师应该引导学生整合多文本的信息，整理文本中间的内在关联，提炼出文本的共性和核心内涵，培养学生的系统思维和整合能力。比如，开展“挫折与成长”群文阅读时，整合《老人与海》节选、《我与地坛》、《劝学》三篇文本，教师引导学生借助思维导图，梳理三篇文本中主人公遭遇的挫折类型、应对方式、成长内核，整合提炼“直面挫折、坚守本心、勤学笃行”的成长共性，让学生形成结构化、系统化的文本认知，提升信息整合能力。

批判性思维是学生核心素养不可或缺的一部分，教师应该引导学生在阅读过程中懂得怀疑、思考，不盲目跟风、不迷信权威，明确提出个性化的阅读看法。比如，在项羽形象多元解读群文教学中，教师不再固化“项羽刚愎自用”的传统评价，而是引导学生质疑思辨：“不同文人对项羽的差异化评价，是否完全客观？我们当代青年应如何辩证看待项羽的人物性格？”同时组织小组辩论、观点碰撞，让学生在质疑、辨析中摆脱思维定式，培育批判性思维。

群文阅读不但要引导学生了解文本的内涵，还需要引导学生拓展提升，将文本阅读与生活现象、时代进步紧密结合，培养学生的创新思维和实践技能。比如，在开展“生态与人文”群文阅读后，教师引导学生结合文本中古人的生态智慧、当代环保文本观点，立足校园、生活实际，探究“高中生践行生态保护的具体路径”，撰写简短实践方案，让阅读成果落地，实现思维与实践的双向提升。

在课堂教学中，教师可通过分层追问、小组研讨、成果展示、互评纠错等多元形式搭建思维支架，全程跟进学生的探究过程，及时纠正浅层、片面的认知误区，引导学生层层深挖、多维思辨。通过常态化的深度思维训练，帮助学生打破单一文本阅读的思维局限，构建多元、立体、深刻的阅读思维体系，真正实现以读促思、以思育人。

结语

群文阅读是落实新课标要求、培育语文核心素养的关键路径。本文立足一线教学实际，针对文本整合碎片化、议题设计浅层化、思维引导形式化三大困境，提出了结构化文本整合、层级化议题建构、深度化思维引导三项策略，通过具体课例呈现了可操作的教学路径。实践表明，群文阅读教学的有效开展，既需要系统化的策略支撑，也需要教师持续提升文本解读与教学设计能力。未来应进一步探索群文阅读与新课标、新高考的深度衔接，推动阅读教学从“教读”走向“育人”，切实助力学生语文核心素养发展。

参考文献

[1] 左雅珏 . 依托群文阅读，促进高中语文课堂教学 [J]. 语文世界 ,2026(8):95-96.

[2] 邓婷 . 基于新高考的高中语文群文阅读教学有效策略 [J]. 学周刊 ,2026(8):52-54.

[3] 季冬梅 . 高中语文群文阅读教学活动的开展策略探究 [J]. 名师在线（中英文）,2026,12(3):78-80.

[4] 马玲雨 . 高中语文群文阅读教学策略研究 [J]. 高考 ,2026(1):49-51.

[作者单位：山东省济南市济南旅游学校（济南第三职业中等专业学校）]

深度阅读视域下高中语文核心素养培育策略研究

◎李云霞

【摘要】新课标背景下，高中语文教学正式迈入素养导向的转型阶段，传统浅层阅读教学已无法适配学生语言、思维、审美、文化四维核心素养的培育需求。本文聚焦当前阅读教学浅层化、教材资源挖掘碎片化、素养培育形式化的现实问题，创新构建“目标锚定—课堂实施—多元指导”三位一体、可落地、可操作的核心素养培育机制，细化单篇文本深度解读流程、单元整合阅读方法与分层指导策略，打通深度阅读与素养培育的衔接壁垒，切实将语文核心素养从理论要求转化为课堂教学实效，为高中语文阅读教学提质增效、素养落地提供新的实践路径与理论参考。

【关键词】深度阅读　高中语文　核心素养　培育机制

伴随着《普通高中语文课程标准（2017 年版 2020 年修订）》的全面推行，“核心素养”成为高中语文教学的核心导向，突破了传统教学“重知识、轻素养”的局限，将重心转为学生语言能力、思维品质、审美情趣与文化素养的综合培育。阅读是语文学习的关键，既是学习知识的方法，也是锤炼思维、涵养审美、传承文化的有效途径。现阶段高中语文阅读教学依然存在窘境，一部分教学将阅读异化为知识点梳理与解题练习，学生停留于浅层阅读，无法深入文本内核；一部分教学摆脱人教版教材经典篇目，造成核心素养培育形式化[1]。在应试教育的惯性影响下，多数阅读课堂以刷题提分为核心目标，弱化了阅读的育人本质，学生长期被动接受碎片化文本信息，缺乏沉浸式品读、深度思辨与情感共情的过程，难以实现语文素养的全方位进阶。本文立足深度阅读的价值，结合人教版高中语文教材的编排特点，探析深度阅读视域下高中语文核心素养的培育逻辑，构建科学、系统、可落地的培育机制，聚焦阅读本身的育人价值，为高中语文教学改革、核心素养落地提供理论参考与实践指引。

一、深度阅读视域下高中语文核心素养培育的现实困境

（一）阅读教学流于浅层，背离深度阅读本质

现阶段，一部分高中语文阅读教学仍停留在浅层阅读方面，违背了深度阅读的本质，难以满足学生核心素养的培育目标。一方面，部分教师将阅读教学简化为“知识点讲解 + 答题技巧训练”，忽略了对文本深层内涵的挖掘、学生思维能力的培养与情感体验的指导。另一方面，部分学生不愿深度思考文本的含义和价值，局限于“看过”“了解表面意思”，缺乏积极探究、理性思辨的意识，无法在阅读中完成素养的提高。师生双向的浅层化互动，让阅读课堂沦为标准化的知识灌输场景，文本的人文价值、思辨价值被严重弱化，学生难以形成稳定的阅读思维体系，最终出现“会做题、不会品读、不会思考”的普遍问题，彻底偏离了素养培育的核心初衷。

（二）教材利用不充分，深度阅读素材挖掘不足

人教版高中语文教材选取了很多文质兼美、内涵深厚的经典篇目，为深度阅读与学生核心素养培育提供了大量的素材，但是实际教学过程中，教材应用却存在不充分的问题，深度阅读素材挖掘不够。除此之外，部分教师忽略了教材中“学习提示”“单元研习任务”的价值，未能充分利用资源引导学生进行深度阅读，造成教材资源浪费。多数教师仅聚焦课文正文内容开展教学，对教材配套的拓展阅读、批注提示、探究习题等辅助资源挖掘流于表面，未能将单元整体资源、篇目细节资源与素养目标深度绑定，导致优质教材素材难以转化为培育学生核心素养的有效载体，阅读教学的广度和深度严

重不足。

（三）培育机制不健全，缺乏系统性与针对性

现阶段，深度阅读视域下高中语文素养培育机制仍不完善，缺乏系统化与针对性，难以保障学生核心素养培育的高效落地。一方面，部分教师在实施深度阅读教学时，没有紧紧围绕学生核心素养的四个维度制订很明确的阅读目标，造成学生核心素养培育形式化。另一方面，部分教师缺乏对深度阅读的深入探究，无法为学生提供有效阅读指导，导致学生的深度阅读处于无序状态。

二、深度阅读与高中语文核心素养的内在逻辑契合

深度阅读以文本深层解读、思维思辨探究、情感文化体悟为核心，与高中语文四大核心素养培育目标高度契合，二者互为支撑、有机统一，是素养培育的核心理论支撑。其一，语言建构与运用是基础，深度解读教材经典篇目，可帮助学生积累多元语言素材、梳理表达规律，实现语言运用能力迭代；其二，思维发展与提升是核心，深度阅读的分析、推理、批判、探究过程，可系统性锤炼学生逻辑思维、形象思维与辩证思维[2]；其三，审美鉴赏与创造是关键，经典文本的文学意境、艺术手法、人文美感等，为学生审美积淀与审美创造提供载体；其四，文化传承与理解是归宿，深度挖掘经典文本中的传统文化、革命文化、新时代文化内涵，可助力学生树立文化自信。二者的深度契合，为破解当前阅读教学困境、构建素养培育机制提供了核心依据。不同于浅层阅读的碎片化信息获取，深度阅读强调沉浸式、整体性、思辨性的文本研读过程，能够精准对接四大核心素养的层级化培育要求，实现从“知识积累”到“能力提升”再到“素养内化”的层层递进，是新课标下语文育人价值落地的最优路径之一。

三、深度阅读视域下高中语文核心素养培育策略的构建

（一）确立以核心素养为导向的深度阅读目标机制

搭建深度阅读视角下高中语文素养培育机制，首先要紧紧围绕学生核心素养的四个维度，制定明确、实际、可操作的阅读目标。

在语言建构与运用维度，目标应专注于学生语言积累、梳理与运用能力的提升，引导学生积淀人教版课本中经典篇目的词汇、句式与表达方式，整理语言运用规律，提升语言理解与表达能力。比如，在学习人教版必修上册现代诗歌单元时，制订的语言目标是：积累诗歌中的富有表现力的词句，体会诗歌的语言特色，学习借景抒情、情景交融、象征等表达技巧，尝试进行诗歌仿写。以《沁园春·长沙》为例，深度阅读操作目标：圈画“万山红遍”“百舸争流”等核心意象，梳理豪放词语言特征，总结意象组合的表达技巧，尝试创作简短写景抒情词句。

在思维发展与提升维度，目标应专注于学生思维品质的磨炼，正确引导学生在深度阅读中展开分析、概括、推理、批判、联想与迁移，培养思维的深刻性、逻辑性、批判性与创造性[3]。比如，以《拿来主义》为例，深度阅读实操流程如下：第一步，梳理文本“破立结合”的论证结构；第二步，逐一分析比喻论证、对比论证的具体作用；第三步，结合时代背景与当下文化现状，批判全盘“西化”、盲目排外的错误观念，形成独立的文化思辨认知，完成思维进阶训练。

在审美鉴赏与创造维度，目标应专注于学生审美素养的提升，正确引导学生体会人教版课本中文本的审美风采，提升审美鉴赏能力，激发审美创造的欲望。比如，以《荷花淀》为例，深度阅读实操：第一步，品读清新质朴的诗意语言，标注景物描写段落；第二步，分析水乡意境与战争背景的反差美感；第三步，体会水生嫂等人物的人性美、人情美；第四步，结合文本风格，仿写一段诗意化场景描写。

在文化传承和理解维度，目标应专注于学生人文素养的培育，正确引导学生解读文本中的文化内涵，传承中华优秀传统文化、革命文化与社会主义先进文化，增强文化自信与文化认同感。比如，以《长征胜利万岁》为例，深度阅读实操：梳理长征关键事件，提炼坚韧不拔、爱国奉献的革命精神，结合新时代青年使命，撰写简短阅读感悟，实现革命文化的内化传承。

（二）构建教材为本的深度阅读实施机制

立足人教版教材核心载体，打破碎片化教学模式，构建“单篇深读＋单元整合＋任务驱动”的系统化实施路径，明确每一步课堂操作流程，让深度阅读可复制、可落地。

摒弃浅层知识点教学，固定“背景溯源—结构梳理—细节深挖—主旨升华—素养迁移”五步深度阅读操作流程。教师针对每篇经典篇目，细化解读重点，引导学生步步深入。以《雷雨》为例，具体实操如下：第一步，溯源时代背景与作者创作初衷；第二步，梳理戏剧多重冲突与人物关系脉络；第三步，深挖台词细节、动作细节背后的人物性格与时代悲剧；第四步，升华文本对封建礼教、人性困境的批判主旨；第五步，迁移思考当代人性与社会价值，完成审美与思维双重培育。

依托教材单元人文主题与学习任务群，整合单元篇目，开展群文深度阅读，打破单篇教学局限。围绕“家国情怀”主题，整合《沁园春·长沙》《六国论》等篇目，统一设计深度探究任务：对比分析不同时代、不同文体的爱国表达形式，梳理家国情怀的时代内涵，形成系统化文化认知。围绕“思辨性阅读”任务群，整合《拿来主义》《逻辑的力量》，开展对比深读，训练学生逻辑思辨与批判性思维。

以层级化、探究式问题链替代单向讲解，以情境体验深化文本理解，让学生主动参与深度解读全过程。问题链设计遵循“表层理解—中层分析—深层思辨”梯度，以《琵琶行并序》为例，设计三阶问题：表层问题（诗歌叙事脉络是什么？）、中层问题（琵琶女与诗人身世的契合点有哪些？）、深层问题（“月”意象贯穿全诗的深层内涵与情感价值是什么？），引导学生层层深挖、自主探究。同时结合文本创设戏剧、朗诵、场景还原等情境，拉近学生与文本的距离，深化情感与审美体验。

阶梯式问题链能够有效规避学生深度阅读的盲目性，循序渐进引导学生跳出文本表层认知，主动开展探究性学习，让课堂从“教师讲授为主”转变为“学生思辨为主”，切实落实素养型课堂转型。

（三）完善多元立体的深度阅读指导机制

深度阅读的实施离不开科学合理的指导，搭建深度阅读视角下学生核心素养培育机制，务必健全多元立体的深度阅读指导机制，为学生提供专业、多维度的阅读指导，协助学生把握深层阅读的方法和技巧，提高深度阅读能力。

教师要加强自身学习，丰富自身阅读量，提升文本解读能力与深度阅读指导能力，深入分析核心素养与深度阅读的内在关联，掌握科学的深度阅读指导方法。学校要求加强教师培训，进行学生核心素养、深度阅读有关的专项培训、教学活动，组织教师交流教学经历，提高教师的专业素养。与此同时，教师需要关注学生的个体差异，依据学生的阅读能力、阅读期望，制定个性化的阅读指导方案，对阅读能力较差的学生有针对性地指导，助其把握深层阅读的方法和技巧；对阅读能力很强的学生进行拓展指导，引导其进行更深层次的深度阅读，提升阅读素养水准。

教师要融合人教版课本文本，向学生讲解深层阅读的方法和技巧，协助学生把握深度阅读的真谛。比如，教给文本解读方法，正确引导学生懂得整理文本脉络、分析文本结构、挖掘文本内涵；传授思维方法，引导学生学会分析、概括、推理、批判、联想与迁移，锤炼思维品质。与此同时，要引导学生养成良好的阅读习惯，培养自主阅读、主动探究的意识，让深度阅读成为一种自觉行为。

学校和教师要构建多样化的深度阅读互动平台，为学生提供交流探讨的好机会，推动学生共同提升。比如，举行阅读分享会，让学生分享自己深度阅读的心得、文本解读体会；举办诗词朗诵会、文学沙龙等活动，让学生在活动中感受文本的魅力，提升阅读兴趣与审美素养；利用信息技术，搭建线上阅读交流平台，让学生随时随地开展阅读交流与分享，提升深度阅读能力[4]。

多元化的互动平台能够有效打破课堂阅读的时空局限，丰富深度阅读的实践形式，让学生在交流碰撞中拓宽解读视角、深化文本认知，实现素养的协同提升，让深度阅读育人效果落地生根。

结语

深度阅读是落实语文核心素养培育的关键路径。本文立足新课标要求，在梳理深度阅读教学浅层化、碎片化、形式化等现实困境的基础上，厘清了深度阅读与语文四维核心素养的内在契合关系，构建了“目标锚定、课堂实施、多元指导”三位一体的培育机制，并通过单篇文本五步解读法、单元整合阅读及分层指导策略，将素养目标转化为可操作的课堂教学动作，有效打通了深度阅读与素养培育的衔接壁垒。未来教学需立足教材核心资源，针对不同学情进一步细化差异化实施策略，推动深度阅读在高中语文课堂的常态化落地。阅

参考文献

[1] 解天平 . 以核心素养为导向的高中语文深度阅读教学策略研究 [J]. 国家通用语言文字教学与研究 ,2025(6):60-62.

[2] 卢洁 . 核心素养视域下高中语文深度阅读教学策略探微 [N]. 科学导报 ,2025-06-04(B03).

[3] 胡晓晓 . 核心素养视域下高中语文深度阅读研究 [J]. 格言（校园版）,2025(15):47-49.

[4] 潘丹萍 . 核心素养下高中语文文言文深度阅读教学策略 [J]. 亚太教育 ,2024(23):49-51.

（作者单位：山东省日照市第三中学）

“留白”在小学英语深度阅读中的实践研究

◎周颂颖

【摘要】教材留白是小学英语课堂教学中的重要资源，是教师在课堂中实施主题拓展教学的关键载体。教师在教学中可以充分利用教材留白，让学生厘清文本结构，帮助学生在语言和思维的交融中培养高阶思维品质，优化阅读策略，提升语言综合运用能力。本文探讨了“留白”在小学英语深度阅读中的作用。首先，剖析当前小学英语阅读教学的现实困境，包括阅读教学偏重语言知识拆解、学生阅读兴味不足、阅读视野较为狭隘等。其次，阐述“留白”在小学英语阅读教学中激发阅读兴趣、锻炼思维品质、拓宽学习渠道的应用价值。最后，提出实践策略，即聚焦知识和情节留白以强化深层理解，关注话题和信息留白以培育思维品质，挖掘情感和文化留白以涵养文化品格，旨在有效提升小学英语阅读教学质量。

【关键词】留白　小学英语　深度阅读

受传统教育思想的影响，不少小学英语教师习惯于占据课堂的主体位置，采取逐句讲解、单向灌输的方式带领学生学习阅读，将一篇语篇拆解为零散的语言知识点，学生少有机会沉入文本、品味语言。这样的阅读教学，多停留在字面理解的浅层，难以触及文本的思想意蕴与情感温度。“留白”这一源自艺术创作的理念，讲求于无声处给观者留出想象的空间，将其引入小学英语阅读教学，意在凸显学生学习的主体地位，驱动学生在补足空白、探寻深意的过程中主动思考、潜心品读，深度理解语篇[1]。新课程标准注重学生核心素养的培育，“留白”在小学英语深度阅读中的实践，有助于促进学生语言能力、思维能力、文化意识、学习能力的协同发展。

一、当前小学英语阅读教学面临的现实困境

（一）教学倚重语言知识的拆解，阅读沦为词汇语法的演练场

不少小学英语教师安排阅读活动时，习惯将一篇语篇切割为若干语言知识点，逐句梳理生词、讲解句型、操练语法，阅读课变成知识点的串讲。梳理情节脉络、感知人物情感与挖掘主题意蕴的活动退居其次，学生读到的多是零散的语言片段。教师投入大量精力确保每个语言点都讲深讲透，却很少留出时间让学生体会语篇的整体表达，更少引领他们品味文字背后的深意。阅读教学的重心长期停留在语言形式层面，文本的思想价值与审美意趣难以走进课堂，学生对一篇文章的理解也大多止于读懂词句的字面意思。

（二）学生阅读兴味不足，文本与个体经验之间缺乏联结

学生面对英语阅读材料兴趣寡淡，一个重要缘由在于他们把阅读看作语言学习的附属任务。教师较少启发学生将文本内容与自身的生活体验、情感记忆等相关联，学生读而少感，难以生发联想与想象。阅读过程缺少主动思考，学生满足于读懂字面、完成练习，却鲜少就文本提出疑问、表达见解或预测推断。思维长期处于被牵引的状态，高阶思维品质缺乏锻炼的机会，阅读的育人价值难以彰显。

（三）阅读视野囿于课内，主题探究与文化视野有待拓展

当前小学英语阅读多以教材语篇为主，学生的阅读经历大多止步于课内文本，缺少向相关主题的延伸与扩展。教材篇目所触及的话题、情感与文化现象，本可成为引领学生走向更广阔阅读天地的起点，却往往在一课终了时戛然而止。教师甚少鼓励与组织学生自主阅读同一主题下风格各异的语篇，学生难以在多元材料的解析中加深体会，对异域文化的理解也常停留在零散印象上。教师难以在阅读教学中为学生铺设由点及面的探究路径，主题意义的深层意蕴与文化内涵也就缺少充分展开的空间。

二、“留白”在小学英语深度阅读中的应用价值

（一）激发学生对阅读的兴趣

小学英语阅读中的“留白”指教师不再把文本拆解为词句英语知识嚼碎喂给学生，而是在情节转折、人物心理或主题旨趣处留出空间，让学生带着疑问与好奇走进文本。学生主动猜测后续走向、揣摩人物用意、设想多种可能，阅读由被牵着走的任务转为自己想要探个究竟的乐事。小学生天性好奇，对悬而未决的内容尤其投入。当学生发现自己的预测能在后文得到印证或推翻时，阅读便有了发现的欣喜，这份内在的探究热情一经点燃，将会化作持续深入英语阅读的动力，语言学习的兴趣也随之生长，助力语言能力的发展。

（二）锻炼学生的思维品质

留白处往往是文本意义最为丰富之处，也是思维生长的着力点。面对教师有意留出的解析空间，学生需先读懂文字内容、理清前后关联，并就缺失的内容作出合理推断，理解与分析悄然展开。每个学生的生活阅历与知识结构不同，给出的解读丰富多样，彼此的见解相互碰撞，学生学会比较各种解读的合理之处，权衡何者更贴合文本逻辑，评价与判断的能力得到磨砺。更进一步，学生调动自主经验为空白续写新意，想象与创造便有了用武之地。理解、推断、比较、评价、创造这些思维活动围绕留白层层递进、交织生发，学生的思维更为缜密而灵活，高阶思维品质由此得到切实的锻炼。

（三）拓宽学生的阅读学习渠道

留白的意趣不止于一篇文本之内，更可延伸至课堂之外。一篇文本意犹未尽的话题、未及深究的文化现象，是引领学生拓展阅读的留白，教师引领学生循着这些线索自主探寻同主题、同体裁的语篇。学生在不同材料的比照中印证或修正先前的理解，对一个话题的体会渐渐立体丰满，对异域文化的认识与感知也更为多元[2]。如此，留白为学生开辟出自主阅读的学习路径，他们不再囿于教师给定的有限内容，而是学会借助多样渠道主动获取、筛选与整合信息，不断拓展学习能力与文化意识。

三、“留白”在小学英语深度阅读中的实践策略

（一）聚焦知识和情节留白，强化深层理解

小学英语阅读文本虽然篇幅短小，但我们依然可以细细咀嚼。教师设计阅读活动时，鼓励学生借助上下文检索推敲生词含义、补足省略信息，语言知识便从记忆的对象转为理解文意的钥匙。情节推进处同样存有可供探寻的空间，教师可引导学生关注文本中跳跃或含蓄之处，组织学生小组研读、彼此交流各自读出的隐含信息，再回到文本中查证想法是否成立。学生在搜寻线索、整合信息的过程中，对文本的理解由表层词义抵达深层意蕴，逐步养成细读文本、依据原文展开自主思考的良好习惯。

以译林版小学英语五年级上册Unit 7 At weekends阅读教学为例，语篇中Mike只交代“My grandparents live in the UK. I usually chat with them on the Internet at weekends”，并未展示屏幕两端的交流内容。教师可借这处空白，结合跨洋交流的特征，引导学生开展时区与现在进行时的综合运用的课程。学生先依据中英时差算出对应时刻，再用英语完整表述当下两地的不同情形，如“It's nine o'clock in the morning in China, so it's one o'clock at night in the UK. Mike's grandparents are sleeping now”。学生为说清一个真实的网络通话场景，主动调用多个语言点协同表达。

继而，教师鼓励学生结合自身与长辈聊天的经历，将这段网络聊天记录补全。比如，教材阅读语篇用第三人称转述了Helen、Su Hai等人的周末安排，学生可将这些信息重新组织为Mike向祖父母介绍家人、祖父母反过来询问的双向对话，完成由陈述到问答、由第三人称到第一二人称的转换，如把“She always has dancing lessons”改说为“What does Helen do? — She always has dancing lessons”。教师组织学生按小组分角色上讲台演绎，台下学生则对照原文核查时态、人称与频度副词的准确度。学生在补白过程中，对一般现在时、现在进行时及频度副词的运用日趋熟练，细读文本、整合分散信息，依据上下文推断言外之意的阅读能力得到切实锻炼。

（二）关注话题和信息留白，培育思维品质

一篇语篇所呈现的信息，往往只是话题的一隅，更多内容有待读者结合自身的经验积累去填补。教师梳理语篇时着意发掘那些信息不充分、结论不唯一之处，借由开放性的话题讨论鼓励学生各抒己见，引领学生比较彼此观点的合理之处，辨析哪种推断更有文本依据，思

维在观点的往来碰撞中走向缜密。教师还可依据语篇内容设置信息缺口，指导学生整合文中线索补全画面，或就语篇留下的悬念展开合理预测，在搜集证据、权衡判断的过程中锤炼逻辑思维。信息整合之后，教师进一步鼓励学生跳出文本另作设想，为故事续编结局、为人物设计对白，想象与创造能力由此提升。学生在持续的思考与表达中，学会面对某个话题时从多个角度审视，思维渐趋缜密深入，乐于探究、善于思辨的品质逐步形成。

以译林版小学英语六年级上册 Unit 1 The king's new clothes 阅读教学为例，围绕“勇气与质疑”话题，教师挖掘文本留白，设计层层推进的探究活动。

第一组活动指向信息推断，教材中第三幅图中满街百姓望着光身子的国王齐呼“What beautiful clothes!”未写众人所想。教师引领学生思考骗子所说的“Clever people can see them. Foolish people can't see them”，自主推断大人的真实想法，锻炼逻辑思维能力。

第二组活动为开放讨论，教师组织学生比较小男孩与满街大人的不同：同样面对赤身的国王，为何唯独孩子喊出“The king isn't wearing any clothes？”问题没有标准答案，学生联系自身经验各抒己见。比如有学生表示孩子不懂得顾忌身份地位，还有学生阐明质疑是与生俱来的意识而长大后反而学会了察言观色。教师顺势把话题引向学生的生活：课堂上明知答案有误，周围同学都不出声，你敢举手指出吗？学生在交流中权衡顾虑与坦诚，对勇气与质疑的体味由故事延展到生活实际。

第三组是创编活动。故事讲到小男孩喊出真相便戛然而止，国王听见后会怎样、骗子此刻身在何处，文本均留作空白，教师鼓励学生加以想象并分享。此外，教师要求学生跳出原文，为小男孩与周围人设计一段后续交谈： 男孩说破真相后，身边大人会如何回应，是松一口气随之附和，还是低声责怪他莽撞？学生分组运用所学句型编写对话。六年级学生在贴合文本与联系生活之间往返思考，逐步学会独立审视眼前的人和事，不随声附和的判断力也随之提高。

（三）挖掘情感和文化留白，涵养文化品格

英语语篇蕴含的情感态度与文化意涵，是引向更深更广阅读实践的关键所在。教师可从语篇中人物言行流露的情感入手，引导学生体味文字传递的温度，再顺势推荐主题相近、情感相通的读物，让学生在课外延展阅读中加深感受。语篇所映现的异域风俗、节庆习惯或价值观念，为文化探究留出空间，教师指导学生循着这些线索自主搜寻同类语篇，比较中外文化的异同，在广泛涉猎中既理解他者，也反观自身[3]。学生逐渐学会自行甄选读物、搜集与整合文化信息，对现实世界的感知日益丰富。这种主动拓展、持续阅读的能力与习惯有助于培养学生开阔的胸襟与跨文化视野，使文化品格在课内外贯通的阅读中持续涵养。

例如，译林版小学英语五年级下册 Unit 7 Chinese festivals 阅读语篇逐一介绍春节、端午、中秋与重阳等节日，文字简练，节庆背后家人团聚的情味却含而不露，教师可发掘其情感与文化留白引领学生深入阅读。首先，启发学生体味字里行间的温度。课文写中秋“People look at the moon at night with their families”，写重阳“People visit their parents and grandparents”，反复出现 families，团圆与敬老的情味贯穿其中。教师请学生联系自家过节的情形，分享哪个细节最让自己有共鸣，文本中平实的叙述便与学生的亲身体验相互映照，情感的领会随之加深。

继而，教师引入主题相近的西方节日阅读材料。这些节日同样围绕家人团聚展开，学生借助图文对照读懂 Christmas 一家围坐、Thanksgiving 阖家共餐的情景，再将其与中秋赏月、春节团年两相比较。中外节日的时令、食物各有不同，珍视亲情的心意却彼此相通，学生在对读中既认识他者的风俗，也重新打量自己熟悉的传统。在此基础上，教师布置一项小型阅读探究活动，请学生课后围绕一个感兴趣的中外节日，自行搜寻绘本、短文或图文资料，整理出该节日的时间、习俗与饮食，制成一张简单的节日小报，在班级里彼此分享交流。学生在甄选材料、归纳要点的过程中，自主学习的能力稳步增长，理解并尊重不同文化的意识也在比较与分享中渐渐养成。

小学英语阅读教学中的空白处，正是学生施展身手的天地。从知识情节的细读，到话题信息的辨析，再到情感文化的延展，学生细读文字、推敲意蕴、补足言外之意，在与文本的往复对话中读出自己的体会。经由日积月累，学生可逐步养成独立思考、乐于探究、敢于表达的习惯，语言能力、思维品质、学习能力与文化意识稳步提升，英语阅读成为滋养学生健康成长的重要资源。阅

参考文献

[1] 陈瑶 . 教材留白在小学英语深度阅读中的应用探究 [J]. 求知导刊 ,2024(25):71-73.

[2] 王媛媛 . 挖掘教材留白，培养学生思维品质——围绕“留白”的小学英语深度阅读教学探究 [J]. 新教育 ,2024(14):72-73.

[3] 周艳 . 小学英语阅读教学中利用文本留白培养学生思维品质的实践探究 [J]. 英语教师 ,2024,24(14):128-130+137.

（作者单位：江苏省南通市通州区平潮小学）

AI赋能下小学语文阅读教学的新路径

◎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的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成长和思考的情况。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级的评价标准，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既包括字词积累量、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，我们需要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，给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，创建起“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结果并相互评价。

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。阅

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）

AI赋能乡村小学语文阅读教学的创新路径与实践探索

◎牛红霞

【摘要】随着AI技术的飞速发展，其与教育领域的融合不断深化，为乡村小学语文阅读教学带来了全新的机遇与变革。本文以乡村小学的真实痛点为导向，从目标分层、本土资源整合和学段适配三个维度，构建了AI赋能乡村语文阅读教学的创新路径，并结合具体实践案例，探索AI与小学语文阅读教学深度融合的有效策略，旨在提升小学语文阅读教学质量，培养学生的核心素养，为新时代小学语文阅读教学改革提供参考。

【关键词】AI赋能　小学语文　阅读教学　创新路径　实践探索

一、乡村小学语文阅读教学的痛点和困境

乡村小学语文阅读教学受资源、师资、生源等多重因素制约，呈现出鲜明的结构性困境，具体表现为以下四方面痛点：

（1）资源匮乏的结构性矛盾：乡村小学优质阅读资源严重稀缺，课外拓展读物数量不足、更新滞后，多媒体资源覆盖率低，难以满足学生个性化阅读需求。多数学校仅依赖教材与配套教参，缺乏乡土文化、科普读物等适配乡村学生生活经验的素材，导致阅读视野狭窄，难以支撑核心素养发展[1]。

（2）教学模式的同质化困境：传统“教师讲—学生听”的单一模式占据主导，忽视学生个体差异——留守儿童基础薄弱、学段认知等特点未被关注，课堂参与度普遍不足。教师缺乏分层教学意识与方法，难以兼顾不同能力水平学生的需求，导致优生“吃不饱”、学困生“跟不上”，阅读兴趣与自信心持续受挫。

（3）留守儿童阅读支持缺位问题：乡村留守儿童占比超过50%，监护多由祖辈承担，其文化水平普遍较低，无法提供阅读指导与陪伴。家庭普遍缺乏阅读氛围，多数家庭藏书量不足5本，家长对课外阅读的重要性认识不足，认为“读课外书会影响学习”。

（4）教师能力的局限性挑战：乡村教师信息化素养参差不齐，多数教师对AI工具的应用停留在“工具使用”层面，缺乏与教学深度融合的能力，课堂掌控力不足。部分教师因技术焦虑排斥AI应用，部分教师则过度依赖工具，沦为“操作员”，忽视教学设计与学生引导的核心职责，难以发挥课堂主导作用。

二、AI赋能乡村小学语文阅读是破解教学痛点的主要措施

（一）破解资源瓶颈：AI为乡村阅读注入“源头活水”

（1）资源供给的普惠性：AI整合海量优质资源，涵盖分级读物、乡土文化素材、科普专题等，精准适配乡村学生认知水平与生活经验，有效弥补资源短板。平台可依据学段、能力分层推送资源，如为低学段提供图文并茂的绘本，为高学段提供乡土主题的深度阅读材料，确保资源供给的公平性与适配性[2]。

（2）资源形式的适配性：AI将文字转化为音频、动画、虚拟场景等多元形式，契合乡村学生学习特点。低学段学生通过动画理解文本内容，高学段学生通过虚拟场景还原历史背景，降低阅读门槛，激发阅读兴趣。例如，针对乡村学生对城市场景陌生的特点，AI可将课文中的城市场景转化为虚拟体验，帮助学生建立直观认知。

（二）突破教学同质化：AI支撑精准化与个性化教学

（1）学情诊断的精准性：AI通过数据采集与分析，实时追踪学生预习、课堂互动、练习反馈等全过程，精准定位留守儿童基础薄弱点、不同学段学生能力差异，为分层教学提供科学依据。系统可生成个性化学情报告，明确标注学生在字词掌握、阅读理解、思维能力等方面的短板，帮助教师精准把握教学重点[3]。

（2）教学策略的灵活性：AI支持互动式、游戏化、情境化教学，适配不同学段学生需求——低学段通过情境游戏激发兴趣，中学段通过合作探究提升能力，高学段通过深度任务培养思维，有效解决传统课堂“一刀切”问题。例如，低学段可设计“识字闯关”游戏，中学段可开展“文本结构梳理”互动任务，高学段可组织“主题辩论”探究活动，实现因材施教。

（三）强化评价实效：AI构建动态反馈与教师赋能机制

（1）过程性评价的可视化：AI实时记录学生阅读行为，生成可视化评价报告，帮助教师精准掌握学情，及时发现阅读过程中的习惯偏差与能力短板。报告可以直观呈现学生阅读时长、批注质量、互动频率等数据，为教师调整教学策略提供数据支撑，避免教学的盲目性。

（2）教师角色的转型：AI承担资源推送、学情分析等重复性工作，教师得以从“事务性操作”中解放，聚焦教学设计、情感引导与价值观培育，实现专业成长。

三、AI赋能乡村小学语文阅读教学的创新路径——以乡村痛点为导向的系统构建

（一）痛点驱动的目标定位：锚定乡村学生核心素养发展需求

1. 目标分层

基于乡村学生差异的精准设定：结合AI学情分析，针对低、中、高学段学生特点制定分层目标：低学段聚焦基础积累与兴趣培养，中学段侧重能力提升与习惯养成，高学段强调深度阅读与思维发展，确保目标适配乡村学生实际。例如，低学段设定“掌握常用字词、能复述简单故事”的目标，高学段设定“能分析文本主旨、形成独立见解”的目标，实现目标与学情的精准匹配[4]。

2. 目标整合

技术赋能与素养发展的统一：将AI工具应用目标与语文核心素养培养目标深度融合，明确AI在语言建构、思维发展、审美鉴赏、文化传承中的支撑作用，避免“为技术而技术”的误区。例如，将“利用AI思维导图梳理文本结构”纳入阅读能力培养目标，实现技术与素养的深度融合。

（二）本土适配的内容整合：构建乡村特色阅读资源库

1. 资源筛选

紧扣乡村学情与文化需求：优先纳入符合乡村学生生活经验的乡土故事、劳动场景等素材，兼顾经典读物与拓展资源，确保资源本土性与普适性统一。资源库涵盖乡土文化专题、乡村生活主题、传统经典等内容，既贴合学生生活实际，又拓展阅读视野，助力学生建立文化自信。

2. 资源加工

AI赋能资源的趣味化与适切性：利用AI将文字转化为动画、音频、虚拟场景等，增强资源吸引力；针对低学段学生设计配音、拼图等互动资源，针对高学段学生开发深度探究任务，降低阅读难度。例如，为古诗配上乡土风格的动画，为乡土故事制作互动地图，让资源更贴合乡村学生认知特点，提升阅读体验。

（三）学段适配的方法创新：激活AI互动效能的课堂实践

（1）低学段（1—2年级）：情境化与游戏化驱动兴趣：通过AI创设童话情境、互动游戏，解决低龄学生注意力分散、识字困难问题。利用AI识字游戏平台、虚拟情境工具，设计“识字闯关”“故事配音”等活动，让学生在游戏中完成识字与阅读任务，激发学习兴趣，培养阅读习惯。

（2）中学段（3—4年级）：探究式与合作式促进能力提升：利用AI工具引导小组合作，开展文本梳理、观点分享等活动，解决中段学生阅读方法欠缺、表达不足问题。借助AI思维导图、在线讨论区等方式，组织学生梳理课文结构、分享阅读感悟，教师通过AI实时掌握小组动态，并适时引导，通过优化学生的阅读方法来提升表达能力。

（3）高学段（5—6年级）：深度化与个性化培养思维品质：通过AI推送拓展资料、设计探究任务，解决高段学生深度阅读不足、思维固化问题。利用AI史料数据库、辩论平台，引导学生开展对比阅读、主题辩论，培养学生批判性思维与深度思考能力，助力学生从表层阅读走向深度探究。

四、AI赋能乡村小学语文阅读教学的案例设计和实践探索

（一）分层适配的案例设计原则

AI赋能乡村小学语文阅读教学案例设计严格遵循学段分层原则，精准对接乡村课堂真实痛点，完整呈现问题解决全过程。所有案例统一采用“真实痛点—AI工具应用—具体操作—效果呈现—教师反思”的逻辑框架，立足乡村学校师资、资源、学情实际，突出学生主体地位与教师主导作用，确保教学策略可复制、可推广。案例设计兼顾不同学段学生的认知发展特点，低学段聚焦兴趣

激发与基础能力培养，中学段侧重方法指导与思维训练，高学段注重深度探究与价值引领，形成了覆盖全学段的AI融合阅读教学体系。

（二）分学段AI融合阅读教学实践案例

1. 低学段《小蝌蚪找妈妈》：AI情境游戏破解识字教学困境

乡村低年级学生普遍存在识字基础薄弱问题，留守儿童占比高导致学前阅读启蒙缺失，传统识字教学形式单一枯燥，课堂参与度不足三成，多数学生对识字产生畏难情绪，识字正确率长期偏低。AI识字游戏平台与虚拟情境工具可有效破解这一痛点，将抽象汉字转化为具象生动的动画与互动游戏，契合低龄学生形象思维特点。

课前AI推送课文预习动画，学生跟随系统跟读生字，系统自动识别发音并记录准确率，生成个性化预习报告，精准标注学生发音薄弱环节。课中创设“池塘探险”沉浸式情境，学生通过拼图识字、语音闯关等方式完成识字任务，教师依据系统实时反馈动态调整游戏难度，对发音不准确的学生进行一对一针对性指导。课后AI推送亲子互动识字卡，学生录制课文朗读视频上传平台，系统自动生成识字进步报告，教师依据报告布置分层巩固任务。

实施该教学模式后，课堂参与度提升至85%，学生识字正确率从62%提高至91%，多数学生能主动分享个性化识字方法。AI游戏化工具有效激发低龄学生识字兴趣，但需严格把控游戏时长与教学目标的平衡，避免过度娱乐化。教师需在游戏关键节点引导学生梳理汉字构字规律，强化识字效果，同时重点关注留守儿童个体差异，给予更多课堂关注与课后辅导。

2. 中学段《秋天的雨》：AI互动工具提升文本解读与表达能力

乡村三年级学生阅读普遍停留在浅层认读层面，缺乏系统的文本梳理方法，课堂表达零散碎片化，多数学生无法独立完成文本结构分析，课堂发言完整度不足四成。AI思维导图工具与在线协作平台可将抽象思维过程可视化，为学生提供清晰的表达支架，逐步培养学生逻辑思维与口语表达能力。

课前AI推送预习任务，要求学生标注课文中描写秋天的关键语句，系统统计学生信息提取准确率，生成预习分析报告，明确学生在信息筛选与整合方面的短板。课中教师引导学生运用AI思维导图工具梳理课文结构，从颜色、气味、声音三个维度拆解文本内容，学生通过在线讨论区分享个人观点，AI实时整理汇总关键词句，教师针对学生表达中的逻辑漏洞进行点拨，引导学生逐步完善思维导图。课后AI推送同主题拓展阅读材料，学生运用语音转文字功能分享读后感，系统自动分析表达流畅度与逻辑性，教师依据分析结果进行个性化点评。

教学实践表明，80%的学生能独立完成结构清晰的思维导图，课堂发言完整度从40%提升至75%。AI工具可以有效降低文本解读的难度，但它不能替代教师的方法指导，教师需要在学生表达卡顿时提供具体的语言支架，并鼓励内向学生参与课堂讨论，以逐步提高他们的表达自信心。

3. 高学段《圆明园的毁灭》：AI深度探究深化情感体验与提升思维品质

乡村高年级学生对历史类文本兴趣普遍较低，阅读停留在表面事实层面，难以体会文本蕴含的文化内涵与家国情怀，思维缺乏深度与广度，多数学生无法结合史料分析文本深层意义，作文情感表达空洞苍白。AI虚拟复原技术与史料数据库重构历史情境，增强学生沉浸式体验，引导学生从多角度思考历史问题。

课前AI推送圆明园全景复原视频与相关历史背景资料，学生在线提出疑问，系统整理高频问题生成问题清单，明确课堂探究方向。课中通过AI虚拟复原技术对比圆明园今昔风貌，组织“保护文化遗产”主题辩论赛，AI实时调取相关史料为学生观点提供支撑，教师引导学生从历史、文化、责任等多个维度展开思考，深化对文本主题的理解。课后AI推送拓展阅读材料，学生撰写“给圆明园的一封信”，AI分析作文情感表达深度，教师进行针对性点评，升华学生家国情怀，引导学生将情感体验转化为理性思考。

该教学模式实施后，学生提问深度显著提升，从关注“是什么”转向探究“为什么”“怎么办”，课后作文情感真挚表达率从55%提高至82%。AI技术增强历史文本代入感，但不能替代教师的价值观引导，教师需牢牢把握课堂思想导向，避免技术喧宾夺主，同时鼓励学生结合乡土文化资源，深化对文化传承的理解与认同。

参考文献

[1] 教育部.义务教育语文课程标准（2022年版）[S].北京：北京师范大学出版社,2022.

[2] 王竹立.人工智能与教育深度融合的路径与挑战[J].现代教育技术,2023,33(5):12-18.

[3] 李艺.小学语文阅读教学中核心素养培养策略研究[J].语文教学通讯·D刊（学术刊）,2024(10):45-47.

[4] 张明.AI技术在中小学阅读教学中的应用实践与思考[J].中国电化教育,2023(8):76-81.

（作者单位：山东省菏泽市曹县古营集镇祝店小学）

AI驱动语文教学：名著阅读激趣与探究环节优化策略

◎陶卓娅

【摘要】中小学语文名著阅读教学长期存在诸多固化短板，学生阅读动力不足、课堂研读形式单薄固化，激趣引导与探究教学衔接断层，此类问题普遍存在。本研究以《西游记》整本书阅读教学为实践载体，将人工智能技术融入名著阅读教学全流程，通过分层学情适配、智能情境创设、梯度问题搭建、教学链路贯通等多元实操方式，全方位优化名著阅读激趣引导与深度探究两大核心教学环节。智能化教学模式可有效打破传统教学同质化、碎片化的弊端，完善名著阅读教学体系，切实提升中小学名著阅读的整体教学质量。

【关键词】AI驱动　语文教学　名著阅读 激趣　探究优化

整本书名著阅读是中小学语文核心素养培育的关键模块，新课标对学生名著文本解读、文学思辨与审美感知能力提出了更高的要求。传统线下名著阅读教学模式受固化理念与单一手段限制，难以适配学生的个性化阅读需求，也无法达成深度学习的教学标准。固化的教学方式不仅消磨学生的阅读积极性，还会造成课堂研读流于表面、教学环节衔接不畅。新型智能技术的普及为教学革新提供支撑，依托AI技术优化名著阅读教学环节，成为破解当下教学难题的重要途径。

一、名著阅读教学存在的问题

（一）学生阅读内驱力薄弱，激趣策略落地效果极差

多数中小学生对经典名著存在天然的疏离感，枯燥的文本语言、久远的时代背景，会持续消解他们的阅读热情；正因缺乏具象化的趣味引导，学生大多只能被动完成任务式阅读，无法沉浸式感知经典名著的文学魅力[1]。日常教学里，教师多以统一的阅读任务、固定的答题模板推进教学，既忽略了学生的阅读兴趣差异，也压抑了学生的自主阅读选择权，让名著阅读彻底沦为应试工具。学生很难主动深挖文本细节，更不会主动开展个性化阅读与思考，这就使得名著阅读的激趣教学始终停留在表面，难以唤醒学生的长效阅读动力。

（二）课堂探究形式单一，深度研读严重缺失

传统名著课堂的探究环节，普遍存在同质化倾向明显、思维层级偏浅的共性弊端，单一的小组讨论、文本摘抄、习题探究等模式，早已无法契合新课标对名著深度学习的要求。不少教师仅围绕人物形象、情节脉络、主题思想三大固定维度设计探究问题，固化的设问视角既会限制学生的发散思维，也会磨灭学生的探究积极性。即便开展课堂探究活动，师生、生生之间的深度思辨交流也极度匮乏，学生往往照搬教辅资料中的标准答案作答，极少结合文本细节形成专属见解，让名著探究失去了启发思维、深化理解的核心价值。

（三）教学适配性不足，激趣与探究衔接脱节

固化的传统教学手段，难以兼顾名著阅读激趣铺垫与深度探究的教学衔接，这是当下语文名著教学的核心痛点。激趣环节多为碎片化的故事导入、片段赏析，尚未构建起贴合文本、适配学情的趣味铺垫体系；探究环节又直接切入重难点研读，跳过了学生自主品读、逐层感悟的过渡过程[2]。这种割裂式的教学模式，会让学生的阅读兴趣无法顺利转化为探究动力，既无法依托趣味积累深化文本认知，也不能借助深度探究巩固阅读热情，最终造成名著阅读教学激趣无效、探究空洞的双重困境。

二、AI 驱动语文名著阅读激趣与探究环节优化实践

（一）依托 AI 实施分层适配教学，精准落地名著阅读激趣工作

1. 借助 AI 学情研判，定制个性化趣味阅读方案

教师可依托 AI 学情分析系统，提前采集学生的文学积累水平、阅读偏好、文本理解短板等核心数据，以此打破传统名著阅读一刀切的教学弊端，为名著趣味教学筑牢数据基础。在课前筹备阶段，教师只需导入学生过往的文学答题数据、短篇读后感文本、名著预习反馈等内容，AI 便能通过智能拆解、关键词抓取、能力维度评级等方式，精准划分出零基础、基础型、提升型三类学生群体。

针对零基础学生，教师可借助 AI 生成轻量化趣味素材，比如动态交互式的取经人物关系图谱（清晰标注师徒四人、天庭众神、西天诸佛与各路妖魔的关联）、3 分钟短视频形式的唐代西行取经历史背景解说、精简版的孙悟空大闹天宫小故事，帮助学生消解古典白话文本的晦涩感，降低入门阅读的门槛。对于基础型学生，教师可利用 AI 筛选《西游记》中最具吸引力的情节片段，如三打白骨精、真假美猴王、大闹天宫等戏剧冲突强烈的内容，搭配“如果你是孙悟空，会如何处理白骨精事件”这类趣味思考题，引导学生主动品读文本细节。面向提升型学生，教师可通过 AI 定制小众化趣味探究切入点，例如师徒四人性格缺陷与成长弧光对比、取经路上妖魔的身份隐喻、吴承恩笔下的神魔世界权力结构等内容，充分调动学生的深度阅读兴趣。这种依托 AI 数据的分层设计，能够让教师精准匹配不同学情的趣味教学内容，彻底摒弃同质化激趣模式，让每一位学生都能获得适配自身学情的阅读引导方式，逐步养成主动阅读名著的习惯。

2. 利用 AI 智能创设情境，沉浸式激发学生名著阅读主动性

教师要主动运用 AI 情境生成工具，打破传统静态文本阅读的局限，以沉浸式场景构建唤醒学生对《西游记》的阅读热情，扭转学生被动应试阅读的状态。区别于单一的图片、文字导入模式，教师可指令 AI 结合文本内容，生成多维度沉浸式教学资源，既可还原花果山瀑布、水帘洞洞府、火焰山烈焰、女儿国官殿等经典场景的动态 3D 画面，也能匹配人物对话、环境音效等方式打造立体化视听情境。

在《西游记》整本书阅读开篇教学中，教师可借助 AI 生成孙悟空从石猴出世到大闹天宫被压五行山的动态短片，搭配激昂的古典配乐，替代枯燥的作者生平与时代背景口头讲解，让学生直观感受小说的奇幻色彩与英雄主义基调。在章节碎片化教学中，教师可根据课堂进度，随时调用 AI 生成对应情节的情境素材，比如三打白骨精中三次变化的场景复刻、火焰山三调芭蕉扇的惊险过程，帮助学生跨越时代隔阂，真切感知文本画面与人物心境。教师还可依托 AI 生成交互式情境问题，让学生在场景体验中同步思考“孙悟空为何不直接背着唐僧飞到西天”这类核心疑问，既能弱化古典名著的疏离感，又能让激趣过程贯穿教学全程，持续维系学生的阅读专注力与探索欲。

（二）依托 AI 搭建多维体系，优化名著课堂深度探究实操流程

1. 通过 AI 智能设问，构建梯度化课堂探究问题链

教师需摒弃固定单一的名著探究设问模式，借助 AI 智能设问功能，搭建由浅入深、层层递进的梯度化问题链，系统性引导学生开展深度文本探究 [3]。传统名著探究多局限于人物、情节、主题三类固化问题，而教师可依托 AI 的文本拆解与思维拓展能力，针对《西游记》不同章节、不同研读维度，设计基础层、进阶层、拓展层三级探究问题。

基础层聚焦文本表层内容，教师可让 AI 依据章节文本，生成人物行为、情节脉络类基础问题，如“孙悟空三打白骨精的过程中，唐僧三次态度有何变化”，帮助学生夯实文本阅读基础。进阶层侧重文本细节分析，教师可指令 AI 结合人物言行、环境描写等因素，设计思辨性问题，例如“取经路上不同妖魔的背景与最终结局，反映了当时怎样的社会现实”，引导学生深挖文本背后的隐喻。拓展层立足文学审美与时代探究，教师可借助 AI 延伸设问，围绕成长与救赎、善恶界限、团队协作等核心内核，设计开放性探究问题，如“如果取经团队缺少任意一人，取经任务能否成功”。教师可将三级问题链贯穿课堂探究全程，循序渐进推动学生从浅层文本识记走向深度思辨探究，有效解决传统课堂探究浅层化、同质化的问题。

2. 运用 AI 辅助思辨研讨，丰富名著课堂多元探究形式

教师应当充分利用 AI 互动教研工具，打破传统小组单一讨论的探究局限，采用多元化互动形式丰富《西游记》课堂探究场景，提高学生的自主思辨与合作探究能力。在常规小组探究环节中，教师可提前将探究主题输入 AI 系统，让 AI 实时生成探究思路提示、文本佐证素材、反向思辨角度等，为学生研讨提供精准指引，避免学生出现空谈观点、脱离文本的问题。

针对《西游记》极具争议的人物与情节，教师可依托 AI 搭建辩论式探究场景，比如围绕“唐僧的‘迂腐’是坚守本心还是顽固不化”这一主题，让 AI 自动梳理正反两方思辨论据、文本对应片段，辅助学生分组开展深度辩论。针对复杂的文本体系，教师可利用 AI 思维导图生成功能，引导学生小组合作梳理取经路线图、八十一难分类、神魔势力划分等内容，自主搭建专属知识框架。与此同时，教师可借助 AI 实时点评学生探究发言、梳理小组核心观点、补充遗漏的文本论据，既能够及时纠正学生探究中的片面认知，也能助力学生形成个性化、多元化的文本解读见解，切实提升名著探究的深度与实效性。

（三）依托 AI 贯通教学链路，实现激趣与探究的无缝衔接优化

1. 借助 AI 动态衔接资源，搭建从激趣到探究的过渡教学链路

教师要利用 AI 资源整合与智能适配优势，打通碎片化激趣环节与深度探究环节的教学壁垒，构建连贯完整的《西游记》名著阅读教学流程。传统教学中激趣与探究相互割裂，核心原因是趣味导入无衔接性、环节过渡无铺垫性，对此，教师可依托 AI 实现教学资源的动态联动匹配 [4]。

在课前激趣结束后，教师可即刻指令 AI 结合本节课的趣味导入内容，自动关联对应的核心探究主题，例如以 AI 生成的蟠桃盛会趣味场景完成激趣后，AI 可顺势衔接“从蟠桃盛会的权力格局探析神魔世界的等级秩序”的探究主题，让趣味内容自然过渡到深度研读。教师还可借助 AI 生成过渡性导学素材，将激趣环节的趣味疑问、场景感知、碎片化认知等内容，系统梳理为探究环节的研读方向，让学生带着阅读兴趣、带着文本疑问、带着初步感知进入深度探究。这种智能化的资源衔接方式，能够彻底改变割裂式教学模式，让激趣内容为探究学习铺垫基础，让探究学习深化激趣成果，形成环环相扣、层层递进的教学闭环。

2. 利用 AI 课后复盘优化，长效巩固激趣探究教学成效

教师可依托 AI 课后学情复盘工具，持续优化名著激趣与探究教学模式，通过课后数据反馈迭代教学策略，实现名著阅读教学的长效提质 [5]。课堂教学结束后，教师可将学生的探究作业、课堂发言、习题反馈、读后感等内容全部录入 AI 系统，由 AI 智能复盘学生的阅读兴趣留存度、探究思维薄弱点、文本理解盲区。

针对学生仍存在的阅读兴趣不足问题，教师可借助 AI 定制课后趣味拓展任务，如《西游记》人物结局改写、取经路线重设计、“假如我是取经团队一员”创意写作等，持续激发学生阅读热情。针对学生探究深度不足、解读片面的问题，教师可利用 AI 推送分层拓展研读素材、名家解读片段、同类文学作品对比资料，引导学生课后持续深化探究。此外，AI 可自动生成教学优化报告，精准指出本节课激趣素材适配度、探究问题设置合理性等教学短板，帮助教师实时调整后续教学方案，让 AI 技术持续赋能名著阅读激趣与探究环节的动态优化，稳步提升整体教学质量。

结语

总体来说，人工智能技术与语文名著阅读教学的深度融合，能够从根源上弥补传统名著教学的多重短板，重塑完整的名著阅读教学闭环。智能化教学手段可精准匹配不同层级学生的阅读学情，丰富课堂深度探究的多元形式，打通激趣导入与深度研读之间的教学壁垒，彻底扭转传统教学浅层化、割裂化的现状 [6]。这套以《西游记》为实践载体的优化方案，不仅适用于古典神魔小说的教学，也可迁移至《三国演义》《水浒传》等其他经典名著的阅读教学中，为中小学名著阅读教学提供了可落地的实操路径，也为智能化语文课堂的创新发展、学生长效阅读能力的培育提供了重要的实践参考。阅

参考文献

[1] 申玉辉 . 以问题导向开展中学语文阅读教学研究——评《中学语文阅读教学：问题探究与实施策略》[J]. 语文建设 , 2025(21): 83. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2025.21.021.

[2] 许晔 . “整本书阅读”背景下中学生名著阅读类产品的“研发—营销—发行”策略 [J]. 出版广角 , 2025(11): 97-103. DOI:10.16491/j.cnki.cn45-1216/g2.2025.11.013.

[3] 舒晓辉 , 肖丽 . 初中英文经典名著阅读教学中培养学生思维品质的实践 [J]. 中小学外语教学（中学篇）, 2024, 47(3): 36-41.

[4] 孟萍 . 少儿图书馆针对初中语文教学开展名著导读探讨 [J]. 图书馆工作与研究 , 2023(S1): 140-144. DOI:10.16384/j.cnki.lwas.2023.s1.001.

[5] 邹花香 , 张玉 . “三位一体”阅读体系下的名著导读教学探索——以《水浒传》为例 [J]. 语文建设 , 2022(19): 28-31. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2022.19.004.

[6] 肖康舒 . 中学语文阅读教学的深耕之作——评《中学语文阅读教学：问题探究与实施策略》[J]. 语文建设 , 2022(19):84. DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2022.19.018.

[作者单位：深圳市福田区西交利物浦大学基础教育集团外国语学校（全海）]

借助人工智能技术 拓展初中阅读能力提升空间的策略探究

◎朱　海

【摘要】人工智能技术在初中语文阅读教学中应用，对拓展阅读教学空间，培养学生核心素养有着重要意义。本文深入探讨了借助人工智能提升学生阅读能力的有效策略。首先阐述了人工智能技术在初中阅读教学中的应用价值，进而分析了运用该技术拓展阅读能力空间应遵循的基本原则，最后结合具体教学内容提出了若干实施策略。包括精准推送阅读资源、有效推进深度探究、个性化进行阅读指导和灵活进行阅读实践。旨在为人工智能技术与初中阅读教学深度融合提供理论借鉴与实践指导。

【关键词】初中语文　阅读教学　人工智能　应用

随着人工智能技术的迅猛发展，教育领域正在经历前所未有的变革。2025 年 8 月 16 日《中国教育报》第 3 版指出：人工智能赋能教育生产力的核心机理，在于其能够显著提升教育的个体功能与社会功能。在初中阅读教学领域，传统教学模式面临兴趣缺失、效率不高和差异化教学难等突出问题，亟须借助智能技术寻求突破。生成式人工智能、自然语言处理等前沿技术的发展为阅读教学提供了技术支撑和创新路径。本文基于相关的研究成果，系统地分析了人工智能技术在初中阅读教学中的应用价值、原则以及策略，旨在为构建智能化阅读教学新范式提供参照，助力初中阅读能力提升空间的拓展。

一、人工智能技术在拓展初中阅读能力空间中的重要价值

人工智能，即 Artificial Intelligence，缩写为 AI，是一门致力于研究、开发用于模拟、延伸和拓展人类智能的理论、方法、技术及应用系统的技术科学。其关键技术包括机器学习、深度学习、神经网络、计算机视觉、自然语言处理等。这些技术共同构成了人工智能系统，使其能够通过模拟人脑思维的模式为学习者提供对应的学习资源 [1]。

从教师层面来看，人工智能促使教师从传统的知识传授者向知识构建的引导者和知识应用的促进者转变。人工智能作为数据整合与处理模型，为学生提供了获取知识的渠道，使得学生在学习中不再局限于依赖教师讲解知识。因此，教师需要思考如何在课堂中让学生掌握知识应用的方法和逻辑。即教师需要基于自身丰富的教学经验，为学生提供获取和应用知识的方法，以助力学生成为知识的掌控者，而非单纯的知识接受者。从授课角度来看，人工智能技术进一步拓展了教学空间，有效促进了学生综合思维以及实践能力的发展。利用豆包、DeepSeek 等智能系统，教师可为学生创设阅读思维框架，引领学生深度思考；还可基于阅读主题，为学生创设具有沉浸感的阅读环境。如在教学古诗词内容时，教师可利用人工智能虚拟技术构建学习情境，借助智能语音技术让学生与文中人物进行跨时空互动。这种沉浸式学习体验不仅能有效激发学生的阅读兴趣，更能显著增强他们对文本深层意蕴的理解能力，从而使其掌握有效的阅读学习方法，提升学习效率。总之，人工智能在语文阅读教学中的应用，既能拓宽传统阅读教学空间，还能有效弥补传统教学的不足，为学生提供更为系统、丰富的学习体验，推动其阅读思维与能力从低阶向高阶的跃升 [2]。

二、利用人工智能技术拓展初中阅读教学空间的原则

虽然人工智能技术在初中语文阅读教学中的应用有着显著的价值，但我们也应深刻意识到，新技术与教学的融合是一场跨领域的探索。要有效跨越这一鸿沟，除了提高应用意识、加强探索之外，还需遵循一定的原则，如整合原则、适度原则以及阶梯原则，以确保人工智能在阅读教学中得到有效应用。

（一）整合原则

整合原则强调教师应将人工智能与传统教学方法有机融合，构建优势互补的教学体系，而非用技术完全替代传统教学。传统阅读教学中，教师的情感引导、思维启发以及师生间的即时互动，是人工智能难以复制的核心价值。例如在讲解朱自清《背影》时，教师通过自身对文本情感的解读，引导学生体会父子间深沉的爱，这种情感共鸣的传递具有不可替代性；而人工智能则可在课前为学生推送作者生平、时代背景等拓展资料，课上通过学生的描绘生成朱自清的父亲攀爬的形象，从而帮助学生巩固理解。若脱离传统教学单纯依赖技术，易导致阅读教学沦为“数据化训练”的窠臼，失去人文温度；若固守传统、拒绝技术，则难以突破资源局限与效率瓶颈。唯有将二者深度融合，以传统教学把控阅读教学的核心目标与情感方向，以人工智能弥补资源、效率与个性化的不足，才能实现 1+1>2 的教学效果 [3]。

（二）适度原则

适度原则强调应合理界定人工智能在阅读教学中的使用边界与应用程度，防止因技术过度应用而挤压学生自主阅读与思考能力的发展空间。初中阶段正值学生阅读习惯与思维模式养成的敏感时期，过分依靠人工智能极易诱发学生的“思维依赖性”。举例来说，在文本分析环节，倘若智能系统过早地为学生归纳篇章框架、概括主旨大意，实际上剥夺了学生自主梳理和深入探索的宝贵机会，长此以往必然削弱其独立解析文本的能力。再如词汇学习过程中，若学生一遇生词，教师就指导其利用智能工具的实时翻译功能查阅，而不是引导其结合上下文推测，这样就会失去培养学生独立思考的机会，进而也会降低培养学生语感的效果。所以，教师必须明确人工智能的“辅助性”定位——仅当学生在自主阅读过程中遇到难以逾越的障碍，如对特定历史背景下的陌生概念、专业性较强的术语进行解读时，才适时引入技术手段予以支持。总之，教师应根据学生思维认知的特点和规律，适时利用人工智能技术，通过合理运用人工智能技术，有效促进学生阅读思维和能力的发展 [4]。

（三）阶梯原则

阶梯原则要求教师充分发挥人工智能的“辅助教学”功能，紧密结合阅读课堂实际，分层次设计其应用内容与目标，循序渐进地提升学生的阅读素养。初中学生阅读能力存在明显的差异，有的学生可能具有较好的阅读习惯，阅读思维逻辑性突出；有的学生可能阅读积累匮乏，不能通过自主思考理解文本内容；还有的学生可能根本不喜欢阅读，对阅读具有一定的抵触情绪。针对此，教师在利用人工智能技术时，就必须摒弃“一刀切”的应用模式，转而体现其分层、分类的支持价值。例如，为阅读逻辑思维能力较好的学生提供超出文本逻辑的阅读内容；为阅读积累匮乏的学生推送基础词汇解析、段落结构可视化工具等支持内容；对于存在阅读抵触情绪的学生，则可借助 AI 生成互动式阅读任务，如“角色配音”“场景模拟”等游戏化模块，逐步引导其建立阅读兴趣，最终实现不同层次学生阅读能力的阶梯式提升。

三、利用人工智能技术提升初中阅读能力的策略

初中阅读能力提升，核心在于引导学生深化对文本内容的理解、主旨的把握、价值的赏析以及知识的迁移应用能力。这既是初中语文阅读教学的主要内容，也是培养学生阅读思维以及能力的基本逻辑。在利用人工智能技术拓展初中阅读能力空间过程中，只有紧扣这一流程，才能确保人工智能技术应用不偏离阅读教学目标，始终服务于学生阅读能力的系统性、结构化提升 [5]。

（一）基础层：依托 AI 工具辅助文本解析，夯实内容理解基础

在阅读教学中，基础层对应的是学生对文本内容的理解，即能够读懂文本主要讲述了什么故事。这是学生学习阅读的前提，也是提升学生阅读能力的关键。在利用人工智能技术提升学生基础阅读能力过程中，教师需清晰把握人工智能工具的“辅助解析”定位，聚焦字、词、句、段等基础要素，搭建有效的学习支持框架。

如教学《壶口瀑布》一文，文章旨在让学生理解体悟壶口瀑布的壮美景观与其中蕴含的民族精神。教师可借助人工智能文本解析工具，先针对“雷霆万钧”“桀骜不驯”等核心词汇，生成语境化释义、近义词对比及实景图片关联，帮助学生精准把握词语承载的景观气势。之后，可通过 AI 的句式拆解功能，分析文中“就像一锅正沸着的水”等比喻句的修辞逻辑，梳理“观察视角 — 景观特征 — 情感铺垫”的段落脉络。同时，AI 可自动提取文本中“雨季瀑布”与“枯水季瀑布”的描写差异，生成结构化思维导图，引导学生直观感知文本的叙事层次，在夯实字词句段理解基础的同时，为后续体悟文本蕴含的民族精神搭建认知桥梁。

（二）中间层：借助智能分析系统梳理写作逻辑，深化对文本内涵的把握

在阅读学习中，除了让学生理解文本故事内容，更需要引导学生探究文本的写作内涵与作者意图。即需要让

学生知晓作者写这篇文章的目的是什么，它要表达什么情感。这是学生读懂文章的核心，同时也是帮助学生掌握阅读学习方法的有效路径。对此，教师需充分利用人工智能技术，聚焦学生的逻辑推理、总结概括等阅读能力，设计层次分明、引导深入的教学活动。

例如，教授泰戈尔的《金色花》。这首散文诗借助儿童视角，通过“变成金色花”这一充满想象力的设定，细腻刻画了孩子对母亲的深情与依恋。但由于情感表达含蓄、叙事逻辑跳跃，学生往往难以真正把握其内核。教学中，教师可让学生利用人工智能软件，如豆包等，搜索文本，并借助该软件解析文本结构，提炼文本各段落的主旨。这不仅能帮助学生快速理解文本的写作思路，而且还能让学生准确把握文本的写作主题。为了让学生进一步体悟文本的内涵，教师还可引导学生利用人工智能技术着重分析文章的重要段落，如“当你沐浴后，湿发披在两肩，穿过金色花的林荫，走到做祷告的小庭院时，你会嗅到这花香，却不知道这香气是从我身上来的”，通过智能系统的情感分析功能，标注出“沐浴”“林荫”“祷告”等关键词背后的温馨氛围。此外，在学生思考时，还可基于智能系统向学生提出更具深度的问题，如“为什么孩子特别选择‘金色花’？”“重复出现的‘我不告诉你，妈妈’反映了怎样的心理？”指导学生利用智能系统搜索资料并提炼答案。通过这一系列层层推进的引导，学生能逐渐从情节理解迈向情感共鸣，提升对文本内涵的理解与掌握。

（三）提升层：通过文化资源库拓展阅读视野，体悟文本文化价值

阅读学习的意义并不仅限于掌握阅读与写作手法，更在于引导学生跳出文本表层，领悟其蕴含的人文精神与文化价值。因此，提升初中阅读能力水平，需要教师在教学中有意识地拓宽和延伸阅读教学视野。人工智能技术资源的整合功能，可围绕文本构建“跨时空、多维度”的资源网络，助力学生体悟文化价值。

例如教学杜甫的《春望》，导学阶段，教师可依托人工智能技术为学生推送相关的历史影像资料，以及作者创作该诗的文献，让学生直观感受“国破山河在”的时代背景，进而理解诗歌中家国情怀的文化根源。诗词讲解过程中，教师还可以利用智能系统为学生提供相似的主题文本，如文天祥的《过零丁洋》等。同时，借助人工智能的文本对比分析功能，生成两首诗在情感基调、意象选择、表达手法等方面的对比图表，引导学生观察“烽火连三月”与“人生自古谁无死”的情感差异，理解家国情怀在不同历史语境下的表达方式，从而深化对文本文化价值的多维度认知。

（四）应用层：利用AI实践平台创设情境任务，提升综合应用能力

实践应用，创新利用是阅读教学的最终目的，也是提升初中阅读能力最为关键的一环。在这一环节，教师可利用人工智能为学生构建综合性的阅读实践场景，引导他们在真实或接近真实的环境中运用所学知识，进而实现从“读懂”到“会用”的能力跨越。例如，借助AI角色生成与对话模拟技术，学生可代入文本中的不同人物，在虚拟场景中展开跨时空对话或情节续写。比如在学习了《愚公移山》后，系统可设定“与愚公辩论移山合理性”的任务，学生需结合原文精神与社会现实提出论点，AI则实时生成愚公的回应，推动思辨过程不断深入。通过这类实践活动，学生能将阅读所学灵活应用于具体情境，有效提升阅读综合应用能力。

结语

人工智能技术作为时代发展的产物，在语文教学中的应用，有效推动了传统教学模式的变革，实现了从“教师中心”向“学生中心”的转变，为学生提供了更为多元、个性化的学习路径，有效提升了学生阅读学习兴趣以及积极性。在利用人工智能技术提升初中阅读能力的过程中，教师要充分认识到人工智能的应用优势与价值，同时要遵循整合、适度和阶梯性等原则，借助人工智能技术为学生构建深度阅读环境，助力学生实现阅读思维的转变与能力提升。此外，教师还需创新教学方式，深入挖掘人工智能技术与阅读教学融合的多种可能，为学生提供更具自主探索性与思考性的空间，帮助学生从会阅读逐步转向爱阅读、善阅读，成长为兼具阅读能力和表达能力的优秀阅读者。阅

参考文献

[1] 邹起梓.AI赋能的初中语文阅读教学策略探究[J].读写算,2025(23):112-114.

[2] 杨国凤.人工智能技术赋能初中语文阅读教学探析[J].中学教学参考,2025(21):36-38.

[3] 赵俊英.人工智能工具在初中语文教学中的应用优势[J].宁夏教育,2025(6):62-63.

[4] 李雪松.基于人工智能创新初中语文阅读作业设计[J].四川教育,2025(Z4):19-20.

[5] 石伟伟.生成式人工智能技术在初中群诗阅读教学中的运用策略——以唐代边塞诗为例[J].学语文,2025(2):33-36.

[6] 湛玉伟.基于智慧课堂的初中语文阅读教学策略[J].新校园,2024(12):15-16.

（作者单位：江苏省扬州市仪征市金升外国语实验学校）

AI辅助下的高中语文整本书阅读教学

◎朱志强

【摘要】《普通高中语文课程标准（2012年版2025年修订）》（以下简称“新课标”）明确指出“把握信息技术与语文教学深度融合的趋势，充分发挥信息技术在语文教学变革中的价值和功能”。文章将以AI赋能高中语文整本书阅读教学为切入点，探究系统设计整本书阅读课程、搭建深度整本书阅读支架、多维剖析整本书人文价值、精准反馈整本书阅读效果的实践策略，勾勒全新的高中语文整本书阅读教学模态，推动整本书阅读教学更迭升级，让学习任务群焕发生机、彰显新风采。

【关键词】AI辅助　高中语文　整本书阅读

人工智能（AI）在教育领域有着独特优势，可全方位赋能以核心素养为导向的教与学。新课标将“整本书阅读与研讨”作为学习任务群之一。在“学习目标与内容”“教学提示”等内容的研读中不难发现：整本书阅读承担着语言、思维、审美、文化等素养协同进阶的育人使命，能帮助学生拓展阅读深度，培养阅读兴趣与习惯，提升阅读效率与阅读水平，是综合锤炼其核心素养的重要阵地。但是在实际教学中，整本书阅读缺乏系统性设计，教师陷入单篇教学的路径依赖、学生滞于情节复述的浅层阅读，致使整本书阅读教学的功能难以充分发挥。基于此，高中语文教师可借助AI重构整本书阅读教学模态，为整本书阅读教学中语文核心素养的落地提供兼具学理逻辑与实践张力的创新路径。

一、现阶段高中语文整本书阅读教学存在的问题剖析

（一）教师维度

现阶段，部分高中语文教师困于单篇教学的路径依赖，未能基于整本书属性进行顶层设计，也未能构建贯穿阅读全程的阶梯式任务序列，引领学生逐层深入地剖析整本书。这种依赖便使其在整本书阅读教学指导中，更倾向于摘选“重点章节”，以精细化解析的形式施教，以局部分析代替整体感知，与单篇阅读教学无异，便导致学生难以形成全局、长远的视角审视整本书，影响了其整本书阅读经验的建构[1]。同时，部分教师更关注语文教育的“工具性”，培养学生的整本书阅读能力，未能关注“人文性”挖掘，致使学生难以触及整本书的人文精神，削弱了整本书阅读在审美熏陶、文化传承方面的育人功能。

（二）学生维度

当下，部分学生在整本书阅读中形成了以情节复述为主的思维定式。其整本书阅读过程停留于以人物关系梳理、情节脉络概括为主的关键信息提取与记忆类的表层模态，未能聚焦文本的深层意蕴、文化内涵、艺术特色等内容展开批判性审视与思考，难以从整体、多维视角形成个性化阅读见解。如，以《乡土中国》整本书阅读为例，大多数学生能复述“差序格局”“礼治秩序”等概念定义，却难以联结当代社会现实加以分析，触及文本的深层内核，自然无法形成对传统社会结构的独立洞见[2]。这与教师未提供有效的深度阅读支架、作业设计缺乏思维进阶有关，导致学生难以发展分析、评价、创造等高阶思维能力。

二、基于AI赋能的高中语文整本书阅读教学策略探究

（一）AI赋能系统设计整本书阅读课程

高中语文教师在实施整本书阅读教学时，首先应注重整本书阅读课程的系统性设计，突破“顶层设计缺位”的窠臼。所以在教学之初，教师可利用AI技术解析学生的前置知识储备、整本书阅读能力图谱及认知风格特征，为自身秉持“因材施教”原则构建个性化教学路径提供

参考依据[3]。而后教师便要利用AI全面剖析整本书，辨识核心概念、人物关联、情节结构、主题脉络等关键节点，并基于学生认知起点动态生成任务序列，从宏观层面架构整本书阅读教学的基本框架。

以统编版高中语文教材必修下册第七单元整本书阅读《红楼梦》为例，教师在整本书阅读教学之初，便要利用智慧中小学平台，发送有关《红楼梦》文本常识及章回体小说的前测问卷，根据学生提交的问卷分析认知情况，以了解学生在中国古典文学基础、文言文理解能力、人物关系梳理能力、主题分析能力等方面的现有水准。据此，教师便可基于学生的实际水平，初步确定整本书阅读教学设计的基础线与拓展线。如，经过多重考量，教师将基础线设计为“梳理人物关系、剖析关键情节”，拓展线设计为“分析主题矛盾、进行跨文化对比与批判性写作”。以“双线”为主脉络，教师再通过与DeepSeek的对话，全面把握《红楼梦》的主要内容，而后结合自身的专业思考，统筹设计《红楼梦》整本书阅读教学的框架。如，教师经过多重分析，将《红楼梦》解构为“家族兴衰”“宝黛爱情”“女性命运”“社会批判”等四大专题。基于每个专题，教师再部署阶梯式任务。如，聚焦“家族兴衰”这一专题，教师可设计以下阶梯式任务：

任务1：标识贾府重要事件时间线；

任务2：分析“元妃省亲”“抄检大观园”等事件对家族命运的影响；

任务3：撰写以“从贾府兴衰看中国传统家庭制度”为题的论文。

如上，教师借助AI技术，实现了对整本书阅读课程整体框架的系统设计，从整体上确定整本书阅读教学的基本方向，也能确保自身有的放矢地开启深度阅读指导与人文价值引领。

（二）AI赋能搭建深度整本书阅读支架

为确保学生在整本书阅读课堂中获得深度、深刻的阅读体验，发展高阶思维，教师便可利用AI提供指向深度阅读的教学支架，为学生的持续深入阅读提供支撑。对此，教师可利用生成式人工智能技术，如豆包、DeepSeek、ChatGPT等，创建“人机互动”界面，使其以“智慧学伴”的身份进入课堂。AI通过提供支架、实时互动等方式，驱动学生进行多维互动，并触发个性联想与创思，实现对整本书的系统、全面与深入剖析，最终也将走向深度阅读境地[4]。

以统编版高中语文教材必修上册第五单元《乡土中国》为例，教师应明确针对该本书施教的重点是让学生了解中国乡土社会的特点，增进对农村传统文化与社会结构的理解，思考中国乡土文化的现代意义与历史格局，同时能理解关键概念，把握作者的学术观点。而学生在具体阅读中，常常因该书籍学术性强、概念密集等特点，陷入“读得懂字面、理不清逻辑”的困境。对此，教师可利用豆包开启智慧伴学模式，为学生深度阅读《乡土中国》提供支撑。在具体教学中，教师要以豆包提供阅读支架为主线，组织学生开展个性化阅读活动。具体支架如下：

（1）知识图谱支架。教师聚焦14个章节的核心概念（如乡土本色、文字下乡、差序格局、礼治秩序、无为政治、长老统治、血缘与地缘等）与豆包对话，让其辅助自身梳理核心概念间的逻辑关系。而后教师再利用XMind思维导图工具，将自身整合的信息进行序列化呈现，构成知识图谱支架，在多媒体白板中呈现。在教学中，教师便可循着知识图谱，为学生梳理核心概念的定义、费孝通原文阐释、当代实例、学术争议等信息，确保其在阅读中能基于文本视角、现代社会视角、学者观点等视角理解关键概念。

（2）论证逻辑支架。教师让豆包识别每一个章节的论点、论据、论证结构。而后教师根据豆包梳理的章节结构，基于专业判断，重新调整，变成经过严谨考证的论证逻辑支架。学生循着这一支架阅读时，便可快速建构每一章节的论述逻辑。如，学生在阅读《差序格局》这一章节时，教师呈现“问题提出（中国人自私？）—核心概念界定（差序格局VS团体格局）—特征分析（伸缩性、相对性）—社会表现（亲属关系、地缘关系）—文化根源（儒家伦理）”的论证链条。按照这一逻辑，学生便能更好地分析各篇章的内在联系，把握作者的逻辑思路，厘清书本的知识体系，进而探究书本的核心主旨。

（3）拓展迁移支架。豆包通过与学生的对话，识别学生的文本阅读深度，而后针对性推送课后拓展阅读任务。如，针对阅读能力一般的学生，豆包提出“运用‘差序格局’分析《红楼梦》中的亲属关系网络”这一任务；针对阅读能力较强的学生，豆包提出“运用‘礼治秩序’对照分析《乡土中国》与传统乡土社会的治理逻辑”这一任务。不同任务对应不同难度的整本书阅读，可更好地锤炼学生的整本书阅读能力及迁移创造能力，使其从被动接受理论走向主动建构并运用理论、从情节复述走向概念迁移与批判分析，真正实现深度阅读。

（三）AI赋能多维剖析整本书人文价值

高中语文教师应利用AI赋能学生多维剖析整本书的人文价值，让整本书阅读教学回归人文精神本源。对此，教师可依据整本书阅读教学内容，利用三维建模、虚拟现实、增强现实等AI技术，构建多模态的虚拟沉浸式场域，熏陶并感染学生，触发其对整本书精神价值的思考与感悟，使其在探究整本书人文价值的过程中实现深层的意义建构[5]。

以统编版高中语文教材选择性必修上册第三单元第8课《大卫·科波菲尔（节选）》为例，教师教学完本课组织学生阅读整本书时，便要借助智慧中小学APP中的“希沃白板”播放《大卫·科波菲尔》影片中有关场景的片段，如雾气弥漫的街道、阴暗的谋得斯通—格林比货行、温暖的多佛姨婆小屋、庄严的律师事务所等。直观的视频能触发学生对整本书的多重构想，使其获得身临其境之感。这种体验能够激发学生探究主人公经历的兴趣，从而引导他们自主进入整本书阅读实践。

另一方面，教师可利用AI数字人技术，开启多线索叙事推演模式。教师可利用有言平台，给其输送指令，生成“大卫·科波菲尔虚拟数字人”这一角色。该平台可运用算法分析技术，解构整本书。教师再让其聚焦“成长”“善恶”“善良”“社会批判”等主题，生成不同的叙事脉络。当学生阅读了整本书之后，可让不同小组选择感兴趣的主题与数字人对话。数字人便将贯穿整本书，循着该主题讲述自己的经历及重要事情，在帮助学生快速复盘的同时，亦能使其探及文本背后立身准则、处世哲学、成长力量、情感真谛、生命哲思等主旨，以此触发学生对“如何面对不公”“如何建立健康人际关系”“如何建立正确金钱观”等命题的思索。

（四）AI赋能精准反馈整本书阅读效果

高中语文教师在实施整本书阅读教学时，应构建以AI为支撑的“过程性数据采集—结果性成果分析—多维度评价整合—精准化教学反馈”的评价体系，确保做到对学生整本书阅读历程的持续观测，把准学生阅读轨迹，并基于其具体生成的成果评判其阅读效度及核心素养发展程度，更为精准地反馈学生的整本书阅读效果，推动整本书阅读教学从基于经验驱动的评价转为基于数据驱动的评价。

例如，教师针对《红楼梦》这一整本书阅读教学实施评价时，先要进行过程性数据采集与分析。学生在阅读时，可在智慧中小学平台打卡开始时间与结束时间，并通过语音输入、拍照记录读书笔记、撰写阅读心得等方式留存证据。系统可运用算法分析技术，建立每个学生阅读《红楼梦》的过程性行为数据。同时，学生在整本书阅读期间，教师可利用该平台定期召开线上讨论会，聚焦《红楼梦》关键人物、关键章节，组织学生在线讨论。如，教师可聚焦“探析金陵十二钗命运”这一议题组织学生发言，平台便可收集学生的发言信息，从观点新颖性、论证逻辑性、互动深度等方面进行分析，最终以可视化的形式呈现每个学生在该议题讨论中的贡献度与思维质量。

其次，教师要让学生定期提交整本书阅读成果。如，教师聚焦“家族兴衰”“宝黛爱情”“女性命运”“社会批判”等四大专题设计了系列性任务。当学生完成任务之后，教师便可让其将任务提交至在线学习平台，系统可聚焦主题把握、文本证据运用、创新性评价、学术规范等指标进行客观评价。教师再结合课堂观察、过程性行为数据及产出的各类成果，对学生予以综合性评价。

最后，教师要基于评价结果，与DeepSeek或ChatGPT进行深度对话，让其先综合分析学情数据，提出分层干预与教学调整的建议，使整本书阅读教学不断完善。

结语

综上所述，构建基于AI驱动的高中语文整本书阅读教学模式是重塑课程样态、更迭学生整本书阅读模式的重要尝试。文章从教师与学生两个方面分析了当下高中语文整本书阅读教学存在的问题，而后按照理论阐释与课例分析的结构，探究了基于AI赋能的整本书阅读教学策略，具体从系统设计整本书阅读课程、搭建深度整本书阅读支架、多维剖析整本书人文价值、精准反馈整本书阅读效果等四个方面出发进行，真正促进了学生的深度、高效阅读，打造了整本书阅读的新生态。

参考文献

[1] 黄文海. 国家中小学智慧教育平台赋能高中语文整本书阅读教学转型的实践研究[J]. 求知导刊, 2026 (3): 113-115+127. DOI:10.14161/j.cnki.qzdk.2026.03.023.

[2] 代新. 核心素养下信息技术与高中语文整本书阅读教学融合路径探析[J]. 安徽教育科研, 2026 (3): 61-63.

[3] 刘远骞. 高中语文整本书阅读教学实践研究[J]. 高考, 2025 (36): 36-38.

[4] 尚妍妍. AI视角下高中语文项目式学习的实践路径研究——以《红楼梦》整本书阅读为例[J]. 辽宁教育, 2025 (19): 32-35.

[5] 苗玉洁. AI赋能《乡土中国》整本书阅读教学的路径、实践与思考[J]. 语文教学之友, 2025, 44 (9): 17-20.

（作者单位：山西省忻州市第一中学校）

生成式AI驱动的高职英语阅读个性化思维培养路径探索

◎张　媛

【摘要】我国高职教育中，英语教学属于薄弱环节，学生普遍存在阅读能力差、语言表达差等问题，同时教学资源陈旧以及教学模式固化，这样就导致高职英语教学效果不佳，难以达成高职英语教学目标。而现阶段人工智能（AI）的崛起以及广泛应用，为教育行业注入新的活力，生成式AI赋能下，高职英语教学从传统教学模式转为更具有个性化并且培养思维能力的创新形式，学生在AI构建的阅读情境下，实现同文本的对话及互动，从中培养自身阅读以及思维能力，助力学生英语阅读能力的提升。本文聚焦高职英语阅读核心痛点，构建阶段性教学方案，基于真实课例验证培养方式的教学效果，为AI赋能高职英语教学提供具象化实践方案。

【关键词】高职英语　阅读教学　生成式AI　个性化教学　高阶思维

高职是职业教育的重要组成部分，英语教学作为高职教学的重要组成部分，主要培养高职学生英语阅读、口语表达以及自主思维能力。英语阅读作为高职英语教学的重要环节，其主要目标是培养学生跨文化阅读能力和英语逻辑思维能力。但是，实际教学过程中，长期面临的教学困境是高职学生因为入学成绩相对较差，英语基础参差不齐，偏科比较明显，甚至部分学生连基本句式结构也难以把握。面对高职学生这一特征，常规教学虽然能够做到分层教学，但静态分层很难覆盖学生能力动态变化，教师难以实现真正意义上的个性化指导，教学效果有限，且教材内容以及阅读情境均比较陈旧，难以贴合当前实际，这样就使得英语阅读教学效果长期处在较差的水平[1]。文章系统梳理高职英语阅读教学学情分化、教材更新、教师负荷等的现实困境，分析生成式AI技术特性和阅读教学需求契合点，随后结合教学实例，从情景构建、多模态感知、思维对话、批判训练等维度，展现AI赋能的教学创新路径，验证该模式应用价值。

一、高职英语阅读教学困境与生成式AI赋能技术潜能

（一）高职英语阅读教学困境

当前，高职英语阅读教学面临以下几点困境：

第一，文本信息和学习者认知之间联结断裂。大多数高职学生入学时的英语基础薄弱，词汇有限，句式结构掌控不牢，阅读常停留在词句解码层面，很难将文字信息转变为有价值的心理表征，即便是具备一定语言基础，也难以将文本内容与自身经验联结。此外，高职英语教学主要服务学生未来职业发展，而因为现行教材更新周期长，阅读材料大多是通用性话题，同行业实践关联较低，学生很难将课堂所学迁移到真实职业沟通场景。

第二，职业场景需求与教材更新滞后的矛盾问题。高职教学的核心是培养学生职业能力，英语阅读教学，需要服务学生专业发展以及未来职业需求。但是高职英语教学采取传统纸质教材，教材更新周期长，而行业术语以及商务信函等职业英语材料却不断演变，教材内容同职业场景的实时性存在难以跨越的鸿沟。

第三，阅读教学与思维能力培养脱节。高职英语阅读教学目标在于培养学生信息获取、观点分析、综合判断能力，实际教学过程，受科室安排和应试倾向的影响，阅读教学流程简化，学生阅读常停留在字面理解层面，缺乏对文字逻辑结构、论证方式、潜在立场评价，这种教学让教师经历大量消耗在语言讲解与答案核对层面。

（二）生成式AI技术的教育潜能

生成式AI技术的关键作用在于能够生成多种类型数据，诸如文本、图像、视频、音频等等，并且AI具有一定的成长属性，随着时间推移以及海量数据处理，在了解数据模式以及规律后，可以生成与训练数据类似的内容，当前豆包、DeepSeek、ChatGPT等具有代表性的大语言模型也渐渐重塑教育形态和教育模式。

无论是英语阅读教学还是其他形式的教学，AI带来的教学改革都是颠覆式的。比如常规多媒体教学，教师需要查找信息，要在网站输入自己查找的内容，在网站显示内容后，还需要自己一一筛选出符合的信息内容，花费的时间较长。而若是借助AI，输入自己想要搜寻的信息，AI能够从海量数据中分析，整理出所需要的信息，直接地呈现给教师，这样大大缩短信息获取时间[2]。同时当前AI图像以及视频生成功能也比较成熟，这样在进行阅读情境构建时，依托生成式AI工具，能够自行生成与阅读文本贴合的场景，学生置身场景中学习同文本相关内容，更加具有直观性，教学效果明显提高，学生学习的积极性也提高。

二、生成式AI赋能下高职英语阅读教学中个性化高阶思维生成的创新教学实例分析

（一）情景浸润式文本生成

对于高职英语阅读教学，学生同阅读文本之间存在一道屏障，学生虽然对于阅读文本的单词大致了解，但是当这些单词组合在一起就很难理解并且不能在自己的脑海中构建同文本相关的场景，尤其是抽象主体的阅读更为明显。而基于生成式AI赋能，能够依据文本内容迅速生成匹配的场景、规划内容以及环境氛围，将原本枯燥的文字阅读转变为能够感知并且可以想象的情景。

如《新视野英语教程 第四版读写教程1》第3单元，主题为“Science & Technology”讲述的是科技创新内容。教材主要是针对网络技术应用进行介绍，针对网络技术现实应用场景以及前景进行描述，文章中除了基础词汇还涉及大量专业词汇。在教学过程中，教师应用生成式AI工具DeepSeek，以阅读文本教材作为依托生成情景，教师提取阅读文本中关键性概念，直接输入到AI图像视频生成工具，还可以附加指令，如输入“The computerized call center:Call almost any customer service number and you will be greeted by an automated attendant.”，在后面加“帮我生成与语句贴合度高的图像或者几秒视频”。AI输出图像或视频后，教师需从以下维度进行审核，若审核不通过，教师需修改提示词重新生成，直至确认与教学目标高度匹配后，方可用于课堂教学活动。学生以小组为单位根据情景图片进行组内交流和讨论，深入阅读文章，并且汇总阅读过程存在的问题，反馈给教师，教师再做进一步的讲解。在以上教学过程中，学生根据AI生成图片以及视频，进行沉浸式阅读并且提问，教师做集中讲解，从而形成较为完整的教学闭环，以提升高阶思维能力。

（二）多模态阅读文本语境构建

英语阅读教学中，阅读理解深度通常取决于学习者能否寻找到文本信息同既往学习经验之间的联结。高职学生由于自身理解能力相对较差，单纯文字输入比较难激活现有认知图式，尤其是一些说明式或者议论式问题，学生很容易就陷入到读完但是无感的状态。但是，在生成式AI赋能下，构建阅读文本多模态语境，能够很好地整合文字、图片、视频、音频等数据，为学生提供全方位感知文本通道。此外，依据文本主体生成的贴合场景图片或者概念图像，也可以让抽象的论述转变为直观的画面，若学生能够将文字对应相关视觉画面，势必更好地捕捉到文本关键信息以及逻辑关联，更好地理解文本内容，并且提升自身逻辑思维能力。

比如《新视野英语教程 第四版读写教程2》第5单元“Going Green”中，教学内容为“环境保护”，教材作为职业教育国家规划教材，全国的职高院校均广泛应用。教学单元阅读主题是关于人与自然的和谐相处，文章相对抽象，从文字中比较难获得直观的感受。高职学生对抽象概念如“Project of reforestation”“sustainable development”等认知停留较浅层，理解难度大并且自行阅读学习的意愿较低，教学的难度也较高。而基于生成式AI赋能，教师采用AI图像以及视频生成工具，让抽象文本可以转成可视化并且可以感知的语境。在具体教学中，教师可以通过提取阅读文本中的关键性概念，将其直接输入到AI图像视频生成工具中，并不需要附加任何指令，如输入“a visual representation of carbon footprint showing a person whose shadow is made of factory smokestacks and car exhaust”，在后面加“帮我生成同语句贴合度高的”图像或者几秒视频，尤其是对于图片的场景明确同语句贴合。教师在实际的课堂教学过程，进行图像和段落配对，学生划分不同小组，每一组的学习任务是寻找到同选定图像匹配段落，小组学生学习过程，需要在理解匹配内容基础上，解释匹配依据是什么，对于学生的表述教师则进行分析，给出意见以及建议。教学完成教师依托线上平台生成动画短片，展现教学环境转变，学生观看后完成相应写作任务，如根据动画短片以及既往生活经验，为“学校”或者“寝室”设计一份低碳生活倡议书。

（三）文本阅读思维对话

高职英语阅读教学的本质目标并非是让学生简单的阅

读文章或者掌握专业词汇，而是需要更深层地理解文章背后赋予的逻辑、立场和价值判定。但是常规英语阅读课堂教学中，受到教学时间以及班级规模限制，教师并不能针对每一名学生思考过程进行解答以及持续追问。此外，学生对于问题的回答也停留在文本复述的浅层，较少参与到分析、评价以及创造等工作中[3]。生成式 AI 赋能，依托特定对话情景、角色以及提问方略，围绕文本中关键节点进行追问，启发学生思维引导以及对话，让学生思维能够不断深入，融入到阅读教学文本中，获得自身思维能力的提升。

比如高职英语泛读 1（第二版）第 4 单元，教学单位为“Friendship”，主要是阐述友谊，阅读文章包括说明文和记叙文，揭示和友谊相关的内容。学生通常阅读文章后，知晓友谊的重要性以及同学之间互帮互助的意义，然而缺乏对文章本身的深入思考。而基于生成式 AI 教学，教师借助 AI 工具来设计提问，同学生进行深度对话，教师对 AI 对话角色的设定是：假如你是一名哲学家，正在引导关于“友谊本质”的讨论，如何引入。在角色设定后就可以同学生分享链接，将教学单元调整为更贴近高职学生日常生活、认知门槛更低的话题，如“My First Job Interview”“A Memorable Travel Experience”“Social Media and My Life”等叙事性较强、词汇难度较低的主题。学生引用单元中的方位词汇、时间表达等基础词汇完成对话[4]。

（四）学生批判性思维能力培养

高职英语阅读教学，一个容易被忽视的问题是：学生常常认为教材后面的答案是标准的，习惯用答案进行纠错。事实上，英语阅读并没有固定的答案，当自己无法理解或得出结论时，参考当前的答案是一种相对正确的选择。在当前的信息时代，信息真假难辨，没有固定的答案，学生需要具备批判性思维能力，在阅读国外信息时，既需要获得关键的信息，又需要具备甄别的能力，避免被信息误导[5]。英语阅读教学可以培养学生批判性思维能力，让学生对任何的信息都保持谨慎态度。生成式 AI 赋能，需强调 AI 并非主导，而属于辅助性工具，教师可以输入关键词，有意识地生成包括事实错误并且存在逻辑漏洞的阅读文本，且在学生阅读前不告知学生错误，而是让学生进行批判性阅读，以此培养学生的批判性思维能力。

比如高职英语阅读《新视野英语教程 第四版读写教程 2》第 2 单元“Trends and Fads”主要表述时尚和潮流对生活方式的影响，文章观点鲜明而且论证相对完善，学生通常还是全盘接收。教师可借助 AI 工具就同一主题生成多篇观点各异、论证方式不同的阅读文本。课堂上，学生以小组为单位对比阅读这些文本，从论证逻辑、论据可信度和文化立场等维度进行分析，判断哪些论述更为合理、哪些信息值得质疑，并给出评判依据。各组讨论后汇报观点，教师进行总结讲评。批判性思维能力的培养，关键在于学生自主纠错能力的提升，对任何的阅读文本都保持质疑的态度，深入分析，寻找不合理或者错误的内容，切实提高高职学生批判性思维能力，达成英语阅读教学的目的[6]。

结语

综上所述，生成式 AI 赋能高职英语阅读教学的核心价值不在于技术本身，而在于其推动教学模式从“知识传递”向“思维建构”的结构性转变。本文提出的高职英语教学路径，经真实课例验证，能够有效促进学生从被动接受到主动建构的转变，为破解高职英语教学中的共性困境提供可复制的实践方案。同时，本研究亦存在以下局限：一是案例数量有限，不同教学条件下的适用性尚需进一步验证；二是 AI 生成内容的可控性与准确性仍高度依赖教师指令设计与质量审核，这对教师数字素养构成现实挑战；三是当前 AI 工具在语篇逻辑分析与价值判断等方面的能力尚不足以独立承担深度思维引导任务，教师的主导地位不可替代。未来研究应聚焦 AI 技术与教学目标的深度嵌合，探索更为系统化、可推广的教学模式，并通过实证研究验证其对高职学生英语核心素养的长期影响效果。

参考文献

[1] 易凯谕，韩锡斌．从混合教学到人智协同教学：生成式人工智能技术变革下的教学新形态 [J]. 中国远程教育，2025,45(4):85-98.

[2] 王晓燕．生成式AI赋能高职英语阅读个性化高阶思维生成的创新范式 [J]. 海外英语，2026(2):219-221.

[3] 邓平，刘亚莉．生成式 AI 赋能学生英语个性化学习：路径设计，模型构建与效果评估 [J]. 文存阅刊，2025(34):46-48.

[4] 沈明 .AIGC 赋能高中英语整本书阅读与高阶思维培养的实践——以《HiClassics 品读文学经典（第一辑）》Robinson Crusoe 为例 [J]. 英语教师，2025(13)：17-24.

[5] 袁玺 .AI 赋能高职院校英语教学生态的策略与路径 [J]. 区域治理，2025(28):0172-0174.

[6] 齐好丽．生成式AI赋能中华文化融入高职英语教学的路径探究——以学前教育专业为例 [J]. 数字化用户，2025(29)：154-156.

(作者单位：内蒙古自治区电子信息职业技术学院)

书香校园建设与初中语文整本书阅读深度融合实践探索

◎王　瑞

【摘要】本文聚焦书香校园建设与初中语文整本书阅读的深度融合路径，文章首先阐述书香校园建设的理念内涵，分析当前初中语文整本书阅读在教师教学与学生学习层面存在的问题，进而论述书香校园建设与初中语文整本书阅读深度融合的实践价值。在此基础上，文章以《朝花夕拾》整本书阅读为例，从创设良好读书环境、整合丰富阅读资源、开展形式多样阅读活动、改革阅读课程体系等维度，探索深度融合的路径，以期为学校开展阅读实践提供参考。

【关键词】书香校园　整本书阅读　初中语文

书香校园建设致力于让阅读成为校园生活的日常方式。整本书阅读是学生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，丰富精神世界的有效方法。书香校园所倡导的阅读理念与整本书阅读的课程目标在育人方向上高度契合，二者的深度融合，既能为整本书阅读提供环境与制度依托，也能以整本书阅读的丰厚内容反哺校园阅读风尚的形成，共同服务于初中生语文素养与人文素养的协同发展。

一、书香校园建设与初中语文整本书阅读深度融合的意义

（一）书香校园建设概念综述

苏州大学教授、“新教育实验”倡导者朱永新提出“建设书香校园，创建学习型学校”的倡议。他认为“书香校园”建设是以推进素质教育、深化课程改革为目标，以读书为载体，通过创设浓郁的读书环境与氛围，整合丰富的阅读资源，推荐优秀的阅读书目，开展形式多样的阅读活动，让阅读成为全校师生最日常的生活方式，从而培养师生强烈的阅读兴趣和良好的阅读习惯，提升全校师生的学习意识和人文精神，推动校园文化的建设，促进教育教学质量的提升。

（二）当前初中语文整本书阅读的问题分析

从初中教师的角度审视，由于整本书阅读的内容多属课外范畴，一些教师将其视为语文教学的边缘地带，教学通常停留在书目推荐与读后总结检测等形式化活动上，缺乏对学生阅读过程中的方法困惑、理解障碍等问题的及时指导与回应[1]。经典作品中复杂的叙事结构、陌生的时代背景、深刻的思想意蕴，都需要教师提供专业的阅读支架，而这一环节在实际教学中往往付之阙如。整本书阅读所承载的思维能力锻炼、审美视野拓展、文化探索等功能，也因教学投入不足而难以充分发挥。

从初中学生视角观察，受应试导向的影响，部分学生的阅读选择呈现出功利化倾向，更愿意阅读与考试相关的书籍，或借助考点梳理类读物快速获取众多经典的要义，对阅读原著缺乏耐心与兴趣，导致知识结构不合理。校园缺少“书香”，学生长期处于被动应付状态，难以在深入的整本书阅读过程中体验精神的愉悦与思想的启发，制约学生人文素养的发展。此外，初中生身处青春期，身体与心理急剧变化，缺少阅读经典书籍所产生的情感共鸣或心灵触动，学生难以自主消解相关的成长困惑，不利于其健康成长。

（三）书香校园建设与初中语文整本书阅读深度融合的价值

书香校园建设良好的读书环境与氛围，有助于整本书阅读和现实问题的有效解决，其深度融合可促进学生语文学科素养与综合素养协同发展。书香校园旨在营造崇尚阅读的校园风尚，以唤醒学生对整本书阅读的热情与投入意愿，让阅读从应付任务转向主动探索，让学生在持续的阅读过程中获得情感共鸣与精神滋养。同时，书香校园提倡整合多元阅读资源，为整本书阅读的深入开展提供丰富的学习支架。借助导读材料、评论文献、比

较篇目等资源，学生得以在纵向上追溯作品的创作背景与文学流变，在横向上比较不同作家、不同文本的风格与手法，进而深入品味语言艺术，锤炼思维品质，提升审美鉴赏能力，拓展文化视野。

再者，书香校园重视开展形式多样的阅读活动，读书交流、主题研讨、读写结合等活动为学生搭建表达与交流的平台，促进师生、生生之间的思想碰撞与互动启发，既锻炼口头与书面表达能力，也可培养合作学习、主动求教的意识与习惯。此外，书香校园还强调构建专业化的阅读支持体系，教师可以在整本书阅读各个阶段给予方法指导，及时回应学生在叙事结构、人物理解、主题把握等方面的困惑，助力学生掌握阅读策略，持续提升阅读的成就感。初中生正处于自我意识萌发、情感世界丰富的成长阶段，书香校园建设下的整本书阅读，有助于他们在经历成长困惑时寻得心灵的慰藉与方向的指引。书香校园与整本书阅读的深度融合，既服务于素养的提升，也关照初中生的身心健康。

二、书香校园建设与初中语文整本书阅读深度融合的实践路径

（一）创设良好的读书环境，保障整本书阅读常态化开展

创设良好的读书环境，主要是指在整个书香校园建设活动中，积极打造校园阅读文化，其重点在于组织管理与制度建设。学校层面可成立阅读推进工作组，统筹规划整本书阅读的目标、进度与评价标准，形成校长引领、教师参与、家校协同的组织架构。制度设计上，可将阅读时间纳入学生日常作息安排，保障学生拥有相对稳定、不受挤压的时段用于整本书的持续阅读。同时，建立师生共读机制，教师以自身的阅读投入与阅读热情带动学生，在校园中涵养崇尚阅读、乐于分享的文化风尚[2]。组织管理的有力推进，让整本书阅读融入校园日常，成为师生共同的生活方式。

以人教版七年级上册《朝花夕拾》整本书阅读为例，它是鲁迅回忆童年、少年、青年时代的散文集，十篇文章贯穿其从绍兴到南京、从南京到日本、从日本回国的成长轨迹，串联起长妈妈、藤野先生、范爱农等生命中的重要人物，交织着对故乡的眷恋、对师长的怀念、对封建礼教的批判、对人生道路的思索。这部作品所蕴含的成长主题、人文情怀与时代反思，与初中生正在经历的青春期成长形成深切呼应，为书香校园建设提供了丰厚的精神资源。基于此，学校可以“追忆与成长：与少年鲁迅对话”为主题，开展贯穿全校的整本书阅读文化活动。

学校成立由教务处统筹、语文教研组牵头、各年级班主任与家长代表共同参与的阅读推进工作组，将“追忆与成长”主题阅读活动纳入学期校园文化建设规划，明确为期一个月的阅读周期与各阶段目标。每日按课时安排灵活调整“晨诵、午读和暮思”活动时间，其中七年级学生作为主体参与者，八、九年级学生以“学长领读人”身份参与交流分享，形成跨年级的阅读共同体。师生共读机制贯穿始终：语文教师与学生同步阅读，定期在班级中分享自己重读鲁迅散文的新发现与新困惑；其他学科教师受邀参与“教师读书沙龙”，从各自专业视角解读《朝花夕拾》中的历史背景、科学知识、艺术手法，拓宽学生理解作品的维度。结合主题需要，学校借由家长会与线上平台向家庭推送亲子共读建议，鼓励家长与孩子交流阅读感受，共同追忆各自的童年往事，让阅读从校园延伸至家庭，形成全员参与、共同成长的阅读风尚。

（二）整合丰富的阅读资源，支撑整本书阅读深度探究

建设书香校园，以鼓励师生读书为最终目的，而不只是服务于提升学生的成绩。读书则以整本书为主，为此，相关的建设资源需支持整本书阅读的纵深开展。基础层面，依据课程标准与学生发展需要，分年级、分类别建立推荐书目体系，涵盖文学经典、人文社科、科普读物等多种类型，为学生提供丰富的整本书阅读选择。拓展层面，围绕重点阅读篇目配置作家评传、时代背景、文学流变、评论文献等辅助资源，支持学生在比较与思辨中深化对作品语言艺术、思想内涵与文化意蕴的理解。资源的系统整合，助力学生在更开阔的视野中领悟整本书的审美价值与精神力量。

例如，围绕《朝花夕拾》整本书阅读，学校为书香校园建设系统整合多层次阅读资源。基础层面，语文学科教研组编制《朝花夕拾》阅读手册，收录鲁迅生平年表、绍兴风土人情图文介绍、清末民初教育制度与社会风俗背景资料，帮助学生跨越时代距离，理解鲁迅笔下私塾与新式学堂的差异、旧式家庭教育对儿童心理的影响。纵向拓展层面，整合鲁迅同时期书信、日记片段以及学者对《朝花夕拾》创作背景的解读文献，支持学生探究鲁迅写作此书时的心境与思想立场，理解“朝花夕拾”所蕴含的人生况味。横向比较层面，遴选冰心《往事》、萧红《呼兰河传》等现代作家的回忆性散文选段，引导学生比较不同作家书写童年、故乡、师长的笔法与情感基调，体会《朝花夕拾》“温情与批判交织、个人记忆与社会观察融合”的独特风格。资源的系统整合，为学生在整本书阅读中开展比较、思辨、探究提供有力支撑，走向开阔的文学视野与文化思考，进而突破单篇文章的堆砌，而更全面与深入地了解鲁迅生活的“那些年”、认识鲁迅笔下的“那些人”、体会鲁迅心中的“那些情”。

（三）开展形式多样的阅读活动，促进整本书阅读知行合一

阅读活动的设计应贴合整本书阅读周期长、体验深的特点，兼顾个体感悟与群体交流。围绕阅读过程，可设置阶段性读书交流会，鼓励学生分享阅读心得、碰撞理解视角，在同伴互动中深化对书本的理解。围绕阅读成果，可组织主题演讲、读写结合创作、情境演绎等活动，为学生搭建将阅读感悟转化为表达实践的平台。围绕成长关怀，可结合整本书中的人物命运与生命主题，引导学生观照自身成长，在阅读中寻得情感共鸣与心灵启发。活动的多样化设计，让整本书阅读从文化感知的过程延展为素养拓展与精神成长的过程。

例如，书香校园阅读活动的设计紧扣《朝花夕拾》这本书的内在结构与初中学生的成长需要分阶段展开。第一阶段为“走进鲁迅的成长轨迹”，学生浏览全书十篇文章，借助阅读手册中的年表与地图，从时空维度梳理鲁迅从绍兴百草园到南京求学、从南京到日本留学、从日本回国的人生历程，以思维导图、手绘时间轴或创意海报等形式呈现“鲁迅成长史”，整体把握全书脉络。第二阶段为“倾听生命中的那些人”，学生选择书中一位人物，精读相关篇章，分析其性格特点与鲁迅对其情感态度的变化，在班级“人物故事会”上分享自己的发现，师生共同探讨长妈妈的质朴与愚昧、藤野先生的严谨与温情、范爱农的倔强与悲凉如何交织于鲁迅笔下。第三阶段为“体悟文字背后的情与思”，学生细读《五猖会》《二十四孝图》《藤野先生》等篇目中情感转折与议论穿插之处，梳理鲁迅对童年、师长、故乡的怀恋与对封建礼教、庸众心态的批判如何并行交织，探究温情与锋芒背后的思想立场。第四阶段为“对话少年鲁迅”，学生基于整本书阅读的积累，以书信、日记或散文的形式，与写作《朝花夕拾》时的鲁迅展开对话，分享自己在阅读中获得的成长启示，观照自身正在经历的青春期困惑与蜕变。活动成果汇聚为“追忆与成长”主题展览，面向全校师生与家长开放，让《朝花夕拾》整本书阅读的收获转化为校园文化建设的有形成果。

（四）改革阅读课程体系，提升整本书阅读专业化水平

初中生不热衷读整本书的一个重要原因在于其难度与压力较大，书香校园建设的初衷亦是回应与解决相关的问题。改革阅读课程体系，旨在以教学相长的方式整体提升师生的整本书阅读水平。其一，在语文课程之外开设整本书阅读专题课程，以选修课、兴趣班或线上课程等形式，教师系统讲授长篇作品的阅读方法、文本分析路径与文学鉴赏知识，在帮助学生掌握整本书阅读的策略的同时提升此方面的教学能力。其二，建立阅读过程跟进机制，鼓励学生积极向教师寻求帮助与支持，教师针对学生在审美鉴赏、思想辨析、文化探究等方面的困惑给予及时回应，并协助学生拓展阅读思路、完善创作内容，支持学生持续深入地开展整本书阅读[3]。

例如，学校组建由资深教师、青年教师与正在开展整本书阅读教研的骨干教师共同参与的教学团队，围绕《朝花夕拾》研发整本书阅读专题课程。课程聚焦“精读、略读、浏览”三种阅读方法在整本书阅读中的综合运用，以在学生初步实践的基础上，进一步系统提升他们的整本书阅读能力。教学团队在备课与授课过程中，资深教师分享文本细读的经验与方法，青年教师引入思维导图、小组合作探究等新式教学手段，骨干教师将教研成果转化为课堂实践。课程实施中，教师借助线上平台建立阅读伴随通道，学生在阅读过程中遇到理解困惑、审美疑问或思想辨析难题时，可随时发起提问，教师及时给予点拨与回应；有拓展阅读兴趣或读写创作需求的学生，可在平台上提交作品初稿，获得教师的个性化指导与修改建议。教师在此过程中，亦能发现自身对《朝花夕拾》理解的盲区与不足，持续提升整本书阅读教学的专业水平。由此，师生得以在实践中实现教学相长的目标。

结语

书香校园建设与初中语文整本书阅读的深度融合，需要从环境营造、资源整合、活动开展、课程改革等维度协同推进。良好的读书环境为整本书阅读的常态化开展提供组织保障与制度依托；丰富的阅读资源为学生深化理解、拓展视野提供有力支撑；形式多样的阅读活动为学生搭建表达、交流与实践的平台，让整本书阅读成为素养提升与精神成长的过程；专业化的课程体系引领整本书阅读的能力提升与持续推进。四者相互配合，共同服务于学校文化建设与初中生人文素养的协同发展。阅

参考文献

[1] 徐金婷 . 全民阅读视域下初中语文整本书阅读现状调查与对策研究 [D]. 大连：辽宁师范大学 :2021.

[2] 黄明丽 . 初中语文“整本书阅读”教学策略研究 [J]. 中学科技 ,2025(S1):106-107.

[3] 戴海芳 . 初中语文名著整本书阅读教学的实践策略 [J]. 中学课程辅导 ,2024(36):51-53.

（作者单位：山东省淄博市淄博高新技术产业开发区第一中学）

高校图书馆支持下的师范生阅读推广实践研究

◎魏　强

【摘要】教育信息化与数字化背景下，高校图书馆在师范生阅读推广中扮演重要角色。本文基于政策指导分析高校图书馆支持下师范生阅读推广的现状，探讨其在营造书香校园文化及心理健康疏导等方面的意义。提出三点对策：深耕校本文化，打造直播阅读推广特色品牌；强化短视频互动意识，提升师范生及读者的参与度；针对推广对象进行智能分类，开展个性化阅读服务，旨在为高校图书馆提升阅读推广效果、优化师范生阅读实践提供参考。

【关键词】高校图书馆　直播阅读　短视频互动　个性化服务

一、高校图书馆支持下的师范生阅读推广现状

在《关于深入实施全国青少年学生读书行动的通知》（教基厅〔2025〕1号）及《全国青少年学生读书行动实施方案》（教基〔2023〕1号）等相关文件指导下，高校图书馆对师范生开展阅读推广工作起到了非常重要的作用。目前，高校图书馆支持下的师范生阅读推广现状主要体现在以下三个方面。

一是阅读推广体系日趋系统化与专业化。各师范院校图书馆正逐步建立起多维度的沉浸式阅读推广体系，使其常态化、制度化。山东师范大学开展“一二三N”阅读推广工程，借助图书馆员与志愿者两支队伍，扩充传统阅读推荐、创意阅读活动、云阅读推广这三种形式，形成了许多品牌[1]。这些活动都将迎新季、读书季、毕业季当作时间主线，深度融入校园文化建设之中。湖南第一师范学院塑造起全员参与、全域浸润、全时推进的校园阅读生态体系，他们的阅读推广活动按照用好红色资源，坚持立德树人的原则开展，用心打造出红色育人这个阅读推广品牌[2]。西北师范大学以分级书单推荐、多级读书分享、数字阅读推广等方式推动形成学校引领、师生参与、家庭协同的良好育人格局[3]。

二是推广内容注重专业特色与多元融合。师范生阅读推广在内容方面结合师范专业的特点以及教育教学的需求。安庆师范大学为师范生专门设立的教学课件设计大赛，315名师范生参与其中，获奖者占总参赛人数的16%。这类紧密关联专业实践的活动，充分体现了师范生的创意与设计才能。各大高校图书馆十分看重多元文化融合。山东师范大学每年都举行“稷下讲坛”名师系列讲座20多场次，包括“品诗词之韵，赏学子之风”诗词大会等创意阅读活动。

三是推广方式创新与技术应用有待深化。各高校图书馆不断更新阅读推广方式，采用新技术拓展阅读空间。山东师范大学通过新技术＋云端，以学习平台、直播的形式开展线上阅读直播活动，云读书活动打破时间和空间的限制。合肥师范学院“阅＋历”读书讲堂实行了班组制，设置了课程助理和指导教师，全程跟随学习过程，确保学生参与深度[4]。

然而，从实践上看，大多数高校图书馆对师范生阅读推广的支持还存在利用率低、服务形式单一、与专业培养目标不匹配等问题。梁清（2023）在广西民族大学的调查中发现，纸质期刊的阅读率一直下降的原因是图书馆数字资源建设速度快于纸本资料更新速度、缺少专门的阅读空间、缺乏针对性的推广活动[5]。高海燕等（2024）针对红色主题阅读推广研究认为，当前高校图书馆虽然积极落实国家关于弘扬红色文化的育人政策，但是由于资源整合、传播方式的原因，使得目前红色阅读推广还没有形成一种系统化的路径，在师范院校中表现得尤其明显：学校重视思想政治教育，但图书馆在建设相关红色资源和开展活动时缺乏创新思维以及数字手段的传播，造成师范生对阅读的热情不高[6]。

总的说来，在政策推动和数字化转型的双重要求下，高校图书馆已基本构建起较为全面的阅读推广体系，但就面向师范生群体展开阅读引导、文化引领及教育融入而言，仍存在需落实的地方。

二、高校图书馆开展师范生阅读推广实践的意义

（一）营造书香校园的文化氛围

高校图书馆是高等教育文化建设的重要载体，它除了具备储备和管理知识资源的功能外，在塑造校园文化氛围、开展文化育人等方面也独具优势。图书馆特有的文化空间，如阅读室、研讨区以及专题展览区，为学生的学习和交流营造了良好的环境。在师范生培育过程中，图书馆不仅是知识获取之地，而且是文化涵养之所。通过安排阅读推广活动，图书馆可以将书籍的知识意义与文化意义联系起来，促使师范生在不知不觉中养成良好的读书习惯以及文化认同感。这样一种文化氛围的形成，对学生的学术能力提升有益。同时，这种书香气息又可以借助师范生这一载体，在未来成为中小学教育课堂中一道风景线，即书香校园、书香家庭、书香社会。因此，高校图书馆在师范生阅读推广实践中的作用不仅仅是知识的传播，更是校园文化建设、教育价值观培养的重要载体，具有重要的战略意义。

（二）利于负面情绪的疏导和治愈

近年来，大学生群体面临着学业压力、职业选择、情感困扰以及社会适应等多方面难题，其心理健康问题日益突出。根据《2023年中国大学生心理健康发展报告》，40.2%的大学生存在焦虑、抑郁等情绪问题，68%的人会因“同龄人竞争”感到持续的压力，只有12.3%的学生会在遇到心理问题时主动找人倾诉解决，而“绩点焦虑”“秋招恐慌”“社交倦怠”正成为校园中的高频词。阅读疗法属于非药物的心理干预方法，借助阅读文学作品、心理学书籍等自助类文献来调整情绪，减轻心理压力。高校图书馆在师范生阅读推广实践中，开展以心理健康为导向的阅读项目，能够帮助学生通过阅读体验不同的生活境遇、了解不同的价值观，从而产生共情并进行认知重构，缓解不良情绪和心理困扰。

在阅读过程中产生的沉浸体验会诱发学生自我反省与思考，起到发泄情绪、疏导心理的作用，进而为日常生活和学习提供一定的心理舒缓作用。对于师范生来说，这不仅有利于自己的心理健康维护，也为未来在教育教学工作中如何进行学生心理关爱、阅读疗育等提供了榜样与借鉴。所以高校图书馆在阅读推广实践中具有心理健康促进的教育功能，而不仅仅是一种知识的传授。

三、高校图书馆支持下的师范生阅读推广策略

（一）深耕校本文化，创建直播阅读推广特色品牌

在高校图书馆开展现场阅读推广活动时，不只是向师生输送知识和信息资源，还要紧密结合学校的校园文化[7]。各个高校由于地域、历史以及学科背景不同，有着自身独有的文化资源和教育积淀，因此若想塑造出具备显著识别度的阅读推广品牌，就务必全面挖掘并利用好高校自身的文化特点，在明确文化定位之后，可以有效地与其他高校图书馆相区别开来，冲破同质化的瓶颈，并且优化图书馆在学校师生群体中的品牌形象及其认同程度。

在实际操作中，多所高校图书馆不仅将文化教育同地方的历史、民俗乃至艺术资源融合，使得文化价值内涵得以充实完善，而且提升了学校师生的文学素养水平，促进了地方传统文化的创造性转化、创新性发展。例如江西省图书馆借助新媒体平台宣传本土文化特色；南京大学图书馆“随教授观展”系列活动通过校内视频平台展现古文字传承与古籍版本特色，联合美国乔治·华盛顿大学孔子学院举办文化系列讲座，介绍南京对中外文化交流发展的贡献；西安交通大学图书馆开展线上线下图书巡展活动，邀请西迁馆员讲述历史故事和精神故事引起师生共鸣；天津大学图书馆以“爱我读书的城市——天津区域文化”直播形式探究百年来天津著名人物的影响。

师范生阅读推广实践中，高校图书馆可以深入挖掘校本文化，创建起具有特色的“直播阅读”品牌。一方面利用校史和地方文化的资源去塑造特色文化资源库，并设置专门的直播栏目做到稳定而连续的内容输出；另一方面，与文化机构和社会组织联手，将更新鲜的宣传以及地方特色文化传承与师范生的阅读推广活动相结合，从而形成带有地方性且具有教育性的直播阅读文化品牌矩阵。这种策略提高了师范生在推广活动中的参与热情和动手能力，为这些学生提供了教育素材，提高了他们对于地方文化的调研、分析以及传播的水平，进而实现了校园文化和地方文化相融合的目标。在这种方式下，高校图书馆就能很好地发挥出师范生在开展阅读推广工作中的桥梁作用，在数字化的大环境中提升其文化品牌的知名度与可持续性。

（二）强化短视频互动意识以提高读者参与度

在高校图书馆短视频平台运营中，读者互动积极性直接影响到参与度和满意度。这就说明师范生在阅读推广活动中不仅关注图书馆内容本身，也更注重在评论区交流分

享意见。在推动师范生阅读推广的过程中，图书馆工作人员应该重视评论区的即时互动性，及时回复师生留言，提高互动意识。同时，应该积极设计互动环节，激发师范生的参与热情，形成留言回复、主题分享、在线读书会三级互动模式，增强师范生的参与感和沉浸感[8]。

短视频平台给予了师生多渠道交流的便捷途径，为师范生获取图书馆信息、加入阅读活动提供了新方法。评论区突破了时间与空间的限制，师生既可随时提问或表达需求，也可反馈意见。这样有益于图书馆了解用户需求，也为改进推广内容提供参考。高校图书馆能向公共图书馆学习经验，通过有奖问答、主题征集或投票等互动形式引导师范生参与评论。还可以创建专门的线上粉丝群，在群里开展读书会或围绕某个话题展开讨论，让师范生从观看者变为参与者甚至发起人，进而加深并拓宽阅读推广。

此外，图书馆还可以利用短视频多样化的功能给师范生带来不同的互动体验。例如，通过直播的形式同时举行讲座或文化活动，不能到现场参加的师生可以通过直播观看；直播间评论区可以作为即时交流的空间，工作人员可以在此回答问题并引导讨论，等等。同时，粉丝群也能担当起信息发布、活动预告和反馈收集的任务，在线社群得以形成并长久运作下去，进而提升用户黏性。这样多层次的互动模式不但有利于师范生全方位参与到图书馆的阅读推广活动之中，而且可以提升师生们对图书馆的信任度与归属感，给高校图书馆短视频运作以及师范生开展阅读推广工作提供一种可持续前行的有效途径。

（三）推广对象智能分类，开展个性化服务

高校图书馆在开展师范生阅读推广实践的过程中，每个学生都存在着自己不同的兴趣和需求。为提升阅读推广的精准度与实效性，图书馆可依据学生的基本特征，运用智能化分类方法提供个性化服务。

第一，师范生可以在推广过程中，根据图书馆建立的数字化读者档案，对学员进行分层管理。具体可考虑性别、年龄、专业背景、兴趣爱好等因素。比如，女生更喜欢情感、艺术类有声读物，男生则更偏向于社会时政、科技类有声读物；学生的年龄越大，他们对内心世界探索的需求也会随之增加，相应的付费意愿也会提高。学生可以利用这些数据来有针对性地进行推广活动以及推荐内容，满足不同的群体需求，并且能够锻炼自己的调研能力、数据分析能力以及教育引导能力。

第二，师范生可以在实践中参与制作个性化音频作品或推荐清单，向学生介绍馆藏有声书籍，并挑选出优质的图书进行宣传推广。设置“听说阅览室”或者有声书专区，在其中引导学生在馆内或线上体验有声阅读，养成良好的阅读习惯、提高学生的阅读兴趣和能力，同时提升自己的组织策划能力和将图书馆资源转化为教育实践内容的能力。

第三，高校图书馆要重视特殊群体的阅读需求，比如视障学生。师范生可以参与到无障碍阅读服务中，帮忙开发和利用语音识别、屏幕阅读软件，并提供朗读、导盲等实践活动方面的援助。师范生经由实践操作，既掌握了多种阅读推广手段，又可以增强社会责任感与教育情怀，为日后的教学实践提供实质性经验积累。

结语

综合看来，高校图书馆对于师范生阅读推广具有重要作用，它深耕校本文化、加大短视频互动强度、优化智能化分类服务之后，提高学生阅读兴趣和参与度，增强个性化、有针对性的阅读体验。同时加强对特殊群体的关心和服务，图书馆将教育功能、文化育人与社会责任相结合，为师范生的专业成长及未来的教学实践提供强有力的支撑。

参考文献

[1] 山东省教育厅 . 山东师范大学：多措并举构建阅读推广育人新矩阵 [EB/OL].2025-05-14[2025-10-22].http://www.sdedu.gov.cn/xwzx/dtzl/xxxxxxx.htm.

[2] 湖南教育电视台 . 引领师生阅见世界 : 湖南第一师范学院启动 2025 年阅读推广活动 [EB/OL].2025-04-25[2025-10-22].https://article.xuexi.cn/articles/index.html.

[3] 西北师范大学党委学生工作部 . 西北师大开展 2025 年书香校园建设活动 [EB/OL].2025-10-20[2025-10-22].https://news.nwnu.edu.cn/2025/1020/c3385a262270/page.htm.

[4] 山东师范大学 . 多措并举构建阅读推广育人新矩阵 [EB/OL].2025-05-14[2025-10-22].http://edu.shandong.gov.cn/art/2025/5/14/art_11972_10338671.html.

[5] 梁清 . 高校图书馆纸质期刊利用现状及提升阅读对策研究 : 以广西民族大学图书馆为例 [J]. 传媒论坛 ,2025(17):158-160.

[6] 高海燕 , 王慧 , 李宏芳 . 基于大学生需求的高校图书馆红色主题阅读推广研究 [J]. 新阅读 ,2025(9):45-47.

[7] 张帆然 . 基于微信公众平台的医学类高校图书馆阅读推广及实证研究 [D]. 太原 : 山西医科大学 ,2024.

[8] 李蔚 . 山东省高校图书馆红色文化推广服务优化策略研究 [D]. 曲阜 : 曲阜师范大学 ,2024.

（作者单位：浙江省金华市浙江师范大学）

阅见新知　出版赋能
——教育出版阅读推广的实践路径探析

◎车　慧

【摘要】在全民阅读法治化、教育数字化与“双减”政策深度叠加的时代背景下，教育出版承担着立德树人、文化传承与阅读服务供给的重要使命。传统以图书展销、书目推荐、作家讲座为主的阅读推广模式，已无法满足青少年阶梯式阅读、整本书阅读、家校社协同育人的现实需求。本文从内容建设、技术赋能、场景融合、推广人培养、公益普惠五大方面剖析教育出版阅读推广的实践路径，结合人民教育出版社等行业典型案例，探索覆盖内容、技术、场景、主体、机制的阅读推广体系，旨在为教育出版行业开展高质量阅读推广提供理论参考与实践范式，助力书香社会建设与青少年核心素养培育。

【关键词】教育出版　青少年阅读推广　实施路径　典型案例

全民阅读是提升国民综合素养、建设文化强国的基础性工程。2026 年 2 月《全民阅读促进条例》（以下简称《条例》）正式实施，标志着全民阅读从活动引导转向体系建设、从政策推动转向法治保障。《条例》明确提出“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”“中小学校应当按照素质教育的要求，加强书香校园建设，加大阅读在教学计划中的分量，开设阅读课程，开展阅读辅导，组织校园阅读活动，帮助学生养成阅读习惯”。与此同时，教育数字化战略深入实施，“双减”政策持续落地，中小学课后服务、整本书阅读、德育与美育融合等现实需求，为出版社教育类图书推广，尤其是针对中小学的教育类图书阅读推广提供了全新空间。

教育出版作为连接教育内容、学校教学与青少年成长的关键载体，其阅读推广不仅是行业自身高质量发展的内在要求，更是落实立德树人根本任务、推进文化自信自强的时代使命。本文立足教育出版行业属性与教育规律，围绕阅读推广的实施路径，结合人民教育出版社等行业典型案例，探索符合新时代要求的教育类图书阅读推广模式，推动阅读推广从“活动化”走向“体系化”“课程化”“素养化”[1]，为教育出版高质量发展与全民阅读纵深推进提供参考。

一、教育类图书阅读推广的核心价值与现实意义

（一）落实立德树人根本任务，助力青少年核心素养培育

教育类图书以思想性、科学性、教育性为核心特征，是青少年获取知识、塑造品格、提升能力的重要载体。阅读推广通过科学导读、深度共读、实践体验等，引导青少年树立正确世界观、人生观、价值观，提升语言表达、逻辑思维、审美鉴赏与文化传承能力，将阅读行为转化为素养成长，实现“以文化人、以文育人”。

（二）服务教育教学改革，支撑学校高质量育人体系

中小学整本书阅读已纳入新课标必修内容，阅读推广能够为学校提供优质图书资源、专业导读方案、教师培训与课程工具，将阅读活动与学科教学、德育活动、课后服务、校本课程深度融合，弥补学校阅读指导力量不足、课程体系不完善等问题，助力校园书香文化建设。

（三）履行出版社会责任，推动全民阅读资源普惠均衡

出版社具备公共文化服务属性，通过阅读推广下沉优质资源，面向乡村学校、边疆地区开展精准公益帮扶，

缩小城乡、区域、校际之间的阅读资源差距，让每一名青少年都能享有公平而有质量的阅读机会，彰显出版行业的社会责任与文化担当。

二、教育出版阅读推广的实践路径

传统以图书展销、书目推荐、作家讲座为主的阅读推广模式，已无法满足青少年阶梯式阅读、整本书阅读、家校社协同育人的现实需求。出版社的阅读推广需从“内容生产”拓展到“阅读服务”，通过数字化赋能精准服务、全场景融合提升阅读效率、公益下沉推动资源均衡，实现阅读推广与教育教学、文化传播、社会服务的深度融合。

（一）深耕优质内容建设，构建分层分类阅读体系

优质的内容是阅读推广的根基。出版社须坚守价值导向、内容主导的核心原则，围绕时代主题、文化传承等方面打造系列化内容。聚焦主流价值与文化发展，深耕经典读物、传统文化、科普教育等适合中小学阅读的重点领域，打造分级阅读体系，按学段构建阅读内容。人民教育出版社提出“青少年‘四史’教育系列读本”、《课本中的红色印记》和“学党史、树理想”学生丛书等主题出版物，不仅注重思想品德教育、体现党和国家意志、弘扬主流价值观，还能够引导青少年传承红色基因、树立崇高理想[2]。首都师范大学出版社的“青少年经典阅读书系”，囊括了古今中外经典故事、名著等，设有阅读导航、情景赏析、旁注解析、名家点评等环节，辅助阅读理解。

（二）主动拥抱新兴技术，赋能创新阅读服务

技术赋能是新时代阅读推广的核心驱动力，大数据、人工智能、AR/VR、RAG 等数字技术，为出版社从“内容生产”向“阅读服务”拓展提供了技术支撑。北京师范大学出版社策划出版了“京师阅读树”“美丽阅读”等系列图书，打造阅读产品矩阵赋能分级阅读项目，同步开发“京师阅读”数字平台提供读前指导、读后测评等全流程服务。与各地教育部门、新华书店深度合作，开展教师培训、家校共读等活动，形成“标准引领—产品支撑—服务落地”的完整阅读服务链条[3]。“外研社分级阅读馆”2.0 版本在全国 770 家场馆落地，构建了线上线下结合、中英双语协同、认知与素养整合的智慧阅读新场景，利用信息化手段扩大优质教育资源覆盖面[4]。

（三）构建多元阅读场景，激活沉浸式阅读效能

创新阅读推广以场景融合为纽带，将阅读嵌入校园教学、研学实践、社区文化、文化场馆等多元空间，构建“无处不在、无时不读”的全域阅读生态，让阅读从“单向传播”转向“互动体验”，在实践中提升教育价值。

（1）校园教学场景是教育类图书阅读推广的主阵地。浙江少儿出版社与全国多地教育部门及中小学对接，将其打造的“国之脊梁·民族丰碑”主题图片展系统性地植入校园环境，与学校的主题课堂深度融合，配合开展互动问答、观后感征文等活动，引导青少年观众从“旁观者”转变为“体验者”，在视觉震撼与情感激荡中完成精神洗礼[5]。首都师范大学出版社的《语文导报》编辑部在北京的中小学校开展“阅读与写作”专题系列讲座；结合“整本书阅读”版块的内容，以“成长”为主题策划整本书系列阅读活动，学生与同伴共读一本书，在专家的指导下相互交流，将学生的优秀阅读成果刊登在报纸上。

（2）研学实践场景让阅读从书本走向生活。陕西师范大学出版社依托地域文化资源，构建“出版 + 研学”阅读推广体系，以《诵读陕西》《诵读西安》等图书为基础，开发“诗行长安”研学课程，联动西安安仁坊遗址等文化地标，通过实地探访、诗词竞技等形式，让青少年在真实历史场景中感悟古典文学精髓。

（3）社区场景推动阅读成为生活方式。海燕出版社以科普读物《调皮的小行星》为核心，采用“图书 + 科普活动”的形式，在社区举办科普讲座，同时也走进学校和直播平台，相关讲座开展百余场，受众超过 2 万人次，活动直接点燃了青少年对航天科学的热爱，带动该书出版当年即实现 3 次印刷。

（4）文化场馆的实地场景让阅读“活起来”。陕西人民教育出版社以《奇妙的博物馆之旅》《黄河中国》等优质教育图书为核心，与陕西省博物馆协会、黄河博物馆等文化场馆达成合作，身临其境开展系列活动，已惠及过万人[6]。

（四）聚焦教师阅读成长，培养阅读推广中坚力量

教师是校园阅读推广的核心力量，《条例》中也强调“加强对教师的阅读指导培训，提高教师的阅读指导能力”。华东师范大学出版社打造的“大夏书系读写节”，采用“1 场年度盛典 +N 场月度读书会”模式，围绕教师专业成长开展深度阅读、反思性写作、学术研讨、社群互动，覆盖全国几十个省市，帮助教师从“教书者”成为“思想者”与“读写者”，培育了大批教师阅读推广人[7]。

（五）践行公益普惠活动，推动阅读资源均衡与长效帮扶

阅读推广必须坚持公益属性，尤其是教育出版，要有教育情怀和社会担当，重点面向农村、偏远、欠发达地区。公益阅读推广的核心在于从“输血”变“造血”，不仅要提供图书资源，更要培养乡村教师阅读指导能力，建设校园阅读组织，建立常态化阅读机制，让阅读推广在乡村学校真正落地生根，实现阅读资源真正下沉与长效普惠。

人民教育出版社打造的“人教阅读专区”，在三沙永兴岛新华书店、新疆达布达尔乡国门小学等地建立标准化阅读空间，配备优质教育图书，让更多青少年与好书相遇，与好书同行[8]。广西教育出版社的“乡村阅读计划”项目实施以来，通过图书捐赠、阅读交流、作家讲座、阅读研学等形式，满足乡村青少年的阅读需求，累计开展活动超 158 场，活动受益读者逾 2 万人[9]。

三、教育出版阅读推广的保障机制

（一）政策保障

教育出版应主动对接《全民阅读促进条例》《教育强国建设规划纲要（2024—2025）》《全国青少年学生读书行动实施方案》等政策文件，积极参与书香校园建设、乡村阅读帮扶等项目，争取场地资源、媒体宣传与政策等相关支持，将阅读推广纳入公共文化服务体系，提升活动权威性与覆盖面。

（二）资源保障

出版社应立足教育内容优势，打造精品教育图书 IP，形成分级分类、学科齐全、思想性与可读性统一的阅读资源体系；整合名师专家、文化场馆、研学基地、技术平台、公益组织等外部资源，建立阅读推广资源库；优化内部组织架构，设立专门阅读推广部门，培育专业导读师、活动策划与运营团队，为长效推广提供人力支撑。

（三）技术保障

中小型教育出版社可通过技术外包、平台合作、版权采购等方式引入成熟 AI 伴读、大数据分析、数字阅读平台等工具，优先落地轻量化、低成本、高适配的数字化应用。同时，严格把控内容安全，在 AI 生成、数字出版、互动阅读中强化版权保护与内容审核，坚守教育出版思想性与科学性底线。

（四）机制保障

建立阅读推广全流程运营机制。从前期调研、方案策划、资源对接、活动执行到数据反馈、效果评估、优化迭代等方面形成闭环；构建激励机制，对优秀阅读推广人、合作学校、参与家庭等进行表彰；打造阅读推广品牌 IP，实现从“临时活动”到“年度体系”再到“长期品牌”的升级，提升用户黏性与社会影响力。

建立多方协同共建机制。阅读推广不是出版社的“单打独斗”，而是政府、学校、家庭、社区、公益组织、技术企业共同参与的系统工程。新时代阅读推广以生态共建为核心，打破主体壁垒，整合政策、资源、渠道、技术优势，构建协同高效、可持续运营的阅读推广生态。

在全民阅读法治化、教育数字化与育人方式改革的背景下，教育出版阅读推广已进入系统化、创新化、服务化、生态化的高质量发展阶段。教育出版阅读推广的关键在于以优质内容筑牢阅读根基，以技术赋能实现精准化、互动化服务，以场景融合构建全域阅读生态，以公益普惠推动资源均衡，以多方协同打造长效运营体系，推动教育出版的阅读推广从“销售导向”转向“育人导向”，从“短期活动”转向“长效机制”，从“单一主体”转向“生态共建”。教育出版应始终坚守立德树人初心，以高质量阅读推广服务青少年成长成才，以文化自信支撑民族复兴，在推进书香社会建设、教育强国建设与文化强国建设中贡献出版力量。阅

参考文献

[1] 陈麟 . 聚焦全民阅读国家战略 共探发展新路径 [N]. 中国出版传媒商报 ,2025-04-25(3).

[2] 黄强 . 从资源供给到成长赋能：出版人如何营造良好的青少年阅读生态 [J]. 出版人 ,2025 (5):12-13.

[3] 饶涛 . 以分级阅读助推全民阅读 [J]. 中国社会科学报 ,2025-07-29.

[4] 外研集团（外研社）党委第九党支部 . 落实全国教育大会精神，做好新型少年儿童阅读教育出版服务 [EB/OL]. (2025-10-22) [2026-03-30]. https://www.fltrp.com/c/2025-10-22/539559.shtml.

[5] 刘言 . 家校社阅读推广活动炼造“品牌力”的 N 种模式 [N]. 中国出版传媒商报 ,2026-01-30(20).

[6] 吴慧翀 . “阅读 + 实践”盘活青少年读物的教育价值 [N]. 中国出版传媒商报 ,2026-02-27(23).

[7] 李永梅 . 点亮读写之光 构筑教育共同体 —— 华东师范大学出版社有限公司“大夏书系读写节”发展实录 [N]. 中国教育报 ,2025-12-10(10).

（作者单位：首都师范大学出版社）

传承“韬奋精神”旗帜，奋力讲好中国故事
——以“一带一路”系列产品为例

◎何　芳

一、习近平文化思想与“韬奋精神”的时代传承

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央立足党和国家事业发展全局，坚持把文化建设摆在治国理政突出位置，作出一系列重大部署，创造性提出一系列新思想新观点新论断，形成了习近平文化思想。习近平文化思想通过“一带一路”倡议等，倡导以文明交流超越文明隔阂。习近平总书记提出的“讲好中国故事、传播好中国声音”等重要理念，显著提升了中华文化的国际影响力与话语权。2023年3月，习近平总书记提出全球文明倡议，以平等、互鉴、对话的文明观，重构了文明对话的全球伦理，为构建人类命运共同体提供了文化维度。全球文明倡议提出3年多来，获得国际社会积极响应，联合国文明联盟高度评价其对于促进文明包容共存的积极意义。这些实践充分彰显了中华文明开放包容的特质，为构建人类命运共同体注入了深厚的文化内涵。习近平总书记是以讲述中国故事推动文明交流对话最坚定的身体力行者，在各种国际舞台上，通过发表演讲和署名文章等多种渠道，成功运用故事媒介向世界传播中国与中华文明，让新时代中国大国形象更加鲜明。

共建“一带一路”是习近平总书记深刻思考人类前途命运以及中国和世界发展大势，推动中国和世界合作共赢、共同发展作出的重大决策。建设“一带一路”，是以习近平同志为核心的党中央统筹国内国际两个大局，着眼实现“两个一百年”奋斗目标和中华民族伟大复兴的中国梦，为进一步提高我国对外开放水平而提出的重大战略构想。文化的影响力超越时空，跨越国界。文化交流是民心工程、未来工程，潜移默化、润物无声。我们在建设“一带一路”的进程中，要积极发挥文化的桥梁作用和引领作用，加强各国、各领域、各阶层、各宗教信仰的交流交往，努力实现沿线各国的全方位交流与合作。2013年，习近平总书记提出共建“一带一路”倡议。在部分国家担心该倡议是否能长久执行的时候，我国于2016年、2018年、2021年和2024年召开4次“一带一路”建设工作座谈会，总结共建经验，强化工作部署，并于2017年、2019年和2023年先后举办3届“一带一路”国际合作高峰论坛，凝聚国际共识、丰富建设成果。共建“一带一路”充分彰显人类命运共同体理念的时代进步性和强大感召力。

2025年是邹韬奋诞辰130周年。邹韬奋是伟大的爱国者、卓越的文化战士、杰出的出版家和新闻记者，100位为新中国成立作出突出贡献的英雄模范人物之一，也是唯一一位列入首批国家公祭日公祭烈士名录的新闻出版界人士。邹韬奋一生创办或主编过六刊一报一书店，堪称我国进步新闻出版事业的一面旗帜。

作为中国近代史上杰出的新闻出版家、政论家和爱国者，韬奋先生在抗战时期展现出非凡的国际视野与跨文化传播能力。他不仅是抗战思想的笔耕者，更是中国声音的海外传播者——通过生活书店的全球网络，他将《抗战》《全民抗战》等刊物送达18个国家的华侨与外国记者手中，构建起跨越东西方的舆论桥梁。从新加坡到纽约，从战地通讯到国际局势分析，他既以文字唤醒民族觉醒，又以实践推动中国抗战与世界反法西斯运动的共鸣，成为跨文化传播的先行者，形成抗战舆论的国际“第二战场”。这也证明韬奋先生不仅做到了“写出去”，还能“送出去”，从而进一步构建了跨文化发行体系，形成了抗战时期最庞大的海外发行链。

在习近平总书记“讲好中国故事”重要论述和“一带一路”倡议的大坐标下，如何才能把韬奋先生“睁眼看世界——以文化人——以出版报国”的国际视野精神，转化为“再出发”的行动清单，既做“韬奋精神”的传人，也做新时代中国叙事体系的建设者，是当代出版人面临的重要课题。

二、“讲好中国故事、传播好中国声音”的中教院音像社答卷

在共建“一带一路”倡议所彰显的宏阔全球视野与开放包容精神映照下，中国教育科学研究院音像出版社（以下简称“该社”）赓续韬奋先生“以出版沟通世界”的初心，自觉把“讲好中国故事、传播好中国声音”的时代命题融入丝路语境，精心推出“一带一路”系列音像出版物。

音像制品以“声”“像”合力，天生具备跨语言、跨文化、跨媒介的传播优势，恰好对应“一带一路”共建国家语种多、场景杂、受众层次差异大的现实需求。同时，还以“声画的共情力＋数字的穿透力”，把丝路故事从“可读”变为“可视、可听、可感”，从而把“一带一路”倡议转化为全球受众愿意分享、易于共鸣的当代叙事。这也符合总书记强调的在讲好中国故事的过程中要创新传播形式的重要指示精神。

2016年，该社出版了音像制品《一带一路》，以全面解读“一带一路”倡议为主题，全片从丝绸之路的历史到欧亚大陆政治经济格局的现状，从“丝绸之路”的内涵外延变化到当今世界面对的机遇与挑战，从实现人类社会共同繁荣的渴望到全球治理体系新路径的探索，以实实在在的影像记录，生动展示“一带一路”建设成果，深入解读“一带一路”倡议内涵，从多个层面全景展现中国及沿线国家互利共赢的潜力与前景。该产品入选了2016年中宣部主题出版重点出版物选题目录，其中在报送的305个音像电子出版物选题中仅有24种入选。另外，该产品还入选了“十三五”国家重点音像出版物出版规划骨干工程目录。

同年，该社还出版了音像制品《穿越海上丝绸之路》，用32个故事讲述了中华文化通过海上丝路与其他国家交流交往的厚重历史，以反映海上丝路在历史上的重要作用，表现海上交通、经济、政治、文化、历史、地理、科技、移民文化等东西方文明的交流与碰撞，彰显中国走向海洋的光荣与梦想，充分体现中国与丝路沿线各国打造互利共赢“利益共同体”和共同发展繁荣的“命运共同体”，实现外交上的友好与互信。该产品获得“十三五”国家重点音像出版物出版规划项目称号。

2022年，该社出版了音像制品《又见丝路——新丝路的梦想故事》，该产品的基本价值主张是通过帮助沿线国家提升基础设施水平和互联互通程度，构建跨区域、跨国家的大市场，激活各方产能，赋能于人民，实现最广泛的共同发展；充分体现新变革下经济互通、文化相融的时代潮流；构建人类命运共同体的重要路径，是务实合作平台，而非中国的地缘政治工具，各国是平等的参与者、贡献者、受益者。产品以纪实拍摄的手法，选取六大经济走廊中具有代表性的典型人物和事件，让世界和中国一起，共同见证、憧憬“一带一路”所建立起的人类命运共同体为这个世界所带来的实实在在的希望与光明可期的未来。该片采用故事化的叙述方式，通过选取丝路沿线一个个生动的人物故事、通过对人物的细节刻画、有剧情代入感的情节的设置，让观众在流动的、生动的叙述中，去体会故事背后的

内涵和立意。该产品入选了 2022 年度中宣部主题出版重点出版物选题目录，其中在报送的 2240 个选题中，仅有 140 种图书选题和 20 种音像电子出版物选题入选。

2024 年，该社出版了音像制品《一带一路上的中国名片》，全景式回望共建“一带一路”十年来取得的丰硕成果，聚焦基建、交通、能源、科技、经贸、文化等领域，通过亲历者鲜活生动的视角，讲述一个个幸福的故事，呈现一幕幕感人的场景，亮出一张张靓丽的“中国名片”，展现共建“一带一路”激发起各国互联互通、合作发展、创新发展的澎湃活力，绘制出一幅共同追求和平、发展、合作、共赢的壮美画卷。它是“一带一路”建设的影像志和成绩单，也是新时代外交惠民的备忘录，更是对构建人类命运共同体伟大实践的深情礼赞。《一带一路上的中国名片》以故事化的国际传播逻辑讲好“一带一路”，以跨文化共情的叙事策略增进文化认同，在人类命运共同体视域下建构起中国负责任大国的国际形象，展现中国为全球治理体系变革贡献的中国智慧、中国方案、中国力量，对凝聚各国共识、汇聚各方力量，对推动共建“一带一路”走深走实、行稳致远具有积极意义。该产品入选了 2024 年度中宣部主题出版重点出版物选题目录，其中在报送的 2528 个选题中，仅有 151 种图书选题和 20 种音像电子出版物选题入选。

三、“一带一路”主题出版的可借鉴范式

从近几年来持续深耕“一带一路”主题出版音像产品的实践中，我们提炼出几条与“韬奋精神”同频共振的经验，为新时代主题出版“走出去”提供可以借鉴的范式。

首先，赓续韬奋“世界视角”：以全球格局统摄选题策划。坚持把中国议题放进世界坐标系中考量，从“丝绸之路”的历史纵深到“人类命运共同体”的未来愿景，确立“大主题、小切口、多语种”的策划模型，确保每一部作品既回应当代中国之问，也回应世界之问。

其次，赓续韬奋精神“以文化人”：用跨文化叙事降低传播门槛。遵循“故事化、人物化、情境化”的音像语言，将重大倡议转译为可感、可知、可共鸣的个体命运故事；同时以多语配音、字幕等技术手段，实现“声画共情 + 数字穿透”，让不同文化背景的受众零障碍进入叙事现场。

再次，赓续韬奋“出版报国”：把主题出版做成国家战略的影像注脚。紧扣党中央重大决策部署，建立“年度重点选题——专家智库论证——主题出版申报”联动机制，入选主题出版重点出版物之后，实现政治方向、学术深度与国际表达的有机统一，真正把“讲好中国故事”转化为“世界共同讲述”。

把韬奋先生当年的邮袋升级为今天的移动硬盘，把抗战的号角续写成丝路的故事——让每一帧画面、每一段声波都成为文明互鉴的通用语，这正是我们纪念韬奋先生诞辰 130 周年、做实主题出版的最好献礼。

历史赋予重托，奋斗创造未来。我们要深入发挥文化潜移默化、润物无声的重要作用，扎实做好与“一带一路”相关主题产品的选题策划、制作与出版发行工作，为开创我国全方位对外开放新格局、推进中华民族伟大复兴进程作出我们出版人应有的贡献。

参考文献

1. 余德智，郑睦华，张国旗 . 韬奋精神烽火铸就 余江故里根脉传承——纪念中国人民抗日战争暨世界反法西斯战争胜利 80 周年 [N]. 鹰潭日报 ,2025-08-13(02).

2. 肖伟光，张羽慧，陈熙美，等 . 韬奋精神的时代回响 : 理论与实践研究文集 [M]. 北京 : 中国国际广播出版社 ,2025.9.

3. 钟悠天 . 遵循规律 优化内容 加强交流——以讲好中国故事参与全球文明对话 [N]. 人民日报 ,2025-07-15(09).

4. 宋国友 . 高质量共建“一带一路”：塑造联动交融的全球发展新气象 [N]. 人民日报 ,2025-07-25(09).

（作者单位：中国教育科学研究院音像出版社）

黄娜：
以阅读筑教育底色 用书香滋养雅行少年

◎本刊编辑部 采访人：丁静静 文字整理：钱 和 丁静静

黄娜 南昌外国语高新学校党支部书记、校长。深耕教育 24 年，担任校长职务 17 年。她兼任江西科技师范大学硕士研究生指导教师、江西省教育学会小学校长研究会理事、南昌师范学院培训专家库兼职教授、南昌市小学数学教学专业委员会常务理事，同时持有江西省家庭教育指导师、学业规划师、心理辅导师等资质。她先后获评全国新教育实验先进个人、江西省学科带头人、江西省骨干教师、南昌市学科带头人、南昌市骨干教师、江西省最美书记校长等，入选江西省第十期中小学名校长培养对象、南昌市优秀校长。她提出“一百棵树有一百棵树的样子”的办学愿景，践行“博雅教育，雅行一生”的办学使命，带领学校斩获多项荣誉：全国素质教育示范校、江西省首批科学教育实验校、南昌市阅读教育特色校等。学校阅读案例荣获全国书香校园建设一等奖。她始终坚信：阅读是教育最温柔的底色，愿用书香守护每一个孩子的明亮童年。

阅读是教育最温柔的力量

黄校长，您好，感谢您接受《阅读与成才》期刊的采访。您深耕教育 24 年、担任校长 17 年，曾提到让师生“过一种幸福完整的教育生活”。在您看来，“阅读”在教育中起着怎样的作用？

黄娜：在我心中，阅读是教育最温柔也最有力量的底色。它不仅让师生在文字中安顿心灵、开阔眼界，更让教育跳出知识与分数的局限，抵达生命的丰盈与内心的安宁。在南昌外国语高新学校，三千多名孩子每日沉浸在“晨诵 · 午读 · 暮省”的氛围里，阅读已然成为他们通往幸福完整教育生活的坚实桥梁。

学校以“博雅育人”为底色，培养“新三好”学子。阅读在立德树人、素养落地、全面发展中承担着怎样的定位？

黄娜：阅读是博雅育人的根基，是素养培育的灵魂。我校秉持“一百棵树有一百棵树的样子”这一办学愿景，而阅读便是滋养每一棵树、让它们自在生长的阳光雨露。通过阅读，孩子们以文润德、以读启智、以书养心，在书香中茁壮成长为兼具家国情怀与国际视野的雅行少年。近三年来，我校学生在南昌市“洪城慧悦读”、江西省“少年诗词大会”等活动中斩获多项荣誉，阅读让成长真实可见。

作为外国语特色学校，您如何理解中文阅读打底、外语阅读拓界、中外经典互鉴的育人逻辑？

黄娜：中文阅读为孩子们深扎文化根基、厚植家国情怀。我们通过红色经典阅读、诗词大会等活动，引导孩

子们读懂中国文脉、传承中华底蕴。外语阅读则为孩子们推开世界之窗，拓宽国际视野。中外经典相融互鉴，让孩子们兼具深厚中国灵魂与开阔世界眼光，这也是南昌外国语高新学校特色办学的独特育人方向。

全域书香空间，多元实践以读促行

学校构建“小树林”圈层大课程体系，阅读是如何嵌入国家课程、校本课程、特色课程、德育课程的？

黄娜：我校将阅读融入“小树林”全课程体系：在国家课程层面，开设阅读指导、整本书研读等特色课程，夯实阅读基础；在校本课程层面，开发《小树林人文素养课程》，融入经典诵读、红色文化等内容，丰富阅读育人载体；在特色课程层面，彰显双语办学特色，通过跨学科主题阅读提升学生综合素养；在德育课程层面，依托“六节四礼”育人体系，让阅读滋养心灵、淬炼品格。学生年均课外阅读量达 20 册，教师每学年精读 5 本专业书籍。书香无处不在，育人润物无声。

从“阳光书吧”到班级图书角、开放阅读空间，学校曾获评南昌市“洪城慧悦读”优秀组织单位、省级诗词大赛优秀组织奖，在这些荣誉背后，学校对阅读评价、阅读激励、阅读文化的顶层设计是怎样的？在书香环境建设上的整体思路又是什么？

黄娜：我校坚持以课程化、常态化、全员化为抓手，依托过程性评价守护“真阅读”，以多元激励机制点燃师生阅读热情。在环境营造方面，学校打造全域书香阅读空间：“阳光书吧”全天候开放，年均图书借阅量超 3 万册；班级图书角藏书量人均 5 册，推行图书漂流、书单共享制度；特色作业馆集中展示阅读手抄报、思维导图、好书推荐、书签设计等学生作品，让各类阅读成果直观呈现。校园处处皆是阅读阵地，学生踏入校园便能浸润在浓郁书香之中。我校报送的阅读案例《品生命之韵 享阅读之行》荣获全国书香校园建设一等奖，这份荣誉凝聚着全体师生的共同心血。

学生在图书馆阅读

学校将阅读课分为阅读指导课、阅读欣赏课、阅读交流课、读物推荐课等多种形式，平均每个学生每学期课外阅读不少于六本。能否具体介绍一下这些阅读课的类型划分和实施流程？如何确保阅读课不被其他课程挤占？

黄娜：我校以整本书阅读为重要抓手，系统化设计四类阅读课型，分为四个实施阶段：读前开设“读物推荐课”，激发学生阅读兴趣；读中开设“阅读推进课”，传授阅读方法、跟进阅读进度；读后开设“阅读交流课”，组织学生分享阅读感悟、开展思辨研讨；配套开设“阅读拓展课”，开展跨学科延伸实践。四个课型环环相扣，形成一个完整的阅读教学闭环。学校每两周开设一节阅读课，纳入常规课表，由语文教师在阅览室开展教学，专人统筹管理，课时予以充分保障，绝不挪作他用。同时设置“晨诵·午读·暮省”三段式固定阅读时段，让阅读成为学生每日的必修内容。我们注重精读与泛读相结合：每学期，学生依据教材“快乐读书吧”推荐书目精读 3 至 5 本必读书；学有余力的学生可自主挑选 2 至 3 本选读书目拓展阅读。系列精细化阅读安排，助力学生在书香浸润下稳步成长，切实做到读有所悟、学有所获。

学校组织编写了校本教材《小树林人文素养课程》，涵盖短文阅读、经典谚语、歌曲欣赏和红色文化渗透等内容。编写这套校本教材的初衷是什么？从实践来看，学生对这类校本教材的接受度和阅读效果如何？

黄娜：我校编写本套校本教材，旨在为学生提供贴合生活、适配成长的阅读滋养。低年级侧重绘本与童谣学习，中高年级开设项目式阅读、思辨写作等课程，同步融入红色文化教育。落地实践后广受学生喜爱：中年级通过“红色剧本杀”读懂人物心境，高年级围绕经典名著开展整本书阅读分享活动，学生参与度高，阅读育人效果显著。

学校成立了“小树林读书社”，带领全校教职员工开展阅读活动。当时成立这个读书社的初衷是什么？它在推动学校阅读方面发挥了怎样的作用？

学生在流动图书馆活动中阅读

黄娜：我校成立小树林读书社，旨在引导教师深耕阅读、爱上阅读，做好学生阅读成长路上的引路人。读书社组织教师共读共研，每周借助教研时间开展阅读沙龙，鼓励教师利用寒暑假撰写读书笔记。目前，多位教师获评阅读指导师，在市级阅读素养比赛中屡获佳绩。教师先成为读书人，才能成为孩子阅读路上最温暖的引领者。

读书节、世界读书日、红色诵读、课本剧、演说家、图书大篷车，以及“行走的阅读”（博物馆研学、社区推广）等，这些活动如何实现从读到悟、从悟到行？

黄娜：我校以丰富多元的活动激发阅读兴趣。学校联合市图书馆开展“图书大篷车进校园”活动，将优质图书资源与阅读活动直接送到孩子身边；分年级开展红色经典阅读：低年级举办“童声朗朗”诵读红色儿歌，中年级开展“我是红色故事传讲人”分享活动，高年级开设“红色经典名著深度阅读沙龙”，初中段组织“为江西代言——争做红色文化宣传员”“共读红色经典——探寻信仰力量”主题演讲。学生从静心品读走向自信讲述，从课本里延伸至生活中，在体验中感悟、在实践中成长，真正做到以读启思、以悟导行。

学校通过“亲子阅读”“最美读书家庭”“班级读书小明星”等评选活动推动课外阅读。学校是如何调动家长参与阅读的积极性？在推进家校共读方面有哪些成功经验和需要改进的地方？

黄娜：我们通过亲子阅读、书香家庭评选搭建家校桥梁，成立“家长阅读导师团”，开展“21 天家庭共读计划”，年均评选 50 个“书香家庭”。家长满意度调查显示，98% 的家庭认可阅读教育成效，85% 的学生养成每日自主阅读习惯。未来，我们将继续优化指导，让更多家庭在书香中相伴成长。

教师共读、师生共读、亲子共读、家校社协同，学校如何机制化推进而非一阵风？

黄娜：我们把共读纳入日常、写进制度——共读时间固定入课表和教研计划，把共读成果纳入评价体系，不搞形式、不走过场。在评价机制上，我们将阅读表现与学校的“雅行超市”德育积分体系深度挂钩：学生参与共读活动、完成阅读任务、获得“书香家庭”“阅读之星”等荣誉，均可获得相应“雅行币”，“雅行币”可在雅行超市兑换奖励。这一机制不仅让阅读从一项软性活动变成了可量化、可积累、可激励的成长路径，也让“雅行少年”的育人目标在书香中落地生根。我们通过亲子阅读、书香家庭评选、家长阅读导师团等方式，让阅读从一项活动变成一种习惯、一种生活，长久地陪伴每一位师生与家庭。

“21 天阅读打卡”“图书漂流”“亲子绘本创作”等做法，如何确保真实发生、长期坚持？

黄娜：我们通过轻量有趣的形式、及时正向的激励，让孩子愿意读、家长乐意陪、老师用心导。班级常态开展“阅读积分挑战赛”“好书 TED 演讲”，学校每学期发布《书香成长报告》，记录每个孩子的阅读轨迹。有陪伴、有鼓励、有展示，阅读自然真实发生、长久坚持。绝大部分学生已养成每日自主阅读习惯，这就是最好的证明。

学生在踊跃抢答有关图书阅读后的问题

学校倡导校长和教师带头读书，教师每学期寒暑假坚持撰写读书笔记，利用每周教研时间开展教师阅读沙龙活动。在您看来，教师自身的阅读素养和能力是否会影响对学生的阅读培养？学校如何激励教师保持持续阅读的习惯？

黄娜：教师是孩子阅读路上的引路人，其阅读素养直接影响孩子的阅读成长。我们通过小树林读书社、教师阅读沙龙、“百树大讲坛”等平台，校长和老师们一起带头读书、坚持写作、定期分享。每学期寒暑假老师撰写读书笔记，每周利用教研时间开展共读研讨。教师在阅读素养比赛中屡获佳绩，完成多项市级课题立项与结项。阅读不仅赋能课堂，更让教师在专业成长道路上走得更远。

AI时代阅读教育的坚守与革新

在当今数字媒体高度发达的时代，学生的注意力被各种短视频和碎片化信息所分散，传统的纸质阅读面临巨大挑战。面对这种情况，学校在激发学生阅读兴趣、培养学生“深度阅读”能力方面，采取了哪些有针对性的措施？

黄娜：面对碎片化时代，我们用更温暖的课堂、更有趣的活动、更柔软的陪伴来守护孩子的专注力。我们坚持以纸质阅读为主阵地，通过“整本书研读课”“深度阅读沙龙”“项目式阅读”等方式，引导孩子静心深读。同时，我们用“图书大篷车”“阅读积分挑战赛”“好书 TED 演讲”等孩子喜欢的形式激发阅读兴趣，让书香抵御浮躁，让心灵回归宁静。孩子养成了每日自主阅读习惯，这就是我们最欣慰的成果。

您如何看待阅读成绩≠阅读素养？学校如何引导学生真阅读、深阅读、乐阅读？

黄娜：成绩只是阅读的副产品，素养才是根本。我们不追求功利化阅读，而是尊重孩子的兴趣，通过分学段阶梯式活动体系——低年级“童声诵经典”、中年级“诗词擂台赛”、高年级“跨学科阅读论坛”、初中段“思辨读写”——引导孩子静心思考、真诚表达。我们坚持“项目式学习”在语文课堂中的应用，让孩子在真实情境中深度阅读。阅读是一生的底气，不是一时的分数。

AI 技术正在深刻改变教育方式和学生的学习习惯。您如何看待 AI 时代阅读教育的变革与机遇？学校是否考虑过将新技术与传统阅读进行融合？

黄娜：AI 可以为阅读提供便利与辅助——比如个性化阅读推荐、智能借阅系统等。但 AI 永远替代不了书籍带来的温度与力量，替代不了师生共读时的目光交汇、心灵碰撞。我们会适度融合新技术提升效率，更会坚守纸质阅读、深度阅读、人文阅读，让阅读始终有温度、有情怀、有灵魂。

在“全民阅读”被提升到国家战略高度的背景下，学校今后在深化阅读教育方面有哪些具体规划？您个人对此有怎样的期待？

黄娜：未来，我们将继续以“博雅教育，雅行一生”为引领，在四个方面持续深耕：一是深化课程融合，探索“项目式学习”常态化、序列化；二是强化技术赋能，探索 AI 辅助下的个性化阅读推荐；三是精研评价改革，完善《书香成长报告》和阅读成长档案袋；四是打造品牌活动，将“馆校合作”“红色阅读”“书香文化节”等成熟活动提质升级。我始终相信：书香润心，阅读致远，每一个被书香陪伴的童年，都将明亮而辽阔。阅

在阅读里遇见成长与自然

◎本刊编辑部

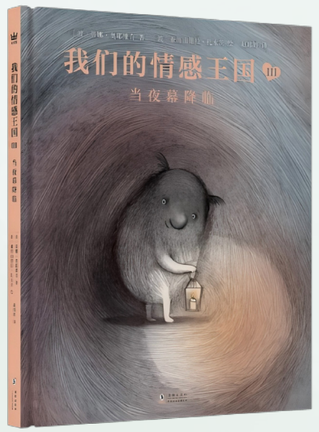
学前组

《谎话虫》
萧湄羲　文/图
明天出版社

小饼干考试考砸了，不敢面对爸妈，选择说谎来逃避。没想到谎话一说出口，嘴里竟然跑出来“谎话虫”！为了掩饰谎言，小饼干又说了更多的谎，跑出更多的谎话虫，心情更是提心吊胆。面对一发不可收拾的局面，小饼干会怎么消灭谎话虫呢？

《小鸟生物钟》
刘先平　著
呼啊呦　绘
人民文学出版社/天天出版社

森林里，鸟儿们每天都在上演大合唱，但是它们每天鸣唱的时间都会有所不同；不同季节出席大合唱的鸟儿也会有所变化；这是为什么呢？作者以父子二人的视角向读者讲述了鸟儿鸣叫、聚会与季节变化的关系，让孩子在温馨明朗的图画中爱上科学。



《我们的情感王国III：当夜幕降临》
［波］蒂娜·奥耶维奇　著
［波］亚历山德拉·扎永茨　绘
海豚出版社

夜深人静时，情感小精灵都在做什么呢？有的情感喜欢躺在轻轻摇晃的吊床上进入梦乡，有的情感则睡在废弃的矿井里；而还有一些情感不愿入睡，他们在星空下展开冒险，在屋顶分享披萨，开摇滚音乐会，甚至跳舞到天亮！

小低组

《奶奶的百草糕》
陆盼伊　著/绘
广西教育出版社

要过节了，阿妹跟着奶奶走进田间，辨认、采集百草，一起制作百草糕。这些糕点，是送给邻里的祝福，也是带给在城里工作的爸爸妈妈的一份牵挂。在奶奶的娓娓讲述中，阿妹认识了许多新奇的植物，听懂了百草糕背后的温暖故事……

《万松浦的动物们》
张炜　著
湖南少年儿童出版社

作品以散文的笔调描写细腻、充满童心，带来海边林子的绿意盎然、野地清新。朴素的文字呈现了万松浦的自然之美和生命之美，让我们在欣赏那些小动物的鲜活与灵性的同时，也尽情享受作家带给我们的那份远离喧嚣的宁静和温馨。

《绿房子》
金波　著
长江少年儿童出版社

《绿房子》是金波四季桥梁书春天卷，为孩子打造的注音美绘童话集，满是春日生机与温柔诗意。全书以森林里绿胡子爷爷的绿房子为核心主线，收录《越长越大的绿房子》《小燕子蓝羽》《柳条儿青柳条儿长》等十余篇短篇童话。春风拂过树林，绿房子爬满藤蔓，门前小河清澈，白鹅、小鸟、胖熊、小鹿纷纷前来做客，绿胡子爷爷温柔接纳每一位小动物。书中借发芽树叶、归来燕子、抽枝柳条等春日景物，讲述友爱、包容与守护自然的小故事。

小中组

《盛口满的手绘自然图鉴：瓢虫的星星点点》
《盛口满的手绘自然图鉴：生物的蜕壳谜团》
［日］盛口满　编著
海峡书局

著名博物学家盛口满的手绘自然图鉴，解锁200多种生物的蜕变轨迹和瓢虫微观世界。知识性与艺术性巧妙结合，让孩子爱上自然观察。快来跟随盛口满的独特视角，一起开启关于昆虫的探秘之旅！

《我的爸爸是“宅男”》
黄蓓佳　著
江苏凤凰少年儿童出版社

任小小的爸爸是一名职业写手，受朋友的拜托，爸爸成了青阳城少管所的文学老师。在上课的过程中，爸爸注意到了一个非常有文学天赋的少年——张成。随着对张成悲惨过往的了解，爸爸看到了世界真实的一面，他从一个衣食无忧的大顽童，迅速成长为一个心怀悲悯的大人……

《舒克贝塔传（注音版桥梁书）》
郑渊洁　著
中信出版社

舒克、贝塔这两个郑渊洁笔下的大明星，可谓是既真诚善良，又侠肝义胆，并且上天入地无所不能。舒克、贝塔从出生开始，就不断遇到各种各样的人和事。他们把生活过得风生水起，让小老鼠的一生也有了不平凡的意义。

小高组

《墙上的马》
蓝钥匙　著
译文童书 | 上海译文出版社

作者通过 20 个幻想与现实相结合的故事，展现了男孩情感和心理的投射，以及成长中的迷惑、自卑、恐惧和孤独。这些故事既是心灵的图景，也是情感的慰藉，体现了童年生命空间的丰富性和生命体验的纵深感。

《更高的地面》
［澳］图尔·苏瓦纳吉特　著绘
贝贝熊童书馆 | 新疆青少年出版社有限公司

一本适合所有年龄段的图像小说，讲的是祖孙三人如何在特大洪水的威胁下，在楼顶那一方小小的空间里艰难求生的故事。这本书是一堂关于亲情、韧性与珍惜当下的人生课，既能培养孩子的共情力与思考力，也能让家长和孩子共读时，共同感悟希望与生命的珍贵，适合亲子深度共读。

《我的昆虫学入门书：无穷小亮讲昆虫》
张辰亮　著

［英］凯特·克朗赖夫
［英］瑞恩·鲍尔/绘
中国国家地理·图书 | 中信出版集团
魔法象童书馆|广西师范大学出版社

这是一本专门为喜爱昆虫的孩子们打造的昆虫学入门书，全书讲述简明却系统，文字有趣而不失专业，插图兼具科学性和艺术性。书中详细介绍了昆虫全家族 28 个目的系统分类和基本特征，还涉及昆虫的行为、生活史等硬核知识，帮助读者建立系统的昆虫学知识体系。

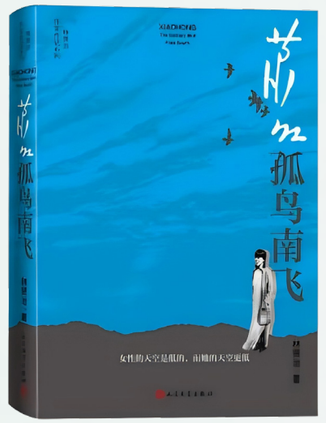
初中组

《寂静的春天》
［美］蕾切尔·卡森　著
上海译文出版社有限公司

《寂静的春天》是现代环境保护运动肇始之作，被公认为影响世界历史进程的十大重要著作之一。本书首次问世于 1962 年，作者第一次阐述了 DDT 的危害，以扎实的数据和资料，严肃地指出人类不加选择地滥用农药、杀虫剂和除草剂等化学合成制剂，会危害鸟类和其他野生生物……

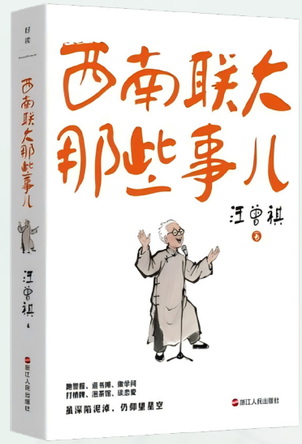
《中国传统色：故宫里的色彩美学》
郭浩　李健明　著
中信出版社

本书以 24 节气、72 物候为轴，将色彩重新安放于自然的律动之中。全书以双倍于初版的 192 件故宫珍宝与新增 96 幅吉祥纹样为视觉载体，让每一种颜色都有据可依。书中 384 种传统色，是从浩繁文献与文物中打捞而来。



《萧红：孤鸟南飞》
林贤治　著
人民文学出版社

这是关于中国天才女作家萧红的传记。萧红一生追求爱与自由。为了反抗父亲指定的婚姻，她弃家出走，从此开始了漫长、曲折、艰苦备尝的流亡生涯。本书把萧红置于现代中国广阔的背景之上，重现了她的生活、写作和精神世界，多层面地见证了她的苦难和伟大。



《西南联大那些事儿》
汪曾祺　著
浙江人民出版社

山河沦落处，群星闪耀时。

汪曾祺以温润细腻的笔触，讲述西南联大师生在战火纷飞中艰苦求学的传奇岁月。既有对闻一多、沈从文、朱自清等大师风骨的鲜活刻画，亦有对昆明茶馆、联大课堂、跑警报趣事的烟火气描摹，师生间亦师亦友的温情、乱世里知识分子的精神坚守……阅

阅读记事

◎ 本刊编辑部

5月8日

2026年4月24日，中国残联、教育部、文化和旅游部、国家新闻出版署、共青团中央、全国妇联联合印发《关于推进无障碍阅读工作的指导意见》（以下简称《指导意见》）。《指导意见》提出加强无障碍阅读内容精准引领、丰富无障碍阅读资源多元供给、提升无障碍阅读服务专业效能、广泛开展无障碍阅读特色活动、统筹城乡无障碍阅读均衡发展、发挥科技助力无障碍阅读核心优势、积极开展无障碍阅读专项研究、加强无障碍阅读专业人才培养、鼓励无障碍阅读推广志愿服务、积极开展无障碍阅读资源跨境交换等10个方面举措，作出任务部署，并对强化统筹组织领导、加大政策资金支持、营造全民参与氛围等提出明确要求。

5月14日至18日

第三届东北图书交易博览会（简称“第三届书博会”）在吉林省长春市举办。本届书博会以“阅东北悦书香越未来”为主题，打破传统书展边界，集图书展销、文化交流、科技潮玩、惠民服务于一体，既是全民阅读的广阔舞台，也是东北文化产业破圈生长的“试验场”，为新时代推动东北全面振兴注入更多文化动能。第三届书博会以书为媒、不止于书，打破文化产业边界，串联出版、文创、科技、消费等多元领域，模玩展会、交流活动等，折射出老工业基地向文化高地转型的觉醒与探索。吉林聚焦年轻群体文化消费需求，抓牢文化产业未来发展的重点方向。书香文化与潮流文创相融相伴，传统出版与数字文创互补共生。这场盛会既是吉林推动全民阅读、繁荣文化事业的载体，也是打造东北亚年轻文化消费聚集地的新起点。一城书香赋能百业，文化铸魂振兴可期，广袤肥沃的黑土地上，吉林文化产业的新枝已然萌发，未来发展前景广阔。

5月17日

社科界学习贯彻习近平文化思想座谈会在京举行。中共中央政治局委员、中宣部部长李书磊出席并讲话。与会代表表示，新时代新征程为哲学社会科学繁荣发展提供了丰富的实践基础和广阔的创新空间，要深入学习贯彻习近平文化思想，增强问题意识，激发学术创新的内生动力，持续深化党的创新理论体系化学理化研究阐释，深入研究中国式现代化重大理论和现实问题，坚持和加强党的全面领导，营造风清气正的学术环境，培养和造就高素质人才队伍，努力开创哲学社会科学高质量发展新局面，为中国式现代化建设贡献更多智慧和力量。

5月19日

近日，中央宣传部、中央统战部、中央社会工作部、国家发展改革委、教育部等21家部门联合印发通知，部署开展2026年“强国复兴有我”群众性主题宣传教育活动。通知强调，要坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，紧紧围绕唱响爱党爱国爱社会主义主旋律，紧密结合庆祝中国共产党成立105周年、纪念红军长征胜利90周年，精心组织开展“强国复兴有我”群众性主题宣传教育活动，着力用党的创新理论凝心铸魂，着力用社会主义核心价值观强基固本，着力用党团结带领人民不懈奋斗的光辉历史明理增信，着力用新时代伟大成就和伟大变革鼓舞人心，着力用中国式现代化的光明前景激扬斗志，引导广大干部群众积极投身强国建设、民族复兴伟业。

5月21日

2026文化强国建设高峰论坛在广东深圳开幕。中共中央政治局委员、中宣部部长李书磊出席并发表主旨演讲。中共中央政治局委员、广东省委书记黄坤明出席并致辞。本

届论坛主题为“文脉文运的传承与文化的创新创造”，由中宣部主办。中央宣传文化单位、各省区市党委宣传部、中央有关部委、部分文化企事业单位有关负责同志和有关智库专家学者等参加论坛。

5月21日至25日

文化盛事，鹏城有约。5月21日至25日，第二十二届中国（深圳）国际文化产业博览交易会（以下简称“文博会”）将在深圳国际会展中心举行。作为“中国文化产业第一展”，本届文博会参展阵容创下新高，共组织6312家政府组团、文化机构和企业线上线下参展，展出文化产品超12万件。届时，全景呈现湖南自然之美、文化之韵、科技之力的湖南馆，将通过“主形象区”“文化＋科技区”“文化＋旅游+N区”三大板块，向世界讲述湖南文化产业传承发扬“三个文化”、认真答好“两道融合命题”的创新答卷。

本届文博会上，湖南出版集团将立足自身文化产业特色优势，综合运用图书展示、数智动态影像、视频交互等展陈形式，生动展现出版湘军如何在文化传承与科技融合中不断取得新突破、焕发新气象。

5月22日

在纪念毛泽东同志《在延安文艺座谈会上的讲话》发表84周年之际，以“传承延安文艺精神、推动新大众文艺高质量发展”为主题的“新大众文艺出版融合发展研讨会”在北京中国记协会议室举行。本次大会由西安交通大学新大众文艺研究中心主办，西安交通大学新闻与新媒体学院、西安交通大学出版社承办，来自新闻界、文化界、出版界和学术界等多位专家学者齐聚一堂，围绕新时代新大众文艺创作、出版与传播融合发展等议题进行了深入研讨。

5月26日

中宣部在京召开党的创新理论传播工程推进会，中央有关部门、各地区党委宣传部、重点理论工作平台负责同志和专家学者、媒体工作者、基层宣讲骨干代表等参会。会议强调，要把学习宣传贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想作为首要政治任务，顺应数字化、网络化、智能化发展趋势，把握传播规律，聚焦受众特点，强化统筹协同，着力提升针对性实效性和吸引力穿透力，持续推动党的创新理论“飞入寻常百姓家”。