

欢迎订阅

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



中华文明之所以能绵延五千多年不断，与中华民族尊崇读书、重视典籍的优良传统密不可分，“耕读传家”、“诗书继世”的价值理念深深融入民族精神血脉。2019年8月21日下午，正在甘肃考察的习近平总书记在看望《读者》编辑部工作人员时深刻指出，“要提倡多读书，建设书香社会，不断提升人民思想境界、增强人民精神力量”。2026年2月1日施行的《全民阅读促进条例》（以下简称《条例》），以立法形式进一步明确了全民阅读工作的相关原则、目标、任务和措施。2026年3月12日第十四届全国人大四次会议表决通过的《中华人民共和国国民经济和社会发展第十五个五年规划纲要》，在纲要“第三十四章 大力繁荣文化事业”“第二节提升公共文化服务水平”中特别指出，要深化全民阅读活动，推进书香社会建设。提倡全民阅读、建设书香社会，使阅读真正成为全民自觉的生活方式，不断提升人民思想境界、增强人民精神力量，对于促进人的全面发展、增强文化认同、推动社会文明进步、夯实民族复兴的精神基础具有深远的战略意义，功在当代、利在千秋，是一项需要全社会共同参与、协同推进的长期任务。

建设书香社会，通过塑造共同的阅读经验与文化语境，可以成为公民增强文化自信、提升社会文明程度的强大引擎。一方面，书香社会建设是增强文化认同、坚定文化自信的关键环节。通过系统阅读经典著作、历史典籍、红色文献和当代精品，人民群众能够深切感知中华文明的源远流长、博大精深，深刻认识和理解中国共产党人的精神谱系和奋斗历程，准确把握中国特色社会主义的理论与实践逻辑。这种基于深度阅读产生的文化认知与情感共鸣，是坚定文化自信最深沉、最持久的力量。另一方面，建设书香社会，能够潜移默化地塑造社会风尚、提升文明素养。一个热爱阅读、善于思考的公民群体，更倾向于理性表达、有序参与、相互尊重，更能理解和遵守社会规范，更具备解决问题的智慧与包容差异的胸襟，为构建和谐社会提供重要的文化支撑和人文环境。

建设书香社会，在全社会营造敬畏经典、学习经典、传承经典的氛围，确保中华优秀传统文化基因得到系统性保护与创造性转化。同时，书香社会建设是激发全民族文化创新创造活力的源头活水，必将为哲学社会科学、文学艺术、科学技术等各领域的原始创新提供更肥沃的土壤，产生出更多无愧于时代的精品力作。

建设书香社会是一项长期而复杂的系统工程，需要统筹规划、多方协同、久久为功。必须立足当前、着眼长远，从基础设施、推广机制、氛围培育等关键环节入手，构建政府引导、社会参与、全民行动的共建共治共享格局，扎实推动全民阅读迈向更高水平。

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
王余光 徐升国 徐雁 吴万军 吴问涛

主编 汪正球
副主编 张帅奇 周玥
运营总监 吴万军
总策划 吴问涛 吴佳美
编辑 王慧兰 佟煜辰 张明林
设计 郝文辅
运营部 丁静静 尚麟
广告发行 郝俊梅
理论部 李昕

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 双月20日
投稿邮箱 ydyccbjb01@163.com
通信地址 北京市石景山区静洋大厦五层《阅读与成才》编辑部
邮政编码 100043
电话 010-68130986
印刷 廊坊市顺诚彩印有限公司
发行范围 国内外公开发行
封面字迹 邹韬奋

本刊采用的投稿、转载、摘编类作品，已向著作权之机构、权利拥有人支付稿酬（含信息网络传播权稿酬）。一周之内如无特别约定，即视为同意授权本刊及本刊合作平台进行数字化网络传播。



CONTENTS

目录

卷首语	最是书香能致远	本刊编辑部
全民阅读实践	司法部、国家新闻出版署负责人就 《全民阅读促进条例》答记者问 共同努力把好的事情做对 ——《全民阅读促进条例》的几点理解 从“要我读”到“我要读”，《全民阅读促进条例》今起施行 用书香点亮城市文化 ——以高质量发展推进全民阅读服务体系建设的陈仓新实践	7 8 11 15
专家视点	基于阅读素养的世界各国阅读教育政策及措施的演进与发展 ——以 PIRLS 百科全书为例 出版社文创产业拓展的热路径和冷思考	王鸿滨 郜洋洋 崔璨 18 23
学前教育	游戏化互动模式在幼儿园小班绘本阅读兴趣培养中的实践研究 巧借故事绘本助推幼儿深度阅读的“四式”策略 家园共育视角下幼儿阅读兴趣培养 绘本阅读促进幼儿安全行为养成的策略探究 营造浓厚阅读氛围，助力幼儿阅读兴趣自然萌发 绘本阅读对大班幼儿语言表达能力的影响研究 幼儿阅读习惯的养成 ——让阅读融入幼儿日常生活 亲子阅读互动助力幼儿园孩子阅读兴趣的培养 绘本教学与大班幼儿幼小衔接适应能力的关联性研究 多维互动式提问激发幼儿阅读兴趣 巧用绘本故事，提升幼儿阅读兴趣	庞成会 颜琪 王梅 王茹 王艳 包佳丽 庄鑫鑫 蔡衡 刘小琴 刘雪梅 施浩博 张译天 28 31 34 37 40 43 46 49 52 55 58

教研经纬	大单元视角下小学语文阅读教学路径探究	杜春兴	61	互动式阅读，激发初中学生语文阅读兴趣	张 君	133
	信息化环境下小学语文阅读能力提升策略探究	孙国梅 徐金芳	64	核心素养导向下初中语文整本书阅读教学策略实践探究	王梅英	136
	学习任务群视域下小学语文阅读策略单元“四性四步”模式构建与实践	黄 霞	67	任务驱动下的初中语文大单元阅读教学的实践探究	张刀占	139
	项目化学习在小学语文阅读教学中的应用	牛真真	70	核心素养视域下初中数学阅读教学策略研究	尚德春	142
	读写结合，提高小学语文阅读与写作教学的质量	姜光林	73	初中数学阅读能力培养与理解力提升研究	王心妍	145
	小学语文思辨性阅读的教学逻辑与实现路径研究			整本书阅读在初中英语阅读教学中的实施路径	王奕君	148
	——基于核心素养视域下的教学重构	郭语童	76	“双减”背景下基于智慧教育平台的初中英语新型互动式阅读教学策略研究	吴明莲	151
	小学语文阅读课堂提问的有效性分析研究	何 欣	79	基于思维品质培养的初中英语阅读教学策略探析	高 曦	154
	基于绘本阅读的小学英语读写结合教学实践研究	尉秀娟	82	人工智能技术在初中英语阅读教学中的应用策略	张慧慧	157
	小学中年段整本书阅读指导策略的实践探究	王 黎	85	核心素养视域下初中生化学阅读能力的培养刍议	段玉鹏	160
	小学整本书阅读与STEAM教育融合的项目式课程开发与实践			智慧课堂视域下高中语文阅读教学促进审美素养提升探析	王 敏	163
	——以低年级项目“毛毛虫蜕变大冒险”为例	陆宇茵	88	高中语文阅读教学中经典文本教学路径探索	高亚男	166
	“思辨性阅读与表达”任务群在小学高年级议论文教学中的设计与实践			高中语文整本书阅读的个性化教学策略	刘文娟	169
	——以《说勤奋》为例	王 敏	91	信息技术支持下的高中英语阅读教学互动模式的构建	蒋 磊	172
	小学语文阅读能力的培养与训练路径分析	张登峰	94	音乐剧唱词节奏阅读的情境化教学实践	杨雅萍	175
	构建“阅读润心，学科共生”的小学语文课堂样态	李倩梅	97			
小学语文教学中培养学生阅读能力的路径和方法	王花果	100				
小学三年级学生阅读习惯的培养刍议	王 云	103				
小学语文高年级阅读指导的实践与思考	陈荣华	106				
课堂“阅读闯关”：开启小学低年级学生阅读兴趣之门	付岭芸	109				
小学语文教学中学生良好阅读习惯的培养探讨	姚 梅	112				
对话破局：让小学语文阅读教学走进文本深处	凌 琳	115				
项目化学习视域下小学英语阅读教学开展实践	薛世华	118				
基于阅读理解的小学美术作品赏析能力培养研究	段佳星	121				
学科研思	跨学科学习视域下初中语文阅读教学的策略探究	许晓娟	124	民间故事阅读拓宽小学生语文视野	杨万米	187
	以问题为中心的初中语文阅读教学设计	张连江	127	小学语文课外阅读中经典名著的深度阅读策略	展雪立	190
	初中语文阅读教学中情境创设的实践探索	李志霞	130	诗歌韵律的音乐美及其对抒情状物的影响	王艳华	193
				兴趣为导，自主先行		
			——小学生语文课外阅读习惯的培养	李 虎	196	
			德育体验视角下以阅读为载体提升小学生写作能力的途径探索	孔 晶	199	
			支架式教学在小学语文阅读理解指导中的应用探究	赵花美	202	

	高中语文阅读：提升素养的趣味文字之旅	赵永刚	205
	基于整本书阅读解析《红楼梦》人物的复杂性与多元性	张礼琴	208
睿评新书	正义的现代性困境与马克思主义的革命性超越 ——读《回到马克思：西方普遍主义正义范式的批判与超越》	马艳玲 王华薇	211
出版前沿	数字化转型下出版单位员工培训体系优化研究	王 端	214
探索研究	中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展相结合的思考	曹睿琪	217
	从“阅读”到“悦读”：兴趣驱动下小学语文教学的内在机理与实践反思	陈嘉琳	220
	农村学校开展英语整本书阅读的挑战与应对策略	何仁婕	223
	基于学习任务群的古诗文深度阅读教学实践与思考 ——以《石壕吏》教学设计为例	黄慧玲	226
	“沉浸式场景还原”在小说阅读教学中的创新应用 ——以人物心理与环境描写的体验式解读为例	郑 鹏	229
	日常生活中的诗性启蒙 ——小学语文诗歌创作教学的实践路径探析	于 飞 周 娟	232
	审美与思辨视角下的经典电影解读与写作 ——以《肖申克的救赎》为例谈经典电影在写作教学中的转化运用	朱丽萍	235
	故事点亮心灯 ——立德树人理念下的寓言阅读教学	陈 蕾	238
	职业院校经典诗歌阅读教学中审美素养的培育	毛琴霞	241
	指向高阶思维发展的小学语文阅读问题驱动式教学路径 ——基于《慈母情深》的课例实践探索	丁群根	244
	叙事特征视角下《氓》与《孔雀东南飞》比较阅读	王开杰	247
未来书院	未来书院“我眼中的冬天”专题原创作品展示	本刊编辑部	250
未来精英	“未来精英”小选手都在读什么？年终人气读物榜单揭晓	本刊编辑部	254

司法部、国家新闻出版署负责人就 《全民阅读促进条例》答记者问

2025年12月9日，国务院总理李强签署第823号国务院令，公布《全民阅读促进条例》（以下简称《条例》），自2026年2月1日起施行。日前，司法部、国家新闻出版署负责人就《条例》的有关问题回答了记者提问。

问：请简要介绍一下《条例》的出台背景。

答：阅读是获取知识、增长智慧的重要方式，是传承文明、提高国民素质的重要途径，深入推进全民阅读，对增强全民族思想道德素质和科学文化素养、提高全社会文明程度具有重要意义。当前，我国全民阅读活动规模不断扩大，内容不断丰富，方式不断创新，全民阅读促进工作初见成效。同时，在全民阅读优质内容供给、阅读质量提升、部门责任压实、阅读服务保障等方面，仍需进一步加强，有必要通过立法促进全民阅读工作。

问：《条例》在为公民提供优质阅读内容方面作了哪些规定？

答：《条例》主要作了以下几方面规定：一是支持和引导丰富出版品种，优化出版结构，提高出版质量，推出更多优秀出版物。二是国家新闻出版署等主管部门做好优秀出版物推介工作，引导公民阅读优质内容。三是支持数字阅读与传统阅读相结合，推动优质数字阅读内容供给，提升数字阅读便利性和满意度；数字阅读服务提供者应当加强数字阅读内容管理，推送优质数字阅读内容，营造健康向上的数字阅读环境。

问：《条例》在加大全民阅读推广力度方面作了哪些规定？

答：《条例》主要作了以下几方面规定：一是明确推广要求，鼓励开展内容健康向上、展现文化底蕴、形式多样的全民阅读推广活动，要求从事全民阅读推广应当具备相应领域的专业能力，推广优质阅读内容。二是完善推广措施，通过规定全民阅读活动周、培育全民阅读活动品牌、开展全民阅读公益宣传等做好全民阅读推广。三是突出推广重点，要求做好优秀出版物推介工作，引导公民阅读优质内容。

问：《条例》在提升全民阅读服务质量方面作了哪些规定？

答：《条例》主要作了以下几方面规定：一是根据基本公共文化服务有关要求，加强相关场所、设施统筹利用，科学合理规划建设全民阅读设施，鼓励机关、学校、企业事业单位、公共服务机构和场所等设立相应阅读设施。二是明确全民阅读设施管理单位应当根据全民阅读设施的功能、特点，向公众提供相应的阅读服务，依法配置、更新必需的服务内容和设备，加大设施开放力度。三是根据实际情况采取政策措施支持实体书店发展，鼓励实体书店改善阅读条件、开展阅读活动，发挥全民阅读服务功能。四是支持数字阅读与传统阅读相结合，推动优质数字阅读内容供给，要求数字阅读服务提供者加强数字阅读内容管理，营造健康向上的数字阅读环境。五是鼓励和支持社会力量依法参与提供阅读服务，建设公共阅读空间，开展旧书交换流通，创新阅读服务模式，丰富全民阅读场景。

问：《条例》在强化全民阅读保障措施方面作了哪些规定？

答：《条例》主要作了以下几方面规定：一是加强全民阅读保障，扩大全民阅读覆盖面，促进全民阅读均衡发展。二是强化对未成年人、残疾人、老年人等的阅读保障，规定提供适宜读物、开设阅读课程、支持全民阅读无障碍设施建设、优化适老服务标准等措施。三是强化对农村地区等的阅读保障，规定制定乡村阅读计划，推动城乡基本公共文化服务均等化。四是鼓励开展全民阅读研究、指导开展公民阅读状况调查、支持开展全民阅读国际交流合作。

共同努力把好的事情做对

——《全民阅读促进条例》的几点理解

◎赵从旻

一、与《全民阅读促进条例》相关的现实中事情

(1) 前两年一家出版社引进出版了一部作品,作者背景和其国际影响力受到社会的普遍关注,纸质版上市后迅速成为一部现象级的爆款作品,成为超级畅销书。几乎同步,出版方也在各大平台上线了电子书。但是很快,在有一定知识含量人群的网络社群内出现了这本书的PDF版,且被不断转发、下载、再分享。出版方发现后即刻启动法律程序溯源追索,同时也不得不全部下架这本书的电子版本,以防出现更大的损失,而需要购买电子书的读者也失去了同步阅读这本畅销书的机会……

(2) 在互联网社群里,遇到热点话题或讨论某本书籍时,常会有“热心者”直接把相关书籍的PDF版本分享上来。记得一个出版社的朋友在群里看到自己社里的书这样被“直接便捷”地分享了,痛心、气愤,实在忍不住了,直接亮明身份,礼貌恳请大家不要再传播这样的PDF版,结果群主居然出来圆场:这不是也帮你们宣传了这本书吗?……

(3) 在以“阅读推广”主题形成的各社群里,可能大家时常也会遇到这样的状况:召集大家共读一本书,群主或分享者、召集者直接会放上一个PDF版,名曰方便大家,这样的PDF分享者背景各异,有些甚至还是教书育人的老师,阅读真的可以这样推广吗?……

读书是天下第一等好事,但可不可以尽力把好事做对呐?

近期一个令文化界、阅读界振奋的消息是《全民阅读促进条例》由国务院制定、颁布并于2026年2月1日正式实施,这是我国文化领域以“全民阅读”为专门调整对象的首部行政法规,意味着全民阅读从长期以来的“软倡导”走向了“硬约束”,在中国法律体系中《全民阅读促进条例》的效力是仅次于法律(由全国人大及其常委会制定)的行政法规层级,在全国范围内具有普遍的强制约束力,且未来依然有可能由行政法规性质的条例上升至法律。

当下全球普遍存在阅读危机,中国的《全民阅读促进条例》将阅读从一项文化活动,提升为国家基础性、战略性工程,通过确立工作机制和制度保障调动全社会力量,建设书香社会。在坚持公益性、基本性、均等性和便利性基础上,构建中国的阅读“促进”体系。《全民阅读促进条例》也将公民的阅读权从理念层面落实到法律保障,要求全社会协同发力,把纸面上的权利切实转化为每个公民触手可及的文化福祉。

二、《全民阅读促进条例》学习心得

(一) 理解立法层面的“促进”涵义

(1) 在中国现有法律体系中,“促进型”立法有着鲜明特色,“促进”二字体现了立法从强制管理转向引导、鼓励和支持的功能转变,不仅仅是法律命名上的差异,也反映了立法理念与调整方式的根本不同。

(2) 带有“促进”二字的法规在立法目的、调整方式、法律后果上与传统“管理型”法规(如《中华人民共和国治安管理处罚法》)有着很大的不同,是类似于驾驶上的“刹车”与“油门+方向盘”的区别。“管理型”法规旨在回答:什么不能做,“促进型”法规则旨在回答:国家希望我们共同向哪个方向努力,

并提供哪些支持,是一种软性强制和目标导向。

“促进型”立法在我国已形成体系,覆盖于经济、社会、文化、科技等关键领域,构成了实现国家战略目标的重要法治工具,可以扩展了解一下:

经济生态领域的《中华人民共和国循环经济促进法》,围绕推动绿色转型,规划产业目录、设立专项资金、推行生产者责任延伸制度;

三农领域的《中华人民共和国乡村振兴促进法》,围绕国家重大战略,整合资源、保障投入、完善乡村治理,系统性解决“三农”问题;

经济领域的《中华人民共和国中小企业促进法》,围绕激发市场活力,专章规定财税支持、融资促进、创业扶持、权益保护等;

社会民生领域的《中华人民共和国就业促进法》,围绕稳定社会根基,建立集政策支持、公平就业、服务管理、职业教育于一体的就业促进体系……

这些“促进型”立法具有一些共同特质:宣示国家目标,将一项国家战略或优先事项以法律形式固定下来,赋予其长期性和稳定性;明确政府责任,主要规定各级政府的规划、投入、引导和服务责任,而非直接给公民设定义务;构建政策工具箱,法律本身只是框架,具体效力依赖于后续配套的财政、税收、金融、产业等细化政策;倡导全社会参与,鼓励企业、社会组织、个人等多元主体共同参与。

作为行政法规的《全民阅读促进条例》在效力层级上虽低于全国人大及其常委会制定颁布的上述“促进法”,但性质与功能一脉相承。

(3) 国务院在文化领域出台的这部“促进型”法规——《全民阅读促进条例》,并非要“管理”公民个人的阅读行为,而是要“管理”政府的公共服务供给和全社会的支持体系。《全民阅读促进条例》构建了一个以政府责任为核心、以多元参与为支撑的法治框架,其最终效能取决于框架内具体政策工具的制定与执行。

具体而言,可以说《全民阅读促进条例》是一部“政府责任法”和“公共服务保障法”,它主要规定政府、学校、图书馆、出版商等“供给方”应当做些什么来创造条件,让公民能更方便、更公平、更有质量地读书。作为典型的“促进型”立法,其“刚性”在于约束公权力、保障公共服务;其“柔性”在于倡导社会风尚、鼓励个人参与。

需要分清的是,公民个体在《全民阅读促进条例》中被定位为阅读服务的受益者和参与者,而非被管理者。《全民阅读促进条例》旨在为公民创造更好的阅读环境和资源,但读不读、读什么、如何读、读多久,却是公民个人的自由和权利。

(二) 理解条例的约束力和惩罚性条款

(1) 《全民阅读促进条例》的约束性和惩罚性集中体现在第五章“法律责任”的条款中,这部分条款也具有特别鲜明的“促进型”立法特质。

(2) 《全民阅读促进条例》的刚性体现在对政府责任的硬约束上,其主要约束对象是公共服务的提供者:政府部门及工作人员如果存在未履行职责、侵占挪用经费或渎职行为,将面临责令改正或行政处分;阅读设施管理单位如果未按要求开放、公示或未履行安全管理责任,主管部门将责令其改正;造成严重后果的,相关负责人也将依法被处分。

(3) 《全民阅读促进条例》对其他侵权行为也规定了“衔接性”条款,第四十四条是一个兜底条款,规定“损害他人民事权益的,依法承担民事责任;构成违反治安管理行为的,依法给予治安管理处罚;构成犯罪的,依法追究刑事责任。”条款指向了其他法律,如民法典《中华人民共和国著作权法》《中华人民共和国治安管理处罚法》等等,意即:在全民阅读相关活动中,任何组织和个人的违法行为都将依据现有法律追究责任。在阅读活动中发生的具体侵权行为,如损坏图书馆书籍、在阅读场所寻衅滋事,或制作、传播非法出版物等,这些行为都将会受到《中华人民共和国治安管理处罚法》《中华人民共和国著作权法》《中华人民共和国刑法》等其他法律的专门约束。《全民阅读促进条例》的兜底条款起到的是警示和衔接作用,法律责任的具体内容和执行则依赖于其他专门法律。

（三）警惕阅读推广中可能出现的侵权行为

《全民阅读促进条例》在鼓励社会力量参与的同时，明确划定了法律边界，实行的是鼓励与合法并行的原则，鼓励民间组织参与阅读推广，但其所有活动必须在法律框架内进行，“促进阅读”不能成为侵犯版权的理由。另一方面对阅读内容的合法性要求，在立法精神上，也体现在所有阅读推广活动中提供的阅读内容，其来源和传播方式必须是合法的，如果提供了侵权作品，显然违背了立法上的根本要求。我国的文化市场综合执法部门是可以依据《中华人民共和国著作权法》及《信息网络传播权保护条例》等相关法律规定进行查处。

回到现实，民间阅读组织和公民个人在享受国家对全民阅读提供法治保障的同时，任何阅读推广中的违法行为也明确地受到约束。

笔者理解，参与、共建、提供阅读服务的民间组织（包括公益性的）在网络社群提供自己并不具有所属权利的作品，例如前述的PDF版本供大家阅读、下载、分享，并可能导致进一步的、各种目的的发布、传播，已触及阅读推广、阅读服务中的侵权红线，该组织和具体提供者可能会承担相应的法律责任。

（1）商业企业性质的实体机构在提供具有商业价值的阅读服务时如果出现上述行为，应是比较容易判断的侵权行为，但公益性质的社会组织也依然可能构成侵权，提供服务的组织和具体提供者也可能会承担相应的法律责任，不能因为是“公益”或“分享”就豁免其违法性，模糊其行为暗含的侵权性质。

（2）在网上提供作品供公众阅读，属于《中华人民共和国著作权法》第十条第12款规定的应由著作权人拥有、使用或授权使用的信息网络传播行为，除非该作品已进入公有领域（如果是其他非母语作品，还涉及译者文本版权，如果是古籍还涉及点校注释版本权利），或属于“合理使用”的极少数例外（如为学校课堂教学、个人学习研究而少量复制），否则必须获得著作权人的许可。

作为网络社群的组织者和阅读服务的提供方的民间组织，如果出现上述状况，可能会被界定是这类侵权行为直接的、主要的侵权责任主体，因为它直接实施（或允许）了未经许可的信息网络传播行为，其次是具体的提供者（上传者/分享者），也就是直接的侵权行为人，其行为是侵权的源头。著作权人可以有权要求二者（可以同时或单独）承担侵权的民事法律责任，如果侵权行为情节严重，还可能面临行政处罚甚至承担刑事责任。

（3）如果著作权人的作品已经公开发表、出版的，这种行为还同时侵犯了拥有专有出版权的出版机构和纸质版、数字版等各销售方的合法权利。

（四）民间公益组织与公民个人的正确做法

为合法并可持续地促进阅读，民间阅读组织或公民个人应依据自身具体条件，量力而为地提供合法正确的阅读内容，具体如下：

（1）可以向著作权人或出版机构获取正式的信息网络传播权授权；可以有效利用进入公版领域的经典作品；可以链接合法销售资源，不直接上传作品文件，引导成员去合法平台阅读；应真正理解阅读推广行为的属性是进行“阅读指导”而非“内容提供”，将活动重点放在书评、导读、阅读方法分享、作者访谈等不涉及作品全文传播的衍生阅读服务上；可以有效合法利用“合理使用”原则，在内部小范围、非营利性的研究讨论中，在注明出处的前提下，合理引用作品的极小部分，但不得系统性、完整地提供作品。

（2）对版权的尊重、对法律的尊重是全民阅读促进和推广活动的生命线和法律底线，民间阅读组织、阅读推广人、公民个人应树立清晰的版权保护观念：公益不等于可以无偿使用他人财产，分享知识更不等于可以任意传播他人作品。

国家作为全民阅读的主体责任方负责把对的事情做好、做到位，民间阅读组织和公民个人作为共建者、助力者则需要担当起把好的事情做对的责任，这才是全社会合力促进和保障全民阅读国策实施的重点所在。

读书依然是天下第一等好事，希望既做对也做好。☞

（作者单位：现代出版社原总编辑、中国书籍出版社原副社长）

从“要我读”到“我要读”，《全民阅读促进条例》今起施行

《全民阅读促进条例》

12月16日公布

自2026年2月1日起施行

每年4月第四周为全民阅读活动周
构建全民覆盖、普惠高效的全民阅读促进体系

新华社权威快报

2026年2月1日，《全民阅读促进条例》（以下简称《条例》）正式施行，标志着全民阅读从“政策推动”迈入“法治保障”新阶段。

《条例》共6章45条，分为总则、全民阅读推广、全民阅读服务、全民阅读保障、法律责任和附则。条例规定，按照公益性、基本性、均等性、便利性的要求，构建全民覆盖、普惠高效的全民阅读促进体系，鼓励开展内容健康向上、展现文化底蕴、形式丰富多样的全民阅读推广活动，将每年4月第四周作为全民阅

读活动周。

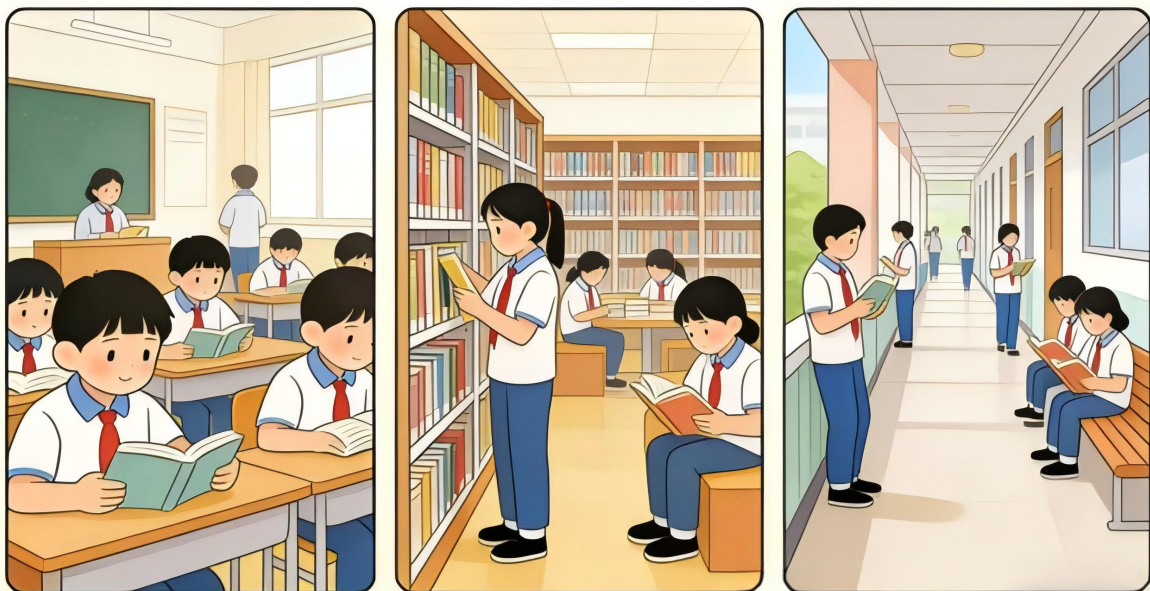
该条例的颁布，为中小学生阅读、“书香校园”建设及校家社协同育人提供了明确遵循。现结合教育工作实际，对其中涉及促进中小学生阅读的相关内容进行重点解读。

一、强化校园主阵地，筑牢阅读育人根基

《条例》明确将阅读融入学校教育教学过程，压实学校阅读育人责任。

一是加强书香校园建设，中小学校应结合自身条件和实际需要，通过设置图书馆、阅览室、报刊架、阅

强化校园主阵地， 筑牢阅读育人根基



报栏（屏）等，提供多种形式的阅读服务。

二是明确阅读课程要求，中小学须开设阅读课程，加大阅读在教学计划中的分量，通过开展阅读辅导、组织校园阅读活动等方式，帮助学生养成阅读习惯。

三是强化教师指导能力，加强对教师的阅读指导培训，提高教师对学生阅读的指导水平。

二、覆盖全龄段需求，推行阶梯阅读服务

《条例》遵循少年儿童认知发展规律，推广差异化、阶梯式阅读。

幼儿园阶段，需创设良好阅读环境条件，提供适宜幼儿的绘本、图画书等读物，重点培养幼儿阅读兴趣与阅读习惯。

义务教育阶段，推行阶梯阅读模式，结合学生心智发展水平和认知理解能力，开展与其阅读特点和规律相适应的阅读指导活动。

高中阶段，应着力深化与拓展阅读层次，重点引导深度研读，培养批判性思维、信息整合与独立研究能力，提升阅读的思想性、应用性与创造性。

覆盖全龄段需求， 推行阶梯阅读服务



三、深化校家社协同，构建全域阅读生态

《条例》构建了权责清晰的协同育人机制，凝聚阅读育人合力。

学校层面，应充分发挥在协同育人中的专业指导与核心枢纽作用，主动引领并深度赋能青少年学生的家庭与社会阅读。

家庭层面，明确监护人言传身教责任，开展力所能及的家庭阅读、亲子阅读等活动，帮助未成年人养成良好阅读习惯。

社会层面，鼓励有条件的青少年宫、妇女儿童活动中心等场所和设备，在国家法定节假日、休息日和学校寒暑假期间适当延长开放时间，提供免费或者优惠服务。

四、完善保障支撑机制，推动阅读均衡发展

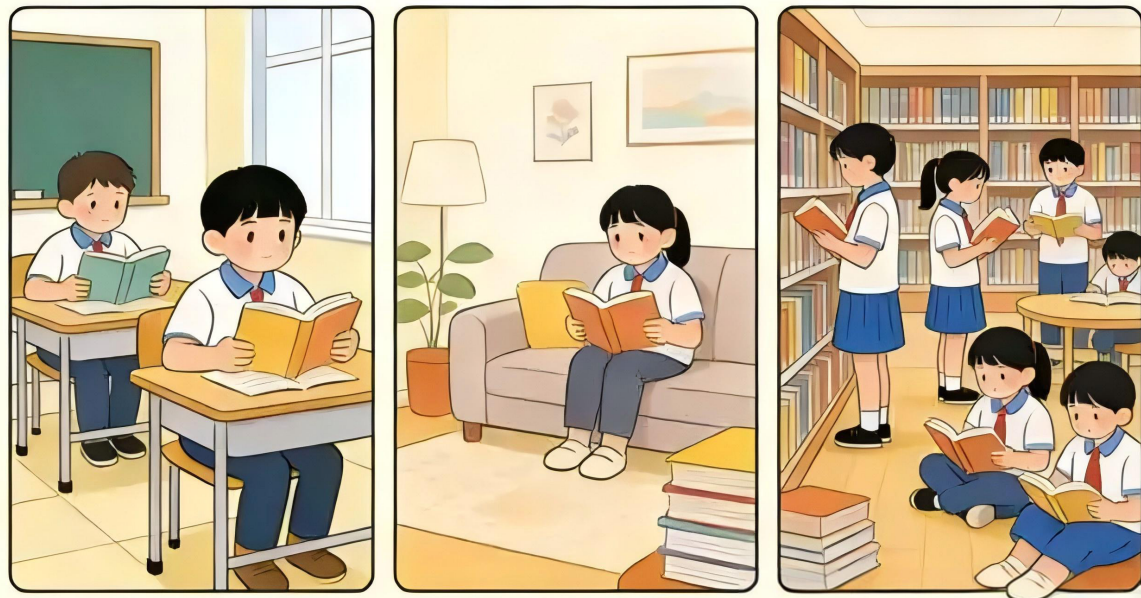
《条例》完善了中小学生阅读支撑体系，促进阅读服务均衡化与长效化发展。

一是加强阅读保障，县级以上地方人民政府应将全民阅读工作经费纳入本级预算，县级以上有关部门还应提高农村阅读服务效能，加强农村儿童阅读服务保障。

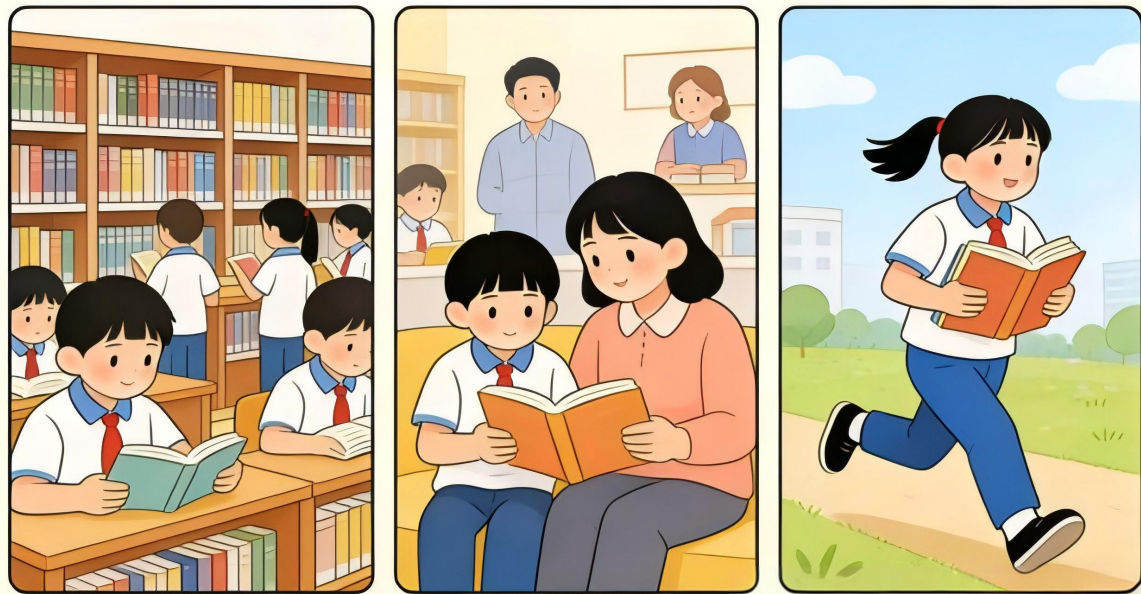
二是数字赋能阅读，丰富优质数字阅读内容供给，营造健康向上的数字阅读环境。

三是健全激励机制，对在学生阅读促进工作中做出突出贡献的单位和个人，按照国家有关规定予以表彰。

深化校家社协同， 构建全域阅读生态



完善保障支撑机制， 推动阅读均衡发展



(来源：新华社、潍坊教育发布 2026年2月7日)

用书香点亮城市文化 ——以高质量发展 推进全民阅读服务体系建设的陈仓新实践

◎孙晓梅

【摘要】推进全民阅读服务体系建设，是点亮城市文化底色、提升公共文化服务质量、增强城市文化软实力的重要抓手。新时代背景下，县域城市亟需以高质量发展理念引领全民阅读创新升级。宝鸡市陈仓区整合城乡文化资源、完善公共阅读阵地、创新阅读服务模式、打造特色书香品牌，持续推动全民阅读深度融入城市文化建设。本文全面梳理宝鸡市陈仓区全民阅读服务体系建设的创新实践与工作成效，为基层公共文化服务高质量发展提供实践借鉴。

【关键词】城市文化 全民阅读 服务



千年虢镇，中国陈仓，周秦文化，氤氲书香。近年来，宝鸡市陈仓区在夯实文化阵地建设、丰富阅读文化生活、提升阅读服务效能方面综合施策、精准发力，扎实推进新时代图书馆事业新发展，图书馆的建设与服务走在全市前列、全省领先、全国有名。宝鸡市陈仓区图书馆被授予国家一级馆、中国图书馆学会全民阅读基地、陕西省家庭亲子阅读体验基地等荣誉称号。

一、设施网络“强覆盖”，服务能力持续增强

目前，全区建成图书馆分馆服务点191个。其中，14个镇（街道）分馆，169个村（社区）服务点，1个九龙山景区分馆，5个直属自助城市书房，1个社火博物馆书房，1个千渭书吧。配备了1辆流动图书服务车，打通文化惠民“最后一公里”，让广大人民群众共享文化发展成果。

（一）形成区、镇（街道）、村（社区）三级公共文化服务网络

充分发挥区级图书馆总馆在区域公共文化建

设中的中枢和引领作用，把优质公共阅读服务资源延伸到基层。2019年在全市率先建成阳平镇分馆、大帐寺村服务点等10个分馆服务点。2021年采取“总馆带动分馆、分馆带动服务点”的模式，以镇街为单位完成173个点位图书的整理、录入以及耗材配备工作，为基层群众提供稳定的阅读场所与信息资源，实现了总馆主导下的文献资源

统一采购、统一编目、统一配送、通借通还和人员的统一培训。目前，全区系统录入图书421153册。

（二）一馆六舍全年无休

秉持文化赋能城市公共空间的理念，采取政企合作模式打造新型阅读空间。2022年建成并开放宝鸡市首个城市书房——虢镇大道城市书房；2023年至2025年建成并开放天悦、青岛啤酒街区、人民街、茗苑城市书房。区图书馆日常运营一馆六舍，即1个区图书馆总馆和5个直属书房分馆，实现人、财、物统一管理。总馆周开放63小时，书房周开放50小时至84小时，实现了错时、延时开放。2024年到馆读者285186人次，较上年的201198人次增长41.7%。年外借图书38866册次，其中，总馆23546册次，书房15320册次。2024年新办读者证2740张。

（三）开展图书“六进”活动

面向机关、军营、学校、企业、社区、农村等开展流动图书“六进”活动。在周原、坪头、拓石等镇开展“扶贫先扶智 治贫先治愚”主题活动10余场次，累计服务群众4500余人。在有礼村、窑底村、大坪村等地开展“大地欢歌”图书进农村活动8场次，累计服务村民1000余人。在仙龙村、孙家村小学、西冯小学开展“阅百年历程 传精神力量”“奋进新征程 阅读再出发”“滋养民族心灵 培育文化自信”等主题活动20余场次，累计服务村民和师生2万余人。2024年在城区11所小学开展“再发现图书馆 共读现代文明”主题活动11场次，累计服务师生1万余人。为保障残障人士基本文化权益，

开展上门送盲文书、送智能听书机等服务。残障读者杨宝明通过阅读《医学荟萃》熟练掌握了按摩、推拿技术，2018年倪文栋将妻子代写的感谢信送到馆长手中，2019年区残联送来“热心关爱视障群体 无私奉献和谐社会”的锦旗。持续深入开展示范镇村“结对子”活动，与张家山村、有礼村、仙龙村等签订“美丽乡村 文明家园”结对共建协议。送图书送设备，先后配送图书、期刊800余册及空调、投影仪、音箱等设备。送讲座送展览，邀请宝鸡文理学院冯龙飞教授开展“弘扬优秀传统文化 培育社会主义新型农民”主题讲座，举办“不忘初心、牢记使命”主题教育学习展览。送技术送管理，定期组织业务骨干开展农家书屋图书借阅管理、阅读活动策划培训。2021年周原镇有礼村农家书屋服务点荣获“第九届全国服务农民、服务基层文化建设先进集体”称号。

二、社会资源“强协作”，服务载体持续拓展

加强横向联合和纵深服务，提高公共阅读服务质量。通过与机关、企事业单位、社会团体、学校等多方合作，充分发挥公共图书馆的社会教育职能。通过广泛宣传、动员，吸引文化名人、本土作家、社会团体、志愿者等社会力量参与服务，为读者提供更专业、更丰富的文化大餐。兑换文创产品吸引读者参与活动，在全区大兴读书学习之风，建立全民阅读长效机制。

（一）“联合”模式

倡导全民阅读，联合区人大、政协、妇联、教体局等单位开展“两会服务”“文史专家讲文史故事”等活动。

（二）“托管”模式

大力推动全民阅读，从娃娃抓起。与区中心幼儿园、千渭上居幼儿园、渭阳幼儿园、园丁幼儿园、新华苑幼儿园、紫竹苑幼儿园、西堡幼儿园、佳苑新城幼儿园、国苗幼儿园、千渭星城幼儿园、盛馨礼仪幼儿园等11所幼儿园以及语慧口才、神墨教育、Q趣艺术馆3所社会培训机构不定期举办展览参观、研学游及阅读推广活动。

（三）“学校参与”模式

深入推进全民阅读，从学校出发。在虢镇小学、实验小学、东堡小学、天悦小学、千渭小学、渭阳小学、博悦小学、茗苑小学、西堡小学、南堡小学、恒大小学等11所城区小学坚持开展研学游、暑期征文、流动服务，并共同举办“4·23”世界读书日、陕西省阅读文化节宝鸡市陈仓区分会场启动仪式。

（四）“共力”模式

深化全民阅读活动，需社会各方共同发力。蔚蓝基

金捐赠价值65万元的图书共计22126册，企业提供场地建成350平方米的虢镇大道城市书房、150平方米的天悦城市书房、310平方米的青岛啤酒街区城市书房、315平方米的茗苑城市书房以及盘活公产房建成420平方米的人民街城市书房。

（五）“主动参与”模式

城区教师前往乡村学校送教4场次，新华书店赠送《新时代中小学生素质教育绘本集》一套36册、学习机10台，九三学社陈仓综合支社、陕西顺创项目管理有限公司赠书500余册。

（六）“志愿服务”模式

寒暑假招募志愿者，开展期刊分类、上架、装订和图书分类、上架、借阅、查询以及书目推荐导读、环境卫生清洁整理、阅读推广活动组织等服务工作。

（七）“文创开发”模式

为推动、引导、服务全民阅读，制定积分兑换文创产品管理办法。2018年至2024年开发文创产品18个，馆藏资源开发与文创产品有机结合，在丰富服务内容、提升服务质量的同时，实现资源“活起来”，让文化“带得走”，与读者“更亲近”。2019年加入“全国图书馆文化创意产品开发联盟”。

三、阅读活动“强策划”，服务供给持续优化

持续提供持久稳定的公共阅读服务，创新打造“悦读陈仓”系列品牌阅读活动。

（一）情暖陈图·欢乐过大年系列活动

活动以馆长拜年、公益电影展播、主题展览、年度表彰、猜灯谜等形式开展，自2015年至2024年累计开展800余场次。

（二）书香陈仓·全民阅读周日活动

由“故事驿站三点半”“爱读就读”“书香影音”“星期日课堂”四个不同组织形式的活动组成，自2017年创建至2024年共开展260场次，2021年该活动项目被陕西省教育厅授予“终身学习品牌项目”。

（三）世界读书日暨全民阅读月系列活动

世界读书日暨全民阅读月期间，坚持开展为期三个月形式多样的阅读活动，年均参与人数2万余人。

（四）志愿服务

为在校生提供社会实践，志愿汇平台注册志愿者475人，成立周日活动志愿服务队。

（五）暑期读书征文活动

连续十七年面向全区中小学累计征文6726篇，获奖348篇。

（六）阅读文化节

在孔子诞辰日，启动开展为期一个月的图书推荐、名师讲坛、主题展览等线上线下活动，年均参与人数1万余人。

（七）流动服务

利用流动图书服务车不定期开展图书“六进”活动，全年共40余场。

（八）美丽乡村·文明家园结对共建活动

签订“美丽乡村·文明家园”结对共建协议，举办讲座、展览、培训和赠送图书、设备等。

（九）残障人士服务

累计开展“心聆感影无障碍电影展播”“阳光悦读点亮心灯”盲人阅读活动34期。

（十）手牵手活动

与社会力量合作，开展困境儿童赠书等主题活动。2024年举办阅读推广活动1033场次，线上线下参与读者89556人次，比上年新增349场次，参与读者新增13150人次。2024年宝鸡市陈仓区图书馆入选文化和旅游部“基层公共阅读服务推广项目优秀案例”名单。

四、体制机制“强支撑”，服务体系持续完善

强化顶层设计，深刻把握新时代全民阅读活动的特点和规律，不断健全完善政府主导、社会支持、基层参与的全民阅读工作机制。

（一）政策保障

《宝鸡市陈仓区关于推进区级文化馆和图书馆总分馆制建设的实施方案》对主要措施、运行模式、职责分工、工作步骤及相关要求作出了明确安排，统筹推进。《宝鸡市陈仓区国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标纲要》《宝鸡市陈仓区文化旅游和文物发展“十四五”规划》等文件的制定和印发，体现了政府主导作用。

（二）资金保障

出台了共建共享的《关于下达2022年区级财政农村公共基础设施管护专项资金的通知》《关于下拨2024年镇(街)综合文化站免费开放补助经费的通知》，尤其是《宝鸡市陈仓区加强特殊群众公共文化服务工作方案》，针对农村留守妇女儿童、空巢老人、残障人士、在校师生、务工人员等特殊群体，制定了相应的服务举措。

（三）人员保障

2022年以政府购买服务的形式招录了20名文化志

愿者，其中7名从事城市书房运营管理工作，破解了城市书房开放后日常运营服务、活动开展无人管理的难题。

五、阅读文化“强传承”，服务效能持续提升

高质高效服务取得全民阅读丰硕成果。

（一）城市书房带动阅读新风尚

城市书房总面积1545平方米、藏书22000册、座席418个。采用RFID技术，实现一体化服务和大数据实时分析，配有自助办证借还一体机，市民持身份证、社保卡可免押金自助办理电子证、自助借还，与市、区图书馆实现“通借通还”，让广大群众在家门口就能享受到便捷、高效、普惠的公共文化服务。截至2025年7月31日，城市书房累计接待读者380363人次、图书外借34911册次。

（二）媒体宣传增强群众参与度

通过微信公众号、抖音号、视频号、QQ读者群、微信读者群等进行宣传，通过学习强国、人民日报海外版、新京报、今日头条、网易搜狐、腾讯新闻、陕西教育信息网、陕西新闻网、陕西政企网、陕西时代网、宝鸡网络电视台、宝鸡人民广播电台、宝鸡日报、陈仓政府网、陈仓融媒等平台进行报道，行之有效地提升了读者的知晓率和使用率。

（三）行业标杆助推高质量发展

2018年陕西省公共图书馆服务联盟工作会暨新馆建设现场会在宝鸡市陈仓区召开，区图书馆领导在大会上做了经验交流，为全省新馆建设工作提供了有益思路。2023年宝鸡市城市书房建设现场推进会在陈仓召开，开启了宝鸡城市书房建设新篇章，为加快建成“文化强市旅游名市”添砖加瓦。2024年陕西省公共文化服务高质量发展培训班暨公共图书馆服务联盟工作会在虢镇大道城市书房、千渭书吧进行现场教学，有效促进了全省城市书房管理水平和服务质量的提升。

百尺竿头思更进，策马扬鞭自奋蹄。未来，宝鸡市陈仓区全面贯彻落实党的二十大和二十届历次全会精神，为人民群众提供更高质量、更有效率、更加公平、更可持续的公共阅读文化服务，为文化强国建设做出更大的贡献。

（宝鸡市陈仓区图书馆）

（作者单位：陕西省宝鸡市陈仓区图书馆）

基于阅读素养的世界各国阅读教育政策及措施的演进与发展

——以PIRLS百科全书为例

◎王鸿滨 郜洋洋

【摘要】国际阅读素养进展研究项目（Progress in International Reading Literacy Study）自 2001 年起，以五年为一个周期，对全球五十多个国家和地区的阅读素养进行评估与对比，目前已成功举行五轮测试。每轮阅读素养评估后，各国将共同编写一部百科全书，作为参与 PIRLS 评估的国家的阅读教育参考指南。本文以 2001—2021 年五轮 PIRLS 百科全书为研究对象，在梳理 PIRLS 阅读素养内涵界定的基础上，深入剖析其内容板块，旨在为国内学界理解和利用该类国际比较资料提供参考，并为我国青少年阅读教育水平的提升提供参考和借鉴。

【关键词】阅读素养 《PIRLS 百科全书》 评价体系 阅读教育政策



“阅读素养”（reading literacy）已成为国际教育评价领域长期关注的核心议题。^[1] 目前全球范围内，国际教育成就评价协会（International Association for the Evaluation of Educational Achievement，简称 IEA）、经济合作与发展组织（Organization for Economic Cooperation and Development，简称 OECD）和美国国家教育统计中心（National Center for Education Statistics，简称 NCES）分别开展了国际阅读素养的理论研究与测试工作。经过数十年的改革与发展，国际学生评估项目（Programme for International Student Assessment，简称 PISA）、国际阅读素养进展研究项目（Progress in International Reading Literacy Study，简称 PIRLS）以及美国国家教育进展评估（The National Assessment of Educational Progress，简称 NAEP），这三大国际阅读素养测评体系在国际阅读素养的理论研究与实际应用方面都积累了丰富的经验，它们的蓬勃发展同时也给我国的阅读素养教育和测试带来了新的机遇与挑战。

作为面向四年级学生的国际比较研究，PIRLS 自 2001 年起以五年为一个周期，对参与国家和地区的学生阅读成就及其教育背景进行系统评估。^[2] 与主要呈现测评结果的国际报告和技术报告不同，PIRLS 在每一轮评价结束后，均组织参与国家与地区编写《PIRLS 百科全书》（PIRLS Encyclopedia），集中介绍各国阅读教育的政策背景、课程安排、教学组织与课堂实践等情况^[3]，为分析不同国家学生阅读素养表现提供了重要的参照。

一、PIRLS 阅读素养理念的演进

PIRLS 百科全书的内容设置以 PIRLS 对“阅读素养”的界定为重要依据，不同测试周期中阅读素养内涵侧重点的变化，也在一定程度上反映于百科全书所关注的描述对象与内容侧重点之中。在分析百科全书具体内容之前，有必要简要梳理阅读素养理念的形成与变化。

IEA 于 1991 年首次将“阅读”（reading）与“素养”（literacy）结合，提出“阅读素养”概念，并将其界定为“理解和使用社会所需或个人所重视的书面语言形式的能力^[4]”。在随后开展的《九国小学阅读素养发展趋势研究》中，IEA 进一步指出，阅读素养不仅涉及对不同文本意义的建构，还包括通过阅读进行学习、参与阅读活动并获得阅读体验等方面。PIRLS 自 2001 年启动以来，沿用并发展了这一核心概念，作为其阅读测评与研究的理论基础。随着国际阅读测评实践和相关研究的不断推进，PIRLS 对阅读素养内涵的界定在不同测试周期中逐步调整和扩展，各轮测试所采用的具体定义存在一定差异（见表 1），为其后续评价框架与相关文本设计提供了概念依据。PIRLS 2006 与 PIRLS 2011 在阅读素养的界定中增加了“学校和日常生活中”，重在强调阅读活动发生的不同情境，这表明，阅读素养的提高应与学生的生活实际相结合，重视阅读在学生社会生活中的运用，并且需要关注阅读的社会性、真实性和交际功能。PIRLS 2016 和 PIRLS 2021 删除了“年轻的阅读者”这一局限，扩大了 PIRLS 所面向群体的年龄范围。

时间	定义 ¹
2001	理解和运用社会需要的或个人认为有价值的书面语言形式的能力。年轻的读者可以从各种文本中构建意义，他们进行阅读活动是为了学习、为了参与读者群体、为了获得乐趣。
2006/2011	理解和运用社会需要的或个人认为有价值的书面语言形式的能力。年轻的阅读者能够从各种文章中建构意义，他们通过阅读来进行学习、参与学校里和日常生活中的阅读者群体并从中获得乐趣。
2016/2021	理解和运用社会需要或个人认为有价值的书面语言形式的能力，阅读者能够从各种文本中建构意义，通过阅读来学习、参与学校和日常生活中的阅读者群体并从中获得乐趣。

表1 PIRLS关于“阅读素养”的定义

[定义¹：PIRLS 关于“阅读素养”概念的界定来自每轮 PIRLS 测试发布的阅读评估框架（PIRLS Assessment Framework）。]

总体而言，从“阅读素养”的界定中我们可以看出，PIRLS 不断强化阅读和社会的关联度，强调阅读在学校和日常生活中的广泛重要性，重点突出“阅读素养”是一个具有建设性（constructive）和互动性（interactive）的阅读过程。可以看到，PIRLS “阅读素养”概念的阶段性变化，为理解百科全书内容范围的扩展及其结构调整提供了重要的概念依据。

二、对 PIRLS 百科全书内容板块的解读

在 PIRLS 体系中，百科全书作为配套文本，主要用于系统呈现各参与国家和地区阅读教育的背景、课程设置与教学实践等情况。其内容围绕小学四年级阅读教育展开，涵盖语言使用环境、学校组织形式、阅读课程与课堂教学、教师培养以及相关支持条件等方面，为理解不同国家阅读教育实践提供了必要的背景信息。

需要指出的是，PIRLS 在保持评价理念和框架结构基本稳定的前提下，每一轮测试都会结合前瞻性的思考和现实中的需要不断调整、更新测试的内容和方式，以便能更好地达到评价的目的^[5]。基于此，以下将从内容板块的角度，对 PIRLS 百科全书所涉及的主要板块进行梳理。

（一）语言和识字

“语言和识字”在五轮测试的百科全书中均处于开篇的位置，是对各参与国家语言环境与早期识字政策的基础性说明^[6]。主要介绍各个国家和地区官方语言和教学语言的情况，有些国家和地区会着重强调识字的重要性，设立相关项目帮助学龄前儿童学习阅读。以俄罗斯为例，这个部分主要介绍了俄罗斯的语言情况，比如：俄语是俄罗斯联邦的官方语言，但在多民族的俄罗斯国家，一共存在 239 种语言和方言，其中有 39 种语言被用于教学语言，

大多数学生用俄语授课等。

（二）教育系统概览

各个国家的“教育系统”涵盖了教育系统的管理和组织、教育的结构体系、教育标准的要求、教育制度改革等方面。例如，俄罗斯的公共教育体系包括学前、小学、基础和高中阶段的普通教育，以及中等、高等和研究生阶段的职业教育，并规定了每个阶段的教育年限。一些有关阅读的法律法规的出台，比如对教育标准提出的要求和目标、教育制度改革的特点等都在这一部分进行说明。

（三）国家概况

“国家概况”的内容是2001年独有的，PIRLS自2001年起对全球35个国家和地区进行了第一轮的阅读素养测评，该测试初出茅庐，大众对各参与国的认识尚不深入，因此需要对所参与的国家 and 地区进行简要介绍。这一部分描述了各参与国所在的地理位置及面积大小，对国家内的人口和健康情况进行了统计，并且介绍了它们的政治制度、经济和就业情况等等，这些情况的介绍表明了2001年PIRLS参与国所涵盖的范围，其中既包括一些富有的国家，它们拥有充足的资源帮助本国提高阅读素养，还包括一些资源匮乏的国家，它们努力发展扫盲，为其人口提供最基本的必需品。尽管差异巨大，各国也都意识到了阅读素养的重要性，这些情况都在首次PIRLS百科全书中进行了说明，后续几轮测试的百科全书中便不再展开介绍。

（四）阅读课程和教学

“阅读课程和教学”集中体现在小学四年级学生的阅读课程设置和教学安排上，在2001年PIRLS百科全书中它们是放在一起讨论的，主要包括阅读政策、国家课程概况、阅读教学的材料、教学时间、班级规模和课堂组织方式等方面；到2006年第二轮阅读测试中，“阅读课程和教学”被拆分成“小学阅读课程”和“小学阅读教学”两部分，2011年之后“小学阅读课程”再度更名为“四年级语言/阅读课程”，“小学阅读教学”标题不变，但它所涵盖的内容范围更加广泛，除教学时间、教学材料、第二语言教学之外，还增加了技术使用、阅读专家、教学和测试的调节政策等方面的描述，比如俄罗斯将“信息和通信技术”（Information and Communication Technology，简称ICT）引入普通教育的学习过程和学校管理中，旨在及时开发促进教育发展的技术基础设施和电子教育资源；积极发展融合教育（Inclusive education）^[10]为存在健康问题的儿童提供在普通学校正常上课的机会和帮助。有些国家的报告中还特别提到了有关“阅读障碍”（Reading Difficulties）的特殊教育法律和规定。上述变化反映了PIRLS在课程与教学层面对阅读素养理解的不断扩展^[7]。

（五）教师及教师教育

四年级学生通常由负责教授所有基础学科的小学教师来教授阅读，每个国家都对本国小学教师的教育和专业发展做出了要求，主要包括两方面：第一，针对阅读的教师教育和教师在阅读方面持续专业发展的要求。小学教师要达到国家要求的教育标准，如通过教育学专业的四年制学士学位课程，大多数小学教师都或多或少接受过阅读方面的教育，个别国家（如瑞典）会规定一到七年级的所有教师都必须接受阅读教师培训；第二，小学教师可以定期参加在职专业发展培训，是否强制要求需视国家政策而定，其重点在于及时调整教师的阅读专业发展以适应新的教育目标。

（六）评估

随着阅读素养测试的不断发展，“评估”这部分内容逐渐演变为“监控学生的阅读进度”，各个国家描述了小学的一系列课堂、学校、地区和国家的测试实践。以俄罗斯为例，学生要获得基础学校证书，必须通过两项强制性的国家数学和俄语外部考试，除国家考试外，学校还有其他每一科目的年级考试，涉及到简答题、作文题等形式。小学生阅读能力评估是俄罗斯许多地区区域监测系统的一个组成部分，小学一到四年级的阅读测试采用PIRLS方法“融合教育”是指通过增加学习、文化与社区参与，减少教育系统内外的排斥，关注并满足所有学习者多样化需求的过程。教育评估系统的实施有助于国家公开地评估教育质量，确保做出明智的管理决策。

（七）PIRLS的影响与使用和特殊阅读倡议

“PIRLS的影响与使用”自2011年起进入百科全书，至今，PIRLS已经成功举行了两轮测试，在阅读教学、评估阅读素养等方面都产生了重大影响，并且取得了较为明显的成效。PIRLS数据在全球范围内对教育成就进行监测，各个国家需要针对阅读素养测试中显现的不足提出有针对性的举措，同时，可以将本国的阅读成绩水平等

数据与其他国家进行比较，总结经验开展教育改革，实时监测改进情况，并能够以此指导之后几轮的阅读测试。因此，这一部分主要起到一个承上启下的作用，便于各个国家监测一段时间内阅读成绩的进展情况。（特殊阅读倡议的内容：PIRLS《百科全书》还专门介绍各国“特殊阅读倡议”，包括早期阅读干预、弱势群体支持、家庭与社区阅读等项目。该部分体现了各国在常规课程之外，通过专项政策和社会协同提升学生阅读素养的实践路径，尤其关注对弱势学生群体的包容性支持。）

三、PIRLS 百科全书对我国青少年阅读教育的启示

PIRLS在国际上产生了巨大影响，但我国对此测试的关注度和参与度有待提高。基于上述PIRLS百科全书内容的研究，我们提出了以下几点建议：

（一）重视信息与通信技术在教育中的应用，重视数字化阅读素养的培养

信息与通信技术在教育中的使用越来越广泛，促使学校实施混合式学习，数字资源成为了教学和学习的必要条件，而这正是社会经济发展较差地区的学生学习的障碍。疫情加剧了来自不同社会经济地位家庭的学生之间的数字鸿沟，同时也带来了学习者参与度不够、教学模式受到限制、教学平台有待优化等问题^[9]。为了减少此类情况的发生，线上教学平台应注重完善现有的功能，增强使用界面和操作方式的智能化和便捷化，提高功能模块的专业度，如听力、口语、阅读等，优化平台的师生或生生互动功能，加强使用者之间的联系。

PIRLS2021首次推出基于互联网的数字化评价版本——digital PIRLS，标志着评价形式开始专注于向数字化评价方式过渡，到2026年，PIRLS将完成向全数字化评估的过渡，实现更高效、更持续的评价。需要选择纸质评估的国家考虑IEA的“读写和计算能力评估”（Literacy and Numeracy Assessment，简称LaNA）^[11]，使用难度较低的纸质版本PIRLS来评估学习者的读写能力，因此，传统的纸媒阅读已无法满足信息时代的需求，读者更有机会进行数字化阅读，数字阅读素养是他们在数字化阅读环境中应具备的基本素养，值得广大教育教学工作者重视。

（二）完善教师教育培训制度，促进师生共同发展

PIRLS从2001年起，每一轮阅读素养测试都会包含“教师教育”的版块，旨在对教师在阅读方面能够持续专业发展提出相关要求。研究阅读是语言学习的一部分，瑞典于2006年规定所有1-7年级的教师都必须接受阅读教师培训，但各国对阅读的重视程度有很大差异，比如俄罗斯不存在专门化的阅读教学，小学教师会定期参与在职培训但并不强制，国家教育政策规定教师的工作应以学生的主要发展指标为评价标准。据此，除获得正式教师资格的学位要求外，教师还应该拥有参与专业发展的机会，教育行政部门应尽力为教师提供持续性专业培训和资源，使教师能够快速适应不同时代背景下的课程内容，与时俱进地接纳不同类型的阅读教学方法，从而促成阅读教学的创新。

（三）重视对阅读障碍儿童的阅读指导，发展学生阅读能力

除正常学生外，阅读过程中还存在一个特殊群体，他们在字词解码和语言理解方面或多或少地存在障碍。PIRLS百科全书中介绍，一些国家会向诊断出阅读困难的学生提供特殊帮助，如设立儿童评估中心、学校聘请言语治疗师或补习阅读老师等，或者制定阅读障碍的特殊教育法律和规定，以关注阅读中存在困难的人群，针对他们具体的障碍表现来采取相应的措施，在教学方法、阅读材料、后天指导等方面做出努力，若条件允许，学校可以设有阅读专家来帮助有阅读困难的学生。

结语

作为PIRLS测评体系的重要组成部分，PIRLS百科全书通过系统记录各国阅读教育的政策背景、课程设置与教学实践，为理解学生阅读素养表现提供了不可或缺的情境参照。本文基于2001—2021年五轮测试文本，在梳理阅读素养内涵演变的基础上，对其七大核心内容板块进行了系统介绍。这不仅为我们审视各国阅读教育提供了丰富的参照，也为解释量化测评结果提供了文本依据。未来研究可进一步挖掘其中特定国家的政策细节或开展跨

国比较，从而更充分地发挥百科全书在教育质量监测与政策咨询中的应用价值。

参考文献

[1]MULLIS I V S, MARTIN M O. PIRLS 2021 Assessment Framework[M]. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2019.

[2]MULLIS I V S, MARTIN M O. PIRLS 2016 Assessment Framework[M]. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015.

[3]REYNOLDS K A, MULLIS I V S, MARTIN M O. PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading[M]. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2022.

[4]CAMPBELL J R, KELLY D L, MULLIS I V S, et al. Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001[M]. 2nd ed. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2001: 3.

[5] 张所帅, 黄志军. “PIRLS” 阅读素养评价新动向 [J]. 语文建设 ,2016(13):52–55.

[6]MULLIS I V S, MARTIN M O, GOH S, et al. PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading[M]. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2016.

[7]CAMPBELL J R, KELLY D L, MULLIS I V S, et al. Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001[M]. 2nd ed. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2001.

[8]MULLIS I V S, MARTIN M O, FOY P, et al. PIRLS 2021 International Results in Reading[M]. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2023.

[9]GOUDEAU S, STEPHENS N M, AELENEI C, et al. Social–Class Inequalities in Distance Learning During the COVID–19 Pandemic: Digital Divide, Cultural Mismatch, and Psychological Barriers[J]. International Review of Social Psychology, 2023, 36(1): 3.

[10] “融合教育”是指通过增加学习、文化与社区参与，减少教育系统内外的排斥，关注并满足所有学习者多样化需求的过程。

[11]LaNA 主要针对中低收入水平国家的小学毕业生，旨在汇集国际上可比较的数据，显示初等教育系统在识字和计算成绩方面的优缺点，为国家的政策干预和有针对性的改进战略提供可能性。对于参与 LaNA 的发展中教育系统来说，LaNA 可以作为参与未来 TIMSS 和 PIRLS 测试的踏板。

王鸿滨，北京语言大学汉语国际中文学院教授、博士生导师。教育部中外语言交流合作中心《国际中文教育中文水平等级标准》和《国际中文教育中文阅读分级标准》研发专家，“国际中文教育教学资源建设”授课专家，韬奋研究院特约研究员。长期从事国际中文教育教学与研究工作。主要研究方向为分级阅读研究和国际中文教育标准研究。讲授“国际中文教育标准研究”“国际中文教育考试研究”等课程。

主持国家社会科学重点项目《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》，主持教育部哲学社会科学课题《面向二语教学的商务汉语分级阅读能力标准研究》和上海市哲学社会科学课题多项，以及北京市社科项目、教育部语合中心科研重点项目和创新项目、汉考国际重点科研项目等。出版学术专著《国际汉语分级阅读研究》等。主编：《< 国际中文教育中文水平等级标准 > 语法学习手册》（初级、中级、高级）。参著：《国际中文教育中文水平等级标准》（语言文字规范）、《国际中文教育中文水平等级标准》（应用解读本）、《国际中文教育中文阅读分级标准》《基于新标准体系的国际中文教育教学语法资源建设研究》（上、下）等。在海内外学术期刊上发表论文 130 余篇，编著工具书及教材多部。

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）

出版社文创产业拓展的热路径和冷思考

◎崔 璨

【摘要】面对数字化冲击下传统出版业的发展困境，文创产业为其转型升级提供了重要机遇。本文基于出版社文创布局实践，结合典型案例，梳理该产业从萌芽到成熟的演进脉络与核心发展路径，剖析当前行业面临的同质化、人才短缺等突出问题。文章旨在通过提出差异化发展、人才培养、规范流程、版权保护等针对性策略，为出版文创从业者提供借鉴，助力行业深挖内容 IP 价值，实现文化传播与商业价值双赢，推动传统出版业高质量发展。

【关键词】出版文创 文化产业 发展路径 品牌建设



近日，中国出版协会出版文创工作委员会成立，标志着出版文创产业已发展为出版行业的重要组成板块。传统出版业作为文化遗产与知识传播的重要载体，长期以来以纸质图书为主要形式。然而，在数字化技术普及和阅读习惯变化的背景下，传统出版业销售额下滑、市场份额被侵占、读者群体老龄化等问题日益凸显。文创产业的兴起为传统出版业提供了更广阔的发展空间和创新机遇，当前文创产品开发已成为出版机构的热门赛道。过去，出版文创产品只是出版营销的“配角”，如今已逐渐成为可以独立运营的产品线。越来越多的出版社开始通过原创设计和跨界融合等方式布局文创板块，如人民文学出版社的“人文之宝”、上海译文出版社的“七海制造局”、中信出版社的“有点想法”、陕西师范大学出版总社的“师安陕”等，都取得了不错的销售业绩和品牌效应。因笔者所在出版社也开始布局文创板块，经过一段时间的调研与实践，笔者有了一些思考和体会，并通过分析具体案例，提出一系列破局策略，以期为出版文创产业从业者提供一定的借鉴，共同推动传统出版社的转型升级和文创产业的繁荣发展。

一、出版社文创产业拓展的创新路径

（一）出版社文创发展历程

1. 萌芽阶段：赠品驱动的附属形态
- 此阶段文创产品以简单的图书周边赠品为主要形式，并非独立的盈利载体，核心作用是辅助图书销售、增强读者购买意愿。产品多围绕单本图书或系列丛书开发，品类单一且设计简易，常见形态包括书签、海报、藏书票等，以低成本方式提升图书附加值与读者好感度。这一阶段的文创产品本质是图书营销的“配角”，尚未形成独立的开发逻辑与运营体系。
2. 发展阶段：部门化运营
- 随着国家对文化产业的大力推进和市场需求的不断增长，出版社开始将文创从营销辅助升级为

专项业务，产品类型与销售渠道均发生显著变化。在组织架构上，多家出版社成立专门的文创部门统筹开发，如2019年人民文学出版社、上海译文出版社分别成立文创部，标志着文创业务进入规范化运营阶段。产品类型从单一赠品扩展至多元化生活用品，涵盖文具、包袋、家居摆件等，如陕西师范大学出版总社联合陕西历史博物馆推出的文创发饰“宝绶青丝”系列，兼具实用性、审美性与文化性，受到大众的喜爱，目前销量已超3万件，在打造爆款产品的同时，也很好地传播了文化。

3. 成熟阶段：品牌化构建与跨界融合

当前出版文创产品已进入成熟阶段，呈现出品牌化运营、系列化开发与跨界融合的鲜明特征。在品牌打造上，头部出版社形成了具有高辨识度的文创品牌，开设自营店铺进行销售，并通过持续输出特色产品强化品牌认知。产品开发从零散单品走向系列化，如人民教育出版社围绕“课本中的鲁迅”所关联的鲁迅作品与精神，以及“李雷与韩梅梅”等IP开发二百余种衍生产品，形成主题化产品矩阵。中央编译出版社深耕帆布包领域，结合独特的引进版权优势，设计生产了涵盖马克思列宁主义名言、外国名著金句等数百款各种式样的帆布包，已具有一定的品牌辨识度和认可度。跨界合作亦成为重要发展路径，如人民文学出版社“人文之宝”跨界开设了朝花夕拾咖啡店，打造鲁迅主题文化体验空间，以“文化咖啡”为卖点，并通过复刻“三味书屋”等使读者进行场景化体验，实现了文化传播与产品销售的双赢，这也标志着出版文创已从单一产品开发升级为多元生态运营。

（二）资源挖掘与IP开发

1. 内部资源挖掘

出版社开展文创产品业务的核心优势，在于其沉淀多年的独家内容资源——从经典典籍、作家IP到珍稀版权素材，这些蕴含着深厚文化价值的内容，是文创产品区别于普通工业品的“灵魂”。而能否将这份核心优势转化为市场竞争力，关键在于对内容资源的深度挖掘与文创品牌的体系化构建：前者决定了产品的文化厚度与独特性，后者则决定了品牌的辨识度与市场穿透力，二者共同构成出版文创产业可持续发展的根基。

以人民文学出版社“人文之宝”为例。作为出版行业文创品牌的标杆，人民文学出版社于2019年4月推出的“人文之宝”，以“把文学作为礼物”为品牌口号，深度挖掘自身积淀的文学IP资源，聚焦古典文学名著、世界名著、现当代文学大家及“哈利·波特”系列四大板块，打破了文本与实物的边界。其对现当代文学IP的开发尤为亮眼，以鲁迅IP为例，今年8月推出的“鲁迅同款毛背心”，复刻1930年鲁迅的标志性穿搭，借由莫言、马未都等名人亲身示范引爆热搜，让“严肃文人”的形象变得可感可触，成为年轻人表达文化认同的载体；而“闰土刺猹”系列文创，精准触达大众的集体记忆，一经推出也颇具反响。

2. 外部资源整合

出版社还可以通过与文化公司合作成立文创品牌、与博物馆合作开发联名文创等方式实现资源整合与合作共赢。

以山西教育出版社“博观山西”为例。山西教育出版社与北京博观时代科技文化有限公司合作出版《博观山西》丛书，通过独特的装帧设计，与当下流行的盲盒元素结合，将图书定位为“山西文化礼物”，旨在传承弘扬三晋文化，成为大众了解山西文化的窗口和载体。同时，双方基于对山西文化价值的认同和对文创市场的共同愿景，创立了“博观山西”文创品牌，并设计了具有较高辨识度的品牌logo，将持续深挖山西文化资源，打造具有地域特色的文化IP。后续，双方将发挥各自在内容资源及营销渠道等方面的优势，共同推动“出版+文创”融合发展。

二、出版社文创产业拓展的冷思考

出版社布局文创产业，不能因行业热度盲目跟风入场，其背后暗藏同质化竞争、成本失控、渠道不畅、IP消耗等多重风险与挑战，稍有不慎便可能陷入“投入高、回报低、口碑差”的困境。因此，出版社应以“冷静务实”为核心前提，先立足自身资源优势（如内容积淀、IP类型、受众基础、已有渠道等）开展市场调研，搞清楚“能做什么”“用户要什么”“市场缺什么”，再制定差异化策略，以避免在红海品类中扎堆。在擅长的文化领域深耕，方能让文创产业真正成为出版社内容价值延伸的“增量赛道”。

（一）同质化竞争严重：“贴标式文创”陷入低水平内卷

巴菲特曾说过：“赚钱的秘诀在于没有竞争。”《纳瓦尔宝典》中同样有“只有独辟蹊径，才能避开竞争”的论述。纵观当前的文创产品，无论是国家博物馆“一冠难求”的风冠冰箱贴，还是中国地质大学出版社的“矿物盲盒”，都在于发布者深入挖掘了自身独有的差异化资源进行设计，这些产品出现时在市场上完全没有同类产品，因而成为爆款，获得高额利润。

（二）市场定位不清晰：客群定位模糊导致“广撒网难收鱼”

定位模糊的本质是对受众需求洞察不足，产品既无大众吸引力，又难以满足核心粉丝诉求。如未区分文学爱好者、学生、游客等群体需求，以“全年龄适配”弱化产品特色，而这种未按IP核心受众定制的产品，最终导致粉丝不买账、大众不认可。

（三）人才短缺：跨界能力缺口卡脖子

文创产业需要具备“内容+设计+营销”水平的复合型人才，而当前大多出版社的现状是图书编辑懂内容但缺设计技能与营销思维，而外部设计师难以精准理解IP内核。

（四）流程不畅：隐性壁垒阻碍发展

文创产业对于出版社来说是个新兴事物，还未形成完善的流程体系，各部门间关于文创设计与生产协作也没有完善且顺畅的运营管理机制，导致文创产品从策划到设计再到投产流程不畅通，内部出现协作壁垒，参与人员积极性下降，难以实现长久发展。

（五）版权维权难：内容产业的通病

文创行业门槛低，版权保护跟不上，侵权举证难，维权成本高，造成市场上盗版问题严重。爆款文创产品面临盗版泛滥的问题，如“闰土刺猹”冰箱贴走红后，线上出现售价仅为正版1/3的盗版产品，通过电商、直播间扩散，出版社因缺乏监测能力，正版销量被分流近30%。

三、出版社文创产业发展的策略建议

（一）“内容为王”与差异化发展

出版社文创从业者应立足专属内容资源，提炼差异化文化标签，将核心IP转化为品牌符号，形成“文化属性+品牌记忆”的效果，如“人文之宝”今年推出的“《新青年》创刊110周年藏书票”就是其独家资源，且具有极强的文化属性，自然受到文学爱好者的追捧。另外，还应针对图书内容进行“深度转化+形态创新”，拒绝“贴标式开发”，如从图书文本中提取核心意象、文化精髓或小众知识点，结合现代需求转化为独特的产品形态，同时配套个性化或限量服务，强化与同类产品的差异。如广西师范大学出版社的爆款文创——卡夫卡帆布包，以卡夫卡亲笔签名及其金句为元素，配上重工感十足的刺绣工艺和独具设计感的外形，受到广大读者的喜爱，累计销售几万个。这些产品均深度植根图书内容，既区别于普通文创的泛化设计，又让专业内容以生活化形态触达受众，与

读者产生情感链接，进而形成销售。

（二）精准定位

人民文学出版社“人文之宝”品牌通过分析图书销售数据与读者反馈，将核心受众细分为 Z 世代文学爱好者、文化礼品需求群体及家庭消费者。针对 Z 世代，团队挖掘文学作品中的“趣味梗”，开发了“关公祿”“鲁迅系列”等轻量级文创；针对礼品需求群体，推出融入书法艺术与历代纹样的“长乐永康·2025 乙巳蛇年新年礼盒”；针对家庭消费者，打造兼具实用性与文化感的清平乐秋梨枇杷膏等日用快消品。精准的受众定位推动其在 2024 年成功实现销售额超过 1900 万元的良好业绩。

（三）人才培养与管理规范

1. 培养文创复合型人才的核心必要性

文创产业“内容 + 创意 + 商业 + 技术”的跨界属性，决定了单一技能型人才难以支撑发展。2024 年“文创产品策划运营师”纳入国家新增职业，更印证了行业对这一复合型人才的需求。对出版社而言，这类人才是突破“内容转化难、协作效率低、创新乏力”等瓶颈的关键。

出版社坐拥优质 IP 却陷入“叫好不叫座”的困境，核心在于缺乏能实现“文化解码 + 商业落地”的人才。陕西师范大学出版总社初期布局文创时，也曾因编辑团队仅懂内容挖掘而缺乏设计与运营思维，导致产品市场化程度严重不足。而 2024 年 6 月成立“师安陕”后，通过促进内部人才转型，如选拔具备文化敏感度的编辑参与文创培训，补充设计、运营等技能，使原本只是历史类、文学类岗位的编辑成长为兼具内容功底与市场思维的复合型人才，支撑了多品类文创开发，体现了人才对资源转化的核心价值。

2. 复合型人才培养与团队建设的实践途径

结合“师安陕”等案例，出版社可通过“校内协同孵化、项目实战历练、外部资源借力”三条路径构建复合型人才体系。

依托高校出版社的学科优势，联动校内专业资源实现人才跨界培养，是陕西师范大学出版总社的核心特色。目前，很多高校也开设了文创设计的相关实践课程，出版社可以与当地高校积极合作，校企协同发展，互相借力，促进当地文创产业的快速发展。如陕西师范大学出版总社借助其校内资源，为文创团队提供文物纹样解读、产品设计方法论等专项指导，为“宝绶青丝”系列精准转化文物纹饰奠定了基础。

3. 完善的运营模式是文创产业良性发展的保障

完善的运营模式是出版社文创业务实现文化价值与商业价值统一、达成良性发展的核心保障。出版社需立足自身内容资源优势，通过人员专业分工、财务规范管理、渠道多元布局及制度有效激励，打通从 IP 挖掘到产品变现的文创产业链条。

首先，出版社文创业务的专业性要求团队覆盖 IP 策划、产品设计、供应链管理及市场运营等关键环节，这种分工模式可有效避免 IP 挖掘与市场需求脱节的问题，保障产品从创意到落地的高效推进。其次，健全财务管理体系是文创业务合规运行、降本增效的关键，核心涵盖库存管理、财务与税务管理两大维度。需建立精细化出入库制度，结合销售数据动态调控库存，平衡产品供应与资金占用。还需遵循出版行业财务规范，结合文创产品特性建立独立核算体系，确保财务入账清晰、税务申报合规。目前，许多出版社乃至出版集团已在出版 ERP 系统上增加文创模块，方便流程管理。再次，出版社需构建“线上 + 线下”融合的销售渠道，实现文化触达与市场转化的最大化。如线上渠道可依托电商平台、众筹渠道及内容社交平台形成矩阵。线下渠道可联动书展、实体书店及跨界场景拓展体验式销售，形式丰富多样，重点在于可以扩大品牌的知名度。最后，需建立与业绩挂钩

的奖励机制，激发团队创意与执行动力，同时以机制保障创新探索。

（四）版权有保护才能长效发展

文创行业门槛低，爆款产品侵权严重，而版权就像护城河，应在投产前就以低成本、高实效的措施筑牢保护防线，避免同质化与盗版冲击。具体操作如下：

1. 确权：快速锁定权利归属

这是维权的前提，重点要做两项工作：一是文创设计稿定稿后，立即通过国家版权局线上平台完成版权登记，证书可直接作为侵权诉讼的法定证据；二是对文创品牌名、Logo，优先在文具、玩具、销售服务等核心品类及时注册商标，防止品牌被抢注。

2. 监测：低成本发现侵权线索

可采用“技术 + 人工”轻量模式：技术上用“鲸版权”等工具，设定品牌、产品关键词，自动扫描淘宝、抖音等平台侵权链接；人工定期巡查线下书展、直播带货等热门商品，重点盯防低价仿品，快速捕捉侵权行为。

3. 维权：分级处理控制成本

按侵权程度梯度应对：轻度侵权（如平台小批量盗版），用提前备案的版权 / 商标证明，直接向平台投诉下架；严重侵权（如批量生产仿冒），参考北京“8 万余个侵权盲盒案”的追责先例，收集销售数据证据，向执法部门举报或报案，通过法律遏制和震慑盗版。

结语

出版社布局文创产业，既是传统出版业应对市场挑战、实现转型升级的必然选择，也是挖掘内容价值、延伸文化传播链条的重要路径。从萌芽期的“赠品配角”到成熟期的“品牌化生态”，出版文创产品已证明其“文化 + 商业”的双重价值，印证了优质内容 IP 转化为市场竞争力的巨大潜力。

未来，出版文创的发展前景广阔，正如中国出版协会理事长邬书林指出：“成立出版文创工作委员会是中国出版协会自觉践行习近平文化思想、助力文化强国建设、响应落实出版深度融合发展战略部署的主动作为，是出版业守正创新、推动文化繁荣的自觉行动。”期待更多出版社立足自身资源优势，冷静布局、积极探索，以“深度内容挖掘”“差异化设计”与“持续的创新”为核心驱动力，让文创业务真正成为连接读者与文化的新途径和出版业高质量发展的“增量引擎”，在传承文化的同时，实现可持续的商业增长。

参考文献

[1] 常湘萍. 出版机构做文创为文化消费增信心 [N]. 北京：中国新闻出版广电报，2025-10-22（003）.

[2] 丁洪玉. 出版文创面临的现实困境与发展路径 [J]. 新闻世界，2025(11): 104-107.

[3] 陈斐. 出版行业文创开发的 核心竞争力与市场策略 [J]. 编辑学刊，2025(5): 103-107.

[4] 刘晨旭. 从书店文创到出版文创：出版文化产业链的模式创新 ——基于出版文创行业专家的访谈 [J]. 出版参考，2025(3): 22-31.

[5] 韩伟. 出版文创的创新思路与实践路径探究 [J]. 新闻研究导刊，2025(2): 200-204.

（作者单位：山西教育出版社）

游戏化互动模式在 幼儿园小班绘本阅读兴趣培养中的实践研究

◎ 庞成会

【摘要】游戏化互动模式融入幼儿园小班绘本阅读兴趣培养，符合小班幼儿具体形象思维与主动探究的特点，对激发阅读内生动力、推动幼儿全面发展具有重要价值。当前实践中，该模式已展现出适配幼儿认知规律等优势，但仍存在游戏设计与阅读目标脱节、教师引导能力不足等问题。本文基于皮亚杰的认知发展理论等理论基础，结合实践案例，剖析游戏化互动模式的实践价值与现实挑战，从目标锚定、教师素养提升、环境材料优化等维度提出实践策略，为幼儿园小班绘本阅读兴趣培养提供可行路径。

【关键词】游戏化互动模式 幼儿园小班 绘本阅读 兴趣培养 实践策略



作为艺术性、文学性与教育性兼具的儿童读物的新生力量，绘本不仅因其精美的图画、生动有趣的内容深受幼儿喜欢，而且其教育价值与《幼儿园教育指导纲要（试行）》（以下简称《纲要》）和《3—6岁儿童学习与发展指南》（以下简称《指南》）中的语言领域教育目标和要求相一致。《纲要》第一次在语言领域目标体系中明确提出早期阅读的目标：“引导幼儿接触优秀的儿童文学作品，使之感受语言的丰富与优美，并通过多种活动帮助幼儿加深对作品的体验和理解。”《指南》中明确提出：“提供一定数量、符合幼儿年龄特点、富有童趣的图画书，经常抽时间与幼儿一起看图书、讲故事。”由此可见，在幼儿园中开展绘本阅读教学活动，贯彻落实相关纲领性文件的内容与目标，是一项重要且必要的教学任务^[1]。

一、游戏化绘本阅读的理论基础

游戏化绘本阅读的学理支撑源于多位心理学家的经典理论，它们从不同视角阐明游戏与学习相结合对幼儿成长的积极意义。皮亚杰的认知发展理论指出，幼儿经由动手操作和亲身体验建构知识。游戏化阅读能将绘本内容转化为可感知的活动，符合幼儿具体形象思维的特点。维果茨基的社会文化理论强调人际交往的关键作用。游戏化绘本阅读中的角色扮演与合作任务为幼儿提供了与同伴沟通协作的机会，助力其语言与社会性的发展。加德纳的多元智能理论为设计多样化的活动提供了依据，其认为人类智能多元，教学可针对不同智能特点设计，使每位儿童都能找到适合自己的学习途径^[2]。

二、游戏化互动模式在幼儿园小班绘本阅读兴趣培养中的实践价值

（一）契合幼儿认知规律，将绘本内容转化为可亲身体验的活动

根据皮亚杰的认知发展理论，小班幼儿处于前运算阶段，其认知过程倚重具体事物与亲身体验。游戏化互动模式能够巧妙地将绘本中的图像、文字等符号，转变为幼儿能够亲手操作、亲身感受的具象活动。例如，丹江口市幼儿园在开展绘本《等明天》的阅读活动时，教师为小班幼儿准备了毛绒玩具和简易的材料卡片。幼儿通过“递一递、说一说”等游戏，在动手操作中初步体验“立即行动”相较于“拖延等待”更为重要，从而将较为抽象的时间概念转化成可以触摸、能够参与的真实经历，契合3岁至4岁幼儿的认知发展特点。

（二）激发幼儿内在动力，使阅读由外部要求转变为内在愉悦

作为幼儿的自然倾向，游戏蕴含着强大的自发力量。当阅读活动被赋予游戏般的趣味性、选择自由与适度挑战时，便能有效点燃幼儿的内在动力。以淄川区柳泉幼儿园的实践为例，在消除活动区域间的隔阂、将绘本阅读与各个领域有机结合后，幼儿的行为出现了明显转变。他们从原先需要教师提醒才去阅读，变成积极投入与阅读相关的活动中，语言区也逐渐成为班级里备受喜爱的角落^[3]。该变化反映出游戏化阅读的关键作用，即把“要我读”的被动要求，转变为“我要读”的主动投入，让幼儿在愉快的过程中领略阅读的乐趣。

（三）推动幼儿全面发展，在社会互动中提升语言与社会性能力

依据维果茨基的社会文化理论，社会互动对儿童认知发展具有关键意义。游戏化绘本阅读中设置的角色扮演、合作任务等活动，提供幼儿与伙伴进行对话、协商、协作的宝贵机会。加德纳的多元智能理论进一步指出，幼儿的能力发展是全方位的，绝不只限于语言方面。在实践中，许多幼儿园将绘本内容与美工创作、积木搭建等区域活动有机结合。幼儿通过绘画、手工或拼搭等方式，生动再现故事情节与场景。此种多样化的表达方式，使幼儿在享受阅读乐趣的同时，不仅提升了语言能力，更锻炼了人际交往、艺术创造与身体协调等多方面的智能，实现了社会性发展与创造力培养的自然融合。

三、游戏化互动模式在幼儿园小班绘本阅读兴趣培养中的实践挑战

（一）游戏设计与阅读目标脱节，存在为游戏而游戏的形式化倾向

在实际教学中，部分教师可能投入大量精力设计复杂的道具、组织丰富的肢体互动，但设置的游戏情节同绘本希望传递的核心主题联系得不够紧密。例如，教师仅安排幼儿模仿绘本中动物的动作，却没有进一步引导他们体会与理解其中关于“分享”或“勇敢”等价值内涵。其结果是，幼儿可能只记住了游戏带来的快乐，而对绘本的内容印象不深、理解有限。

（二）教师观察引导能力不足，难以有效支持幼儿的深度学习

在推行游戏化绘本阅读时，教师需要从课堂主导者转变为学习支持者，但实际教学中常出现两方面不足。一方面，游戏活动的设计常与幼儿发展水平不匹配，未能结合小班幼儿手眼协调等动作发展特点安排操作性环节，或对绘本内涵挖掘不深，使得游戏仅停留于动作模仿，未能引导幼儿深入理解内容。另一方面，教师在活动过程中的引导能力有待提高，当幼儿在角色扮演中产生偏离绘本内容但富有创意的表达时，教师既可能因过多干预而抑制其探究热情，也可能因未能及时引导而错过教育契机。

（三）环境材料创设缺乏系统性，难以持续激发幼儿的探究欲

小班幼儿注意力集中的时间较短，他们往往需要借助新奇且可动手操作的材料来保持参与热情。然而，在实际活动组织过程中，教师常常会遇到三个较为突出的情况：第一，阅读区功能设计较为孤立，未能与表演区、美工区等形成有效联动，使得幼儿通过多样方式表达对绘本理解的机会受到限制；第二，材料更新不够及时，或投

放内容与当前绘本主题关联不强，如长期固定摆放某几种玩偶和绘画工具，容易导致幼儿逐渐失去兴趣；第三，纸箱、布料等低结构材料供应不足，限制了幼儿对绘本内容进行创造性拓展的空间。

四、游戏化互动模式在幼儿园小班绘本阅读兴趣培养中的实践策略

（一）深化游戏目标锚定，确保趣味性与教育性有机统一

深化游戏目标锚定，核心在于确保各类互动游戏精准对接绘本阅读核心目标，规避形式化互动与阅读本质的脱节^[4]。实践层面，教师需先深度研读绘本，结合小班幼儿具象思维主导、互动意愿强烈的发展特点，拆解形成可通过互动游戏落地的阅读目标，如“依托角色互动理解故事情节”“借助合作游戏感知情感内涵”等。

在此基础上，教师设计沉浸式、高参与度的互动游戏环节，保障互动过程始终围绕绘本内容展开。以绘本《好饿的毛毛虫》的阅读活动为例，核心目标设定为“理解毛毛虫进食成长的过程，掌握基础数量表达”，对应的游戏化互动方案为“小组协作喂食闯关”：教师将幼儿分为3—4人小组，每组配备一套食物卡片与毛毛虫玩偶。教师播放绘本情节音频，小组成员明确分工协同完成任务，一人对照音频里的食物名称找出对应的食物卡片，一人操作玩偶完成“喂食”，一人同步表达食物数量，完成一轮任务后方可进入下一情节的闯关。此种小组互动模式，既满足小班幼儿的同伴交往需求，又通过分工协作形成表达的闭环，紧密衔接阅读目标。

同时，互动游戏设计需兼顾难度梯度，融入即时反馈机制。例如，幼儿完成喂食任务后，教师通过“毛毛虫吃到食物了，你真棒”等语言进行强化，或发放贴纸等物质奖励，增强互动的趣味性与幼儿的参与感。活动收尾阶段，教师组织“互动情景回顾”环节，引导幼儿分享在小组喂食过程中的发现，结合互动体验梳理绘本核心内容，确保游戏化互动切实助力幼儿深度理解绘本，达成“互动有目标、阅读有收获”的实践成效。

（二）提升教师专业素养，实现从主导者到支持者的角色转变

提升教师游戏化互动引导素养，助力教师精准完成角色定位，为幼儿深度学习筑牢支撑。教师需从传统的“主导讲解者”向“互动引导者”转变，提升对游戏化互动环节的设计、观察、调控及回应能力。

首先，强化互动设计指导。幼儿园可通过专项教研活动，聚焦小班绘本游戏化互动的核心要素，组织教师研讨“如何设计符合小班幼儿发展特点的互动形式”，如

巧借故事绘本 助推幼儿深度阅读的“四式”策略

◎ 颜 琪 王 梅

【摘要】作为幼儿认识世界的重要载体，故事绘本以图文结合的方式，符合幼儿的认知特点，吸引了幼儿的注意力。在实现幼儿深度阅读的背景下，深入挖掘故事绘本的教育功能，促使幼儿在故事绘本中“读”出本领，“读”出感悟，是当前幼儿语言领域教育的核心要求。本文旨在探讨如何借助故事绘本助推幼儿深度阅读，采用多元提问、游戏情境、体验操作、经验迁移的“四式”策略，促使幼儿在阅读过程中从被动阅读转向主动探究，从表层浏览转化为深层理解，实现幼儿阅读素养的全面发展。

【关键词】故事绘本 幼儿 深度阅读



《3—6岁儿童学习与发展指南》（以下简称《指南》）明确提出，幼儿教师“为幼儿提供丰富、适宜的低幼读物，经常和幼儿一起看图书、讲故事，丰富其语言表达能力，培养阅读兴趣和良好的阅读习惯”。随着幼儿教育的不断发展，作为幼儿园教育教学活动的重要组成部分，阅读不再关注幼儿阅读的“量”，而是关注幼儿阅读的“质”。在这种背景下，实现深度阅读成为幼儿阅读的重点，而故事绘本在其中则发挥着重要的作用。故事绘本符合幼儿认知特点，能够激发幼儿深度阅读的兴趣。面对重形式、轻内涵的片面阅读倾向，幼儿教师要积极挖掘故事绘本的内涵，促使深度阅读真正落地，促进幼儿身心全面发展。

一、多元提问，搭建深度理解的“脚手架”

在故事绘本阅读过程中，提问不仅是师幼互动的有效手段，同时也是促使幼儿走进故事文本、深度思考文本的关键手段，能够为幼儿实现深度阅读奠定坚实的基础。^[1]在借助故事绘本实现幼儿深度阅读的过程中，幼儿教师要结合幼儿的发展实际，将表层化、浅显化的封闭性问题转化为多元化问题，引导幼儿深度思考故事绘本文本，建立起对故事绘本文本的初步理解。

（一）设计情感体验类问题，搭建情感表达平台
在故事绘本阅读过程中，幼儿往往会产生丰富的情感体验。但是，幼儿的情感体验具有即时性，难以与现实生活进行有效联结。同时，幼儿缺乏情感表达的路径。为此，

幼儿教师要深度分析故事绘本的内容，设计情感体验类问题，为幼儿的情感体验和表达搭建平台。在问题驱动下，深入挖掘故事绘本蕴含的情感，不仅能够促使幼儿掌握故事绘本的内核，也能够深化幼儿的情感认知^[2]。

例如，在故事绘本阅读活动《鼠小弟和鼠小妹》开展过程中，当幼儿初步阅读故事后，幼儿教师结合幼儿在现实生活中的情感体验，可以提出如下问题：“鼠小弟为什么会脸红？”“当鼠小妹将衣服递给鼠小弟的时候，鼠小弟的心情如何呢？”“你有没有和鼠小弟一样的感受？”面对上述情感体验类问题，幼儿结合自身在日常生活中的脸红状态、期待落空时产生失落情绪的经历，快速理解了鼠小弟的内心世界、理解了友情中的情感变化。显然，上述问题不同于传统故事绘本阅读中提出的“鼠小弟做了什么？”“鼠小弟的心情如何”等浅层问题，旨在促使幼儿结合自身体验思考问题，最终读懂故事。

（二）设计逻辑推理类问题，催化深度思考过程
在阅读故事绘本的过程中，幼儿并非完全被动地听从幼儿教师的安排，而是能够根据故事绘本的内容展开相应的思考。通常情况下，故事绘本为幼儿提供了丰富的思考空间。无论是故事情节的关联、故事角色的动机，还是故事中隐藏的线索，都能够成为幼儿深层理解故事绘本的基础。因此，幼儿教师要基于故事绘本设计逻辑推理类问题，促使问题转化为幼儿深度思考的催化剂，驱动幼儿从读懂故事情节转变为读懂故事逻辑。

时，准备可拼接的西瓜卡片、蚂蚁玩偶、小推车模型，方便幼儿开展“蚂蚁运西瓜”的小组合作互动；还要为不同能力的幼儿准备不一样的材料。能力稍弱的幼儿用带图案提示的拼接卡片，能力强一些的幼儿用空白卡片，让他们自己设计运西瓜的路线再进行演绎。另一方面，多准备低结构互动材料，如纸箱、布料、瓶盖等，鼓励幼儿自己创设互动场景，如用纸箱搭“绘本故事屋”，在里面开展小组绘本分享互动。同时，要建立材料动态更新机制，根据绘本阅读的进度和幼儿的互动情况动态调整材料。例如，幼儿在绘本《小熊的第一次冬眠》的互动中表现出对“冬眠食物准备”的兴趣，教师应及时补充相关的食物卡片和收纳盒，支持他们开展“帮小熊准备冬眠食物”的互动游戏。另外，在阅读区设置“互动分享墙”，贴上幼儿互动表演、创作的照片和作品，增强互动的仪式感和成就感，让环境和材料持续为游戏化互动助力，激发幼儿主动参与阅读互动的热情。

结语

游戏化互动模式为幼儿园小班绘本阅读兴趣的培养提供了创新路径，其核心价值在于实现阅读与幼儿天性的契合，让阅读从被动接受转化为主动探究。本文明确了该模式的理论基础与实践价值，揭示了实践中的挑战并提出了针对性策略。在未来的实践中：我们需持续深化游戏与阅读目标的精准衔接，强化教师的专业引导能力，优化环境材料的互动支撑作用。^[3]

参考文献

- [1] 董玲. 幼儿视角下的幼儿园绘本阅读教学的意义、原则与策略 [J]. 文教资料, 2025 (21):110-112+116.
- [2] 吴明敏. 游戏化学习在激发幼儿阅读兴趣中的应用研究 [J]. 国家通用语言文字教学与研究, 2025 (02):168-170.
- [3] 马琴琴. 幼儿园早期阅读活动的现状与策略 [J]. 嘉应文学, 2024 (13):187-189.
- [4] 王芳. 分级阅读指导在原创图画书出版中的实践探索——以《甘肃省幼儿园课程资源·原创系列绘本·小班下》为例 [J]. 新阅读, 2024 (03):38-40.
- [5] 朱诗娴. 依托绘本提升小班幼儿情绪管理能力的实践与反思——以班本课程“我的情绪小怪兽”为例 [J]. 教育观察, 2024, 13(06):78-80.
- [6] 王志秋, 马雯. 基于助推理论审视和建构铸牢中华民族共同体意识融入学校教育的逻辑理路与实践进路 [J]. 民族高等教育研究, 2023, 11(06):23-30.

（作者单位：山东省济南市历城区机关第二幼儿园润心园）

角色扮演、合作游戏、情景问答等，同步分析不同互动形式与绘本内容的适配场景。同时，引导教师结合多元智能理论，设计分层互动任务。以绘本《胖胖和瘦瘦》为例，教师面向语言智能较弱的幼儿，通过“给娃娃穿衣服”的情境游戏，用“胖胖要多穿”“瘦瘦要保暖”等简单对话表达对不同体型健康需求的认知；对空间智能突出的幼儿，教师要用积木搭建“胖胖的厚外套”“瘦瘦的防风帽”等场景模型，引导幼儿通过动手操作，直观理解“适合自己才是最好的”的内涵。

其次，聚焦幼儿互动表现，重点关注角色扮演中的语言表达、合作游戏中的协作状态、情境互动中的情感反应等维度，精准判断幼儿对绘本内容的理解程度及互动需求。以绘本《小兔乖乖》的角色扮演活动为例，若幼儿在“拒不开门”环节仅机械模仿动作，未呈现对“安全”核心内涵的认知，教师需及时捕捉这一认知偏差。

最后，通过模拟演练提升引导技巧。当幼儿互动出现偏差时，以互动式提问引导修正，如针对上述场景可追问“小兔为什么不能给大灰狼开门呀？我们一同回顾绘本内容寻找答案”，带领幼儿回归绘本，重构互动；当幼儿互动参与度不足时，以沉浸式角色介入互动，如扮演“兔妈妈”参与对话，激活互动氛围；当幼儿产生创意互动情节时，以鼓励式回应推动深化，如幼儿提出“小兔给妈妈打电话确认”的情节，教师可引导“我们尝试加入与兔妈妈通电话的互动，看看兔妈妈会给出怎样的回应”。此类引导既确保互动围绕绘本核心展开，又充分尊重幼儿创意，以精准引导为幼儿深度学习提供有力支撑。

（三）优化环境材料创设，支持幼儿在互动中主动探究学习

构建以互动为导向的环境材料体系，为游戏化互动提供多方面支持，不断激发孩子的阅读探索兴趣^[5]。核心是让环境和材料真正成为推动幼儿自主互动、深入阅读的依托，按照“互动联动、材料适配、动态更新”的原则优化完善。

在环境联动上，要打造“阅读+互动”的一体化空间，打破不同区域之间的隔阂。把阅读区作为互动的起点，在旁边设置“互动表演区”“互动创作区”，形成“阅读—互动—表达”的完整流程。例如，在阅读区摆放绘本《三只小猪》后，表演区就设置“小猪建房互动台”，准备稻草、木头、砖头等样式的积木和角色头饰，让幼儿分组动手演绎建房过程；创作区准备彩纸、黏土等材料，让幼儿一起制作绘本里的场景道具，做好后再拿到表演区使用，实现“阅读启发互动、互动深化阅读”的效果。

在材料投放上，要围绕互动需求做准备，既考虑不同层次幼儿的能力，又保证材料的互动性。一方面，投放适合小班幼儿互动能力的材料，如读绘本《蚂蚁和西瓜》

二、搭建游戏情境，构建深度体验的“沉浸式”空间

通常情况下，故事绘本描写的故事情节生动有趣，图画展示得易于理解。在阅读故事绘本的过程中，增强趣味性，往往能够深化幼儿对故事绘本内容的理解和把握。在皮亚杰“玩中学、学中玩”教育理念的指导下，幼儿教师要坚持以幼儿为本的教学观，实现故事绘本和游戏情境深度融合，促使幼儿在体验沉浸式游戏的过程中积极主动地阅读故事绘本，深入理解故事。

（一）开展角色扮演游戏，深化对情节的理解

作为一种十分常见的活动，故事绘本阅读需要幼儿潜心阅读才能从中获得良好的体验。除此以外，角色扮演游戏也是支持幼儿深度体验的重要途径。在阅读故事绘本的基础上，幼儿在角色扮演过程中能够通过对话、动作、表情等方式，对故事绘本的情节进行再现和重塑。这就要求幼儿教师秉持阅读游戏化理念，支持幼儿在角色扮演过程中深化对角色、情节、内涵的理解和体验。

例如，在故事绘本阅读活动《鲁拉鲁先生请客》开展过程中，幼儿教师引导幼儿在把握故事基本情节的基础上，以小组为单位，自主分配角色。在扮演角色的过程中，幼儿抓住不同小动物的特点，深入理解他们的动机，体验到了快乐。从看鲁拉鲁先生请客，到演鲁拉鲁先生请客，幼儿在“以读促演”和“以演促读”的过程中，深刻体验了角色要表达的情感。

（二）开展情节闯关游戏，激活主动探究思维

在故事绘本阅读过程中，除了通过角色扮演深化幼儿对故事绘本的体验，情节闯关游戏也能够促使幼儿加深对故事绘本的理解。对于幼儿而言，层层闯关能够激活他们的思维，促使他们主动聚焦故事绘本的细节和逻辑。因此，幼儿教师要以故事绘本的内容为核心，以阅读任务为载体，以情节闯关游戏为动力，促使幼儿在沉浸式体验情节闯关游戏的过程中主动学习，快乐成长。

例如，在故事绘本阅读活动《蚂蚁和西瓜》开展过程中，幼儿教师结合故事绘本的内容和情节设计了情节闯关游戏，创设了情节闯关任务。第一关为“西瓜线索寻踪记”，要求幼儿找出西瓜的特征、还原蚂蚁的出事动作。第二关为“搬运方案拆解记”，要求幼儿将不同类型的蚂蚁和相应的任务进行对应，并还原蚂蚁分工搬西瓜的流程。第三关为“成果价值探究记”，要求幼儿列举侦察蚁、工具蚁的贡献，思考“非搬运”任务的价值。在完成上述闯关游戏的过程中，幼儿不仅梳理了故事绘本的情节和逻辑，也认识到了分工合作解决问题的重要性，

在读懂故事的过程中实现了能力的发展。

三、体验操作，搭建深度理解的“实践桥”

《指南》指出，幼儿的学习“以直接经验为基础，在游戏和日常生活中进行”。幼儿的思维以具象思维为主，因而在故事绘本阅读过程中，只有亲身体验才能将抽象的故事绘本内容转化为具象的认知经验。^[3]因此，在故事绘本阅读过程中，幼儿教师要设计与故事绘本相关的体验类活动，促使幼儿在动手实践的过程中深化对故事绘本的理解。

（一）组织绘画创作活动，延伸深度阅读场域

故事绘本由文字和插图组成，其中插图通过色彩、构图等方式传递文字未传达的情感和心理。在故事绘本阅读过程中实现深度阅读的目的，要求幼儿教师注重幼儿的实践体验，支持幼儿在围绕故事绘本内容创作插图的过程中“画故事、画感受、画想象”，进一步深化对故事绘本内容、情节和主题的理解^[4]。当然，在创作插图的过程中，幼儿并非单纯地模仿画图，而是基于对文字和插图的双重理解，从创意表达的角度出发，延伸深度阅读的场域。

例如，在故事绘本阅读活动《我的情绪小怪兽》开展过程中，在欣赏插图的基础上，幼儿教师为幼儿提供了插图创作的材料，鼓励他们结合自己对绘本故事内容的理解，创作更具表现力的插图，表达阅读感受。在为情绪小怪兽绘制插图的过程中，有的幼儿以绘本中的小怪兽形象为原型，在不同情绪的小怪兽旁增添了很多元素，如花朵、太阳、小鸟等，以突出小怪兽的情绪变化。有的幼儿则根据自己对情绪的理解，重新绘制小怪兽的形象，将快乐小怪兽绘制成小鸟的样子，将平静小怪兽绘制成云朵的样子。

（二）开展手工制作活动，实现对角色的深层理解

角色是故事绘本的核心载体，也是幼儿在故事绘本阅读过程中关注的重点。依托故事绘本实现幼儿的深度阅读，手工制作角色成为幼儿教师指导幼儿进行情感体验和表达的重要方法。在围绕故事绘本展开手工制作角色的过程中，幼儿能够在内化故事的基础上，对角色进行重新考量，主动关注角色的外形、性格、心理等，实现从浅层读故事到深层懂角色的转变，也让角色变得更加清晰。

例如，在故事绘本阅读活动《小蝌蚪找妈妈》开展过程中，面对小蝌蚪在找妈妈的过程中经历的不同成长阶段，幼儿教师组织幼儿手工制作小蝌蚪。在这个过程中，幼儿教师为幼儿提供了卡纸、黏土、太空泥等材料，鼓

励他们结合自己的需求自主选择材料，重现从小蝌蚪变成青蛙的全过程。在手工制作小蝌蚪的过程中，幼儿重现了小蝌蚪从卵、无腿蝌蚪、长出后腿、长出前腿、尾巴消失、成蛙的完整成长链。在对手工制作出的不同生长阶段的小蝌蚪进行观察的过程中，幼儿更直观地感知了小蝌蚪这个角色，增强了对故事角色的记忆和理解。

四、经验迁移，实现深度阅读的“价值化”

从幼儿深度阅读的角度而言，深度阅读不仅能够促进幼儿阅读素养的发展，也能够促使幼儿实现阅读经验的迁移。幼儿在从文本走向生活的过程中，能够将从故事绘本阅读过程中获得的经验和道理转化为生活能力。因此，幼儿教师要将幼儿的故事绘本阅读与他们的现实生活进行紧密连接，促使幼儿将阅读经验运用到实际生活中，实现深度阅读的价值转化。

（一）搭建经验分享平台，体会生活的意义和价值

故事绘本来源于幼儿的生活，最终指向幼儿的生活和成长。教师要想在故事绘本阅读的过程中实现幼儿的深度阅读，不能仅从故事绘本本身出发，而是要将故事绘本与幼儿的生活经验相结合，促使幼儿在经验分享的过程中深化对故事绘本的理解。因此，幼儿教师要为幼儿开展经验分享活动搭建平台，引导和支持幼儿进行经验分享，让他们在交流和互动中体会故事绘本背后的生活意义和价值。

例如，在故事绘本阅读活动《楼上的外婆和楼下的外婆》开展过程中，针对故事绘本传达的死亡主题，幼儿教师并没有刻意回避，而是鼓励幼儿结合自己的生活经验，分享自己理解的衰老、记忆与生命的逝去。在分享过程中，有些幼儿分享了自己与长辈“难忘的小事”，有些幼儿分享了家中植物的枯萎，也有些幼儿分享了纪念逝去长辈的方法。总之，在与幼儿分享的过程中认识到生命逝去是自然规律，亲情不会因离别而消失。

（二）引导幼儿与生活进行对比分析，树立正确行为准则

故事绘本与幼儿的生活息息相关，甚至能够成为幼儿生活的指南。在阅读故事绘本的过程中，幼儿往往会发现故事绘本中的情节与现实生活存在很大的差异，有些情节违背了现实生活的要求。在深度阅读视角下，幼儿教师要引导幼儿在阅读故事绘本内容的基础上，将故事绘本情节与现实生活进行对比，促使幼儿树立正确的价值观，自觉践行正确的行为规范与生活准则，避免将故事绘本

中虚构的情节与现实生活要求等同。^[5]

例如，在故事绘本阅读活动《谁消失得慢》开展过程中，针对垃圾集中填埋的情节，幼儿教师引导幼儿将之与现实生活中垃圾的处理方式进行对比。在对比中，幼儿纷纷提到垃圾分类，并且介绍了垃圾分类的小知识。在将垃圾填埋和垃圾分类进行对比的过程中，教师进一步强化了幼儿垃圾分类、保护环境的责任意识，而这正是故事绘本要传达的理念。其实，与实际生活进行对比并非否定故事绘本，而是让幼儿理解垃圾处理的不同方式，在日常生活中遵循垃圾分类的原则，养成良好的生活习惯和行为规范。

结语

故事绘本是幼儿最为熟悉的阅读材料，能够激发幼儿的好奇心和求知欲。在深度阅读故事绘本的过程中，幼儿能够更好地认识世界和感受世界，实现知识技能和情感态度等方面的多元发展。当幼儿从单纯的阅读文字和欣赏插画转向深度阅读时，故事绘本便不再是承载故事的载体，而是成为幼儿的“成长场”。因此，幼儿教师要尊重幼儿的主体地位，赋予幼儿更多主动阅读、探究阅读的权利，促使幼儿在深度阅读的过程中成为自我成长的“主人”。

参考文献

- [1] 祖胜男. 童“绘”世界，悦享成长：幼儿园绘本阅读活动的多元实践探索 [J]. 东方娃娃·绘本与教育, 2025 (10): 21-23.
- [2] 林蔚. 依托绘本开展大班幼儿深度阅读的实践探索 [J]. 名师在线 (中英文), 2025, 11(20): 9-11.
- [3] 刘姝, 王艳. 幼儿园阅读分享活动中四种对话形态的实践运用——以叙事类绘本为例 [J]. 学前教育, 2025(01): 40-41.
- [4] 蒋玉洁. “巧”支架“绘”阅读——幼儿园绘本阅读支架式教学策略研究 [J]. 好家长, 2025(49): 51-52.
- [5] 张海英. 绘本阅读活动中的大班幼儿深度学习培养研究 [J]. 新智慧, 2025(19): 114-115.

（作者单位：颜琪，江苏省南通市如东县岔河镇古坝幼儿园；王梅，江苏省南通市如东县耕茶镇许湾幼儿园）

家园共育视角下幼儿阅读兴趣培养

◎王 茹

【摘要】阅读兴趣是幼儿主动阅读与持续阅读的心理基础，其培养直接影响幼儿语言发展与终身学习品质。通过整合家庭与幼儿园双方力量，家园共育为幼儿阅读兴趣的培养提供了有效路径。本研究从概念界定出发，明确家园共育与幼儿阅读兴趣的内涵特征，分析二者的内在关联；探讨家园共育在统一教育目标、整合教育资源与营造教育氛围等方面的价值意蕴；提出构建协同机制、创设阅读环境、激活父亲角色、开展多元活动、强化代际培训等实施策略，为幼儿阅读兴趣的培养提供理论依据与实践指导。

【关键词】家园共育 幼儿阅读兴趣 阅读环境 协同教育 培养策略



3—6岁是幼儿阅读兴趣形成的关键期，良好的阅读兴趣对语言发展、认知提升与情感培育具有重要作用，《幼儿园教育指导纲要（试行）》强调家园合作的重要性，《3—6岁儿童学习与发展指南》明确提出要培养幼儿的阅读兴趣与习惯。目前，幼儿阅读教育正面临全新挑战，数字设备的冲击使得幼儿的专注力变得碎片化，父亲角色在幼儿阅读教育里参与不足呈现出母亲主导格局，隔代教养过程中存在观念冲突等问题，家园双方在目标、方法、资源等方面协同不够，进而影响幼儿阅读兴趣培养的效果。作为协同教育模式，家园共育能够有效整合双方优势，形成教育合力。基于此，探讨家园共育视角下幼儿阅读兴趣培养具有重要的理论与实践意义。

一、家园共育与幼儿阅读兴趣的概念界定

家园共育与幼儿阅读兴趣培养的有效实施需要明确核心概念的内涵与特征，作为协同教育模式，家园共育具有独特的理论基础与实践价值；作为心理发展现象，幼儿阅读兴趣培养遵循特定的形成规律与发展阶段，厘清二者的概念界定，是开展阅读兴趣培养工作的理论前提与实践基础。

（一）家园共育的内涵特征与理论依据

家园共育是指家庭与幼儿园基于共同教育愿景，通过建立合作关系、开展双向互动与实施协同行动，共同促进幼儿身心发展的教育模式^[1]。从内涵特征看，家园共育强调目标的一致性，要求双方在教育理念与培养方向上形成共识；注重主体的平等性，家长与教师在教育过程

中地位对等与相互尊重；体现过程的互动性，双方通过信息交换与资源共享实现深度合作。生态系统理论为家园共育奠定了坚实的理论基础，此理论认为幼儿的发展镶嵌在家庭与幼儿园等多层次系统当中，系统之间的协调互动构成促进幼儿发展的生态环境。社会建构主义理论明确指出，知识的建构依赖于社会互动，家园协同能够为幼儿提供丰富多样的社会性支持，《幼儿园教育指导纲要（试行）》明确了家园合作原则，这为家园共育提供了有力的政策支撑。

（二）幼儿阅读兴趣的本质特点与形成规律

幼儿阅读兴趣是指幼儿对阅读活动及阅读材料表现出的稳定心理倾向，具体表现为主动寻求阅读机会、持续投入阅读过程与在阅读中体验愉悦情感^[2]。从本质特点来看，阅读兴趣具有情感性，以积极情绪为基础。愉悦体验成为维持阅读行为的内在动力，阅读兴趣还具有选择性特征，幼儿会因为生活经验与认知水平存在差异，从而对阅读材料产生不同的偏好。同时，阅读兴趣具有可塑性，在外部环境和教育的影响下，它能够被激发出来并得到强化。从形成规律来看，幼儿阅读兴趣发展呈现阶段性特征：3—4岁幼儿处于图画阅读阶段，对色彩丰富与形象直观的画面产生兴趣；4—5岁幼儿进入情节理解阶段，开始关注故事发展，能够建立图画与文字的初步联系；5—6岁幼儿达到自主探究阶段，阅读兴趣呈现多样化趋势，能够对阅读内容进行思考与表达。这一发展进程受到生理成熟、认知发展、阅读环境与成人支持等因素的交互作用。

二、家园共育对幼儿阅读兴趣培养的价值意蕴

家园共育在幼儿阅读兴趣培养中发挥着不可替代的作用，通过整合家庭与幼儿园双方力量，能够统一教育目标、整合教育资源与营造教育氛围，为幼儿阅读兴趣的形成与发展提供系统支持，深入分析家园共育的价值意蕴，有助于明确协同教育的作用机制，为实施策略的制定提供依据。

（一）促进教育目标统一，增强培养实效性

教育目标统一是家园共育提升幼儿阅读兴趣培养实效的根本保障。家庭与幼儿园在培养方向、阶段重点与评价标准等方面保持一致，可为幼儿提供连贯且稳定的教育引导。当双方围绕共同目标开展教育时，幼儿在不同场域接收的教育信息能够相互印证与彼此强化，这有助于其形成清晰的阅读认知与稳定的阅读行为模式，避免了家庭重认字数量而幼儿园强调阅读兴趣、家长关注阅读速度而教师注重理解深度等教育冲突，让幼儿免受矛盾信息的困扰，双方对幼儿阅读发展的规律、兴趣特征与培养目标的共识，能形成方向一致的教育合力，减少因目标差异导致的教育资源分散与效能损耗^[3]。这种目标导向的协同作用使阅读兴趣培养工作更具系统性与针对性，幼儿在明确与连贯的教育导向下能够逐步建立起对阅读活动的稳定兴趣与持久动力。

（二）实现资源优势互补，丰富阅读支持条件

家庭与幼儿园在阅读教育资源方面的差异性为优势互补创造了条件。幼儿园不仅有着系统化的课程资源以及专业化的教师队伍，还配备标准化的阅读空间与多样化的图书配置，能够为幼儿提供规范的阅读指导与丰富的集体阅读经验；家庭拥有亲密的情感纽带与灵活的时间安排，还有个性化的关注方式与熟悉的生活情境，能够为幼儿创设温馨的阅读环境与持续的阅读陪伴。双方资源进行互补整合能让幼儿既接触到经专业筛选的优质阅读材料，又获得基于个体特点的个性化阅读支持，既在集体环境中感受阅读的社会性价值，又在家庭氛围中体验阅读的情感温度^[4]。这种资源互补不仅扩展了幼儿可接触的阅读材料类型与数量，满足其多元化与个性化的阅读需求，还丰富了阅读支持的形式与内容，使物质条件与精神关怀相得益彰，共同构建起促进幼儿阅读兴趣发展的立体支持网络。

（三）营造一致教育氛围，强化阅读情感体验

一致的教育氛围是幼儿形成积极阅读情感的重要条件。当家庭与幼儿园在对待阅读态度与营造阅读氛围以及传递阅读价值观等方面保持一致时，幼儿在不同场域感受的情感基调就会相互呼应起来，而这种一致性能够强化他

们对阅读活动的积极认知与情感联结。幼儿在幼儿园里感受教师对阅读的重视与鼓励，回到家又能获得家长同样的支持与认可，双方一致的教育氛围会让幼儿把阅读与快乐、温暖与成就等积极情感建立稳定联系。这种情感联结是促使幼儿内在阅读动机形成的心理基础，倘若家园氛围存在差异甚至出现冲突，比如幼儿园营造出轻松愉悦的氛围而家庭却施加阅读压力，就会让幼儿产生情感方面的困惑并削弱阅读的愉悦体验^[5]。家园共育营造的协调一致的教育氛围，能够为幼儿提供持续稳定的情感支持，使其在反复的积极体验中自然形成对阅读活动的兴趣与热爱。

三、家园共育视角下幼儿阅读兴趣培养的实施策略

家园共育理念的落实需要转化为可操作的实施路径。构建目标统一的协同机制、营造适配数字时代的阅读环境、激活父亲参与的家庭阅读生态、开展多元互动的阅读实践、强化代际协同的能力培训，能够将家园共育的价值转化为培养实效，破解当前幼儿阅读教育面临的现实困境。

（一）构建家园协同机制，达成教育目标共识

建立“问题前置”的目标对话机制是消解家园分歧的关键。幼儿园在学期初通过问卷收集家长在阅读培养方面的真实困惑，把“孩子只看图不认字”“注意力只能维持3分钟”“祖辈要求每天认10个字”等高频问题整理成专题，在家长会上由儿童发展专家对这些问题逐一进行解读，用发展心理学理论阐释行为的合理性，明确“培养兴趣优先于识字数量、理解深度重于阅读速度”的核心理念，双方协商形成阶段性教育目标清单以避免笼统的原则性共识。日常协同建立“个性化观察反馈”机制，教师为每位幼儿建立阅读行为档案，每周通过微信群发送详细的“观察记录卡”描述幼儿的阅读变化，像“本周对恐龙主题关注度提升，单次阅读时长从5分钟延长至8分钟，建议家长拓展相关绘本巩固兴趣”，家长反馈家庭阅读具体情况，双方基于真实数据而非模糊感受调整策略，确保教育行动精准连贯。

（二）创设无干扰阅读环境，培养专注阅读品质

构建“专注力可视化追踪”物理环境是對抗注意力碎片化的核心策略。幼儿园阅读区要设置独立空间和动态游戏区进行物理隔离，配备符合幼儿身高的开放式书架、软垫座椅与柔和的自然光源，规定阅读时段禁止电子设备进入阅读区域，在阅读区的墙面上张贴“专注力成长树”且每位幼儿都有专属枝条，教师每周记录幼儿单次阅读时长并用彩色贴纸进行标注。当幼儿看到自己的专注时间从5

绘本阅读促进幼儿安全行为养成的策略探究

◎王 艳

【摘要】幼儿安全行为养成是学前教育的一项重要内容。本文首先分析了幼儿园在引导幼儿养成安全行为方面面临的困境，包括安全认知与行为执行之间的断层、情绪驱动对安全规则约束力的削弱、成人保护机制与幼儿自我保护能力培养之间的平衡。在此基础上，本文阐述了绘本阅读在促进幼儿安全行为养成方面的优势：叙事情境为安全规则提供可迁移的理解框架，情感投射机制促进安全意识的内在生成，间接经验积累拓展幼儿自主判断的实践空间。据此，本文提出三项策略：创设角色代入式阅读情境，促进安全规则的情境化理解；设计多情境变式阅读活动，拓展安全判断的迁移范围；开展亲子共读延伸实践，巩固安全行为的跨情境稳定性。本文旨在为幼儿园结合绘本阅读有效培养幼儿安全行为提供实践参考。

【关键词】绘本阅读 幼儿安全教育 安全行为



幼儿安全行为的养成是学前教育的基础性问题。安全行为区别于安全知识，前者指向真实情境中的行动选择，后者停留在认知层面的规则记忆。幼儿的思维具有具象性与情境依赖性，其对安全规则的理解只有依托可感知的事件脉络与情感体验，方能转化为稳定的行为倾向。作为一种叙事性媒介，绘本以故事情节承载安全主题，将规则嵌入角色的行动与遭遇之中，契合幼儿的认知特点与情感需求^[1]。幼儿在阅读过程中与角色建立情感联结，在多元情境中积累判断经验，这种间接经验的反复强化为其在现实生活中做出恰当的安全选择奠定坚实的心理基础。为此，本文旨在探究通过绘本阅读促进幼儿安全行为养成的策略。

一、幼儿园引导幼儿养成安全行为的困境分析

（一）安全认知与行为执行之间存在显著断层

幼儿对安全规则的记忆与复述能力相对较强，能在教师提问时准确说出不能触碰电源插座、不能攀爬窗台等安全规则，但这种语言层面的掌握难以转化为真实情境中的行为选择。幼儿的思维特点决定了他们对安全规则的理解通常停留在具体情境的对应上，一旦情境发生变化，原有的安全认知就会失去指导作用。教师在教学中多以静态图片或口头讲述的形式呈现安全知识，幼儿缺少在动态情境中反复体验与判断的机会，致使安全认知与行为执行之间形成显著断层。

（二）情绪驱动的即时行为倾向削弱规则约束力

幼儿的行为受即时情绪与兴趣的支配程度极高，安全规则对其行为的约束效力十分有限。追逐游戏中的兴奋感、想拥有喜欢的玩具的急切情绪、探索新事物时的好奇冲动，均会在瞬间冲淡已有的安全提醒。幼儿尚未发展出成熟的情绪调节能力与延迟满足能力，因此在情绪高涨时难以主动遵循安全规则以抑制冲动行为。教师日常观察发现，多数安全事故发生在幼儿情绪激动或注意力高度集中的时刻^[2]。如何帮助幼儿在情绪波动时仍能保持基本的安全意识，是当前安全教育亟待突破的难点。

（三）成人保护机制与幼儿自我保护能力之间存在失衡

幼儿园的安全管理以成人主导的环境控制与即时干预为主要手段，教师时刻关注幼儿活动状态，及时排除危险因素、制止危险行为。这种高密度的保护虽有效降低了事故发生率，却在客观上减少了幼儿自主识别危险、自主做出安全判断的实践机会。一旦幼儿脱离成人视线，其安全隐患将随之而来。如何在保障幼儿安全与培养其自主保护意识之间寻求平衡，是幼儿园安全教育面临的深层矛盾，也是提升幼儿安全教育长效性的突破口。

二、绘本阅读具有促进幼儿安全行为养成的优势

（一）叙事情境为安全规则提供可迁移的理解框架

绘本以故事为载体，将安全规则嵌入具体的人物行动

（五）开展多元互动活动，丰富阅读体验形式

推行“幼儿主导的阅读分享”是激发幼儿阅读主动性的核心载体。幼儿园每周开展“我是小小推荐官”活动，幼儿把喜欢的绘本带到班级，用3—5分钟向同学介绍最吸引自己的情节或画面，教师会用“你为什么喜欢这个角色？”“这本绘本让你想到了什么？”这类开放性提问引导幼儿进行深度表达，同时建立“阅读成长档案袋”收集幼儿推荐的书单、绘制的故事续编、戏剧表演照片等过程性资料。每月教师会在班级展示墙呈现幼儿的阅读轨迹，让幼儿能够看到自己从“推荐1本绘本”到“推荐10本不同主题绘本”的成长变化，视觉化的成就积累会让幼儿产生持续的阅读动力。家园联动实施“21天阅读行为固化”项目，制定包括书目记录、阅读时长、情绪状态的打卡表，家长每天记录并拍摄亲子共读照片上传到班级群，教师给予幼儿阶段性激励，坚持7天可获得“阅读新星”电子徽章，坚持14天可获得奖状，坚持21天可参加“阅读小达人”颁奖仪式。教师依据行为心理学中的“21天习惯养成”原理，将幼儿的短期打卡行为转化为稳定的阅读习惯。

结语

家园共育为破解当前幼儿阅读教育困境构建了协同育人的框架。通过明确概念内涵、把握价值意蕴与实施创新策略，家庭与幼儿园能够形成教育合力，有效应对数字时代专注力挑战、家庭角色失衡与代际观念冲突等问题。幼儿阅读兴趣的培养需要长期坚持与用心陪伴，要求教师与家长尊重幼儿发展规律、关注个体差异、注重情感体验。未来，应进一步深化协同机制、拓展父亲参与路径、完善代际协商平台，促进每位幼儿在愉悦氛围中形成持久的阅读兴趣与专注的阅读品质。

参考文献

- [1] 周璇. 家园共育视角下幼儿早期阅读习惯培养路径[J]. 读写算, 2026(01):121-123.
- [2] 王霞. 家园共育视域下幼儿早期阅读兴趣的培养[J]. 亲子, 2025(12):49-51.
- [3] 王志萍. 家园共育视野下幼儿早期阅读能力培养研究[J]. 基础教育论坛, 2025(20):87-88.
- [4] 李秀芝. 家园共育视角下幼儿绘本阅读的开展策略[J]. 中国教师, 2025(07):102-104.
- [5] 屈雪晴, 王玮. 家园共育视野下幼儿阅读能力的培养策略[J]. 三角洲, 2025(10):95-97.

（作者单位：山东省济南市历下区东关中心幼儿园）

分钟延长至12分钟时，视觉化成长轨迹会产生持续激励其强化深度阅读的行为。家庭环境聚焦“电子禁区+阅读时刻”的建立，家长要在客厅或者卧室设置阅读角并远离电视与平板设备，建立“晚8点电子设备集中收纳、开启20分钟亲子共读时光”家庭契约，用透明收纳盒对数字设备进行可视化管理让幼儿参与“封存”过程增强自我约束意识，睡前在床头准备3—5本适龄绘本让幼儿触手可及，用物理环境重构与时间节律固化等方式对抗电子产品诱惑，引导幼儿体验深度阅读带来的愉悦感。

（三）激活父亲参与角色，优化家庭阅读生态

建立“职业资源库”是发挥父亲阅读优势的创新路径。幼儿园开展“爸爸职业故事会”活动，每月邀请不同职业的父亲进班讲与工作相关的绘本，像建筑师父亲带来《城市建造ABC》并结合工程图纸讲解，医生父亲带来《身体的秘密》并配合听诊器进行演示，以此让幼儿感受父亲参与其中的专业价值。同时，建立“父亲阅读资源库”，收集工程类、探险类、运动类等男性视角的绘本书单，引导父亲在擅长的领域选择共读素材，并发挥知识优势做深度拓展。

家庭层面，推行“父母性别优势互补”的轮值制度，明确规定父亲每周至少承担2次睡前共读阅读任务，在科普类绘本里侧重逻辑推理和知识关联，在冒险故事当中强调勇气的培养和问题解决方法，母亲则在情感类绘本中注重情绪共鸣和品格培养，在生活故事里强调细节观察和人际理解，双方用差异化的共读风格形成互补阅读体验，让幼儿能在性别均衡的陪伴中获得多元视角和完整认知的发展。

（四）强化代际能力培训，化解观念方法冲突

开展“三代对话工作坊”是消解隔代观念差异的有效机制。幼儿园每学期都会组织专题培训活动，邀请年轻父母、祖辈家长和儿童发展专家一起参与，针对“是否需要每天让孩子认字”“孩子撕书这种行为要不要制止”“重复阅读同一本书是否正常”等具体分歧开展结构化对话。专家先运用发展心理学理论阐释幼儿行为的发展意义，接着由两代家长轮流表达自身立场与顾虑，教师引导家长一起寻找折中方案，比如“将认字融入图画观察游戏而不是强制指读”“理解幼儿的探索行为并提供可撕旧杂志替代绘本”，通过真实对话的方式促进代际之间相互理解。制定《家庭阅读公约》，把培训成果转化行动准则。家庭成员共同协商明确“尊重幼儿选书自主权、避免功利性识字要求、共同营造轻松氛围、冲突时以幼儿兴趣为优先”等原则，将《家庭阅读公约》张贴在家庭阅读区作为行为提醒，同时建立“月度家庭阅读会议”制度，三代成员每月复盘阅读实施情况并调整相关策略，通过制度化协商机制化解代际冲突，形成持续稳定的协同育人合力。

与事件发展之中，使幼儿得以在完整的因果链条中理解为什么要遵守安全规则。区别于孤立的安全规则讲解，绘本呈现的是角色在特定情境中做出选择并承担相应后果的完整过程，使幼儿获得的不仅是规则条目本身，更是对规则适用条件与作用机制的清晰感知。这种嵌入叙事脉络的学习方式符合幼儿依托具象情境进行思维的特点，有助于其在面对新情境时调用已有知识和经验进行类比判断，从而弥合安全认知与行为执行之间的断层。

（二）情感投射机制促进安全意识的内在生成

在绘本阅读过程中，幼儿与角色之间形成自然的情感联结，随角色遭遇产生担忧、紧张、庆幸等情绪体验。当角色因忽视安全而陷入困境时，幼儿体验到的不安与担忧具有真实的心理效力，能够在其后续面对类似情境时被唤起，对冲冲动行为产生抑制作用。相较于教师口头告诫引发的短暂注意，绘本激发的情感体验更为持久且具有内在驱动力^[3]。幼儿出于对角色的关心而主动思考如何规避危险，这种主动代入的心理状态有利于将外在规则转化为内在的行为倾向，缓解即时情绪对规则约束力的影响。

（三）间接经验积累拓展幼儿自主判断的实践空间

绘本为幼儿提供了在安全保障下接触多样危险情境的途径，可弥补现实环境中实践机会受限的不足。幼儿在阅读中观察角色如何识别危险信号、做出应对选择、承受行为后果。绘本阅读在不增加现实风险的前提下，让幼儿反复经历判断与选择的心理过程。这种间接经验的积累有助于幼儿逐步形成对常见危险情境的预判意识，减少其对成人提醒的依赖，为幼儿安全行为的发展提供了必要的经验储备。

三、绘本阅读促进幼儿安全行为养成的策略

（一）创设角色代入式阅读情境，促进安全规则的情境化理解

在培养幼儿安全行为的过程中，绘本阅读重在引导幼儿以角色身份进入叙事情境，在心理层面经历角色面临的处境与选择。这种角色代入式阅读能够激发幼儿的情感参与，使其在与角色共情的过程中体会安全行为的重要性。教师在阅读过程中要留出一定的时间，让幼儿从角色的视角思考当前处境、预判可能后果、表达行动意愿。幼儿在情感驱动下主动参与安全问题的思考与应对，将抽象的安全规则与具体的行为选择建立联结，为其在真实生活中遇到类似情境提供可调用的经验参照。

以《汤姆走丢了》绘本阅读为例，它讲述了小兔子汤

姆在商场与妈妈走散后的经历，情节贴近幼儿实际生活，情感张力适中，适合开展角色代入式阅读。教师将阅读区域模拟为商场一角，摆放几组矮柜作为货架，放置一些幼儿熟悉的物品，营造出视线容易被遮挡、人容易走散的空间感觉。幼儿进入这一环境时，身体便会处于一个与绘本情境相似的物理空间。阅读开始前，教师让幼儿回忆和家人逛商场的经历，谈谈商场里有哪些让人眼花缭乱的东西、走路时需要注意什么，以此唤起幼儿的生活经验，为后续的角色代入做好铺垫。在阅读过程中，教师在汤姆转身发现妈妈不见的画面处停下来，此时不做任何讲解，而是轻轻将活动室的灯光调暗一些，同时播放商场环境中嘈杂的人声与广播背景音。幼儿坐在货架之间，听到周围传来陌生的声响，视觉与听觉的双重刺激使其切身感受到身处陌生环境中的不安。有的幼儿会下意识地靠近同伴，有的幼儿会左右张望寻找教师，这些本能反应正是幼儿在走散情境下真实心理状态的体现。教师鼓励幼儿做出选择，是原地站着不动、四处乱跑，还是寻找穿制服的工作人员，并请幼儿说出自己选择的理由。随后，师生继续阅读。在绘本中，汤姆选择站在原地等待并最终与妈妈重逢，教师则让幼儿将自己的选择与汤姆的选择进行比较，思考不同选择可能带来的不同结果。

阅读结束后，教师组织幼儿分组进行情境再现。在小组中，有的幼儿扮演汤姆，有的幼儿扮演妈妈，还有的幼儿扮演商场里的工作人员或路人。各小组轮流表演，在模拟情境中实践原地等待、寻求帮助等应对方式。教师观察幼儿在角色扮演中的表现，适时追问“如果工作人员不在身边怎么办？”“如果有陌生人说带你去找妈妈你会怎么做？”等问题，引发幼儿的自主思考。这种情境化的理解方式为幼儿在真实生活中遭遇类似状况时的行为选择提供具有情感标记的经验储备。

（二）设计多情境变式阅读活动，拓展安全判断的迁移范围

幼儿对安全规则的掌握容易局限于特定情境，难以自主迁移至变化的现实场景。多情境变式阅读活动强调围绕同一安全主题选取呈现不同场景、不同角色、不同情节走向的系列绘本，或针对同一绘本延伸出多种假设性情境，让幼儿在变化中识别安全问题的共性特征。教师引导幼儿对比不同情境中危险因素的表现形式，辨析相似情境中细微差别带来的不同风险程度，帮助幼儿逐步提炼出超越具体场景的判断依据。这种变式训练有助于幼儿突破思维定势，使其在面对陌生情境时具备识别潜在危险的基本能力。

围绕防走失这一安全主题，教师选取《我不跟你走》《小鸡球球，妈妈在哪儿？》《不要随便跟陌生人走》三本绘

本系统开展阅读活动。三本绘本分别呈现街道、公园、商店三种不同公共空间中的走失或被诱拐风险，角色涵盖人类儿童与动物形象，情节走向各有差异，为幼儿提供同一安全主题下的多元情境样本。阅读活动采用跨周期的对比式推进结构。第一周阅读《我不跟你走》，幼儿跟随主人公露露识别不同陌生人的搭讪方式，感知街道环境中的潜在风险。第二周阅读《小鸡球球，妈妈在哪儿？》，幼儿看到小鸡球球与妈妈走散的经历，场景从街道转换到公园，角色从人类儿童变为动物形象。第三周阅读《不要随便跟陌生人走》，情境再次转换到商店门口，陌生人的接近方式也与前两本绘本有所不同。三本绘本阅读完成后，教师同时呈现三个故事中的场景，引导幼儿进行观察比较。幼儿发现街道上的陌生人可能以问路为由接近他们，公园里的危险可能来自视线遮挡导致的与亲人走散，商店门口的风险则可能是以赠送礼物为诱饵。场景、角色、危险表现形式虽不同，指向的却是同一条安全规则。

教师进一步将三个故事的结局并置，幼儿看到三位主角在不同情境中采取的应对方式存在共性——明确拒绝、寻找可信赖的成年人、留在原地等待。阅读反思阶段，教师提供若干情境卡片，每张卡片描绘一个绘本中未曾出现的新情境，幼儿需要运用从三本绘本中积累的经验判断卡片上的情境是否存在危险。幼儿在小组中独立做出判断并说明理由，不同判断之间的差异促使幼儿反思自己的判断依据是否可靠。这种跨情境的比较使幼儿逐步从具体故事中抽离出可迁移的判断要素，其对危险的识别不再依赖于场景的重合，而是能够在变化的情境中捕捉需要警惕的信号特征。

（三）开展亲子共读延伸实践，巩固安全行为的跨情境稳定性

幼儿在幼儿园习得的安全意识常因家长保护方式的差异而难以持续发挥作用，亲子共读则为家园之间的安全教育衔接提供了有效途径。教师向家长推荐与幼儿园阅读主题相呼应的绘本，并提供共读引导建议，使家长能够在家庭情境中参与安全话题的讨论。亲子共读过程中，家长结合家庭生活与社区环境中的真实场景，与幼儿共同回顾绘本内容、讨论现实应用，帮助幼儿将阅读经验与日常生活建立关联。这种跨情境的反复强化有助于幼儿形成稳定的安全行为习惯。

以《大卫，不可以》为例，这本绘本呈现幼儿在家庭环境中常见的危险行为，如踩椅子够高处物品、在浴缸中站立、玩弄电器等，场景贴近家庭日常，便于亲子共读时建立绘本内容与真实生活的直接关联。教师在园内完成该绘本的集体阅读后，向家长发放配套的亲子共读指引，

指引中不罗列抽象的教育目标，而是标注家庭中与绘本画面相对应的具体位置，包括厨房的橱柜、卫生间的浴缸、客厅的插座等。家长在共读时可携带绘本走到相应位置，让幼儿在真实空间中对照绘本画面观察。幼儿站在自家浴缸边，看到大卫站在浴缸里的画面，再低头看看真实的浴缸，书中的危险情境与眼前的实物形成直观映照。同时，当幼儿在家中做出某个与绘本情节相似的动作时，家长不必即刻制止，而是将绘本取来翻到对应画面，让幼儿自己发现当前行为与书中危险场景的关联。这种非说教式的引导方式可激励幼儿主动汲取阅读经验并思考安全隐患。此外，教师还可设计由亲子共同完成的安全巡查活动，建议家长带领幼儿在周末对家中各区域进行安全问题的排查。幼儿以绘本为参照，识别家中哪些地方存在与大卫相似的危险因素。这种延伸活动旨在启发儿童在家庭这一最熟悉的环境中持续锻炼安全判断能力。

结语

绘本阅读促进幼儿安全行为养成的关键在于将阅读活动从静态的知识传递转向动态的经验建构。角色代入式阅读使幼儿在情感参与中体会安全行为的重要性，多情境变式阅读帮助幼儿从具体故事中提炼可迁移的判断依据，亲子共读延伸实践则将阅读经验与家庭生活建立持续关联。三项策略形成递进式的教育路径：从单一情境中的情感体验，到多元情境中的判断训练，再到跨情境中的行为巩固。这一路径符合幼儿认知发展的规律，借助绘本的叙事特性，逐步缩小安全认知与行为执行之间的断层，使幼儿在不断的阅读体验与实践延伸中形成相对稳定的安全行为习惯。

参考文献

- [1] 王芸. 幼儿安全教育绘本设计策略研究 [J]. 玩具世界, 2024(09):44-46.
- [2] 秦伟. 绘本在幼儿安全教育中的应用分析 [J]. 甘肃教育, 2023(20):107-110.
- [3] 董海燕. 探寻依托绘本开展幼儿安全教育的有效途径 [J]. 家教世界, 2022(21):40-41.
- （作者单位：甘肃省兰州市城关区曙光幼儿园）

营造浓厚阅读氛围，助力 幼儿阅读兴趣自然萌发

◎包佳丽

【摘要】幼儿时期是阅读兴趣培养的关键阶段，而阅读氛围的营造对幼儿阅读兴趣的自然萌发具有重要作用。本文以营造阅读氛围对幼儿阅读兴趣培养的意义为切入点，深入论述了营造阅读氛围在幼儿身心发展、阅读习惯养成、终身学习能力培养以及语言能力发展四个方面的作用。结合具体案例进行分析，提出了涵盖环境创设、材料供给、活动设计、教师示范与家园协同五项策略。这些策略旨在为幼儿教育工作者及家长提供实践参考，帮助幼儿在良好的阅读氛围中亲近阅读，培养终身受益的阅读习惯。

【关键词】幼儿阅读 阅读氛围 阅读兴趣 培养策略



阅读是幼儿认识世界、获取知识、发展思维的重要途径，而阅读兴趣的培养是幼儿阅读教育的核心目标。由于幼儿在认知水平和心理特点上受到限制，他们对阅读的兴趣往往不是通过刻意的教导形成的，而是在适宜的阅读氛围中自然萌发的。营造愉悦、轻松、富有吸引力的阅读氛围，能够让幼儿感受阅读的乐趣，积极主动地参与阅读活动，从而为其后续的学习和发展奠定坚实基础。因此，探讨营造阅读氛围对幼儿阅读兴趣培养的意义及具体策略具有重要的现实价值。

一、营造阅读氛围对幼儿阅读兴趣培养的意义

（一）符合幼儿身心发展特点，激发幼儿主动阅读意愿

幼儿期是思维发展的启蒙阶段，处于这一时期的孩子对周围事物充满好奇与求知欲，容易受到周围环境的影响。幼儿的逻辑思维还处于初步培养阶段，所以对抽象化的阅读活动缺乏兴趣。如果为阅读活动营造符合幼儿身心发展特点的富有感染力的阅读氛围，就能够激发幼儿的阅读兴趣。在这样的氛围里开展阅读活动，幼儿会主动翻阅书籍、探索其中内容。比如颜色鲜艳的绘本封面、有趣的故事内容等都会一下子抓住孩子的视线，使他们主动地接触书本，而这也就是他们对阅读活动开始探究的第一步^[1]。

（二）促进幼儿阅读习惯养成，提升幼儿自主阅读能力

良好阅读习惯的养成需要长期的积累和适宜环境的支持。营造稳定、持续的阅读氛围，能够让阅读成为幼儿日常生活的一部分，使幼儿在潜移默化中形成固定的阅读行为模式。例如，固定的阅读时间、专门的阅读空间等，会让幼儿逐渐形成“到时间就应该阅读”“在这个地方就应该安静看书”的意识。在这个过程中，幼儿会不断熟悉阅读的规则和方法，如正确翻书、理解图画内容、尝试复述故事等，进而提升自主阅读能力。同时，良好的阅读氛围能培养幼儿的专注力和耐心，这些品质对于深入阅读和理解复杂内容至关重要。当幼儿在良好的阅读氛围里多次体验到成就感时，如成功复述一个简单的故事，他们会更愿意坚持阅读，从而形成稳定的阅读习惯。在这个过程中，幼儿会慢慢了解阅读规则、阅读方式，如正确的拿书和翻页方式、阅读顺序等。久而久之，幼儿的专注力与耐心也会得到培养。良好的阅读氛围对幼儿后期的阅读是有很大好处的，有了好的阅读氛围之后，幼儿几次在阅读活动中获得成就感后（如读出书中一页的一个小故事），就会开始爱上阅读，慢慢地就会将阅读成为一种习惯^[2]。

（三）奠定幼儿终身学习基础，丰富幼儿精神世界

阅读是后续学习的基础，幼儿时期阅读兴趣的培

养、阅读习惯的养成，对幼儿未来的学习有着巨大的帮助。培养良好的阅读氛围，让孩子感受到阅读是一件快乐的事，他们长大后就会自觉地去阅读书籍来拓展知识面，开拓眼界，不断丰盈内心世界。并且阅读氛围里包含着多样的文化与价值观念，在不知不觉中给予幼儿熏陶，培养他们综合人文素质以及审美情趣，促使幼儿向全能型的方向发展^[3]。

（四）推动幼儿语言能力发展，提升幼儿语言表达水平

语言是在充分的语言输入与表达机会中发展起来的，而阅读氛围的营造则是为幼儿搭建了一座互动的桥梁。在良好的阅读氛围里，幼儿会接触到大量规范、生动、富有表现力的语言，这些语言会潜移默化地影响他们的词汇积累和语言组织能力。并且，在读书的过程中，幼儿还会有机会同教师、同伴进行交谈、讨论。这样，就给幼儿增加了表达想法、讲述感受的机会，可以锻炼幼儿的语言表达能力。例如，在阅读完一本绘本后，教师就让幼儿大胆地将故事情节讲给同伴听，在这个反复讲述的过程中，幼儿会不断地调整自己的语言，让语言变得更加有条理，从而让其敢于在同伴面前进行表达。

二、营造阅读氛围助力幼儿阅读兴趣萌发的策略及案例分析

（一）创设多元化阅读环境，打造沉浸式阅读空间

多元、舒适、富有创意的阅读环境更能够吸引幼儿的注意力，激发幼儿的阅读兴趣。幼儿园和家庭可以根据幼儿的年龄特点、兴趣爱好创设绘本角、阅读角、户外阅读点等，引领幼儿置身于各个区域中感受阅读的魅力。例如，某幼儿园班级里布置了几个阅读角。“森林绘本屋”，绿色背景墙，挂上树叶、小鸟等装饰物，铺上柔软的地毯，座椅是卡通的，书架上摆放大量的与自然、动物有关的绘本；“光影阅读区”，使用投影仪把绘本画面投放至墙面，幼儿可听音频欣赏故事；户外活动场地中设置的“阳光阅读角”摆放着小型凳子、桌椅，并留出部分空地摆放一些不易磨损的科普类绘本，自这些阅读角设置之后，幼儿在课间会主动去阅读区。在“森林绘本屋”里，小班幼儿不约而同地拿起心爱的绘本依偎着相互翻看。在“光影阅读区”，遇到感兴趣的图书就会缠着教师再多听一个故事；而大班的幼儿除了自己阅读，还会鼓励好朋友一起到“阳光阅读角”聊聊绘本中的科学秘密。阅读环境的多元

化使得幼儿能够在不同的情境中游玩，在游玩和阅读之间穿梭，从而激发了孩子对阅读的热情^[4]。

（二）丰富阅读材料供给，满足幼儿多样化需求

阅读材料是幼儿阅读的重要资源。为了让幼儿有更多选择，满足幼儿不同的阅读兴趣和需求，营造充满探索性的阅读环境，阅读材料要具有多样性、趣味性、科学性和适宜性，如绘本、科普读物、儿歌集、漫画书、自制图书等，教师应根据班级幼儿年龄增长和兴趣变化替换图书，在图书角添加自制类故事书《汽车的奥秘》、恐龙类故事书《恐龙世界大探险》以及绘本《白雪公主》《小公主苏菲亚》。除此之外，教师还应安排“自制图书”活动，让幼儿把自己的画作和小故事整理到一起，做成一本书放到图书角供其他幼儿分享。教师也会定期从幼儿园图书馆里借一些诸如科普类的《小牛顿科学馆》、寓言故事类的《伊索寓言》放在班级图书角。这样，每名幼儿都可以自由选择自己喜欢的图书，其阅读热情进一步得到提升。

（三）开展互动式阅读活动，增强阅读体验感

互动式阅读打破了“教师讲、幼儿听”的传统阅读模式，这种阅读模式发挥了幼儿的主体作用，他们通过提问、讨论、表演等方式参与阅读，阅读的体验感与参与感大大增强，为幼儿营造了互动式的阅读氛围，让幼儿在互动体验中感受阅读绘本的乐趣，激发其阅读内驱动力。例如：中班开展绘本《小熊请客》主题阅读活动。活动一开始，教师没有直接讲述故事，而是将手中拿着的小熊、小猫、小狗等手偶展示给幼儿，请他们预测故事情节。接着，教师通过手偶讲述故事，在讲述的过程中穿插着提问：“小熊为什么要请客？”“小猫收到请帖会怎么想？”让孩子们自己说说。然后，教师组织幼儿进行角色扮演，让幼儿分别扮演小熊、小猫、小狗等角色，再现故事中的场景。在角色扮演过程中，幼儿不仅要记住故事中的情节和对话，还要根据自己的理解进行发挥。活动结束后，幼儿意犹未尽，纷纷跑到图书角再次翻看绘本《小熊请客》，有的幼儿还自发地和同伴模仿故事中的情节做起了游戏。通过互动式阅读活动，幼儿不仅深入理解了故事内容，还在参与过程中感受到了阅读的乐趣，进一步激发了他们对阅读的兴趣，为后续幼儿的学习奠定了坚实的基础^[5]。

（四）发挥教师示范作用，树立阅读榜样

教师是幼儿学习模仿的主要对象，教师的阅读行为及阅读态度都会对幼儿产生深远的影响。在阅读氛围

绘本阅读对大班幼儿语言表达能力的 影响研究

◎庄鑫鑫

【摘要】在学前教育的五大领域中，绘本阅读被广泛认为是一种能促进幼儿语言发展的重要方法。它通过丰富的图画和简单的文字，能够吸引幼儿的注意力，并激发他们的阅读兴趣，从而能够帮助幼儿掌握语言的基本规则和结构，提高他们的词汇量和语言表达能力。本文聚焦绘本阅读对大班幼儿语言表达能力的影响，从三个维度阐释其作用机制：绘本图文叙事结构为语言输出提供可依托的表达框架，绘本情境激发幼儿主动表达的内在动机与情感投入，多元互动拓展语言运用的实践场域。在此基础上，本文提出实践策略：设计阶梯式问题链以引导幼儿逐步完成完整叙事输出，创设角色代入情境以激发幼儿在情感驱动下主动言说，组织对话活动以在交际中调整表达方式。最后，本文从叙事组织能力、情感表达丰富度、交际语言的精进等方面分析实施效果，反思个体差异与关照、情境创设与表达空间的平衡、同伴互动质量与教师调控等问题。

【关键词】绘本阅读 大班幼儿 语言表达能力



语言表达能力的培养是让幼儿有能力将所思所想清晰、完整、有逻辑地表达出来。绘本以图文结合的形式为幼儿提供良好的认知体验，帮助幼儿感知其中传达的故事信息与知识元素，让幼儿与外界事物形成联系，从而为其进行语言表达奠定良好的思维基础。基于此，本文系统探讨绘本阅读对大班幼儿语言表达能力的多维影响，并提出有针对性的策略，以期为幼儿园提供实践参考。

一、绘本阅读对大班幼儿语言表达能力的多维影响

（一）绘本图文叙事结构为语言输出提供可依托的表达框架

大班幼儿语言发展呈现从零散表达向连贯叙述过渡的阶段性特征，其口语输出普遍存在组织困难的问题。绘本以故事线索和富含吸引力的叙事节奏呈现内容，幼儿在反复阅读中得以感知起承转合的表达逻辑。这种隐性习得的叙事意识可成为幼儿组织语言的内在支架，在讲述个人经历或想象故事时能够调用时间顺序、因果关联等基本叙事元素^[1]。区别于日常对话的即时性和碎片化，绘本提供的是经过艺术加工的规范语言范本，幼儿接触的词汇运用更加精准，句式结构更为完整，这为大

班幼儿从简单句向复合句的自然过渡创设了语言环境上的有利条件。

（二）绘本情境激发幼儿主动表达的内在动机与情感投入

大班幼儿的语言输出质量与其表达意愿密切相关。情绪参与程度会深度影响词汇提取的丰富性和句式选择的灵活性。绘本以其鲜明的角色形象和富有张力的情节设置，能够有效调动幼儿的情感共鸣。这种情感卷入使语言表达从任务性应答转化为自发性倾诉^[2]。幼儿在讨论绘本角色行为动机或预测故事走向时，需要调动更为精细的语言来传递自己的判断与推测，这一过程促使其突破习惯性的简单陈述，尝试运用假设、比较、评价等多种表达手法，进而拓宽表达的维度。

（三）绘本阅读中的多元互动拓展语言运用的实践场域

充分的交际实践是语言能力发展的重要条件。绘本阅读为师幼与同伴互动提供了丰富的话题与交流机会。教师通过启发性提问，引导幼儿进行描述、推理与情感表达，在应答中获得反馈与示范扩展^[3]；同伴讨论与争辩则创造真实沟通需求，促使幼儿清晰表达观点并回应不同意见，从而提升其语言的准确性与说服力。大班幼儿对同伴评

的兴趣。它符合幼儿身心发展的需求，是促进幼儿养成良好的阅读习惯、终身发展的基础。教师应该创设多元阅读环境，提供丰富的阅读资源，开展趣味阅读活动，通过教师的引领示范作用，搭建家园共育桥梁，为幼儿创设愉悦、轻松、富有吸引力的阅读氛围，激发幼儿对阅读的兴趣，使他们愿意并热爱阅读，从而达到亲近阅读的目的。所以，教育工作者及家长要注重观察了解幼儿的兴趣爱好和需求，在实践中不断改进完善阅读氛围的营造，使阅读真正融入幼儿的生活，把阅读变成一种习惯，成为其成长的一部分，让幼儿产生持久的阅读兴趣，在阅读中增长知识、提高能力、丰富精神世界，为其今后的成长打下坚实基础。^[4]

参考文献

- [1] 汤为淇. 如何培养幼儿早期阅读能力 [J]. 小学教学研究, 2021 (02): 95-96.
- [2] 李楠. 体验乐趣 营造氛围 学习文化 巩固行为 [J]. 小学科学 (教师版), 2019 (10): 231.
- [3] 杨薇. 幼儿阅读兴趣培养摭谈 [J]. 新课程研究, 2023(17):102-104.
- [4] 王小娟. 幼儿阅读兴趣培养策略初探 [J]. 新智慧, 2023(14):126-128.
- [5] 陈琼. 培养幼儿阅读兴趣的策略研究 [J]. 新智慧, 2023(09):123-125.
- [6] 姚艳华. 幼儿园培养幼儿阅读兴趣的教学策略研究 [J]. 格言 (校园版), 2022(36):62-64.
- [7] 王春兰. 家园合作共同培养幼儿阅读兴趣的实践活动研究 [J]. 当代家庭教育, 2023(23):39-41.
- [8] 蒋婷. 幼儿园中幼儿阅读兴趣和阅读能力培养策略探析 [J]. 格言 (校园版), 2023(24):29-31.

的营造过程中，教师要用自身的阅读行为向幼儿传递阅读的价值和乐趣，并使幼儿在这种潜移默化中对阅读有亲近之感。例如，有的教师喜欢读书，在班级里特意布置了教师读书角，其中放着她的“私藏”，她一边读一边讲给其他教师听。在小区区域的自由活动中，教师们常常静静地坐在这儿看书，还时不时乐呵呵地说两句或者赞美几句。刚开始的时候，有些幼儿会好奇地看着教师在看什么。久而久之，越来越多的幼儿争相效仿教师的样子，自由活动的时候也常去读书角看书。一次，教师正读着一本讲太空的绘本，被其中的画面所吸引，便自言自语地说：“好神奇呀！”旁边的几个幼儿听见了，赶紧拿起了相同的绘本一起翻了起来。教师还会把看过的绘本和幼儿分享，比如“昨天，老师看了一个特别好玩儿的绘本，它的主角特别勇敢，你们想看看吗？”孩子们被教师所感染，充满了阅读热情，共同构建愉悦舒心的阅读氛围，增强阅读教学的实际效果^[6]。

（五）构建家园协同机制，营造浓厚阅读氛围

家庭是幼儿成长最重要的场所，家园合作可以更好地培养幼儿的阅读兴趣，让幼儿无论是在家里还是在幼儿园里都能体验到阅读的乐趣，促进幼儿阅读兴趣的发展。在阅读教学中，幼儿园通过家长会、亲子阅读活动等形式，让家长认识到营造阅读氛围的重要性，以便积极主动地为幼儿营造良好的家庭阅读氛围。并且，幼儿园要及时与家长沟通，共同探索培养幼儿阅读兴趣的方法，引导家长参与家园共育。比如，幼儿园组织“亲子阅读月”等活动^[7]。活动期间，幼儿园给每位家长发放一本《亲子阅读指导手册》，向家长介绍如何营造家庭阅读环境、掌握亲子阅读技巧等，同时组织“亲子阅读分享会”，让家长带着孩子向大家讲述亲子阅读故事，引领孩子分享与爸爸妈妈阅读的故事。最后，开展“图书漂流”活动，让每个幼儿把从家里带来的绘本与别的幼儿分享，同时鼓励家长和孩子阅读完之后登记在阅读记录卡上。很多家长都反馈参加此次活动后体会到家庭阅读环境对孩子健康成长的重要性，在固定时间为孩子读绘本，有的家庭每天晚上要给孩子读一本绘本。通过家园协同，幼儿在幼儿园和家庭中都能感受到浓厚的阅读氛围，阅读兴趣得到了有效培养^[8]。

结语

综上所述，良好的阅读氛围有助于激发幼儿对阅读

（作者单位：江苏省南通市海门区东洲幼儿园）

价的敏感性进一步强化了表达动机。由此，绘本阅读构建的对话情境使语言学习由个体接受转向群体交往，在真实交流中不断优化表达。

二、绘本阅读是提升大班幼儿语言表达能力的有效策略

（一）设计阶梯式问题链，引导幼儿逐步完成完整叙事输出

语言表达能力的提升需要适度挑战。教师可在绘本阅读中通过阶梯式问题链引导幼儿进行思考，由描述性问题逐步过渡到推理性和评价性问题，促使幼儿自然拓展语句的长度和复杂度。教师应结合绘本特点和幼儿即时反应灵活调整问题难度，在表达受阻时降低要求，在表达顺畅时适时追问，从而保证幼儿在最近发展区内获得充分的语言练习机会。

例如，绘本《爷爷一定有办法》讲述祖孙之间围绕一条毯子展开的温情故事：爷爷将旧毯子反复改造成外套、背心、领带、手帕、纽扣等，直至最后消失，而约瑟用这段经历写成一个故事。绘本情节呈现清晰的循环结构，每次改造都遵循相似的叙事模式，是阶梯式问题链的优质载体。教师可在阅读初期设置描述性问题，指向画面中的具体细节：“毯子变成外套之后，哪些地方和原来的毯子长得不一样？”幼儿需要仔细观察并运用颜色、形状、大小等词汇进行对比性描述。进入故事中段，教师提出推理性问题：“妈妈觉得外套旧得该扔掉，约瑟却坚持让爷爷想办法。约瑟为什么舍不得这件外套？”幼儿需要超越对画面信息的简单复述，尝试进行假设以解释人物的情感动机。在故事结尾，约瑟声称材料足够写一个故事，教师据此追问：“如果约瑟要把这个故事讲给从没见过这条毯子的小朋友听，他应该从哪里开始讲？中间要说清楚什么？怎样让别人听明白毯子为什么变得越来越小？”这些问题要求幼儿以叙述者的视角重新组织已知信息，规划讲述的起点、重点与顺序。整个阶梯式问题链紧扣绘本的循环叙事特征，描述阶段积累的具体词汇成为推理阶段论证的素材，推理阶段形成的因果理解又为叙事规划提供内容支撑。幼儿在逐层递进的问题的引导下，体验从细节观察到逻辑分析再到整体组织的完整叙事过程，其叙事组织能力在问题阶梯攀升中得到实质性发展。

（二）创设角色代入情境，激发幼儿在情感驱动下主动言说

情感参与是语言表达丰富性的重要来源，幼儿在情绪被调动时更倾向于使用多样化的词汇和句式来传递内心

体验。教师可借助绘本中的人物形象和情节发展，让幼儿以角色身份进行言说，使语言输出从旁观描述转变为亲历表达。教师应在活动中营造沉浸式氛围，运用语气、表情和肢体动作感染幼儿进入故事情境，同时给予幼儿充足的表达空间，鼓励幼儿按照自己的理解诠释角色的语言风格，特别是尝试平时较少使用的情感词汇和复杂句式，语言运用的灵活性由此得到拓展。

例如，绘本《猜猜我有多爱你》围绕大兔子和小兔子之间的爱意表达展开，两只兔子用身体动作和空间距离来比拟爱的程度。绘本中小兔子反复尝试用更大的尺度表达爱意，却总被大兔子以更宽广的回应超越，这种情感互动模式为角色代入提供丰富的言说空间。教师将活动室布置成绘本中的夜晚草地场景，调暗灯光并播放轻柔的自然音效，地面铺设绿色软垫模拟草丛。幼儿两两结伴，分别佩戴大兔子和小兔子的耳朵头饰，在模拟的草地上相对而坐。教师以旁白身份轻声描述夜幕降临、该说晚安的情境氛围，随后让小兔子先向大兔子表达爱意。物理空间的改变和角色道具的辅助使幼儿迅速进入情感情境。一个幼儿张开双臂说出我爱你有我手伸得那么长，同伴扮演的大兔子则需要即兴回应一个更大的比拟。教师在各组之间穿行倾听，适时以轻声耳语的方式给予幼儿启发：可以想想天上的、远处的东西。然后，幼儿进行角色互换。沉浸式情境将语言练习转化为情感互动体验，幼儿基于角色情感激活比喻、夸张等修辞性语言的自发运用。持续数轮的对话延展使幼儿反复经历词汇搜索和句式调整的过程，在情境浸润中充分唤醒幼儿语言创造的主动性。

（三）组织对话活动，在交际中调整表达方式
语言能力最终需要在社会交往中得到检验和发展，同伴对话为幼儿提供真实的沟通场景和即时的交际反馈。大班幼儿对同伴评价较为敏感，这种社交动机促使其主动修正含糊表述、补充遗漏信息、优化语言组织。教师围绕绘本内容设置开放性话题，组织幼儿展开讨论，在观点碰撞中体验说服他人与理解他人的双向交流。同伴互动中产生的理解障碍和意见分歧，构成幼儿反思自身表达清晰度的机会，推动其语言运用走向精准和得体。

例如，绘本《我的幸运一天》讲述一只小猪误入狐狸家，凭借机智的话语让狐狸为其洗澡、喂食、按摩，最终精疲力尽的狐狸眼睁睁地看着小猪溜走。故事结局出人意料，小猪究竟是真的走错门还是故意设局？这一悬念为同伴之间的讨论提供了充足的争议空间。教师在共读结束后呈现两个对立判断：有幼儿认为小猪一开始就计划好要骗狐狸，有幼儿认为小猪只是运气好，全靠临场发挥。幼儿举手表明立场后分组就座，同一立场的幼

儿共同商议支持己方观点的证据。教师巡视时以追问促进组内对话的深入：“你说小猪是故意的，从哪里可以看出来？你们两个都说封面有线索，说的是同一个地方吗？”各组派代表进行陈述后，教师组织交叉质询环节：“你们组认为小猪是计划好的，那对方组说小猪敲门时表情很害怕，你们怎么回应？”幼儿需即时整理对方论点并组织反驳语言，并需要在回应中使用“虽然……但是……”等转折关联词组。在质询的交互过程中，教师邀请立场改变的幼儿说明理由：“你原来觉得是意外，现在为什么觉得是计划好的？是什么让你改变了想法。”争议性话题激发幼儿真实的说服动机，交叉质询要求其快速组织具有针对性的回应语言。观点转变的表述训练幼儿使用“本来、后来、因为”等因果标记词，语言的逻辑严密性在交际需求驱动下得到切实提升。

三、绘本阅读对提升大班幼儿语言表达能力的效果分析与反思

（一）叙事组织能力的提升效果与教师对引导时机的把握密切相关

阶梯式问题链在实践中确实促进了幼儿叙事能力的发展，大多数幼儿在经历系统训练后能够运用时间连接词串联事件，复述故事时把握情节先后顺序的能力有所增强。然而，效果呈现明显的个体差异。部分语言基础较弱的幼儿在问题难度攀升时容易产生畏难情绪，出现沉默或简单重复他人回答的情况。教师若机械执行预设的阶梯式问题链而忽视幼儿的即时反应，反而可能挫伤其表达积极性。实践表明，教师需要敏锐捕捉幼儿的迟疑信号，及时插入过渡性问题搭建台阶，或将一个推理性问题拆解为若干个描述性问题逐步引导。叙事能力的培养是一个渐进过程，单次活动的效果有限，需要在多个绘本的持续阅读中反复巩固。教师可建立对幼儿叙事表现的纵向观察记录，据此动态调整提问的难度和节奏。

（二）情感表达的丰富度依赖情境创设与表达空间的平衡

角色代入活动在激发幼儿情感语言方面成效显著，沉浸式情境使幼儿更愿意尝试比喻、夸张等修辞手法，情感词汇的使用频率和多样性均有提升。但实践中也暴露出若干需要注意的问题。部分幼儿过度关注角色扮演的表演性而忽视语言表达本身，出现动作夸张但言语简单的倾向。另有幼儿因性格内敛或担心同伴评价而难以进入角色状态，情境的感染力对其作用有限。教师在活动设计时应考虑提供多元的参与方式，除对话式角色扮演外，

还可设置旁白叙述、内心独白等不同言说形式，使各类幼儿都能找到适合自己的表达通道。此外，角色代入积累的情感语言向日常表达的迁移并非自动发生，教师需在后续生活环节有意识地创设运用机会，帮助幼儿将活动中习得的表达方式转化为稳定的语言能力。

（三）交际语言的精进受同伴互动质量与教师调控能力的制约

同伴对话为幼儿提供真实的语言调适场景，交叉质询中幼儿开始有意识地使用转折、因果等关联词组织论述，面对不同意见时能够针对具体论点回应而非简单重复己方立场。但同伴讨论的效果受群体构成和互动质量的影响较大。语言能力悬殊的小组容易出现强势幼儿主导发言、弱势幼儿边缘化的局面，后者的语言练习机会被大幅压缩。争议性话题若引发情绪对立，幼儿可能陷入无效争吵而偏离语言学习目标。作为活动组织者，教师需要在分组时兼顾能力均衡，需要明确且反复强调质询环节的规则，使幼儿理解讨论的目的在于倾听和说服而非争胜。对讨论中出现的精彩表达和有效回应，教师应及时给予反馈，使全体幼儿明确何种语言组织方式更具说服力。

结语

综上所述，运用绘本阅读提升大班幼儿语言表达能力对教师而言具有一定挑战。教师应以幼儿语言发展为目标，结合其认知特点，积极探索绘本阅读的有效组织方式，拓展幼儿语言发展空间。在实施过程中，通过阶梯式问题链引导幼儿思考，并根据幼儿的即时反应灵活调整问题的难度；借助情境创设激发情感参与，促使语言表达由被动回应转向主动表达；依托真实对话需求，引导幼儿在交流中修正和完善表述。多种策略协同作用，能够推动幼儿语言表达在完整性、丰富性和准确性方面实现整体提升。^[4]

参考文献

- [1] 谭壹丹. 大班幼儿绘本阅读教学策略 [J]. 教育界, 2024(31):113-115.
- [2] 李朦. 大班幼儿绘本阅读的指导策略 [J]. 学园, 2024, 17(26):122-124.
- [3] 李芬萍. 大班幼儿绘本阅读指导策略 [J]. 基础教育论坛, 2024(07):98-100.

（作者单位：山东省济南市历下区东关中心幼儿园）

幼儿阅读习惯的养成——让阅读融入幼儿日常生活

◎蔡 衡

【摘要】阅读习惯的养成对幼儿成长具有多维度价值，能够促进他们语言能力的发展、丰富他们的认知储备、培育他们的情感与社会性，为幼儿终身学习奠定坚实基础。本文围绕幼儿阅读习惯养成展开论述，提出将阅读融入幼儿日常生活的策略，包括构建浸润式阅读环境、设计日常化阅读活动，加强家园协同联动，运用游戏化阅读方式，发挥教师引导示范作用。在此过程中，教师应关注个体差异、坚持兴趣导向、注重阅读互动的质量，确保阅读成为幼儿生活中的自然组成部分，助力其全面发展。

【关键词】幼儿园 阅读习惯 日常生活



幼儿正处于养成良好习惯的关键阶段，阅读为其认知世界、发展智力与丰富情感提供了重要支持，也能够让幼儿良好习惯养成方面发挥积极作用。因此，新时代的幼儿园教育需要让阅读突破特定的活动范畴，成为幼儿日常生活的一部分，促进幼儿全面发展。基于此，本文深入探究将阅读自然融入幼儿日常生活的科学策略，助力幼儿形成稳定的阅读习惯，具有重要的理论与实践意义。

一、阅读习惯对幼儿成长的多重意义

从语言发展层面来看，持续阅读能够为幼儿营造丰富的语言环境，帮助其积累词汇、熟悉语言结构和提升表达的准确性和流畅性，进而夯实他们语言能力进一步发展的根基^[1]。

从认知发展层面来看，阅读打开了幼儿认知世界的大门，读物中蕴含的丰富知识可拓展幼儿的认知范围，避免他们单一、狭隘地认知外界事物，并且为他们观察力、想象力和思维能力的提升助一臂之力，帮助其构建与完善认知结构。

从情感与社会性发展层面来看，通过阅读，幼儿能够接触不同的情感表达和社会情境，有助于理解他人情感，并在集体阅读活动中培养合作、分享等社会技能，促进幼儿良好个性品质的养成。当然，早期阅读习惯的建立也能够内化为幼儿的一种学习方式和生活态度，使其在成长过程中始终对知识怀有满满的好奇心和求知欲，进

而夯实他们终身学习的坚实基础^[2]。

二、基于阅读融入幼儿日常生活的习惯养成策略

（一）构建浸润式阅读环境，让阅读融入生活空间

环境对人的影响客观存在，为确保阅读融入幼儿的生活空间并给幼儿的阅读带来积极作用，教师应搭建浸润式阅读环境。

教师在规划班级区域的过程中，除了设立专门的阅读角外，还可在美工区放置与手工制作相关的绘本，如《小阿力的大学校》涉及大量有关手工制作的内容，可为幼儿创作提供参考；在建构区摆放介绍建筑、交通工具的绘本，像《火车快跑》《建筑师巴布》等，以丰富幼儿的知识储备，使其获得诸多灵感。布置阅读角时，教师也可铺设柔软的卡通图案地毯，放置造型可爱的动物靠垫，合理调整书架高度，提升阅读角的舒适度和吸引力，定期更新书架上的绘本，幼儿可自由选取阅读。

教师还可在走廊、楼梯转角等关键区域设置开放式书架或阅读小站。走廊墙面可绘制经典绘本中的场景，如《好饿的毛毛虫》中毛毛虫啃食水果的画面，并且将绘本名称标注出来；在楼梯台阶上贴上绘本中的文字或图画，各级台阶的内容连在一起可组成一个简短的故事，使幼儿的脚步放慢，或是在幼儿等待的过程中自然地接触阅读信息。而在户外，教师还可以将有关自然、动植物的绘本放置在休息区，如《法布尔昆虫记》幼儿版、《植物妈妈有办法》

等，待幼儿观察花草、昆虫后，帮助他们补充相关知识，将生活与阅读无缝对接^[3]。

教师还可突出环境的动态性，每周更新 10% 的绘本种类，并且结合幼儿的兴趣和主题活动调整阅读角的布置。例如，开展“春天”主题活动时，阅读角可增加有关春天的绘本、诗歌集等，如《春天来了》《春雨的色彩》等，还可在阅读角添置“我找到的春天”展示板，幼儿可将阅读中发现的春天元素画下来并张贴在展示板上，确保幼儿在主题探索中持续阅读，将阅读环境真正融入幼儿的园区生活，以激发幼儿自主阅读的欲望。

（二）设计日常化阅读活动，让阅读更契合生活节奏

教师可以积极组织阅读活动，并将阅读活动融入幼儿一日生活中的各个环节，使其与幼儿的生活节奏保持一致^[4]。

在晨间入园时段，教师安排“晨间阅读时光”，满足幼儿入园后自主选择绘本阅读的需求，也给他们向同伴、教师分享自己带来的绘本的机会。教师可事先准备“阅读分享卡”，幼儿可在卡片上描绘最喜爱的绘本角色或情节，之后进行口头分享。这能显著缓解幼儿入园后的紧张与焦虑情绪，让幼儿的一日生活有个轻松的开始。

在午餐前的等待时间，教师可开展“餐前小故事”活动，为幼儿讲述简短有趣的绘本片段或儿歌，如《小熊宝宝》系列中有关吃饭的小故事，更好地安抚幼儿情绪，充分利用碎片时间，培养幼儿的阅读兴趣。此外，教师可以让幼儿轮流担任“小小故事员”，讲述自己熟悉的简短故事，以提高他们的语言表达能力。

在区域活动和自由活动时间，教师应鼓励幼儿自主阅读或同伴共读，并且适度参与阅读互动。例如，幼儿在美工区画动物时，教师可为其提供《动物绝对不应该穿衣服》等动物绘本，使其在阅读中汲取绘画灵感；幼儿在角色扮演区模仿医生看病时，教师可为其提供《小熊医生》这类职业绘本，助其生动演绎。与此同时，教师应结合幼儿的生活事件开展阅读活动，如在幼儿生日那天，组织幼儿阅读《小猪唏哩呼噜的生日礼物》这类有关生日主题的绘本，鼓励幼儿写下或画下生日愿望；在季节更替时，组织幼儿阅读《小松鼠的秋天学校》这类描绘季节变化的图书，确保阅读内容紧密关联幼儿的生活体验，由此突出阅读的亲切感和实用性^[5]。

（三）加强家园协同联动，让阅读延伸至家庭生活

在阅读融入幼儿日常生活并培养他们良好阅读习惯的过程中，教师可依托家园合作，得到家长的支持与配合。教师可以通过家长会、亲子阅读讲座等形式，向家长阐述

早期阅读的重要性，并将家庭阅读指导方法传授给家长，帮助家长树立正确的阅读教育观念，增强其培养幼儿阅读习惯的意识与决心^[6]。

幼儿园可开展“亲子阅读打卡”活动，设计简洁的打卡表，表格内容涵盖阅读日期、绘本名称、幼儿表现等，鼓励家长每天陪伴孩子进行 20—30 分钟的阅读，并且如实填写打卡表。幼儿园每月展示一次优秀打卡记录，为家长和幼儿颁发“阅读小明星”“书香家庭”等荣誉称号或小奖品，强化他们持久阅读的动机。此外，幼儿园每季度举办一次亲子阅读分享会，邀请家长和孩子一起分享阅读心得和有趣的阅读故事，并设置“最佳创意分享”“最感人阅读瞬间”等奖项，以促进家庭间的经验交流。

此外，幼儿园应为家庭阅读提供阅读资源支持，可建立“图书漂流”机制，每周向幼儿发放 2—3 本绘本，幼儿将其带回家，读完后返还并更换新绘本，同时附上“阅读建议卡”。另外，幼儿园要制定不同学期的绘本推荐清单，如为 3—4 岁幼儿推荐情节简单、图画鲜艳的绘本，为 4—5 岁幼儿推荐有一定故事情节、蕴含简单道理的绘本，并且指导家长结合幼儿的年龄、兴趣等科学选择绘本。在一些重大节日或主题活动期间，幼儿园还可布置特色阅读任务，如在中秋节前，鼓励家长和幼儿共读《月亮的味道》《中秋节》等有关月亮、中秋节的绘本，然后一起制作月饼、灯笼等手工作品，增进亲子关系，营造温馨的生活氛围，让幼儿真正爱上阅读^[7]。

（四）运用游戏化阅读方式，让阅读充满趣味

阅读方式不止“安静看书”一种，换一种更趣味的阅读方式，对阅读融入日常生活、提升阅读成效、深化理解、培养良好阅读习惯更有利。教师可尝试将阅读、游戏结合起来，丰富幼儿阅读感受，激发他们的阅读兴趣。例如，开展“绘本角色扮演”游戏，教师选取经典绘本故事，将角色分配给幼儿，幼儿也可主动争取角色，接下来幼儿自主设计角色的台词和动作，教师则协助他们制作简单的道具和服装，辅助幼儿生动演绎经典绘本故事。在表演中，幼儿会主动理解角色的语言和情感，他们对绘本内容的记忆与理解将不断深化，语言表达能力和合作能力也将逐步提升^[8]。

教师还可开展“绘本拼图”游戏，将绘本中的关键画面制成拼图，幼儿拼好后讲述该画面的故事内容。又或是设计“词语猜猜乐”游戏，结合绘本中的词语做动作，让幼儿大胆猜测。教师将绘本中的各个元素转化为游戏素材，旨在让幼儿沉浸在轻松愉悦的游戏氛围中接触阅读、参与阅读，消除阅读的枯燥性，提高幼儿对阅读的接纳程度，让阅读真正融入幼儿的日常生活。

亲子阅读互动助力幼儿园孩子阅读兴趣的培养

◎刘小琴

【摘要】亲子阅读互动是培养孩子阅读习惯最有效的方式之一。研究表明,从小与父母一起阅读的孩子,不仅语言能力发展更快,而且更容易建立起持久的阅读兴趣。亲子阅读互动不仅仅是教孩子识字,更重要的是创造一个温馨的阅读环境,让孩子在父母的陪伴下感受阅读的乐趣。这种早期的积极阅读体验,往往能奠定孩子终身阅读的基础。本文围绕幼儿园孩子阅读兴趣的培养,探讨了亲子阅读互动的重要性以及实施策略。通过对亲子阅读互动激发幼儿阅读兴趣机制的分析,结合幼儿园实际教学案例,本文阐述了亲子阅读互动在营造阅读氛围、丰富阅读体验以及促进亲子沟通等方面的效果,提出要从选择合适的绘本、优化家庭阅读环境、创新阅读互动形式以及加强家园合作等方面,构建全面的亲子阅读互动体系,帮助幼儿园孩子形成阅读兴趣,为其终身阅读打下坚实基础。

【关键词】幼儿园 亲子阅读互动 阅读兴趣培养



对幼儿教育而言,阅读兴趣的培养相当关键,如同基石对高楼的意义那般,深远地影响着幼儿的成长以及发展。3岁至6岁是幼儿语言能力快速发展、认知世界迅速拓展、思维方式初步形成的黄金时期。借助阅读,幼儿可接触到多种多样的知识,拓宽视野,提高语言的准确性与流畅性,激发想象力与创造力。

一、亲子阅读互动对孩子阅读兴趣培养的重要性

（一）营造浓厚阅读氛围,激发内在阅读兴趣
家庭环境对幼儿阅读兴趣的形成起着潜移默化的作用,家庭中弥漫着浓厚的阅读氛围,幼儿就会对阅读产生好奇以及向往之情。在亲子阅读互动的过程中,家长和幼儿一同挑选书籍、布置阅读空间、制订阅读计划,这些行为都给幼儿传达出一个信息:阅读是家庭生活中关键且有意思的一部分。例如,家长可在家中打造温馨又舒适的阅读角,在其中放置柔软的坐垫、可爱的书架,把幼儿喜爱的绘本整齐地排列在书架上,每天在固定的亲子阅读时间,像晚上睡前半小时,家长和幼儿坐在阅读角,一同翻开一本有趣的绘本,在柔和的灯光下共同进入故事的世界。这种特定的阅读环境以及规律的阅读时间安排,可以让幼儿渐渐形成阅读的生物钟,把阅读当作日常生活中不可缺少的一部分,激发他们内在的阅读兴趣^[1]。

阅读,都不可让幼儿的阅读只停留在“读”这一层面,还应该开展相应的互动交流,加深幼儿对阅读内容的理解,使其享受阅读过程并体会到阅读的乐趣。当然,阅读互动需要巧妙与合理,教师和家长应认真倾听幼儿的表达,针对他们的表达发表看法、提出问题、进行补充等,并且互动全程要让幼儿感受到被尊重、被关心。如此高质量的阅读互动,更有利于幼儿逐步养成良好阅读习惯。

结语

让阅读融入幼儿的日常生活,将成为培养他们阅读习惯的重要手段。这需要教师立足实情制定与实施相关策略,较好地激发幼儿的阅读兴趣,让其感受到阅读的魅力。在阅读过程中,教师和家长要始终遵循科学原则,尊重幼儿的差异与兴趣。相信在各方的共同努力下,阅读将陪伴幼儿成长,为其未来发展奠定坚实基础。**阅**

参考文献

- [1] 徐莲芳. 绘本对促进幼儿良好行为习惯养成的积极作用研究 [J]. 考试周刊 ,2025(13):164-166.
- [2] 张红梅. 妙用绘本阅读,助推幼儿良好行为习惯的养成 [J]. 陕西教育 (教学版),2023(05):78-80.
- [3] 沈婉勤. 浅析通过绘本阅读帮助幼儿养成良好行为习惯的策略 [J]. 考试周刊 ,2022(09):163-166.
- [4] 王莹莹. 绘本阅读促进幼儿良好习惯的养成 [J]. 科学咨询 ,2022(04):115-117.
- [5] 董雯静. 浅析绘本阅读助推幼儿良好行为习惯的养成 [J]. 文科爱好者 (教育教学),2021(04):243-244.
- [6] 顾晓琴. 绘本阅读促进幼儿良好习惯的养成 [J]. 小学生 (下旬刊),2021(03):104.
- [7] 叶妙醒. 试析如何让阅读成为孩子一生的习惯 [J]. 新课程研究 (上旬刊),2018(03):116-117.
- [8] 白阳. 让阅读成为孩子一生的习惯 [J]. 内蒙古教育 (职教版),2013(01):41.

（作者单位：江苏省苏州市虎丘区娄葑街道夏园幼儿园）

（五）发挥教师引导示范作用,让阅读成为榜样行为

在培养幼儿阅读习惯的过程中,教师的影响不容小觑。教师应发挥引导示范作用。

教师应在幼儿面前表现出对阅读的热爱,除了多在幼儿面前阅读图书、报刊外,还要时不时地发出“这个故事真有趣”等感叹,激发幼儿模仿教师阅读行为的欲望。例如,在幼儿自由活动期间,教师可在阅读角安静阅读,如果有幼儿靠近,要积极向他们分享书中的精彩画面,或利用“我今天看到一本关于恐龙的书,里面说有的恐龙比房子还大呢!”这类话语,激发幼儿的好奇心,吸引他们主动探究、专注阅读。

教师还可抓住每一次与幼儿互动的机会,利用提问、讨论等方式,激发幼儿对阅读内容的思考和表达,避免表面化的阅读,引导幼儿享受阅读过程,体会阅读的乐趣,使其长时间坚持阅读。例如,在幼儿阅读《小老鼠忙碌的一天》时,教师可提出“小老鼠为什么要收集那么多东西?”“如果你是小老鼠,你会怎么做?”等问题。通过引导与示范,让幼儿将阅读视为一种积极的、有意义的行为,从而更主动地将阅读融入生活。

三、培养幼儿阅读习惯的注意事项

在培养幼儿阅读习惯的过程中,教师需要注意以下事项,确保达到预期目的。

一是关注个体差异。幼儿间的差异显著,体现在兴趣、认知水平、阅读速度等多个方面。因此,培养阅读习惯的方式要因人而异。教师在了解幼儿实际情况后,为每一位幼儿量身定制培养方案,并且为其提供更适宜的阅读材料和指导方式。例如,针对喜欢动物的幼儿,教师可为其提供有关动物的绘本;针对阅读速度较慢的幼儿,给予更多的耐心和鼓励,允许他们按照自己的节奏进行阅读,以便更好地保护幼儿的阅读积极性。

二是坚持兴趣导向。幼儿的阅读兴趣是其专注阅读、提升阅读效率、养成阅读习惯等源源不断的动力。基于此,教师不要强制幼儿阅读不感兴趣的内容,避免幼儿产生抵触情绪,进而阻碍阅读习惯的养成。此外,教师和家长应该尊重幼儿的兴趣。如果幼儿表现出对某类绘本的浓厚兴趣,教师和家长应该给予他们支持和鼓励,并为他们提供更多相关读物。与此同时,丰富阅读形式和内容能够确保幼儿的阅读兴趣得到长期维持,助其接触更广泛的阅读领域,让阅读成为一件令幼儿愉悦的事情。

三是关注阅读互动的质量。不论是师幼阅读还是亲子

猜我有多爱你》后，家长能和幼儿互相分享自己对爱的理解，以及生活中感受到的爱的瞬间。幼儿也许会说：“我感觉妈妈每天给我做美味的饭菜就是爱我。”家长回应：“宝贝，妈妈也觉得你每天给妈妈一个大大的拥抱，就是对妈妈满满的爱。”通过这种交流，幼儿不仅深刻理解了故事里表达的爱的含义，还在和家长的互动中感受到了温暖与关爱，为阅读兴趣的培养提供了稳固的情感支持^[3]。

二、借助亲子阅读互动培养孩子阅读兴趣的策略

（一）科学选择适宜绘本，激发幼儿阅读兴趣

1. 根据幼儿年龄特点挑选绘本

不同年龄段的幼儿园孩子在认知水平、语言能力以及兴趣爱好等方面呈现出较为突出的差异，家长在挑选绘本时需要充分考虑这些年龄特点。对于小班幼儿而言，他们正处在对周围世界满怀好奇且语言能力初步发展的阶段。适宜阅读画面简洁、色彩鲜明、内容贴近生活、文字简短且重复性较高的绘本，如《大卫，不可以》《好饿的毛毛虫》等。这些绘本可以吸引小班幼儿的注意力，通过简单的故事情节帮助他们认识生活中的常见事物、学习基础的语言表达。中班幼儿的认知能力有了一定提升，开始对故事情节有更深入的理解以及探索的欲望。家长可选择故事内容稍微复杂、情节有一定起伏以及有教育意义的绘本，比如《猜猜我有多爱你》《逃家小兔》等。这类绘本可以引导中班幼儿思考情感、人际关系等问题，丰富他们的情感体验。大班幼儿即将迈入小学，在阅读方面有了更高的要求。因此，家长可以为他们选择文字量相对较大、知识含量较为丰富、有一定挑战性的绘本，如科普类绘本《神奇的校车》系列、桥梁书《不一样的卡梅拉》系列等，为他们的幼小衔接做好准备，同时契合他们对知识的渴望，拓宽阅读视野^[4]。

2. 关注幼儿兴趣爱好选择绘本

除了年龄特点之外，幼儿自身的兴趣爱好同样是挑选绘本时的重要依据。有的幼儿对动物有浓厚的兴趣，有的幼儿痴迷于汽车，有的幼儿热衷于绘画等等，家长需要仔细观察幼儿平日里的行为表现以及兴趣所在，根据他们的兴趣爱好挑选绘本，以提高幼儿阅读的积极性。例如，幼儿对动物感兴趣，家长可以挑选《动物百科全书》以及《小熊宝宝》等系列绘本。倘若幼儿喜欢汽车，那么《揭秘汽车》《轱辘轱辘转》等绘本会是不错的选择。对热爱绘画的幼儿而言，《艺术大魔法》《跟着线走》

等艺术启蒙类绘本可激发他们的创作灵感。选择符合幼儿兴趣爱好的绘本，能让幼儿在阅读的过程中体会到快乐与收获，更易培养起他们对阅读的喜爱之情。

（二）优化家庭阅读环境，营造阅读氛围

1. 创建家庭阅读空间

专门且舒适的家庭阅读空间可为亲子阅读互动奠定良好的物质基础，使幼儿更易沉浸于阅读氛围之中。家长可在家中挑选一处安静且光线充足的角落，如客厅的一角、阳台或者儿童房的一部分，打造专属阅读空间，在这个阅读空间里，放置与幼儿身高相近的书架，分类整理并摆放整齐绘本，便于幼儿拿取。铺上柔软的地毯或者放置舒适的坐垫以及小沙发，让幼儿可以放松地阅读。家长还可在墙壁上张贴一些与阅读相关的图片、海报，比如可爱的卡通形象参与阅读的场景、著名的绘本角色等，营造浓郁的阅读氛围，比如在阅读空间的墙壁上张贴《小红帽》《白雪公主》等经典绘本故事的图片，幼儿在阅读之余瞧见这些图片，可以回忆起故事内容，加深对阅读的印象^[5]。

2. 家长以身作则，树立阅读榜样

幼儿有很强的模仿能力，家长的行为习惯会对幼儿产生深远影响。在亲子阅读互动中，家长要以身作则，树立良好的阅读榜样，使幼儿在不知不觉中受到感染，爱上阅读。家长可每天安排固定时间进行自我阅读，比如在孩子面前阅读书籍、报纸或者杂志，让幼儿明白阅读是生活中重要且有意思的一部分。家长也可以和幼儿分享自己阅读的感受与收获，激发幼儿对阅读的好奇心。例如，家长读完一本有趣的书后，兴奋地对幼儿讲：“宝贝，妈妈刚读了一本书，里面讲了一个十分神奇的故事。妈妈读得舍不得停下，等你长大一点儿，也能读这本书，肯定会喜欢的。”通过这种方式，幼儿可以深刻地体会到阅读的魅力，并主动参与阅读活动。

（三）创新亲子阅读互动形式，增强亲子阅读趣味性

1. 开展角色扮演活动

角色扮演是一种颇受幼儿喜爱的亲子阅读互动形式，可使幼儿对故事内容有更深刻的理解，增强阅读的趣味性与参与性。读完一本故事性较强的绘本后，家长与幼儿一同准备一些简单道具，如用彩色卡纸制作角色头饰、用废旧布料制作角色服装等，之后开展角色扮演活动。在表演时，家长与幼儿需模仿角色的语言、动作及表情，把故事生动地演绎出来。例如，读完《白雪公主》后，幼儿可扮演白雪公主，家长可扮演皇后、小矮人等角色，借助对话和表演，让幼儿仿若身处故事之中，更深刻地领

会故事中人物的性格特点与情感变化。这种互动形式既能激发幼儿的阅读兴趣，又能锻炼他们的语言表达能力、想象力及表现力。

2. 进行故事创编与续写

鼓励幼儿进行故事创编与续写是培养幼儿创造力与阅读兴趣的有效途径。在亲子阅读互动中，家长可引导幼儿依据读过的故事内容，施展想象力，创编一个全新的故事或者续写故事的后续走向。例如，在读完《灰姑娘》之后，家长可以问幼儿：“要是灰姑娘没有 在 12 点之前回到家，会出现什么状况呢？你能不能编一个新的故事？”幼儿也许会发挥想象力，创编出灰姑娘由于魔法失效在众人面前变回了原本的模样，不过凭借自身的善良与勇敢，依旧赢得了大家的喜爱，最终和王子过上了幸福生活 的故事。通过故事创编与续写，幼儿可以充分发挥创造力，同时加深对阅读内容的理解与记忆，激发对阅读的兴趣和探索的欲望。

3. 利用多媒体资源辅助阅读

随着科技的不断发展，多媒体资源在教育领域的运用越发普遍。在亲子阅读互动中，若能合理运用多媒体资源，可让阅读形式得以丰富，从而提高阅读资源的吸引力。家长可挑选一些和绘本内容有关的多媒体资源，在阅读绘本之前或者之后，与幼儿一同观看、聆听，以帮助幼儿更有效地理解绘本内容。例如，在阅读绘本《我爸爸》之前，家长可先播放一段关于爸爸充满温馨的动画视频，使幼儿对爸爸的形象以及角色有更为直观的感受，之后再一起阅读绘本，幼儿便更容易产生共鸣。家长还可借助一些阅读类 APP，这些 APP 通常有着丰富的互动功能，如配音以及游戏等，可促使幼儿在阅读中更积极主动地参与其中。举例来说，在 APP 上阅读绘本，幼儿可为故事里的角色配音，凭借对角色声音的模仿，强化对故事的理解与记忆，从而提升了阅读的趣味性。

（四）加强家园合作，形成阅读培养合力

1. 开展亲子阅读指导活动

作为专门开展幼儿教育的机构，幼儿园需要切实发挥自身的引领作用，为家长提供亲子阅读方面的指导。幼儿园可定期举办亲子阅读讲座，邀请阅读领域的专家或者有丰富经验的教师，向家长阐述亲子阅读的意义、具体方法以及实用技巧，通过实际案例剖析、现场演示等手段，家长可以更好地了解如何根据幼儿的年龄特点挑选绘本，以及如何开展有效的阅读互动等内容。幼儿园也可组织亲子阅读工作坊，让家长 and 幼儿一同参与阅读活动，教师在现场给予指导和示范。例如，在亲子阅读工作坊，教师引领家长和幼儿共同阅读一本绘本，之后借助提问、

讨论等形式，协助家长掌握引导幼儿思考与表达的方法。依靠这些指导活动，幼儿园可以提升家长对亲子阅读的认知，推动家庭亲子阅读活动得以有效开展。

2. 建立家园阅读沟通机制

建立家园阅读沟通机制，可以及时了解幼儿在园以及在家的阅读状况，共同推动幼儿阅读兴趣的培养进程。教师可以通过家长会、微信群等多种渠道定时向家长反馈幼儿在园期间的阅读表现，包括幼儿喜爱阅读的绘本种类、阅读活动的参与度等方面。通过建立家园阅读沟通机制，实现家园之间的信息共享，凝聚起教育合力，为幼儿阅读兴趣的培养营造有利环境。

结语

对于幼儿阅读兴趣的培养而言，借助营造浓厚的阅读氛围、丰富阅读体验以及促进亲子沟通，亲子阅读互动可激发幼儿对阅读的喜爱之情，为其终身阅读筑牢坚实根基。在未来的幼儿教育中，应当加强亲子阅读互动的推广与应用，使阅读成为幼儿生活中不可或缺的一部分，帮助幼儿在阅读的广阔天地中快乐成长，持续提升其综合素质，迎接未来的挑战。

参考文献

- [1] 汤丽丽. 家园社共育模式在幼儿阅读习惯培养中的实践 [J]. 东方娃娃·绘本与教育 ,2025(05):16–18.
- [2] 杨漪婕. 基于“家园”共读培养幼儿阅读习惯的实践 [J]. 新课程研究 ,2024(S1):107–109.
- [3] 夏乃琪. 家园共育视角下幼儿早期阅读兴趣培养的行动研究 [D]. 贵阳：贵州师范大学 ,2022.
- [4] 黄春艳. 以书为媒，开启智慧——浅谈幼儿园开展亲子阅读的有效策略 [J]. 学子 (教育新理念) ,2014(19):4.
- [5] 孙静. 开展亲子阅读让孩子快乐成长 [J]. 教育教学论坛 ,2012(38):239–241.

（作者单位：甘肃省白银市靖远县第六幼儿园）

绘本教学与大班幼儿幼小衔接适应能力的关联性研究

◎刘雪梅

【摘要】作为幼儿成长阶段的转折点，幼小衔接会让幼儿面临认知、社会性、情绪等方面的转变，幼儿往往难以适应。而绘本教学因其图文并茂、鲜活形象的组织形式，符合大班幼儿的认知发展规律和心理需求，能够提升幼儿入学后的适应能力和生活质量。本文聚焦绘本教学与大班幼儿幼小衔接适应能力的关联性，从认知、社会性、情绪三个核心适应层面出发，深入剖析绘本教学与大班幼儿幼小衔接二者之间的关联性，由此提出精准筛选绘本、创新教学方法、联动家园社、分层指导教学等策略，以期为幼儿园通过绘本教学推进幼小衔接工作提供实践参考。

【关键词】绘本教学 大班幼儿 幼小衔接 适应能力



幼小衔接是幼儿成长过程中的重要过渡阶段，教师需引导幼儿从以游戏为主的幼儿园生活过渡到以学习为主的小学生活，为以后的学习和成长奠定坚实的基础^[1]。然而，部分大班幼儿迈入小学生活后，很容易出现课堂专注不够、入学焦虑、难以融入集体等一系列问题，这也从侧面反映了幼儿园幼小衔接教育存在的问题和不足。而阅读既是幼儿获取知识的重要途径，又是培养幼儿思维品质、情感态度的有效手段，对幼儿的学习和发展乃至一生产生至关重要的影响。绘本阅读通过画面与语言，成为衔接幼儿教育的重要组织形式，可以满足幼儿的阅读需求以及兴趣，在潜移默化中促进幼儿在社会认知、情绪等多方面的发展，为幼儿顺利过渡到小学生活做好铺垫。因此，探究绘本教学与大班幼儿幼小衔接适应能力的关联性，充分挖掘绘本的教育价值，对于提升大班幼儿幼小衔接适应能力具有重要的现实意义和实践价值。

一、绘本教学与大班幼儿幼小衔接适应能力的关联点

（一）认知适应层面：绘本教学为幼儿搭建知识过渡的桥梁

作为大班幼儿幼小衔接的一项重要内容，认知适应涵盖学习习惯、知识储备、思维发展等方面。对于大班幼儿来说，其认知水平还停留在形象思维层面。幼儿园教育的组织形式也以游戏为主，知识相对零散；而小学教

育对幼儿的知识储备和学习能力有了明确要求，教育的差异让幼儿在认知适应层面面临巨大挑战。而绘本教学恰好可以为幼儿搭建知识过渡的桥梁，利用形象、生动的呈现方式，可以有效集中幼儿的注意力，培养幼儿的观察力、想象力和思维能力，逐步提高幼儿的感知和适应能力，为幼儿快速适应小学生活提供有效支撑。

（二）社会性适应层面：绘本教学助力幼儿构建社交互动能力

社会性适应是幼儿融入小学生活的前提条件，包括规则意识、人际交往、责任担当等多个方面。小学与幼儿园的人际互动模式、社交环境存在本质区别：幼儿园以游戏为主，互动模式相对轻松、自由；而小学对规则和纪律做出了明确要求，强调培养其规则意识和自我约束能力，人际交往关系更加复杂。绘本中蕴含丰富的社会性情境和角色互动，可以为幼儿提供互动体验的平台，助力幼儿构建社交互动能力。例如，分享主题绘本通过讲述故事，可以培养幼儿的分享意识；涉及集体规则的绘本可以让幼儿体会到集体生活的规则性和秩序感。在此基础上，幼儿会自然而然地将自己代入角色，在绘本营造的情境中体验不同角色的行为和情感，掌握人际交往技巧，进而不断提升社会性适应能力。

（三）情绪适应层面：绘本教学有助于缓解幼儿幼小衔接的心理压力

对于大班幼儿来说，在幼小衔接阶段，面对新的环境、新的学习安排，很容易产生焦虑、不安、紧张等不良情绪，

不但影响幼小衔接质量，还对幼儿身心健康的发展产生负面影响。传统的以说教为主的情绪疏导方式，往往难以被幼儿理解和接受，而作为幼儿情绪疏导的核心载体，绘本可以从幼儿的视角出发，通过生动有趣的故事和画面的呈现，将抽象的情绪概念化、形象化、具体化，有效缓解幼儿的心理压力，帮助幼儿建立积极向上的心理状态，助力幼儿轻松迎接小学生活。

二、绘本阅读提升大班幼儿幼小衔接适应能力的策略

（一）精准筛选绘本：构建适配幼小衔接需求的绘本资源库

在幼小衔接中，精准筛选绘本是充分发挥绘本教学优势的前提条件。教师要根据幼儿的认知发展规律、兴趣爱好和幼小衔接的具体要求，从认知、社会性、情绪三个维度出发，构建适配幼儿发展的绘本资源库，为幼小衔接教学实践提供阅读支持，让幼儿通过阅读实现能力提升，凸显阅读在幼儿成长过程中的重要性^[2]。

首先，在认知适应维度，教师应选择包括前读写、前数学等基础学科知识的绘本，如数学、科学、语言等，通过生动形象的画面和通俗易懂的文字，帮助幼儿建立初步的认知框架，培养幼儿的观察力和注意力。例如，《首先有一个苹果》，就是通过简洁的文字和生动的画面，完美呈现“一个苹果、两只虫子、三只小鸟”的递进情节，将数字与故事情节有机结合。幼儿沉浸在故事情节中，自然而然地感知数量的变化，明确数字与数量的对应关系，比传统的数字认读更加有效。

其次，在社会性适应维度，教师可筛选聚焦人际交往、规则意识、责任担当等主题的绘本。例如，《小黑鱼》讲述的是在小黑鱼的带领下，一群小鱼团结协作最终战胜大鱼的励志故事，可以让幼儿切实感知团结协作的力量，学会建立良好的人际关系，进而培养幼儿的集体意识与合作精神；《大卫上学去》通过讲述大卫违反课堂规则、逐渐觉醒的故事，直观呈现校园规则，深化幼儿对规则的理解，为幼儿适应小学课堂纪律做好铺垫。

最后，在情绪适应维度，教师可选取以情绪管理、培养幼儿积极心态为主的绘本。例如，《小阿力的大学校》就完全符合大班幼儿的心理状态，教师可以通过小阿力从害怕上学到期待上学故事，引导幼儿提前感知小学学习生活场景，有效缓解幼儿的焦虑情绪；《我的情绪小怪兽》通过呈现色彩鲜明的怪兽，体现不同的情绪，帮助幼儿正确识别和认知情绪。另外，幼儿园还应结合幼儿的兴趣反

馈与教学实践效果，建立动态绘本资源更新机制，及时补充和更新优质绘本，以确保资源库的丰富性和适配性。

（二）创新教学方法：打造沉浸式绘本教学活动

传统绘本教学往往通过“教师读、幼儿听”的形式展开，难以有效激发幼儿的阅读兴趣，充分挖掘绘本中蕴含的幼小衔接教育价值，需要教师不断创新教学方法，打造沉浸式绘本教学活动，让幼儿深度参与阅读过程，感受阅读乐趣，提升幼小衔接的适应能力^[3]。

首先，采用角色扮演方式，结合绘本内容让幼儿深度参与故事场景。例如，在阅读《小猪唏哩呼噜》时，教师就可以让幼儿分别扮演小猪唏哩呼噜、老师、大灰狼等角色，通过对话、动作等情境模拟再现故事场景。通过这种角色扮演的亲身体验，不但可以深化幼儿对绘本的理解，还能让幼儿在与同伴的互动中锻炼语言表达能力和人际交往能力，体会责任担当，为适应小学集体生活奠定基础。

其次，采用项目式绘本学习活动，教师可围绕特定的主题或项目，将绘本阅读与实践活动相结合。例如，《爷爷一定有办法》，讲述了爷爷改造旧毯子的过程，教师可以以此为契机，设计“变废为宝”项目式绘本学习活动，引导幼儿进行废物再利用，借助旧衣物、塑料瓶等废旧物品，充分挖掘幼儿的想象力和创造力，模仿爷爷的行为进行改造。通过实施项目，不但可以锻炼幼儿的动手能力和实际问题解决能力，还能培养幼儿的创新思维和节约意识，为幼儿快速适应小学学习和生活提供重要支撑。

最后，采用情境创设法，借助多媒体打造情境体验课堂，通过动画、音频等方式再现绘本的场景和情节，为幼儿提供沉浸式阅读体验。例如，在教学《神奇校车》系列绘本时，教师可以在教学过程中使用多媒体，播放绘本中地球的内部结构、海洋生物世界等科学场景动画，让幼儿身临其境地感受科学的神奇。同时，教师可以在绘本阅读中穿插音频或者背景音乐，增强绘本的感染力和吸引力，充分激发幼儿的阅读兴趣，提升幼儿的科学感知能力，进而为小学科学学习奠定基础。

（三）联动家园社：构建协同推进的绘本教学体系

大班幼儿幼小衔接适应能力的培养，需要幼儿园、家庭、社会三方协同，形成教育合力，构建协同推进的绘本教学体系，将阅读贯穿于幼小衔接的整个过程，凸显阅读在幼儿成长过程中的重要价值。

首先，在幼儿园层面，幼儿园应充分发挥教师的引领作用，通过定期举办“绘本家长课堂”的方式，及时向家长普及和宣传阅读在大班幼儿幼小衔接中的重要性，并向家长普及科学的绘本阅读指导方法；每月举办一次

多维互动式提问激发幼儿阅读兴趣

◎施浩博

【摘要】幼儿时期是培养阅读兴趣的关键阶段。作为一种互动性强、参与度高的阅读教学方法，多维互动式提问有着自身的优势。本文以多维互动式提问在培养幼儿阅读兴趣中的意义为切入点，阐述了其在强化阅读专注度、激活思维活跃度、增强情感联结等方面的作用，结合具体案例，深入论述了悬念式、角色化、生活化、游戏化、开放性等多维互动式提问方式，旨在为提升幼儿阅读兴趣、促进幼儿教学改革提供有价值的参考。

【关键词】幼儿阅读 趣味提问 阅读兴趣



随着幼教工作的改革与发展，人们对幼儿阅读教学的关注度越来越高。《3—6岁儿童学习与发展指南》明确指出，要“培养幼儿对生活中常见的简单标记和文字符号的兴趣”“引导幼儿体会标志、文字符号的用途”。3—6岁正是幼儿认识世界、发展思维、丰富情感的阶段。幼儿对世界充满好奇心，对其开展阅读教学，可以培养他们的阅读兴趣，养成良好的阅读习惯，为后续阅读教学的进一步开展奠定坚实基础。但是，在实际的阅读教学中，幼儿的注意力不集中、容易失去阅读兴趣，很难主动参与阅读环节。基于此，借助多维互动提问方式，融合幼儿身心发展特点，以阅读兴趣为引导，通过多元化的趣味提问方式，吸引幼儿的主动性和关注点，让他们积极主动地参与阅读教学，从“被动者”变成“参与者”，激发他们的阅读兴趣，提高阅读教学质量。本文基于幼儿身心发展规律，深入分析趣味提问在幼儿阅读中的意义，并提出具体可操作的实践方式，为幼儿阅读教育实践提供参考和借鉴。

一、趣味提问在培养幼儿阅读兴趣中的意义

（一）强化阅读专注度，养成良好阅读习惯

3—6岁的幼儿还无法独立完成阅读，需要借助外部的引导和帮助。借助多维互动式提问可以有效激发幼儿的阅读兴趣，培养他们的阅读意识，为后续养成良好的阅读习惯奠定基础。在传统的“教师讲、幼儿听”的单向模式中，幼儿常处于被动接收信息的状态，容易出现走神、敷衍等情况，无法满足幼儿的阅读需求，而多维互动式提问借助问题驱动能够激发幼儿的探知欲，并以问题链

的形式贯穿阅读全过程，让幼儿始终保持对文本的关注，从“要我读”转变为“我要读”，从内在驱动力上改变幼儿的阅读状态，为其良好阅读习惯的养成做好铺垫。当引导低龄幼儿阅读绘本《好饿的毛毛虫》时，教师提问：“毛毛虫第二天吃了什么水果？”为了找到答案，幼儿会主动翻阅绘本、精心阅读文本细节、梳理情节脉络，逐渐养成专注阅读的好习惯。长期坚持下去，幼儿会形成带着目标阅读的意识，学会在阅读中主动寻找关键信息、跟进内容发展。这种专注阅读的习惯不仅能提升当下的阅读质量，更会延伸到后续的学习生活中，成为终身受益的能力。这种主动探索的过程会让他们感受到阅读的乐趣，进而愿意在后续的阅读中保持积极态度^[1]。

（二）激活思维活跃度，提升认知理解能力

幼儿阶段的思维大多停留在事物的表面，以具象化为主，幼儿自身无法进入深度思维阶段，也不符合他们身心发展的规律。多维互动式提问，从阅读层次设置多元化的问题，降低阅读难度，通过由浅入深、由表及里的梯度设计，贴合幼儿认知发展的“最近发展区”，逐步引导幼儿探知更高层次的认知。在趣味提问的过程中，幼儿需要重组各种信息源，从观察画面细节到思考情节逻辑，再到联想生活经验，在分析、比较、归纳等思维活动中不断突破认知局限，逐步提升思维的深度和广度。这个思维跳跃的过程就是幼儿认知力、想象力提升的过程。在阅读绘本《三只小猪》时，教师连续提问：“老大盖的草房子为什么会被吹倒？”“老二的木房子比草房子坚固吗？”“老三的石头房子为什么能挡住大灰狼？”这些不同层次问题的思考重点也有所不同，它们引导幼儿从房子的材质特点出发，思考何为“坚固”，进而关

人际交往能力。教师可以引导幼儿通过小组合作的方式，讨论“蚂蚁们为什么能搬动西瓜？”“你会怎样搬西瓜？”等问题，有效提升幼儿的认知能力、增强其合作意识。对于“拓展层”幼儿来说，他们具有较强的认知和适应能力，需选取具有挑战性、想象力丰富的绘本，如《小学里的有趣科学》，引导幼儿深入探究科学知识，拓宽其阅读视野，培养其创新精神和自主学习能力。

其次，建立动态评估机制。教师需结合幼儿实际情况，通过观察、测试和分析等方式，定期评估幼儿的适应能力变化情况，不断优化和调整绘本阅读方案，确保每个幼儿都能在原有基础上获得有针对性的提升，达到分层教学的目标，有效提升大班幼儿幼小衔接的适应能力，真正实现因材施教的目的。

结语

综上所述，绘本教学在大班幼儿幼小衔接适应能力培养层面占据着至关重要的地位。它从认知、社会性、情绪三个维度出发，为大班幼儿搭建了通往小学生活的适应桥梁，是推进幼小衔接工作的重要载体。教师可以通过精准筛选绘本构建资源库、创新教学方法打造沉浸式绘本教学活动、联动家园社构建协同推进的绘本教学体系、分层指导制定差异化绘本教学方案等策略，充分挖掘绘本教学优势，有效提升大班幼儿幼小衔接适应能力，为其顺利过渡到小学生活奠定坚实基础。^[2]

参考文献

- [1] 李贇. 谈谈幼儿园大班幼小衔接主题绘本阅读教学[J]. 幸福家庭, 2024(13):15.
- [2] 闵露青. “绘本+生活”幼小衔接生活适应课程的设计与实施[J]. 教育研究与评论(小学教育教学), 2024(7):40.
- [3] 杨婷婷. 运用绘本撬动幼儿大班与小学一年级语言教学的衔接[J]. 语文课内外, 2022(29):31—32.

“绘本亲子阅读日”，邀请家长进入课堂，与孩子共同完成亲子阅读任务。例如，在阅读绘本《一年级，我来了》时，教师可以引导家长与孩子一起完成“模拟小学课堂”互动游戏，让家长切身感受和体验绘本教学过程。同时，幼儿园可建立“绘本资源家长共享平台”，推荐与共享优质幼小衔接绘本资源，确保家长可以在第一时间获得适宜孩子发展的绘本资源。

其次，在家庭层面，家长需营造良好的家庭阅读氛围，制订家庭阅读计划，合理筛选整合与幼小衔接阶段适配的绘本。例如，《妈妈，我要上小学了》这本绘本，家长就可以与孩子一起阅读并探讨小学生活，多与孩子沟通交流，帮助孩子答疑解惑，并有针对性地给予孩子心理疏导；同时，可以在家中设置“家庭绘本角”，摆放孩子喜欢的绘本，为孩子打造专属阅读空间，培养孩子养成良好的阅读习惯。

最后，在社会层面，社区可充分利用社区图书馆、文化活动中心等资源优势，举办形式多样的绘本阅读公益活动。例如，联合社区图书馆举办“绘本阅读进社区”活动，由志愿者组织幼儿进行绘本阅读，完成绘本手工、绘画等延伸活动，进一步拓宽幼儿的阅读视野。家园社联动，可以突破幼儿园、家庭、社会等单一主体的局限性，将绘本阅读有机渗透到幼儿生活的方方面面，为幼儿营造良好的阅读与学习环境，最大化提升绘本阅读的教学效果。

（四）分层指导教学：针对不同适应能力的幼儿制定差异化绘本方案

大班幼儿在认知水平、情绪调节以及适应能力等方面是存在个体差异的。有的幼儿适应能力较强，可以轻松适应小学生活；而部分幼儿适应能力较弱，存在明显的认知短板，面对新环境很容易产生退缩、焦虑等负面情绪。如果仍然采用“一刀切”的绘本阅读教学模式，则难以满足幼儿不同的发展需求。教师需针对不同适应能力的幼儿制定差异化绘本阅读方案，实施分层教学。

首先，教师需通过课堂观察、访谈、前期评估等方式，将幼儿分为基础层、提高层和拓展层三个层次。对于“基础层”幼儿来说，他们的认知水平有限，缺乏良好的情绪调节能力，教师可选取《给孩子的第一本数学思维启蒙书》《同桌的阿达》等绘本，通过通俗易懂的语言和画面的呈现，帮助幼儿建立初步的认知框架，夯实幼儿的认知和社交基础；对于“提高层”幼儿来说，他们虽然已经具备了基础的适应能力，但在某些方面仍需巩固和加强，教师可选取情节稍微复杂、针对性较强的绘本。例如，《蚂蚁和西瓜》，不但涉及数量方面的认知，还涉及团队协作、实际问题解决等社会性适应内容，可进一步提升幼儿的

（作者单位：吉林省珲春市第七幼儿园）

联到生活中“不同材料用途不同”的常识，理解“一分耕耘一分收获”的道理，提升幼儿的认知能力。

（三）增强情感联结，提升语言表达能力

丰富的阅读不仅能提升幼儿的认知，还能增强幼儿的情感联结，产生情感共鸣。多维互动式提问的过程也是情感交流的过程，教师或家长通过倾听幼儿的回答，及时给予幼儿肯定、鼓励的回应，尊重幼儿独特的情感表达，能及时了解其内心世界，从而建立更亲密的情感联结。通过倾听问题、组织语言进行回答，幼儿在这个过程中需要梳理自己的想法、选择恰当的词汇、清晰地表达逻辑，在反复的互动问答中，词汇储备不断丰富，语言组织与表达的流畅度也逐步提升，为幼儿感知世界、产生情感共鸣搭建了桥梁。例如，在阅读绘本《我爸爸》时，教师提问：“你的爸爸像绘本里的爸爸一样勇敢吗？他做过什么让你觉得勇敢的事？”幼儿在回答这些问题时，会不自觉地联系到自己的生活经历，回忆与爸爸相处的温暖瞬间，分享爸爸保护自己、克服困难的场景，日常生活中的爸爸变得形象生动、充满了温情，这些具体的事件刻画出了幼儿心中的父亲形象，用问题提问的方式，催生了孩子与父亲之间的亲情纽带^[2]。

二、多维互动式提问激发幼儿阅读兴趣的应用探析

（一）悬念式提问，激发探索欲

针对 3—6 岁幼儿开展阅读兴趣培养，悬念式提问是最常用的多维互动式提问方法，它是指在阅读前或者阅读中，根据绘本故事情节的发展以及人物形象的塑造提出一些与之相关的未知性问题，问题要符合幼儿的认知水平和思维方式，有效激活幼儿的内驱力和好奇心，使他们积极主动地阅读文本，探知谜底。这种提问方式有很强的目的性和主动性，侧重引导幼儿提高专注力，积极寻找未解之谜。例如，在阅读绘本《爷爷一定有办法》前，教师出示绘本封面，指着封面中爷爷手里的布料提问：“小朋友们看，爷爷手里拿着一块蓝色的布料，你们觉得他会用这块布料做什么呢？”幼儿纷纷猜测：“可能做一件衣服！”“也许是一条裤子！”教师接着说：“这块布料后来发生了很多神奇的变化，我们一起来看看它到底变成了什么吧！”在阅读过程中，每当布料被改造成新物品时，教师就提问：“如果这块布料继续变小，爷爷还能做出什么呢？”这样在悬念式提问的引导下，幼儿的专注力始终都在“布料的变化”上，被这一悬念所吸引，促使他们主动完成整本绘本的阅读。尤其是当

在故事的结尾布料变成一颗纽扣时，幼儿会因自己的猜测与结果的呼应而产生满足感和成就感，同时对故事的趣味性有了更深的体验。这种提问方式的设置要平衡好“度”，既要符合幼儿的认知思维，又要有阅读层次的提升；既不能过于简单，失去探知欲；又不能过于复杂，打击幼儿的阅读信心。因此，在实际过程中，教师需要因地制宜，有针对性地设置问题悬念，以激发幼儿的阅读兴趣^[3]。

（二）角色化提问，在真实情境中提高理解能力

幼儿有很强的模仿能力。角色化提问可以促使幼儿在真实的情境中理解角色，提高理解能力。在阅读过程中，幼儿需要把自己代入角色，从而更加深入地理解角色本身的心理变化和行为特点，提高阅读理解能力^[5]。这种方式促使幼儿从“旁观者”转变为“参与者”，提高了互动参与效果。例如，在阅读绘本《小红帽》时，根据角色本身的特点，教师引导幼儿分别扮演小红帽、外婆和大灰狼等角色。当读到小红帽遇到大灰狼时，教师对扮演小红帽的幼儿提问：“小红帽，你现在看到一只大灰狼，会害怕吗？你会对大灰狼说什么？”扮演小红帽的幼儿回答：“我有点儿害怕，我会说：‘大灰狼，你不要跟着我！’。”接着，教师对扮演大灰狼的幼儿提问：“大灰狼，你为什么要跟着小红帽呢？你有什么计划吗？”幼儿回答：“我想骗小红帽去采花，这样我就能去吃外婆了。”角色化提问能够促使幼儿更全面地了解故事发展脉络以及人物的性格特点，如小红帽的天真、大灰狼的狡猾、外婆的善良等。在后续阅读中，幼儿会更积极主动地关注角色的行为变化，思考“小红帽后来有没有发现大灰狼的阴谋”等问题。在创设角色化提问的过程中，教师需要通过语气、动作模仿或者道具等辅助表演，促使幼儿更好地进入到角色中，尽快地理解人物特点，真正地理解阅读绘本所传达的精神和能量^[6]。

（三）生活化提问，以生活经验促情感共鸣

幼儿身心发展的规律决定了他们的认知能力和思维方式，他们的思维认知离不开实际生活，从实际生活中获得认知是他们探寻世界的方式之一。将多维互动式提问与实际生活相结合，创设生活化提问场景，让幼儿从熟悉的生活情境中理解绘本，挖掘绘本与幼儿实际生活之间的联系，寻找情感共鸣的契合点。例如，在阅读绘本《小熊刷牙》时，教师提问：“小熊早上起来做的第一件事是什么呢？你们早上起来会做这件事吗？”幼儿回答“刷牙”后，教师继续问：“如果不刷牙，牙齿会变成什么样呢？你们有没有忘记刷牙？”幼儿会结合生活经验，纷纷回答“不刷牙会长蛀虫”“妈妈会提醒我刷牙”等。在阅

读结束后，教师可以进一步提问：“小熊学会了自己刷牙，你们能像小熊一样自己刷牙吗？我们来比赛谁刷牙的方式最正确！”这样的问题与生活实际紧密相连，降低了幼儿的认知障碍，从熟悉的饮食、起居、交往等领域入手，很容易使幼儿共情和理解，帮助其充分理解绘本中“刷牙的重要性”，并且根据自己的日常表现审视自己的行为，将绘本故事中的情节迁移到自己的生活中，实现了阅读教育的迁移和内化，提高了阅读教育本身的价值^[4]。

（四）游戏化提问，增强互动参与感

游戏化提问要符合幼儿的性格特点，将提问与游戏相结合，释放幼儿的天性，满足幼儿的情感需求，提高阅读活动的参与度。在游戏化提问的过程中，教师通常借助角色扮演、动作模仿、竞赛抢答等方式，为幼儿创设愉悦的游戏环境，引导他们参与游戏提问。在阅读绘本《小蜗牛的旅行》时，教师设计了“模仿小蜗牛”的趣味游戏。游戏开始前，教师提问：“小蜗牛在旅行中遇到了蝴蝶，蝴蝶是怎么飞的呢？我们一起来学一学吧！”幼儿在阅读绘本中观察蝴蝶飞舞的动作并模仿蝴蝶飞。随后，教师提问：“当小蜗牛看到蝴蝶飞得那么快时，它会对蝴蝶说什么呢？”这时，幼儿扮演起小蜗牛，用缓慢的语气说：“蝴蝶姐姐，你能等等我吗？”然后，教师引导幼儿边模仿小蜗牛爬行，边提问：“小蜗牛接下来会爬到哪里？遇到谁呢？”在趣味游戏过程中，通过肢体语言模仿各种动作，幼儿深入理解了小蜗牛的旅行经历，同时对故事的后续发展充满期待。游戏化提问的精髓是“寓教于乐”，用趣味游戏的方式打开幼儿认识世界的新大门，改变枯燥乏味的问答模式，增加互动乐趣，提高阅读效果。

（五）开放性提问，以想象拓展创造力

开放性提问顾名思义就是没有固定的答案、不设置固定的模式，能够激发幼儿从多元渠道思考问题。这种提问方式能够打破思维的限制，培养幼儿从多元思维的视角思考问题的能力。在阅读中，开放性提问有其适应的环境，通常情况下是围绕着“故事的不同结局”“角色的其他选择”等内容展开，提高幼儿自身的想象力和发散思维，拓展他们的创造力^[7]。例如，在阅读绘本《丑小鸭》时，当读到丑小鸭变成白天鹅后，教师提问：“如果丑小鸭没有变成白天鹅，它会用什么方式让自己快乐呢？”幼儿展开丰富的想象：“它会和小鸭子一起游泳，做最好的朋友！/ 它会去找农夫，帮农夫看家！”教师继续提问：“如果你是丑小鸭，在被别人嘲笑你的时候，你会怎么做呢？”幼儿回答：“我会告诉自己，我虽然丑，但我很勇敢！/ 我会去找喜欢我的小动物一起玩。”这些没有固定答案的问题，让幼儿跳出故事的固定结局，从“自

我价值”出发，重新定义其内涵，找到属于自己的“光”。这种方式既可以拓展幼儿的想象力和创造力，又可以增强幼儿对主题的理解和思考。开放性提问的设置需要避开固定问题，如“是与否”，尽可能多地使用一些引导性的词语或者句式，如“如果…… 会……”“你觉得……”等，让幼儿在想象中探索不同的解决办法，培养其问题解决能力和创造力^[8]。

结语

综上所述，作为激发幼儿阅读兴趣的重要方法，多维互动式阅读的价值不仅在于提升幼儿的阅读参与度，更在于培养其主动探索的精神、多元思维的能力和积极表达的习惯。教师需要结合绘本和幼儿的实际认知水平选择适合的提问方式，提高幼儿的阅读兴趣，使其养成良好的阅读习惯，为幼儿的未来学习打下坚实基础。

参考文献

- [1] 唐静治. 课程游戏化背景下幼儿园绘本阅读活动的开展 [J]. 家长, 2025(17):104–106.
- [2] 张娟娟. 信息技术背景下幼儿绘本阅读活动的实施策略 [J]. 中国新通信, 2025,27(11):101–103.
- [3] 黄慧. 智慧课堂助力幼儿阅读兴趣培养策略探究 [J]. 国家通用语言文字教学与研究, 2025(04):164–166.
- [4] 潘登. “互联网+”背景下幼儿园绘本阅读活动策略探究 [J]. 教师, 2025(06):125–127.
- [5] 林丽芳. 浅谈以趣味阅读活动培养幼儿阅读能力的有效策略 [J]. 名师在线, 2025,11(04):36–38.
- [6] 金姝. 在绘本阅读中提升幼儿自主阅读能力的实践 [J]. 天津教育, 2025(03):123–125.
- [7] 张容梅, 郭龙斌. “大阅读”背景下激发幼儿阅读兴趣的策略探究 [J]. 当代家庭教育, 2024(19):50–52.
- [8] 袁玉冰. 论幼儿阅读习惯的培养对推进幼儿趣味绘本阅读的意义研究 [J]. 科教文汇 (下旬刊), 2017(06):120–121.

（作者单位：江苏省南通市海门区东洲幼儿园）

56

巧用绘本故事，提升幼儿阅读兴趣

◎张译天

【摘要】绘本阅读是以幼儿为主体，借助连续的画面讲述故事、培养自主阅读能力的重要方式。这种新的阅读方式正在广泛运用于幼儿教育中，对幼儿进行早期的阅读能力培养具有十分重要的意义，也是当今幼儿教师不容忽视的提升幼儿阅读兴趣的有效方法。本文关注幼儿阅读兴趣的培养，详细剖析借助绘本故事提升幼儿阅读兴趣的策略及实践。本文通过剖析绘本在幼儿阅读教育中的独特魅力与价值，结合实际教学案例，阐述如何根据年龄特点和兴趣爱好挑选绘本、以多样化的形式开展绘本阅读活动以及强化家园合作等途径，激发幼儿对阅读的喜爱之情，推动其阅读能力与综合素养的提升，为幼儿阅读教育提供具有创新性与实用性的参考。

【关键词】绘本故事 幼儿阅读 阅读兴趣 策略



幼儿阶段是培养阅读兴趣与习惯的关键时期。早期阅读对幼儿的语言发展、认知提升以及情感培养等诸多方面有着深远的影响。绘本凭借其独有的魅力成为早期阅读的优质素材。符合幼儿的认知水平与心理特点，可激发幼儿的阅读兴趣，开启他们的阅读历程。

一、绘本的独特魅力与价值

绘本也被称作图画书，它借助连贯的画面以及简洁易懂的文字讲述故事，它很好地融合了视觉艺术和文学语言，有着独特的表现形式以及艺术魅力。绘本的画面通常色彩较为鲜艳，角色形象十分生动，充满想象力，可以吸引幼儿的目光，激发他们在视觉方面的兴趣。例如，艾瑞·卡尔的《好饿的毛毛虫》，凭借其独特的拼贴画风格，运用鲜艳的色彩以及可爱的毛毛虫形象，呈现出毛毛虫从破茧而出一直到变成蝴蝶的奇妙历程，使得幼儿在欣赏画面之际，好像置身于一个充满生机的昆虫世界当中，文字简洁易懂，富有韵律感与节奏感，便于幼儿理解和接受^[1]。

二、绘本选择的艺术

（一）根据年龄特点选择绘本

小班幼儿年龄在3至4岁之间，其认知能力存在一

定局限性，注意力集中的时长相对较短，思维方式主要以直观形象为主。在绘本选择方面，他们会对那些色彩较为鲜艳、形象十分可爱且情节呈现简单重复等特点的绘本表现出更强的兴趣，像《小熊宝宝》系列绘本便是如此。该系列以小熊为主角，围绕吃饭、睡觉以及洗澡等日常生活场景展开讲述，其语言简洁易懂，画面营造出温馨可爱的氛围，与小班幼儿的生活经验高度契合，可帮助他们构建起对生活的认知，并且简单的语句也利于幼儿进行模仿以及学习语言。又如《好饿的毛毛虫》，借助毛毛虫吃不同食物这一简单情节，融入了数字、星期等相关概念，画面里色彩丰富的食物以及可爱的毛毛虫形象，可吸引小班幼儿的注意力，促使他们在阅读过程中较为轻松地学习知识^[2]。

中班幼儿，也就是4岁至5岁，其认知能力呈现出提升态势，注意力可集中的时长相较以往有所延长，并且开始对带有一定情节以及悬念的故事产生兴趣。他们的语言表达能力同样处于持续发展的进程中，内心渴望借助阅读扩充词汇量以及提升表达能力。《猜猜我有多爱你》这本绘本借助大兔子跟小兔子之间饱含爱意的对话以及比较，将亲情中的所有温暖都呈现了出来。故事的内容充满情感，语言优美且有重复性，可使中班幼儿在感受爱的过程中学会运用生动的语言去表达情感。《是谁嗯嗯在我的头上》以幽默诙谐的方式，经由小鼹鼠寻觅在自己头上“嗯嗯”的动物的

过程，让幼儿知道不同动物粪便的特点，符合中班幼儿对周围事物有好奇心的特点，也锻炼了他们的观察力和逻辑思维能力。

大班幼儿年龄是5岁至6岁，其认知能力有了提升，抽象逻辑思维开始进入萌芽状态，对更为复杂故事情节、有着深刻主题的内容以及科普知识类绘本呈现浓厚兴趣。《爷爷一定有办法》讲述的是爷爷凭借智慧与巧手，把旧毯子持续改造成各类有用物品的故事。该故事情节较为丰富，蕴含着节约以及创新的理念，启迪大班幼儿的创造性思维，可培养他们解决实际问题的能力。科普类绘本《神奇校车》系列，借助有趣的故事以及生动的画面，引领幼儿去探索自然科学的奥秘，如人体结构、地球奥秘、宇宙探索等方面，可激发大班幼儿对未知世界的好奇心与求知欲，拓宽他们的知识面^[3]。

（二）符合兴趣爱好选择绘本

每一个幼儿都有独特的个体特征，有各不相同的兴趣爱好。若能深入了解幼儿的兴趣爱好，并依据这些兴趣爱好选择绘本，便可提升幼儿在阅读方面的积极性以及参与度。教师以及家长可借助日常观察、与幼儿展开交流、组织各类兴趣活动等方式，了解幼儿的兴趣爱好。例如，在自由活动的时间段里，仔细观察幼儿喜爱玩的玩具以及参与的游戏，像是积木搭建、角色扮演抑或是绘画手工等，在与幼儿交谈的过程中，认真倾听幼儿分享自身的快乐以及想法，以此了解他们对于动物、植物、交通工具等哪一类事物更具兴趣^[4]。

倘若幼儿对动物满怀好奇，那么《好饿的毛毛虫》《我是霸王龙》《可爱的身体》等绘本不失为很好的选择。《好饿的毛毛虫》里可爱的毛毛虫形象以及有趣的成长历程，可吸引幼儿步入昆虫的世界；《我是霸王龙》凭借温馨感人的故事，呈现霸王龙与小翼龙之间的友情，让幼儿在感受情感的同时，了解恐龙的相关知识；《可爱的身体》以生动有趣的方式介绍人体的结构和功能，满足幼儿对自己身体的好奇。对喜爱交通工具的幼儿而言，《交通工具大集合》《忙忙碌碌镇》等绘本，借助丰富的画面展示形形色色的交通工具，以及它们在生活中的应用，能让幼儿沉浸在交通工具的奇妙世界中，探寻不同交通工具的特点和用途。

三、绘本阅读教学的有效策略

（一）提问引导式阅读

提问引导式阅读在绘本阅读教学中是常用方式，借

助巧妙提问，教师可激发幼儿思考，使其对绘本内容的理解得以加深。问题类型丰富，开放式提问可鼓励幼儿自由表达想法。例如，在阅读《大卫，不可以》时，教师可以问：“你认为大卫还可能做出哪些不被允许的事情呢？”这类问题不存在固定答案，幼儿可依据自身生活经验与想象，给出各式各样的回答，如“大卫可能会爬到高高的树上不下来。”“大卫可能会把颜料涂满房间。”等，这能充分调动幼儿的思维以及语言表达能力^[5]。

启发式提问可引导幼儿对绘本的情节、角色以及主题展开深入思考，就像在阅读《猜猜我有多爱你》时，教师提出这样一个问题：“小兔子为什么要把手臂张到再也不能张开的程度来说爱大兔子呢？”此问题推动幼儿思索小兔子表达爱的方式背后所隐藏的缘故，使他们明白小兔子是想用自身的方式竭尽全力去表达对大兔子深深的爱意，领会故事中蕴含的亲情。提问的时机同样十分关键。在阅读前，教师可借助提问引发幼儿的兴趣以及期待，比如展示《好饿的毛毛虫》的封面，向幼儿提问：“你们猜猜封面上这条小小的毛毛虫接下来会碰到什么有趣的事情呢？”以此激发幼儿的好奇心，让他们带着问题阅读绘本。

在幼儿阅读的过程中，教师对关键情节提出问题，可对幼儿理解故事的发展起到帮助作用。例如，在阅读《三只小猪》时，当讲述到大灰狼吹第一只小猪的草房子这个情节时，教师可以向幼儿提问：“你们认为草房子能不能挡住大灰狼呢？原因又是什么呢？”借助这样的方式，教师引导幼儿关注故事细节、思考故事情节的合理性。而在阅读之后，提问可帮助幼儿进行总结以及反思，例如，读完《我爸爸》之后，教师问幼儿：“你觉得故事里的爸爸是怎样的一个人呢？你们的爸爸和别人相比有哪些不同之处呢？”以此让幼儿把绘本内容与自身生活建立联系，加深对绘本的理解以及情感体验^[6]。

（二）角色扮演式阅读

角色扮演式阅读是一种让幼儿通过扮演绘本里的角色，借助亲身体验来理解故事的教学方法。在开展角色扮演之前，教师首先得选择适宜的绘本，一般情节丰富且角色鲜明的绘本会更合适，像《小红帽》《白雪公主》等。接着，教师要为幼儿讲述故事背景以及角色特点，以此让幼儿对故事有初步的认识。随后，分配角色。幼儿可依据自身兴趣选择想要扮演的角色。比如在《小红帽》的角色扮演中，有的幼儿喜爱勇敢善良的小红帽，那就可以扮演小红帽；有的幼儿对狡

猾的大灰狼感兴趣，便可以扮演大灰狼。

在表演之时，幼儿需对角色的语言以及动作加以模仿，尽可能地将绘本中的情节还原出来。举例而言，扮演小红帽的幼儿需要用甜美的嗓音说话，呈现天真可爱的模样；扮演大灰狼的幼儿要用凶狠的嗓音以及夸张的动作，把大灰狼的狡猾与贪婪呈现出来。借助这样的方式，幼儿能更为深入地体会角色的性格以及情感，感受到故事的氛围以及乐趣。角色扮演不仅可以帮助幼儿理解故事，还可以锻炼他们的语言表达能力、表现力以及团队协作能力。在表演中，幼儿要说出角色的台词，这对提升他们的语言运用能力以及表达能力有帮助。借助模仿角色的动作和表情，幼儿的表现力得以锻炼。而与同伴一同完成表演，需要幼儿彼此配合、协调，能够培养他们的团队协作精神。

（三）故事续编与创编

故事续编以及创编乃是培养幼儿想象力与创造力的关键途径。在引导幼儿进行故事续编之际，教师可先为幼儿讲述一个完整的故事，不过要留一个开放式的结尾。例如，《小兔子找朋友》这个故事。小兔子由于自私自利，不愿意和其他小动物一同分享食物，故而没能交到朋友。教师在故事结尾向幼儿提问：“小兔子满心悲伤，它打算改变自身。你们猜猜它会采取怎样的行动呢？往后它还能交到朋友吗？”以此激励幼儿充分发挥想象，为故事编出后续情节。有的幼儿或许会说小兔子会携带美味的食物和小动物们分享，主动帮助他们，最终大家都乐意和它成为朋友；而有的幼儿可能会想象小兔子举办了一场派对，邀请所有的小动物前来参加，在派对上大家都玩得极为尽兴，小兔子也收获了大量的礼物。

当幼儿创编故事时，教师可以给他们提供一些主题或者素材，像是“森林里的冒险”“我的奇妙梦境”之类，促使幼儿依据这些主题，结合生活经验以及想象，创作属于自己的故事。幼儿可运用绘画、手工等形式把创编的故事呈现出来，再配上简单的文字。例如，有个幼儿以“森林里的冒险”为主题，创编了一个故事。小熊在森林里迷失了方向，它碰到了一只善良的小鸟，小鸟带着它找到了回家的路。在回家的途中，它们还一同帮助了受伤的小猴子。该幼儿把这个故事画成了一幅幅生动的图画，制作成一本小绘本，与同伴分享。

（四）家园协同促阅读

仅仅依靠幼儿园的阅读活动很难持续不断地激发幼儿阅读的兴趣，需要构建“幼儿园—家庭”联动机制，幼儿园可定期举办“绘本漂流”活动，每周为幼儿发

放1本到2本绘本，同时附带亲子阅读任务卡，明确亲子互动的要点，就像在阅读《猜猜我有多爱你》之后，亲子阅读任务卡可引导家长和孩子使用“我对你的爱像……”这样的句式创编对话，并且记录下孩子的创意表达。此外，要建立班级绘本阅读线上社群。教师每周分享绘本解读视频以及亲子阅读示范案例，家长上传家庭阅读照片或者短视频，教师及时给出点评反馈。

结语

本研究着重探讨了借助绘本故事提升幼儿阅读兴趣的策略及实践，收获了一系列颇具价值的成果，明晰了绘本具有的独特魅力与价值。绘本色彩鲜艳且形象生动的画面，以及简洁明了又富有韵律的文字，符合幼儿的认知特性，可有效激发幼儿的想象力与情感体验，为幼儿阅读兴趣的培养奠定了坚实基础。

参考文献

- [1] 张莹莹,郑霞. 体验式阅读开启幼儿阅读兴趣之门 [J]. 山东教育 ,2025(15):40–41.
- [2] 史静雅. 书香校园与幼儿绘本阅读兴趣培养的融合路径 [J]. 亚太教育 ,2025(09):7–10.
- [3] 陈冬梅. 以绘本为载体培养幼儿阅读意识的策略探究 [J]. 教育文汇 ,2024(12):62–64.
- [4] 廖莉娟. 巧用绘本教学,提升幼儿自主阅读能力 [J]. 当代家庭教育 ,2020(33):68–69.
- [5] 李萌. 创设绘本教学环境 激发幼儿阅读兴趣 [J]. 小学科学 (教师版) ,2020(07):158.
- [6] 阙梅华. 引领孩子走进绘本阅读之门——中班幼儿绘本阅读兴趣和习惯培养的策略 [J]. 吉林教育 ,2016(13):153.

（作者单位：江苏省南通市海门区四甲幼儿园）

大单元视角下小学语文阅读教学路径探究

◎杜春兴

【摘要】在教育改革持续深化、核心素养培育成为关键目标的当下，作为优化教学结构、提升教学效能的创新模式，大单元教学为突破阅读教学困境、培养学生综合素养提供了新方向。基于此，本文聚焦大单元视角下的小学语文阅读教学，阐述大单元教学对提升阅读教学系统性、整体性的意义，探索以单元主题统整、任务群设计、跨学科融合等为核心的教学路径，旨在优化小学语文阅读教学模式，培养学生的语文学科核心素养与阅读能力。

【关键词】大单元教学 小学语文 阅读教学 教学路径 语文素养



大单元教学这种具有整合性和系统性的教学模式突破了传统单篇课文孤立讲授的限制，从更加宏观的角度对教学内容进行整体把握，符合语文课程的综合性和实践性特征。探究大单元视角下小学语文阅读教学路径，对促进阅读教学质量的提高、语文学科核心素养目标的实现，有着重大的理论意义和实践价值。

一、大单元教学在小学语文阅读教学中的应用价值

基于大单元视角的小学语文阅读教学运用结构化思维重构教学体系，从根本上打破了传统单篇教学的束缚，其价值表现为在知识体系、思维发展和素养培育等方面实现系统性革新。从知识层面上看，传统的阅读教学通常是以一篇课文作为单元进行教学，造成知识点零散，学习连贯性不强，学生很难对语文知识有一个全面的认识^[1]。而大单元教学则通过对核心主题的提炼，有机地整合多篇课文、各种阅读材料，把分散的知识构成一个结构化、网络化的系统。例如，围绕“自然之美”这一单元主题，教师可以把写四季、山川、动植物等的课文串联起来，指导学生通过比较阅读，总结写景文章的表达手法、语言特色等，以达到知识迁移和内化的目的。在思维发展的视角下，大单元教学以递进式和探究性学习任务的设计促使学生实现由低阶思维到高阶思维的飞跃。传统单篇教学设计的问题多聚焦于对文本表层的理解，而在大单元教学中，教师以主题为导向创设综合性问题情境，如“怎

样用不同的感官描写来表现景物的特征”，让学生将在单元内多篇课文阅读中获得的经验结合在一起，并对其加以分析、对比、评价和创作，从而锻炼学生的逻辑思维、批判性思维以及创新思维能力。从素养培育的维度来看，大单元教学与语文学科核心素养密切衔接，融文化自信和语言运用、思维发展、审美创造于一体。以话题为主导的多元化阅读活动，使学生在丰富的语言实践中增强语感和表达能力；在挖掘文本内涵、感受文学魅力中培养审美鉴赏能力；在接触不同文化背景阅读材料中强化文化理解和传承意识。这一全面和多维度的教育培养模式，确保了知识掌握与个人素养发展的连贯性，真正体现了语文课程在人才培养方面的价值。

二、大单元视角下小学语文阅读的教学目标

在大单元视角下，小学语文阅读的教学目标由碎片化、单一化转变为系统化、综合化，从而符合核心素养导向下的教育需求。从目标定位来看，传统阅读教学多以单篇课文的字词理解、内容分析为主，目标制定零散而缺乏层次。但大单元教学是基于课程标准并围绕单元主题所制定的整体性和进阶性教学目标系统，涉及语言建构与应用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承和理解四个核心素养维度^[2]。以“家国情怀”专题单元为例，其教学目标既有对语言表达技巧的把握，又注重指导学生借助对经典文本的阅读，感受家国情怀内涵，培养民族文化认同感和自豪感，做到知识学习和价值塑造

相统一。在目标层级上，大单元教学强调分层递进的目标结构设计。基础层的目标主要集中在语言知识的积累和字词理解、信息提取等基本阅读技能的训练；进阶层的目标重视阅读策略的使用和思维能力的培养，如文本分析和推理判断等；拓展层的目标强调创造性表达和文化反思等综合素养的提高。各级目标互相联系、循序渐进，呈一条螺旋上升之势。

从目标执行来看，大单元教学注重目标的整合性和协同性。把阅读教学和写作、口语交际以及其他实践活动有机地结合起来，达到语言能力全面发展的目的；跨学科主题学习活动开阔了学生的知识视野，培养了学生解决复杂问题的能力，实现了教学目标对过程性和持续性的强调，教师通过多样化的评价方式动态监控和反馈整个单元学习过程中学生的成绩，适时调整教学策略和方法以保证教学目标有效实施。这一新的目标体系既注重学生现有的学习成果，又注重学生的长远发展，为高素质人才的培养打下坚实基础。

三、大单元视角下小学语文阅读的教学路径

（一）主题锚定——建构结构化的阅读内容生态

大单元教学以主题为锚点，突破单篇课文的割裂性，通过“主题线索—内容筛选—逻辑串联”的路径，将碎片化的阅读材料转化为有机的知识网络。教师需要根据新课程标准的要求，从教科书中筛选出具有文化影响力的核心主题，如“非遗传承的”和“科学精神”，然后围绕这些主题重新组织课程文本、课外拓展资源和多媒体素材构成“主题统领—多层辐射”内容体系^[3]。

以小学五年级“民间文学”单元为例，教师可以建构“三维内容矩阵”。

（1）核心文本层：整合《猎人海力布》《牛郎织女》等教材篇目，聚焦“民间故事叙事密码”；

（2）扩展阅读层：补充《阿凡提的故事》《格萨尔王》以及其他各民族民间文献，并配以《中国民间故事史》摘录片段；

（3）文化浸润层：嵌入非遗传承人讲述故事的纪录片片段、方言版本的民间故事音频，以及“传统故事和现代改编”的对比素材。

在教学中，教师引导学生通过“情节图谱的绘制”“方言故事的配音”“跨民族故事题材的比较”等活动，发现民间故事具有“口传心授”“集体无意识”的文化特质，它不仅建构了文学题材的知识框架，同时加深了人们对于中华文化多样性的理解。

（二）任务驱动——阶梯式深度学习链条设计

教师在设计大单元阅读任务群时，必须严格遵循“情境真实性，任务关联性，思维进阶性等特点”的基本原则，并以“基础感知—分析探究—迁移创造”作为逻辑链条，把阅读目标变成可操作的任务序列，促进学生由信息接收者向意义建构者过渡。

创新设计：以小学六年级“革命文化”单元为例，创设“沉浸任务剧场”。

（1）情境导入

播放名为《红色档案解密》的短视频，并构建“文物修复员找到了一份革命手稿”的场景，从而引出核心任务：“编写革命文物解说词”。

（2）任务阶梯

基础层：组建“史料调查组”，阅读《七律·长征》《灯光》等课文，制作“革命事件的时间轴”，标注文中器物（如长征草鞋、煤油灯等）的象征意义；

进阶层：组建“角色解码组”；比较《狼牙山五壮士》《董存瑞》等影片中英雄人物言行举止的细节，撰写“英雄的心理独白”脚本；

拓展层：扮演“文化传播官”角色，结合当地烈士陵园的历史资料，为AR导览程序设计解说词，强调“革命精神在当代的转译”的重要性。

（3）结果产出

开展“革命文物云展”，以情景剧表演和AR导览展示的方式展示任务结果，实现跨媒介表达下对革命文化的深度认知。

（三）差异赋能——打造动态分层的阅读体系

在大单元教学中，教师需要摒弃传统的“进度统一，要求统一”的教学模式，通过“精准测评—分层设计，弹性调控”的教学机制，为不同特点的学生提供合适的阅读路径，确保每位学生在“近期发展区”都能获得成就感和满足感。

以小学四年级“神话探索”单元为例，建构“三维动态分层模型系统”。

（1）材料分层

①基础层：《中国神话故事绘本》附带了注音和插图，并提供了如“故事拼图”和“角色贴纸”这样的辅助工具；

②进阶层：《山海经》中的精选篇章（注释版），并配有“神话的地理分布图”；

③扩展层：《世界神话通论》中的部分节选，并附带了“古今中外创世神话对比表”。

（2）任务分层

①基本任务：利用“神话元素的磁贴”构建《盘古开

天地》的故事线索；

②高级任务：画出《女娲补天》和《普罗米修斯》两个神话故事中主人公的能力比较图；

③扩展任务：利用地质学中的“板块运动”概念，写一篇名为《神话对自然现象的科学诠释》的小论文。

（3）评价分层

①基础层：关注“能不能完整地复述这个故事”“有没有抓住关键词汇”；

②进阶层：侧重“是否可以对神话逻辑进行剖析”“有没有找到文化隐喻”；

③拓展层：聚焦“是否可以跨学科迁移”“有没有提出创新性的观点”。

通过课前测评动态调整分层、课中设置“选择式的任务包”、课后提供“加餐式扩大资源”，实现“人人有挑战，个个能突破”的阅读生态。

（四）跨界融合——构建跨学科的阅读共生场

以核心素养为导向，注重知识跨界运用。语文阅读与其他学科相融合，能打破单一学科的认知边界。通过“知识的嫁接—能力的迁移—素养的融合”这一路径，培养学生的综合思维与创新能力。教师需挖掘文本中的跨学科元素，设计“以语文为主体，实现跨学科学习”的融合活动，使阅读成为连接不同学科的桥梁。

以小学三年级“寓言智慧”单元为研究对象，构建“学科联动立方体”。

（1）语文+科学：读《揠苗助长》，进行“植物的生长速率”实验，通过数据记录论证“违背规律”的结果，并写“科学观察日记”，从经验上领悟寓言哲理。

（2）语文+数学：将《郑人买履》改编成“尺码计算挑战”，按照现代鞋码标准换算寓言中“郑人”脚的长度，探讨“教条主义”在生活中的体现；

这种融合不仅仅是简单的活动重叠，并且是通过“语文阅读引发——多科知识赋能——综合素养生成”的机制，使学生在跨界学习中形成对寓言“具有哲理性、文学性和实践性”的立体认知。

（五）评价革新——构建多元阅读的成长图谱

形成性评价重视评价要为学习过程的优化服务，大单元阅读的评价需要打破单一的“纸笔测试”，建构“过程追踪—多维反馈—个性指导”评价体系，并借助可视化工具记录学生阅读成长的足迹，从而为教学改进和学生发展提供动态参考。构建多元性评价体系是从大单元视角对小学语文阅读教学进行评价的重要保证，这一评价体系基于多元智能理论和形成性评价理论。传统的阅读教学评价通常是终结性评价，注重知识记忆方面的考察，忽略

学生在阅读时的思维发展、情感体验以及个性化表现等。而多元评价体系则强调评价主体、评价内容和评价方式等的多元化，关注阅读全过程和多维度审视，目的是综合体现学生阅读能力培养程度，激发学生的阅读兴趣和潜力，科学引导学生阅读。

从评价主体来看，除了教师评价，引入了学生自评、生生互评和家长评价。在学完以“自然之美”为主题的单元后，学生可以通过填写自我评价表的方式，从阅读习惯、文本理解和情感感悟三个层面进行反思。同时，组内成员可以通过小组合作的读书活动，交流收获和建议；家长可以根据孩子的阅读习惯，如阅读的时间和材料的选择等，对孩子提出建议和反馈。多主体共同参与评价可以从不同角度对学生的阅读情况形成整体认识，提高评价的客观性、公正性和全面性，从评价内容来看，多元评价体系打破了传统评价体系对字词掌握、文本内容认知的限制，涉及阅读兴趣、阅读方法、思维品质、审美能力和文化理解多个层面。以“传统文化”专题单元为例，既考查了学生对古诗词和民间故事的理解能力，又注重了学生阅读时能否积极挖掘中华优秀传统文化的内涵，能否产生对中华优秀传统文化的认同感与自豪感，以及能否利用阅读策略开展自主探究学习。多元评价体系以丰富评价内容为抓手，引领学生聚焦阅读深层价值，推动其语文学科核心素养整体提升。

结语

综上所述，大单元视角为小学语文阅读教学带来了全新的理念和方向。教学路径的合理规划、教学资源的有效融合、教学方法的不断创新，可以显著增强小学语文阅读教学的实效性，推动学生语文学科核心素养的发展。今后，我们要在教学中不断探索和改进，促进大单元教学理念在小学语文阅读中的深入运用。

参考文献

- [1] 李亚利. 统编教材下小学语文单元整体教学的策略研究[J]. 教学管理与教育研究, 2021, 6(1): 32-34.
- [2] 刘腾琳, 童文昭. 基于单元知识结构化的小学语文群文阅读教学[J]. 语文建设, 2024(18): 29-33.
- [3] 杨雪琴. 知识结构化视野下小学语文单元统整教学评价与实施[J]. 亚太教育, 2024(12): 126-128.

（作者单位：吉林省长春市东光学校）

信息化环境下 小学语文阅读能力提升策略探究

◎孙国梅 徐金芳

【摘要】本研究基于信息化环境，围绕如何提升小学生的语文阅读能力展开探究。本文分析了当前小学语文阅读教学的现状，阐述了利用信息技术提升阅读能力的策略，包括巧用信息技术创设生动情境、开展互动游戏、展示精彩片段等方式激发阅读兴趣；借助网络、电子书和班级阅读库等丰富阅读资源；运用信息技术示范阅读技巧、开展线上讨论、提供阅读工具等方式指导阅读方法；依托信息技术制订阅读计划、开展打卡活动、引导阅读反思等方式培养阅读习惯；利用信息技术组织线上读书分享会、搭建交流平台、开展家校阅读互动等促进阅读交流。这些策略具有一定的实操性和针对性，能有效提高小学生的语文阅读能力。

【关键词】信息化环境 小学生 语文阅读能力 策略



阅读能力是小学生语文综合素养的重要组成部分，对于他们的知识获取、思维发展和语言表达能力的提升具有关键作用。在信息化环境下，信息技术为小学语文阅读教学带来了新的机遇和挑战。合理利用信息技术，能够丰富阅读资源、创新阅读方式、优化阅读过程，从而更好地提升小学生的语文阅读能力。基于此，本文围绕信息化环境下如何提升小学生语文阅读能力展开探究。

一、巧用信息技术，激发阅读兴趣

（一）创设生动情境，引发阅读期待

在小学语文阅读教学中，利用信息技术创设生动的阅读情境是一种极为有效的教学方法。这种情境能够迅速吸引学生的注意力，使他们的思维从课间的放松状态快速聚焦到课堂学习上来，进而激发他们对阅读内容的强烈期待。

以三年级下册《海底世界》的教学为例，海底世界对于学生而言是一个充满未知和神秘的世界。在传统教学中，仅依靠教师的语言描述和教材上的文字与插图，小学生很难全面、直观地感受海底世界的奇妙。而借助信息技术，教师可以播放海底世界的视频。视频能够全方位展示色彩斑斓的珊瑚礁，它们形态各异，有的像鹿角，有的像蘑菇，在海水中轻轻摇曳；还能呈现形态各异的海洋生物，如灵动的海豚、笨拙的海龟、色彩斑斓的热带

鱼等。视频中逼真的画面和生动的音效，如海浪的涌动声、鱼儿的游动声、海豚的呼叫声等，能让小学生身临其境，置身于神秘的海底世界。

（二）开展互动游戏，增添阅读乐趣

基于信息技术设计互动阅读游戏，是增加阅读趣味性的重要途径^[1]。互动游戏能够打破传统阅读的枯燥感，让学生在轻松愉悦的氛围中积极参与阅读学习，同时巩固阅读内容，激发他们对阅读的兴趣。

在学习二年级上册《拍手歌》后，教师可以制作互动游戏课件。在课件中，教师可以设置不同的动物图片和对应的文字。这些动物都是《拍手歌》中提到的，如孔雀、锦鸡、雄鹰等。学生通过点击图片，回答与动物相关的简单问题，如动物的习性，像孔雀是否会飞、锦鸡喜欢吃什么；动物的特点，像雄鹰的视力如何、熊猫的外形特征等。当学生回答正确时，课件会给予他们相应的奖励，如可爱的小贴纸，这些贴纸可以打印出来让学生收集，或者获得虚拟的积分，积分可以累积用于兑换小奖品。

（三）展示精彩片段，勾起阅读欲望

借助信息技术展示与阅读内容相关的精彩片段是勾起小学生阅读欲望的有效手段。精彩的片段能够让小学生直观地感受到原著的魅力，从而激发他们阅读整本书的兴趣。

在推荐学生阅读五年级下册《草船借箭》的原著《三国演义》时，教师可以播放一段电视剧《三国演义》中草

船借箭的精彩片段。电视剧以其生动的画面、精彩的剧情和演员出色的表演，将草船借箭这一经典故事展现得淋漓尽致。学生可以看到诸葛亮如何巧妙地利用大雾天气和曹操的多疑性格，成功借到十万支箭；可以看到周瑜智谋过人却心胸狭隘，对诸葛亮的嫉妒之情溢于言表；可以看到众多英雄人物在战场上的英勇表现。精彩的剧情、生动的表演，让学生深刻感受《三国演义》原著的魅力，仿佛置身于那个英雄辈出、战火纷飞的三国时代。

二、借助信息技术，丰富阅读资源

（一）整合网络资源，拓展阅读视野

在当今数字化时代，网络蕴含着极为丰富的语文阅读资源，为小学生的阅读学习提供了广阔的空间^[2]。教师若能巧妙引导学生利用网络平台进行拓展阅读，将极大地拓宽学生的阅读视野，丰富其知识储备。

以四年级上册“神话”单元的教学为例，在完成单元学习后，教师可向学生推荐一些专门的神话故事网站，如“中国神话故事网”等。这些网站犹如一座座神话宝库，不仅收录了中国经典神话故事，像盘古开天地、女娲补天、后羿射日等，还涵盖了世界各地的神话故事，如希腊神话中的普罗米修斯盗火、北欧神话中的雷神托尔等。学生可根据兴趣自由选择阅读内容。通过阅读不同文化背景下的神话故事，学生能够了解不同民族的历史、价值观和文化特色。例如，中国神话强调集体主义、奉献精神，而希腊神话更注重个人英雄主义。

（二）利用电子书，增加阅读选择

电子书以其携带方便、内容丰富等显著优点，成为学生阅读的重要资源。教师可以为学生推荐一些适合的电子书籍阅读平台，如“掌阅儿童”等。

在这些平台上，学生能够找到教科书推荐阅读的书目，如《小王子》《夏洛的网》等经典文学作品，以及适合他们阅读的书。这些电子书涵盖了童话、寓言、科普、历史等多个领域，满足了不同学生的阅读需求。学生可以根据自己的阅读水平和兴趣自主选择适合的电子书。阅读能力较强的学生可以选择一些具有一定深度的文学作品；阅读能力稍弱的学生则可以从简单的童话、寓言入手。

（三）建立班级阅读库，共享阅读资源

教师可以借助信息技术建立班级阅读库，将收集的优质阅读资源上传到班级群或专门的学习平台，实现阅读资源的共享。

班级阅读库里的资源丰富多样，包括与教材相关的拓展阅读材料、优秀的作文范文、经典的诗词赏析等。以

六年级上册《少年闰土》的教学为例，教师可以往班级阅读库里上传一些关于鲁迅生平事迹、作品的资料，如《鲁迅传》《朝花夕拾》的赏析文章等。这些资源能够帮助学生更全面地了解鲁迅，加深对课文的理解。在学习《少年闰土》时，学生通过阅读相关资料，可以了解到鲁迅所处的时代背景、他的创作风格以及《少年闰土》蕴含的深刻思想。

三、运用信息技术，指导阅读方法

（一）示范阅读技巧，提高阅读效率

在小学语文教学中，掌握阅读技巧对提高阅读效率至关重要。教师可以利用信息技术制作阅读技巧的示范视频，为学生提供直观、有效的学习途径^[3]。

以三年级上册“预测”这一阅读策略的教学为例，预测能力是学生阅读素养的重要组成部分。教师可以精心录制示范视频，在视频中详细讲解预测的方法。首先，强调根据题目进行预测。题目往往是文章内容的凝练概括，通过分析题目中的关键词，学生可以初步推测文章的主题和大致内容。其次，引导学生关注插图。插图是对文字内容的形象补充，能帮助学生更好地理解文章情境，从而做出合理的预测。最后，结合文章内容，如人物的语言、动作、情节的发展等，进行有依据的预测。

（二）开展线上讨论，交流阅读心得

信息技术为开展线上讨论提供了便利条件，这种讨论方式能够促进学生之间的交流与合作，加深学生对阅读内容的理解。

在学习四年级下册《小英雄雨来》后，教师可以在班级群里发起线上讨论话题。话题的设置应具有启发性和引导性，如“雨来是一个怎样的孩子？”这个问题能够促使学生回顾雨来的具体事迹，分析他的性格特点，如勇敢、机智、爱国等。“从雨来身上我们可以学到什么？”则引导学生思考雨来的精神品质对自己的启示，培养学生的价值观和道德观。

（三）提供阅读工具，辅助学生理解

信息技术提供了丰富实用的阅读工具，如在线词典等，这些工具可以辅助学生进行阅读理解，解决阅读过程中遇到的障碍。

在学习五年级上册《古人谈读书》时，由于文言文的语言表达和现代文存在差异，文中可能会有一些生僻的字词和语句，这给学生理解课文内容带来了一定困难。教师可以引导学生使用在线词典查询字词意思，只需输入字词，就能快速获取其读音、释义、例句等信息。

四、依托信息技术，培养阅读习惯

（一）制订阅读计划，养成良好阅读习惯

教师可以利用信息技术帮助学生制订个性化的阅读计划^[4]。例如，使用电子表格软件制订月、周阅读计划，明确阅读书目、阅读时间和阅读量。学生可以根据实际情况进行调整，并将阅读计划的完成情况记录在表格上。教师要定期检查学生阅读计划的完成情况，并给予学生鼓励和指导。通过这种方式，教师可以帮助学生养成良好的阅读习惯。

（二）开展阅读打卡，营造阅读氛围

利用信息技术开展阅读打卡活动，能够营造浓厚的阅读氛围。通过阅读打卡小程序或班级阅读打卡群，学生可以分享阅读的内容和感受。其他学生可以通过点赞、评论等方式来形成良好的互动氛围。教师也可以根据学生的打卡情况给予他们相应的奖励。

（三）引导阅读反思，提升阅读质量

教师可以引导学生利用信息技术进行阅读和思考。例如，在学习完一篇课文或读完一本书后，教师让学生使用思维导图软件制作阅读反思导图，总结阅读的收获、存在的问题和改进的方法。学生也可以将自己的阅读反思写成电子日记，记录阅读过程中的点滴感悟。

五、利用信息技术，促进阅读交流

（一）组织线上读书分享会，分享阅读体验

教师可以定期组织线上读书分享会，让学生分享阅读体验。在分享会上，学生可以介绍阅读的书籍、喜欢的角色、精彩的情节等，还可以谈谈阅读感受和收获。例如，在学习六年级下册“外国名著”单元后，教师可以组织线上读书分享会，让学生分享阅读外国名著的体会。通过线上读书分享会，学生能够听到不同的观点和见解，拓宽了阅读视野，同时提高了表达能力和交流能力。

（二）搭建阅读交流平台，促进思想碰撞

利用信息技术搭建阅读交流平台，如班级阅读论坛、在线阅读社区等，让学生可以随时在平台上交流阅读心得、提出问题和分享资源^[5]。在交流平台上，学生可以发起话题讨论，如“我最喜欢的书中人物”“对某本书结局的看法”等。其他学生可以参与讨论，发表自己的看法。这种交流方式，极大地促进了学生之间的思想碰撞，加深了学生对阅读内容的理解。

（三）开展家校阅读互动，形成教育合力

教师可以利用信息技术开展家校阅读互动活动，形成

教育合力。例如，教师可以通过班级群向家长推荐适合学生阅读的书籍，介绍阅读的方法和技巧。家长可以在群里分享孩子在家阅读的情况，包括阅读时间、阅读表现等。教师还可以定期组织家长和学生参与线上亲子阅读活动，如亲子共读一本书、亲子阅读分享等。家校阅读互动，可以营造良好的家庭阅读氛围，促进学生成长。

结语

综上所述，巧用信息技术激发阅读兴趣、借助信息技术丰富阅读资源、运用信息技术指导阅读方法、依托信息技术培养阅读习惯和利用信息技术促进阅读交流五个方面的策略，能够有效提升小学生的语文阅读能力。这些策略紧密结合教学内容，具有实操性和针对性，能够帮助小学生在信息化环境下更好地进行语文阅读。同时，教师应不断探索和创新信息技术在小学语文阅读教学中的应用，为学生的成长提供更有力的支持，让学生在阅读的海洋中畅游，不断提升其语文综合素养。

参考文献

- [1] 黄贵春. 信息技术与小学语文阅读教学融合 [J]. 文理导航 (下旬),2025(3):58-60.
- [2] 徐红伟. 信息化环境下提升小学生语文阅读能力的策略研究 [J]. 中小学电教,2025 (Z1):80-82.
- [3] 尹珂. 信息技术环境下小学语文阅读教学探究 [J]. 安徽教育科研,2024 (34):92-94.
- [4] 成娟. 信息技术在小学语文阅读教学中的运用分析 [J]. 学苑教育,2024 (32):85-87.
- [5] 殷海燕. 互联网技术与小学语文阅读教学的融合实践 [J]. 中小学电教 (教学),2024 (10):94-96.

（作者单位：山东省济宁市嘉祥县马村镇欧隆小学）

学习任务群视域下 小学语文阅读策略单元“四性四步”模式构建与实践

◎黄霞

【摘要】新课程标准提出“学习任务群”这一概念，并强调任务群的教学设计及其实施方式，尤其是在小学语文教学中的运用价值。学习任务群不仅是知识和技能的整合，还关注学生全面发展，着眼于培养学生的创新能力、实践能力和跨学科的思维方式。本文以统编人教版六年级下册第三单元为载体，建构并实践“四性四步”模式：整体性统摄目标、层进性组织学习、情境性激活经验、迁移性推动运用；并以“任务导入—策略建构—协同运用—评价迁移”的操作流程推进课堂。研究采用课堂行动研究与案例分析方式，考察单元整体设计、课时衔接与教学评一体化的实施成效。实践表明，该模式能提升策略意识的可见性与可迁移性，促成深度阅读与真情表达的贯通，为小学高年段语文阅读教学提供可复制的路径，并以课堂证据回馈设计，形成可迭代的实践范式。

【关键词】学习任务群 阅读策略单元 四性四步 教学评一体



教育部发布的《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确提出，课程内容以学习任务群组织与呈现，强调围绕主题设计相互关联的语文实践活动，这为阅读教学提供了更高层级的统整逻辑与实施抓手。与此同时，“双减”政策对作业结构与课堂效率提出新的现实要求：课堂要更扎实，学习要更自主，评价要更精准。值得注意的是，阅读策略单元在一线落地时仍常出现两类偏差：其一，策略被“题型化”，学会了做题却说不清理由；其二，策略被“碎片化”，课时之间缺少递进与回环。因此，教学往往陷入一种尴尬的困境：方法讲过，学生点头；情境一换，方法失灵。本文以人教版六年级下册第三单元的散文与叙事文本为载体，尝试以“四性四步”模式回应上述张力，探索在学习任务群框架下，如何把阅读策略教得更完整、更有温度，也更能培养学生的长期阅读能力。

一、任务群统整下的策略教学的价值

（一）整体性意义

学习任务群是基于对教学安排的总体设计，在对学生各个时期特点进行分析的基础上，最大限度地符合目前各年级学生核心素养的发展需求，并反映出义务教育活动自身具有的适应性和一致性。北京师范大学资深教授王宁认为，在实际教学环境中，教师会根据自己的实际情况，

来决定与学生的语文学科核心素养紧密相关的人文课题，然后对各类学习资源进行高效安排，并对各类学习资源进行合理安排，通过对大量的学习任务和目标进行细致的设计，引导学生在不同的学习环境中，持续地完成各项学习任务，从而达到对学生语文思考能力的训练。

学习任务群打破单篇教学的孤立性，以主题牵引、活动贯通、产出导向重构学习过程。阅读策略单元的核心目标是让学生形成稳定的思维动作，而非仅理解单篇文本。课文成为策略学习的媒介，策略转化为实用工具，课堂结构感与方向感显著增强，推动学习从理解走向表达与应用。

（二）层进性意义

小学语文教学之中，任务群的设置往往会表现出明确的引领、带动意义。彰显出任务群的作用，更能让学生发挥出主动性和积极性，参与到阅读分析、情节探索、创造表现的过程中，最终提升语文学科核心素养。因此，尽可能增强任务的趣味性，点燃学生的热情，让他们激发出创造潜能，展开持续深入的实践，越来越重要。作为教师，需对标学生的兴趣爱好，尝试规划与设计，让任务的内容、组织形式变得更丰富、更巧妙，最终达成预期的目标。六年级作为学段过渡关键期，面对复杂文本，六年级的语文教学需构建由浅入深、外显到内化、教师示范到自我调控的层进式教学路径。例如，散文阅读可以从抓关键词，

到追踪句式情感，再到解读写作意图，以阶梯式设计助力学生实现“能做、能说清、能迁移”的能力成长。

二、面向“四性四步”的单元实施取向

（一）目标统摄、任务贯通：以“整体关联”守住主线

阅读策略单元需规避“热闹而散漫”，以目标统摄任务、任务反推活动，明确“策略解决何种阅读问题”“任务产出与证据”。单元文本并非简单并列，而是形成“招招相连”的策略链，前课所学策略在后课被激活、被变形、被深化，为后续迁移预留清晰路径。

（二）先显化再内化：以“层进生成”将策略教透

策略学习的关键是先显化思维过程，通过“我这样理解，是因为文本里有……”等可视化语言，让学生看得见、摸得着；再以对比性任务促成内化，探讨同一策略在不同文本或不同策略在同一文本中的效果差异。层进生成允许学生在学习过程中反复尝试与修正。

（三）评价融入学习过程：以“迁移闭环”实现教学评一体

教学评一体需将评价贯穿学习全过程、各环节：导入阶段以诊断性证据唤醒需求，建构阶段用过程性证据校准方法，协同阶段靠同伴互证提升解释力，迁移阶段以表现性任务检验独立运用能力。评价并非裁判高低，而是如灯塔般照亮策略，助力“教—学—评”一体发展。

三、四性四步的策略化实践路径

（一）任务牵引建新链条，策略显化搭稳支架

在学习任务群框架下，四步中的第一步“任务导入”聚焦“学生为何学、学了能做什么”，而非“教师想教什么”。真实任务与明确产出催生学生策略需求：为读懂找方法、为说服寻证据、为表达揣摩语言。第二步策略建构则将隐性阅读经验转化为可操作、可复用的思维动作，遵循“捕捉线索—形成判断、文本取证—组织解释、支架练习—独立运用”逻辑。显化绝非僵硬的流程图，而是稳且活的支架：既让学生敢尝试，又允许学生自主探究。如此，“同一主题—任务—策略链”守住整体性，“可感问题—可见证据—可发表产出”激活情境性，策略成为课堂通用工具。学习任务群理念还为教师重新整合教学资源体系提供了基础。在任务群理念的指导下，教师应首先明确课堂学习主题。主题不仅应包含单元主题，还要结合

学生的学情进行灵活调整，巧妙设置学习任务群的主题，根据主题整合教学资源，最终形成学习任务群。学生在任务群的引领下，利用教师整合的学习资源进行自主探究，在完成任务群的过程中提升阅读能力和综合素养。

教师可以围绕《匆匆》设计“追问时间从哪里溜走”的任务链：先让学生带着生活经验回忆一天中“来不及”的片刻，用一句话写下“我最想留住的时间”，并把这些句子贴到班级“时间墙”上，让任务从一开始就有了共同的情境；再回到文本，聚焦作者连续追问的句式与反复出现的意象，要求学生用“我认为作者之所以这样问，是因为文中……”的证据句完成解释，同时在书旁做“证据标注”，把关键句圈点成可见的阅读痕迹；随后，引导学生把散落的证据串成“时间无形一踪迹可见一心中焦灼”的意义链，并通过朗读的停连、重音与语气让这种焦灼被听见、被感受；之后，让学生在小组内互换证据，检验“证据是否足够、解释是否站得住”，把“取证—解释”的动作在对话中加固；最后，学生以“我也想问……”仿写两到三句追问，把策略从理解迁移到表达，再以短评说明“我这样写，是模仿了作者怎样的句式与节奏”^[4]。任务牵引使课堂有牵引力，策略显化则让学生知道自己究竟做对了什么，还可以怎样做得更好。

（二）层级递进铺稳阶梯，合作探究促深内化

阅读策略单元的教学难点常在“会用”到“常用”之间，甚至在“能做”与“能解释自己的做法”之间。因而，四步中的第三步“协同运用”必须与层进性同向发力：在同一课时里，先让学生在低风险情境中尝试，再在更复杂的段落与问题中加深；在单元序列里，先在一篇文本中学会“抓得准”，再在另一篇文本中学会“用得活”，最终走向“调得动”。合作探究并不是把课堂交给热闹的讨论，而是让不同读法在对话中相遇、在证据中较量：你抓住叙事顺序，我留意心理描写；你提出猜想，我提供文本依据；你下结论，我追问是否还有另一种解释。值得注意的是，这种“互证”会倒逼学生把策略说清楚：如果说不清，往往也用不稳；如果能说清，策略便开始内化为可迁移的思维习惯^[5]。层级递进与合作探究相互叠加，课堂便形成一种递进的张力：越读越细，越谈越深，越能回到文本；而每一次回到文本，又为下一次更深入的探究积累新的证据与新的问题。当学生能够在小组交流中反复说出“我用的是什么策略、我凭的是什么证据”时，内化便在悄然发生。

例如，小学语文教师在开展人教版小学六年级上册第三单元教学时，根据教材内容明确单元教学目标，在单元教学目标的指导下构建教学任务群体系。本单元导语

引用了杨绛先生的名言：“读书好比串门儿——隐身的串门儿。”教学内容包括《竹节人》《宇宙生命之谜》《故宫博物院》三篇课文和一个“阅读让生活更美好”的习作任务。本单元教学目标为根据阅读目的灵活选择阅读方法和结合生活经验写作。

基础型阅读任务：

- （1）速读课文，梳理生字词，总结文章大意。
- （2）精读课文，提炼文章内涵，感悟作者感情。
- （3）对比阅读，分析三篇课文在文体、内容、思想价值等方面的区别和联系。

拓展型阅读任务：

- （1）阅读与课文有关的文章或书籍，在对比阅读中获得感悟。

- （2）结合《故宫博物院》写一篇关于中华优秀传统文化主题的短文。

综合型实践任务：

- （1）参加“科技自然”主题的讨论会，在小组讨论过程中发表观点和看法。
- （2）搜集与科学有关的名言警句或新闻报道，结合搜集内容绘制手抄报。

最后，教师把策略推向迁移：请学生回到自己的生活经验，选取一次等待的经历，用文本学到的节奏写法写一个小片段，再由同伴依据证据评价“哪些细节让等待变得可感”。在这样的协同探究里，策略不再是被告知答案，而是在不断尝试、不断修正中被学生真正掌握的工具。

（三）证据导向精准评价，反思迁移成真素养

四步中的最后一步“评价迁移”既是收束，也是再出发。证据导向的评价强调以学习表现为依据：学生能否用文本证据解释自己的理解、能否在新文本中自发调用策略、能否反思策略的适用边界并做出调整。评价语言一旦从“对不对”转向“证据与理由”，学生的注意力就会从猜测教师意图转向对文本的真实占有；同样重要的是，教师也能据此看见学生的思维路径，而非只看见答案。值得注意的是，迁移不是简单的“再做一题”，而是把策略放入更开放的语文活动：读写联动让理解走向表达，文本互读让证据学会对照，生活观察让情感获得来源，公开发表让语言拥有对象^[6]。

教师可以把“评价迁移”落实在读写联通上：阅读《别了，语文课》或《阳光的两种用法》时，教师引导学生用同一套“证据—解释”框架辨析情感如何自然流露，并把学生的高质量表达整理为班级共享的“证据表达句库”，让评价标准先被看见；进入习作《让真情自然流露》时，课堂不急着写完整篇，而先以“一个瞬间、一种情绪、

一处细节”为写作任务完成片段试写，再开展同伴互评，互评语言坚持以证据为中心——“你这里让我感到真，是因为你写了具体动作、声音、停顿与心理反应”，并鼓励提出“如果再补一个细节，会更有力量”的建设性建议；随后，教师组织学生回到初稿，用标注、替换、增删等方式修订，把阅读中学到的“抓细节、看节奏、用对比”的策略迁到写作中，并让学生在修订说明中写出“为何这样改、改动依据是什么”。评价因此成为迁移的桥梁，迁移又反过来强化评价的意义感，使评价与反思真正沉淀为学生可带走的语文学科核心素养。

结语

学习任务群把语文学习重新放回“做事情”的逻辑之中，而阅读策略单元则为学生提供了把事情做成的思维工具。本文提出的“四性四步”模式，尝试以整体性确立单元主线，以层进性组织策略生长，以情境性唤醒阅读动机，以迁移性推动读写联通，从而形成“任务导入—策略建构—协同运用—评价迁移”的闭环。实践表明，当策略被显化、被反复运用、被证据评价，学生的阅读不再只是完成题目，而更像一次次与文本的真实相遇。当然，模式并非万能：不同学习资源、不同班级学情、不同文本难度等都会改变实施细节。值得期待的是，若一线教师能在持续的研究中不断微调任务链与评价语言，让学生在更多任务群里迁移策略、生成作品，那么阅读教学的“提质增效”就不再是一句口号，而会变成可触摸的课堂日常。^[7]

参考文献

- [1] 叶枚举. “文学阅读与创意表达”学习任务群视域下的单元教学策略探析——以统编小学语文教材五年级上册第三单元为例 [J]. 江西教育, 2025(46):36–40.
- [2] 杜红雁. 核心素养视域下的小学语文阅读教学策略 [J]. 山西教育 (管理), 2025(12):73–74.
- [3] 张任洁. 以任务群理念为导向的小学语文阅读教学探究 [J]. 基础教育论坛, 2025(23):21–23.

本论文为湖南省第二届基础教育教学改革研究项目一般课题《学习任务群视域下小学语文阅读策略单元整体教学研究》（课题批准号：Y2024779）阶段性成果之一。

（作者单位：湖南省怀化市麻阳苗族自治县第二锦江小学）

项目化学习 在小学语文阅读教学中的应用

◎牛真真

【摘要】作为一种以学生为中心的教学模式，项目化学习主要通过真实情境的创设、驱动性问题的引领以及多元成果的展示来激发学生的阅读兴趣，促进学生深度思维能力的发展，实现学生语文学科核心素养的全面发展。在小学语文阅读教学中实施项目化学习，既能够突破传统教学单向灌输的局限，更能够构建“阅读—探究—实践”一体化的学习生态，使学生在解决实际问题的过程中提升信息整合能力、批判性思维能力和创造性表达能力。本文从立足教材拟定主题、明确项目化学习方向，营造真实问题情境、驱动项目化学习探究，搭建任务支架协作机制、深化项目化阅读体验等三个方面，揭示出项目化学习在小学语文阅读教学中的应用路径，从而为小学语文课程改革提供可资借鉴的实施范式。

【关键词】项目化学习 小学语文 阅读教学



项目化学习的真实任务情境为学生进行阅读理解提供了具象化的支点，使抽象的语言文字转化为可探究、可操作的学习项目。在具体实践中，考虑到小学阶段学生的认知发展正处于具体运算阶段，项目化学习通过具身化的实践活动，能够激活学生的多重感官体验，促进阅读理解从“知道”向“理解”再到“应用”的层次跃迁。

一、项目化学习在小学语文阅读教学中的应用价值

（一）激发学生阅读兴趣，提升学习主动性

项目化学习能够重构传统阅读教学中的主客体关系，将单向的知识传递转化为学生主动建构过程，具有挑战性的项目任务能够促使学生在真实的问题情境中产生认知冲突并形成内在张力，由此自然催生出强烈的阅读需求。基于此，在阅读前，学生便能够逐渐意识到阅读材料是解决实际问题的关键资源。此时，文本解读的行为即可从被动接受转变为主动获取，进而强化前期阅读需求催生的动力，让学生能够以更加强烈的学习动机保持阅读兴趣。教师若是能够从学生的认知发展出发，立足学生的“最近发展区”进行教学设计，使学生在跳一跳就能够得着的任务挑战中不断获得阅读带来的成就感和满足感，久而久之他们便可以找到恒久的兴趣维持机制，从而保持阅读兴趣，养成良好的阅读习惯。

在项目化学习中，学生拥有极大的自主权，无论是确定研究主题，还是后续的设计解决方案、调整实施路径，学生始终是决策主体，拥有选题权、过程决策权、过程展示权等，这极大地满足了学生的掌控感和自由感，促使学生从广阔的操作空间中萌发出更多的兴趣，从而有效提升学生学习主动性。

（二）培养高阶思维能力，促进深度学习

相较于以知识灌输为主的教学模式，项目化学习这种以学生为主体、面向真实问题解决的教学模式更有助于学生批判性思维、创造性思维和认知能力等综合素质的提升。在此教学模式下，学生阅读时不会像过去那样因为急于获取知识而局限于对文本表层信息的理解，而是在问题的驱动下，开展多角度分析与深度研讨，逐步形成对文本内涵的个性化解读与价值判断，以便于推进学生能够在思维层面从“读懂”向“思辨”跃升，逐步发展高阶思维能力^[1]。

在项目化学习中，任务是学生学习过程中的重要“路标”，也是学生深度学习的核心环节。在此环节，学生需要在任务的指引下围绕核心议题持续投入、不断反思与迭代改进。此时，学生的认知结构随着不断的思考与探索而重构发展，其理解力、迁移能力和表达能力也得到同步提升。于教师而言，在学生深入探究的过程中，自己便不再是单一的知识传递者，而是学习的设计者和引导者，需要着力关注学生的发展状况，随时搭建支架支持学生、

指引学习，以切实推进整个阅读教学从碎片化走向系统化。这有助于促使学生在实践中建构意义、生成新知，真正实现由浅层记忆向深层理解的跨越，为小学语文核心素养的全面提升奠定坚实基础。

（三）强化语文综合实践，发展核心素养

传统阅读教学侧重文本的分解式理解与孤立的知识点训练，主要聚焦于核心知识，从中提炼有助于提升学习技能的内容。项目化学习主要以真实情境中的驱动性问题为核心，有机融合阅读、写作、口语交际、信息处理、合作探究等多种语文实践活动，要求学生在围绕特定主题展开项目的过程中，主动、大量地阅读各类相关材料以获取信息、形成见解，继而通过协作研讨、方案设计等环节将知识内化并进行创造性输出。此过程不再只看中学生的学习技能，而是切实突破单一的阅读理解训练，着眼于学生的全面发展，驱动学生在实际问题中协同运用深度融合、信息筛选、文本分析、观点提炼、逻辑表达、创意呈现等多种语文能力，以便推进学生从被动接受知识到主动运用语言进行意义建构的转变，促使学生在主动学习中发展文化自信、语言运用能力、思维能力、审美创造能力等核心素养，落实新课程标准的要求。

二、项目化学习在小学语文阅读教学中的应用路径

（一）立足教材拟定主题，明确项目化学习方向

主题是项目化学习的核心，是确保项目化学习方向正确、目标达成的前提。教师在阅读教学中运用项目化学习，首先应当深入研读课程标准与教材体系，并从单元人文主题与语文要素的双重视角出发，挖掘教材文本中蕴含的可探究性元素，将静态的课文内容转化为动态的研究课题^[2]。基于此，在主题设计过程中，教师既要关注语文知识的内在逻辑，确保项目主题与课程目标高度契合；又要兼顾学生的认知发展规律，选择贴近学生生活经验、符合其兴趣特点的切入点。教材内容的项目化重构，使零散的课文学习转变为系统的主题探究，既保持语文教学的本体特征，又赋予教材以新的探究维度，有效推动阅读课堂的优化变革。

以部编版五年级上册《猎人海力布》的阅读教学为例，教师在教学中首先要立足民间故事这一文体特征，紧扣“牺牲小我、成就大我”的核心主题，设计“民间故事传承人”项目任务。基于此框架，在教学实践中，教师可先引导学生通过“故事地图”绘制项目，深度梳理文本情节：第一，学生以时间轴的形式标注出“救白蛇—得宝石—

听鸟语—救乡亲—变石头”等关键情节节点；第二，通过小组协作分析每个情节中海力布面临的选择困境，尤其是在“保守秘密可自保但乡亲遇险”与“说出真相救乡亲但自身石化”的伦理冲突之中。在完成任务的过程中，学生需要反复细读文本，从海力布三次“急忙”的动作描写、“镇定”的神态变化等细节中理解人物心理发展的层次性，培养文本分析能力，为后续深入探究做好准备。

在完成两个项目任务以后，学生对该课文的内容已经有了比较全面的把握，故此教师在项目的深化探究阶段再度突出核心主题设计“价值抉择模拟会”活动，将阅读推向思辨层面，通过分组扮演村民、海力布、小白蛇等角色，围绕“是否应该说出秘密”展开多角度辩论。在准备过程中，学生需要重新审视文本依据，立足自我视角进行深度思考。例如，支持说出真相的一方需聚焦“大家非常尊敬他”“好邻居从来不说谎话”等对信任基础的描写；反对的一方则强调“永远不能复活”的严重后果和“再三叮嘱”的约定等。基于项目的研读促使学生发现民间故事中“个人承诺与集体利益”的永恒命题，同时通过撰写《海力布精神现代启示录》，将古典文本的价值观与当代社会中的奉献精神相联结，以实现从阅读理解到文化传承的项目化学习目标。

（二）创设真实问题情境，驱动项目化学习探究

情境是项目化学习的重要载体，既能够满足项目化学习的具体要求，也能够有效激发学生的学习兴趣，促使学生在项目化学习中更加积极、主动地阅读、思考与探究。故此，在阅读教学中，教师需要营造贴近学生生活经验的真实问题情境，使阅读不再局限于文本本身，而是与学生的生活、兴趣和认知需求紧密相连，从而有效唤醒学生的内在学习动力。同时在情境之中，教师需基于阅读内容提炼具有挑战性、开放性和实践性的驱动性问题，引导学生在解决实际问题的过程中主动梳理信息、分析文本、建构观点，并通过合作交流不断优化思维成果^[3]。如此，才能够提升阅读的针对性与目的性，促使学生在真实的语境中实现知识迁移与能力整合，推动其语文学科核心素养在实践中自然生长。

例如，在部编版六年级上册《少年闰土》的阅读教学中，教师可以问“如果闰土长大后重逢鲁迅，他们会说什么？”这个问题需要引导学生对比阅读课文中与《故乡》有关的片段。学生读出了少年闰土的活泼机灵、充满生命力，中年闰土的沉默麻木、神情呆滞，并就人物的成长变化引导学生通过角色扮演、写信对话、绘制“人生对比图”等形式深入理解人物命运的变迁，进一步体会鲁迅文字中那种沉静而深沉的悲悯。像这样的悲

读写结合，提高小学语文阅读与写作教学的质量

◎姜光林

【摘要】读写结合是小学语文教学中极为重要的理念与方法。本文从读写结合的内涵切入，对当前小学语文读写教学中存在的问题加以分析，并就读写分离给学生语文学科核心素养的发展带来的制约予以探讨。针对教学实践中这种读写分离的困境，本文提出了以读促写、在阅读中积累写作素材，以写带读、通过写作深化阅读理解，读写互动、在比较中提升语言表达能力，读写融合、在实践中培养综合语文素养等四项具体策略，旨在为相关教育人员提供有益的借鉴。

【关键词】读写结合 小学语文 阅读教学 写作教学



作为基础教育的核心学科，语文肩负着培养学生语言文字运用能力及人文素养的重要使命。在小学阶段，阅读与写作是语文学习的两大支柱，二者相互依存、相得益彰。然而，长期以来，诸多教师在教学中将阅读与写作割裂开来，致使“读而不会写，写而无所依”的问题普遍存在。《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确指出“注重读写结合，在阅读中学习表达，在写作中深化理解”，这一要求深刻揭示了读写之间的内在联系，阅读是输入，写作是输出，二者构成完整的语言学习循环。学生借由阅读获取语言材料、表达方式及思想内容，通过写作实现语言的创造性运用及个性化表达。

一、读写结合的理论基础与现实意义

（一）读写结合的内涵解析

读写结合并非简单地将阅读与写作两项活动机械拼接，而是基于语言学习规律进行有机融合。从认知心理学角度看，阅读是一个解码过程，读者通过文字符号理解作者的思想情感；写作则是一个编码过程，作者将思想情感转化为文字符号。这两个过程虽然方向相反，但在认知机制上具有高度的相似性和互补性。在小学语文教学中，读写结合体现为三个层面的融合。首先，是内容层面的融合，学生在阅读中获取的知识、情感和价值观成为写作的源泉；其次，是方法层面的融合，阅读中学到的表达技巧、篇章结构可以迁移到写作实践中；最后，是思维层面的融合，阅读培养的分析、综合、评价等高

阶思维能力，同样是写作所需要的核心能力^[1]。

从语文学科的本质属性来看，读写结合符合语文学科性与人文性相统一的特点。阅读帮助学生理解和欣赏语言文字的魅力，写作则让学生在运用语言文字的过程中表达自我、创造意义。二者的结合不仅提高了学生语言技能的学习效率，更重要的是促进了学生语文学科核心素养的整体提升。

（二）读写结合的教育价值

读写结合对推动学生语文能力的进步有着不可替代的促进作用。就阅读范畴而言，写作实践能够使学生将更多的注意力放在文本的语言风格与表达手法上。当学生以写作的角度进行阅读时，便会更加在意作者是如何开头、过渡、收尾的，又是如何借助细节描述塑造人物形象、利用修辞手法增强表达效果的。这种目的明确的阅读方式，极大地提升了阅读的深度和有效性。

在写作领域，丰厚的阅读积淀为写作提供了用之不竭的素材宝库。学生在阅读期间接触到美妙词句、精彩片段以及典型事例等素材，都有可能写作之际被激活并加以运用。更为关键的是，通过大量的阅读，学生在不知不觉间掌握了语言表达的规范和技巧，培养了良好的语感，这对提高写作水准具有十分关键的意义。从学生全面发展的层面审视，读写结合还具备重大的育人价值^[2]。阅读使学生能够触摸丰富多彩的精神天地，拓宽视野，陶冶性情；写作则使学生学会观察生活、思考问题并表达自己的看法。二者相互结合，培养了学生的批判性思维、创造性思维以及审美能力，而这些皆是现代社会不可或缺的核心素养。

借箭全过程”为目标，分工合作。由此，将一个任务分为多个人的不同任务，学生“各司其职”，要么负责制作草把子、青布幔等道具，要么辅助编写剧本或者绘制路线图，甚至模拟“擂鼓呐喊”的场景。为了能够精准还原细节，深化对课文内容与任务的感悟与认知，在教师的指引下，学生讨论“为何选择大雾天？”“曹操为何不敢出兵？”等问题，从文本细节中提炼逻辑依据，并借助思维导图整合多方观点。最终合作小组或以微视频解说，或以图文展板，或以角色扮演等形式呈现项目化学习成果，这不仅增强了学生的学习信心，也促使学生产生了更强的阅读动力，从而养成良好的阅读习惯。

结语

项目化学习需要充分调动学生的学习主动性，让他们能够在教师的辅助下尽可能地依靠自己的力量深入探究并获取知识。学生只有更加主动才能充分发挥项目化学习的作用，进行深度学习、高效学习，养成良好的阅读习惯，获得持久的阅读动力。因此，教师有必要通过立足教材拟定主题、明确项目化学习方向、创设真实问题情境驱动项目化学习探究、搭建任务支架协作、深化项目化阅读体验等方式发挥学生在项目化学习中的自主性，以切实提高学生的阅读能力，促进学生综合素质的提升与发展。^[3]

参考文献

- [1] 秦臻. 语文课堂：项目化学习落地实践的土壤[J]. 小学阅读指南（低年级版）,2025(08):27-29.
- [2] 张辉. 项目化学习下小学阶段散文深度阅读教学建构[J]. 华夏教师 ,2025(20):45-47.
- [3] 罗贞贞. 项目化学习下的小学语文小说类文本教学策略[J]. 求知导刊 ,2025(19):80-82.
- [4] 闫洁. 项目化学习对学生阅读兴趣与能力提升的影响研究[N]. 山西科技报 ,2025-05-27(A05).

（作者单位：山东省枣庄市市中区鑫昌路小学）

悯，并非简单描写贫富差距，而是揭示时代对人的异化，使学生真正触摸鲁迅“冷峻笔锋下的热忱”。

在此基础上，进一步推动项目进阶，教师组织“鲁迅笔下的人物集合”项目，将闰土作为典型个案，延伸至《故乡》整篇小说的阅读视野。在此过程中，为了能够完成项目，学生既需要深入阅读分析鲁迅的语言风格，又须深切体悟“紫色的圆脸”“明晃晃的银项圈”等简洁白描蕴含的情感张力，以及善用细节刻画人物心理的手法；也需要以小组为单位合作整理“闰土成长轨迹卡”，标注其童年与成年的变化，并探讨鲁迅为何要写这样一个人物。这样，学生能够通过思考，认识到“闰土”不仅是一个具体的人物形象，更是那个时代无数农村青年的缩影，从而实现思想的进阶，在真实问题情境中完成对经典作品的深度理解与人文共鸣。

（三）搭建任务支架协作机制，深化项目化阅读体验

任务支架是项目化学习中学生进行阅读与探究的“指南针”，助力学生在阅读中精准捕捉关键信息，领悟文本的主旨内涵等。教师需要在项目化阅读中依据学生的认知水平和文本特点，设计层次清晰、目标明确的学习任务，将阅读目标细化为可操作的信息提取、意义建构、观点表达等探究环节，由此形成由浅入深的任务链条指引学生的有序探究学习^[4]。任务支架的引导，使学生在真实情境中主动参与、持续探究，实现从读课文到用课文的转变，增强阅读的沉浸感与实践性，也使项目化学习真正落地于语文学科核心素养的培育过程，从而构建结构化、互动性强、发展性的阅读新生态。

以部编版五年级下册《草船借箭》的项目化阅读教学为例，教师可围绕“诸葛亮如何在三天内完成十万支箭”的核心问题，设计三个阶段的阶梯式阅读任务。其中，第一阶段为信息梳理任务，要求学生提取周瑜设局、诸葛亮立军令状、鲁肃协助等关键情节绘制故事流程图；第二阶段为角色代入任务，主要是让学生分组扮演诸葛亮、鲁肃、周瑜等人物，模拟对话并分析其心理活动，理解人物的性格与动机；第三阶段为策略探究任务，着力聚焦天气、心理博弈与计划周密性等使“草船借箭”获得成功的关键要素，以小组为单位合作撰写“借箭成功要素报告”。以此层层递进的任务来确保学生自主阅读时的阅读深度，并同时赋予学生清晰的学习路径，促使学生能够有序地进行思考。

在深化阅读过程中，为了打破学生的单一固定思维，教师可进一步通过协作机制深化学生的阅读体验，将任务转化为真实情境中的团队项目，要求各小组以“还原草船

二、当前小学语文读写教学中存在的问题分析

（一）读写分离现象严重

在实际教学中，读写分离现象严重，许多教师习惯性地地区分阅读课和写作课，“阅读归阅读，写作归写作”。阅读课上，教师多把重点放在字词理解、段落大意、中心思想的分析上，鲜少引导学生关注文本的写作特色与表达技巧，即便偶尔涉及写作方法也只是蜻蜓点水般讲一下，缺乏深入挖掘和实践运用；写作课常沦为独立的“写作技巧训练课”，教师虽讲解各类作文的写法、传授开头结尾的写作技巧，但这些技巧脱离具体语言环境而显得空洞生硬，学生机械套用写作技巧写出的文章千篇一律、缺乏个性与生命力。这种割裂读写的做法既降低了阅读教学的效果又制约了学生写作能力的提升。导致该现象的原因众多，一方面部分教师对读写关系认识不够深入、缺乏读写结合教学理念，另一方面现行评价体系常分开考查阅读与写作，客观上强化了读写分离倾向，此外教师自身专业素养不足也影响了读写结合教学的实施效果^[3]。

（二）阅读教学缺乏写作意识

当前，阅读教学存在明显的“重理解轻表达”倾向，教师将大量的时间用于分析课文内容、讲解生字新词、概括段落大意等，却极少从写作角度引导学生欣赏文本，例如，教学《桂花雨》时，教师可能详细分析作者对故乡的思念之情，却忽略了引导学生体会作者通过具体生活细节表达情感的方式。这种教学方式致使学生虽能理解课文内容，但不知如何将阅读所得转化为写作能力。学生读大量优秀文章积累了不少好词好句，可写作时无从下笔或生搬硬套，缺乏灵活运用能力，究其原因在于阅读教学中缺少“如何写”的引导与训练。阅读教学中写作意识的缺失还表现在对文本写作特色的忽视上。每篇课文都有独特的写作手法和表达技巧，这些都是学生学习写作的宝贵资源。然而，许多教师在教学中只关注“写了什么”，却不关注“怎么写的”和“为什么这样写”，从而错失培养学生写作能力的良机。

（三）写作教学脱离阅读基础

与阅读教学相对应，写作教学也存在脱离阅读基础的问题。不少教师在进行写作指导时，热衷于讲解各种写作技巧和模板，却忽视了这些技巧和模板需要在大量阅读的基础上才能真正被学生掌握和运用。学生在缺乏充分阅读积累的情况下，即使掌握了写作技巧，也难以写出有内容、有深度的文章。写作教学的另一个问题是缺乏与课文的有机联系。教师布置作文题目时，往往根据教学计划或考试要求，很少考虑与近期学习的课文内容是否相结合。这既失去了让学生及时运用阅读所得的机会，也无法实

现读写之间的有效迁移。例如，学习了《慈母情深》后，教师如果能够及时安排学生写一篇关于母爱的作文，学生就可以借鉴课文中的细节描写方法，提升写作效果。

三、提高小学语文读与写教学质量的策略

（一）以读促写，在阅读中积累写作素材

以读促写的关键在于把阅读进程转化为写作资源的积累进程。这绝非好词好句的摘抄，更为关键的是促使学生在阅读中培养对写作的敏锐感知以及主动自觉意识。教师应当引领学生构建“作家式的思维模式”，也就是在阅读时，不仅要留意文章要传达的内容，更要思索作者是以何种方式进行表述的，以及为何要选用这样的表述方式。通过这种深度阅读，学生能够逐渐领悟写作的内在奥秘，积累起丰富多样的写作素材。在实际执行过程中，教师可以设计阅读记录卡片，让学生记录下文章精彩的起始部分、生动的描写内容、巧妙的过渡之处，等等，并且思考这些写作手法能够应用于哪些写作场景中。与此同时，教师要着重注意阅读内容的丰富多元以及层次分明，既要展开对经典名著和篇章的深度研读，又要广泛涉猎当今时代的优美文章，使得学生的写作素材储备不断得到充实与更新。

人教版四年级上册的《观潮》这篇文章呈现了钱塘江大潮的壮丽景象，其中蕴含的写作技巧值得深入挖掘。文章按照时间顺序谋篇布局，把潮水的变化过程划分成“潮来之前”“潮来之时”“潮过后”这三个阶段，层次分明，条理清晰。在描绘潮来之时的景象时，作者综合运用了多种感官描写：在听觉上，从“隆隆的响声”一直到“山崩地裂”这般巨大的声响；在视觉上，从“一条白线”逐渐变成“白色城墙”，再到“千万匹白色战马”，通过声音从远至近、由微弱到强烈的变化，以及形态从小到大、从静止到动态的转变，钱塘江大潮的雄伟气势得以淋漓尽致地展现出来。在教学过程中，教师要引导学生关注这些写作手法，并在描写其他自然景观时加以运用，比如描写暴雨降临、瀑布奔腾这类景观，都可以采用相似的按时间顺序以及融合多种感官的描写手法，进而达成从阅读积累到写作能力的有效转变。

（二）以写带读，通过写作深化阅读理解

作为读写结合的另一个重要维度，以写带读强调借助写作实践深化对阅读文本的理解。当学生试着模仿某种写作手法或者续写某个故事时，必然要深入思考原文的内在逻辑、人物性格、语言风格等要素，这一思考过程本身就是对文本的深度解读。教师可设计诸如改写、续写、仿写等多样化写作活动，让学生在写作中重新审视并理

解课文，比如将第三人称叙述改为第一人称叙述时，学生需要深入理解人物的内心世界，把故事改编成剧本时学生要把握人物关系与情节发展。这些写作活动不仅锻炼了学生的写作能力，更促使学生从不同角度理解文本以获得更深刻的阅读体验。

人教版五年级上册《圆明园的毁灭》这篇课文有着强烈的对比结构，课文前半部分用大量笔墨描绘圆明园昔日辉煌，建筑宏伟、景观优美、文物珍贵，“有金碧辉煌的殿堂，也有玲珑剔透的亭台楼阁”“有象征着热闹街市的买卖街，也有象征着田园风光的山乡村野”这般通过排比句式展现得栩栩如生。课文后半部分笔锋一转，以沉痛的笔调描述了圆明园被毁灭的过程。1860年10月6日，英法联军攻入圆明园，开始了疯狂的掠夺。据史料记载，联军士兵将能带走的珍宝洗劫一空，不能带走的则肆意破坏。10月18日，为了掩盖抢劫罪行，英军指挥官额尔金下令焚毁圆明园，大火持续了三天三夜，这座凝聚着中国人民智慧和心血的园林杰作化为灰烬。作者采用了强烈的对比手法来增强文章的感染力。前半部分对圆明园辉煌景象的详尽描写，与后半部分对其毁灭的沉痛叙述形成鲜明对比。这种“先扬后抑”的写作方式，使读者在了解圆明园昔日的壮丽后，更加痛心于它的毁灭，从而产生强烈的情感共鸣。通过这种写作训练，学生不但掌握了对比手法的运用，更重要的是加深了对这段历史的理解以及对文化遗产的珍视^[4]。

（三）读写互动，在比较中提升语言表达能力

读写互动注重在阅读与写作的对比中提升学生的语言表达能力。教师引导学生将自己的习作与范文进行比较，通过发现差距、学习优点、改进不足，使学生能更清晰地认识到优秀作品的特质，更准确地定位自己的写作水平。教师可组织“问题异构”活动，让学生就同一主题先进行写作，然后与课文或范文进行对比分析，在比较中，学生会发现：同样写人，课文中的人物栩栩如生，而自己笔下人物却苍白无力；同样叙事，课文或范文能引人入胜，而自己的文章却平淡无奇。这种发现会激发学生改进写作的内在动力，同时教师要引导学生学会欣赏他人作品的优点，以培养学生的审美能力和批判性思维。

人教版六年级上册的《草原》是老舍先生的经典散文，其语言表达极具特色。文章开篇写道：“那里的天比别处的更可爱，空气是那么清新，天空是那么明朗，使我总想高歌一曲，表示我满心的愉快。”作者并未简单地说“草原很美”，而是通过“更可爱”“那么清鲜”“那么明朗”等具体的语言来表现草原很美。教学时，教师可引导学生分析：作者如何通过具体的色彩（绿色、白

色）、具体的动态（羊群移动）、具体的感受（想高歌一曲）来展现草原之美。同时，让学生尝试用类似的方法描写熟悉的景物，如校园、公园等，在对比中领悟如何让语言从抽象走向具体、从平淡走向生动。

（四）读写融合，在实践中培养语文核心素养

读写融合追求的是阅读与写作的水乳交融、浑然一体。在这个层面上，读与写不再是两个独立的活动，而是统一的语文实践过程。教师应当创设真实的语文学习情境，让学生在解决实际问题的过程中锻炼综合运用读写的能力。例如，教师组织学生编写班级故事集。学生需要阅读大量的故事范例，学习故事的结构和写法，然后创作故事；开展主题研究性学习。学生要阅读相关资料，整理信息，撰写研究报告^[5]。这些活动将读写自然地融合在一起，学生在实践中不断提升语文学科核心素养。读写融合还体现在思维层面的统一，无论是阅读还是写作，都需要具备观察、分析、综合、评价等思维能力。教师要注重培养学生的思维品质，让学生在读写实践中学会思考、在思考中提升读写能力。

结语

提高小学语文教学质量的必由之路是读写结合，通过实施以读促写、以写带读、读写互动、读写融合等策略，可打破读写分离困境，实现阅读与写作的良性互动。在教学实践中，教师要深入挖掘教材资源、精心设计教学活动，让学生在丰富多彩的读写实践中提升语文学科核心素养。读写结合的实施要求教师不仅要教会学生阅读的方法，更要激发学生的写作热情。唯有教师真正理解并践行读写结合理念，方可助力学生在读写世界中自由翱翔。

参考文献

- [1] 李明. 小学语文阅读教学与写作教学的融合策略 [J]. 天津教育, 2025(23): 159-161.
- [2] 窦贤飞. 小学语文群文阅读与写作结合的教学模式 [J]. 语文世界, 2025(22): 34-35.
- [3] 黄紫荆. 小学语文“阅读—写作”一体化教学模式的构建 [J]. 作家天地, 2025(21): 76-78.
- [4] 杨翠翠. 教育信息化背景下小学语文阅读与写作教学 [C]// 中国智慧工程研究会. 2025 素质教育创新发展交流会议论文集 (上册). 河北省廊坊市固安县第九小学, 2025: 191-193.
- [5] 苏莹莹. 小学语文阅读和写作教学有效结合研究 [J]. 智力, 2025(17): 128-131.

（作者单位：甘肃省甘南藏族自治州临潭县木布乡中心小学）

小学语文思辨性阅读的教学逻辑与实现路径研究——基于核心素养视域下的教学重构

◎郭语童

【摘要】本文基于《义务教育语文课程标准》（2022年版）中的核心素养理念，针对当前小学语文阅读教学中思辨能力培养不足的现状，通过文献研究、案例分析和行动研究等方法，构建了小学语文思辨性阅读的“质疑—取证—辨析—判断”四阶教学逻辑框架。本研究提出了包括目标重构、问题设计、过程支架、评价反馈四个维度的系统化实现路径，并结合人教版教材中的典型课文《跳水》和《自相矛盾》进行了教学设计，并做以深入分析，以期达到提升学生的批判性思维能力和思维品质，为一线教师落实“思辨性阅读与表达”学习任务群提供了可操作的教学范式。

【关键词】思辨性阅读 实现路径 教学设计 核心素养



一、问题提出：思辨性阅读的时代诉求与现实困境

随着以核心素养为导向的语文课程改革的深入推进，“思辨性阅读与表达”作为独立的任务群被写入新课标，标志着思维培养已成为语文教学的重要目标^[1]。然而，当前小学语文阅读教学仍存在明显的“思辨缺失”现象。小学语文课堂中旨在促进学生分析、评价与创造的高阶思维提问占比不高，而记忆与理解层面的低阶思维提问占据主导地位^[2]。这种“重知识传输、轻思维培养”的教学现状，难以适应信息时代对公民批判性思维能力的要求。

造成当前困境的原因主要可归结为三点：教学目标不够清晰，过于侧重文本内容的传递，轻视了思维方法的引导；教学过程缺乏能够支撑学生思辨的有效支架，教师的讲解常常取代了学生自主的思维展开；现有评价体系较为单一，过度依赖标准答案，限制了学生的个性表达与多元解读空间的发展。正因如此，建立条理清晰的教学逻辑并探索可操作的实践路径，成为推动小学语文思辨性阅读教学的核心任务。

二、思辨性阅读教学逻辑框架的构建

思辨性阅读本质上是在阅读过程中进行有理有据的思考，其教学逻辑应遵循思维发展的内在规律。基于杜威的反思性思维理论和保罗的批判性思维模型，本研究构

建了四阶递进的教学逻辑框架^[3-4]。

（一）起点阶段

质疑先行，不再被动接受而是主动追问。质疑是思辨的开端。这个阶段的教学设计应聚焦于制造认知冲突，创设能够打破学生既有认知平衡的问题情境，以激发学生的探究欲。例如，在《两个铁球同时落地》一课中，教师可以设问：“连亚里士多德这样的权威人士也会犯错，这说明了什么？”这类问题意在引导学生重新思考知识来源的可靠性，从而在认知层面打破对权威的盲目自信，进而发展学生的思辨能力。

（二）过程阶段

搜集证据，告别主观臆断，学会用文本说话。做出任何断言都得有前提、有理由、有根据、有逻辑。因此，这一阶段要将教学重点放在引导学生重返文本上，通过精读比对、圈画批注等方式，为自己的观点寻找支撑，这也是将内在思考外显化的重要途径。以《跳水》为例，教师可让学生找出描写孩子处境危急、时间紧迫与风浪险恶的语句，在这个过程中让学生养成用证据说话的思维习惯。

（三）核心阶段

多维辨析，打破单一视角，尝试换位思考。多维辨析是深化思辨能力的关键一环。在这一阶段，教师要多鼓励学生从多个角度思考，比如换一种立场、换一个时代，或者换一种文化背景去看问题，学会跳出自己习惯的思

维框架。例如，教师可以让学生分别站在船长、孩子、水手的角度，设身处地想一想：如果当时换作是我会怎么想、怎么做？学生慢慢就会发现原来一件事还能有这么多看法，思路也就不知不觉被拓展开了。

（四）终点阶段

谨慎判断，不满足于简单的结论，追求理性决策。谨慎判断是思辨的最终目的。在这一阶段，学生在前三个阶段中充分探讨并获得了一定的学习经验，从而形成个人见解，同时保持思维的开放性和发散性。例如，在学完《自相矛盾》后，教师可引导学生思考：“如何在坚持己见与避免自相矛盾之间取得平衡？”类似这样的问题通常没有标准答案，但可以引发学生思考，有助于培养学生的辩证思维。

三、小学语文思辨性阅读的系统化实现路径

基于上述教学逻辑，本研究将从目标重构、问题设计、过程支架和评价反馈四个维度构建系统化的实现路径，确保小学语文思辨性阅读教学的有效落地。

（一）目标重构

思辨性阅读要求建立以思维能力为核心的目标体系。以《跳水》为例，其教学目标应体现明显的层次性：基础层（理解）——能梳理小说的情节，理解关键细节的作用；进阶层（分析）——能分析水手“笑”的行为与情节推进的因果关系；高阶层（评价与创造）——能多角度评价船长的决策，并提出其他可行的解决方案。这种层级化的目标设计确保了学生思维能力的有序发展，避免了教学要求的模糊性。

（二）问题设计

有效的问题链应该具有启发性、开放性和递进性。格兰特·威金斯和杰伊·麦克泰格提出的“本质问题”理论为思辨性问题的设计提供了重要参考^[5]。具体来说，问题链应包括：启动性问题，如“这样做真的对吗？”；探究性问题，如“你为什么这么说，有依据吗？”；迁移性问题，如“平时生活中有没有类似的事？”。以《将相和》为例，教师可以设计如下问题链追问学生：“在渑池之会上蔺相如为什么敢逼秦王击缶？”——“他的勇气来自哪里？”——“如果是你，在那种情况下你会怎么做？”这种问题链的设计有效地将文本理解与思维训练融为一体。

（三）过程支架

教师应提供多样化的思维工具，帮助学生理清思路。例如。教师借助思维导图引领学生掌握思辨阅读的方法，有助于学生展开条理性、综合性的阅读。此外，对于培

养学生的阅读能力来说，良好的语言运用和表达能力也起着相辅相成的作用。教师可以为学生提供规范的表达句式，如“我认为……，因为……”“我不同意……，理由是……”等。这些支架既能使学生的思维过程可视化，又能使教师有针对性地指导学生进行表达训练。

（四）评价反馈

思辨性阅读应建立以过程为导向的发展性评价体系。具体而言，教师可以从以下几个方面着手：一是设计思辨能力观察量表，从“提出问题的质量”“运用证据的能力”“考虑观点的全面性”等维度进行评价；二是采用多元评价方式，包括课堂观察、思维导图评价、辩论表现评价等；三是注重评价语言的发展性，从简单的“对错判断”转向对思维过程的指导，如“你的这个观点很有新意，能否从文中找到更多证据加以支撑？”

四、小学语文思辨性阅读教学案例的设计

（一）《跳水》

《跳水》是人教版五年级下册的经典课文，通过紧张的情节和鲜明的人物形象，托尔斯泰展现了一个危机决策的典型情境。课文蕴含丰富的思辨资源，适合开展深度的思维训练。

1. 思辨目标

一是能分析水手的几次“笑”如何推动情节发展，理解事情背后的因果关系；二是能多角度评价船长的决策并说清理由，发展学生的批判性思维；三是尝试提出解决问题的其他可能性，并思考是否可行，培养学生的创新思维。

2. 教学过程

活动一：创设情境，引发认知冲突。展示课文插图后，教师提问：“当看到孩子爬上桅杆顶端时，你的第一反应是什么？船长为什么要用枪逼迫孩子跳水？”通过情境创设来激发学生的探究欲以及阅读兴趣。

活动二：精读课文，搜集决策证据。教师组织小组合作，分别从“支持船长决策”和“质疑船长决策”两个角度进行分组，引导学生在文本中找到能够支持己方观点的依据。

活动三：多元视角，开展深度辩论。围绕“船长的决策是最佳选择吗？”这个问题进行课堂辩论。教师可以引导学生从多个角度思考例如，时间角度：还有没有时间尝试其他救援方法？环境角度：在茫茫大海上，跳水的生存概率有多大？心理角度：孩子当时的状态能否执行其他指令？伦理角度：用枪指着自己的孩子，这种做法是否恰当？在这个过程中，学生要反复思辨、判断、推理，

他们会陷入思维的矛盾中，但经过复杂的思维过程最后会得出正确的结论。在这样的阅读过程中，学生的阅读能力得以锻炼，其思维品质得以提升。

活动四：谨慎判断，促进思维迁移。在充分辩论的基础上，教师引导学生认识到船长的决策是在特定的紧急情境下的最优选择，体现了船长丰富的航海经验和果断的决策能力，同时要引导学生认识到，任何决策都有其局限性。最后，教师布置迁移任务：“如果你在生活中遇到突发事件，你将如何做出决策呢？”根据阅读内容，以思辨性的话题引导学生结合生活实际去探究、思考和分析，帮助学生辩证地、客观地审视阅读文本，助力学生思辨能力的发展。

3. 教学反思

通过核心问题贯穿教学始终，将阅读理解与思维训练融为一体。辩论环节的设计让学生在实践中锻炼提取信息、逻辑论证和应对反驳的能力。在教学过程中，教师需要把握好度，既要鼓励学生开拓思路、敢于表达，又要引导学生回到文本中寻找依据，避免凭空发挥。

（二）《自相矛盾》

1. 思辨目标

传统的寓言教学大多停留在道德说教的层面，本设计将重点放在逻辑思维的训练上，引导学生发现话语中的逻辑错误，并探究避免自相矛盾的方法。这一教学重心的转移，体现了从“价值灌输”向“思维发展”的育人理念的转变，契合了语文学科核心素养对思维品质培养的要求。

2. 教学过程

在逻辑分析上教师引导学生用逻辑图分析楚人话语中的矛盾点，理解“无不陷”与“莫能陷”的逻辑冲突，帮助学生直观理解两个表述之间的矛盾之处。在此基础上，围绕“若以己之矛攻己之盾，结果如何？”这一核心问题展开推演，教师引导学生在逻辑推导中发现矛盾所在。此外，通过小组合作的方式，学生为楚人重新设计推销语，在展现产品优势的同时避免逻辑漏洞。这一环节意在培养学生的批判性思维与创造性思维，引导他们在保留核心卖点的前提下实现语言自治。例如，采用“能抵御多数武器的攻击”等限定性表述替代绝对化断言。最后，学以致用，引导学生联系生活实际，寻找类似“自相矛盾”的现象。通过真实案例分析，培养学生在现实生活中运用逻辑思维审视信息的习惯。

3. 教学成效

通过这样的教学设计，学生不仅理解了寓言的表层含义，更重要的是建立了逻辑思维的基本框架，学会了用

理性的眼光审视语言表达。这种以思维训练为核心的教学范式，为寓言类文本的教学提供了新的思路。

结语

思辨能力的养成本身不是终点，说到在新时代的教学 中是借助思辨能力的养成进而培养学生具备独立的理解能力，这或许是新课程标准提出的以“提升实证、推理以及批判与发现的能力，能够强化思维的逻辑性和深刻性”作为目标的“思辨性阅读与表达”任务群的真正目的所在。思辨性阅读教学应遵循“质疑—取证—辨析—判断”的内在逻辑，这四个环节相互关联、层层递进，体现了学生思维发展的内在规律。这四个环节承担了不同的功能和作用，决定了“思辨”作为一种能力的养成是结果导向型的教学任务，四个不同维度的思辨能力构成了思辨性阅读教学的“四位一体”，也决定了阅读不是一种孤立的行为，而是一种复合的认知行为。为了落实这一能力的培养，一方面需要加强教师思辨教学能力的培训，借助课例研讨、专题工作坊等方式，帮助教师掌握思辨教学的基本方法；另一方面开发配套的教学资源，最重要的是营造开放包容的课堂氛围，鼓励学生大胆质疑、多元思考，在与教师的平等对话中发展思维品质。只有将理念转化为行动，才能将思辨性阅读真正落地，培养出具有批判精神和创新意识的新时代人才。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案 (2022 版) [M]. 北京 : 北京师范大学出版社 ,2022.
- [2] 石敏 . 基于思维三元理论的小学语文高段思辨性阅读教学研究 [D]. 厦门 : 集美大学 ,2024.
- [3] EG Bugg, J Dewey. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process[M]. Boston: D.C. Heath, 1933.
- [4] R Paul, L Elder, P Hall. Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use[M]. New Jersey: Pearson Education, 2006.
- [5] 格兰特·威金斯，杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计 (第二版) [M]. 上海 : 华东师范大学出版社 ,2017.

（作者单位：沈阳市沈河区朝阳街第一小学沈北分校）

小学语文阅读课堂提问的有效性分析研究

◎何欣

【摘要】小学语文阅读课堂提问直接关系到教学质量的高低和学生语文学科核心素养的发展。当前课堂提问在实际操作中面临着不少挑战：问题设计随意且目标模糊；思维层级偏低且类型单一；师生互动失衡且参与不均；评价反馈单一且缺乏启发性。针对这些问题，本文提出系统化的改进策略：紧扣文本特点和学情设计主问题链来实现精准设计，运用高阶提问创设思维挑战，优化对话环境保障候答时间，实施发展性评价引导反思。这套策略体系旨在为教师提供具体且可行的教学改进路径，推动学生在阅读能力和思维品质等方面协同发展。

【关键词】小学语文 阅读教学 课堂提问 思维发展



在全面推进以核心素养为导向的语文教学改革的大背景下，课堂提问的优化成为提升阅读教学质效的重要突破口。小学语文阅读课堂提问不仅承担着检验学生对课堂教学内容的理解程度这一基础功能，更是激发思考活力、引导深度探究、促进师生对话的关键载体。有效的课堂提问能够架设通往文本意义的桥梁，推动学生从表层信息处理转向深层意义建构。可现实中的课堂提问常常陷入目标模糊、思维含量不足、互动流于形式与反馈缺失等困境，不但削弱了阅读教学的思维价值，还影响了学生语文学科核心素养培养的全面落实。所以，深入剖析课堂提问的现实问题，并采取有效的改进策略，有着十分重要的理论价值与实践意义。

一、小学语文阅读课堂提问有效性的内涵与价值

课堂提问的有效性体现在教学目标和思维启发的有机统一，其价值在于搭建学生认知发展与文本解读的桥梁，有效的课堂提问不仅要有明确的教学指向，更应该遵循学生认知发展规律，成为落实核心素养培养的重要载体。

（一）目标明确与启思导学的双维特征

有效的课堂提问具有目标明确与启思导学的双维特征：目标明确特征体现在问题设计紧扣教学目标与文本核心内容，确保每个问题都有清晰的教学指向；启思导学特征表现为问题能激发学生认知冲突与思维活力，引导学生从表层理解迈向深度分析^[1]。这种双维特征让课堂提问不再只是简单的知识检测工具，而是成为推动学生认知发

展的有效载体。具体来说，目标明确保证了教学的基本效率，启思导学则提升了教学的发展价值，二者相辅相成，共同构建了有效的课堂提问的内在标准。在实际操作中，教师需要准确把握二者的平衡，确保课堂提问既能完成基本教学任务，又能促进学生思维能力的持续发展。

（二）建构主义与最近发展区理论的支撑

有效的课堂提问的理论基础主要源自建构主义和最近发展区理论：建构主义强调学生要在已有经验的基础上主动建构新知识，课堂提问应当创设适宜情境促进学生进行自主探究；最近发展区理论要求指导教师设计的问题要处于学生现有水平和潜在发展水平之间，通过搭建问题支架来帮助学生跨越认知方面的鸿沟^[2]。这两个理论共同为课堂提问的层次性与发展性提供了坚实的学理依据。从建构主义视角来看，课堂提问应成为学生建构知识的催化剂；从最近发展区理论出发，课堂的提问需要精准定位学生的认知潜能。二者的有机结合为教师设计既具有挑战性又切实可行的问题提供了充分的理论指导。

（三）驱动深度阅读促进思维品质发展

高质量的课堂提问既能有效驱动学生进行深度阅读，还能促进学生思维品质的不断发展。阅读教学课堂问题的设计要能够引导学生超越字面理解，深入剖析文本蕴含的深刻内涵，借助层层深入的问题链，可以促进学生开展推理判断，以及进行批判性的深入思考^[3]。深度阅读需要问题引领才能顺利推进，思维发展更需要问题激发才能不断进步。二者通过精心设计的课堂提问实现良性互动、共同提升。当学生习惯在问题引导下深入文本进行阅读时，他们的阅读体验就会从被动接受转向主动探究，

思维能力也会在这一主动探究的过程中得到实质提升。

（四）关联课程标准达成核心素养目标

课堂提问和课程标准紧密关联是落实核心素养培养的关键路径，新课程标准着重强调文化自信、语言运用、思维能力、审美创造等核心素养，课堂提问的设计需要直接服务于这些素养目标的达成^[4]。通过精心设计的问题情境引导学生参与语言实践、开展思维活动、体验审美情感，让核心素养的培养在问题解决的实践过程中得以具体实现，最终完成课程育人这一任务。这就要求教师在设计问题的时候不仅要考虑知识内容的覆盖，更要关注问题背后蕴含的素养发展价值，每一个优质问题都应当成为学生语文学科核心素养发展的阶梯。

二、当前小学语文阅读课堂提问面临的现实问题

目前，课堂提问存在目标模糊以及思维浅表化的倾向，此状况对阅读教学的质量产生直接影响，加上问题设计存在随意性，导致师生在互动过程中失去平衡，二者共同制约学生阅读能力的提升和思维品质的培养。

（一）问题设计随意与目标模糊

当前，课堂提问在设计方面存在着随意性和目标模糊等问题。很多教师都缺乏对问题进行系统规划的能力，问题与问题之间缺少逻辑关联和层次递进关系，并且问题设计常常偏离具体的教学目标^[5]。这种随意和模糊的状况直接影响了教学效率，让课堂提问只是流于表面，难以触及核心教学内容。具体体现为：问题之间跳跃性太大，缺乏内在的逻辑联系；问题和教学目标之间的关联度不够明确，等等。就像在教学古诗的时候，有的教师可能会接连提出关于作者、朝代、字词解释等方面零散的问题，却没有围绕诗歌意境和情感设计核心问题。这种碎片化的提问方式很难帮助学生构建完整的认知图式，迫切需要通过系统的教学设计加以改进。

（二）思维层级偏低且类型单一

现有的课堂提问在认知层次上普遍偏低，而且提问类型也过于单一，大量的问题仅仅停留在记忆与理解等低阶思维层面，完全缺乏分析评价与创造等高阶思维的挑战。这严重限制了学生思维能力的发展，导致阅读教学难以实现从知识掌握到能力培养的质的飞跃。长期的低层次提问会使学生形成惰性思维，满足于浅层的信息提取。例如，在记叙文教学中，教师往往过度关注情节梳理和细节查找，却很少引导学生探讨写作手法和文本深意。要改变这种状况，需要教师重新审视课堂提问的认知要求，并且要有意

识地提升问题的思维含量，精心设计能够激发学生深度思考的问题。

（三）师生互动失衡且参与不均

在课堂提问实施过程中，师生互动失衡和学生参与不均的问题十分突出。教师通常主导着问答的整个过程，涵盖指定回答者、控制讨论方向以及评价答案质量。与此同时，学生参与机会分布并不均匀。部分学生获得过多的表现机会，但多数学生成为沉默的旁观者。这种状况不但影响了课堂的公平性，而且也限制了教学效果的提升。建立更加民主平等的对话机制很有必要。教师要确保每个学生都能获得充分思考和表达的机会，这是改善课堂提问现状的迫切需求。

（四）评价反馈单一缺乏启发性

课堂提问之后的评价反馈存在单一化且缺乏启发性的问题。教师反馈大多是简单的评判，缺乏对学生思考过程进行专业分析与引导。同时，反馈语言常常流于形式化的表扬或者纠正，未能给出具体的改进建议或思维拓展方向。这种单一的评价方式既难以帮助学生认识自身思维的局限，也无法推动学生的认知水平往更高层次发展。有效的反馈应如同镜子一般，能够照见学生的思维轨迹以及存在的局限，同时还指明学生思维能力提升的具体路径。常见的“很好”“不对”等简单评价，既无法让学生了解自身思考的质量如何，更无法指导学生调整自己的思维方法。当前，迫切需要建立更加细致且更具建设性的评价体系，让反馈真正成为促进学生思维发展的助推器。

三、提升小学语文阅读课堂提问有效性的策略

想要提升课堂提问的有效性，就得构建系统化的教学策略体系，以实现从问题设计直至评价反馈的全过程优化，将精准设计、思维激发和科学评价有机结合，真正发挥课堂提问在阅读教学中的核心作用。

（一）紧扣文本特点和学情设计主问题链

想要提升课堂提问的有效性，首要策略是紧扣文本特点和学情设计主问题链。以《富饶的西沙群岛》教学为例，教师可以围绕“风景优美、物产丰富”设计主问题链，先是引导学生找出西沙群岛有哪些美丽的景色，接着探究这些景色是如何体现其特点的，最后思考作者是如何把这些特点生动地展现出来的。这三个问题层次从内容理解过渡到写法赏析，既紧扣文本特点，又符合小学中年级学生的认知水平。主问题链的设计要求教师深入把

握文本的独特价值，既保证主问题能够统领全文内容，又能循序渐进地引导学生深入文本进行学习。环环相扣的问题设计方式，能够帮助学生建立整体感知，让学生在理解内容的同时学习表达方法。这样的设计遵循了学生的认知规律，使学习过程呈现出清晰的层次性。教师在设计的时候还需要预测学生的反应，准备好适当的辅助性问题，以确保主问题链在教学中能够顺利推进。

（二）运用高阶提问，创设思维挑战

运用高阶提问是激发学生思维活力的重要策略。例如，在教学《落花生》时可提出“父亲为什么希望我们做像花生一样的人？”的价值探讨问题，这些问题需要学生结合生活经验进行综合分析且超越简单的信息提取。高阶提问要求教师准确把握文本的价值内涵，设计能引发学生深度思考的优质问题。通过适度的思维挑战，引导学生树立正确的价值观，培养学生的辩证思维能力，同时营造民主平等的讨论氛围，鼓励学生表达真实的想法，在思想交流中提升学生的思维品质，实现语文教学的育人价值。这类问题设计要特别注意把握分寸，既要保证思维含量，又要控制在学生可理解的范围内。教师还应准备相应的背景知识和引导方法，帮助学生在思考过程中建立必要的认知支架。

（三）优化对话环境，保障候答时间

创建安全而又开放的对话环境并保障充足的候答时间对提升课堂提问的效果十分重要。在教授《观潮》这一课时，教师提出问题“钱塘江大潮给你留下怎样的印象？”后，要给予学生充足的思考时间，鼓励学生从不同感官描述回答问题。当学生用“像千军万马奔腾而来”形容潮水时，教师可以追问“这个比喻很生动，你能说说为什么这样想吗？”以此深化学生的感受与表达。这种教学方式体现了教师对学生感受的尊重，让学生在安全的心理环境中畅所欲言，加上充足的候答时间能够保障学生思维的完整性，学生可以组织起更丰富的语言。二者结合使课堂对话超越简单的问答，成为思想碰撞与情感交流的平台，有效地促进了学生语言表达能力与审美感受力的同步发展。在此过程中，教师要特别注意观察学生的反应，根据实际情况灵活调整候答时间，同时要制定明确的讨论规则，培养学生耐心倾听、有序表达的良好习惯。

（四）实施发展性评价，引导反思

把以发展为导向的评价反馈落实到位是完善课堂提问的核心策略。在学习《蝙蝠和雷达》这篇课文的时候，教师提问：“科学家从蝙蝠身上得到了什么启示？”如果学生回答“发明了雷达”，教师不能仅停留在这个回答上，而要进一步做引导，比如问“你能不能发现蝙蝠和雷达

之间存在的相似之处呢？”“科学家这种向动物学习的方法能给我们带来什么启发？”这样的追问可以促使学生分析事物之间的联系，并且思考更深层次的科学方法。发展性评价要求教师能够从学生给出的答案中捕捉到教育的契机，通过层层深入的引导，帮助学生完成从现象到本质的跨越思考，培养学生举一反三的迁移能力，让教学真正达到触类旁通的效果。评价语言应该具体且明确，避免使用空泛的表扬话语，不仅要指出学生思考过程中的可取之处，也要给学生留出自我评价和反思的空间，培养学生自主调整学习策略和方法的能力。

结语

提升小学语文阅读课堂提问有效性是个系统工程，教师要确立科学正确的提问理念，把精准设计、启思导学与发展性评价有机融合。系统优化提问内容的设计层次、改善课堂互动的环境以及强化教学反馈机制，让课堂提问成为启迪学生思维、促进学生深度理解的教学支点。这不仅是对阅读教学方法的创新，更是实现语文课程育人目标、培养学生核心素养的重要途径。当课堂提问完成从数量到质量、从工具到价值的转变时，小学语文阅读教学就会成为师生共同探究文本意义、共享思维成长的美好历程。

参考文献

- [1] 吕银苹. 小学语文课堂教学中的提问艺术略谈 [J]. 国家通用语言文字教学与研究, 2024(08):168-169+181.
- [2] 王卫斌, 蔡梅. 小学语文在线课程中教师提问行为分析 [J]. 教育观察, 2024,13(03):1-5+19.
- [3] 黄东才. 课堂提问在小学语文教学中的有效性实施策略 [J]. 科学咨询, 2022(12):239-241.
- [4] 毛唯. 精巧设问激趣课堂——试论小学语文低段课堂提问有效性策略 [J]. 教育观察, 2021,10(27):106-108.
- [5] 马存军. 小学语文阅读教学有效性策略分析 [J]. 科学咨询 (教育科研), 2021(20):267-268.

（作者单位：辽宁省大连市甘井子区锦泉小学）

基于绘本阅读的小学英语读写结合教学实践研究

◎尉秀娟

【摘要】近年来，小学英语教师对读写结合教学越来越重视，但在读写结合教学中仍然存在读写教学不够充分、重技巧轻思维、读写教学任务脱节等问题，学生难以提升写作素养，也难以写出真正链接生活、充满内涵的文章。许多教师较多关注语言的准确性和规范性，却很少注重内容的充实性。对学生的写作训练指导多侧重语言形式的规范，而忽视了写作内容和思想的建构。本文探讨了小学英语教学中运用绘本开展读写结合的实践路径。首先，研究阐述了绘本教学的价值，包括运用图文关系为语言输入与输出搭建可感知的桥梁，绘本的叙事结构契合小学生语言发展规律，情感内涵激发学生阅读与写作的内在动力。其次，提出了系统教学的策略：依托图文对照设计阅读任务，提取句式框架组织仿写练习，围绕绘本情境创设写作任务。最后，基于实践数据分析教学效果，并就第三板块的抽象表达理解所呈现的分化进行分析，对活动时间分配、语言支架设计等问题提出改进建议。希望以此培养学生良好的阅读和写作习惯，积累优质的读写结合经验，从而提升学生阅读与写作的核心素养。

【关键词】小学英语 绘本阅读 读写结合



绘本兼具图像叙事与语言叙事的双重属性，图画与文字在同一页面上相互映照、彼此补充，共同完成意义的建构。这种图文共生的文本形态，契合小学生的认知特点与英语发展水平^[1]。阅读绘本的过程，既是理解故事内容的过程，也是积累语言素材、感知表达方式的过程；而写作则是将阅读中获得的语言经验外化为个人表达。为此，文章旨在探索基于绘本阅读的读写结合有效实践方法。

一、小学英语运用绘本开展读写结合教学的价值

（一）绘本的图文关系为语言输入与输出搭建可感知的桥梁

小学生处于英语学习的起步阶段，词汇量有限、语法意识薄弱，对纯文字材料的理解存在较大障碍。绘本以图画为主、文字为辅的呈现方式，为学生提供了丰富的视觉体验。图画承载着情境信息，帮助学生在尚未完全掌握语言符号的情况下理解故事内容；文字则依附于图画出现，学生在图文对照中逐步建立起语言形式与意义之间的联结。同时，绘本的图文关系同样为写作提供了支撑。学生在阅读中积累的图像记忆，可以作为写作

时的思维线索；绘本中简单易懂的词语及句式，则为学生的语言输出提供了可模仿的范本^[2]。教师借助绘本，能够在同一情境中系统开展语言的输入与输出。

（二）绘本的叙事结构要契合小学生的语言发展规律

小学阶段学生的英语表达多停留在词语或简单的句式层面，对语篇的组织尚缺乏清晰的认识。绘本故事通常具有完整而简明的叙事结构，情节推进的逻辑易于把握。学生在反复接触这类文本的过程中，逐渐形成对故事框架的直觉感知，这为其后续的写作奠定了结构意识的基础。绘本叙事的另一特点是语言的重复与变化并存。核心句型在故事中多次出现，每次出现又伴随着细节的变化，学生在熟悉中感知规律、在变化中体会运用。他们在阅读中学到句式，并掌握布局谋篇的方法，然后迁移到写作任务中，形成从模仿到创作的过渡。

（三）绘本的情感内涵激发学生阅读与写作的内在动力

小学英语教学面临的一个现实问题是，学生对外语学习难以产生兴趣。绘本以其生动的角色、有趣的情节和贴近儿童生活经验的主题，能够引发学生的情感共鸣。学生愿意主动走进故事，关心角色的命运，这种情

感投入为阅读提供了内在动力。学生在阅读后产生了表达的冲动，可能是想为故事续写结局，也可能是想给喜爱的角色写一封信，也可能是想创作一个属于自己的故事。这种源于真实情感的写作动机，比单纯的任务驱动更具持久性。绘本教学为读写结合注入了情感的温度，使语言学习从技能训练走向有意义的交流与表达。

二、基于绘本阅读的小学英语读写结合教学策略

（一）依托图文对照设计阅读任务，夯实对语言理解的基础

绘本为语言理解提供了双重信息通道，教师在设计阅读任务时需要充分利用这一特性。图画不仅是文字的装饰，更是承载情境信息、人物情感与情节逻辑的独立叙事系统。学生在阅读过程中，应学会在图文之间建立联结，从图画中获取文字未直接表达的信息，同时借助图画验证和深化对文字的理解。教师可围绕图文关系设计观察性任务与推测性任务，前者指向对图画细节的捕捉与文字信息的匹配，后者指向基于图画线索对情节发展或人物心理的合理推断。这类任务训练学生主动调用视觉信息辅助语言理解，为后续写作中运用图像进行构思积累经验^[3]。

以陕旅版小学英语四年级上册Unit 2 “Our House”教学为例，教师引入绘本《A House Is a House for Me》，组织学生开展读写结合实践。教学从封面观察开始。学生两人一组讨论：每个字母都藏着什么？学生发现A是帐篷、H是城堡、O是篮子和南瓜、S是天鹅。教师追问：为什么作者用这些东西来拼写HOUSE？学生初步感知house可能有比房子更丰富的含义，为后续深入阅读埋下思考的种子。

教师将内容分为三个探索板块。第一板块聚焦动物居所：动物们住在哪里？呈现蚂蚁、蜜蜂、老鼠、蜘蛛的图片，请学生预测这些动物的家叫什么。随后呈现绘本对应页面，学生在图文对照中习得hill、hive、hole、web等词汇。教师组织“找房子”配对游戏：将coop、sty、fold、barn四种居所图片贴在黑板上，四名学生分别扮演chicken、pig、sheep、cow，听教师朗读后走到自己的家旁边，全班跟读验证。

第二板块探索日常物品的归属关系：还有什么东西也有自己的house？展示手套与手、茶壶与茶、罐子与饼干的页面，学生讨论：这些和动物的house有什么不同？学生发现house的含义已扩展到各种各样的容器。教师发放观察记录单，每组选择一个跨页，找出画面中所有能构成

归属关系的事物组合，其他同学判断是否合理。

第三板块涉及抽象表达：看不见的东西也能有house吗？板书A book is a house for a story, A rose is a house for a smell, My head is a house for a secret三个句子，逐句讨论：故事住在哪里？香味住在哪里？秘密住在哪里？学生体会house已延伸到抽象层面。最后呈现绘本结尾And the earth is a house for us all,全班齐读，完成从个体到整体的认知升华。

（二）提取绘本中的句式框架组织仿写练习，搭建语言输出的支架

绘本语言具有结构清晰、重复率高的特点，其中蕴含的典型句式为学生写作提供了可迁移的语言资源。仿写练习的设计需要教师对绘本语言进行分析与提炼，识别出适合学生模仿的句式框架。这些框架应具备两个特征：一是结构稳定，学生易于把握其组成部分与排列规律；二是内容开放，学生可以在保持结构不变的前提下替换词汇、拓展细节。教师在组织仿写时，先带领学生识别原句的结构特征，明确哪些成分固定、哪些成分可变，再提供相关的支架支持，帮助学生完成替换与创编。仿写练习的难度可逐步提升，从单句仿写过渡到连续几句的仿写，最终指向段落层面的模仿与改编。例如，教师呈现绘本中四个不同类型的句子，学生观察比较后提炼出A ____ is a house for ____的基本框架，教师用彩色粉笔标注固定部分与可替换部分，进一步引导学生注意绘本中home、place、spot等变式表达，理解框架的稳定性与表达的灵活性可以并存。仿写练习采用“三站式”活动。第一站“教室寻宝”，学生寻找教室里可以构成归属关系的事物组合并记录，三分钟后用句式框架进行口头表达。第二站“身体衣橱”，教师出示绘本中A glove is a house for a hand作为范例，学生联想身体部位与衣物的关系，同桌互相描述。第三站“创意联想”，教师以A rose is a house for a smell为例，启发学生思考什么东西可以装下看不见的事物，学生尝试创作涉及声音、情感、记忆等抽象概念的句子。三个站点形成从具象到抽象的练习梯度，学生在活动中逐步实现从模仿到创造的跨越。

（三）围绕绘本情境创设写作任务，激发真实表达的意愿

小学英语写作教学的难点之一在于学生缺乏表达的动机与内容。绘本阅读为写作提供了现成的情境资源，学生在熟悉故事的基础上，更容易产生表达的冲动。教师在阅读后设计写作任务时，应着重强化其与绘本情境的关联，使学生的写作成为阅读体验的自然延伸。任务类型可以多样化，并充分考虑学生的语言水平。情境化的写作任务使

小学中年段整本书阅读指导策略的实践探究

◎王 黎

【摘要】《义务教育语文课程标准(2022年版)》设立“整本书阅读”拓展型学习任务群，这对教师的阅读指导能力提出新的挑战。从教学实践来看，整本书阅读指导普遍存在以下问题：导读环节重形式轻实效；学生的阅读兴趣难以持续；推进环节缺乏针对性指导，学生遇到困难容易放弃；交流环节流于表面，学生的阅读思维未能深化。针对这些问题，本文以小学中年段整本书阅读指导策略为研究对象。它是一套完整的体系，包括适切的书目选择、明确的教学目标、积极的阅读模式以及“连横合纵”的阅读评价。在此基础上以整本书为载体，在积极的语言实践活动和真实的语言实践情境中，培养学生良好的阅读习惯，积累优质的阅读经验，从而提升学生的语文学科核心素养。

【关键词】整本书阅读 指导策略 小学中年段



《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称《课程标准》）在拓展型学习任务群中对整本书阅读提出了明确要求：“激发学生阅读兴趣，多读书，读好书，读整本的书，养成良好的读书习惯，积累整本书阅读的经验。”^{〔1〕}为了贯彻《课程标准》和落实“双新”（“双新”是中国教育改革背景下提出的核心概念，具体指“新课程”与“新教材”）对“整本书阅读”的相关要求，各个学校语文学科以“方法引领、思维深化、习惯养成”为核心，以“悦读·思辨·生长”为导向，助力学生实现阅读能力和思辨能力的双重跃升。每一学段的目标要求都呈现出阶梯式、螺旋式上升的趋势。

反观当下小学中年段整本书阅读指导，暴露出重“读”轻“思”、重“学”轻“用”、重“量”轻“质”的三大弊端。那么，我们在小学中年段的整本书阅读指导中采用怎样的策略才能将“初步理解”“主动分享”落实到位？笔者认为，在小学中年段学生现有阅读水平的基础上，通过一系列整本书阅读活动将人教版教材中的阅读策略有意识地迁移与运用，利用导读课、推进课、思辨创写课三大课型引导学生完成整本书内容上的通读与回读，实现思维上的外显与内化，表达上的融通与创新，自我成长上的联结与重构。由此，构建有效的整本书阅读指导策略，让学生成为真正积极的阅读者。

一、文献综述

斯蒂芬·克拉申的《阅读的力量》提供了校内自由阅

读（包括整本书阅读）功效的最有力证明；针对阅读，美国提出 Guided Reading 引导式教学法，指导学生如何正确阅读，教师会对学生运用阅读策略和方法的过程进行监控；加拿大的阿德丽安·吉尔提出的“一个好的阅读者是能够有意识地在阅读中运用多种策略”，等等。

近几年，国内许多专家在整本书阅读指导策略方面也形成了一些研究成果。周益民主张从“内容梳理，话题探讨，任务驱动，跨学科视角”四个维度“努力放大整本书的独特优势”；黄国才主张整本书导读包括三“课”一“评”（“三课一评”教研活动是指教师在一定时间内，通过上公开课、观摩课、研讨课等形式，进行教学实践和交流，然后对所上的课程进行评价和反思的一种教研活动）；吴欣歆主张教师以“资深读者”的身份分享阅读视角与策略等等。专家们在整本书阅读指导的理论指引和实践操作方面不断提出新的思路。

二、基于成长需求的“1+N”书单

以丰富的语言实践、上升的成长获得的提升以及充实的生活链接三个维度为切入点，在阅读书目的整体规划上，结合《课程标准》和教育部基础教育课程教材发展中心发布的《中小学阅读指导目录（2020版）》的要求，针对小学中年段学生在学业发展、精神成长、社会联结等方面亟待解决的问题，明确选书标准。分别列出三年级和四年级“1+N”书单。

“1”即年级共读书目，“N”即班级选读书目。在

学生有话可说、有情可表，写作不再是孤立的语言练习，而是与阅读体验相互呼应的意义表达活动。

例如，教师设计写作任务时紧扣教材单元主题与绘本思维方式：以 My House, My World 为题，写一篇文章，描述自己家中不同事物的归属关系，需要涵盖至少三种不同类型（如家具与物品、容器与内容物、空间与使用者），最后一句写出家对自己的意义。写作前，教师组织“家的记忆”头脑风暴，学生回想自己的家：走进家门首先看到什么？自己的房间里有哪些重要的东西？厨房里妈妈常用的物品是什么？学生将想到的事物快速记录在草稿纸上，形成个人写作素材库。

素材积累后，学生参照绘本结构独立写作，教师巡视时关注学生是否运用了绘本中学到的句式以及是否涵盖了不同类型的归属关系。初稿完成后，教师设立“读者反馈”环节：同桌交换短文，阅读后在对方文中画出最喜欢的一句并写出理由，同时标注一处或几处可以改进的地方。学生根据同伴反馈修改完善，形成定稿。

作为成果展示，教师将学生作品汇编成班级作品集“ Our Houses, Our World”，与绘本原作形成呼应。学生可为文章绘制简笔画，让语言表达与视觉呈现相结合。整个写作过程中，学生从绘本阅读到句式提取，从观察发现到创意表达，经历了完整的读写转化路径，语言能力与思维品质在多层次的活动序列中获得同步发展。

三、基于绘本阅读的小学英语读写结合教学实践效果分析与反思

（一）效果分析

本次教学实践在四年级的两个平行班级开展，实验班采用绘本读写结合教学，对照班采用常规教材教学，教学时长均为三课时。从课堂观察与作品分析两个维度进行效果评估。

课堂参与度方面，实验班在封面观察环节主动发言达到 27 人次，占班级总人数的 67.5%；“找房子”配对游戏中全班学生均能准确完成任务；跨页观察记录活动中各小组平均找出 6.2 组归属关系，超出文字内容的数量。对照班在相应课时的主动发言为 14 人次，占 35%。绘本的视觉丰富性与游戏化活动设计有效提升了学生的课堂参与意愿。

语言输出质量方面，对两班学生的写作作品做了对比分析。实验班共收集 40 份作品，句式运用准确率为 87.5%，平均每篇出现 4.3 种不同类型的归属关系表达，其中包含抽象归属（如情感、记忆类）的作品占 32.5%。对照班作品的句式准确率为 82%，但表达类型明显偏窄，

90% 以上仍停留在对房间与家具的描写上，且未出现抽象归属表达。由此可见，绘本阅读为学生提供了更为丰富的表达方式范例，使语言输出不再局限于单一描写，也在一定程度上打开了学生思维的延展空间。

（二）实践反思

教学实施中也暴露出几处需要调整的地方。首先，第三板块的抽象表达和理解呈现分化。A rose is a house for a smell 这类句子对约三分之一的学生存在理解门槛，课堂讨论时这部分学生的参与度明显走低。后续教学需要在抽象内容学习之前加入过渡层面，例如先从 A pocket is a house for treasures 这类“半具象”的表达起步，引导学生在可感知的经验上完成概念延伸，再逐步过渡到更抽象的联想。

其次，“三站式”仿写活动的时间安排需要再优化。第一站“教室寻宝”耗时超出预设时间，直接挤压了第三站“创意联想”的展开空间，部分小组甚至来不及完成投票环节。更可行的做法是将第一站前置为课前预习任务，课堂中直接进入分享与提炼环节，把时间集中留给高阶思维活动，从而保障第三站活动的完整开展。

最后，写作任务中“家对自己的意义”这一要求对部分学生构成表达障碍。约四分之一的学生在结尾句中出现中式英语或语义含混，说明从具象描写走向意义升华的跨越仍需要更明确的语言支架。后续可先提供若干可直接套用的结尾句式作为支撑，例如 My home is a house for love/happiness/my family，用较低门槛的表达帮助学生完成“落点”，待其积累一定经验后再逐步放宽限制。

整体来看，绘本读写结合的教学设计遵循“理解—表达”的认知路径。图文对照的阅读任务帮助学生在双通道信息中建立起语言形式与意义之间的联结，为后续写作储备素材与经验；句式框架的提取与仿写练习，使学生在“结构可依”与“内容可变”的张力中掌握基本输出方式；情境化写作任务则是把阅读体验转化为表达意愿，让学生在熟悉的故事情境里完成从模仿到创作的过渡。三项策略前后衔接，形成输入、内化、输出的完整链条，使阅读与写作在同一教学情境中实现更紧密的融合。〔2〕

参考文献

- 〔1〕高阳. 小学英语教材与绘本阅读融合策略的设计与实践〔J〕. 校园英语, 2024(52):75-77.
- 〔2〕蒋红梅. 基于读写结合策略的小学英语教学路径探索〔J〕. 英语教师, 2024,24(17):93-95+106.
- 〔3〕吕亚伟. 小学英语读写结合有效途径探究〔J〕. 新智慧, 2024(15):126-128.

（作者单位：甘肃省天水市甘谷县新兴镇姚庄小学）

共读书目的基础上列出“N”本作为选读书目，旨在实现从单本向多本的阅读延伸。其中，共读书目以儿童小说为选择的主体，“N”的选读材料类别尽可能宽泛，涉及文学、科学、历史等。书目的版本以“经典款”为主。国内作品以知名作家作品为主，国外作品的译本以老译本、知名翻译家的译作为首选。根据《课程标准》的要求，除了平衡中外经典书目比例外，还要适当融入表现英雄模范事迹的图书。

三、小学中年段整本书阅读“3C+3E”进阶阅读模式

小学中年段整本书阅读教学应遵循学生真实的阅读水平和认知发展规律，从语言实践、策略建构、生活联结和精神成长四个维度确定教学目标。本着以终为始的原则，以教学目标的达成成为终点倒推每一个阅读环节落地的过程，全套的阅读活动设计呈现的就是整本书阅读的任务群。在小学中年段整本书阅读实践中，我们逐渐探索出“3C（Class）+3E（Exhibition）”进阶阅读模式，“3C”即“导读课”“推进课”“思辨创写课”以及与课型相对应的学生的“交流展示”，也就是所谓的“3E”。学生在阅读推进的过程中借助工具外化思维的过程，开展形式多样的语言实践，适时地进行展示，让学生体验阅读场域中的精神认同，赋能阅读体验正向迭代发展。

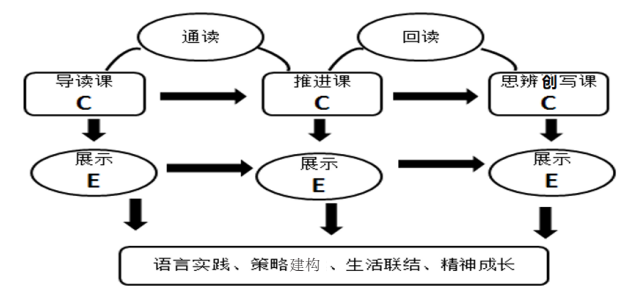


图 小学中年段整本书阅读“3C+3E”进阶阅读模式

（一）导读课：在整体感知中建立初步印象

导读课的“五读”即读作者、读封面（关注色调、构图、腰封等）、读封底（关注名家推荐词）、读序言、读目录，可以让学生对整本书建立初步印象，激发自主阅读、印证猜测的欲望。教师要引导学生观察书的封面、封底、书脊，关注图片与文字，组织学生猜测、想象故事内容。例如，学生可以从《柳林风声》的序言中了解书的大致内容、作者的生平、书的地位和写作特色等。再读目录，教师引导学生发现阅读材料中隐含的信息，找到线索、做出猜测、不断验证、发现反转、再度阅读寻找、做出推论……让阅读变得如探秘一样有趣。

（二）推进课：在阅读活动中提升阅读思维

教师要借助阅读活动构建阅读策略。阅读活动的设计重点是引导学生关注文本中的“重复信息”“前后转变”“关系节点”等内容。通过“内容重构、捕捉闪回、对照阅读、跨界阅读、经典重读等”^[2]，解决学生阅读的真实问题。以四年级阅读书目《柳林风声》为例，教师用内容重构策略引导学生梳理癞蛤蟆不靠谱的情节，癞蛤蟆朋友们的应对方式有哪些是可以借鉴的；用对照阅读策略引导学生发现癞蛤蟆在朋友们的帮助下与之前相比有哪些变化；用跨界阅读策略引导学生将书中唯美的插图与文字进行比较。三年级阅读书目《昆虫记》为例，阅读单中采用捕捉闪回的策略设置真实的任务情境：昆虫博物馆组织大型展览，请采集你最喜欢的昆虫信息，制作昆虫名片参与展览活动。此外，教师可以采用重梳故事目录、绘制昆虫图谱、插图小贴士等阅读活动来实现学生对整本书的通读。用有趣的阅读活动吸引住学生，从而实现“借助阅读单让阅读变得轻松而又有思维含量”^[3]。

运用内容重构策略设计阅读活动，提取主要人物经历的关键信息，关注人物的命运，了解故事的发展脉络。例如，《夏洛的网》中有多个主要人物，如果以威尔伯为研究对象，重构事件，则要摘取他的事件关键信息，绘制情节图。教师引导学生边读故事边提取关键信息，标记重要情节，概括小标题，把文本信息转化为活性知识，将学生的学习思维从建立具体的内容事实和词汇，转化为隐性的对概念的抽象理解。内容重构策略既培养了学生聚焦重点信息的能力，又在概括故事主要内容过程中全面了解了人物形象，完整呈现事件过程，为深入探析人物形象打好基础。除了人物重构外，还可以将事件重构，从而梳理出主要人物的情绪走向。

整本书阅读的“指导隐含在阅读活动设计中，隐藏在阅读收获的交流中”。^[4]在阅读活动推进单设计的“明线”中，“暗藏”了内容重构策略、捕捉闪回策略和对照阅读策略。在完成阅读指导后，教师可以组织学生细细品味《夏洛的网》的核心语段和关键章节，引导学生对其进行针对性探究，从而起到“牵一发而动全身”的教学效果。

此外，与阅读材料相关的影视作品或音频也可以作为跨界阅读的导读支架。在完成绘制心情坐标图后，教师引导学生运用心情坐标图讲述故事，相机采用跨界阅读策略播放电影《夏洛的网》中“最后的告别”片段，将“对生命的感悟”这一主题延伸到对社会现象的体察，探寻生命的意义。这样层层深入的活动设计，使学生的阅读不再是浮光掠影，成为一种更有价值的心智活动。

（三）思辨创写课：在言语实践中构建自我联结

整本书阅读最终的目的是让学生在阅读中遇见更好的自己，思辨创写课是“以读写推动思辨，以思辨推动读写”^[5]，用作品与学生的精神成长搭建联结通道。例如，在《别再叫我拖拉斯基》的思辨单中：请结合你的生活实际，说说你是如何用“妙招”告别“拖拉斯基”的？在《长袜子皮皮》的创写单中：如果皮皮到了你的家，会发生哪些有意思的事情？如果《昆虫记》中的小虫子们也有自己的朋友圈，他们会说些什么呢？请设计一组小虫子们的对话。这些都是和学生现实生活相关联的。用作品引领学生的精神成长，学生会在创作交流中获得更强的成就感，实现文本与自我的有序联结。

（四）“阅读+”进阶展示：在过程迭代中提升阅读素养

设计有趣的阅读活动，汇报读书的收获和感悟，讨论人物形象，说出自己的发现，交流独到见解。例如，故事讲坛、经典朗读会、给故事画个地图、故事的前传和后传、给故事画插画、设计一套和故事相关的书签、设计一款腰封，以推荐人的身份写一写内容简介、小剧本表演，等等，充分尊重学生的阅读感受，为他们创造一个展示阅读成果的机会，使学生在语言实践中增强获得感和愉悦感，从而主动阅读整本书，激发学生深入阅读整本书的兴趣。此外，通过读后续写、好书推荐词、精彩片段分享语录以及与主要人物过一天等形式，让学生坚持练笔，做到读写结合，提升写作能力。

在三大课型的阅读活动设计和“阅读+”进阶展示中，教师需从学生的真实阅读水平出发，考虑活动的导学指向和阅读策略的取舍。在激发学生阅读兴趣、培养良好阅读习惯的基础上，教师要注重他们“预测、联结、提问、推断、图像化、确定重点、释疑和综合八个策略”能力的提升。好的阅读指导应该像优秀的作品一样，把所有的功利性目的都隐藏在丰富的阅读活动背后，让每个学生都喜欢阅读，拥有良好的阅读习惯，实现自主独立的阅读。因为阅读的主体始终是学生，只有学生通过阅读交流获得真正属于自己的体验，这样的阅读才更持久。

（五）在“连横合纵”中达成阅读评价共识

小学中年段整本书阅读评价的落脚点在学生表达的横向积累和思维的纵向生长，他们的阅读能力就在纵横交织中得到发展。因此，阅读评价通常采用“连横”（即过程性评价和表现性评价）+“合纵”（即不同场域多元性评价）。过程性评价包括阅读计划的制订和具体落实情况以及良好阅读习惯的养成。其中阅读习惯包括有意

识地复述阅读内容和边阅读、边批注，记录阅读发现。

表现性评价则聚焦阅读成果的外化呈现，从“阅读分享参与度”“阅读成果质量”“阅读共同体活跃度”三个维度，评价学生对文本的理解与转化能力。以《夏洛的网》阅读活动为例，在班级“生命主题故事会”上，教师评价学生是否能清晰复述故事脉络；在阅读成果展中，评价学生绘制的人物关系思维导图是否逻辑清晰；在小组共读活动中，评价学生是否能与同伴展开有意义的思维碰撞。“连横”维度的过程性评价与表现性评价以量化评星定级为主，“合纵”维度则引入寄语等多元化评价方式，对整个阅读过程进行综合评定。

结语

综上所述，以“悦读·思辨·生长”为导向的小学中年段整本书阅读指导体系，是由书目选择、目标设定、模式创新与多元评价共同构筑的育人闭环。各大板块环环相扣，在积极的语言实践活动和真实的语言情境中培养学生良好的阅读习惯。在有序、有趣、有法的阅读指导下，学生深入地读整本书，积累优质的整本书阅读经验，提升语文学科核心素养，成为积极的阅读者。^[6]

参考文献

- [1] 姜群. 小学中年段整本书阅读“浮光掠影”现象的成因及解决策略探析 [J]. 求知导刊, 2024(13):89-91.
- [2] 田学东. 小学中年段整本书阅读教学策略探析 [J]. 新智慧, 2020(29):111+113.
- [3] 陈晨. 如何对小学中年段学生进行有效的课外阅读指导 [J]. 语文课内外, 2021(12):172.
- [4] 舒丽霞. 浸润经典与爱同行——中年段整本书阅读指导策略 [J]. 语文课内外, 2018(6):229.
- [5] 何凯虹. 统编教材背景下中年段整本书阅读的策略研究——以《夏洛的网》整本书阅读教学为例 [J]. 语文课内外, 2020(24):151.

基金项目：本文系 2021 年度南山区教育科技项目一般资助课题“基于元认知理念下小学中年段整本书阅读指导策略的探究”（项目编号：nsjy202103412）的成果

[作者单位：广东省深圳市南山区第二外国语学校（集团）学府二小]

小学整本书阅读与STEAM教育融合的项目式课程开发与实践

——以低年级项目“毛毛虫蜕变大冒险”为例

◎陆宇茵

【摘要】随着教育技术的快速发展和社会对综合型人才需求的提升，小学语文智慧课堂教学正逐步融合 STEAM 教育理念，以促进学生综合素质的全面发展。STEAM 教育理念的提出，也为我们的教育带来了新的思考。它强调跨学科的学习，注重培养学生的创新思维和实践能力，这与智慧课堂所追求的教学目标不谋而合。本文以小学低年级项目“毛毛虫蜕变大冒险”的完整实施过程为案例，探索基于 PBL 与 STEAM 教育融合理念的“1+5+N”的整本书阅读教学模式，开发的课程以语文为主学科，融入科学、艺术、劳动、数学、信息技术等 5 个学科元素，围绕学习主题开展整本书阅读与 STEAM 教育深度融合的项目式学习的路径，旨在探索二者融合的理论基础与实践模式。

【关键词】小学语文 整本书阅读 STEAM 教育 项目式学习 跨学科



作为新课程标准倡导的一种教学模式，项目式学习（PBL）呈现的课程形态多种多样，其中的 STEAM 教育类课程近几年备受关注。STEAM 教育通过跨学科融合、实践导向和项目式学习等方式，实现科学（S）、技术（T）、工程（E）、艺术（A）、数学（M）等学科多元融合，让学生在真实而富有挑战的问题中培养综合素养。本文以低年级项目“毛毛虫蜕变大冒险”的完整实施过程为案例，探索基于 PBL 与 STEAM 教育融合理念的“1+5+N”的整本书阅读教学模式。

一、“1+5+N”教学模式的概念框架

基于 PBL 与 STEAM 教育融合理念的“1+5+N”的整本书阅读教学模式是阅读课程建设的一种探索，旨在以语文为主学科，融入科学、艺术、劳动、数学、信息技术等 5 个学科元素，选取 N 个学习主题进行项目式学习。



图“1+5+N”教学模式图谱

（一）“1”——语文的核心地位

语文的“工具性”与“人文性”决定了其在跨学科课程整合中的核心地位。“工具性”强调语文作为学习其他学科的基础，是获取信息、思维表达、沟通交流的基础工具；“人文性”中丰富的文化内涵使语文在课程融合中具备了天生优势，文学作品、传统文化、历史故事等语文素材能为 STEAM 提供丰富的情境和共情培育。

（二）“5”——STEAM 教育的学科融合特性

借助 STEAM 教育的跨学科融合特性，打破传统单一学科的教学局限，关联科学、艺术、劳动、数学、信息技术等 5 个学科，“以真实任务为依托，透视各个科目

在这个任务中可以起到的作用，有助于提高学科融合程度，而其中创设的真实问题情境也能激发学生的好奇心和探究欲，充分调动学生的生活体验，建构完整的思维流，提高学生解决真实问题的能力”^[1]，培养学生包括分析综合思维、批判性思维与创造性思维等高阶思维能力，让语文学习走向“活学活用”。

（三）“N”——多元化学习主题拓展

在设计整本书阅读与 STEAM 教育融合的项目式学习时，学习主题是一个关键的核心元素，它不仅是阅读与跨学科实践的黏合剂，还是发展学生核心素养的关键载体。“学习主题能够对学习任务群的学习目标进行统筹、对学习情境进行勾勒、对学习任务进行定向，同时也是设计学习活动、学习支架和进行学习评价的依据”^[2]，学习主题能为整本书阅读构建清晰的框架，阅读过程被赋予了明确的目标、注入了充沛的生命力，促使学生围绕特定目标开展阅读活动，在激发学生学习兴趣的同时，让学生跳出单纯的文本解读，开展以解决真实问题为导向的探究，引导学生带着明确目的，在文本中定向检索、提取筛选、反思整合信息，从而实现整本书的深度阅读。

二、选择合适的主题及书目

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》强调，“根据不同学段学生生活的范围、学习兴趣和能力，精心选择学习主题和内容，组织、策划多样的学习活动”^[3]，根据学生认知发展规律以及跨学科学习实践的渐进式特质，阶段性特征必须要与学生的阅读能力适配，选择契合学生认知特征的阅读素材，是整本书阅读与 STEAM 教育融合开展跨学科项目式教学的基础保障。在设计项目时，教材统整、课程标准要求、育人价值的实现、能力培养的连续性，都要符合跨学科项目由浅入深、由单一到综合的渐进式实践特质，并能有效对接课程标准中对不同学段能力和任务的差异性要求。

（一）主题选择

选择画面生动、文字简单、充满童趣的绘本或童话故事书引领第一学段学生开展整本书阅读，更贴合儿童的兴趣与认知，增强自主阅读的动力，符合幼小衔接阶段课程游戏化的要求，有助于激发兴趣和培养习惯。基于小学生认知发展规律与整本书阅读的深度学习需求，结合 STEAM 教育跨学科整合特性，本课程尝试在自然探索、文化传承、问题解决、科技创新等大主题下，探索符合学生年龄、年级特点的书目，引导学生在阅读中以语文科学为根基，围绕主题设计蕴含多学科交叉点的跨学科任务，

沿着“整本书阅读 +STEAM 任务”双主线学习路径，引导学生在主题任务情境中整合多学科知识，促进学生实现从被动知识接收者到主动知识建构者的角色转变。

（二）整本书阅读书目筛选

整本书阅读书目的选择必须遵循针对性、适用性、灵活性的原则，以新课程标准为方向导航，依据学情划分层级，利用策略深化赋能，借助评价筑牢实效基础，从而实现“单一化阅读”向“主题框架建构”的飞跃。例如，“自然探索”中的“动物的成长故事”主题，教研组拟定了“1+X”弹性书单：“1”为核心书目，聚焦共读与围绕核心问题深度研讨。《好饿的毛毛虫》作为经典的绘本故事，以星期、数字、生物演变过程展现了毛毛虫从卵化蝶的整个生命周期，趣味性、跨学科知识性共存，很适合作为低年级整本书阅读与 STEAM 教育融合的重点加以指导；“X”为拓展书目，鼓励学生根据兴趣自由选读，共通性、适宜性、趣味性、多样性都是筛选书目重点考虑的因素。教研组选择了《好饿的小蛇》《蚯蚓的日记》《小鲤鱼跳龙门》作为该项目拓展书目。

三、项目实施过程

（一）问题驱动的任务拆解

驱动性问题是项目式学习的“核心引擎”。优质的驱动性问题，既能帮助学生聚焦目标、明确方向，又能激发学生主动探究和解决实际问题的动力。问题驱动的拆解任务，即将核心问题拆解成若干个子问题，再给各个子问题匹配相应的任务，让学生明确“做什么、谁来做、如何做”，以降低实施难度。在“毛毛虫蜕变大冒险”项目中，学生通过解决驱动性问题“毛毛虫如何进食才能健康地蜕变成蝴蝶？”，逐步完成“故事盲盒挑战”“营养师任务卡”“毛毛虫剧场”“毛毛虫成长故事艺术作品创作”等任务，最终以《毛毛虫健康指南》呈现阅读成果，并在“蜕变展示会”上完成成果的展示和评价。

（二）开展系统性项目诊断

在整本书阅读与 STEAM 教育融合的项目式课程中，开展系统性项目诊断是保障课程达到预期效果的关键，需对学情基础、资源适配性、跨学科目标融合优化等核心要素实施精确诊断。

1. 学情、资源基础诊断

该项目的阅读资源来自美国作家艾瑞·卡尔的绘本《好饿的毛毛虫》，适用于一二年级学生。受该学段学生识字量少、理解能力薄弱、持续注意力短等阅读素养基础的限制，项目依托阅读课实施，总计两课时，分两

周完成，每周 1 课时，主要关联了语文、数学、科学、美术等学科，通过任务驱动构建知识掌握的行为证据链，借助趣味化游戏达成 STEAM 课程的跨素养共生目标，学生在活动中破解毛毛虫从“爬行”到“飞行”的生命密码。

2. 优化跨学科目标融合

分析文本主题与 STEAM 要素的融合点，从大概念出发，立足文本，以“跨”为路径，寻找可“跨”学科，建立知识关联，各学科目标自然嵌入项目之中。以毛毛虫的成长故事为引线，串联起成长、变化、周期等核心概念，学生为了完成《毛毛虫健康指南》这个真实任务而紧密协作：按顺序复述毛毛虫的进食与生命周期（语文）；认识不同食物的营养成分，探究均衡饮食对成长的重要性（科学）；学会观察、分析，识别食物数量并能简单分类（数学）；以绘画、拼贴、扭扭棒制作模型等方式表现出毛毛虫的成长过程（艺术与劳动），学生在跨学科学习活动中创造性地学习、运用知识，感受各学科之间的联系。

（三）实施路径

1. 阅读

教师引导学生运用“看”“读”“问”“猜”四步阅读法理解故事：首先展示封面（隐藏书名），启发学生思考并理解毛毛虫的“又小又饿”；其次引导学生找出关键词“月亮”“叶子”“蛋”“太阳”，深入探讨“毛毛虫是从哪里来的”，再对比吃饱后变肥变大的毛毛虫，以小组为单位，开展“毛毛虫菜单猜猜看”活动，鼓励学生大胆猜想毛毛虫到底吃了什么东西，并进行分段朗读。

2. 探究

在“营养师任务师”活动中，师生共同探究毛毛虫肚子痛的原因。教师首先引导学生以画○代替数字，计算○的数量，统计毛毛虫星期一至星期五摄入的水果数量；其次通过游戏方式，让学生把毛毛虫星期五吃的水果与星期六吃的食物进行分类，以贴画分类的方式把水果和非水果放到不同的篮子里。毛毛虫的饮食结构与身体需求相符，学生可以简单认识不同食物的营养成分，领悟均衡饮食的重要性。

3. 实践

学生以四人小组分任务的形式制作《毛毛虫健康指南》。任务超市为学生提供了四项任务——以绘画或拼贴方式表现出毛毛虫的进食轨迹，制作蝴蝶书签、词语积累卡，扭扭棒制作“伸缩毛毛虫”模型。学生分小组自由协作，按特长自主分配任务并整合成果。学生将探究中获得的知识通过艺术、劳动等学科的形式进行外化表达，实现“做中学”，促进知识内化。

4. 输出

以“蜕变展示会”为任务情境，学生争做“小小分享

家”——小组成员轮流展示合作成果、分享收获感受等。学生在活动中锻炼了口语表达、逻辑梳理和公开展示的综合能力。

（四）多元化评价

教师让学生给自己最喜欢的 3 份作品贴上蝴蝶贴纸，统计每个小组的贴纸数后，分别颁发“亮丽蝶”“闪光蝶”“创意蝶”“巧思蝶”“惊喜蝶”“团结蝶”“友谊蝶”“勤奋蝶”等蝴蝶勋章。最后，布置“毛毛虫成长墙”，展示所有作品。

“一个好的量规可以强调关键的评价，给学生充分的指导，让学生知道什么是好的表现、成果，什么是不能接受的表现、成果，并对照自己和同伴的行为，引发学生的自我反思，引导学生更深层次地探索、创造与合作”^[4]，在低年级的项目式学习中，应以具象化、趣味化的贴纸和勋章实施评价。激励性支架贴合了低年级学生的认知特点，强化学生主动参与的积极行为，激发学生的阅读与展示兴趣，让其在实践中全面成长。

结语

“教师指导学生读完整本书不能只靠监督和测评，而是要设计丰富多彩的阅读活动，学生需要通读全书才能完成活动，教师要在不同的活动中引领学生用不同的方式读通全书”^[5]，因而，以“整本书阅读+STEAM”为路径，依托情境化、协作化的项目任务，对提升学生的深度阅读能力、跨学科思维与创新能力具有显著的促进作用

参考文献

[1] 洪俊，刘徽. 跨学科统整：国家课程的校本化实施 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2020：37.

[2] 胡兰，窦桂梅. 跨学科学习中学习主题的意蕴与确定路径 [J]. 语文建设, 2024（3）：10.

[3] 中华人民共和国教育部. 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.

[4] 夏雪梅. 项目化学习设计：学习素养视角下的国际与本土实践 [M]. 北京：教育科学出版社，2021：3.

[5] 吴欣歆，刘晓舟. 小学整本书阅读教学指导（上册）[M]. 北京：教育科学出版社，2021：3.

基金项目：本项目为广东省 2026 年度中小学教师教育科研能力提升计划项目“小学语文整本书阅读与 STEAM 教育融合的跨学科项目式课程开发与实践研究”研究成果（项目编号：2026YQJK0724）

（作者单位：广东省肇庆市端城小学）

“思辨性阅读与表达”任务群 在小学高年级议论文教学中的设计与实践 ——以《说勤奋》为例

◎王 敏

【摘要】本文以人教版小学语文四年级上册《说勤奋》为例，探讨“思辨性阅读与表达”任务群在小学高年级议论文教学中的设计与实践。教学通过四个环节层层递进：先引导学生用“议论文要素梳理表”与“要素逻辑图”解构文本，搭建“论点—论据—论证”认知框架；再以“论据评估”任务培育批判性思维，从典型性、时代性、全面性等方面审视文本论证；随后引入多元材料促成文本与生活联结，帮助学生建构个人观点；最后通过“微型辩论”与书面写作等方式实现思辨表达外化。整个过程打破传统教学模式，推动学生从感性阅读转向理性思考，完成从“被动接受”到“主动建构”的思维转变，达成“思维发展与提升”的核心素养目标。

【关键词】思辨性阅读与表达 小学高年级 议论文教学 《说勤奋》 批判性思维



“思辨性阅读与表达”任务群是语文核心素养中“思维发展与提升”的重要载体。小学高年级语文教学应引导学生梳理文本逻辑，初步形成质疑、分析、论证的思维习惯，能够围绕议题清晰表达见解。此阶段是学生从感性阅读向理性思考过渡的关键期，议论文教学需突破“识记观点、复述论据”的传统模式，以文本为依托搭建思辨阶梯，让学生在解构、质疑、联结、表达中完成从“被动接受”到“主动建构”的转变。人教版小学语文四年级上册《说勤奋》以“勤奋是通往理想境界的桥梁”为核心论点，通过司马光和童第周的事例展开论证，结构清晰、逻辑简明，是开展思辨性教学的理想载体。以下以此为例，阐述任务群在小学高年级议论文教学中的设计与实践。

一、解构文本：搭建议论文认知框架

小学高年级学生初次系统接触议论文时，往往难以厘清其与记叙文的本质差异，易将议论文中的论据误读为故事性叙述，忽略了文本的逻辑架构。因此，教学需先引导学生从文本中剥离核心要素，通过可视化工具搭建认知框架，帮助学生建立“论点—论据—论证”的逻辑意识，为后续思辨活动奠定基础。这一过程是让学生在自主梳理中发现议论文的“言说规律”，理解议论文是如何通

过要素组合传递观点的，进而实现从“读故事”到“读逻辑”的转变^[1]。

以《说勤奋》教学为例，在学生通读全文、感知内容后，教师发放“议论文要素梳理表”，表格分为“核心观点”“支撑事例”“事例与观点的关联”三列，引导学生以 4 人小组为单位，开展合作探究任务。在“核心观点”梳理中，小组通过圈画文中关键句，发现“勤奋是通往理想境界的桥梁”“只有一生勤奋，才能有所作为，才能对人民、对社会作出应有的贡献”等句子，经讨论确定前者为文章中心论点，后者是对论点的补充阐释。进入“支撑事例”梳理环节，各小组快速提取出司马光“警枕励志”和童第周“灯下苦读”两个事例，并进一步细化信息。

最关键的“事例与观点的关联”梳理环节，教师抛出问题：“这两个事例为什么能证明‘勤奋是通往理想境界的桥梁’？它们之间有什么联系？”小组展开深入讨论，一组提出：“司马光聪明还勤奋，童第周基础差也勤奋，不管起点如何，勤奋都能帮他们成功，这样能让观点更有说服力。”另一组补充：“一个是古代的，一个是现代的；一个是文学家，一个是科学家；不同时代、不同领域的例子，能说明勤奋在各种情况下都有用。”在全班交流时，教师将各小组的梳理结果整合，在黑板上形成完整的“要素逻辑图”：以中心论点为核心，左右分别连接两个事

例,用箭头标注事例的“差异点”(时代、天资、领域)与“共同点”(均靠勤奋达成目标),直观呈现作者“通过对比不同类型事例增强论证全面性”的思路。

通过这一过程,学生主动接收“议论文有论点、论据、论证”的知识点,并在梳理、讨论中发现文本的逻辑架构。当学生能清晰地说出“作者选两个不同的例子,是为了让观点站得住脚”时,意味着他们已初步理解议论文“用论据支撑论点”的本质,完成从感性阅读到理性分析的跨越,为后续的思辨活动筑牢认知基础。

二、质疑探究：培育批判性思维意识

在学生掌握议论文基本要素后,教学需要引导其从“认可文本”走向“审视文本”。小学高年级学生的批判性思维尚处于萌芽阶段,教学中应通过创设贴近文本的探究议题,引导学生聚焦论据的典型性、全面性及论证的逻辑性,提出合理质疑并展开分析。这一过程的核心是让学生意识到“文本观点并非绝对真理”,学会从“是否合理”“是否全面”的角度审视论证过程,初步形成不盲从、重逻辑的思维品质。

在《说勤奋》教学中,基于前一环节梳理的“要素逻辑图”,教师提出驱动性问题:“作者用司马光和童第周的例子证明‘勤奋是通往理想境界的桥梁’,这两个例子能完全说服你吗?我们可以从哪些角度思考例子的说服力?”围绕该问题,教师组织“论据评估”任务,引导学生从三个维度展开探究。

第一个维度聚焦“事例的典型性”,教师引导学生思考:“这两个事例都是‘勤奋就会成功’,如果生活中存在‘勤奋但未达理想境界’的情况,能说明文章观点有问题吗?”学生结合生活经验讨论,有学生说:“我们班的小明每天努力练书法,但比赛仍未获奖,这说明勤奋没用吗?”教师并未直接回答,而是引导分析:“小明未成功可能因练习时间不足或方法不当,不能凭一例否定观点,但这也提示我们文章例子可以更丰富。”

第二个维度探讨“论证的时代性”,教师展示古代“十年寒窗苦读”与现代“终身学习”的图片对比,提问:“司马光和童第周的勤奋,和我们现在所说的勤奋有什么不同?”学生回答:“古代人勤奋主要是为了考科举,现在我们勤奋还包括学习各种技能,比如电脑、外语等。”“以前勤奋可能更多是靠‘死记硬背’,现在还需要讲究学习方法,不然再勤奋也可能效率不高。”通过讨论,学生意识到,文章的事例聚焦于“个人通过勤奋实现学业或事业目标”,但未涉及现代社会中“勤奋与方法相结合”“勤

奋与时代需求相匹配”等内容,论证的时代局限性逐渐显现。

第三个维度分析“论据的全面性”,教师提出问题:“除了勤奋,要达到理想境界还需要哪些因素?文章若补充相关内容,会更有说服力吗?”学生结合课文和生活经验展开联想,有学生说:“童第周在实验室钻研,还需科学方法,光靠熬夜难成功。”另有学生举例:“科技小组不仅勤奋,还学习编程技能,最终获奖,如果文章加‘勤奋+方法’例子,观点更全面。”评估结束时,教师总结:“《说勤奋》的例子虽能支撑观点,但还可以补充不同情境与维度的事例。”

在这一环节中,学生以“审视者”身份参与分析,通过结合生活经验、对比时代差异和补充多元视角,学会从合理性与全面性评价论证,批判性思维得到初步培养^[2]。学生若能提出“补充‘勤奋+方法’例子”的建议,说明其已具备优化论证的意识,这正是思辨性阅读的核心目标。

三、联结迁移：促成个人观点的建构

思辨性阅读的最终目的,是让学生将文本观点与自身经验、时代背景相联结,在消化、整合、修正的基础上形成个人见解。小学高年级学生已有一定的生活积累和认知能力,教学中需引入与文本观点形成“认知张力”的多元素材,搭建文本世界与现实生活的联结桥梁,引导学生围绕议题展开思考,实现从“理解他人观点”到“形成自我见解”的升华。这一过程强调让学生在“冲突”“碰撞”中深化对文本观点的认知,使文本观点真正内化为自身的思维成果。

在《说勤奋》教学中,教师可围绕“勤奋与成功”这一核心议题,引入三组多元材料。第一组材料为视频片段:播放某小学“高效学习法”主题班会录像,展示学生通过“制定学习计划”“拆分学习目标”“及时复盘总结”等方法,在短时间内提升学习效率的案例,视频中提到“盲目勤奋不如高效学习”。第二组材料为生活案例:呈现学生故事——小宇每天放学后都做3小时数学题(勤奋),但因不总结错题、不思考解题思路,数学成绩始终不理想;后来在老师指导下,他减少做题时间,专注分析错题、总结方法,成绩逐渐提升。第三组材料为名言警句:“磨刀不误砍柴工”“工欲善其事,必先利其器”,并附上简单释义。

在呈现材料后,教师提出思辨议题:“结合《说勤奋》和今天的材料,对我们小学生来说,要想在学习中取得进步,勤奋和方法哪个更重要?你是否认同《说勤奋》

中‘勤奋是通往理想境界的唯一桥梁’这一观点?”同时,设计“观点分层表达”任务:首先让学生在笔记本上写下自己的初步观点,并用“观点+材料依据(课文/视频/案例/名言)”的格式进行阐述;接下来,我们以“观点相近”为原则,将学生分为“勤奋更重要”“方法更重要”“两者同等重要”三个小组,并开展小组讨论,以完善个人观点;最后各小组推选学生代表进行全班分享。

在这一环节中,学生通过联结多元材料与生活经验,对文本观点进行深入的思考与重构。他们不再局限于“认可”或“否定”文本观点,而是结合具体案例进行分析,形成了更具个性化、更贴合现实的见解。当学生提出“补充观点使其更全面”的观点时,意味着他们已完成从“被动接收文本信息”到“主动建构个人思想”的转变,这正是思辨性阅读的核心价值所在。

四、模拟论证：实现思辨表达的外化

思辨性阅读与表达相辅相成,在学生形成个人见解后,教学需创设真实表达情境,引导学生按照议论文逻辑,将思维成果通过口头或书面形式外化^[3]。小学高年级学生表达能力仍在发展,教学可搭建“观点—理由—例子”支架,明确表达规则,让学生在模拟论证中清晰、有条理地阐述观点,实现“以思促说”“以说练思”的闭环。

在《说勤奋》教学的最后环节,教师组织“微型辩论”与“书面提纲写作”任务,围绕“勤奋与方法哪个更重要”展开,将学生分为正反两方,每组5-6人。辩论前,教师给予15分钟准备时间,发放提纲表,引导学生按照“我方观点—理由(结合课文/材料/生活案例)—总结观点”的框架梳理思路,并提醒:“发言时先亮明观点,再用例子支撑理由,反驳时针对对方论点,勿偏离主题。”

准备过程中,正方小组围绕提纲表讨论,确定两个核心理由:一是“勤奋是方法生效的前提”,结合《说勤奋》中童第周“先通过勤奋弥补基础,再用方法提升”,以及小宇“前期勤奋不足,方法无法发挥作用”的案例;二是“小学生正处于习惯养成期,勤奋可培养坚持、专注的品质”,举例班级中坚持晨读的同学,不仅语文成绩提升,还养成自律习惯。反方理由:一是“正确方法让勤奋更高效”,引用视频中“用计划拆分目标的同学进步更快”,及小宇“方法改进后效率提升”;二是“错误方法可能带来负面效果”,如“勤奋刷题不总结,反而浪费时间”。

辩论环节按照“正方一辩—反方一辩—自由辩论—总结”的顺序进行,自由辩论围绕具体案例展开激烈交锋。正方提出:“没有勤奋,方法是空的!司马光如果不勤奋,

即使知道多读书的方法,也无法写出《资治通鉴》。”反方回应:“司马光也用了方法,先搜集资料再分类整理,单靠勤奋无法完成。”教师引导学生结合案例分析“勤奋与方法在不同阶段的作用”,促使辩论从对立走向综合分析。

辩论结束后,教师布置书面任务:“结合辩论中的思考,写一段200字左右的议论性文字,阐述你对‘勤奋与方法关系’的看法,要求包含‘你的观点、一个理由、一个具体例子’。”学生在写作中,基本上能按照“观点—理由—例子”的逻辑组织内容。

通过“微型辩论会”与“提纲写作”的结合,学生不仅巩固了对议论文“观点—理由—例子”逻辑框架的理解,更在真实的表达情境中锤炼了思辨能力。在辩论中,他们学会用具体案例支撑观点、针对对方逻辑进行反驳;在写作中,他们能将辩论中的思考系统化、条理化地呈现出来。这一过程实现了“思维内化”到“语言外化”的转化,达成了“思辨性阅读与表达”任务群中“以读促思、以思促写”的教学目标。

结语

综上,以《说勤奋》为例的“思辨性阅读与表达”任务群教学实践,为小学高年级议论文教学提供了切实可行的路径。该设计以学生思维发展为核心,通过“解构文本—质疑探究—联结迁移—模拟论证”的阶梯式环节,让学生在自主梳理、主动审视、深度思考与实践表达中,逐步掌握议论文的逻辑本质,培养批判性思维与思辨表达能力。这种教学模式不仅适用于《说勤奋》这类结构清晰的议论文,还可迁移至其他议论性文本教学中。在今后的教学中,可进一步丰富探究议题与多元材料,结合更贴近学生生活的表达情境,让“思辨性阅读与表达”任务群的价值得到更充分发挥,助力小学高年级学生平稳实现从感性阅读到理性思考的过渡,为其终身思维发展奠定坚实基础。^[4]

参考文献

[1]方雪华.小学语文“思辨性阅读与表达”学习任务群的教学实践探索[J].华夏教师,2025(21):63-65.

[2]肖拥兴.辩证思维进阶的三重认知维度解析——以小学语文“思辨性阅读与表达”任务群教学为例[J].华夏教师,2025(19):94-96.

[3]王玲霞.小学语文思辨性阅读和表达任务学习的实践探究[J].甘肃教育研究,2025(02):155-157.

(作者单位:甘肃省天水市甘谷县西坪镇西坪小学)

小学语文阅读能力的培养与训练路径分析

◎张登峰

【摘要】在小学语文教育中，阅读能力是一项至关重要的能力。它不仅关系到学生语言能力的提升，还直接影响到他们理解力、思维能力和情感发展的培养。因此，如何有效地培养学生的阅读能力，成为每一位小学语文教师都需要深入思考和探索的问题。本文围绕小学语文阅读能力的培养与训练路径展开探讨，重点提出：一是课前文本批注以形成初步认知；二是构建分层教学情境以深化文本理解；三是实施问题导向教学以提升思维品质；四是适度拓展课外阅读以拓宽知识视野。实践反思部分从教学设计与学生认知需求的匹配、思维训练深度与活动形式的平衡，以及阅读能力迁移机制三个维度展开，指出教师在阅读能力培养中应遵循学生的认知规律，灵活运用多样化的教学策略，旨在提出更具可操作性的教学优化建议。

【关键词】小学语文 阅读能力 培养路径



小学语文阅读能力应以语言运用能力与思维发展能力为核心。在媒介化时代，通过阅读帮助学生获得专注与梳理思维，并从文本中汲取语言规范与文化涵养，具有重要的教育价值。语文教师的职责在于设计系统且高效的训练路径，引导学生在与文本的互动中逐步提高理解与语言分析能力。然而，在实际教学中，阅读教学受传统教学观念的影响，导致学生的理解深度与思维广度难以充分拓展。基于此，探索科学的阅读能力培养与训练路径，不仅有助于落实语文学科核心素养，更为小学语文教学提供了实践改进的新视角。

一、小学语文阅读能力的培养与训练路径

（一）引导学生批注文本，夯实课前预习基础

文本批注是构建认知图式的重要手段，有助于学生在预习阶段形成初步的文本认知框架。文本批注能促成学生形成个性化的解读路径，推动学生从感性理解向理性分析的转化。在批注过程中，学生根据个人理解对文本进行结构性梳理与意义建构，这种主动的思维参与，使预习环节真正成为课堂教学的认知起点，而非停留在表层的文字理解。^[1]批注记录也为学生提供了回看与反思的依据，促进其元认知能力的发展。教师可以设计预习批注导引表，明确批注的重点、方法和评价标准。在结构层面，引导学生标注段落关系与思路脉络；在语言层面，指导学生捕捉词语与修辞特色；在内容层面，鼓励学生

记录初步理解与疑问。教师结合文本特点给出预习指导，帮助学生构建有序的思维路径。在课堂教学中，教师适时调动学生批注文本的积极性，引发学生之间的思维碰撞，深化学生对批注文本的理解。例如，在四年级下册《记金华的双龙洞》的预习中，教师可引导学生沿“路—洞—景”的线索梳理全文主线，进而开展分层次批注。对于山路部分，教师提示学生关注道路、景色的变化特征；在描写洞口的段落中，注意双龙洞的外部特点；对于洞内场景，则重点把握洞内外的空间变化与景物特色。

在文本批注环节，教师应引导学生进行多层次批注：首先，要理清文本结构与场景过渡；其次，标注重要的描写词句与修辞；最后，记录理解性问题与个人反思。在内容理解层面，学生记录对细节的思考，如“小船”大小的具体描绘方式，以及对“双龙”等景观的形象刻画。教师还要鼓励学生运用不同的符号标注疑惑之处，如对“石钟乳”“石笋”等专业词语的理解。教师设计预习批注导引表，帮助学生在预习阶段形成有序的思维路径。在学生批注的基础上，教师组织预习研讨，调动学生对文本细节的关注与思考，为课堂教学奠定基础。

（二）创设深度教学情境，拓展多维阅读体验

情境教学能够激活学生既有知识图式，促进经验与新知的整合，使其在体验过程中逐步加深对文本深层意义的理解。此外，教学情境也为学生提供了参与感知、理解与评价整个认知流程的机会，使其在与文本的对话中不断提升认知水平。在设计教学时，教师应结合文本的特点

开展认知交互，创设多样化的教学情境：可以搭建实践平台，引导学生在文本语境中体悟语言魅力；可以创设思维交互环节，为思维碰撞提供空间与机会，促使学生对文本内容展开更深入的思考；可以创设审美交互情境，使学生在审美体验中丰富情感认知。

以六年级下册《藏戏》为例，教师可构建“藏戏之旅”情境：通过地图朗读、标注重要地点与文本片段的方式，引导学生感受人物行进线路与文本空间叙事。每到一处建桥地点，就有学生诵读相应的文本片段，使整个课堂形成动态的阅读氛围。随着阅读的推进，教师在地图上用不同颜色标注藏戏表演地点，呈现“艺术地图”。这时，教师展示一组藏戏面具图片，邀请学生根据文本描述为每个面具添加颜色标注，并完成“面具的色彩语言”解读任务，品味作者笔下“半黑半白”“青面獠牙”等色彩描写。学生在视觉冲击中感受面具色彩的象征意蕴，进而探究作者如何运用色彩意象塑造人物形象。

随后，展开“戏台空间”探究。教师在教室中央划出一块圆形空地，四周摆放藏戏传统乐器鼓钹等。学生轮流走进这方寸舞台，朗读“席地而唱，不要幕布，不要灯光，不要道具”等段落，感受藏戏独特的艺术表现形式，理解“雪山江河作背景，草原大地作背景”的深刻内涵。当教学推进到“桥与戏的交响”阶段时，教师用多媒体展现雅鲁藏布江波涛奔涌的场景，并配上藏戏低沉雄浑的音乐。在这样的氛围中，学生细读“随着雄浑的歌声响彻雪山旷野”一段，感受藏戏如何融入修桥造福的宏大叙事。教师巧妙设置对比：一边是“野马脱缰般的激流”，一边是“藏戏的种子撒遍雪域高原”，引发学生思考藏戏的社会价值。最后，进入“艺术传承”环节。教师播放一段现代藏戏表演视频，让学生以今人的角度重新审视藏戏表演文本。视频播放完后，师生共同探讨“师传身授”“一代一代”的深意，思考藏戏艺术的传承方式。学生在这种今昔对照中，深入理解藏戏的文化内涵与生命力。

（三）实施问题导向教学，构建递进式思维训练路径

问题导向教学基于建构主义，强调通过问题情境推动认知重构与能力提升。这种教学模式突破了传统的线性思维模式，引导学生建立多维思维网络。系统性问题的设计可促使学生在文本解读中形成“发现—分析—解决”的思维链条，从而增强学生的问题意识、提高他们的探究能力。同时，问题导向教学促进学生形成反思性思维习惯，提升其阅读的主体性与创造性。阅读时，教师可以设计问题系统，构建递进式思维训练路径^[2]。从文本表层入手，设置认知探究型问题，激发学生的思维活力；

基于文本深层，提出开放性问题，引导学生多角度思考；围绕文本价值，设计评价性问题，培养学生的判断能力。教师在教学中要注重问题的连贯性，使不同层次的问题形成思维网络。同时，教师重视培养学生提出问题的能力，鼓励学生在阅读过程中发现并提出有价值的问题。

如在原小学五年级《“精彩极了”和“糟糕透了”》教学中，可借鉴访谈形式构建“创作—评论”互动课堂，使学生在创作与互评中体会文本要旨并锻炼批判性思维。老师先让学生准备一篇短小的作品，可以是一首小诗，也可以是一篇散文。全班同学化身文学社群成员，进行深度访谈式的阅读探索。在“文艺讲习班”环节，每个学生的作品都将获得风格迥异的两种评价。一批评论人担当起“温情鼓励者”的角色，专注于发现作品中的闪光点，并由衷地发出赞许和支持的声音；另一批评论人则充当“专业引导者”，提出建设性意见，以回应作品中哪些地方需要改进的问题。这种双评机制，使学生在面对不同评价时，能够在创作实践中真切地体会文章中“巴迪”的心理感受。

教师可创设“创作者话”栏目，引导学生在两种评价方式中开展交流与思辨：用这两种方式评价，哪一种评价方式让你感到温暖？哪一种评价方式能激励你改进创作？两种评价方式的价值有何不同？让学生在“创作者话”的言语层面进行交流，学会能够体会到两种评说的不同力量：被他人评价时，温情的评语让人感到温暖，理性的建议使人找到进步的方向，所有的评说都源自对创作者真切的关爱。在写作反思中，让学生分小组探讨：他人评价作品时，如何既能表达关爱又能促进进步？怎样的评论更能激发写作热情？这种创作情境下的评说，使学生对文章的理解进一步深入——“关爱”是一种评价，“进步”也是一种评价，而“进步”正是建立在关爱的基础之上。从创作、评说与反思的多重学习体验中，学生对文章中心的认识逐渐深化，并在学习过程中培养阅读思维能力。

（四）组织课外阅读实践，促进跨文本阅读能力发展

课外阅读为认知建构提供延展空间，有助于学生进行主动探究、跨文本比较与意义建构，进而促进策略迁移与思维方式的拓展。同时，在课外阅读过程中，学生能够形成相对独立的价值判断，并进行批判性思维训练。教师应建立科学的阅读指导体系，对学生的课外阅读进行整体设计。教师要引导学生制订合理的阅读规划，并引领学生采用多样化的阅读策略，培养其独立思考能力^[3]。教师应开展多样化的阅读交流活动，为学生搭建思维“火花”碰撞的平台。教师要鼓励学生写读书心得，记录阅

读体会，形成独特的阅读风格。通过持续的观察与指导，教师帮助学生树立正确的阅读观，培养其自主阅读意识。

例如，在四年级上册《故事二则》的阅读教学中，教师设计一个以“匠心精神与生命智慧”为主题的课外阅读系统。医术、射艺不仅是该阅读系统中的两个具体题材，教师还引导学生阅读更多与中国传统文化相关的经典典籍，如《淮南子》中的修身篇章、《孟子》中的为学论述、《庄子》中的技艺寓言等。这些典籍所蕴含的生命智慧与价值追求，有助于学生形成更全面的传统文化认知。

例如，教师结合单元口语交际板块“讲历史人物故事”的活动设计，让学生根据自己的兴趣选择一位历史人物进行阅读。教师结合单元内容特点，教给学生多角度的阅读方法，即从人物的重要事迹到其主要性格特征，再到感悟这位人物对自己生活的启示。有的学生阅读李时珍的故事，探究他是如何完成《本草纲目》的，用了多长时间；有的学生阅读司马迁的故事，探究他撰写《史记》的艰辛过程。教师可设计比较阅读卡，引导学生比较历史人物的特质与成就，并将阅读成果整理为口头讲述或书面反思，在课堂分享中检验理解深度。这一富有情趣的课外阅读活动，既能激发学生课外阅读的兴趣，培养学生讲故事的能力，又能让学生通过阅读在经典中汲取做人的智慧。

二、小学语文阅读能力培养与训练的实践反思

（一）教学设计与学生认知需求的匹配度不高
实践路径体现了对阅读能力培养的系统性，从预习批注到深度情境再到课外拓展的层层递进，时间路径体现了对阅读能力培养的系统性。然而，对实践进行反思后发现，教师对学生认知需求的把握还不够精准。不同年段学生的语言积累与思维水平有别，但是在案例实施中倾向于统一标准，未能充分考虑个体差异。例如，低年级需要以具象化引导为主，而高年级则需要逐步强化抽象分析。此外，情境教学应配套动态评估机制，以确保学生能够有效激活既有知识图式，并与新知识相衔接。教师可依据学情设计分层任务，融入差异化触发点，提升训练的针对性。

（二）思维训练深度与活动形式的再平衡
教师在训练中结合批注、情境探究及问题设计等方式激发学生的思维，方向是积极的。然而，在活动实施中，教师在追求形式多样性时，对思维深度的推进有所忽视。例如，批注若仅停留在表层记录上，未延伸至结构性反思，很难达到深层理解目标。教师虽然设计了递进式的问题，但学生多囿于浅层解读，缺乏系统追问。原因在于活动

的丰富性可能分散焦点，学生沉淀机会不足。为弥补此短板，教师可在每项活动中嵌入反思性任务，如系统追问、主题聚焦讨论或书面反思等，从而兼顾思维训练的深度与活动形式的多样性。

（三）阅读能力迁移机制尚待完善
尽管已尝试过将阅读从课内延伸到课外以拓宽视野，但缺乏系统机制以支持课堂技能向课外实践的有效迁移。课外阅读虽有相关材料与交流活动，但学生自主运用阅读策略的习惯未获强化。例如，课内批注方法未迁移至课外，问题思维在无教师的引导下可能会弱化，影响迁移效果。建议教师构建“课内—课外”衔接框架，通过跨文本任务设计、写阅读日志与持续反馈机制，促进阅读策略的迁移与内化，从而形成学习闭环。

结语

小学语文阅读能力的培养应从学生的认知发展出发，建立在对其学习规律的深入理解之上。教师在引导学生进行批注预习、情境体验与问题探究时，应关注个体差异，合理调整教学节奏，落实分层支持。学生阅读能力的提升是一个循序渐进的认知建构过程，教师应在活动设计中留出足够的思维空间，让学生在探究中逐步形成独立思考的习惯。同时，教学实践应聚焦思维深度的拓展，避免停留在表层理解上，引导学生逐步构建系统化的阅读认知结构。因此，小学语文阅读教学策略应立足学生的真实学习需求，采用灵活、分层且具有系统性的教学设计，激发学生的阅读兴趣，促进其阅读能力的培养与发展。未来研究可进一步探讨不同年段学生在阅读策略迁移上的差异规律，以丰富小学语文阅读教学的实证路径。

参考文献

- [1] 赵颖 . 简述小学五年级语文阅读教学中学生观察能力的培养路径 [J]. 天天爱科学 (教育前沿),2023(12):87-89.
- [2] 陈志容 . 小学语文教学中学生阅读能力培养路径分析 [J]. 试题与研究 ,2023(32):162-164.
- [3] 黄春华 . 思辨性阅读与表达能力培养的前提、关键及路径——以统编版小学语文五年级上册第六单元为例 [J]. 福建基础教育研究 ,2023(09):32-34.

（作者单位：甘肃省庆阳市镇原县城关镇中心小学）

构建“阅读润心，学科共生”的小学语文课堂样态

◎李倩梅

【摘要】“阅读润心，学科共生”课堂样态是小学语文教学改革创新路径。“阅读润心”强调通过文本阅读涵养学生心灵，注重文本的情感价值、审美价值与人文价值，引导学生在深度阅读中形成正确的价值判断与审美情趣。“学科共生”则是打破学科壁垒，将语文学科与其他学科有机融合，实现知识的整合与能力的提升。本文先从“阅读润心”的核心要义与价值取向、“学科共生”的本质特征与实现机制、两者融合的内在逻辑与课堂样态特征等方面对“阅读润心，学科共生”课堂样态进行内涵解析，然后从文本选择的人文性标准与情感维度相融、阅读情境的创设原则与沉浸式体验相结合、深度对话的引导策略与思维培养、情感体验的内化路径与精神滋养等方面对“阅读润心”在小学语文课堂中的实践样态进行剖析，再从主题统整式教学的跨学科设计、项目式学习中的语文实践与学科融通、多元学科协同的教学活动组织来对“学科共生”在小学语文课堂中的建构方式进行全面论述，以期滋养学生的心灵，实现“润心育人”的教育目标。

【关键词】阅读润心 学科共生 小学语文 课堂样态 教学构建



当前，小学语文教学存在工具性与人文性失衡、学科分割与知识碎片化等问题。课堂教学过度关注字词句段的机械训练，忽视阅读对学生精神世界的滋养；同时，学科之间缺乏有机联系，导致学生难以形成完整的知识体系。《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确提出培养学生核心素养，强调学科实践与跨学科学习的重要性。在此背景下，构建“阅读润心，学科共生”的课堂样态成为语文教学改革的必然选择。这种课堂样态既关注阅读对心灵的滋养，又注重学科之间的融通共生，为学生全面发展提供了新的教学范式。

一、“阅读润心，学科共生”课堂样态的内涵解析

（一）“阅读润心”的核心要义与价值取向
“阅读润心”主张是把阅读当作培育学生精神素养的关键方法，着重关注文本阅读对学生心灵的滋养、浸润以及塑造等功能。在价值导向层面，它突破了传统语文教学只注重工具性知识的局限，更加突出人文素养在语文教学中的核心地位，依靠深度优质的文本阅读来帮助学生树立正确的价值观、塑造高雅的审美情趣以及培育健全的人格特质^[1]。这个过程不仅涉及认知层面的理解与建

构，更强调情感层面的共鸣与升华，让学生在和文本互动的过程中丰富情感体验、提升审美水平并完善价值判断，以达成“以文化人、滋养心灵”的教育目标。

（二）“学科共生”的本质特征与实现机制
“学科共生”的核心是语文学科和其他学科相互促进、彼此依存且融会贯通形成紧密联系，这种联系突破了传统教育模式下各学科界限分明、知识体系相互割裂的局限^[2]。语文学科的理解与表达能力成为其他学科学习的基础支撑，而其他学科的思维方法与知识内容为语文学习提供了广阔的认知素材与实践平台。“学科共生”的构建路径涉及知识体系融合、能力迁移应用以及思维相互贯通三个层面，借助统一主题或问题导向把多学科知识有机串联成整体网络，各学科独特的思维模式相互碰撞、彼此作用，助力学生塑造综合性与创造性思维特质。

（三）二者融合的内在逻辑与课堂样态特征相融
阅读滋养心灵和学科交叉渗透有着紧密的内在联系，二者在教学场景中构建出相互促进、共同发展的动态平衡。从内在逻辑来说，“阅读润心”为跨学科学习注入情感支撑与思想活力。而学科交叉拓展了“阅读润心”的实践渠道，把阅读中产生的情感体验、审美认知和价值理念在多学科实践里运用和升华，完成从文本理解到现实应用、从感性认知到理性实践的跨越^[3]。融合呈现

分为三个层次：一是通过阅读来推动融合并激发跨领域探究；二是借助学科知识深化阅读以实现多角度解读文本；三是达成阅读与学科的相互促进，并将二者有机结合，以实现知识整合与素养提升。这种融合形成的课堂模式有显著特点：教学目标同时注重语文学科核心素养的培育和学生综合能力的协调发展，教学内容以蕴含人文内涵的文本为基点辐射到多个学科方向。

二、“阅读润心”在小学语文课堂中的实践样态

“阅读润心”就是要通过阅读来培育学生的精神世界，这要在课堂教学环节转化为可操作的具体形式。从对阅读材料进行甄别筛选到构建合适的阅读场景，从启发学生进行交流探讨到实现学生情感的升华，各个步骤紧密衔接构成一套完整的实施流程。

（一）文本筛选的人文性标准与情感维度相融

“阅读润心”实践的首要环节是筛选文本，制定清晰的人文评估标准、构建情感评估框架。从人文标准层面来说，入选文本应蕴含丰富的情感表达、深刻的思想内涵和积极的审美价值，能引导学生思考生命、自然、社会、人性等核心议题，经典文学、优质儿童读物以及反映儿童现实生活的作品都在可选范畴内。从情感层面来说，教师要着重分析文本的情感种类、强度与层次。文本筛选需兼顾润心与共生，既有情感内涵便于润心教育，又有跨学科拓展潜力，如《草船借箭》可延伸至历史与数学内容。特别需要注意的是，文本筛选要紧密结合学生的年龄特点和认知能力，既避免内容过于艰深晦涩，也防止过于浅白直露，确保所选文本既能激发阅读热情又能促进深度思考，为后续情境营造、对话引导与情感内化提供可靠支撑。

（二）阅读场景的创设原则与沉浸式体验相融合

创设合适的阅读场景是推动学生深入理解文本并引发情感共鸣的重要方法，要坚持贴近现实、注重情感、强调互动这三个标准。贴近现实，要求教师创设的阅读场景要紧扣文本主题和学生实际生活，通过场景重现、角色扮演、问题设置等方式让学生真切感受文本；强调互动，注重场景中教师与学生、学生之间、学生与文本之间的多维度交流，通过对话交流、情景演绎、小组研讨等活动形式促进意义的共同生成^[4]。阅读场景的创设为学科融合埋下伏笔，如《将相和》创设的历史场景，既引发情感共鸣，又自然过渡到战国背景的探究。

（三）深度对话的引导策略与思维培养

深度对话能推动学生从浅显认知迈向深度领悟，这是

“阅读润心”教学的核心方法，需要教师采取有效的引导方式提升学生的思维水平。在具体策略上，教师要提出兼具启发性和扩展性的核心问题，这些问题既要立足文本依据又要突破文本限制，能激发学生对文本内涵进行多角度探究与深入挖掘。在对话中融入跨学科的思路，就像探讨《詹天佑》中的人物精神内涵和“人”字形线路蕴含的科学理念之间的内在联系一样。在对话过程中，教师要秉持开放包容的心态，重视学生的个性见解与主观体验。从思维发展的角度来说，深度对话有助于学生批判性、创造性及辩证性思维的全面进步。学生在与文本、教师、同伴的多重互动中，逐渐掌握质疑、解析、整合、评判的能力。

（四）情感体验的内化路径与精神滋养

“阅读润心”的关键是情感体验的内化。在内化路径上，学生阅读时产生的情感要通过表达、反思、实践等途径转化为内在的精神财富。教师可以引导学生用写作、绘画、表演等多种形式呈现阅读心得，在创作过程中加深对文本情感与思想的领悟。教师还可以组织学生开展阅读交流与探讨活动，在思维碰撞中审视自身的阅读体验，修正已有认知并形成全新见解。内化与“学科共生”互促，如学完《卖火柴的小女孩》通过数学计算与美术绘制以及爱心义卖等方式将情感转化为行动。更为关键的是，促使学生把阅读中的情感感悟和价值认知迁移到现实生活中，通过具体实践将文本中的优良品质转化成个人行为规范与精神特质。

三、“学科共生”在小学语文课堂中的建构方式

“学科共生”着重强调打破学科之间的壁垒，以此促进语文学科和其他学科深度融合。这种融合需要依靠合理的架构设计，把抽象理念转化为具体的教学行为。主题整合、项目式探究、合作学习以及基于实际问题的情境创设，属于支撑“学科共生”课堂实践的四大核心策略，为教学模式的革新提供了切实可行的方案。

（一）主题统整式教学的跨学科设计

“学科共生”能够通过主题统整式教学这种方式来实现，这种方式是以核心学习主题作为纽带，把语文内容和其他学科知识进行有效融合。在设计原则方面，主题的选择既需要包含充分的语文要素，又要能够顺畅地衔接其他学科知识。例如，以“四季变迁”作为主题的时候，教师可以结合语文的写景文本、科学的自然规律以及美术的季节表现，让不同学科知识在统一的主题下相互关联起来。《赵州桥》这篇课文的教学安排是先通过朗读

来感悟文章蕴含的情感，接着深入探究桥拱在数学、力学、美术以及历史等不同方面的价值，最后回归文本进行深度解读，从而形成“阅读与学科知识交融”的闭环教学。跨学科设计着重各学科的平等交流而非简单叠加，语文在其中既承担语言工具的基础功能，又借助阅读材料为主题赋予情感内涵与文化意义，而其他学科则为语文学习拓展认知视野，各学科在主题统整中相互依存、共同进步，助力学生实现综合能力的全面提升。

（二）项目式学习中的语文实践与学科融通

项目式学习为跨学科协作打造实践场景，语文实践在项目推进过程中起到连接与整合的核心作用。从项目规划这个层面来看，教师要选取贴近现实且有探索性任务的切入点，像“校史文化汇编”“邻里变迁考察”这类活动，要求学生融合运用语文、历史、科学、美术等多领域知识^[5]。阅读《北京的春节》激发学习“春节”主题热情，深入了解春节的传统习俗，开展压岁钱的数学分析，探究春节的饮食营养，动手制作与春节相关的节日饰品，撰写报告巩固对“春节”的认知，语文学习贯穿各个环节。在项目执行阶段，语文实践贯穿项目全过程。学生需要通过文献研习来整理资料、通过实地访谈采集信息、通过小组研讨交换各自见解、通过书面报告总结项目成果，这些语文活动和其他学科的探究环节紧密衔接且相辅相成。学科融合在项目中自然而然地得以实现，学生在处理实际问题时打破学科之间的壁垒，依据任务需求灵活整合各学科的理论与方法，项目式学习让跨学科协作从理论构想转变为真实的学习经历。

（三）多学科协作教学活动的组织

通过多学科协作来开展教学活动是实现学科融合的具体方式，这要求教师精心设计推动跨学科知识整合的活动形式。在活动类型上，诗歌配画结合语文文本解读与美术艺术表现，科普文章实验验证活动关联语文阅读能力和科学实践探究，戏剧表演融合语文文本分析技巧与艺术舞台呈现能力。学习《司马光砸缸》的故事时，学生复述故事情节锻炼表达能力，用容器模拟救人场景验证科学原理，讨论应急方法培养思维品质，多学科协作促进深度理解。《慈母情深》的教学设计为通过朗读引导学生情感，并在教学中开展“计算母亲账目”的数学实践活动，组织包括美术创作、科学小发明、视频拍摄等的感恩行动，以此达到“以朗读滋养心灵，用实践融合科技”的综合育人目标。在活动实施过程中，教师要明晰各学科在活动中的角色定位，语文学科通常作为文本载体和表达基础，其他学科则提供认知维度和实践手段，各学科之间形成相互支撑的协作关系。

（四）真实情境驱动的综合性学习的实施

真实情境驱动的综合性学习，把多学科知识融入生活场景与实践任务中，以促使学生在解决实际问题的过程中实现知识的有机整合。在情境创设方面，教师应筛选贴近学生生活且具有现实意义的学习主题，就像组织班级读书会一样，学生需要运用语文技巧推荐书籍、利用数学方法规划时间，借助美术技能制作宣传海报。策划“班级生日会”活动，学生写邀请函练习应用文写作，计算食材费用运用数学知识，布置会场体现审美素养，真实情境中多学科知识自然融通。真实情境的核心价值是激发学生的学习兴趣，面对实际问题时促使学生产生强烈的解决意愿，进而主动调动各科知识与相应技能。综合性学习的推进属于动态的实践过程，学生需要在情境中识别问题、剖析原因、设计方案、执行计划并反思总结，语文学科的阅读理解与表达能力在这一过程中与其他学科能力有机结合，学科间的协同作用在实践中得以充分展现，有效提升了学生的综合运用水平。

结语

“阅读润心，学科共生”的课堂样态为小学语文教学提供了全新的实践范式。“阅读润心”通过精选文本、创设场景、深度对话、内化情感等路径，实现对学生心灵的滋养与精神的涵育；“学科共生”通过主题统整式教学、项目学习、多学科协作的教学活动、真实情境驱动的综合性学习等方式，打破了学科壁垒，促进了知识融通与能力迁移。这种课堂样态将语文学科的工具性与人文性有机统一起来，将单一学科教学与跨学科学习深度融合，既培养了学生的语文学科核心素养，又提升了其综合能力。教师应持续探索这一课堂样态的实践路径，为培养全面发展的时代新人奠定坚实基础。^[6]

参考文献

- [1] 蒋薇. 跨学科视域下的小学语文阅读课堂 [J]. 读写算, 2025(28):55–57.
- [2] 安娜. 小学语文课堂中实施跨学科教学的思考 [J]. 嘉应文学, 2025(03):178–180.
- [3] 陈娟. 学科实践视角下小学语文课堂的“新样态”表达 [J]. 家长, 2025(27):171–173.
- [4] 陈亮. 面向语文核心素养的小学课堂学习共同体构建研究 [D]. 漳州: 闽南师范大学, 2021.
- [5] 黄丽清. 项目化学习在小学语文课堂中的应用 [J]. 亚太教育, 2025(06):90–92.

（作者单位：广东省广州市荔湾区合兴苑小学鸿图苑学校）

小学语文教学中培养学生阅读能力的路径和方法

◎王花果

【摘要】在当前小学语文教学实践中，阅读一直是比较重要的一项教学活动。在引导学生阅读的过程中，教师需要不断指导学生将自身感性认识通过一系列阅读体验上升为理性思考，由此学生不仅可以收获丰富的语文知识，还能有效提升思维能力和语文学科核心素养。本文主要研究小学语文教学中培养学生阅读能力的路径和方法，旨在提升学生对语文课程的理解能力和他们的语言表达能力以及审美素养，实现语文学科核心素养培养目标。

【关键词】小学 语文 阅读能力 路径 教学



通过阅读活动，学生不仅可以从书籍中汲取大量的文化知识，不断提升认知水平，开拓视野，更重要的是可以在潜移默化中形成科学的阅读思维，培养语文学科核心素养。但是目前教材中编排的阅读素材非常有限，教师需要立足教学实践，更新传统的教育理念，采取科学有效的阅读教学方法，帮助学生不断地提升阅读能力。

一、小学语文教学中学生阅读能力的培养价值

（一）提高对课程的理解能力

在推进小学语文教学的过程中，基础教育改革更多强调坚持学生本位，鼓励学生自主学习，发挥教师的引导作用，因此需要教师扮演好引导者的角色，全力支持学生进行自主学习。学生是否具备较高的阅读理解能力，是否可以在阅读环节积极思考和独立分析文本内部的相关结构、内容以及作者想要表达的情感，都是影响学生语文课程学习效果的关键。教师在实际教学中如果能够更加注重对学生阅读能力的培养，就能够让学生在全身心投入阅读学习的过程中循序渐进地提升独立阅读的能力，在语文课程学习中更合理地利用现有资源，不断提高对语文知识的实际理解能力。

（二）提高表达能力

阅读能力的提高可以有效帮助他们提高表达能力。一般而言，小学语文阅读的重点是学生对书面语言进行阅读和分析。学生阅读能力越强，在阅读过程中对书面语言的理解能力也就越强，同时在这一过程中对文本的遣词造句规律以及情感传递方法等也能形成更深入的理解，为其表达能力的发展奠定坚实基础。

小学语文阅读材料题材丰富，涉猎广泛，这无疑为学生积累素材创造了良好的条件。学生在阅读过程中可以积累词语、成语、俗语、名言、优美语句以及文言诗词等材料，并在后续的学习中把积累的素材内化于心，为情感表达提供丰富的灵感。这样，学生在写作中会更加如鱼得水，提高表达能力，感受语文学习的乐趣。

（三）提高审美素养

在当前的小学语文教材中，选取的文章都优先考虑具备深厚文化底蕴的经典文学作品，如部编版小学语文教材五年级的《将相和》《少年中国说（节选）》《月是故乡明》，六年级的《开国大典》《伯牙鼓琴》等。学生在全身心投入语文学习的过程中，通过提高阅读能力，加强对经典作品的阅读分析，可以从丰富的文学作品中把握作者传达的思想和情感，与作者产生情感共鸣。这样，学生便会在阅读

中自觉领悟文本深层次的审美内涵，从而在潜移默化中提高自身的审美素养，实现语文教育和审美教育的融合，充分发挥语文学科的综合育人价值。

二、小学语文教学中培养学生阅读能力的路径和方法

（一）以兴趣为前提，带领学生走进阅读世界

兴趣培养是小学语文教学中培养学生阅读能力的基础和前提。只有以兴趣为驱动力，才能更好地符合学生的认知特点和成长规律，促进语文教学目标的实现，让学生发现阅读中的乐趣。所以，教师要在阅读教学指导环节中灵活运用兴趣教学法，围绕学生兴趣培养目标，完善阅读指导。教师首先要调动学生对阅读的兴趣，在此基础上向学生传授必要的阅读方法和多样化的阅读技巧。为激发学生的阅读兴趣，教师要精心设计多样化的教学活动，比如分角色朗读、角色扮演、故事复述等。

分角色朗读可以培养学生的艺术素养与团队合作精神。针对篇幅较长和理解难度较大的文本，学生自主阅读时往往会遇到较大困难，这不利于学生在阅读过程中保持专注力。教师可以调整教学思路，引入学生喜闻乐见的游戏化阅读策略，或者根据学生好胜心强的特点开展阅读比赛，用新颖独特的阅读活动吸引学生的注意力，让学生能够保持专注阅读的积极状态，并让学生在沟通互动中扬长避短。

小学阶段的语文学习对于学生来说是极为重要的。学生在这一阶段会建立起自我意识，但是学生的年龄比较小，相关经验也少，自我认知水平尚不成熟。在面对很多事物时，学生往往表现出极端情绪，要么是非常喜欢，要么是极为厌恶。学生在选取阅读材料时同样也会带有明确的喜好。有的学生喜欢投入科普类文本的阅读，有的学生渴望通过武侠小说来了解侠客的世界，有的学生喜欢童话故事，有的学生比较喜欢探险类读物。教师要从学生的实际出发，分析学生的性格差异，了解学生的多样化兴趣。

（二）尊重个体差异，加强个性化阅读体验

学生在阅读中往往会形成独特思考，这些独特思考来自学生已有生活经验和对现有思维的运用，具有鲜明的个性化特征。小学语文教师对学生的创新思考和个性想法不能过多限制，不能把学生困在正确答案体系中，而是应该采取多种措施鼓励学生在

完成阅读后勇敢表达自己的观点和见解，并在课堂教学中引导学生围绕不同的观点展开较为深入的讨论和辩论。能够增强学生思维活力，强化学生的语言表达能力，在学生的深度思考和全身心投入下提高阅读深度、丰富阅读体验。

例如，在《为中华之崛起而读书》这篇课文的学习过程中，有些学生会认为随着我国综合国力的不断增强，没必要再刻苦读书；而有些学生会持有不同的观点，认为虽然国家在一步一步走向强大，但是每一代的年轻人都应该更加努力地建设国家，为国家的繁荣发展做出更大贡献。教师有必要引导学生针对上述问题进行交流互动，鼓励学生充分表达自己的观点。基于以上两种观点，学生分成正反两个小组展开辩论，在辩论中寻找共鸣与共识，大胆说出自己的理由。在这个过程中，教师要发挥引导作用，运用多样化的方式引导学生主动表达自身观点，并为支持自身观点找到更多的论据。这种方法可以激发学生的思辨热情，让学生把阅读和思考结合起来，为深层次的阅读分析和理解创造良好条件。需要特别注意的是，教师要认真挖掘文本当中包含的思辨性内容，以此为重点构建思辨性阅读课堂，为学生的个性化阅读体验提供有力支持。另外，小学生的思维非常活跃，教师不能用标准答案限制学生的思考和创造性表达，要为学生提供开放性的学习空间营造宽松自由的交流氛围，促进不同观点的碰撞。

（三）引导学生自主评价，形成自主学习意识

首先，小学语文教师要注重对学生进行阅读方法的指导，提醒学生既要注重阅读方法的积累，又要加强对阅读方法的灵活运用，实现学用结合。尤其在阅读过程中，学生要适当运用快读和慢读的技巧，以便对文章的主题和内容进行快速体验，同时对文章段落进行正确划分，把握自主阅读的节奏，增强自主意识和自学能力。教师要发挥支持与辅助作用，不能过度干预学生的自主阅读，真正落实以学生为中心的原则，让学生在良性支持下获得发展。

其次，在课文学习环节，教师有必要指导学生先通读全文，从而把握文本结构。接下来，教师要鼓励学生细读文本，在阅读的过程中勾画出关键语句，把握文章细节，从而提高阅读的条理性和针对性。在提炼文本主旨时，教师需要指导学生迅速查找文本中可以体现作者真情实感的语句。这类语句的特

小学三年级学生阅读习惯的培养刍议

◎王 云

【摘要】在孩子成长的道路上，培养良好的阅读习惯是至关重要的一环。尤其对于三年级的学生来说，建立起积极的阅读意识和兴趣，不仅有助于他们的学业发展，更能为其未来的人生奠定坚实的基础。小学三年级是小学低年级学段阅读积累并向高年级厚积薄发的关键时期，养成良好阅读习惯可以使学生更深切地理解阅读文本所要表达的深意，在提高成绩、增长知识的同时，也增强了学生个人素养，开阔了眼界。本文基于小学低年级学段特别是三年级学生性格特点与新课程标准对语文的阅读要求，详细讨论了阅读习惯的培养途径与方法，包括新课程标准对小学三年级学生阅读习惯培养的要求，小学三年级学生在阅读习惯培养方面存在的问题，培养小学三年级学生阅读习惯的对策等，旨在提高小学三年级学生的语文课程学习效率，培养学生的语文核心素养。

【关键词】兴趣 习惯 引导 环境 分层次阅读



英国哲学家培根曾说：“习惯真是一种顽强而巨大的力量，它可以主宰人生。”由此可见，习惯对人有很大影响。低年级是阅读习惯培养的起步阶段，也是良好阅读习惯养成的基础阶段。新课程标准明确要求：小学阶段要拓展阅读面，课外阅读总量不少于100万字，诵读优秀诗文不少于60篇。对此，教师如何在做好课堂教学的同时，指导学生有效地进行课外阅读，拓展其阅读面，从而增加阅读知识的积累，就成为当前必须要研究的问题。而对于小学阶段由低年级向高年级过渡的三年级学生来说，阅读习惯的培养非常重要。良好的阅读习惯是积累阅读知识的根基，对三年级学生阅读能力和写作能力的提升，意义非凡。教师可通过激发阅读兴趣、营造阅读氛围、利用多样化阅读活动等方式培养学生持之以恒的阅读习惯，提高其阅读质量。

一、新课程标准对小学三年级学生阅读习惯培养的要求

根据小学每个年级学生性格发展特点的不同，新课程标准对其阅读习惯培养要求也有所区别。三年级学生自我认知能力逐渐提高，个性差别大，对阅读量的要求也越来越大，阅读内容更加丰富。三年级学生需要养成阅读积累的习惯，随着阅读量的阶梯式增长，要全面提高阅读能力与语文学科核心素养；三年级的阅读应由一、二年级以图画书、拼音文本为主，从50—200字的短小

内容过渡到长度增至500字以上的故事、科普、散文等不同文体的纯文字阅读，且需达到3000字的词汇积累；在丰富学生阅读体验与知识面的同时，教师需根据学生实际情况提供适当指导，培养其创造性思维。对此，教师必须对目前三年级学生阅读习惯培养中存在的问题进行分析，并提出相应对策，才能提高其阅读效率，达到新课程标准对阅读习惯培养的要求。

二、小学三年级在阅读习惯培养方面存在的问题

（一）学生缺乏阅读兴趣

阅读对有些学生是兴奋剂；有些却是瞬间入眠的催眠药，归根结底是因为他们没有阅读兴趣。很多低年级学生因其自身心智尚未成熟，注意力分散，阅读耐心与毅力较弱，易受到电子产品干扰，无法静下心来阅读，再加上有些阅读材料枯燥、深奥，学生难以理解，降低了阅读的积极性。此外，教师在进行阅读指导时缺乏有效的阅读教学方法，学生自主阅读时间与阅读能力降低，久而久之学生的阅读兴趣越来越低。

（二）阅读环境氛围不足

环境对人的行为习惯具有重要影响，人很容易受到环境氛围的感染，打造适合阅读的环境氛围会对学生阅读兴趣的培养起到潜移默化的作用。学校教育不足与较差的家庭环境会对学生阅读兴趣产生负面影响，如家长缺乏阅读

案，认真分析作者运用的创作手法，以便在后续的写作中加以借鉴。阅读教学结束之后，教师可以通过布置课后写作任务的方式引导学生学以致用。阅读是语言输入的过程，写作是语言输出的过程，阅读教学之后的写作训练能够让学生养成良好的语文学习习惯，对掌握的知识方法进行灵活运用。

结语

综上所述，培养小学生的语文阅读能力在小学语文教学中非常关键。为助力学生阅读能力的发展，优化学生的阅读体验，让学生能够在阅读实践中提高语文学科核心素养，教师要及时调整阅读教学策略和方法，将培养学生阅读兴趣作为引领学生走进阅读世界的前提，在阅读指导中尊重与肯定学生的个体差异，为学生创造个性化的阅读体验环境。在此基础上，教师要培养学生的自主阅读能力和良好的语感，让学生逐步从浅层阅读过渡到深度阅读，不断提高阅读理解的水平，助力其全面发展。

参考文献

- [1] 史秀晴. 在小学语文教学中培养学生阅读能力的路径和方法 [J]. 小学教学研究, 2024(24):85-86+94.
- [2] 刘丹玲. 新媒体时代生态文明教育融入小学语文课堂的路径研究 [J]. 新闻研究导刊, 2024, 15(3):148-150.
- [3] 许宝凤. 培养学生思辨能力的小学语文阅读教学路径 [J]. 新课程导学, 2024(35):20-23.

点是带有非常浓烈的情感色彩，在其中注入了作者的创作意图以及积极思考，它们可以帮助学生理解作者的思想感情，从而准确理解文本内容。这样的阅读实践，有教师的耐心引导和学生的自主阅读，学生的阅读能力得到显著提升，并在阅读实践中不断积累个性化的阅读方法与技巧。虽然这些方法和技巧在实际运用中符合学生的阅读习惯和学习心理，可以获得良好的效果，但是仍旧需要教师的耐心指导，目的是及时发现和纠正存在的问题，帮助学生建立更加科学的学习方法体系。要尊重学生的主体地位，肯定学生的个体差异，启发学生掌握高质量的阅读方法和技巧。

最后，在小学语文阅读指导中，教师针对学生提出的个性化观点和想法要及时给出有效反馈，并且运用正向激励策略培养学生独立思考的习惯，鼓励学生对文本中不同人物的行为进行积极评价。尤其是在阅读具有特殊时代背景的文本时，教师有必要为学生提供相关资料，帮助学生理解文本内容，鼓励学生抒发真情实感。当然，学生也可以和同学相互交流阅读感悟和思考，表达自己的理解，独立思考，使阅读能力得到锻炼。教师在阅读教学评价中要引导学生积极参与，注意整合学生自评、学生互评和教师评价等多方面的信息。

（四）增强语感，深化阅读精神内涵

在当前小学语文课堂教学实践中，要想在真正意义上增强学生的语感，小学语文教师必须重视课文朗读环节，将朗读教学作为培养学生语感的重要载体。朗读是提高语感的有效途径，也是学生必须掌握的阅读技巧。声情并茂的文本朗读能够让学生一边读一边理解语言的韵律美、节奏美，分析文本塑造的艺术形象，真正融入文本营造的意境中，把握作者的思想情感，并形成强烈的情感共鸣。

教师可以鼓励学生背诵经典诗句或文中的经典片段。学生不仅需要将诗句以及相关文本片段中的语句完整地背诵下来，还必须充分理解每一个词语和每一句话的具体意思，目的是加深印象，在反复推敲中真切感受作者要表达的思想感情。教师可以在阅读课前给学生布置一定的任务，让学生在完成任务的过程中初步了解要阅读的文本。教师必须对任务的难度和类别进行精心选择，考虑学生的兴趣爱好和接受能力，关注学生语感和深度阅读能力的培养。例如，教师可以给出阅读思考题，指导学生带着问题进入深度阅读，一边阅读一边寻找问题的答

习惯，家中藏书较少，孩子接触课外读物有限，阅读后无读书心得交流，从而缺乏家庭阅读环境氛围的熏陶，无积极引导，降低孩子在家的阅读兴致。有些家庭在孩子3岁时就开始亲子阅读，孩子能背《三字经》《百家姓》和唐诗宋词，而有的家庭的孩子可能还没接受过阅读启蒙，属于零基础。有些学生一、二年级基础打得好，识字量大，有独立阅读的能力，三年级纯文字篇目的阅读对他们来说难度不大；反之，对那些缺乏识字量的学生来说，阅读这样的篇目既困难又无趣。此外，语文课上只讲解课文，教师未对学生进行深入引导，阅读资源不够丰富，开展的阅读活动也较少，阅读环境氛围的缺乏很难满足学生的阅读需求，进而使学生觉得阅读无意义，只是为了完成任务，很容易丧失阅读信心与兴致。

（三）阅读方法单一

教师在对三年级学生阅读习惯的养成上还未区别于一、二年级。作为由低年级向高年级过渡阶段，三年级阅读的文本更加广泛，无论是童话、卡通、神话传说，还是探险小说、科普读物等都有所涉及。如果只是一味强调兴趣引导与阅读氛围的营造，而忽略了对学生阅读方法的传授，使学生在阅读时只对有插图和有趣的文本感兴趣，而对稍微有些深度的纯文字材料传递的理念、思想、精神则难以理解与吸收。此外，在阅读方法的指导下仅仅只是从传统教学方法的弊端中走出来，分层次、多元化的有效方法并未真正得到升华，对不同学生、不同文本的阅读指导方法过于单一，也会使学生的阅读兴趣大打折扣，无法理解文本核心内容。

三、培养小学三年级学生阅读习惯的策略

（一）激发学生的阅读兴趣

1. 选择合适的阅读材料

阅读兴趣是阅读习惯培养的基础，激发学生的阅读兴趣是确保学生持续阅读、引导学生正确阅读、提高阅读能力的第一步。发挥好教师的引导作用，让学生积极阅读、喜欢阅读、享受阅读过程，学生才能汲取阅读知识，从中受益。对此，教师应避免将阅读当作功利化任务，丰富阅读的材料，如图书、杂志、报纸等，满足学生阅读需求，让学生在阅读中感受快乐；对于阅读基础较弱的学生，应以培养阅读兴趣为前提，选择容易看懂图意且与文字相结合的书进行阅读，如贴合生活实际的半插图读物，以提高自身的认知能力与理解能力，逐步接受纯文字阅读。

2. 教师应以身作则

作为一名语文教师，必须具有丰富的阅读知识储备。

一个爱阅读的教师才能培养出爱阅读的学生。同时，教师应不断学习，与时俱进，在阅读指导上选择适当的教学方法，如在课堂上通过合适的时机将自己的故事和喜爱的故事分享给学生；亲自示范，强调阅读节奏，让学生感受阅读的美好，从而将热爱阅读的火种埋藏在学生的心中，使其耳濡目染，受到熏陶。

3. 设立奖励机制

学校和家庭可建立竞争机制，让阅读变得更有挑战性和趣味性。通过讲故事比赛，学生可在汲取读物营养的同时，增强竞争意识；评选班级优秀阅读者，激励学生阅读的积极性。例如，在每周的班会课上留出一定时间进行讲故事比赛。由于有些学生缺乏自信，不爱表现自己，在经过一段时间的鼓励与阅读能力的培养后，大部分学生都能踊跃参加。有些学生还为每周的故事比赛特意准备了多媒体动画，结合动画、图片将故事讲得绘声绘色。对故事讲得特别生动的学生，教师要将其名字张贴在教室的光荣榜上，并颁发小奖品，以资鼓励，让学生感受阅读也可以获得成就感，进而激发更多的学生上台讲出精彩的故事，将课外阅读由“要我读”转变为“我要读”。

（二）营造良好的阅读环境

学校要让学生时刻感受身边有书。学校可以打造书香班级，在教室建图书角，营造书香氛围，鼓励学生借阅图书，对学生进行阅读宣传与动员，鼓励他们阅读感兴趣的童话、寓言、诗词、科普等书籍。学生轮流做晨读领读员来分享自己带来的读物。学校要营造积极的阅读氛围，让阅读成为日常学习的一部分。

学生要想养成良好的阅读习惯，父母也要给其营造温馨的阅读环境，打造书香之家。家长在书桌、书柜，甚至餐桌和沙发边都应该放置图书，孩子随手翻一翻就有收获。另外，父母对孩子潜移默化的影响不可忽视。父母要起示范作用，经常与孩子进行亲子阅读并交流阅读经验和心得。在这种书香缭绕的环境下，孩子必然受到熏陶而逐渐爱上阅读。

（三）采取多元化阅读方法

1. 情感体验法

基于三年级学生好奇心强、爱想象、感知力强等年龄特点，在阅读教学中应采取多元化引导方式。三年级的学生逐步接触情感体验类文本，需要结合学生实际对文本传递的核心情感进行捕捉，故需学生将阅读与生活实际相结合，在阅读中发现生活，在生活中体验阅读，通过现实与文本的对照，更加深刻地感受文本的知识内容，赋予文本生命力。例如，《铺满金色巴掌的水泥道》一课，学生在倾听教师朗读的同时，观察教材中的插图，待教

师朗读结束后试着复述听到的内容。课前教师让学生在上下学的路上观察道路情景。课上，学生想象不同季节自己走在上下学熟悉的道路上的情景，从而激发阅读兴趣，学会发现身边的美景，从学到的课本知识中寻找更多的故事，借此顺势而为地将这篇课文内容植入学生记忆，同时又能激发其思考，可以是《放学路上的公园》《放学路上的晚霞》，也可以是《上学路上的早点铺》，通过潜移默化地调动其仿写能力，为后期写作奠定基础。

2. 分角色阅读法

分角色朗读通常是低年级学生比较感兴趣的一种阅读形式，因为低年级的课文大多是图文并茂且生动有趣的，通过分角色朗读可以更好地展现课文内容、理解课文内容与人物性格。将教材中精彩的故事改编成课本剧，让学生用演一演的方式来展现课文内容，不仅可以使学生熟练地掌握课文内容，还可以使学生更深入地理解课文。例如，三年级上册的《在牛肚子里旅行》，学生分别扮演青头、红头及旁白。学生需体会青头和红头对话时的心情，读出相应的语气，在读“‘救命啊！救命啊！’”红头拼命地叫起来时，语速要稍微快一些，表现出红头的慌张。读“‘可是你说这些对我有什么用呢？’红头悲哀地说。”时，语速要慢，语气要低沉，将红头的悲哀表达出来。同时，在表演中理解标点符号的作用。“我被牛吃了……正在它的嘴里……救命啊！救命啊！”，省略号表示话语的停顿，要读得断断续续，读出红头绝望的心情。表演结束后，教师可让台下“观众”进行“演技”点评，并提出问题，从而调动学生的阅读积极性。这不仅锻炼了学生的语言表达能力，还提高了学生的阅读理解能力。

3. 大声朗读法

目前，新课程标准对小学生阅读量的要求越来越高，很多学生存在“读得慢、读不懂、记不住”的问题，归根结底是在阅读时忽略了速度、深度与广度。其中，识读、朗读是阅读的基础。眼睛亲近文字，嘴巴亲近语言。不仅要多阅读，还得大声读出来，并提高阅读速度，这样不仅避免了阅读时专注力不集中的问题，使印刻于书本上的文字犹如有了生命，让阅读更加生动立体，同时培养了学生开口说话的能力。

4. 分层次阅读法

如何进行深度阅读，吸收书本知识才是阅读的核心。为了留住记忆，学生可采取分层阅读的方法，即泛读、精读、诵读等。对于不同阅读能力的培养，应采取不同的阅读方式。例如，科普书籍中有70%的科普知识，30%掺入科学思维，客观的内容较多，主要目的是积累科普知识和建立科学思维，因而有些书可快速、挑重点地读，

对值得深读的地方进行标注，通过泛读形式提高阅读效率，为精读打下基础；而对于积累人文知识、建立人文思维的哲学、历史、教育性书籍在阅读上就更要用心，通过反复阅读与深度阅读，从薄读到厚，再从厚读到薄，提升智慧。三年级学生虽然具备一定的阅读理解能力，但主动思考提问的能力还需要进一步提高。例如，《不懂就要问》这篇课文，学生应带着问题进行阅读，在阅读过程中细品、慢读、读懂、读透，理解课文深意，并融入自己的思考与感悟，以此汲取课文中“不懂就要问”的精神力量，加深对知识的理解，通过品质化阅读来摆正学习态度。同时，在阅读过程中，教师应鼓励学生为好词好句进行记录与积累，阅读后进行交流、做好反馈。学生在诵读的过程中可感受文字之美，在文本选择上可挑选古诗文、精美的散文，诵读时应声情并茂，自然流畅。通过反复诵读，长期积淀，形成良好的语感，以提高自信与表达能力。

结语

综上所述，阅读可以培养终身学习的能力，学生只有持续不断地阅读，才能养成良好的阅读品质，并终身受益。对三年级学生阅读习惯的培养，教师要有足够的耐心。通过慢慢积累和不断重复，获取阅读文本知识，以及阅读后的感受分享，学生得以巩固阅读文本核心内容。此外，语言能力的进阶还在于环境氛围的熏陶，多元化的阅读形式也是激发学生阅读兴趣的基石。教师通过各种阅读活动拓展低年级学生阅读的范围，进而引导学生进行有效阅读，使其语文学科核心素养与综合能力得到全面提升。

参考文献

- [1] 陆威. 小学低年级学生良好阅读习惯培养策略 [J]. 全国优秀作文选 (写作与阅读教学研究),2024(05):69-71.
- [2] 刘易春. 从“教课文”到“教阅读”——小学低年级学生阅读习惯培养的新路径 [J]. 语文新读写 ,2025(01):57-59.
- [3] 闵嫦. 小学低年级学生阅读习惯的培养研究 [J]. 考试周刊 ,2024(15):1-6.

[作者单位：安徽省合肥市蜀山区笔架山街道翠庭园小学(天和园校区)]

小学语文高年级阅读指导的实践与思考

◎陈荣华

【摘要】小学高年级阶段是学生阅读能力提升的关键时期，教师给予他们科学的阅读指导，可提升他们的阅读能力。本文聚焦小学语文高年级阅读指导，阐述其在提升语文核心素养、促进思维发展及助力精神成长方面的重要意义，提出包括强化阅读方法指导、创设多元阅读情境、引导深度思考、加强读写结合、丰富阅读活动形式等在内的阅读指导策略并用实例加以说明。另外，本文对小学语文高年级阅读指导进行了反思与展望，如核心素养导向下的新要求、分层指导的必要性、信息技术与阅读教学的融合、构建多元化阅读评价体系等，助力一线教师打造高质量阅读课堂。

【关键词】小学语文 高年级 阅读指导



阅读在小学语文教学中占据举足轻重的地位。对高年级学生而言，阅读是他们获取知识、开阔眼界的重要手段和途径。伴随教育理念的更新，如何让高年级学生读得更深入并提升阅读能力，成为语文教师思考的问题。本文聚焦于此，通过剖析阅读指导策略，帮助学生的语文学习实现质的飞跃，为其今后发展奠定坚实基础。

一、小学语文高年级阅读指导的重要意义

（一）提升语文核心素养的关键环节

语文核心素养涵盖语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四个方面。研究表明，系统的阅读指导可以提升学生的语文核心素养。例如，北京师范大学课题组的研究表明，接受系统阅读指导的学生，其文化传承与理解素养比接受常规教学的学生高出 15.7%，批判性思维和问题解决能力高出 12.3%。此外，学生能够在阅读中积累词汇和理解语法，进而提升语言建构与运用素养。他们还可在赏析文学作品中提升审美鉴赏与创造素养，接触经典作品则可助力文化传承与理解素养的发展，夯实学生语文学习基础。

（二）促进学生思维发展的重要途径

小学高年级学生正处于思维快速发展的阶段，好的阅读指导可为他们提供丰富的思维素材，而学生在阅读不同体裁、主题的文章时，会运用分析、综合、比较等思维方法，从而全方位地磨炼他们的思维能力。这一点在诸多研究者的研究中得到证实。经研究后发现，接受系统指导且掌握预测、提问等阅读方法的学生，他们的批判性思维

能力比接受常规教学的学生高出 21.5%，逻辑推理能力测试平均分高出 9.1 分。

（三）助力学生精神成长的有效载体

优秀的文学作品蕴含着丰富的人生哲理与多样情感，小学高年级阅读指导可引导学生进行深度阅读并从文本中汲取精神养分。例如，教师指导学生阅读《狼牙山五壮士》《我的战友邱少云》等红色经典课文，能够加深他们的内心体会，深刻感受革命先烈的英勇无畏与爱国精神，进而激发学生的爱国之情和民族自豪感。从心理学角度来看，小学高年级学生正处于世界观、人生观和价值观形成的黄金时期，若把握这一时期并让他们接触积极向上的文学作品，便可对其精神世界产生显著及深远影响，最终促进他们全面发展和身心健康成长^[1]。

二、小学语文高年级阅读指导的实践策略

（一）强化阅读方法指导，培养自主阅读能力

掌握阅读方法可提升学生的阅读效率。对此，教师应着重教授学生多样化的阅读方法，如精读、略读、浏览、批注式阅读、运用思维导图辅助阅读等，指导他们合理运用各种阅读方法。在精读过程中，教师要求学生逐字逐句研读文本，细细品味语言内涵，揣摩作者的心境和情感；略读时，要求他们快速把握文章大意；浏览时，引导他们快速查找关键信息；在批注式阅读时，则鼓励他们记录疑问；思维导图在阅读中，帮助学生梳理文章结构和逻辑关系^[2]。

例如，在学习《草原》时，教师可先安排学生进行略读，

让其了解文章描绘的草原风光和蒙汉人民的情谊。随后，教师安排学生精读，让其品味描写草原景色的优美语句，如“那些小丘的线条是那么柔美，就像只用绿色渲染，不用墨线勾勒的中国画那样，到处翠色欲流，轻轻流入云际。”，通过分析“渲染”“勾勒”“翠色欲流”等词语，深刻体会草原美景的独特魅力，感受作者对草原的喜爱之情。另外，教师指导学生运用批注式阅读，在句子旁边写下自己的理解、感悟。接下来，教师鼓励他们尝试运用思维导图梳理草原风光、蒙汉情谊这两部分内容。如此指导，便可逐步提升学生运用多样化阅读方法的熟练度，推动他们阅读能力的提升，为其终身阅读奠定基础。

（二）创设多元阅读情境，激发学生阅读兴趣

兴趣是学生主动、专注、深入阅读的源动力，也是提高教师指导效率的重要保障。基于此，教师可通过创设多元阅读情境，进一步激发学生的阅读兴趣，让其置身于文本描绘的场景中，产生探究欲。

例如，在学习《古诗词三首》时，教师可用多媒体播放有关《六月二十七日望湖楼醉书》的动画视频，呈现乌云翻滚、白雨跳珠、风卷云散、水天相接等画面，并配上富有韵律的朗读音频，充分刺激学生的视觉和听觉，引领他们进入古诗词描绘的场景中，深刻感受诗人苏轼在西湖边饮酒时目睹的奇妙的天气变化。与此同时，教师可引导学生回忆见过的雷雨天气，将古诗词中的场景关联实际生活，引导学生站在生活视角理解古诗词的内容，避免他们对古诗词的理解停留在表面，拉近学生和古诗词之间的距离，激发他们阅读古诗词的兴趣。当然，教师也可以通过组织角色扮演、故事分享会等活动，创设更吸引人的阅读情境，让学生沉浸其中并受益匪浅，激发他们的阅读兴趣之余，变其被动阅读为主动探索^[3]。

（三）引导学生深度思考，提升阅读理解品质

教师的阅读指导要促进学生的深度思考，避免学生的阅读停留在表面，助其挖掘文本深层内涵。在这个过程中，教师应该向学生提出具有启发性的问题，用问题指引学生的深度思考，并且鼓励学生提出多样化的问题，侧重培养他们的质疑精神^[4]。

以《穷人》一课为例，教师可在学生阅读后提出“桑娜在抱回西蒙的两个孩子后，内心经历了怎样的挣扎？从她的挣扎中，你能看出桑娜是一个怎样的人？”上述问题要求学生重点分析描写桑娜心理的语句和段落，如“她的心跳得很厉害，自己也不知道为什么要这样做，但是觉得非这样做不可”，引导学生思考桑娜具备的高尚品质，进而从桑娜身上看到善良、宁可自己受苦也要帮助他人等品质。接下来，教师鼓励学生大胆提问，学生可以提出“为

什么桑娜和渔夫那么穷，还愿意收养两个孩子？”这类问题，并鼓励学生以小组为单位完成对问题的深入探讨，在讨论中发表不同见解，促成思维的碰撞，深化学生对文本的理解，在探讨中感受穷人虽贫穷但精神富有的品质。如此指导，便可提升学生的阅读理解水平，确保他们对文本的理解更深一层，真正领会作者的写作意图与作品的思想价值^[5]。

（四）加强读写结合，实现阅读能力提升

读写结合可突破教师指导的局限，有助于提升学生的语文能力。基于此，教师应多用、善用读写结合手段，确保学生在阅读中积累写作素材、思路并实现方法借鉴，同时在写作中深化对阅读内容的理解。教师可给学生布置仿写、扩写、缩写、改写、续写等课文任务，实现阅读能力的有效提升。

学完《夏天里的成长》后，教师可给学生布置这样的写作任务：一是仿照课文围绕“成长”这一中心话题，选取不同方面的事例进行写作；二是完成对课文中某一段描写的扩写，以丰富细节；三是尝试用诗歌形式改写课文。学生阅读课文中，能够了解作者阐述“夏天是万物迅速生长的季节”这一观点的切入点，包括植物、动物、人、铁轨、柏油路等，如此便可在写作中迁移运用。当然，学生也能够从身体成长、知识增长、兴趣爱好拓展等方面阐述自身成长；学生可围绕课文中的“邻家的小猫小狗小鸡小鸭，个把月不过来，再见面，它已经有了妈妈的一半大”这段内容进行扩写，增加小猫小狗的具体变化和与“我”的互动场景。教师如此安排，便可以引导学生在写作中运用阅读积累的语言、技巧，不仅可提升他们的写作能力，还可以深化他们对课文的理解，保障学生阅读能力的有效迁移^[6]。

（五）丰富阅读活动形式，拓展阅读视野

学生的阅读不应局限于教材，教师要借助指导契机，拓宽他们的阅读空间，通过组织阅读活动，间接激发学生的阅读热情。教师可以组织读书节、图书漂流、主题式阅读活动、跨学科阅读活动等，以满足学生的个性化阅读需求。

在图书漂流活动中，学生可将自己喜爱的书籍带到学校与同学交换阅读，分享阅读心得，这样便可让学生阅读到不同类型的书籍，有助于拓宽他们的视野、丰富他们的知识储备；阅读知识竞赛，涵盖文学常识、名著解读等多个方面，旨在激发学生阅读各类书籍的积极性，确保他们积累越来越多的知识。例如，在一次阅读知识竞赛中，涉及《三国演义》《水浒传》等经典名著的相关知识，学生为了获得好成绩，便会主动阅读这些名著，

了解其中的人物、典故为主题开展主题式阅读活动，其阅读视野得到拓展；以确立“爱国”“奉献”等主题，引导学生阅读《七律·长征》《狼牙山五壮士》等课文及相关课外书籍，深入理解主题；跨学科阅读活动可关联科学学科，提供《宇宙生命之谜》等科普读物，或是关联美术学科而提供有关绘画艺术的书籍等^[7]。

三、小学语文高年级阅读指导的反思与展望

（一）核心素养导向下的阅读指导新要求

核心素养视域下，教师对学生核心素养培养的关注度、重视度只会越来越高，这也使高年级阅读指导面临新的要求。在阅读教学中，教师应以核心素养的培养为导向，关注学生语言能力的发展，强化思维训练，引导他们进行批判性思考，培养创新思维。在文化传承方面，教师也应筛选更具代表性的文学作品，帮助学生深入理解传统文化的内涵，增强文化自信。在审美鉴赏方面，教师要引导学生多角度赏析文本，提升他们的审美能力。

（二）关注个体差异，实施分层指导的必要性

学生个体间的差异十分显著。因此，教师应关注个体差异并落实分层指导。教师应在把握全体学生阅读情况的基础上，将阅读任务进行分层。针对基础薄弱的学生，教师布置较简单的阅读任务，如理解文章主要内容、积累词汇等；针对能力较强的学生，布置深度探究任务，如分析文章结构、评价作品思想等。同时，分层理念应体现在阅读材料的选择上，为不同层次学生配备适合的书籍，满足他们的阅读需求，确保所有学生都能在阅读中有所收获，确保他们的阅读能力共同提升^[8]。

（三）信息技术与阅读教学融合的探索

信息技术的快速发展给小学语文高年级阅读教学带来了新的机遇。教师的阅读指导也应与时俱进，多用、善用科学技术手段完成更便捷、更高效的指导。例如，利用在线阅读平台为学生推送优质阅读资源；用阅读软件实时监测学生的阅读进度、阅读时长和理解情况，有针对性地给予学生指导，及时调整教学策略和方法。教师还可利用多媒体制作阅读课件，将抽象的文字转化为生动的图像、视频，降低学生理解的难度，丰富其阅读体验。当然，在应用各类技术和设备进行阅读指导的过程中，教师要避免对它们形成过度依赖。

（四）构建多元化阅读评价体系的思考

传统的阅读评价主要以考试成绩为主，学生的阅读能力和阅读过程难以被全面反馈。因此构建多元化阅读评价体系势在必行。评价内容应涵盖阅读态度、阅读方法、

阅读理解能力、阅读成果等多个方面。评价方式除了教师评价以外，还增添了学生自评、生生互评等，也可邀请家长、教育专家等参与评价，确保评价更公平、更客观、更正确。这样，教师能更好地了解学生的阅读情况，为阅读指导提供强有力的依据，指明学生的进步方向。

结语

小学语文高年级阅读指导对学生成长和发展具有重要作用。教师只有科学地进行阅读指导并认真反思、改进，才能确保学生实现深度阅读并有所收获，也才能促进他们的全面发展。今后，教师仍然要探索更好的阅读指导策略，助力学生提升语文核心素养，发展思维，实现精神成长，为其未来学习与生活奠定坚实基础。

参考文献

- [1] 梁心月. 小学语文高年级任务群阅读教学实践 [J]. 小学生 (上旬刊),2025(6):94-96.
- [2] 马静芳. 小学高年级语文整本书阅读教学实践——以《西游记》阅读教学为例 [J]. 广西教育 ,2025(7):61-64.
- [3] 刘建红. 小学高年级语文阅读教学中跨学科思维培养的实践研究 [J]. 教师 ,2024(29):24-26.
- [4] 孙海燕. 小学语文高年级群文阅读教学实践研究 [J]. 中华活页文选 (教师版),2024(16):4-6.
- [5] 张婷婷. 小学高年级语文群文阅读单元整合教学实践研究 [J]. 中国多媒体与网络教学学报 (下旬刊),2024(7):97-99+125.
- [6] 金璐. 核心素养背景下小学语文高年级整本书阅读指导的实践探究 [J]. 新智慧 ,2023(6):117-119.
- [7] 卢桂. 小学语文高年级阅读教学实践与思考 [J]. 文科爱好者 (教育教学),2019(5):202.
- [8] 杨凌. 小学语文高年级阅读教学实践与思考 [J]. 小学时代 ,2019(16):6-7.

（作者单位：江苏省南通市锡通园区小学）

课堂“阅读闯关”： 开启小学低年级学生阅读兴趣之门

◎付岭芸

【摘要】大语文时代，培养学生阅读兴趣至关重要。阅读是提升学生学习效率，发展学生语文学科核心素养的重要手段。然而，传统阅读教学方法单一、氛围沉闷，降低了学生，尤其是小学低年级学生的学习兴趣。“阅读闯关”是一种融合竞技、游戏等元素的教学方法，为阅读教学提供了新的思路。本文以小学低年级学生为对象，围绕阅读教学，从创设阅读材料关、识字关、思维关和实践关四个方面，提出运用“阅读闯关”教学法的策略，旨在解决传统小学低年级阅读课堂氛围沉闷、学生参与度不高等问题，培养学生乐于阅读和会阅读的良好习惯。

【关键词】小学语文 阅读教学 阅读闯关 运用



阅读是语文教学的重要一环，教学效果的优劣直接影响学生语文学科核心素养以及理解能力等的发展。传统的阅读教学，尤其是小学低年级的阅读教学，教学重心往往是让学生掌握阅读方法，使其具备流畅阅读的能力，忽视培养学生的理解和自主阅读能力，导致学生对阅读失去兴趣。在核心素养视域下，传统的阅读教学显现出诸多弊端，亟须教师构建能够突出学生主体地位、调动学生学习积极性的阅读教学方法。“阅读闯关”就是基于这样的现实考量创设的一种教学方法。“阅读闯关”指融合闯关游戏元素创设对应的阅读学习任务，为学生提供可亲身参与的学习活动。该教学方法符合小学低年级学生的学习特点，且能满足他们多样化的学习需求，有助于增强他们的学习自信，激发他们持续阅读的内在动力。本文将深入探讨“阅读闯关”教学法在小学低年级阅读课堂教学中的运用，以期为一线教师提供有益参考。

一、阅读材料关：树立阅读意识

小学低年级学生之所以阅读兴趣不高，主要原因在于他们接触的阅读材料有限，缺乏对书籍以及阅读的深入了解。因此，要培养小学生的阅读兴趣，教师就要先了解他们喜欢什么，进行有针对性的指导，才可起到事半功倍的效果。在教学中，教师可从“精准匹配学生兴趣点”与“拓展阅读材料维度”两方面创设阅读材料体系，让学生在多元、适配的阅读资源中，逐步建立对阅读的认知，

树立主动阅读意识^[1]。

（一）精准匹配学生兴趣点筛选材料

小学低年级学生的兴趣具有鲜明的具象化特征，他们偏爱充满童趣、贴近生活的内容。对此，教师可创设“阅读调研单”，让学生填写自己的阅读喜好。阅读调研单应包括“日常阅读过哪些书”“你最喜欢哪本书”“为什么”等内容，鼓励学生写一写、说一说。通过问卷调研，教师能够初步了解学生的阅读兴趣，这不仅能减少阅读指导的盲目性，还能减少学生对阅读材料的陌生感。而后，教师根据学生反馈创设“阅读材料关”，鼓励学生尝试阅读其他领域的书籍，如让喜欢阅读动物主题的学生尝试阅读植物类书籍，并在学生完成阅读任务后，给予对应的物质奖励。这样的方式，促使学生从“要我读”的思想转变为“我要读”，逐步养成自主阅读的习惯^[2]。

（二）多元呈现阅读材料强化阅读体验

小学低年级学生总是对新鲜事物充满了探究欲，所以教师应注重阅读材料的多元化呈现形式，且呈现形式要符合小学低年级学生的认知水平。教师可在纸质图书的基础上，引入电子书、有声书等不同形式的阅读材料。在创设阅读任务时，教师可以根据阅读材料的特点，设计驱动阅读的问题。例如，教师引入有声书《小蝌蚪找妈妈》时，提出问题：“听书时注意，小蝌蚪先遇到了谁？它和妈妈长得像吗？”；使用《秋天的色彩》电子书（含落叶动画）时，提出问题：“点击动画看看，枫叶落到地上后，小动物会用它做什么？”这类问题，结合多元

材料的互动性，能让学生带着好奇心主动探究阅读内容，这既避免了传统纸质阅读的单调感，又可在丰富的感官体验中，加深了他们的阅读体验，有助于进一步巩固其自主阅读意识^[3]。

二、识字关：培养阅读自信

识字是阅读的基础，但对小学低年级学生来说，单纯的识字教学一般都很枯燥乏味。对此，教师可通过创设识字关，将识字过程游戏化，激发学生的学习兴趣。识字关的创设需紧扣“服务阅读”的核心，将识字与阅读深度融合。“游戏化识字”“语境识字”等策略，让学生在无压力的氛围中掌握生字，提升阅读流畅度，进而建立阅读自信。

（一）游戏化识字策略

小学生，尤其是低年级学生对游戏有着天然的热情，将识字游戏化符合小学生的学习特点，有助于提高学生的识字兴趣，加深他们对词义以及用法的理解。在教学中，教师可按照一类生字（需要掌握书写笔顺、字义）、二类生字（需要认识的生字），创设“认识关”“理解关”。在“认识关”，教师可采用“汉字拼图”等方式，帮助学生识记字形。例如，学习“肚”字，教师可将“肚”字拆分为“月”字旁和“土”字旁两张拼图卡片。教师先让学生观察“月”字旁卡片，联系“身体部位多与‘月’相关”的常识，然后再出示“土”字旁卡片，引导学生尝试拼接。学生成功拼出后，教师再结合身体部位解释词义。这样一来，学生不仅能够轻松掌握“肚”字的结构，还能深刻理解其意思^[4]。

在“理解关”，教师可以创设“汉字故事会”游戏。例如，教学“顶”字，教师可基于学生的认知水平和学习特点，用图示的方式展示多个与“顶”相关的词组，如山顶、云顶等。然后，教师引导学生对照图片组词，并尝试描述词组的意思。教师也可以让学生对照图片和词组尝试造句，巩固理解。除此之外，教师还可以创设“词义对对碰”任务，对照生活场景展示词组，然后让学生解释词组的意思。在此基础上，教师鼓励学生结合词义，编写一句话或一段话，进一步增进学生对生字和词组的理解，并提高其迁移和创新运用的能力。上述措施，不仅能够丰富学生的识字量，还能帮助其在具体语境中灵活运用汉字，提升阅读过程中的识字运用能力。同时，游戏化的方式让识字课堂充满趣味，学生可以在轻松愉快的氛围中主动探究汉字的奥秘。这种教学策略极大地激发了学生的学习内驱力，使他们能够从被动接受转变为主动学习。

（二）语境识字策略

除识字障碍外，小学低年级学生在阅读中还面临“识别障碍”，即缺乏在具体语境中理解词义的能力。对此，教师需要创设“语境任务”，帮助学生精准识别字、词在阅读材料中的具体意思，使其在读懂阅读的基础上，充分感受阅读的乐趣，从而更积极地投入阅读材料的学习。如，在教学《狐假虎威》时，在阅读环节教师可以创设“词义连连看”任务，教师先解释狐假虎威的本义与寓意，而后结合生活现象，举出几个运用实例，教师朗读实例，引导学生认真倾听并辨别，指出运用正确的实例。这种将词意融入生活并创建学习任务的方式，不仅能够让学生掌握词组适用的语境，还能深化其理解，为其迁移运用奠定良好基础^[5]。

三、思维关：体会阅读乐趣

缺乏逻辑思维是小学生在阅读中面临的又一障碍。该障碍的存在使学生无法读懂文本，体会不到文字的魅力。因此，为培养小学生阅读兴趣，教师需创设思维任务，帮助学生建立具有逻辑性的阅读思维，使其关联多维元素，形成情感共鸣，真正体会阅读的乐趣并爱上阅读。

（一）创设问题链引导深度思考

“阅读闯关”学习活动的实质就是通过明确的问题驱动学生学习。创设问题链，符合“阅读闯关”模式的应用流程。将主要内容、主要人物、中心思想等以问题的形式呈现，能够帮助学生自主完成文本的初步梳理，有助于其建立清晰的文章行文思路，形成推理和逻辑思维。在创设问题的过程中，教师需增强问题的关联性与递进性，由浅入深地引导学生进行思考。教师可以按照文本特点，设计三层问题链。例如，在教学《小蝌蚪找妈妈》时，第一层级教师可设计基础性问题，如主要人物是谁，它们遇到了什么问题，它们是怎样解决的等，帮助学生把握文本基本信息；第二层级教师可设计分析性问题，如小蝌蚪在找妈妈的过程中遇到了哪些问题，它们是如何克服的？基于分析性问题培养学生的思考和推理能力；第三层级设计创新性问题，如：如果你在公园或公共场所与家人走散了，你会通过什么方法找他们？将学习与生活关联起来，可以拓宽学习的深度与广度，培养学生解决实际问题的能力。设计三层级问题链，使学生不仅能够形成独立思考和逻辑推理的能力，而且还能在解决问题的过程中提升阅读的成就感和愉悦感，最终促使其更积极地投入到阅读中^[6]。

（二）引入对比思考培养个性思维

创设对比思考阅读任务，有助于学生形成个性化思维和批判性思维，使学生进一步感受阅读的魅力，培养其主动阅读的意识。“对比思考关”的创设，教师需找准学生的兴趣点，同时要有效调动学生的探究兴趣。例如，在教学《雷锋叔叔，你在哪里》一文时，教师可创设“找不同”任务，为学生提供不同版本的阅读材料，让学生找一找各版本之间有哪些相同和不同的地方。同时，让学生将这些不同标记出来，并思考：“为什么会出现不同？”“你更喜欢哪个版本？为什么？”等问题。基于这些问题，将学生从趣味探索中引入阅读分析中，培养其独立思考 and 辩证思维能力。为使学生进一步感受到阅读乐趣，教师还可基于学生之间的不同意见，组织“阅读辩论赛”，先将学生按照观点一致的原则分成两个或多个小组，然后选一名代表，鼓励其对照阅读材料验证小组观点。通过这一活动，不仅能够调动学生们的参与积极性，同时，还能提高其团队合作、独立思考和逻辑表达的能力，最终将使其在极强的参与感和收获感中感受到阅读学习的乐趣，形成爱阅读和乐于阅读的意识。

四、实践关：养成阅读习惯

小学生阅读兴趣的形成并非一蹴而就的，而是一个需要循序渐进、长期坚持的过程。如果教师仅靠课堂阅读，则难以使学生形成常态化阅读的习惯，进而弱化课堂阅读的教学效果，给学生的语文学习带来不利影响。因此，教师应积极利用“阅读闯关”教学法，创设实践学习关卡，如“摘抄运用关”“亲子阅读关”，为学生提供持续的阅读支持，助力其养成良好的阅读习惯。

（一）设计摘抄任务督促学生阅读

小学低年级学生自主性较弱，若缺乏明确的任务指引，很容易形成“惰性思想”，进而难以养成良好的阅读习惯。对此，教师可基于每日阅读学习任务，创设“摘抄阅读任务”，明确每日摘抄的内容、字数、格式等。例如，在学习了《田家四季歌》之后，教师让学生对照阅读材料，从中摘抄两段格式相同的段落，以及与一类生字有关联的词组。同时，让学生用一两句话简单描述自己在阅读这些段落和词组时的感受。阅读摘抄任务将泛化的阅读转化为具体的阅读任务。明确的任务指引，可以避免学生因不知道读什么、怎么读而放弃阅读；明确的任务指引，可以让阅读逐步融入日常生活，成为每日必做的习惯。

（二）结合家庭教育落实阅读习惯培养

处于低段学习期的小学生，行为举止、习惯等受外在

因素影响，尤其受父母影响较大，因此在培养小学生阅读兴趣的过程中，应充分发挥家庭教育的作用。在创设“阅读闯关”任务时，教师可基于家庭教育的特点，创设“亲子阅读打卡关”，每周选定一个阅读主题，鼓励家长与孩子一同阅读，并在班级群完成打卡。同时，教师根据阅读材料的复杂度、学生的参与度等因素，设置“闯关小达人”“书香家庭”等奖项，以激发家长与孩子的参与积极性。这种联合家庭教育创设阅读学习任务的方式，不仅能够拓宽学生的阅读场域，而且能在家长的影响下，使其逐渐形成稳定的阅读习惯。

结语

在全面推进素质教育的背景下，培养小学生良好的阅读习惯至关重要。小学低年级学生处于行为、观念等的黄金塑造期，对此教师应有意识地培养其良好的阅读习惯。通过“阅读闯关”学习，将阅读融入游戏、竞技以及家庭教育等各类活动中，延展阅读教学场景，增强阅读教学的趣味性，从而在全过程育人、全阶段育人以及全员育人的良好氛围中转变学生被动阅读的状态，使其真正体会阅读的乐趣、爱上阅读，养成坚持阅读的良好习惯。同时，教师要注意闯关任务的多样性，结合学生思维认知的变化，逐步提高闯关任务的难度与复杂性，使学生始终保持对“阅读闯关”学习的兴趣与热情，为其终身阅读能力的培养奠定坚实基础。^[7]

参考文献

- [1] 文继想. 小学语文低年级阅读教学策略研究 [J]. 智力, 2025(10):114–117.
- [2] 黄敏. 兴趣·绘画·讲述——小学低年级绘本教学策略 [J]. 语文新读写, 2024(20):99–101.
- [3] 褚楚. “双减”背景下小学低年级阅读教学研究 [D]. 贵阳: 贵州师范大学, 2024.
- [4] 甘裕. 小学低年级学生语文阅读兴趣的培养 [J]. 江西教育, 2024(15):48–49.
- [5] 陈敏. 语文核心素养视域下小学低年级学生阅读兴趣的培养 [J]. 小学生 (下旬刊), 2023(07):151–153.
- [6] 杨晓英. 新课程背景下小学低年级课外阅读的策略研究 [J]. 求知导刊, 2023(12):71–73.

（作者单位：甘肃省兰州市城关区张掖路小学）

小学语文教学中 学生良好阅读习惯的培养探讨

◎姚 梅

【摘要】当前小学语文教学中，学生的阅读多依赖教材，自主阅读时间少、方法单一，加之数字化时代信息碎片化冲击使持续性阅读习惯培养的难度加大，广大教师需探索适配的教学方法。基于此，本文聚焦小学语文阅读教学中学生良好阅读习惯的培养，探索出有效的教学方法。文章分析了小学生阅读习惯的现状，从兴趣激发、方法指导等方面提出了具体的教学策略，旨在为小学语文教师提供实践参考，助力小学生形成持续、自主的阅读习惯，提升阅读素养。

【关键词】阅读习惯 小学语文 阅读教学 教学方法 习惯培养



阅读是学生获取知识、发展思维、提高素养的重要手段，小学阶段正是学生形成良好阅读习惯的关键期，由此探索适合学生认知特点与心理需求的阅读教学方法，成为小学语文教学的一项重要任务。因此，本文围绕这一话题，梳理和探究有关的教学方法，旨在为提高小学语文阅读教学的质量提供一些思路。

一、小学生语文阅读习惯现状

（一）阅读动机功利性强、表层化

大多数学生的阅读行为都是由完成任务、应付考试或者获得奖励等外在目标的驱使，缺少“热爱文本”带来的内在动机，在阅读内容的选择上偏向“有用性”的评判，优先考虑直接涉及课内知识的教辅读物，而对于文学类和科普类拓展性读物则兴趣不大^[1]。在阅读过程中，小学生更关注“是否读完”而非“是否读懂”，难以体会阅读本身的乐趣，导致阅读行为缺乏持续性。

（二）阅读方式碎片化、浅层化

在短视频和社交软件等数字化媒介的冲击下，学生习惯于以短平快的方式获取信息，语文阅读呈现“跳跃式阅读”——迅速划过文字而忽视细节描写和情感表达；“图像依赖”——比较喜欢看有插图的课文，对于纯文字内容耐受力降低，深度阅读需要的专注力不足，文本理解仅止于表层情节，很难剖析人物形象、梳理叙事结构或者体味语言特色。

（三）阅读方法存在盲目或者欠缺

大部分学生没有掌握基本的阅读策略，比如默读不控制语速、精读不知道圈点批注、略读很难迅速捕捉关键信息等。碰到不熟悉的词汇或者繁杂的语句，学生习惯于直接略过，不主动查找工具书，造成理解上的断层。读后反思和总结的意识不足，学生既不会记录自己的阅读心得，又不会和别人交流情感，很难把阅读内容内化为知识储备。

二、小学语文阅读教学中阅读习惯的培养价值

（一）打牢语言基础，促进核心素养发展

阅读习惯的培养可以帮助学生不断地进行语言输入，让学生在接触大量标准、精美的语言材料的同时，不断地积累词汇、句式和表达技巧，并逐渐形成良好的语感^[2]。经过长时间的阅读，学生可以在不知不觉中掌握标点符号使用方法、段落组织逻辑以及不同文体的写作特征，从而为口语表达和书面表达提供扎实的语言支撑，进而促进学生听说读写等综合能力的发展，满足语文学科核心素养发展的需求。

（二）激发思维潜能，发展高阶思维能力

阅读习惯的培养可以激发学生的思维潜能。在阅读过程中，学生要对文本信息进行甄别、分析、整合和评估，从而锻炼逻辑思维的严密性；分析文学作品人物的行为动机、提炼主题思想，发展批判性思维和创造性思维；在

跨文本阅读中进行不同视角的对比和关联，促进思维在广度和深度上的拓展，从而为发展高阶思维能力打下基础。

（三）丰富精神世界，培养健全人格

阅读对于学生认识世界、认识自我具有重要意义，接触不同年代和地区的文本，让学生认识多元文化和社会百态，开阔学生的认知视野，在和文学作品人物“对话”中体验不一样的情感、提升共情能力和人文关怀；借助科普读物探究自然规律和科学奥秘，形成理性精神和探究欲。阅读有助于学生树立正确的价值观，养成顽强、宽容、进取等人格特质。

三、小学语文阅读教学中阅读习惯的培养方法

（一）采用情境教学法激发阅读兴趣

创设情境可以使抽象的词语变成生动的情景和形象的图画，使学生沉浸到课文的魅力之中，进而激发学生阅读的兴趣，积极地进入课文并发掘其内涵^[3]。

以学写自然景观的课文为例，教学《观潮》一课时，教师可以利用多媒体演示钱塘江大潮涌动的视频。在视频中，潮水像万马奔腾一样，由远及近地翻滚着，浪涛扑打着江岸，声音震耳欲聋。学生的目光顿时被吸引住了，沉醉于这种蔚为壮观的场面。视频播放结束后，教师提问：“你们听到了什么？看到这潮水，你们内心是什么感受？”学生踊跃分享，或表示好像听到千军万马的嘶鸣声，或表示体会到大自然的磅礴力量。此时，教师引导学生阅读课文，学生便能更好地理解文中“浪潮越来越近，犹如千万匹白色的战马齐头并进，浩浩荡荡地飞奔而来”这样生动的描写。另外，教师也可组织学生开展角色扮演，如模仿观潮场景中游人的交谈，交流目睹大潮后的震撼之情。这一情境的设置，使得学生由被动阅读变为主动探究，大大提升了学生的阅读兴趣，从而在情境的渲染中更加深入地了解课文中刻画的图景与抒发的感情。

（二）推行任务驱动法指导主动阅读

任务驱动法是基于建构主义学习理论提出来的，强调在任务完成的过程中，学生积极主动地获得知识和促进能力的发展。就小学语文阅读教学而言，明确且具有挑战性的任务能够激发学生的学习动机，为其阅读活动指明方向，推动学生积极地去读、去想、去探究，进而提高学生阅读热情与积极性。

例如，教学《将相和》这篇课文时，教师可以设计“历史小编剧”作业，“要求学生读懂课文并把《将相和》改写成篇幅较短的剧本，应突出人物性格特点及故事主要剧

情。”为完成这一任务，学生会细读课文，理清故事发生的原因、经过及结局，并对蔺相如、廉颇等人物形象及性格特点加以分析。在阅读过程中，学生会深入思考蔺相如为何能在秦王面前展现出既不卑微也不傲慢的态度，以及廉颇最终为何会负荆请罪。要想写出优秀的剧本，学生不仅要对文中的对话、动作描写等进行深入细致的阅读，而且要查阅有关资料，弄清故事发生的历史背景，从而充实剧本。学生在完成任务的同时，不再被动地接受知识，而是积极投入阅读学习，阅读能力与思维能力得到锻炼，对文本有了更深层次的认识。

（三）分层阅读适配不同层次的阅读

分层阅读法以因材施教为教育理念，充分考虑学生在阅读基础、理解能力和阅读速度上的个体差异。教师可将学生科学分层，针对不同水平的学生安排、设计与其阅读水平相适应的素材、任务，可以使每一位学生在阅读时都能够获得成就感和满足感，由此激发其阅读兴趣，增强阅读效果，促使其阅读能力逐渐增强。

以教学古诗词单元为例，对于阅读能力较强的学生，教师可以推荐他们阅读《唐诗三百首》《宋词三百首》中的经典作品，并要求学生对古诗词进行深度赏析，从古诗词的意境、用典、情感表达等方面写赏析短文；对于阅读能力中等的学生，教师可以选择教材中的拓展阅读，古诗词单元引导他们理解古诗词大意、体会古诗词情感，并尝试用自己的话描绘古诗词展现的画面；而对于阅读能力相对较弱的学生，教师可以从简单的五言绝句入手，帮助学生掌握基本的字词读音和含义，通过反复诵读感受古诗词的韵律美。同时，教师要为不同层次学生设计阶梯式任务：能力强的学生尝试对比不同诗人、词人的同主题作品比较阅读；中等生能够完成古诗词与生活场景的联想；能力弱的学生通过插图理解诗意，让每个学生都能在适配的挑战中收获成长，激发阅读兴趣，逐渐养成良好的阅读习惯。

（四）融入游戏化教学增强阅读趣味

游戏化教学，使学生在轻松愉悦的气氛中开展阅读，进而有效促进阅读效率的提高。

在学习《司马光》这篇课文时，教师可以设计“司马光智救小伙伴”游戏。教师准备好假山、水瓮、小玩偶之类的道具，把学生分成若干小组，小组成员分别扮演司马光和小伙伴。当游戏启动后，“小伙伴”不慎掉入了“水瓮”，扮演司马光的学生需要根据课文内容想办法“救”出小伙伴。在这一过程中，学生要不断地回忆课文中司马光砸瓮救人的情节、步骤等，并思考如何将其体现在游戏中。游戏过后，教师指导学生探讨游戏过程中出现

的问题和解决办法,进一步深化学生对文本的认知。另外,“诗词接龙”活动,使学生在诵读古诗词时体会古诗词的魅力。这种游戏化教学方法使学生在“玩中学、学中玩”,大大提高了阅读的乐趣,学生也更喜欢阅读了。

（五）引入读写结合加深阅读理解

读写结合遵循“读就是吸收、写就是应用”的语言学习规律,通过将阅读获取的语言素材、表达技巧转化为写作实践,促使学生处于“投入—内化—产出”闭环之中,加深学生对文本的理解。

以《富饶的西沙群岛》为例,这篇课文用生动形象的文字描绘了西沙群岛风光秀美、物产丰饶的景象,并采用“总分总”结构以及大量的比喻、拟人手法。教学时,教师首先可以指导学生精读课文,画出描述珊瑚、海参、大龙虾等海洋动物的语句,并分析作者是如何通过“五光十色”表现海水之美,用“蠕动”“威武”等词语刻画动物的形态特点;然后请学生仿照课文的结构、写法写《美丽的校园》。学生为了完成写作,会主动回顾课文的谋篇布局:开头如何总起(如“西沙群岛风景优美,物产丰富”),中间如何分述不同场景(海底、海滩、海面),结尾如何升华情感。在模仿“有的像绽开的花朵,有的像分枝的鹿角”这一句式时,学生会思考“校园里的紫藤花是什么样子呢”“操场的跑道是什么样子?”,这一过程引发了学生对课文表达逻辑的再审视和对比喻手法奇妙之处的再领悟。写完后,教师让学生对照课文对习作进行订正,如有没有使用确切的文字刻画事物的特征、结构是否清晰等。这种“在阅读中感悟写作,在写作中促进阅读”的教学方法,使学生不仅能更深入地理解课文的核心内容,还能掌握在阅读过程中如何运用表达技巧,从而将被动的学习态度转变为主动的探究态度。

（六）建构生活化联结延伸应用场景

生活化联结立足于“语文就是生活”这一教育理念,注重把阅读内容和学生的现实生活经验联系起来,使学生能够在自己熟悉的情景中体会阅读的实际应用价值。当学生能够通过阅读来解决日常生活中遇到的问题和解释生活现象时,学生便会积极地将阅读扩展到课外,从而形成“读书融入生活,读书学会做人”的健康循环。

例如,《要是你在野外迷了路》介绍了利用太阳、北极星、大树、积雪等自然现象辨别方向的方法,充满生活智慧。在教学中,教师可以创设“野外探险”生活化场景,请学生读课文、梳理四种辨别方向方法的具体操作步骤;再结合校园环境设计实践任务——“若迷失于校园小树林中,怎样运用课文中的方法去寻找教学楼呢?”学生需要带着问题重读课文,确认“大树枝叶稠的一面

是南方”“正午的太阳在南边”等知识点,并在校园里实地验证:观察操场边的大树,比较南北两侧的枝叶疏密;记录正午时分教学楼阴影的方向。课下,教师可以安排“家庭小任务”:与父母一起在晚上观察北极星,并通过手机APP来确认朝向是否符合课文中的描述。这种将课文内容与校园生活、家庭活动相结合的方式,让学生意识到“读书可以教我们如何解决现实中的问题”。学生成功地将所读知识应用于生活,就会领略到其实用价值,然后积极地关注生活中的阅读素材,比如读说明书,仿照文本条理梳理步骤;阅读新闻,联系文本表达方式进行内容分析,并逐渐养成在生活中积极阅读和应用阅读的好习惯。

结语

综上所述,小学生阅读习惯的培养是小学语文阅读教学的一个重要目标,这就要求教师要不断地从教学实践中探索出科学而行之有效的途径,从激发兴趣、教授方法、创设环境等多维度用力,助力学生逐渐形成自主阅读的意识 and 能力,从而使阅读成为陪伴学生成长的好习惯。尽管在实践中会面临诸多挑战,但教师只要坚持以学生为中心,不断优化教学策略,就能为小学生阅读素养的提升奠定坚实基础,让学生在阅读中汲取智慧、丰富心灵,并受益终身。

参考文献

- [1] 周依妮. 小学语文教学中培养阅读习惯的建议 [J]. 小学生作文辅导 (下旬),2024(05):27-29.
- [2] 汪德芳. 新教育理念下小学语文阅读习惯的培养路径 [J]. 新智慧 ,2024(18):126-128.
- [3] 韩曙华. 小学语文阅读习惯的培养与实践 [J]. 文理导航 (上旬),2025(05):82-84.

对话破局：

让小学语文阅读教学走进文本深处

◎凌 琳

【摘要】新课程改革背景下,小学语文阅读教学需要在继承与创新中寻求平衡。“对话”是让小学语文阅读教学走进文本深处的重要途径。本文通过剖析课堂对话在阅读教学中的多维互动本质,理清语言、文化、情感这些阅读教学三要素之间的逻辑关联,从“传递温情、引导阅读、品析词句”三个维度构建实践策略,依托深度对话激活语文阅读教学课堂,从而实现语文学科核心素养与情感价值的共生发展。

【关键词】小学语文 对话教学 阅读教学 课堂互动 语言品析



义务教育阶段的阅读教学旨在激发学生的阅读兴趣,促使学生在多读书、读好书、读整本书的过程中,养成读书思考的好习惯。不过,当前大部分学生在阅读上比较随意,缺少阅读指导,不知如何有效阅读。笔者认为,语文课堂常规的阅读教学课占据了大部分教学时间,是加强阅读指导的重要阵地,尤其是课堂“对话教学”,能帮助师生之间、生生之间以及学生与文本之间进行平等交流与互动,让语文阅读教学焕发出新的生机与活力。

一、课堂对话在小学语文阅读教学中的价值剖析

（一）课堂对话的本质：多维互动的深度交流
小学语文课堂对话的本质应该是师生、生生以及学生与文本之间的语言互动、思维碰撞、情感共鸣三重维度的深度交流。语言互动是信息传递与思维碰撞的外显形式;师生通过提问、质疑、辩论等方式激活批判性思维,是思维层的交流;阅读教学中依托文本情感共鸣构建师生心理联结,这是情感层的交流。

例如,教师在执教《挑山工》一课时,结合机器狗工作的视频提问:“在 AI 技术越来越发达的今天,人工智能产品能否取代挑山工的工作?”这个问题触发了学生对传统技术价值的深入讨论,问题本身并没有标准的答案,但却让学生实现了语言层面的互动。

又如,在《猫》的阅读教学课中,教师可以设计一场辩论:作者到底爱不爱猫?学生在阅读中寻找支持自己观点的论据,在课堂上展开辩论。这样的对话有助于引导学

生进行思辨,突破对写作手法理解的难点,对“明贬实褒”进行逻辑分析,这是思维层面的互动。

此外,笔者执教《从军行》一课时,在引导学生读通诗句的前提下,向学生抛出问题:“一个‘孤’一个‘遥’写出了怎样的画面?如果你生活这样的环境中,你会有什么想法?”在与学生的交流中,笔者依次出示了“黄河远上白云间,一片孤城万仞山。”“大漠孤烟直,长河落日圆。”“千嶂里,长烟落日孤城闭。”“山一程,水一程,身向榆关那畔行,夜深千帐灯。”等诗句,让学生在反复诵读中进行情感迁移,实现情感层面的互动。

（二）阅读教学的要素：语言、文化、情感等的共生

小学语文阅读教学力求以最朴素的形式实现教学效果的最大化。阅读教学应以语言为根基,以文化为内核,以情感为纽带,三者交融构成课堂的独特魅力。

例如,教学《美丽的小兴安岭》时,教师引导学生联系生活情境用换一换、比一比的方法理解“抽出”一词的动态感,这是提升学生语言品位的训练。通过训练,学生在课外阅读中看到不易理解的词时,能主动借助生活情境理解语句和文本。

作为表意文字,汉字的构形系统本身就是文化密码的载体。在《蜘蛛开店》的教学中,教师以“页”部字为例(如“颈、颜、顾”),引入《说文解字》“页,头也”的阐释,结合商周甲骨文“页”字像人形头部的构形,让学生理解“页”部字多与头部动作、容貌相关的文化逻辑,从而识记带有“页”的字。这种字源教学能将语言品析提升至文化解码层面,学生在感受汉字文化魅力之余,学会借助字形理解

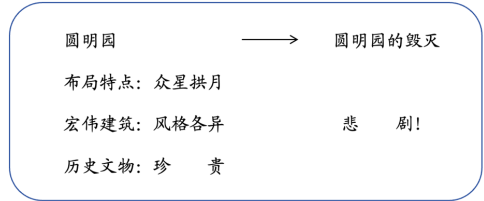
不认识的字,扫清阅读障碍。

又如,教师在《蜘蛛开店》教学中让学生通过角色扮演(具体体验)→生活场景复现(观察反思)→情感迁移表达(抽象概念化),形成完整的情感认知闭环。最后,教师让学生模拟蜘蛛开店时的心理活动,用“我感到……因为……”句式进行创意表达,将文本情感转化为个体经验,从而把阅读方法迁移到语言应用中。

(三) 对话与阅读教学的逻辑关联

对话是阅读教学的动态载体,二者在语言构建、文化解码和情感共振上是互通的。在语言构建上,阅读教学的词句分析可以通过对话来掌握规律。例如,执教《猫》时,教师让学生关注句式“说它……吧,它的确……,可是……”,学生在分析中发现用这样的句式描述事物再加上一个“可是”进行转折,前后就形成了鲜明的对比,也能把事物的特点表现得更生动。

在文化解码上,教师可通过历史背景对话来挖掘阅读文本的深意。例如,执教《圆明园的毁灭》时,笔者借助圆明园实景浏览、播放纪录片,又依次在板书上进行词语的增减,让学生在对比中感受“毁灭”带来的悲剧,再引导学生用“不但……还……”句式在情感递进中分析“不可估量”的价值所在。



《圆明园的毁灭》前后对比板书

在情感共振上,教师则可通过情境对话触发阅读教学中的迁移运用。例如,笔者执教《从军行》一诗时,在学生充分朗读和理解了诗句以后,让学生以家书的形式的替远行的军人抒发思乡思亲和报国之念,实现家国情怀迁移。

二、对话中传递温情: 阅读教学的“唤醒”策略

小学阶段的学生对文本阅读的关注侧重在内容上,他们大多对文本的语言和情感不感兴趣,教师在课堂上应进行有方向性的提问和阅读引导,用阅读教学“唤醒”师生之间理解文本的情感温度。

(一) 温情对话的三重维度

温情对话以“师生共情、文本移情、生生共鸣”为核心,营造阅读教学生态。在《一分钟》教学中,教师通过“为什么明明就是一分钟,后来却变成了二十分钟”的追问,

引导学生留心生活细节,关注事物之间的关联,继而提问学生“你试过因拖拉时间而错过某事吗?”这种“具身认知”对话能引起师生共情,实现文本与生活的联结。

又如在《荷叶圆圆》的教学中,教师通过拟人化的对话“如果你是小水珠,躺在荷叶上会想什么?”指导学生理解“荷叶是露珠的摇篮”,这种“文本移情”让学生自然而然地入情入境,在陶冶性情的同时,品味生动的语言。^[1]

生生互动是指学生之间的相互作用和相互影响,包括相互讨论、相互激励、相互评价、相互反馈、合作与竞争等。^[2]例如,在《蜘蛛开店》的教学中,教师在学生完成角色扮演后,会抛出一个问题:“你觉得他演的蜘蛛哪里最传神?为什么?”学生之间相互激励、悦纳,既体验来自同伴肯定的成就感,又加深了友谊,从而增强了学生的集体归属感。

(二) 温情对话的关键行动

温情对话是阅读教学的“情感脚手架”,它主要体现在语言温度、情境营造、即时回应三个方面。

语言温度:以“欣赏型反馈”替代简单评判,如“这个回答让老师眼前一亮!”“你的思路很独特,继续说看看!”欣赏型反馈实质是在向学生的情感账户“存款”,积累学生的信任与安全感。

情境营造:结合多媒体创设沉浸式场景,如《美丽的小兴安岭》的配乐朗读,教师启发提问:“听,雪落松林的声音,谁能读出‘又松又软’的质感?”配乐朗诵不但能提高学生的注意力,更有利于其在音乐的渲染中更好地感知作品意境,领悟作者的思想感情,接受语言美和音乐美的双重熏陶。^[3]

即时回应:捕捉情感瞬间,深化体验,如在分享《慈母情深》读后感时,有位学生边说边哽咽,此时教师轻拍这位学生:“不急,我们一起把对妈妈的爱读出来。”这种回应既缓解了学生的情绪,也让生本对话融为一体。

三、对话中引导朗读: 阅读教学的“情境”策略

朗读在小学语文教学中占据着举足轻重的地位,是体会文本语言的重要方式。教师通过引导学生朗读,帮助学生搭建语言情境,从而形成对文本阅读的理解能力。

(一) 朗读对话的阶梯式设计

朗读情境循着“初读感知→字正腔圆→情感共情→创意表达”四阶路径,逐步提升学生的语感。低年级学生处于具象化思维阶段,初读感知环节可采用“图像化朗读”,如在《荷叶圆圆》的教学中教师让学生边读边画“荷叶、

露珠、蜻蜓”的简笔画,通过视觉表征辅助语言感知。高年级学生逐步进入抽象思维阶段,创意表达环节可引入“跨媒介朗读”,如在《青山处处埋忠骨》的教学中,教师融合新媒体语境培养学生的语言创新能力,感受毛主席在父亲和领袖身份中情感天平的动态变化。又如,在《桂林山水》一课中,通过对比朗读“真静啊”与“真静”,学生体会语气词的情感强化作用,这是情感共情;在《蜘蛛开店》一课中,学生分角色朗读后教师追问:“若蜘蛛直播带货,声音会有什么变化?你能用朗读来表达出来吗?”这就是创意表达。

(二) 教师的“朗读对话工具箱”

在小学语文课堂上,教师通过有效对话引导学生朗读,让学生在朗读情境中感受语言的声韵之美。例如,在《巨人的花园》中,学生朗读“狂风怒吼”声音太小时,教师运用声音镜像工具指导学生“请用你的声音画出狂风怒吼的样子,试试看!”生动的话术缓解了学生的紧张情绪,促使学生用声音再现“狂风怒吼”的画面;又如在《荷花》中,学生朗读“翩翩起舞”段落时情感不足,教师运用“情感锚点”工具指导学生:“如果你是荷花,被风吹动时会怎么和小鱼打招呼?”;再如,学生在朗读《雷雨》中描写雨声的句子节奏混乱时,教师运用“节奏图谱”工具指导学生:“让我们用手势画出雨‘越来越大’的节奏,现在让我们跟着手势读!”学生在教师的指导下,边做手势边朗读,情境和画面感十足。

朗读教学还是阅读教学的个性化指导体现在因材施教上面。在面对水平较低的学生,教师应侧重读音纠正与断句训练,鼓励学生“多读多模仿”;面对水平较高的学生,教师则应引导学生进行情感创新表达。例如,《圆明园的毁灭》一课,教师指导学生用低沉悲愤与激昂痛惜的双重语调进行朗读,就是采用“节奏图谱+情感锚点”的组合方法。

四、对话中品析词句: 阅读教学的“思辨”策略

品析词句在小学语文阅读教学中意义深远,是提升学生语文学科核心素养的关键环节,有助于学生深入理解文本内容,学习语言表达技巧,形成思辨思维。

(一) 词句对话的“三维解码”

词句对话有三个维度:语义层、语用层、语情层。语义层主要进行字词理性辨析,如辨析《美丽的小兴安岭》中“抽出”vs“长出”的动作速度差异。语用层重在表达效果分析,如《猫》中“蹭”字对比“撞”字,教师通过拟人化表达构建人与动物的亲昵关系,学生通过朗读和小组讨论感受语义差异,从而理解语言选择背后的情感倾向,

体会拟人化的亲昵情感。语情层则侧重于语感体悟,如《从军行》中“孤城遥望玉门关”的重读指导:“‘遥’字放慢语速,延长声音传递了怎样的决心?”学生从中读出了作者的写作意图,形成了自己独特的阅读思考。^[4]

(二) 对话支架: 让品析走向深度

在阅读教学中品析词句,教师可以为学生搭建三个对话支架:矛盾式提问、留白式补白、跨文本联结,引导学生在咬文嚼字中触摸语言。

矛盾式提问:《圆明园的毁灭》中“损失是不可估量的,但作者为什么要详写园中的文物?”从而激发学生的认知冲突;在矛盾式提问的基础上,教师可进一步引入“反事实推理”对话:“如果圆明园未被毁灭,今天的我们可能如何感受中华文化?”引导学生从“损失不可估量”的情感认知延伸至对文化遗产保护的理性思考,培养学生的辩证思维能力。

留白式补白:《雪地里的小画家》中设问“青蛙冬眠时会想什么?用‘要是……就……’来补白。”这让学生有了思考参与情境的空间,从而获得更加丰富和深刻的体验。

跨文本联结:对比《坐井观天》与《揠苗助长》:“两则寓言主人公的共同认知误区是什么?”它可以帮助学生从更广泛的视角理解文本,并促进学生对知识的综合运用和思维能力的提升。

结语

在阅读教学实践中,教师还需警惕“伪对话”现象:表面热闹的问答实则缺乏思维深度,真正的深度对话应如苏格拉底的“产婆术”一般,通过连续追问引导学生自主建构知识体系。未来,可进一步探索AI技术与对话教学的融合,如开发“智能对话分析系统”,为个性化阅读教学提供精准支持,让阅读真正成为滋养生命成长的源头活水,助力学生在“情感流动——声韵跳跃——文字摩挲”中自然生长。^[5]

参考文献

- [1] 张中兰. 情景教学的有效性特质 [J]. 语文教学与研究 (上旬刊), 2015(9):77.
 - [2] 薛剑刚. 谈课堂中的生生互动 [J]. 教师, 2007(9):3.
 - [3] 刘晖. 让互动之花在小学语文课堂教学中绽放 [J]. 新课程学习 (中), 2014:45.
 - [4] 周荣香. 小学语文教学中培养学生阅读与鉴赏能力的策略探究 [J]. 基础教育论坛, 2025(21):56-58.
- (作者单位: 广东省肇庆市端州区端城小学)

项目化学习视域下 小学英语阅读教学开展实践

◎薛世华

【摘要】作为一种以任务驱动为核心、以学生为主体的教学法，项目化学习运用于小学英语阅读教学将促进小学英语课程的深度变革，赋能小学生英语阅读素养的发展。因此，小学英语教师需要致力于探究项目化学习视域下的阅读教学开展模式，构建“深度学习型”阅读课堂。本文在系统分析小学英语项目化阅读教学开展的实践意义的基础上，结合项目化学习的特点，探寻切实可行的实践路径，以期重塑阅读课堂形态，推动英语学科核心素养的有效落地。

【关键词】项目化学习 小学英语 阅读教学



在小学英语教学中，阅读不仅是语言知识的输入过程，更是培养思维能力、跨文化理解能力和解决实际问题能力的关键途径。所以，教师在教学中既要重视学生在阅读过程中的学习效率，又要关注学生阅读能力的发展。为此，教师应引入项目化学习，着力通过设计具有挑战性的任务，引导学生围绕主题进行深度阅读、合作探究和成果展示，使学生在完成任务的过程中自然习得语言知识，同时发展学生批判性思维、创新能力和团队协作能力。

一、项目化学习视域下小学英语阅读教学开展的实践意义

（一）培育核心素养

项目化学习视域下的小学英语阅读教学能够通过整合语言学习、文化意识和思维品质等多个维度，促使学生充分发展其语言能力、文化意识、思维品质、学习能力等核心素养。在语言能力层面，主要是项目化阅读突破了传统的碎片化教学的局限，以主题为引领组织多模态阅读素材，使学生在真实的语言情境中进行持续性的输入与输出训练^[1]。通过完成项目任务，学生既要深度理解文本内容，还要运用所学语言知识进行创造性的表达，以闭环式的学习过程有效强化语言建构与运用能力。同时，项目主题的设计注重语言知识的结构化重组，因此还能够进一步促使学生在完成项目的过程中自然习得词汇网络和语法体系。

在文化意识发展方面，教师能够基于项目的跨文化阅读活动引导学生透过语言表层深入理解文化内涵，然后辅

以中外文化异同的比较，培养学生的文化敏感性和包容态度。与此同时，学生在理解文化内涵的过程中，项目任务的探究性特征要求学生运用分析、推理、评价等高阶思维处理阅读材料，在解决实际问题的过程中发展逻辑思维和批判性思维，这就能够提升学生的思维品质，并促使学生在逐步形成良好的学习习惯的同时，培养其学习能力。

（二）激发阅读兴趣

传统教学中碎片化的词汇记忆和机械跟读易使学生产生倦怠感。与之相比，项目化学习的内容更加灵活，通常围绕一个主题构建知识体系，在实践中也常以问题驱动为核心，引导学生围绕主题展开深度阅读。由此，学生即可在项目自然形成“为用而读”的内驱力，让阅读文本不再是孤立任务，而是解决实际问题的工具，从而显著提升参与感，促使学生通过小组协作筛选信息、分析文本逻辑、提炼观点，在认知挑战中获得持续的正向反馈。

基于项目化任务的推动，学生在学习的过程中便能够积极、自如地运用跳读、推测、批判性思维等高阶策略处理复杂文本。久而久之，在学生发现自己能驾驭更具挑战性的内容以后，其阅读效能感与自信心便能显著增强，从而形成“能力提升→兴趣深化”的良性循环。

（三）提升综合实践能力

作为一种以学生为中心的教学方法，项目化学习是一个能够通过真实情境中的问题驱动，促使学生在学习的过程中激活其主体意识而主动参与搜集、筛选、分析文本信息的过程，并通过小组协作完成项目任务，有助于强化语言输入输出的闭环训练，从而培养其信息处理、批判性思

维和团队协作等核心能力^[2]。相较于传统的碎片化教学，项目化学习显然能够更好地使语言知识转化为可迁移的实践工具，促使学生在完成阅读报告、文化对比或主题展示等任务时，能够系统地锻炼目标语言的交际功能，同时提高问题解决能力和创新思维能力。

项目化学习提倡实践应用，要求学生在阅读实践的过程中能够将文本理解转化为具体的行动方案，切实在“做中学”理念的指引下自主整合语言知识、形成文化认知、进行社会实践。在此过程中，教师要通过搭建脚手架，引导学生经历“文本解码→意义建构→成果创造”的完整认知链条，助力其提升元认知能力、资源整合能力、增强其跨文化交际意识等。

二、项目化学习视域下小学英语阅读教学开展的实践路径

（一）创设情境任务，激发阅读兴趣

情境是项目化学习中连接教材知识与现实世界的一座桥梁，促使学生在学习的过程中直接将所学的理论知识应用于现实场景之中，既能够激发学生的学习兴趣，也能够强化学生的英语实践能力^[3]。所以为了促进学生在阅读教学中的全面发展，教师需要基于教材主题和学情特点，设计具有真实性和挑战性的情境任务，通过在其中融入角色代入、问题悬疑等多感官体验元素，即可使抽象的英语阅读转化为解决实际问题的认知工具。由此，在任务驱动下，学生既可以通过阅读获取信息、分析问题并形成解决方案，也可以激发学生的内在阅读动机，培养其将语言知识转化为实践能力的意识，为后续深度阅读奠定基础。

以人教版 PEP 三年级上册“Unit 3 Amazing animals Part C Project: Make an animal picture book Reading time”为例，教师在课前布置驱动性问题“如何向国外的小朋友介绍鲸鱼的独特之处？”让学生在问题的引导下进入图片阅读环节。在初读环节，教师组织“信息侦探”活动，要求学生利用扫读法快速定位鲸鱼的 big, fast, sing 等特征；精读阶段设计“对比分析表”，引导学生将鲸鱼与 elephants、fish、pandas 等动物的特征进行横向比较，通过填写“Unique Features”帮助学生理解绘本中的反复追问“What makes us great?”的深层含义是发现动物的独特性。切实将阅读过程有机转化为项目制作环节，促使学生把收集的动物特征信息转化为后续制作 picture book 的核心素材。

在阅读成果转化环节，教师将绘本最后一页留白进行创新设计“创意延续”任务，围绕这一任务首先组织小组

讨论“其他动物的 great 之处”，譬如长颈鹿的 neck、孔雀的 feathers 等，拓展学生思维；继而要求学生运用绘本中的重复句式结构，仿写 2—3 种动物的特征对话，为自制 picture book 撰写文本。而教师为了确保学生能够高效学习，将分层任务支架提供给学生。对于其中的基础层模仿 Pandas are...too/But we... 等原文结构，提高层着重要求添加 very long neck/colorful feathers 等短语。最后通过“最佳文案评选”活动，将优秀仿写作品收录到班级电子图鉴中，以使阅读过程成为项目创作的有机组成部分，促使学生在解码文本的同时，自然习得目标语言结构，并为最终产出积累语言素材，实现从输入到输出的闭环学习。

（二）组织合作探讨，深化阅读理解

在项目化学习中，教师有必要组织学生以合作的形式进行探讨，以促使学生既能够受到相互之间的影响，高效学习知识，也能够互相思考、互相表达的过程中促进全面发展。为此，教师需要设计共同完成文化对比报告、协作解构文本隐含价值观等具有内在互赖性的团队目标，通过角色分工强制全员参与，使个体阅读理解在集体论证中接受多维检验^[4]。基于此，再嵌入包含认知冲突激发点的任务，即可引导学生通过观点交锋、证据互证和逻辑辩驳等方式实现有意义的协商，运用推断、批判、整合等高阶思维解决问题。

以人教版 PEP 五年级下册“Unit 2 Read and write”为例，教师可以以“为 Robin 设计四季文化展”为核心项目任务，组织学生围绕课文《Robin likes them all!》展开结构化合作探讨。探讨时，学生分组担任“季节观察员”提取文本关键信息、“逻辑分析师”梳理喜好原因、“矛盾发现者”挖掘认知冲突等，共同努力完成任务：

第一，组员协作填写“四季特征矩阵表”，精准定位春季“green trees/pink flowers/everywhere”、夏季“hot, hot, hot! but can’t swim”的矛盾性等文本细节，并用荧光笔在课文中标注 like/love/want 等情感动词，就此分析 Robin 对不同季节的情感梯度；

第二，针对课文矛盾点发起小组辩论，组员必须援引文本证据并结合生活经验进行推测，通过角色扮演开展观点交锋；

第三，各组分季节续写 Robin 的独白，并说明补充依据，使文本理解从接受性阅读转向为创造性重构，并随时回答教师所提出的巡回问题：“Why ‘fall’ uses three ‘fall’ words?”“How does ‘white everywhere’ affect Robin?”等关注语言韵律与文化意象，培养语篇敏感度。

在完成文本深度分析后，合作探讨方案升级为“四季

基于阅读理解的 小学美术作品赏析能力培养研究

◎段佳星

【摘要】美术作品赏析能力是小学生美术学科核心素养的重要组成部分。阅读理解能力与美术作品赏析能力在认知加工机制上存在深层关联，为跨学科融合发展提供了关键理论依据。本文以认知心理学和教育学理论为支撑，结合赣美版二年级上册美术教材特点，探索基于阅读理解的小学美术作品赏析能力培养路径，通过设计递进式能力培养方案、构建沉浸式学习环境、运用多样化教学手段、创新教学组织形式和建立科学的评价体系，促进学生认知能力、审美素养和文化认同水平的同步发展。

【关键词】阅读理解 美术作品赏析 认知能力 审美素养 小学美术教育



作为连接艺术感受与文化理解的重要桥梁，美术作品赏析能力在培养学生审美情趣、提升文化素养方面发挥着重要作用。《义务教育艺术课程标准（2022年版）》明确了美术作品赏析能力培养的重要地位，然而教学实践中普遍存在学生观察浮于表面、理解停留在表层等问题。阅读理解与美术作品赏析在认知过程中具有高度相似性，认知心理学研究为二者融合发展提供了科学依据。小学二年级学生正处于思维发展关键期，赣美版教材图文并茂的特点为跨学科融合创造了良好的条件。本研究旨在探索融合发展的理论基础，构建科学有效的实施策略体系。

一、阅读理解与小学美术作品赏析能力相融合的理论基础

阅读理解与美术作品赏析在认知加工模式上有很多一致的地方。依据双重编码理论，视觉信息与语言符号的处理机制存在重叠情况，都包括信息接收、要素筛选、模式匹配和意义建构等核心环节。二者在工作记忆负荷、长期记忆触发机制以及认知调控方面呈现出共同的特征。小学二年级学生的语言表达能力已经能够满足基本交流的需求，视觉感知系统也较为成熟，注意力既能够保持稳定又具备切换的能力。这一阶段，学生的记忆以形象记忆为主，同时语言记忆能力也在同步增强，为各项能力的协同进步奠定了基础。

二、基于阅读理解的小学美术作品赏析能力培养对学生发展的价值

（一）促进认知能力的提升

借助阅读理解培养小学生的美术鉴赏能力，能够助力其认知能力实现均衡发展。在图文结合这种学习模式下，学生的专注力和观察力都会同步得到提升，进而在教师指导下细致观察美术作品的色彩过渡、线条走势以及造型特点，认真聆听作品创作背景，其注意力持续时长显著增加。在对比分析不同美术作品的过程中，学生的分析与概括能力逐步得以形成，开始尝试运用简练的语言表达对作品的感受，还能够辨识美术作品的异同之处。学生不仅能在语文课程中积累的词汇运用到解读美术作品主题方面，还能把课外阅读中的故事情节和美术作品的具体内容进行相互印证，以促成知识的融会贯通。

（二）推动审美素养的全面发展

把阅读理解和美术赏析结合起来的教学模式，切实增强了小学生审美素养与艺术表达能力^[1]。在故事讲述和图像观赏的共同作用下，学生的审美体验变得更加多元、丰富。他们不再局限于对“美”或者“不美”的表面评价，而是能够具体指出美术作品的可取之处和色彩运用等。借助教师提出的引导性问题，学生的审美判断力逐渐得以形成，开始学会从多个维度审视美术作品，从而能够领会美术作品蕴含的情感内涵与象征意义，并初步建立起属于自己的审美价值体系。

文化展策展方案”，要求学生进一步以小组为单位完成任务：

第一，重组为“春夏”“秋冬”两大联盟，共享第一阶段发现，其中春季组需解释“beautiful flowers everywhere”的生态意义，引用课文诗句说服秋冬组接纳“生机”主题；冬季组则结合“play in the snow”论证雪地游戏的文化普适性；

第二，围绕课文中的文化符号对比中外季节活动差异，用思维导图关联语言表达与文化内涵；

第三，各小组提案需严格呼应课文依据，譬如设计“Robin的季节诗歌墙”时，必须复用原文排比结构“... and .../ I like ... because...”；策划“机械臂堆雪人”体验区时，需结合“can play in the snow”的机器人特性并说明技术逻辑等。

（三）搭建探究支架，提升阅读能力

小学阶段，学生的英语知识储备有限，能够自主学习的途径也有所局限，大多需要教师的悉心引导才能够学清楚、弄明白。所以，在项目化学习框架下，教师首先建立认知支架，通过“已知—想知—学知”表格激活背景知识，辅以思维导图梳理文本结构，帮助学生突破语言障碍实现意义解码^[9]。在此基础上，教师为学生搭建策略支架，嵌入阅读策略工具卡，指导学生运用预测、推理等元认知策略完成项目任务书。最后，教师搭建表达支架，为学生提供语言框架、评价量规等输出工具，推动阅读成果向项目产品转化，以此形成分层支架体系，切实遵循“扶放有度”原则，一边在项目启动阶段通过问题链驱动深度阅读，一边在协作探究阶段采用“拼图阅读法”促进信息交换，并在成果生成阶段借助数字化工具实现思维可视化，使学生在完成项目任务的过程中，同步提升信息提取、分析评价等高阶阅读能力，最终实现语言习得与思维发展的双螺旋上升。

以人教版PEP六年级上册“Unit 3 My weekend plan PartB”的对话阅读教学为例，教师可将其分为两个阶段。第一阶段聚焦语言解码支架，将John与Amy的周末计划对话转化为“Plan Detective”项目任务。教师先用“彩虹标注法”指导学生用不同颜色标记将来时态、时间状语和地点介词等，同步发放“时空坐标系”学习单，要求学生在横轴上标注时间节点、纵轴上标注地点变迁，将线性文本转化为可视化行程图。在此过程中，若学生发现周二票价优惠的隐藏信息时，教师适时引入“优惠信息捕捉器”训练模块，通过高亮关键句培养学生的细节检索能力。

第二阶段着重搭建思辨协作支架，基于初步阅读成果

开展“最优计划师”活动。教师将学生分成若干小组，让他们根据对话进行多版本情景剧创编。此时，教师主要是提供“决策平衡单”的工具，引导学生从时间合理性、经济成本、兴趣匹配度三个维度评估不同版本计划的优劣，以促使学生能够在反复研读原文的过程中明确John最终采纳建议的交际策略，并通过角色互换演练体会真实语境中的协商技巧。最后，学生借助“计划优化雷达图”进行可视化汇报，使阅读能力提升体现在实际交际策略的改进上，实现从文本理解到生活决策的能力迁移，切实促进学生全面发展。

结语

项目化学习在小学英语阅读教学中的开展需要学生的主动参与和深入探究。教师在教学中要切实按照新课程标准要求发挥学生的主体作用，以学生为中心，以学生英语学科核心素养的发展为统领，通过创设情境任务激发阅读兴趣、组织合作探讨深化阅读理解、搭建探究支架提升阅读能力等多样化的教学方法，推进项目化学习在小学英语阅读教学中的运用，助力学生在阅读的过程中既能高效学习英语知识，又能发展英语学科核心素养，实现自身的全面发展。^[10]

参考文献

- [1] 王利,付新慧.项目化学习下小学英语阅读教学的实践措施[J].中学生英语,2025(40):45-46.
- [2] 董艳,孙玉洁.核心素养下小学英语阅读教学项目化学习策略探究[J].课堂内外(高中版),2025(32):103-104.
- [3] 马媛纯.项目化学习下小学英语阅读教学实施策略分析[J].智力,2025(22):33-36.
- [4] 江雯.项目化学习下小学英语阅读教学的实践措施[J].家长,2025(5):94-96.
- [5] 史欣禾.小学英语阅读教学与项目化学习结合[J].文理导航(上旬),2025(1):67-69.

（作者单位：山东省青岛市青岛西海岸新区富春江路小学）

把语言阐述和美术创作融合起来，艺术表现力就能得到有效提升。学生既可以用画笔传达内心的构思，又能够运用口述阐明创作理念，这样就拓展了多元化的表达途径。

（三）提升文化认同的内在品质

基于阅读理解开展的美术作品鉴赏训练，对文化启蒙教育有着深远的影响。借助讲述富有吸引力的故事，学生能够自然地拉近与传统文化的距离。在欣赏传统工艺佳作和聆听匠人事迹的过程中，学生由衷钦佩先人的智慧与精湛技艺，进而激发对传统文化的热爱之情。在参与式的学习体验中，学生的文化传承意识也在逐步培养形成。当深入了解艺术品的具体创作历程之后，学生会产生学习传统技艺的强烈渴望，并且乐于向亲友传播所学文化知识。开展中外艺术对比教学，能够有效提升学生的民族自豪感，使学生发现中国艺术的独特魅力，同时尊重和欣赏其他国家优秀艺术，培养学生开放包容的文化视野。

三、基于阅读理解的小学美术作品赏析能力培养的实施策略

（一）设计递进式能力培养方案

依据维果茨基的最近发展区理论设计递进式能力培养方案，其核心是构建“基础感知—深度理解—综合表达”三级阶梯模型，目的是推动学生阅读理解与美术作品鉴赏能力循环式持续提升。在基础感知环节，教师会着力激发学生的观察能力与初步认知；在深度理解环节，注重引导学生开展多维度分析并建构意义；在综合表达环节，着重培养学生的审美鉴赏与创新能力。此模型严格遵循小学生认知发展特点，把看似抽象的美术作品鉴赏过程细化成具体的、便于执行的学习环节。

例如，在《云上梯田》的教学中，教师设计的课堂环节要遵循由浅入深的原则。在基础感知环节，教师先呈现连绵的梯田全景图，鼓励学生用“它像什么”的句式展开联想，同时配合梯田基础介绍的音频，使学生形成对梯田的初步认识。教师需要认真记录学生多样化的联想，如“仿佛天际的云彩”“好似大地的阶梯”“宛如水面的涟漪”等，并通过及时反馈强化学生的探究兴趣。在深入探究环节，教师展示梯田四季不同的景观图，带领学生研习梯田农耕文化的图文资料，剖析梯田景观呈现的层次感、节奏感与协调性，引导学生领悟“人与自然相互依存”的文化价值。教

师可以借助对比教学这种手段，引导学生探究不同光照环境下梯田的色彩差异，以提升学生的审美感知力。在综合实践环节，教师要引导学生把从文本中所学的文化信息和视觉审美体验结合起来，让学生通过绘画展现心中理想的梯田景观，同时鼓励学生用流畅的语言阐述创作理念与文化理解，完成从鉴赏到创作能力的转化。

（二）构建沉浸式学习环境

通过构建图文结合的沉浸式学习场景，促使学生在自然互动环节实现语言理解与视觉感知的有效整合^[2]。此模式注重文本阅读和视觉观察的情境统一，为学生提供多样化的学习资料与图像素材，营造支持跨模态学习的文化环境。

例如，在《玉兔送吉祥》的教学中，教师要创设以阅读理解为核心的文化环境。教师可在教室里开辟“中秋文化阅读专区”，陈列像《嫦娥奔月》《玉兔捣药》这类神话故事的书籍，同时在墙壁上装饰带有解说文字的传统月宫题材美术作品，让学生在欣赏美术作品的过程中同步了解其文化内涵。教师还可以播放与玉兔传说相关的音频故事，并指导学生观赏玉兔手工艺品，以实现听觉理解和视觉观察的有机结合。在课堂实践中，教师设计“故事分享”活动，引导学生先阅读与玉兔相关的文学素材，接着依据玉兔的形象进行转述故事，促进文本理解向形象表现过渡，同时教师创设“文化溯源”展示区，展示各时期兔子主题美术作品，并附创作说明。通过文字说明结合作品细节观察，学生逐步构建文化认知与审美感受的联系，这样的学习环境让学生在浓厚的文化情境中锻炼文本分析能力，增强其美术鉴赏能力。

（三）运用多样化教学模式

美术赏析的多元化教学把文本解读当作核心支撑，通过多媒体展示、互动式研读以及场景化体验等手段，推动文字信息和视觉元素的有机结合。该方法注重阅读理解能力的有效迁移，目标是提升学习者的多媒介综合素养^[3]。

例如，在《远古陶器》的教学中，教师要依靠多样化的方法促进阅读能力和美术鉴赏能力的有机结合。在数字化阅读教学中，教师可以借助电子白板呈现《陶器的故事》的数字绘本，引导学生通过视听结合的方式，掌握陶器的制作流程，进而引导学生在实物观察的基础上，运用所学知识开展深度解读。在互动阅读环节，教师可以创设“陶器密码卡”活动，把古代陶器的功能说明制作成文字卡片，并要求学生通过阅读匹配对

应的实物图片，以强化文字理解和图像识别的内在联系。在体验式阅读环节中，教师安排学生模拟古代陶艺师的工作流程。教师首先让学生通过阅读古代陶艺师的日记选段来感受制陶技巧的心得体会，接着引导学生欣赏陶器表面的纹饰图案，并尝试以“工匠视角”进行分析，把角色代入产生的情感共鸣转化为美术鉴赏的深层次感悟。在对比阅读部分，教师准备中外陶艺文化对照材料，学生完成阅读后，重点考察不同文化背景下陶器造型风格特征，以提升学生在跨文化背景下的文本解读能力和审美比较水平。

（四）创新教学组织形式

教师通过分层阅读、协作阅读以及拓展阅读等教学组织形式，满足不同阅读层次学生的美术鉴赏和学习需求。此教学设计把阅读理解定位为美术鉴赏的关键前提，确保每位学生都能在和自身阅读能力相匹配的起点上，参与美术鉴赏活动^[4]。

例如，在《我的姓名牌》的教学中，教师需要根据学生的阅读能力灵活调整教学内容。在分层阅读环节，教师可以为不同层次的学生提供相应的阅读资源。针对识字基础比较弱的学生提供标注拼音的简单叙事文本，如“小明的名字寄托了爷爷对他智慧康健的期望”这样的内容；对于具备中等阅读能力的学生，准备简短的姓名文化小故事，助其了解名字的美好寓意；为阅读能力较强的学生提供介绍中国姓名文化传统的深度文本，学生自主选择适合的材料，理解姓名文化的内涵，结合教材中各类姓名范例，把阅读所得融入设计创意中。在合作阅读环节中，教师按照学生的阅读水平进行分组，并且选择阅读能力比较强的学生担任小组指导员，协助组员掌握与姓名文化相关的内容。随后，集体探讨教材中“精巧的纹样设计”“醒目的字体风格”等核心要素，一起构思如何运用图形与色彩呈现名字的寓意。在拓展阅读部分，教师引导学生请父母介绍自己名字的渊源，阅读相关背景资料，将学习成果带回课堂进行交流分享，依托文化内涵创作个性化的姓名标识，实现课内阅读理解与美术创作的有机融合。

（五）建立科学的评价体系

基于阅读理解的美术赏析能力评价体系着重检验学生借助阅读理解提升美术鉴赏素养的效果，该体系涵盖阅读理解测试、图文转换效果评估和综合表达能力分析等多个层面^[5]。评价指标主要包括文本理解的准确性、视觉信息获取的敏捷性、语言表达的逻辑性以及审美体验的深度等核心要素。评价方式呈现出多元

化特征：美术阅读理解能力测试评价围绕美术作品的设计题目，评价学生对美术文化背景的理解程度；图文互译能力评价通过“文字作图”“图画解说”等活动，考查学生将文字内容转化为图像和将图像感受转化为语言的能力。过程性评价依托阅读档案追踪学生的发展动态；口头汇报检验学生整合阅读内容与美术观察后的表达水平；自我评价引导学生持续反思并记录学习进展与不足，以增强自我调控能力。

结语

基于阅读理解的小学美术作品赏析能力培养研究，从认知心理学和教育学视角探析了两种能力融合发展的内在机理。研究发现，阅读理解与美术作品赏析在认知机制上具有高度相似性，对学生的发展有三重价值：促进认知能力的提升、推动审美素养的全面发展和提升文化认同的内在品质。据此构建了五维实施策略体系，为小学美术教育的改革提供了理论指导和实践参考。未来，需要深化神经科学机理研究，开展实证调查，完善评价体系，加强师资培训，推动小学美术教育高质量发展。

参考文献

- [1] 李实. 美术教学与整本书阅读相结合提高学生审美能力 [J]. 亚太教育, 2023(21):68-70.
- [2] 薛淑芳. “慢阅读”式教育对幼儿语言表达和美术鉴赏能力的影响及对策研究——以“人与自然”绘本为例 [J]. 甘肃教育研究, 2025(8):47-49.
- [3] 吴婷. 绘本阅读中提升幼儿美术欣赏能力的实践研究 [J]. 科学咨询, 2022(18):164-167.
- [4] 张真. 艺术文献阅读推广创新与实践——以中国美术学院图书馆为例 [J]. 美术教育研究, 2022(9):66-69.
- [5] 骆丹丹. 浅析美术阅读方式的转变 [J]. 美术观察, 2021(7):72.

（作者单位：山东省菏泽市定陶区冉堄镇第二中学）

跨学科学习视域下 初中语文阅读教学的策略探究

◎许晓娟

【摘要】跨学科学习是新课程改革倡导的综合性学习形态，它强调用多元视角理解知识、用综合方法解决问题。在这一范式下，初中语文阅读教学不再局限于字词句段的内向挖掘，而是向外连接科学、人文、文学艺术等多重领域，形成融通互映的知识网络。本文聚焦跨学科学习视域下初中语文阅读教学的价值与路径，首先阐明跨学科阅读对增强阅读兴趣、促进资源共享、培养多面人才的重要意义，其次提出五项可操作的教学策略，以期为一线教师提供具有可行性的参考框架，立足语文阅读实践，推动学生思维进阶与综合素养同步提升。

【关键词】跨学科学习 初中语文 阅读教学



阅读教学的核心任务是让学生借由文本学习更好地认识世界与自我。然而，传统课堂往往把“语文”视作一门自洽的语言艺术，忽视了知识与知识之间天然的联系。跨学科学习理念的提出为语文阅读打开了新的思路——当语文与历史、地理、信息技术等学科进行对话时，文本会因情境迁移而焕发新的生命力，学生的阅读体验也随之升级：从单向接收到多面探究，从语言训练到思维训练，使阅读活动真正成为连接学科知识、滋养学生全面发展的桥梁。

一、跨学科学习视域下初中语文阅读教学的重要性

（一）增强阅读兴趣

兴趣是学习的原生驱动力，却常被枯燥的教学流程所消磨。跨学科阅读的价值首先在于激发学生的好奇心。当语文文本与科学现象、艺术作品或社会热点产生联结时，原本抽象或艰深的文字便拥有了具体的落脚点。学生不再以解题的心态对待课本，而是像侦探一样去追踪知识之间的暗线^[1]。例如，当《桃花源记》的“阡陌交通”与地理课中的乡村聚落与道路系统相互映照时，学生会自然地提出“世外桃源如何可能”之类的问题，而问题本身便孕育着阅读动力。跨学科学习通过情境迁移让文本与现实对话，使阅读产生生活温度；通过多角度切入让学生发现“语文之外还有语文”，使阅读变成一场探索之旅。这种“由衷

想读”的状态比任何外在督促都更能持续地支持深层阅读，在潜移默化中提升学生的语言敏感度与文学鉴赏力。

（二）促进资源共享

信息时代的课堂资源呈爆炸式增长，但如何筛选、组织、转化，考验着教师的专业判断力。跨学科阅读强调把不同学科的文本、媒体资料与实践任务整合到语文教学之中，从而打破学科壁垒，实现资源的再配置与价值再造。当语文教师能够借鉴历史的史料甄别方法、科学的实验记录体系、艺术的符号解读模式时，阅读课堂自然会摆脱单一的“文学中心论”，转而成为验证观点、建构知识、提升思辨的综合平台。更重要的是，资源共享并非简单的“拿来主义”，而是一种基于教学目标的精准匹配：文本所需的背景材料、学生活动所需的情境支撑、评价所需的多元维度，都能在跨学科协作中得以完善。如此一来，语文与其他学科相互补位、优势互补，既减少了重复劳动，也放大了各类资源的教学效益，为培养学生的整合能力与批判精神提供了肥沃的土壤。

（三）培养多面人才

新课程标准强调以核心素养为导向的育人目标，而“多面人才”恰是这一目标的生动注脚。语文天然具备兼容并蓄的气质：它可以承载历史记忆，也可以包容科学精神；既能阐释哲学命题，又能延伸美学体验。跨学科阅读正是将这种气质推向纵深的重要途径——它引导学生在同一文本中发现文学的人文底蕴与科学的逻辑精神，在同一学习任务中体验艺术的审美价值与社会学的群体

视角。这样的复合式体验促使学生摆脱“学科孤岛”困境，在多维度思考中增强问题意识、提升沟通能力与创新水平。随着阅读过程不断叠加的学科交汇，学生学会从不同角度审视文本、从多重证据支持观点，并在协作讨论中检验自己的表达^[2]。最终，学生不仅能够写出条理分明的阅读报告，还能够提出跨领域的解决方案，将知识转化为行动智慧。由此可见，跨学科学习视域下的初中语文阅读教学，是培育新时代所需综合型人才的有效路径，也是落实素质教育不可或缺的一环。

二、跨学科学习视域下初中语文阅读教学的策略

（一）因“目标”而“跨”，自然引入主题

跨学科阅读并非简单的“把别的学科内容拉进语文课堂”，而是一场以共同目标为牵引的深度对话。目标之“跨”，首在厘清语文核心素养与其他学科核心素养的交集：语文的语言理解、审美鉴赏与思维训练，只有借助历史的时间纵深、地理的空间想象、音乐的情感节奏，才能在学生心中形成立体图景。当目标与内容精准匹配时，文本就在多重语境中获得新的生机，学生的阅读欲望与思考广度也随之扩大，由“读懂篇章”迈向“读透精神”，实现知识与价值的叠合提升。

以人教版七年级语文下册《黄河颂》一课为例，教师在备课时即确立了“理解民族精神、激扬文化自信”的总体目标。课堂伊始，伴随着《黄河大合唱》的雄浑旋律，一幅黄河流域卫星图缓缓投影在屏幕上，学生在音乐与画面交错中初步感知“万里黄河”的磅礴气象。接着，教师带领学生诵读“惊涛澎湃，掀起万丈狂澜”“你是中华民族的摇篮”等诗句，引导他们体悟诗句背后蕴含中华民族的坚韧不拔、自强不息的精神风貌与五千多年的历史厚度。在这一过程中，地理学科提供了河流冲积形成的“曲折九曲”示意，帮助学生想象诗中“大河开浪”的真实景观；音乐学科则借助节拍分析，说明了诗歌语调与旋律起伏的呼应机制，让学生明白语言节奏如何激荡情感。随后，课堂进入艺术创作环节：学生开展小组合作，以《黄河颂》为主题制作“黄河精神”思维导图，既标注文学意象，也标注水文科普与史诗画卷。在展示导图时，学生在同伴的补充中不断完善自己的理解，逐步把对黄河自然景观的感叹上升为对民族精神的敬意。最后，教师以“黄河今天面临怎样的生态挑战”为题展开讨论，引导学生将文化自信转化为现实责任，进一步提升学生的阅读体验。整个教学链条环环相扣：学习目标牵引内容整合，学科

对话支撑情感体验，学生在视听、诵读、思辨交融的情境中完成文本解码，也完成精神世界的自我扩容。

（二）因“需求”而“跨”，整合阅读文本

如果说“目标驱动”强调顶层设计的方向感，“需求驱动”则更强调课堂现场的灵动性与针对性。学生阅读能力参差不齐、知识经验异质，一个统一的文本很难满足所有学习需求，跨学科整合成为必由之路。教师应当在课前通过诊断性评价识别学生的兴趣点与认知空缺，结合文本属性，调配历史、科学或艺术素材，为不同层次的学生提供多样化的“认知支架”。这是一种“以学定教”的跨界方式：需求来自学生，资源来自多学科，语文课堂成为二者交汇的平台^[3]。

以人教版七年级语文下册《老山界》一课为例，教师首先通过问卷调研发现：班里多数学生对长征历史“听说多、理解少”，对地形图的阅读亦欠缺经验。基于这一需求，教师设计了四条跨学科支线。上课前一分钟，一张越城岭剖面图与课文第一段描绘的“几乎九十度的石梯”并置，让学生直观感受行军险峻，地理支线就此展开，引导学生用等高线图解锁“坡度”概念。进入阅读环节，教师聚焦“七根火柴的故事能写得那样动人”一句，并投射化学实验短片，演示火柴燃烧如何转化为热能，帮助学生理解“火”的生理与心理价值。随后，历史支线引入红军长征时间轴，让学生用信息卡片标注“老山界”在行程中的位置，思考“保存力量、争取胜利”背后的战略意义。最后，信息技术支线发挥作用：学生利用平板电脑完成“行军路线可视化”任务，把课文叙述的行军路径用动态箭头标注在电子地图上。分享环节，学生谈的不再只是“文章写得苦”，而是——地形险峻为什么考验意志、燃料短缺如何影响战斗、战略迂回如何服务抗战全局。至此，阅读需求与学科知识形成闭环：文本难点被地理与化学知识拆解，情感理解由历史情境托举，思维表达借助数字化工具升级。学生在多维支架的帮助下完成对“老山界”艰险与壮阔的深层领悟，也在跨学科协作中体验“阅读是一种综合探险”的成就感。

（三）因“体验”而“跨”，促进学科联动

阅读是一种将抽象知识转化为个体感知的心理过程。只有当学生的情感系统、感官系统与认知系统被同时唤醒时，阅读才会从“看懂”走向“会用”“愿思”。依据建构主义观点，意义只能在主体与环境互动中生成。语文阅读若想实现深度建构，需要借助多学科情境让学生如同“身临其境”般地体验文本。通过精心设计的多维任务，教师把看似静态的文本变为可触、可听、可游历的世界，让阅读成为一次跨学科的精神漫游。

以问题为中心的初中语文阅读教学设计

◎张连江

【摘要】问题导向阅读教学模式通过精心设计的问题引导学生主动探究文本内涵，在解决问题的过程中实现阅读能力的提升与语文学科核心素养的发展。本文先是论述了问题导向阅读教学设计的理论基础与价值意蕴，然后从教学目标的分层确立、教学内容按模块划分、教学流程的整体架构、评价体系的多维设计等四个方面构建以问题为中心的初中语文阅读教学设计框架，最后从构建层次化问题探究体系、组织多元化师生互动探究、营造开放性阅读学习氛围、完善动态化教学反馈机制四个方面总结出问题导向阅读教学的实施策略，并对路径进行了优化。实践表明，问题导向阅读教学模式能够有效激发学生的阅读兴趣，培养他们的批判性思维，提升他们的语言表达能力，为其语文学科核心素养的发展奠定坚实基础。

【关键词】问题导向 语文阅读 教学设计 核心素养 主体性



阅读教学承载着传承文化与启迪智慧以及培养语文学科核心素养的重要使命，然而教学中教师主导过强与学生参与不足的问题依然突出，新课程标准明确提出要培养学生的语文学科核心素养，这对语文阅读教学提出了更高的要求。由此，问题导向教学模式应运而生。该模式将抽象的文本解读转化为具体的问题探究过程，通过层次化的问题引领学生深入文本，在思维碰撞中实现知识建构与能力提升。这种教学模式既体现了现代教育理念中学生主体性的要求，又符合语文学科的人文性特征。

一、问题导向阅读教学设计的理论基础与价值意蕴

作为现代语文教育改革的重要方向，问题导向阅读教学设计的理论根基深植于建构主义学习理论的核心思想。该教学模式通过精心设计的问题序列引导学生主动建构知识体系，在阅读实践中实现认知结构的重组与优化。

（一）建构主义学习理论的指导作用

建构主义学习理论为问题导向阅读教学奠定了理论基础，凸显了学习者在文本交互中主动建构知识意义的重要作用。该理论主张知识并非独立于学习者之外的客观实体，而是个体和环境互动过程中形成的认知产物。在阅读实践中，学生并非被动接收文本传达的信息，而是依托既有知识经验与认知模式以及思维习惯，对文本内容开展主动的意义解读与深度剖析。问题导向阅读教学模

式体现了建构主义的相关理念，通过设计具有启发性与探究性的问题，为学习者搭建了认知方面的脚手架。学生在解决问题的时候，需要激活已有的知识储备，运用批判性思维对文本信息进行甄别、整合与分析以及重构，进而生成新的认知体系与理解框架^[1]。

（二）问题导向教学模式的核心优势

以问题为中心的教学模式在阅读教学中有着重要的教育意义与实用价值，其关键之处在于把深奥的文本理解转化为具体的问题求解。该教学模式依靠问题所具备的引导功能调动学生的阅读热情与探究动力，促使学生从被动的知识接收者转变为主动的意义建构者。问题的设计需要突出文本的关键主旨以及深层内涵，同时要结合学生的认知规律与思维特点，确保问题难度和学生的能力水平相互适应。这种教学模式的特点是能够全面融合认知与情感以及行动这三个维度的学习目标：在认知维度，学生通过解题过程掌握文本知识；在情感维度，问题探究能够激发学生的学习兴趣；在行动维度，协作探究可以提升学生的沟通表达能力。问题导向教学具备良好的知识迁移能力和实践应用能力，能够为学生的终身学习创造条件^[2]。

二、以问题为中心的初中语文阅读教学设计框架

问题导向阅读教学设计框架构成了整个教学活动的核心架构，涵盖目标设定、内容组织与流程安排以及评价

教师引导学生聚焦底石纹理、漂浮叶片、微小水生生物等三类元素（如果肉眼难见，可把预先拍好的显微图片进行投影），学生分组，用学案列出“形态特征—可能功能—古文关键词”三栏，此时，教师适度补充生物学的解释，水蚤短暂停留是摄食或警戒，骤然远逝是逃逸反射，石头纹理凸起是水流侵蚀的痕迹，学生得到“为什么会这样”的科学理由，再回看柳宗元的描绘，自然体会用字用句的贴切与节奏；第三步是“重写”，短暂整理后，教师放大原文“日光下澈，影布石上”一段，要求学生以刚才的观察为依据，改写两句话：①保留原句结构，替换名词和动词；②保留意象，转换为白描式现代文，完成后，自评“哪种写法更能展现潭水通透”。多数学生会发现，要想在现代语境中维持同样的立体感，必须补充数量词、动词或比喻，而柳宗元寥寥数语已完成“光、影、水、石”多层关系的表述。这种对比既让学生切身体会古汉语的凝练，也印证了生物观察对捕捉细节的价值。至此，语文与生物跨学科实践在课堂的方寸之间完成闭环：材料朴素、流程清晰、阅读主线分明，既让古文意象落地，又让科学观察反哺语言表达，真正把“纸上潭”变成“掌中潭”。也让学生明白：阅读可以也应该照进日常，哪怕只是一杯水、一束光。

结语

阅读，本质上是一种遇见——遇见文字，也遇见自己。跨学科学习为这种遇见加装了更多维度的透镜，让学生得以从不同角度审视同一篇文章、同一处风景、同一种情感。当语文携手其他学科，把文本化作看得见、摸得着、能检验的真实体验，学生便能以更广阔的视野、更敏锐的心灵接收世界的讯息。愿我们在每一次教学设计中，都能留一隅空白给联动的可能，留一分从容给实践的落地，让阅读在跨界的光谱里反射出更为丰盈的色彩。

参考文献

- [1] 高雄英. 谈跨学科阅读教学策略在初中语文课堂中的应用 [J]. 中华活页文选 (教师版), 2024(13): 25-27.
- [2] 杨红. 初中语文跨学科阅读教学策略 [J]. 河南教育 (教师教育), 2024(11): 68-69.
- [3] 李丹. 跨学科视域下的初中语文整本书阅读教学研究 [D]. 延安: 延安大学, 2024.

以人教版八年级语文下册《桃花源记》一课为例，课前，教师发起“若有世外桃源，你认为它的地理位置、生态系统与社会形态会如何？”的线上投票，引导学生带着设想步入课堂。正式教学伊始，全景投影呈现一段山水画卷动画：溪流蜿蜒、桃林盛放，配以古筝与埙的合奏，营造朦胧的意境。学生在视觉与听觉的双重刺激下重走“缘溪行”之路，从“夹岸数百步”到“落英缤纷”，每走一步屏幕都会标注相应的古汉字词义与地貌注释，地理学科的“喀斯特溶洞”概念在“山有小口”处弹出，引导学生理解“仿佛若有光”的光线折射原理；生物学科的“桃属植物群落特征”嵌入“芳草鲜美”，让学生知道桃林背后的生态价值。待行至“豁然开朗”，舞台灯光瞬时亮起，投影切换为三维村落模型，屋舍俨然、阡陌交通。此时，历史学科介入，提示“避秦”背景并展示秦末动乱的时间线，学生在对照中理解隐居动机；政治学科补充“自治社区”的雏形，让“鸡犬相闻”的场景不再只是田园诗，而是一种社会制度的选择。体验到此，学生已对“桃花源”有了多维度的感性认知，教师顺势抛出“若你是渔人，离开桃花源后是否应告知外界”的两难情境。在小组辩论中，生态伦理、经济发展、人文遗产保护等话题纷至沓来，学生不得不用跨学科知识支撑立场。最终，学生将各组观点汇编成“现代桃花源守则”，并将其张贴在走廊，将阅读的余韵延伸到课堂之外。整个过程，文本、场景与学科元素相互渗透，学生在沉浸、交流、反思中完成对《桃花源记》的深层体验，也在无形中习得跨学科整合与公共讨论的基本方法。

（四）因“实践”而“跨”，结合生活经验

阅读的终极价值在于回归生活、提升生活。跨学科学习与生活实践的结合，可让学生把书本知识转化为解决真实问题的能力。杜威早就指出，经验的生成离不开“做中学”，语文学习亦然：只有当学生将文本中的观察方式、情感态度和思维路径投入真实场景进行检验时，他们才会对这些知识产生持久而灵活的理解。

以人教版八年级语文下册《小石潭记》一课为例，文本大量使用视觉与听觉描写，如果单凭朗读与想象，学生很容易停留在“觉得很美”，却难以说清“美在哪里”。教师可适度引入生物学常识，让学生带着“观察、解释、表达”的实践逻辑走进文本。具体实施分三步完成：第一步是“搭景”；课前，教师准备一个透明收纳盒、半瓶清水、几颗细石、两三片绿叶；上课时，师生共置“微型石潭”，教师先让学生把石头铺底，轻轻注水，再放入叶片，静观一分钟后，教师请三位学生用一句话描述所见；第二步是“观生”，借助在生物学科中已学过的“观察法”，

机制等关键要素。该框架以问题为纽带，将各个教学要素有机整合，形成系统化的教学设计体系。

（一）教学目标的分层设立

问题导向阅读教学设计的首要步骤是分层设定教学目标，这必须结合语文学科核心素养的核心要义来建立多层次阶梯式教学目标框架。初级阶段的目标是把精准提取和初步理解文本信息作为重心，借助问题设计让学生准确把握文本核心内容与行文结构以及表达手法，以夯实语言文字功底。进阶阶段的目标侧重于锤炼与拓展思维能力，通过设计分析性探究性问题引导学生挖掘文本的深层意蕴并把握作者情感立场与价值观，逐步形成批判性思维和创新思维。高级阶段的目标突出知识转化与实践运用，借助创设开放性、实践性问题推动学生将阅读收获迁移到实际场景中，以促进语文学科核心素养的发展。此分层教学目标体系既遵循循序渐进的学习规律，又兼顾学生的个性化需求，为后续教学活动的开展指明清晰路径。

（二）教学内容按模块划分

教学内容采用模块化方式来组织，以凸显问题导向阅读教学设计的系统性与整体性。模块化学习以核心问题为线索，把复杂的文本内容拆解成有机关联的学习单元。文本解读模块重点聚焦问题驱动下的文本探究，能帮助学生掌握基本信息与把握主旨内涵并领悟艺术手法，从而形成全面的理解框架。语言品析模块着重强调对具体语言现象进行深入剖析，目的是提升学生的语感与审美鉴赏能力，增强其语言文字的实际应用水平。思维拓展模块借助对比阅读和联想迁移等策略，促使学生超越文本局限，拓展思维的广度与深度。表达交流模块依托阅读成果，通过口语表达与写作实践等形式，强化学生的语言输出与思维呈现。各个模块既自成独立体系又相互融合，共同构建起完整的学习内容体系，为问题设计与教学实践提供清晰的内容支撑^[3]。

（三）教学流程的整体架构

教学流程整体框架体现问题导向阅读教学设计的系统性与实践性，需贴合学生认知发展脉络与文本属性构建科学有序的教学步骤。起始环节通过情境创设和问题导入等方式点燃学生阅读的热情与探究欲，为后续学习奠定心理与认知基础。探究阶段是教学过程的核心部分，学生在教师指导下聚焦核心问题，经自主研读与协作研讨以及深入分析等方式加深对文本内涵的理解与把握。展示环节为学生搭建表达分享的舞台，用多元化展示方式评价学习效果，推动思维互动与理念交融。总结环节侧重系统梳理知识要点并归纳方法技巧，助力学生构建知识体系，形成有效的阅读

策略。整个流程呈循序渐进的递进特征，各环节以问题为导向逐步深化且紧密衔接，保障教学目标顺利实现^[4]。

（四）评价体系的多维设计

多维度设计评价体系是保障问题导向阅读教学质量的关键，需要建立过程性评价和结果性评价相结合的评价体系，过程性评价侧重考查学生在问题解决中的参与深度与思维活跃度以及协作表现，运用观察记录与学习档案袋等手段追踪学生的进展和成长轨迹。结果性评价主要检测学生对文本的理解深度与思维发展水平以及语言表达的精确度，通过多样化的评价任务检验学习成果。评价主体具有多元性，涵盖教师评价、学生自评、同伴互评、家长评价等。评估标准既要凸显语文学科特性，又要兼顾学生个体差异，实施分层评估与个性化反馈相结合的方式，助力每位学生在原有基础上实现进步与提升，切实发挥评估的诊断与激励及改进作用^[5]。

三、问题导向阅读教学的实施策略

问题导向阅读教学的实施策略是教学模式从理论向实践转化的关键，需要通过科学的路径设计与系统的操作流程，实现教学理念与课堂实践的有效融合，确保问题设计的科学性与教学过程的有效性得到充分体现。

（一）构建层次化问题探究体系

分层问题探究体系按照认知发展规律，构建“信息获取—深度理解—批判评价”的问题路径，引领学生完成从浅层阅读到深度阅读的转换。该体系的精髓是问题具有层级性和连贯性，各层级问题不仅独立存在且环环相扣，形成完整的认知发展轨迹。问题的设计要结合文本特点和学生实际情况，既展现语文的人文性，又适配初中生的认知发展特点。分层设计能有效规避问题设计的盲目性，促进学生思维能力实现阶梯式成长。以人教版八年级上册《背影》为例，其问题设计鲜明体现出层级特点。基础层问题“文中四次出现背影的情境各是什么？”有助于梳理文本脉络，建立整体认知框架；分析层问题“父亲攀爬月台时‘两手攀上面，两脚再缩’的动作描写体现了怎样的情感？”引导学生品味语言魅力，挖掘细节内涵；鉴赏类问题“对比现代亲子关系，如何理解文中含蓄深沉的父爱表达？”推动学生形成价值判断，培养批判性思维。这三个层级的问题自然衔接，学生在解答过程中逐步深入文本，从表层信息收集过渡到深层情感体验，最终形成独立的审美判断和价值认知。

（二）组织多元化师生互动探究

多元化师生互动探究突破了传统课堂单向传输的局限，形成了师生之间以及生生之间的立体沟通体系。互动设计需要兼顾学生的主体地位和集体协作精神，既要体现教师专业指导的价值，又要充分调动学生的积极性。丰富多样的互动形式能够适应学生不同的学习需求。借助角色互换与集体研讨以及交流展示等途径，教师创设多样的表达场景、给予学生思想碰撞的机会。例如，人教版八年级上册《白杨礼赞》这一课可以运用“多维度对话”的教学方法，把学生分成植物学、文学研究与历史分析以及现代评论四个小组，分别从植物特征、艺术表现、历史语境、当代价值四个维度来剖析白杨的意象。植物学组研究“干直枝齐”的生长规律，文学组解读象征艺术在文中的运用，历史组挖掘抗战时期白杨意象的象征意义，现代组探讨新时代白杨具有的精神价值。各小组依次进行汇报交流，并相互提问、补充，教师在适当的时候给予指导。这种多维互动模式能促使学生在思想交流过程中深化对文本的认识，在观点碰撞中增强思辨能力。

（三）营造开放的阅读学习氛围

营造开放的阅读学习氛围要在物理空间和制度设计两方面协同推进。在空间布局上，通过弹性座位配置与多样化学习资源以及民主化交流规范，为学生营造能自由探究与深度思考的场域。在制度建设上，采用多元评价体系与个性化学习路径，鼓励学生提出独到见解并尊重个体差异，以培育包容共享的学习风尚。开放的氛围在本质上是打破学生心理束缚，让其养成敢于质疑与乐于表达以及勇于创新的思维习惯。以人教版八年级上册《昆明的雨》的教学为例，教师通过创设“诗意体验”情境展现开放性教学的特色，课前采用雨声环绕与雨景图展播等方式营造沉浸式氛围，进入课堂后学生可以自主选择座位并采用小组研讨或独立聆听等形式，教师用“雨声唤起何种联想”等无固定答案的开放性问题引导学生自由表达，结合昆明实景与文本对比分析深入探究汪曾祺笔下的雨之诗意。整个教学过程中，师生保持平等对话，学生随时可质疑或发表见解，教师适时引导而非进行标准评判，这种包容互动的教学模式可有效提升学生的审美感知力，强化其独立思辨与自由表达的综合素养，最终让课堂成为思想交锋与智慧共生的生态空间。

（四）完善动态化教学反馈机制

动态化教学反馈机制很看重反馈的时效性、精确性、成长性，它依靠多维度且全流程的数据采集与分析，实现教学质量的不断提升，这一机制包括即时反馈与过程反馈以及总结反馈三个方面，不但要检测学生的学习成果，更要追踪学生在学习过程中思维模式的演变以及技

能的提升，反馈内容要具备诊断效果和指导意义，以协助学生掌握自身学习状况并明确提升路径。在人教版八年级上册古诗词单元的教学中实施的“诗词学习轨迹档案”体现出动态反馈的优势，学生针对《饮酒》《春望》《雁门太守行》等古诗词分别建立专属记录，其中设有“初读体会”“问题研讨”“交流收获”“改进反思”四个板块，教师每周都会查阅档案，依据学生记录给予定制化辅导，还会针对普遍问题进行专项讲授。学生定期检视档案记录并写阶段性学习总结，评价自己在古诗词鉴赏方面的成长历程。同时，开展同伴互评，以促进学习经验的交流并营造互助进步的学习环境。这种全程跟进且多角度反馈的动态机制推动了学生的持续成长，培养了自主学习和反思习惯，为终身学习打下牢固的基础。

结语

问题导向阅读教学设计代表了语文教育改革的重要方向，从传统的知识传授转向能力培养，从以教师为中心转向以学生为主体。该教学模式通过科学的问题体系引导学生在文本探究中实现深度学习、在思维碰撞中提升理解能力、在合作交流中发展表达素养。实践证明，问题导向阅读教学能够有效激发学生的学习兴趣，培养批判性思维，提升语文学科核心素养。未来的语文阅读教学应进一步完善问题设计理论，优化实施策略，构建科学的评价体系，为培养具有创新精神与实践能力的时代新人提供有力支撑，推动语文教育事业高质量发展。^[6]

参考文献

- [1] 杨雪琦. 新课标下初中语文阅读教学问题与策略研究[J]. 汉字文化, 2024 (7):133-135.
- [2] 杨凯帆. PBL 教学法在语文教学中的应用[J]. 文学教育(下), 2023 (2):141-143.
- [3] 罗永和. 初中语文阅读教学的有效性探索[J]. 科学咨询(教育科研), 2022 (2):205-207.
- [4] 朱丽霞. 基于 OBE 理念的初中语文阅读教学策略[J]. 亚太教育, 2025 (8):102-105.
- [5] 毕业学. 初中语文“体验式”阅读教学实践策略探究[J]. 吉林省教育学院学报, 2020, 36(10):129-132.

（作者单位：浙江省绍兴市新昌县七星中学）

初中语文阅读教学中 情境创设的实践探索

◎李志霞

【摘要】在初中阶段的语文阅读教学中，情境创设可引导学生在沉浸式体验中把握文本蕴含的深层意义。本文对情境创设的主要类型和设施途径进行深入的探讨：文本情境可引导学生自然融入文本的特定语境；生活情境可拉近学生与文本的距离；多媒体情境为文本情境的再现提供条件；跨学科情境强调学科知识的整合。在教学中，教师要根据文本特点和学情，根据以上情境进行灵活创设，不仅能够提升学生独立阅读的能力与语言表达的水准，还能够提高课堂中的互动频率与学生的学习主动性，对培养学生的语文核心素养及综合思维能力具有积极作用，为初中语文阅读教学的优化完善提供了切实可行的实施路径。

【关键词】初中语文 阅读教学 情境创设 实践探索 核心素养



一、情境创设在初中语文阅读教学中的理论基础

（一）教育学与心理学基础

情境创设必须以教育学与心理学的相关理论为基础。建构主义学习理论指出，知识的构建离不开具体的环境与情境。学生处于真实或模拟的情境中，能够主动展开探究、察觉问题并形成全新的认知，这一点与初中语文阅读教学的既定目标有着高度的一致性。情境教学理论则进一步提出，教师通过打造与学习任务息息相关的场景，可激发学生的感官感知与情感体验，助力他们更好地领会文本的语境特点与人物内心活动。初中时期正是学生认知能力发展与情感品质塑造的重要阶段，将情境教学融入阅读课堂，能够显著增强课堂的生动性与学生的参与度，让学生在“亲身经历”的氛围中实现思维能力与情感认知的双重提升，在此基础上融入“最近发展区”理论与支架式教学思想，通过有逻辑的提问、典型范例的展示以及同伴之间的互助合作，可以减轻学生的认知压力，促进知识意义的建构从外在的操作实践逐步转化为内在的吸收和理解^[1]。

（二）语文课程标准的导向

情境创设的价值还体现在与语文课程标准的高度契合上。语文课程标准明确提出，要全方位培养学生的语文学

科核心素养。这一核心素养包括语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四个维度。采用情境化模式开展阅读教学，不仅有助于学生在真实的语言交流场景中提高语言运用能力，还能通过引导他们展开思辨分析与交流讨论，促进思维深度的拓展。教师依托丰富的文化背景资料创设教学情境，可增强学生对中华优秀传统文化的理解与认同感。在审美教育方面，富有感染力的教学情境能够帮助学生更精准地把握文本的艺术价值，从而达到语言能力、思维品质、审美素养与文化认知的综合培养目标。围绕“任务群一学科大概念一真实问题”的实施路径组织阅读学习活动。

（三）阅读本质与情境关系

阅读并非单纯的语言技能训练活动，更是一种包括交互互动与情感体验在内的过程。读者在与文本进行互动时，通常只有进入文本特定的语境中，才能精准把握文本传递的情感内涵与思想观点。创设情境有助于学生突破文字表层含义的局限，走进作品营造的意境与氛围中，增强阅读过程中的沉浸感与情感共鸣。以学习描写战争场面的文本为例，通过视频播放、音乐渲染等多模态情境的再现，让学生更直观地感受文本中的环境氛围，从而进一步理解人物的思想情感与行为动机。阅读不再仅仅是对文字符号的解码，而是转变为一次真实的精神体验，这对培养学生的想象力、同理心以及批判性思维具

有重要意义。基于“读者—文本—情境”三者互动的视角，设计难度适宜且具有一定挑战性的阅读任务，如从角色立场出发重新表述文本内容、构建文本分析的证据链条以及对文本价值进行辩证思考，引导学生的阅读认知从表层理解逐步走向深层阐释与审美评判^[2]。

二、情境创设的主要类型与实施路径

（一）文本情境

在阅读教学活动中，文本自身便是最为核心的情境来源。教师可借助语言的细致描绘、文本情节的生动再现以及阅读氛围的精心营造，引导学生自然融入作品的特定语境中。教师在讲解古诗词时，可带领学生通过反复朗读，感受诗句蕴含的韵律节奏与深层意境；在分析小说时，则可设计角色代入类活动，让学生以作品中人物的身份表达内心的真实想法，从而更深入地理解人物的心理活动。教师还可提出具有开放性的问题，引导学生思考“若你是文中人物，会做出怎样的选择”，以此激发学生的想象力与共情意识，促使他们真正走进文本内核，而非仅停留在对文字表面含义的理解层面。

（二）生活情境

创造生活化课堂氛围能让学生和文章的距离变得亲密起来，老师可以从学生自身的生活中出发来设置一些具体的实例或者学习任务，把课本上的文字和现实生活中的事件联系在一起。比如教授《背影》，教师可以先让学生回想自己和父母之间发生的有趣的小故事，然后与课文中父亲和儿子之间的情感相比较，引起学生的内心共鸣。生活化的课堂氛围不但让学生产生了更深层次的带入感以及亲近感，而且还启发他们在生活中多注意观察和思考，并且能把学到的知识灵活应用到实际生活中，久而久之形成了一种好的语言表达方式以及思维方式^[3]。

（三）多媒体情境

在当前的语文课堂中，多媒体的应用使课堂情境的构建有了更多的选择余地。老师可以通过出示图片、播放视频和播放背景音乐等方式创设读书气氛，引导学生调动多感官来参与到学习活动中去。当学生对描写景色的文章进行研读时，老师可以根据课文内容向学生展示相应的图片以及播放背景音乐，在学生的视觉与听觉同时受到冲击的情况下更容易进入到文章所创造的境界当中；对于讲述战争故事的文章，也可以通过一些相关的影像资料让学生直观的感受文字背后隐藏的场面以及情感冲击。

（四）跨学科情境

跨学科课堂情景的设计强调语文学科知识与其他学科

知识之间的联系，拓宽学生的知识面，加深他们理解文章的程度。老师能够借由历史故事发生的背景、地理条件的特点或者美术作品鉴赏的方法，带领学生在多学科知识背景之下研读语文课文。比如在教学《出师表》时，老师可以补充三国时代的史实资料。

三、情境创设的实践探索与教学案例分析

（一）课前导入

课堂导入是激发学生阅读兴趣的重要手段，老师可以利用讲故事或者提问的方式，为学生们创设新奇有吸引力的课堂环境，在讲解《桃花源记》时，老师可以提问：“假如有一个远离喧嚣的世界，你会不会选择留在那里”，让学生们结合自己的人生经历来理解文本的内容；在教学记叙文的时候，可以让几个同学上来表演一小段情景剧，这样的课堂一开始就充满了画面感。

（二）课堂教学

语文课堂教学中，情境创设重点体现在课堂互动设计上。老师可以通过角色扮演、小组合作以及辩论来引导学生进行对话式的交流及探究式的学习，在对话中、探究中完成深层次地阅读，如：在教学《骆驼祥子》一课时，老师组织学生就文中的人物站在不同的角度进行角色扮演并说出自己的看法及理由，然后以小组为单位进行比较自己对文章的不同理解之处；而在阅读议论文的时候可以布置“正反对抗辩论”的活动，使学生在阅读材料的基础上进行头脑风暴和思维的交流。

（三）课后延伸

课后延伸是将阅读课堂的学习向生活世界过渡的有效手段。老师可以布置一些联系生活实际的读书作业，让学生在现实生活中继续理解课文的内容。如学了《背影》，老师要求学生记叙自己跟父母亲在一起的事情或者对父母的感受进行采访等，以此与课文中的内容相对照。还可以让学生收集跟本堂课学习的主题有关的小故事、新闻报道、电影片段等资料在下一次的学习中进行分享讨论。

（四）案例示例

在实际教学中，教师可针对不同的课文篇目设计具有差异性的情境。以讲解《岳阳楼记》为例，教师可播放洞庭湖四季风光短片，配合背景音乐《水调歌头》，呈现“衔远山，吞长江”的壮阔画面。教师提问：“画面中展现的地理特征与哪些历史人物相关？”通过地理与人文的联结，自然导入范仲淹与《岳阳楼记》的文化语境。接着，学生以小组为单位朗读全文，教师用声控软件统计生字词出现频率，重点解析“朝晖夕阴”“皓月千里”

交互式阅读， 激发初中生语文阅读兴趣

◎张 君

【摘要】在落实学生主体地位和培养学生阅读兴趣的背景下，交互式阅读应运而生，这给教师指明了教学新方向。本文聚焦于此，在明确交互式阅读内涵及其开展的意义基础上，提出基于阅读兴趣的初中语文交互式阅读策略，包括设计问题链互动、情境创设互动、文本拓展互动、角色扮演互动、圈点批注互动等，确保学生的阅读兴趣被全面、有效地激发。最后，本文论述了阅读兴趣激发中的若干要点，为教师打造高质量交互式阅读课堂提供有益思路。

【关键词】交互式阅读 初中语文 阅读兴趣



阅读是初中语文教学的重要组成部分，它是培养学生语言表达能力、思维能力和文化素养的重要渠道。过去，阅读方式单一，鲜有互动，这导致学生阅读兴趣不高，无法体会阅读的乐趣与价值。交互式阅读的出现，打破了这一局面，为学生营造了良好的互动氛围，更好地满足学生在阅读中思考、表达等方面的需求，能有效激发他们的阅读兴趣，确保阅读效果事半功倍。

三是有效激发学生的阅读兴趣。相比传统的机械性阅读模式，交互式阅读更具趣味性和参与性，学生的主体地位得到充分尊重，他们能够在互动中表达自己、收获喜悦和成就感，可让其逐渐爱上阅读并享受阅读过程，也为其良好阅读习惯的养成提供重要支持^[2]。

二、基于阅读兴趣的初中语文交互式阅读策略

（一）设计问题链互动

问题能引导学生深入思考文本，也为学生进行多样互动提供重要支持。基于此，教师应结合文本的内容、结构及教学目标，设计一系列有层次、有逻辑关联的问题，满足学生表达观点、小组讨论等需求，在学生收获喜悦感、成就感的过程中，激发其阅读兴趣^[3]。

例如，在学生阅读《邓稼先》前，教师可以设计如下问题链：首先，提出“通读全文，找出文中描写邓稼先身份、主要工作领域的语句，说说邓稼先的主要贡献是什么？”这一基础问题，引导学生探查文本中的关键信息，于阅读中勾画出相关语句，对邓稼先形成初步认知，让其获得成就感。其次，提出“文中用‘鞠躬尽瘁，死而后已’来评价邓稼先，结合描写邓稼先工作和生活的具体内容，说说你从哪些地方能看出他的这一品质？”这类更具深度的问题，让学生在相互交流中找到相关内容，以深化学生对邓稼先品质的认知；最后，提出“结合当时的时代背景，想一想邓稼先为什么会选择隐姓埋名，

等描写性语句，建立初步感知。同时，针对“若夫淫雨霏霏”段落，播放暴雨音效与山水动态图，引导学生通过五感联动建立意象认知，实现情境突破。最后，聚焦“不以物喜，不以己悲”的哲理句，采用“填空式”分析——“时迁则忧，景异则乐”与“时安则忧民，位高则忧国”形成对比，深化理解，实现主题升华。

在学习《出师表》时，教师提前展示三国时期的地图与相关历史背景资料，引导学生分别代入“诸葛亮”与“蜀汉臣子”的角色，模拟上表奏事与答复回应的情境。学生以小组为单位进行角色扮演，一方表达对国家兴盛与衰败的担忧之情，另一方则从君主或同僚的角度做出回应。这种互动形式既加深了学生对当时历史环境的理解，也让他们在辩论交流的过程中体会忠臣内心的真挚情感。

四、情境创设的实践效果与优化策略

（一）效果分析

初中语文阅读课上的情境营造是很有意义的。一是实际的教学情境营造可以让整个课堂更加生动活泼，学生的注意力也更容易集中，对课文的兴趣也就更高了。无论是用讲故事的形式来引入新课，还是通过情景剧表演和角色扮演来进行授课学习，都会使学生们充满热情地投入到课堂当中去，不再局限于枯燥地接受知识的学习模式。二是在各种各样的活动之中，学生们的理解和表达能力都得到了不断提高^[4]。

此外，情景再现对于学习效果具有显著的作用，并促进了学生的思维能力和情感体验的发展，在浸入文本的语境中时，学生可以感悟到文学作品中形象的情绪波动、感受到文中蕴含着的情感冲击力，进而与文本人物产生感情上的共鸣。

（二）问题反思

尽管情境营造对于初中阶段语文阅读课堂教学有着非常明显的作用，但在具体实践中仍然存在一些困难。有些老师一味地注重形式化的教学方式：仅仅只是放电影片段、组织简单的表演等，缺少对教材深入解读的设计理念，使得情境营造只是一种表面的形式化教学方式，无法起到帮助学生更好地探究文章的作用。

老师在创设情境方面的能力也存在着较大的差距。有的老师会灵活使用不同的方式来进行情境设计，但是有的老师由于知识水平不够以及教学经历较浅，所设计出来的情境教学并不理想。

另外，课堂授课时间安排上的缺陷也很大，在情境创设上太繁琐的话就会浪费很多的课堂时间，挤占了对文

章的剖析以及思考的时间，导致课堂的教学进度混乱^[5]。

（三）优化路径

如何破解以上难题？这就要求我们在多个层面下功夫。一是学校要加强对一线教师情景创设和课堂把控能力培养的力度。可以通过对教师进行校本教研、开展教学研究活动、分享优质课例等形式使教师熟练掌握科学情境创设的方法路径及课堂掌控技巧。二是情景的设置要基于教材内容以及学生的具体学情，不能违背教学目标和需要。

此外，恰当地使用现代化的教学工具也是非常重要的。老师根据文本特点挑选合适的多媒体教学方法，不能为了表面的新颖而忽视了多媒体教学工具和技术手段同学习任务之间的关系。而且老师也要构建好自身的教学评估系统以及反馈机制，例如检查学生的学习日志、观察学生的课堂反应情况、展示学习成果等等。

结语

在初中语文阅读教学中，情境创设以文本、生活、多媒体及跨学科资源为支撑，贯穿课前导入、课堂互动以及课后延伸整个教学过程。这既能激发学生的学习兴趣，又能加深他们对文本的理解、提升表达能力，促进学生思维与情感的共同发展。为避免情境创设流于形式，学校需要强化教师的情境设计能力，让情境创设紧密贴合课程标准与学情，合理运用现代教育技术，建立教学评价与反馈的完整闭环，通过不断打磨可以复制推广的教学模式与任务群设计，将学生的阅读能力转化为真实的语言运用能力与文化认同意识。^[6]

参考文献

- [1] 游福川. 初中语文阅读教学中学生情感激发的策略研究 [D]. 重庆：西南大学，2024.
- [2] 戴蕊. PBL 教学法在初中语文阅读教学中的应用研究 [D]. 西宁：青海师范大学，2024.
- [3] 刘依娜. 跨学科学习视域下初中语文阅读教学研究 [D]. 佛山：佛山科学技术学院，2024.
- [4] 马衍波. 浅谈初中语文阅读教学“情境链”的创设策略 [J]. 语文世界，2024(5):70-71.
- [5] 彭洵. 初中语文阅读教学中的隐性知识显性化研究 [D]. 南充：西华师范大学，2024.

（作者单位：内蒙古自治区呼和浩特市托克托县第三中学）

投身于原子弹、氢弹的研究事业？这体现了他怎样的家国情怀？”这类将文本内容与时代背景关联的问题，引导学生思考和讨论，让其逐渐体会邓稼先“大局为先”“舍家为国”等崇高精神，深化他们对文本主旨的理解，也让他们在解决一个又一个问题中获得成就感，使其阅读兴趣得以有效激发。

（二）情境创设与互动

教师在阅读课堂上既能创设生动的情境，也能为学生实现多样互动提供重要支持。教师应灵活创设有关文本的特定情境，让学生产生身临其境之感，真切感知文本描绘的场景和蕴含的情感。在此基础上，教师可借助角色扮演、情景对话、情感朗读等方式满足学生的互动需求，进而激发其阅读兴趣^[4]。

学生阅读《黄河颂》时，教师可用多媒体创设生动的情境。首先，教师播放黄河奔腾的视频，视频配以《黄河颂》的朗诵音频，学生可以更直观地感知黄河的雄伟气势，产生“置身于黄河岸边”的感觉，内心受到不小触动。其次，教师组织“黄河颂”主题朗诵比赛，引导学生进行互动。学生先自主阅读文本，体会诗歌的节奏和情感，而后以小组为单位进行排练，小组成员相互进行朗诵语气、语调、语速和情感表达方面的指导，并且互相表达自己对诗歌情感的理解。例如，朗诵“我站在高山之巅，望黄河滚滚，奔向东南”时，语气要豪迈、激昂。排练后，各组轮流上台朗诵。朗诵完毕后，台下的学生指出语气、情感、节奏等方面的问题。如此安排，不仅让学生置身于情境中，深入体会诗歌中蕴含的对黄河的热爱和对祖国的赞美之情，也可以在互动中深化认知和提升审美、朗读等能力，从而有效激发其阅读兴趣^[5]。

（三）文本拓展互动

在阅读课堂上，教师也可借助文本拓展阅读，开展互动活动。当然，拓展的文本既可以与教材文本在主题、体裁等方面具有相似性，也可以是相同作者的不同文章、诗词等。文本拓展后，学生的阅读视野将被有效拓宽，学生也能分享阅读发现和感悟，更能激发学生的阅读兴趣。

在学生阅读《阿长与〈山海经〉》后，教师可进行文本拓展互动。教师将鲁迅笔下的另一篇回忆性散文《从百草园到三味书屋》推荐给学生，让其利用课余时间进行阅读，在下节课上组织“对比阅读《阿长与〈山海经〉》和《从百草园到三味书屋》”这一互动活动。第一步，教师要求学生以小组为单位讨论两篇文章的相同点和不同点。相同点如“都运用了生动的细节描写”，不同点如《阿长与〈山海经〉》主要围绕阿长这一人物展开，《从百草园到三味书屋》则侧重描写作者在百草园的自由快

乐生活和三味书屋的学习生活。第二步，各组派代表发言，分享讨论成果，接受其他小组的质疑和补充。教师则在一旁观察并适度引导、点评，激活学生思维，深化学生对两篇文章的理解。按照上述步骤促成学生的互动，便可磨炼学生分析与比较文本的能力，间接激发他们对鲁迅作品的阅读兴趣，让其产生继续阅读鲁迅作品的想法，从根本上摆脱被动阅读的态度^[6]。

（四）角色扮演互动

角色扮演能够满足学生的独特互动需求，让学生有机会扮演特定人物并生动再现文本中的场景和情节，有助于深化学生对文本内容的理解，也让学生更直观地感受文本的情节发展和人物关系。不论是对话互动，还是肢体接触互动，都具备较强的趣味性，能让学生在轻松愉悦的氛围中完成“立体阅读”，可有效激发其阅读兴趣。

例如，学生阅读《孙权劝学》后，教师可这样组织角色扮演互动活动：首先，引导学生深入文本，逐步明确孙权善于劝学、重视人才的性格特点，吕蒙的知错能改、勤奋好学的品质，鲁肃的善于观察、重视朋友的特点；然后，要求学生以小组为单位合理分配角色，利用课余时间排练课本剧，强调对人物性格的精准捕捉、对动作与神态的合理设计。例如，扮演孙权的学生要在劝说吕蒙学习的场景中体现对吕蒙的关心，语气要诚恳且坚定有力。待下一节课，各组轮流上台表演，台下的学生观看后进行点评、质疑、补充等。教师按照上述思路设计和安排角色扮演互动活动，可深化学生对文本的理解，加深对人物形象的理解，感知文言文阅读的魅力，让以往的畏惧心理荡然无存，进而提升其阅读兴趣。

（五）圈点批注互动

圈点批注互动指的是学生在阅读中运用圈点、勾画、批注等方式，记录阅读感受、疑问、思考与发现，将圈点批注的内容分享给同伴并以此完成互动。圈点批注互动可促进学生的深入思考，将思维过程可视化，并且拓宽思维视野，在收获他人的认可与建议中逐步增强自信心，从根本上激发阅读兴趣。

例如，教师安排学生阅读《骆驼祥子》的名著导读部分时，要求他们运用圈点和批注的方式进行阅读。首先，教师将圈点批注的方法教授给学生，如用“○”圈出文中的重点词语，用“—”画出精彩的句子或段落，用“？”标注自己存在疑惑的地方，等等。然后，学生边阅读边圈点批注。教师可进行示范，如在“他确乎有点像一棵树，坚壮，沉默，而又有生气”这句话下画横线，批注道：“这句话运用比喻的修辞手法，将祥子比作树，生动形象地写出了祥子初到北平时身体健壮、充满活力的样子，

也暗示了他坚韧的性格。”阅读完毕，教师要组织学生对所作的圈点和批注进行分享互动。分享互动中，学生不仅获得他人的点评、认同与赞许，还可以协同其他同学一起预测祥子的未来。如此安排，便可让学生主动阅读并对文本形成深刻理解，从而激发其阅读兴趣并提高学生的阅读能力。

三、激发初中学生语文阅读兴趣的要点

（一）在互动式阅读中关注个体差异

学生个体间的差异显著存在，体现在知识基础、阅读能力、兴趣爱好等方面。为确保学生的阅读兴趣都被激活并在阅读中有所收获，教师在设计互动式阅读教学时，应充分考虑不同层次学生的需求。针对阅读能力较弱的学生，教师可设计一些基础、简单的互动任务，让其重拾阅读信心，以激发其阅读兴趣；针对阅读能力较强的学生，可为其设计一些具有挑战性的互动任务，充分挖掘其潜能，进而激发他们探究文本的兴趣。当然，教师要认真观察不同层次学生的互动表现，多给予帮助、鼓励，协助他们开展多样互动，切实让所有学生都能感受阅读乐趣并真正爱上阅读。

（二）营造轻松和谐的互动氛围

氛围对教学有着直接影响。在教师激发学生阅读兴趣的过程中，营造轻松和谐的互动氛围尤为关键。在互动式阅读教学中，教师应与学生进行平等的交流互动，尊重学生的观点和想法，给予学生支持、鼓励和帮助，并且用温和的话语、微笑的脸庞使学生放下“心防”，开始踊跃大胆发言、积极提问，允许学生提出不同的看法和意见，让学生自由探究并享受阅读、讨论的过程。当然，教师也可以通过播放舒缓的音乐、布置温馨的教室等做法，让互动式阅读的氛围变得轻松愉悦，从而更好地激发学生的阅读兴趣。

（三）合理控制互动的节奏和时间

为打造高质量的互动式阅读课堂，教师应重点把控互动的节奏和时间。如果互动节奏过快，学生就没有充足的思考和准备时间，难以参与互动，互动效果也难以达到预期；如果互动节奏过慢，会降低教学效率，学生也容易产生疲劳感，难以集中注意力，想要激发他们的阅读兴趣将更加困难。对此，教师要合理分配每个互动环节的时间，如适当缩短基础互动的时长，适当延长深层探究、小组讨论等各类互动的时长。

（四）注重互动后的反馈与总结

在借助互动式阅读激发学生阅读兴趣的过程中，教师

也不能忽视互动后的反馈与总结。互动结束后，教师应及时反馈学生的参与情况，肯定学生主动发言、认真思考等表现，多以激励式的反馈为主。让学生感到被关注、被认可，进而增强其自信心，提高学生参与的积极性和主动性。如果学生在互动中存在不足和问题，教师要以委婉的方式告知本人，不可伤害学生的自尊心、打击其互动与阅读的积极性，还要给出具体的改进建议，让学生对学习 with 成长抱有信心，以此激发其阅读兴趣。当然，教师也应对整个互动过程和文本内容进行总结，及时梳理互动中的关键信息、重要观点等，帮助学生形成对文本系统、深入的认知，为学生创造分享互动式阅读感受的机会，进一步激发其阅读兴趣。

结语

总之，在初中语文阅读课堂，激活学生的阅读兴趣尤为重要，关乎其阅读成效和核心素养培养，而互动式阅读将在其中发挥积极且重要的作用。基于此，教师应立足学情，设计科学合理的互动式阅读教学方案，同时灵活运用问题链、情境等要素，吸引学生主动阅读、深入思考并完成多样化互动，也可以通过关注个体差异、营造轻松和谐的氛围等，更好地提升教学效果，确保学生的阅读兴趣得到持续有效的激发，从而高质量地达成教学目标。^[7]

参考文献

- [1] 邓兴妮. 大单元视域下初中语文阅读教学情境创设的问题与对策 [J]. 语文天地, 2023(9):2-6.
- [2] 李瑞林. 激趣 融情 创新——初中语文有效阅读策略一探 [J]. 学周刊, 2022(12):181-183.
- [3] 彭忠明. 基于学生阅读心理特点的初中语文阅读教学对策 [J]. 家长, 2022(3):159-161.
- [4] 李晓莉. 让兴趣引领学生阅读——初中语文阅读教学有效性策略探究 [J]. 当代家庭教育, 2021(34):111-112.
- [5] 伦宗梅. 课程改革视域中初中语文阅读教学的阅读兴趣培养路径探讨 [J]. 中国多媒体与网络教学学报(下旬刊), 2021(11):181-182+184.
- [6] 陈婷. 在初中语文教学中培养学生课外阅读的兴趣 [J]. 知识窗(教师版), 2021(7):30.

（作者单位：甘肃省酒泉市玉门市第三中学）

核心素养导向下 初中语文整本书阅读教学策略实践探究

◎王梅英

【摘要】整本书阅读对培养学生在语言建构与运用、思维发展与提升等方面的核心素养具有重要意义。本文围绕核心素养导向下初中语文整本书阅读教学展开，探究二者的关联，提出了设定阅读目标、引导深度阅读、举办多样化活动、加强阅读指导等教学策略，并从教师专业素养、阅读资源配置、评价方式三个方面阐述核心素养导向下初中语文整本书阅读教学的保障措施，以教材必读名著为例指导学生阅读，从而助力学生提升语文学科核心素养，丰富阅读教学实践与探究。

【关键词】核心素养 初中语文 整本书阅读 教学策略



随着教育改革的不断深入，核心素养的培育已成为初中语文教学的重点任务之一，而整本书阅读是初中语文教学的重要组成部分，它对促进文化自信、语言运用、思维能力、审美创造等核心素养发挥着不可或缺的作用。此外，初中语文教材中的必读名著又为整本书阅读教学提供了丰富的素材。本文借助初中语文教材中的必读名著，探究核心素养导向下初中语文整本书阅读教学的有效途径，促进学生语文学科核心素养的全面提升，进而为初中语文教学提供实践参考。

一、核心素养与整本书阅读的关联

核心素养是能够适应个人终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力。初中语文学科核心素养包含四个方面：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。整本书阅读就是引导学生完整地阅读一本书，帮助学生积累大量的语言素材，提高学生的语言运用能力，培养学生的逻辑思维、批判性思维与创造性思维能力，同时帮助学生感受作品的审美价值，理解与传承中华优秀传统文化。因此，就初中语文而言，核心素养与整本书阅读是紧密相连的，整本书阅读又为培养学生的核心素养提供了重要途径。

二、核心素养导向下初中语文整本书阅读教学的策略

（一）明确阅读目标，聚焦核心素养培养

在初中语文整本书阅读教学中，明确的阅读目标是培育学生核心素养的根基。教师应如建筑师一般，依照核心素养的要求和教材内容，准确规划每本读物的学习路径。前期学情调查可了解学生的阅读基础和兴趣所在，结合新课程标准的要求，将核心素养变为可观察、可操作、可评价的阅读目标。以叙事类读物为例，教师可以设定提高信息整合与概括能力的目标；针对科普类读物，重点培养逻辑推理和质疑探究的能力。同时，阅读目标要有阶梯性。随着阅读进程的推进和学生能力的进一步提升，阅读目标从基本的文本理解上升到高级的批判性思考，让学生在阅读时一步步提升语文核心素养，避免因阅读目标的模糊导致盲目学习。当下语文教育也正处于从知识本位向素养本位的转型期，目标确定了，教学就有了方向，学生在整本书阅读中也能得到系统的提升。

例如，在当下“双减”政策和新课标的背景下，阅读目标的设定要更符合学生的成长需求和社会发展趋势。以《西游记》为例，教师可以设定这样的阅读目标：一是引导学生梳理故事情节，体会孙悟空等人物的特点，提高语言构建与运用能力；二是通过剖析人物的行为与决定，培育学生的逻辑思维和批判性思维，从而提高学

生的思维品质；三是体会作品的语言魅力、艺术技巧，享受古典文学的魅力，提高审美鉴赏与创造能力；四是体会作品中蕴含的传统文化，加强文化传承与理解能力。在剖析“三打白骨精”这个情节时，教师可以引导学生思考吴承恩如何借助设置悬念、开展对话来推动故事的发展。在教学时，教师可以围绕这些阅读目标布置一些阅读任务，比如让学生绘制取经路线图、分析某个重要情节的作用、写读后感等，在完成这些任务的过程中逐渐培养学生的核心素养。教师也可以从跨学科的角度出发，结合在历史课上学过的明代社会风貌，让学生从经济、文化、宗教等各个角度来解读《西游记》的创作背景，加深对作品的理解^[1]。

（二）深度阅读，逐步提升思维品质

碎片化阅读易使学生思维浅薄，而深度阅读则能够培养学生的思维品质。在整本书阅读教学中，教师可以设计具有启发性的问题链，引导学生深入文本，从“作者为什么这样写”到“若你又会如何写”，让学生展开联想与想象；也可让学生进行批注，写下阅读时的疑问、感悟、思考。同时，教师要定期举行阅读分享会，让学生在交流中完善思维逻辑；也可以利用思维导图工具，让学生梳理文本结构，分析情节发展的逻辑，培养学生的系统性思维。通过深度阅读，学生不仅能深入理解文本，更能洞察作者的创作意图和文本背后的文化价值，逐步构建独立思考 and 深度探究的思维体系，从而提高核心素养。

以《钢铁是怎样炼成的》为例，主人公保尔·柯察金的成长历程不仅是个人奋斗的史诗，更是特定历史时期人类精神力量的缩影。教师先引导学生深入剖析保尔的成长之路，学生在阅读时思考保尔在各个时期的思想改变与行为动机，思考保尔在恶劣的环境中为什么能够顽强地活下来，他的精神为当下的青年带来什么启示。例如，保尔重伤之后仍然坚持创作的情节，教师可以联系作者奥斯特洛夫斯基的经历，引导学生体会文学创作与现实生活的关系。教师也可以安排学生进行分组讨论，让学生表达自己的观点与思考。在讨论中，教师要鼓励学生说出不一样的想法，点燃学生思维的火花，培养学生的批判性思维与创造性思维。此外，教师可以让学生结合自己的生活实际，谈谈如何学习保尔精神，将作品中的人物精神转化为自己的精神内涵，从而有效地提升了学生的思维品质；也可开展“当代保尔精神的新内涵”主题辩论，让学生突破时代局限，重新解读经典人物的时代意义^[2]。

（三）多样化的活动，促进审美与文化素养的提升

单一的阅读形式会让学生觉得枯燥，多样化的活动能为整本书阅读增添活力。教师可依照作品的特点，安排

角色扮演、创意海报制作、情景剧编排等活动。以经典文学作品为例，教师可以组织学生进行角色扮演，让学生化身作品中的角色，凭借舞台表演与情感抒发，身临其境地感受人物的性格和情感；创意海报制作，让学生利用视觉元素展现对作品主题、人物的独到见解，从而提升学生的审美创造能力；举办阅读成果展，展评学生的读书笔记、手账、书评等作品，营造浓厚的阅读氛围。这些活动的开展既能让学生在实际操作中深化对作品的认知，提高学生的审美能力，也能增强他们的文化认同感和传承意识。

在“大语文”教育理念下，阅读不能仅局限于书本，还要借助各种活动营造沉浸式的读书氛围，如《艾青诗选》中的诗歌充满了对土地、光明的炽热情感，感染力强，艺术张力足，很适合开展形式多样的实践活动，像诗歌朗诵比赛、诗歌创作活动等。在诗歌朗诵比赛中，学生可以选择自己喜欢的艾青的诗歌进行朗诵，感受诗歌的节奏和韵律，体会诗人深沉的爱国之情。例如，在朗诵《我爱这土地》时，重音可落在“嘶哑”“土地”“河流”“深沉”等词语上，语速要放慢，语调要深沉，表达出一种浓浓的家国情怀。在诗歌创作活动中，教师可引导学生模仿艾青诗歌的风格进行创作，以提升学生的审美鉴赏与创造能力。例如，教师可以组织“土地·光明”主题诗歌创作活动，鼓励学生用现代语言表达对传统意象的全新诠释；也可以从艾青诗歌作品传达的文化内涵等方面展开活动。艾青的诗歌始终传达“爱祖国”的核心精神，因此在阅读的过程中，教师就可以开展爱国主题班会等，让学生既深入理解了作品的文化精神，也在心中埋下了家国情怀的种子，同时提升了文化传承与理解能力。同时，教师可以联系当地诗歌创作者走进课堂，或是前往野外开展诗歌采风等各类活动，将课内学习内容与社会实践相结合，让学生在情境中强化自身的审美能力和文化素养，全方位提高核心素养^[3]。

（四）加强阅读指导，提升语言运用能力

教师的阅读指导如同航行中的灯塔，为学生指引方向。阅读前，教师可通过召开阅读动员会、制作阅读指导手册等方式，帮助学生了解作品背景、选择阅读方法、明确注意事项，从而有效降低阅读门槛。阅读中，针对学生普遍存在的理解难点，如复杂句式、隐晦表达等，教师可进行专项讲解和示范。例如，通过对比阅读、句子赏析等方式，教师引导学生体会语言的精妙之处。阅读后，及时组织学生开展语言实践活动，如举办读书分享会，要求学生用流畅、准确的语言分享阅读收获；开展改写、续写活动，让学生在创作中灵活运用所学语言知识；建

任务驱动下的 初中语文大单元阅读教学的实践探究

◎张刀占

【摘要】《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称《课程标准》）的颁布，给语文教育注入了源头活水，带来了新的思考。在此背景下，任务驱动下的初中语文大单元阅读教学，成为落实《课程标准》的重要路径。本文首先分析任务驱动下的初中语文大单元阅读教学的价值意蕴，然后聚焦任务驱动下的初中语文大单元阅读教学的实践路径，期望推动初中语文阅读教学高质量发展，为广大教师提供实践参考。

【关键词】任务驱动 初中语文 大单元阅读教学



作为传承文化、培育人才的重要载体，语文教学在新时代教育发展进程中亟须顺应育人目标的升级要求，探索兼具系统性与实践性的教学模式。受任务驱动的影响，初中语文大单元阅读教学深度融合核心任务与单元教学，既与语文课程改革的方向相契合，又能满足学生语文学科核心素养发展的需求。因此，任务驱动下的初中语文大单元阅读教学的实践研究对语文教学质量的提升、学生的全面发展具有重要意义。

一、任务驱动下的初中语文大单元阅读教学的价值和意蕴

（一）重塑教学逻辑，彰显整合育人优势

任务驱动下的初中语文大单元阅读教学打破传统单篇阅读教学的碎片化桎梏，以核心任务为统领，构建整合性教学范式。在传统阅读教学模式下，单篇文本教学占大多数，各教学环节与要素之间缺乏有机联动，难以形成育人合力。任务驱动的大单元阅读教学，凭借兼具探究性与关联性的核心任务，深度整合单元内的文本资源、阅读方法、能力目标等，从而构建起完整的教学体系。这种整合不是内容的简单叠加，而是基于语文学科核心素养的发展需求，系统性重构教学内容、活动设计与评价标准，推动阅读教学实现“从知识传授向素养培育”的转型。围绕单元主题，学生开展连贯性探究，整体把握文本内容、语言形式与文化内涵，进而协同发展语文能力与综合素养，充分彰显整合育人的内在价值。

（二）促进素养提升，培育核心能力体系

坚持语文学科核心素养培育的根本导向，任务驱动下的初中语文大单元阅读教学，为系统培育学生的核心能力提供了全新路径。语文学科核心素养涵盖四个维度，即语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解，其培育需以具有系统性与实践性的教学载体为依托。任务驱动下的初中语文大单元阅读教学，在具体的阅读探究任务中融入核心素养目标。学生在完成任务的过程中需主动开展文本研读、信息整合、语言表达与思维辨析等活动。这一过程不仅强化了语言建构与运用能力，还在一定程度上推动了思维的逻辑性、批判性与创造性发展。另外，学生在对单元文本的比较阅读与深度解读中，可进一步感受文本的审美价值，审美鉴赏能力逐步提升，从中汲取文化养分，增强文化认同，逐步完善语文学科核心素养培养的目标。

（三）回归学科本质，深化对语言文化的理解

任务驱动下的初中语文大单元阅读教学指向语文学科“语言建构与文化遗产”的本质回归，能够推动学生深度认知语言文化。对语文学科来讲，其核心特质在于通过语言文字的运用，传承文化精神、发展思维能力。而传统阅读教学多以知识点讲解与应试技巧训练为主，往往忽视语言的工具性与文化性的统一。任务驱动下的初中语文大单元阅读教学在设计探究任务时以语言文字运用为核心，让学生在完成任务的过程中感受语言的规律与魅力。单元内的文本蕴含着丰富的文化内涵，学生在围绕核心任务进行阅读时，不仅能掌握语言表达技巧，还能触达文本背后的

可以设立阅读积分奖励制度，对积极参与阅读活动的学生给予表扬、奖励。

（三）评价方式的多元化

单一的阅读评价方式已经无法满足核心素养导向下整本书阅读教学的需求，建立多元化的评价体系迫在眉睫。既要考虑阅读的结果，也要考虑阅读的过程；既要考虑阅读的量，也要考虑阅读的兴趣、思维、合作交流等问题。因此，建立阅读成长档案袋，随时记录阅读足迹就显得尤为重要。在实施上，可以采用学生自评、互评和教师评价相结合的方式：学生自评可以让学生学会自我反思和总结；学生互评可以让学生学会交流和借鉴；教师评价可以为学生提供专业的指导。采用多元评价方式所形成的评价结论，能够全面、客观地反映学生的阅读水平，激发学生阅读的兴趣，推动整本书阅读教学的高效进行^[5]。

结语

总之，核心素养导向下初中语文整本书阅读教学策略的实践探究意义重大。它通过设定阅读目标、开展深度阅读、丰富阅读形式、加强阅读指导等措施，将内容与形式相结合。同时，提升教师的专业素质、优化阅读资源配置、采用多元化评价方式等手段，可以充分保障阅读教学的顺利开展。在今后的阅读教学中，教师要持续深耕，利用初中教材中的经典名著，精准把握核心素养与整本书阅读的结合点，实现学生语文学科核心素养的全面提升，为他们的终身发展奠定坚实基础。

参考文献

- [1] 林伟娜. 核心素养下初中语文整本书阅读教学策略探究——以《骆驼祥子》为例 [J]. 语文世界, 2025(15):30-31.
- [2] 任青凤. 核心素养视角下初中语文阅读教学策略优化与实践研究——以批判性思维培养为例 [J]. 考试周刊, 2025(19):47-49.
- [3] 李惠芳. 核心素养导向下初中语文群文阅读教学策略实践研究 [J]. 学周刊, 2025(03):86-88.
- [4] 文选禄. 核心素养背景下初中语文名著整本阅读教学实践研究 [J]. 考试周刊, 2024(50):50-53.
- [5] 孙莉, 王雨冰. 核心素养视域下初中语文《朝花夕拾》整本书阅读教学策略 [J]. 黑龙江教育 (教育与教学) 语文学科, 2024(11):78-79.

（作者单位：陕西省西安市临潼区骊山初级中学）

立个性化的阅读反馈机制，针对学生的阅读表现和语言问题，提供一对一的指导，助力学生在阅读中不断提升语言运用能力。

初中阶段是学生语言发展的关键时期，教师要根据不同的文本进行不同的指导。例如，《水浒传》中人物众多，情节纷繁，学生在阅读时很容易陷入理不清的故事情节、理不顺的人物性格之中。教师可在学生阅读前做一些必要的指导，如介绍作品的时代背景、人物关系等，让学生为有效阅读做好充分准备；也可提供“梁山好汉势力分布图”，使学生能够直观地看到小说所处的地理空间和其中的人物关系网。在阅读过程中，教师可以引导学生积累作品中的精彩语句，让学生进行仿写和改写练习，提高学生的语言表达能力。此外，教师还可以引入现代影视改编版本作为对照材料，引导学生比较文学文本与现代影视改编版本在语言表达上的差异，进一步拓宽学生语言学习的视野。阅读后，教师可以组织学生对作品中的人物进行评价，撰写人物评论，在写作过程中提升学生的语言组织和运用能力。例如，针对“宋江招安”这一争议性情节，组织学生开展人物评价写作工作坊，从历史背景、文化内涵、人性本质等角度展开多维分析^[4]。

三、核心素养导向下初中语文整本书阅读教学的保障措施

（一）教师专业素养的提升

教师素养的高低对整本书阅读的教学效果具有重要影响。在以核心素养为导向的背景下，教师不仅要有丰富的语文知识，还要与时俱进，对核心素养的要求有精准的把握，更要了解如何将核心素养的培养融入日常的阅读教学中。学校也要构建常态化培训体系，开展专题教研、线上线下培训课程，邀请专家举办讲座，举行案例研讨、分享等活动，以促进教师更新教学理念，掌握先进的教学方法，比如任务驱动法等。学校还应鼓励教师到其他学校进行交流学习，借鉴他人的优秀经验，提升阅读教学指导水平。

（二）阅读资源的优化配置

丰富优质的阅读资源是初中语文整本书阅读的前提。学校创建丰富优质的阅读资源，一方面要加强图书馆、阅览室的投入，购置权威版本的课外必读名著供学生阅读；另一方面要创建线上阅读资源，增加电子书、有声书等，拓展阅读渠道。同时，学生要建立图书管理制度，简化借阅流程，实现智能化管理，依据学生所处年级和认知水平推荐阅读书目，定期开展读书交流等活动。学校还

文化思想、价值观念与人文精神，超越表层阅读，回归语文学科的本质诉求，即“以文化人、以言育人”。

（四）契合育人目标，实现价值引领功能

锚定教育立德树人的根本任务，任务驱动下的初中语文大单元阅读教学充分彰显语文教学的价值引领功能。作为德育重要阵地，初中语文教学承担着引导学生树立正确价值观、培养健全人格的使命。任务驱动下的初中语文大单元阅读教学能够设计具备价值导向的核心任务，在阅读教学全过程中实现立德树人目标。单元主题多围绕核心价值展开，如家国情怀、社会责任感、人文关怀等，学生在完成任务时，会深度共鸣文本中的人物、思想、情感，在潜移默化中接受思想熏陶与价值启迪。这种价值引领摒弃空洞的说教，以文本为媒介、以任务为桥梁，使学生在主动探究中完成自觉认同、自主感悟，进而有机统一知识学习与价值塑造，凸显语文教学在立德树人中的关键作用。

二、任务驱动下的初中语文大单元阅读教学的实践路径

（一）锚定核心目标，设计阶梯式驱动任务

任务驱动下的初中语文大单元阅读教学，必须严格遵循课程标准，以单元核心素养目标为锚点构建阶梯式任务驱动体系。该体系坚持“认知规律与能力进阶相统一”的原则，拆解单元总任务，呈现为“基础感知—深度理解—迁移运用”三个层级的子任务，使人物之间形成逻辑递进关系，引导学生在完成任务的同时提升阅读能力。具体而言，阶梯式驱动任务的设计需紧扣单元文本特质，依托文本的主题内涵、语言形式、文体特征，确保任务既具备驱动性又能与阅读内容深度关联，落实“任务为桥，阅读为核”的教学理念，推动学生实现由“被动接受式阅读向主动探究式阅读”的转变。

八年级下册“民俗文化”单元的核心目标为“感受民俗魅力，理解文化内涵，学习多样表达”。基于此，教师可以设计阶梯式驱动任务。基础感知层任务聚焦“梳理单元文本中的民俗类型”，要求学生阅读四篇文本，即《社戏》《回延安》《安塞腰鼓》《灯笼》，分别提炼具体的民俗形式，如江南社戏、陕北延安民俗、安塞腰鼓表演、传统灯笼文化等，形成“单元民俗类型清单”；深度理解层任务以“探究民俗背后的文化情感”为主，主要引导学生围绕文本中体现的情感表达，如《社戏》中对童年乡情的眷恋、《安塞腰鼓》中对生命力量的赞颂等，学生以小组形式对民俗与情感之间的关联进行讨论；迁移运用层任务为“撰写家乡民俗小记”，要求学生基于单元文本的表

达方法，从场景描写、情感融入等方面入手，选取家乡的一种典型民俗进行写作，完成单元总任务“民俗文化探究与表达”。该任务整体上由浅入深，在覆盖单元文本阅读需求的同时，实现了阅读能力与表达能力的协同发展。

（二）创设真实情境，构建沉浸式探究载体

任务驱动教学的重要支撑是真实情境，其核心价值在于将客观抽象的阅读任务转化为具体可感的生活实践，使学生在与生活贴近的情境中产生阅读需求，进而激发探究兴趣。创设真实情境需以“文本特质与生活实际相契合”为原则，基于单元主题，与学生的生活经验、社会现象或文化相关联，构建沉浸式探究载体。另外，教师还需要注意的是，情境的创设需突破“虚拟假设”的局限，注重情境的互动性与可操作性，让学生在情境中扮演特定角色、完成具体任务，实现“在情境中阅读，在阅读中解决问题”的闭环，促进学生深度内化并理解文本内容。

九年级上册“走进小说天地”单元，以“感受小说魅力，分析人物形象，理解主题思想”为单元主题，创设“小说人物品鉴会”真实情境。首先，教师先确定情境角色与任务，学生以“小说评论家”的身份参与品鉴会，需完成三项核心任务，即“人物形象分析—主题内涵解读—阅读感悟分享”。其次，在情境中，教师引导学生阅读《故乡》《我的叔叔于勒》《孤独之旅》等小说，与情境任务结合开展探究：对于《故乡》，注重闰土形象的前后变化，从“外貌+语言+动作”描写中分析社会环境对人的影响；对于《我的叔叔于勒》，通过分析菲利普夫妇对于勒态度的转变，探究小说表达的主题思想；对于《孤独之旅》，聚焦杜小康的成长历程，围绕环境描写对人物成长的烘托作用进行分析。最后，通过“品鉴会展示”的形式分组呈现探究成果。学生以多种方式，如角色扮演、片段朗读、观点辩论等，深度融合阅读探究与情境互动，在沉浸式体验中深化对小说文本的理解。

（三）聚焦深度学习，开展协作式阅读活动

推动任务驱动下的初中语文大单元教学走向深度学习的关键路径是协作式阅读活动，其以“合作探究”为核心，通过小组协作机制，使学生在互动交流中实现思维的碰撞与互补。协作式阅读活动的开展，必须遵循“个体探究与群体协作相结合”的原则，在引导学生进行独立阅读与思考的前提下，形成个性化认知；接着，以小组形式围绕驱动任务开展讨论、探究与成果整合。在活动设计中，教师需明确学生分工、协作的要求，保障每个学生都能在小组中承担具体角色，合理分配“文本解读员”“观点记录员”“成果展示员”等角色，借助角色分工落实责任，通过群体协作超越个体认知的局限，实现“1+1>2”的阅读效果，为

学生培养合作能力与批判性思维提供帮助。

在七年级下册“家国情怀”单元的教学中，教师结合单元内四篇文本《黄河颂》《谁是最可爱的人》《土地的誓言》《木兰诗》，设计协作式阅读活动“家国情怀主题探究”。首先，教师将学生分为四个小组，每组负责一篇文本，明确小组内分工：文本解读员负责对文本中体现家国情怀的语句进行梳理，观点记录员负责小组核心观点的整理，成果展示员负责统筹小组成果的呈现形式。在独立阅读阶段，学生与自身分工相结合完成初步探究，文本解读员同步标注《黄河颂》中“黄河奔涌”的意象与家国情怀的关联，观点记录员则对《谁是最可爱的人》中志愿军战士精神品质的体现展开梳理。在小组协作阶段，各小组以“文本如何表达家国情怀”为主题展开讨论。例如，第一小组通过对《黄河颂》抒情方式的分析，总结出“借助自然意象抒发家国情感”的表达特点；第二小组通过对《谁是最可爱的人》中叙事角度与典型事例的分析，提炼出“以具体事迹彰显家国担当”的写作手法。最后，各小组通过“主题展板”的形式将成果呈现出来，通过跨组交流与互评，对单元内四篇文本的表达共性进行整合，形成“家国情怀文本表达”层面的系统认知，实现“个体阅读向深度协作”的进阶。

（四）构建多元维度评价体系，实施过程性教学评价

过程性教学评价是任务驱动下的初中语文大单元阅读教学的重要保障，打破传统评价模式“以结果为唯一导向”的局限，通过构建多元评价维度，实现对学生在大单元阅读任务完成过程中的表现与成效的全面监测。评价体系需依据“全面性与针对性相统一”的原则，从四个维度确定评价指标，即“任务完成”“阅读能力”“协作表现”“创新思维”，并为每个维度细化具体的评价指标。任务完成度是指学生对各层级任务的达成情况，阅读能力倾向学生的文本解读、信息整合能力，协作表现以学生在小组中的参与度与贡献度为主，而创新思维聚焦学生的个性化解读与表达。在评价主体上，需采取“教师评价+学生自评+小组互评”的形式，通过多主体、多维度的评价，实现学生阅读素养发展的客观反映，同时依据评价结果优化教学策略和方法，形成“教学—评价—改进”的良性循环。

在八年级上册“科技之光”单元的教学中，教师设计的单元驱动任务为“探究科技文本的特点与价值”，构建过程性评价体系。对于评价维度的衡量与标准，任务完成度维度的衡量标准为是否按要求完成“科技文本类型梳理”“说明方法分析”“科技价值探讨”三项子任务；阅读能力维度的衡量指标包括“能否准确提取文本中的科技

信息”“能否分析说明方法的表达效果”；协作表现维度的衡量指标为“在小组讨论中的发言次数”“是否能为小组提供有价值的观点”；创新思维维度，以“是否能提出对科技发展的个性化思考”为评价重点。在评价过程中，教师通过课堂观察，将学生在分析《中国石拱桥》说明方法时的表现记录下来；然后，学生通过《阅读成长手册》进行自评，对自身在科技文本解读中的进步与不足进行梳理；接着，通过“协作表现互评表”，各小组对组员的参与情况进行打分，评价组员在探讨《苏州园林》说明逻辑与建筑艺术价值时的综合评分是否达标。评价结束后，教师以多主体评价结果为依据，及时调整后续教学中的任务设计，增设子任务如“科技文本逻辑结构图绘制”，为学生提升相关能力提供帮助，实现评价结果对教学的反哺作用。

结语

综上所述，任务驱动下的初中语文大单元阅读教学的实践是一项系统性工程。锚定核心目标设计阶梯式驱动任务、创设真实情境构建沉浸式探究载体、聚焦深度学习开展协作式阅读活动、构建多元维度实施过程性教学评价四条路径，可构建任务驱动下的初中语文大单元阅读教学新范式。展望未来，广大教师还需持续深化实践路径，为推动初中语文教学的高质量发展、有效促进学生语文学科核心素养的发展奠定坚实基础。^[3]

参考文献

- [1] 熊莉莉.巧设情境，任务驱动：核心素养视域下初中语文大单元教学[J].语文世界,2025(05):20—21.
- [2] 骆婷.任务驱动在初中语文大单元教学中的应用策略探究[J].初中生辅导,2024(30):22—24.
- [3] 张平.基于大单元视角的初中语文阅读教学策略探究[J].学周刊,2025(06):113—115.

（作者单位：甘肃省甘南藏族自治州卓尼县藏族中学）

核心素养视域下 初中数学阅读教学策略研究

◎尚德春

【摘要】数学阅读既是一项基本能力，也是学生在数学知识学习中需要掌握的重要技能，对培养学生的学科思维能力具有重要作用。本文将以数学学科核心素养为研究背景，探索初中数学阅读教学在其培养中的重要作用，提出重视概念阅读、加强符号理解，创设阅读情境、激发自主阅读兴趣，传授阅读方法、强化阅读理解能力、丰富阅读素材、开阔阅读视野等多项初中数学阅读教学的有效方法，希望能够促进学生数学学科核心素养的发展提供有益的借鉴。

【关键词】核心素养 初中数学 阅读教学



在教育改革的大背景下，核心素养培养工作已经得到全面落实，初中数学是基础教育的重要组成部分，教师要将核心素养培养贯穿于教学的始终。数学阅读是重要的数学学习方式，对提高学生的数学学科核心素养和学习效率至关重要。

一、初中数学阅读教学对核心素养培养的重要作用

（一）促进应用意识养成

数学应用意识主要针对学生在日常生活中应用数学知识解决实际问题的基本能力，也是核心素养的关键要素。教师重点培养学生的阅读能力，让学生将所学知识与日常生活相互融合^[1]，助力学生应用意识的养成。在初中数学阅读应用方面，教师应该发挥引导作用，让学生深入了解问题背景，理解数学模型和具体问题的逻辑关系，并运用所学知识解决实际问题，从而促进学生数学应用意识的养成。

（二）促进创新能力发展

创新能力也是数学核心素养的关键内容之一^[2]，教师开展数学阅读教学活动，改变过去死气沉沉的教学氛围，重视思维引导，调动学生的创新观念，提高学生的创新能力。在初中数学阅读教学中，教师创设开放性问题，引导学生多角度探究，鼓励学生运用新观点、新方法、新技术以不同的方法解决问题，改变学生固有的学习模式，使学生的创新能力得以发展。

（三）促进数据观念养成

数据观念主要针对学生在应用数据时形成的认知能力、思维能力。在当今社会生活中，拥有良好数据观念的人其竞争力也非常强。教师开展阅读教学活动，让学生掌握数据概念和处理方法，增强学生的数据意识。当学生阅读统计图表、分析数据问题时，教师让学生对数据的分布特点、走向进行深层次分析，了解数据的作用和价值，使学生能够利用数据解决实际问题，提高学生的问题解决能力。

二、基于核心素养的初中数学阅读教学实施对策

（一）重视概念阅读，加强对符号的理解

教师在教学组织期间，要全面解析课程标准相关内容，积极践行核心素养培养目标^[3]，让学生学会站在数学的角度观察新生事物。根据新课程标准提出的“可以将学科研究主体以及核心属性加以明确，分析学科概念、逻辑关系以及内部结构基本特征”的要求，教师要提高学生的阅读概念分析能力，围绕教材中丰富的语言材料，帮助学生深入理解概念本质，通过分析数学符号、基本公式的实际作用，强化学生的符号感知能力、理解分析能力，帮助学生真正克服数学概念学习难点，促进学生数学学科核心素养的发展。

以沪科版初中数学《二次函数的图像和性质》的知识为例，二次函数的核心概念能为学生学习二次函数图像、

基本性质打下坚实基础。教师为加深学生对核心概念的理解，需要高度重视学生概念阅读能力的培养，使学生完全掌握二次函数的概念，促进学生数学学科核心素养的发展。首先，教师在为学生介绍“二次函数”的基本概念时，要结合学生的学习基础、接受能力，把核心概念划分为多个学习问题，让学生在问题的驱动下对核心概念展开深层分析，激发学生的探究欲，如“我们之前学习过一次函数的概念，可否对二次函数的概念进行大胆猜测呢？”“回顾掌握的函数知识，二次函数和我们掌握的函数知识有哪些相同之处或者不同之处呢？”“请你为 $y=1-x^2$; $y=x(1-x)$; $y=1-2x$; $y=(1-2x)(1+2x)$ 这些函数进行归类，你的判断依据是什么？”等问题，让学生在问题的驱动下对教材展开深层剖析，指引学生阅读教材中的文字、例题、公式等，进而明确二次函数的概念，为学生打下坚实的学习根基。其次，教师组织学生阅读文本内容，为学生提供互动交流的机会，让学生基于对比分析，写出三个函数，如“ $y=5x^2$; $m=\frac{1}{3}n^2-\frac{1}{3}n$; $y=20x^2+50x+30$ ”，指引学生分析以上函数的相同之处。学生在分析过程中能够踊跃分享自己的发现，并提出疑惑。在相互帮助中，学生完成深层文本阅读。最后，教师让学生根据自己的理解概括总结二次函数的定义概念、表达式，帮助学生形成完整认知，如二次函数和一次函数都有相同知识点，如自变量与因变量。一次函数表达式以“ $y=ax+b$ ”为主，需要学生明确 a 和 b 均为常数， $a\neq 0$ ，二次函数表达式以“ $y=ax^2+bx+c$ ”为主，学生也要认识到 a 、 b 、 c 属于常数， $a\neq 0$ 等基本知识。如此一来，学生对二次函数的概念便会留下深刻印象，为学习二次函数的图像、性质打下良好基础。

（二）创设阅读情境，激发自主阅读兴趣

情境教学法能够营造生动形象的教学情境，使复杂难懂的理论知识变得更加生动有趣^[4]，满足学生的认知需求，激发学生的学习动机，不断提高学生的学习效率。在初中数学阅读教学中，教师可创设相应的阅读情境，激发学生的阅读兴趣，强化学生的逻辑分析能力，使学生的数学学科核心素养获得良好发展。为此，教师要从学生的日常生活入手，深入挖掘教学内容，为学生创设与其相符的阅读情境，使学生通过数学阅读对情境问题展开推理分析，改变固有的课堂导入方式，有效激发学生的学习兴趣，使学生的数学阅读能力不断提升。

以沪科版初中数学《有理数》一课为例，因有理数概念十分抽象，学生仅从字面含义上掌握难度比较大，为给学生留下深刻印象，教师为学生创设阅读情境。教师从学生的日常生活入手，创设问题情境：“小明在假期要去武汉旅游，以宜昌为起点，坐动车去往武汉，各个城市之间

的距离为：宜昌到荆州相距 112 千米，荆州到仙桃相距 133 千米，仙桃到武汉相距 87 千米。宜昌是起点，你能画出相应的数轴图吗？可以在数轴图中标注出距离武汉 100 千米左右的另一个城市吗？”学生在实际的生活情境中探究数学问题，引发对问题的主动阅读、自主分析，他们通过文字阅读、数轴绘画等，掌握更多的学习线索，用掌握的数轴概念、相反数知识、绝对值知识等形成完整的知识体系，提高问题解决的效率。为此，教师创设生活化阅读情境，指引学生通过深层阅读获取重要的数据信息并展开思维推理，能够帮助学生解决数学问题，使学生的数学学科核心素养得到进一步发展。

（三）传授阅读方法，强化阅读理解能力

1. 制定阅读提纲，实现高效阅读

通过分析沪科版初中数学教材文本，能够了解到教材中文字表述非常规范、简洁明了^[5]，有显著的学科抽象性特点，教师发挥引导作用，让学生对教材文本展开深层阅读，不但能强化学生的阅读能力，还能刺激学生抽象思维的良好发展。为此，教师在教学组织中要设计层层递进的问题链，制定数学阅读提纲，使学生学习驱动力得到充分调动，达到深层阅读的目的。

以沪科版初中数学《有理数的加减》一课为例，教师v为学生设计相关问题，制定阅读提纲，使学生在阅读分析中深入理解学科知识，形成抽象思维认知。

阅读提纲内容如下：请同学们阅读教材文本中与“有理数的加减”有关的内容，回答下列问题：①相信同学们都知道整数、小数、分数的加减运算方法，进入初中，我们又深入接触负数的概念。请问同学们，你们知道负数加法的不同类型吗？②假设让你对自己掌握的加法知识进行合理归类，你要如何归类呢？③不同类型的加法，我们要如何计算呢？……，学生通过分析问题①，能够把自己掌握的知识与新知识有机融合，对教材文本进行深层分析，重点阅读有理数加减的内容，思考其与整数加减的相同之处和不同之处。在问题②和问题③分析中，学生可基于已有经验，在阅读文本时，了解到有理数加法和整数加法、小数加法、分数加法的相同之处。如此一来，学生在问题的启迪下，便可对教材文本展开深层阅读，把自己掌握的知识进行抽象分析，形成良好的学科思维能力。

2. 掌握重要信息，理清阅读思路

教材文本中的语言非常简洁凝练，逻辑性强，能够有效培养学生的逻辑思维。然而，对于初中生来讲，阅读数学文本有一定的难度，原因是教材文本对学生的阅读能力有较高要求，学生需要通过阅读数学文本获取关键信息，

初中数学阅读能力培养与理解力提升研究

◎王心妍

【摘要】数学阅读能力是学生掌握数学知识、发展数学思维的重要基础，数学阅读能力的培养需要从激发兴趣、强化技能、深化理解以及促进内化等维度构建教学策略体系。本文通过创设情境激发阅读兴趣、分层指导强化阅读技能、问题引导深化阅读理解、多元反馈促进阅读内化等四个方面来全面论述初中数学阅读能力培养与理解力提升的有效教学策略，并通过优化课程资源配置与教学环境、提升教师专业能力与建立培训体系、完善评价反馈机制以及建设家校社协同支持网络等，对前述教学策略的实施提供保障，并开展效果评价。研究表明，系统性的培养策略对学生数学学科核心素养的发展具有重要的促进作用，能够为学生的终身学习奠定坚实基础。

【关键词】数学阅读能力 理解力提升 教学策略 核心素养 初中数学



作为数学学科核心素养的重要组成部分，数学阅读能力直接影响学生对数学概念的理解、数学问题的分析及数学思维的发展。新课程标准背景下，培养学生的数学阅读能力已成为初中数学教学的重要目标。当前，初中数学教学普遍存在“重计算、轻阅读”与“重结果、轻过程”的现象，学生在数学阅读方面存在理解浅层化、符号解读困难以及图表分析能力不足等问题。学生的数学阅读能力普遍偏弱，严重制约了数学学习效果的提升。面对这一现实，传统的教学模式已难以适应新时代数学人才培养的要求。如何突破现有教学困境，构建科学有效的数学阅读能力培养体系，已成为当前初中数学教育改革的关键所在，亟须从教学理念、策略方法及实施保障等多个维度进行系统性变革，探索出一条切实可行的数学阅读能力培养路径，以真正实现学生数学学科核心素养的全面提升。

一、初中数学阅读理解能力的理论内涵与发展现状

作为数学学习的核心要素，数学阅读理解能力的理论建构与实践发展直接影响学生数学学科核心素养的形成，明确数学阅读能力与理解力的本质内涵，深入分析当前初中生在数学阅读理解方面的现实状况，是构建科学培养体系的理论基础与现实依据。

（一）数学阅读能力与理解力的内涵特征

数学阅读能力是学生处理数学文本与符号以及图表等多种信息媒介时必备的综合认知技能，它涵盖识别、阅读、

解析与转化以及运用等多个重要环节。这种能力具有十分显著的学科特性，具体表现为对数学语言文字进行精确解读、对数学符号体系进行透彻理解以及对数学思维过程进行全面把握。其本质在于把外部文本信息转化为内在数学认知，构建文本符号与数学概念之间的有效连接。数学理解力是阅读能力的深层体现，它反映学生对数学知识体系与逻辑结构以及思维方法的掌握程度。理解力的提升表现为从由表及里的信息加工向意义生成的深化，以及从零散的知识记忆向系统的认知整合的过渡。数学阅读能力与理解力相辅相成且密不可分。阅读为理解奠定信息基础并提供认知路径，而理解则赋予阅读更深层次的内涵与实质价值^{〔1〕}。

（二）初中生数学阅读理解力的困境与成因

初中生在数学阅读和理解能力发展方面存在诸多挑战。许多学生在处理数学材料时往往只能理解表面内容，难以深入探究文本背后隐藏的含义，数学符号高度抽象且具有严密的逻辑性，给学生带来认知障碍。不少学生无法清晰辨识符号之间的内在联系，解题时容易产生误解。同时学生解读图表的能力普遍较弱，缺乏有效的分析技巧与方法。这些问题背后有着多方面的原因。传统教学观念是重要的影响因素之一。部分教师过度强调计算技巧与练习，忽视阅读理解能力的系统化培养，单一教学方法制约学生阅读能力的发展，学生缺少多元化阅读实践和深度思考的机会。此外，学生自身的认知模式和学习习惯存在不足，倾向于被动接受知识而非主动构建理解，缺乏深入阅读数学文本的自觉性，加上教育资源分布不

扫除思维障碍。

以沪科版初中数学《勾股定理》的知识为例，教师在互联网平台上，寻找“赵爽弦图”“国际数学家大会会标”等阅读材料，为学生提供阅读机会，帮助学生内化勾股定理的基本概念。同时，教师运用小组合作教学方法，为学生提供相互交流的机会，让学生参与“建造勾股定理模型”学习活动，使学生结合自身的理解进行勾股定理模型的建造，感知所学知识的内在本质。学生围绕阅读内容，完成小组合作任务，分析不同正方形的面积关系，以便将勾股定理公式顺利地推导出来，从而形成深刻的学习体验。

结语

综上所述，教师开展教学活动时，要有计划、有目的地培养学生的阅读理解能力，使学生更深层次地感知数学学科知识，促进学生数学学科核心素养的发展。为此，教师要以数学学科核心素养培养为导向，深入探索数学阅读教学路径，构建高效数学课堂，使学生的学习驱动力得到有效调动，提高学生的学习效率，助力学生全面发展。^{〔2〕}

参考文献

- 〔1〕朱明明. 核心素养视角下初中数学阅读教学策略研究〔J〕. 数学学习与研究, 2024(19):8-10.
- 〔2〕罗增儒. 以素养教学为导向的课堂研修(续)——在“第五届全国初中数学名师创新型课堂研修会”上的发言〔J〕. 中学数学教学参考, 2019, 742(8):6-10.
- 〔3〕高文娟. 核心素养视角下初中数学分层教学策略探究〔J〕. 数学学习与研究, 2025(7):6-9.
- 〔4〕黄引珍. 核心素养视角下初中数学阅读理解题研究〔J〕. 世纪之星·初中版, 2022(10):0184-0186.
- 〔5〕李耀华. 核心素养视角下初中数学多元教学策略探究〔J〕. 数学学习与研究, 2025(1):6-9.

发现解决问题的要点，从而真正提高问题解决能力。为此，教师要在组织教学时，要有计划、有目的、有组织地指引学生捕捉重要信息，帮助学生扫清学习障碍，明确阅读思路，加深学生对所学知识的理解，让学生真正达到举一反三、学以致用。

以沪科版初中数学《一次函数》一课为例，教师使用智慧白板向学生介绍教材文本中的典型问题，要求学生深入解读一次函数。教师让学生根据正方形的面积公式，列出函数式，即 $S=x^2$ ，将其拆分成 $S=x \cdot x$ ，并画出四条边相同的正方形。学生在阅读中能够顺利解决数学问题，培养了逻辑思维能力。教师向学生介绍描点法，让学生在列出函数图像时确保一次函数的自变量和图像要素一一对应，这使学生认识到一次函数的自变量和因变量的逻辑关系，扫清了学习障碍。教师运用以上方法，让学生在阅读中找出重要信息，把文字转化成具象化的公式、图像，能够强化学生的阅读理解能力、逻辑思维能力，助力学生数学学科核心素养的发展。

（四）丰富阅读素材，开阔阅读视野

作为课堂教学的着力点，教材文本有丰富的阅读素材，这些素材也是培养学生数学阅读核心能力的重要抓手，起到开阔阅读视野的作用。为此，初中数学阅读教学中，教师要以教材文本为基础，让学生阅读教材中的阅读模块，开阔学生的阅读视野，调动学生的阅读驱动力，使学生深入理解所学内容。

以沪科版初中数学《勾股定理的逆定理》一课为例，教师可围绕教材文本，借助智慧白板，为学生展示“费马大定理”相关阅读内容，以培养学生的阅读分析能力为主要目的。首先，教师借助智慧白板阅读分析相应内容，让学生对“费马大定理”留下深刻认知，并要求学生提炼阅读材料的关键信息，根据自身的理解展现对所学内容的认知。其次，教师向学生说明“费马大定理”的推理方法、本质原理，使学生掌握数学内涵，培养学生的学科思维能力。最后，教师根据学生的课堂反馈，给学生布置综合训练任务，要求学生运用“费马大定理”解决生活中的问题，通过发挥引导作用对学生进行思想启迪。学生通过阅读、体会、学习、运用等，深入理解“费马大定理”的内在本质，降低学习难度，提高学习效能。

（五）促进互动交流，消除思维障碍

数学阅读有显著的互动性特点，教师要为学生提供相互交流的机会，让学生通过倾听他人的看法和观点，获得数学思想启迪，进而解决学习难点。为此，教师在培养学生的阅读理解能力时，要为学生提供互动学习的机会，提高师生、生生互动的有效性，确保学生形成阅读思维能力，

均与配置不足，进一步加剧了这一问题的严重性^[2]。

二、基于理解力提升的初中数学阅读教学策略

理解力的提升是初中数学阅读教学的核心目标，需要教师运用科学有效的教学策略。本文结合鲁教版七年级上册数学教材的相关内容进行分析，通过多元化的教学手段与方法，引导学生从浅层阅读向深度理解转变，实现数学阅读能力的系统性发展。

（一）创设情境，激发阅读兴趣

情境创设成为激发学生数学阅读兴趣的有效方法，通过建立和学生生活经验以及认知能力相符的问题场景，可显著提升学生在数学阅读教学中的参与度与自主性。教师要选择和课程内容紧密相关的生活素材或者数学史料，创设兼具启发性和探究性的问题情境，让学生在场景中体会数学的实际应用价值和文化内涵。情境创设要体现层次感和渐进性，既要符合学生现有的认知基础，又要把握好难度，以促使学生产生认知矛盾并激发学生探究欲。以鲁教版七年级上册“探究三角形全等的条件”为例，教师可以设计测量校园内三角形花坛面积的实践情境，通过展示花坛实景照片提出“在不直接测量的前提下如何判定两个三角形花坛是否完全重合”的思考题。学生在研读教材中三角形的全等判定定理时，会带着解决现实问题的目的主动探究判定方法。教师可进一步设问“仅知晓一条边长能否判定两个三角形全等，若知道两条边长又如何判定”。这种阶梯式提问能引导学生深入探究SSS、SAS、ASA等判定定理，此类情境设计把抽象几何原理和具象生活实践相融合，帮助学生在解决实际问题的过程中掌握全等三角形的本质特征和判定原理^[3]。

（二）分层指导，强化阅读技能

分层指导是根据学生认知水平和阅读能力的差异，实施个性化阅读指导与技能培养。教师需要科学评估学生的阅读基础，把学生划分为不同的层次，并且为各个层次的学生设计和制定对应的阅读任务和指导方案。对于阅读基础比较薄弱的学生，教师工作的重点是强化他们对基础阅读方法的掌握；对于中等能力的学生，着重提升他们深度理解与分析的能力；对于阅读能力较强的学生，要引导他们开展创新思考和拓展应用方面的活动。以“探索勾股定理”的教学为例，教师可以设计三级阅读任务：基础层聚焦定理的文字表述和基础应用，让学生掌握核心内容；提高层深入研读定理证明过程，使学生领会数形结合思想；拓展层探究定理的历史沿革和实践应用，让

学生发现其跨文化的表现形式。分层教学使各类学生都能在原有基础上取得进步，既保障了教学的普惠性，又彰显了教学的针对性。教师还可以为不同层次的学生配备专属的阅读辅助工具，比如为基础层提供概念解析表，为提高层提供证明步骤分析图，为拓展层提供数学史资料，这种差异化支持确保每位学生都能在适宜的起点开始学习，在合理的节奏中不断成长^[4]。

（三）问题引导，深化阅读理解

要有效引导学生进行深度阅读，教师可以借助问题引导策略，通过构建由浅入深且环环相扣的问题序列来帮助学生逐层挖掘文本内涵，从而实现从基础认知到深度领悟的过渡。问题的设计需要同时具备启发性与探究性，在注重学生对知识的掌握的同时，更要突出对其思维的训练。教师应该立足教材以及学生的认知特点，设计多样化与梯度化的问题，引导学生在解决问题的过程中深化对数学概念与方法的理解。以“无理数”的教学为例，教师可以设计递进式问题引导学生理解无理数的概念，先通过“哪些数无法用分数形式表示”来启发学生思考有理数的局限性，再以“如何把握无理数的‘无限不循环’特性”帮助学生理解其本质特征，最后通过“无理数如何在数轴上呈现”引导学生建立几何直观。这种问题链的设计可以让学生在阅读过程中逐步深化对无理数的认知，从初始的困惑逐渐达到清晰理解的状态。教师还可以设计对比性问题，如“为何 π 是无理数而 $22/7$ 不是”，以及应用性问题，如“生活中无理数的实例有哪些”，这些设计有助于学生构建系统而深入的概念认知^[5]。

（四）多元反馈，促进阅读内化

多元反馈是促进学生阅读内化的重要保障，它依靠多样化的反馈渠道让学生快速掌握自身阅读状况，进而优化阅读方法、提升阅读成效。反馈要有时效性、针对性及指导性，不仅要揭示学生阅读中的短板，还要指明改进的路径与策略。教师应该构建包括即时反馈、延迟反馈与同伴互评以及自我评价等在内的多元反馈体系，打造立体的反馈支持网络。以“轴对称及其性质”的教学为例，教师可通过设计多样化的反馈活动深化学生对文本的理解。课堂阅读时，教师通过观察学生表现实时给予他们口头指导。阅读任务完成之后，教师组织小组讨论，借助同伴互评发现阅读盲点；单元学习结束以后，引导学生进行自我总结，梳理学习成果与待改进之处。教师还可以引入阅读日志与思维导图等，帮助学生追踪阅读进程与思考脉络，比如开展“轴对称图形设计大赛”，让学生运用所学知识创作作品，并通过作品展示检验学生的阅读理解程度。这类实践性反馈能促使学生在创作实践中深化对轴对称性质的理解，促进知识向能力的有效转化。

三、初中数学阅读教学的实施保障与效果评价

初中数学阅读教学的有效实施需要完善的保障体系与科学的评价机制作为支撑，通过优化资源配置、提升教师能力、完善评价体系及构建协同网络等措施，为初中数学阅读教学创造良好条件。

（一）课程资源配置与教学环境优化

课程资源配置是初中数学阅读教学顺利开展的先决条件，需要从教材资源与数字资源以及环境设施等层面进行统筹规划。教材资源的优化要关注内容的层次性与适配性，在保证基础知识体系完整的同时，丰富阅读素材的多样性。数字化资源的开发应用强调交互性与个性化，为不同学力的学生提供有针对性的学习辅助。教学环境的优化需着力营造适宜的阅读氛围，借助科学的空间规划和设施打造舒适的阅读空间。教学环境还应融入数学文化的熏陶元素，比如在教室里布置数学家肖像等文化展品，以营造数学文化气息。数字化教学平台的搭建要聚焦功能的实用性与操作的简便性，为教师和学生提供高效的教学工具及学习载体。

（二）教师专业能力发展与培训体系

初中数学阅读教学质量的高低关键在于教师的专业能力，所以迫切需要构建系统培训机制以促进教师专业素养和教学技能的提升。培训内容涵盖数学阅读理论与教学策略，以及评价手段等多个维度，以确保教师能够深入理解教学原理并掌握实践方法。培训形式兼顾理论知识学习与实际操作技能，不仅安排集中的理论课程学习，还要组织教学观摩和研讨活动。培训安排要体现层次化和个性化，依据教师不同发展阶段为其提供有针对性的指导。教师培训体系建设应该强调实用性和延续性，可通过组建教师学习社群与开展校本教研活动以及推行导师制等措施，为教师职业发展建立长效支持机制。培训评价要聚焦教师能力的实际进步和教学效果的优化情况，运用多样化评价方式全面检验培训取得的成效。

（三）学生学习评价与反馈机制构建

科学合理的评价方式是提升学生数学阅读能力的关键所在，所以应当建立包含多元主体且贯穿全程并着眼于未来的评价体系。评价范围要综合考量学生的文本解析能力与思维提升情况，以及学习投入程度等诸多要素，在考查学生知识吸收程度的时候更要重视其数学学科核心素养的培育。评价方式应该丰富多样，要融合分数测评、行为观察、学生自评以及小组互评等多种方式。评价节点要突出过程性特征，借助阶段性考核和动态追踪等方式持续掌握学生的实际学习进展。反馈系统要确保时效性与精准性，借助多元途径给予学生明确的优化方案和学习指引。评价结果的应用需以推动进

步为目标，引导学生客观、正确地看待自身的优缺点并据此设计专属学习方案，通过建立学生成长档案系统记录其发展历程与进步情况，为教学调整提供实证支持。

（四）家校社协同与关系网络建设

家校社协同是初中数学阅读教学实施的重要保障，需要建立多方参与、协调配合的支持网络。家庭教育的支持要注重营造良好的阅读环境和学习氛围。家长要了解数学阅读的意义，积极配合学校的教学。教育管理部门要加强政策支持与资源投入，为初中数学阅读教学的实施创造良好的外部条件。关系网络的建设要注重沟通机制的畅通与合作关系的稳定，通过定期召开家长会、建立家校联系平台以及开展社会实践活动等方式，加强各方的交流与合作。社会资源的整合要充分利用图书馆与科技馆以及数学文化基地等公共资源，为学生提供丰富的数学阅读体验。要建立初中数学阅读教学的社会支持体系，动员更多的社会力量参与数学阅读教育，形成全社会关心与支持数学阅读教学的良好局面。

结语

初中数学阅读能力的培养是一个系统性工程，需要教师转变教学理念、创新教学方法、构建科学的培养体系。通过激发阅读兴趣、强化阅读技能、深化阅读理解以及促进阅读深化等途径，能够有效提升学生的数学阅读能力，这不仅有助于学生的数学学习，更为其终身学习奠定坚实基础。教学实践证明，系统化的培养策略能够显著改善学生的数学阅读状况，提升学生的数学理解能力。未来的教学实践应进一步关注数字化环境下的初中数学阅读能力的培养，探索更加个性化、智能化的教学模式，以适应新时代教育发展的需要。^[6]

参考文献

- [1] 陈登方. 基于核心素养视域下的初中学生数学阅读能力的培养策略[J]. 数理化解题研究, 2023 (26):5-7.
- [2] 蔡凯. 核心素养视域下的初中数学阅读能力培养措施[J]. 亚太教育, 2022 (01):67-69.
- [3] 廖喜龙. 培养初中学生数学阅读能力的策略研究[J]. 科学咨询 (教育科研), 2021 (11):77-78.
- [4] 陈秀美. 提升学生数学阅读能力策略的研究[J]. 教育教学论坛, 2020 (40):316-317.
- [5] 孙嘉琪. 基于初中课堂提升学生数学阅读能力的有效策略研究[J]. 理科爱好者 (教育教学), 2020 (02): 66-67.

（作者单位：山东省烟台市烟台经济技术开发区实验中学）

整本书阅读 在初中英语阅读教学中的实施路径

◎王奕君

【摘要】整本书阅读对探索初中英语阅读教学的实施路径具有重要意义，对扩大语言输入的连贯性、加强持久的阅读动机、消除跨文化认识的隔阂，具有十分重要的价值。本文遵循分级适配、语思融合、过程导向的原则，提出了整本书阅读在初中英语阅读教学中系统化实施的路径：建立阅读起点评价机制，使文本选择与学生能力相适应；设计阶段性理解检测节点，维持长周期阅读动力；组织主题思辨交流活动，拓展跨文化理解视域。以上实施路径，为实现初中英语阅读教学中的整本书阅读由浅层次的信息提炼向深层次的意义建构的转变提供有益借鉴。

【关键词】初中英语 整本书阅读 语思融合



语篇的完整性和文化语境的不断输入是人们有效学习语言的深层逻辑。整本书以其原生态的庞大体量，打破单篇小短文的封闭状态，为孤立的词、句赋予活态的叙事载体。语言形式依附于情节与人物链，使认知从对文字的解码转化为对意义世界建构的认知层面，思维摆脱单薄的语言信息束缚而浸润于长时程的思维流中，并不断叩问语言的逻辑和文化精髓，推动英语学科核心素养在语用场景中连贯自然地形成。为此，本文试图寻求整本书阅读在初中英语阅读教学中的有效运用路径。

一、整本书阅读在初中英语阅读教学中的价值

（一）突破碎片化语篇限制，拓展语言输入的完整性与连贯性

初中英语教学长期依赖教材单元中短文的碎片化输入，学生接触的语料以 400—600 词的改编文段为主，这种截取式的阅读容易使语言学习停留在句式和离散知识点的机械操练层面。整本书阅读基于长篇幅、完整情节的英文原著或分级读物，为学生提供系统性的原生语境。词汇与语法不再是孤立存在的知识点，而是附着于持续演进的情节与对白之中。学生在连续不断的语言输入中，形成对英语语言逻辑与叙事规则的深度感知，为构建纯正的英语语感奠定坚实的语料基础^[1]。

（二）激发持续性阅读动力，培养自主探究与思维能力

初中英语阅读教学常面临功利化的困境。整本书以其

丰富的情节张力与人物魅力，能够唤起学生内在阅读渴望。一本完整的书中，繁杂的人物关系、跌宕起伏的情节以及隐含的主题思想，驱使学生不断进行预测、推断、整合与反思。这种高强度的思维训练有别于片段式的信息提取，可培养学生处理复杂信息流的能力与耐心。

（三）深化文化语境理解，消解跨文化交际的隔阂与误读

语言是文化的载体，但教材中的选文因篇幅限制和语言知识教学目标导向，多采用去情境化的文化符号呈现方式。学生接触的文化内容往往是被标签化的节日、食物或习俗等片段。整本书阅读则保留了原汁原味的文化细节，将特定的历史背景、社会习俗、价值观念等隐含于人物的命运走向与生活场景之中。初中阶段，学生正处于世界观形成的敏感期，通过阅读完整的英语书，他们得以突破刻板印象，在情节推进中体悟中西方文化的差异。这一思维过程有助于消解因文化背景缺失而产生的理解障碍，促进深层文化意识的觉醒，使英语阅读从字词句式的记忆与解码上升为一种跨文化的深度对话。

二、整本书阅读在初中英语阅读教学中的实施原则

（一）分级适配原则

初中阶段，学生英语词汇储备相对有限，且个体间的语言能力差异显著，这决定了整本书阅读无法像母语阅读那样自由宽泛。为此，选材需依据课程标准中各年级阅读

技能的具体指标，结合学生现有词汇量与语法掌握程度进行科学定级。同时，适配性考量不仅包含词汇和句法的复杂度，还应涵盖对题材的熟悉度与篇幅长短^[2]。分级适配旨在为学生搭建平滑上升的阅读阶梯，确保阅读基于可理解的输入基础之上，防止因盲目引入高难度原版名著而导致无效阅读，维护学生的阅读信心并保障语言学习效能。

（二）语思融合原则

初中英语阅读教学肩负着语言技能训练与思维品质培养的双重使命，整本书阅读应在语言知识积累与语篇意义建构之间维持动态平衡。单纯追逐故事情节易使阅读流于浅层浏览，而过度剖析词汇语法则会将完整语篇肢解为枯燥的知识点，破坏阅读的流畅感。语言学习应植入文本理解进程之中，启发学生运用现有语言能力探究文本逻辑与人物情感，同时在理解文本的过程中感知新语言项目的表意功能。此原则致力于规避将整本书阅读异化为长篇语法分析课或单纯故事会的极端倾向，聚焦语言能力提升与思维深度发展的有机统一。

（三）过程导向原则

整本书阅读具有长周期、大容量的特征，学生极易在阅读中途出现懈怠、迷茫，甚至放弃的情况。教师在实施中应将关注点从读后的成果展示转移至阅读过程的有效引导。此原则反对将整本书阅读作为布置后便不闻不问的课外作业，主张教师应持续追踪阅读进度、阅读状态及阶段性困惑，及时发现并清除学生在长篇阅读中遇到的语言障碍与理解盲区，保障阅读活动的连续性与实效性。

三、整本书阅读在初中英语阅读教学中的实施路径

（一）建立阅读起点评价机制，匹配文本选择与学生能力基线

整本书阅读能否顺利开展取决于文本难度与学生语言水平之间是否存在合理的匹配。教师需在阅读启动前对学生进行多维度能力评价，包括词汇量测试、句法理解测试和阅读速度测试。在此基础上选择适配文本时，教师需综合考量作品的语言密度、句式复杂程度和文化预设门槛，使每位学生都能在略感挑战但终能完成的状态下推进阅读。同时，面对学生的语言能力差异，教师需规划分层异步的阅读路径，为不同基础的学生设定适配的阅读目标，以提升其完成整本书阅读的信心。

以冀教版九年级第八单元“Culture Shapes Us”的整本书阅读为例，该单元的主题包括文化差异、人类共通情感（shared hopes and fears）以及“Although”引导

的让步状语从句。教师依据单元主题图谱引入三个维度的原版书目：针对语言基础薄弱但需直观感知文化冲突的学生，推送 *The House on Mango Street*（《芒果街上的小屋》），其碎片化的短章结构与诗意语言能降低阅读门槛，书中关于拉美裔移民身份认同的描写直接呼应单元主题中“cultural roots”的议题；针对中等水平的学生，推送 *Wonder*（《奇迹男孩》），该书关于包容差异、消除偏见的叙事逻辑是对教材句型“understanding cultural differences really helps us”的深度叙事化延展；针对高阶能力学生，推荐 *The Alchemist*（《牧羊少年奇幻之旅》），引导其在复杂的时空隐喻中探寻教材提及的“universal hopes”，并运用高阶思维解构书中哲思。

在此选材框架下，教师实施多维度的阅读基线评价，利用 Lexile 测试界定学生的词汇蓝思值区间，通过限时语篇测试捕捉其句法解析速度，并结合文化背景知识问卷评价其对异域文化的感知偏好。依据这些量化数据生成的个人阅读能力画像，教师可以引导学生进入对应的书籍阅读圈层，为其规划差异化的阅读路径。这种阅读教学设计可有效规避因文本难度失衡而诱发的阅读习得性无助，为后续长周期的整本书阅读提供适切的认知负荷保障。

（二）设计阶段性理解检测节点，维持长周期阅读探究动力

整本书阅读的时间跨度较长，教师可系统性设置阅读理解检测节点，既监测学生的阅读进展，又督促学生在关注引人入胜故事情节时不会忽略语言知识的学习和思维的发展。这些节点应设置在情节转折处、人物关系发生变化处或主题显现处，驱使学生进行章节概要梳理、人物动机分析或情节预测。检测形式需避免传统测验的应试取向，转而设计阅读日志、角色日记或情节地图等开放性任务，使学生在记录阅读体验的过程中深化理解。教师基于此诊断学生的理解偏差和困难所在，并有针对性地提供语言支持或文化解释。学生在完成阶段性阅读与语言学习任务后获得的成就感与反馈，可持续驱动其继续阅读后续内容。

例如，在第八单元整本书阅读过程中，首先，教师在前四分之一阶段设立“文化场域可视化重构”节点，指导学生依据文本描写，绘制主人公的生活轨迹地图或社会关系拓扑图^[3]，如《芒果街上的小屋》中的社区众生相或《奇迹男孩》中的校园人际圈等。学生需在图谱关键坐标处标注原著中描写环境的句子，以此锁定学生对故事背景与人物出场设定的注意力。其次，在阅读行进至中段时，教师嵌入“矛盾逻辑侧写”节点。结合单元语法重点，教师要求学生寻找书中人物面临的困境或性格

“双减”背景下基于智慧教育平台的 初中英语新型互动式阅读教学策略研究

◎吴明莲

【摘要】“双减”背景下，如何借助智慧教育平台实施初中英语新型互动式阅读教学成为一个全新的课题。研究指出，这一教学取向既是意在回应“双减”的提质增效要求，也旨在满足学生在语言知识学习与思维发展上的差异需求。智慧教育平台为此提供了多模态呈现、数据采集分析与协作空间等技术支撑。基于上述判断，本研究提出三项策略：创设多维阅读情境以激活前置认知、拓展关联主题资源以驱动深度研讨、追踪个体阅读轨迹以实施差异化教学干预，并以冀教版英语教材九年级 Unit 7 为例，展示在智慧教育平台环境下组织情境导入、小组协作、交叉评议等新型互动式阅读活动，为教学实践提供参考。

【关键词】“双减” 初中英语 互动式阅读教学



初中阶段的英语阅读教学，需要同时培养学生的语言能力、文化意识、思维品质与学习能力。“双减”施行后，课堂时间更为紧凑，学生须在有限的时间内学得更扎实，获得更深入的认知。基于这一要求，教师应依托智慧教育平台的资源整合、多模态呈现、实时数据采集分析、灵活协作空间等功能，开展新型互动式阅读，把单向讲解转变为多维对话，在持续的交流中实现促进学生语言学习与思维发展的协同。

一、“双减”背景下初中英语开展新型互动式阅读教学的必要性

（一）践行课堂教学的提质增效理念

“双减”政策的推行，旨在减轻学生过重的作业负担与校外培训负担。教学时间与练习空间的外部压缩，对课堂内的教学效率与质量提出了严峻挑战^[1]。初中英语阅读承载着语言知识学习、思维发展及文化感知等多重任务。传统的“教师中心式阅读讲授、学生被动听讲”的模式，难以充分调动学生挖掘主题内涵的积极性和主动性，教学效率与吸收率均受制约。初中英语新型互动式阅读教学注重激活学习过程，将课堂转变为高密度、高质量的语言实践场所，在动态交流中实现课堂教学的提质增效。

（二）契合各学段思维发展的内在需求

“双减”的深层意图在于引导教育摆脱机械性、重复性的知识操练，转向学生综合素养与高阶能力的培养。初中英语阅读教学不应停留在对文本内容的浅层理解或

对词汇和语法的记忆层面，其更重要的价值在于，以文本为媒介，训练学生的思辨能力、分析推断能力与跨文化理解能力。初中英语新型互动式阅读教学重在激励学生在与文本、同伴、教师的多元互动中主动探究、质疑和评价。这一转型，使初中英语阅读教学从知识传导转向支持学生思维品质与学习能力的可持续发展。

（三）应对学生个体差异的客观现实

“双减”背景下，学生在校外接受英语辅导的机会减少，个体间因家庭环境、学习习惯、原有基础等形成的学业差异进一步显现。学生在词汇储备、语法体系掌握、语篇理解能力及学习动机上呈现显著分化。统一进度、统一要求的传统阅读教学模式，难以有效回应这种差异性。初中英语新型互动式阅读教学强调在教学活动中设置多元路径与弹性目标，为不同层次的学生提供个性化的参与机会与展示空间。教师在互动过程中敏锐捕捉学情，及时调整教学策略和方法，从而为不同起点的学生提供适切的支持与引导。这是实现面向全体与尊重个体的平衡，满足学生差异化发展需求的有效选择。

二、智慧教育平台对初中英语新型互动式阅读教学的技术支持

（一）构建多维交互的数字化学习场域

智慧教育平台打破传统教室的物理边界，把互动式阅读所需的技术条件集中在同一空间。智慧教育平台可将文本、音频、视频等多种媒介合并呈现，营造贴近情境、

佐证或反驳教材中“Culture shapes us”的观点。在此过程中，教师指导学生运用单元核心句型“Although...”构建逻辑链条，比如阐述“Although culture shapes us deeply, individual will still has the power to reshape our identities.”的辩证观点。

在这种跨文本的碰撞下，从单一文本阅读出发的学生逐步向比较阅读发散，在“比较中触摸差异，在辨析中抓住共性”，在此过程中证明本单元的核心主题，然后教师引导学生进行“跨文化生存指南”的协作文本创作活动。完成上述任务后，学生根据书中人物在跨文化交际过程中的误区和成功经历，提取尊重差异、消除偏见的行动规则，为同龄人提供应对文化冲突的“良方”。此环节旨在让学生实现从隐性文化知识到显性文化知识，以及结合中国学生语境进行迁移与重组的能力提升，学生在不同层次文本证据的梳理与论辩建构中，实现了由猎奇式围观到批判式理解的思维飞跃，发展出在跨文化语境下通过英语进行得体表达和理性论述的能力。

结语

总的来说，在整本书阅读教学中设立科学的起点评价和文本匹配原则，能够为篇幅较长的长篇阅读确立合理的认知负荷量；中间检测点的安排，引导学生在长篇阅读中融入对情节进展的思维训练，从而在一定程度上避免了长篇阅读过程中可能出现的认知疲劳；主题意义引申后的思辨性交流，将语言符号表层文字解码提升到文化异同与价值判断的深层思考。这些较为标准的整本书阅读能够引导学生跳出对具体知识的碎片化训练，使文字阅读在连续的篇章中实现语言能力和思维能力的双重提升。^[2]

参考文献

- [1] 李军. 初中英语整本书阅读教学实践探究 [J]. 中学课程辅导, 2024(30):93-95.
- [2] 毕建静. 初中英语整本书阅读教学的评价策略研究 [J]. 中学生英语, 2024(30):61-62.
- [3] 许妙芬. 核心素养下初中英语整本书阅读教学路径探索 [J]. 初中生辅导, 2024(32):41-43.

反差，运用“Although”句式写人物剖面分析，如分析《牧羊少年奇幻之旅》中的“Although Santiago fears the unknown, he chooses to pursue his legend.”一句。此任务促使学生通过情节挖掘人物的内在张力，以达到语言形式训练和文本深层理解的同步目的。再次，教师将“跨文化冲突定格”设置在情节冲突的高潮处。面对书中误会、成见或冲突场景，教师指导学生充当“冲突诊断专家”开列“冲突诊断书”，解读冲突背后的文化背景或文化差异。学生剥离情节纷扰，冷静分析《奇迹男孩》中学校园欺凌的原因或《芒果街上的小屋》中的族裔难题。它既维持学生对情节波折的关注，又将阅读推进到单元主题“Understanding cultural differences”的思辨境界。最后，在阅读结语处，教师布设“通用感情尺度”节点，回应教材中“Human beings share similar hopes and fears.”的观点。教师指导学生将书中有关爱恨、悲惧、梦想的句子摘抄出来，制作情感共鸣卡，并与自身生活体验建立联系。该节点将虚拟的文学叙事与真实的自我反观进行对接，使学生产生由文本客体的凝视进入主体情感投射的跃迁。这套分步式、多层次的节点设置，使监控与支架同构起来，支持学生从浅阅读中的剧情探秘转入深阅读中的结构解读、文化解码，实现语言能力和思维品质的双重提升。

（三）组织主题思辨交流活动，拓展跨文化理解视域

阅读内化为能力——对读物的学习。学生完成浅度理解之后，在整本书阅读中高阶能力应是将读物内容转化为学生表达观点的素材。教师应在此基础上发现读物中涉及的社会伦理、个人成长或文化冲突等主题，使课堂成为不同观点碰撞的思辨场。教师根据读物中人物所遇到的道德难题或面对的选择设置有讨论价值的话题，要求学生调动读物语言和原有背景知识表达看法。这样的讨论不是简单的读后感分享，而是要求学生站在跨文化比较的角度对读物中的现象进行客观评价，努力运用英语逻辑表达具有思想内涵的观点。这方面的主题探究练习可有效提升学生语言使用的得体性与思辨性。

例如，结合第八单元对文化差异与人类共性的探讨，教师在整本书阅读收尾阶段组织名为“文化镜像与个体突围”的跨文本圆桌论坛。教师将阅读《芒果街上的小屋》《奇迹男孩》与《牧羊少年奇幻之旅》的学生混合编组，要求其围绕“文化背景是否决定个体命运”这一核心命题展开论辩。学生需运用书中的具体案例，如 Esperanza 试图冲破拉美裔社区的贫困循环，Auggie 在主流校园文化中的挣扎与融入，以及 Santiago 跨越地域文化的追寻，

沉浸感更强的阅读体验,初中生的参与意愿也随之提高^[2]。智慧教育平台内的即时通讯、在线研讨、协作编辑等工具,把师生、生生之间的对话连成网,互动不受时空限制,讨论的广度与深度都有拓展。

（二）汇聚支撑深度探究的阅读资源

智慧教育平台的资源汇聚与管理把零散的阅读素材收拢成结构清晰的主题库。教师依据教学目标,便捷链接并推送除教材之外的延展材料,如相关背景知识、不同立场的评析、跨体裁的关联文本等。资源按需调用、定向推送到位,学生就有材料展开比较、分析与评价等高阶阅读活动的空间。

（三）实现学习过程的精准追踪与学情分析

智慧教育平台具备伴随式数据采集功能,会同步记录学生在阅读过程中的行为数据:阅读速度、各任务节点停留时长、发言偏好等。平台对数据进行统计、可视化,把原本看不见的学习过程展示给教师。教师据此更快识别个体差异与共性难点,后续的差异化指导与个性化资源推送就有了依据,互动教学也更对症下药。

三、“双减”背景下基于智慧教育平台的初中英语新型互动式阅读教学策略

（一）创设多维阅读情境，激活学生前置认知

初中英语新型互动式阅读的源动力在于学生的主动参与。智慧教育平台提供音频、视频与图像等多种媒介,教师可利用这些媒介在阅读前创设与文本主题相关的沉浸式情境。这种情境的创设,是为了激起学生的好奇心与探究欲,唤醒他们已有的知识与经验。学生在进入文本前就开始思考,带着问题参与后续的阅读互动。这为更高效的文本理解与更深入的意义协商打下基础。

例如,在冀教版九年级 Unit 7 三篇课文(《Lesson 38: Making School a Better Place》《Lesson 39: Having Good Relationships in Your Community》《Lesson 40: The UN — The Power of Words》)的精读前,教师首先组织学生开展互动,以激活其对“冲突”与“和平”的已有经验与潜在认知,为整个单元的深度学习设定探究起点。教师首先利用智慧教育平台展现多模态材料,在结构上对应三篇课文的逻辑:一段国际会议(对应 Lesson 40)争论片段;一幅描绘邻里(对应 Lesson 39)因公共空间的使用而产生不快的纪实摄影;一段校园内(对应 Lesson 38)学生团队协作中出现意见分歧的简短音频。智慧教育平台支持学生使用弹幕或高亮批注等工具,在观看与收听过程中即时捕捉自己的情绪关键词,

如“紧张”“分歧”“争执”。智慧教育平台汇集这些高频词,形成初步的单元主题词云。

接着,教学活动转向激发学生的个人经验。教师在智慧教育平台发起一个匿名的快速投票:“当你与他人(朋友、家人)产生不同意见时,你通常采用哪种处理方式?”选项包括(A. 坚持己见,直至对方让步;B. 积极讨论,寻找双方均可接受的方案;C. 保持沉默,回避问题;D. 寻求第三方协助)。智慧教育平台即时生成的柱状图展示了班级学生在冲突解决方面的行为倾向。最后,智慧教育平台呈现了本单元的总主题——“Work for Peace”。教师利用协作白板功能组织学生讨论:“综合词云(冲突的表象)、投票结果(我们的应对)与单元主题(和平的追求),‘和平’是否仅仅意味着没有战争?在我们的校园、社区乃至世界,‘和平’需要哪些行动?你对这个主题有什么疑问?”学生在协作白板上发布自己的初步思考与疑问。此阶段的互动引领学生在阅读前完成对单元主题(Disputes and Settlements)的个人经验联结与问题意识构建。智慧教育平台的可视化数据反馈(如投票统计与词云等)与协作工具(如问题看板),为教师提供了关于学生前置认知状态的精准学情分析,使得后续的文本研读更具针对性。

（二）拓展关联主题资源，驱动学生深度研讨

为培养学生的思辨能力,阅读教学不能局限于单一语篇^[3]。智慧教育平台支持教师便捷推送拓展性资源。教师可围绕阅读主题,整合不同体裁、不同观点的材料,形成专题资源包。在阅读过程中,教师适时向全体学生或特定小组推送这些材料。学生借助智慧教育平台丰富的资源支持,在线研讨区进行比较、分析和评价。这种互动研讨,驱使学生在多重信息的碰撞中形成个人见解,发展高阶思维。

例如,教师依据第一阶段的冲突应对投票(如倾向A—坚持,B—协商,C—回避,D—求助)数据,将不同风格倾向的学生组合在同一小组。这种“微型冲突”的组内配置,旨在模拟 Lesson38(文化差异)、Lesson39(邻里摩擦)、Lesson40(国际争端)中的真实协商情境。智慧教育平台为每个小组创设专属“协作研讨空间”。互动的第一层是小组内研讨。教师将三篇课文分配给不同的小组,并推送相关的资源。例如,负责 Lesson39(社区)的小组,会收到关于“I—statements”(我一陈述)与“You—statements”(你一指责)的微课视频;负责 Lesson40(联合国)的小组,则会收到关于联合国维和行动成功与失败案例的简短数据图表。学生在小组内协同完成一份“Disputes—Settlements—Challenges”(冲

突—解决—挑战)分析表。异质配置促使学生在组内必须首先实践“协商”与“理解”,才能完成对文本的分析。

互动的第二层是小组间的交叉探究。完成初步分析后,智慧教育平台开放“小组空间互访”权限。负责 Lesson38(校园)的小组需审阅 Lesson39(社区)小组的分析表,并运用平台的批注工具,从“校园情境”出发,对 Lesson39 的“社区解决方案”提出至少两个批判性问题(如 Lesson39 的‘友善讨论’是否适用于 Lesson38 中涉及不同文化的‘严重分歧’?)。Lesson39 小组审阅 Lesson40 小组,Lesson40 小组审阅 Lesson38 小组,形成闭环。

互动的第三层是综合辩论与价值判断。所有小组在收到友邻小组的批判性问题后,返回主讨论区。教师发起议题:“综合三篇课文及所有拓展资源,你认为‘The Power of Words’在解决冲突时,其边界在哪里?”各小组在辩论中捍卫或修正自己的观点,尤其要运用本单元的连词(and, but, or, so)构建严谨的论证链。这种基于数据分组、资源靶向推送、空间交叉互评的研讨模式,使学生不再被动地接受知识。智慧教育平台支持学生在真实的“认知冲突”与“协商”中深入比较三种情境下解决策略的异同,从而在语言运用实践中提升思维品质。

（三）追踪个体阅读轨迹，实施差异化教学干预

因材施教是落实“双减”背景下提质增效理念的有效路径。智慧教育平台具备学习过程追踪功能,记录学生在阅读任务中的反应时间、作答准确率、互动参与度等数据。教师可实时或事后查阅这些数据,生成对班级整体与学生个体的精准画像。依据这些学情分析,教师在互动教学中可采取差异化干预方式:调整部分学生阅读材料的难度,发起针对性提问,或在智慧教育平台对个别学生进行即时辅导。这种基于数据的干预使教学互动更具实效。

在第二阶段的小组研讨与辩论中,智慧教育平台记录了学生的关键行为数据。例如,有的在辩论中频繁使用单元核心连词(but, so)构建逻辑,表现出较强的逻辑思辨能力;有的学生则善于挖掘文本(如 Lesson39)中的具体建议,倾向于提出建设性方案;还有的学生则对 Lesson40 中“not successful”这类表述高度敏感,呈现出批判性思维倾向。基于这些数据画像,教师组建“互补型”研讨小组进行差异化的阅读能力强化。例如,将一位“批判型”学生与一位“建设型”学生配对,锁定 Lesson38(校园)与 Lesson40(联合国)中均提及的“agreement is not always easy”这一共性难题。小组需在共享文档里,共同撰写分析报告,研讨 Lesson38 的“try hard to understand”与 Lesson40

的“talk about their problems”在操作层面上的具体异同。这种配置促使不同思维模式的学生能够充分协商,共同深化对文本的理解。

接着,教师在智慧教育平台上发布本单元综合性产出任务“制定我们班级的和平公约”(Our Class Peace Charter),鼓励学生运用从本单元文本中习得的智慧解决真实冲突。智慧教育平台根据学生画像,为其推荐不同角色:“建设型”学生负责起草“公约”中的“Settlements”(解决方案)条款;“批判型”学生负责审议条款,提出“Challenges”(潜在挑战与异议);“语言逻辑型”学生则担任“协调人”,确保条款的逻辑严密性。所有学生在智慧教育平台的“公约”协作文档中通过“评论”与“修订”功能进行充分互动,最终达成一致。学生在发挥个体优势的同时,通过结构化的角色互补与协作任务,共同完成对单元阅读内容的深度内化与实践应用的任务。

结语

在“双减”背景下,运用智慧教育平台开展初中英语新型互动式阅读教学是提质增效的有效路径。情境创设可以激活学生已有的认知储备,使其在进入文本前就形成探究意识和问题导向。通过多元资源的协同运用,学生可以充分交流,在多轮交互中深入理解文本,发展语言能力和思维品质;基于数据追踪的差异化干预则可以促进每位学生在适合自己的认知区间内获得发展。这种教学模式的推广,既符合教育发展的趋势,也为课堂教学效率和质量的提升提供了新的思路。三项措施的联动运用,将传统的教师讲授阅读教学转变为学生主动探究、合作协商的互动过程,阅读成为语言实践与思维训练的真实场域,在减负的前提下提高教学质量。

参考文献

- [1] 王静. 双减政策下分层教学模式在初中英语阅读教学中的应用研究 [J]. 中学生英语, 2024(44):91-92.
- [2] 樊晓然. “双减”背景下初中英语阅读教学情境创设策略 [J]. 校园英语, 2024(33):130-132.
- [3] 江蕾. “双减”背景下初中英语阅读教学的创新措施探析 [J]. 教育界, 2023(30):26-28.

基金项目: 本文系甘肃省教育科学“十四五”规划 2024 年度一般课题“‘双减’背景下基于智慧教育平台的初中英语新型互动教学策略研究”(项目编号: GS[2024]GHB0290)的成果。

(作者单位: 甘肃省白银市景泰县第三中学)

基于思维品质培养的 初中英语阅读教学策略探析

◎高 曦

【摘要】作为英语学科核心素养之一，思维品质是学生认知发展、理性分析及创新能力的重要体现。本文聚焦初中英语阅读课堂，从思维品质内涵及其在英语阅读教学中的价值出发，探讨了当前初中英语阅读教学中思维培养的困境，接着从锚定教学目标、优化教学设计，创设高阶问题链、驱动深度思考，创设多元活动、搭建思维“脚手架”，转变教师角色、营造活跃思辨氛围，建立以思维为导向的评价机制等五个方面论述了基于思维品质培养的初中英语阅读教学核心策略，最后结合策略实施的案例分析构建“语言”与“思维”协同发展的深度阅读教学模式，旨在为提升学生综合素养提供实践路径。

【关键词】思维品质 初中英语 阅读教学 批判性思维 创新性思维



一、思维品质内涵及其在英语阅读教学中的价值

思维品质，指个体在思维活动中表现出来的稳定心理特征，反映其思维水平、智力特点与认知风格，是衡量心智能力的关键标尺。《义务教育英语课程标准（2022年版）》明确将“思维品质”列为英语学科核心素养之一，要求学生在语言学习中发展逻辑思维、辩证思维和创新思维。然而，一个人的思维品质并非先天固有的，而是可以通过教育与训练后天培养的。

作为语言输入的核心渠道，阅读可提供体裁多样、内容丰富、情境各异的文本材料。这些文本材料不仅是信息的载体，更是思维的载体与工具。通过学习文本材料，不仅可以解决词汇、语法等表层问题，还可以对文本结构、作者意图和文化背景等深层次逻辑问题进行探究，推动对新知识认知层次的跃迁，真正实现知识的深度理解和内化。融入思维挑战的初中英语阅读课堂能促使学生主动思考、积极探究，变被动接受为主动建构，极大地提升了学生的阅读兴趣和参与度。思维训练融入英语学科，能让学生在语言学习的同时提升逻辑推理、批判性思维和创造性思维等高阶认知能力。

二、当前初中英语阅读教学中存在思维品质培养的困境

传统初中英语阅读教学的设计易陷入“重答案、轻过程”“重细节、轻整体”“重接受、轻批判”的困境。课堂问题设计陷入“低阶化”循环，停留在询问事实性（what）、描述性（where/when）的层面，推理性（why/how）及创造性的问题鲜少出现。问题设计的浅层化难以有效引导学生从“what”走向对“why”和“how”的探究。教学活动设计的单一化限制了学生思维品质的发展。传统的阅读活动常局限于个体默读、齐声朗读、完成标准化练习，很少设计开放的辩论赛、有趣的角色扮演、基于文本的项目式学习等具有深度思维驱动的学习活动。阅读能力评价方式上，目前教师仍高度依赖选择题、判断题等标准化测试，没有有效工具对学生的思维过程（如推理路径、论证逻辑等）进行评价。

三、基于思维品质培养的初中英语阅读教学的核心策略

（一）锚定教学目标，优化教学设计

在英语教学中培养学生的思维品质是落实英语学科核心素养的要求。教师不能只关注语言知识的学习而忽视思维品质的培养。教师要在教学中围绕思维培养目标

开展教学设计。在备课阶段，教师要先对语篇的题材、体裁、文本结构、主要信息、写作意图、文化背景和语言特征等展开多维度的深度解读和分析，挖掘其中能进行思维训练的“触发点”，然后根据学情，以语篇为依托，精心设计教学活动，锻炼学生的思维能力，把抽象的思维品质的培养落实到具体的教学设计中。

（二）高阶问题链，驱动深度思考

在课堂上，“高阶问题链”正是引领学生穿越浅滩，攀登思维高峰的强力引擎。根据布鲁姆认知目标分类学，问题链的提出应该具有阶梯性，起点应立足于学生已知、从记忆理解的基础问题开始逐步升级到分析评价的复杂问题，最终指向具有挑战性的创新问题。每个问题环环相扣，形成难度递进的问题链，引领学生的思维逐步深入。在阅读教学中，教师如果善用高阶问题链进行教学，必将使课堂焕发思辨活力。学生不再满足于被动接受答案，而是在一环扣一环的巧妙提问中，不断推动思维向上攀爬，主动构建知识网络，体验逻辑推理的严谨，感受创造性成果带来的欣喜。所以，“高阶问题链”是点燃学生深度思考的火种，更是锻造高阶思维品质不可或缺的教学智慧。

（三）创设多元活动，搭建思维“脚手架”

1. 绘制可视化图表，培养逻辑思维

阅读教学通常采用先泛读再精读的模式。泛读要求学生从语篇着眼，能快速通读全文，弄清中心思想、层次结构、行文线索以及作者的写作意图。在这一教学环节，教师让学生绘制可视化图表（如思维导图、韦恩图、流程图等），将冗长的文字信息转化为一目了然的图形，能极大地帮助学生梳理文章结构，理清事件的发展顺序、因果关系等，加深对语篇的整体理解。同时，将文本中隐性的逻辑关系转化为具象的视觉符号，降低了逻辑识别门槛；绘制可视化图表伴随着信息筛选—关系判断—图形转化的主动化过程，事实上训练的是学生的逻辑建构能力。另外，可视化图表具有“弹性结构”，教师可对逻辑思维较弱的学生提供“半成品图表”以降低难度，实现分层教学。

2. 组织小组合作学习，提升思维批判性

在英语阅读教学中，个体阅读往往受自身经验、知识储备、先入为主等因素的影响，容易陷入理解片面而不自知的困境。在小组合作学习中，不同成员的认知水平、阅读重心、思考角度必然存在差异，当自己的理解被他人的不同视角“挑战”时，就逼迫自己跳出封闭的思维。转向主动质疑、理性分析然后做出有依据的判断。这正是批判性思维的核心特质。

在阅读教学中，教师通常以围绕语篇主题进行讨论或辩论的形式开展小组合作学习。小组讨论或辩论不是“自说自话”，而是需要围绕文本开展讨论或辩论，要给出足够的理由让别人信服自己的观点，同时要有充分的依据反驳别人。学生为了参与讨论、说服他人、达成共识，不得不主动质疑、理性辨析、客观评价。这对培养学生的批判性思维是非常有帮助的。

3. 开展创意写作，激发思维创新性

创新思维的核心是“旧元素的新组合”，而“旧元素”的储备和理解恰恰是由阅读中的信息提供的。阅读后开展创意写作，是打破被动接收信息的惯性，让阅读素材成为“思维跳板”，内化输入的信息，然后通过多元视角、发散思维进行重构，最后有效输出的过程。在创意写作环节，教师既要鼓励学生进行天马行空的想象也要引导学生思考可行性，对学生的“不完美尝试”保持高度的包容，甚至赞赏。

（四）转变教师角色，营造活跃的思辨氛围

为了营造活跃的思辨氛围，教师要鼓励学生积极参与各种思辨活动，勇敢地表达自己的观点，教师应从以下三个维度破局：一是从讲授者转变为引导者。教师需深入学生认真倾听，及时给出具有启发和引导作用的提问，鼓励学生积极思考，成为学生学习路上的引路人；二是学会尊重多元观点。有浓郁思辨氛围的课堂，本身就是一个多元观点碰撞的场域。当学生提出看似“离经叛道”的想法或观点时，教师不要急于评判对错，不妨好奇地追问“Your idea is very unique、Can you tell me your basis?”教师对多元观点的包容态度对营造平等、开放、相互尊重的课堂思辨氛围至关重要；三是关注思维过程。关注思维过程意味着教学不能止步于“答案正确”的表层判断，而要深入探寻学生思考的路径与逻辑。即使答案偏离方向，教师也要多问问：“Can you tell us how you got that idea?”让学生隐性的思考转化为显性的表达，善于发现学生思考的独特角度和清晰推理，并及时给予学生肯定和表扬。

（五）建立以思维为导向的评价机制

只有当评价之“尺”精准丈量思维品质时，阅读教学才能超越语言之“器”，抵达育人之“道”。中考向来是初中教学的指挥棒，如在中考英语阅读题中，切实增加对学生思维品质考查的题型，指挥棒的方向偏转必然倒逼教学方式的调整，必定会使教师在教学实践中更主动地培养学生的思维品质，在日常教学中也会更加注重对学生思维发展的量化评价，使课堂真正成为思维成长的沃土。

四、案例分析

本次选取人教版八年级下册 Unit7 Section A 部分 3a 这篇阅读 (Qomolangma--the most Dangerous Mountain in the World?) 为文本, 根据上述培养思维品质的教学策略, 设计教学活动如下:

(一) Lead-in (5 分钟)

播放纪录片《珠峰清道夫》片段, 设计问题链导入新课。所提问题如下:

- ① What do you know about Qomolangma?
- ② What can we see on Qomolangma from the video?
- ③ What makes climbers die on Qomolangma?
- ④ Why do so many people try to climb this mountain even though it is so dangerous?

设计意图: 通过播放视频, 引发学生兴趣, 激活学生已有的知识储备, 为阅读做铺垫。提问链逐渐深入, 引导学生思考登山的原因和风险, 激发学生好奇心和探索欲, 自然地导入阅读主题。

(二) Pre - reading (5 分钟)

让学生观察文章标题 “Qomolangma - the Most Dangerous Mountain in the World?” 和段落小标题 “Facts and dangers、Achievements of climbers、Spirit of climbers”, 预测文章可能包含的内容。鼓励学生大胆发言, 分享自己的想法, 激活学生背景知识。

设计意图: 让学生根据文章标题和段落小标题来预测文章内容, 培养学生的发散思维和推理能力。让学生带着问题和好奇心进入阅读, 可以提高他们的阅读兴趣, 激发他们的阅读主动性。

(三) While - reading (20 分钟)

(1)Fast reading (略读): 学生快速阅读文章, 了解文章大意, 把段落和相应的段落标题连线匹配, 完成 3a 任务。同时教师引导学生关注每段的首句和关键词, 总结略读技巧。

(2)Careful reading (精读): 学生再次仔细阅读文章, 完成 3b 表格, 以图表的形式列出登山者面临的危险、取得的成就以及文章中的对比内容。然后根据文章段落小标题、细节信息, 绘制思维导图, 梳理各种信息。

设计意图: 略读活动能训练学生快速把握文章整体结构, 抓住关键信息, 提高阅读速度和概括能力, 对培养学生思维的敏捷性非常有帮助。精读活动通过完成表格和绘制思维导图等方式, 引导学生分析文章逻辑结构, 锻炼学生归纳总结和提取关键信息的能力, 培养学生思

维的逻辑性。

(四) Post - reading (10 分钟)

小组讨论: 将学生分成小组, 讨论话题: “Should we encourage more people to climb Qomolangma?” 每个小组尽可能多地罗列攀登珠峰的利与弊, 谈谈利弊关系。然后每个小组推选一名代表进行发言, 分享小组讨论成果。

设计意图: 小组讨论为学生提供了交流和分享的平台, 促进学生思维碰撞, 培养合作学习能力和语言表达能力, 让学生从多维度思考, 训练思维的批判性。

(五) Summary and Homework (5 分钟)

(1) 与学生一起回顾文章重点内容, 总结登山者的精神。

(2) 创意写作: 学校将开展一次 “校园珠峰” 挑战赛, 将登山精神融入学习任务挑战中, 请你帮忙设计一份活动方案。

设计意图: 旨在帮助学生巩固所学知识, 强化文章主题。写作任务要求学生将所学知识和思维成果进行整合和输出, 锻炼学生创新思维和书面表达能力, 实现知识的迁移和应用。

结语

将思维品质的培养融入初中英语阅读教学, 是落实英语学科核心素养的关键路径。教师要善于利用丰富、多样的文本, 以学生为中心, 通过锚定思维目标、设计高阶问题链、创设多元活动、营造活跃的思辨氛围、建立以思维为导向的评价机制等教学策略, 将思维训练深度融合到语言学习中, 开创语言学习与思维品质同步提升的新局面。当然, 思维品质的培养不是一蹴而就的, 还需要教师在实践中不断探索, 践行新时代英语学科育人的新使命。

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) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [2] 夏芳芳. 思维品质培养视域下初中英语阅读教学策略 [J]. 江西教育, 2025(36):119-121.

(作者单位: 湖北省武汉市湖北体育职业学院)

人工智能技术在初中英语阅读教学中的应用策略

◎张慧慧

【摘要】人工智能技术在教育教学中的深度应用, 既可以丰富教学资源 and 教学方法, 还可以提升教学效能, 为促进学生核心素养的发展提供了保障。基于此, 本文分别从开发多元化教学资源、实现差异化英语教学、实现系统性教学应用三个层面对人工智能技术支持下的初中英语阅读教学策略进行阐述, 以期丰富初中一线英语教师利用人工智能技术开展阅读教学提供更多参考。

【关键词】人工智能 教学应用 教学资源 初中英语 核心素养



人工智能技术在教育教学中的应用优势得到了学界的高度认可, 其强大的数据信息分析功能、即时生成功能以及多元化的教学应用功能等均可以为教学工作以及学习活动提供无限辅助, 为切实提高教学效能奠定了基础。另外, 《义务教育英语课程标准 (2022 版)》还强调: 要推进信息技术与教学的深度融合……发挥信息技术对英语教与学的支持作用。因此, 教师应充分利用人工智能技术在教育教学中的优势, 积极开展阅读教学创新工作, 为提高 “教” “学” 效能, 促进学生英语学科核心素养的发展提供更多帮助。

阅读学习活动, 在提高学生阅读学习体验感的同时, 能够激发学生英语阅读学习的热情。同时, 教师可以利用人工智能技术为学生创设各种形式的阅读学习情境, 或是为学生提供个性化的教学指导等, 使英语阅读教学活动更加生动、有趣以及有针对性, 促进学生能够在 “最近发展区” 内开展阅读学习活动, 为进一步增强学生英语阅读学习情感、提高其阅读学习效能奠定坚实基础。

二、人工智能技术在初中英语阅读教学应用中存在的问题

(一) 教学资源开发不足

目前, 有的教师在利用人工智能技术开展阅读教学活动时, 多依赖其数据分析和内容生成功能为学生提供阅读学习资源, 缺乏系统性的教学资源开发意识与能力, 这既不利于差异化教学、个性化教学辅导等的开展, 也会影响学生阅读学习效能的提高。另外, 有的教师受自身信息素养、人工智能技术应用能力不足等因素的影响, 在开发阅读教学资源时, 多依靠人工智能技术推送的内容, 不利于差异化教学与实践应用活动的开展。

(二) 教学应用差异性不足

实现差异化教学是人工智能技术在初中英语阅读教学应用中的优势之一。但在教学实践中, 有的教师未能利用人工智能技术开展学情的精准调研与分析工作, 导致无法为学生开发或设计精准的个性化阅读学习或

一、人工智能技术在初中英语阅读教学中的应用价值

(一) 提高教学效能

人工智能技术能够为教师精准推送符合学生学习需求的阅读材料, 为教师开发个性化阅读教学资源、实现个性化辅助性阅读教学提供帮助^[1]。同时, 教师可以结合人工智能提供的教学反馈信息, 更好地了解学生的英语学习状态、学习需求以及进步空间, 从而及时调整阅读教学方法、教学内容以及教学策略, 在实现 “教” 与 “学” 的动态最优化过程中为切实提高教学效能提供保障^[2]。

(二) 激发学习热情

在人工智能技术支持下, 教师可以为学生提供各种生活化的阅读语境、阅读学习资源等, 促进学生在丰富的英语语言习得环境中高质量地、自主地完成各种

训练内容，差异化教学难以实施，进而导致学生英语阅读素养整体发展水平存在较大“断层”。

（三）教学应用系统性不足

英语阅读教学是一个系统性的过程，需要各个环节的相互配合，才能达到相互促进、提高教学效能的目的。调查发现，多数教师仅将人工智能技术应用于课堂阅读教学活动之中，忽视了人工智能技术在课前预习、课后复习中的应用，教学应用的各个环节出现脱节，导致教学应用系统性不足，且直接影响后续的教学应用质量。

三、人工智能技术在初中英语阅读教学中的应用策略

（一）借助人工智能技术优势，开发多元化教学资源

教学资源是一切教学活动的重要载体，更是实现差异化教学以及个性化教学辅导的基础。因此，教师应充分借助人工智能技术的数据信息分析优势，开展学情调研与分析工作，为每一名学生建立学习档案。该档案应该涵盖学生的学习能力、学习需求、学习情感、进步情况、作业完成情况、课堂互动与表现、各类小测成绩、学习特征、听说读写能力等数据信息。教师可以基于人工智能的数据信息分析能力，为学生绘制出“英语学习画像”，并基于该“画像”来开发阅读教学资源或开展教学设计等工作^[3]。

1. 开发课前预习资源

预习活动是保障学生课堂阅读学习质量的基础。因此，教师可以利用人工智能技术为学生开发相应的预习资源，帮助学生更清晰地了解预习的学习目标与内容，提高预习质量，为后续的课堂学习提供保障。

例如，教学在牛津译林版九上 Unit 7 “Films” 前，教师可利用人工智能技术为学生开发相应的预习资源。首先，教师可利用人工智能技术为学生开发不同难度的预习材料，即本单元词汇与重要句型的语音型预习课件，让学生在听完音频后，开展相应的阅读活动，并通过人工智能语音识别技术对自己的朗读结果进行评分和反馈，以便及时纠正发音错误，提升口语水平。又如，教师还可以利用人工智能技术为学生推荐一些与教学内容相关的影视主题片段，以供学生观看，在提高学生预习学习热情的同时，为课堂阅读教学提供保障。

2. 开发课中学习资源

在课堂阅读教学开始前，教师可利用人工智能技术

为学生开发一些生动的、符合其学习认知能力与兴趣点的课堂阅读学习资源。在丰富课堂阅读教学形式的同时，激发学生的阅读学习热情，以保障课堂教学效能。

例如，在教学 Unit 7 “Films” 时，教师可以利用人工智能为学生开发一些他们比较喜欢或关注的电影知识（如影星介绍、电影精彩片段等）阅读课件，以供教学使用。另外，教师还可以利用人工智能技术为学生开发一些电影中的精彩对话资源，并组织學生进行角色扮演。这类学习资源既可以丰富课堂阅读教学资源，还可以提高学生英语口语能力。

3. 开发课后复习资源

课后复习或作业，均是促进知识内化与迁移、阅读素养发展的重要途径。因此，教师可以利用人工智能技术为学生开发一些个性化、差异化的课后复习资源或作业资源，帮助学生更好地对课堂知识进行理解、巩固与迁移。

例如，教师在完成 Unit 7 “Films” 的阅读教学后，可以基于学情和复习目标，利用人工智能技术为学生推送符合其学习需求的复习资源或作业内容。针对阅读能力较弱的学生，教师可以利用人工智能技术为其推送一些与本单元教学内容相关的基础性阅读材料，帮助他们提高阅读水平；针对阅读能力较强的学生，教师可以利用人工智能技术为其推荐一些拓展性阅读文章，进一步提高其阅读能力。

（二）基于人工智能生成技术，实现差异化英语教学

人工智能技术在初中英语阅读教学应用中的优势之一，就是搭建个性化的教学或辅导平台，提供差异化教学或个性化教学辅导，帮助学生在“最适合发展区”内完成学习活动，为促进其英语学科核心素养的发展提供帮助。

1. 实现差异化阅读教学活动

由于学生的英语水平、阅读学习能力、兴趣爱好和学习特点等均存在着显著的差异，教师可结合学生的不同学习特点、学习能力、学习需求等，利用人工智能技术为其提供差异化的阅读教学活动^[4]。

例如，在教学 Unit 7 “Films” 时，教师可以利用人工智能技术。为学生设计不同阅读难易度、不同阅读内容的学习或实践任务。学生在学习过程中可以选择符合自己学习需求、阅读水平的阅读内容，以提高阅读效能。教师则可以基于学生的“英语学习画像”为其设计不同难度的阅读与听力训练内容，使学生能够在阅读活动中不断提升听力水平，完成课堂知识的

内化与迁移。

2. 开展个性化阅读教学辅导

教师在开展差异化阅读教学活动时，还可以利用人工智能技术生成的学生“英语学习画像”或提供的学生学习需求等，开展个性化阅读教学辅导，帮助学生不断完善自身阅读方法、技巧以及单元知识结构。另外，教师还可以结合学生个性化的阅读学习需求等，利用智能化推送功能，为学生推送一些与课堂学习相关的阅读内容，帮助学生不断完善英语学习中的薄弱环节。上述个性化阅读教学辅导，不仅可以帮助学生提高阅读能力，还可以帮助其弥补知识结构的不足，为进一步增强其英语阅读学习信心与学习内驱力、促进其英语核心素养的发展奠定良好基础。

（三）立足核心素养培养目标，实现系统性教学应用

教师在利用人工智能技术开展教学时，必须要实现教学应用的系统性，即要将人工智能技术应用于听说读写之中，为切实实现英语学科核心素养培养目标、促进学生英语学科核心素养的发展提供保障。

1. 基于核心素养，开展拓展阅读活动

拓展性阅读是提高学生英语学科核心素养的重要手段。因此，教师可借助人工智能技术为学生提供相应的拓展阅读活动，以拓宽学生的知识视野，提高学生的阅读理解能力。

例如，教师在完成课堂教学活动后，可利用人工智能技术为学生制作一些与课堂学习内容相关的拓展性阅读内容。在拓展阅读活动中，学生既可以巩固既有的词汇和句型，还可以不断学习新词汇和表达方式等，为培养学生的阅读素养提供保障。另外，教师还要利用人工智能的数据分析功能对学生的拓展阅读情况进行跟踪、分析与评价，以更好地了解学生的英语阅读水平与拓展阅读需求，并据此及时调整相关的阅读教学策略或是拓展阅读资源的推送难易度^[5]。

2. 基于核心素养，开展“读写”训练活动

阅读能力与写作能力是学生英语学科核心素养的具体体现。教师在开展阅读教学中，也要开展写作教学与训练活动。在实现“读写结合”教学的基础上，为切实提升学生的阅读素养与写作素养奠定基础。

例如，教师在完成 Unit 7 “Films” 的教学后，可以利用人工智能技术为学生提供一些拓展性阅读内容以及相应的写作模板或范文，以供学生学习与借鉴。同时，教师可以为学生设计相应的主题式读写任务。当学生完成相应的阅读与写作活动后，教师可以利用

人工智能的分析功能对学生的阅读情况与写作情况进行自动分析、批改与评分。学生则可以就系统提出的修改建议和改进措施等，及时发现自己在阅读学习与写作实践中存在的问题并加以改进，为阅读素养与写作素养的发展奠定基础。

结语

人工智能技术在初中英语阅读教学中的应用，既可以有效增强学生的学习热情，还可以在提升教学效能的基础上促进学生英语学科核心素养的发展。在具体的教学应用中，教师可以利用人工智能的数据分析技术、即时生成技术等为学生开发更多的阅读教学资源，为实现差异化阅读教学、个性化阅读教学辅导等提供依据；同时，教师可以基于英语素养培养目标，切实将人工智能技术应用于读写结合教学的各个环节之中，以实现教学应用的系统性，为更好地促进学生英语学科核心素养的发展奠定基础。

参考文献

[1] 秦英. 人工智能赋能初中英语听说教学：价值意蕴及实践探索 [J]. 校园英语, 2024(31):9-12.
[2] 冯菲. 人工智能背景下初中英语教学模式的转变策略研究 [J]. 教师, 2025(1):86-88.
[3] 金永芳. 核心素养视野下人工智能教学策略在初中英语课堂中的应用探究 [J]. 中学生英语, 2024(16):149-150.
[4] 刘慧. 人工智能驱动的初中英语教学创新策略研究 [J]. 校园英语, 2024(15):6-8.
[5] 王劲松. 融合人工智能的初中英语听说教学模式设计和实现构想 [J]. 中小学实验与装备, 2025, 35(1):56-58.

（作者单位：江苏省南通市通州区金沙湾中学）

核心素养视域下 初中生化学阅读能力的培养刍议

◎段玉鹏

【摘要】在教育领域全面推进核心素养培育的大背景下，作为自然科学的重要分支，化学学科不仅注重知识传授，更强调对学生科学思维、探究能力等核心素养的培养。作为获取学科知识、深化概念理解的重要基础，化学阅读能力却在初中化学教学实践中尚未得到足够重视，成为制约学生化学学科核心素养发展的短板。基于此，本文围绕核心素养视域下的初中化学阅读教学进行探讨，不仅分析当前教学中存在的问题，还提出有针对性的培养策略，以期为提升化学教学质量、发展学生化学学科核心素养提供参考。

【关键词】核心素养 初中生 化学阅读能力 化学教学



在核心素养导向下，化学对学生的综合能力也有了更高的要求。化学阅读能力是获得化学知识、领悟学科本质和发展科学思维的基础，对初中生化学学科核心素养的养成具有重要意义。但是，目前初中化学教学往往忽视学生化学阅读能力的培养，教师亟须探寻符合核心素养培养要求的初中生化学阅读能力的有效途径。

一、初中生化学阅读能力的现状

在初中化学教学实践中，学生的化学阅读能力总体表现较弱，存在阅读兴趣缺乏、阅读方法欠缺和阅读深度不够等问题。在兴趣层面上，教材和课外阅读材料中抽象的化学概念表达、繁杂的符号体系和严密的科学表述容易让学生望而生畏。再加上传统教学模式注重知识讲授和习题训练，学生自主阅读的时间受到挤压，使学生在化学阅读中缺少积极的情感体验，把阅读看成是一种被动的任务，而不是主动的探究。从阅读方法上看，大部分学生还没有掌握科学的阅读策略，很难分清课文的核心概念和辅助信息，也不能有效地理清知识脉络，往往存在读后知识碎片化、不易形成系统认知等现象。与此同时，也有一部分学生仅仅停留于字面信息的浅层理解，对化学原理、实验逻辑缺乏深入思考，不能建立起阅读内容和解决实际问题之间的有效连接，初中学生化学阅读能力较弱，其成因具有多维度特征^[1]。从教师方面来分析，有些教师对化学阅读教学不够重视，把阅读等同于浏

览教材，没有对化学阅读教学进行系统设计，同时缺少具有针对性的阅读指导方法。在教学评价体系上，阅读能力权重不高，多以书面测试为主要评价形式，很难对学生的阅读过程和思维发展进行综合评价，导致学生对阅读能力发展的漠视。在教材和资源层面上，现行教材为保证知识的科学性和严谨性而在内容表述上比较抽象，趣味性和可读性不强，很难引起学生的阅读兴趣。

二、核心素养视域下初中生化学阅读能力的培养价值

化学学科核心素养涉及宏观辨识与微观探析、变化观念与平衡思想、证据推理与模型认知、科学探究与创新意识以及科学态度与社会责任等维度，阅读能力则是达成上述素养的重要基石。学生通过化学阅读可以接触大量的化学事实、实验现象与科学研究案例，从而在宏观上建立起对化学物质及其变化的感性认识，并且借助文本的微观解释在宏观与微观之间搭建一座思维的桥梁，加深对化学本质的认识。教师在阅读教学时通过阐释化学原理、剖析实验方案等方式，帮助学生培养证据推理及模型认知能力，并学会用科学的思维分析问题、解决问题。提高学生的化学阅读能力，也能有效促进学生的学习方式发生变革。在自主阅读的过程中，学生需要积极地提取关键信息、剖析知识逻辑、融合新旧知识。这一过程也推动学生由被动接受变为主动探究，从而发展了学生

独立思考和自主学习的能力。

三、核心素养视域下初中生化学阅读能力的培养策略

（一）结合核心素养，重构化学阅读教学目标

化学阅读的教学目标为阅读活动提供指导，核心素养视域下需要跳出以知识记忆为中心的传统目标设置框架，紧密结合宏观辨识和微观探析、证据推理和模型认知等化学学科核心素养的培养^[2]。重构化学阅读教学的目标，让阅读不局限于文本信息的获取，而是成为发展学生化学思维、科学探究能力及社会责任意识等的重要手段。教学目标的制定要体现层次感，综合考虑知识理解、能力培养和价值塑造等因素，保证阅读教学为培养学生化学学科核心素养服务。

例如，“常见的酸、碱、盐”，这一单元中，化学阅读的教学目标可以重构为：基础目标是通过阅读教材和科普资料，掌握常见的酸和碱的物理性质、化学性质和用途；进阶目标是借助阅读实验报告和研究论文，剖析酸碱中和反应微观实质并构建化学反应微观模型；素养目标是通过阅读酸碱在工业生产和环境管理中的实际应用案例，培养对化学物质科学利用的认识，并深刻理解化学在社会进步中的重要性。围绕这个层次的教学目标，教师设计了一些阅读任务，比如让学生阅读酸碱指示剂的发现史、归纳科学家的探究思路；研读工厂废水处理方案，并对酸碱中和的原理进行具体运用分析。这种以目标为导向的阅读设计，不仅使学生加深对知识的理解，还能培养学生的化学学科核心素养。

（二）开发情境化与结构化阅读素材

化学知识有其抽象性特点，情境化和结构化阅读素材能有效减少知识理解的困难，有利于学生在知识之间建立内在联系。情境化素材是指把化学知识寓于生活、科技、历史等现实或模拟场景之中，让学生从自己熟悉的场景中感受化学的实用性和趣味性；结构化素材又以明晰的逻辑框架和知识图谱的方式展示内容，带领学生理清知识脉络并建构系统化知识体系^[3]。二者相结合可以激发学生阅读的兴趣，促进信息整合和知识迁移。

例如，在“燃烧和灭火”的教学中，教师开发一系列阅读素材。在情境化的素材中，教师选择了“森林大火抢险纪实”，它详尽描述了消防员如何通过隔绝氧气和降低温度等手段来扑灭大火，同时引导学生带着“灭火有哪些原则”这一疑问进行深入阅读；通过介绍“古代取火技术的沿革”的历史背景，学生可以通过阅读来了

解钻木取火、火石取火等不同的方法，进而思考燃烧所需的条件。在结构化素材部分，教师提供了一个“燃烧和灭火的知识关系示意图”，展示了燃烧的三大要素与灭火策略之间的紧密联系。此外，教师还设计了“火灾预防和逃生指南”表，指导学生总结不同情境下的防火重点。学生在阅读这类素材时，既要了解燃烧和灭火的化学原理，又要把知识运用到生活实际中，增强安全意识，提高解决问题的能力。

（三）采用问题驱动法，指导学生深度化学阅读

问题驱动法是一种以问题为导向的教学方法，鼓励学生在阅读时主动进行思考和探究，从而将被动的文本阅读转变为主动的思考过程，通过由浅入深、富有启发性及探究性问题的设计，激发学生的好奇心和求知欲，督促学生对文本信息进行深度挖掘，剖析问题实质，继而发展逻辑推理和归纳总结能力。问题要与学生的认知水平相符合，不仅要使学生经过思考能回答出来，还要有一定的挑战性，促使学生的思维向着更高的层次迈进。

例如，“水的净化与自制净水器”的阅读教学中，教师以阅读材料为中心设计递进式的问题链，提出基础问题“自来水厂净化水主要包括哪几个环节？每一个环节都有哪些功能？”以指导学生提炼阅读材料的关键信息；接着，提出分析性问题“为何沉淀、过滤无法去除水中异味及色素？活性炭的吸附和过滤操作原理有什么区别？”以促进学生对净化方法实质的深刻理解；最后，设置应用性问题“野外若无专业设备如何用周围物质净化浑浊的河水？”使学生把从阅读中学到的知识移植到真实的情境之中。学生在回答这类问题时，既对水净化有一个整体的认识，又能在分析、推理和运用中锻炼化学思维，达到深度阅读的目的。

（四）合作探究式的化学阅读和学习活动

合作探究学习活动是以小组的合作方式，使学生在沟通、讨论与合作中共同完成阅读任务的一种学习方式，能发挥学生的主体作用并发展学生的团队协作能力和批判性思维。在合作探究进行化学阅读时，学生能够分享自己的阅读见解并对文本进行不同视角的解读，从而弥补个体认知上的局限；通过集体解决阅读过程中遇到的复杂问题，不仅可以提高解决问题的能力，还能在思维碰撞的过程中加深对化学知识的理解，从而培养科学的探究态度。

在“化学肥料”的阅读教学中，教师可以组织小组合作探究。学生被划分为若干小组，教师给每个小组提供了如《化肥的功与过》和《新型肥料的研发进展》等相关阅读资料，并分配了研究任务，主要是分析常见化肥

智慧课堂视域下 高中语文阅读教学促进审美素养提升探析

◎王 敏

【摘要】智慧课堂为高中语文阅读教学提供了创新路径。本文针对传统阅读教学存在的资源单一、方式静态、评价机制僵化等问题，探讨智慧课堂如何重构阅读教学空间、激活审美感知、支持个性差异、促进审美对话，提出技术融合深化文本审美解读、多元互动丰富审美体验、数字创作转化审美认知成果、人文坚守涵养独立审美品格四条实践路径，构建技术与人文融合的教学生态，提升学生的阅读品质与审美素养，为语文学科核心素养的落地提供实践范式。

【关键词】智慧课堂 高中语文 阅读教学 审美能力



语文学科核心素养的培育以阅读为基础，以审美为旨归。传统课堂由于受到教学资源单一性和教学方式静态化的限制，很难充分去激发学生们的审美潜能^[1]。智慧课堂借助大数据、人工智能等技术，重构了语文阅读教学的时空场域和交互模式，不仅改变了文本呈现方式，更为审美体验创造多元路径。现有研究多聚焦技术应用层面，对深化阅读理解和提升审美能力的内在机制探讨不足，探讨智慧课堂视域下高中语文阅读审美素养提升的实现路径，对推动语文教学改革、落实立德树人根本任务具有重要意义。

一、传统高中语文阅读教学面临的审美困境

（一）教学资源单一制约审美视野拓展

传统高中语文阅读教学主要依靠纸质教材和教师讲授，资源呈现形式太过单一，难以满足学生多元化的审美需求。教材所选篇目虽然具有经典性，但相关背景资料、作者生平以及同类作品等拓展内容不足，教师大多采用PPT展示图片的方式辅助教学，缺少直观生动的视听材料，学生仅凭文字描述难以真切感受文本意境，审美体验只能停留在抽象层面，资源匮乏限制审美视野，审美鉴赏能力的培养缺乏必要支撑。

（二）静态的教学方式限制了审美体验生成

传统课堂教学往往是以教师讲解为中心的，学生只能被动接受审美方面的结论，缺少主动探究与个性化体验的空间。教师常以灌输式讲授传递预设的审美结论，忽

略了审美体验的主体性与差异性^[2]，课堂互动大多是教师提问、学生回答的单向交流，师生、生生之间没有进行充分的审美观点的碰撞，阅读过程呈现出“教师分析，学生记录，考试再现”的机械化流程，学生很难在文本细读中自发形成真实的情感共鸣。

（三）评价机制僵化阻碍审美能力发展

语文阅读评价主要以标准化试题来主导，重点考查学生对文本知识点的记忆与再现，却忽视了对学生审美能力的过程性评价。阅读理解题常常设置唯一的标准答案，学生个性化的审美感受被当作偏离标准的错误，致使学生不敢表达自身的真实体验，审美思维逐渐趋于僵化^[3]。评价内容聚焦于修辞手法识别和主旨概括等浅层技能方面，评价时机集中在终结性考试阶段，无法追踪学生审美能力的动态发展情况，这种僵化的评价机制把审美教育窄化为应试训练，真正的审美鉴赏能力难以得到有效培养。

二、智慧课堂驱动阅读审美素养的转型升级

（一）数字化平台重构阅读教学空间，拓展人文对话场域

智慧课堂依靠数字化平台打破传统教学的时空壁垒，为师生、生生之间的审美对话创造更广阔的空间，使学生在宽广的文学场域里和不同时代、不同风格的作品展开对话；数字平台以超链接形式呈现文本，能让学生即时检索相关作品与评论，通过比较阅读深化对文本审美特质的理解；在线学习社区突破物理边界的限制，可供学

动态地展示学生阅读成长的轨迹。以多元评价体系对阅读教学效果进行及时反馈，促使学生不断提高阅读能力。

在“金属资源利用与保护”这一阅读单元结束之后，教师可以使用多种评价方式对学生的表现进行评价。首先，学生进行自我评价，并对照阅读目标撰写阅读反思报告，总结知识获取和方法运用上的收获和不足之处；其次，展开互评活动，小组成员基于合作探究期间的表现，在资料收集、观点表达和团队协作三个维度上进行评价；最后，教师进行评价。教师在检查学生掌握金属冶炼原理和金属腐蚀防护知识的同时，通过对学生绘制的“金属资源的循环利用”思维导图的分析，对学生的知识整合能力进行评价，并通过对学生写的“回收废旧金属的意义”的小作文的批阅来评价学生的科学思维和社会责任意识。另外，教师还要对学生阅读时的表现进行记录，比如提问问题的热情、参与探讨的深入程度等，从而形成过程性评价档案。这一多元化的评价体系是对学生化学阅读能力的综合评价，也是后续教学改进的有力依据。

结语

综上所述，在核心素养视域下，培养初中生化学阅读能力是实现化学学科育人价值的关键一环。教师需要在满足化学学科核心素养要求的基础上不断地探索和创新，借助科学的教学策略和方法有效促进学生化学阅读能力的培养，从而为培养学生的化学学科核心素养打下坚实基础。

参考文献

- [1] 朱志国. 大概念统摄下的主题式命题策略研究——以初中化学“科普阅读”为例 [J]. 化学教与学, 2024(08):68-70.
- [2] 唐慧敏. 终身成长观下初中生化学学科阅读能力培养策略研究 [J]. 中学教学参考, 2024(14):62-65.
- [3] 林芬兰. “读思达”教学法运用于初中化学教学的实践研究 [J]. 学周刊, 2025(08):59-61.

（作者单位：甘肃省张掖市甘州区大成学校）

的种类、功能以及使用时的注意事项；讨论化肥过量施用的环境效应；设计化肥合理施用的推荐方案。小组成员有明确的职责，有的负责整理各种化肥的化学组成和效果，另一些则负责研究化肥对土壤和水体的污染情况，有的负责汇总小组观点并撰写报告。小组讨论环节，学生围绕“在农业增产和环境保护之间如何权衡”展开讨论，提出“推广有机肥”“精准施肥”等创新性想法。最后，由小组代表进行成果展示并由其他小组进行评价和补充。这一合作探究式的阅读活动在深化学生对化学肥料知识认知的同时，培养了学生的科学探究、交流表达和社会责任意识等核心素养。

（五）借助数字化工具，扩大化学阅读的空间

数字化时代，各种工具给化学阅读提供了全新可能，借助数字化工具，教师可以打破传统纸质阅读的时空限制，把静态文本变成具有动态性和交互性特点的阅读资源。多媒体技术可以使抽象的化学知识得以直观化地展现；在线阅读平台和学习软件提供大量的拓展资料，以满足学生的个性化阅读需求；虚拟实验和3D模型的应用可以较好地模拟微观化学的变化规律，有利于学生对化学原理进行多角度理解。数字化工具的使用在丰富阅读形式的同时，也可以激发学生的阅读兴趣，促进阅读效率的提高。

例如，在“分子与原子”的阅读教学中，教师利用虚拟现实（VR）技术，为学生创建微观化学世界的虚拟场景。学生佩戴VR设备后，可“置身”其中，观察水分子的运动、水的蒸发与凝结过程中分子的变化，以及水分解时分子破裂、原子重组的动态过程。同时，在化学学科阅读APP的帮助下，学生可查阅分子与原子发现历史方面的科普文章，观看科学家访谈视频等，也可通过在线测试对阅读成果进行检测。另外，在互动式电子白板上，教师演示分子结构3D模型，学生可以独立转动、拆解模型并对分子组成进行深入探讨，从而实现由平面阅读向立体认知的飞跃。这一数字化阅读方式使抽象的微观知识更直观可感，从而有效地拓展了学生阅读的深度和广度。

（六）建构多元化的化学阅读能力评价体系

传统的单一评价方式很难综合评价学生阅读能力和化学学科核心素养的发展。建构多元化的化学阅读能力评价体系需要从多维度评价学生阅读的过程和结果。评价主体应该包括教师、学生和同伴，并将自评、互评和师评有机结合起来。评价内容应该既注重知识的掌握情况，又考虑阅读方法的运用、思维能力的培养、合作探究的表现和科学态度的养成等方面。评价方式可以采取阅读笔记、思维导图、项目报告和口头展示等多种方式，全面、

生上传阅读批注与审美感悟，和同伴进行跨时空的持续审美对话，使不同审美视角在交流过程中实现碰撞融合。技术拓展的开放式阅读空间，核心价值在于为学生创造更多与文本、与他人及与自我对话的机会，让学生在持续的阅读实践与人文交流中积淀审美经验，实现从知识积累到精神成长的跨越。

（二）多模态资源激活审美感知，深化情感体验与共鸣

智慧课堂整合视频、音频、图像等多模态资源，将抽象文学意象转化为可感知的审美对象，唤醒学生内在审美感受力，引导其与文本产生深层情感共鸣^[4]。教师借助影像呈现自然景物并配合音乐，营造特定的情感氛围，学生的视听感官被调动起来，以便引发情感涌动、激活想象。虚拟现实技术创设沉浸式阅读情境，能让学生仿佛身临其境地体验作品的时空情境。教师引导学生从感官体验回归到文本语言，思考如何用文字营造审美意境并传递情感张力？多感官协同突破传统文字教学的局限，数字化技术支撑下的审美感知强调要落在学生对文学语言魅力的感悟上、落在对人类情感理解以及生命体验的共鸣上。

（三）智能化技术支撑个性差异，尊重独特审美感悟

智慧课堂借助学习分析技术精准诊断学生审美能力差异，数据分析的目的是尊重每个学生独特的审美起点与发展路径。系统持续追踪学生的阅读数据以识别他们的审美特点，推送和学生阅读水平相匹配的阅读材料，智能分析和评价学生的阅读感悟并给予即时反馈。反馈的核心并非是指出对错，而是激励学生表达真实的审美体验，肯定其独特的感受与思考。这种精准化机制改变了传统的“齐步走”的教学模式，承认且尊重学生的审美起点、发展速度以及审美趣味的差异。每个学生都能够在适合自己的节奏中发展审美素养，建立审美自信，形成独立的审美人格。技术的个性化支持最终落在对学生审美主体性的尊重上、对其精神世界独特性的珍视上。

（四）交互式环境促进审美对话，涵养人文关怀品格

智慧课堂营造的交互式环境将阅读从孤立行为转变为充满人文关怀的对话实践。在线讨论和弹幕评论打破发言时空的限制，每个学生都拥有表达审美观点的机会，在表达与倾听的过程中学会理解他人的感受，尊重不同的审美视角，培养同理心与包容性。学生运用数字化工具进行配乐朗诵创作、绘制思维导图以及制作作品解读，将审美体验转化为可视化的成果，从“接受”开始，再到“表达”，最后到“创造”，让审美体验成为个体意义建构的

过程，也成为与他人分享精神体验的桥梁。学生在平台展示自己的创作、阅读同伴的作品并给予真诚的评价时，传递着对美的感悟、对生命的思考以及对他人创造的尊重，交互式环境把技术平台转化为人文交流的场域，学生在真实对话与创造中习得的不仅是审美能力，更是倾听、表达、共情、尊重等人文素养^[5]。

三、智慧课堂赋能阅读审美提升的实践路径

（一）技术融合深化文本审美解读

以《荷塘月色》的教学为例，教师依靠电子白板等数字化平台呈现清华园荷塘实景影像以及月夜氛围，让学生在视听感官被调动的情况下初步感知文本意境。随后，教师运用电子白板标注“月光如流水一般，静静地泻在这一片叶子和花上。”等关键语句，以引导学生聚焦“泻”字具有的动态美感，通过平台内置的词语检索工具，让学生对比“流”“洒”“照”等近义词，在比较的过程中体会“泻”字既写出月光的流动感又暗含不可抑制的倾泻之势，与作者内心的情感流动形成呼应。数字批注功能支持学生用不同颜色标记文中的视觉意象、听觉意象与心理活动。

智能检索系统帮助学生调取朱自清其他作品的片段以及同时期作家的写景文字，学生在对比阅读中发现《荷塘月色》中“淡淡的哀愁与淡淡的喜悦”具有独特的审美基调。教师通过学习通平台推送文学评论，为学生提供多元化解读视角。有的学生关注作者借景抒情的心理机制，有的学生分析通感修辞的审美效果。每个学生的个性化审美视角在技术支持下都得以充分展现。教师根据平台反馈的学生批注数据，发现多数学生对“这时候最热闹的，要数树上的蝉声与水里的蛙声”中“热闹”的理解停留在表层，于是引导学生结合上下文体会以动衬静的反衬手法，让审美解读走向内心深处。

（二）多元互动丰富审美体验

课堂伊始，教师通过智慧教学系统播放古琴曲《平湖秋月》营造静谧氛围，学生闭上眼睛聆听并想象曲中呈现的画面，在平台讨论区分享各自脑海里浮现出的意象。有的学生描述出“月光洒在湖面，波光粼粼”的美好场景，有的学生感到“一种淡淡的忧伤”的独特情绪，多元化的审美体验在交流的过程中被有效激活。教师引导学生朗读“曲曲折折的荷塘上面，弥望的是田田的叶子。”等相关段落，101教育PPT等平台的朗读评测系统从节奏、重音、情感等多个维度给予即时反馈，学生在反复诵读中体会语言的韵律美与情感美。在小组协作环节，学

生在腾讯文档等协作平台上分别负责分析文中的比喻句、通感句、叠词等运用情况，共同完成对修辞手法和审美价值的阐释。

弹幕功能让每个学生都拥有表达个人观点的机会，当讲到“层层叶子中间，零星地点缀着些白花”时，弹幕中出现“像珍珠”“像星星”“像羞涩的少女”等意象联想，教师捕捉这些即时反馈并引导学生理解“零星”“点缀”等词语营造的疏淡美感。学生把自己对某一句的独特理解制作成图文并茂的解读卡片，上传至希沃易课堂等平台的展示墙上，同伴通过点赞与评论的方式进行互动交流，一位学生对“微风过处，送来缕缕清香，仿佛远处高楼上渺茫的歌声似的”中通感运用的精彩解读获得广泛认同。这种多向互动打破了传统课堂少数学生发言的局限，每个学生的审美感受都能够被看见、被尊重，审美的主体性与独特性得到充分的彰显。

（三）数字创作成果转化为审美认知成果

在深入研读文本后，教师借助智慧教学平台布置数字化创作任务，学生可以选择配乐朗诵、绘制意境图、制作微视频等形式呈现对《荷塘月色》的审美理解。一组学生选取文中“月光是隔了树照过来的，高处丛生的灌木，落下参差的斑驳的黑影”等描写，运用美图秀秀、Procreate等绘图软件创作一幅荷塘月色图，通过明暗对比、色彩渐变等方式表现光影交织的美感。创作过程中，学生需反复揣摩“参差”“斑驳”等词语传达的视觉效果，审美体验在创作实践中得到深化。

智慧教育平台的作品展示功能为学生提供了审美成果分享的舞台，学生可在线观看各组作品并进行评价。有的学生在评论区写道：“这组的光影处理让我更理解‘梵婀玲上奏着的名曲’这个比喻。”创作者的审美理解通过作品传递给更多人，形成审美共鸣场域。教师根据作品的质量与创意程度给出评价等级，同时关注学生在创作说明中阐述的审美思考过程。智学网等平台的数据分析显示，经历了创作环节的学生对文本理解的深度明显提升，他们不再满足于记住某个修辞手法，而是能够进一步阐释这种修辞手法是如何服务于整体审美表达的。

（四）人文坚守涵养独立审美品格

尽管数字化技术为《荷塘月色》的教学提供了丰富支持，但教师一直把学生和文本的深度对话放在核心位置。运用多媒体资源之后，教师安排了充足的时间让学生静下心来默读文本，并在纸质文本上圈点勾画用以捕捉触动自己的语句。课堂讨论时，当学生倾向于接受网络评论“作者借荷塘月色抒发对黑暗现实不满”的观点时，教师就要引导学生回到文本细节，通过“这几天心里颇不宁静。”“我

且受用这无边的荷香月色好了”等语句，思考作者情感的复杂性矛盾性，同时提醒学生，审美并非寻找标准答案，而是基于对文本的个性化感受与表达，并鼓励学生说出“我读到的是作者内心的孤独”等独立见解。

面对平台推送的海量解读资源，教师教会学生批判性地吸收而不是盲目跟从权威观点。在比较不同评论家对“妻在屋里拍着闰儿，迷迷糊糊地哼着眠歌”这一结尾的解读时，学生要学会辨析哪些观点有文本依据、哪些属于过度阐释。教师要强调技术能够拓展审美视野，但不能替代个体的审美体验，真正的审美能力在于形成自己的审美判断。这样在学期末回顾时，学生能够普遍反思“最初依赖平台答案，后来学会用自己的感受与文本对话”。这种从技术依赖到独立审美的转变，正是智慧课堂环境下人文精神坚守的成果。

结语

智慧课堂给高中语文阅读与审美教育开创了新的实践场域。数字平台拓展了文本阅读的广度与深度，多模态资源丰富了审美体验的层次与内容，智能分析优化了个性化学习的具体路径。但是技术始终只是手段并非最终目的，智慧课堂的价值在于能否促进学生和文本的深度对话，在于能否涵养学生独立的审美人格特性。语文教育要在技术应用中坚守人文本位，在创新实践中传承中华优秀传统文化这个根脉，让智慧课堂真正成为培育学生审美素养、提升其精神境界的有效载体。^[6]

参考文献

- [1] 黄慧芬. 审美视角下的高中语文现当代诗歌教学实践[J]. 语文世界, 2025(24):22-23.
- [2] 魏焕金. 谈高中语文古诗词教学中审美素养的培育[J]. 语文世界, 2025(23):76-77.
- [3] 郑汉升. 高中语文智慧课堂赋能阅读教学的有效对策[J]. 科学咨询, 2024(10):240-243.
- [4] 谢致欣. 核心素养导向的高中语文智慧课堂——以高中语文群文阅读鉴赏课为例[J]. 教育信息技术, 2023(Z2):30-33.
- [5] 徐国洪, 秦红兵. 高中语文智慧课堂赋能阅读策略研究[J]. 中国现代教育装备, 2022(20):29-31.

（作者单位：江苏省常州市正行中学）

高中语文阅读教学中 经典文本教学路径探索

◎高亚男

【摘要】经典文本是高中语文阅读教学的核心载体，承载着民族文化基因、人文精神内核与语言艺术精髓，其教学质量直接关系学生语文学科核心素养的培育成效。当前高中语文经典文本阅读教学存在价值定位偏差、教学方法固化、内容解读浅表化等突出问题，制约了经典文本育人功能的充分发挥。本文基于核心素养导向，结合高中语文教学实际，从目标重构、过程重构、评价重构等维度，探索经典文本阅读教学的有效路径，旨在为提升高中语文阅读教学质量、促进学生人文素养与语言能力协同发展提供理论参考与实践指引。

【关键词】高中语文 阅读教学 经典文本 教学路径 核心素养



《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》明确提出，语文教学应“引导学生通过阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等语文实践活动，积累语言素材，构建语言体系，发展思维能力，提升审美鉴赏与创造能力，传承和弘扬中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化”。作为语文课程内容的关键构成部分，经典文本既是语言知识的鲜活范例，也是人文精神的重要载体，涵盖了古今中外优秀的文学作品、文化典籍与思想文献，具有永恒的思想价值、审美价值与教育价值。但是，在当前的高中语文教学实践中，经典文本阅读教学仍存在诸多需要解决的问题：部分教师将经典文本概括为语言知识的讲解工具，忽略了文本的人文内涵与审美价值；教学方法以“教师讲、学生听”的传统模式为主，缺少对学生阅读主体的尊重与引导；学生则长期存在阅读兴趣不太高、阅读深度不够、解读能力欠缺等诸多问题，难以真正走进经典、理解经典、内化经典^[1]。基于此，探索科学合理、切实可行的经典文本教学路径，突破当前教学困境，充分发挥经典文本的育人功能，成为高中语文阅读教学改革的重要课题。

一、高中语文经典文本阅读教学的核心价值

经典文本阅读教学的价值不在于单一的知识传授，而在于多元素养的综合培育。在核心素养导向下，高中

语文经典文本阅读教学应明确四大核心价值，为教学路径的构建奠定坚实的价值基础。

（一）语言建构与运用：夯实语文基础，提升语言能力

经典文本是语言艺术的典范，蕴含丰富的素材与精妙的表达逻辑，是学生建构语言体系的核心载体。其教学核心在于引导学生通过精读、品读，积累词语、句式、修辞等素材，把握不同文体的语言特点与表达技巧，理解语境中语言的内涵与作用，进而提升语言理解、表达与运用能力。

（二）思维发展与提升：培育思维品质，增强思维能力

阅读的本质是思维活动，经典文本蕴含的深刻思想与丰富思维元素，为学生思维的发展提供了广阔空间。教师通过引导学生分析情节主题、品味艺术特色、思考现实意义，可有效激发学生思维的活力，实现学生思维能力的逐步提升。

（三）审美鉴赏与创造：感悟审美魅力，提升审美能力

经典文本是审美艺术的结晶，涵盖自然美、人文美、语言美等多元审美元素，是培育学生审美素养的优质素材。教师引导学生品读语言、体悟意境、理解作者的艺术匠心，可帮助其领略文本魅力；学生借鉴吸收文本审美元素，能在写作等实践中实现审美创造，完成从鉴赏

到创造的能力转化。

（四）文化传承与理解：传承文化基因，增强文化自信

经典文本承载着中华优秀传统文化、革命文化与社会主义先进文化的核心内涵，是学生传承文化基因、增强文化自信的关键途径。教学的终极价值在于引导学生通过阅读经典，感悟民族文化魅力，传承民族精神，强化文化认同与自信，进而成长为文化传承者与弘扬者^[2]。

二、高中语文经典文本阅读教学的现存困境

尽管经典文本阅读具有重要的价值与意义，但在当前的高中语文教学实践中，受教学理念、教学方法等多种因素的影响，经典文本阅读教学仍面临诸多困境，严重制约了其育人功能的充分发挥。

（一）价值定位偏差：重知识传授，轻素养培育

由于升学压力，部分教师将经典文本阅读教学的价值等同于知识的被动传授与应试提分，忽略了经典文本的人文内涵、审美价值与素养培育功能，教学中往往将经典文本拆解为字、词、句、语法等语言知识考点，逐字逐句讲解分析，导致学生在阅读中缺乏对文本的整体感知与深度理解，只能机械记忆知识点，难以真正走进经典、理解经典、内化经典。

（二）教学方法固化：重教师主导，轻学生主体

现阶段，部分教师在经典文本阅读教学中仍沿用“老师讲、学生听”的传统模式，教学策略固化单一，缺乏创新性与互动性，教学中老师占据绝对主导地位，按照预设教学方案逐段讲解文本，学生则处于被动接受地位，只能被动倾听，缺乏主动思考、探究与表达的机会，阅读能力与思维能力难以有效提升^[3]，同时，枯燥乏味的教学方式难以吸引学生的注意力，导致学生阅读兴趣逐渐淡化。

（三）内容解读浅表：重文本表层，轻深度挖掘

经典文本的解读需要深入内核，挖掘其思想内涵、审美价值与文化底蕴，但当前部分教师对经典文本的解读往往只关注文本的情节、人物、语言等表层要素，对思想内涵、文化背景、艺术匠心等深层要素缺乏深入的挖掘与分析，导致学生对经典文本的理解流于表面，无法真正把握文本的核心价值，获得精神滋养与素养提升。

三、高中语文经典文本阅读教学的优化路径

结合高中语文教学实际，从目标重构、过程重构、评价重构这三个维度系统破解教学困境，形成可迁移、可操作的教学范式，实现价值落地与困境突破的双重目标。

（一）目标重构：锚定素养坐标，校准教学方向

将四大核心素养转化成可量化、可操作的教学子目标，创建“素养—目标—任务”任务矩阵，防止教学的盲目性与碎片化。教学前，教师需结合文本特性与学生认知水平，设定分层目标：基础层聚焦语言建构与运用，设计“文本语言密码解码”任务，如在《子路、曾皙、冉有、公西华侍坐》的教学中，标注重点虚词、特殊句式，归纳“吾与点也”等对话体的语言特点，通过仿写“师生论志”片段夯实语言基础；进阶层指向思维发展与提升，设置“思想内涵思辨探究”任务，引导学生讨论“孔子‘礼’的思想对当代青年修身的启示”，培育批判性思维；拓展层侧重审美鉴赏与创造和文化遗产与理解，开展“儒家礼乐文化展演”活动，学生编排情景剧再现孔子与弟子论志场景，结合周代礼乐制度背景，感悟文本审美价值与文化内涵，实现从知识掌握到素养内化的跃迁。同时，通过目标公示、任务分解等方式，让学生明确学习方向，增强阅读主动性，解决教师教学价值偏差、学生主体缺失的问题^[4]。

（二）过程重构：创新教学模式，激活学生深度参与

结合数字化、跨学科理念，设计具体可操作的教学环节，贴合语文高中课堂实际时长与学生认知特点，激活学生参与热情，破解教学方法固化、内容解读浅表的问题。

借助数字工具搭建预习平台，如在《祝福》的教学中，推送1956年电影版片段、鲁迅创作手稿数字化影像、民国时期江南小镇社会调查报告等资源，学生通过“经典深读过滤器”筛选适配资料，制作“祥林嫂命运时间轴”思维导图，初步感知文本，解决预习浅层化问题。联合历史、美术学科开展“封建礼教下的女性悲剧”主题探究活动，历史教师补充清末民初宗法制度知识，有天赋的学生绘制祥林嫂肖像画并标注服饰、神态细节对应的社会身份，全班学生从社会制度、艺术形象等多维度解读文本，突破单一语重视角的局限，培育多元思维。教师结合文本内容创设简单情境，设计阶梯式问题链，引导学生逐步深入解读文本。教师可借助图片、音频营

高中语文整本书阅读的个性化教学策略

◎刘文娟

【摘要】高中语文教学中，阅读教学是其中重要的组成部分，阅读教学直接制约学生的语言理解能力和表达能力的发展，整本书阅读教学更是有利于培养学生良好的阅读习惯，促进学生核心素养的发展。本文首先阐明高中语文整本书阅读个性化教学的必要性，即应对学生阅读积淀与审美取向的显著分化、契合长篇文本的多维意蕴与复杂结构的研读需求、破解标准化应试思维对批判性研究的隐性禁锢，继而提出三项原则：文本客观制约与主体阐释自由相统一、智性思维深度与情感体验广度相融合、整体结构把控与局部微观切入相协同。在此基础上，本文提出系统化教学的策略：建构多维阅读路径体系以满足差异化深度参与需求，实施问题生成式导读机制以激发主体探究意识的觉醒，搭建交互式思维探究平台以促进多元观点的辩证融合，旨在为高中语文整本书阅读的个性化教学提供实践参考。

【关键词】高中语文 整本书阅读 个性化教学



整本书承载了宏大的叙事架构和深刻的文化内涵，构成了一个意义系统，具有开放性和复杂性的特点。基于独特的经历、背景和思维特点，高中生在开展长篇文本研读时，一定会表现出差异性的认知倾向。个性化教学策略旨在正视并利用这种学情差异，为不同层次的学生提供与其偏好特质相匹配的学习路径。这样的教学范式带动学生调用个人经验，与文本进行深度互动。师生共同拓展阐释维度，使整本书阅读教学能够与培养语文学科核心素养的深层要求相契合。

一、开展高中语文整本书阅读个性化教学的必要性

（一）应对学生阅读积淀与审美取向的显著分化

进入高中阶段，学生在文学素养积累与阅读偏好上已呈现出极大的异质性，统一划齐的教学步调极易导致两极分化的负面结果：基础薄弱的学生面对大部头著作会产生畏难与抵触情绪，而基础扎实的学生则受困于浅显的共性讲解，难以获得思想层面的挑战与满足。实施个性化教学，旨在尊重并正视这种客观存在的学情落差，为不同层次的学生提供契合其“最近发展区”的切入路径，使阅读教学从被动吸收转变为基于个体经验的有效交互，从而解决整本书阅读中普遍存在的“假读”与“浅读”问题。

（二）契合长篇文本多维意蕴与复杂结构的研读需求

整本书自身构成了一个庞大而复杂的文本生态系统。其包罗万象的主题、错综复杂的人物关系以及深邃的文化互文性，决定了单一的解读视角无法覆盖作品的全貌^[1]。若采用标准化的教学流程，极易将丰厚的原著切割为零碎的知识点或僵化的情节概括，消解了作品的有机整体性。个性化教学实则是对文本丰富性的某种回应。它支持学生依据自身兴趣点与探究欲分别从社会学、叙事学、语言风格或人物心理等多重维度切入文本，在多元视角的碰撞中拼凑出更为立体的作品原型，实现对整本书深层意蕴的立体化挖掘。

（三）破解标准化应试思维对批判性探究的隐性禁锢

高中语文教学长期受制于标准答案式的评价导向，导致学生在面对大体量阅读时，习惯性地寻求仅有的“中心思想”或“人物定论”。这种线性思维方式严重阻碍了高阶思维能力的发挥。高中生的心智，已经足够支持他们进行独立的价值判断和反思性阅读，而对标准结论的强行灌输，只会扼杀他们的思想火花。推行个性化教学，旨在为学生开拓探究空间，鼓励学生质疑问难，抒发个人见解。个性化学习鼓励学生在真正的阅读困惑中，摆脱教材和参考资料的束缚，生成问题，形成独特的论述逻辑，并与课文进行深度对话。学生在养成独立思考习惯的同

结语

本文构建的“目标—过程—评价”三维整合路径，紧扣语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解四大核心价值，通过价值锚定校准方向、过程创新激活深度参与、多元评价促进素养内化，系统破解价值定位偏差、教学方法固化、内容解读浅表化等困境，为经典文本育人功能的落地提供了可操作的范式。未来，可进一步聚焦两大方向：一是开发适配不同文体的经典文本数字化教学工具包，平衡技术赋能与语言品味；二是构建经典文本“当代价值转化”案例库，探索经典与学生现实生活的深度联结路径，让经典真正融入学生的精神世界，助力语文学科核心素养长效发展。^[2]

参考文献

- [1] 张妮. 拓展经典文学文本教学新路径——以高中语文统编教材“老人与海”一课教学为例 [J]. 现代教育, 2025(17):6-7.
- [2] 魏桂龄. 高中语文整本书阅读教学路径探索 [J]. 小作家选刊, 2025(8):78-81.
- [3] 桂萍. 核心素养视域下高中语文文本教学的四维路径 [J]. 语文世界 (中旬刊), 2025(29):22-23.
- [4] 王凤美. 高中语文文学类文本解读教学的多元化路径 [J]. 中学生作文指导, 2025(22):126-129.
- [5] 周玲玉. 高中语文阅读有效教学的价值与实施路径 [J]. 语文世界 (中学生之窗), 2023(11):40-41.

造鲁镇祭祀的氛围，无需复杂的 VR 技术（考虑到高中课堂实操性），并设计问题链：“祥林嫂的三次‘祝福’经历有何变化？”“鲁四老爷的言行体现了他怎样的性格？”“封建礼教对当时女性的压迫体现在哪些方面？”，引导学生从文本细节到思想内涵逐步深入，避免碎片化解读。

设计贴合学生能力的创意任务，避免复杂的“跨媒介转化工作坊”等形式。例如，教师将学生分成若干小组，把《祝福》中的核心片段改编为简短的课本剧脚本或短视频脚本，结合文本语言风格，用简洁的语言再现人物的悲剧，撰写简短的改编说明，分析文本与脚本的表达差异，提升学生的审美创造与语言运用能力。选取与主题相关的简短文本进行联读，避免过度拓展增加学生负担。将《祝福》与《氓》《孔雀东南飞》联读，设计“女性悲剧命运跨时空对话”任务，学生对比不同时代女性的困境，制作“封建女性命运图谱”，培养思维的深刻性。设计贴合文本的写作任务，实现语言运用与情感体悟深度融合。布置“给祥林嫂的一封信”写作任务，学生结合文本感悟与现实思考，运用文本中的语言风格与表达技巧，实现语言运用与情感体悟深度融合，解决学生解读能力欠缺的问题。

（三）评价重构：多元立体赋能，促进素养内化

建立简单易操作、贴合教学实际的多元评价体系，以评价促学、以评育人，破解学生阅读兴趣不高、难以内化经典文本的问题，形成“教学—评价—改进”的闭环。过程性评价采用“阅读成长档案袋”，收录学生思维导图、探究报告、短视频剧本、写作作品等，定期让学生回顾自己的学习成果，看到自身进步，增强阅读自信心与主动性；同时，课堂上及时点评学生的参与表现，重点关注学生的思考深度、表达能力与参与热情，及时给予肯定与引导。结果性评价设计“经典文本解读能力测试”，侧重考查学生对文本深层内涵的理解与多元解读能力，如在《哈姆雷特》的测试中，允许学生从人性、社会、哲学等角度解读人物形象，鼓励学生提出独特见解，避免标准答案的束缚。同时，简化评价指标，建立健全的课堂参与激励机制。此外，设置“经典传承小使者”荣誉称号，表彰在文化展演、群文拓展中表现突出的学生，强化文化传承意识，解决学生阅读兴趣不高、难以内化经典的问题。通过评价重构，形成教学闭环，确保路径探索的有效性与持续性，让经典文本真正成为培育学生核心素养的优质载体^[5]。

时，增强了阅读和鉴赏能力。

二、高中语文整本书阅读的个性化教学原则

（一）文本客观制约与主体阐释自由相统一原则

高中阶段的整本书阅读属于课程体系内的学术性阅读，不同于大众化的休闲阅读。教师在尊重学生个体差异、鼓励独创性见解的同时，必须强调一切观点的生成均需植根于文本的字词句篇与逻辑肌理之中。个性化应当体现为学生依据自身知识背景选取不同的证据链条来论证观点，而非无视文本客观事实的凭空臆造。只有坚持文本的客观性制约，学生的个性化探究才能具备规范性，推动多元观点在逻辑层面上的有效对话与交锋。

（二）智性思维深度与情感体验广度相融合原则

高中语文整本书阅读指向高阶思维的培育。个性化教学的设计不能仅停留在满足学生浅层的阅读快感或兴趣偏好上，而应致力于引导不同层次的学生向思维的纵深处进发。教师需确立智性门槛，使个性化教学成为提升学生思维品质的加速器。教学设计兼顾感性共鸣与理性剖析，引领学生在思维的磨砺中发展语文学科核心素养。

（三）整体结构把控与局部微观切入相协同原则

整本书阅读最核心的难点是要处理好庞大体量与有限课时的矛盾，以及统合宏观结构和微观细节^[2]。教师在推行个性化教学时，需警惕作品因对个性化选题的过分重视而被碎片化、被肢解，导致学生只见树木不见森林。教学导向要致力于帮助学生建立局部细节与整体结构的有机联系，让学生明白，每一个细小的切口都是通向作品宏大意蕴的一条路径。秉承这一原则，教师要为学生构建一个既能容纳多元微观探究，又能维护作品完整性的教学生态，让学生在个性化的拼图中拼凑出一幅完整的文学画卷。

三、高中语文整本书阅读的个性化教学策略

（一）建构多维阅读路径体系，满足差异化深度参与需求

开展高中语文整本书阅读的个性化教学时，多维阅读路径体系的建构基于学生认知结构的异质性特征，为每个学生提供最适合其思维特点的文本探究方式。教师在教学设计中需预设多种平行的阅读切入角度：情节脉络追踪路径适合叙事敏感型学生通过梳理故事线索把握作品架构；人物关系网络路径引导关注人际互动的学生透过角色关联理解主题内涵；语言艺术品鉴路径为语感敏锐型学生开辟审美鉴赏空间；社会历史批判路径则为思辨型学生搭建文

化反思平台。每个学生都能找到与自身认知特质相契合的阅读支点，在各自擅长的维度上深耕细作，进而通过小组交流实现视角互补，最终形成对作品的立体认知。

例如，开展部编版高中语文必修一《乡土中国》的整本书阅读时，教师基于阅读倾向问卷与初读反馈，识别出四种典型的认知取向：概念分析型学生对差序格局、礼治秩序等核心概念表现出强烈的理论兴趣；经验感知型学生更容易从生活体验出发理解乡土逻辑；批判反思型学生倾向于质疑传统观念的合理性；文化比较型学生则善于在中西对照中发现文化特质。这种四维分化打破了统一进度的僵化格局，为每个学生提供了适配其认知风格的探究空间。在坚持文本客观制约与主体阐释自由相统一的原则指导下，教师为不同认知取向的学生设定了差异化的文本依据要求。概念分析路径型学生需要构建严密的概念谱系图，每个概念节点都必须标注具体页码与原文依据，确保理论阐释扎根于费孝通先生的原始论述。经验感知路径型学生通过田野观察印证原著观点，但观察结论必须与文本形成对话关系，不能脱离原著随意发挥。批判反思学生在质疑传统观念时，要先准确理解费孝通先生的论述语境，区分哪些是作者的客观描述，哪些是价值判断，避免断章取义式的批判。文化比较路径型学生在进行中西对比时，必须基于原著提供的团体格局与差序格局框架，不能引入与文本无关的比较维度。

这种差异化的路径设计充分体现了个性化教学核心理念。学生可以根据自己的认知优势选择切入点，也可以在学习过程中转换路径。教师定期组织跨路径对话，让不同视角的理解相互补充，最终形成对作品的立体认知。

（二）实施问题生成式导读机制，激发主体探究意识的觉醒

传统整本书阅读教学往往预设标准问题清单，学生在寻找答案的过程中难以有效触发深度思维活动。问题生成式导读机制立足于阅读过程中的真实困惑与疑问，使学生从机械答复问题转向主动提出问题。教师指导学生在初读过程中记录阅读障碍、理解困惑、价值质疑等原生性问题。这些问题源于学生个体与文本的真实碰撞，具有强烈的个人色彩与探究价值。教师随后对学生生成的问题进行分类整理，识别共性困惑与个性疑问。前者作为集体研讨的焦点，后者则成为个人深度探究的选题。学生围绕提出的问题展开文本细读、资料搜集、观点论证等探究活动，在解决困惑的过程中实现阅读能力的有效提升。

例如，在《乡土中国》整本书阅读的个性化教学中，教师指引学生构建包含多个层次的问题生成体系。第一层次是概念困惑类问题，学生需要标记无法理解的术语；

第二层次是逻辑推理类问题，学生需要质疑论证过程的合理性；第三层次是价值判断类问题，学生需要对书中观点的伦理维度进行追问；第四层次是情感共鸣类问题，需要记录触动内心的段落及其引发的思考；第五层次是现实映射类问题，学生需要探讨理论与当代社会的关联。这种体系既保证了思维的深度，又兼顾了情感的温度。学生在生成问题时，不仅要进行理性分析，还要关注阅读过程中的情感波动。例如，一位学生在读到乡土社会的稳定性时，联想到外出打工的父母与留守家乡的自己，提出了一个融合理性与情感的问题：现代化进程中的人口流动是否意味着乡土社会情感纽带的必然断裂？这个问题既需要理论分析，又蕴含个人体验，体现了智性与情感的有机融合。

教师将收集的问题进行分类整理后，开展个性化指导。基础性问题如术语含义、章节关系等通过小组合作解决；发展性问题如乡土社会与现代社会的张力、礼治与法治的关系等成为课堂研讨的焦点；而深层次的理性辨析问题如费孝通先生的研究方法论、《乡土中国》理论的当代适用性等则转化为个人专题研习的选项。学生围绕提出的核心问题展开持续探究，查阅费孝通先生的其他著作、搜集相关学术评论、开展社会调查。每个学生都可以根据自己的问题类型选择相应的探究方式，有的学生专注于一类问题的深度挖掘，有的学生则尝试多类问题的综合探究。特别值得关注的是，那些最初看似幼稚的问题可能引发最深刻的思考，一位学生关于为什么中国人重人情的疑问，发展成对中西方社会结构差异的深度探究。学生的探究动力源于解决自身困惑的内在需求，这种问题生成机制使每个学生都找到了与文本对话的独特通道。

（三）搭建交互式思维探究平台，促进多元观点的辩证融合

个性化阅读的价值不仅在于形成独到的见解，更关键的是不同观点之间的碰撞与交流，进而读出属于自己的真知灼见^[3]。搭建交互式思维探究平台，旨在为学生提供思想互动的空间，让他们平等对话、理性讨论。包括观点陈述、证据呈现、逻辑论证、反驳质疑等环节。学生在平台上清晰表达个人认识的同时，也学习倾听他人的观点，辨识不同解读背后的理论依据与思维路径。观点辩论、视角转换、立场咨询等活动的设计，使学生在坚持自身见解与吸收他人智慧之间寻求平衡，进而意识到文本意义的多元与开放，同时在思维碰撞中检验和完善自己的观点体系，形成对文本更成熟、更理性的理解。

例如，教师遵循整体结构把控与局部微观切入相协同原则，搭建《乡土中国》交互讨论平台。其中，首轮交互

讨论采用主题聚焦式讨论，学生围绕差序格局这一核心概念，从不同角度切入：有的学生从第四章的具体论述入手，分析亲属称谓体系如何体现差序原则；有的学生则从全书的整体框架出发，探讨差序格局如何贯穿其他各章的论述。对话使学生认识到每个局部概念都是理解整体思想的钥匙。第二轮交互讨论转向跨章节的主题建构。学生自主发现散布在不同章节中的相关论述，建立内在联系。例如，学生将第五章的私德概念、第九章的无讼理念、第十一章的长老统治等联系起来，探讨它们如何共同支撑起乡土社会的运行逻辑。这种协商讨论方式培养了学生的结构化思维能力，使他们学会在看似松散的论述中发现内在的逻辑主线。学生通过绘制思维导图、撰写主题综述等方式呈现自己的理解，每个人的建构路径都体现出鲜明的个性特征。第三轮交互讨论采用项目式的综合研究，学生以小组为单位，选择一个当代社会现象，运用《乡土中国》的理论框架进行分析。有的小组研究网络社群中的差序格局现象，有的小组分析城市社区的熟人社会特征，还有的小组探讨现代企业管理中的人情因素。每个项目都要求在深入理解原著的基础上进行创造性应用，既不能机械套用理论，也不能脱离文本随意发挥。学生在协商过程中不断深化对作品的理解，同时发展了理论应用能力和创新思维能力。每个学生的独特视角都融合于集体智慧中，实现知识与素养的协同发展。

结语

综上所述，多维阅读路径体系为异质化学情提供了适配性的支点，使不同认知特质的学生在各自擅长的维度深入文本；问题生成式导读机制将阅读从外部任务转化为内在驱动，使学生在解决自身困惑的过程中发展思维能力；交互式思维探究平台则在个体见解与集体智慧之间搭建对话空间，多元观点在碰撞中相互补充完善。三项策略相互支撑，为高中语文整本书阅读的个性化教学提供了可操作的实践路径。

参考文献

- [1] 黄俊瑜. 高中语文课堂整本书阅读教学策略探究 [J]. 学苑教育, 2024(20):46-48.
 - [2] 张嘉昕. 高中语文整本书阅读教学评价策略研究 [D]. 重庆: 西南大学, 2024.
 - [3] 郝蓉. 高中语文阅读教学的个性化阅读开展建议 [J]. 高考, 2023(11):138-140.
- （作者单位：山西省吕梁市临县第一中学）

信息技术支持下的 高中英语阅读教学互动模式的构建

◎蒋磊

【摘要】信息技术的深度融入为高中英语阅读教学带来了革命性的变革，传统的师生单向传输模式正向多元化互动模式转型。本文基于对译林版高中英语教材中四个典型阅读教学单元的深入分析，发现信息技术支持下的高中英语阅读教学互动模式呈现出技术工具多样化、互动形式立体化、评价体系智能化的特征。通过构建“技术支撑—内容驱动—互动生成”的三维模式框架，阅读教学实现了从静态文本解读向动态意义建构的跨越。研究表明，有效的互动模式能够显著提升学生的阅读理解能力、批判性思维能力和跨文化交际能力。

【关键词】信息技术 高中英语 阅读教学 互动模式 教学创新



信息技术广泛应用之后，不仅改变了教学方法和教学工具，还彻底重塑了师生之间的互动方式与知识传递渠道。高中英语阅读教学对增强学生语言运用能力和文化底蕴特别重要，所以亟须探索符合时代特征的创新互动形式。现在的研究大多只关注技术应用的实际效果，忽视了互动体系整体结构的深度构建。本文详细深入分析教学实例，探讨在信息技术支持下高中英语阅读教学互动模式的构建。

一、信息技术支持下的高中英语阅读教学互动模式的理论构建

高中英语阅读教学和信息技术深度融合需要依靠扎实的理论，基于多元互动理论和数字化教学环境，重塑阅读教学生态系统，为信息技术支持下互动模式的构建提供理论支撑。

（一）多元互动理论与数字化教学环境的融合

多元互动理论强调学习过程中多维度交流的重要性，为数字化阅读教学奠定了坚实的理论基础。在《The art of painting》等单元的教学中，借助虚拟博物馆平台，学生能和艺术作品进行深度互动，实现了从传统文本阅读到多感官体验的跨越。核心素养视域下多模态教学模式的构建强调话题引领、资源整合与自主学习的协同作用，使学生在多种感官的协同刺激下更好地理解文本内容、拓展思维空间并增强表达能力^[1]。数字技术

的融入让互动关系从单一的师生互动转化为涵盖智能系统的多元化互动网络，构建起以学生为主体且动态发展的互动生态系统。

（二）信息技术赋能阅读教学生态系统重构

信息技术的普及应用革新了传统阅读教学的固有方式，让学习场域从封闭的教室延伸到开放的数字学习环境。在《Exploring literature》和《The world online》等的教学中，数字化平台为学生提供了丰富的文学素材和真实的语言应用场景，使阅读活动不再受时空条件的制约，信息技术背景下高中英语阅读教学策略注重激发学生的学习兴趣，通过技术手段提升教学效果与质量^[2]。在教学资源方面，传统纸质教材正逐渐被生动立体的多媒体内容替代，评价标准突破了以往仅凭最终成绩来确定的局限。为构建兼顾学习过程与最终成果的多元评价体系，学生的学习行为从消极的知识接收转变为积极的自我探究，这一系列革新共同塑造出兼具开放性、互动性和智能化的高中阅读教学全新环境。

二、信息技术支持下的高中英语阅读教学互动模式的构建价值与实践意义

信息技术支持下的高中英语阅读教学互动模式具有重要的教育价值和现实意义，这一教学模式不仅能够促进学生语言能力的提升以及文化素养的培养，还可以持续推动教学方法不断革新。

（一）语言能力发展与思维品质提升的双重价值

建立高效的互动机制，能够有效促进学生语言应用能力和深层思维素养共同发展，在《Let's talk teens》单元的教学过程中，学生借助数字化交流工具，围绕青少年成长议题展开深度交流。这一环节不但锻炼了学生的语言表达能力，而且提升了他们的批判性思维。智慧课堂能够对文本进行智能解析，精准获取学生学习状况方面的信息，进而对教学设计进行优化。该技术通过提升学习主动性与思辨深度，把学生的认知过程直观地展现出来，从而助力其提高语言素养与思维水平，以及综合学习能力的全面发展^[3]。在人工智能时代的大背景下，互动式教学能让学生在真实场景中用英语交流。这种教学模式推动了语言输入和输出的有机结合，实现了从语言知识积累到实际运用的跨越发展。

（二）文化理解深化与全球素养培养的时代价值

依靠信息技术搭建起来的高中英语阅读教学互动模式，给学生培养跨文化认知能力奠定基础，也为他们拓展国际视野开辟道路。《The art of painting》单元借助虚拟博物馆的沉浸式体验，帮助学生深入理解西方文化艺术的精髓；《Exploring literature》单元依托在线文学社区，引导学生领略不同文化背景下文学作品的独特魅力。这种互动的教学活动不受特定时间、地点限制，学生能和来自世界各地的同龄人展开交流，在多元文化的持续影响下，学生逐步形成开放包容的心态，以及批判性的文化认知。数字技术使文化学习变得更加生动具体，学生可通过沉浸式体验来深化对不同文明的认知，进而培养国际视野和跨文化沟通能力。

（三）教师专业发展与教学创新的实践价值

互动模式不仅让教师角色实现了转型，带动其专业能力的显著增强，同时推动了教学理念和方法的不断更新与创新。教师不再是单纯的知识传递者，而是转变为学习活动的设计者、学习进程的引导者以及学习成效的评价者。这就要求教师提升信息技术应用水平和教学创新能力。基于信息技术的翻转课堂教学模式，通过课前准备、课堂教学和课后巩固三个阶段的系统设计，为优化高中英语教学模式、提高学生学习效率与兴趣提供了有效路径^[4]。信息技术与课程内容的深度整合，需要教师持续更新教育理念、熟练运用数字化教学工具并探索适合学科特性的教学模式，从而实现专业能力和教学质量的同步提高。

三、信息技术支持下的高中英语阅读教学互动模式构建的优化策略

构建有效的互动模式需要从技术应用、教学设计、评价体系和生态建设等多个维度制定具体可行的优化策略，确保信息技术与阅读教学的深度融合能够真正提升教学质量和学习效果。

（一）技术工具适配，教学内容整合

技术工具的选用需要贴合具体教学内容和学生认知规律，不能盲目使用技术工具。实现有效的技术融合，要求教师有敏锐的技术洞察力和精准的选择能力，依据教学目标、内容属性和学生需求灵活运用数字化资源，确保技术手段和教学内容能够有机结合^[5]。教师需要在深入剖析教材内容的基础上，挑选最能展现技术优势且适配学生学习方式的数字工具，保障技术应用能够切实推动学生对文本的深层理解和意义建构。

例如，译林版高中英语选修一第三单元《The art of painting》，针对文本中关于印象派画家莫奈的《蓝色睡莲》和雷诺阿的《煎饼磨坊的舞会》的描述，教师运用VR设备带领学生“走进”巴黎的奥赛博物馆，近距离观察这些名作的笔触细节和色彩变化，体验文中所述的“小面积光线穿过画作”和“柔和边缘的人物形象相互融合”的艺术效果。利用希沃白板的画板功能，学生模拟印象派的短促笔触技法创作数字画作，在线分享对“everyday subject matter”主题绘画的理解，通过技术手段将抽象的艺术理论转化为直观的感知体验。

（二）互动任务优化，学习过程重构

互动任务的设计需要注重层级化、渐进性和开放性，借助任务机制推动学生深度投入与自主探究。任务的安排需要立足学生的能力发展区间，在保证有挑战性的同时还要兼顾可行性，引导学生从初步认知过渡到深度探究。教师需要依据各个学习阶段的特点定制互动任务，让每位学生都能够在匹配自身能力的任务中获得成就感和满足感并实现能力的增长。

例如，译林版高中英语必修一第二单元《Let's talk teens》中，围绕文本中提到的“teenagers' physical changes”和“breakdown in your relationship”等话题，教师设计层次化任务：基础层学生通过问卷星制作关于青少年成长烦恼的调研问卷，收集班级同学在“changing voice, weight problems or spots”方面的困扰数据；提高层学生开展腾讯会议辩论赛，讨论文中“Why can't they just let me go?”的青少年独立诉求与家长关爱之间的平衡问题；拓展层要求学生制作短视频，结合课文

建议“calm down and try to understand the situation from their point of view”，分享化解亲子矛盾的实用策略。

（三）评价方式创新，反馈机制完善

评价体系的改革要摆脱传统单一评价方式的束缚，建立多元主体协同且多维度指标结合的综合评价体系，评价结论既要关注学习成效，更要聚焦学习过程中思维能力的演进脉络与核心素养的成长幅度，借助评价推动学生实现自我觉察和能动调适。现代化的评价体系要深度整合信息技术资源，实现评价流程的智能运作、评价结果的数字化呈现和评价反馈的精准适配，以此为学生提供即时且高效的学习支持。

例如，译林版高中英语必修二第四单元《Exploring literature》中，围绕课文中关于文学三大品质“description of truth and beauty”“appeal to our feelings and imagination”“permanence”的理解，建立多维评价体系。自评环节，学生反思对海明威《老人与海》节选中“A man can be destroyed but not defeated.”这一主题个人理解的深度。同伴互评环节学生相互点评对文学作品“universal interest and personal style”的分析质量。教师评价关注学生运用文中 vocabulary building 技巧进行词汇拓展的能力。智能评价系统通过学习通 APP 分析学生在线阅读时长、注释频次和讨论参与度，生成个性化的文学鉴赏能力发展报告。

（四）平台资源建设，学习生态建设

打造良好的学习生态需要构建开放的数字化学习空间，这需要有效整合校内外的优势资源。平台开发应秉承资源互通、协同共生的理念，通过多方合作来实现教育效益最大化。理想的数字化学习生态不能局限于单一校园，应打破地域与校际的壁垒，建立跨领域的资源流通网络，为学生创造多元化的学习路径和更广阔的互动空间。

例如，译林版高中英语必修三第三单元《The world online》，基于课文中关于“Internet: a world without frontiers”的主题内容，建立云班课数字素养资源库，收录与“e-commerce”“social ties”“communication software”相关的时事新闻和生活案例。教师利用学校信息技术课资源，在英语课堂中融入网络安全知识讲解，帮助学生理解课文中提及的“be aware of these problems and be careful to use the Internet properly and responsibly”的重要性。组织班级内部辩论活动，让学生结合课文观点和个人网络使用

经历,讨论“the Internet has its problems”与“valuable advantages”之间的平衡关系，通过钉钉群分享学生制作的网络使用规范手册和数字化学习心得，建立家校共育微信群并定期推送学生的在线学习动态。

结语

在教育数字化转型的大背景下，高中英语阅读教学互动模式的构建需要依托理论指导开展系统性实践，通过对教材文本的互动要素进行深度剖析，能够证实此模式可推动学生从被动学习者转变为主动建构者，进而达成语言能力与思维素养的协同发展。未来，研究要着重关注技术工具和教学内容的适配融合、互动任务设计优化与学习流程再造、评价体系革新和反馈机制完善等核心环节。只有通过技术支持与理念更新，以及实践探索的多维协同，高中英语阅读教学才能成功迈向现代化互动教学模式。

参考文献

- [1] 焦群芳. 核心素养视域下高中英语阅读多模态教学模式构建 [J]. 科教导刊, 2025(29):143–145.
- [2] 陈姣. 信息技术背景下高中英语阅读教学策略探究 [J]. 中国新通信, 2025,27(13):185–187.
- [3] 李淑媛, 李淑娟. 智慧课堂助力高中英语读后续写深度教学的实践 [J]. 中国现代教育装备, 2025(20):26–29.
- [4] 叶莉. 基于信息技术的高中英语翻转课堂教学模式研究 [J]. 信息与电脑, 2024,36(23):230–232.
- [5] 向瑞方, 李冬. 以人工智能促进高中英语高质量教学的实践探索 [J]. 中国教育学刊, 2024(S1):170–173.

音乐剧唱词节奏阅读的情境化教学实践

◎杨雅萍

【摘要】本文探讨音乐剧唱词节奏阅读的情境化教学实践，具体且细致地阐释了情境化教学的内涵、意义以及在中职音乐唱词节奏阅读教学中的应用策略，借助创设符合中职学生特性的真实情境，引领学生深入领会唱词节奏，以此提高音乐感知以及表达能力。实践表明，该教学模式能有效激发学生的学习兴趣，显著提高教学成效，为中职音乐剧教学创新提供可借鉴的实践经验。

【关键词】音乐剧 唱词节奏阅读 情境化教学 中职音乐



音乐剧属于综合性艺术形式，其融合了音乐、戏剧以及舞蹈等诸多元素，具有独特的艺术魅力。唱词阅读是中职学生掌握音乐剧表演的核心基础技能，直接决定其对作品的理解深度与演绎质量。但是传统的唱词节奏阅读教学着重于理论知识的讲授以及机械性的练习，无法契合中职学生的学习特性，导致学生在学习过程中容易感到枯燥乏味，难以满足学生的个性化学习需求。基于此，本文以“音乐剧唱词节奏的综合应用”大单元设计为核心理念，将唱词节奏阅读拆解为“节奏感知—情境理解—职业应用—创新拓展”四个阶段，每个阶段融入音乐、戏剧、语文等跨学科知识，形成从基础到综合、从理论到实践的完整教学链条，最终实现学生对音乐剧节奏的整体性把握与创造性运用。

一、情境化教学的内涵与意义

（一）内涵

情境化教学是指教师根据教学目标，有目的地创设或引入与教学内容相适应的具体场景与情感氛围，使学生在真实或拟真的语境中完成知识建构与能力迁移。在中职音乐剧唱词节奏阅读教学中，情境化教学通过构建音乐情境、故事情境、生活情境、职业情境等多种途径，把抽象的唱词节奏和具体的情境深度融合，深化情感的解读。这个过程既可以满足学生在情境中多维情感的表达需求，又可以满足中职学生的实践需求，有针对性地提升其在实际表演中的节奏运用能力^[1]。

（二）意义

中职学生对于枯燥乏味的理论学习以及机械性练习缺乏兴趣，情境化教学借助生动且有趣的情境创设，如模拟

音乐剧演出的场景、讲述音乐剧背后所蕴含的故事、展示精彩的音乐剧表演片段等方式，快速吸引学生的注意力，将被动接受知识变为主动探知。这种教学模式不仅能激发学生对唱词节奏阅读的兴趣，还能帮助其建立“节奏与实际应用”的关联认知，为后续职业技能提升奠定基础。

二、中职音乐剧唱词节奏阅读的情境化教学实践策略

情境化教学实践隶属于“音乐剧表演核心能力培养”大单元，以下策略围绕“节奏与情感表达”“节奏与职业场景”“节奏与跨艺术形式”三个子单元展开，通过跨学科知识融合与阶段性任务推进，帮助学生构建系统化的节奏认知体系。具体策略如下：

（一）创设音乐情境，感受节奏和韵律

1. 播放经典音乐剧唱段

课堂教学起始阶段，教师可播放一些经典音乐剧唱段，像《猫》《歌剧魅影》之类，促使学生沉浸于音乐剧的音乐氛围中，引领学生认真聆听唱段中的节奏变化，感受不同节奏里的情绪差异,比如播放《猫》中“Memory”这一唱段时，让学生留意旋律的舒缓以及节奏的轻柔，体悟其中所表达的回忆与感伤之情。教师可先让学生闭上双眼，专注聆听与感受节奏的流动，再结合舞台表演视频，借听觉与视觉结合的双重刺激，加深学生对节奏所蕴含情感的理解^[2]。同时，可引入跨学科知识辅助教学，在播放经典音乐剧唱段时，引入数学学科的“节拍等分”知识（如4/4拍中四分音符与八分音符的比例关系），帮助学生理解节奏的数学逻辑；还可以结合语文学科的“诗歌韵律”，对比《歌剧魅影》唱词节奏与唐诗的平仄规律，让学生

发现不同艺术形式中“节奏美感”的共通性，拓展对节奏的认知维度^[3]。

2. 进行节奏模仿与练习

教师挑选唱段里有代表性的节奏片段（如切分节奏、附点节奏等），通过拍手、跺脚、敲击乐器等方式示范，再组织学生分组模仿练习。例如针对一段包含切分节奏的唱词，教师率先示范切分节奏的打法，随后让学生跟随模仿；也可以根据学生的练习情况进行组合练习，如一组采用拍手的方式、二组运用跺脚的方式、三组借助小乐器进行敲击，形成层次丰富的节奏叠加，帮助学生直观感受节奏的立体感。在节奏练习的过程中，要根据学生的实际学情设置梯度挑战，适配不同的能力发展阶段。练习初期可以先给出一些简单的节奏组合，让学生快速模仿以建立学习信心；再逐步增加难度，给出稍复杂的节奏片段，鼓励学生先自主尝试，然后教师再针对性纠正指导。对表现优秀的学生及时表扬，对存在困难的学生耐心引导，帮助其找到节奏规律。这种循序渐进的实践模式，能有效契合中职学生的学习特点和职业发展需求，在循序渐进的实践中提升其节奏感与唱词节奏把握精度，为后续音乐剧表演筑牢基础^[4]。

（二）构建故事情境，理解故事节奏和内涵

1. 讲述音乐剧剧情

在讲解唱词节奏前，教师需要详细地去讲述音乐剧的故事情节，帮助学生了解唱词对应的剧情背景，以音乐剧《绿野仙踪》为例，在讲解其中唱词节奏之前，会先向学生讲述多萝西在奥兹国的冒险历程，重点介绍多萝西寻找回家之路的唱段剧情节点，理解唱词中急切节奏中浓烈的渴望之情，从更深层次上去把握音乐剧的内涵和表达方式。为了强化这种效果，教师在讲述剧情的时候，可以运用生动形象的语言，再配合适当的肢体动作以及表情，增强情境的代入感。

选择音乐剧时要充分地了解学生的认知水平、兴趣爱好以及职业需求，优先选择那些剧情简洁、主题鲜明的作品（如《美女与野兽》）。在讲述中，学生如果未来可能从事这项演艺工作，那么就需要着重强调理解剧情对于表演的意义，使学生清楚地明白，只有精准地把握好剧情与节奏之间的关系，才有可能领悟其中的人物精髓，更好地在舞台上呈现出来。比如，在讲述《悲惨世界》的剧情时，教师可以着重描绘革命者在街垒战斗的场景，让学生感受彼时紧张且激烈的氛围。在氛围渲染的加持下，可以引导学生开启情境想象，以自身入境，体会那种为了理想而拼搏的激情，更深刻地理解节奏所承载的情感与意义。

2. 角色扮演与情境再现

根据学生的实际表演能力和兴趣爱好，有目的地组织学生开展音乐剧片段角色扮演活动，让学生在不同的“代入角色”过程中，深化对角色情感与唱词含义的理解，进而更精准地诠释唱词节奏。比如在《罗密欧与朱丽叶》的音乐剧片段表演中，学生分别饰演罗密欧与朱丽叶，在模拟的爱情场景中，借助对话与演唱，感受唱词节奏怎样随着情感的起伏（如甜蜜时的轻快、离别时的缓慢）而产生变化，更为深刻地领会节奏所蕴含的情感内涵。

在进行角色扮演之前，教师可先让学生分组探讨角色的性格特点以及情感变化，明确在不同情境下应当采用何种节奏来演唱，帮助学生不断优化表现。在《音乐之声》“DO-RE-MI”的教学活动里，教师安排学生开展角色扮演，部分学生去扮演玛丽亚，部分学生去扮演孩子们，依照影片中的场景来进行唱词节奏练习。扮演玛丽亚的学生需呈现出温柔且耐心的教唱态度，演唱节奏稳定且富有感染力，扮演孩子们的学生则要表现出天真又活泼的状态，演唱节奏轻快且充满活力。通过反复练习，学生不仅逐渐掌握了唱段的节奏控制，还在表演中感受到了音乐剧的乐趣，增强了学生的艺术感知力。

（三）联系生活与职业情境，拓展对节奏的认知

1. 寻找生活与职业中的节奏元素

教师引导学生去观察生活里的节奏现象，如时钟滴答声、车辆行驶声音以及人们行走的步伐节奏等，并将其与音乐剧唱词的节奏做类比，从潜意识中引导学生建立“节奏来源于生活”的理论认知。在课堂中，教师可组织学生开展“节奏寻宝”活动，在不同的场景中，如教室、校园、排练室等地，去寻觅不同的节奏声源，像教室中电扇转动的声音、排练室里钢琴弹奏的声响等，并以小组为单位，用自身方式（如哼唱、敲击等）呈现所发现的节奏。比如当学生学习有规整节奏的唱段之时，教师可引导学生去联想生活里与之相似的节奏，像心跳的声音、闹钟的铃声，以及职业场景中乐队指挥的节拍等，以此理解这种规整节奏给人带来的稳定且安心之感。而在学习节奏多变的唱段时，联想生活中杂乱的雨声、集市的喧闹声音等，体会多变节奏所营造出的活泼而又热闹的氛围。此外，可引入跨学科视角深化认知，引导学生从物理学角度分析生活中的节奏声源（如电扇转动的“频率”与节奏“速度”的关联），并结合社会学中“群体活动节奏与文化的关系”（如庆典游行的集体步伐节奏体现的仪式感），让学生从多学科视角理解节奏的本质。

2. 创作基于生活与职业情境的节奏作品

引导学生以生活场景或未来职业场景为主题，创作简易音乐剧唱词并设计配套节奏，将节奏学习与实际应用深度结合。例如，以校园艺术节音乐剧专场演出为主题，结合舞台乐队伴奏的节奏配合需求，创作出带有动感节奏的唱词，通过快速切分节奏呈现演出的活力与激情；以音乐培训机构少儿音乐剧教学为职业情境，设计了简洁明快、重复性强的唱词节奏，既符合儿童的认知特点，又便于节奏教学示范；以专业音乐剧剧团的排练为场景，创作了多声部节奏叠加的唱词，模拟合唱中不同角色的节奏呼应，提升职业场景中的协作能力。

教师在学生创作过程中，需给予适度指导，帮助学生梳理创作思路，完善节奏设计，确保作品贴合主题与情境。在《音乐之声》“DO-RE-MI”的教学拓展环节，要激励学生以该唱段节奏为根基，结合自身生活经历或者职业设想，创作一段全新的唱词：部分学生创作了关乎校园生活的唱词，描绘了从清晨起床直至上课的一系列活动，以欢快节奏呈现校园生活的多彩多姿；而部分学生以未来婚礼上表演为职业情境，用舒缓的节奏勾勒出婚礼的温馨氛围。学生彼此分享自身创作成果，增进了对唱词节奏的理解以及运用能力。

通过此类创作，学生不仅能理解节奏与职业场景的适配性，更能有针对性地提升音乐职业素养和音乐剧唱词节奏的运用能力，如少儿教学中的节奏简化能力、专业剧团中的声部配合意识、演出策划中的节奏氛围调控技巧等，为未来从事相关行业，如音乐教育、舞台表演、音乐剧编排等职业做好职业铺垫^[5]。

（四）设计多元化评价方式，聚焦综合能力发展

传统的评价方法无法真实、客观地反映音乐剧唱词情境教学的效果，具有一定的局限性和孤立性。为全面检验情境化教学效果，需构建涵盖知识应用、实践表现与创新能力的终结性评价体系，从多元化角度反映出学生在情境化教学中的能力发展过程。具体的评价标准主要包含以下几个方面：

（1）节奏应用场景考核：设置模拟音乐剧演出情境（如《猫》选段排练），要求学生结合剧情调整唱词节奏，评委从节奏准确性、情感匹配度两方面评分，重点考察学生在特定的应用场景中对节奏与剧情、情感关联的把握。

（2）跨情境创作评估：让学生以“校园文化节”“社区公益演出”等真实场景为主题，自创1段原创唱词并设计节奏，评委重点从生活节奏元素的转化能力、创意表现以及情境适配性三个方面去评价，检验学生的创新能力与知识迁移能力。

（3）团队协作与职业素养评价：通过分组完成音乐

剧片段排演，观察学生在节奏配合、角色沟通中的表现，将团队协作能力和职业素养纳入综合评价体系中，促进学生全面能力的发展。

该评价体系突破传统的“单一技能考核”的局限，不仅能检测学生对唱词节奏的掌握程度，更能突出学生创新能力（如节奏改编、场景融合）和职业素养（如舞台应变、团队配合）的发展，实现“知识+能力+素养”的综合评估。

结语

综上所述，在中职音乐剧唱词节奏阅读教学中，情境化教学契合了中职学生的学习特性与职业发展需求，对提升学生素养和能力有着重要的教学意义。借助创设音乐情境、故事情境以及生活与职业情境，再结合多媒体与实训资源，既能激发学生的学习兴趣，深化对节奏内涵的理解，又能从多元渠道提升学生的节奏运用能力与职业适配性。在未来的教学过程中，需要优化情境设计，紧密联系音乐表演职业需求，让学生在真实或者模拟的职业场景中锻炼节奏运用技能，推动中职音乐剧教学质量持续提升。^[5]

参考文献

[1] 盛颖. 试论音乐剧中戏剧类型与情境对音乐创作的制约 [D]. 上海音乐学院 [2025-08-11].

[2] 张诗嫻. 音乐剧导演如何把握和创作舞台节奏气氛 [J]. 艺术品鉴, 2022 (17): 119-122.

[3] 杨小高. 中国音乐剧的美学意境探究 [J]. 闽江学院学报, 2015, 36(06): 99-102+108.

[4] 盛颖. 试论音乐剧中戏剧类型与情境对音乐创作的制约 [D]. 上海音乐学院, 2014.

[5] 韦平楠. 论音乐剧《蝶》的艺术特色与美学追求 [D]. 兰州大学, 2011.

（作者单位：安徽省阜阳市科学技术学校）

让语文阅读“趣味横生” ——一位语文教师的阅读教育实践与亲子阅读心得

◎廖明秀

【摘要】本文作者从语文教师与家长的双重身份出发，阐述阅读教育理念，主张打破传统教学框架，让阅读与生活、自然、万物相连，成为可触摸、可对话、可连接世界的存在。同时，分享亲子阅读对话片段及心得体会，强调家长应做好“倾听者”“引导者”“伙伴”，使阅读充满趣味，助力孩子成长，让阅读成为孩子一生的挚友。

【关键词】语文阅读 阅读教育 亲子阅读



作为一名深耕语文教育二十余年的教师，我始终坚信，阅读不是枯燥的文字堆砌，更不是应付考试的“任务”，而是一场充满惊喜与发现的精神之旅。在日常教学中，我见过太多学生因刻板的阅读方式而对语文望而却步，也见过不少家长在亲子阅读中陷入“读了等于没读”的困境。今天，我想从教师与家长的双重身份出发，分享自己的阅读教育理念，以及在亲子阅读中与孩子的对话故事，希望能为更多人打开一扇通往“趣味阅读”的大门。

一、我的阅读教育理念：让阅读成为“可触摸”的生活

在语文课堂上，我常对学生说：“阅读不是‘低头看书’，而是‘抬头看世界’。”很多时候，学生觉得阅读无趣，根源在于我们把阅读局限在了“分析段落大意”“总结中心思想”的框架里，忽略了文字背后的温度与生命力。我的阅读教育理念，核心就是“打破边界”——让阅读走出课本，走进生活；让文字脱离纸面，成为可触摸、可感受、可互动的存在。

（一）阅读不是“单向输入”，而是“双向对话”

在教朱自清的《春》时，我没有先让学生勾画“比喻句”“拟人句”，而是带了一把沾着露水的青草、一朵刚绽放的迎春花走进教室。“同学们，现在请闭上眼睛，闻一闻手里的味道，摸一摸花瓣的质感，再想一想，如果你是朱自清，看到这样的春天，会写下怎样的句子？”话音刚落，教室里就热闹起来。有学生说：“青草的味道像刚洗过的衣服一样，带着太阳的气息。”有学生说：

“迎春花的花瓣软软的，像妈妈的手，轻轻碰一下，就好像在跟春天打招呼。”

当学生用自己的感官去“触摸”文字时，阅读就不再是被动的“接受”，而是主动的“对话”。我会告诉学生，每一篇文章都是作者留下的“密码”，而我们的眼睛、耳朵、鼻子、双手，都是解开密码的“钥匙”。读《济南的冬天》时，我们一起收集不同季节的树叶，对比文中“小山整把济南围了个圈儿”的画面——就这样，文字变成了可看见、可感受的场景，学生自然会觉得“阅读有意思”。

（二）阅读不是“孤立存在”，而是“连接万物”

我常对学生说：“语文是‘百科之母’，阅读是‘连接世界的桥梁’。”一篇小小的文章，背后可能藏着历史、地理、科学、艺术等无数知识。把阅读与其他领域连接起来，能让阅读的“趣味”加倍。

在教《海底世界》时，我没有停留在“海底有什么”的文字层面，而是让学生分组完成“海底探险任务”：一组查资料了解“海参靠管足与肌肉配合爬行”的科学原理；一组画一幅“海底生物分布图”；一组用纸箱制作“海底景观模型”；还有一组模仿“海底广播员”，用文中的句子介绍海底世界。最后，我们把各组的成果拼成了一个“班级海底博物馆”，学生在动手、合作的过程中不仅读懂了文章，还学到了科学知识，甚至对“海洋保护”产生了兴趣——这就是阅读的“延伸魅力”。

我始终相信，当阅读不再局限于语文课本，而是成为连接生活、科学、艺术的“纽带”时，学生自然会主动走进阅读的世界，因为他们知道，每读一本书、一篇文章，

都是在“解锁”一个新的世界。

二、亲子阅读对话：在“陪伴”中让孩子爱上阅读

除了教师，我还是一位母亲，我的孩子小宇今年8岁，正处于“阅读习惯养成”的关键期。在亲子阅读中，我没有把自己当成“教师”，而是把自己当成孩子的“阅读伙伴”，通过平等的对话、有趣的互动，让孩子感受阅读的快乐。接下来，我想分享几个我在亲子阅读中的对话片段，希望能给广大家长带来一些启发。

（一）读《爷爷一定有办法》：在“提问”中激发思考

小宇4岁时，最喜欢的绘本是《爷爷一定有办法》。这本绘本讲的是爷爷把孙子的旧毯子改成外套、背心、领带、手帕，最后改成纽扣的故事。第一次读这本绘本时，我没有直接“念”给小宇听，而是边翻页边提问：

“小宇你看，爷爷手里拿着什么呀？”（旧毯子）

“你觉得爷爷要把旧毯子变成什么呢？”（小宇歪着头想：“是不是变成小被子呀？”）

“我们接着看。哦！爷爷把旧毯子变成了外套，你觉得这件外套好看吗？”（小宇点点头：“好看！上面有花纹。”）

“后来外套旧了，爷爷又要变魔术了。你猜这次会变成什么？”（小宇兴奋地说：“变成小背心！”）

就这样，每翻一页，我都会让小宇“猜一猜”“想一想”，而不是被动地听。当读到最后，纽扣不见了，小宇有点儿难过：“妈妈，纽扣没了。爷爷没办法了吗？”我没有直接回答，而是问他：“你觉得纽扣真的不见了吗？它可能去哪里了呢？”小宇想了想说：“可能变成了小种子，长在土里，变成小花了！”我笑着说：“这个想法真有趣！还有可能变成什么呢？”小宇又说：“可能被小鸟叼走了，当成礼物送给鸟宝宝了！”

在亲子阅读中，“提问”不是“考孩子”，而是“引导孩子思考”。当孩子主动去猜想、去联想时，他就不再是“听故事的人”，而是“参与故事的人”，阅读的趣味自然就来了。

（二）读《蚯蚓的日记》：在“模仿”中感受快乐

《蚯蚓的日记》是一本充满童趣的绘本，以蚯蚓的视角写日记，里面有很多幽默的句子，比如“妈妈说我应该永远记住三件事：①地球给了我们需要的一切；②我们钻地道的时候，也同时帮忙照顾了地球；③绝对不要在爸爸吃报纸的时候烦他。”

第一次读这本绘本时，小宇被“爸爸吃报纸”的画面逗得哈哈大笑。我趁机说：“小宇，我们也来模仿蚯蚓写日记吧！你当小蚯蚓，妈妈当蚯蚓妈妈，我们今天的日记要写什么呢？”小宇兴奋地说：“我今天在土里钻来钻去，遇到了小蚂蚁，我们一起玩捉迷藏！”我接着说：“那日记可以这样写：‘3月12日 星期日 晴 今天我在土里和小蚂蚁玩捉迷藏，小蚂蚁找不到我，急得团团转，我偷偷笑了！妈妈说，要和好朋友互相帮助，所以我帮小蚂蚁找到了它的家。’”

之后，小宇每天都会主动说：“妈妈，我们今天写蚯蚓日记吧！”有时候他会说：“今天我吃了一片烂叶子，味道有点儿像妈妈做的青菜汤。”有时候他会说：“今天遇到了一只小鸟，我赶紧钻到土里。小鸟没找到我，飞走了，我好勇敢！”

在亲子阅读中，“模仿”是让孩子感受文字魅力的好方法。当孩子把自己代入故事角色，用角色的视角去“说话”“做事”时，他会觉得“原来文字可以这么好玩”，从而主动亲近阅读。

（三）读《昆虫记》：在“实践”中探索奥秘

随着小宇的长大，他开始对科普类绘本感兴趣，《昆虫记》是他最近的“心头好”。这本绘本里讲述了蜜蜂、蝴蝶、蝉等昆虫的生活习性。虽然文字有点儿复杂，但里面的插图很生动。

有一次，我们读到“蝉的幼虫要在地下生活四年，才能爬到地面上变成蝉，然后只能活一个夏天”，小宇睁大眼睛问我：“妈妈，蝉的幼虫真的在地下待四年吗？我们能找到它吗？”我想了想说：“我们可以试试呀！夏天的晚上，我们去小区的树下找一找，说不定会看到蝉的幼虫爬出来呢！”

当天晚上，我们拿着手电筒在小区的树下仔细寻找。一开始，小宇有点儿着急：“妈妈，怎么找不到呀？”我安慰他：“蝉的幼虫很害羞，我们要慢慢找，仔细看。”过了一会儿，小宇突然喊：“妈妈！这里有一只！”我们蹲下来，看着一只小小的、棕色的幼虫慢慢地从土里爬出来，然后往树干上爬。小宇小声说：“原来它真的在地下待了四年，好厉害呀！”

从那以后，小宇每次读《昆虫记》，都会说：“妈妈，我们下次去观察蝴蝶吧！”“我们去看看蜜蜂是怎么采蜜的！”当阅读与“实践”结合时，孩子不仅能读懂书中的知识。还能在现实中“验证”知识，这种“从书而来，到生活中去”的体验，会让孩子觉得阅读“既有用又有趣”。

三、亲子阅读的心得体会：做好“三个角色”，让阅读成为亲子纽带

在与小宇的亲子阅读中，我积累了一些心得体会，总结起来，就是家长要做好“三个角色”。

（一）做“倾听者”，尊重孩子的“阅读感受”

很多家长在亲子阅读中喜欢“主导”阅读过程，比如“这个词你要记住”“这个道理你要明白”，却忽略了孩子的感受。实际上，亲子阅读的核心是“陪伴”，而不是“教育”。家长应该学会成为“倾听者”，让孩子主动分享自己的阅读感受。

有一次，小宇读《小猪唏哩呼噜》，读到小猪被大灰狼抓走，却一点儿都不害怕时，小宇说：“妈妈，小猪好勇敢呀！我觉得大灰狼一点儿都不可怕，因为小猪会想办法。”我没有说“你要向小猪学习勇敢”，而是说：“你觉得小猪为什么不害怕呢？”小宇说：“因为小猪知道，只要动脑筋，就能想出办法，而且它还有好朋友帮它。”我点点头：“你说得很有道理，妈妈也觉得小猪很聪明。”

当家长耐心倾听孩子的想法、尊重孩子的感受时，孩子会觉得“我的想法很重要”，从而更愿意主动分享，也更愿意走进阅读的世界。

（二）做“引导者”，帮孩子“打开阅读的大门”

虽然阅读没有“标准答案”，但孩子在阅读过程中难免会遇到“看不懂”“不理解”的地方，这时候家长就要做“引导者”，用孩子能理解的方式帮其解开疑惑。

小宇读《西游记》的儿童版时，对“孙悟空为什么要保护唐僧去西天取经”不太理解，他说：“孙悟空那么厉害，为什么不自己去取经，还要带着唐僧呢？”我没有直接说“因为唐僧要去取经普度众生”，而是问他：“你还记得孙悟空是怎么从五行山出来的吗？”小宇说：“是唐僧救了他。”我说：“对呀，孙悟空答应观音菩萨要保护唐僧去取经，这是他的任务。在这个过程中，他学会了帮助别人、遵守规则，变成了一个更好的孙悟空。就像你上幼儿园，在幼儿园里学会了和小朋友分享、遵守纪律，变成了一个更好的小宇一样。”小宇听完，似懂非懂地点头：“哦，原来孙悟空在‘长大’呀！”

在亲子阅读中，家长的“引导”要“接地气”，要结合孩子的生活经验，用孩子能听懂的语言，帮助孩子理解文字背后的含义。这样，孩子才不会因为“看不懂”而放弃阅读。

（三）做“伙伴”，和孩子“一起享受阅读”

亲子阅读最好的状态，不是“家长教，孩子学”，而是“家长和孩子一起读、一起玩”。家长要放下“家长

的架子”，把自己当成孩子的“阅读伙伴”，和孩子一起感受阅读的快乐。

有时候，我会和小宇一起“表演”绘本里的故事，比如读《三只小猪》时，小宇当小猪，我当大灰狼，我们模仿“大灰狼吹房子”的语气；读《小红帽》时，我们一起设计“小红帽怎么躲开大灰狼”的新剧情；有时候，我们会一起“改编”故事，比如把《龟兔赛跑》改成“龟兔一起跑，遇到了小河，兔子帮乌龟过河，乌龟帮兔子爬山坡，最后一起到达终点”。

当家长和孩子“玩”在一起时，阅读就不再是“任务”，而是“亲子游戏”。孩子会因为“和妈妈一起玩很开心”而喜欢阅读，这种“快乐记忆”会成为孩子爱上阅读的“动力”。

结语

作为一名语文教师，我希望通过自己的教学，让更多学生感受到阅读的趣味，把阅读当成“快乐的事”；作为一位母亲，我希望通过亲子阅读，让小宇在文字中感受世界的美好，把阅读当成“温暖的事”。

其实，让语文阅读“趣味横生”并不难——对教师来说，只要打破刻板的教学框架，让阅读与生活、个性、万物连接；对家长来说，只要做好“倾听者”“引导者”“伙伴”，让阅读与陪伴、快乐、成长同行。

愿每一个孩子都能在阅读中找到属于自己的快乐，让阅读成为陪伴自己一生的“好朋友”。

参考文献

- [1] 陈玲云,殷绍兵,黄青.让语文课堂成为阅读乐园[EB/OL]. 九江频道（大江网九江频道）,2025(4):1-3.
- [2] 张红.用亲子阅读打开孩子的童年[J]. 河南日报, 2025(5):1-2.
- [3] 李华.以生活化教育理念优化语文阅读教学策略[J]. 民生周刊, 2024(12):1-3.
- [4] 王芳.在语文教学中弘扬中华优秀传统文化[EB/OL]. 中国教育新闻网, 2024(11):1-3.
- [5] 赵强.语文阅读如何实现“让学拓思”[EB/OL]. 中国教育新闻网, 2025(4):1-3.

（作者单位：广东省广州市海珠区五凤小学）

“问题链”设计： 促进学生阅读思维进阶的实践探索

◎苏致漪

【摘要】在核心素养视域下，小学语文阅读教学的重心正从知识传授与内容理解，转向对学生语言运用、思维发展与审美创造的综合培育。然而，当前课堂提问普遍存在的碎片化、浅表化与单向化倾向，严重制约了学生思维品质的深度发展。鉴于此，本文提出以“问题链”为突破困境的有效抓手，同时结合部编版小学语文三年级上册典型课例，重点阐述了纵向递进式、横向关联式、核心聚焦式三种问题链的实践路径，并深入剖析其背后的理论支撑与操作要点。

【关键词】问题链 阅读教学 思维进阶



随着《义务教育语文课程标准（2022年版）》的深入实施，培养学生的核心素养已成为语文教学的根本宗旨和核心任务。作为语文教学的主阵地，阅读教学的目标早已超越知识传授与文本浅层次理解，转而追求学生文化自信、语言能力、思维能力、审美创造能力的协同发展。其中，思维能力的提升居于关键地位，它贯穿并驱动着其他素养的形成。反观当下小学语文阅读课堂，提问环节仍存在弊端，限制了学生思维的深度与广度。为破解这一难题，本文聚焦“问题链”的设计与运用，旨在通过问题的有序引导，搭建从易到难、由浅入深的认知阶梯，从而实现对学生阅读思维的可视化引导与持续性推动。

一、纵向递进式问题链：搭建思维攀升的“脚手架”

纵向递进式问题链的核心在于遵循学生的认知发展规律，设计由表及里、由易到难、循序渐进的序列化问题系统。这种设计如同为学生的思维攀升搭建了稳固的“脚手架”，能够系统引导其从对文本内容的初步感知与信息提取出发，逐步走向对文本形式、内涵意蕴及人文价值的深度挖掘与多元建构^{〔1〕}。教师在设计问题时，需精准定位学生独立解决问题的现有水平与在成人或同伴协作下所能达到的潜在发展水平之间的区域。通过设置处于该区域内的环环相扣的阶梯式问题，不断创造并引导学生跨越一个个“最近发展区”，从而实现认知结构的顺应与同化，完成思维水平的实质性跃迁。其内在逻辑通常遵循“感

知→理解→分析→综合→评价→创造”的认知序列。

以部编版小学语文三年级上册《总也倒不了的老屋》一课为例，课文的情节具有鲜明的反复性特征，且蕴含关于奉献、价值与承诺的深刻主题，极为适合训练学生的信息梳理、预测推理及批判性思维。教师可以设计如下纵向递进式问题链。

层级一：记忆与理解——梳理情节，把握内容（激活低阶思维）

问题1：老屋几次准备倒下？每次前来求助的分别是谁？它们向老屋提出了什么请求？（此问题旨在引导学生通读全文，准确提取并梳理关键信息，把握故事的基本脉络和情节结构，训练其基础的信息筛选与归纳能力。）

问题2：仔细对比老屋每一次回应求助者时的语言，你发现哪些相同点和不同点？（此问题引导学生关注文本细节，尤其是语言形式的规律性重复与细微变化，使其从单纯的情节记忆转向对文本表达特点的观察，为后续进行有依据的预测做好铺垫。）

层级二：应用与分析——探寻规律，学习预测（发展中阶思维）

问题3：当小猫、老母鸡相继告别后，如果你是小蜘蛛，你会如何仿照前两位求助者的方式向老屋提出请求？请尝试模仿课文中的句式进行表达。（此问题属于应用层面，要求学生在理解文本语言模式的基础上进行模仿性运用，实现语言的内化与迁移。）

问题4：你为什么能做出这样的预测？你是依据课文

中的哪些线索（例如，故事的标题、文中的插图、反复出现的情节结构、关键词语等）进行猜测的？（此问题是训练预测能力的关键，它将学生可能存在的无意识猜测引导至有意识、有依据的预测策略的运用上，促使学生反思并清晰地阐述自己的思维过程，这是训练分析思维的重要环节。）

层级三：评价与创造——深度思辨，升华主题（挑战高阶思维）

问题 5：你认为，老屋之所以“总也倒不了”，仅仅是因为它的身体非常结实吗？真正支撑它一次又一次选择继续站立下去的，究竟是什么？（此问题引导学生超越表层故事情节，深入探讨文本的核心价值，如善良的本性、坚守承诺的品质、被他人需要所带来的存在感与价值感等，进行评价性和思辨性的思考。）

问题 6（创造延伸）：故事的结尾写道“小蜘蛛的故事一直没讲完”。请设想，如果有一天小蜘蛛的故事讲完了或者又有新的求助者到来，老屋最终会倒下吗？请你为老屋设计一个合理的结局，并阐述你这样设计的理由。（此问题赋予学生创造的主动权，要求他们综合对文本主题的深刻理解、对老屋形象的整体认知以及个人的价值判断，进行有理有据的创造性表达，这是思维层级的最顶端。）

教学实施要点：在课堂教学推进的过程中，教师必须严格遵循问题链的层次顺序，逐层引导，并为每个层级的问题预留充足的独立阅读、静默思考与组织语言的时间。对于层级二、三中更具挑战性的问题，教师宜采用同桌交流、小组讨论等合作学习形式，让不同的思维观点在碰撞中相互启发、深化理解。整个教学流程，清晰地展现了学生思维从“读懂故事内容”到“掌握预测方法”再到“领悟文本主旨、进行创意表达”的完整进阶路径。

二、横向关联式问题链：编织文本解读的“联系网”

横向关联式问题链的设计重心在于，引导学生主动发现并建构文本内部各要素之间、文本与外部世界（如其他文本、学科知识、生活经验等）之间的多重、立体联系。横向关联式问题链帮助学生将零散的信息整合成意义丰富的知识网络，从而深化对文本的整体性、结构化理解，有效培养其思维的广度、关联性与整合能力。

以部编版小学语文三年级上册《在牛肚子里旅行》一课为例，这是一篇巧妙结合科学知识（牛的反刍现象）

与童话叙事（蟋蟀间的友谊）的科普童话。教学的核心目标在于引导学生理解科学知识如何服务于情境的发展，并体会角色之间的情感。教师可以围绕核心问题，设计横向关联的子问题链。

核心问题：为什么说红头在牛肚子里的这次经历是一次“有惊无险”的旅行？

关联子问题链：

问题 1（关联科学知识）：请根据课文的描述，绘制出红头在牛肚子里的完整“旅行路线图”。（此问题要求学生精准提取文中关于牛消化过程的科学信息，并将其转化为直观示意图，实现信息从文字到图形的转换，深化对科学知识的理解。）

问题 2（关联角色行为）：请梳理在红头“旅行”的每一个关键节点上，如被吞进口腔、进入第一个胃、返回口腔等，它的朋友青头分别采取了哪些具体的救援行动，并对红头说了哪些关键的话？（此问题引导学生聚焦另一条叙事线索——青头的救援，细致提取相关信息。）

问题 3（建立因果与对应联系）：现在，请将你绘制的“红头旅行路线图”与梳理的“青头救援行动表”进行比对分析，你发现二者之间存在怎样的对应关系？（此问题是思维整合的关键，它强制学生进行横向的、交叉的比对，从而自主发现“青头的每一个救援指令和行动，都精准地建立在牛反刍的科学原理之上”，深刻理解“惊”源于牛消化系统的复杂与危险，“险”则因青头具备并运用了科学知识而得以化解，科学与故事情节、人物行为等在此紧密关联。）

问题 4（关联生活经验与情感价值）：试想，当你的朋友身处险境时，如果你只是惊慌失措、大声哭喊，结果可能会怎样？从青头冷静、机智的救援行为中，你感悟到哪些帮助朋友的有效策略和可贵品质？（此问题将文本学习与学生的生活经验、情感态度、价值观教育相联结，引导学生从知识学习、情节理解上升到方法借鉴与品格涵养，实现学科育人价值的升华。）

教学实施要点：运用此问题链教学时，教师应高度重视“联系”的可视化呈现。教师可以利用交互式白板或板书同步呈现“旅行路线图”“青头救援行动表”以及关键的“科学原理点”，引导学生在线索的并置与勾连中主动发现其内在的逻辑关联。通过点拨与促联，帮助学生自己得出“科学知识是推动情节、解决危机的基础”这一结论，从而实现科学逻辑与叙事逻辑、知识学习与情感体验的有机统一。

三、核心聚焦式问题链：锻造文本研读的“金刚钻”

核心聚焦式问题链是指围绕能够触及文本精髓、统领教学全局的“主问题”展开，通过一系列由此生发、层层深入的追问与辅问，引导学生集中精力进行探究，对文本的关键处、深刻处或矛盾处进行持续、深入的挖掘，旨在培养学生思维的深刻性、专注度与批判性^[2]。

以部编版小学语文三年级上册《读不完的大书》为例，这篇散文语言生动优美，充满奇思妙想，教学的重点在于引导学生感受作者是如何运用精妙的语言文字描绘大自然的奥秘的，并深入体会其背后蕴含的深厚情感与哲学思考。在教学中，教师可设置高质量的、提纲挈领的“主问题”，引领师生共同向文本的纵深处挖掘。

核心主问题：为什么作者将大自然比作一本永远也“读不完”的“大书”？

分解追问链：

追问 1（理解“书”之内涵与内容）：在这本神奇的“大书”里，作者为我们“撰写”了哪些丰富多彩的“内容”？请结合课文内容，进行分类梳理。（此问题旨在引导学生整体感知文本，梳理文本中描写的各种飞鸟、昆虫、花草、树木等物象，理解“书”这一核心比喻的本体，把握文本基本内容。）

追问 2（品味“读”之方式与维度）：作者仅仅是用眼睛去“看”这本大书吗？他如何调动多种感官、投入身心去“读”这本大书的？请关注文中如“沉思”“遐想”等关键词语。（此问题旨在引导学生超越简单的“观看”，理解“读”在文中的深层含义——它意味着细致的观察、用心的聆听、深入的沉思与无限的遐想，是一种全身心的投入与对话。）

追问 3（探究“读不完”之深层缘由）：请深入思考，作者声称这本书“读不完”，其根本原因是什么？是因为大自然这本“书”的容量无限、页数无穷，还是因为作为“读者”的我们，其阅读的体验与收获会随着自身成长而不断变化？（此问题是引爆高阶思维的关键。它引导学生从客观与主观两个维度进行辩证思考：客观上，大自然物种的繁多、奥秘的深邃确无穷尽；主观上，随着读者年龄的增长、知识的积累、阅历的丰富和心境的变化，每次“阅读”自然都会产生新的发现、新的感悟和新的疑问。这已然触及文本蕴含的关于认知无限性与生命成长性的哲学意蕴。）

追问 4（联结自我，迁移运用）：联系童年生活，你是否也曾“读”到过大自然这本“大书”中令你心动

的“某一页”？它当时带给你怎样的乐趣、疑问或遐想？请尝试用一段话描述出来。（此问题旨在实现从文本理解到个人表达的迁移，将作者的独特经验转化为学生的共同体验，鼓励学生运用所学语言表达个人观察与感受，完成从“学语文”到“用语文”的升华。）

教学实施要点：采用核心聚焦式问题链组织教学，要求教师具备极强的目标意识与课堂定力。整个课堂教学活动应始终围绕“为什么读不完”这一核心问题展开。前面的追问是为深入解决它进行铺垫和分解，后续的交流与探讨是对它的深化与拓展。教师需要沉住气，敢于留白，给予学生充分的时间反复涵泳文本、静心思考、相互辩论，避免因急于推进流程或给出标准答案而中断学生的深度思维过程。让学生的思维在核心问题的持续牵引下，像钻头一样不断向下、向深处开掘。

结语

综上所述，作为一种系统性的教学规划，“问题链”的设计是推动学生阅读思维实现从低阶到高阶持续进阶的有效途径与关键支点。本文探讨的纵向递进式、横向关联式与核心聚焦式三种实践路径，虽各有侧重——纵向路径重在搭建认知阶梯，实现思维的线性深化；横向路径重在编织意义网络，拓展思维的广度与关联性；核心路径重在聚焦核心价值，锻造思维的深刻性与批判力——但它们在实际教学中并非是割裂的，而是相互补充、相辅相成的，共同构成了多维立体的阅读思维训练体系，全面服务于学生思维品质的提升目标。在今后的教学中，教师应努力使“问题链”成为激活学生思维、引导探究方向的“导火索”与“导航仪”，让小学语文阅读课堂真正成为启迪学生智慧、涵养学生思维品质、滋养学生精神生命的成长殿堂。^[3]

参考文献

[1] 郭晓雯. 问题链教学法在小学语文阅读教学中的应用[J]. 新课程研究, 2025(6):125-127.
[2] 顾钰莹. 小学语文阅读教学中“问题链”设计研究[J]. 汉字文化, 2022(20):127-129.

（作者单位：江苏省昆山市张浦中心小学校）

初中古诗词阅读中“**文化传承与理解**”素养的落地策略研究

◎叶 琴

【摘要】“文化传承与理解”是中学生核心素养培养中的重要内容。在初中部编版教材加大传统文化比重的背景下，引导学生增强个人审美、培养民族精神、坚定文化自信变得日益重要。本文通过剖析初中古诗词的文化承载特质，以及“文化传承与理解”素养的核心维度，阐明古诗词阅读素养培育的支撑逻辑。本文从构建文化语境、深化意象解读、促进情感共鸣、拓展阅读维度等方面，提出具体的落地路径，旨在让学生在古诗词阅读中实现文化的传承与理解，使传统文化成为可感知、可参与、可传承的活态存在。

【关键词】初中古诗词阅读 文化传承与理解 素养落地策略



作为基础学科，初中语文承担着传承中华优秀传统文化的重要使命。作为中华文化的瑰宝，古诗词蕴含着丰富的文化内涵和精神价值。当前，学生对古诗词的理解多停留在字面意义上，难以深入体会其背后的文化底蕴和价值观念。因此，研究初中古诗词阅读中“文化传承与理解”素养的落地策略，具有重要的现实意义。

一、初中古诗词阅读与“文化传承与理解”素养的内在关联

（一）初中古诗词的文化承载特质

初中阶段的古诗词选篇，常常在有限的篇幅中凝结着丰富的文化密码。李白“飞流直下三千尺”的夸张笔法，背后是盛唐气象赋予文人的豪迈气度；李清照“知否，知否？应是绿肥红瘦”的细腻笔触，藏着宋代士大夫阶层对生活美学的追求。在意象选择上，“柳”的离别意，“月”的思乡情，“梅”的高洁志，这些反复出现的意象如同文化符号，构建起中国人共通的情感语言。它们既带着特定时代的印记，像岑参诗中“忽如一夜春风来”的西域风情，又沉淀着中华民族始终坚守的价值追求，这种双重属性让古诗词成为文化传承的绝佳媒介。

（二）“文化传承与理解”素养的核心维度

“文化传承与理解”并非抽象概念，它由几个相互关

联的层面构成。文化认知是基础，就像学生读到“端午临中夏”时，需要知晓“挂艾”“饮蒲”等习俗的由来；价值认同是关键，当理解了杜甫“安得广厦千万间”的济世情怀与当代“共同富裕”理念的精神联系，文化认同便会自然生长；而传承意识则体现在对文化的创造性转化中，如从《诗经·蒹葭》的缠绵意境出发，探究其与现代抒情方式的融合可能，这种探究正是传承意识的萌芽。这三个维度层层递进，共同构成了素养的完整形态，从“知道是什么”到“明白为什么”，最终走向“思考怎么做”。文化理解是素养的核心延伸，强调在认知、认同的基础上，辩证地看待古诗词中的文化内涵，区分文化精华与时代局限，既能共情古人的精神世界，也能结合当下语境解读文化内涵，实现古今文化的双向对话，形成理性的文化认知与包容的文化心态。

（三）古诗词阅读对素养培育的逻辑支撑

阅读古诗词的过程，本身就是文化浸润的过程。学生逐字品味“采菊东篱下”的悠然，其实是在触摸魏晋文人的生命态度；他们琢磨“生当作人杰”的豪情是否适用于当下，实则在进行文化价值的当代思辨。这种浸润不是刻意的灌输，而是像春雨般自然发生。这种从文本解读到文化思考的跃迁，印证了古诗词阅读的独特育人价值，让文化不再是博物馆里的标本，而是成为可感知、可参与、可传承的活态存在，在潜移默化中完成从知识接收到素养生成的转化。

二、初中古诗词阅读中“文化传承与理解”素养的落地策略

（一）构建文化语境下的阅读引导策略

古诗词中的文化内涵并非孤立存在的抽象符号，而是深植于特定历史土壤与生活场景中的鲜活存在。若要使学生真正触及文字背后的文化脉搏，教师就要为这些历经千年的诗句搭建通往当下的认知桥梁。构建文化语境下的阅读引导策略，正是通过场景还原与习俗勾连等方式，让学生在沉浸式体验中实现与古人的跨时空对话。

王维“渭城朝雨浥轻尘，客舍青青柳色新”的诗句，若仅做字面解读，易沦为对春雨景致的平淡认知。将其置于唐代送别文化的语境中加以审视，则呈现出更为丰富的文化意涵。作为丝绸之路的起点，渭城是旅人西行的重要节点，其地理属性赋予送别场景特殊的沉重感。客舍旁的柳树并非单纯的自然景物，而是“柳”与“留”的谐音象征，承载着“折柳送别”这一特定习俗的情感重量，使得“劝君更尽一杯酒”的邀约，蕴含着超越言语的绵长牵挂。

历史场景的还原无须追求全景式的呈现，聚焦关键文化节点即可。例如，辛弃疾“醉里挑灯看剑”的词句，结合南宋士人“上马击狂胡，下马草军书”的理想与现实落差这一背景，便能深切体会其中壮志难酬的悲怆情怀。文化习俗的关联可采用更具弹性的方式，例如，解读“遥知兄弟登高处，遍插茱萸少一人”时，引导学生梳理自身生活中重阳节的仪式元素，往往能在古今习俗的对照中，感知王维诗句所承载的家族伦理情感。

《春江花月夜》中“春江潮水连海平”的意境，与江南地区春祭、踏青等岁时习俗有着文化肌理上的呼应，这种跨越时空的习俗延续性，为诗句的当代理解提供了鲜活注脚。

（二）深化对意象解读的文化挖掘策略

在古诗词的世界里，意象是文化的密码，每一个经典意象都像一颗历经岁月打磨的珠子，串联起中华民族的精神脉络。构建文化语境为学生打开了通往古人世界的大门，而深化意象解读则能让学生在那些凝练的符号中挖掘出更深厚的文化基因。

“月”在古诗词中出现的频率之高，几乎贯穿了整个中国诗歌史。张若虚笔下“江畔何人初见月？江月何年初照人”的月，带着宇宙苍茫的哲思；李白“我寄愁心与明月”的月，成了传递思念的信使；杜甫“露从今夜白，月是故乡明”的月，又染上了浓浓的乡愁。这些月亮看似不同，却都承载着中国人对“圆”的向往，满月象征团圆，残月暗示别离。这种对圆满的追求，早已融入民族的集

体潜意识。有学生在对比了不同诗人笔下的月后，发现无论月亮出现在什么场景，总能唤起一种莫名的亲切感，这其实就是文化基因在起作用。

“梅”的意象同样耐人寻味。王安石“墙角数枝梅，凌寒独自开”的梅，突出的是不畏严寒的孤高；陆游“零落成泥碾作尘，只有香如故”的梅，强调的是坚守气节的执着；而毛泽东“已是悬崖百丈冰，犹有花枝俏”的梅，则赋予了它昂扬向上的时代精神。从魏晋文人赏梅的风雅，到宋代士大夫以梅自喻的风骨，再到今天人们对梅花精神的诠释，这个意象始终在演变中保持着核心的文化特质——对高洁品格的推崇。曾见有人在冬日的公园拍摄梅花，配文用了“遥知不是雪，为有暗香来。”，这种将生活场景与诗句意象自然融合的举动，正是意象文化生命力的体现。

“流水”也是一个值得细品的意象。李煜“问君能有几多愁？恰似一江春水向东流”的流水，是无尽愁绪的象征；苏轼“大江东去，浪淘尽”的流水，承载着对历史兴衰的感慨；而孟浩然“荷风送香气，竹露滴清响”边的流水，则带着田园生活的恬淡。水在中国文化中本就有特殊的意义，“上善若水”的智慧，“逝者如斯夫”的感叹，都让流水这一意象超越了自然现象，成为时间、情感、哲理的载体。学生在解读这些诗句时，常常会联想到家乡的河流，那些关于河流的记忆与诗中的流水产生共鸣，不知不觉中就触摸了文化的根脉。

还有“雁”的意象，“鸿雁传书”的典故让它成为思念的使者，范仲淹“塞下秋来风景异，衡阳雁去无留意”中的雁，又带着边塞的苍凉与戍边将士的乡愁。这些经典意象就像一个个文化路标，指引着学生探寻古诗词背后的精神家园。当学生在“大漠孤烟直”中读懂“烟”象征的边塞生活，在“采菊东篱下”中理解“菊”代表的隐逸情怀，其实就是在与古人进行关于文化密码的对话，而这种对话，正是文化传承最生动的方式。

（三）促进情感共鸣的文化认同策略

意象解读让学生触摸了古诗词的文化肌理，而情感则是连接古今的桥梁。当学生在那些凝练的诗句中读到自己的喜怒哀乐时，文化认同便会悄然生长。促进情感共鸣的过程，正是让学生在古今情感的对照中发现那些穿越千年依然鲜活的文化价值。

“思乡”从来都是绕不开的情感主题。杜甫“烽火连三月，家书抵万金”的惆怅，王维“独在异乡为异客，每逢佳节倍思亲”的凄凉，与如今人们在异乡看到熟悉风物时的心头一颤、在节日里对家人的深切惦念，内核如出一辙。那种对故土的眷恋、对亲人的牵挂，不因时

民间故事阅读拓宽小学生语文视野

◎杨万米

【摘要】民间故事是中华文化宝库中极具生命力的重要组成部分，蕴含着丰富的语言艺术和深厚的文化内涵，对拓宽学生视野、涵养人文素养有着积极的作用。本文围绕民间故事阅读，从趣味导读、互动引学、读写促用、创新提能四个方面探讨了小学语文教学的策略，希望为教师创新语文教学活动、激活学生阅读兴趣、促进学生全面发展提供参考。

【关键词】小学语文 民间故事 教学 策略



语文是传承文化的重要载体，而作为中华文化的瑰宝，民间故事在小学语文教学中具有非常重要的价值。在信息纷杂的今天，小学生的语文学习如果局限于教材，其视野容易窄化。民间故事以其生动的情节、鲜明的人物形象和深刻的寓意，为小学生打开了一扇了解传统文化和社会生活的窗口。然而，如何在教学中利用好民间故事激发学生阅读兴趣和提升他们的审美能力，值得每一位教育工作者深入思考。本文旨在探索切实有效的教学策略，引导学生从民间故事深厚的文化底蕴中汲取营养，开发智慧，实现语文学科核心素养的全面提升^[1]。

一、趣味导读，激发学生阅读兴趣

（一）动画引读

有研究表明，小学生的思维具有显著的具体性和形象性等特点。莫雷教授关于学习心理的研究指出，当抽象的语言信息与直观的表征形式协同呈现且指向一致时，能有效降低认知负荷，提升学习动机。2023 年，教育部相关调研数据显示，在小学中段语文课堂中，合理运用高质量动画资源的班级，学生对故事主旨的理解准确率平均提升 15%，且课堂专注度与参与度指标均高于传统讲授模式。

例如，在教学《精卫填海》时，教师可以先利用多媒体为学生播放精卫填海的视频或动画。动画中憨态可掬的动画形象和富有感染力的配音，能够迅速吸引学生的注意力，让学生对故事产生浓厚的阅读兴趣。在播放动画后，教师可以引导学生讨论“剧情”，让

他们说一说动画中都有哪些人物，主要情节是什么，将学生的注意力从对动画的观赏中引入对民间故事的思考，促使学生主动阅读民间故事文本。这样的导学方式不仅能够活跃课堂学习氛围，而且还能降低学生对知识性学习内容的抵触情绪，最大限度地激发学生的自主阅读意识。

（二）悬念促读

北京师范大学心理学院博士生导师林崇德教授在发展心理学研究中强调，适度的认知冲突和新异刺激是激发儿童好奇心和探索欲的关键因素。此外，2024 年一项针对全国 12 所小学 3000 名学生阅读动机的调查显示，超过 78% 的学生表示，当老师在有趣的地方停下来提问时，他们会更想知道后面发生了什么，其中三年级学生的响应率高达 85%。对此，在民间故事教学中，教师可通过设置悬念的方式，来激发学生的阅读兴趣和好奇心^[2]。

例如，在讲授《牛郎织女》的故事前，教师可以提问学生：“牛郎和织女一个是凡人，一个是天上的仙子，他们之间会有什么故事呢？”让学生对故事产生好奇，促使学生在学习中保持高度集中的注意力。在讲到牛郎在老牛的帮助下与织女相识时，教师稍作停顿，设置悬念：“牛郎和织女已经幸福地生活在一起了，他们的生活还会发生什么故事呢？大家想知道吗？”让学生对故事内容产生浓厚兴趣，随后引导学生到书中寻找答案。这样的教学方式，能够让学生带着问题去阅读，提高他们的阅读积极性和主动性，也能让学生在阅读过程中更加专注，有利于深化他们的学习获得，加深对民间故事内涵的理解与掌握^[3]。

代变迁而褪色。“露从今夜白，月是故乡明”传递的，正是这种无论身处何地，故乡的一切都格外亲切的情愫，它让“家国情怀”在心底自然涌动，而非停留在文字表面。

“友情”的表达也有着跨越时空的默契。王勃“海内存知己，天涯若比邻”的豁达，与现在人们对远方朋友“虽不常联系，心中始终牵挂”的惦念，都透着对真挚情谊的珍视。“莫愁前路无知己，天下谁人不识君”承载的，是对友人的美好期许与坚定信任，即便在通信便捷的当下，这种情感依然能精准戳中人们心中对友情的向往与坚守，让友情的文化底色在古今对照中愈发清晰。

“惜时”的感慨同样能引发强烈共鸣。朱熹“少年易老学难成，一寸光阴不可轻”的劝诫，与当下人们常有的“莫负韶华”的感慨，都藏着对生命价值的思考。“盛年不重来，一日难再晨”传递的时光易逝的紧迫感，能让人们体会古今之人在面对时间流逝时相同的敬畏与珍惜，这种情感能自然转化为把握当下的动力，是文化价值在当代的生动体现。

就连“遗憾”这种复杂的情感，古今表达也有着惊人的相似。李商隐“此情可待成追忆，只是当时已惘然”的怅惘，和现代人对过往“如果能重来”的慨叹，都带着对逝去时光的惋惜。“无可奈何花落去，似曾相识燕归来”蕴含的对时光流逝的无力感与对世事轮回的体悟，能让人们在品味自身经历的遗憾时，读懂那份穿越千年的沧桑，明白这种情感之所以能被传颂，正是因为它精准捕捉了人们共通的生命体验。

（四）拓展阅读维度的文化传承策略

当情感的共鸣在古今之间架起桥梁时，文化的传承便有了内在的驱动力。但这种传承不应局限于对文本的理解，更需要在拓展的阅读维度中让学生主动参与文化的延续与创新。拓展阅读维度，正是为了打破单一文本的界限，让古诗词中的文化基因在更广阔的视野里焕发生机。

围绕“边塞情怀”这一主题展开的拓展阅读，能让学生们看到边塞文化精神的绵延。读王昌龄“黄沙百战穿金甲，不破楼兰终不还”的壮志，再读岑参“将军角弓不得控，都护铁衣冷难着”的艰辛，继而延伸到陆游“当年万里觅封侯，匹马戍梁州”的追忆，会发现不同时代的诗人，都在用笔墨书写着对家国的赤诚。将这些诗句与敦煌壁画中描绘的边塞生活相互对照——那些牵着骆驼的商旅、披甲执剑的士兵，与文字中的场景形成奇妙呼应，便能理解“边塞”不仅是地理概念，更是一种融入民族血脉的担当精神。

跨时空对话的方式，则能让古老的诗句与当下产生奇妙的碰撞。读陶渊明“桃李罗堂前”的悠然，对比现代

人在阳台种植蔬菜的生活情趣，会发现那种对自然的亲近、对简单生活的热爱从未改变。骑行途中望见夕阳下的炊烟，与“暖暖远人村，依依墟里烟”的意境蓦然相遇，便会懂得千年以来，炊烟里始终飘荡着相同的人间暖意。

从“节日”主题进行拓展，更能感受文化习俗的活态传承。读王安石“爆竹声中一岁除，春风送暖入屠苏”的春节，再读杜牧“清明时节雨纷纷”的清明，结合如今家家户户贴春联、清明祭祖的传统，会发现古诗词里的节日场景。依然在现代生活中上演。端午节包粽子时想起“节分端午自谁言，万古传闻为屈原”，便自然会向晚辈讲述屈原的故事。这种在日常习俗中融入的诗词记忆，让文化传承变得润物无声。

教师甚至可以将不同体裁的作品纳入拓展范围，比如读李白“飞流直下三千尺”的豪迈，再看徐悲鸿画中的奔马，会发现艺术作品中那种冲破束缚的生命力是相通的。看完一场古典舞演出后，脑海中浮现出“舞袖挥成风，疑是谪仙人”的句子，正是在诗词与舞蹈的对话中产生的创造性表达。

结语

初中古诗词阅读是培养学生“文化传承与理解”素养的重要途径。构建文化语境、深化意象解读、促进情感共鸣和拓展阅读维度等策略的实施，能够让学生深入领略古诗词的魅力，触摸中华优秀传统文化的脉搏，实现从知识接收到素养生成的转化。^[3]

参考文献

- [1] 丰文秀. 在古诗阅读中培养想象力——以《饮湖上初晴后雨》为例 [J]. 现代阅读, 2025(11):83-85.
- [2] 滕建琴. 初中语文教学中学生古诗鉴赏能力的培养策略 [J]. 基础教育论坛, 2025(09):69-71.
- [3] 曹志平. 指向文化认同：学习任务群在古诗教学中的时代价值——以《墨梅》教学为例 [J]. 阅读, 2025(31):50-52.
- [4] 宫长义. 初中咏史怀古诗群文阅读教学探究 [J]. 山西教育 (教学), 2025(01):72-74.

（作者单位：江苏省镇江市镇江实验学校）

二、互动式方法引导，增进学生理解

（一）角色扮演

具身认知理论强调身体体验与认知有着紧密的关联。当学习者将身体体验与认知相结合时，就能够深入进行探究。据近年来的相关研究表明，角色扮演能显著激活与社会认知相关的脑区，其活跃度较单纯阅读显著提升，直接促进社会性理解与道德判断能力的发展。

例如，在学习《司马光》的故事后，教师可以组织学生进行角色扮演。结合故事情节和人物形象，教师引导学生利用简单的道具装扮环境和自己，而后，让学生以表演的方式演绎故事情节。在表演过程中，扮演“掉进水瓮的孩子”的学生表现出焦急、无助的神情，扮演“玩伴”的学生表现出慌张、无助和紧张的神情，扮演“司马光”的学生则表现出沉稳、冷静的神情，果断地拿起石头砸向水瓮，玩伴看到后都向他投来赞赏的目光。表演结束后，教师追问学生：“如果你是司马光，当你看到同伴掉进水瓮时，你会怎样做？”学生开始思考、讨论，并提出相应方法。在这样一个沉浸式的学习环境中，学生们就会懂得遇事沉着冷静的重要性，学会在危急时刻保持理智^[3]。

（二）思辨活动

思辨活动是培养学生批判性思维与文化理解能力的核心路径。依据我国著名心理学家、教育家朱智贤教授关于儿童思维发展的研究，学生在教师的引导与同伴的协作下，能够完成独自无法完成的任务，实现认知突破。此外，神经教育学研究数据显示，适度的认知冲突可使小学生前额叶皮层激活水平提升 40%，这将显著促进其逻辑推理与元认知能力的发展。因此，教师需精心创设认知冲突情境，借助分层问题链，引导学生跨越思维阈值，从现有发展水平迈向潜在发展水平。

例如，在学习《西门豹治邺》时，教师可以通过层层递进的问题链来让学生深入思考。教师首先提出简单的问题：“西门豹知道这是官绅和巫婆编造的谎言，为什么不直接揭露他们，为什么要等到河神娶妻的那一天才开始行动呢？”引导学生思考文中细节，了解西门豹的智慧和策略。然后提出深层次问题：“西门豹把巫婆和官绅投入漳河中，是不是也用暴力来解决他们？这不也是证明西门豹是一个残暴的人吗？”引导学生进行多维思考，培养其批判性思维。最后，教师可以通过联系学生的现实生活，提出高阶思维问题：“如果你是西门豹，你会选择什么方法来治理邺城呢？”以小组合作学习的模式，学生交流、探讨并表达观点。让思维在小组合作学习的过程中得以碰撞，进而跳出固有的思维形式。这

样层层递进的问题链不仅顺应了学生的思维规律，也存在适当的认知冲突，让学生在思辨中深化对文本的认识，提升文化解构与批判性思维能力^[4]。

三、读写结合，促进学生掌握

（一）仿写练习

建构主义学习理论认为，学习是学习者主动建构内部心理表征的过程。模仿是语言学习的重要起点。而仿写并非机械复制，而是通过对典范语言形式的解构、内化与重构来实现个体语言形式的更新与扩展，是语言能力螺旋上升的必由之路。关于课堂教学的研究表明，在明确的语言形式与功能指导下进行有针对性的仿写，学生句式运用的准确性与丰富性在短期内可提升 25%—30%。对此，教师可在民间故事的教学 中，通过组织学生仿写等方式，培养学生的文字运用能力和建构能力。

例如，在学习《盘古开天地》时，教师就可以从文章中的排比句式入手，指导学生多读多感受，领会排比句式的结构规律和排比语势的增强作用，帮助学生理解文章表达的情感和思想的意义。然后，教师布置仿写活动。例如，“他呼出的气息，变成了四季的风和飘动的云；他发出的声音化作了隆隆的雷声……”教师让学生仿照……变成了……、……化作了……的句式展开仿写活动，培养学生的想象力和语言建构能力。例如，在学习《白蛇传》时，教师首先在白娘子和许仙的相遇一节上设置文本写作手法，让学生分析文本中气氛烘托、人物对话等细节手法的写作效果，进而要求学生根据文本中相遇情节的写作手法进行写作，可以写在神话世界中的人物，也可以写现代生活中的人物。学生通过仿写活动可以灵活运用自己学过的语言知识，习得语言，并且了解了写作方式，通过这样的练习不仅有效提升了学生的写作能力和表达能力，还可以帮助学生深入理解和掌握民间故事的写作特点，为学生语文能力的发展奠定基础^[5]。

（二）续编故事

续编故事既能培养学生的想象力和创造力，又能进一步巩固学生对民间故事的理解。林崇德教授关于儿童创造力发展的研究表明，基于已有故事框架进行续编的活动，能使儿童的发散性思维得分提升 40%，尤其在流畅性和独创性维度表现显著。而民间故事本身就有着开放式的结局和丰富的想象空间，这为续编民间故事提供了良好的基础。

例如，在阅读《神笔马良》这个故事时，首先，教师可以引导学生分析《神笔马良》主要讲了什么故事，以

帮助学生理解神笔马良惩恶扬善、乐于助人的主题。其次，教师可以引导学生回顾神笔马良都画了什么、帮助了哪些人，进而帮助学生熟悉故事情节和人物角色。最后，教师可以提问学生：“如果你是神笔马良，你会用神笔画什么？请结合你的想象写一写？”在续编故事的过程中，学生需要考虑故事的逻辑性和连贯性，同时要体现一定的主题思想。通过续编故事，学生能够将自己的想法和创意融入民间故事，不仅提高了写作能力，还培养了创新思维和想象力。

四、创新实践，提高学生综合能力

（一）用生活元素“还原”故事

STEAM 教育理念强调跨学科整合与动手实践。将民间故事的情节、人物、场景通过彩泥等生活材料进行立体化、可视化“还原”，是一项融合语文理解、艺术设计、工程构建、技术工具运用的综合性学习活动。这种跨学科学习活动将有效提高学生的创新思维和动手能力。

例如，在指导学生阅读《大禹治水》的故事时，教师首先引导学生梳理故事情节，明确故事的主要情节和关键元素。然后，教师让学生根据故事，尝试用生活元素“还原”故事。在这一过程中，学生需要根据课本中描述的河道形状进行模拟，并利用彩泥建构出“大禹”这一主要人物形象。此外，学生还需要根据课文中对大禹疏通河道的动作描写，设计人物造型。这些学习活动都能够开发、锻炼学生的想象力和动手能力。此外，通过对人物形象、造型等的设计，还培养了学生的审美能力。

（二）以生活为原型创作故事

文化传承理论指出，有效的文化传播需要实现传统基因与现代语境的融合。学生创作是实现这一融合的关键环节。引导学生在深刻理解民间故事的叙事范式与文化精神内核，体现人民群众勤劳、善良、智慧等品质的基础上，从熟悉的当代生活场景中发掘素材，创作具有“民间故事韵味”的现代新故事，是文化传承与创新的生动实践。

例如，指导学生阅读《田螺姑娘》，教师可以以“干净的屋子、香喷喷的饭菜让你联想到了生活中的谁”为切入点，引导学生结合生活实际寻找身边的“田螺姑娘”。学生会想到默默付出的长辈，如每天收拾家务、准备饭菜的奶奶或妈妈。接着，教师引导学生借鉴故事中的表达方式：神秘的帮助者 + 神奇的改变 + 不经意的发现，鼓励学生选取一个主要人物进行创作。在学生创作的过程中，教师鼓励学生发挥想象，围绕“厨房有魔法”这一主题，设定故事情节，如奶奶或妈妈在厨房忙碌时，

厨房突然变得神奇起来，食材自动切配、饭菜自动烹饪，而这一切都被主人公在不经意间发现，最终揭示出家人默默付出的爱与辛劳。这种以生活为原型的创作实践，不仅能提升学生的表达能力和创新思维，还能让学生在创作中深化对民间故事文化内涵的理解，真正实现从“阅读故事”到“创造故事”的能力跃升，进一步拓宽学生语文学习的视野。

结语

作为传统文化的重要载体，民间故事蕴含着丰富的人文教育元素，在拓宽小学生语文视野方面具有重要作用。在小学语文教学中，教师应有意识地组织学生阅读民间故事，并通过多种方法激发学生对民间故事的阅读兴趣，使其通过大量的阅读汲取民间故事中的文化精髓，提高文化素养。同时，教师要注重开展仿写、续编以及创新实践等活动，帮助学生将阅读所得转化为创作能力、表达能力和审美能力，让学生在实践中体悟语文学习的乐趣，培养他们的文化底蕴和综合能力。

参考文献

- [1] 毛志霞. 指向核心素养的民间故事单元整体教学探究——以统编语文教材五年级上册第三单元为例 [J]. 小学教学参考, 2025(13): 43–46.
- [2] 郑岚婷. 核心素养背景下的小学语文整本书阅读教学策略——以《中国民间故事》为例 [J]. 语文新读写, 2024(12):60–62.
- [3] 樊英. 基于研学案的小学语文整本书阅读教学策略——以《聪明的牧羊人——欧洲民间故事精选》为例 [J]. 名师在线, 2023(08):62–64.
- [4] 黄艳艳. 基于核心素养的小学语文大单元整体教学策略研究——以统编版小学语文教材五年级上册“民间故事”为例 [J]. 教师, 2023(04):36–38.
- [5] 胡雪. 小学高年级基于语文元素的民间故事教学策略 [J]. 当代家庭教育, 2020(35):183–184.

（作者单位：甘肃省天水市武山县杨河镇中心小学）

小学语文课外阅读中经典名著的深度阅读策略

◎展雪立

【摘要】小学阶段的语文课外阅读关乎学生的素养养成、价值观形成，而作为课外阅读的核心载体，经典名著的深度阅读不仅能帮助学生积累语言素材、提升阅读理解能力，还能让学生在经典的滋养中建立文化认知、培育健全人格。本文深入探讨了小学经典名著深度阅读的标准及意义，提出了科学合理且实操性较强的深度阅读策略，如何坚持目标导向、问题驱动、可视化、拓展延伸等这些策略为一线教师提供教学灵感和思路，旨在充分发挥课外阅读的育人价值，推动新时代语文教育教学的高质量发展。

【关键词】小学语文 课外阅读 经典名著 深度阅读



小学生在接受语文教育的过程中，课外阅读成为他们开阔眼界、提升能力的重要途径，而作为阅读素材之一的经典名著，承载着丰富的文化内涵与教育价值。为引导学生开展深度阅读、深入挖掘文本的思想价值与语言魅力，教师应结合教学实际探索更有效的阅读策略。

一、小学经典名著深度阅读的标准

小学阶段，经典名著深度阅读的标准体现在多个方面：首先，对文本内容的完整把握上，即能够梳理故事的主要情节、人物关系以及故事的开端、发展、高潮与结局，不遗漏关键信息；其次，在对文本思想内涵的初步理解上，能够感知作品传递的情感、道理或价值观，如友情、诚实、勇敢、善良等，形成对作品的基本认知；再次，在对文本语言特色的初步感知上，能够敏锐捕捉作品中的生动词语、句子或独特的表达方式，体会语言魅力；最后，阅读方法的习得和运用，即能够在阅读中熟练运用圈点批注、概括段落大意、提问思考等方法，并且将这些方法运用于后续阅读实践中。

二、小学经典名著深度阅读的意义

（一）提升核心素养

经典名著集合了多样的语文知识，蕴含丰富的词汇、规范的语法、表达方式。首先，学生在深度阅读中通过细致研读，可积累大量语言素材，为高质量写作奠定坚实基础，其

语言感知与运用能力也得到显著提升。其次，学生在深度阅读中分析人物形象、梳理情节脉络，其逻辑思维能力与分析概括能力得到充分锻炼。最后，学生通过深度阅读来体会作品的情感与思想，间接锻炼阅读理解能力和感悟能力。诸多能力的共同提升，直接推动学生语文学科核心素养的发展，为其终身学习打下坚实基础。

（二）培养良好的阅读习惯

实现深度阅读的前提是学生具备专注、耐心、细致的品质，并在阅读中主动思考、分析和探究。学生若能长期深度阅读经典名著，便可从“碎片化”“娱乐化”的浅阅读模式中跳脱出来，进而养成认真研读、勤于思考、善于总结的良好的阅读习惯。这种习惯不仅适用于小学语文课外阅读，还可服务于学生其他学科的学习，这对学生全面发展具有重要意义。

（三）树立正确的价值观

小学生正处于形成价值观的关键时期，通过深度阅读经典名著，他们能够树立正确的价值观，原因是经典名著中蕴含着诸多美好品质与价值追求，如《西游记》中孙悟空的勇敢无畏、唐僧的坚持不懈，《格林童话》中对善良与正义的歌颂等。学生在深度阅读的过程中，能够深入体会这些优秀品质的内涵，并且在情感共鸣中受到熏陶与感染，逐渐形成正确的是非观、善恶观与价值观，为其健康人格的塑造提供重要指引。

（四）丰富文化积累

经典名著的文学价值较高，承载着不同时代、不同民族的文化内涵与精神财富。学生深度阅读经典名著，能

够接触古今中外的优秀文化，了解不同国家、地区、民族的文化特色、历史背景与生活习俗。学生在开阔眼界之余还可以领略多样文化的独特魅力，培养对多样文化的包容性，进而形成全球视野与跨文化沟通能力。在弘扬中华优秀传统文化的背景下，这一阅读行为还能增强学生的文化认同感与文化自信。

三、小学经典名著深度阅读的策略

（一）坚持目标导向，明确阅读方向

目标导向阅读指的是在阅读经典名著之前，结合学生的年龄特点、认知水平以及文本特点，设定明确、具体、可操作的阅读目标，为学生指明阅读方向，让其带着目的进行阅读。阅读目标应涵盖多个维度，如内容理解、思想感知、语言积累等，教师应合理设置阅读难度，并且，引导他们围绕阅读目标去思考和探究。阅读结束后，教师要组织学生对照阅读目标进行总结和反思，以提高深度阅读的成效。

例如，在小学中年级学生阅读《安徒生童话》中的《卖火柴的小女孩》之前，教师可设定如下阅读目标：①梳理故事的主要情节，明确小女孩在寒冷的夜晚先后擦燃火柴看到的景象以及最终的结局；②阅读中标注描写小女孩悲惨处境的语句，体会小女孩的痛苦与无助；③积累文中描写环境或人物心情的词语，如“寒风呼啸”“哆哆嗦嗦”“孤独”等。阅读前，教师要将上述目标讲给学生，让学生明确阅读重点，合理分配时间与精力。学生在阅读中，教师还要引导他们边阅读边标记与目标相关的内容，如用横线画出描写小女孩悲惨处境的语句，用圆圈圈出需要积累的词语等。阅读完毕，教师还要组织学生集中讨论，鼓励他们踊跃分享自己梳理的情节、找到的语句以及积累的词语，教师还可结合学生的反馈进行补充和引导，帮助学生达成阅读目标，对文本形成深度理解。

（二）问题驱动阅读，激发探究思维

问题驱动指的是在学生阅读经典名著的过程中，教师提出有层次性、启发性的问题，引导学生主动思考、积极探究，将学生从“浅层”引向“深层”。基于此，教师设计问题时应遵循由浅入深、由易到难的原则，先提出以理解基础内容为主的问题，之后逐步过渡到思想内涵、语言特色等深度问题。另外，问题要贴合学生的认知水平，以便更好地激发他们的阅读兴趣和探究欲。学生阅读中，同时，教师要鼓励学生围绕问题进行自主思考、小组讨论，在不断解决问题的过程中逐步深化对文本的理解，间接培养其探究能力和创新能力。

以小学高年级学生阅读《西游记》（青少版）中“三打白骨精”这一章节为例，教师可以设计如下问题：（1）基础理解问题：白骨精先后变成了哪三个人物来欺骗唐僧？孙悟空又是如何识破白骨精的诡计的呢？（2）分析探究问题：唐僧为什么多次误解孙悟空，甚至要赶他走？你觉得唐僧的性格特点是怎样的？（3）深度思考问题：孙悟空明明知道唐僧会误解自己，为什么依旧打白骨精？这也体现出孙悟空的哪些品质？如果你是孙悟空，面对唐僧的误解，你会怎么做？教师将基础理解问题呈现在学生面前，让学生带着问题阅读；阅读中，教师引出分析探究问题，学生以小组为单位，讨论和分析人物形象；阅读后，教师抛出深度思考问题，引导学生透过文字本身深挖人物品质与作品内涵。教师借助层层递进的问题，激发学生更深层次的思考，强化他们对“三打白骨精”这一章节的理解和认知，间接锻炼他们的思维能力。

（三）可视化阅读，梳理文本逻辑

可视化阅读指的是将经典名著中的情节脉络、人物关系、情感变化等抽象内容以更直观、更形象的方式（如图表、思维导图等）呈现，降低学生的阅读理解难度，助其梳理文本逻辑，掌握文本内容。学生在阅读中可以自行绘制思维导图、情节发展图、人物关系图等，加深对文本的印象与理解，间接培养逻辑思维能力和归纳总结能力。

小学低年级学生在阅读《小熊温尼·菩》时，教师需考虑其识字量有限、抽象思维能力较弱的特点，采用情节发展图将文本内容可视化，协助学生梳理文本。首先，教师可与学生一起阅读故事，并且引导学生找出故事中的主要情节节点，如“温尼发现蜂蜜罐空了”“去百亩森林找罗宾帮忙”“和小猪一起设陷阱找蜂蜜”“成功吃到蜂蜜并分享给伙伴”。然后教师给每个学生发放一张纸，纸上画着四个方框，分别对应四个情节节点，每个方框旁边留出空白，让学生用简单的图画或文字（拼音）记录每个情节的关键内容，如在“和小猪一起设陷阱找蜂蜜”的方框旁，学生画出小熊、小猪和陷阱的简笔画，或写下“温尼小猪设陷阱”。阅读后，教师让学生结合绘制的情节发展图复述整个故事。如此安排，便可让低年级学生清晰梳理故事的逻辑顺序，进而加深对文本的理解，间接提高其复述能力和归纳能力。

（四）联系生活阅读，深化情感共鸣

联系生活阅读指的是在学生阅读经典名著的过程中，教师引导他们将文本内容自己的生活实际、生活经验关联起来，通过对比、联想、感悟，加深对文本情感与思想的理解，进而产生情感共鸣。这样做能够吸引学生

的注意力，激发其阅读兴趣，同时将抽象的文本内容变得更具体、更生动，帮助学生体会作品的情感内涵。此外，教师还可在阅读过程中，通过提问、引导分享等方式，让学生回忆起生活中的相似经历，将文本中的人物、情节自然地关联生活实际，促使学生深度感悟文本内容。

在小学中年级学生阅读《城南旧事》（青少版）中“惠安馆”这一章节时，教师可这样关联学生的阅读和生活。首先，教师引导学生思考：“英子在大家都害怕秀贞的时候，却愿意和秀贞说话、做朋友，你们在生活中有没有遇到过需要帮助或者被别人误解的人？你当时是怎么做的？”教师鼓励学生结合自己的生活经历说一说，让他们畅所欲言，进而在课堂上涌现出诸多观点和想法，如“我们班有个同学刚开始转来的时候很内向，大家都不太和他玩儿，我主动和他说话，后来我们成了好朋友。”“有一次我的同桌被老师误会偷了别人的橡皮，我知道他不是那样的人，就帮他和老师解释。”等。待学生分享完毕，教师要引导学生进一步思考：“英子帮助秀贞的行为，和你们帮助同学的行为有什么相似的地方？从中你们体会英子怎样的品质？”将文本内容巧妙关联学生的生活，让学生自然而然地理解英子的善良与勇敢，从而产生情感共鸣，深化其对文本思想内涵的理解。

（五）拓展延伸阅读，拓宽阅读视野

拓展延伸阅读指的是在学生阅读经典名著后，教师立足文本的主题、人物、背景等内容，开展相关的拓展阅读活动，如阅读同主题的其他作品、了解作者的生平事迹等，为的是拓宽学生的文学视野，帮助其深入理解文本的核心内容。教师采取拓展延伸阅读策略，可打破单一文本的局限，让学生站在多个角度、多层面认知经典名著。另外，拓展延伸阅读还可激发学生的阅读兴趣，引导他们从“读一本”走向“读一类”，培养他们的自主阅读能力和探究精神。

在小学高年级学生阅读《三国演义》（青少版）中“赤壁之战”这一章节后，教师可开展如下拓展延伸阅读活动：（1）主题拓展：推荐学生阅读《三国演义》中其他以“战争谋略”为主题的章节，如“官渡之战”“夷陵之战”，引导学生对比分析不同战争的谋略特点，深化学生对“谋略在战争中的作用”的认知；（2）作者拓展：向学生介绍《三国演义》作者罗贯中的生平事迹，如他生活的时代、创作背景以及他的其他作品，拓宽学生的文学视野，助其了解作者的经历对作品创作的影响；（3）背景拓展：引导学生阅读有关三国历史的科普读物或观看相关的历史纪录片，如《三国史话》（少儿版），丰富学生的知识储备，助其全面、深入地理解《三国演义》这部经典

名著。在此基础上，教师可组织读书分享会，鼓励学生交流阅读收获，分享对罗贯中创作风格的认知。如此安排，可避免学生对经典名著阅读的“表面化”。

结语

小学生深度阅读经典名著具有多重意义，不仅能提升学生的语文核心素养，还能培养学生良好的阅读习惯，塑造其正确的价值观。因此，教师要积极探索引导学生深度阅读经典名著的策略，协助学生走进经典、理解经典、感悟经典。教师可以灵活运用目标导向、问题驱动、可视化、联系生活、拓展延伸等方面的阅读策略，激发学生的阅读兴趣，引导学生主动开展深度阅读。相信，在教师的不懈努力下，学生将顺利开展深度阅读，并从经典名著中汲取精神养分，为今后的语文学习奠定坚实基础。

参考文献

- [1] 谢桂莲. 经典名著个性化阅读指导策略实践探究 [J]. 岭南师范学院学报, 2025, 46(03): 117-124.
- [2] 江青. 小学高年级古典名著整本书阅读教学研究 [D]. 黄石: 湖北师范大学, 2025.
- [3] 张盼. 基于深度学习的小学语文第三学段整本书阅读教学策略研究 [D]. 重庆: 重庆师范大学, 2024.
- [4] 牛晓菲. 小学语文整本书阅读教学的有效策略 [J]. 家长, 2025(24): 76-78.
- [5] 赵庆丽. 小学语文整本书阅读教学实践路径探析 [J]. 天津教育, 2025(22): 35-36.
- [6] 俞杰. 巧设支架 感受名著魅力——小学语文名著单元深度阅读的项目化学习 [J]. 新智慧, 2024(29): 105-107.
- [7] 陈粮宜. 整班·整本·整学期：小学古典名著类整本书阅读实践探索 [J]. 小学语文, 2024(03): 84-88.
- [8] 朱春娟. 小学高段古典名著阅读的实施路径探析 [J]. 教学月刊小学版(语文), 2024(Z1): 57-60.

（作者单位：山东省临清市潘庄镇联校）

诗歌韵律的音乐美及其对抒情状物的影响

◎王艳华

【摘要】讲究用韵和格律是我国诗歌的历史传统和典型特征。韵是诗词的基本要素之一，格律是诗在结构、用韵和节奏等方面的规范。韵脚和格律赋予诗歌一种音乐美。音乐美是根植于我国诗歌中的一种追求，有助于营造声情并茂的意境，从而渲染了文字的力量，更好地抒情状物、表情达意。本文旨在探讨诗歌用韵和格律的音乐美及其对抒情状物的影响，揭示诗歌内在的艺术本质和审美价值，为诗歌创作以及鉴赏提供参考。

【关键词】诗歌韵脚 格律 音乐美 抒情状物



诗歌是用凝练的语言表情达意的一种文学体裁。从古至今，无论是中国的旧诗和新诗，还是西方诗歌，都非常重视韵律对抒情的重要作用。新诗格律派是新月派提出的一种诗歌理论，认为新诗在创作的过程中应该遵循“音乐美、绘画美、建筑美”这“三美”原则。音乐美即诗歌的节奏、格律、押韵等。诗歌的音乐美与状物表情之间存在密切关联，诗歌韵脚字和诗歌格律对抒情有较大影响。

一、诗歌韵脚的音乐美与情感表达

“同声相应谓之韵”（刘勰《文心雕龙》），在诗歌中经常出现在中间或全部句子的最后，采用韵腹和韵尾相同的字，即为押韵，也称协韵或叶韵（叶通协）。我国的诗歌大多都押尾韵，即放在句子最后的字押韵，这些押韵的字称为“韵脚”。韵是诗词的基本要素之一，在我国的诗歌里很多都能找到韵脚。

（一）诗歌韵脚的音乐美

我国古代的诗歌大多适于唱和吟诵，即与韵脚本身声调和谐、具有节奏感，以及由这种节奏感而来的琅琅上口特征相关。作为我国最早的诗歌总集，《诗经》中对韵脚的运用俯拾皆是，为此后的诗歌特别是传统诗歌做了较好的示范。唐朝之后以唐诗为代表的近体诗以及唐朝之前的古体诗，虽然押韵的形式不尽相同，有一韵到底的，也有多个韵脚的，但是在诗词中使用韵脚基本上形成了我国传统诗歌的一种规范和自觉。现代的白话文诗体中，虽然有很多的无韵诗体，但是也有大量的声律整齐、韵律和谐韵律诗。

韵脚赋予诗词一种音乐美。《黄鹤楼》被誉为最押韵

的古诗词，吟诵起来极具音乐美感，也体现了和谐的美学原则。在诗歌音乐美的构成元素中，韵脚形成的节奏体现了音步长短的交错美；句式或整齐划一，或高低错落，尽显抑扬顿挫之美；声调上有平仄变化及由平仄而致的高、低、轻、重、长、短音，有整齐或参差的变化美，发声有音乐的倚音效果；同韵连用营造了对偶排比、循环往复、顶针回环等的音乐效果。“嘈嘈切切错杂弹，大珠小珠落玉盘”，拟声描摹，再加上韵脚恰到好处的运用，对乐音的情景描绘使人身临其境，极富音乐美感。

诗是韵文，古今中外，概莫能外，被誉为现代诗母体的外文诗也是如此。现代诗歌中的一些无韵诗体逃离了韵脚和格律的羁绊，获得了形式上以及写作上的“自由”，是白话文语境下对传统文化的一种叛逆。但叛逆终究是叛逆，总会丧失一些东西，付出一些代价。完全抛弃韵律的现代诗，创作随意，形式散漫，无所节制，失去了节奏感，很多诗毫无美感可言。这种致力于追求意象的作品，严格意义上来讲已经不再是“诗”了。它或许是散文诗、俳句等的新文体，失却了诗歌本身的音乐美。

诗歌，从来都是为“歌”而“诗”，音乐美是根植在诗歌中的一种追求。韵律是诗歌的基因，对于诗歌来讲，不可或缺。

（二）诗歌韵脚中的情感回响

诗歌创作的本义是表达情感，没有情感便没有诗歌，好的诗歌都能够以情动人。韵脚塑造出了诗歌的节奏，营造出一种声情并茂的意境，从而传递了文字的力量，更好地表情达意。^[2]

苏轼悼念亡妻的《江城子》，堪称前无古人、后无来者的千古绝唱，每每读来都无限悲戚，与作者一起“泪千

行”。这种直击人心的情感力量，令人震撼。韵脚的运用，更加强化了这种诗意的表达。

押韵对诗歌抒情的作用体现在两个方面：一方面，诗歌的韵脚联系上下分句，使情感的变化不趋于突兀；另一方面，对自由写作的诗人而言，情感导向也决定韵脚和格律的选择与使用。在诗歌朗诵过程中，韵脚对朗读效果在很大程度上起决定作用。

在诗歌韵脚的研究中，我国的诗歌研究以剖析作者情感为主，而在节奏和语音方面的研究较少。音韵学研究认为，韵脚和韵腹会影响情感表达程度。韵脚字的开口度越大，表达情感的程度就越强烈；韵脚字的开口度越小，情感表达相对更为委婉。当然，这并不意味着情感表达程度越强烈，情感本身就越强烈。相对委婉的表达也可以传递强烈的情感。例如，柳永《雨霖铃·寒蝉凄切》中韵脚字传达出的离愁别绪就具有震撼人心的力量。

诗词文学用韵对情感的配合作用适合于大部分作品，为加强表达效果的作用，而且可以暂定为一种“亚修辞手法”。

二、诗歌格律的音乐美与对状物、抒情的影响

格律即格式和规律诗歌要按照字数、句数、韵、声及平仄、对仗进行创作，即遵循一定的格律。格律主要包括诗的结构、用韵和节奏等方面的规范。以《诗经》《楚辞》为代表的古诗词莫不有格律，且多关注字数与句数，唐代之后的近体诗更多的讲究平仄与对仗。诗词格律是我国诗歌形式美与内容美的高度集合，在形式上比较注重声韵之美与对仗之美。

（一）诗歌格律的音乐美

格律本身就源自音乐。在诗歌理论中，用韵、节奏、平仄等诗歌属性被称为“音乐性”。中国早期的诗歌，“诗”为“歌”而作，以《诗经》《楚辞》最为典型，诗、乐一体，极具艺术美感。当然，“诗”不只为“歌”，还可以“吟”“诵”，使得诗歌与音乐相伴共生。可以说，我国古诗词的辉煌部分是由其格律带来的音乐性成就的。在西方国家，舒伯特等创作大师也将音乐与诗歌完美地融合在了一起，实现了诗歌音乐化和音乐诗歌化。

我国诗、乐的关系经历了诗、乐一体—乐重于诗—诗、乐分离—再度融合的演变过程，但是格律赋予诗词的节奏感和韵律感，使其始终带有一种音乐美，音乐性以不同的形式相伴诗歌左右，而其中最能体现音乐之美的是声韵和格律。

音乐首先是一种声音艺术和听觉艺术。音乐主要依靠节奏、力度、旋律等来表征其高低、长短、强弱、音色

等的乐音，彰显情感内涵。诗歌中的声韵格律是一种听觉方面的格式，包括音尺（音节）、平仄和韵脚上的规范。使得诗歌极富节奏感，突出优美旋律。“寻寻觅觅，冷冷清清，凄凄惨惨戚戚。”（李清照《声声慢》）连续的双声叠用，写照了孤苦无聊、凄惨悲凉的情境，是声律中谐声运用的典型。

对仗是格律的要素之一，句式之间的均齐，章节之间的错落，都给人一种视觉上的美感。但是近体诗中的词、绝句和散曲并不要求一定对仗。以长短句为主要特征的词有种类繁多的词牌，这是变化了的一种格律形式，所以严格意义上词也可以被称为格律诗。遵循了格律的词本身更具音乐性特征。诗词中的对仗联偶与平仄交错，契合了音乐中的结构模式，即和声韵律和对称乐句。

（二）诗歌格律对抒情状物的影响

诗歌主要用来抒情、述志。好的诗歌能给人带来精神上的愉悦，并与作者产生情感共鸣，而音乐性也有助于强化这种情感表达。以平仄为例解析诗歌中的格律对抒情状物的影响。

1. 平声

在平声中，阴平和阳平对情感的表达是不一样的。阴平更多地体现出一种静态美和含蓄而坚定的抒情方式，而阳平则传递出一种跳跃感。

贺知章的《咏柳》是韵脚字为平声的典型。“碧玉妆成一树高，万条垂下绿丝绦。不知细叶谁裁出，二月春风似剪刀。”格律为“仄仄平平仄仄平，仄平平仄仄平平。仄平仄仄平平仄，仄仄平平仄仄平”。上律韵脚“高”“绦”的阳平音使场面富有静止感，描摹柳树万丝俱垂的静态美。而下律“出”给人意犹未尽之意，“刀”颇具结束踏实之感。四字配合，突出的是初春的静谧与宁和。

郑燮《竹石》中的“咬定青山不放松，立根原在破岩中”一句，旨在赞美竹深沉坚毅的意志品质，并暗示自己有相同精神，是一种含蓄而坚定的抒情方式。若用去声，则给人抨击激烈之感，不符合竹隐忍的特征。而使用阴平，则一方面突出竹静态表象下对苦难的安之若素，含蓄蕴藉；另一方面为后文“千磨万击”蓄势，使诗歌节奏顿起波澜。

李商隐《锦瑟》中的首句“锦瑟无端五十弦，一弦一柱思华年”表达对青春年华的思念，情感高昂。“弦”“年”二字，音调上扬，结合听觉与视觉，多感官立体地呈现了旧日的美好，有上升感。开篇韵脚阳平，开口度大，诵读时朗朗上口，并有无意间延长之感，可见诗人对年少时光的留恋，也使读者更易于理解诗人情感的变化：在抒发怀才不遇、中年丧妻的无力感前，不自觉地回忆青春得志、

怅望人生之时。运用对比的手法，使得乐益乐、悲益悲。^[1]

阳平本身具有上扬感，因而不适合结尾。在全诗尾句中，单句和偶句的韵脚字若都为阳平，则会使诗歌有凝滞上空、气力未尽之感。但若尾句的单句为阴平，那么阳平的韵脚字反而会产生意犹未尽的悬念感，留有想象余地。

2. 仄声

仄声在传达情感的时候有一种抨击感，更适合罗列铺陈式抒情。去声的韵脚字诵读时较费力且常有曲折顿涩之感，因而很少出现在单句和偶句的韵脚同为上声字的诗歌中。周邦彦《梅花》中的“去年胜赏曾孤倚。冰盘同燕喜”虽表达欢喜之情，然而却有鲜明的转折感，棱角分明，朗诵时声调顿挫明显，语音上有收束之感。

“昆山玉碎凤凰叫，芙蓉泣露香兰笑。”（李贺《李凭箜篌引》）两句以去声韵脚结尾，嘹亮直白。此诗运用一连串的比喻，传神地再现了李贺诗中浓郁的音乐境界。在辞藻堆砌的同时，连续两个去声更是平添琳琅之感。

罗列铺陈式抒情有种讲述极度美好的事物时因刻意雕琢而显得语无伦次之感，这是听觉上的循环往复、曲折上升，自然也就将所咏之物赞扬到了极高的水准上。

三、诗歌格律的音乐美在不同诗歌类型中的体现差异

（一）不同诗歌类型中的韵律是音乐美的体现

1. 古体诗

在韵律上具有较大的灵活性。它不像近体诗那样有着严格的格律要求，但也注重押韵和节奏的变化。其押韵较自由，可以换韵，韵脚的选择也比较宽泛。音韵既可不受固定音节数量的限制，也可根据诗歌内容和情感，灵活安排诗句的长短和停顿。

2. 近体诗

包括律诗和绝句，在韵律上有严格的格律要求。律诗每句字数固定，有五言和七言之分，句数也固定，常为八句。绝句则每句字数同样固定，有五言和七言之分，每首四句。近体诗的押韵规则十分严格，一般只押平声韵，且要求一韵到底，中间不能换韵。^[5]例如，杜甫的《登高》就严格地遵循了近体诗的格律要求。

3. 现代诗

在韵律上更加自由和多样。诗人可以根据自己的创作意图和情感表达的需要，自由地选择节奏和韵律。节奏可以通过词语的排列、语气的停顿、句式的长短等方式来营造音乐美。

（二）不同诗歌类型中韵律音乐美在抒情状物上的差异

1. 抒情上

古体诗韵律相对自由，韵律的变化和节奏的灵活性，能够更好地适应情感的起伏和变化，表达更加复杂、深沉的情感；近体诗由于格律的严格限制，需要在有限的形式内表达情感；现代诗在抒情方面更加注重情感的直接表达和个性化，传达独特的情感体验。^[4]

2. 状物上

古体诗的篇幅通常较长，可通过自由的韵律和节奏更加生动地描绘事物的形态和神韵；近体诗由于篇幅短小，格律严格，在状物方面需要精准抓住事物的特征，语言简洁；现代诗在状物方面更加注重对事物的主观感受和独特理解，韵律独特，内涵更丰富。

结语

节奏、韵、平仄等韵律要素构成的诗学效果，中西文艺理论通常称为“音乐性”。^[3]作为诗歌艺术的重要组成部分，诗歌韵律的音乐美通过节奏感、旋律感、和谐美等方面的表现，为诗歌增添了独特的魅力。这种音乐美在抒情状物方面能够强化情感表达、营造情感氛围、引发情感共鸣，使诗歌能够生动形象地传达诗人的情感和思想。

综上所述，诗人创作诗歌时，应注重韵律的运用，充分发挥韵律的音乐美，以提高诗歌的艺术品质和感染力；读者欣赏诗歌时，也应关注诗歌韵律，深入体会韵律蕴含的音乐美，从而更好地领略诗歌的艺术魅力。^[2]

参考文献

[1] 韩冰,马悦.载体、时空、节奏:论古诗词艺术歌曲的音乐美——以余慧承演唱的古诗词艺术歌曲为例 [J]. 信阳师范大学学报(哲学社会科学版), 2025(7):123–129.

[2] 贺同赏.《登鹳雀楼》探微——兼论古代诗歌的韵脚传情问题 [J]. 名作欣赏,2018(33):11–15.

[3] 张中字.韵律:语言属性、诗性还是音乐性 [J]. 重庆师范大学学报(哲学社会科学版),2017(02):5–9.

[4] 熊辉.论田间自由诗创作中的“韵律”元素——兼论田间对新诗内在节奏的继承和发展 [J]. 常熟理工学院学报, 2021,35(01):26–32.

[5] 杜晓勤.汉魏六朝诗歌韵脚字异文校考 [J]. 文献,2019(05):90–105.

（作者单位：山东省菏泽市成武县育才学校）

兴趣为导，自主先行

——小学生语文课外阅读习惯的培养

◎李 虎

【摘要】在新时代教育背景下，培养学生良好的课外阅读习惯，已然成为践行《义务教育语文课程标准》、实现语言素养教育的重要着力点。激发阅读兴趣、增强阅读意识、养成良好的阅读习惯，可促进其在思维、品质、语言、审美、文化等方面的发展。基于此，本文以培养课外阅读习惯为切入点，分析了培养小学生语文课外阅读习惯的价值，并提出了具体的培养方式，以期为一线教师进行教学实践提供参考。

【关键词】小学语文 课外阅读 阅读习惯 兴趣 自主



在信息化时代，阅读能力已成为个体融入社会、实现自我发展的重要素养。课外阅读不仅是课堂的延伸，更是启迪智慧、塑造人格、发展终身学习能力的重要手段。《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确指出，要重视培养学生广泛的阅读兴趣，扩大阅读面，增加阅读量，提高阅读品位。兴趣是最好的老师。唯有点燃学生的阅读热情，赋予其自主选择的权利，才能让阅读真正融入生命，成为滋养心灵的甘泉。

一、培养学生课外阅读习惯的价值

（一）有助于提升学生核心素养

帮助学生养成良好的课外阅读习惯，对提高学生的语文学科核心素养有着积极的促进作用。首先，学生通过广泛的阅读能够积累一定的阅读经验、深化语言感知能力、形成清晰的表达逻辑、掌握丰富的表达技巧，从而全面提升语言运用能力。其次，学生通过阅读能够接触不同题材、类型的课外读物，拓宽认知视野，多角度分析问题，这对发展学生的批判性思维与逻辑思维是非常重要的。最后，长期浸润在优秀的文学作品中，学生能够深刻体会到文字之美，学会站在作者的角度去思考人生、丈量世界，形成高雅的审美情趣^[1]。

（二）有助于促进学生的全面发展

培养学生养成良好的课外阅读习惯，对学生的全面发展具有重要意义。小学生由于认识水平与生活阅历存在一定的局限性，难以理解文本的深层含义，所以在阅读中就会产生很多困惑。为保证阅读的有效性，

教师应有意识地引导学生开展互动阅读，让学生在与教师、同伴、家长的交流、分享中，实现对文本内容的全面理解与深度把握。在这个过程中，学生不仅提升了阅读理解能力、思维品质与语言表达能力，还拓展了认知领域，实现了全面发展^[2]。

（三）有助于实现教育目标

培养学生良好的课外阅读习惯有助于实现教育目标。一方面，学生通过课外阅读，能够合理分配自己的课余时间，做更多感兴趣的事，从而优化学生的时间配置，提高学习自主性。在“双减”背景下，良好的课外阅读习惯既能弥补作业量减少可能带来的学习空白，又能通过延伸学习提高课堂成效，实现提质增效。另一方面，课外阅读不仅能拓展学生的文学素养，还能在潜移默化中实现心灵浸润与价值引领，促进学生在道德、智力、审美等多方面的均衡发展，从而推动素质教育目标的实现。

二、小学生语文课外阅读习惯的培养方式

（一）激发阅读兴趣

兴趣是最好的老师，也是学生认识世界、探索未来的内在动力。因此，教师想要培养学生良好的课外阅读习惯，就应以激发学生阅读兴趣为出发点，逐步引导学生形成以兴趣为导向的持续阅读意识。具体而言，教师可以从两个方面入手：首先，教师应重视示范引领，以身作则，潜移默化地影响学生，成为学生学习的榜样。对于小学生来说，教师的一举一动往往

具有较强的示范作用。教师在教学之余应当主动投入到阅读中，广泛涉猎各类课外读物，并经常同学生交流阅读体会。学生为了能和教师有更深入的交流，自然也会主动参与课外阅读。例如，在讲授课文《观潮》时，教师首先可以结合丰子恺的《钱江看潮记》，通过对比不同作者的描写视角，帮助学生更全面地理解钱塘江大潮的壮观景象。这样的分享容易引发学生的好奇心和探究欲，使其在主动阅读的过程中逐步建立起良好的课外阅读习惯。其次，教师可以依据学生的年龄特征与认知水平，为学生提供形式多样、内容丰富的阅读资源，如纸质图书、报刊、电子书以及有声读物等，让学生结合自己的兴趣自主选择，充分调动学生参与课外阅读的积极性和主动性。最后，在课外阅读内容方面，除了结合教材相关主题外，教师还应尊重学生的自主选择权，支持学生广泛涉猎生命教育、生态保护、宇宙探索、航空航天、军事等多领域读物。只有这样，教师才能真正实现兴趣引领，学生才能养成良好的课外阅读习惯，进而拓宽认知视野和思维深度，还能接触不同的体裁，掌握丰富的写作技巧，这对提升语言表达能力和写作水平有着积极的作用。由此可见，培养学生良好的课外阅读习惯既需要教师的行为示范，使学生有样可依；又需要提供丰富优质的阅读资源，以保证学生有书可读、有趣可循。通过双管齐下的策略，能够有效激发学生的阅读兴趣，提高阅读品质，进而帮助其在愉悦的阅读体验中逐步养成良好的阅读习惯^[3]。

（二）丰富阅读形式

要想丰富阅读形式，教师就要充分结合教学实际与学生阅读特点，设计多样化的阅读活动，让文本阅读变成多层次、多体验的活动。例如，设计定时、定期开展阅读活动，每个月有不同主题，并邀请作家或本学科教师开展专题讲座，带领学生认真、深入地解读主题背后蕴含的文化意义、脉络；开展知识大赛，通过抢答、小组对抗的形式对学生的阅读成果进行检验与展示，强化学生的竞争意识与参与意识；排演课本剧，将阅读过的经典篇目改编成课本剧，通过角色的扮演、舞台的展示来深入地把握文本中的人文形象以及人物命运等。同时，根据时令的节点、气候的变化或传统节日等设计短期阅读活动，如中秋诗词吟诵会、春节民俗故事会等，让学生通过这些活动与现实的生活场景相结合，增强学生的阅读体验，不仅能提升学生的文本阅读能力与语言表达能力，而且在合作展示的同时会让学生获得满足感与成就感。让学生从“要我读”

变成“我要读”，从而喜欢上阅读，培养出持续阅读的好习惯。

（三）营造良好的阅读氛围

教师在激发学生阅读兴趣时，应注重营造积极浓厚的阅读氛围。第一，教师可以在班级中打造“图书公共区”，鼓励学生自愿捐献与借阅自己喜爱的图书；第二，教师可以利用教室墙面设置“好书推荐栏”，让学生将自己读过的阅读书以卡片的形式展示给其他学生，并注明作品的名字，以及故事简介与阅读心得，让学生互相推荐好书；第三，教师每周安排一到两节课，让学生进行自主阅读。此外，教师还可以通过组织多样化的课外活动，提高学生参与课外阅读的热情。小学生往往对富有趣味性和挑战性的活动感兴趣，教师可据此设计多种以阅读为主题的活动。例如，在课堂教学中，教师可以用讲故事的方式吸引学生的注意力。等到故事讲完后，学生意犹未尽时，教师不妨推荐相关主题的图书，效果必然事半功倍。同时，教师可以定期举办“故事大会”“读书分享会”“主题手抄报评选”“阅读知识竞赛”等活动，让学生在游戏过程中感受阅读的乐趣。需要注意的是，教师在组织各类活动时，要有意识地对学生的阅读方法进行指导，如如何正确选择课外书、怎样阅读、如何做阅读笔记等，只有这样学生的阅读能力与思维品质才能获得提升，才能助力学生的个性化发展^[4]。

（四）教授正确的阅读方法

1. 正确选择书籍

仅仅拥有阅读热情是远远不够的，书籍的品质同样不可小觑。小学生年纪小、分辨事物的能力较低，很容易受到不良读物的诱惑。不良读物不但不能提升学生的语文能力，还会影响学生身心健康的发展。因此，教师不仅要让学生多阅读，还要培养学生爱阅读的好习惯。教师在推荐读物时，必须考虑学生的年龄、性别、个性特点和兴趣爱好等，分阶段推荐给学生，使学生读到不同类型的读物。例如，教师可以为低年级的女生推荐如《安徒生童话》《格林童话》这类语言优美富有想象力的书籍，为男生推荐如《一千零一夜》《小布头奇遇记》这类情节曲折富有趣味的书籍，为高年级学生推荐《朝花夕拾》《鲁滨逊漂流记》这类内涵深邃有一定思想性的书籍，让学生在阅读过程中培养审美情趣和价值观念。

2. 运用正确的阅读方法

有效的阅读不仅依赖阅读兴趣，更离不开良好的阅读习惯与科学的阅读方法。想要学生在课外阅读中真

德育体验视角下 以阅读为载体提升小学生写作能力的途径探索

◎孔 晶

【摘要】阅读文本中蕴含的道德情感、价值取向以及人文精神，通过体验式德育活动转化为学生的情感积累和价值认知，以此为写作提供精神素材和表达动力。德育体验把阅读作为载体，借助文本解读时的情感共鸣、人物形象分析中的品格认知、主题探究中的价值内化等方式来丰富写作的思想深度。本文探索如何在阅读中实现德育体验和写作实践的有机融合，既能够深化学生对文本的理解，又能够激发其真实表达的意愿，提升写作的真实性与感染力，促进学生的语言运用能力和道德认知能力协同发展。

【关键词】阅读教学 德育体验 写作能力 情感表达 价值认知



写作能力的培养不只是依靠语言技巧的训练，还需要情感体验与思想积淀的支撑。阅读能为学生提供语言范式和思维模式，文本中的德育元素可为写作注入情感力量与精神内涵。目前，小学生的作文存在内容空洞、情感苍白、立意浅显等问题，原因在于小学生缺乏真实情感体验与深刻价值认知。作为连接阅读和写作的桥梁，德育体验通过引导学生在阅读中感悟道德情感、体验价值观念、认同美好品质，可激活其表达需求、丰富写作的思想内容、提升语言表达的真实性与感染力。

一、解读文本中的德育元素，丰富写作内核

（一）剖析人物品质，积淀人格素材

阅读文本中的人物形象蕴含着丰富的道德内涵，能为学生提供观察和理解人物品格特质的具体范本^[1]。教师引导学生聚焦人物言行举止、心理活动与选择决定，通过细读《朱德的扁担》中“他穿着草鞋，戴着斗笠，挑起满满的一担粮食，跟大家一块儿爬山。”等典型细节，促使学生感知朱德同志率先垂范、与战士同甘共苦的品格。对人物外在行为与内在精神进行双重解读，让学生在阅读过程中形成对美好品质的具象认知，为后续在写作中塑造人物形象积累鲜活素材来源。

剖析人物品质不能只做表面描写，要深入挖掘其行为背后的精神动因与价值追求。以《雷锋叔叔，你在哪里》为例，教师要引导学生思考雷锋助人行为的持续性和无偿性，探究其行为源于对人民的深厚情感与社会责任的自

觉担当。通过分析人物行为的动机、目的以及影响，学生逐步建立起对高尚品格的深层理解，在写作刻画人物时能准确把握其精神世界，让笔下人物不再是扁平化的，而是具有思想深度与情感温度的立体形象。

（二）把握价值导向，明晰立意方向

阅读文本的主题包含特定价值判断和道德倾向，这构成了作品的精神内核与思想高度。教师引导学生提炼《寒号鸟》中勤劳与懒惰两种生活态度带来的不同结局，以帮助学生认识勤奋品质的重要价值。把握文本主题需要学生透过故事情节、人物命运和叙事结构，归纳作品传递的核心价值观，这为写作确立积极向上的思想主旨提供范例参照，让学生在选材立意时能自觉融入正确的价值判断。

把握价值导向得把文本主题与时代精神和社会需求相联结，以拓展学生的思想视野。当学生理解《司马光》传递遇险不慌、机智应对等品质时，教师要引导其思考这些品质在当代社会的现实意义，促使学生认识智慧与勇气的跨时代价值。深层把握价值导向，能让学生写作时不仅能选有道德意义的主题，还能把个人感受提升到有普遍性的思想高度，形成立意鲜明、思想深刻的表达，避免写作内容的肤浅与空泛。

价值导向的准确把握还需要教师引导学生进行比较分析，通过对比不同文本中相似主题的多元表达，从而深化对价值内涵的理解。例如，《孔融让梨》和《寒号鸟》都和品格养成相关，不过前者强调的是谦让的美德，后者警示的是懒惰的危害，不同叙事角度传递出互补的道德启示。学生在比较的过程中能认识到同一价值主题可通过正面示

还需要及时反馈评价结果，并与学生共同分析不足、制订后续阅读计划，帮助学生明确提升方向。因此，优化阅读评价方式需聚焦三点：一是分层设定考级目标，二是丰富评价维度，三是强化评价后的反馈与指导，以提升阅读实效，助力学生养成持续阅读的良好习惯。

结语

培养小学生的课外阅读习惯，是提升其语文学科核心素养、促进其全面发展的重要途径。在这一过程中，兴趣是推动学生主动阅读的内在动力，而教师的有效引导、丰富的读物资源、良好的阅读氛围以及正确的阅读方法，则为学生良好阅读习惯的养成提供了坚实保障。^[2]

参考文献

- [1] 叶启燕. 小学生语文课外阅读习惯的培养策略探究 [J]. 名师在线 (中英文), 2025, 11(16): 46-48.
- [2] 李晓华. 培养小学生语文课外阅读习惯的策略探讨 [J]. 中华活页文选 (教师版), 2024(16): 19-21.
- [3] 谢嫒梅. 兴趣为导自主先行——小学生语文课外阅读习惯培养探究 [J]. 小学生 (中旬刊), 2024(07): 142-144.
- [4] 蔡爱银. 兴趣为导自主先行——小学生语文课外阅读习惯培养探微 [J]. 科技资讯, 2016, 14(20): 95-96.
- [5] 王争. 探究培养小学生语文课外阅读习惯的途径 [J]. 知识库, 2020(17): 45-46.

正获益，教师应有意识、有计划地传授给学生正确的阅读方法。首先，教师应该指导学生正确浏览目录。通过浏览目录，学生可以了解全书的大致内容与逻辑框架。其次，教师要教会学生学会正确使用工具书。小学生在阅读过程中常常会遇到不认识、不理解的字词，这时他们可以利用字典、词典等工具书，不仅能扫除阅读障碍，还能在查找的过程中积累字词、拓展知识，实现阅读与语言能力的协同发展。最后，教师要着重强调阅读过程中的积累与沉淀。阅读时总会遇到优美的词句，教师可把它们摘抄下来，在日后写作中运用，提高写作质量。《鸟的天堂》讲述作者与朋友们在“鸟的天堂”，看了数不清的鸟，心里恋恋不舍，在此文中，作者以清新流畅之笔，发掘和描绘了自然胜景之美，寄托了自己美好的情思，创造出一种清丽悠远的意境。同时，作者不是孤立地描绘这“鸟的天堂”，而是把它放在南国初夏水乡的夕照、青山、塔影、波光、田畴、朝曦等的联系、烘托下加以凸显的。全文虽用语简朴无华，平铺直叙，却到处呈现出如诗似画的美趣，流贯着一种祥和宁静而又生机勃勃的田园牧歌情调。不难发现，有效的积累在语文学习中有着重要作用。积累并非简单的摘抄与记忆，而是一个对语言材料进行内化、重构的创作过程。小学生固然难以完全记住原文，但教师若能引导他们有针对性地摘录优美的语句，分析其句式结构与修辞方式，并定期通过仿写、改写等方式进行应用巩固，再结合这一年龄段学生较强的模仿与想象能力，往往能收获显著的教学成效^[5]。

（五）优化评价方式

在小学语文课外阅读习惯培养的过程中，教师除了注重校内的阅读引导外，还需通过优化评价方式激发学生的阅读动力。通过开展阅读考级，将考级标准与学生阅读能力相匹配，比如增设“故事复述”“观点分享”等考核环节，让阅读评价更全面。优化阅读评价，一方面有利于教师全面掌握学生的阅读进度与薄弱点，有针对性地调整教学策略和方法；另一方面教师可通过分级认证、颁发证书等形式，让学生直观感受阅读成果，增强成就感。教师还可以引入“学生互评”“阅读成长档案”等评价方式。教师要鼓励学生记录阅读感悟、分享书籍，这既尊重学生阅读的自主性，又能在交流中提升学生参与阅读评价的积极性。理想的阅读评价方式，应避免单一的“任务考核”，转向动态化、激励性的过程性评价。例如，结合阅读考级，教师定期组织“阅读成果展”，展示学生的读书笔记、思维导图等，让评价成为阅读的“加油站”。此外，教师

范与反面警示两种路径呈现，这种多维度的价值认知为写作时灵活选择立意角度、丰富表达层次提供思维基础，让学生能够依据表达需要选择恰当的价值切入点。

（三）品味情感表达，习得语言技巧

阅读文本靠精心挑选的词语、句式、修辞手法来传递丰富的情感内涵，能为学生提供学习情感表达的语言范本。教师引导学生关注《雷锋叔叔，你在哪里》中“沿着长长的小溪，寻找雷锋的足迹。”这类诗化语言营造的崇敬氛围，分析反复、排比等修辞手法对强化情感起到的作用。学生品味文本语言的情感色彩与表达带来的效果，逐步领悟如何运用恰当的语言形式承载并传递内心情感，写作时就能摆脱干瘪的叙述，学会用有感染力的语言形式呈现真实的内心世界。

情感表达的学习要重点关注语言形式和情感内容的契合，以此培养学生对语言的敏感度。当学生分析《寒号鸟》中“哆嗦”“得过且过”等词如何准确传递寒号鸟的懒散状态与侥幸心理时，能深化其对语言表现力的认识。教师引导学生建立词语选择、句式运用和情感表达之间的内在联系，让学生认识到不同语言形式会产生不同表达效果，为写作中准确传递德育体验获得的情感认知提供技术支撑，使情感表达既真挚又具艺术感染力^[2]。

二、开展德育体验活动，强化德育认知基础

（一）组织角色体验，深化品格感悟

角色体验让学生置身文本人物情境，以身体力行方式促进其对道德品质的切身理解。教师可设计《黄继光》的角色扮演环节，让学生模拟战斗情境，体验英雄在危险时刻的心路历程，感受其舍生忘死和保家卫国的英勇精神。文本中的抽象品格转化为具体的行为体验，学生从旁观者转变为积极的参与者，道德认知从概念化理解转向体验性感悟，为写作描绘人物内心活动与情感变化奠定坚实心理基础。

角色体验的深度取决于学生能否准确把握人物处境、心理状态以及行为选择。在扮演《司马光》中的司马光这个角色时，学生要理解在同伴遭遇危险、众人陷入惊慌的紧急状况下，年幼的司马光选择打破水瓮展现出的冷静思考与果断行动。教师引导学生在完成角色体验之后进行反思交流，让学生表达扮演过程中出现的情感波动和思想触动，实现从行为体验到内心感悟的转化，从而使学生对智慧品格形成深刻的情感记忆，让学生在写作时能够真实再现人物的精神境界，避免出现流于表面化的品格描述。

（二）创设情境讨论，激发价值思考

情境讨论通过创设具有道德冲突的情境，促使学生在

思维交锋中明晰价值立场。教师围绕《孔融让梨》创设相关讨论话题，“孔融为何把大梨让给自己的兄长”“谦让品质在集体生活中有着怎样的意义”，这些话题将文本中的道德寓意延伸到现实层面，引导学生从多个角度审视谦让与自私两种品格的深层影响。讨论过程中，不同观点的碰撞和辨析让学生在思考中深化对价值观念的理性认知，为写作时开展价值判断与立意表达提供思维训练基础。

价值思考的深入需要将文本主题与学生的生活经验、认知水平相结合，从而形成个性化的理解。在讨论《曹冲称象》传递的创新思维时，教师可以引导学生思考“面对难题的时候，创新方法是不是比传统经验更重要”“生活中遇到困难时如何运用创造性思维”，把经典文本的价值内涵和当代生活情境相联结的讨论方式，能让学生对道德观念的理解超越单纯的文本解读，进而形成具有时代性与个人性的价值认知。经过充分思辨形成的价值观念转化成写作中的立意表达时，会呈现出思想的深度与独特性，让作品具备打动读者的思想力量。

（三）链接生活实践，促进认同内化

生活实践把阅读文本中的德育主题变成可操作的行动方案，借亲身参与推动道德认知向行为习惯转化。教师结合《雷锋叔叔，你在哪里》组织学生开展“学雷锋志愿服务”实践活动，让学生深入社区帮扶孤寡老人并清理公共环境，在真实的社会情境中践行助人为乐的道德理念。从文本阅读到实际行动的转化，使学生在亲身体验时感受道德行为带来的社会价值与个人成长，德育认知由外在灌输转变为内在认同，为写作时表达真实情感的体验与价值感悟奠定实践基础。

生活实践的德育价值在于让学生在真实的情境中直面道德选择，体验道德行为的意义与价值。在父亲节、母亲节里，教师可以策划“爱的表达”感恩活动，以此引导学生用实际行动表达对父母的感激之情，通过帮父母做家务、制作感恩卡片等具体方式，强化对学生的感恩教育，学生在实践过程中获得的切身感受、遇到的实际问题、内心产生的触动等，形成了丰富的写作素材来源^[3]。当学生在作文中描述感恩场景同时抒发内心的感激之情时，文字中流露出的真实情感与深刻思考源自亲身经历，让写作内容脱离空洞说教，呈现生动性与感染力，最终实现德育体验向写作能力的有效转化。

三、引导德育主题写作，实现能力迁移

（一）确立体验化写作主题

体验化写作主题的确立要从阅读与实践获得的真实德

育体验出发，把内在情感的积累转化为明确的表达方向。教师依据感恩教育实践经历，引导学生围绕“感恩”主题进行写作，让学生回忆成长历程中父母养育、师长教诲、同伴帮助等值得铭记的人与事。源于生活体验的主题的选择，让学生写作时有充足的素材储备与真实的情感基础，避免因主题空泛导致内容贫乏，使写作成为德育认知外化表达的自然过程。

体验化写作主题要求需要主题的设定和学生的认知发展水平、情感体验深度相匹配。在学习过《司马光》并开展安全教育实践之后，教师可以设定“勇敢与智慧”的主题写作任务，让学生结合遇到困难时的应对经验和对机智品质的思考进行表达，主题的确立既关联文本蕴含的德育内涵，又植根于学生的亲身经历，形成了阅读文本、体验活动和写作表达之间的有机联结。在体验化主题的引导下，写作不再是完成任务的机械行为，而是表达内心感悟、传递价值认知的主动需求，写作动机的激发为写作能力的提升创造了内驱力条件。

（二）指导真情实感的表达

真情实感的表达是把德育体验中形成的内在情感转化成具体可感的文字来呈现^[4]。教师要指导学生运用在文本中习得的语言技巧，通过细节描写、心理刻画等方式再现体验过程中的情感波动。在写“感恩”主题作文的时候，学生可借鉴细节描写，用“妈妈粗糙的双手”“老师批改作业时的专注神情”等具体画面传递感激之情。将抽象情感转化为形象描绘的表达方式让写作内容具备感染力与真实性，读者能够通过文字感受作者的真挚情感，从而实现情感传递的有效性。

情感表达的深度，既取决于学生对体验过程的反思程度，也受其语言驾驭能力的影响。教师引导学生叙述志愿服务经历时不要平铺直叙，而要深入挖掘服务过程中的内心触动、认识转变与精神升华。学生可以运用情感化的语言表达方式，借助“当老人紧握我的手说谢谢时，一股暖流涌上心头”“那一刻我理解了助人为乐的真正含义”等心理描写，展现从行为参与到精神认同的转化过程。有深度的情感表达能让写作内容超越表面化的记录，实现思想性与感染力的统一。

（三）完善情感思想的呈现

情感思想的完善过程是写作能力提升关键环节，通过反复修改来深化对德育主题的认识和表达^[5]。教师要制定体现思想深度与情感真实性的评价标准，引导学生审视初稿中情感表达是否真挚、价值判断是否正确、思想内涵是否深刻。在修改“诚信”主题作文时，学生需检视是否仅停留在“诚信很重要”的浅层认知上，应进一步

阐释诚信品质对人际关系和社会信任的深层意义，把文本故事的寓意转化为对道德准则的理性思考，让作品的思想性得以提升。

在写作不断完善的过程中，同伴之间的相互评价和教师给予的悉心指导，能够共同推动学生写作能力逐步发展。教师组织开展作品展示活动，让学生在阅读他人作品时发现不同的情感表达方式及思想呈现角度，在相互比较中反思自身写作的优势与不足之处。针对“友谊”主题的作文，学生在相互评价中或许会发现有的同学侧重对友情的细腻描绘，有的同学着重呈现朋友之间互助的具体情形。多元视角的交流拓展了学生对同一主题的理解维度。经过修改并完善的作品，在情感真实性、思想深刻性以及语言表现力等方面均有显著提升，学生在这一过程中形成的反思能力与修改意识，构成了写作能力持续发展的内在动力。

结语

德育体验在阅读和写作全过程中贯穿进行，达成了道德认知和写作能力的协同发展。德育体验让学生的精神世界变得更加丰富，为写作提供了情感源泉和思想资源，培养了其真实表达自身想法的能力，让写作成为传递价值观念和抒发真实情感的有效途径。语文教学需要进一步探索阅读、德育和写作深度融合机制，为学生搭建更为广阔的体验平台与表达空间，在培养学生语言运用能力的同时，推动其道德品质和人文素养实现全面提升，达成语文教育立德树人这一根本任务。

参考文献

- [1] 潘登,阮灵芝,陈艳芳,等.德育视角下高中英语文学作品读写教学设计探究[J].湖北科技学院学报,2025,45(2):83–89.
- [2] 刘冬梅.基于阅读视角下小学生语文写作教学策略探究[J].科学咨询(科技·管理),2020(23):231.
- [3] 樊姝佳.用日记提高小学生写作能力的策略[J].嘉应文学,2024(15):190–192.
- [4] 戴杨.小学生写作能力的提高策略[J].嘉应文学,2025(02):150–152.
- [5] 周淑英.核心素养视角下小学语文写作教学的策略探究[J].亚太教育,2022(15):57–59.

（作者单位：江苏省常州市龙城小学）

支架式教学 在小学语文阅读理解指导中的应用探究

◎赵花美

【摘要】本文聚焦运用支架式教学提升小学语文阅读理解指导效能的方法。本文阐述了支架式教学在营造良好氛围、强化教学衔接及促进经验迁移方面的优势。在具体实施中，教师需恪守以生为本的原则，精准把控支架介入频次，注重各支架的逻辑关联。基于此，本文提出搭建情境支架以唤醒文本感知体验、搭建梯级问题支架以延展思维探究深度、搭建可视化图示支架以理清文本结构条理等具体路径。旨在利用辅助手段帮助学生跨越阅读理解的障碍，从而有效提升学生的阅读理解能力与语文学科核心素养。

【关键词】小学语文 阅读理解 支架式教学



小学阶段的语文教学需正视学生现有认知水平与文本理解要求之间客观存在的距离，这种距离既源于语言文字本身的抽象性，也根植于学生生活经验与思维发展的阶段性特征^[1]。作为一种基于最近发展区理论的教学范式，支架式教学为弥合这一认知鸿沟提供了可操作的实践路径。该教学模式强调在学生独立解决问题能力尚未完全成熟之前，教师在关键节点提供临时性、针对性的辅助系统，帮助学生跨越认知障碍，逐步培养系统性的独立阅读理解能力。本文旨在探究支架式教学在小学语文阅读理解指导中的应用方法。

一、支架式教学在小学语文阅读理解指导中的优势

（一）激趣：激发阅读热情，营造良好氛围

阅读理解不仅是解码文字信息的过程，更是一种情感体验与审美活动。在小学阶段，学生面对篇幅长或意蕴深的文本时，易产生畏难情绪，导致阅读兴趣缺失。通过预设情境、问题引导或背景铺垫等方式，支架式教学为学生进入文本搭建了心理缓冲与认知的桥梁。这种教学模式将复杂的阅读任务分解为若干个小任务，学生在完成它们的过程中不断获得成就感和满足感。课堂上形成宽松、积极且富有挑战性的阅读氛围。这样，阅读不再是枯燥的字词解析，而是充满探究性的阶梯攀登，学生探究文本的内驱力得以有效唤醒。

（二）促教：衔接阅读活动，提高阅读效果

小学语文阅读教学常面临初读、精读与研读之间衔接不畅的问题。在阅读指导中系统性搭建支架，有助于教师厘清教学脉络，依据文本特质与学情差异，在关键处设疑，在疑难处点拨，从而实现教学指令的精准传达。这种教学模式可规避盲目随意的教学干预，使阅读教学由碎片化的知识拼凑转变为系统化的思维与能力训练。结合层层递进的支架，阅读教学的节奏将更加紧凑，各教学环节之间的过渡更加自然流畅，从而切实提升指导实效。

（三）增效：丰富阅读成果，积累阅读经验

阅读能力的提升依赖于长期的实践积累与方法习得。支架式教学并不止步于帮助学生理解某个文本，其最终指向是透过具体的阅读实践，提炼出可迁移的阅读策略和方法。在支架的辅助下，学生经历从依扶到独立的完整阅读过程。学生在课堂上获得的不仅是语言知识，更是分析文本、拆解理解重难点、深度挖掘思想情感内涵的路径与方法。随着支架的逐步撤离，这些内化了的阅读经验将成为学生独立进行深度阅读的稳固基石，实现阅读能力的进阶发展。

二、小学语文阅读理解指导中支架搭建的要点

（一）秉持以生为本的原则

阅读指导并非教师展现文本解读深度的场所，而是辅助学生跨越认知障碍的实践过程。搭建支架须立足于学生当下的语言储备与思维水平，探寻文本难度与学生实

际能力之间的契合区间。教师需敏锐捕捉学生在阅读实践中产生的真切困惑，以此作为介入的依据，使每一个辅助环节都指向学生思维的“最近发展区”。唯有构建契合学生心理特征与认知规律的支架，方能真正激发其主动探究的意愿，进而实现教与学的同频共振。

（二）精准控制支架的数量

支架并非多多益善，过度的辅助不仅会分散学生的注意力，更会剥夺学生独立剖析文本的机会，导致思维惰性的产生^[2]。教师需在教学设计中保持高度的克制与理性，精准计算辅助手段介入的频次。理想的状态是运用最少量的外部辅助引发学生最大程度的思维活跃。数量的把控需依据文本难度与教学目标进行动态调节，为学生留出充足的自主探究空间，避免因过度扶持而阻碍学生阅读能力的自然生长。教师应警惕课堂中出现支架堆砌的现象。有效的阅读指导应当是简练而精准的，每一次介入都应具有不可替代的价值。

（三）注重支架之间的逻辑

各个支架之间不应是孤立存在的个体，而应形成具有内在关联的逻辑链条。阅读理解是一个连续且递进的思维过程，指导支架体系的搭建也应遵循“由浅入深、由表及里”的规律。支架序列需紧密贴合文本的行文脉络或情感发展线索，前后环节之间应具备承接与递进的关系。这种结构化的设计旨在启发学生在有序的指导下逐步深入文本内核，形成系统且完整的阅读感知。教师需统筹考虑整堂课的教学架构，使支架体系呈现出螺旋上升的态势，从而引导学生的思维向纵深发展，构建起严密有序的文本解读体系。

三、支架式教学在小学语文阅读理解指导中的应用策略

（一）搭建情境支架，唤醒文本感知体验

具象化是小学生思维的主要特征。在面对抽象枯燥的文字时，学生常常产生认知隔阂。情境支架旨在搭建感性经验通往理性文本的桥梁，利用多维度的感官刺激消解文本疏离感。教师依据文本题材与情感基调，运用多媒体视听素材、实物展示或生动的语言描绘，将静止的文字描述幻化成鲜活可感的动态画面或生活场景。这种沉浸式的氛围的营造能够有效调动学生既有的生活储备，身临其境地展开文本探究之旅。以人教版四年级下册课文《白鹅》的阅读理解指导为例，教师可搭建情境支架以帮扶学生跨越从文字描述到形象感知的认知鸿沟。针对文本中将鹅的步态比作京剧净角出场这一文化盲区，

教师引入京剧花脸大步流星、架子十足的动态影像资料，利用强烈的视觉冲击将抽象的高傲概念具象化。教师组织学生模仿净角那挺胸凸肚、大模大样的行走身段，在肢体的实际律动中拆解文字里从容不迫的节奏感。这种身体机能的直接参与有助于学生与作者笔下的鹅老爷产生同频共振，消解学生对高傲一词仅做贬义理解的刻板印象，为后续体悟作者明贬实褒的情感基调奠定心理基础。

教师紧接着将情境创设的重心下沉至最为繁复有趣的吃相描写，利用多媒体交互技术重构鹅老爷严苛的“三眼一板”进食动线，将课堂空间转化为那个必须有人侍候的庭院现场。学生代入饲养者这一角色，模拟鹅吃饭时对水、泥、草循环顺序的坚持。同时，教师引入那只窥伺在侧的狗作为鲜活的反向参照支架，通过对比狗的敏捷偷食与鹅的刻板教条，学生在模拟驱赶与添饭的动态博弈中，切身感受文本描写的生动性。这种情境推演将单一维度的文字解码转化为立体的全感官涉入，有效支持学生在角色代入与模拟互动中精准把握文本独特的幽默风格。学生深刻领悟文本深处作者对动物特立独行的生命状态的欣赏与对生活的热爱。

（二）搭建梯级问题支架，延展思维探究深度

深度阅读要求学生透过文字表象挖掘深层意蕴，而思维能力的提升需要循序渐进的引导。梯级问题支架依据认知进阶规律，将宏大复杂的阅读主题拆解成若干环环相扣的问题链^[3]。学生在跟随问题链推进的过程中，能够逐步剥离文本表层外壳，触及核心思想内核，从而在思维高处领略文本全貌，实现对文本主旨的精准理解。指导学生理解人教版六年级上册散文《丁香结》时，鉴于该文本呈现出由物及理、由实致虚的哲思特质，教师可搭建精准锚定学生从感性审美向理性思辨跨越时思维断层的梯级问题支架，驱动学生在文本内部进行纵深挖掘。

第一层支架聚焦认知视角的转换：“作者笔下的丁香初为雪白莹润的视觉美感，后聚焦盘花扣般的结之形态，这种观察焦点的游移暗示观察者心境发生何种性质的转变？”此问旨在引导学生敏锐捕捉文本情感基调由明快向凝重的潜流变化。紧接着，第二层支架致力于文化意象的解码：“古人诗句常将丁香与微雨愁怨相连，花蕾的生物学形态如何为这种忧郁的文学意象提供客观的物质支撑？”此问旨在帮助学生搭建起自然物象与传统文学审美之间的逻辑通道，夯实理解文本底蕴的文化基石。随着探究的深入，第三层支架直指文本的核心哲学命题：“文中提出人生中的问题解不完，这种对困境常态化的认定究竟是一种消极的无奈妥协还是一种通透的生存智慧？”此问迫使学生跳出二元对立的简单判断，在矛盾

高中语文阅读： 提升素养的趣味文字之旅

◎赵永刚

【摘要】高中语文阅读教学对培养学生语文学科核心素养起着关键作用。本文详细分析了当下高中语文阅读教学的实际状况，找出其中存在的问题，依据核心素养导向要求、任务驱动教学理念以及跨学科学习方法等，从更新教育观念、丰富教学方法、拓展阅读资源以及完善阅读评价体系等多个方面提出有针对性的改进策略，为教师提供实用的教学指导，帮助学生在充满趣味的文字探究过程中提高语文学科核心素养。

【关键词】高中语文 阅读教学 语文学科核心素养 教学策略



高中语文阅读教学在整个语文教学体系里占据着关键位置，是提升学生语文学科核心素养的关键环节，它对培养学生的语言建构与运用能力有着重要作用，而且在学生思维发展与提升、审美鉴赏与创造以及文化传承与理解的发展进程中发挥着独特且不可替代的作用。《普通高中语文课程标准》（2017年版2025年修订）明确指出，语文课程应引导学生在真实的语言运用情境中，通过自主的语言实践活动，积累语言经验，把握祖国语言文字的特点和运用规律，加深对祖国语言文字的理解与热爱。

一、高中语文阅读教学现状剖析

（一）教学理念滞后

部分教师受传统应试教育思想的影响，把阅读教学的目标简单设定为应对考试，过分注重对字词、语法、修辞等基础内容的讲解，以及对阅读技巧的机械性传授，忽略了阅读教学对学生思维能力、审美能力以及文化素养的培育。在这样的教学理念下，阅读课堂缺少活力，学生仅仅是被动地接收知识，很难真正感受阅读的乐趣，阅读能力以及语文学科核心素养的提高也受到了限制。一项针对全国多所高中的调查表明，超过60%的教师在阅读教学中以考试知识点为导向，讲解内容围绕高考阅读题型进行，忽视了文本的丰富内涵以及学生的个性化阅读体验，在这种教学模式中，学生对阅读课的满意度较低，只有35%的学生表示喜欢阅读课。

图示支架的应用将抽象的散文形神关系转化为可操作的视觉拼图，有效解决了学生阅读时只见树木不见森林的困局，切实提升学生驾驭复杂文本结构、提炼核心主旨的深度阅读能力。

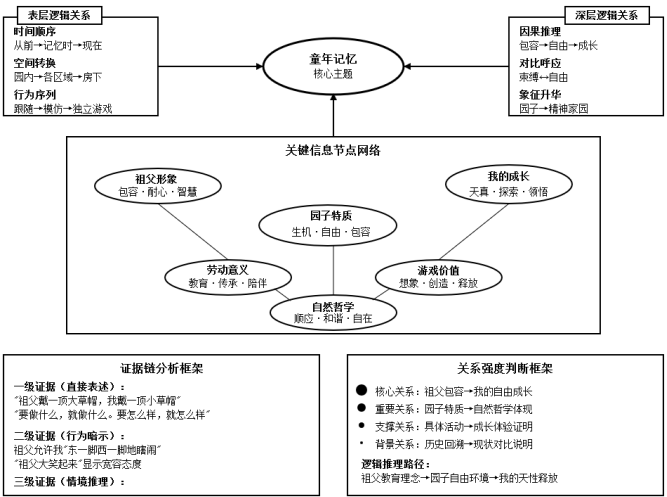


图 《祖父的园子》结构图谱

结语

支架式教学在小学语文阅读理解指导中的应用，关键在于教师能否精准把握学生认知发展的实际情况，并据此设计出具有针对性与层次性的辅助系统。情境支架的搭建将抽象文字符码还原为具象生活图景，有效激活感性认知储备；梯级问题支架依据思维进阶逻辑，驱动探究触角向纵深延展，助力学生厘清复杂的逻辑肌理；可视化图示则致力于将隐性的行文脉络显性化，赋能学生构建条理清晰的知识架构。三类支架既各有侧重又相互补充，共同构成完整的阅读理解指导体系。支架的有效性取决于适时介入与适度撤离。教师需在辅助与独立之间寻找动态平衡，避免过度干预导致学生产生惰性思维，也要防止支持不足造成认知受阻，使学生在反复实践中掌握独立分析文本的普适性方法，习得深度阅读所需的思维品质，促进语文学科核心素养的全面发展。

参考文献

- [1] 吴琼英. 小学语文阅读理解教学困境及其对策 [J]. 文理导航 (上旬),2024(11):73–75.
- [2] 陈燕如. 小学语文教学中支架式教学模式的应用研究 [J]. 教师 ,2023(18):36–38.
- [3] 王学明. 支架式教学创新在小学语文错题纠正教学中的运用研究 [J]. 文理导航 (下旬),2021(03):10–11.

（作者单位：山东省滨州市滨城区梁才街道办事处中心学校）

中审视作者的人生态度。第四层支架则进一步推动逆向思辨：“常人皆欲解开心结，作者却反问无结是否过于平淡。这种反常识的论断揭示出困境对生命厚度具有怎样的构建价值？”此问题打破学生固有的线性思维定势，展开关于苦难与价值共生的深层辩证思考。最后，第五层支架落脚于生命内省与价值重塑：“若将丁香结视为生命中不可避免的阻碍，个体应当运用何种心智转换将其重塑为丰富人生滋味的必要调味剂？这个层层递进的问题链将学生从机械地摘抄记录教师对文本内涵的板书转化为主动地思辨，进而对文本意义进行理解，在不断的认知突破中习得高阶阅读必需的批判性思维范式。

（三）搭建可视化图示支架，理清文本结构条理
文本结构的梳理是小学阅读理解指导中的难点所在。可视化图示支架致力于将隐性的行文思路转变成显性的视觉图谱，以凸显文本的内在骨架。教师指导学生运用结构图、流程表或情节曲线等形式，对文本信息进行提取、分类与重组。学生在可视化图示支架的帮助下，不仅能够理清文章脉络，更能同步锻炼概括能力与统筹思维，从而在头脑中形成清晰严谨的文本结构认知体系，将零散的局部感知理解整合成系统的知识网络。

以人教版五年级下册《祖父的园子》的阅读理解指导为例，教师设计文本结构图谱（如图），要求学生深入挖掘文本中各个信息要素之间的内在联系，并从文本中寻找支撑自身判断的具体内容。例如，当学生认为祖父具有包容特质时，需要提供“祖父大笑起来”“慢慢讲给我听”“把锄头杆拔下来，让我单拿着那个锄头的‘头’来铲”等直接证据，同时要识别“我认不得哪个是苗，哪个是草，往往把韭菜当作野草割掉”这类行为描写背后暗示的祖父的宽容态度。教师指导学生梳理证据的层次。学生需在图谱中创设有效的符号以区分直接表述、行为暗示、情境推理等证据的等级，培养严谨的逻辑思维。

教师进一步要求学生分析不同信息节点之间连接的紧密程度。例如，识别“祖父的包容态度导致我的自由成长”这种核心关系，区别“园子历史变迁说明环境变化”这种背景关系。再者，教师指导学生挖掘某些关键信息节点与多个节点存在连接的现象。以“园子”这个中心意象为例，它既是物理空间，又是精神象征；既承载着祖孙情感，又体现着自然哲学；既是童年记忆的载体，又是理想生活的隐喻。学生需要绘制这种多重关联的可视化图谱，在结构的归纳中推理理解作者如何通过一个具体的生活场景来承载丰富的思想内涵。例如，文中反复出现的“自由”主题，通过植物的自由生长、我的自由游戏、祖父的自由教育等多个层面的呼应，形成了强有力的主题网络。

（二）教学方法单一

当下，不少教师在阅读教学中依旧运用传统的讲授方法，在课堂上教师处于主宰位置，对文本逐字逐句地分析，学生则忙着记笔记，缺少自主思考和剖析的机会。这样单一的教学方法没办法满足学生多样化的学习需求，很容易让学生产生疲劳之感，导致学习积极性下降。例如，在诗歌阅读教学中，教师大多数时候依照诗歌的背景介绍、字词解释、诗句翻译、主题归纳这样的固定模式讲解，忽视了诗歌的意境美与情感美，学生难以切实领略诗歌的魅力。据统计，在阅读课堂上，教师讲授时间超过30分钟的课堂占比达70%，学生参与课堂互动的严重时间严重不足^[1]。

（三）阅读资源匮乏

高中语文教材中的阅读文本，即便经过了精心挑选，终究数量有限，实在难以满足学生的阅读需求，部分教师对课外阅读资源的开发以及利用并未给予足够重视，导致学生缺少接触优秀课外读物的机会，如此一来，学生的阅读视野变得狭窄，知识储备也不够充足，难以为语文学科核心素养的提升提供足够支持。调查数据表明，只有40%的教师会定期给学生推荐课外读物，并且推荐的书籍种类比较单一，大多集中在经典文学作品方面，科普、历史、哲学等领域的书籍涉猎不多，学校图书馆的图书更新速度较为缓慢，部分书籍内容陈旧，无法激发学生的阅读兴趣。

（四）阅读评价片面

当下，高中语文阅读评价主要依据考试成绩，评价方式较为单一，评价内容着重对知识记忆以及阅读技巧的

考查，忽视对阅读过程、阅读方法以及阅读态度的评价。这种片面性的阅读评价体系不仅无法全面且准确地反映学生的阅读水平与语文素养，同时也不利于学生阅读兴趣的培养以及阅读能力的持续提升。在某次期末考试中，阅读部分的试题主要考查学生对文本信息的提取和归纳能力，以及对阅读技巧的运用，然而对学生的阅读理解深度、批判性思维和阅读情感体验等的考查几乎没有涉及。如此这般的评价方式不仅无法真实体现学生的阅读素养，还容易对学生的阅读方向产生误导^[2]。

二、高中语文阅读教学核心理念重构

（一）核心素养导向下的教学理念

语文学科核心素养主要包括语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解这四个方面。作为高中语文阅读教学的根本导向，核心素养导向下的阅读教学并非局限于传统的知识传授以及技能训练，而是着重在阅读进程中培育学生的综合素养，教师需要把核心素养的培育贯穿在阅读教学的整个过程，通过文本解读、问题剖析、交流讨论等一系列活动，引导学生积累语言经验、发展思维能力、提升审美情趣、增强文化自信。依据教育部基础教育司的调研数据，以核心素养为导向进行教学的高中班级，学生在语言表达流畅度、思维逻辑性以及文化认同感等方面表现都要优于传统教学班级，平均提升幅度超过 20%。在阅读教学中，教师应当围绕核心素养设定教学目标。例如，在《论语》选读教学中，教师不仅要让学生理解文言字词的含义，而且还要引导学生思考其中蕴含的儒家文化思想，以此培养文化传承与理解素养。

（二）任务驱动教学理念

任务驱动教学理念着重以具体的阅读任务为载体，引导学生在完成任务的过程中主动参与阅读活动，实现知识的构建以及能力的提高。任务的设计要有趣味性、挑战性以及实践性，可激发学生的阅读动机，推动学生积极思考、主动剖析。在任务驱动式阅读教学中，教师身为任务的设计者与引导者，学生则是任务的完成者与剖析者，借助任务的完成时限达成师生互动、生生互动的目的。一项源自华东师范大学的教学实验显示，在高中语文阅读教学中采用任务驱动模式之后，学生的课堂参与度由原来的 45% 提升至 78%，阅读任务的完成质量也有了明显提高。例如，在《边城（节选）》的阅读教学中，教师可设计“为翠翠撰写人物小传”“绘制湘西民俗地图”等任务，让学生在完成任务的过程中深入领会小说内容，

感受湘西文化魅力^[3]。

（三）跨学科学习教学理念

跨学科学习教学理念打破了学科之间的壁垒，着重把语文阅读和其他学科知识进行结合，以拓展阅读的广度和深度，培育学生的综合思维能力以及知识迁移能力。阅读文本包括了历史、地理、艺术、科学等诸多领域的知识，为跨学科学习提供了丰富的素材。在阅读教学中，教师需要挖掘文本中的跨学科元素，设计跨学科阅读活动，使学生在诸多学科知识的融合中加深对文本的理解。教育部发布的《普通高中课程方案》（2017 年版 2020 年修订）明确指出要加强学科间相互关联，促进学科融合。在实际教学中，跨学科阅读教学取得了不错的效果。例如，在教学《宇宙的边疆》这篇课时，教师可联合物理教师开展“宇宙奥秘探究”主题阅读活动，让学生结合物理知识理解文本中的科学概念，同时运用语文表达能力撰写科普短文，达成语文与物理学科的有机融合。

三、高中语文阅读教学策略创新

（一）更新教学理念，关注学生主体发展

教师需要抛弃传统的应试教育观念，树立以学生为中心的教学理念，把阅读教学的重点从知识的传授转移到学生能力的培养以及素养的提升上来，要尊重学生在阅读中的主体地位，鼓励学生在阅读时发表自身见解与感受，培养学生独立思考能力和创新精神。在阅读教学中，教师可设计开放性问题，引导学生从不同角度思考文本内容。例如，在教学《祝福》时，教师可以提出问题：“要是祥林嫂生活在现代社会，她的命运会有怎样的变化？”这个问题激发了学生的思维活力，学生从社会制度、女性地位、教育水平等多个方面展开分析，加深了对文本主题的理解，也培养了对现实社会的思考能力。

（二）丰富教学方法，激发学生阅读兴趣

1. 情境教学法

教师可依据文本内容创设充满生动性的教学情境，使学生仿佛身临其境一般，真切地感受文本描绘的世界，以激发学生的阅读兴趣。例如，在教学《故都的秋》这篇课文的时候，教师可以借助播放北平秋天的视频，将秋天的景色、声音以及氛围展示出来，引导学生直观感受故都的秋蕴含的清、静、悲凉之美，然后引导学生阅读文本，体会作者对故都之秋的情感。

2. 问题导向教学法

设计有启发性与挑战性的问题，以引导学生在解决问题的过程中深化对文本的理解。问题设计需要依照由浅

入深、层层递进的原则，逐步引导学生展开思考。例如在教学《劝学》这篇课时，教师可以先提出问题：“荀子觉得学习的关键性具体体现在哪几个方面呢？”引导学生从文本中找寻相关语句并展开分析。紧接着教师提出问题：“荀子运用了什么方式论证学习的关键性呢？”促使学生深入剖析文本的论证方法，培养其逻辑思维能力。

3. 合作探究法

教师组织学生开展小组合作阅读活动，促使学生在交流和讨论中分享阅读心得，一起解决阅读过程中碰到的问题。借助合作学习，学生可拓宽思维视野、提升团队协作能力和语言表达能力。例如，在阅读《红楼梦》时，教师可以把学生分成若干小组，每个小组负责剖析一个主要人物的性格特点以及命运结局，小组成员分工协作，查阅资料、展开讨论、形成小组报告并展示。

（三）拓展阅读资源，丰富学生阅读体验

1. 整合教材资源

教师要深入挖掘教材中的阅读资源，针对教材内容进行整合与拓展。例如，在教学古代诗歌单元时，教师可把同一诗人的不同作品或者同一主题的不同诗人的作品整合起来，引导学生开展比较阅读，以加深对诗歌风格以及主题的理解，像把李白的《将进酒》《行路难》等作品放在一起，让学生了解李白诗歌的浪漫主义风格以及情感表达特点。

2. 开发课外资源

教师要积极开发课外阅读资源，为学生推荐适宜的课外书、文章以及影视作品等，推荐的阅读材料需包括不同体裁、题材以及文化背景，以满足学生多样化的阅读需求，并鼓励学生自主挑选阅读材料，培养学生的自主阅读能力。学校可定期举办读书推荐会，让学生分享各自阅读的好书，以激发学生的阅读兴趣。

3. 利用网络资源

教师要引导学生借助互联网获取优质的阅读材料以及学习资源。例如，教师可推荐一些著名的文学网站、在线阅读平台以及学术数据库等，让学生在课余时间开展自主学习。

（四）完善阅读评价体系，促进学生持续发展

1. 评价主体多元化

评价主体应多元化，涉及教师评价、学生自评以及学生互评。对教师评价而言，需着重关注阅读过程以及阅读成果的全面性评价。一方面要留意学生的阅读方法与阅读能力，另一方面要关注学生的阅读态度以及情感体验。学生开展自评与互评，能够更清晰地认识到自身在阅读方面的优势与不足，推动学生彼此间的相互学习。例如，

当学生完成一篇阅读任务后，教师会先针对学生的阅读表现给出评价，接着安排学生进行自我评价，最后组织学生展开小组互评。在此过程中，每个学生都要针对小组内其他成员的阅读情况给出评价，并且提出相应的改进建议。

2. 评价方式多元化

将过程性评价与终结性评价结合起来。过程性评价着重关注学生在阅读过程中的表现，如阅读笔记、课堂发言以及小组讨论参与度等方面；终结性评价则更倾向于对学生的阅读成果展开评价，比如考试成绩、阅读报告等，过程性评价与终结性评价相结合的评价方式可更全面、更公平、更客观地评价学生的阅读水平以及语文学科核心素养。例如，教师可为每一位学生建立阅读成长档案，记录学生的阅读表现，包括阅读书籍的数量、种类，阅读笔记的质量，课堂讨论中的表现等，到了期末再结合学生的考试成绩以及阅读成果展示，对学生进行综合评价。

结语

高中语文阅读教学是提升学生语文学科核心素养的关键环节。当前，阅读教学存在诸多问题，如教学理念相对滞后、教学方法单一、阅读资源匮乏以及阅读评价略显片面等。教师需积极探寻变革之法，可依据语文学科核心素养导向要求，借助创新的教学理念，关注学生发展状况，丰富教学方法，激发学生的阅读兴趣，拓展阅读资源，丰富学生的阅读体验，完善阅读评价体系，促进学生持续发展等多维度改进策略，为学生营造一个充满趣味与活力的阅读课堂。^[4]

参考文献

- [1] 周烨. 借力文学经典阅读提升高中生语文素养 [J]. 新课程研究 ,2019(24):23-24.
- [2] 柴雅茹. 新时期经典阅读对高中生语文素养的提升 [J]. 教育观察 ,2019,8(15):53-54.
- [3] 李荣春. 浅谈经典阅读对提升高中生语文素养的重要性 [J]. 品位·经典 ,2018(5):109-111.

（作者单位：河北省邢台市新河县河北新河中学）

基于整本书阅读

解析《红楼梦》人物的复杂性与多元性

◎张礼琴

【摘要】作为四大名著之一，《红楼梦》的文学意义和历史意义不言而喻。《红楼梦》中的人物形象呈现鲜明的复杂性与多元性，立足整本书阅读能够更好地串联故事情节、整合细节描写、关联时代背景，利于完整把握人物性格的多面交织、情感的矛盾纠葛、命运的曲折演进。本文以整本书阅读为核心视角，探讨该视角下分析人物形象的意义，从性格、情感、命运等维度剖析人物的复杂性，从阶层分布、形象类型、表现层次等维度探究人物的多元性，通过系统分析《红楼梦》人物塑造的艺术成就与文化价值，为经典文学的深度阅读提供思路。

【关键词】整本书阅读 《红楼梦》 人物形象



《红楼梦》一书涵盖了人性探索、社会批判、文化反思等多重内涵，这些主题均通过人物形象的塑造得以体现。书中的人物形象，无论是处于上层的贵族老爷、太太、公子、小姐，还是处于底层的丫鬟、仆役，数百个人物形象都是鲜活立体的，无一不体现了封建社会的印记、人性的深度以及命运的曲折。与传统的碎片化阅读不同，整本书阅读可以避免对人物形象解读的片面化，读者可以关联时代背景、文化思想以及故事发展脉络分析人物形象，突破局部情节带来的认知局限，从而更好地透过人物形象体会作品的主题意蕴与艺术价值。

一、基于整本书阅读分析《红楼梦》人物的意义

（一）深度理解文学作品主题

读《红楼梦》，人们往往不只是感叹爱情悲剧以及贾氏家族的兴衰，更多的是因某一人物的悲剧命运而动容。书中的人物形象是复杂的、多元化的，阅读整本书能够让读者在完整的情节脉络中把握人物命运与家族命运、时代命运的深层关联，从而深刻领悟书中关于人性探索、社会批判、文化反思等多重内涵。例如，通过贯穿全书的宝黛爱情线，结合贾氏家族从繁华到败落的全过程，学生可清晰感知“情与礼”的冲突、“繁华与幻灭”的对比，进而理解作品对封建礼教的批判与对人性自由的追求。若脱离整本书的语境，仅截取局部情节来分析人

物，极易将主题窄化为单一的情感叙事，忽视其背后更为宏大的社会文化意蕴。只有立足整本书阅读，才能通过人物的言行举止、命运沉浮，串联起作品的主题线索，实现对文学内涵的深度把握。

（二）深化学生审美素养培养

整本书阅读是提升文学审美素养的重要路径，而《红楼梦》的人物塑造艺术正是审美教育的核心载体。作品中人物形象的复杂性与多元性，打破了传统文学“善恶分明”的扁平化塑造模式，呈现出“美中见瑕”“瑕中见瑜”的审美特质。通过整本书阅读，学生能够细致捕捉人物形象的细节变化：从王熙凤协理宁国府时的精明干练到后期弄权贪腐的狠毒贪婪，从林黛玉初入贾府时的敏感谨慎到与贾宝玉相知后的率真执着，这些立体多面的人物塑造，要求学生具备辩证思维与细致的观察力。在整合全书信息、分析人物形象的过程中，学生的文本解读能力、审美鉴赏能力得到锻炼，逐渐学会从整体视角把握文学作品的艺术价值，从而形成成熟的文学审美趣味。

（三）利于对传统文化的理解与传承

《红楼梦》堪称传统文化的“百科全书”，书中人物的思想观念、行为方式、价值追求，均深深植根于封建社会的文化土壤。立足整本书阅读分析人物形象，能够让学生透过人物形象，触摸封建宗法制度、家族文化、伦理道德的核心内涵。例如，贾宝玉对“男尊女卑”观念的反叛、探春理家时体现的宗法秩序意识、底层丫鬟对“主仆名分”的恪守，这些人物特质的背后，是封建

社会等级制度、伦理规范对人物行为的深刻影响。通过整本书的情节串联，学生能够理解人物行为的文化动因，进而把握封建文化的复杂面貌——既有压抑人性的僵化一面，也有诗词书画、礼仪风俗等文化精华的呈现。这种基于人物分析的文化解读，能够让学生更深刻地理解传统文化的内涵，汲取其中的合理成分，实现传统文化的创造性转化与创新性发展。

二、基于整本书阅读体会《红楼梦》人物的复杂性

《红楼梦》人物的复杂性，体现在性格、情感、命运等多个维度的矛盾交织与动态发展中。这些特质并非孤立存在，而是通过整本书的情节推进逐步显现的，只有立足整体阅读视角，才能整合分散于各回目的细节信息，完整把握人物形象的复杂内核。若仅局限于局部情节，极易陷入非黑即白的片面认知，容易夸大人物的优点或者放大人物的缺点。整本书阅读要求读者串联人物的行为轨迹、情感变化、命运转折等，从矛盾冲突中挖掘人物的人性深度，理解其复杂特质形成的时代背景与个人原因，进而体会作者塑造人物的艺术匠心。

（一）人物性格的复杂：精明能干与狠毒贪婪并存的王熙凤

《红楼梦》中可以体现人物性格复杂性的代表人物之一是王熙凤。王熙凤性格的复杂之处体现在精明能干与狠毒贪婪并存。纵观全书，王熙凤的精明能干主要体现在前期。在协理宁国府时，她雷厉风行，通过制定严格的规矩来整顿府中乱象，面对如此庞大的家族依然可以把一切事务处理得井井有条，展现出卓越的管理才能。她为人处世十分圆滑，能够周旋于各位主子之间，不会被繁杂的人际关系所困扰。也正是在她的管理下，贾氏家族才能得以维持与运转。然而，随着故事的发展，她狠毒贪婪的一面也逐渐显露。“毒设相思局”便展现了她手段残忍的一面；在“弄权铁槛寺”中，她为了谋取钱财，拆散张金哥与守备之子的婚姻，导致二人殉情；后期更是挪用公款、放高利贷，为满足私欲不惜草菅人命。但是贪婪狠毒的她又有一丝怜悯之心，整本书中，王熙凤的精明能干与狠毒贪婪并非割裂存在，而是相互交织。她的管理才能为其贪腐行为提供了便利，而贪婪的欲望又不断侵蚀其理性，最终导致其“机关算尽太聪明，反误了卿卿性命”的悲剧结局。立足整本书阅读，学生能够清晰地看到其性格的动态变化与矛盾统一，理解了这一形象背后蕴含的对封建家族管理者人性异化的深刻批判。

（二）人物情感的复杂：爱恨交织的林黛玉

林黛玉的情感世界充满矛盾与张力，爱与怨的交织构成其情感复杂性的核心，这一特质需要通过整本书中她与贾宝玉的情感互动、与贾府众人的关系变化来综合把握。从整本书的情感脉络来看，林黛玉对贾宝玉的爱是纯粹而深沉的。宝黛二人自幼相伴，有着共同的思想追求与审美趣味，都反感封建礼教的束缚，这种精神契合让她对贾宝玉倾注了全部情感。她会为贾宝玉的一句戏言暗自垂泪、会为贾宝玉赠送的旧帕潸然泪下，这份爱是林黛玉孤苦人生中的精神寄托。但同时，她的情感中充满了怨怼和猜忌。寄人篱下的处境让林黛玉极度敏感，贾府的繁华热闹更反衬出她的孤独无依。因此，她常常对贾宝玉出言试探，对薛宝钗、史湘云等女性抱有戒心。这种怨怼并非源于恶意，而是对自身命运的焦虑、对爱情不确定性的担忧。整本书中，林黛玉的爱与怨相互交织：爱得越深，越怕失去，也就越容易产生猜忌与怨怼；而这份怨怼，恰恰印证了她对贾宝玉情感的真挚。立足整本书阅读，学生能够超越对“多愁善感”的片面认知，体会其情感复杂性背后的身世之悲与时代之困。

（三）人物命运的复杂：走向悲剧人生的贾宝玉

贾宝玉命运的复杂性体现在富贵荣华与精神孤寂的对立、入世与出世的冲突中。只有通过整本书的命运轨迹，才能完整呈现。从整本书的叙事来看，贾宝玉出身于“钟鸣鼎食之家，翰墨诗书之族”，享受着锦衣玉食的生活，是贾母的心头肉、王夫人的宝贝疙瘩，拥有常人难以企及的物质条件。然而，这种富贵生活并未给他带来真正的快乐。封建礼教的束缚让他倍感压抑，仕途经济的人生要求与他的人生追求格格不入，身边女性的悲惨命运让他深陷痛苦。他试图在大观园里构建一个自由平等的精神家园，与林黛玉、薛宝钗等女性吟诗作赋、畅谈理想，但这一理想终究抵不过封建家族的兴衰与时代的洪流。随着金钏投井、晴雯病逝、黛玉魂归离恨天等一系列悲剧的发生，贾宝玉的精神世界逐渐崩塌。最终，他在家族败落之际选择出家为僧，看似脱离了尘世的苦难，实则是对命运的无奈妥协。

三、基于整本书阅读体会《红楼梦》人物的多元性

（一）底层人物类型丰富

封建社会的等级制度造就了底层人物多样的生存状态，《红楼梦》通过塑造不同类型的底层人物，展现了底层社会的多元面貌。从时代背景来看，在封建宗法制度下，

底层人物依附于封建贵族生存，其命运受贵族阶层的直接影响，但不同的职业身份、性格特质又让他们呈现不同的生存状态。整本书中，底层人物涵盖丫鬟、仆役、戏子、尼姑等多个群体，每个群体都有鲜明的代表性人物。例如，在丫鬟群体中，晴雯是正直刚烈、不甘屈服的反抗者。她不卑不亢，敢于顶撞主子，最终因心比天高、身为下贱的特质惨遭迫害；而袭人是温顺隐忍、恪守本分的顺从者，她始终以姨娘的标准要求自己，努力迎合主子的心意，试图通过安分守己改变命运；小红则是精明能干、善于钻营的投机者。她抓住机会接近王熙凤，凭借自身能力摆脱了底层丫鬟的困境。这些底层人物的多元形象，不仅丰富了作品的人物谱系，更真实反映了封建社会底层人物的生存百态。

（二）上层人物形象多元化

上层人物的多元性，源于封建家族的内部结构与时代背景。作为封建制度的核心承载者，封建贵族阶层既受宗法制度、伦理规范的约束，又因个人性格、人生境遇的差异呈现不同的形象特质。在整本书中，上层人物包括的群体多样，有贾府的老爷、太太，有公子、小姐等。以贾政为例，他是恪守封建礼教、热衷仕途经济的正统派。在生活中，他严格遵循儒家伦理，对宝玉的叛逆行为深恶痛绝，是封建制度的坚定维护者。而与他相反的则是贾赦，他是荒淫无道、贪婪自私的腐朽者，为谋取钱财不惜威逼利诱，毫无贵族的道德修养。同时，作者塑造了纨绔子弟的形象，如贾珍、贾琏，他们荒废家业、沉迷声色，这些行为也加速了贾府的衰败。作者塑造的女性群体各具特点，呈现了女性人物形象的多元化特征。以贾母为例，在《红楼梦》之前的作品中，婆婆、祖母的形象一向是尖酸刻薄、维护封建礼教、压迫后代的，而贾母则与这些形象大不相同，她是和蔼可亲、睿智不俗的。她对后代的女性成员倾注了毕生心血：对李纨的怜爱，对秦可卿的疼惜，把孙女们都带到身边教养，连史湘云和林黛玉亦是如此。

（三）人物表现层次丰富

《红楼梦》人物的多元性还体现在人物表现层次丰富这一方面。作者在塑造人物时，注重从语言、心理、细节等多个维度入手，使人物形象立体饱满。随着故事情节的发展，书中人物的性格、情感等也在发生变化。以林黛玉为例，学生在初读书时对她的印象是体弱多病，而通过她与贾宝玉的情感发展以及与贾府其他人的日常相处中可以了解到，她内心是敏感多疑、性情真挚，而这也使她的病会越来越严重，因为她的精神世界同肉体一样是脆弱的。此外，林黛玉还具有的一个显著特征便是叛逆。她与薛宝钗截然不同。薛宝钗是用封建道德压

制自己才华的典型代表，提倡贞静和女红；而林黛玉却不以为意，通过大量的诗词创作，表达自己多维度的复杂情感。可以说，诗词创作是林黛玉叛逆的行为表现，而孤傲自洁是其叛逆的人格本体。整本书中，每个重要人物都有多重的表现层次，这些层次相互补充、相互印证，构成了人物形象的完整内核。立足整本书阅读，学生能够整合不同层次的描写，形成对人物形象的全面认知。

结语

人物的复杂性与多元性难以通过某一故事片段呈现出来，立足整本书阅读视角解析人物，能够将故事发展的前因后果、所处的时代背景、文化思想等串联起来，从而还原人物形象的完整面貌，进而由人物形象剖析作品表达的主题内涵。《红楼梦》中的人物塑造植根于封建社会的结构与文化，美好的形象与陈腐的形象穿插出现，每个人物形象都有着不同的性格特点，自然也有着不同的命运，但他们的悲剧人生共同揭示了在贾府这个浓缩版的封建社会求得生存的不易。总之，立足整本书阅读视角解读《红楼梦》人物形象的复杂性与多元性，可以突破碎片化阅读带来的认知局限，让学生透过人物形象触摸封建社会的本质与人性深度，实现深度阅读，在深刻领悟作品思想的同时获得独特的审美体验。

参考文献

- [1] 林慧.《红楼梦》中的女性人物形象分析[J].名作欣赏, 2025(21):48-50.
- [2] 王晋霞.才情与哀愁：林黛玉性格特征及其在贾府的生活状态分析[J].中原文学, 2025(10):102-104.
- [3] 刁浩然,黄伟.整本书阅读视域下论《红楼梦》中的贾宝玉形象[J].汉字文化, 2025(04):164-166.
- [4] 武雪婷.《红楼梦》底层人物形象研究[D].焦作:河南理工大学, 2023.
- [5] 白婧.叙事学人物观下《红楼梦》整本书阅读教学研究[D].北京:中央民族大学, 2025.

（作者单位：安徽省潜山中学）

正义的现代性困境与马克思主义的革命性超越

——读《回到马克思：

西方普遍主义正义范式的批判与超越》^[1]

◎马艳玲 王华薇

构建中国自主的公平正义话语体系，必须立足马克思主义，打破西方中心主义的固有叙事框架。由中国社会科学出版社出版的《回到马克思：西方普遍主义正义范式的批判与超越》（以下简称《回到马克思》）是文长春教授主持承担国家社科基金重点项目的结项著作，该书深入探讨了西方普适正义理论的局限性及马克思主义正义观的革命性超越。该书基于历史唯物主义立场，批判了西方正义理论中抽象普遍性的局限，提出正义不应仅是抽象的理念，而应通过阶级斗争和社会解放实现。全书从理论与实践两个层面展开，首先分析西方正义观的历史背景和现代性困境，继而阐明马克思主义如何通过历史唯物主义来理解正义，最后提出马克思主义正义观的革命性实践路径。该书不仅在理论上批判西方普适正义，而且在实践层面提供了推动社会解放与历史进步的路径。

一、西方普遍主义正义范式的现代性困境

在西方哲学史上，正义一直被视为一种普遍适用的理念，是衡量社会结构、行为规范乃至个人行为的基准。从柏拉图到亚里士多德，正义的讨论始终与“至善”紧密相连，强调通过形而上学的探讨寻求普遍适用的正义标准。随着基督教神学的兴起，正义的普适性进一步被赋予了神圣性，至上神灵成为普遍正义的最高体现，进而影响了中世纪及启蒙时代的正义观念。在近代启蒙时期，正义逐渐脱离宗教框架，转而与理性和契约联系在一起，霍布斯、洛克与卢梭等思想家分别提出了契约主义正义理论，强调通过社会契约实现普适的正义秩序。这一传统的核心理念是，正义应当是普适的、超越个体差异和历史情境的，能够为所有人提供普遍适用的行为规范与社会秩序。

然而，随着现代性的发展，尤其是资本主义生产方式的确立，西方普适正义的理论框架逐渐暴露出其无法兼顾个体多样性与社会差异的弊端。现代性不仅加剧了社会的不平等，而且使得传统的普适正义理论面临无法解决的分裂与矛盾。在《回到马克思》一书中，文长春教授明确指出，西方正义范式在面对现代性挑战时，陷入了不可调和的局限。普适正义的理论基础，原本试图通过抽象的理性来消解社会差异，然而现代社会中日益复杂的阶级矛盾、文化差异及经济不平等，令这一理论面临实际应用的重大障碍。所以说，西方的普适正义并未能有效化解这些差异，反而通过其“普适性”加剧了对不同群体的排斥与压迫。

现代性对西方普适正义范式的挑战，体现为其无法摆脱深层的现代性悖论。所以，文长春教授深入探讨了这一悖论的根源所在。西方正义观虽然主张普遍性与理性化，但其理论建立在一套抽象的普适标准之上，这种标准却忽视了历史与社会的具体性，也使得正义

理论无法适应现实社会的复杂性。随着资本主义经济体制的全球化，社会的贫富差距和阶层矛盾不断加剧，西方正义观逐渐显露出其对现实问题的无力感。文长春教授提到，现代性批判的出现正是对这种抽象普适正义的回应，它指出，在一个日益分化的社会中，所谓普适的正义理论往往是站在某些特定利益集团的角度构建的，而非对全社会的普遍适应。这种理论上的抽象性与实践中的复杂性之间的脱节，正是现代性对西方普适正义提出的深刻质疑。

如果说正义的普适性本应是西方哲学追求的终极目标，那么它在现代性背景下，就无法摆脱抽象理性与社会现实之间的矛盾。对此，《回到马克思》明确从历史唯物主义的视角提出，西方哲学中的普适正义往往忽略了历史的进程与社会的实践，企图通过普遍的理性来解决具体的社会矛盾，结果却常常陷入“形式化”的局限。这种理论的局限不仅体现在对个体差异的漠视上，而且体现在对现实社会变革动力的忽略上。从某种意义上而言，现代性中的普适正义，无法实现对多元化社会的包容，也无法回应日益复杂的阶级矛盾和全球性不平等问题。文长春教授的分析揭示了西方正义理论的“现代性困境”，并指出这一困境的深层根源是其无法真正回应社会变革的需求，进而导致普适正义的理想化与空洞化。

二、马克思主义的正义观与历史唯物主义的视角

与西方哲学中的普适正义不同，马克思则通过历史唯物主义视角，揭示了正义并非一种抽象的形而上学概念，而是与特定社会历史条件密切相关的社会实践。历史唯物主义的核心观点强调，社会形态和生产方式是社会生活的基础，所有上层建筑的变动和人类社会的伦理规范，都必须以生产力的发展和生产关系的变革为前提。正义，作为社会上层建筑的一部分，必然受制于生产方式的变动。马克思主义正义观的革命性在于，它不仅否定了普适正义的形而上学基础，更重要的是，它通过对社会实践的深入剖析，提供了一种能够与社会变革紧密相连的正义理论。在这一理论构建之下，正义不再是超越历史的普遍原则，而是历史和社会变革的产物，随着社会结构的变化而不断变化。

在《回到马克思》一书中，文长春教授详细分析了马克思主义正义观的革命性，指出马克思对正义的理解与西方哲学的根本差异。西方正义观倾向于从抽象的理念出发，试图构建一套普适的、超越具体社会条件的正义标准，而马克思主义正义观则通过历史唯物主义强调，正义只能在特定的社会和历史条件下获得真正的体现。正义不是一成不变的普适规范，而是阶级斗争和生产力发展中的一个动态概念。在马克思的视野中，正义的实现并非依赖于一套抽象的伦理理论，而是与人类社会的解放进程、生产力的发展和生产关系的变革密切相关。马克思主义的正义观强调社会历史的变革，认为只有通过无产阶级的革命，才能实现对不公正制度的彻底摧毁，从而建立一个更加公正、平等的社会。正是这种与阶级斗争和社会变革紧密结合的实践性，使得马克思主义正义观超越了传统西方哲学中的抽象普适主义，成为具有革命性和现实性的理论。

通过《回到马克思》一书，文长春教授进一步阐释了马克思如何通过历史唯物主义看待正义与社会现实的关系，强调正义的实现不仅依赖于伦理道德的抽象规范，更依赖于生产力与生产关系的变化。马克思认为，正义的概念是由社会现实决定的，而不是由某种超越现实的理念所支配。在《资本论》等著作中，马克思深刻揭示了资本主义生产方式的剥削本质，并指出资本主义社会中，法律与正义往往成为维护统治阶级利益的形式。正义在这一社会背景下，显然是阶级利益的体现，是上层建筑对经济基础的反映。因此，正义的实现不仅仅是伦理层面的讨论，而是要通过变革生产方式，尤其是通过无产阶级革命，才

能打破资本主义生产方式所带来的不公正。

三、从批判到超越：马克思主义对西方普适正义的实践超越

《回到马克思》一书深入探讨了马克思主义如何突破西方正义理论的抽象性和普遍性，并提出通过阶级斗争和社会解放来实现正义的实践路径。西方正义理论，尤其是罗尔斯等哲学家的正义理论，试图通过抽象的理念建立普遍适用的正义框架，但这种普适性往往忽视了社会历史的具体性，脱离了实际的阶级关系与社会结构。马克思主义的独特之处在于，它不仅批判了这种抽象的正义理念，更将正义与社会的历史进程、阶级斗争和生产关系的变革紧密结合。马克思认为，正义的实现不能仅依赖于理论和道德层面的规范，而是要通过改变社会生产方式，尤其是通过无产阶级的革命来实现。

同时，《回到马克思》一书中也明确指出，马克思主义不仅是对西方普适正义观的批判，它还在实践中落实了这一批判，指引未来的社会变革。马克思对正义的批判，不仅仅是从哲学层面上否定普适正义的理想化和抽象性，更重要的是将这一批判转化为实践的动力。马克思主义提供了一条明确的路径，即通过革命推翻资本主义制度，消除剥削与压迫，实现无阶级、无剥削的社会，进而实现真正的社会正义。这一转化，不仅在理论上否定了西方正义观的普适性，同时也为实践提供了具体的指引。正义不再是一个静态的概念，而是一个随着社会历史进程而不断发展、不断实现的动态过程。在这个过程中，阶级斗争与社会解放成为推动正义实现的核心动力。

马克思主义通过其历史唯物主义的框架，为正义的革命性超越提供了理论与实践的路径。对此，文长春教授强调，马克思的正义观并非是一个关于理想社会的抽象描述，而是指向现实社会变革的实践路径。正义的实现，必须通过打破资本主义生产方式的制约，消除阶级剥削与压迫。在此过程中，无产阶级作为解放社会的主体，既是实现自身解放的力量，也是实现全人类解放的历史主体。可以说，马克思主义为正义的超越提供了明确的社会变革目标和方法，强调通过无产阶级革命来彻底改变社会的生产关系，进而实现一个没有剥削、没有压迫的社会。在这种真正自由平等的社会中，正义不再是少数特权阶层的专属，而是全体劳动人民共同享有的普遍价值。

西方正义话语囿于西方现代性固有的阿喀琉斯之踵而无法自救，现代性危机已经成为西方现代化的最大陷阱。《回到马克思》一书实际上是将理论与实践的结合，深刻阐明了马克思关于实现社会正义所需的革命性路径，它不仅是对西方正义理论的批判，更是对其超越的实践指南。《回到马克思》为构建中国自主的正义话语体系，反思、回击西方正义话语的“普世价值”论，作了卓有成效学术探讨，拓宽了一条正义探讨的政治哲学新路。^[1]

参考文献

[1] 文长春：《回到马克思：西方普遍主义正义范式的批判与超越》，中国社会科学出版社2024年版。

基金项目：全国高等学校文科学报研究会编辑学研究课题“人工智能时代编辑核心素养的构成要素、提升机制与养成方法研究”（PY2025078）阶段性成果；海南省社科项目“唯物史观视域中的全人类共同价值研究”（HNSK（YB）25-107）。

（作者单位：马艳玲，海南师范大学马克思主义学院；王华薇，中共黑龙江省委党校学术交流部）

数字化转型下 出版单位员工培训体系优化研究

◎王 端

【摘要】随着出版业与数字技术的深度融合，传统出版单位的业务模式、产品形态与人才需求正经历系统性、结构性变革。本文以 A 出版单位为研究对象，系统分析其在培训体系与转型战略协同性、培训内容与数字能力匹配度、培训方式创新性以及培训效果评估有效性等方面的实践探索与现实挑战。基于此，本文提出制定战略联动的动态培训规划、构建以数字能力为核心的分层分类课程体系、创新线上线下融合的混合式培训模式，并完善以业务成果为导向的评估体系，旨在为 A 出版单位以培训体系一体化为抓手、系统性培养与储备数字化转型所需人才提供路径参考。

【关键词】数字化转型 出版单位 员工培训 培训体系 数字能力



全球出版业正经历一场由数字技术驱动的深刻变革，不仅重塑了内容的生产、传播与消费方式，也从根本上改变了出版机构的运营逻辑、业务边界与核心能力要求。传统出版流程与数字技术加速融合，催生了融合出版、知识服务、IP 全产业链运营、新媒体营销及国际数字传播等新兴业态。出版单位不再是单纯的内容提供者，而是逐渐演变为集内容、技术、运营、服务于一体的知识服务生态组织。在此背景下，人才成为出版单位应对变革、打造核心竞争力的关键要素。作为系统提升员工能力、支撑组织战略实施的主要方式，培训自身的转型与优化，直接关系到出版单位数字化转型的成效与可持续性。

作为国内具有一定规模的综合性出版机构，A 出版单位在推进融合出版与数字化转型的过程中，原有的培训体系，在应对数字内容策划、数据运营、跨界 IP 开发、全媒体营销与海外数字平台推广等新任务时力不从心。如何系统性优化员工培训体系，使其从传统的事务性支持职能，转变为驱动组织数字化转型的战略赋能引擎，已成为 A 出版单位面临的重要课题。

一、数字化转型对员工培训体系的影响

（一）推动培训管理与理念向战略赋能转型

在传统模式下，员工培训常被视为一项周期性、补偿性的成本支出，其管理多局限于人力资源部门，与业

务战略的联结较为松散。数字化转型则要求培训管理提升至战略层面。谢鹏、马璐、韦依依在研究中指出，有效的数字技术培训能够显著激发员工的数字化创造力，而这是企业获取数字化竞争优势的关键源泉^[1]。

大数据环境下的培训创新需以战略业务需求为根本出发点^[2]。对于 A 出版单位而言，培训工作必须精准对标单位数字化转型战略目标，结合打造重点知识服务平台、拓展数字阅读市场、构建 IP 衍生开发生态等措施，前瞻性地规划与之匹配的人才能力蓝图。这意味着，培训管理者的角色需要从课程组织者转变为“业务伙伴”和“学习架构师”，深入业务一线，协同各部门共同分析能力缺口，设计以战略目标达成为导向的学习项目。

（二）驱动培训内容向融合出版与数字出版能力拓展

数字化转型极大地扩展了出版从业人员所需的能力谱系。培训内容已远远超出传统的“编、校、印、发”范畴，向更为多元、动态和前沿的矩阵演进。这一矩阵可以概括为三个维度：一是数字技能应用，包括数字内容编辑与制作、数据分析基础、数字版权管理与运营、基础编程思维与工具使用等，作为员工在数字化环境中开展工作的基础工具性能力；二是融合业务能力，包括数智型出版产品的策划与传播、全媒体营销与社群运营、IP 开发与跨媒介运作等，需要员工具备打破行业壁垒的思维模式与跨界整合的创新能力；三是数智化思维模式，包括运用大数据、云计算、区

块链、人工智能等前沿技术驱动智能决策的意识和能力。陈鲁江提出，大数据能通过分析岗位胜任力模型与员工能力差距，为个性化培训内容设计提供依据^[3]。当前，A 出版单位正在尝试结合融合出版与数字能力的需求，面向不同群体展开具有针对性的培训内容，并强调数字技能的运用。

（三）促进培训方式向混合式与平台化发展

数字技术为培训方式的革新提供了有力支撑。黄波等学者研究证实，移动学习能够有效支持员工培训的数字化转型，提升学习的灵活性与可及性^[4]。当前，A 出版单位正在借助数字化平台，将培训方式从集中面授模式转变为“线上+线下”的混合式教学模式。在线上教育方面，数字化平台主要承担课堂录像、微课视频、电子教材等传统数字化资源建设，供员工随时随地自主学习。线下聚焦高价值的面对面互动，如实地调研、专家讲座、多班次套开等，并尝试将线下课程纳入线上资源库，初步实现线上线下资源的有效整合。

（四）引导效果评估向业务绩效与数据化演进

张瑾田在其关于培训体系优化路径的研究中，强调了建立科学评估与反馈机制的重要性^[5]。金昊等学者在对国有银行的研究中指出，培训评估需与绩效考核更紧密地结合^[5]。A 出版单位现有的培训评估模式更多停留在反应层和学习层，如出勤率、知识点、满意度等，虽然已经开始尝试利用数字化技术分析培训与业绩贡献、战略价值之间的关联，强调“用数据说话”，但是数据采集与业务场景尚未精准匹配，对培训投资回报率的主观衡量仍有难度。

三、A 出版单位员工培训体系实施情况

（一）培训管理体系与转型战略的协同性分析

目前，A 出版单位的培训管理工作在实施中展现出多部门参与、分层开展的特点。其中，人力资源部主导通用管理与领导力培训；党群、纪委等部门组织思想政治与廉政专题教育；出版、营销、科技等业务部门则承担相关专业能力的培训规划与执行。各部门培训计划多依据自身业务需要或上级指导制订，这种职能分工模式，在明确责任的同时，也使培训资源与执行相对分散，需要加强顶层设计和统筹协调，确保每一场培训活动都与单位整体数字化转型战略保持一致。

（二）培训内容与数字融合能力需求的匹配度分析

A 出版单位意识到数字能力培养的重要性，在现有培训课程以传统出版专业知识为主的体系中，逐步引入与数字出版、人工智能相关的讲座与短期课程。然而，这些内容在体系性、深度与时效性方面仍有提升空间。一方面，在课程覆盖范围方面，针对数字产品经理、数据分析师、IP 运营专员、海外数字平台运营等新兴岗位的进阶课程体系尚在建设中。另一方面，部分涉及新媒体与数字化转型的培训内容目前以概念介绍为主，数字工具实操、融合出版项目执行、运营数据分析等实践技能方面仍需深化。

（三）培训方式与技术应用的创新性分析

培训方式创新是数字化时代的关键。A 出版单位的培训实施目前仍以线下集中讲授为主要形式，线上培训多数为线下课程录像的数字化迁移，在互动设计、学习体验、个性化推荐等方面处在初级阶段，员工的参与度与学习黏性有待提升。在技术应用上，A 出版单位已经开始尝试引入人脸识别、学习行为追踪等基础数字化管理工具。针对数字技能的学习，如数据可视化工具使用、社交媒体运营、版权系统操作等，仍以讲授和演示为主。模拟操作、项目实践、复盘研讨等实践性培训方式虽已初步打造了少数成功案例，但尚未形成可大规模推广、标准化运作的成熟模式与支持平台。

（四）培训效果评估与业务联动的有效性分析

汪虹在思考国有企业数字化培训时提出，培训效果评估需要革新^[7]。A 出版单位目前对培训效果的评估主要采用训后满意度问卷与随堂测试，侧重了解员工的即时反馈与短期知识记忆。培训后，员工是否能够掌握所学技能，并将其有效运用到业务的创新中，尚未取得更进一步的专业性评估，缺乏制度化的设计和技术化的数据支撑。培训成果与业务绩效之间的联动机制正在构建中，评估数据的积累、分析与应用仍有待深化。

四、A 出版单位员工培训体系优化路径

（一）强化战略联动，制定动态培训规划

成立由领导班子牵头，人力资源、战略发展、各核心业务部门及技术部门负责人共同组成的数字化转型与人才发展委员会（以下简称委员会），统筹制定并定期审议“战略—能力—培训”一体化规划，确保核心培训资

中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展相结合的思考

◎曹睿琪

【摘要】中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展之间存在着天然的内在联系与深刻的互动机制。作为中华文明的重要载体，汉语言文学既是中华优秀传统文化传承的核心媒介，也是其创新发展的重要阵地。本文将在深度剖析中华优秀传统文化与汉语言文学内在关系及两者结合存在的问题的基础上，探寻中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展相结合的实践策略，旨在推动两者共同发展，让汉语言文学在坚守自身独特性的同时，能够汲取传统文化的智慧与精髓，实现新旧文化的交融与碰撞，催生出具有鲜明时代特色的新文学现象。

【关键词】中华优秀传统文化传承 汉语言文学发展 关系的阐释 问题探析 策略探究



中华优秀传统文化凝聚了中华民族最深层的精神追求，蕴含了丰富的哲学思想、道德观念和审美意趣，是华夏民族的瑰宝。作为研究汉语和中国文学等方面的基本理论和知识系统，汉语言文学是中华优秀传统文化的重要载体与表现形式，其以独特的语言符号系统记录并诠释了中华优秀传统文化的深邃内涵。在倡导“文化自信”的大背景下，中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展的结合显得尤为重要。

一、中华优秀传统文化与汉语言文学内在关系的阐释

汉语言文学的研究离不开传统文化语境，否则将流于形式；中华优秀传统文化的传承离不开汉语言文学这一载体，否则将失去最生动、最富有感染力的实现路径。两者具有极强的内在关联，具体关系阐释如下。

首先，两者互为支撑。汉语言文学是中华优秀传统文化的重要载体，记录了中华民族从古至今的历史变迁、社会生活、思想观念与文学艺术等^[1]。例如，经典文献是古人思想的直接记录，儒家思想中的“仁政”“仁爱”“中庸”等核心思想正是通过《论语》《孟子》《大学》《中庸》等经典文本得以系统阐释的。又如，文学作品是时代的镜像，揭示了时代的背景。《诗经》中的“风雅颂”不仅是诗歌艺术的源头，更是周代社会风貌、民俗民情、政治伦理的“百科全书”；唐诗宋词不仅格律

精美，更凝聚了士人的家国情怀、人生哲思与审美情趣。我们既可从李白的浪漫不羁中窥见盛唐的开放自信，也可从杜甫的沉郁顿挫中体味安史之乱后的民生疾苦。所以，中华优秀传统文化依靠汉语言文学得以传承，而汉语言文学也因中华优秀传统文化的滋养而更具深厚底蕴与独特魅力。

其次，两者彼此成就。中华优秀传统文化与汉语言文学是双向互动、彼此成就的关系。文化的发展将推动文学迈向高峰，每一次思想文化的繁荣，几乎都催生了文学的高峰^[2]。例如，春秋战国时期的“百家争鸣”推动了散文的勃兴；魏晋玄学的清谈风尚催生了志人志怪小说及山水诗的萌芽；唐代儒释道三教合流的文化背景为唐诗的辉煌成就提供了丰富的思想土壤。所以，文化的发展都将推动文学的繁荣发展。

二、中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展相结合的问题探析

（一）古今语境与价值观念断层

在文化差异方面，中华优秀传统文化与汉语言文学所处时代背景、社会结构与价值观念存在“错位”情况，这种深层的文化“鸿沟”使两者的结合面临着严峻的问题。从价值观念层面分析，传统文学的核心标准是“文以载道”，强调文学的社会教化功能，而现代文学则更倾向于文学的独立性与审美自律，这种差异导致传统文

源精准投向支撑战略突破的重点领域。同时，建立季度复盘机制，使培训规划从一份静态的年度文件，转变为可以根据业务环境与项目进展而灵活调整的动态路线图。在季度复盘机制建设中，A 出版单位可以设立由人力资源部与战略发展部共同主导的日常协调办公室，负责跟踪各业务单元战略落地进度与能力缺口变化，定期向委员会提供规划调整建议。并且建立与行业研究机构、高校科研机构的定期联席会议制度，前瞻性研判行业技术趋势、市场竞争态势与人才市场变化，使培训规划不仅满足当前需要，更能为未来 1—3 年的战略布局储备核心能力。

（二）重构课程体系，搭建分层分类数字能力模块

基于战略能力规划，A 出版单位应对现有课程体系进行重构，打造模块化、分层级、可灵活组合的“数字能力立方体”课程体系。按照岗位序列（编辑、营销、技术、国际传播、经营管理等）设计专属的数字能力课程包，如针对编辑岗位序列可强化“数据驱动的读者洞察与选题策划”“版权资产数字化管理与增值”等内容。在能力层级上，每个模块设置从“基础认知”到“熟练应用”再到“创新引领”的渐进式课程阶梯，学习路径与员工的晋升、发展相结合。从业务场景出发，开发围绕实战场景的微认证项目或成立专题工作坊，如“重点 IP 全链路开发实战营”，将能力培养与业务成果直接挂钩。引入内部课程共创机制，鼓励业务专家将最佳实践转化为标准化课程模块。同时，建立课程内容定期评审与更新机制，确保课程内容动态反映单位业务演进与个人职业发展的双重需求。

（三）创新培训模式，搭建混合式学习与实训平台

在线上培训方面，建议 A 出版单位升级或引入学习管理系统，集成课程与学员管理、学习资源分发、学习反馈与评估等功能，促进知识的共享与沉淀。线下方面，A 出版单位建议重点打造“数字出版技术融合实训中心”，开展数字内容制作、数字出版流程、数据运营等沉浸式实操训练；同时，系统设计“行动学习项目”，将培训与数字化转型课题相结合，将学习成果赋能工作实践。此外，A 出版单位可以尝试推广“每日微课”推送、模拟沙盘、VR/AR 应用等，构建“平台支撑、形式多元、学用结合”的混合式学习生态，提升学习体验与转化效果。

（四）完善评估体系，推动培训效果向业务成果转化

在反应与学习层面，A 出版单位建议优化现有评估

工具，引入更科学的调研与测试方法；在行为层面，建议建立训后追踪机制，通过上级评价、关键事件记录等方式，重点考察员工所学技能应用情况；在结果层面，建议人力资源部与业务部门共同界定关键绩效指标，例如将“数字营销培训”与后续营销活动转化率提升相挂钩，将“国际传播培训”与版权输出增长率相关联，推动学习管理系统与业务数据有效衔接，为培训效果分析提供支撑。

结语

人才是第一资源，是推动组织变革、提升核心竞争力的关键要素。培训不仅是提供知识传递、技能提升的传统渠道，更是推动业态转型、激发组织创新的关键载体。本研究表明，随着人工智能等技术的深入应用，出版单位应以更开阔的视野、更前瞻的布局，持续打造与数字化转型同频共振的学习型组织，应从战略联动、内容重构、模式创新、评估完善等方面系统优化培训体系，打造人才自主培养的长效机制，在重塑内容产业新格局进程中加快形成人才集聚优势，为出版强国建设注入持久动能。^[3]

参考文献

- [1] 谢鹏,马璐,韦依依.数字技术培训对员工数字化创造力的影响机制研究[J].管理工程学报,2026(1): 1-13.
- [2] 李俊芳.大数据环境下企业员工培训数字化创新[J].数字经济,2025(11): 54-55.
- [3] 陈鲁江.大数据为企业员工培训带来数字化变革[J].信息化建设,2023(3): 59-60.
- [4] 黄波,许雯雯,郜月.移动学习在员工培训数字化转型中的应用研究[J].湖南财政经济学院学报,2020,36(02): 78-87.
- [5] 张瑾田.数字化转型背景下企业员工培训体系的优化路径研究[J].商讯,2025(17): 182-185.
- [6] 金昊,侯庆丰.数字化转型背景下国有银行员工培训体系优化策略分析[J].中外企业文化,2025(7): 232-234.
- [7] 汪虹.国有企业员工数字化培训的思考[J].长江工程职业技术学院学报,2020,37(4): 72-73+76.

（作者单位：中国出版集团有限公司）

化的传承与汉语言文学的发展存在目标不清晰、价值观模糊等问题^[3]。从语境层面分析,中华优秀传统文化往往以文言文的形式呈现,是一种高度凝练、讲求“意”而非“形”的语言体系,而现代汉语言文学是建立在白话文基础之上的,在表达方式、意象诠释等方面均存在差异,这种差异导致两者的结合存在着形式表达上的困境。

(二) 教育体系与媒介环境失位

在传播渠道方面,中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展相结合有赖于畅通、高效的传播渠道。然而,针对两者的结合来说,当前的主流渠道存在结构性问题。从学校教育渠道层面分析,教育体系存在碎片化问题。中华优秀传统文化常常被简化为“知识点”进行讲授,只让学生“知其然”,未让学生探究“其所以然”,即未能让学生理解中华优秀传统文化作品背后的文化精神与生命体验,导致学生对“文学形式”的学习有余,而对“文化内核”的探究不足^[4]。

(三) 形式主义与创新能力匮乏

在融合形式方面,中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展相结合往往流于形式,缺乏创新性。一方面,两者在结合时,中华优秀传统文化往往以单一语言融入现代文学创作或教学之中,缺乏深度的精神融合与跨界转化,导致两者的结合存在严重的形式主义问题^[5]。另一方面,两者在结合时缺乏创造性转化与创新性发展,要么复古守旧,要么全盘西化,未能实现真正的融合。真正的融合,是教育者与创作者在深入理解中华优秀传统文化内核的基础之上,以当代视角、语言和审美对其进行重新诠释,即在继承的基础上进行创新,以当代汉语言文学表达形式赋予中华优秀传统文化新的生机。所以,形式主义与创新能力匮乏使两者的结合难以深入,效度较低。

三、中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展相结合的策略探究

(一) 深挖中华优秀传统文化资源,重构汉语言文学体系

中华优秀传统文化与汉语言文学是互为支撑、彼此成就的关系。两者在结合的过程中应从内容层面出发,扩充延伸,确保传承与发展齐头并进。

传统主流文化是内容整合的基础。传统主流文化以儒家、佛家、道家三家之学为支柱,以不同的文学形式加以表现,承载着中华民族几千年的文明史。地方博物

馆、文化馆、艺术馆应深挖相关资源,优化展览形式,重构汉语言文学体系。例如,相关机构在展览时,可以借助现代科技手段,如全息投影、VR/AR设备等,营造沉浸式的文化体验环境,重现古代文学作品中的经典场景,让参观者沉浸于虚拟场域,切实感受文化背后的意境,使其在身临其境中自觉传承中华优秀传统文化,重构表达中华优秀传统文化的话语体系。

地域文化是内容整合的重要方向。地域文化展现了中国“地大物博”的人文特点。各地政府和相关机构应深挖地域文化资源,并加以整合,使其形成富有魅力的文学表达体系。例如,位于南方地区的高校可以构建以区域文化传承和保护为主要内容的课程体系,开设“西部少数民族文化与文学”“古代巴蜀文学文献”“中国非物质文化遗产保护”等必修课程,并将“巴蜀文学与文化”“西南官话与四川方言”等专题融入专业课程。这种将地方文化系统融入高校课程体系的方式,不仅将彰显教育特色,也将强化学生对地方文化传统的认同与理解。

跨界融通是内容整合的创新点。跨界融通即打破中华优秀传统文化类群间的壁垒。相关研究者可引入考古学、艺术史、社会学、数字人文等学科的理论与方法,进行中华优秀传统文化与汉语言文学研究,如将汉画像石、敦煌壁画、文人画等与同期文学作品进行“图一文”互证,探究“文图传统”塑造的中国人的审美想象,并以今人视角加以诠释,以研究中华优秀传统文化的新视角为支撑,确保汉语言文学在具备先进性的同时具有深厚的文化底蕴。

(二) 创建融媒体传播矩阵,实现两者深度结合

在中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展相结合的过程中,融媒体传播矩阵的创建将让两者的结合突破时空、形式层面的窠臼,使中华优秀传统文化与汉语言文学等资源拓展至网络,通过体系化运营,两者将在公共领域焕发新的生命力,真正实现中华优秀传统文化的传承与汉语言文学的发展。

一方面,实现学术资源与文化产品的创造性转化。文化类企业应通过将线性、静态的文学文本转为具象、动态的文化产品的方式实现两者的结合,可通过“古文新唱”与“经典配乐”的方式为经典著作换上“新衣”,如《琵琶行》《水调歌头》《千字文》等歌曲在QQ音乐、网易云平台收藏数较大;剧本杀、密室逃脱等线下娱乐形式,也可通过‘动态诗词地图’的方式,开发“苏轼人生行旅图”“唐诗之路”等互动地图。这种文创作

品将以新时代的文学表达方式呈现传统文化,实现了传统文化传承与汉语言文学发展的协同。

另一方面,构建系统化的传播矩阵。各地文化宣传部门应深耕热门数字化平台,如“两微一抖+快手+B站”,构建系统化的传播矩阵。微信公众号可作为深度内容池与品牌枢纽进行传播。各地官微可发布学术性强、体系完整的文章类群、学者访谈、文献综述等,提供中华优秀传统文化的专业解读服务;抖音、快手等可作为流量入口和形象窗口进行传播。快手、抖音可以发布“30秒读懂一句古诗”“名著神还原”“翻拍当年让你意难平的课文”等短视频,给社会大众带来视觉冲击,触发情绪共鸣;Bilibili可作为年轻化社群的知识拓展基地进行传播,官方账号可以通过发布中长视频,如名师公开课、文献纪录片、深度考据视频等,利用弹幕文化增强社群互动;微博可作为话题发酵与舆情互动中心进行传播,官博可通过发布热门话题、发起投票、进行直播连麦等方式,扩大影响力。此外,文化宣传部门还可以与博物馆、图书馆、非遗机构等联合直播,与国风音乐人、汉服博主、手工艺创作者、非遗传承人等实现内容共创,以多元化的汉语言文学表达方式呈现中华优秀传统文化,促进中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展的深度结合。

(三) 创新结合方式,驱动传承与发展双向延伸

中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展的结合应突破表层形式化的窠臼,可结合多种创新方式,实现两者的良性互促,让传承之脉更为深厚、发展之络更为蓬勃,最终形成驱动中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展延伸的“双脉”系统。

首先,各地应深耕经典文化,开启“经典再造”工程。例如,文旅局可以结合本地特色文化与经典文学作品,打造“《红楼梦》大观园”场域,融园林、服饰、饮食、诗词、戏曲于一体,为游客提供沉浸式文化体验。又如,广播电视台可开设“‘大家’领读”的节目,邀请学术大家当“导读人”,联合音乐家、画家、设计师,共同完成对一部经典作品的“创造性解读”,甚至可以与观众连线,共商共讨,产出包括交响乐、画册、文化系列在内的成果。

其次,各地高校研究学者应进行跨区域合作,构建“中华文化元素宇宙”群,即利用生成式人工智能技术将经典文献、文物、古画中的文化元素进行标签化、模块化处理,形成庞大的“文化数字资源库”,用于教师教学、学生学习,催生繁荣的中华优秀传统文化研究

生态。

最后,各地政府应发挥核心枢纽功能,构建可持续的支撑环境,为中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展提供机制支撑。例如,各地政府可构建“产学研展演”一体化生态,成立“文化创新中心”。政府作为枢纽,连接高校、企业、博物馆、投资机构等。高校提供学术内核,企业负责产品化与市场推广,博物馆提供IP资源,投资机构注入资金,政府提供背书,让中华优秀传统文化以新颖的形式呈现,实现继承基础上的创新,汉语言文学也将以新文化内核为指导,获得持续发展的动力。

结语

综上所述,中华优秀传统文化传承与汉语言文学发展的结合是一项长期而系统的工程,具有深远意义与广阔前景。两者互为支撑、彼此成就的内在关系决定了其结合的必然性。面对当下两者结合存在的古今语境与价值观念断层、教育体系与媒介环境失位、形式主义与创新能力匮乏等问题,可通过深挖中华优秀传统文化资源重构汉语言文学体系、创建融媒体传播矩阵实现两者深度结合与创新结合方式驱动传承与发展双脉延伸策略,呈现全新的文化样态,为中华民族的文化遗产与创新奠定了坚实基础。^[6]

参考文献

- [1] 洪志强. 中华优秀传统文化在汉语言文学发展中的渗透[J]. 嘉应文学, 2025(15): 39-41.
- [2] 杨丽. 互联网时代优秀传统文化与汉语言文学协同发展的创新思路[J]. 汉字文化, 2025(14): 46-48.
- [3] 马彦霞. 汉语言文学与优秀传统文化的融合方式探讨[J]. 中国民族博览, 2025(10): 235-237.
- [4] 陆渤. 中华优秀传统文化与汉语言文学的融合发展路径[J]. 中原文学, 2025(4): 38-40.
- [5] 梁英, 沈克旻. 浅谈汉语言文学与传统文化意义的融合发展——以茶文化为例[J]. 福建茶叶, 2020,42(11): 305-306.

(作者单位: 辽宁省沈阳市皇姑区沈阳师范大学2025级文学院)

从“阅读”到“悦读”：兴趣驱动下小学语文教学的内在机理与实践反思

◎陈嘉琳

【摘要】在新课程标准着重强调“以生为本”以及“素养导向”的背景下，小学语文阅读教学正在从传统的知识灌输式的“阅读”向兴趣驱动的“悦读”转型，本文首先对兴趣驱动下“阅读”向“悦读”转变的内在机理展开剖析，从认知、情感维度揭示其核心逻辑，其次结合教学实践，从文本解读、教学方法以及评价机制这三个维度提出“悦读”教学的实践路径，最后对当前“悦读”教学中存在的兴趣培养表面化、资源整合不足等问题进行反思，并且提出有针对性的优化建议。此项研究可为小学语文教师提供可操作性的教学参考，帮助学生形成终身阅读的好习惯，实现语文学科核心素养培育目标。

【关键词】小学语文 阅读教学 悦读 兴趣驱动



阅读在语文学习中占据着核心地位，它是学生获取各类信息、促进思维发展以及涵养内在精神的关键渠道，《义务教育语文课程标准》（2022年版）清晰说明，应当“培养学生广泛的阅读兴趣，扩大阅读范围，增加阅读量，提倡少做题，多读书，好读书，读整本的书”。从“阅读”转变为“悦读”，其本质是教学理念从“任务驱动”转向“兴趣驱动”的革新，“悦读”覆盖“愉悦地进行阅读”的表面意思，更着重体现学生在阅读过程中主动去探究、产生情感共鸣以及实现思维发展的深层体验，是实现语文学科核心素养“文化自信、语言运用、思维能力、审美创造”四位一体培养的关键途径。

一、兴趣驱动下从“阅读”转向“悦读”的内在机理

（一）认知维度：降低认知负荷，构建“最近发展区”

小学生的认知水平正处于从具体形象思维朝着抽象逻辑思维过渡的阶段。面对复杂且枯燥的文本内容，学生容易产生畏难情绪，兴趣驱动最关键的是借助“文本简化”“情境具象”“问题引导”等方法，降低认知负荷，为学生构建符合其认知水平的“最近发展区”。从认知心理学的角度来讲，当阅读内容与学生已有经验以及认知能力相匹配且存在适度挑战的时候，学生可更为轻松地完成“信息输入—加工—输出”这一认知过程。

（二）情感维度：激发情感共鸣，实现“文本共情”

阅读不单单是一种认知活动，实际上更是一种情感活动。新课程标准着重指出“阅读教学应当引导学生去感受文本所蕴含的思想内涵以及情感价值”，而兴趣恰恰就是可触发情感共鸣的那把“钥匙”一旦学生对阅读内容萌生兴趣，便会主动融入文本情境之中，与作者以及文中人物构建起情感上的联结，实现“文本共情”。这样的情感体验并非被动接受的状态，而是学生主动地把自身情感融入文本的一个过程，它可促使阅读从“文字识别”转变为“精神体验”。以部编版二年级下册的《雷锋叔叔，你在哪里》这篇文章为例，教师借助播放雷锋帮助他人的动画短片、分享“身边的雷锋故事”这样的方式，让学生体会到“助人为乐”所带来的温暖。当教师引导学生朗读课文中“小溪说：昨天，他曾路过这里，抱着迷路的孩子，冒着蒙蒙的细雨。”等语句的时候，学生就可以自然而然地流露出敬佩、感动的情感，理解“雷锋精神”的内涵。在这种情感驱动之下的阅读，不仅能加深学生对文本的理解程度，而且还可达成“以文育人”的情感熏陶目的^[1]。

二、兴趣驱动下探索小学语文“悦读”教学的实践路径

（一）文本解读：从“教教材”到“用教材”，挖掘“兴趣点”

1. 立足生活实际，挖掘“生活关联点”

小学生的阅读兴趣大多时候源自“熟悉感”，文本

解读要贴近学生的生活经验，构建文本与生活的联系。以部编版四年级上册《陀螺》一文为例，它讲述了作者从“讨厌陀螺”转变为“因陀螺获胜而自豪”的经历。教师在解读时，可挖掘“玩玩具的经历”这一生活关联点，课前让学生带上自己喜爱的玩具，分享“玩玩具的故事”，课中引导学生对比“自己玩玩具时的心情”和“作者对陀螺的情感变化”，课后布置“写一写你的玩具故事”的习作任务。这种把文本与生活相结合的解读方式，使学生体会到“阅读就是读生活”，有效提升了学生的阅读积极性和自主性。

2. 聚焦好奇心，设置“趣味探究点”

小学生一般都有较强的好奇心，在文本解读过程中设置符合其年龄特点的问题让他们进行探究，可切实有效地激发他们的阅读兴趣。以部编版五年级下册的《草船借箭》这篇文章为例，教师可以围绕“诸葛亮为何能成功借箭”设置一系列趣味研究点，像“周瑜所设的‘刁难’存在哪些陷阱”“诸葛亮为何要挑选‘大雾天’”“鲁肃的‘保密’对于借箭成功起到了怎样的作用”等问题。教师引领学生借助“小组讨论”“角色扮演”等形式去剖析问题答案，促使阅读由“被动接受”转变为“主动解谜”，充分调动起学生的参与热情^[2]。

3. 关注审美价值，捕捉“审美体验点”

文本之中蕴含着极为丰富的审美资源，其中覆盖了语言美、形象美以及情感美等多个方面，在对文本进行解读的过程中，深入挖掘这些“审美体验点”，可促使学生在阅读活动中真切地感受美并且创造美，有效提升学生的审美体验。以部编版一年级下册的《荷叶圆圆》这篇文章为例，其语言生动形象，处处洋溢着童趣。当教师对这篇文章进行解读时，可以着重关注“语言美”这一方面，借助“配乐朗读”“想象画面”“仿写句子”等一系列方式，引导学生感受“小水珠说：‘荷叶是我的摇篮。’”这类句子的灵动之美，之后引导学生动手画一幅“自己心中的荷叶”，将文本所带来的审美体验成功转化为富有创意的表达形式，使得整个阅读过程充满趣味与美感^[3]。

（二）教学方法：从“讲授式”到“体验式”，构建“悦读”场景

1. 情境教学法：创设沉浸式阅读场景

情境教学法借助创设和文本相符合的场景，促使学生仿佛置身其中感受文本内涵、提升阅读兴趣。例如，部编版三年级下册《守株待兔》这篇寓言故事，教师可创设“寓言剧场”情境：在课前安排学生制作“农夫”“兔子”等角色的头饰，课堂上让学生结合课文对话，在“农

夫偶然捡到兔子”“农夫放弃耕作等待兔子”“田地荒芜”等场景中分组表演，课后让学生以“农夫的反思”为题目，续写故事。凭借这样的表演情境，学生既可以快速理解“守株待兔”的寓意，又可以在参与的过程中体会到阅读的趣味性^[4]。

2. 项目式学习法：打造探究性阅读任务

项目式学习以“真实问题”作为驱动力量，促使学生借助完成项目任务达成阅读目标，符合新课程标准“综合性学习”的相关要求。例如，部编版六年级上册《少年闰土》这篇文章，教师可以设计“‘故乡记忆’剖析项目”：把学生划分成“人物剖析组”“环境剖析组”“语言剖析组”，各小组分别对“闰土的人物形象所发生的变化”“故乡的环境描写起到的作用”“鲁迅的语言风格有哪些特点”展开剖析，运用查阅资料、小组讨论以及制作PPT等方法完成剖析工作，并且开展“故乡记忆分享会”。这样的项目式学习，使得阅读从“单篇文本学习”延伸至“多维度剖析”，既激发了学生的阅读兴趣，又培育了他们的合作能力与剖析能力^[5]。

3. 互动体验法：搭建个性化阅读平台

互动体验法关照学生的个性化需求，借助多样的互动形式，促使每个学生在阅读中寻求归属感。例如，“阅读闯关”活动：依据不同年级学生的阅读水平，设定“拼音闯关”“故事接龙”“名著问答”“创意写作”等不同的关卡，学生自主挑选关卡，完成阅读任务可获取“阅读积分”，这些积分可兑换图书、书签等奖励。

（三）评价机制：从“单一评价”到“多元评价”，强化兴趣导向

1. 评价主体多元化：从“教师单一评价”到“师生、生生、家长协同评价”

打破教师作为唯一评价主体的限制，促使学生以及家长参与评价，构建起三方协同的评价体系。例如，在“班级阅读分享会”上，运用“三维评价”方式：学生进行自评，分享自身阅读收获与存在的不足；学生相互评价，围绕表达清晰度、内容创新性等方面打分；教师结合阅读过程以及学生的分享表现，提出有针对性的建议。另外，借助“亲子阅读打卡”活动，教师让家长记录孩子的家庭阅读状况，反馈孩子阅读兴趣的变化、喜欢的阅读方式等信息，为教学调整提供参考依据。多元主体评价可以全面呈现学生的阅读状态，防止评价出现片面性^[6]。

2. 评价形式多样化：从“书面测试”到“过程性、表现性评价”

着重关注评价的过程特性以及表现特性，运用“档案袋评价”“活动评价”“观察评价”等多种形式。例如，

农村学校开展英语整本书阅读的挑战与应对策略

◎何仁婕

【摘要】在教育改革浪潮持续奔涌的新时代背景下，英语整本书阅读已成为提升农村学生英语核心素养的关键一环。不可忽视的是，农村学校在推行英语整本书阅读教学的进程中遇到了挑战。本文剖析这些挑战产生的原因，从学生英语基础差距、阅读习惯养成、阅读资源匮乏，再到教师教学压力与专业能力等多个层面展开深入探讨。同时，本文紧密结合一线教学实践经验，提出一系列具有高度实操性的应对策略，旨在为农村英语教育的发展注入新的活力，实现学生英语学科核心素养的全面提升。

【关键词】农村学校 英语 整本书阅读 挑战 应对策略



随着“双减”政策的实施，提高教学质量、培养学生综合素养成为教育的重要目标。在初中阶段，英语作为关键学科，英语整本书阅读对学生英语综合能力的发展至关重要。通过整本书阅读，学生能够在丰富的语境中学习语言知识、掌握阅读技巧、增强文化理解。《义务教育英语课程标准》（2022 版）明确要求，初中生课外阅读量累计达到 15 万词以上，这一标准为英语阅读教学指明了方向。但农村学校在落实这一要求时困难重重，相关数据显示，农村学校在该指标上的达标率不足 30%。因此，探索农村学校英语整本书阅读的有效路径迫在眉睫。

一、农村学校开展英语整本书阅读面临的挑战

（一）学生英语基础差距大且普遍薄弱

农村地区英语教育资源相对匮乏，师资力量不足，家庭英语学习环境欠缺，导致农村学校学生英语基础参差不齐且整体水平薄弱。部分学生在小学阶段学习的英语知识比较零散，缺乏系统性，甚至有学生从未学过英语，对英语学习存在畏难情绪。这种差距在英语整本书阅读中表现明显以阅读《小王子》为例，基础较好的学生可能因词汇量和语法知识的限制，理解复杂句式和表达存在困难；基础薄弱的学生则可能连故事情节都难以理解，进而丧失阅读兴趣。

（二）学生阅读习惯尚未养成且阅读资源匮乏

在农村学校，小学阶段的英语学习多以应试为主，学

生习惯于机械记忆单词和语法规则，缺乏主动阅读的意识和方法。此外，农村地区英语阅读资源稀缺，学生难以获取适合年龄和语言水平的英语读物，这进一步阻碍了学生阅读习惯的养成。面对篇幅较长、内容相对复杂的英文原著，学生往往感到无从下手，缺乏耐心和毅力完成阅读任务。

（三）教师教学压力与能力挑战并存

农村学校的英语教师通常承担着繁重的教学任务和班级管理工作。开展整本书阅读教学无疑增加了教师的工作压力，教师需要额外花费大量时间和精力设计阅读教学活动、选择合适的阅读材料、指导学生的阅读过程以及解答学生遇到的问题。同时，部分教师由于缺乏整本书阅读教学的专业培训和实践经验，在教学策略和方法上存在不足，难以将整本书阅读教学与语言知识教学、文化教育有机融合，无法有效引导学生进行整本书高质量阅读。

二、农村学校开展英语整本书阅读应对策略

（一）引发阅读兴趣，激活阅读热情

1. 情境引入法

为了激发学生对《小王子》的阅读兴趣，教师可以精心挑选书中具有吸引力的情节，像是小王子和狐狸初次邂逅的场景。在课堂上，教师运用充满感染力的语言，声情并茂地讲述这个片段，同时借助多媒体，展示与之匹配的精美图片、有趣的动画视频等，将故事中的精彩瞬间鲜活地呈现在学生眼前。例如，教师可以播放一段小王子与狐狸在金黄色的麦田旁对话的动画短片。短片中，微风吹拂

字阅读平台”，如国家中小学智慧教育平台，弥补农村学校资源匮乏的状况，拓宽学生的阅读视野等等。

结语

综上所述，从“阅读”转变为“悦读”，这是小学语文阅读教学顺应新课程标准要求并回归育人本质的必然选择。作为这一转变的核心推动力量，兴趣借助认知、情感、动机这三个维度的共同作用，使阅读从“任务”转变为“乐趣”，从“知识学习”转变为“素养培育”。在教学实践中，借助文本解读挖掘兴趣点、运用教学方法创设场景、借助评价机制强化兴趣导向，同时正视教学中存在的问题，持续优化教学策略和方法。“悦读”不只是一种教学模式，更是一种教育理念，它需要教师以学生为中心，尊重学生的阅读兴趣与个性，让学生在愉悦的阅读体验中积累语言、发展思维、涵养精神。

参考文献

- [1] 陈荣熠. 小学语文教学中培养学生阅读兴趣的有效途径 [J]. 家长 ,2025(22):115–117.
- [2] 程功. 小学语文教学中培养学生阅读能力的策略 [J]. 启迪与智慧 (上),2025(4):5–7.
- [3] 黄成希. 小学语文教学中培养学生阅读能力的策略探究 [J]. 中华活页文选 (教师版),2025(05):16–18.
- [4] 任建武. 小学语文教学中培养学生课外阅读兴趣的策略探究 [J]. 考试周刊 ,2024(47):21–24.
- [5] 张瑜. 小学语文教学中培养学生阅读兴趣和阅读能力的策略 [J]. 天津教育 ,2024(23):65–67.
- [6] 安秀娟. 浅议如何在小学语文教学中培养学生的写作兴趣与能力 [J]. 作家天地 ,2024(19):52–54.
- [7] 胡秀芬. 小学语文教学中培养学生阅读兴趣的策略探究 [J]. 中华活页文选 (教师版),2024(12):16–18.

建立“学生阅读档案袋”，收集学生的读书笔记、读后感、阅读手抄报、创意写作等各类成果，定期对档案袋内容给予展示，使学生可以直观地察觉到自身的进步；借助“课堂观察记录表”，记录学生的阅读参与程度、发言状况、小组合作表现等过程性信息，及时给予学生鼓励与指导。这种多样性的评价形式，聚焦学生的阅读过程以及体验，而非仅仅看重结果，可以切实有效地激发学生的阅读兴趣。

三、兴趣驱动下小学语文“悦读”教学的实践反思与优化建议

（一）实践反思：当前“悦读”教学中存在的主要问题

1. 兴趣培养表面化，缺乏深度引导

部分教师把“兴趣驱动”单纯理解为“趣味活动”，过度热衷于形式上的热闹，比如大量运用动画、游戏等方式，缺少对文本内涵的深度引导，致使学生“玩得开心，学得浅薄”，难以达成思维能力与综合素养的提升。举例来说，在寓言教学里，只是让学生表演故事，却不引导学生思索寓意与生活的关联，使得阅读仅仅停留在表面体验^[7]。

2. 资源整合不足，阅读范围受限

当下，“悦读”教学大多依赖教材文本，对于课外阅读资源以及生活资源的整合有所欠缺，致使学生的阅读范围较为狭窄，难以形成持续、多元的阅读兴趣。

（二）优化建议：提升“悦读”教学质量的具体措施

1. 深化兴趣引导，实现“趣味与深度统一”

教师应当明确“兴趣是手段，素养是目标”这一理念，在设计趣味活动期间，紧密围绕文本的核心素养目标，做好“趣味导入—深度剖析—情感升华”的衔接工作。例如，在进行《西游记》选篇教学时，教师可以先借助“孙悟空角色问答”激发学生的兴趣，接着引导学生剖析“孙悟空的人物成长变化”，最后结合“团队合作”主题，组织学生开展“生活中的‘取经精神’”讨论，以达到趣味与深度的统一。

2. 整合阅读资源，构建“课内 + 课外”阅读体系

一方面，以教材为基础拓展课外阅读。例如，在学习《草虫的村落》之后，推荐法布尔所著的《昆虫记》供学生阅读。另一方面，整合生活中的各类资源。例如，带领学生走进图书馆和书店，开展“实地阅读活动”；邀请作家、诗人走进校园，与学生分享阅读故事；借助“数

着麦田，泛起层层麦浪，小王子和狐狸的身影在其间若隐若现，他们的对话轻柔而富有深意。学生在观看的过程中仿佛身临其境，能够真切地感受故事里那种温馨且神秘的氛围。这种直观的体验极大地引发学生对小王子和狐狸这两个角色的好奇，促使他们迫不及待地想要翻开书本，深入了解整个故事，进而激发他们对阅读《小王子》整本书的强烈渴望。

2. 文化探秘和引导

作为一部源自法国的经典文学作品,《小王子》承载着深厚的法国文化底蕴。在学生开始阅读之前,教师可以开展关于法国文化的专题介绍活动。教师系统地向学生讲解法国的文化、艺术、历史等方面的知识,帮助学生搭建起理解《小王子》的文化桥梁。以法国浪漫主义文化传统为例,教师详细阐述法国人在情感表达和梦想追求上的独特方式,让学生明白这种文化背景如何影响书中角色的行为和情感。当学生了解了法国浪漫主义文化对情感的细腻描绘后,他们就能更好地体会小王子对玫瑰那种复杂而纯真的爱情,理解小王子在星际旅行中始终怀揣着对真善美的执着追求。这样的文化背景介绍,不仅能让学生在阅读时更深入地理解故事内涵,还能增加阅读的趣味性,拓宽学生的文化视野,培养他们的跨文化交际意识,使学生在阅读《小王子》的过程中,收获语言学习和文化理解的双重提升。

(二) 分层教学, 满足学生不同需求

1. 阅读任务分层

依据学生的英语基础、学习能力,教师将阅读任务分为基础层、提高层和拓展层。基础层任务针对英语基础薄弱的学生,侧重对《小王子》基本内容的理解,如找出主要人物、概括章节内容、理解常见单词和基本句型的含义等。提高层任务适用于英语基础中等的学生,要求他们深入理解故事内涵,分析人物性格特点、情感变化,探讨故事主题思想,如小王子的孤独与成长、爱情的真谛等。拓展层任务则为英语基础较好、学习能力较强的学生设计,鼓励他们进行创造性思考和批判性阅读,如改写故事结局、创作相关绘本或续写故事等,培养他们的创新思维和文学创作能力。

2. 阅读指导分层

在阅读过程中,教师针对不同层次的学生给予针对性的指导。对于基础薄弱的学生,教师要给予他们更多的关注和帮助,扫除他们在单词和语法上的障碍。教授简单有效的单词记忆方法,如词根词缀记忆、联想记忆等,帮助学生扩大词汇量;详细讲解和分析复杂句式,让学生掌握基本语法知识。同时,教师传授基本的阅读技巧,如通过上下文猜测生词含义、抓住关键信息、快速浏览等方式获

取文本大意等。对于基础较好的学生,教师引导他们进行深度阅读,探讨书中蕴含的哲学思考、象征意义以及作者的写作风格等。组织小组讨论,让学生分享观点和感悟,培养学生的批判性思维和语言表达能力。

(三) 丰富阅读资源, 拓宽阅读渠道

1. 利用多媒体资源

充分利用互联网上丰富的多媒体资源,为学生提供多样化的阅读辅助材料。教师可搜索《小王子》的有声读物,让学生在阅读文字的同时,通过听来加深对内容的理解。有声读物的语音语调有助于学生纠正发音,提高听力水平,感受故事的节奏和情感。此外,教师还可找到《小王子》的动画电影版,在学生完成阅读后,组织学生观看电影,对比文字和影像的差异,加深学生对故事内容的理解,提高其文学鉴赏能力。

2. 设立图书角与流动书箱

学生和教师共同捐赠英文书籍,设立图书角。除《小王子》外,还有其他适合七年级学生阅读的英文原著,如《夏洛的网》《绿野仙踪》等。定期组织图书角的更新和交流活动,鼓励学生分享阅读心得,营造良好的阅读氛围。同时,借助“流动书箱计划”,定期跨班级、年级和校轮换。这样既解决学校图书馆英文书籍不足的问题,又能让学生接触更多不同类型的英文书籍,满足多样化阅读需求,培养阅读习惯。

(四) 阅读活动多样化, 增强阅读体验

1. 阅读分享会

定期组织阅读分享会,为学生提供交流和展示的平台。在阅读分享会上,学生可以分享阅读《小王子》的感悟、喜欢的段落、对故事的独特理解等。阅读分享会可采用小组讨论、个人演讲等多种形式。例如,每个小组围绕“小王子与玫瑰之间的爱情”展开讨论,成员各抒己见,分享观点和感受。然后,每个小组推选一名代表进行全班分享,其他小组进行提问和补充。通过阅读分享会,学生可以提高口语表达能力,促进思想交流,加深对书籍的理解,培养团队合作精神。

2. 角色扮演

选择《小王子》中的经典场景,让学生进行角色扮演,如扮演小王子、玫瑰、狐狸、国王等角色,重现书中的对话和情节。在角色扮演过程中,学生深入理解角色的性格特点和情感变化,用英语生动地表达出来。通过角色扮演,学生更直观地感受故事中的情感冲突和人物关系,增强对故事的理解和记忆,提高英语语言运用能力和表演能力。在活动结束后,教师组织学生反思和总结,引导学生从角色角度思考问题,深化对故事的理解。

3. 创意写作活动

在学生读完《小王子》后,教师组织创意写作活动。教师可以让学生根据对故事的理解,写读后感,表达对书中主题、人物、情节等方面的感受和思考。教师也可以让学生以书中某个角色的视角,创作一篇短文。例如,学生以玫瑰的视角,写她在小王子离开后的内心独白;或以狐狸的视角,讲述它与小王子相遇后的成长和变化。这样的写作活动既能锻炼学生的写作能力,又能培养学生的创新思维能力和想象力。教师对学生的作品进行展示和评价,鼓励学生互相学习,提高写作水平。

(五) 小单元式家校合作, 共促整本书阅读

农村学校起始年级学生在英语整本书阅读中面临诸多困难,如畏难情绪显著等,初期问卷显示,72.4%的学生认为“生词太多”,63.8%的学生表示“看不懂人物关系”。这不仅影响了阅读体验,还阻碍了阅读兴趣的培养。同时,农村学校课外阅读量达标率低,与新课程标准要求差距较大。为改善这一状况,学校可以采用小单元式家校合作模式。学校按学生居住区域划分小单元,每个单元有若干学生家庭,安排一位教师负责对接。教师定期组织线上或线下家长会,分享英语整本书阅读的重要性、阅读方法以及推荐书目。在阅读《小王子》时,教师引导家长和学生共同参与阅读活动。开展“家庭词汇小挑战”,家长和学生一起学习“星际词汇导航图”上按星球场景分类的词汇(如B612星球词汇群:baobab, volcano, sunset),每周进行一次家庭词汇小测验。组织“亲子立体书页制作活动”,家长和学生一起制作玫瑰与猴面包树生长对比的3D立体书页折纸模型,通过亲子互动加深对书中内容的理解,提升阅读兴趣。此外,建立小单元阅读打卡群,学生每天在群里分享阅读进度和心得,家长和教师及时给予他们鼓励和指导,形成良好的阅读氛围。这种小单元式家校合作模式为学生提供更多支持,激发学生阅读兴趣,提高英语整本书阅读效果。

(六) 动态评价, 激励持续阅读

1. 建立“阅读银行存折”评价机制

建立“阅读银行存折”评价机制,对学生的阅读过程进行量化评价。每完成一章《小王子》的批注,学生可获得1颗星作为基础分;若完成创意笔记,如用玉米叶制作与《小王子》相关的插画、制作思维导图等,可获得额外加分作为增值分。设定兑换机制。当学生积累一定数量的星星时,如50颗星可兑换英文农业纪录片观影权、英文书籍借阅优先权等奖励。

2. 采用成长可视化评价方式

采用成长可视化评价方式,让学生直观看到自己的阅

读进步。教师每月录制学生朗读《小王子》的音频,对比不同阶段的音频,让学生清晰地听到语音和语调的进步。在班级设置“阅读树展示墙”,每读完一本书,学生可在“阅读树展示墙”上增添一片叶子,并在叶子上写下阅读心得。随着阅读的不断深入,“阅读树”逐渐枝繁叶茂,学生直观地感受自己的阅读成果,增强阅读的信心和积极性。

结语

农村学校开展英语整本书阅读虽然困难重重,但通过采取引发阅读兴趣、分层教学、丰富阅读资源、设计多样化阅读活动、加强家校合作以及建立动态评价机制等一系列有效策略,可以有效提升学生的英语综合能力,培养学生良好的阅读习惯和跨文化意识。

参考文献

[1] 王笃勤. 英语教学策略论 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社,2002.

[2] 韦兵. 英语课外阅读对书面表达能力的影响 [J]. 山东师范大学外国语学院学报 (基础英语教育),2011,13(4):20-24.

[3] 弓晓风. 初中生英语课外阅读现状调查研究 [D]. 西安: 西安外国语大学,2023.

[4] 张齐. 核心素养视域下小学高年级学生英语阅读理解能力现状及对策研究 [D]. 延边朝鲜族自治州: 延边大学,2024.

[5] 方丽萍. 《义务教育英语课程标准 (2022 版)》: 课程内容涵盖六要素, 分三级呈现 [J]. 招生考试通讯 (中考版),2022(9):19-22.

[6] 徐晶. 初中英语整本书阅读教学策略研究 [J]. 科学咨询,2023(12):218-220.

[7] 李海洋, 马燕, 靳婷婷. 新疆农村少数民族中学汉语阅读教学现状及对策研究 [J]. 新疆教育学院学报,2017,33(2):5-10.

[8] 刘大豪. 小组合作在英语阅读教学中的应用探讨 [J]. 教学管理与教育研究,2018,3(16):42-43.

(作者单位: 河南省南阳市第六完全学校初级中学)

基于学习任务群的古诗文深度阅读 教学实践与思考 ——以《石壕吏》教学设计为例

◎黄慧玲

【摘要】作为课程改革的一大亮点，学习任务群越来越受到教育者的关注。古诗文是初中语文教学的重点，教师若能准确把握学习任务群的整体构成及其内在联系，并以此为基础进行课程设计，便能充分发挥学习任务群的价值，促进学生的全面发展。本文以《石壕吏》的教学实践为例，探讨“基于学习任务群的古诗文深度阅读教学实践与思考”。本文中的教学设计以清晰的教学目标为任务导向，构建了“约读·悦读·越读”三级任务群，层层推进，实现“理解诗歌内容与情感”“探究历史现实与文学表达”“体悟诗人情怀与文化精神”三级教学目标。以实践性语言活动为任务驱动，引导学生在“做”中学，实现认知跃升；学习任务群环环相扣，从信息整合、共情分析迈向辩证批判，进而实现思维进阶和文化情怀的涵养。本研究的重点在于推动语文学科核心素养在古诗文课堂上的落地，驱动学生完成从语言建构到思维培育再到文化认同的认知过程。

【关键词】学习任务群 约读·悦读·越读 学习情境 认知跃升 核心素养



《义务教育语文课程标准》（2022年版）“学习任务群”理念强调，语文教学应“以生活为基础，以语文实践活动为主线，以学习主题为引领，以学习任务为载体”，旨在促进学生语文学科核心素养的发展。作为一首经典的叙事诗，杜甫的《石壕吏》具有深厚的“诗史”内涵与“诗圣”情怀，为探索学习任务群教学提供了绝佳范本。本教学实践以“约读·悦读·越读”三级任务群架构《“民生疾苦疮痍地，悲天悯人诗圣情”：《石壕吏》》教学设计的基本框架，基于学习任务群视域，探索通过目标导向、情境创设、实践驱动与思维进阶，实现古诗文从“教文本”到“育素养”的深刻转型，引导学生在中华优秀传统文化中“汲取思想精华，滋养精神世界”，实现文化认同和人文精神的传承与发展。

一、目标导向，任务驱动：构建“三位一体”的学习路径

任何有效的教学都始于清晰的目标设定。本课程的教学目标符合新课程标准对九年级学生“阅读与鉴赏”方面的要求，即“欣赏文学作品，有自己的情感体验，初步领

悟作品的内涵，从中获得对自然、社会、人生的有益启示”，具体分解为：（1）语言运用：梳理叙事脉络，品析诗歌语言，理解诗歌内容与艺术特色；（2）审美鉴赏与思维发展：通过品读、比读等方法，深入探究战争给人民带来的深重苦难；（3）文化传承：体察诗人深沉的悲悯情怀，感受诗歌的“诗史”价值，涵养家国情怀。基于此目标，教学重点确立为“品味诗歌语言，把握人物形象，理解百姓之‘苦’与差吏之‘狠’”。而教学难点则在于“理解杜甫在诗中所寄寓的对民生疾苦的深切同情与对平叛战争的复杂矛盾心理”。

传统古诗文教学容易落入“字词翻译—内容分析—情感概括”单一线性模式的窠臼，而学习任务群则要求构建中心明确、层次清晰、环节联动的任务体系，以任务为导向，层进式完成教学目标。本教学设计为突破重难点，匠心独运地设计了“约读·读一首悲苦的诗歌”“悦读·读一段悲怆的历史”“越读·读一位悲悯的诗人”三个核心任务群，形成了从“文本”到“历史”再到“人文”的递进式学习路径。“约读”是基础性任务，完成教学重点中对内容与语言的把握；“悦读”是发展性任务，深化对教学重点中人物形象与社会现实的理解；“越读”是拓展性与批判性

任务，旨在攻克“理解杜甫在诗中所寄寓的对民生疾苦的深切同情与对平叛战争的复杂矛盾心理”这一教学难点。这三级任务环环相扣、相互联动，共同构成了目标明确、路径清晰的“三位一体”学习任务群。

二、情境创设，激活共情：营造“沉浸式体验”的历史场域

学习任务群的有效实施，离不开真实而富有意义的学习情境的创设。新课程标准特别强调“在真实的语言运用情境中”培养学生的语文学科核心素养。本设计为实现教学目标，特别让学生切身感受教学重点揭示的民生疾苦，通过多种技术手段，精心营造让学生有“身临其境”之感的历史场域。

首先，利用多媒体创设视听情境。在“读写作背景”环节引入视频资料，将学生迅速带入安史之乱那个动荡纷乱的时代，为理解诗歌的悲苦基调提供了宏大的历史坐标，并以此为理解全诗情感基调奠定基础。

其次，通过角色扮演还原对话情境。在“读差吏之狠”环节，设计“还原差役与妇人的对话”“揣摩差役说话的情态”活动，以“比读”的阅读方法为指引（比读——对比研读，体会语言精髓；对比情境，揣摩人物心理；对比人物，推敲生活处境），让学生化身诗中人，通过“吏呼一何怒”与“妇啼一何苦”的鲜明对比，切身感受统治阶级的残暴与底层民众的苦难。这种基于文本的合理想象与演绎，使教学重点中的“人物形象分析”不再是抽象的概念，而是可感、可触、可议的鲜活场景。王国维先生说：“一切景语皆情语。”^[1] 本课引导学生品析的，正是这饱含血泪的“事语”与“情语”。

最后，通过语言品析深入情感情境，引导学生咀嚼“捉”“夜”“逾”“泣幽咽”等关键词，感受其中紧张、恐惧与无声的悲痛，从而与诗中人物产生深度共情，有效落实新课程标准中“品味作品中富于表现力的语言”的要求。

三、实践导向，聚焦语用：强化“思维参与”的语文活动

语文学习任务群的本质是语言实践活动。新课程标准指出，语文课程应设置真实的语言运用情境，引导学生在自主的语言实践活动中积累言语经验。本设计始终将学生的“学”与“做”放在中心位置，设计了丰富多样的语言实践活动，旨在通过实践来突破教学重难点。

在“约读”环节，设计了“人＋事”概括诗歌内容的语言训练，培养学生的信息提炼能力与概括能力，这是达成基础性教学目标的起点。在“悦读”环节，核心活动是运用“品读”方法，以固定句式进行小组讨论与分享：句子“_____”能表现悲苦。_____（谁）_____（怎样），可见_____苦。固定的句式既是一种语言支架，保证了表达的逻辑性与规范性，又引导了学生的思维方向，要求他们必须结合具体词句进行分析，这是攻克“理解百姓之苦”这一教学重点的关键策略。叶圣陶先生认为，阅读“最要紧的还在多比较，多归纳，多揣摩，多体会”。^[2] 本课的“品读”与“比读”活动，正是对这一理念的践行。这些语言实践活动紧扣语言运用，集思维训练、情感体验与表达能力培养于一体，为攻克教学难点做好了充分的铺垫。

四、思维进阶，打通壁垒：实现“价值认同”的认知跃升

深度学习的关键在于思维的进阶。新课程标准将“思维能力”作为核心素养的重要组成部分，要求通过语文学习，培养学生的直觉思维、形象思维、逻辑性思维、辩证性思维和创造性思维。本教学实践的三级任务设计，蕴含着一条清晰的思维发展线索，最终指向是为了解决“思维能力”培养这一课程最核心的教学难点。

“约读”阶段主要训练学生的聚合思维与整体感知，将分散的文学常识、背景知识、诗歌内容、感情基调等整合起来，形成对文本的整体认知，这是思维培养的起点。

“悦读”阶段侧重对比思维与推理思维的开发。通过“吏之怒”与“妇之苦”的对比，以及老妇人致词内容反向推演差役的逼问，引导学生不仅要阅读生活现象，更要分析现象背后的权力关系与社会阶层的矛盾，推动思维向纵深发展。

“越读”阶段，教学设计通过设置“标题为何是《石壕吏》而主要笔墨却在老妇身上？”这一核心矛盾问题，辅以背景视频材料，引导学生进行辩证性思维与批判性思维。明写老妇，暗写差役，在一定程度上反映了诗人的矛盾思想。一方面，战争和兵役制度给老百姓带来了苦难，因此，诗人揭露和批判了战争和兵役制度，表达了对老百姓深切的同情。另一方面，在诗人的意识里，这是一场维护统一的必要正义之战，只有以戈才能止戈。战争要取得胜利，必然要有人为此做出牺牲，包括走上战场的战士，甚至是被迫服役的老妇，因而诗人批判统治者时并没有展开正面描写进行辛辣的批判，而是弱化了对统治者的直接批判，只是含蓄地予以揭露。同时，诗人歌颂了牺牲小我（自请应

“沉浸式场景还原”在小说阅读教学中的 创新应用

——以人物心理与环境描写的体验式解读为例

◎郑 鹏

【摘要】“沉浸式场景”还原是高中语文阅读教学的新兴教学方法，通过创设逼真情境，引导学生深度参与其中。与传统情境教学的片段化场景创设不同，其核心在于以文本细节为锚点，通过多感官联动、深度代入、动态互动等方式形成全景式体验。本文围绕小说阅读，深入剖析“沉浸式场景还原”的创新应用，立足人物心理与环境描写，提出多样应用策略，旨在为一线教师开展教学工作提供可行性思路。这符合《普通高中语文课程标准（2017年版2025年修订）》“文学阅读与写作学习任务群”对深入文本情境、体验文学形象、提升审美能力的要求。

【关键词】沉浸式场景还原 高中语文 小说阅读 人物心理 环境描写



高中语文小说阅读教学肩负着培养学生文学鉴赏能力、审美能力和人文素养的重要使命。在传统阅读教学中，教师侧重讲解分析，往往将小说拆解为情节、人物、主题等知识点进行灌输，学生难以真正融入小说构建的艺术世界并深刻理解人物的复杂心理和环境描写的深层含义，阅读体验较为单一。“沉浸式场景”还原的创新应用，为教师改变这一现状提供了重要支持，也由此奠定了本次研究的重要性。

一、“沉浸式场景还原”对小说阅读教学的革新意义

（一）激发阅读兴趣

“沉浸式场景还原”强调教师立足小说内容构建相应的场景，将抽象的文字转化为具体的画面、声音等，可有效调动学生的视觉、听觉等多种感官，激发他们的好奇心和探究欲。例如，在教学《林教头风雪山神庙》时，教师还原风雪山神庙的场景，特别突出“雪下得紧”的反复描写与风雪强度的升级，让学生在情境中的寒冷感受中同步叠加林冲从隐忍到爆发的心理紧张感，更好地代入林冲这一人物，深刻体会其所处环境的恶劣和他本人的绝望^[1]。如此一来，学生便会好奇林冲接下来的命运，其阅读兴趣被有效激发。这种主动探究的学习状态，既强

化了“语言建构与运用”的实践，也为“思维发展与提升”奠定了基础，符合语文学科核心素养的培养方向。

（二）深化对小说的理解

“沉浸式场景还原”致力于让学生“身临其境”，引导他们站在多个维度感受小说的艺术魅力。就《祝福》而言，当学生处在还原的鲁镇新年祭祀场景中，看到红色祭品的鲜亮、听到喧闹的人声，这些环境元素与祥林嫂衣衫褴褛的孤寂形成强烈反差，让两种不同的画面和氛围冲击学生的视觉和情感，可帮助他们理解祥林嫂在封建礼教和封建迷信双重压迫下的悲惨处境，从而把握小说的深层次意味。这一过程不仅提升了学生“审美鉴赏与创造”能力，也在对特定时代文化的体验中深化了“文化传承与理解”，是落实语文核心素养的重要体现^[2]。

（三）培养思维能力

“沉浸式场景还原”为学生提供了更具开放性的思考空间，置于特定场景中的学生会不断观察、分析、判断和推理。例如，还原了《装在套子里的人》中别里科夫的生活场景，学生能够看到他总是穿着雨鞋、带着雨伞，把自己裹得严严实实，房间里的一切都井然有序却死气沉沉。学生便会不由自主地思考别里科夫“装在套子里”的深层原因，也会思考这种行为背后隐藏的复杂心理。历经这一思维过程的学生，其逻辑性思维、批判性思维等都将得到有效锻炼和提升。这正是“思维发展与提升”

役）的老妇，歌颂了老妇承受苦难、勇于牺牲的坚韧。这才有了诗中的特殊现象，标题为《石壕吏》，但是花笔墨写的却是老妇人。通过“越读”，学生理解了杜甫作为现实主义诗人、作为一个主张和平与正义的官员，其内心对人民百姓深切的同情与对平叛战争必要性的复杂矛盾心理。王宁教授指出：“学习任务群的旨归，是让学生在实践中提升语言文字运用能力，发展思辨能力，加深对文化的理解与认同。”^[3]该问题的解决，促使学生从对一个具体家庭悲剧的同情，跃升到对一位伟大诗人“悲天悯人”情怀的深刻理解。至此，本课的教学难点得以有效突破，教学目标中的情感态度与价值观的塑造也实现了真正的内化与升华。

五、文化浸润，涵养情怀：升华“悲天悯人”的教学价值

古诗文教学的最高境界，在于文化的传承与民族精神的涵养。新课程标准明确要求：“关心社会文化生活，理解和借鉴不同民族和地区的文化，尊重多样文化，吸收人类优秀文化的精华，提高道德修养，增强文化自信。”本课设计的重点，正是落在了对杜甫及其所代表的士人精神的体认上，这亦是本课最高层次的教学目标。

“民生疾苦疮痍地，悲天悯人诗圣情”，这是对本课文化内核与教学价值的提炼。诗人“悲天悯人”情怀的现代意义在于：当我们在阅读“朱门酒肉臭，路有冻死骨”时，不仅看到阶级对立的批判，更能感受一个知识分子对公平正义的永恒追问；在“国破山河在，城春草木深”的沉痛中，我们触摸到一个民族精神不灭的文化基因，那是对祖国的热爱。这正是杜甫诗歌历经千年仍能引发共鸣的根本原因——他的悲悯不是居高临下的施舍，而是与苦难同在的生命体验，是将个体命运融入时代洪流的精神自觉。诗人以历史的见证者直面社会疮痍，以“悲天悯人”的情怀哀民生之多艰，唱出不朽的诗篇，充满了温暖的人文精神。这便是“笔落惊风雨，诗成泣鬼神”的诗圣杜甫。通过层层深入的学习任务，学生最终理解的不仅是《石壕吏》这首饱含悲悯情怀的诗歌，更是杜甫“笔底波澜”中承载的沉郁顿挫与博大胸怀。正如冯至在《杜甫传》中所评价的：“杜甫的诗是‘诗史’，同时也是他个人的自传。他的生活与他的时代紧密地结合在一起。”^[4]教学设计最末，以诗歌《致杜甫》作结：

《致杜甫》

夔门秋风撕开诗卷的裂帛时，你正把人间伤口缝进诗行，每个哀叹都渗出盐粒，硌痛了盛唐的月光。半生蜗居

在史册的褶皱里，茅草与浊酒酿成墨汁，你蘸着星辰写尽冻骨，却从未让笔尖结出寒霜。孤舟载着三吏三别沉浮，你的目光始终低于朱门。春草漫过潼关那年，你的叹息是史册里最痛的韵脚。如今，盛世繁华如你所想；未来，走向民族复兴的道路上。我们将学习你的样子，必不会踽踽独行。

这一教学结尾，旨在引导学生认识到，当代青少年应高度认知个人命运与国家命运休戚相关，应将杜甫的“悲天悯人”与现代人的社会责任感、爱国主义精神紧密联系，承继其悲悯情怀，关注生活，关心民生，撰写最动人的文字，做历史之镜，发时代之声，写民族之魂。这样，古典诗歌教学才具有了鲜活的时代意义。

结语

学习任务群教学要求教师从“教材的执行者”转变为“课程的设计者”，具备更强的整合能力与创新意识。特级教师余映潮老师曾说：“课堂教学的高层次境界是学生活动充分，课堂积累丰富。”^[5]在古诗文教学的广阔天地中，唯有以任务激发学生主体性，以情境拉近古今距离，以活动落地实践导向，以思维促进深度理解，以文化升华课程立意，方能让千年之前的文字，在新时代的课堂上重新焕发生命力，真正培养出具有文化自信与责任担当的时代新人。^[6]

参考文献

- [1] 王国维. 人间词话 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 2008: 12.
- [2] 叶圣陶. 叶圣陶语文教育论集 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2015: 56, 201.
- [3] 王宁. 语文学习任务群的学理与实践 [J]. 中学语文教学, 2018(5): 4-8.
- [4] 冯至. 杜甫传 [M]. 北京: 人民文学出版社, 2020: 115.
- [5] 余映潮. 余映潮语文教学设计技法 80 讲 [M]. 广州: 广东人民出版社, 2014: 78.

基金项目：本文系广西教育科学“十四五”规划 2024 年度数字资源应用研究专项课题一般课题“基于数字资源的初中语文阅读教学学习任务群的构建与实施的研究”（课题编号：2024ZJY492）成果。

（作者单位：广西壮族自治区钦州市外国语学校）

核心素养的具体体现，同时在分析过程中对文本语言的精准把握，也促进了“语言建构与运用”能力的发展^[3]。

二、基于人物心理与环境描写的“沉浸式场景还原”路径

（一）借助多媒体资源构建直观场景

该路径适合环境宏大（如《边城》的湘西风光）或难以实地模拟的场景（如《红楼梦》的大观园）。还原小说场景是教师的首要任务，以《哦，香雪》为例，具体流程为：第一步，文本分析，定位体现人物心理与环境关联的关键段落；第二步，要素提取，筛选具有象征意义的环境意象（如火车与山路等）；第三步，场景落地，整合多媒体资源实现意象可视化。

这一过程紧扣“文学阅读与写作”任务群中“感受形象、品味语言”的目标，让学生在直观体验中提升文学感知力。具体而言，教师在教学中先梳理体现台儿沟闭塞和火车带来冲击的关键场景。收集有关深林小村风貌的图片，如蜿蜒曲折的山路、错落有致的低矮土房等，利用这些图片直观展现台儿沟的偏僻与宁静。同时，搜集火车驶入山区、在小站停靠的视频，并精选风穿过山谷的呼啸声、山村夜晚的虫鸣声、火车进站时的汽笛声等音频，将它们巧妙编辑并播放出来，让学生感受台儿沟的宁静与闭塞，观察村民们的兴奋神情和香雪等少女对火车的好奇与向往。在学生感受的过程中，也让其感受台儿沟的闭塞与火车所代表的现代文明之间的碰撞，深刻理解香雪对铅笔盒的渴望不仅是对物品的追求，更是对知识、对外面世界的向往，引导他们进入小说构建的艺术世界中^[4]。

（二）角色扮演体验人物内心世界

该路径更适合对话密集、心理冲突强烈的情节。为帮助学生深刻体验人物的内心世界，以《百合花》为例，确立如下步骤：第一步，圈画文本中人物的动作（如通讯员“讷讷半晌”）、语言（“我……我是来借被子的”）、神态（“脸涨得像关公”）等心理外化描写；第二步，小组讨论“这些细节反映了人物当下的心理状态”；第三步，用肢体、语气等还原细节，教师追问“如果通讯员此时不‘讷讷’，符合他的性格吗？”

这一方式直接回应“文学阅读与写作”任务群“体验情感、尝试文学表达”的要求，让学生在角色扮演中深化对人物的理解。在《百合花》的教学中，教师可选取通讯员向新媳妇借被子这一情节完成相关演绎。这一情节主要体现通讯员的羞涩质朴和新媳妇的善良纯真。各小组合理分配角色后，认真揣摩人物。扮演通讯员的学

生着重把握通讯员“肩上的步枪筒里，稀疏地插了几根树枝”体现出来的质朴，以及借被子时“脸涨得像个关公，讷讷半晌才说清来意”的羞涩。扮演新媳妇的学生则着重表演“脸扭向里面，尽咬着嘴唇笑”的腼腆，以及听到为伤员借被子时“不再咬嘴唇，眼圈红了”的善良与支持。表演前，教师鼓励表演的学生要全身心投入，其他小组的学生则认真观看。表演后，教师组织各组学生热烈讨论，积极分享对角色的体会，进而深刻感受角色间的纯真情感，全面把握人物的内心世界^[5]。

（三）引导想象拓展场景细节

在学生把握文本中时间、地点、人物动作等关键信息的基础上，教师鼓励他们发挥想象，将场景中的细节加以补充和丰富，可以写作，可以绘画，以此来深化对人物心理与环境关系的理解。需注意的是，想象必须以文本为依据，如《促织》的想象拓展不能脱离“成名的焦虑源于封建压迫”这一核心。这既锻炼了“语言建构与运用”能力，也符合“文学阅读与写作”任务群中“尝试文学写作”的目标。

在《促织》这篇课文中，成名寻找促织的场景描写得较为简略。基于此，教师不妨引导学生围绕“傍午，腹馁，正坐待食，忽闻门外虫鸣，惊起覼视，虫宛然尚在……”这一段落展开想象。在教师的指引下，学生可以想象：傍午的太阳像个火球，炙烤着大地，老槐树枝繁叶茂，投下一片斑驳的树荫，树荫下虽有些许凉意，但仍旧不抵夏日的闷热。成名坐在树下的一块凹凸不平的石头上，肚子饿得直打鼓，眼睛却紧紧盯着地面，生怕错过任何一点儿动静，手指无意识地抠着粗糙的树皮，脸上呈现焦虑和疲惫之态。突然，微弱却清晰的虫鸣声从门外传来，他噌地站起来，因为起身太急，差点儿摔倒。他屏住呼吸，小心地挪步子，循着声音的方向望去，眼神中尽是期待和紧张。如此想象，便可让学生深刻体会成名在寻找促织过程中的艰辛、焦虑，以及听到虫鸣时的惊喜，可强化对人物及环境的把握。

（四）实地模拟感受场景氛围

该路径仅适用于场景简单、易复制的文本。针对一些场景具有较强现实性和可复制性的小说，教师可以选择与小说场景相似的地点开展情境体验式教学。以《林教头风雪山神庙》为例，可确立如下流程：第一步，文本研读，确定可复制的核心场景要素（如风雪、破庙等）；第二步，实地考察，筛选匹配度高的场地；第三步，场景布置，用简易道具还原关键意象。

教授《林教头风雪山神庙》时，教师不妨选取学校附近的山坡和一间废弃小屋的地点开展模拟教学。同时，

教师可以选择在一个下雪的日子组织学生前往该地，让学生走在被积雪覆盖的小路上，感受如刀子般凛冽的寒风，看到雪花不断落下、路面很快被雪覆盖的场景。学生来到废弃小屋前，看到破旧不堪的小屋、破损的门窗，听到风从缝隙里灌进小屋发出的呜呜声。教师还可以带领学生进入屋子内部，感受昏暗潮湿，看一看墙角结着的冰碴。在与小说环境相似的环境中，学生真切地感受到寒冷、孤寂和压抑。如此，学生便可更好地代入林冲这一角色，体会其内心的委屈、愤怒和无助，逐渐理解其从隐忍到反抗的心理转变过程。

三、“沉浸式场景还原”的教学边界与优化方向

（一）教学边界

1. 时间限制

“沉浸式场景还原”教学的成功，建立在教师花费较多时间做一系列准备的基础上，如搜集素材、设计场景、准备道具等。高中语文教学时间有限，教学任务繁重，加上一些小说情节复杂、场景丰富，便会限制“沉浸式场景还原”教学的开展。

2. 个体差异

学生个体间的差异显著，既体现在想象力、生活经验、性格特点等方面，也体现在对沉浸式场景的理解和参与程度等方面。就性格差异而言，性格外向、想象力丰富的学生更容易融入场景，性格内向、缺乏相关生活经验的学生则难以进入状态，这会影响教学效果的均衡性。

3. 避免过度沉浸

教师需警惕脱离文本的过度演绎，防止学生因专注于场景趣味性而忽略文本细节。例如，《促织》的场景还原若偏离“封建压迫”的核心主题，会导致对成名心理的解读偏差。场景还原始终为文本解读服务，需以文本细节为依据。

（二）优化方向

1. 合理规划教学时间

可采用“碎片化准备+核心场景聚焦”模式。例如，利用课前5分钟播放环境音频铺垫氛围，课中仅聚焦1-2个关键场景进行深度还原。教师应立足实情，合理规划教学时间，首选对理解小说核心内容至关重要的关键场景进行还原，避免面面俱到。此外，进一步精简教学流程，将一些准备工作，如素材搜集、道具制作等，安排学生以小组为单位利用课余时间完成，以提升教学成效。

2. 关注学生个体差异

基于学生的个体差异，教师可设计“分层任务卡”，即内向学生可负责“场景解说词撰写”（侧重语言建构），外向学生负责“表演”（侧重体验）。除角色扮演外，教师还可设置场景描述、道具设计、情节预测等任务，让不同性格和能力的学生找到适合自己的参与方式。同时，教师要建立与教学目标相匹配的多元评价体系，如对学生在角色扮演中对人物心理的把握程度、场景描述中对环境细节的捕捉能力等进行分层评价，通过课堂观察记录、学生互评等方式，全面反馈学生在语言建构、思维发展、审美体验等方面的表现，实现教学评的一体化，促进学生语文学科核心素养的个性化发展。

结语

作为一种新颖教学方法，“沉浸式场景还原”成为教师激活小说阅读课堂生机与活力的关键所在，若能科学合理应用，可有效激发学生的阅读兴趣，帮助其深化对小说的理解、提升思维能力。因此，教师应立足教学实际不断探索和完善“沉浸式场景还原”策略，将其优势充分发挥出来，进一步提升教学质量和促进学生语文学科核心素养的发展。**[阅]**

参考文献

- [1] 林树莹. 比较教学法在高中群文阅读教学中的应用[J]. 中学语文教学参考, 2024(48):13-16.
- [2] 齐共霞. 群文阅读在高中语文阅读教学中的应用研究[J]. 中学课程辅导, 2024(34):42-44.
- [3] 耿艳. 群文阅读在高中语文阅读教学中的运用——以小说教学为例[J]. 作文, 2024(Z4):51-52.
- [4] 陈远松. “先行设疑”在高中语文小说阅读教学中的应用[J]. 中学教学参考, 2018(30):6-7.
- [5] 徐艳妍. 论“先行设疑”在高中语文小说阅读教学中的应用[J]. 西部素质教育, 2017,3(1):231.

（作者单位：云南省文山壮族苗族自治州广南县第十中学校）

日常生活中的诗性启蒙

——小学语文诗歌创作教学的实践路径探析

◎于 飞 周 娟

【摘要】在新时代教育理念不断革新的时代背景下，小学语文学科教学不仅肩负着基础语言知识传授的使命，更承载着学生人文素养与审美能力启蒙的重要使命。诗歌作为小学语文教学中极具美感和表现力的文学载体，在小学语文课堂中扮演着重要角色。小学语文课堂如何适应教学改革，实现从“应试导向”逐步转向“素养导向”，如何在真实生活经验中培育学生的语言表达能力与审美创造力，成为语文教学改革的重要方向。本文结合笔者的教学经验，以日常生活中的诗性启蒙为导向，从学生们的日常生活实际出发，引导学生在生活细节中发现诗意并进行创作，实现语文学习与生命体验的深度融合。文章基于文本分析与教学实践，旨在为小学语文诗歌创作教学提供理论支撑与实践指导。

【关键词】小学语文 诗歌创作 实践路径



小学阶段是学生诗意感受力塑造的关键期，诗歌教学备受教育者关注，但在实际教学中，如何引导学生走进诗歌、写出诗歌、活出诗意，成为新时代语文教学的重要课题。现阶段的小学语文诗歌教学仍存在诸多不足，如教学目标重读轻写、课堂内容脱离生活、学生创作停留在模仿层面，缺乏真正基于主体体验的诗意表达。基于此，从学生们的生活出发，让诗歌不再是“虚无缥缈”的内容，而是学生们观察世界、表达情感的自然方式，激励学生们发现美、感受美并创作美，实现语文学习与真实生活体验的深度融合。通过案例分析与教学策略设计，探索一套既符合儿童认知发展规律，又契合语文核心素养导向的诗歌教学模式，从而推动小学语文教学由知识灌输向素养培养的深度转型，促进学生全面而有个性发展。

一、小学语文诗歌创作教学的意义分析

（一）有利于激发学生的语言表达欲望，培养学生的语感与审美能力

小学阶段学生们的个体语言能力快速发展，审美意识不断提升，诗歌这一载体富含节奏韵律和情感张力，在激发学生们的表达欲、审美力和语感方面有重要价值。创作诗歌的过程，亦是学生们观察世界、感悟人生的过程，在组织语言的实践中，学生们增强了对词语意象、语言节奏与情感色彩的敏感性。诗歌创作不只是对语言知识

的运用训练，更是对语言之“美”的感受和再创造，对于学生们的成长具有重要价值。诗歌创作教学，是对传统语文教学模式的突破，可以激发学生们的主体性表达，让他们用自己的语言讲述自己的生活、表达自己的感受。基于自由、真实的情感表达，契合学生们的心理发展特点，可以实现语文和生活的关联，让语文真正成为学生生活乃至生命的一部分。通过不断积累诗性表达的经验，学生在潜移默化中形成了良好的语言直觉与审美品位，这不仅提升了语文素养，也为其未来的文学阅读与写作打下坚实基础。

（二）有利于促进学生主体意识的发展，培育独立思考与情感表达能力

小学阶段的诗歌创作教学，既注重学生们的个性体验，亦注重学生们的自主表达，它不单单是语言训练的途径，更是强调内在精神成长的教育活动。诗歌创作教学，突破传统的标准答案范式的限制，让学生们可以从自己的视角审视世界并思考问题，通过开放性和创造性的学习方式，促进学生主体意识的觉醒，帮助他们在创作中确立自我，形成独特的表达风格。诗歌创作的过程，是对文字进行加工和赋予情感的过程，学生们将内心体验转化为外在文本，这种内外统一的转化能力正是主体性发展的体现。通过诗歌写作，学生学会从自身出发去观察世界，并形成与世界互动的独立视角，从而打破对权威的依赖，逐渐走向自我意识的成熟，实现情感的表达，对于学生

们心理健康发展大有裨益，可以使语文教育真正走向“立人”的目标。

（三）有利于实现课程育人与生活教育的融合，落实核心素养导向

小学语文诗歌创作教学是落实“课程育人”理念与“生活教育”理念的重要路径，“双减”政策背景下的小学语文教学，更加关注学生的真实生活体验，注重核心素养的提升，通过诗歌创作，可以拉近学生生活和课堂学习的距离，促进语文课堂从知识教学向素养培育转型，一方面可以提升教学的生活化水平，另一方面有利于学生自我认知和自我成长。核心素养视域下的语文教学，重视对学生们“语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解”四个维度，诗歌创作巧妙的融合了此四项要素，学生们通过运用语言组织结构、锤炼字句、调整节奏，这不仅是一个语言建构的过程，更是锻炼思维的过程。学生们基于个人的生活经验提炼意象，赋予文本以情感与意义，这种活动有助于提升审美创造与文化理解的综合能力。

二、日常生活中的诗性启蒙：小学语文诗歌创作教学的实践路径

（一）从学生视角出发，引导学生感知微小事物之美

学生的语言表达依附于学生对世界的感知，小学生的感官相对敏锐，对世间微小的事物都充满好奇，如阳光、风声、树叶等，都是学生日常生活中的微小事物，而这些微小的事物，恰恰是诗歌创作的起点。诗歌教育，需要关注儿童们的感知力，帮助他们从自身的视角发现生活中不易察觉的诗意之美。小学生的诗性启蒙，不需要从宏大的主题出发，而是要在学生的日常生活中捕捉内心细腻的感受，获得瞬间的感动，基于这种从“自我—生活—语言”的路径出发，不仅培养了学生的审美意识，也构建了其诗性思维的基础。

例如，在学习四年级冰心的《繁星》诗歌内容时，老师们可以让学生们从“感受生活中的星光”这一主题展开教学。在课堂导入中，教师引导学生朗读《繁星》节选，感受其短小句式和温柔语调，并提出问题：“你心中有没有属于自己的星星？”引导学生们回忆自己生活中那些微小却有撼动内心的瞬间，小到可以是妈妈半夜为自己盖被子的动作，小到可以是雨天爸爸撑伞接自己放学的身影，为诗歌创作奠定情感基础。在创作环节，教师让学生尝试用简短的句子表达这些“生活中的星光”，例如，“妈

妈的叮咛，是我耳边最亮的星光。”“台灯下我写字的影子，陪我长大。”等等，看似朴素的句子，其中蕴含着浓浓的诗意，通过模仿《繁星》的结构和情感风格，学生不仅学习了诗歌的表达形式，更开始用心去“看见”生活，初步实现从生活经验到语言创作的转化。

在后续的拓展练笔中，学生们的创作视角进一步打开，开始主动从更广阔的生活场景中捕捉诗意。有学生写下：“青草是春天的宝贝，卧在泥土编织的摇篮里”，将春日里破土而出的青草赋予了孩童般的憨态，让寻常的自然景物流淌出了生命的温度；还有学生这样描画童年：“童年啊——是一条七彩的路，奔跑的我们，长翅膀的猫，可以飞的鱼，还有不想长大的我”，在充满奇幻想象的意象里，藏着孩子们对童年时光的眷恋与对成长的细腻思考。这些句子不再是简单的场景复刻，更承载着学生对生活的细致观察与细腻体悟，生动印证了诗性启蒙教学中“看见生活、思考生活”的核心价值。

（二）激活色彩想象，以视觉感知构筑诗意表达色彩这一载体是小学生们认知与表达世界的重要媒介，激活学生们的色彩想象，引导学生们从视觉感知出发构建诗意。绿色是大自然的颜色，是代表生机和活力的颜色，是承载着宁静与愉悦的颜色，通过对色彩的感知，学生们可以自然地走入诗歌的表现世界，是日常生活中诗性启蒙的重要形式。在学习四年级艾青的《绿》这一诗歌时，其中不单单描绘了春天的景色，更激发了学生们对自然复苏和生命跃动的感受。在小学语文诗歌创作教学中，可以借助色彩意象，引导学生用视觉语言转化为情感语言，激发他们的观察力与创造力。语文老师可以设计“生活中的绿色”这一诗歌创作任务，引导学生们欣赏《绿》并分析其用词特点，如反复使用“绿”字、将绿色与情感体验关联等，激励学生们学会用色彩抒情、用色彩传递情绪，通过组织学生们认真观察生活中的“绿色”：树叶、草坪、文具、服饰、食物等，并记录与之相关的细节与感受。基于这一学习和感受的过程，学生们在诗中写道：“绿裙子在阳光下跳舞，是我春天的心情。”、“铅笔盒上的绿，是我每天上学的小伙伴。”如此一来，学生们将简单的视觉经验，转化成具有个性的语言表达，可以让学生们感受到，色彩不是冷冰冰的物理存在，而是富有情绪的诗意入口。这种教学路径不仅激发了学生的色彩想象力，也培养了他们用感官体验传达内心情感的能力，大大提高了学生们语言表达的活力与感染力。

（三）引导意象联想，构建日常中的诗性情境诗歌的核心是构建意象，而意象不单单是语言艺术手段，更是情感的寄托。小学阶段的学生们具备一定的联

审美与思辨视角下的经典电影解读与写作

——以《肖申克的救赎》为例

谈经典电影在写作教学中的转化运用

◎朱丽萍

【摘要】目前，高中议论文写作教学存在着素材匮乏、论证浅薄这两大问题，电影《肖申克的救赎》以其深刻的哲理意蕴、独特的人物塑造、含蓄的象征手法成为高中议论文写作教学的重要的跨媒介资源。本文从语文学科核心素养出发，设计出“拆解—深挖—迁移—应用”四阶课堂教学模式，全面探索如何引导学生从电影的叙述中汲取写作素材并将其变成有逻辑性的议论文字以及与现实产生联系。研究表明，在电影解读的基础上开展任务驱动型写作训练，能够很好地训练学生的思维能力和素材处理能力。

【关键词】议论文写作 电影教学 《肖申克的救赎》 学科核心素养 四阶教学模式



一、引言

（一）学生写作困境的深层剖析

随着新高考改革注重考查学生的问题解决能力与批判性思维的培养，高中议论文写作不但要求学生有明确的思路和完整的结构，更要求学生有丰富的素材储备及深刻的思想领悟。但是目前学生的作文普遍存在两个问题：一是素材陈旧单一，缺乏个性的美学展示；二是论证肤浅，即使有影视剧作品的内容，也只是停留在对情节的讲述上，没有形成素材与论点之间的关系链，缺少理性思辨。原因是学生缺少从多渠道的媒体中提取、转化、应用信息的能力，这也是语文学科核心素养中“跨媒介阅读与交流”的主要内容。

（二）教师教学的现实困境与转型可能

人教版语文教材虽然在“名著导读”或“选修模块”中有所涉及影视剧的内容，但对于如何把影视剧同写作结合起来，还有很长的路要走。教师也经常遇到“有资源难以转化”、“有想法却不知如何实施”的问题，跨媒介教学往往流于形式，没有真正为学生写作水平的提高起到帮助作用。因此，寻求一种可以让影视剧资源更为全面系统地渗透到写作教学中的途径，就成为写作教学中一个值得研究的课题。

（三）经典电影教学价值的再认识

《肖申克的救赎》是一部被广泛接受的电影文本，不

仅具有经典叙事的美学价值，更包含着深层的哲学思考。以本片为例，主要是因为其“故事宝库”的代表性。它的主题（希望、环境对人的影响、自由）、人物（安迪的坚韧与睿智、瑞德的蜕变、老布的悲剧）以及大量的符号性的元素（石头、海报、音乐）等组成了一个多层次、可开发的意义结构，符合议论文写作选材要具有典型性和文学性的需要。

因此，本文以《肖申克的救赎》为例，详细阐述“拆解—深挖—迁移—应用”四阶教学模式的实施方法及教学效果，对于解决以上教学难题提出一种可以借鉴的方法。

二、构建“四阶教学模式”，探讨电影资源的写作转化路径

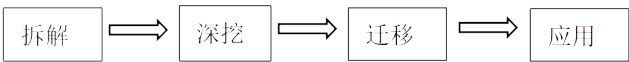


图1 四阶教学模式流程图

为解决电影资源难以有效转化为写作素材的问题，笔者构建了“拆解—深挖—迁移—应用”的四阶教学模式（如图1所示），旨在引导学生实现对电影文本的系统性理解与创造性转化。

（一）拆解：创建电影元素拆解模型，让电影元素成为写作素材

对于信息量较大的电影文本，学生容易出现“知道好，

想与象征能力，教师应通过意象引导策略，帮助学生理解并运用象征与比喻手法，将日常生活中熟悉的物象转化为承载情感的表达媒介。学生的日常生活看似平静乏味，但其中充满了诗性的情境，需要语文老师加以引导。例如，在学习四年级叶赛宁的《白桦》诗歌时，其凭借简洁优美的语言描绘了白桦树在季节变化中的姿态，赋予它以温柔、宁静、思乡的情感意涵，是意象教育的优秀范本，对学生们日常生活中的诗性启蒙具有重要价值。

在开展诗歌创作教学实践中，教师引导学生围绕“身边的一棵树”这一主题，观察生活中的某棵树，可以是校园内的，可以是放学回家路上的，记录这棵树春夏秋冬的变化并开展情感联想。通过朗读《白桦》，分析其中的比喻与情感表达方式，如“挂满银花”暗示冬天的宁静与纯洁，引导学生思考：“你的那棵树，也可以代表某种情感吗？”基于这一诗歌创作教学，学生认真观察了学校门前的梧桐树，写道：“梧桐的叶子一片片落下，好像爷爷去年说的‘晚安’。”另一位学生描绘了操场边的小松树：“它总是站在风里，像个守夜的士兵。”基于这一创作训练，学生们的语言构造能力大大增强，可以以诗意的眼光重新理解熟悉的事物。通过构建个性化意象，小学生们可以在情感体验和语言表现之间构建内在关联，实现诗歌创作由模仿到自主表达的转变。

（四）联结真实与想象，在文本仿写中拓展诗性表达

诗歌的魅力，在于让真实生活与浪漫想象彼此拥抱，而不是让二者唱独角戏。小学生的诗歌创作里，最打动人心的就是这份把看见的、想到的、梦见的都揉进诗里的童真。在小学语文诗歌教学中，教师可以借助经典文本为学生搭建桥梁，引导学生把生活里的真实观察和脑海里的奇思妙想结合起来，让诗句既有生活的烟火气，又有想象的翅膀。

比如，在教学四年级戴望舒的《在天晴了的时候》时，这首诗本身就带着雨后漫步的清新与鲜活，很适合作为联结真实与想象的范本。课堂上，教师可以先带着学生反复朗读，感受诗中“炫耀着新绿的小草”“不再胆怯的小白菊”这类拟人化表达的巧妙之处，再抛出问题：“如果把‘天晴了的时候’换成‘秋天的时候’‘雨后的公园’，你会看见哪些不一样的风景？”引导学生从自己的生活碎片里提取素材，再用想象给景物披上情感的外衣。

在创作环节，孩子们的笔下便流淌出既充满生活气息又浪漫的诗句。有学生这样写秋天的公园：“在秋天的时候，该到公园去走走：铺着金色巴掌的水泥路，一定既漫长又有趣；坠着小灯笼的柿子树，已谦虚地低下

了头。”他把秋天里熟悉的梧桐叶、柿子树，用“金色巴掌”和“小灯笼”的比喻轻轻点缀，让日常景物多了几分可爱。还有学生延续原作的拟人写法，描绘雨后的生机：“炫耀着雨珠的蜗牛，已一下子充满了活力；不再胆怯的桃花，慢慢地抬起它们的头，试试寒，试试暖，然后一瓣瓣地绽透；抖去水珠的蜻蜓，在木叶间自在闲游，把它的透明的薄玻璃，曝着阳光一平一收。”在这些句子里，蜗牛的活泼、桃花的娇俏、蜻蜓的自在，都是学生从生活的细节里进行真实观察进而捕捉到的细节，再用想象赋予它们生命，让生活里的寻常瞬间，变成了可以触摸、可以对话的诗性情境。

这种从“真实观察”到“想象表达”的训练，既让学生稳稳地扎根于生活这片厚土，又给了他们放飞想象的空间，让诗歌不再是遥远的文学范本，而是他们表达自我的亲切方式。

结语

总而言之，诗歌是语言表达的艺术，更是情感与意象的载体。在小学语文教学中开展诗歌创作教学，一方面是语言训练的延伸，另一方面也是小学生们心灵成长与审美能力培养的重要契机。以日常生活为契机开展诗意启蒙教学，可以激发学生们对于生活的热爱和对于世界的感知，唤醒其对文字的亲近与表达的欲望。通过精心设计的教学路径，从生活细节的观察入手，借助经典诗作的引导，小学生可以逐步学会用诗性的眼光感知世界，并以个体化的语言进行创造性的表达，对学生们未来成长具有重要价值。

参考文献

- [1] 朱琳. 浅析小学语文诗歌阅读教学的策略 [J]. 语文世界, 2024(28):2+97.
- [2] 沈毅婷. 小学语文现代诗歌教学路径探析 [J]. 新课程研究, 2024(19):49-51.
- [3] 张奕霜. 小学语文诗歌教学中表现性评价的设计与实施 [J]. 浦东教育, 2024(4):65-69.
- [4] 袁怡娅. 让诗歌成为儿童“创意表达”的媒介——小学语文现代诗歌教学的策略 [J]. 《求知导刊》, 2024.

但说不出好在哪儿”的困惑。教师可以利用“主题—人物—情节”的分解模式教学生根据元素梳理信息,为进一步的研究做好准备。

1. 主题的层次化拆解

就《肖申克的救赎》而言,其外在主题是“希望与自由”。教师在引导学生进行文本探究的过程中,可以得出“逆境中的坚持”“自由的层级性”“环境对个体的深远影响”等内在主题,让学生了解主题的多维视角,为今后的论证提供多种角度。这些主题都可以作为写作素材,在写作中随手取材。

具体问题链的设计如下:

除了“希望”之外,电影还有探讨“绝望”的议题吗?(如老布自杀前的纠结)

“自由”是否有层次?(身体自由、精神自由、灵魂自由)监狱生活对人的深远影响及塑造只是针对监狱吗?(是否可以扩展到个人在环境中长期形成的固定思维方式和行为方式更为广泛地发展的问题?)

在对主题进行追问的过程中,学生能够从主题中得到“环境对人的影响”“人是如何在逆境中坚守自我”等材料以论证“成长的选择”“精神独立的价值”“打破惯性思维”等议论文题目。

2. 人物的复杂性分析

学生对人物的认知一般都会停留在“安迪=正义”“典狱长=邪恶”的简单标签上,但是人物本身的多样性才是议论文素材的“富矿”。教师可以带领学生从“动机—行动—结果—矛盾”四个方面入手进行探讨。

安迪的“矛盾性”:

他是“受害者”(被冤枉入狱),也是“积极破局者”(运用金融知识与典狱长进行周旋,貌似让步却是设计好的一个圈套);他“沉默寡言”(被打得遍体鳞伤也不抵抗),但是也“疯狂到极点”(19年挖地道,每天坚持,从未放弃)。

这样一个灵魂人物身上的冲突点可概括为“妥协与坚持的辩证统一”“温和背后的力量”等内容,可以作为支撑“忍耐不是软弱,而是力量”“偏执的正向价值”等论点的素材。

3. 情节的逻辑化提炼

将情节由“故事线”改为“逻辑链”,这是电影资料变成写作材料的重要一步。学生能够记住“安迪越狱”“播放歌剧”等情节,但是不能把它们变成写作论据。教师需要指导学生总结情节背后的“逻辑关系”。

因果逻辑:

安迪如何成功越狱?(19年的坚持+对监狱结构的观察+利用典狱长的贪婪来掩饰行动)可以用来论证“积

累的力量”“细节决定成败”“以退为进的谋略”。

老布为何自杀?(50年被监狱环境所塑造的生活方式→失去独立生活的能力→对自由的恐惧),可以得出“习惯的巨大力量”“离开舒适区的必要性”的观点。

对比逻辑:

安迪播放歌剧时,狱友们的“仰望”,典狱长的“暴怒”可以体现“精神自由的可贵”与“权力对个人的限制”。

安迪与瑞德的假释听证会:安迪始终坚守希望,瑞德由“表面服从”到“真心实意”,可以得出对比“表面服从”和“真正醒来”。

这些情节逻辑链的提取可以使情节素材跳出单纯的“故事复述”的表面论证,上升为支持论点的“逻辑证据”,使论证部分更具层次并富有逻辑推理的力度。

(二)深挖:由表层叙述到思想内涵的转变,使写作由浅入深

在拆解的基础上,教师引导学生对电影中的细节及符号进行探究,由“看故事”到“读思想”。

1. 细节的隐喻和解读

以“石锤”为例。

任务:分析“石锤”的多层意义。

过程:教师引导学生思考石锤的“小”(藏在《圣经》中)和工程的“大”(开辟救生通道)的对比。

成果:学生认为石锤代表“微积战胜了大难”,是“无形的力量”和“信仰的实体化”。

写作转化:在阐述“积累的力量”“细节决定成败”的观点时,学生不再只是泛泛而谈,而是可以写道:“《肖申克的救赎》中的石锤,它的价值并不在于它本身,而是在于安迪19年如一日的每一次敲击。它告诉我们,伟大的越狱,都是从小道具开始的,在我们看不到的地方,坚持着。”在解读这些细节的过程中,学生可以从形象到抽象,创造出蕴含哲理的作文素材。

2. 象征意义的建构

以“海报”为例。

任务:分析海报在叙述和表意上的作用。

成果:学生认识到海报不仅是遮挡地道的手段,更是安迪对外面世界的渴望以及心中希望不灭的象征。海报的更换(从丽塔·海华斯到拉奎尔·韦尔奇)是对时间流逝和希望存在的一种隐喻。

写作转化:这个材料可以用来阐述“精神寄托对困境中的人们意义”“如何在心里守好一片净土”等主题。

电影中的“雨水”“音乐”“图书馆”等意象都可以作为精神自由、艺术救赎、知识力量的代表。教师让学生了解这些意象代表的意义,有利于他们在写作过程中

由“故事”变成“意象”,最后上升到文化层面,在这个过程中也可以体现出一种美感和深度。

(三)迁移:建立电影与现实、经典的互文网络,让经典与现实照进写作

电影素材的价值在于其迁移性,教师应引导学生把电影故事同社会现象、经典理论、其他文本相结合,扩展素材的使用范围及深度。

1. 与社会现实的关联

如果把“环境对人的影响”与青少年成长过程当中承受的外界评判、考试压力等联系在一起,让学生思考人在某种环境当中怎样去保持清醒的认识以及独立的思考,让电影素材成为一面镜子,在写作过程中可以让学生的作文更加具有现实意义。

2. 与经典理论的对接

安迪的坚持与荀子“锲而不舍”的观点一致,外在环境对人的影响如同《劝学》中“蓬生麻中,不扶而直”的道理一样,在文章创作时加入传统文化经典,使文章更有内涵,增加了文章的深度。

3. 与其他作品的对比

对《肖申克的救赎》与《老人与海》《越狱》等作品进行比较,使学生了解同一主题的不同表现方式,在比较中让学生对经典电影资源有更深刻的理解,从而可以更好地运用于写作中。

(四)应用:从素材收集到作品发表的具体过程

1. 建立“素材卡片”系统

教师要引导学生制作主题卡片,标注“内容简述—论证主题—适用角度”,建立属于自己的写作素材库。

2. 设计“片段写作”任务

对于特定的观点,教师要引导学生运用电影素材撰写段落,提高素材的多方面的转换能力以及观点之间的逻辑关联度,避免观点与论据不一致,培养学生的论证分析能力。

3. 组织“主题辩论”活动

“希望是否总是有益的”“个人能否完全脱离环境的束缚”等辩题,使学生在真实的情境中接触经典电影中的片段,感受如何才能使论证更加有说服力,锻炼学生的思辨及表达能力。

三、教学成效与反思

经过了一个学期的教学实践,笔者所带班级学生议论文的写作水平由量变到质变,取得了很大进步。

(一)教学成效

素材库更新与扩容:学生脱离了对落后的素材的依

赖,拥有了电影、社会事件、经典理论等属于自己的、有生命力的素材库。

论证深度显著的增强:学生一般都能够找出素材中的一条线索(如从“石锤”到“积累”),并可以辩证地看待安迪性格中的矛盾之处,不会再对故事内容进行简单的重复。

思辨能力与人文关怀的提升:通过对“希望与绝望”“个体与环境”“习惯的力量”等主题的探讨,学生的批判性思维及对人性、社会的认知更加透彻,文章更有思想性。

(二)实践反思

模式的可迁移性:四阶教学模式不仅适用于《肖申克的救赎》,还可以延伸到其他具有浓厚故事性的经典电影作品(比如《阿甘正传》《死亡诗社》等),具有普遍性。

教师的角色转变:在这个模式中,教师不再是知识的灌输者,而是思维的启迪者、模板的设计者、辩论的主持人,对教师的文本理解能力以及课堂控制能力提出了更高要求。

技术的支持作用:笔者所在学校建有智慧课堂平台,师生人手一台平板,教师可利用智慧课堂中的数字化工具(如思维导图软件、共享文档等)对“拆解”以及“素材卡片”的整理进行指导,增强学生的写作水平及学习效果。

结语

引导学生对《肖申克的救赎》进行深度解读,最终目的不是为了读懂一部电影,而是以“拆解—深挖—迁移—应用”的四阶教学模式进行系统的思维训练,使学生具有从错综复杂的叙述中提炼多层次主题、梳理关系、培养联系现实生活的能力。在学生的眼里能够从一个石锤中悟出坚持的道理,从一张海报中领悟到希望的寓意,从“环境对人的影响”中思考成长过程中遇到的现实困境。这时,电影就不是单纯的娱乐活动,而是提升学生思想水平、增强学生的语言表达能力的重要载体。这也正是语文学科核心素养在写作教学中一种很好的教学模式以及实践途径。

参考文献

- [1] 教育部.普通高中语文课程标准(2017年版2020修订)[M].北京:人民教育出版社,2020.
- [2] 刘森.多元读写理论与实践[M].北京:教育科学出版社,2018.
- [3] Biggs J, Collis K. Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy[M]. New York: Academic Press,1982.
- [4] 赵勇.视觉文化与语文教育[M].上海:华东师范大学出版社,2021.
- [5] 张悦然.电影课:十课:给青少年的十个演讲[M].北京:北京十月文艺出版社,2022.

(作者单位:江苏省常州市正行中学)

故事点亮心灯

——立德树人理念下的寓言阅读教学

◎陈 蕾

【摘要】立德树人是教育的根本任务。小学语文教材中蕴含丰富德育资源的寓言，是实现这一任务的重要载体。本文立足于部编版小学语文教材，探讨在寓言阅读教学中渗透立德树人理念的有效路径。通过“深耕文本，挖掘德育内核”“创设情境，激发情感体验”“思辨研讨，实现价值内化”“链接生活，促进行为迁移”以及“学科融合，深化育人成效”等多元教学策略，将寓言中抽象的哲理转化为学生可感、可知、可循的具体行为准则，引导学生在品味故事、感悟形象的过程中，点亮道德心灯，涵养核心素养，实现语文工具性与人文性的统一。

【关键词】立德树人 寓言教学 德育渗透 教学策略 部编版教材



《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确指出：“语文课程在推广普及国家通用语言文字、增强凝聚力、铸牢中华民族共同体意识，建立文化自信、培育时代新人，实现中华民族伟大复兴等方面具有不可替代的优势。”寓言作为一种古老的文学体裁，以其短小精悍的结构、生动有趣的情节和意味深长的哲理，深受小学生喜爱。它好比一盏盏智慧的灯，用故事的光芒照亮认知世界的道路。在部编版小学语文教材中，精选了众多中外经典寓言故事，这些故事不仅是语言训练的范本，更是进行道德启蒙、价值引领的宝贵资源。然而，在实际教学中，寓言易陷入“知晓故事—明白道理”的简单化、灌输式教学模式，其丰富的德育价值未能被充分激活。本文旨在探索如何超越浅层阅读，通过一系列行之有效的教学策略，让寓言阅读教学真正成为“立德树人”的生动实践，让故事的“光芒”真正点亮学生的“心灯”。

一、深耕文本，深度挖掘寓言故事的德育内核

寓言的德育价值并非浮于表面，而是隐藏在人物形象、故事情节和语言细节之中。教师的首要策略是充当“掘金者”，对文本进行深度解读，精准定位其核心育人价值。不仅要看到故事直接阐明的道理，更要剖析人物行为背后的动机、选择及其后果，从中提炼出关于诚信、责任、

智慧、谦逊等多元品格的讨论点，为后续教学活动的设计奠定坚实基础。

以部编版五年级下册的《田忌赛马》为例。这篇课文虽被视为策略文章，但其叙事结构和蕴含的哲理与寓言有异曲同工之妙，是进行深度德育渗透的绝佳文本。教师若只停留在“孙臧献计，田忌取胜”的故事表层，其德育价值便仅限于“善于观察、扬长避短”。而深耕文本，则要求教师引领学生挖掘更深层的内核：首先，聚焦孙臧的“观察”与“谋略”。孙臧之所以能想出调换马出场顺序的妙计，源于他对赛场形势的细致观察和对双方实力的冷静分析。这不仅是智慧的体现，更是“静能生慧”“谋定而后动”的思维品质。其次，关注田忌的“信任”与“气度”。面对孙臧看似冒险的建议，田忌没有因地位尊崇而刚愎自用，而是选择了毫无保留的信任，并顶住压力付诸实践，这种“知人善任”的胸襟和“敢于决策”的担当，是比胜利本身更可贵的品格。最后，引导学生思考齐威王的“败而不馁”与“思变”。比赛失利后，齐威王并未恼羞成怒，而是“好奇地询问”其中缘由，这种对人才的尊重和对新事物的好奇，为他日后重用孙臧埋下伏笔。通过这样层层剥笋般的分析，学生领悟到的将不再是单一的“方法决定成败”，而是包含了“细致观察、冷静思考、勇于信任、善于纳贤、败中求变”等一系列复杂而深刻的价值观。教师以此为基础，才能设计出引导学生探讨智慧、勇气、信任与格局的教学活动，为后续的情境体验和价值思辨

提供坚实的文本依托。

二、创设情境，在角色体验中激发道德情感共鸣

当教师从文本中挖掘出丰富的德育“矿藏”后，接下来的关键便是如何将这些理性的认知转化为学生内心的情感波澜。德育要真正起到育德的作用，就必须动之以情。小学生的思维是以形象思维为主的，抽象的道德说教很难打动他们。在寓言阅读课堂上，教师可采用创设情境的策略，通过真实情境导入或角色扮演等方式，让学生从故事的“旁观者”转变为“参与者”，设身处地地体验故事中人物的选择、困惑、情感历程，在共情的过程中自然而然地认同故事所传递的信息，得到情感的升华和道德的移情^[1]。

以阅读学习部编版三年级下册的《陶罐和铁罐》为例。课堂上，教师可以设计“法庭辩论”情境。把教室变成一个“时间法庭”，学生变换成故事中的“原告铁罐”“被告陶罐”“法官”和“陪审团（其他同学）”等角色。“法庭”上，铁罐可诉说自己当年受到大家的喜爱和陶罐彼时的普通，以及后来陶罐默默无闻、铁罐瞧不起陶罐的经过。陶罐则诉说自己多年不见天日、现在被发现的价值。在扮演铁罐和陶罐的过程中，“铁罐”要体验骄傲带来的孤独和自身最终被锈蚀的悲哀，“陶罐”要体味谦和带来的坚韧和被时间证明后的尊严。最后，“陪审团”进行评议、宣判。这样的语文阅读活动，不仅锻炼了学生的语言表达能力，更重要的是，学生在身临其境的体验中，能切身体味到人的品质决定人一生的命运，谦虚、尊重他人的种子就这样在情感的共鸣中慢慢萌芽。

在此基础上，教师还可以利用多媒体课件，安排学生观看相关的动画视频，或出示陶罐、铁罐等图片，辅助学生深入体会。在阅读学习后，教师还应注重读写结合，可以安排随堂小练，让学生写一段“角色日记”，以铁罐或陶罐的口吻写下他们的心声，进一步深化情感体验。

三、思辨研讨，在对话质疑中实现价值判断与内化

学生在情境体验中生发的情感，往往是朴素而感性的。要让这些情感沉淀为稳固的价值观念，还需要理性的淬炼。这时，思辨研讨策略便显得尤为重要。寓言中的道理并非绝对的、唯一的，不能死守寓言传统意义上的道理。在立德树人下的阅读课堂上，我们倡导孩子要学会辨识，

独立思考。思辨研讨策略是指教师提出开放性问题，组织安全、平等的对话，引导学生对寓言故事中的人物行为、故事结局甚至寓言故事传统道理展开质疑、探究、辩论^[2]。在这个过程中，学生将不再是道理的简单接受者，而是意义的建构者，他们可通过思维的碰撞，实现对价值的深度理解和自觉践行。

以阅读学习部编版三年级下册的《鹿角和鹿腿》为例。传统寓意是：事物各有所长，美丽的东西不一定实用，实用的东西不一定美丽。在阅读学习该寓言故事后，教师可预设问题：“鹿角除了漂亮，真的没用处吗？”“鹿遇到狮子时，没有漂亮的角缠住，它一定能凭借细腿成功逃生吗？”“如果你是鹿，经历了这件事后，你会如何看待自己的角和腿？”……这些问题没有标准答案，旨在引导学生摆脱非对即错的单一思维，从事物的多面性、情况的复杂性出发，辩证的看待事物。经过思辨研讨，学生最终内化的不是对一个结论的背诵，而是一种“全面看待事物、具体分析问题”的方法和人生态度。

为丰富课内思辨内容，教师可以向学生提供类似伊索寓言《驮盐的驴》的故事，供学生进行比较性阅读，发现这些寓言故事的共同主题，以及不同寓言故事的不同处理方式。还可以组织学生开展思辨大赛，提供论题如“美丽重要还是实用重要”等，进行思辨训练，提高学生的逻辑思维和口头表达能力，或是引导学生换位思考，从猎手的角度思考鹿的逃生，从生态环境的角度思考鹿角的价值，从而拓展学生的思辨广度和深度。

四、链接生活，在实践迁移中促进行为养成

经由情境体验的情感共鸣和思辨研讨的理性内化，学生对寓言所蕴含的价值观念已经有了深刻的理解和认同。然而，德育的最终目的是指导行为。如果认知止步于课堂，那么德育的效果终究是“镜中花、水中月”^[3]。因此，寓言教学必须建立与儿童现实生活的紧密链接。教师应设计实践性任务，引导学生将寓言中领悟的道理与自身的学习、生活、交往情境相对照，思考“我遇到过类似情况吗？”“我可以怎么做？”，并鼓励其将认知转化为具体的行动，实现从“知”到“行”的关键跨越。

以阅读学习部编版二年级上册的《坐井观天》为例。学完寓言后，学生明白了“眼界狭窄、见识短浅”的道理。教师可布置一项名为“跳出我的‘小井’”的长期实践作业。引导学生思考：我的“井口”可能是什么？（如：只爱玩一种游戏、只和固定朋友交往、只读某一类书……）。并制定一个“跳井计划”：例如，本周尝试读一本以前

从不接触的科普书，或主动和一位新同学做游戏，然后在小队或班级里分享“跳出井口”后看到了怎样一片“新天空”。这一策略将抽象的“开阔眼界”转化为具体、可操作的生活实践，让学生在实践中真切体会到突破自我、拥抱未知的乐趣与价值，从而有效促进学生行为的积极变化。

为强化实践迁移，教师可开展“寓言生活剧场”活动，组织学生将寓言改编成情景剧在班级、年级进行展演，让更多的学生参与到寓言的理解和践行中来。在排演的过程中，学生不仅要研读寓言心理，扮演寓言角色，深层理解寓意，还要通力合作、编创台词、设计动作，进一步强化综合能力。同时，应加强家校合作，建立“寓言践行任务单”，引导家长一起参与学生的实践活动，一起完成“和你一起做”等活动任务，让道德认知拓展到家庭生活领域，形成家校同频共振的良好生态。

五、学科融合，在多元架构中深化整体育人成效

当学生把寓言故事所传达的信息付诸实践时，德育已由校园延伸到了生活。但最终实现立德树人的目标，还需要一个更大、更立体的育人体系去巩固和深化这些宝贵的品质。这就需要学科融合。我们应该打破学科壁垒，形成协同效应。

例如，在阅读学习部编版三年级下册《池子与河流》时，我们可以这样融合教学：首先，在语文课上，让学生朗读赏析，探究池子与河流的性格特点，价值观念上的不同，理解寓言的文本内涵。然后，将道德与法治课程融合，开展以“人生价值”为主题的班会活动，生成问题清单“什么是真正的幸福？”“勤劳与奉献的意义何在？”，让学生联系生活中不同岗位的劳动者（如清洁工、教师、科学家等），理解“河流”式的奋斗人生对社会的贡献；美术课上，可以让学生为这则寓言绘制连环画或设计主题海报，通过视觉艺术呈现池子的“安逸”与河流的“奔流”，在画面上强化对“勤奋”与“懈怠”的对比；音乐课上，甚至可以尝试为河流与池子创作主题音乐，用舒缓的旋律表现池子的懒散，用激昂的节奏表现河流的奋进，让学生在音乐中感受两种不同的人生态度。此外，科学课也可以参与融合，讲解河流的地质作用与生态系统价值，而池子如何因静止而可能滋生水华、沦为死水，从科学角度印证“流水不腐”的道理，加深学生对寓言寓意的多维度理解。通过这样的学科融合，寓言《池子与河流》不再是单一的语文故事，而成为串联多学科育人的纽带，

使“勤奋奉献”的价值观在不同课堂中反复出现、不断强化，最终内化为学生的深刻认知与坚定信念。

除了《池子与河流》，教师还可以补充一些寓言故事，进行学科融合。如《愚公移山》，可以和道德与法治融合，引导学生认识愚公身上的毅力和不屈不挠的信念，和美术学科融合，可以引导学生绘制“移山”画，和体育学科融合，可以设计“大家移山”游戏等。多学科融合不仅能让一堂课的形式更丰富，也能织密一个立体的育人网络，让德育渗透更自然、更深入、更持久。教师在进行学科融合时，要注意不同学科的自然衔接和有机融合，避免机械生硬的嫁接，使融合课程学习整体、连贯、有效。同时要建立跨学科教研组，加强不同学科教师之间的沟通和合作，共同为融合课程设计育人蓝图，形成合力。

结语

寓言，是故事中的哲学，是微缩的人生。在立德树人的宏大命题下，小学语文寓言阅读教学肩负着启迪智慧、涵养德性的双重使命。它要求教师不再是简单的故事讲述者，而是学生精神成长的点灯人和引路人。通过深耕文本、创设情境、思辨研讨、链接生活、学科融合等策略，我们能够引导儿童穿越故事的丛林，探寻其中闪烁的道德星光，并让这光芒照进现实，引导他们的言行。最终，让每一则古老的寓言都在新时代的课堂上焕发新的生命力，真正实现“以文化人、以文育人”的目标，为培养担当民族复兴大任的时代新人奠定坚实的品格基础。教师应当不断探索和创新寓言教学的方法和路径，让寓言教学真正成为立德树人的有效载体，让故事的光芒点亮更多孩子的心灯，指引他们走向更加美好的未来。

参考文献

- [1] 吉杨. 立德树人视域下小学语文寓言教学的研究 [J]. 求知导刊, 2025(21): 41-43.
- [2] 马青石. 小学寓言阅读思辨课堂探索 [J]. 甘肃教育, 2024(21): 125-128.

（作者单位：江苏省苏州市昆山经济技术开发区世茂小学）

职业院校 经典诗歌阅读教学中审美素养的培育

◎毛琴霞

【摘要】当前职业院校语文教学普遍存在重技能轻人文、重实用轻审美的倾向，导致学生对文学的感知力薄弱、审美素养缺失，难以从中获得精神滋养与价值引领。为应对上述挑战，本研究从“创设多元教学情境，唤醒审美感知力”“开展深度对话教学，激发审美理解”“融合专业特色实践，拓展审美创造力”三个环节出发，提出在经典诗歌阅读教学中培育职业院校学生审美素养的具体策略，助力学生在技能提升的同时实现审美素养的协同发展。

【关键词】职业院校 经典诗歌阅读 审美素养



经典诗歌作为中华优秀传统文化的核心载体，凝结着古人的情感哲思、审美情趣与精神品格，是滋养当代人审美素养的重要源泉。审美素养作为人文素养的核心组成部分，不仅关乎个体对美丑的辨识、感悟与创造能力，更对塑造健全人格、提升精神境界具有不可替代的作用。职业院校以培养高素质技术技能人才为目标，在重视专业技能传授的同时更需补齐人文素养培育的短板，而经典诗歌阅读教学正是培育学生审美素养、实现“德技并修”育人目标的重要路径^[1]。当前，职业院校语文教学仍存在“重工具性、轻人文性”的倾向，诗歌阅读教学多停留在字词解析、主旨概括的表层层面，忽视了对诗歌韵律美、意境美、情感美的深度挖掘，导致部分学生对经典诗歌的理解流于表面，难以体会其中的文化内涵与艺术魅力，审美感知力、鉴赏力与创造力均有待提升。基于此，本研究对在经典诗歌阅读教学中培育职业院校学生审美素养的策略展开深入研究，旨在为职业院校诗歌教学改革与学生审美素养培育提供参考。

一、职业院校在经典诗歌阅读教学中培育学生审美素养的价值

（一）滋养精神世界，完善人格建构

职业院校以技能培养为核心，往往侧重学生专业能力的提升，而易忽视精神层面的滋养。审美素养的培育为学生打开了感知美、体悟美的窗口，经典诗歌中凝练的语言、深邃的情感与悠远的意境，能有效丰富学生的精神世界。

通过品读“大漠孤烟直，长河落日圆”的壮阔，感受“执手相看泪眼，竟无语凝噎”的温情，学生可摆脱技能学习的单一性，学会共情与思考，逐步养成细腻的情感感知力与包容的价值观念^[2]。这种精神滋养能弥补职业教育中人格培育的短板，帮助学生摆脱功利化认知，塑造自尊自信、温润向善的健全人格，为其终身发展筑牢精神根基。

（二）赋能职业发展，提升核心竞争力

审美素养并非与职业技能割裂的素养，而是能为专业发展赋能的重要能力。现代职业领域对人才的需求已从单一技能型转向综合素养型，无论是机械设计的造型美学、服装设计的创意表达，还是幼儿教育的审美引导、护理服务的人文关怀，都离不开审美能力的支撑。经典诗歌中蕴含的对称美、韵律美、意境美等，能培养学生的审美判断力与创新思维，使其在专业实践中突破标准化局限，赋予作品或服务独特的审美价值。同时，审美素养带来的人文底蕴，能提升学生的沟通表达能力与职业共情力，帮助其在职业场景中更好地理解需求、优化服务，形成区别于单纯技能型人才的核心竞争力。

（三）传承文化基因，厚植家国情怀

经典诗歌是中华优秀传统文化的核心组成部分，更是承载中华民族数千年精神内核与文化基因的重要载体。职业院校学生未来将成为产业发展的中坚力量，他们的文化素养水平直接关系到中华优秀传统文化的传承效果与创新潜力。在诗歌阅读教学中培育学生审美素养，本质上就是引导学生主动走近传统文化、与传统文化产生

情感共鸣。具体而言,教师引导学生逐字品读经典诗句,比如体会“先天下之忧而忧,后天下之乐而乐”中蕴含的家国担当,感悟“人生自古谁无死,留取丹心照汗青”彰显的民族气节,学生就能在这个过程中慢慢领会中华文化的深厚底蕴与博大内涵,这种审美体验能让学生逐步认同本民族文化,在潜移默化中厚植家国情怀。除此之外,审美素养的提升还能让学生更敏锐地发现传统文化中的美学元素,并将其合理融入专业实践与日常生活,推动传统文化实现创造性转化与创新性发展。

二、在经典诗歌阅读教学中培养职业院校学生审美素养的策略

(一)创设多元教学情境,唤醒学生审美感知力
审美感知力是养成审美素养的前提。具体来说,就是个体对审美对象的形态、色彩、韵律、情感等外在特征进行直观捕捉的能力。职业院校学生大多更习惯具象化、实践性强的学习方式,传统诗歌教学中“教师主讲、学生被动倾听”的单一模式,往往让学生对诗歌美的感知停留在表面,无法深入理解其核心内涵。而教师创设多元教学情境,能把抽象的诗歌语言转化为可感知的视听体验和情感共鸣,唤醒学生内心的审美敏感度,让他们在沉浸式体验中真正触摸到诗歌的审美内核^[3]。

一方面,将诗歌意境与专业审美、职业审美深度融合,构建“视听体验+专业联结”的高阶诗意场景。以王维的《山居秋暝》教学为例,针对环境艺术设计、园林工程技术等专业学生,教师可同步播放潺潺溪水声、悠扬古琴曲,搭配空山新雨后的水墨画卷,同时引导学生观察画面中的空间布局、色彩搭配、山水留白技法,关联专业课程中“自然式布局”“意境营造”的核心知识点,让学生在视听联动体会诗歌澄澈宁静、空灵禅意的同时,思考古典诗意审美与现代设计专业的融合路径;针对学前教育专业学生,则可引导其基于视听情境,设计贴合诗歌意境的幼儿古诗教学课件、儿歌改编方案,实现审美感知与职业技能的同步提升。这种多模态融合情境既能让学生跳出单纯的文字解读,以专业视角解锁诗歌的审美维度,又能让职业审美在经典浸润中得到滋养,实现审美感知与专业认知的双向赋能。

另一方面,可链接学生的生活世界,寻找诗歌与现实的审美接口。教师应善于发现诗歌意象与学生专业、生活经验的共通点。例如,对于园林专业的学生,在讲授“采菊东篱下,悠然见南山”时,可引导他们思考陶渊明诗中的自然观如何启发现代园林设计中的“虽由人作,宛自

天开”理念;对于烹饪专业的学生,在品读“鲜鲫银丝脍,香芹碧涧羹”时,可探讨古人对食材本味与色彩搭配的审美追求。当诗歌之美与学生的专业实践或生活趣味产生共振时,其感知便不再是遥远的回响,而成为切身的体悟。通过上述多元情境的创设,教师能够将学生从枯燥的文本分析中解放出来,引领他们调动全身心去“看”诗中的画、“听”诗中的乐、“触”诗中的情,为其后续的深度审美理解奠定了坚实而鲜活的感性基础。

(二)开展深度对话教学,激发审美理解力
审美理解力是在审美感知基础上,对审美对象的内涵、情感、价值进行解读与体悟的能力,它要求学生不仅能感受到诗歌的美,更能深入剖析其美的成因、结构与文化内涵^[4]。在信息碎片化时代,浅表化阅读成为常态,学生习惯于接受现成的结论,缺乏独立思考与批判性阅读的能力。教师必须摒弃“一言堂”式的灌输,转而构建一个开放、平等、思辨的对话场域,通过一系列精心设计的问题链与探究活动,激发学生的审美理解力。

其一,实施“问题驱动式”探究,引导学生解构诗歌的审美密码。教师应提出具有挑战性和开放性的问题,引导学生从多个维度对诗歌进行深度解读。例如,在分析杜甫《春望》时,可抛出问题:“‘感时花溅泪,恨别鸟惊心’一句,为何花会‘溅泪’,鸟会‘惊心’?这仅仅是修辞手法吗?”这个问题能引导学生深入探讨“移情”这一核心美学概念,理解诗人如何将国破家亡的悲痛投射于客观景物,从而创造出情景交融、物我合一的至高境界^[5]。

其二,鼓励“文本互文式”阅读,拓展诗歌的审美疆域。任何一首经典诗歌都不是孤立存在的,它与作者的其他作品、同时代的文学潮流乃至整个文化传统都有着千丝万缕的联系,教师可引导学生进行互文性阅读,建立文本间的对话。例如,在学习李清照的《声声慢》时,可将其早期作品《如梦令·常记溪亭日暮》进行对比,让学生清晰地看到从“争渡,争渡,惊起一滩鸥鹭”的青春烂漫到“寻寻觅觅,冷冷清清,凄凄惨惨戚戚”的晚年孤寂,个人命运如何在时代洪流中沉浮,词风又如何随之嬗变。这种纵向的历史视野能让学生理解诗歌风格形成的复杂动因,把握其深层的文化意蕴。

其三,倡导“批判反思式”讨论,培养独立的审美判断。审美理解不应止步于对权威解读的认同,更应包含个性化的、甚至带有批判性的思考。教师应营造安全、包容的课堂氛围,鼓励学生大胆质疑,提出自己的见解。例如,在解读《孔雀东南飞》的悲剧结局时,有学生可能会提出:“刘兰芝和焦仲卿的选择是否过于极端?是否有更好的解决方式?”教师不应简单否定,而应引导全班就此展开辩

论,探讨封建礼教对个体意志的压迫、爱情的纯粹性与现实的残酷性等复杂议题。在这个过程中,学生不仅能够深化对文本的理解,更有助于锻炼独立思考、理性分析和价值判断的能力,这是审美理解力走向成熟的标志。

深度对话教学本质上是一场师生共同参与的审美探索。教师应通过巧妙的设问、引导和点拨,点燃学生思维的火花,使其在不断的质疑、探究、碰撞与反思中,穿透诗歌的表层意象,抵达其深邃的思想内核与丰沛的情感世界,从而真正实现从“知其然”到“知其所以然”的审美跃升。

(三)融合专业特色实践,拓展审美创造力
审美创造力是审美素养的延伸与升华,是个体在审美理解的基础上,将审美体验转化为创造性成果的能力。职业院校以培养技术技能型人才为核心目标,诗歌阅读教学应立足专业特色,将审美培育与专业实践相结合,让学生在专业实践中运用审美知识、在创造中深化审美体验,实现审美素养与专业技能的协同提升。

针对艺术设计类专业如视觉传达、环境艺术、服装设计等,教师可引导学生从经典诗歌中提取核心意象、色彩、线条与空间关系,并将其转化为视觉设计方案。例如,学习马致远《天净沙·秋思》后,可以要求平面设计专业学生以此创作一组海报,用枯藤、老树、昏鸦等元素构建萧瑟苍凉的视觉符号;环境艺术专业学生则可以依据这些元素设计一个微型庭院景观,通过空间布局与材质选择再现“古道西风瘦马”的意境;服装设计专业学生可以“大漠孤烟直,长河落日圆”为灵感,设计一套具有东方写意风格的时装系列。这种跨界的创作实践不仅能够加深学生对诗歌意境的理解,更可以锻炼其将抽象审美概念具象化、产品化的能力。

针对工程技术类专业如智能制造、建筑工程、信息技术等,可引导学生思考诗歌中蕴含的和谐、比例、韵律、简约等美学原则如何应用于现代工程设计。例如,在学习《诗经·小雅·斯干》中“如跂斯翼,如矢斯棘,如鸟斯革,如翬斯飞”对建筑之美的赞颂后,可组织建筑工程专业的学生分析其中体现的对称、均衡、飞动等古典建筑美学,并尝试在现代建筑设计模型中融入这些元素。对于计算机专业的学生,可以“数字诗歌”为主题,利用编程技术创作交互式诗歌体验程序,用户可以通过手势或语音与诗歌互动,动态生成与诗句意境相符的视觉或声音效果。这既是对诗歌的现代化诠释,也是对学生技术能力与审美创新能力的双重考验。

针对服务与管理类专业如旅游、酒店、学前教育等,可引导学生将诗歌的意境美、语言美融入服务场景的设

计与表达中。旅游管理专业的学生可以策划一条“跟着诗词去旅行”的研学路线,为每个景点撰写充满诗意的解说词,并设计相应的文化体验活动;酒店管理专业的学生可以打造“唐诗主题客房设计方案”,从房间命名、装饰风格到迎宾卡片都融入特定诗人的风格,展现唐诗文化的魅力。学前教育专业的学生则可以将经典童趣诗歌改编成生动有趣的绘本故事或手指谣,在未来的幼教工作中传递诗歌之美,这种将审美素养融入服务细节的实践能显著提升学生的职业品位与人文关怀。

通过这种与专业深度融合的创造性实践,学生不再是诗歌的旁观者,而是成为了积极的“二度创作者”。他们能够在将诗歌之美转化为专业之美的过程中实现知识的迁移与应用,深刻体会到审美创造力对于提升产品附加值、优化用户体验、塑造品牌形象的巨大价值,从而真正将审美素养内化为自身的核心竞争力。

结语

经典诗歌阅读教学作为培育职业院校学生审美素养的重要路径,不仅能让学生在笔墨诗行中感知美、体悟美、创造美,更能以美润心、以美铸魂,助力学生在专业学习与职业发展中兼具技能素养与人文底蕴,实现全面成长。展望未来,职业院校诗歌阅读教学需进一步打破传统模式,深度融合专业特色与审美培育目标,让诗歌之美走进课堂、融入实践,引领学生在笔墨书香中涵养审美品格,绽放更丰盈的人生光彩。

参考文献

- [1] 刘中黎. 聚焦审美秘妙探析的古典诗歌细分阅读及教学设计 [J]. 福建基础教育研究, 2025(11):39-42+48.
- [2] 张据文. 多元视角下语文诗歌阅读教学路径摭谈 [J]. 成才之路, 2025(28):73-76.
- [3] 杨红星. 诗歌文化涵养思政课教学具象美的四维论析 [J]. 黑龙江高教研究, 2026,44(02):131-136.
- [4] 李贺. 诗歌在城市公共空间设计中的应用价值、原则与策略探析 [J]. 美术教育研究, 2025(24):65-67.
- [5] 李健. 文质之美: 中国古代诗歌语言艺术的辩证追求 [J]. 社会科学辑刊, 2026(01):189-197.

(作者单位:江苏省常州市常州信息职业技术学院)

指向高阶思维发展的小学语文阅读问题驱动式教学路径——基于《慈母情深》的课例实践探索

◎丁群根

【摘要】作为思维的引擎，问题在发展学生高阶思维中具有关键作用。本文以统编版语文教材五年级上册《慈母情深》的教学实践为例，聚焦问题驱动式教学的三个核心环节：一是依据单元导语精准锚定问题要点，二是从内容理解与写作手法两个维度设计有思维张力的问题，三是通过书面与实践性练习促进问题内化，旨在借助问题引导学生深入文本、拓展阅读的深度与广度，切实提升学生思维的灵活性、深刻性与批判性，进而强化语文学科的育人功能。

【关键词】问题驱动式教学 高阶思维 教学策略



《义务教育语文课程标准（2022年版）》将“思维能力”明确列为语文学科核心素养的重要组成部分，强调教师应引导学生在语文学习中开展联想与想象、分析与比较、归纳与判断等思维活动，逐步提升思维的敏捷性、深刻性、灵活性、独创性与批判性，激发求知欲，乐于探索创新，养成主动思考、积极思考的良好习惯。问题是思维的导火索^[1]。实施小学语文阅读问题驱动式教学，不仅符合新课程标准对学生思维能力培养的要求，也为一线教师提供了可操作、可深化的教学路径，值得深入研究与实践。

一、问题驱动式教学的解读

问题驱动式教学是以具有思维价值的问题为切入点，通过师生共同探究与解决问题，达成教学目标的教学活动。其内涵可从两个关键维度加以把握：其一，问题的设计与提出。教师需立足教学内容与学生认知实际，精心设计富有启发性与探究价值的问题，并在适切的教学时机以恰当方式呈现，以此点燃学生的思维火花，引导其带着问题主动投入学习，逐步转变为问题的发现者与研究者；其二，问题的内化与迁移。在学生初步解决问题后，教师应进一步引导其反思与提炼思维过程，通过创设新的问题情境，推动所学知识与方法向新

任务迁移，实现思维成果的巩固与深化。

二、问题驱动式教学的基本原则

（一）聚焦核心：靶向精准的设问原则

在问题驱动式教学中，问题不是琐碎的细节提问，而是能够撬动整篇课文乃至整个单元的问题。教学需要遵循靶心原则确定问题要点，以助力教师明确教学重点，并围绕教学重点开展教学，提高教学的针对性。这样，学生可避免在不必要的问题上消耗过多的时间、精力，聚焦关键进行探究，建立深度理解。

（二）导向思维：引领深度提问的原则

在问题驱动式教学中，问题必须能驱动教学进程，促进深度学习。所以，教学必须遵循引领原则。教师围绕教学要点设计具有启发性、导向性的问题，让学生在问题的引领下逐步深入地探究学习内容，逐层提高认知深度。

（三）促进转化：强调实践的内化原则

问题驱动式教学的目的是帮助学生将教师提出的问题转化为认知成果、必备能力和关键品质。教学必须遵循实践原则。在学生解决问题链后，教师利用适宜的方式创设实践活动，让学生灵活运用所学，将问题解决成果内化为认知和能力。

三、小学语文阅读课问题驱动式教学的策略

（一）紧扣单元导语，锚定核心问题

在阅读课堂上要引导学生积极思考，需要设计有效的核心问题。统编版语文教材采取双线组元的方式，在每个单元的单元导语部分安排了语文要素，指明了本单元的阅读、写作要点^[2]。为确保问题精准聚焦，教师应紧扣单元导语中的语文要素，明晰学生的学习目标，据此提炼核心问题要点，并围绕文本内容设计有针对性的问题，以有效驱动学生进行深度思考。

以《慈母情深》为例，该文选自统编版小学语文五年级上册第六单元。本单元的导语明确了两项语文要素：一是“体会作者描写的场景、细节中蕴含的感情”；二是“用恰当的语言表达自己的看法和感受”。这直接指明了本单元的教学重点：引导学生聚焦课文中的场景与细节描写，深入体味其中蕴含的情感，并运用恰当的语言进行个性化表达。然而，在实际教学中，多数学生尚不具备自主聚焦单元导语要点的能力，这就需要教师运用适切的问题为学生指明读思方向。因此，教师可以将本节课的问题要点确定为：场景描写、细节描写及其背后的感情（“内容”）；表达看法和感受的方法（“写法”）。在教学中，教师可以在此问题要点的引领下，结合文本内容提出问题，让学生沿着正确的方向进行阅读、思考，拓展阅读的广度和深度。

（二）多元设问促思，深化师生互动

在确定问题要点后，教师需要结合整个教学过程和文本内容提出不同的问题，驱动学生自主阅读、思考，并适时追问，引导学生有目的、有方向地进行深入探究。

1. 聚焦内容与写法，驱动阅读与思考

（1）立足文本内容，设计理解性问题

单元导语中的阅读要素指向“内容”，重在帮助学生梳理文意^[3]。在教学《慈母情深》时，教师可以在确定“内容”的基础上，结合文本内容提出问题，引导学生目的明确地进行思考。

例如，这篇课文的第六至第九自然段重点描述了“我”初到母亲工作的工厂时感受的景象：低矮的空间、潮湿颓败的四壁、阴暗的光线、震耳欲聋的噪声。基于此，教师可以提出“读一读第六至第九自然段，想一想当‘我’来到母亲工作的场所时，哪些细节触动了‘我’？‘我’从中感到了什么？”“作者为何用如此笔墨来描写工厂环境？这对塑造母亲形象有何作用？”“如果你身处这一环境，又能否像母亲一样坚持下来？”学生在这一系列问题驱动下边读边思考，从中圈画出关键词

句，朗读品悟，引发想象，进而感受母亲工作环境的压抑、燥热，建立独特的阅读感知。

（2）关注表达形式，设计鉴赏性问题

单元导语的写作要素指向“写法”，重在帮助学生从课文中学习写作方法，做好书面表达准备工作^[4]。在《慈母情深》中，作者通过细腻的场景描写与细节刻画，成功塑造了一位艰苦朴素、无私奉献的母亲。学生不仅应理解这一情感内核，更需借鉴作者的表达手法，将生活体验转化为真挚的文字。为此，教师可聚焦文本的“写法”特点设计问题，引导学生在深入解读中领悟写作策略，并迁移运用于自身的生活化表达。

例如，当母亲将钱塞到“我”手中后，“立刻又坐了下去，立刻又弯曲了背，立刻又将头俯在缝纫机上，立刻又陷入手脚并用的机械忙碌状态……”这四个“立刻”构成了一个快镜头，刻画出了母亲争分夺秒工作的忙碌状态。学生需要在阅读文本的过程中感受母爱的无私、伟大，还需要学会用连续的动作描绘场景、塑造人物形象，凸显人物身上美好的品质。因此，要以文本中的四个“立刻”为着眼点，教师可引导学生围绕三个递进性问题展开思考：（1）母亲将钱塞到“我”手中后，接着做了什么？（2）母亲是怎样做的？（3）作者是如何通过细节刻画人物、传递情感的？通过这一问题链，驱动学生带着明确目的进行深度阅读，在理解人物形象与情感内涵的同时，体悟写作策略，实现“读—思—悟—写”的有机融合。在此过程中，学生不仅拓展了阅读的广度与深度，建构起对文本的深层理解，更在潜移默化中发展了高阶思维。

2. 展示读思成果，强化教师引导

受限于思维发展水平与阅读理解能力，学生的认知往往停留于表层，难以主动深入文本内核，形成深刻而有深度的理解^[5]。教师应借助驱动性问题推动学生从文字表层走向文本深层，逐步深化阅读感悟。为实现这一目标，教师可鼓励学生展示其阅读与思考的成果，并提供适时、精准的指导。

例如，当带着问题自读第六到第九自然段后，大部分学生会从文本中圈画出“震耳欲聋”这个词语，并感到母亲工作环境的恶劣。但是，他们无法独立地由此感到“慈母情深”。基于此，教师可以追问：“如果你在这样的环境中工作，你会产生什么样的想法？”“母亲会不会产生和你一样的想法？”学生会在脑海中想象震耳欲聋的画面，由此产生想要逃避环境的想法。当学生换位思考母亲的心理时，观点出现分歧：有的认为母亲想逃离环境，有的则认为母亲不愿离开。教师可顺势追问“为什么”，组织小型辩论，引导学生分组并基于

叙事特征视角下 《氓》与《孔雀东南飞》比较阅读

◎王开杰

【摘要】《氓》与《孔雀东南飞》选自高中语文统编版教材选择性必修下册第一单元。就叙事特征而言，这两首诗在叙事视角、叙事结构、叙事技巧、叙事逻辑和叙事成分等方面还是存在着一些差异，可以说各具特色。从这些差异入手，分析与理解其背后的原因，对于品味两首诗歌的思想内容和艺术价值有很大的帮助。

【关键词】叙事诗 叙事特征 思想内容 艺术价值



《氓》和《孔雀东南飞》两首诗都是讲述古代婚姻爱情悲剧的民歌。同为叙事诗，两者在叙事特征上各具特色。概括来说，《氓》以抒情女主人公为视角，以线性叙事为结构，多用空间跳跃的叙事技巧，在叙事逻辑上遵循“理性因果逻辑”，且在叙事中有较多的描写性语句。《孔雀东南飞》则以旁观者为视角，以多线叙事为结构，在叙事技巧上以伏笔为特色，在叙事逻辑上遵循“情感因果逻辑”，且用人物对话的形式来推进故事情节。深入探析二者的异同，既能厘清中国古代诗歌的发展流变，也能精准把握经典作品的文化内涵与艺术价值，为高中古典诗歌教学提供更全面的解读视角。

一、叙事视角：沉浸体验与冷峻旁观

叙事视角也被称为叙述视角，大致可以分为三类：叙事者大于人物的“全知视角”、叙事者等于人物的“内视角”以及叙事者小于人物的“外视角”。全知视角指的是叙事人对故事情节了如指掌，对每个人物的心理、过去和未来都清清楚楚。内视角则完全依赖人物的眼睛来看小说中的世界，完全靠叙述者带领读者走进情节的每个链条。内视角包括主人公视角和见证人视角两种。

根据以上定义，我们可以发现，《氓》这首诗属于内视角当中的主人公视角，这种视角最大的好处就是故事以一个亲历者的口吻，讲述自己的遭遇，故事的生动性和真实性得到最大程度的保留，并且读者也

能更加深入地走进主人公的内心世界。《氓》以被氓抛弃的女主人公的口吻，通过六章的内容，向读者讲述了一次失败的婚姻的故事。这种以受害者视角讲述故事的方式引起了读者强烈的不适感，激发了读者的同理心，迫使读者思考受害者苦难的本质。孔子谈到《诗经》的价值时，有“兴、观、群、怨”之说。根据这种划分方式，这是一首“怨”诗，其“怨”的对象是氓，也可以说是向氓这样的负心汉。对读者来说，从现象入手思考背后的本质，将问题上升到社会制度层面，可以更加深入地去思考女主人公悲剧命运的原因。

而与《氓》不同的是，《孔雀东南飞》这首汉乐府民歌则是以一个冷峻旁观的第三者身份来叙述故事内容。序文中对整个故事作了清晰的概括，作者以一个全知全能的故事讲述者身份，将刘兰芝和焦仲卿的爱情悲剧作了全景式的呈现。在叙事的过程中从刘兰芝、焦仲卿、刘母、焦母、刘兄的视角讲述故事，最大程度地改变叙事形态，强化了文本的表现力，增强了故事的真实性和可信性。

二、叙事结构：线性讲述与多线环形讲述

不同的叙述文本，叙事结构也各不相同。比较这两首诗歌不难发现，《氓》属于线性叙事的故事结构，而《孔雀东南飞》的叙事线索较为丰富，属于多线环形的闭合结构。

线性叙事的故事结构以其强烈的时序连贯性和因

达能力。由此，学生得以将语文学习延伸至生活情境，主动、有目的地思考，获得切实的思维成果。

在《慈母情深》的学习过程中，多数学生在问题驱动下持续聚焦文本中的场景与细节描写，通过有目的的分析与想象，不仅把握了母亲勤劳、坚韧、无私的形象，也深切体会母爱的深沉与伟大，进而激发了强烈的表达意愿。在日常生活中，学生对母亲的点滴观察——如一句叮咛、一个动作、一次付出——积累了丰富的情感体验，为真实表达提供了鲜活素材。

因此，教师应立足学生生活实际，以“回归生活”为导向，引导其回顾与母亲相处的典型小事，提取印象深刻的情境，迁移阅读中学到的场景描写与细节刻画方法，进行口头或书面表达，塑造形象鲜明、情感真挚的母亲形象，彰显其美好品质。需注意的是，部分学生在实践表达中可能出现逻辑不清、语言贫乏等问题。教师应及时诊断学情，给予耐心、具体的指导，帮助学生查漏补缺，促进学生思维与表达能力的协同发展。

结语

综上所述，在问题的驱动下，学生进入了积极有序的思维状态，围绕文本展开有目的、有层次的深度思考，既把握思想内涵，又领会写作方法，从而有效提升思维的灵活性、深刻性与批判性。教师应善用问题驱动式教学，引导学生在解决问题中拓展阅读的深度与广度，实现从“学会”到“会学”的转变。“教学有法，教无定法”，问题驱动式教学的教学策略丰富多元，教师需在实践中持续探索、不断优化，以真正发挥问题驱动式教学的育人价值，增强语文学科核心素养培育效能。

参考文献

- [1] 聂雅琴. 问题驱动法在小学高年级语文阅读教学中的应用 [J]. 小学生 (上旬刊), 2024(09):109-111.
- [2] 王维. 问题驱动，引领阅读——以小学语文《灰雀》阅读教学为例 [J]. 新课程, 2024(13):138-140.
- [3] 朱福寿. 小学高年级语文阅读教学策略中问题驱动法的研究 [J]. 当代家庭教育, 2023(07):219-221.
- [4] 陈茜萍. 指向高阶思维的小学语文“问题驱动式”阅读教学 [J]. 学苑教育, 2022(29):22-23+26.
- [5] 夏露露. 驱动型问题引领学生阅读能力的提升——以统编版小学语文教材三节公开课教学为例 [J]. 基础教育论坛, 2022(23):86-87.

（作者单位：浙江省绍兴市上虞区华维文澜小学）

文本寻找理由或证据支持各自观点。例如，正方（母亲想要离开）联系文本中对母亲工作环境和工作状态的描写，提到，母亲也忍受不了这样的工作环境，但她连喘口气的时间都没有，从早到晚被工作推着走，根本没有机会离开。反方（母亲不愿意离开）联系“母亲那一年被铁路工厂辞退了，为了每月27元的收入，又在一个加工棉胶鞋帮的街道小厂上班”“我挺高兴他爱看书的！”等语句，说明母亲是心甘情愿工作的，只因她要赚钱养孩子，为孩子创造读书机会。

在这一过程中，学生逐渐认识到：无论母亲是否曾萌生逃离恶劣工作环境的念头，她最终都不会离开——因为瘦弱的肩上扛着养家的重担。由此，学生深切体悟母亲的辛劳与无私，被深沉的母爱所打动；同时，其思维的深刻性与批判性得以提升，为高阶思维发展奠定基础，进而更主动地投入后续的阅读与思考活动，逐步成长为积极的思考者。

（三）分层练习推进，促进问题内化

多数学生通过持续阅读与层层深入的思考，逐步走进文本深处，有效拓展了阅读的广度与深度，推动思维能力的发展。在此基础上，学生还需在教师的引导下迁移已有认知，有目的地解决新问题，从而内化学习成果，提升思维水平。

1. 借力书面训练，固化问题意识

开展书面练习时，可聚焦课文内容，选取典型片段设计具有思维含量的问题，激发学生自主思考与作答。学生借此审视自身阅读理解水平，有针对性地查漏补缺，初步内化本课的问题解决成果，提升学习实效。

例如，教师可选取《慈母情深》中“母亲掏衣兜，掏出一卷揉得皱皱的毛票……那天，我用一元五毛钱给母亲买了一听水果罐头”这一片段，设计以下具有思维张力的问题：母亲对工友说“挺高兴孩子看书”，她为何如此高兴？联系家境，你从中体会了怎样的情感？你认为“我”该不该为母亲买水果罐头？为什么？这些问题紧扣文本细节与人物情感，能有效引导学生重返具体情境，有目的地调用已有认知进行分析与判断，感受母亲对儿子读书的支持及其背后蕴含的无私母爱，和儿子对母亲的感激。在回答过程中，学生不仅深化了对文本的理解，拓展了阅读的深度与广度，也进一步激活思维，提升思考品质。

2. 融入实践任务，迁移问题解决能力

开展实践练习时，应聚焦“写法”，设计以口头表达为主的任务，引导学生回顾并灵活运用所学表达方法，在自由表达中深化对“写法”的理解，提升语言表

果关联性为主要特征，在《氓》这首诗中，故事围绕女主人公婚姻生活的发展顺序展开，从女主人公与氓的相识订婚、婚后幸福生活、婚变到最终女主人公的离家出走，故事情节环环相扣，叙事节奏较快，且在叙事的过程中包含大量的抒情成分，例如“言既遂矣，至于暴矣。兄弟不知，咥其笑矣。静言思之，躬自悼矣。”这几句诗，将婚变后不幸的生活和女主人公内心悲苦的心情融合在一起，同时也将叙事、抒情、描写等手法融为一体，体现了诗歌高超的艺术价值。

相比较而言，《孔雀东南飞》全诗三百六十四句中，连叙述带铺张排比的抒情才一百二十八句^[1]，真正叙事的语句并不多，但多角度的叙事视角使得故事的叙事线索丰富，故事从刘兰芝、焦仲卿、刘兰芝母亲、焦仲卿母亲、刘兰芝兄长五条线索展开叙事，分别从各自的角度阐述了刘兰芝与焦仲卿爱情悲剧的原因，最终闭环到刘兰芝和焦仲卿两人的爱情悲剧上，故事情节完整且是依靠故事中人物之间的对话来完成，叙事中抒情性不强，与《氓》相比显得更加客观冷静。把故事情节发展让位于戏剧冲突强烈的人物对白，使得故事中人物之间性格冲突更加明显，故事性和戏剧性更强。这对于塑造人物形象和彰显诗歌主旨有着更为直观的艺术效果。

三、叙事技巧：跳跃回环与预设伏笔相结合

作为叙事文本，叙事诗歌与小说等其他叙事文体一样具有一定的叙事技巧。同为讲述一场男女之间的婚姻悲剧，《氓》与《孔雀东南飞》在表现形式上各不相同。《氓》为表现女主人公的整个婚姻悲剧时，选取了几个有特色的艺术镜头和生活场景，例如：氓与女主人公定下婚约的过程、女主人公坠入爱河无法自拔的情态、氓与女主人公办理婚事的场景、女子婚后不幸生活的具体描述。这些生活片段犹如一幅幅画面展现在读者面前，这些画面之间具有不连贯性，我们可以列一张图表来进行清晰地说明：

所属章节	画面场景	诗歌原句
第一章	女子婉拒氓的要求后怕氓发怒因而主动约定婚期，并一路送氓离开	送子涉淇，至于顿丘。匪我愆期，子无良媒。将子无怒，秋以为期。
第二章	女子坠入爱河不能自己	不见复关，泣涕涟涟。既见复关，载笑载言。

（接下表）

（续上表）		
第二章	氓娶妻无媒，女子欣然接受	以尔车来，以我贿迁。
第四章	女子婚后生活不幸，氓感情不专一	女也不爽，士贰其行。士也罔极，二三其德。
第五章	女子婚后辛苦的生活	三岁为妇，靡室劳矣。夙兴夜寐，靡有朝矣。
第五章	女子婚后所遭受的暴力	言既遂矣，至于暴矣。兄弟不知，咥其笑矣。
第六章	女子做出决定离家出走	及尔偕老，老使我怨。反是不思，亦已焉哉！

从这几幅画面来看，作者并没有对女主人公的这场婚姻悲剧做全景式的描述，对中间转化过程中女主人公心理的变化也没有详细地叙述，而是展现了女主人公在不同阶段的情感变化，用有代表性的画面叙述事情的经过，在具体场景中刻画人物形象。这种类似于电影拍摄中蒙太奇的手法将故事的情节聚焦到某几个重要的场景，聚焦式地集中展现女主人公在这段婚姻生活中的思想变化，在有限的文本中体现了文本的艺术表现力。除了画面的跳跃性之外，《氓》整首诗常常呈现出回环闭合的结构，前后语句因果关系密切，正如钱钟书所说：“‘子无良媒’而‘愆期’，‘不见复关’而‘涕泣’，皆具无往不复、无垂不缩之致。”^[2]情节一波三折，逻辑结构完整严密，使得《氓》这首诗虽然在叙事中选取了几个特写镜头，但没有让读者有错落零散之感。

而与《氓》不同的是，《孔雀东南飞》用宏大的篇幅全景式地再现了刘兰芝和焦仲卿之间爱情悲剧的场景和背后深刻的原因。除了有完整的情节，丰富的故事线索之外，故事在叙述过程中还多次用伏笔的手法来暗示故事的结局。例如，诗歌第三节焦仲卿对母亲说“结发同枕席，黄泉共为友”，暗示了最终两人双双殉情的命运。第八节中刘兰芝对焦仲卿说“仍更被驱遣，何言复来还”暗示了两人的婚姻生活就此结束，不可能再次相伴。又例如诗歌第十二节中刘兰芝告诉焦仲卿自己回家后可能会遭遇改嫁的命运，“我有亲父兄，性行暴如雷，恐怖任我意，逆以煎我怀”，这样的伏笔手法体现了《孔雀东南飞》这首叙事诗高超的艺术价值，不要说是叙事诗，就是明清时期的章回体小说中，伏笔的艺术手法也较少出现在文本中。^[3]

四、叙事逻辑：理性叙述与情感冲动相结合

作为叙述性文本，叙事诗也遵循着故事情节的发展逻辑。叙事文本的情节需要合理的情由推进。一般

来说，叙事发展遵循着理性的因果逻辑，事件的前后发展必然包含着许多理性的因素。在《氓》这首诗歌中，因为有氓之前对待婚姻“抱布贸丝，来即我谋”“以尔车来，以我贿迁”等态度草率的行为，才有了后来始乱终弃，“二三其德”的行径。而女主人公正是因为有“于嗟女兮，无与士耽”的自我清醒意识，才能做出“反是不思，亦已焉哉”的决断。

而《孔雀东南飞》的叙事逻辑则不能完全用理性因果来解释，它更多表现的是情感高于理性的叙事原则。从理性角度来看，刘兰芝在被焦仲卿的母亲赶出家门后可以选择一条改嫁的道路，且有较为充分的外部条件。首先，刘兰芝离开焦仲卿家的方式很不体面，焦仲卿的母亲让刘兰芝的离开显得很难堪；其次，从世俗的角度来看，后来刘兰芝的“求婚者”们的门第都要高于焦仲卿。但结果是刘兰芝都拒绝了。而从焦仲卿的角度来看，如果真的接受了母亲给他的安排，娶“秦罗敷”的话，生活能更加稳定，也不用再受到母亲的逼迫和干涉。但是故事并没有按照理性逻辑的角度发展，原因就在于诗歌的主旨要体现的是“情大于理”的理念，这种类似于汤显祖在《牡丹亭》中提到的“至情”的理念，旨在让读者明白诗歌的主题就是歌颂男女主人公之间高于世俗的纯美爱情。从这个角度来看，看似矛盾的叙事逻辑变得更加符合情理了。

五、叙事形式：描写介入叙述与戏剧性人物对白相结合

描写与叙述本身是两种不同的表达方式。本质上讲，叙述是要呈现人类在时间进程中的历时性体验，描写是要呈现人类的空间经验。^[4]但是在一些叙事性文本中，描写的介入可以大大提升叙述文本的丰富程度。读者能从生动形象且细致入微的描写中窥探叙事作品人物的内心世界和情感变化。这个特点在《氓》这首叙事诗中有几处典型的体现：诗歌第二章中描写女主人公相思程度时用“泣涕涟涟”和“载笑载言”两个词语将一个痴情女子陷入爱河无法自拔的情态描摹得生动具体；诗歌第五章在表现女主人公遭遇粗暴对待时用“兄弟不知，咥其笑矣”这个画面感强烈的句子侧面反映了女主人公婚后不幸的婚姻生活。这些描述性语句将读者带入到一个视觉冲击力更强的场景中，仿佛就站在女主人公身边倾听内心呼唤一般，凸显了女主人公的悲惨遭遇。

而《孔雀东南飞》虽然是一首长篇叙事诗，但真

正的主体部分是戏剧性人物对白。故事的情节推进是依靠人物之间的对话来展开，戏剧矛盾冲突也是靠人物对话来展现。清代陈祚明在《采菽堂古诗选》中说：“历叙十许人口中语，各各肖其声情，神化之笔也。”例如面对被逼无奈、夫妻分别的处境时，焦仲卿对刘兰芝做出了“卿但暂还家，吾今且报府。不久当归还，还必相迎取。”的承诺，但是刘兰芝却以“仍更被驱遣，何言复来还！”回应焦仲卿，这里通过矛盾冲突的对话方式将刘兰芝独立清醒的自我意识和焦仲卿软弱而又抱有幻想的性格特点体现出来，在话语冲突中凸显人物的不同性格。在《孔雀东南飞》这首诗中，人物的性格特点大多都是依靠像这样的人物对话来体现，丰富的人物对话在塑造人物形象的同时也使得诗歌具有鲜明的民歌特点。^[5]

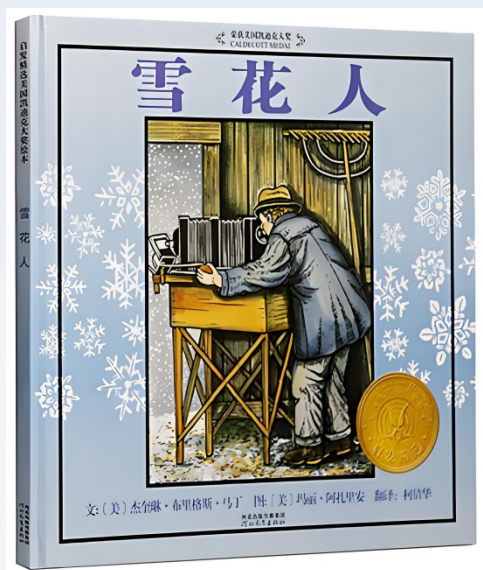
参考文献

- [1] 孙绍振. 月迷津渡: 古典诗词个案微观分析 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2015.8（2023 重印）: 40.
- [2] 钱钟书. 管锥编: 补订重版本 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2001.1: 188.
- [3] 孙绍振. 月迷津渡: 古典诗词个案微观分析 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2015.8（2023 重印）: 37.
- [4] 罗晓晖, 冯胜兰. 文本解读与阅读教学讲谈 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2018: 89.

（作者单位：浙江省杭州市第七中学）

未来书院“我眼中的冬天”专题 原创作品展示

◎本刊编辑部



推荐书目：《雪花人》

全翌博 北京市海淀区中关村第一小学科学城分校三年级2班

指导老师：杨英健

冬天曾是我眼里爱耍脾气的小气鬼，把世界冻得硬邦邦的，连窗户都被冰花封成冷冰冰的迷宫，手心贴上去，冻得赶紧缩回来。冬天好像永远隔着一层擦不干净的毛玻璃，沉闷又单调。

直到我翻开《雪花人》这本绘本，想法才悄悄改变。书里的主人公威尔森·本特利是个很真实的人，他有个特别的梦想——向全世界展示雪花的美丽。在别人看来，雪花再普通不过，可在他的眼里，每一片都是独一无二的艺术品。用相机拍下的每一片雪花，都是藏在平凡里的惊艳，有的像闪亮的星星，有的像娇嫩的小花，有的像精巧的小扇子……我被深深震撼了。

那种“从平凡中发现美”的劲儿，像颗小种子，悄悄在我心里发了芽。一天清晨，我趴在窗台上，望着厚厚的冰花，忽然想起了“雪花人”。我对着玻璃用力呵出一口气，白雾散开后，冰花融化出一小块圆圆的透明“窗口”，我赶紧把眼睛凑上去，哇！院子里的柳树枝干在天空映衬下，像墨笔勾勒出的修长线条；几个穿得圆滚滚的小孩跑过，红帽子和蓝围巾变成跳动的色彩，像一幅会动的画。

那一刻我忽然懂得了“雪花人”教我们的不是单纯欣赏雪花，而是给平凡事物披一层“魔法滤镜”。现在的冬天再也不单调了，呵气能作画，踏雪能听秘密。如果你也觉得冬天沉闷，

不妨读一读《雪花人》，它虽不会带来暖意，却能送你一副看见冬日美好的新眼镜！



推荐书目：《北京的春节》

苏棠 北京中法实验学校三年级3班

指导老师：曹荷雅

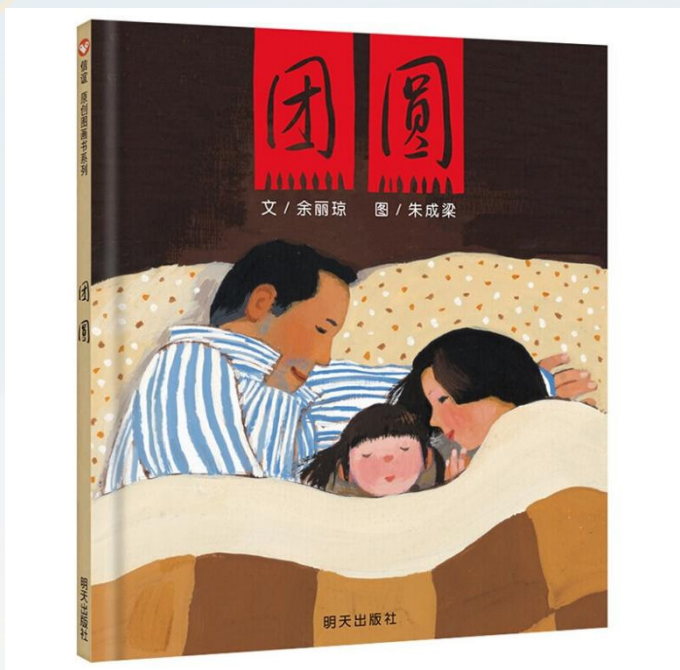
在我的记忆中，春节并无独特乐趣，直到我遇见了有趣的绘本——《北京的春节》。

原来老北京春节从腊八节到二月二一直在忙。翻开书页，就像走进了一个热热闹闹的春节集市。

腊八煮粥，我仿佛在旁边参观了这场“小型农业展览会”；二十三，过小年，麦芽糖那么好吃的东西，让人没法儿不喜欢；除夕夜，灯火通明，一家人围坐在一起吃团圆饭，欢声笑语回荡在房间里；初一的庙会上，舞龙舞狮的队伍穿梭在人群中，引得大家阵阵喝彩……

分外热闹的老北京春节，让我想起如今的春节——噼里啪啦的鞭炮声变成了手机抢红包的“叮咚”声，虽然不能上街买炮，但孩子们说完吉祥话收到压岁钱还是会合不拢嘴。夜晚来临，小区高楼里也会亮起团圆的灯火，大家都期待着，看谁能吃到带硬币的饺子。初一十五，走亲访友，见到叔伯婶姨们，好吃的零食装满兜，许多表扬夸赞的话也让我沾沾自喜。

时代在发展，社会在进步——年味并没有消散，而是裹上了一层新的包装纸，不变的是裹在里面的团圆与期待。只要还记得彼此眼里的笑意，年味就永远不会消散。



推荐书目：《团圆》

姚奕菡 慈溪市文谷外国语小学G3-C班

指导老师：唐超楠

冬天，是一年四季中最寒冷的季节。但我觉得这个季节也是最“温暖”的。

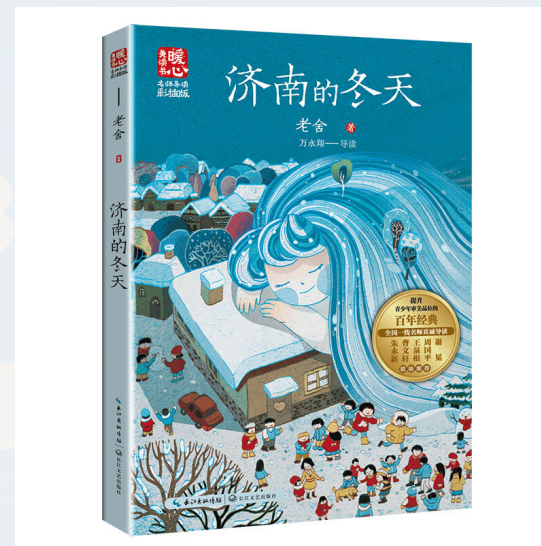
今天，我要给大家介绍一本关于冬天的书——《团圆》。这本书主要写的是一家人在一起过年团圆的故事，它的主人公是小女孩毛毛和她的爸爸妈妈。由于毛毛的爸爸要去遥远的外地工作，所以毛毛和她的妈妈只能母女俩孤零零地守在老家。毛毛每天都盼着能见到爸爸，盼啊盼啊，终于到了过年，这个时候所有去外地打工的人都能回到自己的家人身边，开开心心地过个年。

我之所以喜欢这本书，是因为它虽然讲的是一个平常的故事，但十分温馨和感动。

令我感动的地方是毛毛的爸爸归心似箭，都顾不上自己的形象，胡子拉碴。但大皮箱里装满了给毛毛和妈妈的礼物。可见，她爸爸是多么爱他的家人啊！

春节里，他们一家人一起包汤圆、放爆竹、看舞龙、打扫卫生……他们非常珍惜一家人团聚的每一天，短暂而温馨。

我眼中的冬天，是一家人的团聚，是一顿热腾腾的年夜饭。毛毛爸爸在外面努力工作时，心里装着他的家，毛毛和妈妈在家等待时，盼着爸爸平安。



推荐书目：《济南的冬天》

陈丽菡 山东省济南第二十六中学2024级6班

指导老师：王震

翻开老舍先生《济南的冬天》，温润的气息便直抵心底。他笔下的济南之冬，没有凛冽的寒，只有浸在笔墨里的温情，将一座城的冬日写成了明媚的暖。

“济南的冬天是没有风声的”，这平实的文字里，藏着最动人的温度。那些小山像温柔的臂膀，将济南轻轻揽入怀中，风雪都在此处敛了锋芒。老舍先生从不用华丽辞藻，却把暖意细细洒在字里行间，让这座城在文字里安睡，也让每个读它的人，心里头暖洋洋的。

最让我心动的是那汪不冻的水，“不但不结冰，倒反在绿萍上冒着点热气”。水草把绿肆意铺展在水面，澄澈得让人不忍触碰。忆起儿时蹲在黑虎泉边，看水汽裹着阳光在水面跳跃，指尖轻点那温温的水，瞬间便驱散了全身的寒。读着文字，仿佛那水流正绕着指尖，轻声诉说着济南冬天的故事。

山顶的薄雪也透着俏皮。老舍说它“像穿着带水纹的花衣”，又说那点薄雪“好像忽然害了羞”，寥寥数笔，便让冬日有了鲜活的意趣。原来寒冬也能这般灵动，这般惹人欢喜。

作为济南人，读这篇文字更添几分亲切。他笔下小山的轮廓，是我每日抬眼可见的线条；文中冒热气的水，是萦绕童年的真切触感。老舍先生用文字为我司空见惯的风景镀上柔光，让我忽然觉醒——我竟一直生活在文人深情咏叹的暖冬里。

合上书，感受到的不仅是济南的温情，更触到了老舍对第二故乡的眷恋。他用笔墨告诉我，温情从非稀罕物，关键是有颗感知爱的心。这份文字里的暖，早已成了刻在心底的温度，让我学会在寻常日子里，捡拾那些藏在细节里的温柔。📖

“未来精英”小选手都在读什么？ 年终人气读物榜单揭晓

◎本刊编辑部

“未来精英”少年儿童创意阅读季（以下简称“未来精英”）作为全民阅读活动的坚实实践者与积极推动者，始终以传承和弘扬中华优秀传统文化为己任，致力于培养有理想、有本领、有担当的时代新人。一直以来，“未来精英”结合少年儿童不同年龄段的认知特点，将“阅”与“读”有机融合，循序渐进地引导孩子们爱读书、读好书、善读书。历经十余年深耕，“未来精英”不断探索创新、稳步前行，从单一的阅读展示活动，逐步迭代发展为集阅读研究、内容供给、活动组织、成果发布等功能于一体的综合性阅读教育平台。

当岁末的钟声悄然临近，“未来精英”小选手的年终人气读物榜单也新鲜出炉。这份榜单经由对小选手的抽样调研形成有效样本，并历经专业统计分析后重磅发布。从经典名著的隽永文字，到趣味童书的奇妙世界，10本人气读物在样本统计中脱颖而出，成为孩子们案头朝夕相伴的阅读伙伴。



顶流担当：跨龄圈粉的经典 IP

在这份榜单中，《西游记》以遥遥领先的推荐量稳居榜首，其独有的“跨龄”属性更是覆盖了1～8年级全学段，成为从低年级萌娃到高年级学子都爱不释手的“国民读物”。作为中国古典四大名著中最具奇幻色彩的作品，《西游记》凭借天马行空的神话想象、环环相扣的取经情节和鲜活立体的人物群像，打破了不同年龄段孩子的阅读壁垒，让每个学段的读者都能在书中找到属于自己的乐趣与感悟。也正因如此，它才能跨越学段界限，成为贯穿青少年阅读生涯的经典之作。

同样跨龄圈粉的还有《小王子》《三国演义》《水浒传》这三部经典著作。它们的内容深度与内涵层次完美覆盖1～8年级学生的认知水平，无论是低年级孩子的直观感受，还是高年级孩子的深度思考，都能在书中找到共鸣。温柔浪漫的星际故事、波澜壮阔的三国历史风云、豪气干云的水浒英雄传奇，以各具特色的叙事魅力，让不同年龄段的孩子读出截然不同的感悟与收获。低年级孩子会被小王子的玫瑰、三国猛将对决、水浒好汉的壮举吸引，高年级孩子则能品出孤独的深意、历史的规律与侠义的内核。这些跨越时光的经典，也正因孩子们的多元选择，不断焕发新的生命力。

低龄友好：藏在故事里的小欢喜

对于1～3年级的小选手而言，正处于阅读兴趣培养与语言感知力发展的关键阶段，《格林童话》凭借天马行空的丰富想象、简洁优美的童真语言，稳稳成为低龄段阅读榜单的“人气王”。会说话的小动物、拥有魔法的仙女、历经磨难的主人公，这些充满想象力的设定，像一把把钥匙，为刚迈入阅读世界的孩子打开了幻想的大门；而灰姑娘、小红帽、白雪公主等这些家喻户晓的经典人物故事，更是以通俗易懂的方式，让孩子在沉浸式阅读中感悟善恶、美丑与正义。

此外，《安徒生童话》与《故宫里的大怪兽》同样凭借奇幻瑰丽的情节、温暖治愈的内核成功圈粉。这两本书虽风格各异，却都精准戳中了低龄孩子对美好与冒险的向往，成为他们阅读启蒙阶段的“心头好”。

《安徒生童话》作为世界经典童话作品，从未因时光流逝褪去魅力，它以细腻婉转的笔触勾勒出一个个充满诗意的故事，更以深刻的内涵和真挚的情感，在孩子们幼小的心灵中种下真善美的种子。丑小鸭、皇帝的新装、拇指姑娘的故事能让孩子在共情中体会美好品质的珍贵。

而《故宫里的大怪兽》则以独树一帜的创作视角，将故宫的神秘底蕴与童话的趣味冒险巧妙融合，成为低龄小选手眼中的“探险宝典”。书中把故宫里威严的瑞兽、沉睡的

让阅读成为习惯 让思考助力成长

文物化作性格鲜活的怪兽朋友，从太和殿的铜狮到御花园的獬豸，从角楼的螭吻到珍宝馆的独角仙，这些原本遥不可及的故宫元素，在故事里变成了孩子探险路上的伙伴，让这场阅读探险既有趣味又有收获。

进阶阅读：趣味与深度并存

根据抽样结果，3～8 年级的孩子在阅读选择上愈发倾向于“有料又有趣”的读物。既要有丰富的知识内涵、思想价值，又要具备生动的表达形式、有趣的叙事视角，而《朝花夕拾》《如果历史是一群喵》《红岩》恰好精准契合了这一需求，成为不同学段孩子的心头好。

《朝花夕拾》里的童年往事，并非简单的回忆堆砌：从百草园里翻找覆盆子、听美女蛇的传说，到三味书屋里跟着寿镜吾先生读书的枯燥与小乐趣；从与藤野先生相处的温暖点滴，到对范爱农的惋惜与怀念，字里行间藏着细腻的情感与鲜明的时代温度。

《如果历史是一群喵》以“猫咪拟人”的漫画形式重构历史脉络，将严肃的历史事件转化为一只只性格鲜明的喵星人的故事：用萌趣的画风演绎夏商西周的更迭，以幽默的对话还原春秋战国的纷争，把复杂的历史人物与事件变得鲜活又易懂。

《红岩》塑造了坚贞不屈的江姐、英勇无畏的许云峰，以及纯真且满怀渴望的小萝卜头等一个个鲜活的革命英雄形象。一幕幕惊心动魄的狱中斗争场景，让孩子们仿佛穿越时空，置身于那段风雨如晦的岁月。他们不再是从课本里抽象地认识“革命精神”，而是能真切触摸到信仰的力量。

在这份年终人气读物榜单的梳理与沉淀中，对于参与“未来精英”的小选手们而言，这些入选的书籍早已超越了单纯的阅读素材范畴，更是他们全年创意积累的珍贵宝库。年终榜单的甄选，本就是对优质读物的一次集中梳理与价值提炼，而这些经典与趣味兼具的书籍，恰是为小选手们量身打造的“创意养分库”。展望未来，“未来精英”将继续深化阅读教育研究与实践探索，为孩子们提供更加丰富、多元、高质量的阅读选择与服务。