欢迎订阅

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

订阅方式

订阅电话：010-68130986

咨询邮箱：ydyccbjb01@163.com

卷首语

让阅读成为一种时代风尚

阅读是一个人成长进步的重要阶梯，是一个民族精神涵育和文脉传承的基本途径。促进全民阅读，推进书香社会建设，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、推动建设社会主义文化强国具有战略意义。正如习近平总书记在《推动全民阅读，建设书香社会》中强调的：“阅读是人类获取知识、启智增慧、培养道德的重要途径，可以让人得到思想启发，树立崇高理想，涵养浩然之气。”

阅读是超越个人经验局限、进入广阔思想世界的必由之路。“一个人的阅读史，就是一个人的精神发育史。”阅读，可以温润心灵、开阔视野、启迪思想，是干好工作、履行好职责使命的基础。人的认知能力、思维水平、审美趣味乃至价值取向，很大程度上取决于阅读。正所谓“读书，世界就在眼前；不读书，眼前就是世界”。今天，行进在全面推进中国式现代化新征程上，面对复杂多变的国际形势、艰巨繁重的改革发展任务、快速迭代的科技革命和产业变革，无论是提升社会文明程度、增强社会凝聚力、激发全民族文化创新创造活力，还是实现高质量发展、全面建设社会主义现代化国家，我们都比以往任何时候更需要大力倡导爱读书、读好书、善读书的风气，充分发挥阅读对社会发展进步的基础性、先导性作用。

我们党历来重视读书学习。从延安时期为了克服“本领恐慌”提出“把全党变成一个大学校”，到“进京赶考”前选编12种“干部必读”；从改革开放后提出“全党同志一定要善于学习，善于重新学习”，到党的十八大以来强调“建设学习型、服务型、创新型的马克思主义执政党”，读书学习一直是我们党的优良传统和政治优势，是党员、干部健康成长、提高素质、增强本领的重要途径。习近平总书记始终把读书当成“最大的爱好”，在陕北插队时“到处找书、看书”，不惜步行30里去借《浮士德》，在梁家河窑洞的煤油灯下通读过3遍《资本论》；在福建宁德，组织当地县委书记参加地委学习中心组读书班，扛着自己的书带大家一起学、一起读……总书记身体力行，从大量阅读中汲取治国理政的丰富经验智慧，为推动全党读书学习树立了典范。

青少年最热衷探索未知和新鲜事物，对阅读有着天然的兴趣。要适应青少年阅读特点和身心成长规律推广阶梯阅读，开展阅读指导。加强社会主义核心价值观引导，让孩子们在经典阅读中与先贤对话、在童话故事中放飞想象、在科学读物中探索未知，使阅读成为生命的锚、成长的根。

推进全民阅读，还需要便捷普惠的阅读设施，阅读资源和服务的“均等化”。当前，手机阅读、听书等数字化阅读渐成主流。要加强优质数字阅读内容供给，打造便捷可及的数字阅读平台和智能化阅读场景。同时要盘活用好各类公共图书馆、城市书房、职工书屋、农家书屋等阅读场所，加强图书馆数字化建设，打造线上线下相结合的智慧图书馆体系，让阅读渗透社会肌理、融入人们生活。要提供有声、大字、盲文、电子等无障碍格式版本的出版物，支持全民阅读无障碍设施建设。充分考虑老年人阅读需求和特点，提供适老阅读内容，优化适老服务标准，为老年人提供阅读便利。

开卷有益，开卷有责。当读书真正内化为一种生活方式、一种精神追求、一种时代风尚，当城乡间书香飘溢、校园里书声琅琅、家庭中温馨共读，中华民族的精神世界一定会更加厚重深邃。

本刊编辑部

阅读与成才 Reading and Development

2026年第03期　总第27期　月刊

主　　管　国家新闻出版署
主　　办　韬奋基金会
编辑出版　《阅读与成才》编辑部

《阅读与成才》编委会

主　任　刘伯根
副主任　魏玉山

编　委

黄书元　陈　琦　马国仓　沈水荣　汪正球
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　每月20日
投稿邮箱　ydyccbjb01@163.com
通信地址　北京市石景山区静洋大厦五层《阅读与成才》编辑部
邮政编码　100043
电　　话　010-68130986
印　　刷　廊坊市顺诚彩印有限公司
发行范围　国内外公开发行
封面字迹　邹韬奋

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

目录 CONTENTS

卷首语
让阅读成为一种时代风尚　本刊编辑部

专家视点
近十五年国内外儿童绘本研究对比分析　王鸿滨　叶雨彤　7

阅读推广实践
区域协同视域下儿童阅读推广的机制构建与实践路径——以海南省琼海市为例　吴茹茹　12
悦读琅琅传鹿城，书韵阵阵润童心——海南省三亚市整本书阅读区域推广纪实　张　玲　15
基于“为你领读”行动的海南儿童阅读生态建设实践　王琴玉　19

学前教育
幼儿园阶段如何有效培养幼儿的阅读兴趣　马鸿贤　23
VR支持下师幼共读活动促进幼儿社会性发展　章　蕴　26
绘本阅读在幼儿园语言教学活动中的应用探究　田　田　29
家园联动提升幼儿阅读兴趣的实践与思考　王　悦　32
幼儿园绘本阅读活动中幼儿观察力与想象力协同发展的路径研究　李　楠　35
幼儿园阅读空间设计与儿童阅读兴趣激发的实践研究　毕春红　38
绘本阅读中幼儿情绪识别与调节能力的实证分析　赵　欣　41
幼儿园利用绘本培养幼儿阅读兴趣的实践策略　刘生艳　44

教研经纬
小学语文整本书阅读教学中趣味活动的设计　郭　娟　贺芳军　47
新课标背景下小学语文深度阅读教学实践路径探索　王伟霞　50
读写绘讲一体化赋能小学低段语文素养整体提升　李素素　53
“整本书阅读”视角下小学生语文自主阅读能力的养成策略研究　陈　芳　56
小学语文阅读课小组合作学习模式优化策略探究　张素杰　59
小学语文阅读教学中阅读习惯的培养策略探究　张欢欢　62

小学中段“读悟背”促写的实践研究 范姗姗 65
巧设四类问题链为小学语文阅读教学赋能 孙洪霞 68
小学语文扩展性阅读“七位一体”模型的构建与实践 李 玲 71
小学语文阅读能力培养与写作素养提升的整合实践探讨 韩 敏 74
信息技术支持下的小学语文阅读“精准教学”路径探索 王军霞 77
AI辅助小学语文阅读课堂互动行为的优化研究 辛岩红 80
项目化学习在小学语文低年级阅读教学中的应用 周秋菊 83
新课标视域下小学语文阅读差异化教学实践路径 普路路 86
立足学生阅读体验的整本书阅读推进课探究
——以六年级快乐读书吧《爱的教育》推进课设计为例 陶 芹 89
培养小学生数学阅读能力的教学模式探究 高希云 92
“情境—体验—输出”模式下小学高年级神话故事英语阅读教学策略 王 磊 95
英语绘本在小学英语阅读教学中的辅助性应用策略 蒋佳佳 98
基于核心素养小学英语单元整体阅读教学研究 白琳琳 101
以乐润心，以文启智：小学音乐教学与阅读成长的融合路径探索 徐 洋 104

学科研思

试论激发初中语文阅读兴趣的有效方法 王 荣 108
初中语文阅读教学中小组合作探究问题链的设计与实施策略 陈福祥 111
核心素养导向下初中语文整本书阅读教学策略研究
——以《朝花夕拾》为例 吴艳伟 114
通过阅读圈促进初中学生英语阅读理解与批判性思维的思考 李 贞 117
AI辅助初中英语阅读个性化教学的实践研究 邹艳霞 120
基于英语学习活动观的英语阅读教学活动设计研究 赵爱鱼 123
初中英语绘本阅读词汇教学的核心优势、教学原则与核心路径 王亚红 126
素养导向下的初中英语阅读教学评一体化构建 田 菲 129
AI赋能下初中英语阅读与评价体系构建策略研究 蒋清清 132
基于核心素养提升的中职英语阅读小组合作学习策略探究 刘卫群 135
深度阅读驱动下的计算思维培养：初中信息科技教学路径创新 路 宁 138
情境创设在初中地理阅读能力培养中的应用 张武林 141
中职英语阅读教学中学生文化意识的渗透策略 石方之 144
高中语文中比较式阅读教学方法运用分析 刘 娜 147
文本深度解读在高中英语阅读教学中的应用研究 左 莉 150
数字化赋能高中生英语自主阅读习惯培养教学优化路径探究 徐 丽 153
以读启智：高中英语阅读赋能写作的迁移路径探索 赵继光 156

图书馆藏

非图情专业馆员的学科背景对其创新服务参与度与贡献度的影响研究 禹俊杰 160

教育聚焦

分层阅读评价体系在小学语文教学中的构建与应用 周 润 163
整本书阅读视域下小学生深度阅读能力培养的路径研究 李 敏 166
乡村振兴背景下农村小学生阅读习惯养成路径探析 马安忠 169
寓言类课文阅读教学中逻辑思维品质的提升策略 王睿涵 172
初中英语科普类语篇的教学实践研究 陈凤梅 175
核心素养视角下如何培养高中生英语阅读的兴趣和能力 赵朝霞 178
读写并进 · 双重赋能
——融生本阅读于中职语文阅读教学之中的策略探究 刘翠娥 181
论地理阅读能力对学生“人地协调观”培养的促进作用 朱 玲 184
以家校共育为翼，赋能农村学生阅读成长 魏艳芳 187

课堂内外

家校合作模式下小学生课外阅读习惯养成 高 洁 190
小学语文课外阅读指导与学生阅读习惯的养成 杨 娟 彭浩浩 193
小学古诗词“读—品—悟—赏”阅读教学模式探索 王洪霞 196
新课标视野下小学生语文阅读语感培养与思维品质提升路径探索 卢景峰 199

文化传承导向下《西游记》整本书阅读的多维重构与路径创新 吴春燕 202
“趣”字当头,培养数学课外阅读兴趣 周晓燕 205
用“量化指标”赋能：初中生阅读速度·理解度·表达力协同提升策略 杨小青 208
新课标背景下基于语篇主题意义探究的绘本阅读教学设计 杨 智 胡昌莉 211
课外阅读对中职语文阅读能力培养作用刍议 何嘉雨 214
高中语文写作与阅读积累相互促进的方法 刘东皓 217
紧扣“思辨”开展教学，增效史传类文言文阅读
——《屈原列传》思辨性阅读教学设计展示 乐红菜 220

探索研究
小学语文阅读的情感共鸣和文化渗透路径探析 马海福 223
小学发展性阅读障碍的识别与干预策略探究 王颖兰 226
基于核心素养的小学语文生活化阅读教学建构 杨学奎 229
语境理论视域下高中英语阅读课词汇教学策略 张思佳 232
初中语文阅读：人工智能开启的全新体验 祁小慧 235

高教实践
虚拟仿真赋能法语跨文化阅读的实践探索 陈 晓 238

未来精英
藏在书页里的中国
——第十二届“读懂中国”青少年文化素养展示活动金阅奖选手风采展示 本刊编辑部 241

名师访谈
喻干迁：百年书香润桃李 古槐文脉育新人 本刊编辑部 248

新书推荐
以书为桥，连接童真与广阔世界 本刊编辑部 253

近十五年国内外儿童绘本研究对比分析

◎王鸿滨 叶雨彤

【摘要】当下全民阅读已上升为国家战略，儿童作为重点阅读群体，其读物的选择备受关注。绘本以其图文结合的特点成为最适合儿童的图书形式。本文将2010—2025年中国知网（CNKI）和Web of Science的核心合集中关于儿童绘本研究的文献作为研究对象，通过梳理研究热点和发展脉络，我们发现不同的历史阶段，国内外关于儿童绘本的研究关注点有所不同，国内的研究可划分为阅读推广与图书馆实践、原创绘本与出版研究、数字技术与电子绘本三个阶段，国外的研究可划分为内容分析与文化批判、教育价值与绘本表征、家庭教育与亲子互动三个阶段。在此基础上，得出国内紧跟社会发展、国外聚焦内容与文化、未来国内研究可注重绘本的内容文化分析，以及进一步探究技术赋能绘本的发展的结论。期望本研究能够为国内儿童绘本的相关研究提供参考。

【关键词】儿童绘本 对比分析 历史发展 启示

阅读是获取知识、启迪智慧、涵养精神的重要途径。进入新时代，全民阅读已上升为国家战略。2021年，《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》明确提出“深入推进全民阅读，建设书香中国”；2025年12月，《全民阅读促进条例》发布，标志着我国全民阅读工作进入了法治化、规范化的新阶段。《全民阅读促进条例》的施行既是对全民阅读工作的精准定位，更是为建设书香中国、涵养民族精神立下的行动指南。在此背景下，儿童作为全民阅读中的重要群体，为其提供适合其发展特点的读物显得尤为重要。

儿童阅读的发展有赖于科学的分级指导。20世纪80年代，美国Metametircs教育公司在美国国家卫生研究院（National Institute of Health）的资助下，率先创办“蓝思分级”体系，该体系能够衡量阅读文本的难易度，并将其与读者阅读能力相匹配；2008年，牛津大学出版社出版“牛津阅读树”系列读物，根据儿童身心发展特征、读物级别与儿童学段将读物划分为16个级别，按照儿童阅读能力，将读物划分为自然拼读、起步阅读、综合阅读等七大模块，也是将读物与读者匹配的优秀实践。我国于2008年引入“分级阅读”理念。同年，我国南方分级阅读研究中心成立。在2011年《中国儿童发展纲要（2011—2020年）》与2016年《全民阅读“十三五”时期发展规划》等政策的推动下，我国对分级阅读的研究逐渐深入。2023年3月，由北京师范大学出版社（集团）有限公司为主要单位起草的《3—8岁儿童分级阅读指导》施行，其将儿童读物特征与儿童阅读能力指导目标按照不同年龄进行分级。2025年1月，华东师范大学周兢教授主编的《儿童阅读指导教程》出版，其将读者分为0—3岁、3—6岁、6—8岁儿童和小学生四个阅读群体，对其成长发展特点进行研究，并为其提供阅读指导。这些成果表明了国内外学界对儿童阅读的高度重视。在众多儿童读物中，绘本具有丰富的图画，能够辅助文字降低理解难度。此外，绘本具有多样的题材与绘画风格，能够丰富儿童读者的阅读视野，提升其审美能力，培养其阅读品位。[1]因此，绘本成为深受家长和儿童喜爱的图书形式。

然而，关于儿童绘本研究的文献较多，国内外关于儿童绘本研究的关注点是否不同？其在不同的历史时期是否存在不同的侧重？我国儿童绘本可朝哪个方向进一步发展？这些问题仍然值得我们深入研究。基于此，本文对2010—2025年中国知网（CNKI）中的北大核心、SCI以及CSSCI期刊文献和Web of Science中的核心合集中关于儿童绘本研究的文献进行梳理，旨在对比国内外关于儿童绘本研究的关注点，以期为国内后续儿童绘本的研究提供有益参考。

一、国内外研究热点演变

（一）国内研究热点演变

近十五年，国内儿童绘本研究紧扣我国全民阅读政策推进与社会发展需求，关于“儿童绘本”的研究从推广实践向原创绘本发展与技术赋能深入，层层深化，体现出鲜明的实践导向。

1.2010—2017年：阅读推广与图书馆实践

图书馆作为公共文化服务机构，承担着阅读推广的重要责任，研究重心围绕图书馆的阅读推广实践展开。王余光（2010）认为图书馆界与图书馆学界要加强合作，图书馆界可以加强少儿馆馆藏资源建设，优化馆藏结构，支持家庭阅读活动；图书馆学界要加强对儿童读物、儿童阅读行为、儿童阅读推广活动的研究，双方共同助力儿童阅读推广。[2]图书馆不仅要做好儿童阅读推广工作，还应当为读者提供适宜的图书，华依雯（2015）认为“分级阅读有助于儿童阅读推广的深化和发展”，她选择绘本作为分级阅读的切入点，其认为“绘本的内容展现样式符合儿童思维特点，丰富的色彩和生动直观的画面能激发儿童的阅读兴趣，浅显易懂的表达方式与儿童教育的要求相契合”。[3]在实践探索层面，不少学者也针对某地或某个图书馆的阅读推广实践展开调查。吴翠红（2011）较早地对广州图书馆的绘本阅读推广实践进行了探究综述，提出该推广实践的研究成果包括：形成一套完整的少年儿童阅读推广模式，如亲子读书会、绘本制作、网站宣传等；研发了多个精品案例，如“模拟法庭”；建立了绘本阅读推广基地，如图书馆、学校、社区等。[4]这些推广模式为后续图书馆的阅读推广实践提供了借鉴意义。蔡思明（2012）以广州、合肥和江阴三地的图书馆为例，分析其阅读推广实践，归纳出公共图书馆在儿童绘本的阅读推广中应扮演好绘本收藏者、阅读指导者与组织推广者三大角色，进而提出公共图书馆儿童绘本阅读推广的基本模式：绘本推介、绘本演绎与绘本制作。[5]本阶段以实践探索为主，为我国儿童绘本阅读的普及奠定了坚实基础。

2.2018—2020年：原创绘本的创作与出版研究

随着儿童绘本阅读的普及，我国原创儿童绘本的创作与出版问题逐渐受到学界的重视。研究重心从阅读推广逐渐过渡到原创绘本的发展研究。陈宁等（2018）以社会性别视角为切入点，对国家图书馆少儿馆藏绘本资源中的686册中国原创绘本进行探究，发现原创儿童绘本的性别教育观念存在偏见，如主人公男性占比高于现实人口性别比等，这种观念的传递不利于引导儿童成为具备平等包容心态的现代公民，因此倡导平等相处与生命多样性尊重是中国原创绘本创新发展的核心方向。[6]陈莉（2020）指出我国原创儿童绘本存在题材趋同、文图疏离、价值偏差与竞争无序等问题。她提出原创儿童绘本发展应当丰富题材与呈现、严格把控出版标准、坚守儿童本位，并加强出版监管。[7]本阶段的研究突破了单一的绘本阅读推广，开始对我国原创绘本的发展进行批判性反思。

3.2020—2026年：数字技术与电子绘本

信息技术的快速发展与数字阅读的普及，推动儿童绘本研究进入数字赋能的新阶段，研究重心集中于数字技术与儿童绘本的融合。方睿等（2020）通过实验比较儿童阅读纸质绘本与电子互动绘本的阅读理解差异，发现电子绘本在“提取信息”方面优于纸质绘本，但在“推论”“整合观点”“理解主题”等深层理解方面表现较差，其认为可以从互动步骤围绕故事主角展开，互动步骤与情节的发展相匹配，用声画关系丰富语言信息这三个方面优化电子绘本的互动设计。[8]何思倩（2022）阐释了数字技术如何为元宇宙时代的儿童提供沉浸式阅读体验，并构建了儿童绘本元宇宙的人机交互设计模型。[9]李萌等（2025）以景泰蓝工艺为实践对象，将线上线下资源整合，设计以景泰蓝文化为题材的交互绘本实践案例。[10]本阶段紧扣数字时代的发展趋势，将数字技术与儿童绘本研究深度融合，推动我国儿童绘本研究进一步发展。

（二）国外研究热点演变

近十五年，国外儿童绘本研究从文化内容到教育实证，再到家庭场景延伸的发展过程，研究重心始终围绕儿童绘本的文化内涵与教育价值展开，并体现出鲜明的批判视角与实证导向。

1.2010—2020年：内容分析与文化批判

本阶段国外儿童绘本的研究以内容分析与文化批判为核心，聚焦绘本中的社会文化内容的呈现，通过剖析绘本内容呈现的偏差与刻板印象，探讨其对儿童认知发展的潜在影响，凸显出对绘本文化价值的审视。绘本不仅是儿童启蒙读物，也是社会价值观与文化认同的重要传递媒介，其内容呈现的真实性与客观性会直接影响儿童的社会认知。Golos（2011）对1990年后出版、面向4—8岁儿童的20本以聋人角色为中心的虚构类绘本为研究对象，探究其中的聋人角色的描绘，发现从病理方面描绘聋人角色的占了71%，而从文化方面进行描绘的仅占到14%，这种描绘失衡的现象可能会损害听障儿童的身份认同和自尊，也会加深儿童对聋人群体的刻板印象，因此，未来的创作需要多从文化视角出发、由聋人作者和插画师参与创作，以便为读者提供积极榜样，并向儿童传递关于聋人文化的真实信息。[11]在性别角色的呈现方面，绘本中存在性别失衡和刻板印象固化的问题。Rao（2014）以4—11岁儿童的48本2000年后出版的医疗主题绘本为研究对象，对书中145次独立的医患互动场景，从性别、职业、年龄、行为等方面进行分析，发现绘本中的医患性别占比失衡，女性医生仅占37%，女性患者也仅占32%，且大多数女性医生在社区环境工作，少数在医院工作，而在过去的几十年中，英国女性数量稳步增长，医学生中超过半数为女性，绘本中的医患性别占比却失衡，其认为由于儿童缺乏自主选择绘本的权利，为儿童提供能够反映社会现实的书籍很重要，因为书籍是儿童构建性别认知模型的众多影响因素之一，因此在创作儿童绘本时应当注意弥补性别呈现的偏差。[12]本阶段对绘本内容进行分析，对绘本中的文化问题进行批判性反思，为绘本创作提供了实证依据。

2.2020—2024年：教育价值与绘本表征相结合

随着对绘本文化内涵的深度挖掘，国外研究逐渐向教育实证延伸，聚焦绘本在儿童认知发展中的作用，探讨绘本中特定事物与概念的呈现方式及其对儿童认知的影响。在教育价值实证方面，O’Rear等（2023）研究分析了157对亲子（儿童平均月龄为44个月）在随机分配阅读两本不同数数书（counting books）的对话，发现书中的数字表征数量越多、文字量越多，越容易引发比较对话（指在同一个页面上，既数集合中的物品，又说出总数，如“3只小狗”），因此，数数书可以通过增加数字表征以及文字量来自然地引导亲子进行有利于数学认知发展的对话。[13]Çetinkaya FÇ等（2023）以土耳其46名三年级学生为研究对象，选择儿童金融系列的4本图画书作为干预材料，发现与传统的单纯朗读相比，互动式朗读能够显著提升儿童金融素养相关的态度与行为。[14]这些研究均表明绘本具有多重教育价值，既能帮助学生提升对语言复杂度的理解能力，又能通过设计引导学科认知发展。

3.2024—2025年：家庭教育与亲子互动

近年来，国外儿童绘本研究进一步向家庭场景延伸，聚焦亲子共读过程中的阅读体验。Wallwork SB等（2024）从澳大利亚7家图书馆中招募20组亲子家庭作为研究对象，对其阅读8本含不同程度疼痛/受伤的绘本的过程进行研究，发现此类绘本能够引发亲子互动，且互动能够成为儿童了解疼痛的重要契机。[15]Dillon AM等（2025）以80名参与亲子共读工作坊的阿联酋父亲为研究对象，探究阿联酋父亲在多语言背景下与幼儿开展亲子共读的体验与感受，发现亲子共读能够为阿联酋父亲带来显著的愉悦感与幸福感，同时也能够推动其在育儿中参与度的提升。[16]

二、国内外研究热点演变的原因

（一）国内研究热点：紧跟社会发展

国内近年的研究热点顺应时代发展潮流。学者认识到儿童绘本的阅读价值后，以图书馆作为阅读推广的实践平台开展儿童绘本阅读活动。裴永刚（2005）在对儿童绘本发展现状分析的基础上，提出国内儿童绘本引进过多，原创队伍不足的问题。[17] 在此基础上，2006 年开始迎来了原创儿童绘本的发展热潮，一批优秀的原创儿童绘本也相继出现，如周翔改编自北方童谣并绘制的《一园青菜成了精》、余丽琼与朱成梁合创的《团圆》等，都是当时的代表性绘本。随着学界对原创绘本的关注度不断提高，研究者也注意到原创绘本发展的困境，因此对原创绘本的研究较为关注。2020 年初疫情暴发，使得经济受到影响，线上教育在此背景下不断发展。科学技术的发展，催生了数字赋能绘本的出现，数字绘本成为新的研究热潮，如顾芮冰等（2022）针对学龄前儿童（3—6 岁）对不同绘图方式的电子绘本角色面孔的视觉认知特点进行探究，并运用层次分析法，结合眼动实验构建出量化评估模型，为儿童电子绘本的角色面孔设计提供了科学依据。[18]

（二）国外研究热点：聚焦内容文化

通过梳理近年来的国外发文文献可知，社会文化议题始终贯穿于儿童绘本的研究之中，注重对儿童绘本的内容及文化表征进行分析。这与国外的多元文化有一定关系，如国外较为关注绘本中人物的性别描述对儿童读者造成的影响，绘本中关于“城市”这一形象的描述，对聋哑人的描述等等。绘本中的内容描述及文化表征能够对儿童产生潜移默化的影响，因此国外的诸多研究最后集中于客观真实地反映现实世界，尽量减少刻板化描述给儿童带来的负面影响，从而助力儿童读者根据自身特点朝着多元方向发展。

三、启示

在对国内外文献分析的基础上，本研究针对国内儿童绘本的研究提出以下展望：

（一）注重绘本内容文化分析，客观呈现社会文化

由国内外研究的主要内容来看，国外注重探究绘本中的多元文化因素，如性别、种族、家庭结构等，国内该方面的研究较少。未来研究可以在关注绘本推广和设计的同时，加强对绘本文化内容的批判性审视。例如，分析我国原创儿童绘本中的性别描绘情况，是否存在刻板印象的体现。此外，在探究传统文化融入绘本时，也应当结合当下时代发展，体现当下的社会多元性与价值观。这些研究不仅能够助力儿童绘本的高质量发展，还能够帮助读者在阅读绘本的同时建立对世界的客观认知。

（二）顺应时代发展潮流，助力数字技术赋能绘本创作

近年来，数字技术的发展非常迅速。人工智能（AI）、增强现实（AR）、虚拟现实（VR）等数字技术的发展，以及元宇宙概念的兴起，为儿童绘本的创新提供了更广阔的空间。数字技术的运用能通过提升儿童的阅读体验，助力儿童阅读能力的提升。未来可进一步深化数字赋能绘本的探究，探究如何借助数字技术帮助儿童个性化阅读，为儿童提供科学的阅读指导，以满足儿童的独特阅读需求，研究数字绘本如何提升儿童的阅读兴趣、理解深度，给读者带来情感共鸣。在探究数字技术的正向作用时，研究也应当关注数字绘本的负面影响是否会给儿童的视力和注意力带来影响等，并在此基础上探究纸质绘本与数字绘本的互补路径。

结语

绘本作为适宜儿童读者阅读的读物形式之一，其在国内外受到读者广泛欢迎。然而，不同的阶段，国内外对儿童绘本研究的关注有所不同。本文对 2010—2025 年国内外儿童绘本的研究热点进行分析，发现国内的研究紧跟社会发展，国外研究始终围绕绘本的内容文化这一主线，探究其对儿童发展的影响。在绘本内容文化分析方面，我国虽有涉及，如探究传统文化融入绘本，但是与国外相比，仍有较大发展空间，未来我国可进一步朝着探究绘本的内容文化分析以及技术赋能绘本角度发展。

参考文献

[1] 陈科慧 . 绘本之于儿童阅读的意义 [J]. 美术观察，2017(2):25.

[2] 王余光 . 图书馆与儿童阅读推广 [J]. 图书馆理论与实践 ,2010(8):1-3.

[3] 华依雯 . 儿童阅读推广 , 从分级阅读开始 [J]. 图书情报工作 ,2015,59(S1):99-103.

[4] 吴翠红 . 由绘本爱上阅读——广州图书馆绘本阅读推广实践研究综述 [J]. 图书馆杂志 ,2011,30(09):105-109.

[5] 蔡思明 . 公共图书馆儿童绘本阅读推广研究——以广州、合肥、江阴三地的儿童绘本阅读推广为例 [J]. 图书馆杂志 ,2012,31(11):46-50.

[6] 陈宁 , 赵若姝 . 现代公民教育与中国原创儿童绘本的创新发展——基于社会性别视角的考察 [J]. 出版科学 ,2018,26(01):51-55.

[7] 陈莉 . 中国原创儿童绘本创作与出版的困境、成因与突围策略探析 [J]. 科技与出版 ,2020(10):78-84.

[8] 方睿 , 张莎莎 , 魏雪琪 . 儿童阅读差异视角下电子绘本的互动设计 [J]. 装饰 ,2020(09):128-129.

[9] 何思倩 , 覃京燕 . 从 VR/AR 到元宇宙：面向 α 世代的沉浸式儿童绘本交互设计研究 [J]. 图书馆建设 ,2022(05):66-72.

[10] 李萌 , 郭子淳 , 张若宸 . 基于线上线下资源的文化遗产儿童交互绘本设计 [J]. 包装工程 ,2025,46(22):306-318.

[11]Golos DB,Moses AM.Representations of deaf characters in children's picture books[J].American Annals of the Deaf,2011,156(3):270-282.

[12]Rao H,Smith H. The representation of women doctors in children's picture books[J].Journal of the Royal Society of Medicine,2014,107(12):480-482.

[13]O’Rear C D,Seip I, Azar J,et al.Features in children's counting books that lead dyads to both count and label sets during shared book reading[J].Child development, 2023,94(4): 985-1001.

[14]Çetinkaya F Ç, Yıldırım K, Öks ü z H İ, et al. Improving financial literacy through interactive read-aloud with children's picture books[J]. The Journal of educaTional research, 2023, 116(1): 48-59.

[15]Wallwork S B, Nichols S, Jordan A, et al. Harnessing children’s picture books to socialize children about pain and injury: a qualitative study[J]. The Journal of Pain, 2024, 25(8): 104520.

[16]Dillon A M, Gallagher K, Saqr S, et al. The joy of reading - Emirati fathers’ insights into shared reading with young children in a multilingual context[J]. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2025, 46(6): 1640-1653.

[17] 裴永刚 . 儿童绘本的现状、问题及发展趋势 [J]. 中国出版 ,2005(09):46-47.

[18] 顾芮冰 , 张丙辰 , 张仁杰 , 等 . 基于 AHP 层次分析法的儿童电子绘本角色面孔绘图方式研究 [J]. 包装工程 ,2022,43(10):221-231.

基金项目：本成果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）

区域协同视域下儿童阅读推广的机制构建与实践路径
——以海南省琼海市为例

◎吴茹茹

【摘要】本文立足小学语文教学视角，聚焦琼海市儿童阅读推广的区域实践，针对儿童阅读资源不足、缺乏系统规划、家长指导缺位等现实困境，从构建城乡均衡阅读推广体系、打造家校社协同阅读共同体、建设阅读推广骨干队伍、开发校本特色阅读课程四个维度探索推广策略，实现儿童阅读兴趣与核心素养提升、学校阅读生态完善、区域阅读品牌成型的目标，为同类区域儿童阅读推广提供实践参考。

【关键词】儿童阅读　阅读推广　区域实践　家校社协同

儿童阅读推广是指相关主体通过供给优质资源、创设环境、强化指导，以培育儿童阅读习惯与能力的教育实践活动[1]。这不仅是落实《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确提出的“倡导少做题、多读书、好读书、读好书、读整本书，注重阅读引导，培养读书兴趣，提高读书品味”等核心素养要求的关键路径，也契合皮亚杰认知发展理论中关于“环境与互动”的核心观点。[2]近年来，随着国家“全民阅读”战略的深入推进，儿童阅读已从“软任务”转变为“硬指标”。然而，如何在县域层面打破校际壁垒、整合社会资源，构建全域覆盖、城乡一体的阅读推广体系，仍是当前基础教育领域亟待解决的问题。本文以琼海市为例，分析当前儿童阅读推广的现状，并探讨区域协同策略的有效性。

一、区域儿童阅读推广的现实困境与归因分析

尽管政策红利不断释放，但在具体的区域推进过程中，儿童阅读推广仍面临三大核心问题：

（一）资源配置的非均衡性

受限于经济发展水平与地理因素，农村地区阅读资源相对匮乏。这不仅体现为“无书可读”的物理困境，更深层表现为适龄读物与优质数字资源的结构性缺失，导致城乡儿童在阅读起跑线上存在明显差距。

（二）主体责任的离散化

“不重视、没时间、不会教”是家庭阅读存在的三大问题。部分家长将阅读责任完全推给学校，缺乏亲子共读的意识与方法。同时，社会力量参与度虽有提升，但往往呈点状分布，缺乏与学校教育的深度融合，导致阅读推广陷入“学校孤岛”效应。

（三）实施路径的碎片化

在具体实践中，阅读活动往往流于形式，呈现“活动多、课程少；随意性强、系统性弱”的特征。教师缺乏专业的阅读指导能力，导致学生面临“读什么”和“怎么读”的迷茫，阅读浅表化问题突出。

二、儿童阅读推广的本土化实践路径

针对上述核心困境，琼海市立足区域实际，以儿童认知发展规律为遵循，紧扣政策导向与本土资源禀赋，系统性探索本土化推广路径，为儿童阅读推广提供了可落地、可复制的实践方案。

（一）多方资源整合开发，构建城乡均衡阅读推广体系

1. 书籍漂流，破解乡村阅读资源匮乏难题

全国“小圭璋”阅读公益活动由海南省教育研究培训院主办，北京师范大学出版集团、北京绘本教育咨询有限公司等单位协办，搭建了优质的教育资源共享平台，提供由数十家出版机构捐赠的万余册经典童书，为孩子的精神家园播撒下知识的种子，同时凝聚了对儿童阅读意识培养的深切关注。

作为琼海市破解城乡阅读资源不均、乡村学生“无书可读”难题的核心载体，“小圭璋”儿童阅读系列公益活动于2024—2025年持续开展。活动依托教育资源均衡理论，通过书籍漂流五千余册（包含大量绘本等优质童书）、为乡村学校捐赠书籍、建设阅读角等具体举措，实现足迹覆盖全域，有效补齐乡村阅读资源短板。同时，以该活动为依托开展整本书阅读与跨学科学习课例展示，助力优质阅读资源向乡村延伸，切实解决乡村学生阅读资源匮乏问题。

2. 课例报告联动，构建全域专业阅读生态

琼海市于2024年积极参与海南省“为你领读”活动，借助省级平台的影响力，进一步拓展本地阅读推广覆盖面，形成覆盖全域的公益阅读品牌。该项目以“整本书阅读教学课例＋专题报告”的形式开展，与本地阅读推广举措形成联动，丰富了阅读的形式和内涵，既为城乡学生提供了更多元的阅读支持，也为教师提供专业指导，助力全域阅读生态的构建。

与此同时，市级教研员带头，示范引领，成立专门的儿童阅读推广团队，深度阅读童书，打造优质课例百余节、专题报告近十节，同时将优质课例视频、课件及设计资源整合后通过网络平台分享至全市小学语文教师，实现城乡师生资源随时随地可及，进一步补齐资源配置不足短板。

3. 资源建设，筑牢可推广可复制阅读根基

自2018年起，琼海市小学语文教研团队紧跟海南省教育研究培训院步伐，选拔骨干教师参与省级阅读资源制作，开发近200首绘读童诗、近200个绘本教学资源及“快乐读书吧”整本书阅读导读微课资源，覆盖全学段，为全市阅读推广奠定坚实资源基础。

三年来，琼海市每年举办阅读先进单位及先进个人表彰活动，同步开展阅读成果展演、情景剧表演和视频评选等活动，营造浓厚阅读氛围。

全学段优质资源的供给与常态化推广活动的落地，共同构建起可推广、可复制的全域阅读推广体系，让阅读的种子在琼海校园落地生根。

（二）多方平台联动，打造家校社协同阅读共同体

1. 社会力量的多元参与

琼海市持续推进阅读阵地建设、统筹开展全民阅读活动、拓宽阅读宣传推广形式，显著提升了群众的阅读知晓率与参与度；同时聚焦儿童阅读这一核心板块，通过强化基础建设、创新阅读模式、打造特色等为儿童阅读推广提供坚实保障，并联合市文联、妇联、少工委、教育行政部门等单位，开展“我们的节日”主题诗词分享会、亲子阅读系列活动、“红领巾爱阅读”等形式多样的阅读活动，通过培育儿童健康阅读习惯，我们可以筑牢全方位“护苗”屏障，夯实全市精神文明建设的基础。

2. 家校共育的深度介入

家庭是儿童阅读的重要场景，破解“不重视、没时间读”的困境，需推动家长从“旁观者”转变为“参与者”。琼海市教育研究培训中心通过国家中小学智慧教育平台向家长推荐优质图书及课程资源，假期发布全民阅读倡议，开展“共读一本书”活动。利用亲子共读理论，推动学校组织“亲子共读打卡”“家庭阅读分享会”等活动，倡导家长每天陪伴孩子阅读，通过“陪伴式阅读”强化亲子互动，提升儿童阅读的持续性。同时，联合新华书店开展公益共读活动，搭建家校社联动的阅读平台，目前家长参与率已经达到了50%。开设家长阅读课堂，通过线上讲座、线下交流等方式，帮助家长掌握科学的阅读指导方法，提升亲子共读质量。通过评选“书香家庭”，可以树立家校共读典型，激发家庭参与热情，并构建完善的家庭阅读支持体系。

（三）建设阅读推广骨干队伍，夯实专业领读课程支撑

教师是阅读推广的关键变量。琼海市采取“中心辐射”模式，由市教研中心统筹，成立专业阅读推广团队，深入21所项目学校进行驻点指导。

（1）构建学习共同体。通过共读《儿童读写三十讲》《自由写作十二讲》《教师阅读漫谈》等专业书籍，引领教师实现从“阅读者”转变为“专业领读者”的角色转变，提升教师理论素养。

（2）强化课例研磨。通过以赛促研，培养出一批能上好阅读课、能做讲座的“领读者”，并通过名师的示范效应，带动区域内语文教师专业能力的整体跃升。

（四）开发校本特色阅读课程，深化全域阅读教学融合

各校积极开发校本化阅读课程，如琼海市第一小学开设“灵悦课程”、琼海市实验小学开设“星光阅读课程”、嘉积镇中心学校开设“润悦课程”等，课程建设依托建构主义阅读理论，将阅读深度融入教育教学全过程，以儿童为中心设计情境化阅读、探究式阅读，精准贴合不同学段儿童的认知水平。同时将阅读纳入校本课程体系，利用课后服务时间开展“大阅读”活动，保障学生在校拥有充足的自主阅读时间。资源配置相对完善的学校，组织班级轮流进入图书室开展阅读交流分享活动，确保所有学生能在阅读实践中获得成长，真正实现“一个都不能少”的全民阅读目标。

三、深耕儿童阅读推广实践，收获全域多维丰硕成果

经过系列本土化策略的持续落地与深度推进，琼海市儿童阅读推广工作在各参与主体的协同发力下，实现了从“单点突破”到“全域提质”的跨越。成果不仅体现在儿童阅读能力与素养的直接提升，更延伸至学校教育生态优化与区域阅读品牌塑造，形成了多维度、深层次的良性发展格局。

（一）儿童层面——兴趣与素养双升，核心能力显著发展

儿童阅读兴趣显著提升，通过绘本阅读、童诗绘读、情景剧表演、成果展示等多样化活动，儿童主动参与阅读的积极性明显增强。阅读量与阅读质量同步提高，全域儿童年阅读量平均增长 3—5 本，乡村儿童阅读资源可及性大幅提升；在深度阅读、读写结合等实践中，儿童的阅读理解能力、思维能力、表达能力得到有效发展，核心素养持续提升。

（二）学校层面——阅读生态提质，师资课程建设成果丰硕

校园阅读氛围日益浓厚，“书香校园”建设成效显著，读书节、班级读书会、课后“大阅读”等活动常态化开展。阅读课程体系不断完善，整本书阅读、跨学科阅读成为语文教学的重要组成部分，优质课例、校本资源持续丰富。教师阅读指导能力显著提升，通过共同体共读、课例研讨等方式，多数语文教师能熟练开展绘本教学、整本书阅读指导，专业素养明显进步。在海南省 2025 年“小圭璋”阅读课例评选中，琼海市入选课例 59 节，数量居全省第一；依托省级平台，多名教师代表发布领读示范视频，为全省教师提供专业阅读指导。

（三）区域层面——城乡资源均衡，特色推广模式成型

阅读资源配置更加均衡，城乡、校际间的阅读差距逐步缩小，乡村学校阅读设施、资源供给得到有效改善。通过教育局牵头统筹、多部门协同联动、校际资源共建共享的系统性推进机制，将城乡均衡供给、家校社协同共育、骨干队伍引领、校本课程支撑等核心举措有机融合，区域阅读生态初步建成。打造了“小圭璋”“为你领读”等特色品牌，优秀课例、实践经验在省域层面展示推广，形成以“政策为引领、资源为基础、协同为核心、课程为支撑”的具有推广价值的“琼海模式”。

结语

琼海市通过资源均衡配置、家校社协同共育、专业队伍引领与校本课程融合等多元举措，有效破解了儿童阅读推广中的资源不均、指导缺位、实施无序等核心难题，构建起全域覆盖、全域提质的阅读推广生态。这一实践充分证明了区域协同在培养儿童终身阅读习惯、提升核心素养方面的关键价值。

未来，我们会继续宣传推广儿童阅读，开发更多基于儿童立场、契合认知规律的优质课例，让更多的孩子在阅读中快乐成长；同时将着力推进儿童阅读课程化建设，借助 AI 赋能，对阅读成果进行测评，使儿童阅读推广有顶层的课程规划设计，努力构建适应新时代要求的儿童阅读生态，为儿童终身阅读习惯养成与核心素养提升奠定坚实基础。

参考文献

[1] 刘胜茹 . 新世纪中国儿童阅读推广研究 [D]. 河北：河北大学，2021.17-18.

[2] 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.

（作者单位：海南省琼海市教育研究培训中心）

悦读琅琅传鹿城，书韵阵阵润童心
——海南省三亚市整本书阅读区域推广纪实

◎张　玲

【摘要】为破解小学生碎片化阅读、资源失衡等困境，三亚市立足区域实际，响应新课标要求，以“鹿图少年读书会”为核心品牌，探索区域儿童阅读生态优化路径。本文阐述了如何通过分龄梯度化择书与三阶课程体系，实现阅读资源的精准供给与课程化重塑，破解资源适配性不足的问题；如何通过“馆校联动”的双师共育、学校分馆建设与线上线下融合模式，构建全域浸润的阅读空间，突破校园阅读边界；如何通过地域文化融入、科技赋能与主题式活动创新，激活“馆校家社”协同的阅读共同体活力。构建了资源精准化、课程阶梯化、联动常态化的区域阅读新生态。

【关键词】鹿图少年读书会　整本书阅读　阅读推广

课外阅读是小学阶段语文能力提升和综合素养发展的核心支撑，对小学生语文学科素养的培养有着不可替代的作用。自 2022 年起三亚市教育研究培训院与三亚市图书馆，携手打造了“鹿图少年读书会”这一阅读品牌，三年间，近万名学生走进书的世界，整本书阅读从课堂走向生活，成为鹿城少年成长中一抹亮丽的底色，也为我省小学生整本书阅读推广提供了可复制的实践范式。

一、时代背景与政策支撑：整本书阅读推广的必然选择

我市小学生阅读一直以来面临多重困境：碎片化阅读盛行，学生多依赖短视频、碎片化文本获取信息，缺乏深度阅读体验；功利化倾向明显，阅读多围绕考试考点展开，自主阅读兴趣匮乏；城乡资源失衡，农村地区学校图书馆陈旧、图书更新滞后，家长配合度低，使得我市阅读推广工作陷入“硬件不足、软件缺位”的双重困境。2022 年颁布的《义务教育语文课程标准》明确将“整本书阅读”纳入语文课程体系，提出“小学课外阅读总量不少于 145 万字”的要求，要求小学阶段完成指定书目阅读，培养学生“梳理信息、深度思考、文化传承”的核心能力。无数小学语文教师站在了“如何让整本书阅读从‘任务要求’变为‘学生热爱’”的十字路口。

我市整本书阅读推广项目立足区域实际，以“分级阅读 + 馆校联动”为核心模式，整合纸质资源、数字资源与地域文化资源，构建“导读—推进—交流”三阶课程体系，通过多维评价与特色活动提升阅读实效，在多元活动中提升阅读乐趣、深化阅读感悟。作为“鹿图少年读书会”的核心阵地，图书馆充分发挥资源整合、空间服务的优势，而教育研究培训院则起到了专业指导、推广便利等作用，搭建“馆校家社”协同的阅读生态，真正实现“让每个孩子都能在阅读中遇见更好的自己”的教育愿景。

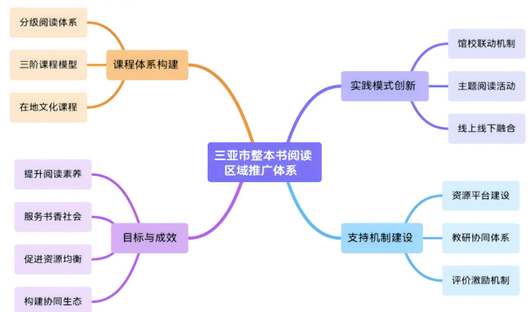


图1　三亚市整本书阅读推广体系

二、科学择书：分龄梯度化、题材丰富多元

“鹿图少年读书会”推荐阅读的图书，由图书馆与学校教师共同商议确定，遵循“年龄适配、循序渐进、内容多元、育人为本”的核心原则，注重文学性、教育性、趣味性的有机统一，覆盖小学一至六年级全学段，形成了科学的阅读梯度体系。

表1　2025年“鹿图少年读书会”阅读活动安排表

年级	期数	阅读书目	开课时间	结课时间	阅读形式
一、二年级	第一期	《一年级鲜事多》	4月19日	5月5日	线上线下结合
一、二年级	第二期	《安徒生童话》	5月17日	6月7日	
三、四年级	第三期	《柳林风声》	5月17日	6月7日	
三、四年级	第四期	《中国神话故事》	6月14日	7月5日	
二、三年级	第五期	《青蛙和蟾蜍》	6月14日	7月5日	
四、五年级	第六期	《夏洛的网》	9月6日	9月20日	
二、三年级	第七期	《格林童话》	9月6日	9月20日	
五、六年级	第八期	《少年读李白》	10月12日	11月1日	
二、三年级	第九期	《豆蔻镇的居民和强盗》	10月12日	11月1日	
五、六年级	第十期	《少年读苏东坡》	11月8日	11月29日	
四、五年级	第十一期	《世界经典神话与传说故事》	11月8日	11月29日	
三、四年级	第十二期	《汤汤童话》	11月15日	12月6日	

（一）年龄梯度科学合理

严格遵循少年儿童的认知发展规律，从低年段的童话启蒙到高年段的文化浸润，形成了循序渐进的阅读体系，确保不同年龄段的学生都能找到适合自己的读物。

低年段重在启蒙阅读、激发兴趣，图书以短篇故事、童话为主，语言简洁易懂，符合低年段学生的阅读能力和注意力特点。中年段则是拓展视野、提升素养，图书在篇幅和内容深度上适度提升，引导学生逐步从图画阅读向文字阅读过渡。高年段重在文化浸润、培养思维，帮助学生树立正确的人生观和价值观，提升人生格局。

（二）内容题材丰富多元

图书选自统编版小学语文教材“快乐读书吧”的整本书阅读，如《青蛙和蟾蜍》《中国神话故事》，也有课外拓展读本《柳林风声》《汤汤童话》，涵盖了童话故事、神话传说、名人传记、校园逸事等多种题材。既有世界经典文学作品、中国传统文化读物，还有当代优秀儿童文学作品，能满足学生多样化的阅读需求。特别像《少年读苏东坡》《少年读李白》这类图书，通过生动叙事展现大文豪的人生轨迹和文学成就，让学生感受中国古典文学的魅力，学习古人面对人生困境的豁达态度，培养其积极向上的人生价值观。

三、分级阅读：遵循成长规律的三阶课程建构

儿童阅读能力的发展呈现明显的阶段性特征，基于低、中、高三个学年段的认知水平与课程目标，设计差异化的整本书阅读课程，实现低年段重“趣”，中年段重“法”，高年段重“思”的“阶梯式”阅读提升。

（一）低年段：兴趣激发与习惯养成

低年段学生以具象思维为主，注意力持续时间短，阅读核心目标是培养“爱读书、会读书”的阅读习惯。以绘本共读为核心载体，开展绘本故事会，将阅读与游戏、手工、情景剧等多元形式深度融合，降低阅读门槛。可结合“快乐读书吧”推荐的《读读童谣和儿歌》，设计“亲子诵读会”，邀请家长与孩子共同参与角色扮演、节奏拍手、童谣接龙等互动环节，在轻松氛围中感受语言韵律之美。

（二）中年段：方法习得与策略训练

中年段学生抽象思维萌芽，阅读目标从“兴趣培养”转向“方法掌握”，聚焦于梳理情节、提炼主旨、积累语言素材等能力素养。针对《中国古代寓言》《伊索寓言》等书目，创新推出“阅读存折＋思维导图”双轨训练模式，帮助学生构建系统的阅读方法体系。通过“人物—情节—启示”三要素思维导图教学，可指导学生用气泡图梳理故事逻辑，用流程图还原情节发展，用对比图分析不同寓言的共同寓意。“阅读存折”以量化形式记录阅读过程，学生每完成1章节阅读可获得“阅读积分”，累计积分可兑换书签、绘本等文创产品；存折内页设置“好词好句摘抄”“我的疑问”等栏目，引导学生主动积累与思考。

（三）高年段：深度探究与文化传承

高年段学生思维能力趋于成熟，阅读目标立足于“深度探究、文化认同、价值塑造”。围绕《鲁滨逊漂流记》《写给儿童的中国历史》等书目，开展“主题辩论、历史探秘、跨学科融合”等高阶活动，推动阅读从“文本理解”走向“思想建构”。在《鲁滨逊漂流记》共读中，可组织“逆境成长”主题辩论赛，设置“鲁滨逊的成功是靠运气还是毅力”“孤独环境对人的成长利大于弊还是弊大于利”等辩题，引导学生结合文本细节与现实生活展开思辨；还可以组织“荒岛生存地理探秘”活动，分析鲁滨逊居住的岛屿气候、地形对生存的影响，实现“阅读＋地理”的跨学科融合。

四、馆校联动：构建资源共享的阅读共同体

“鹿图少年读书会”以“馆校联动”为突破口，通过“双师共育、资源共享、阵地共建”模式，破解学校阅读教学短板，尤其关注农村地区学校的阅读资源匮乏问题，推动了边远农村地区的阅读。

（一）线上线下融合：双师共育的常态化机制

首创“馆校双师”常态化机制，打造“开营课＋线上共读＋结营课”闭环活动，联动全市优秀语文教师授课，依托图书馆公众号面向全市小学生开放报名。开营课上，教师结合图书特点，进行兴趣激发与方法指导，如共读《十万个为什么》时，演示“科学小实验”引发学生好奇心，指导学生制订个性化阅读计划；在7天的共读阶段，指导教师通过线上阅读群发布每日阅读任务，督促学生完成打卡，分享阅读心得，突破阅读难点，培养自主阅读习惯；结营课上，教师对学生的优秀阅读笔记、读后感进行展示评价，并为坚持打卡的学生颁发“明星学员”证书，以增强学生的成就感。通过兴趣赋能、线上督学、评优激励等三维发力，有效激发学生阅读热情，培育自主阅读习惯，实现阅读指导与课堂教学深度融合。

表2　《美人树》整本书阅读7天线上共读任务单

阅读日	阅读章节	任务要求
10月25日	第一、二、三章	【读一读】土豆第一次在月光下看到“美人树”桑桑时，场景一定美得像梦一样。让我们放声朗读她俩相遇的情节，感受作者汤汤清新、优美的文字。 【画一画】请你为“变成冬青树的土豆“画一幅画像。
10月26日	第四、五、六章	【写一写】作为一棵树，土豆失去了自由，但她也有了新的发现。请你为她列两个清单：“失去清单”：作为树，她失去了什么？ “获得清单”：作为树，她看到了、听到了哪些以前作为人类时没感受到的美好？ 【找一找】土豆得知桑桑欺骗她后十分意外，你帮土豆回忆下，找出之前有哪些情节已经暗示了这样的结果，请用笔在书中标注出来。
10月27日	第七、八章	【画一画】请你画一个简单的“欺骗循环图”，用箭头标出这个故事里的“欺骗”是如何一环扣一环发生的。(提示：小美被骗—小美骗桑桑—桑桑想骗……) 【辩一辩】土豆面临着和桑桑一样的选择：欺骗下一个人类小孩，自己才能获得自由。你认为她“应该”还是“不应该”这样做？请分别写出“应该”或者“不应该”的理由。
10月28日	第九、十章	【写一写】1.当土豆发现自己可能永远得当一棵树后，她的心情发生了哪些变化。用几个关键词概括出来。 【说一说】2.随着故事情节的推进，老槐树终于把冬小青的秘密告诉了土豆，这个秘密是什么？
10月29日	第十一、十二章	【说一说】土豆从冬青树变回人形的这部分故事，让你最有感触的是什么情节，可以分享给身边人听听。 【写一写】这本书阅读到这里，你觉得土豆是一个怎样的女孩？请写出描绘她性格的几个关键词。

（二）学校分馆建设：打通阅读服务“最后一公里”

为解决学生“借书难、看书远”的问题，三亚市图书馆启动“学校分馆”建设项目，将优质图书资源直接送到校园。2024年初，三亚市图书馆在三亚市第一小学设立首个校级分馆，馆内配备“快乐读书吧”推荐书目、科普读物、文学经典等各类图书5000余册，电子借阅设备3台，所有图书由图书馆定期免费更新，确保资源时效性。分馆实行“馆校共管”模式，图书馆负责图书采购、分类、更新与借阅系统维护，学校安排专职教师负责日常管理与借阅登记，开设“阅读课”组织学生集体借阅。为提升分馆使用率，图书馆联合学校开展“班级读书角评比”“图书借阅达人”等活动，鼓励学生多读书、读好书。截至2025年底，第一小学分馆累计借阅量达1.8万册次，平均每位学生年借阅3.6册，有效补充了学校阅读资源。

（三）教研协同赋能：构建教师阅读指导能力提升体系

教师是阅读推广的核心力量，三亚市教育研究培训院开展了一系列教师培训活动，提升教师整本书阅读指导能

力。培训内容涵盖了“整本书阅读导读课、推进课、分享课”三类课型示范课、阅读活动设计方法、学生阅读评价策略。我们邀请了省级骨干教师、图书馆阅读推广专家亲自授课。针对农村学校教师教育理念陈旧、阅读指导能力薄弱等问题，我院以市级名师工作室为抓手，每月定点为海棠区、崖州区、天涯区等十余所农村小学开展整本书阅读推广主题活动，通过“专家授课 + 专题讲座 + 示范课”形式，帮助教师转变教育观念，掌握阅读指导方法。通过教研协同创新，有效破解农村教师阅读指导能力薄弱问题，筑牢阅读推广核心师资根基。

五、特色亮点：地域文化与科技赋能的阅读创新

三亚市图书馆立足地域特色与时代趋势，将地域文化、科技元素与阅读推广深度融合，推出“阅读 + 地域文化”“阅读 + 科技”“阅读 + 非遗”等特色活动，丰富阅读体验，提升活动吸引力与实效性。

（一）阅读 + 地域文化：传承本土精神根脉

三亚拥有丰富的海洋文化、崖州文化、黎族苗族民俗文化资源，图书馆深挖这些资源，将其融入整本书阅读推广，让学生在阅读中感受本土文化魅力。针对四年级《十万个为什么》科普书目，图书馆开设“海洋科普探秘工作坊”，结合三亚海洋资源，邀请崖州大白鲸海洋馆专家开展“海洋生物多样性”讲座，组织学生走进三亚珊瑚礁自然保护区实地观察，将书本知识与现实场景结合；围绕《崖州何处在》等本土读物，组织“崖州古城读行活动”，让学生在古城遗址中阅读文本，探寻崖州历史变迁，感受传统文化底蕴。黎族苗族民俗文化是海南本土文化的重要组成部分，共读《黎族织锦的故事》后，图书馆邀请黎族织锦非遗传承人开展织锦技艺体验活动，让学生在学习织锦的过程中，理解书中所描述的民俗文化内涵。通过阅读和实践，学生深化了对本土民俗文化的认知与传承，从而提升了他们的文化认同感和自豪感。

（二）阅读 + 科技：拓展阅读推广边界

在数字化时代，图书馆积极运用数字技术，拓展阅读推广渠道，提升活动互动性与趣味性。图书馆整合爱迪科森少儿视频、哪吒看书绘本库等数字资源，搭建线上阅读平台，提供电子图书、有声书、阅读导读视频等资源，支持学生随时随地阅读；开发“AR 绘本探秘”功能，学生通过手机扫描绘本即可呈现 3D 动画场景，增强阅读的沉浸感，如阅读《海底世界》绘本时，AR 技术可还原海底生物活动场景，让学生仿佛身临其境。此外，图书馆还开展“有声书创作”活动，指导学生将《安徒生童话》《中国民间故事》等经典书目改编为有声读物，通过图书馆微信公众号发布，让学生在创作中深化阅读理解，提升语言表达能力。

（三）主题式阅读：深化阅读体验与应用

围绕节日、热点话题开展主题式阅读活动，将整本书阅读与实践应用紧密结合。春节期间，开展“书香年味”主题活动，共读《年的故事》《春节习俗》等书目，组织学生写春联、剪窗花、创编新年故事，让阅读融入传统节日；世界环境日期间，围绕《环保小卫士》《大自然的奥秘》等书目，开展“阅读 + 环保实践”活动，指导学生撰写环保倡议书，组织校园垃圾分类宣传，将阅读感悟转化为实际行动。针对青春期成长困惑，开展“心灵成长”主题阅读，共读《男生贾里》《女生贾梅》等书目，通过读书分享会引导学生交流成长烦恼，培养健康的心理品质。

经过三年实践，我市整本书阅读推广取得了显著成效，“鹿图少年读书会”公益活动已形成了稳定的参与群体，拥有良好的口碑，不仅提升了学生的阅读能力与综合素养，更推动了区域阅读生态的全面优化，为书香社会建设注入了强劲动力。

2025 年底《全民阅读促进条例》重磅发布，强调“国家加强全民阅读保障，扩大全民阅读覆盖面”，首次将未成年人阅读纳入了法治保障范畴，也为开展整本书阅读推广赋予了政策依据与行动底气。温儒敏曾说，青少年的精神世界是人类文明“王冠上最娇嫩的珍珠”。整本书阅读，不仅是一项课程，更是一场温暖而有力的成长陪伴。我们将继续坚守“滋养民族心灵、培育文化自信”的初心使命，以书为舟，以读为桨，载着鹿城少年驶向更辽阔的精神海域。

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部 . 义务教育语文课程标准（2022 年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2022.

[2] 中华人民共和国国务院 .《全民阅读促进条例》, 中华人民共和国国务院令第 823 号 ,2025-12-16.

（作者单位：海南省三亚市教育研究培训院）

基于“为你领读”行动的海南儿童阅读生态建设实践

◎王琴玉

【摘要】在海南自贸港的建设背景下，构建优良的儿童阅读生态，是提升基础教育发展质量、培育适应自贸港建设需求人才的重要举措。当前海南儿童阅读所面临的资源适配性不足、实践场景局限、专业指导薄弱等问题，大大制约了儿童阅读生态的良性发展。为此，海南省以“为你领读”行动为核心，从资源、场景、机制三方面发力：通过整合零散资源形成系统化阅读课程，破解资源供给与实际需求脱节难题；打造覆盖校园、社区、家庭的多维阅读活动空间，打破阅读孤岛效应；创新研修机制并组建专业领读者队伍，强化教师阅读指导能力。实践表明，这种以资源课程化、活动立体化、机制系统化为特征的区域儿童阅读生态构建路径，有效解决了海南儿童阅读现存问题，为区域儿童阅读生态的系统构建与机制创新提供了可借鉴的实践经验。

【关键词】为你领读　儿童阅读生态　阅读推广

一、海南省儿童阅读的现实困境

阅读有利于人的发展，是建设学习型社会的关键因素。随着海南自由贸易港建设的深入推进，海南教育正面临着前所未有的机遇与挑战。自贸港发展建设需要具备深厚文化底蕴、开阔国际视野和创新思维能力的未来人才。这一人才培养目标的达成，离不开高质量儿童阅读生态的支撑。

然而，审视当前的区域阅读现状，我们仍面临诸多困境：

一是资源供给的适切性不足是一个主要问题。虽然社会与学校图书资源总量在不断增加，但适合本土学情，特别是儿童心理特点的优质分级阅读资源依然匮乏；阅读资源多呈碎片化堆砌，缺乏系统性的课程化设计，学生阅读多停留在有书读，但不会读、读不深的层面。

二是阅读实践的孤岛效应。一方面体现在阅读活动往往局限于城市的部分优质学校或乡镇的个别班级，导致城乡之间、校际之间存在巨大的阅读鸿沟；另一方面则表现为阅读活动大多停留在校园内，未能有效联结家庭与社会，缺乏多维度、立体化的阅读实践空间。

三是专业指导的效能缺失。许多教师知道儿童阅读的重要性，但缺乏整本书阅读指导的理念与方法，导致阅读形式自由散漫，阅读指导甚至出现了应试化、习题化的倾向，逐渐扼杀了儿童的阅读兴趣，作为儿童领读者的教师专业素养亟待提升。

基于以上困境，近年来，海南省小学语文教研团队以“为你领读”行动为抓手，突破传统教研局限，以系统论思维建构优化区域儿童阅读生态，从资源共建、活动深化、机制创新三个维度进行顶层设计与实践探索，致力于形成一个共研共学、共建共享、开放包容的自贸港儿童阅读新样态。

二、从零散资源走向系统课程的体系化进阶

在阅读推广中，优质的阅读资源即“读什么”的问题，是阅读生态之源。如何从过去零散的资源推荐模式，转向系统化、课程化的资源建设，从而为全省儿童提供精准的阅读资源库，为全省老师提供有效的阅读指导范式，我们进行了以下实践。

（一）基于儿童诗读写绘课程，夯实语言启蒙与表达根基

小学低年级是儿童阅读起步期，学生识字量少、理解力较弱，处于具体形象思维阶段，想象力最为丰富。根据学生特点，我们开发了儿童诗读写绘课程资源体系，有效夯实学生的语言启蒙基础，提升其口语与书面表达能力。

我们依托省级重点课题研究项目，精选了数百首符合儿童心理、富有童真童趣的经典童诗，并按照年龄段进行难度匹配分级，在此基础上构建了三位一体的资源包：

（1）有声伴读资源。邀请专业教师录制朗读音频，通过“一起读写”等公众号平台推送，让乡村孩子也能听到标准的普通话朗读，通过听觉输入感知语言的优美，感受阅读的乐趣，解决不会读、读不准的问题。

（2）图文转化支架。借助儿童读图的优势，展开想象，引导学生将自身感受到的诗歌意象转化为绘画作品，与他人交流。这种绘画的过程，实质上是儿童对文本进行深度理解与个性化重构的过程。

（3）创意表达范式。在绘画的基础上，鼓励学生进行仿写或创编。学生在语言图式的模仿与迁移中，将文本经验转化为个体言语经验，实现了从阅读输入到个性化文字输出的语用跨越。

十二年的实践，逐渐形成“读诗—绘图—写话”的诗画融通的读写表达范式，儿童诗读写绘项目已经成为了小学低年级师生最喜欢的阅读活动与美好记忆。实践表明坚持儿童诗读写绘的班级，学生平均识字量远超课标要求，大多能在二年级上学期进入自由阅读状态，且在语言表达的丰富性与逻辑性上表现优异，为后续的学习打下了坚实的基础。

（二）基于“绘本一百 欢喜读写”创意读写项目，深化审美与思维训练

绘本被誉为人生的第一本哲学书，借助视觉叙事与隐喻机制，将爱、死亡、离别及自我认同等宏大哲学命题具象化，其核心价值在于以图像符号为载体，承载并阐释关于生命本体论的深层命题。绘本阅读有效降低了抽象思维的认知门槛，契合儿童的心理图式。优秀的图画书本身就是想象力和创造力的结果，能够激发孩子突破时空限制，展开联想和想象[1]。

自2017年起，我们在全省范围内启动了“绘本一百 欢喜读写”主题读写实践项目。该项目构建了常态化的协同阅读机制，依托标准化的课程体系，精选了适配各年级的绘本，配套制作了专业音频资源与多媒体教学课件，推送给全海南省的教师，每周固定时段，全省每年约2000个班级、超10万名学生同步开展绘本深度阅读与创意写作训练。八年实践，该项目在一定程度上有效推动了海南省的儿童阅读进程，有着显著的教育价值与实践意义。

（1）构建了区域阅读共同体：通过同频共振的共读模式，打破了校际壁垒，营造了浓厚的区域书香氛围，有效提升了学生的阅读参与度与覆盖面。

（2）实现了读写结合的深度教学：将绘本阅读与创意写作有机融合，以读促写，不仅培养了学生的审美感知能力，更锻炼了其想象力与创造性思维，落实了核心素养的培育目标。

（3）促进了教育资源的标准化与普惠化：统一的数字化课程资源库，为基层学校提供了高质量的教学支架，解决了绘本教学中师资与资源不均的问题，推动了区域教育的优质均衡发展。

（三）基于名师导读的整本书阅读全周期指导，从浅层阅读走向元认知建构

统编教材“快乐读书吧”栏目贯穿小学六年，共向学生推荐了100余本必读与选读书目，是优质的阅读资源。然而，面对如此体量的书目，一线教师在实际教学中面临着“读不完、读不懂、读不深”的现实困境：一是困于提炼，难以精准把握每本书的阅读要点；二是缺乏支架，不知如何指导学生进行长文本的深度阅读；三是评价缺失，难以有效检测学生的阅读质量与效果。

针对这些痛点，结合推荐书目，我们组织骨干教师团队研发了“名师导读版”系列课程资源。这套资源超越了传统的导读范畴，构建了覆盖“读前指导—读中伴学—读后总结”的全周期阅读指导体系。

（1）前置性阅读指导：从“随意翻阅”到“策略规划”。仅凭兴趣，阅读难以持久、深入，阅读指导通过“伴你一起读——写给学生”等前置性引导材料，帮助学生明确文本价值、写作背景、概览内容并涉猎趣味章节，以最大限度激发并维持其阅读兴趣，进而指导学生依据自身能力制订“章节阅读计划表”，分解阅读任务。此外，深度融合文本题材特质，以新课标中核心素养要求及各学段的阅读目标为依据，为学生设计精准的阅读策略指导。这种前置性的阅读规划与赋能，使学生从起始阶段便掌握主动权，推动其阅读行为从“随意翻阅”转向有目标、有方法的“策略规划”，从而提升阅读深度与学习效能。

（2）读中伴学：以“阅读足迹”实现思维可视化。思维的火花需要用心捕捉，阅读指导创新设计了“阅读足迹”过程性支架，区别于传统的阅读摘要或读书笔记，通过引入虚拟伴读学习伙伴，融合了单篇精读与章节间整体性关照的双重伴读模式，旨在引导学生在阅读过程中主动停留，关注文本细节，并持续进行阅读策略监控与自我反思，将隐性的阅读思维过程具象化、结构化，减少了走马观花式的浅表化阅读现象，切实助力学生提升阅读的质量。

（3）读后反思：以“元认知”建构闭环评价。缺乏“全面反思检视”，学生无法将内隐的认知过程转化为结构化的元认知活动。阅读指导通过设计“阅读收获”板块，系统引导学生回溯整个阅读过程：“回顾与梳理”侧重于对文本内容的整体把握；“探索与发现”引导学生对整本书阅读策略的有效性进行复盘；“表达与运用”则致力于实现学生阅读后的语言表达能力的建构。通过三个层级的立体性评价与指导，学生将传统的零散的读后感转化为有目的的元认知监控与调节过程，形成从“读过”到“读懂”再到“会读”的元认知建构闭环，内化阅读经验，实现阅读能力的进阶式提升，从“学会阅读”向“通过阅读学习”，真正实现了评价对深度学习的促进作用。

三、从孤岛阅读走向多元共生的实践生态构建

阅读不应只发生在图书馆或语文课上，它应该像空气一样弥漫在儿童成长的所有空间。我们通过纵向深耕与横向联结，构建了从教室到社会、从课内到课外的多维阅读实践空间，让“为你领读”成为连接不同空间的纽带与阅读共同体的核心力量。

（一）“为你领读”入校扎根，将阅读指导深植于常态课堂

阅读的主阵地在学校，核心在课堂。“为你领读”行动的核心策略是扎根课堂。我们改变了以往走马观花式的检查，我们的做法不仅是送课，更是种课。我们组织由教研员与骨干教师组成的领读者团队深入教学一线，特别是薄弱的乡镇学校。我们和学生一起捧起纸质书，为那些从未上过整本书阅读课的孩子们领读，手把手地教乡村教师如何上好导读课、推进课和分享课。领读者们的这种陪伴式阅读指导，将阅读的种子播撒在每一个具体的40分钟里，让阅读不再是语文教学的点缀，而是成为了常态化的教学行为，它改变了乡村儿童阅读的枯燥的讲练模式，让琅琅书声成为了校园最美的声音，让孩子专注阅读的身影成为校园无处不在的风景。

（二）“萤火虫”“小圭璋”等公益项目，让延伸的阅读时空富有温度

为了延伸阅读的时空，让乡村的孩子也能捧起书本阅读，我们致力于突破校园的物理边界，构建家校社协同的阅读共同体。

2016年以来，我们团队开展了数百场的萤火虫读书会，领读者们利用周末时间，走进社区、书店，开展亲子共读活动。它像点点星光，点亮了孩子们的课余生活，也带动了家长参与阅读的积极性，营造了浓厚的家庭阅读氛围。

“小圭璋”儿童阅读公益项目从2018年开幕，到现在已经走进了500所学校，捐赠优质图书5万余册，惠及学生达到70万人。该项目特别关注乡村学校儿童等特殊群体，通过“1+N”的模式（即1个基地校带动N个乡村学校），汇聚社会爱心力量，遴选优秀书目，为学校赠书，开展整本书阅读示范课，更重要的是开展持续伴读活动。“小圭璋”公益活动走过的学校，阅读之花悄然绽放，成为海南岛儿童阅读推广的一张亮丽的名片。这个项目也证明了阅读是教育公平最温情的体现，也是传递自贸港人文关怀的重要窗口。

（三）全省领读大会，凝聚共识形成辐射效应

为了营造“集体共读，全员沉浸”的浓厚氛围，我们每年定期举办“为你领读”全省大会。这不仅是一次成果展示会，更是一次高规格的专业阅读研修活动。

大会精心设置了示范课、微讲座、区域经验分享等多个板块，不仅有名师专家的高位引领，更有一线乡村教师分享其扎根教室的阅读实践故事，使大会升华为一场关于领读者的隆重庆典。通过现场观摩与网络直播，我们不仅树立了阅读指导的标杆，展示了优秀领读者的榜样风采，更实现了数以万计线上线下的语文教师同频共振。

这种高位引领与全员参与相结合的模式，有效地凝聚了全省语文教师的专业共识与阅读情怀，形成了全省师生共读的生动局面，为构建专业阅读共同体提供了强大的实践支撑。

四、从外部推动走向内生发展的专业支持系统

良好的阅读生态需要长效机制来维护。单纯依靠热情和活动无法达成深度的素养提升，必须依靠体制机制的

创新，通过多级联动，赋能教师专业成长，将外部的推力转化为内部的驱动力。

（一）构建“1+N”区域研修共同体，层级联动形成合力

为了破解教研力量分散的难题，我们创新性地建立了“1+N”区域研修联动机制，以提高教研效率和质量。“1”即以海南省教育研究培训院为核心枢纽，负责顶层设计、资源研发与标准制定。“N”则包括各市县教研室、省级阅读示范基地校以及乡村薄弱学校。

在这一机制下，各级教研员不再是高高在上的评价者，而是扎根一线的同行者。通过设立“小圭璋”阅读项目实验校，我们将教研的触角延伸到了自贸港的神经末梢。市县教研员负责本区域的跟进与落实，基地校则承担辐射周边的责任。这种层级清晰、责任共担、资源互通的共同体模式，有效地解决了基层学校阅读推广的困境，形成了强大的区域推进合力。

（二）打造专业化“领读者”梯队，驱动阅读生态长效建设

教师的专业素养是决定阅读生态质量的关键因素。为此，我们确立了“语文教师首先是读书人”的核心理念，并通过系统化的活动与赛事，激发教师提升人文素养与专业能力的内生动力。

首先，通过“同读一本书”活动构建教师共读文化。该活动涵盖童书与专业理论书籍共读：在“为你领读”课程体系中，“儿童诗读写绘”“绘本一百 欢喜读写”及“名师导读”等板块所选书目，均由领读者梯队的骨干教师精读后遴选推荐；省级教研员更是带头领读《女巫一定得死》《儿童读写三十讲》等专业理论著作，引领老师们对于童书的新认知，实现领读者教师的理念更新与全省辐射。

其次，“一起观课”活动形成常态化研修机制。该活动通过一起观摩名师阅读指导课例，开展深度研讨，引导教师学习名师阅读指导课例中的先进阅读教学理念与课堂转化、实操策略。自愿参与人数从初期几十人增至每期超千人次，累计开展逾百期。领读者团队教师不仅能上示范课，制作微课资源，更将所学策略融入日常教学，辐射引领区域内教师，实现了从理论到实践的转化。

这些举措系统培育了一批懂书、爱书、会指导的海南自贸港儿童领读者。他们既是阅读的深度实践者，也是区域阅读推广人。这支专业化的领读者队伍，已成为自贸港儿童阅读生态中最活跃、最核心的驱动力量。

（三）推动“教—研—科”融通发展，注重成果积淀转化

真正的教研不仅要有热度，更要有深度。我们致力于打通“教学实践—教学研究—科研成果”的转化壁垒，推动教研科一体化发展。

我们依托“儿童诗读写绘”“绘本一百 欢喜读写”等省级重点项目，引领教师在行动中研究，将零散的实践经验上升为具有学理支撑的理论模型与操作范式，使其成为了全省小学生喜爱的阅读课程。同时，我们建立了优秀成果的沉淀和转化机制。在教学评比中涌现出的优质阅读指导课例、整本书阅读设计等，经过专家团队的二次打磨与提炼，转化为全省共享的优质课程资源。这种“以赛促研、以研生科、以科反哺”的闭环路径，实现了区域阅读工作从“经验型积累”向“学术型沉淀”的跨越，大大提升了儿童阅读指导与推广的专业含金量。

结语

“为你领读”，这不仅仅是一个教研行动的名称，更是一份沉甸甸的教育承诺。通过资源维度的共建共享，我们为孩子们铺设了通往精神高地的阶梯；通过活动维度的立体覆盖，我们为孩子们营造了书香浸润的成长空间；通过机制维度的联动赋能，我们为区域教育的可持续发展注入了源源不断的内生动力。

海南省小学语文教研团队的这一探索，初步构建了一个全员参与、全域覆盖、全方位支持的儿童阅读良好生态。展望未来，我们将继续深耕这片热土，以阅读为媒，以文化人，让每一个海南孩子都能在书籍的海洋中遇见更好的自己，为海南自贸港的蓬勃发展奠定最坚实的人文底色。阅

参考文献

[1] 彭懿.《图画书应该这样读》【M】.南宁：接力出版社，2012。

（作者单位：海南省教育研究培训院）

幼儿园阶段如何有效培养幼儿的阅读兴趣

◎马鸿贤

【摘要】在当今知识爆炸的时代，早期阅读能力被视为开启未来学习大门的钥匙，幼儿园作为幼儿成长的重要启蒙阶段，培养其阅读兴趣刻不容缓，但现实中，幼儿阅读兴趣培养面临诸多挑战，亟待有效方法。基于此，本文聚焦幼儿园阶段幼儿阅读兴趣的培养问题，阐述培养幼儿阅读兴趣的重要意义，分析了影响幼儿阅读兴趣的因素，并提出了一系列有效培养策略，包括营造阅读环境、选择适宜读物、开展多元阅读活动等，旨在为幼儿园教师和家长提供科学的方法和思路，助力幼儿在早期形成良好的阅读兴趣和习惯。

【关键词】幼儿园阶段　幼儿　阅读兴趣培养

阅读是幼儿获得知识、培养语言及思维能力的一种重要方式，幼儿园阶段幼儿阅读兴趣的培养不仅有利于幼儿的学习与成长，而且可以为幼儿终身学习打下坚实的基础。但是，目前幼儿园阅读教育中存在着阅读环境营造不到位、读物选择不恰当等问题，这些都影响着幼儿阅读兴趣的培养与发展。所以，探讨幼儿园阶段如何有效地培养幼儿阅读兴趣是很有实际意义的。

一、幼儿阅读兴趣现状

当今社会，幼儿阅读渐渐被家庭及幼儿园所关注，然而幼儿阅读兴趣现状并不乐观，出现了很多问题。就整个大环境而言，尽管目前可以让幼儿阅读的书品种和数量都非常多，但是快节奏生活让许多家长无暇陪幼儿阅读。在有些家庭里，电子设备充斥在幼儿的生活当中，电视、手机和平板电脑占用了幼儿大量的课余时间，导致幼儿接触纸质书籍的机会越来越少[1]。在幼儿园中，虽然有一些园所开设有阅读区，但是阅读材料更新不够及时，阅读活动开展不够系统，这些都影响着幼儿的阅读兴趣。就幼儿本身的表现而言，许多幼儿在阅读方面的主动性不强，幼儿经常要在家长或者教师的催促下才能翻书，且看书时间不长，很难较长时间地集中注意力看书。有些幼儿阅读时表现浮躁，易受外界因素的干扰而无法深刻理解书中内容。另外，幼儿阅读偏好比较单一，幼儿比较喜欢选择图画颜色鲜艳，故事情节简单的书，而对那些文字比较丰富，需要一些思维的书缺乏兴趣。

二、幼儿园阶段有效培养幼儿阅读兴趣的重要性

（一）促进幼儿早期语言发展

语言是幼儿对外进行沟通、表现自己的一种重要手段，阅读则是促进幼儿语言发展的一种有效手段，幼儿在接触阅读材料的过程中，习得了丰富多彩的词汇、语句等。幼儿在阅读时不断观察、模仿、学习书上的语言表达方式来扩充词汇量。幼儿学着运用更加精确和生动的语言去形容事物和表达感情，这样有利于提高自己语言表达能力，阅读也有助于幼儿对语言语法结构、逻辑关系的认识。通过对不同种类故事及文章的阅读，幼儿能在不知不觉中掌握一些语法知识，如句子构成规则、词语搭配方式等。这样才能使其在说与写的过程中更规范、更顺畅地组织语言以避免语法错误的产生，另外阅读还可以发展幼儿语感。幼儿通过反复的朗读、听故事、朗读，可以体会语言的韵律美、节奏感，进而提高语言敏锐性。好的语感能帮助幼儿表达得更自然、更通顺，更能领会别人的语言意图。幼儿也可以在阅读中习得比喻、拟人、夸张等各种修辞手法与表达方式，从而进一步丰富语言表现力，让幼儿能运用更鲜明、更生动的语言表达思想与情感。

（二）充实幼儿的知识储备

幼儿园阶段正是幼儿认知世界和累积知识的关键时期，阅读则是幼儿获得知识的一个重要途径，阅读材料涉及各领域知识，包括自然科学、社会人文和历史地理。幼儿在阅读科普类书籍时，能够了解动物生活习性、植

物生长过程、自然现象形成的原因以及其他自然科学知识，开阔了幼儿的眼界，激发了幼儿的科学好奇心与探索欲；在故事类书籍的阅读中，幼儿可以接触不同的人物形象与故事情节，认识不同文化背景与社会现象。这样可以帮助幼儿理解社会规则、人际关系以及道德观念等，形成优良的道德与价值观。例如，当幼儿读到关于勇气、善意和分享的故事时，幼儿可以从中获得积极的能量，并学习如何与他人和睦相处，以及如何应对各种挑战和困境；阅读也有助于幼儿对历史与文化的理解，通过阅读有关历史故事与传统文化方面的图书，幼儿能够了解本国及本民族的发展历程、传统习俗以及文化遗产等，提高对于本民族文化的认同感与自豪感。这一知识的累积，不仅充实了幼儿的精神世界，而且也为幼儿未来的学习与生活奠定了扎实的基础。与此同时，大量的知识储备还可以增强幼儿的自信心与综合素质，让幼儿在遇到各种各样的问题时能更坦然、更自信。

三、幼儿园阶段有效培养幼儿阅读兴趣的方法

（一）打造趣味阅读角，吸引幼儿自主阅读

处于幼儿园阶段的幼儿注意力易受新鲜、好玩的东西吸引，创设趣味阅读角就是借助这一特性，给幼儿创设富有魅力的阅读环境来激发其自主阅读愿望[2]。设计合理的阅读角可以使幼儿在一种舒适愉快的气氛中自然地接近图书，获得阅读的快乐，这里既是放置图书的场所，也是幼儿灵魂的栖息地，还是探究知识的小空间。

例如，教师可以把阅读角布置成童话城堡的样式，用彩色卡纸做成城堡形状，并在城堡的“大门”上吊着一串小铃铛。当幼儿走进阅读角时，铃铛就会发出脆响，仿佛开启了一段神秘的阅读旅程。城堡内，铺着一层松软的地毯，摆着几张可爱的小沙发和垫子。书架上摆满了各式各样的精美绘本，其中不乏色彩绚丽的动物故事书和奇幻童话故事书。还可将与书籍内容相关的卡通画贴在墙上，比如白雪公主、小熊维尼等形象。这样的阅读角充满童话色彩，幼儿看到后都会心生向往，主动走进阅读角挑选心仪的图书，沉醉在阅读的世界里。

（二）利用多媒体资源，丰富阅读体验形式

在科学技术日益发展的今天，多媒体资源对幼儿教育的促进作用日益凸显，对幼儿而言，其认知特点决定幼儿更趋向于直观、形象的学习。多媒体资源声像结合，动静相宜，能把文字图像和声音等诸多要素有机地结合起来，给幼儿带来全方位的阅读体验，让阅读更生动、更有趣，有助于幼儿对阅读内容的深入理解与感悟[3]。

比如，教师可以用电子白板展示一本海洋生物绘本，演示时，当翻到介绍海豚的页面，教师可通过点击电子白板的相关图标播放海豚在海洋中嬉戏的视频，同时配以生动形象的讲解，让幼儿仿佛身临其境般感受海豚活泼好动的习性。还可展示一些海豚的高清照片，让幼儿对海豚的外形特征有更清晰的认识。阅读结束后，教师还可播放一首关于海洋的儿歌，让幼儿边听边跟着哼唱，余味悠长。借助这样的多媒体资源，幼儿对海洋生物有了更深刻的认识，极大地提升了幼儿的阅读兴趣。

（三）进行故事表演活动，以提高阅读互动性

故事表演活动给幼儿提供实践并展示阅读内容的舞台，能大大增强阅读互动性。表演时，幼儿需要深入理解故事内容，模仿故事人物的语言、动作及表情等，这既能加深对故事的理解与记忆，又能锻炼幼儿的表达能力与创造力。同时，与同伴合作表演还能培养幼儿的团队意识及社交能力。

教师可选择经典故事《小红帽》开展表演活动，教师带领幼儿阅读《小红帽》绘本，对故事情节、角色特点等进行详细讲解。教师组织幼儿分配角色，让幼儿分别扮演小红帽、大灰狼和外婆。表演前，教师帮助幼儿准备好相应的道具，比如小红帽的红帽子、大灰狼的头饰等。表演过程中，幼儿全身心投入，活灵活现地演绎出故事里的情节。有的幼儿将小红帽的纯真可爱展现得淋漓尽致，有的则将大灰狼的狡诈凶悍表现得十分到位。其他观看表演的幼儿也被深深吸引，不时为表演者鼓掌加油。表演结束后，教师再引导幼儿重读绘本，幼儿对故事有了更深的理解，也产生了更浓厚的阅读兴趣。此后，幼儿不仅热衷于参与故事表演活动，还会自发组织一些简单的小演出。幼儿在日常交流中也会经常提起《小红帽》，讨论不同角色的表现，教师趁机引导幼儿尝试改编故事，展开想象，幼儿积极参与其中，在故事中加入新的元素，进一步提高了幼儿爱阅读、爱表现的意识，较好地培养了阅读能力。

（四）推行阅读奖励机制，以调动阅读积极性

幼儿有强烈的荣誉感与竞争意识，阅读奖励机制的实施能满足幼儿这一心理需求，让幼儿在阅读中获得成就感，进而调动幼儿的阅读积极性。通过建立合理的奖励机制，能够促使幼儿主动参与阅读活动，逐步养成良好的阅读习惯。

教师可建立“阅读小明星”奖励制度，教师给每个幼儿准备一张阅读积分卡，幼儿每次完成阅读后，就在积分卡上盖一个小印章。每周教师会统计幼儿的积分，积分达到一定数量的幼儿将被评为“阅读小明星”。获得“阅读小明星”称号的幼儿，不仅可以将照片贴在班级的荣誉墙上，还可以获得一本精美的小绘本作为奖品。此外，教师还可在班级里组织“阅读小明星”分享会，让获得称号的幼儿把自己的阅读心得、喜欢的图书等分享给其他小伙伴。在这样的激励机制下，幼儿会更主动地投入到阅读中，努力争取成为“阅读小明星”。随着“阅读小明星”奖励制度的推行，班级里的阅读氛围越来越浓厚。那些还未获得称号的幼儿也不甘落后，在心里暗暗较劲，希望在下一次评选中展现自己。在“阅读小明星”分享会上，分享者精彩的讲述不断激发着其他幼儿的阅读欲望。有的幼儿在分享的启发下，主动让家长购买相关图书。而且，幼儿在交流阅读心得的过程中，思想碰撞出火花，对书籍内容也有了更深的理解，这种奖励制度就像催化剂一样，让幼儿在阅读的道路上不断前进，收获知识与快乐。

（五）规划亲子阅读时光，创设家庭阅读氛围

家庭对幼儿来说是重要的成长环境，安排好亲子阅读时光，能充分发挥家庭在幼儿阅读教育中的促进作用，亲子阅读既是家长与幼儿的互动活动，也是传递亲情、培养感情的重要途径。在家庭的温馨氛围中，家长和幼儿一起阅读，不仅能让幼儿感受阅读的快乐，还能增进亲子间的情感。

教师可倡导亲子阅读活动，建议家长每周至少抽出 3 个晚上，每次 30 分钟左右与幼儿共同阅读，教师给家长提供一些阅读指导。比如，怎样挑选适合幼儿的图书，怎样与幼儿互动阅读等。家长可以和幼儿坐在舒适的沙发上，翻开一本有趣的绘本，家长读文字，幼儿看图画，然后一起探讨书中的内容。例如，在阅读《猜猜我有多爱你》时，家长可以引导幼儿模仿小兔子和大兔子的对话，通过这种方式表达对亲人的爱。通过这样的亲子阅读时光，幼儿会更加喜爱阅读，在感受家庭温暖与家长爱意的同时，让家里充满浓厚的阅读氛围。

（六）召开阅读分享会，增进幼儿交流感悟

幼儿园阶段的幼儿表达欲望强、好奇心重，组织阅读分享会能给幼儿搭建交流与展示的平台，增进彼此间阅读感悟的交流。通过分享会，幼儿能听到同伴不同的想法，开阔了思维视野、提高了阅读理解能力，还能锻炼语言表达能力与自信心。

以小班“动物朋友”专题阅读分享会为例，教师提前一星期就让小朋友从家里带了《小熊的生日派对》《小兔子的胡萝卜》《小松鼠找松果》这些幼儿爱看的动物绘本，建议幼儿与家长共同阅读，并记录下自己最感兴趣的部分或场景。分享会那天，教师把小朋友分成四人一组，每一组都围在铺满动物图案的桌布上，桌子上有小朋友带回来的绘本，还有一些可爱的动物手偶。“绘本小主播”部分，每一个小朋友轮流拿起他的绘本用童稚的歌声讲故事，一些小朋友指着《小熊的生日派对》中的图片，有的幼儿兴奋地说：“小熊邀请小狐狸和小刺猬庆祝生日，它们也一起吃大饼”，有的幼儿拿着《小松鼠找松果》，认真地分享“小松鼠在秋季要保存大量的松果才能在冬季不挨饿”。其他的幼儿听得特别专心，幼儿偶尔会举手问：“小刺猬扎不扎小熊？”“小松鼠在哪儿发现了那么多松果啊？”然后进入“创意分享”阶段，教师向各组发彩笔、画纸等，请小朋友在绘本中绘制幼儿喜爱的动物形象并说出喜爱的原因。有的幼儿画了戴着生日帽的小熊，说“小熊和蔼可亲，他会把蛋糕与朋友们一起享用”；有的幼儿画了抱着松果的小松鼠，说“小松鼠们都非常勤快，都要做好过冬的准备工作”。幼儿一边展示自己的画作，一边分享想法，同伴间的夸赞声不断：“你给小熊画画，多可爱啊！”“这只小松鼠尾巴画得真好！”最后是“故事续编”小游戏，教师挑选《小兔子的胡萝卜》绘本，引导幼儿想象“小兔子的胡萝卜已经吃光了，会帮助朋友们做些什么？”幼儿纷纷举手发言：“小兔子能帮助小山羊拔草吗？”“小兔子可以带着小蜜蜂采花蜜啦！”种种奇思妙想通过分享碰撞出来，既能使幼儿更加深入地了解绘本故事，又能在互动中学会聆听和表达，从而更进一步激发幼儿爱阅读的兴趣。

结语

综上所述，幼儿园阶段有效培养幼儿阅读兴趣，是一项长期且重要的任务。通过创设良好阅读环境、选择合适读物、开展多元阅读活动等策略，充分激发幼儿阅读兴趣，让幼儿在阅读中获得愉悦与成长。同时，教师和家长在教育过程中应高度重视存在的问题，关注幼儿的个体差异，并努力将阅读兴趣培养与其他教育活动相结合。唯有如此，才能为幼儿终身阅读打下坚实基础，让幼儿在今后的学习与生活中受益无穷。

参考文献

[1] 郭婷婷 . 以绘本阅读为载体的幼儿阅读兴趣培养探讨 [J]. 当代家庭教育，2021(32)：77-78.

[2] 王雪娇 . 利用信息技术优化幼儿阅读实践探索 [J]. 读写算，2021(31)：55-56.

[3] 章杏 . 多元化阅读背景下的小班幼儿阅读习惯养成 [J]. 智力，2021(30)：172-174.

（作者单位：甘肃省兰州市兰州新区第一幼儿园）

VR支持下
师幼共读活动促进幼儿社会性发展

◎章　蕴

【摘要】虚拟现实技术给早期教育阶段师幼共读带来全新发展契机，运用文献和理论分析方法深入研究VR技术对师幼共读活动革新性影响，以及其推动幼儿社会性发展的内在机理，研究揭示VR技术通过创设沉浸式场景、支持多模态互动、打破时空束缚等方式，有效改善了师幼共读的互动品质，还在培养幼儿人际交往能力、情感感知水平和协作参与意识方面起到积极作用，据此提出一套涵盖阅读场景创设、绘本材料选择、共读流程优化、节奏调控策略、师生角色互换五个维度的系统化解决方案。

【关键词】虚拟现实技术　师幼共读　社会性发展　学前教育

幼儿社会性发展在其成长过程里是不可或缺的关键环节，会深刻影响日后融入社会以及与人协作的能力，在常规教学体系当中，传统师幼共读虽是培育幼儿社会素养的重要方式，但存在互动形式单一、情境创设有限等痛点，VR技术通过沉浸式场景、多模态交互等方式有效解决这些问题。如今虚拟现实技术迅猛发展且在教学领域广泛渗透，凭借高度沉浸感、双向互动性和丰富创造性，为师生共读带来革新可能也为幼儿社会能力培养创造全新机遇。

一、VR技术为师幼共读带来的发展机遇

凭借高度沉浸感和强互动性及创新特性，虚拟现实技术为传统师幼共读活动注入新活力，同时也为传统师幼共读活动开辟更广阔发展空间。

（一）阅读体验“沉浸化”的技术实现

VR技术打破传统平面绘本在二维方面的限制，构建出具有三维效果的沉浸式环境，进而为教师和幼儿开展的共读活动提供立体化空间[1]。幼儿能够深入故事情境，和书中的人物进行直接对话交流，如教师带着幼儿一起体验《小红帽》里的森林场景时，环境里声音、色彩以及光线的变化，提供了多方位的感官刺激，让阅读活动从单一的视觉体验转变成为全身心投入的情境互动。这种沉浸式的方式能够让幼儿更深入地感受故事里的情感，进而帮助他们更好地把握绘本的主题思想。

（二）师幼互动“多元化”的形式拓展

虚拟现实环境给师生互动创造出多样化沟通途径，突破传统阅读单纯依靠语言对话的限制。教师能够运用手势引导、空间位移、物体操控等多种方式和幼儿互动，幼儿也可借助触摸虚拟元素、模仿角色行为、参与情节推进等方式展现自身认知与情感反应。在虚拟农场场景当中，师生可以一起喂养小动物、采集农作物，这种具身化互动把抽象叙事转化成可感知的具象体验，多重感官通道协同作用强化师生间的情感纽带，推动更为自然的交流过程。

（三）活动边界向“无限化”的空间延伸

虚拟现实技术打破了物理空间对师幼共读活动的限制，给教育实践开辟出广阔的发展空间[2]。以往传统课堂很难呈现的海底世界、太空景象、历史场景等内容，现在都能够借助VR技术来实现了，这让师幼共读的内容选择不再受现实条件的制约。教师可以依据绘本主题灵活地切换各类虚拟环境，从远古恐龙时代到未来世界的各个场景，从微观细胞层面到宏观宇宙的不同领域，每种虚拟场景都为师幼创造出独特的共读体验，这种空间上的无限延展性给绘本教学带来了全新的创造力，有效拓宽了幼儿认知世界的范围。

二、VR支持下师幼共读活动对幼儿社会性发展的促进意义

在虚拟现实技术所构建出来的阅读场景当中，教师和幼儿会一起参与到阅读活动里面，通过提升交互性以及增强情感连接的方式，为幼儿社会交往能力的培养开辟更具深度和广度的教育模式。

（一）有利于培养幼儿的人际交往技能

虚拟现实技术构建出沉浸式场景，为师幼互动搭建具象化交流平台，让幼儿能在虚拟世界潜移默化地掌握基础人际互动能力。当师生共同进入绘本故事数字情境时，双方会自发开展言语互动，帮助幼儿提升表达个人感受技巧并培养接纳教师指导的能力[3]。虚拟形象的加入，使幼儿有机会和多样化性格对象互动实践，以此拓展他们的社交经验。在模拟环境里与教师协作解决问题的过程中，幼儿逐步学会讨论协商方法，涵盖陈述个人见解、体谅他人立场以及寻求合作方案，VR创造的立体互动空间便于幼儿观察学习教师社交行为，进而掌握适当社交距离、得体肢体语言等交际策略。

（二）有利于增强幼儿的情感共鸣能力

在沉浸式虚拟现实环境中，幼儿能够深入体验情感，从而加深对他人内心感受的理解和感知。当师生一起在虚拟绘本故事里探索情节发展时，角色的情感变化借助多重感官渠道实现立体化呈现，教师在虚拟场景中的情感表达给幼儿提供了情感认知具体范例，幼儿通过观察教师在不同情境下的情感反应，从而学会识别和表达情感的有效方法。虚拟角色丰富的情感表现给幼儿搭建起情感理解的参照体系，让其能够精确把握情感表达的细微差异，在师生共同感受虚拟角色的喜悦、忧虑、期待等复杂情感的过程中，幼儿的情感敏感度和共情能力得以有效提升。

（三）有利于提升幼儿的合作参与意识

借助VR技术开展的师幼共读活动呈现出明显的协作性特征，教师和幼儿一同参与虚拟环境里的任务执行，在这个过程中教师以合作者身份和幼儿协同工作，各自承担起相应职责共同推进故事的进程，以此培养幼儿的团队协作意识。虚拟任务的完成依靠双方的高度配合，幼儿通过等待时机、角色轮换、共享虚拟工具等实践，逐步掌握协作的规则，共同目标的设定帮助幼儿建立个体行为与集体成果的关联，提升他们自身的责任意识。虚拟空间中师幼平等参与打破传统教学的等级界限，营造出民主互动的合作环境激发幼儿主动参与积极性，进而有效促进其社会协作能力的发展。

三、VR支持下促进幼儿社会性发展的师幼共读阅读对策

把虚拟现实技术的特性和幼儿身心发展特点相结合，从环境营造、内容筛选以及过程优化等多个维度，构建全方位的应用实施方案。

（一）阅读环境营造，创设沉浸式阅读交流互动空间

为了适应大班幼儿在师幼共读方面的需求，要着力去打造一个VR空间，通过运用技术手段构建具备智能感知功能的环境系统，以有效提升幼儿的社交技能。在进行虚拟环境设计的时候，需要充分利用VR的空间感知特性，打造能够即时捕捉幼儿情绪反应、注意力集中程度及社交互动倾向的智慧型阅读场景，从而为幼儿提供针对性的社会性发展指导，座位布局应展现VR的空间灵活性，允许师生在三维空间之内自由调整位置和观察角度，借助虚拟形象，我们可以实时识别幼儿的细微表情变化和情绪数据。例如，在《月亮婆婆》共读情境里能生成动态交互星空画面，系统会实时监测幼儿注意力状态情况，当幼儿专注力减弱时会自动调整星光亮度，若察觉到幼儿情绪波动就相应改变月光色调。整体环境设有自适应调色机制功能，能依据幼儿生理反馈即时优化光照强度，背景音效配备智能过滤模块装置，既能提高师生对话清晰度又能屏蔽环境噪音。虚拟场景交互环节引入触感模拟技术手段，让大班幼儿触摸月亮、抚摸星星以获得逼真触感，以促进大班幼儿社会认知能力的发展。依托VR技术打造智能化沉浸式环境空间，可精准捕捉并引导幼儿社交表现行为，提升幼儿人际交往能力。

（二）绘本内容筛选，构建促进社会性发展的资源库

绘本内容要经过严格且严谨的科学筛选，这是确保大班师幼共读活动顺利开展的核心环节[4]。挑选绘本时要设定以VR技术助力大班幼儿社会成长为导向的选书原则，主要聚焦“VR场景搭建需求”“多维度互动难度”以及“大班匹配度”这三个关键指标，以确保所选图书能充分运用VR技术在提升5—6岁儿童社交互动、情感表达与团队协作能力方面的突出效果。合适的读物应融入需通过立体方式呈现的复杂社交情境、多角色视角转换、动态情节变化等重要特征，进而为教师和幼儿构建出常规阅读难以达成的沉浸式互动体验。例如，依托VR技术，《我的情绪小怪兽》能把情绪转化成可感知视觉形象，让大班幼儿沉浸于怪兽内心世界，直观体验各类情绪状态，教师引导幼儿以第一人称视角参与帮助他们在虚拟互动里准确识别情绪变化并学会调控自身情感，以此提升幼儿的高阶共情能力。鉴于大班幼儿的认知发展水平，应挑选《勇敢的小企鹅》《森林里的规则》这类包含多种角色扮演、能进行复杂社会情境判断的渐进式读物。绘本内容需要符合VR三维建模的技术标准，同时需要构建多层次空间结构、动态变化元素以及可触发交互节点，以保障虚拟环境能够支持大班幼儿进行深入探索和社交互动。在文化适应性上，内容必须契合大班幼儿社会认知发展特点，避免创设的社交情境超出他们的理解范围。通过基于VR标准的系统性筛选，师幼共读活动可以实现技术与教育内容的有机融合，帮助大班幼儿在虚拟社交

实践中强化社会规范意识，提升人际交往能力。

（三）优化共读过程，设计多层次互动交流模式

设计大班师幼共读流程时，要搭建基于 VR 观察反馈的互动框架，这个框架包括“VR 环境适应—行为观察记录—灵活角色切换—社交经验迁移”，以保障各环节能有效支持大班幼儿社会能力的针对性培养[5]。在初始阶段，利用 VR 技术捕捉幼儿和绘本封面互动操作动作以及停留时长，教师依据这些情况分析幼儿兴趣倾向并制定针对性引导方案，为后续社交能力培养提供数据方面支撑，阅读过程中采用以观察作为基础的互动式共读模式，教师借助 VR 设备实时监控师生参与深度和互动质量，结合系统生成操作频率、选择倾向等基础反馈信息动态优化指导策略，在幼儿展现出较强专注度的时候及时融入社交场景探讨。例如，在 VR 互动阅读《小兔子乖乖》这个活动中，教师看到大班幼儿出现紧张情绪和小心举动之后，就引导他们轮流去扮演小兔子、兔妈妈和大灰狼，通过对比不同角色来理解各方的立场。在进行角色扮演的时候，VR 技术能让幼儿化身为虚拟形象去体验多种社会身份，教师会依据幼儿在各个角色里的具体表现来做记录并给予个性化指导，这种结合了 VR 技术的共读方式，可以为大班幼儿创造传统阅读很难提供的沉浸式社交环境，明显增强了他们的情感认知、语言沟通以及社会适应能力。

（四）共读节奏把控，建立师幼协调的阅读机制

实施 VR 环境下大班师幼共读活动要依托 VR 技术基础监测功能以及大班幼儿认知发展规律来设计合理节奏调控策略，节奏规划应遵循“观察反馈”原则，教师通过 VR 设备实时追踪幼儿参与度与互动行为并参考系统生成的操作频次、停留时长等基础信息，动态调整阅读进程，让其符合 5—6 岁幼儿注意力规律和社交成长要求，停顿环节要发挥 VR 场景可控优势在重要社交情节点实施暂停并切换多重视角为幼儿创造多维度思考空间。例如，在《月亮婆婆》的 VR 共读中，教师可以在温情画面处适当停留，借助 VR 沉浸式特性加深幼儿的情感共鸣，在涉及价值引导的环节教师需要切换至多角色视角，协助大班幼儿掌握复杂的社会关系网络。VR 技术有灵活的节奏调控能力，教师能根据幼儿个体表现调整虚拟场景复杂程度和互动挑战度，给需要更多思考时间的幼儿精简场景里的元素，为理解能力突出的幼儿增加互动的深度。同时要合理控制 VR 的使用时长，需充分考虑大班幼儿的生理发展规律，防止过度使用导致幼儿出现视觉疲劳。通过科学运用 VR 技术的节奏调节功能，给大班幼儿打造更具个性化的共读环境，显著提升其社会认知水平和情感表达能力。

（五）师幼角色互换，促进平等对话的阅读体验

借助虚拟现实技术来引导大班幼儿实现角色转换，这是打破传统师生互动模式、构建多样化社交场景的有效办法，通过虚拟形象灵活切换的方式，能够有效激发幼儿的社会参与意愿和领导潜能，角色转换的实施要从虚拟身份体验开始入手，然后逐步过渡到协作引导与责任共担，让幼儿在虚拟环境中安全地体验现实社会中的各种角色。VR 技术为幼儿创造了向教师提问、引导讨论的互动平台，通过角色扮演活动培养其主动探究和表达交流的能力。

结语

VR 技术为师幼共读阅读带来了前所未有的发展机遇，其在促进幼儿社会性发展方面展现出巨大潜力。通过系统构建环境营造、内容筛选、过程优化、节奏调控、角色互换等方面的综合对策体系，能够有效发挥 VR 技术的教育优势，实现技术与教育的深度融合。未来研究应进一步关注个性化适配机制、长效评价体系的建构，以及跨学科协同创新模式的探索，为 VR 技术在学前教育领域的广泛应用奠定坚实基础。

参考文献

[1] 葛巾 . 虚拟现实技术在幼儿园区域活动中的价值 [J]. 当代家庭教育 ,2020(01):41.

[2] 刘宇 , 刘颖 . 基于虚拟现实出版的儿童数字化阅读推广研究 [J]. 出版科学 ,2019,27(06):98-101.

[3] 杨帆 , 杜如意 , 张曼曼 . 师幼对话式共读策略与儿童语言发展的关系探析 [J]. 语言与翻译 ,2025(01):87-95.

[4] 耿文文，李云 . 儿童本位理念下幼儿园绘本阅读活动的优化 [J]. 亚太教育 ,2024 (12):18-21.

[5] 张艳 . 师幼共读绘本需遵循六字口诀 [J]. 新阅读 ,2021(08):26-27.

基金项目：绍兴市教规划课题 2026 年度“数字化教育”课题《三阶互融：基于 VR 技术的幼儿园大班可视化绘本阅读教学策略研究》（立项编号：SJG2026440）的研究成果。

（作者单位：浙江省绍兴市东风幼托中心）

绘本阅读
在幼儿园语言教学活动中的应用探究

◎田　田

【摘要】绘本阅读是幼儿园语言教学的核心载体，通过图文共构、情境浸润与多元互动，有效促进幼儿倾听、表达、理解与前阅读能力发展，契合《3—6 岁儿童学习与发展指南》中“倾听与表达”“早期阅读”的核心目标。本研究以《3—6 岁儿童学习与发展指南》为理论依据，结合幼儿园语言教学实际，探讨绘本阅读在幼儿园语言教学中的应用价值、现状问题及实践策略。通过文献研究、案例分析与行动研究，我们发现绘本阅读能够有效促进幼儿语言理解与表达、激发阅读兴趣、培养思维能力，并渗透情感教育。然而，目前绘本选择随意、教学方法单一、评价机制缺失等问题仍然存在。本研究提出“分层选择绘本、情境化教学实施、多维度能力提升”的实践策略，并通过小班《好饿的毛毛虫》、中班《爷爷一定有办法》、大班《猜猜我有多爱你》三个具体案例验证策略的有效性。研究结果表明，科学的绘本阅读应用能显著提升幼儿园语言教学效果，为一线教师提供可操作的实践参考。

【关键词】绘本阅读　幼儿园语言教学　应用价值　实践策略　幼儿语言发展

语言是幼儿认知与社会交往的重要工具，《3—6 岁儿童学习与发展指南》明确指出：“语言是交流和思维的工具。幼儿期是语言发展，特别是口语发展的重要时期。”绘本作为“图文合奏”的儿童文学形式，以生动的画面、简洁的语言、完整的情节等契合幼儿的认知特点，成为幼儿园语言教学的重要资源。然而，当前幼儿园绘本阅读教学中存在“重形式轻内涵、重讲述轻互动”的问题，亟须系统探究其应用路径。理论意义：丰富幼儿园语言教学的资源利用理论，为绘本阅读与语言教学的融合提供理论支撑。实践意义：针对幼儿园绘本阅读教学中的具体问题，提出可操作的实践策略，为一线教师提供教学参考，提升绘本阅读教学的实效性。

一、绘本阅读在幼儿园语言教学中的应用价值

绘本对幼儿的教育价值主要体现在四个方面。图文协同的认知支持：绘本图文互补符合幼儿直观形象思维，画面通过色彩、构图传递信息，语言通过重复句式、对话结构等方式强化表达，二者协同帮助理解抽象概念。如《好饿的毛毛虫》中“星期一吃了一个苹果”的重复句式结合啃苹果动作，幼儿可快速理解“时间—行为”逻辑，模仿说出完整句子。激发阅读兴趣：绘本情节充满童趣，如《爷爷一定有办法》中旧毯子变外套、背心、手帕等的递进式情节，符合幼儿好奇、爱探索的心理。教师通过角色扮演、道具互动等方式将阅读转化为游戏，如《猜猜我有多爱你》中幼儿模仿小兔子跳得高、手臂长的动作表达“爱”，持续激发幼儿阅读兴趣。培养思维能力：绘本的留白与开放式结局提供想象空间，如《小黑鱼》中小黑鱼如何帮助大家躲避大鱼的问题，幼儿会提出团结变成大鱼、躲在海草里等答案，在思考中培养逻辑思维与创造力。教师通过“猜猜接下来会发生什么”“如果你是小主人公，你会怎么做”等提问，引导幼儿从被动倾听转向主动思考。

二、幼儿园绘本阅读教学的现状分析

绘本选择存在随意性，与缺乏年龄和主题的适配。部分教师选择绘本时未考虑幼儿年龄特点，如给小班幼儿读《小王子》，情节复杂，不符合小班幼儿直观形象的认知水平；给大班幼儿读《拔萝卜》，情节简单，无法满足大班幼儿逻辑思维的发展需求。绘本与主题活动脱节，如主题进行到“拥抱秋天”时，选择《海底总动员》与季节无关，未能发挥绘本与主题活动相链接的作用，以达到深化主题的目的。教学方法的单一性，重讲述轻互动。多数教师采用教师讲、幼儿听的灌输式教学方法，忽略了幼儿的主体性。例如，在《龟兔赛跑》活动中，教师逐页讲述故事，并提问“兔子为什么会输？”“乌龟为什么会赢？”幼儿被动接受情节，无法深入理解故事内涵。缺乏延伸活动，如未将《龟兔赛跑》中“坚持到底”

的品德教育应用于一日生活各个活动环节中，未能实现语言与情感的整合发展。评价机制的缺失导致了重结果轻过程的现象。当前评价多关注“幼儿是否能复述故事”，忽略了“语言理解、思维发展、情感体验”等过程性指标。

三、绘本阅读在幼儿园语言教学中的实践策略

（一）绘本选择策略：分层适配与主题融合

依据年龄特点选择：梯度化内容设计，小班（3—4岁）：选择情节简单、画面鲜艳、重复句式的绘本，如《好饿的毛毛虫》重复“星期—食物”句式、《猜猜我有多爱你》简单情感表达、《拔萝卜》等集体合作主题。中班（4—5岁）：选择情节有转折、角色鲜明、蕴含生活道理的绘本，如《爷爷一定有办法》旧物利用、《我爸爸》亲情表达、《石头汤》分享主题。大班（5—6岁）：选择情节复杂、有深刻寓意、开放式结局的绘本，如《小黑鱼》的团结、《彩虹色的花》的奉献、《爷爷的爷爷的爷爷的爷爷》的时间认知。结合主题活动选择情境化内容关联，将绘本与幼儿园主题活动结合，以深化主题内涵。例如，《山东省幼儿园课程指导用书》大班下主题“甜蜜一家亲”时，选择《我爸爸》《我妈妈》《爷爷一定有办法》，通过绘本阅读让幼儿感悟“家庭的爱”；《山东省幼儿园课程指导用书》大班上主题三“拥抱秋天”时，选择《秋天的风》《小松鼠找粮食》，让幼儿在阅读中进一步感知秋天的特征。兼顾多元文化选择和包容性内容覆盖，选择不同国家、不同文化背景的绘本，让幼儿在阅读中触摸多元文化的魅力，筑牢孩子们对本土文化的自信，更能让他们在理解尊重差异的同时，学会以开放包容的眼光看待世界。

（二）教学实施策略：互动式与延伸式结合

情境创设：通过环境布置、道具使用等方式创设与绘本内容一致的情境，如《海底总动员》用蓝色皱纹纸做海水、贴海星小鱼图片、摆放潜水艇道具；《好饿的毛毛虫》制作毛毛虫玩偶、硬纸板水果道具。互动阅读：可采用“问题链”形式串联绘本阅读：教师需精准设计兼具趣味性与悬疑感的提问，以问题为引线，引导幼儿主动开口、大胆表达，借助孩子的话语自然“拆解”故事脉络，既激发阅读兴趣，又让幼儿成为故事讲述的参与者，如《爷爷一定有办法》问“你们觉得爷爷会用旧毯子做什么？”“如果你有旧衣服会怎么做？”《猜猜我有多爱你》问“小兔子这是做了什么动作来展示自己有多爱妈妈？”“你会用什么方式爱妈妈？”角色扮演：让幼儿扮演角色，用自己的方式和语言来表达角色想法，如《拔萝卜》中幼儿扮演故事中的老公公、老婆婆等，模仿拔萝卜动作并询问幼儿要如何去帮忙拔萝卜，如说“快来帮帮我们拔萝卜呀！”“加油！”等台词；《小黑鱼》中幼儿扮演小黑鱼和小鱼们，用身体语言表现“团结变大鱼”的情节。动作模仿：让幼儿用身体动作模仿绘本行为，加深对情节的理解。延伸绘本内容，活动包括语言、美术和生活方面的内容。语言延伸：如《好饿的毛毛虫》后让幼儿续编故事，《爷爷一定有办法》后复述毯子变外套过程。美术延伸：如《海底总动员》后画海底世界。生活延伸：如《爷爷一定有办法》后让幼儿带旧衣制玩具。

（三）教师能力提升策略：理论与实践结合

教师通过阅读《绘本的力量》《给教师的100本绘本推荐》等书籍、参加培训，学习绘本选择、解读与教学方法[1]；例如，学习图文关系理论引导幼儿观察画面细节，学习幼儿语言发展阶段理论根据年龄特点设计问题链提问。开展教研活动，共同研磨《猜猜我有多爱你》等绘本教学方案的活动目标、提问设计、延伸活动，互相借鉴经验。组织观摩《爷爷一定有办法》等优秀示范课，观察教师引导幼儿思考、使用道具的方法，课后评课总结优缺点；教师每天记录教学收获与问题（如提问太简单、道具使用不当等），通过反思调整方法。家园合作方面，亲子共读时教师推荐适合不同年龄的绘本（如小班《好饿的毛毛虫》、中班《爷爷一定有办法》、大班《猜猜我有多爱你》），让家长每天陪读15—20分钟；定期组织家长分享会，让家长分享亲子共读经验，如用旧衣服做背心、孩子主动读绘本并模仿动作等；开展“绘本漂流”活动，让绘本在家庭间流动。

四、案例研究：绘本阅读在幼儿园语言教学中的实践

（一）小班案例：《好饿的毛毛虫》

活动目标：语言目标理解“星期一吃了……”的重复句式，能模仿说出“星期二吃了两个梨”的完整句子。认知目标是认识苹果、梨、桃子等水果，了解星期的概念。情感目标激发阅读兴趣，感受毛毛虫成长的快乐。活动准备：绘本PPT、毛毛虫玩偶、水果卡片（苹果、梨、桃子、草莓、橘子）、画纸、蜡笔。活动过程：导入：教师出示毛毛虫玩偶，提问幼儿识别，并引入毛毛虫饿的主题。阅读：教师播放PPT讲述故事，提问幼儿星期一和星期二所吃水果（苹果和梨），出示相应卡片让幼儿感知颜色和形状。互动：教师邀请幼儿用卡片模仿吃水果动作，强化重复句式。延伸：美术活动“毛毛虫吃水果”。教师给幼儿分发画纸和蜡笔，让幼儿画毛毛虫及苹果、梨、桃子等水果，鼓励幼儿用“星期一吃了一个苹果”的句式讲述自己的感受。效果评价：语言表达，90%的幼儿能说出“星期一吃了一个苹果”“星期二吃了两个梨”等完整句子。阅读兴趣，幼儿主动要求再读一遍，回家后向家长模仿毛毛虫吃水果的动作。认知发展，幼儿认识了苹果、梨等水果，能说出星期一、星期二的名称[2]。

（二）中班案例：《爷爷一定有办法》

活动目标：语言目标理解“爷爷用……做了……”句式，能模仿说出“爷爷用旧毯子做了外套”等完整句子；认知目标了解“旧物利用”概念，知道“节约”的重要性；情感目标感受爷爷的爱，学会珍惜物品。活动准备：绘本PPT、旧毯子、旧衣服、剪刀、胶水、画纸、蜡笔等。活动过程：导入，教师出示旧毯子问“破了怎么办？”幼儿答扔掉或做别的东西，教师引导看爷爷的方法。阅读，教师播放绘本PPT，讲述中提问爷爷用旧物做新物，如毯子变外套时，幼儿答外套，教师赞“真厉害！”类似外套变背心时，幼儿答背心，教师赞“真聪明！”互动，幼儿用旧衣服模仿爷爷制作物品，如说“爷爷用旧衣服做了围巾”并剪粘做出，教师引导其他幼儿说“爷爷用……做了……”句式。延伸，亲子活动“旧物变新”，幼儿与家长用旧衣服制作作品并展示分享。效果评价：语言表达85%幼儿能说出完整句子；认知发展幼儿理解“旧物利用”概念；情感发展幼儿感受爷爷的爱，珍惜物品，主动整理玩具[3]。

（三）大班案例：《猜猜我有多爱你》

活动目标：语言目标理解“我爱你像……那么……”的比喻句式，能模仿说出“我爱你像天空那么大”的完整句子。认知目标是了解“爱”的不同表达方式，知道“爱可以用语言、动作表达”。情感目标是学会表达爱，感受家人的爱。

活动准备：绘本PPT、图片（天空、大海、大树、星星）、画纸、蜡笔。

活动过程：导入时，教师问幼儿是否爱妈妈，幼儿回答爱，教师引入小兔子表达爱的故事。阅读中，教师播放绘本PPT，讲述小兔子跳高和大兔子抱起小兔子表达爱意，并通过提问让幼儿识别方式。互动环节：幼儿上台用动作表达爱，如跳高、张手臂等，教师引导幼儿说“我爱你像……那么……”句式。延伸活动：幼儿创编爱的句子，如爱像大海那么深，并制作成“爱的绘本”送给父母。

效果评价：语言表达80%的幼儿能说出“我爱你像天空那么大”“我爱你像大海那么深”的比喻句。情感发展幼儿学会了用语言和动作表达爱，如妈妈，我爱你像天空那么大；爸爸，我爱你像大海那么深。家长反馈孩子变得更懂事了[4]。

五、绘本阅读在幼儿园语言教学中的效果评价

评价指标设计（根据《3—6岁儿童学习与发展指南》）：语言理解能力——能否理解绘本中的情节、人物关系、主题思想；语言表达能力——能否用完整句子表达想法、模仿绘本句式、用比喻等修辞手法表达情感；阅读兴趣——是否主动要求读绘本、参与绘本活动、分享绘本内容；情感发展——是否学会表达爱、关心他人、珍惜物品[5]。评价方法：教师观察活动中幼儿表现，记录主动提问、模仿句式、参与角色扮演等情况；分析“爱的绘本”“旧物变新”作品，了解语言表达与情感发展；通过家长问卷或访谈，了解在家阅读情况（如主动要求读绘本、用绘本句子表达爱）。评价结果显示：90%的幼儿能理解绘本情节；85%能模仿绘本句式；95%主动要求读绘本（如“老师，再读一遍《猜猜我有多爱你》吧！”）；80%学会表达爱。

六、结论与展望

（一）研究结论

本研究通过理论探讨与实践验证，得出以下结论：绘本阅读是幼儿园语言教学的有效资源，能促进幼儿语言、认知、情感的全面发展。绘本选择需要根据年龄特点、主题活动与多元文化进行选择，教学实施需要采用情境创设、互动阅读与延伸活动等方式，教师能力提升需要结合理论学习和教研活动。案例研究验证了实践策略的有效性，如小班《好饿的毛毛虫》提升了语言表达能力，中班《爷爷一定有办法》培养了珍惜物品的意识，大班《猜猜我有多爱你》学会了表达爱。

（二）未来展望

扩大样本量：未来可研究不同地区、不同类型幼儿园的绘本阅读应用情况，为更多幼儿园提供参考。深化研究内容：可研究绘本阅读对幼儿非语言能力（如想象力、创造力）的影响，丰富研究内容。完善评价体系：可设计更科学的评价工具，如“幼儿绘本阅读能力量表”，更准确地评价幼儿绘本阅读的效果。阅

参考文献

[1] 玛丽亚·尼古拉杰娃.绘本的力量[M].华东师范大学出版社,2019.

[2] 顾煜.绘本启智，全阅读促幼儿发展——以绘本《好饿的毛毛虫》为例[J].教育界,2025(26):110-112.

[3] 刘锦玲.自主阅读，深度理解——大班阅读活动“爷爷一定有办法”设计与思考[J].教育视界,2023(28):60-62.

[4] 孙玉敏.相信爱的力量感受爱的深沉——绘本《猜猜我有多爱你》阅读指导[J].山东教育,2024(36):17-19.

[5] 中华人民共和国教育部.3—6岁儿童学习与发展指南[M].北京：北京师范大学出版社,2012.

（作者单位：山东省淄博市桓台县果里镇中心幼儿园）

家园联动
提升幼儿阅读兴趣的实践与思考

◎王　悦

【摘要】本文聚焦家园联动提升幼儿阅读兴趣这一主题，首先从情感支持、经验拓展和行为示范三个维度阐释家园联动对幼儿阅读兴趣培育的重要价值。其次，文章提出了共建阅读微环境、搭建共读经验交流平台、开展主题联动活动、建立双向观察反馈机制等实践路径，并以大班春季主题读书月活动为载体呈现具体实践过程。最后，文章对实践效果与不足进行分析与反思，旨在为家园协同培育幼儿阅读兴趣提供可参考的思路。

【关键词】家园联动　幼儿阅读兴趣　亲子共读

书籍是人类进步的阶梯，而好的习惯往往让人终身受益。研究表明，3—6岁是幼儿从口头语言向书面语言转变的重要阶段，也是实施早期阅读的关键期，处于这一年龄段的幼儿对所有事物都充满好奇，有强烈的探索、学习欲望。另外，幼儿也有极强的观察能力和模仿能力，他们会对周围环境进行观察，从而模仿学习，而家庭和幼儿园作为幼儿接触最多的场所，会对幼儿产生较大的影响。因此，家庭和幼儿园应该抓住幼儿身心发展的这一特点，协同进行正确有效的引导，从小培养幼儿的阅读兴趣。

一、家园联动提升幼儿阅读兴趣的重要价值

（一）家园联动为幼儿提供了稳定而丰富的情感支持系统

幼儿对阅读的亲近感首先源于阅读过程中获得的情感满足。亲子共读中肌肤相贴、声音环绕所带来的安全感与愉悦感，是幼儿将“书”与“快乐”建立联结的起点；教师在集体阅读活动中营造的同伴氛围、互动回应与情境渲染，则让幼儿体验到分享故事的社交乐趣。这两种情感体验指向不同的心理需求，前者满足依恋与亲密，后者激发归属与表达，二者共同构成幼儿持续亲近书本的情感动力。一方的缺位会使情感体验趋于单一化，难以激发幼儿尚处萌芽期的阅读热情。家园联动使幼儿在两个生活场景中均能获得积极的阅读情感回馈，这种连续性与多样性的情感支持，让阅读兴趣的种子得以在稳定的情绪土壤中持续生长[1]。

（二）家园联动拓展了幼儿参与阅读的方式和情境

幼儿的兴趣维持高度依赖新鲜感与多样化的刺激。幼儿园提供的阅读经验侧重于集体情境下的师幼对话、图画观察和故事讨论，带有较强的教育引领色彩；家庭提供的阅读经验则更具个性化特征，幼儿可以按照自己的节奏反复翻阅喜爱的绘本，在睡前、饭后等日常时段随性地接触书籍，阅读行为与生活节律融为一体。两种经验在内容选择、互动方式、时间节奏上形成差异与互补，使幼儿对阅读的感知不局限于某一种固定模式。经验的丰富程度影响兴趣的持久程度，家园联动让幼儿在不同场景中反复感受阅读的多种面貌，每一次新鲜的阅读体验都在为兴趣的延续注入活力，避免因经验重复而产生倦怠。

（三）家园联动形成了对幼儿阅读行为的正向强化合力

幼儿对成人的观察与模仿是其行为习惯形成的重要途径。如果教师在园内积极倡导阅读，而家长在家中较少翻阅书本甚至以电子屏幕替代亲子共读，幼儿的阅读兴趣容易在两种环境的拉扯中消退。家园联动意味着教师与家长在阅读理念上达成共识，在行为示范上保持协调，让幼儿在园所和家庭中都能看到成人认真阅读、热情谈论书籍的身影。这种一致性的正向示范形成稳定的行为参照，幼儿从模仿成人的阅读行为开始，逐步将外在的行为模仿转化为内在的兴趣认同，阅读兴趣由此获得持续巩固的支撑力量。

二、家园联动提升幼儿阅读兴趣的实践路径

（一）共建家庭阅读微环境，让书本融入幼儿日常生活

阅读兴趣的萌发需要情境的持续浸润，幼儿对书本的亲近感往往生长于阅读与生活相互交织的氛围之中。家园双方可共同商议家庭阅读氛围的营造思路，将亲子共读纳入家庭日常生活环节，使阅读成为如游戏、进餐一样自然的生活方式。家长结合自身家庭的作息习惯与幼儿的情绪节律，自主选择适宜的共读时段与方式，教师则提供阶段性的阅读方向参考与年龄适宜性建议，双方在沟通中形成既有专业支撑又尊重家庭实际的阅读安排[2]。家长在陪伴阅读中展现出的专注与投入本身即构成有力的示范，幼儿在感受到成人对书本的热情之后，会逐步将阅读视为值得亲近的活动，兴趣在日复一日的生活浸润中悄然生根。

例如，幼儿园组织大班开展“草长莺飞书香来”春季主题读书月活动。第一周主题为“春日书房——家园共建营造阅读氛围”。园所向全体大班家长发出主题读书月倡议书，说明活动的整体框架与各周安排，邀请家长作为共同策划者参与其中。园所同步推出本次读书月推荐书单，涵盖与春天相关的多类绘本：自然认知类选入《一粒种子的旅行》和《春神跳舞的森林》，帮助幼儿在阅读中感知春天的生命律动；情感体验类选入《花婆婆》和《小蓝和小黄》，侧重友谊、美好与分享等情感主题；想象探索类选入《点》和《这不是我的帽子》，鼓励幼儿在幽默与悬念中体验阅读乐趣。书单兼顾题材与情感多样性，家长根据幼儿兴趣选择并推荐绘本，园所将家长推荐的书目汇总后纳入班级流动书架。各家庭在本周内布置一处简易的“春日阅读角”，亲子共同布置阅读角，拍照分享至班级交流群，阅读兴趣在准备与期待中获得最初的萌动。

（二）搭建亲子共读经验交流平台，促进阅读智慧的流动与共享

不同家庭在亲子共读中积累的经验各具特色，有的家长擅长用声音变化吸引幼儿注意，有的家长善于借由提问激发幼儿思考，这些共读经验值得推广。幼儿园可搭建家庭之间阅读经验交流的平台，组织家长围绕共读中的收获与困惑展开对话，让家长在同伴互助中获得新的启发与信心。家长之间的经验分享比教师单向传递更具亲和力和说服力，因为这些方法经过同龄幼儿家庭的实际验证，更贴近每个家庭的生活场景。幼儿在互动中形成阅读伙伴关系，同伴之间相互推荐喜爱的绘本、交流故事感受，这种影响为阅读兴趣的生长注入来自同龄群体的动力。

例如，活动第二周进入“共读花开——亲子互动激活表达”主题。园所组织一场线上家长沙龙，邀请在共读方面有丰富经验的家长分享各自的互动方式。有的家长习惯用不同声线扮演角色，有的家长善于在翻页前与幼儿一起猜测后续情节，这些做法比标准指导更具可借鉴性。园所教师在沙龙中补充对话式共读的几个着力点，提示家长关注幼儿在共读中的主动表达，鼓励幼儿用自己的语言复述画面、描述感受、提出疑问，让共读从成人主导的讲述逐步转向亲子之间的双向对话。各家庭在本周内围绕所选绘本开展至少三次亲子共读，每次共读后家长用简短的文字或语音记录幼儿的有趣反应与表达片段，汇集形成一份“共读小札”。到周五时，园所在班级内开展“我给大家讲故事”活动，幼儿从本周共读的绘本中选择最喜欢的一个片段，在同伴面前用自己的方式讲述。幼儿在倾听与被倾听中同时收获阅读的乐趣，表达的勇气与分享的快乐共同汇入阅读兴趣的源流中。

（三）开展家园阅读主题联动活动，丰富幼儿对阅读的多维感受

幼儿对故事的喜爱常常超越纸面本身，延伸至角色扮演、语言模仿、艺术创作等多种表达方式之中，这种由阅读向表达的延伸正是兴趣深化的重要标志。家园双方可围绕阶段性阅读主题协商设计延伸活动，家长根据幼儿的兴趣特点和家庭条件提出创意方案，教师在专业层面给予补充和优化，双方共同确定家园同步开展的活动内容。幼儿与家人合作完成角色对话、故事续编或画面再创作，在家庭场景中以多种感官方式回味和拓展阅读体验。园内的分享环节让幼儿展示家庭创作成果，同伴之间的欣赏与回应带来的认同感和自豪感，进一步强化幼儿对阅读活动的期待，兴趣在多元体验中持续巩固。

第三周主题是“故事生长——主题延伸拓展体验”。家园协商确定本周延伸活动的方向，提供三种可选方案供各家庭根据幼儿兴趣和家庭条件灵活选择：一是“故事新编”，家长与幼儿合作为共读绘本续写或改编一个新结局，幼儿口述，家长协助记录并配上幼儿绘制的插图；二是“绘本剧场”，家庭成员分配角色，围绕某个绘本片段进行简单的角色扮演，用手机拍摄一段家庭小短片；三是“春天采集册”，幼儿与家长一起在户外观察春天的植物变化，将落花、嫩叶等自然物与绘本中的画面意象对照，制作一本图文结合的手工小册。三种方案分别侧重语言、表演与自然体验，满足不同幼儿需求。周中，班级举办“春天故事会”，各家庭的作品以展览、表演、讲述等不同形式呈现，幼儿在欣赏同伴作品的过程中发

现同一本绘本可以衍生出如此不同的表达方式，这种多元呈现传递一个信息——阅读的乐趣远不止于翻页，故事具有多种延伸可能。家庭之间相互交流获得共读灵感，幼儿在互动中受到感染与激励，阅读兴趣在分享与创造中获得更为丰富的情感滋养。

（四）建立双向阅读观察反馈机制，回应幼儿个体阅读兴趣的差异

每个幼儿的阅读兴趣指向存在个体差异，有的偏爱动物题材，有的钟情冒险故事，有的则对科普图画书表现出浓厚热情。教师在园内观察记录幼儿自主阅读时的选书倾向与关注焦点，家长则从家庭视角补充幼儿在轻松状态下呈现的阅读喜好与情感反应，双向观察使家园双方对幼儿兴趣特征的认识更加立体[3]。双方定期交流各自捕捉到的信息，共同分析幼儿阅读偏好的变化趋势，协商下一阶段的阅读支持方向。家长不只是信息提供者，也是阅读方案的参与制定者，教师要尊重家长对自己孩子的独特理解，在专业判断与家长观察之间寻求平衡，使每个幼儿的阅读兴趣都能在理解与回应中获得个性化的滋养。

第四周的主题为“书香回响——观察反馈深化支持”。收官阶段，家园共同回顾整月活动，将关注点聚焦于每个幼儿阅读兴趣的变化轨迹。教师整理在园内观察到的幼儿阅读行为，包括主动取阅的书目变化、在故事分享中的参与状态等信息。家长同步梳理家庭共读札记中记录的幼儿反应，包括幼儿对哪类故事表现出持续的热情、共读时的情绪状态等。双方通过线上交流比对观察信息，共同分析每个幼儿阅读偏好的特征与变化。在此基础上，园所与家长协商制定读书月结束后的延续方案，为不同幼儿提供后续阅读与共读建议，使读书月积累的阅读热情不因活动结束而中断。最后，园所举办一场简短的“春日书香”总结分享会，展示各家庭在读书月中的精彩瞬间，幼儿为自己一个月的阅读历程画一幅“我和书的故事”。家庭与园所在每个阶段都承担着协同和互补的角色，共同呵护每个幼儿阅读兴趣的萌发。

三、家园联动提升幼儿阅读兴趣的效果与反思

（一）家园联动对幼儿阅读兴趣的提升效果

为期四周的主题读书月活动结束后，大班幼儿在阅读行为上呈现出若干积极变化。自主阅读区的使用频次明显增加，部分幼儿主动推荐绘本并讲述故事，阅读逐步成为幼儿自发的日常行为。家长普遍反馈，幼儿在家中出现主动取书翻阅的现象，亲子共读时的互动质量也有所提升，幼儿更愿意表达自己对画面和情节的理解。值得关注的是，家庭之间的阅读经验交流在活动结束后仍在延续，部分家长自发组建共读小组持续开展绘本分享，以更有效方式培育幼儿阅读兴趣。

（二）家园联动提升幼儿阅读兴趣的不足之处

实践过程中也暴露出一些有待优化的问题。家长参与的积极性存在明显的个体差距，部分双职工家庭因时间精力有限，在亲子共读频次和延伸活动参与度上未能达到预期，园所在活动设计时对家庭条件差异的考量还不够充分，后续应提供更加灵活、门槛更低的参与方式以扩大覆盖面。此外，活动对幼儿阅读兴趣变化的观察主要依赖教师与家长的主观描述，缺少更为系统的行为观察工具支撑，信息的精准度和可比性有待提升。在家庭间交流环节，部分内向型家长较少主动分享经验，园所在引导多元参与方面的策略还需进一步丰富，以确保每个家庭都能在互动中有所收获，从而为幼儿阅读兴趣的不断发展提供长足的支持。

结语

幼儿阅读兴趣的培育是一个需要家园联动持续协作的过程。共建阅读氛围使书本融入幼儿生活，家庭间的经验交流让共读智慧在更大范围内流动，主题联动活动将阅读体验从纸面延伸至多种感官通道，双向观察反馈机制则确保每个幼儿的兴趣特征都能被准确识别和回应。四条路径共同构成一套兼顾情感浸润、互动激活、体验拓展与个体关注的联动体系，为幼儿阅读兴趣的萌发与提升提供持续而有针对性的支持。家园联动让幼儿在两个最亲近的生活场景中都能感受到成人对阅读的重视与热情，在丰富而连贯的阅读体验中逐步生发出对书本的持久亲近感，使阅读成为幼儿成长的生活方式。阅

参考文献

[1] 吴燕芳 . 浅谈家园偕同培养幼儿良好阅读习惯 [J]. 家长 ,2023(13):97-99.

[2] 李小艳 . 家园共育背景下幼儿图画书阅读指导策略研究 [J]. 教师 ,2025(10):131-133.

[3] 黄晓芬 . 高质量亲子共读，激发幼儿阅读动力 [J]. 妈妈宝宝 ,2024(09):162.

（作者单位：山东省济南市历下区育德幼儿园）

幼儿园绘本阅读活动中幼儿观察力与想象力协同发展的路径研究

◎李　楠

【摘要】绘本阅读活动是促进幼儿观察力与想象力发展的重要载体，对幼儿认知与思维成长具有关键意义。当前幼儿园绘本阅读活动在提问设计、活动形式、资源整合及家园协同方面存在不足，制约了幼儿两大能力的协同发展。本文旨在通过分析绘本阅读活动对幼儿观察力和想象力的积极影响，以及剖析发展现状中的问题，从优化提问设计、创新活动形式、深化资源整合、构建家园协同机制等维度，提出有针对性的协同发展路径，为提升幼儿园绘本阅读教育成效提供实践参考。

【关键词】幼儿园　绘本阅读　观察力　想象力　协同发展

幼儿期是观察力与想象力发展的黄金阶段，观察力与想象力的发展直接影响其终身学习与发展能力。绘本是公认的适合幼儿阅读的图书，其以图文融合的独特优势，成为幼儿园教育活动的重要素材，不仅可以给幼儿提供一个轻松的阅读起点，还具有培养丰富的想象力、提高阅读能力的作用，在激发幼儿探索欲、拓展思维空间方面作用显著。基于此，本文聚焦幼儿园绘本阅读活动，探究幼儿观察力与想象力协同发展的现实困境与优化路径，旨在为幼儿园开展高质量绘本阅读活动提供理论与实践支撑。

一、幼儿园绘本阅读活动对幼儿观察力与想象力的积极影响

（一）图文并茂，激发幼儿探索欲望

绘本，大多以图画为主，每个孩子都非常喜欢既夸张又颜色鲜艳的图画，加上辅以优美的文字，更加能激起幼儿对阅读的兴趣[1]。阅读活动不仅提高了孩子的表达能力和思维能力，又丰富了孩子的想象力与创造力，培养了孩子的优良品格和良好的心理素质，更多的是给孩子一把开启智慧之门的金钥匙，引领孩子在知识的海洋中遨游，从小体会到读书的乐趣，养成主动读书的好习惯。如丹江口市习家店镇幼儿园的实践所显示，小班幼儿多关注“大水冲走玩具”等有趣画面；中班孩子开始注意角色表情变化；大班幼儿已能串联情节，并思考节约用水等深层主题。如《糟了，我忘了关水龙头》绘本故事从家中水龙头未关开始，水流逐渐蔓延，引出一连串奇妙夸张的场景，促使儿童主动观察画面、寻找线索，自己构建故事。

（二）情节引导，拓展幼儿思维空间

绘本中连续发展的情节为幼儿逻辑思考与想象延伸提供了重要支撑。横峰一幼的实践显示，幼儿在阅读时通过一页页翻阅，将自我创想与图画书情节联系起来，逐步展现故事全貌。以《今天运气怎么这么好》阅读活动为例，孩子们通过观察乌鲁眼神变化推断其内心活动，并设想故事可能拥有的不同结局。绘本情节的引导作用还体现在推动幼儿思维有序发展方面，如《小松鼠吹泡泡糖》中“吹泡泡糖—意外飞上天—积极营救—安全返回”的情节推进顺序，既贴近幼儿生活经验又富有童话色彩，使他们在现实与幻想间获得心理满足，同时培养了思维条理性，让想象在逻辑框架中自由延展。

（三）互动提问，促进幼儿深度思考

在绘本阅读中，“逐步深入”的提问方法有助于促进其思维条理性的发展。如在讲述《第二块蛋糕》时，教师通过“小动物们在做什么”“他们为什么还要做蛋糕呢”等层层递进的问题，帮助幼儿逐步理解情节、突破理解难点，从而在逻辑顺序和因果关系的把握上获得锻炼。开放式提问能够有效激发幼儿的想象力和表达意愿，在无字书阅读过程中，教师可以提出“如果你是这个角色，你会怎么做”等没有固定答案的问题，鼓励儿童依据个人观察与联想进行多元表述，使幼儿从被动接受者转变为积极的思考者与故事建构者，从而在语言、认知、社会性等多方面实现综合发展。

（四）情感共鸣，增强幼儿体验感知

绘本阅读里的情感共鸣可切实提升幼儿情感体验及感知能力，在《鳄鱼怕怕，牙医怕怕》阅读过程中，幼儿体会角色反复对话里的情绪，不但知晓了情节逻辑，也于情感维度契合了看牙医的紧张与应对恐惧的勇气。情感共鸣时常展现为幼儿可移情懂得故事中角色的感受与处境，在阳山县第一幼儿园所进行的《云朵的味道》绘本活动中，幼儿体验动物对云朵味道的好奇与探索，进一步激发了对自然现象的好奇与主动探索的意向，情感动力支持认知活动，让其更深入生动，令观察及想象因情感注入而更显温暖。

二、幼儿园绘本阅读活动中观察力与想象力发展现状

（一）提问设计缺乏层次，难以引导深度思考

绘本阅读活动中，教师提问普遍使用“是不是”“对不对”等无需深入思考的封闭式表述，导致幼儿只能机械回应，难以展开有效推理与联想，自然也无法充分调动幼儿的观察积极性。更为关键的是，问题设计未遵循幼儿“观察—分析—创造”的认知发展规律，常常跳过基础观察引导直接切入深层问题[2]。与此同时，教师更倾向于邀请语言表达能力强的幼儿回应，性格内向或认知发展稍慢的幼儿则常被忽视，无法获得平等的思考与表达机会。长此以往，这部分幼儿不仅难以提升观察与想象能力，还可能逐渐丧失参与阅读活动的兴趣。

（二）活动形式较为单一，限制幼儿创造性表达

幼儿园的绘本阅读活动缺乏能激发幼儿主动参与的多元互动形式，角色扮演、情景模拟、动手实验等富有体验感的活动形式应用较少，导致幼儿始终处于被动接受状态，难以充分释放创造力与想象力。以《神奇的变色龙》绘本教学为例，教师通过展示绘本图片、开展简单问答等方式完成活动，并未设计让幼儿通过肢体模仿变色龙颜色变化、用材料模拟变色过程等互动环节，使得幼儿无法直观感受变色龙的特性，想象空间被极大限制。此外，PPT、动画等资源多作为电子绘本的替代品播放故事，教师未能借助其动态演示优势，引导幼儿细致观察细节变化。

（三）资源整合能力不足，忽视与生活经验的联结

在绘本选择环节，不少教师倾向于挑选情节奇幻的作品，而脱离幼儿日常生活的超现实主题绘本，往往让幼儿难以理解其内涵，自然无法产生共鸣与深入想象。同时，教师常常将绘本作为语言领域的教学材料，未能与科学、艺术、健康等其他领域有机融合。比如，开展《小水滴的旅行》绘本阅读时，仅聚焦故事讲述与语言表达，未延伸设计水的三态变化实验、天气观察记录等科学探究活动，错失了通过多领域联动提升幼儿观察与探究能力的机会。

（四）家园协同机制欠缺，影响教育成效延续

从家长参与层面来看，多数家长对幼儿园绘本阅读活动的参与积极性不高，缺乏主动参与亲子共读的意识与能力。不少家庭尚未建立专属的绘本阅读空间，难以满足幼儿多样化的阅读需求与观察想象发展的需要[3]。在教育理念上，部分家长存在认知偏差，过度强调绘本阅读的识字功能，片面要求教师在活动中增加文字讲解比例，使得教师不得不压缩引导幼儿观察画面、展开想象的活动时间，违背了幼儿绘本阅读的核心教育目标。此外，家园之间沟通内容多局限于活动通知传达与幼儿阅读成果的简单展示，未针对幼儿阅读过程中的观察表现、想象特点等进行深入交流，导致家园双方无法精准把握幼儿的发展状态，难以形成针对性的教育支持。

三、绘本阅读活动中幼儿观察力与想象力协同发展的路径构建

（一）优化提问设计，建立梯度化启发层次

为构建一套有效梯度提问系统，教师需进行系统化设计与反思，主要从两方面推进。一方面，依据“观察、分析、创造”逻辑顺序设计问题链，在阅读前先研读绘本，围绕画面细节、情节逻辑与想象空间设计三类问题。观察类问题聚焦具体信息，如“图画中有哪些角色？他们的表情和动作分别是什么呢？”分析类问题促进关联推理，如“角色为什么这样做？假如做法不同结果会如何？”创造类问题则激发假设与创编，如“故事后续会如何发展？你能否为故事设想新的结局或角色？”以阅读《好饿的毛毛虫》为例，教师可依次提出“毛毛虫从星期一到星期五分别吃了什么？”“它吃了这么多食物为何还会肚子疼？”“如果你是毛毛虫，你会如何制订健康饮食计划？”

另一方面，应采用多样化提问策略与技巧，针对不同性格与发展水平幼儿灵活调整提问方式，对内向或表达能力较弱的幼儿可以从选择性提问“你觉得他是开心还是难过”入手，或提出“对不对？是不是？”等判断性问题。此外，在给予幼儿安全感与成功体验后逐步过渡到开放式提问；并善用追问技巧，当幼儿答案较为简单时，通过“然后呢”“你是怎么发现的”“还能想到其他可能吗”等语言引导其延伸并深化思考。

（二）创新活动形式，强化多感官参与体验

为丰富活动形式，可以围绕“五感联动”理念从以下三个方向入手，构建一套多元化体验体系。在视觉与触觉层面，可将静态阅读转化为动态操作与艺术创造。例如，读完《彩虹色的花》，除了引导幼儿欣赏画面，还可提供彩色皱纹纸、布料及树叶等多样材质，鼓励他们通过撕贴与拼贴方式制作自己心中花朵，在触摸与创作过程中体会色彩变化与质感差异。针对《小水滴的旅行》，则可让幼儿运用透明塑料瓶、吸水海绵与小喷雾器等材料，模拟水经历蒸发、凝结及降落全过程，从而将抽象概念转变成能够看见和触摸实验现象[4]。

在听觉与运动层面，宜将故事内容改编成声音剧场与肢体戏剧。教师可以和幼儿一起搜集或制作能代表故事角色与情节转折的音响素材及简易乐器。比如，阅读《棕色的熊，棕色的熊，你在看什么？》时，引导幼儿为不同动物匹配独特声音与节奏，合作完成一场“声音故事会”。对于《母鸡萝丝去散步》，能够组织幼儿把故事情节改编成简单肢体戏剧，运用动作、表情及空间移动来展现狐狸狡猾和母鸡从容，在身体运动中理解角色关系与情节发展。

在数字技术融合层面，可合理借助多媒体资源拓宽感知边界。利用增强现实（AR）技术，使绘本中角色或场景实现立体化与互动化。例如，通过 AR 应用扫描《海底小纵队》书页，海洋生物会以三维模型形式呈现，幼儿能够旋转和放大观察细节。同时，鼓励幼儿成为内容创造者，如在阅读与天气相关绘本后，引导他们用平板电脑拍摄天空、绘制云朵变化简单动画，将观察想象同数字表达有机结合。

（三）深化资源整合，联结绘本与生活经验

为实现绘本内容与幼儿日常经验的有效融合，教师需从资源筛选、延伸探索及实际运用等层面进行整体规划。具体而言，应主动结合季节更替、节日氛围、幼儿关注点及身边事件挑选绘本，并以中心主题将多种绘本与活动串联，如在春季主题中组合阅读《14 只老鼠去春游》《花婆婆》《种子嘟嘟想变成什么呢？》等作品，同步安排校园寻春、亲手种植、记录植物生长等实践活动，使书中描绘的春天与现实相互呼应。同时，可发起以绘本为引子的项目式深入探索，选取包含科学、社会或艺术元素的绘本引导持续性探究，譬如从《蚂蚁和西瓜》出发设计“蚂蚁王国探秘”项目，带领幼儿观察蚂蚁行为并尝试用绘画、黏土进行表现；或由《云朵面包》生发“天气观察站”项目，记录每日天气现象甚至动手模拟云雾形成，推动绘本与幼儿生活建立起有机而紧密的连接。

（四）构建协同机制，形成家园共育合力

构建有效的家园共育合作关系，需要从理念共识、行动支持、平台搭建及制度保障等多个层面进行系统推进[5]。幼儿园应主动通过多元渠道与家庭沟通，传递绘本阅读的核心价值，可定期举办主题鲜明的“绘本阅读工作坊”或“家长沙龙”，结合亲身体验与案例分析，帮助家长认识观察力、想象力对幼儿长远发展的重要性，从而调整家庭阅读的期望与方法。在行动支持上，可为家长提供易于操作且富有趣味性的“亲子共读任务单”或“家庭活动锦囊”，如在共读《爷爷一定有办法》后，引导家长与孩子共同改造旧物，或组织“家庭绘本剧展演”等互动形式，使家庭阅读成果自然融入幼儿园教育过程。借助班级群或家园联系 App 等载体，建立“阅读成长档案”等常态化互动平台，教师有重点地记录并解读幼儿在园表现，同时鼓励家长以文字、语音或视频形式分享孩子在家的阅读反应与创意表达，从而增进双方对孩子发展的全面理解[6]。在激励机制方面，可设立“书香家庭”等荣誉称号表彰积极参与的家庭，教师需对家长的分享给予及时、具体、积极的反馈，并定期邀请家长代表参与课程研讨，形成双向互动、持续优化的协同育人生态。

结语

幼儿观察力与想象力的协同发展是幼儿园绘本阅读活动的核心教育目标，关乎幼儿核心素养的培育。当前绘本阅读活动的教育实践存在多方面短板，需通过优化提问设计、创新活动形式、深化资源整合及构建家园协同机制形成育人合力。未来，幼儿园绘本阅读教育需持续立足幼儿发展规律，不断优化实践路径，让绘本阅读真正成为激发幼儿观察热情、释放想象潜能的有效载体，助力幼儿全面健康成长。

参考文献

[1] 王俊，胡丽．绘本阅读活动中幼儿想象力的培养策略[J]. 亚太教育，2025(19):59-61.

[2] 杨婷婷．趣读书，传文化——依托本土化主题绘本提升幼儿叙事能力的策略探析[J]. 大学，2024(S1):176-178.

[3] 周凯．幼儿绘本阅读的语言指导策略研究[J]. 汉字文化，2024(19):141-143.

[4] 徐玲珍．通过传统文化绘本阅读培育幼儿审美素养的策略[J]. 教育观察，2024,13(18):110-112+126.

[5] 耿文文，李云．儿童本位理念下幼儿园绘本阅读活动的优化[J]. 亚太教育，2024(12):18-21.

[6] 张月蓉．基于幼儿绘本教学，开展创意美术活动[J]. 华夏教师，2022(11):94-96.

（作者单位：山东省济南市历城区机关第二幼儿园润心园）

幼儿园阅读空间设计与儿童阅读兴趣激发的实践研究

◎毕春红

【摘要】幼儿园阅读空间并非单纯的图书安放区域，其组织方式、氛围营造与材料配置，会持续影响儿童接近图书的意愿、停留阅读的状态以及表达分享的热情。现实场景中，部分阅读空间仍停留于静态布置层面，存在入口吸引不足、区域层次单一、材料更新滞后、互动承接偏弱等情况，阅读兴趣的激发也因之显得碎片化。依托儿童阅读心理与园所活动实际，将空间设计与阅读体验生成相衔接，从入口组织、分区设置、材料轮换和表达回应等方面加以优化，更有利于把阅读空间转化为兴趣生长的日常场域，推动儿童由偶发翻阅走向持续亲近。

【关键词】幼儿园　阅读空间设计　儿童阅读兴趣　阅读环境

早期阅读兴趣的生成，往往不是从识字训练起步，而是先在可亲近、可停留、可自由翻阅的环境中慢慢萌发。《3—6岁儿童学习与发展指南》指出：为幼儿提供良好的阅读环境和条件，提供一定数量、符合幼儿年龄特点、富有童趣的图画书，提供相对安静的地方，尽量减少干扰，保证幼儿自主阅读[1]。可见，阅读空间若只重陈列而忽略儿童的真实感受，阅读便难以真正走进一日生活，因而有必要把空间设计放回儿童阅读兴趣形成的具体情境中重新审视。

一、幼儿园阅读空间设计的价值定位

（一）构建阅读体验发生场

幼儿园阅读空间的价值，首先不在于多放几本书、做几块装饰板，而在于它决定儿童的阅读行为能否顺势发生。对学前儿童而言，阅读往往不是从明确目的出发，而是由目光停驻、身体靠近、随手翻阅等逐步启动，这一过程对空间的开放度、可达性与安稳感有较强依赖，阅读区作为幼儿进行阅读活动的主要场所，对于幼儿阅读习惯的养成、阅读兴趣的激发，发挥着不可替代的作用[2]。由此看，阅读空间并不是班级环境中的附属角落，而是儿童与图书建立初始联系的现实入口，空间组织一旦失衡，阅读行为便难以自然展开。

（二）强化阅读兴趣孕育点

儿童阅读兴趣的萌发，并不只取决于教师讲得是否生动，还取决于其进入阅读空间时是否获得松弛、亲近与愿意停留的感觉。若空间内部仅重整齐呈现，忽略儿童坐卧方式、翻阅节奏与自主选择需求，阅读便容易停留在短时接触层面，难以沉淀为持续兴趣。良好的阅读体验能够激发幼儿的阅读兴趣，使其产生对图书和阅读的热情，这表明阅读空间的深层价值在于将抽象的兴趣培养转化为可感知的情境支持，使儿童在反复进入、反复翻阅中逐步形成稳定的阅读期待，而不是将阅读视为外部安排下的任务活动[3]。

（三）拓展阅读互动生成链

幼儿阅读并非封闭的独处行为，而是伴随观察、讲述、模仿与交流持续展开的经验建构过程，因而阅读空间的意义也不应止于容纳个体翻书，更应承担经验连接与表达承接功能。儿童在阅读中获得的内容理解、情绪感受和角色想象，往往需要借助同伴回应、教师接话与可视化呈现等方式进一步明晰，空间若具备这种承接能力，阅读便会由单次接触延展为连续生成。换言之，阅读空间连接的并不只是儿童与图书，还包括儿童与儿童、儿童与教师之间的互动链条，正是在这种链条不断被激活的过程中，阅读兴趣才由静态好奇转向更具稳定性的参与倾向。

二、儿童阅读兴趣激发的现实着力点

（一）兴趣启动：唤起儿童阅读直观感受意识

儿童阅读兴趣的起点，并不表现为长时间坐定阅读，而是表现为愿意朝图书靠近、愿意把手伸向书架、愿意先翻开第一页的兴趣。学前阶段的阅读启动更多受直观感受驱动，儿童先捕捉封面形象、色彩组合、熟悉角色与生活化情境，再决定是否继续接触内容，因而“靠近意识”首先是一种感知唤醒过程。与此同时，儿童是否愿意靠近图书，还与其心理预期密切相关。如果阅读对象显得陌生、生硬或带有明显任务色彩，儿童最初的接近意愿往往会被削弱；相反，如果画面中出现吃饭、入园、过生日、小动物游戏等经验线索，儿童更容易在识别中产生亲近感。比如同样摆放两本书，贴近日常生活场景的绘本往往更容易让幼儿先停下脚步，这种先停顿后翻阅的动作，本身就是兴趣启动的外显信号。

（二）兴趣维持：增强儿童阅读停留黏性

阅读兴趣能否真正进入生成状态，并不取决于儿童是否坐进阅读区域，而取决于其能否在翻阅过程中持续保持注意力投入的方向。对幼儿而言，停留黏性来自阅读过程中连续不断的微刺激与微满足，也就是翻开一页能看见新线索，再翻一页仍有新发现，画面、情节与角色变化能够不断牵住其注意轨迹，阅读才不会在短时间内塌陷。若一本书前几页就出现信息堆叠、画面重心模糊或叙事跳跃等现象，儿童往往尚未形成基本理解便已抽离；相反，若故事推进清晰、图像提示充分、细节留有可观察空间，儿童会在“我还想看看后面”的心理驱动下继续停留，这里的停留并不是身体坐在原地那么简单，而是目光持续回到页面、手部不断翻页、思绪跟着情节向前推进的投入状态，例如有的幼儿在发现同一角色反复出现在不同页码后，会反复回看前页核对细节，这说明其停留已由被动停驻转入主动追随。

（三）兴趣深化：推动儿童阅读兴趣持续生成

当阅读兴趣越过即时吸引与现场停留之后，才会进入更稳定的生成阶段，其显著表现不是当下看得热闹，而是阅读结束后仍有心理余波和行为延续。儿童若对一本书形成较深兴趣，往往不会把阅读经验封存在翻阅动作里，而会在之后的谈话、游戏、绘画乃至角色模仿中再次调动书中经验，这意味着阅读内容已开始进入其内部加工过程。兴趣深化还体现在重复进入倾向上，即儿童隔一段时间仍愿意返回同一类图书、寻找同系列角色，或主动追问故事后续，这种再靠近、再寻找并不是简单重复，而是阅读期待已经积累并开始稳定化。再如有的幼儿读完绘本后，会在自由活动时模仿角色语气说话，或把情节改写到自己的游戏想象里，这类迁移性表达说明其兴趣已不再依附单次翻阅，而是转化为可延展、可再生的阅读驱动力。

三、幼儿园阅读空间设计促进儿童阅读兴趣激发的实践路径

（一）优化入口，唤醒阅读期待

阅读空间入口的处理，先要解决“幼儿路过时愿不愿意停下脚步”的问题。具体布置时，不宜把阅读区压在教室最深处或高柜遮挡处，而应贴近晨间入园、区域转换、餐后过渡等高频活动路径，保证幼儿抬眼就能看到封面、伸手就能拿到图书，教师要把读物放在幼儿随时可以取阅的地方，让他们在来园、入园、饭后等自由活动时间里都可以自由翻阅[4]。落到操作层面，入口前排书架宜控制在幼儿胸口以下，首层以封面朝外陈列为主，每次集中展示6—8本即可，避免书量过大造成视觉拥堵；入口地面可铺设半围合地垫或脚印式导入线，让幼儿自然形成“走近—蹲下—抽书”的动作链，而不是站在外侧张望后转身离开。

入口不只承担“看见书”的功能，还要提前制造轻度悬念，让幼儿产生“我想进去翻一翻”的阅读预期。教师可围绕当周共读主题，在入口侧墙设置一块小型导览板，但文字不宜过多，宜采用“今天谁藏起来了”“这本书里少了什么”“你先找到哪一页”等短句提示，配一张局部放大图或角色剪影，把判断任务留给幼儿自己完成。若当周投放的是《谁藏起来了》这类观察型绘本，入口处只露出动物花纹局部，不直接摆出完整封面，幼儿进入后才在低位书架找到原书，阅读动作就由被动取书转为带着问题寻找。对小班幼儿，可在入口边缘加设布偶迎接位或翻翻卡片；对中大班幼儿，则可加入“封面猜想夹”“我先选一本到这里坐”的停顿点，把入口设计成阅读启动面，而不是单纯的通行口。

（二）细分区域，支撑多样停留

阅读空间内部不宜只保留“书架＋地垫”的单一结构，而应依据幼儿不同的翻阅方式，把停留路径拆分为若干可识别、可切换的小单元。靠窗或相对安静的一侧，可设置“静读位”，放置单人软垫、矮靠背和小尺寸侧放书盒，适合独自翻看细节较多、节奏较慢的绘本；中间位置宜布置“共读位”，采用两人并坐小垫或半弧形矮凳，便于幼儿边看边指、边说边翻，不必刻意压低交流动作；靠近边缘的位置则可留出“回看位”，放一块窄桌或立式书托，供幼儿翻到感兴趣页面后暂放图书、回头对照前页线索。这样处理后，幼儿进入阅读空间时不必被统一安置在同一种坐姿和同一块区域里，而是能依照当下阅读状态自主转移，停留时间也更容易被拉长。

分区完成后，还要把每个小区域的使用边界做细，避免空间看似丰富、实际互相干扰。静读位与共读位之间可

借助低矮书箱、布帘边角或色块地垫等形成柔性分隔，不需要硬隔断，就能让幼儿一眼辨别出“这里适合安静看”和“那里适合并肩看”。在共读位旁边可以固定一只“翻页篮”，放置大开本绘本和双人合看的图书，从而减少幼儿频繁起身换书造成的节奏中断；回看位则可增设“先放这里”的薄木夹或页码夹，幼儿看到关键画面时先作停留标记，后续再回翻比对，不必因急于归位而打断观察。比如幼儿翻阅细节型绘本时，先在静读位独自找线索，发现隐藏角色后再带书移至共读位与同伴核对，这种区域之间的自然流动，本身就是支撑幼儿持续停留的重要条件。

（三）更新材料，保持探索张力

阅读材料的更新，不宜理解为整架图书的频繁替换，而应做成有节奏的“局部轮换”，操作时可先保留 30% 左右已被反复翻阅的熟悉读物，作为幼儿再次进入阅读区的稳定锚点，再围绕当月主题、季节变化与班级近期谈话热点补入 3—5 本新书，形成“旧书可回看、新书可发现”的并置状态。投放的图书应贴合本月或本学期的主题，并定期对图书进行更换。在日常组织活动时，教师可以按照“生活经验类—故事情节类—观察发现类”三组进行轮换，不同周次只调整其中一组，以避免阅读线索整体断裂 [5]。封面展示位始终留给新近补入的书，侧排书盒则保留儿童熟悉的书目，让幼儿既能迅速找到已建立阅读记忆的内容，又不会被新出现的题材牵引过去。

材料更新还应从“图书更换”延展到“探索线索补充”，否则儿童即便拿到新书，也容易停留在翻阅一遍就结束的层面。具体做法是，不直接在书旁堆放大量教具，而是在读物边缘补入少量辅助材料，如角色识别卡、情节顺序卡、局部放大图、同系列封面对照条等，使幼儿进入第二轮阅读时带着新的观察任务。例如某本动物主题绘本被多名幼儿连续翻阅数日后，教师可在书侧放入 2—3 张“谁先出现”“哪一页藏着同样花纹”的小卡，幼儿下次再翻时就不只是看故事，而会开始回页比对、圈定细节、确认顺序；若遇到节令节点，还可把同主题图书与自然角照片、班级散步观察记录并列摆放，让儿童在阅读中主动建立图书内容与现实经验的对应关系，持续保持“还想再找找看”的探索劲头。

（四）嵌入回应，延展表达热情

阅读活动结束后，空间中的承接动作不能停留在“把书放回去”，而应顺势给幼儿留出表达落点，使其刚形成的阅读感受有地方安放。具体布置时，可在阅读区邻近位置设置低位回应板，但不做大面积评比式展示，而是分成“我想说一句”“我最喜欢这一页”“这个角色我记住了”三类小区域，配图卡夹、可擦写小白板和口述记录签。幼儿读完后，不要求统一反馈，而是依据各自意愿选择一种表达方式，有的指着画面说一句感受，教师即时记录原话贴回书旁；有的画出最喜欢的角色，再放入对应口袋夹中；有的只选一张情绪贴纸贴在封面复制图旁，表示“我还想再看一次”。这样处理后，阅读后的反应不再停留在口头一闪而过，而是被空间稳稳接住，成为后续继续翻阅的痕迹。

回应还应形成可回看的循环，而不是一次性完成。教师每日整理阅读区时，可把幼儿留下的短句、简笔画和页码标记重新归入图书周边，构成“书—回应—再阅读”的连续线索，例如某幼儿读完绘本后说“这一页的小熊像在偷偷笑”，教师便将这句话写成小标签夹在该页旁，下一位翻到这里的幼儿往往会停下来核对画面细节，阅读由此再次被唤起。对中大班幼儿，还可增设“接着说一说”卡条，让前一名幼儿留下问题，后一名幼儿补充回答；小班则更适合采用表情贴、角色贴或翻页印章等方式记录阅读痕迹。空间中的回应越具体，幼儿越容易感到自己的阅读被看见、被保留，表达热情也就不会在合上书的那一刻中断。

结语

幼儿园阅读空间设计的关键，不在于布置得多满、多热闹，而在于是否真正贴合儿童接近图书、停留阅读、持续探索和表达分享的行为节奏。只有将入口组织、区域细分、材料轮换与回应承接等环节依次落细，阅读空间才能真正从静态陈设转变为可进入、可停留、可回访的日常场域。今后的阅读实践仍需继续贴近儿童真实阅读轨迹，在持续观察与动态调整中，把空间支持做得更细，使阅读兴趣在幼儿园一日生活中慢慢生长、稳稳落下。阅

参考文献

[1] 黄莉萍 . 谈幼儿园图书馆的空间布局与利用 [J]. 科教导刊（旬）,2020(12):182-183.

[2] 张晓娟 . 幼儿园阅读区环境创设存在的问题与改善策略 [J]. 环境教育，2023（05）:77-79.

[3] 唐淑女 . 阅读，因体验而精彩——幼儿园体验式阅读实践探究 [J]. 亚太教育，2021(24):152-154.

[4] 邱焱丞 . 课程游戏化背景下幼儿园阅读环境的创设 [J]. 科学咨询（科技・管理）,2020(41):192.

[5] 吴悦，杨雪茵 . 幼儿园阅读区环境创设现状调查研究 [J]. 内江科技 ,2024,45(05):106-109.

（作者单位：山东省滨州市邹平市长山镇中心幼儿园）

绘本阅读中
幼儿情绪识别与调节能力的实证分析

◎赵　欣

【摘要】本文探讨了开展绘本阅读提升幼儿情绪识别与调节能力的方法。首先，文章从情绪认知、情绪表达、情绪调控三个维度分析绘本阅读在幼儿情绪能力发展中的价值。其次，提出主题序列化编排绘本资源、多模态表达活动融入阅读过程、绘本经验与生活情境双向联结的实践路径，并开展实证活动。最后，文章进行了相关的效果分析与反思，以期为教师提供有益的参考。

【关键词】绘本阅读　幼儿情绪调节　情绪识别

幼儿阶段是情绪识别与调节能力发展的重要时期，幼儿的成长可谓日新月异，其情绪体验日渐丰富，共情力逐渐提升，情绪的复杂性也不断增强，这就需要幼儿园及教师重视情绪教育在幼儿成长中的地位。绘本是深受幼儿喜爱的读物，其价值得到了教育界的普遍认可。同时，绘本以其丰富性与生动性，在幼儿情绪教育中扮演着重要角色 [1]。因此，本研究尝试将绘本作为实施幼儿情绪教育的载体，探寻提升幼儿情绪识别与调节能力的路径。

一、绘本阅读发展幼儿情绪识别与调节能力的价值

（一）绘本情境为幼儿提供情绪认知样本

幼儿对情绪的识别依赖具象化的情境线索，而绘本以图文协同的方式将喜怒哀惧等情绪状态锚定在特定的人物表情、肢体动作与故事场景之中，使情绪从模糊的身体感受转化为可观察、可命名的对象。3—6 岁幼儿的情绪词汇储备有限，日常生活中的情绪体验往往稍纵即逝，难以被幼儿自身捕捉和辨认。绘本则将某一情绪状态凝固在画面上，给予幼儿反复观看与比对的机会，这种“慢速回放”式的呈现契合幼儿的认知加工方式。同时，优质绘本所描绘的情绪情境往往具有复合性，一个角色可能呈现期待与不安、快乐与不舍，这为幼儿理解情绪的多维性与共存性提供了启蒙素材，帮助他们逐步超越“高兴或不高兴”的二元判断，发展出更为细腻的情绪识别与理解能力。

（二）角色共情体验拓展幼儿情绪表达的心理空间

幼儿在绘本阅读中与故事角色之间形成的情感联结，为情绪表达开辟了一条低风险的练习通道。幼儿在面对自身情绪时常受制于表达能力不足或内心顾虑，而借由绘本角色的代入，幼儿得以在安全情境中尝试用语言描述情绪、用表情回应情境。同时，绘本叙事中角色的情绪表达方式构成一种隐性示范——角色如何用言语诉说委屈、用行为表达愤怒或用沉默应对失落，都在丰富幼儿对情绪表达形式的认识 [2]。从教学实践来看，经常参与绘本阅读的幼儿在同伴交往中更倾向于用语言替代哭闹或肢体冲突来传递情绪信号，绘本阅读经验可逐步转化为幼儿可迁移的情绪表达能力。

（三）叙事结构中的情绪变化可启发幼儿摸索调节方法

绘本故事的叙事推进包含情绪的起伏变化，角色从遭遇困境时的沮丧焦虑到找到出路后的释然满足，为幼儿提供了观察情绪如何转变的认知参照。幼儿在追随故事发展的过程中，反复经历“情绪激发—情绪承载—情绪平复”的心路历程，有助于其逐步建立对情绪的认识：情绪是流动的，消极情绪不会一直持续，只是过程中的某一阶段。对于自我调节能力尚处于萌芽期的幼儿而言，这种认识具有重要的发展意义，它帮助幼儿在面对负面情绪时保有等待与忍耐的心理预期，减少因情绪失控而产生的挫败感。多数绘本叙事所呈现的情绪转归路径，可在幼儿心中播下朴素而珍贵的信念——难过会过去，办法会出现。

二、绘本阅读是拓展幼儿情绪识别与调节能力的路径

（一）主题序列化编排绘本资源，递进拓展幼儿情绪辨识的范围

情绪识别能力的发展有赖于持续、有序的情绪体验积累。教师可对绘本资源进行主题序列化编排，以一个阶段为周期，将快乐、生气、害怕等幼儿高频体验的基础情绪作为起始主题，逐步延伸至嫉妒、失落、愧疚等社会性情绪，使幼儿的情绪辨识范围在有节奏的阅读推进中稳步拓宽。同一情绪主题之下选配多本风格各异的绘本，让幼儿在不同角色形象、不同情境背景的对比阅读中，逐步提炼出某种情绪的共性特征，形成超越具体故事的概括性认知[3]。

例如，笔者选取幼儿园两个中班为研究对象，实验班33名幼儿，对照班31名幼儿。对照班沿用常规绘本阅读模式，实验班实施为期四周的系统性绘本情绪教育课程。研究前，课题组采用改编版幼儿情绪能力评估量表，从情绪识别准确性、情绪表达丰富性、情绪调节主动性三个维度对两班幼儿进行前测，并收集带班教师的日常观察记录作为辅助参照。绘本资源按主题序列化原则编排为两大板块。基础情绪板块涵盖生气、害怕、难过，选用《生气的亚瑟》《大卫不可以》《我好害怕》《我和害怕做朋友》《萨利有一朵云》《我好难过》；社会性情绪板块涵盖同理心、嫉妒、害羞、关心、分离焦虑等，选用《阿莫的生病日》《我会关心别人》《我不想和你玩》《萨姆不敢上台演讲》《害羞的小哈利》《魔法亲亲》《勇气》。

第一阶段为期一周，主要围绕生气、害怕、难过三类情绪的识别展开。周一以生气情绪开启，教师先后讲读《生气的亚瑟》与《大卫不可以》，亚瑟的愤怒以幻想方式膨胀为吞噬宇宙的风暴，大卫的愤怒则以现实中的违规行为呈现，两种截然不同的生气样态为对比提供了鲜明素材。阅读后开展“生气有多大”活动，幼儿用深浅不同的红色蜡笔在长条卡纸上涂出生气色带，浅粉是有点不高兴，深红是非常愤怒，在涂色中感受情绪的程度差异，完成后贴于班级情绪墙。周三转入害怕主题，《我好害怕》呈现害怕的多种触发情境，《我和害怕做朋友》展示与害怕和平相处的可能，对比阅读后开展“害怕住在哪里”身体觉察游戏，幼儿两人一组在对方的人形轮廓纸上用贴纸标注害怕时身体有感觉的部位，交换比较后发现每个人的身体信号各有不同。周五以《萨利有一朵云》与《我好难过》结束，阅读后教师组织“找找好朋友”游戏，幼儿回顾一周读过的六个角色，找出情绪感受相似的角色配成对，说说他们哪里像、哪里不一样，在跨故事的比较中提炼出每种情绪的共性特征，形成超越具体角色的概括性认知。贯穿全周的是“心情天气站”日常播报，幼儿每日入园选择天气图标贴在名字旁——晴天代表开心，阴天有点烦，雨天难过，闪电代表生气，持续至研究结束。

（二）多模态表达活动融入阅读活动，丰富幼儿情绪外化的方式

幼儿传递情绪体验的方式具有鲜明的个体差异，有的幼儿擅长语言描述，有的幼儿更倾向于以绘画呈现内心状态，也有幼儿习惯通过外在对象投射自身感受。教师在绘本阅读活动的延伸环节设计与故事情绪主题相匹配的多模态表达任务，涵盖语言讲述、绘画创作、肢体律动、角色扮演等形式，让每个幼儿都能以适合自己的方式将阅读中被激发的情绪体验外化出来。教师根据本班幼儿的实际偏好与能力水平动态调整表达形式的配比，对于语言发展较慢的幼儿适当增加非言语表达的比重，对于表达意愿强烈但情绪词汇有限的幼儿则在其表达基础上给予适度的语言示范与拓展。多种表达通道的并行开放，使情绪表达能力的发展不受制于单一能力维度的限制，每个幼儿都能在自身优势通道上获得充分的表达练习与成功体验。

第二阶段为期两周，主题推进至社会性情绪。第二周周一融合《阿莫的生病日》与《我会关心别人》阅读后，开展“心情彩虹瓶”活动。每组幼儿用彩沙为阿莫调配一瓶心情颜色——生病时一层灰蓝，朋友来探望时一层暖橙，幼儿借由色彩将对角色情绪变化的感知外化为可触可感的作品。周三结合《我不想和你玩》绘本，围绕嫉妒情绪开展“小小偶剧场”，幼儿三至四人一组用手偶合作表演故事矛盾片段并自由改编结局，在即兴创编中以肢体和语言呈现角色的情绪动机。教师在这两次活动中观察记录每名幼儿倾向的表达方式，据此在后续活动中动态调整分组与形式配比。

第三周周一师幼共读《萨姆不敢上台演讲》与《害羞的小哈利》后，开展“悄悄话信筒”活动，幼儿可在一日生活中任何时段将不敢当众表达的感受画出来投入信筒，教师阅读并给予回应，为内向幼儿开辟表达通道。周三根据《我会关心别人》设计“抱抱传递圈”游戏，幼儿围坐成圈，回忆绘本中角色表达关心的方式，然后选择一种自己喜欢的肢体方式，如轻拍肩膀、握手或拥抱以向旁边同伴传递关心，体会情绪可以经由身体来表达。周五整合活动“我的情绪小画册”，幼儿从两周绘本中选取印象最深的情绪场景以绘画记录并分享。

（三）绘本经验与生活情境双向联结，促进幼儿情绪调节的迁移运用

绘本故事中角色面对情绪困境时采取的应对行为，为幼儿提供了可参照的调节方法素材，教师可从两个方向为幼儿搭建连结绘本阅读经验与生活情境的桥梁：一是在阅读活动中，引入与幼儿日常生活高度相似的情绪情境，让幼儿在阅读过程中产生强烈的经验共鸣，加深对角色应对方式的理解；二是在日常班级生活中，幼儿遭遇情绪波动时，教师适时唤起幼儿对某个绘本角色相似经历的回忆，帮助幼儿借助已有的故事经验来理解和应对眼前的情绪状态。这种双向联结的持续积累，使幼儿从绘本阅读中获得的间接经验逐步沉淀为幼儿可以自主调用的资源，从而提升情绪调节的主动性与灵活性。

第三阶段为期一周。周一阅读《勇气》时，教师将书中场景与幼儿班级生活联结：角色第一次独自睡觉的勇气呼应幼儿午睡时想家的感受，角色向陌生人打招呼的勇气呼应幼儿面对新同伴时的害羞，让幼儿在阅读中即刻产生经验共鸣。阅读后幼儿合力绘制“情绪故事地图”，在大幅纸卷上画出四周所有绘本角色，以彩色丝带连接经历过相似情绪的角色，最后每人画一个代表自己的小人与最有共鸣的角色相连，将分散的阅读经验整合为可视化的情绪网络。周三开展“遇到这件事”生活情境体验，教师根据幼儿在园高频情绪事件设计三组场景，幼儿自愿参与角色体验，自主调动绘本经验回应情绪困境。比如，一名幼儿在争抢玩具的场景中主动退让，事后说自己想到亚瑟的愤怒把整个宇宙都弄碎了，不想让事情变得那么大；另一名幼儿在午睡想家的场景中紧紧握住自己的手心，模仿浣熊妈妈留给小浣熊的那份温暖来安抚自己。体验后全班分享应对方式，教师帮助幼儿将行为与绘本角色经历建立联结。贯穿整周的是“故事伙伴”日常陪伴，教师在幼儿出现情绪波动时以自然方式唤起最贴近的绘本记忆。一名平时容易因同伴拒绝而哭泣的女孩，在被拒绝后小声对自己说萨姆后来也敢上台了，随即擦干眼泪重新邀请另一位同伴，故事经验融入幼儿日常对情绪的调节过程中。

三、绘本阅读拓展幼儿情绪识别与调节能力的实践效果分析与反思

（一）效果分析

数据显示，实验班幼儿在情绪识别准确性维度的提升幅度显著高于对照班，尤其体现在社会性情绪的辨识上——对照班幼儿对嫉妒、害羞等情绪的识别仍停留在笼统的“不开心”层面，而实验班多数幼儿已能准确区分并命名这些情绪，且能说出不同情绪之间的细微差别。对比阅读的设计在其中发挥了独特作用，同一情绪主题下两本绘本的风格差异促使幼儿跳出单一故事的限制，形成对情绪特征的概括性认知，这是常规单本阅读模式难以达成的效果。

情绪表达维度的提升最为突出，实验班幼儿展现出的表达通道数量与主动表达频率均显著优于对照班，悄悄话信筒的持续使用表明，为不同性格特质的幼儿提供差异化的表达出口，比语言表达更能释放幼儿的情绪沟通意愿。情绪调节维度的变化幅度相对温和，带班教师的观察记录显示实验班幼儿在冲突情境中自主应对的频次增加，但面对强烈情绪时仍有相当比例的幼儿需要成人协助。

（二）实践反思

本次实践在推进过程中暴露出三个值得改进的问题。其一，社会性情绪的绘本资源在市场上远不如基础情绪丰富，部分主题仅能找到一至两本适龄读本，对比阅读的素材储备受到制约，后续可考虑将幼儿自创的情绪小画册作为补充性阅读材料，既解决资源不足的问题，又让幼儿在阅读同伴作品中获得新的情绪认知视角。其二，多模态表达活动在实施中发现，部分幼儿对某种表达形式的偏好具有阶段性变化，教师依据前期观察确定的分组与配比方案需要更频繁地动态调整，后续可建立更灵活的表达形式自选机制，让幼儿在每次活动中拥有自主选择表达形式的权利。其三，绘本经验向日常生活的迁移高度依赖教师的即时敏感性与回应能力，保育员在此环节的参与程度直接影响渗透效果，后续有必要将情绪联结的意识与方法纳入保教团队的协同培训，使绘本经验在一日生活中的唤起更加及时和自然。

结语

绘本阅读为幼儿识别与情绪能力的发展提供了兼具安全感与丰富性的成长空间。主题序列化的绘本编排赋予情绪认知以清晰的发展脉络，多模态表达活动让每个幼儿都能以契合自身特点的方式释放内在情绪体验，而绘本经验与生活情境的双向联结则将阅读中积累的间接经验转化为可迁移的调节资源。幼儿在持续的阅读体验中逐步形成与发展识别情绪、表达情绪、应对情绪的综合素养，为其身心健康成长积蓄强大的内在动力。阅

参考文献

[1] 陈文露 . 情绪绘本主题活动促进中班幼儿情绪调节能力的行动研究 [D]. 上海师范大学 :2024.

[2] 蒋小燕 . 通过绘本阅读活动培养幼儿的情绪识别能力 [J]. 学前教育 ,2017(05):40-41.

[3] 陈加璐 . 幼儿园利用绘本培养幼儿阅读兴趣的策略 [J]. 阅读与成才 ,2025(06):41-43.

（作者单位：陕西省西安市第一保育院）

幼儿园利用绘本培养幼儿阅读兴趣的实践策略

◎刘生艳

【摘要】早期阅读是培养幼儿阅读兴趣的重要渠道，而绘本作为幼儿早期阅读的主要承载形式，在激发幼儿阅读兴趣方面有着一定的优势。文章以绘本在幼儿阅读兴趣培养中的价值为切入点，深入论述了绘本在促进幼儿认知发展，激发多元情感等方面的价值意义，探究了当前幼儿绘本在阅读教学中面临的问题，并结合教学案例探索了利用绘本培养幼儿的阅读兴趣的应用实践方法，旨在为提升幼儿园绘本阅读质量和效果，激发幼儿绘本阅读兴趣，养成良好的阅读习惯。

【关键词】幼儿园　绘本　阅读兴趣　应用实践　早期阅读

《3—6岁儿童学习与发展指南》明确指出：“要为幼儿提供丰富、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，培养阅读兴趣和良好的阅读习惯。”阅读绘本是幼儿获取知识、发展语言、锻炼思维的重要媒介，它以图文并茂的形式、生动有趣的内容、富有想象力的叙事，成为契合幼儿认知特点的阅读材料。当前幼儿教育中，多数的学校已经将绘本阅读纳入日常教学中，但是在实际的教学实践中还存在一些亟待解决的问题，如绘本选择缺乏科学性、教学方法单一、阅读环境创设不足等。基于此深入研究利用绘本培养幼儿阅读兴趣的有效策略就显得非常重要。

一、绘本在幼儿阅读兴趣培养中的价值

绘本作为专为幼儿设计的阅读载体，其独特的艺术形式和教育功能为幼儿阅读兴趣的培养提供了天然优势，具体体现在以下方面：

（一）符合幼儿认知发展特点

3—6岁的幼儿处于初级认知阶段，思维认知能力需要借助具体的事物引导，多以形象思维为主，并且根据幼儿身心发展的特点，他们对色彩、图形、动态画面具有强烈的好奇心，这些事物能够吸引幼儿的注意力。而绘本阅读借助绚丽的颜色、具象化的造型、通俗易懂的线条构造为幼儿打造了一个五彩斑斓的视觉世界，正好符合幼儿的认知特点、满足他们的情感需求。这种“图画叙事”的方式清晰明了地展示了绘本中的故事情节、降低了幼儿的阅读障碍，有很强的亲和力，容易激发幼儿的阅读兴趣[1]。

（二）贴近幼儿生活经验

幼儿绘本多是以生活化的场景为主题，与幼儿的生活经验比较相符，里面的内容涉及家庭关系、同伴交往、习惯养成等，能引发幼儿情感共鸣，降低阅读门槛。幼儿在阅读的过程中，会联想到自己的生活实际，增强对阅读的认同感和信任度。在这样阅读氛围中，这种共鸣会转化为阅读动机，促使幼儿开启主动阅读的大门。

（三）激发幼儿多元情感体验

现代绘本中包含了丰富的情感元素，从多元情感体验出发，向幼儿传达了快乐、勇敢、友爱、包容等多种情感主题，帮助他们建立正确的情感联结，丰富幼儿内心情感世界。并且这样的多元情感体验，可以激发幼儿的情绪认知，是维持阅读兴趣的内动力，因此阅读绘本是幼儿认识情感世界的桥梁，引导他们正确地体验情感元素，塑造强大的内心[2]。

（四）培养幼儿想象力与创造力

幼儿阅读绘本要遵循幼儿身心发展的特点和认知规律，3—6岁的孩子属于天真烂漫、想象力丰富的阶段，他们的认知方式不同于成年人，充满奇幻色彩。而绘本的构思方式往往打破现实逻辑，带领幼儿冲破传统观念，为其提供了广阔的想象空间，让他们自由地想象，在绘本世界中解读图画、推测情节的发展。这种“创造性解读”的乐趣会进一步强化阅读兴趣。

二、当前幼儿园绘本阅读活动中存在的问题

（一）绘本选择缺乏科学性

部分幼儿园为了迎合教改要求，在选择绘本时缺乏科学性，出现盲目跟风的现象。有的幼儿园为了追求教学效果，选择深奥、远离幼儿实际的绘本；有的幼儿园则跟风式选择时下流行的绘本，忽视了幼儿的兴趣爱好和年龄特点，这些都会诱发幼儿抵触情绪，不利于培养幼儿的阅读兴趣和阅读习惯。

（二）教学方法单一化

部分幼儿园的教师还在采用“教师讲、幼儿听”的单向灌输模式，忽视了幼儿的主观能动性，缺乏互动和沟通，没有激发幼儿阅读的内驱力。还有的教师过于关注“故事是否讲完”“幼儿是否记住情节”，忽视了幼儿在阅读过程中的情感体验[3]。

（三）阅读环境创设不足

要想利用绘本培养幼儿的阅读兴趣，需要创设多元化的阅读环境，打造温馨舒适的阅读氛围。但是部分幼儿园对阅读教学的重视度不足，对阅读环境的布置和创设缺乏创新，阅读区布置简陋，绘本数量少、种类单一，且缺乏舒适的阅读设施（如柔软的坐垫、适宜的灯光），无法吸引幼儿驻足阅读区，降低了幼儿主动阅读的意愿。

（四）家园协同机制缺失

家庭是幼儿阅读的重要场景，父母也是阅读教学重要的参与者。但是多数幼儿园并未有效地利用家园共育的机制，建立家校协同的阅读模式。学校与家长之间缺乏有效的沟通，有些家长对“亲子阅读”的认识不足，没有真正理解其重要性，过度关注幼儿“识字”“背诵”的情况，忽视阅读兴趣的培养。还有一部分家长工作繁忙，无法做到阅读陪伴，导致幼儿园的阅读教育效果难以在家庭中延续。

三、利用绘本培养幼儿阅读兴趣的应用实践

（一）科学选择绘本，奠定兴趣基础

绘本的适宜性是激发幼儿阅读兴趣的前提，教师需结合幼儿年龄特点、兴趣偏好和发展需求选择绘本，并注重多样性与层次性。

1. 依据年龄特点选择

小班（3—4岁）刚刚步入幼儿园，他们这阶段情绪非常敏感，极易被外界环境影响，为了激发他们的阅读兴趣，在绘本选择上应重点考虑画面简洁、色彩鲜艳、情节重复的绘本，尽量降低阅读难度，缓解不适感和乏味感。像《小老鼠上灯台》《拔萝卜》这类简单的绘本，符合他们的“重复认知”的需求，绘本主题聚焦“自我认知”“亲子情感”之类的话题。如《我爸爸》《我妈妈》，帮助初入幼儿园的孩子建立安全感。尤其是刚入园的孩子，存在如厕习惯不规范的问题，且对“身体”相关话题感兴趣，教师可以选择《小熊宝宝·拉屁屁》，用直白的画面、口语化的方式讲述“脱裤子”“擦屁股”等细节，贴合小班幼儿的生活经验和认知水平，不仅强化了如厕习惯，还因“故事与自己有关”产生强烈阅读兴趣。中班（4—5岁）有了一些幼儿园生活经验，可以适当提升阅读难度，选择一些情节稍复杂、蕴含简单道理的绘本。如《小猪唏哩呼噜》《蚯蚓的日记》，满足幼儿“听故事”的需求，同时还可以增加社交引导，帮助幼儿建立正确的交际方法。如《分享真快乐》，引导幼儿学习社交技能。而大班（5—6岁）需要选择具有一定逻辑性、想象力的绘本，满足他们的拓展需求，为即将开始的小学生活奠定基础。如《神奇校车》《爷爷一定有办法》《一片叶子落下来》，带有奇幻色彩，考验幼儿的理解能力，并从“规则意识”“生命教育”主题做引导，为幼小衔接做好铺垫[4]。

2. 依照兴趣爱好选择

幼儿教师要熟悉本班幼儿实际的兴趣爱好，并且随着年龄增长能够准确捕捉到他们的兴趣点，比如男孩子对“汽车”“恐龙”“大冒险”等话题感兴趣，而女孩子则喜欢“公主”“小动物”等。要依照幼儿的兴趣选择适合的绘本。如中班幼儿近期对“昆虫”表现出浓厚兴趣，孩子们私下会讨论这类的话题，教师要及时地了解这一信息，引入《好饿的毛毛虫》《法布尔昆虫记（幼儿版）》等相关绘本，进一步提升幼儿主动阅读的兴趣。

（二）创设多元阅读环境，激发阅读欲望

1. 外部阅读环境

为了更好地激发幼儿的阅读兴趣，教师需要创设适宜的外部阅读环境，以此吸引幼儿的目光。依照幼儿园的实际情况，打造氛围感十足的阅读环境。设置阅读区或是阅读角应选择光线充足、相对安静的角落，放置低矮的书架（方便幼儿取放）、柔软的地毯、卡通靠垫，在墙面布置色彩鲜艳的标语或是张贴绘本中的经典角色（如小猪佩奇、托马斯），营造“家一样的温馨氛围”。并且在绘本陈列中，要采用“封面朝外”的方式，突出绘本的自己的特点；按照绘本主题摆放（如“友情”“自然”“好习惯”）等方便幼儿选择，也可以设置“本周推荐绘本”展示区，如本周是“消防安全宣传”主题，可以在展示区放置一些与消防安全有关的绘本，引导幼

儿探索[5]。

2. 内在心理环境

幼儿教师需要尊重孩子的内心需求，为他们营造自由宽松的心理环境，增强他们阅读的内驱力。在日常阅读中，要鼓励幼儿自主阅读，用自己的阅读方式和理解方式读绘本，甚至对小班的孩子允许他们边读边说、边玩边看，先用自己喜欢的方式进入到阅读体验中，再循序渐进地纠正他们的阅读习惯，尽量不用“不能”“不可以”之类的词语。例如，幼儿阅读《大卫，不可以》时，可能因大卫的调皮动作哈哈大笑，教师应尊重这种情绪表达，而非强调“安静阅读”。这样的阅读氛围，可以增强幼儿的阅读体验感，很快地融入阅读表演、沟通中，为持续的阅读释放原动力[6]。

（三）创新教学方法，提升阅读体验

单一的“讲故事”模式难以维持幼儿的兴趣，教师需通过互动式、体验式、拓展式等方式，让幼儿成为阅读的主动参与者。

1. 互动式阅读是在提问与回应中深化兴趣，教师需设计开放性问题，引导幼儿观察图画、推测情节、表达想法。例如，阅读《猜猜我是谁》时，教师遮挡部分画面提问：“这只长鼻子的动物可能是谁？它会做什么？”鼓励幼儿大胆猜测，并用自己的语言描述。

2. 体验式阅读则是在角色扮演中融入故事，将绘本情节转化为角色扮演活动，让幼儿通过动作、语言感受角色情感。例如，阅读《三只小熊》后，幼儿分别扮演熊爸爸、熊妈妈和小熊，模仿故事中的对话（“这碗粥太烫了”）和动作（端起碗吹气），在体验中加深对故事的理解和兴趣[7]。

3. 拓展式阅读是在游戏与创作中延伸兴趣，结合绘本内容设计相关游戏或艺术活动，让阅读从“读”拓展到“玩”“做”，拓展幼儿的逻辑思维。如阅读《彩虹色的花》后，开展“制作彩虹花”手工活动，幼儿用彩纸拼贴花朵，讲述“彩虹花帮助了谁”；阅读《蚂蚁和西瓜》后，组织“搬运西瓜”游戏，幼儿模仿蚂蚁合作搬运“道具西瓜”，感受团队协作的乐趣[8]。

（四）构建家园协同机制，延续阅读兴趣

家庭是培养幼儿阅读兴趣的重要场所，父母是孩子学习的榜样。幼儿园要借助家园共育模式，构建家园协同机制，帮助幼儿延续阅读兴趣。在实际教学中，幼儿园要从多元渠道强化与家长之间的联系，通过指导、分享、互动等方式，引导家长参与到陪伴阅读中。也可以通过家长会、线上交流会、分享会等形式，向家长传导绘本阅读的重要性，避免过多关注孩子基础学习，本身亲子阅读的核心是“兴趣”而非“识字”，家长在阅读过程中要多提问、多倾听、少说教，给孩子创造舒适的阅读氛围。学校方面也可以定期地组织亲子阅读活动，如举办“亲子绘本分享会”，邀请家长和幼儿共同表演绘本故事、分享阅读心得；开展“绘本漂流”活动，让阅读量较高的绘本在家庭间流转，激发幼儿在阅读绘本中的主动性。比如，开展“21天亲子阅读打卡”活动，家长每天陪伴幼儿阅读15分钟，并记录下幼儿阅读时的反应，他们对哪些内容更感兴趣，拍摄阅读照片并分享到班级群，大家进行阅读讨论，共建积极向上、温馨快乐的阅读环境[9]。

结语

综上所述，绘本是幼儿早期阅读的重要载体，是培养幼儿阅读兴趣的重要渠道。绘本内容丰富，它不仅可以传递知识，还可以通过生动的图文、丰富的情感和趣味的叙事，点燃幼儿的阅读热情。幼儿园在利用绘本培养幼儿阅读兴趣的过程中，需坚持“幼儿为本”的原则，尊重幼儿身心发展的规律，满足他们的阅读兴趣，采用行之有效的实践方法，促使幼儿主动参与到绘本阅读中，让幼儿可以真正地享受美好的阅读时光，培养他们养成良好的阅读习惯，为幼儿的未来学习奠定坚实的基础。阅

参考文献

[1] 雷萍. 绘本在幼儿园教育教学活动中的融合实践及策略研究[J]. 甘肃教育研究,2024(11):96-99.

[2] 王爱芹. 利用创客平台提高幼儿园绘本阅读实践研究[J]. 中国新通信,2024,26(13):128-130.

[3] 王丽萍，侯晨晨. 绘本教学融入幼儿启蒙教育的策略[J]. 学园,2022,15(25):87-89.

[4] 马玲霞. 浅谈如何利用绘本阅读培养幼儿阅读兴趣[J]. 考试周刊,2021(A1):10-12.

[5] 丁艳娥. 基于绘本阅读的幼儿阅读习惯培养[J]. 教书育人,2024(34):20-22.

[6] 刘章燕. 了解幼儿阅读特点提升早期阅读能力[J]. 课程教材教学研究（教育研究）,2023(Z2):82-83.

[7] 乔丹，刘凌. 幼儿阅读理解能力的提升策略探析[J]. 黑龙江教师发展学院学报,2023,42(02):119-122.

[8] 叶丹. 聆听书声静待花开——提高幼儿阅读理解能力的策略[J]. 家长,2022(23):159-161.

[9] 年金丽. 培养幼儿阅读兴趣提升幼儿阅读理解能力[J]. 考试周刊,2021(04):163-164.

（作者单位：甘肃省白银市靖远县第六幼儿园）

小学语文整本书阅读教学中趣味活动的设计

◎郭　娟　贺芳军

【摘要】在推进小学语文改革的进程中，整本书阅读变得愈加重要。文章以《义务教育语文课程标准（2022年版）》“整本书阅读”任务群要求为指引，着重剖析小学语文整本书阅读中趣味活动设计的意义及原则，更从课堂内“三课型”、课堂外“三位一体”体系、特殊学生适配活动及配套的评价保障四方面提出完整的活动设计策略，旨在明确语文核心素养培养、整本书阅读教学实效性提升的实践路径，掀开小学语文阅读教学新篇章。

【关键词】小学语文　整本书阅读　趣味活动　三课型　评价

当前，各所小学均在贯彻与落实《义务教育语文课程标准（2022年版）》，小学语文教师更是将整本书阅读教学视为重要任务之一，帮助学生从碎片化阅读走向深度阅读，助其养成良好阅读习惯和提升综合语文素养。为顺利达成整本书阅读教学目标，设计趣味活动成为关键。因此，深入探究小学语文整本书阅读教学中趣味活动的设计策略，具有重要的现实意义[1]。

一、小学语文整本书阅读中趣味活动设计的重要意义

（一）契合新课标“整本书阅读”任务群要求

《义务教育语文课程标准(2022年版)》重点强调了“整本书阅读”，要求教师引导学生进行整本书阅读，并且在阅读中理解主要内容、主动和同学分享自己的阅读感受。开展整本书阅读教学时，趣味活动设计是落实新课标要求的关键路径：例如，通过活动搭建互动分享平台，深化学生对文本的理解，不仅能帮助学生构建系统化的阅读认知，打破他们单篇阅读的固定模式，更能推动语文教学从“教课文”走向“教阅读”，让新课标理念扎根于小学语文阅读课堂。

（二）助力学生核心素养提升

整本书阅读不等同于“简单的读故事”，而是需要学生在阅读中梳理情节、分析人物、探究主题。趣味活动设计恰好为核心素养培养提供了具体载体：例如，辩论“关羽之死是否必然”能锻炼学生的批判性思维，绘制《城南旧事》人物关系树状图可强化学生的逻辑思维，课本剧表演、朗诵这类活动，则会提升学生的语言表达与情感共鸣能力[2]。这些活动均将“文化自信、语言运用、思维能力、审美创造”四大核心素养的培养从抽象目标变为具体实践，确保核心素养培育真正“落地”。

（三）促进家校协同构建良好阅读生态

按照新要求、新标准设计整本书阅读趣味活动后，能为家校协同搭建桥梁：例如，亲子共读计划表明确阅读节奏，家长参与的亲子故事会评分增强互动性，亲子日志记录则可让阅读过程可视化。诸如此类的活动设计让家长深度参与学生的阅读过程，不仅为学生营造“校内读、家中读”的持续阅读氛围，更能依托教育合力，构建以阅读为核心的家庭与学校联动的文化生态，为学生长期阅读习惯的养成提供坚实支撑。

二、小学语文整本书阅读趣味活动设计的原则

（一）学段适配原则

皮亚杰认知发展阶段理论指出，不同学段学生的认知水平和能力存在较大差异。因此，趣味活动设计既要考虑到这些差异，更要实现分层推进。低段（1—2年级）学生以具象思维为主，设计的活动应更侧重图文关联与情感体验；中段（3—4年级）学生进入具体运算阶段，教师可设计更具挑战性且有具体指令的活动，如“圈画关键信息”“绘制《鲁滨逊漂流记》生存技能流程图”等；高段（5—6年级）学生具备了一定的抽象思维能力，所以活动设计更倾向于发展他们的思维品质，如批判性思维等，可据此设计“《西

游记》人物复杂性分析”“《哈利·波特》与《封神演义》魔法体系对比”等活动。

（二）兴趣驱动原则

兴趣是学生主动阅读、专注阅读和长期阅读的重要保障。对此，趣味活动设计要立足激发学生兴趣这一根本目标，充分考虑学生的年龄特点与兴趣点。激发低段学生阅读兴趣时，可通过“晨读铃响后同步播放《神笔马良》主题曲”营造情境，提高他们的阅读期待值；激发中高段学生的阅读兴趣时，可借助封面意象解码（如《鲁滨逊漂流记》中的帆船与荒岛）、悬念提问（如《夏洛的网》中小猪威尔伯能否获救？）引发探究欲。另外，还要尽量采用学生喜闻乐见的数字化形式，如“书途电台”短视频、班级群“最佳批注日评”等，提升阅读活动的吸引力[3]。

（三）多元参与原则

趣味活动不应局限于“教师主导、学生参与”，而是要构建多元参与体系。教师可通过“双师共研”设计活动（如五年级组共读《给教师的建议》后设计《西游记》人物分析量表）；同伴间的互动可借助小组辩论、互评批注等活动实现；家长也可借助亲子共读打卡、亲子故事会等方式参与其中并进行评分，最终形成“师生共研、同伴互助、家校协同”的活动参与模式，确保新时期整本书阅读中的活动具备鲜明的社群互动属性。

三、小学语文整本书阅读趣味活动的设计策略

（一）课堂内趣味活动设计：依托“三课型”

1. 导读课：情境激趣活动

导读课的核心是“激发阅读动机 + 制订阅读计划”，旨在借助具象情境激活学生的情感联结。在低段阅读课堂，教师可设计与组织角色扮演活动，如将《神笔马良》中的马良、县官等角色分配给学生，让其在扮演角色中自然互动，进而感受故事冲突；在中高段阅读课堂上，教师可以通过设计和组织“封面解码”活动，如分析《鲁滨逊漂流记》封面的帆船、荒岛、人物衣着等，预判“生存”主题；或者针对《夏洛的网》提出“‘夏洛为何要帮助威尔伯’这类悬念性问题，点燃学生的探究欲。另外，教师还应指导学生制订个性化阅读计划，如将《西游记》100回拆分为“日均2回”，高段“亲子共读计划表”（家长签字确认），将阅读有序推进。

2. 推进课：分层互动活动

推进课主要立足阅读中的难点，向学生提供分层支持，借助互动活动深化他们对文本的理解。在低段阅读课堂，可开展“课前三分钟情节问答”，如“马良昨天画了什么”加深学生的阅读记忆；在中段阅读课堂，教师可设计“关键信息圈画”活动，如让学生绘制《鲁滨逊漂流记》“搭帐篷→种麦→制陶→造船”生存技能流程图，梳理学生情节脉络；在高段阅读课堂，教师可设计辩题并组织相应的辩论活动，如围绕“曹操是‘奸雄’还是‘英雄’”“关羽之死是否必然”展开讨论，要求学生检索《三国演义》原文证据（如“曹操割发代首”“关羽败走麦城”），发展其批判性思维。另外，教师还可额外提供批注示范，如展示《小王子》中玫瑰对话批注（“‘我是世界上独一无二的玫瑰’体现虚荣，也暗含对爱的渴望”），鼓励学生仿写对狐狸“驯养”理论的感悟。

3. 分享课：创意展示活动

分享课主要输出阅读成果，需借助多元形式让学生“重构阅读意义”。结合加德纳多元智能理论，教师可设计多维度展示活动：语言表达类，如《繁星·春水》配乐朗诵会等，可在低段课堂开展“亲子故事会”（家长参与评分），激发学生的情感共鸣，间接提升其语言素养；戏剧重构类，如改编《晏子使楚》课本剧，借助创意改编深化学生对人物智慧的理解；跨媒介创作类，如制作《海底两万里》潜艇模型，并拍摄航行Vlog，用通俗易懂的语言介绍“潜艇结构与海底探险经历”，由此实现“从输入到产出”的闭环。

（二）课堂外趣味活动设计：构建“三位一体”体系

1. 思辨性研讨活动

思辨性活动的设计目的是发展学生的高阶思维，教师可据此设计“高阶议题 + 证据论证”的任务。如为六年级学生举办“取经团队MVP评选”，让学生统计孙悟空、猪八戒、沙僧在八十一难中的“降妖次数”“化解矛盾数”，结合“动机合理性”“行为矛盾性”“成长性”指标（如猪八戒的“贪懒与忠诚”），完成量化报告撰写。又或是开展跨文本对比活动，如对比《哈利·波特》与《封神演义》，并撰写魔法体系对比报告，深入剖析“西方魔法与东方法术的差异”“魔法/法术对人物成长的作用”，进而培养学生的跨文本探究能力[4]。

2. 可视化创作活动

设计可视化创作活动，可将抽象的阅读成果转化为直观载体，协助学生梳理阅读逻辑。可定期举办思维导图大赛，如让学生用树状图梳理《城南旧事》人物关系，更在图中标注出人物的性格及其与故事的关联。又或是用流程图解构《鲁滨逊漂流记》生存链，帮助学生把握“困境—解决办法—成长收获”这一链条。还可安排学生绘制“人物复杂性海报”，直观呈现人物的多面性，深化学生对文本中各色人物的理解。

3. 数字化传播活动

教师还可多用、善用新媒体技术，将阅读从“个人行为”升级为“社群互动”。班级可创设“书途电台”公众号，发布学生创作的《童年》角色访谈音频（如“采访阿廖沙：你眼中的外祖父是怎样的人？”）、《三国演义》武将战力分析短视频（如“赵云‘七进七出’VS关羽‘过五关斩六将’，谁更厉害？”）。又或是搭建“阅读成长树”数字化系统，学生每日阅读后可上传书目、时长与批注截图，系统自动生成“绿色叶片（时长达标）”“金色叶片（批注优质）”，让学生收获阅读成就感。教师可在后台查看学生的阅读情况，并针对性推送任务包，如向批注薄弱班发送《西游记》示范批注集。

（三）特殊学生适配活动设计

1. 阅读障碍学生：音频 + 图文批注活动

阅读障碍学生在识别文字、理解等方面存在不小困难，教师要做的是减轻其阅读负担。对此，可向学生提供《格林童话》《安徒生童话》等书籍的音频版，让学生以听的方式理解内容。另外，设计图文批注模板，如用“√”标记喜欢的情节、“？”标记不懂的地方等，借助简单的符号降低学生的批注难度，便捷学生记录阅读感受的方式，逐步培养其阅读兴趣。

2. 资优生：拓展阅读 + 深度报告活动

资优生的阅读能力往往较为出色，可为他们设计挑战性任务。如学生阅读《西游记》后，设计“神话女性形象对比报告”任务，要求学生对比《西游记》（如观音、白骨精）与《镜花缘》（如唐小山、百花仙子）中女性形象的性格、作用与作者创作意图，深化他们的阅读印象和理解。又或是在学生阅读《昆虫记》后，让其撰写“某类昆虫的生存智慧研究报告”，引导他们在完成任务中关联学科知识、分析文本，进而提升探究能力。

（四）趣味活动配套的评价设计

1. 过程性评价：构建阅读成长“足迹簿”

为完成对学生整本书阅读过程的客观评价，教师可设计《整本书阅读追踪档案》，与活动同步记录：记录“计划执行”活动中学生的阅读进度打卡情况与亲子共读日志（家长评分）。此外，在“策略应用”活动中使用批注质量量表进行评估。而在“成果展示”活动中，着重收录学生辩论贡献度记录表、创作作品评分卡等，追踪学生阅读成长轨迹，为后续调整活动提供可靠依据[5]。

2. 多主体评价：师生和家校协同参与

多主体评价可让评价更完善，主体包括教师、学生、家长、同伴等。其中，教师可以借助课堂观察量表来评估学生在“三课型”活动中预测、批注等策略的迁移效度。同时，学生可以通过自评，对自己在“思辨研讨”活动中的“专注力、反思力、合作力”等进行评分；家长可以利用亲子日志完成评价，即在“亲子共读”活动中记录家庭讨论的深度，例如，本周孩子阅读《城南旧事》后，可以在讨论中提出4个相关问题并深入探究；同伴评价则以明确个人在“小组辩论、合作创作”活动中的贡献指数为主。

3. 动态激励评价：星级认证与定制任务推送

激励性评价能够持续激发学生的阅读动力，需要与活动进阶同步调整：着重表扬、奖励那些在“分享课展示、数字化传播”等活动中表现优秀的学生，如颁发“阅读之星”或“思辨之星”，还可将其阅读表现以图片、文字、视频等方式上传在班级公众号，强化学生的成就感；针对在活动中表现不尽如人意的学生，应为他们推送定制任务包。在此基础上，还可结合“阅读成长树”数字化活动，学生的绿色、金色叶片积累到一定程度，可兑换“优先选择阅读书目”“参与校级分享会”等奖励，让评价助力活动不断深入[6]。

结语

设计小学语文整本书阅读趣味活动对学生发展有重要意义，需要教师立足实际情况，构建完整的教学链条。此外，教师要灵活调整设计方案，积极探索跨学科融合、传统文化书籍活动设计等策略，体现新时期整本书阅读趣味活动的多元性、吸引力，持续激发学生的阅读热情，助其完成深度阅读，滋养心灵并成为终身阅读者。阅

参考文献

[1] 田莉. 小学语文整本书阅读教学与学生阅读兴趣的培养[J]. 读写算,2025(28):106-108.

[2] 白彦云. 整本书阅读在小学语文教学中的应用[J]. 启迪与智慧(上),2025(08):2-4.

[3] 许仙凤. 学习任务群视域下小学语文整本书阅读教学的实践探究[J]. 试题与研究,2025(24):115-116.

[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] 张虎强,祁海杰. 基于新课标的语文整本书阅读教学优化策略探赜[J]. 成才之路,2025(23):85-88.

[6] 卓丽君. 小学语文“整本书阅读”学习任务群的实施现状与改进策略[J]. 华夏教师,2025(22):90-92.

（作者单位：贺芳军，陕西省西安沣东第二小学；郭娟，陕西省西安市宏景小学）

新课标背景下
小学语文深度阅读教学实践路径探索

◎王伟霞

【摘要】新课标聚焦核心素养培育，对小学语文阅读教学提出“深度理解、迁移运用”的高阶要求，传统浅层化、碎片化阅读教学已难以适配育人目标，由此催生对深度阅读教学实践路径的研究需求。开展此项研究，既是落实新课标理念、推动语文教学改革的必然举措，也是破解当前阅读教学“重形式轻内涵、重知识轻素养”痛点的关键抓手。本文通过聚焦文本细节、搭建词句品读支架，创设问题链条、驱动思维逐层深入，链接单元要素、实现读写共生迁移，深挖多元阅读资源、强化拓展延伸设计等四个方面，来全面分析和阐述新课标背景下小学语文深度阅读教学实践路径，其核心意义在于引导学生穿透文本表层信息，体悟语言价值与思想内核，培育批判性思维、审美鉴赏等核心能力，同时为一线教师提供可借鉴的教学指引，助力构建素养导向的小学语文阅读教学新生态。

【关键词】新课标　小学语文　深度阅读　教学路径

语文课程是落实立德树人根本任务的关键载体，而阅读作为语文学习的核心环节，直接关系到学生语言素养、思维品质与文化底蕴的培育[1]。新课标明确提出以核心素养为导向，推动阅读教学从浅层信息获取向深度理解、迁移运用转型，这一要求为小学语文阅读教学改革指明了方向。所谓深度阅读，是指在新课标语境下，学生在教师引导下，以文本为核心，主动开展感知、理解、分析、评价、创造的高阶阅读活动，注重文本内涵的挖掘、语言规律的提炼与思维能力的提升，正如核心期刊《语文教学通讯》所强调，其核心是“思维的深度参与”。它区别于“信息提取式”的浅层阅读——浅层阅读侧重字词识记、情节梳理等表层信息获取，缺乏思维的深度介入，而深度阅读强调穿透文本表象，体悟作者情感与文本思想，实现语言积累、思维发展与文化浸润的有机统一。

当前，小学语文阅读教学仍存在诸多现实困境：部分教学停留在字词解析、情节梳理的表层层面，忽视对文本内涵的挖掘与学生思维能力的激发；教学方式固化单一，难以引导学生建立文本与生活、文化的关联，致使阅读教学的育人价值未能充分彰显。在此背景下，探索新课标背景下小学语文深度阅读教学的实践路径，既是回应课程改革的新时代诉求，也是破解教学难题、提升阅读教学质量的必然选择，对促进学生核心素养全面发展、筑牢语文育人根基具有重要的现实意义与实践价值。

一、新课标背景下小学语文深度阅读教学的意义

（一）契合核心素养培育的育人目标

新课标把核心素养培育当作导向，小学语文深度阅读教学恰好贴合这一要求，它破除了传统浅层阅读的局限，带领学生从文本的表面去深入挖掘内涵，在沉浸式阅读的过程中培育语言感知、思维品质和文化认同等核心素养要素[2]。其以素养进步为核心的导向思路，推进语文教学从知识传授向素养培育转变，有利于达成全面育人目标，为学生的长远发展奠定核心素养根基。

（二）提升学生语言建构与运用能力

语言建构与运用是语文核心素养的根基，深度阅读教学为提升它搭建了关键途径，它聚焦于对文本语言的精确掌握和深度体悟，引导学生捋清语言逻辑、感知表达法则、积聚优质素材。在这一推进流程中，学生既能去丰富语言方面储备，又能把握语言形式与内涵的相互关系，练就规范又灵活的构建本领，同时增进语言敏感度和运用的熟练水平，达成语言能力的成体系提升[3]。

（三）促进学生思维发展与文化传承

深度阅读教学能在学生思维发展及文化传承上起到双重推动，就思维层面而言，它要求学生实施文本分析、推理、概括等活动，有效训练逻辑、批判及创造性思维，加深并拓宽思维的程度与范围；就文化层面而言，它鼓励学生深入体会语文文本当中中华优秀传统文化的内涵及价值理念，提升对文化的认同与归属感，传递文化脉络，帮学生树立起文化自信，扛起文化传承的使命[4]。

二、小学语文深度阅读教学现状分析

（一）教学目标偏表层，深度解读缺失

目前小学语文深度阅读教学工作中，有些教师在教学目标的界定上存在偏差，多数以字词理解、段落划分、内容概括等表层目标为聚焦点，对文本内涵、情感主旨、表达手法和价值导向的深度挖掘被忽视，这种仅为表层的目标设定，造成阅读教学停留在知识梳理阶段，难以引导学生触碰文本的核心价值，难以造就深度阅读的思维习惯与能力，阻碍了阅读教学质量的提升步伐。

（二）教学方法单一，学生主体性不足

在语文教学实践中，大部分教师依旧采用“教师讲，学生听”的单一模式，深度阅读教学缺少创新与互动性，教师全程掌控、过度解说，忽视了对学生自主思考探究的引导，学生呈现被动接受情形，缺少自主阅读、合作探究的机会，主动性跟创造性无法发挥，既不能引发阅读兴趣，也难以形成深度阅读的能力，有悖于教学的核心要求。

（三）阅读资源利用不足，拓展延伸欠缺

当前深度阅读教学多局限于教材文本，教师对课外优质阅读资源的挖掘、整合与利用不足。教学中缺乏引入相关经典名著等优质资源，未能搭建多元化阅读平台。同时，缺乏有效拓展延伸设计，无法引导学生从教材走向广阔阅读领域，导致学生阅读视野受限、积累不足，难以形成系统阅读认知，不利于深度阅读能力提升。

（四）评价方式固化，过程性反馈缺失

当前深度阅读教学评价仍以终结性评价为主，方式固化。评价内容聚焦阅读测试成绩等可量化指标，忽视对阅读过程中思维活动、探究能力等质性要素的评价。同时缺乏有效过程性评价与及时反馈，教师无法精准把握学生困惑与不足，难以做出针对性指导，无法全面反映学生能力水平，也难以发挥评价导向改进作用。

三、新课标背景下小学语文深度阅读教学实践路径

（一）聚焦文本细节，搭建词句品读支架

新课标强调语文教学要落实核心素养，小学语文深度阅读教学需以文本为核心载体。教师作为教学引导者，应聚焦文本细节，搭建词句品读支架。这一实践路径的提出，源于传统阅读教学中存在的重内容轻语言、重理解轻品位的问题，其目的是引导学生摆脱浅层的文字识别，走进语言的内核。通过搭建系统的品读支架，学生能更精准地感知词句的表达意蕴，为深度理解文本主旨、提升语言运用能力筑牢基础。

例如，在部编版小学语文五年级上册《落花生》的深度阅读教学中，教师根据新课标核心素养要求，以文本细节为抓手搭建词句品读支架，引导学生走进语言内核。教学时，教师先引导学生聚焦父亲介绍花生的关键语句“它的果实埋在地里，不像桃子、石榴、苹果那样，把鲜红嫩绿的果实高高地挂在枝头上，使人一见就生爱慕之心”，先让学生圈画出描写花生与其他水果不同的关键词，再通过对比品读的支架设计，让学生思考“埋在地里”与“高高挂在枝头”的差异，接着追问“作者为什么要着重突出这种差异”并结合上下文搭建联想支架，引导学生联系生活中花生默默结果、无需炫耀的特点，体会词句中蕴含的花生谦逊低调的品质。随后，教师进一步引导学生品读“你们要像花生，它虽然不好看，可是很有用”，通过“不好看”与“很有用”的转折关系品读，让学生理解作者借花生外形与价值的对比传递的做人道理，同时借助生活联结支架，让学生说说生活中像花生一样默默奉献的人或事，深化对词句内涵的理解。整个教学过程以词句品读为纽带，通过圈画、对比、追问、联想等支架的层层递进，让学生摆脱浅层文字识别，逐步领悟文本主旨，提升语言感知与运用能力。

（二）创设问题链条，驱动思维逐层深入

在新课标背景下的小学语文深度阅读教学中，创设问题链条是驱动学生思维逐层深入的核心抓手。问题链并非零散问题的堆砌，而是依据文本逻辑与学生认知规律搭建的阶梯式探究框架。它能打破浅层次的文本信息提取，引导学生从“读懂内容”向“理解内涵”“品鉴表达”“迁移运用”进阶。通过由浅入深、由表及里的问题串联，学生的思维被持续激活，不仅能自主建构文本意义，更能在探究过程中发展批判性思维与逻辑思维，真正实现从“被动阅读”到“主动探究”的转变，为深度阅读的落地提供坚实的思维支撑。

例如，在部编版小学语文五年级上册《将相和》教学中，紧扣文本内核与学生认知进阶规律，以阶梯式问题链为引擎驱动深度阅读。开篇锚定文本表层信息，抛出核心问题：“渑池之会、完璧归赵、负荆请罪三件事看似独立，实则存在怎样的内在关联？”依托这一问题引导学生梳理文本脉络，在自主研读与小组研讨的深度互动中，厘清事件间“因果递进”的内在逻辑——完璧归赵与渑池之会的胜利既彰显了蔺相如的智慧与胆识，也引发了廉颇的误解与不满，进而催生了负荆请罪的和解结局。循着

这一认知基础顺势纵深推进，以“蔺相如‘避’与廉颇‘悔’的背后，蕴含着怎样的精神内核”这一问题，推动学生跳出事件表象，深入探究人物行为背后的家国情怀。不少学生由此解读出“蔺相如避让廉颇是顾全赵国安稳的大局意识，廉颇负荆请罪是正视自身狭隘的自省担当”，并在此之上进一步拓展延伸，追问：“结合战国争霸的时代背景思考，‘将相和’的结局为何能成为千古美谈？这一经典故事对当下的我们又有何启示？”该问题将文本解读与现实价值关联，引导学生从历史故事中汲取处世智慧，深刻体悟团结协作的永恒意义。整个教学过程中，问题链层层递进、环环相扣，串联起文本梳理、人物探究与价值感悟三大核心环节，让学生的思维在持续的问题探究中不断进阶，真正实现了从读懂文本内容到理解文本内涵再到迁移运用的深度阅读教学目标。

（三）链接单元要素，实现读写共生迁移

链接单元要素是小学语文深度阅读教学的核心抓手，更是实现读写共生迁移的关键纽带。单元要素作为统整单元阅读与写作内容的“锚点”，能引导学生跳出单篇文本的局限，建立起单元内文本间的关联，聚焦核心能力目标展开深度探究。在深度阅读中，学生围绕单元要素拆解文本表达密码，积累语言范式与思维方法；写作时则依托要素迁移运用所学，将阅读中的理解转化为表达实践。这种以要素为纽带的联动，让阅读有了明确的方向，写作有了扎实的根基，推动读写从“分离”走向“共生”，真正提升学生的语文核心素养。

例如，在部编版小学语文五年级下册《田忌赛马》教学中，围绕“了解人物的思维过程，学习有条理的表达”这一单元要素，以文本解读为基石搭建读写迁移桥梁。立足文本细节，引导学生聚焦田忌与齐威王赛马的对阵变化，结合孙膑的献策思路，在小组研讨中梳理出“分析局势—找准劣势—优化策略”的思维脉络，同时标注文本中“先……再……继而……”等体现逻辑的表达范式，让阅读习得的思维方法与语言形式深度融合。在此基础上，顺势关联习作“神奇的探险之旅”中“遭遇困境—思考对策—解决问题”的写作需求，以“孙膑的策略设计”为参照，引导学生将阅读中提炼的思维链条迁移至习作构思，鼓励学生模仿文本逻辑表达，用精准的连接词呈现探险中的决策过程。整个过程中，文本解读为写作提供思维支架，写作实践又反哺对文本逻辑的深化理解，既让单元要素得到精准落地，更实现了阅读积累与写作表达的共生共长，切实提升学生的逻辑思维与语言表达能力。

（四）深挖多元阅读资源，强化拓展延伸设计

新课标背景下的小学语文深度阅读教学，需突破单篇文本的局限，深挖多元阅读资源并强化拓展延伸设计。拓展延伸需紧扣文本核心素养目标，从内容理解向思维探究、文化浸润延伸，引导学生在资源整合中深化对文本的认知，实现阅读能力与人文素养的协同发展，让深度阅读真正落地生根。

以部编版小学语文四年级下册《宝葫芦的秘密（节选）》为例，在深度阅读教学中，教师立足文本中王葆对宝葫芦的向往这一核心，依托文本奇幻有趣的叙事特点，教师关联同体裁的课外读物《宝葫芦的秘密》全文，同时延伸至《大林和小林》等经典儿童童话，搭建起“节选—全文—同类拓展”的阅读体系，既衔接课内文本中对“愿望”的初步认知，又引导学生走出节选局限。相较于生硬割裂的拓展，教师更注重以“奇幻愿望”为纽带，在学生读懂节选内容的基础上，顺势引导其对比阅读全文中王葆拥有宝葫芦后的经历与节选部分的期待，进而探究“愿望的实现是否需要付出努力”这一核心问题，兼顾思维培养与人文浸润。与此同时，搭配简短的童话情景剧片段赏析，让学生在多元资源的融合中，既落实了阅读拓展的要求，又实现了阅读能力与人文素养的协同提升，让新课标下深度阅读的拓展延伸真正贴合学生认知，落地见效。

结语

综上所述，新课标背景下的小学语文深度阅读教学，是立足核心素养培育的教学变革核心方向。其本质是打破浅层教学的局限，回归语文阅读的育人本质，通过构建深度的文本对话、思维碰撞与文化浸润，真正实现学生语言能力、思维品质与审美素养的协同发展。本次探索的实践路径，既为一线教学提供了可落地的参考范式，也印证了深度阅读与核心素养培育的内在契合性。未来，仍需结合不同学段学情深化路径设计，探索技术赋能下的阅读创新模式，让深度阅读教学在小学语文课堂中持续焕发育人活力。阅

参考文献

[1] 张碧华 . 深度学习视域下小学语文阅读教学的情境创设 [J]. 家长 ,2025(36):116-118.

[2] 王倩 . 基于深度学习的小学语文阅读教学模式探究 [J]. 小学生 (上旬刊),2025(12):121-123.

[3] 周成艳 . 基于学习共同体的小学语文深度阅读教学策略研究 [J]. 教师 ,2025(33):53-56.

[4] 盛玉梅 . “读思达”教学法在小学语文深度学习中的应用 [J]. 求知导刊 ,2025(29):92-94.

（作者单位：山东省泰安市岱岳区北集坡街道办事处赵庄小学）

读写绘讲一体化 赋能小学低段语文素养整体提升

◎李素素

【摘要】小学低段是语文素养启蒙与奠基的关键阶段，学生以具体形象思维为主，语言感知与表达能力尚在建构。当前教学中，阅读、写作、绘画、讲述等方面长期割裂，难以形成协同育人合力。为落实《义务教育语文课程标准（2022年版）》要求，构建高效低段语文课堂，本文提出“读写绘讲一体化”教学模式，以阅读为基础、绘画为中介、讲述为支架、写作为产出，形成完整学习闭环。文章从理论基础、整体建构、实施路径三方面展开研究，旨在为提升低年级学生语文综合素养提供实践参考。

【关键词】读写绘讲　小学低年级　语文素养　一体化教学

小学低年级是语言习得、思维发展与学习兴趣培养的黄金期。这一阶段学生依赖直观形象认知，语言表达从零散向连贯过渡，亟须多感官、整合式的语文学习方式。但在现实教学中，读、写、绘、讲等多被拆分实施：阅读偏重文本理解，写作局限于句式仿写，绘画与口头表达常作为点缀，未能发挥协同作用，导致学生理解不深、表达不畅、兴趣不足。

《义务教育语文课程标准（2022年版）》明确提出小学低年级语文教学需落实“识字与写字”“阅读与鉴赏”“表达与交流”“梳理与探究”四个维度[1]。在此背景下，“读写绘讲一体化”教学模式以统编教材为依托，遵循低年级认知规律，构建“阅读输入—绘画转化—讲述梳理—写作产出”的连贯路径，把语言学习、思维训练与创意表达融为一体，有效破解环节割裂问题，助力语文素养阶梯式提升。

一、“读写绘讲一体化”的理论基础与主张

（一）研究的理论基础

“读写绘讲一体化”教学涵盖了皮亚杰认知发展理论、加德纳多元智能理论以及情境教学理论。小学生低年级学生正处于前运算阶段，这个阶段的孩子思维具有具体形象性、不可逆性，而皮亚杰认知发展理论提出儿童在通过与环境的交流中主动建构知识，学生通过读写绘讲活动中的自主探索、练习发展他们的认知能力。加德纳多元智能理论指出人有多方面的智能，“读写绘讲一体化”则可以促使前运算阶段的低年级学生在丰富情境中全面提升语文素养。

（二）核心教学主张

“读写绘讲一体化”模式的核心教学主张是：顺应低年级学生认知规律，以兴趣为导向，整合读写绘讲要素，实现“输入—转化—输出”的素养闭环。低年级学生的认知水平决定了语文教学应该走直观性以及趣味性的教学道路。该模式以兴趣为导向，通过丰富多样的教学素材与教学活动，如绘本阅读、童话创作、情境讲述等，让学生在愉悦的氛围中参与语文学习，主动完成从文本阅读的“输入”，到绘画转化的“内化”，再到讲述与写作的“输出”的完整过程，形成语文素养培育的闭环。

二、“读写绘讲一体化”的整体建构

（一）依托统编版教材，开发适配低年级的读写绘讲整合素材

语文教材是重要的文本资源，在低年级语文课堂教学中，语文教材具有不可替代的核心价值[2]。教师应结合不同学段学生的认知水平和学习目标，开发适配的整合素材，以确保教学的针对性与实效性。如在《狐假虎威》这篇寓言课文教学中，先引导学生阅读课文，理解故事内容与寓意；再让学生绘制故事发展的关键情节，如老虎抓住狐狸、狐狸谎称自己是百兽之王、老虎跟着狐狸在森林里行走等，通过绘画梳理故事脉络；然后依托绘制的情节图，进行故事复述，锻炼语言的连贯性与逻辑性；最后选取课文中的关键句式或段落，如“狐狸扯着嗓子说：‘你敢不信我！’”让学生进行仿写，实现“阅读—理解—

表达—写作”的层层递进。

（二）参照课程标准，分层设计训练目标，构建素养进阶链

“读写绘讲一体化”模式注重训练目标的分层设计，参照《义务教育语文课程标准（2022 年版）》的要求，结合 1—2 年级学生的认知发展差异，教师要明确各学段的训练重点，构建循序渐进的素养进阶链。

一年级主要侧重“基础感知与表达”，基本目标是让学生掌握基本的识字阅读技能，能够用图画进行简单的绘画表现，能够看图讲述完整的故事。二年级则重在“初步整合与提升”，基本目标是培养学生片段阅读能力、主题绘画能力、完整讲述能力、简单仿写能力。根据以上分层次目标，阅读输入—图画输出—讲述梳理—写作输出，构成“读写绘讲的一体化”模式，环环紧扣、层层深入，逐步提升语文素养。分学段进阶思路如下：一年级“拼音儿歌阅读—绘画儿歌场景—看图讲述图绘内容—仿写简单句式”进阶思路，侧重语言基础能力的培养。二年级采取“童话阅读—绘制故事画轴图—复述故事主要内容—仿写故事片段”的进阶思路，侧重整合运用能力的培养。经过分段进阶，从感知到应用，为小学生的高阶语文素养发展打下牢固的基础。

三、“读写绘讲一体化”的实施策略

（一）以读引基：夯实阅读感知基础

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》在第一学段的“阅读与鉴赏”中就明确指出，语文教学要致力于让学生“喜欢阅读，感受阅读的乐趣”[3]。教师应当强调依托绘本、课文等丰富素材，通过多样化的阅读训练，帮助学生夯实阅读感知基础，为后续的转化、梳理与输出环节提供有力支撑。

在低年级阅读教学素材挑选上，统编教材里的课文是核心原点，然而其内容的容量以及呈现形式，难以充分满足低年级学生的认知特点和阅读兴趣，教学当中应恰当补充契合低年级学生的绘本、儿歌、童话等素材，达成趣味性和知识性的有机结合，很好地激发学生的阅读主动性。绘本画面富有生机，语言直白浅易，切合低年级学生具象思维的情况；儿歌韵律清晰、读着好记，利于学生记住和积累语言；童话有着简单情节且富有童趣，能够使学生感受真善美的力量，这些补充素材不仅能丰富阅读内容，还能使阅读难度有所下降，使学生在愉悦轻松的氛围里接触语言、积累词汇，渐渐养成阅读的兴致，为后续阅读能力的提升奠定牢固基础，切实使阅读走进低年级学生的日常学习中。

在谋划阅读训练形式设计上，要贴合低年级学生生性活泼、注意力集中时长有限的特点，采取多样、互动性良好的方式，使学生参与进来体会语言的韵律和文章情感，可着重采用有情感朗读、分组诵读、扮演角色读等样式，激发学生投入情感，采用语气、语速的改变，感受文本所具有的感染力；引导学生做简单的阅读圈画方面的训练，像圈画课文中的生字以及新词，用不同的符号圈出自己喜欢的语句，圈画梳理出的课文主要内容，锻炼学生提炼重要信息的能力。在《好饿的毛毛虫》绘本阅读教学实践当中，教师先让学生自己阅读和翻看绘本，欣赏活泼的画面，体会简明朴实的语言魅力；然后引导学生分组开展有感情的朗读，学着毛毛虫饥饿、开心的口气，投入体验文本中的情感；最后指导学生圈画出绘本当中数字、食物名称等关键信息，梳理毛毛虫由卵到蝴蝶的发育过程，通过这一系列依次推进的训练，有力夯实学生阅读感知的底子，提高学生阅读的参与度以及理解能力。

（二）以绘促转：搭建读写读讲桥梁

绘画是连接阅读与写作、沟通阅读与讲述的重要桥梁，也是语文学习中极具创意与实效的教学方式。文字本身是抽象的符号，承载着情感、画面与思想，而绘画则能将无形的文字转化为直观、生动的视觉形象。教师在教学中可以巧妙引导学生，把阅读过程中理解的内容、体会的情感、想象的场景，通过画笔等方式具象化地呈现出来。这一过程不仅是对文本的再创造，更是对内容的深度梳理与内化。学生在构思画面、安排细节、表达意境时，会主动回顾文本、提炼重点、还原情境，从而真正读懂文字背后的含义。从抽象文字到具体图画，再从图画回归语言表达，既强化了对文本的理解与记忆，又锻炼了观察、想象与表达能力，为后续的口头讲述、书面写作积累素材奠定基础，让语文学习变得更直观、更有趣、更深刻。

教师在操作过程中，要根据阅读文本的特点和教学需要，设计绘画任务，如对一些浅显的儿歌、短文，要求画出文中写的事物、场景等；对有完整情节的童话、故事，要求画出故事的重点，形成故事线图；对一些有情感的文本，则要求学生用色彩、线条等表达自己的心情。如教学《小小的船》课文时，引导学生就“弯弯的月儿小小的船，小小的船儿两头尖”一句画出弯弯的月儿和小船图，让学生通过画面感知诗中的美妙意境；教学《三只小猪》童话时，引导学生画出“小猪盖房子”“大灰狼吹房子”“小猪战胜了大灰狼”等情节，梳理故事的顺序，让学生通过绘画，加深对文本的理解，形成鲜明的表达，为后续的故事讲述和文本写作奠定基础。

（三）以讲促思：强化思维表达衔接

口语讲述作为对语文学习与思维发展起重要作用的载体，是规整内在思维、提高语言表述能力的重要步骤，它不光是学生知识外显、宣泄内心情绪的过程，更是思维不断明晰、逻辑不断严谨的过程，在平时教学的时候，教师可以有目的地设计、组织多种形式的口语讲述活动，为学生搭建自由、安全的表达区域，带动学生放开说话、积极沟通。学生在讲述这一过程里，对已有的学习内容、生活经验以及思考收获进行挑选、组织与合并，这一过程有助于他们梳理认知、进一步理解，在做连贯表达实践的时候，学生可渐渐掌握合理布置语句顺序、恰当运用衔接用语、清晰表达意见，从而强化思维跟语言之间的紧密纽带，强化语言表达的连贯性、条理性以及逻辑性，依靠常态化、多样化的口语锻炼，学生不光可提升口头表达的水平，更可培育边说话边想、边想边整理的优良习惯，为书面表达、思维品质和综合素养的全面发展奠定良好基础。

讲述活动设计要从绘画作品和阅读材料出发，有层次、有针对性地设计活动。一年级要求学生看图说话，要求学生就自己的绘画作品讲述画面内容，用完整的句子把内容说清楚；对二年级学生，要求开展故事复述、绘画创意交流等，让学生把自己的绘画思路和阅读心得讲清楚、说流畅，在讲述中加强指导、点拨，注意对学生语言中的语病进行纠正，引导学生使用积累的词汇和句式，提升语言的质量。一年级学生在完成“拼音儿歌绘画”活动后，请学生根据画画说“我画的画是……儿歌里说……”；二年级学生在完成“故事脉络图绘制”活动后，请学生根据画面讲述故事，要求学生运用“首先……然后……最后……”等关系词语把讲述逻辑化。通过讲述，学生的思维得到理顺，口语表达能力也得到了有效提升。

（四）以写固效：落实书面表达训练

写作是语文素养的综合体现，也是“读写绘讲一体化”模式的最终输出环节。《义务教育语文课程标准（2022 年版）》对低年级学生习作表达的要求是以“描述”为主，通过自由表达激发写作兴趣[4]。

写作训练应严格遵循低年级学生的认知规律，贴合他们具象思维为主、抽象表达较弱的特点，从最简单的句式仿写入手，逐步过渡到看图写话、故事片段续写等难度稍高的训练形式，循序渐进提升学生的书面表达能力。低年级学生刚接触写作，容易产生畏难情绪，因此在训练过程中，应充分依托学生的绘画成果与口头讲述内容，将抽象的写作转化为具象的表达，有效降低写作难度，激发学生的写作兴趣。绘画是低年级学生乐于参与的活动，他们的绘画作品承载着自己的想法与感受，结合绘画引导写作，能让学生有话可写、有内容可表达；口头讲述能够帮助学生梳理思路，将脑海中的想法转化为连贯的语言，为书面写作奠定坚实基础。通过这种方式，学生可以在轻松的氛围中感受写作的乐趣，逐步克服写作畏难心理。

在具体的教学实践中，可结合各类主题活动开展写作训练，让训练更具针对性和趣味性。例如在一年级“拼音儿歌阅读与绘画”活动后，教师可引导学生仿写儿歌中的简单句式，借助拼音学习成果，让学生在熟悉的语境中练习表达，如根据“bō luó 圆溜溜”这一句式，引导学生结合自己的生活经验和绘画内容，仿写“xī guā 红通通”“táo zi 粉嫩嫩”“lí zi 黄橙橙”等句子，既巩固了拼音知识，又锻炼了学生的书面表达能力。在二年级“童话阅读与脉络图绘制”活动后，让学生选取故事中的一个关键情节，结合自己的讲述内容，仿写故事片段，如仿写《狐假虎威》中狐狸与老虎的对话片段，引导学生模仿对话语气，还原情节场景。同时，教师应加强对写作过程的指导，耐心帮助学生梳理写作思路，规范书写格式，及时纠正错别字与语病，通过这种针对性的分层训练，切实落实书面表达目标，巩固整个教学流程的效果，逐步提升低年级学生的写作能力。

结语

小学低段语文素养培育的最终目标是培养小学低段语文学习兴趣，为学生发展更高阶语文素养打下基础。小学低段语文教学不仅要教会学生识字，还要教学生读诗、读画、讲故事，更要教学生动脑，教学生审美，为学生终身学习语文、发展语文夯实基础。“读写绘讲一体化”是以学生为中心的教学模式创新，它通过多感官联动让学生会学习，通过创意表达让学生善于思考，这种教学模式不仅能有效提升学生的语言能力与思维品质，还能帮助学生建立学习自信、养成良好习惯，真正促进学生语文素养的提升，能够有效地解决低段语文传统教学中语文素养培育环节众多、条块分割、学生兴趣不浓等问题。

参考文献

[1] 冉贺彤 . “读绘写”：小学低年级语文阅读教学的新模式 [J]. 求知导刊 ,2025(17):68-70.

[2] 余丽彬 . 依托语文文本提高小学低年级学生说话写话能力的途径 [J]. 西部素质教育 ,2025,11(15):113-116.

[3] 杨燕 . 新课标背景下小学语文整本书阅读指导策略 [J]. 辽宁教育 ,2025(23):65-67.

[4] 郑秀尘 , 方金辉 . 可视化视域下的小学语文习作教学路径探析 [J]. 新教师 ,2025(10):42-43.

（作者单位：山东省济南市历下区盛景小学）

“整本书阅读”视角下
小学生语文自主阅读能力的养成策略研究

◎陈　芳

【摘要】“整本书阅读”是一种综合性阅读方式，对于促进学生养成自主阅读能力具有独特价值。本文聚焦“整本书阅读”的育人价值，通过创设阅读情境、加强方法指导、开展家校联动、优化评价方式，为促进小学语文教学水平的提高，培养学生养成自主阅读能力提供了全新视角。

【关键词】小学语文　整本书阅读　自主阅读能力

自主阅读能力是语文核心素养的重要组成部分，是学生能主动投身阅读活动中，运用已有知识和经验，独立获取、分析、整合信息，理解文本内容的能力。具备这种能力的小学生能够主动选择适合自己的读物，制订阅读计划，按部就班地阅读，并在阅读过程中保持专注和耐心，积极思考，进行分析、评价、质疑，进而形成独特的见解。“整本书阅读”作为一种综合性阅读方式，在促进学生养成自主阅读能力方面起到了重要作用。可以为学生提供更广阔的阅读场域，让他们感受完整的故事情节、复杂的人物关系、深刻的主题思想，从而开阔阅读视野，提高阅读深度和广度，获得阅读满足感，主动投身更多的阅读活动，发展自主阅读能力；可以磨炼他们的阅读耐心和提升专注力，让他们通过长期阅读养成良好的阅读习惯，坚持阅读，提升自主阅读能力。

一、创设阅读情境，为学生养成自主阅读能力奠基

整本书篇幅相对较长，信息量相对较大。学生很容易产生畏难情绪，从而逃避“整本书阅读”，影响自主阅读能力的养成。创设阅读情境可以使“整本书阅读”从机械阅读变为活动体验，激发学生的阅读动机，让学生从被动要求变为主动探索，有目的地梳理章节、分析情节、剖析行为意图……走进文本中，筑牢养成自主阅读能力的基础[1]。在教学中，教师应当围绕整本书内容和学生的兴趣点，创设有趣的阅读情境。

例如，《童年》以主人公阿廖沙的成长经历为主线展开。三岁丧父的他跟随母亲来到外祖父家生活。外祖父性格暴躁、贪婪吝啬，经常毒打家人；两个舅舅为了争夺家产，每天吵架、斗殴。阿廖沙在这样压抑的环境中见识了底层社会的愚昧和残酷，好在外祖母、格里戈里、小茨冈等人给他带来了些许的温暖。随着母亲改嫁、去世，他在外祖父家的生活愈加艰难，最终在十一岁时被迫结束童年生活，开始了在人间的漂泊。“谁迫使阿廖沙早早地结束童年生活，独立在社会上漂泊”这一问题发人深省，也是作者的创作意图所在。为了使学生产生阅读兴趣，主动地在推理中深度剖析阿廖沙的童年悲剧根源，教师可以仿照学生喜欢的狼人杀游戏，创设出“寻找阿廖沙成长推手”的情境。在此情境中，教师可以扮演主持人角色，主导整个推理方向，引导学生完成“线索搜集—圆桌推理—投票表决与总结”这一完整探究过程。这可以将“谁迫使阿廖沙早早结束童年”转变为一场精彩的推理战，调动学生的兴趣，同时让学生通过扮演角色来挖掘家庭、社会、个人经历等因素的交织影响，进一步增强兴趣，主动地深度思考阿廖沙的成长轨迹及其影响因素，实现由被动要求向主动阅读的转变，使学生在此过程中发展自主阅读能力。

二、加强方法指导，为学生养成自主阅读能力铺平道路

与单篇文章相比，整本书的篇幅更长、结构更复杂。倘若学生缺乏合适的阅读方法，很容易陷入“读不完”“读不懂”“读不深”的困境中，从而难以获得阅读满足感，失去阅读兴趣，阻碍自主阅读能力的养成。教师需要加强阅读方法指导，为学生养成自主阅读能力铺路。

（一）预习提问法，带着问题阅读

预习提问法是一种以问题为核心的方法，指在阅读之前引导学生围绕整本书的标题、封面、目录、作者等元素提出三四个自己感兴趣的问题，继而带着问题进行阅读。这种方法可以将阅读变成问题求解的过程，使学生掌握整本书阅读的主动权，有目的地分析、提取、整合信息，建构阅读认知，感受阅读乐趣，发展自主思考、信息检索与文本分析能力[2]。在教学中，教师可以围绕一种要素提问，搭建出范例支架，随后鼓励学生自主提问，让学生在实践中掌握预习提问方法，主动地带着问题阅读。

例如，在《中国民间故事》整本书阅读课上，教师可以锁定标题，提出“这本书中收录了多少个民间故事”“民间故事和神话故事有什么区别”这两个问题，引发学生对范围和题材的关注。随后，教师可以鼓励学生从封面、目录、作者等维度提出自己感兴趣的问题，帮助他们挑选出有价值的问题后，为他们留出充足的时间，引导他们主动地带着问题阅读，做到读思结合，养成良好的自主阅读习惯，同时掌握预习提问法，今后自主运用，发展自主阅读能力。

（二）“猜读与验证”法，带着猜想阅读

猜读与验证是一种以预测—验证为核心的阅读方法，指围绕标题、情节、人物、手法等提出疑问，展开猜想，并在后续的阅读中提取信息来验证猜想。这种方法能够激发学生的好奇心，让他们带着好奇心展开阅读，并顺其自然地发展逻辑推理与文本感知能力[3]。“猜读与验证”法在“整本书阅读”中的实践步骤为：基于文本线索猜想—带着猜想阅读验证。

例如，启蒙版《西游记》语言简洁、情节生动，教师可以着眼于经典情节，引导学生进行猜想—验证。以“三打白骨精”为例，教师可以通过展示“白骨精变为村姑，提着菜篮子走向唐僧师徒四人”的插图，引导学生聚焦师徒四人的性格特点，猜想他们各自的反应，同时鼓励学生分享自己的猜想，并说明原因，帮助学生形成“人物性格特点—情节猜想”的逻辑，为探寻证据来验证猜想奠定基础。学生会因猜想而产生强烈的阅读期待，主动走进文本中，寻找证据来验证猜想。而在寻找证据时，他们必然会聚焦“他（孙悟空）睁开火眼金睛，仔细观看，认得眼前这女子是个妖精。放下手中的钵盂，抽出铁棒，当头就打。”“他（唐僧）连忙跳起身来，双掌合十，放在胸前行礼，一边说：‘女施主，你家在什么地方居住？是什么样的人家？有什么心愿，到这荒山野岭布施斋饭？’”“他（猪八戒）不容分说，一嘴把那瓦罐拱倒，就要动口”等细节内容，探寻背后信息。这样，学生既可以验证猜想，获得阅读满足感，还可以锻炼抓关键信息、分析文本逻辑的能力，从泛读浅读走向精读深读，增强文本细读能力。在此过程中，猜想与文本证据相冲突是在所难免的。学生会主动反思自己的假设，提出疑问，进而深入挖掘文本的深层逻辑，深化认知，同时发展批判性思维。

可见，通过长期的猜想与验证，学生会顺其自然地掌握预测、猜想、验证的阅读策略，主动实践，将其内化为良好的自主阅读习惯，在长期实践中，实现“以策略促能力”的目标，从而切实提高自主阅读能力。

（三）批注阅读法，带着思考阅读

批注阅读法是一种在文本空白处，利用标注、评论、疑问、总结等方式展现个人思考的阅读方法，可以帮助学生边阅读边思考，与文本、作者积极进行对话，提高阅读深度，深化阅读认知，发展自主阅读能力[4]。

例如，在读《中国民间故事》中的《花木兰》时，教师可要求学生将“木兰快速地准备好了装备，这是她早有打算呢，还是故事情节的艺术加工？”“在准备过程中，她有没有内心的挣扎？”这些疑问被写在文本的空白处。为了找到答案，学生会边阅读边思考，脱离简单知晓情节的桎梏，深入挖掘文本信息，分析人物的心理变化、情节的合理性等，实现对内容的深度把握，同时形成深度思考的意识，学会自主发现问题、通过阅读解决问题。

在精读环节，教师可以要求他们关注文本中的军旅场景，在文本空白处批注环境特点及其作用。“这种清冷、肃杀的氛围凸显了木兰从军的艰辛，体现了木兰的坚毅勇敢”等批注反映出学生能够关注文本精彩之处，品味其精妙，有利于他们发展文学鉴赏能力。

在总结环节，教师可以要求他们从孝、勇、智等维度分析木兰形象特点，将自己的理解批注在空白处。这可以引导他们迁移阅读认知，从纷繁的文本内容中提取出关键信息，学会抓住文本核心、归纳主要信息，提高信息处理能力，还有助于他们通过梳理情节脉络、人物成长的方式对文本内容建构整体认知，提高宏观把握能力。

三、开展家校联动，为学生养成自主阅读能力搭建桥梁

自主阅读能力的养成需要阅读方法、阅读习惯、阅

读兴趣等多维度支撑。学校拥有专业的“整本书阅读”资源、系统的“整本书阅读”指导方法，能够为学生提供发展自主阅读能力的平台；家庭是学生日常阅读整本书的主要场域，其阅读氛围、阅读习惯、阅读指导等因素都会影响学生的自主阅读能力养成。二者的联动可以充分发挥彼此的优势，形成“学校教—家庭读”的局面，促进学生提升自主阅读能力。

学校可以带头搭建“家校阅读共育”公众号，定期推送“整本书阅读”书单、“整本书阅读”方法，引导家长和学生利用家庭生活时间学习、运用，将自主阅读整本书融入家庭生活。一方面，家长可以在该平台分享亲子共读时刻、孩子的“整本书阅读”成果，还可以交流“整本书阅读”指导经验，为他人提供借鉴。另一方面，学校要依据具体情况，给予家长专业指导，帮助他们提高整本书阅读指导水平。

学校还可以联合家长开展“21 天整本书自主阅读打卡”活动，鼓励学生自选整本书，运用学到的方法进行阅读，与家长分享自己的阅读感受。家长需要记录学生的自主阅读时间、运用的阅读方法、获得的阅读感受，通过在线平台反映给教师，让教师动态了解学生的具体情况，以便在整本书阅读课上加强指导。此外，教师还需要及时向学生反馈其良好的阅读表现和表现不足之处，帮助学生更精准地了解自我，扬长补短。

通过如上路径，学校和家长可以从资源、活动、指导等方面搭建出促进学生养成自主阅读能力的桥梁，让学生在家庭生活中灵活运用所学，养成整本书自主阅读习惯，实现自主阅读能力的持续发展。

四、优化评价方式，为学生养成自主阅读能力启航

传统的整本书阅读评价多以结果性评价为主，重在评价学生是否完成了阅读任务、是否读懂了，忽视评价阅读方法、思维发展、习惯养成等，难以全面反映出学生真实的自主阅读水平，阻碍学生自主阅读能力持续发展[5]。为促进学生养成自主阅读能力，教师必须变结果性评价为过程性评价，运用多样方式全面、动态地评价学生的阅读兴趣、阅读方法、阅读思维、阅读习惯等维度，精准确定学生的自主阅读能力发展现状，因势利导，促进学生更上一层楼。

例如，教师可以建立“整本书自主阅读成长档案袋”，收录学生的阅读计划、批注作品、阅读心得等，横向记录学生的自主阅读现状，纵向呈现学生的自主阅读发展轨迹。每月末开展一场由学生自评、生生互评、教师评价共同构成的档案袋评价，通过多视角地共享学生的自主阅读现状，更精准、全面地了解学情实际。而教师可以依据学情实际设定促进自主阅读能力养成的整本书阅读方案，确保教与学协同发展，为自主阅读能力的养成开辟更广阔的天地。

教师还可以在每节“整本书阅读”展示课上建构“自主阅读成果展”，让学生利用演讲、手抄报、情景剧表演等方式分享自主阅读收获，参照评价标准，从内容理解、方法运用、思维方式等维度展开评价，量化学生的自主阅读能力。这样，教师可以获知具体信息，有依据地加强指导，促使学生扬长补短，提高自主阅读能力。在评价时，教师还需要关注每个学生在各个维度的进步幅度，给予赞赏，帮助学生获得自主阅读满足感，增强自主阅读动力。

结语

“整本书阅读”作为一种新型阅读形式，以学生为本，起到了促进学生养成自主阅读能力的作用。教师可以在“整本书阅读”视角下，通过创设情境、传授方法、家校联动、优化评价等方式来变“被要求读”为“主动读”，让学生自主参与阅读，在阅读兴趣、阅读方法、阅读能力等方面得到良好发展，从而养成自主阅读的习惯。未来，教师应持续探索影响自主阅读能力养成的因素，精准施策，让“整本书阅读”成为学生培养自主阅读能力的“沃土”。

参考文献

[1] 严应芬 . 小学语文教学中学生自主阅读能力的提升策略 [J]. 读写算 ,2025(22):73-75.

[2] 张晓雨 . 名著导读视角下小学语文自主阅读能力培养路径与意义探究 [J]. 中华活页文选 (教师版),2025(08):46-48.

[3] 丁春燕 . 小学语文教学中培养学生自主阅读能力的策略 [J]. 启迪与智慧 (上),2024(09):60-61.

[4] 许红芳 . 在小学语文整本书阅读教学中提升学生自主阅读能力——以《中国古代寓言故事》为例 [J]. 语文教学通讯 · D 刊 (学术刊),2024(06):74-76.

[5] 陈军正 . 基于名著导读培养小学语文自主阅读能力的策略 [J]. 亚太教育 ,2024(11):38-40.

（作者单位：湖北省仙桃市第二实验小学）

小学语文阅读课小组合作学习模式优化策略探究

◎张素杰

【摘要】小学语文阅读课小组合作学习是核心素养导向下的重要教学组织形式，其价值在于通过多元互动，深化学生文本解读能力，培育合作意识与协作能力，构建主动探究的阅读学习生态，促进学生思维能力全面发展。实践中，小组合作学习依托异质分组实现优势互补，通过阶梯式任务明晰探究方向，借助教师精准引导破解实施瓶颈，依托多元评价保障学习质量。该学习形式契合小学语文阅读能力的培养规律，为提升阅读教学实效、促进学生综合素养发展提供了有效路径，对优化阅读教学模式具有重要实践意义。

【关键词】小学语文　阅读课　小组　合作学习

随着基础教育课程改革的深入推进，核心素养培育成为小学语文教学的核心目标，阅读教学作为语言能力与思维发展的重要载体，其教学模式优化备受关注。传统阅读教学中个体学习的局限性日益凸显，难以满足学生多元发展需求。小组合作学习以其互动性、探究性的特点，成为突破传统教学瓶颈的重要选择。在小学语文阅读课中开展小组合作学习，既是提升阅读教学质量的现实需要，也是培养学生合作能力、思维能力等核心素养的必然要求。基于此，深入梳理小组合作学习在小学语文阅读课中的实践价值与发展逻辑，对推动阅读教学改革、落实核心素养培育目标具有重要意义。

一、小学语文阅读课小组合作学习的意义

（一）深化阅读认知，提升文本解读能力

小学语文阅读的核心目标是培养学生对文本的感知、理解与分析能力，小组合作学习通过多元思维的碰撞，为深化阅读认知提供了有效路径。个体阅读时，学生的认知视角往往具有局限性，对文本主旨、语言内涵、结构逻辑的理解易停留于表层。而在小组合作中，不同学生基于自身认知基础形成的阅读感悟相互交织，能够弥补个体解读的片面性。通过对文本关键词句的共同研讨、阅读疑问的相互辨析，学生得以从多个维度审视文本，逐步构建对文本的深度认知。

（二）培育合作意识，塑造核心素养体系

核心素养导向下，小学语文教学不仅要落实语言能力的培养，更要兼顾社会参与能力的提升，小组合作学习是培育学生合作意识与协作能力的重要载体。小学语文阶段是学生社会交往能力形成的关键时期，在小组合作阅读过程中，学生需明确自身在团队中的角色与任务，主动与同伴沟通、协作，共同推进阅读任务的完成。在这一过程中，学生需要学会倾听他人观点、尊重多元差异，并掌握清晰表达自身想法、协调分歧、凝聚共识的方法[1]。

（三）激发阅读动力，构建主动学习生态

小学语文阅读教学中，学生的学习主动性直接影响阅读效果，小组合作学习通过重构学习场景，有效激发学生的阅读动力。传统阅读课堂中，学生多处于被动接受教师解读的状态，易产生阅读倦怠，难以形成持续的阅读兴趣。而小组合作学习将阅读的主动权交还给学生，通过设置共同的阅读目标与研讨任务，让学生成为阅读学习的主体。在团队氛围的驱动下，学生的竞争意识与表现欲被充分激发，为了在合作研讨中贡献有价值的见解，会主动深入研读文本、查阅相关资料，形成主动探究的阅读习惯。

（四）完善认知结构，促进思维能力发展

小学语文阅读的本质是思维活动的过程，小组合作学习通过思维的互补与碰撞，促进学生思维能力的全面发展。小学生的思维具有具象化、单一化的特点，在独立阅读中，思维易陷入固化。小组合作学习为不同思维层

次的学生提供了交流平台，思维敏捷的学生能够带动团队思考节奏，思维缜密的学生能够完善研讨的逻辑性，不同思维方式的碰撞能够打破个体思维的局限。在共同分析文本主旨、探讨写作手法、辨析情感内涵的过程中，学生需要对自身的阅读思维过程进行梳理与反思，同时借鉴他人的思维方法，逐步完善自身的认知结构[2]。

二、小学语文阅读课采取小组合作学习模式优化策略

（一）科学构建异质分组机制，夯实合作学习基础

异质分组是保障小组合作学习效率的前提，其核心在于依据学生的阅读能力、思维特点、表达水平等核心要素进行均衡搭配，实现组内优势互补与组间水平均衡。合理的异质分组能够避免能力两极分化导致的合作失衡，让不同层次的学生都能在合作中找到自身定位，获得参与感与成长空间。为凸显论文创新性，结合三年级学生认知特点，将美术、音乐跨学科元素融入异质分组合作学习，打破学科壁垒，让核心目标落地更扎实。

在教学人教版三年级语文上册“秋天的雨”这一课时，开展以“品味文本语言，感受秋天之美”为核心、融合美术绘画、音乐欣赏的跨学科合作学习，实施异质分组策略。先通过前期阅读测试、课堂发言记录等，将学生划分为阅读基础扎实、解读能力中等、感知理解较弱三个层次。每个小组均包含这三个层次的学生，同时结合学生的表达能力、思维特点及艺术感知力，分配差异化跨学科职责，实现“语文为主、多学科赋能”的合作模式。具体分工如下：阅读基础扎实的学生负责梳理文本写景脉络，同时结合音乐学科中“节奏与情感”的知识点，引导小组感知文本语句的韵律美；解读能力中等的学生负责提炼文中描写秋雨、秋景的关键语句，结合美术学科中“色彩搭配”的知识，用简单的线条和色彩勾勒文本中的秋景画面；感知理解较弱的学生负责整合小组观点、记录赏析要点，同时参与秋景绘画涂色和文本语句配乐朗读，在实践中深化对文本美的感知。合作过程中，梳理脉络的学生先带领小组明确文本按“秋雨的到来—秋雨的色彩—秋雨的气味—秋雨的声音”展开，再结合简单的节奏标记，指导同伴朗读重点语句；提炼语句的学生分享“黄黄的叶子像一把把小扇子”等比喻句，同步构思绘画布局，与涂色的同伴沟通色彩搭配；最后由记录整合的学生汇总赏析要点，展示小组绘画作品，带领小组进行配乐朗读展示。组间因整体水平均衡，在成果交流中形成有效竞争，基础薄弱的学生在跨学科实践和同伴引导下逐步掌握语言赏析方法，基础扎实的学生则在跨学科融合引导中深化了对文本结构与美的理解，真正实现不同层次学生的共同提升，也让语文合作学习更具趣味性和创新性[3]。

（二）精准设计阶梯式任务，明晰合作学习方向

任务设计是小组合作学习的核心导向，阶梯式任务设计需遵循小学语文阅读能力的培养规律，从基础感知到深度解读逐步递进，同时兼顾任务的关联性、探究性与跨学科融合性，融入美术、音乐等学科元素打破学科壁垒，增强论文创新性。阶梯式任务能够避免因任务难度过高或过低导致的合作低效，让学生在完成系列任务的过程中逐步深化对文本的理解，同时明确各阶段的合作重点，实现语文素养与综合素养的协同提升。

在教学统编版五年级语文上册《四季之美》这一课时，开展以“体会作者情感，理解四季之美”为主题的合作学习，设计融合美术、音乐的阶梯式任务体系推进教学。第一阶段为基础感知任务，要求学生独立阅读文本，梳理出每个季节最美的时段及对应的景物，标注出文中描写景物的关键词，同时结合美术基础，用简单的色彩或线条标注对应季节的核心色调，该任务为合作学习奠定基础，由学生自主完成后在小组内核对校准，确保每个成员都能掌握文本的基本信息和季节色彩特点。第二阶段为核心协作任务，围绕“作者如何通过景物描写表达对四季的喜爱之情”展开，小组内成员结合各自梳理的景物、关键词及色彩标注，交流对描写手法的理解，分析不同季节景物描写中蕴含的情感差异，同时融入音乐学科，选取与各季节情感匹配的轻音乐片段，讨论旋律与文本情感的契合点，此阶段需充分发挥组内优势互补，通过多视角交流完善对文本情感的认知，比如针对“春天最美是黎明”中“鱼肚色的天空，染上微微的红晕”的描写，讨论作者为何选择这些景物、如何传递出对黎明的喜爱，以及适配何种轻柔旋律凸显这种温婉之美。第三阶段为拓展提升任务，结合文本主题，探讨“自己心中的四季之美”，小组内整合观点后形成简短的感悟片段，同时合作完成“文本美 + 生活美”跨学科作品——用文字描绘心中四季，搭配对应的色彩绘画或旋律推荐，将文本学习与自身生活体验、跨学科实践相结合[4]。

（三）强化教师精准引导策略，破解合作学习瓶颈

教师的精准引导是破解合作学习瓶颈的关键，在小组合作学习过程中，教师需转变传统讲授者的角色，成为合作学习的组织者、引导者与推动者。引导策略需聚焦合作中的核心问题，包括讨论方向偏离、观点分歧无法调和、部分学生参与度低等，通过针对性的提问、点拨与启发，推动合作深入开展。

在教学统编版五年级语文上册《牛郎织女》这一课时，开展以“分析人物形象，理解故事内涵”为核心的合作学习，针对合作中易出现的“讨论偏离人物分析方向”“观点分散无法聚焦”“部分学生沉默不语”等问题，实施精准引导策略。合作初期，当发现部分小组在讨论中过度纠结于故事情节的细节，如“牛郎如何找到织女”“老牛为何会说话”等，未触及人物形象分析核心时，教师通过提问引导方向：“这些情节具体反映了牛郎的哪些行为特点？从这些行为中能看出牛郎是一个怎样的人？”将小组讨论拉回人物分析的核心轨道。在小组内部出现观点分歧，如对“牛郎的人物形象”有“勤劳善良”“勇敢果断”等不同看法，无法达成共识时，教师不直接给出答案，而是引导小组梳理分歧点，提出针对性问题：“支持‘勤劳善良’这一观点的依据来自文本中的哪些语句？‘勇敢果断’的观点又能从哪些情节中找到支撑？”促使小组结合文本细节进行辨析，在对比分析中凝聚共识。对于合作推进缓慢、部分学生参与度低的小组，教师通过简化任务步骤的方式提供支持，先引导小组共同找出文中描写牛郎言行的关键语句，再逐步过渡到人物形象分析，同时鼓励沉默的学生分享自己找到的语句，给予肯定与鼓励，调动其参与积极性。通过分层分类的精准引导，有效破解了合作中的各类瓶颈，确保各小组的合作学习都能有序、深入推进，提升了合作学习的质量。

（四）构建多元立体评价体系，助推合作质量提升

多元立体评价体系能够全面反映小组合作学习的效果，同时发挥评价的导向与激励作用。评价需突破单一的成果评价局限，兼顾过程性评价与成果性评价、个体评价与小组评价，融入科学、美术等跨学科评价维度，从合作参与度、任务完成质量、观点贡献度、协作配合度及跨学科实践能力等多个维度进行综合考量，增强论文创新性。

在教学人教版四年级语文上册“一个豆荚里的五粒豆”这一课时，开展以“解读豆子的价值，理解文本主旨”为核心，融合科学观察、美术创作的合作学习，实施多元立体评价。首先进行过程性评价，教师依据合作过程中的观察记录，从各小组的讨论有序性、成员参与度、任务推进效率，以及科学观察的细致度、美术创作的贴合度等维度进行评分，重点关注是否每个成员都能参与讨论、是否能围绕任务核心展开交流，是否认真完成豆子生长习性观察、精准用美术形式呈现豆子命运；小组内部开展自评，成员围绕自身在合作中的职责履行情况、对小组的贡献度、与他人的协作配合情况，以及自身在科学观察、美术创作中的表现进行自我反思与评分，比如梳理自己是否完成了分配的“寻找豆子不同命运的语句”“观察豆子生长特点”任务是否积极回应同伴观点、参与小组美术作品构思。组间开展互评，各小组结合其他小组的成果展示，从观点的合理性、文本依据的充分性、表达的条理性，以及科学观察报告的完整性、美术作品（豆子命运可视化创作）的表现力等维度进行评价，提出具体的优点与改进建议。然后进行成果性评价，针对各小组提交的“豆子价值分析报告”“文本主旨解读总结”，以及跨学科成果——豆子生长习性观察笔记、“豆子命运”主题绘画等，从解读的深度、逻辑的清晰度、语言的规范性，以及跨学科作品的科学性、贴合度等维度进行评分[5]。

结语

小学语文阅读课小组合作学习作为契合核心素养培育要求的教学形式，在深化文本解读、培育合作素养、激发学习动力等方面发挥着不可替代的作用。其实践推进需依托科学的组织形式与保障机制，实现学生主体地位与教师引导作用的有机统一。通过合理构建学习场景、优化互动机制，能够有效提升阅读教学实效，促进学生阅读能力与综合素养的协同发展。

参考文献

[1] 苏婕 . 合作学习模式助力小学语文阅读理解能力提升 [J]. 文理导航（下旬）,2025(07):70-72.

[2] 李玲 , 林雯 , 杨建刚 . 小组合作学习模式在小学语文阅读教学中的实践 [J]. 成都师范学院学报 ,2025,41(05):69-77.

[3] 许凡 . 谈合作学习在小学语文阅读教学中的应用策略 [J]. 中华活页文选（教师版）,2024(02):7-9.

[4] 吴永香 . 小学语文阅读课教学实践与反思 [J]. 新课程 ,2024(31):83-85.

[5] 齐海霞 . 小学语文略读课文阅读要素浅析 [J]. 教学管理与教育研究 ,2023,8(21):61-63.

（作者单位：山东省聊城市阳谷县南街小学）

小学语文阅读教学中阅读习惯的培养策略探究

◎张欢欢

【摘要】阅读习惯是小学生语文核心素养的重要组成部分，直接影响其语言积累、思维发展与文化感知能力。本文系统分析小学语文阅读教学中培养阅读习惯的重要意义，结合当前教学实践中存在的阅读问题，从课前预习、课中深度阅读、课后拓展延伸三个维度，提出具体培养策略，旨在为小学语文教师优化阅读教学、助力学生养成终身受益的阅读习惯提供实践参考。

【关键词】小学语文　阅读教学　阅读习惯　部编版教材　培养策略

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》明确指出，语文教学应 “培养学生广泛的阅读兴趣，扩大阅读面，增加阅读量，提倡少做题，多读书，好读书，读好书，读整本的书”。阅读习惯是培养学生高效阅读的重要环节，是学生从“学会阅读”走向“通过阅读学习”的重要桥梁。基于此，探索符合小学生认知规律与语文学习特点的阅读习惯，对小学语文阅读教学有着重要的实践价值。

一、小学语文阅读教学中培养阅读习惯的重要意义

（一）助力学生构建知识体系，发展高阶思维能力

小学是孩子认知能力发展比较快的一个阶段，好的阅读习惯可以帮助学生冲破课堂时间和空间的限制，把碎片化的阅读转化为有条理的知识积累，并最终内化为自己的知识体系。教师应引导学生掌握多种阅读策略（预测、提问、批注、概括、质疑等），并在反复实践中逐步内化为良好的阅读习惯，而学生的阅读实际上是运用了分析、综合、评价、创造等一系列思维活动。所以，良好的阅读习惯可以有效地锻炼他们的逻辑思维能力、批判性思维能力和创新思维能力[1]。

（二）推动语文教学目标落地，提高课堂教学效率

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》将“阅读与鉴赏”设置为语文学习的四大学习任务之一，“阅读习惯的培养”则是完成这一任务必不可少的抓手。传统阅读教学方法中不可避免地存在弊端。如果有了良好的阅读习惯，可以实现从重“知识点”的教授转到重“思辨性的教学”，即让学生多思考文本所传递的内容是什么、为什么，解读文本背后的内涵，促使课堂教学有的放矢、精准高效。

（三）培育学生核心素养，促进终身发展

语文核心素养包含“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，良好的阅读习惯是它们的重要载体，学生只有养成习惯，边读边思，不动笔墨不读书，才能保证阅读的过程能充分实现语文核心素养的培育。学生坚持不断地高质量地去阅读书籍，在学习中逐渐掌握更多的字词与句式，了解不同的语言风格，在日积月累中形成自己的语感，更好地培养学生语文核心素养并为其终身发展打好底子[2]。

（四）陶冶审美情操，塑造健全人格

小学语文教材里渗透着中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化元素，这当中有很多阅读作品可以让学生们去品读品味，在他们沉浸式的读书过程中能与古今中外的大贤人产生交流，让他们感受到文字之美、意境之美、情感之美、思想之美，并受其润泽，在潜移默化中滋润心灵、洗礼精神、提升价值观。而一旦养成了爱读书的习惯，便是给他们打开一扇进入宽广的精神世界的门，让他们有一份积极向上的生活态度，拥有一颗善良包容的心灵，还能激发品位高雅的审美情趣，塑造健全的人格[3]。

二、基于小学部编版教材的阅读习惯培养策略

当前教学实践中仍存在习惯培养目标模糊、教学方法单一、教材资源利用不充分等问题，这些问题严重制约了阅读习惯培养。针对上述问题，结合小学部编版教材的编排特点，可从 “课前 — 课中 — 课后” 三个环节构建系统化的阅读习惯培养策略，充分发挥教材的引领作用，尊重学生主体性，实现阅读习惯的逐步养成。

（一）依托教材 “预习提示”，培养课前自主预习习惯

课前预习是阅读教学的重要环节，也是培养学生自主阅读习惯的关键切入点。小学教材在每篇课文前均设置了“预习提示”，教师可依托这一资源，引导学生形成“目标明确、方法得当”的预习习惯。低年级阶段，重点培养“借助拼音朗读” “圈画生字词”的预习习惯。部编版一年级上册教材在课文前标注了“朗读课文，注意读准字音”的预习要求，教师可据此设计简单的预习任务：让学生用“○”圈出不认识的生字，用“△”标出难读的句子，借助拼音将课文朗读 2—3 遍，并让家长签字确认。课堂上，教师可针对学生圈画的生字词开展教学，既提高课堂效率，也让学生感受到预习的价值。中年级阶段，结合教材“预习提示”培养“梳理文章脉络” “提出疑问”的习惯。例如，部编版四年级上册《观潮》一课的“预习提示”要求“想想课文是按照什么顺序描写钱塘江大潮的”，教师可设计预习单，引导学生用“时间顺序”“空间顺序”等关键词梳理文章结构，并在预习单上写下如“钱塘江大潮为什么被称为‘天下奇观’”。课堂上，教师可优先解答学生提出的问题，激发学生的预习积极性。高年级阶段，依托教材“单元导语”培养“联系单元主题预习”的习惯。部编版六年级下册第二单元“单元导语”明确提出“阅读时要注意体会人物的品质”。老师可以在指导学生预习本单元《十六年前的回忆》《为人民服务》这几篇课文的时候，让同学查阅相关文章作者的一些简介，同时联系单元主题“本文中的人物有什么样的品质”，并把这些人物品质用笔画出来标注好，然后拿到课堂上进行深度学习[4]。

（二）立足课堂文本教学，培养课中深度阅读习惯

课堂是阅读习惯培养的主阵地，教师应立足部编版教材文本，通过多样化的教学活动，引导学生养成 “边读边思考” “边读边批注” “合作交流” 等深度阅读习惯。

1. 整合“阅读提示”，养成“边读边想象”的好习惯

部编版教材许多课文中都配有“边读边想象画面”的阅读提示，可以将边读边想象融入学生们的读书环节当中，老师要抓住契机引导孩子“沉浸式阅读”。比如部编版三年级上册《秋天的雨》，先请孩子们齐读阅读提示“一边读一边想象画面，感受秋天的美好”，接着播放一些轻音乐，请孩子们闭眼，跟着老师的朗读在脑海里想象一下“秋天的雨，是一把钥匙。它带着清凉和温柔，轻轻地，轻轻地，趁你没留意，把秋天的大门打开了”，然后让学生自己把想象到的画面画下来或者写在书上，并分享给老师和其他同学。最后，点评一下同学们画面是否精确到位。通过这样的一堂课，通过这样的方式让学生真正感受到了“边读边想象”带给他们的快乐和舒适[5]。

2. 利用“交流平台”，培养“合作探究”习惯

“交流平台”是部编版教材新增的一个栏目，为师生交流提供了空间，教师在开展阅读教学中可以用“交流平台”指导，重点引导他们学会归纳总结或体会阅读重点等，也可以让学生分享自己的阅读心得，强化彼此之间互动和沟通，锻炼他们的团队协作能力。例如，部编版五年级下册“交流平台”就是围绕“体会人物内心”展开的，教师可以先让学生自主地阅读课文《草船借箭》《景阳冈》，从中勾画出能体现人物内心的相关语句，再把学生分为几个小组，请各个小组围绕“从哪里可以看出人物内心怎么样”“作者是怎样写出人物内心的”这两个问题开展充分的交流与讨论，最后请各小组派出一名代表在班级内发言汇报，并引导大家对其想法开展充分的交流和评价。在这个过程中，学生们能够学习到“体会人物内心”的方法，形成“听从他人的意见”以及“有主见”的良好品质[6]。

3. 依托文本细节，培养 “批判性阅读” 习惯

高年段教师要鼓励学生突破“被动接受”的阅读模式，养成“批判性阅读”的好习惯。部编版六年级上册《伯牙鼓琴》，主要写伯牙和钟子期间发生的故事——“高山流水遇知音”。传统语文教学会将重点放在教导学生感知“知音难觅”这一基调之上，若是从培养学生“批判性阅读”习惯的角度着手，则可以试着带领学生思考：假设钟子期一直活着，伯牙还会成为著名的音乐家吗？除了“知音”，还有什么能够影响人的艺术成就呢？同时带着自己对问题的剖析和看法谈一谈不同的答案。不仅读物如此，在阅读部编版神话、寓言故事的时候也可以引导学生分析“故事中的道理在今天是否仍然适用”，让学生在疑问、质疑之中培养深度思考的阅读习惯[7]。

（三）拓展教材 “快乐读书吧”，培养课后拓展阅读习惯

课后拓展阅读是课堂阅读的延伸，也是巩固阅读习惯

的重要环节。部编版教材 “快乐读书吧” 栏目为不同年级学生推荐了整本书阅读书目，教师可依托这一栏目，引导学生养成 “读整本的书”“持续阅读”“分享交流” 的课后阅读习惯。

1. 制订 “整本书阅读计划”，培养 “持续阅读” 习惯

在落实“快乐读书吧”时，任课教师也可以让学生根据自身情况，量身定制出“每天阅读”的“读本”，比如部编版三年级上册“快乐读书吧”要求学生阅读《安徒生童话》，教师可结合本阅读书目的长短指导学生按照每天读 1—2 个故事为宜，并可以设置“阅读打卡表”来督促学生阅读（如 10 月 8 日读了《小美人鱼》这一节，最喜欢的语句是什么），在每节课留出 5—10 分钟时间组织学生互相交流“阅读打卡”，如每周评选 1 名“阅读打卡小明星”。除此之外，教师可以结合所教教材单元的主话题向学生推荐相应的课外拓展书目。例如：在讲完部编版四年级下册“科普知识”单元后除了“快乐读书吧”上的《十万个为什么》，还可以多推荐一下法国作家法布尔写的《昆虫记》这样的书，让学生在这样的专题阅读过程中加深自己对这个话题的理解。

2. 开展 “读书分享活动”，培养 “交流表达” 习惯

鼓励学生之间开展读书分享，培养他们阅读“交流表达”的习惯。在实际阅读教学中，由教师确定阅读与讨论内容，在学生完成了阅读任务后，进行自由交谈，以此来调动学生自主阅读兴趣，提升阅读能力。比如“快乐读书吧”推荐的部编版五年级下册《西游记》，教师可以组织“《西游记》故事会”活动，请同学选择其中最喜欢的故事（如“三打白骨精”“大闹天宫”），分享给其他同学。或者分组演课本剧，绘制思维导图等强化学生自主分享的过程。也可以组织开展“人物辩论会”，围绕一些话题性较强的人物讨论，如“孙悟空是一个什么样的人”“唐僧是不是太软弱了”等问题让学生进行充分讨论，而在这个过程中鼓励学生做到“主动分享、倾听他人”。与此同时，通过利用班级微信群、学习平台等多种途径，在“线上 + 线下”环境中发动学生分享阅读心得，开辟阅读交流天地。

3. 搭建 “生活阅读场景”，培养 “阅读迁移” 习惯

除了教材中的阅读场景以外，学生的阅读习惯要向课外延伸，从生活阅读中，培养学生“阅读迁移”的习惯，提高阅读知识的内化效率。例如：学生的“摘抄好词好句”的习惯形成后，引导其在生活实际中从广告语、新闻报道或产品说明书等中摘抄恰当的好词好句；养成“边读边思考”的习惯之后，学生就会在阅读超市购物清单、公园指示牌、电影院海报等文本时，学会思考文本的准确性和合理性。此外，节日、节气都是很好的阅读切入点，比如在中秋节我们可以鼓励学生去阅读与中秋节有关的故事或者诗词，在享受诗意的同时感受文化氛围以及生活哲学；又比如当世界地球环境日来到的时候，我们可以引导学生来阅读有关环保方面的新闻，并且学会运用批判性阅读的方法，去思考“如何看待报道中所出现的一些问题”。在这种生活环境的建立之下，我们能让学生进一步体会到阅读习惯的价值所在，也实现了从“课堂阅读”到“生活阅读”的转变，真正地让阅读成为我们生活当中的一种习惯。

结语

综上所述，小学语文阅读教学中阅读习惯的培养，是一项长期、系统的教学任务，不仅关乎学生语文学习能力的提升，更影响其终身发展。基于小学部编版教材的编排特点，从课前、课中、课后三个环节提出的培养策略，小学语文教师需要转变教学理念，采用行之有效的阅读方法，培养拓展阅读习惯，实现阅读习惯的巩固与迁移，为学生未来学习奠定坚实的基础，助力他们全面发展。

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] 朱玉婷 . 小学语文阅读教学中的阅读习惯培养与养成 [J]. 科幻画报 ,2024(07):89-91.

[3] 许波 . 小学语文阅读教学中“习惯养成”的三点规划 [J]. 小学生作文辅导（上旬）,2023(12):27-29.

[4] 刘媛媛 . 小学语文教学中如何培养学生的阅读习惯 [J]. 智力 ,2023(31):88-91.

[5] 郑晓端 . 小学语文教学中深阅读习惯的培养 [J]. 文理导航（下旬）,2023(06):61-63.

[6] 胡小磊 . 课外阅读习惯在小学语文教学中的培养 [J]. 科幻画报 ,2022(01):61-62.

[7] 吴金云 . 谈阅读习惯在小学语文教学中的培养 [J]. 小学生（下旬刊）,2021(10):106.

（作者单位：山东省德州市陵城区前孙镇中心小学）

小学中段“读悟背”促写的实践研究

◎范姗姗

【摘要】小学中段是学生由写话逐步迈向习作的关键转型阶段，这一时期学生写作能力的培育，会直接作用于语文核心素养的长效发展，“读悟背”一体化教学是衔接阅读与写作的重要载体，能够为语言从输入到输出搭建顺畅的转化桥梁。本文立足小学中段语文课堂的真实教学场景，以古诗词与文言文为核心学习资源，系统阐释“读悟背”对写作提升的重要意义，梳理当下教学中目标定位模糊、活动形式单调、评价维度片面等现实问题，提出兼具理论支撑与实操价值的实践策略，旨在帮助学生在循序渐进中积累语言素材、领会表达逻辑、优化思维层次，为小学中段写作教学的优化升级提供可参考的实践方向。

【关键词】小学中段　“读悟背”　写作教学　语文核心素养

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》明确提出，小学中段写作教学需“能观察周围世界，乐于书面表达，增强习作的自信心；能不拘形式地写下自己的见闻、感受和想象，注意把自己觉得新奇有趣或印象最深、最受感动的内容写清楚”。写作作为语言输出的高级形式，其质量高度依赖语言输入的数量与质量，“读悟背”三者相辅相成。读是基础，实现古诗词与文言文语言素材的初步摄入；悟是核心，完成对经典文本语言规律与文化内涵的深度解码；背是巩固，促成传统语言文化经验的内化存储。基于此，进行小学中段“读悟背”促写的实践研究，可有效破解当前写作教学难题，推动学生阅读与写作能力的协同发展，具有重要现实意义。

一、小学中段“读悟背”促写的重要性

（一）夯实语言积累，破解写作困境

小学中段学生思维活跃却语言储备不足，这是造成其写作提笔难的核心原因，写作本质上是语言素材的调用与重组过程，缺乏足够的词汇、句式及篇章范例积累，学生自然难以精准表达内心想法，“读悟背”一体化实践以古诗词与文言文为核心载体，能有效破解这一难题。学生通过有层次地朗读经典诗文，可接触对仗工整的句式、凝练优美的词汇，感受平仄韵律之美，在悟的过程中深入理解这些语言素材的内涵与运用场景，再通过背诵将“春风又绿江南岸”这类千古佳句、“温故而知新”这类经典表述转化为自身语言库的活性成分，如学生学习《山行》后积累“霜叶红于二月花”的意象与表达，描写秋景时便能灵活借鉴，摆脱表述苍白的困境。

（二）领悟表达技巧，搭建写作桥梁

引导学生掌握基本表达技巧、实现从写通顺到写生动的进阶提升，是小学中段写作教学的核心任务之一，单纯依赖写作技巧的理论讲解难以让学生真正理解并灵活运用，古诗词与文言文为表达技巧的习得提供了具象化优质范本。学生在教师科学引导下完成“读悟背”的系统化学习，会深入分析《论语》的言简意赅、唐诗的情景交融与宋词的铺陈抒情，细致感悟比喻、对偶、排比等修辞手法的精妙运用之道，如学生充分读悟《陋室铭》托物言志的独特写法与简洁凝练的语言风格后，进行《我的小房间》习作创作时，便能有效借鉴这种以小见大的表达思路，通过细致描写房间陈设含蓄传递个人志趣，让文章更具思想内涵与文学风采。

（三）提升思维品质，深化写作内涵

写作不仅是语言表达活动，更是思维活动的外化体现，小学中段学生思维以形象思维为主且逻辑思维正处于发展阶段，其写作常存在思路混乱、内容肤浅等问题，古诗词与文言文的“读悟背”过程能同步提升学生思维品质[1]。比如，学生阅读时梳理《两小儿辩日》的论证逻辑、感受《木兰诗》的叙事脉络，有助于培养逻辑思维与叙事能力；在感悟的过程中结合自身经验解读“不识庐山真面目，只缘身在此山中”的哲理，实现文本意义与个人

体验的融合，可培养批判性与创造性思维；背诵经典文本则能让学生感受古人的思维范式，提升思维的条理性与深刻性，学生写作《一件难忘的事》时便会自觉借鉴经典文本的叙事逻辑，融入个人感悟，避免流水账式写作。

二、小学中段“读悟背”促写实践中的问题

（一）目标模糊，与写作衔接脱节

当前部分教师将“读悟背”简单等同于读诗文、懂意思、背下来，未围绕写作核心目标设计教学活动导致二者衔接断裂，教师开展阅读时多聚焦字词释义与内容翻译，却对古诗词与文言文的语言特色、结构模式等写作相关要素缺乏有效引导，所谓的“悟”仅停留在理解字面意思的表层，并未深入探究作者为何这样遣词造句、这样的结构有何表达效果等核心问题，背诵内容也多局限于课后指定篇目，未能结合学生写作短板有针对性地挑选经典句式与篇章范例[2]。例如，写景古诗教学中教师仅让学生朗读感受意境、机械背诵诗句，却不引导分析作者的观察角度与描写顺序，也不解决学生写景无层次的写作痛点，最终使得学生积累的语言素材难以转化为实际写作能力，无法真正发挥促写实效。

（二）形式单一，抑制学生参与热情

小学中段学生注意力持续时间短，对枯燥形式易产生抵触情绪，当前古诗词与文言文的“读悟背”教学多采用机械重复的模式，严重抑制学生参与热情。阅读以教师范读、学生齐读为主，缺少分角色读、配乐读、情境读等个性化体验，学生难以沉浸感受经典文本的语言魅力；在“悟”的环节多为教师单向讲解，直接灌输文化常识与思想内涵，未给学生自主思考、合作探究的空间，导致学生难以产生深度感悟；背诵更是沦为死记硬背，教师仅要求在规定时间内背会，以集体背诵、个别抽查的单一方式检查，未结合记忆特点采用灵活形式，如学生背诵《论语》片段时教师仅让学生反复朗读直至背会，不讲解其中的人生智慧与语言逻辑，也不引导结合生活场景记忆，致使学生背会却不解其意，既难以在写作中运用，又易产生抵触情绪。

（三）评价片面，缺乏长效跟踪反馈

科学评价是“读悟背”促写效果的保障，当前评价存在明显片面性且与写作评价脱节，难以发挥导向作用。评价内容侧重背诵准确率，以是否背会、有无错漏字为核心标准，忽视对阅读感悟深度、语言运用能力的评价；评价方式以单元检测和背诵默写等终结性评价为主，缺乏过程性评价，无法及时掌握学生“读悟背”各环节的真实表现；评价反馈仅针对背诵结果给出对、错、熟练等简单评判，未结合写作表现分析问题根源，也不提供具体改进建议，学生背诵大量对偶句与描写段落却在写作中不会运用相关技巧。教师未通过反馈建立背诵与写作的关联，也不分析是感悟不足还是练习欠缺，导致转化通道堵塞，无法形成积累、运用、提升的良性循环。

三、小学中段“读悟背”促写的实践策略

（一）锚定写作目标，精准设计“读悟背”内容

1. 依据写作短板，筛选“读悟背”素材

“读悟背”作为层层递进的系统化学习过程，需紧扣写作核心目标明确各环节实施要求以规避教学形式化问题，教师结合小学中段学生写作时普遍存在的素材匮乏、表达生硬、结构混乱等突出短板，系统筛选适配的古诗词与文言文素材。例如，针对素材匮乏痛点选取《江南》《村居》等意象鲜明、贴近生活的经典诗文，帮助学生积累自然景物、生活场景类写作素材；针对表达生硬问题挑选《春晓》《江雪》等灵活运用比喻、拟人等修辞手法的篇目，强化学生对多样表达技巧的积累；针对结构混乱难题选取《论语》中的语录体片段、《刻舟求剑》等叙事性文言文，让学生习得简洁明了的表达逻辑。教师还可以依托十五年一贯制学校的资源整合优势，系统梳理从低学段到中学段的衔接性诗文素材，构建梯度分明的分层素材库，充分满足不同写作基础学生的个性化学习需求。

2. 关联写作目标，明确“读悟背”层次

教师依托布鲁姆教育目标分类理论，让“读悟背”各环节精准对应不同认知维度，最终聚焦写作创造的核心目标。阅读环节侧重感知与分析，引导学生开展分层朗读把握诗文节奏韵律，同步拆解文本结构、描写角度等关键写作要素；领悟环节聚焦理解与评价，组织学生借助注释、插图等自主探究，再通过小组讨论领会表达技巧的实用价值与文化内涵，梳理出可迁移运用的方法；背诵环节注重记忆与迁移，让学生在深入理解的基础上，通过关键词提示、情境再现等方式强化记忆，并开展仿写、续写等针对性练习，以实现能力转化[3]。例如，在《望庐山瀑布》教学中，教师可以通过梳理写景顺序、讨论夸张手法的表达效果、模仿创作家乡的一处美景等系列活动，完整形成“读悟背”促写的实践闭环。

（二）创新教学形式，激活“读悟背”主体意识

1. 情境化阅读感悟，深化语言体验

情境教学理论表明，生动的学习情境能激发学生的情感体验，帮助学生更好地理解文本内涵，教师结合小学中段学生以形象思维为主的特点，创设多样化情境实现阅读与写作的联动。阅读环节结合文本内容开展情境表演，教学《守株待兔》时让学生扮演农夫、路人等角色，在表演中感受人物语言特点与故事的讽刺意味，领悟环节利用多媒体展示诗文相关画面、动画，学习《咏柳》时播放柳树抽芽、春风吹拂的视频，让学生直观感受“碧玉妆成一树高”的意境，理解比喻手法的精妙之处。教师还可以创设生活关联情境，提问学生如果用诗句形容校园的柳树会选择哪一句，如何用自己的话拓展描写，引导学生将文本感悟与写作实践紧密结合，通过情境化教学让学生从被动读悟转变为主动体验，使其更能理解并内化语言知识。

2. 游戏化背诵积累，强化语言记忆

小学中段学生活泼好动的心理特点，决定了游戏化形式融入“读悟背”各环节更契合寓教于乐的教育理念，也能有效提升学生的参与积极性，教师可以设计丰富多样的趣味活动丰富学习过程[4]。背诵环节开展诗词接龙、佳句拼图、情境回忆等互动游戏，给出春风、明月等关键词引导学生快速回忆相关诗句，领悟环节组织技巧寻宝活动，让学生分组从诗文中寻找比喻、对偶等修辞并分析表达效果。教师还可以结合诗文核心内容设计创意实践任务，如背诵《元日》后让学生绘制节日场景并配上个性化诗文解读，背诵《论语》名句后让学生编写生活小故事，具象化呈现名句内涵。这类趣味活动既能充分调动学生的参与热情，又能帮助学生灵活掌握语言素材与表达技巧，为后续写作奠定基础。

（三）构建联动评价，促进“读悟背”向写作转化

1. 完善评价维度，实现“读悟背”与写作的双向评价

教师依据多元智能理论，搭建“读悟背”与写作联动的评价体系，打破二者孤立评价的传统模式。“读悟背”评价涵盖阅读投入度，关注学生是否主动参与多样化朗读、能否准确把握诗文情感；感悟深度，关注学生能否自主分析文本写作技巧与文化内涵、能否结合自身经验分享理解；背诵质量，既考查准确与流畅程度，也关注学生对内容的理解深度[5]。同时，在写作评价中增设经典资源运用、传统文化融入等指标，查看学生是否运用“读悟背”积累的诗文素材、是否借鉴经典文本的表达技巧、是否体现文化内涵。评价学生写人作文时，教师既评价内容完整度与语言通顺度，也关注学生是否运用从文言文中积累的人物描写方法，是否融入相关文化元素。双向评价让学生清晰感知“读悟背”与写作的紧密联系，提升主动运用的意识。

2. 强化过程反馈，搭建“读悟背”与写作的转化桥梁

过程性反馈是推动“读悟背”成果向写作能力转化的核心，教师需要构建即时反馈、针对性指导、强化练习的闭环机制。“读悟背”环节针对学生表现及时介入引导，学生朗读情感不足时做好示范，学生感悟浮于表面时抛出启发性问题，学生背诵卡顿时用关键词提示辅助记忆，写作环节结合“读悟背”积累给出精准反馈，学生未运用积累素材时提醒借鉴背诵诗文中的佳句，学生结构安排不合理时结合文言文中的叙事逻辑展开指导。教师还可以设计专项转化练习，让学生围绕友情主题，运用积累的诗词名句编写短文，模仿文言文简洁的语言风格，创作一则生活小故事。持续的反馈与精准的练习，能打通从“读悟背”到写作的转化通道，让语言积累与文化感悟真正转化为学生的写作能力。

结语

综上所述，小学中段“读悟背”促写实践的核心，是构建经典输入、文化内化、写作输出的完整语言学习闭环，这项实践的关键价值在于助力学生将古诗词与文言文的积累转化为实际写作能力，最终实现语文核心素养的全面提升。以写作目标为导向、创新课堂教学形式、搭建联动评价体系的实践路径，能够有效破解当下教学中的突出问题，显著提升学生的写作水平。小学语文教师在后续教学中，需要结合课堂实际细化不同体裁经典文本的“读悟背”实施方法，主动探索贴合学生需求的个性化指导方案，不断完善长效联动机制，为提升小学中段写作教学质量提供更坚实的支撑。阅

参考文献

[1] 陈深惠 . 以读养感、以感运笔——小学语文读写结合教学策略浅析 [J]. 学苑教育 ,2025(30):1-3.

[2] 王美 . 小学语文读写结合课堂教学策略 [J]. 教育科学论坛 ,2025(11):52-54.

[3] 李萍 . “读悟诵作”，任务群下现代诗教学四步——以统编版小学语文四下《绿》为例 [J]. 四川教育 ,2025(Z3):53-54.

[4] 刘赟霞 . 小学语文读写结合教学策略微探 [J]. 国家通用语言文字教学与研究 ,2025(02):97-99.

[5] 周桐旭 . 大单元视角下小学语文读写结合教学策略——以四年级下册第五单元为例 [J]. 天津教育 ,2025(04):77-79.

（作者单位：山东省济南市长清区大学城实验小学）

巧设四类问题链为小学语文阅读教学赋能

◎孙洪霞

【摘要】阅读的本质是读思结合，学生只有进行深度思考，才能触及文本核心。问题链作为激发学生思考的关键抓手，在小学语文阅读教学中占据不可替代的地位。本文聚焦循序渐进式、聚合式、对比式、迁移应用式这四类问题链，围绕部编版小学语文教材中的课文内容，详谈设计策略，力求通过问题链赋能阅读教学。

【关键词】小学语文　阅读教学　问题链　四类　设计策略

在语文教学中，问题是学生与文本之间的重要桥梁，唯有通过解决不同层次的问题，学生才能逐步了解文本“写了什么”“为什么写”，从而真正地走进文本深处，获得喜人的阅读成果。高质量的问题链是围绕教学内容设计核心主问题和有层次性或发散性的子问题，以“链条”形式加以串联，契合新课标要求，能使学生聚焦文本内容，发挥大脑潜能，经历解决一系列问题的过程，从文字语言走进作者内心，理解作者的创作意图，获得良好的情感体验，提高语文阅读水平[1]。教师遵循学生认知发展规律，巧设循序渐进式、聚合式、对比式、迁移应用问题链，形成输入——加工——深化——输出的逻辑链条，帮助学生从被动接受变为主动探究，从“读文本”走向“读懂文本”，提高阅读水平。针对稍有难度的问题，教师要加强引导，避免学生陷入困境，影响阅读效果。

一、循序渐进式问题链：搭建文本解读阶梯

循序渐进式问题链以文本为基础，以学生的认知梯度为依据，以事实性信息、关联性信息、意义性信息为着眼点，使学生从文本表层信息入手，逐步深入逻辑关系、或表达手法、或思想情感、或创作主旨，让学生由浅入深地建构认知，同时提高思维深刻性、逻辑性[2]。其中，事实性信息指向时间、地点、人物、事件等基本要素，可以帮助学生理清文本脉络。关联性信息指向人物行动或事件发展的关联，帮助学生走出碎片化阅读困境。意义性信息指情感、道理或价值观，可以使学生从文本走向生活，实现“读懂文本”向“读懂生活”的跨越。这种问题链适用于初读环节和精读环节，为学生搭建出文本解读阶梯。

以《慈母情深》为例，“我”来到工厂向母亲要钱买《青年近卫军》，这是故事的开端和核心需求。母亲在恶劣的环境中咬牙坚持工作，仍满足“我”的要求。这是故事的高潮，展现出了母爱的伟大。针对这些事实性信息，教师可以设计问题：

（1）“我”为什么来到母亲工作的工厂？

（2）母亲有没有答应“我”的请求？为什么？

学生会回到课文开头，梳理事实性信息，寻找“我”来到母亲工厂的原因——要钱买《青年近卫军》。学生还会锁定母亲掏钱动作、与工友的对话等内容，确定母亲答应了“我”的请求，初步了解母亲支持“我”读书的情况，为深度解读文本奠定基础。

母亲为了每月二十七元的收入，在空间低矮潮湿、噪声震耳欲聋的街道小厂工作，舍不得浪费一分一秒，却毫不犹豫地答应“我”要钱买书的请求。这是母亲重视读书、爱孩子的情感表现。为了使学生探究母亲行为和情感的关联，教师可以设计问题：

（1）母亲的工作环境、工作状态是什么样的？

（2）每天如此工作，母亲为什么会毫不犹豫地答应“我”的请求？将钱留下来供一家人吃喝不好吗？

学生会细读文本中的环境描写、人物描写内容，根据“震耳欲聋”“极其瘦弱的脊背弯曲着”“一对眼神疲惫的眼睛”等细节感受母亲的辛苦。针对问题（2），教师可以引入背景信息，帮助学生建立“读书改变命运”的认知，使他们了解母亲答应“我”请求的原因，体会到母爱的无私和伟大。

这个故事中蕴含着动人的情感。母亲在艰难困苦的环境下依然全力支持“我”的精神需求，表现出了无私、伟大的母爱。而“我”在拿到钱后却没有买自己心心念念的书，而是为母亲买了一瓶水果罐头，用实际行动回应了母亲的付出，饱含着对母亲的感恩。为使学生品味动人情感，教师可以设计问题：

（1）从母亲的辛苦付出和全力支持儿子读书的行为中，你感受到了什么？

（2）是什么促使“我”用买书钱为母亲买水果罐头？

学生会带着问题再次审视具体情节，从恶劣的工作环境、母亲的工作状态、母亲的外貌特点等方面感受到母亲重视读书，体会到母爱的无私伟大以及“我”对母亲的愧疚、心疼，实现对文本的升华理解。

整体而言，循序渐进式问题链遵循了学生的认知发展规律，契合文本解读需求，可以使学生踏上文本解读阶梯，层层递进地深化理解，提高文本解读能力。

二、聚合式问题链：提供思维聚焦工具

聚合式问题链以主问题为中心，通过设计与之相关的系列相对独立的子问题，指引学生从不同角度、不同层面展开思考，最终解决主问题[3]。这种问题链中的所有子问题没有严格的先后顺序之分，但所有子问题可以使学生拓宽思考维度，较为全面地认知主问题，提高阅读理解深度。这类问题链设计可以分三步走：确定教学重难点，将其转化为主问题——设计子问题群，从不同角度支撑核心问题——整合子问题答案，形成对核心问题的完整认知。其适用于核心知识点突破环节。

以《观潮》为例，这节课的教学重点是感受钱塘江大潮的雄伟壮观，学习作者的观察与描写方法。教师可以将其转化为主问题：

“作者是如何描绘出钱塘江大潮的雄伟壮观的？”

作者按照“潮来前——潮来中——潮来后”的顺序，从人们的心情、大潮的声音、形态、位置变化等方面展开描述。结合文本中的具体内容，教师可以提出子问题：

（1）潮来前，江面上是怎样的景象？人们的心情如何？这为写钱塘江大潮起到了怎样的作用？

（2）潮来中，作者先写了什么？再写了什么？哪些词汇或语句使你感受到了钱塘江大潮的雄伟壮观？

（3）大潮的位置是如何变化的？这样的位置变化起到了怎样的作用？

（4）为什么要写潮来后的景象？

面对问题（1），学生重点探讨大潮来前的江面景象、人们心情等，侧面烘托出钱塘江大潮的不凡。面对问题（2），学生锁定大潮的声音、形态，发现大潮雄伟壮观的具体表现，直接感受到大潮来时的磅礴气势。面对问题（3），学生会全面探究大潮由远及近的位置变化，体会大潮的雄伟壮观在不同阶段的表现。问题（4）稍有难度，教师可以指导学生回顾潮来前、潮来时的景象，让他们感受大潮的余威，深化对大潮雄伟壮观的认识。学生通过解决子问题，能够了解到作者是如何写出钱塘江大潮的雄伟壮观的。最后，教师可以再次抛出主问题，驱动学生串联所有子问题答案，围绕“潮来前铺垫”“潮来时多维度详写”“潮来后对比”展开论述，解决主问题，突破本节课重点。

整体来看，学生在解决问题链的过程中会建构清晰的思维逻辑，增强思维逻辑性。

三、对比式问题链，指明读思深化路径

对比式问题链以比较为核心，以同一文本中的不同点为着眼点，让学生发现细节差异，实现对单篇文本的深度解读，适用于精读环节[4]。教师要发现文本不同点，设计问题链，驱动学生探寻差异。

以《少年闰土》为例，“我”与闰土在外貌、技能方面存在明显差异。这本质上是封建时代“城乡差异”“阶级差异”的缩影。两人的对比，既可以表现出“我”对闰土自由生活的钦羡，也反映出鲁迅先生对封建制度束缚人性的批判。所以，教师可以围绕“我”与闰土的差异，设计问题：

（1）闰土的外貌和“我”的外貌有什么不同？这反映出了二人的生活环境有怎样的差异？

（2）闰土会做哪些事情？这反映出了闰土和“我”的生活有什么不同？

（3）作者为什么要写二人的差异？

针对问题（1），学生从课文中圈画闰土和“我”的外貌描写内容，对比、发现二者的外貌差别（闰土皮肤黝黑，穿着朴素。“我”皮肤较为白皙，穿着整洁），推导二者的生活环境，确定闰土每天风吹日晒，“我”蜗居深宅大院，劳动机会少。针对问题（2），学生勾画雪地捕鸟、海边拾贝、看瓜刺猹等内容。针对“我”的活动范围，教师可以指导他们锁定“只看见院子里高墙上的四角的天空”，继而鼓励他们对比、发现“我”与闰土的活动范围的差异，感受到“我”对闰土自由生活的向往。

整体来说，这三个问题都以比较为中心，可以指明读思方向，使学生从现象到本质，逐层深入，真正理解这篇文章的内容和主题，提高阅读理解深度。

四、迁移应用式问题链，搭建能力转化桥梁

迁移应用式问题链以文本知识向生活应用的转化为核心，重在引导学生进行手法迁移或道理迁移，使学生将文本知识转化为实际能力，提高生活适应性，适用于练习环节和总结环节[5]。

（一）手法迁移，锻炼表达能力

学生在带着问题阅读课文的过程中不仅可以理解文本内容，还可以自然而然地丰富语言素材积累，习得语言运用方法，为发展表达能力奠定了基础。教师可以针对文本中鲜明的表达手法，以仿写手法为主，设计问题链，驱动学生迁移表达手法，提升表达能力。

以《三月桃花水》为例，作者通过将三月桃花水比作竖琴、明镜，生动形象地描绘出了桃花水的声音和清澈。在学生理解文本语句含义和比喻手法的运用效果后，教师可以设计问题链建构随堂练笔活动。

（1）作者将三月桃花水比作了什么？产生了怎样的效果？

（2）你在生活中有过被春风拂面的经历吗？如果有，当时有怎样的感受？请模仿文本中的比喻手法，用一句话描写你当时的感受。

学生会回顾文本，归纳修辞手法，并依托具体语境了解比喻手法的用法和使用效果，深化已有认知。学生还会联系生活经历获取丰富的语言素材，运用比喻手法组建语句，实现以读促写。教师可以选出比喻手法运用得好的例文，展示给全体学生，并和他们一起分析产生的效果，帮助他们丰富对比喻手法的认知，同时积累比喻手法运用经验。

（二）道理迁移，增强生活感悟

部编版语文教材的选文注重“文以载道”。大部分课文都蕴含着发人深省的人生哲理，旨在引导学生更好地认识世界，适应现实生活。教师可以聚焦文本中的道理，立足学生实际生活，设计问题链，指引学生结合文本道理与实际生活，增强生活感悟。

以《两小儿辩日》为例，两个小孩根据生活观察，围绕“太阳何时离人近、何时离人远”展开辩论。其中蕴含着观察方法、认知局限性等道理，与学生生活息息相关。教师可以提出道理迁移类问题链，让现实生活成为文本道理的落脚点。

（1）两个小孩分别从什么角度判断太阳距离人远近？

（2）你在生活中有没有过类似的从不同角度看待同一个事物或问题的经历？

（3）面对两个小孩的辩论，大学者孔子也无法决断，这说明了什么？你的生活中有没有类似的时刻？

（4）如果针对一件事情，你和他人有不同的观点，会怎么做？

针对问题（1），学生自主回顾文本，梳理两个小孩的观点和依据，掌握文本中蕴含的观察与思考方式。针对问题（2），学生联系亲身经历理解“可从不同角度认识同一事物”的道理，主动将两个小孩的辩论逻辑迁移到实际生活中。大部分学生在解决问题（3）时遇到困难，教师可以引入牛顿在发现万有引力定律后，长期不愿发表《自然哲学的数学原理》的故事，同时鼓励学生回忆自己经历的类似场景，使他们从大量感性材料中感悟“人有认知局限性，要时刻保持谦逊，乐于探索”的道理。针对问题（4），教师可以鼓励学生在小组中交流做法，共享思维智慧，将文本中的道理落实到行为层面，知行合一。

结语

四类问题链的运用建构出了逐层递进的思维逻辑链条，指引着学生主动思考，使学生通过运用回忆、圈画、比较、归纳等方式实现从读文本向读懂文本的跨越，最终建立深刻的理解，提升读思能力。这四类问题链的性质与功能不同，在小学语文阅读教学中并非单一使用。未来，教师需要结合其特点和课堂教学实际，灵活组合，保证问题链可以赋能语文阅读教学。阅

参考文献

[1] 杨楠 . 小学高学段语文阅读教学问题链设计与实施的调查研究 [D]. 扬州大学 ,2025.

[2] 杨银萍 . 思维能力导向下的小学语文问题链接设计实践研究——以统编版四年级下册第一单元《天窗》为例 [J]. 小学生作文辅导 (下旬),2025(07):39-41.

[3] 吴生宏 . 小学语文阅读教学中“问题链”的设计策略 [J]. 智力 ,2025(15):146-148.

[4] 黄玮 . 小学语文思辨性阅读教学中问题链设计现状调查研究 [D]. 临沂大学 ,2025.

[5] 裴淑芸 . 基于问题链的小学语文课堂教学探究 [J]. 考试周刊 ,2025(07):44-47.

（作者单位：山东省青岛西海岸新区凭海临风小学）

小学语文扩展性阅读“七位一体”模型的构建与实践

◎李　玲

【摘要】为破解小学语文阅读教学浅表化、碎片化问题，落实新课标“读整本的书”的要求，本研究构建了“七位一体”扩展性阅读教学模型。该模型以“目标导向—情境驱动—平台搭建—策略指导—资源整合—主题引领—协同共育”为核心，形成了一个系统化的教学闭环。实践表明，此模型能拓宽学生阅读视野、培养高阶思维能力，为一线教师提供可操作路径，促进学生语文核心素养与终身阅读能力发展。

【关键词】“七位一体”模型　扩展性阅读　整本书阅读　核心素养　阅读教学策略

一、“七位一体”模型：扩展性阅读教学新理念

（一）研究背景与问题提出

《义务教育语文课程标准（2022年版）》强调“多读书，好读书，读好书，读整本的书”[1]。。扩展性阅读作为落实新课标理念的关键路径，却面临诸多困境：阅读材料的选择随意性较强，难以支撑主题学习；学生阅读内驱力不足，多处于被动接受；教学偏重情节梳理，缺乏高阶思维训练；家校社协同薄弱，阅读生态难以构建。这些痛点亟须系统解决方案。

（二）核心概念界定

扩展性阅读：以教材课文为锚点，围绕主题、文体等开展有目的的延伸阅读，构建“单篇—群文—整本书”序列，深化文本理解，提升语文核心素养。

“七位一体”模型：指小学语文课堂中实施扩展性阅读的七个关键要素及相互依存关系，形成以“学生发展”为中心的动态开放阅读教学生态系统。

（三）研究方法

采用行动研究法，遵循“计划—行动—观察—反思”的螺旋路径，以四至六年级学生为对象，将“七位一体”模型应用于教学实践，通过课堂观察、作品分析、问卷调查、访谈等方式，收集数据优化策略，辅以文献研究法提供理论支撑。

二、其他类型阅读模式与“七位一体”模型优缺点对比

表1　“七位一体”模型创新突破一览表

阅读类型	优势	局限性	“七位一体”模型创新突破
单篇精讲模式	语言点扎实	视角狭窄，缺乏整合力	以单篇为原点，辐射群文与整本书
群文阅读模式	拓宽阅读面	缺乏深度引导，容易流于形式	通过主题引领整本书阅读，可以深化思维训练
课外阅读模式	自主性强	由于缺乏系统性指导，家校协同非常薄弱	家校协同共育，构建可持续阅读新生态。
信息技术辅助	资源丰富	技术与教学的融合度较低，缺乏有效的策略支持	通过“策略引领+跨界资源整合”，实现技术赋能教学。

如表1所示，本模型整合了单篇精讲的语言深度、群文阅读的广度、课外阅读的自主性以及信息技术的资源优势，同时弥补了它们在整合性、深度性、指导性等方面的不足，构建出系统且可操作的解决方案。下文将详细阐述该模型的内在逻辑与核心要素。

三、“七位一体”应用模型的构建与内在逻辑

该模型遵循“目标导向（为何读）—情境激发（想读吗）—平台搭建（在哪读）—策略指导（怎么读）—资源整合（用什么读）—主题进阶（读得深）—协同共生（共

读吗）”的认知与实践闭环。

（一）目标导向的合理选材：扩展性阅读的“锚点”

目标导向的合理选材是扩展性阅读能否有效推进的基础，关键在于所有补充材料必须紧密关联课堂教学的核心目标，以明确“为何读”这一问题。选材合理性主要体现在三个维度：首先强调内容的关联，选材贴合主旨，搭建文本逻辑联系。以《圆明园的毁灭》教学为例，引入雨果的书信和文物回归的新闻纪实，深化爱国情怀与历史反思。其次，我们强调适切性，以确保学生能够顺利理解并参与阅读。材料应符合学生认知发展阶段，以提高阅读的有效性。低年级学生宜选择绘本等直观素材，以提升兴趣和观察能力；中高年级，则可选择思辨性文本，以培养逻辑与批判性思维。第三，注重阶梯式递进，推动阅读能力持续进阶。依据学段与能力差异设计分层阅读任务，推动阅读能力稳步提升。通过这种以目标为导向的选材策略，能为扩展性阅读提供系统、有效的内容保障。

（二）情境驱动的兴趣激发：扩展性阅读的“引擎”

创设挑战性和趣味性的阅读情境，解决“想读吗”的问题。教学《普罗米修斯》时，设“古希腊神话英雄榜”评选情境，学生扮演“神话评论家”，研读文本并拓展阅读《伊卡洛斯的翅膀》《赫拉克勒斯的故事》等群文，撰写推荐词。角色与任务相结合，激发了学生的探究欲和表达热情，使阅读成为满足好奇心、展现自我的趣味体验，实现“我要读”的转变。

（三）多维互动的平台搭建：扩展性阅读的“交流场”

构建“师生、生生、生本”三个维度的互动空间，回应“在哪读”的问题。课堂组织“主题辩论”“剧本创演”“读书分享会”等活动，为学生创设表达与思辨的舞台。课外，依托“校园图书角”“线上阅读社区”“图书漂流”等实体与虚拟相结合的途径，推动阅读交流的延续与深化。以《三国演义》整本书阅读为例，可开设“三国人物评论站”在线平台，营造“阅读、思考、交流、写作”一体化学习氛围，从而构建出充满活力的“阅读共同体”[2]。

（四）策略引领的方法指导：扩展性阅读的“罗盘”

系统培养学生掌握并运用科学的阅读策略的能力，为解决“怎么读”的问题。在教学《草船借箭》前，引导学生依据标题和插图“预测推论”，激发阅读期待；对比青少版与原著版的《三顾茅庐》时，渗透“比较与联结”策略，让学生体会语言风格的差异；鼓励学生提出“诸葛亮为何如此神机妙算”等问题，结合“提问与质疑”策略，通过查找资料、小组讨论等方式寻求答案，在深度学习过程中培养批判性思维，强化阅读策略与文本理解的深度关联，为学生提供一套可迁移的阅读方法，助力其阅读能力实现从“学会”到“会学”的根本进阶。

（五）跨界融合的资源整合：让扩展性阅读成为“源头活水”

要突破扩展性阅读单一文本的局限，核心在于对教学资源进行跨界融合与创新整合。相关研究指出，跨界融合是拓展认知维度、深化情感体验的有效路径，也是语文课程实现育人方式变革的重要探索[3]。本实践鼓励将音乐、影视、美术、地理、历史等多元资源引入阅读教学。在学习《圆明园的毁灭》时，播放纪录片《圆明园》的经典片段，帮助学生建立对历史兴衰的直观感知；在导读《三国演义》时，可融入京剧《空城计》经典唱段，让学生感受传统艺术的叙事魅力；指导学生绘制三国势力分布图，从地理视角分析历史事件成因；播放经典评书片段，让学生感受口头文学语言的张力。这种多感官、跨媒介的阅读体验方式，能有效打破学科壁垒，促进学生对文本的深度理解与情感共鸣。

（六）主题引领的整本书阅读：扩展性阅读的“进阶”

以“主题”为轴心统筹整本书阅读。在以“英雄”为主题的单元中，将课文《普罗米修斯盗火》与整本书《水浒传》中的“英雄人物”相关章节有机串联；此外，亦可以围绕学生共同感兴趣的话题，如“成长”“友谊”“冒险”等展开整本书阅读。在这个过程中，教师的角色已经从“讲授者”转变为“引导者”，通过设计阅读进度规划、组织中期研讨、开展成果展示等途径，为学生搭建平台，帮助他们攻克阅读难关，体验完整阅读的成就感，并切实落实“读整本的书”的课标要求。

（七）家校协同共育：构建扩展性阅读的“生态圈”

学生阅读素养的培育离不开家庭与学校的密切协作，只有双方形成有效合力，才能营造健康发展、良性循环的阅读生态。本研究借鉴了“重叠影响阈”理论框架，旨在积极探索构建以家校联动为核心的阅读共同体[4]。具体策略包括：其一，推进信息协同，借助班级群、家长会等渠道，向家长推送阅读书目、指导策略及教育理念；其二，倡导活动共融，开展如“家庭阅读区”“亲子共读计划”等开放性活动，鼓励家长陪伴阅读；其三，实现成果共享，通过“校园读书节”“读书成果展示周”等形式，邀请家长见证孩子的进步。家校协同机制不仅为学生提供资源保障与情感陪伴，更使阅读真正融入其日常生活，成为助力终身学习和人格发展的重要基石。

四、实践成效与反思

（一）实践成效

经过长达六年（2019 年至 2025 年）的行动研究，本模型取得了显著的实施效果。参与实验的绝大多数班级学生在阅读兴趣、习惯、能力及思维品质等方面均呈现出积极、可测量的变化（见表 2）。

表2　主要成效数据对比表

评估指标	实践前	实践后	提升幅度	评估方式
学生日均课外阅读时间	约20分钟	40分钟以上	显著提升	问卷调查、阅读日志
阅读兴趣满意度	60%	80%	提高20个百分点	问卷调查
高阶思维表现	较为单一，浅层	多角度、有依据、辩证	质性分析显示能力结构优化	课堂观察、读书分享会记录分析
家长参与度	较低、被动	显著提高、主动	活动参与率提升40%	活动记录、家长访谈

来自师生双方的实质性反馈印证了上述成效。教师认为：该模型让阅读教学更具系统性，有效提升了家校合作效能；学生们也从“厌读”转变为“乐享”阅读。

学生阅读能力在深层维度上的发展同样值得关注。课堂观察及学业评价显示，学生在信息整合、文本评价与批判性分析等领域表现优异。以《三国演义》整本书阅读分享活动为例，学生能够围绕“曹操形象复杂性”等议题，从不同角度提出有据可依的观点，并进行条理清晰的辩论，反映出批判性思维能力的显著增强。

（二）反思与展望

在实践推进过程中，我们也发现了一些仍需着力解决的现实问题：

首先，教师的跨学科整合能力与专业素养仍然是关键制约因素。需要通过“名师引领 + 校本常态化研修”相结合的方式，持续提升阅读教学设计和多元资源融合的实践能力。

其次，评价机制滞后。“整本书阅读测评”依然是教学改革中的共性难题与关键瓶颈[5]。亟须构建融合多维度、过程性与表现性评价的发展性机制，借助阅读成长档案袋、讨论质量评估、创意输出等多元工具，推动评价功能从“知识检测”向“素养发展”转变。

此外，家校协作存在结构性差异。尽管研究一致表明家校协同对阅读素养的关键作用。[6] 仍需进一步探索适应不同家庭背景的共读策略。如设立“社区阅读空间”“家长导读培训”，缓解资源差异带来的教育不平等问题。

面向未来，本研究将重点推进模型与教育信息技术融合，引入人工智能辅助阅读工具，依托大数据分析学生阅读行为特征，构建智能化阅读支持系统。

结语

本研究提出的“七位一体”扩展性阅读应用模型，是对新课标“读整本的书”理念的系统性教学实践探索。该模型依托整体性设计思路，将选材、激趣等七大核心要素构建动态闭环结构，为解决小学语文扩展性阅读的浅表化、碎片化困境提供整体性方案。实践表明，其能显著增强学生的阅读主动性，助力学生阅读能力和思维品质协同发展，为学生终身学习与发展奠基。虽面临实践挑战，但所倡教学理念和实践策略可为小学语文教学深化改革、提升核心素养提供参考范式与发展导向。阅

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部 . 义务教育语文课程标准 (2022 年版)[S]. 北京 : 北京师范大学出版社 ,2022.

[2] 王晓春 . 整本书阅读教学工作坊 [M]. 北京 : 教育科学出版社 ,2021.

[3] 冯多多 , 杨清 . 小学语文跨学科学习的内涵、价值与实施路径 [J]. 课程・教材・教法 ,2023,43(5):103−109.

[4] 爱普斯坦 . 学校、家庭与社区伙伴关系 : 行动手册 [M]. 上海 : 华东师范大学出版社 ,2019.

[5] 王文丽 . 整本书阅读测评的困境与出路 [J]. 语文建设 ,2022(12):25−29.

[6] 张红波 , 邵虹 . 家校社协同视域下儿童阅读素养提升的路径研究 [J]. 语文建设 ,2023(18):60−64.

（作者单位：云南省昭通市永善县示范小学）

小学语文阅读能力培养与写作素养提升的整合实践探讨

◎韩　敏

【摘要】阅读与写作教学相脱节不利于培养学生核心素养，阻碍了学生语文学习综合能力的发展。因此，教师提出阅读能力培养与写作素养提升相整合的教学设想，并且展开一系列实践。本研究旨在归纳梳理出真实教学实践中的可行整合对策，为促进学生语文思维、语言运用和建构能力同步发展提供支持。通过研究得出结论：充足资源、良好情境与氛围均是学生产生阅读与写作兴趣的基础，而引入生活元素、布置读写任务，是学生同步发展阅读与写作能力的关键支架。本文简要阐述了阅读能力培养与写作素养提升相结合的理论基础，分析了二者相整合的基本思路，最后分别从资源配置、情境创设、读写联动、读写实践等角度入手，提出切实可行的整合教学实践对策，以供参考。

【关键词】小学语文　阅读能力培养　写作素养提升　整合　教学实践

阅读和写作同根同源，二者相辅相成，息息相关。在小学语文教学中，学生阅读能力与写作素养的重要性不言而喻。如何有效培养学生的这两项能力，是教师重点研究的问题。但是，在实际教学中很多教师将培养学生的阅读能力培养与写作素养提升分割开来，局限了阅读与写作活动效用，没有发挥出阅读与写作的内在关系，从而阻碍了学生语文综合学习能力的发展。因此，教师转变思想，提出了阅读能力培养与写作素养提升相整合的设想，并且展开一系列的课堂教学实践。在教学实践中，教师整合语文学习资源，利用充足资源支持学生同步完成阅读与写作任务。同时，教师根据本班级学生的实际情况，创设阅读与写作联动的情境，布置阅读与写作相结合的任务，鼓励学生在输入的过程中输出，灵活运用语言表达阅读感受，从而有效实现阅读能力培养与写作素养提升的巧妙整合，大幅提升了学生语文综合学习能力发展水平。

一、阅读能力培养与写作素养提升整合的理论基础

在小学语文教师中进行阅读能力培养与写作素养提升的整合，其本身具备充足理论基础。

认知迁移理论，为阅读能力培养与写作素养提升的整合提供了最基本的理论依据。这一理论涵盖了早期的形式训练说、桑代克的迁移理论、布鲁纳的迁移学说、奥苏贝尔的认知结构理论，强调学习者的学习对象、学习态度、学习内容之间互相影响。我国学者认为，认知迁移的对象十分广泛，可以是知识层面，也可以是技能层面。学生通过先前所学的知识技能和态度解决后续遇到的问题，这种迁移叫作正迁移，反之为负迁移。阅读能力培养与写作素养提升相整合，主要是让学生通过阅读所学知识解决写作问题，通过写作所掌握技能解决阅读问题，这个过程正是“正迁移”。

建构主义理论，由皮亚杰提出，认为知识的获得是学习主体依据自身认知结构体验经验，自发地与客体交互作用建构的过程。这一理论强调，教学并非教师对学生进行单向的知识传输，而是需要学生发挥主体性，主动对所掌握的知识进行个性化处理、转换。在建构主义理论视域下，学生是学习的主人，应基于主观能动性对所掌握的知识、经验进行转换、重组和改造。在语文的阅读能力培养与写作素养提升过程中，需要发挥学生主体作用，由学生主动将阅读经验转化为写作依据，将写作经验与技能转化为进一步深入发展阅读思维的支持，这个过程符合建构主义理论观点[1]。因此，教师可遵循这一理论整合阅读能力培养与写作素养提升，为学生的阅读和写作安排一系列认知过程，让学生不断阅读补充相应的写作素材采取不同的写作方法；让学生不断写作表达个人阅读所得感悟，实现阅读与写作的相互交织，逐步建构新的知识与经验体系，同步发展阅读能力与写作素养。

二、语文阅读能力培养与写作素养提升相整合的基本思路

在小学语文教学中进行阅读能力培养与写作素养提升的整合实践，旨在同步培养学生在读、写方面的素质与能力，促进学生核心素养、综合学习能力的全面发展。因此，建议教师遵循如下思路：

第一，把握阅读与写作的密切关系。在落实阅读能力培养与写作素养提升的过程中，建议教师始终把握阅读与写作的密切关系。只有充分发挥读与写的联系，才能有效实现输入与输出的良性循环，持续不断地促进学生学习能力的持续提升。一方面，阅读为写作素材提供源源不断的支持。在阅读文本中，蕴藏着海量的人物形象、故事情节、细腻表达、环境描写等，学生阅读的过程就是“于知识海洋采撷珍珠”的过程，可以将词汇、构思、语句表达等记录下来，转换为个人语言表达的素材。同时，阅读文本中蕴藏着丰富的人类智慧、作者人生感悟，在学生阅读的过程中与作者产生情感共鸣，写出阅读感悟，提升写作素养。另一方面，写作为阅读表达、语文思维深化发展提供渠道。在写作中，学生不自觉地运用阅读所得的词汇、语句与思路，完成作文之后再反复阅读、反思、修改，这一过程中学生自己撰写的作文成为学生阅读的素材，促使学生在反思写作的过程中加深对语言表达、语言逻辑的理解，进一步深化语文思维[2]。

第二，整合阅读与写作教学的目标。在小学语文的阅读能力培养与写作素养提升整合实践中，教师要将阅读目标与写作目标整合到一起，以综合性目标为依据设计教学活动、布置学习任务，从而提高学生的综合学习能力。在教学实践中，教师可引导学生从不同方面阅读与写作，比如：阅读文本时写出你对文本的第一印象。再比如：写一篇作文，组内传阅并互相批注式阅读。在这样的活动中，阅读能力培养与写作素养提升的目标得以落实，学生既可以掌握丰富的素材，也可同步提升阅读思维能力、写作表达能力，实现阅读能力培养与写作素养提升的协同落实。

三、小学语文阅读能力培养与写作素养提升相结合的实践对策

资源是学生阅读与写作的基础材料，情境是学生阅读与写作兴趣的重要因素，任务及活动是学生经历阅读与写作整合学习的重要支架。在小学语文阅读能力培养与写作素养提升相整合的实践中，建议教师从这些角度入手，具体实践对策如下。

（一）优化发掘资源，课前聚焦阅读能力与写作素养的衔接

充足的教学资源，是落实阅读能力培养与写作素养提升相结合的重要物质基础。在小学语文的阅读与写作整合教学中，教师应深入发掘具备读写衔接点的资源，包括：课文内的部分段落、教材习作例文、教材整本书阅读推荐、课内外名著书籍、学生作文作品等等[3]。这些都是有助于学生认识阅读与写作关系的重要资源。在实际过程中，教师要认真研究每篇课文、每次写作任务的主题，剖析其中特色与思想，研究文本的结构与思路，发掘其中有助于学生阅读能力培养与写作素养提升整合的部分，将其作为学生课前预习、课堂小组学习与课后自主学习的素材。

比如，在部编版五年级上册《落花生》这节课之前，教师为了在课堂教学中实现阅读能力培养与写作素养提升的整合，深入研读课文文本。首先，教师研读课文题目与文章结构，提取其中包含阅读与写作衔接点的素材“《落花生》文章题目既是作者思想的集中表达，也是这篇文章的总体概括”，同时，教师搭配了文章中作者心路历程的思维导图、课文结构的简单框架。经过发掘、整合与巧妙设计，教师将这份素材推送给学生作为课前预习资源。在这份资源中，学生可根据教师的提点认识到“思想表达与语言写作之间的关系”，能在思维导图与简单框架的提示下找到“作者思想变化与作者所写内容”之间的衔接，从而初步实现了阅读理解意识、语言表达意识和写作意识的同步发展。之后，学生根据教师安排的预习任务完善课文结构的框架，这个过程中学生需要认真阅读“作者心路历程的思维导图”，补充课文中“童年落花生这件事的发生过程”，初步经历了简单的阅读、简单的写作过程，从而实现了阅读能力培养与写作素养提升的同步。

（二）创建生动沉浸情境，促进阅读能力培养与写作素养提升

阅读与写作都是一项主体性的语言活动，其中阅读促使人获得信息、产生感悟，写作支持人表达感悟、传递信息[4]。在小学语文教学中，教师要想有效实现阅读能力培养与写作素养提升的整合教学，应遵循基本思路，明确每节课的同步培养需要，创设生动情境，依托情境强化学生的阅读感受，促使学生产生更强烈的写作欲望，同时也让学生在情境之下写作与表达，促使学生进一步体验到从输入到输出的流畅转变，有效激发学生的阅读写作兴趣，促进学生阅读思维与写作素养的同步发展。

比如，在部编版一年级下册《静夜思》这节课教学中，教师为了同步实现阅读能力培养与写作素养的提升，不妨这样做。首先，教师利用多媒体技术播放“月夜图”，这幅图是教师利用软件根据古诗文本语句生成的画面，呈现出静谧且极具意境的场景。在画面中，月光似潺潺流水般轻柔地洒落，远处的山峦在月色的笼罩下呈现出朦胧的模样。在画面呈现的同时，多媒体播放“高山流水”

古琴曲，如潺潺流水般的音符、生动且意境十足的画面，刹那间将学生带到古诗词情境中，让学生产生了仿佛穿越时光、成为李白本人的感受。然后，教师根据一年级小学生的思维发展与学习水平，引导学生一边阅读一边“口头写作（口语表达）”。教师说：“大家快速看一眼这首诗，结合眼前的画面，你感受到了什么？‘床前明月光，疑是地上霜’这句话直白来说应该是什么样的呢？”最后，学生在教师的引导之下，根据所处情境的所见所闻，纷纷表达自己对诗词语句的理解。学生置身于情境之中，在阅读古诗词时自然产生强烈的情感感受，驱动着学生将自己对诗句的理解表达出来，不由自主地利用语言知识进行简单的“口头写作”，最终表达出的内容具有较强的情感共鸣，成功达成了从阅读所获取的情感体验到写作情感的流畅输出。这个过程就是小学生阅读思维与写作素养同步发展的过程。

（三）聚焦生活读写联动，指引学生主体思考与表达

根据认知迁移理论、建构主义理论，小学语文阅读能力培养与写作素养提升相整合的落实，需要充分发挥学生主体作用，促使学生主动迁移转化、主动建构发展。因此，在安排阅读与写作整合的学习任务时，教师应聚焦学生的真实生活，提出贴合学生实际生活体验的读写联动任务，以此指引学生在阅读中自然思考与表达，促使学生在思考、表达的自然衔接联动中实现个人发展[5]。

比如，教师根据部编版四年级上册《观潮》这篇课文组织开展了阅读与写作整合的教学活动。这篇文章是一篇记叙文，以记叙、描写为主要表达方式，以记录作者观摩钱塘江大潮全过程为内容。对于小学生来说，记叙文是最为简单的阅读写作和整合学习材料。课堂上，教师首先展示这篇课文中“对不同时期钱塘江大潮景象的直观描写”“对不同时期观潮人群状态的直观描写”，让学生以时间为线索对比阅读文本，发布阅读与写作联动任务：“按照时间轴提示，对比阅读同一时间段钱塘江大潮的起落状态、观察人群的数量与整体表现，你们发现了什么？请同学们在对比阅读之后将自己的发现写下来。”然后，在学生阅读与习作时，教师适当引导。比如，一名学生阅读思考之后这样写：“随着钱塘江大潮开始上涨的过程中，观潮的人越来越多，从‘三三两两’到‘摩肩接踵’，这里体现了人们对钱塘江大潮涨潮的期待。”教师看到之后引导说：“然后呢？根据课文中的这种情况，你的看法是什么呢？”学生继续补充：“随着落潮，人群逐渐疏散。我认为，这篇课文中作者不仅观摩了自然界中钱塘江大潮的潮起潮落，也观摩了人潮的潮涨潮落。人潮随着钱塘江大潮的变化，我看到了人们对祖国壮阔河山的热爱与憧憬。”最后，教师进一步提出阅读与写作联动任务，内容为：“请同学们以小组为单位，共同阅读这篇文章，对每个段落做出标记，说出你们对每段大潮景观变化、人潮涌动变化的理解，并且结合你的真实生活经历，说说这些情况还存在于哪些景区呢？你当时是否是其中的一员？你的感受如何呢？请同学们继续模仿这篇课文，将你所真实经历的自然景观之下的人潮涌动过程简单写出来，表达你对祖国河山的热爱吧。”各组学生在教师的引导之下，进一步结合自己的真实生活经历展开阅读、模仿和写作。这一过程中，学生结合生活经历可进一步深刻理解文本内容，深化发展语言思维；学生根据真实经历模仿写作，可进一步产生强烈主体感受，主动运用语言知识与已有经验建构文本，进一步实现了从输入到输出的循环，实现了阅读能力培养与写作素养提升的同步落实。

结语

综上所述，阅读能力培养与写作素养提升相整合，本质是发挥阅读与写作的互促作用，弱化阅读与写作的边界，让学生在综合性语文学习活动中同步发展阅读思维能力与写作表达能力，让输入与输出形成良性循环。通过小学语文阅读与写作能力培养相整合的教学实践，教师初步探索出了可行对策，以资源支持读与写、以情境触发读与写、以任务引领读与写，让学生在阅读的过程中自然产生表达倾向，在写作的过程中深化思维、发展表达能力。经过一段时间的教学实践，学生阅读与写作兴趣大大提升，其语文思维与语言运用建构能力显著发展，获得了良好教学成效。因此，今后将继续深入探索阅读能力培养与写作素养提升相整合的落实方法，尽可能发挥教学关键作用，助力学生在语文学习之路上越走越远。

参考文献

[1] 王晓花．小学语文阅读与写作教学的融合策略 [J]. 基础教育论坛 ,2025(17):15-17.

[2] 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.

[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] 张爱丽．小学语文大单元教学中阅读与写作整合的实践探索 [J]. 作家天地 ,2025(12):115-117.

[5] 石蕾．谈如何实现小学语文阅读与写作的有效整合 [J]. 中华活页文选（教师版）,2023(14):94-96.

（作者单位：江苏省如皋市安定小学）

信息技术支持下的小学语文阅读“精准教学”路径探索

◎王军霞

【摘要】信息技术融入小学语文阅读教学为精准化实施提供了新可能。由于当前阅读教学存在流程适配性不足、各环节精准度欠缺等问题，影响了教学实效与学生阅读能力发展，所以教师需探索适配的实施路径以优化教学质量。为此，本文以精准教学理念下阅读教学流程的重构为出发点，然后剖析了小学语文阅读教学全流程的精准化困境，继而围绕“课前阅读预习数据的精准分析与前馈”“课中共读理解过程的精准调控与互动”“针对个体阅读障碍的实时预警与干预”“课后阅读拓展书目的智能推荐与导读”“贯穿全程的阅读档案构建与成长导航”五个论点，探索了信息技术支持下的小学语文阅读“精准教学”路径，以提升阅读教学精准度，助力学生阅读能力高效发展。

【关键词】小学　语文阅读　精准教学　信息技术

小学语文阅读教学作为培养学生语言感知力与人文素养的关键载体，其持续优化始终是基础教育阶段的重要实践方向，而精准教学理念的渗透则为这一方向提供了更具针对性的发展思路。此外，《义务教育语文课程标准（2022年版）》中也明确提出教师要“关注学生阅读学习的个体差异，促进每个学生在原有基础上的发展”，这一要求使得信息技术与阅读教学的深度融合不再是可选路径，而是实现教学个性化的必要支撑。基于此，教师借助信息技术构建阅读“精准教学”路径，不仅能有效提升学生在阅读学习中的主动参与感，更能为每个学生搭建贴合其认知水平的阅读成长框架，最终推动小学语文阅读教学从经验驱动走向科学驱动，实现教学质量与学生阅读素养的协同提升。

一、精准教学理念下阅读教学流程的重构

（一）从“课时主义”到“数据驱动”的转变

当学生阅读学习数据成为小学语文阅读精准教学的核心支撑时，传统“课时主义”下以固定课时划分教学阶段、忽视学生个体差异的模式便需实现根本性转变，而这种转变也要求教学重心从“完成课时任务”转向“基于数据适配学生需求”。为此，教师需要依托信息技术全面采集学生阅读时的文本理解深度、问题解决思路、阅读策略运用频次等细节数据，通过对这些数据的系统梳理与精准分析，清晰掌握每个学生的阅读能力层级与认知薄弱点，进而打破统一化教学的局限，使教学目标设定更具针对性、内容选择更贴合学生认知水平、进度安排更灵活，以便切实提升教学实效。

（二）阅读教学中“教”与“学”关系的再平衡

小学语文阅读课堂中“教”与“学”关系的失衡，是传统教学模式下影响精准教学落地的关键问题，而精准教学理念下教学流程的重构，正需以信息技术为纽带实现二者的科学再平衡。教师应借助信息技术搭建可实时互动、动态生成的阅读学习场景，及时捕捉学生在自主研读文本、小组合作探究、分享阅读感悟过程中的学习状态与思维变化，然后再依据这些真实反馈灵活调整教学节奏与引导策略，将教学的核心从“教师单向讲授阅读知识与方法”转变为“助力学生主动探索阅读规律、建构个性化阅读认知”，让“教”的每一个环节都紧密围绕“学”的需求展开，从而形成教与学协同共生、相互赋能的良性循环，为阅读精准教学的有效实施筑牢根基[1]。

二、小学语文阅读教学全流程的精准化困境

（一）预习环节的盲目性与无效性问题

学生在阅读预习阶段难以获得针对性指导，是该环节呈现盲目性与无效性的核心症结。对此，教师若未借助信息技术手段提前梳理学生的文本知识储备差异、阅

读能力层级，便直接布置统一化的预习任务，就容易造成任务局限于字词抄写、段落划分等浅层认知活动，从而既无法引导学生提前聚焦文本的核心矛盾、情感脉络或个性化疑问，也不能为后续课堂共读扫清认知障碍，更难以培养学生自主筛选阅读重点的能力，最终使预习环节沦为形式化操作，丧失其辅助阅读教学的核心价值。

（二）共读环节的“一刀切”与参与度问题

课堂共读过程中固定化的教学推进模式，是引发“一刀切”现象与参与度失衡的关键因素。很多教师在组织共读时，常以统一的文本解读进度、固化的问题设计推进教学，即便运用多媒体工具也多停留在集体展示文本内容的层面，未能依据学生实时反馈的阅读数据实施分层提问、精准点拨[2]。这也就导致阅读能力较强的学生因任务缺乏挑战性而逐渐丧失专注度，阅读基础薄弱的学生因难以跟上集体节奏而不敢主动表达观点，从而让课堂共读陷入“少数参与、多数沉默”的低效状态，无法达成全员深度理解文本的目标。

（三）拓展环节的随意性与支撑性问题

阅读拓展内容与课堂教学目标的匹配度不足，将直接导致拓展环节呈现随意性且支撑性薄弱。这是因为教师若忽略深入拆解文本对应的核心素养目标，便易选择与文本主题关联松散甚至无关的拓展内容；再加上未借助信息技术搭建分层拓展资源库、跟踪学生拓展学习轨迹等，就使得拓展环节无法与课堂共读形成认知衔接，进而既不能帮助学生深化对文本内涵的理解，也难以引导学生构建文本与生活、文本与其他知识的关联，而拓展环节就沦为了零散的知识补充。

三、信息技术支持下的小学语文阅读“精准教学”路径

（一）课前阅读预习数据的精准分析与前馈

学生在小学语文阅读课前的预习行为所产生的多元数据，是实现精准教学前馈的核心资源。所以，教师可依托智慧阅读平台、微型问卷等信息化工具，收集学生多维度的阅读信息，并且还要对数据进行深度解读，识别出学生群体中普遍存在的知识薄弱点与个体认知差异。之后教师便应根据这些分析结果及时调整教学预案，将数据反馈转化为具体的教学策略，让教学数据真正成为精准定位课堂教学起点的“导航仪”。例如，在阅读五年级上册《圆明园的毁灭》这篇课文之前，教师可以依托智慧阅读平台向学生们布置一些预习任务，如标注文中生字词、梳理圆明园昔日景观与毁灭过程的关键语句，并完成包含“历史背景认知”“说明方法判断”的微型问卷。之后教师可以对平台数据进行总结分析，如 82% 的学生能准确标注“珑”“剔”等生字，但仅 35% 能区分“举例子”与“列数字”的说明方法，且对“第二次鸦片战争”背景的认知多停留在“被烧毁”的表层。基于此，教师在课前就可以调整教学预案：在导入环节嵌入平台生成的“历史背景短视频”，针对说明方法混淆问题设计对比练习，让预习数据真正成为教学的“前馈信号”，精准定位课堂起点。

（二）课中共读理解过程的精准调控与互动

信息技术在小学语文课中共读理解过程中，承担着搭建实时互动桥梁与提供动态调控依据的双重角色，为教师实现精准教学互动创造了技术支撑条件。一方面，教师需要选择合适的互动技术工具，引导学生在共读关键节点实时分享阅读想法；另一方面，教师还需及时推送针对性的助学资源，引导学生回归正确的阅读轨道。由此，教师通过“实时反馈—资源支撑—动态调整”的闭环设计，既能让课中共读保持互动的活跃度，又具备教学调控的精准性，最终切实提升学生对文本的理解深度。例如，学生在阅读四年级下册的《琥珀》时，教师可以借助互动白板开展共读活动。当学生的阅读推进到“琥珀形成条件”时，教师可以先通过弹幕功能让学生实时提交自己的初步想法，然后让系统自动统计关键词频次，教师再聚焦高频遗漏点，如“长时间掩埋”，播放三维动画模拟琥珀形成的地质演变过程，随后教师可以发起分组拖拽任务，让学生将“松脂滴落”“生物被包裹”“泥沙掩埋”等事件按顺序排列。当教师发现第三小组排序卡顿的问题时，就可以即时向学生推送文中对应关键句截图至该组平板，通过“弹幕反馈—动画突破—精准助学”的层层推进，让共读过程既具互动性又不失针对性，进而实现学生共读过程中的精准调控。

（三）针对个体阅读障碍的实时预警与干预

教师要在阅读教学中落实“因材施教”，需依托具备数据追踪功能的信息技术，以便对学生个体在阅读过程中的异常表现进行实时捕捉，进而实施高效且隐形的障碍干预[3]。并且，当系统向教师终端推送学生们的阅读异常预警时，教师应先通过后台查看不同学生的具体阅读轨迹与屏幕内容，精准判断个体阅读障碍成因；随即再通过私信推送辅助资源，同时在班级讨论中设计针对性问题，引导存在共性问题的学生结合其辅助材料主动表达阅读见解，以确保每个学生都能在舒适的学习氛围中提升阅读能力。例如，学生在阅读五年级下册《草船借箭》这篇课文时，可以使用具有阅读追踪功能的软件完成段落精读任务。软件可以通过监测学生们阅读过程中的划读速度、批注频次等数据，向教师终端推送预警，如学生小宇在“诸葛亮算准天气”段落的停留时间是其他同学的 3 倍，且未标注任何关键信息，此时教师就可以悄悄查看其屏幕，比如教师发现他因对“雾锁江面”的场景缺乏想象而理解受阻，然后教师就可以通过平板私信向此学生发送“江面晨雾实景图”与“诸葛亮决策逻辑思维导图”，并在班级讨论时特意提问：“结合天气特点，说说诸葛亮为何选在此时借箭？”引导小宇结合辅助材料发言。这种基于数据预警的隐形干预，既保护了学生自尊，又精准破解了学生的个体阅读障碍，一举多得。

（四）课后阅读拓展书目的智能推荐与导读

学生在小学语文课堂学习后形成的个性化阅读需求，需要通过智能推荐与科学导读得以满足，而这一过程也需教师借助智能阅读系统整合多维度数据实现精准匹配。基于此，在推荐书目时，教师就不能仅提供书名，还需附上具有针对性的导读提示或问题，同时利用系统设置阅读打卡任务、定期推送章节重点解析等，帮助学生保持拓展阅读的连贯性与深度，避免拓展阅读陷入“盲目选书、浅尝辄止”的误区，进而也让课后阅读真正成为课堂教学的有效延伸与能力提升的重要途径。例如，学生阅读完四年级下册《宝葫芦的秘密（节选）》这篇课文之后，教师可以利用智能阅读系统根据学生课堂的答题数据与阅读偏好生成个性化书单。对课堂上热衷于分析“宝葫芦魔法逻辑”的学生，用系统推荐《吹牛大王历险记》，并附上导读提示：“对比宝葫芦与吹牛大王的‘神奇能力’，找找两者在想象手法上的不同”；对关注“主人公成长变化”的学生，则可以推送《爱的教育》中“少年安利柯的蜕变”相关章节，并搭配导读问题：“王葆与安利柯的成长，都离不开哪些人的影响？”同时，教师还可以利用系统自动生成阅读打卡任务，并定期向学生推送章节重点解析，让拓展阅读从“随意选书”变为“精准导学”。

（五）贯穿全程的阅读档案构建与成长导航

小学语文阅读教学全过程的持续优化与学生阅读能力的长效发展，离不开教师依托信息技术手段构建贯穿始终的阅读档案。为此，教师需要审慎规划档案的覆盖范围，将学生的多元阅读信息逐步录入档案，并定期对档案中的数据进行梳理与分析，以识别学生在阅读能力发展中的优势与不足。而基于这些分析结果，教师便要在后续的阅读教学中为学生设计针对性的学习任务，同时等到一定阶段，教师需再结合档案数据为每个学生生成阅读能力发展报告，明确其后续的阅读提升方向”[4]。例如，教师可以依托智慧阅读平台，从四年级下册《猫》至同册《母鸡》的阅读学习构建全程成长档案。学生在阅读《猫》时，教师可以先引导学生在平台标注“古怪”“尽职”等预习关键词，再将课堂上分析猫性格的发言记录、小组讨论成果，以及课后《母鸡》的对比读后感同步录入档案，随后通过平台统计数据，明确学生“动物性格关键词提取准确率达 85%，但情感表达分析多停留在表面”的现状。之后在学生阅读《刷子李》时，教师可以先调取前期档案数据展开分析，进而发现学生对人物描写的批注多集中于情节，缺乏对细节作用的解读。基于此，教师就可以立即在预习任务中增设“圈画刷子李技艺细节并分析表达效果”的专项模块，并在课中持续通过平台更新学生批注的完整性与答题思路；课后向其推送《俗世奇人》选段，同步追踪学生的阅读分析记录。等到学期末，教师再结合档案系统梳理数据，并针对学生阅读中存在的问题进行指导，以此为后续学生的精准阅读进行导航。

结语

综合上述，教师对小学语文阅读精准教学路径的探索可突破传统阅读教学中“以教代学”的局限，进而借助对学生阅读起点、过程障碍的精准把握与动态响应，让每个学生的阅读需求从“被忽视”转为“被满足”，帮助其建立起个性化的阅读方法与兴趣[5]。同时，这一探索也能推动教师从“经验型”教学者转向“数据驱动型”引导者，而这种师生角色与教学模式的深层转变，也能让小学语文阅读教学真正服务于学生核心素养的培育，使精准教学理念真正落地于课堂教学的每一个环节。阅

参考文献

[1] 叶五洲 . 大数据背景下小学语文阅读精准教学路径探究 [J]. 国家通用语言文字教学与研究 ,2024(02):135-137.

[2] 方家惠 .AI 赋能小学语文阅读精准教学实践 [J]. 学生·家长·社会 ,2025(11):57-59.

[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] 徐晨 . 信息技术支持下的小学语文阅读教学研究 [J]. 中小学电教（教学）,2025(06):94-96.

[5] 张丽 . 智慧教育环境下的小学语文阅读教学策略研究·[C]//· 广东教育学会 . 广东教育学会 2025 年度学术成果集 . 广州，2025:917-919.

（作者单位：甘肃省天水市甘谷县西坪镇西坪小学）

AI辅助小学语文
阅读课堂互动行为的优化研究

◎辛岩红

【摘要】本文围绕AI辅助阅读课堂互动行为展开研究，提出技术辅助与教师主导协同、数据精准与个体差异兼顾两项基本原则，并以三年级语文阅读教学为例，从情境导入、实时评测、分层提问、分组协作、课后延展五个维度探讨具体优化策略，旨在将AI技术恰当嵌入课堂互动流程，服务于学生阅读能力的发展，为语文教学创新提供实践参考。

【关键词】AI　小学语文　阅读课堂　课堂互动

当前，以生成式大模型为代表的AI技术快速发展，推动了多模态交互与自然语言理解能力显著提升，这为教育场景的智能化转型提供了技术支撑。在小学语文阅读课堂中，AI技术已能够参与学情分析、即时答疑、朗读评测等环节，成为师生互动的新介质。如何将AI技术恰当地嵌入课堂互动流程，使其服务于学生阅读能力的发展，是本研究的核心。

考虑到三年级是小学中段的起点，学生阅读心理从“学会阅读”向“通过阅读学习”过渡，思维发展处于从形象思维向抽象逻辑思维转换的敏感期，课堂互动的精准性与层次性尤为重要。因此，本文以三年级阶段的阅读教学为案例，系统探讨了AI辅助阅读课堂互动的优化策略，以期为语文教学创新提供参考。

一、AI辅助小学语文阅读课堂互动行为的原则

（一）技术辅助与教师主导相协同

虽然AI模型在语音识别方面、图像生成方面以及语义理解层面展现出极为强大的能力，但它始终只是一种教学工具，不能成为教学的主体。教师能够对文本进行深度的解读，敏锐地察觉学生的情绪，还可以即时把控课堂的节奏，这些能力都是技术没办法替代的。所以，在运用AI来辅助课堂互动的时候，主要是参考AI提供相关的数据和建议，但是什么时候进行提问，用什么样的方式去评价，要不要进行深入探究，这些还是应该由教师根据现场的实际情况来做出判断。[1]

（二）数据精准与个体差异兼顾

主流AI模型具有较强的学情分析能力，能够通过课堂问答、朗读评测等方式收集学习数据，并为教师提供反馈。不过数据的呈现不应该简化对学生差异的认识。同一组数据背后，可能包括不同的原因。比如，有些学生朗读不流畅，是因为识字量不够，而有些学生则是因为理解没有达到要求。教师在应用AI给出诊断结果时，应结合日常观察进行检验和补充，把技术得出的精确分析转化为对不同学生的差异化支持。[2]

二、AI辅助小学语文阅读课堂互动行为的优化策略

（一）AI赋能情境导入，激发阅读期待

借助AI语音合成与数字人生成技术，教师可以为课文定制虚拟角色形象并生成动态视频，让所有学生迅速进入文本情境。如低年级可选用童话角色或课文主人公作为数字人，重在通过趣味性吸引学生进入文本；高年级则可引入作者或历史人物，引导学生从创作背景切入，为深度解读埋下伏笔。

以人教版语文三年级上册第六单元《望天门山》一课为例，教师课前可运用豆包App生成李白数字人形象，再通过即梦AI官网对形象进行动态激活，使数字人具备与古人身份相符的动作神态，最后用剪映软件将背景图、台词脚本与数字人画面合成为完整视频。在播放这一视频时，数字人李白以第一人称口吻向学生讲述自己乘船东下、初见天门山的场景，描绘江水奔涌、青山对峙的壮丽画面。相较于教师单纯讲解古诗创作背景，这种具象化的数字人导入，同时调动学生的听觉与视觉，使其仿佛置身于盛唐时期的江面，注意力自然聚焦于即将学习的文本。数字人导入解决的是传统古诗教学中学生与作者之间存在时空隔阂的问题，许多学生读古诗时难以体会诗人彼时彼刻的心境，数字人通过还原历史场景与人物形象，消除了这种距离感。同时这种导入方式也为后续互动奠定了基础，学生在观看视频后对李白其人其诗产生了亲近感，当教师提问“你从李白的讲述中听出了他当时怎样的心情时”学生课堂互动的意愿被有效激发出来，愿意主动表达自己的感受，这样既完成了课堂注意力的有效聚合，也为后续品读诗句、体悟诗情奠定了情感基础。

（二）AI辅助实时评测，精准诊断学情

在成功激发学生阅读期待后，课堂互动需立足真实学情展开，精准把握学生理解短板，才能避免互动流于形式。依托智能语音识别与评测技术，教师可以在朗读或问答环节实时采集全体学生的表现数据，考虑到不同学段的朗读能力发展目标，低年级可侧重字音识别与朗读流利度检测，帮助教师发现拼音教学的薄弱点；高年级则可增加情感表达与语气把握的评分维度，推动朗读能力向更深层次发展。最后系统生成的可视化学情报告，能够为后续互动提供精准依据。[3]

以人教版语文三年级上册第七单元《大自然的声音》一课为例，这篇课文语言优美、节奏感强，非常适合通过朗读来感受风声和水声的美妙，但教师在课堂上难以同时关注到50多名学生的朗读情况。运用智能语言听说教学系统，教师可以在学生分组朗读时开启实时评测功能，系统依托语音识别技术对每个小组学生的朗读准确度、流利度和情感表达进行自动打分，并生成班级整体朗读热力图（见图1）。系统能够精准识别出哪些学生在读准字音方面存在困难，哪些学生虽然读得流利但缺乏情感投入。教师通过手机端或大屏幕查看这些数据，立刻就能发现全班2/3的学生在“呢喃”一词的读音上存在问题，或者多数学生读不出微风与狂风的语气差异。基于这些数据，教师可以调整教学节奏，针对共性问题进行集中指导，而不必耗费时间在已经掌握的内容上。同时，系统还能记录每个学生的历次朗读数据，形成个人语音成长档案（见图2），教师可以据此为不同学生设计差异化的朗读训练任务。

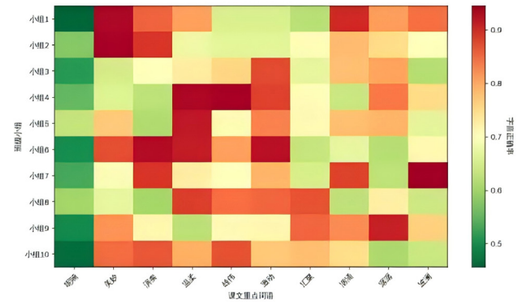


图1　三年级（大自然的声音）朗读字音准确度热力图

图2　学生个人语音成长档案

（三）AI支持分层提问，深化阅读理解

精准掌握学情后，教师便可以针对不同水平学生设计适配问题，让每位学生的阅读理解得到提升。当前，主流大模型平台如智谱清言等支持用户创建自定义智能体，教师可以借助这类平台根据不同学段特点为特定课文设计一个虚拟角色，其核心功能是根据学生输入的理解内容，自动生成不同层次的提问问题。[4]例如低年级可侧重情节回顾与细节提取，帮助学生建立基础理解框架；高年级则可围绕人物心理、主旨探究等方面设置提问层级，引导学生在对话中完成深度解读。

以人教版语文三年级上册第八单元《司马光》一课为例，这篇小古文讲述了司马光砸缸救人的故事，许多学生初读后只得出“司马光真聪明”的简单结论。教师课前在智谱清言创建一个名为司马光故事小助手的虚拟角色，在角色设定中明确其任务：当学生表达对故事的理解时，小助手要根据学生回答的深浅程度提出相应问题。课堂上，学生先在小组内交流自己的理解，随后可以通过移动端与小助手对话。比如有学生向小助手说司马光很勇敢，小助手会提问别的孩子当时在做什么，这个问题引导学生回到文本查找“众皆弃去”这一细节；当学生意识到其他孩子都吓跑了，小助手继续发问：“你觉得他们逃跑是因为不勇敢吗”促使学生设身处地思考当时情境的危急。经过几轮对话，学生开始理解司马光的可贵之处除了勇敢，更在于危急时刻能够冷静想出办

法。对于理解能力较强的学生，小助手还会提出更高层次的问题，比如“如果当时没有石头，司马光还可能用什么办法救人”，引导学生进行发散性思维。教师可以通过后台查看学生与小助手的全部对话记录，了解每个学生的思维脉络和遇到的困难，在后续课堂讲解中更有针对性地回应。

（四）AI 驱动分组协作，促进思维碰撞

如果说分层提问关注的是个体思维的纵向延伸，那么小组合作则着眼于不同个体之间的横向交流与碰撞。而智能分组技术，能让这种交流在能力互补的小组中发挥更大效能。教师可以通过智能分组算法和互动教学平台，结合课前预习数据和学生学习档案，动态调整小组成员结构，确保每组内部形成能力梯度，并向各组推送差异化的讨论议题。在学段适应性上，低年级实施时可侧重能力互补与表达激励，通过简单任务让每个孩子都有发言机会；高年级则可引入跨组辩论或专题研讨，利用智能分组实现观点异质组合，推动思维在交锋中走向深入。

以人教版语文三年级上册第六单元《富饶的西沙群岛》一课的合作学习为例。课前，教师通过智慧教学平台发布几道关于课文关键词的理解判断题，系统收集学生的答题数据后，运用智能算法将理解准确的学生与存在困惑的学生进行合理搭配，形成若干个能力互补的四人小组。课堂上针对核心问题课文从哪些方面写出了西沙群岛的富饶，各组展开讨论。讨论过程中小组内理解较快的同学可以帮助同伴梳理文本脉络，能力稍弱的同学则可以在同伴讲解中加深认识。小组提交讨论结果后，系统即时生成关键词云图，将各组提到的“海水五光十色”“珊瑚绽开”“鱼群穿梭”等词语集中呈现，引导组间就高频词展开进一步交流。针对小组合作中的参与不均现象，教师可以启用平台的随机挑人功能，讨论结束后随机抽取组员代表发言，这种不确定性促使每位组员都必须全程投入讨论。

（五）AI 延展课后互动，贯通阅读闭环

课堂 40 分钟的互动时间毕竟有限，许多学生的阅读兴趣和思考火花在课后往往难以为继。如何将课堂互动延伸到课外，形成持续的学习闭环，一直是语文教学的难点。借助智能阅读 App 与个性化推荐系统，教师可以根据学生在课堂上的表现数据，为每个学生推送差异化的课后阅读任务和拓展资源，使阅读学习从课内自然延伸至课外。

以人教版语文三年级上册第四单元《总也倒不了的老屋》一课为例，这是一篇引导学生学习预测策略的童话故事，学生在课堂上初步掌握了依据细节预测情节发展的方法，但仅靠一篇课文难以形成稳定的阅读策略。课后，教师利用阅读 App 的智能分级推荐功能，系统根据学生课堂互动中提交的预测记录和阅读理解测试结果，自动分析每个学生的预测能力水平。对于预测能力较强的学生，系统推送《胡萝卜先生的长胡子》等需要综合运用多种预测策略的拓展篇目；对于预测能力尚需巩固的学生，则推送结构相似、线索更明显的同类故事，让学生在大量阅读实践中内化预测策略。学生在 App 上阅读时，可以随时使用内置词典查询生词，遇到感兴趣的情节可以在评论区发表观点，看到同学的观点还可以点赞回复，形成基于共同阅读内容的线上互动社区。系统记录每个学生的阅读时长、评论次数、测试得分等数据，生成多维阅读报告推送给教师，教师可以据此了解学生课后阅读的真实状态，在下一节课中有针对性地回应学生阅读中产生的问题。

这种利用 AI 进行课后延展互动的策略在全年级段都可以使用，它能够将阅读互动从单一课时扩展为持续过程，使学生在课堂习得的方法在课后阅读中得到反复运用，阅读能力在闭环运行中稳步提升。

结语

AI 辅助小学语文阅读课堂互动行为的优化，本质上是技术工具与教学目标的深度适配过程。需要认识到，AI 技术始终是辅助教师开展教学的工具，教师在价值引领、情感沟通、思维启迪等方面的不可替代作用仍需坚守。未来，随着 AI 技术的持续迭代和教育应用的不断深化，教师应借助 AI 技术构建更具活力的阅读课堂，让学生的语文核心素养在智慧的互动场域中自然生长，真正实现技术服务于育人本质的初心。

参考文献

[1] 周姬娜 . 基于核心素养的小学语文智慧课堂阅读策略研究 [J]. 语文课内外 ,2022(24):160-162

[2] 钟雨露 . 核心素养导向下 AI 辅助小学语文阅读教学策略研究 [J]. 特区教育 ,2025(51):166-168

[3] 高雅慧 . 可见的学习视角下小学语文整本书阅读可视化教学路径 [J]. 小学阅读指南 ,2026(5):81-83

[4] 刘远惠 .AI 赋能小学语文整本书阅读教学探究 [J]. 中文科技期刊数据库 (文摘版) 教育 ,2025(10):169-172

（作者单位：辽宁省大连市金州区实验小学）

项目化学习
在小学语文低年级阅读教学中的应用

◎周秋菊

【摘要】在核心素养背景下，项目化学习以项目为载体整合学习内容，让学生通过完成项目任务丰富学习体验、夯实阅读基础、形成综合素养。本文主要从“主题锚定任务拆解，筑牢阅读认知根基”“情境搭建认知关联，激活主动阅读意识”“素养导向实践落地，夯实语文综合能力”“分层设计精准导学，呵护阅读启蒙信心”四个维度着手，探究项目化学习在小学语文低年级阅读教学中的应用策略，旨在为一线教师开展低年级阅读教学提供实践参考，以夯实学生语文学习启蒙根基。

【关键词】项目化学习　小学语文　低年级　阅读教学

语文阅读是培养学生核心素养的关键载体。低年级学生的普遍特点是以具象思维为主，注意力持续时间短。在传统阅读教学模式下，教师往往占据大量时间进行单一文本解读，引导学生机械识字积累，这种单一化的教学形式难以吸引学生的关注，无法提升学生的学习兴趣，导致教学实效欠佳，亟须创新教学模式，摆脱教学困境。其中，项目化学习模式是以驱动性问题、任务等为核心的学习方法，通过模拟真实情境实现理论与实践结合，该学习方法强调学生的主体地位，注重学生的兴趣培养，贴合低年级学生认知规律与学习特点。为此，本文聚焦项目化学习在小学语文低年级阅读教学中的应用价值、策略展开深度探究，以期助力学生筑牢语文阅读基础，养成良好阅读习惯，提升语文综合素养 [1]。

一、项目化学习在小学语文低年级阅读教学中的应用价值

（一）丰富学习体验，激活阅读内生动力

低年级学生注意力不集中，对具象化、趣味性的学习形式需求强烈 [2]。在传统的阅读教学模式下，教师往往以单一文本解读为主，导致学生的阅读积极性不高，无法深入阅读情境，难以感知文本内涵，阅读教学实效欠佳。而项目化学习模式在阅读教学中的运用则主要以主题任务为核心，搭建与文本关联的主题项目框架，唤醒学生的阅读主动性，引导学生围绕核心项目主动参与、自主探索，从“要我读”转变为“我要读”，深入感知文本内容，实现语言积累，深化内涵体悟。由此，学生在完成项目的过程中能够丰富阅读体验，收获成就感，建立阅读信心，切实提升阅读素养。

（二）夯实阅读基础，提升语言运用能力

低年级阅读教学的出发点和落脚点在于引导学生掌握基础阅读方法，积累规范语言表达的经验。教师在教学实践中融入项目化学习，需以任务驱动为抓手，将阅读任务融入项目推进的各个环节，让学生通过项目实践、探索能够加强对文本关键信息的梳理，深化对生字词语、文本语句的理解等 [3]。同时，项目化学习强调知识的关联与整合，注重将文本中的语言知识与生活场景、学习需求等进行有机结合，由此能够助力学生摆脱碎片化学习，展开系统化的项目实践，实现从知识输入到能力输出的有机转化，稳步强化文本感知、语言运用能力，夯实阅读基础。

（三）培育综合素养，筑牢语文发展根基

低年级是学生素养培育的启蒙阶段，教师在该阶段语文阅读教学中，应以核心素养为导向，以阅读活动为载体，以项目任务为驱动，要求学生在推进项目时主动思考任务逻辑，在协作完成项目时学会沟通交流、分工配合，在对接文本与项目任务时深化对文本内涵的理解，这能够有效锤炼学生的语言运用能力、思维能力、合作能力、探究能力等，助力学生语文综合素养的全面提升，为学生的持续学习和长远发展筑牢根基 [4]。

二、项目化学习在小学语文低年级阅读教学中的应用策略

（一）锚定主题任务拆解，筑牢阅读认知根基

教师作为小学语文阅读教学的组织者、引导者，需结合低年级学生认知水平、生活经验、学习兴趣等要素，紧扣文本核心内涵，遵循由浅入深、由易到难的原则，锚定项目化主题，将复杂阅读目标拆解为学生可完成的阶梯式任务，覆盖识字认读、词语积累、文本梳理、语言感知等方面，让学生的阅读学习有方向、有层次，以便在逐步推进任务的过程中深入理解文本，掌握基础阅读方法，保持阅读积极性，夯实阅读基础[5]。

以部编版一年级下册第七单元《动物王国开大会》为例，教师在项目化教学中可以基于“动物王国大会筹备”主题，围绕“如何帮狗熊设计一条简洁明确的大会通知”这一核心线索，构建三个阶梯式项目任务，以此为驱动，让阅读学习从“被动接收”转向“主动探索”。

任务一：“识字辨词，扫清通知障碍”。针对这一项目任务，学生需自主梳理课文中出现的“物、虎、熊、通、知”等生字，明确读音、部首等。同时，学生需结合课文语境理解词语意思，明确“通知、准时、参加”等词语含义，如“通知”需包含的关键要素。

任务二：“梳理文本，提炼通知核心”。针对这一项目任务，学生需逐段梳理课文脉络，提炼出狗熊四次通知的内容差异，即：第一次只说开大会时间没说，第二次开大会地点漏了，第三次大会内容没说清楚，第四次才把大会的所有要素说完整。通过完成这一项目任务，学生能够明确“通知”有效的核心在于说清时间、地点、事件，掌握梳理文本信息的方法。

任务三：“模拟实践，传递规范通知”。针对这一项目任务，学生需分别扮演狗熊、老虎、狐狸等角色，模拟课文中的通知场景，并在此基础上结合梳理的核心要素，自主设计规范的大会通知完成规范通知的传递。

在整个项目推进过程中，教师始终秉持以生为本的理念，尊重学生的主体地位，让学生在完成“筹备大会、传递通知”的任务中，将文本知识与实践运用深度融合，通过“做中学、学中用”的方式助力学生掌握基础阅读方法，提升语言运用能力。

（二）情境搭建与认知关联，激活主动阅读意识

单一的文本解读易让学生产生阅读枯燥感，而情境搭建能让静态的文本内容转化为可感知、可参与的场景，激活学生的阅读兴趣，让主动阅读成为学生的内在需求。教师在具体教学环节，可以运用项目化教学手段，紧扣文本主题，综合考量学生的生活经验、兴趣点等，打造沉浸式、互动式、生活化的项目情境，将识字、文本解读、语言积累等核心任务融入其中，让阅读学习不再是孤立的文本解读，而是与生活关联、与实践结合的综合学习过程，以便学生在情境体验中完成阅读学习，提升阅读参与度，强化探究能力等[6]。

以部编版二年级上册第一单元《植物妈妈有办法》为例，教师在教学中可以以“探秘植物妈妈的播种妙招”为项目主题，搭建项目情境，即“植物王国科普小课堂”，要求学生以主人翁的姿态参与情境中，立足于“植物科普小研究员”的身份开展阅读学习。

情境一：问题情境。教师在项目化教学初始阶段可以从生活视域切入，提出“植物妈妈要送宝宝去远方安家，它们有哪些好办法”这一问题，构建项目情境，激活学生的思维活力，唤醒其对身边植物的认知，引导学生探寻答案。

情境二：探秘情境。教师在项目化教学进阶阶段可以要求学生带着“三种植物妈妈分别用什么办法送宝宝”这一问题，以小研究员的身份展开自主阅读，通过圈一圈、画一画的方式标注关键语句，梳理不同植物的播种方法，同时通过情境联想理解“降落伞”等词语在文中的含义，完成文本解读。

情境三：互动探究情境。教师在项目化教学拓展阶段可以设置“植物科普研讨角”，将学生进行科学、合理划分小组，要求他们以小组为单位，就不同植物的播种方法展开探讨、交流，同时结合课文语言说一说不同种类植物妈妈办法有何巧妙之处，深化对文本语言的感知。在此基础上，教师还可以搭建科普分享项目化情境，要求学生立足于科普讲解员这一角色，结合自身所思、所学、所感，用简洁、生动的语言以及适配的肢体动作，向“植物王国的小伙伴”介绍三种植物妈妈的播种办法，由此使学生在交流、分享中巩固文本知识，提升语言表达能力等，实现项目化学习是低年级阅读教学的核心目标。

（三）素养导向实践落地，夯实语文综合能力

传统的小学语文阅读教学存在“重知识、轻能力，重阅读、轻实践”等困境，而项目化教学模式具备“学用结合、知行合一”的特质，该教学模式的运用则能够使传统教学困境得以改善。教师在教学实践中，需紧扣低年级语文核心素养培育要求，贴合低年级学生能力水平，结合文本特质组织项目实践活动，让学生在实践中收获成长，全方位夯实语文综合能力，真正实现低年级阅读教学“以读促学、以学促用、以用提素养”的核心目标。

以部编版二年级下册第三单元《传统节日》为例，教师可以基于“传统节日文化小使者”这一项目主题，以“梳理传统节日习俗，传承节日文化”为核心组织系列实践活动。

项目实践活动一：文本研读活动。该活动作为项目化学习的基础探究环节，聚焦传统节日核心信息，要求学生展开靶向研读，梳理各节日的时间、习俗，圈画关键语句、节日专属词汇，在此基础上，紧扣课文儿歌韵律特点展开自主练读、同伴互读，初步感知传统节日文化内涵，为后续项目实践筑牢认知基础。

项目实践活动二：信息整合活动。该活动作为项目化学习的实践内化环节，以成果产出为驱动，承接文本研读成果推进项目落地。在此活动中，学生可以基于文本所学，结合节日名称、时间、文化习俗等核心要素，同时发挥创造力、想象力，自主设计传统节日知识卡片，让学生在整合信息、制作卡片的过程中深化对文本信息的记忆。

项目实践活动三：文化实践活动。其作为项目化学习的成果展示与交流提升环节，教师可以通过搭建“传统节日分享会”平台，要求学生以“文化小使者”的身份展示知识卡片并介绍传统节日，同时用课文的儿歌句式为自己喜欢的节日创编短句，由此强化学生的创造能力、语言运用能力，深化对传统节日文化的认同。

（四）分层设计精准导学，呵护阅读启蒙信心

就低年级学生而言，他们的识字量、理解能力存在明显的个性化差异。而传统的小学语文阅读以统一化教学为主，容易导致部分学生“吃不饱”、部分学生“跟不上”，这会在一定程度上挫伤学生的阅读积极性。为改善此现状，教师可以将项目化学习应用于阅读课堂，打破“一刀切”的教学模式，立足学生个体差异，需围绕项目核心目标，设置梯度化问题，形成问题链，引导学生展开项目探索。同时，教师需基于学生的学习特点加强个性化指导、针对性帮扶，让学生在项目化实践、探索的过程中逐步爱上阅读、主动阅读，筑牢阅读启蒙的信心根基。

以部编版一年级下册第四单元《静夜思》为例，教师在项目化教学实践中可以以“品月夜诗句，悟思乡之情”为核心主题，按学生能力分为基础层、提升层、拓展层三层并设计分层项目化问题。

基础项目问题：（1）你能准确认读“床、前、举、头”等13个生字吗？（2）对照课文插图，你能把诗句和对应的画面解释准确匹配起来吗？这一系列问题主要适配识字量少、理解能力较弱的学生，要求他们借助拼音认读“床、前、举、头”等13个生字，对照课文插图，匹配诗句与对应的画面解释，由此达成项目基础层学习目标，为后续项目进阶做好铺垫。

提升项目问题：（1）你知道“霜”是什么吗？诗人为什么把“月光”比作“霜”？诗句的大意是什么？（2）诗人是在什么场景下思念家乡的？你有没有想念亲人的时刻？这一系列问题适配基础扎实、具有一定理解能力的学生，旨在引导这类学生在项目进阶中巩固阅读理解能力，实现文本与生活的初步关联，强化阅读素养，为项目高阶探究筑牢基础。

拓展项目问题：（1）诗句简洁背后的悠远意境是什么？诗人深夜见到明月为什么会产生思乡之情？（2）你能收集到其他带有“月”字的简单诗句吗？（3）如何用简单的话描述你眼中的月夜？这一系列问题适配能力突出、接受力强的学生，旨在引导他们在深度探究中实现能力突破。

结语

综上所述，在核心素养背景下，项目化学习模式与小学语文低年级阅读教学的核心需求高度适配，将两者进行深度融合是顺应教学改革、落实核心素养培育的必然选择。教师身处教育一线，在教学实践中通过锚定项目主题，拆解项目任务能够让学生在目标明确的探究中筑牢阅读认知根基。同时，教师应该注重情境创设，以此为桥梁，搭建认知关联，让学生从“要我读”转向“我要读”。再者，教师还需加强实践教学，让学生在做中学、学中用，夯实语文综合能力根基。最后，教师还要重视分层设计，精准导学，为学生的个性化学习保驾护航。这四大应用策略层层递进、协同发力，能够打破传统阅读教学的单一模式，助力学生在阅读启蒙阶段筑牢基础，爱上阅读、学会阅读，为终身语文学习与发展赋能。

参考文献

[1] 张琪，张艳玲．学习任务群视域下小学语文阅读策略单元项目式教学初探[J]. 河南教育（教师教育），2026(01):62-63.DOI:10.16586/j.cnki.41-1033/g4.2026.01.059.

[2] 彭沙沙．基于学习任务群的小学语文项目化学习设计原则与实施策略[J]. 教育界，2025(36):95-97.

[3] 饶晓燕．基于部编版小学语文教材的嵌入式项目化学习策略[J]. 教师博览，2025(36):54-56.

[4] 高原．项目化学习在小学语文阅读教学中的应用[J]. 全国优秀作文选（写作与阅读教学研究），2025(06):60-61.

[5] 张芳，李晶．项目式学习在小学语文阅读教学中的应用意义与实施路径[J]. 亲子，2025(12):40-42.

[6] 许丽红．核心素养导向下小学语文项目式学习实践[J]. 亲子，2025(12):112-114.

（作者单位：山东省聊城市东阿县鱼山镇中心小学）

新课标视域下
小学语文阅读差异化教学实践路径

◎普路路

【摘要】《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）在课程理念中强调：面向全体学生，突出基础性。差异化教学正因其尊重个体差异、适应多元需求的特质，成为落实这一理念的重要路径。基于此，文章以新课标为引领，立足小学二年级语文阅读教学，分析了差异化教学的实践价值，提出了诊断学情锚定起点、分层目标适配需求、多元教学赋能成长、拓展资源共同进步、科学评价促进发展等策略，旨在为小学语文阅读教学改革与提质增效提供可操作的实践参考。

【关键词】新课标　小学语文阅读　差异化教学

小学生的阅读能力与兴趣会因其家庭影响、认知节奏等因素出现较大的差异。而差异化教学正是基于这种客观差异，以动态的目标、内容和支持为基础，使每个学生在适宜的挑战中释放潜能。小学二年级学生身处阅读习惯奠基与能力萌芽的关键时期，其特殊的认知规律对差异化教学提出更高的要求：二年级学生以具体形象思维为主导，抽象逻辑思维发展尚不成熟；识字量较低，自主阅读流畅性差；注意力集中时间较短，易受外界影响[1]。基于此，选择二年级开展差异化阅读教学研究既因此阶段是养成阅读习惯的“黄金时期”，问题集中、具有典型性，且策略可对整个学段的各阶层学生提供可迁移方案，帮助各层次的学生得到适切发展，奠定终身阅读基础。

一、新课标视域下小学语文阅读差异化教学实践的价值

（一）有助于实现学生的个性化发展

新课标视域下的个性化发展是学生阅读素养发展的内在需要。学生的认知水平、思维方式和兴趣倾向存在差异，按照统一化标准制定教学进程，容易使部分学生产生“跟不上”或“吃不饱”等情况。差异化教学因这种客观差异，通过灵活调整目标、内容和支持方式，让基础薄弱者在适度补充中夯实根基，让思维活跃者在开放问题中拓展思维，实现各有所获，各展所长，最终让每个学生在适合的轨道上有所收获，形成风格，实现真正意义上的个性化发展[2]。

（二）有助于激发学生学习的自驱力

统一式阅读教学以固定的目标要求学生，致使部分学生会因为难度过高而失望、因为内容过浅而厌倦，从而失去主动的探索意愿；而差异化教学则以学生的真实水平为出发点，适当调整任务难度和支持方式，让挑战在“跳一跳够得着”的程度上进行，使学生得以在独立完成任务、克服难度困境的过程中收获成长的喜悦。这种基于适配的成功体验，让学生从“要我读”转向“我要读”，在阅读中持续激发探索动力，从而实现自驱力的深层激活。

二、新课标视域下小学语文差异化教学的实践策略

（一）精准诊断学情，锚定起点差异

学生在学习基础、认知特征、能力水平等方面均存在较大的差异性，忽视差异性的教学不利于整体教学效能的提升。教学前，教师可以从小学语文阅读教学的主要目标出发，通过课堂观察、课前交流、基础任务检测等，完全了解每个学生的学情差异，包括识字基础水平、思维特点、认知水平等；并对掌握的学情情况进行归纳分类，明确不同学生的优势和短板，找准学生的起点，为下一步的差异化教学提供依据，使教学活动符合学生实际情况[3]。

以统编版二年级上册第1课《小蝌蚪找妈妈》为例，教师可依据分层教学的理念，在上课前阶段做好前置沟通，通过轻松的对话摸排学生的生活认知水平，查看他们是否看过蝌蚪类绘本、看过活蝌蚪，找出其阅读偏好与生活经验储备差异。在上课初始阶段，教师可设计字词基础筛查，围绕“蝌蚪”“脑袋”“尾巴”“乌龟”这些生字词开展认读训练，观察学生的字词认读熟练程度，分清他们是否基本熟读、基础薄弱等群体；在此基础上，引导学生用简单语言讲述对蝌蚪的印象，从他们口头表达中判断其语言组织能力与概括能力层级的差异。在初读环节，教师可以组织开展自主朗读，观察学生的朗读语速、语句停顿、字音准确程度，判断其朗读水平与文本初读的能力。诊断中，教师需要特别注意学生的形象思维优势与注意力时间限制，如用课文中的插图、简笔画或者实物图（如蝌蚪形态图）来帮助观察学生的反应，看其能否用视觉来理解角色的转变；设计短时间、聚焦性的微任务（2分钟完成1幅情节排序图）使其能够比较集中，避免过度使用；字词筛查时先关注高频常用字的识字量而非数量，了解学生的识字能力不足导致自主阅读不流畅等问题，全面分析学生的差异特点。

（二）分层设定目标，适配发展需求

分层设置目标是为了更好地适应个体的发展需求，特别是针对二年级学生的认知特点，目标梯度需立足可感的文本元素（如图画、生活场景），让每一层的目标既有挑战又在“最近发展区”内。对此，教师可以根据前期诊断的学情，结合本节课的教学要求，将目标设置为基础、提高、拓展三个层面。基础层目标是面向全体学生的，以保证学生掌握基本知识和基本能力为目标；提高层目标是面向中等水平的学生，侧重知识的应用与阅读能力的深化；进阶层目标面向有余力的学生，注重思维拓展与创新实践。

以统编版二年级语文上册第8课《黄山奇石》为例，教师可以根据学生的认知层级构建三级分层的目标体系，精准匹配不同学情。基础层目标主要围绕文本重要知识点、基本语文能力，将“闻名”“尤其”“陡峭”“翻滚”等生字词读读背背，做到课文流利朗读，梳理文中仙桃石、猴子观海、仙人指路等奇石的名称，梳理每个奇石的大致轮廓和重点，通过课文插图、黄山奇石实景图片，帮助学生以形象思维为依托来感知形态，降低由识字量低而导致的学习障碍，进而提升掌握识字、朗读、选择信息的基本功。提高层目标侧重引导中等水平学生挖掘文本语句，分析文中的景物描写，以“奇石形似日常事物”的表达逻辑（例如仙桃石形似大型桃子）为依据体验文本想象的趣味，感受黄山奇石的形态之奇，结合生活实际分享身边奇趣怪石，在文本解读中提高观察思维与想象能力。进阶层目标需鼓励学有余力的学生挖掘“奇”的意蕴，结合同类状物散文，进行对比研读，迁移运用课文中观察、想象的表达技法，拟写身边某块奇石的形态并抒发感受，从理解到表达，从听说到写作。

（三）多元化设计教学，赋能个性成长

学生在兴趣特点、学习方式和能力水平等方面存在差异，单一教学模式难以适应个体发展[4]。对此，教师可以结合课文开展多元活动，既包含基本层次的文本解读，也包含实践层次的体验表达，以及思维层次的深入研究，根据学生的兴趣特点和能力选择适合的方式，并为学生设立不同的引导支架。尤其是针对二年级学生的认知特点，活动应尽可能使用图画、实物演示、短时游戏等形式，切忌抽象讲解，让每个学生都能在个性化教学中收获成长。

以统编版二年级语文上册第11课《日月潭》为例，教师可根据学生的不同程度来制定不同层次的引导策略，灵活匹配不同学生的学习需求。对于基础层学生，教师可采用“示范指导+模仿提高”的教学方法，先分段带读，示范圈画方位、景物特征类的关键信息，如“台湾省”“湖中央”“清晨”“中午”等，再让学生模仿操作，自主梳理出日月潭的得名、不同时段的景致变化；过程中如果学生梳理困难，则及时进行具象提示，如对湖水划分形态、晨昏景致的核心差异，搭配课文插图，拆解“群山环绕”“名胜古迹”“隐隐约约”等重难点词语，并用简笔画分步描绘“湖中央小岛”“晨雾中隐约山影”的画面，使抽象的词语变得可视形象，适合形象思维的特点，以此循环“示范—模仿—巩固”，夯实学生文本基础。对于提升层学生，教师可采用“问题链推进+自主探究”的方法，设计由浅入深的递进式问题，从日月潭地理位置、日月潭得名、晨昏景致、写景美句等方面，问题表达尽量结合课文插图或简笔画进行表达（比如“像镜子一样的湖水”和“湖中央小岛”等）让抽象说明具象化以适应其形象思维特征，进而引导学生独立读懂、提炼关键信息；再借助同桌互议，共享探究思路，针对学生的理解偏差进行点拨，提高学生对景物描写方法和作者感受的能力。对于进阶层学生，教师可以以“拓展+实践”的形式引导学生结合生活经验，讲解“作者如何按时间顺序和颜色变化来写景”，然后让学生进行“跨文本关联”、比较《日月潭》和《黄山奇石》观察景物的顺序（如整体和局部），用双气泡图比较两篇课文的观察角度（时间维度vs空间方位），用简笔画标注“清晨湖水”“仙桃石轮廓”等关键画面，引导学生在文本基础上进行实践表达，可写“家乡的小池塘”等短文或“《日月潭》的写景顺序”等短文，提升语用能力与思维能力。

（四）分层拓展资源，促进共同进步

差异化教学要注意尊重学生的认知发展规律，关注个体能力迁移。教学中，教师需要根据课堂阅读的学习反馈，

判断学生的理解程度和兴趣偏向等，设计适合分层分类的拓展资源，如和主题相关的短篇文章、图文补充故事、简单思辨问题等，留出能力升级的空间。同时，教师要根据学情动态调整拓展资源，通过关联性任务链将单篇学习延伸到同类文体或主题中，使学生在螺旋上升中逐步掌握迁移策略，为中高年级复杂认知活动打下阶梯。

以统编版二年级上册第 11 课《坐井观天》为例，教师完成课文初读、厘清青蛙与小鸟视角差异后，可通过课堂提问、简易习题等方式摸排学情，如大部分学生只能简单讲解故事梗概，少数学生说出青蛙眼界狭小的重点，极个别学生开始结合生活实例类比思考。对此，教师可以结合实际学情分层设置拓展资源，进行自主选择的拓展学习。针对识字能力、理解能力一般的基础层学生，投放文图结合的《井底之蛙》读本及朗读音频，素材贴近原文并续写青蛙出井所见所闻，围绕转变视野这一关键核心，帮助学生夯实文本理解和复述力；针对已经领悟寓言含义的提升层学生，可以拓展至三年级下册《守株待兔》文本阅读，给学生发放“《坐井观天》和《守株待兔》中的角色行为分析表”，引导学生从“角色身份、行为表现、认知局限、导致结果”四栏比较，如青蛙因为“身处井底”局限视野，农夫因为“偶然得兔”局限认知，初步发现两篇寓言“错误的认知源于片面经验”的共性，为后续《守株待兔》学习输入“找局限—析原因”的思路；对于进阶层学生，拓展阅读《守株待兔》并利用读《坐井观天》中“视角决定认知”分析农夫心理，如“他为什么不怕兔子再撞树？这像不像青蛙觉得天只有井口那么大”或者续写“农夫要是遇到了第二只兔子却没有等到，他会怎么想”，把“坐井观天”的迁移意识具象化为对《守株待兔》的预判。课后，教师还可以借助班级微信群推送优质资源链接，打造家庭延伸共读活动，确保不同学习起点的学生都能在自选学习路径中拓宽认知视野和提高思维层次。

（五）科学构建评价体系，促进全面发展

科学设置评价指标是促进学生全面发展的必要条件。对此，教师应构建多元评价体系，评价维度需包含知识掌握、能力发展、情感态度等，评价方式需综合运用课堂表现、任务完成度、过程性反馈等多种因素。同时，教师要对不同基础的、发展目标的学生细化不同的评价标准，并对评价及时、具体的反馈，不仅要指出问题，而且要提出改进措施，让评价成为促进学生全面发展的有效措施。

以统编版二年级上册第 15 课《朱德的扁担》为例，教师可实施分层评价：基础层学生突出考查“朱德白天工作、夜晚挑粮”情节记忆；提升层学生注重考查“战士藏扁担、扁担刻名”情节逻辑理解；对于进阶层学生，可以要求他们结合插图解读“山高路陡”环境特点，根据作答细节进行逐点解析。能力评价需聚焦信息获取、口语表达和实践应用，教师可通过课堂研讨、分角色朗读、挑粮路线图等任务测评学生信息综合能力。对基础层学生侧重评价其表达的完整性与准确性（如是否可以筛选“穿草鞋、戴斗笠”等动作描写或复述文本）；对提升层学生侧重评价其分析的条理性与合理性（如考查学生对“为什么把扁担藏起来”的思考与表达的逻辑性）；对进阶层学生侧重评价其表达的深度与创新性（如让学生结合场景想象挑粮艰辛、拓展表达）。反馈时，教师需肯定学生的优势，同时指出学生在表达或分析中存在的问题，给予具体的改进方向。情感评价可结合课堂观察、口头交流，了解学生对朱德同志品质的理解，或者设计情境性问题，考查学生联系自己、以互助方式实现同甘共苦的意愿。同时，教师需注意加强“吃苦耐劳、团结互助”的价值指向，引导学生从值日担重、帮扶同伴等小事上践行朱德的精神，落实课程育人目标。

结语

综上所述，实施阅读差异化教学时，需关注的问题在于学情随时追踪的复杂性、资源的分层性、学段间能力培养的衔接性。教学策略的学段迁移性非常关键，教师需要通过螺旋升级的任务链将低阶技能转化为高阶思维，从而为升入中高年级进行复杂文本解读做铺垫。课程标准在学段目标要求中对第一学段提出“喜欢阅读、感受语言的优美”的要求。差异化教学正是对这一要求的回应：通过弹性目标、适度资源与多维评价，让不同起点的学生都能够在“踮脚”的道路上走进文本、在个性化的道路中感悟语言，让阅读从任务升级为乐事，真正落地生根。阅

参考文献

[1] 刘小英 . 基于“三阶式”阅读教学模式的小学语文差异化教学策略 [J]. 求知导刊 ,2025(36):50-52.

[2] 袁静 . 基于差异化教学理念的小学语文教学路径探讨 [J]. 国家通用语言文字教学与研究 ,2025(05):114-116.

[3] 董杨 . 小学语文阅读差异化教学实施策略研究 [J]. 中华活页文选（教师版）,2024(24):4-6.

[4] 陈丽玉 . 基于差异化教学理念的小学语文教学改革路径探讨 [J]. 当代家庭教育 ,2025(20):156-158.

（作者单位：天津市外国语大学附属滨海外国语学校）

立足学生阅读体验的整本书阅读推进课探究

——以六年级快乐读书吧《爱的教育》推进课设计为例

◎陶　芹

【摘要】整本书阅读推进课是引导学生突破阅读瓶颈、走向深度理解的关键桥梁。然而，教学中常出现教师预设与学生实际脱节的问题。本文以小学语文统编版六年级快乐读书吧《爱的教育》推进课为例，通过问卷调查统计阅读进度、兴趣点及困惑，结合助学单设计捕捉个体阅读痕迹，并以此设计教学环节，使课堂真正回应学生需求。实践证明，这种以学定教，关于学生阅读体验的推进课，能有效激发学生阅读热情，提升学生思维深度与共情能力。

【关键词】整本书阅读　推进课　阅读体验　助学工具

《义务教育语文课程标准（2022 年版）》明确将“整本书阅读”纳入拓展型学习任务群，强调其“积累阅读经验、提升认知能力、传承人类文明”的价值[1]。其中，阅读推进课作为衔接导读课与交流课的桥梁，既延续阅读兴趣的激发，又通过专题探究与策略指导，引领学生从情节感知走向内涵挖掘，为深度阅读打下基础。

然而，当前推进课教学面临显著困境。预设与学情存在脱节现象，依赖预设的“典型问题”“重点章节”推进教学，忽视学生真实阅读进度与认知盲区，忽略学法渗透与专题梳理。这种流程雷同的设计，易导致教学效果不均衡，对已读透内容重复讲解造成学习倦怠，对阅读障碍却一带而过从而产生教学漏洞。

破解这一困局的关键在于将学生真实阅读体验转化为教学原点。这既呼应课标“关注个体阅读需求”，又使阅读课从“经验预设”转向“需求响应”，从而提升阅读素养。下文以六年级《爱的教育》为例，具体阐释立足学生阅读体验的阅读推进课实践路径探究。

一、依托阅读要素，设计整体框架

在整本书阅读教学中，紧扣单元语文要素展开设计能与教材体系融合度更高。[5]《爱的教育》是六年级上册“快乐读书吧”推荐书目，所在单元阅读要素为“读小说，关注情节、环境，感受人物形象”，为课型设计提供了明确的能力落脚点。

在整体规划中，导读课通过绘制人物关系图和片段共读，帮助学生初识情节、感知形象，为整本书阅读奠基；交流课鼓励创意表达，推动阅读收获的个性化输出。而最具难度的推进课则承担着“专题学习促进深度”的核心使命[3]。当阅读进入高原期时，则需依托单元要素设计“专题探究”活动。一方面聚焦“关注情节”，组织学生提取人物多个故事细节，在比较中梳理人物行为；另一方面紧扣“感受人物形象”，引导学生重组弗朗蒂的行为链条，体会人性的复杂与成长的可能。这样，推进课既避免了导读的浅表化，也为后续深度思辨奠定基础，真正让整本书阅读滋养学生的语文素养。

表1　《爱的教育》整本书阅读三课型整体规划表

具体课型	导读课	推进课	交流课
目标定位	阅读兴趣激发；阅读习惯培养；阅读速度提升 阅读策略渗透；作品意义建构；思维品质发展		
基本目标	引发兴趣 明确主题	专题学习 促进深度	个性展示 总结延伸
具体活动	导内容 导兴趣 导计划	活动推进 主题推进 方法推进	个人认知 集体碰撞 全新建构
	整体概览 片段共读 制订计划 初尝方法	进度把控 策略引导 答疑解惑 任务驱动	回顾验收 话题交流 创意展示 类文延伸
实施策略	预测 可视化 批注 自我监控	有目的的阅读 植入 比较 联结与转化	推论 跨界 可视化 图像化
设计角度	整体把握—梳理结构—分析人物—研究细节—领悟表达—体验策略—链接生活—发展素养—根植精神		

二、依托助学工具，把握阅读学情

要让整本书阅读推进课真正扎根于学生需求，精心设计的助学单与问卷便是最可靠的“阅读体验测绘仪”。

（一）统计调查问卷，确定专题内容

问卷是摸清学情的“第一双眼睛”。《爱的教育》阅

读问卷显示，85% 的学生对书中“同窗故事”最感兴趣，卡罗内成为多数人最喜欢的角色，而弗朗蒂则引发了“为什么要写这样一个讨厌鬼”的诸多疑问。这些反馈直击了本课的专题方向，即围绕“正反人物”探究爱的不同面貌。课堂讨论与素材均来自学生问卷和助学单。问卷反映集体倾向，助学单则留住个体阅读痕迹。

（二）设计助学题单，锚定板块设计

好的助学单为学生搭建思维支架。导读阶段，通过绘制人物关系图、制作角色名片，将“关注情节”这一要素转化为可操作任务，帮助学生搭建全书的理解框架。推进课的助学单则更侧重于深度梳理，如用“情节鱼骨图”具象故事脉络，用“行为链重组图”破解人物成长密码。问卷汇总了共性困惑，助学单则展现个日的思考路径。这两样工具像一张网，兜住了学生兴趣点与难点，让教学环节稳稳地扎根于学情。

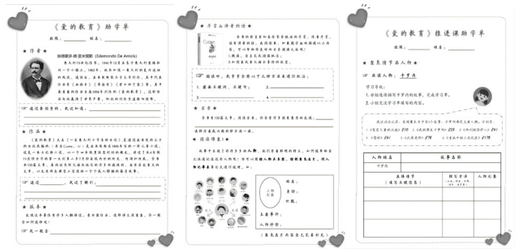


图1 《爱的教育》整本书阅读助学单（节选）

三、立足学生体验，设计教学环节

（一）聚焦正面人物：借情节提取，实现形象共情

以往在分析正面人物时，容易走向“教师归纳品质、学生记诵结论”的固有路径。本节课尝试打破这一模式，让人物的选择与理解从学生阅读感受中得来。[2] 课前问卷显示，65% 的学生将卡罗内选为“最喜爱的人物”。教学中直接避开了常见的“典型人物”，让问卷结果成为课堂的起点。

1. 情节提取，从碎片阅读到系统建构

学生重读《我的朋友卡罗内》片段，用批注法画出人物动作、语言描写，该环节看似简单却直击阅读痛点。此前助学单显示 62% 的学生对人物认知停留在“很善良”的笼统印象。聚焦单篇细节后，学生开始关注“挺身而出”等具体表现，为后续深度探究提供支持。其间的突破在于分组精读卡罗内的六个故事，借助助学单梳理故事情节。例如，从《内利的保护人》中归纳出“爱是日常守护”；从《雪球》中提炼“爱是勇于担当”；从《重病中的小泥瓦匠》中体会到“爱是无私陪伴”。学生亲自将零情节碎片拼接成品格拼图，使抽象的善良转化为具象行为。当课堂讨论扎根于学生原始阅读痕迹，分析便成为学生印证自我发现的旅程。[4]

2. 通过形象共情，实现从认知训练到价值认同的转变

各组汇报时，教师隐去标准答案，引导学生将提炼的品质转化为“爱的定义”板书。“爱不是口号，是卡罗内每天多背一个书包的汗水”源自学生批注，“当他颤抖着举手认错时，我才懂担当比勇敢更难”源自讨论生成，学生从“读者”蜕变为与人物同频的“当事人”。一名曾认为卡罗内“只是老好人”的学生动容道：“他默默扶起因生气摔倒的老师，这和我扶起摔倒的爷爷一模一样！原来爱是不分大小的。”这种将文学形象锚定生活经验的顿悟，正是生本课堂的珍贵产出。

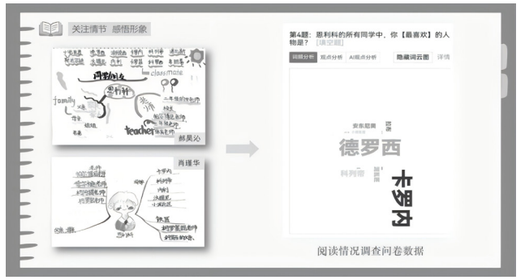


图2 《爱的教育》阅读推进课
聚焦正面人物教学课件节选

（二）聚焦反面人物：联结生活经验，升华爱的内涵

传统课堂一般会对“坏孩子”弗朗蒂进行道德审判，课程却直面学生的真实困惑。课前问卷中 5 名学生提出“为什么书中要写弗朗蒂这种讨厌鬼”的类似问题，这一叩问则成为撬动深度阅读的支点。课堂将学生的质疑转化为核心议题，使反面人物探究成为一堂“成长教育课”。

1. 情节重组，从标签化认知到辩证性思考

教学始于学生眼中弗朗蒂的“罪状”：欺凌弱小、扰乱课堂、偷窃成性等，这些源自问卷高频词“霸道”“无耻”的劣迹被板书出来。正当学生大肆批判时，教师呈现出了书中唯一的温情片段——校长抚摸弗朗蒂头发后，这个“恶霸”掩面痛哭。强烈反差引爆认知冲突“他居然会哭？”“眼泪代表什么？”此时助学单中的“行为链重组图”成为突破口。学生分组梳理弗朗蒂五次恶行与一次转变，在对比中发现矛盾点。当零散情节被重组为成长轨迹时，反派形象变得更加立体饱满。

2. 角色置换，从文本解读者到教育参与者

当学生意识到弗朗蒂的“坏”源于内心缺乏爱时，教师相机提问：“如果你在他身边会怎么做？”课堂顿时成了温暖的教育实验场。有女生设计“文具礼物计划”，在笔袋里放上新铅笔和“下次需要，可以直接问我借”的纸条；有男生提议请他当“纪律协管员”，因为“被需要的人，才会学会尊重”。最动人的是处理“辱骂老师”事件时，有孩子建议让弗朗蒂扮演一次老师，“也许他才会明白，一句话可以让人多难过。”

这些回答里没有训诫，却处处是对文本的细读与对生命的体谅。当黑板上写下“爱是等待”“爱是第二次机会”时，弗朗蒂不再只是反面角色，而是成为一面镜子，照见理解，也照见成长。

（三）开展问题引路：以真实困惑为导向，呵护阅读热情

在课堂的最后，教师把时间交还给学生。屏幕上投影出他们在问卷中提出的真实困惑：“科罗西的父亲为什么总是酗酒？”“斯塔尔迪的沉默，到底意味着什么？”……这些问题像一扇扇窗，引导学生看见，书里除了同学之情，还有家庭的困境、尊严的坚守，甚至国家的认同。教师趁势小结方法“有疑问，恰恰说明你的思考正在往前迈进”，并鼓励他们用课上所学的“情节提取与重组”去尝试自己寻找答案。

这样的结束并非给出了所有答案，而是让阅读思考与问题自然延续。当学生带着新的好奇和阅读方法离开教室时，阅读才真正走向可持续。这也正是立足阅读体验最生动的体现——尊重学生的阅读节奏，相信他们自有向前探索的力量。

四、立足阅读体验，实现多重突破

整本书阅读推进课从教师经验主导转向学生体验驱动，绝非方法层面的修修补补，而是一场根本性的课堂范式探索[6]。本研究通过建构问卷诊断、助学设计、体验反哺的形式，让阅读推进课完成了三重探索突破。

表2 《爱的教育》整本书阅读推进课学生体验设定表

教学板块内容	学生体验支撑点	数据化设计策略
提取数据 闯关验收	追踪效果可视化	问卷助学单转化为题目
正面人物深读	关注情节 集体情感共鸣	词频数据驱动分组任务 情节提取表格化处理
反面人物破题	重组情节 认知冲突升华	问题清单主问题解惑 情节重组联结生活体验
学法迁移导航	自主探究能力培养	延伸问题学法迁移运用 多主题爱之链维度拓展

首先，需要改变教学逻辑，让课堂更加贴合学生的真实需求。以往推进课容易凭经验设计，与学生的实际阅读状态脱节。我们借助问卷把握整体学情，通过助学单捕捉个体思考，让教学从学生的真实阅读体验出发。这样课堂不再只是教师单向的“热情讲解”而成为与学生学习节奏同频的对话场。

其次，转变课堂形态，让学习在互动中真实发生。当学生的手绘图示变成课堂讨论的素材，当他们的批注困惑被提炼为探究主题，课堂便从讲授场悄然转向共生体。学生不仅是学习者，也是课堂资源的贡献者。这种从学生中来，再到学生中去的循环，推动阅读走向深入，思维走向高阶。

最后，延伸育人价值，让阅读照亮真实成长。阅读不再只是完成某项任务，而是通过持续的问题链转化为长期兴趣，不仅是分析文本，更成为与生命经验的对话，比如在共情卡罗林中学会体谅，在理解弗朗蒂的过程中习得教育的耐心。这一切都让阅读真正与人的成长联系在一起。

结语

综上所述，整本书阅读推进课的实践，实质上是一场从以书为本到以人为本的教学转向。在这次尝试中，调查问卷帮助我们听见学生的阅读节奏，助学单则让我们看见思考的痕迹。最终这些散落的个体体验在课堂中汇聚、碰撞，生成属于集体的理解与智慧，学生真实的困惑与兴趣才是课堂最生动的教材。只有当教学真正围绕学生的阅读体验展开，文本才能与他们的生命发生共振，阅读也才能真正走向深处。未来，将在不同体裁的整本书阅读中继续优化这一路径，也期待能与更多同行一起探索，共同走进更真实、更贴近学生的阅读课堂。

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部 . 义务教育语文课程标准（2022 年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社 ,2022.

[2] 吴泓 . 语文专题学习与整本书阅读十讲 [M]. 北京：商务印书馆，2021.

[3] 李怀源 . 小学读整本书教学实施方略 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2019.

[4] 王剑霞 , 杜永红 . 小学高段整本书阅读推进策略探索——以《三国演义》为例 [J]. 湖南教育 (B 版),2022(07):42-43.

[5] 毛云 . 基于任务群视域下的整本书阅读推进课的设计策略 [J]. 小学教学研究 ,2024(24):34-35+45.

[6] 环蓉，曹卫星：上好“三课”，有效推进“整本书阅读”任务群教学 [J]. 阅读 ,2024(31):44-48+2.

（作者单位：海南省澄迈县华迈实验中学附属小学）

培养小学生数学阅读能力的教学模式探究

◎高希云

【摘要】小学生由于思维特征，在阅读数学文本过程中存在困难，例如无法准确理解概念含义、理清数量关系等。传统的教学方式以传授知识为主导，不能很好地指导学生如何进行有效的数学阅读，从而限制了小学生数学阅读水平的提高。在新时代背景下，提高小学生数学阅读能力有利于提高他们整体素质以及解决实际问题的能力。为此，本文在系统分析当前数学阅读教学面临的问题与挑战的基础上，提出了交互式数学阅读教学模式、问题导向式数学阅读教学模式、合作探究式数学阅读教学模式、多媒体辅助式数学阅读教学模式等四大数学阅读教学的创新模式，来对小学生数学文本自主阅读能力的提升策略进行探究；并从数学文本分层阅读指导策略、数学图示阅读解析策略、数学符号语言阅读转化策略等三个方面对创新模式下数学阅读教学的实施给出了具体的策略建议，以期给广大教师带来新的启发。

【关键词】数学阅读能力　教学模式　教学策略　阅读素养发展

数学阅读能力是学生数学素养的核心组成部分，它涉及对数学文本、符号、图表等多重信息的提取、转化与整合的能力。这种能力对学生解决实际问题的水平与逻辑思维的发展有着直接影响。然而在当前的小学数学课堂中，阅读教学往往处于边缘地位，教师缺乏系统的方法引导学生从“读字”走向“读数学”。数学语言的高度抽象性与逻辑性，要求教学必须超越传统的文字解释，转向更具交互性与建构性的模式。只有这样，学生才能在阅读中建构意义，在问题中激活思维。

一、数学阅读能力培养的理论基础

（一）数学阅读能力的本质与内涵界定

数学阅读能力涵盖学生对数学文本符号和图表等多种信息的识别理解与应用能力。数学语言具有高度抽象性与逻辑严密性的典型特征，要求学生能够准确捕捉数量关系和空间形式中的关键信息。低年级学生需要借助具体情境和直观材料逐步建立数学概念与现实世界的联系。绘本阅读以其图文结合和叙事化的特点，为儿童提供了理解数学概念的认知支架。学生在阅读过程中自然而然地接触数学词汇与逻辑表达，形成初步的数学语言感知能力。这种能力的发展为后续数学符号的正式学习奠定了必要基础，帮助学生在数学阅读活动情境中更好地理解规则与任务要求[1]。

（二）数学文本阅读的认知心理机制

数学文本阅读是多阶段协同的认知加工过程。先通过视觉感知提取符号、图形、文字等表层信息，完成语义解码；再依托原有数学知识表征，建立概念、公式、定理间逻辑关联，实现意义建构。过程伴随抽象转化、逻辑推理、数形互译等心智操作，需持续抑制无关干扰、调控注意力。同时调动元认知监控，校验推导矛盾、修正理解偏差，最终完成问题建模与知识内化。整体融合语言理解、数理思维与自我调节，兼具语言阅读与逻辑运算双重认知特征。

（三）数学语言与自然语言阅读的差异特征

数学语言依靠符号公式和逻辑结构传递精确的数量关系，其表达方式具有高度压缩性和抽象性。自然语言依赖日常生活词汇和灵活语法规则来传达丰富的情感与内容。低年级学生在接触数学文本时需要克服从具象到抽象的思维转换障碍。数学符号往往要求唯一确定的解释，而自然词语常常包含多义性和语境依赖性。绘本阅读恰好在两者之间搭建桥梁，用故事化的自然语言解释数学概念，帮助学生在熟悉的语言环境中逐步适应数学符号的特殊表达方式。这种差异特征要求教师在数学阅读教学的创新模式设计中特别注意语言转换的渐进性和情境性。

二、数学阅读教学面临的问题与挑战

（一）数学阅读教学目标体系缺失

当前小学数学阅读教学缺乏明确的目标层级划分，许多教师难以准确把握各学段应达到的具体阅读能力要求。课程标准对数学阅读的能力指标表述相对笼统，未能形成清晰的阶段性目标序列。一线教师在设计阅读教学活动时往往依赖个人经验，缺乏系统的目标指引。学校层面尚未建立完整的数学阅读教学目标框架，导致不同年级之间的教学缺乏连贯性和递进性。这种目标体系的缺失使得教学评价缺乏可靠依据，教师难以科学评估学生数学阅读能力的发展水平。数学阅读教学往往停留在浅层的文字理解上，未能深入培养学生对数学语言的感知能力和逻辑思维能力[2]。

（二）数学阅读教学方法单一陈旧

数学阅读教学呈现方法单一化的倾向，许多教师习惯于采用传统的文本讲解模式。课堂活动往往局限于让学生阅读数学题目中的文字部分，缺乏对数学符号和图表信息的深度解读。教学方法偏重单向的知识传递，未能充分调动学生的多感官参与和思维互动的积极性。部分教师对数学阅读的理解停留在表面层次，将阅读教学简单等同于文字识读训练。这种教学方式难以帮助学生建立数学语言与日常语言的有效联系，使学生在理解抽象数学概念时遇到障碍。教学过程中缺乏足够的情境创设和实践活动，导致数学阅读变得枯燥乏味。学生被动接受知识的状态削弱了他们主动探索数学意义的兴趣，影响了数学阅读能力向深度发展。

（三）数学阅读教学资源开发不足

当前数学阅读教学资源存在类型单一和内容陈旧的问题，可供教师选择的优质材料十分有限。学校图书馆和教室书架上的数学读物大多以传统练习题和教科书为主，缺乏适合低年级学生阅读的趣味性数学绘本。市面上出版的数学阅读材料往往注重知识灌输而忽视阅读体验，难以激发学生的阅读兴趣。数字化教学资源的开发相对滞后，缺乏将数学阅读与多媒体技术相结合的新型教学材料。教师自行开发教学资源面临时间和专业能力的限制，导致课堂使用的阅读材料质量参差不齐。资源开发过程中未能充分考虑不同学生的阅读水平和兴趣特点，使得教学材料的适用性受到限制。这种资源匮乏的状况直接影响了数学阅读教学的效果和质量。

（四）数学阅读评价体系不完善

现行的数学阅读评价主要依赖传统的笔试形式，评价内容过度侧重数学问题的最终答案而非阅读过程本身。教师在设计评价工具时往往缺乏专业的参考标准，难以制定出科学有效的阅读能力评估指标。评价方式单一化问题突出，未能将过程性评价与终结性评价有机结合，忽视学生在数学文本理解中的思维发展过程。学校层面尚未建立统一的数学阅读能力评价标准，导致不同教师对学生阅读能力的判断存在较大差异。评价结果的分析与运用不够充分，未能为改进教学提供有效的数据支持。这种评价体系的不完善使得数学阅读教学缺乏明确的改进方向，影响教学质量的持续提升。

三、数学阅读教学模式的创新构建

（一）交互式数学阅读教学模式

交互式数学阅读教学模式强调师生之间与生生之间的多维互动。教师在设计教学活动时注重创设真实的数学阅读情境，引导学生通过对话和讨论共同解读数学文本。学生在阅读过程中随时提出疑问，教师根据反馈及时调整指导策略。小组协作阅读成为课堂常见形式，学生通过交流各自对数学问题的理解，逐渐形成对数学概念的共识。该模式鼓励学生将阅读过程中遇到的数学问题与生活经验相联系，运用实物操作或图示等方式辅助理解抽象内容。课堂呈现动态生成的特征，教师根据学生的阅读反应灵活组织互动活动，使数学阅读成为思维碰撞的过程。学生在互动中不仅提升数学文本理解能力，更培养了数学交流与表达的技能[3]。

（二）问题导向式数学阅读教学模式

问题导向式数学阅读教学模式以精心设计的数学问题为驱动线索。教师根据绘本内容创设具有挑战性的问题情境，引导学生带着明确的目标展开阅读活动。学生在问题驱动下主动寻找数学信息，分析数量关系，尝试多种解决路径。阅读过程转变为探索发现的过程，学生不断产生新的疑问并寻求解答。教师适时提供支架式指导，帮助学生建立问题与数学概念之间的联系。该模式注重培养学生提出问题的能力，鼓励他们在阅读中发现值得探究的数学现象。不同学生针对同一问题可能产生不同的理解视角，课堂因此呈现丰富的思维样态。问题解决过程中的试错与修正成为重要的学习经历，有助于促进学生数学思维能力的实质发展。

（三）合作探究式数学阅读教学模式

合作探究式数学阅读教学模式将学生分成异质小组开展数学文本的协同解读活动。教师根据绘本内容设计需要集体协作完成的数学任务，要求小组成员共同分析文本中的数学信息和逻辑关系。每个小组通过内部讨论形成对数学问题的初步理解，并分工合作寻找解决问题的不同路径。学生在交流中不断修正自己的认知偏差，吸收同伴的合理见解以完善思考角度。教师巡视指导时注重激发组间思维碰撞，鼓励学生提出质疑和补充观点。各小组通过角色分配确保每个成员都能参与阅读过程，如设置记录员、解说员、质疑员等不同职能。学生在角色轮换中体验不同的思维视角，培养多角度理解数学问题的能力。小组展示环节要求学生用数学语言准确表达集体解决方案，锻炼学生的数学表达能力。这种模式有效地培养了学生的数学交流能力和团队协作精神，使数学阅读成为集体建构知识的社会化过程。学生在合作中不仅加深了对数学概念的理解，更

学会了如何倾听他人意见和表达自己的数学想法，为后续数学学习奠定良好的合作基础[4]。

（四）多媒体辅助式数学阅读教学模式

多媒体辅助式数学阅读教学模式依托现代教育技术丰富数学文本的呈现方式。教师运用动画软件将抽象的数学概念转化为动态可视化内容，帮助学生建立形象认知。交互式电子白板支持学生直接操作数学图形和符号，实现从具体感知到抽象理解的过渡。教育应用程序根据学生的阅读水平提供个性化的数学问题，以适应不同学生的学习节奏。音频视频资源为数学阅读创设生动情境，使数学语言与生活经验产生有效联结。数字绘图工具帮助学生将文字描述的数学问题转化为直观的图示表达。虚拟操作平台允许学生反复尝试各种解题路径，在试错中深化对数学原理的理解。技术手段与传统阅读方式形成互补优势，共同促进学生对数学语言的掌握和运用。教师根据教学需要合理选择技术工具，确保多媒体应用真正服务于数学阅读能力的提升。学生在技术辅助下更主动地探索数学知识，逐步培养自主阅读数学文本的信心和能力。

四、数学阅读教学的实施策略研究

（一）数学文本分层阅读指导策略

数学文本分层阅读指导策略根据学生认知水平设计差异化的阅读要求。教师将数学阅读材料划分为基础理解层、应用分析层和拓展创新层三个层次。基础层侧重数学术语和基本概念的识记，帮助学生建立初步的数学语言感知。分析层引导学生发现数量关系和逻辑结构，培养数学信息处理能力。创新层鼓励学生运用所学知识解决新情境中的数学问题，发展数学迁移能力。教师在指导过程中采用动态分组方式，根据学生的实时理解情况调整阅读任务难度。阅读材料的设计体现螺旋上升的原则，使学生在循序渐进中提升数学阅读水平。该策略尊重学生的个体差异，让每个学生都能在最近发展区内获得进步。不同层次的阅读任务形成完整的认知链条，支持学生系统地建构数学知识体系。

（二）数学图示阅读解析策略

数学图示阅读解析策略可以帮助学生从数学图表中提取关键信息并建立数量关系。教师引导学生先整体观察图示的布局和结构，再逐步分析各个组成部分的数学含义。学生学会识别坐标系中的点线面关系，理解统计图表中的数据分布规律。该策略注重训练学生将视觉信息转化为数学语言，用准确的术语描述图示表达的数量关系。教师在示范解析过程中展示思维路径，帮助学生掌握图示阅读的方法和技巧。学生通过绘制补充图示或修改现有图表等方式加深对数学概念的理解。不同学生可能从同一图示中发现不同的数学信息，课堂讨论因此呈现多元化的解读视角。图示解析与文字阅读形成互补关系，共同促进学生对数学问题的全面把握。教师根据学生反馈及时调整指导重点，确保每个学生都能掌握图示阅读的基本技能。

（三）数学符号语言阅读转化策略

数学符号语言阅读转化策略帮助学生建立数学符号与具体意义之间的有效联结。教师引导学生从生活实例中感知数学符号的产生背景和理解其代表的实际含义。学生通过具体操作活动体会符号的抽象过程，例如用实物演示加减法符号的意义。该策略注重训练学生将文字表述的数学问题转化为符号表达式，同时也能将符号语言还原为日常语言。教师在教学中穿插符号起源的历史故事，增强学生对符号系统的文化认知。学生通过编题和解题的交替练习，逐渐熟练掌握符号语言的运用规则。不同符号之间的关联性成为教学重点，帮助学生构建完整的符号认知网络。符号转化练习设计遵循由易到难的原则，从简单算式到复杂关系逐步推进。学生在错误分析中深化对符号含义的理解，形成准确的符号使用习惯。符号语言与图示表达的结合使用，为学生提供多角度的理解途径[5]。

结语

对数学阅读教学模式的探索，不只是方法方面的革新，更是教育理念的深化之举。其强调的是从“教授知识”向“培养能力”转变，从“被动接受”向“主动建构”转变。有效的数学阅读教学应融入日常的课堂，成为学生数学学习的基础支撑。未来，需要进一步对跨学科资源予以整合，开发适切的教学材料，完善评价机制，以此推动数学阅读从理论迈向实践，真正为学生的数学素养与终身发展赋予能量。阅

参考文献

[1] 陶文花 . 新形势下小学生数学阅读能力培养策略探究 [J]. 小学生 (中旬刊),2017(12):16.

[2] 陈臣俤 . 核心素养背景下小学生数学阅读能力的培养策略 [J]. 家长 ,2024(19).

[3] 张兴洁 . 小学生数学阅读能力的培养策略研究 [J]. 课堂内外 (高中版),2024(31):46-47.

[4] 张淑红 . 小学生自主阅读能力培养策略探究 [J]. 课堂内外 (小学教研) ,2021(12):47.

[5] 刘群 . 探究如何培养小学生的数学阅读能力 [J]. 读写算 (教师版): 素质教育论坛 ,2017(38):1.

(作者单位：山东省日照市金海岸小学)

“情境—体验—输出”模式下
小学高年级神话故事英语阅读教学策略

◎王　磊

【摘要】本文聚焦“情境—体验—输出”模式下小学神话故事英语阅读教学，从情境建构、多元互动、创意表达、文化浸润四大维度展开探讨，结合译林版小学英语教材，提出多媒体具象化、实物实景模拟、角色演绎、小组合作、分层复述、文化对比等实操性教学策略，通过筑牢感知基础、搭建语言桥梁、促进深度输出、升华文化价值的递进式设计，兼顾小学高年级学生认知差异与语言能力发展，助力学生深化文本理解、强化词汇积累、激活表达潜能，为小学英语教师开展神话阅读教学提供参考，推动学生英语核心素养与跨文化交际能力的全面提升。

【关键词】“情境—体验—输出”模式　小学高年级　神话故事　英语阅读

阅读是人们获取信息最常用的手段，也是英语课程的关键目标技能之一[1]。《义务教育英语课程标准（2022年版）》指出“秉持在体验中学习、在实践中运用、在迁移中创新的学习理念，倡导学生围绕真实情境和真实问题，激活已知，参与指向主题意义探究的学习理解、应用实践和迁移创新等一系列相互关联、循环递进的语言学习和运用活动中”[2]。小学高年级（通常指五、六年级）学生正处于从具象思维向抽象思维过渡的关键期，词汇量600—800个，已具备初步的英语阅读能力和合作探究意识。但该学段学生对抽象语言的理解仍需借助具象化手段辅助，且个体差异较为明显。因此，神话故事英语阅读教学需兼顾趣味性与思维性，通过情境创设、多元互动、分层任务等方式，满足不同认知水平学生的学习需求。

当前部分教学存在情境割裂、输出薄弱、文化渗透表层化等问题，难以满足学生核心素养发展需求。“情境—体验—输出”模式强调“输入—体验—输出”的闭环，契合小学生认知特点与英语学习规律。因此，结合译林版小学英语教材探索该模式下的教学策略，对摆脱教学困境、提升阅读教学实效、培养学生语言运用能力与跨文化意识具有重要现实价值。

一、情境建构体验，筑牢神话阅读的感知基础

（一）多媒体具象情境，直观呈现神话内容

情境体验营造出的真实语言环境，有助于学生在阅读时自然地建立起语言形式和意义的联系[3]。译林版小学英语教材中融合了丰富的中西神话与经典童话内容，这类内容富含奇幻场景与鲜明角色，适配小学高年级学生正处于具象思维向抽象思维过渡的认知阶段，教师可借助多媒体整合动态动画、实景图片、角色原声音频等资源，将抽象的文字内容转化为直观的视听情境，让学生沉浸式感受神话故事的画面与语言。例如，在*Hou Yi Shoots the Suns*教学时，教师可以用动画还原十日当空、后羿射日的场景，搭配核心词汇原声朗读。在*Nu Wa Repairs the Sky*教学中，教师会通过分段动画的方式呈现女娲炼石补天的关键情节，并同步播放“magic stone”“mend the sky”等核心句式对话音频。多媒体的具象化呈现，能让学生快速感知故事脉络，直观理解核心词汇与句式，将语言符号与具体情境关联，有效降低阅读难度，为学生后续的神话阅读学习筑牢直观的感知基础。

（二）语言描述铺垫情境，唤醒神话想象思维

语言描述是衔接文字文本与学生想象的重要纽带，小

学高年级学生已具备一定的语言理解与联想能力，教师可依托译林版小学英语教材的神话文本，以阶梯式的语言描述为学生铺垫情境，唤醒其想象思维。教师先以简单的英文设问结合中文辅助的方式，引导学生联想故事相关场景，再用教材中的核心词汇与基础句式进行场景描述，逐步搭建语言与想象的桥梁。例如，教师在 *Chang'e Flies to the Moon* 教学时，可以先提问“What do you think the moon is like in the story？”再用“magic medicine”“fly to the moon”等教材核心词汇描述嫦娥吞药后的场景，引导学生想象画面。在 *Jingwei Fills the Sea* 教学时，教师可以借助“small bird”“pick up the stones”等词汇描述精卫填海的画面，让学生在语言描述中展开想象。学生在教师的语言引导下，能将抽象词汇转化为具象想象，这样既熟悉了教材中的语言知识，又能主动建构故事情境，为后续的深度阅读筑牢思维感知基础。

二、多元互动体验，搭建神话阅读的语言桥梁

（一）角色互动演绎，深化文本理解

角色互动演绎以神话文本的情节逻辑为核心，通过师生、生生间的互动表演搭建语言运用平台。小学高年级学生乐于参与互动表演，且具备一定的语言组织与角色演绎能力，教师先依据文本角色特点进行合理分组，结合学生语言水平分配台词任务，提供包含核心词汇、基础句式的简易剧本框架。在 *Yu Gong Moves Mountains* 教学中，学生分别扮演愚公、智叟、家人等角色，通过对话互动、动作模仿还原“商议移山”“智叟劝阻”等故事场景，教师以“Why does Yu Gong want to move the mountains？”等问题引导角色间即时互动。演绎过程中，学生需主动运用文本语言完成交流，在角色互动中深化对“mountain”“effort”“persist”等词汇、句式的理解与记忆，同时通过观察同伴表演补充自身对文本的认知。这种互动形式既契合小学生好动、乐于参与的特点，又能让学生在真实的语言互动情境中主动运用知识，有效搭建起文本理解与语言运用的桥梁。

（二）小组合作探究，梳理文本脉络

小组合作探究以问题链为导向，可以引导学生主动梳理译林版小学英语神话文本的逻辑脉络。小学高年级学生具备初步的合作探究能力与逻辑梳理能力，教师结合文本核心情节设计梯度化探究任务，先让小组围绕“Who are the main characters？”“What is the key event？”等基础问题展开讨论，再进阶至“Why did the character take this action？”等深层问题的探究。在 *Kua Fu Chases the Sun* 教学中，各小组通过分工研读文本片段、标注关键信息、共同绘制情节思维导图的方式，梳理“夸父逐日”“渴饮河渭”“弃杖化林”等核心脉络。教师在巡视过程中针对小组困惑进行针对性引导，鼓励学生用教材中的核心词汇交流探究成果。

（三）任务闯关互动，强化词汇积累

任务闯关互动以译林版小学英语神话文本中的核心词汇为载体。小学高年级学生具备一定的词汇基础与竞争意识，在情景体验输出模式下，教师可以结合神话故事脉络拆解词汇学习任务，设置“词汇认读关”“语境运用关”“场景匹配关”三级闯关环节。

第一关依托教材核心词汇，如 *The Magical Brush* 中的“brush”“magic”“real”等，采用抢答认读形式检验基础掌握情况。

第二关呈现包含目标词汇的简单语境句，让学生填空补全，如“He uses the _____to draw animals”。

第三关结合故事场景图片，要求学生用对应词汇描述画面。

在闯关过程中，教师采用小组积分、即时反馈的方式激发学生的参与热情，并允许学生借助教材文本互助完成任务。这种互动形式将词汇学习融入趣味闯关情境，既避免了机械记忆的枯燥，又让学生在任务驱动下主动巩固词汇，在运用中深化理解，有效搭建起词汇积累与语言运用的实践桥梁。

三、创意表达体验，实现神话阅读的深度输出

（一）分层创意复述，兼顾表达差异

依托译林版小学英语教材的神话文本特点，小学高年级学生英语认知水平存在一定差异，教师应立足学生英语认知水平的差异性，设计阶梯式创意复述任务，让学生在情境体验中完成个性化语言输出。教师将学生划分为基础、提升、进阶三个层次：为基础层学生提供包含核心词汇、关键句式的故事框架与图片提示，引导其进行情节片段的简单复述；为提升层学生布置角色化复述任务，要求其结合故事角色的情感与语气，还原关键对话与情节；为进阶层学生设计创造性复述任务，鼓励其在遵循原文脉络的基础上，补充故事细节或进行简短的情节拓展。学生在适配自身能力的复述任务中，沉浸式融入神话情境，主动调用阅读积累的语言知识完成表达。

（二）多元创意展示，激活表达潜能

小学英语阅读教学的核心在于帮助学生在真实语境中感受语言、运用语言[4]。在“情境—体验—输出”模式下，小学高年级学生具备较强的创意表达与展示意愿，教师依托译林版小学英语教材中的神话文本，设计贴合小学生认知特点的多元创意展示活动，让学生在沉浸式情境中完成语言的深度输出。在 *Hou Yi Shoots the Suns* 教学时，教师可组织学生开展神话主题英文海报创作活动，学生用“brave”“shoot”等核心词汇标注后羿射日的关键场景。同时，在 *Li Bai and the Moon* 教学时，教师可安排学生进行诗歌配画英文朗诵，学生结合“moon”“wine”“poem”等词汇演绎诗仙邀月的情境。此外，在 *The Magical Brush* 教学时，教师可布置简易情境短剧创编任务，学生自主补充马良帮助穷人的英文对话并进行课堂表演。这些多元展示形式既激活了学生的表达潜能，又让语言输出更具创造性与趣味性。

四、文化浸润体验，升华神话阅读的输出价值

（一）对比体验中西神话，感知文化差异

文化意识是小学生学习英语的重要目标之一[5]。在“情境—体验—输出”模式下开展小学高年级神话阅读教学，该学段学生已具备初步的文化对比与理解能力，教师可依托教材中中西神话共生的内容特点，设计沉浸式对比体验活动，让学生在情境感知中自主探寻文化差异。教师可选取教材中具有对比性的中西故事，如将 *Hou Yi Shoots the Suns* 与西方英雄类童话并置，创设“神话人物行为溯源”体验情境，引导学生结合故事情节，用英语简单表述中西方角色的行为动机与价值追求。同时，教师可搭建小组交流情境，让学生在互动中对比中西方神话对“勇敢”“正义”的不同诠释，在语言输出的过程中，直观感知中国神话的家国情怀与西方神话的个体表达差异，让文化感知与语言输出深度融合，在情境体验中逐步建立跨文化认知。

（二）融入文化元素表达，丰富输出内涵

在“情境—体验—输出”模式下开展小学高年级英语神话阅读教学，该学段学生文化理解能力逐步提升，教师需引导学生将中国神话中的文化元素融入语言表达，让语言输出兼具知识性与文化性。教师结合教材中 *Jingwei Fills the Sea*、*The Magical Brush* 等故事，提炼“坚持不懈”“惩恶扬善”等文化内核，创设文化表达情境，让学生在完成语言输出任务时，融入对应的文化词汇与价值表达。学生在复述、创编神话内容时，教师鼓励其运用“never give up”“help the poor”等贴合文化内涵的表达，同时结合故事背景补充“magic medicine”“lotus lantern”等中国神话专属词汇的使用场景。学生在沉浸式的文化表达情境中，不再是单纯的语言复刻，而是将文化理解与语言输出深度结合，让英语表达既符合语言规范，又承载中国文化内涵，有效丰富了语言输出的文化层次与内涵价值。

（三）开展文化实践体验，拓展输出场景

“情境—体验—输出”模式强调语言运用的真实性与迁移性，教师可结合小学高年级学生的认知特点，依托译林版小学英语教材中的神话文本，设计延伸性文化实践活动，将语言输出场景从课堂拓展至生活。在 *The Magical Brush* 教学完成后，教师组织“文化分享义卖”实践活动，让学生用英语介绍马良“助贫”的文化内涵，再以“画具义卖”形式用英语沟通交易，将文本中的“help the poor”等表达转化为真实交际。这些实践活动以真实情境为载体，让学生在体验中完成语言输出，既深化了对神话文化的理解，又实现了从文本输入到生活运用的迁移，有效拓展了语言输出的场景与价值。

结语

“情境—体验—输出”模式为小学高年级神话故事英语阅读教学提供了有效路径。教师需立足该学段学生抽象思维初步发展、词汇积累较丰富、合作探究能力逐步提升的学情特点，通过情境建构、多元互动、创意表达与文化浸润的层层递进设计，既贴合小学生认知特点，又紧扣课标要求，助力学生夯实语言基础、提升表达能力、深化文化理解。未来教学中，教师需持续优化情境设计与活动形式，强化语言输入与输出的闭环衔接，让学生在沉浸式体验中感受语言魅力与文化内涵，推动英语核心素养与跨文化交际能力的长效发展。

参考文献

[1] 王薇 . 创设真实情境，融入多种策略——小学中年段英语阅读理解试题一组 [J]. 教育视界 ,2025(38):93-96.

[2] 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，2022：3.

[3] 钟丽红 . 基于情境体验的小学英语“阅读—写作”一体化教学策略研究 [J]. 教师 ,2025(30):69-72.

[4] 吕文彤 . 基于主题情境优化的小学英语阅读教学研究 [J]. 小学生（下旬刊）,2025(07):13-15.

[5] 赵皇妹 . 新课标下小学英语阅读教学中文化意识培养策略 [J]. 天津教育 ,2025(33):104-106.

本文为课题《“情境—体验—输出”模式下中华优秀传统文化融入小学英语教学研究》（课题编号：2025tzsjxyjkt177）阶段性研究成果。

（作者单位：江苏省泰州市靖江市城中小学）

英语绘本
在小学英语阅读教学中的辅助性应用策略

◎蒋佳佳

【摘要】英语绘本是一种以英语语言、插图以及简要故事情节为主的英语读物，其对增强学生英语阅读与学习热情、培养学生阅读思维以及语用能力有着重要的辅助性作用。本文就英语绘本在小学英语阅读教学中的应用价值及存在问题进行了系统阐述与剖析，并分别从英语绘本的甄选、阅读学习语境的设计以及“讲”“演”舞台的搭建三个层面就英语绘本在小学英语阅读教学中的辅助性应用策略进行研究，以期为丰富英语阅读教学形式、促进学生英语素养发展提供更多的帮助。

【关键词】阅读教学　英语绘本　小学英语　阅读素养

在《义务教育英语课程标准（2022年版）》中明确提出：教师要充分挖掘教材之外的各种教学资源以及英语材料，以拓展学生知识视野、丰富知识结构，为发展其英语素养提供更多的帮助[1]。英语绘本在英语阅读教学中的应用，既可以增强学生英语阅读学习的激情，又可以有效发展学生思维能力、阅读理解能力，且有助于课堂教学内容的迁移，进而能够为促进学生阅读素养以及英语素养的发展提供更多的帮助。因此，小学英语教师必须高度重视阅读教学工作，并通过优化教学方法、丰富教学资源或优化英语阅读材料等来提高阅读教学效能，以达到增强学生英语学习热情、提升其学习能力、语用能力以及思维能力的目的，最终为发展学生英语素养奠定基础。

一、英语绘本在小学英语阅读教学中的应用价值

（一）增强学生阅读热情

英语绘本中涵盖了大量的插图以及生动的故事情节，这些插图可以有效地吸引小学生的注意力以及求知欲，有利于增强其英语阅读学习的热情。另外，在教师的引导性与启发性教学活动中，英语绘本的可读性还会被进一步放大，学生在阅读与自主学习活动中也会不断增强其英语阅读与学习的体验感，从而积极主动地参与到英语阅读学习活动之中，为提高阅读教学效能提供了保障[2]。

（二）发展学生思维能力

英语绘本中的故事情节极富想象力与思考性，其能够引导学生在阅读学习过程中进行自主思考、想象与推理，如对绘本中的插图进行关联与联想，或对绘本中的故事情节或结局进行推理或重构等。在该过程中，学生的思维能力，尤其是想象力与创造力均会得到有效的培养和发展。

（三）提高阅读教学效能

英语绘本中大量的词汇或句型与学生的日常生活与语言应用相关。学生在英语绘本阅读学习活动中，可以极大地丰富其词汇量以及句型知识，且有助于学生在阅读与理解过程中完成相关词汇及常用句型的记忆、理解与迁移。另外，英语绘本中的插图及故事情况还可以帮助学生更好地理解文本内容，在降低其阅读障碍、提高其对陌生词汇含义理解能力的同时，也能够提高其阅读学习效能，为发展其英语素养奠定了基础[3]。

二、英语绘本在小学英语阅读教学中的辅助性应用策略

（一）基于教学内容，合理甄选英语绘本

一些教师在选择英语绘本时，忽视了教学需求以及学生的既有英语知识水平、认知能力、理解能力和个人兴趣爱好等因素，进而造成其所选英语绘本与阅读教学需求不符，这就会直接影响到英语绘本在阅读教学中的应用效果。如，有教师所选的英语绘本内容过于简单，无法激发学生的阅读兴趣；有教师所选的英语绘本故事情节过于复杂，超出了学生既有英语知识水平以及理解能力范围，进而也无法发挥绘本的辅助性教学应用价值，甚至还会影响到学生阅读学习的积极性。因此，教师在运用英语绘本开展阅读教学时，必须要基于新课标、教学内容、学情及教学目标等合理甄选英语绘本，使所选英语绘本的内容、难易度、绘本主题等更加契合教学需求、学生认知水平、既有英语知识水平、阅读需求以及英语素养发展需求等，进而为提高英语阅读教学质量奠定基础[4]。

首先，基于教学内容，甄选英语绘本。教师在甄选英语绘本时，必须要以教学内容为基础，使所选英语绘本内容与教材内容更加贴近，以达到调动学生阅读热情、帮助学生巩固教学知识点、拓宽学生的知识视野的目的。如，在Unit 1 *Goldilocks and the three bears*（牛津译林版小学英语五上）阅读教学时，教师可甄选一些与教学目标、教学内容相符的英语绘本，如 *Three Billy Goats Gruff* 等。此类英语绘本内容既与教学内容相近，又能够进一步拓宽学生阅读学习范围，丰富学生词汇量以及英语知识结构。

其次，基于学生兴趣，甄选英语绘本。教师在甄选英语绘本时，也要侧重小学生的英语拓展阅读的兴趣点以及既有知识水平，合理甄选不同难易度的绘本，以满足不同层次学生的英语需求，如，在Unit 1*Goldilocks and the three bears* 教学时，教师还可以结合学生兴趣点为其甄选不同难易度，且与教学内容相符的英语绘本，如 *The Ugly Duckling* 以及 *The Frog Prince* 等。上述绘本，其词汇量、阅读难易度与学生的认知水平、阅读能力更加贴近，有利于增强学生开展自主阅读的热情，且学生在绘本阅读学习过程中会主动将教材内容应用于绘本阅读之中，在增强学生自主阅读体验感的同时，也为培养学生的阅读理解能力提供了更多的帮助。

（二）基于绘本内容，精设阅读学习语境

语境，即语言环境，具有良好的语言解释功能，也是培养和发展学生语言能力的重要途径。由于，语境涵盖了语言因素和非语言因素，教师在运用英语绘本开展阅读教学时，可以通过创设不同的语境来培养学生的阅读能力以及语言表达能力。

首先，基于绘本插图，创设具有非语言因素的阅读语境。插图是英语绘本的重要组成部分，其可以通过直观图像的辅助性引导，帮助学生更好地理解故事情节，对提高学生对故事发展的推测能力，弥补学生语言知识缺乏等均具有重要的作用。但是，个别教师在利用英语绘本开展阅读教学时，过于侧重绘本词汇及句型的教学，忽视了绘本插图的引导性作用，没有利用绘本插图来引导、鼓励学生自主开展阅读学习与理解活动，进而也直接影响到了学生自主学习能力、思维能力以及推理能力等，甚至可能会降低英语绘本在阅读教学活动中的应用效果。因此，教师应充分利用绘本的插图以及故事情节的“提示”与“讲解”功能，为学生创设一个自主阅读的语境。在该环节中，教师可以引导和鼓励学生利用插图自主完成绘本故事情境的阅读活动，并在阅读过程中完成对陌生词汇意义的探究与理解，完成利用插图对绘本内容的感知与理解的过程。当学生完成绘本的自主阅读学习活动之后，教师再结合教材教学内容、学生既有英语知识等，逐一讲解绘本中的词汇、语法和句式，以实现“教材”与“绘本”知识的整合式阅读教学，以提高阅读教学效能[5]。如，在Unit 1*Goldilocks and the three bears* 教学时，教师选择 *The Ugly Duckling* 或 *The Frog Prince* 等不同难易度的绘本引导学生开展自主阅读学习活动，并引导学生遇到不理解的词汇、句型或段落时，可借助插图开展探索性的理解，进而达到培养学生自主学习能力、阅读理解能力以及阅读素养的目的。如在《The Ugly Duckling》英语绘本阅读时，绝大多数的学生在绘本阅读时能够通过教师的阅读教学提示语（如“今天我们的阅读绘本《丑小鸭》”）初步判断和理解“Ugly”为丑、难看的等词意，但是，一些学生在理解“Duckling”时，则会将其简单地理解为“鸭子”，而忽视了“小”。由于，一些小学生无法完全利用插图的语言解释功能去理解绘本中出现的陌生词汇或句型，但其也能够在插图的语言解释功能引导下初步完成相应的阅读理解活动，教师可通过阅读教学活动来帮助学生纠正自己的理解偏差，且有利于学生对相关词汇、句型的深度理解。久而久之，学生的英语阅读能力、阅读技巧等均会得到长足的发展。

其次，基于绘本内容，创设各类问题语境。问题驱动是激发学生阅读学习与思维活动的重要手段。因此，教师在利用英语绘本开展阅读教学时，还可以为学生创设一个问题语境，使学生能够基于问题语境的驱动下对绘本阅读内容进行深度思考、主动探究，且有利于学生开展有针对性的学习活动，为提高其阅读质量、知识获取效能奠定基础。如，教师在利用 *The Very Hungry Caterpillar* 绘本开展辅助性阅读教学时，可结合绘本内容或主题等提出相应问题：“What does the caterpillar eat every day？”“How does the caterpillar change after eating so much？”“What does the caterpillar become finally？”等。上述问题的提出，可以促使学生通过问题引导、深度思考与阅读活动紧紧抓住绘本中

的关键信息，如核心单词、核心句型以及故事发展脉络等，这对提高学生的阅读理解能力、思考能力以及关键信息获取能力等均具有重要的促进作用。

（三）搭建“讲”“演”舞台，促进阅读知识迁移

一些教师在运用英语绘本开展阅读教学时，其教学形式较为单一，如学生自主阅读、简单的绘本故事情节叙述或是问答互动活动等。单一形式的绘本阅读教学，既无法有效调动学生英语阅读热情，又会影响英语绘本辅助性阅读教学的应用效果。另外，学生在单一形式的、低效的绘本阅读教学活动中，其语言理解能力、应用能力以及阅读能力等均无法得到高效的发展，甚至还会出现越俎代庖现象，影响到学生对教材阅读教学内容的理解与迁移。因此，教师在利用英语绘本开展阅读教学时，既要侧重绘本文本内容的阅读教学与指导活动，还要注重学生在完成绘本阅读活动之后的知识迁移与语言输出能力的培养，这样才能在提高阅读教学效能、提升学生阅读素养的同时，为进一步发展学生的英语素养奠定基础。同时，教师还可以结合绘本阅读教学内容为学生搭建一个“讲”“演”舞台，让学生通过文本叙述、讲故事、讲心得或是演故事等形式将阅读学习内容加以再现，进而达到培养和锻炼学生英语口语表达能力的作用，还可以促使学生在“讲”“演”过程中完善阅读知识的高效内化与迁移。

首先，搭建个性化“讲述”的舞台，促进学生知识内化。教师可以基于绘本阅读内容为学生搭建一个讲故事、讲心得、讲收获的舞台，以培养和锻炼学生的口语表达能力，且有助于学生阅读知识的进一步内化与迁移。如学生在完成 *Goodnight Moon* 绘本阅读学习后，教师可鼓励和引导学生就绘本的主要故事情节、阅读心得或是感受等进行简单的口语描述，内容用英语讲故事——“This story is very interesting. Can you tell us the story again？”学生在结合绘本内容或是阅读心得进行口语讲述时，其往往会进一步加深自身对绘本主题与故事内涵的理解，进而达到培养学生语用能力、阅读理解能力的目的。

其次，搭建多元化“饰演”的舞台。英语绘本本身就会调动学生阅读学习的热情，但教师还要在完成绘本阅读教学之余，为学生搭建一个多元化的“饰演”舞台，帮助学生能够在“饰演”活动中更加深入地理解绘本中的角色特征和故事情节。如教师在完成 *The Ugly Duckling* 英语绘本阅读教学后，可组织学生开展单一角色的饰演活动，以进一步发挥出英语绘本的辅助性阅读教学功能。在角色饰演之前，教师让学生自主选择 *The Ugly Duckling* 绘本中的角色，如饰演鸭妈妈、小黄鸭以及丑小鸭等角色，且要为每个选定角色设计相应的台词和动作。饰演环节中，教师应仔细观察学生的句型与词汇运用的准确度，且要观察其语音、语调、语速、流利度等，并就学生存在的问题及时指导，并给予赏识性评价或激励性评价，这对有效发展学生阅读素养以及语用能力等均具有重要的促进作用。

另外，教师在完成英语绘本阅读教学后，还可以引导学生开展改编绘本故事、续写绘本故事以及创作绘本故事等活动，以达到开阔学生知识视野、提升学生语用能力以及英语素养的目的。

结语

小学英语教师在利用英语绘本开展阅读教学时，须结合具体的教学目标合理甄选英语绘本，且要基于绘本插图以及故事情节等为学生创设相应的阅读语境，进而才能促进学生对阅读知识的理解。另外，教师还要为学生搭建一个英语绘本的“讲”“演”平台，帮助学生在“讲”“演”过程中完成阅读知识的迁移，最终为发展学生阅读素养以及英语素养奠定基础。

参考文献

[1] 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，2022:3-12.

[2] 曹凌君．融合英文绘本与主教材培养学生英语阅读素养的实践探究——以译林版小学英语四年级上册 Unit 3 How many？ 为例 [J]. 求知导刊，2025(10):74-76.

[3] 尚萍．绘本与小学英语教材融合策略——以译林版英语三年级下册 Unit 8 We are twins Story time 板块的教学为例 [J]. 小学教学研究，2024(11):89-91.

[4] 殷婷婷．英语学习活动观视角下绘本融入小学英语写作教学的实践与思考 [J]. 小学教学设计·英语，2024(8):46-48.

[5] 朱晓青．教材与绘本：双向奔赴的小学英语课内外融合阅读——以译林版小学英语四年级上册 Unit 4 I can play basketball（Story time）教学为例 [J]. 教书育人，2024(26):78-80.

（作者单位：江苏省南通市通州区金沙小学）

基于核心素养小学英语单元整体阅读教学研究

◎白琳琳

【摘要】核心素养导向下的小学英语单元整体阅读教学需突破传统碎片化模式，以主题意义为统领整合单元语篇资源。以鲁科版四年级上册 Unit 1 School Life 为例，通过解析单元主题递进关系、文本结构梯度特征与语言知识网络体系，构建“读前激活—读中建构—读后迁移”的三阶段教学路径。通过构建进阶式任务链、整合多模态资源、建立多元评价体系，可为小学英语阅读教学改革提供可操作的实践范式。

【关键词】核心素养　单元整体教学　小学英语阅读　主题意义

《义务教育英语课程标准（2022 年版）》明确提出了发展学生核心素养的育人目标，并强调基于主题意义的单元整体教学设计。当前小学英语阅读教学仍存在按课时碎片化教学、停留于词汇句型机械操练、缺乏对主题意义深度探究等问题，课程实施往往采用以课时为单位、以词汇语法为中心的教学方式，导致语言学习缺乏整体性与系统性，学生难以在真实语境中灵活运用所学知识[1]，制约了学生语言能力、思维品质、文化意识与学习能力的综合发展。鲁科版四年级上册 Unit 1 School Life 聚焦校园生活主题，四个语篇在课程认知、偏好表达、活动体验、综合运用上呈现递进关系，为探索单元整体阅读教学实践路径提供典型案例。

一、单元整体阅读教学的内涵与价值

单元整体阅读教学是以主题意义为核心，将单元内多个语篇作为结构化系统进行整合设计的教学模式，该模式突破课时边界，通过主题统领、内容重构、任务整合等方式，引导学生在持续深化的情境中完成从语言输入到意义建构再到实践运用的完整学习过程。《义务教育英语课程标准（2022 年版）》明确提出“围绕单元主题整合学习内容”的要求，强调语篇教学需立足整体视角，促进学生语言能力、思维品质、文化意识和学习能力的协同发展。四年级学生正处于认知结构转型期，单元整体阅读教学通过主题情境的连续性设计，将零散的语言点整合为有机的意义系统，促使学生在解决真实问题过程中实现语言知识向交际能力的转化。

二、Unit 1 School Life 单元文本的整体性解读

（一）单元主题意义的深度挖掘

Unit 1 School Life 主题聚焦学生日常校园生活中的学科课程与活动安排，旨在帮助学生理解学校生活的多样性与规律性，培养积极的学习态度和时间管理意识。单元包含四个课时，Lesson 1 通过新生 Tom 的入学场景引入学科名称建立课程类型认知，Lesson 2 通过学生间对话展现学科喜好表达，Lesson 3 聚焦 art class 和 IT class 的教学内容与时间安排强化课程功能理解，Lesson 4 通过家庭对话场景引导学生反思自身的学科偏好与课堂体验，从而提高他们的学习效率和质量。四个语篇在主题意义上呈现“认识课程—表达喜好—了解活动—反思体验”的递进关系，从客观描述逐步过渡到主观评价，引导学生从被动接受转向主动参与校园生活，为学生建立对学校生活的整体认知和情感归属奠定基础。

（二）单元文本结构的系统分析

单元四个语篇在文本类型与功能上形成梯度递进的结构体系。Lesson 1 采用对话体与陈述句相结合的方式，通过 teacher-student、student-student 两种交际场景呈现课程信息，句式以“We have...”陈述句为主侧重信息传递功能；Lesson 2 延续对话体

形式增加询问与应答结构“What subjects do you like？ I like…”体现语言互动功能；Lesson 3引入时间状语“It’s time for…”和地点转换“Let’s go to…”增强语篇叙事性与情境性；Lesson 4通过家庭访谈形式呈现完整问答序列融合前三课语言结构形成综合性语篇。四个语篇在词汇复现率上呈现规律性，核心词汇在各课反复出现，新增词汇逐课递增但控制在合理范围，文本长度从第一课的五至六个句子逐步扩展到第四课的八至十个句子，语篇容量的渐进式增长符合四年级学生的认知负荷特点。

（三）单元语言知识的整合梳理

单元语言知识呈现出“词汇—句型—语用”三维整合的特征。词汇层面，学科类名词Chinese、maths、English、PE、art、music、IT、science构成核心词汇网络，动词类词汇read、sing、play football、make things体现课堂活动多样性，形容词fun、great表达情感评价，这些词汇通过主题情境形成语义场，如art class与make things构成活动关联，IT class与computer形成工具关联；句型层面，“We have…in the morning”用于描述课程安排，“What subjects do you like？”用于询问偏好，“I like…It’s fun”用于表达观点，三个句型分别对应信息陈述、信息获取、态度表达三种交际需要。在语用层面，单元语言知识的运用通常指向真实的交际场景，学生需要根据不同的对象调整语言表达方式，例如，在classroom talk、peer communication、home conversation三种语境中灵活切换，以体现语言运用的得体性和适切性。

三、基于核心素养的单元整体阅读教学设计

（一）读前阶段：创设情境，激活图式

读前阶段的核心任务是唤醒学生已有的学校生活经验，建立主题与语言之间的关联。教师通过展示课程表图片引导学生观察并说出已知的学科名称，运用“What subjects do you have today？”激活学生对课程安排的已有认知，随后播放Lesson 1的动画片段呈现Tom初入校园的场景，要求学生预测对话内容，教师设计“What subjects does Tom have? How does he feel？”问题链引导学生关注课程信息与情感态度两个维度；在词汇预学环节，教师展示各学科教材封面的配图，通过图文匹配活动帮助学生建立Chinese、maths、English、PE等词汇与学科概念的联系，运用Match and say的任务形式强化音形义的整体输入。这一阶段避免孤立的词汇教学，而是将语言学习融入主题情境，通过视觉支架与问题引导激活学生的背景知识图式，为后续深度阅读奠定认知基础，同时培养学生的观察能力与预测能力。

（二）读中阶段：深度阅读，建构意义

读中阶段聚焦文本信息的提取、整合与意义的深层建构[2]。教师引导学生整体感知第一课对话，完成“What subjects do we have this morning？”的信息定位任务，学生通过关键句提取课程信息，教师同步在黑板上呈现课程时间表的可视化支架，在精读环节教师设计模仿活动，学生描述自己的课程安排，在语言操练中内化句型结构；进入第二课和第三课的阅读时，教师采用对比阅读策略引导学生分析不同人物的学科偏好“What subjects do Tom, Li Ming and Peter like？”学生通过填写调查表格整合信息发现表达的共性与差异，在第三课的信息技术课和美术课场景中，教师提问促使学生关注活动内容与时间信息的关联。这一阶段通过分层任务设计，引导学生从表层信息获取深入到逻辑关系分析，在反复接触中理解主题意义。

（三）读后阶段：迁移应用，提升素养

读后阶段重在语言输出与思维提升，学生需将所学语言迁移到真实交际情境中。教师设计“Design and tell”综合任务，学生参考Lesson 4中“The day I like”的表格结构，设计自己最喜欢的一天的课程安排，标注各时段的学科与活动，并运用“I like this day. I have…in the morning. I like…I…in…class”的句式向同伴介绍，该任务要求学生综合运用单元核心句型，在真实表达中实现语言知识向交际能力的转化；在“Survey and report”活动中，学生采访三位同伴的学科偏好，记录在表格中并汇报“Peter and I like Chinese. Wang Hong likes PE and IT”，教师进一步引导学生反思“Why do you like this subject？ What can you learn from it？”将讨论从表层的喜好表达深入到学科价值的思考，发展批判性思维。文化拓展环节展现了中外学校课程设置的差异，例如calligraphy、chess等特色课程，旨在拓宽学生的文化视野，培养跨文化意识，实现从语言学习到素养发展的跨越[3]。

四、单元整体阅读教学的实践反思与优化路径

（一）教学实施中的问题诊断与分析

单元整体阅读教学实践中暴露出三个层面的突出问题。在课时整合层面，虽然部分教师认同单元整体理念，但在实际操作中，他们仍然按Lesson 1到Lesson 4的线性顺序逐课教学，未能打破教材编排的课时界限，导致四个语篇在主题意义上的递进关系被割裂；任务设计层面，读前、读中、读后阶段的任务缺乏系统性关联，读前的图片匹配活动停留于词汇识别，读中环节过度依赖机械的信息提取而忽视了对深层意义的挖掘，读后的“Design and tell”任务与单元主题脱节缺乏对现实课程安排合理性的思考。评价实施层面，课堂评价集中于词汇拼写和句型复述的准确性，对学生在主题探究过程中表现出的思维深度、表达创新性、合作参与度等素养表现关注不足[4]。

（二）教学优化策略：任务链构建与资源整合

任务链构建需要遵循“情境真实—难度递进—素养指向”的原则，将单元四课整合为三个学习阶段[5]。认知建构阶段融合Lesson 1与Lesson 2，学生在了解Tom的课程安排后调查班级同伴的学科偏好，绘制class preference chart发现学科受欢迎程度的差异；意义理解阶段聚焦Lesson 3，设计“A day at school”情境任务，学生根据时间轴模拟一天的课程流程，在art class与IT class的活动体验中理解不同学科的育人功能；迁移创新阶段整合Lesson 4与文化拓展内容，开展“My ideal school day”项目，学生设计课表并论证课程安排的合理性。资源整合方面，将Lesson 1的课程表图片与真实学校课表对比引导学生发现课程分布规律，利用“Ladybird Kate”语音材料强化词汇音形对应，引入kung fu、calligraphy等文化视频资源拓展学生对学校生活多样性的认知边界。

（三）核心素养导向下的评价体系构建

评价体系需实现评价主体、评价内容、评价方式的多元化转型。评价主体从教师单一评价转向师评、互评相结合，在“Survey and report”活动中引入peer assessment checklist，学生依据“信息准确性、语言流畅度、合作参与度”三个维度为同伴评分；评价内容从知识掌握转向素养表现，设计“核心素养观察量表”，在读前阶段关注学生的预测推理能力，读中阶段关注信息整合能力，读后阶段关注创新表达能力。评价方式从终结性评价转向过程性与终结性相结合，建立“单元学习档案袋”收集学生各阶段的任务成果：课程偏好调查表、课程流程图、ideal school day设计方案，通过作品对比呈现学生能力发展轨迹，同时设置“单元反思日志”引导学生回答“Which lesson do you like best？ What did you learn from this unit？”在元认知反思中促进学习能力提升。

结语

核心素养导向下的单元整体阅读教学需要教师从单元整体视角深入解读主题意义，科学设计教学活动，有效整合教学资源。Unit 1 School Life的教学实践显示，单元整体阅读教学能够打破课时壁垒实现知识结构化整合，创设真实情境促进意义深度建构，设计进阶任务推动素养全面发展。教学优化需聚焦课时整合的系统性、任务设计的递进性与评价实施的多元性，通过构建“认知建构—意义理解—迁移创新”的任务链，整合教材资源与文化资源，建立师评与互评相结合的过程性评价体系，促进学生在真实问题解决中实现语言知识向交际能力的转化。

参考文献

[1] 赵侠．“大观念”视域下的小学英语单元整体教学[J]. 新课程,2026(03):133-136.

[2] 吴允霞．英语学习活动观视域下的小学英语阅读教学实践——以Unit 3 What would you like？为例[J]. 英语教师,2025,25(10):149-154.

[3] 高海滢．核心素养视域下小学英语阅读教学策略探讨[J]. 试题与研究,2026(02):13-15.

[4] 李荣华，陈钧．核心素养视角下小学英语阅读教学策略的现状调查与改进建议[J]. 黑龙江教师发展学院学报,2024,43(02):116-120.

[5] 孙桂梅．核心素养视角下小学英语阅读课教学策略[J]. 河南教育（教师教育）,2025(09):72-73.

（作者单位：肥城市河西小学）

以乐润心，以文启智：
小学音乐教学与阅读成长的融合路径探索

◎徐　洋

【摘要】音乐是心灵的艺术，也是文化的抽象，音乐与文化本身就是一体的，相互成就、相互支持，这也就决定了音乐与阅读可以实现深层次的跨学科教学，通过音乐艺术的鉴赏来浸润学生内心世界，通过音乐文化的阅读来启发学生智慧。本文首先概述了小学音乐教学与阅读成长融合的意义，接着阐述了小学音乐教学与阅读成长融合的原则和要求，最后论述了小学音乐教师要创设情境，为学生欣赏音乐、阅读歌词提供媒介，要开展活动，引导学生在活动中陶冶身心、感悟人生，要实施评价，推动学生细细品味音乐中的美好，歌词中的哲理。从而通过音乐教学与阅读成长的融合，充分发挥音乐及作品对学生品行修养、聪明才智等素养的全面培养的作用。

【关键词】小学音乐教学　阅读成长　融合教育　有效路径

传统小学音乐学科教学，多将教学范围、教学目标局限于音乐专业知识的学习和掌握，将其定位为专业技能的范畴，没有跨学科教学的意识，也没有将音乐浸润学生身心发展的作用体现出来。根据小学音乐新课标要求，教师要善用其他学科的优势资源，开展跨学科教学活动，充分发挥音乐作品的育人作用[1]。也正是在这样的教学现状及教学要求的背景下，小学音乐教师要将学科教学与阅读成长融合起来，通过带领学生聆听音乐、阅读歌词，感受音乐作品旋律的悠扬，歌词内容的深刻内涵，进而在艺术世界中实现身心健康成长，落实智育教育要求。

一、小学音乐教学与阅读成长相融合的意义

（一）充分发挥以乐润心的作用

设置小学音乐学科的初衷不仅在于传授学生更多的专业知识，教会学生歌唱、演奏、表演，更要能让学生通过鉴赏、感悟，接受音乐的文化熏陶，感受着生活的美好，体会到人生的力量。实现这一目标仅依靠单纯的说、唱还难以实现，甚至学生只会停留于歌唱、乐器演奏、社团表演等专业活动的表面热闹，实现不了以乐润心的教育目标。但是通过融合阅读教学，引导学生阅读歌词，品读歌词对美好自然、生活、自然的描述，对童年的回忆，对母亲的感恩等，从而实现了歌词本身的升华，成为以乐润心的支持和驱动。特别是对于小学生，纯粹的音乐育人难以实现，必须要发挥学生已具备的阅读能力，通过阅读支持音乐陶冶学生情操。

（二）有力发挥以文启智的作用

智育是小学生素质教育的核心组成部分，对于小学生来说，因为大脑还没有发育成熟，所以实施智育是包括小学音乐学科在内各学科教学的首要目标，也非常的迫切。在小学音乐学科教学中融入阅读教学，可以将歌词作为阅读的对象，这种别具一格的阅读形式，能摆脱单纯阅读的教条，而且歌词大多具有一定的深意，需要学生联系生活、自然、人与事展开思考。这样的阅读过程深受学生的喜爱，也能激发学生思考的热情，解放学生的思维，增强学生思考的能力，进而实现以文启智的教育目标[2]。

（三）体现音乐教学与阅读成长的相辅相成

音乐的作用是以乐润心，阅读的作用是以文启智，如果将两者融合起来，能起到相辅相成的作用。以乐润心主要是通过音乐的聆听、歌唱来浸润学生的内心，但是因为小学生年龄小，很难主动接受音乐的熏陶，很多时候停留于表面的热闹。但是在阅读的支持下，学生首先理解了歌词的含义，在聆听、歌唱音乐作品的时候，脑海中会出现画面感，进而对音乐更有感悟与体会，自然就能实现以乐润心的目标。同样，在学生阅读歌词作品的过程中，播放音乐作品作为背景，一方面能激发学生阅读理解的热情，另一方面也能展开丰富的联想，激活了思维，厘清了语言的逻辑关系，自然就能实现以文启智的目标[3]。可见，小学音乐教学与阅读成长的融合对小学生全面发展意义重大，对实现学科教学目标具有重要作用。

二、小学音乐教学与阅读成长融合的原则要求

虽然小学音乐教学融合阅读成长无论对学科教学，还是学生成长都具有积极的作用，需要教师在教学过程中有力实施，但在具体教学过程中，依然需要教师坚持一定的原则，才会发挥其教育的作用，具体来说主要包括以下三个方面：

首先是坚持以生为本的原则，小学音乐教师实施融合教学的目标是能陶冶学生的情操，启发学生的智慧，使学生更全面的发展。也因此要求教师在制定融合教学方案、开展融合教学活动的时候，需要紧扣学生的成长需求，学生需要什么教师就教什么，学生喜欢什么样的活动，教师就组织什么样的活动。这样学生才会支持教师开展的融合教学，也才能从中获取成长的力量。

其次是坚持实践为主的原则，对于小学生来说，对纯粹的理论教学、灌输教育还持有排斥的态度，还听不懂教师的讲课，对音乐浸润内心，阅读启发智慧的目标还无法实现。这就需要采取理论联系实践的教学模式，并且以实践为主，在艺术表演、社团演奏、主题辩论等实践活动中，学生可以放声歌唱、可以畅所欲言，能真切感受到艺术的魅力，感受到文字的奇妙，并且为学生实践提供更多的思路和平台，最终实现音乐教学与阅读成长融合的目标[4]。

最后是坚持启发思考的原则，在小学音乐教学与阅读成长融合过程中，最为关键的要求是学生对音乐、歌词等有自己的感悟与思考，能与自然万物、人生观念结合起来，这样才能实现以乐润心、以文启智的教育目标。为了引导学生思考和探究，教师在音乐教学与阅读成长融合过程中，还要设置合适的问题，引导学生带着问题去歌唱，去阅读歌词，不仅有了动力与方向，而且有了感悟的契机、思考的线索，进而更好实现小学音乐教学与阅读成长融合教学目标。

三、小学音乐教学与阅读成长融合的策略

（一）创设合适的情境，为融合教学筑基

根据现代教育理论，教学内容需要融入到合适的情境中，教学要求需要建立在合适的情境上，这样既能营造积极的学习氛围，激发学生学习热情，也能通过情境为学生学习提供合适的线索与媒介。在小学音乐教学与阅读成长融合过程中，也需要教师能结合音乐作品内容，以及班级学生的兴趣爱好，在现代信息技术或者相关实物的支持下，构建合适的教学情境。然后引导学生在情境中去鉴赏音乐作品、开展阅读活动，带给学生身临其境般的感受，这样更能陶冶学生的情操，更可以启发学生思考。教师所创设的情境要满足趣味性和启发性两个原则要求，趣味性主要是在情境中融入学生感兴趣的生活元素、游戏元素，这可以激发学生聆听、鉴赏、阅读的热情；启发性主要是在情境中融入合适的任务，学生带着任务沉浸到情境中去鉴赏、阅读，这样才会产生更大的动力，才会为后续的融合教学筑牢基础[5]。

例如，《抓妈荷》是一首江苏地方民歌，具有浓郁的地方特色，流露出最难忘的乡音与乡愁，包含着很多的传统民俗活动，如“跳格子”“龙抬头”等。学生通过欣赏本首音乐作品，会带给自己美好的回忆，陶冶学生的情操。并且通过阅读歌词，可以引导学生展开思考，体会到民俗活动的意义，进而教育学生要传承和发扬传统文化，培养学生家乡自豪感。在教学过程中，作为教师要创设合适的教学情境，主要是借助互联网和智能终端，将小学生参与的、具有地方特色的民俗活动场景视频展示在多媒体上，学生在欣赏歌曲的时候，激活了教学氛围，并且有了对照，也有了回忆的线索，明白了歌词想要传递的意思；还学会了思考，把握歌词的中心思想，更能直击学生内心深处最柔软的地方。

教师要将音乐教学、阅读教学的相关活动与创设的情境对应起来，情境要以学生熟悉的生活场景或者具有强烈艺术感的表演视频等为主，以此拉近学生与音乐作品之间的距离，有了更多鉴赏的思路、阅读的线索，筑牢融合教学基础。

（二）开展合适的活动，为融合教学赋能

正如前文所述，活动是小学音乐教学与阅读成长融合的媒介和平台，也是小学生学习的重要渠道，符合小学生的身心发展规律。对此，小学音乐教师要结合教学内容，以及小学生的兴趣爱好，组织开展合适的教学活动，包括表演活动、歌唱活动、阅读活动等，为融合教学赋能。教学活动包括校内和校外两个部分，校内又可以分为课堂上和教室外，包括课堂上各种易开展的小活动，在社团活动室开展的音乐剧表演，在学校艺术节上的展示，在课后的采风等。这些活动是学生学习音乐专业知识的平台，也是学生领悟歌词深刻内涵的重要支撑。教师在开展融合教学活动时，为实现赋能最大化，要给予学生充分的自由，引导学生自主开展活动，让学生通过活动对音乐作品有了更多的感悟与体会，包括歌词的内容、作品的旋律等，

这是学生学好音乐知识、感悟音乐内涵的重要渠道。

例如，教师在教学《采莲谣》这一首作品的时候，在学唱歌曲前，带领学生开展阅读活动。通过反复阅读、朗诵、品悟歌词，一是加深对歌词大意的理解，二是在熟读活动中提高学生的韵律感。在活动中，教师可以先让学生自由读，自由读的要求较低，只要学生读对字词、读通语句，就可以借助自己掌握的语文知识，完成相关的阅读活动，从歌词中感受到“乡音多喜悦”。接着，引导学生精读歌词，边读边思考歌词含义，展开丰富的联想，细细品味歌词的韵律，使学生懂得歌曲表达了欢快、喜悦的心情。通过阅读活动，学生在充分理解的基础上用优美动听的声音朗读，也能实现音乐专业教学目标。在阅读活动的基础上，教师可以趁热打铁继续开展合唱活动，引导学生将阅读过程中的收获用歌唱的形式体现出来，如果条件可行，可以组织学生开展音乐剧表演活动，从而通过延伸活动，将学生阅读活动中的所获转化到专业音乐世界中，还能通过合适的表演活动体现出来。

为了提高活动的教育效能，小学音乐教师开展的融合教学活动，可以将音乐教学要求、阅读成长要求融入到一个活动中，这样学生在活动中既可以学习音乐知识，也能领悟歌词的深刻内涵，实现专业知识教学和智育教学的双重效果。

（三）实施科学的评价，为融合教学提质增效

评价是深化学科教学成效的重要环节，是评估教师教学质量、学生学习效果的关键举措。小学音乐教师在学科教学和阅读成长融合教学过程中，也需要实施科学的评价，以评价去评估融合教学方案的可行性和科学性，能及时优化完善，不断提高融合教学的质量。还能评估学生专业知识发展情况，智育提升情况，能发现堵点和难点，进而采取针对性的教学举措。为了发挥评价的作用，教师要避免“唯结果论”，多实施过程性评价和多元化评价，过程性评价主要是将学生在融合教学过程中的表现，以及最终的结果纳入评价范围，可以全面了解学生的音乐知识学习实效，以及智育的质量。在多元化评价模式中，教师对学生的表现进行专业性的评价，要发动学生进行自我评价和相互评价，以获取更加真实的信息。

例如，教师在对《水乡歌儿多》这首音乐作品开展阅读成长融合教学的时候，为了全面检验学生的学习成效，需要对学生展开过程性评价，并且以评价来更好驱动学生思考，推动学生学唱。教师的评价主要针对学生在阅读理解歌词后进入读唱曲谱环节，可以先完整地给学生示范一遍，接着用钢琴演奏，学生跟着琴声哼唱。教师针对学生的哼唱，要多观察学生的表现，尤其是对音高和音调、歌曲的节奏，通过专业性的评价，来研判学生通过阅读和歌唱是否把握住了本首作品流畅优美的旋律。在读唱曲谱过程中，教师还要实施多元化的评价，重点是评估教师渗透乐理知识教学和演唱技能教学的成效，以及学生音乐知识和演唱能力的提高情况，对发现的不足之处，要进行分析研判，进而制定切实可行的改进教学举措。这种专业性的评价，可以为融合教学提质增效，推动学科教学的健康发展。

小学音乐教师实施的融合教学评价，要注重对评价结果的分析和运用，能针对学生表现不足的地方实施针对性的教学，从而以音乐更好浸润学生的内心世界，更高效发展学生的思维，并以此深化小学音乐学科融合教学的成效。

结语

综上所述，小学音乐学科设置的初衷是浸润学生的内心世界，带给学生对美好生活和积极人生的向往，能陶冶学生的情操，助力学生全面成长。并且能在此基础上，延伸融合阅读教学，带领学生阅读歌词，一方面通过歌词去理解音乐专业知识的深刻内涵；另一方面在理解过程中实现智育目标。在具体的教学实践中，小学音乐教师要能创设合适的情境，为融合教学筑基，开展合适的活动，为融合教学赋能，实施科学的评价，为融合教学增效。从而以融合教学为抓手，实现以乐润心、以文启智的目标，致力于学生更全面的发展。

参考文献

[1] 孙红 . 探索用音乐启迪小学生阅读兴趣的教学策略 [J]. 阅读与成才 ,2025(01):142-144.

[2] 孙云云 . 阅读音乐 , 于无形中有形 : 图形谱在小学音乐教学中的运用 [J]. 科幻画报 ,2022(02):271-272.

[3] 饶玮丽 . 在小学音乐教育中培养学生阅读能力的探究 [J]. 基础教育研究 ,2021(24):56-57.

[4] 刘胜男 . 让阅读与音乐完美融合 : 小学音乐课堂中的阅读教学策略 [J]. 江西教育 ,2019(12):88.

[5] 黄玲姿 . 基于学科核心素养的小学音乐欣赏教学策略研究 [J]. 教师 ,2022(32):57-59.

（作者单位：江苏省淮安市盱眙县实验小学）

公益广告

试论激发初中语文阅读兴趣的有效方法

◎王　荣

【摘要】激发初中学生语文阅读兴趣，可助力学生提升语言理解层面的能力，积累数量充足且类型多样的语言素材，让学生在持续阅读的过程中开阔认知视野，逐步形成符合社会规范的正确价值观，引导学生主动参与到语文阅读活动当中，逐步提升学生的语文核心素养。基于此，本文从激发初中学生语文阅读兴趣的核心价值出发，讲述了激发初中学生语文阅读兴趣的遵循原则，并从构建“阅读—创作—展示”一体化实施模式、开展跨学科融合型阅读活动、建立阅读成长档案跟踪管理机制、设计文本情境还原式体验活动等四个方面，来全面论述激发初中学生语文阅读兴趣的具体方式，为学生后续阶段的学习进程和长远发展筑牢基础。

【关键词】初中语文　阅读兴趣　探究方式

阅读教学在初中语文教学体系中处于重要地位，是学生获取各类知识、提升语文相关能力的关键途径。当前初中语文教学领域，需要重点关注并着力解决的问题之一，是探究激发初中学生语文阅读兴趣的具体方式。教育工作者只有找到契合初中生认知特点以及兴趣需求的方法，才能有效引导学生主动走进阅读构建的世界，切实感受语文学科蕴含的魅力，改变部分学生被动对待阅读的现状，推动初中语文阅读教学质量的提升。

一、激发初中学生语文阅读兴趣的核心价值

学生基于兴趣开展语文阅读时，会更主动投入文本逻辑梳理、观点辨析、内涵挖掘等深度活动，而非停留在简单的文本浏览层面。这一过程中，文本内在关联的梳理能有效锻炼学生的逻辑思维能力，对文本观点的审视与反思可逐步提升学生的批判性思维能力，帮助学生形成从多元视角剖析问题本质的系统思维模式，为后续复杂认知任务的完成奠定思维基础。

兴趣驱动下，学生会自愿分配更多课余时间接触不同风格、不同题材的语文材料，语言元素的长期积累中，接触的充足词汇、多样句式及丰富表达技巧，会逐步内化为学生自身的语言储备，助力学生在日常口头交流中更清晰表达观点，在书面写作中更准确传递情感，为后续更深入的语文学习奠定坚实的语言能力基础。针对传统阅读教学中“导入—讲解—练习”的线性流程面临的节奏错位困境，教师可以微任务为触点，搭建“触发—共振—扩散”的动态认知流程，课前通过悬念式微问题激活课前经验，教学中借助矛盾性微议题推动深度思辨，课后实现跨界式微项目的意义迁移[1]。

二、激发初中学生语文阅读兴趣应遵循的原则

（一）个性化适配原则

激发初中学生语文阅读兴趣，需要遵循以学生个体差异为核心的个性化原则。每个初中学生都具备独特的性格特点、不同的兴趣爱好以及有明显差异的认知水平，教师作为阅读教学活动的引导者，需要充分掌握每个学生的具体情况，包括学生在阅读偏好上的倾向、阅读能力上的强弱以及阅读需求上的不同，根据这些具体情况为学生推荐与之适配的阅读材料，设计符合学生个体特点的阅读方法。

在阅读能力较差的情况下，应先从难度较小的读物开始，逐渐加大难度。教学新课内容之前，若能及时调动学生的兴趣，将显著提升后续教学环节的参与度与实效。因此，在阅读教学的开始阶段，教师要精心创设教学情境，营造良好的学习氛围，给学生提供轻松愉悦的学习环境，吸引学生的注意力，提高学生的思维凝聚力[2]。

（二）实践应用原则

仅停留在文本理解层面，容易让学生产生“阅读无用”的认知并丧失兴趣，而实践活动能够帮助学生清晰地感知阅读与实际生活、学习的紧密联系，体会阅读知识的实用价值，从而推动形成“阅读—实践—兴趣提升”的良性循环，助力学生持续投入阅读。语文阅读包含“理解—转化—运用”的完整闭环，并非单纯的知识接收过程，激发初中学生语文阅读兴趣的实践应用原则，关键在于教师引导阅读时，结合文本核心内容设计实践性活动，如读完说明性文本让学生尝试撰写简单说明文，读完叙事性文本组织故事改编或角色扮演活动，让学生在具体操作中提升对阅读材料的理解深度，将阅读获取的知识与技巧转化为自身可灵活运用的能力。

三、激发初中学生语文阅读兴趣的具体方法

（一）构建“阅读—创作—展示”一体化实施模式

深度激发学生语文阅读兴趣，需构建“阅读—创作—展示”一体化实施模式，通过打造“文本输入—个性化创作—成果输出”的完整链条，让学生在阅读后拥有表达与展示的空间，形成阅读与反馈的良性互动，避免阅读停留在单向接收层面。

阅读环节作为文本输入的基础，需教师先通过问卷、课堂交流等方式深入了解学生的阅读兴趣倾向，再结合语文教学大纲的具体要求，为学生筛选难度适宜、主题贴合的阅读材料。例如，针对学生对“自然”主题的兴趣，选择《春》《济南的冬天》等散文，确保材料选择不与学生认知水平或兴趣点脱节，让学生在符合自身兴趣的文本中获得初始阅读动力，为后续创作与展示环节奠定扎实基础。

创作环节是连接阅读和展示的桥梁，教师要鼓励学生突破“读后感”这种单一的写作方式，让他们把自己在阅读过程中所产生的感觉和所学的表达技能和生活中的实际体验结合起来，尝试对文本片段进行仿写，画文本思维导图，编写文本相关小故事等多种创作形式。学生在创造的过程中，可以把文本知识转换成自己的认识，加深对阅读内容的认识，例如，模仿《春》中的景物描写手法，记录周遭的自然景物，使阅读由被动接受知识向主动建构意义转变。

展示环节要注意覆盖面和多样性，让更多的同学有机会展示自己的创意，得到肯定和反馈。学校可以建立一个定期的展示机制，在学校的走廊和图书馆等公共场合设立专门的阅读创意展板，把优秀的短文、思维导图、插画等作品分门别类地张贴出来，并在上面附上学生的创意介绍。充分利用学校广播电台的资源，在课间、午休等固定时间开设阅读与创作分享节目，由学生主播播报优秀的读后感或改编后的故事，让学生用声音向更多的人传播；每学期组织 1—2 次离线创作分享会，学生可以自愿到讲台上讲述自己的创作灵感来源、创作过程中遇到的困难和解决办法，并与大家分享自己在阅读文本时的独特感受。这种模式下，学生能够在创作中加深对阅读的理解，在展示中获得情感上的认同，从而更加积极地参与到阅读中去。

（二）开展跨学科融合型阅读活动

让学生看到语文阅读在多学科学习中的作用，需开展跨学科融合型阅读活动，通过打破语文与数学、科学、艺术等学科的界限，实现跨学科知识的深度融合，而非简单叠加两科任务，以此拓展阅读的内容维度与实用价值，提升学生阅读兴趣。实施跨学科融合型阅读活动前，教师需与其他学科教师深度沟通，结合两科教学目标与教学内容，共同设计具有内在逻辑关联的活动方案，确保阅读活动既能体现语文学科特点，又能融入其他学科知识，让学生在阅读中感受语文的工具性价值。

以《大自然的语言》教学为例，这篇说明文围绕物候现象展开，介绍了物候的概念、影响因素及与农业生产的关系，与生物学科中“植物生长与环境关系”的知识点高度契合，为跨学科活动提供天然衔接点。活动实施时，首先由语文教师引导学生以精读方式阅读《大自然的语言》，要求学生不仅理解文中的文字内容，还要梳理出物候现象的类型、影响物候的关键因素等核心信息，掌握说明文“准确、客观”的语言特点，完成语文学科的阅读目标（如分析文本的说明顺序与说明方法）；其次，为学生推荐《植物的秘密生活》《物候学入门》等生物学科相关的科普书籍，通过阅读，使学生进一步认识到与季节变化、温度、光照等环境因子之间的关系，并对生物学专业知识进行补充，使各学科之间的知识有更好的衔接；最后，请学生结合语文阅读所学到的说明文写作方法，以及生物课本上所学到的物候知识，完成当地常见植物物候现象的观察报告。报告中需要详细记录植物各月的生长变化（如发芽、开花、落叶等），这也是生物学知识的具体应用；要求报告采用规范的说明文格式，语言表达准确，条理清楚，体现了语文学科能力的具体体现。通过这种跨学科的活动，学生可以切实体会到阅读的实用性，从而提高阅读的兴趣。

（三）建立阅读成长档案跟踪管理机制

为阅读兴趣的长期保持提供保障，需建立阅读成长档案跟踪管理机制，通过系统记录学生的阅读历程与成果，让学生直观看到自己在阅读能力、习惯上的进步，增强阅读的成就感与持续性，解决因缺乏反馈导致的阅读动力不足问题。

阅读成长档案的内容设计需全面且有针对性，既要记录阅读的基础信息，也要体现阅读过程中的思考与收获。

基础信息包括学生阅读书籍的名称、作者的基本信息、阅读开始与完成的时间等，这些信息能帮助学生清晰梳理个人阅读历程，形成对自身阅读量的直观认知；动态内容则包括学生在文本空白处做的批注（如对文本内容的疑问、对人物行为的看法、对语言表达的赏析）、整理的阅读笔记（如文本的内容梗概、核心观点提炼、关键语句摘抄）、阅读结束后撰写的心得体会，以及参与学校或班级组织的阅读活动的记录与成果，这些内容能全面反映学生的阅读深度与成长轨迹，让教师与学生都能清晰地把握阅读过程中的优势与不足。

以《智取生辰纲》教学为例，学生在阅读这篇课文后，需将课文名称、作者施耐庵的朝代与文学地位、阅读开始和结束的具体日期录入档案；同时，整理阅读时的批注，如对杨志性格中“谨慎与急躁并存”特点的分析、对吴用等人“设计智取生辰纲”策略的解读；梳理出对故事情节发展逻辑的笔记，如生辰纲运输路线的选择、关键人物的出场顺序对情节推进的影响；撰写一篇关于“杨志性格特点对生辰纲丢失影响”的心得体会，阐述自己对人物性格与情节结局关系的看法。教师需定期查看学生档案，针对档案中反映的问题提供个性化指导：若发现学生对杨志性格的分析仅停留在“谨慎、急躁”等标签式评价，未结合文本细节，可指导学生回归文本，通过“杨志让军健赶路却不体恤其辛苦”的情节具体解读其急躁性格；若发现学生阅读的书籍多集中在小说类，可推荐《朝花夕拾》《敬业与乐业》等散文、议论文体裁的文章，拓宽阅读范围。教师可以充分利用家访、班级微信群等沟通交流平台，为家长提供针对性的阅读指导，从而构建家校协同的“阅读场”。学生在日复一日、潜移默化的学习阅读实践中，对阅读的主动性和自觉性不断增强，受益终身的阅读品质也将在不知不觉中逐步生成并获得持续发展[3]。

（四）设计文本情境还原式体验活动

有效激发学生阅读兴趣，需设计文本情境还原式体验活动，通过让学生从文本的“旁观者”转变为“参与者”，沉浸式感受文本传递的情感与内涵，拉近学生与文本的情感距离。这种活动设计需紧密围绕文本核心内容，避免形式大于内容，确保每一步操作都服务于对文本的深度理解。活动开展前，教师需要深入分析文本的特点，明确文本中情感最浓烈、内涵最突出的场景或人物互动环节，并将其作为情境还原的重点。随后，教师需要设计详细的活动方案，包括活动目标、活动流程、参与要求等，为活动实施提供清晰指引，确保活动有序且高效。

以《背影》教学为例，文中“父亲过铁道买橘子”的场景是情感表达的高潮，集中体现了父子间深沉的爱，适合作为情境还原的核心，能让学生直观感受文本的情感内核。活动实施时，教师首先引导学生反复阅读这一章节，重点分析文中对父亲动作的描写、语言的描写，以及作者的心理变化，让学生通过这些细节准确把握父亲对儿子的关爱、父亲行动的艰难，以及作者当时的感动与愧疚之情，为情境还原奠定坚实的情感认知基础，避免表演流于表面。接下来，组织学生以小组为单位进行情境还原准备，每组需要明确角色分工；道具不需要复杂，可以使用纸箱模拟站台、用黄色纸张折叠成橘子形状，重点是通过简单的道具营造贴合文本的场景氛围；学生需要根据文本描述设计人物的动作和语气，确保表演符合文本原意，准确传递文本情感。最后，各组依次进行情境展示，展示过程中其他学生需认真观察，在展示结束后分享“情境是否准确体现文本情感”的看法，如“父亲的动作表演是否体现了‘蹒跚’与‘艰难’”“作者的表情是否传递出‘感动’与‘愧疚’”。

通过这样的情境体验，学生能更深刻地理解文本情感，进而提升对这类抒情性文本的阅读兴趣，主动探索更多具有情感共鸣的阅读内容，教师在阅读教学中，要根据学生的年龄、心理的成熟程度、个人喜好以及性格特征来进行阅读情境创设，达到因材施教的目的，而且，可以让学生找到优势，为日后的发展做好铺垫[4]。

结语

综上所述，激发初中学生语文阅读兴趣这项长期且重要的工作，有着多方面的价值，开展时需遵循个性化、实践性、开放性的原则。构建阅读—创作—展示一体化模式、开展跨学科融合阅读活动、建立阅读成长档案跟踪机制等措施，可从不同角度激发学生的阅读兴趣，引导学生主动参与到语文阅读中。此外，教师还需不断探索新颖且有效的措施，确保教学切实服务于学生阅读兴趣的提升。

参考文献

[1] 孙云云 . 初中语文阅读教学创新路径——评《微阅读在初中语文教学中的应用》[J]. 语文建设，2025（05）：81.

[2] 牛芳明 . 初中语文阅读教学模式创新实践与探索 [J]. 甘肃教育研究，2022（05）：52-54.

[3] 王优 . 初中语文教学中学生阅读兴趣与习惯培养的实践探索 [N]. 山西科技报 ,2025-03-20(B07).

[4] 陈海燕 . 初中语文阅读教学中的兴趣培养 [J]. 作文 ,2023(Z4):59-60.

（作者单位：江苏省宿迁市泗阳县实验初级中学）

初中语文阅读教学中
小组合作探究问题链的设计与实施策略

◎陈福祥

【摘要】初中语文阅读教学是培养学生核心素养的关键载体，小组合作探究是新课标倡导的教学模式，能有效激发学生阅读主动性、提升合作能力与思维品质。问题链作为连接阅读文本、学生思维与小组合作的核心纽带，其设计与实施直接决定合作探究质量。本文结合教学实际，在分析初中语文阅读教学中小组合作探究问题链设计要旨的基础上，重点阐述具体设计策略与实施路径，旨在为初中语文教师提供实践参考，助力学生在合作探究中深化文本理解、提升阅读能力与核心素养。

【关键词】初中语文阅读教学小组合作探究问题链

随着义务教育语文课程标准的深入实施，“以学生为中心”理念深入人心，初中语文阅读教学打破传统模式，小组合作探究成为激活课堂、落实核心素养的重要方式。阅读教学的核心就是让学生能够有效地读文，问题链作为连接文本、学生思维与小组合作的关键，其质量直接决定探究效果。目前一些教学中问题链的设计与实施存在着探究价值缺失、层次不够等问题。因此，有必要对其设计与实施进行进一步的研究，突破当前的问题，对于提高课堂教学的有效性，促进学生的成长有着重要的意义。

一、初中语文阅读教学中小组合作探究问题链的设计要旨

（一）立足文本特质，设计靶向性问题链

不同体裁阅读材料的教学重难点及阅读方法均不相同，问题链的设计应立足文本特点而不能笼统。对于记叙文来说，围绕“人、事、景”，由事件概括、人物理解再到感悟升华，帮助学生抓住文体特征；对于说明文来说，围绕说明对象、方法、顺序、语言来设计问题，引导学生探究说明特点和语言准确度，培养学生逻辑思维。对议论文则着眼于论点、论据、论证提出问题，引导学生合作探究，提高学生的思辨能力，达到靶向育人的目的。

（二）遵循认知规律，设计梯度化问题链

初中生正处于具象思维向抽象思维过渡阶段，问题链设计需遵循其认知规律，设置梯度清晰、循序渐进的问题。梯度化问题链分为基础层、探究层、拓展层：基础层聚焦文本表层信息，难度较低，帮助学生快速熟悉文本、夯实基础；探究层聚焦文本深层内涵，需小组合作研讨才能破解；拓展层衔接生活实际，引导学生迁移运用知识，激发创新思维，切实提升小组合作探究的实效性，助力学生逐步提升思维深度[1]。

（三）紧扣核心素养，设计探究性问题链

初中语文阅读教学的目标在于培养学生的四个核心素养，问题链作为重要载体，需紧扣这一目标，突出探究性。设计时摒弃封闭性答案，注重开放性与思维性，引导学生深入解读文本、赏析语言魅力、感悟文化内涵。借助这样的问题链，学生能够在合作学习的过程中进行自主探究并展开讨论，在思维碰撞中深化文本解读，提高语言运用水平，发展审美鉴赏能力，传承优秀传统文化，落实育人价值。

（四）兼顾合作需求，设计分工性问题链

小组合作探究的核心是人人都参与、齐心协力往前走，在进行问题链的设计中也要考虑到这一点，避免只考虑整体的一条问题链，而是应该能够拆分出不同的问题，做到可以分工开展研究。根据学生的阅读水平、思维方式的不同，我们可以将问题链分成多个小的问题点，并将其交给不同的组员去思考。这样，每个组员都可以有相应的任务去做，每个人都可以完成自己的一个部分。最后汇集研讨、增补完善，在提高探究效率的同时激发全员参与热情，真正达到人人都参与、个个都提高的目的。

二、初中语文阅读教学中小组合作探究问题链的实施策略

（一）课前准备：明确目标，优化分组与问题预习

课前准备是问题链实施的基础，是保障小组合作探究有序开展、提升探究实效的前提，教师需精心部署、细致落实，重点做好三方面核心工作。

明确教学目标，结合阅读文本的文体特质、教学重难点，以及初中生的认知水平、阅读基础，细化问题链的探究目标，确保探究活动围绕教学核心展开，不偏离方向[2]。例如，教学《小石潭记》时，结合文言文阅读要求，明确问题链探究目标：掌握文中重点文言实词含义与用法，理解作者情感，赏析景物描写手法，为小组合作探究明确方向、明确任务。

优化小组分组，采用“异质分组”方式，将不同阅读水平、思维能力、性格特点及表达能力的学生合理搭配，每组控制在4—6人，实现优势互补、互助共进。明确小组内部分工，设立组长统筹探究进度，记录员记录探究过程与核心观点，发言人汇总展示探究成果，探究员破解探究难点，分工清晰、责任到人，避免个别学生主导、部分学生参与度低的问题。

引导学生充分预习，将问题链中的基础层问题提前布置，让学生有充足时间熟悉文本内容、梳理思路，标注不理解的文言字词与核心难点，提前走进文本、初步思考探究方向，为课堂小组合作探究做好知识和思维铺垫，避免课堂探究流于形式、效率低下，确保后续探究活动能深入推进、落到实处。

（二）课堂探究：引导互动，落实问题链探究流程

问题是课堂教学的灵魂，而问题链的运用最终要在课堂教学中实现，才能达到培养学生语文核心素养的目的，因此，在初中语文阅读课堂上如何有效地运用好问题链显得尤为重要。教师应该找准自己的位置，不能以一个“领头羊”的姿态去带领学生学习课文。相反，应该将课堂真正还给学生，让他们根据问题链由浅入深、循序渐进地进行自主讨论交流，避免探究的形式化和文本中心主旨的偏移[3]。

以八年级下册《在长江源头各拉丹冬》教学为例，结合文本写景抒情的文体特点和梯度化问题链设计，课堂探究可分三步有序推进，层层落实探究目标、提升探究实效，明确探究要求。教师结合文本重难点和学生认知水平，清晰告知学生探究的时间分配、流程及核心注意事项，着重强调小组内人人发言、互相倾听，尊重不同观点，引导学生围绕问题链展开针对性讨论，营造开放、民主、平等的探究氛围，充分调动学生的参与积极性。分层引导学生进行探究。针对基础层“梳理作者游览路线与所见景物”的问题，引导各小组快速讨论达成共识，教师巡视指导，及时纠正梳理偏差；针对探究层“分析景物描写作用及作者情感”的问题，给予充足时间让学生深入研读文本、交流探讨，教师适时介入点拨，帮助学生破解难点；针对拓展层“结合文本谈长江源头生态保护”的问题，引导学生结合生活实际表达观点，培养知识迁移能力与责任担当。

（三）成果展示：多元呈现，深化问题链探究成果

成果展示是对小组合作探究结果的一次有效检测，并能够进一步加深学生对探究结果的理解，是落实初中语文阅读教学主要目标、推动学生全面成长的关键所在。它可以有效地检验问题链设置是否合理以及学生对于知识点的掌握程度及探究水平如何；也可以让学生有一个充分表达的机会，在此过程中可以复习巩固所学的知识点，还可以激发学生的思维火花，提高学生的综合素质。达到“展示即提高”的目的。教师应重视该环节，摒弃一元化的展示形式，打造多元化、开放式、交互性的展示格局，给各个小组及学生充分的展示机会，促进学生在展示中发展[4]。

汇报展示是验证小组合作探究成效、升华小组合作探究结果的主要方式方法，同时也是实现初中语文阅读课堂教学主要目标、提升学生综合素质的有效途径，其关键就在于借助不同形式的展示以及相互间的沟通探讨交流来强化学生认知并增强其综合能力素质水平，以此将小组合作探究引向纵深方向。其主要包括以下三方面有联系且又有层次的内容，确保展示实效。一是发言人展示，教师引导各小组发言人梳理探究全过程，清晰呈现探究思路、核心观点及遇到的问题与解决方法，突出重点、简明扼要，同时结合自身理解补充个性化感悟，增强展示的感染力与针对性。二是多元形式展示，打破单一讲解模式，结合文本特点选择适配形式：探究《关雎》《蒹葭》时，通过朗诵、情景演绎等方式展现诗歌内涵；探究《社戏》《小石潭记》时，采用手抄报、思维导图、情景剧等形式呈现成果，调动学生参与积极性，深化对文本的理解。三是互动点评提升，各小组展示后，引导其他小组针对性点评，教师做好总结点拨，肯定亮点、指出不足，引导学生完善探究成果，实现“展示一次、提升一次”，切实发挥成果展示的育人价值，助力学生在交流中巩固知识、提升综合能力。

（四）评价反馈：多元评价，促进问题链优化与学生发展

科学的评价反馈是优化问题链、提升小组合作探究实效的关键，衔接教学闭环、促进学生全面发展。小组合作评价绝非简单打分，需兼顾成果与过程，坚持“多元评价、注重过程”原则，摒弃传统评价模式，从三个维度展开。

小组探究成果评价，聚焦探究深度、结论合理性及呈现效果，看结论是否贴合文本、分析是否深入，能否结合文本细节支撑观点。如探究《小石潭记》时，重点评价小组能否结合“潭中鱼可百许头，皆若空游无所依”，分析潭水描写手法，提炼作者孤寂之情，以及手抄报、感悟短文等成果是否贴合文本。

小组合作过程评价，关注分工、参与度及交流有效性，避免无效探究。以《在长江源头各拉丹冬》为例，看小组是否按分工梳理游览路线、分析景物描写，成员是否主动分享对“冰塔林”的理解，围绕“景物与情感关联”展开有效讨论。

学生个体评价兼顾差异，基础薄弱学生侧重参与态度，能力较强学生侧重思维深度与贡献度。如探究《关雎》时，评价基础薄弱学生是否参与朗诵、梳理情感，能力较强学生能否结合“兴”的手法，分析“关关雎鸠，在河之洲”的表达效果。

在评价形式上采取教师评价、小组自评、小组互评结合的方式，并保证其客观性和全面性：教师评价是准确、客观地对学生的展示进行点评并提出改进意见；学生自我评价是对自己的表现进行反思和总结；学生互相评价是为了相互学习、共同进步。同时将评价的结果及时反馈给学生，在鼓励的同时指出不足之处，肯定优点，明确今后的努力方向，以期能够帮助学生更好地完善问题链的设计、提高课堂探究效果，促进学生核心素养的发展。

（五）课后延伸：拓展延伸，实现问题链的持续探究

问题链探究不应局限于课堂，课堂小组合作探究只是探究的起点，初中语文阅读教学的核心是培养学生自主探究和持续学习的能力，需引导学生将课堂上的探究热情、掌握的探究方法延伸至课后，实现课内外联动，让问题链贯穿课前预习、课堂探究、课后拓展全过程，形成完整的探究闭环，真正实现学以致用[5]。

课后延伸题目的设置应结合文本特点、学生核心素养的发展需求，按照开放、实践、联系的要求进行设计，避免封闭性、重复性的设计。这样做可以使延伸题目既能承接课堂教学的重点、难点，又能拓宽学生的思路，帮助学生在掌握知识的同时提高能力水平，在文本的理解上得到升华和发展。在设计的时候应该紧密地围绕教材篇目，贴近学生的认识水平，使课后探究更有针对性、有效性。

同时根据八年级下册教材特点，设置相应的课后拓展作业：如学习了《大自然的语言》之后可以让学生分小组对学校里的花草树木进行观察，并将观察结果以书面形式呈现出来，在报告中可以描述植物的发芽时间以及开花时间，然后对比物候现象与季节及天气之间的联系，把课文中所学的物候知识应用在实际观察过程中；学习完《送杜少府之任蜀州》这首古诗之后布置作业，由小组合作查找王勃的其他代表作，并进行比较阅读，归纳总结诗歌中所表达的思想感情及语言特点，在此基础上完成简单的手抄报，提升学生对作者思想感情以及诗歌意境的把握能力。

教学后，可布置分层延伸任务：基础薄弱的小组侧重梳理课文重点语句，仿写课文片段、巩固古诗词知识；能力较强的小组则开展对比探究，分析两篇文章的情感差异、写景手法的不同，撰写简短的对比分析短文，同时延续课堂分工，明确记录、探究、展示等职责，教师定期了解探究进展，及时点拨指导，避免探究流于形式，让课后延伸真正发挥作用，最大化挖掘问题链的育人价值，实现课内外探究的有机衔接是非常重要的。

结语

在初中语文课堂中开展小组合作探究式学习，设计并运用有效的阅读教学问题链是实现新课程目标、提高语文课堂教学效率、促进学生全面发展的有效途径。优质问题链可激活学生阅读兴趣、引导思维发展，科学的实施策略能充分发挥其育人价值。作为一线语文教师应结合教材及学情，按照相关原则来构建阶梯式、研究型问题串，优化操作程序，处理好各个环节之间的衔接，解决好合作中的困难，重视反思完善，让问题串服务学生的阅读学习和素养成长，让阅读课更生动有效，促进学生提高阅读能力和全面发展。

参考文献

[1] 韩良民. 初中语文阅读教学中互动教学方式的探讨 [J]. 嘉应文学，2024(14):191-193.

[2] 卓湃丹. 中职语文阅读教学中任务驱动的实践策略 [J]. 语文教学通讯·D刊（学术刊），2019(04):29-31.

[3] 吴莺. 初中阅读教学问题情境创设的常见策略 [J]. 语文教学通讯·D刊（学术刊），2025(12):57-59.

[4] 潘雪雪. 初中英语阅读教学中合作学习的实践研究 [J]. 华夏教师，2025(21):75-77.

[5] 温景岩. 浅析初中语文阅读如何有效开展合作互动教学 [J]. 科学咨询（教育科研），2020(15):143.

（作者单位：江苏省南通市如东县河口镇景安初级中学）

核心素养导向下初中语文整本书阅读教学策略研究
——以《朝花夕拾》为例

◎吴艳伟

【摘要】整本书阅读是激发学生语文学习兴趣、提升语言表达与思维品质的关键路径。本文首先介绍了核心素养赋能整本书阅读的四重意蕴；其次以《朝花夕拾》为例，文章梳理了整本书阅读教学开展的多重阻碍；最后，通过联结生活真实情境、拉近文本时代距离，设计多元解读任务、深化文本内涵理解，整合整本书阅读活动、贯通文本情感脉络，构建素养导向评价、关注深层阅读体验这四个方面来总结整本书阅读教学提升的多重策略，从而为推动学生在精神成长与核心素养发展层面的同步进阶提供了有益的借鉴。

【关键词】核心素养　初中语文　整本书阅读　教学策略

《义务教育语文课程标准（2022年印发，2025年修订）》明确提出要“开展整本书阅读”内容包括文学名著、科学著作等。整本书阅读教学中教师要引导学生利用时间完整地阅读作品，从整体上对全书的框架、脉络有较为清晰的了解；同时教师要引导学生自主阅读，运用多种阅读方式和技巧来引导学生深入体察文本结构与情感逻辑，强化语言表达的条理性与思想厚度，从而不仅帮助学生达到阅读目的，也能够在阅读过程中培养学生良好的阅读习惯。

一、航行之锚：核心素养赋能整本书阅读的四重意蕴

（一）文化自信：浸润文本的人文精神内核

整本书阅读凭借经典文本的整体呈现成为传承文化基因、涵养文化自信的重要载体[1]。经典作品中所蕴含的精神立场、价值追求与时代记忆以完整而连贯的叙事形态，引导学生在持续阅读中体察文化脉络，在情感共鸣中形成对民族文化的认同意识；此类浸润并非外在灌输，不仅限于知识层面的理解，更在于在文本与自我不断对话的过程中将文化认知转化为稳定的精神立场，使学生在多元文化环境中保持清醒判断与文化定力。

（二）语言运用：习得整本书语言表达范式

整本书的阅读为语言学习提供了连贯而系统的实践语境。其稳定的语言风格、内在的表达逻辑与多样的语用情境，构成单篇阅读难以替代的语言样本。学生在持续阅读中逐步积累词汇表达与句式运用经验，在理解内容的基础上感知语言规律，进而形成较为成熟的表达意识；这一过程不仅限于语言材料的吸收，更在于把握语境适配与表达取向，促使语言运用由模仿走向自觉，为表达的准确性与个性化发展奠定基础。

（三）思维进阶：建构整本书逻辑认知框架

整本书阅读以整体文本结构为依托，为学生思维能力的系统发展提供了真实场域。面对完整而复杂的情节铺展与主题指向，学生需要在阅读过程中不断进行关联整合与逻辑推演，从而突破碎片化理解的局限；在梳理结构层次、分析人物关系、探究思想意涵的过程中思维活动由信息接收逐步转向意义建构，进而形成较为稳定的结构化认知方式，推动思维深度与广度的同步提升。

（四）审美创造：涵泳整本书艺术审美特质

整本书阅读为学生审美能力的发展提供了持续滋养的空间。作品中所呈现的语言韵味、情感张力与艺术构思，在反复品读中不断显现，引导学生形成对文学之美的整体感受与判断；此类审美体验并非停留于感性欣赏，不仅限于接受与体悟，更在于促发审美表达与创造意识，使学生在表达实践中融入个人体验，逐步完成由感知美、理解美到生成美的转化。

二、阻碍之因：《朝花夕拾》整本书阅读教学开展的四重阻碍

（一）时代语境与认知脱节疏离文本内核

《朝花夕拾》诞生于清末民初的社会转型时期，文本所展现的封建礼教束缚、旧式教育沉疴与民族觉醒意识与当代初中生成长背景之间存在明显的时空隔阂[2]。学生习惯于现代教育环境与多元文化语境，难以建立对“三味书屋”私塾教学模式、“二十四孝图”所传递的封建伦理观念及近代社会动荡格局的直观认知，也无法在情感上形成有效共鸣。面对鲁迅对“老莱娱亲”“郭巨埋儿”等虚伪孝道的尖锐批判，学生往往将其视作普通古代故事，而忽略其中对礼教文化的深层反思与人性压抑的控诉；阅读《范爱农》时也因缺乏对历史背景与知识分子困境的了解，难以体察人物命运中的时代悲剧。

（二）文白研读：克服理解滞涩，建构文本意涵的解码路径

《朝花夕拾》语言风格兼具文言的简约节制与白话的流畅自然，又融合了清末民初特有的称谓词汇与语体表达方式，对初中生阅读能力构成挑战。文本中如“阿长”“先生”一类旧称谓，“覆盆子”“皂荚树”等带有地域色彩的事物名称，以及鲁迅惯用的讽刺笔调、反语手法与情绪隐喻，使得语言的理解不止于字面解释，更依赖对语境背后复杂情绪的感知与判断；比如《藤野先生》中看似平淡的“分数在60分以上，便不是自己的能力了”实则蕴含着对偏见不满与民族尊严的强烈维护，若学生在语言层面无法完成精确还原，便难以捕捉作品中微妙的情绪波动与思想锋芒；此类语言理解滞涩不仅影响内容吸收，更妨碍了学生对文本语义层次的深入挖掘，削弱了整本书阅读的表达训练与思想启蒙价值。

（三）教学内容呈现碎片化割裂整本书脉络

尽管《朝花夕拾》由十篇回忆性散文构成，但各篇之间以“童年—反思”的情感逻辑与“批判—觉醒”的思想主线有机贯通构建出完整统一的文本结构。然而教学实践中，不少教师受限于课时安排与单篇教学惯性将文本拆解为若干独立章节讲解，未能引导学生在篇章之间建立联系、统整结构；课堂中往往聚焦于《从百草园到三味书屋》的童年乐趣、《阿长与〈山海经〉》的人物描写却未梳理出“记忆与成长”的情感轨迹；关注《五猖会》与《二十四孝图》的批判视角，却未帮助学生建立“对封建文化的整体否定与精神重塑”的思想框架；此类割裂式处理导致学生理解仅停留于篇目层面，无法生成对整本书“情感温润与思想锋利并存”的整体认知，整本书阅读的课程意义被削弱为单篇教学的简单叠加。

（四）阅读评价趋向功利化轻忽深层体验

目前整本书阅读教学中仍存在明显的功利性评价导向，评价内容偏重于任务完成度与知识识记而忽视了学生在阅读过程中的思维生成与情感体验[3]。教师多以是否按时阅读、是否撰写规范读书笔记、是否掌握人物形象与主题主旨为评价依据，用常规化标准替代了个性化表达的价值：比如在考查中要求学生准确回答“鲁迅对长妈妈的情感转变”或“作品主题思想”时往往忽略了学生从文本中产生的独立感悟，如对《藤野先生》中民族尊严的理解维度，对《父亲的病》中医患关系的现代联想或对“横眉冷对千夫指，俯首甘为孺子牛”人格内涵的个性化诠释；此类标准化、量化的评价模式容易使学生将阅读视为应试任务，忽视了阅读中应有的思辨、体验与创造，整本书阅读的素养导向难以真正落地。

三、拨云见日：《朝花夕拾》整本书阅读教学提升的四重策略

（一）联结生活真实情境，拉近文本与时代的距离

教师想要消解学生与《朝花夕拾》之间的时代隔膜，更需要构建文本与学生现实生活之间的意义联结，如可借助真实情境的创设，引导学生在经验唤醒中理解作品情感[4]。

（1）激活个人经验，引发情感共鸣：围绕“童年乐园”“难忘长辈”“渴望之书”等主题，引导学生联结自身成长体验与文本内容如在研读《从百草园到三味书屋》前分享各自的“秘密基地”，在学习《阿长与〈山海经〉》时回忆被关爱、被满足的生活片段，使学生在经验对接中体察鲁迅对往昔的眷恋与温情，跨越时空感知情感共性。

（2）借助多媒体资源，具象化历史背景：针对学生对清末民初社会风貌的陌生感，可精选纪录片片段、历史影像与老照片呈现私塾教学、民间赛会如“五猖会”等典型场景或借助线上博物馆开展“云参观”，将抽象的时代语境转化为可感知的视觉经验，为理解文本搭建必要的历史认知支架。

（3）开展跨时代思辨对话，挖掘文本当代价值：围绕文本核心议题设计讨论，引导学生将作品思想与现实生活相联结，如结合《二十四孝图》思考传统孝道的现代意涵，围绕《藤野先生》讨论跨越身份的尊重，联系《父亲的病》反思亲情与医疗伦理，使学生在对话与思辨中发现经典的现实观照，实现文化理解的当代转化。

（二）设计多元解读任务，深化对文本内涵的理解

为引导学生穿越语言表层、抵达文本深层意蕴，教学应构建阶梯递进、层次分明的多元解读任务群，让学

生在持续探究中深化理解。

1. 基础层：语言解码与信息整合

针对文白夹杂的语言特点组织开展“时代词卡”整理活动，引导学生分类辑录并注解特色词汇、旧称与相关典故，同时借助图表完成整体梳理，如绘制“鲁迅成长地图”标注篇章地点与核心事件，或制作“人物关系网”厘清情感关联，为整书阅读搭建基本内容框架。

2. 探究层：文本细读与思辨分析

在语言扫盲的基础上，需设计具备思维张力的探究任务，激发学生的批判性与关联性思考。①矛盾分析：围绕“鲁迅为何既批判旧教育（三味书屋）又深情怀念藤野先生”引导学生对比细读相关篇章，辨析其情感态度的真实归属与时代背景之间的关系；②笔法探究：组织“鲁迅反语与隐喻探寻”活动鼓励学生在《狗·猫·鼠》《二十四孝图》等篇中捕捉讽刺技法，分析其语言背后的思想锋芒；③主题研讨：以“温情与批判是否矛盾共存”为辩题引导学生跨篇章寻找支撑证据、组织论述表达，在观点碰撞中深化对作者立场的综合判断。

3. 创造层：个性化表达与意义再生

鼓励学生在理解的基础上进行创意表达，例如模仿《朝花夕拾》的文风书写个人回忆为人物撰写日记或设计主题文创，将经典情节改编为短剧进行表演或制作《我读〈朝花夕拾〉》主题短视频。通过语言实践与审美创造的融合，学生可以将阅读过程转化为意义生成与自我表达的过程。

（三）整合整书阅读活动，贯通文本情感脉络

整本书阅读应在“结构—情感—主题”三元联动逻辑下引导学生在篇章整合中追索人物情感走向与思想轨迹，达成从“读懂篇目”向“体悟精神”的跃迁[4]。

其一，借助统领性议题设置，贯通阅读始终。开篇提出“在《朝花夕拾》的追忆中鲁迅的情感态度发生了怎样的变化”这一核心问题，推动学生以问题为导航，贯穿文本整体展开追索，在每一篇研读任务后积累关键词并绘制情感词条折线图，逐步构建“情绪—事件—人物—时代”四维联系图谱为后续主题凝练提供逻辑支架。

其二，借助主题重构机制，打破传统阅读顺序。教师将作品篇章以“童年压抑”“温暖映照”“理智批判”等主题为核心分组，引导学生进行专题式比读：如在“成长压抑”组中学生可以围绕《五猖会》《父亲的病》《琐记》中父权控制与个体挣扎展开深描笔记，利用三栏式比较表分析语气变化、叙述重心、情绪转折；在“理性批判”组中学生可以围绕“象征物解码”这一主题，对《二十四孝图》《狗·猫·鼠》中文化批判对象进行隐喻识别与主旨统整；每一组专题阅读结束后，组织学生填写“主题—象征—立场—价值”四联表，以便及时沉淀结构性认知成果。

其三，设计融合式创意复盘任务，助推深度理解的生成转化。阅读中后期以“情绪路径可视化”“角色共情演绎”“时代对话场景”等多维任务触发内化重组，如要求学生绘制《朝花夕拾》中鲁迅形象“精神成长地图”，标注情绪变迁节点与关键词句出处；组织小组模拟“主题展厅”设计每组选取一主题，设计展览内容并开展现场答辩；创设“跨时空对话”写作任务，让学生以今人身份回应文中鲁迅提出的思想质问，通过“情绪唤醒—价值对照—现实映射”的方式深化文本联结感。

（四）构建素养导向的评价体系，关注深层阅读体验

评价方式需兼顾形成性追踪与表现性输出：构建阅读成长档案，系统收录学生的批注卡、思维导图、结构提纲、创作草稿等过程性证据；结合专题研讨、情境演绎、跨媒介重构等课堂任务设计表现性指标开展多点观察式评价；引导学生自主建立反思笔记簿，在任务完成后记录阅读体验、观点演变与策略调整并开展阶段互评，促进协同感知与元认知生成；教师在阅读过程各环节中嵌入评价介入，结合多元证据给予定向性、成长性的描述性反馈，避免以模糊化总评取代过程跟进。

结语

综上所述，在持续的文本对话与任务实践中学生得以浸润文化底蕴、涵养思维品质、生成语言经验与审美感知，不仅彰显文学经典在当代语文课堂中的育人张力，更推动学生在精神成长与核心素养发展层面的同步进阶。阅

参考文献

[1] 高谟渊 . 核心素养理念下初中语文整本书阅读教学探究 [J]. 宁夏教育 ,2024(12):58-59.

[2] 姚珊 , 朱文辉 . 基于大概念的初中语文整本书阅读教学设计 [J]. 天津师范大学学报 (基础教育版),2023,24(06):13-18.

[3] 陈虹先 . 初中语文整本书阅读路径分析 [J]. 中国教育学刊 ,2023(S1):118-120.

[4] 黄玲 . 核心素养背景下初中语文整本书阅读教学策略探究 [J]. 语文教学通讯·D 刊 (学术刊),2022(10):40-42.

（作者单位：山东省聊城市临清市民族实验中学）

通过阅读圈
促进初中学生英语阅读理解与批判性思维的思考

◎李　贞

【摘要】本研究聚焦于“阅读圈”这一教学模式如何有效促进初中学生英语阅读理解能力与批判性思维能力的发展。文章首先界定“阅读圈”的核心内涵，明确其以角色分工、合作探究为特征的小组深度阅读模式。继而，文章系统阐述了“阅读圈”如何通过其特有的角色任务（如提问者、连接者、词汇大师等）和结构化讨论流程，分别作用于学生对文本表层信息的理解、深层意义的挖掘，以及批判性思维的激发与训练。研究表明，“阅读圈”通过营造安全、平等的对话环境，将学生从被动的信息接收者转变为积极的文本探究者和意义建构者，是实现英语阅读教学从“理解”到“思辨”跃升的有效路径。本文旨在为一线教师提供清晰、可操作的理论与实践参考。

【关键词】阅读圈　英语阅读理解　批判性思维　老师引导　课堂互动

初中阶段是学生语言能力与思维品质协同发展的关键期。传统的英语阅读教学常常侧重于词汇、语法等语言知识的传授和表层信息的提取，导致学生对文本的理解仅仅停留在“是什么”（what）的层面，难以深入探究“为什么”（why）和“怎么样”（how），更不用说发展批判性思维了。如何突破这一瓶颈，构建一种能同时提升阅读理解深度与思维品质的教学模式，成为当前英语教学改革的重要课题。“阅读圈”作为一种强调学生主体性、合作性与探究性的教学策略，其内在机制与英语阅读理解深化及批判性思维培养的目标高度契合。本文旨在厘清“阅读圈”的核心要素，剖析其在促进初中学生英语阅读理解与批判性思维发展中的具体作用，以期为教学实践提供清晰指引。

一、阅读圈的概述

（一）阅读圈的定义与功能

阅读圈（Literature Circles）是一种以学生为中心、以小组合作为形式的深度阅读教学模式。在教师的引导下，学生围绕同一文本或主题组成学习小组，通过明确的角色分工（如讨论领航员、词汇大师、段落总结者、提问者、连接者、图景描绘者等）进行自主阅读和合作探究。其核心功能在于：第一，通过角色任务驱动，引导学生从不同角度切入文本，实现对文本信息的多维度、精细化加工；第二，通过结构化的小组讨论，促进学生间的观点交流与思想碰撞，共同建构对文本的深层理解；第三，为学生提供一个安全、平等的表达平台，鼓励其大胆质疑、阐释和辩护，是发展批判性思维的理想场域。

（二）阅读圈在英语教学中的作用

在初中英语教学中，阅读圈的作用远不止于激发学习兴趣[1]。它通过将阅读过程结构化、任务化，有效解决了学生“读不深”“读不懂”“读不活”的难题。具体而言，其作用体现在：首先，角色分工确保了每位学生的深度参与，避免了小组讨论中“搭便车”现象，使每个学生都必须为小组贡献特定视角的思考；其次，预设的角色任务（如“提问者”需设计能引发讨论的问题，“连接者”需建立文本与生活、其他文本的联系）天然地引导学生超越文本表层，向文本的深层含义、作者意图、价值观念等维度探索；最后，小组讨论的对话本质要求学生不仅要清晰表达自己的观点，还要倾听、回应、质疑和反驳他人的观点，这一过程本身就是批判性思维的核心实践。

二、阅读圈促进英语阅读理解的深化路径

（一）通过角色任务实现分层理解

阅读圈中的角色设计是促进阅读理解分层深化的关

键。例如，“段落总结者”负责提炼文本的显性信息，确保学生对“事实性内容”有准确把握，这是理解的基础层；“词汇大师”则引导学生关注文本中的关键词汇、短语及其在语境中的精确含义，深化对语言细节的理解；而“提问者”和“连接者”的任务则直接指向理解的深化层。“提问者”需要提出“为什么作者在这里使用这个词”“这个故事反映了人物什么样的性格”等开放式问题，推动学生探究文本的隐含意义和作者的写作意图；“连接者”则通过建立“文本与自我”“文本与世界”“文本与文本”的联系，帮助学生将孤立的文本信息融入更广阔的知识和经验背景中，实现理解的迁移与拓展。这种由不同角色共同完成的“拼图式”理解，使学生对文本的认知从碎片化走向系统化、从浅表化走向深刻化[2]。

（二）通过合作探究实现意义共建

阅读圈的讨论环节是实现理解深化的核心。在小组讨论中，学生不再是孤立地解读文本，而是在“提问者”的引领下，围绕预设问题展开对话。每个成员依据自己的角色观察和阅读笔记，分享见解、提供证据、回应质疑。这一过程迫使学生不仅要清晰地陈述自己的理解，还要倾听他人的观点，比较异同，辨析证据的充分性，从而不断修正、补充和完善自己的认知。教师在此过程中扮演“促进者”而非“权威”的角色，通过适时介入、追问和引导，帮助学生聚焦关键问题，梳理讨论脉络，最终达成对文本更为全面、深刻和多元的理解。这种基于证据的、动态的、合作的意义建构过程，是传统单向讲授式教学无法比拟的。

三、阅读圈驱动批判性思维发展的机制

（一）批判性思维在阅读圈中的内生性

批判性思维并非外加于阅读圈的附加品，而是其内在运行机制的必然产物。阅读圈的每一个角色和每一次讨论，都在为批判性思维的萌发和成长提供养分[3]。“提问者”的角色直接训练了“质疑”这一批判性思维的起点；“连接者”的角色鼓励学生进行“分析”和“评估”，判断不同信息间的关联性与合理性；在讨论中，学生需要为自己的观点提供文本证据（“论证”），并对他人的论点进行“评估”与“反驳”，这正是批判性思维的核心技能。因此，阅读圈通过其结构化的任务和互动模式，将批判性思维的各个要素（如解释、分析、评估、推理、自我调节等）自然地融入到日常的阅读活动中，使思维训练变得具体、可操作且常态化。

（二）通过结构化讨论实现思维进阶

阅读圈的讨论通常遵循“分享—提问—讨论—总结”的基本流程，这一流程为批判性思维的进阶提供了清晰的路径。在“分享”阶段，学生陈述基于角色任务的初步发现，锻炼了信息提取和组织能力；在“提问”和“讨论”阶段，学生围绕核心问题展开辩论，需要运用逻辑推理，识别论证中的假设、偏见和漏洞，这是批判性思维的深化过程；在“总结”阶段，小组需整合讨论成果，形成相对共识或明确分歧，这要求学生进行综合与反思，体现了思维的元认知能力。教师可以通过设计更具挑战性的开放性问题（如“你同意作者的观点吗？为什么？”“如果你是主人公，你会怎么做？”），引导讨论从“理解”层面跃升至“评价”和“创造”层面，进一步激发高阶思维。

（三）多元评估促进思维可视化

对阅读圈中批判性思维的评估，应侧重于过程性、表现性和多元性。评估内容应涵盖：学生提出问题的质量（是否开放、深刻）、讨论中引用证据的准确性、对他人观点的回应是否具有建设性（如补充、质疑、反驳）、反思笔记中体现的自我修正等。评估方式可采用：教师观察记录（使用量规评估讨论表现）、学生阅读日志/反思笔记、小组讨论成果展示（如思维导图、辩论报告）、同伴互评等。通过这些方式，将原本内隐的思维过程外显化、可视化，不仅便于教师诊断和指导，也帮助学生清晰地认识到自身思维的成长轨迹。

四、实施策略与实践

（一）阅读圈活动的设计与实施

设计与实施阅读圈活动，必须紧扣“促进理解与思辨”的核心目标。首先，阅读材料的选择应具有一定的思想深度和讨论价值，能激发学生的探究兴趣。其次，小组的组建应遵循“组内异质、组间同质”的原则，每组以4—6人为宜。最关键的是角色的分配与培训：教师需向学生清晰地讲解每个角色的职责和任务要求（可提供角色任务单），并进行初期示范和指导，确保学生理解如何完成任务。在讨论环节，教师应提前设定核心讨论问题，引导讨论聚焦于文本的深层含义和争议点。例如，针对一篇关于“社交媒体利弊”的文章，可引导“提问者”设计如“作者的论据是否全面？有无可忽略的负面影响”等问题，直接指向批判性分析。教师需要巡视各小组，并提供适时的支持，以确保讨论的有效性。

（二）老师引导学生自主学习

教师的有效引导是阅读圈从“活动”走向“深度学习”的关键。在阅读圈实施的全周期中，教师的角色是动态且精准的[4]。活动前，教师需化身“设计师”，依据文本难度与思辨价值，精心匹配适合的角色任务单与核心探究问题，为学生的自主探究铺设清晰路径。活动中，教师转为“促进者”，其核心任务是“倾听”与“点燃”——通过巡视各组，敏锐捕捉讨论的卡点与闪光点，以精当的追问（如“你的观点文本依据在哪？”“这个角度很新颖，能再深入说说吗？”）激发思维深化，而非直接给出答案。活动后，教师作为“反思者”，组织全班进行高阶分享，引导学生提炼方法、反思过程，将零散的讨论成果升华为可迁移的阅读与思辨策略。这一“设计—促进—反思”的引导闭环，其终极目标是逐步“撤梯”，最终实现学生在无脚手架支持下也能独立、深入地开展文本探究，真正成为阅读与思考的主人。

（三）课堂管理与互动模式的优化

成功的阅读圈依赖于一个高效、有序且充满心理安全感的课堂生态。教师需在活动伊始就与学生共同制定明确的“讨论公约”，将“发言先举手”“尊重不同观点”“言之有据”“积极倾听并回应”等规范可视化，确保每位成员都清楚交流的边界与责任，为深度对话提供秩序保障。尤为重要的是，教师必须致力于营造一种“无惧犯错”的包容性氛围，明确传达“质疑不等于否定个人”的理念，鼓励学生，尤其是内向者，敢于分享稚嫩或相左的见解，使观点交锋和思维碰撞成为小组探究的常态与动力源。同时，可巧妙运用技术工具，如利用共享文档实时记录各组的讨论要点与核心论据，这不仅有助于维持讨论焦点，避免偏离主题，更能将动态的思维过程固化下来，为后续的全班分享、教师反馈及学生自我反思提供直观、可追溯的评估依据，从而让互动真正服务于理解与思辨能力的螺旋式上升。

（四）组织辩论活动，激发思维碰撞

为将阅读圈中萌发的批判性思维推向高阶应用，可将其延伸至全班范围的结构化辩论。教师应基于文本核心争议点（如“主人公的选择是否正确”“作者的结论是否具有普遍性”）设计具有思辨张力的辩题，引导学生将小组讨论中积累的文本证据、多元视角与角色思考，系统整合为立场鲜明的正反方论点与论据链。在备辩与交锋过程中，学生需预判对方逻辑、辨析论证漏洞、组织严密反驳，这深度锤炼了“分析”“评估”与“推理”等高阶思维技能[5]。同时，创意写作（如续写、改写等）与情境表演活动，要求学生代入角色、重构情节，必须基于对文本逻辑与人物动机的深度批判性解读，方能完成有说服力的创造性表达。这些延伸活动不仅是语言输出的实践，更是批判性思维从“质疑辨析”向“论证创造”跃迁的关键环节，实现了思维品质与语言能力在真实任务中的协同发展。

结语

“阅读圈”并非简单的小组讨论，而是一种集角色分工、合作探究、深度对话于一体的系统性教学模式。它通过精心设计的角色任务和结构化流程，为初中学生英语阅读理解的深化与批判性思维的发展提供了清晰的路径和有力的支撑。实践表明，当学生在“阅读圈”中扮演特定角色，为小组贡献独特见解，并在平等对话中接受挑战时，他们对文本的理解将超越字面，走向深刻；他们的思维也将从被动接受，转向主动探究、质疑与创造。未来教学应持续探索“阅读圈”与不同文本类型、不同教学目标的深度融合，不断优化其实施策略，使其真正成为培养学生英语学科核心素养的坚实桥梁。阅

参考文献

[1] 宋秋颖 . 从跨学科视角看初中英语主题阅读如何促进学生综合思维能力的提升 [J]. 中学生英语 ,2024(36):63-64.

[2] 冯秋霞 . 核心素养视域下促进学生深度学习的初中英语阅读教学路径 [J]. 当代教研论丛 ,2024,10(05):52-55.

[3] 武剑 . 初中英语阅读教学中促进学生深度学习的策略探析 [J]. 中学生英语 ,2023(08):130-131.

[4] 张志勇 . 初中英语阅读教学中通过课堂提问促进学生思维发展的研究 [J]. 英语教师 ,2022,22(21):151-153+184.

[5] 单如一 . 基于项目式学习的初中英语整本书阅读教学实践研究 [D]. 重庆：西南大学 ,2024.

（作者单位：甘肃省兰州市第十一中学）

AI辅助
初中英语阅读个性化教学的实践研究

◎邹艳霞

【摘要】研究针对初中英语阅读教学中存在学生个体差异显著、传统教学模式难以满足个性化需求的现实问题，探讨AI在个性化教学中的应用策略。通过以鲁教版英语教材典型单元为案例分析对象，从现实必要性、理论基础和实践应用三个维度构建研究框架，研究发现，AI通过为教师提供智能内容推荐、自适应学习路径设计、个性化评价反馈等技术支持，辅助教师有效实现因材施教，显著提升学生阅读理解能力和学习效果。实践证明，AI辅助个性化教学在文本分析、学习路径优化、多模态交互等方面具有显著优势。

【关键词】AI　初中英语　阅读教学　个性化学习　教学实践

当前初中英语阅读教学面临学生水平差异显著、教学资源配置不均、评价方式单一等挑战。学生在词汇掌握程度、阅读理解能力、学习兴趣偏好等方面存在明显差异，传统的单一化教学模式难以满足学生的个性化学习需求。AI的发展为破解这一难题提供了新的可能性：AI具备强大的数据处理能力和智能分析功能，能够精准识别学习者的个体特征，动态调整教学内容与方式。将AI融入初中英语阅读教学，有助于实现真正意义上的因材施教，提升教学效率与质量。

一、AI辅助初中英语阅读个性化教学的现实必要性

（一）传统阅读教学模式的困境与挑战

初中英语阅读教学中的常见传统方法是教师统一把控课堂，教学活动紧紧围绕固定教材来逐步展开，课程进度严格按照预先制定的计划执行，考核方式以标准化考试为主。这种教学方式显现出明显不足，教学难度缺乏适应性难以照顾学生个体差异，教学手段单一使学生自主学习空间有限，评价过度侧重结果考核。以鲁教版英语教材“Touring the World”单元为例，传统教学通常要求所有学生在相同时间内达到统一的阅读水平，然而鉴于学生在地理知识、旅行经历和词汇基础等方面存在明显差距，这种教学方式难以达成理想的教学效果。

（二）学生个性化学习需求的多样性特征

初中生在英语阅读能力发展方面存在明显个体差异，这种差异体现在认知水平、学习习惯、兴趣取向和内在驱动力等多个层面。在认知能力方面，学生在词汇积累、语法掌握和篇章理解等方面水平参差不齐；在学习习惯方面，有的学生更依赖视觉材料，有的学生则更适合听觉材料。初中生的英语基础、学习风格与兴趣动机差异显著，传统教学模式难以满足多样化需求[1]。以“Animal Friends”单元教学为例，学生对动物的了解程度、情感态度以及文化背景知识储备存在很大差异，需要个性化的内容呈现和学习路径设计来满足不同层次学生的学习需要。

（三）AI变革教学模式的时代机遇

AI为因材施教打下坚实基础，凭借强大数据处理、模式识别与智能推荐能力，为突破传统教育个性化瓶颈提供全新思路，通过对学生学习行为实时追踪与深度剖析，准确把握每位学生学习特质，进而量身定制学习内容。根据学习者阅读速度与答题正确率，以及易错点等综合表现，算法会对文本难度和教学方案进行动态优化，借助自然语言处理对文本用词复杂度、句子结构和语义深度展开智能分析，为不同水平学生精准匹配相适宜的读物。按照学生具体的学习历程和个人喜好，教师可以借助AI推荐功能为学生定向匹配延伸阅读素材，这种技术特性为教师开展大规模的个性化教学提供了可能，为初中英语阅读教学的全面革新奠定基础。

二、AI辅助个性化阅读教学的理论基础与核心要素

（一）个性化学习的心理学与教育学基础

个性化学习基于认知心理学和建构主义学习理论，突出学习者在知识构建中的核心地位，认知负荷理论表明人脑处理信息能力有限，教学设计要合理规划认知资源分配，通过协调内在、外在及关联负荷三者关系来提升学习成效，在英语阅读教学领域，建构主义理论在英语阅读教学中的指导作用体现在情境创设、知识建构和意义生成的全过程中，要求教学环境能够支持学习者主动探索和个性化理解[2]。多元智能理论进一步揭示了智能构成具有多样性，为差异化教学奠定了理论基础，让个性化阅读教学能更好地契合各类学习者的认知特征。

（二）AI支撑个性化教学的核心机制

AI赋能个性化教学主要依靠机器学习、自然语言处理及数据挖掘等技术融合运用，深度学习算法通过深入挖掘学习行为数据，能够精准捕捉学习者的个性化特征，包括学习兴趣、认知特点以及能力发展规律。在英语教育领域里，自然语言处理技术能深入剖析文本的语言层次和语法框架以及词汇难度，然后依据学习者的具体水平，智能推荐与之相匹配的阅读内容。将AI应用到初中英语个性化学习实践中，凭借智能内容分发与个性化学习路径规划及学习效果评估等功能，大幅提升了教学效率，也增强了学习成效[3]。

（三）智能化教学环境的构成要素分析

智能化教学环境给AI驱动的个性化阅读教学提供了支撑，该环境包含数据采集、智能分析、内容管理以及交互界面等核心组件，数据采集模块通过持续监测学习者的行为表现，学习成效和情绪状况来构建全面的数据支撑体系。智能分析模块通过运用机器学习技术来深度解析数据，进而精确描绘出学习者个体特征并出具能力评估报告，内容管理模块汇集了分级阅读材料与多媒体资源以及评估工具，依据需求灵活适配并推送适宜的学习资料。适应性学习平台可以按照学习者的即时反馈，不断调整教学方法和材料难度还有展示方式，以此打造出定制化的学习过程，其交互设计着重提升人与机器之间的协作效能，并融合多种交互方式来保证用户操作便捷和体验流畅。

三、AI辅助个性化阅读教学的课堂实践应用探索

（一）智能化文本分析与个性化内容推送

人工智能技术融入文本分析领域后，为个性化内容推送奠定了数据基础，借助自然语言处理手段对文本的词汇特征、句法结构以及语义内涵进行量化评估，能够科学判定文本难度并与学习者的实际能力实现精准匹配。在初中英语阅读教学中引入信息技术，不仅能调动学生的学习主动性，还能促进教学方法的创新，从而有效提升课堂教学质量[4]。

以鲁教版英语教材六年级上册Unit 6“Touring the World”为例，教师运用基于自然语言处理的智能教学辅助系统对Mount Taishan介绍文本进行预处理分析，系统识别出地理专业词汇（Shandong Province，Five Great Mountains）占比15%，描述性形容词（wonderful，beautiful，orange）占比25%，复合句式占总句数的40%。教师根据课前在线词汇测试数据将学生分层：引导A层学生（词汇量2000+）深入阅读原文本并补充五岳文化背景材料，包括历史介绍和诗词英译，组织文化主题讨论，指导B层学生（词汇量1500—2000）使用简化版文本，教师通过图解和音标讲解专业词汇，将复合句拆分为简单句逐一解释，带领C层学生（词汇量1500以下）进行核心词汇预学，采用图文对照版本逐句引导理解。

教师安排了分层递进式的课堂训练内容，让A组学生对比泰山和其他山峰之间的差别，引导B组学生锻炼从文本中提取信息的技巧，协助C组学生开展词语搭配以及句式模仿方面的练习。此外，教师借助数字化教学工具同步追踪各小组学习状态，依据平台所提供的正确率和错误率数据灵活把控教学进程，以此保障所有学生能在适配难度范围内快速达成学习目标。

（二）自适应学习路径的设计与动态调整

自适应学习系统依靠机器学习技术，能依据学习者即时表现和能力状况，为教师定制个性化教学方案。教师按照这些方案，可对课程内容、学习路径和教学策略做智能调整，系统通过持续追踪学习者阅读速度、答题准确度、易错类型和行为特点，为教师构建全面能力评估体系提供数据参考。

以鲁教版英语教材六年级下册Unit 3“Animal Friends”为例，AI系统在课前通过适应性测试确定学生的动物词汇掌握情况和阅读理解基线水平。对于泰国学生Malee介绍大象的文本，系统专门设计了三条并行的学习路线。快速通道是面向那些能够自主理解70%以上

内容的学生，会安排深度文本解析、大象保护议题探讨以及制作 elephant conservation 海报等任务。标准通道适合理解度达到 50%—70% 的学生，会提供核心词汇预习、分段阅读指导和图文匹配训练。支持通道是为理解度不足 50% 的学生设置的，包含母语释义、多媒体词汇卡片和句子重组练习。系统会依据学生反馈动态调整学习路径，如果快速通道学生在 conservation 话题上遇到障碍，系统会自动补充环保词汇资料；如果支持通道学生提前完成基础任务，系统会引导其尝试部分标准通道内容，教师端能够查看所有学生的学习进度和难点，方便及时给予人工指导与情感关怀。

（三）多模态交互环境下的阅读能力培养

多媒体交互式教学平台助力教师将文字、图像、声音和视频等多种资源进行整合，为学生构建沉浸式的阅读环境，从而有效提升学生的阅读理解水平和学习动力，教师通过设计具备不同认知深度的问题链，引导学员的思维活动从浅层次逐步向深层次发展，推动学员认知模式从表面理解状态向深层思考方向转变 [5]。

以鲁教版英语教材七年级上册 Unit 4“Once upon a Time”为例，教师运用智能化多媒体教学平台为“The Ugly Duckling”故事构建立体化学习环境，指导学生用平板电脑或者电子白板进入动态阅读模块，采用分层展示的方式来组织教学，引导学生点击主线层去梳理核心情节并查看补充细节，在词汇层提供真人发音还有图解说明，通过文化层链接同类童话以及成长主题资源。教师设计了五级递进式教学活动然后逐步推进，基础层要求学生通过拖拽排序来重构故事线索，分析层引导学生推测角色心理并选择文本依据，思辨层组织学生讨论故事的现实启示内容，创造层鼓励学生录制角色对话或者续写剧情，内省层引导学生结合个人成长经历进行反思。教师通过观察学生操作过程以及课堂表现，结合平台记录的学习时长和任务完成情况，及时识别需要重点关注的学生并提供个性化指导。

（四）个性化学习评价与反馈机制创新

基于学习分析技术的个性化评价系统打破传统标准化测试的局限，教师基于多元化、过程性和发展性相融合的评价理念，全方位呈现学习者能力提升过程和进步路径，该评价体系把诊断、形成以及总结这三类评价方式进行融合，教师依靠学习分析技术对学习过程中各项信息展开深度剖析。

以鲁教版英语教材七年级上册 Unit 6“Home Sweet Home”为例，教师针对春节回家主题阅读建立多维评价框架并组织实施。教师通过观察学生阅读行为和计时测试综合判断阅读流畅性，结合课堂提问频次与课后测验正确率测算词汇掌握程度，基于开放性问题回答的内容深度分析文化理解水平，通过课堂参与度观察与学习日记内容量化评估情感共鸣强度。教师为每位学习者建立专属的学习档案，对家庭情感理解能力突出的学生，安排跨文化对比类拓展任务；对词汇基础良好但阅读效率较低的学生，实施限时阅读训练并教授快速阅读技巧。教师采用即时口头反馈与阶段性书面报告相结合形式，学生完成每个阅读环节后，马上获得正确性提示和优化建议，定期接收包含能力发展曲线和定制化学习建议的综合评估报告，教师借助班级整体数据识别共性问题并调整教学重心，通过个体数据追踪，为不同需求的学生提供差异化支持方案。

结语

通过对鲁教版英语教材多个单元的教学实践案例分析，验证了 AI 辅助个性化阅读教学的实际效果。教学实践表明，AI 技术能够为教师提供有效的数据支撑和技术工具，帮助教师更精准地识别学生差异、设计教学方案、实施过程调控。然而，实践过程中也发现，技术工具的价值最终取决于教师的专业判断和教学智慧，AI 无法替代教师在课堂组织、情感交流、价值引导等方面的关键作用。当前的探索仍处于起步阶段，AI 辅助功能的深度应用、教学效果的长期跟踪、不同学校条件下的适用性等问题有待进一步研究。未来需要在实践中不断完善 AI 辅助教学的具体操作模式，探索更加科学合理的人机协同机制，真正实现技术为教育服务的目标。

参考文献

[1] 陈平 . 基于个性化教学的初中英语分层教学路径 [J]. 国家通用语言文字教学与研究 ,2025(11):78-80.

[2] 谢诗琴 , 游玉祥 . 基于建构主义理论的初中英语阅读教学情境创设策略 [J]. 海外英语 ,2025(22):190-192.

[3] 蔡明 . 人工智能技术辅助下的初中英语个性化学习路径 [J]. 中国现代教育装备 ,2025(22):8-10.

[4] 高淑青 . 利用信息技术打造初中英语高效阅读教学课堂的思考 [J]. 中国新通信 ,2025,27(19):176-178.

[5] 刘晓兰 . 指向思维发展的初中英语阅读教学层级化提问策略研究 [J]. 教育理论与实践 ,2025,45(32):60-64.

（作者单位：山东省蓬莱第二中学附属初级中学）

基于英语学习活动观的英语阅读教学活动设计研究

◎赵爱鱼

【摘要】在《义务教育英语课程标准（2022 年版）》深入实施的背景下，旨在培养学生核心素养的英语学习活动观成为引领英语教学改革的重要理念。本文基于英语学习活动观的理论框架，以人教版初中英语教材九年级 Unit 13“We’re trying to save the earth!”中的阅读篇章“Save the Sharks”为持续性案例，对初中英语阅读教学活动的设计展开分析与探讨。本文深入剖析了英语学习活动观的概念与特征，阐述了其相较于传统教学模式的显著优势，并在此基础上构建了以“统整”“联结”“深化”为核心的设计路径，旨在通过以目标为引领构建活动系统，以社会情境为支撑推动活动进阶，以证据驱动为核心实施多维评价的实践路径，促进学生语言能力、文化意识、思维品质和学习能力的融合发展，为阅读活动提供可供参考的教学经验。

【关键词】英语学习活动观　阅读教学　活动设计

一、英语学习活动观的概念内涵

《义务教育英语课程标准（2022 年版）》（以下简称“新课标”）明确将发展学生核心素养置于课程目标的核心地位，并进一步强调了在教学中培养学生正确的价值观、必备品格和关键能力的具体要求。在阅读教学领域，新课标要求教师改变以往过于侧重词汇、语法知识灌输和文本信息浅层提取的模式，在教学中积极引导学生“获取文化知识”“理解文化内涵”“比较文化异同”“汲取文化精华”[1]，并在此过程中形成有效的阅读策略，发展多元思维。这一转向对阅读教学的设计提出了更高要求，教师需要构建更具整合性、实践性和思维性的教学模式，以顺应教育发展的需求。

英语学习活动观正是回应这一呼唤的核心教学理念，该理念主张教师需要将阅读文本视为探究主题意义的载体，将教学活动设计为一系列引导学生主动探究、深度思考、积极表达的动态过程。由此可见，基于英语学习活动观设计阅读教学活动能够有效打破阅读教学中知识学习与能力培养、语言学习与意义建构、课堂学习与现实生活之间的壁垒，使阅读教学过程真正成为学生语言能力协同发展、思维品质不断提升、文化意识逐步形成和学习能力持续增强的有机整体，最终服务于学生核心素养的全面落地。

英语学习活动观并非具体的教学活动形式，而是一种宏观的教学指导思想与教学设计原则。在英语学习活动观视域下，教师需要以主题为引领，以语篇为依托，设计出一系列由浅入深、层层递进、相互关联的学生活动，并在活动中实现语言、文化、思维三者的紧密结合，从而让学生能够在主动探究主题意义的过程中，自主整合语言知识、发展语言技能，并同步提升自身的文化认知、思维品质和学习策略运用能力。简言之，英语学习活动观强调的是“通过做事（即‘活动’）来学习语言与文化并发展思维与能力”，将静态的知识内容转化为动态的学生探究行为，从而确保学生作为学习主体的中心地位。

二、基于英语学习活动观的英语阅读教学活动设计路径

（一）统整：以目标为纲，系统统整活动框架

在课堂教学中，清晰、多维的教学目标是所有教学活动设计的依据与出发点，若教学活动构建缺乏目标引领，便极容易陷入盲目与散乱的境地。英语学习活动观强调学习活动的整合性，因此教师需立足于高阶统整的

目标导向，构建系统化的活动结构，从而提高活动本身的实效性，并充分确保活动之间的关联性、递进性[2]。在构建综合目标时，教师首先应当深入解读文本，从语言能力、文化意识、思维品质、学习能力四个核心素养维度出发，确定单元及课时总目标，并以此为核心逆向设计所有教学活动，最终确保所有子活动紧密围绕总目标、彼此间逻辑清晰，共同组成能够支撑主题意义探究的“活动群”或“活动链”，确保教学过程的整体性和一致性。

以人教版九年级 Unit 13“We’re trying to save the earth!”中的阅读课以“Save the Sharks”为例。本单元的主题为“人与自然”，旨在培养学生热爱自然、保护地球的意识。本节课的话题为拯救鲨鱼，告诉人们鲨鱼所面临的严峻的生存危机，并借用两个环境组织的口吻来呼吁政府和民众采取相应措施来保护鲨鱼。基于此，教师便可以着眼于核心素养的四维度，设定如下的总目标及与之对应的阅读活动框架（见表 1）。

表1　阅读活动总目标与对应的阅读活动框架

“Save the Sharks”总目标及阅读活动框架			
核心素养维度	读活具体教学目标	活动结构	活动层级与意义
文化意识	通过阅读了解鲨鱼濒危的事实与原因，认识到保护鲨鱼及海洋生态的重要性	观看鲨鱼视频和预测引发兴趣	学习理解层，服务于整体感知
语言能力	梳理并运用数字、比较级和最高级来描述事实和进行对比	通过略读、寻读、细节理解等任务梳理鲨鱼facts、endangered reason和protection、measures	学习理解与应用实践层，服务于语言与信息获取
思维品质	评价文本提出的保护措施，并尝试提出自己的解决方案	小组讨论保护措施的有效性并提出新建议	应用实践与迁移创新层，服务于思维与表达
学习能力	小组协作，运用图表等工具梳理并呈现信息，初步形成基于证据进行探究的意识	设计保护鲨鱼海报并展示	迁移创新层，服务于价值内化与创造性输出

在高阶综合性目标导向下，所有活动都精准对标总目标的某一或某几个方面，形成了一个目标集中、层层服务的有机系统。

（二）联结：以情境为脉，层层推进活动过程

英语学习活动观的核心在于活动的层次性与进阶性，因此教师需要创设与主题意义密切相关的社会情境，并将三个层次的活动巧妙嵌入其中，使学生在真实或接近真实的任务驱动下，完成从基于文本的理解，到深入文本的实践，再到超越文本的创新这一完整的认知与语言进阶历程[3]。

1. 学习理解类活动设计

学习理解类活动作为阅读教学活动的起点，旨在引导学生感知与注意、获取与梳理文本基本信息，该类活动的设计与构建紧扣文本内容，并具有预测、略读获取主旨、寻读抓取细节、词汇猜测、梳理信息结构等多种功能。在具体实践中，教师可设计出引导性问题或任务，帮助学生搭建“脚手架”，建立起与文本和主题的关联，最终帮助学生准确理解文本中的事实性信息，把握主要内容和大意，为后续的深入学习奠定坚实基础。

例如，在“Save the Sharks”阅读教学的导入与初读环节，围绕文化意识层面的学习目标，教师可以播放一段展现鲨鱼敏捷与美感的短片，同时呈现“shark fin soup”的图片，创设认知冲突情境：“Such powerful creatures are in great danger. Why？”这一问题旨在引导学生预测阅读内容。随后，学生便通过快速阅读验证预测并找出文章主旨，并进行细节阅读，以表格形式梳理鲨鱼的数量变化（需运用数字、比较级）、濒危的主要原因以及文中提到的保护措施等关键信息，从而初步构建关于鲨鱼保护的知识框架，为深入探究奠定基础。

2. 应用实践类活动设计

应用实践类活动旨在帮助学生内化知识，促进知识向能力的转化。在设计此类活动时，教师需要围绕文本内容设计语言实践和思维训练任务，鼓励学生使用文本中的语言和信息进行口头或书面表达，从而促进知识的内化。通过此类活动，学生能更深入地理解文本内容，并能运用所学语言进行有效的沟通与交流。

例如，在学生对“Save the Sharks”的文本信息有了基本把握后，教师设计应用实践活动。首先，引导学生基于之前完成的表格，使用“…is…long…weighs up to…; People kill sharks for…; We should…”等句型进行小组内相互描述和解释鲨鱼现状及保护必要性，在此过程中内化语言表达。而后，教师需要提出更深层次的问题供小组讨论：“Do you think ‘stop eating shark fin soup’ is the most effective way? Why or why not？”这一系列问题不仅要求学生理解文本内容，还要对信息进行分析和初步评价，促使学生运用所学知识来支撑自己的观点，从而实现了从理解到初步应用的跨越。

3. 迁移创新类活动设计

迁移创新类活动旨在超越语篇，促进学生推理与论证、批判与评价、想象与创造[4]。教师在设计活动时需要超越文本内容，联系学生的生活经验和社会现实，创设开放性的任务情境，以培养学生的创新思维和解决实际问题的能力。通过这种方式，学生能够形成对主题的个性化、深入理解，并能创造性地表达观点，从而实现综合素养的提升。

例如，在完成文本阅读和课堂讨论之后，教师可以设计如下迁移创新类任务：假设你们是一个环保小组，请为“Save the Sharks”设计一份宣传海报或一个公益广告脚本。任务要求包括：“震撼”的事实数据（需使用数字和比较级），“有力”的保护倡议（提出至少 5 条文中未提及的新建议），并设计具体的行动倡议。这一任务将课堂学习与真实环保行动相结合，要求学生综合运用本课所学的语言知识、文本信息，并结合已有知识储备和创造力，通过小组合作完成设计与展示。这一活动不仅巩固了学习内容，更培养了学生的批判性思维、创造性思维和解决实际问题的能力，有助于将环保意识内化为实际行动。

（三）深化：以证据为基，多维评鉴活动成效

基于活动观的教学设计，要求教师将评价融入教学过程，并依据学生在活动中产生的语言、思维、合作等方面的实际表现完成评价。基于此，教师需设计能引发核心素养表现的评价任务，并细致观察、记录和分析学生在完成任务过程中的表现，使评价真正成为发现学生成长、诊断教学问题、优化活动设计的有效工具。

在“Save the Sharks”的案例中，教师的评价贯穿全程。在学习理解阶段，教师可以着重观察学生完成信息梳理表格的准确性与速度，并就其信息获取与梳理能力进行评价。在应用实践阶段，教师则需聚焦于学生在小组讨论中用文本信息支撑观点的能力，并以此为基评价其语言内化程度和初步的逻辑论证能力。[5] 在迁移创新阶段，教师则可以评估学生设计的海报是否科学运用数据、倡议是否合理且有新意、合作是否有效等具体方面，从综合角度着眼评价其语言综合运用能力、创新思维和价值观塑造水平。此外，教师还可设计自评和互评表，让学生就自己在活动中的参与度、贡献度、合作情况进行反思。这种基于活动过程证据的多维度评价，能够更全面、真实地反映每位学生核心素养的发展状况，远比一份单一的阅读理解题更能揭示学习的深度与广度。

结语

综上所述，英语学习活动观为新时代的初中英语阅读教学提供了坚实的理论基石和清晰的实践方向。实践证明，基于英语学习活动观的阅读教学活动能够有效激发学生的主体性，促进其对主题意义的深度探究，并在整合性的语言实践中有机提升核心素养。作为英语教师，我们仍需在不断的学习、实践与反思中，深化对英语学习活动观的理解，创造性地开发出更多优质课例，共同推动初中英语阅读教学迈向高质量内涵发展的新阶段。阅

参考文献

[1] 梅德明，王蔷．新时代义务教育英语课程新发展——义务教育英语课程标准（2022 年版）解读 [J]. 基础教育课程 ,2022(10):19-25.

[2] 张彬，刘敬雯．基于英语学习活动观的阅读教学实践——以外研版《英语》八年级上册 Module 6 Unit 2 为例 [J]. 中小学外语教学（中学篇),2020,43(06):59-65.

[3] 洪艺．基于英语学习活动观的初中英语阅读教学实践 [J]. 校园英语 ,2024(21):79-81.

[4] 汪倩倩．小学英语阅读教学中英语学习活动观的创新实践——以译林版小学英语四年级下册 Unit 5 Seasons “Story time”教学为例 [J]. 江苏教育研究 ,2024(08):115-120. DOI:10.13696/j.cnki.jer1673-9094.2024.08.016.

[5] 陈舒枫．探究设计单元整体教学，落实英语教学评一体化——以人教版英语九年级全一册 Unit 13 We’re trying to save the earth! 为例 [C]// 广东教育学会．广东教育学会 2023 年度学术讨论会论文集（四）．揭阳市惠来县第二中学 ,2023:67-75.DOI:10.26914/c.cnkihy.2023.096537.

（作者单位：山东省东明县小井镇初级中学）

初中英语绘本阅读词汇教学的核心优势、教学原则与核心路径

◎王亚红

【摘要】绘本阅读作为兼具语境完整性与文化浸润性的载体，成为破解当前词汇教学困境、提升教学质量的有效路径。本文立足初中英语教学规律与学生认知特点，聚焦绘本阅读与词汇教学的内在关联，简要分析了以绘本阅读开展词汇教学的核心优势与教学原则，并结合实例，提出几点教学策略。教师要通过“绘本选择—阅读建构—方法扩展—数智赋能—评价闭环”策略体系，推动词汇教学从“符号记忆”向“意义建构”转型，为初中生英语素养的提升铺设稳固的进阶阶梯。

【关键词】初中英语　词汇教学　绘本阅读　教学策略　教学实践

英语词汇是学生构建语言能力的基础，而传统教学实践多以“教师领读学生背诵和默写检测”为主要流程，将词汇教学视为孤立的语言符号进行机械灌输。学生在更大程度上依赖记忆拼写与中文释义，缺乏深度理解与灵活运用能力，遗忘速度较快，难以实现单词在听、说、读、写四环节的有效运用。对此，教师可引入主题适配、难易适中、词汇相通的英语绘本，让词汇学习成为伴随文本理解、意义建构与情感体验的动态过程，提升课堂育人实效，为学生英语综合能力的提升夯实基础。

一、初中英语以绘本阅读开展词汇教学的核心优势

（一）语境建构：破解词汇孤立学习困境，强化词汇意义关联

语言学习的本质是语境中的意义建构，词汇作为语言的基本单位，其意义的理解与运用必须依托具体的语用情境。绘本提供了完整、连贯、体现文化的语境，其文本围绕特定主题展开，词汇、句式、语篇之间形成紧密的逻辑关联，为词汇教学提供了天然的语境载体。当词汇与情节理解、情感表达、逻辑推理等思维过程绑定时，学生可迁移母语学习的经验，建构“词汇—语境—意义”的自然关联，形成对词汇拼读、使用方法、内涵的认知。这从根本上破解了词汇孤立习得的困境，彰显词汇教学的深层价值。

（二）认知适配：契合初中生认知特点，提升词汇学习效率

绘本这一图文融合、情节连贯、贴近生活的形式，可以更大程度上激发学生的词汇学习兴趣，提升词汇习得效率[1]。语言（词汇）是学习的对象，绘本配图提供了多模态信息，文本则渗透词汇的使用策略，绘本主题则可以强化语言学习的逻辑性与连贯性。这种难度适配性能够让学生在阅读过程中获得成就感，激发其持续学习的动力，引导学生逐步提升词汇积累水平，实现词汇习得的循序渐进的目标。

（三）素养融合：衔接词汇教学与核心素养，实现教学价值升华

绘本为素养融合提供了全新路径。以绘本阅读为载体开展词汇教学，能够实现词汇积累、语境理解、文化浸润与思维训练的有机融合，衔接词汇教学与核心素养培育。绘本阅读的过程也是学生提升文本理解能力、语言表达能力与逻辑思维能力的过程。在部分人文性较为鲜明的绘本中，词汇也是西方文化、价值观念、民族精神的载体。同时，绘本阅读需要学生主动探究文本意义、推理语境含义，这可以提升学生的批判性思维与探究能力，为“学习能力”素养维度提供基础。

二、初中英语以绘本阅读开展词汇教学的教学原则

（一）主题统整原则

“主题统整”指的是在初中英语词汇教学中，选择或编写与单元议题相同的绘本，以绘本的核心主题为主线，整合绘本中与主题高度相关的目标词汇、拓展词汇，构建主题化词汇体系。绘本本身基于自身的完整性，为词汇提供了隐性的逻辑关联。在这一基础上，教师可引导学生发现主题词汇间的关联，如词性关联、语义关联，让词汇学习成为围绕主题的系统积累过程，既贴合绘本的整体性，也符合初中生的认知规律，提升词汇记忆的效率与关联性。

（二）情境浸润原则

教师需充分挖掘绘本的多模态特征，如画面细节、故事脉络及对话语境，构建真实的语言使用场景。在此过程中，词汇学习不再局限于机械记忆，而是通过情境中的语义关联、语用功能及情感体验实现深度加工。教师需要打破传统词汇教学的碎片化模式，引导学生在情境体验中自然感知、理解并内化词汇，从而实现从“被动接受”到“主动建构”的认知转变[2]。

（三）学用融合原则

词汇的有效学习应以情境建构为起点，以熟练、准确的应用与表达为目标。在绘本阅读词汇教学中，教师要实现词汇“输入”与“输出”的有机结合，既要以绘本阅读为载体，让学生积累核心词汇、掌握词汇用法，也要设计贴合绘本情境、符合初中生水平的实践活动（如角色扮演、故事续写、观点辩论等），引导学生在完成具体任务的过程中运用目标词汇，通过“学中用、用中学”的良性循环，最终实现从“知识积累”到“能力生成”的教学目标。

三、初中英语以绘本阅读开展词汇教学的教学路径

（一）绘本选择：“单元议题＋词汇目标”目标下的绘本选择

教师要结合单元议题、主题词汇与语言能力目标，精准筛选或自主编写绘本，同时聚焦主题词汇，让核心词汇在绘本语境中自然呈现；依据学生英语学习的词汇量进行绘本难度的分析与定级，真正站在学生学习的视角上进行绘本材料的选择，整合绘本资源[3]。课时教学中，教师也可以将教材内容改编为创意化绘本，直接融入单元重点词汇，让绘本精准体现单元具体的知识与能力目标，实现绘本与词汇教学、单元教学的深度衔接，为后续词汇学习与意义建构奠定基础。

在八年级英语上册（2025秋版）Unit 4《Amazing Plants and Animals》单元中，教师可引入 *The Magic and Mystery of Trees* 绘本。该绘本以树木的生长奥秘与神奇特性为核心，契合单元“探索神奇动植物”的核心议题，单元要求掌握的动植物结构、生长过程、生存适应类核心词汇，均在绘本完整的科普语境中高频、自然复现，具体包括树木结构类词汇 root、stem、bud、trunk、canopy，生长过程类词汇 germinate、mature、photosynthesis，生态适应类词汇 adapt、survive、symbiosis。教师可结合教材内容，补充单元重点词汇与目标句式，实现绘本与单元教学、词汇目标的深度衔接，为后续词汇学习搭建完整的语境支架。

（二）意义建构：把握以文意为导向的“阅读理解—词汇学习”模式构建

教学中，教师需摒弃“中文释义＋词汇背诵”的模式，引导学生结合绘本图文、情节发展与句式结构，自主探究词汇意义与用法，如通过整体阅读、分段研读等活动，让学生把握全文信息，梳理文本逻辑脉络；通过情节推理、语境分析等方式，引导学生建构词汇与语境、词汇与文本主题的关联，强化词汇记忆与理解，让学生在意义建构中深化词汇认知，掌握词汇搭配与语用规则，实现词汇学习与文本理解、逻辑思维训练的协同推进，提升词汇运用的灵活性。

单元 *The Magic and Mystery of Trees* 绘本教学中，教师以文意为导向构建“阅读理解—词汇学习”联动模式，引导学生完成词汇意义的深度建构。教师先引导学生通过整体通读、分段图文研读等方式，梳理树木从萌芽到成熟的生长脉络与神奇特性，把握文本完整逻辑；再结合绘本画面、情节发展与句式结构，引导学生通过语境推理自主探究核心词汇的含义与搭配，比如学生可结合树木地下“木维网”的图文情节，自主推理 symbiosis、nutrient、warning signal 等词汇的含义，依托生命周期脉络梳理 germinate、bud、mature 等词汇的逻辑关联，掌握词汇的适用语境。建构词汇与主题、语境的深层关联，在文本理解中深化词汇认知、掌握语用规则，实现词汇学习与阅读理解、思维训练的协同推进。

（三）方法扩展：以自主探究与表达活动凸显学生主体地位

教学方法维度上，教师要采用凸显学生课堂主体地位的教学方法，采用自主探究、小组协作、表达实践等策略，为学生进行词汇建构创设自主空间，允许学生按照自身的学习节奏、采用多元化的学习方法，在阅读理解中彰显独特视角，实现最大化的能力成长。教师应该注重差异化指导，兼顾不同层次学生的词汇基础，提供适配的支架与过程指导，让每个学生都能够参与探究和表达，通过个体提升与群体协作，实现词汇知识的共同建构和能力提升。

教学中，教师可将自主探究、小组协作、表达实践作为核心策略，先预留充足的自主阅读空间，允许学生按

自身学习节奏，结合绘本图文梳理核心词汇、标注学习疑问，比如学生可自主标注 trunk、canopy、fungi 等陌生词汇，结合配图尝试自主释义；小组讨论中可围绕“树木生存智慧”主题，用 absorb、transport、defend 等词汇梳理树木的生存技能。再组织异质小组开展协作探究，围绕绘本中树木的神奇特性展开讨论，分享词汇推理思路与用法发现；同时兼顾不同层次学生的词汇基础，提供分层学习支架，让每位学生都能在探究与表达中完成词汇自主建构，实现个体提升与群体共进。

（四）数智赋能：发挥“教育平台＋AI”功能优势

“数智赋能”指的是依托智慧教育平台与 AI 技术，打造开放、动态、个性化的绘本词汇教学课堂。平台与 AI 应用具有开放性与灵活性：教师可利用生成式人工智能，打造动态化、生活化、交互性数字绘本；借助 AI 对话工具，基于绘本内容开展个性化词汇教学，学生可通过对话咨询词汇用法、进行语境练习、参与词汇游戏、获得实时反馈 [4]；利用 AI 可视化工具，将绘本词汇转化为思维导图、情境动画，强化词汇关联与理解，让绘本阅读与词汇学习成为动态生成的过程。

智慧技术生态下，教师可借助生成式 AI，结合单元词汇目标对绘本进行二次创作，生成适配学生水平的动态化、交互性数字绘本，嵌入单元核心词汇的互动触点，比如针对 photosynthesis、symbiosis 等重难点词汇设置点击弹窗，配套标准发音、图文拆解与教材同步例句；AI 工具可围绕 germinate、adapt、survive 等核心词汇生成个性化练习，支持学生跟读测评与实时纠错。借助 AI 对话工具，为学生提供个性化词汇支持，学生可以通过随时咨询绘本核心词汇用法、开展语境练习、参与词汇闯关游戏等方式获得实时反馈。同时，利用 AI 可视化工具引导学生制作词汇思维导图，并通过在线平台开展词汇分享活动，让词汇学习成为动态生成的过程。

（五）评价闭环：实现“评价—反馈—改进—提升”的良性循环

在以绘本为载体的词汇学习中，教师要强化过程性评价的应用，融入学生自评与互评机制，实现“评价—反馈—改进—提升”的良性循环。在绘本理解与创意化表达方面，教师可通过文本复述、语境填词、词汇辨析等方式，评价学生词汇理解、记忆与运用能力。同时，教师还可以结合学生课堂探究、小组分享、词汇输出等表现，全面评价词汇学习的质量，并梳理学生词汇学习中的薄弱点。同时教师要秉持发展的眼光，对不同层次的学生规划不同的评级标准，如对基础层学生要求其能准确认读词汇、完成语境填词，正确率达标；对提升层学生，要求其在新语境中迁移运用目标词汇，完成内容表达。教师则提炼学生的词汇学习薄弱点，提供针对性指导，实现“评价反馈—二次提升”的循环。

阅读环节，教师可采用“文本复述评价”的方法，让学生复述绘本中树木的生长过程、特性等内容。教师应该重点关注学生是否能够运用 absorb、transport、defend、nutrient 等词汇来描述树木的生物学活动；同时，应该聚焦 germinate、bud、mature 等生长类词汇的逻辑顺序，对学习质量进行评价。学生自评与互评则基于口语表达与书面写作，学生借助在线语法工具检查词汇搭配准确性、语境适用性，从核心优势项与待改进项双重维度进行评价。反馈环节，教师梳理学生词汇学习的共性薄弱点，如 adapt、survive 的搭配掌握不牢固、长难句语义理解存在偏差等，接下来设计针对性的提升任务，如对基础层学生设计 adapt to/survive in 例句背诵、对进阶层学生设计长难句语法分析教学，为提升层学生提供绘本片段仿写或创写活动，确保每个学生都能在评价闭环中夯实词汇基础、提升运用能力。

结语

综上所述，通过绘本阅读开展初中英语词汇教学，凭借语境建构、认知适配、素养融合的三大优势，不仅能帮助学生高效积累词汇、提升运用能力，更能培育学生的英语核心素养，为初中英语教学提质增效、促进学生全面发展提供有力支撑。教学实践中，教师要遵循“主题统整”“情境浸润”“学用融合”三大原则，立足学生词汇基础与学习需求，让词汇学习融入绘本阅读的全过程，以绘本为载体，深化词汇教学改革，助力学生夯实语言基础、提升综合语言运用能力。阅

参考文献

[1] 张焱平 .AI 辅助小学英语绘本创作与教学创新 [C]// 第四届教育理论与教学实践研究论坛论文集 . 2025:1-5.

[2] 吴丹，岑佩 . 利用 AI 智能绘本提升小学英语阅读兴趣的实践 [C]// 智慧教育论坛（第五期）论文集 . 2025:1-5.

[3] 汪玉琼 . 小学英语词汇教学中绘本的应用探析 [J]. 英语广场 ,2025(27):127-129.

[4] 杨雪娜，刘敏玲 .AI 赋能多元文化理解：人工智能视域下的英文绘本阅读教学——以“There was an old lady who swallowed a fly”为例 [J]. 小学教学设计 ,2025(21):77-80.

（作者单位：山东省青岛市西海岸新区泊里初级中学）

素养导向下的
初中英语阅读教学评一体化构建

◎田　菲

【摘要】英语作为初中课程的重要组成部分，对学生的发展发挥着重要的作用，能够培养学生语言能力、文化意识、思维品质和学习能力。教学评一体化强调以学生为中心，将教、学、评三者深度融合，让评价贯穿于教学的整个过程。这种教育理念能够有效打破传统教学模式的弊端，助力学生的综合发展。基于此，本文主要探究素养导向下的初中英语阅读教学评一体化构建的意义和路径，旨在为教师提供具体的实践参考，从而让评价在英语课程中落到实处。

【关键词】核心素养　初中英语　阅读教学　教学评一体化

《义务教育英语课程标准（2022 年版）》明确提出，要推动“教—学—评”一体化设计与实施，强调教以目标为导向、学以任务为驱动、评以证据为依据，三者相辅相成，共同助力学生的综合发展。现阶段，初中英语阅读教学普遍存在教学理念固化、重应试轻素养、评价方式功利且片面等问题，无法落实对学生核心素养的培育。而在素养导向下的教学评一体化构建能够将教学目标统一指向核心素养，以学定教，切实发挥评价的作用，因此势在必行。

一、素养导向下的初中英语阅读教学评一体化构建意义

（一）推动核心素养从理念走向课堂实践的必然要求

核心素养是学科育人的价值体现，但如何把它变成现实的、可以教的、能够测量的教学行为，一直是困扰初中英语教师的问题 [1]。传统的阅读教学把目标压缩成字词的积累以及信息的获取，导致文化的浸润、思想的碰撞、学习能力的训练流于形式。而教学评一体化的核心是以终为始，即将所要达到的核心素养分解成可观察的、可以实现的教学目标，并根据这一目标制定教学评价的内容和方法。当评价不再游离于教学之外，而是渗透到每个学习过程中时，素养的培养就有了明确的路线和坚实的后盾，从而实现从“教教材”到“育素养”的转变。

（二）促进深度学习发展并优化学习生态的关键机制

深度学习强调学生对知识的积极构建、质疑精神的培养以及迁移能力的提升。教学评一体化的教学模式则是借助不间断的过程性评估方式为学生指明学习方向，即课前摸底评估使教师和学生清楚地知道自己的出发点在哪里，课中随堂测验及时反映出学生的学习情况以及偏离程度，课后达标检测总结完成程度并指出了改进的方向。这种全程跟踪式的评价方式，使得学生由被动的知识接受者变为主动的自我监控者，学会了制定目标、搜集信息、分析评估，成为学习的掌控者。同时，评价中产生的真实的反馈为教师改善课堂教学提供了参考，从而建立了“教、学、评”良性循环的课堂生态环境 [2]。

二、核心素养导向下初中英语阅读教学评一体化构建路径

（一）确立素养本位的逆向教学目标，锚定一体化起点

教学评一体化的起点不是“我要教什么”，而是“学生最终要学到什么”。逆向设计理论提倡先有预期的学习成果，再有可以接受的评价方式，最后才是设计学习活动。素养导向下，教师需要把课程标准中的核心素养要求分解到单元课时的具体学习目标中去，且这些目标应该具有两层含义：一是素养导向性，落实到语言知识、文化意识、思想发展、学习方法等方面；二是可操作性，可以用推理、

评判、创新等动作词汇代替了解、掌握等笼统的表述方法。故而，教师应该充分解读文本，开发育人资源，实现从“教知识”到“育素养”的转变，为教学评一体化打下坚实的基础[3]。

以人教版七年级英语上册Unit 7《Happy Birthday！》为例，教师通过对单元内容的深入分析，可以明确本单元的主题范畴为“人与社会”，主要涉及生日文化与感恩表达。教师在开展本课教学时，需研读单元内的重点语篇，明确Section A围绕生日日期与礼物展开对话，Section B呈现不同国家的生日庆祝方式。并以此为依据，提炼出单元大观念：理解生日文化的多样化，并能够用英语表达对父母、朋友的感恩。根据上述内容，教师便可依据Section B制定如下素养导向的课时目标：

语言能力方面：通过阅读，可以提取并整理出不同国家过生日的习俗和事实信息；

文化意识方面：在对比中西方生日文化的过程中，能够包容文化差异，领悟“感恩”这一共性的价值；

思维品质方面：能够根据文章中作者对不同生日习俗的态度来做出自己的判断，并评价哪种方式最能体现感恩；

学习能力方面：可以通过使用略读技巧快速找到自己需要的信息，提升学习效率。

这些目标都是由“提取”“评价”等一些高阶的动作词汇组成的，清晰可衡量。在教学之前，教师需优先给学生展示本单元的目标，并告诉学生“能用自己的语言描述出不同国家的生日习惯的异同点，并能够举例说明什么是‘有意义的生日’”，即为本单元学习成功的标志。这样，学生在一开始就了解了学习的方向以及标准，为后续的教与学确立了共同的锚点。

（二）设计嵌入评价的阅读学习活动，实现学评同步

在传统教学中，评价一般是在教学之后进行的，容易出现“学习的知识”与“考查内容”脱节的现象。而嵌入评价就是指把教学活动中的评价任务与学习活动联系在一起。这就要求在每一个教学步骤中都要关注“这个环节的目的是什么”“什么证据可以证明学生已经掌握了”“如何依据证据改进教学”等问题。也就是说，课堂上的提问、讨论、角色扮演、思维导图等都是学习活动，同时也是收集学习证据的评价过程。教师需要为任务设定清晰的评价标准，让学生明确“好”的标准是什么。这样的设计使评价不再是“突击”性的考试，而是贯穿学习始终的“探针”，能及时检测学生的学习情况，给予教师及时的反馈信息，给学生提供一个自我调节的尺度，做到“边学边评、以评促学”。

以人教版七年级英语下册Unit 8《Once upon a Time》为例，教师通过对教材的分析，不难发现本单元主题为“传统故事”，阅读语篇是经典寓言《愚公移山》的英文简写版。故而，教师在设计读中活动时，需将评价任务嵌入每个环节。

课前准备阶段，教师需要借助多媒体展示愚公以及他的家人辛苦挖山的场景，并提出问题：“What do you think the old man is doing？ Why？”此问题为诊断性评价任务，主要是帮助学生激活已知内容并引导其预测语篇主题。学生回答之后，教师不能直接判断答案的正确与否并呈现正确答案，而是需要借助问题“What makes you think so？”进一步帮助学生梳理文本信息，明晰学生答案的来源。阅读过程中，教师可设计“故事山”图形组织器，要求学生边读边填写背景、冲突、解决、结局等要素。这既是阅读方法的练习过程，也是检验学生信息筛选和归纳能力的评价过程。随后，教师巡视，用手机拍照优秀作品并投影展示，让学生根据教师给出的标准进行对比互评。同时，教师还需借助问题“This summary includes the conflict, but is it clear why Yu Gong decided to move the mountains？”引导学生关注信息完整性。

阅读完成后，教师还可安排角色扮演活动：如果你是智叟，你会对愚公说什么？两个人一组进行表演。评价量规预先给出：是否使用文中关键词句式来阐述观点，是否能展示出智叟的质疑以及愚公的决心。表演结束后，学生对照标准进行自评和互评，教师记录表现情况作为后续学习的反思资料。整个评价过程伴随着学习进行，学生便可时刻清楚自己所处的位置及目标。

（三）构建师生共建的课堂评价机制，激活元认知

评价不应当只是教师的专利，更应该成为学生学习的工具。教学评一体化的高级形式是让学生学会自我评价，成为一个自我学习者。所以，教师要教会学生使用评价量表，让其对比目标分析自己的作品，辨别出优势和不足；组织小组互评，让学生在交流中开阔视野，加深理解；引领学生建立学习档案，记录自己成长的足迹。而当学生学会了自我质疑的时候，元认知的能力就由此形成。它能让学生离开课堂之后仍然可以自主计划、监督和调节自己的学习，为核心素养的发展积累经验。

以人教版八年级英语上册Unit 1《Happy Holiday》为例，教师通过对教材内容的深入探究，可以明确本单元阅读语篇是一组关于不同学生假期旅行经历的博客文章。教师需将培养学生的自我评价与反思能力作为本课的重要目标之一。课前教师需准备一份“阅读反思清单”，其中包含：我知道作者去了哪里；我能了解作者对旅途的态度（以及找出相应的支撑语句）；我可以对比两篇文章的异同；我能够结合自身经历，判断出哪种旅行方式更有意义。清单采用“我能”的表述方式，把目标变成了学生可以自检的句子。

阅读过程中，学生完成任务后需在清单上画“√”或者“？”，并且简单地写下疑问。比如，一位学生在“我可以找出两篇博客之间的不同之处”的旁边写道：“我已经找出了地点的不同之处，但是对于作者的感情不是很确定。”教师在巡视的时候看到这个记录便可及时给予辅导。

阅读后的环节中，教师还可组织“画廊漫步”活动：每个小组把讨论的结果（一张比较两个博客的思维导图）贴在墙上，学生拿着便利贴去看并在上面留言。留言采用“Two stars and a wish”形式，即两个优点加上一条意见。如：“你们的导图很清楚，颜色区分得很好。如果能加入一些作者的情绪词就更好了。”教师可展示一些有代表性的留言到屏幕上，让学生探讨什么样的反馈最有用。最后，学生可根据留言和教师反馈进行修改和记录。这种日常的反思过程，把评价的权力和责任还给学生，让学生的元认知能力在日积月累中得到锻炼。

（四）利用技术赋能精准化教学改进，数据驱动决策

教学评一体化不仅需要观念的更新、方法的创新，还需要技术的支持。传统的课堂教学中，教师获得学习证据主要是通过观察、问答、批改作业等方式，不仅速度慢而且无法针对全部的学生。但是随着智能化的发展，教师可以通过技术的手段迅速组织课堂测试、投票、讨论等活动，系统会自动生成可视化报告。这些数据可以帮助教师了解每个同学的思维过程，从而及时发现共性问题和个体差异，并据此改进自己的教学进度和方法。同时，技术平台还可以保存学生的学习记录，为学生的课后辅导提供依据。素养目标导向下的教学评一体化，需要教师熟练地运用信息技术，让评价的信息真正成为教学决策的依据，由“经验型”的教学转变为“循证型”的教学。

以人教版八年级英语上册Unit 3《Same or Different？》为例，教师可以明确本单元的主题为“比较与对比”，阅读语篇是两篇介绍双胞胎姐妹不同性格与爱好的短文。在实际教学中，教师可以利用班级常用的钉钉或希沃白板的课堂互动功能，将评价数据采集贯穿整个教学过程。上课前，教师发放小调查：“Are you more like or unlike your best friend？”调查结果回收后，系统立即形成了显示全班倾向的柱状图。教师可根据柱状图进行追问：“Why do you think so？”然后让不同选择的学生分享思路，这样既唤醒了旧知识，又为后续了解“异同并存”的主题做好了铺垫。

阅读过程中，教师可设计一个包含5道题的即时理解检测（如“Who is more outgoing？”“What does Lily like doing？”），在班级平台上发布。学生答题结束后，系统将自动生成答题报告。当发现第三题的准确率只有45%时，教师不能直接给出答案，而是问：“看来大家对于‘Although they are different, they both value honesty’的理解有问题，让我们回到原文中去寻找关键词。”这种基于数据的及时补救措施，既快捷又准确。

阅读完以后，教师还可布置配对写作任务：用比较句写三句话描述你和一个同学的同异点，让学生上传到班级云文档里，教师即可利用文档的智能批注功能，筛选出优秀作品。随后，在课堂的最后五分钟教师可投影展示三篇不同层次的作品，让学生按照量规来比较打分。科技让教师从繁重的批改作业任务中解脱出来，把更多的时间花在对代表性的范文的研究以及针对性的辅导上，实现了基于数据的精确教学。

结语

基于核心素养的初中英语阅读教学评一体化不是对传统课堂的改良，而是一次彻底的变革，它要求教师由“教教材”变为“用教材教”，从重视“教过”转变为重视“学会”，从依靠“终结性考试”变成注重“过程性证据”。本文从逆向设计目标、嵌入评价活动、激活学生元认知、善用技术工具四个路径，结合人教版初中英语教材，详细阐述了素养导向下的初中英语阅读教学评一体化的实践路径，以为初中英语阅读教学摆脱应试困境、落实素养培育提供具体参考。未来，一线教师还需不断提升专业素养和教学能力，将教学、学习和评价三者深度融合，助力阅读教学高质量发展。阅

参考文献

[1] 马道成，任红．教学评一体化在初中英语阅读教学中的应用[J]．家长，2025（27）：183-185.

[2] 袁国良．初中英语阅读教学中教学评一体化运用实践[J]．贵州教育，2026,47(01):89-91.

[3] 顾红蔚．初中英语“教、学、评”一体化阅读教学实践[J]．中学课程辅导，2026（2）：72-74.

（作者单位：山东省滨州市惠民县石庙镇第一中学）

AI赋能下
初中英语阅读与评价体系构建策略研究

◎蒋清清

【摘要】在数字化浪潮席卷全球的背景下，人工智能（AI）作为一门研究、开发用于模拟、延伸和扩展人的智能的理论、方法、技术及应用系统的新技术科学，为教育领域带来了创新变革。文章将基于AI与初中英语阅读教学的融合逻辑，先从理论层面系统分析AI对初中英语阅读教学与评价的赋能价值，而后从实践层面探寻基于AI赋能的初中英语阅读教学与评价构建策略，以求借力AI技术勾勒全新的初中英语阅读模态，持续深化学生阅读学习体验，以促进其实现长效发展。

【关键词】AI赋能　初中英语　阅读教学　教学评价　现状分析　策略探究

面对当下初中英语阅读教学“浮于表层”，教学评价“流于形式”的困境，AI的介入为扭转不良局面，重塑英语阅读教学形态提供了可能。近年来，国家层面密集出台相关政策，推动AI与教育深度结合。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》明确提出了“促进人工智能助力教育变革……建立基于大数据和人工智能支持的教育评价和科学决策制度”的要求。教育部等九部门印发的《关于加快推进教育数字化的意见》中也要求“将人工智能技术融入教育教学全要素全过程”。《义务教育英语课程标准（2022年版，2025年修订）》同样强调“深化信息技术与英语课程的融合”。这些政策要求为AI赋能初中英语阅读教学与评价提供了明确的制度依据和实践方向。基于此，本研究将从理论层面系统分析AI对初中英语阅读教学与评价的赋能价值，从实践层面探寻基于AI赋能的初中英语阅读教学与评价构建策略，以求借力AI技术勾勒全新的初中英语阅读模态，整体推动初中英语阅读教学与评价转型升级，支撑高效教学课堂的构建，促进学生核心素养的持续发展。

一、AI对初中英语阅读教学与评价体系构建赋能的价值阐述

（一）赋能深度阅读教学发展

AI具有智能化、个性化、自动化、多元化、协同化等五大典型特征，将从多个维度支撑深度阅读教学行为的发生，以推动学生持续走向深度阅读。具体而言，AI整合数据生成的功能，将促使教师基于阅读教学内容，构建起规模庞大的大数据语料库与训练集，用于课堂上的辅助阅读、拓展阅读与阅读训练，开启一场基于丰富资源支撑的拓展式、探究式、开创式深度阅读教学活动，以驱动学生积极调动自身的知识储备进行深度思考与探究，不断激励其主动学习、持续学习[1]。同时，AI依赖深度学习模型中的多层次神经网络算法结构，具有感知力与交互力。它将驱使教师开启个性化、分层式教学，即利用AI多轮对话、生成式AI对话功能，做到“一对一”助教与助学。这样便能让阅读教学从共性走向个性，满足不同阅读水平学生的学习需要，开启彰显学生个性的深度阅读教学，让学生经历有意义的学习过程。

（二）赋能多维教学评价落地

AI具有的语言识别、图像识别、自然语言处理、大数据算法分析等功能将赋能多维教学评价落地，提升评价效度。首先，AI可通过自然语言处理技术实时采集学生的阅读行为数据，构建动态化的阅读学习画像，全面把准学生的阅读行为轨迹，做到指向阅读教学过程的动态化评价。其次，AI强大的算法分析功能将实现对所采集行为数据的系统分析，可从语言知识、认知技能、元认知能力、思维能力等多个维度进行评析与审定，综合考量学生在阅读学习过程中所表征的行为素养，做到基于数据的教学评价[2]。最后，AI数据集合功能将生成即时诊断报告，赋能教师及时了解教学情况，把控学情，而后基于AI技术提供针对性资源或调整阅读教学策略，实现精准的教学干预，真正做到“以评促教”“以评促学”。所以AI技术将赋能多维教学评价落地，促使教师突破传统教学评价模式的窠臼，使评价走向更高维度，全面支撑学生实现长效化发展。

二、基于AI赋能的初中英语阅读教学与评价构建策略探究

（一）AI赋能初中英语阅读教学构建策略探究

1.AI赋能多模态资源构建，促进深度阅读

初中英语教师基于AI赋能实施阅读教学时，应基于阅读教学内容，构建集图像、声音、图表、视频等多模态信息智能融合的资源体，用以支撑虚拟沉浸式阅读场域的创建，激活学生的阅读兴趣，同时能支撑学生进行多视角阅读，触发多重思考，增强阅读探究效度[3]。学生将基于AI所提供的多模态资源实现对语篇的深层剖析，以持续走向深度阅读境地，提升语篇解构能力。

以仁爱科普版初中英语课本教材为例，教师在教学Love Mother Nature!时，在Exploring the Topic &Theme Reading的阅读教学中，教师应循着语篇信息，利用AI技术构建多模态资源，以支撑学生实现深层阅读。该语篇围绕“自然地貌差异”展开，让学生对比雨林与沙漠的核心特征，使其通过生词猜测、文本结构梳理、对比图表填写等活动，掌握雨林与沙漠在气候、动物等方面的差异与共性，以提升文本信息提取与整合能力。所以语篇阅读教学的重点是让学生读懂短文，提取雨林与沙漠的核心信息，能梳理语篇“总—分—总”的结构，系统整合两类地貌的对比信息，亦能结合语境灵活运用短语描述自然场景。基于对阅读教学内容的分析，教师便可利用AI技术构建多模态资源，支撑自身更好地实施阅读教学。

一方面，教师可以利用交互式电子白板，创设直观化情境，加深学生的体验与感受。对此，教师可以根据语篇信息，借助互联网搜集整理雨林与沙漠的高清图片，并通过白板加以展现。学生在观看图片的过程中，教师可以让学生说出自己的感受，即阐述雨林与沙漠的区别，加深其直觉感悟，全面激活阅读兴趣。

另一方面，教师可以基于语篇内容，利用AI构建丰富的资源支架。比如，教师可以利用AI生成文本结构思维导图及对比图表等模板，让学生在阅读中得以实现对比阅读。再如，教师可以与DeepSeek或豆包等生成式AI对话，让其为自身推荐适合初中学生阅读的有关雨林与沙漠的英语绘本，作为拓展性阅读资源，支撑学生进行深入阅读。基于对话内容，教师系统考量，筛选了Our World这一绘本，将学生带入全球不同气候与环境的阅读场域中，使其认识世界气候的多样性，亦能延伸课内阅读视域，以实现深度、深层阅读。

2.AI赋能人机协同式互动，促进个性化阅读

AI通过智能系统实时反馈与多维度互动，将整体开放阅读教学场域，提升阅读课堂上的互动效率。对此，初中英语教师便要利用AI技术开启人机协同式互动模式，即利用生成式AI技术设计互动工具，驱使其在自己的能力范围内基于AI的指导实现对语篇的个性探索，获得个性化的阅读体验[4]。

以仁爱科普版初中英语课本教材为例，在Earth and Beyond的Exploring the Topic&Theme Reading阅读教学中，教师应明确该语篇是针对太阳系的介绍性说明文，内容涵盖太阳系的组成、八大行星的尺寸分类、行星与太阳的距离、行星温度差异以及地球是否存在生命、科学家探索火星生命迹象等信息。在具体阅读教学中，学生需要按照“读前预测—读中理解—读后输出”的阅读逻辑，经历完整的阅读过程。对此，教师可以利用豆包创建AI互动工具，也可利用智慧中小学App中的“育小苗”创建互动工具，开启人机协同式互动模式，以驱动学生进行个性化阅读。读前环节，AI互动工具可以呈现教师提前整理的资源，即让学生观看有关太阳系的图文、视频等资料，教师再组织学生阅读后回答教材呈现的四个问题，进行读前预测。

根据学生预测的内容，教师可针对性带领学生进入理解性阅读环节。如，教师可先组织学生快速阅读语篇，完成Activity 2主旨总结填空，让其快速把握语篇核心话题，而后教师播放语篇音频，引导学生标注各段落关键句，梳理“引入→大小→距离与温度→总结”的结构，最后教师让学生逐段精读，圈画行星大小、距离、温度等数字信息，使其经历一场完整的理解性阅读过程。

读后输出环节，教师可以让学生以小组为单位，选择一颗未重点提及的行星，如Saturn、Uranus，通过AI互动，了解行星大小、特殊特征等信息，而后模仿语篇结构，进行创意化表征，彰显自身基于语篇阅读所得经验进行个性化、创意化输出的过程，可以实现“输入—输出”的逻辑转化。

（二）AI赋能初中英语阅读评价构建策略探究

初中英语教师应利用AI技术重构阅读教学评价模式，构成一个动态化、多维度的阅读教学评价体系，推动评价体系向过程性、发展性与精准性层面转型。对此，教师便要依照阅读教学流程，利用AI技术构建智能评价机制与智慧反馈机制，即做到在科学“评”的基础上实现精准“改”，将评价的育人功能得到充分发挥。文章将以Earth and Beyond中Exploring the

Topic&Theme Reading 的阅读教学评价为例，研究利用 AI 赋能构建阅读评价的实践策略。

1.AI 赋能智能评价机制构建

首先，教师要借助 AI 互动工具实现对学生阅读过程行为数据的系统采集与整理，即使用其语言识别、图像识别、自然语言处理等功能，系统采集学生阅读学习中与其对话的信息、小组讨论与交流的信息、对语篇教材勾画的内容、用图表梳理段落主旨、用表达归类行星特征等方面的行为数据，进行系统整理，呈现学生完整的阅读轨迹。

其次，教师需要实施“双轨运行机制”，即通过“智能诊断 + 教师研判”实现评价闭环。AI 收集了学情数据之后，教师便可借助机器学习功能，实现实时分析与诊断，自动生成薄弱环节分析报告。教师再基于课堂观察记录的信息，结合 AI 基于数据所给的分析结果，进行综合研判，实时了解学生的阅读学习情况。如，教师组织学生完成了语篇阅读之后，基于 AI 给出的反馈结果，根据自身观察所得，分析了学生在阅读中存在的两个主要问题，即“受语篇包含较多数字（直径、距离、温度）和对比信息的影响，阅读中遗漏了诸多细节，如 Neptune 的温度数值，语篇阅读不细致”“梳理段落主旨时混淆了核心要点，表格填写出现了数字误差及特征匹配错误”。双轨运行机制的实行，将让整个阅读教学评价结果更为精准、客观，提升了评价结果的参考效度。

最后，教师需要利用 AI 技术实现多主体评价。传统的多主体评价模式往往受主观因素的影响，易流于形式。基于 AI 提供的平台，教师可以开启学生自评与互评环节。比如，教师利用 AI 互动工具组织学生进行个性化阅读时，便要根据 AI 提供的信息，做到用数据评价，综合审定学生的素养发展程度，并对学生予以个性化反馈。再如，在读后输出环节，教师让学生进行了小组合作。而后教师便可让学生在平台中进行匿名评价，主要从资料收集与整理、语言表达与输出、协同合作、创新意识等方面进行互评。由此，教师便利用 AI 技术开启了多主体评价模式，真正推动了智能评价机制的构建，实现了科学评价。

2.AI 赋能智慧反馈机制构建

智慧反馈机制指的是教师基于评价结果，利用 AI 辅助自身及时调整教学策略，突破评价中的难点、不足点，确保阅读教学不偏离轨迹，促进学生持续深入阅读，真正将阅读课堂推向高地。对此，初中英语教师便要基于评价结果，有针对性地运用生成式人工智能技术赋能自身及时改进教学，确保实现精准决策。

例如，教师依据“梳理段落主旨时混淆了核心要点，表格填写出现了数字误差及特征匹配错误”这一评价结果，便可快速与 DeepSeek 或 ChatGPT 对话，让其基于教学内容及学生实情，给出对应的教学改进建议。再比如，教师基于对话内容，基于自身的教学特色，调整了教学方法，让学生通过小组合作的形式再次梳理语篇段落主旨的核心要点，并鼓励其用富有逻辑的语言表述自己梳理主旨的完整思路过程，强调通过群体智慧的发挥，进一步增强学生对段落主旨核心要点的把控力度，真正做到了智慧化反馈，将整体推动阅读教学课堂走向深层。

结语

综上所述，在教育数字化转型的大背景下，AI 技术为初中英语阅读教学与评价带来了极大助力，其将驱动教师实现深度教学、落实多维评价，重塑“教—学—评”一体化育人格局。因而初中英语教师便要重视 AI 技术的运用，让其服务于阅读教学与评价，构建全新的育人模态。文章在研究中，主要从阅读教学与评价等两个方面出发探究了实践策略，形成了“深度阅读 + 个性阅读”“智能评价 + 智慧反馈”的教学与评价双模态，推动了高效阅读课堂的构建。

参考文献

[1] 王宝蜜 . 借 AI 之翼，展初中英语阅读教学新征程——新课标下 AI 技术融合于初中英语阅读教学的探索 [J]. 家长 , 2026(01): 49-51.

[2] 王旭 . 人工智能背景下初中英语分级阅读实施策略探究 [J]. 中小学电教 , 2025 (11): 22-24.

[3] 李志江 . 初中英语阅读教学“教—学—评”一体化评价模式探究 [J]. 中学生英语 , 2025 (40): 63-64.

[4] 赵培培 . 生成式人工智能基于 BROKE 框架的提示语在初中英语阅读教学中的应用研究 [J]. 新课程导学 , 2025 (21): 33-36.

（作者单位：福建省泉州市马甲中学）

基于核心素养提升的
中职英语阅读小组合作学习策略探究

◎刘卫群

【摘要】本文立足中职英语学科核心素养的整体培育，探究阅读教学中小组合作学习的优化路径。首先，剖析当前中职英语阅读小组合作学习存在的现实问题。其次，阐释核心素养提升优化阅读小组合作学习的价值。再次，提出系统化实践策略：以语篇内容研讨切入合作探究，培育职业语境下的理解能力；以语言形式打磨贯穿合作互动，提升职场英语的得体运用意识；以迁移运用拓展引领合作产出，促进学习能力的整体发展。文章旨在为一线教师提供实践参考。

【关键词】核心素养　中职英语　阅读教学　小组合作学习

《中等职业学校英语课程标准》提出：“英语学科核心素养是英语课程育人价值的集中体现”“通过组织小组讨论、同伴互助、合作学习等活动，引导学生在解决真实问题与完成实际任务的过程中，提升职场语言沟通、思维差异感知、跨文化理解和自主学习能力”。中职英语阅读教学承担着衔接语言知识学习与职业素养培育的使命，阅读语篇中的职业情境、文化要素与思维线索，借助小组合作的多向交流得以充分激活[1]。学生在协同解读语篇、共同推敲表达、合力完成任务的过程中，逐步提升英语核心素养，助力未来职业发展。为此，文章旨在探究基于核心素养提升的中职英语阅读小组合作学习策略。

一、当前中职英语阅读小组合作学习的问题探究

（一）小组合作学习较为形式化，缺乏深度语篇探究

小组合作学习在中职英语阅读课堂中已成为常见组织样式，然而部分课堂将其简化为角色分工、汇报展示的固定流程，合作的程序框架日趋完备，阅读本身的语篇意义挖掘、自主观点构建、多元视角交流却显得薄弱。中职英语阅读语篇蕴含着丰富的职场情境信息、跨文化内容与思维比较素材，学生围坐在一起，更多是分担词句翻译、生词用法辨析、段落概括等机械任务上，对语篇内在脉络的共同推敲、对作者立场与表达意图的相互辨析则较少展开，小组合作阅读探究的深度较为不足[2]。

（二）合作学习侧重知识技能训练，疏于核心素养的融合培育

中职英语核心素养涵盖职场语言沟通、思维差异感知、跨文化理解与自主学习等相互关联的维度，在阅读教学中可借由小组合作得到协同培育。从现有教学情形看，不少教师在组织阅读合作活动时，往往将关注点放在听说技能的单项操练上，较少在同一合作任务中统筹安排语言运用、思维比较、文化理解与学习方法交流。语言沟通对应口语操练任务，跨文化理解对应背景知识介绍，思维差异感知则多停留在中西方习俗对照层面。学生难以通过合作学习实现核心素养的整体有机发展。

（三）合作任务与职场情境关联松散，问题解决的指向性有待加强

合作学习真正的活力在于学生面对真实问题时的思维碰撞与协同攻关。然而，在当前的中职英语阅读课堂里，小组合作往往按照预设的讨论环节按部就班推进。阅读情境与中职学生未来岗位实际需要解决的沟通问题、文化适应问题、信息处理问题之间缺少紧密关联，问题来自教材或教师提问，答案指向相对明确，缺少与学生未来职业场景对接的真实任务驱动[3]。学生在合作中扮演的角色多为既定问题的回答者，而非情境问题的解决者，阅读语篇所蕴含的职业沟通价值、跨文化交际线索难以转化为可供小组合力探究的真实任务，合作学习的职业教育属性也因此显得薄弱。

二、以核心素养提升优化中职英语阅读分组合作学习的价值

（一）拓展语篇探究空间，提升职场语言沟通能力

中职英语阅读语篇多取材于求职面试、产品介绍、客户接待、商务函电等贴近岗位的真实场景。教师致力于学生核心素养的提升，小组合作学习不再停留于词句翻译的任务分担，而是引导学生围绕语篇所呈现的职业话题展开协同解读，在共同梳理人物关系、对话目的、表达层次的过程中，逐步把握职场英语的语用特征与表达规律。学生在小组内交换对语篇细节的判断，借助同伴的反馈不断修正自己对语境、语气、语用得体性的理解，由此积累起处理职场语篇所需的语言经验。这种以语篇为依托的合作探究，使学生的英语沟通能力扎根于真实职业语境之中，而非悬浮于语言形式的反复操练之上。

（二）激活多元视角交流，培育思维差异感知与跨文化理解

小组合作学习汇聚学生不同生活经验与认知背景，每位成员在表达自身解读时，自带独特的观察视角与文化体悟。教师在核心素养引领下组织学生开展小组合作学习，可推动学生在比较中外人物处事方式、商务礼仪、表达习惯的过程中，更敏锐地体察口头交流与书面交流的差异，感知中西方思维方式在沟通节奏、逻辑展开、价值取向上的不同特征。同伴之间观点的碰撞，使学生意识到文化理解并无标准答案，而需要以开放包容的心态去审视、辨析、取舍。学生在小组讨论中既学会换位思考外国文化的内在逻辑，也学会以更清晰的视角辨识中华文化的独特价值，对中外文化差异的敏感性以及跨文化沟通意识在交流互动中同步生长。

（三）涵养协作学习习惯，促进自主学习能力发展

中职学生的英语学习起点参差，学习方法与学习信心也存在较大差异，自主学习能力的成长尤为依赖适切的同伴支持环境。核心素养视域下，小组合作学习为学生提供了观察同伴学习方式、反思自身学习方法的机会。学生在分工承担、相互讲解、彼此倾听的过程中，看到同伴如何拆解阅读任务、如何应对生词难句、如何整理学习笔记，进而调整自身的学习路径与策略选择。学生在持续参与中逐步养成主动规划、灵活调适、自我评价的学习习惯。同时，小组合作所养成的相互倾听、积极承担、主动反思的能力，将持续涵养学生的综合素养。

三、基于核心素养提升的中职英语阅读小组合作学习策略

（一）以语篇内容研讨切入合作探究，培育职业语境下的理解能力

中职英语阅读语篇的内容研讨须超越字面信息的复述，朝向对人物关系、事件走向、交际目的的整体把握。教师以语篇所呈现的职业情境为研讨起点，引导各小组围绕人物身份、对话场合、信息往来背后的需求展开深入解读，组员从语篇细节中搜寻线索、推断言外之意、梳理事件发展的来龙去脉，再就分歧处展开辨析，形成对语篇内容的多维判断。研讨中教师以层层深入的提问推动学生从读懂信息转向理解信息背后的职业逻辑与文化立场，学生由此察觉中外人物在沟通节奏、表达取向上的不同走向，思维差异感知与跨文化理解在内容研讨的纵深处协同涵养。

以高教版中职英语2（基础模块）Unit 6 Craftsmanship中庖丁解牛课文为研讨切入，教师设计一组层次递进的研讨任务。首先开展“工匠技艺进阶轨迹解读”任务，各小组从语篇细节中提取庖丁由“见全牛”到“见其结构”再到“以心代目”的认知转变节点，组员就技艺进阶背后的实践积累与思维转换展开商讨。继而推进“工匠精神跨国对照研讨”，依托Craftsmanship Across Countries语篇所呈现的德、日、中三国工匠精神，各小组组员分头负责一国语段的细读，再回到组内交叉报告，比对三国工匠精神在产品取向、职业态度、传承方式上的不同特征，回应教材所设What are the characteristics of the craftsman spirit in different countries开放问题。最后设置“中国工匠精神文化溯源”研讨，组员合作梳理语篇中masters taught apprentices、passed on the spirit through words and deeds等表达所承载的中华师徒传承方式，结合庖丁典故讨论传统工匠之道与当代职业精神的内在呼应。组员在多角度研讨中逐步形成对工匠精神的立体判断，对职业成长所需的实践沉淀与心智投入形成有据可循的认识；中外工匠精神在文化渊源、表达取向上的不同走向也借由对照研讨进入学生视野，为后续语言运用与产出环节打开思维空间

（二）以语言形式打磨贯穿合作互动，提升职场英语的得体运用意识

语篇研讨所得感悟应落实到语言表达的精细打磨之中，合作互动的价值体现于学生彼此对语言运用的反复推敲。教师选取语篇中具有岗位实用价值的表达样式，组员分头梳理表达搭配、辨析使用场合、尝试改写调整，围绕同一交际意图在不同身份关系、不同业务往来中的表达变化展开商讨，互相检视用词的得体程度、句式的恰切程度、语气的妥帖程度。组员在打磨过程中相互分享各自归纳表达的方法、整理用语的思路，将精选表达汇编为面向具体岗位场景的小型用语清单，学生在语言细处的反复斟酌中既提升职场沟通能力，也悄然累积起观察语言、整理语言的自主学习方法。

例如，在Unit 6 Craftsmanship阅读教学推进阶段，教师组织各小组就庖丁解牛课文与跨国工匠精神说明文展开语言打磨的合作任务。子任务一为“工匠品格描述语汇集类”项目，组员从两份语篇中分头摘录涉及职业态度（serious、loyal、dedicated）、学习取向（continued learning、creating、hard-working）、追求境界（strive for perfection、strive for excellence）、传承方式（passed on…through words and deeds）四类表达，按工匠精神的内涵维度归入类别，组内交叉比对各自摘录的差异并补充完善。子任务二为“中外工匠精神说理句式对照打磨”项目，组员对照Craftsmanship Across Countries中For many people…、In Japan…、In China…等分国论述的句式结构，思考英语说明文如何借助主题句、归因句、举例句组织对国别特征的描述，组员就身边熟悉的某一行业工匠精神尝试以同类结构英文表达，互相检视语体连贯性。子任务三为“工匠故事叙述时态推敲”打磨活动，依托庖丁课文中Once upon a time、had been at it for a few years、Ever since then、Even today等时间表达的串联，组员各自将身边师傅授徒的小故事改写为英文短篇，组内交换稿件就时态选择、动作描述的精准度、师徒关系的语气把握提出修改意见。组员经由对同一意图的多样表达辨析，形成对语体、语气、语用得体性的内在感受；语言整理的合作过程也使学生看到同伴归纳词块、对照语篇的方法，自主学习的方法储备由此得到充实。

（三）以迁移运用拓展引领合作产出，促进学习能力的整体发展

阅读理解与语言积累在迁移运用中彰显生命力。教师设计源自语篇而高于语篇的产出任务，引导各小组将研讨所得运用于新的岗位情境，组员协商任务分工、商定产出形式、规划完成步骤，在角色扮演、情境对话、岗位文书拟稿等成果创制中再度调用阅读所获。产出过程中组员持续比照中外文化差异调整表达分寸，回顾自身学习路径分享应对新情境的思考方式，教师以适时点拨引导学生反思方法、调整步骤、积淀经验，学生的学科核心素养与综合素养在合作迁移性产出中相互促进、整体提升。

以Unit 6 Craftsmanship单元中Group Work所设“走近身边的模范人物和优秀工匠”采访活动为载体，构建一项跨课时的综合实践项目，引导学生完成从语篇阅读到岗位实践的完整迁移。项目伊始，各小组围绕组员推荐的身边工匠人物展开人选商议，参照庖丁课文中a good craftsman comes from continued practice的判断标准讨论何种人物事迹具备访谈价值，列出候选人的姓名、成就、所在地、可访谈时间。接着进入采访提纲拟定环节，组员调用前期整理的工匠品格描述语汇，将提问对象的职业经历、技艺特长、成长感悟纳入提问框架，组内互相质询提问的指向性与开放性。其后开展采访活动具体安排的协商，组员分担提问者、记录者、行程统筹等角色，就时间地点、出发往返、采访礼仪等事项达成共识，模范人物采访所需的职场沟通礼节也在协商中得到体察。采访完成后进入访谈成果整理与汇报阶段，各小组将访谈记录改编为英文人物故事，参照庖丁课文的叙述脉络与跨国工匠语篇的归因方式选择合宜的呈现形式，向全班汇报并接受同学提问。阅读不再是孤立的课堂任务，而是面向真实职业实践的认知准备；学生在跨课时项目的反复调整中学会规划学习步骤、调适合作分工、复盘产出经验，学科素养与综合能力得以协同发展。

结语

中职英语阅读教学中的小组合作学习，在核心素养培育的引领下展现出更为丰富的育人内涵。语篇内容研讨、语言形式打磨、迁移运用拓展三项策略相互衔接，将职业语境的理解、职场英语的运用、跨文化视野的开拓与自主学习方法的积淀融入合作互动的各个环节。学生在同伴协同探究中习得职场沟通技巧，树立自主学习意识，培育适配未来职业的思维素养与跨文化理解能力，并在互助交流中不断发展综合素养。阅

参考文献

[1] 周旻. 基于核心素养的中职英语课程思政融入研究 [J]. 海外英语 ,2026(06):162-164.

[2] 徐巧美 . 核心素养视域下的中职英语课堂评价标准化改革研究 [J]. 标准生活 ,2026(03):151-153.

[3] 刘利 . 基于核心素养的中职英语课程设计与教学内容优化研究 [J]. 教师 ,2026(05):80-82.

本文系2023年度湖南省职业院校教育教学改革研究项目《学科核心素养视域下的中职英语分组合作教学策略研究》（项目编号：ZJGB2023181）研究成果。

（作者单位：汉寿县职业中等专业学校）

深度阅读驱动下的计算思维培养：初中信息科技教学路径创新

◎路　宁

【摘要】本文探讨深度阅读驱动下初中信息科技教学中计算思维的培养路径。首先，从认知操作层面解析深度阅读与计算思维之间的结构同构关系；其次，结合初中信息科技教学现状，论证以深度阅读驱动计算思维培养的教学价值[1]；最后，提出以深度阅读夯实问题分解能力基础、以结构化阅读搭建抽象建模的思维阶梯、以批判性阅读推动算法方案优化的三维教学路径，以期为一线教师提供创新方法参考。

【关键词】深度阅读　计算思维　初中信息科技

计算思维一直是初中信息科技教学研究的重要议题。深度阅读强调从复杂信息中辨识有效成分、剥离表层陈述以发现内部组织关系、在离散的信息节点之间建立联系并生成新的认识，与计算思维的认知路径具有高度的同构性[2]。这为初中信息科技教学提供了一个富有潜力的方法论视角：将深度阅读的认知框架迁移至计算思维的培养过程，让学生在面对技术问题时，以阅读复杂文本的方式去解析问题情境、辨析数据关系、审视算法逻辑，从而在有序的认知推进中实现计算思维各维度的协同发展。

一、深度阅读驱动计算思维培养的逻辑解析

（一）深度阅读的认知内核：对复杂信息的分层解析与意义重构

深度阅读区别于浅层阅读的标志，在于读者是否主动介入信息的加工过程。浅层阅读停留在信息的接收与记忆，深度阅读则要求读者对所面对的材料展开多层次的思维操作：辨识显性信息中的有效成分，剥离表层陈述以发现内部的组织关系，在看似离散的信息节点之间建立联系，最终在理解的基础上生成新的认识。此认知过程具有层级递进特征，读者的理解随之从碎片走向整体、从表象走向结构。值得注意的是，这种认知方式并不依附于某一类特定的阅读对象，它所描述的是人们面对复杂信息时的一种普遍性思维策略。

（二）计算思维的认知路径：从问题识别到方案生成的有序推进

课程标准阐释的计算思维核心素养涵盖抽象、分解、建模、算法设计等思维活动，指向的是运用计算机科学思想方法解决问题的能力。面对一个待解决的问题，首先需要准确识别问题的边界与条件，继而将问题拆分为若干可处理的子任务，在此基础上抽取各子任务中的关键变量与核心关系，形成简洁的模型表达，最后依据模型设计出可执行、可验证的算法方案[3]。整个过程呈现出从具体到抽象、从局部到整体、从分析到综合的思维走向，前后衔接形成连贯的认知链条。

（三）结构同构：两条认知路径的深层对应

将深度阅读的认知内核与计算思维的认知路径并置审视，可以发现二者高度对应。深度阅读中对有效信息的辨识与提取，对应计算思维中对问题条件的识别与边界界定；深度阅读中对材料内部组织关系的剥离与辨析，对应计算思维中对问题的分解与变量关系的梳理；深度阅读中跨越信息节点建立联系、形成整体理解的过程，对应计算思维中的抽象建模；深度阅读中基于理解生成新认识的环节，则对应计算思维中算法方案的设计与优化。它们的内核都是将一个复杂的、多层次的信息体系拆解、重组并转化为有序的认知产出。这种同构关系使得深度阅读的认知策略能够为计算思维的培养提供可迁移的思维框架，也为信息科技教学探索新的育人路径开辟了空间。

二、初中信息科技教学以深度阅读驱动计算思维的价值

（一）弥补当前计算思维培养中所缺少的理解环节

初中信息科技课堂中，计算思维的培养往往从任务布置直接跳转到编程操作，学生拿到问题后的第一反应是打开编辑器而不是审视问题本身。这种教学模式导致一个普遍现象：学生能够模仿教师演示的代码结构写出程序，却在面对稍有变化的新问题时束手无策，原因在于他们未能充分经历对问题条件、约束与内在逻辑的细致辨析。深度阅读强调的信息提取与结构分析，可弥补此前被压缩乃至跳过的理解环节，使计算思维的培养不再悬空于操作技能之上，而是扎根于对问题的透彻理解之上。

（二）为抽象建模能力的培育铺设渐进的认知阶梯

抽象是计算思维中对初中学生来说挑战最大的思维环节。七八年级学生的逻辑推理能力正处于起步期，他们能够处理具体情境中的因果判断，但面对需要剥离具体细节、提炼一般性规律的抽象任务时，常常找不到着手的方向。深度阅读从表层信息到内部结构再到隐含关系的逐层推进方式，为抽象建模提供了一条有梯度的思维路径——学生沿着信息辨识、关系梳理、规律提炼的顺序拾级而上，在每一级台阶上都相应的思维锻炼，抽象能力由此在有序的认知推进中逐步积累。

（三）回应新时代对问题理解能力的迫切要求

以大语言模型为代表的生成式人工智能已经能够高效地完成代码编写、语法调试乃至基础算法设计等技术操作，这对初中信息科技教学提出了一个严肃的命题：代码编写能力的相对价值在下降，而准确理解问题、合理拆解需求、严谨评估方案的能力正变得愈发重要。即便是当前最先进的人工智能模型，其性能表现也高度依赖于使用者对问题的描述精度与结构化程度。因此，人类深度阅读的独特性更值得我们珍视。深度阅读驱动学生拓展对问题精细化理解与结构化表达能力，学生在人工智能时代应成为能够驾驭工具、定义问题、判断方案优劣的深度思考者。

三、初中信息科技教学以深度阅读驱动计算思维培养的创新路径

（一）以深度阅读重塑问题理解，夯实分解能力的认知基础

发展计算思维的起步阶段是将问题拆解为可处理的子任务，而拆解质量取决于学生对问题本身理解的深度。常规教学中，学生面对编程任务时问题分析过程被大幅压缩。深度阅读的引入可改善这种顽疾：学生在动手编写代码之前，先对问题情境展开逐层阅读。包括在第一层识别问题陈述中的显性条件与隐性约束，在第二层辨析各条件之间的主次关系与逻辑层级，在第三层发现问题表层描述之下尚未明示的深层结构。教师在呈现问题情境时，有意识地保留原始信息的复杂性与多义性，为这种逐层阅读留出空间。由此，学生对问题的分解建立在对信息结构的充分辨析之上，分解的依据从模仿教师的演示路径转向自主的逻辑判断，由此形成的子任务划分在逻辑上更加自洽，各子任务之间的接口关系也更加清晰。

以沪教版初中信息科技七年级下册第四单元“展示精彩的校园生活—网站的设计与制作”教学为例，教师以学校即将举办的校园文化节为情境提出任务：为文化节设计一个校园网站，服务对象包括在校师生、参观家长与校外合作单位。学生拿到的不是一份整理好的需求清单，而是三份来源不同的原始素材：一份是学生会收集的各社团展示诉求汇总，一份是教务处对活动日程与场地安排的说明，一份是校外合作单位关于品牌露出与互动报名的沟通邮件。三份素材在信息详略和关注重点上差异显著，部分诉求之间存在潜在的冲突。学生分组后，对素材展开三层递进式阅读：第一层识别各份素材中的功能诉求与明确的技术约束，将其提炼为结构化的诉求列表；第二层辨析各诉求之间的主次关系与逻辑层级，判断哪些诉求是必备功能、哪些诉求是增值功能、哪些诉求之间存在依赖或互斥关系，并将服务对象分列排布在电子白板上进行交叉比对；第三层深入素材的字里行间，捕捉那些未直接表述但隐含在语境中的深层需求，比如社团汇总中反复出现的互动性对应投票或留言功能的潜在需求，校外单位邮件中关于数据反馈的措辞指向访问统计功能的诉求。

在各小组完成分层阅读后，教师引入一个突发变量：学校临时增加一场线上直播活动，要求网站同时承载直播入口与回放功能，学生需要在已有的诉求层级结构中重新定位新增需求的归属位置与功能接口，检验自身分解方案的弹性。经由对多源素材的逐层深度阅读，学生形成的功能分解方案建立在对信息结构的充分辨析之上，每一个子任务的设定都能追溯到具体的信息依据与层级判断，分解能力得到了扎实有效的训练。

（二）以结构化阅读贯穿数据辨析，搭建抽象建模的思维阶梯

抽象建模是计算思维中认知跨度较大的环节，学生需要从具体的数据情境中提炼出可复用的结构模型。深度阅读在此阶段为学生提供了一种结构化审视数据关系的思维方式：面对一组数据时穿透数值表象，识别数据之间的组织模式——哪些变量之间存在联动关系，哪些变量的变化触发条件分支，哪些数据在不同情境下呈现出相似的变化规律。这种阅读方式将学生的注意力从个别数据点引向数据之间的关系网络，从局部特征引向整体模

式。教师可以借助变量关系图、数据流向表等可视化工具，帮助学生将内隐的关系判断外化为显性的结构表达，使建模过程变得有迹可循。在持续的结构化阅读训练中，学生逐步积累起从具体情境中提取一般性结构的能力，抽象建模由此成为沿着关系辨析的阶梯拾级而上的有序过程。

例如，功能分解完成后，学生进行校园网站的页面结构的设计。教师提供一个半成品的校园网站原型，其具备基本的页面框架和部分功能模块，但在元素组织上存在若干结构性问题：导航栏的分类逻辑与实际栏目内容不匹配，部分页面的信息层级混乱导致用户需要多次点击才能到达目标内容，表单字段的排列顺序与用户填写的思维习惯相悖。学生的任务是对这个原型中的数据关系展开结构化阅读：教师提供一张元素关系分析矩阵，纵轴列出页面中的所有功能模块，横轴列出三类用户（学生、家长、校外单位），每个交叉格填写该类用户访问该模块的频率预估与路径深度。学生填写矩阵时，将注意力从页面的视觉外观转向元素之间的关系网络，逐步发现原型中的结构问题不是随机的技术疏漏，而是源于设计者未能识别不同用户群体与功能模块之间的关联模式。各小组基于矩阵分析结果，提取出校园网站页面布局的共性组织规律：高频模块前置、关联功能聚合、低频功能折叠，以此为骨架重新绘制页面元素的层级关系图，形成剥离了视觉样式但保留了结构特征的页面逻辑模型。

随后，教师要求各小组借助人工智能工具，依据同一逻辑模型快速生成两个不同视觉布局的线框图，对比两个方案在三类用户视角下的访问效率差异，验证逻辑模型的稳定性与可迁移性。在此过程中，学生阅读的对象从静态的页面元素转变为动态的用户行为路径，抽象建模的依据从视觉直觉转向了基于数据的关系分析与模式提取，建模能力在对页面元素关系的反复辨析与多维验证中得到切实提升。

（三）以批判性阅读审视算法文本，推动方案设计走向精练

算法方案形成之后，教学常常止步于程序能否正确运行。深度阅读则开辟了更高阶的思维空间：学生将自己编写的算法视为一个可阅读、可分析的文本对象，对其展开批判性的审视。这种审视不同于运行调试，因为调试回应的是程序是否报错的技术问题，而批判性阅读则回应的是算法方案是否优良的思维问题。学生在阅读自己的算法文本时，需要考察每一个控制结构的选择是否与问题的逻辑结构相匹配，各模块之间的衔接是否存在冗余，整体方案在效率、可读性、可扩展性等维度上是否还有优化空间。在编写者与评估者两种视角的交替切换中，算法设计能力与反思评估能力同步得到锤炼。教师在教学中应着力营造这种阅读自身思维产出的课堂氛围，引导学生养成理性分析与优化算法的思维习惯。

例如，学生依据页面逻辑模型编写 HTML 与 CSS 代码，完成校园网站初版。教师随即发起一场代码压力测试：要求学生在不改变页面视觉效果的前提下，将手机端的页面加载元素数量压缩三分之一，同时保证所有功能模块的可访问性。此挑战迫使学生以批判性的眼光重新阅读自己的代码——不是检查语法错误，而是审视代码的结构效率。学生逐段分析每一个 HTML 标签是否承载了不可替代的功能语义，每一条 CSS 规则是否存在可以合并或继承的优化空间，哪些视觉效果可以用更精简的代码路径实现。

在此基础上，学生需要对照第一阶段形成的功能分解方案，检验每一个子任务在代码中的实现方式是否与原始的逻辑结构保持一致，是否存在实现过程中偏离设计意图的情况。各小组完成第一轮优化后，教师引入交叉审阅机制：A 组将优化后的代码交给 B 组，B 组的任务是尝试在 A 组代码的基础上继续压缩一个元素并阐明压缩理由，同时指出 A 组代码中一个值得保留的精巧设计并分析其优势所在。这种兼具批判与鉴赏的双向阅读，使学生在审视他人代码时既磨砺了发现冗余的敏锐度，也培养了识别优质方案的专业眼光，对算法方案优劣的判断标准在多维度的审视与迭代中逐步走向清晰与理性。

结语

深度阅读为初中信息科技课堂中的计算思维培养提供了一条思维层次分明、认知路径清晰的教学方向。从问题情境的逐层解析到数据关系的结构化辨识，再到算法文本的批判性审视，学生在每一个阶段都经历了有深度的思维操作，分解、抽象建模与算法优化等能力在持续的深度阅读实践中协同生长，计算思维的发展由此获得了坚实而持久的内驱力。

参考文献

[1] 孙渊 . 现代信息技术支持的初中语文整本书深度阅读教学探索 [J]. 中小学信息技术教育 ,2025(02):91-93.

[2] 王志 . 计算思维在初中信息技术编程教学中的应用研究 [J]. 新教育 ,2025(25):106-108.

[3] 陈晓清 . 初中信息技术学科培养学生计算思维的策略探究 [J]. 试题与研究 ,2023(16):132-134.

（作者单位：贵州省遵义市桐梓县第四中学）

情境创设
在初中地理阅读能力培养中的应用

◎张武林

【摘要】核心素养视域下，培养初中生的地理阅读能力迫在眉睫，这关乎其学习效率。基于此，文章聚焦初中生地理阅读能力培养，以培养目标为导向，依托生活情境、问题情境、多媒体情境、模拟情境和实践情境，全面提升初中生的地理阅读能力。在此基础上，梳理高效培养学生地理阅读能力的准备工作，涉及教师、学生、教学环境三个维度，旨在确保教师的情境创设方案万无一失，较快、较好地达成培养预期目标。

【关键词】初中地理　阅读能力　情境创设

地理学科由丰富的文字、图表等要素构成，学生只有具备出色的阅读能力，才能更好地提升学习效率以及轻松应对考试。出色的阅读能力还能成为学生更好认知世界、理解地理现象与人类生活联系的重要支撑。在教师培养学生地理阅读能力的过程中，情境教学法展现出鲜明优势，而如何创设情境并将培养效率提升至最高，就成为无数地理教师不断探索与攻坚的课题。

一、初中地理阅读能力培养目标

在初中教育不断发展的当下，初中地理教师在培养学生地理阅读能力的过程中，确立如下几点目标：

首先，让学生能够准确理解地理教材中的文字内容，包括地理概念、地理原理、地理现象描述等，能正确解读文字并掌握关键信息，不产生混淆和歧义。其次，培养学生出色地解读地理图表的能力，使其轻松解读地图、统计图、示意图等，敏锐地提取地理位置、地理数据、地理事物分布等关键信息，并且把握图表与文字内容之间的关联。另外，学生能够精读阅读材料并完成多样地理知识的归纳、分析，准确判断地理知识之间的关系，如因果关系、并列关系等，避免学习盲目、随意，进而构建完整、系统的知识框架。最后，学生能够灵活、娴熟地运用阅读所获取的知识，解决更实际的地理问题，体会到地理知识的实用性，实现全面发展，开启更智慧的生活[1]。

二、情境创设在初中地理阅读能力培养中的应用策略

（一）创设生活情境，深化阅读理解

地理知识源于现实生活，为激发学生的阅读兴趣和深化其对阅读内容的理解，教师可在地理课堂创设生活情境，让学生真切感受地理知识的实用性，间接降低学生的阅读难度，变其被动阅读为主动阅读。教师也要抓住生活情境创设这一时机，引导学生回顾生活经历、运用生活经验，强化他们对阅读材料的理解与感悟。

在《我们身边的地理》课堂，教师可通过“生活场景还原 + 实物展示”等方式创设生活情境，辅助学生更好的阅读。首先，在教室中开辟“生活地理角”，摆放不同产地的食物（如东北大米、新疆葡萄干、海南椰子）、不同地区的服饰（如藏袍、傣族筒裙等）并在墙上张贴学生日常出行的交通卡与路线图。鼓励学生说一说这些物品与现实生活的关系，以及这些物品产地、使用场景的特点，如“新疆葡萄干很甜，可能因为那里阳光足”“藏袍袖子能脱下来，可能因为那里早晚温差大”。随后，教师安排学生阅读教材内容，让他们通过阅读更深入地理解这些现象，然后验证自己最初想法的正确性。学生在阅读中，会不自觉地将教材中的文字描述与眼前的实物、生活体验对应起来，可以更好地理解“新疆光照充足、昼夜温差大，利于糖分积累”“青藏高原昼夜温差大，藏袍的设计便于调节体温”等知识点。如此创设生活情境，便可拉近地理课与学生生活的距离，让学生感受到“地

理就在身边”，更好地强化其阅读动机，使他们站在生活视角更深入地理解教材内容[2]。

（二）创设问题情境，提升信息提取能力

在地理课堂，为避免学生的阅读盲目、随意、表面化，教师可创设问题情境，用问题引导学生有序且深入地阅读。也可借助问题启发阅读中的学生，确保学生的思维被充分激活，专注地从阅读材料中提取关键信息，并且分析各类信息之间的关系，以此保障学生阅读的有效性。当然，问题应由浅入深、由易到难呈现，推动学生的信息提取能力和阅读理解能力协同提升。

在《地球的运动》课堂，教师可以这样创设问题情境：学生阅读教材前，提出“地球有哪些运动形式呢？地球的自转和公转分别围绕什么旋转？地球自转和公转的方向、周期是怎样的？地球自转和公转分别会产生哪些地理现象呢”这类问题，激发学生的阅读兴趣，让其带着问题去阅读；学生阅读中，教师可鼓励学生边阅读边标注有关问题的内容，如针对“地球自转产生哪些地理现象”这一问题，学生可在阅读中标注出与之有关的“昼夜交替”“时间差异”文字描述，尝试自主解答问题；学生阅读完毕，教师可组织讨论活动，鼓励学生踊跃发言，先公开自己从教材中找到的线索或答案，而后完整表述这些地理现象产生的原因。教师按照上述思路创设问题情境，便可提升学生阅读的针对性，也能将其阅读关联问题的思考与解答，从而深化其对地理知识的理解，更好地提升阅读分析能力[3]。

（三）创设多媒体情境，降低阅读难度

在教师创设情境方面，多媒体具备独特优势，可凭借直观、形象、生动的特点，化解教材内容的抽象性，依托图片、视频、动画等形式创设出的情境，也会更具直观性、冲击力和感染力，能轻松激活学生的视觉和听觉感官，助其攻克地理难点。值得一提的是，该情境虽好，但需要教师做好素材的筛选和编辑，避免情境的创设形式大于情境展现的内容。

以《海陆变迁》教学为例，教学之初，教师可利用多媒体播放有关“喜马拉雅山脉发现海洋生物化石”“东非大裂谷不断扩张”“荷兰填海造陆”等内容的视频，向学生展现海陆变迁现象的实景画面，各个画面配备着相应解释。播放完毕，教师可安排学生阅读教材中有关海陆变迁的文字内容。同时，鼓励学生结合视频呈现的画面解释教材中的知识点，如教材中的“地壳的运动和海平面的升降是造成海陆变迁的主要原因”。借助视频与教材的联动，帮助学生理解地壳运动对海陆变迁的影响、人类活动对海陆变迁的作用。阅读后，教师还可组织学生分享对海陆变迁原因和实例的理解，升温课堂的学习氛围，进一步巩固学生的阅读成果[4]。

（四）创设模拟情境，强化阅读知识运用能力

创设模拟情境，可丰富学生的阅读体会，也为其运用阅读获取的知识，提供了宝贵机遇。在创设该情境时，教师可将不同角色分配给学生，让学生置身于特定情境，驱动他们完成更具针对性的阅读。同时，模拟真实的地理场景或地理活动，让学生产生身临其境的感受。这类情境无疑为学生提供了深度参与课堂的机会，有助于深化其阅读感受与体会，需要教师立足教学实情去合理设计、安排。

在《丰富多彩的世界文化》课堂，教师可巧妙创设模拟情境。首先，将学生划分为若干小组，每组选取一个国家或地区，中国、日本、埃及、巴西等，扮演那个国家或地区的“文化使者”。然后，各组在教师的指引下阅读教材中有关这个国家或地区的文化内容，包括传统节日、宗教信仰、风俗习惯、建筑风格等。阅读后，各组立足教材，开展“世界文化展示”活动，“文化使者”们要向其他小组介绍自己所代表国家或地区的文化特色，并且在介绍中引用教材中的相关描述去支撑观点，确保介绍的内容有理有据，增强说服力和信服力。如此设计与安排，便可让学生在扮演“文化使者”的过程中，更好地代入特定背景并完成专注且深入的阅读，可从中提取关键性的文化信息，也能在展示与交流过程中，不断深化对教材内容的理解，有助于提升学生的地理阅读能力和知识运用能力[5]。

（五）创设实践情境，增强阅读迁移能力

教育发展新时期，不论是情境创设还是地理阅读能力培养，都需要突破传统课堂限制，教师可创设多种多样的课外实践情境，将学生的地理阅读与实践操作相结合，为学生地理阅读能力的全面提升提供广阔空间。具体而言，教师应引导学生结合阅读材料中的知识参与实践活动，让学生通过阅读获取的知识有“用武之地”，间接培养其观察能力、动手能力和解决实际问题的能力，也依托“理论＋实践”助力学生的阅读能力上升一个新台阶。

教师可针对《世界主要气候类型》创设实践情境。首先，安排学生阅读教材，引导他们聚焦不同气候类型的分布、特点等内容，如热带雨林气候、热带草原气候的分布与特点。其次，组织“校园气候观察”实践活动，要求学生结合阅读了解到的气候类型特点，观察校园中植被生长状况、降水情况、气温变化等，将相关信息一一记录。学生实践中，教师也需引导他们结合阅读中了解的不同气候类型的特征，思索当地所属的气候类型，探究观察的校园自然生态与教材对该气候类型的描述是否相吻合。例如，学生将阅读中获悉的“夏季高温多雨，冬季寒冷干燥，植被以温带落叶阔叶林为主”这一温带季风气候特点，对照校园中的气候变化和植被四季变化，从而判断校园所处地区是否属于温带季风气候。如此创设情境，便可让学生的学习更系统、阅读更具针对性，深化学生对地理知识的理解，间接提升其运用阅读迁移能力、地理知识的能力和解决实际问题的能力[6]。

三、高效做好培养学生地理阅读能力的准备工作

（一）教师的准备工作

首先，教师应深入钻研地理教材，全面梳理教材中的知识点，明确教材的内容并锁定阅读重点难点以及文字材料、图表材料的特点。针对不同章节、不同知识点，提出差异性阅读要求，突出阅读教学的针对性、科学性。其次，教师要采取问卷调研、访谈、测试、观察等方式，全面获悉学生个体情况，包括其阅读水平、阅读不足等，在此基础上制定个性化的阅读能力培养方案，并且制订切实可行的阅读教学计划，将阅读教学目标、教学内容、教学方法和评价方式一一明确，以此来保障阅读教学有条不紊的展开。比如，针对七年级学生，侧重培养其对地理文字和简单地图的阅读能力；针对八年级学生，着重提升其对复杂图表的阅读能力和对地理综合知识的分析能力。最后，教师应广泛搜集阅读教学资源，确保资源类型多种多样，包括地理科普文章、地理纪录片片段、地理相关的新闻报道等，为多样情境的创设提供素材支持。当然，情境创设所用的地理阅读教学资源的质量需达到既定要求，即具备真实性、正确性、适配性，以取得理想的能力培养成效。

（二）学生的准备工作

作为课堂主体和地理阅读能力培养对象的学生，也需要做好一系列准备工作，以确保地理阅读能力培养效率事半功倍。一方面，教师要引导学生树立正确的地理阅读观念，端正阅读态度，认识到地理阅读能力对地理学习的重要性，积极投身不同目的与场景下的阅读活动，更好地获取知识、了解世界。另一方面，教师需将地理阅读方法和技巧教授给学生，鼓励他们在阅读中灵活运用这些方法和技巧，如用圈点勾画法标记阅读材料中的关键信息、疑问点等。若学生在运用这些方法和技巧的过程中遇到问题，应及时向教师求助，避免影响到阅读成效。当然，学生也可以自主安排自身的课前阅读，为自己课堂上的高效学习、地理阅读能力快速提升奠定坚实基础[7]。

（三）教学环境方面的准备工作

教师利用情境培养学生地理阅读能力的过程中，软硬件起到尤为关键的作用。基于此，学校务必强化软硬件建设。就硬件建设而言，学校需配备教师教学所需的多媒体设备、地理实验室、地理专用教室等。其中，多媒体设备可辅助教师创设生动、直观的多媒体情境，便于向学生展示图片、视频等阅读素材；地理实验室和专用教室可为学生参与地理实践活动、模拟情境活动提供场地支持。就软件建设而言，以营造良好的地理阅读氛围为导向，于教室中开辟地理阅读角，摆放各类地理书籍、杂志、地图等阅读资料，满足学生课余时间的阅读需求。另外，定期组织地理阅读分享会、地理知识竞赛等活动，营造浓郁的地理阅读氛围，进一步激发学生的地理阅读兴趣，助其不断提升阅读能力。

结语

创设情境是培养初中生地理阅读能力的一项有效举措，相关教师可通过创设生活情境、问题情境、多媒体情境、模拟情境和实践情境，激发学生的地理阅读兴趣，吸引学生专注阅读、深入阅读，确保他们在阅读中获取与理解知识，避免他们阅读的表面化，使其地理阅读能力不断提升。今后，教师若能不断优化情境创设方案，持续提升学生的地理阅读能力，便可助其开启学习与成长新篇章！阅

参考文献

[1] 刘媛．基于阅读的初中地理教学实践[J]．地理教育，2024(06):48-53.

[2] 宋怡瑾．提升初中生“非连续性文本”阅读能力的思考与研究[D]．华东师范大学，2023.

[3] 郑璐．初中地理教学中学生读图能力的培养策略探究[J]．考试周刊，2021(91):142-144.

[4] 耿俊民．在地理教学中培养学生的阅读能力[J]．考试周刊，2010(31):171-172.

[5] 刘明维．谈培养学生地理阅读能力[J]．读与写（教育教学刊），2007(03):78.

[6] 苟春芳．论初中地理课堂教学中学生阅读能力的培养[J]．成功（教育），2013(04):65-66.

[7] 卞元香．培养学生阅读能力 提高地理教学质量[J]．教师，2012(35):77.

（作者单位：甘肃省兰州市皋兰县兰州新区秦川镇初级中学）

中职英语阅读教学中学生文化意识的渗透策略

◎石方之

【摘要】随着我国职业教育改革的深化，中职英语教学将全面指向核心素养培育。文化意识作为英语学科核心素养的关键维度，在提升中职学生跨文化交际能力、职业竞争能力与文化自信等方面具有重要作用。文章将以中职英语阅读教学为切入点，先综合分析当下中职英语阅读教学中学生文化意识渗透存在的问题，而后从实践层面探寻渗透策略，以求通过阅读教学探索文化意识培养与职业素养提升的融合路径，为中职英语课程改革提供兼具理论价值与实践意义的全新范式。

【关键词】中职英语　阅读教学　文化意识　价值阐述　策略探究

《中等职业学校英语课程标准》将“跨文化理解”作为学科核心素养之一，要求学生“通过学习中外优秀文化，拓宽国际视野，形成对外国文化的正确认识，对中华优秀文化的深刻认知及对中外企业文化的客观了解”。语篇作为承载多元文化的重要载体，中职英语教师以阅读教学为媒介渗透文化意识有着必要性与可行性。因此，中职英语教师应优化阅读教学布局，更好地渗透文化意识，激发学生对文化的深度体验与思考，整体提高学生的文化感知层级，推动中职英语教育实现从“工具性”到“人文性”的综合转型。

一、中职英语阅读教学中学生文化意识的渗透现状分析

（一）文化教学呈表面化与浅层化倾向

大多中职英语教师在阅读教学中对文化知识的讲解停留于“罗列”文化信息层面，缺乏对文化价值与精神的深度解读与引导，导致文化教学呈现出表面化与浅层化倾向。一方面，教师在呈现文化内容时，往往以“点状”形态，孤立讲解文化内容，未能将其置于整体的历史、社会与价值观脉络加以阐释，导致学生对文化的理解多止步于“是什么”层级，未能探究“为什么”，也没有探寻背后的思维模式、伦理观念，致使学生缺乏对文化的深度对比与批判性思考[1]。另一方面，教师忽视了文化精神内核的体现，影响了学生的情感体验。教师在教学中，往往侧重可陈述的事实性文化知识讲解，忽略了学生对文化中所蕴含的情感、态度、审美与精神的体验，导致学生的文化感知不强，更难以基于语篇信息构建系统的文化认知体系。

（二）文化培养呈系统性与关联性缺失

大多中职英语教师在文化培养中往往缺失系统性与关联性，即文化渗透往往局限于英语学科内部，未能关联学生的专业学习、生活经验及其他知识领域，影响了文化培养的效度。具体表现在三个方面：

其一，文化培养与职业情境及专业课程脱节。阅读教学中的文化内容未能有效对接学生的专业领域与未来职场，即教师未能将文化意识渗透与中职课程特色结合[2]。

其二，文化探究与生活实践割裂。大多教师未能将课内语篇内容与现实生活勾连，即引导学生观察、分析日常生活中的文化现象。

其三，跨学科协同育人机制存在空白。文化意识的培养可借助历史、思政、艺术甚至专业课程等方式共同完成。但是大多教师未能意识到这一点。

（三）文化学习的实践性与转化性不足

大多中职英语教师在渗透文化意识的过程中，往往更偏重输入与记忆，未能引领学生将文化认知转化为实际态度与行为，导致学生文化学习的实践性与转化性存有不足[3]。

二、中职英语阅读教学中学生文化意识的渗透策略探究

（一）挖掘语篇文化内涵，促进意义建构

中职英语教师在渗透文化意识的过程中，应突破以往让学生机械识记文化事实的窠臼，引导学生穿透语言符号，探究其承载的价值观、思维方式与情感态度，使其经历“意义建构”的过程。所以教师要充当“文化解码者”与“思维脚手架搭建者”的角色，运用深度文本解析策略与批判性思维工具，将静态的语篇转化为动态的意义探究场域，驱动学生基于已有经验及语篇内容建构对文化的系统、全面理解，使其在语篇中识别文化符号、分析叙事逻辑、对比价值预设，最终实现对文化内涵的个性化意义建构，并触发情感共鸣，更好地渗透文化意识[4]。

以高教版中职英语课本教材为例，教学 Travel 时，在 Reading and Writing 模块的阅读教学中，教师应明确该模块的语篇围绕明代旅行家徐霞客的生平与旅行经历展开，要求学生理解记叙文的篇章结构，捕捉时间轴关键信息，分析人物成功的核心因素，而后拓展对比意大利旅行家马可·波罗的相关信息，深化对“旅行家”职业特质的认知。

首先，教师要组织学生对语篇内容进行结构化梳理，使其明晰脉络。对此，教师可鼓励学生绘制树状图，以“徐霞客的探索之旅”为主干，以“旅行前（立志）”“旅行中（艰辛）”“旅行后（成就）”为一级分支，以此构建结构化的语篇信息框架，为学生的深度分析奠定基础。

其次，教师要组织学生进行连续性叙事，探索人物精神。对此，教师可以让学生使用时间轴标注徐霞客的关键人生节点，如 1578 年出生、1609 年首次远游、1641 年逝世。学生需要基于语篇内容为每个节点补充关键事件，如徐霞客不顾“父母在，不远游”的世俗观念远游、在“遇盗、断粮、涉险”的情况下仍坚持记录等。学生通过时间轴线连续叙事，将发现徐霞客的“探索”呈现了从个人兴趣（自发）演变为科学追求（自觉）再到生命信仰（自在）的升华轨迹，借此提炼出徐霞客超越时代的求知勇气、实证精神与坚韧品格，探索了人物精神，实现了语言学习与精神价值解码的深度融合。

最后，教师要组织学生进行批判性评价，感悟价值。教师可以基于语篇内容设计富有逻辑的问题链，启发学生基于语篇内容逐层深入思考，比如可设计“徐霞客为何能成功？”“他的行为在当时社会可能面临哪些质疑？”“他的探索精神与西方同一时期的航海家精神（如哥伦布）有何异同？”“这种‘读万卷书，行万里路’的精神，对你未来的职业成长有何启示？”等问题，让文化渗透从“讲述一个古人故事”升华为“与一种探索精神对话”。由此，学生建构的文化意义便不仅是历史知识，更是一种可迁移的科学态度、职业伦理与人生价值，文化意识也将在思辨中得以内化。

（二）强化多维系统关联，构建主题网络

中职英语教师在渗透文化意识的过程中，应强化多维系统关联，打破教材与课堂的边界，构建以主题意义为核心的开放型学习网络，让文化渗透在真实、复杂情境中进行关联与应用。对此，教师需要以语篇文化主题为“锚点”，向外进行三个维度的系统性关联，即横向关联跨学科知识，纵向深入专业情境，时空拓展当代生活[5]。

以高教版中职英语课本教材为例，教学 Ancient Civilization 时，在 Reading and Writing 模块的阅读教学中，教师应明确本模块的语篇围绕“古代文明”这一核心主题展开，以丝绸之路为具体载体，涵盖丝绸之路的定义、陆上与海上路线、历史发展脉络及文化交流意义等内容，这样既贴合中职英语“实用为主、够用为度”的教学目标，又融入了中华优秀传统文化元素，实现了语言知识学习与文化自信培养的统一。基于对语篇内容的剖析，教师便可由此锚定“文明交流互鉴与当代价值”这一核心主题，而后基于语篇内容多维关联，构建主题网络，更好地渗透文化意识。具体如下：

1. 历史—政治维度关联

教师与思政或历史课程协同，引导学生对比阅读教材语篇与历史资料，让其探讨汉唐王朝开辟丝路的政治智慧与开放心态，并自然引入当代“一带一路”倡议的英文报道或领导人演讲金句，如“Political trust（坚持政治互信）”“Win-win cooperation（坚持互利合作）”“Equality between nations（坚持平等相待）”“Openness and inclusiveness（坚持开放包容）”“Equity and justice（坚持公平正义）”等，促使学生讨论丝绸之路从“古代通道”到“现代倡议”中一脉相承的和平合作、开放包容理念，坚定文化自信。

2. 专业—职业维度嵌入

教师应有针对性地嵌入与所教专业相关的文化知识。比如，针对物流管理专业类的学生，教师可设计聚焦“分析丝绸之路作为古代物流网络的先进性”这一话题的主题讨论活动，让其对比现代中欧班列的运输效率、商品种类等，思考交通技术革新如何重塑文明交流的形态。又如，针对电子商务专业类的学生，教师可以实施项目化学习，以“设计一款通过跨境电商平台推广的‘丝绸之路文创产品’（如数字敦煌壁画、特色香料等）”为项目主题，

让项目组撰写文创产品的介绍与营销文案，思考如何用现代商务语言讲述古老文化故事。

3. 文化—生活维度拓展

教师引导学生寻找身边“丝路文化”的痕迹，如学校食堂的“兰州拉面”（饮食交流）、音乐课上的“琵琶”乐器（艺术交流），并让其用英语进行简单介绍，鼓励其思考“全球化背景下文化交流的利与弊”。

如上所述，教师基于语篇内容进行了多维度、系统性联结，将使语篇中的“丝绸之路”不再是静态的地图，而是一个动态的、跨时空的文明交流生态系统。学生在多维关联视域下，将深刻理解文化交融对技术、商业乃至艺术的影响。借此，文化意识的培养便与家国情怀、职业认知等方面实现了有机统一。

（三）文化学习知行协同，实现素养转化

文化意识渗透的最终落脚点是学生在跨文化情境中的得体行为与创造性表达，即“素养外化”。所以教师的阅读教学便要实现从以输入为主的“认识论”转为以输出为导向的“实践论”，尝试通过以实践为主的项目化学习、体验式学习等教学策略运用，创造“做中学”“用中学”“创中学”的契机，驱动学生将内化的文化知识、情感态度转化为具体的沟通策略、问题解决方案与文化产品，使其顺利实现从文化知识到文化素养的有序升级。

以高教版中职英语课本教材为例，教学 Food and Drinks 时，在 Reading & Writing 模块的阅读教学中，教师应明确该模块重在让学生读懂有关如何选择餐厅的文章，提取有关餐厅的信息、分析需求，对比不同方案，并撰写说明餐厅选择理由的文段，从而了解中西方餐饮习惯的差异，增进对我国饮食文化和世界多元饮食文化的认识。教师基于这一语篇施教时，可进行综合统整，设计“舌尖上的母校——校园美食文化国际推广微项目”这一项目化学习活动，让学生以小组为单位，首先实地探访学校食堂、周边特色小吃店，采访厨师或店主，记录一道最想推荐的特色美食，如“食堂招牌红烧肉”“本地特色葱包烩”等，了解其制作过程、口味特点与文化小故事（如“东坡肉”的传说）。其次，各小组对比该中式美食与一道相似的西餐，如“红烧肉”VS“烤肋排”，分析其在食材、烹饪方式、用餐礼仪、象征意义上的差异，并补充阅读关于中外饮食哲学的英文简报，掌握表述中外饮食文化差异的语用方式。再次，教师可以让各小组提炼出推荐美食的核心文化卖点，如“慢火细炖”的生活哲学、承载着一段本地历史记忆等，并规划如何用英语有效传达这些“味道之外”的价值。最后，教师要让各小组进行创造性产出，如制作一份双语美食推荐海报（如图 1），海报内容要包含英文描述、文化故事、趣味吃法等内容。再如，拍摄一段 1—2 分钟的中国传统美食推广英文短视频。由此，学生在“做”的过程中真正系统内化了文化意识，实现了知行合一与素养转化。

图1　学生作品《“东坡肉”双语美食》推荐海报

结语

综上所述，中职英语教师以阅读教学为媒介，渗透文化意识是推动核心素养落地的一大创举。文章主要从挖掘语篇文化内涵、强化多维系统关联、文化学习知行协同等三个方面出发，探寻了中职英语阅读教学中学生文化意识渗透的可行策略，为文化意识渗透提供了“魂”（精神内涵）、搭建了“骨”（知识网络）、赋予其“行”（实践生命），将真正培养出既深植中华文化根脉，又能从容进行跨文化对话与合作的复合型技术技能人才。

参考文献

[1] 张旭 . 在高中英语阅读教学中培养学生文化意识的措施——以高中英语（译林版）选择性必修三 Unit 4 Extended reading 部分“Following the silk road”的教学为例 [J]. 语数外学习（高中版上旬）, 2026 (01): 71.

[2] 宋海霞 . 核心素养视域下的中职英语阅读教学优化策略 [J]. 知识文库 , 2025, 41 (20): 128-131.

[3] 杨帆 . 中职英语阅读教学中跨文化交际的导入方法与策略探究 [J]. 甘肃教育研究 , 2025 (10): 34-37.

[4] 黄菲 . 基于中职英语新教材的跨文化理解素养培养实践研究 [J]. 文教资料 , 2024 (15): 163-166.

[5] 戴丽莎 . 基于跨文化意识培养的中职英语体验式阅读教学实践研究 [D]. 湖南科技大学 , 2024.

（作者单位：浙江省宁波市宁波建设工程学校）

高中语文中
比较式阅读教学方法运用分析

◎刘　娜

【摘要】新课改背景下，诸多新颖与高效的阅读教学方法涌入高中语文课堂，将阅读课堂的生机全面激活。文章聚焦比较式阅读教学方法的实际运用，在明确该方法内涵及其与传统阅读教学法的根本差异基础上，从阅读文本的内容、文本形式、主题、人物形象、文化背景五个维度入手，结合大单元教学对文本整合与素养进阶的要求，提出具体的比较策略。同时，归纳该教学法运用中可能出现的问题，引申出相应的应对思路，推动高中语文阅读教学高质量发展。

【关键词】高中语文　比较式阅读　教学方法

阅读是高中生开阔眼界、丰富学识、发展思维的关键途径，所以需要高中语文教师高度重视。面对新时期高中语文阅读教学“以核心素养为导向、培养学生深度阅读与批判性思维”这一新要求，比较式阅读教学法成为教师突破传统教学局限、落实高阶育人目标的重要砝码。如何科学运用比较式阅读教学方法，成为当前教师着重思考的问题。

一、比较式阅读教学方法概述

（一）内涵

比较式阅读教学方法，指的是在学生阅读的过程中，教师让其对比两篇及多篇在内容、形式、主题等方面存在一定关联的文本，进而把握不同文本间的异同点，并且深化学生对文本内涵的理解，使其掌握阅读技巧并提升阅读能力和思维水平的教学方法。这种方法注重文本间的对照，旨在促使学生发现问题、思考问题和解决问题 [1]。

（二）与传统阅读教学法的区别

传统阅读教学法多聚焦单篇课文，讲究对文本进行逐字逐句的解读，看重知识教授过程，并且教师占据主导地位，学生被动接受知识。而比较式阅读教学法侧重培养学生的自主探究能力，会为学生提供多篇文本，引导他们主动探究不同文本间的联系和区别。在比较式阅读课堂，学生的课堂主体地位被充分尊重，教师主要发挥引导、启发作用，让学生在深度参与课堂的基础上，丰富其阅读体验，在阅读中有众多收获，根本上杜绝表面化阅读。

二、高中语文中比较式阅读教学方法的运用策略

（一）比较阅读内容

内容是文本的核心，比较多篇文本的内容，能够让学生站在不同视角理解同一主题或相似题材。同时，情感态度作为文本内容的深层表达，是体现作者立场与价值取向的关键，将其纳入比较范围，可帮助学生更精准把握文本的情感内核。教师应选取内容具有相关性、可比性的文本，引导学生梳理内容、分析异同和总结规律 [2]。

例如，在学生阅读人教版高一上册语文教材第一单元诗歌时，教师可引导学生对比《立在地球边上放号》与《致云雀》。在《立在地球边上放号》中，郭沫若运用了诸多笔墨描绘宏大壮阔景象，如“无数的白云正在空中怒涌”“无限的太平洋提起他全身的力量来要把地球推倒”等，赞美自然伟力之余，也抒发出自己渴望破坏旧世界、创造新世界的激昂激进的情感和态度。而雪莱的《致云雀》，侧重赞美云雀，也用“像一片烈火的轻云，掠过蔚蓝的天心，永远歌唱着飞翔，飞翔着歌唱”这类描写表达本人对美好理想的追求及对光明、自由的向往，情感态度更为温婉执着，充满对世界的深情期盼。教学中，教师不妨引导学生对比这两首诗描绘的景象，同时聚焦情感态度的差异，结合单元主题“青春的价值与理想”分析：郭沫若的激进情感源于“五四”时期对旧制度的决裂，雪莱的温婉情感源于对工业革命后人性解放的渴望，二者虽情感态度不同，但都体现了青年对理想的追求。

这样的比较既贴合大单元教学对文本深度整合的要求，也能帮助学生全面、深入理解诗歌的内容与情感，体会到不同诗人对相似题材的独特处理方式。

（二）比较文本形式

在学生阅读的过程中，会接触到多样的文本形式，如体裁、结构、语言风格等。写作手法作为文本形式的重要组成部分，是作者表情达意的关键手段（如象征、对比、烘托等），将其纳入比较范围，可帮助学生更清晰地把握文本形式对内容表达的支撑作用。引导学生对比相同形式或不同形式但各具特色的文本，能够让他们了解不同文体的特点，进而掌握不同结构组织方式及语言运用技巧，同时也能落实大单元教学“聚焦文体特征，提升鉴赏能力”的目标。

在阅读人教版高一下册语文教材第二单元时，教师可结合大单元教学“围绕单元主题整合文本”的要求，安排学生对比《窦娥冤》与《雷雨》这两篇课文的文本形式。站在体裁层面来看，二者均为戏剧，但《窦娥冤》是元杂剧，具有元杂剧典型的四折一楔子结构，角色分为旦、末、净、杂等，唱词为曲牌体。《雷雨》是一部现代话剧，其结构更加灵活，依托复杂人物关系和激烈戏剧冲突推动剧情发展。从语言风格层面来看，《窦娥冤》的语言质朴通俗，散发着浓郁的民间文学色彩，将窦娥的冤屈与愤怒更直白地表达出来。而《雷雨》语言则更精练含蓄，充满人性化，借助人物间的对话表现人物性格和心理，体会人与人之间的微妙关系和复杂情感。如此比较文本形式，便可帮助学生全面把握元杂剧与现代话剧的区别，间接提升其对戏剧文体的理解与鉴赏能力。

（三）比较文本主题

主题是文本的灵魂，教师可在学生阅读中让其比较同一主题的不同文本，旨在让他们站在多个视角理解主题内涵，引发他们对社会、人生等问题的思考。在这之前，教师应带领学生精准提炼文本主题，对比分析主题的呈现方式与深度。

在学生阅读人教版高一上册语文教材第六单元时，可结合大单元教学“聚焦单元主题，整合文本主题”的要求，要求学生对比《劝学》与《师说》两篇课文的主题。其中，《劝学》主题是强调学习重要性及学习方法，荀子借助“青，取之于蓝，而青于蓝；冰，水为之，而寒于水”等生动比喻，论述学习能让人进步、改变的道理，鼓励人们不断学习。而《师说》主要围绕师求学问题展开，韩愈批判当时社会不尊师重道的社会风气，提出“古之学者必有师”“师者，所以传道授业解惑也”等观点，强调从师学习的必要性。基于此，教师要引导学生分析上述两个主题，让其发现二者虽然都在论述学习，但侧重点有所不同。《劝学》侧重于个人自身学习提升，而《师说》则侧重于探讨从师求学的社会现象。如此一来，便可协助学生全面、深入地理解这两篇课文的主题，除了知晓学习对个人成长的重要性，还能认识到良好师德对社会学习风气形成的作用，促使学生对学习相关问题进行深入思考[3]。

（四）比较人物形象

在文学作品中，人物形象是不可或缺的元素。教师可鼓励学生比较不同文本中的相似或相反人物形象，分析这些人物的外貌、语言、动作、心理等，旨在让学生了解人物形象塑造方法，把握人物性格特征，理解作者背后的深意。

以学生阅读人教版高一下册语文教材第六单元为例，教师可结合大单元教学“整合人物形象，探究时代影响”的要求，鼓励学生比较《祝福》中的祥林嫂与《装在套子里的人》中的别里科夫。祥林嫂是生活在旧社会底层的一个悲惨妇女，她勤劳善良，却因封建礼教迫害，在丧夫、再嫁、丧子后，被社会抛弃，最后悲惨死去，她的经历可作为旧社会中国农村劳动妇女典型的缩影。而别里科夫则是沙皇俄国专制制度下胆小怕事、因循守旧的典型人物。他“即使在最晴朗的日子，也穿上雨鞋，带着雨伞，而且一定穿着暖和的棉大衣”，他害怕一切新事物、新思想。这样对比来看，学生能逐渐把握不同社会背景下人物悲剧命运产生的原因，并理解作者对社会现实的批判。在对比中，学生也能学到细节描写、环境烘托等这些塑造人物形象的方法，有助于提升他们分析鉴赏小说人物的能力。

（五）比较文化背景

文学作品能反映特定时期的社会文化，不同文化背景也催生了具备不同文化内涵的作品，让学生对比不同文化背景下创作的文本，可拓宽其文化视野并深化对多元文化的理解，有助于培养学生的文化包容意识。

以学生阅读人教版高一上册语文教材第三单元为例，让学生对比《短歌行》与《归园田居（其一）》这两首古诗的文化背景。创作《短歌行》的曹操，生活在东汉末年，当时的社会充满动荡，他胸怀大志，渴望招揽人才，统一天下。这首诗也能侧面反映出当时社会动荡中人们对建功立业的追求及对国家安定的渴望。而创作《归园田居（其一）》的陶渊明，生活在东晋时期，当时政治黑暗、社会矛盾尖锐，他厌倦官场并回归田园。创作这首诗，可侧面体现出当时士大夫阶层在黑暗政治环境下对精神自由的追求。学生比较这两首诗的创作文化背景，更好地理解诗歌内容与诗人情感，体会不同时代文化对文学创作的影响，可增强他们对传统文化的理解与感悟。

三、比较式阅读教学法运用中可能出现的问题及应对策略

（一）可能出现的问题

在高中语文教师运用比较式阅读教学法的过程中，可能会出现以下三点问题：

一是文本选择缺乏合理性。教师在选择用于学生比较的文本过程中，可能会因为对文本关联性的把握不足，而选到在内容、主题等方面无有效可比点的文本，这样可能无法助力学生深度理解文本，甚至还会增加学生阅读负担，降低其学习兴趣。

二是学生参与度不均衡。在比较式阅读课堂中，少数学生主导讨论、多数学生被动倾听的情况可能会比较常见。比较分析对学生的思维能力提出较高要求，会让部分基础薄弱的学生难以快速找到文本异同点，害怕表达失误，不利于提升其学习自信和积极性，致使课堂互动流于表面，教学效果大打折扣。

三是比较深度不足。在文本对比中，可能会有些教学仅停留在文本表面特征的比较，如简单地对比人物外貌、文本结构差异，这会让学生难以触及探究差异背后的原因，如作者创作意图、社会文化背景影响等。这种浅层比较无法帮助学生形成深度思维，语文素养提升目标的实现会更具难度[4]。

（二）应对思路

针对上述可能出现的问题，教师可酌情采纳如下两点应对思路：

一是精准筛选比较文本，明确可比维度。教师应结合教学目标和学生认知水平，从“关联性”“启发性”“适配性”三个方面出发筛选文本。关联性，指的是文本要在主题、体裁等多个方面存在明确的可比点；启发性则要求文本差异可促进学生的深度思考；适配性则强调立足学生的知识储备实情，避免难度过高或过低。例如，教师讲解“家国情怀”主题时，可选取《沁园春·长沙》（毛泽东）与《永遇乐·京口北固亭怀古》（辛弃疾）两篇课文，要求学生将二者进行对比并明确不同时代背景下家国情怀的表达差异。

二是设计分层任务，激发全员参与的积极性。教师应全面把握学生个体间的差异，进而设计分层任务。其中，基础层任务侧重比较文本表层信息，如“找出《百合花》与《哦，香雪》中描写人物语言的句子，比较语言风格差异”；进阶层任务以分析差异原因为主，如“结合时代背景，分析两篇小说人物语言风格不同的原因”；拓展层任务强调迁移运用，如“尝试模仿其中一种语言风格，描写一个生活场景”。通过分层任务，让不同能力的学生都能够找到适合自己的学习目标，并在小组合作中相互帮助，满足所有学生深度参与比较分析过程的需求，从而提升全体学生的思维能力和表达能力。

三是搭建思维支架，引导学生进行深度探究。教师可依托“问题链”搭建思维支架，引导学生从浅层认知走向深度探究。就《劝学》与《师说》比较而言，教师可先提出“两篇文章都与学习相关，分别论述了学习的哪些方面”这类基础问题，再提出“为什么荀子侧重论述学习方法，而韩愈侧重批判师道不存的现象”这类进阶问题，最后引申出“结合战国与唐代的社会背景，分析两篇文章的思想价值对当代教育有何启示”这类拓展问题。借助层层递进的问题，引导学生从文本内容的对比，逐步走向作者创作意图、社会文化背景影响及现实意义的探究层面，由此培养学生由表及里、由浅入深的思维习惯，进而达成培养学生深度思维能力的目标。

结语

在高中语文课堂中运用比较式阅读教学方法具有重要意义，可有效提升学生的阅读能力与语文素养，且能为大单元教学的落地提供有效方法支撑。在日常教学中，教师可在合理选取对比文本的基础上，引导学生对比文本的内容（含情感态度）、形式（含写作手法）、主题、人物形象及文化背景，确保学生从不同角度出发，全面、深入地理解文本，间接培养其思维能力、审美鉴赏能力、探究能力。今后，教师还应不断优化比较式阅读教学方案，方可让其更好地服务于高中语文教学。

参考文献

[1] 王友平 . 小学语文群文阅读教学中对比阅读法运用略论 [J]. 新课程研究 ,2026(02):72-75.

[2] 郑昀 , 徐林祥 . 比较教学法的研究与实践——以《师说》课例为例 [J]. 中学语文教学 ,2025(12):23-27.

[3] 徐涵晴 .《劝学》《师说》联读教学设计 [J]. 中学语文教学 ,2023(09):69-72.

[4] 郭占敏 . 浅析比较阅读在高中语文阅读中的应用 [J]. 学周刊 ,2018(04):148-149.

（作者单位：山东省德州市乐陵市第一中学）

文本深度解读
在高中英语阅读教学中的应用研究

◎左　莉

【摘要】本文聚焦文本深度解读在高中英语阅读教学中的应用，首先从应用价值角度阐明文本深度解读为英语学习提供意义驱动的理解路径、为思维品质与自主学习能力发展提供实践支撑、为文化理解开启多维对话窗口。其次，文章剖析当前阅读教学中语言分析止于词句层面、阅读任务偏重信息提取、文化教学趋于表面化等突出问题。最后，文章提出立足语篇义理探析贯通语言理解与意义生成、深入论证层理辨析联结思维发展与学习进程、联通文化语境阐释拓展价值体认与对话视野的系统应用策略，以期为一线教师提供实践参考。

【关键词】文本深度解读高中英语阅读教学

高中英语阅读教学承载着语言能力培养与人文素养涵育的丰富内涵。文本深度解读强调语篇意义网络的发掘，关注语言形式、思想内容与文化语境的关联，契合高中英语阅读教学对理解深度与素养发展的内在诉求。将文本深度解读引入阅读教学实践，有助于阅读活动从信息获取走向意义探究，为学生语言素养与人文视野的协同发展开拓空间。

一、文本深度解读在高中英语阅读教学中的应用价值

（一）文本深度解读为语言学习提供意义驱动的理解路径

高中英语阅读教学承载着语言能力发展的重要使命，语言能力的提升始终与意义理解相伴相生。高中阶段的英语文本在词汇密度、句法复杂程度与语篇组织方式上呈现出显著的专业化特征，学生面对的已经是观点交锋、逻辑推演与修辞运用俱佳的篇章。文本深度解读带领学生在语境中辨析词义的细微差异，在段落衔接中体察逻辑关系的铺展方式，在篇章结构中把握作者的论证思路与表达意图。语言知识嵌入意义理解链条，词汇、语法与语篇知识在理解中整合并转化为语用经验[1]。语言学习获得持续驱动力，学生的语言感知力与运用能力在对文本意义的层层探究中同步生长。

（二）文本深度解读为思维进阶与自主学习能力的发展提供实践支撑

高中英语课程对学生思维品质与学习能力的培养提出了明确要求。学生在英语阅读中需要在有限的语言储备条件下完成信息筛选、观点辨别、立场判断与逻辑评价等高阶认知活动，这对学生思维的严谨性与批判性提出了切实考验。文本深度解读为这些活动提供具体的着力点——从篇章中梳理论证脉络，辨识作者的预设与立场倾向，比较不同文本对同一议题的阐释差异，进而形成独立的分析与评判。与此同时，深度解读的过程也是学习策略的内生过程：学生在反复经历语篇分析、信息整合与意义推断的实践中，逐步积累起可迁移的阅读方法与自我监控意识，自主学习能力在思维操练过程中不断拓展[2]。

（三）文本深度解读为文化理解开启多维对话的窗口

高中英语教材选文涵盖科技、历史、社会、文学等多元主题，文本深度解读带领学生超越字面意思的获取，进入对文本文化背景、社会语境与价值观念的理性审视。高中学生已经具备初步的跨文化比较意识，能够感知中外文化在表达习惯、思维方式与价值判断上的差异，深度解读则为这种感知提供扎实的文本依据与分析框架。学生在研读过程中，既理解他者的文化逻辑，也反观自身的文化立场，文化理解由此超越知识性的了解，走向有深度的思考与对话。这种文化素养的涵育与语言能力、思维品质的发展相互交织，共同构成高中英语阅读教学的育人价值。

二、当前高中英语阅读教学中的文本解读存在的问题

（一）语言分析停留在词句层面，语篇整体的意义关联未得到充分关注

高中英语阅读教学中，教师对文本语言的处理往往集中在生词释义、长难句拆解与语法点讲解上，这些活动虽必要，但长期以词句为单位会造成问题：学生对段落逻辑衔接、语篇论证走向与作者谋篇策略缺乏敏感。高中阶段的英语文本在语篇组织上已经具备相当的复杂性，因果、转折、递进等语义关系贯穿段落之间，语篇承载着作者思路推进与观点展开的任务。若脱离语篇视角进行语言分析，学生的文本理解将呈现零散化、碎片化特征；即便能够读懂单个语句，也无法梳理文本信息架构、体悟文本深层主旨。

（二）阅读任务偏重信息提取，文本思想内涵的探究空间受到挤压

受应试导向与课时压力的共同影响，高中英语阅读课堂中的阅读任务多以信息定位与细节匹配为主，学生的注意力被反复牵引至时间、地点、人物、事件等信息的查找与确认上。这种训练方式在提升信息获取效率方面有其功效，但也使课堂留给文本思想内涵探究的时间与空间十分有限。高中英语教材中不乏观点鲜明、立意深远的篇章，作者的写作目的、价值立场与情感态度等蕴含在文字背后，需要经由分析与推断才能触及[3]。如果阅读活动长期以信息提取为主导，学生对文本的理解便停留在事实性内容的表层，思维的批判性与分析力也缺少在阅读中得到锻炼的机会。

（三）文化内容的教学趋于表面化，跨文化反思缺乏纵深

高中英语教材选文涉及大量异域文化背景，教师在教学中通常会补充相关文化知识，但这种处理普遍止于背景信息的铺陈，对文本所承载的文化观念、社会语境与价值取向缺少进一步的剖析。学生接收到的是关于文化现象的陈述性知识，却较少有机会在阅读中对文化差异展开比较，对文化观念加以审视。当代高中学生具有较为多元的文化与价值探索意识，对中外文化差异有着朴素的感知与好奇。如果阅读教学长期停留在知识介绍阶段，学生的文化意识便难以从感性认知走向理性思辨，跨文化理解能力的发展也因此受到制约。

三、文本深度解读在高中英语阅读教学中的应用策略

（一）立足语篇义理探析，贯通语言理解与意义生成

文本深度解读着眼于篇章内部意义网络的发掘，阅读重心由词句识别转向语义关联、结构安排与表达意图的整体审视，教师围绕段落推进脉络、衔接方式与论述重心组织研读，引领学生追索关键词语在不同语境中的意义变化，体察句段之间的照应关系与篇章布局中的表达匠心，使词汇、句法与语篇知识在连续解读中彼此贯通，语言学习由知识认知迈向意义领会，阅读过程也更具整体感与深入性。

以外研版选择性必修三“Back to Nature”文本深度解读教学为例，其主题涉及自然面前的人生选择与精神安顿，教师统整教学目标：其一，学生能够在语境中辨析关键词义、句段关联与篇章推进，提升语言理解与表达质量；其二，借助证据比较人物选择、辨析作者态度、形成有依据的判断，推进思维品质发展；其三，在查找资料、修正判断、合作研读与整理路径中积累自主学习经验；其四，结合陶渊明与梭罗的自然观，联系现实生活展开文化辨析与价值思考。课堂上，教师不先入为主地讲解人物经历与主题归纳，而是引导学生完成双线阅读单：一条线追踪人物生活转向，另一条线追踪作者评价语气。学生圈画 conflicted、contentment 等关键词，并标注其处境、情感或价值属性。

随后，小组将这些词重新编入四个语义板块，分别对应现实压力、回归自然、内心状态、人生指向，再据此重绘全文脉络图。图上必须显出第一段怎样埋下对照基调，第二、三段怎样铺开人生选择，第四、五段怎样呈现自然图景差异，第六段怎样将人物经验引向现代启思。进入第二轮研读后，教师组织句段接力活动，每组负责一个段落，需用两到三句英文概括本段信息功能，再说明本段与前后段怎样相连。学生逐渐认识到课文并非材料拼接，而是由经历、书写与认知构成的表达链。在语篇结构梳理与词义归类活动完成之后，再进行朗读与改写。学生分组朗读两处引文，比较诗句与日记句在节奏、意象、情绪推进上的差异，再据此完成一则英文摘要，要求保留对照关系与价值转折。此处语言学习不再停留于词句识别，而是进入语境辨义、句段连缀、篇章统整与表达转化的阶段。学生最终形成的语言认识带有清晰的篇章依据，口头概述与书面表达也更接近课文自身的结构秩序。

（二）深入论证层理辨析，联结思维发展与学习进程

文本深度解读重视观点形成过程与论证展开过程，阅读活动随之进入有依据的分析、推断与评析阶段，教师带领学生梳理论证顺序，辨认事实材料、观点陈述与推理环节之间的关系，进而审视作者立场、论证力度与表达分寸，学生在连续研读中逐步形成提取关键信息、整合篇章信息、监测理解偏差、修正阅读路径的学习经验，思维品质与学习能力由此交互生长，阅读不只通向结论认知，也通向方法积累与自主研习意识的增强。

例如，教师将“Back to Nature”第二至第六段中的关键句、引文、评价语等拆分成若干信息条，学生小组重组材料，标准为论述功能而非段落顺序。各组完成后，需向全班说明哪几条材料属于事实铺陈，哪几条承担比较作用，哪几条显露作者态度，哪几条推动结尾提升。活动驱使学生深入进行结构辨析，而不是停留在表层内容的复述上。随后，教师发放两则简要资料，一则呈现东晋士人处境与陶渊明归园田居诗意取向，一则呈现十九世纪美国社会背景与梭罗在瓦尔登湖的生活主张。学生填写互证单，将文本证据与资料信息并列呈现，写明哪些认识得到强化，哪些认识发生修正。课堂中段设置合作研判任务，各组围绕开放议题论证课文侧重行为本身还是生活尺度重估。组内成员分工明确，一人统整文本证据，一人整合资料信息，一人梳理逻辑，一人执笔成文，最后形成一段短评。全班交流时，教师不直接下结论，而是要求各组说明证据层级，比较不同论证路径的说服力。阶段尾声加入阅读路径整理，学生回看自己从初读判断到资料互证再到同伴协商的全过程，将理解变化写成简明记录。这样一来，学习能力不再停于完成任务，而是在查证、筛选、修整、归纳中逐步成形。学生在此间获得的不只是对作者态度的认识，更有对阅读方法的自觉把握，思维品质与学习品质由此得到同步涵育。

（三）联通文化语境阐释，拓展价值体认与对话视野

文本深度解读指向文本背后文化语境、社会经验与价值意味的细致阐释，阅读由内容接受走向观念理解与立场体认，教师引领学生循着文本细部线索审视人物态度、叙述角度、措辞选择与时代背景之间的关联，感知文化观念如何进入语言表达并影响意义生成，同时促动学生联系自身经验展开审慎思考，使文化理解由知识识记延展为有依据的判断与对话，英语阅读课堂也因此生成更为丰盈的人文气息与育人意蕴。

例如，教师安排“Back to Nature”课后任务：学生查找陶渊明与梭罗相关材料，并记录自然观察体验。翌日课堂上，各组先交流自然观察记录，再对照课文中陶渊明与梭罗的自然图景，讨论二人笔下的自然为何呈现出不同气质。比如，陶渊明笔下常见村落、炊烟、鸡犬、桑树等，自然与耕作、居住、日常生计相连；梭罗笔下更突出湖水、树林、季节变化与生物生长，自然与观察、独处、精神省察相连。教师提出一个开放任务：回到自然，对陶渊明而言更接近回到生活，对梭罗而言更接近回到自我，这种判断是否成立。学生可赞成、可修正，也可提出新的概括，但必须说明文本根据。

同时，为增强课堂生成性，教师安排对话创写活动。学生两人一组，一人扮演陶渊明，一人扮演梭罗，围绕自然、简朴、劳动、独处、自由、现代生活等内容展开一段跨时空对话。要求每一句发言都要有文本或资料依据，同时要让人物口吻有所区别。完成后，选取若干组进行展示，其他同学记录最有启发性的表达，并指出其中最能体现两位作家差异与相通之处的地方。

课堂尾声，教师请学生回到主题，自主完成一句英文表达与一段中文阐释，内容围绕现代人怎样与自然重新建立关系展开。至此，文化探究不止停留于背景知识，也不止停留于中外差异陈述，而是进入价值辨析、经验融合与现实观照的层面。课堂最终生成的，不是一套整齐划一的结论，而是一群高中生在英语阅读中逐步形成的较有分量的多元文化理解与生命思考。

结语

高中英语文本深度解读从语篇整体出发组织阅读活动，语言能力在词义辨析、句段衔接与篇章结构的连续探究中获得意义充盈的生长空间；阅读过程中对观点、论据与论证逻辑的持续追问，推动思维品质与学习能力在实践中交互生长，学生由此形成可迁移分析方法与自主研习意识；在文化语境的审慎阐释中，文化意识从感性认知走向理性体认与多维对话。三条策略路径各有侧重又彼此衔接，协同助力学生学科素养的持续发展。

参考文献

[1] 伍兰兰 . 以高中英语文本解读策略提升语篇教学有效性的路径分析 [J]. 高考 ,2024(15):89-92.

[2] 施雪梅 . 多角度文本深度解读方法在高中英语阅读教学中的实践探索 [J]. 校园英语 ,2023(23):106-108.

[3] 卯雪莉 . 高中英语深度阅读教学策略探析 [J]. 求知导刊 ,2022(07):86-88.

（作者单位：山东省聊城市第一中学）

数字化赋能
高中生英语自主阅读习惯培养教学优化路径探究

◎徐　丽

【摘要】本文聚焦数字化背景下高中学生英语自主阅读习惯的塑造和优化。文章以相关的概念和界定为切入点，分析了塑造学生自主阅读习惯的重要性，并结合具体的教材版本提出了激发内在动机、构建多元化阅读资源体系、强化数字化阅读策略指导、建立数字化评估机制等优化策略，旨在从多元渠道构建系统且高效的数字化阅读模式，帮助学生建立良好的自主阅读习惯，为相关研究者提供参考和借鉴。

【关键词】数字化背景　高中英语　自主阅读习惯　优化路径

传统的阅读方式具有一定的局限性，无法满足时代潮流下的英语需求，以及学生个性化的阅读兴趣。而数字化信息蕴含着海量的阅读资源，是培养学生自主阅读的天然平台，如原版电子书、新闻网站、教育类 App、音视频材料等可以满足不同阅读需求，增强了学生的阅读体验感，为高中英语阅读教学提供了全新的借鉴。基于此，深入研究数字化背景下高中生英语自主阅读习惯的塑造与优化具有重要的教学意义和实践价值。

一、概念界定

（一）数字化背景

数字化背景是指以互联网、大数据、人工智能等技术为支撑，实现信息的数字化生产、传播与交互的学习环境。在这一环境中，英语阅读资源呈现出多元化、碎片化、多媒体化的特点，学生可通过电子书籍、在线期刊、英语学习 App 等多种渠道获取阅读材料，同时也可借助数字工具实现阅读过程的个性化管理与互动。

（二）英语自主阅读习惯

英语自主阅读习惯是指高中生在英语阅读活动中，能够自主选择阅读材料、制订阅读计划、运用阅读策略、监控阅读过程并评估阅读效果的稳定行为模式。它包含以下核心要素：一是自主选择性，即学生能根据自身兴趣与需求挑选阅读资源；二是策略运用性，即掌握并能灵活运用猜词、略读、精读、推理等阅读策略；三是过程监控性，即具备自我调节与反思的意识，如对阅读进度、理解程度的实时把控；四是动机持续性，即拥有内在阅读动机，能在数字化资源的诱惑与干扰中保持阅读专注力 [1]。

二、数字化背景下塑造高中生英语自主阅读习惯的意义

（一）助力英语核心素养提升

塑造高中生英语阅读习惯，可以有效地提升学生的语言能力以及应用能力。在自主阅读过程中，学生根据自己的喜好筛选阅读题材、积累英语词汇量、巩固语法知识，可以全面提升自己的英语核心素养。并且在自主阅读过程中，学生需要分析、推理、评价不同文本里面的核心思想以及主旨大意，锻炼了学生自主分析和批判性思维能力。

（二）适应数字化学习趋势

在数字化时代，高中学生需要掌握必备的数字化技术，以此适应人才要求，适应社会发展的浪潮。在数字化阅读过程中，学生需要对海量信息进行甄别、筛选、整合、应用等过程，提高了信息提取能力，摆脱信息过载的困境 [2]。

（三）培养学生终身阅读能力

塑造学生自主阅读能力，可以锻炼学生学习的持久性，为培养学生终身阅读能力提供了良好的训练平台。在数字化背景下，学生终身阅读的能力促使学生主动挖掘身边的优质阅读资源，如英文原著、学术论文、国际新闻等，从而不断提升跨文化沟通能力，为其个人发展与职业规划提供更广阔的空间。

三、数字化背景下高中生英语自主阅读习惯的优化策略

（一）激发内在动机，明确阅读目标

培养学生的阅读习惯的起点是唤醒学生的阅读内驱力，激发他们的阅读动机，从被动阅读的情绪转化为主动阅读的探索。在这个过程中，教师需要打破传统阅读目的的“强制性”特点，以教材中“Topic Talk”和“Reading Club”的主题设计为灵感，创建新的阅读主题，激发学生的阅读主动性。比如，教材中Unit 1围绕“Relationships”展开话题讨论，教师可引导学生结合自身人际关系困惑，如“如何与父母有效沟通，如何适应多变社会”等阅读话题，以明确的阅读目标为指引，筛选*Dear Abby*等英文专栏的相关文章阅读，在解决实际问题的过程中体会阅读的实用价值；Unit2“Success”主题也可以创设与学生职业理想有关的话题，推荐如*Forbes*青少年版中创业者的故事，让学生在探索成功路径的阅读中找到兴趣契合点；而Unit 3“Conservation”主题则可结合当下环保热点，如“碳中和”“绿色经济”等热议话题，引导学生阅读*National Geographic*的英文报道，感知阅读对理解社会议题的意义。用这样的方式，以教材中的具体内容为依托，借鉴写作任务的情境创设的思路，设计趣味性、创新性的阅读主题，使学生明白阅读是完成学习任务、表达自己观点的基础技能，明确阅读的目的，把学生的外部要求转化为内在的学习需求，为培养良好阅读习惯奠定前期基础[3]。

（二）构建多元化数字阅读资源体系

数字化时代的阅读资源丰富、内容多样，具有多模态性，教师需要深挖这些海量资源，以教材文本为支点，结合学生的实际阅读兴趣和阅读能力，构建多层次、多元化的数字阅读网络资源库，扩展深度阅读的范围，为塑造学生良好的数字阅读习惯提供资源支撑。北京师范大学出版社出版的普通高中教科书《英语》（以下简称“北师大版高中英语教材”）包含Reading、Viewing Workshop、Reading Club等多元文本板块，如Unit 1的Viewing Workshop“Remember to Say Thank You”、Unit 2的Viewing Workshop“Success Is a Continuous Journey”、Unit 3的Reading Club“World Heritage Sites in China”等。基于此，可拓展数字化阅读资源的类型与范围[4]。

文本类型的数字化拓展：鼓励学生根据教材文本的题材与体裁，在网上寻找同类数字化资源。例如，教材Unit 1的“Viewing Workshop”呈现了“Remember to Say Thank You”的视频文本，教师可拓展至TED-Ed的“3 Ways to Say Thank You and Mean It”动画短片，让学生对比视频与文字的表达差异；教材Unit 2“Money vs Success”的阅读文本，可延伸至*The Economist*“Money Can’t Buy Happiness,But It Can Buy This”的财经评论，引导学生分析不同体裁对同一主题的阐释角度，培养学生自主拓展阅读边界的意识和习惯[5]。

多媒体资源的整合利用：依据教材中不同单元的阅读要求和语言难度，结合学生的实际阅读水平，可以从多元渠道整合阅读资源，筛选如“英国牛津书虫系列”分级电子书、“Readers Digest”英文官网的“青少年专栏”等资源，满足学生的差异化阅读需求。也可以整合教材中的Viewing Workshop涉及的多模态资源，引入如“BBC Learning English”的“6 Minute English”音频栏目、“Crash Course in English Literature”的文学赏析视频等，从文字、音频、视频等多模态感官刺激中找到持久阅读的兴趣点，丰富自己的主观阅读体验，为建立自主阅读习惯找到适合的切入点。例如，学习教材Unit 3“The Sixth Extinction”后，可推荐Netflix纪录片*Our Planet*的英文解说词片段，使学生在视听结合的阅读中深化对“生物保护”主题的理解，同时提升多模态文本的自主解码能力[6]。

（三）强化数字化阅读策略训练

培养高中学生的自主阅读习惯，需要不断强化数字化阅读策略训练，让学生掌握核心的阅读技能和数字化技巧，教师在训练过程中可以结合北师大版教材的技能训练板块，优化阅读策略训练方式，教师需以教材“Skill Builder”和“Focus on Language”板块为依托，如Unit 1 Lesson 3的“Skill Builder:Guessing the Meaning of Unfamiliar Words from the Context”、Unit 2 Lesson 3的“Skill Builder:Identifying Real Information”、Unit 3 Lesson 3的“Skill Builder:Taking Notes（2）”等，是天然的训练渠道，教师可以将这些阅读技能训练与数字化工具结合，系统训练学生的阅读策略。

猜测词义策略：在阅读过程中，碰到生词时，可以先根据上下文猜测词义，然后借助数字化工具，如有道词典、柯林斯词典的App版本等去进行合理的验证，借助词典中自带的“生词本”功能帮助学生养成单词整理、生词解析的阅读习惯，为后续自主阅读积累词汇量。比如，在Unit 1 Lesson 3中，明确训练学生上下文猜词的能力，在阅读原著*The Old Man and the Sea*时，先利用语境线索猜测“marlin”“shark”等生词含义，再通过有道词典的词根词缀功能验证并记忆，锻炼学生这种猜测、验证、记忆、积累的阅读策略，强化技能训练。

识别信息与观点策略：阅读中，学生识别信息和提炼重点也是必备的技能之一，教师需要强化这种信息提取能力，提高精准阅读的效率和准确性，为建立阅读习惯提供科学的方法。结合教材Unit 2“Identifying Real Information”和Unit 3“Identifying Opinions”的训练，可选取*New York Times*中关于“学生贷款是否应该减免”的评议性文章作为训练模板，引导学生正确地使用阅读批注，养成“边阅读边批注”的习惯，或利用电子笔记软件（Notability、印象笔记）进行标注与反思，用不同颜色的批注工具区分不同的语句，如用红色字体标注“Student loan debt in the US totals$1.7 trillion”等事实性语句，用蓝色字体标注“Student loan forgiveness is a step toward economic justice”等观点性语句，通过这样的反复训练，既可以锻炼信息识别和观点表达的基础技能，还可以培养学生批判性阅读思维和创新能力[7]。

元认知策略：数字化背景下，教师可以借鉴教材“Unit Diary”和“Check Your Progress”模块中反思设计理念，帮助学生构建正确的阅读认知，及时地反思自己在阅读过程中遇到的问题，积累阅读经验和方法，构建属于自己的“数字化阅读日志”，在不断的反思中规范自己的阅读行为，为建立自主阅读习惯奠定坚实的基础。例如，使用“Notion”阅读软件，清楚地记录自己每次阅读的类型、时长、重难点知识、语法解析以及解决问题的过程等，每周要梳理自己的电子日志，进行回放和复盘，及时检测自己在阅读过程中优缺点，以及阅读策略的使用效果，养成自主检测和反省的习惯和认知。

（四）构建数字化阅读反馈生态

在数字化背景下，需要建立多元化的教学评估机制，将过程性评估和终结性评估相结合，从多元渠道丰富评估内容，为学生保持阅读兴趣和动机提供必要的支持。北师大版教材设置了Assessment板块（如“Check Your Progress”“Unit Diary”）与Peer Editing Sheet等互动环节，可将其迁移至数字化平台，构建多维度的阅读反馈生态[8]。

自主评估数字化：教材中的“Check Your Progress”板块是用于自我检测的，在数字化阅读中，学生也可以借助一些先进的在线监测工具，借助里面自带的英语学习平台的阅读测试模块进行定期的阅读能力自测，通过分析阅读数据掌握自身阅读能力变化，实现自主阅读评估数字化建构。

同伴与教师反馈数字化评价：在数字化阅读过程中可以借助在线协作平台，如Google Docs、腾讯文档等，上传学生的阅读笔记或阅读读后感等，借助同伴评价、教师反馈等多元评价主体，开展数字化评价。教师可以通过学习管理平台，如Canvas、钉钉等对学生的阅读成果进行在线点评和针对性地指导，同伴也可以从平台上吸取别人优秀的阅读经验，及时改正自身阅读问题，推动自主阅读能力的完善与提升。

结语

综上所述，在数字化浪潮中，塑造与优化高中生的英语自主阅读习惯是一项系统且漫长的过程，它并不是一蹴而就，需要循序渐进地引导和持久性训练才能铸就学生良好的阅读习惯。在这个过程中，教师需要积极地应用数字化技术，深化数字化理念，提高数字化素养技能，为学生构建多样化的阅读资源，结合不同的阅读场景和学生个性化差异采用适合的阅读策略，培养学生自主阅读的习惯，为学生未来学习奠定坚实的基础。阅

参考文献

[1] 陈瑶. 基于读后续写的高中生英语阅读理解能力提升路径探究[J]. 校园英语,2025(26):12-14.

[2] 罗莎. 整本书阅读教学对高中生英语阅读理解能力的影响研究[D]. 湖南理工学院,2024.

[3] 路佳瑶. 支架式教学法在高中英语阅读教学中的应用研究[D]. 西南大学,2023.

[4] 陈萍. 探究式学习对高中生英语阅读理解能力的影响研究[D]. 湖南理工学院,2023.

[5] 邢小英. 高中生英语阅读理解能力提升途径探索[J]. 英语教师,2021,21(24):55-57.

[6] 奚亚芳. 高中生英语阅读理解能力提升策略[J]. 考试周刊,2018(85):104.

[7] 徐友谊. 高中生英语阅读理解能力提升策略[J]. 科普童话,2016(28):47.

[8] 徐常利. 高中生英语阅读理解能力提升探究[J]. 新西部（理论版）,2014(21):168.

（作者单位：安徽省无为第一中学）

以读启智：
高中英语阅读赋能写作的迁移路径探索

◎赵继光

【摘要】本文聚焦高中英语阅读赋能写作的迁移路径展开探讨。首先，从语言表达能力、逻辑思维品质、自主学习能力等维度阐明阅读赋能写作的价值。其次，分析当前高中英语阅读教学在语篇研读、思维训练与产出训练培养方面存在的不足，揭示阅读赋能写作的现实困境。再次，提出在阅读中挖掘主题意义、文本特征和文化意涵；以问题链驱动深层思维活动；建立读写联动的过程性自评体系三条迁移路径，以期为高中英语阅读赋能写作提供实践参考。

【关键词】高中英语　读写协同　以读启智　以写增慧

高中英语课程中，阅读与写作作为语言输入与输出的重要环节，存在紧密关联。阅读过程中的语言理解、语篇研读与策略运用，经由有意识的教学设计，可以转化为写作中的表达能力、论证能力与自主调控能力。以读启智，正是着眼于阅读对思维发展的独特价值，探索阅读经验向写作能力迁移的可行路径，以推动学生英语学科素养的融合发展。

一、高中英语阅读赋能写作的价值

（一）阅读中的文本分析经验可转化为写作中的表达优化能力

高中学生的英语写作瓶颈往往不在于词汇量，而在于面对具体写作任务时缺乏对语言的选择与应用能力。同一语义可通过不同句式和词汇表达，但多数学生写作中仍倾向于使用固定表达方式。阅读教学中，若教师能有意识地引领学生关注作者在特定语境下的语言选择，在表达中应用让步状语从句和简单转折连词传递意义的异同，即学生能依据语篇类型及表达需要，选择恰当的词汇和语法结构。学生可逐步形成根据不同语境选择表达策略的意识，写作将从习惯性输出转向有意识的选择与组织[1]。

（二）阅读中的思维品质训练可强化写作中的论证与谋篇能力

高中英语写作，尤其是当前高考更加注重体现学生语言能力和思维品质的读后续写与应用文写作，对思维品质的要求远高于语言技能本身。读后续写要求学生在理解作者意图的基础上进行合理的情节推断与情感延伸，议论文写作则要求学生具备立场辨析、逻辑推演、观点整合等高阶思维能力。其过程离不开推理、归纳、分析等思维活动，而阅读是高中阶段训练上述思维品质最核心的手段。阅读过程中，学生持续进行因果关系判断、论证有效性评估、作者意图推断等思维活动，与写作中确立论点、筛选论据、组织论证的思维需求高度同构。长期文本分析形成的逻辑习惯，可迁移为写作中的谋篇与论证能力。

（三）阅读中的策略性语言活动可培育写作中的自主监控与反思意识

高中阶段的英语学习注重学习能力的培养。高质量的写作在起草、修改、定稿各环节都伴随着持续的自我评估与调整。阅读为学生元认知能力的发展提供重要平台。学生在阅读中运用预测、验证、回读、总结等策略时，亦是在练习对认知过程的主动调控；在面对理解困难时选择调整阅读速度、切换理解策略、回溯关联信息，这些策略性行为所培育的自我监控意识，可以迁移至写作过程中的计划、检查与修正环节[2]。学生逐步减少对外部评价的依赖，实现由被动模仿向主动建构转变，推动思维品质与综合语言能力的发展。

二、高中英语阅读赋能写作的困境

（一）阅读教学多停留在接受性理解层面，对产出性阅读迁移不足

当前高中英语阅读课堂对语言知识的教学设计大多服务于阅读理解目标：词汇教学侧重于猜词义、找信息，句式分析侧重于帮助学生读懂长难句，语篇分析侧重于提取文章主旨与结构等接受性阅读技能的培养。这种阅读教学取向使语言教学始终停在解码静态知识层面，学生知道某个表达是什么意思，却很少去思考其为何优于其他选项、在何种写作情境下可以借鉴。阅读与写作教学相对割裂，阅读中的语言经验难以有效迁移至写作。

（二）阅读教学中思维训练偏重低阶思维，对高阶思维的关注不足

高中英语阅读教学受应试导向影响，课堂提问与练习设计大量集中于事实性信息的定位与提取，学生的阅读思维活动以检索、匹配、复述为主。对文本内部的因果推理、论证结构辨析、作者立场判断等高阶思维操作，教学中涉及较少且缺乏系统性。逻辑思维、辩证思维和创新思维等高阶思维深度影响写作表现：学生在议论文写作中难以建立有效的论证链条，在读后续写中对情节发展的推断缺乏逻辑依据，其根源在于阅读教学阶段未能充分发展这些思维能力。阅读中的思维训练与写作所需的思维品质之间存在明显的落差。

（三）阅读教学疏于培养学生阅读策略，对元认知策略培养缺位

高中英语阅读教学普遍以教师讲解为主导，教师关注于知识传导的有效性，而较少去要求学生去反思与调整自身的阅读理解策略。学生习惯于等待教师给出文本解读的标准答案，而不是主动监控自己的理解进程、识别理解偏差并尝试修正。缺乏学习能力训练，学生写作中的自主调控意识较弱：不善于在写作过程中回读审视自己的表达是否准确、逻辑是否连贯、论证是否充分，对初稿的修改普遍停留在语法纠错层面，较少涉及思路与结构的调整。阅读中并未有效融入元认知策略，制约了写作能力的持续发展。

三、高中英语阅读赋能写作的迁移路径

（一）阅读教学中融入语篇知识教学，培养产出性阅读能力

语篇知识融入阅读教学，有助于培养学生语篇思维与表达能力。教师在阅读教学中可有意识地增设语篇分析环节，将阅读文本作为语篇分析的素材而不仅仅作为信息获取的载体。具体而言，教师可围绕词汇选择、句式变化、语篇衔接等维度展开比较分析，逐步帮助学生建立语言运用的条件意识。在此基础上，教师可设计从赏析到仿写的微型练习，要求学生在限定语境中尝试运用阅读中观察到的表达手法，使语言分析经验获得即时的输出检验机会，读与写之间的语言迁移由此成为常态化的教学活动[3]。

以人教版高中英语选择性必修二第二单元“STUDYING ABROAD: IS IT A GOOD OR A BAD IDEA?”阅读教学为例，语篇中的两封信对留学议题持相反立场，语言策略的差异为比较赏析提供了理想素材。教师在初读阶段设计三项活动。第一项，语篇风格定位与语气词捕捉：学生快速通读两封信，分别圈出 Wang Li 与 Zhang Yi 使用的情态动词、评价性形容词及程度副词，如 Wang Li 频繁使用 great pressure、tremendous pressure、most families 等强化负面感受的表达，而 Zhang Yi 倾向于使用 great opportunity、certainly、helps 等积极导向的词汇选择。学生分类整理词汇后，小组讨论其如何服务于不同论证立场。第二项，句式策略对比分析：教师将两封信中功能相近的句段并列投影，如 Wang Li 的 Tuition fees and living expenses are much higher than at home and could end up costing most families an arm and a leg 与 Zhang Yi 的 The education you gain and the experiences you have will change you for the better，学生从句式特点、修辞效果和情感倾向等角度进行对比分析，各组向全班汇报一个最具启发性的发现。第三项，语境限定仿写：教师设定两个微型写作情境，其一为给留学归国的学长写一封非正式邮件询问留学体验，其二为在校刊发表一篇支持国内升学的短评，学生须有意识地调整词汇正式程度、句式复杂度与情感色彩以适配不同语境，完成后同桌互评语域选择的得体性。学生对语言形式与交际功能之间关系的理解不再停留于教师的讲解，而是在比较与尝试中逐步内化为表达选择能力。

（二）以问题链驱动阅读思维活动，拓展学生高阶思维广度

高中英语写作对思维品质的要求涵盖推断、分析、评价、创造等多个维度，其品质的整体提升可借由阅读中的问题链加以实现。教师可依据文本特征设计层层递进的问题序列，从信息提取逐步推进至因果分析、观点评价乃至开放性思考，使学生在阅读中经历多层次的思维训练。此外，教师还可在问题链末端设置与写作任务衔接的思维桥梁，将阅读中的思考成果直接导入写作构思阶段，学生得以更清晰且系统性的思维开展写作。

例如，进入精读阶段，教师以一条五层问题链贯穿课堂，每一层都配合不同形式的交流活动推动思维纵深发展。第一层为论证结构可视化：学生以四人小组为单位，分别为两封信绘制论证结构图，标明中心论点、各分论点及其支撑论据，完成后两组交换比较，识别两位作者在论证布局上的异同。第二层进行论据质量评估：教师

提出问题——Wang Li 以经济压力作为首要论据，Zhang Yi 以个人成长作为首要论据，两者的说服力是否对等？各自的论据在证据类型（事实、数据、个人经验、权威引用）上有何差异。学生独立思考后在小组内交换意见，每组形成一份简要的论据强度评级并陈述理由。第三层是让步与反驳识别，教师提出问题：Zhang Yi 在开头承认 There are certainly disadvantages，该让步句在全文论证中发挥什么功能；Wang Li 是否同样使用了让步策略；有效的让步如何增强而不会削弱论证的说服力？学生在文本中标注所有让步表达后，全班围绕让步策略的修辞效果展开讨论。第四层开展立场辩论，教师提前一天布置学生搜集留学相关数据或案例，全班分为留学支持方与反对方，各方须从两封信中提取论据并补充课外查阅的资料，进行一场结构化辩论。每轮发言须包含立论、引证与回应对方质疑三个环节，教师记录辩论中出现的逻辑亮点与论证漏洞，辩论结束后带领全班复盘。第五层是立场互换写作，学生选择与自己辩论中所持立场相反的一方，独立完成一段 150 词左右的论证片段，要求至少包含一处让步与回应。课后，学生在辩论积累与课堂写作片段的基础上完成一封完整的议论性书信。学生在开展写作前对议论文的论证机制形成了多角度的体验性认知，课后写作因此具备多元思路与充分的素材。

（三）建立读写联动的过程性自评体系，提升写作自主调控能力

高中英语新课标倡导学生“通过观察、比较、分类和总结等手段，概括不同语篇的结构特征和写作目的”[4]。教师可建立贯穿阅读与写作有效嫁接的过程性自评体系，在阅读环节引领学生记录并反思自己的理解策略与思维路径，在写作环节要求学生对构思、起草、修改各阶段的决策过程进行自我评估。读与写的自评信息相互参照，学生可以发现阅读中的理解偏差如何影响写作中的内容组织，也可以觉察写作中暴露的思维薄弱点并在后续阅读中有意识地加以弥补。教师定期组织学生回顾自评记录，引领学生关注自身读写能力的变化趋势，使自我监控逐步内化为学生自发的读写习惯。

例如，学生提交初稿后，教师组织以学生为主体的第三轮阅读，目的从理解文本转向借助文本审视与改进自身写作。教师设计四项环环相扣的活动。一是标准提炼型自主阅读：学生带着明确任务重新阅读两封信，从中提炼出优秀议论性书信在立场表达、论据组织、让步策略、语言得体性四个方面的具体特征。每人形成一份个人版评价标准清单，随后小组汇总讨论，整合为一份组内共识版评价标准。教师将评价标准的生成权交给学生，使后续自评与互评建立在自主建构的认知基础之上。二为对照自评与标注：学生以本组形成的评价标准逐条审视自己的初稿，在文中直接标注符合标准与未达标准的具体段落或句子，并在旁注中写明修改方向。三是焦点互评：每位学生的作文由组内同伴分别从论证逻辑与语言表达两个角度给出书面反馈，反馈须定位到具体句段并提出可操作的修改建议，学生综合自评发现与同伴反馈完成第二稿。四为修改分享与经验提炼：每组整理好后向全班展示初稿与终稿中变化最显著的一些段落，说明修改依据与具体调整思路，全班就各类修改策略的有效性展开开放讨论，教师在讨论中适时引领学生将零散的修改经验归纳为可迁移的自我修改方法。四项活动形成一个由学生主导的完整自评循环，写作修改的驱动力从教师评分转移至学生自身的质量判断，这种自主调控意识将持续作用于后续的独立写作实践。

结语

高中英语阅读赋能写作的迁移路径，立足于阅读教学中语篇研读、思维训练与过程性反思的系统性构建，将阅读经验转化为写作能力。语篇知识融入阅读环节培养学生阅读能力，问题链设计拓展高阶思维的广度，读写联动的自评体系培育自主调控能力，以读启智，以写增慧，使高中英语读写教学由相对割裂走向深度融合。进而推动学生英语学科读写素养协调发展、整体提升。阅

参考文献

[1] 包山丹 . 中国传统文化融入高中英语阅读教学的价值与实现路径探析 [J]. 中学生英语 ,2025(48):87-88.

[2] 左茜 . 例谈思维可视化工具在高中英语阅读教学中的运用 [J]. 安徽教育科研 ,2025(36):105-108.

[3] 张敏 . 中华优秀传统文化融入高中英语阅读教学的实践研究 [J]. 英语教师 ,2025,25(23):22-25.

[4] 教育部 . 普通高中英语课程标准（2017 年版，2025 年修订）[S]. 北京 : 教育部 ,2025.

课题项目：本文系 2025 年广州市教育科学规划课题（省教学成果培育项目）“心智发展视域下高中英语学习活动观的应用研究（课题编号：2024111479）”的研究性成果。

（作者单位：广州市从化区教师发展中心）

公益广告

全民读书·多读书·读好书

书籍是人类进步的阶梯 是人类智慧的宝藏

BOOKS ARE THE LADDER OF HUMAN PROGRESS AND
THE TREASURE OF HUMAN WISDOM.

非图情专业馆员的学科背景
对其创新服务参与度与贡献度的影响研究

◎禹俊杰

【摘要】非图情专业图书馆员学科背景构成的异质性人力资本和图情专业馆员不同，会对创新服务的参与度和贡献度造成差异化影响。学科知识禀赋、思维模式和身份认同共同驱动参与意愿生成、拓展行为边界以及持续深度维系，学科类型差异会让参与方向出现分化。学科背景向贡献度的转化依靠垂直知识的价值实现，服务对象的匹配度起到正向调节效应，需求精准对接和读者信任度建构构成其作用机理，该框架能清晰地区分行为广度和结果质量的内在差异，为图书馆人才结构优化提供学理依据。

【关键词】非图情专业馆员　学科背景　创新服务　参与度　贡献度　人职匹配

在智慧图书馆转型的大背景之下，情报分析、科研数据管理等新型服务成为核心业务，馆员需要兼具图情素养与跨学科知识储备。非图情专业人员进入图书馆行业的规模持续扩大，其垂直学科知识构成异质性人力资本，既有研究大多聚焦于身份困境与角色适应方面，对于学科背景如何影响创新服务行为缺乏理论阐释，尤其忽视参与度与贡献度的本质区分。基于人力资本理论与人职匹配理论，系统阐释学科背景对参与度与贡献度的差异化影响机制，考察匹配度的调节效应，期望能为人才引育提供参考依据。

一、学科背景的概念内涵与理论根基

学科背景作为非图情馆员核心禀赋特征，其概念界定与理论属性解析构成认知基础，用于理解其对创新服务参与度与贡献度的影响机制。

（一）非图情专业馆员学科背景的概念界定与类型谱系

图情专业包括图书馆学、情报学、档案学、图书出版发行学与信息资源管理等相关专业，具有上述学科背景的馆员称为图情专业馆员，而具有其他学科背景的馆员则称为非图情专业馆员[1]。此界定按照学科知识体系归属作为标准，把没有接受系统图情教育却从事业务工作的专业人员纳入此范畴，理工农医、经管法以及人文社科等门类所携带的知识结构和思维范式存在本质差异，形成功能互补的能力生态。非图情专业馆员可以深入了解学校一流学科，利用情报分析专业知识及图书馆的工具与文献资源，从特定科研人员、到某一学科、再到某一学院，形成完整有效的学科服务体系，推动个性化学科服务、专业化数据库建设、文献资源大数据分析等各项服务的开展。这种差异化能力结构使该群体在智慧图书馆转型中承担了不可替代的角色和功能。

（二）学科背景作为异质性人力资本的专用性特征

人力资本理论表明员工所携带的知识和技能是组织竞争优势的来源，而且这种人力资本并非同质统一的整体，其异质性体现在知识储备的学科来源和应用场景存在差异。非图情专业馆员持有的垂直学科知识，像理工农医类的科研方法论训练、经管法类的数据分析逻辑、人文社科类的文化阐释能力，都属于针对特定服务情境的专用性人力资本，难以被通用型图情技能彻底替代。现有研究探讨的大多是如何整体提升馆员的核心素养，未涉及馆员能力的分层提升策略，未针对不同用户需求的图书馆员素养做区分，泛泛讨论如何提升馆员能力，缺乏现实可行性[2]。已有的研究存在盲区，这就反衬出从异质性人力资本视角去审视学科背景价值的必要性。

（三）学科背景与人职匹配理论的内在关联

人职匹配理论关注员工能力禀赋和岗位要求契合程度，认为适配状态会直接影响员工行为表现，为理解学科背景在创新服务中的作用机制提供关键视角。非图情专业馆员学科背景能否转化成有效服务产出，重点在于其垂直学科知识和服务对象需求特征匹配状态，专用性人力资本只有在适配场景中才可被充分激活并释放绩效潜能。来自不同学科背景的新馆员能够系统了解图书馆的基本情况和整体运作、逐步认同图书馆的文化理念和发展战略、基本胜任图书馆相关岗位的工作要求，并逐渐成长为专业馆员，对于高校图书馆队伍建设和现代化事业发展具有重要意义[3]。这一循序渐进的角色适应过程形成了人职匹配的动态实现机制，馆员学科知识和服务对象专业需求的一致程度越高，其知识转化效率与价值创造能力就会越强。

二、学科背景驱动创新服务参与度的行为机制

在完成概念界定以及理论属性解析工作之后，有必要进一步深入剖析学科背景对创新服务参与度的驱动路径，同时探究其内在行为机制，以此揭示从静态禀赋向动态行为转化的逻辑。

（一）学科知识禀赋：参与意愿的生成基础

学科知识禀赋是构成非图情专业馆员核心能力的重要资产，也是其参与创新服务的内在驱动力所在。这种垂直化知识储备包含理工农医领域实验设计和数据分析方法，以及经管法领域统计建模与政策评估工具，能让他们在特定服务场景中快速识别专业优势和用户需求连接点，从而产生服务卷入的动机。高校图书馆的新业态环境为非图情馆员发展提供了契机，要培育学生具备成长型思维，势必要求非图情馆员首先自身培养成长型思维，这不仅是图书馆转型与发展时期的行业人才要求，而且是非图情馆员个体职业生涯的发展需求[4]。当学科知识在情报分析以及科研数据管理等服务中获得实质性运用时，参与意愿就从潜在状态转变成显性倾向。在图情及相关专业馆员居多的高校图书馆，非图情馆员的核心能力体现在认知、聚焦和运用非图情学科知识与专长技能上。角色定位精准才能最大化非图情优势的服务价值。这种依靠知识禀赋来进行的角色定位，让非图情馆员展现出更积极的项目策划主动性，也使他们具备更强的服务探索倾向，从而驱动创新服务参与度实现整体提升。

（二）学科思维模式：参与行为边界的拓展逻辑

学科思维模式是深深植根于特定学科训练里的认知操作习惯，决定了个体理解问题、分析信息以及提出方案的能力。理工农医学科强调假设检验和实证推演这种方式，经管法学科偏好系统建模与成本收益权衡的做法，人文社科学科注重意义阐释和历史脉络梳理的要点，这些存在差异的思维模式让非图情馆员在创新服务中突破图情专业馆员的传统行为边界。当面临跨学科情报分析或者智库决策支持等复杂需求的时候，非图情馆员能够调动其学科特有的认知框架，把问题重新定义成自身熟悉的分析结构，进而进入图情专业馆员难以覆盖到的服务领域。这种认知工具的独特性拓展了单次服务活动的涉猎范围，让其在创新服务项目的类型选择上呈现出更为开阔的参与谱系，从学科咨询延伸到科研数据管理、知识产权战略布局等高度专业化的服务前沿。

（三）学科身份认同：参与持续深度的维系机制

参与持续深度能够反映馆员在创新服务活动中的投入强度以及时间跨度，学科身份认同在这一维系过程当中扮演着关键的心理锚定角色。当非图情专业馆员把自身的学科背景从工具性技能重新定义成职业身份的核心构成要素时，其在创新服务中的投入便超越了外在任务要求并转化为内在的价值实现需求。由于未接受系统图书情报学科教育，非图情专业图书馆员在角色适应和身份转换上所面临的挑战显著超过“科班”图书馆员，这导致他们在身份建构时面临额外的复杂性和不稳定性[5]。这种身份建构过程存在的复杂性与挑战性，促使非图情专业馆员更主动寻求通过深度参与创新服务，来确证自身职业合法性与专业价值。当其在科研数据管理或学科情报服务等项目持续投入并获得正向反馈时，学科身份认同会得到进一步强化，形成参与深度和身份确认之间的良性循环，使其在面临服务困境或组织变革时仍能保持较高参与韧性。

（四）学科类型差异：创新服务参与方向的分化

不同学科门类的非图情馆员在创新服务参与方向上有明显分化格局，这种分化源于各学科知识结构和图书馆服务需求的差异化耦合关系。理工农医类馆员因熟悉科研流程、实验数据与专利规则，更倾向深度嵌入科研数据管理、知识产权信息服务等技术密集型创新领域。经管法类馆员凭借数据分析与政策解读能力，更多参与智库决策支持、竞争情报分析等策略型服务项目，人文社科类馆员利用文化阐释与资源整合特长，侧重于特色资源数字化、人文素养推广等文化传承型创新活动。这种参与方向的分化不是随机分布，是各学科专用性人力资本与服务场景匹配后的自然选择结果，意味着学科背景深刻影响参与的具体领域指向，构成图书馆创新服务

供给结构多元化的微观基础。

三、学科匹配度对创新服务贡献度的调节效应

在完成参与度驱动机制分析的基础上，有必要进一步开展学科匹配度对贡献度调节效应分析，以此揭示学科背景通过匹配情境转化为实际服务成果的内在逻辑路径。

（一）垂直知识转化：贡献度生成的实现路径

学科背景对创新服务贡献度的影响不是直接发挥作用，而是通过垂直知识在服务场景里的价值转化路径逐步释放出来。非图情馆员所拥有的理工农医类科研方法论、经管法类数据分析模型或者人文社科类阐释框架，在嵌入情报分析与智库决策等深度服务过程时，会被转化成解决用户实际问题的专业能力。这种转化需要学科知识超越静态储备状态，通过和服务对象持续互动实现动态激活与情境化重构，让原本隐藏在个体认知结构里的学科专长外化为服务质量的实质性提升和用户价值的高度认可。贡献度的生成本质上是垂直知识经过服务场域重新编码后形成的结果性产出，其质量高低取决于学科知识在服务链条中的转化效率与深度。

（二）服务对象匹配度：贡献度提升的情境条件

学科匹配度是学科背景向贡献度转化的关键情境条件，具体体现为馆员学科背景和服务对象专业需求的一致程度。当馆员垂直学科知识和服务对象研究领域高度契合时，能精准识别用户隐性知识需求并提供深度专业解决方案，显著提升创新服务贡献水平。匹配度高低直接决定非图情专业馆员专用性人力资本能否在特定服务场景充分激活，进而影响创新服务成果质量层次和实际影响力。从这个意义上说，匹配度并非学科背景附属属性，而是构成其向贡献度转化的前置性情境变量，缺乏适配服务对象，丰富学科储备也难以转化为可见服务绩效。

（三）匹配度调节效应：贡献度转化的作用机理

学科匹配度在学科背景与贡献度关系中的作用不是简单线性叠加，而是借助需求精准对接和服务信任建构双重机制来实现调节。在需求对接层面，高匹配度能让非图情馆员迅速进入用户的问题情境，有效缩短知识转化周期，使服务方案更契合用户真实科研或决策需求。在信任建构层面，共同的学科话语体系有利于馆员和服务对象建立深层专业互信，降低服务沟通中的信息损耗与协商成本，进而放大垂直学科知识对创新服务贡献度的正向影响。这一调节作用揭示了学科背景价值释放具有情境依赖性与条件性特征，即学科专用性人力资本只有在匹配的服务关系中才能够被充分激活并转化成高质量的服务产出。

（四）组织支持：匹配效应发挥的权变基础

匹配度调节效应的强度和边界会受到组织支持情境权变影响，当图书馆在制度层面建立鼓励学科优势发挥激励机制、在资源配置方面为非图情专业馆员提供垂直领域培训与工具支撑、在文化导向上认可跨学科背景专业价值时，学科匹配度对贡献度的正向调节会被显著强化。相反僵化岗位设置与单一评价标准可能抑制匹配效应发挥，让非图情专业馆员学科专用性人力资本难以充分转化为可见服务贡献。组织支持情境构成匹配效应发挥的权变基础，其完善程度直接影响非图情馆员学科背景价值释放边界，也决定图书馆创新服务体系中学科匹配机制运行效能。

结语

学科背景通过知识禀赋、思维模式和身份认同这三重机制来驱动参与度提升，学科类型存在的差异促使参与方向出现分化，服务对象匹配度对贡献度转化起到正向调节作用。这一框架揭示了学科背景驱动创新服务双维绩效的逻辑路径，突破了既有研究把参与度和贡献度混为一谈的局限。未来研究可以进一步拓展到不同学科门类的细分比较方面，纳入组织支持情境与团队结构等变量，系统完善学科背景影响创新服务绩效的理论体系，进而为图书馆人才引育模式的精细化转型提供理论参照、实践方向和优化策略。

参考文献

[1] 王靓亮 . “双一流”建设中非图情专业馆员发展定位探究 [J]. 内蒙古科技与经济 ,2023 (3):138-140.

[2] 任婧 . 基于多元服务的高校图书馆员核心素养及能力提升路径 [J]. 图书情报导刊 ,2025,10 (11):44-51.

[3] 徐月 , 郑清文 , 梁南燕 . 冰山模型视角下高校图书馆新入职馆员培训体系建设策略——以北京大学图书馆为例 [J]. 大学图书馆学报 ,2025,43 (1):110-117.

[4] 张丽 . 高校非图情馆员成长型思维培养路径研究 [J]. 科技风 ,2024 (26):148-150.

[5] 吕浩航，孙鹏，陈宇轩 . 图书馆员群体中“非图情专业人员”转行从业的身份建构 [J]. 图书馆论坛 ,2026,46 (4):26-35.

（作者单位：山西省阳泉市山西工程技术学院）

分层阅读评价体系
在小学语文教学中的构建与应用

◎周　润

【摘要】新课改明确要求尊重学生主体差异，设置阶梯式学习与评价目标，当前常规统一化阅读评价对不同认知水平学生的适配性存在明显不足。本文界定了分层阅读评价体系的内涵与核心价值，从评价目标设定、评价内容划分、评价工具开发三个维度搭建体系的多维构建框架，结合《金色的草地》阅读教学场景提出了精准分层设置个性化任务、动态追踪开展过程性反馈、多元整合推动结果转化的落地应用策略。研究成果能够为小学语文阅读评价差异化探索提供可行路径，助力教师优化教学效能，推动不同层级学生阅读素养呈阶梯式提升。

【关键词】分层阅读评价体系　小学语文阅读　阅读素养　差异化评价

小学阶段的语文作为一门基础性学科，对于学生核心素养的培育发挥着极为关键的作用。阅读作为语文学习的核心部分，是培育学生语言运用能力、思维逻辑能力、审美鉴赏情趣以及文化素养的关键渠道[1]。传统的阅读教学评价往往过于注重结果，而忽视了学生阅读能力的长期发展[2]。《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“课程标准”）提出“倡导课程评价的过程性和整体性，重视评价的导向作用”[3]。而分层阅读评价体系是适配学生个体差异的新型评价机制，其构建与应用是破解当前阅读评价同质化问题、推动阅读教学效能优化的重要路径。本文选取部编版三年级上册课文《金色的草地》作为唯一案例贯穿全文。该课文文本浅显易懂、情节生动，兼具自然观察与情感体验双重属性，完美契合三年级学生以形象思维为主、初步接触文本赏析的学情特点。

一、分层阅读评价体系的内涵与核心价值

（一）分层阅读评价体系的内涵界定

课程标准明确要求尊重学生主体差异，设置阶梯式学习与评价目标，为阅读评价的差异化探索提供方向。分层阅读评价体系以阅读素养培育为核心，以学生不同阶段阅读能力发展水平为依据，紧扣字词认读、信息提取、段落理解、情感体会、审美判断、观点表达六项核心内容，分层设定评价目标、选取评价内容、运用评价方式的系统性评价机制。常规阅读评价多采用统一标尺，对不同认知水平学生的阅读成长适配性不足。该体系秉持以生为本的理念，关注学生在阅读兴趣、能力与发展路径上的差异，不追求全员一致的评价结果，通过适配各层级的评价标准，精准判断学生阅读成长过程，针对性诊断六项核心内容的掌握短板，为后续阅读指导的优化调整提供科学参考。

（二）分层阅读评价体系的核心价值

契合课程标准中尊重学生主体差异的核心要求，分层阅读评价体系把不同层级学生的阅读发展诉求当作核心锚点，能够适配不同认知水平学生的最近发展区，推动学生阅读能力的阶梯式成长，满足不同发展阶段学生的阅读素养培育需求。结合小学语文阅读教学的常规实施场景，这类评价体系能够为教师提供多维度的学生阅读成长反馈，帮助教师清晰把握不同群体的阅读发展状态，进而对阅读教学的内容以及实施路径进行针对性调整，优化整体教学效能。从优化现有阅读评价体系的角度来看，分层阅读评价体系打破了过往统一化评价标尺的局限，能够覆盖不同能力层级学生的成长轨迹，弥补常规评价在差异化记录上的不足。

二、分层阅读评价体系在小学语文教学中的构建框架

（一）基于学生阅读能力层级的评价目标设定

小学语文阅读教学需遵循学生身心发展与认知成长

规律，有序开展分层教学。立足小学低、中、高年级学生认知特点、阅读基础、思维水准与学习节奏，直接围绕字词认读、信息提取、段落理解、情感体会、审美判断、观点表达六项核心内容展开教学。六项能力遵循小学生认知规律，呈现由浅入深、逐级攀升、环环相扣的内在逻辑：字词认读是阅读学习的基础前提。信息提取与段落理解是文本解读的中间关键层次；情感体会与审美判断是对文本内涵的深度感悟；观点表达则是在前五项能力积淀之上形成的高阶思维输出，前后层级衔接紧密、逻辑有序。教学中教师坚持因材施教、循序渐进，清晰界定每一项阅读能力的培养标准与能力范围。设定评价目标时，我们坚持可观察、可描述、可追踪的原则，并依托六项能力搭建阶梯式目标体系。同时将各项能力目标与课堂分层任务、阶梯式课外阅读精准对应，让不同水平学生都拥有适配的学习目标与学习内容，实现目标、任务、阅读素材高度统一，构建完整的分层阅读学习闭环。

（二）依据文本类型差异的评价内容划分

依据文本类型差异划分评价内容，是分层阅读评价体系落地的关键，需紧扣字词认读、信息提取、段落理解、情感体会、审美判断、观点表达六项核心内容，结合小学语文教材文本谱系细化评价维度。记叙类文本侧重情节脉络、叙事顺序与人物形象的综合把握，关联叙述视角与情感线索；说明类文本聚焦信息提取、结构逻辑与说明方法辨析，厘清概念特征与表达意图；诗歌散文侧重意象体悟、语言节奏与情感氛围感知。本文以记叙类文本《金色的草地》为例构建分层评价要点：基础层对接字词认读、信息提取、段落理解，侧重要素识别与叙事顺序梳理；进阶层关联段落理解、情感体会，依托文本证据解释人物动机与情节功能；提高层融合审美判断、观点表达，侧重叙述策略与主题意蕴的审美创造，为不同文本类型的分层评价提供统一参照思路。

（三）适配分层需求的评价工具开发

为满足不同学生差异化的阅读分层评价需求，可重新选用课堂分层阅读观察记录表、阶梯式阅读素养测评卷、阅读研学成果集三类互补型评价工具。课堂分层阅读观察记录表，按基础、进阶、提高三个学力层次划分观察维度，围绕字词认读、信息提取、段落理解、情感体会、审美判断、观点表达六项核心能力设置条目，预留量化打分栏位与文字评述区域，结合课堂实时表现进行逐项赋分、写实记录，评价标准清晰可依。阶梯式阅读素养测评卷依据学生层级差异，设计梯度化阅读题型，由浅到深对应六项能力点分层命题，适配不同水平学生的检测需求，实现分层测评、精准诊断。

阅读研学成果袋以学期为单位，收录学生阅读笔记、读后感、创意读写作品与阶段性测评答卷。实际教学中，观察记录表用于随堂过程性评价，测评卷用于单元检测与阶段摸底，研学成果集用于成长留存与纵向对比。融合学生自评、同伴互评、教师综合评价，以量化评分搭配质性描述的方式，让分层评价贯穿学习全过程，有效指导个性化阅读教学。

三、分层阅读评价体系在小学语文教学中的实践应用策略

（一）精准分层，制定个性化阅读任务

分层阅读评价体系的落地实施，教师需将学生能力层级作为任务设计的核心锚点，适配不同认知水平学生的最近发展区设定梯度任务。教师开展课前阅读能力诊断，依据诊断结果对学生进行分层，并将不同层级的能力目标与阅读任务深度绑定，助力各层级学生都能在适配的难度区间完成阅读探究。

以部编版小学语文三年级上册第六单元第 16 课《金色的草地》为例，教师首先开展课前阅读能力诊断，通过字词认读、语句朗读、简单信息提取与初步情感感知等测试，对学生进行分层教学。在此基础上，教师将分层目标与个性化任务深度绑定，确保各层级学生都能在适宜难度下开展阅读探究。针对基础层学生，教师聚焦识字写字、课文朗读与关键信息提取，任务以认读生字、梳理草地颜色变化等基础性内容为主，重在夯实阅读基本功。针对进阶层学生，教师侧重语句理解与内容概括，要求学生找出描写草地变化的语句，简单说明变化原因，初步体会作者的观察方法。针对提高层学生，教师指向阅读理解与审美表达，任务围绕修辞手法赏析、情感体悟与生活迁移展开，引导学生品味语言之美，并结合自身观察进行仿写表达。教师在任务设计中严格贴合各层级的最近发展区，既不降低基础层要求，也不拔高进阶层难度，让每位学生都能在阅读中获得成就感与提升空间。通过课前诊断、科学分层、任务适配等方式，教师实现了阅读任务与学生能力的精准匹配，为后续分层评价的实施奠定坚实基础，真正让分层阅读落到实处。

（二）动态追踪，实施过程性评价反馈

分层教学是要求教师根据学生的学习能力和需求而施教的教学方法。过程性评价反馈是分层阅读评价体系落地的核心支撑环节，教师需全程追踪学生阅读任务的完成状态，针对不同层级学生发展需求提供差异化指导，同时依托分层阅读评价量表归集全流程的过程性表现数据，为后续教学策略的灵活调整提供具体的实践依据。

以《金色的草地》为例，教学中，教师建立全流程追踪机制，针对课前诊断划分的各层级学生，分别关注其任务完成的每一个环节。对于基础层学生，教师重点追踪生字认读、课文朗读的准确性，实时纠正读音偏差、字词误读等问题，当学生无法准确梳理草地颜色变化时，及时给出关键词提示，助力其完成基础任务。对于进阶层学生，教师侧重追踪语句理解与原因分析的逻辑性，若学生难以说清草地颜色变化的原因，引导其回归课文重点段落，圈画关键语句，逐步梳理因果关系，避免简单否定式反馈。对于提高层学生，教师重点追踪赏析角度与仿写质量，当学生仿写缺乏细节时，结合课文观察方法进行点拨，引导其关注生活中的细微场景。同时，教师设计课堂分层阅读观察记录表（见表 1），按层级设定评价指标，实时记录学生朗读流畅度、信息提取准确性、语句理解深度等过程性数据。课后，教师汇总分析量表数据，精准掌握各层级学生的进步与不足，针对性调整后续阅读任务难度和指导方式，让过程性评价真正服务于学生阅读能力的提升，夯实分层评价的实施基础。

表1　课堂分层阅读观察记录表

分层层级	评价观测指标	评价要点	过程表现记录
基础层	生字认读、课文朗读	字音准确、朗读通顺；能识别课文生字，无明显字词误读	记录读音偏差、卡顿次数、是否能跟读纠音
进阶层	信息提取、语句理解、逻辑分析	能梳理草地颜色变化过程；条理清晰地表述变化原因	记录能否自主圈画重点语句、因果逻辑是否完整
提高层	审美赏析、感悟表达、片段仿写	细节、贴合观察写法	记录赏析切入点是否多元、仿写内容是否空洞、有无生活细节融入

（三）多元整合，促进评价结果有效转化

提高分层阅读评价效能的关键，在于评价结果的有效转化与应用。教师要把过程性评价与终结性评价的相关结论进行系统整合，形成清晰可查的学生阅读能力成长报告，并同步传递给家长，搭建家校协同的阅读培育路径，结合不同层级学生的成长表现灵活调整后续教学的内容与节奏。

例如，完成《金色的草地》所有阅读教学环节后，教师将全程追踪收集的过程性评价数据与终结性评价结果进行整合，为每位学生生成个性化阅读能力成长报告（见表 2）。报告清晰呈现各层级学生的优势和不足，如基础层学生生字认读准确率、进阶层学生语句理解深度、提高层学生审美表达能力等。同时，教师依托层级动态调整机制，结合评价结果优化后续阅读任务：对基础层进步明显的学生，适当提升任务难度，增加简单的语句赏析；对进阶层存在短板的学生，强化针对性指导，巩固课文理解能力；对提高层表现突出的学生，设计更具挑战性的阅读迁移任务。此外，教师将评价结论同步传递给家长，搭建家校协同培育路径，指导家长结合评价报告，开展家庭阅读指导，如督促基础层学生巩固生字朗读，引导提高层学生进行生活观察与仿写等。之后，教师根据评价反馈和家校沟通情况，灵活调整教学内容与节奏，让评价结果真正服务于学生阅读能力提升，实现分层阅读评价的育人价值。

表2　个性化阅读能力成长报告

学生层级	姓名	优势表现	不足表现	改进建议
基础层	×××	（例）能准确认读本课“蒲、英、盛”等生字，认读准确率100%	（例）对课文中重点词句含义理解较浅显	（例）借助生字卡片巩固认读，强化生字听写练习
进阶层	×××	（例）能准确理解课文关键语句，读懂草地变色的原因	（例）对课文情感体悟不够深入，缺乏个人感受	（例）品读描写草地景色的语句，体会作者情感
提高层	×××	（例）能赏析课文优美语句，感受语言文字的美感	（例）对课文主旨的挖掘不够深刻	（例）深入思考作者对草地、自然的情感，提炼课文主旨

结语

综上所述，分层阅读评价体系的构建与应用，是小学语文阅读评价落实以生为本理念、适配学生差异化发展需求的重要探索。其打破了传统统一化评价标尺的局限，能够为不同能力层级的学生提供适配自身最近发展区的评价标准，精准反馈学生的阶段性阅读成长状态，为阅读教学的动态调整提供可靠依据。在实际应用过程中，可以打通家校协同的培育路径，推动评价结果向教学优化与能力提升转化，最终实现各层级学生阅读能力的阶梯式成长，为义务教育阶段语文阅读评价的差异化改革提供可复制的实践思路。阅

参考文献

[1] 杨秀梅 . 基于核心素养的小学语文阅读分层教学路径 [J]. 阅读与成才 ,2025(05):61-63.

[2] 陈军梅 . 学业增值性评价在小学语文阅读教学中的应用 [J]. 课堂内外（高中版）,2025(28):95-96.

[3] 教育部 . 义务教育语文课程标准（2022 年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2022：3.

（作者单位：广西壮族自治区玉林市博白县博白镇一区中心小学）

整本书阅读视域下
小学生深度阅读能力培养的路径研究

◎李　敏

【摘要】对整本书阅读能力的培养有利于提高小学生的阅读素养。深度阅读需要学生在阅读中能够做到批判性思考、创造性转化以及迁移运用等，教师在培养学生这种能力时要突破以往单篇课文的教学模式，从整本书的整体性和全面性出发来设计适合小学生的学习方式。本文提出了的目标体系、阅读支架、思维工具、评价机制和跨学科延伸这五个方法，能让学生从“信息接受者”变成“意义构建者”，给整本书阅读视域下小学生深度阅读能力的发展提供实践参考。

【关键词】整本书阅读　小学生　深度阅读能力　培养路径　阅读素养

《义务教育语文课程标准（2022年版）》把“整本书阅读”列为学习任务群的重要内容，提出要让学生在语文实践活动的过程中，积累语言经验，发展思维能力，提升审美情趣。但是目前小学语文阅读教学中还存在着忽视整本书阅读以及没有深入探究文本的现象，小学生的阅读常停留于情节复述、词句赏析层面，没有做到对文章主旨、情感的深入体验以及意义的生成。在这样的情况下探索如何通过开展整本书阅读来提高学生的深度阅读水平，是落实新课标要求的必然选择，也是推动小学生阅读素养提升的关键。

一、深度阅读能力的理论基础

不少理论都为深度阅读能力的培养提供了依据。第一，建构主义学习理论认为学习者应通过文本、同伴以及老师之间的交流，在已有知识基础上主动把新内容联系起来，形成自己的理解，这为整本书阅读当中问题驱动、合作探究等方式奠定了基础；第二，阅读层次理论指出深度阅读是一个从“信息提取”到“批判性理解”的过程，需要设置层层递进的目标来促进学生的发展；第三，儿童认知发展阶段理论认为小学生的思维正从具体走向抽象，能为深度思维发展提供适宜场域[1]。

二、语文阅读课堂现状分析

当前小学生整本书阅读中深度阅读能力培养主要存在四个问题：第一点是许多教师将阅读目标设计为“完成阅读任务”，缺少对“信息提取—理解分析—评价创造”的分层设计，造成学生阅读停留在表层的文本。第二点在于方法指导的碎片化，教师在课堂上大多采取“分段讲解＋问题问答”的方式，这种方式忽略了整本书的整体结构以及主题，学生无法形成整体的阅读思路。第三点为评价方式单一化，传统的评价方式以“读后感字数”“阅读测试分数”为主要评价标准，忽视了学生在阅读过程中出现的疑问和观点，难以激发学生的阅读兴趣。最后一点在于老师只把整本书当作“课外补充资料”，学生在阅读时缺乏与生活以及其他学科之间的联系，从而使深度阅读的效果大打折扣。

三、整本书阅读视域下小学生深度阅读能力培养路径

（一）阶梯式目标体系构建

深度阅读能力的培养并非是通过一节课就能达到的，它需要在潜移默化中实现。教师需要从小学生的认知发展水平出发设计由“信息提取”到“批判性评价”的递进式的目标层次，在具体实践中，老师需要对整本书进行分析，将阅读目标分为感知、理解、评价和创造四个层级，每一个层级都有相应的能力指向。感知层是对文章的基本信息进行整理；理解层是把握文章的内容以及作者的情感变化；评价层是针对文中作者的观点进行判断；创造层是对文章主旨的升华或者是重新诠释[2]。这种目标分层可以满足不同水平学生的需求，避免了以往统一的要求给学生带来的挫败感，让学生在一步步完成任务的过程中自然而然地实现从“浅阅读”到“深思考”的转变，从而具备结构化的深度阅读的能力。

以五年级下册《祖父的园子》整本书教学为例，教师可以设定以下层次的目标：第一个层次是让学生通过“人物关系表”梳理“我”与祖父、园子里的各种人物之间的交往经历，并标记出重要的场景；第二个层次是在此基础上引导学生从具体的句子入手，探讨“园子”对于“我”的童年生活所起到的重要作用，体会作者是如何进行情感表达；第三个层次是要求学生对比“祖父的园子”和“记忆中的乐园”后回答“是有了好的环境才会有美好的童年？还是因为有爱你的人在身边”；第四个层次是让学生们以“我的秘密花园”为主题，仿照课文中“景—事—情”的写作模式，写一篇回忆性短文。这一目标体系使得学生在阅读时由浅入深，从“知道了什么”逐步深化为“为什么这样写”，深度阅读能力在目标的递进中得到培养。

（二）结构化阅读支架设计

整本书的篇幅较长，学生容易因为思路不清而处于“碎片化”的阅读状态。

教师在设计结构化的阅读方法时要结合不同的文章体裁特点，让学生通过可操作的阅读工具将文章中的各个部分联系起来。例如，记叙文可以制作“情节发展线索图”，指导孩子抓住故事情节的发展变化以及人物的变化；说明文可以制作“信息归类表”，帮助孩子梳理文章的脉络；对于古诗文、散文等文体可以制作“意象关系网”，帮助学生深入理解文本情感[3]。这些阅读支架能有效降低学生的阅读障碍，让学生在“扶中有放”的过程中逐步掌握自主深度阅读的方法。

以六年级上册《少年闰土》整本书阅读教学为例，教师可设计“人物形象对比卡”作为主要支架。此支架包括人物、时间节点、关键事件、外貌描写、互动细节、情感变化这六要素，引导学生梳理“我”与闰土由儿时至长大成人的人物形象转变过程。操作步骤如下：一是初读环节，要求学生根据课文描述人物细节的语句完成“人物形象对比卡”的基础信息；二是精读环节，老师给学生拓展阅读《故乡》全文中“我”长大后与闰土重逢的情景，要求学生在对比卡中完善成年后的内容；三是深读环节，老师要求学生根据对比卡的内容，分组探讨社会环境对人的影响；四是创读环节，让学生以“假如童年的我和闰土有封信”为题，结合对比卡上的特征点，模仿课文中的话语风格写一封信。通过“人物形象对比卡”这一支架，学生在“记录—对比—分析—创作”的过程中，深度理解“童年纯真”与“现实隔阂”的主题内涵，结构化阅读能力在支架的支撑下得到提升。

（三）多维化思维工具运用

深度阅读是指让读者在阅读时能够对文章内容展开深层次思考，小学生的思维以具体形象思维为主，教师在教学中可借助可视化的思维工具将隐性的思考过程显性化，从而激活学生的高阶思维[4]。教师应根据不同的阅读目的选择相应的思维工具。如果想要让学生发现文本内部存在的问题，则可以使用“矛盾点辨析卡”，把文中表面矛盾的地方列出来，比如人物的行为前后不一致或者情节的发展不符合预期等情况出现的时候，就让学生们联系上下文找出理由；如果是想让学生做跨文本比较的话就可以用到“对比分析表”，从主题、人物、语言风格等方面进行比较同一作家的不同作品或者是相同题材的不同文章，进而得出共同点和不同之处；如果是想要培养学生发表自己看法的能力就可以使用“观点论证单”，让学生按照“我的观点、文本证据、生活关联、反驳与修正”的顺序来进行有理有据地阐述自己的意见。这些思维工具不仅能避免阅读停留在“读后无感”的浅层，更能让学生在“用工具思考”的过程中，逐步形成“有理有据、有条有理”的深度阅读习惯。

以五年级上册第三单元为例，教师可在教学中拓展《中国民间故事集》整本书的阅读范围。教师可以围绕“民间故事有什么相同点”这一核心问题，让学生制作一份“故事特征对比表”，表格包含故事名称、主要人物、神奇情节、传递的道理、语言特点五个维度，要求学生在阅读《牛郎织女》《孟姜女哭长城》《田螺姑娘》等故事后完成填写。在此过程中教师需要引导学生思考“这些故事里的主角有什么共同点？”“神奇的情节一般发生在什么时候？”“这个故事想要表达什么样的道理？”“它的语言有什么特点？”接着再用“观点论证单”来引导学生们探讨“为什么会有这样的共同之处”，并鼓励他们联系实际得出结论。通过这一过程，学生由原来的“听故事”深化为“分析故事背后的文化逻辑”，高阶思维在工具的运用中得到有效锻炼。

（四）动态化评价机制构建

传统阅读评价多以考试成绩作为标准，学生为了“完成任务”而进行阅读，忽略了对文章内容深层次的理解与思考。动态化的评估体系应贯穿整个阅读过程，通过多元主体、多种方式的评价，关注学生在阅读过程中思维的变化、方法的应用以及情感的投入[5]。具体而言，教师可设置“阅读成长档案袋”收集学生的阅读日记、阅读工具、创意作品等；还可以组织“阅读交流会”，让同学们在小

组或者班级中分享自己读后的感悟体会，在同学间的提问交流中检验自己的观点是否正确、分析是否到位；最后教师还要对于孩子们遇到的问题及时给予个性化反馈，指引他们回到书中去寻找答案。这种评价方式可以使学生清晰地看到自己的阅读过程，更能在反思的过程中形成“边读边思、思后改进”的深度阅读习惯。

以四年级下册《小英雄雨来》为例，老师可以以此开展整本书阅读教学，设计以下动态评价方案：一是让同学们每天写下“今天读了什么？有什么问题？你想到了哪些事情”并把它放进“阅读成长档案袋”；二是每周举行一次“雨来成长分享会”，要求学生分组汇报“雨来成长路线图”，组员们在信息获取准确度、见解独到性、表述流畅程度三个方面完成互评表；三是老师需要根据学生的读书笔记以及课堂上的发言情况进行有针对性的指导。这种动态化评价机制可以降低学生的阅读负担，让他们在“记录—展示—反思—修正”的过程中逐渐学会深入思考，阅读兴趣也就由原来的“被需要”转变为“主动追求”。

（五）跨学科主题阅读延伸

整本书阅读不应只停留在对文本本身的理解上，还应该将文本意义与生活经验、其他学科知识联系起来。跨学科学习主题阅读拓展应以整本书的主要思想作为主线，结合科学、美术、道德与法治等学科，开展“阅读＋实践”的综合活动，让学生在用阅读解决问题的过程中，进一步加深对文章主旨的认识以及提高深层次阅读迁移运用水平[6]。例如，针对《看看我们的地球》这类科普类整本书，可结合科学课开展“家乡地质考察”活动，让学生用书中的“岩石分类”“地层形成”知识分析本地地貌；针对《少年读史记》这类的历史类整本书，可结合道德与法治课讨论“古人的诚信品质对今天的启示”，引导学生联系生活中的诚信事件；针对《昆虫记》之类的文学类整本书，可结合美术课绘制“昆虫生态图”，用绘画语言再现书中的昆虫世界。这种延伸不仅能打破单一文本的局限，还能让学生在阅读中感受书本的“实用性”与“生命力”，从而主动投入深度阅读。

以四年级下册快乐读书吧推荐阅读的《看看我们的地球》整本书教学为例，教师可设计“我们的地球——从书本到生活”跨学科主题活动：一是让学生结合科学课的内容，分组探究书中所涉及的岩浆活动、化石形成等相关内容；二是要求学生以“地球的过去、现在与未来”为主题，绘制一组连环漫画，用书中“地质年代、环境变化”的知识作为素材进行绘画；三是结合语文课“倡议书写作”的练习，指导学生就书中提到的“矿产资源保护”的问题写一份倡议书，文中要引用书中的“矿产形成需要百万年”“过度开采的危害”等数据来增加说服力。通过这一延伸活动，孩子们对于《看看我们的地球》这本书的阅读就不再停留在“了解知识”，而变成“解释现象”“创作作品”“解决问题”，深度阅读能力在跨学科的联结中得到全面提升。

结语

整本书阅读视域下小学生深度阅读能力的培养是一项需要长期进行的工作。本研究提出的阶梯式目标体系、结构化阅读支架、多维化思维工具、动态化评价机制、跨学科主题延伸等策略，符合小学生的认知规律与阅读特点，也回应了整本书阅读的要求。未来，教师在今后的教学实践中应更注重这些方法的应用，并做好家校配合工作，构建起“整本书深度阅读”的良好氛围，为学生的终身阅读素养的发展奠定坚实基础。

参考文献

[1] 葛培培 . 深度学习视域下小学语文整本书阅读的指导策略 [J]. 品位・经典 ,2025(7):167-169.

[2] 宋湘淑 , 覃惠瑛 . 阅读策略指导对小学生阅读理解能力的影响与提升路径研究 [J]. 知识经济 ,2025(31):182-185.

[3] 张义勇 . 大阅读视域下小学语文整本书阅读教学策略研究 [J]. 教师 ,2023(19):36-38.

[4] 王婷 . 小学整本书阅读教学中推进课教学设计与实施策略探究 [J]. 文学少年 ,2025(14):114-116.

[5] 陈松法 . “教—学—评”一体化视域下小学语文整本书阅读教学策略研究 [J]. 基础教育论坛 ,2025(6):35-37.

[6] 张书霞 . 小学语文整本书阅读教学的开展 [J]. 中文科技期刊数据库（引文版）教育科学 ,2025(8):48-51.

课题信息：本文系 2023 年度山东省滨州市滨城区强课提质专项课题“整本书阅读学习任务群背景下的大单元教学设计与实施策略”（课题编号 :BCQKZX107-14）的研究成果。

（作者单位：山东省滨州市滨城区第四小学）

乡村振兴背景下
农村小学生阅读习惯养成路径探析

◎马安忠

【摘要】本文立足乡村振兴战略背景，围绕农村小学生阅读习惯的养成展开探讨。首先，文章从阅读行为的自主性、理解性阅读能力的发展以及家庭社区阅读生态等维度，分析了农村小学生阅读习惯的现状及成因。其次，文章从学生个体学习能力发展、乡村文化振兴的人才储备以及学生精神成长等层面，阐释阅读习惯养成的多维价值。最后，文章提出拓宽阅读资源以激发阅读兴趣、以多样化校园活动强化阅读行为、以家校协同保障课外阅读连贯性的实践路径，以期为一线教师实践提供参考。

【关键词】乡村振兴　农村小学生　阅读习惯

乡村振兴战略将文化振兴与人才振兴纳入国家乡村发展的整体框架，而文化振兴在于人才振兴，在于一代人的知识素养、认知视野与精神品格的持续涵养。农村小学生的阅读习惯养成，正是这种涵养的起始环节。农村小学生正处于学习行为逐步定型的阶段，阅读习惯的养成既关系个体持续学习能力的成长和发展，也回应乡村文化振兴对人才培养的长远期待。立足乡村振兴的政策语境，探讨农村小学生阅读习惯的养成路径，兼具教育实践的现实意义与乡村发展的战略价值[1]。

一、当前农村小学生阅读习惯的现状分析

（一）课外阅读兴趣激发渠道有限，自主阅读行为发生频率偏低

农村小学生在课堂上能够跟随教师完成课文阅读与相关练习，但课余时间主动阅读的比例偏低。此现象的成因并非学生对文字缺乏好奇心，而是在其日常生活中，能够持续激发阅读兴趣的渠道较为狭窄。农村家庭中可供翻阅的课外读物品种有限，同伴之间围绕书籍展开交流分享的氛围尚未形成，电子娱乐内容对课余时间的占据日益明显。多重因素叠加之下，学生的阅读兴趣缺少从课堂向课外延伸的有效衔接，阅读容易停留在完成学业任务的层面，难以演化为出于个人意愿的日常行为。

（二）阅读经验积累不足制约理解能力发展，深层阅读习惯培育受阻

农村小学生在阅读中表现出的理解力偏弱，根源不在认知能力本身的欠缺，而在于长期阅读经验积累的不足。城镇学生从学前阶段起便有机会接触大量绘本与儿童读物，进入小学后又有较为丰富的课外阅读补充，这些持续的阅读实践为其理解能力的发展提供了充分的练习机会。农村学生在入学前的阅读储备相对薄弱，入学后的阅读量也多集中于教材文本，与同龄城镇学生相比，阅读实践的总量差距客观存在。阅读经验的不足使学生在面对信息提取、情感体会、主旨把握等阅读任务时缺少足够的练习支撑，进而影响其对阅读本身产生成就感与持续兴趣，深层阅读习惯的培育因此受到制约。

（三）家庭与社区阅读生态薄弱，习惯养成缺少课外环境的持续承接

阅读习惯的稳固依赖反复实践与持续浸润，而这种持续性仅靠学校课堂的有限时间远远不够，需要家庭与社区提供日常化的环境支撑。在农村地区，多数家长自身阅读频率较低，学生在家庭环境内缺少安静阅读氛围的浸润。村级图书室虽有一定覆盖，但适合小学生年龄段的优质图书更新缓慢，实际借阅率偏低。学校课堂上初步唤起的阅读兴趣，在放学后缺少环境的呼应与延续，容易在其他活动的替代中逐渐消退。课内与课外的阅读缺乏循环推荐，是农村小学生阅读习惯难以稳固成型的重要现实因素。

二、乡村振兴背景下农村小学生阅读习惯养成的多维价值

（一）阅读习惯的养成为学生持续学习能力的发展提供内在动力

小学阶段的学习高度依赖教师的课堂讲授与作业布

置，学生的学习节奏主要由外部安排驱动。阅读习惯的养成，让学生在教师指导之外拥有了自行获取信息、拓展认知的路径，学习的主动权向学生个体转移。对于农村小学生而言，这种转移尤为可贵——受师资配置与课程资源的现实条件限制，农村学校能够提供的课堂教学容量相对有限，而阅读习惯能够弥补此空间，让学生凭借自主阅读持续扩展知识视野，形成教师支持之外的学习能力。这种能力将伴随学生进入更高学段，成为其在学业上不断进步的内在动力来源。

（二）阅读习惯的养成有助于乡村人才振兴培养具有持续成长力的青少年群体

乡村振兴战略中的人才振兴，指向的是乡村社会对具备综合素质与发展潜力的人才的长远需求。农村小学生正处于行为模式逐步定型的关键学段，一个保持日常阅读习惯的学生，其语言表达、逻辑思维与知识储备在年复一年的阅读实践中持续增长，这种增长具有累积效应——小学阶段每天半小时的阅读，经过六年积累所形成的认知厚度，远超任何短期集中训练的效果。从人才振兴的视角来看，阅读习惯的养成可为乡村社会培养一批具有自我更新能力与持续成长意愿的青少年才俊。

（三）阅读习惯的养成丰富农村学生的精神体验与生活视野

乡村振兴战略既包含乡村物质层面的发展，也包含乡村居民精神生活品质的提升。农村小学生受地理环境与家庭条件的限制，课余精神生活相对单调，而电子娱乐内容的渗透愈发普遍，不利于学生的思想成长。阅读为学生打开了一个与直接生活经验不同的世界——在书籍中接触到的人物经历、情感世界、社会图景，能够有效拓展学生对生活与世界的感知维度。阅读习惯的养成，使这种精神体验的拓展从偶发与零散转变为持续而日常，为其人格发展提供持久而温和的陪伴。

三、乡村振兴背景下农村小学生阅读习惯养成路径

（一）拓宽阅读资源供给与体验方式，激发学生持续阅读的兴趣与意愿

阅读兴趣的激发需要丰富而多元的阅读体验作为基础。农村小学生的生活经验植根于乡土环境，语文教师在阅读教学中将课文内容与学生的生活经验适当关联，能够帮助学生建立对阅读的亲切感，这是兴趣萌生的一个有效起点[2]。在此基础上，兴趣的持续生长需要更丰富的阅读资源供给。信息技术在农村学校的逐步普及为此提供了现实条件，教师借助电子阅读平台与数字图书资源，帮助学生接触到校内纸质藏书之外更丰富的阅读内容，科普、文学、历史、自然等多领域的读物为不同兴趣倾向的学生提供选择空间，新鲜多样的阅读体验持续激发学生的好奇心。教师在日常教学中反复创造这种积极的阅读体验，学生对阅读的好感在正向反馈中逐步积累，自主阅读的意愿由此萌生。

以人教版三年级上册第三单元“快乐读书吧”活动“在那奇妙的王国里”为例，该单元以童话阅读为主题，教材推荐《安徒生童话》《稻草人》《格林童话》三部作品。三年级学生已经具备独立阅读简短故事的基本能力，正处于从依赖教师逐字讲解向自主完成连续性阅读过渡的阶段，是阅读习惯养成的重要窗口期。教材推荐的三部童话作品是本次阅读实践的起点，教师在引入这些作品时，着重选取其中与农村学生生活经验产生共鸣的篇目作为优先阅读篇目。《稻草人》中叶圣陶对田野、庄稼、农人劳作的描写，与农村学生日常所见的乡间景象高度吻合，学生在阅读中辨认出自己熟悉的生活场景，对故事的亲切感与投入度会明显提升。教师在课堂上围绕这些篇目展开简短的阅读分享，让学生谈谈故事中哪些场景与自己的生活相似，这种分享过程帮助学生建立起阅读与自身经验之间的联结，阅读兴趣在联结中被有效激发。

在此基础上，教师利用课余时间与学生交流各自的兴趣偏好，了解哪些学生偏爱冒险类故事、哪些学生喜欢动物题材、哪些学生对科学幻想感兴趣。依据这些信息，教师从学校现有的书籍中筛选出与学生兴趣匹配的童话类读物作为补充书目，同时借助网络平台搜集适合三年级学生阅读水平的电子版童话资源，在班级多媒体设备上定期展示供学生选读。素材供给从教材推荐的三部作品扩展为一个兼顾乡土共鸣与个人兴趣的小型阅读资源库，学生在其中能够找到真正吸引自己的读物，阅读行为的发生从教师指定转向学生主动选择，自主阅读的意愿在丰富而贴近的素材供给中逐步生长。

（二）开展形式多样的校园阅读活动，将阅读嵌入学生日常校园生活

阅读兴趣萌生之后，需要制订充分的实践计划来培育阅读习惯。学校可设计丰富多彩的校园阅读活动，以支持学生阅读习惯的养成。读书分享会让学生在同伴面前讲述阅读收获，阅读因交流与回应而获得社交属性，学生从中体会到表达的乐趣与认同感。班级图书角的设置与定期更新使学生在课间、午休等零散时段也能便捷地接触适龄读物。乡村振兴政策推动下，农村学校可积极对接县域图书馆流动书箱、公益阅读项目等社会资源，持续丰富校园可供阅读的书籍品种。持续的实践与积极的情感体验共同推动学生的阅读从偶发行为向自主习惯转化。

例如，围绕本单元的童话阅读主题，学校结合乡村振兴理念设计为期一个月的书香校园活动。活动月第一周为集中阅读周，班级图书角集中摆放教材推荐作品与补充书目，教师利用每天午休前的十五分钟设置静默阅读时段，全班学生同时安静阅读各自选择的童话作品，固定时段帮助学生建立起稳定的阅读行为节奏。第二周引入同伴分享环节，每天由踊跃参与的学生在晨读时间讲述自己近期读到的一个童话片段，讲述者在准备与表达的过程中加深对故事的理解，倾听者则从同伴的讲述中获得新的阅读线索与兴趣激发，阅读行为因同伴之间的互动而获得社交层面的正向反馈。第三周结合乡村振兴背景设置特色活动环节，教师带领学生围绕本地乡村的自然风物与民间传说展开主题阅读，搜集整理本村本镇流传的民间故事与地方传说，学生在阅读与整理过程中发现家乡的文化趣味，阅读活动因此与乡土文化认知形成交汇。第四周为展示与回顾周，学生以手抄报、故事画报等形式呈现一个月以来的阅读收获，优秀作品在校园公共区域张贴展览。为期一个月的活动将阅读行为分布于每日固定时段与每周特色活动之中，行为发生的频率与场景的多样性同时得到保障，学生在反复参与中逐步将阅读视为校园生活的常态组成部分，阅读习惯在持续的行为实践与积极的情感体验中稳步成型。

（三）构建家校协同的阅读支持网络，保障学生课内外阅读习惯的持续培养

习惯的养成依托不同场景的反复实践，仅靠在校时间的阅读活动远远不够，课外环境的营造至关重要。农村家庭的阅读条件存在客观局限，但家校协同能够在现有条件下为学生营造基本的课外阅读环境。学校定期向家长推荐适合学生年龄与兴趣的书目，帮助家长做出合理的购书或借阅选择。教师与家长之间建立常态化的阅读反馈机制，教师布置适量的课外阅读任务并请家长协助关注完成情况，家长将学生居家阅读的表现及时反馈给教师，信息的双向流通使教师能够动态掌握每位学生的阅读进展并给予针对性的鼓励与指导。乡村振兴背景下农村公共文化服务体系逐步完善，村级阅览室、农家书屋等设施在政策扶持下持续改善，学校协助家长利用这些公共资源，为学生在家庭与社区中的阅读创造更便利的条件。家校之间的持续协作使阅读行为在课内与课外之间保持连贯，助力学生阅读习惯的养成与深化。

例如，活动月启动之初，教师利用在线沟通平台向家长介绍本次童话阅读实践的整体安排，重点传递一个理念：阅读习惯的养成需要在校与居家两个场景中保持行为的连贯，家长的参与对习惯的养成具有不可替代的作用。教师为每位学生发放一份简明的家庭阅读指引，列出本月推荐的阅读书目与每日建议阅读时长，同时说明家长在这一过程中的具体角色：为学生提供一个相对安静的阅读空间，在学生阅读时尽量减少电子设备的干扰，对学生的阅读行为给予口头鼓励与肯定。

考虑到农村家庭藏书有限的现实，教师协调学校图书室与乡村振兴配套建设的农家书屋资源，建立班级层面的图书流转制度，每周由学生从学校或农家书屋借取两到三本童话书籍带回家中阅读，下周归还后更换新书，确保学生在家中始终有可读之书[3]。教师每周借由在线沟通平台发布简短的阅读提示，提醒家长关注学生本周的阅读进展，家长则反馈学生在家中的阅读情况，教师据此掌握每位学生的课外阅读状态，对阅读频率明显偏低的学生及时给予关注与鼓励。活动月结束时，教师汇总学生一个月以来的在校与居家阅读情况，在班级中对坚持每日阅读的学生予以公开表扬，让学生在获得认可的同时感受到持续阅读带来的成就感。家校之间围绕童话阅读形成的信息互通与行为协同，使学生的阅读行为在放学后依然得到环境的承接与延续，课内积累的阅读热情在课外场景中获得实践机会，习惯养成所需的行为连贯性与持续性在家校协作中得到切实保障。

结语

乡村振兴背景下，农村小学生阅读习惯的养成是一项需要学校、家庭与政策协同推进的系统工程。从课堂教学中多元阅读体验的创设，到校园阅读活动对行为影响的持续强化，再到家校协作为课外阅读提供环境承接，三者之间形成从兴趣激发到行为强化再到习惯巩固的递进链条。乡村振兴政策为这一过程注入了资源条件与制度保障，信息技术的普及、公共文化设施的改善、社会阅读资源的补充，为农村小学阅读教育的改进提供了多元外部支持。立足这些条件，将阅读习惯养成纳入农村小学语文教学的长期规划，是回应乡村教育高质量发展要求的务实选择。阅

参考文献

[1] 王虹. 乡村振兴背景下农村小学教师专业发展研究 [J]. 村委主任 ,2025(02):211-213.

[2] 李于军 . 乡村振兴背景下农村小学语文教学改革策略研究 [J]. 甘肃教育研究 ,2024(21):90-92.

[3] 王正兴 . 乡村振兴视域下农村小学语文教学存在的问题及改革路径 [J]. 农村科学实验 ,2025(21):178-180.

（作者单位：山东省济南市济阳区回河街道办事处店子小学）

寓言类课文阅读教学中逻辑思维品质的提升策略

◎王睿涵

【摘要】本文围绕小学语文寓言类课文阅读教学中学生逻辑思维品质的提升展开研究。首先，文章从寓言叙事的因果结构、类比特征及教材篇目的梯度编排等维度论证其可行性。其次，文章分析了当前教学中存在的因果推理不足、类比迁移薄弱、学段衔接平面化等问题。最后，文章提出还原因果链条、展开类比辨析、依据学段逻辑层次设定思维目标三项策略，以期为教师实践提供参考。

【关键词】小学语文　寓言阅读教学　逻辑思维

寓言是小学语文教材中一类兼具文学趣味与理性内涵的文体，其篇幅简短而寓意深远，以生动的故事承载对生活规律与人生道理的凝练表达。阅读寓言的过程，要求学生从情节中辨识因果、从形象中提取共性、从寓意中体悟逻辑，这与逻辑思维品质的培育高度契合。小学阶段的学生正处于思维能力快速发展的时期，寓言类课文以其结构清晰、形象鲜明、寓意可推导的文本特质，为阅读教学中系统化地提升学生逻辑思维品质提供了独特而适切的资源[1]。

一、小学语文寓言类课文阅读提升学生逻辑思维品质的可行性

（一）寓言叙事的双层结构为逻辑推理提供了优质载体

寓言区别于其他文学体裁的显著特征，在于它以简短的故事承载明确的道理，故事层与寓意层之间存在可辨识的推导关系。小学语文教材中低年级选入的寓言篇目，故事情节大多线索单一、人物关系清晰、结局指向集中，这种高度凝练的叙事形态，使学生能够在有限的文本长度内经历“读懂情节—提取信息—推导结论”的结构化思维过程。寓意并非外加于故事之上的标签，而是从人物行为与事件结果之间的因果链条中生长出来的，学生从故事走向寓意的每一步，都需要运用归纳、概括与因果判断等逻辑思维能力。

（二）寓言形象的类比特征为抽象概括能力搭建了认知桥梁

寓言中的动物或人物形象，往往指向某一类人、某一种行为方式或某一种处事态度，这种“以此喻彼”的类比结构是寓言最具教学价值的逻辑资源。小学阶段的学生在语文课堂上已经积累了一定的生活经验与阅读经验，能够感知故事中角色行为的合理或荒谬，但从感知走向概括，从具体的狐狸、乌鸦、农夫走向对一类现象的理性认识，需要经历类比迁移与抽象提炼的思维活动。寓言形象本身具有的象征指向，为学生提供了从个别到一般的概括路径，使他们在辨识形象特征、比较不同角色的过程中，逐步发展出分类、归类与抽象概括的逻辑思维品质[2]。

（三）寓言的梯度编排为逻辑思维的持续进阶提供支撑

小学语文教材中的寓言篇目伴随年级的递进，在情节复杂度、寓意层次与表达方式上呈现出明显的梯度变化。低中年级寓言多为单一因果、单一寓意的短篇，中高年级则逐步引入情节更为曲折、人物动机更为多元的篇目，寓意的指向也从单一明确走向需要学生综合多个情节要素才能提炼的层面，与学生逻辑思维的发展节奏相呼应。中高年级的学生在语文学习中已经积累了较为丰富的阅读经验，具备了比较、辨析与多角度审视文本的能力基础，寓言篇目复杂度的提升为其提供了更具挑战性的逻辑训练素材，持续推动学生逻辑思维品质的提升。

二、小学语文寓言类课文阅读教学中学生逻辑思维品质培育的不足之处

（一）因果推理过程被压缩

当前小学语文寓言阅读教学中较为普遍的做法是，教师在学生读完故事之后直接引导学生进行寓意的归纳与表述，从情节到寓意之间的因果推理过程往往被大幅压缩甚至跳过。学生记住了寓意深刻的结论性语句，却未曾经历从人物行为到事件走向、从事件走向到因果关联、从因果关联到道理提炼这一层层递进的推导过程。小学生思维较为跳跃，缺少这种细致的实践，其逻辑思维将难以得到切实训练。

（二）类比思维的迁移环节薄弱

寓言教学的另一个常见状况是，学生能够准确复述故事情节、生动描述角色形象，但在将具体形象概括为一类现象、将个别故事迁移为普遍道理的环节上表现薄弱。这一问题的成因在于，课堂教学中对寓言类比结构的关注通常集中在形象识别阶段，学生知道狐狸代表狡猾、农夫代表短视，却较少被引导去辨析这种对应关系的逻辑依据，也较少有机会将寓言中的类比关系迁移到新的情境中加以运用。抽象概括能力的成长需要学生反复经历从具体到一般的提炼过程，而目前的教学实践中，这一过程多由教师代为完成，学生的参与程度有限，类比思维与概括能力的发展因此受到制约。

（三）训练层次趋于平面化

小学语文教材中寓言篇目的编排具有梯度特征，但在实际教学的大多数情况下，不同年级的寓言课堂在逻辑思维培育方面的目标区分度并不高。低年级与中高年级的寓言教学，普遍采用“读故事、说寓意、谈感受”的方式，教师疏于挖掘其中与学生发展阶段相适应的逻辑思维内涵。这种平面化的教学方式，使得低年级的训练目标模糊偏高、中高年级的训练目标又未能充分提升，寓言教学对逻辑思维品质的培育效果在各学段之间缺乏有效的累积与衔接，整体呈现出雷同近似而非递进的状态。

三、小学语文寓言类课文阅读教学提升学生逻辑思维品质的策略

（一）沿情节脉络还原因果链条，培养学生有序推理的阅读思维习惯

寓言故事的情节虽然篇幅简短，但其内部的事件排列遵循着清晰的因果逻辑。人物做出某一行为，行为引发某一结果，结果又指向某种道理，这条因果链条贯穿整篇文本，是学生从故事走向寓意的逻辑通道。阅读教学中，教师带领学生沿着情节发展的先后顺序，逐步辨识每一个事件之间的因果关联，将寓言故事中隐含的推理过程以完整的、可见的方式呈现在课堂上。在这一过程中，学生不是直接跳跃到寓意的结论，而是亲自经历从行为到后果、从后果到道理的逐层推导，每一步推理都有文本依据作为支撑。长期坚持这种阅读方式，学生在面对寓言文本时会逐渐形成主动寻找因果关联的思维习惯，有序推理的习惯也在反复的阅读实践中得到巩固与强化。

以部编版小学语文二年级上册《坐井观天》阅读教学为例，故事的因果逻辑嵌套在两个角色的立场分歧之中，为课堂上开展角色辩论式的逻辑推理活动提供了条件。教师在学生通读课文之后，将全班分为青蛙方与小鸟方两个阵营，请双方分别从文本中寻找支持自己角色观点的依据。青蛙方找出青蛙做出判断的原因，梳理出生活环境与观察范围之间的关联；小鸟方则说明其凭借什么经验得出天空无边无际的结论。双方各自整理好论据之后，教师组织一场简短的课堂辩论，要求每一方在陈述观点时必须说清楚原因，用完整的因果句式表达观点。辩论过程中，教师适时请双方相互回应对方的论据，追问对方的理由是否充分。

辩论结束之后，教师请全班共同讨论：青蛙的判断错在哪里，它的推理过程中缺少什么。学生在讨论中逐步发现，青蛙的错误不在于它不会思考，而在于它用来推理的经验范围太有限，由局部经验推出整体结论的逻辑过程出现了偏差。教师在此处请学生用自己的话说出这则寓言的道理，并要求说明这个道理是从故事中哪些内容推导出来的。寓意的获得源于辩论与推理，学生经历的是一次有立场、有交锋、有论据支撑的逻辑思维活动，而不是对现成结论的被动接受[3]。角色辩论的形式让低年级学生在倾听与表达中同步锻炼因果推理与逻辑表述能力，思维品质的提升因为有了对手的存在而变得生动且有驱动力。

（二）围绕形象特征展开类比辨析，提升学生从具体到一般的概括能力

寓言中的角色形象承载着从个别到一般的类比功能。阅读教学中对寓言形象的处理，不宜止步于角色性格的描述与评价，更需要引导学生去辨析形象与寓意之间的对应关系。教师组织学生围绕角色的具体言行，讨论这些言行所代表的行为类型，再进一步概括出这一类行为可能带来的普遍性后果。这种从个别形象到一般规律的辨析过程，让学生在阅读中反复经历类比推理与抽象提炼的思维活动。概括能力的成长正是在这样一次又一次的辨析实践中逐步实现的，学生在阅读不同寓言篇目时能够越来越敏锐地捕捉形象背后的类比意图，并用准确的语言加以表述。

例如，在三年级下册《守株待兔》阅读教学中，教师引入学生之前所学的《亡羊补牢》开展对比阅读。二者都以农夫为主人公，都涉及损失与应对，表面上高度相似，但两位农夫的行为逻辑截然相反：一个在损失发生后主动纠正，一个在偶然收获后消极等待。这种同中有异的文本关系，为借助逻辑分类工具展开类比辨析提供了理想素材。阅读教学中，教师在学生分别读完两篇课文之后，发给每组学生一套行为特征卡片，每张卡片上写有一个行为描述：

发现问题后立刻行动、把偶然事件当作规律、听取别人的建议、放弃原来的劳动、承认自己的错误、期待不劳而获。学生的任务是将这些卡片分别归入丢羊农夫和守株农夫两个类别之下，归类时需要向同组同学说明理由，解释为什么某张卡片属于这个人物而非另一个。学生将卡片上概括性的行为描述与课文中具体的故事情节进行对照匹配，完成从抽象描述到具体文本、再从具体文本回到抽象归类的双向思维运动。部分卡片的归属并不是一目了然的，学生之间会产生分歧，教师鼓励有分歧的小组各自陈述理由，用课文中的内容作为支撑来说服对方。

分类完成之后，教师请学生观察两组卡片，概括出两位农夫各自代表的行为类型。学生在对照中提炼出及时纠错与消极守候两种截然不同的处事方式，这一概括过程就是从个别人物形象到一般行为模式的抽象提升。教师随后拿出几张新的情境卡片，上面描写的是学习生活中的常见场景，请学生判断每个场景中的行为更接近哪一位农夫的做法，并说出判断依据。学生将寓言中提炼出的行为类型迁移至新情境加以辨识，类比推理的能力在跨文本、跨情境的运用中得到切实的发展。卡片分类这一可视化的思维工具让学生的概括过程有了可操作的外在载体，抽象思维活动因此变得具体可感，同伴之间的讨论与分歧又为辨析过程注入了真实的思维张力，逻辑思维得以深化。

（三）依据寓言的逻辑层次设定目标，增强阅读教学思维训练的适切性

不同学段的寓言篇目在情节复杂度与寓意层次上存在明显差异，阅读教学中逻辑思维的培育目标也应与之匹配。教师在备课阶段需要细致分析本学段寓言文本所包含的逻辑类型与思维内容，据此确定本节课侧重培养的逻辑思维能力。由此，阅读课堂上的思维训练既不超出学生的认知承受范围，也不低于学生已有的思维发展水平，使逻辑思维品质在每一个学段都能获得与之匹配的、扎实有效的提升。

例如，以逻辑推理闯关游戏为例，教师可以在不同学段采取差异化的形式组织逻辑思维训练活动。以一年级上册《乌鸦喝水》为例，教师设计因果配对闯关游戏，将故事中的事件拆分为若干张图片卡，每张卡上画有一个情节片段：乌鸦口渴找水、发现瓶中水少够不到、往瓶中投石子、水面升高喝到水。学生的闯关任务是将打乱顺序的图片卡重新排列，排列完成后为每两张相邻的卡片之间说出一个连接理由，解释前一件事如何引出后一件事。低年级学生在摆弄图片与口头表述的交替中，体验到逻辑推理的基本方法。

又以四年级上册《纪昌学射》为例，闯关任务升级为条件推理挑战。纪昌学射经历练习不眨眼、练习视小为大、正式学习射箭三个阶段，各阶段之间存在严格的先后依存关系。教师将三个阶段的描述分别写在三张任务卡上，同时准备三张结果卡，分别对应每个阶段训练达成的能力。学生的闯关任务是将任务卡与结果卡正确配对，并回答教师提出的条件推理问题：如果纪昌跳过第一阶段直接练习第二阶段，会出现什么情况？学生需基于阅读理解进行假设推理，分析各阶段之间的条件依存关系，判断缺少某一前提条件后整个学习过程将如何受到影响。这种假设推理的训练在低年级的因果配对基础上增添了条件分析的维度，逻辑思维的精细程度也随之提升。

再以六年级下册《两小儿辩日》为例，闯关任务为证据评审活动。两小儿各自提出太阳远近的主张并给出观察依据，教师请学生担任小评审员，分别为他们的论证打分。评审标准由师生共同商定，包含观点是否明确、证据是否与观点相关、推理过程是否完整三个维度。学生在评审过程中需要同时处理两套论证逻辑，逐项比对双方的证据质量与推理严密程度，最终写出一段简短的评审意见，说明自己认为哪一方的论证更有说服力以及理由何在。这一活动将逻辑训练推进至论证评估与证据甄别的层面，学生的角色从推理的执行者转变为推理的审视者，批判性思维在评审与判断的实践中获得实质性的锻炼。三个学段的闯关任务在思维类型与难度层级上形成清晰的递进序列，逻辑思维品质的培育目标始终锚定于各学段寓言文本自身承载的逻辑资源。

结语

小学语文寓言类课文为学生逻辑思维品质的培育提供了丰富的资源。阅读过程中，因果链条的还原让学生在情节推进中建立有序推理的习惯，类比辨析让学生在形象比较中发展抽象概括的能力，学段逻辑层次的精准定位让思维训练的深度与学生的认知水平始终保持匹配。三项策略可以帮助小学阶段学生实现逻辑思维品质的持续有效提升。

参考文献

[1] 曾华菁 . 小学语文教学中提升学生逻辑思维能力的策略 [J]. 新课程研究 ,2025(28):131-134.

[2] 李学强 . 小学语文阅读教学中逻辑思维的培养 [J]. 华夏教师 ,2025(14):21-23.

[3] 郑雯雅 . 基于逻辑思维能力提升的小学语文单元作业设计 [J]. 基础教育研究 ,2023(12):32-36.

（作者单位：山东省德州市解放南路小学）

初中英语科普类语篇的教学实践研究

◎陈凤梅

【摘要】科普类语篇在外研版初中英语新教材七年级上册占据两个单元的篇幅，彰显了科学思维与科学精神在初中英语新教材中的重要地位。鉴于初中英语阅读教学中，缺乏对科普类语篇教学实践经验的总结，且这类语篇的科学与育人价值未得到充分重视，本文依据新教材中科普类语篇科学性强、与中学生生活紧密相连、主题富有启发性这三个特点设计教学。通过引导学生梳理和理解“研究五要素”，利用问题链总结研究方法与研究发现，在传授科普类语篇科学知识与文本特点的基础上，帮助学生掌握科普类语篇阅读策略，提升阅读效率，体会其中蕴含的科学方法与科学思维。

【关键词】阅读教学　科普类语篇　研究要素　科学思维

2023 年 7 月，中国科协与教育部联合印发的“科学家（精神）进校园行动”实施方案明确指出，要引导广大中小学生增强科学探索的好奇心，真正树立崇尚科学、热爱科学的理念，立志为党成才、为国奉献。《义务教育英语课程标准》（2022 年版，以下简称《新课标》）在课程总目标中提出了教学中提升学生思维品质的要求。外研版七年级上册新教材以新课程标准思想为指导，创新性地融入多种模态的语篇材料，不仅拓宽了学生语言学习的语境，也为教师培养学生思维品质提供了有效的教学载体。在教学实践中，教师可借助多模态语篇中的科普类语篇，引导学生认识、理解并探索科学世界，运用英语表达对自然世界的认知，实现思维品质的提升。

一、教材中科普类语篇的简介

初中英语外研版七年级上册的 Unit 5 “Fantastic friends”和 Unit 6 “The power of plants”两大科普单元，聚焦了自然科学主题，以多模态的科普类语篇形式呈现，需要教师通过语篇教学激发学生探索科学世界的热情与英语表达的欲望。

该教材中的科普类语篇呈现形式丰富多元，涵盖了科学观察博文、动物灭绝拟人故事、植物工作过程拟人故事以及植物与生活相关的网文等多模态内容。如 Unit 5 “Fantastic friends”单元中的第一个阅读语篇 Pigeon surprise 则是一篇博文，作者 Henry 在 Bird Week 活动期间，将自己连续 5 天观察鸽子的日志发布成博文。还有此单元的第二个阅读语篇 As dead as a dodo，这篇故事以已灭绝的渡渡鸟作为第一人称叙述主体，生动讲述了渡渡鸟群体灭绝的原因，并向人类发出保护动物的强烈呼吁。这些语篇不仅涵盖科普知识，还深入探讨科学探索的方法与观点。开展此类科普类语篇教学，要求教师抓住其文本独有的特点，能够有效激发学生的探索欲望，培养其勇于探索的精神，对于弘扬科学精神具有积极意义[1]。同时，教学活动要有助于学生以英语为工具，更好地理解和表达对自然科学的认知与思考，实现语言学习与科学素养培养的有机结合。

二、科普类语篇的文体特点

科普类语篇以浅显易懂的语言介绍科学知识，外研版七年级上册的四篇科普语篇具有独特的文体特征。

（一）内容具有科学性

初中英语阅读中的科普性文章以客观事实为依据，主要向学生传递科学认识与相关知识，且常与生物、地理等学科知识相互融合。科普说明文语篇的核心内容为科学文化知识，通常采用文字形式，对前沿科技、科学动态、发明创造、科研方法等进行陈述，向读者传播科学技术知识，或分析科学问题的解决方法[2]。

（二）内容紧密联系中学生生活

外研版七年级上册第五、六单元的语篇所涉及的科学

知识与中学生生活紧密相关。例如，观察鸽子的日志以学生为主角，记录其观察鸽子的过程及对动物情感的变化；中国与英国学生分享植物茶在本地文化中的作用，使植物与生活的话题更易被学生理解。从体裁角度来看，科普说明文类语篇可分为两类：一类是说明文，通过对客观事物的描述、定义、分类、实验、发展过程或结果进行解释性说明，帮助读者准确把握事物本质；另一类是议论文，围绕某一科学观点展开论述，凭借充分的论据和清晰的论证方法，使读者认同并接受作者观点。这四篇语篇除具备说明文特点外，还呈现记叙文讲故事的语篇特征[3]。

（三）主题具有启发性

科普说明文类语篇具有结构清晰、语言独特的文体特征。这四个语篇均强调主题的教育意义，以保护动物以及植物与人类生活的密切关系为核心，探讨相关科学知识，引导和启发学生探索科学及其蕴含的人文精神，深入思考人与自然的关系。

三、科普类语篇的阅读教学实践

（一）单元核心目标与任务

课例中第五单元围绕“动物知多少”“动物如何帮助人类”“我们如何保护动物”“动物与人类是什么关系”这四大核心问题开展语篇教学，单元主题任务设定为“to make a profile of an animal”（制作一份动物档案），旨在通过系统学习，引导学生深入了解动物相关知识，树立保护动物的意识。

（二）课例中的语篇解析

本课例选取了外研版新教材七年级上册的第五单元 Understanding ideas 版块中的语篇 Pigeon surprise 开展阅读教学实践探索。该语篇为一篇博文，是贴近学生日常生活的科学日志。这篇博文的作者 Henry 在 Bird Week 活动期间，将自己连续 5 天观察鸽子的日志发布成博文。文中详细记录了鸽子的行为表现以及自身对鸽子的情感变化，随着 Henry 对鸽子观察的逐步深入，他对鸽子的认知从最初的“boring and dirty”转变为“amazing”。此语篇旨在强调，通过观察法等科学探究方式深入了解动物，是实现对动物认识、理解与喜爱的重要途径。

（三）课例的教学实践过程

1. 理解语篇，把握研究要素

科普类文章具有独特特点，Pigeon surprise 作为一篇观察鸽子的日志，为中学生探索科学奥秘提供了可操作的范例。教学中，教师首先引导学生了解该博客日志的文体特点及包含的内容，如日志中出现的 Day 1 至 Day 5 的日期、表达关注的 follows、配图以及大写形容词 BORING 等等。笔者认为在科普文本教学过程中，教师引导学生理解文本中涉及的科学研究要素至关重要，这有助于学生抓住关键信息，理解语篇传达的核心内容[4]。科学研究通常包含研究对象、研究内容、研究数量、研究时长及研究目的这五个要素[5]。在学生发现博文的文本特点后，教师就以这五要素为主线带领学生梳理文本框架（如图 1 所示），引导学生初步掌握科学研究的基本常识，构建清晰的知识框架，从而更好地理解语篇内容。

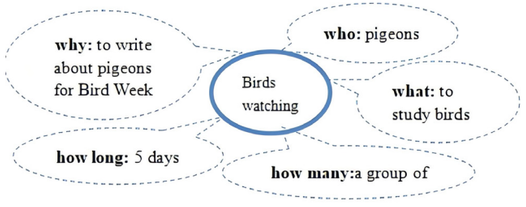


图1　研究五要素思维导图

接着，教师向学生抛出问题“What does Henry think of pigeons？”以此为线索，带领学生梳理 Henry 对鸽子的感受变化，学生按照线索能够快速找出描述感受的形容词，如“boring, dirty and scary”“surprising and clever”“fast and amazing”。然后，教师引导学生以 Henry 的感受变化为切入点，启发学生逐步发现 Henry 观察到的鸽子行为。

2. 深入研究语篇，讨论研究结果与研究方法

在学生通过研究五要素理解语篇内容后，教师提出“Why does Henry use these words to describe pigeons？ What support his views？”两个思考性问题，引导学生挖掘 Henry 的研究发现及其采用的研究方法。对研究方法与发现的讨论，不仅有助于学生深入理解文本内涵，还能引导学生思考 Henry 开展鸽子研究、记录研究成果及表达个人观点的过程与方式。教师指导学生梳理博文中的研究方法和研究发现，能够启发学生思考在日常生活中如何开展问题的研究。教学中，教师将 Henry 的观点、研究发现及方法以表格形式呈现（见表 1），通过问题链引导学生逐步填写表格内容，并组织学生讨论其他可行的研究方法。通过这一过程，学生能够更加清晰地认识研究过程，提升逻辑思维能力和问题解决能力[6]。

表1　Henry 的研究结果与研究方法

Days 日期	Henry's views 观点	Henry is studying pigeons and finds... Facts about pigeons 研究发现	Ways of studying 研究方法
Day 2	BORING DIRTY SCARY	They knock around for the whole morning. They leave droppings here and there. They are flying madly to a girl who is feeding them.	watch pigeons in the park
Day 3	surprising	They can recognize themselves in mirrors.	do some
Day 4	clever	(The pigeon is looking at itself in the water.)	online research
Day 5	fast AMAZING	There are over 200 kinds of pigeons. Some can fly a long way and don't get lost. They can fly at speeds of over 100km per hour.	read in the library

3. 超越语篇，实践科学探索

科普类语篇教学要以培养学生关键能力和必备品格为教学目标，充分挖掘语篇的教学价值，发挥学科育人功能。在读后迁移运用环节，教师设计了可操作的教学活动，引导学生开展日常生活中的小型科学研究。在学生理解研究五要素，并讨论研究方法与发现后，教师设计问题“Q：If you were Henry, what would you write about? Please write down a blog on Day 6”，组织学生以 4 人小组为单位复习研究五要素，并提供其他研究方法及发现的提示（见表 2），随后让学生撰写 Day 6 的研究日志。

表2　Day 6研究方法与研究发现提示

Views	Facts	Ways
clever	send letters	Ask teachers for help
amazing	...	watch a documentary
easy to feed	...	raise pigeons
...	...	...

学生积极参与读后活动，小组合作过程中相互启发，同伴之间既搭建了语言表达支架，又明确了研究思路，使研究活动兼具趣味性与实效性。课后，教师进一步设计让学生观察小动物或小昆虫 5 天的研究活动，并要求学生提交研究日志。为确保活动有效开展，教师设计包含研究五要素、研究方法与发现及个人观点表达的观察日志清单（见表 3）。该课后活动是课内科普类语篇教学的延伸，通过实践探索，能够有效培养学生的科学探索能力与精神，促进学生将课堂所学知识应用于实际生活，实现知识的迁移与能力的提升[7]。

表3　观察日志清单

_____Watching 观察日志单		
研究五要素 Five elements	Who	How many
	What	Why
	How long	
研究方法 Ways of studying	Watching/Doing research/Reading documentaries/Watching documentaries/Asking teachers/Others	
研究发现 Findings	Day 1 _____ Day 2 _____ Day 3 _____ Day 4 _____ Day 5 _____	
个人观点 Views		

结语

在科普类语篇教学中，教师可从研究要素入手，紧扣科普类文本特点，培养学生科学探索的实践能力与意识，同时引导学生基于科学的研究方法与发现，有理有据地表达个人观点。因此，教师在教学过程中，不仅要传授科普类语篇中的科学知识与文本特点，更要注重引导学生梳理科学研究的要素、方法，以及对科学研究发现的记录与分析过程。以研究要素为切入点梳理科普类语篇，经过系统教学，能够帮助学生掌握科普类语篇的阅读策略，提高阅读效率，体会其中蕴含的科学方法与科学思维，进而促进学生形成适应未来发展的必备品格与关键能力。

参考文献

[1] 何燕萍 . 学科融合视域下初中英语科普类文本阅读教学研究 [J]. 英语教师 ,2023,23(13):114-116.

[2] 穆晓艳 . 英语科普说明文类语篇的阅读教学实践与思考 [J]. 江苏教育 ,2023(42):47-51.

[3] 王芸洁 . 初中英语科普类文本阅读教学实践：以 Born to Be Free 为例 [J]. 英语教师 ,2021,21(24):127-129.

[4] 吉媛媛 . 基于思维地图的以读促写教学模式在高中英语写作教学中的应用研究 [D]. 新疆：石河子大学 ,2024.

[5] 孙凌博 . 思维可视化工具在高考英语科普说明文类语篇阅读教学活动设计中的应用 [J]. 英语教师 ,2025,25(4):12-15.

[6] 中国科协 , 教育部 . 中国科协 教育部关于印发《“科学家（精神）进校园行动”实施方案》的通知 [J]. 中华手工 ,2024(11):13-15.

[7] 河南省人民政府　中华人民共和国教育部共建国家职业教育改革试验区实施方案（摘要）[J]. 河南农业 ,2009(20):1.

（作者单位：安徽省合肥市高新火炬中学）

核心素养视角下
如何培养高中生英语阅读的兴趣和能力

◎赵朝霞

【摘要】核心素养视角下，高中生需以兴趣为驱动，在能力的支撑下完成高效阅读。文章聚焦于此，剖析阅读核心素养内涵、课标要求及教学现状，提出更具针对性的兴趣培养策略，包括选择适合学生阅读水平和兴趣的阅读材料、创设生动有趣的阅读情境、运用多媒体技术提高阅读吸引力等，并从阅读策略、词汇语法、批判性思维、分层教学四个方面深入探究能力提升方法，给相关教师提供教学和育人方面的思路与灵感，助其实施高质量阅读教学，促进学生全面发展。

【关键词】核心素养　高中英语　阅读兴趣　阅读能力

在高中英语教学中，阅读占据核心位置，它是学生获取知识、提升技能的关键途径，也能服务于学生文化意识、思维品质、自主学习能力的逐步养成。《普通高中英语课程标准（2017年版2020年修订）》（以下简称《课标》）强调了核心素养培养的重要性，需高中英语教师从过去的知识传授层面转向素养培养层面，培养学生的阅读兴趣和能力成为一项必要完成的课题。正因如此，深入探究高中生阅读兴趣和能力的培养策略，具有重要意义。

一、高中生英语阅读核心素养的内涵与要求

（一）英语阅读核心素养的定义与构成

英语阅读核心素养，即在学生阅读的过程中，形成的适应终身学习与社会发展的关键能力与必备品格，这会成为学生学好英语和提升个人自主学习能力的关键砝码，主要包括语言能力、文化意识、思维品质、学习能力四项内容。其中，语言能力是基础，包含识别文本类型、理解逻辑等；文化意识指的是阅读理解中外多样文化并给予尊重；思维品质涵盖分析、推理、评价等思维能力；学习能力主要指自主规划能力、反思阅读过程的能力[1]。

（二）高中英语课程标准对阅读核心素养的要求

《课标》对阅读核心素养的要求如下：语言能力方面，要学生读懂多体裁、题材文本，理解并把握核心要义；文化意识层面，在阅读中把握中外文化的异同，形成正确价值观，感知多样文化的多样魅力；思维品质方面，以发展学生的逻辑与批判性思维为主；学习能力方面，要求学生具备自主选择材料、用工具解决阅读困难的能力。上述要求，均为新时期阅读教学工作的展开指明清晰路径。

（三）高中生英语阅读核心素养的现状分析

据悉，高中生阅读核心素养呈现出“基础有积累，综合待提升”特点：语言能力方面，能在阅读中理解简单文本，但阅读复杂语篇并挖掘深层信息的能力依旧有较大提升空间；文化意识方面，存在文化认知表面化问题，学生的跨文化对比意识有待增强；思维品质方面，学生以被动接收信息为主，欠缺批判与质疑意识，难以实现深度阅读和全面探究；学习能力方面，部分学生并未养成自主阅读习惯，遇到困难容易退缩和放弃。上述现状的形成，与学生基础、材料选取、教学评价等多项因素有关。

二、培养高中生英语阅读兴趣的策略

（一）选择适合学生水平和兴趣的阅读材料

培养高中生阅读兴趣的过程中，选好阅读材料是关键。教师应遵循“难度适配”与“兴趣契合”原则，为学生选择他们喜闻乐见、不会打击阅读自信的材料，并且确保材料的多样性，以此达到兴趣培养目标。

例如，在Unit 8 *Literature*课堂，课文内容旨在引导学生感受文学魅力，但教材中经典文学节选（如海明威短篇、莎士比亚戏剧选段）可能会因为难度高而让学生退避三舍，难以激发他们的阅读兴趣。对此，教师可补充如下材料：选取学生喜欢的故事，即O.Henry *The Gift of the Magi*，凭借该故事的简洁语言、温情情节，打动学生并助其感受文学人性美；选取*The Shawshank Redemption*台词剧本，满足喜欢影视的学生的阅读需求，借助台词剧本中的熟悉场景，助力学生深入理解文学性语言；将Robert Frost *The Road Not Taken*推荐给喜欢诗歌的学生，助其感知韵律与哲理。如此安排，便可有效激发学生的阅读欲望[2]。

（二）创设生动有趣的阅读情境

教师在阅读课堂中创设生动有趣的阅读情境，不仅能激发学生的阅读兴趣，还能丰富他们的学习体验，进而引导学生将阅读内容深度关联实际生活，从根本上强化其阅读动机。

以Unit 7 Careers为例，教师可将“职业规划”视为单元主题。学生阅读之初，可为其创设“职业体验分享会”情境，即播放有关医生、工程师等职业日常工作的短视频，引发学生关注。而后提出“What do you think is the most important quality for a doctor？ Have you ever thought about your future career？”这类问题，引导学生结合生活经验展开讨论。接下来，引入教材中“新兴职业（AI训练师、可持续发展顾问）”阅读文本，布置“假设你是一名职业顾问，请向同学们介绍一种新兴职业，并说明该职业对不同兴趣类型同学的适配性”这类任务，借助情境让学生的“被动读”逐渐转向“主动介绍”，贴合职业探索需求，让学生眼前一亮并为之吸引，更好地激发他们的阅读兴趣。

（三）运用多媒体技术提高阅读吸引力

在高中英语阅读教学中，教师若能多用、善用多媒体技术，便可将阅读文本中的文字转化为更直观、生动的图像、音视频，能够降低学生理解难度，提升其阅读自信心，使其体会到阅读的乐趣，进而激发他们的阅读兴趣[3]。

就Unit 9 Human biology单元内容而言，紧密关联人体结构、生理功能等，文本中“cells”“immune system”等术语与抽象概念难以调动学生的阅读与学习兴趣，教师不妨在学生阅读前的3分钟，用多媒体播放3分钟动画，形象展示免疫系统对抗病毒的过程，将“immune system”转化为“白细胞与病毒战斗”场景；学生阅读中，则用多媒体呈现“人体器官结构图”PPT，内容中标注英文名称，帮助学生理解文本；阅读后，用多媒体播放“健康生活方式”英文短视频，视频中含有真实场景与解说，引导学生回顾文本并拓展表达。如此一来，便可增强学生对阅读的热爱。

（四）开展多样化的阅读活动

组织阅读活动，能够激活阅读课堂的生机与活力，也可满足学生“做中学”“玩中学”的实际需求，让其在互动与合作中感知阅读乐趣并收获成就感，教师需确保设计与组织的阅读活动有较强参与性、层次性。

例如，Unit 11 Conflict and compromise主要围绕冲突与妥协展开。基于此，教师可在学生阅读后设计与组织“冲突解决模拟”活动，即将学生划分为若干组，每组分4—5人，各组抽取“学生A想加入篮球队，但是家长担心这会影响他/她的学习”等场景。各组针对选到的场景，合理分配角色，如学生A、家长、老师等，结合文本中“识别双方需求、找共同点”方法编写对话并完成角色扮演。最后，各组展示成果并接受其他小组的点评和建议。此外，教师还可组织“妥协总是解决冲突的最佳方式吗？”这类辩论会，引发学生对阅读文本的更深入探究。总之，通过组织多样阅读活动，能够引导学生深度参与阅读课堂，最终能够深化学生的阅读理解并提升阅读兴趣。

（五）加强读后输出，引导学生学以致用

阅读教学不能止步于文本理解，读后输出是内化阅读收获、落实英语核心素养的重要方法，教师可借助两类输出任务推动学生学以致用。

第一，问答思辨输出。教师可以提出一些问题或要求，让学生根据阅读材料进行回答。像梳理文本细节、提炼文章主旨、推断作者写作立场与情感倾向等，都可以帮助学生深化对文本阅读的理解。也可借助思维导图梳理篇章逻辑结构后，进一步抛出开放性议题，提高阅读问题的深度，锻炼学生篇章及段落分析的高阶思维能力。

第二，书面表达输出。以阅读文本为依托，开展读后续写是加强读后输出的有效提升方法，并且写作维度要设计得相对宽泛，可以是学生对阅读材料的理解，或者是对相关话题的批判和反思。学生可以结合自身生活与成长实际完成习作，将阅读习得的词汇、句式、表达思路转化为自身的写作能力[4]。

三、提升高中生英语阅读能力的方法

（一）培养学生的阅读策略意识

阅读策略能够帮助学生深入解读文本并反映语言与学习能力，教师应按照“策略讲解—示例分析—实践运用—反思总结”这一思路，助力学生完成深度阅读，结合阅读目的与文本类型调整方法。

常见的阅读策略包括略读、扫读、精读、预测、推断、词义猜测、篇章结构分析等，这些方法应酌情应用。阅读前，可根据标题、图片预测内容；用略读法快速明确主旨，关注首尾段与关键句子；用扫读法寻找特定信息并锁定关键词；用推断法理解长难句与隐含信息；遇到生字，结合上下文猜测词义，也引导学生针对不同类型文本采用不同策略完成阅读；阅读新闻，可用“略读+

扫读”这一方法，可借助“篇章结构分析”方法阅读议论文，文学作品则用“精读”法。

（二）加强词汇与语法知识的学习

词汇与语法构成了文本，教师应在阅读教学中加强词汇与语法知识的输入，达到“语境中学习、运用中巩固”目的，深化学生的词汇理解，强化学生的语法功能运用。

讲解阅读文本中的关键词汇时，重点关注“高频词汇”与“主题词汇”，结合单元拓展：Unit 7 Careers 中整理“occupation”“qualification”等职业词汇，用例句加深理解；在 Unit 12 Innovation 中拓展“invention”“breakthrough”等创新词汇，助力学生深入感知语境意义。教授词根词缀（如“bio-”表生命，关联“biology”“biography”）、语境猜测等记忆方法，使学生一边阅读一边积累和运用。

讲解语法的过程中，教师应结合文本中的句式与逻辑关系展开：学生阅读议论文时，着重分析“however”“therefore”等连接词体现的逻辑，助其理解篇章结构；读长难句时，引导学生划分主谓宾、识别从句，对关键词重点探究，深化学生对句意的理解。必要时，还可为学生布置读后仿写任务，如模仿文本中“not only…but also…”句式造句，将语法知识进一步内化与运用，为学生阅读能力的稳步提升奠定坚实基础。

（三）训练学生的批判性思维能力

批判性思维是学生实现深度阅读的重要条件。基于此，教师应引导学生针对阅读文本进行提问、分析、评价，潜移默化地培养其批判意识，提升其独立思考能力。

教师可设计“问题链”，用其引导学生深度思考。具体而言，阅读前可提出“文本可能存在的观点偏向是什么”这类问题；阅读中提出“作者用了哪些论据支持观点？论据是否客观”“有无遗漏的重要信息”这类问题；阅读后提出“你是否同意作者观点？理由是什么”“文本观点对现实生活有何启示或局限”这类问题，用问题驱动学生逐渐深入的思考，引导学生站在不同视角辩证地看待文本观点。

此外，教师还可引导学生对比文本，由此完成对他们批判思维的训练。例如，在学生阅读 Unit 7 Careers 后，选取有关“传统职业与新兴职业”的两篇文章，一篇强调传统职业的稳定性，一篇突出新兴职业的发展潜力，引导学生对比两篇文本的论证逻辑、论据类型，进一步明确各自的合理性与局限性，形成全面认知。如此一来，学生的批判性阅读习惯便可养成，其思维品质与阅读深度也将实现质的飞跃。

（四）实施分层教学，因材施教

学生个体间的差异十分显著，差异会体现在阅读基础、兴趣、能力等多个方面，为实现因材施教，教师应立足实情实施分层教学。

目标分层中，针对基础薄弱学生，确立“能理解文本主旨与基础细节，掌握 10—15 个核心词汇”的目标；针对中等学生，确立“能分析文本结构，推断隐含信息，运用 20 个左右词汇造句”的目标。针对优等生，确立“能批判评价文本观点，拓展相关话题表达，自主撰写短文”这一目标。

任务分层中，结合阅读文本设计难度存有差异的任务。以 Unit 10 Connections 中“跨文化交流”文本为例，将“找出文本中 3 个跨文化交流的案例，填写表格（案例、问题、解决方法）”设定为基础任务；将“分析文本中跨文化交流问题产生的原因，用英文简要概括”设定为中等任务；将“结合文本案例，谈谈你对‘跨文化交流中尊重差异的重要性’的看法，写 150 词左右短文”设定为优等生任务。

评价分层中，看重基础学生的“是否完成基础任务、词汇掌握情况”，给予他们鼓励性评价；看重中等学生的“文本分析能力、表达准确性”，以此完成指导性评价；看重优等生的“批判思维、拓展能力”，进而完成提升性评价。如此设计与安排，便可促进全体学生的阅读能力共同提升。

结语

核心素养视角下，培养高中生英语阅读兴趣与能力任重而道远，需要教师不懈努力，尝试各种方法，将该任务圆满完成。培养前，应了解学生的兴趣点和能力水平，设计更具针对性的培养方案，方可有效激发学生的阅读兴趣，变其被动阅读为主动探究，也助其不断提升阅读能力，避免他们的阅读流于表面。今后，也要不断优化阅读兴趣与能力的培养方案，方可为高中生的终身学习与发展奠定坚实基础。

参考文献

[1] 刘三灵，张梦妮，谭彦．核心素养视野下提升高中生英语阅读能力的策略研究 [J]. 英语教师，2025,25(14):117-121.

[2] 张森．核心素养视野下提升高中生英语阅读能力策略研究 [J]. 教育界，2021(47): 80-82.

[3] 马芬英．核心素养视角下高中英语阅读教学策略探究 [J]. 教育界，2024(31):23-25.

[4] 李晓．核心素养视域下高中英语阅读教学策略探究 [J]. 英语广场，2024(32): 133-136.

（作者单位：甘肃省天水市特殊教育学校）

读写并进·双重赋能
——融生本阅读于中职语文阅读教学之中的策略探究

◎刘翠娥

【摘要】随着生本教育理念深度融入中职语文教学体系，读写能力成为推动中职语文教师专业发展、学生核心素养培育的关键能力。在读写并进导向下融入生本阅读，对提升中职语文教师专业素养、优化教学实践、实现师生双重赋能具有重要意义。因此，本文从重要性、基本原则与实践策略三方面展开探究，特别是在实践策略方面，本文从深耕专题阅读、筑牢教师读写专业根基入手，开展读书分享、搭建师生读写交流桥梁，研编读写学案、锚定生本阅读教学靶向，构建读写反思体系、促进教师专业能力迭代，打造读写教研共同体、凝聚师生双重赋能合力等五个方面对中职语文阅读教学策略进行了全方位的阐述，旨在为生本阅读融入中职语文教师专业成长提供实践参考。

【关键词】读写并进　生本阅读　中职语文　专业成长　读书分享

中职语文生本阅读，区别于传统“以学生为本”的阅读教学，其核心是立足中职学生认知与职业发展需求，以学生为主体、职业素养为导向，兼具人文与职业能力，凸显中职教育特色。读写并进是中职语文师生共同成长的核心路径，生本阅读则是教学本质要求 [1]。有鉴于此，教师需立足中职育人特点，以读写素养提升为核心、以生本阅读为抓手，融合读写实践与阅读指导，实现自身专业升级，助力学生阅读素养与职业素养的双向提升。

一、读写并进导向下融生本阅读于中职语文阅读教学的重要性

（一）有利于提升教师专业素养

读写能力是中职语文教师专业素养构成的核心，生本阅读的融入为教师读写能力提升提供明确导向与实践载体。在读写并进的实践中，教师需主动深耕文本、锤炼表达，同步贴合生本理念优化读写认知，实现文学素养、思维能力与专业认知的协同提升。

（二）有利于优化教师教学实践

教师在自身读写实践中积累的方法与经验，可自然转化为教学指导能力，更好契合生本理念下学生阅读学习的需求。生本阅读的融入要求教师立足学生视角设计教学，倒逼教师优化教学思路、创新教学方式，让教学实践更具针对性与实效性，实现教学理念的更新与教学能力的提升。

（三）有利于实现师生双重赋能

读写并进融入生本阅读，能有效赋能中职学生，为其提供专业阅读指导，助力提升文本解读、语言表达等语文核心能力，使其在读写实践中涵养人文素养，实现能力与素养协同发展；同时也反向赋能教师，推动教师深耕文本与读写融合研究，激发专业成长内生动力 [2]。

二、读写并进导向下融生本阅读于中职语文阅读教学促进师生共同成长的基本原则

（一）生本优先，读写共生

生本优先要求教师的读写实践始终围绕学生阅读需求与成长规律展开，读写共生强调教师读写提升与学生阅读指导的关联性，二者相互依托、彼此支撑。教师以生本理念为基础，将自身的读写积累服务于阅读教学，同时以学生阅读发展为标尺反哺自身的读写实践，实现教师读写成长与学生阅读培育的同频同向发展。

（二）知行合一，教研融合

知行合一要求教师将读写学习的理论认知与生本阅读的教学实践深度融合，让读写积累切实转化为教学能力 [3]。教研融合可以为两者的落地提供路径支撑，将生本阅读融入教师读写教研体系，将读写中的思考、教学中的问题转化为教研课题，助力融合实践走深走实。

（三）循序渐进，长效赋能

教师读写能力的提升、生本阅读融合策略的落地均需遵循由浅入深、由点及面的节奏，根据自身基础与教学实际逐步推进。长效赋能聚焦教师专业成长的持续性，要求构建生本阅读与教师读写并进的长效机制，摒弃短期化、碎片化的实践模式，让生本阅读融入教学全过程，实现教师专业能力与学生读写能力的稳步提升。

三、读写并进导向下融生本阅读于中职语文阅读教学的实践策略

（一）深耕专题阅读，筑牢教师读写专业根基

专题阅读能够打破读写碎片化的局面，精准对接中职语文教学和生本阅读需求，帮助教师系统沉淀文本解读、语言表达能力，逐步形成适合中职教学的读写思维体系。教师需结合自身专业短板与学生阅读特点确定专题读写方向，制定系统读写计划，以深度研读、专业感悟的方式深化体验，从而持续提升核心读写能力[4]。

以高教社统编版中职语文基础模块上册《喜看稻菽千重浪——记首届国家最高科学技术奖获得者袁隆平》为例，教师可结合大数据专业学生的职业发展需求，确定“科研严谨性与数据思维培育”专题阅读方向，紧扣中职生本阅读“立足学生、贴合专业”的核心，制定系统读写计划，将生本理念与专题读写、专业导向深度融合。

专题阅读过程中，教师率先开展深度研读，聚焦文本中袁隆平科研实践的细节——从水稻杂交实验的数据记录、样品筛选，到试验失败后的数据分析、方案优化，梳理科研工作中严谨的数据思维与中职大数据专业“数据采集、分析、优化”的职业核心能力的契合点，撰写专题读写心得，沉淀文本解读与专业关联的教学思路。同时，结合生本理念，引导大数据专业学生参与专题读写：阅读环节，引导学生挖掘文本中的数据逻辑，结合自身Python编程、数据建模实训经历，讨论“袁隆平的科研数据思维对大数据分析工作的启示”；写作环节，布置《数据严谨性——科研与大数据专业的共同底色》短文写作任务，要求学生结合文本细节与专业实训案例，体现读写与专业的深度联结，由此为后续引导学生开展专题阅读、实现读写并进奠定坚实基础。

（二）开展读书分享，搭建师生读写交流桥梁

读书分享可以打破教师个体读写的封闭性，推动师生相互借鉴、深化生本阅读认知，同时，它还可以搭建师生沟通纽带，让教师精准把握学生阅读需求，实现读写实践与教学指导的完美契合。教师应搭建常态化分享平台，以生本阅读为核心分享读写感悟与教学思考，主动吸纳他人经验、反思自身不足，引导学生参与分享并倾听其阅读心声，并将反馈融入读写实践与教学优化。

以高教社统编版中职语文基础模块上册《劝学》为例，教师可立足机械专业师生共同成长的目标，围绕“劝学精神与机械工匠精神培育”主题，搭建常态化读书分享平台。在分享活动中，教师以参与者的身份分享了自身的读写感悟，并结合《劝学》中“学不可以已”“锲而不舍，金石可镂”的核心观点，引导学生围绕“锲而不舍”，分享自己在车床操作、零件打磨、机械组装等过程中，通过反复练习、纠正偏差，攻克尺寸精度不足、操作不熟练等实操难点的经历；围绕“善假于物也”，探讨机械加工中借助卡尺、数控机床等工具提升效率与精度的体验，将劝学精神与机械专业“严谨细致、精益求精、持之以恒”的工匠精神紧密绑定，同时鼓励学生分享自己的读写心得与专业困惑。分享结束后，教师认真梳理学生反馈。如学生希望增加“机械实操案例与文本解读结合”的读写训练、补充机械行业工匠事迹拓展素材等，教师需及时将这些建议融入后续读写实践与教学优化，最终实现读写共进导向下的师生共同成长。

（三）研编读写学案，锚定生本阅读教学靶向

读写学案研编能促使教师深化文本研读，将自身读写经验转化为落地教学资源，同时精准对接学生阅读认知规律，为学生提供针对性读写指引。教师需立足中职学生阅读基础，结合生本理念与自身教学实践研编学案，精准把控文本重难点，设计适配学生能力的读写任务，让学案成为精准指导学生、助力自身教学提升的重要抓手。

以高教社统编版中职语文基础模块上册《风景谈》为例，教师研编读写学案时，需立足文本特色，紧扣旅游专业学情与职业发展需求，开篇设置“风景解码”模块，引导学生梳理文本六幅风景画面的构图逻辑与审美层次，模仿矛盾对自然与人文融合的叙事方式，完成“校园风景速写”微写作，将文本解构方法转化为创作实践。核心任务聚焦“场景设计与表达”，要求学生结合旅游专业知识，从选景、配文、镜头语言三个维度，为《风景谈》中的典型场景设计短视频脚本：如“沙漠驼铃”片段，标注远景、中景、特写的镜头切换，撰写适配短视频平台的旁白文案，模拟吸引游客打卡的宣传逻辑。除此之外，教师还可将学案嵌入职业情境任务，让学生以“旅游产品策划师”身份，从文本中提炼可转化的旅游打卡点元素，如“石洞雨景”的氛围感营造、“桃林小憩”的人文故事包装等，完成一份微型旅游推广方案。在此期间教师需精准把控文本重难点并提供适时点拨，让学生在读写实践中掌握风景叙事、场景营销的职业技能，使学案成为衔接文本学习与职业能力提升的精准载体。

（四）构建读写反思体系，促进教师专业能力迭代

读写反思有助于串联读写实践、教学应用与生本理念，帮助教师精准捕捉自身读写短板与教学不足。教师应摒弃“重实践、轻反思”的误区，建立常态化读写反思机制，结合生本阅读导向与教学实际，定期梳理读写心得、教学反馈，聚焦读写与教学衔接中的问题深入剖析。此外，还应主动将反思成果转化为读写优化与教学改进的具体举措，推动专业能力稳步迭代升级[5]。

以高教社统编版中职语文基础模块下册《景泰蓝》为例，教师可针对幼儿保育专业构建读写反思体系，增强生本阅读的职业性与应用性目标。在讲授《景泰蓝》后，教师可先梳理课堂反馈，如幼儿保育专业学生普遍对景泰蓝制作的“掐丝”“点蓝”等精细步骤兴趣浓厚，但最初设计的“赏析传统工艺美感”任务，与学生的职业需求关联较弱，导致学生读写参与度不高。基于此，教师可开展深度反思：生本阅读不能停留在文本解读层面，还需紧扣“幼儿启蒙者”的职业身份，将读写任务与职业场景深度绑定。随后，教师将反思成果转化为教学优化举措，重新设计读写任务，引导学生从“幼儿美育启蒙”角度切入，在阅读环节聚焦景泰蓝工艺的色彩搭配、造型特点，思考如何转化为幼儿手工活动素材；写作环节要求学生撰写《景泰蓝工艺在幼儿美育中的应用方案》，结合实训经验设计适合3—6岁幼儿的手工游戏。通过这一反思优化过程，教师不仅能够解决读写实践与职业需求脱节的问题，还能形成“实践—反思—优化—迭代”的专业成长闭环。

（五）打造读写教研共同体，凝聚师生双重赋能合力

读写教研共同体可以打破教师个体成长的壁垒，汇聚群体智慧，深化自身对生本阅读与读写并进融合的认知，且能整合教学资源、凝聚教学合力，推动读写教研与教学实践深度融合。教师应主动参与读写教研共同体建设，积极参与共同体的研讨交流、经验共享活动，在此期间，主动借鉴他人优秀经验，凝聚师生双重赋能合力，推动自身与群体共同成长。

以高教社统编版中职语文基础模块上册《师说》为例，教师可结合财会专业学情与教学需求，联合校内中职语文同行，打造聚焦“师道精神与财会职业素养”的读写教研共同体，打破个体成长壁垒，凝聚师生双重赋能合力。共同体以《师说》为核心载体，定期开展专题研讨，教师们分享针对财会专业的《师说》读写教学设计，探讨如何将“尊师重道、虚心求教”的内涵，与财会行业“严谨务实、诚信自律、勤学精进”的职业要求结合，共同破解“语文读写与财会专业脱节”的教学困惑。同时整合财会岗位诚信案例、专业文本读写素材，结合学生反馈优化教学策略。由此教师在交流借鉴中提升教研能力与教学水平，为自身专业成长筑牢根基，也使得学生于文本研读中传承师道精神，锤炼适配职业发展的读写能力与职业素养，最终让读写教研共同体成为师生共同成长的“助推器”。

结语

读写并进导向下生本阅读与中职语文师生共同成长的融合，本质上是教师专业素养提升与学生阅读能力培育的协同共生。这种融入既助力教师夯实读写根基、实现专业迭代，也推动中职语文教学突破传统局限、凸显生本理念，为中职语文教育高质量发展注入内生动力。展望未来，教师需要持续深化融合实践，结合中职教育特色与学生发展需求优化路径，让读写并进成为师生共同成长的常态，让生本阅读融入教学全过程，推动师生双重赋能、共同发展。阅

参考文献

[1] 张春晓．“读写共生”助力中职语文写作思维训练[J]. 现代阅读，2025(10):52-54.

[2] 蒋柳佺．新课标视域下中职语文读写一体化教学探索[J]. 嘉应文学，2025(07):185-187.

[3] 霍晓慧．基于核心素养的中职语文读写结合教学策略[J]. 亚太教育，2024(11):61-63.

[4] 张玉亭．基于核心素养的中职语文教学读写结合策略研究[J]. 学周刊，2024(02):31-33.

[5] 张蓉．中职语文教师专业成长的途径[J]. 教师，2020(05):125-126.

基金项目：本文系广东省教育科学规划课题2025年度中小学教师教育科研能力提升计划一般项目“集体备课促进粤北山区中职语文教师专业成长的研究”（项目编号：2025YQJK1027）研究成果之一。

（作者单位：广东省韶关市曲江区职业技术学校）

论地理阅读能力
对学生“人地协调观”培养的促进作用

◎朱　玲

【摘要】本文围绕地理阅读能力对初中学生人地协调观培养的促进作用展开论述。首先，对地理阅读能力与人地协调观内涵进行系统阐释。其次，从信息来源与认知视野的拓展、新旧知识联结中的因果脉络理解、论证性阅读中的理性价值立场三个维度，分析地理阅读能力对人地协调观培养的促进机制[1]。再次，构建结构化实践路径：设计图文互释的主题阅读任务以深化人地关系的理解，构建跨章节的知识联结阅读框架以梳理人地相互作用的因果线索，开展观点论证阅读活动以培育人地关系理性判断能力，以期为教学实践提供参考。

【关键词】地理阅读能力　人地协调观　初中地理

人地协调观是地理课程所培育的价值观念，指向学生对人类活动与地理环境关系的理性认识与责任感，义务教育地理课程标准强调人地协调观的培养。地理阅读能力是学生在地理学习中获取信息、联结知识、分析问题的基本素养，为学生感知人地关系的多重面向、理解人地相互作用的因果逻辑、形成面对人地关系议题的理性判断，提供了持续而有力的思维能力。本文立足初中地理教学实践，探讨地理阅读能力对学生人地协调观培养的促进作用，并据此构建相应的教学实践路径。

一、地理阅读能力与“人地协调观”内涵综述

（一）地理阅读能力

地理阅读能力是指学生依托已有的知识经验，在主动阅读地理文本与图表材料的过程中，准确提取地理信息、理解地理概念与原理，并将所获取的知识和技能运用于地理问题分析的一种综合能力。其既涵盖对文字材料的语义理解，也涵盖对地图、统计图、示意图等地理图表语言的识读与解译。地理学科的信息表达方式具有鲜明的图文并重特征，地理阅读能力既是一种信息处理能力，也是一种思维能力，它要求学生在理解信息的基础上进行空间联想、因果推断与综合判断。

（二）人地协调观

人地协调观是义务教育阶段地理学科的核心素养之一，是人们对人类活动与地理环境之间关系所持有的正确价值观念。地理学自诞生以来，始终围绕“人”与“地”的关系展开探究，协调一词所强调的是人类在认识、利用和改造地理环境的过程中，应当尊重自然规律、维护生态平衡、追求可持续发展[2]。这一观念包含两个相互关联的维度：其一是认知维度，即理解人类活动与地理环境之间存在着相互影响、相互制约的客观联系；其二是价值维度，即在认知的基础上形成尊重自然、保护环境、绿色发展的行为取向与责任意识。人地协调观素养的培育，将地理学科知识学习提升到了价值观层面，使地理教育承担起滋养学生人文情怀、涵育学生社会责任感的育人功能。

二、地理阅读能力对初中学生“人地协调观”培养的促进作用

（一）地理阅读能力拓展学生认识人地关系的信息来源与认知视野

初中学生对人地关系的认识，如果仅依赖教师课堂讲授，所能接触到的信息量和视角都是有限的。地理阅读能力的提升，可助力学生自主解读文字材料、地理图册及各类图表数据，从中提取反映人地关系的各类信息。更为重要的是，不同类型的地理材料呈现人地关系的方式各有侧重：文字材料擅长描述地理过程与因果联系，地图侧重表达空间分布与区位关系，统计图表则直观呈现变化趋势与数量对比。学生在阅读中综合运用这些材料，其对人地关系的认识就不再局限于某一个角度，而是逐步建立起多维度的理解。这种认知视野的拓展，为人地协调观的形成奠定了必要的知识储备与认识基础。

（二）地理阅读知识联结能力帮助学生把握人地关系的因果脉络

人地协调观的形成，需要学生理解人类活动与地理环境之间的相互影响是如何发生、如何传导的。地理阅读能力中一个重要的组成部分，是将新获取的信息与已有知识经验联结起来的能力。初中地理课程的编排具有区域性和综合性特点，学生在阅读某一区域的环境问题时，需要调动此前学习的气候、地形、资源、人口、经济等方面的知识，与当前阅读材料中关于人类活动的信息建立联系，进而从孤立的现象分析走向对因果链条的理解。而理性认识了人类活动如何影响环境、环境变化又如何反作用于人类生活，学生才能真正体会到“协调”的必要性与紧迫性。

（三）地理阅读能力的发展有助于学生形成独立的价值判断

人地协调观不仅包含对人地关系事实与规律的认知，还包含在此基础上形成的价值取向，包括尊重自然、保护环境、追求可持续发展等。因此，培育人地协调观的一个重要目标，是启发学生面对具体的人地关系议题时能够做出合理的价值判断。初中地理课程中涉及的许多人地关系议题具有开放性特征，相关材料往往从经济发展、生态保护、社会公平等不同角度呈现信息。阅读能力的提升使学生不再凭直觉或情感做出简单的是非判断、接受某一个预设的结论，而是学会用证据说话、构建在理性分析基础上进行价值判断的思维方式，形成尊重自然规律、追求人地协调发展的意识。

三、地理阅读能力是促进人地协调观培养的路径

（一）设计图文互释的主题阅读任务，深化学生对人地关系和空间关联的理解

地理学科的信息表达具有图文并重的特征，文字叙述侧重于过程描述与因果阐释，地图和图表则侧重于空间分布与数量关系的直观呈现，二者对同一地理事象的表达各有所长，也各有局限。教师在设计阅读任务时，可以围绕特定的人地关系主题，将文字材料与对应的地图、统计图表组合编排，要求学生在阅读文字的同时参照图表进行验证与补充，在读图的同时回到文字中寻找解释与依据。这种双向参照的阅读训练，使学生逐步养成将文字信息与空间信息相互印证的阅读习惯，在反复的图文转换中加深对人类活动与地理环境之间空间关联的感知与理解。

以人教版八年级上册第三章第二节“水资源”教学为例，教材围绕水资源的时空分布与合理利用编排了文字叙述、分布示意图、统计图表、活动探究等多种形式的材料，从不同角度呈现水资源与人类生产生活之间的空间关联。教师以此设计四个相互衔接的阅读活动。活动一，学生独立阅读图 3.9，在空白的中国轮廓图上用色块标注径流量的大致分布梯度，形成自己的空间认知底图。活动二，学生阅读教材关于水资源空间分布的文字段落，将文字中提到的南方水资源占比、北方水资源占比等数据信息标注到自己绘制的底图上，观察文字信息与图示信息之间的对应关系。活动三，教师提供中国耕地分布与人口密度的简化信息，学生对照并完成阅读任务：北方耕地面积广、人口密集，而水资源占全国比重不足 20%，这三组信息叠加在同一空间中说明了什么问题。活动四，学生阅读图 3.10 中国水资源总量变化折线图，结合教材关于时间分配的文字叙述，在先前的底图旁补充一条时间轴，标注丰水期与枯水期的大致时段及其对应的人类用水需求特征。

活动最后，学生综合四个活动的阅读成果，用一段文字描述中国水资源分布格局与人类用水需求之间的矛盾关系，要求同时包含空间和时间两个维度的信息。从单一图表的独立阅读起步，逐步叠加文字信息、关联数据与多维视角，学生在反复的图文转换中，对水资源议题中人地关系的空间关联形成了具体而有层次的认识。区别于单纯记忆教材结论，它来自学生自己对多元信息的整合与思考，因而更容易内化为看待人地关系的空间意识。

（二）构建跨章节知识联结阅读框架，驱动学生梳理人地相互作用因果线索

初中地理课程按照区域或要素组织教学内容，不同章节之间的知识具有内在关联，但学生在逐章学习的过程中往往难以自觉建立这些联系。教师可以针对特定的人地关系主题，为学生搭建跨章节的阅读框架，明确提示学生在阅读当前内容时需要调动哪些前期所学的知识，并设置具有因果指向的阅读思考题，引领学生在阅读中主动寻找不同地理要素之间的作用线索[3]。这种有框架指引的联结式阅读，训练学生在面对人地关系议题时，能够调动多方面的地理知识进行综合分析，从而认识到人类活动对地理环境的影响往往牵涉多个要素的连锁反应，环境对人类的反馈同样沿着特定的因果路径展开。

例如，“水资源”章节的教学内容涉及降水、地形、河流、人口、农业、工业等多个地理要素，学生此前已经积累了相关的知识基础。教师为学生提供一份阅读导

引单，包括七上第四章第三节“降水的变化与分布”、七上第二章第一节“中国的地形”及第三节“河流与湖泊”，还有八上第一章第二节“人口”，要求学生先回顾这些章节中与水资源相关的段落和图表，并完成相应的任务。

其一，学生结合阅读导引单查阅降水分布的相关内容，摘录中国降水空间分布的基本规律，随后阅读“水资源”章节中关于径流量分布的叙述，标注降水分布与径流量分布之间的因果关系。其二，学生回顾中国地形章节中关于地势三级阶梯的内容，阅读河流与湖泊章节中关于主要河流流向与流量的内容，将地形对河流径流的影响补充到因果链条中，使链条从降水延伸到地形再到径流。其三，学生阅读人口章节中关于中国人口分布的内容，特别关注胡焕庸线东南侧人口稠密区与水资源分布之间的空间关系，在因果链条中增加人口这一人文要素，思考阅读任务：人口分布格局与水资源分布格局之间的不匹配，对人类用水会产生怎样的影响。其四，学生综合前三项任务中所构建的因果链条，绘制一幅要素关系图，将降水、地形、河流径流、人口分布、用水需求等要素之间的因果关系以连线和箭头的形式呈现出来，并在每条连线旁用简短文字注明作用方向。其五，学生依据自己绘制的要素关系图，撰写一段分析性报告，阐述中国水资源短缺问题的成因，要求分析中至少包含两条以上的因果线索，且每条线索都需注明信息来源于哪个章节的阅读内容。跨章节的联结阅读使学生认识到，水资源问题的形成牵涉自然与人文多重要素的交互作用，这种对因果复杂性的体认，有助于学生在面对人地关系议题时摆脱简单归因的思维定式，以更加审慎的态度理解人类活动与地理环境之间的相互影响。

（三）开展观点论证阅读活动，培育学生对人地关系议题的理性判断能力

人地协调观在价值层面的发展，需要学生经历独立思考与理性判断的过程，而不仅仅是接受既定的结论。教师可以围绕具有开放性的人地关系议题，选取呈现不同视角或包含多方面信息的地理材料，设计要求学生表达观点并以材料为依据进行论证的阅读活动。在这类活动中，学生需要从材料中筛选与自己观点相关的信息，组织地理语言进行有理有据的阐述，同时也需要考虑与自己观点不同的信息所反映的合理诉求。教师在活动过程中着重引领学生关注论证的逻辑性与证据的充分性，使学生在反复的论证实践中，逐步形成面对人地关系议题时兼顾多方利益、尊重地理规律的理性价值立场。

例如，教材在“水资源”章节的活动探究中设置了一个具有争议性的讨论议题：有人说，我国最干渴的地区并非沙漠广布的西北地区，而是京津冀，你是否同意这样的说法。教师围绕议题设计递进式的阅读与论证活动。首先，教师提供京津冀地区水资源总量、土地面积、耕地面积、人口总量、地区生产总值占全国比重的数据表格，以及西北地区相应的对比数据，学生阅读两组数据，分别计算两个区域的人均水资源量，建立起论证所需的数据基础。其次，学生阅读教材中关于合理利用与保护水资源的段落以及南水北调工程的相关内容，关注国家为缓解京津冀水资源短缺所采取的工程措施及其规模，从侧面感受京津冀缺水问题的严峻程度。再次，教师提供一段关于西北地区水资源状况的补充阅读材料，包括西北地区年降水量、主要河流径流量、人口密度与产业结构等信息，学生阅读后与京津冀的数据进行对比并思考：用什么标准衡量一个地区是否干渴，是绝对水量还是供需关系，不同的衡量标准会导向不同的判断。基于此，学生选择自己的立场，撰写论证短文，要求至少引用三项具体数据作为论据，论证过程中需明确自己采用的判断标准，并对持相反观点的同学可能提出的理由做出回应。完成后，教师进行批阅，并在下一课时组织持不同观点的学生交换阅读，在对方文章的空白处批注自己认为论据不充分或逻辑有疏漏的地方，双方据此修改完善各自的论证。教学将阅读、思考、论证、对话融为一体，学生在此间可体会人地关系议题的判断取决于分析视角与衡量标准的选择，简单的对错二分难以应对人地关系的复杂性，这种体验有助于学生在今后面对相关议题时，养成多角度审视、理性权衡的思维习惯与价值取向。

结语

综上所述，提高地理阅读能力可促进初中学生人地协调观的有效培育。图文互释阅读任务深化学生对人地关系空间关联的认识，跨章节联结阅读拓展学生理解人地相互作用的思维视野，观点论证阅读活动培育学生面对人地关系议题的理性判断意识。三条路径相互衔接、逐层深入，引领学生在持续的地理阅读实践中，逐步形成理性审视人地关系、自觉认同协调发展的理念。阅

参考文献

[1] 郭桂华 . 初中地理教学中提升学生阅读能力的策略研究 [J]. 当代家庭教育 ,2024(23):116-118.

[2] 张姗姗 . 核心素养下初中地理人地协调观培养策略探究 [J]. 学苑教育 ,2025(29):58-60.

[3] 聂思琪 . 初中地理人地协调观培养策略研究 [D]. 青海师范大学 :2025.

（作者单位：江苏省苏州市昆山市淀山湖中学）

以家校共育为翼，赋能农村学生阅读成长

◎魏艳芳

【摘要】乡村教育振兴的时代背景下，阅读成为农村学生拓宽认知边界、弥补资源差距的重要抓手。2022 年版语文课标对课外阅读总量提出明确要求，构建家校共育这一新型阅读教育体系、助力农村学生阅读能力提升，具有重要的现实意义。文章聚焦于此，深入农村教育一线，深入剖析农村学生阅读能力发展的现实困境，进而从家校共育视角提出更具针对性的学生阅读能力提升策略。同时，指出当前家校共育深化过程中面临的机制、参与度、教师能力等挑战，为农村地区学生阅读能力提升提供理论参考和实践支持。

【关键词】家校共育　农村　阅读能力

阅读是学生开阔眼界、发展思维的重要方式，为他们的个人成长提供关键支撑。当前，农村学生阅读受到城乡教育不均衡发展的影响，出现较多问题，其阅读兴趣、家庭阅读条件难以与城市学生相比，尤其在家庭藏书量、日常阅读时长等方面，差异更为明显。因此，破解农村学生阅读能力发展的现实困境尤为重要。本文从家校共育角度出发，提出提升农村学生阅读能力的创新举措，既突出其可行性，也为更多农村地区提供可借鉴的经验。

一、农村学生阅读能力发展的现实困境

（一）家庭阅读支持的“断层”

家庭是学生阅读的第一场所，其支持力度关乎学生阅读习惯的养成。在农村的多数家庭中，这种支持不足，存在明显的“断层”。一方面，家庭中缺失良好的阅读环境，缺乏固定阅读空间问题也较常见，部分家庭甚至没有给孩子准备可服务于阅读的书桌。还有一些家庭，藏书量较少，多以教辅资料为主，文学、科普类这类开阔视野的书籍稀缺。甚至一些家长不具备良好的阅读习惯，也不太关注孩子的阅读，错误地以为阅读是在浪费时间，难以发挥榜样作用 [1]。

另一方面，阅读指导缺失和专业性不足。在农村家庭中，孩子的父母、亲属的受教育程度参差不齐，高知识分子占据较小比重，甚至有人不识字，给孩子进行阅读指导可谓难上加难。此外，父母外出务工，与孩子的相处时间较少，难以开展亲子共读，导致学生在阅读中遇到问题时难以及时解决，这会削减其阅读兴趣。

（二）学校阅读供给的“失衡”

虽说学校是学生阅读的主阵地，但农村学校中暴露出了阅读资源供给与教学指导“失衡”问题。具体而言，农村多数学校已经建立了自己的图书馆或阅览室，但图书质量和数量还有较大提升空间，学生的多样阅读需求难以被满足，不利于提升他们的阅读能力。此外，部分学校中的图书，出版时间较久远，内容脱离学生当下的生活和认知，加上图书种类单一，难以激发学生的阅读兴趣。另外，图书馆或阅览室的开放时间有限，图书借阅流程繁琐，也导致阅读资源利用率低 [2]。

就阅读教学指导而言，农村教师的阅读教学理念与能力有待提升。部分教师仍沿用落后的教学模式，将阅读课变成了单一的“字词讲解课”，鲜少关注学生的阅读方法、阅读感受、阅读兴趣、阅读能力、阅读反馈等问题。并且，阅读指导的针对性、专业性不足，也使得农村学生阅读能力提升缓慢。

（三）家校阅读协作的“松散”

家校协同是提升学生阅读能力的重要保障，但是农村的家校合作却略显“松散”。首先，家校间的沟通不够紧密和深入，存在的沟通也仅围绕学生成绩展开，鲜少关联学生的阅读。这不仅导致教师难以全面掌握学生阅读情况、无法给予针对性指导，也使得家长不清楚学生的阅读表现与阅读能力，难以配合学校开展阅读活动。其次，基于家校协作的阅读活动流于表面，部分学校虽组织了亲子阅读打卡、读书月等活动，但欠缺系统规划和长期跟进，这使得活动价值未充分发挥。最后，家校阅读协作中的

职责不具体、不清晰，既难以提升家长的教育意识和决心，也易使教师形成“学生大量阅读需要在家完成，家长应承担起监督责任”的错误认知，不利于形成在学生阅读能力提升方面的合力[3]。

二、家校共育视角下的阅读能力提升路径

（一）赋能家庭阅读：打造“低成本、易操作”的家庭阅读支持体系

1.“迷你阅读角”创建计划

学校向家长发起“迷你阅读角”创建倡议，鼓励家长在家庭中为孩子设置专门的阅读空间，营造浓郁的阅读氛围，满足学生的多样阅读需求。这个空间不用占地较多，可摆放一张小桌子、一个书架、一盏台灯，还可以铺上一张柔软的垫子。如果家庭空间有限，也可以将孩子的阅读角设置在角落，但务必保证该空间具备舒适性，并且光线充足。教师可以通过线上渠道分享优秀案例、发放简易布置指南，帮助家长轻松创建阅读角，进而提高孩子的阅读积极性，助其养成固定时间阅读的习惯[4]。

2.“定制化阅读工具包”发放

考虑到农村家庭家长阅读指导能力的差异，教师可设计并发放“定制化阅读工具包”。工具包根据家长的文化水平、家庭结构，分为三个版本，分别是基础版、进阶版、亲子版。其中，基础版适用于祖辈抚养家庭，包含无字绘本、录音故事、彩色画笔等，为家长陪伴孩子听录音故事、用画笔描绘故事等提供重要支持；进阶版适用于具备一定阅读指导能力的家庭，包含桥梁书、阅读提问卡、阅读记录表等，为家长引导孩子进行阅读提供重要支持；亲子版适用于父母陪伴阅读的家庭，包含儿童文学名著、思维导图模板、亲子共读手册等，为亲子共读的顺利实现和深度推进提供重要支持[5]。

3.“阅读成长积分”激励机制

为强化学生的阅读动机，教师可制定“班级阅读成长积分”制度。积分累积到一定程度，可从教师那里兑换奖品。学生获取积分的方式有很多，如阅读完毕后向教师提交阅读心得或口语陈述书中的故事，可以获取相应积分；家长陪伴孩子开展亲子共读，用图片或视频方式记录宝贵的阅读过程，也可以从教师那里获取相应积分。积分兑换的奖励各式各样，包括“新书借阅优先权”“阅读小达人勋章”“与校长共进午餐”等，对学生形成较大诱惑。另外，每月还都会评选出“书香家庭”，并对获奖的家庭进行表彰。如此一来，既可提高学生的阅读积极性，也让家长更看重家庭阅读。

（二）引领学校：构建“城乡联动、多元互动”的家校阅读共同体

1. 借力集团化办学，共享优质阅读资源

农村学校可依托集团化办学模式，与城市优质学校实现长期与稳定的合作，将阅读资源充分共享。积极打造双师课堂，让农村学生和城市学生同步参与阅读课，聆听城市优秀教师的阅读指导；科学应用数字化平台，既满足农村学生阅读城市学校图书资源的需求，也帮助其参与城市学校组织的线上阅读分享会。另外，城市学校的教师可以定期进入农村学校的阅读课堂讲解知识、进行示范，助力农村教师提升阅读教学能力[6]。

2. 搭建“家校社”联动阅读平台

农村学校还可携手社区、村委会，合力搭建“家校社”联动阅读平台。在社区专设“儿童阅读专区”，由学校拟定书单，社区负责人负责采购与更新图书资源；打造一支“社区阅读志愿者”队伍，邀请大学生、退休教师、社区文化爱好者等参与，给学生带去阅读指导；定期举办“社区读书节”，开展家庭课本剧展演、乡土故事分享、图书交换等活动，让阅读走进社区深处，营造全民阅读的氛围。

（三）立足本土：开发“接地气、有温度”的乡土阅读资源

1. 活化农家书屋资源

农家书屋也能为学生的阅读及阅读能力提升提供有力支持，学校可对接农家书屋，完成对书屋的特殊改造。一方面，结合学生需求，更新农家书屋的图书种类，增加儿童文学、科普、绘本等书籍；另一方面，从高年级学生中选出“农家书屋小管理员”，负责整理图书、登记借阅信息，并组织低龄学生的阅读活动。另外，利用寒暑假时间，邀请返乡大学生到农家书屋开展“阅读夏令营”“故事分享会”等活动，让农家书屋成为农村学生阅读的不二之选[7]。

2. 开发乡土阅读课程

学校可结合当地的历史文化、民俗风情、自然风光等特点，开发乡土阅读课程。例如，立足当地的农耕文化，编写《家乡的二十四节气》阅读手册，帮助学生认知与理解农作物生长规律。又或是结合当地的非遗文化，开展“皮影戏故事创编”活动，鼓励学生阅读非遗相关书籍后改编皮影戏故事剧本。还可依托当地的红色资源，组织学生阅读红色家书、革命故事，参观革命旧址，慰问老红军，在阅读与实践中提升阅读能力，并深化爱国情感。

3. 打造“乡土阅读实践基地”

利用农村特有的自然与文化资源，在校外建设阅读实践基地。如在田间设立“农耕阅读基地”，学生阅读《一粒米的旅行》后，可参与水稻种植、收割，记录“粮食成长日记”；在村委会文化室设立“非遗阅读基地”，学生阅读非遗相关书籍后，可跟随传承人学习传统技艺，如编织、陶艺，并且将学习过程记录在“阅读实践报告”中；在乡村博物馆设立“乡土历史阅读基地”，学生阅读《家乡历史故事》后，可参与博物馆讲解志愿活动，用自己的语言讲述家乡历史。

（四）融合技术：搭建“数字化、便捷化”的阅读赋能平台

1. 开发“农村学生阅读云平台”

农村学校可在教育部门协助下搭建专属数字化平台，设置“电子图书库”“阅读课程”“家校互动”三大板块。电子图书库提供适合农村学生阅读的分级读物、乡土文化电子书，支持离线下载，以巧妙应对农村网络信号较弱的问题；阅读课程板块提供名师录制的阅读指导视频，如“如何快速读懂一本书”“阅读笔记制作方法”等，为学生提升阅读能力提供多样指导；家校互动板块具有“阅读打卡”和“亲子共读直播”功能，家长可上传学生的阅读视频，教师进行在线评价。此外，家长还可以参与“线上阅读家长会”，学习阅读教育方法。

2. 推广“有声阅读”模式

针对农村学生家庭成员学历水平参差不齐的现状，学校可推广“有声阅读”。学校可联合当地广播电台，录制方言版儿童故事、乡土文化音频，利用校园广播、村广播喇叭在早晚时间段播放；鼓励教师、家长协同录制“亲子共读音频”，然后将其上传到班级群，供学生反复收听。同时，为留守儿童配备“有声阅读播放器”，存储经典绘本、童话故事音频，教师定期更新里面的内容。

3. 开展“数字阅读实践活动”

教师还可开展“数字阅读实践活动”，如“制作数字阅读手抄报”活动，要求学生利用线上图片素材、文字编辑工具，将阅读心得转化为电子手抄报；“阅读短视频创作”活动则指导学生用手机拍摄阅读场景、故事演绎片段，将拍摄成果上传平台共享；“线上阅读研学”活动，主要发挥 VR 技术搭建虚拟场景的作用，让学生身临其境地“参观”国家图书馆、博物馆等，助力其实现沉浸式阅读，进而提升学生的阅读能力。

三、农村学生阅读素养提升面临的深化挑战与思考

虽然家校共育在农村学生阅读能力提升方面取得了一定成效，但是实践中依旧存在诸多挑战，需要酌情应对。

站在机制层面来看，部分家校阅读活动过度依赖行政推动或个人热情，欠缺制度保障。一旦外部推动力量减弱，活动开展的难度就会加大。未来，需制定完善的全家校阅读共育制度，严格依据制度去推进各项共育工作，并将阅读教育纳入学校办学评价与家庭教育指导体系，设立专项经费，确保阅读活动的开展常态化。

站在参与层面来看，深度留守家庭、特殊困难家庭的阅读参与度仍较低。应密切关注此类家庭并追溯问题源头，后续有必要针对这类家庭制定个性化帮扶方案，如为其免费提供图书、安排教师进行一对一阅读指导等，确保农村每个孩子都能享受优质的阅读教育。

站在教师层面来看，农村教师的阅读能力和与家长沟通的能力应同步提升。学校可以为教师提供专项培训，通过专题讲座、案例研讨、外出学习等方式，帮助教师掌握阅读教学方法与家校沟通技巧。这将有助于逐步缩小农村教师阅读和教学素养与城市教师的差距，并将农村教师塑造成合格的家校共育专业引领者。

结语

基于家校共育的农村学生阅读能力提升工作任重而道远，需要农村教师把握现状，采取更具可行性的家校共育策略，为农村学生广泛阅读、深入阅读提供强有力保障，也借助社会提供的各类支持，不断创新阅读教育模式，完善农村阅读育人体系，从而让农村学生接受书香的滋养，实现阅读能力的“高飞”，为乡村教育振兴注入源源不断的动力。阅

参考文献

[1] 彭荣旭 . “家校社”共育培养小学生阅读习惯的策略探究 [J]. 新课程导学 ,2025(14):47-50.

[2] 拉毛东知 . 浅谈如何通过家校共育培养学生的课外阅读习惯 [J]. 作家天地 ,2025(04):115-118.

[3] 孟媛 . 如何通过家校共育培养学生的课外阅读习惯 [J]. 当代家庭教育 ,2024(17):47-49.

[4] 许建军 . 家校共育下培养农村学生早期阅读习惯的有效途径 [J]. 天津教育 ,2022(25):186-188.

[5] 应欣悦 . 指向小学生阅读兴趣培养的家校社协同策略研究 [D]. 南京师范大学 ,2022.

[6] 陈娟 . 浅谈如何通过家校共育培养学生的课外阅读习惯 [J]. 新课程 ,2021(20):177.

[7] 陈庆玲 . 浅谈如何通过家校共育培养学生的课外阅读习惯 [J]. 天天爱科学 (教学研究),2020(12):17.

（作者单位：陕西省西安市西咸新区秦汉第四学校）

家校合作模式下
小学生课外阅读习惯养成

◎高　洁

【摘要】当下，素质教育愈发重视小学生综合素养提升，课外阅读对其知识积累与思维发展意义重大。但受家庭氛围、学校引导等因素限制，学生阅读习惯养成欠佳，家校合作模式成为破题关键。对此，本文聚焦于家校合作模式对小学生课外阅读习惯养成的重要作用。通过分析当前小学生课外阅读现状，探讨家校合作在营造阅读环境、提供阅读指导、激发阅读兴趣等方面的策略与方法，对家校合作模式下小学生课外阅读习惯养成的方法进行了全方面的论述。研究表明，有效的家校合作能够形成教育合力，为小学生课外阅读习惯的养成创造良好条件，促进其全面发展和语文素养的提升。

【关键词】家校合作　小学生　课外阅读习惯

课外阅读对于小学生获得知识、开阔视野、发展思维能力以及提高语言表达能力都具有十分重要的意义，而家庭与学校作为小学生成长过程中两个重要的环境因素，对学生课外阅读习惯的养成均负有不可推卸的责任。家校合作模式可以将家庭与学校教育资源融合在一起形成教育合力，从而为培养小学生课外阅读习惯提供强有力的支撑。所以，在家校合作模式下探究小学生课外阅读习惯的培养具有一定的实际意义。

一、小学生课外阅读的现状

（一）阅读兴趣两极分化

当前小学生群体对课外阅读的兴趣表现出明显两极分化趋势，有部分同学表现出了强烈的阅读激情，积极地追求各种图书，不管是文学名著、科普读物、漫画绘本都可以手不释卷，尽情地享受着读书给自己带来的快乐和知识滋养[1]。这部分同学往往求知欲很强，学生通过读书不断地开阔眼界、充实内心世界。但也有部分学生对课外阅读不感兴趣，宁愿把业余时间花在电子游戏、电视节目和其他娱乐活动上。学生认为读书是件枯燥的事，很难从读书中得到乐趣，这一思想使学生远离课外阅读。

（二）阅读时间分布不均衡

小学生课外阅读的时间分配严重不均衡，有的同学能合理地安排时间，固定地每天留一定时间读书，不管是早晨起床时片刻的安静，还是睡前一段温暖的时光，都能得到充分地利用来积累阅读。这类学生已形成了较好的读书习惯，读书已成为他们人生中不可或缺的一部分。但是还有相当多的同学因为学业负担和课外兴趣班的影响，阅读时间受到了很大的挤压。学生只能在完成繁重的作业和各种培训之后，才勉强挤出一点时间来阅读，而且阅读时间往往不固定，阅读效果也大打折扣。

二、家校合作模式下小学生课外阅读习惯养成的价值和意义

（一）创造良好阅读氛围

家校合作可以给小学生创造全方位、多层次阅读的良好氛围，在校期间，教师可通过举办阅读活动和开设图书角来激发学生阅读兴趣，使学生在浓厚的阅读氛围里体验阅读魅力。而且在家庭里，家长也能率先垂范，亲自培养学生读书的好习惯，给学生做出表率，也给学生提供了大量的读书资源与宁静的读书环境。当学校与家庭一起创造了一种爱读书的氛围后，小学生就潜移默化地得到了陶冶，并渐渐形成了课外阅读习惯。

（二）给予个性化阅读指导

每一个小学生在阅读兴趣、阅读能力以及阅读需求等方面各不相同，家校合作能够给学生提供个性化阅读指导，教师在校期间可根据学生阅读水平、兴趣爱好等向其推荐合适的图书，引导其掌握合适的阅读方法。家长在家时可留意子女读书进展情况，和子女共同探讨书中内容并协助子女解决读书上的困难。在家校共同努力下，能较好地满足学生个性化阅读需求和提升阅读效果。

（三）形成教育合力

家校合作可以使学校教育与家庭教育融为一体，产生巨大的教育合力，学校教育系统性强、专业性强，能对学生进行综合知识技能训练；家庭教育不仅具有吸引力和针对性，还能充分考虑到学生的个体差异和情感需求。就小学生课外阅读习惯的培养而言，家长与学校之间能够互相配合、互相支持。学校能够经常和家长交流学生阅读情况，同时家长能够将学生在家庭中的阅读成绩及时反馈给学校，在双方的努力下共同推动小学生课外阅读习惯的培养。

三、家校合作模式下小学生课外阅读习惯养成的方法

（一）建设家校共读的计划体系

建构科学合理的家校共读计划体系可以为小学生课外阅读习惯培养提供清晰的导向和系统的引导，使家庭与学校在阅读教育中协同发展，需要针对小学生的不同年龄、认知水平以及阅读能力来制定分层递进阅读方案[2]。低年级学生可以以绘本阅读为主，培养学生的阅读兴趣和基础语感；在中年级阶段，逐渐加入稍微长一些的故事书，以增强学生的阅读理解技巧；高年级学生可以接触经典文学作品，加深文学鉴赏和思维能力的培养。与此同时，规划要明确阅读目标，指定阅读时间，教给阅读方法，以保证学生及家长对各阶段任务有一个清楚的了解。

比如，教师可结合本学期的教学内容及学生实际，精心设计本学期家校共读计划。以小学的四年级学生为研究对象，教师可以将一个学期分为四个不同的学习阶段，每个阶段都有其特定的阅读主题，例如历史文化、科学普及、文学经典等。为每个主题推荐 3—4 本适合的书籍，要求学生每周至少与家长共同阅读 3 次，每次阅读时间不少于 30 分钟。教师们还精心设计了一张阅读记录卡，供家长与学生一起记录所读图书的名称、时间、感受。每学期结束后，组织班级开展阅读交流活动，以考查学生阅读进度及成效。通过这一共读计划体系的实施，使学生能够在家庭与学校的共同指导下有计划有目的地开展阅读工作，并逐渐培养起良好的阅读习惯。

（二）进行亲子阅读的互动

亲子阅读互动活动可以使家庭形成一种强烈的阅读氛围、加强亲子之间情感交流、有效调动小学生阅读兴趣与主动性，亲子间的提问、讨论、分享感受以及阅读时的其他互动交流，有助于学生对书籍内容有更深的了解，发展其思考能力与语言表达能力[3]。并且，家长的陪伴与指导可以使学生在读书中感到温馨和快乐，使读书内化于习惯之中。

教师可向家长推荐“亲子角色扮演阅读”等方式，以《绿野仙踪》一书为例，家长与子女在书中各自饰演不同的角色，并根据书中剧情展开对话与演出。在这一过程当中，学生要深刻了解人物的个性与感情，并以鲜活的语言与行动表现出来。演出之后，亲子也可共同探讨书中剧情及角色，交流感想。通过这样的互动活动，小朋友们不仅能更加深入地了解书籍内容，也能在轻松愉悦的气氛中感受读书带来的快乐。与此同时，亲子间感情进一步深化，学生对下次阅读活动将有更多的期待，并逐步养成积极读书的良好习惯。

（三）创建班级阅读分享社群

创建班级阅读分享社群，可以给小学生搭建交流阅读心得、分享阅读经验的舞台，增进学生间思想碰撞与互学，从而进一步调动学生阅读积极性，社群中学生能够触及不同阅读观点与角度，开阔思维视野。与此同时，共享的过程就是自我表达与展现的过程，可以提升学生自信心与成就感，进而激发其更主动地参与阅读。

教师可以利用网络平台建立班级阅读分享社群，例如微信群、QQ 群等。社群内，教师鼓励学生经常分享学生所读过的书，内容包括书的内容简介、学生的阅读感受以及学生最爱的一段话，教师可将每周固定时间定为“阅读分享日”，供学生当天重点分享。有个同学分享《小王子》一书，讲他对书中“驯养”观念的认识，讲小王子和狐狸的动人经历对他的启发。其他学生在群里各抒己见，有些学生分享读书时的不同感受，有些学生推荐题材相近的图书。通过这一社群分享，极大地激发了学生的阅读兴趣，他们开始积极地去找一些比较好的书去看，从而让社群里可以拥有比较丰富的分享内容。

（四）建立阅读激励的评价机制

建立阅读激励评价机制，可以及时反馈与激励小学生的阅读行为，使其感到阅读努力受到了肯定与赞许，进而提高了小学生的阅读积极性与持续性，这种激励评价机制能够多维度地评价学生阅读情况，例如阅读量、阅读质量和阅读态度等。通过评价标准的合理性与激励方式的多样化，可以满足不同同学的需要，并激发其竞争意识与上进心。

教师可在课堂上建立“阅读小明星”的评选制度，教师设定详细评价指标，其中包括月读书数量、读书笔记质量和读书分享活动表现等。每月依据这些指标综合评定学

生阅读情况，并选出部分“阅读小明星”。对被选上的同学，教师将进行奖励，比如发放荣誉证书、奖励小礼品，并在班级公告栏上张贴照片等等。与此同时，教师还会把学生在阅读中的表现向家长进行反馈，使家长也能够及时地了解到自己的孩子在阅读中的状况，从而进行相应的激励。一个原先对阅读不甚热衷的学生，为了实现成为“阅读小明星”的梦想，决定投身于课外读物的阅读。1个月内看课外书5册，并认真写阅读笔记。最后学生顺利地被选为“阅读小明星”，并受到教师和家长们的一致好评。自那以后，学生阅读兴趣与日俱增，阅读习惯渐渐养成。这个同学的变化，对全班起了很好的示范作用。随着时间的推移，更多的学生受到了鼓励，他们把成为“阅读小明星”作为自己的追求，并热衷于阅读。班级内营造出一种浓厚的阅读氛围，在课间和午休时总可以见到每个人手里拿着书的影子。教师不断完善评选制度并加入了更多维度的评价指标。随着时间的推移，学生阅读量有了很大提高，写作能力、知识储备都有了明显加强，真正做到了以评促读、以读促学。

（五）为多元阅读提供资源支持

对小学生进行多元阅读资源支持是丰富小学生阅读体验、开阔阅读视野和养成阅读习惯的关键因素，各种阅读资源的特征与价值各不相同。纸质书籍的质地与深度可以使学生沉浸在文字的世界中并发展专注度；电子书因其便捷和内容丰富的特点，能够在任何时间和地点获取大量的信息；有声读物解放了学生的眼睛，适用于各种情境中倾听，增强了阅读灵活性。

教师可与学校图书馆及家长合作建立多元阅读资源库，学校图书馆经常增订各种图书，内容涉及文学、科学、历史、艺术等诸多领域，以适应不同同学的爱好。同时教师也可推荐部分高质量电子阅读平台、有声读物App等，供学生根据需要选择适当阅读。另外，家长还可在家给学生买几本经典纸质书籍，形成家庭阅读良好氛围。在某次班级阅读调查时发现，提供多元阅读资源之后，本来只爱漫画的同学开始试读文学名著，而本来就没有兴趣读书的同学则被有声读物迷住，渐渐形成读书习惯。为了让这个阅读资源库发挥更大的作用，教师还组织了“资源共享日”活动，学生可把家里闲置下来的优质书籍拿到学校，放在班级小书角里，和同学互换着看。这既增加了阅读资源的多样性，又培养了分享意识。在多元阅读资源日益丰富并得到有效运用的情况下，班级里已形成一种浓厚的阅读氛围。学生的阅读面在不断扩大，知识储备也在不断增长。在学校举办的知识竞赛上，该班同学表现突出，以行动证明多元阅读资源极大地促进了阅读习惯养成与知识积累。

（六）组织家校共同阅读培训

组织开展家校联合阅读培训，是提高家长、教师阅读指导能力，促进小学生课外阅读习惯培养的一项重要措施，家长与教师作为小学生重要的阅读引导者，其阅读观念与指导方法对学生阅读效果有直接的影响。通过阅读培训的实施，可以使家长、教师在阅读过程中掌握指导学生阅读的科学策略。同时家校联合培训也可以增强家长与教师的交流与协作，产生教育合力。

学校可邀请阅读专家到学校进行家校联合阅读培训活动，培训内容涉及小学生阅读心理特点、各年龄阶段阅读指导方法、亲子阅读技巧等。培训期间，专家们通过案例分析与互动交流，使家长与教师们深刻认识到读书的意义与正确引导方法。经过培训，家长与教师可以一起为学生制订合适的阅读计划，并相互交流学习体会。有位家长在参加培训时，就懂得了用提问、讨论等形式来指导学生进行深度阅读。家庭读书时，与学生们共同读《鲁滨逊漂流记》。经过不断的质疑与指导，学生们不但对书中情节了解较多，而且对野外生存知识也兴趣盎然，学生们就更积极主动地开展课外阅读，阅读习惯也就得到有效的养成。

结语

综上所述，家校合作模式为培养小学生课外阅读习惯提供了一种新思路、新途径。通过强化家校沟通合作、创设良好阅读氛围、开展形式多样的阅读活动、培养自主阅读能力、构建科学评价体系，可以有效地促进小学生课外阅读习惯形成。家庭与学校要充分认识家校合作的意义，通力合作，共同为小学生读书成长创造良好的条件，使读书成为小学生终身的一种习惯。阅

参考文献

[1] 万媛 . 聚焦核心素养 赋能小学语文课外阅读 [J]. 小学生（下旬刊）,2025(09):79-81.

[2] 盛春明 . 课外阅读在小学语文作文教学中的重要性及应用研究 [J]. 新课程（上）, 2021(6):56.

[3] 王丹 . 核心素养下小学语文课外阅读能力培养策略研究 [J]. 格言（校园版）,2024(36):32-34.

（作者单位：山东省威海市火炬高技术产业开发区怡园街道办事处神道口小学）

小学语文
课外阅读指导与学生阅读习惯的养成

◎杨　娟　彭浩浩

【摘要】当前，小学生课外阅读存在缺乏有效引导、阅读内容杂乱、阅读行为碎片化等现实问题，直接影响阅读习惯的形成与阅读效果的转化。为此，本文基于小学生认知发展特点与阅读能力成长规律，从精准化阅读内容筛选、场景化阅读环境构建等方面，探索针对性与可操作性兼具的指导路径，助力学生建立持续稳定的阅读习惯，为终身学习与发展筑牢基础。

【关键词】小学语文　课外阅读指导　学生阅读习惯　养成路径

小学阶段是阅读习惯养成的关键时期，这一阶段形成的阅读兴趣与阅读方法，会对学生后续的学习生涯乃至终身发展产生深远影响。课外阅读作为语文学习的重要组成部分，承担着拓展学生知识边界、丰富语言积累、培育审美情趣与思维能力的重要使命。随着教育改革的推进，课外阅读的重要性已得到广泛认可，但实际教学中其指导工作仍存在诸多亟待解决的问题，优化指导策略、帮助学生建立自主高效的阅读习惯，成为当前小学语文教学的重要课题。

一、当前小学语文课外阅读与习惯养成的现实困境

（一）学校指导：缺乏系统化与个性化设计

教师对课外阅读的指导尚未形成系统完整的方案，阅读内容的推荐仅停留在简单罗列的层面，没能充分兼顾不同学生的年龄特征、兴趣爱好与阅读能力差异，导致指导工作的针对性存在明显不足。阅读方法的指导大多集中在课堂的短暂讲解环节，缺乏对学生课外阅读过程的个性化跟进与细节点拨，且学校未建立完善的阅读跟踪与反馈制度，缺少具有长效性的管理机制，最终导致指导工作难以形成完整闭环，无法为阅读效果提供持续保障。

（二）家庭支持：认知偏差与保障不足并存

部分家长对课外阅读的认知存在明显偏差，有的将其等同于“闲书”阅读而对学生的阅读行为加以限制，有的则过度追求阅读的功利性而强制学生阅读应试类辅导读物，这两种做法都忽视了学生阅读兴趣的培育，对长期阅读习惯的形成造成不利影响。多数家庭缺乏良好的阅读氛围，家长自身没有固定的阅读习惯，难以给学生树立可借鉴的阅读榜样，同时家庭中适合小学生阅读的书籍资源储备不足，家长自身的阅读指导能力也有限，无法有效解决学生在阅读过程中遇到的各类困惑。

（三）学生自身：能力与意识的双重局限

小学生的注意力持续时间较短，自我控制能力相对较弱，容易受到外界环境因素的干扰，难以长时间专注于阅读活动，导致阅读的连贯性与深度都存在不足。学生在阅读选择上存在明显的偏好倾向，阅读内容相对单一，且缺乏自主规划阅读的意识，阅读行为带有强烈的随意性与碎片化特征，没有固定的阅读时间安排，阅读方法上多采用粗放式浏览，缺乏对文本语言、结构及思想内涵的深度思考与积累，进而影响阅读效果与阅读兴趣的延续[1]。

二、小学语文课外阅读指导的核心原则

（一）适配性原则

课外阅读指导需充分考量学生的年龄特征与认知水平，根据不同年级学生在阅读能力上的差异，匹配相应的阅读内容与指导方式，确保指导内容能与学生的接受能力相适应。同时要重点关注学生的个体差异，尊重每个学生独特的兴趣爱好与阅读偏好，为学生提供多样化的阅读选择，满足不同学生的个性化发展需求，让指导工作更具针对性与实际效果[2]。

（二）自主性原则

课外阅读的本质是学生自主开展的学习活动，指导工作需充分尊重学生在阅读中的主体地位，通过适当方式激发学生内在的自主阅读意识，让学生能主动参与到阅读过程中。教师与家长应减少对学生阅读选择与阅读过程的过度干预，给予学生充足的自主空间，同时通过适度引导，帮助学生建立自主阅读的目标与规划，培养学生自主筛选阅读资源、自主解决阅读问题的能力，让学生在自主参与阅读的过程中体验阅读的乐趣与成就感，形成持续阅读的内在动力。

三、小学语文课外阅读指导与阅读习惯养成的实践路径

（一）精准化筛选阅读内容，筑牢阅读习惯养成基础

精准化的阅读内容筛选是课外阅读指导的首要环节，其质量直接决定学生阅读兴趣的培养效果与阅读习惯的形成。这一筛选工作需以小学语文课程标准的具体要求为核心依据，充分结合学生现有的阅读能力水平与个性化的兴趣爱好，构建覆盖不同年级认知特点、不同学科关联类型的分层分类课外阅读书目体系，同时严格把控读物的质量与适宜性，杜绝内容低俗、语言粗糙或超出学生认知范围的读物，为学生阅读习惯的养成提供优质且适配的内容支撑。

以小学语文三年级上册《富饶的西沙群岛》为例，这篇课文围绕西沙群岛独特的自然风景与丰富的物产资源展开细致描写，语言表达生动形象且充满画面感，能够有效激发学生对自然景观与海洋世界的探索兴趣。教师可紧密依托这一课文主题，推荐《中国海洋百科全书（少儿版）》作为拓展阅读材料，这本书中对海洋生态系统的构成、岛屿的形成过程与景观特征的详细介绍，与课文主题高度契合。学生通过阅读这本书，不仅能深化对课文中“西沙群岛风景优美、物产丰富”这一核心内容的理解，还能满足自身对海洋世界的探索欲望，在这种与课内学习紧密关联的阅读过程中，逐步养成主动拓展阅读范围、围绕学习主题选择读物的习惯[3]。

（二）场景化构建阅读环境，强化阅读习惯的连续性

场景化的阅读环境构建是保障阅读习惯持续养成的重要外部支撑，其关键在于覆盖校园与家庭两大学生日常活动的核心场景，通过在不同场景中打造具有主题关联性的阅读空间、开展贴合课文内容的阅读活动，让学生在校园与家庭中都能便捷接触阅读资源、主动参与阅读活动，从而强化阅读习惯的连续性，避免因场景变化导致阅读行为中断，确保阅读习惯在不同环境中均能得到延续与巩固。

在校园场景构建上，以小学语文四年级下册《“诺曼底号”遇难记》为例，教师可在教室图书角专门设置“经典文学阅读区”，精心挑选《爱的教育》《绿山墙的安妮》等与课文同类型、注重人物精神刻画的经典儿童文学作品进行摆放，同时在阅读区墙面张贴课文中体现人物勇敢、负责精神的经典语录，如“面对死亡，他又一次运用了成为一名英雄的权利”，让学生在课间、午休等课余时段能随时接触到优质读物与积极的精神引导。结合课文情节组织“课本剧表演活动”，让学生通过分组演绎“诺曼底号”事件中的人物对话与关键情节，在沉浸式体验中深化对文本内涵的理解，同时直观感受文学阅读带来的乐趣，逐步形成在校园环境中主动寻找阅读资源、参与阅读活动的习惯。

在家庭场景构建上，以小学语文二年级上册《小蝌蚪找妈妈》为例，家长可在家中光线充足、环境安静的角落打造“自然科普阅读角”，摆放《昆虫记（少儿版）》《身边的小动物》等与课文主题相关的科普读物，同时准备放大镜、观察记录本、彩色画笔等辅助工具。每天固定15分钟的“亲子共读时间”，家长与孩子共同阅读《小蝌蚪找妈妈》的拓展读物，如《青蛙的成长日记》，在阅读过程中引导孩子观察身边的小动物，如院子里的蚂蚁、池塘边的蝌蚪，并记录发现的细节，让阅读与生活观察紧密结合，使孩子在家庭环境中也能保持阅读的连贯性[4]。

（三）课堂教学中的方法传授与迁移训练

个性化的课堂指导策略是提升课外阅读质量的核心手段，其实施需充分考虑学生在阅读能力上的个体差异，如部分学生擅长把握故事情节但缺乏深度思考、部分学生阅读速度快但理解准确率低等，结合具体课文教学过程传授科学的阅读方法，引导学生将课内学到的阅读技巧灵活迁移到课外阅读中，切实提升阅读能力与阅读效果，避免陷入“盲目读、读不懂”的困境，确保学生具备自主开展有效阅读的能力。

以小学语文五年级上册《圆明园的毁灭》为例，针对部分学生阅读深度不足、难以准确把握文本情感内涵的问题，教师可在课堂教学中专门传授“对比阅读法”这一适用于分析情感、突出主题的阅读方法。在具体教学过程中，先引导学生找出课文中描写圆明园“昔日的辉煌”的语句，如“圆明园不但建筑宏伟，而且收藏着最珍贵的历史文物”，再对比描写圆明园“今日的残破”的语句，如“我国这一园林艺术的瑰宝、建筑艺术的精华，就这样化成了一片灰烬”，通过对比分析让学生理解作者通过这种强烈反差表达的对历史的惋惜、对祖国文化的热爱之情。

（四）课后跟踪中的问题诊断与精准帮扶

个性化的课后指导策略是解决学生课外阅读难题的关键环节，课后作为学生自主开展课外阅读的主要时段，也是学生容易遇到阅读困惑的时段，这一策略的实施需要依托教师对学生阅读情况的持续跟踪与深入了解，通过日常交流、阅读笔记检查、阅读成果展示等方式，精准掌握每个学生在课外阅读中遇到的具体问题，如兴趣不足、方法不当、理解困难等，针对不同问题提供精准的指导与帮助，有效破解课外阅读困惑，激发学生的阅读动力。

以小学语文一年级下册《小公鸡和小鸭子》为例，针对部分学生阅读兴趣不足、难以主动开展课外阅读的问题，教师可通过课后一对一交流深入了解学生的兴趣爱好，如发现学生对动画形象、简单情节的故事等感兴趣后，推荐《小猪唏哩呼噜》等带有丰富彩色插图且情节简单易懂的动画原著读物，贴合学生的兴趣点激发阅读意愿。同时，每周固定时间与学生进行一次“阅读小分享”，让学生用自己的语言讲述书中有趣的情节或喜欢的人物形象，如“小猪唏哩呼噜帮妈妈去买橘子”，教师对学生的分享给予及时的肯定与鼓励，如“你能把故事讲得这么清楚，说明你读得很认真”，帮助学生在交流中获得成就感，逐步提高学生参与课外阅读的兴趣。教师在课外阅读教学中，要培养学生自主学习以及终身学习意识，引导学生深入感悟课外读物的内涵，让学生通过深入理解和体会，感受故事中人物的美好品质，在潜移默化中树立正确的思想观念，增强家国情感，形成良好道德品质。

（五）多元化建立评价激励机制，强化阅读习惯稳定性

多元化的评价激励机制是维持学生阅读动力、强化阅读习惯稳定性的重要保障，科学合理的评价激励能有效激发学生的阅读动力，避免阅读习惯因缺乏反馈与鼓励而中断。这一机制的建立需要兼顾阅读过程与阅读成果、学校评价与家庭评价两个维度，通过丰富的评价方式与激励手段，让学生在持续的正向反馈中感受到阅读的价值与乐趣，进而强化学生阅读习惯的稳定性。

在学校评价激励方面，可围绕具体课文主题开展阅读活动，以小学语文六年级上册《少年闰土》为例，组织“故乡故事分享会”这一针对性活动。在评价内容上，不仅关注学生分享的故事是否完整、语言表达是否流畅，更注重评估学生对故事内涵的理解深度，如是否能体会到闰土身上的乡村气息与纯真品质，以及阅读后的感悟质量，如是否能结合自身生活谈谈对“故乡”的理解；在评价方式上，采用教师评价与同伴互评相结合的方式，教师从专业角度点评学生的阅读成果，如“你对闰土形象的分析很细致，能结合课文细节说明，值得肯定”，同时提出改进建议，如“如果能再结合课外阅读的其他故乡故事进行对比分析，会更有深度”；同伴之间相互交流阅读心得、分享阅读技巧，如“我读《少年闰土》时会把喜欢的句子画下来，你也可以试试”，形成良好的阅读交流氛围。

在家庭评价激励方面，家长需密切关注孩子的课外阅读过程，以《少年闰土》的拓展阅读为例，家长可通过日常观察记录孩子阅读《鲁迅的童年》的进度、阅读时的专注度及阅读后的分享意愿，如孩子是否能主动提及书中有趣的情节。当孩子主动分享阅读感受、完成既定阅读目标时，及时给予口头表扬与肯定，如“你今天主动跟妈妈讲书中的故事，妈妈觉得你很爱思考”；当孩子取得明显阅读进步时，如阅读速度提升、理解能力增强，可赠送与鲁迅相关的儿童读物或其他孩子感兴趣的书籍作为奖励，进一步激发阅读动力。

结语

综上所述，课外阅读是小学语文教学的重要延伸，对学生语言能力的提升、思维视野的拓展及核心素养的培育有着不可替代的作用。小学语文课外阅读指导与学生阅读习惯养成是长期且系统的工程，需要通过精准筛选阅读内容、构建场景化阅读环境、实施个性化指导策略、建立多元化评价机制，帮助学生养成自主高效的阅读习惯。

参考文献

[1] 李春梅 . 小学语文课外阅读指导与学生阅读习惯的培养路径 [J]. 新智慧 ,2023(31):124-125.

[2] 高文华 . 浅谈小学语文课外阅读指导与学生阅读习惯的培养 [J]. 新智慧 ,2023(32):123-125.

[3] 王发宽 . 依托“快乐读书吧”推进小学语文课外阅读 [J]. 小学生作文辅导 ,2023(12):18-20.

[4] 梅艳玲 . 浅析小学语文课外阅读困境与突破 [J]. 考试周刊 ,2023(41):56-59.

（作者单位：湖北省十堰市竹溪县实验小学）

小学古诗词
“读—品—悟—赏”阅读教学模式探索

◎王洪霞

【摘要】本文探讨了小学古诗词“读—品—悟—赏”阅读教学模式的构建与应用。文章首先阐释了该模式的内涵与价值，然后分析了当前小学古诗词阅读教学中诵读较为机械化、语言品味局限于词义疏通、情感感悟依赖教师讲授、审美鉴赏环节普遍缺失等问题。基于此，文章阐释“读—品—悟—赏”模式的实践路径：以多层诵读激活声韵美感，以炼字品析培育语言鉴别力，以经验对接唤醒情感共鸣，以整体鉴赏涵育文化认同。

【关键词】小学语文　古诗词　阅读教学　“读—品—悟—赏”

古诗词以声韵承载情意，阅读需从语音感知深入至情感领会与审美判断。小学古诗词教学承担审美启蒙与文化涵育任务，而学生阅读经验多依托叙事文本，面对古诗词表达方式，需要阅读路径加以衔接。为此，文章旨在探索“读—品—悟—赏”阅读教学模式，以提升小学古诗词阅读教学的效能。

一、小学古诗词“读—品—悟—赏”阅读教学模式综述

（一）小学古诗词“读—品—悟—赏”阅读教学模式的内涵

“读—品—悟—赏”是小学古诗词教学的结构化阅读模式。“读”指向古诗词的声韵感知与语言还原。学生借由反复吟诵感受古诗词韵律，形成语感直觉。“品”是对古诗词语言的细致辨析与涵泳，引导学生聚焦诗眼、炼字与意象选择，体会诗人遣词造句的匠心，将审美直觉转化为语言分析。“悟”重在领会古诗词情感与意蕴，学生在品读语言的基础上联结自身生活经验与情感记忆，体察诗人寄寓于字句间的思想感情，从语言理解走向情感共鸣。“赏”是整个模式的归结与升华，学生将语言之美、意境之美、情感之美统整起来，形成对古诗词作品较为完整的审美判断，并积淀对中华诗词文化的亲近与认同[1]。四个环节有机流动，读中有品，品中生悟，悟后方能赏。

（二）小学古诗词“读—品—悟—赏”阅读教学模式的价值

首先，古诗词与现代文在语体上存在显著距离，小学生的阅读经验主要建立在叙事性、说明性文本之上，习惯于线性地提取信息，面对古诗词含蓄蕴藉的表达方式，已有经验难以直接迁移。“读—品—悟—赏”模式从声韵入手建立语感亲近，经由字词辨析进入语言感知，再延伸至意蕴领会与审美判断，这条路径契合古诗词“因声求气、由言入意”的阅读传统，为学生搭建认知阶梯。

其次，小学生的文学审美能力正处于启蒙阶段，对古诗词的感受普遍停留在画面的直观联想上。“读—品—悟—赏”模式可为学生搭建审美鉴赏支架：诵读积累声韵感受力，品味发展语言鉴别力，感悟提升情感领会力，鉴赏建立整体评价意识。四个环节由感性走向理性，促进文学素养发展。

再次，小学古诗词教学的育人价值在于让学生在与经典的持续品读中涵养文化素养。诵读中体会汉语声韵和吟咏性情的传统，品味中领略古人锤炼语言的智慧，感悟中与诗人跨越时空对话、体察家国情怀与自然情思，鉴赏中将零散的文化感受整合为对中华诗词文化的整体认同。文化浸润贯穿阅读全程，基于真实审美感受的文化认同，比外在灌输更具持久影响力。

二、小学古诗词阅读教学中的常见问题

（一）诵读教学偏重正确流利，声韵感受培养不足

小学古诗词教学普遍重视诵读环节，但多数课堂对诵读的要求集中在字音准确、节奏划分正确上，较少引导学生感受诗句的平仄交替与押韵回环所营造的声韵美感。古诗词的音乐性是其鲜明特质，诵读积累的声韵体验，是后续品味语言、体悟情感的基础。当前学生虽能熟练背诵，却难以体会古诗词节奏与情感之间的关联。

（二）语言品味流于词义疏通，炼字赏析意识薄弱

古诗词语言高度凝练，字词的选用经过反复推敲，一个“闹”字可以写尽春意，一个“绿”字足以唤醒江南。小学古诗词教学中，语言教学时间大多用于词义解释与诗句翻译，教师倾向于帮助学生扫除字词障碍、读懂诗句大意，对特定词语生发画面与情韵的品析引导不足。学生获得的是散文化理解，古诗词语言的精妙在翻译过程中被消解。

（三）情感领悟依赖教师讲授，学生主体体验缺位

古诗词蕴含的情感往往含蓄内敛，寄托于景物描写与意象组合之中，需要读者调动自身经验去体察与感受。小学课堂上，古诗词情感的教学多由教师直接阐释，变成了知识点的传授与接收，缺少自主感悟与生活体验联结的空间。教师代替学生完成感悟的过程，学生对古诗词的理解也因此缺乏内在的深度与温度。

（四）审美鉴赏环节普遍缺失，整体艺术感受有待提升

小学古诗词教学在诵读、释义、情感讲解之后，随即进入背诵和默写的巩固阶段，较少安排专门的鉴赏活动。学生对一首诗的认识停留在分散的知识碎片上，只知道个别词义、了解大致情感，却缺少将语言、意境、情感统整起来进行整体审美创造的实践[2]。这种缺位导致阅读教学难以升华古诗词的艺术价值，也制约了学生对中华优秀文化的深层认同。

三、小学古诗词“读—品—悟—赏”阅读教学模式实践路径

（一）声韵启蒙——多层诵读，激活古诗词的音乐美感

古诗词的平仄交替与押韵回环蕴含着丰富的音乐性，诵读教学应从正确流利的基准线向声韵感受的纵深推进。教学中可设计层次递进的诵读任务：正音通句、划分节奏、辨识韵脚、体会语调与情感的呼应关系，学生在吟诵中感知抑扬顿挫与旋律回环。学生对古诗词的审美兴趣也在吟诵的过程中被真实地唤起。

以部编版四年级下册《清平乐·村居》阅读教学为例。教师结合本首词的特征设定教学目标：在诵读中感受词作长短句交错的韵律特征，积累声韵审美经验；在语言品析与情境体验中领会关键字词的表现力，体悟词作所传达的家庭生活温情；在整体鉴赏中初步感受白描手法的艺术魅力，涵养对古典诗词文化的亲近感。为实现此目标，教师构建“读—品—悟—赏”结构化任务活动体系，各活动之间相互衔接、逐层深入。

活动一：节奏拍读。学生以拍手或轻叩桌面的方式配合朗读全词，自主寻找每一句的停顿位置。如“茅檐 / 低小”短促有力，“醉里 / 吴音 / 相媚好”舒缓绵长，“最喜 / 小儿 / 亡赖”轻快跳跃。学生在手口配合中感受长短句交错的节奏变化。拍读结束后，学生交流各自对节奏快慢的处理差异：短句适合读得紧凑，长句适合读得从容，词的节奏与内容之间存在对应关系。

活动二：韵脚接龙诵读。教师带领学生标注上下阕韵脚“小、草、好、媪”与“东、笼、蓬”，随后以小组接龙的形式诵读全词——每组只读含韵脚的句子，其余部分由下一组衔接。学生清晰地辨析押韵带来的回环之美，对词作音乐性的感知从模糊的整体印象细化为对具体声韵规律的把握。两项诵读活动使学生与词作之间建立起感性的审美联结，为后续的品读增添了期待与兴趣。

（二）语言涵泳——炼字品析，感受古诗词的表达匠心

在声韵感知的基础上，教学重心转向对古诗词语言的品味。教师可围绕诗眼与关键意象设计比较、替换、还原等品析活动，让学生在具体的语言操作中体会诗人遣词的精妙。语言涵泳可引导学生从理解词义转向欣赏表达，提升文学语言感受力。继续以《清平乐·村居》阅读教学为例，开展两项“品”活动。

活动一：换字实验。以“最喜小儿亡赖，溪头剥莲蓬”为例，教师提供“坐”“卧”“躺”三个备选词，学生选择不同的词填入，配合肢体动作演示各自所选词语呈现的小儿姿态。演示结束后各组互评：哪个词最能让人看见一个真实的、活泼的小孩？在此基础上，学生自主提出替换建议并进行表演和解读。通过多轮实验，学生切身感悟“卧”字兼有随意的姿态与专注的神情，将小儿的天真顽皮和盘托出。

活动二：词语上色。教师为每组发放三张色彩卡片，学生从全词中各选一个最喜欢的字词写在卡片上，并在卡片背面用一句话说明选择理由。课堂汇总后，高频词集中在“卧”“醉”“媚”“青青”“低小”等词上。教师带领学生将这些关键词按照写景、写人两个类别进行归类排列，学生进而明确：写景的词勾勒出环境的清新质朴，写人的词传递出家庭成员各自的生活状态，全

词以极少的文字承载了极丰富的画面信息。这些活动使学生感受古诗词语言凝练、字字含情的特质。

（三）情思感悟——经验对接，唤醒古诗词的情感共鸣

古诗词情感的领会需要学生的主体参与。教学应为学生创设自主感悟的空间，借由情境再现、想象补白、生活经验联结等方式，让学生带着自身的生命体验与诗人展开跨越时空的对话[3]。感悟环节的着力点在于将诗中的景物描写、意象组合与学生的真实生活记忆相交汇，在个体经验与诗人情思之间架起共鸣的桥梁。学生在与古诗词的对话中丰富内心感受、拓展情感视野，感知其人文温度。以《清平乐·村居》阅读教学为例，开展三项“悟”活动。

活动一：绘制村居声音地图。教师播放一段融合溪水声、鸟鸣声、蛙声的田园音频，学生聆听后对照词作内容，绘制简笔画地图并标注各个声音可能出现的位置：溪流在茅屋旁、翁媪的吴音对话在檐下、大儿锄豆的声响在溪东、小儿剥莲蓬的窸窣声在溪头。词中的文字转化为立体的感官体验，学生在听觉想象中走进村居的生活空间。

活动二：撰写“诗中人”角色独白。学生从翁、媪、大儿、中儿、小儿五个角色中任选其一，以第一人称写一段此刻的内心独白。此活动为学生提供了将个体经验投射进词境的路径，比如写翁媪的学生联想祖父母相伴的日常，写小儿的学生调动自身嬉戏玩耍的记忆，写大儿和中儿的学生表达帮助家人做事时的满足感。分享阶段，学生将词中的温暖与自身生活经验建立了联系。

活动三：组织家庭照片分享会。教师邀请学生展示课前准备的一张家庭生活照片，简要讲述照片中的场景与感受，再与照片中的某个画面进行关联。生活经验与诗词意境在分享中相互映照，学生对词作家庭温情主题的理解获得了最真切的情感支撑。三项活动逐层打开学生与词作之间的情感通道，感悟的过程由此从教师的单向讲授转化为学生的主动参与。

（四）审美统整——整体鉴赏，涵育古诗词的文化认同

经历诵读、品味、感悟之后，教学应带领学生回到古诗词的整体鉴赏，将声韵之美、语言之美、意境之美、情感之美融合起来。教师可组织学生以诵读展示、诗配画、鉴赏短评等形式表达对作品的整体感受，让零散的学习收获在综合性的审美活动中凝聚为统整的艺术体验。在整体鉴赏中，学生逐步增强对中华诗词文化的认同，实现从“读诗”到“爱诗”的转变。以《清平乐·村居》阅读教学为例，开展三项“赏”活动。

活动一：无字之美讨论。教师提出开放性话题：全词没有一个“美”字，也没有一个“乐”字，我们却分明感受到美好与欢乐——辛弃疾是怎么做到的？学生以小组为单位，回顾前面各环节的学习收获，从声韵、语言、画面、人物等不同维度组织讨论，理解好的诗词无需直接告诉读者美在何处，而是让读者在阅读中自己去发现与感受，这是中国古典诗词含蓄蕴藉的审美传统。

活动二：词配画创作。学生为全词绘制一幅配画，要求画面中至少包含三个来自词中的意象元素，并在画作旁写一句鉴赏短评，说明自己最想呈现的是词中的哪一种美。绘画过程促使学生将文字理解转化为视觉表达，鉴赏短评则要求学生对笼统模糊的审美感受进行提炼。两者结合，使整体鉴赏落到了可见、可评的学习成果之上。

活动三：全词配乐诵读。在古筝或竹笛的配乐下，学生进行全词的诵读。教师以学生初读与终读的变化作为本课评价的重要依据：声韵处理是否更加细腻，情感表达是否更加真切，对词作整体意境的传达是否更加完整。学生对这首词的认识从最初的字面理解走向了融合声韵美感、语言匠心、生活温情与文化意蕴的深切审美体验。

结语

综上所述，“读—品—悟—赏”模式将古诗词阅读分解为声韵感知、语言品析、情思感悟与审美统整四个层面，各层面的活动设计紧扣古诗词文体特征，环环相扣、逐层深入。学生的古诗词阅读能力沿着感知、理解、体悟、评价的路径生长，在阅读实践中积淀审美经验、涵养文化素养，实现从读懂诗意到领略诗美的成长。

参考文献

[1] 廖珍芝 . 以“读”促“悟”熟读解意——以小学语文古诗词教学中阅读的有效运用为例 [J]. 华夏教师 ,2023(10):76-78.

[2] 梁梦佳 . “教—学—评”一体化视域下小学语文古诗词教学策略研究 [J]. 长江小说鉴赏 ,2025(36):95-97.

[3] 董贞梅 . “备、教、学、评”一体化视野下小学古诗词阅读教学探究 [J]. 新课程导学 ,2025(32):26-29.

（作者单位：山东省青岛市西海岸新区阅武路小学）

新课标视野下
小学生语文阅读语感培养与思维品质提升路径探索

◎卢景峰

【摘要】本文立足新课标对语言运用与思维能力两大核心素养的要求，探讨小学语文阅读教学中语感培养与思维品质提升的实践路径。首先，从实践资源、活动形式与主体性等方面阐释阅读教学中培育语感与思维品质的重要意义；接着，分析当前阅读教学在语言资源开发、课堂活动设计及学生主体参与方面存在的不足；然后，提出以多维品读激活语言感受力、以思维型问题链驱动阅读探究、以主体参与式活动促进语感与思维协同发展的教学策略，以期为教师优化小学语文阅读教学提供参考[1]。

【关键词】新课标　小学语文　阅读教学　语感培养　思维品质

新课标将语言运用与思维能力确立为语文核心素养的重要维度。语感作为语言运用能力的感性基础，生长于学生对语音节奏、词语色彩、句式气韵的反复体味之中；思维品质则在学生对文本的分析比较、归纳判断、联想想象等认知活动中逐步发展。阅读为语感积淀与思维品质发展提供了共同的实践空间，学生在品读语言中激活思维，并深化对语言的感受与领悟，二者相互促进。探索阅读教学中语感培养与思维品质提升路径，对落实新课标素养目标具有重要意义。

一、新课标视野下小学语文阅读教学对培育学生语感与思维品质的重要意义

（一）阅读教学为语感生长提供了丰富而多层的语言实践场景

语感涵盖对语音节奏的敏感、对词语色彩的辨识、对句式气韵的体察以及对篇章和脉络的整体把握，是学生在大量语言接触中逐步积淀的综合感知能力[2]。小学阅读教学为这种能力的生长提供了适宜的土壤。首先，课文中经典作家的遣词造句与文体章法，引领学生在反复诵读中感知汉语在音韵、意象层面的表现力。其次，朗读、默读、比较品读等多样化活动形式让学生从不同角度亲近文本，朗读唤醒节奏感，默读促进内在语流生成，比较品读强化词句辨析。再者，阅读教学所创设的师生对话与同伴交流空间，让学生在表达感受、阐释词句的过程中，将被动接收的语言信息转化为主动运用的语言能力。

（二）语感与思维品质在阅读活动中相互依存彼此促进

语感与思维在阅读中存在深层互动。从语感对思维的激发来看，学生对语言细微差异的敏锐觉察往往是思维活动的起点：察觉作者在特定位置的用词选择，感受句子语气与前后文之间的微妙变化，探究表达背后的意图，进而激活分析、比较、推理等思维活动。从思维对语感的深化来看，联想想象帮助学生将文字还原为生动画面，逻辑思维帮助梳理文本内部的因果脉络，批判性思维引导学生对文本信息作出独立判断，语感从音韵层面的直觉感知拓展到对语义内涵与表达效果的综合领悟[3]。二者的协同培育，是契合阅读活动自身规律的育人路径。

（三）语感与思维的协同发展为学生语文素养的持续提升注入持久动力

新课标将语言运用与思维能力列为核心素养的重要维度。一方面，语感与思维品质的协同提升赋予学生在不同语境中有效交流的底层能力，面对陌生文本时能迅速把握文意、辨析信息、形成判断，口头与书面表达也能做到准确得体、条理分明。另一方面，语感的积淀让学生逐步感受语言文字的丰富内涵，思维能力的发展则培育了学生的好奇探索、崇尚真知的精神品格，二者共同滋养学生对母语的情感与对知识的热情。小学阶段是语言习惯与思维方式的奠基期，阅读教学中注重语感与思维协同培育，其影响将贯穿学生学习过程。

二、小学语文阅读教学中培育学生语感与思维品质的不足之处

（一）文本语言资源的教学开发偏重信息提取，语感培育着力点不够精准

当前不少阅读课堂上，教师的注意力集中于内容信息的梳理与归纳上，对文本语言本身的品质关注不足。课文中词语的声韵特征、句式的长短交错、段落的节奏变化，这些滋养语感的语言要素在教学中被快速略过，学生的阅读长期停留在信息获取的层面，对语言形式的感受力缺少有针对性的激活。与此同时，同一篇课文中不同段落之间的语言节奏差异、作者在叙述与抒情之间的语气转换，本是培育语感辨识力的优质切入点，但教学实践中对这类语言细节的开发较为薄弱，品读活动多停留在个别好词好句的圈画上，学生难以在语言的前后对照与整体观照中建立起对表达效果的敏锐感知。

（二）课堂活动设计偏重程式化操作，思维训练的实际效能有待提升

阅读教学中的课堂活动在形式上看似丰富，但不少活动的思维含量偏低。段落大意概括、中心思想提炼、修辞手法辨认等常规操作占据了大量课堂时间，这类任务指向的多是识别与再现层面的认知活动，学生的分析比较、归纳判断、联想想象等思维能力缺少充分的锻炼机会。课堂提问的设计也存在类似倾向，指向明确答案的封闭性问题居多，留给学生自主思考、多角度探究的空间有限，思维的灵活性与独创性在这种问答模式中难以得到有效激发，学生在阅读中应有的思维活跃度未能充分体现。

（三）学生主体的能动性未充分激活，语感与思维的协同发展缺少内驱力

语感的积淀与思维品质的提升都依赖学生主动而持续的语言实践，但在实际教学中，学生的主体参与常被教师的讲解与预设流程所替代。教师对文本的精细分析虽然专业，却容易将学生的个体阅读体验压缩为对既定解读的接受与记忆，学生自主品读语言、独立生成理解的机会随之减少。此外，同伴之间围绕文本语言展开的交流讨论也较为有限，学生在表达个人感受、倾听不同理解视角的过程中所获得的语感碰撞与思维激荡，在快节奏的课堂推进中往往难以充分发生。主体能动性的不足，使语感与思维的发展缺少来自学生内部的持续动力。

三、新课标视野下小学生语文阅读语感培养与思维品质提升路径

（一）以多维品读激活语言感受力，在声韵与意蕴的交织中积淀语感经验

语感的生长需要学生与文本语言之间发生充分而细腻的接触，不能止步于信息层面的理解，而要深入到语言形式本身的感知与体味。故而在阅读教学中，教师可围绕文本设计多维度的品读活动，引导学生从声韵节奏、词语色彩、句式选择等不同侧面感知语言。朗读环节侧重让学生感受语句的音韵起伏与情感基调，默读环节则侧重让学生在内心语流中体会语言的节奏与气韵，比较品读环节着力于词句的替换与对照，帮助学生在细微的语言差异中辨识表达效果的变化，每一次品读都在激活不同维度的语言敏感度，语感经验也在这种反复而有方向的语言接触中逐步丰富起来。

以部编版五年级下册课文《祖父的园子》阅读教学为例，教师从课文开篇入手，请学生齐声朗读描写园中昆虫的段落。朗读结束后，教师请学生闭眼再默读一遍，在心中感受这段文字的节奏，随后用一个词概括自己默读时的感受。学生逐渐注意到，“蜻蜓是金的，蚂蚱是绿的”这样的短句读起来明快跳跃，像是孩子的目光在园子里快速扫过，而“胖圆圆的就跟一个小毛球似的不动了”则让语速忽然慢下来，目光停在一只蜜蜂身上。教师据此请学生用手指轻轻敲击桌面，跟随文字的节奏敲出快慢变化，让身体参与到语言节奏的感知中。在此基础上，教师将学生的注意力引向课文后半段描写万物自由的文字，请学生以轻声自读的方式品味这一段落。教师设计一个对照品读活动：请学生分别朗读开篇的昆虫描写与末尾的自由描写，体会两段文字在句式长短、语气舒缓上的差异，并与同桌交流各自的发现。教师请学生朗读两段文字，全班聆听并辨别其不同听觉感受。随后教师播放朗诵音频，请学生比较重音、停顿与语速差异，并调整朗读方式。这一系列品读活动让学生在多重感官参与中反复接触文本语言，语感也在浸润中逐步变得敏锐细腻。

（二）以思维型问题链驱动阅读探究，结合理解与表达锤炼思维品质

思维品质的提升离不开具有认知挑战性的学习任务，阅读教学中最直接的思维训练载体就是问题。有别于指向既定答案的封闭性提问，思维型问题链以文本理解中的疑难点与矛盾点为起点，沿着由表及里的认知路径逐步推进，在问题与问题之间建立递进与关联，引导学生经历分析、比较、归纳、判断等思维过程。教师在设计问题链时，前端问题指向文本信息的梳理与定位，中端问题指向语言现象背后的表达意图与写作匠心，末端问题则指向学生个体的理解、评价与迁移运用。学生在回应问题链的过程中，不仅在阅读层面深化对文本的理解，也在表达层面不断组织语言、调整思路、修正观点，思维的敏捷性、深刻性与灵活性在这种理解与表达的双向运动中得到持续锤炼。

例如，教师围绕《祖父的园子》情感线索设计一组由浅入深的问题链。第一个问题请学生通读全文，将文中所有写到“我”的活动列出来，按照与祖父有关和与祖父无关两类归纳。学生感知与祖父有关的活动都带有模仿的特征，而与祖父无关的活动则完全是随性的玩耍。教师由此提出第二个问题：萧红写“祖父栽花，我就栽花；祖父拔草，我就拔草”，这种句式反复出现，读起来有什么感觉？学生在小组内讨论，教师顺势请学生联想自己小时候是否有过类似的经历，紧紧跟在某个大人身后模仿他的动作，那时候心里是什么样的感受。学生将自身的童年体验与文本情感建立联结，思维从文本分析延伸到生活经验的调取与比照。

在此基础上，教师提出一个更具挑战性的问题：课文最后写“只是天空蓝悠悠的，又高又远”，前面那么多热闹的景象忽然安静下来，萧红为什么要这样收尾？教师组织一场小型课堂辩论，正方认为这句话写的是园子里真实的天空，反方认为这句话写的是萧红回忆时的心情。学生在辩论中需要回到文本寻找支撑各自观点的语言依据，在交锋中不断修正和深化自己的理解。教师在辩论结束后做简要梳理，帮助学生看到两种理解之间的共通之处：无论指向实景还是心境，这句话都以极简的语言承载着丰厚的情感余韵。整个问题链从信息归整到句式感受，从个体经验联结到观点碰撞，学生的分析、比较、判断等思维能力在逐层推进的探究中得到有效激发。

（三）以主体参与式阅读活动贯穿教学始终，促进语感与思维的协同发展

语感与思维品质的协同提升，取决于学生能否以主动而投入的姿态参与阅读活动。教师在教学设计中应有意识地为学生创设自主品读、独立思考、充分表达的时间与空间，让学生在与文本的直接对话中生成属于自己的阅读感受与理解。在此基础上，同伴之间围绕文本语言与内容展开的交流讨论，为语感与思维的发展注入新的动力：学生在倾听他人解读时，常常会发现自己未曾留意的语言细节或理解角度，这种来自同伴的启发促使学生重新审视文本，调整和丰富自己的感受与判断。教师既作为活动的组织者，也以倾听者与回应者的身份参与其中，通过适时的点拨与回应，帮助学生在交流中聚焦语言品质、深化思维深度。个体感悟的独立性与同伴对话的开放性相互补充，语感在交流碰撞中变得更加敏锐，思维在多元视角的激荡中走向灵活与深刻。

例如，在《祖父的园子》阅读教学后半程，教师设计两个以学生为中心的深度参与活动。第一个活动是角色体验式阅读。教师请学生以萧红童年的视角重新朗读祖父与“我”的对话段落，要求学生揣摩一个五六岁孩子的语气与神态来读“我”的话，同时揣摩一个慈爱老人的语气来读祖父的话。学生先分角色练习，再在班级展示并相互评价语气是否贴合人物。学生需要凭借对语言的敏感来判断朗读语气是否与文字所传递的情感相吻合。教师请学生分享揣摩语气时关注的词语，将角色体验与语言分析结合起来。

第二个活动是创意写作与同伴互评。教师请学生借鉴萧红的语言方式，用五到八句话描写自己熟悉的一个场景，可以是自家的阳台、学校的操场或者放学路上的一段风景。写作完成后，学生将作品递给同组同学阅读，读者用一句话写下这段文字给自己带来的画面感或情绪感受，并标注最触动自己的一个词或一个句子。教师选取作品分享，引导学生讨论语言选择与表达效果之间的关系。这种写与读的双向验证，让学生在实际运用中检验并深化语感，也在交流中锤炼分析与判断能力。学生在两个活动中始终处于主动参与的状态，语感在感知、辨析、运用的循环中走向敏锐，思维在独立思考与多元碰撞中走向灵活，二者在学生充分投入的阅读实践中实现协同发展。

结语

新课标视野下，小学语文阅读教学中语感培养与思维品质提升是一项相互交织的系统工程，多维品读为学生的语言感受力提供了多维度而有方向的训练路径，思维型问题链在阅读探究中持续锤炼学生的分析、比较与判断能力，主体参与式活动则在个体感悟与同伴对话的交融中为语感与思维的协同发展注入持续动力。三条路径彼此呼应，共同促进学生语言运用能力与思维品质提升。

参考文献

[1] 吉庆菊 . 小学语文深度阅读教学的实践探索 [J]. 教师 ,2025(36):33-36.

[2] 丁霞 . 基于“语感”培养的小学语文阅读教学研究 [J]. 甘肃教育 ,2025(20):158-161.

[3] 李腾飞 . 阅读素养视角下的小学语文思维品质培养策略 [J]. 语文世界 ,2025(15):68-69.

（作者单位：广东省广州市番禺区沙湾西村育才小学）

文化传承导向下
《西游记》整本书阅读的多维重构与路径创新

◎吴春燕

【摘要】在教育现代化与文化自信建设并行推进的时代背景下，整本书阅读成为落实立德树人根本任务的重要载体。《西游记》作为小学语文统编教材推荐的经典名著，承载着丰厚的中华优秀传统文化底蕴。本文立足文化传承视角，运用教育文化学与课程论的方法，对当前《西游记》整本书阅读的实践现状进行系统分析，指出教学目标虚化、方法单一、文化挖掘不足等现实困境，并据此提出“文化导向—方法创新—资源整合”的三维重构路径。研究旨在通过文化育人的系统设计，推动《西游记》整本书阅读由“文本学习”向“文化自觉”转型，为小学语文阅读教学提供可操作的策略与范式创新。

【关键词】文化传承　整本书阅读　多维重构　路径创新

教育部印发的《中华优秀传统文化进中小学课程教材指南》明确指出，要将中华优秀传统文化的核心思想理念、人文精神和传统美德贯穿教育教学全过程。2022 年版义务教育语文课程标准亦将“文化自信”列为核心素养的首要维度，并特别强调了“整本书阅读”在立德树人中的关键作用[1]。

《西游记》作为新课标推荐的古典名著，不仅是一部神魔小说，更是一座蕴含丰富传统文化基因的宝库 。然而，在当前的教学现场，部分教师对《西游记》的挖掘仍停留在情节梳理的浅层，存在目标模糊、方法陈旧、文化内涵挖掘不深等问题 。基于此，本文旨在探索在文化传承导向下，如何通过多维重构教学要素与创新实施路径，最大化发挥《西游记》整本书阅读的育人价值 。

一、《西游记》的文化价值与教育意义

《西游记》是中国古典文学中最具综合文化特征的长篇章回小说之一，其叙事结构、人物形象与思想意蕴深刻反映了中华民族的哲学思维与价值取向。

（一）思想整合的文化哲理

小说巧妙融合了儒、释、道三家思想，体现了“和而不同”与“胸怀天下”的核心理念。取经团队本身即是这一理念的生动注脚：唐僧有儒家式的坚持，孙悟空有道家式的自由和佛家式的约束，猪八戒有人性化的欲望，沙僧忠厚又随和。这四种不同的性格在“西天取经”这个“大同”理想下统一起来，他们经历了很多磨难，最后实现了目标。而且，作品里到处都有“坚持正义”和“帮助弱小”的内容。同时，师徒一路降妖除魔、扶危济困，深刻体现了中华民族崇尚正义、惩恶扬善的精神内核[2]。

（二）人文精神的艺术呈现

作品秉承“文以载道、以文化人”的创作传统，通过奇幻瑰丽的想象传递人生智慧。书中“形神兼备、情景交融”的艺术描写也极具魅力——花果山的自由烂漫、天宫的庄严肃穆、西行路上的艰难险阻，作者用丰富的想象力为我们描绘了一个个生动的场景，让学生在享受阅读乐趣的同时受到文化的熏陶。师徒四人的团队合作，也很好地诠释了“求同存异”的智慧。他们之间虽常有矛盾，但总能在共同的目标下团结一致，这种精神对培养学生的合作意识很有启发。

（三）传统美德的形象化表达

书中人物形象深刻地折射了传统美德的光辉。他们历经九九八十一难，始终不放弃，展现了“自强不息”的奋斗精神。孙悟空对师父忠心耿耿，对妖魔毫不手软，是“忠诚”与“勇敢”的化身。唐僧虽然有时会显得软弱，但他对信仰的坚持和对众生的慈悲，体现了他“崇德向善”的追求。沙僧的任劳任怨、默默奉献，是“敬业乐群”的榜样。整个取经故事，就像一场漫长的修行，充满了“孝悌忠信、礼义廉耻”的文化内涵。九九八十一难的历程，更是一部生动的“自强不息”奋斗史，是滋养学生品格的绝佳教材。

《西游记》通过多种方式传承了中华优秀传统文化，它不仅是一部文学经典，更是小学语文课程中实现文化传承与人格塑造的理想载体。

二、当前整本书阅读教学面临的“三重困境”

在中华优秀传统文化传承的背景下，《西游记》整本书阅读实践虽然已经有了多元化的趋势，仍主要存在三方面困境：

（一）教学模式固化与文化传承目标虚化

当前阅读教学多以传统的讲授、问答为主，在一定程度上限制了学生的自主探究 。更为关键的是，教学目标常常局限于梳理情节和分析人物，而忽略了《西游记》作为文化载体的深层价值。文化传承这一核心目标被弱化，导致阅读教学的深度和广度不足，没能充分发挥其在价值观引导和文化认同上的作用。

（二）指导方法单一与学生主体性缺失

在教学实践中发现整本书阅读的指导方法单一，学生的主体性缺失也尤为明显，而且在教学方法方面普遍存在创新性不足的问题。传统的讲解、提问等方法，虽然有一定效果，但难以充分激发学生的主体性，重要的是并没有关注到学生个体的认知差异。其评价体系也存在片面性，大多只关注情节记忆等结果性指标，对于学生在阅读过程中对文化内涵的理解深度、价值观念的内化程度等过程性、发展性指标，却没有有效的评价工具。这就进一步强化了以知识传授为中心的教学导向，让学生没办法成为阅读和文化探索的真正主体。

（三）资源整合不足与内外支持体系待建

教学资源虽丰富，有原著、影视作品、连环画等，但在教学中往往处于离散状态，缺乏有效整合。课堂教学常出现“只读原著”或“只看剧”的现象，学生很难在多种资源的对比中获得更立体的认识。同时，校外的支持也比较有限，家庭中缺少有效的阅读指导，社会上经典阅读的氛围不够浓厚，相关的文化实践活动也比较少。这些问题都影响了阅读实践的深入开展。

《西游记》整本书阅读实践的现状呈现出一种复杂且充满挑战的局面。从内在教学层面看，教学模式的固化、目标的虚化以及指导方法的单一导致了学生主体性的缺失。从外在支撑层面看，资源的零散化与支持体系的薄弱，进一步限制了阅读实践向纵深发展的可能。这些问题相互交织，共同构成了当前《西游记》阅读实践的困境，也凸显了构建一套科学系统、以文化传承为核心的实践策略的紧迫性与必要性。

三、文化传承导向下的“三维重构”

为突破实践困境，本文提出文化传承导向下的“三维重构路径”，即文化导向重构—方法创新重构—资源协同重构。

（一）文化导向重构

为了应对“目标虚化、模式固化”的挑战，作者明确将“中华优秀传统文化传承”作为《西游记》整本书阅读的核心目标。这意味着教学活动必须从“读了什么”转向“悟到了什么”，从对故事情节的简单复述和对人物的浅层理解，变成对书籍中传统文化内涵的探究。

在教学目标方面， 应该实现从知识本位向素养本位的转变。例如，传统目标可能设定为“学生能复述‘三打白骨精’的故事”，而新目标则应设定为“学生能通过‘三打白骨精’的故事，体会孙悟空坚持真理、不畏强权的品质，并理解唐僧善良慈悲但有时固执的复杂性，从而培养明辨是非、坚持正义的品格。”

在教学模式方面，要从单一的讲授式，转变为以文化探究为导向的多种模式，如主题式探究、项目式学习等。在教学上可以设计一系列贯穿整本书的传统文化探究主题，引导学生在阅读中带着问题去思考，将理解人物、分析情节的过程，升华为探索核心思想、人文精神与传统美德的过程。

表1　《西游记》传统文化探究主题式学习设计

探究主题	对应章节	活动目标	实践活动
“西天取经”小队	第14-22回（收服八戒、沙僧等）	团队合作：学习怎样和不同性格的同学合作，明白团结就是力量	绘制团队海报：“我们是最佳取经团队！”（画出师徒四人，并写出每个人的优点和在团队中的作用）
超级英雄孙悟空	第3-7回（大闹天宫）	勇敢坚持：学习孙悟空不怕困难、坚持到底的精神	举办故事会：“我最佩服的孙悟空的一件事”（讲述一个孙悟空不放弃、战胜困难的故事）
妖怪的“伪装”	第27回（三打白骨精）、第72回（盘丝洞）	明辨是非：学习分清善与恶，明白不能只看外表	举办“火眼金睛”辨真假小讨论会（讨论：如果你是唐僧，你会怎么分辨白骨精的真假？为什么？）

（二）方法创新重构

针对“方法单一、主体性缺失”的问题，其关键在于通过创新的指导方法，使学生从被动的知识接收者转变为主动的文化探索者。教学中要综合运用多种指导策略，

构建一个“读前搭支架—读中析内涵—读后促内化”的教学流程：

1. 读前搭支架：情境构建与背景导入。

在阅读刚开始的时候，教师不应该直接进入文本，而是先为学生搭建理解的支架。例如，可以制作一份图文并茂的“西游文化导读手册”，内容包括：明代社会简介、西天取经的真实历史背景（玄奘法师事迹）等。通过提前学习，为学生构建理解作品的宏观框架，让他们带着“文化地图”进入文本世界。

2. 读中析内涵：文本精读与比较阅读

在阅读过程中，教师应引导学生从“读故事”转向“读文化”。除了分析关键情节，还要引导学生关注细节。在读到“车迟国斗法”时，可以引导学生思考孙悟空与虎力大仙等所代表的佛、道两家神通有什么不同，背后反映了怎样的宗教观念。同时，可引入《封神演义》中的神魔体系、《山海经》中的异兽形象进行比较阅读，帮助学生在更广阔的文化背景中认识《西游记》的独特之处。

3. 读后促内化：体验式与生成性活动

在阅读之后，可以通过多样化的实践活动，帮助学生将知识内化为能力，将文化认知转化为情感认同。特别是小学阶段，应遵循“培育文化亲切感和感受力”这一原则，设计有趣且贴近学生的实践活动。

表2　小学阶段体验式与生成性活动

活动名称	活动内容
制作“西游人物卡”	引导学生“亲近人物”，在绘制与书写中主动思考人物身上的机智勇敢、正直无私等传统美德
举办“西游小剧场”	通过角色扮演“三打白骨精”，观众在表演中亲身体验与理解坚持正义、明辨是非等品质
探寻“节日里的西游记”	结合传统节日“关注习俗”，将经典阅读与生活实践相联系，增进文化认同
开展“西游成语故事会”	通过“诵读诗文”和讲述典故，我们可以加深对语言文字和原著情节的理解

（三）资源协同重构

为解决“资源分散、支持薄弱”的困境，必须构建一个校内外协同的支撑体系。

1. 在校内，建立主题式数字资源库

教师要有条理地，系统地整合各类资源，围绕某个文化主题（如“西游记中的服饰与礼仪”“西游记中的传统文化”）建立数字资源包，其中可包含：不同版本的原著电子版、86版电视剧经典片段、相关的连环画或动画、京剧《大闹天宫》等戏曲选段等，并指导学生在使用这些资源时进行比较和总结。

2. 在校外，推动家校社协同育人

为了解决支持体系薄弱的问题，学校要打破校园壁垒，构建家校社协同育人体系。通过设计“西游家庭故事会”“角色扮演朗读会”等简单易坚持的亲子活动，将阅读转化为家庭的温馨时刻，营造良好的家庭阅读氛围。还可以灵活运用班级微信群、公众号等线上平台，搭建“班级云端展示廊”，方便学生随时分享阅读心得、故事讲述、思维导图等作品，让家长和老师能及时欣赏与鼓励学生，从而形成一个家校联动、积极互动的线上学习基地，合力促进文化传承。

结语

基于中华优秀传统文化传承开展《西游记》整本书阅读实践具有深远意义和价值。通过对《西游记》整本书阅读实践的分析，我们发现当前教学存在文化目标虚化、学生主体性缺失以及内外支持体系薄弱等问题。为了解决这些问题，通过提出“三维重构路径”，实现了从教学目标、方法到资源生态的系统优化。

研究表明，唯有将文化理解力纳入阅读教学核心指标，构建探究化、体验化、协同化的教学结构，方能真正实现整本书阅读的“文化育人”价值。未来研究可进一步从学科融合、评价体系创新等方向深化探索，推动经典阅读在文化传承与学生发展的双重维度上持续创新。

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部 . 义务教育语文课程标准（2022 年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社 ,2022.

[2] 吴欣歆，刘晓舟，孙凤霞 . 小学整本书阅读教学指导丛书（下）[M]. 北京 : 教育科学出版社 ,2021：161.

（作者单位：海南省海口市金盘实验学校梧桐学校）

“趣”字当头，培养数学课外阅读兴趣

◎周晓燕

【摘要】随着教育改革的推进，数学核心素养的培养愈发重要。然而，当前小学数学教学中，课外阅读常被忽视，学生对数学阅读缺乏兴趣，难以通过阅读拓展数学思维，亟待探索以“趣”为引的培养路径。基于此，本文围绕“趣”字在小学数学课外阅读兴趣培养中的核心作用展开探讨，阐述培养小学生数学课外阅读兴趣的重要意义，分析当前小学数学课外阅读现状，提出以“趣”为导向的培养策略，旨在通过多样化趣味形式激发学生数学课外阅读兴趣，提升数学素养与阅读能力。

【关键词】小学数学　课外阅读　兴趣培养　趣味策略

数学课外阅读在小学数学教学中有着重要的延伸作用，在扩大学生数学视野、加深数学认知、发展数学思维等方面起着至关重要的作用。但目前小学生对数学课外阅读的热情普遍不高，在“趣”的指导下，寻求培养学生数学课外阅读兴趣的有效途径，就成了促进小学数学教学质量提高的一项重要任务。

一、在小学数学课外阅读中培养学生兴趣的意义

（一）扩大数学知识视野

课外阅读是课堂教学的拓展，可以突破这一局限，在学生接触多元数学知识之间架起一座桥梁。数学史类读物能够揭示数学概念产生和演化的过程，有助于学生了解数学知识是怎样从实践需求出发抽象出来并在人类文明进程中不断迭代发展的，数学科普类的文本能够超越课本中的标准例题和习题，将数学与自然科学、工程技术、社会生活等多个领域结合起来，展示数学在各种场景下的应用逻辑；数学文化类书籍也可以介绍数学美学和数学哲学，使学生感受到数学所蕴含的人文价值。学生在进行系统课外阅读后，可以打破教材框架的禁锢，建立一个层次清晰、内容充实的数学知识网络，从而为以后的学习打下坚实的认知基础[1]。

（二）促进数学思维的培养

数学思维形成和发展并不是简单地依赖于重复性习题训练，而是需要多样化思维刺激和深度思考契机，课外阅读具有开放性和自主性等特征，给学生发展数学思维搭建了一个高质量的平台。阅读时，学生需积极主动地对课文中数学问题进行解剖，并通过关键信息归纳、演绎推理步骤和类比相似案例的思维活动来探究解决问题的方法，不同于课堂教学中在教师指导下进行的思维训练，课外阅读需要学生自主地完成从信息处理到选择策略的整个过程，从而促使学生脱离对固定解题方式的依赖，积极努力地从多个角度去剖析问题，这样才能锻炼逻辑思维的严密性和批判性。同时，数学阅读材料中往往含有开放性的问题和创新型思维的挑战，这些内容能启发学生打破常规的思维定式，发展发散思维和创造性的思维。

二、“趣”字当头，培养数学课外阅读兴趣的目标

（一）激发学生学习动力

以“趣”为主线进行小学数学课外兴趣培养的基本目的是重塑小学生数学阅读认知和态度，启动小学生内在学习动力，传统的数学阅读材料往往由于其内容抽象、形式单一而造成学生的畏难和抵触心理。而面向趣味性的阅读设计通过融合故事化表达、游戏化任务和生活化场景，可以有效地降低学生数学阅读心理门槛，使数学知识变成学生容易接受、愿意探究的学习内容。学生经历了阅读的快乐，其学习行为就会由被动地完成任务变为主动地探求知识，这一兴趣推动下的阅读过程既可以显著促进学习效率的提高，更有助于学生在数学学习中树立积极向上的情感，养成稳定而长久的阅读习惯和终身学习的情感基础。

（二）建构一个综合的、立体的数学认知体系以加深对数学学科实质的认识

培养学生数学课外阅读的兴趣，其深层次目标是建构一个综合的、立体的数学认知体系和加深对数学学科实质的认识。趣味性阅读材料强调把抽象的数学概念融入现实生活、文化艺术和前沿科技中，以鲜活的情境创设和逻辑化的知识阐释，有助于学生超越数学知识和实际应用的隔阂。学生通过趣味阅读，既可以巩固课上所学数学原理，又可以接触数学在人工智能、建筑设计和经济决策方面的创新性应用，感知数学是一种通用工具，具有很强的功能和跨学科价值。这一认知拓展帮助学生跳脱出课本知识的框框，站在更为宏观的角度去认识数学的学科地位和社会意义，进而形成一幅完整而深刻的数学学科认知画卷。

（三）促进学生核心能力发展

追求以“趣”为核心的阅读目标，是确保学生的数学核心能力与其综合技能能够和谐发展。趣味化数学阅读活动需要学生通过阅读来完成信息筛选、逻辑推理和问题建模等思维任务，以及阅读分享和项目式学习这些延伸活动，学生在语言表达、团队协作、实践创新等方面得到了进一步的锻炼。这一学习过程既符合数学核心素养对数学抽象、逻辑推理和数学建模的发展需求，又可以通过整合和运用跨学科知识来促进学生复杂问题解决。学生通过趣味阅读逐渐掌握了科学的学习方法和思维策略后，学生的数学学习能力和综合素养就会系统性地提高，从而累积起迎接今后学习和生活挑战的核心竞争力。

三、“趣”字当头，培养数学课外阅读兴趣的方法

（一）打造情境化趣味阅读体验

情境式的阅读引导方法是通过创建与阅读材料相关的真实或模拟场景，将数学的抽象概念转变为学生可以感知的实际场景，从而激发学生对阅读的期望和探索的欲望，理论基础来自建构主义的学习理论，强调学习者通过具体情境下的积极参与与体验建构知识[2]。创设情境时，教师可以借助多媒体技术、实物道具或者角色扮演等方式，以阅读材料核心内容为中心，创设沉浸式气氛，让学生产生情感共鸣，自然而然地步入阅读状态。

在开始引导学生阅读《数学王国历险记》之前，教师可以使用 PPT 和动画视频来创建一个“神秘的数学王国”的场景，并播放一段动画短片，表现了主角误入数学王国，在需要破解一系列数学谜题后才得以离去的过程。短片中穿插书中的关键数学问题，如“利用火柴棒移动图形，让等式成立”“观察数列规律，发现密码”等。随后，教师手持道具火柴棒，邀请学生上台尝试解决问题，并提问：“若要了解主角是怎样运用数学智慧来闯关的话，这本书中隐藏了怎样精彩的解题思路呢？”这一情境导入既直观地展现了阅读材料中的趣味，又通过互动环节使学生能够初步感受到数学知识的应用价值并有效地激发其后续的阅读兴趣，从而以好奇心和探索欲积极地打开图书。

（二）构建数学阅读的游戏化模式

游戏化活动把游戏机制和数学阅读进行了深度整合，发挥了游戏的趣味性、竞争性和挑战性，把阅读任务变成了一个有趣的闯关过程，符合小学生“玩中学”这一认知特征，教师可以通过设计阅读闯关、知识竞赛和角色模拟等多种游戏形式，使学生在完成阅读任务过程中感受到游戏的成就感，达到知识获取和兴趣培养的双重目的。

比如，读了《马小跳玩数学》这套丛书之后，教师就可以组织开展“数学阅读大破题”的比赛活动。将班级学生分成若干组，并设置“基础运算关”“逻辑推理关”“生活应用关”三个关卡进行挑战[3]。每一个关题都是根据书中内容改编而成，比如第一关要学生迅速算出书中主角逛街的折扣价格；第二关需要依据书中所述线索，推断其中潜藏的数学规律；第三关是让学生根据书中的实例设计出一个解决现实问题的计划。每关限时结束，按组内答题正确率和速度累积分数，最后选出“数学阅读冠军队”，发放小奖。这一游戏化活动把阅读内容变成富有情趣的挑战任务，不仅深化了学生对于书籍知识的认知，还通过团队协作和竞争机制调动了学生参与的积极性，使学生在“玩游戏”中喜欢数学阅读。

（三）将数学知识与故事及生活案例融于一体

把数学知识融入故事和生活案例中，可以突破数学抽象性和学生认知经验的藩篱，让阅读内容更加贴近生活实际和情感需要，教师可以选择包含数学原理的童话故事、历史典故或者真实生活场景等，融入数学概念、公式和问题解决策略等内容，使学生在剧情推进过程中自然而然地感受到数学的实用性和趣味性。

在指导学生研读《李毓佩数学童话集》的过程中，教师可以首先分享书中描述的“小毅在零王国流浪”的部分，描述主人公小毅如何进入一个由数字构成的王国，遇到了骄傲的“零国王”，零国王提出“任何一个数字和零加起来是恒定的”规则，由此引发了一系列有趣的数学冲突。教师在讲述故事后提问：“假如零王国中的法则改变了，那么数学世界又将发生怎样奇妙的现象呢？”然后，指导学生看书找答案，思考相似规律在加减法运算时的具体运用。另外，教师可以结合生活案例来扩大阅读深度，比如罗列超市促销活动满减计算、家庭水电费阶梯计价等等，使学生比较本书中数学原理和生活问题之间的联系。这种将故事与生活场景相结合的方式，既能吸引学生沉浸于阅读，又能帮助学生理解数学知识在现实中的广泛应用，真正实现“读懂数学，用好数学”的目标。

（四）组织开展小组合作探究阅读活动

小组合作探究式阅读是建立在建构主义学习理论以及合作学习理论的基础之上的一种阅读方式，它是通过对学生进行分组并围绕阅读材料展开讨论、交流以及探究等活动，促使学生在交往中加深对数学知识的认知，也发展了团队协作和批判性思维能力。学生在小组合作中通过分享观点、质疑辩论和共同问题解决等方式可以对阅读内容进行多元视角的诠释，弥补了个体认知的局限性，对数学形成了更加全面和深刻的理解。

在阅读《奇妙的数学世界》后，教师可提出开放性探究任务：“书中介绍了不规则物体的各种体积测量方法，组内配合设计用周围材料测土豆体积的实验方案，并对其数学原理进行解释。各组阅读了书中有关章节之后，进行了讨论和分工，部分成员承担了书中提及的排水法和切片法理论知识的整理工作；有的成员负责收集实验材料（如量筒、水、小刀）；也有成员负责实验步骤的设计和数据记录表格的制作。试验时小组成员需要一起分析试验误差，探讨各种方法的利弊，试验过程和结果用图文报告的方式展示。最后各组进行成果展示和互评，教师指导学生比较不同方案下数学思维的差异性。这一合作探究型阅读活动不仅促进了学生对阅读材料中数学方法的深刻理解，而且通过团队协作、实践操作等方式，使学生能够在真实问题解决的同时体会到数学阅读所蕴含的价值并激发出持续阅读和探究的兴趣。

（五）运用多媒体，创设动态阅读环境

在数字技术高速发展的时代背景下，多媒体技术给数学课外阅读带来了新的呈现方式。它的理论依据源于双重编码理论——人在处理图像和声音等多模态信息时比处理单一文本信息时效率要高得多，视频与其他要素的整合可以增强学生感官刺激、提高信息接受和理解效率。同时，动态化呈现方式符合小学生以形象思维为主的认知特征，把抽象的数学概念变成直观的、可以互动的动态内容，从而降低了阅读难度和增强了阅读吸引力。

指导学生读《图解数学》这类与几何图形变换和函数动态变化有关的书，教师就可以借助多媒体技术来帮助阅读，以“圆的面积推导”内容为例，学生在阅读文字描述与静态图片时，较难直观理解“把圆划为几个扇形，再拼合成一个长方形”的推导过程。此时，教师借助几何画板软件，动态演示将圆平均分成 4 份、8 份、16 份、32 份……直至无限细分的过程，使学生清楚地看到拼接图形随分割份数的增多是怎样由近似平行四边形向长方形逐步接近，而同步显示出半径、周长和长方形长宽等数量关系。另外，教师可以用 3D 建模软件演示立体图形展开和折叠的过程，也可以用动画视频恢复数学历史故事现场。这种多媒体动态阅读方式使得本来静止、抽象的数学知识变得“动”起来，使学生受到视觉和听觉等多方面的刺激，对数学原理有了更加深入的了解，在激发学生探究数学阅读材料欲望的同时，提高了阅读主动性和持续性。除了在知识呈现层面上进行创新外，多媒体动态阅读也可以借助交互功能加深学生阅读体验。教师可以借助学习平台进行互动式阅读任务的设计，比如动态展示圆面积的推导之后，穿插即时练习环节供学生以拖拽和填空的形式进行阅读，独立操作图形变换、验证推导公式。多媒体资源具有可重复性和碎片化等特征，为学生按照自己的学习节奏重复观看重、难点内容提供了支持，弥补了课堂学习中的不足。比如，对于函数图像变化了解得比较慢的同学，可以反复播放动画视频直到掌握了图像平移和缩放规律。这种个性化的沉浸式阅读体验不仅使数学阅读由被动接受变为主动探究，而且通过技术赋能，激发了学生持久的数学阅读兴趣，使抽象的数学知识真正“活”在动态交互之中。

结语

综上所述，在“趣”的指导下培养小学数学课后阅读兴趣可以有效地调动学生阅读数学的积极性，帮助学生在趣味阅读过程中提高数学素养。教师需要不断地探索和创新，把趣味性渗透到数学课外阅读的整个过程中，使学生能够在轻松愉快中体会到数学阅读所带来的乐趣。阅

参考文献

[1] 苏彬彬 . 指向数学阅读能力的小学数学教学评价体系重构 [J]. 数理化解题研究 ,2025(05):63-66.

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

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

（作者单位：甘肃省酒泉市敦煌市第四中学）

用“量化指标”赋能：
初中生阅读速度·理解度·表达力协同提升策略

◎杨小青

【摘要】以量化指标赋能阅读教学，是突破传统经验型评价局限、实现教育过程科学化与精细化的重要路径。通过构建可测量、可追踪、可反馈的数据体系，阅读教学得以从模糊的主观判断转向精准的目标管理。本文聚焦初中语文阅读教学中阅读速度、理解度、表达力三个维度的协同提升问题，探索以量化指标赋能阅读教学的实践路径。首先分析当前初中语文阅读教学中学生阅读速度、理解与表达失衡的现状；其次构建以阅读速度、理解度、表达力指标为抓手的策略体系；最后分析实践效果并进行反思，以期为一线教师提供参考。

【关键词】量化指标　阅读速度　理解度　表达力　初中语文阅读教学

在初中语文阅读教学中，速度、理解度、表达力三者之间存在紧密的关联。速度决定学生在有限时间内采集信息的广度与效率，理解度反映学生对所采集信息进行加工与整合的深度，表达力则检验学生将阅读所得转化为语言输出的质量。任何一个维度的薄弱都会制约其余两个维度的发展空间，而三者的协同发展与提升，需要建立在高效的针对性指导与实践之上。这需要量化指标赋能，为各维度提供可衡量的刻度，使教师精准定位学生能力状况，也使学生清晰感知自身进步轨迹与调整方向[1]。为此，文章探讨用量化指标赋能初中生阅读速度、理解度、表达力协同提升的策略。

一、初中语文阅读教学中速度、理解度、表达力失衡现状分析

（一）阅读速度未纳入语文阅读教学的目标体系

初中语文阅读教学重心集中在文本内容的解读与赏析上，阅读速度作为一项可量化的基础阅读能力，始终游离于教学目标之外。教师设计阅读教学时，思考的是文本讲到什么程度、学生理解到什么层次，而学生完成一次阅读所需的时间、不同阅读任务之间速率应如何调节，这些问题极少进入备课视野。学生课堂阅读节奏基本由教师讲授进度牵引，个体的信息处理速率与阅读任务特征之间的适配关系未被正式纳入训练范畴，这不利于学生在独立阅读时合理分配认知资源，信息筛选环节效率偏低时，留给深层理解与表达组织的思维空间将相应收窄。

（二）阅读理解评价注重结果而忽略阅读思维过程

教师判断学生是否读懂一篇文章，主要依据课堂提问的应答质量与书面练习的得分情况。但同一道阅读题，两个学生可能给出同样的错误答案，一个是因为关键信息漏读，另一个是因为推理方向偏离了文本语境，二者所需的指导方式截然不同。现有评价手段疏于区分这类差异，教师的反馈也就停留在订正答案的层面，对学生阅读思维中的具体薄弱节点缺少针对性的回应。初中学段学生的阅读策略正从依赖教师引领走向自主构建，个体能力差异更多体现在理解过程的不同路径上，仅凭结果作出的评价，与此阶段学生的阅读思维发展需求之间存在错位。

（三）阅读教学中表达训练与阅读过程缺少有效衔接

阅读课上的表达活动多数出现在两个位置：课中配合教师提问进行定向回应，课末完成读后感或仿写等延伸练习。前者受限于问题的封闭性，学生的表达更接近信息复述；后者虽然开放度较高，但与此前的阅读过程之间缺少明确的承接关系，学生在动笔时容易迷茫，阅读中积累的语言材料与思考成果难以转化为表达应用。症结在于，阅读之后、表达之前，学生需要经历信息整合、观点提炼、语言组织等一系列中间步骤，这些步骤在当前课堂流程中没有对应的教学活动或任务载体。学生读得越多未必写得越好、说得越清晰[2]。

二、用量化指标赋能初中生阅读速度、理解度、表达力协同提升的策略

（一）以阅读速度指标为锚点，搭建分层递进的阅读训练框架

阅读速度的量化，其价值不在于让学生追求读得快，而在于让阅读节奏成为一个可感知、可调节的教学变量。教师依据文本信息密度与阅读任务的认知要求，为同一篇文本设定差异化的速率基准，使学生在反复训练中逐步建立起阅读速率与任务特征之间的匹配意识。分层依据阅读任务本身的认知梯度——浏览性阅读、检索性阅读、精读性阅读分别对应不同的速率区间与信息处理方式，教师据此设计由宽松到紧凑的时间梯度，帮助学生在每一类任务中找到适合自身认知节奏的速率范围。速度指标的持续记录还为教师提供纵向观察的数据线索，便于发现个体阅读效率的变化趋势，及时调整训练的侧重方向。

以人教版七年级上册《济南的冬天》为例，教师围绕阅读速度、理解度、表达力三项指标，开展两课时阅读实践。第一课时设置三轮限时阅读任务，对应不同阅读目的与速率要求。第一轮为浏览性阅读，时间设定为三分钟，任务要求学生在阅读结束后独立绘制全文的空间线索图谱，标注老舍视角变化的顺序——从城外山景到城内水色，由远及近，由整体到局部，每一处空间节点需附注对应的段落位置。这一轮的速度指标记录每分钟有效阅读字数，同时以线索图谱的完整程度作为速度与信息采集质量的交叉验证[3]。第二轮为检索性阅读，时间压缩至两分钟，任务聚焦于文中色彩词汇的快速定位与归类，学生需在限定时间内提取全部色彩表达并按冷暖色系分类排列，记录提取总数与准确率作为检索效率指标。第三轮为精读性阅读，时间放宽至五分钟，任务指向文本中拟人手法的辨识与功能初判，学生逐段标记拟人表达并以一个词语概括每处拟人赋予景物的情感特征，完成数量与概括贴切度共同构成精读质量指标。三轮结束后，学生对照速度数据与任务完成质量记录各轮速率，并与上一次同类任务进行纵向比对。教师汇总全班数据，识别速率波动较大的学生，为后续分组提供参考。速度指标在此处不止用于测量快慢，也让学生看到不同阅读目的对应不同的信息处理方式，速率调节能力本身即是阅读能力的一部分。

（二）以理解度指标为标尺，构建多维度阅读评价与反馈机制

理解度的量化，指向的是将阅读理解从一个笼统的整体判断拆解为若干可独立观测的子维度。信息定位的准确性、文本逻辑的梳理能力、深层意涵的推断质量，这些层面分别反映学生阅读思维链条上不同环节的运作状况，教师可开展针对性的量化评价。教师据此形成的反馈不再是围绕标准答案的对错订正，而是针对具体思维环节的定向回应，学生也借由分项数据的积累逐步识别自身阅读思维中反复出现的薄弱节点，形成自我诊断与自主调整的阅读习惯。

例如，《济南的冬天》第一课时第二阶段开展理解度训练，教师设计三组任务卡。第一组任务卡对应信息定位维度，要求学生阅读时找出老舍用以区分济南与北平、伦敦、热带三地冬天差异的具体表述，并整理为一张对比表格，横轴为四个地点，纵轴为风、日光、温度三个维度，表格填充的完整度与准确度构成信息定位得分。第二组任务卡对应逻辑梳理维度，聚焦第四段雪后小山的描写，学生需要还原老舍在这一段中视线移动的空间逻辑——从山上到山尖到山坡再到山腰，每一层空间转换对应怎样的色彩变化与修辞选择，要求以流程图形式呈现，节点之间需注明空间关系与色彩过渡规律。流程图的逻辑连贯程度与层次标注的准确性构成逻辑梳理得分。第三组任务卡对应意涵推断维度，教师提出需综合判断的问题：老舍在全文中反复使用小字与儿化音，如小山、小雪、小村庄、树尖儿、点儿、圈儿等，这与他要传达的济南冬天的整体气质之间存在怎样的关联？学生描写自己的推断，教师按文本依据充分度与逻辑自洽程度评分。三组任务卡完成后，学生获得三个子维度的分项数据，教师据此识别学生理解偏差所在的认知环节。比如，信息定位得分偏低的学生，问题出在阅读过程中对关键信息的敏感度不足；逻辑梳理得分偏低的学生，困难在于对文本内部结构关系的把握；意涵推断得分偏低的学生，薄弱环节在于从文本细节向整体意义的思维跨越。分维度数据让教师指导更精准。

（三）以表达力指标为驱动，打造读思达的输出转化链

表达力的量化，解决的是阅读输入与表达输出之间长期缺少衔接尺度的问题。教师为表达任务设定分项评价维度，包括观点输出的层次性、文本证据的引用频次与贴切度、语言组织的逻辑连贯程度，每一项都指向学生将阅读所得转化为有效表达的具体能力。读思达的链条由此获得可追踪的刻度：阅读环节的速度数据反映信息采集的充分程度，理解环节的分项得分反映思维加工的深度，表达环节的分项评价则检验前两个环节的成果能否顺畅地外化为语言。三组指标之间形成递进式的诊断关系，教师可以沿着数据线索逆向追溯，判断一位学生表达上的不足究竟源于阅读阶段的信息遗漏、理解阶段的思维偏差，还是表达阶段本身的语言组织能力不足，指导方案的制

定因此具备精准的依据。

例如，《济南的冬天》第二课时围绕表达力指标展开，教师设计从口头到书面、从片段到整篇的递进式输出任务序列，每一层级的表达任务都与前一课时的阅读速度数据和理解度分项得分形成回溯关联。第一项活动为微型口头表达，时间限定为一分钟，学生任选文中一处最打动自己的景物描写，以连贯的语言向同桌讲述这处描写好在哪里，讲述中至少包含一次对原文语言的直接引用和一次对修辞效果的个人判断。同桌相互评分，评价维度为观点是否明确、文本证据是否贴切、语言是否连贯，三项各记一至三分。第二项活动为比较性片段写作，学生将第三段小山雪景的描写与第六段水色的描写进行并置分析，以一百五十字左右的篇幅写出老舍描写山景与水景时在观察视角、色彩运用、情感基调三个方面的异同。评价维度为比较框架的清晰度、文本细节的调用密度、分析语言的准确程度，三项各记一至五分。第三项活动为创造性整合写作，学生以三百字左右的篇幅完成一项挑战性任务：假设老舍在写完这篇文章后收到一封读者来信，信中质疑济南的冬天是否真有文中描写得那么美好，学生以老舍的口吻写一封简短回信，回信中需调用文中至少三处具体描写作为回应依据，同时体现了老舍对济南的情感态度。评价维度为角色代入的合理度、文本证据的选择与运用质量、语言风格与原文的契合程度，三项各记一至五分。三项活动结束后，教师将表达力各维度得分与第一课时的阅读速度数据、理解度分项数据进行交叉比对。这种跨指标的数据回溯使教师能够准确判断表达上的不足究竟源于阅读环节还是理解环节，指导方案的制定由此具备逐层追溯的依据，学生也在三组数据对照中逐步建立对阅读、理解、表达联动关系的认知。

三、用量化指标赋能初中生阅读速度、理解度、表达力的实践分析

（一）实践效果分析

首先，三组数据的交叉比对改变了教师对阅读能力的归因方式。传统教学中，一个学生表达质量不高，教师倾向于从语言积累或写作训练的角度寻找原因，而跨指标的数据回溯显示，相当一部分表达困难的根源并不在表达环节本身，而是阅读阶段的信息采集不充分或理解阶段的逻辑梳理存在偏差。这种逆向追溯的诊断思路，将教师的关注点从末端的表现症状引向前端的认知过程，指导方案的制定逻辑由此发生转变。其次，学生在持续记录个人阅读档案卡的过程中，逐步建立起对自身阅读行为的元认知意识——哪一类任务自己的速率偏低、哪一个理解维度反复失分、表达中最常缺失的是证据引用还是逻辑编排，这些判断不再依赖教师的外部告知，学生开始主动观察并调整自身阅读能力。再次，量化数据为课堂中的生生互动提供了共同语言，学生在互评环节能够基于具体维度的分项得分展开有针对性的讨论，交流的深度与效率优于凭印象的笼统评价。

（二）实践反思展望

其一，量化指标在激发阅读动机方面展现出积极作用，但也需要警惕量化指标本身对阅读体验的侵蚀。任务卡的频繁嵌入在提供过程性数据的同时，客观上切断了学生与文本之间持续沉浸的审美体验，部分学生在阅读过程中表现出明显的任务应对倾向，注意力集中于完成检测而非感受文本。后续实践中，任务卡的嵌入密度与时机需进一步优化，在数据采集与阅读审美之间寻求平衡。其二，表达力评价中角色代入、风格契合等维度的评分主观性较强，不同评价者之间的给分差异影响数据的可比性，建立更为细化的等级描述标准并引入学生互评与教师复核相结合的机制，是后续提升评价信度的需思考的问题。其三，量化指标的价值在长周期的纵向追踪中才能充分释放，后续应建立跨单元、跨学期的学生阅读能力数据档案，教师能够观察学生在不同文本类型中三项指标的波动规律，据此制定更具个体针对性的阅读发展方案。

结语

量化指标为阅读速度、理解度、表达力协同训练提供了可观测、可追踪的依据，教师据此能够精准定位学生阅读中的薄弱环节，制定针对性的指导方案。阅读速度、理解度、表达力三项指标的交叉比对与纵向积累，使阅读教学从经验判断走向数据驱动的精细化实践，学生在自我监测与调整中提升阅读素养。阅

参考文献

[1] 郑华宇 . 表现性评价在初中语文阅读训练中的应用 [J]. 中学语文 ,2024(26):88-90.

[2] 沈慧霞 . 谈情境教学在初中语文表达与交流教学中的应用 [J]. 中华活页文选 (教师版),2024(19):100-102.

[3] 董博文 . 情境教学在初中语文表达与交流教学中的应用 [J]. 汉字文化 ,2023(10):118-120.

（作者单位：北京市顺义牛栏山第一中学实验学校）

新课标背景下
基于语篇主题意义探究的绘本阅读教学设计

◎杨　智　胡昌莉

【摘要】《义务教育英语课程标准（2022年版）》（以下简称《新课标》）[1]提出基于分级课程开展以主题为引领，选择和组织课程内容的英语教学。基于绘本的整本书阅读教学能扩充原本简单的语言材料，构建地道的语言环境，激发学生学习兴趣，有效培养其语言能力和思维品质。基于课程主题探究和围绕学思结合、用创为本的英语学习活动观设计教学，形成主题引领目标—课内语篇理解—课外延展思辨—课后应用创新的链式设计能有效达成提升学生英语核心素养的目标。

【关键词】主题式教学　核心素养　英语整本书阅读　绘本教学　教学设计

新课标将强调以主题为纽带，整合语言知识、文化意识与思维训练，引导学生在真实语境中运用语言解决实际问题。绘本作为兼具文学性与趣味性的阅读材料，其完整的故事脉络、生动的多模态语篇（文字、图片、色彩等）及贴近学生生活的主题，为开展整本书阅读教学提供了优质载体，能有效弥补教材文本篇幅有限、语言场景单一的不足[2]。

而当前阅读教学仍存文本解读浅表化、主题意义挖掘不深、思维训练缺梯度、低阶活动为主体、学生参与度不深、语言实践与生活脱节，难以实现迁移等问题[3]。基于此，本文以《典范英语 7》Noisy Neighbors 为例，结合《新课标》要求构建教学设计框架，为解决上述问题提供方案。

一、主题引领目标

（一）三维语篇分析，凝练主题内涵

主题意义是语篇的核心价值所在，精准的语篇分析是设定教学目标、设计教学活动的前提。根据李学恩（2019）提出的“教师先读—师生共读”原则，教师需从“内容（What）—意图（Why）—形式（How）”三维度解析绘本，凝练主题并锚定核心素养目标。

What（内容）：语篇讲述了吝啬冷漠的 Mr. Flinch 因无法忍受邻居——音乐教师 Poppy（教授乐器时产生噪音）与机械维修工 Carl（维修汽车时产生噪音）的日常声响，先后采用 “怪声恐吓” “金钱收买” 等方式试图赶走邻居的故事。

Why（意图）：绘本通过跌宕起伏的情节与鲜明的人物对比，引导学生思考 “人际关系的本质”——真正的和谐并非 “消除差异”，而是 “尊重包容”；解决人际矛盾的关键不是 “对抗和逃避”，而是 “主动沟通”。

How（方式）：绘本采用 “叙述文本 + 多模态图像” 的呈现方式：文字语言幽默地道，包含大量拟声词与比喻句，符合初中生语言认知水平；图像色彩对比鲜明，人物动作夸张，能直观传递人物性格与情绪变化，降低文本理解难度。

基于以上分析，本课时核心主题确定为 “学会尊重与沟通，构建良好人际关系”，教学活动围绕该主题展开，实现 “语言学习” 与 “价值塑造” 的统一。

（二）锚定核心素养，分层设定目标

本故事主题是良好的人际关系与人际交往，整个课程设计应当基于帮助学生更好理解人际关系并且学会利用有效交流正确处理人际问题，同时通过故事阅读和体验提升综合语言能力展开设计。教学目标如下：

表1

素养维度	素养目标
语言能力	1. 识别运用核心词汇（miserable，mean 等）与句型（It seems that... 等）； 2. 借助工具梳理主要人物身份、行为与性格； 3. 以复述、角色扮演等形式输出连贯语言内容。
文化意识	1. 了解国外社区居住文化，对比中外邻里关系异同； 2. 理解 “尊重沟通” 是跨文化人际交往准则，联系生活践行。

（接下表）

（接上表）

思维品质	1. 对比人物差异，培养辩证思维（如分析 Mr. Flinch 不快乐的根本原因）； 2. 探究故事结局，培养批判性思维（如思考 “金钱能否解决所有问题”）； 3. 设计矛盾解决方案，培养创新思维。
学习能力	1. 通过课前自查、课中讨论等方式自主管理学习； 2. 运用情节梳理、主题提炼等策略提升阅读效率； 3. 结合反馈调整学习方法（如优化角色扮演表达）。

二、课内语篇理解

（一）课前导读：为深度阅读奠基

蔡琼、张金秀（2020）提出课前导读为学生后续主动持续阅读奠定基础。为保证课堂效率，学生课前需要完成以下任务：

基础任务：通读绘本全文，用 3—5 句话概括故事情节；自查“生难词”，标注音标与中文释义，并摘抄 5 个高频动词。

能力任务：跟读绘本配套音频，模仿语音语调；尝试用简单的思维导图，梳理故事的 “开端—冲突—发展—高潮—结局”。

文化任务：通过查阅资料，了解 “国外社区建筑布局特点”，并记录 1—2 个与中国社区的差异点。

（二）课中任务：分层深化理解

张惠娥（2015）[4] 强调初中生生活体验相对单纯，对文学鉴赏功底不足，因此他们对文学作品的理解需要教师的启发和引导。针对 Noisy Neighbors 语篇内容，本课任务设置如下：

1. 整体感知阶段（Step 1—Step 2）：建立文本框架

Step 1: Lead- in

活动：教师以 free talk 形式提问，询问学生与邻居相处经历。

说明：激发学生旧知和学习兴趣，引入故事主题。

Step 2: Matching up

活动：引导学生回顾预习内容，对故事分板块并配对。

说明：整体式理解和感知，引导学生理清文章结构，梳理故事基本情节和发展走向。the beginning → the conflict → development → the climax → the ending

2. 细节挖掘阶段（Step 3—Step 6）：聚焦人物与语言

Step 3: Retelling and blank filling

活动：学生完成下表并复述

表2

Name	Poppy	Poppy	Poppy
House	a bright blue house	a grim, grey house	a jolly red house
Job	A music teacher	\	A mechanic

（接下表）

（接上表）

Doings	Teaching students to play instruments	\	Mending cars
Personality	Happy	Unhappy & mean	Happy

说明：梳理主要信息，引导学生关注人物之间的联系与对比。

Step 4: Reading dramatically

活动：探究描写手法，定位拟声细节并模仿。

说明：锻炼学生信息获取能力，基于模仿体验人物心理。

Step 5: Role Play：I do you say

活动：学生以“我做你说”的形式模仿主人公动作。

说明：指导学生捕捉核心动词，加深对人物性格的理解。

Step 6: Information locating

活动：学生阅读，查找对主人公的描写。

说明：再次实践信息快速定位技巧，引导学生进行语言和文学手法赏析。

3. 语言实践阶段（Step 7—Step 8）：强化语言输出与评价

Step 7: Group acting

活动：学生演出 Mr. Flinch 为消除噪音对邻居采取的行动。

说明：检测学生对本部分的整体理解并在“演”中“学”，以亲身参与的形式强化故事理解和记忆。同时引导学生进行适当创作，增加趣味性，进而提升学生的参与感和继续阅读的欲望。

Step 8: Role playing

活动：学生角色扮演对话。教师根据学生语音、语调、流畅度以及原文符合度进行过程性评价，并请其他学生提出建议。

说明：增加学生参与面，关注全体学生，对学生的课堂掌握情况进行及时的针对性评价。

4. 总结升华阶段（Step 9）：关联主题意义

Step 9: Ending concluding

活动：教师引导学生找出故事“反转情况”及结局。

说明：梳理故事情节，赏析故事开展的手法和技巧。

三、课外延展思辨：基于思维梯度的深度探究

简单的语言可以带起复杂的思维活动，听说读写都可以卷入认知和思维的过程（黄远振，2020）[5]。程晓堂（2021）[6] 认为分析、探究、领悟语言现象背后的理据和逻辑关系有利于逻辑能力的发展。

（一）总结归纳：培养辩证思维（Step 1：Summarizing & Comparing）

Step1: Summarizing & Comparing

活动：学生梳理对比人物情感变化，形成如图 1 和图 2 环形图。

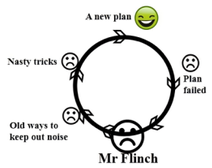


图1

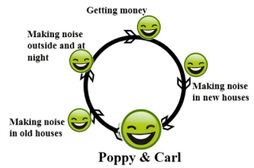


图2

说明：加深学生对故事理解，通过对比培养学生辩证思维和深入思考的能力，为下一环节的讨论做铺垫。

（二）深度挖掘：深化主题认知（Step 1：Group discussing）

Step1: Group discussing

活动：学生小组讨论人物矛盾原因，并在小组成果汇总后发言分享。

说明：深度挖掘故事背后的主题意义，锻炼学生深度思考和思辨能力，同时引导学生结合前一环节的对比正确理解和处理人际关系问题，从而达成德育教育目标。小组讨论形式亦可扩大学生的课堂参与面，提升课堂氛围。

四、课后应用创新：基于生活迁移的实践拓展

黄远振、兰春寿和黄睿（2013）[7] 强调语言是一种文化、一种教养，阅读原汁原味的文学读本能够提高一个“世界公民”的修养。将语言材料与读者实际相结合能提高学生的文化认同感和文化意识。

（一）基础创造：巩固语言与理解（Step 1：Retelling）

Step 1: Retelling (Holistic Outputting)

活动：学生个人复述全部情节或小组采用 chain-retelling 形式完成任务。

说明：反向检查和正向内化学生对故事的整体理解，提高其思考、观察、分析、对比和应用的综合语言应用能力。

（二）迁移创新：深化德育与实践（Step 1 – Step 2）

Step 1: Applying and creating

活动：学生写信给电视台表达对人物遭遇的看法和解决问题的建议。

说明：基于新语境，实践所学内容，固化情节理解。锻炼学生书面语言产出能力和创新发散思维能力。潜移默化中引导学生“向善”“积极帮助他人”。

Step 2: Let’s help!

活动：教师鼓励学生说出自己生活中的烦恼，尤其是人际关系方面的问题。教师结合实际情况，引导同学们讨论并给出合理有效建议。

说明：课内迁移课外，故事人物迁移到学生本体，教学内容迁移至生活实际，提升学生的思辨能力和解决实际问题的能力。

结语

《新课标》核心素养导向下，英语绘本整本书阅读教学需构建“主题引领—语篇理解—思辨拓展—应用创新”链式体系。本研究以 Noisy Neighbors 为例，通过精准语篇分析、梯度活动设计等解决教学核心问题，提供可推广范式。

但是本研究仍存局限：案例仅聚焦“人际关系”主题绘本，对其他主题适用性需验证；教学效果缺乏长期跟踪数据。未来可拓展多主题绘本对比教学，补充量化研究方法，进一步验证教学模式有效性。

参考文献

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准（2022 年版）[M]. 北京：人民教育出版社，2022.

[2] 蔡琼，张金秀. 中小学英语整本书阅读导读课教学设计策略 [J].《中小学外语教学（中学篇）》，2020(1)：49–50.

[3] 李学恩. 整本书阅读：教师先读与师生共读 [J].《中学语文教学（中学篇）》，2019(2)：27–28.

[4] 张惠娥. 高中英语文学阅读“为思而教”的导学实践 [J].《中小学外语教学（中学篇）》，2015(3)：49–51.

[5] 黄远振. 英语阅读教学与思维发展 [M]. 南宁：广西教育出版社，2019.

[6] 程晓堂. 核心素养背景下的英语教学理念与实践 [M]. 南宁：广西教育出版社，2021.

[7] 黄远振，兰春寿，黄睿. 英语文学体验阅读 READ 教学模式建构研究 [J].《外语界》，2013(1)：10–20.

（作者单位：杨智，四川省成都市石室中学；胡昌莉，四川省成都市龙泉驿区十陵中学）

课外阅读
对中职语文阅读能力培养作用刍议

◎何嘉雨

【摘要】在中职语文教学中，阅读能力是学生职业发展与终身学习的重要基础，而课外阅读作为课堂教学的延伸，对阅读能力培养具有关键作用。本文着重探究了中职语文课外阅读对阅读能力培养的作用。以课外阅读与中职学生阅读能力培养的理论框架为切入点，进一步论述了课外阅读的实践价值和现实意义，最后结合中职语文教学特点，提出了开展课外阅读教学的策略。希望推进中职语文教学改革，丰富教学内涵，助力学生综合素质、能力全面发展。

【关键词】中职教育　语文阅读　课外阅读　作用　策略

随着教育体系的不断完善，职业教育的重要性愈发突出。中职语文作为职业教育中的基础课程，面临着从知识教育向素质教育、职业素养教育转变的困境。课外阅读是课内教学的延伸，既能够弥补课内阅读的不足，还能为学生提供更为多元的知识，对培育学生良好的学习态度、形成职业价值观有着积极作用。但结合实际教学来看，中职课外阅读存在与课内阅读缺乏衔接、课外阅读内容单一、学生学习方法不当等问题，降低了课外阅读育人价值。因此，探究中职语文课外阅读对阅读能力培养的作用十分重要，有助于优化教学结构，深化中职语文育人内涵，促进学生综合素质与职业能力协同发展。

一、课外阅读与中职学生阅读能力培养的理论框架

从教育心理学看，阅读能力的提升需经历输入、加工、输出的完整过程，而课外阅读为这一过程提供了充足的“输入”资源。中职学生正值认知能力发展的关键期，他们的阅读需求已从知识学习转向了信息获取，同时基于职业学习，他们更希望获得对应的职业资源。课外阅读通过丰富的文本类型，如职业案例、行业科普文章等，可为学生提供知识获取的渠道以及多元认知建构的平台。同时，建构主义理论指出，个体在学习过程中，会主动整合已有知识建构新的知识体系，并形成更完整的认知结构。课外阅读不仅能够为学生提供应用学习方法的实践平台，还能基于不同的文体，为他们提供更贴近生活和实际应用的学习体验，由此能进一步提高学生的自主阅读能力[1]。

中职教育目标维度，尤其注重学生思维品质培养，旨在将学生培养成具有开阔视野、创新意识以及创造能力的技能型人才。课内阅读知识较为局限，课外阅读能够有效弥补课内知识的不足，同时，课外阅读具有更为复杂的逻辑和人物关系，如职场案例分析类文本中多角色协作的逻辑链等。这些复杂的关系框架能为学生提供深度思考、逻辑推理的空间，长此以往将使学生思维愈来愈缜密，最终将使其逐步迁移到学习中，从而促进中职教育人才培养目标的实现[2]。

二、课外阅读的实践价值与现实意义

在中职语文教学中课外阅读实践具有多重价值和深刻的现实意义。

其一，能够有效地激发学生的学习积极性。传统的中职语文教学多以讲解为主，学生处于被动参与的状态。融入课外阅读为学生赋予了更多自由学习和表达的空间。当学生能够根据自己的兴趣选择读物时，就会从被动阅读转变为主动阅读，同时会基于自身的阅读体会主动与同伴、教师分享，并针对不同意见提出自己的观点。这样的课堂对他们来说不再无趣，学习也不再是负担，从而将使他们更积极地参与到课外阅读中。

其二，能够有效促进学生职业观形成和职业素养的发展。课外阅读与中职语文教学的融合以落实中职人才培养目标为根本。所以，其不局限于一类阅读材料，同时更注重与学生专业连接紧密的文本。学生通过阅读这些丰富且与职业发展贴合的文本，会逐渐了解到更多的行业、职业甚至是岗位信息，进而会逐渐找到自己职业理想。随着职业观的建立，企业必然会重视在学习中积累相关经验和技能。这将有助于促使学生获得更适合职业发展的行为与价值观[3]。

其三，它能够促使学生养成终身学习的习惯。职业教育是学生职业发展的起点，但不是终点，其教育的本质是激发学生学习潜能，引导学生学会实现自我价值。其中不断学习、获取新知识是职业可持续发展的核心能力。而课外阅读作为极富价值的学习延伸形式，正是培养这些习惯与能力的关键路径。通过不断地引导学生阅读，他们能在碎片化的信息环境中精准定位所需知识，并在解决实际问题中获得成就感，由此将使其重视并乐于阅读，养成不断学习的良好习惯。

三、中职语文课外阅读能力培养的实施策略

课外阅读对中职学生语文核心素养以及职业综合素质的发展有着十分重要的作用，然而合理将其融入到中职语文课堂，让学生自觉地且有兴趣地进行课外阅读，才能发挥其重要的作用。针对当前中职语文教学中，课外阅读形式单一、资源局限，评价缺乏等问题，教师需采取针对性的解决措施。具体来说，教师可从以下四个层面，循序推进中职语文与课外阅读融合：

（一）营造浓厚的阅读氛围

中职学生普遍存在阅读兴趣不足的问题，需要教师通过营造浓厚的阅读氛围，唤醒他们的阅读意识，培养其阅读的主观能动性。一方面，教师可以在班级一角设置读书角，鼓励学生放置自己喜欢的课外书籍，营造开放的阅读环境，培养学生的自主阅读意识。另一方面，教师可以利用班级墙、板报墙等张贴名人读书名言，让学生了解读书的重要性，从而引导学生有意识地进行阅读。为充分发挥榜样人物的作用，教师可鼓励学生自主选取榜样人物故事，并让学生用自己的方式在教室内进行展示。

此外，教师还可以与学生分享自己课外阅读的经历，讲述自己通过阅读获得知识、解决问题的感受，让学生真切感受到读书的意义和价值，以此激励学生主动阅读。同时，教师还可以利用语文课堂与学生交流读书体会，让学生说一说自己阅读的书籍，讲一讲自己从阅读中获得了什么。教师要及时给予学生鼓励，培养学生的读书自信，进而让他们更积极、主动地进行课外阅读[4]。

（二）采取课内外联动的指导方式

课外阅读的有效性在很大程度上取决于其与课堂教学的衔接深度。因此，在提升学生的课外阅读能力时，教师应充分发挥课内阅读的作用，通过“课内引导课外，课外反馈课内”的双向互动，构建阅读学习的良性循环。

比如在课堂上讲解《林黛玉进贾府》时，先带领学生用“人物外貌描写分析法”梳理林黛玉、王熙凤的性格特点，再引导学生课外阅读《红楼梦》中“黛玉葬花”“王熙凤协理宁国府”等相关回目，让学生运用课堂所学方法自主分析人物性格的发展变化。而后，整理学生在课外阅读中遇到的问题和疑惑，并进一步组织学生进行讨论。还可开展“阅读趣谈会”，如阅读《红楼梦》，选取主要人物、故事，鼓励学生从多个层面进行解读，分析对当代文化以及人们价值观等的影响，培养学生文化鉴赏力，增进学生文化认同。这样一来，不仅能够减轻学生对课外阅读的抵触情绪，还能帮助学生内化课内阅读方法，更能通过课外阅读讨论让学生感受到阅读的乐趣，进而有效提升学生的课外阅读兴趣，为提升其课外阅读能力奠定基础[5]。

另外，教师还可基于特定主题整合单元阅读，避免学生的阅读方式单一、阅读视野受限，也抓住这一契机磨炼学生的阅读能力，助其收获更多。例如，围绕职业模块第一单元中的《七律二首》《宁夏闽宁镇：昔日干沙滩，今日金沙滩》《“探界者”钟扬》《闪亮的坐标——劳模王进喜》等几篇课文进行设计与安排。该单元聚焦劳模精神，强调职业价值观和不懈奋斗，教师可围绕“职业与人生”这一主题，将教材中的这几篇课文紧密关联课外的《匠人精神》等书籍，助力学生的系统与综合阅读。在此基础上，教师可围绕课文中的主人公的精神特质，针对性引入名言访谈、生平事迹等内容，丰富学生的阅读素材，引导学生站在多个视角理解课文、课外读物，深化他们对劳模精神时代内涵的理解，引导他们将阅读素材中的励志主人公树立为学习榜样，为他们今后的学习成长和职业规划提供重要指引[6]。

（三）开发与专业融合的跨媒介阅读资源体系

在当前数字环境下，纸质阅读资源已无法满足中职生的多样化阅读需求，开发与专业融合的跨媒介阅读资源体系，既能契合学生的认知特点，又能让课外阅读与职业发展紧密结合，进而提升阅读能力培养的针对性。具体构建中，教师可按“纸质＋数字＋视听”的分类原则进行系统规划[7]。

纸质资源方面，在传统书籍基础上，开发“专业阅读手册”。按照专业编写不同的课外读物。对于护理专业，可编写《临床护理案例精选读本》《慢性病护理方法》，

收录真实护理场景中的沟通案例、应急处理案例，每篇案例后附上“阅读思考”，帮助学生建立自己的知识体系；对于会计专业，可编写《企业财务报表解读指南》，结合具体报表案例讲解关键数据的分析方法。

数字资源方面，搭建“专业阅读资源库”，分类收录电子书籍、行业报告、专业期刊文章，比如为计算机专业学生收录编程语言更新文档、软件开发实战教程；为酒店管理专业学生收集星级酒店服务标准、客户关系管理案例等，并支持学生根据关键词检索所需资源。

视听资源方面，引入与专业相关的纪录片、行业访谈视频，如为烹饪专业学生推荐《舌尖上的中国》（聚焦食材处理与烹饪技艺），要求其观看后撰写“食材选择与烹饪文化”的短文；为机电专业学生播放《大国重器》相关片段，引导其记录机械制造中的技术细节，并用文字概括设备工作原理[8]。

在资源开发过程中，还需注重“学生参与”，比如组织学生分组编写“专业微阅读素材”：让汽修专业学生结合实训经历，撰写500字左右的“汽车故障排查小故事”；让文秘专业学生模拟撰写“商务会议纪要”“职场邮件”等实用文本，经教师修改后纳入资源库。这一举措，不仅能丰富阅读资源，还能让学生在创作过程中深化对专业知识的理解，提升文本加工与表达能力，最终将促进学生阅读与实践能力的全面提升。

（四）实施多元激励性评价，巩固学生阅读成就感

评价是教师及时获悉学生阅读状况的重要手段，教师也可结合评价结果针对性地调整阅读教学策略，这对提升学生的阅读能力有较大益处。面对课外阅读中复杂的知识体系和应用逻辑，教师应突破传统“以结果为导向”评价的局限性，实施多元激励性评价，强化学生的阅读自信，让其体会到阅读的乐趣，收获喜悦感和成就感，为其长期阅读、阅读能力不断提升助一臂之力。

针对学生的课外阅读，教师可专门创设“阅读成长档案袋”，将学生阅读的时间、内容、心得、经验等收录其中，以此为依据完成对学生课外阅读的全面、深入评价。另外，安排学生定期翻阅自己的档案袋，引导他们进行反思、总结，进而制订下一个阶段的课外阅读计划，指明学生阅读能力不断提升的方向。教师也应专业点评学生制订的课外阅读计划，积极给予肯定，并附上带有鼓励性的点评，进一步强化学生的成就感。同时，针对学生的课外阅读计划或阅读成果指出不足并提出建议，帮助学生取长补短，加快其阅读能力提升进程。

此外，教师还可专门搭建“展示舞台”，积极举办“我是讲书人”“好书舞台剧”等演讲和表演活动，将学生的课外阅读与口语表达、艺术表现深度融合，确保阅读内容转化为语言表达成果或舞台表演形式，磨炼学生的语言组织能力、创新思维，最终让其收获成就感。

同时，将评价主体从教师一元变为师生、生生多元，设立“最美阅读瞬间”“最佳阅读笔记”“最有价值提问”等由学生投票评选的奖项，并在班级内定期公示并举行颁奖仪式，进一步增强学生的参与感和荣誉感。这种展示性、互动性的评价，将阅读从私人化的行为转变为可分享、可欣赏的创造性活动，极大地满足了学生的表现欲和成就感，使其感受到阅读带来的不仅仅是知识的增长，还有被认可的快乐和自信的建立。

结语

中职课外阅读作为课内阅读的延伸，对丰富学生语言知识积累，形成系统的职业认知，以及培养健全的人格有着积极作用。在中职语文教学中，教师要有意识地融入课外阅读，并通过科学的方法，让学生掌握课外阅读的方法，从而使其从阅读中获得自信与成就感，逐步养成乐于阅读的习惯。同时，随着学生课外知识储备的进一步增多，教师还应为学生提供与专业连接更紧密的课外读物，培养学生专业素养、职业技能，体现课外阅读在中职语文教学中的突出作用，为国家和社会培养高素质技术技能人才奠定坚实基础。阅

参考文献

[1] 杨华坤 . 中职语文阅读教学中提升学生阅读能力的策略 [J]. 亚太教育 ,2025(05):186-189.

[2] 徐艳 . 中职学生语文阅读能力培养 : 课外阅读的价值探寻与实践路径 [J]. 嘉应文学 ,2025(01):194-196.

[3] 骆发萍 . 中职语文教学中学生思维能力培养实践 [J]. 西部素质教育 ,2024,10(14):108-111.

[4] 韦世松 . 语文教学中学生阅读能力的培养探微 [J]. 成才之路 ,2024(16):69-72.

[5] 刘国强 . 中职语文教学中学生阅读与写作技能的培养 [J]. 嘉应文学 ,2023(23):162-164.

[6] 王艳 . 中职语文教学中学生审美鉴赏能力的培养 [J]. 新课程研究 ,2023(30):126-128.

[7] 卢月秀 . 语文教学中学生自主阅读能力的培养摭探 [J]. 成才之路 ,2021(29):76-78.

[8] 张晓静 . 中职语文教学中学生阅读能力的培养 [J]. 知识文库 ,2021(19):91-93.

（作者单位：甘肃临泽职业技术教育中心）

高中语文写作与阅读积累相互促进的方法

◎刘东皓

【摘要】高中语文学习中，写作与阅读积累紧密相连。阅读积累能为写作提供素材支持，确保写作具备多样的表达方式和较强的感染力；写作则可促使阅读更深入、高效。本文聚焦于此，在明确二者基本关联、相互促进意义的基础上，提出高中语文写作与阅读积累相互促进的方法，包括文本精读与写作技巧模仿、阅读素材积累与写作运用等，最后归纳出若干注意事项，协助相关教师实施系统化、高质量教学，进而提升学生的语文素养。

【关键词】高中语文　写作　阅读积累　相互促进

高中语文是促进学生全面发展的重要途径，具备培养学生语言运用能力、思维能力、审美能力的优势。作为语文教学重要组成部分的写作和阅读，对学生学好语文知识、提升语文素养有重要意义。因此，深入探究写作与阅读积累相互促进的方法有其必要性，以期掀开高中语文教育教学新篇章。

一、写作与阅读积累的基本关系

（一）阅读积累是写作的基石

在语文学习中，学生在阅读中不但能扩充词汇量、掌握多种语言表达方式，还可培养语感，使得遣词造句更自然流畅。此外，阅读还可为学生提供大量写作素材，包括名人事迹、历史事件、哲理故事等，以此增强学生写作作品的厚度和说服力。当然，不同类型阅读材料对写作的启发各有侧重，比如散文侧重提高描述能力，小说有助于塑造人物形象，议论文可强化逻辑思维训练。由此可见，写作离不开阅读积累[1]。

（二）写作促进阅读积累深化

写作过程中，学生的语言表达能力能够得到全面体现，还能助其深化阅读理解、内化知识，学生会把阅读所得转化成书面表达，能够引导学生从阅读材料里提炼观点、组织论据，这会驱动学生重新审视原文的逻辑结构与思想内涵，间接引导学生站在更高视角分析文本语言技巧、情感表达和作者意图，助其提升批判性思维能力。此外，写作能增强学生阅读的目的性，使其阅读时更关注细节、重视积累，进而形成良性循环，所以写作不只是一种简单的输出方式，更是延展学生阅读深度和广度的有效工具。

二、写作与阅读积累相互促进的现实意义

（一）提升语文核心素养

语文核心素养包含语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解。写作与阅读积累的相互促进，可为学生语文素养提升提供重要支持。学生在阅读积累中，会接触多样性的文体文本，能感受语言文字的韵律美和逻辑美，学生会在积累词汇、句式及表达技巧中构建语言，也可跟随文本观点与情感拓展思维广度、深化思考深度，形成文化认知。写作则需要学生梳理阅读感悟并组织语言，这能够锻炼学生的语言运用能力，进而深化他们对文本审美的理解，学生还可将文本中的文化内涵嵌入自身表达，方可内化与传承文化，最终完成对学生语文素养的锤炼[2]。

（二）提高考试成绩

从高中语文考试的实际需求来看，写作与阅读积累会助力学生提高考试成绩。在阅读理解题型中，不论是现代文阅读的信息筛选、观点概括，还是文言文阅读的文意理解、翻译，均需要学生具备扎实的阅读积累，包括对常见文言实词和虚词的掌握、对文本结构逻辑的熟悉等，学生积累的越深厚，解题速度越快、解题越准确。而写作积累能帮助学生轻松应对高考作文，确保写出的文章满足高考对作文内容充实度、表达流畅度、观点明确性的要求，助其获取高分。此外，读写相互促进还可

以提高学生的答题效率，减少不必要的时间、精力浪费，帮助他们更从容地应对各类题型，从而获取高分[3]。

（三）培养综合语言运用能力

高中语文学习的终极目标，即让学生在不同场景中灵活运用语言技能，写作与阅读积累的相互促进，能够确保学生达成这一目标。一方面，学生通过阅读积累可领略多类文本的特点并掌握不同语言范式，这为其在不同场景下运用语言奠定基础。另一方面，写作实践可倒逼学生主动调用阅读积累的语言资源，进而实现“积累”到“运用”的转化，确保学生在不同场景下合理地借鉴对应文体的语言风格与表达技巧。正是在“阅读积累→写作实践→语言运用”的闭环作用下，学生的语言表达、语言创新等能力才能得到协同发展，进而为其今后的学习、工作和生活提供有力支持。

三、高中语文写作与阅读积累相互促进的方法

（一）精读文本，模仿写作技巧

语文教学中，教师需安排学生精读课文，引导他们深入剖析文本的写作技巧，包括修辞手法、表达方式、结构布局等。在学生理解的基础上，鼓励他们模仿这些技巧去写作，旨在将阅读所学转化为写作能力。

例如，在《荷塘月色》课堂，教师可先带领学生逐字、逐段地精读课文，除了分析其细腻的景物描写技巧，也将“景中含情”的表达逻辑进行拆解——朱自清借荷塘的静谧、月色的朦胧，寄托内心的烦闷和对宁静的追求。分析“曲曲折折的荷塘上面，弥望的是田田的叶子。叶子出水很高，像亭亭的舞女的裙”时，在点明比喻手法精妙之处后，要引导学生观察“曲曲折折”“田田”等叠词对画面层次感的强化作用，以及“出水很高”对荷叶动态感的勾勒。待学生掌握以上细节后，教师可布置“模仿‘手法＋情感’进行写作”任务，学生可以描写一处熟悉的景物。教师可为学生进行示范，如“层层叠叠的山峦之间，连绵起伏的是袅袅的云雾。云雾环绕山间，像飘逸的仙女的纱。每当晨雾升起，整座山都变得温柔起来，仿佛能藏住所有心事。”如此安排，便可提高学生写作中运用比喻手法的熟练度，让其学会借物抒情，进而升华其写作作品[4]。

（二）阅读积累素材，用于写作实践

在语文课堂，教师应为学生留出充足的阅读时间，为其提供名人故事、历史事件、名言警句等多样素材，并引导他们分类整理素材，为今后写作快速提取和运用素材做好准备，进而丰富写作内容，增强作品的说服力。

例如，学生学习《喜看稻菽千重浪——记首届国家最高科技奖获得者袁隆平》《“探界者”钟扬》等课文时，教师可安排他们阅读课文，并尝试积累科学家无私奉献的事迹脉络，或是摘录课文中袁隆平“顶着烈日、踏着泥泞”、钟扬“背着几十斤重的标本袋，在海拔六千米的冰川上跋涉”等细节。待学生阅读积累完毕，教师可确立“坚持与奉献”写作主题，鼓励学生结合阅读中的细节素材完成写作，如：“袁隆平心怀‘把饭碗掌握在中国人自己手上’的坚定信念，几十年如一日，顶着烈日、踏着泥泞扎根田间地头，哪怕皮肤被晒得黝黑、手脚沾满泥土，仍执着于杂交水稻研究，他用汗水和智慧换来了粮食产量的大幅提升，解决了无数人的温饱问题，他的奉献精神照亮了农业发展之路。钟扬……”如此一来，便可将学生阅读积累的素材合理应用，让学生了解阅读积累的实用价值，确保写作论据更具体可感，间接提升写作内容的丰富性和写作主题的鲜明性[5]。

（三）拓展阅读思维，深化写作思想

学生的阅读不应受限，教师可积极拓展阅读范围并让学生接触到不同观点、不同风格的作品，开阔学生的思维视野。学生阅读后，教师还组织相应的讨论活动和写作活动，深化学生对阅读内容的理解，将其阅读中的思维启发转化为写作中的深刻思想表达[6]。

学完《劝学》后，教师为拓展学生思维，可将荀子的《修身》《不苟》等作品推荐给学生，确保学生在阅读中自然而然地感知“礼法并施”思想，还可补充道家《老子》中“为学日益，为道日损”的言论、儒家《论语》中“学而不思则罔”等观点。学生阅读完毕后，教师可组织以“不同学派对‘学习’的认知差异”为主题的讨论活动，再让学生就“学习的意义与方法”这一话题进行写作。教师可解开学生写作中的各类束缚，赋予他们写感想、表达新颖观点等权利，并且鼓励他们在写作中将阅读关联实际生活，以此提升写作感染力，更易激发他人产生情感共鸣。如此安排，便可开阔学生的思维视野，使其在写作中不受限于单一观点，而能够站在多个视角分析问题，由此突出文章思想的深刻性和层次感。

（四）阅读情感体验，助力写作情感表达

在学生阅读的过程中，教师应着重引导学生沉浸于文本搭建的情境中，让学生在深入体会作者的情感表达、丰富内心世界之余，进而培养学生的情感感知能力。写作前，教师也可向学生强调“借鉴阅读中的情感表达方式，将自己的真情实感融入写作中”，以便更好地提高文章整体质量。

以学生阅读《我与地坛（节选）》为例，学生能通过阅读感受史铁生对母亲的深切怀念、对生命苦难的坦然接纳，对“活着”的意义也会产生独到见解。教师可引导学生探究作者借助“细节刻画＋环境映衬”传达情感的具体方式：如“她一个人在园子里走，走过我的身旁，走过我经常呆的一些地方，步履茫然又急迫”，这处细节描写，除了体现母亲对儿子的担忧与牵挂，还可关联地坛“荒芜但并不衰败”的环境描写，深刻理解母亲的“茫然”源于对儿子处境的心疼，“急迫”源于想帮助儿子却不知从何处下手的焦虑。在写作以“亲情”为主题的作文前，教师为强化学生写作中的情感表达，可引导他们模仿这种“细节＋环境”的情感表达技巧，写道：“每次我深夜归家，小区里的路灯早已熄灭，唯有我家窗户里还透出昏黄的灯光，像黑夜里一盏温暖的灯塔。推开门，母亲总是坐在沙发上，眼睛盯着门口，手里还拿着未织完的毛衣……”借助阅读体验和技巧借鉴，避免学生的写作陷入千篇一律的写作模式，让情感表达更真挚，用具体细节细腻的传递情感，增强文章的感染力，确保学生的写作质量提升到新高度。

四、写作与阅读积累相互促进的注意事项

（一）合理规划阅读与写作时间

高中生学业繁重，时间和精力被大量占据，要想实现写作与阅读积累的相互促进，就需要语文教师合理规划时间。教师不妨结合当前的教学进度和学生学习情况，制订科学合理的阅读与写作计划。例如，每周安排固定的阅读课，让学生有机会阅读课外书籍。也可以每隔一段时间布置一次写作任务，结合学生近期的阅读内容设计写作主题，引导学生发挥阅读积累的借鉴、指导等价值。另外，教师也要鼓励学生利用闲暇时间进行阅读积累，如利用课间十分钟阅读一篇短文、睡前背诵几句名言等，确保阅读积累与写作有机融合，成为学生生活不可分割的一部分，避免因时间冲突导致顾此失彼。

（二）关注个体差异

高中生个体间的差异十分显著，差异会体现在阅读能力、写作水平、兴趣爱好等多个方面。基于此，教师应实施更具针对性的教学方案，进而实现因材施教。针对阅读能力较强、写作基础较好的学生，可以向他们推荐难度较大、思想性更深的书籍，以鼓励他们进行创新性写作；针对阅读能力和写作基础均薄弱的学生，则要从基础入手，选择与他们水平高度契合的文本，侧重夯实其知识根基，完善和提升基本技能，促使其阅读能力和写作能力协同提升。例如，可为班级学生布置分层性质的写作任务，学生可结合自己的能力自由选择不同主题、不同难度的任务，避免学生的写作自信心被打击，阅读兴趣被削减，让全体学生在完成任务中获取喜悦感和成就感，促进所有学生在阅读积累和写作中实现共同进步。

（三）避免功利性

写作与阅读积累相互促进是一个长期过程，所以教师应端正学生的学习态度，让其明白阅读不单单是为了写作，也为了丰富知识、开阔视野和提升素养。同时，让学生明白写作不仅仅是为了应对考试，也用于自我表达、生活记录和交流思想。而教学评价，禁忌只用作文成绩或阅读测试结果衡量学生的学习效果，还应关注学生在阅读和写作中的表现，更要聚焦其进步情况、思维发展等多个方面，在完成结果性评价之余，补充过程性评价，以此培养学生对阅读和写作的持久兴趣，确保他们的语文素养在长期的积累中稳步提升。

结语

高中语文写作与阅读积累之间存在相互促进的关系，是提升学生语文综合能力的一条重要途径，所以万不可忽视阅读积累在语文学习里的基础性作用，需要教师在日常教学中，将阅读和写作当作一个有机整体，设计更多读写一体的任务，进而激发学生的阅读兴趣，提升其语言表达能力，让学生写出更高品质的文章，为学生的终身学习打下坚实基础。阅

参考文献

[1] 张男 . 浅谈高中语文写作素材的积累——由一道作文题说起 [J]. 作文 ,2025(17):57-58.

[2] 马丽 . 基于课外阅读的高中语文写作素材积累与运用研究 [J]. 阅读与成才 ,2024(06):109-111.

[3] 单蓉芳 . 读写结合：一体化教学——关于高中语文阅读与写作相互促进的分析 [J]. 好作文 ,2023(22):59-60.

[4] 冯文娟 . 高中语文教学中阅读与写作的关系 [J]. 课外语文 ,2021(28):122-124.

[5] 冯莉 . 以读辅写 以写促读——探讨高中语文教学中阅读与写作的关系及策略 [J]. 作文成功之路 (高考冲刺),2020(01):75.

[6] 马振姝 . 浅析如何在高中语文教学过程中实现阅读与写作的相互促进 [J]. 高考 ,2019(16):167+169.

（作者单位：宁夏回族自治区银川市金凤区宁夏六盘山高级中学）

紧扣“思辨”开展教学，增效史传类文言文阅读
——《屈原列传》思辨性阅读教学设计展示

◎乐红菜

【摘要】新课标聚焦核心素养培养，提出“思辨性阅读与表达”学习任务群，倡导让教学具有“思辨味”，促进学生深入文本，建构深刻认知，发展思维能力。《屈原列传》是统编版语文教材选择性必修中册中的一篇经典史传类文言文，阐述了屈原的人生顺逆、生死、选择和爱国精神，具有思辨性。本文聚焦“思辨”，结合统编版语文教材选择性必修中册《屈原列传》思辨性阅读教学设计，探讨如何让学生“回到历史现场”进行分析、梳理、质疑、评价，体验思辨性阅读与表达，使史传类文言文阅读课堂充满“思辨味”，提升教学效果。

【关键词】高中语文　史传类文言文　思辨

“思辨性阅读与表达”是《普通高中语文课程标准（2017年版，2025年修订）》提出的一项学习任务群，要求学生阅读论说名篇，把握作者观点、态度和语言特点，理解作者阐释观点的方法和逻辑，有理有据地表达观点[1]。统编版高中语文教材选入了诸多的史传类文言文。这些文本不仅是语言学习范本，更是历史人物的智慧结晶，为学生提供了“思辨”支撑[2]。如，《屈原列传》基于楚国国力衰微的历史背景，采用叙事与史论相结合的方式讲述屈原的人生轨迹。屈原身上既有国力衰微背景下的个人命运悲剧，又有一心为国、一心为民的家国情怀和卓越的政治眼光，坚贞不屈的伟大志向。司马迁凭借史学家的敏锐与思想家的深度，在这篇文章中提出了发人深省的问题：“顺境才华”与“逆境坚守”，哪个更能定义人生价值？“被动赴死”与“主动选择”，如何界定死亡的精神属性？“执着坚守”与“灵活变通”，哪种选择更具合理性？“忠君”与“忧民”，如何界定爱国的核心内涵？为了使学生更好地回答问题，笔者紧扣“思辨”，聚焦屈原的人生顺逆、生死、选择和爱国精神，通过“回到历史现场”的方式开展思辨性教学。

一、教学过程

（一）情境导入，引发思辨兴趣

【播放两段AI微视频】第一段：屈原作为楚怀王左徒，在朝堂上挥斥方遒、侃侃而谈。第二段：屈原被流放后，行吟泽畔、形容枯槁，走向汨罗江。

【提问】顺境中的屈原意气风发，逆境中的屈原心如死灰。他的人生价值是通过在顺境中一展才华来实现，还是在逆境中坚守本心来凸显？今天，我们带着这个问题走进《屈原列传》中，探索屈原的精神世界。

【板书】《屈原列传》和作者。

（二）初读文本，梳理生平轨迹

【任务驱动】请学生结合《屈原列传》，用折线图的形式梳理屈原的生平轨迹。

明确：用“任”“疏”“黜”“迁”“沉”概述屈原的生平轨迹。

设计说明：依托屈原的生平轨迹初步了解其人生、死因、选择、爱国精神，筑牢文本基础，为深度思辨做好准备。

（三）聚焦思辨，分维深度探究

1. 探究屈原的人生：“顺境才华”与“逆境坚守”的辩证共生

【问题引导】基于屈原的生平轨迹，思考：顺境中，屈原的才华是实现政治抱负的“工具”。逆境中，屈原的坚守成为了诠释自身理想的选择。这两种人生状态中哪一种更能体现出屈原的人生价值？

【小组讨论】“顺境才华”组和“逆境坚守”组分别带着问题自读文本，圈画“证据”来支撑观点，规定的时间结束后进行辩论。

预设：“顺境才华”组结合文本中的“入则与王图议国事，以出号令；出则接遇宾客，应对诸侯”支撑“才华是实现理想的基础”的观点。“逆境坚守”组结合“自疏濯淖污泥之中，蝉蜕于浊秽”“安能以皓皓之白，而蒙世之温蠖乎”支撑“坚守升华了精神价值”的观点。

确定：屈原的人生“顺逆交织”，构成了思辨起点。在顺境中，他在内可以与楚王共商大事，颁发号令；在外可以主持外交事宜，维护国家尊严，展现出了卓越的政治才华和外交才能。此时屈原的人生价值似乎要沿着贤臣辅明君的路径来实现。但是他的人生并非一帆风顺，随着楚国国力日渐衰微，他迎来了人生逆境。为了实现政治理想，他本可以随大流，推波助澜，实际上却宁可投入激流勇进的长河中，也不愿让自己高洁的品质蒙受世俗的尘埃。这种逆境中的坚守是对理想抱负的彰显。通过对比顺境中的才华发挥还是逆境中的自我坚守，可以打破“成果即价值”的单一认知，将才华与初心坚守放到同样重要的位置，学会根据具体情况做出“做成事”或“守住志”的选择，体现出辩证思维。

2. 探究屈原的死因：“被迫赴死”与“主动选择”的多元解读

【辩论准备】围绕辩题“屈原投江是被迫选择，还是主动选择”，将全体学生分为正（主动选择）、反（被迫选择）两方，各方圈画出文本中的相关内容，分析、整理出支撑观点的“证据”。

【辩论开展】正反双方各出3名代表展开辩论，各方代表发言用时不超过2分钟。

预设：正方结合文本内容从屈原的理想抱负、高洁品质等方面进行论述。反方结合文本内容从楚怀王昏庸、顷襄王流放、楚国危亡等角度论述。

确定：从客观角度看，司马迁在《屈原列传》开篇就指明了屈原在朝堂上无法立足的根本环境——朝堂奸邪专权、贤能被斥，“群小”当道，正道难行。其次，屈原的“美政”（修明法度、举贤授能、联齐抗秦）需要君主的大力支持。然而，楚怀王、顷襄王昏庸无能、忠奸不辨，导致他们失去了实现政治理想的可能。再次，上官大夫、秦国说客张仪、怀王宠妃郑袖、公子子兰等人联手祸弄朝纲，不仅摧毁了楚国原本薄弱的国力，更直接将心怀抱负的屈原推向深渊。随着怀王被骗、丧师失地，顷襄王时“兵挫地削、亡其六郡、身客于秦，为天下笑”，楚国从“强国”慢慢地沦为“弱国”，显出亡国之态。这种种外在因素共同构成了一个不容正直、不容理想抱负的绝境，将屈原推向死亡。屈原的死亡并不是对现实的逃避，而是对理想抱负、高洁人格的坚守。

从主观角度看，根据渔父所说的“夫圣人者，不凝滞于物，而能与世推移。举世混浊，何不随其流而扬其波？众人皆醉，何不哺其糟而歠其醨？”屈原可以随波逐流以保全性命，寻找时机来重归朝堂，大展宏图。但他却最终选择“怀石投江”，用来维护自己的“皓皓之白”的人格尊严。这种主动选择是对屈原“宁为玉碎，不为瓦全”精神的诠释。他用死捍卫了自己的尊严、理想和人格。

【总结点拨】屈原赴死并非非此即彼，而是主客观因素综合作用的结果。外部环境的黑暗是“因”，个人理想抱负、高洁人格的坚守是“果”。“因”“果”交错使屈原的赴死更具悲剧感。

3. 探究屈原的选择：“执着坚守”与“灵活变通”的两相权衡

【情境创设】要求学生锁定文本中屈原与渔父的对话，与同桌分别扮演屈原、渔父角色，依托具体语境准确、流畅、有感情地读出“子非三闾大夫欤？何故而至此？”“举世皆浊我独清，众人皆醉我独醒，是以见放。”等，思考两种选择之间的冲突。

【问题探究】渔父提到的灵活变通、随波逐流是什么？屈原的遗世独立、坚守本心是什么？如果你身处屈原的处境，你会选择哪种方式？为什么？

【自由发言】学生自由发言，教师进行总结。

预设：两种选择没有孰对孰错之分。渔父提到的灵活变通、随波逐流，是为了活着，只有活着一切才有可能。而屈原的遗世独立、一心赴死是对尊严与理想的坚守。

确定：屈原的人生选择围绕“初心坚守”与“灵活变通”的矛盾而展开。屈原所坚守的是对楚国的忠诚、志洁行廉的品格、改造国家的政治理想。即便君王“数困于兵”，仍不离不弃；即便“举世混浊”，仍情愿与奸臣划开界限；即便连连被贬，仍眷顾国家、心系怀王。这种坚守是他家国情怀的具体表现。这也是他成为后世人口中的精神典范的原因。但是，渔父的“随波逐流”尽管与屈原的初心不相符，但并不能否定这是一种生存智慧。这种智慧并非对现实的“妥协”，而是坚守初心的灵活变通。这种灵活变通与屈原的选择形成了思辨张力。屈原对初心的坚守固然崇高，但这种坚守是否带来了“刚则易折”的脆弱？如果他选择变通，是否可以为楚国保留更多的中坚力量，实现理想抱负？这种思考并非要评判屈原的选择，而是要探寻其背后蕴含的价值追求，即无论何种选择都要以理想抱负与人格尊严为核心，形成正确的价值观。

4. 屈原的爱国精神：“忠君”与“忧民”的边界跨越

【文本研读】要求学生从文本中圈画出体现屈原爱国精神的语句，思考“最初，为什么屈原的爱国精神会与忠君联系在一起？后来为什么会突破忠君的边界，扩展到忧民、忧国？”

【小组合作】请学生以小组为单位，利用教材、搜索

引擎、生成式 AI 搜集资料，分析、整理，探究战国时期的家国同构的时代背景及其对屈原忠君思想的影响、楚国危亡和百姓苦难是如何使屈原的爱国精神升华的？

预设：尽管诸侯争霸频繁，周王室衰微，宗法制度有所松动，但家国同构观念仍深刻地影响着国民思想：家是国的缩小版，国是家的放大版，君主是国家的代表，臣民、百姓要对家族的忠诚延伸到国家、对君主的忠诚上。在这样的背景下，屈原将希望寄托在君主身上，希望通过辅佐君主来壮大国家，实现个人理想抱负。随着楚国国势衰微，内，政治愈加腐败；外，威胁愈加严重。百姓流离失所、苦苦挣扎，此情此景带给屈原心灵震撼。他将对君主的忠诚、对贵族统治的维护、对个人理想抱负的坚守上升到对整个国家命运的担忧、对黎民百姓的关怀，心怀大爱。

确定：屈原的爱国精神是《屈原列传》思辨性的重要体现，关键是从“爱国即忠心”的狭隘认知中解放出来，从忠君发展为忧国忧民。尽管屈原最初的爱国思想带有浓厚的忠君色彩，将自己的美政理想寄托在君王身上，具有狭隘性，但是却符合当时的爱国精神的主流形态，具有历史合理性。但是，随着环境变化，屈原的爱国情怀从忠君层面升华到了忧国忧民层面。他因“怀王之死”倍感哀伤，因“兵挫地削”、百姓流离失所而悲痛异常。但他在被排挤出朝堂之际，无能为力。只能将心中的“怨君王之不察”“哀民生之多艰”转化为文学创作——《离骚》。这是他爱国精神升华的具体表现。从屈原的转变来看，真正的爱国精神并不是对权力的绝对服从，而是对国家与民众根本利益的坚守。这种爱国精神可以穿透历史时空，可以传播至今。

【深度总结】屈原的爱国精神经历了从狭隘的忠君发展为忧国忧民的过程。这种以“国家命运、民众福祉”为核心的爱国精神更具人文情怀，穿越时空，延绵至今，值得我们学习。

（四）延伸拓展，联结现实思辨

【提出现实问题】在当今社会，我们面临着很多坚守与变通的选择，譬如“律师执业过程中对维护法律公平正义的坚守，为提高工作效率，对工作方式的灵活变通”“某人从小立志成为优秀摄像师，但职业发展受阻，选择做摄影助理来积累经验”等。结合屈原带来的思辨启示，你对当今社会中的这些“坚守”与“变通”有什么看法？你认为应当如何平衡“坚守”与“变通”？应当如何践行独具时代特色的爱国精神？

预设：变通并非背离坚守，而是在坚守初心的基础上，顺应时代与环境变化做出调整。这是人类生存、发展的智慧结晶。

为平衡坚守与变通，首先要明确坚守的是什么，再根据时代与环境变化来变通形式，通过变通来坚守初心。

在当代，需要紧密结合时代发展来践行爱国精神。首先，聚焦本职，做好自己的分内的事情。其次，我们要具有全球化视野、创新精神，学习先进经验与技术，弥补自身的不足，并采取实际行动解决现实问题。

确定：通过联结文本思辨与现实生活，从读懂屈原到学会思考人生，用屈原的爱国精神滋养学生的价值认知。

（五）课堂小结，绘制思维导图

【任务驱动】围绕“顺境才华”与“逆境坚守”的辩证共生、“被迫赴死”与“主动选择”的多元解读、“执着坚守”与“灵活变通”的两相权衡、“重君”与“忧民”的边界跨越等方面回顾思辨性阅读过程，利用绘制思维导图的方式进行总结。

【总结升华】司马迁用文字塑造出了一个具有思辨张力的屈原形象，他的人生观、死因、选择、爱国精神等都值得思辨。希望大家能用思辨的眼睛看待历史人物，更能以爱国精神为指引，在未来的人生中心怀国家、坚守本心。

二、教学反思

本节课以《屈原列传》中的四大思辨维度为入手点，通过提出任务、问题等方式引导学生进行思辨性阅读，使学生从文字表层走进了屈原的精神世界，让学生在了解屈原的人生经历的基础上，从屈原的生死抉择中发现他爱国精神的升华，受到精神世界的滋养。同时，学生可以在思辨性阅读过程中学会寻找思辨点、习得思辨方法（分析、比较、梳理等），丰富思辨性阅读经验，为今后自主开展思辨性阅读奠定基础。总体而言，该教学设计是一次成功的史传类文言文思辨性阅读教学实践。但为了提高史传类文言文思辨性阅读教学效果，教师需要持续展开研究，在弥补现有研究不足的基础上，拓宽研究范畴，探索出更丰富的、更具实践性的策略。

参考文献

[1] 袁雨雪 . 高中语文史传类文言文教学研究 [D]. 内蒙古师范大学 ,2024.

[2] 吴琦 . 高中语文史传类文言文群文阅读教学研究 [D]. 江西师范大学 ,2024.

（作者单位：浙江省金华市武义县第三中学）

小学语文阅读的情感共鸣和文化渗透路径探析

◎马海福

【摘要】本文聚焦小学语文阅读教学中情感共鸣与文化渗透的实践路径。文章首先从深化阅读理解效能、融合培育核心素养、落实立德树人目标等维度阐述强化情感共鸣与文化渗透的必要性。继而剖析当前现状：文本解读偏重知识讲授而情感意蕴开掘不足，文化元素停留于知识介绍而缺乏深度浸润，学生主体的情感投入与文化参与不足。在此基础上，提出三条实践路径：深度解读文本情感意蕴与文化内涵，创设情境联结文本与学生生活，搭建表达平台抒发阅读感悟，以期推动小学语文阅读教学从知识技能传授走向情感与文化的深层涵育。

【关键词】小学语文　阅读教学　情感共鸣　文化渗透　核心素养

语文学科是有情之物，学生是有情之人，在阅读教学中引导学生以文中之“情”激起心中之“情”，通过文中“情”的熏陶、感染，丰富精神世界。“情”在课堂中的落实，是语文阅读教学必须重视的问题。与此同时，在阅读教学中融入传统文化元素，有助于学生理解文本内涵，增强文化认同感。基于此，本文立足小学语文阅读教学实际，探析小学语文阅读教学的情感共鸣和文化渗透有效路径。

一、强化小学语文阅读情感共鸣与文化渗透的必要性

（一）深化阅读理解效能有赖于情感参与和文化认知的协同作用

阅读理解包含语言识读、信息整合与情感价值领悟三个层次。语文课程兼具工具性与人文性。前两个层次更多地体现其工具性，可经由系统知识训练逐步提升；第三个层次则更体现其人文性，涉及学生对情感与文化的感知能力。具体而言，情感共鸣帮助学生体察人物情感，文化渗透则为文本理解提供认知支撑。以古诗词教学为例，学生即便能够准确释义每个词句，若缺少对诗人所处时代与审美传统的了解，便难以真正领会诗作的意蕴；同样，若对文中人物的悲欢无动于衷，诗词便只是一串需要记诵的文字，而无法成为滋养心灵的精神养料。由此可见，情感共鸣与文化渗透是阅读理解从表层走向深层的内在要求。

（二）语文核心素养培育需要情感体验与文化积淀的持续滋养

小学语文核心素养涵盖语言运用、思维能力、审美创造、文化自信等维度，其培育是一个渐进累积的整体过程[1]。学生在阅读中锤炼语言表达、发展逻辑思辨、涵育审美情趣、厚植文化底蕴，素养在阅读活动中实现有机联结与协调生长。进一步看，情感体验是素养生长的催化力量，学生在阅读中产生喜悦、感动、敬佩、悲悯等情感反应，进而更为主动地亲近文本、深入思考、反复品味，从而推动语言感知力和审美鉴赏力的提升；文化积淀则是素养生长的精神土壤，学生在阅读中接触神话传说、历史故事、民俗风情、人文精神等内容，逐渐沉淀为其精神世界的底色。小学阅读应成为学生情感与文化素养不断积累的过程。

（三）落实立德树人目标依托阅读教学的情意涵育

语文课程承载着立德树人的育人使命，有别于品德课程的直接说理，其特点在于以文学作品的感染力和文化内涵的浸润力潜移默化地影响学生。文学作品以形象化的人物、情节、语言承载价值观念，学生在阅读中与作品产生情感共鸣，在共鸣中自然而然地接受其中蕴含的道德情操与人文精神，这种接受方式比抽象说教更为深入持久。小学语文教材精选的作品涵盖亲情友爱、民族精神、传统美德、自然之美等多元主题，为以文化人、以情育人提供了丰富资源。

二、当前小学语文阅读情感共鸣与文化渗透现状探究

（一）文本解读偏重知识讲授而情感意蕴开掘不足

当前小学语文阅读教学重心集中于生字词的认读书写、段落大意的归纳概括、写作手法的识别分析等方面。其固然也是阅读教学的基础，但过于挤占文本情感意蕴的开掘空间。具体表现为：人物的喜怒哀乐被简化为几个抽象的情感标签；作者的写作情怀与表达意图被一笔带过，学生知其然而不知其所以然；文本中那些细腻的情感转折、微妙的心理变化、含蓄的言外之意等，在有限的课时中难以得到应有的关注。长此以往，学生习惯于从课文中提取信息、归纳要点，却较少有机会沉浸于文本的情感世界，阅读逐渐偏向理性分析，缺少审美体验。

（二）文化元素停留于知识介绍而缺乏深度浸润

小学语文教材蕴含丰富的文化资源，古诗词、神话传说、历史故事、民俗风情等内容贯穿各个年级。在实际教学中，教师对文化背景的介绍多采用知识灌输的形式，在导入环节简要交代作者生平、时代背景、创作缘由等，随即转入文本的语言分析。这种处理方式使文化沦为阅读的“前置知识”，而非贯穿始终的精神内核。更深层的问题在于，教师疏于揭示文本文化内涵与学生生活经验、情感世界的内在关联。传统文化教学往往停留于知识介绍，缺少与现实生活的精神联结。学生由此获得的是关于文化的知识碎片，缺乏对文化的真切认同。

（三）阅读教学中学生主体的情感投入与文化参与不足

实现情感共鸣与文化渗透，离不开学生作为阅读主体的主动参与。然而在实际教学中，课堂阅读活动多以教师讲解为主导：教师预设好情感体验的方向，学生按图索骥地寻找“合规答案”；教师归纳好文化要点，学生抄录并记忆[2]。学习亲情主题的课文时，未能引领学生联系自身家庭生活去体认人物情感；诵读描绘离别情境的古诗时，未能启发学生回溯自己经历过的分离时刻去感受诗人心境；学习民间传说时，未能创设机会让学生以日常生活中形成的价值观念与文本展开对话。由于缺少这些桥梁的搭建，学生的生活经验、情感积累、文化认知等难以充分激活并引入阅读过程，学生难以形成个性化阅读体验，文本中的情感与文化价值也难以内化。

三、小学语文阅读的情感共鸣与文化渗透路径

（一）深度解读文本情感意蕴与文化内涵，拓展学生阅读理解的纵深

课文蕴藏着丰富的情感表达与文化信息，隐于语言的细微处、情节的转折处、人物的言行处，需要教师以专业眼光加以发掘与梳理。备课阶段，教师可从多个维度研读课文：在语言层面品味遣词造句的精妙与表达节奏的张弛，体察语言背后的情感温度；在内容层面梳理情节发展的脉络与人物形象的特征，提炼作者寄寓其中的思想情感；在文化层面发掘文本承载的传统意蕴、时代精神或地域风情，明确其对学生精神成长的滋养价值。情感意蕴与文化内涵往往彼此交融，教师应厘清二者的内在关联，辨识在何处引领学生品味语言之美，在何处启发学生感悟情感之真，在何处指导学生领会文化之厚。教师对文本情感与文化理解越充分，越能引导学生深入体悟文本价值。

以统编版小学语文五年级上册《落花生》阅读教学为例，备课时，教师首先细品父亲话语的表达特点：将花生与桃子、石榴、苹果并置比较，以“矮矮地长在地上”“必须挖起来才知道”等质朴语句勾勒，与花生的品格形成内在呼应。接着，教师梳理全文“种花生——收花生——吃花生——议花生”的叙事脉络，辨识详略安排的匠心：前三个环节寥寥数语带过，“议花生”却浓墨重彩，揭示出作者借物说理的写作意图。更值得关注的是：母亲张罗收获节的欣喜，“父亲也来了，实在很难得”勾勒出父亲平日忙碌、难得一家人畅享天伦之乐——温馨的家庭氛围是情感共鸣的重要触发点。再者，教师将文本置于许地山的人生际遇中理解：历经家国离乱、生活艰辛，却以“落花生”为笔名。其“不求显赫、但求有用”的处世态度，与中华传统文化崇尚内敛、反对虚浮的价值取向一脉相承。教师由此明确教学重点：感受家庭温情与“落花生精神”的人生智慧。

（二）创设情境联结文本与学生生活，唤起学生情感记忆与文化认知

文本所承载的情感与文化，需要在学生已有的生活经验中找到共鸣的基点，方能真正抵达其内心，情境创设的价值在于为这种联结搭建桥梁[3]。具体而言，教师可从三个层面设计情境：其一，导入环节围绕文本的情感主题或文化内涵，选取贴近学生认知的生活场景作为切入点，激活学生相关的情感记忆与生活经验；其二，研读环节引领学生将文本呈现的情境与自身体验相比照，在比照中产生情感上的呼应与理解上的深化；其三，拓展环节启发学生思考文本蕴含的文化观念与当代生活的联系，将传统文化资源转化为学生可感知可认同的精神滋养。学生的思维在辨析与融通中得到锻炼，对文化传统的亲近感与认同感在理解中逐步增强。

例如，《落花生》教学情境以“收获节”为核心意象，分三个环节展开。导入环节，教师播放一段农村秋收场景的短视频：金黄的稻穗、饱满的玉米、刚从土里刨出的花生，配以欢快的背景音乐。教师请学生分享参与过的家庭劳动，回忆一家人齐心协力完成一件事的愉悦。研读环节，教师设计“收获节上的三轮对话”探究活动：第一轮聚焦花生的好处，学生梳理姐姐、哥哥、“我”的不同回答——味儿美、可榨油、价钱便宜，继而讨论这些回答分别从哪个角度看待花生的价值，体会同一事物可以有多重理解视角。第二轮聚焦父亲的比较，学生默读父亲的话后，回忆自己见过的苹果树、石榴树的样子，以及描述花生在土里默默生长的情形，真切感受“藏而不露”与“招人喜爱”两种截然不同的生命姿态，进而讨论父亲为何更欣赏花生，体悟谦逊质朴之美。第三轮聚焦“我”的领悟，教师启发学生思考“有用”与“体面”是否矛盾——一个人能不能既体面又有用？父亲是否否定了桃子、石榴的价值？学生在辨析中认识到父亲的本义并非贬抑外在之美，而是提醒人不可徒有其表、华而不实，这种批判性的思考使学生对文本主旨的理解更为深透。拓展环节，教师引入许地山生平：他以“落花生”为笔名，一生从事教育与学术，在战乱年代仍坚守讲台，最终积劳成疾病逝于香港。学生由此体认“落花生精神”并非空泛说教，而是作者以生命践行的人生信条，对中华传统美德的认同在真实人生故事的感召下自然生成。

（三）搭建表达平台抒发阅读感悟，深化学生情感体认与文化理解

阅读中获得的情感触动与文化感悟，经由表达得以明晰与深化。表达是学生将阅读所学加工整理、迁移应用的过程，也是情感体验与文化认知从模糊走向清晰的必经路径。教师在阅读教学中开辟多样化的表达渠道，让学生以诵读传递情感体验，以讨论分享阅读感悟，以写作梳理思考收获。表达形式的选择应与文本特点、学情特点相适配。教师关注学生表达的真实性与个性化，鼓励其抒发独特的感受与见解。多元交流分享形成相互启发的学习氛围，语言运用能力与审美创造力在表达实践中得以锤炼。情感共鸣与文化渗透由此沉淀为学生精神成长的持久养分。

例如，教师在《落花生》阅读后设计分层递进的表达活动。第一层为情境诵读，全班分为“父亲”“母亲”与“孩子们”三个角色组，还原“收获节”的家庭对话场景。诵读前，教师请各组揣摩人物的心境与语气：父亲的语重心长从何而来？母亲默默点头时在想着什么？孩子们争着回答时是怎样的心情？学生在分角色朗读中感受那个夜晚一家人围坐茅亭的温馨，许地山笔下“一灯如豆、言欢意惬”的家庭氛围在诵读中鲜活再现。第二层为辨析讨论，教师抛出开放性话题：有人说“现代社会更需要展示自己，像苹果那样让人看见才有机会”，你怎么看？学生各抒己见，在不同视角的交融中拓展对传统美德的认知。教师则引领学生理解：文化如同最鲜美的食材，其原味是最珍贵的，胡乱加调料会毁坏食材，而直接吞咽会没有味道；每个人都可以适度地加上些许个人的口味，或是几粒盐，或是半勺糖，或是参考他人的吃法，但最终还是要自己判断。第三层为心语写作，教师引发学生联想：“假如你也坐在那晚的茅亭里，听完父亲的话，你想对父亲说什么？或者，你想对自己说些什么？”学生基于对文章情感的体悟展开创作。最后，教师邀请几位学生朗读其作品，其他同学静静倾听，课堂在真诚的心语交流中走向尾声。由诵读到辨析再到写作，学生对“做有用的人”命题的理解逐步从阅读走向生活、从听训走向反思，朴素的人生道理在真诚的表达中沉淀为成长的精神滋养。

结语

综上所述，在小学语文阅读教学中，教师通过研读文本辨识情感脉络与文化意蕴，为课堂教学提供充实的内容准备；创设情境连接文本世界与学生生活经验，激活其情感记忆与文化认知；搭建表达平台为学生提供将模糊感受转化为清晰认识的契机。策略体系有助于教师将情感和文化育人内容，逐步融入阅读教学全程，让情感共鸣变得更加生动深刻、文化渗透变得更加真实高效，真正实现小学语文阅读教学“以情感人、以文塑魂”的全面育人目标。阅

参考文献

[1] 张薇．在小学语文阅读教学中实施群文阅读教学的现实思考[J]．文科爱好者，2024(06):224-226.

[2] 王彩虹．深度学习目标下的小学语文阅读教学[J]．格言（校园版），2024(36):56-58.

[3] 蔡梅玲．架设合作桥梁，提升小学语文阅读教学实效[J]．中华活页文选（教师版），2024(24):7-9.

（作者单位：甘肃省陇南市徽县大河店镇文池小学）

小学发展性阅读障碍的识别与干预策略探究

◎王颢兰

【摘要】发展性阅读障碍（Developmental Dyslexia, DD）是一种常见的特殊学习困难，表现为阅读准确性、流畅性及理解能力的显著落后，严重影响小学生的学业表现和心理发展。本研究结合国内外最新研究成果，探讨了小学阶段发展性阅读障碍的表现和具体识别方法，并从语言、阅读和心理三个层面，探讨了一线教师可以采用的有效干预策略。

【关键词】发展性阅读障碍　干预策略　小学心理教育

一、小学发展性阅读障碍的含义和表现

（一）小学发展性阅读障碍的含义

根据世界卫生组织定义标准，发展性阅读障碍是指个体在一般智力、动机、生活环境和教育条件等方面与其他个体没有差异，也没有明显的视力、听力、神经系统障碍，但其阅读成绩明显低于相应年龄的应有水平，处于阅读困难的状态中[1]。

发展性阅读障碍是学习困难中较常见的一种类型，人群比例约为5%—17%。由于公众认知不足，学生容易被贴上“笨”“懒”等标签，由于读写能力明显低于同龄水平，学生承受较大学业压力与亲子冲突，并因阅读能力不足影响其他学科学习，易缺乏学习动机与效能感，进而产生恶性循环，严重影响学生的学业成就和心理健康水平[1]。

而根据已有研究发现，如果能够在早期阶段对发展性阅读障碍儿童进行恰当的干预，就能够使70%的发展性阅读障碍儿童的阅读能力得到改善[3]。因此，干预研究具有重要意义。

（二）小学发展性阅读障碍的常见表现

1. 朗读流畅性、准确性差

DD儿童相较于普通儿童更不愿意开口朗读，在朗读时经常“错读”“漏读”“串行”等，朗读速度慢、流畅性差，即便简单文本也低于同龄儿童。

2. 阅读困难、理解差

阅读理解能力较弱，难以提取关键词，阅读速度慢、质量差，对文章的理解能力明显低于普通孩子，阅读速度慢、质量差，持续自主阅读的时间更短，对阅读的兴趣较低。

3. 书写困难、潦草

发展性阅读障碍又被称为“读写困难”，书写能力较差亦为典型表现。DD儿童书写时容易出现镜像字，如“b、d”“p、q”混淆（即便在已经学习较长时间后），数字和符号也会出现写反的情况，容易混淆相似的字和数字，抄写生字时需要看一笔写一笔，书写速度较慢，控笔能力差，作业潦草脏乱。常出现错字、漏笔画及涂改现象。部分学生书写中，即便是写自己的名字、学校名等经常写的字，也会出现漏写、错写等问题。

4. 语言、语素意识较差

阅读障碍的孩子在语音、语速等方面有明显缺陷。例如在知道“C”“A”“T”的发音的基础上，普通孩子能轻松读出“C、A、T”的发音，而DD儿童却很难将字形与读音联系起来。这种现象在中文中也同样有表现，如知道“洋”“样”“详”的右半边有“ang”的发音，一般孩子很容易理解并能够推测形声字“详”的发音，并猜测该字意与“言”有关，但DD儿童较难掌握形声字表意与表音的规则。

5. 注意力较差

由于发展性阅读障碍与ADHD（注意缺陷多动障碍）有较高的共患病概率，因此一般DD儿童也会出现注意力较差的现象，在任务和活动中难以维持注意，难以注意细节，容易犯粗心的错误，经常丢失学习或工作用品等。

二、发展性阅读障碍的识别和筛查

（一）老师、家长日常识别方法

及时识别阅读障碍有助于保护阅读障碍儿童的学习自信心和积极性，有利于老师、家长提供及时的帮助，采用更丰富、更有针对性的方式辅助教育。因此，提高家长与教师认知有助于早期识别，在日常生活中可以通过以下方面进行识别：

1. 观察朗读和阅读表现

家庭进行亲子阅读，学校开展阅读能力测评是最直接、快速的识别手段，在阅读的过程中注意孩子在开口朗读、阅读理解方面是否存在困难，如发现经常错漏字、串行等上述的一些典型特点时，就要及时考虑是否有阅读困难的可能性。

2. 检查作业、分析成绩

作业是非常显性、具有代表性的识别方法，在排除主观态度因素后，若书写明显困难或作业潦草，应关注其书写能力。在学习成绩方面，在排除学生个人兴趣等导致偏科的情况下，如果学生语文和数学成绩差距悬殊，可进一步判断是否存在阅读障碍影响。

3. 识字量、语音意识

观察孩子在识字过程是否有困难，识字量有没有明显落后于同龄人，有没有出现快速命名困难，在学习语音时有没有出现难以将字形与字音结合的情况，如学拼音要比普通孩子慢很多，不断练习甚至在学了很久以后依然无法顺畅拼读或记住拼音的读音[2]。

4. 了解遗传情况

阅读障碍往往伴有遗传风险，直系亲属中如果有过学习困难的案例，例如父母曾有阅读或识字困难经历，孩子有阅读障碍的可能性也会提高，因此，家族有学困史也可作为怀疑的依据。

5. 对照问卷进行初步筛查

在怀疑有阅读障碍的可能性时，老师、家长也可以使用一些自查问卷进行初步筛查，例如北京大学第六医院王久菊医生提供的《中文阅读能力自查问卷》，进行一个初步的评估。

（二）进行专业诊断和评估

如果做了初步筛查问卷后分数较高，或者综合评估后发现有很多阅读障碍的典型特点，那么就要及时带孩子去专业机构进行诊断和评估。目前，随着阅读障碍问题的重视程度不断提高，医疗、教育及干预机构不断涌现，一些大城市医院已经设立了“学习困难”的专科门诊，可以对发展性阅读障碍进行专业性评估。

根据目前文献，阅读障碍儿童的判定暂未有统一标准，其中评估工具使用较多的有由王孝玲、陶保平编制的《识字量标准测试》量表，舒华等编制的《汉语阅读障碍量表》（Dyslexia Checklist for Chinese Children，DCCC）、《香港读写障碍测验》(Specific Learning Difficulties,HKT-SpLD)等测评问卷。

脑科学方面的研究也为阅读障碍提供了更直观的呈现方式。目前研究发现，磁共振脑功能成像（fMRI）显示阅读障碍表现在大脑的颞顶叶区域，它是一种与大脑功能相关的独特生理特征，与父母教养不当、学校教育不良或任何形式的社会或心理缺陷无关[4]。

三、对发展性阅读障碍的干预

发展性阅读障碍的成因尚未有明确定论，通常认为由认知加工缺陷和感知觉缺陷造成，结合不同的原因，传统干预主要有语音语素意识训练（音素删减替换、声调韵律判断训练）、正字法训练（拆解汉字、讲解笔画顺序、同音词素和同形词素辨别）、流畅性训练、注意力训练（视觉注意广度训练、视觉搜索训练）、工作记忆训练、信息加工策略训练等几种方式。

传统干预虽见效较快，但训练过程较重复枯燥，易导致儿童厌倦或放弃，影响最终干预效果。

（一）基于语言层面的干预

1. 语音训练

大量研究都发现DD儿童存在语音意识缺陷，他们在将词汇的视觉输入转化为语音表征和提取那些声音时产生了巨大困难，语音意识的缺陷直接造成了他们词汇识别的障碍[5]。针对缺陷进行补偿训练是一种常见的干预思路。

（1）音调辨别训练

在字组中找出不同音调的字。如“张”“心”“留”“天”中“留”的音调不同。通过反复练习，让学生掌握音调的区别。这个训练在不同年段差别较大，小学低年级段做这项训练较难，中年级段的难度不大，已经基本掌握，但有部分人速度较慢。

（2）合音训练

读出将两个音节放在一起后的读音。例如“b”“ɑ”读“bɑ”，“h”“e”读“he”，在训练的过程中，阅读障碍儿童中有不少到了中年段依然对拼音的掌握较差。

（3）寻找不同发音的字

在几个字中寻找发音不同的字，如“波”“班”“把”“盘”四个字中只有“盘”声母是“p”，其他是“b”。

（4）换音训练

如“luɑn”中将“l”换成“h”，将“nɑ”中的“n”换成“k”，读出新的读音。部分音节掌握较弱，比如“ɑ”大部分能掌握，“un”“en”“ui”等掌握较差，这和低年级拼音教学时情况是一致的。

语音训练时能明显感受到DD儿童在语音意识方面的缺陷，对于普通儿童来说非常简单的任务，他们却感到较为困难。干预需长期反复训练，但因儿童困难较大，

兴趣往往不高。

2. 识字训练

由于语素意识的缺乏，DD 儿童识字时较为困难，对于普通儿童来说轻而易举的“抄生字”学习方法，对 DD 儿童来说并不适用，DD 儿童即便将生字抄二三十遍，依然会出现错写漏写的情况，因此，识字需要丰富感官形式。

汉字游戏卡是一种纸牌，牌上印有不同的部首、字，有多种游戏方式，游戏规则是轮次打出自己手中的牌，如已打出的牌能组成汉字，则将牌拿起并念出组成后汉字的发音，最快打完手中的牌为胜。

汉字游戏卡通过游戏的方式帮助 DD 儿童加深对汉字的印象，由于游戏过程中必须组合部首，DD 儿童在游戏的过程中无形锻炼了对部首偏旁的观察，对形声字的理解也有很大帮助。

汉字游戏卡有助于提高识字效率，且学生接受度较高，由于是以打牌的形式进行，学生对于字词训练并没有抵触情绪。

（二）基于阅读本身的干预

1. 丰富阅读形式

由于文字识别困难，阅读兴趣下降，自主阅读能力发展较差，因此，丰富阅读形式是弥补缺陷的重要途径之一。

低年段可以通过亲子阅读来帮助提高阅读量，每天由家长为 DD 儿童指读 30 分钟，同时培养阅读习惯。在 DD 儿童逐渐形成自主阅读能力后，可以降低指读比例，但由于指读有利于建立字和音的关系，因此在 DD 儿童具备独立阅读能力后，仍然可以继续保留亲子指读。

大量的泛读对培养语感有积极作用，但由于 DD 儿童阅读速度慢，依靠文字阅读难以提高总体阅读量，因此，中高年段学生可以采用有声书的方式进行阅读补充 [3]。家长可以在家里配备可以播放有声书的设备，利用喜马拉雅、学习强国等 App 中的有声书资源，有声书可提升阅读兴趣。

在阅读书本选择方面，可以选更大字体、彩色区分的书籍。有研究指出，视觉注意广度对阅读障碍儿童的阅读有影响，因此改变字体颜色、字体大小、字间距等是可以帮助 DD 儿童改善阅读的。

2. 增强阅读激励

为了进一步促进 DD 儿童的自主阅读，可以增加一定的阅读打卡激励制度，如阅读存折，通过阅读竞赛等形式帮助养成阅读习惯。

（三）基于心理层面的干预

阅读障碍易导致儿童低自我效能感及负面情绪体验，既有研究多关注能力训练，但鲜少从心理层面进行干预，帮助 DD 儿童接纳自身学习特点，探寻积极的解决办法。一线教师在实际干预过程中，对 DD 儿童心理方面的帮扶可能产生比训练更重要的作用。

1. 正面评价

由于在过往学习经验中 DD 儿童经常被否定和批评，导致其缺乏学习的主动性和自信心，在与老师、家长沟通后，充分理解 DD 儿童在阅读方面困难，根据其学习情况制定符合自身的小目标，并多给予正面肯定，一起帮助孩子重新找回学习兴趣与信心。

2. 减轻学习压力，提升学习兴趣和效率

根据 DD 儿童实际情况制定个性化学习方式，优化作业形式，例如将部分书面作业改为口头作业，尽量减少机械罚抄的形式，使用不同颜色的笔辅助识字记忆。

改变了作业形式后，DD 儿童的学习效果并没有变差，反而有一定程度的进步。因为作业方式的弹性化改变，DD 儿童也更愿意配合老师和父母的要求，学习积极性有一定的提升。

结语

发展性阅读障碍对学生在学业方面的影响是深远的，及时筛查可避免学生因学习不适应而落后。学校在开展帮扶工作时，不仅要考虑提高学生语音语素能力以弥补缺陷，还要寻找丰富的学习方式辅助阅读，结合父母、班主任的力量，帮助 DD 儿童重拾信心，以更积极的方式面对学习，探索个性化的学习方式，以取得良好的学习效果。当前干预仍存在一定不足，我们需要继续总结和完善后续干预，以帮助阅读困难的孩子更好地应对和解决学习问题。

参考文献

[1] 刘清苹，毛荣建 . 发展性阅读障碍儿童视觉注意广度特点及干预策略研究 [J]. 北京联合大学学报 ,2024, 38(04):85-92.

[2] 牛越 . “我不是笨小孩”——发展性阅读障碍干预策略 [J]. 大众心理学 ,2025(04):35+34.

[3] 邢强，谢欣蓓 . 发展性阅读障碍干预方法的回顾与展望——基于阅读发展六阶段模型 [J]. 教育与教学研究 ,2023,37(02):119-128.

本文系广东省教育科学规划 2025 年度中小学教师教育科研能力提升计划项目“小学中年段发展性阅读障碍干预策略的实践研究”（课题编号：2025YQJK0366）的研究成果。

（作者单位：广东省珠海市斗门区井岸镇新青小学）

基于核心素养的小学语文生活化阅读教学建构

◎杨学奎

【摘要】生活化阅读教学不仅提升语文学习效率，更致力于培养具备生活智慧、表达能力和健全人格的全面发展的人，契合《义务教育语文课程标准（2022 年版）》倡导的核心素养导向。本文聚焦基于核心素养的小学语文生活化阅读教学。首先，我们从素养培育、阅读学段特征以及教学实践空间的拓展等维度阐释了生活化阅读教学的价值；其次，我们分析了当前阅读教学在目标设定、教学内容和活动方式等方面存在的不足之处；最后，提出以生活情境统整素养目标、将生活经验编织进文本解读、拓展阅读活动的生活实践空间的教学路径，旨在为小学语文生活化阅读教学提供实践参考。

【关键词】核心素养　小学语文　生活化阅读教学

生活化阅读教学是指教师结合学生生活经验开展阅读教学，通过贴近生活的目标与方式，促进学生阅读能力与语文核心素养的发展。小学生的阅读理解有其鲜明的学段特点，他们对文本的感受和领会，往往以自身的生活经验为基础。生活化阅读教学顺应这一学习规律，将学生的生活积累有机融入阅读过程，使文本与经验在对话中相互激发，为核心素养的多维培育提供富有生命力的实践路径 [1]。

一、开展基于核心素养培育的小学语文生活化阅读教学的价值

（一）生活经验为核心素养的整体培育提供认知基础与情感支持

新课标阐释的核心素养是相互关联的有机整体，文化自信、语言运用、思维能力与审美创造等维度理应协同发展。生活化阅读教学将学生已有的生活积累引入文本理解的过程，使阅读活动成为学生调动个体经验与文本展开对话的实践活动。新课标倡导“建立语文学习、社会生活和学生经验之间的关联”，揭示了素养培育的一条基本规律：离开学生的生活积淀，语言的品味容易流于技术操练，文化的感知容易停在概念记忆，思维的训练容易悬浮于抽象推演，审美的体验也容易失去感性土壤。生活经验为素养的融合培育奠定认知基础，让它们在阅读过程中形成彼此呼应、相互滋养的生长态势。

（二）生活化阅读契合小学生依托具体经验理解文本的学习规律

小学阶段学生面对文本时，其理解力在很大程度上依赖于已有生活阅历。一个词语的准确领会、一段叙述的情感共鸣、一篇文章主旨的初步感悟，都有赖于学生将文字符号与自身经历过的场景、情绪、人际交往建立起对应性联结。新课标提出情境创设应“符合学生认知水平”“整合关键的语文知识和语文能力”，指向的正是这样一种学习发生的机制：小学生的阅读理解是从经验走向意义的过程，生活经验起着桥梁作用。生活化阅读意在引领学生个体经验与文本中的语言现象、情感意蕴、文化信息产生深层共振，而不是停留在字面信息的浅层提取 [2]。

（三）生活化阅读拓展了语文阅读教学的时空边界与实践内涵

传统阅读教学主要集中在课堂之内、教材文本之上，学生的阅读活动与日常生活之间往往存在一定的距离。新课标倡导“利用无时不有、无处不在的语文学习资源与实践机会”“引导学生在多样的日常生活场景和社会实践活动中学习语言文字运用”，生活化阅读教学回应此理念，将阅读实践从课堂前移至学生的生活观察与体验积累，并延伸至学生运用阅读所得去理解生活、表达生活的持续实践。在这种视野下，素养提升不仅体现为文本解读，更体现为学生良好语文学习习惯的养成。

二、当前小学语文阅读教学中普遍存在的问题

（一）教学目标集中于语言知识学习，未关注素养的整体培育

在相当一部分小学语文阅读课堂中，教学目标的设定仍然习惯性地围绕字词识记、段意概括、中心提炼等语言知识层面展开，而文本所承载的文化意蕴、所蕴含的思维空间、所呈现的审美品质，则较少被纳入目标体系加以统筹规划。这种知识本位的目标设定，使得学生在一节阅读课中的主要任务是识记与提取，而不是在阅读中去感受、去思考、去体验。目标偏窄不利于核心素养的整体培育。

（二）教学内容偏重文本分析，学生自主经验参与空间不足

小学语文教材中的不少篇目蕴含着丰富的生活气息，但在实际教学中，教师更多地从篇章结构、修辞手法、表达技巧等技术角度解析文本。学生面对的往往只是被拆解的语言材料。小学生对文本的深入理解在很大程度上依赖于个体经验，他们读懂一个故事中的情感，往往是因为在自己的生活记忆中找到了相似的体验。教师如果在文本处理中较少为学生搭建经验参与的通道，学生与文本之间就容易产生隔膜，文本所承载的情感意蕴和文化内涵难以被学生真正感受和领会。

（三）教学方式较为封闭，阅读活动缺乏多样性与延展性

目前不少阅读课堂的教学方式呈现出一种较为固定的流程化特征：教师设问、学生寻读、集体交流、教师总结，各环节之间的推进基本以文本分析任务为线索。学生在课堂上的参与方式以应答和记录为主，较少有机会通过角色体验、情境再现、生活观察等多样化的实践方式拓展对文本的理解[3]。与此同时，阅读活动大多在课堂完成，教师甚少组织学生将阅读与生活观察、实地体验、口语交际、动手实践等活动相结合，课堂阅读缺少有效的课外拓展应用，难以有效激发学生的阅读兴趣和自主探究的热情，不利于核心素养的有机发展。

三、基于核心素养的小学语文生活化阅读教学路径

（一）以生活情境为载体设计阅读目标，促进阅读素养的多维协同培育

生活本身是文化、语言、思维、审美等交融共生的整体。教师在设计阅读教学目标时，可以围绕一个贴近学生生活的情境主题来统整多维素养目标，让语言的品味、文化的感受、思维的展开和审美的体验在同一个情境中自然融合、相互交织。这种目标设计方式跳出了逐项罗列知识点的惯性思路，使阅读教学的育人空间在生活情境的承载下得到拓展，学生在阅读中收获的不再仅仅是若干个知识要点，而是综合性的素养成长体验。

以人教版小学语文五年级下册课文《祖父的园子》阅读教学为例，教师设计协同推进的素养整体培育目标体系：语言运用层面，学生感受萧红独特的儿童化叙事语言，体会反复句式与自由散漫的叙述节奏所传递的情感力量；思维能力层面，学生在园中万物描写与童年自由之间建立联想与类比，发展形象思维与初步的赏析判断能力；审美创造层面，学生学习以景写情的表达方式，领会平凡事物在文学书写中呈现出的生命之美；文化自信层面，学生在祖孙共处的日常劳作中体会中华传统家庭生活中长辈以陪伴、耐心、包容等方式传递关爱的情感方式。

结合素养目标，教师围绕课文设计生活情境，在课前鼓励学生利用课余时间，到自己家附近的菜地、花园或公园静处一段时间，观察那里的植物、昆虫和光线，并把自己看到的、听到的、闻到的记录下来，同时拍摄相关照片带回课堂。与此同时，请学生和家中的长辈开展一项日常劳动，留意长辈做事的样子、说话的语气，以及自己的劳动过程，同样用简短的文字记录下来。这两项准备活动分别对应着课文的两条叙事线索——园中景物与祖孙劳作，学生带着真实生活体验进入课堂，更容易与文本形成对话。

（二）将学生的生活经验编织进文本解读过程，激活阅读理解的内在动力

文本的意义并不是静态地存放在文字之中等待学生去提取，而是在学生带着自己的经验走进文本的过程中逐步生成的。教师在组织阅读教学时，有意识地在文本内容与学生已有的生活积累之间建立关联，帮助学生用自己的生活感受去触摸文字背后的情感温度与生命质感。具体而言，教师可以在阅读活动开始之前唤醒学生的相关生活记忆，在品读过程中鼓励学生将文本描写与自身体验进行比照映射，在阅读之后引领学生带着文本的启发重新审视自己的生活。这种经验参与式的文本解读，能够让学生的阅读理解从信息的表层提取走向意义的深层领会，阅读也因此从一项被动听讲的过程转变为学生主动与文本对话、与生活对话的探究活动。

例如，在《祖父的园子》课堂上，结合学生课前准备的自然观察记录、照片及与长辈共同劳动的材料，教师围绕四项活动推进阅读。第一项活动是生活素材展览与课文的交叉阅读。学生将观察照片和文字记录张贴在课桌上，全班自由走动浏览，每人至少在三位同学的记录旁写下一句简短评语。展览结束后，学生自主阅读全文，任务是在课文中找到和某位同学的观察记录最相似的一处描写，将两者连线标注。学生结合生活素材开展阅读，课文内容也因此变得更加具体可感，对萧红语言那种贴着事物去写的细腻与传神，学生在比照中会产生更为敏锐的审美触觉。

第二项活动是双文本的小组研读。四人小组将组员的劳动记录汇集，与课文中祖孙劳作段落并置，展开比较性的合作研读。研读方向由小组自主确定：可以比较各自与长辈相处的情感细节和祖父反应之间的异同，可以讨论萧红为什么把捣乱写得这么细致，也可以聚焦自己跟长辈一起做事的时候长辈和课文中祖父的反应像不像。每组撰写研读发现，教师选取有代表性的几组在全班交流。学生从家庭经验出发，更深入理解了课文情感。

第三项活动是园子场景的沉浸式重构。各小组选择课文中一个场景片段，在教室里将其立体还原，比如用照片和实物布置微型园子，或是分角色将场景中的人物、动植物同时演绎出来，又或者合作将文字转化为画面。教师鼓励学生融入自己的生活素材。各组完成后全班巡展，讲解员介绍设计思路。学生在动手创造中对课文的画面意境和情感氛围形成了更深的体认，审美感受力与创造性表达能力在实践中同步得到涵养。

第四项活动是个人阅读感悟的凝练表达。教师请学生独立完成一句话总结：祖父的园子，是 _____。全班传阅，在引发共鸣的句子旁标注星号，教师展示获得星号最多的几句话，不做标准化总结，让多元理解并存。学生的生活经验与文本在整个阅读过程中形成了持续而多层面的深度交织，推动素养目标的有机生长。

（三）拓展阅读活动的生活实践空间，培育学生持续阅读的兴趣与习惯

学生阅读能力不能仅仅依靠课堂上的文本分析，而需在更为丰富的语文实践中持续生长。教师可以将阅读活动向课堂之外延伸，让学生在多样化的生活场景中开展阅读实践，在生活中发现阅读的素材，在阅读中找到理解生活的视角。同时，教师还可以在班级内营造将阅读与生活分享相结合的交流氛围，鼓励学生用多元方式表达阅读带给自己的生活感悟，让阅读成为学生日常生活的有机组成部分。这种开放而富有生活气息的阅读实践形式，有助于将学生的阅读兴趣从课堂延伸到日常，持续涵养核心素养，逐步养成受益终身的阅读习惯。

例如，《祖父的园子》课堂阅读结束后，教师设计一组向生活延伸的实践任务，让阅读中获得的语言感受、审美体验和情感领悟在学生的日常生活中持续发酵。

首先是持续性的感官写作练习。教师鼓励学生在接下来的两周里，持续回到自己课前观察的地方，用文字记录和上一次相比有什么变化——植物是长高了还是开花了，昆虫的种类有没有不同，光线和上次有什么差别。萧红笔下那种细腻的感官描写，由此从课文中的语言现象转化为学生自己的观察习惯和表达实践。

其次是家庭故事的采集与写作。教师请学生利用周末和家中长辈做一次深入交谈，请长辈讲讲小时候和自己的祖辈在一起时印象最深的一件小事，再用自己的语言写成一篇小作文，尝试像萧红那样把一件平常的小事写出温度和画面感。学生在倾听与写作的过程中，对中华传统家庭中代际之间质朴深厚的情感纽带产生更为切身的体认。

最后是班级鉴赏分享会。单元复习时，教师在班级内组织主题分享，分为两个环节：前半段学生展示持续观察记录，全班一起品评哪些文字最有画面感、最有萧红的味道，在品评中进一步磨砺审美鉴赏的眼光；后半段学生朗读采集到的家庭故事，倾听彼此长辈的童年记忆，在不同家庭的故事中发现相似的情感温度。教师在分享中适时回顾课文的语言方式和情感表达，引领学生在比较与鉴赏中深化对生活之美、语言之美、亲情之美的感受。这组延伸活动将课堂阅读的收获转化为持续性的观察、倾听、写作与鉴赏实践，阅读不再止步于课文学习，而是成为学生感受生活、理解家人、丰富语言、涵养思维的持续动力。

结语

基于核心素养的小学语文生活化阅读教学，以生活情境承载多维素养目标，以经验参与深化文本理解，以实践拓展延伸阅读空间。在此体系中，阅读与生活彼此滋养、持续循环，学生的语言运用、文化自信、思维能力和审美创造素养在丰富的语文实践中协同发展，阅读由此成为伴随学生成长的生活方式与精神力量。

参考文献

[1] 马淑珍 . 核心素养视角下小学语文课程思政理念的落实——“开心购物街”活动的深度探析 [J]. 大学 ,2025(S2):215-217.

[2] 凌钰 . 核心素养导向下小学语文跨学科融合教学研究 [J]. 小学生（下旬刊）,2025(12):34-36.

[3] 季芳 , 林艳萍 . 核心素养导向的小学语文大单元教学模式研究 [J]. 长春教育学院学报 ,2025,41(06):91-95.

（作者单位：甘肃省临夏回族自治州积石山保安族东乡族撒拉族自治县银川乡张家小学）

语境理论视域下
高中英语阅读课词汇教学策略

◎张思佳

【摘要】在高中英语阅读教学中，词汇是理解文本的基础，更是提升学生英语核心素养的关键要素。脱离语境的词汇教学易使学生陷入机械记忆的误区，难以实现词汇的灵活运用。本文以语境教学理论为依托，结合高中英语阅读课的教学实际，探讨依托阅读语境开展词汇教学的价值，从语境感知、语境解析、语境运用、语境拓展四个维度提出具体的教学策略，旨在实现词汇教学与阅读教学的深度融合，帮助学生在语境中理解词汇含义、掌握词汇用法、提升词汇运用能力，同时促进学生阅读理解能力和英语综合语言运用能力的发展。

【关键词】高中英语　阅读课　语境　词汇教学　教学策略

普通高中英语课程标准（2017年版，2020年修订）提出，要培养学生在具体的语境中理解并运用语言知识的能力，词汇教学是语言知识教学的重要组成部分，应该与语篇阅读教学结合起来。高中英语阅读课中存在着大量的词汇资源，包括课标要求的高频词汇、拓展词汇以及各种语境下词汇的活用形式，这些资源是进行词汇教学的天然载体。目前高中英语阅读课词汇教学还存在着许多问题，例如：部分教师在阅读之前就对词汇进行孤立的领读、释义、搭配讲解，使词汇学习与文本阅读相脱离；部分教师只注重词汇的字面含义，忽略词汇在具体语境中的情感色彩、语体特点和深层次含义[1]；还有一些教师没有对词汇语境运用的设计，造成学生能够识记词汇但是不能在阅读和表达中灵活运用的现象。语境是词汇的“生存土壤”，词汇的含义、用法、搭配都必须在具体的语境中才能体现出来。高中英语阅读课中利用语境进行词汇教学，一方面可以使学生在理解文本的过程中自然而然地掌握词汇，降低词汇记忆的难度；另一方面也可以使学生把握词汇使用的场景，实现从“识记”到“运用”的转变。本文以高中英语阅读教学实践为基础，从语境视角出发探究词汇教学在阅读课中的有效策略，为提高高中英语词汇教学实效性提供思路。

一、高中英语阅读课中语境化词汇教学的价值

（一）深化词汇理解，突破机械记忆

语境给词汇赋予具体的含义和使用背景，以阅读语境为依托开展词汇教学，可以摆脱对词汇表的依赖，在文本情节、逻辑、情感中理解词汇的本义、引申义、语境义。以阅读记叙类文本为例，学生通过人物的动作、心理描写等方式来体会动词、形容词的情感色彩[2]；而在说明类文本中，通过事物的特征、功能来把握名词、副词的搭配规律。以语境为依托的词汇学习，使学生对词汇的认识具有了整体性、关联性，很好地克服了机械记忆的弊端。

（二）衔接词汇与阅读，提升文本解读能力

词汇是理解阅读文本的重要手段，文本语境为词汇学习提供支持，两者互相促进。语境化词汇教学将词汇学习融入到文本阅读的全过程之中，学生在梳理文本脉络、理解文本主旨的同时学习词汇，而对词汇的准确理解又加深了学生对文本细节、逻辑以及深层含义的认识[3]。学生在解读议论文本的时候，借助于对连接词、态度词在语境中的运用进行理解，可以更快地整理出文章的论证过程，把握住作者的观点态度，从而达到词汇学习和阅读理解两方面的目的。

（三）培养词汇运用能力，落实核心素养要求

高中英语核心素养对学生语言能力的要求是学生要在具体的语境中用语言知识来交流、表达。语境化词汇教学不只是让学生记住词汇，而且要引导学生在阅读的语境中感受词汇的使用规律，然后用模仿、迁移、创造等方法把词汇应用到新的语境里。该过程可以培养学生理解词汇、语境、运用三者之间的联系，使学生逐步形成词汇灵活运用的能力，并促进学生语言思维、文化意识等核心素养的发展。

（四）激发词汇学习兴趣，培养良好学习习惯

脱离语境的孤立词汇教学枯燥无味，容易造成学生学习疲劳。语境化词汇教学把词汇放到生动的阅读文本里，词汇的含义和用法因为文本的情节、故事变得具体可感，可以有效地激发学生的学习兴趣。在语境中探究词汇、总结词汇用法的过程，可以培养学生自主探究的能力和归纳总结的能力，使学生养成科学的词汇学习习惯，为终身英语学习打下基础。

二、高中英语阅读课语境化词汇教学的实施策略

（一）前置语境感知，夯实阅读词汇基础

词汇教学不是孤立地讲解词汇，而是在文本的语境线索下，使学生对核心词汇有初步的感知，为之后的文本阅读打下基础。教师可以从阅读文本中提取出核心词汇，根据文本主题、体裁、语境线索等来设计各种各样的感知活动，使学生在初步的语境中去猜测词汇的含义、感知词汇的用法。

1. 依托主题语境，猜测词汇含义

教师依据阅读文本的主题，创设与文本有关的主题语境，呈现带有核心词汇的句子或者语段，引导学生联系主题背景、上下文线索以及自身已有的知识储备来猜测词汇大意。在教学以环境保护为主题的阅读文本的时候，教师给出包含sustainable、conserve、pollutant等核心词汇的句子，并引导学生从环境保护的主题背景出发，利用上下文的逻辑关系来推测词汇的意思，从而培养学生猜词的能力，同时让学生对词汇的主题搭配有所感知。

2. 结合文体语境，感知词汇特征

不同体裁的阅读文本有不同的词汇特点，记叙文重在动作、情感词汇的运用，说明文重在准确、客观的专业词汇，议论文重在逻辑连接词和态度词汇。阅读之前，教师可以引导学生从文本的体裁入手，去感受核心词汇的语体特征以及使用场景[4]。以教学说明类阅读文本为例，教师可以展示文本中出现的专业词汇，让学生根据说明文“介绍事物、阐释事理”的文体特点来体会词汇的客观性、准确性，为后面解读文本的说明内容打下基础。

（二）聚焦文本语境，深度解析词汇内涵

阅读过程是词汇语境化解析的主要环节，教师应该引导学生立足文本具体的语境，从词汇的本义、语境义、搭配规律、情感色彩等多方面展开深入的分析，使学生在理解文本的同时准确把握词汇的用法。

1. 结合上下文语境，厘清词汇多层含义

很多英语词汇是多义的，具体的含义要结合上下文语境来确定。教师在阅读教学中要引导学生关注词汇所在句子、语段，从上下文逻辑关系、语义联系等方面入手来理解词汇的本义和语境义。在阅读文本中遇到“charge”这个词的时候，老师引导学生从上下文出发来确定这个词在句子中是做动词的“充电、指控、收费”，还是做名词的“费用、指控、负责”，再通过例句对比的方式来帮助学生理解词汇在不同的语境下所具有的意义差异。

2. 依托语篇逻辑语境，把握词汇搭配规律

词汇的搭配不是随意的组合，它是受语篇逻辑语境的制约而形成的，不同的语境会产生不同的词汇搭配模式。教师在阅读中要带领学生注意词汇之间的前后搭配，在语篇逻辑关系的基础上总结出词汇的固定搭配、常用搭配和语境搭配方法。以记叙类文本为例，在引导学生把握句子结构的时候可以重视到动词和名词的搭配，例如，“动词+名词”的搭配有“make a decision”“take measures”等；形容词与名词的搭配可以包括“a strong will”“a wise choice”等；逻辑连接词如“therefore”常用于句首表示结果，前面可用“however”等连词形成转折关系。

3. 结合情感语境，体会词汇的情感色彩

很多英语词汇除了字面意思之外，还带有褒贬的色彩，即褒义、贬义、中性，以及喜怒哀乐等情感倾向，需要在具体的情境中去体会。教师在阅读教学中要引导学生联系文本中人物形象、故事情节以及作者观点态度来体会词汇的情感色彩。在阅读有关人物事迹的记叙性文本的时候，引导学生借助“devoted”“brave”“selfless”等词汇来体会作者对人物的赞美之情，在阅读有关社会现象的议论文时，借助“ridiculous”“unreasonable”等词汇去把握作者的批判态度，使学生在感受情感的过程中加深对词汇的理解。

（三）设计互动语境，强化词汇运用实践

语言学习的最终目的就是运用，在完成文本阅读和词汇解析之后，教师应该根据阅读文本的语境来设计各种各样的互动实践活动，使学生把所学的词汇运用到具体的语境当中，达到由“理解”到“运用”的转变。

1. 依托文本语境，开展词汇模仿运用

模仿是语言运用的基础，教师可以让学生在阅读文本

的语境里，对主要词汇进行模仿造句、语段仿写等。以教学完关于旅行主题的阅读文本为例，在学生掌握了文本中出现的“explore”“impress”“memorable”等核心词汇之后，要求学生模仿文本的句式来描写自己的一次旅行经历；在教学完议论文本之后，让学生使用文本中的逻辑连接词，仿写一段表达观点的语段，让学生在模仿的过程中巩固词汇的用法。

2. 创设情境语境，开展词汇交流互动

教师根据阅读文本主题及内容创设真实、贴近生活的语境，设计小组讨论、情景对话、问题探究等学习活动，使学生在交流互动中使用所学词汇。在教学完关于校园生活的阅读文本后，教师创设讨论校园活动的情境，引导学生用文本中的 organize、participate in、benefit from 等词汇描述自己最喜欢的一个校园活动，在教学完关于科技发展的阅读文本之后，创设探讨科技的利与弊的情境，让学生用文本中的核心词汇来表达自己的观点，使学生在真实的交流语境中提高词汇的运用能力。

3. 结合问题语境，开展词汇思辨运用

教师根据阅读文本的深层含义来设计具有思辨性的提问，让学生用所学的词汇去思考、分析、表达，在思辨的过程中加深对词汇的理解与运用。在教学完有关文化差异的阅读文本之后，设计问题“如何在日常生活中尊重文化差异？”用文本中出现的 respect、communicate、understand 等词汇来阐述自己的观点，在学习完有关人生选择的阅读材料之后，设计问题：“我们应当考虑哪些因素来做出人生选择？”用文本中出现的关键词来分析，使词汇运用和思维发展相融合。

（四）拓展多元语境，实现词汇迁移和内化

单一的阅读语境不能满足学生词汇灵活运用的要求，教师在阅读课后的拓展活动中要依托阅读文本的主题和核心词汇，创设多种多样的语言情境，使学生把词汇迁移到不同的语境当中，从而达到词汇的深层次内化 [5]。

1. 拓展主题语境，丰富词汇运用场景

以阅读文本的主题为依托，扩展相关主题语境，即主题写作、主题演讲、主题阅读等，在同一个主题下使用核心词汇。在教学完有关环境保护的阅读文本后，布置主题写作任务“如何保护我们的环境”，要求学生用文本中出现的核心词汇来完成写作；举办主题演讲活动，让学生围绕主题用词汇表达自己的看法，使学生置身于丰富的主题情境之中，加深对词汇的理解和记忆，提高词汇的迁移能力。

2. 链接生活语境，实现词汇生活化运用

把词汇教学同学生的生活实际联系起来，在生活情境中让学生体会、使用所学词汇。让学生关注生活中的英语标识、广告、影视等，找到阅读课上学过的词汇；鼓励学生在日常交流中，用英语来表达自己所学的词汇，使词汇的学习走出课堂，融入到生活中去，达到词汇生活化运用的目的。

3. 搭建跨文化语境，深化词汇文化内涵

许多英语词汇都包含着丰富而深刻的文化内涵，词汇理解与运用要依靠对文化背景的把握。教师要联系阅读文本里的词汇，拓宽有关的跨文化语境，阐明词汇的文化背景、出处以及使用习惯，促使学生在跨文化语境当中加深对词汇的认识。以教学“Thanksgiving”“Christmas”等词汇为例，要顺带着介绍西方节日文化，在教学“dragon”“phoenix”等词汇的时候，也要带着学生比较中西方文化中词汇的不同含义，使学生在理解文化的同时更加准确地使用词汇。

结语

语境是词汇学习的重要环节，依靠语境进行词汇教学是提高高中英语阅读课词汇教学效果的有效方式，也是落实高中英语核心素养要求的必然选择。高中英语阅读课教师应该树立“词汇教学与语境相融”的教学观念，把词汇教学融入阅读教学的全过程当中，采用前置语境感知、聚焦文本语境解析、设计互动语境运用、拓展多元语境迁移等方式，使学生在语境中理解词汇、掌握词汇、运用词汇，从而达到词汇学习和阅读理解双提升的目的。同时教师在教学实践当中要关注学生个体差异，重视语境创设的真实性与有效性，强化词汇的复现与巩固，促使学生慢慢建立起“词汇—语境—运用”的思维架构，既提高学生的词汇运用水平，又培育学生的英语语言思维以及综合语言运用能力，为学生的终身英语学习打下稳固的基础。

参考文献

[1] 应科杰，王勇．基于语境的高中英语阅读课词汇教学策略 [J]. 教学与管理，2026(07): 59-63.

[2] 梁天柱．高中英语阅读课中的词汇教学方法探析 [J]. 海外英语，2021(19): 74-75.

[3] 方尹茜．基于语境的高中英语阅读课中的词汇教学研究 [D]. 西南大学，2022.

[4] 杨芊山．基于语境理论的高中英语阅读课词汇教学研究 [D]. 西南大学，2022.

[5] 孙倩云．基于多元读写理论的高中英语阅读课教学设计研究 [D]. 集美大学，2022.

（作者单位：山东省济南市历城区山东省济钢高级中学）

初中语文阅读：人工智能开启的全新体验

◎祁小慧

【摘要】在以往的初中语文阅读教学中，大多数教师主要依靠课件和板书等手段，引导学生理解文本内容，难以有效调动学生的积极性，从而影响了课堂教学实效。如今，教师开始将人工智能技术融入课堂，为学生开辟了更高效的学习路径，帮助他们更深入地理解文本。基于此，文章阐述了人工智能赋能初中语文阅读教学的必要性，提出了具体的应用策略，并结合教学实践给出了相应的建议，以期帮助一线初中语文教师借助人工智能技术开启语文阅读教学全新体验。

【关键词】初中语文　阅读　人工智能　教学策略

将人工智能融入教学，就是在课程实施过程中用智能化的技术让教学更具生命力、更有特色，在指导学生有效学习的同时为学生提供精准学习指导，以提高教师的教学效益。以往初中语文阅读课大多是老师单方面讲授，这样单一的教学形式、陈旧的教学手段已不能促进学生的全面发展，也无法充分发挥出阅读教学的人文性价值。在这种背景下，应用人工智能技术能让教师更好地改善语文阅读的教学方式，让学生得以更深地体会和领悟阅读的内容，达到好的阅读效果，并且强化对学生语文核心素养的培养。

一、人工智能技术在初中语文阅读教学中应用的必要性

阅读教学作为初中语文课程中的重要组成部分，承担着培养学生语言文化综合素养的重任。在信息技术背景下，在初中语文阅读教学中引入智能技术已成为发展的必然趋势 [1]。

第一，人工智能技术赋能初中语文阅读教学，高度契合《义务教育语文课程标准（2022 年版）》的基本要求。新课标强调“要注重提升信息素养，恰当运用数字资源，实现语文教育的传统智慧与现代科技的有效融合”，同时提出“要重视人工智能等新兴技术领域的发展，增强教学内容的时代特色”的要求。因此，借助智能技术实现阅读教学创新，不仅符合政策要求，同时也是语文教师积极适应教育变革、实现专业发展的重要途径。通过设计适合班级学情的个性化教学方案并制作配套演示课件，教师能提升课堂教学成效，实现自身专业发展。

第二，运用人工智能改善初中语文阅读教学能够兼顾师生的教学需求和学习兴趣。比如用智能文本算法对学生习作错漏进行识别；用数据挖掘算法推送定制化阅读篇章；或对学生练习、检测情况进行精准评判并发现学生学习薄弱之处。根据上述各项因素确定学生的学习情况，能够使语文教师对学生情况更熟悉，进而根据学生实际学习情况给予学生更适宜的学习材料或建议。此外，人工智能技术可以帮助教师更高效地整合课堂教学资源、精准把握学情，在全面了解学生个性差异的基础上实施精准教学，从而更好地激发学生的学习兴趣与发展潜力 [2]。

二、人工智能技术开启初中语文阅读教学全新体验的具体策略

（一）运用人工智能，丰富语文阅读教学资源

利用各种各样的教学素材可以促进教师的教学设计、积累丰富的教学资源，打破教材知识的壁垒，将视野拓宽到更宽广的范围之中，引领学生开拓出更多途径来学习学科知识，提升自身的学习水平，全面提升学生的素质。通过人工智能技术为教师提供智慧化教学平台和各种资源应用，给学生提供更为广阔的阅读材料，建立学生们的阅读知识架构，对学生所阅读的文章从高处着眼，俯视文章的真意，以此帮助学生培养学生阅读能力和思辨能力 [3]。

以《阿长与〈山海经〉》教学为例，文章中追忆的是童年保姆阿长为“我”买来《山海经》的事，对身边一名最普通的女仆展开了真挚的情感描写。课堂中结合实际应用了 AI 人工智能进行课堂教学活动。在“阅读”环节中，教师可运用 AI 语音朗读 + 与文本同步呈现的功能带领学生进入文本语境。同时，教师还可以为学生创建实时的评论区，让学生实时记录自己初读的感受，从而达到提高学生的情感感知力和表达能力的目的。接着，在“分析”环节，教师可以通过 AI 思维导图工具对文中多次出现的对阿长的描述前后情况加以对照说明，使其更利于学生们体会“我”的感情态度的变化，然后采用 AI 的智能批注系统将文章的重点句子“她确有伟大的神力”与同学们一同探究其背后所潜藏的儿童的心理状态以及作者对平凡人物的致敬之情。最后，在“拓展”环节中，教师可以根据学生所感兴趣的书籍智能推送给此类主题的其他作品，例如：鲁迅的《从百草园到三味书屋》，让学生将这部小说和其他作品中对“小人物”形象的塑造相对照，加深他们对于此类人物的把握程度，并提高他们的文学分析鉴赏能力 [4]。

（二）运用人工智能，创设语文阅读教学情境

创设阅读教学情境，是指教师为降低阅读理解难度，围绕教学目标与文章主旨，为学生营造出与之关联的场景，其目的在于强化学生的学习体验，使其能够与阅读材料建立情感共鸣，从而全身心地感悟作者所抒发的真情实感，以此提升学生的阅读理解能力。基于此，在初中语文阅读课堂中，教师可借助人工智能，构建与教学内容相关的阅读学习情境，让学生在具体情境中探寻文字背后的深层意蕴，进而体会文本语言本身的独特表现力，最终实现对学生文学感知与人文素养的培育 [5]。

例如在《秋天的怀念》教学中，文章讲述了“我”双腿瘫痪以后，重病的母亲默默忍受病痛，悉心照料“我”，直至生命最后一刻的往事，表达了作者对母亲深沉的怀念与愧疚之情。教学时，教师先给学生放一段关于课文情景的小视频，让同学大致了解文中的母亲是一个怎样的母亲。再提一个问题：如果你在现场看到母亲“悄悄躲出去”又“偷偷听我的动静”你有什么感觉？以此引起学生的共情，引导学生感受渴望了解人物内心世界的心情。再通过使用 VR 技术让学生走进秋天的北海公园，跟随作者的回忆，师生配合查看残墙断壁、落叶和含苞待放的菊花，当自己位于一棵菊花旁边时可以提问“您为什么一直想带儿子来看菊花呢？”学生可以与虚拟的人物进行互动交流，亲身感受到一个在生命的最后阶段还在为孩子努力，想要给孩子留下美好期望的母亲形象，真正明白了后文中所讲到的“看她喜出望外的兴奋心情”“我想好问你那个问题了”等话语的原因，从客观上表现出母亲对“我”的关心和爱护之深，突出浓浓的母爱。为了我愿意去北海看花，母亲“高兴得一会儿坐下，一会儿站起”，更是将人带进画面之中，看到了那份诚挚的母爱。在此过程中，利用智能化技术设置情境，能使学生有立体具象的感受，帮助学生更好地领悟文本的情感和人物的形象，提高了文学感知能力。

（三）运用人工智能，开展语文阅读趣味活动

对于初中生而言，相较于小学阶段，他们已经初步形成一定的学习思维与认知能力，但整体仍倾向于富有趣味的学习形式，乐于主动探索感兴趣的知识，以此积极投身于课堂学习中，并以积极的学习态度营造出活跃的教学氛围。因此，在初中语文阅读教学中，教师可以借助人工智能，设计并开展形式多样的语文阅读趣味活动，激发学生参与热情，让学生在完成具有趣味性与挑战性的学习任务中，锻炼协作交流能力，进而拓展阅读思维的深度与广度，进一步增强整体阅读学习效果 [6]。

例如，在《皇帝的新装》教学中，这则看似平常的童话揭露了一个常见的现象：虚伪和盲从，颂扬了天真烂漫的童心与勇于揭穿真相的大胆精神。教师可以在课堂导入阶段借助人工智能平台开发的一系列“奇幻的虚拟服装”，让学生来取名，在活跃氛围的同时，让“新装”成为贯穿课文始终的线索。运用智能分组系统，把学生分成不同的学习小组，分别来做下面三个有娱乐性的作业。活动一：故事情节梳理。协作绘制故事脉络图，并应用智能方法来解析故事的起始、展开、高潮、结尾部分；描写和总结人物，概括皇帝的虚荣、大臣的奉承及孩子的坦诚。活动二：童话剧场演出。活动过程中采用抽签形式给各小组分发各种角色的台词与台词所用到的相关音效，学生分小组对照课文把台词背好，排练整齐之后上台进行片段表演，让机器对学生是否能够表演完整与创新进行打分并公布成绩。活动三：童话意味探寻。教师设置分层的知识关卡：基础关，要求会写字词、会讲情节；提高关，带领同学们探究出“为什么都不说真话”；拓展关，引导同学们联系生活思考出现在的“诚实”。实践活动结束之后，将结果上交给学习平台进行公开展示和互评。学生们可以基于 AI 所生成的评价关键词来挖掘自身的优势和劣势，并在此基础上更为精准地把握文本，同时培养学生的批判性思维 [7]。

（四）运用人工智能，优化阅读作业设计

在阅读能力的高级阶段，教学重点应转向提升学生的分析整合与评判鉴赏素养。通过精心规划学习任务，可引导学生在人物命运纵向追踪、相近情节横向比照、同类形象差异辨析等过程中，实现深度阅读，促进学生的全面发展。教师应指导学生将学习过程转化为具体成果，并组织他们对学习历程开展自我反思与同伴互评，借助人工智能优化作业设计，引导学生深入理解文本内核，实现更高层次的认知提升。

例如在学完《山地回忆》后，为引导学生深入把握人物形象与战争背景下的温情，教师可结合人工智能设计《我为“山地女孩”代言》的专题作业，深化对文本的理解。①通过纵向轨迹分析，构建人物成长路径。利用智能时间轴工具，梳理女孩与“我”从河边争执、送布袜到协助买织布机的交往过程。通过分析系统生成的互动热力图，学生发现女孩的形象从最初的“言语犀利”逐步发展为“善良坚韧”。人工智能自动标记的关键事件时间轴，清晰展现了这一普通农村女孩在战争背景下所展现的不平凡品质。②通过细节智能比对，发掘情感表达差异。借助 AI 文本分析系统，聚焦文中多个“关怀”场景：女孩送布袜时的直接坦率、“我”回赠红枣时的诚挚感激、大伯端来豆浆时的默默温情。智能系统通过情感分析算法，标示出不同场景中情感浓度的差异，帮助学生理解相同主题下不同人物的独特表达方式。③通过形象跨文类比，深化时代特质认知。运用智能文献比对工具，将山地女孩与《荷花淀》中的水生嫂等同时代女性形象进行多维对比。AI 生成的可视化雷达图，清晰展示出各人物在“坚韧度”“亲和力”“独立性”等维度上的异同。通过智能推送的相关文献资料，学生得以在更广阔的历史语境中理解这一形象的时代价值。这样的作业设计，可以使学生在识记、体悟一个人物性格特点的过程中体会到特殊年代的人性之美，能够使学生的文学鉴赏能力得到有效提升 [8]。

三、人工智能技术开启初中语文阅读教学全新体验的建议

（一）紧跟时代步伐

随着人工智能时代的到来，语文教师应该紧跟时代发展的步伐，树立起“工欲善其事，必先利其器”的理念以及与时俱进和永不停歇的学习意识，并接受以高科技为代表的各种智能化教育工具，在第一时间获取相关的新技术知识、信息及工具应用，让自己的思想跟上时代的脚步，让自己所教的知识也更加与时俱进。“工欲善其事，必先利其器”。面对科技兴教和教科研发展大潮，教师可以通过参加在线课程、专业阅读、专项研修、团队研修等途径，充分掌握有关智能技术的使用方法，如利用智能备课系统开展教学设计，使用虚拟现实技术构建虚拟学习环境，通过角色生成平台和个性化推荐技术来辅助开展课堂教学等，提高课堂教学质量和教学效果。

（二）拓展技术与教学融合的深度

使用先进的技术手段来提高教育水平、推进教育现代化势在必行。但是，在当前智能技术辅助教学的大潮下，语文教师更应该保持理性的头脑：既要看到智能技术对教学带来的便利性，又要防止脱离自己所教班级、所带学生特点以及自己教学风格，简单地认为所有的技术都可以用在语文教学中而滥用技术。

结语

人工智能技术的应用为初中语文阅读教学带来了全新的体验，智能科技的引领，不仅体现教学方法的升级，更是“以学习者为主体”这一育人思想的切实落地。未来，一线语文教师应持续探索人机协作的新型教学形态，在推进技术应用的同时，更加重视学生思辨能力与人文精神的培育，以此推动智能技术与教育实践的全面融合。阅

参考文献

[1] 杨国凤 . 人工智能技术赋能初中语文阅读教学探析 [J]. 中学教学参考 ,2025(21):36-38.

[2] 李雪松 . 基于人工智能创新初中语文阅读作业设计 [J]. 四川教育 ,2025(Z4):19-20.

[3] 查义钦 . 人工智能在初中语文整本书阅读教学中的应用——以 DeepSeek 在《经典常谈》教学中的应用为例 [J]. 读写算 ,2025(17):100-102.

[4] 李俐 . 初中语文阅读课堂辩题设计的策略探索 [J]. 语文世界 ,2025(15):46-47.

[5] 谈佳雨 . 人工智能赋能初中语文阅读教学策略研究 [D]. 扬州大学 ,2025.

[6] 任倩倩 , 于浩 . 人工智能与项目式学习的融合：初中语文教学中的创新实践 [J]. 汉字文化 ,2024(11):178-180.

[7] 墙艾伶 . 基于人工智能的初中语文“虚实融合”情境阅读教学的研究与应用 [D]. 云南大学 ,2024.

[8] 马薇 . 初中语文阅读深度教学情境创设研究 [D]. 扬州大学 ,2023.

（作者单位：甘肃省兰州市第四十九中学）

虚拟仿真赋能法语跨文化阅读的实践探索

◎陈　晓

【摘要】全民阅读推广战略已将跨文化阅读能力列为外语人才培养的重要目标之一。但现有的法语阅读教学方法存在文本与文化语境的脱节、学生在学习过程中缺乏足够的文化体验机会这两大挑战。本文基于虚拟仿真教学经验，探讨了利用虚拟仿真技术提升学生法语跨文化阅读能力的潜力。研究结果表明，运用虚拟仿真技术创造沉浸式文化体验能够提高学生的阅读参与度，构建文化知识体系，从而提升学生的跨文化阅读技能。本文总结出思悟融达四维教学流程，提出构建沉浸式阅读新模式、开发本土化阅读资源、完善教学支持体系等实践路径，为学生的法语跨文化阅读能力的提升提供参考。

【关键词】虚拟仿真　跨文化阅读　法语教学　沉浸式阅读

2023 年第二届全国阅读大会明确指出，夯实国际交流的文化根基依赖于阅读，培育兼具“全球视野与多元技能”的复合型人才也是阅读的应有之义。文化自信的树立与语言素养的提升均以阅读为源泉，公众文化鉴赏力的提高、跨文化理解的深化同样将阅读作为重要载体。法语作为联合国及多个国际组织的官方语言之一，承载着丰富多元的文化遗产。法语跨文化阅读构成了学生法语实际运用能力培养、中法两国文化互鉴深化、跨文化交流促进的坚实基石。

随着虚拟现实技术的迅猛发展，虚拟仿真凭其核心优势为解决上述法语跨文化阅读教学中的挑战提供了创新性的解决方案。一些大学已对利用虚拟仿真平台教授法语跨文化阅读进行了研究和实验。本文旨在总结利用虚拟仿真技术教授法语跨文化阅读的实践实验，并就如何运用新的“博雅教育”框架构建外语阅读模型提供指导性建议。

一、虚拟仿真技术与跨文化阅读的融合基础

（一）跨文化阅读的核心内涵与培养困境

跨文化阅读将语言作为媒介，完成了从文本理解到文化同理心的转变过程，并不局限于对外语文本的解码。这种理念舍弃了传统阅读教学侧重于语言形式与信息提取的范式，赋予阅读文化理解、文化共情与文化反思三大核心功能。法语学习者的跨文化阅读要求其超越文本字面意义的把握，进而领悟法语承载的深层文化逻辑、价值观与思维模式。这种阅读方式可培育学生的跨文化对话、反思与共情的能力，构成外语专业人才核心素养中不可或缺的重要组成部分。

当前法语跨文化阅读教学仍面临诸多现实挑战。阅读教学以文本为中心的教学方式使学生难以真正沉浸于文化语境，文化现象的理解停留在抽象认知层面。中法文化差异使语言习得过程与文化体验相互脱节，学生获得沉浸式文化感知的途径因此被剥夺。优质文化资源未得到充分利用，国内院校在挖掘和利用本土文化资源方面较为薄弱，跨文化阅读教学资源相对匮乏，教学工作无法满足学生在中法文化对比阅读方面的学习需求。上述问题共同制约法语学习者跨文化阅读技能的有效提升。

（二）技术赋能跨文化阅读的契合性分析

虚拟仿真技术与跨文化阅读教学目标的契合体现在认知、情感与能力三个层面。虚拟仿真技术的沉浸性使学生可以身临其境地体验置身于一个全新的世界，从而克服理解其他文化的认知障碍。沉浸感还能激发学生的好奇心，鼓励他们培养对文化阅读和学习的热情，并从情感层面提升他们在学习过程中的积极性。从技能发展的角度来看，学生通过参与高度互动的任务，可以培养跨文化沟通和解决问题的能力。

来自国内外的大量研究和真实案例可以为跨文化阅读提供有用的思路。Thorne（2025）等学者经实验证实，沉浸式虚拟场景使外语学习者的跨文化共情能力与阅读效率得以显著提升。国内新文科建设背景下北京外国语大学、上海外国语大学等高校建成了多语种虚拟仿真教学资源库，为外语跨文化教学提供了成熟实践范式，并为各类院校探索奠定了基础。

二、法语跨文化阅读虚拟仿真教学实践与案例设计

（一）虚拟场景与分层阅读任务设计

根据教学目标和学生的认知特点，我们选取了三种代表性的文化场景。第一类是法国历史街区，如学生可以在虚拟漫游里感受法国巴黎香榭丽舍大街的历史厚重。第二类是法语节日场景，像音乐节、法国国庆节等，让学生在沉浸式体验中理解节日背后的文化内涵和民族精神。第三类是法式生活场景，比如通过跟家人聚餐体验日常情境。

每个虚拟场景都配备了三个层次的阅读活动。第一层是基础阅读，学生可以观察浅层文化，比如建筑、服饰、人们的互动方式，再读文本材料获取文化知识，为理解法语文化打底。第二层的进阶阅读则引导学生思考这些文化背后隐藏的价值观或思维模式。最高层的拓展阅读要求学生通过对比中法文化的差异来加深对两国文化的理解。

（二）教学案例呈现与实施效果

本研究以法语圣诞节场景的沉浸体验与文本解读作为教学实践典型案例。教师通过虚拟仿真平台发布课前预习任务，学生自主探索圣诞集市、家庭聚会、教堂弥撒等文化场景并完成观察记录，逐一了解圣诞树装饰、圣诞大餐特色、礼物交换方式等基本文化元素。导学单引导学生关注关键文化细节，开放性问题激发学生探究欲，为他们完成课堂深度阅读的认知与情感做好准备。课中环节采用小组协作教学法，学生在虚拟场景中完成角色扮演的同时，阅读法国圣诞节的历史与文化内涵，从而实现场景观察与文本阅读紧密结合。各小组围绕圣诞节文化意义、中法节日异同等话题展开了讨论，教师引导学生思考圣诞节这一文化现象的内在逻辑。教师在小组展示结束后提供的反馈与总结，进一步加深了学生对文化内在细微差别的认识和理解。课后环节学生撰写阅读反思日志并记录文化感悟，教师则推荐延伸阅读材料供学生进一步深化理解。学生通过自主探索虚拟场景中的其他文化元素形成个性化阅读成果，实现了从被动接受向主动探索法语世界的转变。

这项研究的教学实践结果表明，所有学生（100%）都能识别法国圣诞节的核心文化符号并独立查找相关信息，比传统教学方法高出 20%。约 75% 的学生能够独立分析和理解节日传统的宗教起源及其所代表的社会价值观，并且他们的批判性阅读能力也得到了显著提高。97% 的学生在课后反思性写作中表示，他们对学习法国文化的兴趣有所增加，这也提高了他们的自主学习能力和文化同理心。

三、虚拟仿真赋能法语跨文化阅读的实践路径

（一）构建沉浸式阅读教学新模式

本次实践创建了“思悟融达”四维闭环的沉浸式阅读教学新模式，将虚拟仿真技术与法语跨文化阅读教学全流程深度融合。思维阶段助力学生培育积极学习态度，教师通过抛出启发性问题引发学生认知冲突，这种冲突为后续学习体验筑牢心理基础。悟维阶段作为学习起点，让学生借助虚拟模拟场景培育文化意识，感知自身对法语文化的直觉感受，真实生动且富有活力的虚拟文化环境有效激发学生对法语国家文化的探究兴趣。核心的融维阶段要求学生运用悟维阶段的沉浸式体验完成阅读作业，深挖阅读材料中的文化内涵，实现文化认知从直觉到逻辑层面的升华，阅读作业难度循序渐进，引导学生主动开展文化分析。最后的达维阶段，学生通过小组讨论、书面写作、口头报告等多种形式输出所学文化知识，提升表达效果的关键是提供多元表达与展示渠道，鼓励学生分享个人文化理解。该四维流程摒弃了传统教师中心、学生被动阅读的模式，将学习者置于教学核心，推动学生主动开展跨文化阅读，最终实现以阅读积累文化知识、以知识指导跨文化实践的教学目标。

（二）开发特色跨文化阅读资源

各级学校应深度挖掘本土文化资源，开发既具国际视野又立足于本土语境的跨文化阅读资源。跨文化阅读项目必须深度挖掘本土文化资源，构建一套突显中西文化互动交流的比较阅读框架，设计一系列比较性主题。例如中法传统节日的比较、饮食文化的对话、礼仪习俗的对照，或是对文学经典的跨文化解读。比较阅读能够帮助学生理解法国文化的独特性和感受自身文化的归属感，这种跨文化比较阅读的方式有助于提升学生的文化敏感度。

学校应建立与自身环境相契合的虚拟模拟环境，拉近实体校园空间与虚拟世界的距离，使阅读课程计划更贴近现实生活。通过融入当地社区的文化地标以及法语世界以外的文化地标，学生能够建立跨文化阅读之间的联系，从而培养对跨文化阅读的鉴赏能力。当学生参与创建虚拟模拟环境时，他们也成为了教学材料的撰写者，这既能激发学生的创造力又能通过量身定制的内容满足他们的需求。

（三）完善教学支撑与评价体系

在跨文化阅读教学中实施虚拟仿真，需要有一套完善的教学支持体系。为保障线上跨文化阅读教学落地实施，学校应对教师开展各类技术仿真工具操作培训。该培训可帮助教师储备数字化教学能力，从容应对数字教学相关难题，依托仿真工具搭建混合式学习场景。学校应明确规定如何将技术以及其他所有形式的教学材料融入教学过程，包括教学合作计划会议和教学观摩机会，以便教师能够协作确定将技术融入教学过程的最有效方法。

为确保跨文化阅读的成功实施，还应建立一套科学的评估体系。形成性评价和结果导向评价相结合，以及定量和定性评估相结合，是实现这一目标的基础。平台内置的数据分析工具能够收集形成性数据，例如阅读时间、任务完成进度和互动活动情况，从而为教师提供非常精准的教学反馈。该平台还应配备一套评估系统，该系统需既包含跨文化阅读能力评分，也包含学生在虚拟互动环境中的表现指标，能够全面评估学生的语言发展以及文化素养。

四、虚拟仿真赋能法语跨文化阅读的现实困境与优化策略

（一）实践过程中存在的现实困境

1. 虚拟仿真资源质量参差不齐

当前许多虚拟仿真资源将技术置于首位却轻视内容建设，能够满足法语跨文化阅读的个性化与高质量双重要求的资源相对匮乏。现有资源往往主要聚焦于基础语言习得，而在对跨文化情境进行深度探索方面则存在严重缺失。现有的基础语言学习资源在跨文化情境探索方面深度不足，其简单的形式无法根据学生的技能水平或目标外语掌握程度提供足够的学习多样性。其他虚拟仿真资源提供的场景探索功能非常基础，与阅读教学的结合度很低，且缺乏相应的补充文本材料或教学任务。由于缺乏定期及时的更新，这些资源无法准确反映法语社会正在发生的新文化发展。

2. 技术与教学融合深度不足

当教师没有有效的方法将教学内容与虚拟仿真工具的实际应用联系起来，而只是简单地生成虚拟仿真场景并将其生硬地插入课堂时，他们就无法找到将技术与阅读、文化或其他任何方面有效结合的方法。技术并不能解决教学问题，反而会增加教师的工作量。教师在运用方针技术熟练度上的差异也使其难以设计出真正与虚拟场景高度契合的教学活动，无法充分发挥技术的赋能价值。

（二）针对性优化策略

1. 优化虚拟仿真资源建设质量

提升资源质量必须先理解学生的个性化需求，把他们的能力目标、法语水平和学习兴趣结合起来，开发一套跟教学内容深度匹配的特色虚拟仿真资源。虚拟场景的设计也只有把阅读文本和学习任务相结合才能真正有意义。各校也得建设一个实时开发和评估教学材料的流程，不断更新内容以便跟上法国文化的变化节奏。学校也应与其他专业机构合作，在降低使用虚拟仿真技术成本的同时提高教学质量。

2. 深化技术与教学的深度融合

在制定教学方法之前，必须明确教学目标，把技术深度融入阅读活动、文化探索和语言练习这些环节。通过虚拟环境重建文化语境，可以培养学生的文化解读能力，进而引导他们深入文本阅读。虚拟场景的互动对话任务设计可提升学生的语言应用能力，而人工智能技术则为学生定制个性化学习建议，教师也能通过实时反馈评估他们的实际需求，最终在多个层面优化学生的跨文化阅读能力。

结语

虚拟仿真技术沉浸式、交互性和情境化的特点，给法语跨文化阅读能力培养提供了新思路，也弥补了传统教学的不少短板，比如文本跟文化脱节、学生不爱阅读、教学资源有限等。通过“思悟融达”的四维教学模式，学生不仅可以联系阅读技能，还可以培养他们的文化同理心和批判性思维。由于本研究的周期较短，不能对教学效果进行长期跟踪，所以结论的推广还得靠更多教学实践来验证。虚拟仿真技术的实际应用也还有很多地方值得深入研究。后续的研究应改善上述不足之处，继续研究如何将阅读教学和技术更好地融合，帮助学生把法语跨文化素养和全球视野有机结合。闵

参考文献

[1] Anna, F.D.N.et al.Immersive virtual reality in K−12 and higher education:A 10−year systematic review of empirical research[J]. British Journal of Educational Technology, 2020.

[2] Thorne, S. L., et al. Mobile augmented reality (AR) for language learning[M]. The Palgrave Encyclopedia of Computer−Assisted Language Learning, 2025.

[3] Valizadeh, M., et al. Metaverse magic: improving language learners' intercultural understanding through virtual reality[J]. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2025, 46(8).

[4] 李颖 . 虚拟现实 (VR) 与外语教学模态再建研究 [J]. 外语电化教学 ,2020(01):24−30+4.

[5] 廖轶凡 , 郭昱岑 , 李逸颖 , 苏奕文 . 新文科背景下非英语专业大学生跨文化交际能力实证研究 [J]. 沈阳大学学报 (社会科学版),2025,27(03):85−92.

[6] 刘沛鑫，骆雨萌，陈秀秀，顾曰国 . 基于人工智能的非语言信息增强技术在虚拟仿真外语学习中的应用——以“跨文化交际视域下走进韩国” 虚拟仿真外语教学系统为例 [J]. 外语电化教学，2024(02):13−17+37+102.

（作者单位：山东省青岛市青岛理工大学）

藏在书页里的中国

——第十二届“读懂中国”青少年文化素养展示活动金阅奖选手风采展示

◎本刊编辑部

在第十二届“读懂中国”青少年文化素养展示活动里，少年们以阅读为桥，解锁华夏文明的万千风采。他们品李白诗词的豪迈洒脱，赏古诗里的山河盛景；讲杨靖宇将军的铁血丹心，探都江堰、通惠河流淌的千年智慧；读暖心绘本悟成长勇气，诵家国诗篇抒赤子情怀。从诗词典故到历史传奇，从水利瑰宝到英雄精神……少年们以书香润心，以初心明理，在字里行间读懂中国，让文化自信在童心深处悄然生长。

王靖坤　学前组　金阅奖

北京市昌平区赛亚宝贝幼儿园大八班

指导老师：高颖

早发白帝城

唐·李白

朝辞白帝彩云间，
千里江陵一日还。
两岸猿声啼不住，
轻舟已过万重山。

大家都知道千里马可以日行千里，但是你知道古代的船能跑这么快吗？“千里江陵一日还”，这里面藏着一个典故：安史之乱爆发了，肃宗和永王都想当新皇帝，李白支持了永王，杜甫支持了肃宗。后来肃宗当上了皇帝，永王成了阶下囚，李白也成了阶下囚。这就是成王败寇，晚年的李白因而被发配到夜郎。

在夜郎有多苦呢？“夜郎天外怨离居，明月楼中音信疏”，写尽李白对妻子的思念；“我愁远谪夜郎去，何日金鸡放赦回”，李白殷切期盼着被赦免释放。结果走到白帝城的时候，他真的收到了赦免的诏书。心想事成的李白有多开心呢？“两岸猿声啼不住”便是李白的心声吧。而“千里江陵一日还”则写出了被豁免释放后的畅快，也成就了天下第一快诗！

其实这里面还藏着另外一个元素。你们知道白帝城在哪里吗？在三峡当中的瞿塘峡口长江北岸白帝山上。瞿塘峡的水流波涛汹涌、呼啸奔腾，所以船的速度很快，这就促成了李白的“千里江陵一日还”。刚才我们从历史和地理的角度分别印证了这句话。

但如果你知道了白帝城名字的由来，就会明白李白遇到白帝城背后的意义。

白帝城原名子阳城，由西汉末年割据蜀地的公孙述所兴建，并在此屯兵积粮。子阳城的一口井常冒白气，升腾如白龙。公孙述有帝王之心，便以此为祥瑞。于建武元年正式称帝，自号“白帝”，并改子阳城为“白帝城”。12 年后，公孙述被东汉皇帝刘秀打败，帝王霸业也化作袅袅青烟。

白帝城见证了枭雄争霸，李白也亲历了成王败寇。

韩知鱼　小低A组　金阅奖

北京市海淀区翠微小学一年级 11 班

指导老师：国晓君

致那条勇敢的小鱼

——读《一条聪明的鱼》有感

亲爱的小鱼：

你好！

读完你的故事，我的心像被一颗小石子轻轻敲响，久久不能平静。在那片无边无际的大海里，你是那么不起眼，却又那么与众不同。

当别的鱼儿满足于水草间的嬉戏、珊瑚丛的躲藏时，你却把目光投向了遥远的地平线。你不相信“鱼只能生活在水里”的魔咒，你不甘心一辈子只看见同一片海。你心里藏着一个大大的、闪闪发光的梦想——去陆地上看一看！

我知道，这个梦想一定让你被同伴嘲笑过，让你在礁石上摔疼过。可是，你没有退缩。你用小小的身体，搬起大大的贝壳，编织坚韧的海藻，一点点搭建属于你的“脚”。你一次次跌倒，又一次次倔强地抬起头。那一刻，我觉得你比任何鱼儿都要强大，因为你拥有最珍贵的东西——勇气和坚持。

当你终于摇摇晃晃地踏上陆地，阳光拥抱你，微风亲吻你，鲜花为你开放时，我真为你高兴！你不仅走出了大海，更打破了“不可能”的界限。你让我明白，真正的聪明，不只是头脑灵活，更是敢于做梦、勇于追梦。

小鱼，谢谢你。你的故事像一盏小灯，照亮了我。以后，当我遇到难题想放弃时，当我被别人的话左右时，我就会想起你。我要像你一样，做一条心怀远方、勇敢前行的“聪明鱼”，去探索属于自己的新大陆！

祝你在陆地上，永远快乐，永远自由！

李璇冰　小低A组　金阅奖

北京市陈经纶中学嘉铭分校一年级3班
指导老师：刘妍

《小儿垂钓》赏析

今天我要和大家分享一首有趣的古诗，它就像一幅会动的画，让我们看到了古诗词里活泼可爱的中国。这首诗就是唐代诗人胡令能写的《小儿垂钓》：蓬头稚子学垂纶，侧坐莓苔草映身。路人借问遥招手，怕得鱼惊不应人。

我第一次读这首诗时，就觉得特别亲切。感觉一个可爱的小朋友，一下子就跳到了我们眼前。你们看，有一个头发有点乱乱的小朋友正学着大人的样子，一本正经地钓鱼呢！他侧着身子，坐在长满青苔的石头上。身边的绿草茂盛，快把他的小身子藏起来了——就像在跟大自然玩捉迷藏，多有意思！

我最喜欢的是后两句。有人过来问路，小朋友明明听见了，却只是远远地、着急地招着小手，不说话。为什么呢？因为啊，他“怕得鱼惊不应人”啊！——他生怕自己一开口，声音就会吓跑水里的小鱼。

妈妈告诉我，古时候没有相机，诗人就用文字把看到的画面写下来，变成了古诗。这首《小儿垂钓》没有写名山大川，却把一个钓鱼的小场景写得活灵活现。每当我读起这首诗，我眼前总会浮现出那个安静又专注的小身影，仿佛还能感受到河边湿润的风，听到细微的水波声。

原来，中国的古诗词这么神奇，它不用华丽的颜料，就能让我们“看”到最美的画；不用长篇大论，就能让我们读懂别人的心。

希望我们都能爱上古诗，在诗词里读懂更多中国的美好。

赵若琪　小低A组　金阅奖

北京铁路实验小学一年级3班
指导老师：吴素芳

今天我要分享的内容与雪有关。小朋友们，你们喜欢下雪吗？如果有一场大雪，能把全世界都变成白色的，你们能想象出那有多壮观吗？

今天，我要带大家去看一看神奇的冰雪世界。让我们先来听听毛主席笔下的雪，在他的诗歌中，雪景之外还有一个更广阔、豪迈的世界。

沁园春·雪

毛泽东

北国风光，千里冰封，万里雪飘。
望长城内外，惟余莽莽；
大河上下，顿失滔滔。
山舞银蛇，原驰蜡象，欲与天公试比高。
须晴日，看红装素裹，分外妖娆。
江山如此多娇，引无数英雄竞折腰。
惜秦皇汉武，略输文采；唐宗宋祖，稍逊风骚。
一代天骄，成吉思汗，只识弯弓射大雕。
俱往矣，数风流人物，还看今朝。

小朋友们，刚刚我们看到的冰雪世界，是不是很神奇呀？大山好像银色的蛇在跳舞，高原上的丘陵好像白色的大象在奔跑，它们都想和天空比一比，谁更高！毛主席爷爷说，我们的中国这么美丽，历史上有很多大英雄都喜欢她、保护她，他们都很了不起！但是，毛主席爷爷还在诗歌的最后说了一句最最厉害的话：“俱往矣，数风流人物，还看今朝！”

我们的中国很大很美，而且人才一代会比一代更强。

杨雨桐　小低A组　金阅奖

中国农业大学附属小学一年级3班
指导教师：杨慧中

今天我给大家朗诵一首唐代大诗人李白写的古诗——《望庐山瀑布》！作者是唐朝非常有名的诗人，大家都叫他“诗仙”。他特别喜欢游山玩水，走到哪里就写到哪里。他写的诗又豪放又有趣，读起来特别有画面感。

望庐山瀑布

唐·李白

日照香炉生紫烟，
遥看瀑布挂前川。
飞流直下三千尺，
疑是银河落九天。

读完这首诗，我仿佛亲眼看到了庐山瀑布的绝美景色。下面是我对诗句的理解：

太阳照在香炉峰上，升起了紫色的烟雾，像仙境一样。

远远望去，瀑布就像一条长长的白丝带，挂在山川之间。

瀑布从很高很高的地方飞快地冲下来，好像有三千尺那么长。

我都怀疑，这是不是天上的银河，从最高的地方掉下来啦！

李白用他的妙笔，让我们感受到了祖国山河的壮美，也让我明白，原来用心观察，就能发现身边的自然之美。这就是我对《望庐山瀑布》的理解，谢谢大家！

崔修远　小低A组　金阅奖

北京市海淀区翠微小学（东校区）一年级14班
指导老师：戴鑫悦

我的月亮梦想

天上的月亮，又圆又亮，大家喜欢它吗？在一千多年前，有一位叫李白的大诗人，他小时候也和我们一样，特别喜欢看月亮。他还为月亮写了一首很可爱的诗，叫《古朗月行》。

小时不识月，呼作白玉盘。
又疑瑶台镜，飞在青云端。

这首诗就像一个有趣的谜语。李白说小时候不认识月亮，就叫它“白色的大玉盘”！后来他又想：这会不会是神仙家里用的镜子，飞到了云朵上面呢？

李白的想象力多丰富呀！我们中国的古诗词，就像一个装满梦想的宝盒。就这样看着月亮，想象出了嫦娥奔月、玉兔捣药等很多美丽的故事。

但是，我们中国人不只会想象！现在，我们真的可以飞到月亮上去看一看啦！我们派出了叫“嫦娥”的探测器，它就像诗里说的“瑶台镜”，真的飞到了月亮上！还有一只可爱的“玉兔”月球车，在月亮上跑来跑去，帮我们探索秘密。

期待未来有一天，我也会成为一名宇航员，能真正地站在那个“白玉盘”上，对李白爷爷大声说：“您诗里的月亮，我来啦！”

胡子萱　小低A组　金阅奖

北京市通州区中山街小学一年级2班
指导老师：王宇欣

今天我给大家分享一首古诗《登鹳雀楼》。

登鹳雀楼

唐·王之涣

白日依山尽，黄河入海流。
欲穷千里目，更上一层楼。

诗人爬上高高的鹳雀楼，发现眼前的景色真好看呀！红红的太阳像个大火球，贴着远山慢慢往下沉，把河水照得亮晶晶的。黄河水“哗啦啦”地往前跑，一路朝着大海的方向奔去，像一群调皮的小朋友在赛跑！天蓝蓝的、山青青的、水黄黄的，就像一幅大大的彩色画，特别壮观！

诗人看着看着，突然想明白了：要是想看到更远的风景，比如远处的小船、小小的房子，就得再往上爬一层楼，站得更高才行！

这就像我们读书学习一样呀！每天多认一个生字，多背一首小诗，慢慢就能知道好多好多有趣的知识。就像把小窗户换成了大窗户，我们的视野会越来越开阔，也能看到更大、更精彩的世界啦！

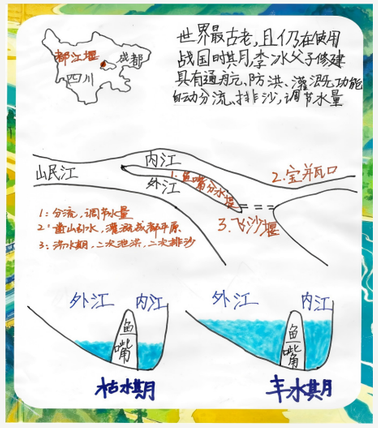
贾沛璇　小低A组　金阅奖
北京医科大学附属小学一年级7班
指导老师：朱海平　尹泽麟

特别开心在这里，和大家分享一首超级有气势的古诗——李白的《将进酒》：

君不见黄河之水天上来，奔流到海不复回。
君不见高堂明镜悲白发，朝如青丝暮成雪。
人生得意须尽欢，莫使金樽空对月。
天生我材必有用，千金散尽还复来。
烹羊宰牛且为乐，会须一饮三百杯。
岑夫子，丹丘生，将进酒，杯莫停。
与君歌一曲，请君为我倾耳听。
钟鼓馔玉不足贵，但愿长醉不复醒。
古来圣贤皆寂寞，惟有饮者留其名。
陈王昔时宴平乐，斗酒十千恣欢谑。
主人何为言少钱，径须沽取对君酌。
五花马，千金裘，呼儿将出换美酒，与尔同销万古愁。

李白是唐朝一位特别厉害的诗人，他的诗就像他的人一样，豪迈又洒脱。我喜欢李白的诗，从他的诗中，我能感受到天生我材必有用的自信。我们每个人都是独一无二的，都有自己的用处，要自信勇敢。哪怕面对困难，也要洒脱豪迈、积极乐观。这首诗是李白对生命的狂歌，他让我懂得：即便人生总有坎坷，也要意气风发，不负韶华。

张翌宸　小低B组　金阅奖
北京中学二分校二年级5班
指导老师：孙胜男



我想给大家介绍一位超厉害的“千年水利明星”。大家能想象吗？两千多年前修的工程，到现在还在守护着千万人的生活，未来还会一直发挥作用，这是不是特别神奇？

它就是战国时期，由秦国蜀郡太守李冰在岷江上主持修建的都江堰！它采用无坝引水技术，使曾经水灾频发的蜀地，慢慢变成了物产丰富的“天府之国”！

都江堰有三个黄金搭档，分别是宝瓶口、鱼嘴分水堤和飞沙堰。它们每一个都发挥着自己的作用，相互协作才实现了这运转千年的伟大工程。

第一个是宝瓶口，李冰利用“火烧水浇”的方法，让岩石热胀冷缩后裂开。花了八年时间，在玉垒山上凿出了像宝瓶一样的引水口，实现了成都平原的灌溉引水。

第二个是鱼嘴分水堤，它将江水一分为二，内江通往宝瓶口，外江泄洪。它还有一个超聪明的“魔法”就是四六分水、二八分沙。因为内江河道深而窄，外江河道浅而宽，所以在枯水期时，内江较深，能分走六成水用于灌溉。而在丰水期时，外江较宽，能排走六成水防洪。同时，分水堤还可以分沙，能借助弯道环流将80%的泥沙冲到外江，让内江更加清爽。

最后是飞沙堰，它被建设在鱼嘴分水堤的尾部，靠近宝瓶口的地方。他就像个“安全员”。要是内江水太多了，它就把多余的水送回外江；还能借着水流的力量，把泥沙甩出去，不让宝瓶口被堵住。

这就是都江堰，用最巧妙的办法驯服了岷江，成了滋养天府之国的“生命水脉”。它的智慧藏在每一处设计里，守护了我们千年，真的太了不起啦！希望以后有机会，大家也能去看看这个神奇的“千年水利明星”！

张彦博　小低B组　金阅奖
中国科学院附属玉泉小学二年级7班
指导老师：杨玉莹　曹荷雅

大美西北　大爱祖国

不到大西北，不知天地之辽阔；不踏河西道，不解华夏之魂魄！

河西走廊不仅是东西方文化交流的黄金通道，更是历史长河中一条驼铃与烽火交织的黄金甬道。

河西走廊是一个有故事的地方！

当祁连雪峰与戈壁草原在金色夕阳下相拥，十六万平方公里的河西走廊，是霍去病铁骑踏碎匈奴狼烟的战场，是张骞手持节杖穿越风沙的孤勇，是玄奘法师西行取经时回望长安的最后一眼。这里的每一粒沙石都镌刻着文明碰撞的火花。

嘉峪关的城砖在月光下泛着青灰，仍能感受到百年前工匠砌筑时的余温。

莫高窟的飞天衣袂和画工毛笔扫过泥壁的沙沙声，恍若回到千年前的盛唐。

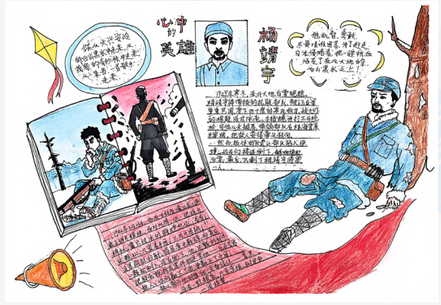
俯瞰七彩丹霞，它不仅是色彩的盛宴，更是大自然鬼斧神工造就的地质奇观。

时光去而不返，河西走廊伫立千年。鸣沙山的风从未停止，河西走廊也从未沉睡。忆往昔，丝绸之路谱写了古代中国的兴衰成败。看今朝，“一带一路”必将引领中华民族实现伟大复兴。我愿——付吾辈之韶华，耀吾辈之中华！

耿子茜　小低B组　金阅奖
北京市海淀区中关村第三小学202班
指导老师：满媛媛

杨靖宇——我心中的英雄

你从大兴安岭的白山黑水中走来，
从茂密的青纱帐中走来，
从一本书、一首歌中走来。
八十五年了，你在哪儿？



今天，我要把一位让日军闻风丧胆、让中国人永远铭记的英雄故事讲给大家——他就是杨靖宇将军。

1939年寒冬，东北大地白雪皑皑。杨靖宇将军带领的抗联部队，被6万日军重重包围。零下四十度的寒风如刀，战士们的棉鞋冻成冰壳，手指蜷曲打不开枪栓。可他从未皱眉，带领部队在林海雪原中穿梭，把敌人耍得晕头转向。

然而，叛徒的出卖让部队陷入绝境。战友们接连倒下，鲜血染红白雪。最后，只剩下杨靖宇将军一人。

1940年2月23日，他在吉林省濛江县三道崴子弹尽粮绝。面对劝降，他一把扯开棉袄，露出结冰的胸膛怒吼：“看看！这颗心，只装着中国！只为中国跳！”

日军疯狂扫射，将军身中数弹，却靠在一棵松树上，没有倒下。他用颤抖的手把驳壳枪拆成零件扔进雪地——这在告诉敌人：你们赢不了我，更赢不了中国！

敌人剖开他的遗体，全都惊住——胃里没有一粒粮食，只有草根、树皮和一团棉絮。

同学们，今天我们坐在温暖的教室，可曾想过，八十五年前，有位英雄在零下四十度的雪地里啃着树皮，用生命守护我们今天的幸福？

杨靖宇将军走了，可他的精神像长白山的松树，永远挺立。让我们把这份精神装进心里，认真听好每一堂课，解好每一道题，用每一天的努力，为中华民族伟大复兴贡献自己的力量！

傅悦涵　小中组　金阅奖
北京市陈经纶中学嘉铭分校三年级6班
指导老师：祁　艺

《望洞庭》是唐朝诗人刘禹锡秋天途经洞庭湖时所作。这首诗就像一幅画，把洞庭湖的夜晚描绘得美丽而神奇！

他描写了洞庭湖与秋月交相辉映的和谐景象。诗人

用“和”字将月光与湖光巧妙融合，描绘出秋夜洞庭的和谐画卷。这个“和”字用得特别精妙，它不是简单的相加，而是月光与湖水相互辉映、浑然一体的完美融合。“潭面无风镜未磨”的比喻，既写出了湖面的平静，又赋予其朦胧的诗意美。我们可以想象，在无风的夜晚，湖面就像一面未打磨的铜镜，虽然不够明亮，却别有一番韵味。

后两句更是千古绝唱。诗人把洞庭湖比喻成“白银盘”，把湖里的郁郁葱葱的君山比喻成“青螺”。这个精妙的比喻让我们仿佛看到：在皓月当空的夜晚，洞庭湖如银盘般晶莹剔透，湖中的君山则像一颗精致的青螺，静静地躺在银盘之中。这个比喻不仅形象生动，更展现了诗人超凡的想象力，展现山水相映的空灵意境。

这首诗不仅展现了诗人高超的写作技巧，更传递了他对自然之美的敏锐观察。当时刘禹锡是被贬官，转任和州刺史。他虽身处逆境，却能从平凡景物中发现“美”和“诗意”。这种乐观豁达的人生态度，值得我们学习。在诗中，我们看不到诗人的失意与惆怅，反而能感受到千年前的他，对自然的热爱和对生活的积极态度。

张珈语　小中组　金阅奖

北京市忠德学校四年级 1 班

指导老师：丁　燕

特别开心和大家分享一套让我爱不释手的好书，它就是法国著名漫画家菲利普·柯德雷创作的《棕熊巴纳比》系列丛书。《棕熊巴纳比》系列诞生于 1980 年，到现在已经陪伴无数小朋友度过了美好的阅读时光。它一共有五册，分别是《送你一颗亮亮的月亮》《地球万岁！》《生而为熊，那就这样吧》《你能做我的朋友吗？》和《有时我也想偷偷懒》。

第一次看到这本书时，我就被封面上高大结实、圆滚滚的棕熊巴纳比深深吸引了。巴纳比住在森林里，他乐于助人、善于思考。跟着巴纳比的脚步，我仿佛走进了一个奇妙的大森林，认识了一群特别的小伙伴。

书里的故事超级有趣！记得有一次，弯弯的月亮来到地球做客，巴纳比准备了好多美食和水果招待她。月亮吃了又吃，最后竟然吃成了一个圆圆的大月亮才离开地球！还有一次，巴纳比画了一幅兔子的画，他的两位兔子朋友都想得到这幅画。于是，聪明的巴纳比用剪刀把画中的兔子剪下来，再给画纸上留下兔子的剪影，这样一来，两位兔子朋友都得到了自己的“自画像”，大家都非常开心！

巴纳比就是这样聪明，特别善于用幽默化解矛盾。每次遇到问题，他总能想到办法让大家笑一笑，让事情变得简单起来。

同学们，快来一起读一读《棕熊巴纳比》吧！相信大家也会爱上这只可爱的大棕熊，爱上这些充满爱与勇气的故事。我希望巴纳比的故事能给大家带来快乐和温暖，希望大家也能像我一样，在巴纳比的世界里找到属于自己的乐趣！

望书华　小中组　金阅奖

北京市海淀区翠微小学四年级 15 班

指导老师：李建丽

郭守敬与通惠河

通惠河，水悠悠，
船摇帆鼓到通州；
水闸连，惠民生，
郭守敬奇功照千秋！

大家知道郭守敬是谁吗？月球上有一座名为郭守敬的环形山，天空中有一颗名为郭守敬的小行星，都是为了纪念元朝最伟大的科学家郭守敬！他提出一年有 365.2425 天，比欧洲早了 300 年。

元朝在北京建都后，南方的粮食通过大运河只能运到通州，之后靠车夫、挑夫陆路运输到北京城，费时又费力。这时候，郭守敬作为都水监，接到了开凿运河的任务。

俗话说水往低处流。北京的地势西高东低，通州城比北京城低了足足 35 米，如何让小船“逆水行舟”呢？而一旦运河贯通，车夫、挑夫就失业了……这可怎么办？

在这个关键的时刻，郭爷爷利用科学上连通器原理，在运河上设计了 24 道水闸，关闭下游水闸，抬高水位，小船就能稳稳“爬”上一级。另一方面，在每道水闸设置“闸夫”这个新岗位。这样一来，车夫、挑夫可以转为闸夫，不但没有失业，反而有了更稳定的工作。

通惠河的水，曾改变了一座城；如今，飞速发展的人工智能，也在悄然改变我们的未来。我们既要发挥科技的力量，又要兼顾人文关怀，让科技的进步，照亮每个人的未来！

李怡璇　小高组　金阅奖

首都师范大学附属朝阳实验小学（金蝉北校区）六年级 7 班

指导老师：刘淑兰

月光下的中国

我一直想为月光下的中国写一首诗，
我喜欢她宁静的样子，
喜欢她温柔中的强大力量。
在夜色里她银装素裹，
仿佛无数雪花的绽放，散发着梅的清香。

在我的故乡，在江南的古镇，
我曾经生活的那个老街，
就像一片茶叶，
浸泡在如水的岁月里。
即使到了子夜，
在银色的月光下，
青石板上依然有异乡的游客，
用稀疏的脚步独自品尝。

明月当空，其实无需举头仰望，
只要透过柳树的发丝，
看一看小桥下的流水，
月亮就会与你脉脉对视，
让你感到怦然心动，
让你情不自禁、流连忘返。

近处的长亭，远方的古道，
那些美丽的传说，真挚的友情，
那些临别折柳、相逢一笑，
就像一首无谱的音乐，
在月光下随风起伏。

我想为月光下的中国写一首诗，
月光下的中国，大河奔流，
白浪溅起满天的星星，
月光下的中国，长城巍峨，
绵延万里的巨龙，
砖的鳞甲闪着银光。

如果你站在城墙上，
还依稀可以听得到遥远的回声，
那些兵器的撞击，那些战马的嘶鸣，
英雄逐鹿，万丈豪情快意人生，
壮士报国，一腔热血化剑为犁！

五千年，仿佛就是一夜之间，
衰草枯杨淹没了多少王朝的背影，
明月清风中走来的是家国的兴盛。

读罢我满心动容，
月光里藏着故土温柔，
更藏着华夏气魄，
我爱这月光下的中国！

（选自诗人欧震的同名作品，有部分改动）

朗诵小贴士

1. 节奏把控精准：江南古镇段落语速偏缓，停顿稍长，契合“如水岁月”的意境；长城、大河段落语速加快，重音突出“大河奔流”“长城巍峨”“家国兴盛”等词句，增强气势。

2. 语气与重音设计：“宁静”“温柔”“怦然心动”等词用轻柔语气；“豪情”“热血”“巨龙”等词加重音、提升音量，凸显华夏气魄；避免全程语调单一，让情感随文本自然起伏。

3. 情感要层层递进：从喜欢月光下的中国，到怀念故乡，再到赞叹祖国山河，最后抒发热爱，情绪慢慢升温，结尾“我爱这月光下的中国”深情饱满，温和收尾。

4. 表情、动作与声音设计：朗诵时站姿端正，眼神坚定，声音温暖饱满，饱含对祖国的热爱，不用刻意大声嘶吼，自然真诚最打动人。阅

喻千迁：
百年书香润桃李 古槐文脉育新人

◎本刊编辑部 采访人：丁静静 文字整理：钱 和 丁静静

喻千迁 北京市东城区分司厅小学学校教学主任，小学高级教师，北京市骨干班主任，曾荣获北京市教书育人先锋、北京市青年岗位能手、北京市紫禁杯优秀班主任“特等奖”、东城区“师德标兵”“优秀教师”“教育新秀”“育人奖”等称号。主管语文教学工作期间，深耕阅读教学改革，组织开展形式多样的阅读实践活动，整合家校社优质资源，构建协同育人体系。坚持语文教学与阅读推广，以研促教，不断探索育人新路径，力争为学校语文教育发展贡献更多力量。

百年树人，阅读初心

喻老师，您好，感谢您接受《阅读与成才》期刊的采访。分司厅小学作为始建于1914年的百年老校，校园内那棵300年的老槐树一直默默守护着学校，也见证着“树人教育”的代代传承。结合学校的百年底蕴和“怀德立范，一树百获”的办学理念，您如何理解“阅读与成才”这一主题？阅读在百年老校的文化传承和学生成长中扮演着怎样的角色？

喻千迁：分司厅小学作为百年老校，以“怀德立范，一树百获”为核心价值观的“树人教育”，与阅读育人有着深度的精神契合，校园里的300年老槐树既是学校文化的象征，也见证着阅读在文化传承、学生成才过程中，如同“树人”一般“久久为功、滋养生长”的过程。学校以阅读为载体，践行“怀德立范”的育人初心，实现“一树百获”的成才目标，让阅读成为百年树人文化传承的纽带、学生向真向善向美成长的基石。

阅读是“怀德立范”的文化载体，为成才筑牢品德根基。学校的“怀德立范”，既要求教师以教育之德为学生树模范，也要求培养学生的大美之德、君子之德，而阅读正是传递“德”的核心途径。学校在长链条阅读中精选传统文化、人文历史类书籍，让学生在诵读古诗文、研读经典中浸润中华优秀传统美德，感知“尚若水之品、怀君子之德”的校园文化内核。学生在阅读的氛围中习得良好的学习习惯和品德修养，为成才打下坚实的品德基础。

阅读是百年校底蕴的传承方式，让成才扎根文化土壤。分司厅小学从1914年的京兆模范小学发展至今，百年的教育积淀、“以德育人、以美育人、以文化人”的传统，都需要通过阅读实现代际传递。学校编写了从一年级到六年级的古诗文诵读体系，让学生积累超150篇古诗文，在经典诵读中承接中华文脉；同时，结合教材中的经典名作、市区级阅读推荐，让学生在阅读中理解历史、感知文化，让百年老校的“树人”文化通过阅读融入学生的成长基因。

分司厅小学校外阅读活动基地读书照片

在分司厅小学的百年树人历程中，阅读既是百年文化传承的重要方式，让“怀德立范”的精神内核代代相传；也是学生成才的核心路径，让“一树百获”的育人目标落地生根。校园里的老槐树默默守护，见证着阅读如同雨露阳光，滋养着一代又一代分小学子，让他们在经典浸润中成长为有品德、有素养、有智慧、有视野的向真向善向美的社会人，也让百年老校的“树人教育”在阅读的滋养中，始终焕发出勃勃生机。

“阅读+”模式与全学科育人

在今年1月的一、二年级学业展示活动中，我们看到了一场别开生面的“阅读+学科”融合实践——语文有“科学阅读小课堂”探秘水的奥秘，数学有“跟着地图去旅行”规划路线，英语有“健康美食”情景对话……这种将阅读与语数英学科深度融合的学业展示，背后体现了学校怎样的课程设计理念？阅读是如何成为连接各学科、撬动综合素养的支点的？

喻千迁：根据我校的阅读教学体系，这种“阅读+学科”融合的学业展示，核心体现了我们“以阅读为轴心，促进学科深度融合，撬动学生综合素养发展”的课程设计理念，是我校系统性构建的“整本书阅读”课程体系在学业评价维度上的自然延伸与创新呈现。

从“阅读教学”到“阅读育人”，构建全学科阅读生态。我们的阅读教学核心目标是“激发阅读兴趣、培养阅读习惯、提升语文素养”，但最终指向是学生的全面发展。我们将“快乐读书吧”等优质图书从传统的“课外读物”定位，系统性升级为“核心课程资源”。学生深度浸润于整本书的语境中，为学科融合提供了丰富的知识背景、真实的问题情境和连贯的思维场域。

阅读作为“素材库”与“问题源”，驱动跨学科学习。学业展示中，语文“科学阅读小课堂”学生在阅读了与自然现象、科学知识相关的书籍后，将阅读中获取的信息、产生的疑问，转化为探究性学习的主题，实现了阅读与科学探究的融合。数学“跟着地图去旅行”规划路线，学生通过阅读游记、地理类书籍，从中抽象出空间、位置、距离、规划等数学问题，让阅读成为连接抽象数学与真实世界的桥梁。英语“健康美食”情景对话，学生基于对健康、饮食文化相关英文绘本或读物的阅读，积累主题词汇、句型和背景知识。阅读构建了有意义的语言输入和交际语境，使英语学习在模拟真实情境中进行有目的的交流。

为此，阅读已从单一的语文学习活动，演进为一种基础性的学习方式。它通过提供丰富的认知素材、真实的问题情境和连贯的思维训练，自然而然地穿透了学科壁垒，成为连接语、数、英等各学科知识的纽带，并最终撬动了学生信息处理、实践应用、创新表达等综合素养的协同发展。

学校构建了“三层次五领域”的“树人课程”体系，阅读教育是如何融入其中，与语文、德育、美育等学科教学实现协同育人的？

喻千迁：学校“三层次五领域”树人课程体系，以阅读教育为联通各学科的纽带，将阅读深度融入语文、德育、美育等学科教学，构建协同育人格局，全方位落实立德树人根本任务。

语文课堂：以阅读为核心，夯实核心素养。以课内精读为基础，拓展主题群文阅读，聚焦语言品读与情感体悟。教学经典抒情散文、写景美文时，围绕“自然感悟、亲情陪伴”等主题，整合课外同类阅读篇目，开展群文赏析，引导学生圈画优美词句、品读文本语言、梳理情感脉络，在对比阅读中提升语言运用与阅读理解能力；教学人物类课文时，同步拓展贴合小学生认知的时代背景短篇阅读材料，帮助学生深入理解人物形象，让阅读教学扎根语文课堂，落地核心素养培育。

阅读＋美育：以读润美，丰富审美体验。依托课外美文、儿童诗、写景类拓展阅读材料，融合美育开展实践活动。阅读儿童散文诗、四季主题课外读物时，组织学生开展诗配画、美文插画创作、文字场景手绘，把文字描绘的意境转化为视觉作品；针对叙事类阅读文本，编排课本情景剧、美文诵读表演，让学生在演绎、诵读中感受文字韵律美、情感美、意境美，在阅读与创作、表演中提升审美鉴赏与创造能力。

阅读＋德育：以文铸魂，厚植品德情怀。聚焦红色经典、传统美德主题阅读，深化德育渗透。在语文革命文化单元教学中，搭配《小英雄雨来》《红岩》少儿节选版、少年革命英雄小故事等课外红色阅读材料，带领学生品读革命先辈的英勇事迹，感悟爱国奉献、坚强勇敢的精神品质；结合传统美德课外读物，开展主题阅读分享会，引导学生从阅读中明理践行，涵养尊老爱幼、团结友善、热爱祖国的良好品德，实现以读润德。

跨学科阅读延伸，完善协同育人。联动劳动教育，阅读手工实践内容，引导学生动手实践，做到知行合一；联动传统文化教育，诵读国学经典、传统民间故事等课外读物，传承中华优秀传统文化，增强文化自信；开展主题阅读探究活动，开阔学生阅读视野，让阅读教育贯穿“三层次五领域”课程各环节，形成全方位育人合力。

学校拥有金帆话剧团和“小犀牛”合唱团，艺术教育底蕴深厚。在3月的开学典礼上，六（8）班的同学们用非遗皮影戏演绎了《西游记·三打白骨精》，金帆话剧团朗诵了红色经典《红星闪烁》。这种“阅读＋戏剧”“阅读＋皮影”“阅读＋演唱”的融合模式，是如何帮助学生深化对文本的理解、让经典真正“活”起来的？

喻千迁：学校打造的“阅读＋戏剧”“阅读＋皮影”“阅读＋演唱”融合模式，贴合学生爱表演、善模仿、喜体验的天性，让文字从书本中走出，真正变得可看、可演、可感，在沉浸式体验中深化文本理解，让经典焕发新生。

非遗皮影戏《西游记·三打白骨精》

在“阅读＋皮影”演绎《西游记·三打白骨精》的过程中，同学们亲手制作、亲手操控皮影人物，通过肢体动作还原唐僧的固执、悟空的机敏、白骨精的狡诈，将文字描述转化为直观的舞台表演。在编排与表演中，孩子们能真切体会人物的内心矛盾与故事冲突，不再是被动读懂情节，而是主动走进角色，深刻理解经典故事里善恶分明的内涵，非遗技艺也让传统经典更具趣味与文化厚度。

“阅读＋戏剧”的形式为金帆话剧团演绎红色经典提供了广阔空间。红色阅读与戏剧教育是文为根、艺为翼，读滋养戏、戏活化读、双向共生、深度赋能的关系。

我校金帆话剧团排演《战争中的课堂》，创作的《民族英雄民族魂》《历史的星光 未来的翅膀》《红星闪烁》等作品，所有故事原型、历史背景、人物信仰、家国情怀，全都源自红色经典文本、革命史料、英雄传记等红色阅读资源。孩子们先读红色书籍、读懂峥嵘岁月、读懂先辈初心，才有剧本的血肉、表演的真情、朗诵的底气；没有扎实的红色阅读积淀，舞台演绎就会空洞苍白、缺少精神力量。

纸面静态的红色文字，通过话剧演绎、情景朗诵、舞台表达，从书本走出来、变成看得见、听得懂、能共情的沉浸式体验。原本抽象的革命课堂、战火书香、民族气节、红星信仰，被具象成人物、情节与声音情感，让红色阅读不再是浅表识字读书，而是入心入情的深度理解、精神共情，真正读懂历史、读懂英雄。

红色阅读为艺术铸魂立德，戏剧朗诵让红色读物出圈生长；一边以读明史、以读修身，一边以艺传情、以艺励志。金帆话剧团在读红、创红、演红、颂红的全过程中，让学生既深耕红色文脉、厚植家国情怀，又提升审美表达与综合素养，完美契合学校树人育人理念，让红色书香与舞台星光相互映照，实现红色文化传承、少年精神成长双向落地。小学生通过角色扮演、台词揣摩，切身感受革命年代的坚定信念与家国情怀，红色文本不再是遥远的文字，而是有温度、有力量的精神传递，在共情中读懂经典背后的精神内核。

“阅读＋演唱”依托“小犀牛”合唱团的艺术优势，符合小学生喜爱歌唱、乐于表达的特点，用歌声传递作品的情绪与意境。在婉转的和声里，文字不再枯燥静默，而是变得灵动鲜活。在韵律之美中加深对文本的记忆与感悟，让阅读在吟唱中真正走进童心。

学生在动手、动口、动情的实践中亲近经典、理解经典、传承经典，让书本里的文字真正“活”在校园里、活在成长中，让阅读不止于纸面，更扎根心底。

学校在挖掘红色阅读资源、传承红色基因方面（如金帆话剧团原创抗战剧《箱子里的图书馆》），有哪些进一步的计划？

喻千迁：金帆话剧团原创抗战题材儿童剧《箱子里的图书馆》深度串联红色阅读资源，取材延安革命办学与战地读书的真实历史，把战火年代流动书箱、红色课本、进步读物这些珍贵的红色阅读史料搬上了艺术舞台。以小小书箱为意象，再现革命先辈在艰苦环境中读书明理、以文救国的红色书香记忆，让静态的红色文献、经典红色读物资源变得鲜活可感。同时用少年视角搭建古今阅读对话，活化传承红色阅读文脉，引导青少年亲近红色经典、读懂红色精神，让红色阅读资源代代相传、浸润童心。

金帆话剧团原创抗战题材儿童剧《箱子里的图书馆》

未来金帆话剧团根据《箱子里的图书馆》截选改编的短剧《那年那月那一天》于今年5月赴嘉兴参与“南湖有戏”戏剧节演出。依托此次展演契机，我校深度联动嘉兴南湖红色根脉资源，持续深挖红色阅读宝库、传承红色基因。一方面进一步打磨剧目细节，结合南湖红船精神与革命读书救国的红色内核，精进舞台演绎；另一方面以剧带读、以演促学，借力外出展演的交流平台，学习各地红色戏剧育人经验，打造校园红色阅读＋戏剧特色品牌，让红色书香、革命精神扎根童心、代代相传。

阅读与成才的深层关系

在您看来，小学阶段的阅读教育，核心是培养学生的阅读能力，还是通过阅读传递价值观、滋养品格？

喻千迁：从学校教育的角度来看，小学阶段的阅读教育，培养阅读能力是基础与核心任务，传递价值、滋养品格是根本目标与自然结果，二者并非对立，而是相辅相成、一体推进的关系。

阅读能力是学生打开世界的钥匙，是学习一切学科的基础。小学阶段正是识字、理解、表达、思维快速发展的关键期，学校需要把培养学生独立阅读、有效阅读、深度阅读的能力放在核心位置，让孩子会读书、能读懂、爱思考，为终身学习奠基。但阅读教育绝不止于“会读”，更在于“读懂人生、读懂价值、读懂品格”。小学阶段是价值观萌芽、品格养成的黄金时期，优秀读物中蕴含的真善美、家国情怀、责任担当、友善诚信等，正是滋养心灵、塑造品格最温润的力量。通过阅读传递正向价值、涵养健全人格，落实立德树人，正是阅读教育的最终归宿。

因此，学校开展阅读教育，始终坚持以能力培养为路径，以品格养成为方向：在教会学生阅读的过程中自然浸润价值，在价值引领中进一步激发阅读兴趣，实现“以读育能、以读润心、以读育人”的统一，让学生既拥有扎实的阅读能力，又成长为品德端正、内心丰盈、身心健康的新时代少年。

教师是学生阅读的引路人。分司厅小学培养出了多位特级教师，学校在提升教师阅读素养、推动“师生同读”方面，有哪些具体做法？

喻千迁：教师是学生阅读路上的重要引路人，提升教师阅读素养、推动师生同读共学，是学校深化阅读教育的关键举措。我校坚持以活动为载体，多措并举引领教师先读书、善导读、乐伴读。

一是夯实教师阅读功底，将读书纳入教师假期作业，要求每位教师假期精读一本好书并撰写读后感，开学后在

全体教师会上开展读书交流，在分享研讨中不断提升教师自身的阅读素养与文化底蕴。

二是搭建师生共读平台，利用开学典礼等重要仪式，组织教师进行阅读名篇诵读，用声情并茂的展示感染学生，营造浓郁的书香氛围，激发学生的阅读兴趣。

三是丰富阅读引领形式，组织青年教师围绕二十四节气录制文化讲解视频，结合节气故事、传统习俗与文化内涵，带领学生在节气文化阅读中感受中华优秀传统文化；同时依托语文教材“快乐读书吧”栏目，由青年教师精心录制读书推荐视频，为学生精准导读、科学荐书，手把手教会学生选书、读书、品书。

通过以上做法，学校真正让教师成为阅读的先行者、示范者和指导者，以教师之读带动学生之读，实现以文化人、以读育人，让师生同读成为校园里一道亮丽的风景线。

当前很多家庭重视孩子的阅读，但存在“重形式、轻效果”“重数量、轻思考”的问题。结合学校的家校共育经验，比如邀请家长走进课堂进行“家长大讲堂”、引入社区“第三空间”读书活动，您想给家长哪些关于“陪伴孩子阅读、助力孩子成才”的具体建议？

喻千迁：阅读是家校社共育的“桥梁”，丰富学校“树人教育”的实践路径。分司厅小学整合社会资源，实现家校社协同育人的教育，而阅读正是打通家校社育人边界的重要桥梁。学校通过教师录制读书推荐视频、开展班级亲子阅读、家长阅读讲堂，让阅读从学校延伸到家庭，凝聚家校全员育人合力；同时，挖掘社区资源，组织学生走进图书馆、社区少儿书馆，让阅读成为生活方式，实现“大教育”的视野拓展。这种以阅读为核心的家校社共育模式，让学生在更广阔的空间中成长，也让百年老校的教育理念融入社会，实现“一树百获”的社会价值。

针对学校阅读工作的经验，对家长的陪伴阅读提供了如下建议：

固定阅读时间，营造家庭书香氛围。建议家长每天抽出 15—30 分钟，放下手机、关掉电视，与孩子共同阅读，形成稳定的亲子共读习惯；在家中设置简易读书角，摆放适合孩子年龄的书籍，让阅读成为家庭日常。

选对适合孩子的书，不盲目追求难度。根据孩子年龄、兴趣和学段特点选择读物，兼顾文学经典、科普百科、成长故事、传统文化等，兼顾趣味性与教育性，避免过早强迫阅读深奥书籍，保护孩子阅读兴趣。

多陪伴、多倾听，少说教、少考核。陪伴阅读重在交流感受，而非检查背诵、提问知识点。鼓励孩子大胆分享书中人物、情节和想法，耐心倾听、积极回应，让孩子在轻松氛围中爱上表达、乐于思考。

以身作则，做孩子的阅读榜样。家长自身坚持阅读，用行动影响孩子，比反复督促更有效。让孩子看到父母爱读书、常读书，自然会模仿并养成阅读习惯。

把阅读融入生活，做到知行合一。鼓励孩子在生活中运用阅读所得，如观察自然、讲述故事、写简短日记；结合节假日、出游等场景拓展阅读内容，让阅读与生活相连，提升综合素养。

健康第一与书香致远

在开学典礼致辞中，张峻楠校长特别强调了“健康第一”的教育理念，您如何看待阅读与身体健康的关系？

喻千迁：“健康第一”是新时代教育的根本遵循，这里的“健康”既包含强健的体魄，也包含健全的心智与积极的精神状态。阅读与身体健康是相辅相成、相互滋养、协同育人的关系。

在“健康第一”的教育理念下，阅读不仅是学习知识的重要途径，更是促进学生身心健康、人格健全的关键载体。以阅读为抓手，阅读可帮助学生掌握健康知识，养成科学用眼、规范坐姿、规律作息等良好生活习惯，树立珍爱身体、守护健康的自觉意识；能有效舒缓学习压力、调节负面情绪，在共情他人中健全情感，提升自我认知与自信心，筑牢积极的心理基础；通过品读励志故事与榜样事迹，锤炼耐心与专注力，增强抗挫折能力，塑造坚韧意志与正向价值观；同时丰富语言表达，拓宽视野胸襟，在共读交流中提升沟通与包容能力，构建和谐人际关系。阅读以文润心、以知促行，实现身心同健，助力学生成长为体魄强健、心理阳光、人格健全的完整个体。阅

以书为桥，连接童真与广阔世界

◎本刊编辑部

学前组

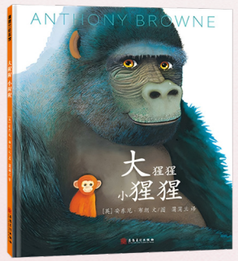
《乡土中国绘本：珍珠》
汤汤/著
阿涩/绘
浙江少年儿童出版社

以擂台赛的形式构建天文科普课堂。赛事解说般的精彩叙事中，包含硬核的科学内涵。孩子在充满悬念的“观赛”过程中，习得一套基于逻辑与论证的系统性科学思维方法。

《稻草人的心愿》
黄晓宁　文/图
晨光出版社

这是一个关于友爱互助的温暖故事。一个稻草人被遗弃在田里，孤独的他渴望朋友，可是他被插在竿子上什么几乎也做不了。聪明的稻草人努力用善意和智慧帮助他人，一步一步赢得友情，获得幸福，实现了埋藏已久的心愿，也变得更强大和自信。

小低组



《大猩猩　小猩猩》
[英]安东尼·布朗　文/图
安徽美术出版社
浙江少年儿童出版社

“大”的反义词是什么？“老”的反义词是什么？“相反”的反义词又是什么？快跟着国际知名绘本大师安东尼·布朗一起探索灵长类动物的千姿百态，解锁反义词的趣味世界吧！

生命成长桥梁书（全3册）
[日]北川千春等　著
[日]青山邦彦等　绘
北京联合出版有限公司

生命成长桥梁书系列的每个小故事都有一个主题，分别是亲情、友情、自我。《小熊的好朋友》中，

虽然两个小伙伴在一起只有一天，但他们都信守承诺，成为彼此互相牵挂的好朋友。《娜琪的愿望》中，当娜琪试着一个人干自己喜欢的事，她发现原来一个人也可以很有趣啊。《旅行的小屋》则通过富有哲理的故事和美妙的图画，让孩子明白家庭和家人的意义。

《屁屁侦探动漫故事11
噗噗 难不倒俱乐部成立啦！》
[日] Troll　文/图
天津人民美术出版社

屁屁侦探外出期间，考拉小妹带着小绿来到了事务所想拜托屁屁侦探帮忙找回一件东西。布朗和猴子阿彻也加入了探案的团队当中，她们会遇到哪些不可思议的事件呢？

《泉州寻宝记》
孙家裕　京鼎动漫/著
中信出版社

寻宝少年队接到神秘任务：寻找失落的天地会宝藏。他们奔赴泉州，走遍天后宫、九日山、洛阳桥等22处世界遗产点，在惊险刺激的寻宝之旅中层层解谜。让孩子在寻宝中爱上家乡，在故事里读懂中国。

小中组

《走吧，去户外》
[美]艾恩·泰兹/著
[保]马丁·斯坦涅夫/绘
科学普及出版社

这是一本写给6岁以上亲子家庭及户外徒步新手的户外实用指南，教你零基础也能带娃安全走进自然。从森林、海岸、荒漠到雪山，覆盖20余种地形的徒步形式与四季徒步技巧，把徒步变成一堂看得见、摸得着、走得到的行走自然科学课，让孩子在观察动植物、寻找化石、观测星空中认识地球、增长见识。

《自行车的历史》
[俄罗斯]弗拉基米尔·福明/著
[俄罗斯]维多利亚·波波娃/绘
中国中福会出版社

这是一本写给6岁以上亲子家庭及户外徒步新手的户外实用指南，教你零基础也能带娃安全走进自然。从森林、海岸、荒漠到雪山，覆盖20余种地形的徒步形式与四季徒步技巧，把徒步变成一堂看得见、摸得着、走得到的行走自然科学课，让孩子在观察动植物、寻找化石、观测星空中认识地球、增长见识。

《蘑菇图典》
孙雪松 编著
化学工业出版社

《蘑菇图典》是一本既能认蘑菇又能懂自然的视觉化菌菇启蒙全书，精选了100多种形态各异、色彩缤纷的蘑菇，涵盖从常见品种到珍稀物种的丰富内容。

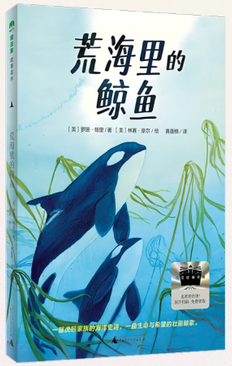
小高组

《儿郎》
葛亮/著
新蕾出版社

《儿郎》以上世纪七十年代为时代背景，讲述了少年毛果的成长故事。书香世家的环境对毛果的文化启蒙，小伙伴的真挚友谊，传统手艺人执着坚守带给他的震撼，无不传递着传统文化为少年成长积淀的丰厚底蕴，也促使他始终以一颗虔敬之心守护、传承着自己的文化、自己的根与魂。

《蓝界》
冯云/著
小百花工作室|百花文艺出版社

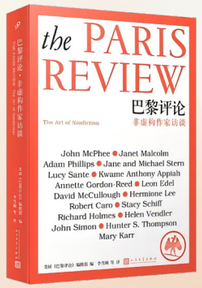
这是一部构建双面世界、追问文明真相的少儿科幻作品，融合了儿童文学的情感温度与科幻小说的奇趣想象，不仅是一次星际穿越的冒险，更是一堂关于正义与自我发现的成长课。



《荒海里的鲸鱼》
[美]罗珊·帕里/著
[美]林赛·摩尔/绘
魔法象童书馆|广西师范大学出版社

这维加是一只年轻的雌虎鲸，因冲动行事与虎鲸群走散，还遇上一场大地震。在流转迁徙中，维加找到了弟弟迪尼布，并带领他踏上寻找家人的惊险之旅……

初中组

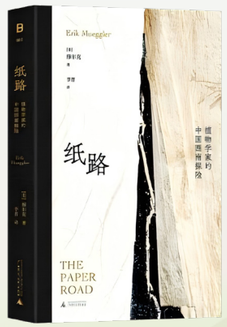


《巴黎评论·非虚构作家访谈》

美国《巴黎评论》编辑部 编

人民文学出版社

本书是《巴黎评论》出版史上的第一个非虚构写作特辑，编选收录《巴黎评论·作家访谈》“非虚构的艺术”等五个子单元共计 17 位非虚构作家的长篇访谈。本书呈现了足够广阔的非虚构写作细分领域和写作景观，足以为中文世界的非虚构写作者和读者提供助益。



《纸路》

[美]穆尔克/著

广西师范大学出版社

穆尔克首部中文译作《纸路》荣获 2013 年朱利安·斯图尔德奖，开创当代民族志写作新范式，他以诗性的语言与娴熟的笔法，探讨了如下命题：大地如何经由采集、书写与摄影，被制作成档案，而这一过程又如何重塑了人与人、人与其他生灵之间的关系。

《放马过来》

蔡澜　著

湖南文艺出版社

本书是蔡澜先生的散文集，写尽人间烟火与内心山河。他谈一碗热气腾腾的面，也谈自己如何与亲友分别……书中不设教条，只有温度：教你学会独处、学会嘴刁、学会心软。读罢掩卷，仿佛被他温热的手掌拍肩：命好命坏，让命运放马过来就是。

《猎人笔记》

[俄罗斯]屠格涅夫/著

北岳文艺出版社

这是一部记述十九世纪四五十年代俄罗斯农村生活的随笔集，以一个猎人的行猎为线索，串起 25 篇凝练生动的故事，刻画了地主、医生、贵族知识分子、农奴等众多人物形象。俄罗斯秀丽的自然风光和淳朴的民风在屠格涅夫笔下颇具意趣，韵味无穷。