

基于统编版语文教材的阅读教学研究

王海军

巴中职业技术学院 四川 巴中 636000

【摘要】：语文阅读课堂需要把课程文本、学习提示和练习要求转化为学生能够经历的阅读行动，避免篇目讲析遮蔽证据选择、讨论反馈和表达修订。本文分析文本任务依据，梳理阅读课堂的资源转化机制，提出精读、比较阅读、整本书阅读和读写迁移的实施路径。阅读教学把任务设计、文本证据、课堂反馈和学生作品连接起来，才能形成可观察、可修订、可迁移的阅读能力，并保留清晰证据。

【关键词】：阅读教学；课程文本；阅读任务；阅读能力

DOI:10.12417/2705-1358.26.15.004

引言

阅读课堂正在从单篇讲解、答案核对和知识摘记转向更完整的学习实践，导语提示、练习要求、旁批资源和长期阅读任务共同改变了教师组织课堂的方式。若教学仍停留在教师讲析和学生记录，阅读目标就难以转化为真实学习过程。面向课堂实践，阅读教学需要把资源结构变成学生能够阅读、批注、讨论、改写和展示的任务，使阅读能力在具体文本、具体问题和具体作品中生长。

1 阅读教学的文本任务依据

1.1 导语提示中的学习任务指向

导语提示承担着阅读教学的方向定位功能，它把主题理解、语言积累和学习活动压缩成进入文本前的任务信号。教师在备课环节需要先识别提示语中的行为动词，再判断学生应当带着哪类问题进入阅读、用哪种证据说明理解、以何种作品呈现结果^[1]。若导语提示只被当作开场说明，学生容易在阅读开始前缺少目标；把提示语转化为阅读单、问题卡和交流要求，能够让课堂从散点感受进入有任务组织的阅读过程。

1.2 练习要求中的阅读行为定位

练习要求集中呈现阅读行为的层级。理解词句、把握结构、比较表达、说明观点和迁移运用等要求，分别对应不同难度的课堂操作。教师使用练习题时，需要把题目中的要求拆成可观察的动作，如圈画、概括、解释、比较、质疑和改写，并把学生完成动作时留下的批注、记录和作品作为评价依据。这样处理以后，练习不再只是课后核对答案的材料，而能成为阅读课堂中推动学生持续思考的任务来源。

1.3 助读提示中的阅读辅助功能

助读提示为学生独立阅读提供方法定位。预习提示可以帮助学生确定阅读重点，旁批提示可以展示思考路径，背景链接可以扩展理解范围，综合任务可以把分散的阅读行动组织起

来。教师需要把这些提示转化为学生自己的阅读工具，而不是在讲解中替学生完成解释。学生能够依据提示提出问题，依据旁批仿写批注，依据背景链接校正理解，阅读定位才会进入标注、提问和修订记录。

2 阅读课堂的资源转化机制

2.1 由课程资源生成阅读任务

阅读课堂转化要先把课程资源变成学生能够完成的阅读任务。教师从导语提示、文本内容、练习要求和助读提示中提取行动线索，再把阅读对象、证据格式、讨论方式和作品规格一并说明。阅读任务要把教材单元资源、学生阅读证据、课堂讨论问题和表达作品连在一起，学生才会把阅读看成有证据、有对象、有去向的语文学习。教师还应说明互评口径和修订方式，使阅读单、板书图示和赏析短文形成连续载体。课堂材料选自统编版高中语文上册《故都的秋》，文章适合用景物证据连接情感判断^[2]。教师在课前预设证据退回规则，把不能支撑赏析句的观点退回文本查找环节，并把二次修订作为作品完成条件。以统编版高中语文上册《故都的秋》为例，教师要求学生梳理景物与情感，并要求先找词句、再写判断、最后说明证据怎样支撑赏析句。学生回答只写出景色很美这一笼统判断，教师据此追问美来自颜色、声音还是触觉。教师展示图1并指向教材单元资源，如图1所示，要求学生填写词句和赏析句。学生第二次修订时改成有词句依据的景物赏析。

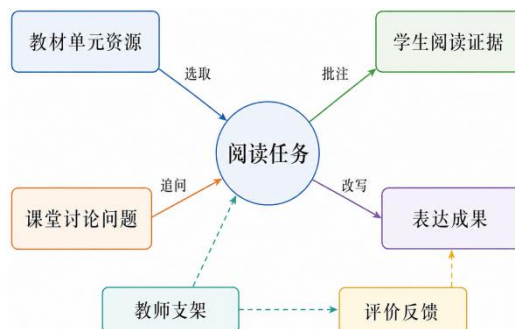


图1 阅读任务与教材要素关系网络

学生依据图1整理后发现,原先关于景物美的判断缺少词句证据,课堂讨论问题也没有指向表达作品,有的小组还把《故都的秋》的槐蕊、秋雨与悲凉心境分开放置。教师针对这一反馈,要求学生把槐蕊、秋雨、悲凉等词放入学生阅读证据节点,再把讨论问题改成这些词怎样改变读者对景物和人物心境的理解,并示范把散乱词语连成判断句。学生再次修订时把赏析短文写成词句、感受和判断的连续说明,在表达作品节点补出修改后的句群,并把修改原因写进阅读单。教师随后让学生交换阅读单,检查同伴的证据节点是否能够支撑赏析句;学生再次修改后,课堂讨论问题、学生阅读证据和表达作品形成闭合关系。

2.2 由文本证据组织课堂讨论

课堂讨论必须依托文本证据展开,讨论问题才能避免停留在态度表达和经验判断。教师可以把讨论要求设计成三步:先指出原文位置,再解释词句或段落关系,最后说明这一证据怎样支撑自己的判断;同时要求学生把发言依据写入讨论记录,便于同伴复核和后续修改。讨论记录还要保留原始判断、同伴质疑和二次修订,教师据此判断学生是否真的从文本出发^[3]。以统编版高中语文上册《拿来主义》为例,教师要求学生梳理先破后立的论证推进方式,并提醒学生发言时说明依据段落、论证类型和判断变化。学生起初只概括文章反对错误文化态度,任务单中没有写出论据顺序,教师据此追问哪一处先破后立改变了判断。学生回到文本标出先破后立的转换位置,再把原来笼统的观点改成带有段落依据的说明;同伴复核时发现一组学生把比喻论证和类比论证混在一起,教师针对这一混淆要求他们回到原段重新标注论证对象,学生随后修订讨论记录,使课堂发言从观点罗列转向证据解释。

2.3 由学习任务形成表达作品

学习任务还要落到可展示的表达作品上。阅读教学如果只要求学生说出理解,很难保留理解变化的痕迹;教师应把批注、提问、讨论记录和改写稿组织为一件可评价的作品,并在作品评价中同时检查观点来源、证据顺序和修改理由。作品评价还要持续核验学生能否解释自己为何增删词句,避免最终文本完整而过程不可追踪,评价标准同步指向过程证据^[4]。仍以统编版高中语文上册《故都的秋》写景赏析任务为例,教师要求学生完成一段景物赏析短文,并写明证据来源。学生初稿只写出景色很有感染力这一笼统评价,教师据此追问哪个词语让感染力具体出现,并要求学生在旁栏标出原文位置。学生补出清、静、悲凉、槐蕊、秋雨等词句后,仍不能说明词句之间的关系;教师继续要求学生把感受词、原文词句和判断句连成三栏,学生第二稿把单纯感受改写成证据链说明,并提交带有旁栏证据的赏析短文,表达作品由最终答案变成阅读过程的可见结果。

3 阅读能力发展的实施路径

3.1 精读课中建立词句证据意识

精读课要让学生形成词句证据意识,并把这种意识落实到证据摘录单、解释句清单和赏析段修订稿中。教师不宜把精读处理成逐句替学生解释,而应把关键词、句式、修辞和段落照应设计成需要学生查找、解释和再表达的任务,评价时同时检查学生是否能把细节转化为判断依据。精读评价还要看学生是否能删除无证据判断,并用修改痕迹说明证据如何支撑新表达^[5]。仍以统编版高中语文上册《故都的秋》为例,教师要求学生圈画能够表现清、静、悲凉的词句,并说明这些词句怎样共同形成秋意。学生第一次提交的摘录单只写出牵牛花、槐蕊和秋雨等景物,解释时仍停留在景物很多这一层面;教师看到这一偏差后追问哪一个颜色词改变了秋的感受,哪一个声音让安静变得可感。学生随后把蓝朵、细数、息列索落等词放入解释句,教师再要求学生删去不能支撑判断的泛化词,并把修改处写入证据摘录单,学生修订后的赏析段能够把词句、感受和判断连成连续表达。

3.2 比较阅读中推进结构化理解

比较阅读需要把文本差异转化为结构化理解,并通过比较记录单保留学生如何发现差异、解释差异和修订判断。教师可以先限定比较维度,再要求学生用表述方式、情感生成、结构安排或论证顺序解释差异,而不是让学生笼统回答前后段落相同或不同,评价时重点查看学生是否能用文本顺序支撑比较结论。比较记录单还要设置复核栏,记录同伴是否认可证据与结论之间的关系,并把修订后的比较段作为可核对产出^[6]。以统编版高中语文上册《荷塘月色》为例,教师要求学生比较月下行走前后两处景物描写中的情绪变化,并要求每组在比较记录单中写出一处景物顺序和一处情绪转折。学生最初只写出月色很美这一笼统判断,教师看到这一偏差后追问作者从小路走向荷塘时,心绪怎样随景物层次改变。学生回到文本后发现,独处小路、荷塘月色和四周树影依次改变情绪浓度,并在记录单中补出段落序号;教师要求学生把这一变化写成比较段,学生修订后的第二稿能够用段落顺序解释情感变化,并提交比较记录单、段落序号标注和比较段复核稿。

3.3 整本书阅读中保持过程性反馈

整本书阅读更需要过程性反馈。学生阅读长篇或学术性作品时,容易把章节卡片写成概念摘抄,也容易在后续交流中忘记判断依据。教师可以把批注证据、讨论反馈、改写痕迹和迁移表达纳入同一评价框架,让学生看见自己从不会读到会解释、从会解释到能表达的变化。过程性反馈要把批注证据、讨论反馈、改写痕迹和迁移表达纳入同一评价框架,学生才能看见阅读能力怎样在修订中改变。教师还要把批注数量评价转向

证据质量评价,检查原文依据、个人解释、同伴追问和二次修改之间是否形成真实连接^[7]。课堂材料选自统编版高中语文上册整本书阅读《乡土中国》,适合用章节卡片观察长周期阅读。教师还要把矩阵作为学生自查工具,让反馈先服务于证据补足,再服务于表达重写。以统编版高中语文上册整本书阅读《乡土中国》为例,教师要求学生制作章节卡片,并提示概念摘抄后必须写出一个生活现象和一条原文依据。学生卡片显示概念抄写偏差,教师展示图2并标注批注证据与改写痕迹,如图2所示,要求学生依据图2圈出卡片缺漏。教师据此追问哪句原文能支撑生活现象,学生随后补充章节依据,把读书札记修订成三栏。

	批注证据	讨论反馈	改写痕迹	迁移表达
精读	关键词句	深层追问	句段修订	赏析短文
略读	信息定位	观点辨析	提纲调整	比较说明
整本书阅读	章节卡片	小组质询	读书札记	主题报告

图2 阅读方法与评价证据矩阵

学生依据图2互评时发现,有的章节卡片只摘录概念,没有说明概念与村落生活现象之间的关系;有的主题说明直接下结论,没有保留质询痕迹。教师针对这一反馈,要求学生补充批注证据,把同伴追问写进读书札记,再重写主题说明中的解释句,并在矩阵旁标注这次修改属于证据补充还是解释调整。学生再次提交时把概念、原文依据和生活现象连成一段解释,在改写痕迹栏标出自己调整过的判断。教师要求学生把追问来

源、原文依据和生活解释写成连续段落,学生的整本书阅读档案由零散摘记变成可复核的表达记录。学生依据同一矩阵回看下一章卡片时,又能判断新增批注属于概念理解还是生活解释,并决定是否需要再次追问。

3.4 读写迁移中完善阅读评价

读写迁移评价要同时关注阅读依据和表达变化。教师评价学生作品时,不应只看最终短文是否通顺,还要检查观点是否来自文本、材料顺序是否清楚、删改理由是否能够回到阅读任务;评价载体可以是短论述文和二次修改稿,两者共同说明阅读成果怎样进入表达。评价还要保留初稿问题和修订理由,删改记录需要同步留存,避免只提交完成稿。仍以统编版高中语文上册《拿来主义》为例,教师要求学生把先破后立的论证思路迁移到现实阅读选择,完成一段短论述文。学生初稿直接写出应该理性阅读,没有说明反对什么、筛选什么,教师据此追问哪一种错误态度需要先被指出,哪一条文本思路可以帮助安排段落。学生回到原文标出批判、选择和吸收三个环节,再把现实例子放入相应位置;教师依据删改记录进行复核,学生最终作品能够同时呈现阅读依据、表达结构和修订理由。

4 结语

阅读教学的重点不在增加课堂活动数量,而在准确使用课程文本、课型支架和学习任务。教师把阅读任务、文本证据、课堂讨论、批注反馈和表达作品组织成连续关系,学生才能在精读、比较阅读、整本书阅读和读写迁移中逐步形成能力。这样的教学处理能够减少单篇讲解的封闭性,使阅读课堂形成从资源结构到学生作品、从即时回答到持续改写的完整链条,并持续改进反馈质量和学生作品证据。

参考文献:

- [1] 严涛.思辨性阅读与表达学习任务群下的单篇教学转向——以统编小学语文教材五年级下册第六单元《田忌赛马》为例[J].江西教育,2026,(22):31-35.
- [2] 黄静华.素养视域下小学语文阅读教学数字化转型的实践路径——以统编版小学语文教材五年级上册《鸟的天堂》为例[J].辽宁教育,2026,(11):41-43.
- [3] 马晓芸.文学阅读与创意表达学习任务群下场景仿写教学实践——以统编语文教材五年级下册《红楼春趣》为例[J].小学教学参考,2026,(16):82-84.
- [4] 邹小容.群文阅读视域下高中语文单元整合教学的困境与纾解——以统编版高中语文教材必修上册为例[J].辽宁教育,2026,(10):93-96.
- [5] 吴超,李若菲.指向审美创造的初中语文三阶阅读教学策略——以统编语文教材七年级下册第二单元为例[J].今日教育,2026,(4):26-29.
- [6] 杨德慧.高中语文学文学阅读与写作任务群单元整体教学实践探索——以统编高中语文教材必修上册第一单元为例[J].求知导刊,2026,(9):119-121.
- [7] 杨丽.统编语文教材下的小学群文阅读单元整合教学策略[J].甘肃教育研究,2026,(1):87-90.