

基于统编教材的小学生阅读概括能力进阶理路

高 慧, 王学林

摘要: 概括能力是构成语文核心素养的关键要素之一, 直接影响学生的思维发展与阅读理解表现。统编教材构建了“信息提取—逻辑整合—本质提炼—迁移运用”的层级化训练体系, 教师要以关键信息提取为基础, 选用“撷句—理篇—归要—化文”四阶训练路径, 通过篇章结构整合、文本主旨提炼、长文表达转化, 逐步实现从低阶理解到高阶思维的跃迁, 有效提升学生的概括能力与语文素养。

关键词: 概括能力; 阅读教学; 训练体系; 思维能力; 统编教材

概括能力是语文核心素养的重要内容。《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)明确提出, 要培养学生乐于探索和勤于思考的品质, 使其初步掌握比较、分析、概括、推理等思维方法。^{[1]5-6} 概括作为高阶认知能力, 既是学生理解文本的关键路径, 又是提升其语文素养的重要基石。统编教材通过系统化的编排设计, 构建了层级递进的阅读概括能力训练体系, 为教学实践提

供了结构化支撑。在当前课堂教学中, 概括训练面临困境。教师对统编教材中的概括能力训练体系解读不到位, 课程实施缺乏方法论指导, 导致学生概括能力碎片化发展。教师应深度开发统编教材的概括训练课程资源, 构建小学生语文阅读概括能力的系统训练范式, 以期实现由知识传授向思维培养的教学转型, 为提升学生的语文核心素养提供实践路径。

基金项目: 江苏省教育科学规划2022年度课题、李吉林情境教育思想研究委托课题“情境教学与学生思维品质培养研究”(LY/2022/04); 江苏省教育科学规划2024年度重点立项课题“自能学习: 小学‘境中创’学习模型的建构与育人实践”(B-b/2024/03/70)。

作者简介: 高慧, 江苏省宿迁市泗阳县实验小学教师(宿迁 223700); 王学林, 江苏省宿迁市泗阳县教师发展中心小学语文研训员, 正高级教师, 江苏省特级教师(宿迁 223700)。

一、小学生语文阅读概括能力培养层级

《辞海》将“概括”界定为抽取同类事物的本质属性，构建这一类事物普遍概念的思维过程。^[2]这一观点揭示了概括作为把握事物本质规律的思维方式，在学术界获得广泛认同。概括包含抽象、分析、比较三个关键环节。林崇德从思维发展的角度，强调概括实现了从个别到一般的认知跃迁。^[3]覃永恒特别关注语文教育中的概括能力培养，提出应帮助学生建立分析、分类、比较、抽象、综合的思维模式。基于上述理论，语文阅读教学中的概括能力可以定义为：学生在阅读理解过程中，运用已有认知经验，通过提取关键信息、筛选核心内容、整合文本要素等思维活动，实现对文本主旨和内在逻辑的把握，最终形成可迁移的结构化认知高阶思维能力。这一定义涵盖了概括的认知过程，突出其在语文学习中的实践价值。

新课标对概括能力的培养构建了系统化、梯度化的目标体系。在学业质量描述部分，明确划分了三个学段的能力要求：第一学段（1—2年级）提出要着重培养学生的基础信息提取能力，要求学生能根据提示提取文本的显性信息；第二学段（3—4年级）强调培养学生的内容整合能力，要求学生能概括文本内容；第三学段（5—6年级）则注重高阶思维的培养，要求学生能抓住要点，并作简要转述。^{[1]38-40}在“阅读与鉴赏”领域，新课标进一步细化了各学段的具体要求：第一学段侧重培养学生阅读兴趣和初步理解能力；第二学段要求学生能初步把握文章的主要内容；第三学段则提升至把握文本主要内容的理解深度。^{[1]7-12}新课标对概括能力分学段、分内容、分项目作了要求与说明，既符合学生的认知发展规律，又为教师开展系统化教学提供了明确指引。

基于对语文阅读概括能力的定义追溯，结合新课标对学段概括能力的培养要求，教师可以把小学生语文阅读概括能力从低到高划分为“信息提取—逻辑整合—本质提炼—迁移运用”四个层级。

信息提取能力为基础层级，其表现为学生能够从文本中提取关键词句，识别中心句、核心要素，并能区分文本中的客观事实与主要观点。

逻辑整合能力为发展层级，其表现为学生能够在理解段落内容的基础上，理解段落句子之间的逻辑关系，用简洁的语言准确概括出段落的主要内容；能够理解文章的结构，厘清段落间的逻辑关系，站在全局的角度，用简洁的语言较为完整地概括出文章的整体内容。

本质提炼能力为跃升层级，其表现为学生不仅能够概括文章的主要内容，还能进一步提炼出文章的主旨和核心观点。

迁移运用能力为综合层级，其表现为学生在学科情境中，能够灵活运用概括策略，整合文本信息，以解决学科实际问题。

二、统编教材阅读概括能力的课程资源与设计

（一）提取显性信息，渗透概括意识

为了从起始年级系统推进阅读素养发展，统编教材在低年级即设置了专门的阅读单元。这一编排的核心意旨在于及早、有序地培养学生的基础阅读能力，尤其重视通过隐性、渐进的方式，为其概括能力的形成奠定基础。

教材的习题设计着重引导学生从提取文本显性信息入手，逐步提升对内容与情感的整合能力。在一、二年级的课后练习中，这种隐性训练呈现出清晰的认知阶梯。习题设计依循由浅入深的逻辑，从定位关键信息逐步过渡到理解人物观点与情感变

化。例如，一年级上册《雪地里的小画家》要求学生找出哪些小画家及他们画了什么，重点训练关键词句辨识与客观事实提取。至二年级上册《植物妈妈有办法》，习题进一步要求学生圈画植物并说明其传播方式，强化对主要事物与客观过程的概括。在二年级下册《大象的耳朵》中，练习指向画出大象说的话，说说它的想法是怎么改变的，这涉及主

要观点的捕捉与演变分析，标志着从信息提取到观点概括的能力跨越。

（二）依托文本结构，推进段篇概括

学生概括能力的培养从第二学段开始进入发展层级。统编教科书在三、四年级安排了说明文与记叙文的段落、篇章概括教学单元训练（见表1），为学生掌握阅读概括方法与技能提供了有力支撑。

表1 三、四年级概括能力训练单元层级安排

册次	教学单元	语文训练要素
三年级上册	第六单元	借助关键词句理解一段话的意思
三年级下册	第三单元	了解课文是怎么围绕一个意思把一段话写清楚的
三年级下册	第四单元	借助关键词句概括一段话的大意
三年级下册	第七单元	了解课文是从哪几个方面把事物写清楚的
四年级上册	第四单元	了解故事的起因、经过、结果，学习把握文章的主要内容
四年级上册	第七单元	关注主要人物和事件，学习把握文章的主要内容
四年级上册	第八单元	了解故事情节，简要复述课文
四年级下册	第六单元	学习把握长文章的主要内容

统编教材在三年级阶段集中安排了四个说明文教学单元，其所选文章多为结构清晰、脉络分明的总分或并列式文本，有助于初步建立概括能力框架。进入四年级，教材以神话、爱国主题、历史人物、成长等叙事文本为主线，梯次编排了指向训练学生篇章概括能力的叙事性文本教学单元，逐步引导学生从段落概括走向篇章整体把握，系统提升叙事性文本的概括能力。统编教材在中年级的概括能力培养，实现了从理解到概括，从形式清晰的说明性文体到情节较复杂的叙事性文本，从段落概括到篇章概括的阶梯式跨越。

（三）把握情感观点，提炼文本意旨

到了中年级后，学生的抽象思维有了一定的发展，进入概括能力的跃升层级。统编教材在五、六

年级安排了体会思想感情、提炼文章核心观点、领会作者写作意图的概括教学单元。

五年级的概括教学单元设计以情感为主线，引导学生穿透文字表面，捕捉并概括文本背后的情感与思想。教材安排了从“具体事物”到“结合资料”，再到“场景细节”的学习路径，逐渐培养学生自主、综合情感把握的能力。六年级的概括教学单元设计标志着概括能力从文学性的“情感体会”走向论说性的“观点把握”，初步培养学生捕捉作者核心见解与价值判断的抽象思维能力。

（四）整合策略方法，实现迁移运用

统编教材不仅围绕概括能力设置了专项训练内容，还在中、高年段设置了形式多样、指向综合应用的概括训练任务，呈现出“依序分布、阶

段整合、螺旋递进”的编排特点。

这一体系表现为清晰的层级递进。四年级侧重段落概括，如下册第一单元中的《乡下人家》课后习题，引导学生通过为课文配图并命名的方式，把握段落大意。五年级进阶至篇章把握，如上册第一单元中的《落花生》课后习题，要求学生梳理课文围绕核心事物展开的内容，培养对文章结构与主题的概括能力。五、六年级引入“化文”式训练，如五年级上册第三单元的“缩写故事”和六年级下册第二单元的“写作品梗概”，锻炼学生在保持原意基础上整合与重构信息的能力。六年级则进一步提升至跨文本综合概括，如上册第八单元要求学生“借助相关资料，理解课文主要内容”，强调在多文本信息中提取关键信息并构建整体认知。

这样的编排体现了从局部到整体、从理解性概括到产出性概括的循序进阶，为学生概括能力的系统发展提供了扎实而有序的教学支撑。

三、小学生语文阅读概括能力训练理路

（一）撷句：提取句段信息

提取句段信息是培养小学生阅读概括能力的基础。作为概括的起点，准确提取并整合句段中的显性信息，是帮助学生掌握概括能力的关键训练。

1. 抓住关键词语，获取句段信息

句子作为表达完整意义的最小语言单位，其准确理解是文本解读的基础。通过提取句子的主语（人物、说明对象）和谓语（核心动作或状态、事物特点），可以有效把握语句核心信息。统编教材在一、二年级的阅读课文中，编排了大量抓住关键词语获取语句信息的课后习题，并给出了“圈画”关键词语的方法。如二年级上册第一单元中的《植物妈妈有办法》的课后习题：“课文介绍了哪几种植物？在课文中画出来，再说说它们是怎么传播种

子的。”借助关键词语提取显性信息，能有效培养学生获取语句信息的能力。

2. 归并重组语句，概括句段语意

阅读句段的首要任务是通过提取关键信息，整体感知句段内容。^[4]自然段由一个或多个句子组成，概括方法可总结为四种。其一，由一个句子构成的自然段可采用“提取要素直接组合法”。二年级上册第一单元中的《小蝌蚪找妈妈》第1自然段，句子的叙述对象是“小蝌蚪”，核心动作是“游来游去”，直接组合起来：小蝌蚪游来游去。其二，有关键句的自然段可采用“提取关键句概括法”。其三，无关键句且围绕同一叙述对象的连续描写的多句子自然段可采用“提取要素连缀重组法”。四年级下册第一单元中的《乡下人家》课后习题要求给课文配图并试着取名，以第1自然段为例，提取被描写对象“瓜藤”和核心动作“攀架、爬檐”，连缀重组为瓜藤攀架爬檐图。其四，无关键句且有多个不同叙述对象的自然段可采用“提取要素归并重组法”。三年级上册第六单元中的《美丽的小兴安岭》第五自然段，教师先引导学生逐句提取句子的主要信息：白雪飞舞、黑熊冬眠、紫貂捕捉野兔、松鼠收藏松子，接着把黑熊、紫貂、兔子、松鼠归类为动物，归并出动物的活动为过冬方式，最后将句子重组为：冬天的小兴安岭白雪飘飞，动物们各有独特的过冬方式。

提取句段信息是理解、分析、归纳与鉴赏的综合认知过程。在此过程中，学生不仅能够感悟语言的简约之美，还能通过主动的审美创造，提升思维与审美能力。这不仅能扎实促进学生语言能力的发展，还有助于激发他们对祖国语言文字的热爱。

（二）理篇：整合篇章内容

逻辑整合的关键在于把握文章的整体架构。段落是文章的基本组成单位，是语文教学的核心部件

和最基本抓手。^[5]分析段落间的逻辑关联,梳理文本的组织结构,对各部分内容进行有机整合,是掌握篇章概括方法的核心所在。

1. 厘清段落逻辑,明晰篇章结构

文章由若干自然段按照特定逻辑关系组合而成。从功能上,段落可分为自然段和意义段。意义段通常包含一个或多个自然段,构成相对完整的语义表达单元。根据意义段之间的内在联系,常见的篇章结构模式主要有以下四种。一是总分(总),主要应用于议论文、说明文、演讲稿等文体,其特点是先提出整体观点,再分层论述,最后总结归纳。二是时间递进(顺序)式,适用于记叙文、传记、报告,按照时间顺序展开叙述。三是空间递进式,适用于景物描写、参观记、建筑说明,依照空间方位进行描述。四是逻辑层进式,适用于学术论文、社科评论,体现论证的递进关系。

统编教材的文体编排以说明文和记叙文为主:说明文多采用总分(总)结构,记叙文则以时间递进式为主。教材针对不同年级设置了相应的训练内容:三年级侧重训练总分(总)结构说明文的概括,四年级着重培养时间递进式记叙文的概括能力,形成“单事件结构—多事件梳理—按序讲述事件—列小标题把握长文内容”的渐进式训练体系。厘清文本的逻辑结构,有益于提升学生的逻辑思维能力,培养其思维的深刻性。

2. 依据语篇信息,概述篇章内容

根据文本的逻辑结构特点,采用相应的概括方法整合各意义段内容,最终形成完整的篇章概述。概括总分(总)结构的文本,过程可分为三步:首先提取全文的中心论点或关键句,其次分层概括各部分内容,最后整合信息形成完整概要。以三年级下册第七单元中的《我们奇妙的世界》为例,教师指导学生:第一步找出文本的中心句;第二步明确

文章从“天空”和“大地”两个维度展开描述,分别按时间顺序概括“天空的一天珍藏”和按季节顺序概括“大地的四季珍藏”;第三步通过“总起句+天空内容+大地内容+总结句”的方式完成全文概括。

对于时间递进式的记叙文,教材设计了循序渐进的训练体系。在单一事件类文本中,通过构建“起因—经过—结果”的问题支架,帮助学生厘清事件发展脉络。多事件构成的文本概括需要三步:首先确定主要人物,其次分析各事件间的逻辑关联,最后以人物为主线串联核心事件。以四年级上册第七单元中的《为中华之崛起而读书》为例,教学步骤包括:明确周恩来这一主要人物,分析两起“中华不振”事件与立志事件的因果关系,整合事件的发展过程。针对长文内容,可采用小标题串联法:提取或提炼主要人物的核心动作,运用多种表达方式提炼小标题,再完成概括,如四年级下册第六单元中的《小英雄雨来(节选)》。对于复杂的长文内容,小标题所要概括的内容由多起事件组合而成,则需要提炼出多起事件所表现的人物特点(品质),如四年级下册第六单元中的《我们家的男子汉》。

整合篇章内容是学生逻辑思维、辩证思维与形象思维协同发展的过程,也为创造性思维发展奠定基础。在此过程中,学生思维的深刻性、灵活性、敏捷性、批判性与独创性得以综合发展,同时通过对文本的理解、内化与归纳,审美创造能力也得到实质性的提升。

(三) 归要:提炼文本意旨

本质提炼作为小学语文阅读概括能力的跃升阶段,体现了语文课程工具性与人文性相统一的基本特点。^[1]其中,对作者写作意图的把握尤其彰显语文教学的人文价值,这一目标的实现有赖于对文

本思想感情和中心观点的准确提炼。

1. 依据篇章内容，提炼文本情感

作者的感情融于篇章的字句之间，这些感情有的外显，有的内敛。学生通过体悟这些情感及其承载的思想，不仅能洞察作者的写作意图，还能实现自我精神成长，逐步提升思维能力和审美创造能力，从而激发对祖国语言文字的热爱。感情外显的文章，学生从作者对具体事物的描写中，能感受到作者的情感。感情内敛的文章，学生需要从作者描写的场景、细节中细细体会。在通常情况下，作者的文章是在特定的背景下产生的。结合资料、了解创作背景，进而体会作者的思想感情，是洞察作者写作意图的重要方法。教材在五年级安排了指向体会思想感情的教学单元，呈现了梯度训练路径：具体事物—结合资料—场景细节—综合自主。以五年级下册第一单元中的《祖父的园子》为例，教学流程一般分为三步。首先，引导学生从篇章内容着眼，从具体事物到场景、细节描写，感受作者儿时在祖父园子里的快乐和自由。其次，结合“阅读链接”和《呼兰河传》，理解作者回忆祖父的爱和园子给予的自由时，为何说“并没有什么优美的故事”，进而体会她流亡异乡的痛苦与孤独。最后，引导学生洞察作者想借“祖父的园子”再造童年印象，以慰藉自己的写作意图。

2. 把握言语要义，总结文章观点

思想感情是文本的情感内核，主要观点是文本的理性表达。在理解篇章内容的基础上，教师引导学生厘清关键句的逻辑关系，进而总结出文章的中心观点。以六年级上册第六单元中的《只有一个地球》为例，教学可分为两步。第一步，运用总分（总）结构梳理全文，先找到文章总起句“地球，这位人类的母亲，这个生命的摇篮，是那样美丽壮观，和蔼可亲”，再找到文章的总结句“我们要精

心地保护地球，保护地球的生态环境”，最后借助关键句概括出四层内容——地球渺小、资源有限、可再生资源遭破坏、无法移居。第二步，整合四层关键句层层递进的逻辑关系，结合总结句，总结出文章的中心观点：因地球唯一且脆弱，人类必须精心保护地球，保护地球的生态环境。

提炼文本意旨，既是对作者写作意图的深度理解，也是锤炼思维、激发审美创造的关键过程。它要求学生综合运用概括能力，调动逻辑、批判、创造等多种思维协同作用，推动思维向深刻与灵活发展。学生在深入感悟作者创作意图的过程中，在体悟作者审美创造的同时，融入自己的个人体验，完成从理解到内化、从鉴赏到创造的审美生成。

（四）化文：转化长文表达

迁移运用作为小学语文阅读概括能力的最高发展阶段，强调在真实情境中实现知识的转化应用。^[6]统编教材通过设计“缩写故事”和“写作品梗概”两大长文转化表达任务，为学生搭建了综合运用概括策略的实践平台，有效培养其在复杂文本处理中的高度概括能力，有益于提升其语言运用和审美创造能力。

1. 洞察长文要意，缩写文本内容

故事缩写是学生在理解文本内容、把握创作意图的基础上，通过信息提取与整合，对原文进行精简重构的认知加工过程。在教学中，教师按照教材提示，引导学生以故事核心意图为导向，选择性保留关键情节要素，通过删减与主线发展无关的次要人物、环境描写及细节，将具体描述转化为概括性陈述，将推动情节的人物对话改写为叙述性语言，实现转化长文的言语表达。

五年级上册第三单元安排了“缩写故事”的习作，教师可以依托教材给出的情境，举办“好故事发布会”。以《猎人海力布》为例，首先确定故事

意图是赞美海力布乐于助人的品质，接着确认表现品质的事件：一是救小白蛇，得到宝石；二是劝说乡亲离开，变成石头。在缩写事件时，教师可相机引导：删除老鹰和龙王这两个次要人物以及海力布救小白蛇的细节和心理活动；概括合并救小白蛇得到宝石、变成石头的过程；把推动情节发展的小白蛇和乡亲的语言改写成简要转述。

2. 厘清长文思路，撰写作品梗概

撰写作品梗概是学习者运用简练语言对原文核心内容进行系统性提炼的言语重构过程，其本质在于通过主线提取实现作品全景的快速认知。作品梗概撰写需要教师通过创设真实的交际语境，让学生学习言语表达转化的技能与方法，提升其信息整合、精要表达等高阶语文能力。

在撰写作品梗概时，教师应使写作活动具备明确的交际目的与读者意识，从而提升学习者的概括能力，实现言语转化的言语交际功能与现实意义。例如，在六年级下册第二单元的梗概写作教学中，教材通过创设模拟交际情境构建任务驱动型学习，促进学生完成从原始文本到概括性表达的言语转化。

在学生言语表达转化的技能与方法上，教师应基于教材提供的“文本理解—信息筛选—言语重构”三维学习支架，引导学生遵循“文本解构—信息转化—言语生成”的认知路径完成创作。以《鲁滨逊漂流记》为例，借助目录建立“遇险—生

存—获救”的叙事框架；依据创作意图与故事发展逻辑，筛选关键事件；重点整合漂流过程中体现人物特质的典型事件；最后运用衔接手段确保语篇连贯性，实现概括文本的逻辑自洽。

转化长文表达是在语文情境中体现的高阶综合能力。它要求学生灵活运用概括策略，有效整合文本信息，以解决生活中的实际问题。这一过程，本质上是语言、思维与审美协同运作的过程：既锤炼语言运用，又促进思维协作，更推动审美创造，最终内化为对祖国语言文字的热爱之情。

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] 辞海编辑委员会. 辞海[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1979: 681.
- [3] 林崇德. 思维心理学研究的几点回顾[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2006(5): 38.
- [4] 毛成. 基于整体视角的小学语文语段教学三重转向[J]. 教学与管理, 2024(29): 30.
- [5] 荣维东, 张丹峰. 段落教学的历史回顾与价值重申[J]. 语文建设, 2025(8): 63.
- [6] 李吉林. “意境说”导引, 建构儿童情境学习范式[J]. 课程·教材·教法, 2017(4): 7.

(责任编辑: 张一鸣)