

# 学习提示在阅读策略单元中的功能指向、 教学困境与使用路径

李春清

**摘要：**学习提示是统编小学语文教科书助学系统的重要组成部分，其在阅读策略单元中具有指向方法提炼、元认知监控、同伴交流的特殊价值。针对教学中存在的工具转化困境、方法窄化困境和元认知培养困境，教师可基于“策略内化—过程监控—即时反思”的嵌入式路径或“回顾梳理—策略整合—自主规划”的整合式路径开展教学，充分发挥学习提示的导学助教功能，引导学生掌握并内化阅读策略，系统提升语文核心素养。

**关键词：**学习提示；统编小学语文教科书；阅读策略单元

统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）从中年级开始，有目的地编排了预测、提问、提高阅读的速度和有目的地阅读四个阅读策略单元，旨在引导学生获得必要的阅读策略，培养他们运用阅读策略的意识和基本能力，使他们成为积极的阅读者。<sup>[1]</sup>

学习提示是统编教科书助学系统的重要组成部分，主要呈现在略读课文中，内容凸显学为中心，功能指向导学延学，为学生提供了清晰的学习路径与思维支架。值得注意的是，学习提示还被集中编

排于四个阅读策略单元中。除三年级上册《总也倒不了的老屋》外，每篇课文中都安排了学习提示，略读课文中有4处，精读课文中有9处，共计13处。这些学习提示通过精准的语言引导与任务设计，将抽象的阅读策略转化为可操作的认知行为，贯穿学生阅读的全过程，助力其实现从策略感知到策略运用的能力跃迁。教师应聚焦学习提示在阅读策略单元中的特殊价值，充分发挥其导学助教的功能，引导学生掌握并内化阅读策略，系统提升语文核心素养。

作者简介：李春清，浙江省丽水市实验学校语文教师（丽水 323000）。

## 一、学习提示在阅读策略单元中的功能指向

### (一) 指向方法提炼：实现策略运用的程序性转化

学习提示的首要功能在于通过方法的显性化设计，将抽象的阅读策略转化为可操作的程序性知识，引导学生学会运用多种阅读方法，培养其独立阅读能力。<sup>[2]</sup>例如，五年级上册第二单元通过递进式的学习提示，系统构建了速读策略的训练体系。《搭石》中的“不要回读”，将保持阅读流畅性的要求提炼为明确的行为指令，帮助学生通过抑制回读的冲动，维持认知加工的连续性。《将相和》中“连词成句地读”则实现了从词汇解码到语义组块处理的认知升级，引导学生突破逐字阅读的局限，通过扩大视知觉广度提升信息摄取效率。《什么比猎豹的速度更快》中的“借助关键词”，引导学生将注意力从语义理解转向文本结构识别，促使学生在阅读过程中主动寻找文本的“认知路标”，识别文本的“比较结构+数据支撑”特征，实现阅读效率的提升。《冀中的地道战》引导学生带着问题默读课文，要求学生提前设定阅读目标，使阅读成为目标导向的信息筛选活动，体现了从接受性阅读向探究性阅读的认知模式转变。这些学习提示的深层机理在于促进认知图式的建构，将内隐的阅读策略外显为一系列可监控、可执行的操作流程，引导学生在反复实践中完成从陈述性知识向程序性知识的转化，并将其内化为稳定的认知技能，学会主动迁移运用在阅读课中获得的知识、方法，最终达成“多读书，读好书，读整本书，提升阅读能力，养成良好阅读习惯”<sup>[3]</sup>的育人目标。

### (二) 指向元认知监控：促进阅读过程的自主化调节

学习提示通过精准设计认知任务和行为指引，

有效激活学生的元认知意识，引导其对阅读过程进行实时监控与动态调整。这一功能超越了单纯的方法指导，致力培养学生对自身认知状态的觉察与调控能力，帮助学生逐步建立起“计划—监控—评估—调节”的元认知循环，最终实现从被动接受到主动建构的阅读模式转型。例如，四年级上册第二单元通过学习提示，系统引导学生建立针对自我提问质量的监控机制。《一个豆荚里的五粒豆》以“读课文，积极思考，看看你可以提出什么问题”开启元认知监控的初级阶段，唤醒学生的问题意识，促使学生在阅读过程中保持对自我疑问的感知。《夜间飞行的秘密》和《呼风唤雨的世纪》通过对比一位同学提出的问题，引导学生反思自身问题的深度与广度，以校准自己的提问水平。《蝴蝶的家》中则编排了“提出自己的问题，再试着把问题分分类，选出你认为最值得思考的几个问题”，将元认知监控推向系统化和精细化，建构了完整的元认知监控回路，使学生经历问题生成、分类比较、价值判断、筛选优化的完整过程。这一递进式设计，实质上训练了学生对认知产出的质量监控能力，使其从随意提问走向有意识的探究。又如，五年级上册第二单元中安排的四次学习提示围绕提高阅读的速度，从另一维度强化元认知监控，通过设置“记下所用的时间”这一外显且可操作的行为指令，将内在的阅读过程外显为可量化的行为数据，为学生提供了自我监控的客观依据。每次的计时行为，都促使学生从纯粹的“信息解码者”转变为同步监控自身认知效率的“过程管理者”，建立起初步的效率意识。学生能够基于具体的时间数据，关联自己所用的阅读策略，进行归因分析。这种基于数据的反思，推动学生从机械地执行策略，转向有意识地验证策略的有效性，并根据反馈动态调整自己的阅读行为，建立“策略选择—时间消耗—理解

效果”的内在关联，最终实现从“被策略驱动”到“自主驾驭策略”的元认知能力跃升。

### （三）指向同伴交流：营造策略建构的社会化场景

学习提示通过创设多样化的交流任务，将个体阅读策略的建构置于社会互动的维度，推动个人经验与集体智慧深度融合。学习提示中多次提出“和同学说说”“和同学交流”的要求，意在“鼓励学生在与同伴的交流中勇于表达自己的观点和感受”<sup>[4]</sup>。当学生需要向同伴清晰阐述自己的体会、方法或发现时，必然会经历深刻的认知重构过程，将零散的感知组织为逻辑清晰的语言表达。这种为有效“输出”而进行的信息整理，不仅促使个体思维深化，还使策略经验在共享中得以优化，最终在集体协商中实现知识的社会性建构。例如，三年级上册《犟龟》中的“和同学说说陶陶是一只怎样的乌龟”，将个体阅读理解转化为社会协商的意义建构；四年级上册《夜间飞行的秘密》中的“你的问题是什么呢？把它们写下来，和同学交流”，则使提问策略从个体思维训练扩展为集体认知的碰撞。学生在这样的社会情境中经历认知冲突与观念融合，通过比较不同问题的角度，检验自身提问质量，并在同伴的思维示范中拓展认知边界，实现能力的协同发展。统编教科书在阅读策略单元中，致力建构“学习共同体”的实践场域，营造互惠的集体探究氛围，引导学生相互分享、比较、质疑与吸纳，从而为“同伴互学”从理念走向实践，提供了清晰的路径与有效的支架。

## 二、学习提示在阅读策略单元中的教学困境

### （一）工具转化困境

部分教师仍将学习提示简单视为课前预习任务

或课后练习指令，未能将其有效融入课堂教学的动态过程，导致其导学助教功能流于形式。学生往往在未充分理解策略意图的情况下机械执行相关要求，难以实现从“外部指令”到“内在认知图式”的转化。此外，虽然学习提示的语言明确，但对于认知发展尚处于具体运算阶段的小学生而言，仍存在理解与操作上的困难，若缺少必要的认知示范与支架搭建，学生易陷入表层认知加工的局限。

### （二）方法窄化困境

学习提示虽然提供了一系列可操作的策略程序，但在课堂中若仅将其作为孤立的操作指令反复演练，极易导致“策略窄化”。这主要表现为学生将某一策略与特定课文机械绑定，形成刻板联系，当阅读目的转变、学习场景延伸时，学生难以在真实、复杂的阅读情境中灵活迁移与整合运用。

### （三）元认知培养困境

学习提示虽然包含如提问、计时等旨在培养元认知能力的活动，但在教学实践中，这些活动容易沦为流程性任务，不能有效引导学生形成对自身阅读过程的觉察、评估与调节意识。部分教师通常更关注外部行为的达成，而非推动学生将外部行为与内部认知状态有机关联，并据此进行主动调控。

## 三、学习提示在阅读策略单元中的使用路径

### （一）嵌入式路径：策略内化—过程监控—即时反思

阅读策略的习得本质上是将外部的程序性知识转化为内隐的认知图式的过程。嵌入式应用路径的核心在于打破传统教学中将学习提示视为孤立预习任务的做法，将这一外部符号工具有效转化为贯穿单篇课文阅读全过程的内在认知线索，引导学生完成从外部调节到自我调节的认知跃迁。下面，以六

年级上册“有目的地阅读”策略单元中的《竹节人》为例，阐述如何将学习提示融入单篇课文阅读全过程，建构“策略内化—过程监控—即时反思”的连续性认知发展序列。

在策略内化环节，教师需引导学生将静态的文字提示转化为动态的思维指令。统编教科书在学习提示中列举了三个有差异的阅读任务，分别是写玩具制作指南、体会传统玩具的乐趣，以及讲一个有关老师的故事。教师可以学习提示中的引导语“如果给你以下任务，你会怎么读《竹节人》这篇文章？”为驱动，设计以学生为主体的阅读路径建构活动。先引导学生自主选定任务并初步明确自己的阅读思路，再组织学生进行小组讨论，交流各自的阅读打算，使其在倾听与对比中感知同一任务下策略的多样性，以及不同任务关注点的差异性，直观感受阅读目的对阅读路径选择的影响，将“有目的地阅读”这一元认知策略具体化为可操作的决策过程。

在过程监控环节，教学的重心转向支持学生在真实的阅读任务中，不断调整并优化自身的认知策略。学生根据各自选定的阅读目的组成学习小组，并自觉参照学习提示中的任务要求，借助教师提供的定制化“阅读任务单”展开阅读。制作指南组的学生反复回顾“写玩具制作指南”这一目标，以此检查自己是否精准标记了材料、步骤等说明性信息；体会乐趣组的学生自觉对照学习提示，判断自己所圈画的语句是否足以支撑对“乐趣”的体会；故事讲述组的学生还自我追问，思考梳理的事件细节是否紧扣“讲一个有关老师的故事”这一目标，能否清晰地展现老师的形象或特点。在此过程中，学生持续进行自我监控，依据任务目标筛选和加工信息。教师的角色转变为“选择性介入的支持者”，通过极具针对性的点拨，助力学生将学习提示内化为监控阅读路径、评估信息相关性的内在标

准，从而实现对认知策略的自主调试与优化。

即时反思环节旨在引导学生对刚完成的策略应用过程进行系统审视，从而将经验提炼为知识。针对学习提示中的“同一篇文章，阅读的目的不同，关注的内容、采用的阅读方法也会有所不同”，教师需要组织策略反思会，引导学生进行对比分析，如“为了完成特定任务，忽略了哪些信息？这种选择是否合理”“观察其他组的阅读重点，对理解‘有目的地阅读’有什么启发”，使学生将内隐的思维过程外显为可分析的客体。在集体论证中，教师将学生的零散体验提炼为策略性知识，引导学生逐渐领悟：阅读不是一个固定的解码过程，而是一个基于目标的动态意义建构过程。这种反思直接指向元认知层面的策略效能评估，促使学生将感性认识上升到理性认识，将无意识行为变为有意识行为，并主动运用于今后的语文学习实践中。

## （二）整合式路径：回顾梳理—策略整合—自主规划

整合式的应用路径将学习提示的功能从驱动单篇阅读的思维工具，提升为建构策略认知体系的知识图式。这一路径的根本目的在于引导学生突破单篇课文的局限，将分散、零碎的策略知识整合为有机的认知网络，最终实现从“策略使用者”到“策略管理者”的元认知能力跃升。下面以五年级上册“提高阅读速度”策略单元为例，阐述如何对学习提示进行整合与序列化重构，建构“回顾梳理—策略整合—自主规划”的能力提升阶梯。

回顾梳理阶段的目标是帮助学生实现认知提取与初步系统化，识别单元内学习提示的序列化设计逻辑。在完成整个策略单元的学习后，教师可通过创设情境，引导学生进行回顾性审视，将《搭石》中的“不要回读”、《将相和》中的“连词成句地读”、《什么比猎豹的速度更快》中的“借助关键

词句”以及《冀中的地道战》中的“带着问题”等提示语并置分析。这一过程超越了表层的策略列举，促使学生主动探寻“提高阅读速度”的认知发展脉络：策略的编排遵循从“基础认知习惯养成”（抑制回读）到“知觉广度拓展”（扩大视域），再到“文本结构识别”（抓取关键信息），最终达成“阅读目的调控”（问题驱动）的认知复杂度递进。这种对序列逻辑的觉察，让学生能够从课程设计者的视角理解学习路径的建构原理，为其策略知识的系统化整合奠定了坚实基础。

策略整合阶段的目标是推动学生从序列的识别转向策略关系的建构，实现策略知识的条件化。通过设计富有思维张力的比较性任务，引导学生对策略进行辩证思考。例如，对比《搭石》的“不要回读”与《冀中的地道战》的“带着问题”，组织学生开展深度研讨：什么时候会提醒自己不要回读？什么时候会主动带着问题读？这两种方法在使用时有什么不同？通过讨论，学生逐渐对二者的作用和区别有所理解。在此基础上，教师可进一步引导学生发现二者是相辅相成的关系，带着问题读能让注意力更集中，从而减少回读的需要，而养成不要回读的阅读习惯，又有助于保持阅读的连续性和整体感，从而让带着问题的阅读过程更为高效。这种对策略关系的理解，标志着程序性知识向条件性知识的本质转化，最终让学生意识到，只有基于文本特征和阅读目标，才能作出最优的策略选择。

自主规划阶段的关键在于引导学生完成策略体系的自主建构与管理规划，实现元认知能力的提升。当学生对策略间的内在关联形成清晰认知

后，教学应促使其从策略理解迈向策略管理，能够在自主阅读活动中自然、自觉地使用阅读策略来达成对文本的阅读和理解。<sup>[5]</sup>教师需设计具有挑战性的综合性任务，如“为四年级同学策划科普读物书单并撰写推荐语”。为降低任务复杂程度并增强策略运用的针对性，教师可提供包含不同文本形式的“科普资料包”，包括长篇科普文章节选、简短书评、数据图表等。学生需说明为完成书单筛选和推荐语撰写，计划查阅哪些类型的资料；针对不同形式的文本，将分别采用哪些速读策略及其组合；阐述选择每种策略的依据及其预期效果。这一规划过程本质上是学生元认知计划能力的外在呈现。学生通过制订策略调用方案，借助教师提供的资源支架，激活已建构的策略图式，在任务情境中进行策略的评估、选择和序列化安排，从而完成从“策略使用者”到“策略管理者”的身份转变。

#### 参考文献：

- [1] 陈先云. 预测阅读策略单元的编排及教学需要注意的问题[J]. 小学语文, 2018(9): 46.
- [2] 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: 6.
- [3] 陈先云. 儿童发展特点: 阅读材料选择的重要原则[J]. 小学语文, 2024(5): 4.
- [4] 李春清. 统编小学语文教材“阅读提示”的编排特点及使用建议[J]. 小学语文教师, 2024(3): 33.
- [5] 倪燕. 小学语文统编教材阅读策略单元教学[J]. 中小学教材教学, 2020(7): 15.

(责任编辑: 邝逸宁)