

# 小学常见阅读方法学段目标错位的成因分析与优化策略

李春梅

**摘要：**朗读、默读、略读、浏览是小学阶段学习并常用的阅读方法，但在教学实践中，普遍存在概念混淆、边界模糊、认知偏差、路径不清等问题。通过课堂观察、问卷访谈等方式系统分析四类阅读方法在教学实施中的学段目标错位现象，深入探究问题成因后，教师可从课标研读、教材使用、评价优化三个方面入手，提升小学阅读教学质量，促进学生阅读能力的系统发展。

**关键词：**阅读教学；阅读方法；学段目标

《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）在“总目标”中要求学生“学会运用多种阅读方法，具有独立阅读能力”<sup>[1]6</sup>。关于“读”，小学阶段明确提及了朗读、默读、略读和浏览四类阅读方法。虽然这四类方法在日常教学中较为常见，但概念混淆与目标错位现象也普遍存在：一是对四类阅读方法的内涵认知不清晰，对各学段要求的边界不明确；二是未能依托教科书编排进行梯度有序的训练，阅读素养的培养力度不足；三是教学实施过程中缺乏评价体系的支撑，导致目标落地缺少有效的抓手。当前小学阅读教学中存在

的这些问题，会直接影响学生独立阅读能力的系统性建构。基于此，厘清朗读、默读、略读、浏览的核心内涵，梳理其在小学不同学段的具体要求，探索依托文本梯度开展针对性训练的 implementation 路径，具有重要的理论研究价值与实践探索意义。

## 一、阅读方法的内涵及学段要求解析

统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）一年级上册《金木水火土》一课首次编排了课后练习题，第一题就提出“朗读课文”的要求，并用泡泡语的方式提示“朗读课文时，要用普通

**作者简介：**李春梅，中国教育学会小学语文专业委员会理事，宁夏回族自治区教育厅教学研究室小学语文教研员，高级教师（银川 750011）。

话”。“朗读”在阅读教学中是最为重要的<sup>[2]</sup>，是以文本理解为基础，将书面语言转化为规范、清晰且富有感染力的有声语言的活动，兼具教学作用与创造性，其核心是通过出声表达深化文本理解、传递文本意义并训练语言运用能力。新课标对小学阶段的朗读提出了“正确、流利、有感情”的分层目标，低年级侧重正确、流利地朗读，中、高年级难度逐步提升，要求有感情地朗读，明确了从“学习用”到“熟练地用”的朗读能力进阶路径。

统编教科书二年级上册第八单元《称赞》的课后练习第一题是“默读课文，试着不出声，不指读”，标志着“默读”这种阅读方法正式进入学生

的学习视野。默读训练贯穿小学全学段，新课标细化了各学段的训练要求（见表1）。《现代汉语词典》对“默读”的定义是：“不出声地读书，是语文教学上训练阅读能力的一种方法。”<sup>[3]</sup>可见，默读是基础且通用的阅读形式，是眼睛到大脑的“直达通道”，关联思考和信息处理，其核心是“无声阅读”。三年级上册第八单元“梳理与交流”提出：“默读的时候不要发出声音，不要指读，也不要动唇，否则会影响阅读速度。”从形式上的“不出声、不指读、不动唇”到“有一定的速度”，伴随的是学生在阅读中对文本的深度理解和自主意义建构。可见，默读是实现独立阅读的重要方法。

表1 新课标中四类常见阅读方法学段要求<sup>[4]</sup>

学段	阅读方法			
	朗读	默读	略读	浏览
第一学段	学习用普通话正确、流利、有感情地朗读课文	学习默读		
第二学段	用普通话正确、流利、有感情地朗读课文	初步学会默读，做到不出声，不指读	学习略读，粗知文章大意	
第三学段	熟练地用普通话正确、流利、有感情地朗读课文	默读有一定的速度，默读一般读物每分钟不少于300字		学习浏览，扩大知识面，根据需要搜集信息

略读和浏览均为无声快速阅读，分别始于第二和第三学段，虽然二者均侧重视觉的扫读与信息筛选，但又各有不同。略读是观其大略地快速阅读，以粗知大意为目标，重点捕捉文本框架、主题句与关键信息，不过度关注细节。区别于略读的整体概览，浏览则属于检索定位性阅读，侧重“迅速获取和收集有效信息”<sup>[5]</sup>，更有针对性和实用性。

上述四类阅读方法在小学阶段遵循“朗读—默读—略读—浏览”的训练梯度，低年级夯实阅读基础，中、高年级拓展阅读能力，各类方法相互支撑、逐步递进。

## 二、学段目标错位现象与成因分析

朗读、默读、略读、浏览作为小学语文阅读能力培养的核心方法，其教学目标应遵循新课标的学段要求，呈现出从基础到进阶、从掌握到应用的梯度递进特征，为学生独立阅读能力的系统培养搭建阶梯。“教材是依照课程标准编写、系统反映学科内容的教学用书，是课程的核心教学材料，也是教师教授、学生学习的基本依据和主要工具。”<sup>[6]</sup>但从当前小学语文教学实践来看，朗读、默读、略读、浏览四类阅读方法的日常教学普遍存在目标与

学段要求错位的现象，具体表现为以下三个方面。

### （一）学段要求边界模糊，教学指令随意

在日常教学中，教师对新课标的研读缺乏系统性，对不同学段的要求把握不够准确，对四类阅读方法的教学要求设定也较为随意。比如，“试着有感情地朗读课文”在二年级下册《雷锋叔叔，你在哪里》首次出现，但在一年级起始阶段，很多教师就会将“有感情地朗读”挂在嘴边，拔高了训练要求。虽然新课标在第三学段才提出“学习浏览”的要求，但在第一、第二学段的教学中，常会听到关于浏览的相关指令。在教学中，教师很少精心设计、特别关注阅读方法，多是凭经验或感觉随意指导，导致学生阅读能力的培养效果不佳，阅读行为出现错位。

### （二）方法存在认知偏差，能力培养重点不当

因朗读、默读、略读、浏览在统编教科书中经常出现，很少有教师深究其内核要义与能力进阶细节，导致教学偏离本质要求，学生学习费时费力，效率低下。比如，低年级的朗读指导多停留在语音正确、语句流畅、语调抑扬顿挫等表层要求上，未能结合课文语言文字的表达特点指导停顿、换气以及选用合适语调语速的方法，以实现字字清晰；在情感表达上，未能关注文本情感、人物形象、表达意图等要素，做到“声由心生”。在中年级，未能做好从默读到略读的过渡衔接，既缺乏对略读“抓主旨、弃细节”方法的有效指导，又延续着精读式的文本处理逻辑。高年级则将略读与浏览混为一谈，一味追求阅读速度，忽视浏览在“信息检索、快速定位”核心能力培养方面的作用，导致四类阅读方法的教学价值难以充分发挥，制约了学生阅读能力的层级跃升。

### （三）文本编排梯度利用不足，训练缺乏系统性

统编教科书中清晰地呈现了各类阅读方法的能力进阶梯度，但教师往往容易忽视“读”的具体要求。比如，关于“读好停顿”，统编教科书明确了从“词语之间的停顿”到“读好句中的停顿”，再到“注意文中的标点，读好停顿”的训练路径。然而，在实际教学中，教师常以几条节奏线提示的方式开展简单训练，至于如何逐步实现恰当停顿、达成流利朗读的层层进阶，却总会被“无意”忽略。在关注“阅读要有一定速度”这一要求时，通常会以时间为单一衡量标准的做法，对于如何集中注意力、如何连词成句地阅读以及阅读效果如何等，缺乏具体可操作的方法指导。有时，即便课后练习题中涉及阅读要求，教师也仅是象征性地安排简单训练内容，对于阅读过程中持续有序的训练，缺乏有效的落实手段。

上述问题的集中显现，不仅模糊了四类阅读方法的学段训练目标，而且直接导致学生阅读能力的培养缺乏循序渐进的科学路径，难以形成从基础阅读、深度理解到快速检索的完整能力培养链条。深入剖析此类目标错位的表征与成因，不仅是优化小学语文阅读教学策略的现实需求，而且是落实新课标理念、提升阅读教学质量的关键前提。其成因主要包括以下三个方面。

一是新课标研读与方法理解存在结构性短板，对方法的认知不够系统。在日常教学中，教师对阅读方法的选择往往停留在教学指令中的概念化表述层面，对各类阅读方法的核心内涵和适用场景缺乏清晰认知，这一认知问题会导致其在教学实践中忽略新课标对阅读教学的具体要求。笔者通过课堂观察、问卷访谈等多种形式，对宁夏回族自治区

内近千名教师开展调研,结果显示:约60%的教师对新课标中关于四类阅读方法的学段要求缺乏系统的研读梳理,对不同学段的具体要求认知模糊;近40%的教师仅能基本掌握常用阅读方法在不同年级的训练重点;还有8%的教师对此完全不清楚。由此可见,多数教师对不同阅读方法核心内涵、能力进阶要点的认知仅停留在“知道”层面,尚未达到“精通”程度。具体而言,他们对朗读“正确—流利—有感情”、默读“不出声—不指读—不动唇—提速度”、略读“抓主旨—弃细节”、浏览“定位信息—有效筛选”的能力进阶逻辑认知模糊,在教学中习惯凭借经验设计阅读训练,未能结合学段目标,细化方法指导的标准与步骤,最终导致训练指令与能力培养需求脱节。

二是教材解读不够系统深入,要求梯度把握不够精准。统编教科书为四类阅读方法设置了清晰的能力进阶梯度,并通过课前思考题、课后练习题或旁批等渗透相关训练要求。但在教学实践中,教师普遍缺乏将这些梯度明确的教学要求转化为可操作的课堂教学活动的系统设计 with 专业指导。比如,一年级下册朗读教学的核心要求是实现从正确到流利的能力进阶,虽然统编教科书针对“停顿”,逐步提出了“词语停顿—句中停顿—标点停顿”的阶梯式训练要求,但常被教师在教学中忽视。又如,在略读能力培养方面,虽然统编教科书通过编排体例、文本标注以及课后练习题等渗透相关训练要求,但教师受精读教学思维定式影响,对略读“粗知大意、把握主旨”的核心要义理解模糊。在教学中,教师多以课前导语为引导,在学生完成自主阅读后,仍沿用逐段分析的精读教学模式,且对阅读方法的迁移运用缺乏系统性路径设计,最终使略读教学陷入“换汤不换药”的精读化误区。

三是教学评价存在能力考核单一化、过程导向

缺失的问题。当前小学语文阅读评价关注文本内容的理解,对朗读规范性、默读速度与效率、略读抓主旨的精准度、浏览信息检索的有效性等核心能力,缺乏细化的考核指标。对于阅读方法的掌握情况,多数教师选择对学生的课堂表现进行模糊笼统的语言评价,部分教师则将课后专项训练成果或学生阅读理解的答案情况作为评价依据。这种单一化的评价方式与结果导向,是加剧四类常用阅读方法教学目标错位的重要原因。

### 三、学段目标落地的优化策略

针对上述朗读、默读、略读、浏览阅读方法学段目标错位的典型问题及其成因,立足新课标要求与统编教科书编排逻辑,探索这四类阅读方法教学目标的落地优化策略,是摆脱当前阅读教学困境的现实需要,也是系统培养学生阅读能力、落实语文核心素养的必然之举。

(一) 分层细化目标,明确各学段四类阅读方法的训练重点

语文课程以培养学生的核心素养为宗旨,新课标中的“学业质量描述”清晰界定了学生完成阶段性学习后应达成的能力表现,为四类阅读方法的目标分层提供了锚点。以朗读教学为例,对于第一学段目标“学习用普通话正确、流利、有感情地朗读课文”<sup>[1]7-8</sup>,教师可对照学段学业质量描述中的具体内容,将其拆解为层层递进的训练重点,从而实现目标的具象化落地。一是激发兴趣与夯实基础,依托“愿意为他人朗读自己喜欢的语段”<sup>[1]38</sup>的要求,通过趣味朗读活动引导学生主动分享喜欢的语段;同时,紧扣“朗读时能使用普通话,注意发音”<sup>[1]38</sup>的标准,聚焦普通话发音规范,开展关于“准确”的针对性训练,使学生借助拼音读准字音,不丢字、添字,不把一个音节重念两三回<sup>[2]</sup>。

二是落实流利度和尝试情感表达的训练要点，以“注意用语气、语调和节奏表现对文本的理解和感受”<sup>[1]38</sup>为抓手，指导学生调整朗读节奏，不拖长尾韵，不唱读<sup>[2]</sup>，用语气语调表达自己对文本的简单理解，让“流利、有感情地朗读”不再是模糊的要求，而是有路径可循的训练要点。三是强化交流与评价意识，依据“愿意和同学交流朗读体验，能简单评价他人的朗读”<sup>[1]38</sup>的学业要求，组织朗读互评活动，开展简单评价，将笼统的朗读要求转化为明确的训练抓手，逐步提高学生的朗读质量。

通过这种对照学业质量描述拆解目标的方式，可将第一学段朗读教学的训练重点确定为“兴趣培养—基础规范—情感初体验—互评提升”，将新课标要求转化为可操作、可检测的课堂教学行动。依据此方法，还可对新课标展开前后贯通式学习梳理，将四类阅读方法在不同学段的具体要求织成助力学生阅读素养跃升的网络，推动阅读学习从零散走向系统，为学生终身阅读能力的发展筑牢根基。

## （二）立足文本特点，设计循序渐进的阅读方法训练路径

统编教科书的选文编排并非零散堆砌，而是依据学生的认知规律与阅读能力发展逻辑，构建由浅入深、从单一到综合的文本梯度体系。这种编排方式为四类阅读方法的有序训练提供了平台。以第一学段默读能力培养为例，在统编教科书中，二年级上册提到三次，二年级下册提到六次，呈现出从习惯养成到任务驱动，再到规范巩固的进阶特征。教师可依托统编教科书的编排逻辑，设计与课文要求精准匹配的默读训练路径。

在起步阶段，聚焦“不出声，不指读”的基础习惯。二年级上册第八单元首次提出“默读课文，试着不出声，不指读”的核心要求，训练需紧扣文本短小浅显、情节生动的特点分步落实。首先，教

师需要帮助学生建立默读的基本规范，可用“轻声跟读”作前置铺垫，让学生直观体会“出声读”与“无声看”的差异；其次，借助“手指悬空法”，要求学生将手指悬于文字上方约1厘米处，跟随视线移动，以此杜绝逐字点读的指读行为；最后，结合课文对话多、段落短的特点，设置“1分钟默读一个自然段”的微任务，教师巡视检查学生是否存在出声、指读现象，任务完成后，引导学生简要概括段落大意，通过以思促读的方式，避免默读仅停留在形式层面。

在任务进阶阶段，初步培养“带着问题默读”的能力。二年级下册的《千人糕》《枫树上的喜鹊》《寓言二则》三篇课文均提出了“默读课文”的要求。教师在教学中要继续帮助学生夯实默读的基本规范，可以借助课后练习题，让默读成为解决问题的工具，进一步提升学生的默读能力，从习惯培养转向能力运用。在教学中，教师可将问题前置，明确默读目标，让学生带着问题默读，要求“不出声，不指读”，可以尝试边读边在文中画出与问题相关的语句。结合课文篇幅适中的特点，设置“定时定向默读”任务，避免学生漫无目的地读，重点引导学生明确默读时应查找与圈画的要点。默读结束后，组织学生结合圈画要点回答问题，并分享答案所在的段落，以此初步构建“带着问题默读—检索信息—解决问题”的训练链条。教师在教学过程中，仍需重点关注默读行为规范，及时提醒出声、指读的学生，不盲目拔高要求，允许学生经历从不会到会的过程<sup>[2]</sup>，确保任务驱动不影响规范巩固的核心目标。

在规范巩固阶段，落实“不出声，不指读”的完整要求。二年级下册第八单元聚焦默读规范的强化，《羿射九日》课后的“默读课文，不出声，不指读”要求，既是对整个二年级默读能力的总结，

又是进一步的巩固。训练需要结合单元文本特点，实现规范巩固与能力提升的有机结合。首先，明确默读的要求，教师通过示范“嘴唇紧闭、双手放桌、眼睛扫视”的默读姿势，引导学生对照模仿。其次，采用同桌互查的方式，一人默读时，另一人观察其是否符合要求，读完后互换角色，让学生在互相监督中巩固默读习惯。最后，依据课文内容设计一些简单问题，要求学生在默读结束后不回看课文，直接回答，以此检验他们默读时的注意力集中程度与文本理解能力。

这种立足文本特点的梯度训练路径设计，能有效破解阅读方法教学的碎片化难题。整个训练路径紧密围绕统编教科书的学习要求梯度展开，以课文为载体，以要求为导向，确保默读训练不脱离课堂教学实际，真正实现教方法、养习惯、提能力的有机统一，从而达成“以文载法、以法促读”的教学目标。

### （三）完善评价体系，以评促教落实学段目标要求

新课标指出，评价应准确反映学生的语文学习水平和学习状况，注重考察学生的学科核心素养，关注学习过程和学习进步。<sup>[1]</sup>立足小学四类阅读方法的学段培养目标，通过精准评价逆向驱动教学改进，可确保各学段阅读方法训练目标落地。

一是细化过程性评价。摒弃“重结果、轻过程”的评价倾向，将评价融入日常教学的各个环节。除了课堂观察，还可配套设计课堂观察记录表。比如，默读评价可参照学段要求，以“不出声，不指读，不动唇”的行为规范和“提取显性信息并作出简单推测”的能力达成情况作为课堂核心观测点，通过教师巡视、同桌互评、学生自我反思等多元评价方式，记录学生的能力提升过程。同时，建立阅读方法成长档案，定期汇总评价结果，针对未达标的学生设计个性化补训方案，让评价真正成为指导学生

改进的“导航仪”。

二是优化终结性评价。在期末测评中增设考查阅读方法运用的题型：低年级设计“朗读规范测试”，考查学生能否正确、流利地朗读；中年级设置“默读速度与理解检测”，要求学生在规定时间内默读并完成阅读任务；高年级增加“略读+浏览综合任务”，避免评价仅聚焦文本内容理解。通过量化评分标准，明确各学段阅读方法的能力阈值，让终结性评价成为检验学段目标落实效果的“试金石”。此外，还可强化评价结果运用，推动教与学的双向改进。

总而言之，针对当前小学四类常见阅读方法教学存在的学段目标错位问题，需从课标研读、教材使用、评价优化三个方面解决。本文提出的“分层定目标、依文设路径、多元做评价”策略，可推动阅读方法教学从经验驱动转向目标导向，助力学生系统提升阅读能力，为落实语文核心素养提供实践支撑。

### 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] 陈先云. 基于精准解析二年级统编小学语文教科书编排的教学策略研究[J]. 小学语文, 2025(7): 10.
- [3] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典: 第7版[M]. 北京: 商务印书馆, 2016: 924.
- [4] 周益. 语文默读教学的思考[J]. 语文教学与研究, 2021(24): 142-143.
- [5] 赵佳佳. 小学语文“浏览式”阅读方法探析[J]. 山西教育, 2023(18): 21.
- [6] 蔡春龙. 小学语文教研员听评课专业知识运用案例分析[J]. 小学语文教学, 2024(25): 58.

(责任编辑: 邝逸宁)