

从混沌到澄明：阅读层次理论下小学语文 略读课文教学策略研究

张芝月，韩梦菲

摘要：根据阅读层次理论，略读教学处于实现阅读层级跃迁的重要地位，承载着方法迁移和阅读能力提升的双重使命。然而，当前略读教学在实践中陷入混沌。在教学定位方面，教师略读意识不足，忽略略读课文的教学价值；在课堂实施方面，学生略读流于形式，缺少阐释性、批判性阅读思维训练；在教学评价方面，沿用精读课文评价标准，缺失略读课文的独特价值和针对性诊断。教师作为课堂的设计者，应在混沌困境中实现三重角色转变：意识为先，辨体明用，做略读教学的理解者；课堂为桥，巧设支架，做课堂教学的建构者；评价为翼，以评促学，做阅读教学的助力者。略读课文作为课内精读与课外阅读之间的桥梁，指向学生的核心素养，帮助学生实现阅读能力的层级跃迁，迈向提质增效的澄明之境。

关键词：核心素养；小学语文；阅读层次理论；略读课文

《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）中提出：“引导学生了解阅读的多种策略，运用浏览、略读、精读等不同阅读方法。”^[1]叶圣陶先生说：“就教学而言，精读是主体，略读只是补充；但就效果而言，精读是准备，略读才是应用。”^[2]统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）建构了精读、略读、课外阅读

“三位一体”的阅读教学体系。^[3]略读课文不仅是单元精读课文的补充、运用，是学生学会方法、运用方法、最终迁移方法的载体，而且是从课内精读到课外阅读的重要桥梁。然而，在新课程标准背景下，略读教学还存在教师略读意识不足、课文解读不全、课堂实施不佳和课堂评价单一等问题。如何突破小学语文略读教学的困境，优化略读教学策

作者简介：张芝月，陕西师范大学教育学部博士研究生（西安 710062），湖南省长沙市南雅望城学校语文教师（长沙 410200）；韩梦菲，陕西师范大学教育学部博士研究生（西安 710062）。

略，成为小学语文教学亟待解决的问题。

一、价值审视：略读课文教学的内在意蕴

略读课文在统编教科书中占有较大比重，从中年级开始，略读课文占比逐渐提升，至高年级接近半数。略读课文承载着从课内方法习得到课外自主实践的关键枢纽功能。对其内在价值的审视，是走出教学混沌、实现澄明之境的前提。

阅读层次理论认为，阅读过程由低级到高级阅读，可以分为字词识别（word recognition）、字面理解（literal comprehension）、阐释推断（interpretive）和批判性阅读（critical reading）四个层面^[4]，即阅读主要经历了从理解文本的字面阅读，推断信息的阐释性阅读，到批判性阅读的三个能力进阶过程。这一层级递进规律揭示了阅读能力发展的内在逻辑。学生要具备扎实的字面理解能力，才能进入阐释性阅读，也只有在阐释性阅读中积累了丰富经验，才能逐步走向批判性阅读，并在阅读中逐渐发展高阶思维能力。而在小学语文教学中，精读课文主要承担教方法的功能。教师在精读课中带领学生逐层深入，完成从字面理解到初步阐释的认知过程，学生习得的是如何阅读的程序性知识。课外阅读则是学生独立运用多种阅读策略、逐步走向批判性阅读的广阔场域，强调的是大量阅读中的自然习得与能力沉淀。而略读课文，恰好处在这两者之间的关键位置。

具体而言，略读课文的价值意蕴体现在三个层面。第一，略读课文是阅读能力从习得到迁移的实践场。精读课文是示范与习得，通过教师在精读中的讲解与传授，学生习得提问、有目的地阅读等策略；略读课文则是尝试与运用，其核心在于，学生在略读课中通过自主实践加以巩固和迁移，习得从教读到自读的稳定阅读能力。第二，略读课文是促

进学生高阶思维的训练场。一方面，在略读课文中，教师引导学生在有限的时间内进行信息提取、比较和整合，本身就是一种重要的思维训练；另一方面，略读课文通常会设计更多的场景和驱动任务，更强调在宏观把握的基础上比较、质疑和借鉴，让学生在情境和任务中快速比较辨析信息，能够模拟高阶思维激活过程。第三，略读课文是课内外联通的桥梁。略读课文篇幅适中、主题鲜明，天然具备向课外阅读课文延伸的功能，既是单元主题的巩固点，能力习得的练习场，也是激发阅读兴趣、拓展阅读视野的载体，略读课文前的学习提示往往指向拓展阅读的方向，教师可借此推荐整本书或群文阅读，实现阅读的横向拓展和纵向深化。

综上所述，略读课文的价值远非粗略阅读所能概括，而是阅读层级递进中不可或缺的关键一环。没有略读课文的系统训练，学生从精读到课外阅读之间便存在一个能力断层。唯有充分发挥略读课文承前启后、学以致用独特作用，才能实现阅读教学目标，提升阅读教学质量，真正指向学生核心素养的发展。

二、现实困顿：略读课文教学的混沌表征

随着新课程改革推进，小学语文略读课文教学受到了广泛关注，学者对其教学目标、方法、策略均有研究，明确了略读课文在培养独立阅读能力等方面的目标，倡导自主阅读的教学方法，强调课内外联系的教学策略。不过，尽管略读课文设计意图明确，价值独特，但在小学语文课堂实践中，其教学仍然存在目标模糊、过程失当、评价错位的混沌状态，具体表现为以下三重困境。

（一）教学目标模糊，精略不分

乔桂英等人通过数据调查发现略读课教学中“教读化学习”和“无学习倾向”严重^[5]，这也是

略读教学最突出的问题。一方面，略读教学精读化倾向明显。受“应试教育”的影响，教学追求面面俱到、精耕细作，将略读课文当作精读课文，就容易讲得太多，字词讲解、划分段落、句子理解、人物分析、主题思想等，深挖微言大义，使学生始终处于教师的牵引之下，无自主阅读的时间；另一方面，略读教学放任化。教师追求“重点”，忽略略读的过程，甚至直接把重点内容圈出来即可，或是追求创新，将略读课上成完全放任自流的自读课，缺少必要的目标指引、支架搭建和方法点拨，学生仅停留在浏览情节的字面阅读层面，无法迈向高阶阅读。意识决定认知高度，这两种极端倾向都源于教师对略读课文定位把握不准，意识存在偏差，因而无法实现略读教学的价值和功能。

（二）教学过程失当，思维缺位

课堂实施通常表现为，学生在教师的指导下，按照确定任务、运用方法、发生学习并作出评价的步骤进行深度学习，实现能力的提升。^[6]然而，在实施过程中部分教学效果不佳、流于形式、方法单一。一方面，阅读过程形式化。略读课文一般为第一课时，教师虽然会设计目标、提供支架，采用小组合作等多样化环节，但存在时间不够，任务空泛等问题，如默读课文，小组合作探究等流程流于形式，课堂缺乏真正的思维碰撞，导致略读教学出现“走过场”的局面，部分教师为了进度先把精读课文讲完，再讲略读课文，将二者分割开来，各自为政，极大地阻碍了阅读能力的提高。^[7]另一方面，学习方式单一化。部分教师在略读课文上过分注重“速”和“略”，往往采取简单的流程，如每节课按照学习提示，采用在原文中找到答案这一方式解读课文，方法单一，问题设计浅表化，这样直接的方式虽加快了学生信息的获取，但不需要运用阐释性阅读能力就能回答，没有加强学生思维的训练，

学生提问意识淡薄，提问质量不高，从而导致学生对略读课文越来越淡漠，同时，弱化情感体验，制约了略读课文的功能价值。

（三）评价标准错位，反馈失效

评价是教学的指挥棒，教学评价将教学的各个环节相互交织起来，促进教师的教和学生的学，形成“教—学—评”一体化。在略读教学中，教学评价存在着混沌的局面。其一，评价标准错位。在略读课文实际教学中，教师能结合学习提示快速抓住目标，围绕目标展开学习活动，但在活动中，更关注的是知识目标是否达成，教学环节是否完整等问题，出现了机械式阅读模式。如“这个问题你明白了吗”等简单问题评价，忽略了学生能力和情感的评价。其二，评价主体单一。往往由于时间紧迫，略读教学的评价主体习惯于由教师主导，评价的激励与调控往往大打折扣。其三，评价过程缺失。评价多为课后一次性、总结性评价，无法为学生的即时性学习提供实时反馈，评价很少涉及阐释性阅读能力的评估。略读课文教学目标混沌、过程混沌与评价混沌，以致教师教得辛苦，学生读得肤浅，这样的困顿局面，难以激活略读课文的内在价值。

三、澄明之径：略读课文教学的策略建构

走出混沌的困局，关键在于教师能重新审视略读教学的定位和价值，实现从略读教学的理解者到建构者，再到助力者的角色重构，并以层级阅读理论为指引，建构指向阅读能力递进的略读教学策略体系。

（一）意识为先，辨体明用，做略读教学的理解者

略读课文教学的首要策略在于教师观念的转变。略读课文并非次要课文或可忽略的课文，而是与精读课文形成“互补共生”的重要组成部分，其

价值意蕴贯穿学生语文核心素养发展的全过程，是实现精读—略读—课外阅读的重要环节。教师要把握好略读课文的特点，充分发挥其教育价值，转变自身观念，实现从知识传授者转变为方法迁移引导者与自主阅读促进者的角色转变^[8]，并学会略读课文粗读、应用再到自主的学习方法，掌握将精读课文中学到的知识和方法，迁移到略读课文中，达到从善读到好读的过程，这一转变的核心是“辨体明用”的自觉意识。

“辨体”即精准把握略读课文的课型特征。从阅读层次理论来看，精读课文在于教师带领学生完成从字面阅读到阐释性阅读的完整过程，重在打基础、教方法，而略读课文不在于教学指导的简约与学生阅读方式的快速、学习价值的弱化，而在于引导学生将精读课习得的方法进行迁移运用，实现从教读到自读的过渡，是学生独立进行阐释性阅读的练习场。教略而学不略，教师大胆取舍，聚焦核心。例如，《什么比猎豹的速度更快》是阅读策略单元中的课文，单元以“学习提高阅读速度的方法”为总目标，教师根据学习提示任务主线设计学习活动，学生将精读课文中习得的“带着问题读，抓关键词句读”等方法灵活运用，提高阅读速度，指向教学目标。

“明用”即明确略读课文作为能力转化桥梁的实践指向。阅读层次理论指出，学生从字面到阐释性阅读的跃迁不是自动发生的，而是要在适当地指导下反复实践。教师应充分利用学习提示，将其作为教学主线的设计依据，为学生设计清晰的学习任务和思维支架。^[9]例如，《珍珠鸟》这一课所对应的单元语文要素是“初步了解课文借助具体事物抒发感情的方法”，学生已通过本单元精读课文的学习，对“借物抒情”这一写作手法形成初步认知与感悟，教师在进行教学设计时，可紧扣课文“想想

‘我’是怎样得到鸟的信赖的……体会‘我’和珍珠鸟之间的情意”这一学习提示设计三层任务链。首先，教师引导学生自主圈画出“我”照顾鸟的行为和鸟的变化；其次，小组讨论，梳理主人公与珍珠鸟的感情脉络，探究事物描写与情感抒发之间的内在关联，体会蕴含在字里行间的感情；最后，学生联系生活实际谈谈对课文最后一句话的理解。学生以学习提示为锚点，在任务驱动下运用精读方法，实现从一篇到一类的能力升华。

（二）课堂为桥，巧设支架，做课堂教学的建构者

在明确理念的基础上，教师需要化身为课堂的建构者，通过精巧设计，搭建从精读得法到略读用法的能力之桥，体现略中有精、放中有扶的辩证智慧。在略读课文教学中，教师要以课堂实施为桥梁，灵活运用多种方法帮助学生进行有意义的学习。

首先，任务驱动，在“略”中聚焦“精”华。略读课堂应摒弃琐碎问答，代之以整合性、挑战性的核心任务。该任务须紧扣单元要素与学习提示。例如，六年级上册第六单元的《故宫博物院》是“有目的地阅读”策略单元中的略读课文，旨在让学生根据阅读目的，选择恰当的阅读材料。教师在教学中可选择项目式阅读法，课堂开始便发布主题，明确设计参观路线和做景点讲解员两个主线任务，接着学生根据任务，选择相对应的材料，以独立或小组合作方式完成学习任务。课堂虽“略”去字词和句子孤立讲解，却“精”在策略的深度运用。

其次，支架辅助，在“放”中适时“扶”持。当学生遇到迁移困难或思维瓶颈时，教师需要提供恰当支架，如回顾精读课文学习方法的方法性支架，运用表格、思维导图的工具性支架和教师先行

示范的示范性支架。例如，在《京剧趣谈》教学中，学生无法浮现丰富的京剧脸谱时，教师可以提供一些图片、视频等素材进行回忆；在《我的战友邱少云》教学中，教师可以提供包含人物描写、事件和形象的表格支架，引导学生提取关键信息，在心理描写和环境描写中体会人物的形象和精神，在关键之处实现扶持，助力阅读层级跃迁。

最后，内外勾连，在“用”中实现“迁”移。略读课堂的终点应成为开启课外阅读的起点。例如，在六年级下册第一单元教学中，为实现感受“千里不同风，百里不同俗”的习俗，体会课文是如何详写主要部分这一目标的，教师可围绕“作者眼中的年味”引导学生进行群文阅读，选取冰心的《腊八粥》、徐鲁的《何时再得压岁钱》、冯骥才的《花脸》等文章布置连续性任务，运用课内学到的方法，在四篇文章的事物中体会具体情感，感受年味。学生在文章中独立完成了从字面到阐释阅读的过程，以此达到从课内到课外的贯通，实现阅读能力的巩固和升华。总之，教学有法，教无定法。作为建构者，教师通过巧设核心任务、关键支架与迁移路径，让学生在多样方式中运用方法，在真情体验中深化对文本的理解，由知识的学习转向思维的训练，最后达到能力的提升，使略读课堂既有自主探索的广度，又有思维发展的深度。

（三）评价为翼，以评促学，做阅读教学的助力者

有效的教学评价是略读课文教学的重要一环，为教学活动提供双向反馈，是撬动教学质量提升与促进学生成长的关键支点。实现教师的以评促教，达成学生的以评促学，教师应避免单一的师生机械问答，在教学中建构覆盖字面、阐释和批判三阶能力的评价体系，让评价成为诊断学情、激励学习、调整教学、促进能力进阶的助力之翼。

聚焦核心素养，评价内容层级化。略读课堂中的评价不应以答案对错为标准，而应划分为不同阅读层级指标，指向语文核心素养。例如，在字面阅读层面，侧重考查学生快速获取文本信息、简单梳理文意等概括能力，指向语言运用维度；在阐释性阅读层面，评价学生在文本比较、整合、质疑中展现的阅读能力，并关注其过程中体现的思维品质，聚焦思维发展维度；^[10]在批评性阅读层面，评价学生能否对文本提出自己的见解和评判，如“学完课文后，你怎么理解清贫这个词”。同时，重视学生情感共鸣与价值观认同，指向审美与文化维度。以《清贫》这篇课文为例，教师在教学后可以设计分层任务评价：第一层，“找出方志敏体现品质事迹的句子”；第二层，“清贫，洁白朴素的生活，正是我们革命者能够战胜许多困难的地方！”这句话是什么意思；第三层，结合文章和生活谈谈“你”对“清贫”的理解，三个层次的任务分别对应三级能力。

激活内在动力，评价主体多元化。引入学生自评、同伴互评、小组评价，以及人工智能评价。自评、互评培养学生的元认知能力，而人工智能评价方式，在多元主体的协同中实现以评促进，以评育人。^[11]例如，《红楼春趣》人物名片制作后，教师可依据“形象贴合度、信息准确性、设计美观性”等标准，让人工智能和学生合作当评委进行评价，在此基础上进行总结，增强学生的主体性，深化对人物形象的认知理解。

贯穿学习始终，评价方式过程化。采用过程性、嵌入式评价，自然融入课前、课中、课后各个环节，实现“教—学—评”一体化。课前可以借助预习单评价学生整体感知文本的预习效果；课中通过观察阅读状态、圈点批注质量、讨论参与课堂问答等，开展即时性评价与反馈；课后可依托拓展性

阅读、情境运用等任务,评价学生对文本的迁移应用效果。例如,在《金色的鱼钩》教学中,教师通过观察学生的语言表达与表情,即时评价其对革命精神的体悟程度和表达能力。总之,教师通过建构多维、多元、过程化的评价体系,让评价成为促进学生阅读能力持续生长、核心素养稳步提升的有力翅膀。教师要以课堂评价为翼,有意识地引导学生调用已学阅读策略,在持续的实践中领悟、运用到自主阅读中;以课外阅读为路,学以致用般实现阅读能力从课内到课外的有效迁移。以意识为先导,以课堂实践为枢纽,以科学评价为支撑,基于阅读层次理论,建构层层递进的“三位一体”阅读教学体系(见图1)。

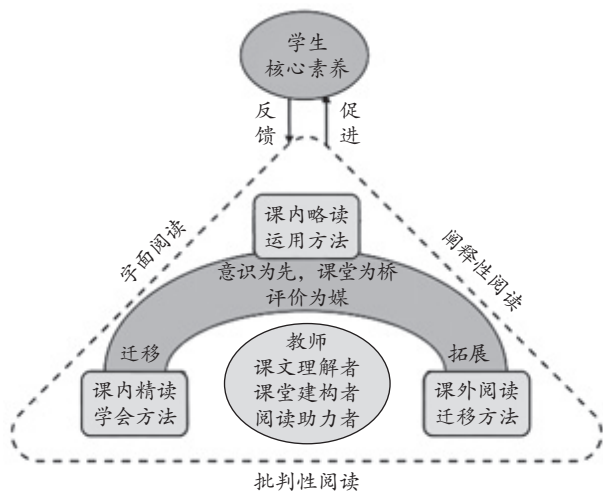


图1 阅读层次理论下“三位一体”阅读教学体系

在小学语文略读课文教学中,教师需要深度挖掘略读课文的独特价值与功能,紧扣学段目标和文本特质,巧用教学方法,创新评价路径,助力学生在学习中获得、运用阅读方法,发展思维品质,获得情感体验,帮助其从字面阅读稳步走向阐释性阅读,最终实现批判性阅读能力的提升。实现精读、

略读到课外阅读的有效衔接与迁移,为学生语文核心素养提升和全面发展奠基,推动略读课文教学迈向提质增效的澄明之境。

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: 33.
- [2] 叶圣陶, 朱自清. 略读指导举隅[M]. 北京: 中华书局, 2013: 3.
- [3] 温儒敏. 用好统编本教材, 切实提升教学质量: 使用统编本小学语文教材的六条建议[J]. 语文建设, 2019(16): 5.
- [4] Crawley S J, Mountain L. Strategies for guiding content reading[M]. Boston: Allyn & Bacon, 1995: 6-9.
- [5] 乔桂英, 李澄宇. 自读课文教学目标的设定现状与对策研究[J]. 教学与管理, 2020(6): 71.
- [6] 何裕奋. 略读课教学方法新探: 以“能力导向—任务驱动”为例[J]. 语文建设, 2022(4): 36.
- [7] 周文侠. 抓住“扶手”开展略读课文教学[J]. 语文教学通讯, 2022(2): 55.
- [8] 刘吉才. 元认知理念下的略读课文教学策略[J]. 小学语文, 2023(8): 15.
- [9] 李春清. 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[J]. 小学语文, 2026(3): 33.
- [10] 倪文锦. 群文阅读中的思维策略[J]. 课程·教材·教法, 2020(2): 73.
- [11] 乔守俊, 乜勇. 数智技术如何赋能中小学课堂学习评价[J]. 中小学教材教学, 2026(2): 68.

(责任编辑:付惠云)