

阅读素养提升③

以“尺”量育人之深 以“读”见成长之美

《中国青少年阅读素养框架》的发布,为中小学阅读教育提供了系统的育人坐标与进阶阶梯。如何让这份纲领性文件从“纸面”落到“地面”,从“标准”化为“行动”,是当下亟待回应的实践命题。当“有量无质”的阅读困境遭遇明晰的素养阶梯,当“重文轻理”的传统认知遭遇全学科阅读的浪潮,我们愈发清晰地看到:阅读育人,既需要宏观尺度的精准导航,也需要每一间教室里的温柔落地。

以“框架”为尺,拓阅读育人新路径

□ 焦 蒲

当下,中小学阅读教育蓬勃开展,氛围日浓,但热闹背后也存在“表层繁荣、素养缺位”的痛点。今年4月,教育部发布《中国青少年阅读素养框架》(简称《框架》),为破解“有量无质、有活动无素养”的困境提供了科学标尺。依托这套系统化、阶梯式、可评价的素养育人体系,教师可重新审视碎片化、功利化的阅读教学问题,探索契合青少年成长规律的阅读教育新路径。

更新认知:把《框架》当作学生成长的阶梯地图

《框架》构建了“知识—能力—价值”三位一体、螺旋上升的完整阅读素养模型。阅读知识是素养基石,解决“用什么读”的问题;阅读能力是素养内核,解决“会不会读”的问题;阅读价值是素养灵魂,解决“爱不爱读、为何而读”的问题。三者形成“以知导行、以行促信、以信励知”的育人结构体系,打破“阅读只为读懂文本、答对习题”的功利化认知,助力学生在持续阅读中成长为自主、成熟、有思想的终身阅读者。

《框架》搭建“四阶十二梯”全学段进阶体系,构建大中小学一体化的阅读素养发展图谱,遵循“纵向衔接、横向贯通、累积进阶”的设计原则,为分层、分段、精准教学提供依据。各梯级指标累积递进、逐级赋能,高阶素养包含低阶素养要求,遵循这一阶梯式成长规律,可有效规避低段教学扼苗助长、高段教学低水平重复的常见误区,让各学段阅读教学梯度清晰、循序渐进、精准适配学情。

目标转向:从“教文本”到“育读者”

依托《框架》推进素养导向的阅读教学,核心是实现教学视角的转变。传统阅读教学多聚焦单篇文本的知识讲授与题型训练,重解题技巧、轻素养生长,《框架》导向下的阅读教学,核心目标是立足三维阅读素养,审视学生通过文本研习、阅读

实践能够习得何种知识、锤炼何种能力、涵养何种价值。教学重心从教师解读文本、讲授知识转向学生生成素养、进阶能力、塑造品格,这是阅读育人提质增效的关键。

为方便教师常态化落地素养备课,可尝试建立“备课三问”思维范式。一问知识支撑:学生研读该类文本,需要依托哪些基础性和策略性阅读知识?二问能力目标:本节课重点培育学生哪一级能力,是理解性能力,还是评鉴性、创造性能力?三问价值引领:文本能否唤醒学生阅读兴趣,带来生活启迪、情感共鸣,助力深层价值养成?以“三问”对标三维阅读素养,推动课堂从教师讲懂转向学生读懂、读深、读出价值。

课程体系:从零散活动到序列课程

当前不少学校的阅读教育普遍存在“活动热闹、目标模糊、内容零散、进阶缺失”的突出问题,各类读书活动、阅读任务层层叠加,缺乏学段衔接、对标素养指标的系统设计,难以实现素养螺旋式提升。《框架》以清晰的学段梯级指标为阅读课程体系化建设提供了核心遵循,推动阅读教育从碎片化活动堆砌,转向目标清晰、内容递进、方法精准、评价适配的序列化、常态化育人课程。

阅读课程建设需要兼顾“读什么”的内容规划与“怎么读”的策略指导。依据《框架》策略性阅读知识指标,教师可将各类阅读方法嵌入真实课堂场景。同时依据学段梯度实施差异化指导,低段夯实基础策略,中段强化常用方法,高段落实高阶策略,让学生习得可迁移的阅读能力。

数智时代背景下,《框架》将人工智能辅助阅读纳入策略性知识体系,为技术赋能阅读教学划定清晰边界。一方面,可引导学生合理运用人工智能工具提升深度阅读与探究学习效率。另一方面,需要坚守素养本位,引导其主动甄别信息、校验内容。智能工具仅为辅助手段,无法替代学生与文本的深度对话、

独立思考与精神内化。

评价优化:从量化考核到成长赋能

用好《框架》,核心是构建全过程、立体化、对标三维阅读素养的评价体系,实现从机械检查任务到精准看见成长的转变。四川省教育科学研究院在前期实践探索中,采用课堂观察、阅读任务表现、项目式成果、成长档案、同伴互评、家校共评六种方式,对阅读素养三维度开展综合评价,着力推动学校阅读评价从“看数量”转向“看成长”、从“评结果”转向“评全过程”。

教师可搭建“阅读证据袋”过程性评价载体,系统收录学生的文本批注、思维导图、专题小论文、阅读反思笔记等原始资料。这些过程性素材能够完整、直观地呈现学生的文本理解深度、思维层次变化与素养成长轨迹。教师可定期开展一对一沉浸式阅读面谈,让评价贴近学生阅读真实状态,实现以评促学、以评促长。

《框架》重视阅读价值的培育,将情感体验、阅读反思、终身习惯、文化信念纳入核心评价范畴,明确守护学生阅读兴趣、涵养终身阅读习惯是阅读评价的核心底线。小学阶段尤其要规避阅读过度任务化、竞赛化、机械化打卡的弊端,摒弃功利化、形式化的考核模式。阅读素养与终身习惯的养成,既需要适度规范引导,也需要宽松自由的阅读空间、温暖持续的情感陪伴与正向的

阅读体验,让学生保有持久的阅读热情,筑牢终身阅读的价值根基。

生态共建:从单科教学到全科协同

《框架》的育人价值贯通全学科、覆盖全学习场景。科学学科需要读懂图表数据与科普文本;历史学科需要研读史料文献、辨析多元史观;道德与法治学科需要剖析真实案例、思辨公共议题。阅读已成为中小学各学科通用的“基础学习语言”,是全域育人的重要抓手。

基于《框架》的全域育人导向,学校应构建全员参与、全学科协同的阅读育人生态。语文教师深耕阅读方法指导,夯实学生核心阅读素养。各学科教师立足学科特质,引导学生读懂学科文本,培育学科专属阅读能力。与此同时,联动多方资源搭建多元阅读场景,形成家校社协同的阅读育人新格局。

阅读是立德树人的根基工程,也是一场慢而持久、润物无声的成长修行。《框架》为中小学阅读教育校准了方向、明晰了阶梯。标准化的素养体系最终需要课堂教学的创新、教师的精准设计与全程的耐心陪伴来落地。当我们将《框架》的育人理念浸润到每一节阅读课、每一次阅读指导时,有望推动学生阅读素养阶梯式提升,让阅读成为赋能学生终身成长的核心力量。

(作者单位系四川省教育科学研究院)



且读且思

问题·拓界·迭代:探秘文本深读的路径

□ 贺秀佩

2024年发售的《黑神话:悟空》游戏销量惊人,连同其周边产品也销售火爆。且不论游戏的品质如何,这种现象让我想到在语文教学中,深度阅读作家作品可否理解为教材课文这个本体的周边?本文将围绕“识问题、巧拓界、深迭代”三个要点,浅谈深度阅读的教学尝试。

于矛盾处“识问题”

深度阅读的起点,在于教师识别学生理解中的堵点与文本的潜在张力。教师需要立足文本,通过设问挖掘教学趣味与痛点,而非停留于浅表提问。以《皇帝的新装》为例,核心不应是“皇帝有没有穿衣服”,而应指向深层思考。

一是指向文本层:教师设问“皇帝游行后会改变吗”,引导学生分析“扁平人物”的性格本质,并与《雷雨》中的鲁贵、《茶馆》中的王利发等形成跨文本互读。

二是指向社会层:教师追问“小长大后会不会变成说谎者吗”,探讨社会环境对价值观的塑造。童话预设了儿童道德的纯粹性——无论基于直觉正义

(看见没穿衣服)还是规则内化(知道说谎不对),其“真话的力量”都在于以纯真瓦解世故。经典文本的开放性正在于此:它既暗示社会化可能侵蚀纯真,也预留了希望——成人的选择并非一成不变。

事实上,教材通过多文本设置了社会情境下“诚实”成色的考场,并给出多种答案。家庭伦理考验:《我的叔叔于勒》中的约瑟夫,以沉默的观察和理解否定父母的势利,其诚实表现为独立性、自觉性与一贯性。社会冷漠考验:《孔乙己》中的小伙计,始终未能超越“看客”身份,印证了环境对人的异化。存在主义考验:《哈姆莱特》在面对克劳狄斯祷告时放弃复仇,体现了对人性的复杂性的极致诚实,展现了道德考量与行动力的悖论。人性本质考验:延伸至课外的《蝇王》或《哈利·波特·费恩历险记》则展示了在无成人监管下,儿童群体道德崩坏或守望相助

的两种可能。

三是指向文化层:探究“为何全员关注隐身衣”,对比《哈利·波特》中的“隐形衣”。后者是冒险的工具,前者则是谎言的道具与人性的试金石。成人穿上它,实则是被社会性谎言异化。哈利在最终决战中脱下隐形衣,象征着直面权力与真理的勇气。这一“穿”一“脱”,揭示了人性在权力与真理间的博弈。这一系列设问宛如一场“教材群英会”,自然触及文体特质、文学类型及理论等周边知识。

于互文处“巧拓界”

学生的疑问往往是拓界的契机。有学生问:郁达夫在《故都的秋》中用“Golden Days”形容“故都”是否地道?这让人联想到霍克思英译《红楼梦》亦以“The Golden Days”为前八十

回的卷名。考据发现,郁达夫(1934年)与霍克思(1973年)相隔近40年,且张培基1999年的英译本晚于霍克思,排除了直接影响的可能。这实为跨文化语境下的“不期而遇”。

深入探究“是否地道”,可发现中英文文学情感表达的共性。“Golden Days”在英语中常指幸福繁荣期,霍克思以此译名,将曹雪芹笔下的贵族挽歌转化为英语读者可感的意象。郁达夫则早于民国时期便以此地道表达,既捕捉了故都秋日的绚烂,又暗合了“逝者如斯”的东方抒情传统。两者皆是对“美好易逝”这一母题的殊途同归。此类“互文性”巧合,在鲁迅《从百草园到三味书屋》使用德文“Ade”表达不舍中亦有体现。从单篇细读到跨文化关联,可见五四作家通过跨语言实践,既守住了文化根脉,又拓展了文学疆界,展现了文化融合的深度。

阅见数学之美

□ 宋 君

在迈向教育强国的当下,阅读已经是关乎人生(尤其是青少年)精神底色、关乎民族未来的“大事”。今年4月,教育部发布了《中国青少年阅读素养框架》(简称《框架》),这是继国家颁布《全民阅读促进条例》后,从战略层面推进阅读工程建设的又一举措,标志着全民阅读迈向新的阶段。

《框架》创建了“知识—能力—价值”的三维阅读素养模型,搭建了“四阶十二梯”的指标发展框架,为阅读的开展提供了切实可行的路径。

更新阅读理念

提到阅读,人们通常想到的是语文学科,很少将阅读与数学学科联系在一起。可见,数学阅读常常被人们所忽视。在数学阅读中,多数人又将其进行功利化处理,主要是为了应试。此外,小学数学阅读还存在碎片化倾向,仅仅关注习题和公式阅读,忽略了数学文化、数学思维的深度阅读,这种阅读缺乏内部的驱动力,不能从解题走向思维的跃迁。

在数学阅读中,作为教师和家长不要过度沉迷于阅读的工具性带来的短期效益,片面认为今天读了明天就能考高分。诚然,数学阅读确有夯实知识、提升解题能力的实效,但其本质是一个循序渐进的“慢养”过程。它通过还原数学知识的发生历程,激活冰冷符号背后的深层意蕴,引导学生在阅读中自主完善认知结构,从而实现真正的生命成长。正如《框架》所启示的,我们应超越分数表象,将目光聚焦于人的全面发展与核心素养。唯有如此,数学阅读方能成为滋养人格、塑造精神的力量。

搭建模型框架

《框架》中提到“知识—能力—价值”的三维阅读素养模型以及“四阶十二梯”的指标发展框架,为阅读活动的开展提供了有力指引。基于30余年数学阅读研究的实践探索,我将小学阶段的培养路径系统划分为:低年级聚焦兴趣习惯,中年级聚焦策略方法,高年级聚焦能力迁移,旨在通过六年持续浸润,赋予学生“带得走”的阅读能力与持之以恒的习惯,这一实践逻辑与《框架》提出的三维阅读素养模型不谋而合。比如,小学低年级对应1—2梯,是奠基阶段,阅读教学注重在兴趣的基础上将图、绘本等具象化阅读有机融入,使数学阅读更具情境性。小学中高年级对应3—6梯,是拓展阶段,阅读教学注重培养学生掌握阅读策略,逐步形成一定的阅读能力,养成阅读习惯。用四阶统领十二梯进阶一体化规划阅读,是形成大中小幼一体化阅读的最佳发展路径。

注重阅读实践

阅读,只有落地才能收到好的效果,而学校是阅读的核心和主体,应该

成为阅读的主阵地,促进阅读实践走向深入。数学阅读是阅读教学的一个分支,具有一般阅读的属性,又具有一定的特殊性,我与名师工作室团队在进行数学阅读教学中注重四维联动,提升数学阅读的效能。

维度一:语言转换。数学语言包括文字语言、图形语言和符号语言,在数学阅读的过程中教师要引导学生进行三种语言的相互转换,提升学生的思维品质。

维度二:思维外显。阅读是输入,是内化的过程,只有将思维外显化才能真正读懂学生真实的阅读收获,进而理解学生的思考。所以,在数学阅读中,教师要注重思维的外显化设计,让阅读走向深入。

维度三:拓展应用。数学阅读的目的应用于并形成一种思维方式,进而能够理性思考问题。只有将阅读内容应用到生活中,才能让学生感受到数学的价值。

维度四:文化浸润。通过阅读数学典籍、数学史料可以提升学生的民族自豪感和自信心,而通过阅读数学家的故事,可以让知识富有温度,积淀数学底蕴,提升学生自身素养。例如,我在教学“鸡兔同笼”时,引导学生阅读中国古典数学名著《孙子算经》中记载的题目:今有雉兔同笼,上有三十五头,下有九十四足,问雉兔各几何?首先,我引导学生读懂题目,理解题目的意思:笼子里有若干只鸡和兔,从上面数有35个头,从下面数有94只脚,问鸡和兔各几只?

读懂之后,可以引导学生从简单的问题入手研究。同样是文字叙述的题目,有的学生选择画图解答,有的学生用文字叙述解答,还有的学生列算式解答……解题过程实则是学生实现文字语言、图形语言与符号语言三者互译的过程,也是其思维活动的外化表征。而在研读解析的过程中,学生更能潜移默化受到数学文化的熏陶。

最后,引导学生看一看我国古人的解法(“半足术”或“减半法”),感受古代数学的智慧。

“生活中有类似的例子吗?”引导学生感受鸡兔同笼不仅是鸡兔在一个笼子里的问题,生活中还有龟鹤问题、车辆问题、投篮问题、租船问题等,只要留心就会发现生活中的数学,体会到数学的广泛应用性。

学生通过数学阅读,不仅可以全面了解数学知识产生的背景,还能具体认识数学对现代生产生活的重要意义,更真切地体会数学家不畏艰辛、勇于探索、执着追求的精神。

在《框架》的指引下,我们深刻认识到数学阅读之于学生生活和未来发展的重要意义。不过,《框架》目前更侧重于文科阅读的培养路径,对于理科阅读的特殊性关照稍显薄弱。为使指导更具实效,建议在现有基础上融入更多理科元素,进一步完善相关评价标准。

(作者单位系河南省郑州市金水区金桥学校)

哭……而这个外祖母却说‘应当不高兴’的错在家人没早定船,她能站在孩子的角度看问题。”他敏锐地对比了母亲(压制天性以尊长辈)与外祖母(理解天性)的差异,并指出双喜的“打包票”是安全的背书。文章最终辩证指出:“有边界的自由,才是真正的自由。”学生王一沁则在《在一切还没那么复杂前,请让我名正言顺地相信绝对的爱》中,从《伤逝》的复杂反观《社戏》的纯真。她认为平桥村是鲁迅笔下“自然的简单”,没有《包法利夫人》式的金钱寒风。尽管“有光的地方就有阴影”,但童年获得的“绝对的爱”与温暖,会成为人一生“磨不平的棱角”和前行的底气。

从这些文字可见,学生不仅能精准捕捉《社戏》中双喜“未经雕琢的可贵野性”,也能正视《五猖会》中被父亲强迫背书的压抑,写出层次丰富、见解各自的鲜活文字。这种贴着文本的写作既避免了空泛议论,又通过具体问题培养了学生的材料运用能力和批判性思维,实现了从“读过”到“读深”的可能,也埋伏了重读、精读、联读等深度阅读的可能,并成为滋养学生生命的活水。

(作者单位系浙江省宁波中学)