

小学整本书阅读的“统整性”特征与教学启示

董发银

成都大学，四川省成都市，610106；

摘要：在新课标“立德树人”总目标和语文核心素养导向下，整本书阅读作为拓展型学习任务群的重要组成部分，日益成为小学语文教学的重要内容。整本书阅读区别于传统阅读的关键在于其“统整性”特征。基于课程标准与教材实践，聚焦整本书阅读“统整性”的内涵及其在教学内容、教学流程、素养培养等方面的体现，进一步分析当前教学实践中存在的内容选择随意化、教学方式程式化、目标设定碎片化与评价机制单一化等困境。在“统整性”视角下，提出包括资源配置优化、课型结构重构、目标体系整合和评价方式多元化等教学策略，为小学整本书阅读教学的系统优化提供理论支持与路径参考。

关键词：整本书阅读；统整性；小学语文；核心素养

DOI：10.69979/3029-2735.26.02.012

在新时代课程改革背景下，落实立德树人根本任务、发展学生核心素养已成为基础教育的重要目标。随着《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课标”）将“整本书阅读”纳入拓展型学习任务群，其作为破解碎片化阅读、提升学生核心素养的重要路径，已成为小学语文教学的研究重点。但在当前教学实践中存在内容选取随意化、教学过程模式化、评价标准模糊化等问题^[1]，其根源在于对整本书阅读的“统整性”特征认识不足，未能从课程化视角实现目标、内容、过程与评价的系统整合。

“统整性”是整本书阅读区别于单篇阅读的核心特征。从内容维度看，它强调对书籍整体脉络与局部关联的统筹把握；从教学维度看，它要求通过多样的课型实现阅读经验的持续构建^[2]；从素养维度看，其最终指向语言、思维、审美与文化的整合性发展。这一特征与新课标所提倡的“多读书、好读书、读好书、读整本书”的理念高度契合，为构建小学整本书阅读教学提供了理论支点。

1 聚焦“统整性”：理论基础与课程指向

整本书阅读的“统整性”是指以系统性思维对阅读内容、教学过程和学生认知进行整体规划与有机整合的特征。“统整性”旨在打破传统教学中碎片化的倾向，推动知识、能力与素养的融合发展^[3]。在整本书阅读实践中，要通过导读课激发兴趣、推进课深化理解、分享课总结表达，实现教学环节的有机联动，促进学生阅读能力的螺旋式发展^[4]。整本书阅读符合新课标所提出的“语言运用—思维能力—审美创造—文化自信”核心素养培养目标^[5]。

新课标对整本书阅读的统整性提出了更为明确的政策要求与教学指引。例如，第一学段注重整体感知绘本情节与图画关系，第二学段则注重故事脉络和人物，而第三学段则要求学生能感受思想与社会文化，充分体现了整本书阅读在不同发展阶段的统整性目标。并且，新课标还倡导跨学科融合^[6]，如阅读《十万个为什么》可与科学课程实现教学联动，拓展学生的知识视野与应用能力。

从教学价值角度看，整本书阅读的统整性有助于破解碎片化阅读的困境。通过整体规划书目与制定长周期阅读任务，如“快乐读书吧”的“1+X”模式，可有效避免浅阅读，提升学生的阅读深度^[7]。此外，统整性教学还促使学生形成“局部—整体—局部”的思维循环，实现真正意义上的深度学习。例如，在阅读《童年》时，学生可从单个人物入手，扩展到对家庭群像的理解，最终回归对“苦难与成长”主题的深层反思^[8]。

2 审视“碎片化”：教学实践中的现实难题

在小学语文教学的具体实践中，“统整性”尚未完全实现，整体教学效果仍面临多方面挑战。

2.1 选书随意，阅读目标模糊不清

“统整性”要求整本书阅读的内容具备整体逻辑、主题关联与认知适配，然而现实中，教师在“读什么”的问题上常陷于随意性与功利化的两极倾向^[9]。一方面，“随意化”表现为选书过宽、脱离教材主题与学段目标；另一方面，“功利化”倾向则使教师一味迎合考试热点，选择“高频考点书目”，忽略了作品整体架构与深层意义的引导。

此外,部分教师未能正确识别整本书的类型与适读年龄段,往往将结构复杂、主题深沉的文学作品下移到中低年级进行教学,造成学生阅读负担过重;或者反之,将浅显绘本泛化处理,难以形成系统阅读体验。

2.2 流程固定,教学推进乏力失衡

当前整本书阅读教学过程中普遍存在流程僵化、课型单一的问题,未能真正实现多课型的有效联动。部分教师仍沿用“任务布置—自由阅读—简单展示”的模式,缺乏在推进环节中对学生的系统指导,导致阅读活动形式大于实质。

此外,导读课常被简化为介绍作者背景或推荐书目,推进课缺乏具体策略指导与多元问题探究,学生只是完成阅读任务;而分享课则流于“表演化”“展览式”,缺少有深度的交流和表达,严重削弱了整本书教学的“螺旋推进”和“深度学习”功能。

2.3 目标局限,素养培养形式化

部分教师在整本书阅读教学中,仍将目标设定局限于单一技能的习得,忽视了语文核心素养中语言、思维、审美、文化的整体发展导向。部分教学目标未能实现学段衔接与纵深设计,导致教学目标难以支撑统整性的课程构建。

并且,在任务驱动下设定“完成读书卡片”“抄写金句”等应付性目标,导致阅读活动异化为任务清单,忽视了学生的真实体验和个体的思维生成,最终使整本书阅读流于表面化、应试化。

2.4 评价单一,发展导向缺失感

整本书阅读的评价是保障其“统整性”教学落实的关键环节,但现实中该环节存在如下问题。

阅读目标缺失,评价意识淡薄^[10]。不少教师对整本书阅读缺乏系统性的学习目标设定,进而无法制定明确的评价标准,导致阅读评价仅流于形式层面,忽视了对阅读理解深度、表达能力、思维品质等综合素养的考察。

教师功能缺位,评价追踪不到位。在教学过程中,教师往往缺乏对学生阅读过程的有效记录与动态追踪,评价环节停留在终结性成果呈现上,缺少过程性评价。部分教师甚至将整本书评价外包给学生或家长,评价真实性和科学性大打折扣。

评价方法单一,阅读品质无保障。当前整本书阅读的评价方式过度依赖书面呈现。由于缺乏分类分级、循序渐进的评价标准体系,不同学段与能力学生的阅读品质得不到精准识别与反馈,导致教学与评价脱节,进一步弱化了整本书阅读的教学价值与育人功能。

3 构建“统整型”:教学设计的系统路径

构建以“统整性”为核心的小学整本书阅读教学实践路径,是提升教学质量与学生语文核心素养的关键所在。

3.1 立足主题,科学建构书目体系

实现整本书阅读内容的统整,首要任务是优化书目选择与资源配置,建立科学合理的内容统整结构。首先,通过以人文主题或语文要素为统领,结合新课标中的学习任务群,构建“1本主书+N本扩展阅读”的主题化阅读书目结构。例如,在“成长”主题下,主书为《童年》,扩展读物可包括《草房子》《窗边的小豆豆》等,实现纵向与横向的双向推进。

其次还可以进行分类统筹,不同类型的整本书分层教学。教师可根据书籍的结构类型明确教学重点与方法,从而促进阅读能力的层级发展与方法训练^[11]。

最后还要链接教材,借助“快乐读书吧”板块与教材主题单元的契合点,在课内教学中预设整本书导入、文本片段解析与读后延展活动^[12],实现课内文本与课外整书的教学联动。

3.2 打通环节,优化课型组合结构

教学过程的统整性是整本书阅读深入推进的关键保障。为实现教学结构的系统化与过程指导的针对性,应基于学生阅读过程的不同阶段与状态,构建起具有递进逻辑的课型链条。具体而言,可结合“引读—助读—研读—评读”四类课型展开教学设计,推动学生实现由阅读兴趣的激发、能力的提升到素养的生成^[13]。

在引读阶段,教师应关注学生阅读动机的唤醒与阅读准备的建构。通过设计贴近文本又富有情境感的问题,引导学生建立与文本的情感联结,完成从“没兴趣”到“想读”的转变。

在助读阶段,教学目标应转向帮助学生解决阅读中的困难与障碍。教师可通过学情调研识别学生在理解文本结构、把握语言风格或融入情境等方面的困难,结合文本特点开展针对性策略指导。

在研读阶段,教学聚焦于推动学生深入文本、提升思维水平与批判能力。教师应提供新的阅读视角,引导学生从文本整体结构、叙述逻辑、语言风格、主题意蕴等角度切入,通过小组探究、文本对话、观点交锋等活动开展深度解读。

在评读阶段,教学应引导学生对整本书的阅读成果进行系统梳理与个性表达。可借助读书报告会、人物访谈等方式,呈现学生的多维感受与思维生成,实现评价的多样化、过程化与生成性。

3.3 对接素养, 丰富教学目标体系

统整性不仅体现于教学流程的系统组织和教学内容的合理整合, 更关键地体现在教学目标与育人目标之间的深度契合。整本书阅读教学应突破传统的技能导向思维, 转向以“大概念”为核心的素养统整路径。大概念作为深层的、统领性的教学理念, 不仅能够承载课程的核心价值, 更具备整合知识的功能, 是落实核心素养的有力抓手^[14]。

整本书阅读教学可围绕语言运用、思维能力、审美创造与文化理解四个维度, 引导学生在阅读过程中逐步建构语文素养结构。同时, 整本书所承载的价值观念与历史语境, 也为学生提供了理解中华优秀传统文化与世界多元文化的深厚场域。

教学中可将“核心素养—大概念—教学目标”作为三维支点, 构建目标体系。例如, 通过提取如“成长”“公平”“正义”等大概念, 引导学生围绕整书开展以问题为中心的学习过程。这样不仅能帮助教师精准定位教学内容与任务目标, 也促使学生在阅读过程中不断整合自身经验、激活知识结构, 实现素养跃迁。

3.4 突出过程, 完善多元评价机制

评价作为教学闭环的重要一环, 应打破传统“完成—打分”模式, 构建兼具发展性与指导性的综合评价体系。

首先评价主体应实现多元协同, 以学生为中心, 引导其开展自我评价, 在反思中增强阅读自觉; 家长可参与阅读反馈与习惯培养, 提供贴近生活的观察视角; 教师则通过正面引导和个别化反馈, 激发学生表达欲望与阅读信心, 三方共同促进学生全面成长。

在评价内容上, 应涵盖阅读量、广度、速度与方法等方面, 注重学生阅读能力的整体发展。教师可指导建立“阅读成长记录袋”, 收集过程性资料, 记录其阶段性表现。根据不同学段的认知特点, 实现分层评价。

评价方式应多样化, 突出统整理念。过程性评价通过阅读日志、任务单等手段追踪阅读进程; 表现性评价借助小组合作、剧场呈现等形式, 展现学生的理解与表达能力; 成长性评价则通过系统积累阅读档案, 帮助学生建立自信, 实现从“会读”到“善读”的持续进阶。

4 结语

整本书阅读作为新课标积极倡导的一种阅读方式, 不仅在阅读内容的完整性上区别于传统的单篇阅读, 更以其显著的“统整性”特征体现出课程育人的整合逻辑与深度价值。整本书阅读体现了语文课程由“零散学习”向“整体学习”、由“知识传授”向“素养发展”的重

要转型。

通过立足于新课标的理念与任务导向, 深入剖析了当前教学实践中面临的内容选择随意、教学流程程式化、目标设定偏狭、评价方式单一等困境, 并在此基础上提出了基于“统整性”视角的教学实践策略, 尝试从内容、流程、目标与评价四个层面, 为小学整本书阅读教学的系统构建提供可行路径。

当然, 整本书阅读的统整实践仍有待在更广阔的层面上深化推进。未来, 小学整本书阅读教学应继续坚持核心素养导向, 强化统整性原则, 通过不断完善内容、模式、评价方式, 真正实现语文教育由“教课文”走向“教语文”, 由“读书”走向“成就人”的目标。

参考文献

- [1] 李静美, 邬志辉, 王红. 新形势下中小学班主任工作状况的调查与反思[J]. 现代教育管理, 2017, (11): 75-81.
- [2] 朱建淑. 新课标理念下整本书阅读的立体架构与实施路径[J]. 语文建设, 2023, (14): 73-76.
- [3] 李丽, 刘飞. 整本书阅读教学的核心问题及其课程化建构[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2021, 22(04): 61-66.
- [4] 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: 32, 47.
- [5] 党红梅. 小学高年级整本书阅读教学的四个着力点[J]. 中国教育月刊, 2024, (08): 108.
- [6] 刘继报. 核心素养导向的小学整本书阅读教学策略[J]. 中国教育月刊, 2024, (08): 103.
- [7] 白彩玲. 小学整本书阅读教学“三部曲”[J]. 中国教育月刊, 2024, (08): 103.
- [8] 李凤君, 丁立美. “单篇—组文—整本书”三位一体阅读模式初探[J]. 语文建设, 2019, (22): 34-36.
- [9] 赵文乔, 王武. 整本书阅读的价值剖析、现实问题 and 解决策略[J]. 教学与管理, 2024, (03): 79-83.
- [10] 陈法瑛. 小学整本书阅读伴随式评价研究——以《伊索寓言》为例[J]. 语文建设, 2024, (18): 65-68.
- [11] 杜秀秀. 核心素养视域下小学语文整本书阅读教学的优化策略[J]. 华夏教师, 2025, (09): 102-104.
- [12] 黄华芳. 统编语文教材“快乐读书吧”导学策略[J]. 教学与管理, 2019, (29): 38-40.
- [13] 胡根林. 整本书阅读: 过程性指导及其课型[J]. 语文建设, 2021, (03): 13-17.
- [14] 唐明, 魏小娜, 刘川江. 以大概念为核心的整本书阅读教学[J]. 中国教育月刊, 2025, (03): 69-74.