

“整本书阅读”学习任务群的长程设计与深度实施

宋 非

摘 要：“整本书阅读”学习任务群的设计需从“短线”走向“长程”：注重过程性指导，体现对整本书阅读进程的整体观照；观照不同阅读活动的设计，保障整本书阅读层级的循序渐进；提供策略与工具的支持，强化整本书阅读方式的自如切换。“整本书阅读”学习任务群的实施需从“浅表”走向“深度”：梳理整本书内容，打好深度阅读的根基；组织话题交流，铺设深度阅读的路径；创设任务情境，创建深度阅读的场域；编制阅读评价单，提供深度阅读的保障。

关键词：小学语文；整本书阅读；学习任务群；阅读素养

054

“整本书阅读”学习任务群充分体现了语文课程的综合性和实践性，引领着教学方式的变革。该学习任务群旨在引导学生在语文实践活动中，根据阅读目的和兴趣选择合适的图书，制订阅读计划，综合运用多种方法阅读整本书；借助多种方式分享阅读心得，交流研讨阅读中的问题，积累整本书阅读经验，养成良好阅读习惯，提高整体认知能力，丰富精神世界。^[1]“整本书阅读”学习任务群的设计与实施，需要从“短线”走向“长程”，从“浅表”走向“深度”。

一、“整本书阅读”学习任务群的设计：从“短线”走向“长程”

“整本书阅读”学习任务群为“实用性阅

读与交流”“文学阅读与创意表达”“思辨性阅读与表达”学习任务群提供广阔的实践天地，从不同层面培养学生的核心素养。^[2]该学习任务群是拓展型“工程”，其设计要以宏观视野，从“短线”走向“长程”，让阅读内容结构化，让学生的阅读体验完整化、阅读思考深刻化。

（一）注重过程性指导，体现对整本书阅读进程的整体观照

相对于教材中的“课文”，“整本书”体现了完整性和宏观性。

“整本书阅读”学习任务群通过系列任务和活动引领学生读整本书，目的是教会学生

在读整本书的过程中发展阅读素养。系列阅读任务和活动的设计,注重过程性指导,体现对整本书阅读进程的整体观照,达成“从整体上把握一本书的艺术架构”,帮助学生“走进其完整的艺术世界,获得更为全面、深刻的思考”^[3]。这是一种宏阔、复杂的思维方式,培养的是一种结构能力。

“整本书阅读”学习任务群设计中的过程性指导,需基于特定的教学目标,设计系统的、科学的语文实践活动;需统筹规划阅读方案,指引学生沿着既定的阅读路径推进阅读,并进行阅读成果的交流展示;需让阅读从机械转向灵动,从虚假转向真实,从浅表转向深度;需实现课内外的融通、学科间的联结,有效解决学生阅读的活力、动力、能力问题,让学生体验到整本书阅读的乐趣与意义,获得语文核心素养的提高。^[4]

(二) 观照不同阅读活动的设计,保障整本书阅读层级的循序渐进

不同的阅读阶段,需要设计不同的阅读活动,保障整本书阅读层级的循序渐进。

阅读前期,设计具有激趣引领作用的阅读活动。根据不同年段学生阅读的兴趣点,发挥“好书”天然的吸引力,激发学生的阅读兴趣。比如,情节性强的书,可以聚焦情节设计阅读活动;人物形象鲜明的书,可以围绕主要人物设计阅读活动;文笔优美的书,可以立足语言表达设计阅读活动;知识性强的科普类图书,可以抓住有趣的科普知识设计阅读活动……依据不同类型整本书的特点,设计不同的有意思的阅读活动,能让学生一见生趣,爱不释手。

阅读中期,设计助推思维深入的阅读活动。教师可以采用分享读后感受、探讨话题、比较阅读、群书阅读、小专题研究等形式,组

织学生开展阅读交流活动,将整本书阅读推向深入。

阅读后期,设计发展能力素养的阅读活动。教师可以在读完整本书之后推荐拓展读书目、提供相关学习资源平台,以故事会、朗诵会、分享会、戏剧节等形式设计阅读活动,启发学生从不同视角理解文本,发表观点,在更广阔的阅读空间里遨游。

(三) 提供策略与工具的支持,强化整本书阅读方式的自如切换

学会运用多种阅读方法,具有独立阅读能力,是《义务教育语文课程标准(2022年版)》(以下简称“新课标”)总目标中对学生阅读提出的明确要求。“整本书阅读”学习任务群的设计,要重视阅读策略与工具的支持,指引学生在整本书阅读的过程中灵活使用,强化整本书阅读方式的自如切换,实现由浅入深、由粗到精、交替上升地读,最终形成高层次认知,提升阅读效能。

学生阅读整本书的过程中,教师可以根据学生不同的阅读需求、阅读问题等,在不同的阅读阶段提供不同的阅读策略。比如,阅读前,可以提供储备知识的相关阅读策略,指引学生搜集与写作背景、时代背景、作者生平、思想及写作意图等相关的资料;阅读始,可以提供预测与推论阅读策略,启发学生根据已有信息预测和验证故事的结局、情节的发展、人物的命运、文章的观点等;阅读中,可以提供视觉化阅读策略、提问阅读策略,提醒学生将文字图像化、情境化,并从不同的角度提问,加深理解;阅读后,可以提供整合资讯的阅读策略,提示学生将看似杂乱无序的信息整合为系统化知识。

此外,教师也可以指引学生针对不同的文体选择不同的阅读策略,如阅读科普文时

使用摘要阅读策略,删除不必要的信息,归纳提炼核心科普数据、科普知识等;阅读小说时使用元认知阅读策略,针对不同的叙事场景快速捕捉关键词,并用一段话把自己的感受说具体,最后讨论总结是用什么方法感受到的,大声“说”出自己的思维过程。相应地,同一文体也可以根据自己的阅读情况选择不同的策略。

与阅读策略相应而生的阅读工具,是引导学生“监测”自己阅读状况的必要支持,是帮助学生调节阅读方式,优化阅读品质的有力保障。教师在设计“整本书阅读”学习任务群时,还需要考虑使用学习单、工作纸、读书笔记、问卷星等阅读工具,编制评价量表、制作阅读反思单等,给予学生个性化的阅读指导。例如,六年级下册“快乐读书吧”推荐阅读的《鲁滨逊漂流记》《骑鹅旅行记》《汤姆·索亚历险记》《爱丽丝漫游奇境》,每本书都各具特色。对此,有教师尝试借助阅读工具学历史案,记录学生在阅读、分享、研讨等实践活动中的表现,促使学生适时反思改进,取得了较好的阅读效果。

二、“整本书阅读”学习任务群的实施:从“浅表”走向“深度”

学生阅读整本书,常常会面临“三不”难题:第一,“记不住”。整本书中往往人物众多或者头绪繁杂,学生经常会出现读到后面忘了前面的情况。第二,“读不完”。整本书要长时间地持续阅读,没有耐性的学生往往会半途而废。第三,“看不懂”。不少学生拿到一本书时往往会囫圇吞枣、走马观花式地读,忽视其中人物丰富的性格、波折的事件、变幻的环境、深刻的含义等,如此浅入浅出,无法领会其中深意,所得就很有限。“三不”难题,根源在于学生阅读的“浅表化”。要想突破这

个难题,需在保持学生阅读兴趣、锻炼学生阅读思维、丰富学生阅读体验的过程中,让阅读走向“深度”——可指引学生高效梳理整本书内容,及时组织学生参与话题交流,创设适切的任务情境,编制评价单。

(一)梳理整本书内容,打好深度阅读的根基

梳理整本书内容,是帮助学生整体把握整本书内容、形成对整本书的初步认知、促进学生个性化阅读的必要策略,是实现深度阅读的必要基础。

1. 分析主要人物

学生只有在不断思考、消化之后才能理解整本书的内容与中心思想。小学阶段涉及的整本书,大多都有人物经历贯穿始终。聚焦其中的主要人物,顺着他(她)的经历梳理整本书内容,会事半功倍。比如,六年级上册推荐阅读“成长小说”《童年》,书中主人公阿廖沙的现实原型就是高尔基自己。《童年》实际上就是高尔基从4岁到10岁期间真实的生活经历。小说中出现的数十个人物都是围绕着主人公阿廖沙塑造的。弄清楚他们之间的关系,也就能理清整本书的内容。指引学生阅读时,教师需引导学生从人物个性、所处环境、人物经历等角度切入,想象如果自己处在书中人物的位置应该怎样做,帮助学生产生代入感,从而将对整本书的阅读理解从平面转向立体,由浅表转向深度。

2. 聚焦关键事件

生动的故事情节会给我们留下深刻的印象,聚焦关键性事件能让我们触摸到人物跳动的脉搏。教师可以启发学生聚焦关键事件,梳理整本书内容。仍以《童年》整本书阅读为例,有教师在学生阅读过程中设计了这样的阅读任务:“找一找,说一说,在阿廖沙的

成长过程中,反复出现了哪些事?这实际上就是在提醒学生依据关键事件绘制“故事地图”,梳理故事发展的脉络。学生发现“挨打、搬家、亲人离世……”是阿廖沙童年生活中反复出现的关键事件,而这些事件都伴随着泪水与痛苦。通过梳理,故事内容架构一目了然,学生对小说的写作结构也有了明确的认识。再如,有教师引领学生读四年级下册《小英雄雨来》整本书,由书中芦花戏水、星夜攻读、掩护交通员李大叔、与鬼子做斗争等与雨来相关的关键事件,绘制“情节结构图”,探讨这些关键事件对雨来成长的影响。如此,学生自然而然地进入故事情境,“把脉”故事,与主人公一起经历人生的成长,经历言语与精神的成长。

3. 揣摩表达形式

“一篇文章是内容与形式的统一体,思想是其内容,语言便是其形式。内容与形式是紧密结合的,而且思想内容决定语言形式,语言形式为思想内容服务。”^[5]整本书的表达方式是与整本书想要表达的内容紧密相连的,有的关联事件的“进程”,有的关联事物的“状态”,有的关联道理的“是非”,有的关联情感的“真伪”,有的关联事理的“深浅”……由此就构成了叙述、描写、议论等不同的表达方式。这提醒教师,要指导学生探究整本书的表达形式,在把握整本书内容的基础上加深理解、培养语感、发展语言。例如,六年级下册要求学生阅读的整本书《鲁滨逊漂流记》,讲述的是鲁滨逊流落荒岛后孤身求生的故事。这部小说中的人物特别少,鲜有人物对话,更多的是由主人公鲁滨逊讲述自己的故事。教师可抓住这一特色设计阅读活动,引导学生体会书中口语化的叙述风格,在身临其境、真真切切的独特感悟中读出这本书的

整体特点。

(二) 组织话题交流,铺设深度阅读的路径

整本书阅读不仅在于获取知识,更在于发展学生的深度阅读思维,提高其认知能力。围绕阅读主题设计有效的话题,引领学生展开话题交流,是深度阅读的有效途径,能让整本书内容真正触动学生心灵,促动高层次思考,实现深度阅读。具体地,教师可以抓住兴趣点、关键点、生长点组织话题交流。

兴趣点,即撬动学生阅读欲望的阅读点,突出趣点、激发笑点、引发读点,让学生带着浓厚的阅读兴趣,愉快地、主动地投入阅读。《爱的教育》是六年级上册“快乐读书吧”推荐阅读的书目,它原来的标题是 *Cuore*,直译为“心”,因而书名也叫《心》,意在告诉读者要用真诚的心平等地对待自己身边的每一个人。这本书用日记体的形式,讲述了发生在安利柯身边的感人的小故事,再现了与自己年龄相仿的伙伴成长过程中的“笑与泪”,是学生阅读的兴趣点。教师可以围绕“笑与泪,经历与成长”这一主题组织话题交流,探寻书中人物对主人公安利柯成长的影响。

关键点,即能促使学生把读书与思考结合起来的阅读点。正如新课标提出的:要让学生在阅读实践中逐步培养独立思考的习惯,学会读书。教师要有意识地捕捉关键点组织开展话题交流,促使学生深入思考。比如,五年级下册“快乐读书吧”以“读古典名著,品百味人生”为主题,引导学生阅读中国古典名著。其中的《水浒传》,不仅故事精彩,人物塑造尤其鲜明,是学生认知人物形象的关键。教材选用了武松景阳冈打虎的故事,有教师据此捕捉话题“武松是不是真英雄?”,组织学生展开讨论,由此拉开了对《水浒传》

人物研究的序幕。学生学完课文之后纷纷选择自己崇拜的英雄豪杰,深入整本书,对人物理解更具象、更深入。

生长点,即能让学生在阅读中逐渐形成自己看法,并用这些看法分析书中内容、主题和人物的阅读点。教学中,可以孕育具有生长点的话题,组织学生在多元观点的碰撞中,培养审辩式思维。学生对《西游记》耳熟能详,但他们的阅读积累多来自电视或者连环画,对于原著却未必仔细阅读过。看到这样一个案例:教师出示话题“谁要取经?为什么取经?取什么经?”,让学生把自己的答案写在纸上。之后,教师逐步出示原著中的片段,引导学生深入思考,不断完善自己的答案。学生阅读分享,逐渐由一开始提出的唐僧、孙悟空、猪八戒、沙僧,深入到后来的唐太宗、观音菩萨、如来佛等。学生在交流中不断“颠覆”自己的已有认知,逐渐意识到立足原著做深度思考以及从文本、作者、读者等不同角度阅读整本书的重要性。

(三) 创设任务情境,创建深度阅读的场域

创设任务情境,为学生的整本书阅读创建深度阅读的场域,是实现课内外阅读融通,让学生对阅读内容产生共鸣,体验整本书阅读乐趣与意义的捷径。比如,五年级上册“快乐读书吧”以“从前有座山”为题,引导学生阅读中外民间故事。教师聚焦“讲讲中外民间故事”的大任务情境,创设不同角度的子任务情境,为学生创建深度阅读的场域,从不同层面指导学生自主阅读整本书:

在“制订‘中外民间故事’阅读计划”子任务情境中,学生化身为“小小图书阅读计划员”,根据自己的阅读节奏制订“中外民间故事”阅读计划,并严格按照计划“阅读打卡”;

根据阅读计划完成不同章节的“阅读闯关”,并进行自我检测;一起按照计划读完整本书后,评选“阅读闯关小能手”。完成此任务情境中的各项任务,教师安排了2—3课时。

在“读书卡交流展”子任务情境中,学生化身为“读书卡制作达人”,根据故事的起因、经过、结果梳理故事内容,制作属于自己的读书卡;向他人展示并分享自己制作的“读书卡”;大家一起评选“优秀读书卡”。完成此任务情境中的各项任务,教师安排了2课时。

在“‘从前有座山’民间故事会”子任务情境中,学生化身为“故事大王”,选择自己喜欢的一个民间故事,独自或与小伙伴合作,创造性地复述故事;精彩讲述自己喜欢的故事,充分展现“故事大王”的风采;大家一起评选“故事大王”。完成此任务情境中的各项任务,教师安排了2课时。

在“‘故事剧场’开演”子任务情境中,学生化身为“最佳编剧”,选择一个喜爱的民间故事或场景,和小伙伴合作创编剧本;根据创编的剧本,和小伙伴们一起参与课本剧表演;大家一起评选“最佳编剧”“最佳演员”。完成此任务情境中的各项任务,教师安排了2—3课时。

不同层面的任务情境,就是不同的阅读场域,学生身处其中,自由阅读,快乐分享,在不同的阅读者角色切换中,在耳濡目染中,学会制订阅读计划,创造性讲述演绎,与他人分享阅读经验,表达独到见解,积累整本书阅读经验……不知不觉走向了深度阅读。

(四) 编制阅读评价单,提供深度阅读的保障

推进整本书阅读,贯穿始终的过程性评价和最终的单元测评尤为重要。这种评价强调以终为始,注重结果导向,能够让学生

明确目标。编制阅读评价单,全程跟踪学生在阅读过程中的真实表现,并根据学情给予学生个性化的指导,是深度阅读的保障。评价单设置不同的阅读标准,从阅读态度、阅读方法、阅读习惯等方面考查学生的阅读情况。仍以阅读中外民间故事整本书为例,对于不同的阅读任务,评价单设定不同的评价标准,由学生以打星的方式作出评价。比如,针对“制订‘中外民间故事’阅读计划”的阅读任务,评价单设定“能制订一份完整的阅读计划”“能按计划阅读打卡,并读完整本书”“能完成不同章节的阅读闯关,并进行自我检测”三个评价标准;对于“读书卡交流展”的阅读任务,评价单设定“能根据故事的起因、经过、结果梳理故事内容,制作读书卡”“能展示并介绍自己制作的读书卡”“能对他人的介绍进行恰当的评价”三个评价标准;针对“‘从前有座山’民间故事会”的阅读任务,评价单设定“能选择喜欢的故事,独自或与小伙伴合作创造性地复述故事”“能适当丰富故事细节,配上相应的动作和表情,精彩讲述故事”“能对他人的讲述进行恰当的评价”三个评价标准;针对“‘故事剧场’开演”的阅读任务,评价单设定“能选择喜爱的民间故事或场景,和的小伙伴们合作创编剧本”“能和小伙伴们合作完成课本剧表演”“能对他人的剧本、表演等进行恰当的评价”三个评价标准。以上四类学习任务的完成,都采用过程性评价的方式。

整本书阅读的尾声,教师还会以单元测评的形式,从“回顾自己阅读中外民间故事的过程,能梳理总结好的阅读方法,自我反思需要改进的建议”“能在读书卡交流展中分享、

交流自己的阅读心得、阅读经验等”“能创造性地复述故事,吸引更多的人阅读中外民间故事”等层面评价学生的整体阅读情况,促使学生自我反思和改进。

“整本书阅读”学习任务群的设计,教师指导学生统筹规划阅读学习方案,从“短线”走向“长程”;“整本书阅读”学习任务群的实施,教师以丰富多彩的阅读活动,引领学生的阅读从“浅表”走向“深度”,持续积累阅读经验,培养阅读能力,积淀精神文化底蕴。

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,2022:31-32.
- [2] 义务教育语文课程标准修订组. 义务教育语文课程标准(2022年版)解读[M]. 北京:高等教育出版社,2022:18.
- [3] 周益民. 整本书阅读:基本问题与实践探索[J]. 语文建设,2021(2):4-7.
- [4] 李怀源. 小学“读整本书”教学的方向、方式与方法[J]. 语文建设,2020(12):4-9.
- [5] 徐亚青. 例谈阅读教学中语言内容和形式的统一[J]. 教学月刊(小学版),2011(1/2):57.

(宋 非,江苏省南京市瑞金北村小学副校长,特级教师。江苏省先进教育工作者,江苏省第五期“333 高层次人才培养工程”培养对象,“南京市基础教育专家”培养对象。著有《把课上到孩子心里去》,主编《有效评课:观课议课的研究与实施》。)