

基于项目化学习的小学语文跨学科整本书设计

朱河柳 杨艳

新疆克拉玛依市康城小学

摘要：跨学科学习在拓展型学习任务群中是重要的组成部分，旨在引导学生在语文实践活动中联结课堂内外以及学校内外，综合地借助多学科知识处理问题，提升语言文字的运用能力。项目化学习将真实问题作为驱动力量，把整本书的阅读转变为持续性的探究过程，这样，学生在完成项目的过程中就能获得完整的阅读体验。文章阐述了选定中心书目、设计驱动问题、构建评价框架的小学语文跨学科整本书设计思路，提出了发布驱动任务、联动多门学科、回归语文学科、发布项目成果的具体教学策略。旨在为一线教师开展整本书跨学科教学提供可操作的实践参考。

关键词：项目化学习；跨学科；整本书

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.168

引言

《义务教育语文课程标准（2022年版）》提出：“构建语文学习任务群，注重课程的阶段性与发展性。”将“整本书阅读”和“跨学科学习”列为拓展型学习任务群，要求教师引导学生在语文实践活动中拓宽语文学习与运用领域。以部编版小学五年级下册《西游记》整本书阅读教学为例，跨学科学习作为拓展型学习任务群中的重要组成部分，致力于引导学生在语文实践活动中联结课堂内外以及学校内外，从而拓宽语文学习与运用的领域。项目化学习将真实问题作为驱动，把整本书阅读转化为持续性的探究过程，让学生在深度阅读中获得完整的成长体验。

一、基于项目化学习的小学语文跨学科整本书设计思路

（一）选定中心书目，明确跨学科知识联结点

教师依据学段阅读要求和班级学生的实际阅读水平，从教材推荐的书目或拓展阅读材料中，初步筛选出三到五本候选书籍。在通读每本候选书籍后，教师需要在书页的空白处标记可以关联到其他学科内容的具体章节或段落，所标注的内容涵盖关联的学科名称以及可以延伸拓展的具体知识点。待全部候选书籍标注完毕后，教师将标注密度适中、联结点分布相对均匀的书籍确定为最终项目用书。接着教师将书中的跨学科联结点依照章节的次序进行整理并编制成册，绘制出整本书的跨学科知识分布图谱，明确各个联结点在后续项目推进过程中的启用时机与探究深度。

（二）设计驱动问题，规划项目任务推进层级

驱动性问题是项目化学习的核心元素和重要引擎^[1]。驱动性问题提炼整本书的中心内容和确定的跨学科联结点，采取的表述形式是需要持续探究才可以解答的开放

式问句。教师在拟定出驱动性问题后需要开展反向验证，列举出解答该问题所需要经历的阅读环节和需要调用的学科知识。在验证通过后教师将驱动性问题拆解为阶段性任务，每个阶段的任务对应整本书阅读中的一个推进阶段。第一个阶段任务聚焦于通读与信息获取，中间阶段任务则聚焦于跨学科知识的运用和文本的深度研读，末尾阶段任务聚焦于结论的整合和观点的最终形成。各个阶段任务间设置递进性标志，前一个阶段任务的完成给后一个阶段任务的启动提供铺垫。

（三）构建评价框架，明确阅读成果呈现形式

教师在设计阶段确定本次项目化跨学科整本书阅读的成果类型以及成果规格，并且成果类型与驱动性问题的解答方式间保持着对应关系。教师将成果要求进行书面化处理，内容涵盖成果的基本结构、主要要素、建议篇幅或时长以及提交的时间节点。接下来教师将成果要求反推为阅读过程中的积累要点，也就是学生在阅读时需要重点关注并记录的内容类别。教师基于此编制贯穿整个阅读周期的成果准备清单，清单按照项目推进阶段分列记录的要点。学生在阅读过程中对照清单逐步完成材料积累，从而确保最终成果可以完整呈现。

二、基于项目化学习的小学语文跨学科整本书教学策略

（一）发布驱动任务，规划阅读进程

教师在项目启动阶段将整本书阅读转化为可执行的探究计划。从书籍内容中提炼出一个中心驱动问题，项目驱动帮助学生跳出“听故事”的浅层阅读模式^[2]。这个问题会贯穿阅读的全部过程且需要调用多学科知识才可以解答。教师向学生公布驱动问题，将该问题张贴于教室的显眼位置以供参照。随后教师和学生一同翻阅书籍目录，逐章估算阅读所需用时，基于此形成一份统一

的阅读进度安排表。进度表会细化到每周应读完的章节数量，并为阅读速度偏慢的学生预留弹性调整的空间。最后教师依照学生的阅读习惯以及表达特长组建项目小组，每组由四至六人构成，各自认领驱动问题下的探究方向。

以小学语文五年级下册《西游记》整本书阅读教学为例，教师在项目启动阶段将《西游记》整本书阅读转化为可执行的探究计划。教师从书籍内容中提炼出一个中心驱动问题，也就是“取经路上师徒四人如何依靠不同本领与智慧化解重重危机”，该问题会贯穿阅读的全部过程且需要调用语文的人物形象分析、数学的路程时间估算、美术的人物造型设计等多学科知识才能解答。教师运用一个课时向学生公布这一驱动问题，同时将问题张贴在教室前方的展板上，以供学生参照回顾。随后教师与学生一同翻阅《西游记》目录，从第一回“灵根育孕源流出”直至第一百回“径回东土五圣成真”，逐章估算阅读所需用时，教师可以引导学生依照每回篇幅长短以及自身的阅读速度合理预估，基于此形成统一阅读进度安排表。进度表会细化到每周应读完十回至十二回内容，并给阅读速度偏慢的学生预留出半日的弹性调整空间。教师可以依照学生平日的阅读习惯以及表达特长，将全班组建为若干个项目小组，每组由四至六人构成，各小组分别认领驱动问题底下的某个探究方向，比如说有的小组聚焦孙悟空七十二变与战斗策略之间的对应关系，有的小组关注取经路线与地理环境的现实依据。教师可以带领各小组围绕各自认领的探究方向，初步拟定阅读中需要重点关注的回目与记录要点，从而使每名同学都带着明确的探究意识翻开《西游记》，进入持续数周的深度阅读中。整本书阅读的驱动任务发布以及阅读进程规划由此落到了教学实操层面。

（二）联动多门学科，深化文本理解

教师借助阅读记录单为学生的持续阅读构建跨学科的思考支架。跨学科学习是打破学科界限、整合多学科知识和技能解决复杂问题的学习方式^[3]。记录单的设计是从书中提取出可作延伸的节点，并在每个节点旁标注引导性提示，这些提示内容涵盖科学观察、数据测量、历史追溯以及艺术表现等学科领域。学生阅读到对应章节时，暂停阅读，依照提示完成记录单上预留出的探究任务。教师每隔三至四个教学日会组织一次短会，各个小组轮流汇报近期的跨学科发现，教师仅就其中明显的事实性偏差进行订正。短会中不设置深度研讨环节，其功能在于维持探究动力，使全班学生可以共享不同小组的多学科视角，借此丰富个体对文本的单一理解。

在《西游记》整本书阅读教学中，教师围绕“三借

芭蕉扇”这一章节设计跨学科阅读记录单。记录单上第一个探究节点设置在孙悟空和牛魔王斗法变化的情节，在旁标注好引导性提示：“请仔细观察书中两位角色先后变化了哪些动物，这些动物在自然界的真实环境中是否存在，彼此之间会不会构成真实的捕食关系。”提示所指向领域是科学观察，学生阅读到此处便暂停，并完成记录单上预留的任务，也就是运用简短的文字列出变化顺序，再查阅资料核实三种动物的基本食性。第二个探究节点则安排在火焰山地理成因的位置，在旁标注引导性提示：“火焰山并非完全属于虚构，在我国新疆吐鲁番盆地确实有叫作火焰山的真实地点，请借助地图找到其大致方位，并记录下当地夏季的平均气温数值。”这个提示指向地理认知和数据测量领域。教师每隔三天安排一次短会，各小组轮流汇报近阶段所获得的跨学科发现。有一个小组汇报了牛魔王变作黄鹰后孙悟空就变作乌凤的片段，其查阅科学图鉴后发现乌凤并不属于现实中的鸟类，可是黄鹰的确以小型鸟类为食。教师仅就事实性偏差予以订正，例如有学生误将狻猊当作狮子，教师便轻声指出狻猊在古籍中确实指代狮子，但书中此处属于神话的变体。短会中不设置深度研讨环节，教师让各组按次序将发现说完后便结束短会。凭借这份跨学科阅读记录单以及短会的交流形式，学生既读懂了斗法场面的精彩，又可以从科学和地理的视角触摸到神话背后的真实世界，对文本的理解由此得到深化。

（三）回归语文学科，组织表达输出

教师将教学重心从跨学科发散收拢到语言表达的规范训练上。教师需要坚持语文课程的主体地位^[4]。在书面表达环节，教师向学生提供阅读报告的结构框架，这个框架包含书籍信息概述、主要内容回顾、驱动问题探究经过以及最终结论，不过具体的表述内容完全交由学生独立完成。教师在巡回指导时，重点检查段落衔接是否通顺，语句表达上有没有歧义，以及探究出来的结论是否能与所阅读的内容相互印证。口头汇报环节，教师规定每组的汇报时间不得超过五分钟，汇报结束后，其他小组围绕汇报内容提出两个具体问题，汇报组当场回应。教师对于汇报的评价仅针对表达的清晰程度以及逻辑的连贯程度。

例如，教师在教学《西游记》整本书阅读时，暂时收拢前几个课时中围绕“取经路线地理推演”“妖怪族群分类统计”等跨学科探究活动，要求学生将探究所得转变为规范的书面表达。教师向每位学生提供阅读报告的结构框架，框架中明确标注书籍信息概述、主要内容回顾、驱动问题探究经过以及最终结论；每个部分的具体表述内容则完全由学生依据自己的阅读笔记和理解独

立撰写。教师在巡回指导时，重点检查段落之间的衔接是否通顺，语句表达中是否存在歧义，尤其留意学生所得出的探究结论是否可以与《西游记》原文所读到的内容相互印证，当学生将跨学科活动中搜集的数据生硬地堆砌在一起时，教师可以轻声提醒其用关联词建立数据与文本情节的联系，当学生得出的结论偏离了原著依据时，教师可以引导其重新翻阅对应的回目进行修正。书面报告完成后，教师组织口头汇报，规定每组的汇报时间不超过五分钟，第一小组在汇报“火焰山地理成因与三借芭蕉扇情节关联”时清晰陈述了驱动问题的推演步骤，汇报结束以后第二小组围绕其结论提出了“牛魔王变化形态与火焰山环境描写是否存在对应关系”这样的具体问题，汇报组当即翻阅第六十一回中牛魔王与孙悟空斗法变化的片段进行回应。教师对第一小组汇报的评价仅聚焦于语言表达的清晰程度以及叙述逻辑的连贯程度，指出其中一处由于缺少过渡句而导致情节推演出现跳跃的问题，而不对探究结论本身进行优劣上的等级评定。整个表达输出环节紧密依托《西游记》原著的语言素材，将跨学科探究的成果收束为学生语言文字运用能力的扎实训练。

（四）发布项目成果，沉淀阅读经验

教师借助教室的墙面以及走廊上的展板，布置一场阅读成果展览^[5]。各个小组将研究报告、创意作品和记录单等材料，依照区域张贴、陈列，其他班级的学生则可以在课间参观。教师并不会专门组织评比环节，这次展览的主要意图，是让学生看见同一本书在不同小组的探究下，所衍生出的差异理解。展览结束后，教师发放一份由三项问答构成的纸质反思单，引导学生回顾自己在阅读方法上获得的改进、在合作中作出的具体贡献，还有对后续阅读进行调整的设想。学生完成反思后，在小组内轻声交流，教师则巡回聆听，并在交流结束时从中挑选出两到三份有代表性的反思内容，面向学生轻声朗读出来。

在《西游记》整本书阅读教学收尾阶段，教师将教室后墙以及走廊展板划分成若干个区域，各个小组将“取经路线图绘制”“人物性格分析卡”“西游兵器谱设计”等研究报告以及手工作品依次张贴、陈列。教师用透明文件袋悬挂各组的阅读记录单和讨论纪要，其他班级的学生在课间驻足浏览时，会看见同一章节在不同小组的探究下衍生出的差异理解，比如“三打白骨精”这一回，有小组将关注点放在孙悟空的忠诚上，有小组从唐僧的视角分析信任的建立与崩塌。教师不设置评比环节，仅轻声提醒前来参观的学生留意他组与自己小组在思考

角度上的异同之处。展览结束三天后，教师发放一份由三项问答构成的纸质反思单，第一问引导学生回想阅读初期与现在相比，自己的哪一个阅读方法有了较为明显的改进，第二问请学生写出自己在小组合作中具体承担过哪一项任务，第三问则鼓励学生设想接下来阅读其他古典名著时，会尝试用怎样的新策略。学生伏案书写时，教师巡回俯身察看个别学生的表述是否清晰。书面完成后小组内进行轻声交流，教师巡回聆听各组对话的片段，结束时从中挑选出两份有代表性的反思内容，面向全班学生轻声朗读出来，一份提到了从他人处学会了借助回目猜测情节走向的方法，另一份则坦言原先以为画兵器谱只是一项美术作业，后来才明白这是在梳理人物之间的关系。教师朗读完毕之后并未附加评点，学生将反思单夹入阅读档案袋中。这一次的成果发布与反思活动，帮助学生将两个月以来的阅读经验内化为可迁移的整本书阅读策略。

结语

立足于项目化学习的小学语文跨学科整本书阅读，以整本书为载体，以项目化学习为推进方式，并将学科探究当成拓展路径，为整本书阅读教学提供可操作的实践框架。教师在设计过程中，需精当选择跨学科联结点、准确设计驱动性问题，保持语文回归的清醒意识。坚守语文学科的本体立场，促使跨学科拓展服务于学生阅读能力的提高以及核心素养的发展。教学实践的持续深化，推动这一模式在小学语文课堂中逐步走向成熟。

参考文献

- [1] 郭晓琳. 项目化学习视角下整本书阅读的五重机理——以《中国民间故事》为例[J]. 教育实践与研究(A), 2025(12): 11-13.
 - [2] 陆正取, 汤玉洁. 跨学科视域下整本书阅读的教学建构——以《城南旧事》为例[J]. 语文教学通讯, 2025(30): 54-57.
 - [3] 李荣幸, 丁劲松. 整本书阅读的跨学科实践路径[J]. 江苏教育研究, 2025(05): 78-83.
 - [4] 李丽. 开展跨学科项目化学习, 提升整本书阅读教学效果[J]. 语文世界, 2025(06): 24-25.
 - [5] 张克召. 项目化学习下的小学语文群文阅读教学[J]. 当代家庭教育, 2025(03): 169-171.
- 作者简介：朱河柳，女，1995年1月生，汉族，湖南省湘阴县人，二级教师，本科，研究方向为小学语文教学；杨艳，女，1977年2月生，汉族，河南省焦作市人，小学高级职称，本科，研究方向为小学语文课堂阅读教学实践。