

## 聚焦核心素养，优化小学语文教学路径

刘 心 郑晓勤

**摘要：**《义务教育语文课程标准（2022年版）》进一步明确了核心素养是文化自信、语言运用、思维能力和审美创造的综合体现，这成为语文教学的重要导向。如何在语文学习活动中实现核心素养的落地，是目前亟待解决的现实诉求。在语文实践活动中，教师应引导学生以“观察体验”树立文化自信，借“群例联读”拓展语言运用，托“深度学习”提升思维能力，品“美育资源”促进审美创造，以探求核心素养视域下义务教育阶段语文教学的优化路径。

**关键词：**义务教育；新课标；核心素养；优化路径

《义务教育语文课程标准（2022年版）》（以下简称“新课程标准”）进一步明确了核心素养的概念：“核心素养是学生通过课程学习逐步形成的正确价值观、必备品格和关键能力，是课程育人价值的集中体现。义务教育语文课程培养的核心素养，是学生在积极的语文实践活动中积累、建构并在真实的语言运用情境中表现出来的，是文化自信和语言运用、思维能力、审美创造的综合体现。”<sup>[1]</sup>与《普通高中语文课程标准（2017年版2020年修订）》的语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造和传承与理解<sup>[2]</sup>四个素养导向实现关联，二者共同为小学、初中、高中三个阶段的衔接建构了整体性的课程育人体系。

然而，揆诸以往义务教育阶段的语文教学，在

识字与写字、阅读、习作、口语交际和综合性学习等语文活动领域，部分教师存在生硬填鸭、机械教学的情况，未能有效落实语文核心素养，难以与高中阶段的语文素养探索接轨。因此，如何在识字与写字、阅读与鉴赏、表达与交流以及梳理与探究等语文实践活动中实现核心素养的落地，这是目前小学语文教学亟待解决的现实诉求，也是实现育人目标的连续性和进阶性的关键问题。尤其要重视的是，小学阶段是素养育人的起点，探索小学阶段语文教学的优化路径，是语文学科核心素养培育由线性传递走向多维融通的突破口。

### 一、传承：以“观察体验”树立文化自信

文化自信是指学生认同中华文化，对中华文化

的生命力有坚定信心。<sup>[1]4</sup>教育部在2021年颁布的《中华优秀传统文化进中小学课程教材指南》指出：“语文是落实中华优秀传统文化教育的核心课程，要全面体现中华优秀传统文化蕴含的核心思想理念、人文精神和传统美德，引导学生理解和热爱国家通用语言文字，体悟中华优秀传统文化中蕴含的爱国情怀、中华精神、荣辱观念，提高审美情趣，厚植中华文化底蕴，坚定文化自信。”<sup>[3]</sup>汉字是中华文明的根基，汉字学习是学生接触祖国文化的起始阶段。

以小学识字教学为例，新课程标准指出，第一学段需要学习独立识字，能借助汉语拼音认读汉字，学会用音序检字法和部首检字法查字典<sup>[1]7</sup>；第二学段学生需要能感知常用汉字形、音、义之间的联系，初步建立汉字与生活中事物、行为的联系，初步感受汉字的文化内涵<sup>[1]9</sup>；第三学段学生需能感受汉字的构字组词特点，体会汉字蕴含的智慧<sup>[1]11</sup>。由此可见，随着学段的变化，识字方法也应有所调整。

在小学生应知应会的3 500个常用汉字中，象形字比例大约占总识字量的20%。学生在一年级就接触了“山、水、火、田、力、手”等基本象形字。在认字、识字的初始阶段，教师可以运用图像观察法、情境体验法等，调动学生的观察与体验，从而强化汉字的识字效果。例如，学习“春”字头时，教师引导学生谈谈，说起“春”字，会想到什么，春天、春节、春联？调动学生识字的积极性后，可呈现“春”字头“草木生长”的图画，带给学生直接的视觉冲击，接着，教师范写“春”字头，引导学生抓住外部轮廓进行观察，“春”字头由三个横画和撇、捺组成，上部的笔画多，间距紧，有紧凑的特点，下部撇捺舒展，空间疏朗，有宽疏的特点，因此，“春”字头的特点是上紧凑，

下宽疏。学生在这一引导过程中学会观察、分析字形，同中求异，自然能理解习得“撇捺舒展”和“横画等距”的结构规律，掌握笔画书写要领。

针对高年级学生，汉字学习则需要更上一个台阶，适当融入对汉字字理的探索。传统“小学”包括文字学、音韵学和训诂学，文字学作为其中一个分支，是宝贵的文化载体。习近平总书记多次强调，课程教材要发挥“培根铸魂、启智增慧”的作用，文字学便是实现这一功能的优质教学资源，应当成为中小学母语教育的重要抓手和培育“文化自信”素养的关键。当下小学教学，对文字学这一教学资源的开掘尚不够深入，单纯的识字与写字教学注重静态知识的单向传输，未能帮助和引导学生建构识字与写字的“字理体系”，形成触类旁通的终身学习能力，也未能充分激发学生对祖国语言文字的热爱。因此，字理教学的理念与方法亟待教师领悟和转化。字理教学法是依据汉字的构字依据和组成规律，运用汉字形、音、义的关系进行识字教学的方法。教师可将“汉字源流”纳入教学内容，在发掘文化资源的同时，帮助学生“知其然并知其所以然”，提高识字与写字的效率，提升课堂的教学质量。

当然，即使是低年级的识字教学，也务必根据学情灵活调整方法，遵循科学识字规律。例如，“碧”字是统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）一年级下册《棉花姑娘》中的生字词，不同教师对该字的讲解大相径庭。有的教师带着学生写一遍，硬生生地强调：“上面一个王一个白，下面一个石，同学们请记牢！”；有的教师则更具教学巧思，别出心裁地帮助学生编了识字歌：“王姑娘，白姑娘，并肩坐在石头上”，这确实是富有生趣的文字歌，但这种做法仍停留在“教会学生一个字”，长此以往，还容易出现语言学家王宁所说

的“教了一个，乱了一片”的现象，学生未能“知其然并知其所以然”，认字效率不高，遑论发现、总结造字规律和实现迁移运用了。这样的被动输入绝非长久之计，“素养导向”的课堂需要一定的容量才足以承载，但课堂容量并非依赖教师大量抛出知识、增加学生的记忆负担。教育教学是通过引导学生学习科学理论和方法而不断“减负”的过程，学生只有“知其然并知其所以然”，才能触类旁通，逐步形成“终身学习”的能力，从而通过课内外的自主学习实现课堂“增量”。

为此，引入汉字源流是实现“字理教学”的有效路径。新课标对第一学段“梳理与探究”的要求之一是“观察字形，体会汉字部件之间的关系”<sup>[1]8</sup>。针对“碧”字，教师首先应探求其本源。“碧”为形声字，从玉，从石，白声，本义是“青绿色的玉石”，即“王”代表的是“玉”，“王”和“石”是表意的形旁，“白”则是表音的声旁。当接收到这样的知识，学生一开始或许需要一定时间理解和消化，但这是对汉字本义的正确、科学的探求，厚积相关知识后，便能渐次领悟、举一反三，如再面对“王”字旁的字，就能马上反应出它可能与“玉石”的含义相关，即使是面对“琮”“瑜”“琮”等生字时，学生也能望形知义。延续“字理教学”，今后何惧学生读不懂《诗经·卫风·木瓜》中的“投我以木瓜，报之以琼琚”，何惧学生到了中学阶段还怕文言文。

## 二、建构：借“群例联读”拓展语言运用

语言运用是指学生在丰富的语言实践中，通过主动的积累、梳理和整合，初步具有良好语感；了解国家通用语言文字的特点和运用规律，形成个体语言经验；具有正确、规范运用语言文字的意识和能力，能在具体语言情境中有效交流沟通；感受语

言文字的丰富内涵，对国家通用语言文字具有深厚感情。<sup>[1]5</sup>要言之，语言运用是培养语感和建构语用经验的语文活动。

在信息技术快速发展的时代，获取学习资源是轻而易举的，但碎片化的学习往往低效而不成体系。语文知识具有弥散性，教师需要引导学生学会归纳和总结，才能建构相对完整的语言运用体系。新课标设置了语文学习任务群，强调以梳理与探究等语文实践活动为主线。其中，第一层为基础型学习任务群“语言文字积累与梳理”，这为教师综合运用随文识字、集中识字、注音识字和字理识字等多种识字方法提供了任务载体，是培育“语言运用”素养的关键路径。

为此，教师应注重文本之间的重组，找到文本之间的语用关联，打通教材体系，灵活整合教学资源，借“群例联读”拓展“语言运用”的广度。

“群例联读”的用例来源是丰富多元的，一求经典，二取常用。“语文教材无非是个例子”，教材文本的经典性决定了教材用例可以作为学生积累、梳理和整合的主要资源，每一个新的教材文本用例都是建构学生语用体系的基石；此外，教育心理学将“先前的学习对后来的学习的影响”称为“顺向迁移”，<sup>[4]</sup>这种迁移有助于新知识的理解和掌握，生活中的“用例”是学生高频使用的“先在知识”，是提高学生迁移效率的重要基础，也可以成为拓展教学的生长点。

在字音、字义教学方面，教师可选用常见的两种“群例联读”法。下面以统编教科书四年级上册的《王戎不取道旁李》片段“王戎七岁，常与诸小儿游。看道边李树多子折枝，诸儿竞走取之，唯戎不动”为例展开话述。

### （一）联读教材中的经典用例

文言文的学习，首先教师要引导学生正确、流

利地朗读课文。多音字是学生在读准字音方面最常见的障碍。如“折”字，在“折枝”的组合中应读zhé，表示“压弯了树枝”，但在三年级下册的《枣核》一课中学生学习过“折腾”的“折”，读zhē，教师就有必要引导学生对此作出区分。总之，古诗文的字词知识是培养学生语文素养的重要内容，教师要注重引导学生树立古今沟通的意识，注重词汇的积累和梳理，准确把握古诗文词汇的特点，深入认识古今词义之间的关系，灵活运用理解古诗文词义的方法，切实提高学生学习古诗文的兴趣和效果。<sup>[5]</sup>

古诗文的字词知识理解词义也是文言文学习的要点。如“竞走”表示“争着跑过去”，联系常见的组词“竞争”即可理解“竞”的词义，“走”字表示“跑”，却与现代汉语“走路”的意思相异。此时，教师可出示“走”字的形象化图示（见图1、图2），引导学生观察领会。与此相类，教写“家”字时，教师也可将其作形象化展示，并向学生解说：“古代生产力低下，人们多在屋子里养猪，所以房子里有猪就成了家的标志”，趣解汉字是学生喜闻乐见的，也使他们认知更全面、印象更深刻。

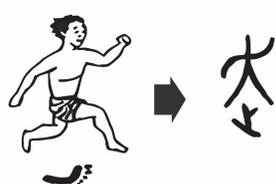


图1 “走”字图示



图2 “家”字图示

为充分调动学生的体验感，教师还可以请学生站起来模拟图示中“走”的动作姿态，调动学生的生活体验，使汉字学习由虚到实，贴近学生的认知特点。此外，教师还可以引导学生回顾三年级下册《守株待兔》中的“兔走触株”，或联系学生熟悉的课外文本“夸父与日逐走”，进一步强化学生对

古今异义词“走”字的认识。

## （二）联系生活中的常见用例

三年级下册第六单元“日积月累”中汇集了几个以“过”为主题的句群。

见善则迁，有过则改。——《周易》

过而不改，是谓过矣。——《论语》

人谁无过？过而能改，善莫大焉。

——《左传》

理解“过”的含义是把握句义的关键，教师可引导学生调动生活中的语言运用经验，为“过”字组词，如“过错”“记过”等，从而自主推导出“过”字表示“错误”的结论。

回观前文，“常与诸小儿游”的“诸”字字形容易掌握，但课文没有注释。教师在教学过程中既可以引导学生反复研读文本，联系上下文理解“诸”在该文中表示“众位、许多”；又可以引导学生联系生活用例，如“诸位”“诸侯”等，从而加深对“诸”字表示“众位，许多”的理解。

由此可见，教师作为教学活动的主导，应明确教材中前后知识、新旧知识间的内在联系，明确教材知识与生活的联系，找到旧知识的延伸点和新知识的生长点，有效促进顺向迁移。进而引导学生在一定的语言运用经验支撑下，学会梳理、反思语文学习经验，促使“后继学习引起先前学习中所形成的认知结构的变化”，形成“逆向迁移”，使新旧知识互为补充。

## 三、探究：托“深度学习”提升思维能力

思维能力是指学生在语文学习过程中的联想想象、分析比较、归纳判断等认知表现，主要包括直觉思维、形象思维、逻辑思维、辩证思维和创造思维。由此观之，前文提及的“字理教学”“语言运用”等学习过程也是思维发展的过程。核心素养虽

然以语言运用为基础，但四者不是割裂孤立的，而是相互依存、相互关联的。

思维能力的发展不仅可以在语言运用中实现，文本中的疑难处也能成为思维的生长点。如四年级上册《观潮》中“两丈多高的水墙”，个别教师自己都不明白“一丈”有多高，如何引导学生合理描述。因此，教师应当先确认一丈约为3.33米，“两丈多高的水墙”就相当于两层教室的楼高，进而引

导学生将抽象数字转换为形象数字，学生的形象思维能力就能逐步提高。

此外，对文本内容的质疑问解也是提高学生思维能力的重要推手。教师可以采用层层剥笋的方法，通过设置问题链，引导学生逐层逼近问题核心。四年级上册《王戎不取道旁李》的问题链设计样例如表1所示。

表1 四年级上册《王戎不取道旁李》问题链设计

问题链	问题设计与引导	预设学生回答
问题一	其他小朋友看到王戎不动，会问他什么呢	王戎你怎么还不来摘？再不摘可就没你的啦
问题二	为何只有王戎不取道旁李	因为“树在道边而多子，此必苦李”
问题三	为什么“树在道边而多子，此必苦李”？如果改成“树在深山而多李，此必苦李”合适吗	不合适，因为深山本来就荒无人烟，没人摘取李子是正常的。但是树在路边，人们来来往往，如果李子不苦早被人们摘完了，树上的李子却还多到压弯了树枝，说明一定是苦李
问题四	看来本文的作者是很细心的，因此特意强调是“道旁”李。这样简单的道理为何只有王戎想到了	因为王戎善于冷静观察、思考和推理，不似其他人盲目从众。我们应该向王戎学习独立思考的品质

经过四个层级的推导，学生既能理解为何王戎自信笃定地认为“树在道边而多子，此必苦李”，又能在思考与探究的过程中观照王戎的人物形象、学习其良好品质，实现了对文本的深度学习，有利于提高思维能力。

#### 四、创生：品“美育资源”促进审美创造

审美创造是指学生通过感受、理解、欣赏、评价语言文字及作品，获得较为丰富的审美经验，具有初步的感受美、发现美和运用语言文字表现美、创造美的能力；涵养高雅情趣，具备健康的审美意识和正确的审美观念。<sup>[1]5</sup>

培育审美创造的核心素养，最直接的路径是利用教材中的插图资源。例如，四年级上册《观潮》

中白浪翻涌的壮观场景，《王戎不取道旁李》中因结满果子而低垂的李树枝以及《走月亮》中“我”和阿妈牵手漫步月下的温馨场景等。这些插图是编者精心安排的与课文相适应的图画，通过鉴赏插图，学生可以进一步关注文本，找到插图与文本之间的微妙联系，同时在无形中也感受着教材编写者的用心，形成“教师—学生—教材—编者”之间四维的深度对话。除了利用教材中已有的插图，教学中也可借助网络自主开发与课堂相呼应的多媒体资源，创设一个与文本内容相近的课堂情境。新课程标准在课程理念中提出“增强课程实施的情境性和实践性，促进学习方式变革”<sup>[1]3</sup>，情境化教学不仅能够促进学习方式改变，更能够体现教学智慧。教师进行教学情境设计不仅需要考虑教学过程的特

点与进展,还需要依托统编教科书的情境设计,把学科知识和具体的教学活动内在关联起来。优质的教科书情境设计能够很好地启发、引导教师进行教学情境设计,为教学实施提供方向、思路和行动策略。在具体的学科情境中,带动学生去经历发现、推理、思考、应用的过程,为学生主动探究、运用知识提供实践机会,使其通过情境活动既获得学科知识的增长,又有实践能力的增强、核心素养的提升。<sup>[6]</sup>在语文学习活动中,情境化教学设计不仅是实践、交流、合作和创新的重要路径,更是落实核心素养的应时之举。

课堂情境的创设使课堂成为美育活动的载体,促进学生的“具身认知”,更好地推动学生展开联想与想象。例如,《观潮》中写道:“浪潮越来越近,犹如千万匹白色战马齐头并进,浩浩荡荡地飞奔而来。”为引导学生感受这一比喻的精妙之处,教师可在学生结合课文插图展开想象之后,引入安徽著名画家丁之贵的《万马图》,为学生提供想象素材,再引导学生驰骋于更广阔的想象空间,而后伴着想象后的感受朗读课文,实现文字、画面与声音的高度和谐,带来愉悦的审美享受。此外,培养学生细致观察的习惯和代入情境展开联想的能力,有利于提升其书写的审美意识,激发学生对书法文化的热爱。

值得一提的是,教师可以适当补充一些图片、音像资料等,让学生增加一些感性的认识,但不宜过早和过多使用,避免用图像或视频代替学生的想象,美育资源的使用是用于辅助学生想象的,其引入时机应当是在学生基于文字展开想象之后,切勿剥夺学生对文字的审美捕捉能力。

在传承中树立文化自信,在建构中搭建语言运用的支架,在问题探究中实现思维能力的可视化,在美育资源的创生中扩展审美创造的时空,这就是核心素养视域下小学语文教学的优化路径。四者共同保障和推进了“价值引领,素养导向,能力为重,知识为基”的语文课程体系,有助于推动素质教育在基础教育阶段的落实和扎根。

#### 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.
- [2] 中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:5.
- [3] 中华人民共和国教育部.教育部关于印发《中华优秀传统文化进中小学课程教材指南》和《革命传统进中小学课程教材指南》的通知[EB/OL].(2021-01-19)[2024-03-07].[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202102/t20210205\\_512630.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202102/t20210205_512630.html).
- [4] 连榕,李宏英.发展与教育心理学[M].福州:福建教育出版社,2007:422.
- [5] 王立军.小学古诗文教学中的字词问题:以《书戴嵩画牛》为例[J].小学语文,2024(1):9.
- [6] 辛继湘.基于新课标的教科书情境设计:内涵、意义与策略[J].课程·教材·教法,2022(12):68.

(作者刘心系福建师范大学文学院讲师、硕士生导师;郑晓勤系福建省福州第一中学语文教师。)

(责任编辑:付惠云)