

立足要素、贴合文本、主题统整： 单元视域下单篇教学的三重逻辑

康嘉禄

摘要：在单元教学框架下实施单篇教学，需要遵循三重教学逻辑：以单篇为载体，统整单元知识体系；以单篇为基点，深挖文本个性价值；以单篇为情境，融通文本生活经验。三重教学逻辑的有机结合，既能避免单元教学由于强调整体性而弱化单篇的特质，又能防止单篇教学碎片化。单篇与单元形成双向支撑的关系，能够在彰显每篇课文个性价值的同时，建构系统化的单元学习脉络，实现学生语言经验的内化与能力的阶梯式发展，保障教学中个性化与整体性的动态平衡。

关键词：单元教学；单篇教学；教学逻辑

在语文教学中，单篇课文既是独立的存在，又是单元的组成部分。过度强调单元统整容易使单篇教学碎片化，使其丧失原有的审美价值。相反，过度追求单篇的个性化解读容易造成单元学习的碎片化，无法发挥单元教学的整体优势。因此，单元视域下的单篇教学需要在彰显文本价值与服务单元整体目标之间保持动态平衡。为此，教师可依托三重逻辑展开差异化的单篇教学：按照立足单元语文要素的统整逻辑，将单篇作为语文要素的例证，从文本中选取典型语段作为语文要素的训练载体；按照贴合文本的解读逻辑，根据文本的内在机理开展教

学活动，将深入解读文本、体会文本魅力作为教学目标，关注整体审美体验而非技能训练；按照主题统整的梳理逻辑，利用单篇蕴含的文本情境组织实践活动，实现文本与生活的融通，在生活经验与文本世界的互动中提升认知水平，充实语言材料库。

一、立足要素：以单篇为载体，统整单元知识体系

语文要素指的是语言文字训练的基本要素。^[1]在统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）中，语文要素被分解成知识或能力训练的“点”，

作者简介：康嘉禄，上海市虹口区广灵路小学语文教师（上海 200083）。

根据由浅入深的认知梯度嵌入不同单元，形成前后衔接、层次分明的训练体系。这种体系化的设计以单元为教学单位，以单篇为教学载体，每篇课文的教学都是单元整体教学中的重要节点。教师应依据统编教科书聚点成链、化知为能的编排意图，使单篇教学各司其职，成为单元系统教学链条上不可或缺的一环。

根据统编教科书的编排，教师在单篇教学中落实语文要素可以遵循以下两种教学逻辑：一种是横向分解式，即将语文要素拆解为不同维度的知识，在每课开展专项训练，最终在单元统整中形成完整知识；另一种是纵向进阶式，即在每篇课文的教学中都落实同一语文要素，搭建从学习方法到运用方法的阶梯^[2]，引导学生实现从要素习得到自主迁移的能力转化。

横向分解式的典型例子是五年级上册第二单元。这一单元以“学习提高阅读速度的方法”为语文要素，在每篇课文中分别聚焦一种具体方法进行专项训练：在《搭石》中，学生要跳过不懂的词语，避免回读，提升阅读的流畅性与连续性；《将相和》引导学生扩大视野，将词语连成句子读，减少对单个字词的凝视次数，提升信息接收效率与组块处理能力；《什么比猎豹的速度更快》侧重让学生抓住关键词句，迅速识别并聚焦文本的核心信息，培养学生快速筛选关键信息的能力；《冀中的地道战》则训练学生带着问题读，快速寻找答案，帮助学生建立目标导向的阅读思维模式，强化学生快速锁定目标信息、高效检索定位的能力。这四篇课文如同拼图，各自教授一种速读技巧，建构层次分明的阅读策略体系，使学生在单元学习进程中，逐步内化多元速读技巧，最终掌握一套完整的速读策略体系，成为更加高效的阅读者。

基于单一语文要素落实的纵向进阶式教学逻辑，

要求单篇教学在纵向上不断深化，形成单元序列化教学。以统编教科书五年级上册第六单元为例，该单元围绕“体会作者描写的场景、细节中蕴含的感情”展开训练。《慈母情深》由教师带领分析，聚焦第七自然段对工厂环境的描写，引导学生抓住“空间非常低矮”“四壁潮湿颓败”“光线阴暗”“犹如身在蒸笼”等关键词句，想象工厂的闷热、拥挤、破败。再结合母亲弯曲的脊背、疲惫的眼神等细节，引导学生换位思考：如果你是作者，看到母亲在这样的环境中工作，会有怎样的感受？从而帮助学生理解如何以恶劣的环境凸显母爱的无私。《父爱之舟》侧重知识的迁移与运用，教师在教学时可提出明确要求：默读描写庙会场景的段落，用横线画出描写热闹场景的词语，用波浪线标注描写父亲动作的细节。学生自主阅读后，用横线画出“人山人海”“挤得密密层层”等词语，用波浪线画出父亲找个偏僻的地方吃凉粽子、给“我”买热豆腐脑自己却不吃等细节，从中感受到节日的热闹氛围，体会到父亲宁愿委屈自己也要满足孩子的心意。在两篇课文的教学中，教师从由扶到放，在保持语文要素统一性的同时，完成从指导性教学向自主性探究的过渡，帮助学生实现能力层级的提升。

前者像组装零件，注重在每篇课文的学习中，让学生掌握一个具体的知识点或方法技能；后者则像爬楼梯，强调在连续的课文学习中，引导学生逐层递进地提升某种核心能力。但两种教学都遵循单篇精准发力、单元系统合成的设计逻辑，使单篇教学既承载独立的训练价值，又成为单元能力训练体系的关键节点，最终实现单元知识学习的体系化。

二、贴合文本：以单篇为基点，深挖文本个性价值

经常有教师发现，当开展单元教学时，单元学

习主题的统摄性不强。究其原因，首先是由于单篇课文本身就是思想情感与语言表达有机融合的审美整体，单元教学需要将其拆解为语文要素的训练载体，这种解构过程容易割裂文本的完整性，使学习呈现碎片化状态。其次，语文教科书的单元中常有不同文体的选文。单元教学一般要确定学习任务群，而不同的学习任务群与文体之间存在着大致对应的关系，如“实用性阅读与交流”任务群对应实用类文本，“文学阅读与创意表达”任务群对应文学类文本。文体是思维方式、言语图式、文章图式的积淀^[3]，对教学具有必要的限定和规范作用。只有教师依文体而教，学生识文体而学，才能使单篇教学不丧失文本本色。然而，同一单元内文体混杂的课文导致教师不得不根据课文特点切换教学范式，难以形成稳定的教学路径。

单篇课文作为单元的构成部分，是教学的重要落脚点。^[4]在统编教科书的单元结构下，教师设计单篇教学的框架时需要兼顾两个方面：一方面要呼应单元整体目标，在教学过程中落实语文要素；另一方面要尊重每篇课文的独特性，基于文本特点“量体裁衣”，根据实际情况搭建单篇教学的框架，凸显文本的个性价值。只有根据单元内每篇课文的特征，采用适当的教学方法，才能实现教科书编写意图、学科认知规律与文本原生价值的协同共生。仍以五年级上册第六单元为例，在“舐犊情深”人文主题统领下，单元内的三篇课文因存在文体差异，需要采用不同的教学方法。

《父爱之舟》作为抒情散文，其动人之处就在于将深沉的情感不着痕迹地融入夜间摇船送考、雨雪天背着上学、划船间隙缝补棉被等具体可感的生活场景与细节描写中，这与单元语文要素“体会作者描写的场景、细节中蕴含的感情”高度契合。教师在教学实践中，可遵循文本自然流动的抒情脉

络，通过沉浸式朗读唤醒学生的情感共鸣，并引导学生联系个人生活经验进行移情体验，自然落实单元语文要素。《慈母情深》作为小说节选，其教学应重点锚定小说文体特质，聚焦叙事逻辑展开深度解读。小说通过视角的选择和矛盾的设置来展开故事叙述，并通过情节的设计刻画人物形象。场景描写和细节描写对于小说来说只是写作手法，服务整体叙事与人物塑造，如果抛开视角、矛盾、情节等核心概念，仅仅抓住写作手法来进行文本解读，未免有一叶障目之嫌。因此，教师要引导学生关注母亲工资微薄却全力支持孩子买书，以及母亲与工友在教育观念上存在不同意见等情节矛盾，在分析冲突的过程中感知人物形象。此外，教师还要引导学生抓住“怂恿”等关键词，体会文本中儿童视角与成人回忆视角的交织，将对厂房环境描写的鉴赏、对母亲劳动细节的品读融入叙事脉络的学习中，避免过度聚焦写作手法，而忽略了文本的整体结构。《“精彩极了”和“糟糕透了”》作为议论性散文，其编排目的是落实“用恰当的语言表达自己的看法和感受”这一语文要素，其教学重心应转向理性思辨与观点表达。教师以父母对巴迪同一首诗的截然相反的评价为思辨起点，引导学生深入思考鼓励与批评对个体成长的不同作用：母亲饱含温情的赞美为巴迪的创作提供了源源不断的热情与勇气；而父亲冷峻理性的批评则促使巴迪在创作中时刻保持清醒，不断反思精进。两种看似对立的态度，实则是个体成长过程中不可或缺的互补力量。理解了这一点后，教师需要紧扣文本的议论性特质，带领学生进一步剖析作者如何通过描写父母评价时的不同表现、话语背后的用心，以及这些评价对巴迪产生的长远影响，证明“父母的批评与鼓励皆源于对孩子的爱”这一核心观点。通过这样的探究，学生不仅能深入理解生活事例

对论点的支撑作用，还能习得借事说理的论证方法，进而提升有理有据地阐述见解的能力。

这样的设计，既关注单元语文要素的落实，又依据文本的不同特点灵活布局——抒情性散文重浸润感知、小说重叙事逻辑、议论性散文重思辨表达，使每篇课文既成为单元体系的有机组成部分，又实现其独立教学价值，以和而不同的教学智慧，平衡教科书编排意图与文本独特价值。

三、主题统整：以单篇为情境，融通文本生活经验

作为基础型学习任务群，“语言文字积累与梳理”是贯穿全套统编教科书的重要内容，无论是单篇教学还是单元教学，都应当对此有所关注。这一学习任务群要求教师选择适宜的学习主题，创设学习情境，引导学生增强语言积累和梳理的意识，建立自己的创意语言材料库，并能学以致用。^[5]该任务群的实施本质上是要引导学生将语言材料内化为认知图式，提升学生的语言运用能力。要达成这个目的，就不能只是对语言材料进行识记，而是要对积累的语言材料和经验进行单元、阶段性的分类梳理活动，将积累内化为有序的、完整的、呈规律性的语言材料和经验。^[6]对语言材料的积累与梳理能够帮助学生破解写作素材匮乏的困境。

长期以来，为了让学生有东西可写，教师挖空心思地在课堂上带领学生通过亲身体验与实践获得即时的写作素材，通过让学生在课堂上经历情感上的艰难抉择，激活学生对生活细节的回忆。这样的教学将课堂作为学生积累素材的场域，以真实的情境为学生提供写作素材，尽管有时很精彩，但毕竟难以成为写作教学的常态。

“写什么”是教不尽的，学生不能被动依赖即兴情境获取素材，而要在日常的学习生活中积累语

言材料，到写作时主动调用。基于单元人文主题开展主题化的语言文字梳理活动是积累写作素材的有效途径，通过“主题牵引—情境浸润—自主建构”的动态机制，促使学生将文本中的间接经验内化为可以灵活运用的认知资源，在语言材料与个体经验的双向互动中形成可迁移的语言材料库。

五年级上册第六单元以“舐犊情深”为人文主题，教师在教学中可引导学生在解读文本的同时，融通生活体验，梳理出父爱、母爱的多元内涵。在《慈母情深》的教学中，指导学生积累“震耳欲聋”“潮湿颓败”等描写环境的词以及“掏、塞、凑”等精准的动词。随后聚焦“教育期待”维度，围绕母亲工作艰辛却塞钱给我买书这一核心事件，引导学生思考：母亲工作很辛苦，家里收入也不高，为什么她仍然愿意花很多钱让“我”去买书？学生联系生活，想到家长平时很节约，却愿意帮自己报培训班，进一步体会到家长的良苦用心，明白家长希望将有限的资源倾注在后代的教育之中，让孩子收获更美好的未来。由此，学生对父母平时在学习上对自己的高要求有了新的认识。教学《父爱之舟》时，教师可组织学生梳理文中父亲摇船送考、熬夜缝被等行为，发现父亲总是默默做事，却少用言语表达爱意，进而发起“寻找身边无言的爱”实践活动，请学生连续一周仔细观察并记录下父母的行为。学生发现，父母会每天早起准备早餐，悄悄修理损坏的文具，在这些不起眼的日常细节中，亲情无处不在。在教学《“精彩极了”和“糟糕透了”》时，教师要提示学生重点积累文中最后两个自然段的议论性文字，进而引导学生探究评价差异的成因。可创设“爱的双面镜”讨论活动，引导学生联系生活，说说平日里父母会如何表扬自己，又会如何批评自己，并讲讲正面评价和负面评价分别对自己有什么影响。通过讨论，学生意识到

父母的表扬会让孩子更有自信，并发挥出更大的潜能；而父母的批评有警示作用，能让孩子看清自己的问题并加以改正。在此基础上，开展“单一评价的局限性”思辨讨论，促使学生理解不同表达方式在成长过程中的互补性，形成“爱有千面、本质同源”的辩证认知，从而对日常生活中父母的表扬与批评有了更加深刻的认识。

上述教学方法从教育投资、无声关怀、评价方式三个视角深度解析文本中亲情的具体表现，通过将文本经验与生活观察相结合，引导学生梳理出舐犊之情的丰富内涵，提升了学生对舐犊之情的认知深度。

从这一单元的特点看，这种主题化梳理会对单元口语交际与习作教学产生积极影响，提升单元教学的整体效能。在口语交际中，当学生评价案例中父母的做法时，能从更加多样的视角来感知父母行为背后的用意；在习作中，学生可以基于对亲情更加深刻的认知，提取出更加丰富的写作素材，并模仿课文中的精彩语段，运用场景描写和细节描写把情感表达出来。虽然部分单元的口语交际、习作与人文主题关联较弱，但坚持主题化梳理活动仍然有其意义：一方面，通过周期性的主题化梳理，学生能够养成积累与梳理的意识，学会主动积累；另一方面，依托文本情境汲取语料，吸收语言经验，建构创意语言材料库，能够使课文学学习成为习作资源的持续性供给站。这种“阅读输入—梳理内化—表达输出”的良性循环机制，可使教科书中的文本真正成为滋养学生语言发展的源头活水，实现积累梳

理与语用实践的有效贯通。

总之，在单元教学视域下开展单篇教学，应确立三重实践逻辑：以单篇为载体，锚定单元知识体系的结构化整合；聚焦文本特质，挖掘文本的个性价值与教学潜能；依托文本情境，架设语言经验与真实生活的意义桥梁。这三重逻辑的辩证统一，既能避免单元教学因强调整体性而忽视单篇特色，又能防止单篇教学陷入只见细节不见整体的困境。单篇与单元相互配合、彼此补充，语文教学就能在保留每篇课文个性特点的同时，形成完整的知识结构体系，达成个性化与整体性的动态平衡。

参考文献：

- [1] 陈先云. 统编小学语文教科书中语文要素的内涵及其特点[J]. 课程·教材·教法, 2022(3): 30.
- [2] 陈斌. 不失本色 各司其职 成就自能: 单元统整下单篇教学设计的三原则[J]. 语文建设, 2025(2): 16.
- [3] 荣维东. 写作课程范式研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2010: 185.
- [4] 戴姝. 单元视域下单篇课文教学的系统化建构[J]. 小学语文, 2025(5): 44.
- [5] 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: 22-23.
- [6] 成利, 杜建超. “语言文字积累与梳理”学习任务群教学现状及实施策略: 以三年级下册为例[J]. 语文建设, 2024(14): 72.

(责任编辑: 邝逸宁)