

基于编排意图分析的语文要素整体教学

朱玉琼

摘要：语文要素是语文学科落实“以文化人、立德树人”课程教学目标的具体抓手，教师要基于教科书文本，纵向探析教科书编排意图，横向研习教科书编排脉络，总体把握语文单元要素，构建以学生为主体的具身化教学，推动学生语文素养的全面提升。

关键词：小学语文；统编教科书；编排意图；语文要素

语文要素是统编小学语文教科书（以下简称“统编教科书”）的重要内容，主要包括必备的语文知识、基本的语文能力、适当的学习方法和学习习惯等，涵盖语文能力训练中阅读、表达（口语与书面语）、习惯三个维度。^[1]相关研究多聚焦语文要素如何切入课后习题、课外活动等的具体策略探讨，一定程度上割裂了语文要素作为整体概念的内在逻辑性和系统性。教师要基于小学各阶段的教科书编排意图，分析统编教科书单元内部及单元之间的联系，尝试回答语文要素“教什么”“怎么教”等问题，构建以学生为主体的具身化教学，进一步推动学生核心素养的发展。

一、纵向探析教科书编排意图

纵向编排意图决定了教科书内容的递进性和连续性，为教学提供了明确的指导。统编教科书以语文要素作为构建单元内容的主线，在不同年段的语文课程与教学实践中反复运用，试图通过建构听、说、读、写全面系统、层次累进的内容设计，推动学生的语文能力与思维能力呈序列式发展。统编教科书还采取了“人文精神”和“语

文素养”“两条腿走路”的编排思路，两者协同并进，纵贯小学各学年阶段。^[2]“人文精神”主要关涉思想、观念、价值等宏观层次的问题，要求语文学科坚持“为党育人、为国育才”的教育使命，并通过教科书内容的择取来体现。统编教科书细化了语文知识与能力、方法与习惯等课程目标序列，追求教学目标的精确化与可操作化，并切实回应了目标训练的连续性与发展性要求，即将语文要素分成若干知识或能力的训练点，排布在各个单元中的适当位置。教师了解教科书的纵向编排意图，能够更好地理解教学目标和阶段性任务，明确每个阶段学生需要掌握的知识和技能，以及如何逐步提高学生的语文能力，更好地把握教学的方向和重点，以确保学生能够按照既定的目标发展。

以“复述”为例，可以更为直观地理解统编教科书的纵向编排意图。在语文学科素养框架下的“复述”，并非简单地将原有的知识进行完整复制与重述，其有着更深层次的能力构建要求，即在于让学生在重复的训练中，较为完整地掌握文章主要内容并于此基础上发展其语言、思维的能力，而这才是“复述”所指向的真正目的。在

基金项目：广西教育科学规划2021年度“乡村教师能力素质提升”专项课题“‘2+2’校本研修模式提升乡村小学青年教师教学能力的研究”（2021ZJY005）。

统编教科书中，复述的纵向线索在不同学段有不同的要求。三年级下册的详细复述、四年级上册的简要复述和五年级上册的创造性复述，呈现出明显的梯度和连续性。对于三年级下册，学生需要用自已的话按顺序复述文章的内容，重要的情节不遗漏。《慢性子裁缝和急性子顾客》和《漏》两篇课文，就分别要求学生借助表格、示意图等梳理故事主要内容，按照顺序复述重要情节。到四年级上册，简要复述的要求开始出现，要求学生概括文章的主要内容，省略细节部分。《西门豹治邺》要求学生简要地复述西门豹带领人民兴修水利的过程，培养学生的概括能力和逻辑思维能力。到了五年级上册则侧重在创造性复述，即要求学生根据个人理解对文章进行再创作，增加合理的想象和拓展。《猎人海力布》和《牛郎织女》等课文，要求学生尝试创造性地复述故事，增加个人理解和想象，对故事情节进行合理的拓展等。教师还应关注学生的语言组织能力、记忆与复述能力等方面的实际情况及其未来发展的可能空间来进行复述教学。

学生个体身心发展规律以及其个体能力的阶段性发展特点是统编教科书内容排布的主要逻辑依据。如此布局有利于学生在循序渐进的学习过程中，逐渐掌握基于语文素养的复述能力。前一阶段的能力积累为下一阶段学习做准备，从而为进入更深层次的能力学习奠定良好的基础。此类设计意图在统编教科书中多有体现，如分析不同年级的课后思考题，即可看出教科书编者基于不同学段学生特点进行问题设计的考量，并且可以看出不同学段之间问题难度的层次递进关系。二年级上册《小蝌蚪找妈妈》一文设计课后思考题“小蝌蚪是怎样长成青蛙的？按顺序把下面的图片连起来，再讲一讲小蝌蚪找妈妈的故事”，主要检测的是学生内化描述某一事件发展顺序的能力；三年级上册《在牛肚子里旅行》一文的课后思考题“画出它在牛肚子里旅行的路线，再把这个故事讲给别人听”，主要检测的是学生在二年级所习得的能力基础上，对某一事件进行转述的能力；四年级上册《普罗米修斯》一文的课后思考题“按照起因、经过、结果的顺序，讲一讲普罗米修斯‘盗’火的故事”，主要检测的是学生初步概念化的逻辑思维能力；五年级上册《牛郎

织女》一文的课后思考题“课文中有些情节写得很简略，发挥想象把下面的情节说得更具体”，以及五年级下册《景阳冈》一文的课后思考题“用自己的话详细讲述武松打虎的部分，可以加上适当的语气、表情和动作”，主要检测的是学生在内化基本知识体系基础上，对其进行适当改造，创造自我知识体系的能力。从以上不同年级相关课文课后思考题的设计要求可以看出，由于二年级（低年级）学生的抽象思维能力尚属发育初期，对其复述能力的训练与培养，需要借助图片等形象化的手段进行；三、四年级（中年级）学生经过前一阶段的训练，已具备较好的记忆力，此阶段侧重对教科书课文内容进行记忆，通过讲故事的方式来锻炼学生的复述能力。由于五、六年级（高年级）学生的抽象思维已经得到了较快的发展，这个阶段复述训练的要点是培养学生的语文创造能力。统编教科书体现了复述能力训练的层次连续性与整体发展性。与复述能力类同，统编教科书所蕴含的其他语文要素也同样具有线索清楚、层次明晰、螺旋式上升的编排格局，有利于促进学生语文素养的稳步提升。^[3]

二、横向研习教科书编排脉络

横向编排意图决定了各单元内容之间的联系和促进，教师了解和掌握教科书的横向编排意图，能够更好地选择合适的教学内容，将不同的知识点和技能训练有机地结合在一起，即明白“教什么”。同时，还能够为教师提供课程内容的整体规划和组织方式，帮助教师更好地安排教学进度和方式，确保教学内容的系统性和完整性。自三年级开始，统编教科书将各单元内部所有课文的预习、正文、课后思考题等各环节都纳入具有内在联系的整体系统进行设计。三年级之后的统编教科书编排明确偏向阅读和表达两方面的语文要素，在具体课文内容编排中，既有对本单元语文要素学习作出的明确目标要求，也有对结束本单元学习之后语文要素的掌握程度进行检测的设计。各环节之间并非分离独立的状态，相互之间具有一定的内在逻辑联系，围绕着一课的教学目标，作为教学目标具体化的操作程序而进行编排。教师充分把握统编教科书在内容设计方面的横向编排意图，有利于在教学中明确每篇课文承

担的具体任务,把语文要素的知识点、训练点化解为具体的操作步骤,合理运用教学工具将之展现出来,在教学知识点方面既分工又合作,在课堂教学活动中既生动又具体,从而促进学生的整体性学习。这样的编排意图贯穿全套统编教科书,充分体现语文要素整体教学的意旨。

以三年级上册整本教科书的习作系统为例,可以清晰地发现统编教科书对语文要素培养的整体设计,及立足生活情感的语文素养培养双线并进的内容编排思路。具体来看,三年级是学生首次接触习作,三年级统编教科书习作系统以学生生活情境作为支架,呈现习作能力梯度化培养的思路:第一单元“猜猜他是谁”,从学生相对熟悉的身边人物入手,培养学生观察他人以及描述他人的能力;第二单元“写日记”,让学生从学会观察他人到记录自己过渡。一、二单元都是培养学生观察以及用语言文字描述现实生活的能力。第三单元“我来编童话”开始引导学生将从观察现实、描述现实中获得的表达能力迁移到激发想象力方面,学会表达自己的想法。教师在此阶段必须树立整体教学意识,在描述生活到表达想法层次递进的过程中,引导学生观察身边的人与物,建立对生活的热爱,激发他们的想象力,鼓励他们运用语言文字进行展示,培养他们的习作与表达能力。

再以四年级上册第二单元为例。导语部分要求学生在本单元的学习过程中,能够做到“阅读时尝试从不同角度去思考,提出自己的问题”,实际上也就具体说明了本单元所需掌握的语文要素为阅读理解以及问题处理的能力。本单元每篇课文后面均围绕此语文要素设置了相应的习题,引导学生从不同角度进行思考,检测语文要素的落实情况,锻炼学生的语文能力。在《一个豆荚里的五粒豆》这篇课文中,课后思考练习题用列问题清单并结合“泡泡”提示的方式,启发学生在阅读过程中发现问题、解决问题。《夜间飞行的秘密》一课的思考练习题,虽然也是以问题清单的方式进行设计,但不同于前一课较为关注对课文内容的思考,本课引导学生关注提问的角度,如理解写作源于生活而又高于生活,从而不断探索生活意义。《呼风唤雨的世纪》一文的课后习题设计则侧重引导学生筛选问题。教科书通

过各有侧重但又相互联系、共同归置于同一语文要素范畴之下的方式将不同的语文要素串联在一起,促进学生对该语文要素的整体性学习。在本单元“语文园地”的“交流平台”部分,教科书对学会提问以及提问的好处等都做了清晰的梳理和总结:阅读的时候要动脑筋思考,积极提出问题;要筛选出最值得思考的问题,加深对文章内容的理解;试着从不同角度提出问题,让自己的思考更加全面和深入;要养成敢于提问、善于提问的习惯。“日积月累”出示的是一组勤学好问、学贵有疑的古代名言,再次与本单元导语所提出的语文要素相呼应。

统编教科书将语文要素落实到单元,整个单元的语文要素编排设计环环相扣,将语文要素分化到多篇课文之中,这样也避免了出现贪大求全而导致难以落实的问题。教师在教学活动中,应按照一定的逻辑思路,将分布在本单元各篇课文里的语文要素串联起来,加强单元教学的整体性。通过这种方式,学生可以较为快速有效地掌握语文学习方法,促进自身语文能力的发展,也让教师清晰地明白每节课应该教什么。

三、总体把握语文单元要素

纵向的编排意图为全套教科书系统内容体系的排布提供连续贯通的逻辑思路;横向的编排意图提示各学年教科书的单元内部以及单元之间彼此联系的内容安排。纵向的编排意图与横向的编排意图相辅相成,使语文教学既有宏观的规划,又有微观的细节考虑。二者纵横交错,搭建起网状的课程内容体系,既有利于教师准确把握语文教学主旨与阶段性任务,又有利于学生语文能力培养的有序推进。

统编教科书以学生为中心,教师既要在教学活动中发挥引导性作用,思考如何促进学生生成自主学习的能力,又要在学生成长与发展过程中做到由帮扶者到牵引者再到助力者的身份转变,切实实现由以“教”导“学”到为“学”而“教”的转变。对于散布在课文里、不具象化呈现的语文要素,教师应有意识地将这些抽象的概念与具体情境相结合,也就是与学生生活实际相联系,在学生熟悉的场景中,搭建切实可行的学习模式,将语文要素转化成可操作性强的语文训

练活动,从而激发学生的学习兴趣,引导学生在活动情境中提升其语文素养。^[4]

五年级上册第六单元的语文要素是“体会作者描写的场景、细节中蕴含的感情”。在具体教学过程中,教师可结合“交流平台”等相关内容,将本单元的语文要素转变成核心问题“如何在场景、细节中体会作者蕴含的感情”,并细化成几个二级问题:一是问在哪些细节或场景中体会,明确问题语境的可能出现场景;二是问怎样体会,抓重点词句、联系上下文、结合生活实际、联系事件背景等方法体会;三是问体会到了什么,引导学生用恰当的语言表达自己的看法和感受。在教师的引导下,学生围绕二级问题开展自主学习、合作探究、交流分享,最后在教师的总结、点拨下达成本单元的语文要素学习目标。通过语文要素转化、分解核心问题的方法,教师在单元教学活动中有了更明晰的抓手,为学生的自主学习提供了切实可行的路径。再以本单元的《父爱之舟》一文为例,学生在学习的过程中,首先可以通过结合教师所提供的导学案,进行课前的自主预习,找出表现父爱细节的关键语句,如第三自然段中的“心疼极了”“动心了”等语句,以及父亲背“我”上学的情景、为“我”缝补棉被的背影等片段。接着在课堂教学中,通过

学习小组合作的方式,在教师引导下运用联系上下文、结合生活体验等方法,体会父亲心中蕴含的情、背上承载的爱。在分享交流的过程中,教师引导学生学会用恰当的语言表达自己的看法和感受,把语文要素内化为自己的感悟,并学会运用语言将之表达出来,从而实现人文主题和语文要素的和谐统一发展。充分领会统编教科书以学生为中心的编排原则,并在此基础上为学生搭建切实可行的学习模式,可以让学生懂得学什么、如何学,语文要素的学习才能落到实处。

参考文献:

[1] 陈先云. 增强六个意识,教好部编小学语文教材 [J]. 小学语文, 2017 (1/2): 4-9.
[2] 赵芳贤. 统编小学语文教科书“双线组织单元结构”的教学实践研究 [D]. 西宁: 青海师范大学, 2020.
[3] 陈先云. 课程观引领下统编小学语文教科书能力体系的构建 [J]. 课程·教材·教法, 2019 (3): 78-87.
[4] 谢慧云. 三位一体,多维互动:落实语文要素的有效路径 [J]. 语文建设, 2020 (14): 28-32.

(作者朱玉琼系广西桂林市君武小学语文教师。)

(责任编辑:付惠云)

(上接第 33 页)

[12] COLLINS A M, LOFTUS E F. A spreading-activation theory of semantic processing [J]. Psychological review, 1975 (6): 407-428.
[13] HORTA V A C, TIDDI I, LITTLE S, et al. Extracting knowledge from deep neural networks through graph analysis [J]. Future generation computer systems, 2021 (1): 109-118.
[14] TENNYSON R D, RASCH M. Linking cognitive learning theory to instructional prescriptions [J]. Instructional science, 1988 (4): 369-385.
[15] 黄梅. 化学程序性知识的加工阶段与教学条件 [J]. 中国教育学刊, 2014 (3): 71-75.

[16] KUHN D, PEARASLL S. Relations between metastrategic knowledge and strategic performance [J]. Cognitive development, 1998 (2): 227-247.
[17] ZOHAR A, DAVID A B. Paving a clear path in a thick forest: a conceptual analysis of a metacognitive component [J]. Metacognition and learning, 2009 (3): 177-195.

(作者黄梅系西南大学教师教育学院教授、博士生导师;黄希庭系西南大学心理学部教授、博士生导师。)

(责任编辑:孟宪云)