

试论语文教材中作者知识的选编与呈现

唐成军，许黄裳

摘要：在核心素养时代，语文教材编写的理念、内容、方式都发生了巨大改变，对知识编制提出了更高要求。作者知识作为语文知识的重要组成部分，既是学生提升文化素养的资源，也是深入理解课文的支架。指向核心素养发展的语文教材从内容选择到组织编排再到呈现方式，都应面向学生设计作者知识。在内容选择上，精选基础性、趣味性、情境性的作者知识；在组织编排上，小初高有序衔接，通过主题编排促进作者知识与各模块内容融合；在呈现方式上，静态封闭呈现方式与动态开放呈现方式相结合。

关键词：核心素养；语文教材；教材解读；作者知识

语文知识是语文能力与素养发展的基础，在核心素养时代，语文教材知识选编备受学界关注。作者知识作为语文知识的重要组成部分，既是学生提升文化素养的资源，也是深入理解课文的支架。我国现代语文教材经过百余年的探索与发展，知识选编取得了长足进步，但在作者知识选编方面仍存在“学生中心”意识不突出、学段内容进阶欠完备、经典作家编排较保守、呈现方式较传统等缺憾。指向学生核心素养发展的语文教材，作者知识的选择、编排、呈现都应以学生为中心。

一、作者知识的选择

学生是教材使用的主体，基于核心素养发展的语文教材应坚持“以学生为中心”的编写理念，从学生发展的视域和立场选择作者知识，突出知识的基础性、趣味性和情境性。

其一，重视作者知识的基础性。核心素养是

适应个人终身发展和社会发展所需的必备品格与关键能力。既然是适应终身发展需要，那么所学内容必须是基础性知识，因为只有基础性知识才具备持续发展的潜质与能量。知其人，方能论其文。性别籍贯、生活经历、人生志趣等作者知识是解读课文意蕴、理解作者意图的基础，也是学生后续学习作者其他作品的“前见”，只有了解作者基本情况，才能打开正确理解课文的大门。换言之，作者知识是打开课文的钥匙，是一种工具知识，如果缺少这一工具，学生便无法以作者身份与课文对话。同时，作者知识也是一种人文知识，具有明显的情感色彩，是学生情感、态度、价值观养成的重要资源，是青少年必备的文化素质。但在小学语文教材中，除鲁迅、老舍等极少数作家有介绍外，李白、杜甫、苏轼、朱自清等重要作家很少介绍。事实上，无论是从文本学习角度看，还是从人文素质涵养维度看，所有经典作家都是青少年学习的必备内容，语文教材

基金项目：2024年度浙江省哲学社会科学规划课题“语文教科书中的浙江故事研究”（24NDQN031YB）；2025年宁波大学教研项目“学科课程与教学论‘产教学研’教学共同体建设研究”（JYXM2025060）。

作者简介：唐成军，宁波大学教师教育学院讲师（宁波 315211）；许黄裳，北京城市学院教育学部讲师（北京 101300）。

理应为其编选或补全適切的基本信息。

其二，增强作者知识的趣味性。过去教材编制的作者知识主要是生卒年、籍贯、代表作等习以为常的“官方知识”。这些内容固然重要，但趋于符号化，遮蔽了文学活动的深层意义与肌理，“这些知识往往以一种客观的、冷漠的、权威的姿态凌驾于学生之上，成为考量学生文学学习成绩的标准”^[1]，对大多数学生而言，这些内容缺乏吸引力。“以学生为中心”的教材要有“唤起学习欲望的功能”^[2]，要增强作者知识的趣味性，去激发学生、感召学生、唤醒学生。作者知识编选要从知识客体转向学生主体，从学生视角去推介、阐释作者，与学生主体的话语、情意、生活等主观因素融合在一起，成为一种可亲近、可学习、可建构的个性化知识。这样，作者知识就不仅具有刺激和引导学生学好课文的力量，还能帮助学生构筑自己精神的心灵世界。当然，不能为了追求趣味而庸俗化或歪曲事实，应坚持作者知识的真实性、客观性，及与课文内容的关联性等基本原则。

其三，突出作者知识的情境性。核心素养是特定情境下处理复杂社会问题的必备品格与关键能力，情境是培育核心素养的关键性条件，故指向核心素养发展的作者知识编选应注重知识的情境性。当代课程知识的编排应该讲述一个个真实的“知识故事”^[3]，要讲清故事发生的时间、地点、人物、起因、过程、结果，从而突出课程内容的故事性或叙事性。任何文学作品的诞生都有特定境遇，关联着作者的人生故事，选择作者知识应力求保留或恢复其中的故事，增强内容的情境性。如果忽视知识的情境性，就滤掉了知识的产生过程和文本中的情感，使作者知识成为零碎的、静态的、冷漠的符号。没有故事，就没有情境，就没有作者知识背后的价值性因素，就抽离了作者知识背后的文化意蕴。编制有文化意蕴的作者知识，可把学生引向“知识故事”，从而深入理解作家作品。

特别是针对一些古诗文，更应突出作者知识的情境性。因为我国古代经典作品尤为讲究“知人论世”“以意逆志”，古诗文中隐藏的文化密码与作者有着千丝万缕的联系，“作品的价值即紧系在作者之本人”^[4]。中小学语文教材所选古诗

文往往篇幅短小，甚至是节选，反映的只是文化思想的某个片段，“需要联系到一个思想体系才能更好地理解它的文化价值”^[5]。所谓“思想体系”，就是历史文化语境、作者的生平经历与人生追求等。如果对历史背景与作者境遇不甚了解，就不可能深入理解古诗文，也就不可能深入理解蕴于其中的传统文化。

对作者知识选择作如此高的要求，也许有人会担忧作者介绍趋于臃肿，会增加教材版面。如果承认作者知识的重要性，那么增加版面不能成为压缩或放弃作者知识的理由。事实上，充分推介作者是国外优秀教材的普遍做法。广泛用于美国小学的教材《美国语文》，在每一课的开篇安排一个段落，详细介绍课文作者，包括作者的生平经历、性格特征、人生志趣、历史影响、作品特点等，作者信息齐全，个性特征突出，堪称一篇精致的人物小传；到了中学，作者介绍更详尽，所占篇幅更大，即便是人物自传课文，也概莫能外。如《富兰克林自传》，在开篇的“阅读指导”板块详细介绍了富兰克林的早期生活、科学人生、政治家和外交家经历、故事背后的故事等内容，洋洋大观，接近两个版面；在“背景知识”板块又不厌其烦增加“历史：富兰克林在费城”的简况，作者介绍极为全面，为学生自主学习提供了极大便捷。事实上，只要能提高教材的教学性，更好地发挥教材的育人功能，篇幅适度增加又何妨？

二、作者知识的组织

确定了内容选择，那如何组织编排？指向核心素养发展的语文教材亟须重建语文知识体系。^[6]语文教材作者知识编排体系涉及纵横两个维度。纵向上，根据学段整体设计，循序渐进，确保作者知识组织的连续性与发展性；横向上，整体协调选文、知识、活动各模块内容，促进作者知识与各模块内容有机融合，确保作者知识组织的整体性与综合性。

（一）不同学段各有侧重，小初高有序衔接

核心素养既有发展的连续性，也有阶段的敏感性。根据学段特点，从学生发展的角度做好不同学段核心素养的纵向衔接，就成为核心素养最终落实和培养的重要环节。^[7]作者知识编排应做

好阶段衔接，小学普及，初中延展，高中深化，循序渐进，一体推进。

小学普及。小学阶段不要求系统讲授课文作者知识，但作为一种基本的文化素养，小学生应了解中外文学史上著名作家的基本情况，如性别、肖像、志趣、称谓等。因教参未对作者知识教学作出设计与说明，这就可能使作者知识的文化普及工作落空，甚至闹出教学笑话，如有学生误以为琦君是男性、艾青是女性。作者简况是“浅层知识”，符合小学生认知水平，小学生应掌握这些基本文学常识。

初中延展。在小学普及的基础上，初中阶段可推介作者代表作，拓宽学生阅读面，甚至可延展作者的创作处境与心境，引导学生更好地理解课文细节。例如，李白创作了大量诗歌，每一首诗歌都有其特定的历史语境，每一首诗歌背后都有故事，因而初中可以适当介绍李白的代表性作品，引导学生课外阅读，同时结合具体课文介绍作者的创作动机，因为作者情感因时因事而变，倘若滤掉不同创作境遇中的作者知识，就难以正确理解诗文的具体细节与情感。

高中深化。在初中延展的基础上，高中阶段可适度编写“深度知识”，如作者的创作风格、创作价值及历史影响等，引导学生对作家展开深入、系统研究。例如，李白是我国古代典型的浪漫主义诗人，其诗惯用夸张、想象、虚构等手法，形成了与众不同的创作风格。经过义务教育阶段学习，高中生对李白的认知应进一步深化，而且理性思维更加成熟，能够辩证地看待问题，展开探究式学习。教师在高中阶段可随文介绍李白的创作风格与历史影响，进一步深化学生对李白创作的认知。

总之，作者知识编排采取小学普及、初中延展、高中深化的进阶策略，既符合学生认知规律，也遵循学科知识教学逻辑。

(二) 通过主题编排促进作者知识与各模块内容融合

作者知识作为知识系统的一部分，横向上要与选文系统、导学系统、活动系统及其他知识系统相互融合，这是普通语文教材编排的基本要求。指向核心素养发展的语文教材在满足基本要求前提下，还可按作家主题组元编排，为学生核

心素养发展创造相对完整的内生情境。

过去的教材单元编排要么按语文知识、语文要素等工具组元，要么按主题组元，创设情境，或者“人文主题+语文要素”双线组元，但都存在缺憾。生活海阔天空，无限宽广，教材所能容纳的主题有限，无法穷尽生活的版图，而且文学作品特别是经典作品意蕴丰富，将其放入某个主题之中，会限制作品的多义性与丰富的蕴含性。童庆炳曾建议按作家组元编排，并指出所选作家必须是学界认同的文学发展史上有重要地位的作家。^[8]整册或整套教材按作家组元编排未必妥当，因为不易区分梯度，但经典作家或“作家群像”依据特定主题编排，对发展学生核心素养大有裨益。经典作家是时代的英雄人物，是学生成长的精神导师，对学生养成正确价值观和必备品格具有示范价值。

经典作家主题编排的维度有很多，可以是思想内容主题，也可以是艺术特色主题，还可以是由作者知识引发、构筑的文化主题。所有内容都统摄在一定的主题情境之中，作者知识与选文系统、导学系统、活动系统等模块内容相互协调、衔接、融合，形成一个相互联系、相互促进的系统，就不再是零星、孤立分布的“碎片”，而是环绕主题情境与其他内容组成一个情境系统，便于师生在教与学的过程中进一步拓展、生发。经典作家是“说不尽”的，由他们组成的单元主题蕴含丰富的文化意蕴，其丰富性、开放性、多元性特征为学生的多元化理解与个性化的情感体验提供广阔空间。在这一方面，统编小学语文教材作出了可贵探索，在六年级上册编排了鲁迅主题单元。单元导语页有鲁迅介绍；课文组合上既有鲁迅写的文章，也有写鲁迅的文章；课后习题包括对鲁迅的生活经历、艺术作品、思想情感等内容的理解与运用；“阅读链接”编辑名家对鲁迅的评价；“学习园地”的“日积月累”板块又摘选鲁迅的名言警句。无论是选文系统，还是知识系统、导学系统、活动系统，处处有鲁迅的影子，四大系统彼此呼应，完美融通。通过这种组元方式，学生对鲁迅的人生遭遇、价值观念、文学艺术有更全面的认识，而且可以保持对鲁迅作品的学习兴趣。由于小学生思维发展尚未成熟，不宜过多采用该方式，中学可以适度增加，因为主题编排

涉及的学习对象集中，学习内容聚焦，学习要求较高，有助于组织大单元教学或展开专题研讨。

三、作者知识的呈现

知识选择涉及编制内容，组织编排涉及编制体例，而呈现方式则涉及编制功能，即如何呈现，方能使作者知识更好发挥功效。特别是数字技术奔涌而来的信息时代，语文教学既要呈现静态封闭的作者知识，更要充分利用信息技术转型升级，呈现动态开放的作者知识。一言以蔽之，既要守正，又要创新。

（一）静态封闭的呈现方式

统编语文教材呈现作者知识有以课文形式呈现于选文系统，也有以扼要概括的形式呈现于知识系统，还有以背景知识、学习提示等方式呈现于活动系统和助读系统。有的相对集中，有的散点分布。

一是以课文形式呈现于选文系统。统编语文教材有些课文是作家自述，有些课文是介绍作家。这些选文集中呈现了作家的人生经历、历史贡献或生活的某些侧面，可多角度促进读者对作家的认知。如六年级上册周晔的《我的伯父鲁迅先生》、臧克家的《有的人——纪念鲁迅有感》，八年级上册萧红的《回忆鲁迅先生（节选）》等，从多视角、多维度呈现他者眼中的鲁迅，使鲁迅形象更加丰满立体。作者知识以课文形式呈现，容量大，形象具体，传播效果好。但这种方式呈现作者知识体裁单一，推介作者数量有限。

二是以扼要概括形式呈现于知识系统。除注释、插图外，统编语文教材还以“资料袋”“阅读链接”等多种形式呈现作者知识，在“名著导读”栏目对作家的生平经历、创作旨趣、艺术成就等做了宏观概述，有助于学生更好理解作家作品，为学生阅读整本书奠定基础。这种方式呈现作者知识，位置相对固定，内容相对集中，可保证学生迅速获取作者基本情况。但其弊端同样明显，较为枯燥、刻板。

三是以背景知识形式嵌入活动系统。如果说在知识系统和选文系统中呈现作者知识是显性的，那么潜伏于活动系统中的作者知识则是隐性的。它们往往以背景知识或结论式评价形式嵌入活动系统，就像一根引线，引导学生查阅资料、阅读文献，由点到面，由此及彼不断贴近作者。

如高中选择性必修下册第二单元“单元研习任务”第一题，就需要学生获取更多作者知识，偏听他者评论可能产生偏见，必须阅读鲁迅传记，细致全面了解其生平经历、志趣抱负，才能准确理解鲁迅创作阿Q的前因后果。把作者知识巧妙融入课后习题，既为练习完成搭建支架，又引导学生更深入地了解作者。

四是以学习提示等形式呈现于助读系统。在助读系统中，作者知识通常作为一种前置背景呈现在“学习提示”“预习提示”中，可激发学生的阅读兴趣，或是引导学生从作家经历的角度理解作家创作。把作者知识嵌入助读系统，教师要引导学生留意或在作者知识教学中有意关联。根据理解课文需要来教学作者知识，可避免作者知识教学“千课一面”。

不管是上述的哪种呈现方式，从现代数字技术角度看，都是静态的、封闭的，都是编者为学生指定好的“套餐”，你学或不学，喜欢或不喜欢，它们就在那里。学生无法与作者本人或相关研究者互动交流，也没有更多途径、更多方式去了解作者的更多侧面。发展学生核心素养，就是培养未来社会信息技术发展所需人才。因此，作者知识呈现方式在守正基础上必须创新，充分利用现代信息技术转型升级。

（二）动态开放的呈现方式

随着网络信息技术的发展，教育观念、教育内容、教育媒介都在发生变化，数字技术与教材编制、课堂教学融合的意识与力度不断强化，教材编制应主动适应教育信息化环境与趋势，充分发挥现代信息技术优势，呈现更多“有意味的形式”，让海量、零碎、静态的作者知识系统化、情境化、活动化，以不断满足学生多元化、趣味化、过程化的学习需求，让教材真正走向学材。

一是利用信息技术扩充作者知识容量。不少作者知识因容量与版面所限未编入教材，而是编入了教参，但内容极为有限，因为大量内容驳杂、分散、冗长，甚至是非文本形式，无法“照单全收”。核心素养时代，教材内容呈现必须服务学生的学。教参是辅助教师教，并非辅助学生学。作为学材的教科书，具有“学习资源”的性质，具有了即便教师不在场，一定程度上学生也能够自主地学习的“学习参考书”的性质。^[9]故

作者知识应以一种主动走向学生的姿态呈现，为学生主动学习而设计，把其编入教参并非最佳选择。那如何利用有限版面呈现繁多的作者知识呢？利用现代信息技术扩容升级是不二选择。在教材中营造针对课堂平板、手机移动端等信息工具的“微学”环境，引导学生关注作者知识，实现作者知识呈现方式的便捷性，使作者知识呈现立体化、多样化、场景化，可为学习提供丰富资源与情境支持，增进学生对作家作品的理解。

二是搭建网络沟通平台。指向核心素养发展的教材以素养发展为线索统整知识内容，特别重视内容的情境性、过程性和探究性，所以仅向学生提供静态知识是不够的，还应向学生提供线索、话题与情境，引导学生在知识交互中获取知识、运用知识、建构知识。这就意味着作者知识呈现不能仅是单向度、封闭、静态的方式，还应呈现对话性、生成性、开放性的鲜活个体。

如何在静态教材中呈现作者鲜活的个体知识？这就需要走纸质教材与数字资源“联姻”之路。如在特定区域搭建学生与课文作者沟通的网络平台，设置课文作者的数字化模块或者联系方式，学生根据学习需要，通过电脑、手机或其他智能化手段直接与课文作者或作者的知情人、研究者联系，了解课文的创作意图、创作背景、创作经过等，从而增进对作家作品的理解。事实上，国外不少语文教材早已实现交互手段的智能化，有的美国语文教材设置了“学生角”“作家的书桌”^[10]等板块，为学生和文本作者搭建互动交流平台，回答学生关于课文的问题，帮助学生更好理解创作意图与课文内容。这其实是从学生立场来呈现作者知识，在交互中把握作者知识，彻底升级转型作者知识呈现方式，不再是传统的静态存在，不再是编者单向度引入，而是在交互中生成。这有助于激发学生学习兴趣，化被动学习为主动学习，化接受学习为探究学习，充分发挥学生的主体性作用。

当然，由于现代信息技术的大容量、互联性、快捷性等特征，依托其升级转型，要合理设

计作者知识呈现的操作程序，周全考虑呈现对象与位置，该出手时才出手，同时，并不是所有课文作者知识都要详细、立体地呈现。嵌入的现代信息技术元素不一定安放在课文作者处，也可以通过“作者风华录”“相关资料”“阅读链接”等形式植入知识系统、助学系统或者活动系统，但不可让其喧宾夺主。

综上，教材由“知识本位”转向“核心素养本位”，并不意味着教材排斥知识，反而对知识选编提出了更高要求。对作者知识的选择、组织、呈现进行优化，并不是“作者中心论”，而是把作者知识作为背景、载体、支点更好地助力学生理解课文，提升语文核心素养。

参考文献：

- [1] 韩雪屏. 语文课程知识初论 [M]. 南京：江苏教育出版社，2011：60.
- [2] 钟启泉. 学科教学论基础 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2001：334.
- [3] 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京：教育科学出版社，2020：197.
- [4] 钱穆. 中国历史精神 [M]. 北京：九州出版社，2013：145.
- [5] 过常宝. 古文教学如何传承传统文化：以义务教育阶段统编语文教材为例 [J]. 中小学教材教学，2023（4）：27.
- [6] 温儒敏. “部编本”语文教材的编写理念、特色与使用建议 [J]. 课程·教材·教法，2016（11）：7.
- [7] 施久铭. 核心素养：为了培养“全面发展的人” [J]. 人民教育，2014（10）：15.
- [8] 童庆炳. 漫议中小学语文教学的中国经验 [J]. 中学语文教学，2008（2）：12.
- [9] 石鸥. 教科书概论 [M]. 广州：广东教育出版社，2024：179.
- [10] 陈蕾. 美国中小学母语教科书中知识体系的编写研究：以《Wonders》和《Literature》为例 [D]. 上海：华东师范大学，2022：67.

（责任编辑：张一鸣）