

发现教学原创成果

“1+X”联读：创新课文“新阅读”

□曹鸿飞

推荐理由

在不改变教材编排体例的前提下，让优质的课外阅读材料顺利进入课内，实现整体施教。它带来的不只是阅读量的加大，而是阅读内容的打开，更是心灵的解放，阅读的创造。“1+X”联读教学研究历时4年，吸收群文阅读教学的优势与价值，将其应用于课文阅读教学，以内容的联读倒逼课文教学的内容精选，促进阅读方式的改变，实现课外阅读课内化，取得了明显的研究成果与实践成效。



“1+X”联读是一种联动阅读，它实现了课内、课外阅读内容的联动，实现了一篇课文和几篇文章或几本书的联动。其意义是打开语文的边界，向更宽广的生活开放，向更开阔的世界开放，向自己的心灵开放；是在更广阔边界上的阅读与对话、打开与联结。它超越传统的、单一的、离散的、壁垒化的课文教学模式，变为一种以整体性、联结性、探究性为特征的“1+X”联读教学，实现教学资源的最优化利用，带来的是教学理念、教学内容和方式的整体变革，成为一种新课文教学。

何谓“1+X”联读

“1+X”联读教学指基于教材内这篇课文“1”，根据联读议题，加上与课文相匹配的一篇或多篇文章（包括语段）“X”形成的一组文章（“1+X”）的阅读教学。与单篇课文阅读相比，“1+X”联读有如下特征：

是一种多文本阅读。与传统教材内单篇课文的阅读相比，“1+X”联读的阅读对象从一个增加到有相关联的多个，阅读内容从一元发展到多元，阅读视角从单角度到多角度，阅读方式从一篇一篇读到一组一组读。

是一种比较阅读。比较阅读简单说就是将两种或多种材料对照阅读，分析其相同点和不同点的一种阅读方法。这样既可以开阔眼界、活跃思想，使认识更加充分、深刻，又可以看到差别、把握特点、提高鉴赏力，从而达到加深理解课文的目的。

是一种网状阅读。教材内的课文阅读多是单篇的点状阅读。“1+X”联读与传统教材内单篇课文的阅读相比，阅读顺序从单一的从始至终的纵向式阅读发展到既有纵向式阅读又有横向联式的网状阅读，扩展学生的思维容量，提升阅读空间。

是一种联系阅读。教材内的单篇阅读经验因零散难以形成结构，“1+X”联读将曾经学过的课文与现在学的课文纳入一个经验组织中，将教材内的课文与教材外的课文形成一组结构化文章，建立知识间、经验间的横向与纵向联系。

是一种联结阅读。“联结”重在“结合”。运用联结策略阅读“1+X”形成的结构化文章，使“1+X”文本在交互印证下体验、证实（证伪）、演绎，实现学生与文本信息联结、与已知事物和资讯联结、与生活经验联结，使阅读的触角伸向多角度、多视点，阅读更有深度。

“1+X”联读如何诞生

“1+X”联读教学会碰到以下操作问题：联读议题如何确定？选文如何形成？如何实现联读效应？

联读议题的确立。拓展类：指向文章主题。如《桂花雨》与琦君的《粽子里的乡愁》形成的议题“家乡的味道”，重在品读桂花雨中桂花的甜润馥郁，灰汤粽的草木清香，与思乡时的幽思绵长。再如《珍珠鸟》与“作家笔下的光影”片断形成的议题“阳光点亮风景”，重在体悟生活中阳光和心情的联系，尝试描写片断。

表达类：指向表达模型。如六年级语文上册《唯一的听众》《别饿坏了那匹马》联读形成的表达情境模型：伏笔铺垫——在文章前面预先暗示将要出现何人、何事或留下悬念，在后文适当指出予以呼应或揭示，在维·比安基科普小说《森林报》中验证这种表达情境模型。

思考类：指向思维的提升。如《假如没有灰尘》与《灰尘的旅行》《雾霾下的中国不美丽》形成的议题“灰尘功过评”，其价值在于通过不同角度的文本阅读引导学生在思辨中认识事物，形成辩证的思维。

能力类：指向阅读能力培养。阅读教学的主要目的是培养学生的阅读能力。如《我们家的男子汉》联读王安忆写给外甥的《成长档案》中另外两则故事与成长寄语，围绕一个联读议题“这到底是一个男孩子，还是一个男子汉”展开学习，将文章读成六个事例，读成三个标题，读出两个观点，读成三张图示，读成一条线索，读成一本档案……整个联读指向学生个体对课文信息的筛选、判断、提炼，建构自己的经验，形成自己的价值观。

策略类：指向“如何阅读”的实践。求同、存异、互补、层递、可视化……指向“如何阅读”的实践，便是策略类的联读议题。如《矛和盾的集合》运用了“遇到问题—解决问题”的思维方式，在课堂中引入图表，通过图表进行归纳，提升思维。联读《世界上第一台听诊器》，让学生学习借助图表梳理文章思路、进行表达的方法，习得阅读策略。

混合类：兼而有之。如《通往广场的路不止一条》与《挫折》《极夜的故事》《挫折的礼物》形成的议题“挫败故事一组”，不仅有文章主题，还有发现并感受这组故事情节的共性：多波折、富变化。

选择优质的“X”。优质“X”的形成要

经过选择与加工两个步骤：

“X”的选择。“X”的选择是在与“1”确定联读议题的过程中一起产生的，是根据教学需要，在一个议题的牵引下选择适合课上阅读的本。 “X”的选择要根据“1”的议题进行，在具体的文本特性上可分为两类：一是文本同质，即“X”与“1”属于同向性文本，如课文《刷子李》选择的“X”文本《表哥驾到》《张大力》《小抄写员》，都是一波三折的故事情节；二是文本异质。如《假如没有灰尘》从正面描写了灰尘的作用，所选择的“X”的另外两个文本《灰尘的旅行》《雾霾下的中国不美丽》则从反面描写了灰尘的作用，如此形成正反特点的文本结构，有助于对灰尘进行全面而辩证的认识。每一个文本都须指向联读议题，或者说必须在该议题所统辖的话题范围内选择与组织。切忌因为个人趣味和价值取向，或者对某个作者、某个文本难以割舍，生硬地将其纳入，导致所选文本在本质上与议题的

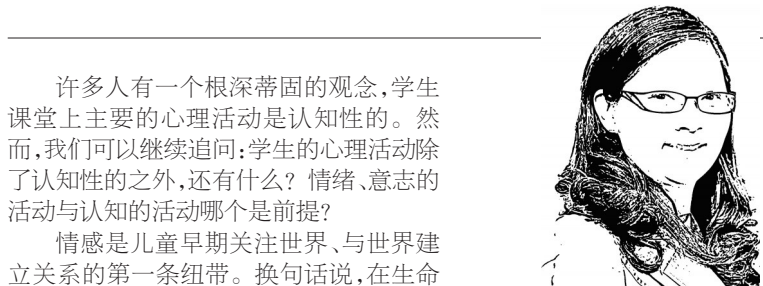
某个维度产生偏差。

如从体裁出发选择“X”：同一体裁表达不同的内容，同一内容用不同的体裁表达；如从人物出发选择“X”：同一人物形象的不同特点，不同人物形象的共同特点；从观点出发选择“X”：同一观点的不同角度，不同观点的鲜明对比；从作家出发选择“X”：不同作家的同一题材，同一作家的不同题材。

除此之外，能够具有以下特征的“X”属于优质选文：与课文形成规律特点的文章，与课文形成矛盾冲突的文章，与课文形成结构化的文章，与课文形成互文的文章。

“X”的加工。“X”选择后，并不一定就在“1”在课堂上进行阅读，要实现两者的联读化学反应，还要对其进行精加工，以实现最大的联读效果。这个加工过程包括联读议题再聚焦、文字内容再推敲、文本长度再精简等。总体要求是：指向议题、长短适宜、难易适合、文质兼美、体式多元、适合在课上阅读。

组合类型	主要功能	呈现时机	范例
补充式	“X”对“1”的背景、来源进行有效的补充，帮助解疑，加深对内涵的理解。	在“1”的教学过程中呈现	课文：《小摄影师》 X：绘本《我要大蜥蜴》
解说式	“X”对“1”中出现的关键词物或核心概念做具体描写。	机动	课文：《月球之谜》 X：《月面风光》
延伸式	“X”作为同类型文本阅读的延伸与拓展，由学生自主阅读，加深对“1”的文本特点的认识。	完成“1”的教学后呈现	课文：《路旁的橡树》， X：西师大版课文《向大树道歉》
运用式	“X”作为“用件”，让学生在“1”中学习的阅读策略予以运用。	完成“1”的教学后呈现	课文：《太阳》 X：《月球》
比较式	“X”作为“用件”，与“1”的主题、观点、写法等进行互文比较，引导学生自主发现。	在“1”教学过程中呈现	课文：《金色的草地》 X：浙教版课文《课间十分钟》
验证式	“1”和第一篇群文组合成一次结构化阅读之后，再加一篇文章让学生快速浏览，验证在前两篇文本阅读中发现的特点。	在第一篇群文介入之后呈现	课文：《七颗钻石》 X：传说故事《田螺姑娘》



特级教师谈教学·祝福

重视学习情绪，让学生学得扎实

许多人有一个根深蒂固的观念，学生课堂上主要的心理活动是认知性的。然而，我们可以继续追问：学生的心理活动除了认知性的之外，还有什么？情绪、意志的活动与认知的活动哪个是前提？

情感是儿童早期关注世界、与世界建立关系的第一条纽带。换句话说，在生命的初始阶段，人不是靠认知与世界建立联系的，而是靠情绪。如果我们把培养学生扎实的语文基础知识和基本能力称作“实力”，与“实力”相关联的学生的情感、情绪就是心灵的“活力”，有驱动、调节、伴随、辐射和引领作用，这应当是目的性的，应当作为学习的基础或结果。要想学生学得扎实，需要情绪的驱动、濡染、感化、浸润和提升。

精神陶冶

文化一词在拉丁文中最初含有“敬神”的意义，它表明文化常常指引人追慕最高远乃至终极意义的精神境界，也即“道”的境界。这样的“道”，不是强加给学生的，需要通过一种精神的陶冶使儿童领悟。受到精神陶冶的学生，周身会洋溢一种人性的光辉。

语文教学十分强调“文以载道”“文道结合”。但是，长久以来我们对于“道”的理解比较狭隘，文道结合变成机械的、生硬的拼合和杂凑。在我看来，“文道结合”强调的是基于语言内在神韵、本体意义上的精神陶冶，强调通过多种途径和手段，把语言蕴藏的丰赡的内在意义彰显出来，连同语言本身内化为学生的精神生命、价值意识和情感信仰。

我们都知道，母语尤其是母语表达的文学作品具有浓郁的文化内涵和情感魅力。精神陶冶的主要方式是引导学生反复吟诵、不断咀嚼语言文字，在充满美感的教学情境中，探寻、体验和理解真、善、美、圣、爱等方面的语言文化和内涵。比如一年级语文下册第7课《青蛙写诗》，“下雨了，雨点儿淅沥沥，沙啦啦”。小诗一开始就展

示了一幅雨景图，从“淅沥沥”“沙啦啦”的象声中，我们能体会到雨声的悦耳动听和文字的赏心悦目。怎样进行精神陶冶呢？用轻快明朗的轻音乐渲染童话世界的美感，奠定温暖的心理基调，用生动的画面和教师绘声绘色的语言描绘，让雨点、青蛙、蝌蚪、泡泡、水珠组成情境图，深深地印在儿童的脑海里。

低年级儿童是用语言树立形象，用形象丰富语言。语言的描述不只是启发引导，也是一种语言范式。低年级儿童需要多样的语言积淀，不仅限于课文的语言，也包括教师的语言。从这个意义上说，教师需要对自己的语言进行修炼，不止内容还有形式。课堂情境是美的、有趣的、生动的，儿童带着安全的感受走进极富诗意的文本朗读中，获得心灵的愉悦和满足，产生

近似于“高峰体验”的课堂生活。

关注知识与知识间的距离

为了激发儿童的学习内驱力，调动儿童的学习情绪，除了靠生动的学习内容和教学方式外，还要关注知识与知识间的距离。

从心理学的角度讲，当新知与旧知之间距离不大时，儿童很容易产生学习动力。当新旧知识间存在很大距离时，就不是知识本身所能解决的，它一定是动力问题。比如，部编版语文教材识字第一课《天地人》，编者在介绍编写意图时提到了“人法地，地法天，天法道，道法自然”的宇宙观，也讲到了董仲舒的“天人之际，合而为一”。这样编写的目的，是让学生入学的最初几日，把中国汉字独特的文化内涵和特

有的语音感在第一时间传递给学生，成为一生的记忆。当成人很容易理解的编写意图转化为儿童的识字课时，就不是简单地给儿童讲天地人的关系，而是要把教学内容和过程，适时调整为适合儿童学习的内容和过程。比如，可以伸开手臂，张开两腿站立着，认识人的头上是天，脚下是地，人在天地之间。我在这里，周围有你也他，再来认识天地人你我他。这样经由体验产生强烈的情感共鸣，缩短认识上的距离，对于新旧知识的衔接更容易。

根据现代心理学研究的成果，情感体验远比其他心理活动更能影响人的身心发展。为什么角色体验能弥漫、渗透到儿童身心的各个方面？因为儿童的生命和情趣（情感）已经“投射”到文本中，投射到活动中，达到了物我两忘的状态。自己和学习活动、文本之间的和谐以及自身发展的和谐达到了统一，这与情绪的激活机制有密切关联。通过教师的课堂调节，活跃儿童的情感力即体验力、感受力和觉知力乃至完美人格的培育，让感情伴随认知成为学习的过程。学生在获取新知的同时，对知识的爱就会升华，最终积淀在语文素养中。

（作者单位系江苏省海门市文化语文研究所）