

从情节到结构：小初衔接视角下整本书阅读的文本结构意识教学策略——以《童年》整本书阅读教学为例

王菲

哈密市第十五小学，中国·新疆 哈密 834900

摘要：小初衔接阶段的整本书阅读不能只停留在人物、事件、主题的概括上，而应该引导学生从“读懂故事”走向“读出结构”。《童年》情节线索清楚、人物关系繁杂、苦难叙事和成长叙事互相渗透，是很好的文本结构意识培养材料。教学中可以通过情节链梳理、人物关系网建构、空间变化追踪、叙事视角辨析、主题结构统整等方式，使学生理解整本书内部的组织方式，提高从局部细节到整体把握的阅读能力，为初中阶段名著阅读打下基础。

关键词：小初衔接；整本书阅读；文本结构意识；《童年》；名著教学

From Plot to Structure: Textual Structure Awareness Teaching Strategy for Whole-Book Reading from the Perspective of Connecting Perspectives – Taking the Whole-Book Reading Teaching of "Childhood" as an Example

Wang Fei

Hami No.15 Primary School, China Xinjiang Hami 834900

Abstract: During the transition from primary to junior high school, the whole-book reading in this stage should not merely focus on summarizing characters, events, and themes. Instead, it should guide students to move from "understanding the story" to "reading the structure". "Childhood" has a clear plot line, complex character relationships, and the interweaving of suffering narrative and growth narrative. It is an excellent material for cultivating students' awareness of text structure. In teaching, through methods such as story chain organization, character relationship network construction, tracking of spatial changes, analysis of narrative perspectives, and integration of theme structure, students can understand the internal organization of the entire book, improve their reading ability from local details to overall comprehension, and lay a foundation for reading classic works in junior high school.

Keywords: Transition from primary to junior high school; Whole-book reading; Text structure awareness; "Childhood"; Teaching of classic works

0 引言

《义务教育语文课程标准(2022年版)》中指出，关注个体差异和不同的学习需求，鼓励自主阅读、自由表达；倡导少做题、多读书、好读书、读好书、读整本书，注重阅读引导，培养读书兴趣，提高读书品位；充分发挥现代信息技术的支持作用，拓展语文学习空间，提高语文学习能力^[1]。小学高年级学生进入初中之后，阅读对象就发生了明显的改变。篇幅更长，人物更多，叙事更复杂，阅读要求也由原来的“知道写了什么”逐渐转向“理解怎样写、为什么这样写”。很多学生在读整本书的时候可以记住一些精彩的片段，也能说出人物的善恶，但是很难把分散的事件放到作品的整体中去。学生在阅读《童年》的时候，常

常会停留在外祖父打人、外祖母讲故事、阿廖沙受苦这些情节的印象上，把这本书当作是“写苦难的童年”。这样的理解并不是错误的，但是还比较浅。因为《童年》的价值不单是呈现苦难，更是通过家庭空间、人物关系、儿童视角来写一个孩子在黑暗中保存善意、感受人性、逐渐成长的过程。小初衔接视角下的整本书阅读要实现一次重要的转向，即由情节阅读转向结构阅读。情节是进入作品的门，结构就是理解作品的路。没有情节，学生不能进入文本；只停留在情节上，学生又很难形成真正意义上的阅读能力。文本结构意识的培养，就是引导学生发现作品中事件间的联系、人物间的联系、空间变化背后的意义、主题形成的全过程。对于《童年》的教学，不能把整本书拆分成一个

个章节让学生逐章复述,而应该引导学生发现这些故事怎样一起支撑起“童年经验”和“精神成长”这一核心。

1 小初衔接阶段整本书阅读中文本结构意识的教学价值

1.1 帮助学生从“故事记忆”走向“整体理解”

义务教育语文课程围绕立德树人根本任务,充分发挥其独特的育人功能和奠基作用,以促进小学生核心素养发展为目的,以识字与写字、阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究等语文实践活动为主线,综合构建素养型课程目标体系^[1]。小学阶段的阅读教学重在学生对情节的理解、人物的评价、情感的体验,符合儿童的阅读发展规律。但是进入初中以后,名著阅读就要求学生对作品的整体结构有把握,不仅要知道发生了什么,还要明白这些内容为什么这样组织。《童年》是一部带有明显结构特征的成长小说。表面上来看,作品写的是阿廖沙经历的搬家、挨打、争吵、死亡等苦难事件;更深层次上讲,作品内部也存在着一条精神成长的线索。外祖母的故事、好事情的友谊、小茨冈的善意、对自然与生命的感受一起构成了阿廖沙内心力量渐渐形成的历程。明线的苦难经历同暗线的精神成长互相渗透,一起促使人物的发展。学生如果只停留在阿廖沙经历苦难这一层面上,就只会得到情节的印象,而不会去梳理出两条线索之间的对应关系,从而发现每一次受伤背后都伴随着一次精神的觉醒,每一次失落之后都留有继续成长的力量。《童年》独特之处在于把外部世界黑暗和儿童内心光明一起放进叙事结构里,给学生由故事阅读转向结构阅读树立了明确的范本。

1.2 促进学生从“人物评价”走向“关系辨析”

小学生在评价人物的时候习惯用“好人”“坏人”“善良”“残暴”这些词语来判断,这样的判断虽然直观,但是容易简单化。《童年》的重要特点就是人物不是孤立存在的,而是在对照、互补中一起构成了作品的关系结构。外祖父专横、暴躁,外祖母慈爱、宽容,两个舅舅自私、争斗,小茨冈真诚、善良,成人世界冷酷、世故,底层人物身上却有人性的温暖。他们是众多个体,又是共同参与阿廖沙精神世界形成过程的一个整体。阿廖沙就是在善与恶、温暖与冷漠、压迫与关爱的不断冲击下,才慢慢形成了对人性的认识。文本结构意识的培养,不单能使小学生明白“这个人物是什么样的人”,更能使小学生思考“这个人物为什么会出现在这里”“他与其他人物之间存在怎样的关系”“这种关系怎样推动阿廖沙的成长”。当人物被放在整体的关系网络中时,学生对于作品的理解就会从单一的评

价转变为结构的分析。

2 《童年》整本书阅读中学生文本结构意识薄弱的现实表现

2.1 重情节复述,轻结构发现

《童年》情节有较强的故事情节性,学生阅读时容易被冲突性事件所吸引。课堂交流中学生能说出外祖父打阿廖沙、家人争吵、母亲离开、外祖母讲故事等事件,但是不能说出这些事件之间的联系。情节复述表面上很热闹,实际上会掩埋作品的结构。学生记住了“发生了什么”,却忽略了“这些事情是怎样一步一步改变阿廖沙的”。问题在小初衔接阶段比较普遍。学生已经具备一定的阅读量,但是整体组织能力欠缺。读长篇作品的时候,容易被故事的推进所牵着鼻子走,没有停下来去回顾、比较和归纳。教师如果只按照章节提问,学生就会把整本书看成一个一个的片段。久而久之,学生就会养成一种浅层阅读习惯,即读完、知道、能讲,但是不能从整体上解释作品。

2.2 重人物好恶,轻人物功能

学生喜欢评价人物是阅读兴趣的体现。但是在《童年》的教学中,如果只让学生说出喜欢的人、不喜欢的人,那么理解就会停留在情绪的判断上。外祖母是好人,外祖父是坏人,两个舅舅是自私的人。这样的评价虽然有文本的依据,但是没有触及人物在作品结构中所起的作用。外祖母不但是慈爱的亲人,而且是阿廖沙精神成长的引路人。外祖父不但是制造恐惧的机器,也是让人看到权力、贫穷、人性扭曲的镜子。母亲离开之后又回到这里,最终又一次改变,都会成为阿廖沙情感世界里失落的体验。小茨冈、好事情等人物虽然篇幅短小,但是给阴暗生活带来光明。人物教学如果缺乏结构意识,学生就会只得到单点的印象,不能理解人物群像怎样共同构成作品的精神图景。

2.3 重主题结论,轻生成过程

名著阅读中,老师一般会引导学生概括出主题。《童年》的主题一般被概括为苦难中成长、黑暗中善良、批判旧社会生活。但是如果主题在阅读之前或者阅读过程中被提前告知,学生就会带着结论去找例子,阅读的过程就变成了“证明主题”。不利于学生形成独立的理解。主题并不是贴在作品外面的标签,在情节的发展、人物的交往、场景的变化、叙事的声音中逐渐产生出来的^[4]。《童年》的复杂之处就在于它不是单纯的控诉苦难,也不是单纯的写成了一种黑暗的童年。阿廖沙遭受了伤害,但也在外祖母那里得到了温暖;他看到成人世界的丑恶,但是依然对故事、自然、人保持着浓厚的兴趣。只有学生参与主题的产生过

程,才能真正体会到作品的内涵。

3 小初衔接视角下《童年》文本结构意识教学策略

3.1 以情节链为支架,建立整本书的阅读骨架

整本书阅读不能一开始就要求学生去分析深层的主题。对于小初衔接阶段的学生来说,情节是进入作品的最自然的途径,关键在于教师不能停留在情节的复述上,而应该引导学生把零散的事件组织成有内在逻辑的成长链条^[1]。在教学《童年》的时候,可以引导学生按照阿廖沙的成长过程来绘制情节链,把父亲去世、进入外祖父家、遭受毒打、结识小茨冈、母亲离开等重要的事件依次排列出来,并记录下每一个事件所带来的情感变化和认识变化。学生最大的困难不是排列顺序,而是不知道哪些事件是关键节点,容易把大量的细节都列出来。教师可以引导学生用删减检验法来验证,即追问如果删去这件事,阿廖沙后来的性格发展、精神成长会有什么变化吗?真正重要节点的是那些能够改变成长轨迹的事件。这样的情节链已经不再是时间表,而是成了事件、情感、认知三者共同发展的成长线。课堂任务可以分为找事件、辨情绪、析成长三个层次,使学生逐渐认识到,《童年》真正贯穿始终的不是事件本身,而是阿廖沙精神世界不断形成的过程。

3.2 以人物关系网为抓手,理解群像结构

《童年》人物众多、关系复杂,是学生阅读时容易产生理解障碍的部分。教师可以组织学生画出人物关系网,把人物分为家庭成员、精神支持者、社会接触者等不同的板块,分析他们与阿廖沙的关系。人物关系网的价值不在于让学生记住人物,而在于引导学生发现人物之间的结构关系。外祖父、舅舅和母亲所构成的现实世界充满了冲突,外祖母、小茨冈、好事情等人物所构成的另一条线是温暖的、光明的。教学时可从“谁让阿廖沙感到害怕”“谁让阿廖沙感到温暖”“谁让阿廖沙产生疑惑”三个方面来分类。但是分类不是终点,更深层次的是要冲破非黑即白的人物判断。外祖父除了令人畏惧以外,在叙述年轻时候拉纤的经历的时候也表现出生活重压下的无奈,外祖母虽然一直很暖和,但是不能改变家庭的现实。教师可以问学生:“这个人物身上有没有让你意想不到的地方?”“为什么同一个人物会带来不同的感受呢?”当学生开始发现人物的矛盾性和复杂性的时候,就从简单的善恶评价中走出来,去进行关系的分析,从而理解《童年》群像结构背后的人性书写。

3.3 以叙事视角为突破,理解儿童经验的独特性

《童年》艺术魅力很大程度上来自于儿童视角。阿廖沙不是从成人角度去解释世界,而是在观察、困惑、体验的过程中慢慢领悟世界。学生阅读的时候很容易把叙述的内容当作客观事实,而不去考虑“谁在讲述”。教师可以从典型片段出发,让学生比较儿童眼中的成人世界和成人自身理解之间的差别。阿廖沙不懂得大人为什么争吵,也不能完全明白贫穷和利益所造成的伤害,正因为不完全理解,作品才具有了更真实的生命质感。教学中可以设计“换一个叙述者”的练习,但是学生容易出现只替换人物名称而不改变叙述方式的问题。此时教师要给予具体的支架,如果外祖母讲述,她会加入民间故事式的语言以及带有宿命色彩的解释;如果外祖父讲述,他会突出纪律、权威、生活艰辛。经过比较之后,学生可以直观地感受到叙事者身份决定着叙事的内容和情感的重心,也可以进一步理解儿童视角为什么成为《童年》表达苦难与成长的重要结构方式。

4 结语

小初衔接阶段整本书阅读真正衔接的地方在于阅读方式。学生从小学升入初中不能只是读得更多,还要读得更层次。《童年》的教学价值就在于它可以使学生在情节的吸引下进入文本,在结构的梳理中超越情节。用情节链来搭建阅读框架,用人物关系网去认识群像,用空间变化去体会环境,用叙事视角去辨析表达,用主题结构图来整理阅读成果,可以促使学生慢慢养成文本结构意识。整本书阅读不是把名著拆分成知识点,也不是让学生背诵主题结论,而是在反复回看、重新组织的过程中发现作品的内在秩序。学生学会的不只是读《童年》的方法,更是在面对长篇作品的时候整体把握、关系分析、结构表达的能力。

参考文献:

- [1] 徐明红. 小初衔接整本书阅读能力提升策略——以五、六年级“快乐读书吧”和七年级必读书目为例[J]. 新课程, 2026(6):117-120.
- [2] 高红, 张超, 张敏娟. “整本书思辨性阅读与表达”小初衔接教学初探[J]. 新智慧, 2024(26):118-120.
- [3] 黎炳晨. 整本书阅读教学的小初衔接: 困境与突破[J]. 教育研究与评论(中学教育教学), 2024(2):18-23.
- [4] 杨云彬. “读思达”: 小学整本书阅读交流课教学研究[J]. 语文世界, 2026(18):61-62.
- [5] 田晓宇. 提升整本书阅读教学效能的路径探究[J]. 现代教学, 2026(11):56-57.